

Δυσλεξία: η επίδρασή της στον ψυχισμό και την αυτοεικόνα του παιδιού-προτάσεις στήριξης

Μ. Π. Γαλιζή

Ο δρόμος για την κοινωνική και επαγγελματική εξέλιξη απαιτεί στόχους, ευκαιρίες, αφοσίωση και, κυρίως, ικανότητες. Ακόμη κι αν υπάρχουν οι στόχοι, οι ευκαιρίες και η αφοσίωση, οι περιορισμένες ικανότητες ή οι μαθησιακές δυσκολίες μπορούν και δημιουργούν άγχη και συναισθηματικά προβλήματα. Το παρόν άρθρο πραγματεύεται τις ποικίλες επιπτώσεις της δυσλεξίας στον ψυχισμό και την εικόνα που αναπτύσσει το παιδί για τον εαυτό του. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται με συντομία τα χαρακτηριστικά συμπτώματα της δυσλεξίας και αναλύονται οι συναισθηματικές επιπλοκές της όσον αφορά στον τρόπο που βιώνεται η μαθησιακή ιδιαιτερότητα του δυσλεκτικού παιδιού από το ίδιο και από το οικογενειακό του περιβάλλον. Εξετάζεται, επίσης, η ανάπτυξη της σκέψης του δυσλεκτικού παιδιού συγκριτικά με τα στάδια ανάπτυξης του παιδιού, όπως τα όρισε ο Piaget, και οι ψυχικές διεργασίες που διέρχονται το δυσλεκτικό άτομο και η οικογένειά του μετά τη διάγνωση της δυσλεξίας. Τέλος, προτείνονται τρόποι ψυχολογικής ενίσχυσης του δυσλεκτικού παιδιού και της οικογένειάς του.

Στη σημερινή εποχή, οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ανάγκη να τύχουν μεγαλύτερου ενδιαφέροντος από οποιαδήποτε άλλη εποχή στο παρελθόν. Στις μέρες μας, η κοινωνία αξιώνει από όλα τα μέλη της να μορφώνονται, έτσι, ώστε να μπορούν να επικοινωνούν ικανοποιητικά, να προσλαμβάνουν γενικές γνώσεις, να συμμετέχουν σε ανταλλαγή πληροφοριών και απόψεων και να αποκτήσουν επαγγελματικά προσόντα. Όλα αυτά συνιστούν πολύ σημαντικούς παράγοντες σε μια τόσο ανταγωνιστική αγορά εργασίας.

Στα μέσα της δεκαετίας του '90, υπήρξε έντονη διαμάχη σχετικά με τη χρήση του όρου «δυσλεξία» και την αιτιολογία του φαινομένου της δυσλεξίας. Η εννοιολογική ασυμφωνία μεταξύ των επιστημόνων –ψυχολόγων, γιατρών, παιδαγωγών– υφίσταται ακόμη και σήμερα. Το σύνδρομο φαίνεται να προσελκύει αρκετούς μύθους και παρερμηνείες. Το βασικότερο πρόβλημα συνδέεται με το γεγονός ότι η δυσλεξία μπορεί να εμφανιστεί με πολλές διαφορετικές μορφές και οφείλεται σε μια σωρεία αιτιών.

Συνεπώς, αναπόφευκτα προκύπτουν δυσκολίες όσον αφορά στην αναγνώριση και στη διάγνωση του φαινομένου, δεδομένης της ανομοιογένειας και της πολυπλοκότητας των συμπτωμάτων.

Οι όροι «δυσλεξία» και «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες» συχνά χρησιμοποιούνται ως συνώνυμοι, αν και αρκετοί επιστήμονες κάνουν χρήση του όρου «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες» ως χαρακτηρισμό «ομπρέλα» που καλύπτει μια σειρά μαθησιακών δυσκολιών, εκ των οποίων η δυσλεξία συνιστά μια παράμετρο.

Στην Ελλάδα, δε φαίνεται να υπάρχει ένας επίσημος ορισμός των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών/ δυσλεξίας, με τον οποίο να συμφωνούν όλοι οι επιστήμονες που ασχολούνται με το συγκεκριμένο σύνδρομο.

Ένας αρκετά σαφής και αναλυτικός ορισμός προτάθηκε από το Βρετανικό Σύλλογο Δυσλεξίας (B.D.A.) το 1997 και είναι ο εξής (Reid, 1998):

Η Δυσλεξία αποτελεί μια σύνθετη νευρολογική κατάσταση που είναι ιδιοσυγκρασιακή εξ αρχής. Τα συμπτώματα μπορούν να επηρεάσουν πολλές περιοχές της μαθησιακής λειτουργίας και μπορούν να περιγραφούν ως ειδική δυσκολία στην ανάγνωση και στη γραφή. Ένας ή περισσότεροι τομείς μπορούν να επηρεαστούν: αριθμητική, μουσική σημειογραφία, κινητική δεξιότητα και οργανωτική ικανότητα. Ωστόσο, συνδέεται ειδικά με την επεξεργασία του γραπτού λόγου, αν και ο προφορικός λόγος μπορεί να επηρεαστεί σε κάποιο βαθμό.

Σε γενικές γραμμές, το δυσλεκτικό παιδί έχει φυσιολογική ως υψηλή νοημοσύνη και η συμπεριφορά του δηλώνει ότι είναι πολύ πιο έξυπνο από ό,τι φανερώνει η επίδοσή του στη γραφή, στην ανάγνωση και,

μερικές φορές, στην αριθμητική. Είναι το παρεξηγημένο παιδί που απογοητεύει και προβληματίζει τον εαυτό του, τους γονείς και τους δασκάλους του και συχνά χαρακτηρίζεται κουτό, τεμπέλικο, αδιάφορο και ανυπάκουο.

Ορισμένα από τα πιο χαρακτηριστικά συμπτώματα της δυσλεξίας είναι (ΥΠΕΠΘ, 1987):

Ανάγνωση

- Προσθήκη ή παράλειψη γραμμάτων, συλλαβών, λέξεων ή σημείων στίξης.
- Σύγχυση λέξεων που μοιάζουν οπτικά ή ακουστικά και γραμμάτων κατά τον προσανατολισμό τους στο χώρο ή τη σειρά τους μέσα στη λέξη.
- Η ανάγνωση είναι αργή, διστακτική, με κομπιάσματα, επαναλήψεις και/ή καθρεφτισμό (χα αντί αχ).
- Αντικατάσταση λέξεων με άλλες παρόμοιας ή ίδιας σημασίας.

Γραφή

- Ανορθογραφία
- Κακογραφία, ακαταστασία
- Παρατονισμός.
- Δυσκολία σταθερής γραφής πάνω στη γραμμή.
- Παραλείψεις, αντιμεταθέσεις γραμμάτων και καθρεφτική γραφή (3 αντί ε).
- Χρήση κεφαλαίων γραμμάτων ανάμεσα σε μικρά.

Χωροχρονικός προσανατολισμός

- Σύγχυση αριστερού και δεξιού χεριού ή ποδιού.
- Σύγχυση χρονικών ακολουθιών (χθες-αύριο).
- Σύγχυση ως προς τη μορφή και διάταξη αντικειμένων στο χώρο.

- Δυσκολία ανάγνωσης της ώρας και του χάρτη, λόγω σύγχυσης των σημείων του οριζοντα.

Μνήμη-Μνήμη ακολουθιών

- Δυσκολία:
 - ανάκλησης και συνεπώς εκτέλεσης μια σειράς προφορικών εντολών
 - ανάκλησης των μηνών με τη σωστή σειρά.
 - αριθμησης ζυγών αριθμών
 - εκμάθησης της προπαίδειας.

Τα συναισθηματικά προβλήματα που βιώνουν οι δυσλεκτικοί

Το βασικό ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών και των γνωστικών ψυχολόγων ως τώρα υπήρξε περισσότερο η αναγνώριση των δυσχερειών που χαρακτηρίζουν τη δυσλεξία, παρά το πώς αυτές οι δυσχέρειες μπορούν να αλληλεπιδράσουν ευρύτερα με άλλους παράγοντες, όπως η εικόνα του δυσλεκτικού παιδιού για τον εαυτό του. Επί του παρόντος, η έρευνα είναι πενιχρή όσον αφορά στις κοινωνικές και συναισθηματικές επιπτώσεις της δυσλεξίας στο άτομο.

Η ζωή μπορεί να γίνει πολύ στρεσογόνα για ένα δυσλεκτικό παιδί που αποτυγχάνει μέσα στο σχολικό σύστημα. Για τους δυσλεκτικούς εμφανίζονται εξωτερικές πιέσεις τόσο απ' το σχολείο όσο και από το σπίτι, με στόχο την «ώθησή» τους προς το επιθυμητό-αποδεκτό επίπεδο μόρφωσης. Μια επιπρόσθετη πηγή άγχους για τους δυσλεκτικούς, ανεξάρτητα από το μορφωτικό τους επίπεδο, είναι το πραγματικό βάρος του καθημερινού αγώνα που απαιτείται απλά για να προχωρήσει κανείς στη ζωή.

Γενικά, το στρες μπορεί να βιωθεί είτε

ως πίεση, αποτυχία, κόπωση, απομόνωση και ως συναίσθημα συντριβής και απώλειας ελέγχου μιας κατάστασης, είτε ως κίνητρο και ενίσχυση της ενεργητικότητας ενός ατόμου. Η θετική ή η αρνητική φύση του άγχους εξαρτάται από τις συνθήκες και από την ψυχοσύνθεση του ατόμου.

Ο Jensen (1996) γράφει σχετικά με το θετικό στρες (ή «ευ-στρες»), το οποίο βιώνεται όταν έχουμε: την έντονη επιθυμία να επιλύσουμε ένα συγκεκριμένο πρόβλημα, την ικανότητα να το κάνουμε, κάποιο έλεγχο επί μιας κατάστασης, ικανοποιητική ανάπαυση μεταξύ των προκλήσεων και όταν καταλήγουμε σε λύση του εν λόγω προβλήματος.

Το άγχος εμφανίζεται απειλητικό, όταν επιμένει και εισβάλλει στη ζωή του ατόμου, επηρεάζοντας πολλούς τομείς της και όταν το άτομο δεν διαθέτει ούτε τις στρατηγικές, ούτε τη δύναμη να το χειριστεί.

Το αρνητικό άγχος αποτελεί μια καθημερινή πραγματικότητα για τα δυσλεκτικά παιδιά. Το στρες που αφορά ειδικά κάποιο άτομο φέρει το στοιχείο της «αδικίας» που το κάνει βαρύτερο και δυσκολότερο να αντιμετωπιστεί. Αυτό, ακριβώς, το είδος του στρες πρέπει να χειριστεί το άτομο που μειονεκτεί μαθησιακά.

Οι κλινικές μελέτες σχετικά με τις αγχώδεις αντιδράσεις διακρίνουν δύο κατηγορίες: την «υπο» και την «υπερ» αντίδραση.

Στην «υπο-αντίδραση», το παιδί εκδηλώνει υπερβολικό άγχος και αποσύρεται. Η αυτοπεποίθησή του είναι ιδιαίτερα χαμηλή και το αίσθημα της προσωπικής του αξίας είναι μειωμένο. Συχνά παρατηρούνται παλινδρομήσεις με εκδηλώσεις ανώριμης συμπεριφοράς, όπως νυχτερινή ενούρηση, πιπίλισμα δαχτύλου, φάγωμα των νυχιών και εξάρτηση. Παρατηρείται ακόμη

κατάθλιψη, συνοδευόμενη από συμπτώματα εξασθένισης και καταβολής (Duane, 1991).

Ο δεύτερος τύπος αντίδρασης παρατηρείται στο παιδί που «υπερ-αμείβεται». Εδώ, το παιδί «αποζημιώνεται» με το να είναι «πετυχημένο» σε άλλους τομείς, αποκτώντας διασημότητα ή την προσοχή των άλλων, προκαλώντας αναταραχή μέσα στην τάξη. Αυτό εκδηλώνεται με το να είναι ο «κλόουν» της τάξης, κρύβοντας την αποτυχία του κάτω από «γελοία συμπεριφορά». Κάποια παιδιά μπορούν να επιδείξουν ακραία συμπεριφορά, όπως κλοπή και επιθετικότητα, με αποτέλεσμα την αποβολή τους από το σχολείο (Thomson, 1996).

Γενικά, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι πιο ευάλωτα σε προβλήματα προσαρμογής και, ειδικότερα, στην εφηβεία η εγκατάλειψη του σχολείου είναι συχνή συμπεριφορά (Spreen, 1987).

Πολλά παιδιά, που διαγνώστηκαν ως δυσλεκτικά, βρέθηκαν να έχουν σοβαρά αποθαρρυνθεί και αποκαρδιωθεί εξαιτίας της σχολικής αποτυχίας (Rutter, Tizard and Whitmore, 1970). Μερικοί δυσλεκτικοί μαθητές θεωρούν τη φοίτηση στο σχολείο δυσάρεστη εμπειρία, η οποία δεν ανταμείβει καθόλου το μαθητή. Αρκετά αρνητικά βιώματα δυσλεκτικών περιλαμβάνουν βία από δασκάλους, διακρίσεις, πειράγματα, εξευτελισμό, ανεπαρκή υποστήριξη και παραμέληση. Κάποιες συνοδές συναισθηματικές αντιδράσεις δυσλεκτικών αποτελούν οι ψυχосωματικοί πόνοι (όπως κεφαλαλγίες), απομάκρυνση από συμμαθητές και φίλους, αδυναμία επικοινωνίας μέσα στην οικογένεια, έλλειψη αυτοπεποίθησης, αυτοαμφισβήτηση και άρνηση, ανταγωνιστικότητα και υπερευαισθησία στην κριτική (Edwards, 1994).

Οι Hughes και Dawson (1995), που μελέτησαν τις απαντήσεις 47 ενήλικων δυσλεκτικών σχετικά με τις αναμνήσεις τους για τα μαθητικά τους χρόνια, ανέφεραν παρεμφερή ευρήματα. Η ερμηνεία αυτών των αναμνήσεων αποκάλυψε μια χαρακτηριστική επαναλαμβανόμενη σχολική αποτυχία που δημιουργούσε ένα φαύλο κύκλο μαρτυρίου στιγματίζοντας από τότε τη ζωή τους.

Η μελέτη της Vaughan και των συνεργατών της (1993) έδειξε ότι οι δυσλεκτικοί και οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση παρουσίασαν περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς και λιγότερες κοινωνικές δεξιότητες, ειδικά συμπεριφορά απόσυρσης, σε σχέση με τους «μέτριους» και «καλούς» μαθητές.

Σ' αυτό το σημείο αξίζει να επισημάνουμε ότι είναι αρκετά δύσκολο να διευκρινιστεί η σχέση μεταξύ συμπεριφοριστικών-συναισθηματικών προβλημάτων και της ανάπτυξης της ανάγνωσης- γραφής. Αυτό το πρόβλημα του τύπου «η κότα έκανε το αυγό ή το αυγό την κότα» συνδέεται άμεσα με τη διάκριση αιτίας και αποτελέσματος.

Η επιδημιολογική έρευνα στο νησί Isle of Wight έδειξε ότι το ένα τέταρτο των παιδιών ηλικίας 10 ετών με μαθησιακά προβλήματα εκδήλωσαν αντικοινωνική συμπεριφορά (Rutter, Tizard and Whitmore, 1970). Προέκυψε αμέσως το ερώτημα αν η δυσκολία στην ανάγνωση/ γραφή οδήγησε σε αντικοινωνική συμπεριφορά ή η αντικοινωνική συμπεριφορά επέφερε προβλήματα στην ανάγνωση/ γραφή ή αν κάποιος υποβόσκων παράγοντας, όπως η κοινωνική αποστέρηση ή γνωστικά ελλείμματα, συνδέονται και με τα δύο είδη προβλημάτων.

Εντόπισαν ότι τα παιδιά με προβλήματα ανάγνωσης/ γραφής με αντικοινωνική συμπεριφορά παρουσίαζαν πολλά κοινά ση-

μεία με τα παιδιά με προβλήματα ανάγνωσης/γραφής χωρίς αντικοινωνική συμπεριφορά και εμφάνιζαν λιγότερες ομοιότητες με εκείνα που εκδήλωναν μόνο αντικοινωνική συμπεριφορά.

Αυτό φαίνεται να στηρίζει την άποψη ότι οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν τον πρωταρχικό παράγοντα στην εκδήλωση των προβλημάτων συμπεριφοράς (Thomson, 1996).

Κάποιες έρευνες (Rourke and Feurst, 1991, Badian, 1992) δηλώνουν ότι διαφορές στη δομή του εγκεφάλου των δυσλεκτικών παιδιών πιθανότατα τα προ-εκθέτει σε προβλήματα όσον αφορά στην οργανωτικότητα και κοινωνικότητα. Γνωστικά ελλείμματα συνήθως εμφανίζονται μόνο σε σχέση με απαιτήσεις του σχολικού περιβάλλοντος, όπως η εκμάθηση ανάγνωσης και ορθογραφίας.

Οι Miles και Miles (1990) προειδοποίησαν για τον κίνδυνο σύγχυσης των πρωτευουσών και δευτερευουσών δυσκολιών. Αν ένα παιδί εμφανίζει πρωταρχικό γνωστικό έλλειμμα έχει δυσκολία στην εκμάθηση της ανάγνωσης και ως αντίδραση σε αυτή τη δυσκολία αναπτύσσει προβλήματα συμπεριφοράς. Είναι λοιπόν αναγκαίο αυτά τα προβλήματα να μην αντιμετωπίζονται ως πρωταρχική αιτία των μαθησιακών δυσκολιών του παιδιού.

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το ακόλουθο: Μια μητέρα, δασκάλα η ίδια, γνώριζε ότι ο γιος της είχε έντονη δυσκολία στην ανάγνωση και στη γραφή. Στην ηλικία των επτά ετών, ο γιος της Χάρι είχε μια καινούρια δασκάλα που δεν κατανοούσε τα προβλήματά του. Το παιδί έγινε αγχώδες και η συμπεριφορά του στο σχολείο άλλαξε προς το χειρότερο. Είχε νυχτερινή ενούρηση και έτρεμε επιστρέφοντας από το σχο-

λείο, όταν είχε τεστ ορθογραφίας για την επόμενη μέρα. Η μητέρα του Χάρι ανέφερε στη δασκάλα του ότι η κακή συμπεριφορά του Χάρι ίσως, εν μέρει, ήταν μια αντίδραση σε κάποιο είδος μαθησιακής δυσκολίας που αντιμετώπιζε. Αλλά, εκείνη της απάντησε: «ανοησίες! Είναι απλά πολύ ανώριμος. Όταν μάθει να φέρεται καθώς πρέπει και στρωθεί στο διάβασμα, δεν θα έχει πρόβλημα». Την επόμενη χρονιά, ο Χάρι είχε μια άλλη δασκάλα που έδειξε περισσότερη κατανόηση. Διαπίστωσε ότι ο Χάρι είχε δυσλεξία και ξεκίνησε ενισχυτικό πρόγραμμα. Από τότε, η συμπεριφορά του Χάρι, άρχισε να βελτιώνεται ξανά (Riddick, 1996).

Ως ακραία εκδήλωση, ένα δυσλεκτικό παιδί μπορεί να αναπτύξει προβλήματα συμπεριφοράς, στην προσπάθειά του να «καμουφλάρει» τα μαθησιακά του προβλήματα και το γεγονός ότι δεν μπορεί να τα καταφέρει στο γλωσσικό μάθημα.

Όσον αφορά τις πηγές του άγχους, το εκπαιδευτικό σύστημα έχει αρκετή ευθύνη για το άγχος που βιώνουν τα παιδιά με δυσλεξία. Κάποιοι εκπαιδευτικοί είναι ενημερωμένοι για τον τρόπο αναγνώρισης και αντιμετώπισης του προβλήματος. Ωστόσο, αρκετοί δεν γνωρίζουν τα βασικά χαρακτηριστικά του συνδρόμου και αδυνατούν να παρέμβουν διδακτικά με αποτελεσματικό τρόπο (Fawcett, 1997).

Αν δεν διαγνωστούν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, οι δάσκαλοι, οι γονείς και τα ίδια τα παιδιά πιθανόν να αποδίδουν τις δυσκολίες τους στη «βλακεία» ή «τεμπελιά» τους, ταμπέλες αρκετά ανακριβείς και επιζήμιες (Wolff, 1981).

Όντως, όταν εξηγούνται οι μαθησιακές δυσκολίες και η αιτία αυτών στους δυσλεκτικούς, πολλοί από αυτούς αισθάνονται ανακούφιση σε μεγάλο βαθμό και έτσι βελ-

τιώνεται η αυτοπεποίθησή τους. Το ίδιο ισχύει και για τους γονείς τους: «ανακουφίστηκα τόσο όταν έμαθα ότι αυτό το πρόβλημα είχε κάποιο όνομα», ανέφερε μια μητέρα που διαπίστωσε ότι είχε γίνει θύμα της φαντασίας της. Τέτοιες δηλώσεις είναι συνηθισμένες. Φαίνεται πως για ορισμένα άτομα η άγνοια είναι χειρότερη από τη γνώση. (Heaton, 1996).

Ωστόσο υπάρχουν και εξαιρέσεις. Τα άτομα στα οποία διαγνώστηκε «δυσλεξία», μερικές φορές αναστατώνονται με τη σκέψη ότι η δυσλεξία θα είναι αργότερα στη ζωή τους ένα διαρκές βάρος και σε ορισμένες περιπτώσεις υπάρχει ο φόβος πως θα κληροδοτήσουν το σύνδρομο στα παιδιά τους. Κάποιοι έφηβοι ή ενήλικες που πρόσφατα χαρακτηρίστηκαν «δυσλεκτικοί», συχνά λυπούνται για «τα χρόνια που χάθηκαν» άδικα. Η πικρία που νιώθουν είναι ένα αρνητικό συναίσθημα. Η συσσώρευση των μαθησιακών και προσωπικών απαιτήσεων κουράζει και καταπιέζει τους δυσλεκτικούς. Το άγχος που βιώνουν φαίνεται να επιβαρύνει, με τη σειρά του, τη «δυσλεξία» τους (Gilroy and Miles, 1996).

Μια δεύτερη πιθανή αιτία άγχους για τους δυσλεκτικούς βαρύνει τους γονείς τους. Αν και αρκετοί ενημερωμένοι γονείς υπερασπίζονται και στηρίζουν τα παιδιά τους σε κάθε τους βήμα, αρκετοί αντιδρούν αρνητικά. Οι μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών τους τους θυμίζουν τις δικές τους εμπειρίες στο σχολείο, όταν το εκπαιδευτικό σύστημα είχε ελάχιστη, έως μηδαμινή, κατανόηση για τα μαθησιακά προβλήματα και αυτή η «ακύρωση» που ένιωθαν τότε μπορεί να τους καθιστά αδύναμους να αντιμετωπίσουν την τωρινή κατάσταση (Fawcett, 1997).

Ένας επιπρόσθετος παράγοντας αναφορικά με το άγχος που επιφέρει η δυσλε-

ξία είναι η ενοχή που βιώνουν όλοι όσοι σχετίζονται με τη συγκεκριμένη κατάσταση. Ο δάσκαλος μπορεί να κατηγορεί τον εαυτό του για την αποτυχία του να συμβάλει σε αξιόλογη ανάπτυξη των ικανοτήτων ενός έξυπνου παιδιού. Οι γονείς βιώνουν ενοχή επειδή έχουν χωρίς να το θέλουν «περάσει» τις δικές τους δυσκολίες στο παιδί τους και οι ίδιοι δεν διαθέτουν την ικανότητα να το βοηθήσουν. Διαισθανόμενοι αυτές τις αρνητικές «δονήσεις», το παιδί μπορεί να κατηγορεί τον εαυτό του που απογοητεύει τόσο τους γονείς, όσο και τους δασκάλους. Αυτή η ενοχή μπορεί εύκολα να μετατραπεί σε θυμό και αλληλοκατηγορίες, καθιστώντας την κατάσταση δυνητικά εκρηκτική (Fawcett, 1997).

Είναι γεγονός πως από την πρώτη στιγμή της σχολικής του πορείας, το δυσλεκτικό παιδί προβληματίζει έντονα τους δασκάλους του. Οι δάσκαλοι μπορεί να του αναθέτουν πιο απλοποιημένες εργασίες, με σκοπό τη διατήρηση υψηλού ηθικού του παιδιού. Κατά συνέπεια, το παιδί μπορεί να χάσει το κίνητρο για υψηλούς στόχους, γεγονός που το οδηγεί σε ακόμη πιο μειωμένη απόδοση. Καθώς το παιδί προχωρά τις τάξεις του δημοτικού, η βαρύτερη διαπίστωση των αυξανόμενων απαιτήσεων που το περιμένουν στο γυμνάσιο ή στη μετέπειτα ενήλικη ζωή αρχίζει να του προκαλεί πανικό (Thomson, 1996).

Στην εφηβεία, οι απαιτήσεις του κύκλου σπουδών είναι εξουθενωτικές για τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες. Αρκετοί σπουδαστές βιώνουν βαθιά ριζωμένες ανασφάλειες, των οποίων η απαρχή εντοπίζεται στο παρελθόν, εξαιτίας της γελιοποίησης και των παρεξηγήσεων των σκληρών προσπαθειών τους που ποτέ δεν αναγνωρίστηκαν. Αυτές οι ανασφάλειες μπορεί να έρ-

θουν ξανά δυναμικά στην επιφάνεια όταν ο μαθητής/σπουδαστής νιώσει ότι χάνει τον έλεγχο των καθηκόντων του και εισπράξει αρνητικά σχόλια (Gilroy, 1997).

Στην ενήλικη ζωή ο εργασιακός τομέας προκαλεί έντονο στρες στους δυσλεκτικούς. Συγκεκριμένα, πηγές άγχους αποτελούν τα εξής: συγκρότηση βιογραφικού σημειώματος, συμπλήρωση αιτήσεων, επαγγελματική συνέντευξη. Οι δυσκολίες τους σχετικά με την οργάνωση αφενός, και με την ακρίβεια έκφρασης αφετέρου, περιπλέκει εις βάρος τους κάθε προσπάθεια εύρεσης εργασίας, ανάλογη των ικανοτήτων και των αναγκών τους, δεδομένου και του γενικότερου ανταγωνισμού που επικρατεί στον επαγγελματικό στίβο.

Είναι αρκετά εμφανής η χαμηλή αυτοεκτίμηση που χαρακτηρίζει την προσωπικότητα των δυσλεκτικών ατόμων, καθώς και οι ισχυρές επιπτώσεις της στον ψυχισμό τους.

Αν και οι όροι «αυτοεκτίμηση», «αυτοπεποίθηση» και «αυτοεικόνα» χρησιμοποιούνται πολλές φορές εναλλασσόμενοι, έχουν διαφορετική, αλλά αλληλένδετη σημασία. Η αυτοεικόνα ως όρος περικλείει την εκτίμηση ενός ατόμου για τον εαυτό του στο γνωστικό (σκέψη), συναισθηματικό και συμπεριφοριστικό επίπεδο. Η αυτοεκτίμηση ορίζεται ως μέτρο για το βαθμό που ο εαυτός, όπως τον αντιλαμβάνεται το άτομο (αυτοεικόνα), ταιριάζει με τον «ιδανικό εαυτό» του (Riddick, 1996)

Ο Burns (1982), σε μια εκτεταμένη βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με την αυτοπεποίθηση και την εκπαίδευση, υποστήριξε ότι υπάρχουν ισχυροί δεσμοί μεταξύ της αυτοπεποίθησης του ατόμου και της σχολικής του επίδοσης. Όταν η σχολική επίδοση και τα κίνητρα από το σχολείο βρι-

σκονται σε χαμηλό επίπεδο συχνά συνδέονται με χαμηλή αυτοπεποίθηση.

Γενικά, κάποια γνωρίσματα στη συμπεριφορά είναι τυπικά στα παιδιά με υψηλή αυτοπεποίθηση και κάποια άλλα είναι χαρακτηριστικά για τα παιδιά με χαμηλή αυτοπεποίθηση. Τα παιδιά με υψηλή αυτοεκτίμηση θεωρείται ότι έχουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους, είναι πιο πρόθυμα να προσφέρουν απαντήσεις-λύσεις και να δοκιμάσουν νέες εμπειρίες μάθησης, ενώ τα παιδιά με χαμηλή αυτοεκτίμηση έχουν μικρότερη εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους, εγκαταλείπουν εύκολα τις προσπάθειές τους και συχνά φοβούνται ή αποφεύγουν νέες μαθησιακές εμπειρίες (Riddick, 1996).

Για πολλά παιδιά, η αυτοπεποίθησή τους επηρεάζεται από την αντίληψη των εμφανών διαφορών μεταξύ αυτών και των άλλων (Ruble, 1983). Για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, η φοίτηση στο σχολείο συχνά- σχεδόν καθημερινά- φέρνει στην επιφάνεια παραδείγματα αποτυχίας.

Το αν ή όχι αυτές οι εμπειρίες θα οδηγήσουν σε κατάθλιψη εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, συμπεριλαμβανομένων της φύσης των δυσκολιών, της σιγουριάς της επαφής που βιώνει το παιδί με την οικογένειά του και τους φίλους του, ένα εύρος επιδράσεων του σχολικού περιβάλλοντος και, κατ' επέκταση, της κοινότητας μέσα στην οποία ζει και αναπτύσσεται.

Η κατάθλιψη ορίζεται ως σύνδρομο που περιλαμβάνει καταστολή της διάθεσης και επιφέρει αλλαγές στη συμπεριφορά, στην ποιότητα και ποσότητα του ύπνου και της όρεξης, για χρονικό διάστημα εβδομάδων ή μηνών. Ωστόσο, μεταβατικές περιόδους αναταραχών δε δηλώνουν απαραίτητα «κατάθλιψη» (Varma, 1993).

Πέρα από τη μελαγχολία, τα συνήθη συ-

μπτώματα της κατάθλιψης στα παιδιά περιλαμβάνουν χαμηλή αυτοπεποίθηση, άγχος, μειωμένη συγκέντρωση και δυσκολίες ομαλής επικοινωνίας με άλλα παιδιά και ενήλικες. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και με κατάθλιψη μερικές φορές εμφανίζουν τις πρώτες ενδείξεις ευαισθησίας σε κοινωνικές καταστάσεις αντιδρώντας επιθετικά απέναντι στους άλλους. Μια πιθανή ερμηνεία είναι ότι αναζητούν τρόπους να μειώσουν τα έντονα συναισθήματα μελαγχολίας.. Παρόλα αυτά, θα ήταν λάθος να χαρακτηρίζουμε όλες τις επιθετικές αντιδράσεις των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ως συμπτώματα κατάθλιψης. Μια προτεινόμενη ερμηνεία της κατάθλιψης είναι ότι τα παιδιά αισθάνονται πως δεν μπορούν να έχουν παρά ελάχιστο έλεγχο πάνω στους παράγοντες που ασκούν ισχυρές επιδράσεις στη ζωή τους (Varga, 1993).

Είναι, επίσης, πάντα απαραίτητο να λαμβάνεται υπόψη ο κίνδυνος αυτοκτονίας στα παιδιά με κατάθλιψη και μαθησιακές δυσκολίες. Ριψοκίνδυνες ενέργειες και πράξεις αυτοτραυματισμού, καθώς και συμπεριφορά αναζήτησης της προσοχής των άλλων μπορούν να έχουν δυσάρεστη έκβαση. Με ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να αντιμετωπίζονται οι ενέργειες των παιδιών που δηλώνουν απογοήτευση και παραίτηση από τη ζωή (Varga, 1993).

Οι γονείς των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί οι ίδιοι να εκδηλώνουν έντονη τάση προς την κατάθλιψη ως αντίδραση στο πρόβλημα του παιδιού τους. Στην ουσία, η δυσλεξία επηρεάζει τη ζωή και τη λειτουργία ολόκληρης της οικογένειας με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους. Ίσως η οικογένεια του δυσλεκτικού παιδιού θα έπρεπε να αναγνωρίζεται ως εξίσου μειονεκτούσα (Varga, 1993).

Στάδια ανάπτυξης του παιδιού κατά Piaget και δυσλεκτικά παιδιά

Ο Piaget (1954) υποστήριξε ότι όλα τα παιδιά διέρχονται από μια ιεραρχική σειρά σταδίων ανάπτυξης. Δεν ανέλυσε ειδικώς τα προβλήματα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, αλλά φαίνεται ότι αυτά τα παιδιά περνούν τα στάδια αυτά με πιο αργό ρυθμό και, πιθανότατα, δεν φτάνουν ως τα τελευταία στάδια (Varga, 1993).

Η ανάπτυξη ερμηνεύεται ως μια δυναμική διαδικασία, όπου οι γνωστικές δομές του παιδιού προσαρμόζονται ως απόρροια της αλληλεπίδρασής του με το περιβάλλον (Piaget, 1954).

Το πρώτο στάδιο είναι το αισθησιο-κινητικό ή στάδιο νοημοσύνης πριν τη γλώσσα, το οποίο, στη φυσιολογική ανάπτυξη, περιλαμβάνει περίπου τα δύο πρώτα χρόνια ζωής του παιδιού. Οι αναπαραστάσεις του βρέφους για τον κόσμο βρίσκονται στο επίπεδο αιτών κινήσεων και εικόνων. Σταδιακά αποκτάται η σταθερότητα των αντικειμένων. Με άλλα λόγια, η αντίληψη των αντικειμένων και των ανθρώπων παραμένει και όταν αυτά υπάρχουν εκτός του αντιληπτικού πεδίου.

Για τα παιδιά των οποίων η ανάπτυξη είναι πιο αργή από τη φυσιολογική, η καθυστέρηση στην ικανότητα να σχηματίσουν νοητικές αναπαραστάσεις απόκλιση μορφών μπορεί να οδηγήσει σε «παράταση» αυτών των σταδίων. Τα βρέφη αυτά παρουσιάζουν χαμηλή ανεκτικότητα σε εμπειρίες αποχωρισμού, καθώς και καθυστέρηση άντλησης ικανοποίησης. Υποθέτει κανείς ότι αυτές οι καθυστερήσεις μπορούν να καταστήσουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες περισσότερο ευάλωτα στη κατάθλιψη καθώς διέρχονται αυτό το στάδιο (Varga, 1993).

Το δεύτερο βασικό στάδιο, το στάδιο

προετοιμασίας και εγκαθίδρυσης των συγκεκριμένων λογικών δομών, στη φυσιολογική ανάπτυξη εκτείνεται από τα 2 έως τα 11 περίπου χρόνια. Εδώ, το παιδί έχει συμβολικές αναπαραστάσεις του εξωτερικού κόσμου και μπορεί να αναπτύσσει νοητικές διεργασίες. Δυσκολεύεται, ωστόσο, να κατανοήσει ότι οι άλλοι έχουν απόψεις και εικόνες για τον κόσμο, οι οποίες διαφέρουν από τις δικές του. Επίσης, αδυνατεί να αντιληφθεί ότι οι κανόνες είναι κοινωνικές συμβάσεις, εν δυνάμει μεταβαλλόμενες μέσω διαπραγμάτευσης. Το παιδί δεν υπολογίζει καλά τις πιθανότητες επιτυχίας, όταν προβαίνει σε ριψοκίνδυνη συμπεριφορά. Κατά ανάλογο τρόπο, το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύεται εξίσου να υπολογίσει τον κίνδυνο. Τελικά, πολλά παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να μη προσεγγίσουν αυτό το στάδιο ή να μην προχωρήσουν πέρα από αυτό (Vargha, 1993).

Το τελευταίο στάδιο στο Πιαζετιανό μοντέλο είναι το στάδιο της τυπικής- αφαιρετικής σκέψης, που φυσιολογικά αρχίζει στην ηλικία των 11-12 ετών. Αυτό το στάδιο περιλαμβάνει την ανάπτυξη συνδυαστικής σκέψης. Το παιδί γίνεται ικανό να συλλάβει το πραγματικό, καθώς και το υποθετικό. Καθίσταται δυνατή η επιστημονική σκέψη και έννοιες, όπως το μέλλον και το άπειρο, αρχίζουν να αποκτούν νόημα.

Θα ήταν λάθος να υποθέσουμε ότι το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες δεν μπορεί να σκεφτεί και να προβληματιστεί σχετικά με αυτές τις έννοιες. Ατελής κατανόηση των ηθικών ή φιλοσοφικών ζητημάτων, τα οποία απαιτούν προσεκτική και ευαισθητοποιημένη συζήτηση σε ένα κατάλληλο γλωσσικό επίπεδο, μπορεί να είναι πηγές έντονης σύγχυσης και άγχους γι' αυτά τα παιδιά (Vargha, 1993).

Ψυχοκοινωνικές διεργασίες – στάδια που διέρχονται ο δυσλεκτικός και η οικογένειά του μετά τη διάγνωση της δυσλεξίας

Οι Gilroy and Miles (1996) περιγράφουν τα διάφορα στάδια που διέρχονται τόσο ο δυσλεκτικός, όσο και η οικογένειά του μετά τη διάγνωση της δυσλεξίας.

Συνήθως, μετά τη διάγνωση της δυσλεξίας, υπάρχει μια περίοδος άρνησης του προβλήματος. Το παιδί δε θέλει να βλέπει τον εαυτό του «διαφορετικό» ή «παράξενο» και οι γονείς αποφεύγουν να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες ενός «προβληματικού» παιδιού (ειδικά, όταν όλα τα εξωτερικά στοιχεία δείχνουν ότι το παιδί είναι φυσιολογικό).

Ωστόσο, η αποδοχή της κατάστασης είναι το πιο σημαντικό βήμα για την προσαρμογή. Σε πολλές κλινικές περιπτώσεις, το παιδί και οι γονείς απελευθερώνονται από συναισθήματα ενοχής, όταν μάθουν ότι το πρόβλημα μπορεί να διαγνωστεί.

Αυτό οδηγεί στη δεύτερη φάση που είναι η κατανόηση της κατάστασης της δυσλεξίας. Η δυσλεξία, συνήθως, δεν οφείλεται σε περιβαλλοντικούς παράγοντες, όπως έλλειψη αγάπης ή υπερβολική προστασία, έλλειψη οριοθέτησης ή επιβολή αυστηρών ορίων. Υπάρχουν ενδείξεις ότι η δυσλεξία οφείλεται σε μη φυσιολογική κατανομή των κυττάρων του αριστερού ημισφαιρίου του εγκεφάλου που συντελείται κατά τη διάρκεια της 16ης και 28ης εβδομάδας της κύησης (Gilroy and Miles, 1996).

Το επόμενο βήμα για το παιδί είναι να μάθει να κρίνει τον εαυτό του ανεξάρτητα από την ιδιαιτερότητά του. Με άλλα λόγια, πρέπει να υιοθετήσει ένα σύστημα αυτοεκτίμησης που τονίζει τα θετικά του σημεία. Πρέπει να κρίνει τον εαυτό του βάσει των

δικών του κριτηρίων παρά βάσει των κριτηρίων των άλλων.

Το τέταρτο βήμα είναι η αντιμετώπιση του προβλήματος. Αυτό δε σημαίνει ότι το πρόβλημα θα εξαφανιστεί, αλλά η ισχυρή επίδραση του συνδρόμου στο άτομο και τη ζωή του πρέπει να ελαττωθεί. Αρχικά, απαιτούνται συνεχείς προσπάθειες για κατάρτιση της ανάγνωσης και γραφής στο καλύτερο δυνατό επίπεδο. Η δεύτερη μέθοδος (όχι εναλλακτική, αλλά συμπληρωματική) αφορά στην ανάπτυξη στρατηγικών αντιμετώπισης των προβλημάτων του ατόμου, αξιοποιώντας τα «δυνατά» του στοιχεία.

Αυτή η διαδικασία πρέπει να αντιμετωπίζεται ως διαδικασία «επίλυσης προβλημάτων». Η επίλυση προβλημάτων σημαίνει ότι το άτομο αποκτά σημαντικές δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων που θα αποτελέσουν τη βάση για κάθε επαγγελματική πορεία και θα υπερέχουν των ικανοτήτων ανάγνωσης- γραφής. Φαίνεται, έτσι, ότι οι μη-δυσλεκτικοί μειονεκτούν σημαντικά, εφόσον εισέρχονται στον εργασιακό τομέα, δίχως το προνόμιο των αναπτυγμένων δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων που χαρακτηρίζει τα δυσλεκτικά άτομα.

Τρόποι αντιμετώπισης των συναισθηματικών προβλημάτων των δυσλεκτικών ατόμων

Στόχος πρέπει να είναι η ενδυνάμωση της αυτογνωσίας. Αν υπάρχει κάποιο πρόβλημα, όσο ήπιο ή σοβαρό και αν είναι, δεν είναι λογικό νο το «κρύβουμε πίσω από το δάχτυλό μας», αρνούμενοι την ύπαρξή του.

Οι δυσλεκτικοί που δεν ανακουφίστηκαν με τη διάγνωση της δυσλεξίας τους μπορούν να βοηθηθούν περισσότερο με μια

ειλικρινή συζήτηση τόσο των δυνατών όσο και των αδύνατων σημείων τους: μια ταμπελοποίηση χωρίς τέτοιου είδους συζήτηση είναι, στην καλύτερη περίπτωση, ανώφελη, ενώ, στη χειρότερη, μπορεί να είναι αποθαρρυντική. Είναι πολύ ανεύθυνο από την πλευρά κάθε επαγγελματία, που ασχολείται με τις μαθησιακές δυσκολίες, να «πετάει» την ταμπέλα «δυσλεξία» σε κάποιον, χωρίς να δώσει κάποια εξήγηση για αυτήν (Gilroy and Miles, 1996).

Όλα τα παιδιά έχουν ανάγκη να αντλούν ικανοποίηση από τον εαυτό τους και από τους άλλους. Η ικανοποίηση σε σχέση με τον εαυτό συνίσταται σε βίωση συναισθημάτων ασφάλειας, αυτοπεποίθησης, απελευθέρωσης από κάθε είδους απειλή και αίσθηση ενός στόχου-σκοπού. Αυτά τα βιώματα σπανίως είναι μόνιμα. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να είναι λιγότερο ικανά να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά μετα-διεργασίες για αυτοεκτίμηση. Επίσης, τείνουν να ασκούν λιγότερο έλεγχο σε σχέση με τα άλλα παιδιά πάνω σε καθετί που τους συμβαίνει και είναι λιγότερο ικανά να κατανοήσουν γιατί τους συμβαίνουν όσα συμβαίνουν. Μια σημαντική στρατηγική αντιμετώπισης τέτοιων καταστάσεων είναι να διδαχθούν απλούς τρόπους άσκησης και αίσθησης ελέγχου (Varga, 1993).

Η γνωστική συμπεριφοριστική θεραπεία, η οποία σχεδιάζεται για να βελτιώσει την αυτοπεποίθηση, στηρίζεται στο επίπεδο της λεκτικής επικοινωνίας του παιδιού. Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, που είναι ιδιαίτερα απομονωμένα, ανταποκρίνονται καλύτερα στην ατομική ψυχοθεραπεία. Αυτά τα παιδιά χρειάζονται ενίσχυση για να αντιμετωπίσουν την ένταση των συναισθημάτων τους μέσα από το παιχνίδι και τη δράση (Varga, 1993).

Είναι δεδομένο ότι στη μάθηση απαραίτητο είναι το ενδιαφέρον και το κίνητρο του παιδιού. Αυτά ενδυναμώνονται από την ταύτιση του παιδιού με το άτομο (δάσκαλος ή γονέας) που συνδέεται με τη διαδικασία της μάθησης και στόχος είναι η άντληση ικανοποίησης μέσω των μαθησιακών του επιτευχών (Rutter, 1975).

Συνεπώς, η άντληση ικανοποίησης από τους άλλους είναι άρρηκτα συνυφασμένη με την ικανοποίηση που προέρχεται από τον εαυτό. Για το μικρό παιδί, οι κοινωνικές σχέσεις έχουν την απαρχή τους στην αλληλεπίδραση με τη μητέρα ή τον πρώτο κηδεμόνα, και στα πρώτα χρόνια κυριαρχεί η αλληλεπίδραση με την οικογένεια. Η ενίσχυση της οικογένειας προκειμένου να διατηρήσει τη λειτουργία της ως σταθερό και υγιές σύστημα αποτελεί πιο αποδοτική παρέμβαση από την επικέντρωση αποκλειστικά στα μαθησιακά προβλήματα του παιδιού.

Σε καταστάσεις όπου οι γονείς εκδηλώνουν καταθλιπτική συμπεριφορά προτείνεται οικογενειακή θεραπεία. Αρχικά, πρέπει να διευκρινιστεί κατά πόσο η οικογένεια έχει αρχίσει να αποδέχεται το μαθησιακό πρόβλημα του παιδιού. Υπάρχουν κατάλοιπα συναισθήματα ενοχής ή θυμού; Υπάρχει ρεαλιστικό βλέμμα για το μέλλον της οικογένειας και του παιδιού; Αν το παιδί είναι υπερπροστατευμένο, οι γονείς πρέπει να πειστούν να ξεκινήσουν σταδιακά ένα πρόγραμμα «απογαλακτισμού» και ανεξαρτητοποίησης. Είναι ανάγκη να επαληθευθούν τα όριά τους.

Επιπλέον, δεδομένου ότι αρκετά παιδιά έχουν ένα γονέα ή συγγενή από το στενό οικογενειακό περιβάλλον τους με παρόμοιες δυσκολίες, πρέπει να επισημανθεί η σπουδαιότητα των μελών της οικογένειας

ως πρότυπα ρόλων. Οι διάσημοι και πετυχημένοι στον τομέα τους δυσλεκτικοί αποτελούν επίσης πρότυπα για τα δυσλεκτικά παιδιά. (Riddick, 1996).

Όσον αφορά στα σχολεία, αυτά πραγματικά μπορούν να συμβάλουν στη διάπλωση της συμπεριφοράς των παιδιών. Δυστυχώς, η δευτεροβάθμια εκπαίδευση μετατρέπεται μερικές φορές σε πεδίο μάχης με ανήσυχους εφήβους εγκλωβισμένους σε μία διαρκή εμπόλεμη κατάσταση εναντίον κινικών, σαρκαστικών καθηγητών (Varga, 1993).

Ωστόσο, ο ρόλος του δασκάλου-παιδαγωγού παραμένει πάντα καθοριστικός για τη διαμόρφωση της αυτοεικόνας του παιδιού. Ο Hargreaves (1972) υποστήριξε ότι ο δάσκαλος αντιμετωπίζεται από το παιδί ως ο «σημαντικός άλλος». Συνεπώς, όταν ένα παιδί έχει χαμηλή αυτοεικόνα για τη σχολική του επίδοση και ο δάσκαλος θεωρεί τις ικανότητες του παιδιού περιορισμένες και το παιδί αντιλαμβάνεται το δάσκαλο ως «σημαντικό άλλο», το παιδί πιθανότατα θα επηρεαστεί από τις αρνητικές προσδοκίες του δασκάλου του.

Ο δάσκαλος οφείλει να προσφέρει ενθάρρυνση και ίσες ευκαιρίες σε κάθε παιδί και να ενισχύσει την αυτοεικόνα του σε κάθε έργο που επιχειρεί να εκτελέσει προκειμένου αυτό να αναπτύξει ελεύθερα τα δυνατά σημεία της προσωπικότητάς του.

Είναι επίσης σημαντικό να δίνουμε προσοχή στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο του παιδιού, όπου συνήθως δεσπόζουν ακόμη οι αρνητικές αντιδράσεις απέναντι στα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες. Τα παιδιά είναι πολύ σκληρά απέναντι στα άτομα που εμφανώς διαφέρουν από το «φυσιολογικό» (Sternina, 1990). Ωστόσο, μόνο σχετικά πρόσφατα εμφανίστηκε η ανάγκη για αναγνώρι-

ση της πιθανής μοναξιάς που βιώνουν αυτά τα παιδιά (Anderson and McNicholas, 1991).

Οι φίλοι διαδραματίζουν πολύ σημαντικό ρόλο, καθώς τα παιδιά μπορούν να μοιράζονται ελπίδες, φόβους, χαρές και προβληματισμούς μαζί τους. Επίσης, η επικοινωνία με άλλους δυσλεκτικούς μαθητές σε μια ομάδα και η ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών μπορεί επίσης να βοηθήσει σημαντικά τα δυσλεκτικά άτομα (Gilroy and Miles, 1996).

Συνοψίζοντας, η δυσλεξία θα πρέπει να είναι κοινωνικά αποδεκτή όπως κάθε άλλη κοινή δυσχέρεια που βιώνουν τα παιδιά, όπως η μυωπία, το άσθμα ή ο διαβήτης. Δεν πρέπει να είναι επιφορτισμένη με κανένα

στίγμα, ειδικά προερχόμενο από τους εκπαιδευτικούς, αλλά θα πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη οι ευρύτερες γνωστικές και συναισθηματικές επιπτώσεις της (Edwards, 1994).

Όσον αφορά στο στρες, αυτό πρέπει να βιώνεται και να είναι τέτοιο που να ενεργοποιεί το άτομο, αλλά όχι τόσο έντονο που να το συντρίβει. Η οικογένεια και το σχολείο είναι οι ιδανικοί σύμμαχοι που μπορούν να προσφέρουν ένα συγκροτημένο περιβάλλον το οποίο σταδιακά θα εισάγει το παιδί και, ειδικότερα, το δυσλεκτικό παιδί στο θετικό στρες και θα το οδηγήσει στο σημείο όπου μπορεί πλέον να σταθεί στα δικά του πόδια (Varma, 1993).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Anderson R. and McNicholas S. Best Friends, London: A and C. Black/Jet Books, 1991.
- Badian, N.A. Nonverbal learning disability, school behaviour and dyslexia, *Annals of Dyslexia*, 1992, 42: 159-79.
- Burns R. Self-Concept Development and Education, London, Holt, Rinehart and Winston, 1982.
- Duane D.D. Dyslexia: neurological and behavioural correlates, *Psychiatric Annals*, 1991, 21: 703-8.
- Edwards J. The Scars of Dyslexia. Eight case studies in emotional reactions, London, Cassell, 1994.
- Fawcett A. Case studies and some Recent Research. In Miles T.R. and Varma V. (Ed.), *Dyslexia and Stress*, London, Whurr Publishers Ltd, 1997.
- Gilroy D.E. and Miles T.R. Dyslexia at college, London and New York, Routledge, 1996.
- Gilroy D.E. Stress Factors in the College Student. In Miles T.R. and Varma V. (Ed.), *Dyslexia and Stress*, London, Whurr Publishers Ltd., 1997.
- Hargreaves D. H. Interpersonal Relations and Education, London: Routledge and Kegan Paul, 1972.
- Heaton P. Dyslexia: Parents in need, London, Whurr Publishers Ltd., 1996.
- Hughes W and Dawson R. Memories of school: Adult dyslexics recall their school days, *Support for Learning*, 1995, 10, 4, 181-184.
- Jensen, Brain-based Learning, California, Turning Point Publishing, 1996.
- Miles T.P. and Miles E. Dyslexia. A hundred years on, Milton Keynes, Open University Press, 1990.

- Piaget J. *The Construction of Reality in the Child*, New York, Basic Books, 1954.
- Reid G. *Dyslexia: A practitioner's Handbook*, England, John Wiley and Sons Ltd., 1998.
- Riddick B. *Living with dyslexia*. London and New York, Routledge, 1996.
- Rourke B. P. and Feurst D.R. *Learning Disabilities and Psychosocial Functioning: A neuropsychological Perspective*, New York, Guildford Press, 1991.
- Ruble D.N. The development of social comparison processes and their role in achievement-related self-socialisation. In Higgins E.T., Ruble D.N. and Hartup W. W. (Ed.) *Social Cognition and Social Development: A Sociocultural Perspective*, Cambridge, Cambridge University Press, 1983.
- Rutter M., Tizard J. and Whitmore K. *Education, Health and Behaviour*, London, Longman, 1970.
- Rutter M. *Helping Troubled children*, Penguin Books, 1975.
- Spreen O. *Learning Disabled Children Growing Up: A follow Up into Adulthood*, Lisse, Netherlands, Swets and Zeitlinger, 1987.
- Sternina T. Z. Mentally retarded children's comprehension of another person's emotional state, *Soviet Psychology*, 1990, 28, 89-104.
- Thomson M. *Developmental Dyslexia*, London, Whurr Publications, 1996.
- ΥΠΕΠΘ-Ειδική Γραμματεία Ειδικής Αγωγής, *Ο δυσλεπτικός έφηβος στη δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, ΟΕΔΒ, Αθήνα, 1987.
- Varma V.P. *Stresses in Children*, University of London Press Ltd., 1973.
- Varma V.P. *Coping with unhappy children*, London, Cassell, 1993.
- Vaughn S. et. al. A Four-Year Longitudinal Investigation of the Social Skills and Behaviour Problems of Students with Learning Disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, 1993, 26, 6, 404-12.
- Wolff S. *Children under Stress*, Penguin Books, 1981.