

Δυσλεξία και κοινωνικές σχέσεις με τους συνομηλίκους στο γενικό σχολείο: Η οπτική ενηλίκων με δυσλεξία

Χρυσούλα Νιζάμη, Μάρω Δόικου

Εισαγωγή

Η ύπαρξη θετικών κοινωνικών σχέσεων με τους συνομηλίκους αποτελεί βασική προϋπόθεση για την επίτευξη της σχολικής και κοινωνικής ένταξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ειδικότερα, όσον αφορά τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, υποστηρίζεται ότι η δημιουργία θετικών κοινωνικών και φιλικών σχέσεων με συνομηλίκους συντελεί στην ομαλή συναισθηματική ανάπτυξη και στην κοινωνική τους προσαρμογή (Estell, Jones, Pearl & Van Acker, 2009· Margalit, 2003· Terras, Thompson & Minnis, 2009· Wiener, 2004).

Ωστόσο, τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα έχουν καταδείξει πως οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν συχνά δυσχέρειες στην κοινωνική αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους, στο πλαίσιο του γενικού σχολείου, καθώς γίνονται συχνά αποδέκτες των αρνητικών σχολίων, των χλευασμών και της απόρριψης από την πλευρά των συμμαθητών τους (Ingesson, 2007· Meadan & Halle, 2004· Singer, 2005). Ως αποτέλεσμα έχουν χαμηλή κοινωνική θέση στην ομάδα των συνομηλίκων (Kuhne & Wiener, 2000· Meadan & Halle, 2004).

Όσον αφορά τις φιλικές σχέσεις, παρά το γεγονός ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δημιουργούν αμοιβαίες φιλίες (Estell et al., 2009), οι σχέσεις αυτές είναι λιγότερο ασφαλείς και τα παιδιά αισθάνονται μειονεκτικά και αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα αποφυγής και άγχους, σε σύγκριση με τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (Al-Yagon & Mikulincer, 2004). Σύμφωνα με ερευνητικά ευρήματα, οι φιλικές σχέσεις των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες χαρακτηρίζονται από λιγότερη επαφή με τους φίλους και λιγότερη οικειότητα και συχνά ο αριθμός τους μειώνεται με την πάροδο του χρόνου, ακόμη και στις περιπτώσεις που φοιτούν σε γενικές τάξεις, στο πλαίσιο της εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Estell et al., 2009· Vaughn, Elbaum & Boardman, 2001· Wiener & Schneider, 2002). Επιπλέον, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες συνάπτουν πιο συχνά φιλικές σχέσεις με μαθητές με παρόμοιες ακαδημαϊκές επιδόσεις ή με μαθησιακές δυσκολίες (Estell et al., 2009·

Wiener & Schneider, 2002), ενώ οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των γονέων τους, επιλέγουν ως φίλους νεότερα άτομα (Wiener & Schneider, 2002).

Οι δυσκολίες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στη δημιουργία και τη διατήρηση σχέσεων με τους συνομηλίκους τους σχετίζονται, σε μεγάλο βαθμό, με τη μη κατάλληλη κοινωνική συμπεριφορά που συχνά επιδεικνύουν. Οι μαθητές αυτοί παρουσιάζουν ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες και χαμηλότερο επίπεδο κοινωνικής επάρκειας, σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους με κανονική ή και χαμηλή σχολική επίδοση (Kavale & Forness, 1996· Tur-Kaspa & Bryan, 1995). Συγκεκριμένα, διαπιστώνεται ότι δεν παίρνουν συχνά πρωτοβουλία για να ξεκινήσουν μία αλληλεπίδραση με μη λεκτικό τρόπο και, κατά την άποψη των συμμαθητών τους, δεν είναι ιδιαίτερα συνεργάσιμοι (Agaliotis & Kalyva, 2008· Kuhne & Wiener, 2000). Επίσης, παρουσιάζουν δυσκολίες στην ερμηνεία της μη λεκτικής συμπεριφοράς, την επικοινωνία και τη συναισθηματική αυτορρύθμιση. Ένας άλλος παράγοντας που επηρεάζει τις κοινωνικές σχέσεις των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες είναι η φοίτηση σε γενική ή ειδική τάξη. Τα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούν και δέχονται ακαδημαϊκή στήριξη μέσα στη γενική τάξη, κατά την εφαρμογή προγραμμάτων συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, είναι πιο αποδεκτά από τους συμμαθητές τους απ' ό,τι εκείνα που φοιτούν σε ειδική τάξη (Wiener & Tardif, 2004).

Η διερεύνηση του ζητήματος της δημιουργίας και της διατήρησης κοινωνικών σχέσεων με συνομηλίκους μπορεί να συντελέσει στον σχεδιασμό κατάλληλων παρεμβάσεων για την ενίσχυση της κοινωνικής τους ένταξης. Παρά το γεγονός ότι το θέμα αυτό έχει απασχολήσει σε σημαντικό βαθμό τους ερευνητές κατά τις τελευταίες δεκαετίες, ο αριθμός των σχετικών ερευνητικών δεδομένων – και μάλιστα από τη σκοπιά ενηλίκων με δυσλεξία – είναι αρκετά περιορισμένος, ιδίως στην Ελλάδα.

Σκοπός της έρευνας

Η παρούσα εργασία αποσκοπούσε στη διερεύνηση των εμπειριών ενηλίκων με δυσλεξία αναφορικά με τις κοινωνικές τους σχέσεις με τους συνομηλίκους, κατά τη διάρκεια της φοίτησης στο γενικό σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, τα ερωτήματα της έρευνας ήταν τα εξής: α) κατά πόσο τα άτομα με δυσλεξία δημιουργούσαν κοινωνικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους β) τι μορφή είχαν αυτές οι σχέσεις γ) ποια ήταν η ποιότητα αυτών των σχέσεων δ) ποια ήταν η συμπεριφορά των μαθητών με δυσλεξία αλλά και των συνομηλίκων τους στο πλαίσιο των κοινωνικών ή των φιλικών τους σχέσεων.

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν έντεκα ενήλικοι (έξι άντρες και πέντε γυναίκες), ηλικίας 18-32 ετών, με διαγνωσμένη δυσλεξία από επίσημο δημόσιο φορέα. Οι συμμετέχοντες ήταν κάτοικοι των νομών Θεσσαλονίκης και Δράμας. Σε οχτώ περιπτώσεις η δυσλεξία διαγνώστηκε όταν οι συμμετέχοντες φοιτούσαν στο δημοτικό ενώ στις υπόλοιπες όταν φοιτούσαν στο γυμνάσιο. Οι συμμετέχοντες είχαν φοιτήσει αποκλειστικά σε γενικές τάξεις. Πέντε από αυτούς συνέχιζαν τις σπουδές τους σε ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα, πέντε σε επαγγελματικά λύκεια και ένας ήταν απόφοιτος γενικού λυκείου. Τέσσερις συμμετέχοντες ήταν εργαζόμενοι.

Μέθοδος συλλογής δεδομένων

Ως εργαλείο της έρευνας επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη. Οι ερωτήσεις του οδηγού συνέντευξης διαμορφώθηκαν με βάση τα ερωτήματα της έρευνας. Οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν με τη συναίνεση των συμμετεχόντων και διήρκεσαν από 35 έως 60 λεπτά.

Ανάλυση δεδομένων

Το υλικό των συνεντεύξεων αναλύθηκε με την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Υιοθετήθηκε η επαγωγική προσέγγιση, κατά την οποία οι κατηγορίες προκύπτουν από τα δεδομένα. Συγκεκριμένα, μετά από επανειλημμένες αναγνώσεις του υλικού, σημειώθηκαν κώδικες δίπλα στο κείμενο και στη συνέχεια έγινε σύγκριση μεταξύ των κωδίκων. Με τον τρόπο αυτό, προσδιορίστηκαν οι ομοιότητες μεταξύ τους και ομαδοποιήθηκαν οι αντίστοιχοι κώδικες ώστε να διαμορφωθούν οι κατηγορίες και οι υποκατηγορίες. Ακολούθησε σύγκριση μεταξύ των κατηγοριών και αναμόρφωση των τελευταίων, στις περιπτώσεις που αυτό κρίθηκε απαραίτητο. Ως μονάδα καταγραφής χρησιμοποιήθηκε το θέμα (Hsieh & Shannon, 2005). Με βάση τη διαδικασία αυτή διαμορφώθηκαν πέντε κατηγορίες που παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Προκειμένου να διασφαλιστεί η εμπιστευσιμότητα της έρευνας, οι ερευνήτριες κωδικοποίησαν το υλικό ανεξάρτητα η μία από την άλλη και στη συνέχεια εντόπισαν τις διαφορές που υπήρχαν στην κωδικοποίησή τους και συζήτησαν έως ότου καταλήξουν σε συμφωνία για τους κώδικες και τις κατηγορίες. Επιπλέον, έγινε έλεγχος από τέσσερις συμμετέχοντες προκειμένου να διαπιστωθεί

αν, κατά τη γνώμη τους, οι ερευνήτριες κατανόησαν ορθώς τα λεγόμενά τους. Επίσης, παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων καθώς και οι διαδικασίες συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων και επαρκής αριθμός των αναφορών τους (Χασάνδρα & Γούδας, 2004).

Ευρήματα

Κοινωνικές σχέσεις με συνομηλίκους

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι, κατά τη διάρκεια της φοίτησης στο γενικό σχολείο, έκαναν παρέα με κάποιους συνομηλίκους τους και συμμετείχαν σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό στα παιχνίδια, τις αθλητικές δραστηριότητες ή τις συζητήσεις κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Ωστόσο, αρκετοί επισήμαναν πως για κάποιο διάστημα – ιδιαίτερα κατά τη φοίτηση στο δημοτικό ή και στο γυμνάσιο – ήταν απομονωμένοι, γεγονός που απέδωσαν είτε στα διαφορετικά ενδιαφέροντά τους είτε στον αποκλεισμό και τα κοροϊδευτικά σχόλια που δέχονταν από τους συμμαθητές τους.

«Μόνος μου ήμουνα συνήθως... δηλαδή δε θυμάμαι να ήμουνα με άλλους μαζί. Περισσότερο μόνος μου. Καθόμουνα κι έβλεπα τους άλλους ή μπορεί να έπαιρνα κανένα παιχνίδι από το σπίτι και να έπαιζα. Ένα αυτοκινητάκι κι έπαιζα μόνος» (Δημήτρης).

«Μόνο αυτό [τα κοροϊδευτικά σχόλια] σου έφτανε για να νιώσεις αυτά τα διαπεραστικά βλέμματα μαχαιριάς πάνω σου και να τραβηχτείς. Να πας στην πιο ήσυχη γωνιά της αυλής, εκεί που δε θα σε ενοχλούσε κανένα» (Κωνσταντίνα).

Οι συμμετέχοντες είχαν κοινωνικές σχέσεις με παιδιά της ίδιας τάξης. Αρκετοί, όμως, ανέφεραν ότι έκαναν παρέα είτε αποκλειστικά είτε παράλληλα με τις άλλες κοινωνικές τους σχέσεις με μεγαλύτερα παιδιά ενώ δύο δήλωσαν πως έκαναν παρέα και με μικρότερους μαθητές. Με εξαίρεση τρεις περιπτώσεις, τα παιδιά με τα οποία έκαναν παρέα ήταν μαθητές με μέτριες ή και πολύ καλές σχολικές επιδόσεις. Επιπλέον, αρκετοί συμμετέχοντες ανέφεραν πως οι μαθητές τους οποίους συναναστρέφονταν, κατά κανόνα, ήταν άτομα περιθωριοποιημένα, συνεσταλμένα ή παρουσίαζαν επιθετική συμπεριφορά. Σε κάποιες περιπτώσεις, οι σχέσεις τους με αυτά τα παιδιά εξελίχθηκαν σε φιλίες.

«Μαθησιακά ήταν υψηλά δηλαδή ήτανε πολύ καλοί μαθητές. Οι περισσότεροι. Από καλοί μέχρι πάρα πολύ καλοί... Και νομίζω ότι αυτό ήταν κάτι πάρα πολύ σημαντικό. Με τράβηξε, αντί να με ρίξει» (Ευρυσθένης).
«Στο γυμνάσιο έκανα παρέα με έναν τυφλό. Στην ουσία, έχω το πρόβλημα, έχεις το πρόβλημα... και κολλάς... έτσι πάει. Απομονωμένου» (Ιάκωβος).

Κατά την εκτίμηση των περισσότερων συμμετεχόντων, οι κοινωνικές σχέσεις που είχαν με τους συνομηλίκους τους κατά τη διάρκεια της φοίτησης στο γενικό σχολείο δεν χαρακτηρίζονταν από ισοτιμία και σταθερότητα. Από τις αναφορές τους διαφάνηκε η έλλειψη ικανοποίησής τους από τις συγκεκριμένες σχέσεις εξαιτίας της έλλειψης αποδοχής από τους συμμαθητές τους.

«Θα τη χαρακτηρίζα [τη σχέση] ότι εγώ σε σχέση με τους συνομηλίκους υπολείπομαι. Υπάρχει μια διαφορά ανάμεσα σε μένα και σ' αυτούς. Πάντα ήμουν ο κατώτερος. Έτσι με έβλεπαν κι έτσι ένιωθα κι εγώ. Οι σχέσεις μας ήτανε καλές... αλλά από πίσω υπήρχε αυτή η διαφορά. Όπως το έβλεπαν οι συμμαθητές μου κι όπως το έβλεπα κι εγώ. Δεν ήταν ισότιμες οι σχέσεις» (Δημήτρης).

«Χάλια... Πάντα με είχαν στην απέξω. Γελούσαν μαζί μου. Ο νους τους ήταν πώς να μου την πούνε, να μου την πέσουν» (Χρήστος).

Φιλικές σχέσεις

Με εξαίρεση ένα άτομο, οι συμμετέχοντες στην έρευνα είχαν δημιουργήσει φιλίες στο γενικό σχολείο. Ωστόσο, οι πέντε από αυτούς είχαν συνάψει φιλική σχέση μόνο με ένα άτομο ενώ κάποιοι δημιούργησαν φιλίες μόνο στο γυμνάσιο ή στο λύκειο.

Οι δυσκολίες στη σύναψη φιλικών σχέσεων αποδόθηκαν από τους συμμετέχοντες στην αρνητική συμπεριφορά των συμμαθητών τους προς τους ίδιους ή στη δική τους διστακτική συμπεριφορά, η οποία, ωστόσο, είχε διαμορφωθεί ως αποτέλεσμα της αρνητικής στάσης των συνομηλίκων τους. Συγκεκριμένα, επισήμαναν πως ήταν φοβισμένοι, διστακτικοί, «κλεισμένοι στον εαυτό τους» λόγω της περιθωριοποίησης που είχαν βιώσει και των χλευασμών που είχαν δεχθεί. Επίσης, δύο άτομα έκριναν ότι οι δυσκολίες τους να δημιουργήσουν φιλίες οφείλονταν στο ότι είχαν διαφορετικά ενδιαφέροντα από τους συμμαθητές τους.

«Θεωρώ ότι δεν είχα φιλίες [στο δημοτικό και στο γυμνάσιο]. Τότε ήμουν μόνη μου. Τώρα να με βλέπεις κάθε πρωί να πηγαίνω και να φεύγω από το γυμνάσιο χωρίς παρέα... ενώ στο δημοτικό έφευγα με παρέα. Αλλά δεν ήταν φίλοι αυτοί. Εκτός από μία Αλβανίδα στο γυμνάσιο» (Ευαγγελία).

«...Αποδίδονται σε άλλους λόγους. Σε προσωπικούς λόγους, σε δικά μου κολλημάτα. Ντροπή ας πούμε. Φοβόμουν την απόρριψη που εντάξει... δεν υπάρχει άτομο που δεν έχει φάει απόρριψη...» (Ιάκωβος).

«...Απλά δεν μπορούσα να το διαχειριστώ, ούτε και τα άλλα τα παιδιά. Κι επειδή έχω έναν εγωισμό, είχα κλειστεί πάρα πολύ στον εαυτό μου και ήμουν πάρα πολύ μόνη» (Κατερίνα).

Οι συμμετέχοντες, οι οποίοι ένιωθαν περιθωριοποιημένοι στο σχολικό περιβάλλον και δημιούργησαν φιλικές σχέσεις μόνο με ένα άτομο, ανέφεραν ότι οι φίλοι τους ήταν και αυτοί περιθωριοποιημένοι ή απομονωμένοι: επρόκειτο για μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, για παιδιά που παρουσίαζαν κάποια αναπηρία ή για παιδιά με διαφορετικά ενδιαφέροντα από εκείνα των περισσότερων μαθητών. Μόνο ένα από τα άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα και δήλωσε πως είχε αρκετούς φίλους, προσδιόρισε ότι οι τελευταίοι εμφάνιζαν εναντιωματική και προκλητική συμπεριφορά.

«Είμαστε από το δημοτικό... φταίει η κατάστασή της [κινητική αναπηρία] σίγουρα και μπορεί αυτό να μας δέσει περισσότερο. Στο δημοτικό μαλώναμε συνέχεια και την κοροϊδεύαν. Δεν την ήθελαν καθόλου. Περισσότερο στην πέμπτη και την έκτη κάναμε περισσότερο παρέα. Οι μαμάδες μας κάνανε πολύ παρέα και έτσι κι εμείς. Και σίγουρα δεθήκαμε λόγω της υγείας της» (Ιωάννα).

Οι συμμετέχοντες ανέφεραν πως οι φιλικές τους σχέσεις χαρακτηρίζονταν από αμοιβαιότητα καθώς υπήρχε αλληλοκατανόηση, αλληλοϋποστήριξη, σεβασμός, εμπιστοσύνη, συμπαράσταση και παροχή βοήθειας σε δύσκολες καταστάσεις. Επιπλέον, σε αρκετές περιπτώσεις, οι φιλίες αυτές διατηρήθηκαν μέχρι και σήμερα. Μόνο ένα άτομο αισθανόταν ότι δεν υπήρχε αμοιβαιότητα καθώς το ίδιο πρόσφερε περισσότερα στη σχέση απ' ό,τι οι φίλοι του προκειμένου να «καλύψει με τον τρόπο αυτόν τη διαφορετικότητά» του.

«...Και ήταν σταθερές. Βγαίνω ακόμη και σήμερα. Ακόμη βγαίνουμε. Με κάποιον που ήμασταν φίλοι από το δημοτικό... Όλοι, ας πούμε, να σεβαστεί ο ένας τον άλλον. Υπήρχε εχεμύθεια, εμπιστοσύνη, συμπαράσταση» (Διονύσης).

«Οι φίλοι μου δε με κοροϊδεύανε. Και οι φίλοι μου είχαν καταλάβει το πρόβλημα που είχα, με υπερασπίζονταν απέναντι στα άλλα παιδιά» (Απόστολος).

Κοινωνική αλληλεπίδραση

Όσον αφορά τη συμπεριφορά των ατόμων με δυσλεξία, στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασής τους με τους συνομηλίκους τους, στην πλειονότητά τους δεν ζητούσαν τη βοήθεια των συμμαθητών τους, όταν συναντούσαν κάποια δυσκολία, από φόβο ότι οι τελευταίοι θα τους κοροϊδέσουν και δεν θα τους βοηθήσουν. Ελάχιστοι ήταν εκείνοι που ζητούσαν βοήθεια από τους συμμαθητές τους χωρίς να αισθάνονται άσχημα. Αναφορικά με τη συμμετοχή τους στις ομαδικές σχολικές εργασίες και τη συνεργασία τους με τους υπόλοιπους μαθητές, οι περισσότεροι προσπαθούσαν να συνεισφέρουν παρά το γεγονός ότι γνώριζαν πως

η συμβολή τους δεν ήταν σημαντική λόγω της μαθησιακής τους δυσκολίας.

«Και να θελα να ζητήσω [βοήθεια], δε θα μου έδινε κανείς τους σημασία...θα γελούσαν μαζί μου...το μόνο που θα έκαναν. Και να ρωτήσω κάτι στο δάσκαλο...Και θα περίμεναν τότε θα χτυπήσει το κουδούνι για να έρθουν να μου την πέσουν» (Χρήστος).

«Αν δεν καταλάβαινα κάτι θα πήγαινα κατευθείαν στον καθηγητή ή στον καλύτερο μαθητή της τάξης, ακόμη κι αν δεν κάναμε τόσο καλή παρέα» (Ελισάβετ).

«Και επίσης, ενώ ήξερα πώς να βοηθήσω κάποιον...δύσκολα, προσπαθούσα να βοηθήσω. Να του γράψω κάτι, μια εργασία, ή αν ρωτήσει ο καθηγητής να του γράψω την απάντηση» (Ευρυσθένης).

Σχετικά με τη συμπεριφορά τους προς τα υπόλοιπα παιδιά εκτός σχολικής τάξης, αρκετοί συμμετέχοντες ανέφεραν ότι, σε κάποιες περιστάσεις, στην προσπάθειά τους να υποστηρίξουν τον εαυτό τους και να αντεπεξέλθουν στους χλευασμούς των συμμαθητών τους, αντιδρούσαν με επιθετικό τρόπο προς αυτούς. Κάποιοι άλλοι υιοθετούσαν μία παθητική στάση και «κλείνονταν στον εαυτό» τους. Μόνο δύο άτομα έκριναν ότι είχαν γενικά μία θετική συμπεριφορά στις σχέσεις με τους συνομηλίκους τους.

«...επειδή είδα ότι δε μου συμπεριφέρονται κατάλληλα, όπως εγώ θα ήθελα, γιατί με κάνουν να αισθάνομαι χάλια ... αναγκαστικά και εγώ άρχισα να τους βρίζω. Αφού με βαρούσαν άρχισα να τους βαράω ... Αλλά αφού είδα ότι δεν αλλάζουνε... είπα να τους κάνω το χατίρι. Εδώ ένα παιδί είπα να το στείλω στο νοσοκομείο. Γιατί με έβρισε, μου είχε βρίσει και τη μάνα... λέω 'άντε χτύπα τον τώρα εκεί να καταλάβει τι σημαίνει ξύλο'... , πρώτα με είχε βρίσει για τη δυσλεξία. Δηλαδή ότι 'συλλαβίζεις, ότι είσαι ακόμα μωρό'» (Ευαγγελία).

«Εεεε... κλεινόμουνα στον εαυτό μου. Ήμουν πολύ φοβισμένος, μαζεμένος. (Χρήστος).

«Κανονικά. Φιλικά. Όπως κι αυτοί. Χωρίς να θέσω το πρόβλημα μου μπροστά από μένα. Βασικά, πρόβλημα - μέσα σε εισαγωγικά. Δυσκολία είναι» (Ιωάννα).

Οι συμμετέχοντες περιέγραψαν εκτενώς τις αρνητικές συμπεριφορές που συνάντησαν από την πλευρά των συμμαθητών τους τόσο εντός όσο και εκτός της σχολικής τάξης. Όπως ανέφεραν, οι τελευταίοι έκαναν συχνά αρνητικά σχόλια, τους κοροΐδευαν εξαιτίας των μαθησιακών τους δυσκολιών, τους απέκλειαν από τα παιχνίδια ή γενικότερα τους αντιμετώπιζαν ως άτομα με μειωμένες ικανότητες ή τεμπέληδες. Μάλιστα, ένας συμμετέχων τόνισε τη συχνή θυματοποίησή του. Επιπλέον, ορισμένα άτομα με δυσλεξία επισήμαναν την αδιαφορία των συμμαθητών τους και την απροθυμία τους να τους βοηθήσουν.

«...Μπορεί [τα αγόρια] να μου σπάγαν τη θέση, ας πούμε, να με κάναν να κλαίω, να απομακρύνομαι. Να με κοροϊδεύουν. Είναι λίγο σπαστικό να σε κοροϊδεύει κάποιος...Όταν, ας πούμε, η καθηγήτρια με έλεγε να διαβάσω λίγο κείμενο, μόλις πήγαινα να διαβάσω...με πετούσαν χαρτάκια, σβήστρες, βιβλία, τετράδια, πολλά πράγματα» (Ευαγγελία). «Δεν ήμουν μέσα στο παιχνίδι τους. Δε με έβαζαν. Φταίω και εγώ που δεν πήγαινα κοντά. Κάναν κάποιο παιχνίδι, παίζαν μπάλα. Εγώ ήμουν απομονωμένος κι αυτοί αδιαφορούσαν. Όταν κάποιον τον παραμελείς, δε θα δώσει σημασία. Δηλαδή, αν εγώ δε θα 'ρθω να σου μιλήσω, δε θα 'ρθεις να μου πεις: έλα ρε Ιάκωβε, τι έγινε; Αυτό ακριβώς» (Ιάκωβος). «Σε όλα η συμπεριφορά τους ήταν απωθητική. Όταν διάβαζα εγώ, το μόνο που ακουγόταν πίσω στην ηχώ ήταν 'ωχου μωρέ τελείωνε', 'άντε, μια ώρα', 'κυρία μην τη βάζετε αυτή να διαβάσει, κοιτάχτε πώς διαβάζει'... με αποτέλεσμα να μην μπορώ να διαβάζω τίποτα...» (Κωνσταντίνα).

Ωστόσο, κάποιοι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν και στη θετική συμπεριφορά των συμμαθητών τους, πράγμα που φάνηκε να σχετίζεται με την κοινωνική θέση των συγκεκριμένων παιδιών ή με το γεγονός ότι οι τελευταίοι δεν γνώριζαν ότι οι συμμετέχοντες είχαν δυσλεξία. Αξίζει, επίσης, να σημειωθεί πως η συμπεριφορά των συνομηλίκων ήταν πιο αρνητική στο δημοτικό, ενώ βελτιώθηκε στο γυμνάσιο και κυρίως στο λύκειο.

«... μ' αυτούς που ήταν κι αυτοί υποτιμημένοι με βοηθούσαν... γιατί εγώ δεν μπορούσα να κρατήσω σημειώσεις» (Δημήτρης).

«Μια χαρά. Κανονική [συμπεριφορά]. Όπως όλοι. Δεν ήξεραν ότι έχω δυσλεξία για να με κοροϊδέψουν» (Διονύσης).

Αποτίμηση της επίδρασης της δυσλεξίας στις κοινωνικές σχέσεις

Η διάγνωση της δυσλεξίας είχε προκαλέσει σε ορισμένα από τα άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα αισθήματα ανησυχίας και μειονεξίας επειδή συνειδητοποίησαν τις διαφορές τους από τους υπόλοιπους μαθητές. Δύο συμμετέχοντες επισήμαναν ότι αρχικά δεν είχαν κατανοήσει τι ακριβώς σήμαινε η διάγνωση, ενώ αρκετοί ήταν εκείνοι που ανέφεραν πως αισθάνθηκαν ανακούφιση καθώς έκριναν ότι η διάγνωση εξηγούσε επαρκώς τις δυσκολίες τους και ότι θα είχαν καλύτερη αντιμετώπιση από τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές τους. Ωστόσο, λίγοι συμμετέχοντες αποκάλυψαν την ύπαρξη της δυσλεξίας στους συμμαθητές τους από φόβο ότι η στάση των τελευταίων θα ήταν αρνητική. Οι περισσότεροι είτε δεν ανέφεραν ποτέ ότι έχουν δυσλεξία είτε το αποκάλυψαν μετά από καιρό, όταν πλέον και οι ίδιοι είχαν κατανοήσει τη φύση των δυσκο-

λιών τους. Σε λίγες περιπτώσεις η στάση των συμμαθητών τους χαρακτηρίστηκε ως ουδέτερη ή θετική. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες ήρθαν αντιμέτωποι με χλευασμούς ή αρνητικά σχόλια των υπόλοιπων μαθητών, οι οποίοι συχνά θεωρούσαν ότι η προφορική εξέταση συνιστούσε ευνοϊκότερη μεταχείριση.

«Ε.. σαν να αποδείχτηκε για ποιο λόγο κάποια πράγματα δεν πάνε καλά. Μπορώ να πω μια ανακούφιση. Ίσως είναι μια δικαιολογία επιστημονική» (Ευρυσθένης).

«Επειδή ήμουν μικρός με προβληματίσε επειδή δεν ήθελα να είμαι διαφορετικός από τους υπόλοιπους συμμαθητές. Και ντρεπόμουν να σηκωθώ στον πίνακα. Φοβόμουν τον χλευασμό» (Απόστολος).

«Αλλά στο δημοτικό δεν ήθελα να το λέω πουθενά γιατί ντρεπόμουν. Μπορεί να παίζει και ρόλο ότι δεν ήξερα κι άλλα παιδιά με το ίδιο πρόβλημα. Που να έκανα παρέα και να έβλεπα ότι δεν είναι κάτι κακό και τέτοια... από το γυμνάσιο δεν είχα πρόβλημα και να τους το λέω» (Ιωάννα).

«Τους το είπα σχεδόν αμέσως και το παιδιά από κει το πήρανε ότι είμαι ένα άτομο με ειδικές ανάγκες, ότι με τρέχουν σε ψυχολόγους και διάφορα τέτοια. Το έλεγαν τα παιδάκια στις μαμάδες τους και οι μαμάδες τους αντιδρούσαν μ' αυτό τον τρόπο, άσχημα. Και όλοι με κοιτούσανε με λύπηση και με οίκτο μετά από ένα σημείο, πράγμα που ήταν άσχημο για εμένα, να το λαμβάνω αυτό το πράγμα» (Κωνσταντίνα).

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν πως η δυσλεξία επηρέασε αρνητικά τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους τους αλλά και την αυτοαντίληψή τους. Όπως εξήγησαν, κατά τη διάρκεια της φοίτησης στο σχολείο, η ύπαρξη της δυσλεξίας προκαλούσε τις αρνητικές αντιδράσεις των άλλων και δημιουργούσε στους ίδιους αισθήματα ντροπής και άγχος απόρριψης. Επιπλέον, συνέτελεσε ώστε να βιώσουν αποκλεισμό και να απομονωθούν και να μη συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες στις οποίες εμπλεκόταν ο γραπτός λόγος.

«Παλιά είχα πολύ μεγάλο πρόβλημα. Ένα αίσθημα ότι δε θα με αποδεχτούνε, θα με κοροϊδέψουνε, θα αδιαφορήσουν για αυτά που θα πω. Κι έτσι δυσκολευόμουν να ανοίξω συζήτηση» (Δημήτρης).

«Ναι [επηρέασε τις σχέσεις του] γιατί απέφευγα να γράφω σε λευκάματα που μου έδιναν και μια φορά που κάποιος επέμεινε, αφού έγραψα αυτό που ήθελα, έβαλα υστερόγραφο και τη φράση: συγγνώμη που κάνω ορθογραφικά λάθη αλλά οφείλεται στο ότι είμαι δυσλεκτικός. Και εύχομαι κάποιος να έχουν μετανιώσει που με κοροΐδαν. Τότε. Μερικοί μου ζητάν ακόμη και σήμερα συγγνώμη» (Απόστολος).

Πέντε άτομα αναφέρθηκαν στον αρνητικό αντίκτυπο που είχε η δυσλεξία κατά την ενήλικη ζωή, τόσο σε κοινωνικά όσο και σε επαγγελματικά πλαίσια.

Υποστήριζαν πως εξαιτίας της μαθησιακής τους δυσκολίας και των αρνητικών εμπειριών τους από τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους κατά τη διάρκεια των σχολικών χρόνων, αισθάνονται αμηχανία και άγχος σε καινούργιες παρέες και δυσκολεύονται να προσεγγίσουν τους άλλους, με αποτέλεσμα οι τελευταίοι να τους αγνοούν ή να τους υποτιμούν. Ωστόσο, ένας από τους παραπάνω συμμετέχοντες σημείωσε ότι η αρνητική συμπεριφορά που συνάντησε από τους άλλους στο παρελθόν συνετέλεσε ώστε να αναπτύξει ενσυναίσθηση για τους άλλους.

«Υπάρχει μια πικρή γεύση στην ενήλικη ζωή. Υπάρχουνε ακόμη τα κατάλοιπα. Σε μια καινούργια παρέα, έρχεται στο πίσω μέρος του μυαλού η φωνή ‘μήπως σε κοροϊδεύουνε, μήπως πεις κάτι λάθος’... και φυσικά ούτε κατά διάνοια να διαβάσω σε παρέα... Ναι μεν τώρα μπορεί να έχω πετύχει πολλά πράγματα στη ζωή μου, αλλά αυτό το πράγμα δε θα φύγει ποτέ από μέσα. Είναι κάτι που υπάρχει. Και σε τρώει αυτό το ‘γιατί’, ‘γιατί’» (Κωνσταντίνα).

«Όλο αυτό το θέμα με έχει κάνει να γίνω καλύτερος άνθρωπος. Στο να κατανοήσω ένα πρόβλημα που έχει κάποιος. Αντιλαμβάνομαι ότι αυτό που θα μου πει ο άλλος είναι σημαντικό για αυτόν. Επειδή κι εγώ όταν έλεγα κάτι και δε με καταλάβαιναν, ένιωθα άσχημα και ξέρω πώς νιώθει ο άλλος όταν δεν το καταλαβαίνεις» (Δημήτρης).

Η στάση των εκπαιδευτικών

Σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στη στάση των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζοντάς την αρνητική. Με ελάχιστες εξαιρέσεις, οι εκπαιδευτικοί αδιαφορούσαν ή δεν τους παρείχαν την απαραίτητη βοήθεια, δεν τους αξιολογούσαν με βάση τις προσπάθειες που κατέβαλαν και έδειχναν απροθυμία να συνεργαστούν με επαγγελματίες της ψυχικής υγείας. Σε κάποιες περιπτώσεις τους τιμωρούσαν, τους χτυπούσαν, τους κοροϊδεύαν ή τους πρόσβαλαν μπροστά στους υπόλοιπους μαθητές. Κάποιοι συμμετέχοντες ανέφεραν με πικρία ότι οι εκπαιδευτικοί δεν προέβησαν σε κάποια ιδιαίτερη ενέργεια προκειμένου να διευκολύνουν τις σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους. Μόνο λίγοι επισήμαναν ότι μερικοί εκπαιδευτικοί τους στήριξαν και τους ενθάρρυναν.

«Όταν δυσκολευόμουν σε κάτι και ζητούσα τη βοήθεια τους μου έλεγαν όχι... Εγώ στο γυμνάσιο είχα θέμα. Με τις φιλόλογους... Που υποτίθεται ότι θα έπρεπε να βοηθάνε περισσότερο τα παιδιά που έχουν δυσλεξία... Σε κάποια μαθήματα που διάβαζα, έπαιρνα χαμηλό βαθμό. Και ήξερα ότι μου άξιζε λίγο περισσότερο γιατί προσπαθούσα. Είτε διάβαζα, είτε δε διάβαζα, αυτοί τον ίδιο βαθμό θα μου έβαζαν. Στεναχωριόμουν...» (Ιωάννα).

«Ας πούμε, στην πρώτη δημοτικού με έβαζε η δασκάλα όλη την ώρα τιμωρία επειδή δεν προλάβαινα να αντιγράψω από τον πίνακα. Δεν βγήκα όλη την χρονιά διάλειμμα, έξω από την τάξη. Με άφηνε για να αντιγράψω και φυσικά δεν αντέγραφα ποτέ» (Ελισάβετ).

«Και οι δάσκαλοι που επιτηρούν στην αυλή... βλέπεις ένα παιδί που είναι απομονωμένο... αυτό δεν πρέπει να το κάνεις κάτι; Είσαι σε μια αυλή και βλέπεις μόνιμα ένα άτομο να είναι σε μια γωνιά, να περπατά μόνο του... παρατηρείς ... αδιαφορία είναι αυτό. Αντί να 'ρθει να μου πει 'έλα ρε φίλε, τι έπαθες; Πάνε παίξε με τα παιδάκια'...» (Ιάκωβος).

Συζήτηση

Από τα ευρήματα της έρευνας προκύπτει ότι οι κοινωνικές σχέσεις των συμμετεχόντων με τους συμμαθητές τους ήταν αρκετά περιορισμένες – τουλάχιστον σε κάποια βαθμίδα της εκπαίδευσης. Στην πλειονότητά τους, έκαναν παρέα με μαθητές της ίδιας ή μεγαλύτερης ηλικίας, οι οποίοι παρουσίαζαν μέτριες ή και υψηλές επιδόσεις. Τα ευρήματα αυτά βρίσκονται σε αντίθεση με εκείνα άλλων ερευνών στις οποίες διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες τείνουν να συναναστρέφονται με μαθητές που έχουν δυσκολίες στον μαθησιακό τομέα ή με μικρότερα παιδιά - εξαιτίας της συναισθηματικής και κοινωνικής τους ανωριμότητας (Wiener, 2004· Wiener & Schneider, 2002). Ενδεχομένως, τα άτομα που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα επιδίωκαν τη συναναστροφή τους με μεγαλύτερους μαθητές επειδή θεωρούσαν ότι οι τελευταίοι, λόγω της ωριμότητάς τους, ήταν πιο πιθανό να κατανοήσουν τις δυσκολίες και να τους αποδεχθούν. Αξίζει, όμως, να σημειωθεί ότι ορισμένοι συμμετέχοντες έκαναν παρέα με παιδιά που ήταν περιθωριοποιημένα ή παρουσίαζαν προβλήματα συμπεριφοράς. Ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν ότι η απόρριψη που συχνά βιώνουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες συντελεί ώστε να συναναστρέφονται μαθητές που έχουν παρόμοια βιώματα είτε λόγω κάποιας αναπηρίας είτε λόγω προβλημάτων συμπεριφοράς (Wiener & Schneider, 2002).

Σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες είχαν συνάψει στενές φιλικές σχέσεις. Ωστόσο, είχαν λιγότερες φίλιες στο δημοτικό, κάτι που συγκλίνει, σε ένα βαθμό, με το εύρημα της έρευνας των Forgan και Vaughn (2000) ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν περισσότερους φίλους στην Α΄ γυμνασίου απ' ό,τι στην ΣΤ΄ δημοτικού. Αρκετοί από τους συμμετέχοντες είχαν μόνο έναν φίλο. Αντιθέτως, τα δεδομένα άλλων ερευνών καταδεικνύουν ότι οι μαθητές με δυσλεξία αναπτύσσουν φιλικές σχέσεις χωρίς να συναντούν ιδιαίτερα προβλήματα (Ingesson, 2007· Stampoltzis & Polychronopoulou, 2009). Από την άλλη πλευρά, υποστηρίζεται ότι ακόμη και η ύπαρξη μίας αμοιβαίας φιλίας είναι ικανή να

περιορίζει την αρνητική επίδραση της απόρριψης από τους συνομηλίκους που βιώνουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (βλ. Estell et al., 2009). Ιδιαίτερα ενδιαφέρον είναι, επίσης, το γεγονός ότι στις περιπτώσεις των συμμετεχόντων που είχαν μόνο έναν φίλο, το άτομο αυτό ήταν και το ίδιο περιθωριοποιημένο.

Όσον αφορά την ποιότητα των κοινωνικών σχέσεων με τους συνομηλίκους τους, κατά κανόνα, οι συμμετέχοντες τις χαρακτήρισαν αρνητικές και μη ισότιμες και επισήμαναν πως συχνά δεν ήταν σταθερές. Αντιθέτως, ήταν ικανοποιημένοι από την ποιότητα των σχέσεών τους με τους στενούς τους φίλους. Επρόκειτο, όπως δήλωσαν, για σχέσεις αμοιβαίες και σταθερές που χαρακτηρίζονταν από εμπιστοσύνη, κατανόηση και διάθεση συμπαράστασης και παροχής βοήθειας. Το εύρημα αυτό συγκλίνει με δεδομένα άλλων σχετικών ερευνών (Meadan & Halle, 2004).

Αν και αρκετοί συμμετέχοντες προσπαθούσαν να συμμετάσχουν στις ομαδικές δραστηριότητες και να συνεισφέρουν στις σχολικές εργασίες, οι περισσότεροι δεν ζητούσαν τη βοήθεια των συμμαθητών τους και δεν αναλάμβαναν πρωτοβουλίες συνεργασίας. Στη σχετική βιβλιογραφία επισημαίνεται ότι οι συμμαθητές των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες τους θεωρούν λιγότερο συνεργάσιμους και πιο εξαρτημένους απ' ό,τι τους υπόλοιπους μαθητές (Kuhne & Wiener, 2000). Γενικά, από τις αναφορές των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα διαφάνηκε ότι οι πιο συχνές μορφές συμπεριφοράς ήταν είτε το «κλείσιμο στον εαυτό» που αναπόφευκτα οδηγούσε στην απομόνωση, είτε η εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς, ως αντίδραση στους χλευασμούς και τη θυματοποίηση από τους συνομηλίκους. Σε σχετικές έρευνες έχει διαπιστωθεί ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες βιώνουν μοναξιά στο σχολικό περιβάλλον (Al-Yagon & Margalit, 2006· Pavri & Luftig, 2001· Tur-Kaspa et al., 1999). Επιπλέον, ένας αριθμός των μαθητών αυτών καταφεύγουν σε επιθετική συμπεριφορά προκειμένου να αντιμετωπίσουν τους χλευασμούς των συμμαθητών τους (Singer, 2005).

Από την άλλη πλευρά, κατά την εκτίμηση των συμμετεχόντων, οι συνομηλικοί τους εκδήλωναν πολύ συχνά ιδιαίτερα αρνητικές συμπεριφορές προς τους ίδιους (απροθυμία για παροχή βοήθειας, χλευαστικά σχόλια κ.α.) ιδιαίτερα κατά τη φοίτηση στο δημοτικό. Τα παραπάνω ευρήματα συγκλίνουν σε μεγάλο βαθμό με ερευνητικά δεδομένα που καταδεικνύουν πως οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αποκλείονται από τις ομαδικές δραστηριότητες ή από συνεργασία σε σχολικά καθήκοντα και σε αρκετές περιπτώσεις θυματοποιούνται (Kaukiainen et al., 2002· Meadan & Halle, 2004· Mishna, 2003). Στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειωθεί ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν προέβαιναν σε κάποιες υποστηρικτικές ενέργειες προκειμένου να ενισχυθούν οι σχέσεις των μαθητών με δυσλεξία με τους συνομηλίκους τους και είχαν αδιάφορη στάση ακόμα και στις περιπτώσεις θυματοποίησης των μαθητών. Επιπροσθέτως, πολλές φορές

έκαναν ειρωνικά σχόλια προς τους μαθητές με δυσλεξία, τους τιμωρούσαν ή τους πρόσβαλαν μπροστά στους συμμαθητές τους. Οι συμπεριφορές που προαναφέρθηκαν μπορεί να δυσχεράνουν την κοινωνικοποίηση των παιδιών με δυσλεξία καθώς αφενός επιδρούν αρνητικά στην αυτοαντίληψη των μαθητών και αφετέρου επηρεάζουν τη στάση των υπόλοιπων μαθητών προς αυτά. Στη βιβλιογραφία καταγράφεται ότι, σε σύγκριση με τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δεν αισθάνονται αποδεκτοί από τους δασκάλους τους και τους θεωρούν πιο απορριπτικούς και λιγότερο υποστηρικτικούς (Al-Yagon & Margalit, 2006· Watson, 2007).

Αναφορικά με την επίδραση της δυσλεξίας, οι περισσότεροι συμμετέχοντες απέφευγαν να αποκαλύψουν την ύπαρξη της μαθησιακής δυσκολίας στους συνομηλίκους τους, καθώς θεωρούσαν ότι οι τελευταίοι θα τους αντιμετωπίσουν αρνητικά (Madriaga, 2000), γεγονός το οποίο συνέβη σε αρκετές περιπτώσεις. Όπως προσδιόρισαν, λόγω των μαθησιακών τους δυσκολιών, βίωσαν αποκλεισμό και απόρριψη από τους συμμαθητές τους και είχαν περιορισμένη συμμετοχή σε ορισμένες δραστηριότητες κατά τις οποίες θα μπορούσε να αποκαλυφθεί η αδυναμία τους στο γραπτό λόγο. Παρόμοια συμπεράσματα έχουν προκύψει και από άλλες έρευνες (Ingesson, 2007· Terras et al., 2009). Ένα ιδιαίτερα ενδιαφέρον εύρημα ήταν η εκτίμηση των συμμετεχόντων ότι η δυσλεξία και οι αρνητικές εμπειρίες τους στις σχέσεις με τους υπόλοιπους μαθητές είχαν αρνητικό αντίκτυπο ακόμα και στις κοινωνικές τους σχέσεις κατά την ενήλικη ζωή. Όπως διαπιστώθηκε στην έρευνα των Hellendoorn και Ruijsenaars (2000) οι ενήλικοι με δυσλεξία που συμμετείχαν στην έρευνά τους εξακολουθούσαν να αντιμετωπίζουν προβλήματα στις κοινωνικές τους επαφές και δυσκολεύονταν να εκφράσουν τα συναισθήματά τους.

Από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας διαφαίνεται η αναγκαιότητα εφαρμογής παρεμβάσεων για την κοινωνική στήριξη των μαθητών με δυσλεξία στο γενικό σχολείο και την ευαισθητοποίηση των συμμαθητών τους καθώς και η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ώστε να συμβάλουν θετικά στην κοινωνική ένταξη αυτών των παιδιών. Η παρούσα έρευνα, ωστόσο, είχε και κάποιους μεθοδολογικούς περιορισμούς, οι οποίοι αφορούν τον μικρό αριθμό των συμμετεχόντων και το γεγονός ότι διέμεναν σε συγκεκριμένες περιοχές της Ελλάδας. Επίσης, λόγω του χρονικού διαστήματος που μεσολάβησε από τη φοίτησή τους στο σχολείο, είναι πιθανό τα άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα να μη μπορούσαν να ανακαλέσουν με ακρίβεια όλες τις εμπειρίες τους. Τέλος, είναι πιθανό τα παιδιά με δυσλεξία που φοιτούν σήμερα στο γενικό σχολείο να δέχονται περισσότερη υποστήριξη δεδομένου ότι στα χρόνια που μεσολάβησαν έχουν υλοποιηθεί αρκετά προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφία

- Agaliotis I. & Kalyva E. (2008). Nonverbal social interaction skills of children with learning disabilities. *Research in Developmental Disabilities, 29*(1), 1-10.
- Al-Yagon M. & Margalit M. (2006). Loneliness, sense of coherence and perception of teachers as a secure base among children with reading difficulties. *European Journal of Special Needs Education, 2*(1), 21-37.
- Al-Yagon M. & Mikulincer M. (2004). Patterns of close relationships and socio-emotional and academic adjustment among school-age children with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 19*(1), 12-19.
- Estell D. B., Jones M. H., Pearl R., & Acker R. V. (2009). Best friendships of students with and without learning disabilities across late elementary school. *Exceptional Children, 76*(1), 110-124.
- Forgan J. W. & Vaughn S. (2000). Adolescents with and without LD make the transition to middle school. *Journal of Learning Disabilities, 33*(1), 33-43.
- Χασάνδρα Μ. & Γούδας Μ. (2004). Κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας στην ποιοτική – ερμηνευτική έρευνα. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος, 2*, 31-46.
- Hellendoorn J. & Ruijsenaars W. (2000). Personal experiences and adjustment of Dutch adults with dyslexia. *Remedial and Special Education, 21*(4), 227-239.
- Hsieh H. F. & Shannon S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research, 15*(9), 1277-1288.
- Ingesson S. G. (2007). Growing up with dyslexia: Interviews with teenagers and young adults. *School Psychology International, 28*(5), 574-591.
- Kaukiainen A., Salmivalli C., Lagerspetz K., Tamminen M., Vauras M., Mäki H., & Poskiparta E. (2002). Learning difficulties, social intelligence, and self-concept: Connections to bully-victim problems. *Scandinavian Journal of Psychology, 43*(3), 269-278.
- Kavale K. A. & Forness S. R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities, 29*(3), 226-237.
- Kuhne M. & Wiener J. (2000). Stability of social status of children with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 23*(1), 64-75.
- Madriaga, M. (2007). Enduring disablism: Students with dyslexia and their pathways into UK higher education and beyond. *Disability & Society, 22*(4), 399-412.
- Margalit M. (2003). Resilience model among individuals with learning disabilities: Proximal and distal influences. *Learning Disabilities Research &*

- Practice*, 18(2), 82-86.
- Meadan H. & Halle J. W. (2004). Social perceptions of students with learning disabilities who differ in social status. *Learning Disabilities Research & Practice*, 19(2), 71-82.
- Mishna F. (2003). Learning disabilities and bullying: Double jeopardy. *Journal of Learning Disabilities*, 36(4), 336-347.
- Pavri S. & Luftig R. (2001). The social face of inclusive education: are students with learning disabilities really included in the classroom? *Preventing School Failure*, 45(1), 8-14.
- Singer, E. (2005). The strategies adopted by Dutch children with dyslexia to maintain their self-esteem when teased at school *Journal of Learning Disabilities*, 38(5), 411-423.
- Stampoltzis A. & Polychronopoulou S. (2009). Greek university students with dyslexia: An interview study. *European Journal of Special Needs Education*, 24(3), 307-321.
- Terras M., Thompson L. C., & Minnis H. (2009). Dyslexia and psycho-social functioning: An exploratory study of the role of self-esteem and understanding. *Dyslexia*, 15(4), 304-327.
- Tur-Kaspa H., Margalit M., & Most T. (1999). Reciprocal friendship, reciprocal rejection and socio-emotional adjustment: The social experiences of children with learning disorders over a one-year period. *European Journal of Special Needs Education*, 14(1), 37-48.
- Tur-Kaspa H. & Bryan T. (1995). Teachers' ratings of the social competence and school adjustment of students with LD in elementary and junior high school. *Journal of Learning Disabilities*, 28(1), 44-52.
- Vaughn S., Elbaum B., & Boardman A. G. (2001). The social functioning of students with learning disabilities: Implications for inclusion. *Exceptionality*, 9(1-2), 47-65.
- Watson J. (2007). Hear my voice: Mainstream secondary students with learning difficulties speak out. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 12(2), 51-59.
- Wiener J. (2004). Do peer relationships foster behavioral adjustment in children with learning disabilities? *Learning Disability Quarterly*, 27(1), 21-30.
- Wiener J. & Schneider B. H. (2002). A multisource exploration of the friendship patterns of children with and without learning disabilities. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(2), 127-141.

Abstract

The present study aimed at exploring the experiences of individuals with dyslexia concerning their social relationships with their peers throughout school years. Semi-structured interviews were conducted with eleven young adults with dyslexia who had attended general schools. The data were analysed with the use of qualitative content analysis. The findings revealed that participants had experienced rejection and isolation and were often teased by their peers. However, they had formed close friendships mainly with pupils who also had disabilities or were excluded from the peer group. The participants' difficulties with regard to social relations had a negative impact on their social functioning during adulthood.

Key-words: dyslexia, social relationships, friendships

Χρυσούλα Νιζάμη

Φιλολόγος - Ειδική παιδαγωγός

Ήρας 8, 551 34 Θεσσαλονίκη

Τηλ.: 6946 029607

E-mail: xr.nizami@gmail.com

Μάρω Δόικου

Επικ. καθηγήτρια, Α.Π.Θ.

541 24 Θεσσαλονίκη

Τηλ.: 2310 997312

E-mail: maro@edlit.auth.gr