

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

**Διαπανεπιστημιακό- Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών με
τίτλο: Ψυχοπαιδαγωγική της Ένταξης : Ένα σχολείο για όλους
Κατεύθυνση Ειδική Αγωγή**

Επιβλέπον Τμήμα : Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

Μεταπτυχιακή Εργασία:

**«Η ενίσχυση της κοινωνικής ένταξης των παιδιών με ειδικές μαθησιακές
δυσκολίες μέσα από την φοίτηση σε τμήματα ένταξης: η οπτική των μητέρων.»**

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Δόικου Μάρω

Εισηγήτρια: Πιλάτη Μαρία

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ 2012

Περίληψη:

Ο κύριος στόχος της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνήσει το πώς βιώνουν και αντιλαμβάνονται οι μητέρες μέσα από την καθημερινή τριβή με τα παιδιά τους τις συμπεριφορικές αλλαγές ή τις αλλαγές στις κοινωνικές τους σχέσεις, οι οποίες προήλθαν από την παραπομπή και φοίτησή των παιδιών τους στο τμήμα ένταξης αλλά και από τη διάγνωση της μαθησιακής δυσκολίας. Ταυτόχρονα, η έρευνα αυτή προσπάθησε να προσεγγίσει το πώς αυτές οι νέες συνθήκες για το παιδί επέδρασαν στην κοινωνική του συμπεριφορά και σε ποιο βαθμό το τμήμα ένταξης έδρασε ενισχυτικά ως προς την κοινωνική του ένταξη. Στην έρευνα συμμετείχαν δεκατέσσερις μητέρες, που έχουν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, που είχαν διαγνωστεί από δημόσιο φορέα (ΚΕΔΔΥ ή/ και Ιατροπαιδαγωγικό κέντρο), τα οποία έχουν φοιτήσει τουλάχιστον έξι μήνες σε τμήμα ένταξης δημοτικού σχολείου. Το εργαλείο, που επιλέχθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας, ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη και ως μέθοδος ανάλυσης επιλέχθηκε η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Τα πορίσματα της έρευνας έδειξαν πως μεγάλο ποσοστό παιδιών είχε δυσκολίες στις κοινωνικές του σχέσεις πριν την διάγνωση της μαθησιακής δυσκολίας. Τα παιδιά αυτά είχαν υποστεί χλευασμό, καταστάσεις εκφοβισμού και απομόνωσης, ενώ παράλληλα άλλα παιδιά εκδήλωναν επιθετική συμπεριφορά. Η διαδικασία της διάγνωσης και παραπομπής σε τμήμα ένταξης έδρασε, στις περισσότερες περιπτώσεις, θετικά για το παιδί. Σύμφωνα με τις μητέρες, το παιδί ήταν περισσότερο οργανωμένο και ήρεμο με ενισχυμένο το αίσθημα της αυτοπεποίθησης. Η αλλαγή αυτή, κατά τις μητέρες, λειτουργούσε ενισχυτικά ως προς τις κοινωνικές του επαφές. Ένα άλλο σημαντικό εύρημα της έρευνας αυτής ήταν πως οι συμμαθητές των παιδιών από τη γενική τάξη διάκεινται θετικά ως προς την φοίτηση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στο τμήμα ένταξης. Οι μητέρες απέδιδαν αυτή τη συμπεριφορά κυρίως στην ικανότητα του ειδικού παιδαγωγού να δρα ενισχυτικά ως προς την κοινωνική ενσωμάτωση του παιδιού και στην ενίσχυση των κοινωνικών του δεξιοτήτων. Προτείνεται από τις μητέρες η αύξηση των τμημάτων ένταξης, κυρίως στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση και η πληρέστερη εκπαίδευση του των εκπαιδευτικών που τα στελεχώνουν.

“The enhancement of social integration of students with specific learning disabilities after the attendance of a integration class: mothers perspectives.”

Summary:

The main objective of this study was to investigate the perspectives of mothers of children who had been diagnosed as having specific learning disabilities, on possible changes of their children's behavior and social relationships after the diagnostic process. Furthermore, this study investigated whether the attendance of an integration class enhanced the children's social behavior and social integration. The participants were fourteen mothers of children with learning disabilities that had been identified in KEDDY (Differential, Diagnostic and Support Centers for Children with Special Educational Needs) and had attended the integration class for at least six months. For the purposes of the study, semi-structured interviews were conducted. Data were analyzed with the use of qualitative content analysis. Results showed that in many cases, before the diagnosis, the children had experienced teasing, bullying, and isolation and some others reacted with aggressive behavior. In most cases the attendance of the integration class had positives outcomes for the children. According to the mothers' reports, the children were calm and more organized and self-confident, which, contributed to the improvement of the child's peer relationships. An important finding of the study is that the children's classmates regarded attendance at integration class as positive. The mothers attributed this attitude to the special teacher's ability to help the children with learning disabilities develop their social skills and to enhance their social integration. The mothers suggested that more integration classes should be established - especially in junior high schools - and that the special teachers should receive better training to meet the needs of children with learning disabilities.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή.....	6
---------------	---

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. Μαθησιακές δυσκολίες: εννοιολογική αποσαφήνιση

1.1. Ορισμοί μαθησιακών δυσκολιών.....	9
1.2. Κατηγορίες μαθησιακών δυσκολιών και χαρακτηριστικά.....	13
1.2.1. Μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση: δυσλεξία.....	13
1.2.2. Μαθησιακές δυσκολίες στην γραφή.....	15
1.2.3. Μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά.....	16
1.2.4. Μαθησιακές Δυσκολίες στην ακουστικο- φωνητική επεξεργασία.....	17
1.3. Αιτιολογία μαθησιακών δυσκολιών.....	18
1.4. Διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών και αντιμετώπιση.....	22

2. Ψυχοκοινωνικές δυσκολίες

2.1. Παράγοντες που επηρεάζουν τις κοινωνικές σχέσεις.....	26
2.1.1. Εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς.....	27
2.1.2. Εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς.....	31
2.2. Κοινωνικές δεξιότητες και κοινωνικές σχέσεις παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.....	35

3. Η ένταξη των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες

3.1. Ζητήματα αναφορικά με την Ένταξη.....	40
3.2. Η Ενταξιακή πολιτική σε άλλες χώρες.....	44
3.3. Η θεσμοθέτηση της ειδικής αγωγής και των τμημάτων ένταξης στην Ελλάδα.....	47
3.4. Σκοποί και λειτουργία του τμήματος ένταξης.....	52
3.5. Φοίτηση και κοινωνική ένταξη στο τμήμα ένταξης.....	57

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

<u>4. Σκοποί έρευνας και επιμέρους στόχοι</u>	63
<u>5. Μεθοδολογία</u>	
5.1. Δείγμα έρευνας	63
5.2. Μέθοδος	64
5.2.1. Εργαλείο έρευνας	65
5.2.2. Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων	67
<u>6. Παρουσίαση και ανάλυση δεδομένων</u>	
6.1. Επαγωγικό σύστημα κατηγοριών	66
6.2. Δυσκολίες παιδιού πριν τη διάγνωση	72
6.3. Διάγνωση	78
6.4. Φοίτηση στο τμήμα ένταξης	86
6.5. Δυσκολίες στον κοινωνικό τομέα πριν την διάγνωση	90
6.6. Κοινωνικές σχέσεις μετά τη φοίτηση στο τμήμα ένταξης	99
6.7. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών	104
<u>7. Συζήτηση</u>	
7.1. Κοινωνικές σχέσεις του παιδιού πριν την διάγνωση	120
7.2. Η διαδικασία της διάγνωσης καθώς και η επίδρασή της στις κοινωνικές σχέσεις του παιδιού	121
7.3. Προσδοκίες και βαθμός ικανοποίησης των μητέρων από τη φοίτηση του παιδιού στο τμήμα ένταξης ως προς τις κοινωνικές σχέσεις	124
7.4. Οι κοινωνικές σχέσεις του παιδιού μετά τη φοίτηση στο τμήμα ένταξης	126
Βιβλιογραφία	130
Παράρτημα	141

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία ασχολείται με την οπτική των μητέρων, οι οποίες έχουν παιδιά με διαγνωσμένες ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, σε σχέση με την φοίτησή τους στα τμήματα ένταξης δημοτικών σχολείων. Πιο συγκεκριμένα, σκοπός της εργασίας ήταν να εξετάσει το πώς βιώνουν και αντιλαμβάνονται οι μητέρες μέσα από την καθημερινή τριβή με τα παιδιά τους τις συμπεριφορικές ή συναισθηματικές αλλαγές, οι οποίες προήλθαν από την διάγνωση της μαθησιακής δυσκολίας των παιδιών τους, καθώς και της παραπομπής και φοίτησής τους στο τμήμα ένταξης.

Η διάγνωση της μαθησιακής δυσκολίας επιφέρει αλλαγές τόσο στην συναισθηματική και κοινωνική συμπεριφορά του παιδιού, όσο και στο οικογενειακό του σύστημα. Έπειτα, η παραπομπή και η παρακολούθηση του τμήματος ένταξης, δεδομένης της ταυτόχρονης απομάκρυνσης του παιδιού από την γενική τάξη, δημιουργούν και αυτές συναισθηματικές επιπτώσεις στο παιδί, αφού καλείται να διαπραγματευτεί μια διαφορετική συνθήκη στο σχολείο. Η εργασία αυτή προσπαθεί να προσεγγίσει το πώς αυτές οι νέες συνθήκες για το παιδί επέδρασαν στην κοινωνική του συμπεριφορά και σε ποιο βαθμό το τμήμα ένταξης έδρασε ενισχυτικά ως προς την κοινωνική ένταξη του παιδιού.

Για την μελέτη αυτού του θέματος επιλέχθηκε ως μέθοδος η συνέντευξη με τις μητέρες. Αυτές μέσα από την καθημερινή επαφή και το ενδιαφέρον τους για τα παιδιά εντοπίζουν και γνωρίζουν τα αποτελέσματα της φοίτησης στο τμήμα ένταξης, ως προς την κοινωνική ενίσχυση του παιδιού τους. Η γνώση αυτή θα μπορούσε να μετασχηματιστεί ως ανατροφοδότηση στο προσωπικό, σε σχέση με την αποτελεσματικότητα της πρακτικής του. Επιπροσθέτως, αυτές οι αλλαγές επηρεάζουν και την αλληλεπίδραση της οικογένειας ως σύνολο, οδηγώντας κατ' επέκταση τους γονείς στον επαναπροσδιορισμό του ρόλου τους. Πιθανόν αυτός ο αναπροσδιορισμός να δημιουργήσει την ανάγκη μίας εντονότερης συμμετοχής τους στις διαδικασίες του σχολείου.

Αφορμή για την ενασχόλησή με αυτό το θέμα ήταν η συμμετοχή στα βιωματικά σεμινάρια του 4^{ου} Ειδικού Σχολείου Θεσσαλονίκης, υπό την εποπτεία του κ. Μπιτζαράκη, όπου ένα από τα ζητήματα που διαπραγματευτήκαμε ήταν τα συναισθήματα των γονέων παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και την ανάγκη κατανόησής τους από μέρους των ειδικών για τη δημιουργία μίας καλύτερης και ειλικρινέστερης συνεργασία μαζί τους.

Η συγκεκριμένη έρευνα δε θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί χωρίς την εξαιρετικά σημαντική συμβολή των μητέρων που έχουν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίες μίλησαν για όλα αυτά που τις απασχολούν, τις προβληματίζουν και πρέπει να αντιμετωπίζουν καθημερινά τόσο αυτές όσο και τα παιδιά τους. Οι μητέρες, που συμμετείχαν στην έρευνα, θεώρησαν πως μέσω αυτής θα μπορέσουν να εκφραστούν και οι δικές τους απόψεις. Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τις μητέρες που συμμετέχουν στο Σύλλογο Γονέων Παιδιών με Δυσλεξία και Μαθησιακά Προβλήματα Θεσσαλονίκης- Βορείου Ελλάδας και τον αντίστοιχο σύλλογο της Λάρισας για το μεγάλο ενδιαφέρον που έδειξαν για αυτήν την εργασία και την διευκόλυνση που μου παρείχαν, καθώς και για το γενικότερο έργο που επιτελούν στην ενημέρωση και στην διεκδίκηση γύρω από το θέμα των μαθησιακών δυσκολιών. Τις ευχαριστώ, λοιπόν, ειλικρινά για την πολύτιμη βοήθειά τους.

Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επόπτριά μου, την κα. Δόικου-Αυλίδου, για την στήριξη και την ενθάρρυνση που μου παρείχε, παρά τους βραδείς ρυθμούς με τους οποίους περάτωνα τα διαφορά στάδια μελέτης, αλλά και για τη βοήθειά της στο να αναπτύξω μέτρο διάκρισης ανάμεσα στο κύριο και το δευτερεύον σε κάθε περίπτωση καθώς και στην αρωγή της στην γραμματική επιμέλεια του κειμένου. Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω τα μέλη της εξεταστικής επιτροπής, τον κ. Μπάρμπα και την κα. Κοντοπούλου. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα μία μαθήτριά, την Ντόρα, καθώς δίχως την γνωριμία μαζί της ενδεχομένως δεν θα είχα ασχοληθεί με τον τομέα των μαθησιακών δυσκολιών

Πρώτο μέρος: Θεωρητικό πλαίσιο

1.Μαθησιακές δυσκολίες: εννοιολογική αποσαφήνιση

1.1. Ορισμοί μαθησιακών δυσκολιών

Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν την πολυπληθέστερη ομάδα ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και αναφέρονται σε άτομα, τα οποία δεν επωφελούνται από την τυπική εκπαίδευση και παρουσιάζουν, στην πλειονότητά τους, δυσκολίες στην ανάγνωση και στην αποκωδικοποίηση (Kavale & Forness, 2000: 240, Παντελιάδου 2007: 6, Τζουριάδου 1995: 139). Πέραν της θεωρητικής κατανόησης των πληροφοριών σε σχέση με τη φυσιολογία των μαθησιακών δυσκολιών, τον κυριότερο λόγο ενασχόλησης με την προσέγγιση του ορισμού των δυσκολιών αυτών και της πολυπαραγοντικής αιτιολογίας τους αποτελεί το αίτημα για κατανόηση και παρέμβαση για τη γνωστική λειτουργία, αυτών των ατόμων, που παρουσιάζουν έντονη διαφοροποίηση μαθησιακής εικόνας σε σχέση με άλλα παιδιά, τα οποία έχουν χαμηλή σχολική επίδοση.

Επιχειρώντας μία σύντομη ιστορική αναδρομή, αναγνωρίζουμε πως οι διάφορες επιστημονικές αναζητήσεις από τα διαφορετικά ερευνητικά πεδία επέφεραν πληθώρα προσεγγίσεων ανά χρονική περίοδο¹. Οι Strauss και Lehtinen αναφερόμενοι στο εγκεφαλοπαθές παιδί, το οποίο παρουσιάζει μία ανεπάρκεια στο νευροκινητικό σύστημα, θεώρησαν πως οι δυσκολίες του οφείλονται σε οργανική βλάβη καθώς και διαταραχές στην αντίληψη, την σκέψη ή την συναισθηματική συμπεριφορά. Ο ορισμός αυτός εμπεριέχει βιολογικά και συμπεριφορικά κριτήρια (Strauss & Lehtinen 1947: 4 παράθεμα στο Τζουριάδου 1995: 139). Στην συνέχεια, ο Strauss και ο Kephart (1955) υπέθεσαν πως μπορεί να υπάρξει περιγραφικός ορισμός, βασισμένος μόνο στη συμπτωματολογία και τον ονόμασαν σύνδρομο Strauss. Από το 1965 και έπειτα, στο ίδιο πνεύμα διατυπώθηκαν και άλλοι ορισμοί, όπως αυτός του Kirk, οποίος υιοθετήθηκε από το National Advisor Committee on Handicapped Children (1967). Σύμφωνα με αυτόν:

«...παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν κάποια διαταραχή σε μια ή περισσότερες από τις βασικές διεργασίες που αναφέρονται στη χρήση του γραπτού ή προφορικού λόγου. Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει περιπτώσεις όπως η ελάχιστη

¹ Ιδιαίτερα εύχρηστη είναι η χρονική κατηγοριοποίηση, η οποία γίνεται από την Παντελιάδου σε σχέση με τα ιστορικά στοιχεία (Παντελιάδου 2007: 6-7).

εγκεφαλική δυσλειτουργία, η δυσλεξία, η δυσφασία, η δυσαριθμησία κ.ά. Οι καταστάσεις αυτές δεν οφείλονται σε εμφανείς αισθητηριακές βλάβες, σε νοητική καθυστέρηση ή σε σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές». Ο ιατρικός ορισμός παρείσφρησε και από τον Myklebust (1968), ο οποίος αντιλαμβανόταν αυτές τις δυσκολίες ως συμπτώματα που επιδέχονται παιδαγωγική 'θεραπεία', δίνοντας μεγαλύτερη βαρύτητα στη φαινομενολογία (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου 1991: 15).

Ανάλογες προσπάθειες προσέγγισης των μαθησιακών δυσκολιών έγιναν και υπό την παιδαγωγική οπτική, η οποία έδινε έμφαση στις δυσκολίες της σχολικής επίδοσης. Η Bateman (1965) εστίασε στην διακύμανση ανάμεσα στη δεξιότητα και την ενεργό επίδοση, ενώ ο Kirk (1969) όρισε πως αυτές οι διαταραχές μπορούν να εκδηλωθούν ως «διαταραχές στην κατανόηση, στην σκέψη, στο λόγο, στην ανάγνωση, στη γραφή, στην ορθογραφία και την αριθμητική» (NACHC 1969: 34 παράθεμα στο Τζουριάδου 1995:143). Η θεώρηση αυτή συντέλεσε στο σχεδιασμό και την εφαρμογή των ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Τζουριάδου 1995: 143, Μαρκοβίτης & Τζουριάδου 1991: 15).

Στις δεκαετίες '60- '70, κυριαρχούσε η αντίληψη πως η βάση των μαθησιακών δυσκολιών βρίσκεται στην μη ορθή επεξεργασία των οπτικών ερεθισμάτων. Η υπόθεση αυτή εκκινεί από την ερμηνεία του Orton για τα λάθη αντιστροφής που παρουσιάζουν τα παιδιά σε σχέση με την αντίληψη των συμβόλων. Στα μέσα της δεκαετίας του 1970, με βάση πορίσματα ερευνών αναφορικά με την συσχέτιση και μελέτες αξιολόγησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τα οποία βασίζονται σε ασκήσεις οπτικής αντίληψης, η ερμηνεία άρχισε να αμφισβητείται και να θεωρείται πως οι παρουσιαζόμενες διαταραχές αντίληψης συνυπάρχουν με τις μαθησιακές δυσκολίες.

Την δεκαετία 1975-1985 οι άμεσα εμπλεκόμενοι με τις μαθησιακές δυσκολίες, δηλαδή οι γονείς και οι επαγγελματίες, συνασπίζονται και εγείρουν διεκδικήσεις τόσο σε επίπεδο κεντρικού πολιτικού σχεδιασμού, όσο και τοπικής πρακτικής αναφορικά με την εκπαίδευση των παιδιών. Παράλληλα, αναπτύσσονται νέες ερευνητικές υποθέσεις (π.χ. μεταγνωστική θεωρία), που μπορούσαν να οδηγήσουν σε σχεδιασμό νέων προγραμμάτων διδασκαλίας (Παντελιάδου 2007: 6).

Αν και ο όρος μαθησιακές δυσκολίες χρησιμοποιήθηκε πρώτη φορά από τον Kirk το 1962 (Pumfrey & Reason 1998: 16, Παντελιάδου 2000: 6), αυτές προσδιορίστηκαν από πιο πρόσφατο και ευρέως αποδεκτό ορισμό των μαθησιακών δυσκολιών που προτάθηκε από τον Hammill (Hammill 1990 παράθεμα στο

Παντελιάδου 2000: 18, Παντελιάδου 2007: 8). Με γνώμονα τον ορισμό του Hammill, ένα χρόνο αργότερα, το 1991, η Ενιαία Εθνική Επιτροπή για τις Μαθησιακές Δυσκολίες στις ΗΠΑ προτείνει, έπειτα από τροποποιήσεις, τον παρακάτω ορισμό για τις μαθησιακές δυσκολίες: *«Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ετερογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην απόκτηση ή τη χρήση των δεξιοτήτων της ακρόασης, της ομιλίας, της ανάγνωσης, της γραφής, του συλλογισμού ή των μαθηματικών ικανοτήτων. Αυτές οι διαταραχές είναι εγγενείς στο άτομο, θεωρείται ότι οφείλονται σε δυσλειτουργίες του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να εμφανίζονται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής. Προβλήματα σε συμπεριφορές αυτορρύθμισης, στη διαπροσωπική αντίληψη και στην κοινωνική αλληλεπίδραση μπορεί να παρουσιάζονται παράλληλα με τις μαθησιακές δυσκολίες, αλλά δε συνιστούν τα ίδια μαθησιακή δυσκολία. Αν και οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να παρουσιάζονται μαζί με άλλες καταστάσεις που επιφέρουν αναπηρία (π.χ. αισθητηριακή ανεπάρκεια, νοητική υστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή με εξωτερικές επιδράσεις (όπως πολιτισμικές διαφορές, ανεπαρκή ή ακατάλληλη εκπαίδευση) δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων»* (Δόικου- Αυλίδου 2002: 18, Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου 2006: 23, Pumfrey & Reason 1998: 17).

Στον παραπάνω ορισμό μπορούμε να επικεντρωθούμε σε ορισμένα βασικά σημεία:

A) Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν ετερογενή ομάδα διαταραχών ενώ ταυτόχρονα γίνεται αναφορά σε ζητήματα αυτορρύθμισης (διαταραχές προσοχής, κοινωνικο-συναισθηματικά προβλήματα, απουσία κινήτρων), τα οποία έχουν ως αποτέλεσμα τα άτομα να δυσκολεύονται στον τομέα της κοινωνικής συνύπαρξης και αλληλεπίδρασης. Με αυτήν την επισήμανση, ο ορισμός εστιάζει στην ετερογένεια του πληθυσμού των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου 1991: 15, Τζουριάδου 1995: 145, Mercer, 1987, Kirk & Gallagher, 1989 παράθεμα στο Παντελιάδου 2000: 19, Δόικου- Αυλίδου 2002: 19).

B) Χρησιμοποιείται η λέξη *άτομα* αντί για *‘παιδιά’*, η οποία δεν παραπέμπει στη σχολική φοίτηση αλλά στην εξελικτική- γνωστική πορεία του ατόμου σε όλη την διάρκεια της ζωής του.

Γ) Αναφορικά με την αιτιολογία, ο ορισμός εστιάζει στην δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος. Η δυσλειτουργία σχετίζεται τους τρόπους πρόσληψης και επεξεργασίας πληροφοριών.

Δ) Οι μαθησιακές δυσκολίες δεν ταυτίζονται με άλλες ενδογενείς ανεπάρκειες (π.χ. κώφωση), με τις οποίες όμως είναι δυνατόν να συνυπάρχουν (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου 1991: 16, Παντελιάδου 2000: 23, Kavale & Forness, 2000: 242-243).

Συνεχίζουν, όμως να υπάρχουν ερωτήματα αναφορικά με τον προσδιορισμό των μαθησιακών δυσκολιών, τα οποία αφορούν:

- Το θεωρητικό πλαίσιο της επιστήμης που τις μελετά (νευροβιολογία, παιδαγωγική, ψυχολογία). Πιο συγκεκριμένα, ποιας επιστήμης αντικείμενο αποτελούν οι μαθησιακές δυσκολίες;

- Η συζήτηση γύρω από τα κριτήρια καθορισμού (Kavale & Nye 1981: 386-387). Πιο συγκεκριμένα, ποια στοιχεία ορίζουν ποιες είναι οι μαθησιακές δυσκολίες;

Για να ξεπεραστεί ο σκόπελος των παραπάνω ζητημάτων υιοθετούνται λειτουργικές λύσεις, όπως η διεπιστημονική προσέγγιση. Επιπλέον, δόθηκε μεγάλη έμφαση στην θεωρία της απόκλισης (discrepancy) ανάμεσα στο νοητικό δυναμικό του παιδιού με κάποια μαθησιακή δυσκολία και στην επίδοσή του, όπως αυτή ορίζεται από τις επιδόσεις άλλων παιδιών τις ίδιες χρονολογικής ηλικίας σε ψυχομετρικά διαγνωστικά κριτήρια. Με αυτό τον τρόπο, το νοητικό δυναμικό αποτέλεσε κριτήριο για τη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών (Παντελιάδου 2007: 9-10, Δόικου- Αυλίδου 2002: 20-21).

Την περίοδο, ωστόσο, από το 1985 και εξής υπήρξε έντονη αμφισβήτηση γύρω από τους τρόπους διάγνωσης και αιτιολογικών προσδιορισμών των μαθησιακών δυσκολιών, γεγονός που προκάλεσε συζητήσεις γύρω από την φύση τους. Τέθηκε το ζήτημα αν οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μία πραγματική δυσκολία ή μια εννοιολογική κατασκευή. Επιπλέον, δόθηκε έμφαση σε θεωρητικές προσεγγίσεις, που υποστηρίζουν την ύπαρξη γενετικών παραγόντων και δυσκολιών των παιδιών (Παντελιάδου 2007: 7, Kavale, Forness, Lorschach 1991: 263).

1.2. Κατηγορίες Μαθησιακών Δυσκολιών και Χαρακτηριστικά

1.2.1. Μαθησιακές Δυσκολίες στην Ανάγνωση: δυσλεξία

Ο όρος δυσλεξία χρησιμοποιείται αρκετές φορές ως συνώνυμος των «ειδικών μαθησιακών δυσκολιών» (Στασινός 2003: 23, Δόικου- Αυλίδου 2002: 21). Από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας παρατηρούμε να εμφανίζονται και άλλοι όροι όπως: «αναγνωστική δυσκολία», «εξελικτική αναγνωστική δυσκολία», «ειδική αναγνωστική υστέρηση», «γενική αναγνωστική υστέρηση» (Δόικου 2002: 21). Ο ορισμός της δυσλεξίας ή αλλιώς της δυσκολίας ανάγνωσης αποτελεί, με τα παρόντα δεδομένα, ένα περίπλοκο ζήτημα. Σύμφωνα με τον Vellutino (1978), μπορούμε να κατατάξουμε τις σχετικές θεωρητικές προσεγγίσεις σε δύο μεγάλες κατηγορίες, αυτές που αποδίδουν τις εν λόγω δυσκολίες σε έναν παράγοντα και τις πολυπαραγοντικές. Οι διαφορετικές αυτές προσεγγίσεις διαφαίνονται και στους αντίστοιχους ορισμούς, που έχουν προταθεί.

Οι μονοπαραγοντικές προσεγγίσεις εστιάζουν σε διάφορα αίτια (π.χ. κληρονομικότητα, οπτικο-χωρική διεργασία, χρονική ακολουθία κ.ά.). Η δυσκολία αυτή ορίζεται στο πλαίσιο του θεωρητικού μοντέλου, σύμφωνα με το οποίο υπάρχει μια γραμμικότητα στην πορεία αποθήκευσης του αισθητηριακού ερεθίσματος στην μακρόχρονη μνήμη. Πιο συγκεκριμένα, το ερέθισμα, αφού διέλθει από το στάδιο της αισθητηριακής αποθήκευσης, της προσοχής, της αποθήκευσης στην βραχύχρονη μνήμη και τέλος στην απώτερη μνήμη (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου 1991: 42-44). Ωστόσο, τείνει να αποτελεί κοινή παραδοχή πως η δυσλεξία αποτελεί διαταραχή του λόγου, η οποία σχετίζεται με δυσλειτουργίες φωνολογικής αποκωδικοποίησης, ανάλυσης φθόγγων μίας λέξης, φτωχής ανάπτυξης λεξιλογίου καθώς και διαταραχών διάκρισης γραμματικών και συντακτικών διαφορών ανάμεσα σε λέξεις και προτάσεις (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου 1991: 44, Πόρποδας 1992: 117-176).

Το 1997, η Βρετανική Ένωση για τη Δυσλεξία αναφέρει ότι «η δυσλεξία είναι μια σύνθετη νευρολογική κατάσταση που έχει ιδιοσυστασιακή προέλευση. Τα συμπτώματα μπορεί να επηρεάσουν πολλούς τομείς της μάθησης και συναφείς λειτουργίες και μπορούν να περιγράψουν ως μια ειδική δυσκολία στην ανάγνωση, στην ορθογραφημένη γραφή και στο γραπτό λόγο. Ένας ή περισσότεροι από αυτούς τους τομείς μπορούν να επηρεαστούν» (Δόικου- Αυλίδου 2002: 21).

Μεγαλύτερη έμφαση στις επιμέρους δυσκολίες των παιδιών με δυσλεξία δίνεται στον ορισμό της Βρετανικής Ψυχολογικής Εταιρείας στον οποίο χαρακτηριστικά αναφέρεται πως: *«η δυσλεξία εμφανίζεται όταν η ακρίβεια και η ευχέρεια στην ανάγνωση ή/και στην ορθογραφία αναπτύσσονται ανεπαρκώς ή με μεγάλη δυσκολία. Η δυσκολία εστιάζεται στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής σε επίπεδο «λέξης», και προϋποθέτει ότι το πρόβλημα είναι σοβαρό και ότι επιμένει παρά τις ενδεδειγμένες μαθησιακές ευκαιρίες»* (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου 2006: 25).

Τέλος, η Διεθνής Εταιρεία Δυσλεξίας προσπαθώντας να δώσει έναν πλήρη ορισμό διατυπώνει τα ακόλουθα: *«η δυσλεξία είναι μια διαταραχή με νευρολογική βάση, συχνά κληρονομική, η οποία εμποδίζει την κατάκτηση της γλώσσας. Διαφέρει σε σοβαρότητα από άτομο σε άτομο και εκδηλώνεται με δυσκολίες στην αντίληψη και έκφραση της γλώσσας, ιδιαίτερα στη φωνολογική επεξεργασία, στην ανάγνωση και στη γραφή, στην ορθογραφία και μερικές φορές στην αριθμητική. Η δυσλεξία δεν είναι αποτέλεσμα έλλειψης κινήτρων, αισθητηριακών δυσλειτουργιών και ανεπαρκών εκπαιδευτικών και περιβαλλοντικών ευκαιριών, αλλά μπορεί να συνυπάρχει με τα παραπάνω. Αν και η δυσλεξία διαρκεί καθ' όλη τη ζωή του ατόμου, τα άτομα με δυσλεξία συχνά ανταποκρίνονται με επιτυχία σε έγκαιρη και κατάλληλη παρέμβαση»* (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου 2006: 24).

Η δυσλεξία διαφοροποιείται από άτομο σε άτομο, εν τούτοις παρουσιάζει κάποια κοινά χαρακτηριστικά τόσο σε γνωστικό, όσο και σε κοινωνικό επίπεδο². Πιο συγκεκριμένα, το παιδί παρουσιάζει κυρίως αργό ρυθμό στην ανάγνωση, με ταυτόχρονη παράλειψη λέξεων ή και ολόκληρων προτάσεων, λανθασμένη ανάγνωση φωνημάτων, που προκύπτει από τη σύγχυση, την αντιστροφή, την παράλειψη ή προσθήκη φωνημάτων. Με αυτόν τον τρόπο, δυσχεραίνεται η κατανόηση του κειμένου (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου 2006: 42-45). Σε σχέση με την γραφή, τα παιδιά με δυσλεξία κάνουν ορθογραφικά λάθη, συχνά συγχέουν, παραλείπουν ή προσθέτουν γράμματα, κάνουν αναστροφές γραμμάτων ή συμβόλων και ο γραφικός τους χαρακτήρας συχνά δεν είναι ευανάγνωστος (Στασινός 2003: 201-202).

Ως προς τις γνωστικές λειτουργίες, το παιδί με δυσλεξία παρουσιάζει έντονες δυσκολίες στην οπτική κωδικοποίηση. Αυτή η δυσκολία εκδηλώνεται, όπως

² Οι κοινωνικές δυσκολίες θα παρουσιαστούν εκτενώς στο δεύτερο κεφάλαιο.

προαναφέρθηκε με τις αναστροφές γραμμάτων, τη σειρά των φωνημάτων σε μια λέξη καθώς και την ακολουθία των λέξεων. Αναφορικά με την ακουστική επεξεργασία, παρουσιάζουν δυσκολία στην φωνητική ανάλυση και στην φωνητική ενημερότητα³, πράγμα που οδηγεί σε λανθασμένη χρήση γραμμάτων, λάθος τονισμό, δημιουργία ψευδολέξεων καθώς και σε δυσκολίες σε σχέση με τον ρυθμό. Επιπλέον, η βραχύχρονη και εργαζόμενη μνήμη παρουσιάζει αδυναμίες, με αποτέλεσμα να υπάρχει δυσκολία στην ακολουθία, στην πραγματοποίηση δραστηριοτήτων, οι οποίες απαιτούν αυτοματισμό (π.χ. προπαίδεια, απαρίθμηση χωρών κ.ά.). Τέλος, παρατηρούνται δυσκολίες και σε σχέση με τις μεταγνωστικές δεξιότητες, δηλαδή το παιδί δεν έχει εποπτεία του τρόπου με τον οποίο μαθαίνει και δεν είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται ποια στρατηγική μάθησης οφείλει να χρησιμοποιεί κάθε φορά ανάλογα με την φύση του γνωστικού προβλήματος για να οδηγηθεί στο επιθυμητό αποτέλεσμα (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου 2006: 34-39).

1.2.2. Μαθησιακές δυσκολίες στη γραφή

Μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εκδηλώνουν πολλές φορές δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου, σε σχέση με την μορφή των λέξεων αλλά και με το περιεχόμενο. Αυτές οι δυσκολίες εμφανίζονται τόσο κατά την αυτοματοποιημένη, για τους άλλους μαθητές, ψυχοκινητική δεξιότητα της γραφής όσο και σε πιο σύνθετες λειτουργίες όπως η ορθογραφία, η σύνταξη και η γενικότερη οργάνωση του γραπτού κειμένου (Σπαντιδάκης 2004 παράθεμα στο Παντελιάδου & Μπότσιας 2007: 45).

Πιο συγκεκριμένα, σε σχέση με τις γραφο- συμβολικές δεξιότητές τους, οι μαθητές με δυσκολία στην γραφή παρουσιάζουν ελλείψεις στη δημιουργία γραμμάτων (σχήμα, μέγεθος, κλίση, ευθυγράμμιση) και κατ' επέκταση στο σχηματισμό λέξεων και προτάσεων (σειριοθέτηση, κολλημένες λέξεις, αναλογία κεφαλαίων/ μικρών γραμμάτων). Συχνά, η δυσκολία αυτή συνοδεύεται με δυσκολία στο κράτημα του μολυβιού, στο ρυθμό ολοκλήρωσης της γραφής και στην στάση του σώματος, όταν το παιδί γράφει. Αναφορικά με την ορθογραφία, διαπιστώνονται αντιστροφές, προσθήκες, παραλείψεις γραμμάτων, συλλαβών ακόμη και λέξεων, ενώ ταυτόχρονα παρατηρείται μεγάλη δυσκολία γενίκευσης των κανόνων ορθογραφίας παραγωγικών λέξεων. Παράλληλα, εντοπίζεται έλλειψη ή λανθασμένη τοποθέτηση

³ Φωνημική ενημερότητα είναι η δυνατότητα του αναγνώστη να αναλύει και να συνδέει τα φωνήματα μίας λέξης.

τόνων. Δυσκολίες παρατηρούνται και στην οργανωτική δομή προτάσεων και παραγράφων. Δεν υπάρχει χρονική και λογική αλληλουχία. Το λεξιλόγιο είναι περιορισμένο, συχνά δίχως άμεση συσχέτιση με το θέμα και χωρίς προσωπικό ύφος. Τέλος, οι παραπάνω δυσκολίες σε μεγαλύτερες ηλικίες συνυπάρχουν με την γενικότερη δυσκολία στην γραπτή ανάπτυξη ενός θέματος αναφορικά με την εισαγωγή, την σύνθεση, τη σύνταξη και την αλληλουχία νοημάτων (Παντελιάδου & Μπότσιας 2007: 46-47).

Όπως είναι προφανές, οι δυσκολίες εμφανίζονται σε όλη την διαδικασία παραγωγής ενός κειμένου, όχι μόνο στο μηχανιστικό της μέρος, αλλά και στην οργάνωση του περιεχομένου, την καταγραφή, το ύφος, την επανεξέταση και την κριτική τοποθέτηση απέναντι στο κείμενο. Πιο συγκεκριμένα, η κύρια δυσκολία εντοπίζεται σε όλη την πορεία της ανάπτυξης και της συσχέτισης των εννοιών του κειμένου (text generation) και κατά την κωδικοποίησή τους σε γλωσσικές αναπαραστάσεις καθώς και κατά την μεταφορά τους στο χαρτί (Berningre & Swanson 1994 παράθεμα στο Παντελιάδου & Μπότσιας 2007: 47).

Τέλος, η διαδικασία της επιμέλειας του κειμένου, δηλαδή της διόρθωσής του σε σχέση τόσο με τους κανόνες της ορθογραφημένης γραφής και σύνταξης όσο και νοηματικής σχέσης με τον αρχικό σκοπό γραφής, τον κριτικό έλεγχο της ποσότητας του κειμένου και την επιλογή του σωστού λεξιλογίου παρουσιάζει αδυναμίες. Κλείνοντας, θα πρέπει να σημειωθεί πως τα παιδιά με δυσκολίες στη γραφή παρουσιάζουν έλλειμμα και στις μεταγνωστικές στρατηγικές. Προχωρούν κατευθείαν στη συγγραφή του κειμένου, δίχως να λαμβάνουν υπόψη τους τις απαραίτητες οργανωτικές στρατηγικές πριν την διαδικασία γραψίματος. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μην υπάρχει ένα σημείο αναφοράς, ώστε να ελέγχουν το κείμενό τους (Παντελιάδου & Μπότσιας 2007: 47).

1.2.3. Μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά

Οι μαθητές, οι οποίοι παρουσιάζουν κάποια δυσκολία στα μαθηματικά, αποτελούν έναν ετερογενή πληθυσμό. Δηλαδή, δεν παρατηρούνται όλες οι δυσκολίες σε όλους τους μαθητές, ούτε στην ίδια έκταση (Παντελιάδου 2002: 50). Για τον προσδιορισμό της δυσκολίας αυτής χρησιμοποιούνται όροι, όπως «δυσαριθμησία», «εξελικτική διαταραχή στην αριθμητική» και «δυσκαλκουλία» (Μαρκοβίτης &

Τζουριάδου 1991: 42-44). Ο Geary (2004: 10 παράθεμα στο Παντελιάδου 2007: 50) αναφέρει ενδεικτικά μία ταξινόμηση των δυσκολιών:

- στη χρήση διαδικασιών, δηλαδή στην συχνή χρήση 'ανώριμων' διαδικασιών.
- στη σημασιολογική μνήμη. Πρόκειται για δυσκολία, η οποία εκδηλώνεται κυρίως στην «ανάκληση βασικών αριθμητικών δεδομένων».
- στην οπτικό χωρική αντίληψη, που αφορά συνήθως την αναπαράσταση και τη χρήση πολυψήφιων αριθμών.

Επιπλέον, παρατηρούνται ελλείμματα στην διάκριση μορφής- πλαισίου (π.χ. το παιδί δεν ολοκληρώνει ασκήσεις, καθρεπτική γραφή κ.ά), στη χωρική οργάνωση (διάκριση αριστερά-δεξιά, δυσκολία με τα κλάσματα, διάκριση μεγεθών και σχημάτων κ.ά.), στην ακουστική αντίληψη (δυσκολία σε προφορικές οδηγίες, σύγχυση φωνολογικά παραπλήσιων αριθμών κ.ά.), στη μνήμη (συγκράτηση, ανάκληση, αλγόριθμοι κ.ά.) καθώς και στον αφαιρετικό συλλογισμό (Παντελιάδου 2007: 49).

Ο Στασινός αναφέρει πως υπάρχουν δυσκολίες και στην αντίληψη του χρόνου. Επιπλέον, οι μαθητές με αυτή τη δυσκολία επιτελούν αριθμητικές πράξεις και επεξεργάζονται πληροφορίες με αργό ρυθμό, παρουσιάζοντας δυσκολία στην «αυτοματοποίηση», για παράδειγμα στην προπαίδεια, ενώ ταυτόχρονα αυτή η κατάσταση επιτείνεται με την παράλληλη δυσκολία, την οποία μπορεί να παρουσιάζει το παιδί στην άμεση μνήμη (Στασινός 2003: 221- 223).

Άλλα χαρακτηριστικά είναι η δυσκολία στη λογική, η οποία μπορεί να εκφράζεται ως «ανεπάρκεια συνδυασμού στοιχείων» και ως «δυσκολία χωρισμού στοιχείων» (π.χ. σύγχυση 102 με 12). Ακόμη, διαπιστώνονται δυσκολίες στον προγραμματισμό καθώς και εμμονή σε έναν τύπο λύσης, γεγονός που υποδηλώνει ανεπάρκεια στη μεταγνωστική ικανότητα (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου 1991: 49- 50).

1.2.4. Μαθησιακές δυσκολίες στην ακουστικο- φωνητική επεξεργασία

Οι Μαρκοβίτης και Τζουριάδου (1991: 51) εντάσσουν στις μαθησιακές δυσκολίες και την εξελικτική διαταραχή του λόγου, η οποία αναφέρεται και ως «δυσφασία, εξελικτική δυσφασία και εξελικτική αφασία». Η δυσκολία αυτή αφορά στα παιδιά, τα οποία δίχως να εκδηλώνουν αισθητηριακές, κινητικές ή φωνητικές βλάβες, παρουσιάζουν επιβράδυνση στην ποιότητα της γλωσσικής εξέλιξης. Η διαταραχή αυτή οφείλεται πιθανότατα «σε μία ιδιαιτερότητα της νοητικής τους δομής

που εμποδίζει την πρόσληψη ή/ και την έκφραση του λόγου» (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου 1991: 51). Ανάλογα με την ένταση του προβλήματος, επηρεάζονται τομείς όπως η ακουστική επεξεργασία, η ομιλία, η κατανόηση, η έκφραση, η διαδικασία του λόγου, η μη λεκτική συμπεριφορά και κατ' επέκταση η κοινωνική συμπεριφορά (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου 1991: 52-54).

Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με τις δεξιότητες των παιδιών αυτών:

- Εντοπίζονται δυσκολίες στην κατανόηση, τη χρήση του λόγου και γενικότερα προβλήματα έκφρασης.
- Υπάρχει χαμηλή ακουστική μνήμη, δυσκολίες στη διάκριση λέξεων που περιλαμβάνουν ομόηχους φθόγγους, προβλήματα αφαιρετικού συλλογισμού ως αποτέλεσμα εσφαλμένης κατανόησης εννοιών.

Σε επίπεδο σχολικής εκδήλωσης, διαπιστώνονται τα εξής:

- Δυσκολία στην γραμματικο- συντακτική δομή και κατ' επέκταση στο σχηματισμό προτάσεων.
- Δυσκολίες στις λειτουργικές λέξεις, όπως προθέσεις, σύνδεσμοι και άρθρα, τις οποίες τα παιδιά χρησιμοποιούν με λάθος τρόπο, στην υποτακτική σύνδεση. Πολλές φορές ο λόγος γίνεται τηλεγραφικός.
- Η ικανότητα της απομνημόνευσης είναι περιορισμένη.
- Παρουσιάζονται δυσκολίες στην κατανόηση και τη χρήση αντίθετων εννοιών και στην επανάληψη καθημερινών στερεότυπων εκφράσεων.
- Υπάρχουν μετατοπίσεις και υποκαταστάσεις φθόγγων, οι οποίες μπορούν να οδηγήσουν σε νεολεξίες.

Από την στιγμή που η δυσκολία αυτή υπάρχει σε όλες τις εκφάνσεις του γραπτού και προφορικού λόγου (ακουστική επεξεργασία, ομιλία, κατανόηση, έκφραση), επηρεάζει την επίδοση σε όλα τα μαθήματα (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου 1991: 51-54).

1.3. Αιτιολογία

Από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας γίνεται φανερό η ετερογένεια της αιτιολογίας των μαθησιακών δυσκολιών. Είναι πια ευρέως αποδεκτή η οργανική φύση των αιτιών, η προβληματική, ωστόσο, του θέματος έγκειται στη σχέση αυτής της φύσης και του τρόπου, με τον οποίο εκδηλώνεται στη γνωστική λειτουργία και επηρεάζει τη μαθησιακή του πορεία. Οι πρώτοι, οι οποίοι ασχολήθηκαν με το

ζήτημα αυτό, προέρχονταν από τον χώρο της ιατρικής. Αυτοί πρότειναν μονοπαραγοντικές θεωρητικές προσεγγίσεις, που ανάγονται στις νευρολογικές λειτουργίες του εγκεφάλου.

Μία από τις πρώτες προσεγγίσεις ήταν αυτή της νευρολογικής δυσλειτουργίας. Διατυπώθηκε η άποψη ότι οι μαθησιακές δυσκολίες παρατηρούνται σε άτομα με ήπιες νευρολογικές δυσλειτουργίες. Αυτό είχε ως συνέπεια να αναπτυχθούν δύο νευρολογικού τύπου θεωρίες για τη δυσλεξία. Η πρώτη θεωρία αναγνωρίζει την παρουσία μιας κεντρικής αναπτυξιακής εγκεφαλικής δυσλειτουργίας, ενώ η δεύτερη αποδίδει τη δυσλεξία στην ύπαρξη δυσλειτουργίας στην εγκεφαλική ημισφαιρική κυριαρχία (Στασινός 2003: 85-87, Πόρποδας 1992: 82-83)

Με τον όρο «εγκεφαλική ημισφαιρική κυριαρχία» εννοείται η εξειδίκευση του κάθε ημισφαιρίου σε σχέση με το άλλο ως προς διαφορετικές λειτουργίες. Το αριστερό ημισφαίριο ελέγχει την δεξιά πλευρά του σώματος, ενώ το δεξί ημισφαίριο την αριστερή πλευρά. Το αριστερό, το οποίο θεωρείται κυρίαρχο, είναι υπεύθυνο για την λειτουργία του λόγου και της ομιλίας. Πιο συγκεκριμένα, είναι υπεύθυνο για την αναλυτική σκέψη, την κατανόηση και την παραγωγή λόγου, ενώ το δεξί είναι υπεύθυνο για την αντίληψη με έναν περισσότερο «ολιστικό τρόπο» (Καραπέτσας 1997: 33, Στασινός 2003: 88-101). Η σύνδεση αυτής της θεωρίας με την δυσλεξία γίνεται για τρεις λόγους. Πρώτον, σε περίπτωση τραύματος στο αριστερό ημισφαίριο μπορεί να δημιουργηθεί πρόβλημα ομιλίας (αφασία). Δεύτερον, η χρήση του δεξιού χεριού ως επικρατέστερου οδηγεί σε λειτουργική υπεροχή του αριστερού ημισφαιρίου. Τρίτον, η δυσκολία διάκρισης αριστερού- δεξιού, η οποία συναντιέται συχνά στα παιδιά με δυσλεξία, θεωρείται πως οφείλεται στην έλλειψη σαφούς επικράτησης ενός ημισφαιρίου (Πόρποδας 1992: 83- 84). Συνεπώς, πιθανές βλάβες, στο αριστερό ημισφαίριο του ατόμου, το οποίο είναι εκείνο που ελέγχει κατά κύριο λόγο τις ικανότητες λόγου, γραφής και ομιλίας, ή κάποιο έλλειμμα στην εγκεφαλική κυριαρχία (μη σαφής κυριαρχία του ενός ημισφαιρίου) θεωρήθηκαν ως αιτιολογικοί παράγοντες της δυσλεξίας (Pennington 1990: 198, Καραπέτσας 1997: 33, Στασινός 1999: 88-101).

Η δυσλεξία συσχετίζεται με το ρυθμό ανάπτυξης και ωρίμανσης του εγκεφάλου, που είναι γνωστή ως «αναπτυξιακή καθυστέρηση». Οι υποστηρικτές μιας άλλης προσέγγισης, θεωρούν πως τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν επιβράδυνση στους ρυθμούς νευρολογικής ανάπτυξης σε κάποιες περιοχές του

εγκεφάλου και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να εντοπίζονται ελλείμματα σε δεξιότητες που συνδέονται με την ανάγνωση και τη γραφή (Καραπέτσας 1997: 34, Στασινός 2003: 101-104, Πόρποδας 1992: 85).

Μία άλλη μονοπαραγοντική ερμηνευτική θεωρία για τις μαθησιακές δυσκολίες βασίζεται στο ζήτημα της κληρονομικότητας. Με αφετηρία έρευνες, όπου διαπιστώθηκαν δυσκολίες και σε άλλα άτομα της οικογένειας (αδέρφια, λοιποί συγγενείς), οι υποστηρικτές αυτής της θεωρίας τεκμηρίωναν την αιτιώδη σχέση των μαθησιακών δυσκολιών με την κληρονομικότητα. Επιπροσθέτως, έρευνες, οι οποίες έχουν γίνει στον αγγλοσαξονικό χώρο ανάμεσα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες και σε συγγενείς τους έχουν δείξει συγγενείς ανωμαλίες στα χρωμοσώματα 6 και 15 (Grigorenko et al., 1997 παράθεμα στο Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου 2006: 25). Εν τούτοις, παρόλο που υπάρχουν δεδομένα, τα οποία ενισχύουν τη σχέση δυσλεξίας και γενετικών παραγόντων, αυτά δεν θεωρούνται επαρκή (Πόρποδας 1992: 85-87).

Σύμφωνα με τις πολυπαραγοντικές θεωρίες, οι οποίες ανάγουν τις μαθησιακές δυσκολίες στις γνωστικές και αντιληπτικές λειτουργίες του οργανισμού, υπάρχουν περισσότεροι του ενός παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν την ικανότητα γραφής και ανάγνωσης. Υποστηρίζεται πως τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες υπολείπονται σε σχέση την οπτική ή την ακουστική αντίληψη, την οφθαλμοκίνηση, τη μνήμη, τη λεκτική και φωνολογική επεξεργασία, την οργάνωση κ.α.

Ο Orton (1937) εφορμώμενος από τα λάθη αντιστροφής, τα οποία κάνουν τα παιδιά με δυσλεξία (π.χ. 3- ε, ρ-σ), σε συνδυασμό με τα προβλήματα προσανατολισμού και ακολουθίας θεώρησε πως η δυσκολία έγκειται στην οπτική αντίληψη. Ακόμη, πολλά παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται στην κινητική αναπαράσταση ενός σχήματος, δηλαδή, δυσκολεύονται στο να το αντιληφθούν, να το συγκρατήσουν για λίγο στην μνήμη τους και να το αναπαραστήσουν έπειτα στο χαρτί (Στασινός 2003: 120-123). Άλλοι ερευνητές συνδέουν τις μαθησιακές δυσκολίες με την ακουστική διάκριση και την ακουστική αποκωδικοποίηση. Δηλαδή, ένα παιδί δυσκολεύεται να ξεχωρίσει λέξεις, οι οποίες μοιάζουν ακουστικά, π.χ. μπάρα- μπάλα. Έρευνες έχουν δείξει πως αυτή η δυσκολία κατά ένα μέρος σχετίζεται με τη γενικότερη επιβραδυνόμενη ανάπτυξη της λεκτικής αντίληψής των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και κατά ένα άλλο με την ακουστική οξύτητα του κάθε ατόμου. Ωστόσο, υπάρχουν περισσότερες έρευνες

αναφορικά με την οπτική αντίληψη, δεδομένης της υπόθεσης πως η ανάγνωση αποτελεί κατά κύριο λόγο απόρροια οπτικής διαδικασίας (Στασινός 2003: 124-125).

Όσον αφορά τη θεωρία της οφθαλμοκίνησης υποστηρίζεται πως τα άτομα, τα οποία παρουσιάζουν δυσκολίες στην ανάγνωση, ταυτόχρονα εκδηλώνουν και δυσκολίες στο σύστημα οφθαλμικού ελέγχου. Πιο συγκεκριμένα, ένας αναγνώστης όταν βλέπει μία λέξη εστιάζει στην αρχή και στη μέση της, με ελάχιστες παλινδρομήσεις προς τα πίσω. Ένα άτομο, εντούτοις, με αναγνωστικές δυσκολίες παρουσιάζει μεγαλύτερη αστάθεια ως προς τις κινήσεις των οφθαλμών του, εστιάζει λιγότερο και πολλές φορές εσφαλμένα στα γράμματα, ενώ ταυτόχρονα κάνει συχνές παλινδρομήσεις. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα άτομα αυτά, όταν διαβάζουν, και πολλές φορές και όταν γράφουν, να διαβάζουν και να τοποθετούν αντίστοιχα με λανθασμένη σειρά τα γράμματα ή και να τα παραλείπουν (Πόρποδας 1992: 88, Στασινός 2003: 128-136).

Αναφορικά με τη λειτουργία της μνήμης, ερευνητές υποστηρίζουν πως άτομα με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν δυσλειτουργίες και στη μνημονική ικανότητα. Σύμφωνα με τη θεωρία, η πληροφορία διανύει ορισμένα στάδια. Αρχικά, η πληροφορία γίνεται αντιληπτή από το άτομο αισθητηριακά, διαμέσου των διεργασιών της όρασης και της ακοής. Έπειτα, εάν το άτομο δείξει προσοχή προς το ερέθισμα, αυτό αποθηκεύεται στην βραχύχρονη μνήμη, όπου σχηματοποιείται σε συμβολική αναπαράσταση και έπειτα μεταβαίνει στη μακροπρόθεσμη μνήμη (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου 1991: 44). Τα άτομα, όμως, με δυσκολίες μάθησης παρουσιάζουν ελλείμματα τόσο σε επίπεδο αισθητηριακής αποκωδικοποίησης και επεξεργασίας καθώς και μεταβίβασης στην βραχύχρονη μνήμη (Στασινός 2003: 148, 150).

Ωστόσο, η λειτουργία της αισθητηριακής (ακουστικής) και της βραχύχρονης μνήμης σχετίζεται με τις δυσκολίες, τις οποίες μπορεί αυτά τα παιδιά να παρουσιάζουν ως προς τη φωνολογική επίγνωση. Η τελευταία σχετίζεται με την ικανότητα για φωνολογική επεξεργασία (ανάλυση και σύνθεση), δηλαδή την αντιστοίχιση του ήχου με το σύμβολο (Στασινός 2003: 146-148). Τα ελλείμματα στη φωνολογική επίγνωση θεωρούνται από πολλούς ο κυριότερος προβλεπτικός παράγοντας των μαθησιακών δυσκολιών (Wagner, Torgesen & Rashotte, 1994· Stanovich, 1988· Wagner, & Torgesen, 1987 παράθεμα στο Παντελιάδου & Μπότσας 2007: 8, Καραπέτσας 1997: 35). Αυτή η κοινή παραδοχή ορίζει πως οι δυσκολίες στη φωνολογική επίγνωση επηρεάζουν την επεξεργασία, την αποθήκευση και την ανάκληση των λέξεων μέσα στο πλαίσιο της πρότασης ως συνόλου και ως

ορθογραφημένης αναπαράστασης. Παράλληλα αυτή η δυσκολία μετάβασης από το οπτικό ερέθισμα σε φωνολογικό κώδικα οδηγεί σε δυσκολίες αποκωδικοποίησης (Vellutino, Fletcher, Snowling & Scanlon, 2004· Snowling, 2000 παράθεμα στο Παντελιάδου & Μπότσα 2007: 8, Στασινός 2003: 158-159).

Πρόσφατες προσεγγίσεις δίνουν μεγαλύτερη έμφαση σε κοινωνικούς παράγοντες, οι οποίοι σχετίζονται με την μάθηση και λιγότερο στα ατομικά χαρακτηριστικά. Οι προσεγγίσεις αυτές προσπαθούν να εστιάσουν στις συνθήκες, στις οποίες πραγματοποιείται η μάθηση, και όχι στο να προσδιορίσουν τις δυσλειτουργίες των μαθητών σε συγκεκριμένους γνωστικούς τομείς. Όπως αναφέρει και ο Μάρκου (1998), το ‘κυνήγι των αιτιών’, που αφορά την προσπάθεια εντοπισμού μίας αιτιολογίας, έχει οδηγήσει σε πολλά και αντιτιθέμενα συμπεράσματα. Συνεπώς οι διάφορες υποθέσεις και συμπεράσματα αναφορικά με την αιτιολογία των μαθησιακών δυσκολιών θα ήταν λειτουργικό να εκλαμβάνονται ως συμπληρωματικές και όχι ως αντιτιθέμενες (Μάρκου 1998: 26-26, Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου 2006:32).

1.4. Διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών και αντιμετώπιση

Πρώτο και σημαντικότερο στάδιο για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών αποτελεί η έγκαιρη και έγκυρη αξιολόγησή τους. Διαμέσου αυτής της αξιολόγησης θα προκύψει και το πρόγραμμα παρέμβασης για το παιδί. Στην Ελλάδα, διάγνωση από δημόσιους φορείς πραγματοποιείται στα ΚΕΔΔΥ (Κέντρα Διάγνωσης Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών), τα οποία παλαιότερα ονομάζονταν ΚΔΑΥ και ιδρύθηκαν με τον νόμο 2817/2000, στα Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα (σύμφωνα με το άρθρο 10 του Π.Δ. 603/82) και σε Κέντρα Ψυχικής Υγιεινής (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου 2006: 57). Αυτές οι δομές παρέχουν διαγνωστική εκτίμηση από διεπιστημονική διαγνωστική ομάδα. Οι ειδικότητες, οι οποίες απαρτίζουν αυτήν ομάδα είναι εκείνες του σχολικού ψυχολόγου, του ειδικού παιδαγωγού (πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης), του κοινωνικού λειτουργού και, όποτε κρίνεται απαραίτητο ανάλογα με την περίπτωση του παιδιού, λογοπεδικού, του οφθαλμίατρου, του παιδοψυχιάτρου και του φυσιοθεραπευτή (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου 2006: 55, Μαρκοβίτης & Τζουριάδου 1991: 67, Παντελιάδου & Πατσιοδήμου 2007: 1, Pumfrey 1997: 331).

Στις δομές αυτές, η διαγνωστική διαδικασία κινείται στους εξής άξονες:

1. Το ιατροκοινωνικό ιστορικό, το οποίο δίνεται στον κοινωνικό λειτουργό, ώστε να υπάρχουν οι πρώτες πληροφορίες αναφορικά με το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού.
2. Η ψυχολογική αξιολόγηση, η οποία περιλαμβάνει κλινική συνέντευξη με τους γονείς και το παιδί, ούτως ώστε να ελέγχεται αν η παραπομπή για μαθησιακά προβλήματα αποτελεί απόρροια συναισθηματικών διαταραχών. Επιπλέον, με την συνέντευξη δίνεται η δυνατότητα στον ψυχολόγο να διερευνήσει τη σχέση του παιδιού με τη μάθηση, τις στρατηγικές, που χρησιμοποιεί, καθώς και το νόημα που το παιδί προσδίδει στην δυσκολία του.
3. Η μαθησιακή αξιολόγηση, η οποία πραγματοποιείται μέσω της χορήγησης σταθμισμένων ψυχομετρικών τεστ, ώστε να αξιολογηθεί η επίδοση του παιδιού ως προς τις διάφορες γνωστικές λειτουργίες σε σχέση με άλλα παιδιά της ίδια ηλικίας. Η εκτίμηση αυτή, μπορεί να περιλαμβάνει και έλεγχο της μέχρι τότε μαθησιακής του πορείας (π.χ. έλεγχος πρόχειρου τετραδίου, συγγραφή έκθεσης).
4. Ιατρικές εξετάσεις και έλεγχο από παιδοψυχολόγο (όπου κριθεί απαραίτητο). Με αυτό τον τρόπο ελέγχεται το κατά πόσο οι δυσκολίες του παιδιού οφείλονται σε σωματικά ή ψυχολογικά αίτια (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου 2006: 53-62, Μαρκοβίτης & Τζουριάδου 1991: 67).

Με βάση αυτή τη διαδικασία προκύπτουν πορίσματα αναφορικά με:

- α) το είδος της ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης του μαθητή
- β) τη δομή όπου θα ήταν προτιμότερο να φοιτήσει ο μαθητής
- γ) το Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (τα ιατροπαιδαγωγικά κέντρα δεν είναι υποχρεωμένα να το καταρτίσουν, σε αντίθεση με τα ΚΕΔΔΥ)
- δ) τον τρόπο αξιολόγησης της πορείας του μαθητή.

Ειδικότερα, παρέχονται πληροφορίες σε σχέση με το ιστορικό του μαθητή, το οικογενειακό του πλαίσιο και τα αποτελέσματα των ψυχομετρικών τεστ. Μία πλήρης διαγνωστική εκτίμηση ιδανικά περιλαμβάνει αναδιατύπωση της δυσκολίας του μαθητή, συμπεριλαμβανομένων και νέων δεδομένων, που προέκυψαν από τη διαγνωστική διαδικασία, καθώς και μια συγκεκριμένη πρόταση παρέμβασης πάνω στους συγκεκριμένους γνωστικούς τομείς, όπου υπολείπεται ο μαθητής, καθώς και συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου 2007: 1).

Συνεπώς, η διαγνωστική διαδικασία εξυπηρετεί έναν σκοπό, τη δημιουργία ενός εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης με βάση τις διαφορετικές ανάγκες

του κάθε μαθητή και θα πραγματοποιείται σε διάφορα πλαίσια και από διαφορετικά πρόσωπα αναφοράς. Για να είναι επιτυχημένο ένα πρόγραμμα παρέμβασης, θα πρέπει να υπάρξει συντονισμένη δράση και συνεργασία ανάμεσα στα εμπλεκόμενα στη διαδικασία πρόσωπα. Αυτά τα πρόσωπα συνήθως είναι ο εκπαιδευτικός της τάξης, ο ειδικός παιδαγωγός (του τμήματος ένταξης ή/και του ιδιωτικού κέντρου αποκατάστασης), οι γονείς ή/ και όποιο πρόσωπο παρέχει στήριξη στο παιδί κατά τη μελέτη. Το πρόγραμμα αυτό θα πρέπει να είναι χρονικά ορισμένο και να εστιάζεται στους γνωστικούς τομείς, στους οποίους το παιδί δυσκολεύεται. Ακόμη, να υπάρχουν σαφείς μακροπρόθεσμοι και βραχυπρόθεσμοι στόχοι, ώστε να υπάρχει επαναξιολόγηση και ανατροφοδότηση του μαθητή (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου 2006: 71-73).

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, μόλις διαγνωστεί ένα παιδί με ειδική μαθησιακή δυσκολία, συνήθως προτείνεται στους γονείς του η παραπομπή σε α) τμήμα ένταξης, εάν υπάρχει αυτή η υποστηρικτική δομή στο σχολείο, όπου φοιτά το παιδί, β) υποστηρικτική διδασκαλία στο σπίτι ή σε κέντρο μαθησιακής αποκατάστασης από ειδικό παιδαγωγό ή λογοπεδικό. Εκεί, θα πρέπει να υπάρξει ένα πρόγραμμα ενίσχυσης της αναγνωστικής ικανότητας του μαθητή καθώς και των άλλων γνωστικών λειτουργιών, στις οποίες ενδεχομένως να υπολείπεται. Πιο συγκεκριμένα, τα προγράμματα αυτά αφορούν την ενίσχυση της φωνολογικής ενημερότητας (σύνθεση- ανάλυση), με την χρήση προγλωσσικών, μεταγλωσσικών και επιγλωσσικών δραστηριοτήτων, ανάλογα με την ηλικία και το επίπεδο του παιδιού (Δόικου- Αυλίδου 2002: 145, Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου 2006: 75). Επιπροσθέτως, τα προγράμματα αυτά θα πρέπει να στηρίζονται σε δύο επιπλέον άξονες, δηλαδή την απλοποίηση και την επανάληψη, και να αποβλέπουν στην ενίσχυση των μνημονικών στρατηγικών και των στρατηγικών οργάνωσης και ομαδοποίησης πληροφοριών, ώστε η πρόσληψη της νέας πληροφορίας να γίνεται πληρέστερα (Ματή-Ζήση 2004: 182).

Ωστόσο, στην πραγματικότητα στην Ελλάδα, οι διαγνωστικές πληροφορίες, που δίνονται από τις αρμόδιες υπηρεσίες είναι ελλιπείς. Πολλές φορές, η παρουσίαση της διάγνωσης δεν ξεπερνά μία μικρή παράγραφο, ενώ οι παρεχόμενες στους γονείς πληροφορίες, αναφορικά με τη φύση και τις μεθόδους αντιμετώπισης της μαθησιακής δυσκολίας, δεν αντιστοιχούν στις ανάγκες των παιδιών. Ακόμη, πολλές φορές, οι αναφορές στις επιδόσεις των παιδιών σε γνωστικές δοκιμασίες των τεστ δεν είναι εύκολα ερμηνεύσιμες από τους εκπαιδευτικούς, ώστε να δομήσουν το αντίστοιχο

πρόγραμμα παρέμβασης. Συνεπώς, είναι απαραίτητη η εκπαιδευτική αξιολόγηση στο σχολικό πλαίσιο και η θεώρησή της ως αναπόσπαστου τμήματος της διδασκαλίας, ώστε να δομηθεί το σχέδιο και οι στόχοι διδασκαλίας για την παροχή ανατροφοδότησης αναφορικά με το εκπαιδευτικό έργο (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου 2007: 1).

Κλείνοντας, θα πρέπει να επισημανθεί πως, παρόλο που υπάρχει γενική παραδοχή αναφορικά με την αναγκαιότητα της αξιολόγησης στη δημιουργία του εκπαιδευτικού προγράμματος του παιδιού, υπάρχει μία προβληματική αναφορικά με την εγκυρότητα των ψυχομετρικών τεστ, τόσο σε σχέση με τη διαγνωστική διαδικασία, όσο και με την ηθική διάσταση αυτής. Δηλαδή, τίθενται ερωτήματα αναφορικά με τις πιθανές αρνητικές επιδράσεις, τον τρόπο κατηγοριοποίησης και ταξινόμησης αυτών των δυσκολιών, το τι εξυπηρετεί αυτή η ταξινόμηση, τη σχέση με το νοητικό πηλίκο και τον ρόλο του ειδικού. Η ηθική διάσταση αφορά το ερώτημα κατά πόσο μπορεί να επηρεάσει, πιθανόν και να στιγματίσει, η διάγνωση μιας μαθησιακής δυσκολίας συναισθηματικά και κοινωνικά ένα άτομο. Αυτές οι επιφυλάξεις αφορούν τον τομέα της κοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού και την αυτοαντίληψή του και θα αναλυθούν σε επόμενο κεφάλαιο (Higgins, Marshall, Raskind, Goldberrg & Herman 2002: 3-4, Adelman 1979: 5-8).

2. Ψυχοκοινωνικές Δυσκολίες

Αρκετά ερευνητικά δεδομένα επισημαίνουν τη συνύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών με προβλήματα συμπεριφοράς και ψυχοκοινωνικές δυσκολίες, και κυρίως με τη διάσπαση ελλειμματικής προσοχής ή/και την υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ), με τις διαταραχές διαγωγής και με την παραβατικότητα. Υπάρχει μία μεγάλη συζήτηση αναφορικά με το αν οι ψυχοκοινωνικές δυσκολίες, οι οποίες συνοδεύουν τις μαθησιακές δυσκολίες, αποτελούν αιτία τους ή δευτερογενή συνέπειά τους. Η σχέση αυτή δεν έχει ακόμη αποσαφηνισθεί καθώς υπάρχουν διάφορα ερευνητικά πορίσματα και για τις δύο υποθέσεις. Οι Rutter και Yule (1970) υποστήριξαν πως οι διάφορες συμπεριφορικές δυσκολίες ενδέχεται να προηγούνται των μαθησιακών δυσκολιών, αλλά και η απογοήτευση που συνοδεύει αυτές τις δυσκολίες να επιφέρει προβλήματα συμπεριφοράς. Ωστόσο, η ύπαρξη των προβλημάτων συμπεριφοράς θεωρείται αποτέλεσμα τόσο των προσωπικών αντιδράσεων των παιδιών, όσο και εκείνων του οικογενειακού και σχολικού πλαισίου, ως προς την αναγνωστική τους δυσκολία. Ο

Hinshaw (1992b) θεωρεί πως ο συνδυασμός των μαθησιακών δυσκολιών, των ψυχοκοινωνικών δυσκολιών καθώς και άλλων παραγόντων (π.χ. κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο, οικογενειακό περιβάλλον) συμβάλλει στην επιδείνωση των δυσκολιών στο γνωστικό αλλά και στο συναισθηματικό τομέα. Συνεπώς, μια πρόταση θα αποτελούσαν οι διαχρονικές μελέτες, οι οποίες θα εξετάζουν τη σχέση μαθησιακών δυσκολιών και ψυχοκοινωνικών δυσκολιών λαμβάνοντας υπόψη τους κάθε φορά και ενδιάμεσες μεταβλητές (Δόικου- Αυλίδου 2002: 59, Τσοβίλη 2003: 42,48-49).

Ο ρόλος της οικογένειας είναι ιδιαίτερα σημαντικός αναφορικά με τις μαθησιακές καθώς και τις ευρύτερες δυσκολίες, τις οποίες βιώνει το παιδί. Οι Pfeiffer, Gerber και Reiff (1985 στο Τσαμπαρλή & Τρέχα 2002: 269) θεωρούν πως οι μαθησιακές δυσκολίες επηρεάζουν έντονα, εκτός από την γνωστική και συναισθηματική εξέλιξη του παιδιού και την ψυχολογική υγεία όλης της οικογένειας. Τόσο η γονεϊκή συμπεριφορά όσο και η συνοχή του οικογενειακού πλαισίου αποτελούν παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν τη γνωστική λειτουργία, την συμπεριφορά καθώς την ψυχολογική κατάσταση του παιδιού (Γεωργίου 2000: 120). Ταυτόχρονα το νόημα, που προσδιορίζουν οι γονείς στη μαθησιακή δυσκολία, καθώς και οι τρόποι αντιμετώπισης που υιοθετούν, επιδρούν έντονα στην εξέλιξη της δυσκολίας αυτής.

Κατά συνέπεια, ο τρόπος προσέγγισης και οι προσδοκίες των γονέων διαμορφώνουν νοήματα σε σχέση με τον αυτοπροσδιορισμό του παιδιού. Τα αρνητικά συναισθήματα της οικογένειας καθώς και η πιθανή «ετικετοποίηση» του παιδιού επιδρούν αρνητικά στην πορεία του (Δόικου- Αυλίδου 2002: 69, Τσοβίλη 2003: 55). Οι προσδοκίες των γονέων καθώς και οι απαιτήσεις που αυτές επιφέρουν μπορεί να επιδεινώσουν τη μαθησιακή δυσκολία και να προκαλέσουν δευτερογενή προβλήματα (Τσοβίλη 2003: 57-59).

2.1. Παράγοντες που επηρεάζουν τις κοινωνικές σχέσεις

Η ψυχοκοινωνική δυσκολία αφορά την απόκλιση της συμπεριφοράς παιδιών και εφήβων από την αποδεκτή συμπεριφορά, η οποία βοηθά το παιδί να προσαρμοστεί στο περιβάλλον του (Goor et al., 1995 παράθεμα στο Δόικου 2002: 129). Όπως αναφέρει ο Κανδαράκης (2004: 98) *«με τον όρο «διαταραχές του συναισθήματος και της συμπεριφοράς», εννοούμε τη χρόνια ύπαρξη ακραίων*

συμπεριφορών που δεν είναι ανεκτές και ανάλογες των κοινωνικών και πολιτιστικών προσδοκιών του περιβάλλοντος όπου εμφανίζονται». Η απόκλιση αυτή της συμπεριφοράς μπορεί να εκδηλωθεί με εξωτερικευμένη ή εσωτερικευμένη μορφή, ή ακόμη και με την συνύπαρξή τους. Τα εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς δυσχεραίνουν την επικοινωνία και την αυτοεκτίμηση του ίδιου του ατόμου, ενώ δεν είναι εύκολα προσδιορίσιμο από ευρήματα ερευνών το πόσο μπορούν να επηρεάσουν τις κοινωνικές σχέσεις του με τους άλλους. Από την άλλη πλευρά, τα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς είναι πιο εμφανή, καθώς επιδρούν άμεσα στις σχέσεις του ατόμου με τους γύρω του.

2.1.1.Εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς

Θα χρησιμοποιηθεί η ταξινόμηση των προβλημάτων συμπεριφοράς σε εσωτερικευμένα και εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς για πρακτικούς λόγους και επειδή έτσι εντοπίζονται συχνότερα στην βιβλιογραφία. Αυτή η διάκριση δεν αποκλείει να εμφανίζονται και τα δύο είδη προβλημάτων στο ίδιο άτομο, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις όπου το άτομο μπορεί να αναπτύξει περισσότερο ‘κλινικές’ συμπεριφορές, ιδίως σε μικρότερες ηλικίες. Ως εσωτερικευμένες δυσκολίες των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να θεωρηθούν το άγχος, ο φόβος, η κατάθλιψη, η κοινωνική απόσυρση και το αίσθημα δυσφορίας ή ανασφάλειας. Τα προβλήματα αυτά συχνά εκδηλώνονται με παραίτηση του παιδιού και κλείσιμο στον εαυτό του. Κατά συνέπεια είναι αρκετά δύσκολο να εντοπιστούν από τα πρόσωπα του εγγύτερου περιβάλλοντος του παιδιού, όπως είναι οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί. Ωστόσο, επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την κοινωνική του συμπεριφορά (Δόικου-Αυλίδου 2002: 65).

Κατά τους Beck (1987) και Lazarus (1966, 1991 παράθεμα στο Μπίμπου-Νάκου 2004: 289) ως άγχος ορίζεται *«μια δυσάρεστη συναισθηματική κατάσταση που εκδηλώνεται ως αντίδραση σε προκλήσεις ή κινδύνους του περιβάλλοντος»*. Το άτομο βιώνει αρνητικά συναισθήματα, τα οποία μπορούν να εκφραστούν σε επίπεδο συμπεριφοράς ή και να σωματοποιούνται με πόνους, κλάμα, ονυχοφαγία, τρέμουλο, τάση προς εμετό, εφίδρωση (Κάκουρος & Μανιαδάκη 2006: 169-170). Από μία άλλη οπτική, το άγχος μπορεί να νοηθεί ως προσαρμογή σε μία νέα κατάσταση και να αποτελέσει ώθηση για μια συμπεριφορά (Lazarus, 1991 παράθεμα στο Μπίμπου-Νάκου 2004: 289). Το σχολικό πλαίσιο δύναται να αποτελέσει μεγάλη πηγή άγχους

για τα παιδιά, σε σημείο που να καθορίζει και τη μαθησιακή τους πορεία (Poulou & Norwich 2000 παράθεμα στο Μπίμπου-Νάκου 2004: 291).

Το άγχος, το οποίο βιώνουν, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες με την εμπλοκή στα ακαδημαϊκά τους καθήκοντα σχετίζεται άμεσα με την ματαίωση που νιώθουν σε σχέση με την επίδοσή τους. Αυτό το άγχος επιτείνεται και από την πίεση, την οποία υφίστανται από γονείς και εκπαιδευτικούς για να εντείνουν τις προσπάθειές τους, ώστε να ανταποκριθούν πληρέστερα στις απαιτήσεις του σχολείου. Σύμφωνα με την Thomson (1995: 36-39 παράθεμα στο Δόικου- Αυλίδου 2002: 69-71), το άγχος προϋπάρχει στα παιδιά αυτά και πριν την είσοδό τους στο δημοτικό σχολείο, όπου αρχίζει η εκμάθηση του γραπτού λόγου. Σύμφωνα με την ερευνήτρια, ήδη τα παιδιά έχουν βιώσει τις δυσκολίες τους κατά την προσχολική ηλικία, αφού υπολείπονται σε γνωστικές λειτουργίες όπως η φωνολογική ενημερότητα, η σειριοθέτηση, ο κατονομασμός αντικειμένων και προσώπων, η μνήμη, η λεπτή κινητικότητα κ.ά. Επιπροσθέτως, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν δυσκολία στο να ερμηνεύσουν τα μη λεκτικά μηνύματα, κατάσταση που μπορεί να εντείνει το στρες στην κοινωνική τους αλληλεπίδραση, ιδίως σε μικρότερες ηλικίες. Από την άλλη πλευρά όταν το στρες εντοπίζεται και σε άλλους τομείς στην ζωή του παιδιού, μπορεί να επηρεάσει και την αναγνωστική του επίδοση (Sylvester & Kunst 1968 παράθεμα στο Τσοβίλη 2003:51).

Η Τσοβίλη (2003: 117) μελέτησε τη συνύπαρξη της δυσλεξίας με το άγχος και συγκεκριμένα με το άγχος κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και το άγχος προδιάθεσης, δηλαδή το άγχος που αισθάνεται το παιδί πριν την ανάγνωση. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 68 έφηβων μαθητών με δυσλεξία με ισάριθμη ομάδα ελέγχου παιδιών μέτριας σχολικής απόδοσης μελετώντας την οπτική των μητέρων τους καθώς και των φιλόλογων καθηγητών τους όσον αφορά το άγχος. Τα αποτελέσματα έδειξαν αυξημένα επίπεδα άγχους στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Ο Bryan (παράθεμα στο Δόικου- Αυλίδου 2002: 76), επίσης, εξέτασε το άγχος των εξετάσεων σε παιδιά με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες και διαπίστωσε μεγαλύτερο βαθμό άγχους στα παιδιά με δυσκολίες από ό,τι στην ομάδα ελέγχου, εύρημα που συσχέτισε με την προσπάθεια αποφυγής της αποτυχίας.

Ένα άλλο εσωτερικευμένο πρόβλημα συμπεριφοράς σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να αποτελέσει η φοβία, που αποτελεί πολλές φορές συνέπεια του άγχους τους. Κατά τον Lazarus (1999), εννοιολογικά το άγχος και η φοβία μπορεί να αποτελούν δυο υποκατηγορίες του ίδιου εννοιολογικού σχήματος.

Ως φοβία ορίζεται «ο φόβος που ορίζεται ως παράλογος από τους γύρω, δεν δικαιολογείται από τις υπάρχουσες συνθήκες ή αντικείμενα που του προκαλούν φόβο και αναστέλλει ή περιορίζει σημαντικές δραστηριότητες». Όταν αυτός ο φόβος σωματοποιηθεί έντονα μπορεί να οδηγήσει και σε πανικό (Μπίμπου-Νάκου 2004: 291). Η φοβία έχει κατηγοριοποιηθεί με βάση τις συχνότερες συνθήκες ή αντικείμενα που την συνοδεύουν. Δύο μεγάλες κατηγορίες είναι η φοβία για κάτι συγκεκριμένο (π.χ. ζώα) και η κοινωνική φοβία, η οποία σχετίζεται με τον περίγυρο (Μπίμπου-Νάκου 2004: 291). Η κοινωνική φοβία εμφανίζεται κυρίως στην εφηβεία και συνήθως εκδηλώνεται ως επίμονος φόβος για κοινωνικές περιστάσεις (Κάκουρος-Μανιαδάκη 2006: 173). Συνεπώς, το άγχος σε συνδυασμό με την κοινωνική φοβία, την οποία μπορεί να εκδηλώσει ένα παιδί, λειτουργούν ανασταλτικά ως προς την κοινωνική ανάπτυξη.

Τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες, όπως έχει επισημανθεί, αναγκάζονται στα σχολικά τους χρόνια πολύ συχνά να εργάζονται σε επίπεδα στα όρια των δυνατοτήτων τους' και ενδέχεται να βιώσουν σχολική φοβία (Δόικου-Αυλίδου, 2002: 72-73). Η φοβία αυτή αναφορικά με το σχολείο εμφανίζεται στα παιδιά σταδιακά. Αρχικά το παιδί παρουσιάζει έλλειψη ενδιαφέροντος για την παρακολούθηση σχολικών μαθημάτων, ακολουθούν παράπονα αναφορικά με το σχολείο, συνεχείς απουσίες, υπερβολική στεναχώρια και έντονες παρακλήσεις στους γονείς του να μην το στέλνουν στο σχολείο, ενώ ταυτόχρονα μπορεί να διατυπωθεί και η επιθυμία του παιδιού για διακοπή της φοίτησής του. Ακόμη, το παιδί αποφεύγει την έκθεση (π.χ. να πει μάθημα στον πίνακα), την επαφή με μορφές εξουσίας (π.χ. δάσκαλος), τις νέες επαφές και δείχνει την ανάγκη του για μία εσωτερική απόσυρση. Επιπλέον, στην βιβλιογραφία αναφέρονται και έντονες σωματοποιήσεις, όπως πονοκέφαλοι, κοιλόπονοι, κοκκίνισμα (Μπίμπου-Νάκου 2004: 298-299). Συνεπώς, άτομα, όπως τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, τα οποία παρουσιάζουν συχνά απροθυμία για σχολική φοίτηση, βρίσκονται σε επικινδυνότητα στο να αναπτύξουν σχολική φοβία (Chinn & Crossman, 1995: 50, Fawcett, 1995: 17-19, Thomson, 1995: 33 παράθεμα στο Δόικου-Αυλίδου 2002: 73).

Η επαναλαμβανόμενη δυσκολία των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες να αντεπεξέλθουν στα ακαδημαϊκά τους καθήκοντα μπορεί να επιφέρει κάποιου τύπου 'καταθλιπτική' συμπτωματολογία, η οποία με την σειρά της οδηγεί σε κοινωνική απόσυρση (Κλεφτάρας 2004: 356). Στη βιβλιογραφία, έχουν χρησιμοποιηθεί όροι, όπως 'συγκαλυμμένη κατάθλιψη' ή 'καταθλιπτικό ισοδύναμο', για να περιγράψουν

κάποια συμπτώματα κατάθλιψης στην παιδική ηλικία, αλλά έχουν θεωρηθεί αποπροσανατολιστικοί και μη λειτουργικοί. Σύμφωνα με το DSM-IV, η κατάθλιψη κατατάσσεται στις διαταραχές διάθεσης, ενώ συμπτώματα της με μεγαλύτερη συχνότητα αποτελούν η καταθλιπτική διάθεση και η έλλειψη ενδιαφέροντος για δραστηριότητες που στο παρελθόν ευχαριστούσαν το παιδί. Ακόμη, τα άτομα αυτά παρουσιάζουν δυσκολία συγκέντρωσης, έχουν διαταραχές ύπνου και παρουσιάζουν αυξομειώσεις του βάρους τους, ενώ ταυτόχρονα έντονη είναι η παρουσία ενοχών, αναποφασιστικότητας και σκέψεων θανάτου (Κλεφτάρας 2004: 356-358).

Μία έρευνα των Murray και Little (1981 παράθεμα στο Δόικου- Αυλίδου 2002: 83) έδειξε πως τα παιδιά με δυσλεξία παρουσιάζουν αυξημένες σωματικές ενοχλήσεις, ενώ ταυτόχρονα είναι περισσότερο ευερέθιστα, συμπτώματα που συνδέονται με την κατάθλιψη. Σύμφωνα με τον Cohen (1986 παράθεμα στο Δόικου- Αυλίδου 2002: 85), κύριο παράγοντα στην χρόνια κατάθλιψη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες αποτελεί η συνειδητοποίηση της διάστασης ανάμεσα «σε αυτό που είναι και σε αυτό που θα έπρεπε να είναι», δηλαδή αντιλαμβάνονται τη γνωστική δυσκολία και την αδυναμία τους να ανταποκριθούν στις υποχρεώσεις, αλλά αισθάνονται κάποιες φορές πως αυτό είναι στα όρια των δυνατοτήτων τους. Η καταθλιπτική διάθεση σχετίζεται άμεσα με τη μαθημένη απελπισία, δηλαδή την κατάσταση παραίτησης και εσωτερικής απόσυρσης από την προσπάθεια επίτευξης κάποιου στόχου λόγω της προδιαγεγραμμένης, κατά την κρίση του ατόμου, αρνητικής έκβασης (Bosworth & Murray, 1983 παράθεμα στο Δόικου 2002: 88). Ταυτόχρονα, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εξαιτίας των συνεχών αποτυχιών στα ακαδημαϊκά τους καθήκοντα και με την συνειδητοποίηση πως τα αποτελέσματα αυτά δεν συνάδουν με την προσπάθεια, την οποία καταβάλουν, τείνουν να υιοθετούν παθητική στάση, κατάσταση, η οποία επηρεάζει και την κοινωνική τους συμπεριφορά (Gresham, 1988: 287-289 παράθεμα στο Δόικου- Αυλίδου 2002: 89).

Ακόμη με βάση τα παραπάνω, τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες βρίσκονται σε επικινδυνότητα ως προς το να αναπτύξουν μια τάση για κοινωνική απόσυρση (Κορντιέ, 1995: 31-32, Rutter, 1974 παράθεμα στο Δόικου- Αυλίδου 2002: 61). Αυτή η εσωτερίκευση μπορεί να περιλαμβάνει και τη συστολή και τη δειλία. Τα άτομα με κοινωνική αναστολή παρουσιάζουν μεγάλη ευαισθησία, μιλούν χαμηλόφωνα και ελάχιστα και εμφανίζουν αρκετές φορές νευρικότητα, ενώ κύρια συναισθηματική τους αντίδραση είναι η αμηχανία (Αργυρακούλη 2004: 330-332). Τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες εξαιτίας της γνώσης που έχουν αποκτήσει σχέση με τις

αναγνωστικές και τις άλλες γνωστικές τους δυσκολίες έχουν αναπτύξει ένα πάγιο αίσθημα ανασφάλειας. Πιο συγκεκριμένα, βιώνουν μια αγωνία μήπως τα κοροϊδέσουν, μήπως αυτά τα οποία θα εκφράσουν θεωρηθούν ‘χαζά’ ή παρανοηθούν. Αυτή η ανασφάλεια δύναται να οδηγήσει το παιδί σε ένα φόβο να εκφραστεί καθώς έχει επίγνωση της διαφορετικότητάς του και με αυτό τον τρόπο είναι πιθανόν να δυσχεραίνονται οι κοινωνικές του συναναστροφές (Δόικου 2002: 74-75).

2.1.2. Εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς

Στα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς, που είναι πιθανό να αναπτύξει ένα άτομο με μαθησιακές δυσκολίες, συγκαταλέγονται η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής- υπερκινητικότητα (ΔΕΠ/ Υ), οι διαταραχές διαγωγής και η παραβατικότητα. Τα προβλήματα αυτά εντοπίζονται ευκολότερα από τα εσωτερικευμένα, λόγω της εκδραμάτισης (acting out), που τα συνοδεύει, και επηρεάζουν έντονα τις κοινωνικές επαφές του παιδιού. Ωστόσο, η αντιμετώπισή τους παραμένει δύσκολη και χρονοβόρα.

«Η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής- υπερκινητικότητα) (Δ.Ε.Π./Υ) είναι ένας όρος που χρησιμοποιείται για να περιγράψει ένα σύνολο συμπτωμάτων, που περιλαμβάνουν τη διάσπαση της προσοχής, την παρορμητικότητα ή/και την υπερκινητικότητα» (Κανδαράκης 2004: 65). Αυτά τα τρία κύρια χαρακτηριστικά της ΔΕΠΥ εμφανίζονται με διαφορετική ένταση ανάλογα με την κόπωση του παιδιού, το βαθμό της δυσκολίας ή της ευχαρίστησης της εκάστοτε δραστηριότητας, την ώρα και την μέρα, τα ερεθίσματα κ.ά. (Altepeter & Breen, 1992, Hinshaw, 1994, Κακούρος & Μανιαδάκη, 2000 παράθεμα στο Καλαντζή-Αζίζι & Καραδήμας 2004: 225). Σύμφωνα με τα διαγνωστικά κριτήρια του DSM-IV, υπάρχουν οι τρεις ακόλουθες υποκατηγορίες της διαταραχής: α) διάσπαση προσοχής, με έντονη αδυναμία συγκέντρωσης (απροσεξία), β) υπερκινητικότητα και παρορμητικότητα με έντονο χαρακτηριστικό την υπερδραστηριότητα και γ) συνύπαρξη διάσπασης προσοχής, παρορμητικότητας και υπερκινητικότητας (Μάνος 1997: 617). Σύμφωνα με τα κριτήρια του DSM-IV, τα συμπτώματα θα πρέπει να έχουν εμφανιστεί πριν την ηλικία των 7 ετών και να έχουν διάρκεια τουλάχιστον 6 μήνες (Κακούρος & Μανιαδάκη 2006: 67). Ο έγκαιρος εντοπισμός της ΔΕΠΥ και η διάγνωσή της έχει πολύ μεγάλη σημασία για την επιτυχή αντιμετώπισή της. Επιπλέον, αν και τα αίτια της παραμένουν δύσκολο να προσδιοριστούν, εντούτοις οι επιστήμονες έχουν

συμφωνήσει ως προς την πολυπαραγοντική αιτιολογία της με έμφαση σε γενετικούς και κληρονομικούς παράγοντες (Κακούρος & Μανιαδάκη 2006: 85).

Σε μία έρευνα οι Smith και Adams (2006) προσπάθησαν να προσδιορίσουν πώς η συνύπαρξη των μαθησιακών δυσκολιών και της ΔΕΠΥ επηρεάζει την συμπεριφορά και τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών, σύμφωνα με τις αναφορές των γονέων. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως οι γονείς αυτών των παιδιών τείνουν να έχουν συχνότερη επικοινωνία με το σχολείο σε σχέση με προβλήματα συμπεριφοράς του παιδιού, σε σύγκριση με γονείς με παιδιά που έχουν μόνο με μαθησιακές δυσκολίες. Ταυτόχρονα, τα παιδιά με αυτή την συνύπαρξη παρουσιάζουν χαμηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση, από τα παιδιά που έχουν διαγνωστεί μόνο με ΔΕΠΥ. Ωστόσο, κατά τη σύγκριση παιδιών που παρουσιάζουν μόνο ΔΕΠΥ με τα παιδιά στα οποία συνυπήρχαν και οι μαθησιακές δυσκολίες, η έρευνα δεν έδειξε σημαντική μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς σε αυτά. Ακόμη, όταν συνέκριναν παιδιά με μόνο μαθησιακές δυσκολίες με παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και ΔΕΠΥ πάλι δεν παρατηρήθηκε σημαντική μείωση στις σχολικές επιδόσεις (Smith & Adams 2006: 101).

Η συσχέτιση των μαθησιακών δυσκολιών με την ΔΕΠΥ υποστηρίζεται από ερευνητικά δεδομένα, τα οποία έχουν δείξει εμφάνιση συμπτωμάτων ΔΕΠΥ σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και το αντίστροφο (Prior 1996: 117, Ρούσου, 1988: 53, Willcutt & Pennington, 2000 παράθεμα στο Δόικου- Αυλίδου 2002: 95-96). Ωστόσο, όσον αφορά αυτήν την συσχέτιση τίθενται και ορισμένα άλλα ερωτήματα αναφορικά α) με το κατά πόσο η σύνδεση της ΔΕΠΥ, η οποία παρατηρείται συχνότερα στα αγόρια, και των μαθησιακών δυσκολιών ανάγεται στο ότι εμφανίζονται και οι δύο σε παιδιά με διαταραχές διαγωγής και β) οι μαθησιακές δυσκολίες σχετίζονται με τη διάσπαση προσοχής, με την παρορμητικότητα ή την υπερκινητικότητα; γ) δεδομένου ότι η ΔΕΠΥ σχετίζεται με το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο του παιδιού (Ρούσου 1988: 54), ενώ δεν ισχύει κάτι αντίστοιχο για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Θα είχε νόημα συνεπώς η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο συνδέονται οι διάφοροι παράμετροι της ΔΕΠΥ με τις μαθησιακές δυσκολίες μέσω περισσότερων ερευνών, με σκοπό να δοθούν καινούρια στοιχεία αναφορικά με αυτή τη σύνδεση (Δόικου 2002: 96, 100). Παρόλο που στην μελέτη της σχέσης μεταξύ ΔΕΠΥ και μαθησιακών δυσκολιών υπεισέρχονται και άλλοι παράγοντες, εκτός από αυτούς που αναφέρθηκαν, όπως το φύλο, η γνωστική ικανότητα, οι γενετικοί παράγοντες, το μεγάλο ποσοστό ταυτόχρονης εμφάνισης των συμπτωμάτων

και των δύο στον ίδιο πληθυσμό, δημιουργείται η ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος.

Κατά την διερεύνηση, λοιπόν, της σχέσης των μαθησιακών δυσκολιών και της ΔΕΠΥ υπεισέρχεται και η συσχέτιση των πρώτων με τις διαταραχές διαγωγής (Δόικου 2002: 106, Μόττη-Στεφανίδη, Παπαθανασίου & Λαρδούτσου 2004: 266). Σύμφωνα με το DSM-IV, *«η διαταραχή διαγωγής εντάσσεται στην κατηγορία των διαταραχών ελλειμματικής προσοχής και διασπαστικής συμπεριφοράς. Η διαταραχή αυτή αναφέρεται σε ένα επαναλαμβανόμενο και επίμονο πρότυπο συμπεριφοράς, σύμφωνα με το οποίο παραβιάζονται τα βασικά δικαιώματα των άλλων ή οι βασικοί, ανάλογοι με την ηλικία, κοινωνικοί τύποι και κανόνες»* (Κάκουρος & Μανιαδάκη 2006: 139). Οι διαταραχές μπορεί να εκδηλωθούν με αντικοινωνική συμπεριφορά ή/και επιθετικότητα και να περιλαμβάνουν: α) επιθετικότητα σε ανθρώπους ή σε ζώα (π.χ. σωματική και λεκτική βία), β) καταστροφή περιουσίας, γ) απάτη ή κλοπή και δ) σοβαρές παραβιάσεις κανόνων (π.χ. φυγή από το σπίτι) (Μόττη-Στεφανίδη, Παπαθανασίου & Λαρδούτσου 2004: 257).

Η επιθετικότητα αποτελεί μια έννοια, η οποία έχει οριστεί υπό το πρίσμα διαφορετικών οπτικών, ανάλογα με την θεωρητική προσέγγιση του κάθε επιστήμονα. Σύμφωνα με τον Brain (1994), για να μπορέσει μία συμπεριφορά να θεωρηθεί ως επιθετική θα πρέπει: α) να μπορεί εν δυνάμει να προκαλέσει βλάβη στον αποδέκτη της, β) να έχει ως σκοπιμότητα να βλάψει το θύμα, ακόμη και εν αγνοία του θύματος, του θύτη ή του παρατηρητή, γ) ο θύτης να βρίσκεται σε κατάσταση έντασης και δ) να υπάρχει αποστροφή από το θύμα. Κατά τους Coie, Dodge, Terry και Wright (1991 παράθεμα στο Μόττη-Στεφανίδη, Παπαθανασίου & Λαρδούτσου 2004: 260), η επιθετικότητα κατηγοριοποιείται σε θυματοποίηση/ εκφοβισμό (bullying) και σε συντελεστική επιθετικότητα. Η κύρια διαφορά τους είναι πως η θυματοποίηση/ εκφοβισμός έχει ως στόχο την επιβολή προς το πρόσωπο-στόχο, ενώ στην συντελεστική επιθετικότητα το πρόσωπο, που εκφράζει επιθετικότητα, επιθυμεί κάτι άλλο π.χ. τον τερματισμό σε έναν αγώνα και η επιθετικότητά του αποτελεί παράπλευρη δράση.

Αναφορικά, με τη συσχέτιση των διαταραχών διαγωγής με τις μαθησιακές δυσκολίες έχουν υπάρξει σχετικές έρευνες. Αναφερόμενος στα κύρια χαρακτηριστικά των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς ο Κουρκούτας επισημαίνει τις γενικότερες δυσκολίες των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στο λεκτικό τομέα, οι οποίες ενδέχεται να δυσχεραίνουν και την κοινωνική τους αλληλεπίδραση. Οι

μειωμένες λεκτικές ικανότητες αυτών των παιδιών, αναφέρει, οδηγούν πολλές φορές σε εκδραμάτιση, λόγω της δυσκολίας αυτοελέγχου και λεκτικής έκφρασης των συναισθημάτων τους. Επιπροσθέτως, η ακαδημαϊκή υποεπίδοση ενδέχεται να αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα στην ανάπτυξη συναισθημάτων κατωτερότητας, θυμού, απογοήτευσης και αυτά με την σειρά τους μπορεί να οδηγήσουν σε επιθετικές και αντικοινωνικές στάσεις (Κουρκούτας 2007: 53-54, 88-89). Υπό αυτήν την οπτική, οι διαταραχές διαγωγής αποτελούν δευτερογενή χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών.

Ωστόσο, η Δόικου-Αυλίδου (2002: 106), έπειτα από κριτική μελέτη των ερευνών, επισημαίνει πως υπάρχουν διαφορετικές ερευνητικές προσεγγίσεις ως προς τις σχέσεις ανάμεσα στις μαθησιακές δυσκολίες και τις διαταραχές διαγωγής. Αυτές είναι οι εξής: α) οι μαθησιακές δυσκολίες και η σχολική υποεπίδοση, η οποία πολλές φορές τις συνοδεύει, δημιουργούν συναισθήματα ματαίωσης και απογοήτευσης, τα οποία με την σειρά τους οδηγούν σε αντικοινωνικές συμπεριφορές, β) οι μαθησιακές δυσκολίες έπονται και αποτελούν συνέπεια των διαταραχών διαγωγής, γ) τα προβλήματα συμπεριφοράς και οι μαθησιακές δυσκολίες βρίσκονται σε αμφίδρομη σχέση και δ) και οι δύο συνδέονται μεταξύ τους στο βαθμό που αποτελούν απόρροια δυσκολιών σε επίπεδο τόσο οικογενειακών σχέσεων όσο και γνωστικών λειτουργιών.

Κατά τους Williams και McGee (1994), οι οποίοι διεξήγαγαν μία διαχρονική έρευνα εξετάζοντας την ταυτόχρονη παρουσία διαταραχών διαγωγής και μαθησιακών δυσκολιών σε δείγμα 698 ατόμων (364 αγόρια και 334 κορίτσια) και διαπιστώθηκε όντως συσχέτιση της αντικοινωνικής και παραπτωματικής συμπεριφοράς με τις αναγνωστικές δυσκολίες, ειδικά στα αγόρια. Επιπροσθέτως, η Prior με τους συνεργάτες της, το 1999, από την έρευνά τους σε μαθητές με και χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες, που φοιτούσαν στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού (11-12 ετών) συμπέραναν ότι τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης παρουσίαζαν, σε ποσοστό 30%, υπερκινητικότητα και διαταραχή διαγωγής. Σε έρευνα των Tomblin, Zhang, Buckwalter και Catts (2000), όπου διερευνήθηκε η παραπάνω συσχέτιση, σε μεγάλο δείγμα (581 παιδιά) έδειξε πως όντως υπάρχει σύνδεση. Πιο συγκεκριμένα παρατηρείται η ύπαρξη προβλημάτων συμπεριφοράς (εξωτερικευμένων και εσωτερικευμένων) με δυσκολίες στην ανάγνωση, στην αναγνώριση λέξεων και στην κατανόηση κειμένου. Ταυτόχρονα, όμως, οι παραπάνω μαθησιακές δυσκολίες συνυπήρχαν κυρίως με διάσπαση προσοχής και υπερκινητικότητα. Στον ελληνικό χώρο ο Κακούρος (1998) σε έρευνα, που διεξήγαγε σε 41 εφήβους, με διάγνωση

μαθησιακών δυσκολιών και ΔΕΠΥ διαπίστωσε ότι η πλειονότητα των εφήβων παρουσίαζαν και διαταραχές διαγωγής.

Επιπλέον, υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα, τα οποία συνδέουν την ακαδημαϊκή υποεπίδοση και την ελλιπή γλωσσική ικανότητα στην προεφηβεία με την παραβατική συμπεριφορά, η οποία ενδέχεται να εμφανιστεί αργότερα (Τζουριάδου 2011: 163). Η παραβατική αυτή συμπεριφορά είναι πιθανό να αποτελεί ανάγκη για διαμόρφωση μιας ικανοποιητικής εικόνας του εαυτού και ενός πλαισίου αναφοράς με τους άλλους παραβατικούς συνομηλίκους. Το συγκεκριμένο πλαίσιο πιθανόν να λειτουργεί ως αντιστάθμισμα σε ενδεχόμενη απόρριψη, που έχει βιώσει ο μαθητής από συμμαθητές και εκπαιδευτικούς (Rome, 1971, Vigilante & Dane, 1991 παράθεμα στο Δόικου, 2002: 112- 113).

Συμπερασματικά, οι έρευνες για τη σχέση μαθησιακών δυσκολιών και τις διαταραχών αγωγής ενδέχεται να προκαλέσουν προβληματισμούς αναφορικά με την επιλογή του δείγματος (π.χ. πόσο συχνά στις έρευνες υπάρχει συνύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών με ΔΕΠΥ), τα διαγνωστικά κριτήρια των μαθησιακών προβλημάτων και των διαταραχών διαγωγής καθώς και την αποσαφήνιση των αιτιωδών μεταξύ τους σχέσεων. Ωστόσο, απαντήσεις σε αυτούς τους προβληματισμούς μέσα από τη διεξαγωγή διαχρονικών ερευνών. Σε αυτές τις έρευνες σκόπιμο θα ήταν να λαμβάνονται υπόψη παράγοντες όπως η συνύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών και ΔΕΠΥ, το γενικότερο γλωσσικό επίπεδο, το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο καθώς και οι προσωπικές σχέσεις της οικογένειας (Δόικου 2002: 107, 111). Κλείνοντας, θα πρέπει να τονιστεί πως η εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς και ειδικών μαθησιακών δυσκολιών στον ίδιο πληθυσμό δεν θα πρέπει να ερμηνεύεται πάντα υπό το πρίσμα ενός παράγοντα παράγοντας, αλλά ως προϊόν συνθηκών και αλληλεπιδράσεων.

2.2. Κοινωνικές δεξιότητες και κοινωνικές σχέσεις παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες

Ως κοινωνική ικανότητα ορίζεται η *«ικανότητα του παιδιού να δημιουργεί και να διατηρεί ικανοποιητικές σχέσεις με τους συνομηλίκους του αλλά και με τους ενηλίκους»* (Coor et al., 1995: 103). Επιπρόσθετα οι Rubin, Bukowski και Parker (1998: 644) περιγράφουν αυτήν τη κοινωνική δεξιότητα ως *«ξεχωριστές*

συμπεριφορές που οδηγούν τα παιδιά να επιλύουν κοινωνικές καταστάσεις (tasks) ή να επιτυγχάνουν κοινωνική αποδοχή».

Ο Rubin και οι συνεργάτες του (1998: 648) αναγνωρίζουν πως οι κοινωνικές δεξιότητες επηρεάζονται από τον χρόνο, το πλαίσιο και την κουλτούρα, εν τούτοις αποδέχονται την ύπαρξη υπάρχουν κοινών χαρακτηριστικών, τα οποία περιγράφουν αυτές τις δεξιότητες. Ενδεικτικά μπορούν να αναφερθούν: α) η κατανόηση των σκέψεων, των συναισθημάτων και των προθέσεων των άλλων, β) η κατανόηση από την πλευρά των παιδιών των συνεπειών μίας κοινωνικής πράξης για τους εαυτούς τους καθώς και για τους άλλους, γ) η ικανότητα των παιδιών να κάνουν ώριμες ηθικές κρίσεις, δ) η ικανότητα να επικοινωνούν λεκτικά και μη λεκτικά με τρόπο που να επιτυγχάνεται η κοινωνική συνεννόηση, ε) να είναι σε θέση να αναστέλλουν αρνητικές συμπεριφορές που πηγάζουν από αρνητικές σκέψεις κ.ά. Με αυτήν την θεώρηση, όμως, δίνεται έμφαση στην ύπαρξη ή μη κοινωνικών δεξιοτήτων, αγνοώντας την μορφή της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Οποιοδήποτε κοινωνικό φαινόμενο δεν μπορεί να παρατηρηθεί και να περιγραφεί ανεξάρτητα από τις συνθήκες στις οποίες συντελείται. Συνεπώς, η περιγραφή των κοινωνικών δεξιοτήτων δεν είναι ανεξάρτητη από το κοινωνικό πλαίσιο και την κοινωνική συνθήκη.

Έχουν διεξαχθεί πολλές έρευνες αναφορικά με τις κοινωνικές δεξιότητες και την κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, ιδιαίτερα στο σχολικό πλαίσιο αλλά και στο οικογενειακό περιβάλλον. Η παρουσία κοινωνικών δεξιοτήτων σε ένα παιδί σχετίζεται με την αποδοχή ή την απόρριψη, την οποία βιώνει, καθώς και τον βαθμό της προσαρμοστικής συμπεριφοράς, που μπορεί να αναπτύξει κατά την επίλυση των κοινωνικών του ζητημάτων στο πλαίσιο της κοινωνικής του αλληλεπίδρασης. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες συναντούν προβλήματα στις σχέσεις τους και αυτό, σε κάποιο βαθμό, οφείλεται και στην κοινωνική τους συμπεριφορά. Η δυσκολία τους στην ερμηνεία μη λεκτικών συμπεριφορών, η παρορμητικότητα ή η απόσυρση επηρεάζουν την ικανότητα προσαρμοστικής συμπεριφοράς τους (Δόικου- Αυλίδου 2002: 129-130).

Σε έρευνα των Gresham και Reschly (1986) διαπιστώθηκε πως τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους, παρουσιάζουν δυσκολίες αναφορικά με τις δεξιότητες επικοινωνίας και συζήτησης. Επίσης, δεν αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και αυτό έχει ως αποτέλεσμα χαμηλή αποδοχή από τους συμμαθητές τους (Bryan et al., 1983, La Greca & Mesibov, 1981). Η ίδια έρευνα έδειξε χαμηλό επίπεδο συμπεριφορών αναφορικά με την εκτέλεση καθηκόντων. Οι

συμπεριφορές αυτές αφορούν, για παράδειγμα, στην ικανότητα να συμμορφώνονται σε οδηγίες ή να παράγουν ανεξάρτητη εργασία. Επίσης, τα παιδιά που συμμετείχαν στην εν λόγω έρευνα παρουσιάζουν σε μικρότερο βαθμό συμπεριφορές που αφορούν τις διαπροσωπικές σχέσεις (π.χ. το παιδί μοιράζεται τα παιχνίδια του, κοιτάζει τον συνομιλητή του) αλλά και σχέσεις του παιδιού με τον εαυτό του (π.χ. η ικανότητα του παιδιού να προβλέπει και δέχεται τις συνέπειες ή διατυπώνει κρίσεις για τον εαυτό του) (Gresham & Reschly 1986 παράθεμα στο Δόικου- Αυλίδου 2002: 131).

Μία μεγάλης κλίμακας έρευνα που έγινε από τον Conderman (1995), στην οποία συμμετείχαν 1.053 μαθητές ηλικίας δεκατριών χρονών από 12 σχολεία, έδειξε πως τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες εν συγκρίσει με τους συμμαθητές τους είχαν περιορισμένες θετικές και πολλές αρνητικές κοινωνικές αναφορές κατά την κοινωνιομετρική διαδικασία. Αξιοσημείωτο είναι πως σε αυτή την έρευνα τα κορίτσια με μαθησιακές δυσκολίες έλαβαν το χαμηλότερο αριθμό θετικών αναφορών και τον μεγαλύτερο αριθμό αρνητικών αναφορών (Conderman 1995: 14-15, 18). Αντίστοιχα δεδομένα εντοπίζονται και σε άλλες έρευνες, που χρησιμοποιούν κοινωνιομετρικά κριτήρια για να εξετάσουν τις κοινωνικές σχέσεις παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (Pearl et al. 1998: 168).

Σε άλλη έρευνα, που πραγματοποιήθηκε από τους Kistner και Gatlin, εξετάστηκαν οι αναφορές των δασκάλων και των συμμαθητών σχετικά με την κοινωνική αλληλεπίδραση και τη συμπεριφορά στην τάξη παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Η έρευνα έδειξε πως οι δάσκαλοι ανέφεραν ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είχαν βιώσει απόρριψη εξαιτίας της έντονης κινητικότητάς τους και της έλλειψης προσοχής. Οι συμμαθητές τους απέδιδαν την απόρριψη στην ποικιλία συμπεριφορών εκδραμάτισης (acting out) ή απόσυρσης, που παρουσίαζαν τα συγκεκριμένα παιδιά (Kistner & Gatlin 1989: 137-138). Ακόμη, σε έρευνες του Bryan και των συνεργατών του διαπιστώθηκε πως τα παιδιά αυτά, αν και δεν απορρίπτονταν από τους συνομηλίκους, δεν ήταν δημοφιλή, ούτε επιλέγονταν σε ομαδικά παιχνίδια και δεν ήταν αρεστά ούτε από τους εκπαιδευτικούς (Pearl, Donahue & Bryan 1986 παράθεμα στο Τζουριάδου 2011: 166).

Η Wiener (2004) εξέτασε παράγοντες όπως το κοινωνικό κύρος, τη φιλία, τη θυματοποίηση και τη μοναχικότητα στις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Η έρευνά της έδειξε πως αυτά τα παιδιά είχαν χαμηλή δημοτικότητα και ταυτόχρονα λιγότερες αμοιβαίες φιλίες από τα παιδιά δίχως μαθησιακές δυσκολίες. Ακόμη, είχαν περισσότερες φιλίες με παιδιά που δεν πήγαιναν

στο σχολείο τους, ενώ ταυτόχρονα οι σχέσεις τους έτειναν να είναι περισσότερο συγκρουσιακές (Wiener 2004: 22-23). Παράλληλα, σε άλλη έρευνα διαπιστώθηκε πως ένα ποσοστό 10 με 20% των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες είχαν βιώσει χρόνια θυματοποίηση, με τα ντροπαλά παιδιά να βρίσκονται σε μεγαλύτερη επικινδυνότητα (Pepler & Craig, 1995 παράθεμα στο Wiener 2004: 23). Έρευνα των Nabuzoka και Smith (1993 παράθεμα στο Pearl et al. 1998: 168) έχει δείξει πως παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες χαρακτηρίζονται λιγότερο συχνά από τους συνομηλίκους τους ως ‘αρχηγοί’ και περισσότερο συχνά ως ‘ντροπαλοί’, ‘άτομα που ζητούν βοήθεια’ και ‘θύματα εκφοβισμού’. Εξαιτίας αυτών των κοινωνικών δυσκολιών, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες τείνουν να βιώνουν μεγάλη μοναξιά. Στην προσπάθειά τους να ξεπεράσουν αυτό το δυσάρεστο συναίσθημα χρησιμοποιούν διάφορες στρατηγικές: ψάχνουν ενεργά για κοινωνική επαφή, αναπτύσσουν μοναχικές δραστηριότητες (π.χ. μελετούν, ακούν μουσική, παίζουν στον υπολογιστή κ.ά.). Τα παιδιά που βιώνουν μεγαλύτερη μοναξιά αντιδρούν με ‘παθητική λύπη’ (π.χ. κλαίγοντας, μη κάνοντας τίποτα, βλέποντας τηλεόραση κ.ά.) (Margalit & Al Yagon, 2002 παράθεμα στο Wiener 2004: 23-24).

Σε αντίστοιχα αποτελέσματα σε σχέση με το αίσθημα μοναξιάς των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες έχουν οδηγηθεί και οι Bender και Wall, επισημαίνοντας τις χειρότερες καταστάσεις στις οποίες μπορεί να οδηγήσει αυτό το αίσθημα μοναξιάς, όπως η κατάθλιψη ή αυτοκτονία, εάν δεν υπάρξει κάποια μορφή παρέμβαση (Bender & Wall, 1994: 335).

Μία άλλη έρευνα έγινε σε 59 γενικές τάξεις δημοτικών σχολείων από τον Pearl και τους συνεργάτες του σε μεγάλο δείγμα 1. 538 μαθητών, από τους οποίους ήταν 198 μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Σε αυτήν την έρευνα μελετήθηκαν μεταβλητές όπως η κοινωνική απομόνωση, οι παρέες των συνομηλίκων και η κοινωνική συμπεριφορά. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες φάνηκε πως βρίσκονται σε επικινδυνότητα να σχετίζονται με παιδιά με παραβατική συμπεριφορά και το 21% από αυτά χαρακτηρίστηκαν ως μέλη αντικοινωνικών ομάδων. Άλλο σημαντικό στοιχείο αυτής της έρευνας ήταν πως τα αγόρια με μαθησιακές δυσκολίες, τα οποία ήταν μέλη μίας ‘κλίκας’, χαρακτηρίζονταν συχνά ως ‘αρχηγοί’, ‘αθλητικοί’ και ‘επαναστάτες’ εν συγκρίσει με τα αγόρια με μαθησιακές δυσκολίες, που ήταν απομονωμένα. Τα κορίτσια με μαθησιακές δυσκολίες, τα οποία ήταν ενταγμένα σε μία ‘κλίκα’, χαρακτηρίζονταν συχνά ως ‘αρχηγοί’ σε σύγκριση με κορίτσια με μαθησιακές δυσκολίες, που ήταν απομονωμένα. Τα παραπάνω δείχνουν πως η

αντικοινωνική συμπεριφορά δεν οδηγεί απαραίτητα σε κοινωνική απομόνωση, αλλά είναι πιθανόν αυτή η αντικοινωνική συμπεριφορά να ενίσχυε την πιθανότητα να έχουν συνδέσεις με αντικοινωνικές ομάδες στην τάξη τους (Pearl et al. 1998: 167, 180).

Κλείνοντας, θα πρέπει να αναφερθεί πως σκοπός αυτών των ερευνών είναι η ανάπτυξη προγραμμάτων για την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων. Έρευνες έχουν δείξει πως μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μπορούν επιτυχώς να εκπαιδευτούν και να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες (Black, 1989; Carter & Sugai, 1989; Kohler & Stain, 1993; Nelson, 1988; Sugai, 1992q Warger, 1990 παράθεμα στο Bender & Wall, 1994: 330). Άλλες έρευνες, ωστόσο, δείχνουν πως τα προγράμματα ενίσχυσης κοινωνικών δεξιοτήτων δεν υπήρξαν ιδιαίτερα αποτελεσματικά μακροπρόθεσμα όσον αφορά την κοινωνική συμπεριφορά αυτών των παιδιών (Forness & Kavale, 1996; Mathur & Rutherford, 1996; Zaragoza, Vaughn, & McIntosh, 1991 παράθεμα στο Pearl et al 1998: 168). Οι μακροχρόνιες έρευνες θα ήταν βοηθητικό να εξετάσουν το πώς τα κοινωνικά δίκτυα και οι παρέες των συνομηλίκων μπορούν να χρησιμοποιηθούν ώστε να ενισχυθεί η κοινωνική ενσωμάτωση και η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (Pearl et al 1998: 168).

3. Η ένταξη των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες

3.1. Ζητήματα αναφορικά με την Ένταξη

Η ενίσχυση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των μαθητών, οι οποίοι παρακολουθούν τμήμα ένταξης, αποτελεί κύριο στόχο αυτής της εκπαιδευτικής διαδικασίας μαζί με την βελτίωση της μαθησιακής τους επίδοσης. Καταρχήν, είναι σκόπιμο να διασαφηνιστεί ο όρος ‘ένταξη’. Ο όρος αυτός είναι αρκετά ασαφής και δύναται να ερμηνευτεί υπό το πρίσμα πολλών επιστημονικών πεδίων, όπως η παιδαγωγική, οι πολιτικές επιστήμες, η κοινωνιολογία κ.ά. Παράλληλα, όμως, η ένταξη αποτελεί και κοινωνική πραγματικότητα και κατ’ επέκταση προσδιορίζεται από διαφορετικά βιώματα αλληλεπίδρασης.

Επιπλέον, στη σχετική βιβλιογραφία υπάρχει μεγάλη συζήτηση για τους όρους ένταξη, ενσωμάτωση και σύγκλιση, η οποία σχετίζεται αφενός με το γνωστικό πεδίο (π.χ. ψυχολογία, παιδαγωγική) του μελετητή και αφετέρου με τις ανάλογες εφαρμογές της. Για αυτό το λόγο, θα ήταν σκόπιμο να γίνει μία αποσαφήνιση των όρων σε σχέση με την ελληνική πραγματικότητα. Αναφερόμενος κάποιος στην ενταξιακή πολιτική της εκάστοτε χώρας, θα πρέπει να προσδιορίσει δύο όρους: την ενσωμάτωση (integration) και τη σύγκλιση (inclusion). Η ενσωμάτωση συνδέεται με το κατηγορικό μοντέλο⁴ και όλες οι παροχές επικεντρώνονται στην ανεπάρκεια του παιδιού καθώς και στη μεγιστοποίηση της αλληλεπίδρασής του με τα άλλα παιδιά. Η ενσωμάτωση αφορά εξειδικευμένα προγράμματα υποβοήθησης του παιδιού στο πλαίσιο του γενικού σχολείου, όταν αυτό είναι δυνατόν, ενώ ταυτόχρονα πραγματοποιείται με αλλαγές στην οργανωτική δομή και στην εκπαιδευτική διαδικασία (Hegarty, Pocklington & Loukas, 1981 και Kobi, 1983 παράθεμα στο Τζουριάδου 2006: 48-49).

Ως ενσωμάτωση αποδίδεται συνήθως ο όρος ‘Integration’ (Αγγλία, δυτική Ευρώπη), ‘Mainstreaming’ (ΗΠΑ) και ‘Normalisation’ (Σκανδιναβικές χώρες). Ο όρος ‘ενσωμάτωση’ χρησιμοποιείται ως ένας ευρύτερος ορισμός για να περιγράψει τις πρακτικές που εφαρμόζονται για την άμβλυνση του διαχωρισμού των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Με την ενσωμάτωση δεν εξασφαλίζεται μόνο η

⁴ Το κατηγορικό μοντέλο αποτελεί μια θεωρητική προσέγγιση, η οποία εξετάζει, ερμηνεύει και προτείνει τρόπους αντιμετώπισης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών του κάθε παιδιού με βάση την κατηγοριοποίηση της δυσκολίας του.

φυσική παρουσία των ατόμων αυτών στον χώρο του γενικού σχολείου (placing), αλλά και η δυναμική συμμετοχή του παιδιού στις εκπαιδευτικές και κοινωνικές δραστηριότητες. Συνεπώς, η ένταξη αυτή δεν αναφέρεται μόνο προσαρμογή του παιδιού, ώστε να μπορεί να συμβαδίζει με το σχολικό πρόγραμμα, αλλά και αλλαγή στην οργανωτική δομή και στην εκπαιδευτική πράξη, από την πλευρά του σχολείου, για να εξασφαλίζεται η ενεργητική συμμετοχή των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Τέτοιες δομές/ πρακτικές ενσωμάτωσης μπορούν να θεωρηθούν η τοποθέτηση αυτών των μαθητών στην γενική τάξη, η τοποθέτηση σε ειδική τάξη με πλήρη φοίτηση ή με μερική φοίτηση, η δημιουργία τμημάτων ένταξης και ομάδων διδασκαλίας πάντα στο πλαίσιο του γενικού σχολείου (Πασιάς 2008: 6).

Η σύγκλιση (Inclusion), από την άλλη πλευρά αποτελεί την προσπάθεια, η οποία γίνεται για την τροποποίηση του γενικού σχολείου, ώστε να συμπεριλάβει όλα τα παιδιά. Δηλαδή, σιγά σιγά πραγματοποιείται μία μετάβαση από την αντιμετώπιση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών ως ελλείμματος και τις ατομικές παρεμβάσεις στην εφαρμογή παρεμβάσεων στο ίδιο το σχολείο. Αυτή η μετάβαση έχει ως αφετηρία την άποψη πως το σχολείο, ως θεσμός και ως οργανωτική δομή, καθώς και η κοινωνία καλούνται να αλλάξουν, ούτως ώστε να βρεθεί ένα πλαίσιο σύγκλισης- συνάντησης με τα παιδιά με κάποια ανεπάρκεια⁵ (Ζώνιου- Σιδέρη 2004: 36-37).

Όρος Inclusion, κατά τη Ζώνιου- Σιδέρη, εμπεριέχει μία δυναμική αλλαγής των εκπαιδευτικών συστημάτων, η οποία δεν ανταποκρίνεται στα ελληνικά δεδομένα. Για αυτόν τον λόγο δεν θα κρίνεται σκόπιμο να χρησιμοποιείται στην ελληνική βιβλιογραφία για να προσδιορίσει την ενταξιακή προσπάθεια, η οποία λαμβάνει χώρα στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Εξάλλου, η ενταξιακή πολιτική δεν έχει σχεδιαστεί και δεν έχει αξιολογηθεί με τα κριτήρια της σύγκλισης. Πιο συγκεκριμένα, αυτά τα κριτήρια αφορούν σε μία μετάβαση από μία διακήρυξη κοινωνικής προνοίας σε μία πραγματικότητα ίσων ευκαιριών και δικαιωμάτων, σε μια επανεξέταση αξιών και στόχων της γενικής εκπαίδευσης, σε σχεδιασμό νέων αναλυτικών προγραμμάτων κ.ά. (Ζώνιου- Σιδέρη 2004: 36-41).

Για τους παραπάνω λόγους θεωρούμε πως θα είχε νόημα ο προβληματισμός αναφορικά με ζητήματα θεωρίας αλλά και πρακτικής εφαρμογής. Η προσπάθεια

⁵ Η Ζώνιου- Σιδέρη μεταφράζει τον όρο Inclusion ορθότερα ετυμολογικά ως ‘συμπερίληπτική εκπαίδευση’ ή ‘εκπαίδευση του μη- αποκλεισμού’, διότι ο όρος αυτός προέρχεται από το λατινικό ρήμα *Includere* το οποίο σημαίνει ‘συμπεριλαμβάνω’. Ωστόσο εμφανίζεται συχνότερα η νοηματικά ορθότερη την μετάφραση άλλων συγγραφέων, οι οποίοι αποδίδουν τον όρο ως ‘σύγκλιση’ (Ζώνιου- Σιδέρη 2004: 36-37).

εφαρμογής μίας νέας ενταξιακής πολιτικής, είτε αυτή αφορά την ένταξη (ενσωμάτωση) είτε την σύγκλιση σχετίζεται με πολλά ζητήματα, τα οποία αφορούν τον κεντρικό σχεδιασμό, τα αναλυτικά προγράμματα, τις μεθόδους αξιολόγησης, τον προσδιορισμό του ρόλου του εκπαιδευτικού, την στήριξή του από το κράτος και κυρίως από την παιδαγωγική καθημερινή εμπειρία της τάξης.

Για να υπάρξει σχεδιασμός σε ένα κεντρικό επίπεδο θα πρέπει να υπάρχουν διαθέσιμα ερευνητικά δεδομένα. Ωστόσο, η έρευνα στο πεδίο της ειδικής αγωγής έχει μικρή εγκυρότητα καθώς συχνά η ετερογένεια του δείγματος δυσχεραίνει τη δημιουργία ομάδων ελέγχου. Επίσης, άμεσα συνδεδεμένο με τα χαρακτηριστικά των σχολείων είναι και το είδος υποστήριξης, το οποίο εφαρμόζει το κάθε κράτος και το οποίο εξαρτάται από τους πόρους, το προσωπικό και το επίπεδο εξειδίκευσης του προσωπικού. Τα παραπάνω αποτελούν παράγοντες, οι οποίοι σχετίζονται με την υλοποίηση της ένταξης, όπως αυτή λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο του κάθε σχολείου καθοριζόμενη από την εκπαιδευτική της πολιτική (Dyson 2000, Daniels 2000 παράθεμα στο Τζουριάδου 2006 : 51- 54).

Το αναλυτικό πρόγραμμα σχεδιάζεται με μόνο κριτήριο την ηλικιακή ομάδα και δεν αφήνει περιθώρια εξατομικευμένου προγράμματος ανάλογα με τις δυνατότητες και τις δυσκολίες του κάθε παιδιού. Αυτό συμβαίνει, διότι το αναλυτικό πρόγραμμα αποτελεί φορέα ιστορικών, πολιτισμικών και κανονιστικών εννοιών, οι οποίες αντικατοπτρίζουν ιδεολογίες και αξίες της συγκεκριμένης κοινωνίας. Αυτές σχετίζονται με τον έλεγχο της γνώσης, η οποία συντηρεί και αναπαράγει θεσμούς. Συνεπώς θα ήταν αρκετά δύσκολο να υπάρξει ένα αναλυτικό πρόγραμμα προσαρμοζόμενο στις ανάγκες του κάθε μαθητή (Apple 1986, Bourdieu & Passeron, 1964. Φραγκουδάκη 1985 παράθεμα στο Ζώνιου- Σιδέρη 2004: 40-42).

Η θεώρηση αυτού του προβλήματος δεν σχετίζεται με την ανεπάρκεια του μαθητή, αλλά με την ανικανότητα του σχολείου να συμπεριλάβει και να (συν)-στεγάσει όλη την ποικιλία τύπων μάθησης. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργούνται αναπαραστάσεις αποτυχίας, κατασκευασμένες από το ίδιο το σχολικό σύστημα. Αυτές οι κατασκευές αναπαράγονται μέσα στα εκπαιδευτικά συστήματα, καθώς οι ομάδες, οι οποίες κατέχουν το ισχύον μορφωτικό κεφάλαιο πλεονεκτούν έναντι των υπολοίπων και πριμοδοτούν με αυτές τις πρακτικές τους τη νόρμα του μέσου αστού μαθητή (nondisabled middle – class) (Norwich 2002 :102, Artiles 2003 : 104-105).

Όσον αφορά την αξιολόγηση, ο μεγάλος αριθμός ατόμων από διαφορετικά γλωσσικά περιβάλλοντα σε δομές ειδικής αγωγής, ιδιαίτερα σε κατηγορίες όπως οι

μαθησιακές δυσκολίες, η νοητική καθυστέρηση και οι συναισθηματικές δυσκολίες αποτελεί ένα ζήτημα. Η παρουσία αυτών των μαθητών σε τμήματα ένταξης βασίζεται κυρίως στις επιδόσεις τους σε γλωσσικά τεστ ή τεστ νοημοσύνης, τα οποία δεν είναι σταθμισμένα στο γλωσσικό πρότυπο, το οποίο γνωρίζουν αυτά τα παιδιά καλύτερα. Επιπλέον, η παιδική φτώχεια εμφανίζεται να έχει σχέση με την επικινδυνότητα εμφάνισης αναπηρίας, σύμφωνα με δύο αναφορές του National Research Council (NRC). Άτομα από χαμηλά οικονομικά περιβάλλοντα (συνήθως μετανάστες) δεν έχουν τη δυνατότητα, πολλές φορές, να φροντίσουν για τη ομαλή ανάπτυξη του παιδιού (σωματική, γνωστική, επικοινωνιακή κ.ά.), με αποτέλεσμα το παιδί να χρειάζεται ειδική εκπαιδευτική παρέμβαση, ενώ σε άλλες συνθήκες κάτι τέτοιο δεν θα ήταν απαραίτητο. Οι διάφορες κοινωνιολογικές αναλύσεις, αναφέρει ο Artiles (2003), δεν λαμβάνουν υπόψη τα ιστορικά, πολιτισμικά και δομικά δεδομένα της σύνδεσης της φτώχειας, της φυλής και της αναπηρίας και καταλήγουν στο να εφαρμόζουν ευρήματα μελετών βασισμένες σε «προϋπάρχοντα ελλείμματα» των παιδιών αυτών (Artiles & Trent 2000 παράθεμα στο Artiles 2003 : 108, Cummins 2005 : 210, Slee 1996 παράθεμα στο Artiles 2003 : 107).

Επιπλέον, για να λειτουργήσει μία ενταξιακή πολιτική, χρειάζεται να υποστηρίζεται από τις δομές (σχολεία) και το έμψυχο δυναμικό (εκπαιδευτικοί/λοιποί εργαζόμενοι), που θα την πραγματοποιήσουν. Ο Norwich αναφέρει πως οι διάφοροι επαγγελματίες- ειδικοί του σχολείου έχουν διαφορετικές αντιλήψεις και οπτικές αναφορικά με την ανεπάρκεια και τις ενταξιακές προσπάθειες. Αναφέρουν διαφορετικές λειτουργικές δυσκολίες κατά την εφαρμογή της ένταξης και τελικά αυτοί είναι που επηρεάζουν τον τρόπο υλοποίησής της. Επιπλέον, παρατηρείται πως ενώ σε κεντρικό επίπεδο, υιοθετούνται οι αρχές και αξίες της ένταξης, σε επίπεδο εφαρμογής στις σχολικές δομές, υπάρχουν συμπεριφορές αντίθετες με τις διακηρύξεις της ένταξης, πολλές φορές σε επίπεδο μη συνειδητό. Πιο συγκεκριμένα, οι άνθρωποι, που καλούνται να υλοποιήσουν την ένταξη, πολλές φορές με τις πράξεις τους δεν την υποστηρίζουν. Αυτή η συμπεριφορά έχει αναφερθεί από τους ερευνητές ως «αντιφατικότητα ιδανικών» (Norwich 1990, Booth et al. 1998 παράθεμα στο Τζουριάδου 2006: 54-54.).

Τέλος, αναφορικά με την καθημερινή εμπειρία της τάξης, το νόημα αυτής της καθημερινής σχολικής πράξης, είτε αφορά την ενσωμάτωση είτε αφορά τη σύγκλιση, επηρεάζει περισσότερο την σχολική πορεία του μαθητή από ό,τι οι επίσημες διαγνώσεις. Πιο συγκεκριμένα, πρόβλημα είναι αυτό, το οποίο η τάξη παρουσιάζει

ως πρόβλημα. Οι συνθήκες φοίτησης διαμορφώνουν το νόημα της εκάστοτε ανεπάρκειας και αυτές με την σειρά τους πολλές φορές κατασκευάζουν μία ανεπάρκεια για την παραπομπή αυτών παιδιών στην ειδική εκπαίδευση. Η εφαρμογή της ένταξης θα πρέπει να εστιάσει στην δημιουργία νοήματος. Το νόημα αυτό θα προέλθει από την διαδικασία αλληλεπίδρασης των ανάπηρων και μη μαθητών στη γενική εκπαίδευση (εργασία σε ομάδες, συνεργατική μάθηση κ.ά) αλλά και σε κοινωνικό πλαίσιο, δημιουργώντας έτσι τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη μη αναμενόμενων κατασκευών αναφορικά με την ανεπάρκεια με βάση τα βιώματα των μαθητών στην καθημερινή εμπειρία της κάθε τάξης (Μπάρμπας 2007: 50, Jacob 1995 παράθεμα στο Artiles 2003 : 119).

Δεν θα πρέπει να παρακαμφθεί το γεγονός πως το κοινωνικό σύστημα φέρει μερίδιο ευθύνης για την κοινωνική κατασκευή της ανεπάρκειας. Όπως αναφέρουν οι Oliver και Barnes, όλες οι ανεπάρκειες, ανεξάρτητα από τον βαθμό της σοβαρότητάς τους, δεν μπορούν να ενταχτούν σε μία κοινωνία η οποία τις αντιμετωπίζει ως ομοιογενή ομάδα, δίχως να αναγνωρίζει τα ατομικά χαρακτηριστικά τους και τις συλλογικές τους ανάγκες (Oliver- Barnes, 1998: 53). Για να υπάρξει αλλαγή σε επίπεδο δομών και κεντρικού σχεδιασμού θα πρέπει τα άτομα με κάποια δυσκολία να χρησιμοποιούν το πολιτικό πλαίσιο για την διασφάλιση των δικαιωμάτων τους και κατ' επέκταση να επιδιώκουν την ένταξή τους διαμέσου συλλογικών προσεγγίσεων και κινημάτων (Oliver- Barnes, 1998: 56). Τα άτομα ως συλλογικά υποκείμενα ζουν σε ένα συγκεκριμένο ιστορικό, πολιτισμικό και κοινωνικό πλαίσιο, το οποίο ορίζει περιορισμούς, ωστόσο το ίδιο το άτομο δύναται να ρευστοποιεί προκατασκευασμένους ρόλους και να επιφέρει τροποποιήσεις προωθώντας την αλλαγή (Artiles, 2003: 127).

3.2. Η Ενταξιακή πολιτική σε άλλες χώρες

Η ενταξιακή πολιτική, η οποία ασκήθηκε σε κάθε χώρα, σχετίζεται άμεσα με την κοινωνική πολιτική που επικρατεί σε αυτήν. Κυρίως, μετά την δεκαετία του 1970, και των κινήματων που προηγήθηκαν, η ένταξη ακολουθεί τις βασικές αντιλήψεις της ενσωμάτωσης (intergration) και αφορά τη μεγιστοποίηση της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα παιδιά με και δίχως ανεπάρκειες. Ο στόχος της ενσωμάτωσης παραμένει κοινός σε πολλές χώρες, σε επίπεδο, όμως, πρακτικής η καθεμιά από αυτές υιοθετεί διαφορετικές προσεγγίσεις υλοποίησης. Η υλοποίηση

αυτή επηρεάζεται από τα διαφορετικά φιλοσοφικά και ιδεολογικά πλαίσια και εκδηλώνεται με διαφορετικές νομοθετικές ρυθμίσεις και χρηματοδοτήσεις.

Αναφορικά με την οργανωτική δομή, η ενσωμάτωση πραγματοποιήθηκε με βάση ένα διαβαθμισμένο μοντέλο, από την πλήρη ένταξη μέχρι το ειδικό σχολείο. Οι διάφορες δομές στις οποίες εφαρμόστηκε αυτές οι πολιτικές είναι οι εξής: *τάξη γενικής εκπαίδευσης χωρίς υποστήριξη, τάξη γενικής εκπαίδευσης με στήριξη μέσα στην τάξη, τάξη γενικής εκπαίδευσης με εξωτερική στήριξη, τάξη γενικής εκπαίδευσης και τάξη ειδικής μερικής φοίτησης, ειδική τάξη και τάξη γενικής και μερικής φοίτησης, ολοήμερη ειδική τάξη, επιμερισμός χρόνου μεταξύ ειδικού και γενικού σχολείου, ειδικό σχολείο*. Σε ό,τι αφορά τη διαδικασία, η ενσωμάτωση διακρίθηκε σε: *φυσική ενσωμάτωση, ενσωμάτωση σε επίπεδο ορολογίας, κοινωνική ενσωμάτωση, διοικητική ενσωμάτωση, ενσωμάτωση αναλυτικών προγραμμάτων, ψυχολογική ενσωμάτωση* (Kobi, 1983 παράθεμα Τζουριάδου 1995: 33-35).

Στις Η.Π.Α. η εκπαίδευση των παιδιών ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πραγματοποιήθηκε σε πολλές και διαφορετικές δομές, από ιδρυματικά πλαίσια μέχρι τις γενικές τάξεις των σχολείων. Στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες τους παρέχεται ενός τύπου ενισχυτική βοήθεια στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης, ενώ τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς ή νοητική καθυστέρηση παραπέμπονται σε ειδική τάξη ή ειδικό σχολείο. Η ειδική τάξη χωρίζεται σε μικρές ομάδες και μπορεί ορισμένες φορές να λειτουργεί με σύστημα εποπτείας. Στις ειδικές τάξεις, όπως και στην Ελλάδα, το παιδί, το οποίο παρακολουθεί την γενική τάξη, δέχεται την παρέμβαση του ειδικού παιδαγωγού στους τομείς όπου παρουσιάζεται ανάγκη (π.χ. ανάγνωση, μαθηματικά κ.ά.). Ωστόσο, οι μαθητές της ειδικής τάξης είναι παραγκωνισμένοι από την κοινωνική σχολική ζωή (Τζουριάδου 1995: 38).

Στην Ευρώπη, από την άλλη πλευρά, η Ευρωπαϊκή Ένωση είχε αρχίσει από τα μέσα της δεκαετίας το 1980 να χρηματοδοτεί προγράμματα στήριξης (HELIOS I και II) της σχολικής ενσωμάτωσης και κοινωνικής ένταξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η διαδικασία, ωστόσο, εφαρμογής αυτών των προγραμμάτων, όπως προαναφέρθηκε, ήταν διαφορετική σε κάθε κράτος.

Στη Γερμανία, τη Γαλλία και την Ολλανδία εφαρμόστηκε, με τις κάποιες διαφοροποιήσεις, το *κατηγορικό-ιατροκεντρικό* μοντέλο, το οποίο υιοθετεί την αμερικανική εκπαιδευτική πολιτική. Το κατηγορικό μοντέλο ορίζει πως η ταξινόμηση και τοποθέτηση σε δομές ειδικής εκπαίδευσης εξαρτάται από το είδος της ανεπάρκειας του κάθε παιδιού και αποτελεί μία συντηρητική αντιμετώπιση των

ειδικών αναγκών. Πιο συγκεκριμένα, η κύρια εκπαιδευτική θέση, η οποία επικρατεί στην Γαλλία, αποκρυσταλλώνεται στην έκφραση «*όσο περισσότερη ενσωμάτωση είναι δυνατή, όση περιθωριοποίηση είναι απαραίτητη*» (Τζουριάδου 1995: 41, 49).

Σε άλλες χώρες, όπως η Βρετανία, η Ουαλία και η Ιρλανδία εφαρμόστηκε το μοντέλο των *Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών*, δηλαδή η αντιμετώπιση των δυσκολιών των παιδιών γίνεται με άξονα τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες και όχι το είδος της ανεπάρκειάς τους. Μετά από ανάλυση ερευνητικών δεδομένων αναφορικά με την αξιολόγηση της υλοποίησης αυτής της ενταξιακής πολιτικής στην Μεγάλη Βρετανία βρέθηκε πως επωφεληθήκαν πολλά παιδιά με αισθητηριακές και κινητικές ανεπάρκειες. Εν τούτοις, μαθητές με ήπιες σχολικές δυσκολίες δεν είχαν τόσο μεγάλη βελτίωση, ενώ οι μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς και συναισθηματικές διαταραχές βίωναν μεγαλύτερη περιθωριοποίηση (Meijer, Pijl & Hegerty, 1994 παράθεμα στο Τζουριάδου 1995: 47).

Τρίτη πρόταση αποτελεί το μοντέλο της *εξωτερικής στήριξης*, το οποίο εφαρμόζεται στην Ολλανδία και στο Βέλγιο. Σύμφωνα με αυτό το πρότυπο, οι μαθητές με ειδικές ανάγκες δέχονται εξωτερική βοήθεια για να μπορέσουν να ενταχθούν πληρέστερα στο σχολικό περιβάλλον. Όπως είναι προφανές, η στήριξη αυτή αφορά ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα που επέφερε θετικά αποτελέσματα σε γνωστικό επίπεδο, πράγμα που με την σειρά του επηρέαζε θετικά τη σχολική ενσωμάτωση του παιδιού (π.χ. συχνότερη συμμετοχή στην τάξη). Ωστόσο, στο Βέλγιο, υπάρχουν ενστάσεις αν αυτή η πρακτική είναι βοηθητική για την προώθηση της κοινωνικής ένταξης (Τζουριάδου 1995: 41, 51).

Το τέταρτο μοντέλο, η ενσωμάτωση για όλους, έχει εφαρμοστεί στην Ιταλία και στην Σκανδιναβική Χερσόνησο. Το μοντέλο αυτό ορίζει πως οι πολυεπίπεδες αλλαγές στο σχολείο διευκολύνουν την ένταξη των μαθητών με τις διάφορες ιδιαιτερότητες τους. Σε επίπεδο υλοποίησης αυτού του μοντέλου, στην Ιταλία προέκυψαν ορισμένες δυσκολίες. Στο πλαίσιο της ένταξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο εμφανίστηκε μείωση των δημόσιων ιδιωτικών σχολείων, ενώ παράλληλα παρατηρήθηκε αύξηση των ιδιωτικών ιδρυμάτων. Πιθανόν, η μη επιτυχής εκπαιδευτική μεταρρύθμιση οδήγησε σε αύξηση της τοποθέτησης παιδιών με βαριές εκπαιδευτικές ανάγκες σε ιδιωτικά ιδρύματα. Αρχικά, δεν λήφθηκε υπόψη το κόστος και ο συντονισμός ενός τέτοιου εγχειρήματος καθώς και οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών και των γονέων αναφορικά με την αναπηρία (Τζουριάδου 1995: 41-44).

Στις Σκανδιναβικές χώρες, οι οποίες έχουν άλλες ιστορικές και κοινωνικές καταβολές, η πλήρης ενσωμάτωση εξελίχθηκε διαφορετικά. Στη Σουηδία, συγκεκριμένα, υπήρξαν δύο επιτυχημένοι τύποι ενσωμάτωσης: Α) πλήρης ενσωμάτωση στην γενική τάξη και Β) πλήρης ενσωμάτωση σε ειδική τάξη μέσα στο πλαίσιο του σχολείου. Στη Δανία, όπου επικρατεί το μοντέλο αποκέντρωσης και της μεγάλης εμπλοκής των γονέων στην εκπαίδευση, η εφαρμογή αυτής της ενταξιακής πολιτικής υπήρξε επιτυχής. Γενικότερα, η επιτυχία αυτού το μοντέλου σε αυτές τις χώρες αποδίδεται την πληθυσμιακή ομοιογένεια (κοινωνική, οικονομική, πολιτισμική κ.ά.), στην οργανωτική δομή, στην καθημερινή εμπειρία της τάξης καθώς και στις γενικότερες αντιλήψεις της κοινωνίας αναφορικά με την διαφορετικότητα (Τζουριάδου 1995: 54-59).

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω δεδομένα, οι παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν την εκπαιδευτική ενταξιακή πολιτική μιας χώρας είναι ποικίλοι. Τέτοιους παράγοντες αποτελούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κάθε χώρας, όπως η ιστορική της διαδρομή, το μέγεθος των παροχών στην εκπαίδευση, οι ορισμοί των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών ακόμη και ο πληθυσμός της. Παράλληλα, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι κατευθύνσεις αναφορικά με τα αναλυτικά προγράμματα, η υπάρχουσα υλικοτεχνική υποδομή και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που θα συμμετέχουν σε μία τέτοια προσπάθεια. Είναι προφανές πως οποιαδήποτε μεταρρυθμιστική προσπάθεια επηρεάζεται από παράγοντες όπως η κρατική χρηματοδότηση και οι γενικότερες αντιλήψεις της κοινωνίας αναφορικά με την αναπηρία και με την ετερότητα γενικότερα. Ακόμη, οι δράσεις και οι διεκδικήσεις των γονέων μπορεί να παίξουν πολύ σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων.

3.3. Η θεσμοθέτηση της ειδικής αγωγής και της ένταξης στην Ελλάδα

Κατά τον Ο.Ο.Σ.Α. (Ο.Ο.Σ.Α. 1995: παρ.13) το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρουσιάζει έντονο το στοιχείο του συγκεντρωτισμού και κατ' επέκταση του νομικισμού, τόσο σε επίπεδο οργανωτικών δομών όσο και αναλυτικών προγραμμάτων (Ζώνιου- Σιδέρη 2004: 29). Συνεπώς, θα είχε νόημα μία σύντομη αναφορά στη νομοθεσία, η οποία έχει επικρατήσει στην Ελλάδα σε σχέση με την Ειδική Αγωγή και με την ένταξη, που εφαρμόστηκε τα τελευταία χρόνια.

Ήδη, από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα, αρχίζουν να ιδρύονται τα πρώτα ιδρύματα και σχολεία με στόχο την περίθαλψη και την παροχή βασικών πρακτικών γνώσεων στα άτομα με κάποιου είδους ανεπάρκεια. Αυτό έγινε με ιδιωτική πρωτοβουλία, διότι δεν υπήρχε κρατική μέριμνα ούτε ένας κεντρικός σχεδιασμός. Το 1937, με την ψήφιση του Α.Ν 453 /1937 θεσπίζεται η ίδρυση του πρώτου Ειδικού σχολείου στην Καισαριανή, το οποίο έχει ως στόχο την «σωματική, πνευματική και ηθικήν περίθαλψη των ανώμαλων και καθυστερημένων παιδιών...». Παράλληλα, ο νόμος προσδιόρισε ποιο θεωρείται καθυστερημένο παιδί⁶, εστιάζοντας σε έναν περισσότερο παιδαγωγικό ορισμό και όχι ιατρικό, σύμφωνα, βέβαια, με τα δεδομένα της εποχής. Ο νόμος αυτός τροποποιήθηκε και συμπληρώθηκε τον επόμενο χρόνο (Α.Ν 1049/1938), που προέβλεπε την ίδρυση και άλλων ειδικών σχολείων στην Αθήνα καθώς και στην υπόλοιπη Ελλάδα.

Από την μεταπολεμική περίοδο και έπειτα, η ειδική αγωγή παρέχεται κυρίως από τον ιδιωτικό τομέα, περισσότερο μέσα από την λειτουργία ιδρυμάτων. Η κρατική παρέμβαση οργανώνεται στις αρχές της δεκαετίας του '50 με την ανακοίνωση μίας σειράς μέτρων, τα οποία προετοίμαζαν την θεσμοθέτηση της Ειδικής Αγωγής. Το 1957, συγκροτείται η Επιτροπή Παιδείας (με την υπ' αριθμ. 42400 της 14/06/1957 απόφαση της κυβέρνησης), η οποία ένα χρόνο αργότερα θεωρεί δόκιμο τον διαχωρισμό γενικής και ειδικής αγωγής.

Έπειτα από μία δεκαετία (1969) ιδρύεται το Γραφείο Ειδικής Εκπαιδευσεως⁷, μετά από πίεση, την οποία άσκησαν οι γονείς στους υπευθύνους του δικτατορικού καθεστώτος. Οι σύμβουλοι του γραφείου πρότειναν κυρίως την ίδρυση ενός αριθμού Ειδικών Σχολείων⁸ και την είσοδο μαθημάτων ειδικής αγωγής στα αναλυτικά προγράμματα των Παιδαγωγικών Ακαδημιών⁹.

Μετά την Μεταπολίτευση αρχίζει να παρατηρείται μία εντονότερη διάθεση οργανωμένης ενασχόλησης με την ειδική αγωγή, η οποία διαφαίνεται στις παρακάτω ενέργειες: α) κατοχυρώνονται συνταγματικά τα «δικαιώματα του μειονεκτικού

⁶ «Ως καθυστερημένα παιδιά χαρακτηρίζονται οι παρουσιάσαντες αρκετών βαθμών πνευματικής ανωμαλίας, ψυχικής αστάθειας ή αδυναμίας νοητικής προς κανονικήν αντίδραση κατά των ερεθισμάτων των παρεχομένων υπό του συνήθους εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού περιβάλλοντος.». Βλ. Α.Ν 453 αρθ.1

⁷ Ιδρύθηκε με την υπ' αριθμ. 101491/1.8.1969, ΦΕΚ 490 Β απόφαση.

⁸ Μέχρι το 1980 είχαν ιδρυθεί 89 ειδικά σχολεία, κυρίως για παιδιά με νοητική καθυστέρηση (Τζουριάδου 1995: 66).

⁹ Για περισσότερα βλ. Στασινός Δ. «Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα», εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1991, σελ. 196.

παιδιού¹⁰», β) συγκροτείται η Επιτροπή Μελέτης και Προγραμματισμού της Ειδικής Αγωγής του ΥΠΕΠΘ, η οποία αρχίζει την προετοιμασία για την σύνταξη νόμου αναφορικά με την Ειδική Αγωγή σε συνεργασία με μία άλλη επιτροπή, η οποία στελεχωνόταν και από εκπροσώπους των Υπουργείων Κοινωνικών Υπηρεσιών, Απασχόλησης και Δικαιοσύνης (Ζώνιου- Σιδέρη 1998: 91- 93).

Το 1981, συντάσσεται ο πρώτος νόμος της Ειδικής Αγωγής 1143/81¹¹, ο οποίος, όπως αναφέρει η Ζώνιου- Σιδέρη, εκφράζει την επικρατούσα αντίληψη πως η ειδική αγωγή αποτελεί έναν αυτόνομο τομέα της Ελληνικής Παιδείας με την δική του νομική αυτοτέλεια και τον δικό εκπαιδευτικό προγραμματισμό, σε επίπεδο στόχων και εκπαιδευτικών πρακτικών (Ζώνιου- Σιδέρη 1998: 93- 94). Παράλληλα, ο νόμος αυτός δίνει έμφαση στην ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες περισσότερο σε επίπεδο επαγγελματικής αποκατάστασης και κοινωνικής μέριμνας και όχι τόσο σε επίπεδο σχολικής ενσωμάτωσης. Προς επικύρωση των παραπάνω, με χρήματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης λειτουργούν μονάδες επαγγελματικής εκπαίδευσης καθώς επίσης ιδρύεται και το γραφείο Επαγγελματικού Προσανατολισμού Αναπήρων (Τζουριάδου 1995: 67). Ωστόσο, ιδρύονται οι πρώτες ειδικές τάξεις, όπως ονομάζονταν τα τμήματα ένταξης, πριν από το 2000, και αρχίζουν να λειτουργούν το 1983. Ειδικές τάξεις λειτουργούσαν και νωρίτερα, εντούτοις, αφορούσαν έναν μικρό αριθμό ατόμων με αισθητηριακά κυρίως προβλήματα και δεν ήταν ενταγμένες σε έναν κεντρικό εκπαιδευτικό σχεδιασμό (Μπάρμπας 2007: 34).

Ο νόμος καθώς και η συμπλήρωσή του (Π.Δ. 603/82)¹², ωστόσο, δέχθηκε έντονη κριτική από πολλούς φορείς, αλλά και από ανθρώπους, οι οποίοι εργάζονταν στο χώρο της ειδικής εκπαίδευσης. Θεωρήθηκε πως εντείνει τον στιγματισμό των παιδιών μέσα από τον σαφή διαχωρισμό της ειδικής από την γενική εκπαίδευση τοποθετώντας τα παιδιά, τα οποία χρήζουν ειδικής εκπαίδευσης, «στο περιθώριο, γιατί εμποδίζει την κανονική τους εκπαίδευση¹³».

Εκείνη την περίοδο κάνει έντονη την παρουσία του το αναπηρικό και το γονεϊκό κίνημα διεκδικώντας τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, τον

¹⁰ Βλ. άρθρο 16 (παράγραφος 4) /74 του Συντάγματος.

¹¹ Βλ. Νόμο 1143/31 Μαρτίου 1981, (ΦΕΚ 80 τ. Α'), «Περί ειδικής αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχολήσεως και κοινωνικής μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων».

¹² Π.Δ. 603/82 για την «Οργάνωση και λειτουργία μονάδων ειδικής αγωγής» (ΦΕΚ 117, τ. Α' 21/9/1982).

¹³ Απομαγνητοφωνημένα πρακτικά ραδιοφωνικής εκπομπής. Εταιρία Σπαστικών Βορείου Ελλάδος. Άτομα με ειδικές Ανάγκες: Θεσμοί και νοοτροπίες, Θεσσαλονίκη, 1983, σελ. 13-14

εκσυγχρονισμό του δυναμικού της εκπαίδευσης (έμψυχου και άψυχου) καθώς και την κοινωνική ένταξη των ατόμων με αναπηρίες. Όντως, εκείνη την περίοδο αρχίζουν οι πρώτες κινήσεις σχετικά με την μετεκπαίδευση των παιδαγωγών και οι επιστήμονες, οι οποίοι ασχολούνται με την ειδική αγωγή προβάλλουν διεκδικήσεις αναφορικά με το τρόπο υλοποίησή της (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου 2005: 9-11).

Τέσσερα χρόνια αργότερα με το Νόμο 1566/85 ενσωματώνεται η Ειδική Αγωγή στο νομοσχέδιο της γενικής εκπαίδευσης, ως μία προσπάθεια διασκεδασμού των αρνητικών εντυπώσεων και της κριτικής περί περιθωριοποίησης, που ασκήθηκε στον προηγούμενο νόμο. Ο Στασινός (1984: 36) αναφέρει πως μία προσεκτική μελέτη του νόμου θα κατέληγε στο σημείο να τον θεωρήσει μία *«μεταγλωττισμένη μορφή των διατάξεων του προηγούμενου νόμου»*, δεδομένου ότι τα καίρια σημεία του νόμου αυτού προϋπέθεταν για την εφαρμογή τους *«προεδρικά διατάγματα, τα οποία ποτέ δεν εξεδόθηκαν»* (Ζώνιου- Σιδέρη 1998: 97). Υπήρξε μόνο μία σειρά εγκυκλίων, η οποία δεν επέφερε τις αναμενόμενες θεσμικές αλλαγές.

Συνεχίζοντας, στην ίδια δεκαετία ψηφίστηκε ο νόμος 1824/1988 αναφορικά με την ενισχυτική διδασκαλία των μαθητών (δημοτικού- γυμνασίου), οι οποίοι παρουσιάζουν 'δυσκολίες' σε συγκεκριμένα μαθήματα καθώς και ο 1771/1988 σχετικά με την τροποποίηση του συστήματος πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το 1995, γνωστοποιείται προς συζήτηση ένα σχέδιο νόμου, το οποίο ψηφίζεται, ως νόμος 2817 το 2000. Τα κύρια σημεία του μπορούν να συνοψιστούν στα εξής: α) αναδιατυπώνεται ο ορισμός της ειδικής εκπαίδευσης υπό την οπτική των κοινών εκπαιδευτικών αναγκών και όχι της συμπτωματολογίας, β) προβλέπονται διατάξεις για την στήριξη των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην προσχολική ηλικία, γ) προωθείται η αρχή της ένταξης και παραπέμπονται σε ειδικά σχολεία παιδιά που παρουσιάζουν σοβαρές δυσκολίες ενώ εξασφαλίζονται σύγχρονα οπτικο-ακουστικά μέσα (τηλε- εκπαίδευση, μηχανές Braille, λεξικά νοηματικής γλώσσας κ.ά.), δ) θεσμοθετείται η παροχή εξειδικευμένων προγραμμάτων παρέμβασης ανάλογα με τις δυσκολίες του κάθε μαθητή, ε) θεσμοθετούνται σε κάθε νομό τα Κ.Δ.Α.Υ (Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης) και ορίζονται πληρέστερα οι αρμοδιότητες τους, στ) δημιουργούνται νέες ειδικότητες (διερμηνείς νοηματικής γλώσσας, μουσικοθεραπευτές κ.ά.) και τέλος ζ) δημιουργείται Τμήμα Ειδικής Αγωγής στο

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για την προώθηση της έρευνας στον τομέα αυτό¹⁴. Επιπλέον μετονομάζεται η Ειδική Τάξη σε Τμήμα Ένταξης (Τ.Ε.) και προσδιορίζονται η λειτουργία και οι σκοποί του με εφτά διατάξεις. Ταυτόχρονα, αναπτύσσονται και άλλες δομές, όπως η παράλληλη στήριξη και η κατ' οίκο διδασκαλία.

Οχτώ χρόνια αργότερα το 2008, κατατέθηκε ο τέταρτος νόμος για την ειδική αγωγή (Ν. 3699/2008) και εκπαίδευσης. Ο νέος νόμος αναφέρει πως όπου μέχρι τώρα υπήρχε ο όρος ειδική αγωγή αντικαθίσταται από τον όρο «*ειδική αγωγή και εκπαίδευση*»¹⁵. Η κριτική, η οποία ασκήθηκε σε αυτήν την αλλαγή, αφορά την έλλειψη αποσαφήνισης της θεωρίας και της φιλοσοφίας πάνω στην οποία στηρίχτηκε αυτή η αλλαγή της ονομασίας και ποια κριτήρια ορίζουν αυτήν την διαφοροποίηση ανάμεσα στην 'αγωγή' και την 'εκπαίδευση'. Επιπλέον, στο τρίτο άρθρο του νόμου ορίζονται τα άτομα, στα οποία παρέχεται Ειδική Αγωγή, ως «*μαθητές με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*»¹⁶. Αυτός ο προσδιορισμός πιθανόν να σχετίζεται με την προσπάθεια σύνδεσης με το αναπηρικό κίνημα και τη 'διάθεση' κοινωνικής μέριμνας σε σχέση με την προσπελασιμότητα¹⁷. Επιπροσθέτως, μετονομάστηκαν τα ΚΔΑΥ (Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης) σε ΚΕΔΔΥ (Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης). Ταυτόχρονα η διαδικασία αξιολόγησης γίνεται περισσότερο συγκεντρωτική, αφού αφορά τις προτάσεις των ΚΕΔΔΥ και δεν εμπλέκεται το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο καθώς και άλλοι επιστημονικοί φορείς. Σε σχέση με τα **τμήματα ένταξης** δεν αναλύεται εκτενώς το έργο τους, όπως στον νόμο 2817/2000, αλλά επαναδιατυπώνεται πως δεν μπορεί να φοιτά ένα παιδί σε τμήμα ένταξης, δίχως γνωμάτευση, ενώ καθορίζεται ο αριθμός των μαθητών του τμήματος (3-12 άτομα).

Συνοψίζοντας, η κύρια κριτική, η οποία έγινε στο νόμο αφορά την μη κατανόηση του γιατί δεν έγιναν διορθώσεις στο νόμο 2817, ο οποίος παρά τις ελλείψεις του συντάχθηκε μετά από διάλογο με τους αρμόδιους φορείς και έκανε μια σαφή προσπάθεια απαλλαγής της Ειδικής Αγωγής από το πλαίσιο της παθολογίας και το στίγμα, το οποίο την ακολουθεί, ανοίγοντας τον δρόμο για την ένταξη, παρά το ότι αυτή επιδέχεται πολλές ερμηνείες. Αντιθέτως, στον παρόντα νόμο δεν είναι ευδιάκριτη η φιλοσοφία αυτού, ενώ σε πολλά σημεία φαίνεται να ευσταθεί η κριτική περί υιοθέτησης του κατηγορικού μοντέλου και ιατροκοποίησης της ειδικής αγωγής.

¹⁴ Βλ. Νόμο 2817/14 Μαρτίου 2000, (ΦΕΚ 88 τ. Α'), (Ζώνιου- Σιδέρη 2004: 33- 34).

¹⁵ Βλ. Νόμο 3699/2 Οκτωβρίου 2008 (αρθρ 1 παράγραφος 2)

¹⁶ Τα πλάγια γράμματα δεν υπάρχουν στον νόμο.

¹⁷ Βλ. Νόμο 3699/2 Οκτωβρίου 2008 (αρθρ 2 παράγραφος 5.δ)

Κλείνοντας, ως γενικό συμπέρασμα σχετικά με τη νομοθεσία και τα πρόσθετα μέτρα, τα οποία έχουν ληφθεί τα τελευταία τριάντα χρόνια, μπορεί να επισημάνει κανείς την έλλειψη κεντρικού σχεδιασμού σε επίπεδο στόχων. Υπάρχει απουσία μακροπρόθεσμου στόχου, ο οποίος θα διευκόλυνε την ύπαρξη συνοχής και στην εφαρμογή των βραχυπρόθεσμων στόχων. Αποτελεί ερώτημα ποιος θα είναι ο σκοπός της ειδικής αγωγής σε μία εικοσαετία και ποια μέτρα έχουν ληφθεί προς αυτήν την κατεύθυνση; Εάν δεν υπάρχει αυτός ο σκοπός ως κριτήριο αναφοράς, δεν μπορούμε να αναφερόμαστε σε αποτίμηση και αξιολόγηση των μέτρων, ούτε της νομοθεσίας. Η μόνη συζήτηση, η οποία λαμβάνει χώρα, είναι αν πραγματοποιούνται ή όχι τα μέτρα, τα οποία έχουν παρθεί, καθώς και σε ποιο βαθμό. Η κατάσταση αυτή είναι πολύ επισφαλής για το μέλλον, διότι κάθε αλλαγή της νομοθεσίας δεν είναι θετική, εάν δεν έχει υπάρξει μακρόπνοος σχεδιασμός. Ακόμη και αν έχει υπάρξει ραγδαία αύξηση των τμημάτων ένταξης τα τελευταία χρόνια, προς ποια κατεύθυνση συμβαίνει αυτό; Ακόμη και εάν στελεχώνονται και εκσυγχρονίζονται τα ειδικά σχολεία, εναρμονίζεται αυτή η δράση με τη λογική της ενσωμάτωσης στη γενική εκπαίδευση; Επιπρόσθετα, δεν υπάρχει ο λόγος των άμεσα ενδιαφερομένων καθώς των γονέων στον κεντρικό σχεδιασμό του υπουργείου παιδείας σε σχέση με την εκπαίδευση τους.

3.4. Σκοποί και λειτουργία του τμήματος ένταξης

Η ειδική εκπαίδευση, όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο, αποτελεί αυτοτελή δομή της δημόσιας εκπαίδευσης από το 1981 (Νόμος 1143). Οι πρώτες ειδικές τάξεις, όπως ονομάζονταν τα τμήματα ένταξης, πριν από το 2000, άρχισαν να λειτουργούν το 1983. Ειδικές τάξεις λειτουργούσαν και νωρίτερα, εντούτοις, αφορούσαν έναν μικρό αριθμό ατόμων με αισθητηριακά κυρίως προβλήματα και δεν ήταν ενταγμένες σε έναν κεντρικό εκπαιδευτικό σχεδιασμό (Μπάρμπας 2007: 34). Οι ειδικές τάξεις αποτελούν μέχρι σήμερα την μοναδική δημόσια δομή υποστήριξης για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην χώρα (Ζώνιου- Σιδέρη, 1993 παράθεμα στο Βλάχου, Διδασκάλου και Μπέλιου 2004: 66). Εντούτοις, θα πρέπει να αναφερθεί πως παρ' όλη την σημαντικότητα των τμημάτων ένταξης, ο αριθμός των τμημάτων αυτών είναι κατά πολύ μικρότερος στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Η Τζουριάδου (2001: 25) αναφέρει πως σε χώρες, στις οποίες επικράτησε η αρχή του 'ελάχιστα περιοριστικού περιβάλλοντος', σε αντίθεση με το κατηγορικό

μοντέλο, δημιουργήθηκαν οι **τάξεις ένταξης** (mainstreaming). Η φοίτηση σε αυτές τις δομές είναι προσωρινή και έχει ως στόχο την ένταξη του παιδιού στο γενικό σχολείο, τόσο σε εκπαιδευτικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Στο ίδιο ιδεολογικό πλαίσιο δημιουργήθηκαν και **τάξεις ειδικών παροχών** (resource room). Βρίσκονται κι αυτές στο γενικό σχολείο και διαμέσου της εξατομικευμένης διδασκαλίας σε μικρές ομάδες, στοχεύουν μακροπρόθεσμα στην επανένταξη του παιδιού στο πλαίσιο της σχολικής τάξης.

Στα τμήματα ένταξης στην Ελλάδα φοιτούν συχνά παιδιά χωρίς διάγνωση από διεπιστημονική ομάδα του ΚΕΔΔΥ ή/και ιατροπαιδαγωγικού κέντρου. Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός της τάξης αναγνωρίζει τους μαθητές, οι οποίοι κατ' αυτόν έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συντάσσει έναν κατάλογο, τον οποίο υποβάλλει στον διευθυντή της σχολικής μονάδας. Ο διευθυντής συνεργάζεται με τον εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης προκειμένου να διαμορφωθεί ο τελικός κατάλογος των παιδιών που θα φοιτήσουν στο τμήμα ένταξης, δίχως κάποιο συγκεκριμένο κριτήριο, αλλά λαμβάνοντας υπόψη τη σοβαρότητα των εκπαιδευτικών αναγκών, την ανάγκη για εξειδικευμένο πρόγραμμα, την ηλικία, την τάξη καθώς και τον αριθμό των μαθητών που έχει τη δυνατότητα να υποστηρίξει αποτελεσματικά ο εκπαιδευτικός του τμήματος ένταξης. Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός του τμήματος ένταξης σε συνεργασία με τον διευθυντή ενημερώνει τους γονείς και τους ζητά να υποβάλουν υπεύθυνη δήλωση πως συμφωνούν με τη φοίτηση του παιδιού στο τμήμα ένταξης. Ενημερώνει ταυτόχρονα τους γονείς για τα ΚΕΔΔΥ και τις ιατροπαιδαγωγικές υπηρεσίες καθώς και για τις διαδικασίες που απαιτούνται για να γίνει αυτό (Χαρούπιας 2008: 4-5).

Έρευνα της Βλάχου και των συνεργατών της έδειξε πως το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών παρακολουθεί το τμήμα ένταξης έπειτα από πρόταση του εκπαιδευτικού της γενικής τάξης, καταδεικνύοντας με αυτόν τον τρόπο τον σημαντικό ρόλο και την ευθύνη αυτής της δυνατότητας του εκπαιδευτικού της γενικής τάξης σε αυτή την διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, το 61% θεωρείται πως έχει μαθησιακές δυσκολίες και από αυτά τα παιδιά το 81,7% είναι χωρίς διάγνωση. Το 22,2% που παραπέμπεται να φοιτήσει στο τμήμα ένταξης έχει προβλήματα συμπεριφοράς και το 85,7% από αυτά χωρίς διάγνωση. Συνολικά, ένα ποσοστό 76,45% παραπέμπεται δίχως διάγνωση (Βλάχου & Παπαδημητρίου 2004). Ακόμη, έρευνα της Τζουριάδου και των συνεργατών της έδειξε πως το 62,8% των παιδιών εντάσσεται στο τμήμα ένταξης ύστερα από παραπομπή του εκπαιδευτικού της

γενικής τάξης, ενώ ένα ποσοστό 21,5% εντάσσεται ύστερα από παραπομπή των διαγνωστικών ομάδων και το υπόλοιπο 15,7% εντάσσεται ύστερα από παραπομπή των Ιατροπαιδαγωγικών Κέντρων (Τζουριάδου, Κουτσού, Κυδωνιάτου, Σταγιόπουλος, Σταθοπούλου & Τζελέπη 2001: 29).

Η πρόταση φοίτησης σε τμήμα ένταξης από τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης πραγματοποιείται δίχως να έχει χορηγηθεί κάποιο διαγνωστικό κριτήριο. Συνεπώς, η αξιολόγηση της σοβαρότητας των μαθησιακών προβλημάτων βασίζεται στη εκπαιδευτική αξιολόγηση. Προφανώς, αυτή η διαδικασία χαίρει της συγκατάθεσης του διευθυντή του σχολείου και του συμβούλου ειδικής αγωγής, αφού οι παραινέσεις του Υπουργείου Παιδείας για προσεκτική επιλογή των μαθητών έχουν ρητορικό και όχι ουσιαστικό χαρακτήρα¹⁸ (Χαρούπιας, 2008: 1-3). Ο εκπαιδευτικός συχνά αποδίδει το χαρακτηρισμό ‘μαθησιακές δυσκολίες’ με βάση το πώς αντιλαμβάνεται ο ίδιος το ‘πρόβλημα’. Όπως δείχνει και η έρευνα της Τζουριάδου (2004: 30), το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών, οι οποίοι παραπέμφθηκαν από τον δάσκαλο στο τμήμα ένταξης, χαρακτηρίστηκαν από αυτόν ως παιδιά με ‘μαθησιακές δυσκολίες’. Πιο συγκεκριμένα, οι δάσκαλοι αποδίδουν τον χαρακτηρισμό ‘μαθησιακές δυσκολίες’ στα παιδιά, τα οποία δίχως να εμφανίζουν κάποια νοητική απόκλιση, παρουσιάζουν προβλήματα προσαρμοστικότητας στην τάξη. Αντίθετα, από την διαγνωστική επιτροπή των ΚΕΔΔΥ τα περισσότερα παιδιά από αυτά που παραπέμπονται φέρουν την διάγνωση της νοητικής καθυστέρησης.

Ο δάσκαλος υποδέχεται το παιδί στο Τ.Ε. και δημιουργεί έναν ειδικό προσωπικό φάκελο, ο οποίος είναι απόρρητος. Σε αυτόν τον φάκελο περιέχεται η εισήγηση του ΚΕΔΔΥ ή της ιατροπαιδαγωγικής υπηρεσίας και οι δοκιμασίες που έχουν χορηγηθεί για το μαθητή. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχουν δεδομένα και πληροφορίες του μαθητή από την πρώτη μέρα εισαγωγής του στο τμήμα ένταξης αναφορικά με την διάγνωση του, την ψυχοπαιδαγωγική του αξιολόγηση καθώς και το οικογενειακό και κοινωνικό ιστορικό του. Ακόμη, ο φάκελος αυτός περιέχει αξιολογικές εκθέσεις, δοκιμασίες του παιδιού, δείγματα εργασιών του παιδιού, σημειώματα από την επικοινωνία του σχολείου με την οικογένεια καθώς και οποιαδήποτε άλλη πληροφορία κρίνεται χρήσιμη από τον εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης (Χαρούπιας 2005: 7).

¹⁸ Εγκύκλιος 18/11/2008 Διαδικασίες πρότασης και φοίτησης μαθητή/ μαθήτριας με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο Τμήμα Ένταξης.

Αφού έχει γίνει ατομική αξιολόγηση, ο δάσκαλος του τμήματος ένταξης προσαρμόζει το πρόγραμμα σύμφωνα με τις ανάγκες του κάθε παιδιού ακολουθώντας ένα εξειδικευμένο πρόγραμμα. Τελικό στόχο αποτελεί η σταδιακή απομάκρυνση του παιδιού από το τμήμα ένταξης, ενώ ως μακροπρόθεσμος στόχος τίθεται το να μπορεί να ακολουθήσει γνωστικά τον ρυθμό της γενικής τάξης (Χαρούπιας 2005: 7).

Οι μαθητές, οι οποίοι φοιτούν στο τμήμα ένταξης, παρουσιάζουν μεγάλο εύρος αναγκών και ιδιαιτεροτήτων, για αυτό και ο χώρος καθώς και ο εξοπλισμός θα πρέπει να πληρούν ορισμένες προδιαγραφές. Οι προδιαγραφές αυτές αφορούν τουλάχιστον την προσβασιμότητα καθώς και την καταλληλότητα του εξοπλισμού για τη στήριξη των διαφόρων ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, η αίθουσα θα πρέπει να είναι αρκετά ευρύχωρη, για να μπορούν τα παιδιά να δουλεύουν και ατομικά και να μη διασπάται η προσοχή τους. Αναφορικά με την διαμόρφωση του χώρου (π.χ. τοποθέτηση τραπεζιού εργασίας, καθίσματα, διακόσμηση τοίχων) είναι λειτουργικό να αποφεύγεται η κατά μέτωπο διάταξη, ώστε να μην θυμίζει σχολική τάξη, που αποτελεί ένα πλαίσιο στο οποίο ο μαθητής πιθανόν να έχει βιώσει αρνητικές εμπειρίες.

Σε σχέση με τον εξοπλισμό, τα καθίσματα θα πρέπει να είναι ανατομικά και να διαθέτουν μηχανισμό, ώστε να προσαρμόζονται στις διάφορες σωματικές ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή. Το διδακτικό και παιδαγωγικό υλικό θα πρέπει να είναι πολυαισθητηριακό, να περιέχει τεχνολογικά βοηθήματα και να είναι προσαρμοσμένο στο εξατομικευμένο πρόγραμμα του κάθε μαθητή (Χαρουπιάς 2005: 6).

Ο εκπαιδευτικός, οποίος υπηρετεί στο τμήμα ένταξης, έχει σπουδές τουλάχιστον ενός χρόνου στην ειδική εκπαίδευση (μεταπτυχιακή εκπαίδευση ή σεμινάριο τουλάχιστον 400ωρών στην ειδική αγωγή¹⁹) ή διετή μετεκπαίδευση στην ειδική αγωγή στα Διδασκαλεία Ειδικής Αγωγής (Μαράσλειο Διδασκαλείο κ.ά.). Από το 2003 και έπειτα τοποθετούνται και οι απόφοιτοι σχολών ειδικής αγωγής (Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας ή Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας) τετραετούς φοίτησης καθώς και απόφοιτοι αντίστοιχων τμημάτων του εξωτερικού. Έργο του

¹⁹ Τα σεμινάρια 400ωρών στην ειδική αγωγή δεν αναγνωρίζονται πλέον ως επαρκή προσόντα για να εργαστεί κάποιος την ειδική αγωγή στον δημόσιο τομέα, σύμφωνα με τον Ν. 3699. Ισχύουν μόνο όσοι τίτλοι πάρθηκαν μέχρι τις 31/08/2010.

εκπαιδευτικού του τμήματος ένταξης αποτελεί η στήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με την παροχή εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης.

Το πρόγραμμα αυτό παρέχεται στο τμήμα ένταξης καθώς και στη γενική τάξη του μαθητή. Επιπροσθέτως, το πρόγραμμα καταρτίζεται από τον εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης και βασίζεται στις εκπαιδευτικές αξιολογήσεις που έχουν προηγηθεί και βρίσκονται στον ατομικό φάκελο του μαθητή καθώς και στην αξιολόγηση του ίδιου του εκπαιδευτικού. Το πρόγραμμα περιλαμβάνει δραστηριότητες αναφορικά με την αδρή και λεπτή κινητικότητα του παιδιού, την ενίσχυση της κοινωνικής του αλληλεπίδρασης συσχετίζοντάς τες με το πρόγραμμα του παιδιού στην τάξη. Για την επιτυχή υλοποίηση του προγράμματος είναι ιδιαίτερα σημαντικά ο χώρος διεξαγωγής του, οι διδακτικοί στόχοι καθώς και η αξιολόγηση της δραστηριότητας. Ο εκπαιδευτικός του τμήματος ένταξης υποστηρίζει και τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης, όπου φοιτά ο μαθητής, καθώς και τους γονείς του με συμβουλευτικές παραινέσεις αναφορικά με τον ρόλο τους. Έχει, ακόμη, την δυνατότητα να έρχεται σε επαφή με υπηρεσίες, οι οποίες αφορούν την τοπική κοινωνία και τους θεσμούς, ώστε να προωθεί την ευρύτερη ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Χαρουπιάς 2005: 3, 8).

Για τη σύνταξη του εβδομαδιαίου ωρολογίου προγράμματος του τμήματος, ο εκπαιδευτικός του τμήματος ένταξης θα πρέπει να παίρνει υπόψη του τις ιδιαιτερότητες των μαθητών (σωματικές, συναισθηματικές, γνωστικές). Ακόμη, θα πρέπει να προσπαθεί το πρόγραμμα που εφαρμόζει να είναι ευέλικτο και να μπορεί να εντάσει τους μαθητές σε ομάδες. Οι ώρες παρακολούθησης του τμήματος ένταξης από τον κάθε μαθητή ορίζονται από αυτόν, ωστόσο, θα πρέπει, να μην ξεπερνούν για τον ίδιο τις πέντε διδακτικές ώρες καθημερινά και η έκτη ώρα του ημερήσιου προγράμματος αποφεύγεται ως αντιπαραγωγική για τους μαθητές. Η διδακτική υποστήριξη θα πρέπει να συνδυάζεται με συνεκπαίδευση στην τάξη, ώστε να επιτευχθεί η σταδιακή μείωση των ωρών παρακολούθησης του τμήματος ένταξης από τον μαθητή. Ο ανώτατος αριθμός μαθητών του σχολείου ή γειτονικών σχολείων, που μπορεί να υποστηρίξει ο εκπαιδευτικός του τμήματος ένταξης, είναι δώδεκα. Οι λιγότερες ώρες παρακολούθησης ενός μαθητή, σε εβδομαδιαία βάση, είναι μία διδακτική ώρα, ενώ οι περισσότερες δεκαπέντε. Ακόμη, σε περίπτωση απουσίας ενός μαθητή από τις ομάδες διδασκαλίας (2-3 ατόμων), ο ειδικός παιδαγωγός καλείται να αντικαταστήσει τον απόντα με έναν άλλο μαθητή με βάση την ιεράρχηση των

αναγκών των μαθητών από τον ίδιο , αφού ενημερώσει τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης (Χαρουπιάς 2009: 2-3).

3.5. Φοίτηση και κοινωνική ένταξη στο τμήμα ένταξης

Κύριο στόχο της φοίτησης ενός μαθητή στο τμήμα ένταξης δεν αποτελεί μόνο η βελτίωση της σχολικής του επίδοσης και η εκμάθηση στρατηγικών μάθησης, αλλά η ταυτόχρονη ενίσχυση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης του παιδιού, δίχως να επηρεάζεται η «*συναισθηματική του ακεραιότητα*» (Χαρουπιάς 2009: 1). Συνεπώς, το εξατομικευμένο πρόγραμμα, που πραγματοποιείται στο τμήμα ένταξης, δεν αφορά μόνο μαθησιακούς στόχους, αλλά και την προετοιμασία των μαθητών ώστε να αντεπεξέρθουν στην μετέπειτα ζωή τους ως ανεξάρτητοι πολίτες. Η ευελιξία, λοιπόν, ενός εξατομικευμένου προγράμματος σε μία ενταξιακή δομή θα έπρεπε να είναι δεδομένη, ώστε να καλύπτει τις ευρύτερες ανάγκες των μαθητών. Ένα αναλυτικό πρόγραμμα σε ένα τέτοιο πλαίσιο θα πρέπει να δομείται με βάση μία ολιστική θεώρηση. Οι δραστηριότητές του θα πρέπει να αφορούν την ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή (γνωστική, σωματική και κοινωνική). Οι ενταξιακές προσπάθειες αποσκοπούν στην διασφάλιση της ισότητας των ευκαιριών και την κάλυψη των διαφορετικών αναγκών των μαθητών. Στις ανάγκες αυτές συγκαταλέγονται και η ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων και η ενίσχυση της κοινωνικοποίησής τους.

Σε σχετική έρευνα εξετάστηκε με τη μέθοδο της παρατήρησης και της συνέντευξης σε ειδικούς παιδαγωγούς τμημάτων ένταξης, κατά πόσο το πρόγραμμα, το οποίο εφαρμόζοταν από 5 ειδικούς παιδαγωγούς σε διαφορετικά σχολεία σε 22²⁰ παιδιά που παρακολουθούν τμήματα ένταξης, ενισχύει την ένταξή τους. Τα πορίσματα της έρευνας έδειξαν πως στις περιπτώσεις μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες δίχως προβλήματα συμπεριφοράς και μαθητών με ελαφρά νοητική καθυστέρηση, τα προγράμματα που καταρτίζονται αφορούν την ενίσχυση της μαθησιακής τους επίδοσης (γλώσσα, μαθηματικά), ενώ εκείνα που απευθύνονται σε μαθητές με βαριά νοητική καθυστέρηση, αυτισμό και προβλήματα συμπεριφοράς το επικεντρώνονταν στην εκμάθηση δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης και κοινωνικών

²⁰ Από αυτά τα παιδιά, τα 16 είχαν επίσημη διάγνωση και συγκεκριμένα: νοητική ανεπάρκεια (7), ενώ οι υπόλοιπες μιλούν για μαθησιακές δυσκολίες (4), Αυτισμό- Asperger(2), δυσλεξία(1), εναντιωματική προκλητική διαταραχή(1) και οζώδης σκλήρυνση (1) (Ρούμεν 2009: 64).

δεξιοτήτων καθώς και στον περιορισμό των ανεπιθύμητων συμπεριφορών (Ρούμεν 2009: 66). Ωστόσο, τα προγράμματα, που εφαρμόζονται, δεν είναι λειτουργικά και προσαρμοσμένα στις ανάγκες των μαθητών, αλλά κυρίως εστιάζονται στο αναλυτικό πρόγραμμα της γενικής τάξης και στους γνωστικούς στόχους, και όχι στην ψυχοκοινωνική ενίσχυση των παιδιών. Οι εκπαιδευτικοί του τμήματος ένταξης θεωρούν πως τα παιδιά δεν εντάσσονται, παρά την φοίτηση τους στο τμήμα ένταξης, όχι λόγω των δυσκολιών τους αλλά εξαιτίας του τρόπου οργάνωσης της διδασκαλίας στην κανονική τάξη και της μη αποδοχής τους από τον εκπαιδευτικό (Ρούμεν 2009: 82-83).

Συνεπώς, η ενίσχυση της κοινωνικής ένταξης επαφίεται στις 'καλές προθέσεις των ειδικών παιδαγωγών' και στον τρόπο που αυτοί αντιλαμβάνονται τον πολυδύναμο ρόλο τους. Σε έρευνα της Βλάχου και των συνεργατών της διαπιστώθηκε πως το 87% των ειδικών παιδαγωγών των τμημάτων ένταξης εκτός από την παρέμβασή τους στο γνωστικό επίπεδο, θεωρούν πολύ ουσιαστική και την κοινωνική διάσταση του ρόλου τους. Όπως ενδεικτικά αναφέρουν οι ίδιοι, η ψυχολογική υποστήριξη, που παρέχουν στους μαθητές, έγκειται και στο «να αναπτύξουν το αυτοσυναίσθημα», «να αισθανθούν καλά», «να αναπτύξουν το συναίσθημα της ασφάλειας», «της εμπιστοσύνης», και της «αποδοχής», «να μάθουν να επικοινωνούν», «να εκτονώνονται», «να νιώσουν καλύτερα με τον εαυτό τους και με τα άλλα παιδιά», «να νιώσουν πιο ισότιμα με τα άλλα παιδιά», «να αναπτύξουν αυτοπεποίθηση» και «υψηλή αυτοεκτίμηση», «να αισθάνονται σίγουρα για τον εαυτό τους», «να ενθαρρυνθούν» και «να αποκτήσουν καλύτερη συναισθηματική οργάνωση» (Βλάχου, Διδασκάλου & Μπέλιου 2004: 88-89).

Ωστόσο, πέρα από τις ενταξιακές προσπάθειες των ειδικών παιδαγωγών, σημαντικός παράγοντας για την ενίσχυση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των μαθητών, οι οποίοι παρακολουθούν το τμήμα ένταξης, είναι το είδος του προγράμματος, που ακολουθείται και σε ποιο βαθμό προβλέπει δραστηριότητες ανάπτυξης κοινωνικών δραστηριοτήτων. Σε έρευνα που πραγματοποίησαν η Τζουριάδου και οι συνεργάτες της αναφορικά με το πρόγραμμα, που εφαρμόζεται στα τμήματα ένταξης, διαπιστώθηκε ότι το 85,1% των παιδιών παρακολουθούν πρόγραμμα μερικής φοίτησης ανεξάρτητα από το είδος και τη σοβαρότητα των δυσκολιών τους. Το πρόγραμμα αυτό σχετίζεται με την Γλώσσα και τα Μαθηματικά και πραγματοποιείται σε λιγότερο από 15 ώρες την εβδομάδα. Το υπόλοιπο 14,9% των μαθητών εντάσσεται σε πρόγραμμα ολικής φοίτησης. Ο σχεδιασμός του

προγράμματος δεν διαφοροποιείται από αυτόν του κανονικού σχολείου, αλλά η εφαρμογή γίνεται με πιο αργούς ρυθμούς. Μόνο στο 5,6% των μαθητών γίνεται εξατομικευμένο πρόγραμμα και αφορά σε ψυχοκινητικά παιχνίδια, “επικοινωνιακές” δραστηριότητες και μουσική. Αυτό το πρόγραμμα, δηλαδή εκείνο που δίνει έμφαση στην ψυχοκοινωνική ενίσχυση του παιδιού, απευθυνόταν πολλές φορές σε παιδιά μικρότερης ηλικίας και στις περιπτώσεις, όπου οι δυσκολίες των παιδιών το απαιτούσε (Τζουριάδου, Κουτσού, Κυδωνιάτου, Σταγιόπουλος, Σταθοπούλου & Τζελέπη 2001: 31).

Σε έρευνα που πραγματοποίησε ο Μπάρμπας και οι συνεργάτες του (2006) σε μαθητές των δύο τελευταίων τάξεων του δημοτικού, εκ των οποίων οι περισσότεροι φοιτούσαν σε τμήμα ένταξης διαπιστώθηκε πως οι μαθητές αυτοί μπορούσαν να έχουν ένα επίπεδο συμμετοχής στην γενική τάξη, δηλαδή να απαντούν σε απλές ερωτήσεις, έστω και σε ένα μηχανιστικό επίπεδο και κατά συνέπεια να μην συναντούν εμφανώς αρνητική στάση από τους συμμαθητές τους. Στο προαύλιο χώρο, ωστόσο, τα παιδιά ήταν απομονωμένα και συχνά δέχονταν χλευασμό και πειράγματα, παρόλο που στην τάξη έδειχναν πως να έχουν μία στοιχειώδη συμμετοχή (Μπάρμπας, Τζουριάδου, Γιατράκου, Δαράης, Λαζοπούλου, Ρόμπα, Σμοκοβίτου & Ψαθάς 2006 παράθεμα στο Μπάρμπας 2007: 243).

Από αυτά τα δεδομένα προκύπτει πως δεν πραγματοποιείται κάποιο ολοκληρωμένο πρόγραμμα εστιασμένο στην ενίσχυση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης του παιδιού και την ανάπτυξη των κοινωνικών του δεξιοτήτων. Η κοινωνικοποίηση των παιδιών βρίσκεται εκτός της πολιτικής της παιδαγωγικής ένταξης στο ελληνικό σχολείο. Ωστόσο, η κοινωνική ενσωμάτωση αφορά κάθε ενταξιακό πλαίσιο, όπου οι μαθητές είναι σε θέση να έχουν ικανοποιητική επαφή με τους συνομηλίκους τους. Συνεπώς, η συμμετοχή του παιδιού στα δίκτυα επικοινωνίας των συνομηλίκων θα έπρεπε να βρίσκεται το επίκεντρο της κοινωνικής ενσωμάτωσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Πολλές φορές η συμμετοχή σε δίκτυα συνομηλίκων προσδιορίζεται από *«κριτήρια εισόδου και αποδοχής, τα οποία διαφέρουν από τα κριτήρια συμμετοχής στην μαθησιακή δραστηριότητα»*. Ιδιαίτερα στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού, αυτά τα δίκτυα διαμορφώνονται έξω από την τάξη, σε εξωσχολικές κοινωνικές συνθήκες (Μπάρμπας 2007: 242-243).

Στην διεθνή βιβλιογραφία, υπάρχουν έρευνες που εξετάζουν τη φοίτηση μαθητών σε ειδικές τάξεις και την ενίσχυση της κοινωνικής τους αλληλεπίδρασης, σε συνδυασμό με το πρόγραμμα, το οποίο υλοποιείται στις τάξεις αυτές. Σε έρευνα, η

οποία πραγματοποιήθηκε από τους Gresham και Reschly (1986), σε 100 παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, τα οποία φοιτούσαν στην γενική τάξη και ταυτόχρονα παρακολουθούσαν και τμήμα ένταξης, μελετήθηκε το επίπεδο των κοινωνικών τους δεξιοτήτων και η αποδοχή, την οποία λάμβαναν από τους συνομηλίκους τους. Υπήρχε ταυτόχρονα ομάδα ελέγχου 100 παιδιών δίχως μαθησιακές δυσκολίες. Τα πορίσματα της έρευνας έδειξαν πως τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν δυσκολίες στις κοινωνικές τους δεξιότητες τόσο στο χώρο του σχολείου, όσο και στο σπίτι, ενώ σε σχέση με την αποδοχή, φάνηκε πως οι συμμαθητές των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες τους επέλεγαν λιγότερο για να συνεργαστούν ή να παίξουν μαζί τους, από ό,τι τα παιδιά της ομάδας ελέγχου. Ακόμη, σύμφωνα με την γνώμη των συμμαθητών τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν λιγότερες συμπεριφορές, που θα μπορούσαν να τα κάνουν συμπαθή (π.χ. να είναι ευχάριστα στη συζήτηση) από ότι τα παιδιά της η ομάδας ελέγχου. Η έρευνα αυτή καταδείκνυε την ανάγκη εντονότερης παιδαγωγικής παρέμβασης στα τμήματα ένταξης, αναφορικά με την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και την ανάγκη μείωσης του στιγματισμού τους μέσα από δραστηριότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης των μαθητών αυτών με τους συμμαθητές τους (Gresham & Reschly 1986 παράθεμα στο Δόικου- Αυλίδου 2002: 131-132).

Από έρευνα της Pearl και των συνεργατών της²¹, προκύπτει πως για την ανάπτυξη παρεμβάσεων, οι οποίες θα οδηγήσουν στον περιορισμό των αντικοινωνικών συμπεριφορών παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες είναι απαραίτητη η εκπαίδευση στις κοινωνικές δεξιότητες. Η ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων προωθείται μέσα από τις συναναστροφές με τους συμμαθητές και την εκπαίδευσή τους σε στρατηγικές, τις οποίες χρησιμοποιούν τα δίκτυα των συνομηλίκων. Τα συμπεράσματα της συγκεκριμένης έρευνας δείχνουν πως οι μετέπειτα έρευνες σε αυτό το πεδίο θα πρέπει να εστιάσουν στο πως τα κοινωνικά δίκτυα των συνομηλίκων μπορούν να χρησιμοποιηθούν, ώστε να διευκολύνουν την κοινωνική ένταξη και την ανάπτυξη θετικών συμπεριφορών- προτύπων σε παιδιά με δυσκολίες (Pearl and al., 1998: 181-182).

²¹ Η έρευνα, προαναφέρθηκε. Βλέπε κεφάλαιο 2.2.

Η ενίσχυση της κοινωνικής συμπεριφοράς και των κοινωνικών σχέσεων των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες βρίσκεται σε συνάρτηση και με τη στάση τους και τις επιδόσεις τους και στον ακαδημαϊκό τομέα. Ο Bryan και οι συνεργάτες του διεξήγαγαν μία σειρά οκτώ ερευνών, σε δείγμα μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίοι παρακολουθούν γενική τάξη και τμήμα ένταξης, καθώς και έγκλειστους ενήλικες με μαθησιακές δυσκολίες. Σκοπός της έρευνας ήταν να μελετηθεί κατά πόσο η αυτό- παρακίνηση θετικών συναισθημάτων αναφορικά με τα σχολικά καθήκοντα, μπορεί να επιδράσει θετικά στην ανάπτυξη θετικών κοινωνικών συμπεριφορών. Τα δεδομένα των ερευνών αυτών ο Bryan και οι συνεργάτες τους προσπάθησαν να τα χρησιμοποιήσουν για τη δόμηση ενός αναλυτικού προγράμματος, το οποίο θα περιλαμβάνει και δραστηριότητες κοινωνικής ενίσχυσης. Πιο συγκεκριμένα, το πρόγραμμα αυτό αφορούσε στην προσαρμογή του λεξιλογίου των δασκάλων ανάλογα με της ανάγκες του μαθητή (με ή δίχως μαθησιακές δυσκολίες), ώστε να αποτελεί πηγή αυτοεκτίμησης για αυτούς (Bryan & Bryan, 1991, Bryan, Mathur, Sullivan, & Pukys 1996, Bryan, Sullivan- Burstein, Mathur, 1998 παράθεμα στο Τζουριάδου 2011: 163-164).

Σε άλλη έρευνα ο Larrivee (1985), η οποία πραγματοποιήθηκε σε 118 τμήματα ένταξης γυμνασίου εξέτασε σε ποιο βαθμό συσχετίζονται οι θετικές κοινωνικές σχέσεις παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες με την ακαδημαϊκή τους επίδοση. Τα πορίσματα της έρευνας έδειξαν πως οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίοι ταυτόχρονα είχαν και καλές σχέσεις με τους συμμαθητές τους, απέδιδαν καλύτερα στα ακαδημαϊκά τους καθήκοντα. Τα αποτελέσματα αυτά συσχετίζονται με τη φοίτηση στο τμήμα ένταξης, δεδομένου ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί εφαρμόζαν τεχνικές θετικής ενίσχυσης, υποστηρίζοντας τους μαθητές με χαμηλές επιδόσεις να αποκτήσουν ανοχή στη ματαιώση και να εμμένουν τους στόχους τους. Ακόμη, τα δεδομένα της έρευνας έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί της γενικής τάξης με τα αναστοχαστικά τους σχόλια μπορούν να υποστηρίξουν στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών αυτών (Larrivee 1985 παράθεμα στο Τζουριάδου 2011: 173-174).

Δεύτερο μέρος: Έρευνα

4. Σκοπός της έρευνας και επιμέρους στόχοι

Ο κύριος σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνήσει, εάν παιδιά με διαγνωσμένες, από ΚΕΔΔΥ ή/και ιατροπαιδαγωγικό κέντρο, μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν παράλληλα και δυσκολίες ως προς τις κοινωνικές τους σχέσεις, σύμφωνα με την οπτική των μητέρων τους. Επίσης, ταυτόχρονα η έρευνα ήθελε να εξετάσει κατά πόσο η παρακολούθηση του τμήματος ένταξης από τα παιδιά αυτά, λειτούργησε βοηθητικά κυρίως ως προς την ανάπτυξη των κοινωνικών τους σχέσεων.

Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας αφορούσαν την διερεύνηση:

- της ύπαρξης δυσκολιών ως προς τις κοινωνικές σχέσεις του παιδιού πριν την διάγνωση.
- της διαδικασίας της διάγνωσης καθώς και της επίδρασής της στις κοινωνικές σχέσεις του παιδιού.
- της επίδρασης της φοίτησης του παιδιού στο τμήμα ένταξης στην κοινωνική του συμπεριφορά και στη δημιουργία ή διατήρηση σχέσεων με τους συνομηλίκους του.
- της γενικότερης αποτίμησης, από την πλευρά των μητέρων, όσον αφορά τη παρακολούθηση του τμήματος ένταξης από το παιδί.

5. Μεθοδολογία

5.1. Συμμετέχουσες

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν δεκατέσσερις μητέρες με παιδί, στο οποίο είχε διαγνωστεί κάποια ειδική μαθησιακή δυσκολία, και φοιτούσε ή είχε φοιτήσει τουλάχιστον 6 μήνες σε τμήμα ένταξης δημοτικού σχολείου. Τα παιδιά αυτά είχαν διαγνωστεί από δημόσιους φορείς, πιο συγκεκριμένα ΚΕΔΔΥ ή ιατροπαιδαγωγικό κέντρο. Οι δώδεκα μητέρες από τις δεκατέσσερις ζούσαν στον νόμο Θεσσαλονίκης, ενώ οι άλλες 2 στο νομό Λάρισας. Για τον εντοπισμό των μητέρων αποτάθηκα σε σχολεία, τα όποια είχαν τμήματα ένταξης, σε ιδιωτικά κέντρα λογοθεραπείας, στο

Σύλλογο Γονέων Παιδιών με Δυσλεξία και Μαθησιακά Προβλήματα Θεσσαλονίκης-Βορείου Ελλάδας και στον αντίστοιχο σύλλογο της Λάρισας.

Αναφορικά με το μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχουσών, οι μισές μητέρες (7 περιπτώσεις) είχαν ολοκληρώσει σπουδές στη τριτοβάθμια εκπαίδευση, και μάλιστα σε Α.Ε.Ι. (6 περιπτώσεις). Έξι μητέρες είχαν ολοκληρώσει τις δευτεροβάθμιες σπουδές τους και οι μισές από αυτές είχαν ολοκληρώσει μεταλυκειακή εκπαίδευση (3 περιπτώσεις). Τέλος, μία μητέρα ήταν απόφοιτος δημοτικού. Οι μισές από αυτές τις μητέρες (7 περιπτώσεις) εργάζονταν, ενώ οι υπόλοιπες επέλεξαν να δώσουν βαρύτητα, δεδομένου ότι δεν υπήρχε ζήτημα βιοπορισμού, όπως ανέφεραν, στο μέγαλωμα των παιδιών τους.

Αναφορικά με τον αριθμό των μελών της οικογένειας, η πλειονότητα των παιδιών ήταν πρωτοτόκα παιδιά (8 περιπτώσεις) και τα περισσότερα από αυτά μοναχοπαίδια (5 περιπτώσεις). Τα υπόλοιπα ήταν δευτέρα ή τρίτα σε σειρά γέννησης, ενώ υπήρχε και μία περίπτωση παιδιού, το οποίο ήταν δίδυμο. Ακόμη, σε μία περίπτωση οι γονείς ήταν διαζευγμένοι.

Σε σχέση με την ηλικία των παιδιών, κριτήριο για την επιλογή του δείγματος ήταν τα παιδιά να έχουν φοιτήσει ή/και να φοιτούν σε τμήμα ένταξης δημοτικού σχολείου πάνω από 6 μήνες και να είναι μεγαλύτερα από 8 ετών. Τα περισσότερα παιδιά ήταν από οχτώ μέχρι δέκα ετών. Ακόμη, τα δέκα από τα δεκατέσσερα παιδιά ήταν αγόρια.

5.2. Μέθοδος συλλογής δεδομένων

Στην παρούσα εργασία επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση. Η ποιοτική έρευνα έχει ως στόχο τη διερεύνηση μη ποσοτικοποιήσιμων διαστάσεων της ανθρώπινης συμπεριφοράς, οι οποίες ορίζονται από κοινωνικές διαδικασίες, συνθήκες και νοήματα (Ιωσηφίδης 2006: 21-22). Η ποιοτική έρευνα υιοθετεί την ολιστική αντίληψη πως για την ευρύτερη κατανόηση της πολυπλοκότητας του κόσμου, όπως αυτή εκφράζεται διαμέσου των προσωπικών κατασκευών, δεν υπάρχει μια αντικειμενική πραγματικότητα αλλά τα βιώματα των ανθρώπων και οι τρόποι με τους οποίους αυτοί τα νοηματοδοτούν (Σταλίκας 2005: 182).

Συνεπώς, στην παρούσα εργασία, η οποία πραγματεύεται τις αντιλήψεις των μητέρων για τα βιώματα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες αναφορικά με τις κοινωνικές τους σχέσεις σε συνάρτηση με τη φοίτηση στο τμήμα ένταξης,

θεωρήσαμε την ποιοτική έρευνα ως καταλληλότερη. Συνακόλουθα με τα παραπάνω, η ποιοτική έρευνα δείχνει σεβασμό στο πλαίσιο, το οποίο καλείται να ερμηνεύσει, καθώς και στο προσωπικό βίωμα προσπαθώντας, παράλληλα, να κατανοήσει τα φαινόμενα περιγράφοντάς τα (Στάλικας 2005: 184-185).

6.2.1. Εργαλείο έρευνας

Με βάση αυτές τις αρχές επιχειρήθηκε να πραγματοποιηθεί και η έρευνα αυτή. Το εργαλείο, το οποίο επιλέχθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας είναι η ημιδομημένη συνέντευξη. Σε ευρύτερο πλαίσιο, οι σκοποί για τους οποίους πραγματοποιείται μία συνέντευξη είναι ποικίλοι, όλοι, όμως, έχουν έναν κοινό όρο την αναζήτηση πληροφοριών από το ένα μέλος και την παροχή τους από το άλλο. Ως ερευνητική, όμως, συνέντευξη ορίζεται η *«συζήτηση δύο ατόμων, που αρχίζει από τον συνεντευκτή, με ειδικό σκοπό την απόκτηση σχετικών με την έρευνα πληροφοριών, και επικεντρώνεται από αυτόν σε περιεχόμενο καθορισμένο από τους στόχους της έρευνας με συστηματική περιγραφή, πρόβλεψη ή ερμηνεία»* (Cannell and Kahn 1968 παράθεμα στο Cohen and Manion 1994: 374).

Τα κριτήρια με τα οποία επιλέχθηκε το συγκεκριμένο εργαλείο είναι ποικίλα. Καταρχήν, επιλέχθηκε η συγκεκριμένη μέθοδος συλλογής δεδομένων, επειδή το δείγμα της έρευνας ήταν μικρό. Επιπλέον, η συνέντευξη επιτρέπει στον ερωτώμενο να αναφερθεί σε βάθος αναφορικά με το αντικείμενο της έρευνας (Ιωσηφίδης 2003: 39, Παρασκευόπουλος 1993: 128). Επίσης, οι ερωτώμενοι είναι περισσότερο πρόθυμοι να παράσχουν πληροφορίες προφορικά από ό,τι με μακροσκελείς γραπτές απαντήσεις. Επιπλέον, η αμεσότητα της προσωπικής επαφής και της δημιουργίας κλίματος εμπιστοσύνης κατά τη διάρκεια της συνέντευξης λειτουργεί ιδιαίτερα βοηθητικά αναφορικά με την ποιότητα της έκθεσης των προσωπικών πληροφοριών του ερωτώμενου. Συνακόλουθα, η συνέντευξη επιτρέπει στον ερευνητή να προσαρμόζει την διατύπωσή του ανάλογα με τα 'ευαίσθητα' θέματα, να διαφοροποιεί το λεξιλόγιο του ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο του συνεντευξιζόμενου και να παρέχει τον κατάλληλο χρόνο (Παρασκευόπουλος 1993: 128, Ζαφειρόπουλος 2005: 170). Επιπροσθέτως, αυτό το εργαλείο αφήνει περιθώριο ερμηνείας στον συνεντευκτή και των μη λεκτικών συμπεριφορών, αυτό που ονομάζεται «άρρητο» περιεχόμενο (π.χ. δισταγμούς, παύσεις, αποφυγή οπτικής επαφής, νευρικές χειρονομίες, αυξημένη κινητικότητα κ.ά.). Με αυτό τον τρόπο τα μη λεκτικά

μηνύματα μπορούν να δρουν συνοδευτικά ως προς τις απαντήσεις του ερωτωμένου, μπορούν εντούτοις να λειτουργούν και συμπληρωματικά, εάν έρχονται σε αντίθεση με το λεκτικό περιεχόμενο της συνέντευξης. Αυτές τις πληροφορίες ο ερευνητής θα πρέπει να τις συμπεριλάβει στην ανάλυση δεδομένων που θα πραγματοποιήσει (Στάλικας 2005: 208-209).

Αναφορικά με το είδος, η ημιδομημένη συνέντευξη αποτελεί έναν τύπο συνέντευξης, ο οποίος επιτρέπει στον ερευνητή να την προσαρμόζει και να την τροποποιεί κατά την διαδικασία αυτής, όταν αντιληφθεί ότι κάτι τέτοιο θα λειτουργήσει θετικά προς την παροχή πληροφοριών (Παρασκευόπουλος 1993: 129). Πιο συγκεκριμένα, υπάρχουν προκαθορισμένες ερωτήσεις, αλλά ταυτόχρονα προσαρμόζεται, όπου χρειάζεται, η σειρά των ερωτήσεων και υπάρχει προσθαφαίρεση ερωτήσεων ανάλογα με τα ζητήματα που εγείρονται. Ακόμη, υπάρχει η δυνατότητα ευελιξίας ως προς την τροποποίηση του περιεχόμενου των ερωτήσεων ανάλογα με το μορφωτικό και κοινωνικό επίπεδο των ερωτηθέντων, όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω (Ιωσηφίδης 2003: 40).

Οι θεματικοί άξονες με βάση τους οποίους καταρτίστηκε ο οδηγός συνέντευξης είναι οι εξής:

1. οι κοινωνικές σχέσεις του παιδιού πριν την διάγνωση
2. η διαγνωστική διαδικασία και η επίδρασή της στις κοινωνικές σχέσεις του παιδιού
3. οι κοινωνικές σχέσεις του παιδιού μετά τη φοίτηση στο τμήμα ένταξης
4. οι προσδοκίες και ο βαθμός ικανοποίησης των μητέρων από την φοίτηση στο τμήμα ένταξης ως προς τις κοινωνικές σχέσεις του παιδιού τους.

Αναλυτικά οι ερωτήσεις, οι οποίες τέθηκαν παρουσιάζονται στο παράρτημα. Επτά (ερωτήσεις 1, 2, 3, 31, 32, 33, 34) αφορούσαν τα δημογραφικά δεδομένα και η ερώτηση 30 παρείχε την δυνατότητα συμπλήρωσης από τις μητέρες, εάν υπήρχε κάποια πληροφορία που θεωρούσαν πως ήταν σημαντική και δεν είχε καλυφθεί από τις ερωτήσεις. Συνολικά οι ερωτήσεις ήταν 34. Στον πρώτο άξονα συμπεριλήφθηκαν πέντε ερωτήσεις (ερωτήσεις 6, 7, 8, 9, 10,), στον δεύτερο άξονα εννέα ερωτήσεις (ερωτήσεις 4, 5, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17), στον τρίτο άξονα οχτώ (ερωτήσεις 18, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27) και στον τέταρτο άξονα τέσσερεις (ερωτήσεις 19, 20, 28, 29).

Οι συνεντεύξεις διεγήχθησαν από τον Απρίλιο μέχρι τον Μάιο του 2011. Κύρια κριτήρια επιλογής του χώρου διεξαγωγής των συνεντεύξεων ήταν οι μητέρες

να νιώθουν άνετα, να υπάρχει ησυχία και να είναι μειωμένες οι πιθανότητες διακοπής της συνέντευξης (Στάλικας 2005: 215). Λαμβάνοντας υπόψη αυτά τα κριτήρια οι περισσότερες συνεντεύξεις διεξήχθησαν στο σπίτι των μητέρων, όταν τα παιδιά ήταν στο σχολείο, και ορισμένες στο χώρο εργασίας τους σε ώρες που ο χώρος δεν χρησιμοποιούνταν. Οι συνεντεύξεις διήρκεσαν η καθεμία κατά μέσο όρο περίπου 30 λεπτά.

5.2.2. Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με την μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Η μέθοδος αυτή προτάθηκε την δεκαετία του 1980 από τον Mayring και βασίζεται πάνω σε σαφείς ερμηνευτικούς κανόνες. Τα ερευνητικά παραδείγματα, τα οποία ορίζει η συγκεκριμένη μέθοδος, είναι τα εξής: η συγκεφαλαίωση, η εξήγηση και η δόμηση περιεχομένου (Μπονίδης 2004: 100). Τα παράδειγμα ανάλυση των κατηγοριών, το οποίο επιλέχθηκε, είναι η πρότυπη δόμηση. Ως «*πρότυπα μπορεί να είναι πρόσωπα, σημεία και εν γένει χαρακτηριστικές εκφράσεις στο υλικό, που καταγράφονται ως τέτοια βάσει της κατηγοριοποίησης, η οποία, αφού ορίζεται με σαφήνεια, χρησιμοποιείται στην επεξεργασία του υλικού*» (Μπονίδης 2004: 132-133). Μία αναφορά για να χαρακτηριστεί ως πρότυπη θα πρέπει να πληροί τουλάχιστον κάποιο από τα εξής κριτήρια: Α) να υπάρχει συχνή αναφορά της, Β) να παρουσιάζει θεωρητικό ενδιαφέρον και Γ) να αποτελεί ιδιαίτερα ακραία διατύπωση.

6. Παρουσίαση και ανάλυση δεδομένων

6.1. Επαγωγικό σύστημα κατηγοριών

Με βάση τη διαδικασία ανάλυσης περιεχομένου, που προαναφέρθηκε, καταρτίστηκε το ακόλουθο επαγωγικό σύστημα κατηγοριών και υποκατηγοριών:

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ

1. Δυσκολίες παιδιού πριν την διάγνωση

1.1. Δυσκολίες στην μάθηση

- 1.1.1. Δυσκολίες στο γραπτό λόγο
- 1.1.2. Δυσκολίες στη ζωγραφική/ αδεξιότητα
- 1.1.3. Δυσκολίες στη μνήμη
- 1.1.4. Δυσκολίες σε σχέση με τον χρόνο
- 1.1.5. Έλλειψη αποριών
- 1.1.6. Αστάθεια στην επίδοση
- 1.1.7. Ικανότητες του παιδιού

1.2. Προβλήματα συμπεριφοράς

- 1.2.1. Υπερκινητικότητα
- 1.2.2. Διάσπαση προσοχής

1.3. Αντιδράσεις παιδιού ως προς την μαθησιακή δυσκολία

- 1.3.1. Υπερευαισθησία
- 1.3.2. Κούραση/ άρνηση σχολείου

1.4. Χαρακτηριστικά παιδιού

- 1.4.1. Εσωστρέφεια
- 1.4.2. Ευαισθησία- φόβος
- 1.4.3. Χαμηλή αυτοπεποίθηση
- 1.4.4. Ιδιαιτερότητες στην αντιληπτική ικανότητα

2. Διάγνωση

2.1. Εντοπισμός δυσκολιών

2.1.1. Από μητέρα

2.1.2. Από εκπαιδευτικό

2.2. Διαγνωστική διαδικασία

2.2.1. Ηλικία διάγνωσης

2.2.2. Φορέας που ανέλαβε την διάγνωση

2.2.3. Προσδιορισμός μαθησιακής δυσκολίας

2.3. Ενημέρωση των μητέρων σε σχέση με την μαθησιακή δυσκολία κατά τη διάγνωση

2.3.1. Απουσία ενημέρωσης

2.3.2. Ενημέρωση μητέρων

2.3.3. Συναισθήματα/ αντιδράσεις μητέρων μετά την διάγνωση

2.4. Ενημέρωση του παιδιού για την μαθησιακή δυσκολία

2.4.1. Απουσία σαφούς ενημέρωσης

2.4.2. Παροχή ενημέρωσης

2.4.3. Αντιδράσεις παιδιού

2.4.4. Στάση παιδιού προς την μαθησιακή δυσκολία μετά από κάποιο διάστημα

3. Φοίτηση στο Τμήμα Ένταξης

3.1. Παραπομπή στο Τμήμα Ένταξης

3.1.1. Πρόταση δασκάλας

3.1.2. Με αίτημα μητέρας

3.1.3. Ιατροπαιδαγωγικό κέντρο/ ΚΕΔΔΥ

3.1.4. Πρόταση συμβούλου

3.2. Συνθήκες φοίτησης στο Τμήμα Ένταξης

3.2.1. Διάρκεια φοίτησης στο τμήμα ένταξης

3.2.2. Εβδομαδιαία παρακολούθηση

3.2.3. Συμμαθητές στο Τμήμα Ένταξης

3.3. Αντιμετώπιση της φοίτησης στο Τμήμα Ένταξης από την πλευρά των μητέρων

3.3.1. Στάση μητέρων ως προς τη προοπτική φοίτησης στο Τμήμα Ένταξης

3.3.2. Ικανοποίηση μητέρων από τη φοίτηση του παιδιού στο Τμήμα Ένταξης ως προς τη μαθησιακή του πορεία

3.3.3. Προτάσεις μητέρων για τα Τμήματα Ένταξης

3.4. Αντιμετώπιση της φοίτησης στο Τμήμα Ένταξης από το παιδί

3.4.1. Αρχική αντιμετώπιση

3.4.2. Ψυχολογικές αλλαγές στο παιδί μετά το Τμήμα Ένταξης

4. Δυσκολίες στον κοινωνικό τομέα πριν την διάγνωση

4.1. Κοινωνική συμπεριφορά

4.1.1. Κοινωνικές δεξιότητες

4.1.2. Επιπτώσεις των μαθησιακών δυσκολιών στην κοινωνική συμπεριφορά

4.2. Κοινωνικές σχέσεις

4.2.1. Στάση των συνομηλίκων

4.2.2. Απομόνωση/ περιθωριοποίηση

4.2.3. Δημιουργία κοινωνικών- φιλικών σχέσεων

4.2.4. Προσπάθειες μητέρων για ενίσχυση κοινωνικών σχέσεων

5. Κοινωνικές σχέσεις μετά τη φοίτηση στο τμήμα ένταξης

5.1. Αποκάλυψη της μαθησιακής δυσκολίας σε συνομηλίκους

5.1.1. Αποκάλυψη της μαθησιακής δυσκολίας σε συνομηλίκους

5.1.2. Αντιδράσεις συνομηλίκων

5.2. Κοινωνικές σχέσεις με συμμαθητές

5.2.1. Κοινωνικές σχέσεις με συμμαθητές από τη γενική τάξη

5.2.2. Κοινωνικές σχέσεις με τα παιδιά από το Τμήμα Ένταξης

5.3. Διαφοροποίηση των κοινωνικών σχέσεων του παιδιού κατά την φοίτηση του στο Τμήμα Ένταξης

5.3.1. Θετική αλλαγή

5.3.2. Καμία αλλαγή

5.4. Ανησυχίες μητέρων για την κοινωνική πορεία του παιδιού

5.4.1. Ένταξη στην κοινωνία

5.4.2. Ανεξαρτησία

5.4.3. Άγχος για την ανταπόκριση σε κοινωνικές συνθήκες

5.4.4. Ψυχική ηρεμία του παιδιού

6. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών

6.1. Στάση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής απέναντι στις μαθησιακές δυσκολίες

6.1.1. Αρνητική

6.1.2. Θετική

6.2. Συνεργασία μητέρων- εκπαιδευτικών

6.2.1. Συνεργασία μητέρων- εκπαιδευτικών γενικής τάξης

6.2.2. Συνεργασία μητέρων- εκπαιδευτικών Τμήματος Ένταξης

6.2.3. Επικοινωνία μητέρων- διευθυντή

6.3. Προσδοκίες μητέρων για το έργο των εκπαιδευτικών

6.3.1. Μεγαλύτερη παρέμβαση

6.3.2. Περισσότερη συνεργασία

6.3.3. Ενίσχυση του παιδιού

6.2. Δυσκολίες του παιδιού πριν την διάγνωση

Το παιδί με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζει δυσκολίες σε διάφορους τομείς. Αυτές οι δυσκολίες αφορούν τη γνωστική του συμπεριφορά, αλλά και τις διαπροσωπικές του σχέσεις. Συνήθως γίνονται αντιληπτές από τα άτομα του οικογενειακού, αλλά και του ευρύτερου, περιβάλλοντος του παιδιού ήδη από πολύ μικρή ηλικία και είναι αυτές, οι οποίες θα οδηγήσουν την οικογένεια σε μία διαδικασία διαγνωστικής αξιολόγησης του παιδιού.

6.2.1. Δυσκολίες στη μάθηση

Οι μητέρες, που συμμετείχαν στην έρευνα, ανέφεραν δυσκολίες του παιδιού σε διάφορους τομείς, κυρίως στην ανάγνωση, που υποδηλώνουν και τις δυσκολίες τους στην φωνολογική ενημερότητα.

«Θυμάμαι στην ανάγνωση.. μάθαινε.. δεν μπορούσε να καταλάβει τι διαβάζει. Πώς να διαβάσει;». (Νίνα²²)

«...όταν επήγαμε να διαβάσει ένα κειμενάκι, κόμπιαζε. Δηλαδή, ζοριζόταν». (Ματίνα)

«Το παιδί είχε τρομερή δυσκολία στην ανάγνωση και κάθε φορά που ήταν να διαβάσουμε έκλαιγε, δεν ήθελε, γινόταν με παρά πολύ ζόρι». (Ελπίδα)

«Λέγαμε Του Α, έλεγε ΜΑ άλλα ντάλα δηλαδή...». (Ελπίδα)

Οι δυσκολίες, επίσης, σχετίζονταν και με την γραφή. Υπήρχαν λάθη τονισμού, καθρεπτική γραφή, ενωμένες λέξεις και άσχημος γραφικός χαρακτήρας.

«...δεν έβαζε τόνους, κολλούσε τις λέξεις. Προσπαθούσα στην αρχή, του έσβηνα, λίγο πιο καλά γράμματα. Προσπαθούσε, έκανε τα 2 πρώτα καλά, τα υπόλοιπα έτσι ακατάστατα κολλημένα». (Μαρίνα)

²² Τα ονόματα μητέρων και παιδιών αποτελούν ψευδώνυμα.

« ...άσχημα γράμματα, ανορθόγραφος, κολλημένες λέξεις αργότερα». (Ελπίδα)

«... δυσκολευόταν πάρα πολύ στο να κάνει γράμματα». (Δανάη)

« Ορισμένα γραμματάκια τα έγραφε λάθος.. Ανάποδο το 2 ας πούμε.. Το 3.. το Ε αντί για Ε το έγραφε 3». (Κούλα)

Ακόμη, τα παιδιά έκαναν ορθογραφικά λάθη, υπήρχε περιορισμένο λεξιλόγιο και μειωμένη παραγωγή γραπτού λόγου. Ακόμη και στη ζωγραφική δυσκολευόταν ορισμένα παιδιά να μείνουν μέσα στο περίγραμμα.

«Έκανε πάρα πολλά ορθογραφικά όλη μέρα διαβάζαμε και κάθε μέρα ερχόταν αδιάβαστος». (Στέλλα)

«Όσον αφορά την ορθογραφία, ότι την έκανε πάρα πολλές φορές και την άλλη μέρα δεν την έγραφε σωστά... Τα λάθη καταληκτικής ορθογραφίας». (Μαρίνα)

«Στο θέμα των εκθέσεων είχε φαντασία στο να αναπτύξει θέματα και πολύ μεγάλη, αλλά ήταν πάντα λακωνικός και όχι εκφραστικά σωστός». (Ζέτα)

«το λεξιλόγιο του.. περιορισμένο». (Νόρα)

«..στο να ζωγραφίσει, να γράψει μέσα σε περίγραμμα.. σε αυτά ήτανε.. απογοητευτικός». (Νόρα)

«...δεν ολοκλήρωνε ποτέ, μα ποτέ ζωγραφιά... Ακόμη και στον κύκλο, ας πούμε, στο τετράγωνο, που είναι και πιο εύκολο». (Σόνια)

Πολλά παιδιά παρουσίαζαν και δυσκολίες στη βραχύχρονη και τη μακρόχρονη μνήμη, οι οποίες επηρέαζαν κάποιες φορές αρνητικά και τις κοινωνικές τους συναναστροφές.

«...δεν μπορούσε να θυμηθεί ούτε ένα τραγουνάκι από το νήπιο.. Δεν θυμόταν ονόματα φίλων του». (Χαρούλα)

«.. τα παραμύθια... δεν τα συνέχιζε.. οπότε άρχισα να καταλαβαίνω ότι δεν έχει καλή μνήμη». (Αγάπη)

«Από εκεί και μετά να μας φάει ώρες ατελείωτες για να κάνουμε μια αντιγραφή, μία ορθογραφία και μία ανάγνωση. Απίστευτο χρόνο, πιάναμε πολλές φορές τις 21:30».
(Σόνια)

«Ξεχνούσε αν είχε ραντεβού. Αν είχε πει πέντε ή πέντε μισή. Δημιουργούνταν προβλήματα, χωρίς να φταίει η ίδια». (Αγάπη)

Σε κάποιες περιπτώσεις οι μητέρες αναφέρθηκαν στη δυσκολία των παιδιών τους σε σχέση με το χρόνο.

«Θυμάμαι, δηλαδή, ότι ξεκινούσε να ντυθεί να πάμε κάπου, σταματούσε, χάζευε, την έλεγα «Μα, δεν είσαι έτοιμη. Βάλε τα παπούτσια..». Δηλαδή κάποια πράγματα πάνω στην λειτουργία». (Αγάπη)

«Ένα παιδί... που όταν θέλεις να κάνει έχει τους Χρό- νους- του! Δεν υπάρχει όριο στον χρόνο. Μπορεί να βλέπει μία ώρα τηλεόραση και να σου πει «Μαμά, έχω δει μόνο 5 λεπτά». Δεν υπάρχει αίσθηση του χρόνου». (Σόνια)

Ένα άλλο στοιχείο, το οποίο ανησυχούσε πολύ τις μητέρες, όταν τα παιδιά ήταν σε μικρότερη ηλικία, ήταν η έλλειψη περιέργειας που παρουσίαζαν. Επίσης, προκαλούσε την ανησυχία των μητέρων η αστάθεια και οι παλινδρομήσεις ως προς τη μάθηση και ως προς τη συμπεριφορά, τις οποίες παρουσίαζαν.

«...και το κυριότερο ότι δεν ρωτούσε. Δηλαδή είχα πείρα από τα παιδιά, δεν ρωτούσε, εγώ της έδινα πάρα πολλά ερεθίσματα, αυτή δεν ρωτούσε «Τι και πώς;», όπως κάνουνε όλα τα παιδιά». (Αγάπη)

«...δεν έγραφε το όνομα του, όπως τα άλλα τα παιδιά, δεν θα το ζήλευε, δεν ασχολούνταν... δεν θα ρωτούσε για αυτό». (Ευτυχία)

«...για παράδειγμα την ώρα την ήξερε. Τώρα την ξεχνάει». (Αγάπη)

«Δεν προλαβαίνω να χαρώ και με ρίχνει κάτω. Είναι αυτό το σκαμπανέβασμα που σου λέω». (Σόνια)

«όσον αφορά την εξέλιξη του είναι πιο πίσω. Ακόμη και πράγματα πολύ πιο απλά, τα έχουμε... ξαναγυρνάμε σε πράγματα, που θεωρούσαμε κεκτημένα. Δεν σταματάει απλά αυτό που κάνει, γυρίζει ξανά... παλιμπαιδίζει». (Νόρα)

Ωστόσο, ορισμένες μητέρες επισήμαναν τις ικανότητες των παιδιών τους. Πολλές φορές έμπαιναν στη διαδικασία να τα συγκρίνουν με παιδιά με άλλες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Με αυτόν τον τρόπο, εστίαζαν περισσότερο στα προτερήματα των παιδιών τους και στη διαφορετική τους αντίληψη.

«Πριν πάω να κάνω το WISC μου λέγανε «Μα, πλάκα κάνεις ο δικός σου δεν φαίνεται. Και κοινωνικά. Να μου πεις ο τάδε να το καταλάβω». (Ζέτα)

«...στο σώμα του και όσον αφορά και το πνεύμα του είναι υγιής, γιατί εντάζει το να έχει κανείς μαθησιακή δεν σημαίνει ότι είναι και ανάπηρος». (Νίνα)

«Στο λέει απευθείας το αποτέλεσμα, εσύ είσαι με το κομπιουτεράκι και πάλι δεν ξέρεις αν είναι σωστό... Αλλά δεν μπορεί να σου πει πως το βρήκε... Έχει άλλο τρόπο αντίληψης. Εντελώς διαφορετικό». (Μαρίνα)

«Γενικά έχει άλλου είδους αντίληψη και αυτό το κατάλαβα πάρα πολύ νωρίς... ελπίζω να τον βοηθήσει να μην τον...». (Δανάη)

«Ο μικρός μόλις αρχίζει και παίρνει τα πάνω του, θεωρεί... είναι αυτό, που φτάνει στο Πικ (κορυφή) και φτάνει τον ρυθμό των υπολοίπων θεωρεί ότι «Εγώ δεν χρειάζομαι τίποτα.». (Σόνια)

6.2.2. Προβλήματα συμπεριφοράς

Από τις αναφορές των μητέρων, προέκυψε πως σε μικρότερη ηλικία ορισμένα παιδιά παρουσίαζαν έντονη κινητικότητα στο σπίτι καθώς και στο σχολικό πλαίσιο.

«...βασικά απ' τα νήπια μου έκανε εντύπωση η υπερκινητικότητά του, ότι σκαρφάλωνε στα ντουλάπια, σε ράφια και γενικά δεν είχε αίσθηση του κινδύνου». (Δανάη)

«Η δασκάλα, και μου λέει πως έχουμε πρόβλημα. Ε, εντάξει, εγώ το περίμενα αυτό, 'Ε, δεν κάθεται καθόλου. Σηκώνεται όλη την ώρα στα παράθυρα. Όλη την ώρα ρωτάει πότε θα βγούνε διάλειμμα». (Νόρα)

«...μου είπαν ότι το παιδί δεν μπορεί να καθίσει στο θρανίο κι αυτό δημιουργεί πρόβλημα στην τάξη». (Δανάη)

Άλλες μητέρες δεν ανέφεραν τόσο έντονες δυσκολίες στη κινητικότητα του παιδιού, όσο ότι το παιδί είχε έντονη διάσπαση προσοχής.

«Η νηπιαγωγός, όλο μου έλεγε πως δε συμμετέχει, χαζεύει και δεν τα καταφέρνει σε κάποια πράγματα». (Νόρα)

«Γενικώς δεν προσέχει... δεν αφομοιώνει». (Μαρίνα)

6.2.3. Αντιδράσεις του παιδιού ως προς την μαθησιακή δυσκολία

Ορισμένα παιδιά, όπως ανέφεραν οι μητέρες, πριν από την διαδικασία της διάγνωσης είχαν μια ευαισθησία με το θέμα του διαβάσματος στο σπίτι, καθώς και έναν έντονο αρνητισμό προς το σχολείο. Η ευαισθησία αυτή εντεινόταν ορισμένες φορές είτε από μία παρατήρηση του δασκάλου, είτε από μία παραίνεση της μητέρας για μεγαλύτερη προσπάθεια κ.ά., καταστάσεις, οι οποίες οδηγούσαν το παιδί, σε προσπάθειες αποφυγής των εκπαιδευτικών διαδικασιών.

«Έκλαιγε μέσα στην τάξη. Ναι, ναι.. δηλαδή μόλις του έκανε μία παρατήρηση, κάτι του έλεγε του παιδιού έβαζε τα κλάματα και γινόταν ένας φαύλος κύκλος, έτσι ήταν τα πράγματα». (Νίνα)

«Όλη μέρα διαβάζαμε ώρες, κουραζόταν κι αυτός και δεν ήθελε να πάει». (Σόνια)

«Το σχολείο το μισούσε... δεν ήθελε». (Νόρα)

6.2.4. Χαρακτηριστικά παιδιού

Οι μητέρες απαντώντας σε ερωτήσεις αναφορικά με την κοινωνική συμπεριφορά του παιδιού πριν την διάγνωση αναφέρθηκαν συχνά στο χαρακτήρα του παιδιού και ιδιαίτερα σε χαρακτηριστικά όπως η εσωστρέφεια και η απόσυρση.

«Γενικώς είναι κλειστός, δεν ανοίγεται». (Μαρίνα)

«Είναι παιδί, που δεν εκδηλώνεται και δεν δίνει και σημασία και σε πολλά πράγματα. Είναι πολλές φορές αυτό που λέμε στον κόσμο του... Αν δεν κάτσεις να τον ξεψαχνίσεις δεν πρόκειται να σου πει τίποτα. Κι όταν τον ρωτάς, δεν σου απαντάει». (Νόρα)

«Δεν εκφράζει πολύ εύκολα τα συναισθήματά του. Είναι παιδί, που κλείνεται σαν τον αστακό. Όποτε τον παίρνεις αγκαλιά θες ώρες για να βγάλεις κάτι». (Σόνια)

«Και ο Κίμωνας δεν είναι ένα παιδί, που κάθεται με κάθε λεπτομέρεια και σου λέει το τι συμβαίνει καθημερινά και κάποια κουτσομπολιά γενικότερα που έχει συμβεί στην τάξη του, τα μαθαίνω, όταν μιλάω με τους άλλους γονείς». (Ζέτα)

Άλλες μητέρες θεωρούσαν πως το παιδί τους χαρακτηρίζεται από έντονη συστολή και ντροπαλότητα.

«Ένα ήσυχο παιδί θα έλεγα ότι είναι. Βολικό. Ντροπαλό.. ένα λίγο συνεσταλμένο παιδί, θα έλεγα εγώ περισσότερο». (Κούλα)

«Θεωρώ ότι είναι ευαίσθητη, κλαψιάρα... ίσως σε μένα τα κάνει, γιατί είμαι πιο ελαστική και μου έχει πάρει τον αέρα.. δεν ξέρω. Αντιδράει, κλαίει σε μένα κλαίγεται ου ου ου. Την έχω έτσι αδύναμο κρίκο, που λένε». (Ματίνα)

Κάποιες άλλες μητέρες συσχετίζουν αυτήν την συστολή και με μία φοβία προς το σχολείο και με μειωμένη αυτοπεποίθηση.

«Ξυπνάει την νύχτα και είναι τρομαγμένο, κλαίει και φωνάζει μέσα στον ύπνο του.. χωρίς να του το προκαλούμε εμείς.. έχει μεγαλώσει σε ένα σπίτι που δεν υπάρχει βία.. φοβάται μέσα στο σπίτι όμως. Έχει εφιάλτες. Κουβαλάει όλο το στρες, όλο το ριμαδοστρές του σχολείου την νύχτα το παιδί αυτό στον ύπνο του...δεν είναι μόνο το να γράψει ή να διαβάσει.. έχει να κάνει με το ότι δεν μπορεί να μπει στην ομάδα». (Σόνια)

«..είναι έτσι λίγο πιο φοβητσιάρα, θα έλεγα. Πιο διστακτική.. Έχει έτσι ένα.. μία.. ανασφάλεια. Είναι καλύτερα να πω ανασφάλεια. Είναι ανασφαλές άτομο. Ευαίσθησία. Όλο το πακέτο». (Κούλα)

«Γιατί έτυχε και μια δυο φορές να κατουρήθει πάνω της στο σχολείο, ίσως ότι ντρεπότανε... Αυτή η ανασφάλεια, που έχει». (Κούλα)

«όταν του σχολιάζουν την επίδοση του... μαζεύεται, γίνεται κοντός, μικρός, μαζεύεται... Στην κυριολεξία, δηλαδή το βλέπει και στο σώμα του». (Χαρούλα)

6.3. Διάγνωση

Η διαδικασία της διάγνωσης είναι ιδιαίτερα σημαντική για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών. Με έγκαιρη και έγκυρη αξιολόγηση από μία διεπιστημονική διαγνωστική ομάδα καταρτίζεται το εξατομικευμένο πρόγραμμα αποκατάστασης του παιδιού προσαρμοσμένο στις ιδιαίτερες ανάγκες του.

6.3.1. Εντοπισμός δυσκολιών

Σύμφωνα με τις αναφορές των μητέρων τα πρόσωπα, τα οποία εντόπισαν αρχικά δυσκολίες στο παιδί, ήταν οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι ίδιες, καθώς περνούσαν τις περισσότερες ώρες της ημέρας μαζί του, κυρίως βοηθώντας το στα σχολικά του καθήκοντα.

«...εγώ ήμουν δίπλα του... διαβάζαμε και έβλεπα το παιδί σε καθημερινή βάση και έβλεπα ότι... δυσκολεύεται». (Ελπίδα)

«Οι περισσότεροι γονείς πρώτα οι ίδιοι καταλαβαίνουν ότι κάτι τρέχει με το παιδί και μετά ο δάσκαλος και η δασκάλα. Δηλαδή βλέπουν το παιδί σε κάτι συμπεριφορές». (Αγάπη)

Σε άλλες περιπτώσεις, ο δάσκαλος ήταν αυτός που κάλεσε τον γονέα στο σχολείο για σχετική ενημέρωση, καθώς οι γονείς ελλείπει γνώσεων και ενημέρωσης αναφορικά με τις μαθησιακές δυσκολίες, δεν ήταν σε θέση να κατανοήσουν τις δυσκολίες του παιδιού.

«Μου λέει μια μέρα η δασκάλα, έλα να μιλήσουμε για την Γιώτα, αγχώθηκα και κατάλαβα... γιατί κατάλαβα; Καταλαβαίνει η μαμά». (Ματίνα)

«...ένας φοβερός δάσκαλος, αυτός λίγο με παρότρυνε, από εκεί άρχισα και είδα το πρόβλημα». (Νίνα)

«Με είχε καλέσει τότε η δασκάλα και μου είπε κάτι λέει πρέπει να γίνει. Μου είχε πει τότε για δυσλεξία, λέει πρέπει να είναι δυσλεξία. Εγώ δεν ήξερα καν τι είναι η δυσλεξία!». (Στέλλα)

Άλλες φορές υπήρξε ταυτόχρονη παρατήρηση των δυσκολιών και από τον δάσκαλο κι από την μητέρα.

«...εγώ είχα έρθει σε επαφή με τα Κ.Δ.Α.Υ. από μόνη μου». (Χαρούλα)

6.3.2. Διαγνωστική διαδικασία

Σε αρκετά παιδιά η διάγνωση έγινε ήδη κατά την προσχολική τους ηλικία ή το καλοκαίρι πριν την είσοδο τους στο δημοτικό σχολείο. Οι νηπιαγωγοί είχαν παρατηρήσει δυσκολίες στην ολοκλήρωση ορισμένων έργων ή μια μεγαλύτερη ανωριμότητα.

«Περίπου έξι χρονών». (Αγάπη)

«Δεν είμαι σίγουρη, αλλά νομίζω το καλοκαίρι μετά το νηπιαγωγείο, αλλά (η δασκάλα) δεν ήταν σίγουρη για την δυσκολία». (Νόρα)

Στα περισσότερα, όμως, παιδιά η διάγνωση έγινε στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, όπου οι δραστηριότητες πια σχετίζονται άμεσα με τον εγγραμματισμό. Εκεί παρατηρήθηκε μια καθυστέρηση στην αναγνωστική διαδικασία και στην γενικότερη μορφή του κειμένου.

«Είχε γίνει στην Α' δημοτικού στα ΚΕΔΔΥ Λάρισας». (Στέλλα)

«Στην Α' δημοτικού στο Ιπποκράτειο». (Δανάη)

Αναφορικά τώρα με τον φορέα, οποίος ανάλαβε την διάγνωση, υπήρχε ο περιορισμός στο δείγμα να υπάρχει διάγνωση από δημόσιο φορέα. Αυτό έγινε, διότι στα τμήματα ένταξης φοιτούν αρκετά παιδιά, δίχως διάγνωση παρά μόνο με βάση την εκπαιδευτική αξιολόγηση του δασκάλου της γενικής τάξης. Συνεπώς, μπορεί να είναι μαθητής/ τρία του τμήματος ένταξης ένα παιδί, το οποίος βρίσκεται στο όριο μιας δυσκολίας μάθησης ή συμπεριφοράς, και η παραπομπή του στο τμήμα ένταξης να εξυπηρετεί την 'εύρυθμη' λειτουργία της γενικής τάξης. Για να αποφευχθεί το ενδεχόμενο αυτό, δηλαδή να υπάρχουν στο δείγμα μητέρες παιδιών, τα οποία δεν έχουν μαθησιακές δυσκολίες, τέθηκε ως προϋπόθεση να έχουν διαγνωστεί είτε από ΚΕΔΔΥ είτε από ιατροπαιδαγωγικό κέντρο.

«Στα τότε ΚΔΑΥ». (Στέλλα)

«Στα ΚΕΔΔΥ». (Λίτσα)

«... στο Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο του ψυχιατρείου». (Νόρα)

«...στο παιδιατρικό της Αγίας Σοφίας». (Κούλα)

Στις περισσότερες περιπτώσεις, υπήρχε και διάγνωση από ιδιώτη. Ο ιδιώτης αυτός ήταν είτε λογοθεραπευτής, είτε ειδικός παιδαγωγός. Ωστόσο, από τη μη λεκτική συμπεριφορά των μητέρων φάνηκε πως ορισμένες είχαν μία αμφιθυμία σχετικά με τον επαγγελματία για την εγκυρότητα της διάγνωσης και μία αμφιβολία εάν είχε και οικονομικά κίνητρα για τη συγκεκριμένη διάγνωση. Επιπλέον, οι μητέρες είχαν την αίσθηση πως ήταν απαραίτητη και η διάγνωση από δημόσιο φορέα, ώστε στις περιπτώσεις δυσλεξίας να υπάρξει και απαλλαγή από τις γραπτές εξετάσεις.

«Ξεκινήσαμε από τα ΚΔΔΥ, που μου διαγνώσανε μαθησιακές δυσκολίες και μετά η συνέχεια είναι μεγάλη.. ιδιωτικά κέντρα, Κ.Ψ.Υ., ξανά ΚΕΔΔΥ». (Νίνα)

« Σε ιδιωτικό κέντρο αρχικά, πώς το λένε, σε λογοθεραπευτή». (Μαρίνα)

Σε σχέση τώρα με τον προσδιορισμό της μαθησιακής δυσκολίας υπήρξαν παιδιά με διάγνωση δυσλεξίας ή με διάγνωση ειδικών μαθησιακών δυσκολιών.

«Στο Κ.Ψ.Υ. καταλάβανε πως είναι καθαρά δυσλεκτικός». (Νίνα)

«Έγραφε ενδείξεις δυσλεξίας». (Ματίνα)

«Δυσλεξία». (Λίτσα)

«Αυτά που γράφει το χαρτί. Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες». (Κούλα)

«Δυσλεξία και στα πέντε δυσ-, αυτό μου είπαν». (Ευτυχία)

Σε ορισμένες περιπτώσεις υπήρξε συνύπαρξη και με διάσπαση προσοχής.

«Μου είπαν ότι έχει δυσλεξία και διάσπαση προσοχής». (Ελπίδα)

«Στο Ιπποκράτειο μου είπαν πως έχει μαθησιακά, έχει δυσλεξία, έχει δυσαριθμησία, έχει δυσγραφία, δεν έχει καλή μνήμη, έχει διάσπαση προσοχής, όλο το πακέτο μαζί.» (Αγάπη)

«...διάσπαση και μαθησιακές δυσκολίες υπό φυσιολογικής νοημοσύνης». (Δανάη)

«Παρουσιάζει δυσκολίες στον οπτικο- κινητικό συντονισμό με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και η δεύτερη γράφει δυσκολία στα μαθηματικά, δυσαριθμησία και διαταραχή στην ανάγνωση μέσα σε παρένθεση δυσλεξία». (Χαρούλα)

6.3.3. Ενημέρωση των μητέρων σε σχέση με την μαθησιακή δυσκολία κατά την διάγνωση

Συνεχίζοντας με την διαγνωστική διαδικασία, παραπάνω από τις μισές μητέρες ανέφεραν με δυσαρέσκεια πως η ενημέρωση αναφορικά με τη φύση και την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών δεν ήταν επαρκής.

«Αυτό και μέχρι εκεί, τίποτα περισσότερο. Ούτε για το πόσο καιρό θα χρειαστεί να το κάνουμε όλο αυτό, ούτε τι ακριβώς...Τίποτα άλλο από εξηγήσεις». (Σόνια)

«Δεν μου εξήγησαν... στα ΚΔΔΥ όταν τους είπα «Τι πρέπει να κάνω; Τι οδηγίες θα δώσετε σε μένα;» είπαν «Δεν ξέρω, δεν υπάρχουν συγκεκριμένες οδηγίες. Το παιδί θα είναι έτσι. Το παιδί δεν θα μπορεί να μαθαίνει πολλά πράγματα κ.τ.λ.». (Αγάπη)

«Από το ΚΕΔΔΥ ειδικά η ψυχολόγος μου είπε «Δεν έχω να πω τίποτα πάρε τον και φύγε», ο ειδικός παιδαγωγός μου λέει χαρακτηριστικά «Μην φοβάσαι τίποτα στον Ανδρέα, θα πάει μπροστά στην ζωή του». Του λέω «Το ξέρω, αλλά.. τώρα έχουμε το πρόβλημα». (Μαρίνα)

«Δεν είπαν κάτι, ούτε για τμήμα ένταξης. Μάλιστα μου είπαν πως δεν είναι για εκεί, γιατί δεν έχει νοητική καθυστέρηση!». (Δανάη)

«Δεν μου εξηγήσανε βασικά τίποτα από το Ιπποκράτειο. Το μόνο που μου είπαν είναι πως θα έχει μια μικρή δυσκολία στη γραφή αυτά. Δεν θα φαίνεται... «Στο Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής δεν μου εξήγησαν κάτι ιδιαίτερο... (Χαρούλα)

Ορισμένες μητέρες δεν έμειναν ικανοποιημένες ούτε από την ενημέρωση, που είχαν από τα ιδιωτικά κέντρα αποκατάστασης και λογοθεραπείας.

«Ούτε στο κέντρο εξήγησαν κάτι. Πότε δεν εξηγούν. Για ένα γονιό, που δεν γνωρίζει και δεν ξέρει, δεν είναι κάτι ξεκάθαρο... Δεν έχω κάτι ξεκάθαρο... κάτι... μία εικόνα ξεκάθαρη, που να με βοηθάει και μένα στο πώς να συμπεριφέρομαι ή στο πώς να βοηθήσω το παιδί». (Χαρούλα)

«Δυσλεξία... Θείο δώρο...Χάρισμά σας το θείο δώρο! Δεν είναι θείο δώρο, σου χρυσώνουν το χάπι... κι όλα τα άτομα που έχουν μαθησιακές δυσκολίες δεν γίνονται ούτε Αϊνστάιν, ούτε Τομ Κρουζ, ούτε Λεονάρντο ντα Βίντζι. Κακά τα ψέματα». (Νόρα)

Στις περιπτώσεις, στις οποίες υπήρξε ενημέρωση από δημόσιο φορέα, αυτή αφορούσε την φύση των δυσκολιών. Έντονη ήταν οι προσπάθειες των ειδικών, ώστε να μην υπάρξει από τους γονείς καμία συσχέτιση της δυσκολίας του παιδιού με τη νοητική του ικανότητα.

«Μου είπαν πως το παιδί έχει μαθησιακή δυσκολία. «Ε, τι είναι αυτό;» «Είναι μία χαρά το παιδί. Ευφρέστατο. Δεν έχει τίποτα. Δεν είναι καθυστερημένο. Να ξέρετε, όμως, ότι το παιδί έχει δυσκολία στο να μαθαίνει, οπότε θα πρέπει να βρούμε κάποια λύση για το πώς θα τον βοηθήσουμε». (Σόνια)

«Σαφώς μου είπανε κάποια πράγματα... ότι δεν έχει να κάνει με την ευφυΐα. Το έψαξα... Δεν έμεινα εκεί... Τα συμπτώματα τα ζούσα εγώ καθημερινά, δεν χρειαζόταν να μου τα εξηγήσει κάποιος». (Ελπίδα)

«Μου εξήγησαν στα Κ.Δ.Α.Υ. ότι είναι μία εγγενής δυσκολία. Δηλαδή ότι γεννιέται με αυτό, δεν είναι κάτι που δημιουργείται, γιατί είχα και εγώ τα.. μήπως εγώ κάτι έκανα λάθος... Μου είπανε ακόμη πως δεν είναι κάτι, που θεραπεύεται, αλλά μπορεί να βελτιωθεί σε αυτό με κάποιες τεχνικές διαβάσματος και με βοήθεια σε κάποιο κέντρο». (Λίτσα)

Το πρόσωπο, το οποίο ήρθε σε επαφή με τους γονείς για την σχετική με την διάγνωση ενημέρωση, ήταν συνήθως ο ψυχολόγος ή λογοπεδικός.

«...από το Ιπποκράτειο ο παιδοψυχολόγος». (Δανάη)

«...η κ. Χ. η λογοπεδικός μου τα παρουσίασε». (Νόρα)

Αυτά τα πρόσωπα ενημέρωσαν τους γονείς και για τους τρόπους αντιμετώπισης. Η πιο συχνή αναφορά σχετιζόταν με την παρακολούθηση τμήματος ένταξης.

«Η διάγνωση ήταν ότι έχει δυσλεξία και προτείνανε την παρακολούθηση στο τμήμα ένταξης του σχολείου, δέκα ώρες την εβδομάδα». (Μαρίνα)

«...μας πρότειναν το τμήμα ένταξης, αφού ήξεραν ότι υπάρχει στο σχολείο μας». (Αγάπη)

«Μου είπανε.. να μπει στο τμήμα ένταξης για να βοηθηθεί από δασκάλες, οι οποίες ξέρουνε, δηλαδή έχουν γνώση σε αυτό το θέμα. Να την βοηθήσουνε έτσι ώστε να μπορεί να προχωρήσει το παιδί». (Κούλα)

Ταυτόχρονα, κατά την ενημέρωση των μητέρων, οι ειδικοί πρότειναν σε αυτές να βοηθούν οι ίδιες στο διάβασμα του παιδιού.

«Στο ΚΕΔΔΥ μου δώσανε απλά βιβλιογραφία και από αγγλικές πηγές... από κάτι C.D ROM εκπαιδευτικά». (Ελπίδα)

«Μου έδειξαν τρόπους να διαβάζω με το δάχτυλο, να κυκλώνουμε συλλαβές, συχνές επαναλήψεις και μετά ό,τι έμαθα μόνη μου». (Μαρίνα)

Σε άλλες μητέρες προτάθηκε να υπάρχει βοήθεια στο σπίτι από κάποιον ή να γίνει αγωγή του παιδιού σε λογοθεραπευτικό κέντρο.

«...και ως συμβουλή από το Ιατροπαιδαγωγικό ήταν «Πάρε μια κοπέλα να ασχολείται με το διάβασμα του παιδιού. Δεν θα υπερβαίνει αυτές τις ώρες». (Ζέτα)

«Ναι, μου πρότειναν πρόγραμμα αποκατάστασης σε κέντρο παρέμβασης.. και έκανε 2 χρόνια αυτά τα μαθήματα». (Λίτσα)

Μόνο σε μία περίπτωση προτάθηκε επανάληψη της τάξης.

«Μου είχανε μόνο προτείνει να τον ξαναφήσω στην πρώτη, αλλά το παιδί αντέδρασε πάρα πολύ. Έσκιζε εργασίες, φύλλα, τετράδια, δεν διάβαζε και έλεγε στην δασκάλα της 'Θες να με αφήσεις στην πρώτη, γιατί; σου έκανα κάτι;'. (Στέλλα)

Τα αρχικά συναισθήματα των μητέρων μετά την ανακοίνωση της διάγνωσης ήταν ποικίλα. Υπήρξε έντονη στεναχώρια και φόβος.

«Το πρώτο μου... Σοκ! Χάλια ψυχολογικά, το ζούσα το παιδί 2 χρόνια και έβλεπα τις δυσκολίες του σε καθημερινή βάση και ήτανε... για το παιδί ήταν βουνό. Περνούσε έναν μικρό Γολγοθά. Ξέσπασα, δηλαδή έκλαιγα με λυγμούς, δεν μπορούσαν να με συνεφέρουνε, γιατί ήμουνα φορτισμένη πάρα πολύ από όλη την διαδικασία αυτή με το παιδί». (Ελπίδα)

«Εντάξει, δεν αισθάνθηκα καλά. Ήξερα ότι η δυσλεξία δεν είναι κάτι κακό, αλλά στεναχωρέθηκα πάρα πολύ, όχι για μένα, άλλα για το παιδί, το έβλεπα ότι προσπαθούσε πάρα πολύ». (Ευτυχία)

«Η πρώτη μου αντίδραση ήταν... τρόμος». (Λίτσα)

Ιδιαίτερα έντονη ήταν η ανησυχία και το άγχος των μητέρων για την πορεία του παιδιού τόσο σε γνωστικό όσο και σε ευρύτερο επίπεδο.

«.. είχα λίγο αγχωθεί, πανικοβληθεί». (Ματίνα)

«Δεν ήξερα τι έχει το παιδί, αρρώστια είναι; ... και μετά τη διάγνωση φοβήθηκα μήπως βλέπουν το παιδί μειονεκτικά, είχα αγχωθεί κάπως». (Στέλλα)

«Με στεναχωρούσαν τα Πέτρινα Χρόνια που θα περάσει στο ελληνικό σχολείο. Γιατί οι καθηγητές και οι δάσκαλοι δεν γνωρίζουν; Δεν θέλουν να βοηθήσουν; Το σύστημα το εκπαιδευτικό δεν βοηθάει αυτά τα παιδιά». (Ελπίδα)

Παράλληλα, σε αρκετές μητέρες υπήρξε και μία ανακούφιση. Έρχονταν αντιμέτωπες σε καθημερινή βάση με τα προβλήματα του παιδιού και κατά μία έννοια με την διάγνωση τα κατανόησαν.

«Αισθάνθηκα λύτρωση, γιατί κατάλαβα πως κάτι συμβαίνει που δικαιολογεί όλη αυτή τη συμπεριφορά». (Νίνα)

«Ανακούφιση, ανακούφιση, αυτό το τρέξιμο αυτά τα χρόνια.. έχουμε; Δεν έχουμε; Φοβόμουν μήπως του κάνω και κακό». (Ζέτα)

«Μια επιβεβαίωση. Τουλάχιστον έλεγα «Δεν είμαι τρελή», γιατί κάποια στιγμή έτσι όπως μου τα λέγανε... Μου λέγανε ότι βλέπω πράγματα, που δεν υπάρχουν». (Σόνια)

Ακόμη, σε μία περίπτωση, η μητέρα θεώρησε καλύτερο να αποσιωπήσει τη δυσκολία του παιδιού.

«Και προσπαθούσα στην αρχή να το κρύψω. Δεν έλεγα ξέρω εγώ «Το παιδί έχει δυσλεξία». (Στέλλα)

6.3.4. Ενημέρωση παιδιού για τη μαθησιακή δυσκολία

Υπήρξε μία διαφορετική αντιμετώπιση μεταξύ των μητέρων αναφορικά με την ανακοίνωση ή μη της διάγνωσης στο παιδί. Ορισμένες μητέρες δεν έδωσαν μια σαφή εξήγηση στο παιδί ούτε για την δυσκολία του, ούτε για την διαδικασία της διάγνωσης. Υπήρχε ένας έντονος προβληματισμός, εάν η συζήτηση αναφορικά με την δυσκολία του παιδιού θα το βοηθούσε. Ακόμη, δεν υπήρξε ούτε ενημέρωση από κάποιον ειδικό.

«Κανένας δεν έχει πει τίποτα. Πώς μπορώ εγώ να κοινοποιήσω αποτέλεσμα; Και τι θα είναι αυτό, που θα του πω; Ότι τι; Το παιδί δεν το έχω ψάξει ακόμα τον τρόπο.. Ότι τι πρέπει να.. Δεν ξέρω αν θα το κάνω σίγουρα τα επόμενα χρόνια... Θα άρχιζαν οι ερωτήσεις γενικότερα «Τι; Πώς;», θα άρχιζαν και τα «Γιατί εγώ; Και όχι οι άλλοι;» (Ζέτα)

«Κάπου μέσα στους πρώτους μήνες μετά την διάγνωση. Τι του είπα; Κάτι για την διάγνωση, κάτι για το τμήμα ένταξης.. Βασικά τίποτα ξεκάθαρο». (Δανάη)

«Στο παιδί δεν ανακοινώθηκε ποτέ μία συγκεκριμένη διάγνωση». (Χαρούλα)

Σε άλλες περιπτώσεις υπήρξε ενημέρωση του παιδιού. Αυτή έγινε από τις μητέρες ή από τον ειδικό, αμέσως μετά την διάγνωση είτε κάποιο διάστημα αργότερα.

«Εγώ του το είπα το ίδιο απόγευμα, που φύγαμε από τα ΚΕΔΔΥ». (Μαρίνα)

«Εγώ του το είπα αμέσως μόλις βγήκαμε από το νοσοκομείο» (Ευτυχία)

«Ο ειδικός παιδαγωγός μας κάλεσε στο κέντρο του, είχε και ψυχολόγο. Κάλεσε και τα αδέρφια του, τους εξήγησε τι ακριβώς συμβαίνει με τον αδερφό τους. Καταλάβανε και αυτοί και μετά και μετά άρχισαν να του συμπεριφέρονται διαφορετικά. Δεν τον απαξιώνανε, δεν το λέγανε χαζέ, ηλίθιο κ.τ.λ. Άρχισαν τα πράγματα να παίρνουνε καλύτερη τροπή». (Νίνα)

«Μας εξήγησαν τι σημαίνει ακριβώς αυτό, που έχει το παιδί και σε μας και με ό,τι λόγια μπορούσε να καταλάβει το παιδί, του το είπαν». (Ελπίδα)

«Του το είπε ο ειδικός παιδαγωγός ενός προγράμματος του δήμου, παρουσίας ψυχολόγου. Αυτό έγινε δύο χρόνια μετά την πρώτη διάγνωση». (Στέλλα)

«ο ειδικός παιδαγωγός του κέντρου, όπου έγινε η πρώτη διάγνωση του το είπε. Του ανέβασε πάρα πολύ την αυτοπεποίθηση». (Ελπίδα)

Η παροχή ενημέρωσης, είτε από τη μητέρα είτε από τον ειδικό, στο παιδί αφορούσε περισσότερο στο κατανοήσει το παιδί για ποιο λόγο είχε όλα αυτά τα συμπτώματα κατά τη διαδικασία εκμάθησης της γλώσσας και γιατί μπήκε στην διαδικασία αξιολόγησης.

«(Η Μητέρα:) Το μυαλό σου είναι λίγο διαφορετικό από των πολλών παιδιών. Αυτό δεν είναι ούτε καλό, ούτε κακό. Είναι μόνο διαφορετικό, θα σε δυσκολέψει, αλλά έχεις άλλα πλεονεκτήματα, που δεν τα έχουν τα άλλα παιδιά.». Κάπως έτσι». (Λίτσα)

«Του λέω « Έχεις δυσλεξία. Μια χαρά. Δεν θα γράφεις και γραπτές εξετάσεις. Μη στενοχωριέσαι δεν είναι κάτι τρομερό, απλά μερικά παιδιά είναι έτσι και μάλιστα τα καταφέρνουν πάρα πολύ καλά στη ζωή τους, γιατί κι ο τάδε κι ο τάδε κι ο τάδε κι ο τάδε ήταν δυσλεκτικοί». (Ευτυχία)

«Του είπα ότι διέγνωσαν δυσλεξία. Δεν είναι ούτε αρρώστια... ούτε κάτι που περνάει... Απλώς είναι ο διαφορετικός τρόπος που σκέφτεται το μυαλό του. Ότι όλοι οι άνθρωποι δεν σκέφτονται με τον ίδιο τρόπο και επειδή το μυαλό σου σκέφτεται λίγο διαφορετικά, αυτό έχει κάποια συμπτώματα, τα οποία τα βλέπεις στην ορθογραφία και αυτά.. Όλα μαζί είναι ότι έχεις δυσλεξία.. Νομίζω πως κατάλαβε». (Μαρίνα)

Οι αντιδράσεις των παιδιών ήταν και αυτές ποικίλες. Αρχικά κάποια παιδιά δεν ήθελαν να γίνεται κάποια δημόσια αναφορά ή συζήτηση για την δυσκολία τους.

«Δεν του αρέσει να μιλάει για αυτό έξω. Πολλές φορές του έλεγα «Γιατί; Πες ότι έχεις δυσλεξία.», μου λέει «Σιγά και θα μου λένε μετά ότι δεν μπορώ να διαβάζω, να γράφω» και τέτοια». (Μαρίνα)

«Αλλά δεν θέλει και πολύ να το συζητάμε. Άμα λέω κάτι αμέσως «Τι λέτε; Ακούω τι λες». Φέτος, φέτος αντιδράει». (Ματίνα)

«Όχι, όχι δεν ήθελε να το πει... να το συζητά. Είχα την εντύπωση πως αισθανόταν ντροπή και ενοχές». (Νόρα)

Σύμφωνα με τις μητέρες, ορισμένα παιδιά έδειξαν κάποια σύγχυση σχετικά με τη φύση της δυσκολίας τους.

«Θυμάμαι μόλις της ανακοινώθηκε στο κέντρο, μου λέει «Αφού τα ξέρω τα γράμματα, γιατί δεν μπορώ να διαβάσω;». (Αγάπη)

«...αφού έχω εγώ δυσλεξία έχει και ο αδελφός μου». (Ελπίδα)

Η σύγχυση αυτή οδηγούσε κάποιες φορές οδηγούσε το παιδί στο να αμφισβητεί τις ικανότητές του.

«Τα ΚΕΔΔΥ συστεγάζονται με ένα κέντρο με παιδιά με νοητική καθυστέρηση. Μου λέει «Γιατί με πήγες εκεί, αφού εγώ δεν είμαι χαζός. Δεν έχω...» κατάλαβες; Μου το ξεφούρνισε μετά από καιρό, ένιωθε ότι είναι και αυτός σαν κι αυτά τα παιδιά. Αυτό είχε αισθανθεί τότε». (Νίνα)

Αλλά παιδιά δεν εξωτερίκευσαν κανένα συναίσθημα.

«Δεν τον αφορούν κάποια πράγματα γενικά...τα έβαζε μέσα του. Δεν εκδηλωνόταν. Τίποτα, δεν αντέδρασε. Κατάλαβε; Ξέρω εγώ.. δεν κατάλαβε;». (Νίνα)

«Δεν είδα κάποια αντίδραση. Ούτε θετική, ούτε αρνητική. Άκουγε απλά. Είπε «Καλά». Αυτό». (Μαρίνα)

Τέλος, ορισμένα παιδιά εξέφρασαν μία ανακούφιση σε συνδυασμό με έναν προβληματισμό αναφορικά με την μετέπειτα πορεία τους στο σχολείο.

«Πιο πολύ σαν ανακούφιση, ότι δηλαδή «Τώρα κατάλαβα», κάπως έτσι». (Αγάπη)

«Μου είπε «Δηλαδή τώρα, ρε μαμά, θα κάνω περισσότερα μαθήματα;» και του απάντησα «Δεν είναι τίποτα. Θα κάνουμε αυτά, που έχουμε στο σχολείο και κάποια στιγμή θα πηγαίνουμε και έξω. Για να μας βοηθήσουν λίγο περισσότερο». (Σόνια)

«μια δυο φορές που με ρώτησε γιατί πάει στην λογοθεραπεία και τι θα γίνει με το σχολείο». (Δανάη)

6.4. Φοίτηση στο Τμήμα Ένταξης

6.4.1. Παραπομπή στο Τμήμα Ένταξης

Τα περισσότερα παιδιά παραπέμφθηκαν στο τμήμα ένταξης, έπειτα από την διαγνωστική τους αξιολόγηση σε ΚΕΔΔΥ και ιατροπαιδαγωγικά κέντρα.

«Μας το πρότειναν από το ΚΕΔΔΥ, αφού υπήρχε ένταξη ήδη». (Ματίνα)

«Το χαρτί από το Ιπποκράτειο έλεγε να φοιτήσει στο τμήμα ένταξης». (Αρετή)

Άλλα παιδιά παρακολουθούσαν ήδη το τμήμα ένταξης, πριν γίνει η διάγνωση, με αίτημα είτε της μητέρας είτε του δασκάλου της γενικής τάξης. Όπως προαναφέρθηκε, ο δάσκαλος της γενικής τάξης διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην διαδικασία παραπομπής τους (Μπάρμπας 2007: 38).

«Με αίτηση δική μου. Μας είχαν πει από τα ΚΕΔΔΥ πως αν έχουμε τρεις αιτήσεις μπορούμε να κάνουμε τμήμα». (Νίνα)

«Εγώ το πρότεινα αρχικά στην δασκάλα του τμήματος ένταξης να τον πάρει». (Ευτυχία)

«Η πρόταση για το τμήμα ένταξης ήρθε από το σχολείο το ίδιο». (Κούλα)

«(η παραπομπή ήταν) ... της δασκάλας σε συνεννόηση με μένα». (Στέλλα)

Σε μία περίπτωση η παραπομπή έγινε με πρόταση του συμβούλου ειδικής αγωγής.

«...έγινε με πρόταση του συμβούλου ειδικής αγωγής». (Χαρούλα)

6.4.2. Συνθήκες φοίτησης στο Τμήμα Ένταξης

Η διάρκεια παρακολούθησης του τμήματος ένταξης κυμαίνεται από έναν μέχρι εννέα χρόνια. Αυτό συμβαίνει διότι ορισμένα παιδιά συνέχισαν να φοιτούν σε τμήματα ένταξης και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η έρευνα, όμως, περιορίστηκε στη φοίτηση στο τμήμα ένταξης του δημοτικού σχολείου.

«Δεύτερη χρονιά». (Ματίνα)

«Τρίτη χρονιά που πηγαίνει». (Νίνα)

«...όλη την μαθησιακή του πορεία στο Δημοτικό». (Κούλα)

Η εβδομαδιαία παρακολούθηση εξαρτιόταν από την περίπτωση.

«Τρεις ώρες την εβδομάδα τον παίρνει». (Νίνα)

«Κάνει σίγουρα δύο ώρες την μέρα». (Στέλλα)

«10 ώρες, όσες συνέστησαν τα ΚΕΔΔΥ». (Μαρίνα)

Η πλειονότητα των μητέρων δεν γνώριζε τον συνολικό αριθμό των παιδιών, τα οποία απαρτίζουν το τμήμα ένταξης.

«δεν γνωρίζω ακριβώς... ξέρω ότι είναι αρκετούτσικα και ότι βγήκαν στην πορεία». (Ματίνα)

Οι μητέρες γνώριζαν πως, στις περιπτώσεις που παρακολουθούσαν το τμήμα ένταξης, σχημάτιζαν ομάδα με ένα ή δύο παιδιά με παρόμοια μαθησιακά προβλήματα. Σε άλλες περιπτώσεις, τα παιδιά της ίδιας ομάδας είχαν διαγνωστεί με οριακή νοημοσύνη ή με γενικότερα προβλήματα συμπεριφοράς.

«Το ένα έχει σίγουρα δυσλεξία». (Λίτσα)

«Νομίζω μία ελαφριά νοητική υστέρηση» (Νίνα)

«Γενικότερες δυσκολίες και σίγουρα έχει προβλήματα συμπεριφοράς. Είναι πιο επιθετικό, χαμένο ώρες ώρες». (Ζέτα)

«...πάει και ένα άλλο παιδάκι που ανήκει πραγματικά στο τμήμα ένταξης! Χωρίς να είναι η βοήθεια όσον αφορά το μάθημα. Ήταν ΎΝΤΑΞΗ στην κυριολεξία, όχι στήριξη, ένταξη». (Σόνια)

6.4.3. Αντιμετώπιση του Τμήματος Ένταξης από την πλευρά των μητέρων

Η πλειονότητα των μητέρων ήταν θετικά διακείμενη αναφορικά με την προοπτική φοίτησης του παιδιού στο τμήμα ένταξης. Υπήρχε η έντονη προσδοκία για την βελτίωση της σχολικής πορείας του παιδιού.

«Εγώ το είδα, σου είπα, σαν φροντιστήριο περισσότερο. Σαν μια επιπλέον εκπαίδευση για το παιδί». (Ευτυχία)

«Θετικά το είδα, δεν μπορώ να πω, γενικά το σκέφτηκα, ως κάπου που μπορούν να τον βοηθήσουν». (Μαρινά)

Ωστόσο, υπήρχε μία ανησυχία μήπως υπάρξει κάποιου είδους στιγματισμός, από την στιγμή που το παιδί απομακρύνεται από τη γενική τάξη.

«Με ρώτησαν αν με πειράζει, γιατί υπάρχει η νοοτροπία ότι στο τμήμα ένταξης πάνε μόνο τα καθυστερημένα. Που είναι φυσικά μεγάλο λάθος για μένα». (Νίνα)

«...της λέω (της δασκάλας του τμήματος ένταξης) «Δεν ξέρω βρες τον τρόπο πώς θα τον βγάλεις από την τάξη. Δεν θέλω να στιγματιστεί, να διαφοροποιηθεί». (Ζέτα)

«...αυτό το διαφοροποιεί το παιδί μέσα στην τάξη... Με ρώτησαν αν δέχομαι, δηλαδή αν επιθυμούμε εμείς σαν γονείς να φεύγει από την τάξη και να πηγαίνει εκεί». (Στέλλα)

Η ανησυχία των μητέρων σχετίζονταν και με τη σύνθεση του τμήματος ένταξης. Πιο συγκεκριμένα, οι μητέρες ανησυχούσαν μήπως το παιδί τους

αντιμετωπιζόταν όπως άλλα παιδιά, τα οποία έχουν πιο δύσκολες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

«σκέφτηκα πώς μπορεί να τον δουν οι άλλοι, επειδή θα πηγαίνει εκεί γιατί έχει και βαριές, δυο τρεις βαριές περιπτώσεις». (Χαρούλα)

Ταυτόχρονα, υπήρχε και ανησυχία αναφορικά με τα συναισθήματα του ίδιου του παιδιού και το νόημα που θα είχε για αυτό η φοίτησή του στο τμήμα ένταξης.

«...και μένα το θέμα μου ήταν η ψυχολογία του παιδιού». (Ζέτα)

«Στην αρχή το σκέφτηκα, λέω τι θα πούνε τα άλλα παιδιά.. Δηλαδή για τα παιδιά.. πώς θα νιώσει η Γιώτα, που θα φεύγει από την τάξη της;». (Ματίνα)

Σχεδόν όλες οι μητέρες έμειναν ευχαριστημένες από τη φοίτηση του παιδιού στο τμήμα ένταξης αναφορικά με τη μαθησιακή του εξέλιξη. Υπήρξε, ωστόσο, διαφορετικός βαθμός ικανοποίησης από τις μητέρες. Άλλες υπήρξαν αρκετά ικανοποιημένες και άλλες περισσότερο από τη φοίτηση του παιδιού τους.

«Είμαι ικανοποιημένη, γιατί το παιδί βοηθήθηκε. Ήταν σ' ένα επίπεδο που δεν μπορούσε ούτε να γράψει μόνος του, ούτε να κάνει κάτι, να παρακολουθήσει, να συμβαδίσει με το υπόλοιπο τμήμα της τάξης. Και τώρα βλέπω το παιδί ότι έχει βοηθηθεί σε μεγάλο βαθμό». (Στέλλα)

«...είμαι αρκετά ικανοποιημένη με τον θεσμό της ένταξης... υπάρχει καλή διάθεση, δεν υπάρχουν οι γνώσεις... νομίζω τα επόμενα χρόνια θα είναι καλύτερα τα πράγματα». (Αγάπη)

«Επαναλαμβάνω στο δημοτικό αν δεν ήταν το τμήμα ένταξης, δεν ξέρω τι αντιδράσεις θα είχα με την Δήμητρα. Έμαθε, δηλαδή σε συνεργασία με τον δάσκαλο, να γράφει, να διαβάζει αρκετά καλά, να πατάει στα πόδια της, να ξέρει τα ταλέντα της, να ξέρει, ας πούμε, να διαχειρίζεται πάρα πολλά... πάρα πολλές καταστάσεις». (Αγάπη)

«Είναι πάρα πολύ καλό το τμήμα ένταξης να υπάρχει. Εγώ το βρίσκω πάρα πολύ χρήσιμο». (Λίτσα)

Ωστόσο, η θετική αποτίμηση του τμήματος ένταξης, σχετίζονταν κατά πολύ με το πρόσωπο του ειδικού παιδαγωγού και τις ικανότητές του.

«Φέτος δεν είδα βελτίωση από το τμήμα ένταξης, πέρσι όμως είδα. Είναι θέμα ανθρώπου». (Ζέτα)

«Είναι θέμα δασκάλας. Όποτε έμπαινε μέσα στην τάξη, όλα τα παιδιά ήθελαν να κάτσουν μαζί της». (Ελπίδα)

Σημαντικό ρόλο, ακόμη, θεωρούσαν οι μητέρες πως διαδραμάτισε η επιθυμία ή η ανάγκη του παιδιού να απομακρυνθεί από τη γενική τάξη σε συνδυασμό με την εφαρμογή του εξατομικευμένου προγράμματος.

«Και στο τμήμα ένταξης το παιδί πάει μόνο και μόνο από επιλογή του, γιατί τον ρώτησα και θέλει να πάει για να μην βαριέται τόσο στην τάξη. Για αυτόν τον λόγο πάει». (Μαρίνα)

«Ο μικρός το βλέπει σαν εκτόνωση από το μάθημα. Φεύγει και αλλάζει περιβάλλον, γιατί το έχει ανάγκη». (Νόρα)

«Άλλες ανάγκες έχει το κάθε παιδί, οπότε αλλιώς είναι εντελώς εξατομικευμένο αυτό που γίνεται». (Ελπίδα)

Τέλος, οι μητέρες αναφέρθηκαν θετικά και στην απουσία οικονομικής επιβάρυνσης για τη φοίτηση του παιδιού στο τμήμα ένταξης.

«...είναι καλύτερα, γιατί πριν θα έπρεπε να τον τρέχω σε λογοθεραπείες, οι οποίες λογοθεραπείες και κόστιζαν και δεν ξέρω το κατά πόσο βοηθούν». (Ευτυχία)

«...βοηθάει πολύ τους γονείς, που εργάζονται και δυσκολεύονται οικονομικά». (Κούλα)

Από την άλλη πλευρά, υπήρχαν μητέρες που δεν είδαν κάποια σημαντική διαφορά στο παιδί τους μετά τη φοίτηση στο τμήμα ένταξης. Το γεγονός αυτό πιθανόν να σχετίζεται με τις προσδοκίες που είχαν ή με την εμπειρία τους από τα ιδιωτικά κέντρα.

«Όχι, γιατί δεν τον βοηθάει πρακτικά κάπου. Ίσα, ίσα μπορεί να τον αποδεσμεύει από την τάξη και να πηγαίνει εκεί.. Το τμήμα ένταξης συνήθως και στα μάτια των παιδιών και στους άλλους έχει να κάνει με πρόβλημα και όχι με βοήθεια και γενικώς δεν είναι καταρτισμένοι οι ειδικοί που.. τουλάχιστον μέχρι τώρα στο σχολείο που έχουμε».
(Νόρα)

«Δεν νομίζω ότι κάνουνε τρελά πράγματα. Εγώ βλέπω ένα παιδί με μια στασιμότητα. Το βλέπω, πώς το βλέπω; Δεν ξέρω, έχω την αίσθηση ότι έκανε περισσότερα πράγματα πέρσι και πρόπερσι, που πηγαίναμε έξω». (Σόνια)

Ακόμη, οι μητέρες έκαναν και ορισμένες προτάσεις για την βελτίωση αυτής της εκπαιδευτικής δομής. Αυτές οι προτάσεις αφορούσαν τη δημιουργία περισσότερων τμημάτων ένταξης, ιδιαίτερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

«Τώρα του χρόνου που θα πάει στο γυμνάσιο προσπαθούμε να γίνει κάποιο τμήμα ένταξης, γιατί δεν θα μπορεί να συμβαδίσει το παιδί στο τμήμα. Μέσα θα χαθεί.»
(Χαρούλα)

«Ένα χρόνο προσπαθούσαμε να κάνουμε τμήμα ένταξης στο γυμνάσιο και έγινε φέτος...». (Νίνα)

Ταυτόχρονα θεωρούσαν εξαιρετικά σημαντική τόσο την στελέχωση αυτών των τμημάτων από καταρτισμένα άτομα, όσο και την γενικότερη αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος.

«Το καλύτερο θα ήταν αυτά τα τμήματα να επανδρώνονται με έμπειρο και ειδικό προσωπικό.. δεν ξέρω πόσοι υπάρχουνε.. που μπορούνε να το κάνουνε αυτό το πράγμα». (Ελπίδα)

«...από καθηγητές, από ανθρώπους ειδικούς, όχι επειδή έχω εγώ μια πάθηση αναλαμβάνω κάποια παιδιά. Αυτό, δηλαδή, το τελευταίο που μας κάνανε με τα Α.Μ.Ε.Α. και λοιπά είναι απαράδεκτο. Είναι απαράδεκτο!» (Αγάπη)

«...αυτούς που θα βάλουμε να δουλέψουνε στα τμήματα ένταξης... θα βάλει το κράτος... να είναι ειδικοί για την ένταξη. Να ξέρουν τι έχουν να αντιμετωπίσουν... να έχουν υπομονή... Να το πεις και μια και δυο και τρεις και δέκα φορές κάτι. Ή να ξέρεις τα κυριότερα, ή να έχουνε μόρφωση». (Σόνια)

«Αν ήταν επιλογή μου να μην πάει σχολείο, δεν θα τον έστελνα. Θα τον έστελνα κάπου αλλού, να κάνει κάτι πιο παραγωγικό για αυτόν και δημιουργικό για αυτόν. Αλλά πρέπει να πάει σχολείο και πρέπει να προσαρμοστεί σε αυτά τα δεδομένα.» (Μαρίνα)

«Αλλά αν δεν φτιάξει το σύστημα όλο το εκπαιδευτικό προς το καλύτερο, δεν μπορούν και αυτά να γίνουν καλύτερα. Το ένα συμπαρασύρει το άλλο. Δεν νομίζω ότι τα τμήματα ένταξης να κάνουν κάτι ξεχωριστά από τα άλλα τμήματα». (Νίνα)

«Να γίνει γενικότερη αλλαγή.. να δοθούν κονδύλια, να έρθουν εκπαιδευτικοί για πολλές ώρες και όχι ως συμπλήρωμα... κάτι να κάναμε σαν κυβέρνηση, σαν πολιτική.. τα παιδιά, που ασχολούνται με την ειδική αγωγή δεν είναι μορφωμένα... από ψυχολογική άποψη... Δεν μπορούμε μετά να μιλάμε για ειδική αγωγή...να πούμε ότι τα παιδιά αυτά τα βοηθάμε. Χειρότερα μπορώ να πω ότι τα κάνουμε». (Αγάπη)

6.4.4. Αντιμετώπιση του τμήματος ένταξης από το παιδί

Σύμφωνα με τις μητέρες, αρκετά παιδιά αρχικά ήταν αρνητικά ως προς τη φοίτησή τους στο τμήμα ένταξης.

«Γιατί φέτος μου λέει ότι δεν θέλει να πάει στον κ. Πέτρο και εγώ την ρώτησα «Μήπως σε κοροϊδεύουν;»». (Ματίνα)

«...στην αρχή δεν ήθελε να φεύγει από ολόκληρη τη τάξη». (Στέλλα)

«Πέρσι κάποια στιγμή είχε άρνηση για το τμήμα ένταξης, δεν ήθελε να πηγαίνει. Δεν κατάλαβα αν έγινε κάτι, προσπάθησα αλλά δεν... Μου έλεγε του μύριζε το δωμάτιο και δεν ήθελε να πάει, αυτό μου έλεγε. Αυτός δεν ήταν σίγουρα ο σοβαρός ο λόγος, αλλά... δεν...». (Χαρούλα)

Αυτή η άρνηση των παιδιών σχετιζόνταν ορισμένες φορές, με μια ανησυχία για τη φύση της δυσκολίας, δεδομένου του προφίλ των άλλων παιδιών, που παρακολουθούσαν το τμήμα ένταξης και δεν είχαν μαθησιακές δυσκολίες καθώς και με απορίες σχετικά με την προσωπική τους παραπομπή.

«Το ότι πήγαινε στο τμήμα ένταξης, όπου εκτός από τα παιδιά που είχαν μαθησιακά, υπήρχαν και παιδιά, που είχανε σωματικά μειονεκτήματα, την έκανε και αισθανόταν άσχημα». (Αγάπη)

«...με ρωτάει αν έχει ψυχολογικά προβλήματα, γιατί του λένε πως το τάδε παιδάκι, που πάει στο τμήμα ένταξης έχει ψυχολογικά προβλήματα και με ρωτάει αν τον έγραψα γιατί έχει και αυτός». (Στέλλα)

«...φέτος όμως, τώρα πρόσφατα, γύρω στους τρεις μήνες έχει, άρχισε να με ρωτάει ποιος τον έγραψε στο τμήμα ένταξης και γιατί. Αν το αποφάσισα εγώ ή η κυρία;». (Στέλλα)

Ωστόσο, τα περισσότερα παιδιά ήταν, κατά τις μητέρες, αρκετά ευχαριστημένα.

«Θετική... θετική... δεν τον ενοχλεί. Μου είπε να τον ξαναγράψω. Του αρέσει, που είναι εκεί... έχει και υπολογιστές». (Μαρίνα)

«Τα πάει πολύ καλύτερα είναι πολύ ευχαριστημένος, επειδή δουλεύουν τα μαθήματα στο τμήμα ένταξη, αυτό του δίνει ικανοποίηση, του δίνει χαρά. Πιστεύει ότι τα πάει πάρα πολύ καλά ...εντάξει δεν είναι δεκάρια, αλλά δεν είναι και υπογραφή, αλλά βλέπει ότι έχει κάνει σημαντική πρόοδο κι αυτό τον ευχαριστεί πάρα πολύ». (Νόρα)

Ταυτόχρονα, οι μητέρες παρατηρούσαν θετικές αλλαγές στην ψυχολογία του παιδιού, τις οποίες απέδιδαν στην φοίτησή του στο τμήμα ένταξης. Η λέξη «ανακούφιση» ακούστηκε από πολλές μητέρες.

«Εντάξει, είναι πιο ανέμελος.. έχει έναν πόλο εκεί μέσα... πιο χαλαρός θα έλεγα».
(Νίνα)

«Η δασκάλα είπε ότι είναι καλύτερος γενικά μετά από την ένταξη εκεί, γιατί ανακουφίστηκε από αυτό... από την δυσκολία του...δεν ήταν υποχρεωμένος να ακολουθήσει την πορεία της τάξης...ήτανε πιο ανακουφισμένος». (Νόρα)

«Το παιδί μου ξελαμπικάρει εκεί μέσα». (Σόνια)

Παράλληλα οι μητέρες επισήμαναν πως με τη φοίτηση στο τμήμα ένταξης ενισχύθηκε το συναίσθημα αυτοπεποίθησης και ασφάλειας του παιδιού τους.

«...είχε τονωθεί η αυτοπεποίθησή της με το δάσκαλο, ήξερε δηλαδή σε πόσα πράγματα μπορεί να καταφέρει. Κοντά σε αυτό άρχισε δηλαδή να δείχνει ωραία γράμματα, βλέποντας τα άλλα τα παιδιά τα γράμματα της, αμέσως ανέβηκε στα μάτια των άλλων των παιδιών η εκτίμηση της. Ε.. πήρε θάρρος, άρχισε και αυτή σιγά σιγά να σηκώνει χέρι μες την τάξη, που δεν σήκωνε ποτέ... έδειχνε στις συμμαθήτριες της τι κάνανε, τι δεν κάνανε, δηλαδή υπήρχε αυτό το πράγμα. Αυτή η ανταλλαγή». (Αγάπη)

«Με το τμήμα ένταξης νιώθω έστω ότι ανεβαίνει η εκτίμηση του γιατί για να φτάσει ο Πέτρος να σου... πει ότι «Όχι μαμά, δεν το κάνω αυτό». Είναι κατάκτηση για αυτόν. Έχει λόγο». (Σόνια)

«Ένιωθε μεγάλη ασφάλεια στο τμήμα ένταξης και μετά δεν ήθελε να γυρίσει στην τάξη. Μια φωλιά, που δεν υπήρχε πριν.. αλλά νομίζω ξεπεράστηκε αυτό στην πορεία».
(Λίτσα)

6.5. Δυσκολίες στον κοινωνικό τομέα πριν την διάγνωση

Πριν την διαδικασία της διάγνωσης, οι μητέρες εκτός από τις γνωστικές δυσκολίες του παιδιού είχαν εντοπίσει και ορισμένες δυσκολίες στον τρόπο αντίληψης και συμπεριφοράς των παιδιών κατά τις κοινωνικές τους σχέσεις.

6.5.1. Κοινωνικές δεξιότητες

Ορισμένες μητέρες επισήμαναν πως είχαν την αίσθηση ότι το παιδί παρουσίαζε ορισμένες συμπεριφορές ανώριμες για την ηλικία του.

«...είχε και συμπεριφορές πολύ παιδικές.. μικρότερες της ηλικίας του». (Χαρούλα)

Άλλες μητέρες παρατηρούσαν πως το παιδί τους είχε τη τάση να μιμείται τα άλλα παιδιά και να υιοθετεί εύκολα τις απόψεις τους.

«Γενικά δεν αφομοιώνεται εύκολα... άλλα στους συμμαθητές του.. προσπαθεί να κάνει ό,τι κάνουν. Να λέει ότι λένε. Τέτοια πράγματα...με τα παιδιά εκτός σχολείου είναι πιστεύω είναι φυσιολογικός». (Μαρίνα)

«Αυτό που λέει δεν το υποστηρίζει και ασπάζεται των άλλων τις απόψεις... οτιδήποτε λένε και ας είναι και αναλήθειες και πολλές φορές και... χαζομάρες. Ο Άριστος γενικά όμως σαν παιδί όταν λέει κάτι έχει δίκαιο, το έχει ψάξει. Δεν λέει γενικώς αερολογίες». (Ζέτα)

Άλλες μητέρες είχαν εντοπίσει πως το παιδί συχνά δεν ήταν σε θέση να κάνει μία ακριβή εκτίμηση των ικανοτήτων του εαυτού και των άλλων, γεγονός που είχε ως αποτέλεσμα να υπερεκτιμά ορισμένες φορές, ίσως και αντισταθμιστικά, τις ικανότητες του.

«Ίσως, δεν ξέρω, εγώ είμαι λίγο... επιφυλακτική σε κάποια πράγματα γενικότερα... Ίσως, γιατί ο μικρός τα παρουσιάζει πιο ωραία από ,ότι είναι συνήθως... Ε... και μπορεί να μην αντιλαμβάνεται, λέω εγώ, κάποια πράγματα, που ίσως τον κοροϊδεύουνε

και δεν καταλαβαίνει... Τι να σου πω... Άμα δεν τα δεις τα παιδιά παρουσία σου πως συμπεριφέρονται, ε δεν μπορείς να καταλάβεις». (Ζέτα)

«Δείχνει ότι έχει μεγάλη ιδέα για τον εαυτό του, ότι είναι σε όλα καλός, δεν μου αρέσει αυτό το πράγμα. Δεν μπορώ να καταλάβω αν έχει θέμα να τον κοροϊδέσουνε ή για κάποιο άλλον λόγο». (Ζέτα)

Αυτές οι συμπεριφορές σε συνδυασμό με τις μαθησιακές δυσκολίες οδηγούσαν το παιδί σε προσπάθειες να προκαλέσει το ενδιαφέρον για να γίνει αποδεκτό. Άλλες φορές έκανε τον «αστείο» της τάξης. Ενώ, σε άλλες περιπτώσεις το παιδί είχε ασυνήθιστες ασχολίες.

«Είχε πάρει τον ρόλο 'Ο Αστείος της Τάξης'. Τους έκανε συνέχεια αστεία κα γελούσαν όλοι μαζί του. Ήτανε ψυχαγωγικός ο ρόλος του. Με αυτόν τον τρόπο είχε ρόλο μέσα στην τάξη. Αφού δεν μπορούσε να διαβάσει, να γράψει και να καταλάβει τι γίνεται με αυτά τα έρημα τα βιβλία» (Νίνα)

«...έβρισκε τρόπους και γενικά έτσι είναι ο χαρακτήρας του να τραβάει την προσοχή... ασχολείται γενικότερα με περίεργα πράγματα... Αυτό κατάλαβα εγώ. Θέλει να το επιδεικνύει αυτό, γιατί πέφτουν όλοι από πάνω του. Γιατί όλο περίεργα πράγματα αγοράζει και ασχολείται γενικότερα». (Ζέτα)

Τέλος, όπως ανέφεραν οι μητέρες αρκετά παιδιά παρουσίαζαν διαταρακτική συμπεριφορά.

«Έχω εντοπίσει πως προσπαθούσε να τους προσεγγίσει με άλλους τρόπους. Ίσως είναι πιο ζωηρός... θέλει να ανήκει με άλλους τρόπους». (Μαρίνα)

«...μου έκανε η δασκάλα του παράπονο: ότι κάνει πολύ φασαρία, ότι ενοχλεί τους υπόλοιπους, ότι κάνει πλάκες, ότι κάνει αυτά... ίσως υποσυνείδητα λόγω αυτής της δυσκολίας που έχει θέλει να είναι αγαπητός με άλλον τρόπο. Θέλει να ξεχωρίζει... οπότε θέλει να βγαίνει μπροστά». (Ελπίδα)

6.5.2. Κοινωνικές σχέσεις

Η διάγνωση όλων των παιδιών έγινε πριν την ηλικία των οχτώ ετών, συνεπώς οι κοινωνικές σχέσεις του παιδιού, στις οποίες αναφέρεται αυτή η κατηγορία αφορούν παιδιά σχεδόν προσχολικής ηλικίας ή πρώτων τάξεων του δημοτικού.

Ορισμένα παιδιά είχαν δεχθεί κοροϊδευτικά σχόλια και χλευασμό εξαιτίας της μαθησιακής τους δυσκολίας.

«Στο νηπιαγωγείο...Ε, μου έλεγε διάφορα... Ότι 'Με κοροϊδεύουνε!', τσακωνόντουσαν.. διάφορα». (Νόρα)

«Χλευασμό είχε από την Α' δημοτικού από τα υπόλοιπα παιδιά. Για οτιδήποτε μπορείς να φανταστείς... ήταν ένα παιδί, που μαζευτόταν συνεχώς». (Σόνια)

«Την κοροϊδεύανε καμιά φορά». (Κούλα)

Αυτός ο χλευασμός, οδηγούσε ορισμένες φορές και σε καταστάσεις εκφοβισμού, οι οποίες δημιουργούσαν ιδιαίτερα οδυνηρά συναισθήματα στα παιδιά.

«Είναι ένα είδος βίας, όταν συμβαίνει στο σχολείο. Νομίζω πως το παιδί μου έχει περάσει μέσα από τέτοια πράγματα. Έχει γίνει αντικείμενο χλευασμού. Από αυτά, που λέει το ίδιο, έτσι όπως τα αντιλαμβάνεται το ίδιο». (Σόνια)

«...συνέβη να πάει το παιδί τουαλέτα και πήγαν να την πειράζουν, της λέγανε άντε βγες έξω... άλλη μια φορά κατουρήθηκε και πάνω και πήγα και την πήρα.. το παιδί είχε θυμώσει και είχε φοβηθεί». (Κούλα)

Αλλά πάλι παιδιά ήταν απομονωμένα, ιδιαίτερα κατά την διάρκεια του διαλείμματος στο σχολείο.

«Πάντα κατέβαινε και έπαιζε μόνος του, ενώ τα υπόλοιπα παιδάκια παίζανε σε ομάδα. Όταν ήθελε να κατέβει κάτω... και αυτό με επιτήρηση... από το μπαλκόνι, ας πούμε, να τον ελέγχεις, ήτανε... Έτρεχε μόνος του. Δεν συμμετείχε σε αυτό, που ομαδικά κάνανε

οι υπόλοιποι και αν έμπαινε κάποια στιγμή στην ομάδα, έφευγε και πολύ γρήγορα. Δεν ήτανε... δεν μπορούσε να καθίσει στην ομάδα». (Νόρα)

«Νομίζω ότι δεν πρέπει να περνούσε καλά στο σχολείο. Ακόμα και την ώρα της γυμναστικής είχε πρόβλημα. Πήγαινα στο σχολείο χωρίς να με βλέπει για να δω τι κάνει στην γυμναστική, έβλεπα πως και εκείνη την ώρα, ήτανε περιθωριοποιημένος.» (Νόρα)

«Πολλές φορές την έβλεπα από το παράθυρο που ήταν στο προαύλιο, καθόταν και μόνη της πολλές φορές. Έλεγα «Γιατί δεν παίζεις;», «Ε, βαριέμαι, κουράζομαι.», μου απαντούσε». (Αγάπη)

«Τα έπαιρνε λίγο πιο σοβαρό όλα... βέβαια αυτός είναι ο μικρόκοσμός του, προσπαθούσα να του εξηγήσω πως αν δεν είναι φίλος με κάποιον δεν σημαίνει πως είναι και εχθρός». (Ελπίδα)

«Μικρός όταν ήτανε, πολύ μικρός όμως, ήθελε να παίζει μόνος του, κάπου ξεχώριζε από τα άλλα τα παιδιά, εντάξει δεν είχε και πολλούς φίλους...». (Νόρα)

« 'Τα άλλα παιδάκια δεν με θέλουν.'. Αυτό μου το λέει από την Β' δημοτικού και μετά... μου λέει 'Κανένα παιδάκι δεν με παίζει, γιατί δεν είμαι καλός μαθητής, δεν με κάνουν παρέα τα άλλα παιδάκια. Δεν θέλω'». (Σόνια)

Ωστόσο, αρκετά παιδιά είχαν αναπτύξει φιλικές σχέσεις, οι οποίες προέρχονταν είτε από το σχολικό πλαίσιο του παιδιού είτε και από την γειτονιά.

«Φίλους είχε πάντα... ευτυχώς δεν είχε πρόβλημα με την κοινωνικότητα της». (Λίτσα)

«Γενικά ήταν ένα παιδί που έπαιζε με όλα τα παιδιά, δεν είχε πρόβλημα. Ρωτούσε 'Θες να γίνουμε φίλοι;', δεν είχε θέμα να επιλέξει» (Ζέτα)

«...και από την τάξη του». (Στέλλα)

«Από την γειτονιά». (Ματίνα)

Ακόμη αρκετές μητέρες αναφέρθηκαν στα χαρακτηριστικά των παιδιών, με τα οποία ανέπτυσαν φιλικούς δεσμούς. Πολλές μητέρες θεωρούσαν πως τα παιδιά τους επικοινωνούσαν καλύτερα με παιδιά, τα οποία ήταν λιγότερο ζωηρά και ήσυχα.

«... είχε φίλους τα ήσυχα παιδιά... τους πιο ήσυχους, αυτούς έκανε παρέα». (Στέλλα)

«Έκανε παρέα μικρότερος με τον Χρόνη, που ήταν τόσο χαμηλών τόνων, που φοβότανε πολλά πράγματα. Τον ηρεμούσε τον δικό μας όμως... τώρα πάλι με τον καινούριο του κολλητό είναι και αυτό ένα παιδάκι εξίσου χαμηλών τόνων πολύ πράο, ήρεμό κ.τ.λ. και νομίζω βρήκε το άλλο του μισό, γιατί ο Κώστας είναι εκρηκτικός χαρακτήρα». (Ζέτα)

Ορισμένες μητέρες είχαν την αίσθηση πως το παιδί τους επιδίωκε να κάνει παρέα είτε με παιδιά με χαμηλή σχολική επίδοση, είτε με την παρέα των κοριτσιών (εάν ήταν αγόρι), είτε με παιδιά που είχαν έρθει πρόσφατα στο σχολείο.

«...τα παιδιά, τα οποία προσέγγισε ήταν παιδιά... δεν ήταν χαρισματικά. Ήταν τα τελευταία παιδιά της τάξης». (Σόνια)

«Όταν κάνει παρέα με κάποια παιδάκια προτιμά να είναι κορίτσια, που είναι ο πιο αδύναμος κρίκος που μπορεί να επιβιώσει». (Νόρα)

«Πέρσι είχαν έρθει στο σχολείο δύο καινούρια παιδιά, ήταν ο πρώτος που πήγε να τους κάνει φίλους. Θεωρεί ότι είναι καινούριοι και δεν θα ξέρουν ήδη ότι δεν αποδίδει στην τάξη». (Μαρίνα)

Σύμφωνα με τις μητέρες, τα παιδιά που είχαν φιλικές σχέσεις ήταν πολύ ικανοποιημένα από αυτές.

«Ικανοποιημένος έδειχνε ότι είναι». (Ελπίδα)

«...νομίζω πως ήταν ικανοποιημένος, αφού ζητούσε να παίξει ειδικά με ένα κοριτσάκι, που ήταν εδώ κοντά». (Ευτυχία)

Στις περιπτώσεις των παιδιών, που ήταν απομονωμένα ή δεν είχαν φίλους ορισμένες από τις μητέρες έκαναν προσπάθειες, ώστε να ενισχύσουν την κοινωνική συναναστροφή των παιδιών. Προσκαλούσαν παιδιά στο σπίτι για να παίζουν. Προωθούσαν την ενασχόληση του παιδιού με τον αθλητισμό, ώστε να αυξηθούν τα κοινωνικά πλαίσια, στα οποία αλληλεπιδρά το παιδί με τους συνομήλικους του εκτός του σχολείου

«Εγώ προσπάθησα να καλέσω στο σπίτι και ακόμη και να κάνω παρέα με μαμάδες, τις οποίες δεν ήξερα ή δεν μου κάνανε σαν άτομα.. Μόνο και μόνο για να προσεγγίσω έτσι, την μαμά και τα παιδιά και να είναι έτσι από την τάξη του». (Νόρα)

«... προσπαθώ να κάνει παρέα και έρχονται σπίτι, το καλλιεργώ. Να κάτσουν, να φάνε και να κοιμηθούνε... έτσι να μπορεί και αυτός να πηγαίνει στα σπίτια τους». (Σόνια)

«Στο δημοτικό προσπάθησα να τον βοηθήσω με πράγματα, ας πούμε, που θα ενδιαφέροναν και παιδάκια της ηλικίας... να μάθουμε ποδόσφαιρο, να πάμε σε μια ομαδούλα. Αδύνατον. Ο ίδιος δεν ήθελε να συμμετέχει και μου έλεγε 'Δεν έχω φίλους, δεν κάνω φίλους'». (Σόνια)

«...στην ρυθμική, που πηγαίναμε μου έλεγε πως δεν αισθάνονταν καλά. Ήθελε να πετυχαίνει πολύ, δηλαδή δεν της έφτανε αυτό, που ήταν. Καταλάβαινε πως μειονεκτούσε σε κάποια πράγματα». (Αγάπη)

«Μα δεν έχει φίλους στα αθλήματα...Εγώ θα τον δοκιμάσω.. μπας και νιώσει κάπως καλύτερα έχοντας κάποιο φίλο του, που ασχολείται με αυτά». (Μαρίνα)

6.6. Κοινωνικές σχέσεις μετά την φοίτηση στο Τμήμα Ένταξης

Η παρακολούθηση του τμήματος ένταξης είχε αντίκτυπο όχι μόνο στην ακαδημαϊκή εξέλιξη του παιδιού, αλλά και στην κοινωνική του συμπεριφορά.

6.6.1. Αποκάλυψη της μαθησιακής δυσκολίας σε συνομηλίκους

Όσον αφορά την αποκάλυψη της μαθησιακής τους δυσκολίας από τα ίδια τα παιδιά στους συμμαθητές τους υπάρχει μεγάλη απόκλιση. Όπως προαναφέρθηκε, σε ορισμένα παιδιά δεν είχε γίνει σαφής ενημέρωση σε σχέση με την δυσκολία τους ενώ σε άλλα υπήρξε ενημέρωση αμέσως μετά την διάγνωση. Συνεπώς υπήρχαν παιδιά, τα οποία συζητούσαν για την διάγνωση με τους συνομηλίκους τους, ενώ άλλα δεν ανέφεραν σε αυτούς κάτι σχετικό.

«Το πήρε και το μοίραζε μετά, έλεγε σε όλα τα παιδιά «Εγώ είμαι διαφορετική. Έχω δυσλεξία». (Λίτσα)

«Οι φίλοι του το ξέρανε, γιατί δεν το κρατούσαμε κρυφό. Δεν ήθελα να το κρατήσω κρυφό, να αισθάνεται ότι έχει μια αρρώστια. Πιστεύω πως όταν έχεις κάτι, ακόμα κι αρρώστια να 'ναι, καλά είναι να το λες για να το διώχνεις από πάνω σου, να μην σε βαραίνει». (Ευτυχία)

«Σε ένα κοριτσάκι στο μπαλέτο, που δεν ήξερε, της εξήγησε «Να, δεν μπορώ να διαβάσω και να γράψω». Η δικιά μου ψιλοτσατίστηκε, η δικιά μου, που η κοπελίτσα δεν ήξερε». (Αγάπη)

«Εντάξει βλέπανε που έφευγε από την τάξη... να το λέει ο ίδιος, δεν νομίζω. Δεν μου το έχει πει ποτέ». (Δανάη)

Ωστόσο, αρκετές μητέρες δεν γνώριζαν και δεν είχαν συζητήσει με το παιδί τους αν μίλησε σχετικά με τη δυσκολία του με τους συμμαθητές τους.

«Για να είμαι ειλικρινής δεν τον ρώτησα και ποτέ. Δεν το σκέφτηκα». (Στέλλα)

«Δεν ξέρω.. τώρα που το λες, το σκέφτομαι. Δεν ξέρω πόσο την πειράζει ή όχι.. Πρέπει να το δω ξανά. Ξέρω, εντάξει, θα ήθελε να μην το είχε. Ξέρω ότι προσπαθεί πάρα πολύ». (Αγάπη)

Στις περιπτώσεις που το παιδί αποκάλυψε τις δυσκολίες του, οι συνομήλικοι αντέδρασαν με διάφορους τρόπους. Οι περισσότεροι δεν ήξεραν ακριβώς τι είναι οι μαθησιακές δυσκολίες.

«Πολλά παιδιά νομίζανε ότι είναι κάποια αρρώστια και τους έλεγε « Όχι δεν είναι αρρώστια.. Είναι..». Την ρωτούσαν αν θα πεθάνει από αυτό και τέτοια». (Λίτσα)

Σε κάποιες άλλες περιπτώσεις, τα παιδιά έκαναν αρνητικά σχόλια.

«Κάποιες φορές μου έλεγε ότι τα παιδιά με κοροϊδεύουν.. Ενδεχομένως, όταν δεν τα κατάφερνε, κάποια παιδιά να γελούσαν.. Κάτι τέτοιο, όταν έλεγε καμιά κοτσάνα στο σχολείο». (Νόρα)

Η αρνητική συμπεριφορά των παιδιών, όμως, ενισχυόταν όταν ένιωθαν πως τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δέχονταν ιδιαίτερη και πιο επιεική μεταχείριση.

«Το γραπτό του είχε κάποια λάθη, αλλά η δασκάλα του έβαλε 10 και γυρνάει ένα παιδάκι και λέει «Γιατί πήρε αυτός 10 και πήρα και εγώ 10, αφού είχε λάθη;».». (Ελπίδα)

Τέλος, υπήρξε και μια περίπτωση, όπου η αποκάλυψη της μαθησιακής δυσκολίας έγινε από τη δασκάλα, γεγονός που οδήγησε και ένα άλλο παιδί μέσα στην τάξη να αναφερθεί και στην δική του δυσκολία.

«εκτός από τον δικό μου υπήρχε ένα ακόμη κοριτσάκι στην τάξη, που είχε δυσλεξία. Όταν όμως ακούστηκε μέσα στην τάξη (από τη δασκάλα) ότι ο δικός μου έχει δυσλεξία, εμφανίζεται και ένα άλλο αγόρι και λέει «Και εγώ έχω δυσλεξία και η μαμά μου προσπαθεί να μου πάρει το χαρτί και παιδεύεται και τυρρανιέται και κάνει και ράνει.».». (Ελπίδα)

6.6.2. Κοινωνικές σχέσεις με συμμαθητές

Ορισμένα παιδιά είχαν πολύ θετικές σχέσεις με τους συμμαθητές της γενικής τάξης. Σύμφωνα με τις μητέρες, οι σχέσεις τους είναι όπως εκείνες όλων των άλλων παιδιών, δηλαδή υπάρχουν συγκρούσεις αλλά το παιδί είναι πλήρως αποδεκτό από την ομάδα των συνομηλίκων.

«Τον ζητάνε όταν θα βγούνε, κανονίζουνε. Μία φορά επήγανε για μπόουλινγκ, του είπανε «Γιατί δεν ήρθες;», θέλω να πιστεύω ότι τα πάνε καλά». (Ζέτα)

«Δεν βλέπω διαφορές μεγάλες με τα άλλα τα παιδιά. Σχεδόν τα ίδια. Υπάρχουν άλλα παιδιά για παράδειγμα, που μπορεί να είναι πολύ έξυπνοι, πολύ καλοί μαθητές και να έχουν λιγότερους φίλους. Να είναι λιγότερο κοινωνικοί». (Αγάπη)

Ωστόσο, αυτό δεν ισχύει για όλα τα παιδιά. Ορισμένα, σύμφωνα με τις μητέρες, βιώνουν έντονα τον αποκλεισμό και την περιθωριοποίηση μέσα στη γενική τάξη.

«Απόμακρο. Προσπαθεί να κολλήσει στην ομάδα των κοριτσιών, η οποία ομάδα των κοριτσιών φυσικά, δεν τον θέλει μες τα πόδια της. «Ποιος είσαι εσύ τώρα; Να πας με τα αγόρια» «Τα αγόρια παίζουν μπάλα, εγώ μπάλα δεν θέλω να παίζω» και ο Πέτρος θα είναι αυτός, που θα τρέχει.». (Σόνια)

«Είπαμε με τους συμμαθητές δεν υπάρχει... Κάνει.. προσπαθεί να συμμετέχει... ο ίδιος λέει «Δεν με κάνουν παρέα. Τα παιδιά δεν θέλουν να είναι φίλοι μου. Γιατί είμαι κακός μαθητής.». Είναι αυτό, που εκφράζει ο ίδιος». (Σόνια)

Τέλος, άλλα παιδιά αν και είχαν φιλικές σχέσεις, εισέπρατταν αρνητικά σχόλια και απαξίωση από τους συμμαθητές τους σε σχέση με την σχολική τους επίδοση. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα, ορισμένα από αυτά να οδηγούνται και σε περισσότερο επιθετικές συμπεριφορές.

«υπάρχει αυτή η συμπεριφορά των συμμαθητών της γενικής της τάξης ότι «Εσύ δεν τα καταφέρνεις, ότι εσύ δεν..». Το εισπράττει αυτό. Το έχει κουβεντιάσει μαζί μου, μου λέει «Εγώ δεν αξίζω, εγώ δεν τα καταφέρνω, εγώ δεν.. δεν.. δεν...». όλο αυτό έχει να κάνει περισσότερο με την συμπεριφορά των συμμαθητών.. Νομίζω ότι για τα παιδιά είναι σημαντική. Το εισέπραττε αυτό και λεκτικά πολλές φορές.. μια φορά ο δικός μου τραγουδούσε το «ο πιο καλός ο μαθητής ήμουν εγώ στην τάξη..» και το άλλο παιδί λέει «ο πιο χάλια μαθητής είσαι εσύ στην τάξη». (Χαρούλα)

«Πάντα ήταν ένα δυναμικό παιδί. Πάντα μπλεκόταν με καυγάδες με αυτά.. Ήτανε έτσι... Είχε φίλους όμως.. ποτέ δεν ήτανε, ξέρεις, μαζεμένη απομακρυσμένη κ.τ.λ. Αλλά και ζύλο έπεφτε». (Λίτσα)

Όσον αφορά τις σχέσεις με τα παιδιά από το τμήμα ένταξης, σε ορισμένες περιπτώσεις, θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως ουδέτερες

«Με το παιδί που είναι μαζί έχει καλές σχέσεις. Κάνουν παρέα στο σχολείο και καμιά δυο τρεις φορές εδώ στο πάρκο. Με τα άλλα, όχι δεν έχει». (Μαρίνα)

«Δεν έχει φίλους.. έτσι 'κολλητούς' από το τμήμα ένταξης...Αλλά εντάζει κανονικές, σαν να είναι με άλλους συμμαθητές, όχι φίλους». (Λίτσα)

Αλλα παιδιά, σύμφωνα με τις μητέρες, είχαν πιο στενές σχέσεις με τους συμμαθητές τους από το τμήμα ένταξης.

«Είναι συντροφική (η σχέση).. Αυτό κάνει γλώσσα και κάποια φορά πέρσι νομίζω μου λέει « Μαμά, είμαι χαρούμενος. Πάρα πολύ χαρούμενος», «Γιατί βρε αγόρι μου», «Γιατί μαμά ο Εμίρ διάβασε». Ακόμα το λέω και συγκινούμαι. Είναι αλληλέγγυα, έχουν τον ίδιο καημό. Κάνουν παρέα, δηλαδή τον θεωρεί φίλο του και καμιά φορά μου λέει «Μαμά εγώ τον βοηθάω... και του δείχνω εκτίμηση.». (Νόρα)

«Έκανε παρέα με ένα κοριτσάκι μεγαλύτερο και μου έλεγε 'είναι φίλη μου'. Το κοριτσάκι δε είχε πάει ακόμη στο τμήμα ένταξης, άλλα είχε μαθησιακές δυσκολίες. Τώρα πώς καταλαβαίνονται μεταξύ τους, πώς προσεγγίζονται. Πώς κάνουν παρέα; Εν τέλει βρέθηκαν και σε αυτό το τμήμα». (Νόρα)

Ωστόσο, άξιο αναφοράς είναι πως αρκετά παιδιά δεν συνεργάζονταν με κάποια παιδιά που πήγαιναν μαζί στο τμήμα ένταξης. Αντιθέτως, υπήρχε ένταση μεταξύ τους.

«Με ένα κοριτσάκι λίγο, που δεν έχει μαθησιακή δυσκολία, αλλά είναι κάτι άλλο πιο σοβαρό το πρόβλημά του, πρέπει να είναι θέμα υγείας, είναι λίγο σε μια κόντρα, ψιλομαλώνουν». (Στέλλα)

«...μου λέει ότι δεν θέλει να πηγαίνει με εκείνο το παιδάκι, γιατί βρίζει, άρα δεν έχουν καλές σχέσεις.. Είναι ένα χρόνο πιο μεγάλο το άλλο κοριτσάκι, «Εγώ με την Σόνια δεν πάω!» μου λέει «Εκείνη όλο βρίζει και βρίζει...»». (Ματίνα)

«Μαλώνουνε λιγάκι.. Την μία φορά «Εσύ έκανες φασαρία και δεν πρόσεξες» «Όχι, εσύ έκανες». Δεν μπορώ να πω ότι πέτυχε να κάνουνε παρέα. Δεν ξέρω για ποιο λόγο, αλλά δεν... Γενικά, οι σχέσεις τους είναι υποφερτές μπορώ να πω». (Αγάπη)

«Μερικές φορές είχε προβλήματα...με μερικά παιδιά δεν μπορούσε να συνεργαστεί, να ταιριάζει, μαλώνανε. Άλλες φορές, τα παρέσυρε εκείνη, άλλες φορές την παρασύρανε τα άλλα». (Λίτσα)

6.6.3. Διαφοροποίηση των κοινωνικών σχέσεων του παιδιού κατά την φοίτηση του στο τμήμα ένταξης

Οι περισσότερες μητέρες παρατήρησαν πως υπήρξε θετική αλλαγή στο παιδί τους, μετά την φοίτηση του στο τμήμα ένταξης. Η αλλαγή αυτή αφορούσε, εκτός από το μαθησιακό τους επίπεδο, πράγμα που αποτελούσε και την κύρια προσδοκία και το λόγο ένταξης του παιδιού σε αυτή τη δομή, και σε κοινωνικό επίπεδο. Ακόμη, οι συνομήλικοί τους από την γενική τάξη ήταν θετικά διακείμενοι ως προς την παρακολούθηση αυτής της ενταξιακής δομής.

«Νομίζω καλύτερες είναι τώρα οι σχέσεις. Νομίζω ότι.. έχει... έχει γίνει λιγότερο επιθετική». (Λίτσα)

«...της έκανε αρκετά καλό. Έμαθε δηλαδή να διαχειρίζεται το κοινωνικό κομμάτι στο τμήμα ένταξης. Έμαθε να το δουλεύει, ας πούμε». (Αγάπη)

«Τα παιδιά της έλεγαν να τα πάρουν και αυτά στο τμήμα ένταξης, στους υπολογιστές δηλαδή...και η δικιά μου ένιωθε χαρά». (Κούλα)

Σύμφωνα με τις μητέρες, οι θετικές σχέσεις του παιδιού με τους συμμαθητές της γενικής οφειλόταν πρωτίστως τον χαρακτήρα του παιδι τους. Πιο συγκεκριμένα,

την απέδωσαν στον τρόπο, με τον οποίο το ίδιο το παιδί διαχειρίστηκε την απομάκρυνσή του από την τάξη.

«Δεν νομίζω πως τον κορόιδεψαν, τον στιγματίσαν, τον απέκλεισαν και αυτό είναι προσωπική του επιτυχία του παιδιού». (Ελπίδα)

«Τους φίλους του και την κοινωνικότητα την κέρδισε με τον ρόλο του στο σχολείο... Με το πόσο φιλικός ήτανε με τα παιδιά, που έπαιζε μαζί τους μπάλα κ.τ.λ.». (Ζέτα)

«...και επιμένω πως είναι προσωπική επιτυχία του Γιάννη αυτό, γιατί τα παιδιά σε αυτές τις ηλικίες είναι πολύ σκληρά. Δηλαδή, θα μπορούσαν να στιγματίσουν, να περιθωριοποιήσουν, να βάλουνε ταμπέλα σε ένα παιδί και να το βάλουνε στην άκρη, αλλά το κέρδισε με άλλα πράγματα αυτό». (Ελπίδα)

Εξίσου σημαντικός παράγοντας θεωρήθηκε από τις μητέρες και ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάστηκε από τον ειδικό παιδαγωγό το τμήμα ένταξης στους υπόλοιπους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, οι μητέρες έκριναν πως ο τρόπος που το ίδιο το σχολείο υποστηρίζει τη λειτουργία του τμήματος ένταξης επηρεάζει και την στάση των υπόλοιπων παιδιών ως προς αυτό.

«Λίγο οι συμμαθητές επειδή φοιτούσε στο τμήμα ένταξης, τον έβλεπαν λίγο διαφορετικά, αλλά οι δάσκαλοι προσπαθούσαν να το εντάξουν... μιλούσαν και στα παιδιά όταν έλειπε ο Θάνος στο τμήμα ένταξης, ότι δεν έπρεπε να τον ξεχωρίζουν και ότι έπρεπε να τον εντάξουν στο σχολικό περιβάλλον». (Νίνα)

«Υπάρχει ένα κοριτσάκι στο τμήμα του, που έχει και αυτό δυσλεξία, δεν θέλει όμως να πάει στο τμήμα ένταξης, όπως το βλέπει ο καθένας, αλλά όλα μπορείς να τα σερβίρεις με κάποιο τρόπο και να εξηγήσεις και να καταλάβει το παιδί γιατί φεύγει και πάει κάπου άλλού». (Ελπίδα)

Από την άλλη πλευρά, υπήρξαν και λίγες μητέρες, οι οποίες δεν εντόπισαν κάποια διαφοροποίηση.

«Δεν κατάλαβα κάτι ιδιαίτερο.. Τώρα αν το παιδί βίωνε κάποια πράγματα και δεν μου τα έλεγε.. Δεν κατάλαβα, όχι.. Νομίζω ότι δεν.. Δεν πρέπει να επηρέασε αυτό». (Δανάη)

«Δεν έχω δει καμία αλλαγή». (Χαρούλα)

6.6.4. Ανησυχίες μητέρων για την κοινωνική πορεία του παιδιού

Πέρα από το θέμα της ένταξης στο σχολικό πλαίσιο, οι μητέρες ανέφεραν και τις έντονες ανησυχίες τους αναφορικά με τη μετέπειτα κοινωνική πορεία του παιδιού τους. Εκείνο που τις απασχολούσε είναι να κατακτήσει το παιδί ορισμένες βασικές δεξιότητες εγγραμματισμού, ώστε να μπορεί να έχει μία εργασία και να είναι κοινωνικά ενταγμένο.

«Να μπορεί να είναι ενταγμένος και να μην νιώθει στην γωνία, βασικά πράγματα με ενδιαφέρουνε. Δεν με ενδιαφέρει αν όλο αυτό με την Μαθησιακή του τον βοηθήσει μεθαύριο να πάρει απαλλαγές από τα γραπτά, να δίνει μόνο προφορικά. Είναι πράγματα, που δεν με αγγίζουν. Αυτό που με ενδιαφέρει να είναι... να έχουμε ένα παιδί, που να ισορροπεί, να μην μένει στην γωνία. Που να μην... φεύγει». (Σόνια)

«...να το αγαπάει πρώτα από όλα και να μπορεί να το κάνει. Δεν θα τον πιέσει κανείς να γίνει κάτι, που δεν θέλει. Δεν θα τον κάνει κανένας με το ζόρι σου είπα επιστήμονα... να είσαι αλούμινας θέλει να οργανώνεις τον χρόνο σου και την δουλειά σου. Στο κάθε επάγγελμα... το να είσαι χτίστης, να είσαι γεωργός.. οτιδήποτε. Δεν θέλει 2 στοιχειώδη και βασικά πράγματα. Να μπορεί να τα έχει αυτά, αν μπορεί να κατακτήσει μέσα από την δουλειά, που κάνουμε. Δεν θέλω επιστήμες... δεν κουβαλάω τέτοια καπέλα». (Σόνια)

Ταυτόχρονα, οι μητέρες εξέφρασαν την ανησυχία και την επιθυμία το παιδί να μπορεί να είναι ανεξάρτητο και να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και στις υποχρεώσεις της ζωής του.

«να μπορέσει ο ίδιος στην προσωπική του ζωή, στην επικοινωνία, στην επαγγελματική του ζωή αργότερα, ως ενήλικας, να μπορέσει να έχει... να βρει κλειδιά. Τρόπους να λειτουργήσει». (Νόρα)

«Να έχω έναν ενήλικα, που θα μπορεί να τα βγάλει πέρα μεθαύριο... η ανασφάλεια ότι τον κάναμε σε μεγάλη ηλικία, ότι εμείς θα γεράσουμε και αυτός θα είναι πίσω, δηλαδή μου δημιουργεί ανασφάλειες τέτοιου τύπου. Θα μπορεί να τα βγάλει πέρα στην ζωή του; Θα πρέπει να είμαστε μία ζωή εδώ, για να μπορούμε να τον στηρίζουμε; Για να είμαστε τα δεκανίκια του». (Σόνια)

«Να μπορεί να.. πάρει κάποια πράγματα, που του χρειάζονται, χωρίς αυτό να είναι ένα μαρτύριο». (Χαρούλα)

Όλες αυτές οι σκέψεις δημιουργούν στις μητέρες ένα πρόσθετο άγχος λόγω της ευθύνης που έχουν αναφορικά με την εκπαίδευση του παιδιού και με τη ζωή του γενικότερα.

«Αλλά έχω ένα άγχος, ότι επειδή εγώ κυρίως αποφασίζω τι θα κάνουμε, πώς θα το κάνουμε, τι πρέπει, τι δεν πρέπει... Μπορεί να είμαι λάθος... και με φορτώνει αυτό το πράγμα». (Σόνια)

«Αμμηχανία, γιατί δεν ήξερα πώς θα χειριστώ το παιδί. Βασικά το πώς θα αντλήσω κι εγώ δύναμη για να ανταπεξέλθω σε αυτό, έγινε ψυχοφθόρο πάντως». (Δανάη)

«...το μόνο, που πραγματικά με αγχώνει και με στεναχωρεί... σιγά σιγά να μπορεί να έχει ωράριο ως ενήλικας... το ρολόι θα το βλέπει; Δεν μπορεί. Θα μπει στην διαδικασία να βλέπει τον χρόνο; Θα μπορεί να τον οργανώνει; Εκεί είναι η ένσταση η δική μου. Πόσο ακόμα; ΠΟΣΟ; Είναι για μια ζωή; Δεν έχει πόσο; Δηλαδή αυτό το παιδί εγώ θα πρέπει να το βοηθάω από τώρα μέχρι να... ανοίξει μία δική του δουλειά; Και τότε θα μπορεί να τα βγάλει πέρα; Θα είναι; Είναι ένα στρες που δεν το εύχομαι σε κανένα γονιό πραγματικά». (Σόνια)

Ωστόσο, κύριο μέλημα των μητέρων αποτελεί η ψυχική ηρεμία του παιδιού.

«Εμένα με ενδιαφέρει η δική του ψυχολογία, δηλαδή να προσπαθήσω να βρω τρόπους που δεν θα τον κοροϊδεύουνε σε κάποια θέματα. Δεν με ενδιαφέρει να είναι ο καλύτερος μαθητής. Με ενδιαφέρει ψυχολογικά να είναι καλά». (Χαρούλα)

«...έχω προσγειωθεί, πατάω στα ποδαράκια μου, με απασχολεί να έχω ένα ευχαριστημένο, υγιές παιδί». (Νόρα)

6.7. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών

6.7.1. Στάση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής, απέναντι στις μαθησιακές δυσκολίες

Ορισμένες μητέρες ήταν έντονα δυσαρεστημένες από τη στάση και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών της γενικής τάξης σε σχέση με τις μαθησιακές δυσκολίες του μαθητή. Επισήμαναν την έλλειψη διάθεσης των εκπαιδευτικών να προσαρμόσουν το εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα, ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί πληρέστερα το παιδί.

«Δεν δείχνουν εμφανή πρόθεση να κάνουν αυτό το κάτι παραπάνω για αυτό το παιδί». (Σόνια)

Επίσης, ανέφεραν πως ορισμένοι εκπαιδευτικοί εξέφραζαν δυσπιστία ως προς τη διάγνωση και τη δυσκολία του παιδιού, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις δεν έλειπαν και οι αρνητικοί χαρακτηρισμοί και η προκατάληψη, η οποία, όπως ανέφερε μία μητέρα, εκδηλωνόταν με την ειρωνεία.

«Παρόλο που είχαμε κάνει την διάγνωση, δεν νομίζω κανέναν δάσκαλο να το δέχτηκε... Ότι έχει... ότι είναι δυσλεκτικό το παιδί... Ναι... Παρόλη την διάγνωση». (Λίτσα)

«Από τον αγιασμό θεώρησα σωστό να ενημερώσω τον δάσκαλο για την δυσκολία του παιδιού, αλλά τελικά έκανα το μεγαλύτερο λάθος. Έβαλε μια ταμπέλα στο παιδί, το βάφτισε 'τεμπέλη'. Τον πρώτο καιρό, το πέρασε και στην ένταξη αυτό... μετά το άλλαξε και έλεγε πως ανθίσταται τρομερά στην μαθησιακή του βελτίωση... γιατί το τεμπέλης είναι ετικέτα, που εύκολα λέγεται». (Σόνια)

«...κάνοντας, ας πούμε, κάποιο χιούμορ μες την τάξη... Αυτά τα παιδιά, που έχουνε κάποιο καμώ... την πλάκα του δασκάλου την παίρνουν κάπως αλλιώς... Κάποιες

χοντράδες, κάποιες χοντροκομμένες εκφράσεις... ήταν με τον τρόπο του κάπως προσβλητικός και ειρωνικός... Κάποιες συμπεριφορές δεν ήταν συμπεριφορές εκπαιδευτικού... λίγο το χέρι μακρύ... Λίγο οι παρατηρήσεις ήτανε προσβλητικές».

(Νόρα)

Τέτοιου είδους συμπεριφορές εφορούν, κατά τις μητέρες, από την έλλειψη ικανοτήτων και κατάρτισης ορισμένων εκπαιδευτικών.

«Φέτος είναι τραγική, τραγική... Δεν έχει πάρει ποτέ της τμήμα ολόκληρο. Δεν μπορεί να κάνει μάθημα, δεν μπορεί να επιβληθεί στα παιδιά. Δεν έχει την εμπειρία, δεν έχει τις γνώσεις, δεν έχει την θέληση, δεν ξέρω...». (Ελπίδα)

«Καταρχήν να σου πω μόνο, όταν πρωτοπήγαμε το παιδί και είδαμε ποια δασκάλα θα έχει, το παιδί πανικοβλήθηκε... το παιδί έβγαζε έναν πανικό «Δεν θέλω να πάω!», δηλαδή είχαμε τέτοιου είδους αντιδράσεις, την φοβότανε την δασκάλα, μας το έλεγε «Φοβάμαι!» (Σόνια)

Άλλοι πάλι εκπαιδευτικοί ήταν ιδιαίτερα βοηθητικοί και ενημερωμένοι σε σχέση με την μαθησιακή δυσκολία. Προσπαθούσαν να αποφύγουν καταστάσεις, που θα έφερναν το παιδί σε αμηχανία και θα έκαναν φανερό τη δυσκολία του και προσπαθούσαν να ενισχύουν και να επιβραβεύουν τις προσπάθειες και τις επιτυχίες του παιδιού.

«Το μόνο, κάποιοι από τους δασκάλους, επειδή γνώριζαν το πρόβλημα ήταν διακριτικοί σε κάποια θέματα... π.χ. ένας δάσκαλος έλεγε «Όταν καταλαβαίνω ότι ξέρει τότε τον ρωτάω, να μην προσβληθεί». (Σόνια)

«Τον σηκώνει συχνά στον πίνακα εκεί που δεν έχουμε πρόβλημα. Ενώ εκεί που έχουμε πρόβλημα, δηλαδή στην ανάγνωση δεν το αφήνει να φανερωθεί πολύ, δηλαδή δεν τον βάζει να διαβάζει άγνωστο κείμενο». (Ζέτα)

«Ο δάσκαλος, μου είπε ο μικρός, τον σηκώνει και στον πίνακα τον βοηθά να λύσει καμία ασκησούλα... Να δείξει ότι κάτι κάνει εκεί πέρα. Οπότε αυτό τον κάνει να

χαίρεται... Έρχεται και μου λέει «Μαμά, σήμερα σηκώθηκα στον πίνακα και έκανα μαθηματικά», που σημαίνει ότι ξαλάφρωσε λίγο, δεν είναι όπως ήτανε». (Νόρα)

«...τον προωθεί η δασκάλα, μου λέει ότι «Εκεί που είναι καλός πρέπει να τον κάνουμε να νιώσει καλός». (Ζέτα)

«Η δασκάλα την ενισχύει, της βάζει πάντα πολύ καλά... Μπράβο... Την αριστεύει πολύ... και έχει γίνει ένα παιδί, που τώρα συμμετέχει». (Κούλα)

6.7.2. Συνεργασία μητέρων- εκπαιδευτικών

Πολλές μητέρες δεν είχαν την καλύτερη δυνατή συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς της γενικής τάξης. Οι δάσκαλοι δεν έδειχναν, σύμφωνα με τις μητέρες, την απαραίτητη προσοχή και ενημέρωση ως προς τη δυσκολία του παιδιού. Πολλοί από αυτούς δεν ενέπνεαν εμπιστοσύνη στις μητέρες για μία εγγύτερη επικοινωνία.

«...δεν ήταν και το καλύτερο, που μπορεί να σου τύχει... του είπα αυτά που ήθελα να του πω, με υπονοούμενα, χωρίς να τον προσβάλλω, χωρίς να του κάνω με το δάχτυλο. Εσύ κάνεις έτσι, εσύ κάνεις αλλιώς. Πάντως του είπα κάποια πράγματα και νομίζω ότι τα πάνε καλύτερα από εκεί και πέρα». (Νόρα)

«Λέω, δεν θα εκνευριστώ και δεν θα μπω σε διαδικασία να έρθω σε αντιπαράθεση με δασκάλους». (Ζέτα)

«Μου λέει... τα ίδια και τα ίδια... ότι είναι αφηρημένος, μπορεί να προσπαθήσει παρά πάνω και τα λοιπά... και είμαι ουδέτερη, σέβομαι ότι είναι δάσκαλος του... αλλιώς θα τον έστελνα 2-3 βιβλία να ξεστραβωθεί». (Μαρίνα)

Άλλες μητέρες είχαν μία πολύ θετική γνώμη για τον ρόλο των εκπαιδευτικών και τον τρόπο με τον οποίο αυτοί επικοινωνούν μαζί τους.

«Αυτή η συγκεκριμένη ποντάρει πάρα πολύ στην ψυχολογία των παιδιών γενικότερα, φαίνεται αυτό από το πώς μιλάει για όλους, όταν κάνουμε τις συγκεντρώσεις.. Κάνει παρατηρήσεις απίθανες. Ποντάρει πάρα πολύ στο χαρακτήρα». (Ζέτα)

«Υπάρχει παρά πολύ καλή συνεργασία». (Χαρούλα)

«Πολύ καλή (η συνεργασία)... και επίσης, με ενημέρωνε η δασκάλα για την συμπεριφορά της μέσα στην τάξη. Αυτά... Τι να προσέξουμε με την συμπεριφορά της, ας πούμε». (Λίτσα)

Σχεδόν όλες μητέρες, ωστόσο, ένιωθαν πως, ακόμη και όταν υπήρχε διαρκής επικοινωνία και ενημέρωση, δεν έφτανε το επίπεδο μιας ισότιμης συνεργασίας.

«Συνεργασία όχι... ρωτάω συχνά πυκνά πώς τα πάει. Μου λέει.. τα ίδια και τα ίδια». (Μαρίνα)

Οι σχέσεις, που είχαν αναπτύξει οι μητέρες, με τους εκπαιδευτικούς του τμήματος ένταξης ήταν σαφώς καλύτερες. Σε κάποιες περιπτώσεις, υπήρχε συνεργασία αναφορικά με τη μελέτη του παιδιού στο σπίτι, ενώ σε άλλες αναφέρθηκε πως οι εκπαιδευτικοί λειτουργούσαν συμβουλευτικά και υποστηρικτικά ως προς τις μητέρες.

«Είχαμε ενημέρωση στο δημοτικό ή πήγαινα εγώ να την πάρω που τελείωνε και έβλεπα τον δάσκαλο και συζητούσαμε ή μου έστελνε χαρτάκια και μου έλεγε «Σήμερα δες τις πράξεις, που έκανε. Έκανε αυτό, έκανε εκείνο, έκανε το άλλο. Δούλεψε εσύ αυτό». Είχαμε πάρα πολύ καλή συνεργασία στο δημοτικό. Τέλεια». (Αγάπη)

«Η περσινή ήταν καταπληκτική, μου έλεγε πού προχωρήσανε, ψάξαμε και αυτόν τον τομέα, κάναμε αυτά, θα κάνετε και εσείς αυτές τις ασκήσεις στο σπίτι. Χρονόμετρο, τις λέξεις αυτά». (Δανάη)

«Συνεργασία τι εννοείς; Επικοινωνία είχαμε. Πήγαινα, ρωτούσα.. με βοήθησε πάρα πολύ. Γιατί με χαλάρωσε, με ξεάγχωσε και μένα. Πώς θα πρέπει να φερθώ και εγώ

απέναντι στο παιδί, να είμαι και εγώ χαλαρή .Τι απαιτήσεις να έχω; Είχαμε πολλή καλή επικοινωνία, με βοήθησε πάρα πολύ». (Νίνα)

Υπήρξαν, όμως, και περιπτώσεις εκπαιδευτικών, οι οποίοι υπηρετούσαν στο τμήμα ένταξης, που δεν είχαν αρμονικές σχέσεις με τις μητέρες. Αυτές οι περιπτώσεις ήταν λιγότερες. Οι μητέρες ένιωθαν πως τα σχόλια των εκπαιδευτικών για το παιδί τους δεν ανταποκρινόταν στην πραγματικότητα. Σε κάποιες άλλες περιπτώσεις, ένιωσαν να απαξιώνονται από τους εκπαιδευτικούς του τμήματος ένταξης για την προσπάθεια και τις ενέργειες που είχαν υιοθετήσει για να βοηθήσουν τα παιδιά τους.

«Στην αρχή ένιωθα πως με απαξίωνε τελείως ο τρόπος της, μου έλεγε πως το παιδί δεν το έχουν δει οι κατάλληλοι ειδικοί, πού θα έπρεπε να το έχουνε δει. Εγώ δεν θεωρούσα πως το παιδί το έχω αφήσει στην μοίρα του». (Σόνια)

«Πηγαίνω και τον ρωτάω... δεν τον βρίσκω συχνά... μου λέει κάποια πράγματα, κάποια πράγματα τα δέχομαι, κάποια τα αφήνω απλώς και τα λέει. Ούτε τον διορθώνω... από εκεί και πέρα ίσως φταίω και εγώ... ούτε τους λέω θα έπρεπε να κάνετε αυτό ή την ώρα που μειώνει το παιδί μπροστά σε άλλα παιδιά». (Μαρίνα)

Τέλος, ορισμένες μητέρες ανέφεραν πως είχαν συχνή και θετική επαφή με τον διευθυντή του σχολείου, ο οποίος ήταν ιδιαίτερα υποστηρικτικός.

«Μια χαρά, άλλωστε αυτός μας έκανε τμήμα ένταξης» (Νίνα)

«Η διευθύντρια με στήριζε». (Δανάη)

«...στο δικό μας το σχολείο, επειδή είναι μικρό, σε χωριό. Ο διευθυντής είναι από εκεί, ξέρει κάποιες περιπτώσεις, έρχονται συχνά οι γονείς... είναι διαφορετικά». (Στέλλα)

«Έχουμε συχνή επαφή... η μικρή έχει πάει στην διευθύντρια μερικές φορές. Είχαμε...επικοινωνία. Επειδή πειράζει... είναι πολύ πειραχτήρι και κάνει τέτοια χαζά μέσα στην τάξη ... και πάει στον διευθυντή». (Λίτσα)

Σε άλλες περιπτώσεις, όμως, που ήταν λιγότερες, η επαφή με τον διευθυντή ήταν υποτυπώδης ή και αρνητική.

«Πέραν του ότι μεσολάβησε για ΚΕΔΔΥ, δεν έχουμε άλλη επικοινωνία». (Μαρίνα)

«Είχαμε ζητήσει αρκετές φορές από τον διευθυντή να αλλάξει το παιδί τμήμα και μας είπε «Δεν σας περνάει και δεν γίνεται με τίποτα αυτό και δεν υπάρχει περίπτωση» και διάφορα τέτοια». (Σόνια)

6.7.3. Προσδοκίες για το έργο των εκπαιδευτικών

Οι μητέρες εξέφρασαν την επιθυμία τους για μεγαλύτερη παρέμβαση των εκπαιδευτικών αναφορικά με την συμπεριφορά των συνομηλίκων προς τα παιδιά τους. Θα ήθελαν να αισθάνονται πως, όταν το παιδί τους νιώθει εκτεθειμένο, μπορούν οι δάσκαλοι να το προστατέψουν.

«Εγώ τους είπα να φροντίσουν το κλίμα μέσα στην τάξη, ώστε να μην τον δείχνουν με το δάχτυλο. Αυτό λέω με ενδιαφέρει μόνο». (Νίνα)

«Να υπάρχει επίβλεψη από τον δάσκαλο, η δασκάλα μπορεί να είναι μια αυστηρή φιγούρα αλλά καλείται να είναι μία αγκαλιά για όλα τα παιδιά. Να μην επιτρέπει στο ένα παιδί να χλευάσει το άλλο. Η επιτήρηση ενός δασκάλου την αυλή, που είναι υπηρεσία δεν λέει τίποτα». (Σόνια)

«Αλλά να το έχουν υπόψη τους.. ότι το σχολείο έχει και μικρά ευαίσθητα παιδιά και θα έπρεπε τέλος πάντων οι τουαλέτες είναι μέσα στο σχολείο.. να τις βλέπουνε, ώστε τα παιδιά να μην φοβούνται». (Κούλα)

Επιπροσθέτως, οι μητέρες εξέφρασαν την ανάγκη για μεγαλύτερη συνεργασία και συμβουλευτική υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς.

«Και να συνεργάζονται πιο πολύ με τους γονείς. Αλλιώς κι ο γονιός πού να βρει ας πούμε πληροφορίες και πώς να βοηθηθεί...Πώς θα καθοδηγηθούν; Δεν είναι ο δάσκαλος ο αρμόδιος να καθοδηγήσει;». (Μαρίνα)

«Θα πρέπει να ενημερώνονται οι γονείς να τους αφήνουν ένα σημείωμα, γιατί εργαζόμαστε... Μπορεί να γυρίσουμε και 4 ώρα το απόγευμα.. δεν γίνεται να παίρνουμε συνέχεια άδειες για το ωράριο του σχολείου». (Κούλα)

Τέλος, επιθυμούν μεγαλύτερη ενίσχυση των προσπαθειών του παιδιού, από την πλευρά των εκπαιδευτικών.

«Ο δάσκαλος ίσως να δώσει την ευκαιρία στον μικρό να εκθέσει κάποια χαρακτηριστικά προσόντα του, γιατί έχει πολλά θετικά: εικόνες, εμπειρίες και λοιπά, που άλλα παιδιά δεν έχουν... και όχι μόνο να εμμένει στο αν κάποιος διάβασε καλά και να τον επιβραβεύει. Ίσως βέβαια οι δάσκαλοι μόνο αυτό ξέρουν να κάνουν». (Μαρίνα)

«...σίγουρα υπάρχουν δυσκολίες παντού, να τα βοηθήσει, να τα ενισχύσει περισσότερο, γιατί τα παιδιά είναι αδιάφορα πλέον για το σχολείο». (Νίνα)

7. Συζήτηση

Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν αρκετά ενδιαφέροντα στοιχεία αναφορικά με τις κοινωνικές δυσκολίες, τις οποίες παρουσίαζαν τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες πριν την διάγνωση αυτών καθώς και την επίδραση, την οποία άσκησε σε αυτές, η παραπομπή και η φοίτηση στο τμήμα ένταξης. Επιπροσθέτως, παρουσίασαν ενδιαφέρον οι απόψεις των μητέρων, για την αλλαγή που διαπιστώθηκε στον τομέα των κοινωνικών σχέσεων, καθώς και η γενικότερη αποτίμηση, από την πλευρά τους, των τμημάτων ένταξης σε συνάρτηση με τις συνθήκες επικοινωνίας, οι οποίες αναπτύχθηκαν ανάμεσα στις ίδιες και στο εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου.

7.1. Οι κοινωνικές σχέσεις του παιδιού πριν την διάγνωση

Πριν τη διαδικασία της διάγνωσης, οι μητέρες, εκτός από τις γνωστικές δυσκολίες του παιδιού, είχαν εντοπίσει και ορισμένες δυσκολίες στον τρόπο αντίληψης και συμπεριφοράς των παιδιών τους κατά τις κοινωνικές τους σχέσεις. Τα παιδιά αυτά είχαν υποστεί χλευασμό, εξαιτίας της δυσκολίας τους, ο οποίος οδηγούσε ορισμένες φορές και σε καταστάσεις εκφοβισμού, δημιουργώντας ιδιαίτερα οδυνηρά συναισθήματα στα παιδιά. Αρκετά από αυτά ήταν απομονωμένα, ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε και η έρευνα της Wiener (2004: 21-23) σε σχέση με την κοινωνική απόρριψη, την οποία μπορεί να βιώσουν άτομα με μαθησιακές δυσκολίες. Στην ίδια έρευνα διαφαίνεται και η μεγάλη επικινδυνότητα να βιώσουν καταστάσεις αυξημένου άγχους, μοναξιάς, άρνησης σχολείου και εκφοβισμού. Επίσης, ο Conderman σε ερευνά του αναφορικά με τη χαμηλή κοινωνική δημοτικότητα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες επισημαίνει πως τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δέχονται αρνητικούς χαρακτηρισμούς από τους συνομηλίκους τους (French & Wall 1985 παράθεμα στο Conderman 1995: 13). Αυτή η κατάσταση μπορεί να οδηγήσει στη συνέχεια σε κοινωνική απομόνωση (Shelton 1988 παράθεμα στο Conderman 1995: 13). Όπως τονίζεται από την έρευνα της Kistner και Gatlin τονίζοντας πως οι απομονωτικές συμπεριφορές και η απόσυρση μπορούν να οδηγήσουν σε κοινωνική απόρριψη (1989: 139).

Από τις αναφορές ορισμένων μητέρων φάνηκε πως το παιδί σε προσπάθειές του να προκαλέσει το ενδιαφέρον, για να γίνει αποδεκτό, έκανε τον 'αστείο' της

τάξης ή παρουσίαζε διαταρακτική συμπεριφορά, ενώ σε άλλες περιπτώσεις, το παιδί είχε ασυνήθιστες ασχολίες. Όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία, για να αποσπούν το ενδιαφέρον των άλλων (Thomson & Hartley 1980 παράθεμα στο Δόικου- Αυλίδου 2002: 61). Ωστόσο, ορισμένα παιδιά είχαν αναπτύξει ικανοποιητικές φιλικές σχέσεις τόσο με παιδιά από το σχολείο όσο και από τη γειτονιά.

Οι μητέρες θεωρούσαν ως κύρια αιτία των κοινωνικών δυσκολιών των παιδιών τους, πριν την διάγνωση της μαθησιακής τους δυσκολίας, τον χαρακτήρα των παιδιών τους. Αρκετά παιδιά χαρακτηρίστηκαν από τις μητέρες τους ως εσωστρεφή με έντονη συστολή και τάση απόσυρσης. Ταυτόχρονα, ορισμένες μητέρες συσχέτιζαν αυτή τη συστολή με μία φοβία προς το σχολείο και με μειωμένη αυτοπεποίθηση του παιδιού. Ακόμη, οι μητέρες επισήμαναν πως είχαν την αίσθηση πως το παιδί παρουσίαζε συμπεριφορές ανώριμες για την ηλικία του, καθώς και την τάση να μιμείται ή να υιοθετεί εύκολα τις απόψεις άλλων παιδιών. Είχαν την εντύπωση πως το παιδί τους επιδίωκε να συναναστρέφεται με μαθητές με χαμηλή επίδοση, με μικρότερους, με κορίτσια (στις περιπτώσεις που το παιδί ήταν αγόρι) ή με παιδιά που είχαν έρθει πρόσφατα στο σχολείο. Τα αποτελέσματα αυτά συγκλίνουν με εκείνα της έρευνα των Wiener και Sunohara (1998 παράθεμα στο Wiener 2004: 22) έδειξε πως παιδιά, τα οποία επιλέγουν μικρότερους συμμαθητές τους για παρέα, θεωρούνται από τις μητέρες τους ως ανώριμα. Επιπλέον, στη ίδια έρευνα επισήμανε πως τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες τείνουν να συναναστρέφονται περισσότερο με παιδιά, τα οποία έχουν χαρακτηριστεί από τους δασκάλους ως έχοντα μαθησιακές δυσκολίες (όχι απαραίτητα διαγνωσμένες) από ό,τι με τους άλλους συμμαθητές ή με παιδιά που δεν φοιτούν στο ίδιο σχολείο.

Για να ενισχύσουν την κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών τους πολλές μητέρες προωθούσαν την ενασχόληση του παιδιού με τον αθλητισμό, ώστε να αυξηθούν τα κοινωνικά πλαίσια στα οποία αλληλεπιδρά το παιδί με τους συνομηλίκους του, ή προσκαλούσαν παιδιά στο σπίτι τους.

7.2. Η διαδικασία της διάγνωσης καθώς και η επίδραση της στις κοινωνικές σχέσεις του παιδιού

Στα περισσότερα παιδιά η διάγνωση έγινε στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, ενώ σε κάποια άλλα οι δυσκολίες είχαν εντοπιστεί ήδη από την προσχολική ηλικία. Ο φορέας, οποίος ανέλαβε την διάγνωση, ήταν κάποιο ΚΕΔΔΥ ή κάποιο

ιατροπαιδαγωγικό κέντρο. Ωστόσο, στην πλειονότητα των περιπτώσεων υπήρξε ταυτόχρονη διάγνωση από κάποιο ιδιωτικό κέντρο. Οι περισσότερες μητέρες επισήμαναν με δυσaráσκεια πως η ενημέρωση από τους δημόσιους φορείς αναφορικά με την φύση και την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών δεν ήταν επαρκής. Σε άρθρο του ο Mullins (1987: 31-32) αναφορικά με τις προσδοκίες που έχουν οι γονείς με παιδί με μία διαγνωσμένη ανεπάρκεια μετά τη διάγνωση είναι μία ρεαλιστική παρουσίαση της δυσκολίας του παιδιού από τον ειδικό που κάνει τη διάγνωση. Παράλληλα, οι γονείς θεωρούν απαραίτητο το σεβασμό από μέρους των ειδικών ως προς τις τεράστιες ευθύνες και απαιτήσεις καθώς και το συναισθηματικό στρες, που συνοδεύει τη διάγνωση.

Τα αρχικά συναισθήματα των μητέρων μετά την ανακοίνωση της διάγνωσης ήταν ποικίλα. Υπήρξε έντονη στεναχώρια, φόβος, ανησυχία και άγχος των μητέρων για την πορεία του παιδιού τόσο σε γνωστικό όσο και σε ευρύτερο επίπεδο. Σε παρόμοια συμπεράσματα αναφορικά με την όξυνση του άγχους και των ενοχών των γονέων, όταν υπάρχει ελλιπής ενημέρωση για τις μαθησιακές δυσκολίες κατέληξαν και οι Saunders και Thomson (Saunders 1995: 99, Thomson 1995: 41 παράθεμα στο Δόικου- Αυλίδου 2002: 67). Σε άλλη έρευνα, επισημαίνεται, επίσης, το αυξημένο επίπεδο ανησυχίας των γονέων σε σχέση με μελλοντική φροντίδα και υποστήριξη που καλούνται να παράσχουν στα παιδιά τους, το οποίο συνοδεύει τη διάγνωση (McGill, Tennyson και Cooper 2006: 597).

Παράλληλα, αρκετές μητέρες ένιωσαν ανακούφιση, δεδομένου ότι έρχονταν αντιμέτωπες σε καθημερινή βάση με τα προβλήματα του παιδιού και κατά μία έννοια με τη διάγνωση τα κατανόησαν. Σε παρόμοια πορίσματα αναφορικά με την ανακούφιση των μητέρων και την άρση των ενοχών του παιδιού μετά την διάγνωσης της δυσκολίας κατέληξαν η Heaton (1996) και η Riddick (1996) σε αντίστοιχες έρευνες (παράθεμα στο Δόικου- Αυλίδου 2002: 67-68).

Υπήρξε διαφοροποίηση των μητέρων αναφορικά με την ανακοίνωση ή μη της διάγνωσης στο παιδί. Ορισμένες μητέρες δεν έδωσαν μία σαφή εξήγηση στο παιδί ούτε για τη δυσκολία του, ούτε για τη διαδικασία διάγνωσης. Υπήρχε έντονος προβληματισμός, εάν η συζήτηση αναφορικά με τη δυσκολία του παιδιού θα το βοηθούσε, δεδομένης της ελλιπούς συμβουλευτικής υποστήριξης που έλαβαν οι μητέρες από τα ΚΕΔΔΥ και τα ιατροπαιδαγωγικά κέντρα.

Οι περιπτώσεις, στις έγινε ενημέρωση σχετικά με την διάγνωση, το παιδί ενημερώθηκε από τις ίδιες της μητέρες ή από τον ειδικό παιδαγωγό είτε αμέσως μετά

την διάγνωση είτε κάποιο διάστημα αργότερα. Η παροχή ενημέρωσης στο παιδί αποσκοπούσε περισσότερο στο να κατανοήσει για ποιο λόγο έχει όλα αυτά τα συμπτώματα κατά τη διαδικασία εκμάθησης της γλώσσας και για ποιο λόγο αυτό συμμετείχε στην διαδικασία της διάγνωσης. Οι αντιδράσεις των παιδιών ήταν και αυτές διαφορετικές. Ορισμένα παιδιά δεν ήθελαν να γίνεται κάποια δημόσια αναφορά ή συζήτηση για τη δυσκολία τους, ενώ ταυτόχρονα δεν εξωτερικεύαν, σύμφωνα με τις μητέρες, κανένα συναίσθημα. Άλλα παιδιά παρουσίαζαν κάποια σύγχυση σχετικά με τη φύση της δυσκολίας τους και θεωρούσαν τον εαυτό τους κατώτερο από τα άλλα παιδιά. Τέλος, ορισμένα παιδιά εξέφραζαν ανακούφιση σε συνδυασμό με έναν προβληματισμό αναφορικά με τη μετέπειτα πορεία τους στο σχολείο. Οι ποικίλες στάσεις των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες ως προς τις αδυναμίες τους φαίνονται σε μία διαχρονική έρευνα 20 ετών σε άτομα με διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών εξέτασε τα συναισθήματα, τις αντιλήψεις και τα νοήματα που αναδύονται από την δυσκολία από την στιγμή που γίνεται η διάγνωση και έπειτα. Σημαντικό πόρισμα αυτής της έρευνας ήταν πως η επίδραση της διάγνωσης σχετίζεται άμεσα με την προσωπική διαπραγμάτευση του κάθε ατόμου και το νόημα, το οποίο προσδίδει ο καθένας στη δυσκολία του. Πολλοί από τους συμμετέχοντες, ως ενήλικες, επέλεξαν να μην αποδεχτούν την ‘ετικετοποίηση’ (labeling) που τους είχε γίνει, ούτε να αποδεχτούν κάποιου άλλου τύπου ονομασία της δυσκολίας τους (Higgins et al. 2002: 13-15).

Όσον αφορά τις κοινωνικές σχέσεις του παιδιού και την αποκάλυψη της μαθησιακής τους δυσκολίας στους συμμαθητές του, διαπιστώθηκαν αρκετές διαφοροποιήσεις από τις αναφορές των μητέρων. Όπως προαναφέρθηκε, σε ορισμένα παιδιά δεν είχε γίνει σαφής ενημέρωση σε σχέση με την δυσκολία τους, ενώ σε άλλα υπήρξε. Συνεπώς, υπήρχαν παιδιά, τα οποία συζητούσαν την διάγνωση με τους συνομηλίκους τους, ενώ άλλα δεν ανέφεραν σε αυτούς κάτι σχετικό. Ακόμη, αρκετές μητέρες δεν γνώριζαν αν το παιδί τους είχε συζητήσει το θέμα αυτό με τους συμμαθητές του. Στις περιπτώσεις που το παιδί αποκάλυψε τις δυσκολίες του, οι συμμαθητές του αντέδρασαν με διάφορους τρόπους. Οι περισσότεροι συνομήλικοι δεν γνώριζαν τι είναι η δυσλεξία ή οι μαθησιακές δυσκολίες. Σε αρκετές περιπτώσεις οι συμμαθητές έκαναν αρνητικά σχόλια, τα οποία ενισχύονταν όταν ένιωθαν πως τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δέχονταν πιο επιεική μεταχείριση από τους δασκάλους.

7.3. Οι κοινωνικές σχέσεις του παιδιού μετά την φοίτηση στο τμήμα ένταξης

Όπως προαναφέρθηκε, ορισμένα παιδιά είχαν ήδη πολύ θετικές σχέσεις με τα παιδιά της γενικής τάξης. Σύμφωνα με τις μητέρες, υπήρχαν συγκρούσεις, αλλά το παιδί ήταν πλήρως αποδεκτό από την ομάδα των συνομηλίκων του. Άλλα πάλι παιδιά βίωναν έντονα τον αποκλεισμό και την περιθωριοποίηση από τους συμμαθητές τους, εισπράττοντας ταυτόχρονα αρνητικά σχόλια και απαξίωση για την σχολική τους επίδοση. Σε παρόμοια συμπεράσματα αναφορικά με το κοινωνικό κύρος, τη θυματοποίηση και την μοναχικότητα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες έχουν καταλήξει και άλλες έρευνες (Wiener & Schneider, 2002, Pepler & Craig, 1995 παράθεμα στο Wiener 2004: 22-23, Nabuzoka & Smith 1993 παράθεμα στο Pearl et al. 1998: 168). Με την είσοδό των παιδιών στο τμήμα ένταξης, οι περισσότερες μητέρες παρατήρησαν θετική αλλαγή. Η αλλαγή αυτή δεν αφορούσε μόνο το μαθησιακό επίπεδο, πράγμα που αποτελούσε και την κύρια αίτια παρακολούθησης του τμήματος, αλλά και στον κοινωνικό τομέα.

Οι συνομήλικοι ήταν θετικά διακείμενοι ως προς το τμήμα ένταξης. Σύμφωνα με τις μητέρες, ο τρόπος, με τον οποίο παρουσιάστηκε το τμήμα ένταξης και της συνακόλουθης απομάκρυνσης του παιδιού από την γενική τάξη από τον ειδικό παιδαγωγό στους υπόλοιπους μαθητές, συντέλεσε στην θετική εικόνα των παιδιών για αυτό. Την σημασία της διαχείρισης της διαφορετικότητας στο πλαίσιο της γενικής τάξης από τους εκπαιδευτικούς για την επιτυχία της ενταξιακής προσπάθειας έχουν τονίσει και άλλοι ερευνητές (Μπάρμπας 2008: 50, Jacob 1995 παράθεμα στο Artiles 2003: 119). Επικουρικά, κατά τις μητέρες, επέδρασε και ο χώρος και ο εξοπλισμός (έντονα χρώματα, Η/Υ, παιχνίδια κ.ά.), σε ορισμένες περιπτώσεις, ώστε να γίνει ελκυστικό το τμήμα ένταξης και με αποτέλεσμα να επιθυμούν την παρακολούθηση τους και άλλα παιδιά δίχως δυσκολίες από τη γενική τάξη. Ακόμη, ορισμένες μητέρες απέδωσαν τη θετική στάση των άλλων παιδιών απέναντι στην φοίτηση του παιδιού σε αυτή τη δομή στον τρόπο με τον οποίο το ίδιο το παιδί τους διαχειρίστηκε την απομάκρυνσή του από την τάξη.

Αρχικά, ορισμένα παιδιά ήταν αρνητικά προδιαθετημένα σε σχέση με την φοίτηση τους στο τμήμα ένταξης. Αυτή η αρνητική προδιάθεση σχετιζόταν ορισμένες φορές, με μία ανησυχία για τη φύση των δυσκολιών τους, δεδομένου του προφίλ των άλλων παιδιών, με πιο σύνθετες δυσκολίες, που παρακολουθούσαν το τμήμα ένταξης καθώς και με απορίες σχετικά με την προσωπική τους παραπομπή. Αυτή η

κατάσταση, όμως, άλλαξε και η πλειονότητα των παιδιών ήθελε να παρακολουθεί το τμήμα ένταξης.

Σε σχέση με την κοινωνική συμπεριφορά του παιδιού, ορισμένες μητέρες παρατήρησαν πως ήταν περισσότερο οργανωμένο και, σε ορισμένες περιπτώσεις, λιγότερο επιθετικό. Η φοίτησή του στο τμήμα ένταξης, κατά τις μητέρες, επηρέασε την οργάνωση της σκέψης του και της συμπεριφοράς του και αυτό βοήθησε και την κοινωνική του αλληλεπίδραση. Επιπλέον, η απομάκρυνσή του από την γενική τάξη το ‘ανακούφιζε’, όπως χαρακτηριστικά αναφέρθηκε από αρκετές μητέρες. Αυτή η ηρεμία του παιδιού έδρασε βοηθητικά και στις κοινωνικές του δεξιότητες. Ακόμη, επισήμαναν πως ενισχύθηκε το συναίσθημα της αυτοπεποίθησης και ασφάλειας του παιδιού τους. Ορισμένες μητέρες, όμως, δεν παρατήρησαν καμιά αλλαγή στο παιδί τους. Οι μητέρες αυτές θεώρησαν πως δεν επίδρασε καθόλου στις κοινωνικές σχέσεις του παιδιού τους η παρακολούθηση του τμήματος ένταξης, αλλά ήταν ευχαριστημένες από το γεγονός πως δεν υπήρξε στιγματισμός.

Άλλες έρευνες με παρόμοια θεματική είχαν παρόμοια πορίσματα. Είναι κοινώς αποδεκτό πως η φυσική παρουσία δεν ισοδυναμεί με κοινωνική αλληλεπίδραση (Gresham, 1986 παράθεμα στο Conderman 1995: 13). Οι Margalit και Alyagon μελέτησαν 122 μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίοι παρακολούθησαν τάξεις ένταξης στο γενικό σχολείο, ως προς την κοινωνική τους συμπεριφορά και εξέτασαν ιδιαίτερα στο αν υπήρξε μείωση των συμπεριφορών εκδραμάτισης και της πρότερης μοναξιάς των παιδιών αυτών. Η έρευνα κατέληξε σε θετικά πορίσματα ως προς την κοινωνική πορεία των παιδιών μετά την φοίτησή τους στις τάξεις ένταξης. Συγκεκριμένα, υπήρξε μείωση των επιθετικών συμπεριφορών και αύξηση της αλληλεπίδρασης των παιδιών με τους συμμαθητές τους. Ακόμη, άξιο αναφοράς είναι πως, όπως προκύπτει από την έρευνα για μια επιτυχημένη κοινωνική παρέμβαση χρειάζεται να καταρτίζεται ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης κοινωνικών δεξιοτήτων και όχι διδασκαλία γενικών κανόνων κοινωνικής συμπεριφοράς (Margalit & Alyagon 1994: 307-308).

Επίσης, έρευνα, που πραγματοποίησε ο Pearl και οι συνεργάτες του αναφορικά με την κοινωνική αλληλεπίδραση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη δημοτικού σχολείου, έδειξε πως η παρέμβαση που γίνεται από τον ειδικό παιδαγωγό δεν θα πρέπει να εστιάζει μόνο στην χρήση τεχνικών για την ενίσχυση της αποδοχής αυτών των μαθητών από τους συνομηλίκους τους. Ταυτόχρονα θα ήταν βοηθητικό κατά την παρέμβαση να χρησιμοποιείται στην

εκπαιδευτική πράξη η κοινωνική δυναμική της τάξης (π.χ. συνεργατική μάθηση, αλληλοδιδασκτική), και να έχει πιο δυναμικό ρόλο ο δάσκαλος του τμήματος ένταξης στην γενική τάξη (Pearl et al., 1998: 182).

Όσον αφορά τις σχέσεις με τα παιδιά από το τμήμα ένταξης, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν πως, σε ορισμένες περιπτώσεις θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως ουδέτερες. Άλλα παιδιά, σύμφωνα με τις μητέρες, είχαν πιο στενές σχέσεις με τους συμμαθητές τους από το τμήμα ένταξης, ενώ άξιο αναφοράς είναι πως αρκετά παιδιά δεν συνεργάζονταν αρμονικά με κάποια παιδιά που φοιτούσαν στο τμήμα ένταξης, αλλά υπήρχε ένταση. Έρευνες καταδεικνύουν μια τάση των κοινωνικών υποομάδων να συνάπτουν επαφές με άτομα που τους μοιάζουν (Neckerman, 1996 παράθεμα στο Pearl and al., 1998:182).

7.4. Προσδοκίες και βαθμός ικανοποίησης μητέρων από την φοίτηση του παιδιού στο τμήμα ένταξης ως προς τις κοινωνικές σχέσεις

Η πλειονότητα των μητέρων ήταν αρχικά θετικά διακείμενη απέναντι στη προοπτική φοίτησης του παιδιού τους στο τμήμα ένταξης. Υπήρχε έντονη προσδοκία για βελτίωση της σχολικής πορείας του παιδιού. Εντούτοις, υπήρχε ταυτόχρονα μία ανησυχία για ενδεχόμενο στιγματισμό, δεδομένης της απομάκρυνσης του παιδιού από τη γενική τάξη. Η ανησυχία των μητέρων σχετιζόταν και με τη σύνθεση του τμήματος ένταξης. Πιο συγκεκριμένα, οι μητέρες είχαν προβληματιστεί μήπως το παιδί τους αντιμετωπιζόταν από τους συμμαθητές του όπως άλλα παιδιά, τα οποία έχουν πιο σοβαρές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ταυτόχρονα, υπήρχε και η ανησυχία αναφορικά με τα συναισθήματα του ίδιου του παιδιού και το νόημα που θα είχε για αυτό η φοίτηση του στο τμήμα ένταξης. Κύριο μέλημα τους, όπως συχνά αναφέρθηκε, ήταν και είναι η ψυχική ηρεμία του παιδιού. Άξιο αναφοράς είναι το γεγονός πως καμία μητέρα δεν είχε κάποια προσδοκία ενίσχυσης της κοινωνικής αλληλεπίδρασης του παιδιού της από τη φοίτησή του στο τμήμα ένταξης.

Σε σχετική έρευνα ο Abramson και οι συνεργάτες του (1983), εξέτασαν την οπτική των γονέων (60 ατόμων) παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, τα οποία παρακολουθούσαν παράλληλα τάξεις ένταξης, αναφορικά με τις σχέσεις τους με το προσωπικό του σχολείου, την ακαδημαϊκή και κοινωνική πρόοδο του παιδιού και τον τρόπο με τον οποίο τα προγράμματα ένταξης αυξάνουν την αλληλεπίδραση μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σε ερωτήσεις αναφορικά με τις

προσδοκίες τους για την προσπάθεια ενίσχυσης της αλληλεπίδρασης των παιδιών τους με τα άλλα παιδιά της γενικής τάξης και για το πόσο αυτή η αύξηση της αλληλεπίδρασης μείωνε το 'πείραγμα', το οποίο βιώνει το παιδί διαπιστώθηκαν τα εξής: το 28% των γονέων θεωρούσε πως με την παράλληλη φοίτηση του παιδιού στο τμήμα ένταξης το 'πείραγμα' θα συνεχιζόταν, το 19% πως θα μειωνόταν, το 19% πως θα αυξανόταν και το 30% θεωρούσε πως το παιδί τους δεν έχει δεχτεί αρνητικά σχόλια. Το υπόλοιπο ποσοστό θεωρούσε πως δεν ήταν σε θέση να γνωρίζει. Ακόμη, στην ερώτηση εάν η ανάπτυξη περισσότερης επαφής με παιδιά δίχως κάποια ανεπάρκεια θα αύξανε τον αριθμό των φίλων του, το 72% θεωρούσε πως θα είχε τον ίδιο αριθμό φίλων, το 16% πως θα είχε περισσότερους, ενώ το 7% πως θα είχε ακόμη λιγότερους. Το υπόλοιπο ποσοστό δεν ήταν σίγουροι (Abramson, Willson, Yoshida και Hagerty 1983: 187, 189).

Σχεδόν όλες οι μητέρες έμειναν ικανοποιημένες, σε διαφορετικό βαθμό, από τη φοίτηση του παιδιού αναφορικά με τη μαθησιακή του εξέλιξη και οι περισσότερες παρατήρησαν θετική αλλαγή και ως προς την κοινωνική του συμπεριφορά. Όπως προαναφέρθηκε, το παιδί ήταν περισσότερο οργανωμένο και με ενισχυμένο το συναίσθημα της αυτοπεποίθησης. Κατά τις μητέρες, το παιδί ένιωθε ηρεμία και ασφάλεια στο τμήμα ένταξης και αυτό το βοηθούσε και στην κοινωνική του αλληλεπίδραση με τα άλλα παιδιά. Επίσης, πολύ σημαντικό είναι το γεγονός πως δεν επιβεβαιώθηκαν οι φόβοι των μητέρων πως το παιδί τους θα στιγματιστεί με την απομάκρυνσή του από την τάξη, για τους λόγους που προαναφέρθηκαν. Ωστόσο, ορισμένες μητέρες δεν έμειναν ικανοποιημένες από το επίπεδο κατάρτησης των ατόμων που στελέχωναν τα τμήματα ένταξης και παρατηρούσαν στα παιδιά τους μία στασιμότητα. Τέλος, οι μητέρες αναφέρθηκαν θετικά και στην απουσία οικονομικής επιβάρυνσης για τη φοίτηση του παιδιού στο τμήμα ένταξης.

Σε παρεμφερή έρευνα του Abramson και των συνεργατών του, όταν οι γονείς ρωτήθηκαν για το ποιο εκπαιδευτικό περιβάλλον είναι καλύτερο για το παιδί τους και για το αν είναι ικανοποιημένοι από το τμήμα ένταξης ως προς την κοινωνική συμπεριφορά του παιδιού τους, το κύριο κριτήριο για τις απαντήσεις τους ήταν ο αριθμός των φίλων που αποκόμισε το παιδί τους από τη φοίτησή του στο τμήμα ένταξης και από το αν θα είχαν οι 'καινούριοι' του φίλοι 'δυσκολίες'. Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς θεωρούσαν πως αν οι καινούριοι φίλοι του παιδιού ήταν από το τμήμα ένταξης και είχαν και αυτοί δυσκολίες, τότε αυτό θα λειτουργούσε αρνητικά ως προς τις επαφές του με τους συμμαθητές τους από την γενική τάξη. Αν,

όμως, οι καινούριοι φίλοι του δεν είχαν δυσκολίες, τότε η τάξη ένταξης, κατά τους γονείς, θα είχε πετύχει τον στόχο της. Ακόμη, οι γονείς συσχετίζουν τη χαρά, την οποία αποκτά το παιδί από τις τάξεις ένταξης, με την ύπαρξη ή μείωση των αρνητικών σχολίων (name- calling). Επιπρόσθετα, σημαντικό εύρημα αυτής της έρευνας είναι πως το ένα τέταρτο των ερωτηθέντων γονέων δεν ήξερε ποιο πλαίσιο εκπαίδευσης (γενική τάξη ή ταυτόχρονη παρακολούθηση τμήματος ένταξης) είναι καλύτερο για το παιδί τους ούτε ως προς το ακαδημαϊκό, ούτε ως προς το κοινωνικό επίπεδο, ενώ μεγάλο ποσοστό δεν είχε εμπιστοσύνη στους εκπαιδευτικούς τόσο της γενικής όσο και της ειδικής τάξης (Abramson et al., 1983:192-193).

Όπως προέκυψε από τις αναφορές των μητέρων πέρα από το θέμα της ένταξης στο σχολικό πλαίσιο, οι μητέρες ανησυχούσαν έντονα για τη μετέπειτα κοινωνική πορεία του παιδιού τους. Εκείνο που τις απασχολούσε είναι να έχει κατακτήσει το παιδί ορισμένες βασικές δεξιότητες εγγραμματισμού, ώστε να είναι κοινωνικά ενταγμένο. Οι μητέρες εξέφραζαν την επιθυμία τους το παιδί να μπορεί να είναι ανεξάρτητο και να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις υποχρεώσεις της ζωής του.

Ολοκληρώνοντας τη συζήτηση των αποτελεσμάτων, είναι απαραίτητο να αναφερθεί πως οι μητέρες, όπως φάνηκε από την παρούσα εργασία, έμειναν ευχαριστημένες από το γεγονός πως υπάρχει μία δομή στο σχολείο, η οποία λαμβάνει υπόψη τη δυσκολία του παιδιού τους. Οι μητέρες, όπως φάνηκε από τις συνεντεύξεις, δεν είχαν μεγάλες προσδοκίες από το τμήμα ένταξης, πιθανόν διότι είχαν βιώσει απογοήτευση από την ενημέρωση που τους παρείχαν τα ΚΕΔΔΥ και τα Ιατροπαιδαγωγικά κέντρα καθώς και από την εμπειρία τους από ιδιώτες στην προσπάθειά τους να αντιμετωπίσουν τη δυσκολία του παιδιού τους. Η γενικότερη αποτίμηση του τμήματος ένταξης από αυτές σε σχέση με την ενίσχυση που παρείχε στο παιδί τους σε κοινωνικό επίπεδο ήταν θετική. Είχαν μία θετική ανατροφοδότηση από το παιδί τους, καθώς στην πλειονότητά τους οι μητέρες ένιωθαν πως το παιδί τους ήταν περισσότερο ήρεμο και οργανωμένο, με αυτοπεποίθηση και σιγουριά. Σε σχέση με τις κοινωνικές επαφές του παιδιού, οι μητέρες δεν ήταν σίγουρες αν αυξήθηκε ο αριθμός των φίλων του, αλλά είχαν την αίσθηση πως το παιδί ένιωθε μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στο τρόπο που αλληλεπιδρούσε με τα άλλα παιδιά.

Οι περιορισμοί της έρευνας σχετίζονται με το μικρό της δείγμα (14 μητέρες), το οποίο δεν επιτρέπει τη γενίκευση των συμπερασμάτων καθώς και το γεγονός πως οι μητέρες δεν ήταν παρούσες στο σχολικό πλαίσιο, και κατά συνέπεια δεν είχαν μία ακριβή εικόνα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των παιδιών τους, αλλά εισέπρατταν

μόνο τον απόηχο αυτής και διαπίστωναν με ποιο τρόπο αυτό επηρέαζε τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά του παιδιού στο σπίτι. Ωστόσο, αυτό είναι αναπόφευκτο στις έρευνες που συμμετέχουν γονείς παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες με στόχο τη διερεύνηση των οπτικών και προσδοκιών τους. Επιπλέον, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη η ετερογένεια του δείγματος καθώς και την ετερότητα της λειτουργίας των σχολικών πλαισίων.

Το βασικό ερώτημα που προκύπτει από την παρούσα έρευνα είναι με ποιο τρόπο τα κοινωνικά δίκτυα των παιδιών μπορούν να χρησιμοποιηθούν, ώστε να ενισχυθεί η κοινωνική ένταξη και αλληλεπίδραση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Για να απαντηθεί, όμως, ένα τέτοιο ερώτημα θα πρέπει να εξεταστεί μέσα από τη διεξαγωγή ερευνών, υπάρχει η δυνατότητα να υιοθετήσει το εκπαιδευτικό προσωπικό πρακτικές παρέμβασης στα κοινωνικά δίκτυα, διασφαλίζοντας παράλληλα τη λειτουργία τους; Πιο συγκεκριμένα, πόσο μπορεί να παρέμβει ένας εκπαιδευτικός στα κριτήρια εισόδου που ορίζει μία 'παρέα' συνομηλίκων, ώστε να βοηθήσει στην ένταξη ενός μαθητή; Έρευνες καταδεικνύουν μια τάση των κοινωνικών υποομάδων να συνάπτουν επαφές με άτομα που τους μοιάζουν (Neckerman, 1996), για αυτό και οι μετέπειτα έρευνες θα πρέπει να εστιάζουν όχι τόσο στο πώς θα γίνουν αποδεκτοί οι μαθητές με δυσκολίες, αλλά στην μελέτη παρεμβάσεων στην κοινωνική δυναμική της τάξης (Pearl et al., 1998:182).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση:

Αργυρακούλη, Ε. (2004). Συναισθηματικές δυσκολίες: συστολή, ντροπαλότητα, εσωστρέφεια, στο Καλαντζή-Αζίζι, Α. & Ζαφειροπούλου, Μ. (επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο: πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*, σσ. 329- 353. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Βλάχου, Α., Διδασκάλου, Ε. & Μπέλιου, Β. (2004). Η αναγκαιότητα δομών στήριξης και συνεργασίας για τη βελτίωση της λειτουργίας των τμημάτων ένταξης: οι απόψεις των ειδικών παιδαγωγών, στο Ζαφειροπούλου, Μ. & Κλεφτάρας, Γ. (επιμ.), *Εφαρμοσμένη κλινική ψυχολογία του παιδιού*, σσ. 65- 106. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γεωργίου, Σ. Ν. (2000). *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας/ μετ. Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cummins, J.(2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση, εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μία Κοινωνία της Ετερότητας/ μετ. Σ. Αργύρη*. Αθήνα : Gutenberg.

Δόικου, Μ. (2000). Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα Ειδικής Αγωγής: διερεύνηση της προσφοράς μαθημάτων Ειδικής Αγωγής στα Παιδαγωγικά Τμήματα της Ελλάδας, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 30, 27-64.

Δόικου-Αυλίδου, Μ. (2002). *Δυσλεξία: συναισθηματικοί παράγοντες και ψυχοκοινωνικά προβλήματα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία. Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευση τους. Μία ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2004). Η αναγκαιότητα της ένταξης: προβληματισμοί και προοπτικές. Στο Α. Ζώνιου- Σιδέρη (Επιμ. Εκδ.), *Σύγχρονες Ενταξιακές Προοπτικές*, σ. 29- 54. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Ιωσηφίδης, Θ. (2006). Ποιοτική κοινωνική έρευνα και κριτικός ρεαλισμός, στο Ιωσηφίδης, Θ. και Σπυριδάκης, Μ. (επιμ.), *Ποιοτική κοινωνική έρευνα: Μεθοδολογικές προσεγγίσεις και ανάλυση δεδομένων*, σσ. 21-32. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Καλαντζή-Αζίζι, Α. & Καραδήμας, Ε. Χ. (2004). Αποκλίσεις στην εσωτερικευμένη συμπεριφορά, στο Καλαντζή-Αζίζι, Α. & Ζαφειροπούλου, Μ. (επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο: πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*, σσ. 288-375. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κανδαράκης, Α. (2004). *Συνυπάρχουν οι μαθησιακές δυσκολίες με τα προβλήματα συμπεριφοράς; Θεωρητική διερεύνηση- πρακτική αντιμετώπιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας.

Κάκουρος, Ε. (1998). Η έκβαση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών στην εφηβεία. *Αρχεία ΕΨΨΕΠ*, 19, 89-91.

Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων. Αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δάρδανος.

Καραδήμας, Ε. Χ. (2004). Στρες και διαχείριση του στρες στο σχολικό πληθυσμό, στο Καλαντζή-Αζίζι, Α. & Ζαφειροπούλου, Μ. (επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο: πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*, σσ. 406-423. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καραπέτσας, Α. Β. (1997). *Η δυσλεξία στο παιδί. Διάγνωση και θεραπεία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κλεφτάρας, Γ. (2004). Το παιδί με καταθλιπτικά συμπτώματα και η αντιμετώπισή του από τον δάσκαλο, στο Καλαντζή-Αζίζι, Α. & Ζαφειροπούλου, Μ. (επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο: πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*, σσ. 355-381. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κουρκούτας, Η. Ε. (2007). *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά. Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαρκοβίτης, Μ., & Τζουριάδου, Μ. (1991). *Μαθησιακές Δυσκολίες Θεωρία και Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Μάρκου, Σ. Ν. (1998). *Δυσλεξία, αριστεροχειρία, Κινητική αδεξιότητα, υπερκινητικότητα: Θεωρία, διάγνωση και αντιμετώπιση με ειδικές ασκήσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ματή-Ζήση, Ε. (2004). Σχολικό-μαθησιακές δυσκολίες: Ανάγνωση, ορθογραφημένη γραφή, αριθμητική, στο Καλαντζή-Αζίζι, Α. & Ζαφειροπούλου, Μ. (επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο: πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*, σσ. 161-191. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μόττη-Στεφανίδη, Φ., Παπαθανασίου, Α. Χ. & Λαρδούτσου, Σ. (2004). Διαταρακτική και επιθετική συμπεριφορά, στο Καλαντζή-Αζίζι, Α. & Ζαφειροπούλου, Μ. (επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο: πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*, σσ. 255-286. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπάρμπας, Γ. (2007). *Σχολείο και μάθηση: Μια αποκλίνουσα σχέση*. Θεσσαλονίκη: Προμηθέας.

Μπίμπου-Νάκου, Ι. (2004). Το άγχος και η φοβία σε παιδιά, στο Καλαντζή-Αζίζι, Α. & Ζαφειροπούλου, Μ. (επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο: πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*, σσ. 287-327. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Νικόδημος, Στ. (1994) Αγωγή και εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες στην Ελλάδα: γενικές διαπιστώσεις, σύγχρονες τάσεις- προοπτικές. Στο Μ. Καϊλα, Ν. Πολεμικού, Γ. Φιλίππου (επιμ. εκδ). *Άτομα με Ειδικές Ανάγκες, «Άτομα με Ειδικές Ανάγκες- Σύγχρονες κατευθύνσεις και απόψεις σε προβλήματα πρόληψης, παρέμβασης και αντιμετώπισης»*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, τόμος Β΄, σσ 624-625.

Ο.Ο.Σ.Α. (1995), *Κριτική επισκόπηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος από τον Ο.Ο.Σ.Α. Προκαταρκτικά συμπεράσματα των εμπειρογνομόνων*. Αθήνα ΥΠ.Ε.Π.Θ., παρ.13.

Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη: Τι και γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παντελιάδου, Σ. και Πατσιοδήμου, Α. (2007). *Εφαρμογές διδακτικής αξιολόγησης και μαθησιακές δυσκολίες*. Βόλος: Εκδ. Γράφημα.

Παντελιάδου, Σ. και Μπότσιας, Γ. (2007). *Μαθησιακές Δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Βόλος: Εκδ. Γράφημα.

Παρασκευόπουλος, Ι. Ν., (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*. Τόμος 2. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Πασιάς, Γ., Κ., (2008). *ΑΜΕΑ: Σύγχρονες τάσεις και πολιτικές στην Ευρωπαϊκή Ένωση και στην Ελλάδα*. Βόλος.

Pumfrey, P. (1997). Ειδική αναπτυξιακή δυσλεξία: προέλευση, εντοπισμός, αντιμετώπιση, στο Τάφα, Ε. (επιμ.), *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*, σσ. 320-352. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ. & Μπίμπου, Α. (2006). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες- Δυσλεξία. Ταξινόμηση, αξιολόγηση και παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πόρποδας, Κ. Δ. (1992). *Δυσλεξία. Η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου*. Αθήνα: Όστρακο.

Ρούμεν, Π., (2009). *Η ένταξη στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση: απόψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών των τμημάτων ένταξης*. Θεσσαλονίκη.

Σπαντιδάκης, Ι. Ι. (2004). *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σταλίκας, Α. Β. (2005). *Μέθοδοι έρευνας στην ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Στασινός, Δ. (1991). *Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg- Παιδαγωγική Σειρά.

Στασινός, Δ. (1991). *Ο «Αντί- 309» και η ειδική αγωγή*. Περιοδικό. Αντί, 1984, τ. 262, σσ 36-37.

Στασινός, Δ. (2003). *Δυσλεξία και σχολείο: Η εμπειρία ενός αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.

Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες: Μία ψυχο- παιδαγωγική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Τζουριάδου, Μ (2006). *Η πορεία της ενταξιακής εκπαίδευσης στο Επινόηση : Εξειδίκευση Εκπαιδευτικών- Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού και Παραγωγή*

Εκπαιδευτικού Υλικού για Ήπια Νοητική Καθυστέρηση,
<http://www.media.uoa.gr/epinoisi>.

Τζουριάδου, Μ., Κουτσού, Σ., Κυδωνιάτου, Ε. Σταγιάπουλος, Π., Σταθοπούλου, Ρ., & Τζελέπη, Θ. (2001). Ο θεσμός των ειδικών τάξεων: Δομή ένταξης ή περιθωριοποίησης των παιδιών με ειδικές ανάγκες, στο Τζουριάδου, Μ. (επιμ.), *Πρώιμη Παρέμβαση: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*, σσ22-34. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Τζουριάδου, Μ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες: Θέματα ερμηνείας και αντιμετώπισης*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Τσαμπαρλή, Αν. και Τρέχα, Σ. (2002). Μαθησιακές Δυσκολίες και ψυχολογικές διεργασίες στο οικογενειακό πλαίσιο, στο Πολεμικός, Ν., Καΐλα, Μ., Καλαβάσης, Φρ.(επιμ.), *Εκπαιδευτική, οικογενειακή και πολιτική ψυχοπαθολογία. Τόμος Β΄ Αποκλίνουσες διαστάσεις στο χώρο της οικογένειας*, σσ. 266- 289. Αθήνα: Άτραπος.

Τσοβίλη, Θ. Δ. (2003). *Δυσλεξία και άγχος: Μία σχέση ζωής; Το άγχος των δυσλεξικών εφήβων και ο ρόλος της μητέρας και του φιλόλογου καθηγητή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Watkins, A. (2000). Inclusion: Ανταλλαγή πληροφόρησης σχετικά με την πολιτική και την πρακτική σε δεκαεπτά χώρες, στο Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (επιμ.), *Ένταξη: Ουτοπία ή Πραγματικότητα;* σσ107-137. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ξενόγλωσση:

Adelman, H.S. (1979) Classification of LD: Research and ethical perspectives as related to practice, *Learning Disability Quarterly*, 2 (3), 5-16.

Abramson, M., Willson, V., Yoshida, R., Hagerty G. (1983). Parents' perceptions of their learning disabled child's education performance, in *Learning Disabilities Quarterly*, 6(2), 184- 194.

Artiles, A.J. (2003). Special Education's Changing Identity. Paradoxes and Dilemmas. In views of culture and space. *Harvard Educational Review*, 73, (2), 99-140.

Oliver, M. & Barnes, C. (1998). *Disabled people and social policy: From exclusion to inclusion*. London and New York: Longman.

Booth, T., Ainscow, M. & Dyson, A. (1998). England: inclusion in a competitive system, in Booth T. and Ainscow M. (Eds) *From Them to Us: An International Study of Inclusion in Education*, London: Routledge.

Conderman, Gr. (1995). Social status of sixty- and seventh-grade students with learning disabilities. in *Learning disability quarterly*, 18(1), 13-24.

Coor, M.B., McKnab, P.A. & R. Davison- Aviles (1995). Counseling individuals with learning disabilities, *Advances in Special Education*, 9, 99-118.

Heiman, T. (2002). Parents of Children with disabilities: resilience, coping, and future expectations, in *Journal of development and physical disabilities*, 14 (2), 159-171.

Higgins, E. L., Raskind, M. H., Goldberg, R.J. & Hermam, K. L. (2002) Stages of acceptance of a learning disability: The Impact of Labeling. *Learning Disability Quarterly*, 25 (1), 3-18.

Kalyanpur, M., Harry, B. & Skrtic, T. (2000). Equity and advocacy expectations of culturally diverse families' participation in special education. In, Mitchell, D (ed.) *Special educational needs and inclusive education*. pp. 358- 377 Vol.3. London and New York: Routledgefalmer.

Kavale, K. A. & Forness, S.R., (2000). What definition of learning disabilities say and don't say: A critical analysis, *Journal of Learning Disabilities*. Research Library pp 239.

Kavale, K. A., & Nye, C. (1981). Identification criteria for learning disabilities: A Survey of research literature, in *Learning Disability Quarterly*, 4 (4), pp 383-388.

Kavale, K. A., Forness, S. R.& Lorschach, T. C. (1991). Definition for definitions of learning disabilities, in *Learning Disability Quarterly*, 14 (4), 257- 266.

Kistner, J. & Gatlin, D. (1989). Correlates of peer rejection among children with learning disabilities, in *Learning disability quarterly*, 12, (2), 133- 140.

Lardieri, L., Blacher, J. & Swanson H. (2000). Sibling relationships and parent stress in families of children with and without learning disabilities, in *Learning Disabilities Quarterly*, 23 (2), 105- 116.

Margalit, M. & Alyagon, M. L. (1994). Learning disabilities subtyping, lonelinee, and classroom adjustment, in *Learning disability quarterly*, 17 (4), 297- 310.

McGill, P., Tennyson, A. &Cooper, V. (2006). Parents whose children with learning disabilities and challenging behaviour attend 52- week Residential Schools: Their perceptions of service received and expectations of the Future. In *British Journal of Social Work*, 36. pp 597- 616.

Mullins, J. B. (1987). Authentic voices of parents exceptional Children, in *Family Relations*. 36 (1), 30-33.

Norwich, B. (2002). Inclusion and individual differences, recognising and resolving dilemmas in *British Journal of Educational Studies*, 50(4), 482-502.

Pennington, B. F. (1990). Annotation: the genetics of dyslexia, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31(2), 193-201.

Pearl, R., Farne, Th., Acker, R., Rodkin, Ph., Bost, K., Coe, M. & Henley, W. (1998). The social intergration of students with mild disabilities in general education classrooms: peer group membership and peer- assessed social behavior, in *The elementary School Journal* , 99 (2), 167-185.

Prior, M., Smart, D., Sanson, A. & Oberklaid, F. (1999). Relationships between learning difficulties and psychological problems in preadolescent children from a longitudinal sample, *Journal of American Academy for Child and Adolescent Psychiatry*, 38(4), 429-436.

Pumfrey, P. D. & Reason, R. (1998). *Specific learning difficulties (dyslexia): Challenges and responses*. London and New York: Routledge.

Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. (1998). Peer interaction, relationships, and groups. In W. Damon & N. Eisenberg, (Eds.), *Handbook of Child psychology* 619-700. New York: Wiley.

Smith, T. & Adams, G. (2006). The effect of comorbid AD/ HD and learning disabilities on parent- report behavioral and academic outcomes of children, in *Learning Disabilities Quarterly*, 29 (2), 102-112.

Thomas, D. R. (2003). A general inductive approach for qualitative data analysis. In *School of Population Health*. University of Auckland.

Tomblin, J. B., Zhang, X., Buckwalter, P. & Catts, H. (2000). The association of reading disability, behavioral disorders, and language impairment among second-grade children, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(4), 473-482.

Vincent, C. (2002). Parental involvement and voice in inclusive schooling. In (ed. C. Campbell) *Developing Inclusive Schooling: Perspectives, policies and practices*. London: Bedford Way Papers.

Wiener, J. (2004). Do peer relationships foster behavioral Adjustment in children with learning disabilities?, in *Learning disability quarterly* 27(1), 21-30.

Wilkinson, L. A. (2005). Supporting the inclusion of students with emotional and behavioural disorders: examples using conjoint behavioural consultation and self-management, *The International Journal of Special Education*, 20(2), 73- 84.

Williams, S. & McGee, R. (1994). Reading attainment and juvenile delinquency, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35 (3), 441-459.

Νόμοι/ διατάγματα/ πορίσματα/ αποφάσεις/ εγκύκλιοι.

1. Α.Ν. 453/1937 στο ΦΕΚ 228 Α'/15.6.1937
«Περί εκτελέσεως του υπ' αριθ. 453/ 1937 Αναγκαστικού Νόμου 'Περί ιδρύσεως σχολείου ανώμαλων και καθυστερημένων παιδιών'».
2. Α. 42400 της 14.6. 1957 απόφαση της κυβέρνησης.
3. Πορίσματα Επιτροπής Παιδείας (24 Ιουνίου- 10 Ιανουαρίου 1958), Εκδ. Εθνικό Τυπογραφείο, Αθήνα 1958.
4. Ν. 101491/1.8.1969, ΦΕΚ 490 Β απόφαση.
5. Νόμος 1143/31 Μαρτίου 1981, στο ΦΕΚ 80 τ. Α' ,
«Περί ειδικής αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσεως, απασχολήσεως και κοινωνικής μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων».
6. Ν. 1566/85 Σεπτέμβρης 1985, στο ΦΕΚ 167
«Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».
7. Π.Δ. 603/82, στο ΦΕΚ 117, τ. Α' 21.9.1982
«Οργάνωση και λειτουργία μονάδων ειδικής αγωγής».
8. Ν. 2817/14 Μαρτίου 2000
« Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις».
9. Ν. 3699/2 Οκτωβρίου 2008
«Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».
10. Διαδικασίες ίδρυσης και πρώτης λειτουργίας Τμήματος ένταξης. Χαρούπιας, 2005.
11. Διαδικασίες πρότασης και φοίτησης μαθητή/ μαθήτριας με αναπηρία και/ ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο Τμήμα Ένταξης. Εγκύκλιος σχολικού συμβούλου Α.Π. Χαρούπιας 18/11/2008.
12. Σύνταξη και υποβολή προς έγκριση του Εβδομαδιαίου Ωρολογίου Προγράμματός Τμήματος Ένταξης Α.Π. Χαρούπιας 06/02/2009.

Παράρτημα

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

1. Εκτός από τον/την... έχετε άλλα παιδιά;
2. Ποια είναι η ηλικία τους;
3. Ποια είναι η ηλικία του παιδιού;
4. Πότε έγινε η διάγνωση; Πού;
5. Ποια ήταν ακριβώς η διάγνωση;
6. Είχατε παρατηρήσει κάποιες δυσκολίες στο παιδί πριν την διάγνωση; (Αν ναι, τι είδους δυσκολίες;)
7. Υπήρχε κάποιος άλλος που εντόπισε αρχικά κάποιες δυσκολίες στο παιδί; (Αν ναι, πότε; Τι είδους δυσκολίες;
8. Πριν την διάγνωση πώς ήταν η σχέση του παιδιού με τα άλλα παιδιά από την τάξη του; (Είχε φίλους / φίλες; Αν ναι, Οι φίλοι του ήταν από την τάξη του ή από κάποιο άλλο κύκλο/ περιβάλλον;)
9. Το ίδιο το παιδί πώς αισθανόταν σε σχέση με τις παρέες του; (Ήταν ικανοποιημένος από τις σχέσεις του με τα άλλα παιδιά ή όχι;)
10. Οι δάσκαλοι σας είχαν αναφέρει κάποια δυσκολία σε σχέση με τις κοινωνικές συναναστροφές του παιδιού ή όχι;
11. Τι σας εξήγησαν σχετικά με την μαθησιακή δυσκολία, όταν έγινε η διάγνωση; Ποιος; Σας πρότειναν κάτι; (Αν ναι, τι;)
12. Πώς αισθανθήκατε μετά την διάγνωση; (Ποιες ήταν οι πρώτες σας αντιδράσεις;)
13. Ποιος ανακοίνωσε στο παιδί το αποτέλεσμα της διάγνωσης; (Πότε; Τι ακριβώς του είπε;)
14. Πώς αντέδρασε το παιδί μόλις έμαθε την διάγνωση; (Συζήτησε για το αποτέλεσμα της διάγνωσης με κάποιον; Με ποιόν;)
15. Γνωρίζετε αν το είπε στους φίλους του ή στους συμμαθητές του; (Γνωρίζετε πώς αντέδρασαν;)
16. Υπήρχε κάποια αλλαγή στις σχέσεις του μετά την διάγνωση; (Αν ναι, σας το ανέφερε το ίδιο το παιδί ή το παρατηρήσατε εσείς;)
17. Ποιες ενέργειες κάνατε μετά την διάγνωση;

18. Με ποιόν τρόπο έγινε η παραπομπή στο τμήμα ένταξης;
19. Πώς αισθανθήκατε εν όψει της προοπτικής να φοιτήσει το παιδί στο τμήμα ένταξης;
20. Γνωρίζατε από πριν το πώς λειτουργεί το τμήμα ένταξης;
21. Πόσο χρόνο παρακολουθεί/ έχει παρακολουθήσει το τμήμα ένταξης; (Πόσες ώρες την εβδομάδα το παιδί παρακολουθεί το τμήμα ένταξης;)
22. Πόσα παιδιά υπάρχουν στο τμήμα ένταξης; Γνωρίζετε τι δυσκολίες έχουν;
23. Γενικά έχετε παρατηρήσει κάποια αλλαγή από τότε που το παιδί φοιτά στο τμήμα ένταξης; Αν ναι, ποια;
24. Πώς είναι η σχέση του παιδιού με τους συμμαθητές από τη γενική τάξη και το τμήμα ένταξης;
25. Το παιδί έχει κάποιους στενούς φίλους [κολλητούς]; Αν ναι, τα παιδιά αυτά είναι συμμαθητές του από το τμήμα ένταξης, από την κανονική τάξη ή από κάποιο άλλο περιβάλλον;
26. Γενικά, έχετε παρατηρήσει κάποια διαφορά στις σχέσεις του με τους συμμαθητές του, μετά από την φοίτηση στο τμήμα ένταξης; Αν ναι, ποια;
27. Είστε ικανοποιημένη από τις σχέσεις του παιδιού με τους συμμαθητές του; (Αν ναι, γιατί; Αν όχι, γιατί;),(Υπάρχει κάτι που πιστεύετε πως θα βοηθούσε;)
28. Έχετε κάποια συνεργασία με τους δάσκαλους (της γενικής τάξης, του τμήματος ένταξης και τον διευθυντή);
29. Γενικά, είστε ικανοποιημένη από το γεγονός ότι το παιδί παρακολουθεί το τμήμα ένταξης; Αν ναι, για ποιόν λόγο; Αν όχι, γιατί;
30. Υπάρχει κάτι που θα θέλατε να συμπληρώσετε;
31. Εργάζεστε; Αν ναι, με τι ασχολείστε;
32. Είστε απόφοιτος δημοτικού, γυμνασίου, λυκείου;
33. Είστε απόφοιτος κάποιας σχολής πανεπιστημίου ή ΤΕΙ;
34. Ο σύζυγος σας με τι ασχολείται;

.