



**ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΠΑΤΡΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ, ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ**

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΘΕΜΑ: Στρατηγικές διαχείρισης γονέων σε παιδιά με
μαθησιακές δυσκολίες**

**ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΑΣ:
ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ ΤΣΙΤΣΑΡΑ**

**ΕΠΟΠΤΡΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ:
ΘΕΟΔΩΡΑΤΟΥ ΜΑΡΙΑ
PhD ΚΛΙΝΙΚΟΣ ΨΥΧΟΛΟΓΟΣ**

ΠΑΤΡΑ 2007-2008

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	1
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	3
ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ	3
ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΜΕΛΕΤΗΣ	4
ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι	6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	6
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ	8
ΟΡΟΛΟΓΙΑ - ΟΡΙΣΜΟΙ	8
ΕΠΙΔΗΜΙΟΛΟΓΙΑ	14
ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΙΑΤΑΡΑΧΩΝ	16
ΣΥΝΝΟΣΗΡΟΤΗΤΑ	22
ΣΧΕΣΗ ΓΟΝΕΩΝ – ΠΑΙΔΙΟΥ	25
Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΚΑΙ ΕΠΙΔΟΣΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ	29
Η ΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΣΤΟ ΠΑΙΔΙ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ	38
Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ LAZARUS ΓΙΑ ΤΟ COPING	43
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ	48
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ	51
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	51
ΕΙΔΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	51
ΣΚΟΠΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	51
ΣΤΟΧΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	51
ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ	52
ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	52
ΥΛΙΚΟ – ΜΕΘΟΔΟΣ	53
ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	53
ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ – ΔΕΙΓΜΑ	53
ΤΟΠΟΣ ΚΑΙ ΧΡΟΝΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	53
ΣΥΛΛΟΓΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	53
ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΙΣΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΥ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	54
ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	54
ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΒΙΟΗΘΙΚΗΣ	54
ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ	54
ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΜΗ	55
ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΕΣ ΣΥΓΚΡΙΣΕΙΣ	55

ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV	57
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	57
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ.....	85
ΚΕΦΑΛΑΙΟ V	97
ΣΥΖΗΤΗΣΗ	97
ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	
ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	99
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	100
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ.....	100
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	103

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ

Με την ευκαιρία της εκπόνησης της παρούσας εργασίας θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στην υπεύθυνη και συντονίστρια καθηγήτρια, που επόπτευσε την συγγραφή της παρούσας εργασίας και την εκπόνηση της έρευνας προσφέροντας μου καθοδήγηση και στήριξη, την Ph. D. Θεοδωράτου Μαρία. Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα καθώς και τους λογοθεραπευτές στους οποίους απευθύνθηκα για να πάρω το υλικό της έρευνάς μου.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΜΕΛΕΤΗΣ

Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στις στρατηγικές διαχείρισης που χρησιμοποιούν οι γονείς στα παιδιά τους που έχουν μαθησιακές δυσκολίες. Ως στρατηγικές διαχείρισης αναφέρεται ο τρόπος με τον οποίο οι γονείς βοηθούν το παιδί στο διάβασμά τους καθώς και ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζουν το παιδί.

Επίσης, γίνεται αναφορά στο ρόλο που παίζουν οι γονείς στην προσωπικότητα του παιδιού. Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση αποκαλύπτεται ότι η σχέση αυτή μεταξύ γονέων και παιδιών είναι αλληλεξαρτώμενη.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 100 γονείς από διάφορα μέρη της Ελλάδας (Λάρισα, Πάτρα, Βόλος, Μεσολόγγι, Καρπενήσι) ανεξαρτήτως καταγωγής, οικογενειακής και κοινωνικοοικονομικής κατάστασης. Το μόνο μέλημα της έρευνας ήταν οι ερωτώμενοι γονείς να έχουν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Οι γονείς απάντησαν σε ερωτηματολόγιο βασισμένο στις στρατηγικές διαχείρισης.

Το θέμα της αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων από παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δεν έτυχε εκτενούς διερεύνησης. Παρόλα ταύτα, σύμφωνα με αναγνωρισμένους μελετητές υπάρχουν δύο στρατηγικές διαχείρισης του άγχους. Η μία επικεντρώνεται στο συναίσθημα ενώ η άλλη επικεντρώνεται στο πρόβλημα. Οι αναφερόμενες στρατηγικές αναφέρονται εκτενώς στη παρούσα εργασία.

Αξιοσημείωτο σημείο της έρευνας είναι ότι όσο περισσότερες ώρες εργάζονται οι γονείς την ημέρα τόσο λιγότερο χρόνο αφιερώνουν στα παιδιά τους. Συγκεκριμένα, ο μέσος όρος των ωρών ανά ημέρα απασχόλησης των εργαζομένων γονέων ήταν 1,83 ώρες, ενώ για αυτούς που δεν εργάζονταν ήταν 2,54 ώρες.

Επίσης, από τα αποτελέσματα της έρευνας εμφανίζεται ότι σε ποσοστό 84% γονείς που δεν εργάζονται βοηθούν το παιδί τους στις σχολικές του εργασίες, ενώ αντίθετα αυτό συμβαίνει από μόνο 50,6% των εργαζόμενων γονέων.

Ένα ακόμη αξιοσημείωτο είναι ότι σε ποσοστό 72% οι γονείς που δεν εργάζονται τηρούν συγκεκριμένο πρόγραμμα για τις ώρες φαγητού, ύπνου και διαβάσματος των παιδιών τους, ενώ μόνο το 42,7% των εργαζόμενων γονέων το πραγματοποιούν.

Στρατηγικές διαχείρισης γονέων σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες

Σε αντιδιαστολή όμως με τα παραπάνω, παρουσιάζονται παρόμοια ποσοστά των εργαζόμενων και των μη εργαζόμενων γονέων στην υπομονή που επιδεικνύουν όσον αφορά το διάβασμα και το γράψιμο του παιδιού τους.

Σε επόμενο κεφάλαιο, παρουσιάζονται αναλυτικότερα τα παραπάνω αποτελέσματα της έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η μάθηση στη ζωή του ανθρώπου έχει τεράστια σημασία. Σύμφωνα με τους Αναγνωστόπουλο και Σίνη (2005), η μάθηση αρχίζει να συνδέεται με την πρόσκτηση των σχολικών ικανοτήτων όταν στις χώρες του δυτικού κόσμου ιδρύονται και λειτουργούν τα δημόσια σχολεία (τέλη του 18ου, αρχές του 19ου αιώνα). Όμως, το ζήτημα των παιδιών που δε «παίρνουν τα γράμματα» αναφύεται κυρίως με την επιβολή της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Η θεσμοθέτηση όμως της υποχρεωτικής εκπαίδευσης έφερε στην επιφάνεια μια σειρά από προβλήματα. Ανάμεσα στα προβλήματα αυτά σημαντική θέση κατέχουν οι σχολικές δυσκολίες, τα προβλήματα δηλαδή μάθησης, επίδοσης και συμπεριφοράς με δυσμενείς επιπτώσεις τόσο στο σχολείο και στο οικογενειακό περιβάλλον, όσο και στη συνολική ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Η κατάσταση αυτή γίνεται όλο και πιο αισθητή από το γεγονός ότι σε μεγάλο βαθμό η επιτυχία στο σχολείο τείνει να ταυτίζεται με την επιτυχία στην ζωή.

<<...Ήρθα γιατί δεν τα καταφέρνω στο σχολείο...Δεν μου αρέσει κανένα μάθημα...Όλα είναι δύσκολα για μένα...Λένε ότι φταίει κάτι...δεν τη θυμάμαι τη λέξη...>>

Αυτό που συμβαίνει στο μικρό Γιώργο περιγράφεται με την εξής έκφραση <<δυσκολίες στη σχολική μάθηση>>. Κάθε περίπτωση παιδιού ή εφήβου με διαταραχές σχολικής μάθησης έχει τη δική του κλινική εικόνα. Η σημειολογία, η κλινική εικόνα των ίδιων των διαταραχών, αποκτά σε κάθε παιδί μια ξεχωριστή δυναμική και υπόσταση. Αυτό προσδίδει στην περίπτωση κάθε παιδιού ή εφήβου με διαταραχές των σχολικών ικανοτήτων το χαρακτήρα της μοναδικότητας και της ιδιαιτερότητας. Εντούτοις υπάρχουν μεταξύ τους ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά σε ό,τι αφορά τις αντιδράσεις τους.

Σύμφωνα με την Τσοβίλη (2003) τα παιδιά με σοβαρές μαθησιακές διαταραχές αντιδρούν με τους ακόλουθους τρόπους: μπορεί να είναι αδιάφορα για την διαδικασία του μαθήματος, ειδικά της ανάγνωσης και να χρησιμοποιούν ένα μηχανισμό διαφυγής για να απομονώσουν τον εαυτό τους, ή μπορεί να υιοθετούν μια εμπόλεμη στάση προς την ανάγνωση και να γίνονται αμυντικά και επιθετικά.

Στρατηγικές διαχείρισης γονέων σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες

Επιπλέον, είναι αναμφισβήτητο το γεγονός ότι σημαντικότερο ρόλο ως προς την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών του κάθε παιδιού, διαδραματίζει η συμπεριφορά και η στάση των γονέων. Από την πλευρά των γονιών, λοιπόν, απαιτείται μακροχρόνια αντιμετώπιση, υπομονή και δυνατότητα χειρισμού επιμέρους δυσκολιών σε συνηθισμένες καταστάσεις της καθημερινής ζωής. Κατά κανόνα, οι μητέρες επωμίζονται τις περισσότερες ευθύνες για την αντιμετώπιση των δυσκολιών των παιδιών είτε λόγω εξωτερικών συνθηκών (π.χ. περισσότερες ώρες εργασίας του πατέρα) είτε λόγω της στάσης των πατέρων που, όπως διαπιστώνεται σε σχετικές έρευνες, αν και ενδιαφέρονται για το πρόβλημα του παιδιού, παρέχουν λιγότερη στήριξη ή ανυπομονούν για την αποκατάσταση των μαθησιακών δυσκολιών (Riddick, 1996). Το καθημερινό άγχος των γονέων, ειδικότερα της μητέρας, ενδυναμώνεται από την προσπάθειά τους να αφιερώσουν χρόνο και στα άλλα παιδιά της οικογένειας, τα οποία συχνά καταλήγουν να ζηλεύουν τον/την δυσλεξικό/ή αδερφό/ή τους εξαιτίας της προσοχής που του/της δείχνουν οι γονείς.

Παρόλο που οι συναισθηματικές αντιδράσεις των γονέων απέναντι στη μαθησιακή δυσκολία διαφοροποιούνται ανάλογα με τη σοβαρότητα της δυσκολίας, την ηλικία του παιδιού κατά τον εντοπισμό της και τις αντιδράσεις των ίδιων των παιδιών και την πρόοδο που σημειώνουν με την παροχή ειδικής εκπαίδευσης, οι γονείς των παιδιών αυτών έχουν ανάγκη στήριξης για να ανταπεξέλθουν στις υποχρεώσεις και την πίεση που προκύπτουν από την αντιμετώπιση της μαθησιακής δυσκολίας. Στην αντίθετη περίπτωση, το άγχος είναι πιθανό να τους καταβάλει και να τους οδηγήσει στην εκδήλωση συμπεριφορών που θα επηρεάσουν αρνητικά τη συναισθηματική και την κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού (Δόικου-Αυλίδου, 2002).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ II

ΟΡΟΛΟΓΙΑ-ΟΡΙΣΜΟΙ

Ο όρος <<μαθησιακές δυσκολίες>> είναι σχετικά πρόσφατος. Πρωτοπαρουσιάστηκε το 1963 από τον Samuel Kirk και χρησιμοποιείται για να χαρακτηρίσει διαταραχές σε μία ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα κατά την κατανόηση ή χρησιμοποίηση της προφορικής ή γραπτής γλώσσας. Οι διαδικασίες αυτές συμπεριλαμβάνουν τη μνήμη, την ακουστική ή οπτική αντίληψη και τη σκέψη. Ως αποτέλεσμα αυτών των διαταραχών, τα άτομα μπορεί να συναντούν δυσκολίες στη μάθηση του προφορικού λόγου, στην ακουστική κατανόηση, στην ανάγνωση (αναγνώριση των λέξεων και της σημασίας τους), στη γραφή ή στο μαθηματικό λογισμό (Αθανασιάδη, 2001).

Αρκετά χρόνια πριν το 1896 ο Άγγλος γιατρός Pringle Morgan παρουσιάζει τη δυσκολία ορισμένων παιδιών στην ανάγνωση και στη σημασιολογία των λέξεων ως συγγενή λεκτική τύφλωση στο πρότυπο των περιπτώσεων αλεξίας των ενηλίκων και τις αποδίδει σε βλάβες του εγκεφαλικού φλοιού.

Την ίδια περίοδο, Βρετανοί, Γάλλοι και Γερμανοί νευρολόγοι δημοσιεύουν περιγραφές ενηλίκων, που μετά από τραυματισμό συγκεκριμένων περιοχών του εγκεφάλου εμφάνισαν διαταραχή της αναγνωστικής ικανότητας (Αναγνωστόπουλος-Σίνη, 2005).

Από τότε μέχρι σήμερα οι μαθησιακές διαταραχές είναι μία από τις συχνότερες διαγνώσεις της Παιδικής Ψυχιατρικής και αποτελούν τη συνηθέστερη αιτία για την οποία οι γονείς αναζητούν βοήθεια για τα παιδιά τους. Η σχολική αποτυχία που προέρχεται από τη μαθησιακή δυσκολία του παιδιού έχει σοβαρές επιπτώσεις στην ψυχική του ανάπτυξη. Και αντίστροφα, οι διαταραχές της ψυχικής

Στρατηγικές διαχείρισης γονέων σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες

υγείας μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά τις μαθησιακές του ικανότητες (Τσιάντης, 2001).

Και ενώ η νευροψυχολογία διανύει τη δική της επιστημονική πορεία οι Rabinovitch et al είναι από τους πρώτους ερευνητές που το 1954 διατυπώνουν την άποψη ότι, σε μερικά παιδιά, οι μαθησιακές δυσκολίες είναι το άμεσο αποτέλεσμα πρωτοπαθούς ψυχιατρικής διαταραχής (Αναγνωστόπουλος-Σίνη, 2005).

Όμως ήδη από τη δεκαετία του '40 αναγνωρίζεται η νευροψυχολογική βάση των μαθησιακών δυσκολιών ορισμένων παιδιών, οι οποίες αποδίδονται σε εγκεφαλική βλάβη. Η απουσία όμως εμφανών κλινικών νευρολογικών συμπτωμάτων οδηγεί τους ερευνητές στο ότι πρόκειται για ήπια βλάβη του εγκεφάλου. Προκύπτει έτσι αρχικά ο όρος «ελάχιστη εγκεφαλική διαταραχή».

Νεότερες μελέτες απέτυχαν να αποδείξουν την ορθότητα αυτής της υπόθεσης. Αντίθετα, φάνηκε ότι οι δυσκολίες έπρεπε να αποδοθούν στον τρόπο με τον οποίο λειτουργούσε ο εγκέφαλος και, πιο συγκεκριμένα, στην «καλωδίωσή» του, στον τρόπο δηλαδή μεταφοράς και απαρτίωσης του «μηνύματος». Έτσι εμφανίστηκε ο όρος «ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία», για να περιλάβει την υπόθεση της ελαττωματικής λειτουργίας του εγκεφάλου. Κάτω από το πρίσμα αυτό, οι ερευνητές καθόρισαν τους τομείς όπου εμφανιζόταν η μαθησιακή δυσκολία. Έτσι, οι διαταραχές που εντοπίζονται στην ανάγνωση ονομάστηκαν «*δυσλεξία*», στη γραφοκινητική ικανότητα «*δυσγραφία*» και στην αριθμητική «*δυσαριθμησία*» (Αναγνωστόπουλος-Σίνη, 2005).

Οι Johnson και Myklebust (1967) θεώρησαν ότι ο όρος <<ελάχιστη>> ήταν ακατάλληλος για να περιγράψει άτομα των οποίων οι δυσλειτουργίες είχαν αρκετά μεγάλο αντίκτυπο στις μαθησιακές τους διεργασίες. Επίσης, διατύπωσαν την άποψη ότι οι όροι <<εγκεφαλική βλάβη>> ή <<εγκεφαλική δυσλειτουργία>> ήταν ιδιαίτερα

Στρατηγικές διαχείρισης γονέων σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες

βαρείς και στιγμάτιζαν την κατάσταση των παιδιών αλλά και των γονιών τους. Άλλοι επίσης ερευνητές διαφώνησαν με τη χρησιμοποίηση του όρου αυτού για να εξηγήσει οτιδήποτε δυσεξήγητο στην συμπεριφορά του παιδιού (Meier, 1976).

Αργότερα, οι ερευνητές προσπαθούν να εντοπίσουν τον τύπο των διαταραχών που υποκρύπτονται σε κάθε έναν τομέα. Αυτό οδηγεί στην καθιέρωση του όρου «ειδικές μαθησιακές διαταραχές». Επειδή εμφανίζονται στην παιδική και εφηβική ηλικία και επηρεάζουν την γενικότερη ψυχολογική ανάπτυξη του παιδιού, εντάσσονται στις αναπτυξιακές διαταραχές, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν συνοδεύουν το άτομο – ορισμένες τουλάχιστον από αυτές – σε όλη του τη ζωή (Αναγνωστόπουλος-Σίνη, 2005).

Στην τελευταία ταξινόμηση της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας DSM-IV , οι μαθησιακές δυσκολίες αναφέρονται ως μαθησιακές διαταραχές (πρώην διαταραχές σχολικών δεξιοτήτων) και περιλαμβάνουν **4 κατηγορίες:**

(α) διαταραχή της ανάγνωσης, **(β)** διαταραχή της γραπτής έκφρασης, **(γ)** διαταραχή των μαθηματικών και **(δ)** διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς.

1) Διαταραχή της ανάγνωσης: Το κυριότερο χαρακτηριστικό είναι η μεγάλη δυσκολία στην απόκτηση της αναγνωστικής ικανότητας, δηλαδή στη μεγαλόφωνη ανάγνωση και κατανόηση του κειμένου.

Σύμφωνα με τα διαγνωστικά κριτήρια του DSM-IV διευκρινίζεται πως για τη διάγνωση της διαταραχής αυτής η αναγνωστική επίδοση του παιδιού θα πρέπει να είναι σημαντικά κατώτερη από την αναμενόμενη σε σχέση με τη νοημοσύνη και τη χρονολογική ηλικία του παιδιού, ενώ παράλληλα το αίτιο αυτής της δυσκολίας δεν πρέπει να σχετίζεται με κάποιο αισθητηριακό πρόβλημα.

Κάποιες τυπικές δυσκολίες των παιδιών με διαταραχές της ανάγνωσης είναι: οι καθρεπτισμοί, οι αντιμεταθέσεις, οι αναστροφές, και οι παραλείψεις. Επίσης

Στρατηγικές διαχείρισης γονέων σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες

πρόκειται για δυσκολίες στην παραγωγή και κατανόηση του προφορικού λόγου. Τέτοιες μπορεί να αφορούν την παραγωγή ήχων (άρθρωση), τη μετατροπή ιδεών σε λόγο (έκφραση) ή τη κατανόηση των λεγομένων του συνομιλητή.

Το βασικό έλλειμμα το οποίο σχετίζεται με τις διαταραχές της ανάγνωσης αφορά πρωταρχικά τις δυσκολίες αποκωδικοποίησης – δηλαδή την αναγνώριση των μεμονωμένων γραμμάτων και συλλαβών σε μία λέξη – σε συνδυασμό με τα προβλήματα ανάγνωσης απλών μικρών λέξεων. Στην περίπτωση όπου το παιδί δεν μπορεί να διακρίνει τη φωνολογική δομή της γλώσσας και να αναγνωρίσει αυτόματα απλές λέξεις, τότε είναι πολύ πιθανό να υπάρξει πρόβλημα στην αναγνωστική του ικανότητα.

Η αργή και κοπιαστική αποκωδικοποίηση και ανάγνωση απλών λέξεων απαιτεί ουσιαστική προσπάθεια και αυτό έχει ως αποτέλεσμα τον περιορισμό της ικανότητας του παιδιού να συγκρατήσει το βασικό νόημα μιας πρότασης ή, ακόμη περισσότερο, μιας ολόκληρης παραγράφου.

2) Διαταραχή της γραπτής έκφρασης: Σε αυτή την κατηγορία οι δυσκολίες μπορεί να αφορούν προβλήματα στην αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου, προβλήματα ορθογραφίας και γενικότερα προβλήματα στην παραγωγή γραπτού λόγου. Τα παιδιά με διαταραχές στη γραπτή έκφραση δεν έχουν συνήθως δυσκολίες μόνο στη γραφή αλλά ενδέχεται να δυσκολεύονται και σε άλλες δραστηριότητες όπου απαιτείται καλός συντονισμός χεριού – ματιού. Οι δάσκαλοι συχνά αναφέρουν πως τα παιδιά αυτά γράφουν μικρότερα και λιγότερο ενδιαφέροντα κείμενα και πως η οργάνωση του γραπτού τους δεν είναι καλή.

Και σε αυτή την κατηγορία, σύμφωνα με τα διαγνωστικά κριτήρια του DSM-IV, οι δεξιότητες γραφής του παιδιού θα πρέπει να είναι σημαντικά κατώτερες από τις

Στρατηγικές διαχείρισης γονέων σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες

αναμενόμενες σε σχέση με τη χρονολογική του ηλικία, το νοητικό του επίπεδο και το επίπεδο της τάξης στην οποία φοιτά.

3) Διαταραχή των μαθηματικών: Η διαταραχή των μαθηματικών, δηλαδή, οι δυσκολίες στη χρήση και κατανόηση των αριθμών και των αριθμητικών πράξεων έχουν μελετηθεί πολύ λιγότερο από τις δυσκολίες στην ανάγνωση.

Παρουσιάζει ως κύριο κλινικό χαρακτηριστικό της τη μεγάλη απόκλιση μεταξύ της αναμενόμενης και της πραγματικής απόδοσης του παιδιού στην κατανόηση και εκτέλεση των αριθμητικών πράξεων, καθώς και στην ανάπτυξη των ικανοτήτων του για την επίλυση αριθμητικών πράξεων, με δεδομένη τη φυσιολογική του νοημοσύνη και την επαρκή του εκπαίδευση(DSM IV). Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στα μαθηματικά αφορούν συνήθως την αδυναμία κατανόησης των μαθηματικών εννοιών στις οποίες βασίζονται συγκεκριμένες αριθμητικές πράξεις. Άλλου είδους δυσκολίες είναι η αδυναμία κατανόησης μαθηματικών όρων ή συμβόλων, η αδυναμία αναγνώρισης των αριθμητικών συμβόλων, η δυσκολία διεξαγωγής βασικών αριθμητικών υπολογισμών, η δυσκολία κατανόησης των αριθμών που σχετίζονται με συγκεκριμένο πρόβλημα αριθμητικής, η δυσκολία ορθής στοίχισης των αριθμών, η διεξαγωγή αριθμητικών υπολογισμών και η αδυναμία αποστήθισης των πινάκων του πολλαπλασιασμού.

4) Διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς: Σε αυτή τη κατηγορία εντάσσονται δυσκολίες οι οποίες επηρεάζουν σαφώς τη διαδικασία της μάθησης και μπορούν να ενταχθούν κάτω από τον όρο "*μαθησιακές δυσκολίες*", χωρίς να εμπίπτουν σε μία από τις παραπάνω κατηγορίες. Τέτοιες είναι οι οπτικο-κινητικές διαταραχές.

Στρατηγικές διαχείρισης γονέων σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες

Οι διαφοροποιήσεις της ορολογίας, που συναρτώνται άμεσα με την επιστημονική πρόοδο της νευροψυχολογίας, της εξελικτικής ψυχολογίας και της παιδοψυχιατρικής, πετυχαίνουν να προσδιορίσουν επακριβώς τους τομείς της μάθησης ή ικανοτήτων στους οποίους ανάγονται ή οφείλονται οι γενικότερες δυσκολίες ενός παιδιού να έχει ικανοποιητική σχολική απόδοση. Αυτό δεν σημαίνει ότι η κλινική περιγραφή των διαταραχών δίνει την πλήρη κλινική εικόνα του κάθε παιδιού που δυσκολεύεται ή αδυνατεί να αποκτήσει τις ικανότητες που συνδέονται με τη σχολική μάθηση. Τη μοναδικότητα της κλινικής εικόνας κάθε παιδιού με διαταραχές μάθησης συνθέτουν παράγοντες προερχόμενοι από την ατομική και οικογενειακή ιστορία του, από την πορεία της ανάπτυξής του, από το οικογενειακό του περιβάλλον, από τη σχέση του με το περιβάλλον αυτό, από τα βιολογικά και γενετικά εφόδια με τα οποία έρχεται προικισμένο στη ζωή.

Το τελευταίο μισό του 20ου αιώνα, η κλινική και ερευνητική εργασία πάνω στις μαθησιακές διαταραχές αύξησε σημαντικά τις γνώσεις μας γύρω από αυτές και επέβαλε τη συνεχή αλλαγή των ορισμών και των όρων που αποδίδουν την περιγραφή ή την αιτιολογία τους (Αναγνωστόπουλος-Σίνη, 2005).

ΕΠΙΔΗΜΙΟΛΟΓΙΑ

Οι μαθησιακές δυσκολίες χαρακτηρίστηκαν ως ασθένεια του 20^{ου} αιώνα. Στη δεκαετία του 1970, με κορύφωση σε εκείνη του '80, οι μελετητές προσπαθούν να τις προσεγγίσουν τόσο από την πλευρά των ατομικών διαφορών όσο και από την πλευρά του κοινωνικού φαινομένου. Στα μέσα της δεκαετίας του '90, οι μαθησιακές δυσκολίες θεωρούνται πλέον ως ένα από τα μεγάλα και σοβαρά προβλήματα των δυτικών κοινωνιών. Υπολογίζεται ότι παρουσιάζονται σε ποσοστό που ανέρχεται τουλάχιστον στο 20% του μαθητικού πληθυσμού. Το ποσοστό αυτό εκφράζει μεν το ανησυχητικό μέγεθος του προβλήματος, αλλά διαμορφώνεται με βάση τη σχολική απόδοση, με τα κριτήρια που αυτή αξιολογείται από το ίδιο το σχολείο και τις βαθμολογικές κλίμακες που χρησιμοποιεί. Αυτός είναι και ο λόγος που πολλοί ερευνητές ενοχοποιούν την πολιτική των εκπαιδευτικών συστημάτων, όπως εφαρμόζεται και μέσω της διδασκόμενης ύλης και μέσω των μεθόδων διδασκαλίας, για την περιθωριοποίηση ενός αξιοσημείωτου αριθμού μαθητών και τον αποκλεισμό τους από τη συνέχιση των ακαδημαϊκών σπουδών.

Οι Rutter et al (1976), στη μεγάλη έρευνα που πραγματοποίησαν στο νησί Wight σε πληθυσμό 2344 παιδιών ηλικίας 9-11 ετών, διαπίστωσαν καθυστέρηση της ανάγνωσης και ειδική καθυστέρηση ανάγνωσης σε 165 παιδιά, δηλαδή στο 7,1% του πληθυσμού τους. Σε σχέση με το φύλο, η αναλογία ήταν 1,7 αγόρια προς 1 κορίτσι.

Οι στατιστικές μελέτες που έγιναν για τον έλεγχο της εγκυρότητας του Αμερικανικού Ταξινομητικού Συστήματος των ψυχικών διαταραχών (DSM III R) βρήκαν ότι οι ειδικές διαταραχές της ανάγνωσης συναντώνται στο 2-8% του μαθητικού πληθυσμού και με αναλογία 4 αγόρια προς 1 κορίτσι (Andersen et al 1987, McGee et al 1992).

Στρατηγικές διαχείρισης γονέων σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες

Η ίδια έρευνα έδειξε ότι τα αγόρια με τέτοιου τύπου διαταραχές παραπέμπονταν για διερεύνηση της δυσκολίας τους σε σημαντικά μεγαλύτερο αριθμό απ' ότι τα κορίτσια. Ωστόσο, δεν υπήρχε διαφορά ως προς το φύλο ανάμεσα στα παιδιά που εντοπίστηκαν κατά την ερευνητική διαδικασία. Επιμέρους μελέτες με κλινικό προσανατολισμό και, ως εκ τούτου, με περιορισμένο δείγμα, δείχνουν ότι ο αριθμός των αγοριών με διαταραχές ανάγνωσης είναι κατά πολύ μεγαλύτερος από εκείνον των κοριτσιών (Αναγνωστόπουλος-Σίνη, 2005).

Επίσης διαταραχές σχολικών ικανοτήτων πολύ συχνά ανευρίσκονται και σε άλλα μέλη της οικογένειας από γενιά σε γενιά (Benton 1975). Ο Halgren (1950) υποστηρίζει ότι η εμφάνιση υψηλών ποσοστών διαταραχών του λόγου, του συλλαβισμού και της γραφής, που παρατηρείται πολύ συχνά στους γονείς των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, εξηγείται με την παραδοχή της ύπαρξης ενός επικρατούντος τρόπου κληρονομικότητας. Μελέτες διδύμων έδειξαν ότι η επικράτηση των μαθησιακών διαταραχών στα μέλη των οικογενειών τους ήταν πολύ υψηλότερη από εκείνη του γενικού πληθυσμού και ότι υπήρχε υψηλός δείκτης συμφωνίας για μαθησιακές διαταραχές σε μονοζυγωτικούς διδύμους σε σύγκριση με τους διζυγωτικούς.

Μελέτες που έγιναν στα δεδομένα της ελληνικής πραγματικότητας αναδεικνύουν τη σχέση μεταξύ της σχολικής απόδοσης του παιδιού και του επαγγέλματος του πατέρα, της μόρφωσης των γονέων, του εισοδήματος της οικογένειας και της κοινωνικής θέσης (Αναγνωστόπουλος-Σίνη, 2005).

ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΙΑΤΑΡΑΧΩΝ

Η αναζήτηση των γενεσιουργών παθολογικών αιτίων που εμποδίζουν τη αξιοποίηση των δυνατοτήτων και προκαλούν τις διαταραχές της ικανότητας της χρήσης του γραπτού λόγου έγινε αντικείμενο πλήθους ερευνών. Ο μεγάλος όγκος τους αναζητά τους αιτιοπαθογενετικούς παράγοντες που ευθύνονται για τις διαταραχές της αναγνωστικής ικανότητας. Από την περιοχή προέλευσής τους μπορούν να ταξινομηθούν σε προδιαθεσικούς, γενετικούς, νευροβιολογικούς, γνωσιακούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες (Αναγνωστόπουλος-Σίνη, 2005).

ΠΡΟΔΙΑΘΕΣΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ

Οι προδιαθεσικοί παράγοντες που διερευνώνται για την συμβολή τους στη γένεση των μαθησιακών διαταραχών, αφορούν τις λειτουργίες του εγκεφάλου, τις οποίες ενοχοποιούν κυρίως οι μελέτες για τη δυσλεξία και τη συμπτωματολογία της, τις συνθήκες κύησης και τα προγεννητικά και περιγεννητικά συμβάντα, τις συνθήκες διατροφής, μόλυνση του περιβάλλοντος και τη λειτουργία του θυρεοειδούς. Ο Geschwind (1965) υποστηρίζει ότι πολλές περιπτώσεις μαθησιακών διαταραχών προέρχονται από βλάβη στον αριστερό ινιακό λοβό, που έχει ως αποτέλεσμα λειτουργική τύφλωση του δεξιού οπτικού πεδίου, ή από βλάβη στο μεσολόβιο, η οποία εμποδίζει τη μεταφορά της οπτικής πληροφορίας από το δεξιό ημισφαίριο στις περιοχές του λόγου στο αριστερό ημισφαίριο (Αναγνωστόπουλος-Σίνη, 2005).

Οι Rutter et al βρήκαν ότι τα παιδιά με δυσκολίες στην ανάγνωση, συγκρινόμενα με τους συνομηλίκους τους, ιδιαίτερα εκείνα με σχετικά χαμηλό δείκτη νοημοσύνης, είχαν πολύ μεγαλύτερη επίπτωση νευρολογικών διαταραχών και αναπτυξιακών δυσκολιών. Επίσης, διαπίστωσαν ότι τα παιδιά

Στρατηγικές διαχείρισης γονέων σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες

με εγκεφαλική παράλυση είχαν σε μεγάλο βαθμό προβλήματα στην ανάγνωση.

Ο Hughes αναφέρει αυξημένη επίπτωση ηλεκτροεγκεφαλογραφικών ανωμαλιών στα παιδιά με μαθησιακές διαταραχές. Ο Benton, σε ανασκόπηση ερευνητικών δεδομένων για τις μαθησιακές διαταραχές, υπογράμμισε ότι οι εργασίες που υποστηρίζουν αποκλειστικά τη νευρολογική βάση του συνδρόμου πρέπει να αντιμετωπιστούν με επιφύλαξη, λόγω των μεθοδολογικών προβλημάτων και ανεπαρκειών τους. Ο Olson πίστευε ότι η ανεπαρκής ανάπτυξη της «πλαγίωσης» είχε ως αποτέλεσμα την καθυστερημένη επικράτηση του ενός εκ των δύο χεριών. Σε αυτό θεώρησε ότι οφείλονται «τα λάθη αντιστροφής», που παρατηρούνται στη δυσλεξία. Σε ότι αφορά τη σχέση μεταξύ «πλαγίωσης» και ικανότητας ανάγνωσης και γραφής, ελάχιστα αδιαμφισβήτητα στοιχεία ενισχύουν την επικρατούσα πεποίθηση ότι η αριστεροχειρία ή η μεικτή «πλαγίωση» συνδέονται καθοριστικά με τις μαθησιακές διαταραχές (Δόικου-Αυλίδου, 2002).

Οι Kawi & Pasamanick βρήκαν αυξημένη επίπτωση προγεννητικών και περιγεννητικών δυσκολιών στα παιδιά με μαθησιακές διαταραχές, συγκριτικά με τα παιδιά που προήλθαν από φυσιολογική εγκυμοσύνη και τοκετό. Οι Nichols & Chen, οι Shaywitz et al και οι Lindgren et al ενοχοποίησαν, μεταξύ άλλων, το χαμηλό βάρος γέννησης, την προωρότητα, τον αλκοολισμό και την εξάρτηση της μητέρας από το κάπνισμα. Οι Matejcek & Dytrych, στην ανασκόπησή τους των διαχρονικών μελετών της Πράγας, επισήμαναν ως ενοχοποιητικούς παράγοντες για την ανάπτυξη των ειδικών μαθησιακών διαταραχών την ανεπιθύμητη εγκυμοσύνη, τον αλκοολισμό του πατέρα, την εκτός γάμου τεκνοποίηση και το διαζύγιο, ενισχύοντας την άποψη ότι η ψυχολογική παραμέληση αποτελεί ουσιαστικό παράγοντα κινδύνου. Η De

Στρατηγικές διαχείρισης γονέων σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες

Hirsch υπογραμμίζει τη σημασία της κακής διατροφής, τόσο για τις διαταραχές μάθησης όσο και για τη συναισθηματική ανάπτυξη. Ακόμη, μαζί με τη Weil επισημαίνουν την αλληλεπίδραση μεταξύ ικανότητας του παιδιού στη γλωσσική έκφραση και στη μάθηση και στα συναισθηματικά προβλήματα που ξεκινούν από άλλες αιτίες (Αναγνωστόπουλος- Σίνη, 2005).

ΓΕΝΕΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ

Μελέτες διδύμων έδειξαν ότι η επίπτωση των μαθησιακών διαταραχών ήταν στατιστικώς σημαντικά μεγαλύτερη στους μονοζυγωτικούς απ' ό τι στους διζυγωτικούς διδύμους. Άλλες μελέτες σε δεκατριάχρονους διδύμους, έδειξαν ότι η κληρονομικότητα για τα προβλήματα στην ανάγνωση ήταν πολύ χαμηλή, αν και παρατηρήθηκε αξιοσημείωτη γενετική επιρροή ως προς την ικανότητα άρθρωσης. Η οικογενής κατανομή των διαταραχών μάθησης ήταν γνωστή από την αρχή του αιώνα.

Η Colorado Family Reading Study ανέδειξε τουλάχιστον τέσσερις υποομάδες παιδιών με αναγνωστική δυσκολία διαφορετικής αιτιολογικής αρχής. Ο Halgren ήταν ο πρώτος που δημοσίευσε μια από τις μεγαλύτερες έρευνες που επιβεβαίωσαν την υψηλή περίπτωση των μαθησιακών διαταραχών ανάμεσα σε συγγενείς πρώτου βαθμού (41%) και την επικράτηση των αγοριών έναντι των κοριτσιών. (Αναγνωστόπουλος- Σίνη, 2005).

ΝΕΥΡΟΒΙΟΛΟΓΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ

Η έρευνα των νευροβιολογικών παραγόντων που επηρεάζουν τις μαθησιακές διαταραχές στηρίζεται στο γεγονός ότι στα περισσότερα άτομα επικρατεί το αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου σε σχέση με τις λειτουργίες του λόγου και τις κίνησης, ενώ το δεξιό ημισφαίριο σχετίζεται περισσότερο με τις ικανότητες αντίληψης του χώρου και ορισμένες ικανότητες στη μουσική. Εντούτοις, οι σχετικές με την πλαγίωση θεωρίες αναγνωρίζουν ότι οι πολύπλοκες διαδικασίες, όπως η ανάγνωση, απαιτούν τη συνεργασία και των δύο ημισφαιρίων. Άτομα με χρωμοσωμικές ανωμαλίες του φύλου και φυσιολογική νοημοσύνη ενδεχομένως να εμφανίζουν εκσεσημασμένες μαθησιακές διαταραχές. Τα κορίτσια με σύνδρομο Turner παρουσιάζουν μια ειδική διαταραχή στην κατανόηση και εκτέλεση διαδικασιών που απαιτούν οργάνωση και αντίληψη του χώρου (Αναγνωστόπουλος-Σίνη, 2005).

Τεχνικές απεικόνισης του εγκεφάλου των παιδιών με μαθησιακές διαταραχές, όπως η αξονική και η μαγνητική τομογραφία, δείχνουν ότι απουσιάζει η φυσιολογική ασυμμετρία των οπισθίων εγκεφαλικών περιοχών. Οι μελέτες με αναίμακτες τεχνικές απεικόνισης in vivo, όπως το PET & το SPET, έδειξαν ότι τα παιδιά με μαθησιακή διαταραχή διαφέρουν στη νευροφυσιολογική τους δραστηριότητα από εκείνα που δεν παρουσιάζουν τέτοιου είδους δυσκολίες.

Πρόσφατα, το ενδιαφέρον έχει στραφεί στις ανατομικές και νευροφυσιολογικές μεταβολές που παρατηρούνται στην περιοχή του κροταφικού πεδίου που συνδέεται με τις φωνολογικές διαδικασίες. Οι πρόσφατες μελέτες με μαγνητική «μαγνητοεγκεφαλογραφία» έδειξαν ότι στα παιδιά με μαθησιακές διαταραχές δεν ενεργοποιείται η αριστερή βρεγματοκροταφική περιοχή σε συνδυασμό με την ομόλογη προμετωπιαία περιοχή, όπως συμβαίνει στα φυσιολογικά άτομα, αλλά δεξιά βρεγματοκροταφική περιοχή (Αναγνωστόπουλος- Σίνη, 2005).

ΓΝΩΣΙΑΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ

Η αναγνωστική ικανότητα, όπως και εκείνη της γραφής, προϋποθέτει τη συνεργασία πολλών επιμέρους ικανοτήτων. Είναι προφανές ότι οι διαταραχές και στους δύο τομείς του γραπτού λόγου μπορούν να αναχθούν σε διαταραχές μίας ή περισσότερων λειτουργικών, αντιληπτικών και γλωσσικών ικανοτήτων.

Τα πλέον πειστικά δεδομένα για την υποκείμενη διαταραχή της αναγνωστικής δυσκολίας είναι εκείνα που αποκαλύπτουν ελλείμματα στην ακουστική και γλωσσική λειτουργία. Μια πρόσφατη έρευνα έδειξε ότι το 90% των παιδιών με δυσκολία στην ανάγνωση παρουσίαζε γλωσσικά ελλείμματα και το 96% είχε προβλήματα γλωσσικά, ακουστικά και λόγου.

Οι σύγχρονες έρευνες έχουν αποκαλύψει ελλείμματα: **(α)** στη φωνολογική διαδικασία ή στο σύστημα κατανόησης των ήχων, **(β)** στη γραμματική ή το συντακτικό, **(γ)** στο λεξιλόγιο ή στη σημειωτική των λέξεων και **(δ)** στις στρατηγικές της επικοινωνίας.

Μελέτες παρακολούθησης παιδιών με διαταραχές του λόγου κατά την πρώιμη παιδική ηλικία έδειξαν ότι τα παιδιά αυτά κατά τη σχολική ηλικία εμφάνισαν διαταραχές του γραπτού λόγου. Σήμερα είναι παραδεκτό ότι η ικανότητα ανάγνωσης και ομοιοκαταληξιών και των παρηχήσεων, που εξετάζεται στα παιδιά σχολικής ηλικίας, είναι ισχυρός προγνωστικός δείκτης της αναγνωστικής ικανότητας (Αναγνωστόπουλος- Σίνη, 2005).

ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΟΙ – ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ

Η στατιστική ανάλυση έχει δείξει ότι οι περιβαλλοντικοί και οι συναισθηματικοί παράγοντες ευθύνονται για το μεγάλο ποσοστό των παιδιών που παρουσιάζουν μαθησιακές διαταραχές. Ακατάλληλο σχολικό περιβάλλον, υποβαθμισμένες, χαοτικές και απαξιωτικές οικογενειακές συνθήκες συχνά αποτελούν ένα διακριτό παράγοντα, που εμποδίζει τη μαθησιακή δυνατότητα του παιδιού. Επίσης, πολύ συχνά η κατάθλιψη, το χρόνιο άγχος, καθώς και εναντιωματικά ή παθολογικά ναρκισσιστικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας αναστέλλουν τη μαθησιακή λειτουργία. Σε μερικές περιπτώσεις, η αναστολή μπορεί να είναι αποτέλεσμα συνειδητών συναισθημάτων ενοχής και τιμωρίας ή επιθυμίας εναντίωσης στις γονεϊκές προσδοκίες. Συχνά, παρατηρείται, ιδιαίτερα σε παραμελημένα ή υπερπροστατευμένα παιδιά, αδυναμία να μετουσιώσουν τις ενορμήσεις τους σε επιθυμία σε μάθηση. Σε άλλες περιπτώσεις και εξαιτίας άλλων αιτιών, η μαθησιακή διαδικασία μπορεί να βρεθεί εκτεθειμένη σε ποικίλες νευρωτικές συγκρούσεις. Η ανάπτυξη παθολογικών ψυχικών μηχανισμών έχει ως συνέπεια οι νοητικές δυνατότητες, η επιτυχία και η περιέργεια να εκλαμβάνονται ασυνείδητα από το παιδί ως απειλητικές καταστάσεις, με αποτέλεσμα την αναστολή της έκφρασης των ικανοτήτων (Τσιάντης, 1981).

Η επίδραση λοιπόν των συναισθηματικών και περιβαλλοντικών παραγόντων δεν μπορεί να αγνοηθεί στην ανάπτυξη και την κλινική έκφραση των μαθησιακών διαταραχών. Ως εκ τούτου, η διερεύνηση των διαταραχών αυτών ενός συγκεκριμένου παιδιού απαιτεί την αξιολόγηση ενός συνόλου παραγόντων, αποκλείοντας τη στενή επιλογή μεταξύ «οργανικής» ή «ψυχογενούς» αιτιολογίας (Αναγνωστόπουλος- Σίνη, 2005).

ΣΥΝΝΟΣΗΡΟΤΗΤΑ

Οι διαταραχές σχολικών ικανοτήτων έχουν συσχετιστεί με ένα ευρύ φάσμα διαταραχών. Υποστηρίζεται ότι τα παιδιά με αυτές τις διαταραχές βιώνουν πολύ περισσότερο άγχος από τους φυσιολογικούς συνομηλίκους τους, το οποίο συχνά εκφράζεται ως φόβος π.χ.(αποτυχία), είτε με ποικιλία σωματικών ενοχλημάτων (Αναγνωστόπουλος- Σίνη, 2005).

Οι McGee & Share, οι Gallico et al & ο Thompson υποστηρίζουν ότι οι διαταραχές των σχολικών ικανοτήτων συχνά συνοδεύονται από διαταραχές στη συμπεριφορά, στο συναίσθημα και στην ικανότητα προσοχής και συγκέντρωσης.

ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

Είναι ευρύτατα αποδεκτό ότι τα παιδιά με μαθησιακές διαταραχές πολύ συχνά παρουσιάζουν διαταραχές συμπεριφοράς. Οι Rutter et al (1970), σε μια μεθοδολογικά πολύ καλή επιδημιολογική έρευνα, βρήκαν ότι το 1/3 των παιδιών με ειδική διαταραχή της αναγνωστικής ικανότητας παρουσίαζε διαταραχές συμπεριφοράς και ότι το 1/3 των παιδιών με διαταραχές συμπεριφοράς εμφάνιζε ειδική διαταραχή της αναγνωστικής ικανότητας.

Ο κίνδυνος για την ανάπτυξη παραπτωματικής συμπεριφοράς των παιδιών με διαταραχή της σχολικής μάθησης αυξάνει κατά την εφηβεία και συνδυάζεται με την ακαδημαϊκή αποτυχία, την εγκατάλειψη του σχολείου, την πενιχρή κοινωνικο-οικονομική κατάσταση και ορισμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, όπως την παρορμητικότητα και τη συναισθηματική αστάθεια. Επίσης οι Lewis et al (1980) επιβεβαίωσαν ερευνητικά ότι τόσο η σχολική αποτυχία όσο και η εξελικτική

διαταραχή της αναγνωστικής ικανότητας είναι εξαιρετικά συνήθεις ανάμεσα στα παιδιά με σοβαρή διαταραχή συμπεριφοράς (Αναγνωστόπουλος- Σίνη, 2005).

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ

Τα παιδιά με διαταραχές σχολικών ικανοτήτων πολύ συχνά παρουσιάζουν συναισθηματικές διαταραχές, που εκτείνονται από το απλό άγχος μέχρι τη μείζονα καταθλιπτική διαταραχή και την απόπειρα αυτοκτονίας ή την αυτοκτονία. Οι δυσκολίες στη μάθηση μπορεί να έχουν ως αποτέλεσμα την αρνητική εικόνα του παιδιού για τον εαυτό του, με συνέπεια τη διαμόρφωση αρνητικής ταυτότητας (Αναγνωστόπουλος- Σίνη, 2005).

Ένα από τα βασικά κίνητρα του παιδιού για να <<μάθει>> και να <<πετύχει>> στη σχολική του ζωή είναι όχι μόνο να ευχαριστήσει τον εαυτό του, αλλά και να κερδίσει την επιδοκιμασία των γονέων και των δασκάλων (Τσιάντης, 1981).

Τα παιδιά με δυσκολία στη μάθηση –πολύ συχνά εξαιτίας της απόρριψης που δέχονται από το περιβάλλον τους λόγω της σχολικής τους αποτυχίας- αναπτύσσουν συναισθήματα θυμού, που όταν στρέφονται προς τον εξωτερικό κόσμο παίρνουν τη μορφή παραπρωματικής συμπεριφοράς, ενώ όταν στρέφονται προς τον εαυτό τους παίρνουν τη μορφή της κατάθλιψης. Συνήθως συμβαίνουν και τα δύο (Αναγνωστόπουλος- Σίνη, 2005).

ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΠΡΟΣΟΧΗΣ

Πολλά παιδιά με ειδικές αναπτυξιακές διαταραχές σχολικών ικανοτήτων εμφανίζουν και διαταραχή της προσοχής, που άλλοτε συνοδεύεται από υπερκινητικότητα και άλλοτε όχι. Η παρουσία ελλειμματικής προσοχής διαπιστώνεται από πολλούς ερευνητές.

Συχνά οι δάσκαλοι περιγράφουν τα παιδιά αυτά ως <<ονειροπόλους>>. Είναι σημαντικό να διευκρινιστεί αν η περιορισμένη ικανότητα συγκέντρωσης της προσοχής εμφανίζεται τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο, γιατί μόνο τότε μπορεί να τεθεί η διάγνωση του συνδρόμου ελλειμματική προσοχής. Το παιδί με διαταραχές των σχολικών ικανοτήτων μπορεί να παρομοιαστεί με κάποιον που παρακολουθεί μία ξένη ταινία χωρίς υπότιτλους. Έτσι του είναι δύσκολο να κρατήσει συνεχή και αδιάσπαστη την προσοχή του σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος. Από την άλλη πλευρά, ένα παιδί που πάσχει από διαταραχές προσοχής και συγκέντρωσης είναι φυσικό να έχει δυσκολίες στη μάθηση. Έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά με διαταραχές στη σχολική μάθηση, που παρουσιάζουν και διαταραχή ελλειμματικής προσοχής, παραπέμπονται πολύ συχνότερα στην ειδική εκπαίδευση (Αναγνωστόπουλος- Σίνη, 2005).

ΣΧΕΣΗ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΟΥ

Η οικογένεια αναμφισβήτητα αποτελεί πρωταρχικό παράγοντα στην ανάπτυξη του ατόμου. Όλες ανεξαιρέτως οι σύγχρονες ψυχολογικές θεωρίες προσδίδουν στο οικογενειακό περιβάλλον ιδιαίτερη μορφοποιό δύναμη και το θεωρούν ως τον σπουδαιότερο καθοριστικό παράγοντα στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού.

Η ιδιαίτερη μορφοποιός δύναμη της οικογένειας φαίνεται ότι εκπηγάζει από το γεγονός ότι το άτομο παραμένει υπό την άμεση και αποκλειστική σχεδόν επίδραση της οικογένειας για μακρό χρονικό διάστημα –το ένα τέταρτο περίπου της συνολικής διάρκειας της ζωής του- και μάλιστα στα πρώτα στάδια της ατομικής ζωής, σε περίοδο δηλαδή κατά την οποία ο ψυχικός μηχανισμός είναι εύπλαστος. Επιπλέον μέσα στην οικογένεια δημιουργούνται ισχυροί συναισθηματικοί δεσμοί, με αποτέλεσμα οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών της να έχουν ένταση και διάρκεια (Παρασκευόπουλος, 1985)

Η οικογένεια και ο ρόλος που αυτή διαδραματίζει στη ζωή του παιδιού έχουν αποτελέσει αντικείμενο συστηματικής μελέτης τόσο των ανθρωπολόγων και των κοινωνιολόγων όσο και των ψυχολόγων και των παιδαγωγών. Η ανθρωπολογική και κοινωνιολογική μελέτη του θεσμού της οικογένειας στις διάφορες ανθρώπινες κοινωνίες έχει δείξει ότι η οικογένεια έχει αναλάβει και επιτελεί, σε σχέση με το παιδί, τις εξής τέσσερις λειτουργίες:

α) Τη φροντίδα για την ικανοποίηση των βασικών βιολογικών αναγκών και για τη σωματική ακεραιότητα και υγεία του παιδιού.

β) Τη φροντίδα για την κοινωνικοποίηση του παιδιού, την εκμάθηση δηλαδή εκ μέρους του παιδιού των μορφών συμπεριφοράς τις οποίες η κοινωνική ομάδα απαιτεί από κάθε μέλος της να έχει αποκτήσει και να έχει ενστερνιστεί.

Στρατηγικές διαχείρισης γονέων σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες

γ) Τη φροντίδα για την οικοδόμηση υγιούς προσωπικότητας, την ενίσχυση δηλαδή και τη διατήρηση της συναισθηματικής ισορροπίας, της κοινωνικής προσαρμογής και της εν γένει ψυχικής υγείας του παιδιού.

δ) Τη φροντίδα για την ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων, την εξασφάλιση δηλαδή περιβάλλοντος πλούσιου σε μορφωτικά ερεθίσματα για την πλήρη ενεργοποίηση και αξιοποίηση των νοητικών ικανοτήτων του παιδιού.

Είναι πολύ σημαντικό να πούμε ότι η σχέση ανάμεσα στη συμπεριφορά των γονέων και στη συμπεριφορά του παιδιού δεν είναι μονοδρομική, αλλά κυρίως σχέση αλληλεπίδρασης. συχνά υποστηρίζεται ότι η σχέση αυτή είναι αιτιώδης και ότι η συμπεριφορά των γονέων είναι το αίτιο και η συμπεριφορά του παιδιού είναι το αποτέλεσμα. Αυτό όμως δεν αποτελεί τον κανόνα, γιατί η αιτιώδης αυτή σχέση μπορεί να έχει και αντίστροφη κατεύθυνση: η συμπεριφορά του παιδιού να είναι το αίτιο και οι αντιδράσεις των γονέων το αποτέλεσμα.

Η αλήθεια είναι ότι η οικογένεια αποτελεί μια δυναμική ενότητα από αλληλεξαρτώμενα μέλη και οι επιδράσεις των μελών της είναι μια συνεχής, πολύσημη και αμοιβαία εξάρτηση. Το παιδί δεν βρίσκεται στο έλεος των επιδράσεων των γονέων του, αλλά με τα χαρακτηριστικά του επιδρά στη συμπεριφορά των γονέων και τη διαμορφώνει.

Επειδή η σχέση γονέων και παιδιών είναι αλληλεξαρτώμενη βλέπουμε ότι οι διάφοροι τύποι γονέων π.χ. στοργικοί, εχθρικοί κ.ά. προκαλούν και τις αντίστοιχες συμπεριφορές στο παιδί.

Οι στοργικοί-φιλικοί γονείς δείχνουν την αγάπη τους προς το παιδί περισσότερο έκδηλα. Αποκομίζουν ευχαρίστηση από τη συντροφιά του, συμμετέχουν στις ασχολίες του, δείχνουν συμπάρασταση στα σφάλματά του και τις δυσκολίες του. Αντίθετα οι εχθρικοί γονείς δείχνουν στο παιδί συχνή αποδοκιμασία. Είναι φειδωλοί

Στρατηγικές διαχείρισης γονέων σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες

στις εκδηλώσεις στοργής και στις αμοιβές. Κάνουν συχνή κριτική και μεγιστοποιούν τα σφάλματα του παιδιού. Το θεωρούν παρείσρακτο και ανεπιθύμητο. Δείχνουν επιλεκτική προσοχή στα σφάλματα του παιδιού και δύσκολα συμφιλιώνονται μαζί του ύστερα από μία διαφωνία.

Παράγοντες που συμβάλλουν στην απόρριψη του παιδιού λειτουργούν άλλοι στο συνειδητό (οικονομικές δυσκολίες, αλλαγή που επιφέρει το παιδί στη ζωή του ζευγαριού, αδυναμία του παιδιού να ανταποκριθεί στις προσδοκίες των γονέων, άγχος και συναισθήματα ανασφάλειας για το γονεϊκό ρόλο) και άλλοι στο ασυνείδητο (πρότυπο απόρριψης που έζησαν οι ίδιοι οι γονείς σαν παιδιά, εχθρότητα προς το παιδί για να πληγωθεί ο άλλος γονέας, συναισθηματική ανωριμότητα). (Παρασκευόπουλος, 1985)

Οι γονείς που ενθαρρύνουν την αυτονομία χρησιμοποιούν διαλεκτικό-εξατομικευμένο τρόπο στη χειραγώγηση του παιδιού. Του αναγνωρίζουν δικαιώματα, δείχνουν σεβασμό στην ατομικότητά του και σέβονται τις ιδιαίτερες προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντα του. Αντίθετα οι γονείς που βασίζονται στον έλεγχο χρησιμοποιούν αυταρχικό-στερεοτυπικό τρόπο. παίρνουν τις αποφάσεις μονομερώς, χωρίς να αναγνωρίζουν δικαιώματα στο παιδί, απαιτούν αδιαφιλονίκητη υπακοή και συμμόρφωση. Οι μεν χρησιμοποιούν την προτροπή, την εσωτερικευμένη πειθαρχία, την ενθάρρυνση, τη συνεργασία, την αυτοκριτική και την πειθώ ενώ οι άλλοι χρησιμοποιούν την απειλή της τιμωρίας, την εξωτερική πειθαρχία, την επιβολή, την εξουσία και τη δύναμη.

Έρευνες, σχετικά με τη συνάφεια ανάμεσα στη συμπεριφορά των γονέων και στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού έχουν δείξει ότι:

Στρατηγικές διαχείρισης γονέων σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες

α) Οι γονείς που συνδυάζουν στοργή και αυτονομία έχουν κατά κανόνα παιδιά με συναισθηματική σταθερότητα, κοινωνικότητα, φιλική διάθεση, έφεση για μάθηση, υψηλή επίδοση, ενισχυμένο αυτοσυναίσθημα, δημιουργικότητα και συνεργατικότητα.

β) Οι γονείς που συνδυάζουν στοργή και έλεγχο είναι οι υπερπροστατευτικοί γονείς. Τα παιδιά τους συνήθως δείχνουν τυρρανική συμπεριφορά, εγωιστική στάση, εγωκεντρική διάθεση, περιορισμένες κοινωνικές επαφές, εξάρτηση και εσωτερική ανασφάλεια.

γ) Οι γονείς που συνδυάζουν αυτονομία και εχθρότητα είναι συνήθως οι αδιάφοροι γονείς. Τα παιδιά τους προσανατολίζονται και ταυτίζονται με τις ομάδες των συνομηλίκων, γι' αυτό η συμπεριφορά τους και η σταδιοδρομία τους κρίνονται από το είδος της ομάδας που τελικά θα ενταχθούν. Αν ταυτιστούν και συναναστρέφονται συνομηλίκους που ανήκουν σε ομάδες δημιουργικής εργασίας, αξιοποιούν την αυτονομία τους, παίρνουν πρωτοβουλίες και επιτυγχάνουν υψηλές επιδόσεις. Αντίθετα, αν προσανατολιστούν και ενταχθούν σε συμμορίες, αποβαίνουν αντικοινωνικά άτομα.

δ) Οι γονείς που συνδυάζουν εχθρότητα και αυστηρό έλεγχο είναι οι σκληροί και βίαιοι γονείς. Τα παιδιά τους αναπτύσσουν συναισθήματα πικρίας, αποστροφή προς τους άλλους και επιθετικότητα, Άλλοτε δείχνουν εξάρτηση, συμμόρφωση και υποκριτική στάση και άλλοτε έκδηλη εχθρότητα και εγκληματικότητα. Τα παιδιά αυτά δεν εντάσσονται σε ομάδες συνομηλίκων και σε περίπτωση εκτροπής γίνονται ο μονήρης, σκληρός και ανάλγητος εγκληματίας.

Ιδανικοί θεωρούνται οι γονείς που συνδυάζουν συγχρόνως τα εξής τρία χαρακτηριστικά στη συμπεριφορά τους: α) έχουν στοργή, β)ενθαρρύνουν την αυτονομία και την αυτάρκεια του παιδιού και γ) απαιτούν από το παιδί τους ώριμη συμπεριφορά (Παρασκευόπουλος, 1985).

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΚΑΙ ΕΠΙΔΟΣΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ.

Μετά το πέρας της προσχολικής ηλικίας και την ολοκλήρωση της προσχολικής εκπαίδευσης, ξεκινά η σχολική ηλικία (6 - 12 ετών). Αρχίζει με την είσοδο του παιδιού στο Δημοτικό Σχολείο και εκτείνεται ως την ηλικία που το παιδί γίνεται σεξουαλικά ώριμο.

Η είσοδος στο σχολείο αποτελεί ορόσημο στη ζωή του παιδιού αλλά και της οικογένειας του. Για πολλά παιδιά αυτή είναι μια περίοδος άγχους αφού αναγκάζονται να εισέλθουν σε έναν ευρύτερο χώρο που είναι ο χώρος της σχολικής κοινότητας, με τις πολλές τάξεις και τα πολλά παιδιά διαφόρων ηλικιών. Το σχολείο είναι ένα καινούργιο περιβάλλον πολύ διαφορετικό από το «οικείο» περιβάλλον της οικογένειας ή ακόμη και του Νηπιαγωγείου. Η φοίτηση στο σχολείο σημαίνει ότι έρχεται αντιμέτωπο με καινούργιες συνθήκες ζωής, οι οποίες έχουν ορισμένες απαιτήσεις και περιορισμούς. Είναι αναγκασμένο να ξεχάσει το ελεύθερο πρόγραμμα δημιουργικής απασχόλησης και δραστηριοτήτων και να εισέλθει στη διαδικασία εκμάθησης και κατάκτησης των βασικών σχολικών δεξιοτήτων, όπως να μάθει να γράφει, να διαβάζει, να κάνει αριθμητικούς υπολογισμούς κ.α.

Το παιδί για να ανταπεξέλθει, αναγκάζεται να προσαρμοστεί γρήγορα σε αυτό το καινούργιο και απαιτητικό περιβάλλον, όπως απαιτείται από το παιδί να είναι περισσότερο προσεκτικό, εργατικό και υπεύθυνο, δηλαδή περισσότερο ώριμο.

Για τη παρακολούθηση και εκτέλεση της συστηματικής σχολικής εργασίας καθώς και για την γενικότερη προσαρμογή του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον, είναι απαραίτητες ορισμένες προϋποθέσεις, οι οποίες είναι- η ψυχοκοινωνική ωριμότητα του παιδιού, η πνευματική του ωριμότητα, η κατάκτηση από μέρους του γνωστικών

Στρατηγικές διαχείρισης γονέων σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες

δεξιοτήτων, η συναισθηματική και κοινωνική του ανάπτυξη, καθώς και η ανάπτυξη της ηθικότητας του (Παρασκευόπουλος, 1985).

Ο ρόλος της οικογένειας και κυρίως της μητέρας είναι σημαντικότερος τόσο στη σχολική προσαρμογή όσο και στην επίδοση του παιδιού.

Η Α. Freud (1935), αναφέρει ότι τα μικρά παιδιά εξαρτώνται από την αποδοχή των ενηλίκων. Η υψηλή μάλιστα αποδοχή των γονέων διευκολύνει τη διαδικασία της μάθησης των παιδιών. Όταν οι σχέσεις γονέα - παιδιού διαταραχθούν τότε το παιδί εκφράζει γενικότερα εχθρότητα και ειδικότερα άρνηση για μάθηση, κυρίως της ανάγνωσης.

Οι σχέσεις του παιδιού με τους σημαντικούς ενηλίκους στα πρώτα χρόνια της ζωής του, θεωρούνται εξαιρετικά κρίσιμες όχι μόνο γιατί τότε δημιουργούνται οι αναστολές ή στην αντίθετη περίπτωση, η θετική στάση ως προς τη μάθηση αλλά και γιατί, τότε καθορίζονται οι στάσεις του παιδιού απέναντι στους δασκάλους και στο σχολείο γενικότερα (Α. Freud, 1935).

Για να λειτουργήσουν οι μαθησιακοί μηχανισμοί του παιδιού και να αποδώσει σύμφωνα με το μέτρο των δυνατοτήτων του στις απαιτήσεις του σχολείου, είναι ανάγκη να έχει πρώτα από όλα ψυχική ισορροπία εσωτερική ηρεμία και αίσθηση ασφάλειας. Σε αυτό, συμβάλλουν σίγουρα οι πρώιμες παιδικές εμπειρίες, τα προηγούμενα αλλά και τα παρόντα βιώματα της οικογενειακής του ζωής, η ποιότητα και το είδος των οικογενειακών σχέσεων και ιδιαίτερα της μητρικής σχέσης. Αν η ψυχολογική ατμόσφαιρα του παιδιού είναι ήρεμη, ευχάριστη, με αγάπη διάχυτη μεταξύ των μελών της οικογένειας, τότε διασφαλίζεται η συναισθηματική γαλήνη του παιδιού, που εγγυάται την χαρούμενη παραμονή του στο σχολείο και την προσπάθεια του για καλύτερη επίδοση. Αντίθετα οι συγκρούσεις, οι καταστάσεις

Στρατηγικές διαχείρισης γονέων σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες

άγχους και ανασφάλειας, εντός του οικογενειακού χώρου, επηρεάζουν γενικότερα τα παιδιά, ακόμη και τις διανοητικές του επιδόσεις.

Ο Παρασκευόπουλος (1980, 1985), αναφέρει ότι το ακατάλληλο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον, αποτελεί έναν από τους παράγοντες που επηρεάζουν την πνευματική εξέλιξη του παιδιού. Σε ορισμένες περιπτώσεις σχολικής υπο - επίδοσης είναι δυνατόν ατομικοί και κοινωνικοί παράγοντες αλλά και δυσμενείς οικογενειακές συνθήκες, να παρεμβαίνουν και να παρεμποδίζουν την πλήρη αξιοποίηση των νοητικών ικανοτήτων του παιδιού. Οι διαταραγμένες σχέσεις των γονιών, η έλλειψη στοργής και αγάπης και γενικότερα η απορριπτική στάση των γονιών προς τα παιδιά, έχουν ως αποτέλεσμα να παραμελούνται οι ανάγκες του παιδιού, να μην του παρέχονται τα κατάλληλα ερεθίσματα για μάθηση και να στερείται καθοδήγησης. Η Robinson (1939), ανέφερε ότι ένα ποσοστό 54,5% των δυσλεξικών παιδιών του δείγματος της, αντιμετώπιζε οικογενειακά προβλήματα.

Από την έρευνα των Silverman, Fite & Mosher (1959), διαπιστώνει κανείς ότι στις μισές οικογένειες των δυσλεξικών παιδιών, εμφανίζονται διαταραγμένες σχέσεις μητέρας - παιδιού, έντονη συζυγική διαφωνία, καθώς και άλλα προβλήματα, συμπεριλαμβανομένου του αλκοολισμού (Τσοβίλη, 2003).

Γενικά το οικογενειακό περιβάλλον παίζει σημαντικό ρόλο στη σχολική επίδοση του παιδιού. Αν οι γονείς ενθαρρύνουν από νωρίς την τάση του για ανεξαρτησία, ενισχύουν ταυτόχρονα και το ενδιαφέρον του για υψηλές επιδόσεις σε πνευματικά έργα. Οι φιλοδοξίες που έχουν οι γονείς για την μόρφωση και την εξέλιξη του παιδιού τους, το ενδιαφέρον που δείχνουν για τις σχολικές του εργασίες και το πνευματικό κλίμα του σπιτιού, δηλαδή ο εξοπλισμός σε βιβλία και σε άλλα μορφωτικά ερεθίσματα, καθώς και το μορφωτικό επίπεδο των γονιών, επηρεάζουν την επίδοση του παιδιού (Herbert, 1995).

Στρατηγικές διαχείρισης γονέων σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες

Οι γονείς συνήθως, αναπτύσσουν φιλοδοξίες για την πνευματική πορεία και την εξέλιξη των παιδιών τους. Αισθάνονται τα παιδιά ως συνέχεια και προέκταση του εαυτού τους, φαντασιώνονται και επιθυμούν γι' αυτά, καλύτερη μαθησιακή απόδοση και γνωστική πρόοδο. Υπάρχει μια ταύτιση με τα παιδιά τους σε ασυνείδητο επίπεδο και την οποιαδήποτε επιτυχία των παιδιών τους την οικειοποιούνται οι ίδιοι, όπως χρεώνονται έμμεσα και την ενδεχόμενη αποτυχία. Στις περιπτώσεις που οι γονείς δεν έχουν κατορθώσει (για ποικίλους λόγους) να επιτύχουν τα δικά τους όνειρα ή τις επιθυμίες που είχαν οι δικοί τους γονείς γι' αυτούς, τότε οι προσδοκίες για την υψηλή σχολική επίδοση και κατά συνέπεια την επιτυχία των παιδιών τους είναι μεγαλύτερη.

Πολλές φορές γίνονται πιεστικοί έως καταπιεστικοί, για να πετύχουν ώστε τα παιδιά τους να μελετούν, χωρίς να ερευνούν τους λόγους των πιθανών δυσκολιών ή να κατανοούν τις ενδεχόμενες γνωστικές αδυναμίες των παιδιών.

Το γονικό ενδιαφέρον μαζί με την ένθερμη παρακολούθηση και ενθάρρυνση του παιδιού, όταν δε φτάνουν στο σημείο να προκαλούν άγχος, παρέχουν συναισθηματική ενίσχυση, η οποία συντροφεύει δημιουργικά κάθε προσπάθεια του παιδιού. Αντίθετα, το άγχος επηρεάζει αρνητικά τα παιδιά, όχι μόνο στην προσαρμογή και τη γνώμη που έχουν για τον εαυτό τους, αλλά και στις διανοητικές τους επιδόσεις.

Όταν οι γονείς προβάλλουν απαιτήσεις στο παιδί που ξεπερνούν τις δυνατότητες του, επειδή είναι ανήμπορο να ανταποκριθεί αισθάνεται έντονο άγχος και απογοήτευση. Ως αποτέλεσμα, επηρεάζεται αρνητικά η επίδοση του στα διαγωνίσματα, μειώνεται η συγκέντρωση του και αυξάνεται η δυσκολία στην εκμάθηση νέων πραγμάτων (Μαλικιώση - Λοϊζου, 1989). Επίσης το παιδί που προσπαθεί να ικανοποιήσει τους γονείς του χωρίς ποτέ να τα καταφέρει, υπάρχει ο

Στρατηγικές διαχείρισης γονέων σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες

κίνδυνος να αποσυρθεί από τον αγώνα λόγω των επανειλημμένων ματαιώσεων που έχει βιώσει (Klein, 1946).

Στην περίπτωση που οι γονείς λειτουργούν με αυτόν τον τρόπο, είναι πιθανό η επιθυμία για γνώση («επιστημοφιλική ενόρμηση» κατά τον Freud), να παρουσιάζει αναστολή, οι γνωσιακές επενδύσεις να σταματήσουν και η επίδοση του να μειωθεί.

Η Κορντιέ ισχυρίζεται ότι η επιθυμία για μάθηση κινδυνεύει να γίνει, με τη σχολική φοίτηση, μια επιταγή που προέρχεται από τους γονείς και τους δασκάλους και που αποσκοπεί στην εξασφάλιση της σχολικής επιτυχίας. Η ενυπάρχουσα στο παιδί περιέργεια και επιθυμία για γνώση προσκρούει στις απαιτήσεις και τις προσδοκίες των γονέων, στις οποίες το παιδί προσπαθεί να συμμορφωθεί, ώστε να τους ικανοποιήσει. Εάν το παιδί δεν αισθανθεί ή δε διαβλέψει την αγάπη που υπάρχει πίσω από το αίτημα των γονέων, θα επενδύσει στη γνώση ως κάτι το οποίο του επιβάλλεται.

Η δική του ενόρμηση για γνώση είναι απαγορευμένη, συχνά λόγω του αιτήματος του Άλλου. Το παιδί είναι Αντικείμενο ικανοποίησης του Άλλου. Αντικείμενο παγιδευμένο στις ενορμήσεις, φαντασιώσεις και επιθυμίες του πατέρα και κυρίως της μητέρας και όχι ένα ον που επιθυμεί να μάθει.

Τα παιδιά, μπορεί να διαβάζουν πολύ, χωρίς όμως να υπάρχει πραγματική επιθυμία για διάβασμα οπότε και ουσιαστική μάθηση. Ενδέχεται να φτάσουν ακόμη και ως τη πλήρη άρνηση για διάβασμα και να εμπλακούν σε μια κατάσταση μαζοχισμού, πιστεύοντας ότι πρέπει να τιμωρηθούν για να δικαιωθεί με αυτόν τον τρόπο το εσωτερικό τους συναίσθημα ότι δεν αξίζουν (Τσιάντης, 1991). Αυτή είναι «ανορεκτική» στάση του παιδιού προς τη μάθηση, η αναστολή της ενόρμησης για γνώση.

Στρατηγικές διαχείρισης γονέων σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες

Μόνο αν ξεφύγει από την παθητικότητα και πάρει ενεργητική θέση θα μπορέσει να λειτουργήσει αυτόνομα και να προχωρήσει στη διαδικασία της μάθησης. Γιατί το να μάθει κανείς δε σημαίνει να υπακούει απλά στις επιθυμίες του άλλου, αλλά να επεξεργαστεί τη γνώση που του προτείνεται και αυτό δεν το επιτρέπει η παθητικότητα. Οι γονείς λοιπόν, πρέπει να βοηθήσουν το παιδί τους να συνειδητοποιήσει την αξία της γνώσης, ούτως ώστε να διαβάξει επειδή επιθυμεί το ίδιο και όχι επειδή το επιβάλλουν αυτοί (Κανελλοπούλου, 1996 - 1997).

Η γνώση μπορεί να ανασταλεί, σύμφωνα με τον Freud, λόγω του πένθους που αισθάνεται το παιδί εξαιτίας της απομάκρυνσης του από τη μητέρα. Με την είσοδο του στο σχολείο και στη μέση της Οιδιπόδειας κρίσης, πρέπει να εγκαταλείψει τη θέση του μικρού προστατευόμενου παιδιού, που παίζει με ασφάλεια μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον και να ενταχθεί σε μια ευρύτερη κοινωνική ομάδα. Αυτή η διεργασία του αποχωρισμού, συχνά εμποδίζεται ή επιβραδύνεται από τη μητέρα που δεν μπορεί αυτή η ίδια «να αφήσει» το παιδί της, γιατί αναβιώνει τις δικές της Οιδιπόδειες συγκρούσεις. Η επίλυση του Οιδιπόδειου και το ξεπέραςμα του φόβου του ευνουχισμού, είναι απαραίτητες προϋποθέσεις για το ξύπνημα της λογικής ευφυΐας του παιδιού και το ενδιαφέρον του για μάθηση. Η μητέρα λοιπόν, αλλά και ο πατέρας, οφείλουν να βοηθήσουν το παιδί να ξεπεράσει το Οιδιπόδειο σύμπλεγμα και να προχωρήσει με επιτυχία στη σχολική του πορεία (Κανελλοπούλου, 1996 - 1997).

Η αναστολή επίσης της σχολικής γνώσης μπορεί να σχετίζεται με την ασυνείδητη σύγκρουση μεταξύ των αντιφατικών ταυτίσεων του Υπερεγώ (τα υποσυστήματα του). Για παράδειγμα, η περίπτωση του παιδιού που διακρίνεται στο σχολείο και ξαφνικά αποτυγχάνει, γιατί απαγορεύει στον εαυτό του να ξεπεράσει μια μητέρα που δεν θα πετύχαινε ποτέ (σύγκρουση ανάμεσα στο Υπερεγώ και στο

Στρατηγικές διαχείρισης γονέων σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες

ιδεώδες του Εγώ). Μια άλλη περίπτωση είναι όταν υπάρχει σύγκρουση ανάμεσα στις ταυτίσεις του ιδεώδους Εγώ του παιδιού και στο ιδεώδες του Εγώ που προσπαθεί να επιβάλλει η οικογένεια πχ όταν το παιδί ταυτίζεται με ένα τραγουδιστή, του αρέσει και θέλει να ασχοληθεί με αυτό, ενώ οι γονείς το πιέζουν να διαβάσει και να ασχοληθεί μόνο με το σχολείο.

Ως αποτέλεσμα, το παιδί μπλοκάρεται και αναστέλλει την προσπάθεια του για απόκτηση οποιασδήποτε γνώσης (Κορντιέ, 1995).

Άλλοτε πάλι οι γνωσιακές επενδύσεις του παιδιού μπορεί να σταματήσουν εξαιτίας των απαγορεύσεων στις επιτυχίες και τα οφέλη που επιβάλλει το Υπερεγώ: οι γνώσεις ίσως του φέρουν κέρδη και επιτυχία άρα το Εγώ δεν έχει δικαίωμα στη μάθηση. Υπαίτιοι μπορεί να είναι οι γονείς που με την απορριπτική τους στάση, ίσως να κάνουν το παιδί να πιστεύει πως δεν του αξίζει να είναι ευτυχισμένο, γι' αυτό και ασυνείδητα απαγορεύει στον εαυτό του οτιδήποτε μπορεί να του φέρει χαρά (Κορντιέ, 1995).

Γενικότερα η αυστηρή και απορριπτική στάση των γονέων και ιδιαίτερα της μητέρας, έχει επιπτώσεις και στη σχολική προσαρμογή και πρόοδο του παιδιού.

Η αποθάρρυνση και η απόρριψη, διαστρεβλώνουν την προσωπικότητα του παιδιού αφού θίγει την αυτοεκτίμηση του και το καθιστά ευάλωτο, δειλό και φοβισμένο. Όταν αποκαρδιώνουμε το παιδί, πνίγουμε μέσα του την έκταση της Μάθησης (Ντραϊκορς - Π. Κασέλ, 1979).

Όταν οι γονείς είναι αυστηροί, επικριτικοί και αυταρχικοί, τα παιδιά ενδέχεται να ενσωματώσουν αυτή την αυστηρή και επικριτική εικόνα των γονέων τους, να γίνουν συνεσταλμένα και ανασφαλή, αποφεύγοντας να εμπλακούν σε οποιαδήποτε κατάσταση μάθησης λόγω του φόβου της έντονης κριτικής που μπορεί να δεχτούν από τους γονείς τους, σε περιπτώσεις εμπλοκής και αποτυχίας (Τσιάντης, 1991).

Στρατηγικές διαχείρισης γονέων σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες

Όταν η μητέρα τιμωρεί το παιδί και εκδηλώνει την απογοήτευση της κάθε φορά που αποτυγχάνει, το παιδί είναι δυνατό να ερμηνεύσει την συμπεριφορά αυτή ως απόσυρση της αγάπης. Αρχίζει να εμφανίζει διάφορα συμπτώματα (διαταραχές ύπνου, αρρώστιες κ.τ.λ.), για να προκαλέσει με τον τρόπο αυτό την ανησυχία της και να βεβαιωθεί για το ενδιαφέρον και την αγάπη της. Η παλινδρόμηση που φέρνει η αρρώστια και οι συχνές απουσίες στο σχολείο, αυξάνουν τις δυσκολίες του στα μαθήματα (Κορντιέ, 1995).

Το παιδί χρειάζεται τον έπαινο των γονιών του, όχι μόνον όταν επιτυγχάνει κάτι, αλλά και όταν προσπαθεί χωρίς να τα καταφέρνει, ώστε να ενισχύσει την πίστη στο Εγώ του και να τονώσει την αυτοεκτίμηση του. Η εμπιστοσύνη στον εαυτό του θα το βοηθήσει να καταβάλλει μεγαλύτερη προσπάθεια στο σχολείο αλλά και στη ζωή του γενικότερα, προκειμένου να πετύχει. Επίσης η ενθάρρυνση του παιδιού θα το βοηθήσει να αναπτύξει την αυτονομία του και να ξεφύγει από την παθητική του εξάρτηση από τη μητέρα, γεγονός πολύ σημαντικό για την προσαρμογή του στο σχολείο.

Αντίθετα αν η μητέρα είναι υπερπροστατευτική και αγχώδης, το παιδί θα αναπτύξει διστακτικότητα, γεγονός που θα επιδράσει αρνητικά στη μάθηση του (Τανός, 1995). Η Vorhaus (1946) προσθέτει ότι όταν οι γονείς είναι υπερπροστατευτικοί και τονίζουν στα παιδιά τους την ανάγκη για υψηλή επίδοση, αυτά αντιδρούν με χαμηλή επίδοση στην ανάγνωση. Ο Pearson (1968) συμπλήρωσε ότι κάποιες δυσάρεστες και επώδυνες εμπειρίες του παιδιού με τους γονείς του κατά τις πρώτες του προσπάθειες στην ανάγνωση, καθορίζουν την αρνητική του στάση προς αυτήν. Η άρνηση του παιδιού να μάθει να διαβάζει είναι τις περισσότερες φορές ο μοναδικός τρόπος αντίστασης στον όντα ανταγωνιστικό γονέα και η έκφραση της επανάστασης του (Τσοβίλη, 2003).

Στρατηγικές διαχείρισης γονέων σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες

Γενικότερα, όταν η μητέρα κυρίως, είναι υπερπροστατευτική δημιουργεί στο παιδί αναστολές και ανασφάλεια, με αποτέλεσμα την απομόνωση του από τους συμμαθητές του, την απειθαρχία του μέσα στην τάξη και κατά συνέπεια την χαμηλή επίδοση στο σχολείο (Κρουσταλλάκης, 2003).

Στην περίπτωση που η μητέρα είναι αδιάφορη για την επίδοση του παιδιού, αυτή η αδιαφορία είναι πιθανό να θεωρηθεί από το παιδί και ως έλλειψη αγάπης. Οι μητέρες αυτές είναι πιθανό να φοβούνται ότι με την αυστηρότητα και την επίβλεψη της σχολικής εργασίας, θα χάσουν την αγάπη του παιδιού, γι'αυτό γίνονται υπερβολικά επιεικείς. Τα παιδιά για να τις κάνουν να αντιδράσουν, δεν διαβάζουν και πολλαπλασιάζουν τις αποτυχίες τους στο σχολείο. Επίσης όταν οι ίδιοι οι γονείς αδιαφορούν για τη μόρφωση, το παιδί θέτοντας τους σαν πρότυπο, αποτυγχάνει στο σχολείο χωρίς καμία ενοχή, θεωρώντας καθήκον του να ακολουθήσει την πορεία των γονιών του (Κορντιέ, 1995).

Συμπερασματικά, σύμφωνα με τα παραπάνω, η αλληλεπίδραση γονέα - παιδιού και κυρίως μητέρας - παιδιού, επηρεάζει την αντίληψη του παιδιού για τον εαυτό του και τον τρόπο με τον οποίο αξιολογεί τις ικανότητες του, καθώς και τα κίνητρα και τις προσδοκίες του για επιτυχία. Είναι γενικά αποδεκτό ότι η αρνητική αλληλεπίδραση γονέα - παιδιού, δημιουργεί στο παιδί αισθήματα ματαίωσης και απογοήτευσης, τα οποία αναστέλλουν τη θετική έκβαση των προσπαθειών του για ικανοποιητική σχολική απόδοση (Charman & Boersma, 1979).

Η ΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΣΤΟ ΠΑΙΔΙ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Οι γονείς, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, συνήθως κύριο μέλημα τους και συνειδητή επιθυμία τους είναι η σχολική πρόοδος και η περαιτέρω πνευματική εξέλιξη και επιτυχία των παιδιών τους. Στην συντριπτική πλειοψηφία τους δεν έχει περάσει ποτέ από το μυαλό τους, μια ενδεχόμενη αδυναμία των παιδιών τους στην κατάκτηση των βασικών σχολικών δεξιοτήτων και κατά συνέπεια μια σχολική αποτυχία.

Διαπιστώνοντας την αδυναμία του παιδιού να μάθει να διαβάζει και να γράφει, πολλοί γονείς αισθάνονται απογοήτευση και εκδηλώνουν την αποδοκιμασία τους για τις χαμηλές του επιδόσεις (Fijalkow, 1997).

Πολλά από τα παιδιά που αντιμετωπίζουν ειδικές δυσκολίες στη μάθηση, αρκετά συχνά υποβάλλονται σε αρνητική κριτική και ταπεινώνονται από τους γονείς τους (εκτός από τους δασκάλους και τους καθηγητές τους). Οι εκπαιδευτικοί, πολλές φορές αδυνατούν να κατανοήσουν τις αντικειμενικές αυτές δυσκολίες των παιδιών και συχνά μιλούν για «τεμπέληδες», «αδιάφορους» και «απρόσεκτους» μαθητές. Το πιο θλιβερό είναι ότι αυτή την άποψη τους τη μεταφέρουν και στους γονείς. Τους παρακινούν να πιέζουν το παιδί να διαβάζει περισσότερο και συχνά δε λείπουν και οι τιμωρίες για την έλλειψη προόδου και την αποτυχία.

Η άγνοια των γονέων για τη φύση και την αιτιολογία των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών, προκαλεί συνήθως ενοχές και αυξάνει το άγχος τους για τη μαθησιακή πορεία των παιδιών και την εξέλιξη της προσωπικότητάς τους.

Το βάρος, συνήθως το επωμίζεται η μητέρα, αφενός λόγω της ιδιαιτερότητας της φύσης σχέσης μητέρας - παιδιού, αφετέρου διότι και η ευθύνη για τη σχολική του πρόοδο στις πρώτες τάξεις, ανήκει κατά κανόνα στη μητέρα ως μέρος του συνόλου της μητρικής φροντίδας, προστασίας και βοήθειας.

Στρατηγικές διαχείρισης γονέων σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες

Γενικότερα όμως ολόκληρη η οικογένεια χρειάζεται να προσαρμοστεί, στην ένταση και τις συγκρούσεις που συνήθως επακολουθούν, όταν τα παιδιά δεν επιδεικνύουν την αναμενόμενη σχολική πρόοδο. Ο Silver (1989) περιγράφει την κατάσταση ως εξής «Το παιδί δεν αντιδρά όπως τα άλλα; Δεν τα πάει καλά στο σχολείο; ... από το σχολείο καταφθάνουν παράπονα για την έλλειψη προόδου και για προβλήματα συμπεριφοράς κάποιων παιδιών. Ο ένας γονέας μπορεί να αισθάνεται ότι ο καλύτερος τρόπος αντιμετώπισης είναι η αυστηρότητα, ενώ ο άλλος πιστεύει στη μεγαλύτερη ανεκτικότητα και κατανόηση. Το ατομικό και συζυγικό στρες αυξάνεται. Δεν είναι σπάνιο να ακούγεται από το σχολείο ότι έχουν ένα παιδί συναισθηματικά διαταραγμένο, πιθανόν ως συνέπεια των γονεϊκών προβλημάτων.....

Η «ταμπέλα» της Δυσλεξίας επηρεάζει αρνητικά τις σχέσεις μέσα στην οικογένεια. Τονίζει ότι η οικογένεια ίσως δίνει στο παιδί, το μόνιμο ρόλο του «ανάπηρου», εμποδίζοντας έτσι την πρόοδο του. Αν το πρόβλημα δεν γίνει αποδεκτό και η οικογένεια δεν αποφασίσει να το αντιμετωπίσει, η συγκεκριμένη «ταμπέλα», μπορεί να οδηγήσει τα μέλη της οικογένειας σε παρεξηγήσεις (Τσοβίλη, 2003).

Στις περισσότερες όμως περιπτώσεις, εκτός από τους γονείς, τις πρώτες ενδείξεις για υποψία Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών τις επισημαίνουν οι εκπαιδευτικοί, αφού διαπιστώνουν ότι τα παιδιά αυτά δεν μαθαίνουν με τον συνήθη τρόπο διδασκαλίας και αφού έχει παρέλθει το εύλογο χρονικό διάστημα μάθησης. Η μητέρα συνήθως συμφωνεί με τις διαπιστώσεις του εκπαιδευτικού, τις διασταυρώνει με τις δικές της υπόνοιες και θα στραφεί σε κάποιο ειδικό κέντρο για μια επίσημη διάγνωση και κατ' επέκταση αντιμετώπιση.

Στρατηγικές διαχείρισης γονέων σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες

Σε άλλες περιπτώσεις οι γονείς των παιδιών με αυτές τις δυσκολίες, στην προσπάθειά τους να χειριστούν τα συναισθήματα που βιώνουν εξαιτίας της σχολικής αποτυχίας του παιδιού τους, αρνούνται την ύπαρξη μαθησιακής δυσκολίας, με αποτέλεσμα να παρεμποδίζεται η έγκαιρη αντιμετώπιση της (Fawcett, 1995).

Από τη στιγμή που ανακοινώνεται επίσημα η διάγνωση στους γονείς ότι έχουν ένα παιδί με μαθησιακή δυσκολία, αυτοί βιώνουν έντονα μια κατάσταση «πραγματικής απώλειας» με την έννοια ότι γκρεμίζεται μια εικόνα που οι ίδιοι είχαν διαμορφώσει για το παιδί τους. Υπάρχει μεγάλη δυσκολία παραδοχής της κατάστασης, η οποία συχνά φτάνει στην πλήρη άρνηση της πραγματικότητας. Η κούραση, η απογοήτευση, η οργή και η επιθετικότητα που βγάζουν, επηρεάζουν την προσπάθειά τους να βοηθήσουν το παιδί (Τσοβίλη, 2003).

Συνήθως όμως η διάγνωση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών μειώνει σε ένα βαθμό τις ενοχές και την ανησυχία που αισθάνονται οι γονείς. Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα οι γονείς στην πλειονότητά τους, ανέφεραν ότι αισθάνθηκαν ανακούφιση όταν πληροφορήθηκαν από τους ειδικούς ότι το παιδί τους είχε Δυσλεξία. Μολονότι εξέφρασαν την δυσαρέσκεια τους για το χαρακτηρισμό του παιδιού τους ως δυσλεξικού, και τους φόβους τους για τις επιπτώσεις που η χρήση αυτού του χαρακτηρισμό μπορεί να έχει στη ζωή του παιδιού, δήλωσαν ότι η διάγνωση αποτέλεσε το έναυσμα για να αναζητήσουν περισσότερη ενημέρωση για το πρόβλημα του παιδιού.

Παράλληλα αναφέρθηκαν στα συναισθήματα πικρίας και θυμού που ένιωσαν και στις ακατάλληλες πρακτικές που ακολούθησαν στο παρελθόν, όπως το να πιέζουν το παιδί να διαβάσει ή να το κατηγορούν για την απροθυμία του στη μελέτη (Heaton, 1996).

Στρατηγικές διαχείρισης γονέων σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες

Τα πορίσματα άλλης έρευνας με μητέρες έδειξαν ότι και εδώ οι μητέρες μετά την διάγνωση ανακουφίστηκαν, αναγνωρίζοντας ότι η αναγνώριση της μαθησιακής δυσκολίας συνέβαλε στην άρση των ενοχών του παιδιού και περιόρισε την αντίληψη του ίδιου και των άλλων, ότι η δυσκολία στην εκμάθηση της ανάγνωσης ήταν αποτέλεσμα χαμηλής νοητικής ικανότητας ή τεμπελιάς. Η διάγνωση της δυσλεξίας έδρασε «ευεργετικά», ώστε πολλές μητέρες κατηγόρησαν τον εαυτό τους που δεν εμπιστεύτηκαν νωρίτερα την αίσθηση τους, ότι το παιδί τους είχε κάποιο πρόβλημα. Εξάλλου, στις περισσότερες περιπτώσεις, η δυσλεξία διαγνώστηκε μετά από ενέργειες των ίδιων των, μητέρων. Από την άλλη μεριά, οι μητέρες εξέφρασαν την στενοχώρια και την ανησυχία τους κυρίως για την επαγγελματική αποκατάσταση των παιδιών, τονίζοντας ότι η δυσλεξία μπορεί να περιορίσει τις επαγγελματικές επιλογές και ότι συχνά συνεπάγεται δυσκολίες στην εύρεση εργασίας (Riddick, 1996).

Η μητέρα κυρίως θα είναι αυτή που θα αναλάβει την ευθύνη και για την αντιμετώπιση των δυσκολιών του παιδιού. Όπως διαπιστώνεται σε σχετικές έρευνες, οι πατέρες, συνήθως αν και ενδιαφέρονται για το πρόβλημα του παιδιού, παρέχουν λιγότερη στήριξη ή ανυπομονούν για την αποκατάσταση των μαθησιακών δυσκολιών.

Το καθημερινό άγχος των γονέων, ειδικότερα της μητέρας, ενδυναμώνεται από την προσπάθεια τους να αφιερώσουν χρόνο και στα άλλα παιδιά της οικογένειας, τα οποία συχνά καταλήγουν να ζηλεύουν τον/την δυσλεξικό/ ή αδελφό/ή τους εξαιτίας της προσοχής που του/της δείχνουν οι γονείς (Saunders, 1995).

Μολονότι η διάγνωση των ειδικών δυσκολιών μάθησης επιφέρει μια ανακούφιση και μείωση του άγχους στη μητέρα, εξακολουθεί όμως το πρόβλημα να υφίσταται και να τροφοδοτεί προστριβές μέσα στην οικογένεια. Αυτό συμβαίνει εξαιτίας της αδυναμίας του δυσλεξικού παιδιού να φέρει εις πέρας καθημερινά

Στρατηγικές διαχείρισης γονέων σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες

καθήκοντα και της υπομονής που απαιτεί η αντιμετώπιση των δυσκολιών από την πλευρά των γονέων.

Ο Mann (1987), αναφέρεται επίσης σε υπερ φιλόδοξους γονείς, που μεταφέρουν μεγάλη πίεση στα δυσλεξικά τους παιδιά. Όταν οι γονείς περιμένουν από ένα παιδί περισσότερα από όσα αυτό μπορεί να δώσει, τότε το παιδί αδυνατώντας να εκπληρώσει τις επιθυμίες τους, συσσωρεύει συναισθηματικά προβλήματα που συμπεριλαμβάνουν την ενοχή και τη μνησικακία και οδηγούν σε μεγαλύτερη αποτυχία (Τσοβίλη, 2003).

Επιπλέον το κόστος της επανεκπαίδευσης του παιδιού θέτει σημαντικούς περιορισμούς στα συνολικά έξοδα της οικογένειας και συνεπώς αποτελεί μια επιπλέον πηγή άγχους για γονείς (Heaton, 1996)

Σύμφωνα με τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι οι αντιδράσεις και οι στάσεις των γονέων, απέναντι στο παιδί τους που εμφανίζει ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, διαφοροποιούνται ανάλογα με το μέγεθος του προβλήματος, με το είδος και την ποιότητα της σχέσης που έχουν με το παιδί τους και με το σύνολο των γνωρισμάτων της προσωπικότητάς τους. Το πρόβλημα είναι σίγουρο ότι χρήζει μακρόχρονη αντιμετώπιση και οι γονείς έχουν σημαντικό ρόλο να παίξουν σε αυτό. Πάνω απ' όλα έχουν ανάγκη στήριξης για να ανταπεξέλθουν στις υποχρεώσεις και την πίεση που προκύπτουν από την αντιμετώπιση.

Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ LAZARUS ΓΙΑ ΤΟ COPING

Για πολλά παιδιά, όπως ήδη τονίστηκε σε προηγούμενη ενότητα, η είσοδος στο σχολείο είναι μια περίοδος άγχους αφού εισέρχονται αναγκαστικά σε έναν ευρύτερο χώρο, αυτόν της σχολικής κοινότητας.

Η θεωρία του Lazarus και των συνεργατών του για το στρες και τις στρατηγικές αντιμετώπισης των αγχογόνων καταστάσεων διαμορφώθηκε ύστερα από μια μακρά χρονική περίοδο (π.χ. Lazarus και DeLongis, 1983' Lazarus και Folkman, 1984a, 1984b' Lazarus, Kanner και Folkman, 1980). Σύμφωνα με την θεωρία, υπάρχουν δύο διαδικασίες, η γνωστική εκτίμηση των καταστάσεων (*cognitive appraisal*) και η αντιμετώπιση των αγχογόνων καταστάσεων (*coping*).

Αναλυτικά, η γνωστική εκτίμηση είναι μια διαδικασία μέσω της οποίας το άτομο εκτιμά εάν μια συγκεκριμένη αναμέτρηση με το περιβάλλον είναι σχετική ή όχι με τη διατήρηση της ευημερίας του και εάν είναι κατά ποιόν τρόπο. Υπάρχουν δύο μορφές εκτίμησης : η πρωτογενής εκτίμηση (*primary appraisal*), μέσω της οποίας το άτομο υπολογίζει εάν το ίδιο διακινδυνεύει μια συμπλοκή με το περιβάλλον εάν έχει τίποτε που να διακινδυνεύεται σε μια συμπλοκή με το περιβάλλον. Για παράδειγμα, υπάρχει πιθανός κίνδυνος και όφελος όσον αφορά τις υποσχέσεις, αξίες ή σκοπούς του ατόμου; Είναι η υγεία και η ευημερία ενός αγαπημένου *προσώπου* σε κίνδυνο; Υπάρχει πιθανός κίνδυνος ή όφελος για την αυτοπεποίθηση του ατόμου; κ.α. Η δεύτερη μορφή είναι η δευτερογενής εκτίμηση (*secondary appraisal*), όπου το άτομο υπολογίζει τι μπορεί να γίνει για να ξεπεραστεί ή αποτραπεί ο κίνδυνος βλάβης ή για να βελτιωθούν οι συνθήκες οφέλους για το άτομο. Διάφορες επιλογές αντιμετώπισης άγχους εκτιμώνται, όπως η αλλαγή της κατάστασης, η αποδοχή, η αναζήτηση περισσότερων πληροφοριών ή η συγκράτηση από το να δράσει το άτομο παρορμητικά. Οι πρωτογενείς και δευτερογενείς εκτιμήσεις συγκλίνουν στον

Στρατηγικές διαχείρισης γονέων σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες

καθορισμό του κατά πόσο η συνδιαλλαγή του ατόμου με το περιβάλλον του θεωρείται σημαντική για την ευημερία και εάν είναι, κατά πόσο είναι πρωτίστως απειλητική (εμπεριέχοντας την πιθανότητα βλάβης ή απώλειας) και ανταγωνιστική (εμπεριέχοντας την πιθανότητα κυριαρχίας ή οφέλους).

Η αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων (coping) ορίζεται ως το σύνολο των διαρκώς μεταβαλλόμενων γνωστικών και συμπεριφοριστικών προσπαθειών του ατόμου να ελέγξει συγκεκριμένες εσωτερικές και εξωτερικές απαιτήσεις, οι οποίες εκτιμώνται ως επιβαρυντικές και υπερβολικές για τις δυνατότητες του ατόμου (Lazarus και Folkman, 1984b). Υπάρχουν τρία σημεία-κλειδιά σ' αυτόν τον ορισμό. Κατ' αρχάς, είναι προσανατολισμένος στη διαδικασία (process oriented), δηλαδή επικεντρώνεται στο τι σκέφτεται πραγματικά το άτομο και στο τι κάνει σε μια συγκεκριμένη στρεσογόνα συμπλοκή και στο πως αυτό αλλάζει καθώς η συμπλοκή "ξεδιπλώνεται". Δεύτερο σημείο είναι ότι η αντιμετώπιση άγχους θεωρείται συναφής - περιστασιακή (contextual), δηλαδή ότι επηρεάζεται από την εκάστοτε εκτίμηση του ατόμου για τις πραγματικές απαιτήσεις της συμπλοκής και τις πηγές ελέγχου. Η έμφαση στην συνάφεια σημαίνει ότι το συγκεκριμένο άτομο και οι μεταβλητές της κατάστασης μαζί διαμορφώνουν τον τρόπο αντιμετώπισης. Τρίτο σημείο είναι το ότι δεν γίνεται καμία εκ των προτέρων υπόθεση σχετικά με το τι αποτελεί κακή ή καλή αντιμετώπιση του άγχους" αυτή η αντιμετώπιση ορίζεται ως προσπάθεια του ατόμου να ελέγξει τις απαιτήσεις της σύγκρουσης, ανεξάρτητα από το εάν αυτή η προσπάθεια είναι επιτυχής. Αυτή η μορφή έρχεται σε αντιπαράθεση με το ζωικό μοντέλο, κατά το οποίο η αντιμετώπιση άγχους (coping) ορίζεται ως το σύνολο των συντελεστικών ενεργειών που ελέγχουν ένα εχθρικό περιβάλλον και ως εκ τούτου μειώνουν τη διέγερση. Επίσης, έρχεται σε αντιπαράθεση με τις παραδοσιακές αντιλήψεις της ψυχολογίας του εγώ, οι οποίες ορίζουν το coping ως πραγματικές και

Στρατηγικές διαχείρισης γονέων σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες

ευέλικτες σκέψεις και πράξεις που επιλύουν προβλήματα και ως εκ τούτου μειώνουν το στρες.

Η αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων έχει δύο γνωστές αναγνωρισμένες κύριες λειτουργίες: τη ρύθμιση αγχογόνων συναισθημάτων (στρατηγικές αντιμετώπισης άγχους επικεντρωμένες στο συναίσθημα-emotion focused coping strategies) και τον έλεγχο του προβλήματος που προκαλεί την αναστάτωση (στρατηγικές αντιμετώπισης άγχους επικεντρωμένες στο πρόβλημα -problem focused coping strategies). Αυτές οι δύο λειτουργίες έχουν αναγνωριστεί από πολλούς ερευνητές (π.χ. Kahn, Wolfe, Quinn και Shoek, 1964" Mechanic, 1962) και έχουν αναγνωριστεί απεριορίστα από κλινικούς. Οι Folkman και Lazarus (1980), έχουν δείξει ότι και οι δύο μορφές coping χρησιμοποιούνται στις πιο στρεσογόνες συγκρούσεις και ότι το ποσοστό συμμετοχής της κάθε μορφής coping στον τρόπο αντιμετώπισης ποικίλλει ανάλογα με το πως εκτιμάται η σύγκρουση.

Σε μια έρευνα των Folkman και Lazarus (1980), 100 άνδρες και γυναίκες ηλικίας 45-64 χρονών κατέδειξαν σε μια λίστα 48 προτάσεων που έδειχναν πως αντιμετωπίζουν τις ατομακαταστάσεις της πραγματικής ζωής σε μια χρονική περίοδο 7 μηνών. Η λίστα περιελάμβανε στρατηγικές αντιμετώπισης άγχους επικεντρωμένες στο συναίσθημα και στο πρόβλημα (emotion focused & problem focused coping). Παραδείγματα τέτοιων στρατηγικών είναι τα εξής: "Ανέλαβε το άτομο την ευθύνη να αλλάξει την γνώμη του/της", "Στάθηκα στο ύψος των περιστάσεων και πάλεψα γι' αυτό που ήθελα", "Κατέστρωσα ένα σχέδιο και το ακολούθησα", οι οποίες είναι επικεντρωμένες στο πρόβλημα. Παραδείγματα στρατηγικών επικεντρωμένων στο συναίσθημα είναι: "έψαξα για την χρυσή τομή", "προσπάθησα να δω την καλή όψη των πραγμάτων", "δέχτηκα την συμπάθεια και την κατανόηση κάποιου", "προσπάθησα να ξεχάσω το όλο πρόβλημα". Τα γεγονότα που ανέφεραν τα άτομα

Στρατηγικές διαχείρισης γονέων σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες

ποικίλλουν από μικρά προβλήματα, όπως προβλήματα με το αυτοκίνητο ή ένας δύστροπος πελάτης στη δουλειά, έως σοβαρά προβλήματα, όπως απόλυση από την δουλειά ή σοβαρές/ανίατες ασθένειες. Περισσότερα από 1.300 αγχογόνα επεισόδια αναλύθηκαν και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι και οι δύο στρατηγικές (επικεντρωμένες στο πρόβλημα και στο συναίσθημα) χρησιμοποιήθηκαν σε ποσοστό πάνω από 98% των επεισοδίων. Επιπλέον, οι στρατηγικές που είναι επικεντρωμένες στο πρόβλημα χρησιμοποιούνται περισσότερο σε καταστάσεις οι οποίες εκτιμώνται ως αντιμετωπίσιμες, όπου υπάρχει δυνατότητα για έλεγχο, ενώ οι στρατηγικές αντιμετώπισης άγχους που είναι επικεντρωμένες στο συναίσθημα χρησιμοποιούνται περισσότερο σε καταστάσεις που εκτιμώνται ως μη δυνατές να ελεγχθούν.

Η στρατηγική επικεντρωμένη στο πρόβλημα (problem focused coping), και η στρατηγική επικεντρωμένη στο συναίσθημα (emotion focused coping) διαφέρουν στην όψη της στρεσογόνου σύγκρουσης που χρησιμοποιούνται για να επιτευχθεί έλεγχος. Η στρατηγική που είναι επικεντρωμένη στο συναίσθημα, χρησιμοποιείται για να ελεγχθεί το διαταραγμένο συναίσθημα, μερικές φορές με την τροποποίηση της σημασίας του αποτελέσματος. Αντίθετα, η στρατηγική που είναι επικεντρωμένη στο πρόβλημα, χρησιμοποιείται για να ελεγχθεί η προβληματική σχέση ατόμου-περιβάλλοντος μέσω της λύσης του προβλήματος, της διαμόρφωσης απόψεως και της άμεσης απόφασης. Αυτές οι στρατηγικές που είναι επικεντρωμένες στο πρόβλημα, οι οποίες είναι ποιοτικά διαφορετικές από τις στρατηγικές που είναι επικεντρωμένες στο συναίσθημα, είναι δυνατόν να κατευθύνονται στο περιβάλλον, όπως και στο ίδιο το άτομο. Για παράδειγμα, εάν κάποιος έχει κάποια διαφωνία με τον προϊστάμενο του για έναν συγκεκριμένο σκοπό, το άτομο μπορεί να επιχειρήσει να κάνει τον προϊστάμενο του να αλλάξει γνώμη ή μπορεί να αλλάξει τη συμπεριφορά του/της προκειμένου να επιτύχει ένα επιθυμητό αποτέλεσμα.

Στρατηγικές διαχείρισης γονέων σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες

Θεωρητικά, η αποτελεσματικότητα των στρατηγικών που είναι επικεντρωμένες στο πρόβλημα εξαρτάται κατά πολύ από την επιτυχία των στρατηγικών που είναι επικεντρωμένες στο συναίσθημα. Η σπουδαιότητα του να έχει κανείς τουλάχιστον κάποιον έλεγχο στα συναισθήματα του όταν προσπαθεί να διευθετήσει ή να τροποποιήσει μια προβληματική κατάσταση είναι ένας λόγος του γιατί αναμένεται και έχει βρεθεί (Lazarus & Folkman, 1980), ότι οι στρατηγικές που είναι επικεντρωμένες στο πρόβλημα συνοδεύονται από στρατηγικές που είναι επικεντρωμένες στο συναίσθημα στις πιο στρεσογόνες συγκρούσεις.

Το άμεσο αποτέλεσμα μιας σύγκρουσης αναφέρεται στην κρίση του ατόμου ως προς το μέγεθος της επιτυχούς λύσης του προβλήματος. Το γενικό συμπέρασμα βασίζεται στις αξίες και σκοπούς του ατόμου και στις προσδοκίες του/της, όσον αφορά τις σημαντικές πλευρές του στρεσογόνου *παράγοντα*. Για παράδειγμα, ακόμη κι αν δεν έχει επιλυθεί το πρόβλημα που προκαλεί την αναστάτωση, το αποτέλεσμα μπορεί να εκτιμηθεί θετικά εάν το άτομο αισθανθεί ότι οι απαιτήσεις του προβλήματος, διευθετήθηκαν όσο καλύτερα ήταν δυνατόν. Ή ακόμη κι αν το πρόβλημα που προκαλεί αναστάτωση έχει επιλυθεί, το αποτέλεσμα μπορεί να εκτιμηθεί αρνητικά, εάν η λύση είναι ασυνεπής με τις άλλες αξίες και σκοπούς, λιγότερο απ' ότι το άτομο νόμιζε ότι θα μπορούσε να επιτύχει ή δημιουργεί επιπρόσθετες διαμάχες στο κοινωνικό περιβάλλον του ατόμου.

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Η στάση και ο ρόλος των γονέων στην προσπάθεια αντιμετώπισης τόσο του άγχους όσο και των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών που αντιμετωπίζει το παιδί, θα μπορούσε να επικεντρωθεί στα εξής σημεία:

- ü Να ζητήσει έγκαιρα τη βοήθεια ειδικού και να συζητήσει τρόπους αντιμετώπισης των προβλημάτων.
- ü Να μη διστάζει να συζητήσει το πρόβλημα με τους εκπαιδευτικούς στο σχολείο και να ενημερωθεί και ο ίδιος όσο γίνεται περισσότερο για όλες τις διαστάσεις του θέματος.
- ü Να μιλήσει ανοιχτά με το παιδί (ανάλογα με την ηλικία του) για το πρόβλημα που αντιμετωπίζει και τις επιλογές που υπάρχουν. Είναι σημαντικό το παιδί να νιώσει ότι ο γονιός είναι δίπλα του, βοηθός και όχι κριτής. Πάνω απ' όλα να το αποδεχτεί όπως είναι.
- ü Να κατανοήσει τις μαθησιακές ιδιαιτερότητες του παιδιού και να αποδεχτεί ότι δεν οφείλονται σε τεμπελιά ή απροσεξία.
- ü Να δεχτεί ότι το παιδί χρειάζεται έναν ιδιαίτερο τρόπο διδασκαλίας και ότι προσπαθώντας ο ίδιος να το βοηθήσει, πιθανόν να μην τα καταφέρει.
- ü Να προγραμματίσει τη μελέτη. Να βοηθήσει το παιδί να οργανώνει, να σχεδιάζει, να θέτει προτεραιότητες
- ü Να εξασφαλίζει χρόνο που θα αφιερώνεται στην επικοινωνία με το παιδί πέρα από τη βοήθεια στα μαθήματα.
- ü Να εξασφαλίζει χρόνο στο παιδί για αθλητισμό και ψυχαγωγία, ανεξάρτητα από την απόδοσή τους στη μελέτη.

Στρατηγικές διαχείρισης γονέων σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες

- ü Να παρέχει την κατάλληλη υποστήριξη, ανάλογα με τις ανάγκες του μαθητή.
- ü Να μην κάνει τις εργασίες για το παιδί του!
- ü Να αποφεύγει τις υπερβολικές διορθώσεις γιατί μειώνουν τα κίνητρα και την αυτοεκτίμηση.
- ü Να δίνει έμφαση στην επιτυχία και στην καλή προσπάθεια. Ένας καλός κανόνας είναι να παρέχει τουλάχιστον 3 επιβραβεύσεις για κάθε διόρθωση – παρατήρηση.
- ü Να ενθαρρύνει τη σύγκριση με την προηγούμενη δουλειά του παιδιού και όχι με την δουλειά των άλλων.
- ü Να ακούει τα παράπονα και τις απογοητεύσεις του παιδιού. Εάν θυμώσει και νευριάσει αυτό θα αυξήσει τη ματαιώση του παιδιού και το δικό τους άγχος. Μια καλή αρχική ερώτηση θα ήταν «με ποιο τρόπο μπορώ να σε βοηθήσω;».
- ü Να βοηθάει το παιδί να αναπτύξει ανεξαρτησία.
- ü Όταν ελέγχει τις εργασίες να δίνει έμφαση σ' αυτές που έγιναν σωστά.
- ü Αν ανατίθενται στο παιδί εργασίες πιο δύσκολες ή περισσότερες απ' όσες μπορεί να κάνει να συζητεί με τον εκπαιδευτικό το πρόβλημα.
- ü Να βοηθάει το παιδί να θέτει μικρούς βραχυπρόθεσμους στόχους οι οποίοι σταδιακά θα επεκτείνονται. Διάλειμμα και ενθάρρυνση μετά την επίτευξη του στόχου.
- ü Να ενισχύει και να επιβραβεύει την κατάλληλη συμπεριφορά κατά τη μελέτη και να αποφεύγει την εμπλοκή σε συγκρούσεις, γκρίνιες και απειλές
- ü Να επιλέγει μαζί με το παιδί ένα ευχάριστο μέρος για μελέτη.
- ü Να παρέχει την κατάλληλη επίβλεψη.

Στρατηγικές διαχείρισης γονέων σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες

- ü Να μπορεί να περιορίσει τον αριθμό των ευχάριστων για το παιδί δραστηριοτήτων μέχρι ένα μέρος ή όλες οι εργασίες να ολοκληρωθούν.
- ü Το ενδιαφέρον του παιδιού μπορεί να αυξηθεί αν ο γονιός θέσει στόχους για ολοκλήρωση μιας εργασίας σε συγκεκριμένο χρόνο. Παροχή επιπλέον κινήτρου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

ΕΙΔΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας εκπονήθηκε από ένα άτομο με την καθοδήγηση της υπεύθυνης-συντονίστριας καθηγήτριας. Χορηγήθηκε ερωτηματολόγιο σε γονείς που είχαν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες σε πέντε πόλεις της Ελλάδος (Λάρισα, Πάτρα, Βόλος, Μεσολόγγι, Καρπενήσι). Πρόκειται για μία διερευνητική μελέτη που εστιάζεται στον τρόπο διαχείρισης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες από τους γονείς.

ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Προφανής σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του τρόπου διαχείρισης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες από τους γονείς.

Μέσα από τη έρευνα αυτή στοχεύουμε στην εξακρίβωση της ενημέρωσης των γονέων για τις στρατηγικές διαχείρισης που χρησιμοποιούν για τα παιδιά τους.

ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η διερεύνηση της γενικής έννοιας του τρόπου διαχείρισης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες από τους γονείς έφερε την αναγκαιότητα του καταμερισμού των επιμέρους κατηγοριών που θα συγκροτούσαν το προφίλ των γονιών που διαχειρίζονται σωστά τα παιδιά τους. Γι' αυτό διερευνήσαμε:

- α) τις ώρες που ασχολούνται οι γονείς με τα παιδιά τους
- β) τις στρατηγικές διαχείρισης που χρησιμοποιούν

ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

Η έρευνά μας εκκινείται από τις ακόλουθες Υποθέσεις:

- 1) Οι γονείς ηλικίας 30-35 ασχολούνται περισσότερο με το διάβασμα των παιδιών τους.
- 2) Οι γονείς με αρκετά καλή οικονομική κατάσταση προσφέρουν περαιτέρω βοήθεια στο διάβασμα των παιδιών τους π.χ. δάσκαλο στο σπίτι.
- 3) Γονείς που δεν εργάζονται ή δουλεύουν 8-10 ώρες αφιερώνουν κατάλληλο χρόνο στο διάβασμα των παιδιών τους.
- 4) Οι γονείς δεν είναι πάντα σε καλή συναισθηματική κατάσταση ώστε να βοηθήσουν το παιδί στο διάβασμά του.
- 5) Οι γονείς έχουν αποδεχτεί το μαθησιακό πρόβλημα των παιδιών τους και έχουν απευθυνθεί σε ειδικό.

ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει οι γονείς παίζουν σημαντικό ρόλο στη ζωή του παιδιού και είναι αυτοί πρώτοι υπεύθυνοι για την κοινωνικοποίηση του παιδιού, για την οικοδόμηση υγιούς προσωπικότητας και την ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων του.

Η αξία μιας τέτοιας έρευνας εστιάζεται κυρίως στις στρατηγικές διαχείρισης που χρησιμοποιούν οι γονείς για να βοηθήσουν τα παιδιά τους, που έχουν μαθησιακές δυσκολίες, με το διάβασμά τους.

ΥΛΙΚΟ - ΜΕΘΟΔΟΣ

A. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η μέθοδός μας στηρίχθηκε στο περιγραφικό μοντέλο έρευνας με βάση το οποίο περιγράφονται μεταβλητές και συγκρίνονται ομάδες ατόμων για κάποια μεταβλητή (Σαχίνη – Καρδάση, 1991).

B. ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ - ΔΕΙΓΜΑ

Για την συλλογή των στοιχείων της έρευνάς μας χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο κατάλληλα σχεδιασμένο από την ομάδα με την καθοδήγηση της υπεύθυνης καθηγήτριας το οποίο και απευθυνόταν σε 100 γονείς 30-40 ετών, μέσου όρου ηλικίας 35,85 ετών, που τα παιδιά τους παρακολουθούνταν από λογοθεραπευτές. Η επιλογή του δείγματος έγινε ανεξάρτητα από καταγωγή, οικογενειακή και κοινωνικοοικονομική κατάσταση.

Ως όργανο μέτρησης χρησιμοποιήθηκε γραπτό ερωτηματολόγιο, αποτελούμενο από 27 ερωτήσεις κλειστού τύπου και 2 ανοικτού τύπου. Από αυτές 5 είναι διχοτομικές (ΝΑΙ-ΟΧΙ) και 22 εναλλακτικών απαντήσεων.

Γ. ΤΟΠΟΣ ΚΑΙ ΧΡΟΝΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Τα στοιχεία συλλέχθηκαν από το Ιούνιο του 2008 έως και το Αύγουστο 2008 σε πέντε πόλεις (Λάρισα, Πάτρα, Βόλος, Μεσολόγγι και Καρπενήσι) της Ελλάδος.

Δ. ΣΥΛΛΟΓΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Για να επιτευχθεί υψηλή εγκυρότητα περιεχομένου το ερωτηματολόγιο συντάχθηκε από την ερευνητική ομάδα με βάση ελληνικές και διεθνείς μελέτες. Τα στοιχεία συλλέχθηκαν με προσωπική συνέντευξη, αφού επισημάνθηκε σε κάθε ερωτώμενο, ότι μπορούσαν να μην απαντήσουν στις ερωτήσεις μας αλλά και ότι ανά πάσα στιγμή μπορούσαν να διακόψουν τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου διαρκούσε περίπου 20 λεπτά της ώρας.

Ε. ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΙΣΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΥ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Κριτήρια εισαγωγής στην έρευνά μας ήταν:

- Η ιδιότητα του ερωτώμενου και κριτήρια αποκλεισμού ήταν:
- μη πλήρως συμπληρωμένα ερωτηματολόγια

Τελικά χρησιμοποιήθηκαν όλα τα ερωτηματολόγια από αυτά που διανεμήθηκαν.

ΣΤ. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Πριν αρχίσει η έρευνα πάρθηκαν υπόψη κάποια στοιχεία που περιορίζαν την έρευνα. Τα στοιχεία αυτά ήταν ότι το δείγμα ελήφθη από ιδιωτικά κέντρα λογοθεραπείας και το ερωτηματολόγιο απευθύνθηκε σε γονείς που ήδη πήγαιναν τα παιδιά τους σε λογοθεραπευτή.

Ζ. ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΒΙΟΗΘΙΚΗΣ

Ακολουθήθηκε πιστά ο κώδικας της Νυρεμβέργης και η διακήρυξη του Ελσίνκι για την προστασία των ανθρώπων από κάθε μορφής έρευνας με βάση τα δικαιώματα που έχει κανείς (να μην υποστεί κάποια βλάβη φυσική, συγκινησιακή κλπ, πλήρους διαφάνειας, ανωνυμίας και εχεμύθειας και αυτοδιάθεσης).

Για το λόγο αυτό πριν αρχίσει η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου (κλειστού τύπου με δυνατότητες πολλαπλών απαντήσεων), εξηγήσαμε το σκοπό της έρευνάς μας, επιδιώκαμε τη μη παρεμπόδιση της φυσιολογικής ζωής και της παρεχόμενης εργασίας, σημειώναμε ότι το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο και το δείγμα (δηλαδή τα συμμετέχοντα πρόσωπα) τυχαίο, και τον φορέα της έρευνας - σχολή της φοίτησής μας. Αναλυτικά το ερωτηματολόγιο παρατίθεται στο Παράρτημα της παρούσας έρευνας.

Η. ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

Κάθε πιθανή απάντηση σε μία ερώτηση κωδικοποιήθηκε με ένα ακέραιο αριθμό ανάλογα με τον αριθμό των δυνατών απαντήσεων. Έπειτα τα δεδομένα εισήχθησαν στον ηλεκτρονικό υπολογιστή σε μεταβλητές που η κάθε μία αντιπροσώπευε μία ερώτηση.

Το πρόγραμμα που χρησιμοποιήθηκε για την εισαγωγή των κωδικοποιημένων δεδομένων και τη στατιστική επεξεργασία τους ήταν το SPSS.

1. ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΜΗ:

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν συντάχθηκαν σε πίνακες στους οποίους αναφέρεται το όνομα της μεταβλητής καθώς και η αντίστοιχη ερώτηση στην οποία αναφέρεται. Επίσης αναφέρονται οι εξεταζόμενες ομάδες καθώς και τα σύνολα των απαντήσεων.

Έτσι, οι μεν μετρήσιμες μεταβλητές παρουσιάζονται με τη μέση τιμή (mean value) των μετρήσεων τους, την τυπική απόκλιση (standard deviation), την ελάχιστη (min value) και τη μέγιστη (max value) τιμή, οι δε μη μετρήσιμες μεταβλητές (βαθμωτές, διχοτομικές ή κατηγορικές) παρουσιάζονται με τη συχνότητα (απόλυτος αριθμός) εμφάνισης της απάντησης καθώς και με τη σχετική συχνότητα (ποσοστιαία αναλογία) εμφάνισης της κάθε τιμής της μεταβλητής.

Ο έλεγχος της κανονικότητας ή μη των κατανομών των παρατηρήσεων, τόσο στο σύνολο του δείγματος όσο και στις διάφορες υποομάδες, έγινε με τη μέθοδο των Kolmogorov - Smirnov.

2. ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΕΣ ΣΥΓΚΡΙΣΕΙΣ:

Για να διαπιστωθεί αν ορισμένες κατηγορίες ερωτηθέντων έδωσαν διαφοροποιημένες απαντήσεις σε σχέση με κάποιο χαρακτηριστικό, χρησιμοποιήθηκαν πίνακες με τους οποίους συνδυάζονται οι απαντήσεις των 2 ερωτήσεων (πίνακες διπλής εισόδου) που μας ενδιαφέρουν. Κάθε κελί δίνει τον αριθμό και το επόμενο το ποσοστό επί του συνόλου των ερωτηθέντων.

Ο στατιστικός έλεγχος που χρησιμοποιήθηκε για τον έλεγχο των διαφορών που παρατηρήθηκαν μεταξύ των εξεταζόμενων ομάδων ήταν χ^2 -test (Chi-square test με ή χωρίς το διορθωτικό παράγοντα κατά Yates) και ο t-test (student's t-test) ανάλογα με την περίπτωση.

Για τον έλεγχο των συσχετίσεων μεταξύ των διάφορων παραμέτρων χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης του Spearman (r) (Spearman rank order correlation coefficient). Οι τιμές που μπορεί να λάβει ο συντελεστής συσχέτισης του Spearman ανήκουν στο διάστημα [-1, +1]. Οι τιμές +1, -1 αντιστοιχούν σε τέλεια συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών, ενώ η τιμή 0 αντιστοιχεί σε πλήρη έλλειψη συσχέτισης μεταξύ των δύο υπό εξέταση μεταβλητών. Θετικές τιμές του συντελεστή συσχέτισης δηλώνουν πως οι δύο μεταβλητές αυξάνονται ή μειώνονται με τον ίδιο τρόπο (ταυτόχρονα), ενώ αρνητικές τιμές του συντελεστή συσχέτισης δηλώνουν πως όταν η μία μεταβλητή αυξάνει η άλλη ελαττώνεται.

Κατά τη στατιστική ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων οι διαφορές και συσχετίσεις που προκύπτουν θεωρούνται στατιστικά σημαντικές αν και μόνο αν αντιστοιχούν σε πιθανότητα $p < 0.05$ (όπως αυτή προκύπτει από τον αντίστοιχο κάθε φορά στατιστικό έλεγχο).

Με βάση τα παραπάνω έχουν εξαχθεί και τα συμπεράσματα από την έρευνά μας τα οποία και αναλύονται στην ΣΥΖΗΤΗΣΗ.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 100 γονείς, μέσου όρου ηλικίας 35,85 ετών. Η επιλογή του δείγματος έγινε ανεξάρτητα από καταγωγή, οικογενειακή και κοινωνικοοικονομική κατάσταση.

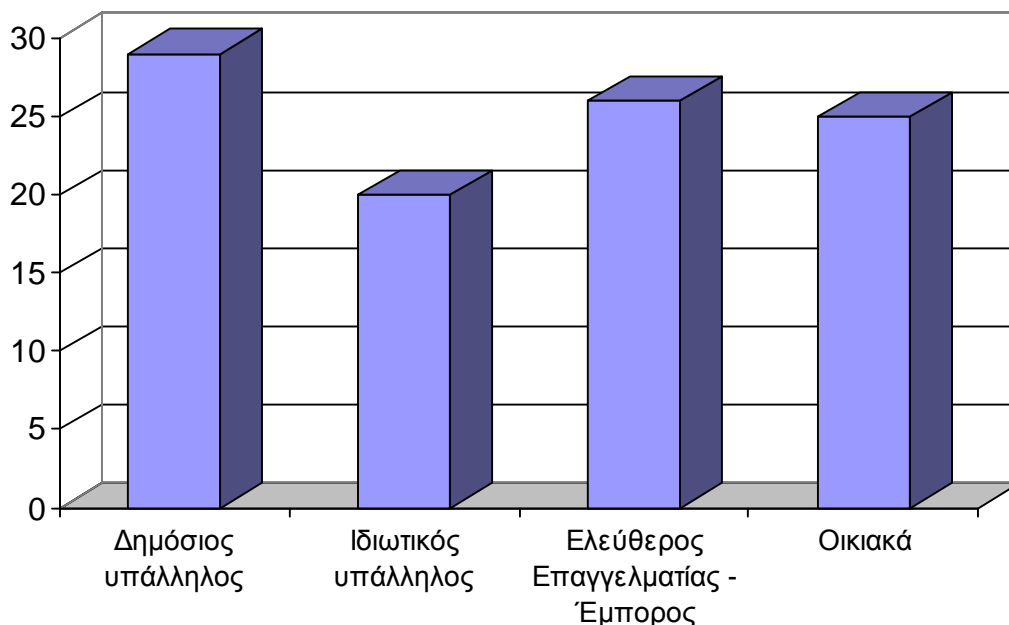
Από την ανάλυση και στατιστική επεξεργασία των δεδομένων προέκυψαν τα ακόλουθα:

Το 29,0% των ερωτηθέντων γονέων ήταν δημόσιοι υπάλληλοι, το 20,0% ιδιωτικοί υπάλληλοι, το 26,0% αυτών ήταν ελεύθεροι επαγγελματίες ή έμποροι ενώ το υπόλοιπο 25,0% ασχολούνταν με τα οικιακά (Πίνακας 1, Σχήμα 1).

Πίνακας 1: Επάγγελμα ερωτηθέντων γονέων.

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΓΟΝΕΩΝ	N=100	Percent (%)
Δημόσιος υπάλληλος	29	29,0
Ιδιωτικός υπάλληλος	20	20,0
Ελεύθερος επαγγελματίας – Έμπορος	26	26,0
Οικιακά	25	25,0

Σχήμα 2: Επάγγελμα ερωτηθέντων γονέων.



Η ηλικία των ερωτηθέντων κυμάνθηκε μεταξύ 30 και 40 ετών με μέσο όρο ηλικίας τα 35,85 έτη και τυπική απόκλιση 3,08 έτη (Πίνακας 2).

Πίνακας 2: Κατανομή ερωτηθέντων ως προς την ηλικία.

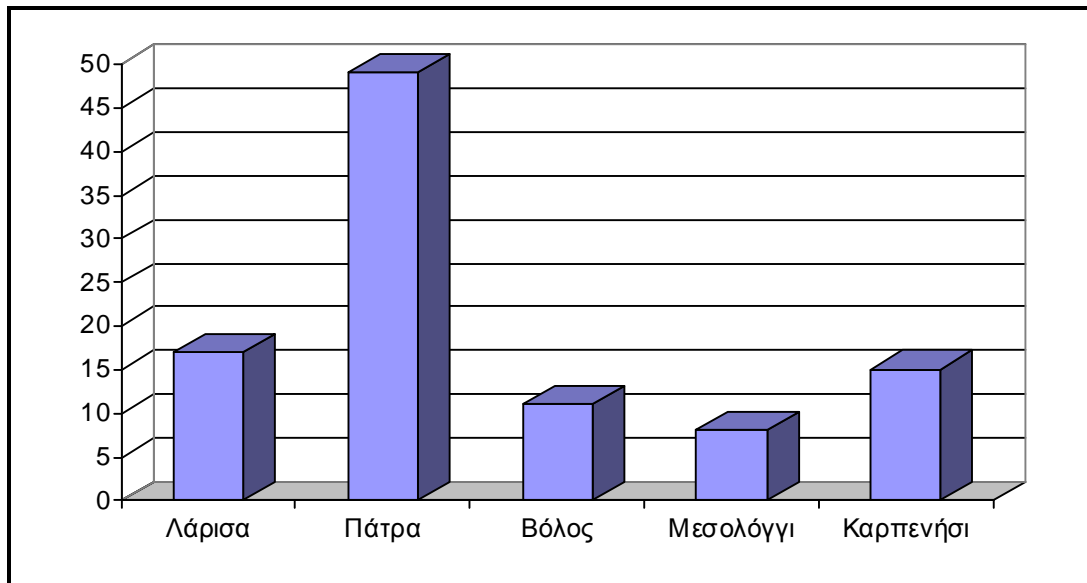
ΗΛΙΚΙΑ	N=100
Mean	35,85
Std. Dev.	3,08
Minimum	30
Maximum	40

Η επιλογή των ερωτηθέντων έγινε από 5 πόλεις. Έτσι, το 49,0% των γονέων ήταν από την Πάτρα, το 17,0% από τη Λάρισα, το 15,0% από το Καρπενήσι, το 11,0% από το Βόλο και το 8,0% από το Μεσολόγγι (Πίνακας 3, Σχήμα 2).

Πίνακας 3: Κατανομή ερωτηθέντων ανά πόλη.

ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΕΡΩΤΗΘΕΝΤΩΝ ΑΝΑ ΠΟΛΗ	N=100	Percent (%)
Λάρισα	17	17,0
Πάτρα	49	49,0
Βόλος	11	11,0
Μεσολόγγι	8	8,0
Καρπενήσι	15	15,0

Σχήμα 2: Κατανομή ερωτηθέντων ανά πόλη.

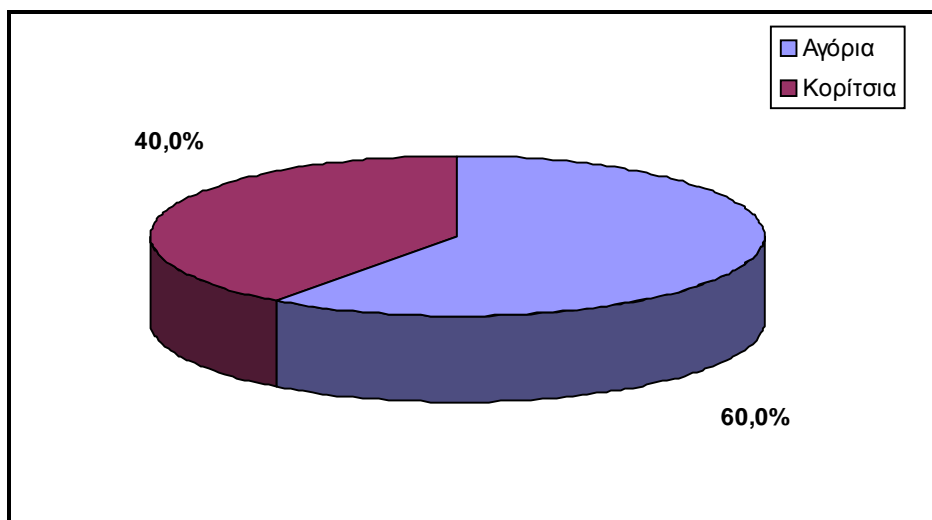


Το 60,0% των παιδιών των ερωτηθέντων στην παρούσα έρευνα ήταν αγόρια και το 40,0% κορίτσια (Πίνακας 4, Σχήμα 3).

Πίνακας 4: Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το φύλο των παιδιών τους.

ΦΥΛΟ	N=100	Percent (%)
Αγόρια	60	60,0
Κορίτσια	40	40,0

Σχήμα 3: Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το φύλο των παιδιών τους.

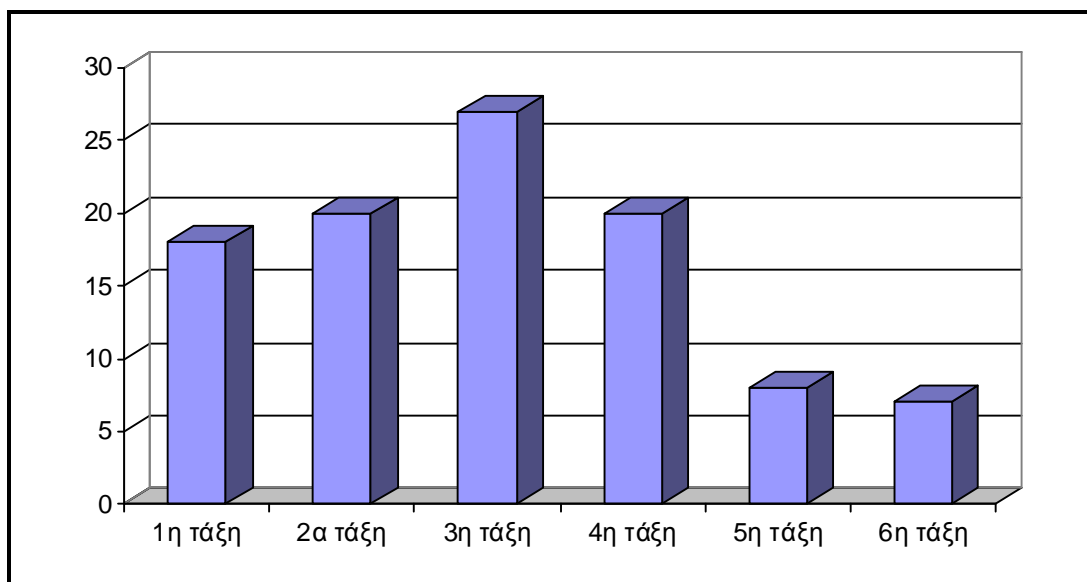


Η πλειοψηφία των παιδιών των ερωτηθέντων (ποσοστό 27%) φοιτούσαν στην Τρίτη Δημοτικού, ακολουθούσαν σε ποσοστό 20,0% τα παιδιά των ερωτηθέντων που φοιτούσαν στην Δευτέρα Δημοτικού και στην Τετάρτη Δημοτικού και τα παιδιά του 18,0% των ερωτηθέντων στην Πρώτη. Τέλος, σε πολύ μικρότερο ποσοστό ακολουθούν τα παιδιά των ερωτηθέντων που φοιτούσαν στην Πέμπτη Δημοτικού (ποσοστό 8,0%) και στην Έκτη Δημοτικού (ποσοστό 7,0%) (Πίνακας 5, Σχήμα 4).

Πίνακας 5: Κατανομή ερωτηθέντων ανά τάξη παιδιού.

ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΕΡΩΤΗΘΕΝΤΩΝ ΑΝΑ ΤΑΞΗ ΠΑΙΔΙΟΥ	N=100	Percent (%)
1 ^η τάξη	18	18,0
2 ^α τάξη	20	20,0
3 ^η τάξη	27	27,0
4 ^η τάξη	20	20,0
5 ^η τάξη	8	8,0
6 ^η τάξη	7	7,0

Σχήμα 4: Κατανομή ερωτηθέντων ανά τάξη παιδιού.

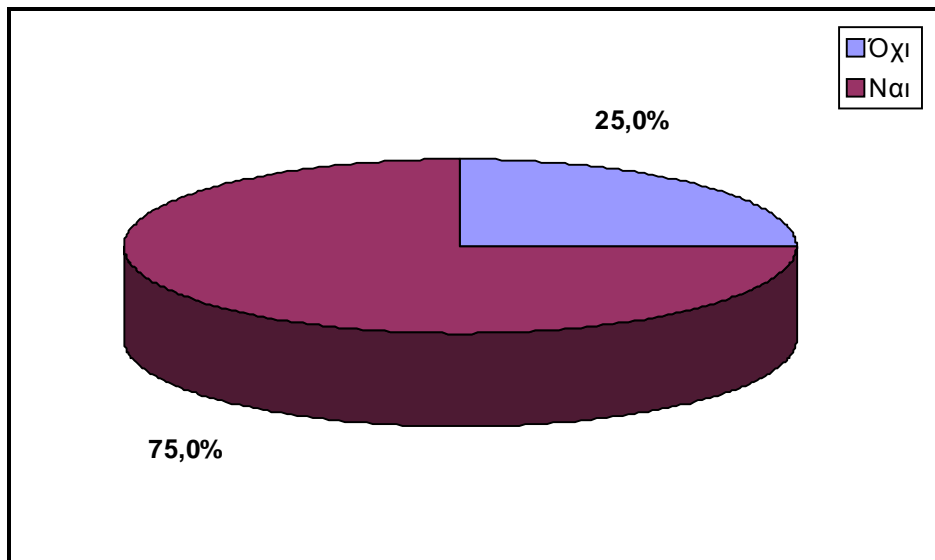


Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων (σε ποσοστό 75,0%) δήλωσαν ότι εργάζονται ενώ μόνο το 25,0% ότι δεν εργάζονται (Πίνακας 6, Σχήμα 5).

Πίνακας 6: Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το εάν εργάζονται.

ΕΡΓΑΖΕΣΤΕ;	N=100	Percent (%)
Όχι	25	25,0
Ναι	75	75,0

Σχήμα 5: Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το εάν εργάζονται.



Ο χρόνος εργασίας των ερωτηθέντων κυμάνθηκε μεταξύ 4 και 16 ωρών την ημέρα με μέσο όρο τις 9,44 ώρες (Πίνακας 7).

Πίνακας 7: Κατανομή ερωτηθέντων ως προς τις ώρες εργασίας.

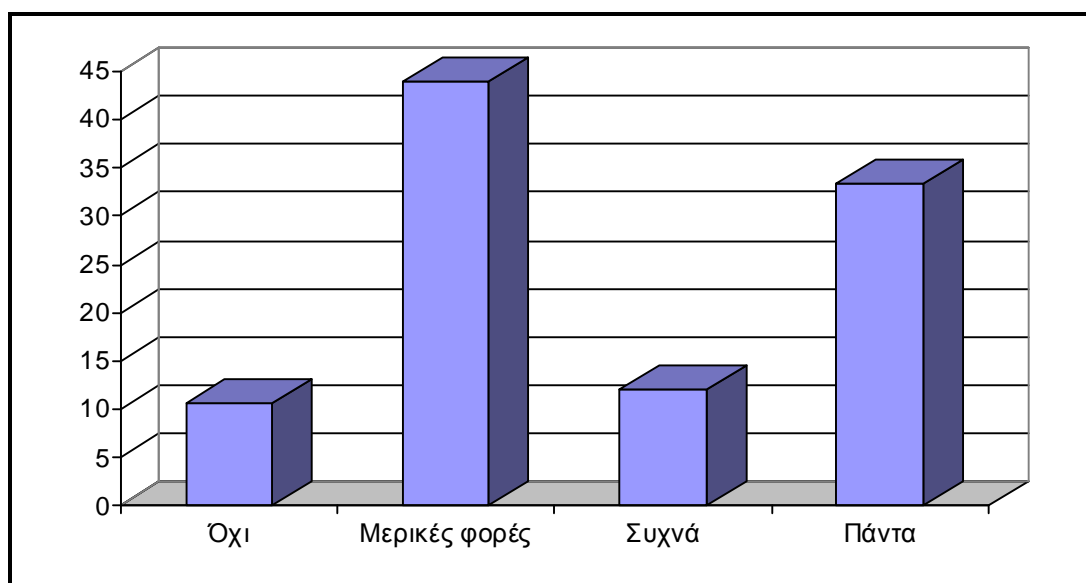
ΩΡΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΑΝΑ ΗΜΕΡΑ	N=75
Mean	9,44
Std. Dev.	2,41
Minimum	4
Maximum	16

Το 33,3% (25 άτομα) των ατόμων που εργάζονται δήλωσαν ότι πάντα μπορούν να αφιερώσουν χρόνο στο παιδί τους μετά από μια κουραστική μέρα στη δουλειά και άλλα 9 άτομα (ποσοστό 12,0%) δήλωσαν ότι συχνά μπορούν να αφιερώσουν χρόνο στο παιδί τους μετά από μια κουραστική μέρα στη δουλειά. Αντίθετα, το 44,0% (33 άτομα) των ερωτηθέντων που εργάζονται δήλωσαν ότι μερικές φορές μπορούν να αφιερώσουν χρόνο στο παιδί τους μετά από μια κουραστική μέρα στη δουλειά και άλλα 8 άτομα (ποσοστό 10,7%) ότι δεν μπορούν να αφιερώσουν χρόνο στα παιδιά τους (Πίνακας 8, Σχήμα 6).

Πίνακας 8: Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το εάν μπορούν να αφιερώσουν χρόνο στο παιδί τους μετά από μια κουραστική μέρα στη δουλειά.

ΜΠΟΡΕΙΤΕ ΝΑ ΑΦΙΕΡΩΣΕΤΕ ΧΡΟΝΟ ΣΤΟ ΠΑΙΔΙ ΣΑΣ ΜΕΤΑ ΑΠΟ ΜΙΑ ΚΟΥΡΑΣΤΙΚΗ ΜΕΡΑ ΣΤΗ ΔΟΥΛΕΙΑ;	N=75	Percent (%)
Όχι	8	10,7
Μερικές φορές	33	44,0
Συχνά	9	12,0
Πάντα	25	33,3

Σχήμα 6: Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το εάν μπορούν να αφιερώσουν χρόνο στο παιδί τους μετά από μια κουραστική μέρα στη δουλειά.



Ανεξάρτητα από το εάν εργάζονται ή όχι οι ερωτηθέντες αφιερώνουν από 0 έως 5 ώρες την ημέρα στα παιδιά τους με μέσο όρο τις 2,01 ώρες (Πίνακας 9).

Πίνακας 9: Κατανομή ερωτηθέντων ως προς τις ώρες που ασχολούνται με το παιδί τους.

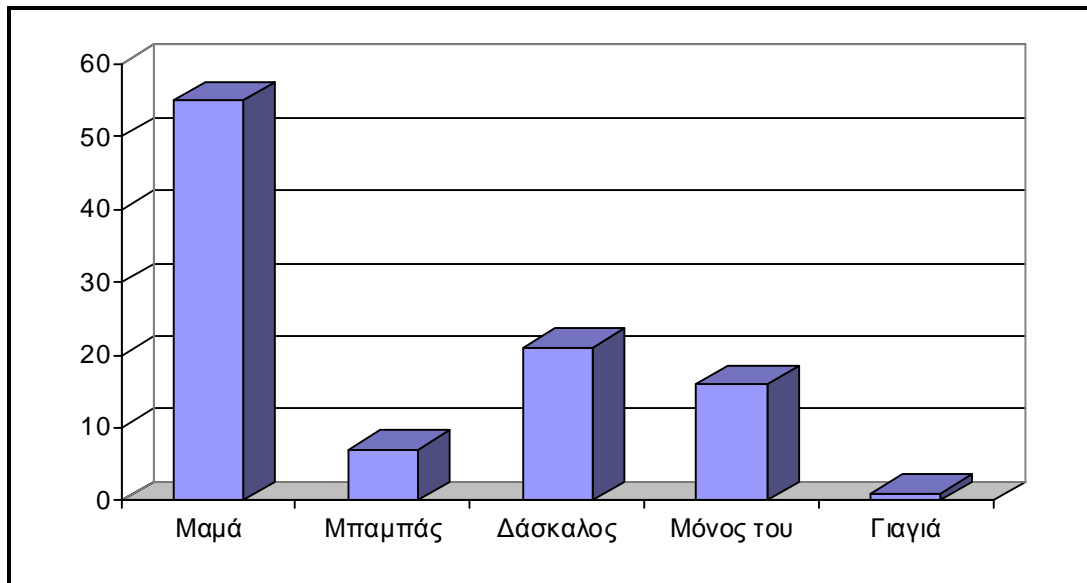
ΩΡΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΑΝΑ ΗΜΕΡΑ	N=100
Mean	2,01
Std. Dev.	1,00
Minimum	0
Maximum	5

Σε ποσοστό 55,0% το παιδί το διαβάζει η μητέρα, σε ποσοστό 21,0% το διαβάζει ο δάσκαλος και σε ποσοστό 16,0% το παιδί διαβάζει μόνο του. Αντίθετα, μόνο σε ποσοστό 7,0% το παιδί το διαβάζει ο μπαμπάς και σε ποσοστό 1,0% το διαβάζει η γιαγιά (Πίνακας 10, Σχήμα 7).

Πίνακας 10: Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το ποιος διαβάζει το παιδί.

ΠΟΙΟΣ ΔΙΑΒΑΖΕΙ ΤΟ ΠΑΙΔΙ;	N=100	Percent (%)
Μαμά	55	55,0
Μπαμπάς	7	7,0
Δάσκαλος	21	21,0
Μόνος του	16	16,0
Γιαγιά	1	1,0

Σχήμα 7: Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το ποιος διαβάζει το παιδί.

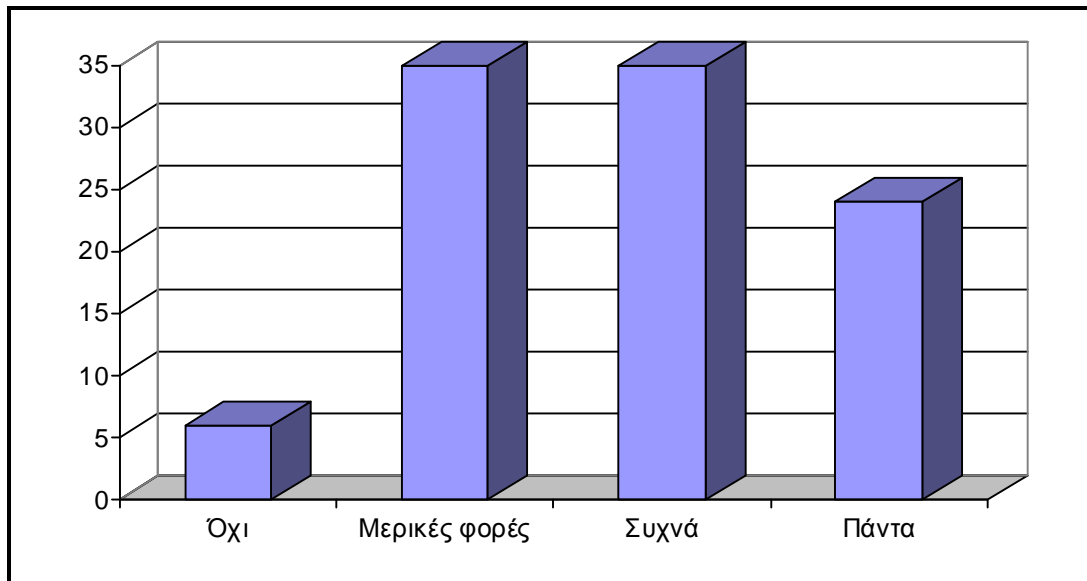


Το 24,0% των ερωτηθέντων δήλωσαν ότι πάντα βοηθούν το παιδί τους στις σχολικές του εργασίες και άλλο 35,0% δήλωσαν ότι συχνά βοηθούν το παιδί τους στις σχολικές του εργασίες. Αντίθετα, το 35,0% των ερωτηθέντων δήλωσαν ότι μερικές φορές βοηθούν το παιδί τους στις σχολικές του εργασίες και άλλο 6,0% ότι δεν βοηθούν το παιδί τους στις σχολικές του εργασίες (Πίνακας 11, Σχήμα 8).

Πίνακας 11: Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το εάν βοηθούν το παιδί τους στις σχολικές του εργασίες.

ΒΟΗΘΑΤΕ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΣΑΣ ΣΤΙΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΤΟΥ ΕΡΓΑΣΙΕΣ;	N=100	Percent (%)
Όχι	6	6,0
Μερικές φορές	35	35,0
Συχνά	35	35,0
Πάντα	24	24,0

Σχήμα 8: Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το εάν βοηθούν το παιδί τους στις σχολικές του εργασίες.

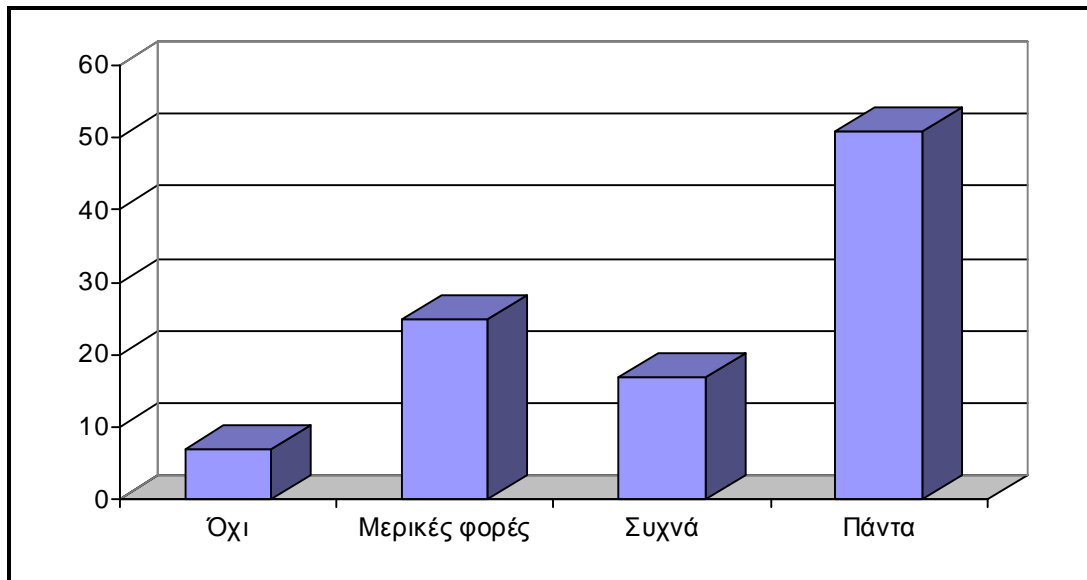


Το 51,0% των ερωτηθέντων δήλωσαν ότι πάντα ελέγχουν το παιδί τους αν έχει ολοκληρώσει τις σχολικές του εργασίες και άλλο 17,0% δήλωσαν ότι συχνά ελέγχουν το παιδί τους αν έχει ολοκληρώσει τις σχολικές του εργασίες. Αντίθετα, το 25,0% των ερωτηθέντων δήλωσαν ότι μερικές φορές ελέγχουν το παιδί τους αν έχει ολοκληρώσει τις σχολικές του εργασίες και άλλο 6,0% ότι δεν ελέγχουν το παιδί τους αν έχει ολοκληρώσει τις σχολικές του εργασίες (Πίνακας 12, Σχήμα 9).

Πίνακας 12: Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το εάν ελέγχουν το παιδί τους αν έχει ολοκληρώσει τις σχολικές του εργασίες.

ΕΛΕΓΧΕΤΕ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΣΑΣ ΑΝ ΕΧΕΙ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΕΙ ΤΙΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΤΟΥ ΕΡΓΑΣΙΕΣ;	N=100	Percent (%)
Όχι	7	7,0
Μερικές φορές	25	25,0
Συχνά	17	17,0
Πάντα	51	51,0

Σχήμα 9: Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το εάν ελέγχουν το παιδί τους αν έχει ολοκληρώσει τις σχολικές του εργασίες.

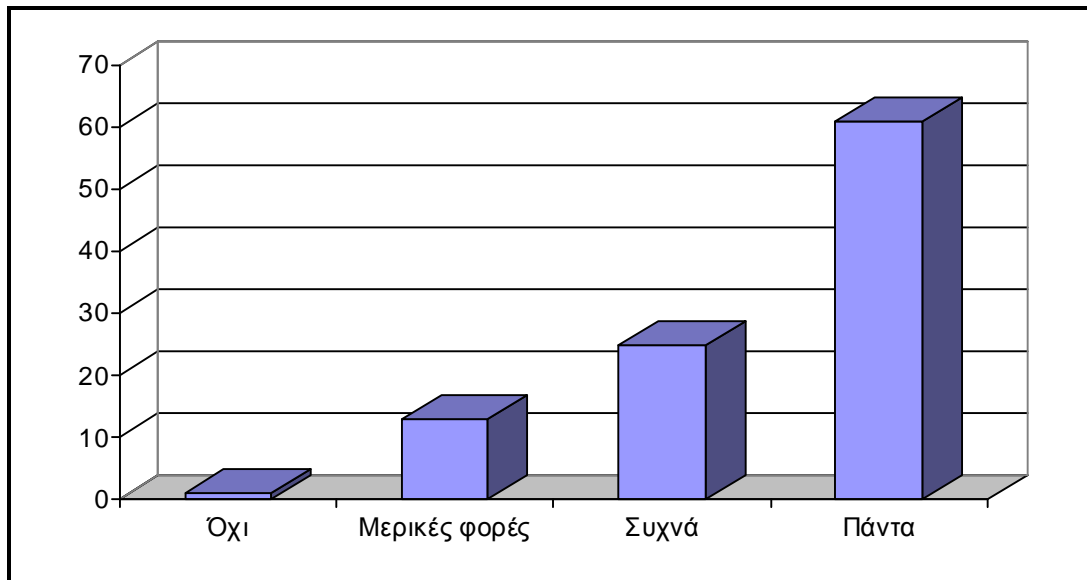


Το 61,0% των ερωτηθέντων δήλωσαν ότι πάντα ανταμείβουν την πρόοδο του παιδιού τους και άλλο 25,0% δήλωσαν ότι συχνά ανταμείβουν την πρόοδο του παιδιού τους. Αντίθετα, το 13,0% των ερωτηθέντων δήλωσαν ότι μερικές φορές ανταμείβουν την πρόοδο του παιδιού τους και άλλο 1,0% ότι δεν ανταμείβουν την πρόοδο του παιδιού τους (Πίνακας 13, Σχήμα 10).

Πίνακας 13: Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το εάν ανταμείβουν την πρόοδο του παιδιού τους.

ΑΝΤΑΜΕΙΒΕΤΕ ΤΗΝ ΠΡΟΟΔΟ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΑΣ;	N=100	Percent (%)
Όχι	1	1,0
Μερικές φορές	13	13,0
Συχνά	25	25,0
Πάντα	61	61,0

Σχήμα 10: Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το εάν ανταμείβουν την πρόοδο του παιδιού τους.

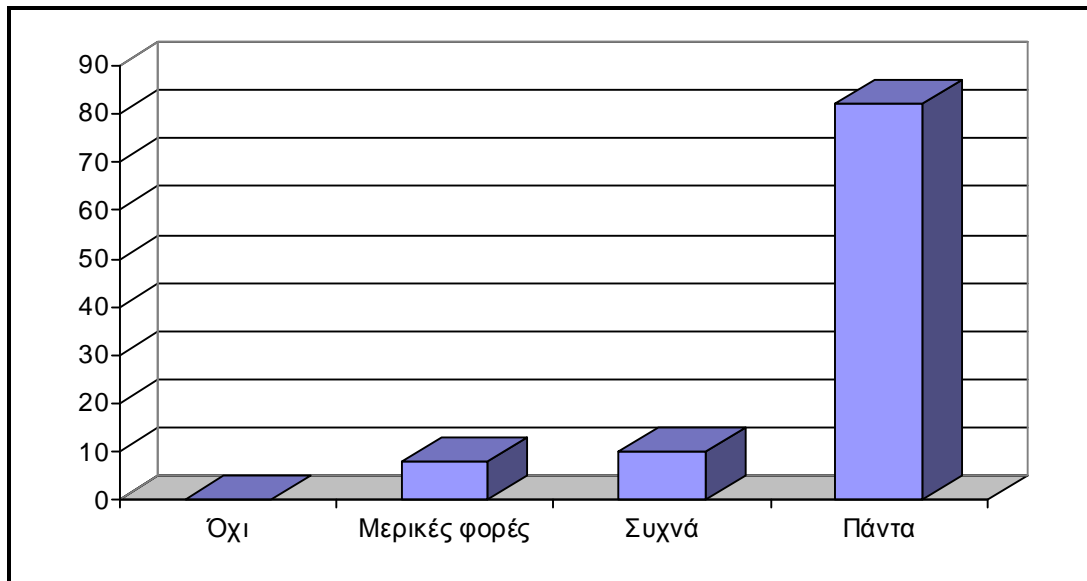


Το 82,0% των ερωτηθέντων δήλωσαν ότι πάντα επαινούν το παιδί τους για την προσπάθεια που καταβάλλει και άλλο 10,0% δήλωσαν ότι συχνά επαινούν το παιδί τους για την προσπάθεια που καταβάλλει. Αντίθετα, μόνο το 8,0% των ερωτηθέντων δήλωσαν ότι μερικές φορές επαινούν το παιδί τους για την προσπάθεια που καταβάλλει (Πίνακας 14, Σχήμα 11).

Πίνακας 14: Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το εάν επαινούν το παιδί τους για την προσπάθεια που καταβάλλει.

ΕΠΑΙΝΕΙΤΕ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΣΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ ΠΟΥ ΚΑΤΑΒΑΛΛΕΙ;	N=100	Percent (%)
Όχι	0	0,0
Μερικές φορές	8	8,0
Συχνά	10	10,0
Πάντα	82	82,0

Σχήμα 11: Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το εάν επαινούν το παιδί τους για την προσπάθεια που καταβάλλει.

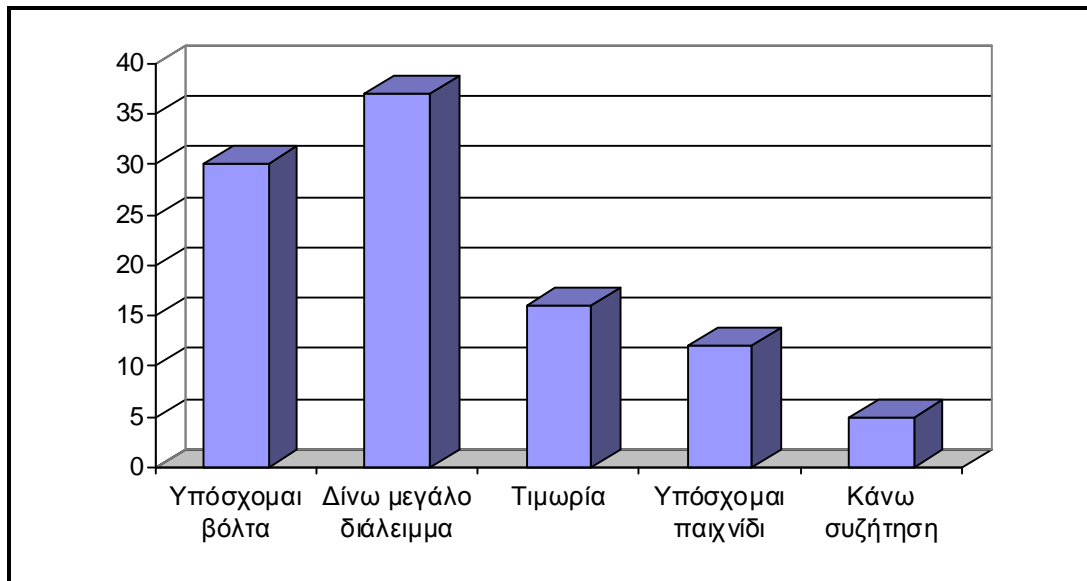


Το 37,0% των γονέων στην παρούσα μελέτη δίνουν μεγάλο διάλειμμα στο παιδί τους όταν αυτό προσπαθεί να μην διαβάσει, το 30,0% αυτών υπόσχονται βόλτα, το 12,0% αυτών υπόσχονται παιχνίδι και μόλις το 5,0% αυτών το συζητούν μαζί του. Αντίθετα, το 16,0% των ερωτηθέντων γονέων βάζουν τιμωρία το παιδί τους (Πίνακας 15, Σχήμα 12).

Πίνακας 15: Κατανομή ερωτηθέντων ως προς τι κάνουν όταν το παιδί τους προσπαθεί να μη διαβάσει.

ΤΙ ΚΑΝΕΤΕ ΟΤΑΝ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΣΑΣ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙ ΝΑ ΜΗ ΔΙΑΒΑΣΕΙ;	N=100	Percent (%)
Υπόσχομαι βόλτα	30	30,0
Δίνω μεγάλο διάλειμμα	37	37,0
Τιμωρία	16	16,0
Υπόσχομαι παιχνίδι	12	12,0
Κάνω συζήτηση	5	5,0

Σχήμα 12: Κατανομή ερωτηθέντων ως προς τι κάνουν όταν το παιδί τους προσπαθεί να μη διαβάσει.

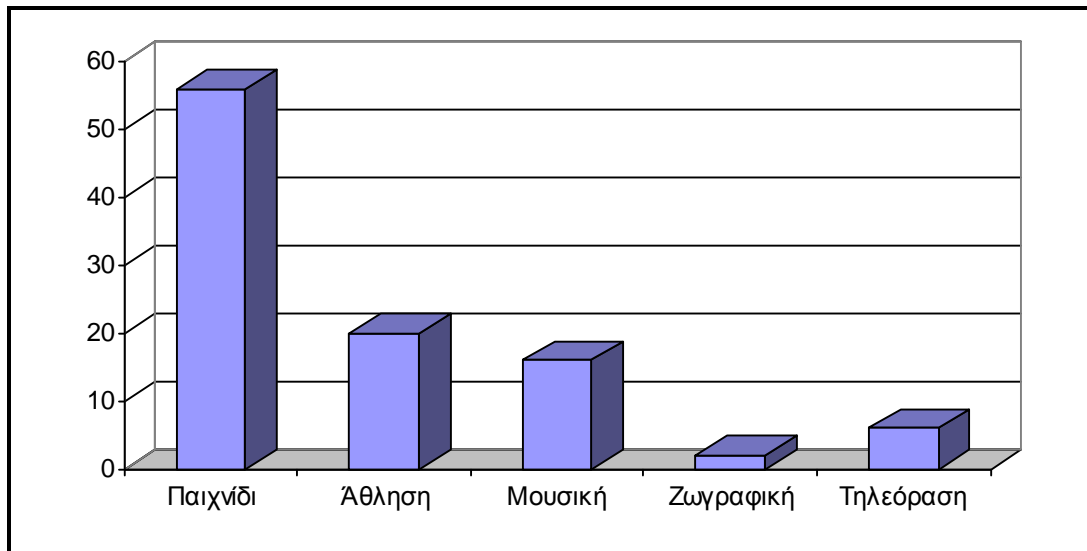


Το 56,0% των γονέων στην παρούσα μελέτη προσφέρουν παιχνίδι στο παιδί τους όταν τελειώσει το διάβασμα, το 20,0% αυτών προσφέρουν άθληση, το 16,0% αυτών προσφέρουν μουσική και μόλις το 2,0% αυτών προσφέρουν ζωγραφική. Τέλος, το 6,0% των ερωτηθέντων γονέων επιτρέπουν στο παιδί τους να δει τηλεόραση όταν τελειώσει το διάβασμα (Πίνακας 16, Σχήμα 13).

Πίνακας 16: Κατανομή ερωτηθέντων ως προς τι άλλες δραστηριότητες προσφέρουν στο παιδί τους όταν τελειώσει το διάβασμα.

ΤΙ ΑΛΛΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΡΟΣΦΕΡΕΤΕ ΣΤΟ ΠΑΙΔΙ ΣΑΣ ΟΤΑΝ ΤΕΛΕΙΩΣΕΙ ΤΟ ΔΙΑΒΑΣΜΑ;	N=100	Percent (%)
Παιχνίδι	56	56,0
Άθληση	20	20,0
Μουσική	16	16,0
Ζωγραφική	2	2,0
Τηλεόραση	6	6,0

Σχήμα 13: Κατανομή ερωτηθέντων ως προς τι άλλες δραστηριότητες προσφέρουν στο παιδί τους όταν τελειώσει το διάβασμα.

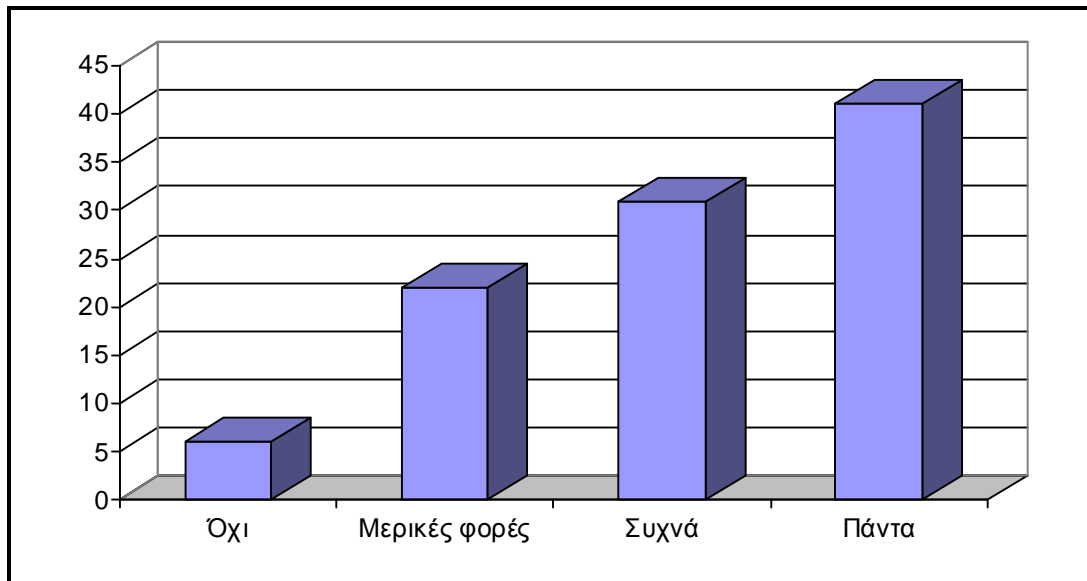


Το 41,0% των ερωτηθέντων δήλωσαν ότι πάντα κάνει το παιδί τους διάλειμμα κατά τη διάρκεια του διαβάσματος και άλλο 31,0% δήλωσαν ότι συχνά κάνει το παιδί τους διάλειμμα κατά τη διάρκεια του διαβάσματος. Αντίθετα, το 22,0% των ερωτηθέντων δήλωσαν ότι μερικές φορές κάνει το παιδί τους διάλειμμα κατά τη διάρκεια του διαβάσματος και άλλο 6,0% δήλωσαν ότι δεν κάνει το παιδί τους διάλειμμα κατά τη διάρκεια του διαβάσματος (Πίνακας 17, Σχήμα 14).

Πίνακας 17: Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το εάν κάνει το παιδί τους διάλειμμα κατά τη διάρκεια του διαβάσματος.

ΚΑΝΕΙ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΣΑΣ ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΟΥ ΔΙΑΒΑΣΜΑΤΟΣ;	N=100	Percent (%)
Όχι	6	6,0
Μερικές φορές	22	22,0
Συχνά	31	31,0
Πάντα	41	41,0

Σχήμα 14: Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το εάν κάνει το παιδί τους διάλειμμα κατά τη διάρκεια του διαβάσματος.

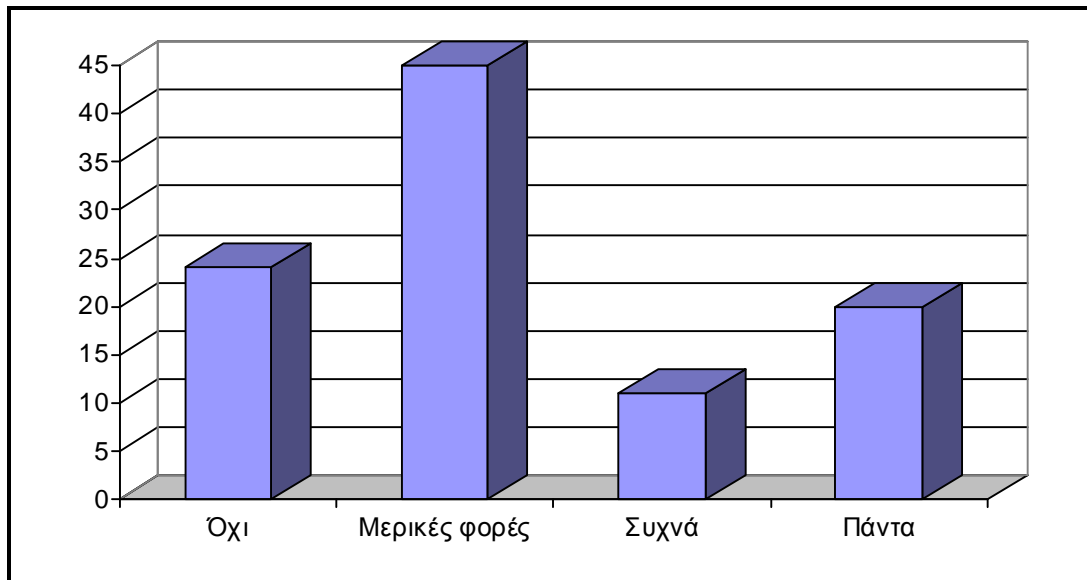


Το 20,0% των ερωτηθέντων δήλωσαν ότι πάντα προσφέρουν κατάλληλο χρόνο για κάθε ασχολία του παιδιού τους και άλλο 11,0% δήλωσαν ότι συχνά προσφέρουν κατάλληλο χρόνο για κάθε ασχολία του παιδιού τους. Αντίθετα, το 45,0% των ερωτηθέντων δήλωσαν ότι μερικές φορές προσφέρουν κατάλληλο χρόνο για κάθε ασχολία του παιδιού τους και άλλο 24,0% δήλωσαν ότι δεν προσφέρουν κατάλληλο χρόνο για κάθε ασχολία του παιδιού τους (Πίνακας 18, Σχήμα 15).

Πίνακας 18: Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το εάν προσφέρουν κατάλληλο χρόνο για κάθε ασχολία του παιδιού τους.

ΠΡΟΣΦΕΡΕΤΕ ΚΑΤΑΛΛΗΛΟ ΧΡΟΝΟ ΓΙΑ ΚΑΘΕ ΑΣΧΟΛΙΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΑΣ;	N=100	Percent (%)
Όχι	24	24,0
Μερικές φορές	45	45,0
Συχνά	11	11,0
Πάντα	20	20,0

Σχήμα 15: Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το εάν προσφέρουν κατάλληλο χρόνο για κάθε ασχολία του παιδιού τους.

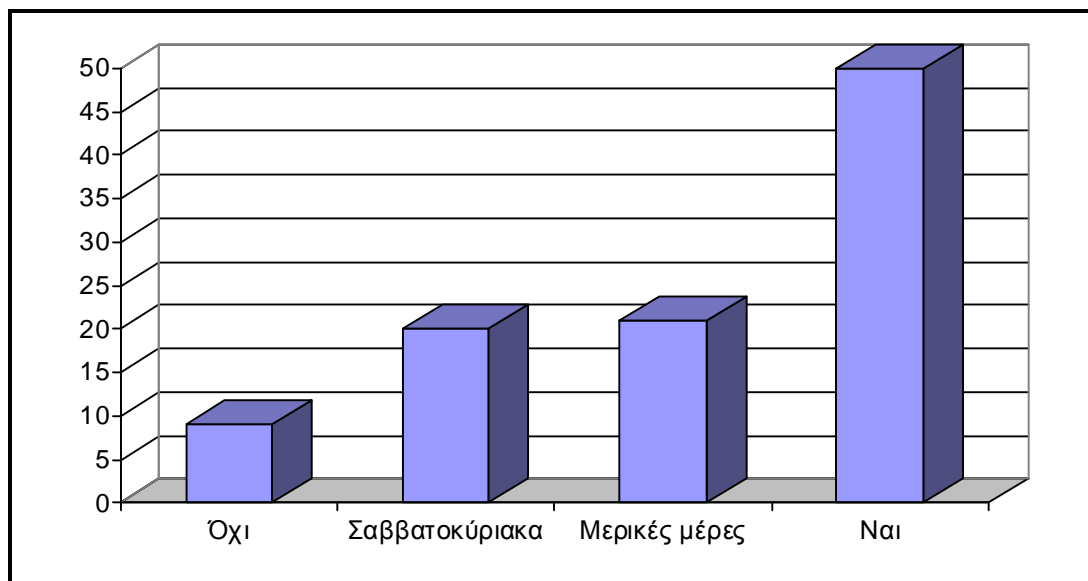


Το 50,0% των ερωτηθέντων δήλωσαν ότι πάντα υπάρχει συγκεκριμένο πρόγραμμα για τις ώρες φαγητού, ύπνου και διαβάσματος και άλλο 21,0% δήλωσαν ότι μερικές μέρες υπάρχει συγκεκριμένο πρόγραμμα για τις ώρες φαγητού, ύπνου και διαβάσματος. Αντίθετα, το 20,0% των ερωτηθέντων δήλωσαν ότι μόνο τα σαββατοκύριακα υπάρχει συγκεκριμένο πρόγραμμα για τις ώρες φαγητού, ύπνου και διαβάσματος και άλλο 9,0% δήλωσαν ότι δεν υπάρχει συγκεκριμένο πρόγραμμα για τις ώρες φαγητού, ύπνου και διαβάσματος (Πίνακας 19, Σχήμα 16).

Πίνακας 19: Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το εάν υπάρχει συγκεκριμένο πρόγραμμα για τις ώρες φαγητού, ύπνου και διαβάσματος.

ΥΠΑΡΧΕΙ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΓΙΑ ΤΙΣ ΩΡΕΣ ΦΑΓΗΤΟΥ, ΥΠΝΟΥ ΚΑΙ ΔΙΑΒΑΣΜΑΤΟΣ;	N=100	Percent (%)
Όχι	9	9,0
Σαββατοκύριακα	20	20,0
Μερικές μέρες	21	21,0
Ναι	50	50,0

Σχήμα 16: Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το εάν υπάρχει συγκεκριμένο πρόγραμμα για τις ώρες φαγητού, ύπνου και διαβάσματος.

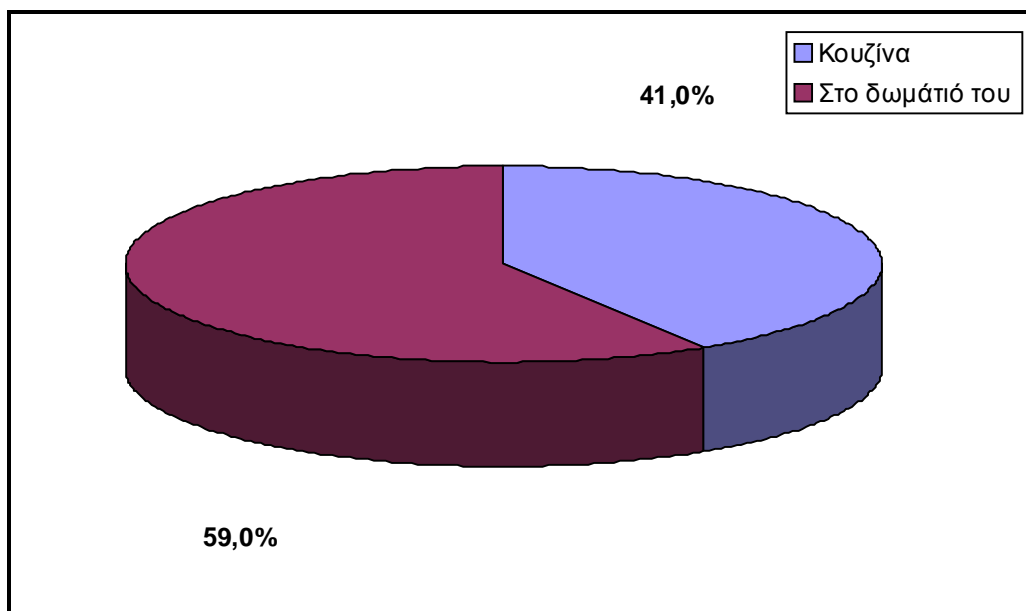


Το 59,0% των ερωτηθέντων δήλωσαν ότι η μελέτη των μαθημάτων γίνεται στο δωμάτιο του παιδιού τους και στο υπόλοιπο 41,0% των ερωτηθέντων ότι η μελέτη γίνεται στην κουζίνα (Πίνακας 20, Σχήμα 17).

Πίνακας 20: Κατανομή ερωτηθέντων ανάλογα με το που γίνεται η μελέτη των μαθημάτων.

ΠΟΥ ΓΙΝΕΤΑΙ Η ΜΕΛΕΤΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ;	N=100	Percent (%)
Κουζίνα	41	41,0
Στο δωμάτιό του	59	59,0

Σχήμα 17: Κατανομή ερωτηθέντων ανάλογα με το που γίνεται η μελέτη των μαθημάτων.

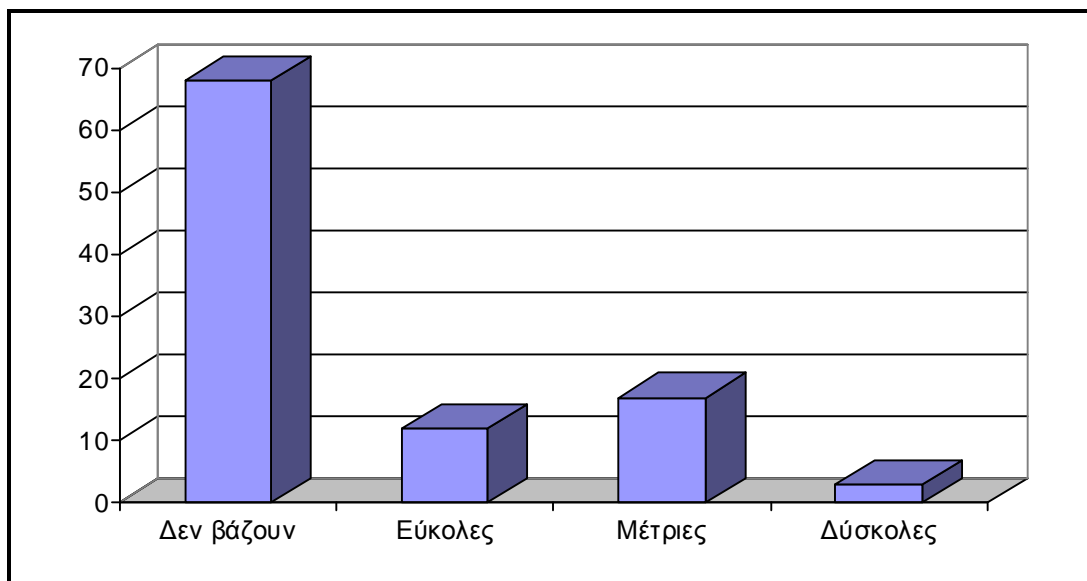


Μόνο το 3,0% των ερωτηθέντων δήλωσαν ότι βάζουν δύσκολες επιπλέον εργασίες στα παιδιά τους, το 17,0% δήλωσαν ότι βάζουν μέτριες επιπλέον εργασίες στα παιδιά τους και το 12,0% δήλωσαν ότι βάζουν εύκολες επιπλέον εργασίες στα παιδιά τους. Αντίθετα, το 68,0% των ερωτηθέντων δήλωσαν ότι δεν βάζουν επιπλέον εργασίες στα παιδιά τους (Πίνακας 21, Σχήμα 18)

Πίνακας 21: Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το τι βαθμού δυσκολίας είναι οι επιπλέον εργασίες που βάζουν στα παιδιά τους.

ΤΙ ΒΑΘΜΟΥ ΔΥΣΚΟΛΙΑΣ ΕΙΝΑΙ ΟΙ ΕΠΙΠΛΕΟΝ ΕΡΓΑΣΙΕΣ ΠΟΥ ΒΑΖΕΤΕ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΣΑΣ;	N=100	Percent (%)
Δεν βάζουν	68	68,0
Εύκολες	12	12,0
Μέτριες	17	17,0
Δύσκολες	3	3,0

Σχήμα 18: Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το τι βαθμού δυσκολίας είναι οι επιπλέον εργασίες που βάζουν στα παιδιά τους.

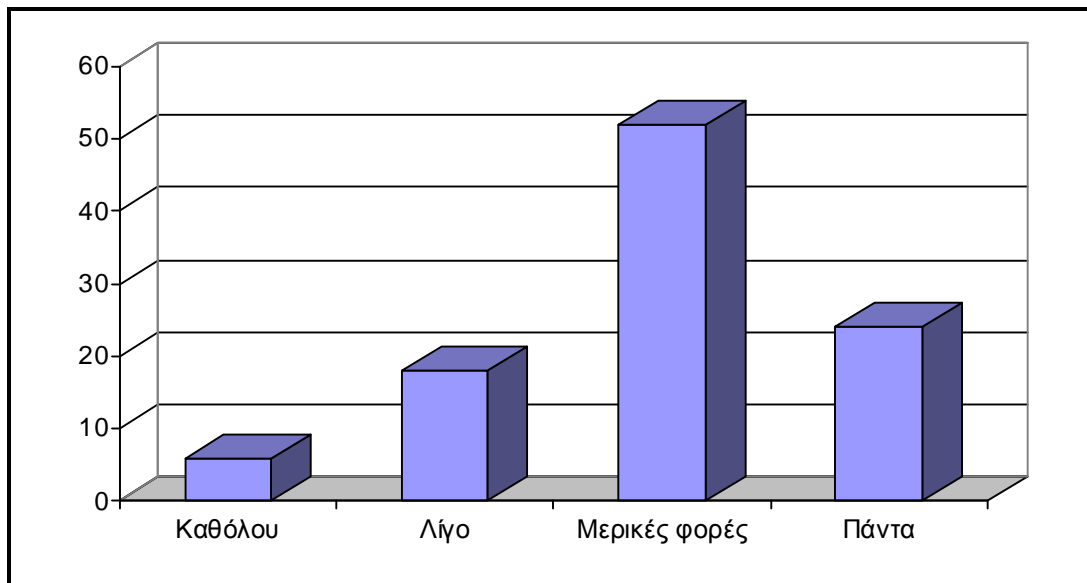


Το 24,0% των ερωτηθέντων δήλωσαν ότι πάντα είναι υπομονετικοί με το διάβασμα και το γράψιμο του παιδιού τους και άλλο 52,0% δήλωσαν ότι μερικές φορές είναι υπομονετικοί με το διάβασμα και το γράψιμο του παιδιού τους. Αντίθετα, το 18,0% των ερωτηθέντων δήλωσαν ότι είναι λίγο υπομονετικοί με το διάβασμα και το γράψιμο του παιδιού τους και άλλο 6,0% ότι δεν είναι καθόλου υπομονετικοί με το διάβασμα και το γράψιμο του παιδιού τους (Πίνακας 22, Σχήμα 19).

Πίνακας 22: Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το εάν ανταμείβουν την πρόοδο του παιδιού τους.

ΑΝΤΑΜΕΙΒΕΤΕ ΤΗΝ ΠΡΟΟΔΟ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΑΣ;	N=100	Percent (%)
Καθόλου	6	6,0
Λίγο	18	18,0
Μερικές φορές	52	52,0
Πάντα	24	24,0

Σχήμα 19: Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το εάν ανταμείβουν την πρόοδο του παιδιού τους.

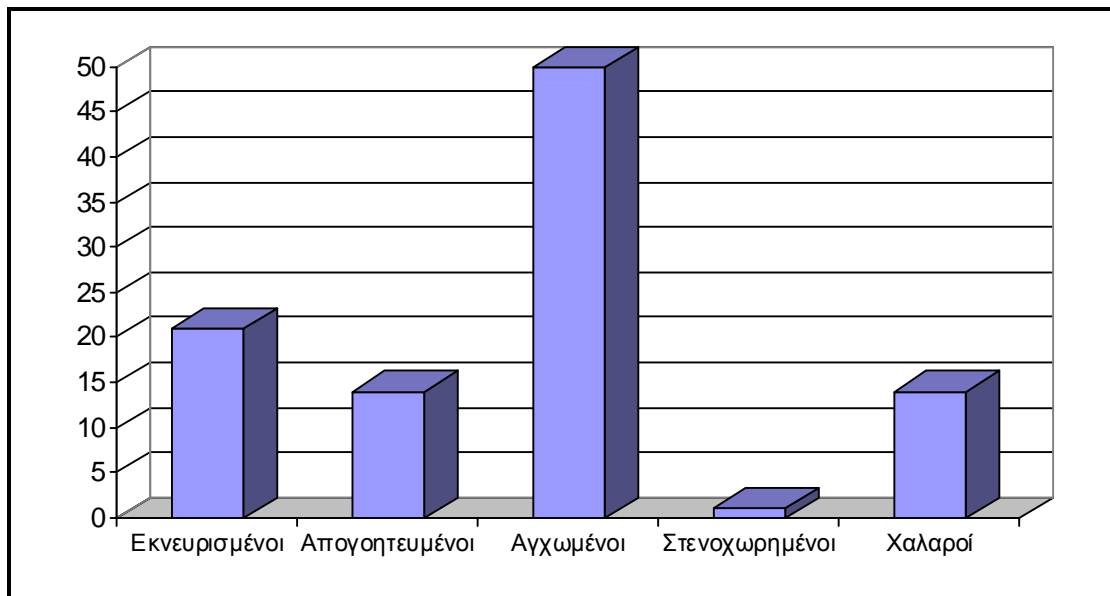


Το 50,0% των γονέων στην παρούσα μελέτη αισθάνονται αγχωμένοι όταν διαβάζουν το παιδί τους, το 21,0% αυτών αισθάνονται εκνευρισμένοι, το 14,0% αυτών αισθάνονται απογοητευμένοι και το 1,0% αυτών αισθάνονται στενοχωρημένοι. Αντίθετα, το 14,0% των ερωτηθέντων γονέων αισθάνονται χαλαροί όταν διαβάζουν το παιδί τους (Πίνακας 23, Σχήμα 20)

Πίνακας 23: Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το πώς αισθάνονται όταν διαβάζουν το παιδί τους.

ΠΩΣ ΑΙΣΘΑΝΕΣΤΕ ΟΤΑΝ ΔΙΑΒΑΖΕΤΕ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΣΑΣ;	N=100	Percent (%)
Εκνευρισμένοι	21	21,0
Απογοητευμένοι	14	14,0
Αγχωμένοι	50	50,0
Στενοχωρημένοι	1	1,0
Χαλαροί	14	14,0

Σχήμα 20: Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το πώς αισθάνονται όταν διαβάζουν το παιδί τους.

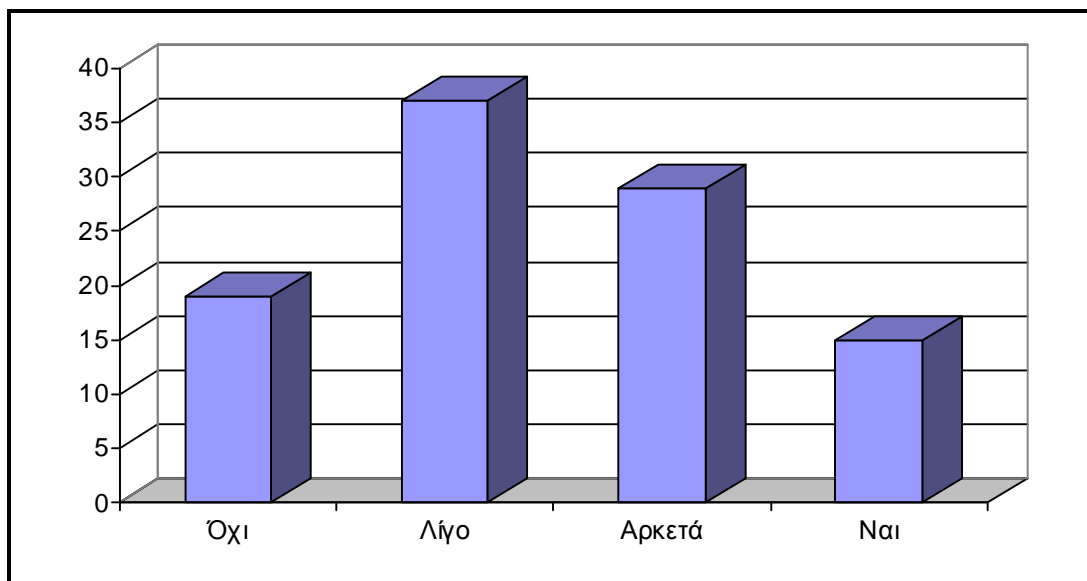


Το 15,0% των ερωτηθέντων δήλωσαν ότι είναι ικανοποιημένοι με τις ώρες που διαβάζει το παιδί τους και άλλο 29,0% δήλωσαν ότι είναι αρκετά ικανοποιημένοι με τις ώρες που διαβάζει το παιδί τους. Αντίθετα, το 37,0% των ερωτηθέντων δήλωσαν ότι είναι λίγο ικανοποιημένοι με τις ώρες που διαβάζει το παιδί τους και άλλο 19,0% ότι δεν είναι ικανοποιημένοι με τις ώρες που διαβάζει το παιδί τους (Πίνακας 22, Σχήμα 19)

Πίνακας 24: Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το εάν είναι ικανοποιημένοι με τις ώρες που διαβάζει το παιδί τους.

ΕΙΣΤΕ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΙ ΜΕ ΤΙΣ ΩΡΕΣ ΠΟΥ ΔΙΑΒΑΖΕΙ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΣΑΣ;	N=100	Percent (%)
Όχι	19	19,0
Λίγο	37	37,0
Αρκετά	29	29,0
Ναι	15	15,0

Σχήμα 21: Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το εάν είναι ικανοποιημένοι με τις ώρες που διαβάζει το παιδί τους.

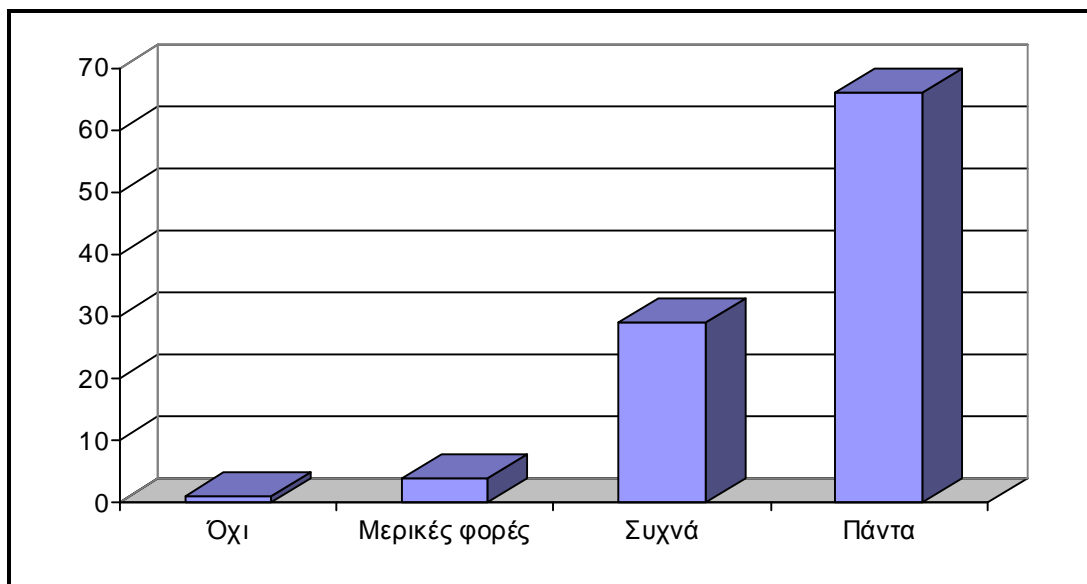


Το 66,0% των ερωτηθέντων δήλωσαν ότι πάντα ενημερώνονται από τους δασκάλους για την πρόοδο του παιδιού τους και άλλο 29,0% δήλωσαν ότι συχνά ενημερώνονται από τους δασκάλους για την πρόοδο του παιδιού τους. Αντίθετα, μόνο το 4,0% των ερωτηθέντων δήλωσαν ότι μερικές φορές ενημερώνονται από τους δασκάλους για την πρόοδο του παιδιού τους και άλλο 1,0% δήλωσαν ότι δεν ενημερώνονται από τους δασκάλους για την πρόοδο του παιδιού τους (Πίνακας 25, Σχήμα 22).

Πίνακας 25: Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το εάν ενημερώνονται από τους δασκάλους για την πρόοδο του παιδιού τους.

ΕΝΗΜΕΡΩΝΕΣΤΕ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΔΑΣΚΑΛΟΥΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΟΔΟ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΑΣ;	N=100	Percent (%)
Όχι	1	1,0
Μερικές φορές	4	4,0
Συχνά	29	29,0
Πάντα	66	66,0

Σχήμα 22: Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το εάν ενημερώνονται από τους δασκάλους για την πρόοδο του παιδιού τους.

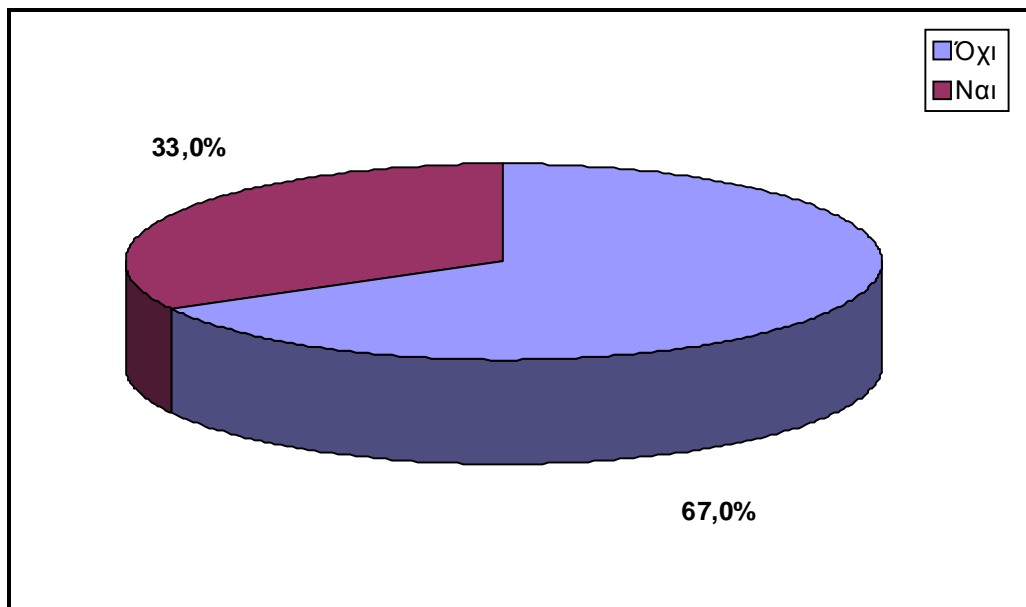


Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων γονέων (ποσοστό 67,0%) δήλωσαν ότι δεν έχουν περάσει το παιδί τους από ΚΔΑΥ (Κέντρο Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης), ενώ μόνο το 33,0% αυτών δήλωσαν ότι το έχουν περάσει(Πίνακας 26, Σχήμα 23).

Πίνακας 26: Κατανομή ερωτηθέντων ανάλογα με το αν έχουν περάσει το παιδί τους από ΚΔΑΥ.

ΕΧΕΤΕ ΠΕΡΑΣΕΙ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΣΑΣ ΑΠΟ ΚΔΑΥ;	N=100	Percent (%)
Όχι	67	67,0
Ναι	33	33,0

Σχήμα 23: Κατανομή ερωτηθέντων ανάλογα με το αν έχουν περάσει το παιδί τους από ΚΔΑΥ.



Αντίθετα, το σύνολο των ερωτηθέντων γονέων δήλωσαν ότι έχουν απευθυνθεί σε κάποιον ειδικό.

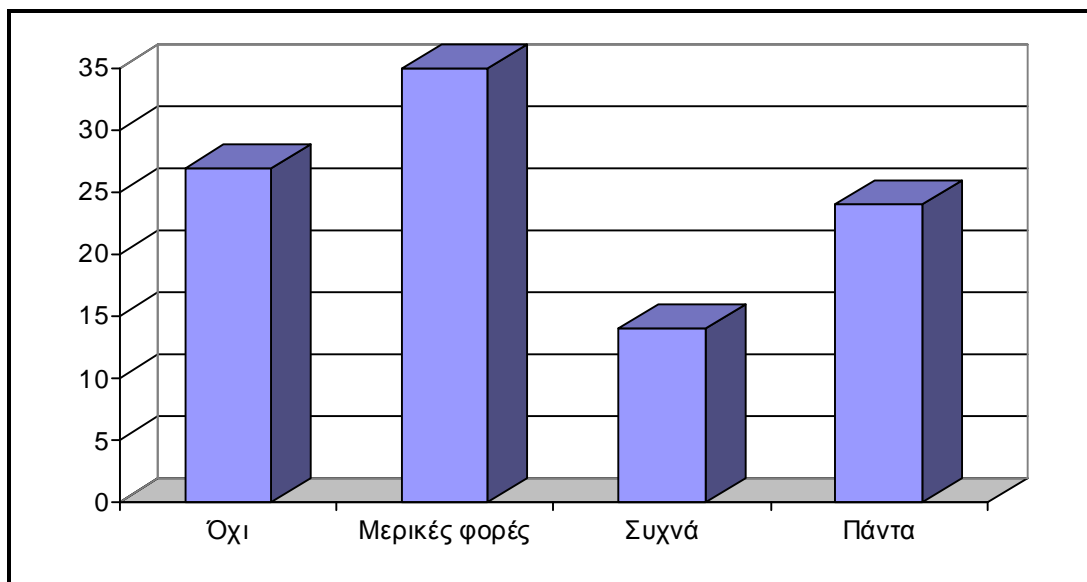
Σε ποσοστό 35,0%, οι ερωτηθέντες γονείς δήλωσαν ότι μερικές φορές συζητούν με άλλους γονείς που τα παιδιά τους έχουν παρόμοιο πρόβλημα, ακολουθούν οι ερωτηθέντες γονείς που δήλωσαν ότι δεν συζητούν με άλλους γονείς που τα παιδιά τους έχουν παρόμοιο πρόβλημα και αυτοί που πάντα συζητούν με άλλους γονείς που τα παιδιά τους έχουν παρόμοιο πρόβλημα, με ποσοστό 27,0% και 24,0% αντίστοιχα.

Τέλος, σε ποσοστό 14,0% ακολουθούν οι ερωτηθέντες γονείς που δήλωσαν ότι συχνά συζητούν με άλλους γονείς που τα παιδιά τους έχουν παρόμοιο πρόβλημα(Πίνακας 27, Σχήμα 24).

Πίνακας 27: Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το εάν συζητούν με άλλους γονείς που τα παιδιά τους έχουν παρόμοιο πρόβλημα.

ΣΥΖΗΤΑΤΕ ΜΕ ΑΛΛΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΠΟΥ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΟΥΣ ΕΧΟΥΝ ΠΑΡΟΜΟΙΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ;	N=100	Percent (%)
Όχι	27	27,0
Μερικές φορές	35	35,0
Συχνά	14	14,0
Πάντα	24	24,0

Σχήμα 24: Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το εάν συζητούν με άλλους γονείς που τα παιδιά τους έχουν παρόμοιο πρόβλημα.

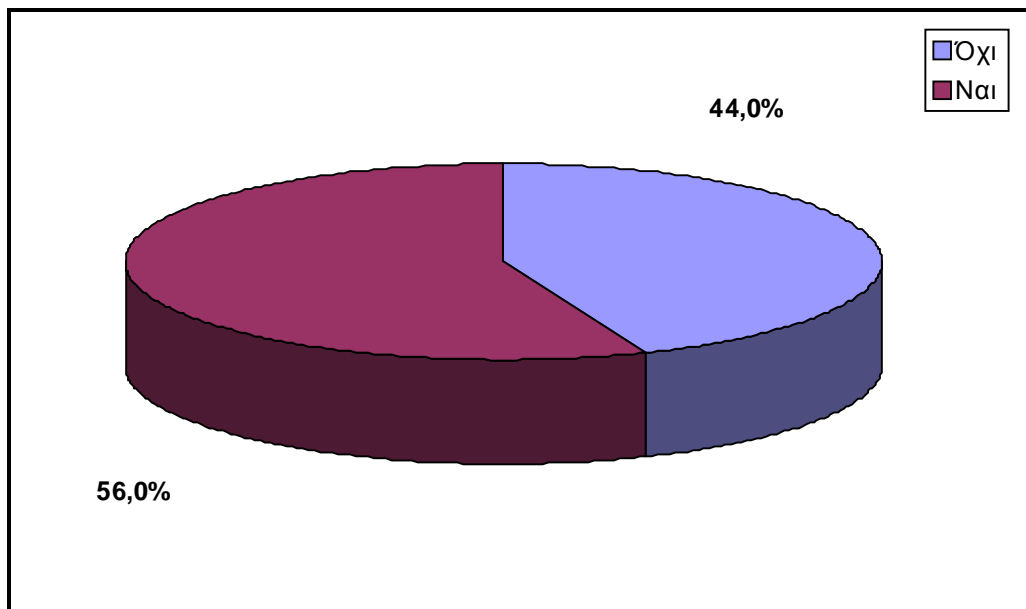


Το 56,0% των ερωτηθέντων δήλωσαν ότι γνωρίζουν τον όρο μαθησιακές δυσκολίες ενώ το υπόλοιπο 44,0% των ερωτηθέντων δήλωσαν ότι δεν το γνωρίζουν (Πίνακας 28, Σχήμα 25).

Πίνακας 28: Κατανομή ερωτηθέντων ανάλογα με το αν γνωρίζουν τον όρο μαθησιακές δυσκολίες.

ΓΝΩΡΙΖΕΤΕ ΤΟΝ ΟΡΟ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ;	N=100	Percent (%)
Όχι	44	44,0
Ναι	56	56,0

Σχήμα 25: Κατανομή ερωτηθέντων ανάλογα με το αν γνωρίζουν τον όρο μαθησιακές δυσκολίες.



Από τα παραπάνω λοιπόν συμπεραίνουμε τα εξής :

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων γονέων (σε ποσοστό 29,0%) ήταν δημόσιοι υπάλληλοι και ο μέσος όρος ηλικίας των ερωτηθέντων γονέων ήταν 35,85 έτη.

Η επιλογή των ερωτηθέντων έγινε από 5 πόλεις (Λάρισα, Πάτρα, βόλο, Μεσολόγγι, Καρπενήσι) με μεγαλύτερο ποσοστό 49% να έχει ληφθεί από την Πάτρα.

Η πλειοψηφία των παιδιών (ποσοστό 60%) των ερωτηθέντων στην παρούσα έρευνα ήταν αγόρια και τα περισσότερα παιδιά των ερωτηθέντων (ποσοστό 27%) φοιτούσαν στην Τρίτη Δημοτικού.

Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων (σε ποσοστό 75,0%) δήλωσαν ότι εργάζονται και ο χρόνος εργασίας των ερωτηθέντων την ημέρα ήταν 9,44 ώρες.

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (ποσοστό 44,0%) που εργάζονται δήλωσαν ότι μερικές φορές μπορούν να αφιερώσουν χρόνο στο παιδί τους μετά από μια κουραστική μέρα στη δουλειά και ανεξάρτητα από το εάν εργάζονται ή όχι οι ερωτηθέντες αφιερώνουν μέσο όρο 2,01 ώρες την ημέρα στα παιδιά τους.

Σε ποσοστό 55,0% το παιδί το διαβάζει η μητέρα.

Σε ποσοστό 35,0% οι ερωτηθέντες γονείς δήλωσαν ότι συχνά και μερικές φορές βοηθούν το παιδί τους στις σχολικές του εργασίες και σε ποσοστό 51,0% οι ερωτηθέντες γονείς δήλωσαν ότι πάντα ελέγχουν το παιδί τους αν έχει ολοκληρώσει τις σχολικές του εργασίες.

Σε ποσοστό 61,0% οι ερωτηθέντες γονείς δήλωσαν ότι πάντα ανταμείβουν την πρόοδο του παιδιού τους και η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων γονέων (ποσοστό 82,0%) δήλωσαν ότι πάντα επαινούν το παιδί τους για την προσπάθεια που καταβάλλει.

Σε ποσοστό 37,0%, οι ερωτηθέντες γονείς δίνουν μεγάλο διάλειμμα στο παιδί τους όταν αυτό προσπαθεί να μην διαβάσει.

Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων γονέων (ποσοστό 56,0%) προσφέρουν παιχνίδι στο παιδί τους όταν τελειώσει το διάβασμα

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων γονέων (ποσοστό 41,0%) δήλωσαν ότι πάντα κάνει το παιδί τους διάλειμμα κατά τη διάρκεια του διαβάσματος,

Σε ποσοστό 45,0%, οι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι μερικές φορές προσφέρουν κατάλληλο χρόνο για κάθε ασχολία του παιδιού τους και η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων δήλωσαν ότι πάντα υπάρχει συγκεκριμένο πρόγραμμα για τις ώρες φαγητού, ύπνου και διαβάσματος (ποσοστό 50,0%).

Το 59,0% των ερωτηθέντων δήλωσαν ότι η μελέτη των μαθημάτων γίνεται στο δωμάτιο του παιδιού τους

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων δήλωσαν ότι δεν βάζουν επιπλέον εργασίες στα παιδιά τους (ποσοστό 68,0%).

Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων δήλωσαν ότι μερικές φορές είναι υπομονετικοί με το διάβασμα και το γράψιμο του παιδιού τους (ποσοστό 52,0%) και το 50,0% των ερωτηθέντων αισθάνονται αγχωμένοι όταν διαβάζουν το παιδί τους.

Σε ποσοστό 37,0%, οι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι είναι λίγο ικανοποιημένοι με τις ώρες που διαβάζει το παιδί τους.

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (σε ποσοστό 66%) δήλωσαν ότι πάντα ενημερώνονται από τους δασκάλους για την πρόοδο του παιδιού τους, όπως επίσης η πλειοψηφία των ερωτηθέντων γονέων (ποσοστό 67,0%) δήλωσαν ότι δεν έχουν περάσει το παιδί τους από ΚΔΑΥ (Κέντρο Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης).

Αντίθετα, το σύνολο των ερωτηθέντων γονέων δήλωσαν ότι έχουν απευθυνθεί σε κάποιον ειδικό.

Τέλος σε ποσοστό 35,0%, οι ερωτηθέντες γονείς δήλωσαν ότι μερικές φορές συζητούν με άλλους γονείς που τα παιδιά τους έχουν παρόμοιο πρόβλημα και το 56,0% των ερωτηθέντων δήλωσαν ότι γνωρίζουν τον όρο μαθησιακές δυσκολίες.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 100 γονείς, μέσου όρου ηλικίας 35,85 ετών. Η επιλογή του δείγματος έγινε ανεξάρτητα από καταγωγή, οικογενειακή και κοινωνικοοικονομική κατάσταση.

Όσο περισσότερες ώρες εργάζονται οι γονείς την ημέρα τόσο λιγότερο χρόνο αφιερώνουν στα παιδιά τους μετά από μια κουραστική μέρα στη δουλειά (Πίνακας 29). Η διαφορά που παρατηρείται είναι στατιστικά πολύ σημαντική ($r = -0,390$, $df = 75$, $p < 0,001$).

Πίνακας 29: Συσχέτιση των ωρών εργασίας των ερωτηθέντων με το πόσο πιστεύουν ότι μπορούν να αφιερώσουν χρόνο στο παιδί τους μετά από μια κουραστική μέρα στη δουλειά.

Spearman rank order correlation coefficient	r	df	p-level
Πιστεύετε ότι μπορείτε να αφιερώσετε χρόνο στο παιδί σας μετά από μια κουραστική μέρα στη δουλειά;			
Ωρες εργασίας ανά ημέρα	-0,390	75	$p < 0,001$

Αντίθετα, η ηλικία των γονέων δεν φαίνεται να σχετίζεται με το αν είναι υπομονετικοί στο διάβασμα και στο γράψιμο του παιδιού αν και το αρνητικό πρόσημο στον έλεγχο δείχνει ότι όσο μεγαλώνει η ηλικία τόσο λιγότερο υπομονετικοί είναι οι γονείς στο διάβασμα και στο γράψιμο του παιδιού (Πίνακας 30). Η διαφορά που παρατηρείται δεν είναι στατιστικά σημαντική ($r = -0,038$, $df = 100$, NS).

Πίνακας 30: Συσχέτιση της ηλικίας των ερωτηθέντων με το αν είναι υπομονετικοί στο διάβασμα και στο γράψιμο του παιδιού.

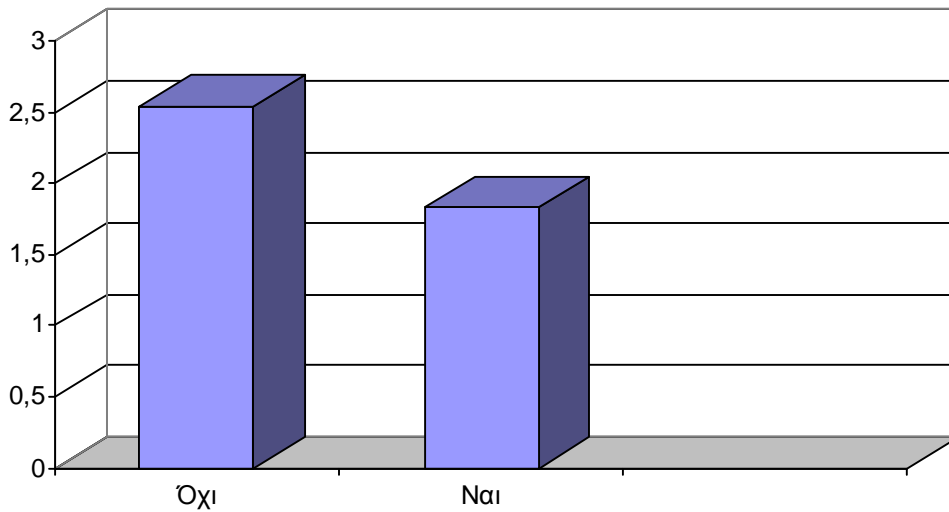
Spearman rank order correlation coefficient	r	df	p-level
Είστε υπομονετικοί στο διάβασμα και στο γράψιμο του παιδιού;			
Ηλικία γονέων	-0,038	102	NS

Ο μέσος όρος των ωρών ανά ημέρα απασχόλησης των εργαζομένων γονέων ήταν 1,83 ώρες ενώ για αυτούς που δεν εργάζονταν ήταν 2,54. Η διαφορά που παρατηρείται με μεγαλύτερη κατά μέσο όρο απασχόληση για τους μη εργαζόμενους γονείς είναι στατιστικά πολύ σημαντική ($t=3,209$, $df=98$, $p<0,01$) (Πίνακας 31, Σχήμα 26).

Πίνακας 31: Συσχέτιση του αν εργάζονται οι ερωτώμενοι σε σχέση με τις ώρες απασχόλησης με τα παιδιά τους.

	Εργάζεστε ;	N	Mean	Std.Dev	t-value	Df	p-level
Ώρες απασχόλησης με το παιδί σας	Όχι	25	2,54	1,06	3,209	98	p<0,01
	Ναι	75	1,83	0,91			

Σχήμα 26: Συσχέτιση του αν εργάζονται οι ερωτώμενοι σε σχέση με τις ώρες απασχόλησης με τα παιδιά τους.



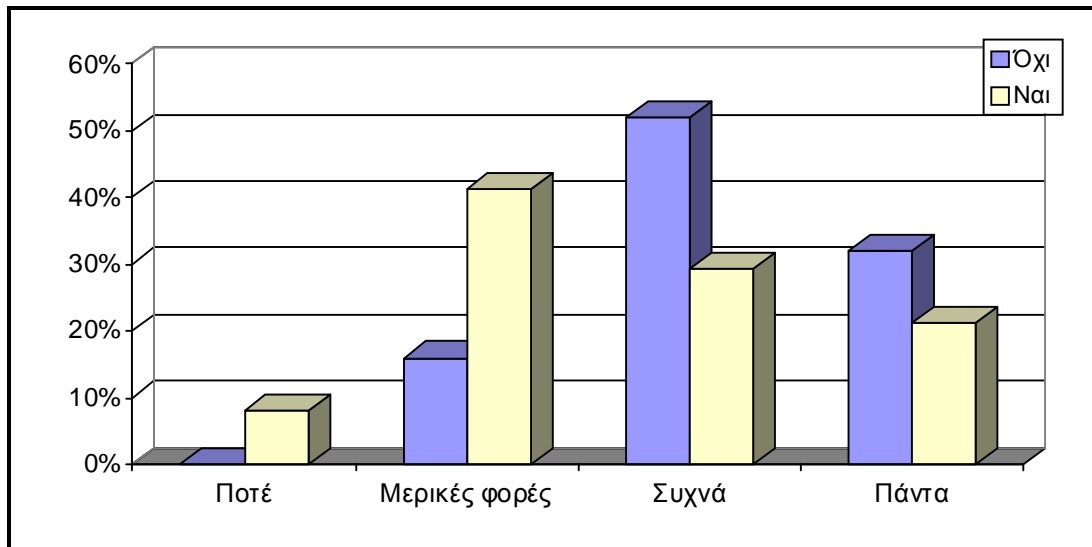
Σε πολύ υψηλότερο ποσοστό (84,0%) οι γονείς που δεν εργάζονται βοηθούν το παιδί τους στις σχολικές του εργασίες απ' ό,τι αυτοί οι οποίοι εργάζονται (ποσοστό 50,6%) (Πίνακας 32, Σχήμα 27). Η διαφορά που παρατηρείται είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2 = 9,08$, $df = 3$, $p < 0,05$).

Πίνακας 32: Συσχέτιση του αν βοηθούν το παιδί τους στις σχολικές εργασίες με το αν εργάζονται.

		Εργάζεστε;		
		Όχι	Ναι	
Βοηθάτε το παιδί σας στις σχολικές του εργασίες;	Ποτέ	0 0,0%	6 8,0%	6 6,0%
	Μερικές φορές	4 16,0%	31 41,3%	35 35,0%
	Συχνά	13 52,0%	22 29,3%	35 35,0%
	Πάντα	8 32,0%	16 21,3%	24 24,0%
		25	75	100

$\chi^2 = 9,08$, $df = 3$, $p < 0,05$

Σχήμα 27: Συσχέτιση του αν βοηθούν το παιδί τους στις σχολικές εργασίες με το αν εργάζονται.



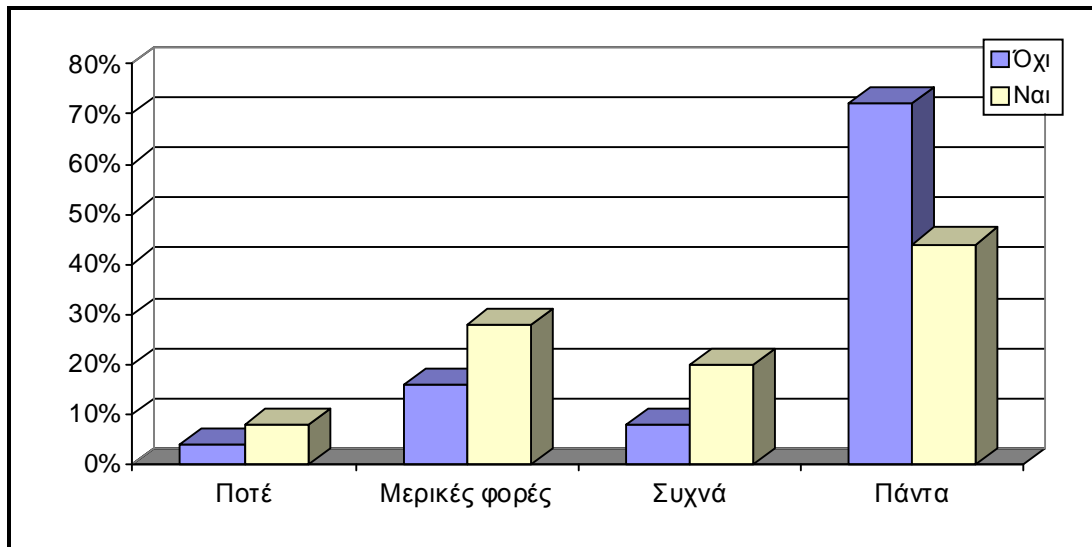
Σε υψηλότερο ποσοστό (80,0%) οι γονείς που δεν εργάζονται ελέγχουν το παιδί τους εάν έχει ολοκληρώσει τις σχολικές του εργασίες απ' ότι αυτοί οι οποίοι εργάζονται (ποσοστό 64,0%) (Πίνακας 33, Σχήμα 28). Η διαφορά που παρατηρείται δεν είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2 = 5,98$, $df = 3$, NS).

Πίνακας 33: Συσχέτιση του αν ελέγχουν το παιδί τους εάν έχει ολοκληρώσει τις σχολικές του εργασίες με το αν εργάζονται.

		Εργάζεστε;		
		Όχι	Ναι	
Ελέγχετε το παιδί σας εάν ολοκληρώσει τις σχολικές εργασίες;	Ποτέ	1 4,0%	6 8,0%	7 7,0%
	Μερικές φορές	4 16,0%	21 28,0%	25 25,0%
	Συχνά	2 8,0%	15 20,0%	17 17,0%
	Πάντα	18 72,0%	33 44,0%	51 51,0%
		25	75	100

$\chi^2 = 5,98$, $df = 3$, NS

Σχήμα 28: Συσχέτιση του αν ελέγχουν το παιδί τους εάν έχει ολοκληρώσει τις σχολικές του εργασίες με το αν εργάζονται.



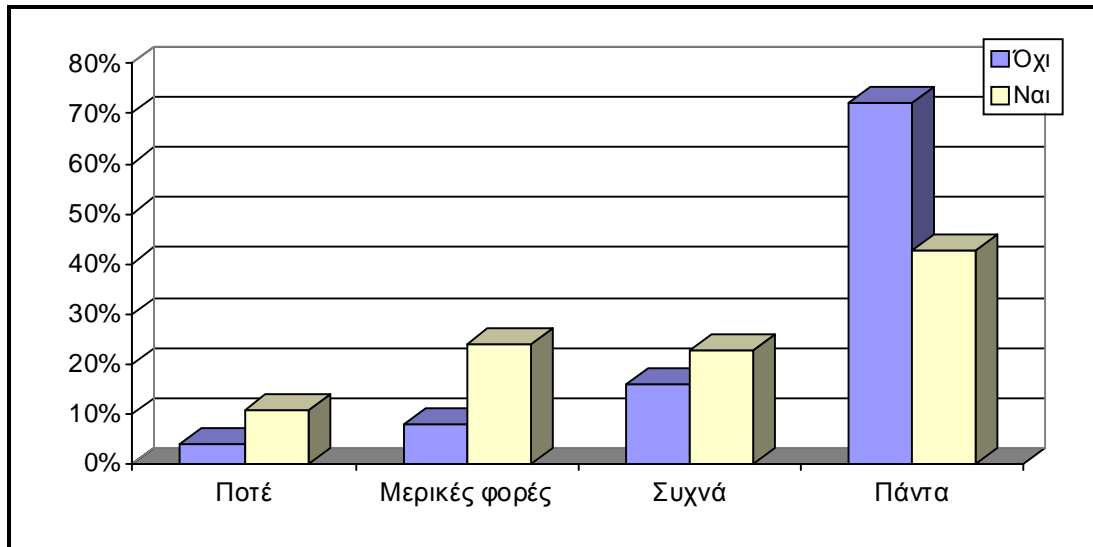
Σε πολύ υψηλότερο ποσοστό (72,0%) οι γονείς που δεν εργάζονται τηρούν συγκεκριμένο πρόγραμμα για τις ώρες φαγητού, ύπνου και διαβάσματος των παιδιών τους απ' ότι αυτοί οι οποίοι εργάζονται (ποσοστό 42,7%) (Πίνακας 34, Σχήμα 29) οι οποίοι προσπαθούν να το τηρήσουν περισσότερο τα σαββατοκύριακα ή δεν το τηρούν καθόλου. Η διαφορά που παρατηρείται είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2 = 9,08$, $df = 3$, $p < 0,05$).

Πίνακας 34: Συσχέτιση του αν τηρούν συγκεκριμένο πρόγραμμα για τις ώρες φαγητού, ύπνου και διαβάσματος των παιδιών τους με το αν εργάζονται.

		Εργάζεστε;		
		Όχι	Ναι	
Τηρείτε συγκεκριμένο πρόγραμμα για τις ώρες φαγητού, ύπνου και διαβάσματος των παιδιών σας;	Ποτέ	1 4,0%	8 10,7%	9 9,0%
	Μερικές φορές	2 8,0%	18 24,0%	20 20,0%
	Συχνά	4 16,0%	17 22,7%	21 21,0%
	Πάντα	18 72,0%	32 42,7%	50 50,0%
		25	75	100

$\chi^2 = 7,93$, $df = 3$, $p < 0,05$

Σχήμα 29: Συσχέτιση του αν τηρούν συγκεκριμένο πρόγραμμα για τις ώρες φαγητού, ύπνου και διαβάσματος των παιδιών τους με το αν εργάζονται.



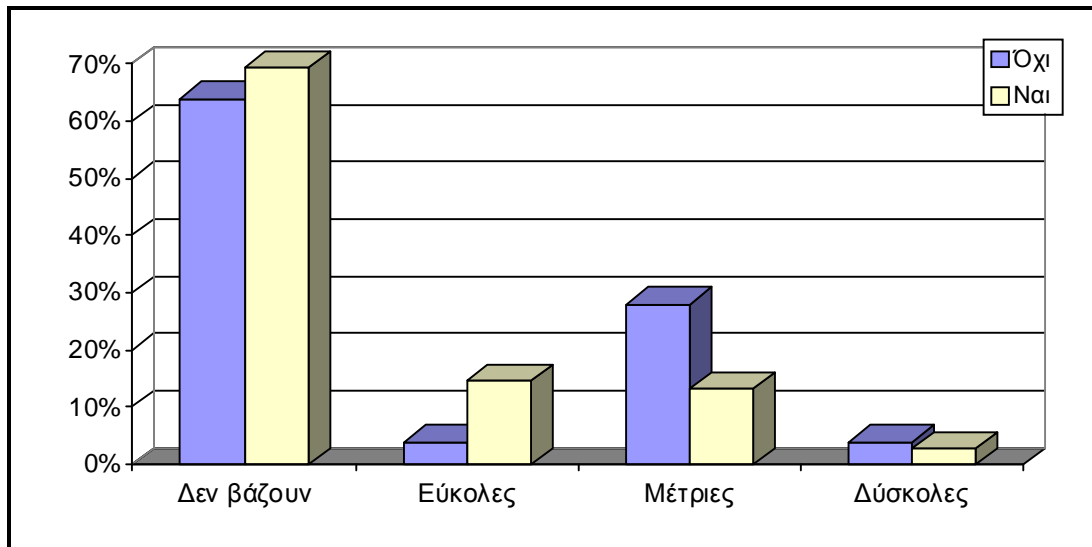
Σε παρόμοια ποσοστά οι γονείς είτε εργάζονται (30,7%) είτε όχι (36,0%) βάζουν επιπλέον εργασίες στα παιδιά τους ανεξαρτήτου δυσκολίας (Πίνακας 35, Σχήμα 30). Οι μικρές διαφορές που παρατηρούνται δεν είναι στατιστικά σημαντικές ($\chi^2 = 4,34$, $df = 3$, NS).

Πίνακας 35: Συσχέτιση του αν βάζουν επιπλέον εργασίες στα παιδιά τους με το αν εργάζονται.

		Εργάζεστε;		
		Όχι	Ναι	
Βάζετε επιπλέον εργασίες στα παιδιά σας;	Δεν βάζουν	16 64,0%	52 69,3%	68 68,0%
	Εύκολες	1 4,0%	11 14,7%	12 12,0%
	Μέτριες	7 28,0%	10 13,3%	17 17,0%
	Δύσκολες	1 4,0%	2 2,7%	3 3,0%
		25	75	100

$\chi^2 = 4,34$, $df = 3$, NS

Σχήμα 30: Συσχέτιση του αν βάζουν επιπλέον εργασίες στα παιδιά τους με το αν εργάζονται.



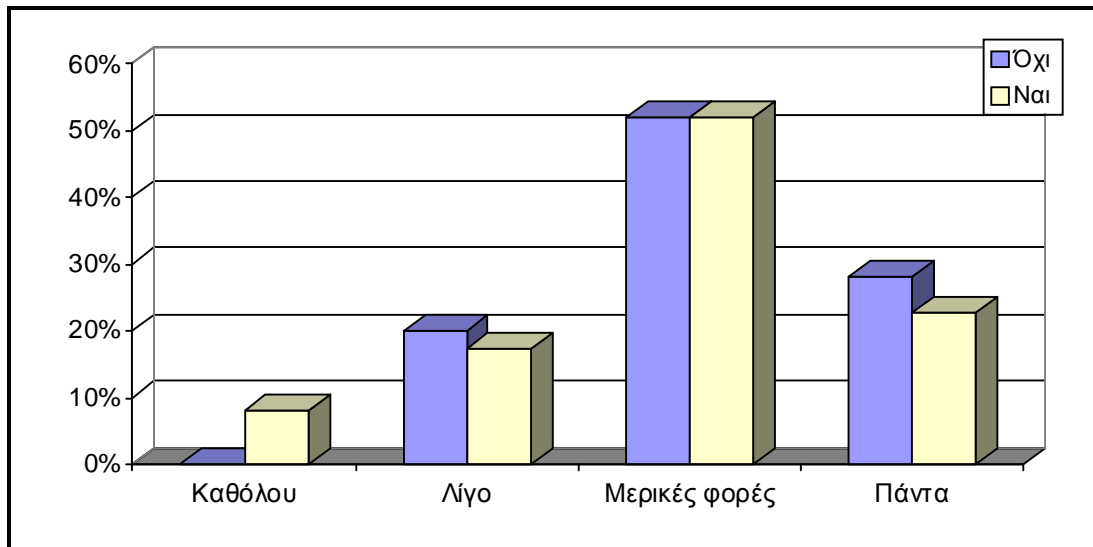
Σε παρόμοια ποσοστά οι γονείς είτε εργάζονται είτε όχι είναι υπομονετικοί ή όχι με το διάβασμα και το γράψιμο του παιδιού τους (Πίνακας 36, Σχήμα 31). Οι μικρές διαφορές που παρατηρούνται δεν είναι στατιστικά σημαντικές ($\chi^2 = 2,30$, $df = 3$, NS).

Πίνακας 36: Συσχέτιση του αν είναι υπομονετικοί ή όχι με το διάβασμα και το γράψιμο του παιδιού τους με το αν εργάζονται.

		Εργάζεστε;		
		Όχι	Ναι	
Είστε υπομονετικοί με το διάβασμα και το γράψιμο του παιδιού σας;	Καθόλου	0 0,0%	6 8,0%	6 6,0%
	Λίγο	5 20,0%	13 17,3%	18 18,0%
	Μερικές φορές	13 52,0%	39 52,0%	52 52,0%
	Πάντα	7 28,0%	17 22,7%	24 24,0%
		25	75	100

$\chi^2 = 2,30$, $df = 3$, NS

Σχήμα 31: Συσχέτιση του αν είναι υπομονετικοί ή όχι με το διάβασμα και το γράψιμο του παιδιού τους με το αν εργάζονται.



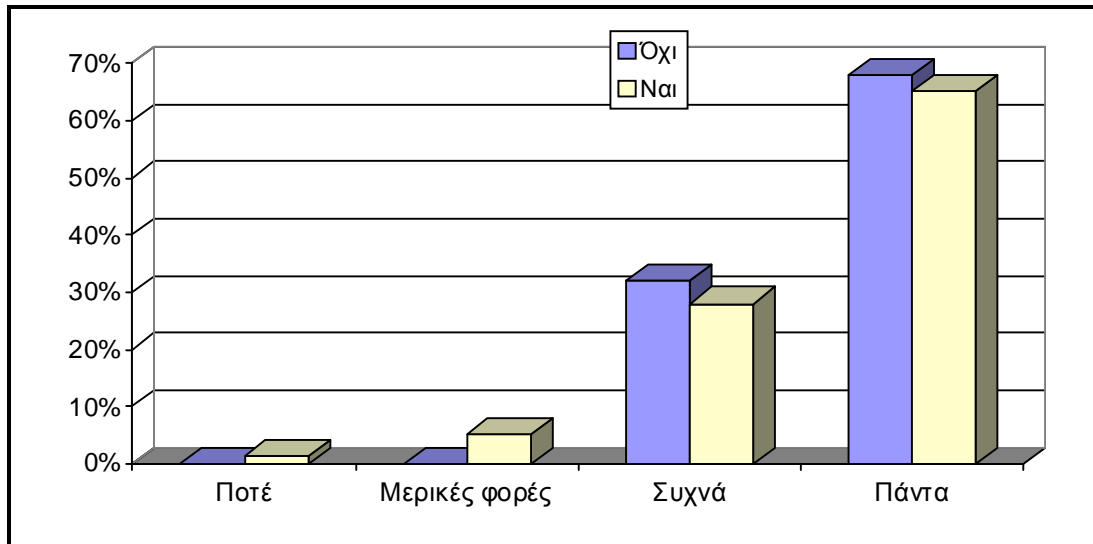
Σε παρόμοια ποσοστά οι γονείς είτε εργάζονται είτε όχι ενημερώνονται από τους δασκάλους για την πρόοδο του παιδιού τους (Πίνακας 37, Σχήμα 32). Οι μικρές διαφορές που παρατηρούνται δεν είναι στατιστικά σημαντικές ($\chi^2 = 1,79$, $df = 3$, NS).

Πίνακας 37: Συσχέτιση του αν ενημερώνονται από τους δασκάλους για την πρόοδο του παιδιού τους με το αν εργάζονται.

		Εργάζεστε;		
		Όχι	Ναι	
Ενημερώνεστε από τους δασκάλους για την πρόοδο του παιδιού σας;	Ποτέ	0 0,0%	1 1,3%	1 1,0%
	Μερικές φορές	0 0,0%	4 5,3%	4 4,0%
	Συχνά	8 32,0%	21 28,0%	29 29,0%
	Πάντα	17 68,0%	49 65,3%	66 66,0%
		25	75	100

$\chi^2 = 1,79$, $df = 3$, NS

Σχήμα 32: Συσχέτιση του αν ενημερώνονται από τους δασκάλους για την πρόοδο του παιδιού τους με το αν εργάζονται.



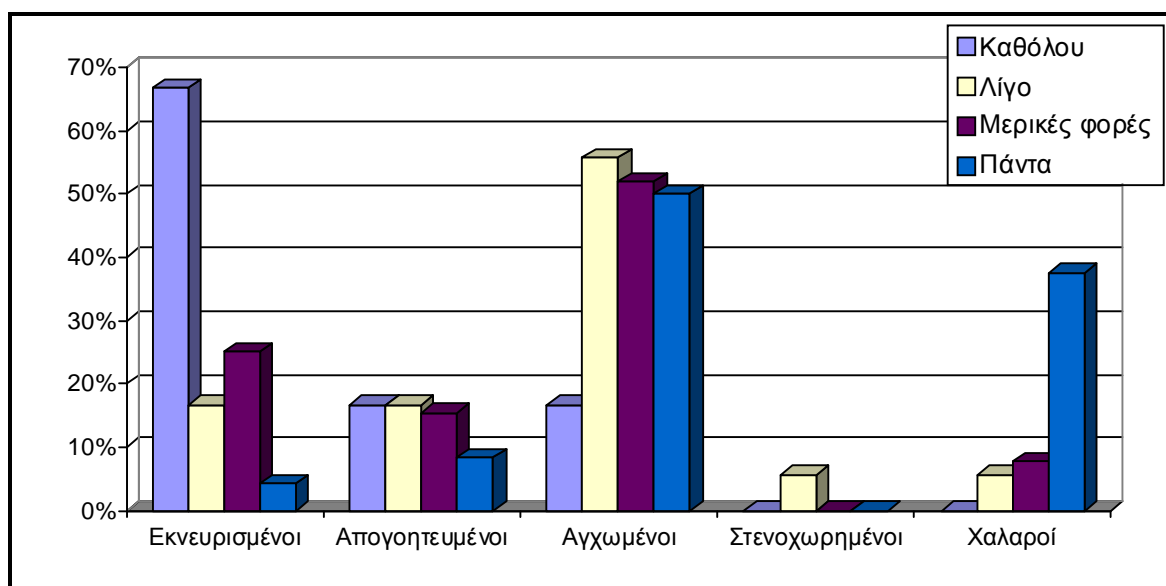
Σε πολύ υψηλότερο ποσοστό (37,5%) οι γονείς που είναι χαλαροί όταν διαβάζουν το παιδί τους είναι υπομονετικοί με το γράψιμο και το διάβασμα αυτού ενώ αντίθετα ιδιαίτερα αυτοί που είναι εκνευρισμένοι (66,7%) όταν διαβάζουν το παιδί τους δεν είναι καθόλου υπομονετικοί με το γράψιμο και το διάβασμα αυτού (Πίνακας 38, Σχήμα 33). Η διαφορά που παρατηρείται είναι στατιστικά πολύ σημαντική ($\chi^2 = 29,24$, $df = 12$, $p < 0,01$).

Πίνακας 38: Συσχέτιση του αν είναι υπομονετικοί ή όχι με το διάβασμα και το γράψιμο του παιδιού τους με το πως αισθάνονται όταν διαβάζουν το παιδί.

		Είστε υπομονετικοί με το γράψιμο και το διάβασμα του παιδιού;				
		Καθόλου	Λίγο	Μερικές φορές	Πάντα	
Πως αισθάνεστε όταν διαβάζετε το παιδί;	Εκνευρισμένοι	4 66,7%	3 16,7%	13 25,0%	1 4,2%	21 21,0%
	Απογοητευμένοι	1 16,7%	3 16,7%	8 15,4%	2 8,3%	14 14,0%
	Αγχωμένοι	1 16,7%	10 55,6%	27 51,9%	12 50,0%	50 50,0%
	Στενοχωρημένοι	0 0,0%	1 5,6%	0 0,0%	0 0,0%	1 1,0%
	Χαλαροί	0 0,0%	1 5,6%	4 7,7%	9 37,5%	14 14,0%
		6	18	52	24	100

$$\chi^2 = 29,24, df = 12, p < 0,01$$

Σχήμα 33: Συσχέτιση του αν είναι υπομονετικοί ή όχι με το διάβασμα και το γράψιμο του παιδιού τους με το πως αισθάνονται όταν διαβάζουν το παιδί.



Από τα στοιχεία μπορούν να συγκριθούν τα εξής:

Ο μέσος όρος των ωρών που οι γονείς στην Πάτρα ασχολούνται με το διάβασμα των παιδιών τους είναι 1,7 ώρες σε σύγκριση με το μέσο όρο των γονέων στη Λάρισα που είναι 2,2 ώρες. Υπάρχει μια σημαντική διαφορά. Δεν σημειώνεται όμως κάποια σημαντική διαφορά στο πόσο υπομονετικοί είναι οι γονείς με το διάβασμα και το γράψιμο των παιδιών τους στις δύο πόλεις αφού και στις δύο το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε ότι είναι μερικές φορές υπομονετικοί.

Συγκρίνοντας το μέσο όρο των ωρών που ασχολούνται οι γονείς με τα παιδιά τους στο Μεσολόγγι και στο Καρπενήσι είναι 2,1 και 2,6 αντίστοιχα και όπως παρατηρείται δεν υπάρχει κάποια σημαντική διαφορά. Όσον αφορά την υπομονετικότητα των γονέων η πλειοψηφία των γονέων στο Μεσολόγγι απάντησε ότι πάντα και μερικές φορές είναι υπομονετικοί με το διάβασμα και γράψιμο των παιδιών τους σε σύγκριση με τους γονείς στο Καρπενήσι που η πλειοψηφία είναι μερικές φορές υπομονετικοί.

Φαίνεται ότι υπάρχει μια σημαντική διαφορά στο μέσο όρο των ωρών που οι γονείς στην Πάτρα ασχολούνται με το διάβασμα των παιδιών τους και είναι 1,7 ώρες σε σύγκριση με το μέσο όρο των γονέων στο Μεσολόγγι που είναι 2,1 ώρες. Όσον αφορά την υπομονετικότητα των γονέων η πλειοψηφία των γονέων στο Μεσολόγγι απάντησε ότι πάντα και μερικές φορές είναι υπομονετικοί με το διάβασμα και γράψιμο των παιδιών τους σε σύγκριση με τους γονείς στην Πάτρα που η πλειοψηφία είναι μερικές φορές υπομονετικοί.

Επίσης φαίνεται ότι δεν υπάρχει διαφορά στο μέσο όρο των ωρών που οι γονείς στη Λάρισα, το Βόλο, το Καρπενήσι και το Μεσολόγγι ασχολούνται με το διάβασμα των παιδιών τους αφού ο μέσος όρος των ωρών είναι 2,2, 2, 2,6 και 2,1 αντίστοιχα καθώς δεν υπάρχει διαφορά και στην υπομονετικότητα των γονιών αφού η πλειοψηφία και των τεσσάρων απάντησε ότι είναι μερικές φορές υπομονετικοί.

Συμπερασματικά οι γονείς στην Πάτρα ασχολούνται λιγότερες ώρες με το διάβασμα των παιδιών τους (μέσος όρος 1,7 ώρες) σε σύγκριση με τις μικρότερες πόλεις όπως Λάρισα, Βόλο, Κάρπενήσι και Μεσολόγγι που οι γονείς ασχολούνται πιο πολύ με το διάβασμα των παιδιών τους (μέσος όρος 2,2 ώρες). Όσον αφορά την υπομονετικότητα των γονέων με το διάβασμα και γράψιμο των παιδιών τους δεν υπάρχει κάποια σημαντική διαφορά αφού και στις 5 πόλεις οι γονείς είναι μερικές φορές υπομονετικοί με το διάβασμα και γράψιμο των παιδιών τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ V

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η παραπάνω έρευνα έλαβε χώρα το χρονικό διάστημα Ιουνίου-Αυγούστου 2008 και απευθυνόταν σε 100 γονείς που είχαν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, σε 5 πόλεις της Ελλάδος (Πάτρα, Λάρισα, Βόλο, Κάρπενήσι και Μεσολόγγι).

Όσον αφορά τα ατομικά στοιχεία του επαγγέλματος των γονέων, προέκυψε ότι η πλειοψηφία των ερωτηθέντων γονέων ήταν δημόσιοι υπάλληλοι σε ποσοστό 29%.

Το πρωταρχικό μέλημα της έρευνας ήταν η απόδειξη της εγκυρότητας της. Οι περισσότεροι εκ των ερωτηθέντων ήταν κατά μέσο όρο 35,8 ετών και οι γονείς που απάντησαν ανήκαν στις ηλικίες 30-40 ετών. Όλα τα παραπάνω στοιχειοθετούν το προφίλ των γονιών με αξία λόγου και ηλικιακή ωριμότητα. Τα αποτελέσματα λοιπόν της έρευνας προκύπτουν από υποκείμενα που πληρούν τις βασικές προϋποθέσεις, που ενισχύει τον ισχυρισμό της εγκυρότητας της συγκεκριμένης έρευνας.

Συμπερασματικά από τα παραπάνω αποτελέσματα αποδεικνύεται ότι οι γονείς δεν έχουν σωστές στρατηγικές διαχείρισης, αφού οι ώρες που ασχολούνται με το παιδί είναι λίγες, το βοηθούν μερικές φορές με τα μαθήματά του και δεν είναι υπομονετικοί όσο πρέπει. Αντίθετα οι γονείς επαινούν και ανταμείβουν την πρόοδο του παιδιού κάτι που είναι πολύ σημαντικό για το ίδιο το παιδί.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΜΕ ΑΦΕΤΗΡΙΑ ΤΗΝ ΟΜΑΔΟΠΟΙΗΣΗ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΠΟΥ ΔΟΘΗΚΑΝ.

Προκειμένου να διερευνηθούν οι Υποθέσεις και με βάση τους Στόχους που ετέθησαν, ήταν απαραίτητη η ομαδοποίηση των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου προκειμένου να διεξαχθούν αντίστοιχα συμπεράσματα.

1. Στην προσπάθεια να εξακριβωθεί αν οι γονείς ηλικίας 30-35 ασχολούνται περισσότερο με το διάβασμα των παιδιών τους, ετέθησαν οι ερωτήσεις 2,3 (βλ. Παράρτημα). Όπως παρουσιάστηκε και από τα παραπάνω αποτελέσματα ένα ποσοστό 44% των γονέων ασχολείται μερικές φορές με το διάβασμα του παιδιού

ενώ οι ώρες που του αφιερώνουν είναι κατά μέσο όρο 2,01 ώρες. Η ηλικία δεν παίζει σημαντικό ρόλο και έτσι η αρχική υπόθεσή δεν επιβεβαιώνεται.

2. Για να διερευνηθεί αν οι γονείς με αρκετά καλή οικονομική κατάσταση, όπως ιδιωτικοί υπάλληλοι και ελεύθεροι επαγγελματίες (ποσοστό 46%) προσφέρουν περαιτέρω βοήθεια στο διάβασμα των παιδιών τους π.χ. δάσκαλο στο σπίτι τέθηκε η ερώτηση 4 (βλ. Παράρτημα). Από τα παραπάνω αποτελέσματα είναι φανερό ότι από τους 46 γονείς που είναι ιδιωτικοί υπάλληλοι και ελεύθεροι επαγγελματίες μόνο οι 18 γονείς από αυτούς προσφέρει περαιτέρω βοήθεια στο παιδί, δηλαδή δάσκαλο στο σπίτι. Η διαφορά είναι αρκετά μεγάλη και έτσι η αρχική υπόθεση δεν επιβεβαιώνεται.
3. Για να διερευνηθεί αν οι γονείς που δεν εργάζονται ή δουλεύουν 8-10 ώρες αφιερώνουν κατάλληλο χρόνο στο διάβασμα των παιδιών τους τέθηκε η ερώτηση 3 (βλ. Παράρτημα). Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι ανεξάρτητα από το αν εργάζονται οι γονείς ή όχι οι ώρες που ασχολούνται με το παιδί τους κυμαίνονται από 0-5 ώρες με μέσο όρο 2,01 ώρες. Από αυτό συμπεραίνεται ότι η αρχική υπόθεση δεν επιβεβαιώνεται και οι γονείς ανεξάρτητα αν εργάζονται ή όχι δεν αφιερώνουν αρκετό χρόνο στο διάβασμα των παιδιών τους.
4. Στην προσπάθεια να εξακριβωθεί αν οι γονείς είναι σε καλή συναισθηματική κατάσταση (δηλαδή χαλαροί και όχι αγχωμένοι και εκνευρισμένοι) ώστε να βοηθήσουν το παιδί στο διάβασμά του τέθηκαν οι ερωτήσεις 16,17 (βλ. Παράρτημα). Οι περισσότεροι γονείς νιώθουν αγχωμένοι σε ένα ποσοστό της τάξης του 50% και σε ποσοστό 37% είναι ελάχιστα ικανοποιημένοι με το διάβασμα των παιδιών τους. Αυτό επιβεβαιώνει την αρχική υπόθεση ότι οι γονείς δεν είναι πάντα σε καλή συναισθηματική κατάσταση ώστε να βοηθήσουν το παιδί στο διάβασμά του.
5. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η διερεύνηση της αποδοχής των γονέων για το μαθησιακό πρόβλημα των παιδιών τους και η καταφυγή σε κάποιο ειδικό μέσο από τις ερωτήσεις 21,22 (βλ. Παράρτημα). Το 100% των γονέων έχει απευθυνθεί σε ειδικό ενώ αντίθετα μόνο το 24% δήλωσε ότι συζητεί πάντα με άλλους γονείς που τα παιδιά τους έχουν παρόμοιο πρόβλημα. Από τα παραπάνω δεν μπορεί να επιβεβαιωθεί ότι οι γονείς έχουν αποδεχτεί το πρόβλημα, αλλά υπάρχει μόνο η ένδειξη. Αυτό δε μπορούσε να διευκρινιστεί πλήρως καθώς υπήρχε το πρόβλημα των προσωπικών δεδομένων αλλά και η πιθανότητα προσβολής των γονέων. Έτσι λοιπόν επιβεβαιώνεται η υπόθεση ότι όλοι έχουν απευθυνθεί σε ειδικό ενώ

υπάρχει η σοβαρή ένδειξη ότι οι γονείς δεν έχουν αποδεχτεί το πρόβλημα και έτσι η υπόθεση δεν μπορεί να επιβεβαιωθεί.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.

Με βάση την ερευνά διαπιστώνεται ότι οι γονείς δεν αφιερώνουν τον αναγκαίο και απαραίτητο χρόνο στα παιδιά τους και δεν είναι σε κατάλληλη συναισθηματική κατάσταση όταν διαβάζουν το παιδί τους. Εξαιτίας των παραπάνω, οι γονείς δεν δίνουν θετικά κίνητρα για να διαβάσει το παιδί τους.

Επομένως, οι τρόποι λύσης που προτείνονται για να βοηθήσουν το παιδί τους, είναι οι ακόλουθοι:

- Η αποδοχή του προβλήματος του παιδιού και η αποτίναξη των ταμπού.
- Η δυνατότητα των γονέων να απευθυνθούν σε κατάλληλο και εξειδικευμένο ειδικό.
- Η συνεχής ενημέρωση για τις στρατηγικές διαχείρισης που αφορούν το πρόβλημα του παιδιού τους και η υιοθέτηση των αντίστοιχων στρατηγικών.
- Η προσπάθειά των γονέων να διαθέτουν περισσότερο και ποιοτικότερο χρόνο για τα παιδιά τους.
- Θα πρέπει να παρέχεται στους γονείς κάποια ψυχολογική στήριξη.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΗΛΙΚΙΑ ΓΟΝΕΑ: ΤΑΞΗ ΠΑΙΔΙΟΥ.....

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ: ΦΥΛΟ ΠΑΙΔΙΟΥ.....

ΤΟΠΟΣ ΔΙΑΜΟΝΗΣ.....

1) ΕΡΓΑΖΕΣΤΕ; ΟΧΙ ΝΑΙ

ΑΝ ΝΑΙ ΠΟΣΕΣ ΩΡΕΣ:.....

2) ΠΟΣΗ ΩΡΑ ΑΣΧΟΛΕΙΣΤΕ ΜΕ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΣΑΣ:

..... ΛΕΠΤΑΩΡΑ/ΩΡΕΣ ΛΙΓΟ ΚΑΘΟΛΟΥ

3) ΠΙΣΤΕΥΕΤΕ ΟΤΙ ΜΠΟΡΕΙΤΕ ΝΑ ΑΦΙΕΡΩΣΕΤΕ ΧΡΟΝΟ ΣΤΟ ΠΑΙΔΙ ΣΑΣ ΜΕΤΑ ΑΠΟ ΜΙΑ ΚΟΥΡΑΣΤΙΚΗ ΜΕΡΑ ΣΤΗ ΔΟΥΛΕΙΑ;

ΟΧΙ ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ ΣΥΧΝΑ ΠΑΝΤΑ

4) ΠΟΙΟΣ ΔΙΑΒΑΖΕΙ ΤΟ ΠΑΙΔΙ;

Η ΜΑΜΑ Ο ΜΠΑΜΠΑΣ Ο ΔΑΣΚΑΛΟΣ ΜΟΝΟ ΤΟΥ
 ΑΛΛΟ.....

5) ΒΟΗΘΑΤΕ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΣΑΣ ΣΤΙΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΤΟΥ ΕΡΓΑΣΙΕΣ;

ΠΟΤΕ ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ ΣΥΧΝΑ ΠΑΝΤΑ

6) ΕΛΕΓΧΕΤΕ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΣΑΣ ΑΝ ΕΧΕΙ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΕΙ ΤΙΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ ΤΟΥ;

ΟΧΙ ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ ΣΥΧΝΑ ΠΑΝΤΑ

7) ΑΝΤΑΜΕΙΒΕΤΕ ΤΗΝ ΠΡΟΟΔΟ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΑΣ;

ΟΧΙ ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ ΣΥΧΝΑ ΠΑΝΤΑ

Στρατηγικές διαχείρισης γονέων σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες

8) ΕΠΑΙΝΕΙΤΕ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΣΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ ΠΟΥ ΚΑΤΑΒΑΛΛΕΙ;

- ΟΧΙ ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ ΣΥΧΝΑ ΠΑΝΤΑ

9) ΤΙ ΚΑΝΕΤΕ ΟΤΑΝ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΣΑΣ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙ ΝΑ ΜΗ ΔΙΑΒΑΣΕΙ;

- ΥΠΟΣΧΟΜΑΙ ΒΟΛΤΑ ΔΙΝΩ ΜΕΓΑΛΟ ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ ΤΙΜΩΡΙΑ
 ΑΛΛΟ.....

10) ΤΙ ΑΛΛΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΡΟΣΦΕΡΕΤΕ ΣΤΟ ΠΑΙΔΙ ΟΤΑΝ ΤΕΛΕΙΩΝΕΙ ΤΟ ΔΙΑΒΑΣΜΑ;

- ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΑΘΛΗΣΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΑΛΛΟ.....

11) ΚΑΝΕΙ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΟΥ ΔΙΑΒΑΣΜΑΤΟΣ;

- ΟΧΙ ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ ΣΥΧΝΑ ΝΑΙ

12) ΠΡΟΣΦΕΡΕΤΕ ΚΑΤΑΛΛΗΛΟ ΧΡΟΝΟ ΓΙΑ ΚΑΘΕ ΑΣΧΟΛΙΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ;

- ΟΧΙ ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ ΣΥΧΝΑ ΝΑΙ

13) ΥΠΑΡΧΕΙ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΓΙΑ ΤΙΣ ΩΡΕΣ ΦΑΓΗΤΟΥ, ΥΠΝΟΥ ΚΑΙ ΔΙΑΒΑΣΜΑΤΟΣ;

- ΟΧΙ ΜΟΝΟ ΣΑΒΒΑΤΟΚΥΡΙΑΚΑ ΜΕΡΙΚΕΣ ΜΕΡΕΣ ΝΑΙ

14) ΣΕ ΠΟΙΟ ΧΩΡΟ ΓΙΝΕΤΑΙ Η ΜΕΛΕΤΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ; ΥΠΑΡΧΕΙ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΣ ΧΩΡΟΣ;

-

15) ΟΙ ΕΠΙΠΛΕΟΝ ΕΡΓΑΣΙΕΣ ΠΟΥ ΒΑΖΕΤΕ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΣΑΣ ΤΙ ΒΑΘΜΟΥ ΔΥΣΚΟΛΙΑΣ ΕΙΝΑΙ;

- ΔΕΝ ΒΑΖΕΤΕ ΕΠΙΠΛΕΟΝ ΕΡΓΑΣΙΕΣ ΕΥΚΟΛΕΣ ΜΕΤΡΙΕΣ
 ΔΥΣΚΟΛΕΣ

16) ΕΙΣΤΕ ΥΠΟΜΟΝΕΤΙΚΟΙ ΜΕ ΤΟ ΔΙΑΒΑΣΜΑ ΚΑΙ ΤΟ ΓΡΑΨΙΜΟ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ;

- ΚΑΘΟΛΟΥ ΛΙΓΟ ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ ΠΑΝΤΑ

17) ΠΩΣ ΑΙΣΘΑΝΕΣΤΕ ΟΤΑΝ ΔΙΑΒΑΖΕΤΕ ΤΟ ΠΑΙΔΙ;

- ΕΚΝΕΥΡΙΣΜΕΝΟΙ ΑΠΟΓΟΗΤΕΥΜΕΝΟΙ ΑΓΧΩΜΕΝΟΙ
 ΑΛΛΟ.....

18) ΕΙΣΤΕ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΙ ΜΕ ΤΙΣ ΩΡΕΣ ΠΟΥ ΔΙΑΒΑΖΕΙ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΣΑΣ;

- ΟΧΙ ΛΙΓΟ ΑΡΚΕΤΑ ΝΑΙ

19) ΕΝΗΜΕΡΩΝΕΣΤΕ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΔΑΣΚΑΛΟΥΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΟΔΟ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΑΣ;

- ΟΧΙ ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ ΣΥΧΝΑ ΝΑΙ

20) ΕΧΕΙ ΠΕΡΑΣΕΙ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΣΑΣ ΑΠΟ Κ.Δ.Α.Υ.; (ΚΕΝΤΡΟ ΔΙΑΓΝΩΣΗΣ, ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ & ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ)

- ΟΧΙ ΝΑΙ

21) ΕΧΕΤΕ ΑΠΕΥΘΥΝΘΕΙ ΣΕ ΚΑΠΟΙΟΝ ΕΙΔΙΚΟ;

- ΟΧΙ ΝΑΙ

22) ΣΥΖΗΤΑΤΕ ΜΕ ΑΛΛΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΠΟΥ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΟΥΣ ΕΧΟΥΝ ΠΑΡΟΜΟΙΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ;

- ΟΧΙ ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ ΣΥΧΝΑ ΝΑΙ

23) ΓΝΩΡΙΖΕΤΕ ΤΟΝ ΟΡΟ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ;

- ΟΧΙ ΝΑΙ

Ο όρος μαθησιακές δυσκολίες χρησιμοποιείται για να χαρακτηρίσει δυσκολίες στη μάθηση του προφορικού λόγου, στην ακουστική κατανόηση, στην ανάγνωση, στη γραφή ή στα μαθηματικά. Τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες διαθέτουν διαφορετικούς τρόπους αντίληψης και επεξεργασίας των πληροφοριών, που σημαίνει ότι για να μάθουν και να προοδεύσουν, χρειάζονται διαφορετικό τρόπο διδασκαλίας. Έτσι λοιπόν δεν μπορούμε να λέμε ότι τα παιδιά βαριούνται το διάβασμα γιατί οι μαθησιακές δυσκολίες δεν χαρακτηρίζονται **ΤΕΜΠΕΛΙΑ**.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αθανασιάδη Ε. (2001). *Η Δυσλεξία και πως Αντιμετωπίζεται*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Αναγνωστόπουλος Δ.Κ. & Σίνη Α.Θ. (2005). *Διαταραχές σχολικής μάθησης και ψυχοπαθολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Βήτα.
- Ανδρεοπούλου Α. (1995). *Στρατηγικές Αντιμετώπισης προβλημάτων από παιδιά και εφήβους: εξέταση εγκυρότητας μιας νέας κλίμακας*. Διπλωματική Εργασία. Αθήνα.
- Chapman, J.W & Boersma, F.J. (1979 a). Learning Disabilities, locus of Control and Mother Attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 71 (2), 250-258
- Δόικου-Αυλίδου, Μ. (2002). *Δυσλεξία: Συναισθηματικοί παράγοντες και ψυχοκοινωνικά προβλήματα*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα
- Faucett, A.J. (1995). Case studies and some recent research. In T.R. Miles & V. Varma (Eds). *Dyslexia and stress*. London : Whurr (p.p 5-32)
- Fijalkow, J. (1997). *Κακοί αναγνώστες. γιατί;* (μετάφραση Τάνταρος Σ.). Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Freud A. (1937). *The Ego and the Mechanisms of Defence*. London: Hogarth Press.
- Heaton, P. (1996). *Dyslexia. Parents in need*. S.I. Whurr
- Herbert, M. (1995). *Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας* (I.N. Παρασκευόπουλος, επόπτης έκδοσης). ΣΤ έκδοση, Τόμος 1. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Κακούρος Ε & Μανιαδάκη Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων. Αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω,.
- Κανελλοπούλου, Λ.(1996-1997). *Μαθησιακές δυσκολίες*. Πανεπιστημιακές σημειώσεις για το μάθημα <<Μαθησιακές Δυσκολίες>>. Τμήμα Φ.Π.Ψ. Πρόγραμμα Ψυχολογίας. Πανεπιστήμιο Αθηνών. Αθήνα.

Klein, E. (1946). Psychoanalytic aspects of school problems. *The Psychoanalytical Study of the Child*. Vol 11/4, London.

Κορντιέ, Α (1995). *Κουμπούρες δεν υπάρχουν: Ψυχανάλυση και σχολική αποτυχία*. Μετάφραση Αλεξιάδη Α. Αθήνα : Εκδόσεις Ολκός.

Κρουσταλλάκης, Γ.(2003). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες*. Έ έκδοση. Αθήνα

Lazarus R.S. & DeLongis A. (1983). *Psychological stress and coping in aging*. *American Psychologist*, 38, p.245-254.

Lazarus R.S. , Kanner A.D. & Folkman S. (1980). *Emotions: A cognitive-phenomenological analysis*. In R. Plutchick and H.Kellerman (Eds). *Theories of Emotion*, p.189-217. New York:Academic Press.

Lazarus R.S & Folkman S. (1984 b). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.

Μαλικιώση – Λοΐζου Μ. (1999.). *Συμβουλευτική Ψυχολογία*, Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Meier J.H. (1976). *Developmental and Learning disabilities. Evaluation, Management and Prevention in children*. Baltimore. University Park Press.

Μιχαλόπουλος Γ. (2007). *Μαθησιακές δυσκολίες, σχέση μητέρας-παιδιού και αυτοαντίληψη παιδιών (Β & Γ Δημοτικού)*. Διπλωματική Εργασία. Αθήνα.

Ντραϊκός, Ρ & Κασέλ, Π. (1979). *Πέτα το ραβδί σου – Πειθαρχία χωρίς Δάκρυα*. Μετάφραση Μήτα, Λ. Αθήνα : Εκδόσεις Θυμάρι.

Παρασκευόπουλος Ι. Ν. (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία. Η ψυχική ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση*. Τόμος 2, Αθήνα

Παρασκευόπουλος Ι. Ν. (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία. Η ψυχική ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση*. Τόμος 3, Αθήνα.

Riddick, B. (1996). *Living with dyslexia: the social and emotional consequences of specific learning difficulties*. London: Routledge.

Saunders, R. (1995). Stress factors within the family. In T.R. Miles & V. Varma (Eds). *Dyslexia and stress*. London: Whurr.

Τανος, Χ.Γ. (1995). *Γνωρίζοντας καλύτερα το παιδί*. Αθήνα.

Τσιάντης Γ. (2001). *Εισαγωγή στη παιδοψυχιατρική*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Τσοβίλη Θ. (2005). *Δυσλεξία και άγχος: μια σχέση ζωής; Το άγχος των δυσλεξικών εφήβων και ο ρόλος της μητέρας και του φιλολόγου καθηγητή*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.