

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Κοινωνικές Διακρίσεις, Μετανάστευση, Ιδιότητα του Πολίτη

«Η κανονικοποίηση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: η περίπτωση της Δυσλεξίας»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Μαριάννα Β. Καπίρη

Τριμελής εξεταστική επιτροπή:

Π. Παπαδιαμαντάκη, Επίκουρη καθηγήτρια-επιβλέπουσα,

Δ. Καρακατσάνη, Αναπληρώτρια καθηγήτρια.

Μ. Νικολακάκη, Επίκουρη καθηγήτρια Παιδαγωγικής

Κόρινθος, 2018

Copyright © 2018 Μαριάννα Καπίρη

Με την επιφύλαξη παντός δικαιώματος, All Rights Reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας έκδοσης, εξολοκλήρου ή τμήματος αυτής για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση μελετών για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τους συγγραφείς. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα των κειμένων εκφράζουν τους συγγραφείς και μόνο.

Αφιερωμένο στην κόρη μας...

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα εργασία αποτελεί προϊόν ιδιαίτερης προσπάθειας μιας και εκπονήθηκε παράλληλα με το πρωτόγνωρο βίωμα της μητρότητας. Εμπνευστής μου στην ατέρμονη ενασχόληση μου με τη δυσλεξία όλα τα χρόνια και κύριος υποστηρικτής και αυτής της προσπάθειάς για την ολοκλήρωση του έργου, ο σύζυγός μου Πάνος. Τον ευχαριστώ για την εμπιστοσύνη και την ενεργό συμβολή του στην έρευνα, για την υπομονή κι επιμονή του να με ενθαρρύνει να συνεχίζω, καθώς και για όσα χρειάστηκε να επωμισθεί όλο αυτό το διάστημα για να εργάζομαι αναπόσπαστη. Ευχαριστώ την Κωστία και τον Έκτορα που μοιράστηκαν με χαρά και προθυμία την προσωπική τους εμπειρία και έδωσαν πνοή στην εξέλιξη της έρευνας. Τέλος, ευχαριστώ ιδιαίτερα την καθηγήτρια και επόπτρια μου κ. Παπαδιαμαντάκη τόσο για την καθοδήγηση, όσο και για την κατανόηση και υποστήριξη της σε αυτή τη συνθήκη, χωρίς τα οποία η εργασία αυτή θα παρέμενε ατελής.

Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη.....	5
Abstract.....	6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	7
1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ- ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΗΣΕΙΣ.....	13
1.1. Μαθησιακές Δυσκολίες και Δυσλεξία.....	13
1.2. Μοντέλα αναπηρίας.....	18
1.2.1 Ιατρικό-Ατομικό Μοντέλο.....	20
1.2.2 Κοινωνικό Μοντέλο.....	21
1.3. Ειδική Αγωγή.....	24
1.4. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα.....	26
2. ΙΣΤΟΡΙΚΟ & ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ: Η ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ.....	27
2.1. Πρώτες απόπειρες κρατικής μέριμνας.....	27
2.2. Η θεσμοθέτηση της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα.....	29
2.3. Ειδική Αγωγή και Ένταξη.....	31
2.4. Οι στόχοι της εκπαιδευτικής πολιτικής για τα άτομα με ε.ε.α.....	35
3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ & ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	37
3.1. Μεθοδολογική προσέγγιση και Σχεδιασμός Έρευνας.....	37
3.2. Παρουσίαση δείγματος.....	38
4. ΑΝΑΛΥΣΗ- ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	40
4.1. Εκπαιδευτικό σύστημα - κουλτούρα σχολείου και αντιμετώπιση δυσλεκτικών μαθητών.....	40
4.2. Δυσκολίες μάθησης και επίδοση.....	47
4.3. Επιπτώσεις εκπαίδευσης στα άτομα με δυσλεξία.....	55
5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	63
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	67

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Προβληματισμό της παρούσας μελέτης αποτελεί η τάση της ελληνικής εκπαίδευσης να αντιμετωπίζει ομογενοποιητικά τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και ειδικότερα δυσλεξία. Διερευνάται η εμπειρία τριών ενήλικων ατόμων με ειδικές μαθησιακές ανάγκες από το ελληνικό σχολείο, ο ρόλος των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά καθώς και οι επιπτώσεις της εκπαίδευσης στον ίδιο τον μαθητή που διαφοροποιείται μαθησιακά. Υποκείμενα της έρευνας είναι τρία ενήλικα άτομα με δυσλεξία. Η ποιοτική έρευνα και ειδικότερα η συνέντευξη σε βάθος (“ιστορία ζωής”) και η θεματική ανάλυση του περιεχομένου της επιλέχτηκε ως μέθοδος, η οποία επιτρέπει να αναδυθεί το βίωμα και η εμπειρία των συνεντευξιζόμενων από το εκπαιδευτικό σύστημα.

Η έρευνα επισημαίνει ότι πράγματι η κουλτούρα του ελληνικού σχολείου επιδιώκει την κανονικοποίηση των δυσλεκτικών μαθητών, με το πρόσωπο του δασκάλου να είναι εκείνο που παίζει καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξη των μαθητών. Οι δυσλεκτικοί μαθητές αντιμετωπίζουν με δυσκολία την καθεστηκυία μάθηση και συχνά αποτυγχάνουν. Η εκπαιδευτική πολιτική αυτή επηρεάζει σημαντικά την αυτοπεποίθηση του ατόμου και τη συναισθηματική τους ανάπτυξη.

Λέξεις-κλειδιά: δυσλεξία, ελληνική εκπαίδευση, κανονικοποίηση.

ABSTRACT

The main focus of the present study is the tendency of Greek education to treat homogenizing students with learning difficulties and in particular dyslexia. The experience of three adults with special learning needs from the Greek school, the role of teachers towards children as well as the impact of education on the learner itself is being explored. The subject of the research is three adults with dyslexia. The qualitative research and in particular the in-depth interview («life story») and the thematic analysis of its content was chosen as a method which allows the experience of the interviewers from the educational system to emerge . The research points out that the Greek school culture actually seeks to normalize dyslexic pupils, with the teacher being the one that plays a decisive role in the evolution of students. Dyslexic students have difficulty with the existing way of learning and often fail. This educational policy greatly affects their self-confidence and emotional development.

Key-words: dyslexia, Greek education, normalization.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το σχολείο ως ο σημαντικότερος φορέας συστηματικής αγωγής και μόρφωσης έχει ως κύριο σκοπό την γενική προαγωγή της κοινωνίας με την κατάλληλη προπαρασκευή των νέων ανθρώπων για τη ζωή (Κρουσταλλάκης, 1998). Το σχολείο διαμορφώνει τις νεότερες γενιές ώστε να ενταχθούν στην κοινωνία, δηλαδή να αποκτήσουν τη συναίσθηση συμμετοχής στο εθνικό σύνολο, να ενταχθούν στο οικονομικό σύστημα οργάνωσης και καταμερισμού της εργασίας και να συμμετέχουν στο πολιτικό σύστημα οργάνωσης της κοινωνίας (Φραγκουδάκη, 1985). Τα παιδιά που επιτυγχάνουν στο σχολείο είναι εκείνα που χαρακτηρίζονται από το εκπαιδευτικό σύστημα ως «ευφυή» παιδιά. Την άποψη αυτή ενίσχυσαν και έρευνες-οι οποίες υπέστησαν σφοδρή αμφισβήτηση- όπως εκείνη του Άρθουρ Τζένσεν, που ισχυρίζεται ότι η ανθρώπινη νοημοσύνη είναι κατά 80% γενετικά καθορισμένη, άρα η ευφυΐα είναι αποκλειστικά σχεδόν κληρονομική (Φραγκουδάκη, 1985). Βασιζόμενος ο εκπαιδευτικός θεσμός σε αντίστοιχες θεωρίες, υποστηρίζει ότι η ευφυΐα του μαθητή είναι εκείνη που καθορίζει και την σχολική του επιτυχία.

Συνεπώς, το παιδί που αν και έχει (διαφορετικές) δεξιότητες, αποτυγχάνει να προσαρμοστεί στο παρόν εκπαιδευτικό σύστημα, είναι ένα παιδί «μη κανονικό». Είναι σαφές ότι ο κυριότερος ρόλος του σχολείου είναι να μεταθέτει την ευθύνη του πάνω στους μαθητές (Φραγκουδάκη, 1985). Την άποψη αυτή ενίσχυσαν και έρευνες-οι οποίες υπέστησαν σφοδρή αμφισβήτηση- όπως εκείνη του Άρθουρ Τζένσεν, που ισχυρίζεται ότι η ανθρώπινη νοημοσύνη είναι κατά 80% γενετικά καθορισμένη, άρα η ευφυΐα είναι αποκλειστικά σχεδόν κληρονομική (Φραγκουδάκη, 1985). Βασιζόμενος ο εκπαιδευτικός θεσμός σε αντίστοιχες θεωρίες, υποστηρίζει ότι η ευφυΐα του μαθητή είναι εκείνη που καθορίζει και την σχολική του επιτυχία.

Σημαντικό χαρακτηριστικό της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτελεί η πειθαρχία σε απρόσωπους κανόνες και η μάθηση σύμφωνα με τους κανόνες αυτούς. Πράγματι, κάθε παιδί πρέπει να μάθει ακολουθώντας τις ίδιες αρχές, υπακούοντας σε κοινούς κανόνες. Η μάθηση οργανώνεται βάσει λεπτομερών εντολών, από τον τρόπο γραφής μέχρι τον τρόπο αξιολόγησης και την οργάνωση του ελεύθερου χρόνου και των άλλων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Το σχολείο εστιάζει σε ειδικές και πολύ συγκεκριμένες πτυχές γνώσεων, που προσφέρονται με έναν ορισμένο τρόπο (μετωπική

διδασκαλία) και αξιολογούνται μονοδιάστατα (γραπτές εξετάσεις). Το σχολείο φροντίζει να απασχολεί συνεχώς τους μαθητές, όχι γιατί είναι απαραίτητο για τη μόρφωση, αλλά για να ασκεί μια ολοκληρωτική επιρροή στα παιδιά (Vincent, 1980). Είναι ορατή λοιπόν η αναφορά σε μια μορφή εξουσίας η οποία επιβάλλεται ως κυρίαρχη και αδιαμφισβήτητη.

Ένα τέτοιο εκπαιδευτικό σύστημα, και οι σχολικές πρακτικές που υιοθετεί δεν μπορεί παρά να επιτείνουν τις συνθήκες ανισότητας. Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, έχει από καιρό αποκαλύψει το ρόλο του σχολείου ως μηχανισμού αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων (Φραγκουδάκη, 1985). Δεν μπορούν όλοι οι μαθητές να ανταποκριθούν σε ανάλογες επιταγές και να προσαρμοστούν σε αντίστοιχες νόρμες. Κάθε μαθητής διαθέτει ειδικά ατομικά, οικογενειακά και κοινωνικά χαρακτηριστικά που τον προσδιορίζουν. Το σχολείο δεν φαίνεται να στοχεύει στην ουσιαστική εκπαίδευση όλων των «ειδών» των μαθητών, παρά μόνον εκείνων που θα μπορέσουν να αποτελέσουν τα καλύτερα και τα καταλληλότερα «γρανάζια» για την τεχνολογική κοινωνία του μέλλοντος. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μην επωφελείται της εκπαίδευσης ένας μεγάλος αριθμός μαθητών.

Μια ιδιαίτερη κατηγορία αποτελούν και τα παιδιά με δυσλεξία η εκπαίδευση των οποίων δεν είναι ούτε ουσιαστική ούτε αποτελεσματική, λόγω της τάσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος να «κανονικοποιεί και ομογενοποιεί» τους μαθητές. Ως «κανονικοποίηση», νοείται η διαδικασία εξάλειψης των διαφορών και η επιβολή ομοιομορφίας σε ένα μείγμα (<https://www.lexigram.gr>), εδώ στον πληθυσμό των μαθητών. Για την αποφοίτηση του μαθητή από την εκπαίδευση η κανονικοποίηση του αποτελεί μονόδρομο. Μέσω της διαδικασίας της κανονικοποίησης, επιδιώκεται η ομογενοποίηση του πληθυσμού των μαθητών.

Η καθημερινότητα του δυσλεκτικού μαθητή μέσα στο σχολείο φαίνεται να τον φέρνει διαρκώς αντιμέτωπο με την αποτυχία προσαρμογής και επίδοσης. Ωστόσο, το εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται να αποποιείται των ευθυνών του για την σχολική αποτυχία των μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες και μεταθέτει την ευθύνη στο οικογενειακό πλαίσιο και τα φυσικά χαρακτηριστικά του μαθητή.

Το γεγονός αυτό φαίνεται να έχει ιδιαίτερες επιπτώσεις στην προσωπικότητα και την μαθησιακή εξέλιξη των δυσλεκτικών παιδιών, που αποτελούν μια ομάδα μαθητών με ιδιαίτερες ικανότητες και χαρίσματα. Το δυσλεκτικό παιδί είναι ένα παιδί με πλήθος

δεξιοτήτων σε ανώτερο του μέσου φυσιολογικού επίπεδο, που μέσα στο σχολικό περιβάλλον καταπιέζονται με τρόπο τέτοιο, που το ίδιο αδυνατεί να διακριθεί, να αναδειχθεί και να επικρατήσει σε καίριους τομείς της μάθησης, με αποτέλεσμα να πλήττεται η ταυτότητα του, να στιγματίζεται και κατ' επέκταση να απομονώνεται από την ομάδα των συνομηλίκων του. Σκεπτόμενοι τα λόγια του Robelais για την εσωτερική δύναμη του ανθρώπου να εξελιχθεί και να αναπτυχθεί, χωρίς μέτρα καταπιεστικά (Κασσωτάκης, 1991), καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι ο δυσλεκτικός μαθητής εκπαιδεύεται σε συνθήκες που δεν ενισχύουν την ανάπτυξη κι εξέλιξή του.

Εν πρώτοις, η ίδια η διαδικασία της διδασκαλίας είναι ιδιαίτερα επίπονη. Ο μαθητής είναι υποχρεωμένος να παραμείνει καθηλωμένος για σχεδόν δύο ώρες στην καρέκλα παρακολουθώντας τον δάσκαλο-ομιλητή. Στην περίπτωση του δυσλεκτικού μαθητή αυτή η μονοδιάστατη παρουσίαση του μαθήματος δύσκολα τον κρατά συγκεντρωμένο. Το βασικότερο μέσο για την πρόσληψη γνώσεων είναι το παραδοσιακό βιβλίο, και ως βασική δεξιότητα μάθησης η ανάγνωση, στην οποία αντιμετωπίζει συχνά δυσκολία. Σπάνια ο μαθητής με δυσλεξία θα επιλέξει την δυνατή ανάγνωση εντός τάξης, προκειμένου να μην γίνει στόχος χλευασμού από τους συμμαθητές του και επίκρισης από τον εκπαιδευτικό.

Η εκμάθηση της ύλης των μαθημάτων απαιτεί την τεχνική της αποστήθισης ή απομνημόνευσης, την οποία ο δυσλεκτικός μαθητής δυσκολεύεται ιδιαίτερα να χρησιμοποιεί. Η αποστήθιση προϋποθέτει την μηχανική απόδοση πληροφοριών που έχει προσλάβει ο μαθητής μέσω της ανάγνωσης της ύλης του. Μια ανάλογη τεχνική απαιτεί δεξιότητες συγκράτησης ασύνδετων πληροφοριών (λέξεις, αριθμοί κλπ) στην βραχύχρονη μνήμη. Η ικανότητα της ανάκλησης αντίστοιχων πληροφοριών στον μαθητή με δυσλεξία δεν αποδίδει εάν οι πληροφορίες δεν έχουν σημασιολογικό περιεχόμενο ώστε να συγκρατηθούν στην μνήμη. Για το λόγο αυτό, για παράδειγμα, δεν μαθαίνουν εύκολα να ανακαλούν την προπαίδια. Η προπαίδια ως μια σειρά πράξεων με αριθμούς που δεν έχουν μια σημασιολογική βάση για να κωδικοποιηθούν, μπορεί να ανακληθεί ευκολότερα αν οπτικοποιηθεί σε μορφή μιας ιστορίας με εικόνες. Δυσκολεύονται λοιπόν να θυμηθούν λέξεις (και οι αριθμοί μετατρέπονται σε λέξεις όταν πρόκειται να συγκρατηθούν στη μνήμη) που δεν συνδέονται μεταξύ τους με μια λογική σκέψη. Γι' αυτό δυσκολεύονται να θυμηθούν ονόματα και ημερομηνίες, τύπους Φυσικής και Χημείας κλπ (Μαυρομάτη, 2011). Ως εκ τούτου, η υπερβολική σημασία

που δίνεται συνήθως στην απομνημόνευση έχει κακές συνέπειες και για την ίδια τη μάθηση που αποτελεί τον απώτερο σκοπό κάθε διδασκαλίας (Κασσωτάκης, 2001).

Τέλος οι περισσότερες αξιολογήσεις - πρόχειρες, επαναληπτικές αξιολογήσεις, αξιολογήσεις μετάβασης τάξεως, εξετάσεις για την εισαγωγή στην ανώτερη εκπαίδευση = γραπτών εξετάσεων σε προκαθορισμένη ύλη. Όλοι οι δυσλεκτικοί μαθητές-εκτός ολίγων εξαιρέσεων-εμφανίζουν το γραπτό τους λόγο ως μη αντιπροσωπευτικό των δυνατοτήτων και των γνώσεων τους. Αυτό συμβαίνει διότι συχνά αντιμετωπίζουν δυσκολία στην γραφοκινητικότητα, την τήρηση κανόνων γραφής (τονισμό, στίξη κα.) τη φωνολογική γραφή, την ανάκληση ορθογραφικών τύπων, τη σύνδεση των προτάσεων κ.α, με αποτέλεσμα να πλήττεται ιδιαίτερα το γραφικό αποτέλεσμα σε όλα τα επίπεδα (τεχνικών, δομής, περιεχομένου, έκφρασης κα). Ας μην ξεχνάμε δε ότι με τις πρακτικές που εφαρμόζε το σχολείο στο παρελθόν, ο δυσλεκτικός μαθητής δεν ήταν σε θέση να επιλέξει την αριστεροχειρία, που συναντάται σε πολλά παιδιά με δυσλεξία. Δεχόταν την απροκάλυπτη παραβίαση του νευρικού του συστήματος με την υποχρεωτική επιλογή ως επικρατέστερου χεριού του δεξιού, γιατί αυτό ορίζονταν ως «φυσιολογικό». Η συνέπεια της «αγωγής» αυτής ήταν συχνά ψυχική βλάβη στο παιδί (Μάρκου, 1996). Αντίθετα, ο προφορικός λόγος των μαθητών με δυσλεξία είναι εκείνος που ως καταλληλότερο μέσο μπορεί να τους επιτρέψει να αποδώσουν τις γνώσεις τους. Οι μαθητές, με πιστοποιημένη διάγνωση δυσλεξίας, έχουν τη δυνατότητα προφορικής εξέτασης, αυτό όμως το δικαίωμα λίγοι το αποκτούν.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, οι διδακτικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται, ο τρόπος με τον οποίο έχουν συνταχθεί και σχεδιαστεί τα εκπαιδευτικά εγχειρίδια, ο τρόπος που αξιολογούνται οι επιδόσεις των μαθητών, δεν ανταποκρίνονται στο μαθησιακό προφίλ ενός παιδιού με δυσλεξία. Οι μαθητές με δυσλεξία, αν και έχουν σε πληθώρα δεξιοτήτων, εμφανίζουν σημαντικά ποσοστά σχολικής αποτυχίας. Μιας αποτυχίας που πιθανότατα αποτελεί την ανάδειξη της αποτυχίας του ίδιου του συστήματος να επιτελέσει το έργο του.

Σημαντικό πρόσωπο αναφοράς στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα του μαθητή αποτελεί ο δάσκαλος. Ο ρόλος του δασκάλου είναι εξαιρετικά σημαντικός τόσο για την αποδοχή της διαφορετικότητάς του δυσλεκτικού μαθητή, όσο και για την στήριξή του μαθητή μέσω τη εκπαιδευτικής σχέσης. Σύμφωνα με την έκθεση Κόουλμαν το 1966 η ποιότητα των διδασκόντων εμφανίζεται να έχει πολύ μεγάλη σχέση με την μαθητική

επίδοση (Φραγκουδάκη, 1985). Όταν το παιδί αρχίζει να πηγαίνει σχολείο, ο δάσκαλος γίνεται ένα σημαντικό μέρος του κόσμου του παιδιού, Έρευνες έχουν δείξει ότι η συμπεριφορά του δασκάλου ασκεί τεράστια επίδραση στο παιδί. Δεν είναι καθόλου υπερβολικό να πει κανείς ότι το «κλειδί» της επιτυχίας των παιδιών στο σχολείο, και ως εκ τούτου και της αποδοτικότητας στη μάθηση, είναι ο δάσκαλος (Herbert,1998).

Στην περίπτωση του μαθητή με δυσλεξία, ο δάσκαλος είναι το πρόσωπο που αναμένεται να εξατομικεύσει τη διδασκαλία. Είναι εκείνος που έχει τη δυνατότητα, αφού εντοπίσει τα ιδιαίτερα γνωρίσματα του μαθητή, να τα αποδεχτεί και να τα συμπεριλάβει στην διαμόρφωση της διδασκαλίας του. Είναι σε θέση να ενημερώσει και τους γονείς, οι οποίοι πολλές φορές δεν έχουν νωρίτερα εντοπίσει το μαθησιακό προφίλ του παιδιού τους και να τους προτείνει κατάλληλες μεθόδους μελέτης και βοήθειας για την ενίσχυση των δεξιοτήτων του μαθητή. Παράλληλα, οφείλει να επισημάνει και να αναδείξει τις επιδόσεις του μαθητή σε συγκεκριμένους τομείς, για να ενισχύσει τα κίνητρα μάθησης. Ο δάσκαλος κατέχει θέση ρυθμιστή της μάθησης.

Η παραπάνω αναφορά διακρίνεται από μια θετική και αισιόδοξη χροιά ως προς την αντιμετώπιση των δυσλεκτικών μαθητών από τον δάσκαλο. Είναι σημαντικό όμως να γίνει σαφές ότι μια αρνητική εκδοχή θα μπορούσε να οδηγήσει το μαθητή σε βέβαιη σχολική αποτυχία και απομόνωση. Μια αρνητική κριτική ή επισήμανση αποτυχίας είναι δυνατόν να λειτουργήσουν αποθαρρυντικά και επιβαρυντικά. Εάν ο δάσκαλος υιοθετήσει τη στάση που το σχολείο υιοθετεί για τα παιδιά με δυσλεξία, κινδυνεύει να υποπέσει στο σφάλμα της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας». Η λανθασμένη εντύπωση περί μειωμένης φυσικής ικανότητας των παιδιών αυτών, μπορεί να επηρεάσει τη συμπεριφορά του δασκάλου, έτσι ώστε και οι ίδιοι να αντιμετωπίζουν τα παιδιά με δυσλεξία ως μειονεκτούντα, με αποτέλεσμα τα ίδια τα παιδιά να επηρεάζονται και να «συμμορφώνονται» με την εικόνα που έχουν γι'αυτά και να αισθάνονται ως μειονεκτούντα (Γεώργας, 1995). Δημιουργούνται κατ'αυτόν τον τρόπο στερεότυπα και προκαταλήψεις που ανακυκλώνονται και διατηρούνται ανά τους χρόνους. Όταν λοιπόν μιλάμε για την ευθύνη του σχολείου, πρέπει ταυτόχρονα να αναρωτηθούμε για το ρόλο των εκπαιδευτικών. Είναι γεγονός ότι το πλαίσιο της δράσης τους είναι αυστηρό και περιοριστικό, ιδιαίτερα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο χαρακτηρίζεται από συγκεντρωτισμό και ομοιομορφία (Ασκούνη, 2003).

Η παρούσα έρευνα προσπαθεί να φωτίσει τα βιώματα των διαφορετικών δυσλεκτικών παιδιών που υφίστανται την τάση της εκπαίδευσης να ευνοεί την «κανονικοποίηση» των μαθητών και να αποκλείει ή να στιγματίζει τους μαθητές που διαφοροποιούνται λόγω ειδικών χαρακτηριστικών, ένα από τα οποία είναι η αναπηρία και οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που απορρέουν από αυτήν. Με δεδομένες τις συνθήκες του ελληνικού εκπαιδευτικού πλαισίου, αναδύεται το ερώτημα που αυτή η εργασία πραγματεύεται και το οποίο αφορά, αφ ενός τον τρόπο που βιώνει το παιδί με δυσλεξία τη σχολική εμπειρία και αφετέρου τις επιπτώσεις που μπορεί να έχει το καθημερινό βίωμα της μη αποδοχής από το σχολικό περιβάλλον στη σχολική πορεία του. Σε αυτή την εργασία θα ασχοληθούμε με τις «ιστορίες ζωής» τριών δυσλεκτικών ενηλίκων που αφηγούνται τις εμπειρίες τους.

Η μελέτη αποτελείται από πέντε (5) βασικούς τομείς- κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο αποτελεί το Θεωρητικό Πλαίσιο- Εννοιολογήσεις. Σε αυτό γίνεται αναφορά στις μαθησιακές δυσκολίες γενικότερα και για τη Δυσλεξία ειδικότερα. Επιχειρείται μια ανασκόπηση στο μοντέλο αναπηρίας και την ειδική αγωγή και αναπτύσσεται ο σκοπός της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα. Το δεύτερο κεφάλαιο αφορά στο Ιστορικό και Θεσμικό Πλαίσιο και στη Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα. Γίνεται αναφορά στην εξέλιξη της ειδικής αγωγής στον ελληνικό χώρο, στην ένταξη και τους στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής για τα άτομα με ε.ε.α. Ακολουθεί το κεφάλαιο της Μεθοδολογίας και του Σχεδιασμός Έρευνας, στο οποίο διεξήχθησαν τρεις (3) ατομικές συνεντεύξεις με ενήλικα άτομα με δυσλεξία, η Ανάλυση και Παρουσίαση των Αποτελεσμάτων Έρευνας και τα Συμπεράσματα αυτής.

1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ – ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΗΣΕΙΣ

1.1. Μαθησιακές Δυσκολίες και Δυσλεξία

Με τον όρο «μαθησιακές δυσκολίες (ΜΔ)» αναφερόμαστε στα γενικότερα προβλήματα που μπορεί να παρουσιάσει ένα άτομο κατά τη μαθησιακή διαδικασία, και τα οποία συσχετίζονται με μορφές αναπηρίας όπως η νοητική καθυστέρηση, οι ψυχολογικές διαταραχές ή εξωτερικούς παράγοντες, όπως ελλιπής εκπαίδευση ή ακατάλληλο οικογενειακό περιβάλλον κ.α. (ΥΠΕΠΘ-Βασιλειάδης, χ.η).

Ένας ορισμός, ο οποίος θεωρείται αξιόπιστος από μεγάλη μερίδα ειδικών, είναι αυτός της Εθνικής Συλλογικής Επιτροπής Μαθησιακών Δυσκολιών των ΗΠΑ, σύμφωνα με τον οποίο: *Οι μαθησιακές δυσκολίες (ΜΔ) είναι ένας γενικευμένος όρος, ο οποίος αναφέρεται σε μια ετερογενή ομάδα προβλημάτων που σχετίζονται με τη λειτουργία της μάθησης και της κατανόησης της ομιλίας, της ανάγνωσης, της γραφής και των μαθηματικών. Αυτά τα προβλήματα είναι εγγενή στο άτομο και θεωρούνται ότι υπάρχουν εξαιτίας της δυσλειτουργίας του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος και είναι δυνατό να εκδηλώνονται σε ολόκληρη τη διάρκεια της ζωής του. Με τις ΜΔ είναι δυνατόν να συνυπάρχουν προβλήματα αυτορρύθμισης και συμπεριφοράς, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης, τα οποία όμως από μόνα τους δεν προσδιορίζουν μια ΜΔ. Αν και η ΜΔ μπορεί να παρατηρείται ταυτόχρονα με άλλα προβλήματα (πχ λειτουργική αδυναμία αισθήσεων, νοητική καθυστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή με εξωγενείς επιρροές (όπως οι πολιτιστικές διαφορές, ανεπαρκής ή ακατάλληλη εκπαίδευση), εντούτοις δεν είναι αποτέλεσμα αυτών των συνθηκών ή επιρροών» (NJCLD 1988, όπως αναφέρεται στο Θανόπουλος 2005:33).*

Μια ομάδα μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες που το σημερινό σχολείο καλείται να εντάξει είναι και τα παιδιά με δυσλεξία. Η «δυσλεξία» αποτελεί μορφή «μαθησιακής δυσκολίας, οι οποίες αφενός μεν δε συνδέεται με άλλες οργανικές ή διανοητικές διαταραχές, αφετέρου είναι ειδική και προκαθορίζεται οργανικά (Critchhley,1970-Naido,1972). Εκδηλώνεται ως «ειδική» δυσκολία στην ανάγνωση, στη γραφή, στην ορθογραφία και στα μαθηματικά και, ανάλογα με τον ορισμό και την προσέγγιση που υιοθετείται, τα ποσοστά της κυμαίνονται σε 15%-30% του μαθητικού πληθυσμού (Kaplan, Sadock,1985). Αν και πολλά δυσλεκτικά παιδιά μαθαίνουν να διαβάζουν μετά από πολύχρονη ατομική διδασκαλία, ωστόσο η αναγνωστική τους πρόοδος και επίδοση

είναι χαρακτηριστικά κατώτερη από αυτή που η ηλικία τους και η διανοητική τους κατάσταση προδιαγράφει» (Πόρποδας, 1997).

Ένας λεπτομερής ορισμός της εξελικτικής δυσλεξίας είναι εκείνος των Critchley και Critchley (1978, σ. 149, όπως αναφέρεται στο Στασινός, 2003): *Εξελικτική δυσλεξία είναι μια μαθησιακή δυσκολία η οποία αρχικά παρουσιάζεται ως μια δυσκολία στην εκμάθηση της ανάγνωσης και αργότερα ως μια αστάθεια στην ορθογραφημένη γραφή και ως έλλειμμα ευχέρειας στο χειρισμό γραπτών λέξεων, σε αντίθεση με τον προφορικό λόγο. Η κατάσταση έχει στην ουσία γνωστικό χαρακτήρα και συνήθως είναι γενετικά καθορισμένη. Δεν οφείλεται σε νοητικό έλλειμμα κοινωνικό-πολιτισμικής ευκαιρίας, σε συναισθηματικούς παράγοντες ή σε άλλο έλλειμμα στη δόμηση του εγκεφάλου. Ενδεχομένως παρουσιάζει ένα ειδικό έλλειμμα ωρίμανσης, το οποίο τείνει να ελαχιστοποιείται καθώς το παιδί μεγαλώνει, και είναι ικανό γι αξιόλογη βελτίωση, ιδιαίτερα όταν προσφέρεται κατάλληλη θεραπευτική βοήθεια στην πλέον πρόωμη ευκαιρία.*

Πρώιμα συμπτώματα της δυσλεξίας είναι πιθανόν να εντοπιστούν κατά την προσχολική ηλικία, με τη μορφή δυσκολιών σε προ-ακαδημαϊκές δεξιότητες. Οι δεξιότητες αυτές συνθέτουν το μαθησιακό προφίλ του μαθητή και μπορούν να μας δώσουν ενδεικτικά κάποια στοιχεία για πιθανές μελλοντικές δυσκολίες σε τομείς ακαδημαϊκούς, όπως η ανάγνωση, ο γραπτός λόγος και τα μαθηματικά. Οι προσχολικές αυτές δεξιότητες αφορούν κυρίως, τη φωνολογική ενημερότητα, τις αντιληπτικές δεξιότητες (οπτικές-ακουστικές), τη βραχύχρονη οπτική και ακουστική μνήμη, τη γραφοκινητικότητα, τον χρονικό και χωρικό προσανατολισμό, την κωδικοποίηση και αυτοματοποίηση εννοιών, την οργάνωση δεδομένων, την εκτέλεση νοερών συλλογισμών, τη συγκέντρωση προσοχής κ.α. Ο έλεγχος του επιπέδου των δεξιοτήτων αυτών αποτελεί μια πηγή πληροφοριών για την μαθησιακή επιτυχία του παιδιού κατά την εισαγωγή του στο δημοτικό. Το είδος και ο συνδυασμός των δυσκολιών που τυχόν παρατηρηθούν μέσω μιας αξιολόγησης σχολικής ετοιμότητας μπορούν να διευκρινίσουν και τη μορφή της μαθησιακής δυσκολίας που έχει εντοπιστεί (Μπόλιας).

Πέρα όμως από τις δυσκολίες όπως αυτές αποτυπώνονται στη μάθηση, το άτομο με δυσλεξία εμφανίζει έναν διαφορετικό τρόπο σκέψης, ένα ιδιαίτερο προφίλ, το οποίο το χαρακτηρίζει και συχνά είναι εξαιρετικά ενδιαφέρον. Σύμφωνα με τον Robert Frank, Ph.D, επίκουρο καθηγητή ψυχολογίας στο Oakton Community College του Illinois και συνάμα δυσλεκτικό ενήλικα, *η δυσλεξία δεν αποτυπώνεται στο πρόσωπο ή στο σώμα,*

συνεπώς δε φαίνεται, αλλά ούτε ακούγεται ούτε διακρίνεται από τον τρόπο ομιλίας κάποιου. Γίνεται αντιληπτή μόνο από τα γραπτά κείμενα των δυσλεκτικών, από τη μεγάλωφωνα ανάγνωση που κάνουν (ή αποφεύγουν με κάθε τρόπο να κάνουν!) και από έναν ιδιαίτερο τρόπο σκέψης (Frank,2005).

Με την εξέλιξη των ερευνών στα πεδία της ψυχικής υγείας και της ειδικής αγωγής, το δυσλεκτικό άτομο αναγνωρίζεται ως μια προσωπικότητα με ειδικά δομικά χαρακτηριστικά. Η δυσλεξία σταδιακά απομακρύνεται από τη μονοδιάστατη όψη της ως μια ειδική μαθησιακή δυσκολία και προσεγγίζεται ως ένα σύνθετο μαθησιακό προφίλ ατόμων με μια ιδιαίτερη και πολυδιάστατη προσωπικότητα.

Σύμφωνα με τον αρχικό ορισμό της δυσλεξίας, γίνεται αντιληπτό ότι ένας βασικός παράγοντας που ρυθμίζει τη διάγνωση της είναι το επίπεδο της νοημοσύνης του παιδιού. Το δυσλεκτικό παιδί δεν παρουσιάζει ελλείμματα σε νοομετρική εκτίμηση, αντίθετα η φυσιολογική νοημοσύνη είναι προϋπόθεση για τη διάγνωση της δυσλεξίας. Συνεπώς, το δυσλεκτικό παιδί έχει μια επαρκή αντίληψη των πραγμάτων, σε τέτοιο επίπεδο που του «επιτρέπεται» να έχει κρίση για πράγματα που του συμβαίνουν, να επηρεάζεται ιδιαίτερα συναισθηματικά από τις καταστάσεις που βιώνει και συχνά να προβληματίζεται και να απορεί με όσα του συμβαίνουν. Η σχολική αποτυχία μπορεί να βιωθεί τραυματικά από έναν δυσλεκτικό μαθητή, μια που στο σχολείο (όπως παραπάνω το περιγράψαμε) ο μαθητής που αποτυγχάνει να αποδώσει είναι εκείνος που δεν μπορεί να αποδώσει. Η φοίτηση στο σχολείο είναι παραδοσιακά συνυφασμένη με επιδόσεις και με αξιολογήσεις των επιδόσεων αυτών (βαθμοί, ενδεικτικά, απολυτήρια, τιμητικά διπλώματα). Το παιδί μέσα στη σχολική κοινότητα αντιμετωπίζει ένα κοινό πρόγραμμα ποικίλων μαθήσεων και δραστηριοτήτων και τα επιτεύγματά του κρίνονται, είτε επισήμως είτε ανεπισήμως, σε σύγκριση με τα άλλα παιδιά (...). Τα επιτεύγματα του παιδιού, λοιπόν, υπόκεινται σε σύγκριση (Παρασκευόπουλος). Το συναίσθημα του παιδιού φαίνεται να επηρεάζεται σημαντικά, συχνά με τρόπο τέτοιο που παρατηρούνται αλλαγές στη στάση του, αλλά και στην συμπεριφορά του απέναντι σε τρίτους εμπλεκόμενους (γονείς, εκπαιδευτικούς, συμμαθητές). Το δυσλεκτικό παιδί, εάν αισθανθεί αδυναμία να αίσθημα που στο παιδί ενδεχομένως να προκύπτει μέσα σε μια ανάλογη συνθήκη συχνά είναι αυτό της αποτυχίας, της απογοήτευσης, με πιθανό αποτέλεσμα τη μείωση των εσωτερικών κινήτρων για μάθηση, την παραίτηση, την χαμηλή αυτοπεποίθηση, τη δειλία και φυσικά την απομόνωση και τον αποκλεισμό. Πολλές φορές έχουμε την εντύπωση, ότι δεν έχει μεγάλες νοητικές ικανότητες και

ξαφνιαζόμαστε-όταν το πλησιάζουμε σε ατομική βάση-με το πραγματικό δυναμικό του (Καλατζή-Αζίζι,1999).

Ανάλογα με την εντύπωση που αποκτά το παιδί για την εικόνα που ο «απέναντι» σχηματίζει από τη συμπεριφορά του, διαμορφώνεται και η αντίληψη του για τον εαυτό του (αυτοαντίληψη). Η αξιολογική διάσταση της αυτοαντίληψης συνιστά την εκτίμηση που έχει το υποκείμενο για τον ίδιο του τον εαυτό (Γκότοβος, 1997).

Το δυσλεκτικό παιδί διαμορφώνει την ταυτότητα του και μέσα από την σχολική εμπειρία. Στο σημείο αυτό δρομολογείται ένας εσωτερικός αγώνας επαναπροσδιορισμού της ταυτότητας του μέσα σε ένα πλαίσιο εκπαιδευτικό που ισχυροποιεί τις αδυναμίες του και αγνοεί την πολυμορφικότητα του. Η νοημοσύνη αποτελεί για τον δυσλεκτικό μαθητή το «διαβατήριο» για την γνώση του εαυτού και άρα και των δυσκολιών του, το «εργαλείο» για την κατασκευή της ταυτότητας του. Η κατασκευή της ταυτότητας όμως εξαρτάται πάντα από την εικόνα που οι άλλοι έχουν για το άτομο. Αξίζει να αναφέρουμε ότι η ευφυΐα νοείται ως χαρακτηριστικό των ατόμων που έχουν ανώτερη γενική νοητική ικανότητα καθώς επίσης και εκείνων που διακρίνονται για ταλέντο υψηλής ποιότητας σε ειδικούς τομείς όπως είναι οι επιστήμες, οι μηχανικές δεξιότητες, οι καλλιτεχνικές προδιαθέσεις, οι ηγετικές ικανότητες, η δημιουργική σκέψη κ.τ.ο (Παρασκευόπουλος, 1994). Οι μαθητές με δυσλεξία, ανταποκρίνονται πλήρως σε αυτό το προφίλ, το οποίο όμως δεν τους αναγνωρίζεται καθώς η δυσλεξία συχνά συγχέεται με την χαμηλή νοημοσύνη λόγω των πιθανών εκδηλώσεών της.

Αντίστοιχα, το περιβάλλον του παιδιού ενδέχεται να ερμηνεύει το έλλειμα στις δεξιότητες του παιδιού ως έλλειψη προσπάθειας στις σχολικές υποχρεώσεις ή και διάθεση για αποφυγή εργασιών και μελέτης. Ακολούθως, οι όποιες συμπεριφορές προκύπτουν από τη μαθησιακή δυσκολία, όπως η δυσκολία συγκέντρωσης της προσοχής ή η δυσκολία προσανατολισμού κ.α, να ερμηνεύονται ως χειριστικές ή ως ανεξήγητα δυσανάλογες των μη ακαδημαϊκών του δεξιοτήτων. Ακόμη πιο δυσνόητη εμφανίζεται η ερμηνεία των όποιων δευτερευόντων ανεπιθύμητων συμπεριφορών, όπως η άρνηση, η επιθετικότητα, η ανυπακοή, η εκδήλωση φοβιών και άλλες συχνά παρατηρούμενες εκφράσεις των συναισθημάτων του παιδιού.

Πέρα από τις επιπτώσεις στην αυτό-εικόνα του η σύνδεση με μια μορφή ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης είναι δυνατόν να οδηγήσει και σε στιγματισμό του δυσλεκτικού μαθητή. Το στίγμα αναφέρεται σε έκπτωση ή απώλεια της κοινωνικής υπόστασης των

ατόμων, τα οποία υφίστανται διάκριση εξαιτίας ορισμένων αρνητικών στερεότυπων που συνοδεύουν ένα ή ένα σύνολο χαρακτηριστικών τους. Κατά την τυπική διαδικασία του στιγματισμού τα χαρακτηριστικά αυτά εντοπίζονται ως διακριτά, διαφοροποιητικά και ανεπιθύμητα, σύμφωνα με τις δεσπόζουσες αντιλήψεις της εκάστοτε κοινωνίας μια συγκεκριμένη εποχή. Τα άτομα κατηγοριοποιούνται με βάση αυτά και μόνον τα χαρακτηριστικά και περιθωριοποιούνται ως ξεχωριστή ομάδα, με συνέπεια τον αποκλεισμό τους (Goffman, 2001). Οι διακρίσεις αυτές και η άνιση και άδικη μεταχείριση των ατόμων αποτελούν τις κοινωνικές συνέπειες του στιγματισμού.

Οι αρνητικές συμπεριφορές που είναι δυνατόν να εκδηλώσει ένα δυσλεκτικό παιδί είναι δυνατόν να οδηγήσουν στο στιγματισμό του και στον αποκλεισμό του από τις ομάδες ομηλίκων στο σχολείο. Είναι γνωστό ότι οι διαδικασίες στιγματισμού και αποκλεισμού ενισχύουν την ταυτότητα και την σταθερότητα της κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας και αποτελούν άμυνα απέναντι στην απειλή του διαφορετικού (Σούλης, 2002). Τα άτομα με αναπηρίες και ειδικές μαθησιακές ανάγκες περιλαμβάνονται στις κατηγορίες ατόμων που κινδυνεύουν να αποκλειστούν κοινωνικά (Ιωαννίδη, 2006). Στην περίπτωση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες η κανονικοποίηση και ομογενοποίηση αποτελεί μέσο επιτυχούς εκπαίδευσης και κοινωνικής αποδοχής από τα μέλη της σχολικής κοινότητας και τους άμεσα εμπλεκόμενους στην διαδικασία της εκπαίδευσης (γονείς, κ). Κατ' αυτόν τον τρόπο εξυπηρετείται η απομάκρυνση του στίγματος, το οποίο εμφανίζεται όπου υπάρχουν κανονιστικά πρότυπα ταυτότητας (Goffman, 2001).

Ιδιαίτερα σημαντικές είναι οι ψυχολογικές συνέπειες του στίγματος. Το ίδιο το βίωμα της διάκρισης, της υποτίμησης και του αποκλεισμού είναι ικανό να προκαλέσει έντονα αρνητικά συναισθήματα, όπως αυτό του άγχους και της χαμηλής αυτοεκτίμησης. Η έννοια του *εσωτερικευμένου στίγματος* συναντάται στην ερμηνεία των ψυχολογικών συνεπειών του στίγματος και αφορά το αίσθημα της υποτίμησης και ντροπής, και την στάση απόσυρσης, όταν το άτομο βιώνει τα αρνητικά κοινωνικά στερεότυπα (Παπαιωάννου, 2017).

Το συναίσθημα της αυτοεκτίμησης και του αυτοσεβασμού αποτελεί κυρίαρχο σύμμαχο της ψυχολογικής υγείας και ισορροπίας και είναι αυτό το οποίο φαίνεται να κλονίζεται μέσα από τη διαδικασία του στιγματισμού. Η Crocker (1999) υποστηρίζει βέβαια ότι οι επιπτώσεις του στίγματος στην αυτοπεποίθηση είναι περιστασιακές και φαίνεται να μην φτάνουν να πλήττουν δομικά και μόνιμα την προσωπικότητα του ατόμου. Ο κλονισμός

της αυτοπεποίθησης μπορεί να προκύπτει περιστασιακά κάθε φορά μέσα στην περίσταση, είτε να αναδύεται κάθε φορά ως συνάρτηση του νοήματος της περιστασης. Τέτοιες θέσεις μας κάνουν να αισιοδοξούμε για την επιτυχία παρεμβάσεων για την άρση του στίγματος. Σε κάθε περίπτωση, το βίωμα του στίγματος παραμένει μια βαθιά εσωτερική και αρνητική εμπειρία για το υποκείμενο. Το άτομο προσδοκώντας να αποφύγει το δυσμενές αίσθημα του άγχους, και στοχεύοντας στην παραμονή του ως μέλος στην κυρίαρχη ομάδα των «φυσιολογικών» ατόμων, οδηγείται αυτόβουλα στην κανονικοποίηση. Προσπαθεί να αποφύγει το διαχωρισμό και το στιγματισμό

1.2 Μοντέλα Αναπηρίας

Η αναπηρία είναι μια έννοια πολύπλευρη. Υπάρχουν διαφορετικά μοντέλα προσέγγισης της ανάλογα με το αν νοείται ως αποτέλεσμα σωματικών ή νοητικών ελλωμάτων ή έννοια κοινωνικά κατασκευασμένη – περιορισμός που δεν οφείλεται στα οποια ελαττώματα του ατόμου αλλά επιβάλλεται κοινωνικά. Ερευνώντας την έννοια της αναπηρίας ανακαλύπτει κανείς έναν γλωσσικό πλουραλισμό. Στο παρελθόν για τον προσδιορισμό των ανάπηρων ατόμων χρησιμοποιούνταν ονομασίες όπως ανώμαλα άτομα, ψυχοπαθή, απροσάρμοστα, προβληματικά, διαταραγμένα, λέξεις που υποδεικνύουν και τον κοινωνικό στιγματισμό των αναπήρων. Σταδιακά οι χαρακτηρισμοί αυτοί αντικαθίστανται με όρους κοινωνικά ευπρεπέστερους.

Διαφορετικοί επιστημονικοί όροι χρησιμοποιήθηκαν κατά περιόδους για να χαρακτηρίσουν το άτομο που φέρει αναπηρία, όπως άτομο με ειδικές ανάγκες, άτομο με ειδικές ικανότητες, άτομο με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αντίστοιχες διαφοροποιήσεις στη διάρκεια των χρόνων παρατηρούνται στις κατηγορίες αναπηρίας που περιγράφονται στους νόμους της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα (βλέπε Πιν. 1)

Πίνακας 1

Νόμος → Κατηγορία αναπηρίας ↓	11/43/1981	1566/1985	2817/2000	3699/2008
1.	Τυφλοί και έχοντες σοβαρές διαταραχές της οράσεως	Τυφλοί και όσοι έχουν σοβαρή διαταραχή στην όραση	Όσοι έχουν σοβαρά προβλήματα όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες)	Αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες, με χαμηλή όραση)
2.	Κωφοί, βαρήκοοι και Κωφάλαλοι	Κωφοί και βαρήκοοι	Όσοι έχουν σοβαρά προβλήματα	Αισθητηριακές αναπηρίες ακοής (κωφοί, βαρήκοοι)

			ακοής (κωφοί, βαρήκοοι)	
3.	Οι έχοντες κινητικές διαταραχές (σπαστικοί κλπ)	Όσοι έχουν κινητικές διαταραχές	Όσοι έχουν σοβαρά νευρολογικά ή ορθοπεδικά ελαττώματα ή προβλήματα υγείας	Κινητικές αναπηρίες
4.	Οι νοητικώς υστερούντες	Όσοι έχουν νοητική καθυστέρηση	Όσοι έχουν νοητική ανεπάρκεια ή ανωριμότητα	Νοητική αναπηρία

Ο χαρακτηρισμός που είχε κυριαρχήσει κατά τη δεκαετία του 1990/2000 και ακόμα χρησιμοποιείται ευρέως από μη ειδικούς του χώρου, είναι «άτομα με ειδικές ανάγκες». Προέρχεται από το Συμβούλιο των Υπουργών της Ε.Ο.Κ. και αναφέρει τα εξής: «...ο όρος “άτομα με ειδικές ανάγκες” περιλαμβάνει τα άτομα με σοβαρές ανεπάρκειες ή μειονεξίες που οφείλονται σε σωματικές βλάβες, συμπεριλαμβανόμενων των βλαβών των αισθήσεων, ή σε διανοητικές ή ψυχικές βλάβες, οι οποίες περιορίζουν ή αποκλείουν την εκτέλεση δραστηριότητας ή λειτουργίας, η οποία θεωρείται κανονική για έναν άνθρωπο» (Απόφαση του Συμβουλίου 93/136/ΕΟΚ, 1993:30). Σήμερα πλέον αναφερόμαστε σε άτομα με αναπηρία ή αναπήρους – κατ’ απαίτηση του ίδιου του αναπηρικού κινήματος που αντιτίθεται στην ωραιοποίηση της διαφορετικότητάς τους.

Στο χώρο της εκπαίδευσης, ο όρος που έχει καθιερωθεί για να δηλώσει την κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης και την απομάκρυνσή της από την ιατρική αντιμετώπιση του θέματος της αναπηρίας είναι «άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Αυτός είναι και ο όρος που θα χρησιμοποιηθεί στη συνέχεια της εργασίας.

Η ιστορία της εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτέλεσε πεδίο εφαρμογής διαφορετικών κοινωνικών πολιτικών και αντιλήψεων.

Μέχρι και το τέλος της δεκαετίας του 1960 οι «ανάπηροι» μαθητές στιγματίζονται και περιθωριοποιούνται. Η όποια εκπαίδευσή τους λαμβάνει χώρα είτε ιδιωτικά (κατ οίκον) είτε στο πλαίσιο ειδικών δομών (άσυλα- ιδρύματα). Στην περίοδο αυτή η αναπηρία ως έννοια εμπεριέχει την έννοια την απόκλισης από «το φυσιολογικό» ή «το σύνθητες». Τα άτομα που δεν εμφανίζουν κάποια μορφή αναπηρίας αναφέρονται κυρίως από τους ιατρο-κεντρικούς επιστημονικούς κλάδους ως άτομα «τυπικής ανάπτυξης» και με τον τρόπο αυτό διαφοροποιούνται ακριβώς από εκείνα που έχουν υποστεί εγγενώς ή επίκτητα κάποια μορφή παρεμπόδισης της ομαλής ανάπτυξης και λειτουργίας τους. Η

αναπηρία γίνεται αντιληπτή ως απόκλιση από την κοινώς αποδεκτή σωματική και φυσική υγεία και ανάπτυξη (Oliver, 1983).

Από τη δεκαετία του 1970 οι ανάπηροι αναγνωρίζονται ως άτομα που χρήζουν ιδιαίτερης περίθαλψης και εκπαίδευσης. Στη δεκαετία αυτή διαφαίνονται τα πρώτα σημάδια σεβασμού του ατόμου και της διαφορετικότητας του, οπότε και η έννοια της συνεκπαίδευσης μαθητών με ή χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες σταδιακά αποτελεί ~~αποτελέσει~~ στόχο κοινωνικής και εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι αλλαγές αυτές αντιστοιχούν με διαφορετικές εννοιολογήσεις, διαφορετικά μοντέλα αναπηρίας

1.2.1. Ιατρικό-Ατομικό Μοντέλο

Μέχρι το 1960 το μοντέλο αναπηρίας που είναι κυρίαρχο σε κοινωνικό και εκπαιδευτικό επίπεδο είναι το ιατρικό - παθολογικό μοντέλο (Wood, 1980, Barton, 1989, όπως αναφέρεται στο Λαμπροπούλου-Παντελιάδου, 2000). Το μοντέλο αυτό, αναφερόμενο και ως κλινικό, αντιμετωπίζει το ανάπηρο άτομο σύμφωνα με το είδος και τη βαρύτητα της αναπηρίας. Η σοβαρότητα ή μη της αναπηρίας, το εύρος της δυσλειτουργίας είναι κύριος παράγοντας στην προσέγγιση του ατόμου. Η αναπηρία αποτελεί στίγμα για το άτομο, ένα χαρακτηριστικό που το προσδιορίζει και το κατηγοριοποιεί σε μια υποομάδα ατόμων με κύριο χαρακτηριστικό την ανικανότητα. Οι μειονεξίες, λειτουργικές ή οργανικές και η αποκατάστασή τους αποτελούν το στόχο. Η αναπηρία του ατόμου αποτελεί την αιτία των προβλημάτων και των δυσκολιών που αντιμετωπίζει. Η ευθύνη του προβλήματος είναι ατομική και απέχει από την όποια κοινωνική βάση. Ευνοείται λοιπόν η «ετικετοποίηση» και η αναπαραγωγή των στερεοτυπικών αντιλήψεων με αποτέλεσμα τον κοινωνικό αποκλεισμό των ατόμων.

Το ιατρικό μοντέλο για πολλούς αποτέλεσε τη βάση για το ατομικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας (individual model), σύμφωνα με το οποίο η αναπηρία θεωρείται προσωπική τραγωδία, ανωμαλία, ασθένεια που πρέπει να θεραπευθεί. Σύμφωνα, λοιπόν, με το ιατρικό μοντέλο δεν συνυπολογίζεται η σημασία του κοινωνικού περιβάλλοντος και των κοινωνικών αντιλήψεων στον ορισμό της αναπηρίας. Στην ουσία, δεν γίνεται αποδεκτή η επίδραση του κοινωνικού περιβάλλοντος στο άτομο, γεγονός που εξ ορισμού ισχύει για το σύνολο των ανθρώπων και αποδεικνύεται βάσει ερευνών. Η επέκτασή του ως επικρατέστερου την περίοδο αυτή συμπίπτει με την κατεύθυνση των ιατρικών επιστημών και ερευνών προς ομαλοποίηση όποιων πιθανών «ανωμαλιών» του ατόμου (Ντεροπούλου-Ντέρου).

Μετά το 1960 αρχίζει από τις ΗΠΑ μια περίοδος προβληματισμού και στοχασμού σχετικά με την ποιότητα και την αξία της μορφής της εκπαίδευσης που διαχώριζε και απομόνωνε τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τους λοιπούς μαθητές.

Στα τέλη της δεκαετίας του '60 παρατηρείται έντονη πολιτική δραστηριότητα και κινητικότητα με οργανώσεις και δράσεις ατόμων με αναπηρίες. Η εμφάνιση αντίστοιχων οργανώσεων, που πλέον εκπροσωπούνταν από τα ίδια τα άτομα με αναπηρία, συνέπεσε με πολιτικούς αγώνες για τα ανθρώπινα δικαιώματα που σχετίζονταν με την ισότητα των δύο φύλων, τις φυλετικές διακρίσεις κ.λπ. Είχαν ήδη «φυτευτεί οι σπόροι» μιας επερχόμενης αλλαγής στην ερμηνεία του όρου αναπηρία, που εξελίχθηκε κυρίως τις επόμενες δεκαετίες.

Παράγοντες που φαίνεται να επηρέασαν θετικά την ενδυνάμωση του αναπηρικού κινήματος είναι οι γενικότερες κοινωνικοπολιτικές αλλαγές και κινητοποιήσεις στη βάση της αναγνώρισης των ανθρώπινων δικαιωμάτων, μέσα στις οποίες υπήρξε και το κίνημα για τα δικαιώματα του παιδιού και η απαίτηση για εκπαιδευτική ισοτιμία και δικαιοσύνη. Το πρώτο βήμα για ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες στην γενική εκπαίδευση είχε επιτελεστεί. Παράλληλα δόθηκε αφορμή για απελευθέρωση της έρευνας από τα ως τότε κοινωνικά στερεότυπα για την αναπηρία και την ειδική αγωγή. Το ιατρικό μοντέλο αμφισβητείται. Άτομα με αναπηρία αλλά και ειδικοί του κλάδου προωθούν τον έντονο προβληματισμό και την κριτική της μέχρι τότε έκφρασης των κοινωνικών αντιλήψεων περί αναπηρίας. Στην Ελλάδα την ίδια περίοδο δε διαφαίνονται ανατροπές και αναζητήσεις. Λαμπρή εξαίρεση η δημιουργία οργανώσεων αναπήρων ατόμων και γονέων παιδιών με ειδικές ανάγκες που δειλά παίρνουν μια ανεξάρτητη υπόσταση

1.2.2. Κοινωνικό Μοντέλο

Τις επόμενες δεκαετίες σημειώνονται οι πρώτες σημαντικές αλλαγές προς μια δημοκρατικότερη μορφή εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Στις ΗΠΑ και σε κάποιες χώρες της Ευρώπης κατοχυρώνεται νόμιμα πλέον η ένταξη μαθητών με ειδικές ανάγκες σε γενικά σχολεία. Η ένταξη εξελίσσεται σε γενικότερη τάση στην εκπαίδευση και αρχίζουν να εφαρμόζονται διάφορα μοντέλα ένταξης. Στις ΗΠΑ οι εκπαιδευτικοί ωθούνται στον σχεδιασμό ατομικών προγραμμάτων για έκαστο μαθητή και οι γονείς αρχίζουν να εμπλέκονται ενεργά και νόμιμα στα εκπαιδευτικά αυτά προγράμματα. Παράλληλα προωθείται η έρευνα στον τομέα της τεχνολογίας ως

βοηθητικό μέσον. Στην Ευρώπη ακολουθείται παρόμοιο παράδειγμα με έμφαση στην έρευνα και το σχεδιασμό προγραμμάτων δράσης. Συνεχείς είναι οι εξειδικεύσεις εκπαιδευτικών στον τομέα της Ειδικής Αγωγής και η προαγωγή του όρου με σαφή αποστασιοποίηση πλέον από την ιατρική βάση της (Λαμπροπούλου-Παντελιάδου, 2000).

Το ιατρικό μοντέλο σταδιακά απορρίπτεται από την πλειονότητα των ειδικών και των εκπαιδευτικών. Ο στόχος της Ειδικής Αγωγής δεν είναι πλέον η παρέμβαση και η αποκατάσταση των δυσλειτουργιών του ατόμου, αλλά η διαφοροποίηση του ρόλου του σχολείου προς μια κατεύθυνση δικαιότερης και δημοκρατικότερης εκπαίδευσης για όλους.

Από την ίδια κριτική σκοπιά ελέγχεται και το μοντέλο της κοινωνικής παθολογίας (Gliedman & Roth, 1980, όπως αναφέρεται στο Λαμπροπούλου-Παντελιάδου, 2000), σύμφωνα με το οποίο η αναπηρία προκύπτει από τις κοινωνικές συνθήκες και την πιθανή αποστέρηση κοινωνικών αγαθών. Και σε αυτή την περίπτωση όμως η παρέμβαση έχει στόχο το άτομο, ώστε να προέλθει αποκατάσταση της όποιας δυσλειτουργίας του και να καταστεί ικανό να προσαρμοστεί και να ακολουθήσει της επιταγές της σχολικής εκπαίδευσης, όπως αυτή έχει κοινά σχεδιαστεί. Αντίθετα, η έννοια της ένταξης των μαθητών με ειδικές ανάγκες στηρίζεται στην ισορροπία μεταξύ των προσφερόμενων μαθησιακών επιλογών και των ατομικών αναγκών του εκάστοτε μαθητή.

Το μοντέλο που φαίνεται να επέρχεται στο προσκήνιο την ίδια περίοδο είναι το περιβαλλοντικό μοντέλο (Hegarty, 1987, όπως αναφέρεται στο Λαμπροπούλου-Παντελιάδου, 2000). Σύμφωνα με το αυτό ο μαθητής με ειδικές ανάγκες παύει να είναι στόχος αποκατάστασης και στο επίκεντρο εισέρχεται η προσαρμογή του ίδιου του σχολείου στις ατομικές ανάγκες των μαθητών. Η κατεύθυνση των κοινωνικών αντιλήψεων περί αναπηρίας έχει αλλάξει και στόχο πλέον αποτελεί η καταλληλότερη προετοιμασία του σχολικού-εκπαιδευτικού περιβάλλοντος προκειμένου να δεχτεί και να ικανοποιήσει τις ανάγκες των μαθητών. Το σχολείο καλείται να δεχτεί τα νέα δεδομένα και να προχωρήσει σε εμπλουτισμό υλικών και εποπτικών μέσων, σε κτιριακές τροποποιήσεις, σε εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας και αξιολόγησης μαθητών κα.

Το κοινωνικό μοντέλο βρίσκει πρόσφορο έδαφος και ολοένα και περισσότερους οπαδούς της φιλοσοφίας του. Ως μοντέλο αναδύθηκε από τη δημοσίευση ενός κειμένου (μανιφέστου) με τον τίτλο Θεμελιώδεις Αρχές της Αναπηρίας (The Fundamental Principles of Disability) που δημοσιεύθηκε από το κίνημα των κινητικά αναπήρων της Μ. Βρετανίας το 1976 (Union of the Physically Impaired Against Segregation-U.P .I.A.S.) (Ντεροπούλου-Ντέρου).

Σύμφωνα με το κοινωνικό και το ανθρωπολογικό μοντέλο (Canevaro, 1984) η αναπηρία αποτελεί μια έννοια με κοινωνική βάση. Το άτομο με αναπηρία δεν νοείται πλέον ως ένα «πρόβλημα» μέσα στην κοινωνία. Η αναπηρία λαμβάνεται ως μία κοινωνικά κατασκευασμένη κατάσταση και έννοια και δεν αποτελεί ένα μειονεκτικό χαρακτηριστικό του ατόμου. Με την προσέγγιση αυτή μετατοπίζονται οι ευθύνες της αναπηρίας στη δομή της εκάστοτε κοινωνίας και στις αντιλήψεις της.

Σε αντίθεση με το ιατρικό μοντέλο έχουν αναπτυχθεί δύο κυρίως προσεγγίσεις οι οποίες εντάσσονται στο κοινωνικό μοντέλο ερμηνείας της αναπηρίας. Και στις δύο προσεγγίσεις, αναγνωρίζεται ο ρόλος του περιβάλλοντος και η σημασία της παρέμβασης στο περιβάλλον.

Σύμφωνα με την πρώτη προσέγγιση του κοινωνικού μοντέλου, η αναπηρία είναι αποτέλεσμα της *αντίληψης* των ανθρώπων για αυτήν, της κοινωνικής σημασίας που της αποδίδουν. Η δυσλειτουργία, είναι μια βιολογική διαφοροποίηση στο πλαίσιο της ανθρώπινης φύσης και εντάσσεται στα πλαίσια της κανονικότητας. Σύμφωνα με τη δεύτερη προσέγγιση η αναπηρία προκαλείται από συγκεκριμένες κοινωνικές και πολιτικές *πρακτικές*. Η δυσλειτουργία είναι μια κοινωνική κατασκευή που προκύπτει από την αλληλεπίδραση του ατόμου με τις υπάρχουσες κοινωνικές πρακτικές (Ντεροπούλου-Ντέρου).

Στον παρακάτω πίνακα παρατίθενται τα χαρακτηριστικά του Ιατρικού και του Κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας.

Πίνακας 2. Το ατομικό και το κοινωνικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας

Ιατρικό-Ατομικό Μοντέλο	Κοινωνικό Μοντέλο
Προσωπική τραγωδία	Κοινωνική καταπίεση

Προσωπικό πρόβλημα	Κοινωνικό πρόβλημα
Ατομική αντιμετώπιση	Κοινωνική δράση
Ιατρική (θεραπευτική) προσέγγιση	Κοινωνική προσέγγιση
Ο επαΐων, ο ειδικός ως αυθεντία	Συλλογική εμπειρία ατόμων με αναπηρία
Διορθωτική-αντισταθμιστική προσέγγιση –κανονικοποίηση	Προάσπιση-Ενδυνάμωση-Αυτοεκτίμηση
Ατομική ταυτότητα	Συλλογική ταυτότητα

Πηγή: *Oliver, M. (1996). Understanding disability: From theory to practice. Basingstoke, Macmillan: UK*

Ως προς την εκπαίδευση, η έμφαση δίνεται στην ικανότητα του εκπαιδευτικού θεσμού να ανταποκριθεί στις ανάγκες όλων των εκπαιδευόμενων, τη θετική αλληλεπίδραση, την αναγνώριση και αποδοχή του μαθητή με ειδικές μαθησιακές ανάγκες στο πλαίσιο του γενικού σχολείου. Το κοινωνικό μοντέλο είναι εκείνο που προωθείται και από τα ίδια τα άτομα με αναπηρία.

Αξίζει να σημειωθεί ότι σήμερα ένα κλινικό-παθολογικό μοντέλο για την αναπηρία φαίνεται να είναι ακόμη έκδηλο στην ελληνική νομοθεσία. Η θέαση της αναπηρίας ως ατομικού προβλήματος απομακρύνει την προσοχή από την διερεύνηση των όποιων ζητημάτων κοινωνικής δομής και θεσμικού πλαισίου και παράλληλα δυσχεραίνει την εφαρμογή ενός πλαισίου ανάπτυξης μιας ενταξιακής εκπαιδευτικής πολιτικής (Ζώνιου-Σιδέρη, Ντεροπούλου-Ντέρου, Βλάχου-Μπαλαφούτη, 2012).

1.3. Ειδική Αγωγή

Τα άτομα με αναπηρία και η εκπαίδευσή τους αποτελεί το αντικείμενο μελέτης της Ειδικής Αγωγής. Μελετώντας την ιστορία της Ειδικής Αγωγής και της εξέλιξής της ανά τους χρόνους διαπιστώνει κανείς πως ακολουθεί πιστά και καθρεφτίζει τις όποιες αλλαγές διαδραματίζονται σε κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο. Συνεπώς, η πορεία της και ο τρόπος που διαμορφώνεται είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με τις κοινωνικές αντιλήψεις και τα κοινωνικά πρότυπα της εποχής.

Πάνω σε αυτή τη βάση επιτελούνται και οι τροποποιήσεις ως προς την πολιτική που αφορά τα άτομα με ειδικές ανάγκες και την εκπαίδευσή τους. Η ποιότητα, το είδος και οι εφαρμογές της εκπαίδευσης δεν μπορούν να εννοηθούν αποκομμένα από τους κοινωνικούς, πολιτικούς, οικονομικούς παράγοντες που τα καθορίζουν.

Η Ειδική Αγωγή ως πλαίσιο αφορά στην ειδική εκπαίδευση και φροντίδα που παρέχεται στα άτομα με αναπηρία ή αλλιώς με «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Είναι ιδιαίτερα δύσκολο να αποδοθεί ένας σαφής και ενιαίος ορισμός που να καλύπτει όλο το φάσμα της έννοιας, εφόσον δεν πρόκειται για μια ενιαία παιδαγωγική, αλλά με μια ευέλικτη και εύπλαστη παιδαγωγική πρακτική σχεδιασμένη να καλύπτει τις ανάγκες που καθενός αποκλίνοντος παιδιού.

Ανά τους χρόνους έχουν πραγματοποιηθεί πολλές απόπειρες απόδοσης ορισμού της Ειδικής Αγωγής, δίνοντας έμφαση ο καθένας σε διαφορετικό μέρος αυτής. Στους πιο πρώιμους ορισμούς δινόταν συνήθως έμφαση στα άτομα στα οποία αφορά και καθόλου στο τι περιλαμβάνει ως ειδική προσέγγιση. Χαρακτηριστική είναι η απόδοση από την Ρόζα Ιμβριώτη, η οποία αναφέρει ότι Ειδική Αγωγή είναι *«η επιστήμη που φροντίζει για τη μόρφωση, διδασκαλία και πρόνοια όλων των παιδιών που η σωματική και ψυχική τους εξέλιξη εμποδίζεται αδιάκοπα από παράγοντες ατομικούς και κοινωνικούς»* (1939).

Με την εξέλιξη της επιστήμης και την αύξηση των σχετικών ερευνών παρατηρείται διαφοροποίηση και του ίδιου του ορισμού. Σχεδόν πενήντα χρόνια αργότερα ένας ευρέως αποδεκτός ορισμός τόσο στον ελλαδικό χώρο, όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο αναφέρει ότι *«Ειδική Αγωγή σημαίνει την ειδικά σχεδιασμένη εκπαίδευση που ικανοποιεί τις ιδιαίτερες ανάγκες παιδιών με μειονεξίες. Πιο αναλυτικά, η Ειδική Αγωγή είναι το σύστημα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και υπηρεσιών που παρέχονται στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες, για την αντιμετώπιση των προβλημάτων τους και για την ανάπτυξη και την πλήρη αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους»* (Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό, 1989). Το περιεχόμενο του παραπάνω ορισμού διαφοροποιείται ως προς την προσθήκη του ρόλου της Ειδικής Αγωγής σε επίπεδο σχεδιασμού και παροχής ειδικής εκπαίδευσης.

Τέλος, ένας σχετικά σύγχρονος ορισμός αποδίδεται από την Σ. Πολυχρονοπούλου-Ζαχαρογέωργα (1993) και αναφέρει ότι *Ειδική Αγωγή σημαίνει ειδικά σχεδιασμένα εκπαιδευτικά προγράμματα συμπεριλαμβανομένων των μαθημάτων Φυσικής, Αισθητικής και Κοινωνικής Αγωγής, προσαρμοσμένα στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τις ικανότητες και τις δυσκολίες του παιδιού. Παρέχεται κατά προτίμηση μέσα στην κανονική τάξη ή, αν τούτο δεν ικανοποιεί επαρκώς τις ανάγκες του μαθητή, μέσα σε κέντρο ειδικής αγωγής, σε νοσοκομείο, στο σπίτι ή αλλού, για όσο διάστημα και όπως προβλέπει η συνεχής αξιολόγηση του παιδιού.*

Η απόδοση ορισμού της Ειδικής Αγωγής φαίνεται να ακολουθεί τα κοινωνικά πρότυπα της εκάστοτε εποχής ως προς την αντίληψη τόσο της ίδιας της επιστήμης και του ρόλου που έρχεται να υπηρετήσει, όσο και της αποδοχής των ατόμων στα οποία αφορά. Αξίζει, ως εκ τούτου, να σημειωθεί ότι ορισμοί της Ειδικής Αγωγής κρίνεται σκόπιμο και περισσότερο επιτακτικό από ποτέ να ανανεωθούν από ορισμούς που έχουν ως επίκεντρο τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ειδικές ανάγκες κάθε παιδιού, χωρίς να τα στιγματίζει προτάσσοντας μειονεξίες και όρους διάκρισης (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

1.4. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Η έρευνα αποτυπώνει τις ιστορίες ζωής τριών δυσλεκτικών ατόμων, τις εμπειρίες τους από το εκπαιδευτικό σύστημα, και φωτίζει τα βιώματα «κανονικοποίησης» ή/και στιγματισμού τους λόγω της δυσλεξίας τους και των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών τους. Το ζήτημα που αυτή η εργασία πραγματεύεται αφορά, αφ ενός τον τρόπο που βιώνει το παιδί με δυσλεξία τη σχολική εμπειρία και αφετέρου τις επιπτώσεις που μπορεί να έχει το καθημερινό βίωμα της μη αποδοχής από το σχολικό περιβάλλον στη σχολική πορεία του. Τα ερωτήματα της έρευνας είναι τα ακόλουθα:

1. Πώς αντιμετωπίστηκαν οι μαθητές με δυσλεξία από το εκπαιδευτικό σύστημα; Ποιες δυσκολίες αντιμετώπισαν;
2. Πως ανταποκρίθηκαν στις απαιτήσεις της εκπαιδευτική διαδικασίας;
3. Ποιά ήταν η εκπαιδευτική τους πορεία; Ποιές ήταν οι επιπτώσεις της «κανονικοποίησης» στον μαθητή με δυσλεξία;

2. ΙΣΤΟΡΙΚΟ & ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ: Η ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Στην Ελλάδα η Ειδική Αγωγή εξελίσσεται πολύ αργότερα σε σχέση με άλλες χώρες της Ευρώπης και της Αμερικής. Χαρακτηριστική είναι η απεικόνιση της εξέλιξης της Ειδικής Αγωγής μέσα από την εξέλιξη των κοινωνικών αντιλήψεων για τα άτομα με ειδικές ανάγκες, όπως αυτή σημειώθηκε στην Ελλάδα τον περασμένο μόλις αιώνα. Η πορεία αυτή μπορεί να συνοψιστεί σε τρία στάδια:

1. Το στάδιο της απόρριψης και της κακομεταχείρισης (Φάση απόρριψης και αποστροφής)
2. Το στάδιο του οίκτου, της περίθαλψης, της προστασίας και της ξεχωριστής εκπαίδευσης (Φάση ανθρωπιστικής βοήθειας)
3. Το στάδιο της διεκδίκησης ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης, συνεκπαίδευσης και ισότιμης μεταχείρισης στην κοινωνία (Φάση αναγνώρισης και συμμετοχής με ίσους όρους) (Bouzakis- Berdousi, 2008).

2.1. Πρώτες απόπειρες κρατικής μέριμνας

Στην Ελλάδα η πρώτη κρατική μέριμνα για κοινωνική πρόνοια είχε τη βάση της στην διατήρηση της δημόσιας υγιεινής. Η χώρα μας για πρώτη φορά με την κυβέρνηση του Ιωάννη Καποδίστρια θεσπίζει μέτρα για την προστασία της κοινωνικής πρόνοιας και της δημόσιας υγιεινής. Με έμφαση στην δημόσια υγιεινή θεσπίζονται νόμοι και κατά την Οθωνική περίοδο. Τα επόμενα χρόνια και ως τις αρχές του 1900 δεν παρατηρήθηκαν κινήσεις προς υγειονομική οργάνωση των υπηρεσιών. Η ειδική εκπαίδευση απουσιάζει από την κρατική πρωτοβουλία και τον νομοθετικό σχεδιασμό και βρίσκεται στην ευχέρεια των ιδιωτών (Bouzakis-Berdousi, 2008).

Το 1906 γίνεται η πρώτη κίνηση φροντίδας και μέριμνας ατόμων με αναπηρία, με την ίδρυση του *Οίκου Τυφλών* για παιδιά. Το 1913 πραγματοποιείται στην Ελλάδα η πρώτη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, οπότε και η δημοτική εκπαίδευση καθιερώνεται ως υποχρεωτική και παράλληλα γίνεται λόγος για μέτρα που πρόκειται να ληφθούν σχετικά με τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Παρότι επρόκειτο για μια ουσιαστική μεταρρύθμιση του υπάρχοντος σχολείου, τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και η εκπαίδευσή τους σε καμία περίπτωση δεν αποτελούσε βασικό άξονα αυτής. Αντιθέτως αναφέρονται ως το «προβληματικό» σημείο που το σχολείο έπρεπε να επιλύσει προς όφελος των «φυσιολογικών» μαθητών.

Προς αυτή την κατεύθυνση δρομολογήθηκε η απομόνωση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες . Με στόχο την προφύλαξη των λοιπών μαθητών και το «κοινό» όφελος απέναντι σε μια υπάρχουσα απειλή, μια μερίδα μαθητών βίωναν την απόρριψη, την κακομεταχείριση και τον αποκλεισμό. Έτσι, το 1923 ιδρύεται το πρώτο ειδικό σχολείο για κωφάλαλα παιδιά, καθώς και ο *Εθνικός οίκος Κωφάλαλων*.

Λίγα χρόνια αργότερα, το 1929, ακολουθεί εκπαιδευτική μεταρρύθμιση σύμφωνα με την οποία η εκπαίδευση ποικίλει ανάλογα με τις κλίσεις των μαθητών. Οι όροι «πνευματικά καθυστερημένοι μαθητές, μαθητές με πνευματική ή ηθική ανεπάρκεια, ανεπαρκείς μαθητές και παθολογικοί μαθητές» αντικαθίστανται από τους νέους όρους «μη φυσιολογικά ή πνευματικώς μη φυσιολογικά παιδιά, ασθενικά παιδιά, πνευματικώς εξασθενημένα παιδιά και ιδιοφυή παιδιά» (Bouzakis-Berdousi, 2008).

Σύμφωνα με το νόμο αναφέρονται σχολεία για «φυσιολογικά παιδιά» και υπαίθρια σχολεία για «ασθενικά παιδιά». Η πρόταση αφορά στη δημιουργία χωριστών σχολείων, όμως η οικονομική και πολιτική κατάσταση της χώρας είναι τέτοια που δεν επιδέχεται επιβάρυνση προς όφελος μιας μόνο ομάδας μαθητών και αυτό ακριβώς θα προφασιστεί το κράτος προκειμένου να μην προχωρήσει σε καμία εφαρμογή για την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες.

Το μοντέλο της απομόνωσης βρίσκεται στην κορύφωσή του και ο στόχος παραμένει η προστασία των «φυσιολογικών» παιδιών και καθόλου η πρόνοια για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες.

Το πρώτο εγχείρημα σε επίπεδο θεσμού, με την ψήφιση του Α.Ν.453, αποτελεί η ίδρυση του *Πρότυπου Ειδικού Σχολείου Αθηνών* στην Καισαριανή το 1937, για παιδιά με νοητική υστέρηση και σκοπό την «*σωματική , πνευματικήν και ηθικήν περίθαλψη των ανώμαλων και καθυστερημένων παιδιών...*». Βάσει του νόμου αυτού δίνονταν η δυνατότητα να ιδρυθούν ανάλογα σχολεία και σε άλλες περιοχές στην Αθήνα. Αυτό θα αποτελέσει σημαντικό σημείο για την δημιουργία και ανάπτυξη των ειδικών σχολείων μετέπειτα στον ελλαδικό χώρο.

Το 1953 ιδρύεται ο πρώτος *Ιατροπαιδαγωγικός Συμβουλευτικός Σταθμός* και η *Εταιρεία Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του Παιδιού*.

Κατά την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964 αποσιωπάται οποιαδήποτε αναφορά στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το κράτος παραμένει σιωπηλό, αντίθετα

τα ίδια τα άτομα με αναπηρία και οι γονείς αυτών αρχίζουν να εισέρχονται σε μια διαδικασία οργάνωσης με αυτόνομη ύπαρξη και φωνή που επιθυμεί να ακουστεί.

Μετά το 1970 και για τα επόμενα 20 χρόνια ξεκινά μια ουσιαστική πρώτη ενασχόληση του κράτους με της ειδική αγωγή και η συστηματική ανάπτυξη και οργάνωσή της. Το Υπουργείο Παιδείας αναλαμβάνει την πλήρη ευθύνη της εκπαίδευσης και παράλληλα συγκροτείται στους κόλπους του η *Επιτροπή Μελέτης Θεμάτων Ειδικής Αγωγής*. Επιστήμονες που ερευνούν την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης αναγνωρίζουν τα προβλήματα στην ελληνική εκπαίδευση και υποδεικνύουν στο Υπουργείο πρακτικές με κοινωνικό πρόσημο. Επισημαίνεται η εκπαιδευτική ανισότητα μεταξύ μαθητών και η αναγκαιότητα προς τροποποίησης της υπάρχουσας κατάστασης. Ακόμη, κρίθηκε σημαντική για την εκπαίδευση η κοινωνική ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες (Ξηρομερίτης, 1997).

Μέσα από τα κείμενα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1985 γίνεται αντιληπτή η διαφοροποίηση στην χρήση επίσημης ορολογίας για τα άτομα με ειδικές ανάγκες και την εκπαίδευσή τους. Οι πρότεροι όροι αντικαθίστανται από τους όρους «ειδική εκπαίδευση, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ειδική επαγγελματική κατάρτιση, ένταξη, κοινωνική πρόνοια και προστασία» (Bouzakis-Berdousi, 2008).

2.2. Η θεσμοθέτηση της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα

Σχετικά με την νομοθετική εξέλιξη της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα, ο πρώτος νόμος που ψηφίστηκε ήταν ο νόμος 1143 του 1981, *«νόμος περί Ειδικής Αγωγής, επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχολήσεως, κοινωνικής μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων»*. Ο πρώτος αυτό νόμος στόχευε στην *«παροχή ειδικής αγωγής και επαγγελματικής εκπαίδευσης εις αποκλίνοντα εκ του φυσιολογικού άτομα, η λήψις μέτρων κοινωνικής μερίμνης και η αντίστοιχος προς τας δυνατότητάς των ένταξις αυτών εις την κοινωνικήν ζωήν»*. Με τον νόμο αυτόν καθιερώνεται η Ειδική Αγωγή ως τομέας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και δικαίως χαρακτηρίστηκε ως σημαντικότερο βήμα αφού *«για πρώτη φορά η πολιτεία αναλαμβάνει επίσημα τα καθήκοντα της απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες»* (Ζώνιου-Σιδέρη, χ.η, σ.1).

Το άρθρο 3 του ανωτέρου νόμου αναφέρει ότι η Ειδική Αγωγή παρέχεται μονάχα σε ειδικά σχολεία, τάξεις και ιδρύματα. Είναι η περίοδος της περίθαλψης και της χωριστής εκπαίδευσης για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η κοινωνία έχει αρχίσει να

προσανατολίζει το βλέμμα της στα άτομα αυτά και από την απόρριψη περνάει πλέον στο στάδιο του οίκτου, της επισήμανσης της ανάγκης για περίθαλψη αυτών και φυσικά στην χωριστή τους εκπαίδευση από το σύνολο των «φυσιολογικών» μαθητών. Αξιοσημείωτο παραμένει το γεγονός ότι τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν υπάγονται στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Η φοίτησή τους δεν είναι υποχρεωτική και ορίζεται από την ηλικία των 6 έως και 17 ετών (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000). Παράλληλα, συστήνεται το «Συντονιστικόν και Γνωμοδοτικόν Συμβούλιον Ειδικής Αγωγής» (Λαμπροπούλου, 2011), όπου δεν λαμβάνουν μέρος τα άτομα με ειδικές ανάγκες, οι γονείς, και οι φορείς που σχετίζονται με την εκπαίδευσή τους.

Ο εν λόγω νόμος δέχτηκε επικρίσεις για τη διαιώνιση του «δυσάδικου εκπαιδευτικού συστήματος»- από τη μια τα κανονικά σχολεία και από την άλλη οι ειδικές τάξεις και τα ιδρύματα- (Ξηρομερίτη, 1997) καθώς επίσης και για την πρόταση του προέδρου του ΥΠΕΠΘ Κ. Καλαντζή, σχετικά με την παράταση της πρωτοκαθεδρίας της ιδιωτικής πρωτοβουλίας στο χώρο της Ειδικής Αγωγής (Ζώνιου-Σιδέρη, χ.η, σ.2).

Οι σχετικές επικρίσεις οδήγησαν στην σύνταξη νέου σχεδίου νόμου. Ο νόμος 1566/1985 αποτελεί τη νέα πρόταση για εκσυγχρονισμό του παλαιότερου νόμου. Μια σημαντική διαφορά που σημειώνεται είναι ότι η νομοθεσία για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες αποτελεί μέρος της νομοθεσίας για την γενική εκπαίδευση, θέτοντας με αυτό τον τρόπο τις βάσεις για την ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Επιπλέον θέτει ως βασικό στόχο την ένταξη στην παραγωγική διαδικασία και την αλληλοαποδοχή των παιδιών αυτών από το κοινωνικό σύνολο. Τονίζεται ο καταμερισμός της ευθύνης σε όλες τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες και τους σχετιζόμενους κοινωνικούς φορείς, με σκοπό την ορθή λειτουργία του τομέα αυτού και την κατάργηση των διακρίσεων σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Με τον Νόμο Ν.1566/1985, εισέρχεται ο όρος «άτομα με ειδικές ανάγκες», αναφερόμενος σε άτομα που έχρηζαν ειδικής αγωγής και επαγγελματικής εκπαίδευσης. Αυτή είναι η στιγμή που οι εξελίξεις στην Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα αρχίζουν να συμβαδίζουν με την πρόοδο της Ειδικής Αγωγής στην Ευρώπη (Ζώνιου-Σιδέρη, χ.η, σ.3).

Παράλληλα συστήνεται το «Συμβούλιον Ειδικής Αγωγής», όπου συμμετέχουν άτομα με ειδικές ανάγκες, οι γονείς τους, επιστημονικοί και εκπαιδευτικοί φορείς, το οποίο όμως δεν επρόκειτο να λειτουργήσει ποτέ. Ακολούθως, δεν πραγματοποιήθηκαν αλλαγές στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών και την στελέχωση των σχολείων με ειδικό

προσωπικό. Διαφαίνεται λοιπόν, μια κατ' επίφαση ανανεωτική πνοή η οποία δεν φαίνεται να έχει πρακτική εφαρμογή στην εκπαίδευση της εποχής.

Ακολουθούν οι Νόμοι 1824/1988 και 1771/1988, όπου θεσμοθετείται η ενισχυτική διδασκαλία για τα παιδιά δημοτικού και γυμνασίου που εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες και τροποποιείται το σύστημα εισαγωγής των Α.μ.Ε.Α στα Ανώτατα και Ανώτερα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της χώρας.

Η εκπαίδευση και επιμόρφωση των δασκάλων διαχείριση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αρχίζει σταδιακά με νομοθετική ρύθμιση του 1975 (Ν 227/75-φεκ273/4.12.75) και πραγματοποιείται στο Μαράσλειο Διδασκαλείο. Εκεί και για πρώτη φορά τίθενται θέματα που σχετίζονται με τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης, τις κοινωνικές αντιλήψεις, την κοινωνική και εκπαιδευτική ένταξη ατόμων με ειδικές ανάγκες. Η αρχή για μια επιμόρφωση προσανατολισμένη στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχει πραγματοποιηθεί, αν και με πολύ δειλά και μικρά ακόμη βήματα. Επιπλέον, το 1983-84 εντάσσονται μαθήματα ειδικής αγωγής στα επιμορφωτικά προγράμματα στη ΣΕΛΔΕ-ΣΕΛΕΤΕ και ΣΕΛΜΕ. Τη δεκαετία του 1980 πραγματοποιείται και η ίδρυση των Παιδαγωγικών Τμημάτων των Πανεπιστημίων στη χώρα μας, με ελάχιστα όμως μαθήματα για την ειδική αγωγή και ένταξη των ατόμων με αναπηρία

2.3. Ειδική Αγωγή και Ένταξη

Το 2000 ψηφίζεται ο νόμος 2817/2000 για την Ειδική Αγωγή. Επιχειρείται η βελτίωση των τρωτών σημείων των άρθρων του 1566 και γενικά περιέχει μια σειρά από θετικές αλλαγές που καθορίζουν το θεσμικό πλαίσιο της ειδικής εκπαίδευσης με μια πιο σύγχρονη οπτική. Η ένταξη αποτελεί το κεντρικό σημείο, χωρίς παρόλα αυτά να προτείνονται μέτρα για την πρακτική εφαρμογή της στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης. Με τον εν λόγω νόμο μετατράπηκε και ο ορισμός των υποκειμένων του σε «άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», δίνοντας έμφαση με αυτόν τον τρόπο στην ανάγκη για διαφοροποιημένη εκπαίδευση και όχι στο στιγματισμό των ατόμων.

Σύμφωνα λοιπόν, με τον Ν. 2817/2000, « Άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται τα άτομα που έχουν σημαντική δυσκολία μάθησης και προσαρμογής εξαιτίας σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων». Στα άτομα αυτά περιλαμβάνονται οι όσοι:

- 1) *έχουν νοητική ανεπάρκεια ή ανωριμότητα*
- 2) *έχουν ιδιαίτερα σοβαρά προβλήματα όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες) ή ακοής (κωφοί, βαρήκοοι)*
- 3) *έχουν σοβαρά νευρολογικά ή ορθοπεδικά ελαττώματα ή προβλήματα υγείας*
- 4) *έχουν προβλήματα λόγου και ομιλίας*
- 5) *έχουν ειδικές δυσκολίες στη μάθηση, όπως δυσλεξία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία*
- 6) *έχουν σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και*
- 7) *όσοι παρουσιάζουν αυτισμό και άλλες διαταραχές ανάπτυξης.*

Επίσης, στα άτομα αυτά περιλαμβάνονται πρόσωπα νηπιακής, παιδικής και εφηβικής ηλικίας που δεν ανήκουν σε μια από τις προηγούμενες περιπτώσεις, αλλά έχουν ανάγκη από ειδική εκπαιδευτική προσέγγιση και φροντίδα για ορισμένη περίοδο ή για ολόκληρη την περίοδο της σχολικής ζωής τους».

Με την αναθεώρηση του Συντάγματος της Ελλάδας το 2001 (αρθ.21, παρ. 6) καθιερώθηκε ο όρος «άτομα με αναπηρίες».

Στον ίδιο νόμο ιδιαίτερα σημαντική είναι η θεσμοθέτηση της ίδρυσης των πρώτων κέντρων αξιολόγησης και διάγνωσης (ΚΔΑΥ- σημερινά ΚΕΔΔΥ), που υπάγονται στο Υπουργείο Παιδείας. Βασικό τους ρόλο αποτελεί η διάγνωση, η αξιολόγηση και η υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και λοιπές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η εξέλιξη αυτή αποτελεί σημαντική πρόοδο στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, εφόσον προσανατολίζεται στην ενίσχυση του ψυχοπαιδαγωγικού και κοινωνικού μοντέλου για την προσέγγιση των μαθησιακών δυσκολιών (Πόρποδας, 2002).

Παράλληλα, αρχίζει να διαφαίνεται μια πρώτη ευαισθητοποίηση της κοινωνίας προς τα άτομα με ειδικές ανάγκες στη βάση πλέον της ευρύτερης αποδοχής . Σημαντικό ρόλο προς αυτή την κατεύθυνση είχε και η καλύτερη οργάνωση και δράση του αναπηρικού κινήματος στην Ελλάδα, με έμφαση στη διεκδίκηση της αποδοχής και των ίσων δικαιωμάτων. Την ίδια εποχή ιδρύονται σταδιακά τα πρώτα Προγράμματα Μεταπτυχιακών Σπουδών στα Πανεπιστήμια της χώρας μας, εξειδικευμένα στην Ειδική Αγωγή, γεγονός που συνεισφέρει τόσο σε επιστημονικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο επιμόρφωσης.

Λίγο αργότερα ο Νόμος Ν. 3194/2003 διαφοροποιεί εκ νέου τον ορισμό σε «άτομα που εμφανίζουν ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα» καθώς και τα «διανοητικά προικισμένα και ταλαντούχα παιδιά».

Το 2008 ψηφίζεται ο Ν.3699/2008, σύμφωνα με τον οποίο καθιερώνεται ο υποχρεωτικός χαρακτήρας της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Παράλληλα, εισάγεται και η ισοτιμία όλων των βαθμίδων ειδικής προσχολικής, πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας, προ-επαγγελματικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης με τα σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Ο όρος «ειδική αγωγή» θα αντικατασταθεί από τον όρο «ειδική αγωγή και εκπαίδευση» και θα προστεθεί ο όρος «αναπηρία» στον όρο «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Επιπροσθέτως, εισάγονται προγράμματα δια βίου μάθησης για άτομα με ειδικές ανάγκες, που δεν βρίσκονται εντός σχολικού πλαισίου και στοχεύει στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών στις νέες τεχνολογίες, τα υποστηρικτικά μέσα και την προσβασιμότητα.

Και ο Ν.3699/2008 παρουσιάζει πολλά τρωτά σημεία και δέχεται κριτικές που αφορούν κυρίως σε ρυθμίσεις άρθρων που διαφαίνονται ως αντίθετες των αρχών της ενταξιακής εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα να ευνοείται ο αποκλεισμός μέρους των μαθητών και ο στιγματισμός τους (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Μετά τη δεκαετία του 1990 παρατηρείται αύξηση της ερευνητικής δράσης στο πεδίο της Ειδικής Αγωγής. Κονδύλια από την Ευρωπαϊκή Ένωση θα ενισχύσουν αυτή τη δραστηριότητα, με αποτέλεσμα να ενισχυθεί παράλληλα η κατάρτιση, η επιμόρφωση και η κοινωνική ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες.

Τέλος, παρατηρείται η τάση οι δικαστικές αποφάσεις να συγκλίνουν προς την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές ανάγκες στα σχολεία της περιοχής τους, μια τάση που έχει τις ρίζες της στις πρώτες προσπάθειες που σημειώθηκαν τη δεκαετία του 1970 (Ξηρομερίτης, 1997).

Σήμερα το έργο της φροντίδας των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες το έχει αναλάβει το Τμήμα της Ειδικής Αγωγής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Στόχο πλέον της εκπαίδευσης αποτελεί η συνεκπαίδευση μαθητών, στη βάση του σεβασμού της διαφορετικότητας του κάθε παιδιού και του δικαιώματός του για ισότιμη εκπαίδευση σχεδιασμένη να καλύπτει το ατομικό μαθησιακό προφίλ έκαστου μαθητή. Η σημερινή εποχή περιλαμβάνει έντονους προβληματισμούς σε διεπιστημονικό και διεθνές επίπεδο σχετικά με την εκπαίδευση και την ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Ο επανακαθορισμός του περιεχομένου αλλά και των θέσεων της Ειδικής Αγωγής παραμένει στο επίκεντρο της σύγχρονης συζήτησης.

Παρόλα αυτά μέχρι και σήμερα η πραγματικότητα, στο μεγαλύτερο μέρος της, παραμένει βαθειά αγκιστρωμένη σε παλαιότερες κοινωνικές αντιλήψεις και πρακτικές. Τα ειδικά σχολεία λειτουργούν με ιδρυματικό χαρακτήρα απομόνωσης και διαχωρισμού των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Αντιμετωπίζουν σοβαρές ελλείψεις σε εξειδικευμένο ειδικό προσωπικό, υλικό χορήγησης και εποπτικά μέσα.

Τα τμήματα ένταξης που έχουν κάνει την εμφάνισή τους στα πλαίσια της γενικής εκπαίδευσης, αποτελούν μια διαφοροποιητική διαχείριση των μαθητών αυτών με τη μέθοδο της απομάκρυνσης τους από την κύρια τάξη για ορισμένο χρόνο καθημερινά με σκοπό την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Στην πράξη όμως, η τακτική αυτή παραμένει πηγή στίγματος και κοινωνικού αποκλεισμού. Επιπλέον, η έλλειψη βασικού σχεδιασμού εναλλακτικών προγραμμάτων διδασκαλίας στα πλαίσια της λειτουργίας των τμημάτων ένταξης, καθώς και η ελλιπής επιμόρφωση των ειδικών εκπαιδευτικών έχουν ως αποτέλεσμα την παραπομπή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε ιδιωτικά πλαίσια παρέμβασης και αποκατάστασης.

Είναι εμφανές ότι τη θεσμοθέτηση της ένταξης δεν ακολούθησε ο σχεδιασμός μιας νέας κοινωνικής πολιτικής, στη βάση της αλληλοαποδοχής, ούτε μιας νέας εκπαιδευτικής πολιτικής αναφορικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, το σχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων και την διαμόρφωση των σχολικών χώρων (Ζώνιου-Σιδέρη, χ.η, σ.6).

Η βάση του εκπαιδευτικού συστήματος με το παραδοσιακό αναλυτικό πρόγραμμα, τον εκπαιδευτικό ως αυθεντία, το βιβλίο ως τα βασικά εργαλεία, την γραπτή άκαμπτη αξιολόγηση των μαθητών, αποτελούν σημαντικούς παράγοντες παρεμπόδισης ενός νέου εξατομικευμένου και εναλλακτικά σχεδιασμένου προγράμματος διδασκαλίας και την πηγή του κοινωνικού αποκλεισμού και της σχολικής αποτυχίας.

Η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αποτελεί επιτακτική ανάγκη, καθότι η επιστημονική κατάρτισή τους βοηθάει στη μείωση των προβλημάτων δυσλειτουργικότητας στην εκπαίδευση, στην εκπλήρωση του νέου ρόλου και στην προσαρμογή της σχολικής πραγματικότητας στις κοινωνικοπολιτιστικές συνθήκες (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2000).

Σημαντική είναι η υπογράμμιση των ελλειμματικών σημείων του νομοθετικού πλαισίου ως προς την Ειδική Αγωγή και η ύπαρξη ανεπαρκών μεταρρυθμίσεων, που ευνοούν την

αύξηση του κοινωνικού αποκλεισμού και εμποδίζουν την εφαρμογή της σχολικής ένταξης στην καθημερινή πρακτική.

2.4 Οι στόχοι της εκπαιδευτικής πολιτικής για τα άτομα με ε.ε.α.

Σημαντικός άξονας για την επιτυχία μιας εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η ύπαρξη προκαθορισμένων και ευδιάκριτων στόχων. Αντίστοιχα και στην περίπτωση της Ειδικής Αγωγής είναι ιδιαίτερης σημασίας η τοποθέτηση σαφών στόχων προς επίτευξη του έργου της. Η αποσαφήνιση των τελικών στόχων της πολιτικής φαίνεται να είναι μια μάλλον δύσκολη υπόθεση.

Στη συνέχεια θα γίνει προσπάθεια παράθεσης μιας σύνοψης των σημαντικότερων από αυτούς τους στόχους, προκειμένου να φωτίσουμε το πλαίσιο το οποίο απαιτείται να καλύψει η Ειδική Αγωγή ως θεωρία και ως πράξη.

Σύμφωνα με έγκυρους αναλυτές του χώρου και την ισχύουσα νομοθεσία, οι στόχοι της Ειδικής Αγωγής αφορούν:

1. τη μείωση των διακρίσεων μεταξύ των μαθητών και την ενίσχυση πρακτικών ένταξης ή επανένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα
2. τη δημιουργία ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων και υλικοτεχνικής υποδομής και τη χρήση ειδικών μεθόδων και μέσων διδασκαλίας
3. την επαρκή κατάρτιση των εκπαιδευτικών στη θεωρία και την πράξη της Ειδικής Αγωγής
4. την ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου και της προσωπικότητάς του, μέσα από τη βελτίωση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων του
5. την κοινωνική ενσωμάτωση του ατόμου, ώστε να καταστεί έτοιμο για το πέρασμα από το σχολείο στη ζωή
6. την επαγγελματική κατάρτιση και συμμετοχή στην παραγωγική διαδικασία μετά το σχολείο.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω προκύπτει ότι κεντρικός στόχος της Ειδικής Αγωγής είναι να λαμβάνουν τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες την απαραίτητη και εξειδικευμένη υποστήριξη μέσω κατάλληλων παροχών, ώστε να βελτιώνουν τόσο τις ατομικές τους δεξιότητες και ικανότητες σε εκπαιδευτικό επίπεδο, όσο και να προετοιμάζονται για την ομαλή ενσωμάτωσή τους στο κοινωνικό σύνολο, λειτουργώντας ως ισότιμα και παραγωγικά μέλη.

Ένας από τους πιο πλήρεις ορισμούς για τον στόχο της Ειδικής Αγωγής που αναφέρεται στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού με στόχο την κοινωνική του ενσωμάτωση κατατίθεται από την Σ. Πολυχρονοπούλου-Ζαχαρογέωργα (1993). Συγκεκριμένα αναφέρει ότι «Στόχος της Ειδικής Αγωγής είναι να προετοιμάσει το παιδί να συμμετάσχει στον ανώτερο δυνατό βαθμό σε όλα τα πεδία δράσης της κοινωνίας: πολιτικά, οικονομικά, κοινωνικά και πνευματικά. Να αυξήσει τις γνώσεις και τις εμπειρίες του, να καλλιεργήσει το πνεύμα και να διευκολύνει τη μετάβαση του από το σχολείο στην ενηλικίωση, την ενεργό ζωή και την αυτονομία».

Προς επίτευξη του στόχου κρίνεται απαραίτητο να ληφθούν τα ανάλογα κρατικά μέτρα, ώστε να κατοχυρώνονται νομικά τα δικαιώματα των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο νόμος περί Ειδικής Αγωγής χρειάζεται να ορίζει ευκρινώς τις προϋποθέσεις και τις διαδικασίες μέσω των οποίων θα εφαρμόζονται τα εν λόγω μέτρα. Μέρος αυτών αποτελεί και η διαδικασία της αξιολόγησης και διάγνωσης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των ατόμων, η ψυχοπαιδαγωγική υποστήριξη, η αγωγή λόγου, η θεραπεία κινήσεως, εργοθεραπεία ή φυσικοθεραπεία, η συμβουλευτική διαδικασία, η προσβασιμότητα και άλλες βασικές παράμετροι.

3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ & ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1 Μεθοδολογική προσέγγιση και Σχεδιασμός Έρευνας

Στην παρούσα έρευνα, έχει επιλεγεί η **ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση**. Η ποιοτική μεθοδολογία κρίνεται ως καταλληλότερη στην περίπτωση που στόχο της έρευνας αποτελεί η εμβάθυνση στο βίωμα των υποκειμένων και η διερεύνηση των νοημάτων και των αναπαραστάσεων που αυτά αποδίδουν σε κοινωνικά φαινόμενα και διαδικασίες. Η ποιοτική έρευνα δεν προσφέρεται για γενίκευση των αποτελεσμάτων, διευκολύνει όμως την αποκάλυψη σχέσεων μεταξύ των υποκειμένων και κοινωνικών ομάδων, την περιγραφή, ανάλυση και κατανόηση κοινωνικών διαδικασιών ή τη διατύπωση ή αναδιατύπωση υποθέσεων και θεωρητικών θέσεων για το κοινωνικό γίνεσθαι (Cohen-Manion, 1997).

Στην παρούσα έρευνα διενεργήθηκαν συνεντεύξεις σε βάθος οι οποίες έλαβαν τη μορφή της **ιστορίας ζωής**. Το δείγμα που επιλέχθηκε – 3 άτομα - βασίστηκε στον κανόνα της καταλληλότητας και της επάρκειας. Για την επιλογή του δείγματος χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της **δειγματοληψίας Ειδικών περιπτώσεων (Special Case Sampling)**. Επιλέχθηκαν προς μελέτη άτομα, τα οποία εμφανίζουν σε κάποια πτυχή τους το συγκεκριμένο επιστημονικό-ερευνητικό ενδιαφέρον. Στη συγκεκριμένη περίπτωση επιλέχθηκαν ενήλικα δυσλεξικά άτομα με εμπειρία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Γαβριηλίδου).

Η διαδικασία της συνέντευξης σε βάθος αποτελεί μια αφηγηματική διαδικασία, η οποία εμπεριέχει το στοιχείο του απρόβλεπτου, ώστε ο ερευνητής δεν δύναται να προσχεδιάσει και να προκαθορίσει το περιεχόμενο της πλήρως. Κάθε συνέντευξη είναι μοναδική, όπως ακριβώς και η εμπειρία που καταγράφεται.

Το υλικό συλλέχθηκε μέσω **μαγνητοφώνησης**. Ο λόγος των υποκειμένων αποτέλεσε το τεκμήριο προς ανάλυση. Η παρατήρηση των μη λεκτικών αντιδράσεων των υποκειμένων κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων σημειωνόταν επίσης. Οι συνεντεύξεις διήρκεσαν κατα μέσο όρο 60 λεπτά η κάθε μία. Ακολούθησε επεξεργασία των κειμένων που προέκυψαν μετά την απομαγνητοφώνηση με τη μέθοδο **ανάλυσης περιεχομένου (content analysis)**.

Η ανάλυση περιεχομένου είναι μέθοδος δευτερογενούς ανάλυσης ποιοτικού υλικού. Στόχος της ανάλυσης περιεχομένου είναι ανάδυση θεματικών ενοτήτων που συνδέονται

με τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας. Από την κωδικοποίηση του λόγου των υποκειμένων αναδείχθηκαν οι ακόλουθοι θεματικοί άξονες:

1. Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα-κουλτούρα σχολείου και αντιμετώπιση δυσλεκτικών μαθητών,
2. Δυσκολίες μάθησης και επίδοση
3. Επιπτώσεις εκπαίδευσης στα άτομα με δυσλεξία.

Ακολούθησε η ανάλυση των αποτελεσμάτων και η εξαγωγή συμπερασμάτων.

3.2 Παρουσίαση του δείγματος

Τα υποκείμενα της έρευνας είναι **ενήλικα άτομα με δυσλεξία** και εμπειρία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η επιλογή ενήλικων υποκειμένων κρίθηκε ως καταλληλότερη, εφόσον τέθηκε ως σημαντικός παράγοντας να έχει ολοκληρωθεί, ή να ολοκληρώνεται προσεχώς, η εκπαιδευτική διαδρομή των υποκειμένων. Στόχος ήταν να έχουν σχηματίσει τα άτομα σφαιρική άποψη για την εκπαιδευτική διαδικασία, τη συμβολή της, ή τις επιπτώσεις της στην μετέπειτα εξέλιξη τους. Επιπλέον, η σχετική χρονική απόσταση διασφαλίζει ότι τα υποκείμενα δεν βρίσκονται σε συναισθηματική φόρτιση. Για την διασφάλιση του απορρήτου των προσωπικών στοιχείων των υποκειμένων γίνεται χρήση ψευδωνύμων. Συγκεκριμένα:

Ο πρώτος συνεντευξιαζόμενος, με ψευδώνυμο **Πέτρος**, είναι ένας άνδρας 35 ετών που ζει στην Αθήνα. Έχει λάβει ιδιωτική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε σχολεία της χώρας. Έχει κάνει προπτυχιακές σπουδές σε ελληνικό πανεπιστήμιο και μεταπτυχιακές σπουδές στο εξωτερικό. Έλαβε διάγνωση δυσλεξίας ως φοιτητής, στα 19 του έτη, από ιδιωτικό φορέα και ακολούθησε πρόγραμμα παρέμβασης, το οποίο και ολοκλήρωσε επιτυχώς. Κατόπιν, απευθύνθηκε και σε δημόσιο φορέα αξιολόγησης, από όπου δεν του δόθηκε σχετική διάγνωση, αλλά διαφοροποιημένη (διάσπαση προσοχής), με την οποία και δεν συμφώνησε ποτέ. Σήμερα, είναι παντρεμένος και επαγγελματικά προσανατολισμένος στον κλάδο των εισαγωγών. Εργάζεται στον οικογενειακό όμιλο επιχειρήσεων που έχει εδώ και χρόνια ο πατέρας του, του οποίου τα ηνία έχει πλέον αναλάβει ο ίδιος. Ο Πέτρος παρουσιάζει δυσλεξία με τα χαρακτηριστικά της δυσαναγνωσίας και της δυσορθογραφίας. Κάποια ήπια δυσκολία που αναφέρεται στη συγκέντρωση προσοχής κατά την ανάγνωση αφορά δευτερογενή διάσπαση προερχόμενη από τη δυσαναγνωσία και υποχωρεί μετά την παρέμβαση που δέχτηκε για

τη βελτίωση της αναγνωστικής του ικανότητας. Επιπλέον, έχει έναν εξαιρετικό προφορικό λόγο και είναι επιδέξιος στην επικοινωνία.

Ο δεύτερος συνεντευξιαζόμενος, με ψευδώνυμο *Νίκος*, είναι ένας άνδρας 39 ετών, που γεννήθηκε επίσης στην Αθήνα. Έλαβε δημόσια πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε σχολεία της χώρας. Δεν κατάφερε να εισαχθεί μέσω Πανελληνίων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ολοκλήρωσε ιδιωτικά σπουδές στη Λογιστική και έκανε σπουδές στον Ελληνικό Πολιτισμό στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ), τις οποίες και διέκοψε. Δεν έλαβε ποτέ διάγνωση δυσλεξίας από δημόσιο φορέα. Αναγνώρισε μόνος του τη δυσλεξία ως ενήλικας. Έχει συγγράψει ένα αυτοβιογραφικό εικονογραφημένο βιβλίο για παιδιά με δυσλεξία και ένα αλφαβητάρι. Σήμερα είναι παντρεμένος και ζει στην Κινέτα. Εργάζεται στον κλάδο των πωλήσεων σε μεγάλη εταιρία και ασχολείται εντατικά με τη μελισσοκομία. Ο Νίκος φαίνεται να παρουσιάζει δυσλεξία, με την ίδια μορφή, αλλά παράλληλα συνοδεύεται από πρωτογενή Διάσπαση Ελλειμματικής προσοχής και Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ). Είναι επιδέξιος σε πρακτικά θέματα και πολυπράγμων και εκφράζεται εύστοχα και με ευχέρεια με τον προφορικό λόγο.

Η τρίτη συνεντευξιαζόμενη, με ψευδώνυμο *Κατερίνα*, είναι μια μαθήτρια της τρίτης λυκείου, 18 ετών, που γεννήθηκε και ζει στην Κόρινθο. Έλαβε δημόσια πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε σχολεία της χώρας και δεν επιθυμεί να δώσει πανελλήνιες εξετάσεις προκειμένου να εισαχθεί στην τριτοβάθμια ελληνική εκπαίδευση. Θέλει να σπουδάσει θέατρο και να γίνει ηθοποιός. Έλαβε διάγνωση δυσλεξίας από δημόσιο φορέα, όσο ήταν στο γυμνάσιο και κατόπιν παρακολούθησε πρόγραμμα ειδικής διαπαιδαγώγησης και συμβουλευτικής, με στόχο τη βελτίωση των μαθησιακών δεξιοτήτων και την ψυχολογική υποστήριξη. Η Κατερίνα εμφανίζει τον ίδιο τύπο δυσλεξίας με τα άλλα δύο υποκείμενα της έρευνας και παράλληλα παρουσιάζει μεικτή δυσκολία στην κατανόηση και απόδοση του προφορικού λόγου (Ειδική Γλωσσική Διαταραχή- SLI). Εμφανίζει τη μεγαλύτερη δυσκολία μεταξύ των τριών λόγω και της μειωμένης ικανότητας και στον προφορικό λόγο. Δυσκολεύεται στη λεκτική επικοινωνία και στην διεκπεραίωση δραστηριοτήτων καθημερινής ζωής που απαιτούν σύνθετες πληροφορίες.

4. ΑΝΑΛΥΣΗ- ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας σύμφωνα με τις θεματικές ενότητες που προέκυψαν.

4.1. Εκπαιδευτικό σύστημα-κουλτούρα σχολείου και αντιμετώπιση δυσλεκτικών μαθητών

Η πρώτη θεματική ενότητα, *ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα-κουλτούρα σχολείου και αντιμετώπιση δυσλεκτικών μαθητών* περιλαμβάνει κωδικούς όπως εκπαίδευση, ομογενοποίηση, διαφοροποιημένη διδασκαλία, η σημασία της διάγνωσης και ο ρόλος του δασκάλου. Σε αυτή τη θεματική οι συνεντευξιζόμενοι παρουσιάζουν στοιχεία της εκπαίδευσης που έλαβαν και γενικότερα την κουλτούρα του ελληνικού σχολείου και πως αυτό τους αντιμετώπισε. Ακόμη αναφέρουν το ρόλο των εκπαιδευτικών, την ικανότητα και την ευαισθησία αυτών να διαχειριστούν το μαθητή με δυσλεξία. Τέλος, διαφαίνεται ο ρόλος της διάγνωσης σχετικά με τη στάση των εκπαιδευτικών.

Αρχικά, και τα τρία υποκείμενα εκκινούν την αφήγηση του αναφερόμενοι στην εμπειρία τους από την κλασική εκπαίδευση ως μια διαδικασία, η οποία έχει έναν ενιαίο και αδιαφοροποίητο χαρακτήρα. Παρουσιάζουν το ελληνικό σχολείο ως μια τυποποιημένη συνθήκη στην οποία εντάσσεται ένα παιδί, αναγκασμένο να αφήσει πίσω του τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του και να προσαρμοστεί σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα και μια μαθησιακή διαδικασία πανομοιότυπη για όλους και παράλληλα άκαμπτη και μονοδιάστατη.

Ειδικότερα, ο Πέτρος αναφέρει την τάση του συστήματος να εφαρμόζει το έργο της εκπαίδευσης ως *«business as usual»*. Ο ίδιος κάνει λόγο για μια *«στείρα προσέγγιση στη γνώση»* και καταλήγει στο συμπέρασμα ότι *«η εκπαίδευση γίνεται με αυτόν τον τρόπο, κάνουμε τα πράγματα με αυτόν τον τρόπο...»*, χωρίς παραλλαγές, διαφοροποιήσεις και μη λαμβάνοντας υπ όψιν τις ιδιαίτερες ανάγκες και δυνατότητες κάθε μαθητή.

Στην αφήγηση του Νίκου, επίσης, αναφέρεται ότι η εκπαίδευση γινόταν με συγκεκριμένο τρόπο που ευνοούσε μόνο συγκεκριμένους μαθητές, *«Σαν στρατικοποίηση ρε παιδί μου! Δεν είχε κανένα νόημα για μένα»*. Στο δημοτικό αναφέρει ότι η μάθηση προσφέρονταν με ένα συγκεκριμένο μόνο τρόπο *«...ήταν ένας ξερός τόπος που έπρεπε να καταλάβουν όλοι... εγώ δεν καταλάβαινα τίποτα και θα πρέπει να απολογηθώ γι αυτό γιατί θα αξιολογηθώ...»*. Από νωρίς αντιλήφθηκε ότι η κλασική εκπαίδευση δεν ταίριαζε στο δικό του τρόπο μάθησης, ενώ παράλληλα περιορίζε τις δυνατότητες που ο

ίδιος ήξερε ότι είχε. Με πολύ εύστοχο τρόπο αναφέρεται στην ανάδειξη του «μέσου μαθητή» ως τον ιδεατό από το σύστημα μαθητή και στον τρόπο που αυτό το βίωσε καθ όλη τη διάρκεια της σχολικής ζωής του. Η εκπαίδευση δεν αναδεικνύει τις υψηλές δεξιότητες ούτε τις πολύ χαμηλές. Αναζητά συγκεκριμένο είδος και επίπεδο δεξιοτήτων «...θα πρέπει να έχεις ένα συγκεκριμένο ρυθμό, ε αυτό δε γίνεται![...] Σε βάζουν σε μια σε μια νόρμα, σε μια φόρμουλα». Ειδικότερα, κάνει αναφορά σε πράγματα τα οποία έπρεπε να εκτελέσει που θεωρούσε ότι υποβαθμίζουν τις δυνατότητες του και δεν είχαν κανένα νόημα για εκείνον, παρατηρεί δηλαδή μια αναγκαστική προσαρμογή στο μέσο ή μέτριο «Ανούσια πράγματα! Τώρα εγώ είχα μάθει και ήθελα δηλαδή κι έπαιζα, έφτιαχνα ολόκληρες κατασκευές [...] και έπρεπε να κάνω την ενσφήνωση της κυρίας Βούλας! Τι νόημα είχε!!»

Η Κατερίνα κάνει συχνές αναφορές με ακυρωτικό χαρακτήρα στην καταλληλότητα της εκπαίδευση προς τις δικές της ανάγκες και στην ευκαιρία που δεν είχε να δείξει τις δεξιότητες της μέσα στο σχολείο «Θέλω να δείξω αυτό που θέλω εγώ! Τι! Δε μ αφήνεις! Ε και ποτέ δεν έχω δείξει τι μπορώ να κάνω στο σχολείο, τίποτα!» και καταλήγει στο ότι οι στόχοι της δεν μπορούσαν να περάσουν μέσα από την εκπαίδευση «Αμα ήταν να περνάνε από την ελληνική εκπαίδευση... καλά!». Τέλος, ο Πέτρος αναφέρει ότι η αντιμετώπιση από το σχολείο συνοψίζεται στο εξής «Καλός, αλλά δεν διαβάζει. Δεν προσπαθεί αρκετά». «Δεν ίσχυε αυτό», «Μου έλεγαν πάντα ότι έχω δυνατότητες, αλλά ήμουν μέτριος μαθητής...».

Ακόμη γίνεται αναφορά στη δομή και το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος.

Ο Πέτρος κάνει λόγο για τη μη αλληλουχία που ακολουθεί το αναλυτικό πρόγραμμα από τάξη σε τάξη και για το κατά πόσο αυτό τον δυσκόλευε στο να παρακολουθήσει τη συνέχιση της ύλης, αλλά και να προσαρμοστεί κατά τη μετάβασή του. Συγκεκριμένα αναφέρει πως «οι τάξεις- σταθμοί... ήταν μια βουτιά για μένα ως προς την απόδοση και την αποτελεσματικότητα στο σχολείο», «...την αλλαγή αυτή δεν μπορούσα να την παρακολουθήσω».

Αντίστοιχη αναφορά κάνει και ο Νίκος, τονίζοντας τη μη λογική χρονική σειρά της ύλης των τάξεων, λέγοντας ότι «Στη μια τάξη έκανες την ιστορία-δεν υπήρχε αλληλουχία. Έκανες την ιστορία- ξέρω γω- για τον Κολοκοτρώνη στην πρώτη Γυμνασίου, και στη Δευτέρα Γυμνασίου μπορεί να έκανες για τα Αρχαία χρόνια και στην Τρίτη για τη μεταπολίτευση ας πούμε». Η δυσκολία στο χρονικό προσανατολισμό που οι δυσλεκτικοί

μαθητές είθισται να αντιμετωπίζουν, όπως αναφέρεται και στο κεφάλαιο για το ορισμό της δυσλεξίας, παρεμποδίζει την χρονική «τακτοποίηση» των δεδομένων, εάν αυτά δεν ακολουθούν μια χρονική αλληλουχία. Αναφέρει *«Τώρα σε έπαιρναν, σε πήγαιναν αλεξιπτωτιστή σε ένα γεγονός συγκεκριμένο, στο χάσιμο του χρόνου μέσα, κι άρχιζες κι ανέλυες το γεγονός επί του γεγονότος...»*. Όλες οι πληροφορίες που λαμβάνονταν δεν τακτοποιούνταν αυτόματα στην ήδη αποκτηθείσα γνώση, αλλά έπρεπε να εφευρεθούν τρόποι να γίνει εκ νέου κατηγοριοποίηση, ώστε να δεσμευτούν στη μακρόχρονη μνήμη. Όλη αυτή η διαδικασία αναφέρεται ως χρονοβόρα μα και ψυχοφθόρα και συχνά μη επιτυχής.

Μια ακόμη παράμετρος του συστήματος στην οποία γίνεται εκτενής αναφορά είναι αυτή του εξεταστικού συστήματος, σχολικών και Πανελληνίων εξετάσεων. Κοινό πεδίο αναφοράς και από τα τρία υποκείμενα είναι η ακαταλληλότητα του εξεταστικού συστήματος να τους αντιμετωπίσει ισότιμα με τους υπόλοιπους μαθητές και η πρόθεσή του να τους αξιολογήσει αδιαφοροποίητα, ακόμη κι αν αυτό είναι εν γνώσει του ότι αποτελεί φυσική αδικία. Και σε αυτό το σημείο η συνθήκη εμπεριέχει ισοπεδωτικούς όρους για τους δυσλεκτικούς μαθητές.

Ο Πέτρος και ο Νίκος, μη έχοντες διάγνωση ως ανήλικοι μαθητές, υποβλήθηκαν σε γραπτές εξετάσεις. Ο Πέτρος με πολύ δυσκολία κατάφερε να περάσει σε μια σχολή, αντίθετα ο Νίκος απέτυχε και επέλεξε τις ιδιωτικές σπουδές και το Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Και οι δυο έπρεπε να συναγωνιστούν τους υπόλοιπους μαθητές μέσω του γραπτού λόγου, τομέας που εξ ορισμού δυσκολεύει το δυσλεκτικό μαθητή, ενώ αντίθετα μέσω του προφορικού λόγου μπορεί να αποδώσει με ορθότερο τρόπο τις γνώσεις και τις σκέψεις του. Ο Πέτρος παρατηρεί ότι *«δεν μπορούσα να δω εύκολα μια ανταμοιβή στην προσπάθειά μου[...] και περιόρισε το που μπορώ να στοχεύσω να φτάσω στο σχολείο»*. Σχολιάζει τον μονοδιάστατο γραπτό τρόπο εξέτασης, στον οποίο υποβάλλονταν στο όνομα της ισότητας των ευκαιριών, με την χαμηλή του απόδοση και αναφέρει ότι επηρέασε τη δυνατότητά του να πάει σε μια άλλη σχολή *«Υπήρχαν μαθήματα στα οποία δεν είχα αποδώσει σωστά[...] που σημαίνει ότι αυτό αυτόματα τον Μ.Ο μου τον είχε κατακερματίσει για να πω ότι θα πάω σε μια άλλη σχολή. Αν συνδυάσεις αυτή την κανονικοποίηση, ότι πρέπει να περάσεις από όλο αυτό.... δεν είσαι καλός σε αυτό, τι να κάνουμε!»*. Αντιθέτως, αναφέρεται στο εξεταστικό σύστημα της Αγγλίας, όπου έκανε το μεταπτυχιακό του, και εξηγεί ότι αποδέχτηκαν ότι είχε δυσλεξία άμεσα και αυτόματα του δόθηκε επιπλέον χρόνος για τα γραπτά, γεγονός που

τον βοήθησε ιδιαίτερα. Ο Νίκος αναφέρεται στο εξεταστικό σύστημα ως « *Άθλιο τελείως!*», «...το μεγάλο, το τραγικό γεγονός ήταν οι Πανελλαδικές!». Αναφέρει ότι «...η όλη προετοιμασία, λες και πήγαινες στον πόλεμο!». Για το μάθημα της έκθεσης ειδικά αναφέρει ότι «...τα επιχειρήματα που είχαμε έπρεπε να ήταν τυποποιημένα- δηλαδή τυποποιημένα- έπρεπε να είναι εντός των κοινωνικών πλαισίων [...] Έτσι... αυτό ήταν όλο το σύστημα», «...οι άνθρωποι που κατανοούσαν το σύστημα έτσι όπως λειτουργούσε και ήταν εντός των πλαισίων [...] μετά πέρασαν στο Πανεπιστήμιο».

Και οι τρεις συμμετέχοντες της έρευνας υπογραμμίζουν εμμέσως λοιπόν ότι το σύστημα αντιμετωπίζει του δυσλεκτικούς μαθητές ως μαθητές που ενώ έχουν δυνατότητες, δεν τις αξιοποιούν επαρκώς ή αποτελεσματικά, ώστε να καταφέρουν να διακριθούν μέσα σε αυτό το σύστημα, το οποίο εκ προθέσεως δείχνει να μην επιδιώκει να διακριθούν, αλλά να τυποποιηθούν. Η Φραγκουδάκη (1985) σημειώνει ότι επίφαση της ισότητας των ευκαιριών στο σχολείο είναι ένας μύθος που καταρρίπτει το παράδειγμα των δυσλεκτικών παιδιών, μιας και δεν αρκεί η προσφορά ίσων ή ίδιων σχολικών συνθηκών, για να εξισωθούν οι εκπαιδευτικές ευκαιρίες.

Μέσα από τις παραπάνω αναφορές διαφαίνεται χαρακτηριστικά η ομογενοποιητική τάση της εκπαίδευσης απέναντι σε μαθητές με δυσλεξία και η πρόθεσή της να προσφέρει με πανομοιότυπο και ίδιο -αλλά όχι ίσο- τρόπο τα οφέλη της.

Ο Νίκος αναφέρει χαρακτηριστικά «...ο κάθε άνθρωπος είναι διαφορετικός, μαθαίνει διαφορετικά. Επειδή αυτό είναι πολύ δύσκολο, άρα θα πρέπει να το κάνουν εύκολο ή να γίνει εύκολο, όρισαν μια μάθηση για όλους το ίδιο, άσχετα αν είναι διαφορετικοί άνθρωποι, έναν τρόπο αξιολόγησης για όλους το ίδιο, άσχετα αν ο άνθρωπος είναι διαφορετικός και σε αυτόν τον κυκεώνα μπαίνει κάποιος χωρίς να το καταλαβαίνει...». Η εκπαίδευση του άφησε μια αίσθηση πικρίας και ματαιότητας «Όλα αυτά τα πράγματα μπορεί να τα μάθει κάποιος σε ελάχιστο χρόνο. Δε μπορώ να καταλάβω γιατί πρέπει να πηγαίνει κάποιος 15 χρόνια από τη ζωή του και να τραβάει όλο αυτό το πράγμα». Και καταλήγει στο ότι «Απλά, έπρεπε να σε απασχολούν με κάποιο τρόπο όλα αυτά τα χρόνια. Εγώ αυτό κατάλαβα.»

Τέλος, η Κατερίνα που έλαβε διάγνωση στο τέλος του δημοτικού εντοπίζει τη διαφορά στο πως ήταν για εκείνη να εξετάζεται μη έχουσα διάγνωση μέσω του γραπτού και πως μέσω προφορικής εξέτασης, αναφέρει ότι «*Τώρα που δίνω και προφορικά και ξέρω τους καθηγητές, δεν έχω πολύ άγχος[...]* Και είδα ότι με βοηθάει... τα προφορικά».

Παρόλα αυτά η ίδια δεν θα επιλέξει να δώσει Πανελλήνιες εξετάσεις μιας και την δυσκολεύει παράλληλα και η διαδικασία της μελέτης που προηγείται και αναγνωρίζει ότι δεν θα ανταποκριθεί ικανοποιητικά σε αυτές τις απαιτήσεις *«Και να πάω να δώσω δεν θα γράψω τίποτα και το ξέρω. Οπότε δεν θα κάνω τον κόπο να δώσω! [...] δε θέλω να βάζω τον εαυτό μου σε όλο αυτό»*. Εδώ γίνεται αντιληπτή και η δυσκολία που η ίδια αντιμετωπίζει παράλληλα με τη δυσλεξία, στην πρόσληψη και έκφραση και του προφορικού λόγου (ειδική γλωσσική διαταραχή), γεγονός που παρεμποδίζει και την προφορική οδό της εξέτασης αν και παραμένει ευνοϊκότερη της γραπτής. Η ίδια αναφέρεται στην εκπαίδευση ως ένα σύστημα στο οποίο ποτέ δεν κατέφερε να συμμετέχει αποτελεσματικά, όσο κι αν προσπάθησε.

Σε αυτό το σημείο διαφαίνεται η σημασία της διάγνωσης και πως αυτή επιδρά στο μαθητή αλλά και στη στάση των εκπαιδευτικών και στις προσδοκίες τους για την εξέλιξη των μαθητών. Στην ιστορία της Κατερίνας παρατηρούμε ότι όσο ήταν στο δημοτικό – και μη έχουσα γνώση και διάγνωση για τη δυσλεξία- αντιμετώπισε δυσκολίες αλλά και επίκριση από τους δασκάλους για την απόδοσή της. Η ευθύνη για την αποτυχία αυτή μεταβιβάζονταν μόνο στην ίδια *«Γιατί δεν μπορείς να τα κάνεις; Είναι πανεύκολα»*, *«Μόνο αυτή κάνει τόσα λάθη!»*. Κάποιοι δάσκαλοι είχαν ευνοϊκότερη στάση, χωρίς να διαφοροποιούνται όμως ιδιαίτερα. Η λήψη της διάγνωσης ήρθε στα τέλη του δημοτικού και έδωσε μια απάντηση στα ερωτήματα της σχετικά με τη μαθησιακή της εικόνα, αλλά και τη βοήθησε να γνωρίσει τις δεξιότητές της, να τις ενισχύσει και να βελτιώσει την αυτοπεποίθησή της. Παρακολούθησε πρόγραμμα ειδικής διαπαιδαγώγησης και νιώθει τυχερή που κατάφερε να μάθει για τη δυσλεξία και να την αντιμετωπίσει έγκαιρα. Μιλώντας για την εμπειρία της στο Γυμνάσιο αναφέρει ότι η διάγνωση τη βοήθησε στο να εξετάζεται με δικαιότερο τρόπο, χωρίς όμως αυτό να τηρείται με συνέπεια. Αναφέρει ακόμη και την άρνηση εκπαιδευτικών να συμμορφωθούν στην επιταγή αυτή *«Μερικοί δεν θέλουν. Λένε εντάξει δεν πειράζει. Γράψε εκεί και θα σου βάλω εγώ βαθμό»*. Κάποιοι δεν λάμβαναν υπ όψιν τη διάγνωση και έκριναν την ίδια από τις επιδόσεις της, κατηγοριοποιώντας την σε εκείνους τους μαθητές που δεν υπήρχε λόγος να επενδύσει ο εκπαιδευτικός διότι δεν είχε καμία προσδοκία για αυτούς. Συγκεκριμένα αναφέρει μια τραυματική εμπειρία της, όπου κατά τη διάρκεια μιας προφορικής εξέτασης ο εκπαιδευτικός της είχε προκατάληψη για την επίδοσή της και εξ αρχής την ειρωνεύτηκε κάνοντάς τη να νιώσει άβολα και να μην μπορεί να αποδώσει *«Δεν ξέρεις τίποτα! Εντάξει! Άντε φύγε! Τελείωνε για να έρθει άλλος*

να πει!». Και στις δυο περιπτώσεις φάνηκε η διάγνωση να λειτουργεί περισσότερο ως επιβεβαίωση και ενισχυτής των χαμηλών προσδοκιών των εκπαιδευτικών παρά ως το μέσο για τη διευκόλυνση του μαθητή. Η ίδια όμως εντοπίζει τα οφέλη της διάγνωσης αφενός στο γεγονός ότι έμαθε η ίδια για τον εαυτό της και το πώς μαθαίνει καλύτερα, αφετέρου στο ότι η προφορική εξέταση υπήρξε συνολικά ευνοϊκότερη ως συνθήκη για εκείνη και τέλος ότι λόγω της ιδιωτικής παρέμβασης που ακολούθησε, απέφυγε την απειλή του ειδικού σχολείου που της είχε προταθεί από το διαγνωστικό κέντρο. Ακόμη λοιπόν κι αν οι εκπαιδευτικοί δεν έδειξαν να αλλάζουν θετικά τη στάση τους η ίδια έχει ωφεληθεί από την ύπαρξη της έγκαιρης διάγνωσης.

Ως προς τον Πέτρο και τον Νίκο, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που συνάντησαν δεν διαφοροποίησαν τη στάση τους στη βάση της διαφορετικότητας αυτών των μαθητών αλλά ακολούθησαν την τάση του συστήματος ως απλοί εκτελεστές του, με *«Πολλή φωνή, πολλή επίκριση, πολλή ειρωνεία ...»*, όπως παρατηρεί ο Πέτρος, *«...είσαι αδύνατος στα μαθήματα και βαριέσαι και είσαι και τεμπέλης...»*, όπως αναφέρει ο Νίκος. Ο ίδιος στο λόγο του ταυτίζει ξεκάθαρα το σύστημα με τους καθηγητές του ως αδιαφοροποίητο όλο και αναφέρει ότι *«...ίδιοι καθηγητές ήταν, ίδιο σύστημα ήταν, δεν άλλαξε τίποτα φοβερό και τρομερό.»*

Αυτό που είναι άξιο να παρατηρηθεί είναι ότι και οι δυο τους αναφέρουν ως καθοριστικούς παράγοντες στη μάθησή τους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς, που ενώ δεν υπήρχε διάγνωση να τους κατευθύνει, κατάφεραν να καλύψουν το κενό που η ίδια η εκπαίδευση άφησε. Ο Πέτρος κάνει λόγο για έναν εκπαιδευτικό που είχε την τύχη, όπως λέει ο ίδιος να συναντήσει στο Λύκειο *«ήταν πάρα πολύ προοδευτικός για το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας [...] προσέγγιζε την εκπαίδευση της Φυσικής με πολύ διαφορετικό τρόπο σε σχέση με το κλασικό σύστημα»*. *«Με καθόρισε!»* θα πει με μεγάλη ευγνωμοσύνη στο πρόσωπό του και ανακαλώντας τον ως άνθρωπο που του άλλαξε τον τρόπο σκέψης και τον υποστήριξε ουσιαστικά. Είναι αξιοσημείωτο ότι στη μνήμη του έχει μείνει ως κυρίως η ανθρώπινη πλευρά του καθηγητή του ως *«μια εκπαιδευτική φιγούρα ... μεντορική, πατρική, που με είχε βοηθήσει πάρα πολύ...»*. Ο ίδιος καθηγητής αντιλαμβάνεται ότι ο μαθητής του έχει δυνατότητες, αλλά δεν ευνοείται από τον κλασικό τρόπο εκπαίδευσης και πάνω σε αυτή τη διαπίστωση αναλαμβάνει την ευθύνη να βοηθήσει το μαθητή του να προσλάβει γνώση δοκιμάζοντας διαφοροποιημένους τρόπους διδασκαλίας. Σε αυτή τη βάση ο Πέτρος ενεργοποιείται και δέχεται αποτελεσματικά την εναλλακτική προσέγγιση που προτείνει ο καθηγητής *«Είχε βάση*

φιλοσοφίας, προσέγγιζε διαφορετικά τη γνώση, είχε μια πιο αφηγηματική προσέγγιση προκειμένου να έρθει η κατανόηση...». Αντίστοιχη εμπειρία αναφέρει και στο πανεπιστήμιο, όπου διέκρινε έναν καθηγητή του, ο οποίος τον προσέγγισε με ένα πιο «μεθοδικό σύστημα», που ήταν καθοριστικό για εκείνον «φεύγουμε από την απλή ανάγνωση, τη γενική γνώση και πάμε σε μια δομή κι έναν τρόπο σκέψης, ο οποίος μου χρειαζόταν και δεν τον είχα», θα πει. Αντίστοιχα ο Νίκος αναφέρεται σε δυο καθηγητές του που καθόρισαν την εξέλιξή του στο σχολικό «στίβο». Αναφέρεται και στους δυο χρησιμοποιώντας το ρήμα «ξεκλείδωσαν» κάνοντας λόγο για τις δεξιότητές του εκείνες που μέχρι τότε αν και υπήρχαν είτε δεν είχαν γίνει αντιληπτές από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, είτε δεν αναδεικνύονταν από το σύστημα μέσα στα πλαίσια της κανονικοποίησης. Το ξεκλείδωμα της σκέψης και του κινήτρου για μάθηση είναι εμφανή στοιχεία που ανακαλεί στην αφήγηση του μιλώντας για τους καθηγητές του αυτούς και σημειώνει το πόσο σημαντικό ήταν ότι μέσα από τη δική τους ματιά και την προσδοκία τους για εκείνον, κατάφερε να ξεπεράσει τον –μέχρι τότε- εαυτό του σε επίπεδο επίδοσης και βαθμολογίας. Οι προσδοκίες των καθηγητών του σε συνδυασμό με το κίνητρο που του ενεργοποίησαν ενίσχυσαν σημαντικά και το εσωτερικό του κίνητρο για μάθηση και εξέλιξη στα δικά τους μαθήματα. Κάνοντας λόγο για την ικανότητα του κάθε μαθητή στη μάθηση λοιπόν αναφέρει ότι υπάρχουν «Πράγματα που αν τα ξεκλειδώσεις σε κάθε άνθρωπο από μόνα τους μπορεί να φτάσει σε ένα επίπεδο όσο θέλει αυτός και να προχωρήσει και να το φτάσει όπου θέλει πραγματικά.» και για να συμβεί αυτό χρειάζεται ένας εμπνευστής- οδηγός που θα ενεργήσει εστιάζοντας στον κάθε τύπο μαθητή ως μια μοναδική μαθησιακή οντότητα.

Συγκρίνοντας τις τρεις περιπτώσεις παρατηρούμε ότι η ύπαρξη διάγνωσης μπορεί να λειτουργήσει βοηθητικά αρκεί να υπάρχουν καθηγητές πρόθυμοι να εκτελέσουν με συνέπεια και ορθό τρόπο την επιταγή της. Παράλληλα παρατηρούμε ότι αναφέρουν περιπτώσεις όπου η διάγνωση δημιουργεί χαμηλές προσδοκίες για τον μαθητή με δυσλεξία και οι καθηγητές τους αντιμετωπίζουν ως περιπτώσεις που δεν μπορούν να εξελιχθούν περαιτέρω και αναλόγως πράττουν σύμφωνα με την «αυτοπροκαλούμενη προφητεία» που οδηγεί στη σχολική αποτυχία των μαθητών. Σημαντική είναι η αναφορά των υποκειμένων στη σημαντικότητα του ρόλου κάποιων καθηγητών που λειτούργησαν μεμονωμένα και ανεξάρτητα από το σύστημα. Εκεί που το ίδιο το σύστημα εμφάνιζε κενό, κάποιοι καθηγητές λειτούργησαν «σωστικά» για τα δυσλεκτικά παιδιά, εφόσον κατάφεραν να αφουγκραστούν τις ανάγκες και τις

δεξιότητές τους και να τα πλαισιώσουν με έναν τρόπο διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Αυτοί οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται ως καθοριστικοί παράγοντες στη βελτίωση της επίδοσής αλλά και του κινήτρου τους για μάθηση. Ακόμη κι αν δεν υπήρχε διάγνωση, η ευαισθησία και η ικανότητά τους να προσεγγίσουν το μαθητή καθώς και οι προσωπικές προσδοκίες τους για το μαθητή με δυσλεξία, φάνηκαν αρκετά να τους ενεργοποιήσουν να δουν μια πλευρά των δυνατοτήτων τους που καλύπτονταν έντεχνα από το εκπαιδευτικό σύστημα. Ο ρόλος του καθηγητή αναδεικνύεται πιο καθοριστικός για την εξέλιξη του μαθητή από την κουλτούρα του ίδιου του σχολείου.

4.2. Δυσκολίες μάθησης και επίδοση

Στην επόμενη θεματική ενότητα, *δεξιότητες δυσλεκτικών μαθητών και η ανταπόκρισή τους στην καθεστηκία εκπαίδευση*, κατηγοριοποιήθηκαν κωδικοί όπως μαθησιακές δυσκολίες, χαμηλή επίδοση, αντίδραση μαθητών, ανάγκη για διαφυγή, εναλλακτικοί τρόποι εκπαίδευσης.

Η ανάλυση των δυσκολιών που αντιμετώπισαν οι τρεις συνεντευξιαζόμενοι γίνεται σε σχέση με τα τρία διαφορετικά προφίλ που παρουσιάζουν, τα οποία έχουν κοινά χαρακτηριστικά αλλά διαφοροποιούνται και σε σημεία. Τα τρία υποκείμενα αποτελούν άτομα με κοινό χαρακτηριστικό τη δυσλεξία. Το συνολικό προφίλ τους συντίθεται και από άλλες παραμέτρους που προσθέτουν πληροφορίες για τη γενικότερη εικόνα τους ως μαθητές.

Και οι τρεις συνεντευξιαζόμενοι αναφέρουν τη δυσκολία τους να ανταποκριθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα με το τρόπο που αυτό λειτουργεί.

Αναφέρουν χαρακτηριστικά παραδείγματα των δυσκολιών που αντιμετώπισαν και σε σχέση με τις δεξιότητές τους και το είδος της μάθησης που τους προσφερόταν. Κοινό σημείο αναφοράς είναι η δυσκολία στην κατάκτηση της ανάγνωσης, η οποία τους έγινε αντιληπτή από τα πρώτα χρόνια της σχολικής ζωής. Αναφέρουν ότι δυσκολεύονταν να αναγνώσουν ένα κείμενο της ηλικίας και της τάξης τους- αντίθετα με τους συνομηλίκους τους- και αυτό αποτελούσε μεγάλο εμπόδιο στην πρόσληψη της δοθείσας γνώσης. Η ανάγνωση αποτελεί βασική δεξιότητα μάθησης και ο ανεξάρτητος- χωρίς δυσκολία- αναγνώστης αποτελεί έναν από τους πρώτους μαθησιακούς στόχους του δασκάλου. Η διδασκαλία της ανάγνωσης εισάγεται από την προσχολική κιόλας ηλικία μέσω ενίσχυσης των προσχολικών προ-αναγνωστικών

δεξιότητων (ακουστική μνήμη, φωνολογική επίγνωση, οπτική/ακουστική αντίληψη, επίγνωση συμβάσεων του γραπτού λόγου κα) και ενισχύεται εντατικά με την ένταξη του μαθητή στο δημοτικό (Μπόλιας). Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται να μην έχει συστηματοποιήσει επαρκώς την προσχολική διδασκαλία της ανάγνωσης με αποτέλεσμα οι μαθητές με δυσλεξία, που παρουσιάζουν δυσκολία στους τομείς που προαναφέρονται, να δυσκολεύονται να κατακτήσουν το μηχανισμό της. Παράλληλα, η διδασκαλία της ανάγνωσης στις πρώτες τάξεις του δημοτικού ακολουθεί μια μεικτή συλλαβικού-ολιστικού τύπου μεθοδολογία, η οποία επίσης δεν ευνοεί την ανάπτυξη της δεξιότητας σε μαθητές με δυσλεξία. Παρατηρούμε λοιπόν ότι οι μαθητές αυτοί αντιμετωπίζουν συνήθως δυσκολία και στα δυο στοιχεία που ορίζουν την ανάγνωση, δηλαδή στη φωνολογική αποκωδικοποίηση και στην κατανόηση του γραπτού λόγου (Πόρποδας, 2002), με αποτέλεσμα να επηρεάζεται η επεξεργασία και η επίδοσή τους σε όλα τα μαθήματα που χρησιμοποιούν ως μέσον την ανάγνωση.

Συγκεκριμένα, ο Πέτρος αναφέρεται σε αυτή του την εμπειρία ως μια κατάσταση που τον ακολουθούσε μέχρι και το Πανεπιστήμιο, οπότε και έκανε παρέμβαση. Αναφέρει ότι *«Δυσκολευόμουν να διαβάσω και να αποστηθίσω ιστορία [...] ήταν πολύ δύσκολη η συγκέντρωσή μου κατά την ανάγνωση [...] Το μάτι μου πήγαινε από την τελεία στην επόμενη γράμμα και ξανά στην επόμενη τελεία και ξανά, και αυτό να... να διαβάζω κάτι χωρίς να το διαβάζω ουσιαστικά για αρκετή ώρα.»*, *«...άρχισα να αντιλαμβάνομαι ότι διαβάζω αργά [...] ο διπλανός μου στο σχολείο πάντα διάβαζε μια σελίδα πιο γρήγορα από μένα...»*. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να διαβάζει πολύ περισσότερες ώρες από έναν μέσο μαθητή και να του προκαλείται κούραση χωρίς να επέρχεται το επιθυμητό αποτέλεσμα *«... δε μπορούσα να το κάνω. Ενώ διάβαζα πολλές ώρες. Όταν λέμε πάρα πολλές ώρες, πάρα πολλές ώρες! Δηλαδή μιλάμε για συγκλονιστικές ώρες διαβάσματος...»*.

Αντίστοιχα, ο Νίκος αναφέρεται στο διάβασμα των σχολικών μαθημάτων ως μια διαδικασία που του προκαλούσε ιδιαίτερη δυσκολία *«...βιβλία, Γλώσσα και κάτι τέτοια, τα οποία έπρεπε να μάθουμε να διαβάζουμε... δυσκολευόμουν πολύ να τα κατανοήσω, δεν, δε μπορούσα να κάτσω να τα κάνω.»*. Λόγω της δυσκολίας αυτής ο ίδιος είχε αντικαταστήσει την ανάγνωση ως μέσω μάθησης με την ακρόαση κατά την παράδοση. Όταν άρχισε να αντιλαμβάνεται ότι η κατανόηση του περιεχομένου δε μπορούσε να στηριχτεί στην ανάγνωση, άρχισε να παρακολουθεί πιο εντατικά τον εκπαιδευτικό να αφηγείται, ώστε στο σπίτι να μην απαιτείται να διαβάσει εκ νέου το κείμενο που θα του

κόστιζε ώρες και ψυχική κόπωση «...όσες προσπάθειες είχαν γίνει ήταν αποτυχημένες[...] Οπότε πήγαιναν όλα στον βρόντο όλα. Ε, και μετά προσπαθούσα ότι... αυτό... να το παίρνω από την παράδοση. Έτσι δηλαδή, ότι έμαθα κι όπως πέρασα τις τάξεις ήταν παίρνοντάς τα από την παράδοση. Δεν υπήρχε άλλος τρόπος δηλαδή.», «Ε και μετά αυτό προσπάθησα, μέσω της παράδοσης να μαθαίνω τα πάντα.».

Η Κατερίνα επίσης αναφέρει ότι από την πρώτη τάξη του δημοτικού άρχισε να δυσκολεύεται στην ανάγνωση. Αναφέρει την αμηχανία που ένιωθε κάθε φορά που έπρεπε να διαβάσει δυνατά στο ακροατήριο της τάξης «Και όταν μου ζητάγανε να διαβάσω, δεν ήθελα, γιατί όλη την ώρα κόλλαγα και ήταν πολύ.... Ε μες την τάξη ήταν πολύ άβολο... να διαβάζω.». Αναφέρεται στη δυσκολία της να κατανοήσει και να συγκρατήσει πληροφορίες μέσω της ανάγνωσης και το βίωμά της κάθε φορά που ενώ αφιέρωνε πολλές ώρες προσπάθειας, δεν είχε τη δυνατότητα να ανακαλεί κατόπιν το περιεχόμενο που είχε μελετήσει «... με βοήθαγε και τα έλεγα στο σπίτι, αλλά μετά δεν τα έλεγα γιατί τα ξέχναγα.». Είναι αυτό που ο Νίκος αναφέρει ως «παπαγαλία» ακριβώς επειδή δεν πραγματοποιείται κατανόηση του περιεχομένου. Και ο ίδιος αναφέρει ανάλογο βίωμα λέγοντας ότι «Ε τι μάθηση είναι αυτή! Αφού το ξέχναγες! Εκ των πραγμάτων το ξέχναγες. Και το ήξεραν κι οι ίδιοι ότι θα το ξεχάσεις. Ε τότε γιατί να μπεις σε όλη αυτή τη διαδικασία;» Αυτό είχε ως αποτέλεσμα η Κατερίνα σταδιακά να παραιτηθεί από το διάβασμα στο σπίτι και μέχρι και τώρα που ολοκληρώνει το Λύκειο, δεν επιλέγει να μελετά.

Ένα ακόμη κοινό στοιχείο αναφοράς είναι η κατάκτηση της γραφής και της ορθογραφίας. Η δυσκολία στην εκμάθηση της γραφής αποτελεί μια από τις συνηθέστερες δυσκολίες των μαθητών με δυσλεξία. Δυσκολία στο γραφοκινητικό και οπτικοκινητικό συντονισμό, στη λειτουργική χρήση των εργαλείων γραφής, την ορθή παραγωγή των γραφημάτων είναι μερικές από τις πιο συχνές μορφές της. Και οι τρεις αναφέρουν ότι αντιμετώπισαν δυσκολία στην εκμάθηση της ορθογραφίας με τον τρόπο που διδάσκονταν, με αποτέλεσμα ακόμη και σήμερα να παρουσιάζουν ελλείμματα στον τομέα αυτό. Η δυσορθογραφία, δηλαδή η δυσκολία στην ανάκληση ορθογραφικών τύπων, αποτελεί μια πολύ συχνή πλευρά της δυσλεξίας. Συνίσταται στη δυσκολία κατάκτησης και γενίκευσης γραμματικών (καταληκτικών, παραγωγικών, άρθρων) και θεματικών ορθογραφικών τύπων με αποτέλεσμα την ελλιπή παραγωγή γραπτού λόγου, όπου αυτός απαιτείται. Οι μαθητές με δυσλεξία έχουν τη δυνατότητα να μάθουν να εκτελούν ορθά τη γραφή, εάν αυτό τους προσφερθεί με εναλλακτικούς τρόπους, όπως η

οπτική- εικονογραφική μέθοδος και η μέθοδος ανάλυσης λέξεων σε μορφήματα (Μαυρομάτη, 2004). Οι επαναλαμβανόμενη γραφή μιας λέξης ή η συχνή οπτική επαφή με αυτήν πιθανότατα δεν αρκούν στο δυσλεκτικό μαθητή για να επιτύχει την απομνημόνευσή τους. Συνεπώς, χρειάζεται ένας τρόπος που θα λειτουργήσει συμβολικά, ώστε να επιτευχθεί κατάκτησή αυτών. Στην αφήγηση των υποκειμένων γίνεται αντιληπτό ότι η ορθογραφία αποτελούσε για αυτούς ένα πεδίο ελλειμματικό από τα πρώτα κιόλας χρόνια του σχολείου.

Ο Πέτρος αναφέρει ότι το κατάλαβε από τα πρώτα χρόνια του δημοτικού, ως την πρώτη έκφανση των μαθησιακών δυσκολιών του. Αντίστοιχα αναφέρει ότι η γραφή του υπήρξε αργή σε σύγκριση με των άλλων μαθητών, με αποτέλεσμα να μην προλαβαίνει να ολοκληρώνει έγκαιρα τις εργασίες του ακόμη και μέχρι το Λύκειο. Κατάλαβε πόσο σημαντικό ήταν για εκείνον να έχει επιπλέον χρόνο για γράψιμο, όταν του δόθηκε η δυνατότητα να κάνει χρήση παραπάνω ώρας κατά το μεταπτυχιακό του στην Αγγλία *«Ήταν πολύ βοηθητικό που επίσης πιστεύω ότι αν δεν είχα αυτή τη μισή ώρα θα είχα πολύ μεγάλο πρόβλημα [...] Δεν θα προλάβαινα να γράψω.»*

Ο Νίκος αντίστοιχα αναφέρει ότι τον δυσκόλεψε η τεχνική της επαναλαμβανόμενης γραφής και ένιωθε ότι ήταν ανώφελο για εκείνον. Κάνει λόγο για τη μεγάλη δυσκολία του στην ορθογραφία και στο πόσο τον δυσκόλεψε να μάθει κανόνες και γραμματική με τον τρόπο που του προσφέρονταν *«Η γραφή ήταν τραγικό! Με τα ορθογραφικά λάθη, εντάξει! Εκεί δεν υπήρχε! Όπως δεν υπάρχει και τώρα μετά από τόσες χιλιάδες χρόνια! [...] Ποτέ δεν κατάλαβα κανόνες, τίποτα!», «Αλλά με την ορθογραφία, με την-πως το λένε- με τη γραφή, με όλο αυτό, δεν... όχι εκεί είναι τραγικό! Ε αυτά με δυσκόλεσαν πάρα πολύ!»*. Αναφέρει χαρακτηριστικά πόσο βοηθητική ήταν η χρήση του υπολογιστή στη διόρθωση των ορθογραφικών, με αποτέλεσμα στο πανεπιστήμιο να παίρνει εξαιρετικούς βαθμούς στις εργασίες του γιατί δεν μεσολαβούσε η εικόνα ενός γραπτού γεμάτο με ορθογραφικά λάθη *«Ο άλλος όταν έπαιρνε ένα καθαρό κείμενο και συντακτικά σωστό, χωρίς ορθογραφικά, έδινε έμφαση μόνο σε αυτά που λέει. Κι έτσι έμενε στην ουσία. Αν αυτό εγώ το έκανα χειρόγραφα και τα λοιπά, εντάξει, δεν θα έμενε στην ουσία, θα έμενε στο άλλο κομμάτι, οπότε εκεί χάνεται το παιχνίδι ας πούμε.»*. Στο σημείο αυτό αναδεικνύει τη σημασία που δίνεται, για την αξιολόγηση ενός κειμένου, στη μορφή του έναντι του περιεχομένου του. Η έκφραση, το περιεχόμενο και η δομή συχνά περνούν σε δεύτερη μοίρα όταν πρόκειται για το γραπτό ενός δυσορθογράφου δυσλεκτικού μαθητή.

Η Κατερίνα κάνει λόγο για τη δική της εμπειρία κι αναφέρει ότι η δυσκολία εμφανίστηκε νωρίς όταν δεν μπορούσε να κατασκευάσει τα γράμματα με τον παραδοσιακό τρόπο (κατεύθυνση- φορά γραμμάτων). Ακολούθησε η έντονη δυσκολία της στην ορθογραφία, γεγονός που την έκανε να ντρέπεται για αυτά «...έκανα πάααααα πολλά ορθογραφικά». Η λύση στο πρόβλημα της ήρθε με τη διάγνωση, οπότε και άρχισαν οι προφορικές εξετάσεις, που υπήρξαν πολύ βοηθητικές για εκείνην.

Ο Νίκος λόγω της διάσπασης της προσοχής του και της υπερκινητικότητάς του φάνηκε να δυσκολεύτηκε επιπλέον να ανταποκριθεί στην πειθαρχία που απαιτεί από τον μαθητή το εκπαιδευτικό σύστημα. Χαρακτηριστικά αναφέρει τη δυσκολία του να παραμείνει καθηλωμένος στην καρέκλα την ώρα του μαθήματος και προσηλωμένος ταυτόχρονα στην παράδοση. Αντιμέτωπος με μεγάλη δυσκολία στη ρύθμιση της υπερδραστηριότητάς του και επιπλέον συχνά βρισκόταν σε έκρυθμη κατάσταση. Ιδιαίτερα όταν έπρεπε να παράγει ένα έργο στο οποίο είχε δυσκολία, όπως η κατανόηση κειμένου και ο γραπτός λόγος, δηλώνει ότι δυσκολευόταν ιδιαίτερα «...ήμουν υπερδραστήριος, δεν μπορούσα να κάτσω σε μια καρέκλα ας πούμε, για τίποτα, και τόση ώρα...».

Αντίστοιχα η Κατερίνα φάνηκε ότι συνάντησε μεγάλη δυσκολία και λόγω της παράλληλης δυσκολία της στην πρόσληψη και έκφραση του λόγου, γεγονός που την εμπόδιζε να κατανοήσει ακόμη και την παράδοση των μαθημάτων. Στην περίπτωση της Κατερίνας και οι δυο οδοί (προφορικού και γραπτού λόγου) εμφάνιζαν δυσκολία και αυτό φαίνεται να είναι ένας λόγος που η ίδια δεν έθεσε υψηλές προσδοκίες για τον εαυτό της στο σχολείο. Ακόμη και η διάγνωση αν και υπήρξε βοηθητική για εκείνη δεν υπήρξε αρκετή για να αποδώσει τα μέγιστα των δυνατοτήτων της και να τη βοηθήσει να ενεργοποιήσει το κίνητρο της.

Οι δυσκολίες, λοιπόν, που αναφέρουν τα υποκείμενα ανά τομέα μάθησης αποτελούν τα βασικότερα σημεία στα οποία συχνά δεν επιτυγχάνουν μέσω της κλασικής εκπαίδευσης. Η παραδοσιακή διδασκαλία φαίνεται ότι δεν καλύπτει επαρκώς κάποιες μαθησιακές τους ανάγκες, όπως την ανάπτυξη των αναγνωστικών δεξιοτήτων και της γραφής, με αποτέλεσμα να βρίσκονται διαρκώς αντιμέτωποι με τη χαμηλή επίδοση και την αποτυχία. Και οι τρεις κάνουν λόγο για το ελλιπές αποτέλεσμα της διδασκαλίας που έχουν δεχτεί και των χαμηλών βαθμολογιών που εισέπραξαν σε όλη τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής. Ανακαλούν τους χαμηλούς μέσους όρους τους ως το

επισφράγισμα της αποτυχημένης τους προσπάθειας να αποδώσουν τα δέοντα, ακόμη κι αν προσπαθούσαν ώρες πολλές μελετώντας και αναζητώντας τρόπους που θα ευνοούσαν το δικό τους τρόπο μάθησης.

Ο Πέτρος αναφέρει ότι στο σχολείο η επίδοσή του ήταν πάντα μέτρια, αλλά χαμηλότερη των δυνατοτήτων του. Σε κάθε αλλαγή σχολικής βαθμίδας λέει ότι *«ήταν μια βουτιά για μένα ως προς την απόδοση και την αποτελεσματικότητά στο σχολείο»*. Βίωσε την αποτυχία και στο πανεπιστήμιο όταν όταν δεν κατάφερε να εισαχθεί στη σχολή της πρώτης του προτίμησης *«...ήθελα να πάω και φυσικό κιόλας που δεν κατάφερα να μπω...»*, Ο Νίκος αστεειευόμενος αναφέρει *«Καλά που ήταν κι η γυμναστική κι είχα πάντα 20 και με σήκωνε!»*. Και η Κατερίνα σημειώνει ανάλογες εμπειρίες *«...δεν έπαιρνα καλούς βαθμούς στα διαγωνίσματα»*, *«Και στους βαθμούς δεν ήμουνα πολύ καλή[...]* Νομίζω είχα βγάλει 13-14. Για μένα ήταν πολύ τέλειο!».

Απέναντι σε αυτό το βίωμα αναφέρουν και οι τρεις ότι είχαν την ανάγκη να διαφύγουν από αυτή την πραγματικότητα και προσπαθούσαν με διαφορετικούς ο καθένας τρόπους να ισορροπούν την αρνητική αυτή τους εμπειρία με δραστηριότητες ή συνθήκες που τους έκαναν να αισθάνονται ηρεμία.

Ο Πέτρος αναφέρει ότι ως αντιστάθμισμα της έντασης που του προκαλούσε η μελέτη επέλεγε να ξεφεύγει από την δική του σχολική πραγματικότητα διαβάζοντας κόμικς – κάτι που στο μέλλον αντικαταστάθηκε από τις τηλεοπτικές σειρές.

Τον ίδιο τρόπο να ξεκουράζει το μυαλό του και να ταξιδεύει νοερά είχε επιλέξει- ίσως όχι τυχαία- και ο Νίκος. Η εναλλαγή των εικόνων, η απλότητα των διαλόγων και η ανάγνωση με κεφαλαίους χαρακτήρες ευνοούσε την πρόσληψη του υλικού αυτού και τους επέτρεπε να χαλαρώνουν και να αποσύρονται περιστασιακά από τη δύσκολη καθημερινότητά τους. Ο Νίκος, ως υπερδραστήριο παιδί, έβρισκε τρόπους διαφυγής και στο κινητικό παιχνίδι και το συμβολικό παιχνίδι εντός κι εκτός σπιτιού. Δημιουργούσε έναν φανταστικό κόσμο, όπως εκείνος τον επέλεγε και κατάφερνε να ξεφεύγει από τη σκληρή καθημερινότητά του. Ακόμη αναφέρει ως λυτρωτικές τις βόλτες του σαββατοκύριακου που του επέτρεπαν να πάρει δυνάμεις και να συνεχίσει την υπόλοιπη εβδομάδα *«Περίμενα το Σαββατοκύριακο για να πάρω μια ανάσα και να ξανακλείσω τη μύτη, να ξαναπάω τη Δευτέρα! Έτσι ζούσα, ειδάλλως δεν την πάλευα!»*.

Η Κατερίνα αναφέρει ότι παραιτήθηκε πολύ σύντομα από την προσπάθεια της πολύωρης μελέτης και ταυτόχρονα και από τις προσδοκίες για μια καλύτερη εικόνα επίδοσης, γεγονός που της επέτρεψε να μειώσει την επένδυσή της στη σχολική επιτυχία και να μετατοπίσει το κέντρο βάρους της σε άλλες δραστηριότητες που αγαπά και επιτυγχάνει, όπως το θέατρο.

Από τις αφηγήσεις των υποκειμένων παρατηρούμε ότι η διαφορετικότητά τους στη μάθηση δεν είναι από μόνη της αρκετή για να τους αποκλείσει από τη γνώση. Διαφαίνεται ξεκάθαρα πως όταν η γνώση χορηγηθεί με τρόπο διαφοροποιημένο και προσαρμοσμένο στις ανάγκες τους τότε η μάθηση επιτυγχάνεται πλήρως και ο δυσλεκτικός μαθητής αναδεικνύει τις δεξιότητες και τα ταλέντα του που συχνά είναι εξέχοντα. Όπως αναφέρει ο Νίκος *«...έτσι κι όπως αποδείχτηκε στο μέλλον [...] μπορούσα να καταλάβω πράγματα»*.

Στο σημείο αυτό κάνουν αναφορά για τρόπους εναλλακτικής ή διαφοροποιημένης διδασκαλίας που οι ίδιοι είτε δέχτηκαν και βίωσαν τα θετικά της αποτελέσματα, είτε οραματίζονται και προτείνουν για τη βελτίωση της κλασικής εκπαιδευτικής διδασκαλίας προς όφελος και των δυσλεκτικών μαθητών.

Ο Πέτρος έχει την εμπειρία από ένα εναλλακτικό σύστημα εκπαίδευσης, αυτό ενός σχολείου Μοντεσσόρι, καθώς τα πρώτα χρόνια του δημοτικού φοίτησε σε ανάλογο σχολείο. Το αναφέρει ως *«συγκλονιστικό εκπαιδευτικό σύστημα»* και προσθέτει ότι *«έβγαλε πράγματα στη ζωή μου αργότερα»*. Τονίζει τη σημασία που είχε για εκείνον η ελεύθερη επιλογή του προγράμματος και των δραστηριοτήτων και της ελευθερίας που αυτό εμπεριέχει, γεγονός που τον βοήθησε και στη μετέπειτα ζωή του *«...έπρεπε να διαλέξουμε ότι θέλουμε να κάνουμε και μετά να βάλουμε τα πράγματα στη θέση τους»*. Το αναφέρει ως ένα σύστημα όπου η μάθηση προκύπτει αβίαστα και φυσικά *«Δεν θυμάμαι ποτέ έμαθα την αλφαβήτα, δε θυμάμαι ποτέ ξεκίνησα να γράφω, κάναμε πολύ ωραία πράγματα και μαθηματικά και τετραγωνικές ρίζες, κλάσματα, πολλαπλασιασμούς σε πάρα πολύ μικρή ηλικία»*. Εδώ παρουσιάζεται το απόλυτο αντιστάθμισμα της κανονικοποίησης που συντελείται στην κλασική εκπαίδευση. Οι μαθητές μπορούσαν να φτάσουν μέχρι εκεί που ο καθένας είχε τη δυνατότητα χωρίς να περιορίζεται από το τυπικό αναλυτικό πρόγραμμα και χωρίς να αξιολογείται με όρους άνισους που δεν θα του επέτρεπαν αυτή την ανέλιξη σε επόμενα στάδια μάθησης. Ακόμη και το θέμα της ορθογραφίας δεν υπήρξε εμφανές παρά μόνο όταν αργότερα εντάχθηκε στο

παραδοσιακό εκπαιδευτικό σύστημα *«Είχα πάντα θέμα την ορθογραφία και αυτό άρχισε να φαίνεται μετά όταν πήγα στην Αηδονοπούλου και στην Ιόνιο...»*. Ως εξίσου σημαντική αναφέρει και την διαφοροποιημένη διδασκαλία που δέχτηκε με την ατομική πρωτοβουλία κάποιων εκπαιδευτικών του, οι οποίοι έδειξαν την προθυμία και το ενδιαφέρον να διαφοροποιήσουν το υλικό και το σύστημα τους σε μια μορφή καταλληλότερη για εκείνον και τις ατομικές του δεξιότητες καθώς και το εκπαιδευτικό σύστημα ου συνάντησε στην Αγγλία κατά τη διάρκεια του μεταπτυχιακού του. Τέλος αναφέρει ότι χρειάστηκε ο ίδιος να εντοπίσει εναλλακτικούς τρόπους που ήταν καταλληλότεροι για εκείνον, ώστε να επιτύχει και να προσλαμβάνει τη γνώση αποτελεσματικά *«ήταν συνδυασμός οπτικού και γραφής και ταυτόχρονα απαγγελίας κι έτσι κατέληξα να διαβάζω για το μεταπτυχιακό μου»*, *«...άρχισα να δω πως μπορώ να διαβάσω πιο γρήγορα, δηλαδή να κάνω τεχνικές fast reading, ώστε να είμαι πιο αποδοτικός.»*

Ο Νίκος, ο οποίος παρακολούθησε μόνον το κλασικό σύστημα εκπαίδευσης κάνει επίσης λόγο για τη σημασία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας που έλαβε από εκπαιδευτικούς που θέλησαν αυτόβουλα να τον βοηθήσουν να εξελιχθεί σύμφωνα με τη δυναμική του. Επισημαίνει το γεγονός ότι έπρεπε μόνος του να καλύψει την ακαταλληλότητα της εκπαίδευσης και το κενό που αυτή δημιούργησε στη μάθηση, εφευρίσκοντας μόνος του τρόπους να αντιλαμβάνεται και να κατακτά την προσφερόμενη γνώση. Συγκεκριμένα αναφέρει ότι κατά την ενήλικη πια ζωή, στις σπουδές του, προσπάθησε να βρει εναλλακτικούς τρόπους να αποδίδει *«Κάθισα με δικούς μου τρόπους και τα ανέπτυξα και τα, διάβασα όπως ήθελα εγώ[...] Με δικούς μου τρόπους και τεχνάσματα»*, γεγονός που ήταν πολύ δύσκολο να συμβεί κατά τη φοίτησή του στο σχολείο, μιας και η μέθοδος ήταν δεδομένη, απαραβίαστη και ίδια για όλους και δεν χωρούσαν διαφοροποιήσεις. Κοινά αναφέρουν λοιπόν ότι εκεί που υπάρχει ελευθερία να χρησιμοποιήσουν την προσωπική τους κλίση στη μάθηση, η μάθηση έχει αποτέλεσμα.

Η Κατερίνα, τέλος, αναφέρει εναλλακτικούς τρόπους μάθησης που η ίδια εφηύρε για την εκμάθηση των αγγλικών, τα οποία δεν μπορούσε ποτέ να μάθει στο σχολείο. Η βιωματική επαφή με τη γλώσσα, η συνομιλία με αλλόγλωσσους, το οπτικοποιημένο υλικό και το διαδίκτυο τη βοήθησαν να καλύψει το κενό και να έρθει σε επαφή με τη γλώσσα, ακόμη κι αν ποτέ δεν πήρε το πτυχίο της. Η ίδια γνωρίζει καλά πως λειτουργεί μαθησιακά και προτείνει τρόπους που θα βοηθούσαν το μαθητή με δυσλεξία – και όχι

μόνο- να έρθει κοντά στη γνώση αποτελεσματικότερα «...θα άλλαζα τον τρόπο μαθήσεως που κάνουν[...] Θα τα έκανα πιο εύκολα, γιατί είναι πάρα πολύ δύσκολα.». Προτείνει τη χρήση οπτικοακουστικών μέσω, τη βιωματική επαφή με το αντικείμενο μέσω συχνότερων εκδρομών, τη χρήση του διαδικτύου και την προσθήκη μαθημάτων που έχουν να κάνουν με την τέχνη.

4.3. Επιπτώσεις εκπαίδευσης στα άτομα με δυσλεξία

Τέλος, στην τρίτη θεματική, *επιπτώσεις εκπαίδευσης στα άτομα με δυσλεξία*, οι κωδικοί που περιλαμβάνονται αφορούν την έκφραση αρνητικών συναισθημάτων, την εικόνα του εαυτού μέσα από την επίδοση, τον στιγματισμό των μαθητών με δυσλεξία, και την εύρεση αποδοχής και επιτυχίας σε δραστηριότητες και περιβάλλοντα εξωσχολικά.

Σε αυτό το σημείο τα τρία υποκείμενα περιγράφουν έντονα αρνητικό βίωμα από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Τα συναισθήματα τους συνοψίζονται σε άγχος, χαμηλή εικόνα εαυτού και απογοήτευση. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι παρόλο που οι συνεντευξιαζόμενοι είναι πλέον ενήλικα άτομα, και οι δυο στους τρεις, έχουν ολοκληρώσει εδώ και χρόνια τη σχολική ζωή, ανακαλούν και σχεδόν αναβιώνουν τα δυσάρεστα αυτά συναισθήματα με τρόπο τέτοιο που μαρτυρά το βάθος τους. Το βίωμα της διαφορετικότητας μέσα σε ένα σχολείο που πρόβαλλε και επιζητούσε την κανονικοποίηση των μαθητών ευνόησε το στιγματισμό τους. Τέλος, αναφέρουν ότι είχε επίπτωση στην αυτοπεποίθηση και την αυτοεικόνα τους τόσο κατά τη σχολική ζωή όσο και μετέπειτα στην ενήλικη ζωή.

Ο Πέτρος ανακαλεί τη σχολική εμπειρία, εξαιρουμένης αυτής στο μοντασοριανό σχολείο, ως μια πολύ δύσκολη συνθήκη, την οποία αναγκάστηκε να υπομείνει χωρίς να συνειδητοποιεί το λόγο που για εκείνον ήταν τόσο δύσκολη «... Χρόνια τα οποία τα θυμάμαι με πόνο, ρε παιδί μου, με θλίψη...». Κάνει λόγο για μια μέτρια επίδοση στα μαθήματα που φαινόταν να αποκλίνει με κάποιον αδικαιολόγητο τρόπο από τις συνολικές του δεξιότητες. Αναφέρει ότι αυτό επέδρασε καθοριστικά στον τρόπο που αντιλαμβανόταν τον εαυτό του και τις δυνατότητες του όσο ήταν στο σχολείο καθώς και στη διαμόρφωση των προσδοκιών του για το που μπορούσε να φτάσει. Μιλώντας για τη μέτρια βαθμολογία που συνήθως λάμβανε, αναφέρει ότι «... εγώ μέσα μου αισθανόμουν ότι αυτό είναι καλά, ότι δεν μπορούσα να πάω σε κάτι παραπάνω.», «Πιστεύω ότι είχε ένα αντίκτυπο ως προς την αυτοπεποίθησή μου. Δηλαδή είχα πάντα πολλές ανασφάλειες και νομίζω ότι έχω ακόμα ανασφάλειες. Αλλά αυτό είχε μάλλον να

κάνει με το τι πίστευα ότι μπορώ να κάνω.». Η ανταμοιβή στις προσπάθειες του δεν ήταν ανάλογη του κόπου που κατέβαλε και αυτό δημιουργούσε απορία και προσωπικό προβληματισμό. Αναφέρει ότι «... αυτό επηρέασε σίγουρα την αυτοπεποίθησή μου και περιόρισε το που μπορώ να στοχεύσω να φτάσω στο σχολείο.». Χαρακτηριστικά είναι τα περιστατικά που αφηγείται όπου γινόταν συστηματικά δέκτης επικρίσεων κυρίως από τους συγγενείς και τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αφενός δεν μπορούσαν να αντιληφθούν τη δυσκολία του να ανταποκριθεί σε αυτή τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική συνθήκη, αφετέρου έβλεπαν τη δυναμική του και απέδιδαν την επίδοσή του σε ελλιπή προσπάθεια «...καλός αλλά δε διαβάζει. Δεν προσπαθεί αρκετά.», «Αφού μπορείς, βρε παιδί μου! Μα έχεις πολλές δυνατότητες!», «Διάβασε! Διάβασε![...] Δε διαβάζεις!». Από την πλευρά των συνομηλίκων δεν κάνει λόγο για ανάλογα περιστατικά επίκρισης ή χλευασμού, αντίθετα καταθέτει το βίωμα του ως την αίσθηση που ο ίδιος είχε για το τι εκείνοι σκέφτονταν εκείνοι για τον ίδιο «Ο Έκτορας είναι μέχρι εκεί», «... σκεφτόμουν ότι αυτοί είναι του 19 ενώ εγώ είμαι του 17.». Όλο αυτό το βίωμα επενέργησε ως έναν βαθμό και στο επίπεδο της κοινωνικότητας του. Αν και είχε την ικανότητα να κάνει ισχυρούς δεσμούς φιλίας, τους οποίους και διατήρησε και διατηρεί μετά από χρόνια, αυτοπροσδιορίζεται ως «αρκετά κλειστός» ως παιδί.

Η εικόνα αυτή άλλαξε μόνο όταν ήρθε η διάγνωση, στα φοιτητικά χρόνια, και βελτιώθηκε με την παρέμβαση που του χορηγήθηκε μέσω του προγράμματος που παρακολούθησε για την ενίσχυση των μαθησιακών δεξιοτήτων του. Με τη διάγνωση ένιωσε ότι έλαβε σαφείς απαντήσεις για το λόγο που εκείνος δε μπορούσε να ανταποκριθεί επαρκώς στο σχολείο. Με την παρέμβαση κατάφερε να ενδυναμώσει δεξιότητες που αισθανόταν ότι τον δυσκόλευαν και επέτρεψε στον αυτό του να ανακτήσει τη χαμένη του αυτοπεποίθηση «...μου επέτρεψε να σκέφτομαι για τον εαυτό μου ότι μπορώ να κάνω πράγματα που δε μπορούσα πριν.». Αυτό έγινε συνειδητό κατά τις σπουδές του «Σταμάτησα να θεωρώ ότι οι δυνατότητές μου είναι μέχρι εκεί. Γιατί είχα πετύχει κι άλλα πράγματα με τις σπουδές μου!». Οι μεταπτυχιακές του σπουδές και η επαγγελματική του εξέλιξη απέκτησαν άλλη χροιά για εκείνον. Του έδωσαν μια ανατροφοδότηση επιτυχίας και αποδοτικότητας και αναθεώρησε αρκετά την εικόνα που είχε διαμορφώσει ως μαθητής για τον εαυτό του μέσα σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που δεν του επέτρεπε να αναδειχθεί. Ως ενήλικας λοιπόν πια, έλαβε την επιβεβαίωση που αναλογούσε στις προσπάθειες του και επαναπροσδιόρισε τις δυνατότητές του. Βέβαια είναι σημαντικό να σημειωθεί το γεγονός ότι μέρος των ανασφαλειών που απέκτησε

μέσα από τη σχολική αυτή εμπειρία, αναφέρει ότι λειτούργησαν καθοριστικά και τον συντροφεύουν ως έναν βαθμό ακόμη και σήμερα. Εδώ διαφαίνεται πόσο βαθιά είναι η επίπτωση που προκαλείται μέσα από αυτό το βίωμα για εκείνον.

Ο Νίκος κάνει μια ιδιαίτερα συναισθηματικά φορτισμένη αφήγηση που μαρτυρά την ένταση που το βίωμα άφησε σε εκείνον *«Μέσα μου το βίωσα με θυμό, με λύπη, με ανασφάλειες πολλές φορές, με άγχος, πολύ άγχος και ότι συνεπάγονται όλα αυτά. Το άγχος ήταν χαρακτηριστικό»*. Χρησιμοποιεί λόγο με ηχηρά ρήματα και πλούσιο σε επίθετα και επιρρήματα για να εκφράσει το βίωμα όσο το δυνατόν πιο πιστά στον ακροατή. Αναφέρει έντονα συναισθήματα άγχους ακόμη κι από το νηπιαγωγείο, όπου πιεζόταν για να εκτελέσει δραστηριότητες που είτε τον δυσκόλευαν στην πράξη είτε ήταν ανούσιες για εκείνον και τα ενδιαφέροντα του, αλλά έπρεπε να εκτελεστούν από όλους ανεξαιρέτως *«Χτυπιόμουν, έκλαιγα, λες και μου ξερίζωναν ένα κομμάτι από τη ζωή μου. Δε μπορούσα να πάω. Δεν ήθελα να μείνω με τίποτα εκεί!»*, *«... τι τραγικό ήταν αυτό εδώ δηλαδή, γιατί το περνάω εγώ αυτό!»*, *«... δεν έβρισκα κανένα νόημα, αισθανόμουν καταπίεση, ψυχολογική καταπίεση σε όλο αυτό.»*. Κατά τη μετάβαση στο δημοτικό κάνει λόγο για μια συνέχιση της ίδιας κατάστασης, η οποία τον ακολουθούσε σε όλα τα υπόλοιπα σχολικά χρόνια. Ήταν υποχρεωμένος να εκτελεί πράγματα επειδή ήταν προγραμματισμένα για όλους ανεξάρτητα από το αν εκείνος είχε την δεξιότητα να το κάνει και το ενδιαφέρον να ασχοληθεί με αυτά *«Βιασμός υπήρξε ψυχολογικός! Βέβαια! Γιατί όταν σε βάζουν να κάνεις πράγματα τα οποία εσύ δεν τα θεωρείς φυσιολογικά για τον εαυτό σου, σου βιάζουν τις δεξιότητές σου.»* Τονίζει αυτή την ομογενοποιητική πολιτική του ελληνικού σχολείου ως το βασικό λόγο που το προσωπικό του βίωμα στο σχολείο υπήρξε βίαιο και καταπιεστικό. Για το δημοτικό ακόμη προσθέτει *«Κι εκεί ήταν μια τραγική κατάσταση, γιατί ενώ είχα συνηθίσει τον πρότερο ψυχολογικό βιασμό, μετά έπρεπε να επανακολουθήσει κι άλλος!»*. Μια συνθήκη που φάνηκε να έχει και ψυχοσωματικές διαστάσεις *«Ξεκινούσα να πάω το πρωί για μάθημα και με το που έφτανα στο σχολείο έκανε εμετούς»*. Παράλληλα κάνει λόγο για το πόσο η επίδοσή του επιδρούσε στην άποψη που σχημάτιζαν οι άλλοι για εκείνον ως πιθανότατα το βασικό κριτήριο *«Θα έπρεπε να κάνω κάποια πράγματα για να τα αξιολογήσει κάποιος άλλος και να αξιολογήσουν κι εμένα με βάση αυτά[...]* *Ε, αυτό ήταν τελείως τραγικό...»*. Για να επιτύχει ότι καλύτερο μπορούσε έκανε προσπάθεια να μελετά, μια κατάσταση που περιγράφει ως *«μαρτύριο»*. Περιγράφει χρησιμοποιώντας ρήματα όπως *«πιεζόμουν»*, *«γονάτιζα»*, *«με εξόντωνε»*. Ακόμη συμπληρώνει *«Δηλαδή,*

αυτό που ήταν πολύ εύκολο, για μένα ήταν Γολγοθάς, ας πούμε! Δεν μου άφηνε χρόνους, με άγχωνε πολύ, με κούραζε πάρα πολύ...». Στο σημείο αυτό γίνεται η πρώτη αναφορά στο στίγμα που βίωσε μέσα σε όλη αυτή την εκπαιδευτική πραγματικότητα, που όμως είχε επέκταση στο σπίτι και στο προσφιλές περιβάλλον. Κάνει εκτενή λόγο στον στιγματισμό που βίωσε, αρχικά μέσα στην τάξη ως μαθητής που δεν ανταποκρινόταν όπως ο μέσος τυπικός μαθητής «... όταν εγώ σηκωνόμουν για μάθημα, κοκκίνιζα, έκανα, πρασίνιζα κλπ κι αυτό φαινόταν, ήμουν σε αμηχανία κι άρχιζαν και κορόιδευαν κλπ, εκεί ξέφευγα από τα όρια. Μπορεί να χτύπαγα, μπορεί να... οτιδήποτε...». Εντοπίζει ως ιδιαίτερα σημαντική την απαξίωση και τις αποτυχίες που βίωσε μες την τάξη από τη μη επαρκή ανταπόκρισή του στις δραστηριότητες και στις αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών και το συσχετίζει με την αποδοχή που είχε από τους συμμαθητές του «Πάντα έμπαινε κι η σύγκριση το τι ήσουν μες στην τάξη και τα λοιπά. Δηλαδή ακόμη και οι φίλοι κι οι γνωστοί σε βαθμολογούσαν εν μέρει κάποιες στιγμές βάσει της βαθμολογίας, του τρόπου της βαθμολογίας του σχολείου...». Αναφέρει ότι αυτή η αντιμετώπιση από τους συνομηλίκους επεκτεινόταν και εκτός μαθήματος και επηρέαζε σημαντικά τη σχέση τους « Εκεί εγώ εκνευριζόμουν πολύ, δηλαδή ξέφευγα και από τα όρια, όταν θεωρούσα ότι με προσέβαλλαν, με κορόιδευαν και λοιπά και πως αυτό φαινόταν και σε τρίτους- τέταρτους. Επειδή τα παιδιά είναι και αυστηρά με κάποιες ιδιαιτερότητες που μπορεί να έχει ο άλλος, η κοροϊδία κι αυτά είναι...». Ανάλογη αντιμετώπιση είχε και από τους ενήλικες του περιβάλλοντος του «...φωνές, ιστορίες, χαρακτηρισμοί από τους γονείς, από τους δασκάλους... Εντάξει ήταν δύσκολα...». Θέλοντας να δείξει ότι οι γονείς ή οι εκπαιδευτικοί συχνά επηρεάζονται και ακολουθούν άκριτα την ομογενοποιητική αυτή τάση του εκπαιδευτικού συστήματος αναφέρει χαρακτηριστικά ότι αν και γεννήθηκε αριστερόχειρας αυτό δεν εκλαμβάνονταν ως φυσιολογικό και αποδεκτό και χρειάστηκε να παραβιαστεί νευρολογικά προς μια κατεύθυνση που δεν ήταν αυτή που η φύση του υποδείκνυε, αλλά αυτή που το σχολείο ως κοινωνικά αποδεκτή κατάσταση επέβαλλε «...γεννήθηκα αριστερόχειρας και με το ζόρι ναι με έκαναν δεξιόχειρα!». Και καταλήγει στο συμπέρασμα ότι «Και η κοινωνία ναι, έχει κατάλοιπα του σχολείου...».

Η έλλειψη αποδοχής και ο στιγματισμός από το περιβάλλον του επέδρασαν καθοριστικά στην αυτοπεποίθησή του, με αποτέλεσμα να γεννηθούν προσωπικές ανασφάλειες «...εντάξει σε στενοχωρεί, σε κάνει και νιώθεις λίγο αμήχανα, λίγο ανασφάλεια κάποιες στιγμές, λίγο περίεργα...». Συνεχίζει επιβεβαιώνοντας ότι η

ταυτότητά του είχε ήδη επηρεαστεί από τη μαθησιακή του επίδοση, η οποία καθοριζόταν εν πολλοίς από τον τρόπο που το σχολείο τον αντιμετώπιζε ως ανεπαρκή μαθητή. Ο ίδιος έχοντας για τον εαυτό του την εικόνα που το σχολείο «καθόρισε» για εκείνον, μαρτυρά πόσο τον εξέπληξε η υψηλή του επίδοση στο μάθημα της έκθεσης στις Πανελλήνιες, για το οποίο ευγνωμονεί τον καθηγητή του στο φροντιστήριο που τον «ξεκλείδωσε». Λέει συγκεκριμένα, ότι αυτό το αποτέλεσμα ήταν «*Φοβερό, για κάποιον σαν εμένα*», μέσα στο οποίο κρύβεται το νόημα της χαμηλής αυτοεκτίμησης και των χαμηλών προσδοκιών που του είχαν δημιουργηθεί για τον εαυτό του.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι και εκείνος, όπως ο Πέτρος, εισέπραττε αποδοχή από δραστηριότητες εκτός σχολείου και αυτό του δημιουργούσε μια αντιφατική εικόνα για τη δυναμική του και για τις προσωπικές του προσδοκίες «*Εκτός σχολείου, εκεί φυσιολογική δράση είχα και είχα και μεγαλύτερη αποδοχή [...] επειδή ήμουν και πολύ καλός, είχα και μεγαλύτερη αποδοχή...*», «*... και στη ζωγραφική που πήγαινα στο δημοτικό, είχα κλίση εκεί, ταλέντο ας το πούμε, κι εκεί είχα αποδοχή*». Αυτό υπήρξε το εναρκτήριο έναυσμα που ενεργοποίησε τον προβληματισμό του για την ταυτότητα του και για την εικόνα που οι άλλοι είχαν σχηματίσει για εκείνον. Η προσωπική αναζήτηση πάνω σε αυτό εντάθηκε όταν εισήλθε στον επαγγελματικό χώρο, όπου ξαφνικά χρειάστηκε να δοκιμαστεί σε τεχνικά θέματα και σε έναν θετικό τρόπο σκέψης, πεδίο που στο σχολείο δεν αποτέλεσε αφορμή να αναδείξει τις δεξιότητές του «*... τα πήγα καλά και είχα και αποδοχή και έχω και αποδοχή...*». Κατά την πρώτη λοιπόν φάση της ενήλικης ζωής του άρχισε να διερωτάται πως είναι δυνατόν να θεωρείται τεμπέλης και φυγόπονος, όταν είναι τόσο παραγωγικός στην εργασία του και αυτό έχει και την ανάλογη υψηλή αποδοχή. Ως εκ τούτου επήλθε η συνειδητοποίηση και η αυτογνωσία «*Κατάλαβα ότι δεν είμαι τεμπέλης, ότι δεν είμαι ευθυνόφοβος, ότι δεν είμαι φυγόπονος. Κι εκεί κατάλαβα ότι αφού δεν ήμουν όλα αυτά, ότι μου έλεγαν δηλαδή τόσα χρόνια, άρα δεν έχω εγώ το πρόβλημα.[...] Άρα γιατί στα γράμματα ας πούμε να είμαι τεμπέλης; [...] Και κατάλαβα μετά ότι δεν είναι θέμα τεμπελιάς ή φυγοπονίας, αλλά είναι θέμα δυσλεξία*». Τέλος, κάνοντας λόγο για την μετέπειτα και τωρινή ενήλικη ζωή του αναφέρει χαρακτηριστικά τον απόηχο του βιώματος ως υπαρκτό ακόμη κι αν έχει μειωθεί σε ένταση. Βιώνει ακόμη, όπως κι ο Πέτρος αναφέρει, στιγμές άγχους και εκρήξεων, τις οποίες συνδέει άμεσα με τα συναισθήματα που του είχε προκαλέσει όλα αυτά τα χρόνια η δεδομένη συνθήκη «*Και ως ενήλικας, ναι! Απλά από τη στιγμή που άρχισα να καταλαβαίνω τι γίνεται μες το*

κεφάλι μου και τα λοιπά και πως λειτουργώ, ε άρχισε να μειώνεται αυτό (το άγχος). Βέβαια, εντάζει, υπήρξαν και εκρήξεις στην ενήλικη ζωή μου [...] Εκρήξεις άγχους, γιατί εντάζει, το σώμα και το μυαλό θυμάται, δεν ξεχνάει. Ναι έτσι το βίωσα όλο αυτό.»

Η Κατερίνα με τη σειρά της καταθέτει μια αφήγηση η οποία επίσης χαρακτηρίζεται από παρόμοια αρνητικά συναισθήματα. Το άγχος, ο φόβος κι η ανασφάλεια είναι διάχυτα στην ιστορία της, έχουν βάθος και διάρκεια που φτάνει ως το σήμερα. Κάνει από νωρίς αναφορές σε δυσκολίες που αντιμετώπισε και τα πρώτα σημάδια φόβου και αμηχανίας ήταν εμφανή από το δημοτικό κιόλας, όπου κάνει λόγο για τη συστολή που είχε από νωρίς αναπτύξει ως προς τη συμμετοχή της στην τάξη λόγω των δυσκολιών που αντιμετώπιζε «Φοβόμουνα να ρωτάω... καταλάβατε...[...] ε μες στην τάξη ήταν πολύ άβολο... να διαβάζω.». Αναφέρει, όπως ο Πέτρος, ότι δυσκολεύτηκε σημαντικά κατά την αλλαγή των βαθμίδων και το άγχος φάνηκε να εντείνεται «Φοβόμουνα να πάω Γυμνάσιο πάρα πολύ. Ήθελα να κάτσω σπίτι μου και να κλαίω όλη την ώρα. Δεν ήθελα να πάω Γυμνάσιο.», «Εεε, όταν θα πήγαινα Λύκειο είχα κι εκεί άγχος. Δε φοβόμουνα να πάω. Φοβόμουνα επειδή τα μαθήματα μπορεί να γινόντουσαν πιο δύσκολα...». Σε περιπτώσεις όπου δυσκολευόταν να ανταποκριθεί σε δραστηριότητες αντιδρούσε με εκνευρισμό και απορία «...λέω γιατί δεν μπορώ να το κάνω κι είχα εκνευριστεί γιατί δεν ήξερα πώς να το κάνω το 5.», «Γιατί δεν ήξερα κι εγώ γιατί δεν μπορώ να κάνω σαν τα άλλα παιδιά.». Περιγράφει πολύ χαρακτηριστικά την ένταση των συναισθημάτων όταν έπρεπε να σηκωθεί στον πίνακα κι έπρεπε να γράψει κάτι «... χτύπαγε η καρδιά μου πάρα πολύ. Ήταν σαν να ήταν έξω κι έκανε μόνη της τέτοια πράγματα.[...] κι όταν ανέβηκα στον πίνακα, το χέρι μου έτρεμε τόσο πολύ που νόμιζα ότι με βλέπανε κι άλλοι ότι έτρεμε το χέρι μου. Και δε μπορούσα να γράψω.». Αυτή η αίσθηση ανασφάλειας και φόβου τη διακατέχει ακόμη και σήμερα όποτε χρειάζεται να σηκωθεί στον πίνακα, σε βαθμό που νιώθει ότι θα σταματήσει η καρδιά της να χτυπά «Δεν ξέρω γιατί το παθαίνω αυτό. Το παθαίνω και τώρα. Άμα με σηκώσεις στον πίνακα, δεν μπορώ. Θα μείνω!», «Ήμουν σα να είχα τρέξει χίλια μέτρα μακριά και είχα ξαναέρθει. Έτσι ήμουν. Η καρδιά μου πήγαινε πολύ γρήγορα!». Αποδίδει αυτή της την αντίδραση στο γεγονός ότι δεν μπορούσε να γράψει ορθογραφημένα και φοβόταν πολύ μην κάνει κάτι λάθος «Κι επειδή δεν ήξερα καλά ορθογραφία και φοβόμουν μην κάνω κάτι λάθος στον πίνακα.». Μένει αρκετά σε αυτό το γεγονός γιατί φάνηκε να επηρεάζει σημαντικά τη συμμετοχή της στο μάθημα, την επίδοσή της αλλά και την αυτοπεποίθησή της για τις ικανότητές της. Δεν ένιωθε ότι μπορούσε να συμμετέχει ισότιμα με όλα τα παιδιά στην

εκπαιδευτική διαδικασία και ότι έμενε έξω από αυτήν λόγω της διαφορετικότητας της. Εδώ βρίσκονται τα πρώτα στοιχεία στίγματος που εισέπραττε από τους συμμαθητές της, οι οποίοι συχνά θα την σχολίαζαν αρνητικά για τα λάθη της «*Νιώθω άβολα! Νιώθω ότι με κοιτάνε όλοι, ότι μιλάνε από πίσω...*», «*Τι κάνει αυτή! Πως φαίνεται έτσι!*». Συχνά στην αφήγησή της αναφέρει ότι υπήρξε θύμα bullying από τους συμμαθητές της «*... μου κάνανε bullying όλη την ώρα. Ναι, μου έκαναν bullying μέχρι την έκτη δημοτικού.*», «*τη μια στενοχωριόμουν και δεν έκανα τίποτα ή από την άλλη τους πλάκωνα.*». Αλλά και στο Γυμνάσιο ανακαλεί αντίστοιχα περιστατικά «*Ας πούμε ένα παιδί συνέχεια με κοροϊδεύε και το έβλεπα[...]* κι όταν ήμουν έξω στο προαύλιο έβλεπα ότι με κοροϊδεύανε κάποια παιδιά...». Έχει πολύ ενδιαφέρον το γεγονός ότι η ίδια δεν θεωρεί τη δυσλεξία το λόγο του στιγματισμού της, δεν την ενοχοποιεί, αλλά στο πως οι άλλοι αντιμετώπιζαν τη δυσλεξία. Και αυτό είναι η πιο σημαντική και ουσιαστική διαπίστωση της. Δηλώνει ότι είναι ευτυχής που διαγνώστηκε και έμαθε από νωρίς τι συμβαίνει. Αυτό τη βοήθησε να γνωρίσει τον εαυτό της και της δεξιότητές της, αλλά και να παρέμβει ώστε να τις ενισχύσει. Δεν θα επέλεγε να μην γνώριζε. Όμως αναφέρει ότι αυτό δεν έφτασε να επηρεάζει ουσιαστικά τη στάση των άλλων. Ακόμη και με τη λήψη της διάγνωσης οι εκπαιδευτικοί έμειναν- και όχι όλοι- στην τήρηση των τυπικών υποχρεώσεων, όπως η προφορική εξέταση. Δεν έφτασαν όμως να διαφοροποιούν τίποτα παραπάνω προς ενίσχυση της μάθησής της. Η στάση τους παρέμεινε όμοια για όλους τους μαθητές, στερώντας της το δικαίωμα να εξελιχθεί πραγματικά. Τέλος κάποιες φορές λειτούργησε και εις βάρος της, όπως ήδη αναφέρθηκε νωρίτερα, όταν η επικριτική αντίδραση του καθηγητή- εξεταστή της τη στιγμάτισε ιδιαίτερα προσβάλλοντάς και απογοητεύοντάς την «*... με έκανε να νιώθω άβολα [...]* ήμουν όλη τη μέρα χάλια! Και την άλλη μέρα που πήγα να δώσω...». Όλη αυτή η αντιμετώπιση από το περιβάλλον της την έκαναν διστακτική στην επαφή και την αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους της και συχνά επέλεγε την απόσυρση και την απομόνωση «*...κι ήθελα να κάτσω... να κάθομαι μόνη.*». Το γεγονός αυτό επηρέασε την κοινωνικότητά της και την ευελιξία της στο να αποκτά νέες ή ευρείες παρέες «*Δε θυμάμαι να είχα φίλους- δηλαδή φίλους φίλους. Μόνο ένα κορίτσι είχα...[...]* Δεν είχα κάποιον συγκεκριμένο.[...] *Ναι δεν είχα κάποια συγκεκριμένη παρέα.*». Η έλλειψη αποδοχής από τους συνομηλίκους είχε μεταφερθεί από το πεδίο των δεξιοτήτων της και στα φυσικά χαρακτηριστικά της. Οι συμμαθητές της τη διέκριναν πια και για την εμφάνισή της. Είχε γίνει πλέον αντικείμενο σχολιασμού και επικρίσεων όχι μόνο για αυτά που δεν έκανε όπως οι υπόλοιποι αλλά και με αφορμή την εικόνα της.

Το αντιστάθμισμα σε όλη αυτή την αλυσίδα «διαφορετικότητα-στιγματισμός- έλλειψη αποδοχής» φάνηκε να έρχεται από δραστηριότητες εκτός σχολείου, όπου συμμετείχε και συμμετέχει, όπως το θέατρο. Σε πεδία όπου έχει τη δυνατότητα να εκφράσει ελεύθερα κι άλλες πτυχές των δεξιοτήτων της και να τις αναπτύξει χωρίς την τυποποιημένη διαδικασία, ανταποκρίνεται πολύ θετικά και αντίστοιχα λαμβάνει θετική ανατροφοδότηση από το περιβάλλον *«Όταν μου διδάσκουν κάτι ανεξαρτήτως από τα μαθήματα, το μαθαίνω.»*, *«Στο σχολείο δε συμμετέχω. Έξω από το σχολείο μπορεί να συμμετέχω όπου θέλω...»*. Η επαφή με τις εξωσχολικές δραστηριότητες την έκανε να αναπτύξει τη χαμένη της αυτοπεποίθηση και να βάλει στόχους για το μέλλον της *«Ότι άμα θέλω να μάθω κάτι το μαθαίνω. Εκτός από τα μαθήματα...»*. Παρόλα αυτά η πρότερη εμπειρία, το βίωμα της μη αποδοχής της διαφορετικότητας και της επιβαλλόμενης κανονικοποίησης από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται να διατηρεί ακόμη τα στοιχεία του και να εκφράζεται μέσα από συναισθήματα και συμπεριφορές της Κατερίνας σε ορισμένες συνθήκες. Η ίδια αναφέρει ότι έχει ακόμη στοιχεία ανασφαλειών και άγχους όταν σκέφτεται ότι στο προσεχές μέλλον θα χρειαστεί να διαχειριστεί τη διεκπεραίωση γραπτών ή προφορικών διαδικασιών της καθημερινής ζωής. Ανησυχεί για το πώς θα ανταποκριθεί κατά τη διάρκεια των σπουδών της. Αναζωπυρώνεται ο φόβος του πιθανού λάθους και της μη κατανόησης των εντολών *«Πως θα γράφω, πως θα μιλάω με τον κόσμο. Γιατί θα είμαι... γιατί θα είμαι μόνη μου έξω στο... Θα είμαι μόνη μου έξω, οπότε...»*, *«Ένα άγχος...»*. Φοβάται πως θα ανταπεξέρχονταν σε ένα ταξίδι στο εξωτερικό, λόγω της χρήσης της ξένης γλώσσας και έτσι το αποκλείει από τις επιλογές της *«...ήθελα να πάω να μείνω εξωτερικό, αλλά επειδή φοβάμαι...[...] Δεν ξέρω όμως αν μπορώ να ανταπεξέλθω εκεί πέρα με τη γλώσσα.»*. Διακρίνονται ακόμη λοιπόν στοιχεία ανασφάλειας και φόβου και επανέρχεται μια χαμηλή αυτοπεποίθηση που τα περασμένα σχολικά χρόνια είχε εγκατασταθεί στο συναίσθημά της. Τέλος, ακόμη και σήμερα η κοινωνικότητά της δεν έχει αλλάξει. Έχει επιλέξει έναν μοναδικό φίλο, με τον οποίο αισθάνεται ασφαλής και έχει την αποδοχή του και δύσκολα δοκιμάζεται με νέες φιλίες και παρέες.

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας προκύπτει ότι το παιδί εκείνο που διαφοροποιείται σε δεξιότητες και τάσεις φαίνεται να στερείται εκπαιδευτικών επιλογών. Το δυσλεκτικό παιδί αντιδρά εκ φύσεως στην εκπαιδευτική αυτή «ομογενοποίηση», εφόσον η δημιουργικότητα, η φαντασία και η διαισθητική του σκέψη περιθωριοποιούνται και καταπιέζονται. Οι συνέπειες αυτού καθρεφτίζονται στο συναίσθημα και τη συμπεριφορά του παιδιού. Επιπρόσθετα, φαίνεται ότι το αίσθημα της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης του παιδιού υποβαθμίζεται και επηρεάζει τη συμπεριφορά του. Το συναίσθημα της χαμηλής αυτοπεποίθησης κινδυνεύει να γίνει καθολικό, το στίγμα αναδύεται και μπορεί να οδηγήσει σε ευρύτερα πεδία απομόνωσης και κοινωνικού αποκλεισμού.

Η έρευνα επιβεβαιώνει ότι το παιδί αρχίζει να βιώνει αρνητικά τη δυσλεξία και τη διαφορετικότητα του τη στιγμή που η οικογένεια και το σχολείο αξιολογούν ως «κανονικές» εκείνες τις δεξιότητες που αξιολογούνται ως «κανονικές» από το εκπαιδευτικό σύστημα και την κοινωνία εν γένει. Κατέχει ισχύ φυσικού φαινομένου, η σημασία του «καλού μαθητή» στην κοινωνία. Το «καλός» ορίζεται με πολύ συγκεκριμένα και αυστηρά κριτήρια. Αφορά το παιδί εκείνο που μελετά πρόθυμα, αδιάκοπα και ακούραστα τα μαθήματά του, που αποδίδει τα μέγιστα σε ορισμένη γνώση, με ορισμένους τρόπους αξιολόγησης, όπως αυτή προωθείται από το παρόν εκπαιδευτικό σύστημα και δεξιότητες που θα το προετοιμάσουν για την αγορά εργασίας, όπως προσδιορίζεται από την κοινωνία. Το «καλό» παιδί χρειάζεται να μπορεί να παραμένει καθηλωμένο και ακίνητο σε μια σχολική καρέκλα για πολλές ώρες κοιτώντας κατάματα τον εκπαιδευτικό, προκειμένου να μη θεωρηθεί ότι διασπάται ή αδιαφορεί. «Καλό» και «φυσιολογικό» παιδί, είναι εκείνο που μπορεί να μαθαίνει, να σκέφτεται και να πράττει με έναν μονοδιάστατο και προκατασκευασμένο τρόπο. Τον τρόπο που επιτάσσει το σχολείο.

Η διαφοροποίησή του αυτή ως προς τον τρόπο μάθησης, τον κατηγοριοποιεί σε μια ομάδα μειονεξίας, αυτή των παιδιών με προβλήματα μάθησης. Η «ταμπέλα» ορίζεται, αναπαράγεται και διαιωνίζεται μέσα από το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο στοχεύει στην κατασκευή μιας συγκεκριμένης μορφής αυριανών πολιτών και αναλόγως έχει διαμορφώσει την εκπαιδευτική διαδικασία σε όλο της το εύρος. Τα υποκείμενα της έρευνας αναφέρουν ανάλογες εμπειρίες τους στο υλικό που συλλέχθηκε.

Σύμφωνα με τη Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Παιδιού (Αρχή 2), «το παιδί πρέπει να απολαμβάνει ειδική προστασία, να του παρέχονται ευκαιρίες και δυνατότητες κατάλληλες, ώστε να μπορεί να αναπτύσσεται σωματικά, νοητικά, ηθικά, πνευματικά και κοινωνικά με υγιεινό και φυσιολογικό τρόπο σε συνθήκες ελευθερίας και αξιοπρέπειας». Οι ίσες ευκαιρίες δεν είναι απαραίτητα και οι κατάλληλες. Θα σημειώναμε λοιπόν ότι το σχολείο οφείλει να αναθεωρήσει τις απόψεις και κυρίως τις πρακτικές που εφαρμόζει έναντι των δυσλεκτικών παιδιών και αυτό αναδεικνύεται ως επιτακτική ανάγκη μέσα από την έρευνα. Η εκπαίδευση δεν θα πρέπει να θεωρείται μια προσπάθεια να γεμίσει ένα δοχείο με νερό, αλλά μάλλον μια προσπάθεια να βοηθηθεί ένα λουλούδι να αναπτυχθεί με τον δικό του τρόπο (Chomsky, Εκπαίδευση και Δημοκρατία από Η Κριτική Παιδαγωγική στο Νέο Μεσαίωνα, 2011).

Αναφορικά με τη σημαντικότητα του ρόλου του δασκάλου προκύπτει ότι η κατανόηση και η ενθάρρυνση έχουν μεγαλύτερη σημασία και αξία από οποιοδήποτε παιδαγωγικό μέτρο, διότι βοηθούν στην ψυχική ισορροπία και τονώνουν το αυτοσυναίσθημα του παιδιού (Μάρκου, 1996). Τα περιθώρια αυτονομίας που αφήνει στο δάσκαλο ο εκπαιδευτικός θεσμός είναι μικρά, υπάρχουν όμως (Ασκούνη, 2003). Και οι δάσκαλοι χρειάζεται να εμβαθύνουν και να διαφοροποιηθούν από το σύστημα, όσο αυτό τους επιτρέπεται. Εξάλλου, όλοι θα βγουν κερδισμένοι, αν εμβαθύνουν στα προβλήματα των δυσλεκτικών (Frank, 2005). Κατά τον Brophy (1983), οι επιτυχημένοι δάσκαλοι όχι μόνον χρησιμοποιούν τον έπαινο για την υιοθέτηση εσωτερικών προσδιορισμών και τη δημιουργία εσωτερικών κινήτρων στους μαθητές τους, αλλά διαθέτουν και ορισμένα χαρακτηριστικά στη διδασκαλία τους που τους ξεχωρίζουν. Ένα τέτοιο χαρακτηριστικό είναι ότι λαμβάνουν υπόψη τις ατομικές διαφορές των μαθητών τους που έχουν να κάνουν με την ηλικία και την τάξη στην οποία βρίσκονται, το φύλο τους, την ευφυΐα και το επίπεδο επίτευξης του μαθητή, την προσωπικότητα των μαθητών και τα κίνητρά τους (Κωσταρίδου, 1999).

Από τα πορίσματα της έρευνας λοιπόν είναι διάχυτη η σημαντικότητα του ρόλου του δασκάλου ως εκτελεστής της εκπαιδευτικής πολιτικής, την οποία είτε την ενστερνίζεται και την επιτελεί ως έχει, είτε με ίδια πρωτοβουλία φαίνεται να την προσαρμόζει κατά το πώς ταιριάζει στη δική του προσωπικότητα αλλά και στις ανάγκες του δυσλεκτικού μαθητή. Αυτός ο δάσκαλος φαίνεται να παίζει καθοριστικό ρόλο στη ζωή και τη συνέχεια των παιδιών αυτών διαμορφώνοντας τον τρόπο που αντιμετωπίζουν τη μάθηση και την εκπαίδευση. Αξιοσημείωτη είναι η παρατήρηση πως η γνώση για την

ύπαρξη ή μη διάγνωσης δυσλεξίας δεν φαίνεται να επηρεάζει τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών προς τους δυσλεκτικούς μαθητές προς μια θετική μόνο κατεύθυνση. Σημασία φαίνεται να έχει η ίδια η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και η σχέση του με το μαθητή, δυσλεκτικό ή μη. Κατά συνέπεια μια μελλοντική έρευνα εστιασμένη στο ρόλο του δασκάλου και στον τρόπο που η συμπεριφορά του επιδρά στο δυσλεκτικό μαθητή που έχει ή δεν έχει λάβει επίσημη διάγνωση θα εμφάνιζε επιστημονικό ενδιαφέρον και ενδεχομένως θα οδηγούσε ένα βήμα πιο κοντά στη βελτίωση των συνθηκών εκπαίδευσης για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Πιθανότατα η πολυπόθητη αλλαγή στην εκπαιδευτική πολιτική να εμφάνιζε μεγαλύτερα ποσοστά επιτυχίας εάν ξεκινούσε από τους ίδιους τους εκτελεστές της και προχωρούσε με κατεύθυνση προς τους δημιουργούς αυτής.

Σύμφωνα με την παρούσα ανάλυση αναδύεται μια σημαντική αντίφαση- διαπίστωση και ένα εκπαιδευτικό παράδοξο που αξίζει να αναφερθεί. Είναι σαφές ότι ο εκπαιδευτικός θεσμός βασίζει και εναποθέτει την ευθύνη της σχολικής επιτυχίας των μαθητών του στα φυσικά και εγγενή χαρακτηριστικά αυτών. Ο λόγος αφορά την ευφυΐα, όπως αυτή μετράται και αναγνωρίζεται από τα διάφορα σταθμισμένα τεστ νοημοσύνης (κοινωνικές κατασκευές της εκάστοτε εποχής). Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία οι ευφυής προοδεύουν. Η διάγνωση της δυσλεξίας προϋποθέτει φυσιολογική-τουλάχιστον-νοημοσύνη, συνεπώς ο δυσλεκτικός μαθητής είναι ένα παιδί με αρκετά ανεπτυγμένη νοημοσύνη. Παρόλα αυτά αντιμετωπίζει σοβαρά ζητήματα σχολικής αποτυχίας, σ ένα σύστημα που ευαγγελίζεται ισότητα ευκαιριών και σχολική επιτυχία στους φυσικά ευνοημένους. Ο δυσλεκτικός μαθητής αν και έχει ιδιαίτερα καλή νοημοσύνη, δεν αποδίδει σχολικά. Αν και κατέχει το «προνόμιο» της επιτυχίας, δεν επιτυγχάνει.

Σύμφωνα με την παραπάνω διαπίστωση διαφαίνεται ότι ο εκπαιδευτικός θεσμός αδιαμφισβήτητα κατέχει τεράστιο μερίδιο ευθύνης για την ανισότητα που αναπαράγεται στους κόλπους του και την αναποτελεσματική εκπαιδευτική πολιτική προς τους δυσλεκτικούς μαθητές. Είναι με τέτοιο τρόπο κατασκευασμένος, ώστε στην πραγματικότητα δεν προωθεί και δεν αναδεικνύει τους χαρισματικούς-όπως διακηρύσσει- μαθητές, αλλά τους περιθωριοποιεί και τους αποκλείει για λόγους πολιτικών και κοινωνικών σκοπιμοτήτων. Το παράδειγμα της δυσλεξίας αποτελεί την πιο κραυγαλέα περίπτωση αντίφασης του υποτιθέμενου εκπαιδευτικού ευαγγελίου περί ευθύνης του μαθητή και φυσικής νοημοσύνης στη σχολική επιτυχία, που

αυτοαναιρείται με τον πιο εμφανή τρόπο, αποδεικνύοντας ότι είναι δομημένο και διαμορφωμένο έτσι ώστε να προωθείται και να παράγεται ο ιδεότυπος του «κονσερβοποιημένου» μαθητή και αδιαφοροποίητου και μη κριτικού ατόμου. Το σχολείο αποδεικνύεται πιο επιλεκτικό από ότι φαίνεται ότι είναι, μιας και δεν οδηγεί τελικά στην επιτυχία κάθε ευφυή μαθητή, αλλά βαφτίζει ως ευφυής εκείνους που σκόπιμα επιλέγει. Η ευθύνη επομένως για την επιτυχία ή μη των μαθητών επιστρέφει στο σχολείο, που μέσα από την επιλογή του, όχι μόνο δεν αφήνει τους ουσιαστικά χαρισματικούς να διακριθούν, αλλά υποδειγματικά τους αποκλείει, ακαδημαϊκά αλλά και κοινωνικά.

Επανερχόμενοι λοιπόν στην ιδιαίτερη περίπτωση της δυσλεξίας, θα λέγαμε ότι δεν θα έπρεπε, να αντιμετωπίζεται διόλου ως μαθησιακό πρόβλημα αλλά, ακριβέστερα, ως ανικανότητα συμμόρφωσης σ' ένα σύστημα που στηρίζεται στη δημιουργία εξαρτημένων αντανεκλαστικών (Davis, 2000), από μια εκπαίδευση που «εξημερώνει» (Νικολακάκη. 2011) και δεν επιδιώκει να μορφώνει. Είναι γνωστή η θέση των Deleuze και Guatarì ότι ο καπιταλισμός είναι βαθιά αναλφάβητος (Μεντίνης, 2013).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α.Βιβλία

Bouzakis, S. & Berdousi, E. (2008). *The educational argumentation of the Hellenic political force on special education in the 1913, 1929, 1964 and 1965 reforms, school of Primary Education*, University of Patras.

Γαβαλάς, Δ. (2011). *Συστημική Σκέψη και Εκπαίδευση. Συμβολή στο Ζήτημα της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Γαβρηλίδης.

Canevaro, A. (1984). Lessons from the periphery. *Prospects*, XIV, 3, 327, Paris: Unesco

Γεώργας, Δ. (1995). *Κοινωνική Ψυχολογία*. Τόμος Α΄. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γεώργας, Δ. (1999). *Κοινωνική Ψυχολογία*. Τόμος Β΄. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γκότοβος, Α. Ε. (1997). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση-Επικοινωνία και Κοινωνική Μάθηση στο Σχολείο*. Παιδαγωγική Σειρά. Αθήνα: Gutenberg .

Critchley, M. (1970). *The Dyslexic Child*. Springfield, Ill.: Charles C.Thomas.

Davis, R. (2000). *Το Χάρισμα της Δυσλεξίας*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Fisher, L. (2006). *Κοινωνιολογία του Σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Frank, R. (2005). *Η μυστική ζωή του δυσλεκτικού παιδιού*. Αθήνα: Θυμάρι.

Goffman, E. (2001). *Το Στίγμα - Σημειώσεις για τη Διαχείριση της φθαρμένης ταυτότητας*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Gottman, J. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών*. Αθήνα: Πεδίο.

Hegarty, S. Pocklington, K. & Lucas, D. (1981). *Educating Pupils with Special Needs in the Ordinary School*. Windsor: NFER-Nelson.

Heiden, L. A. & Hersen, M. (1999). *Εισαγωγή στην Κλινική Ψυχολογία*. Βασικά Εγχειρίδια Ψυχολογικής Γνώσης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Heller, A. (1983). *Επανάσταση και Καθημερινή Ζωή*. Σειρά Δοκιμίων Γέφυρα. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Herbert, M. (1998). *Ψυχολογικά Προβλήματα παιδικής ηλικίας*. Εφαρμοσμένη Ψυχολογία 1^α. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Herbert, M. (1998). *Ψυχολογικά Προβλήματα παιδικής ηλικίας*. Εφαρμοσμένη Ψυχολογία 1β. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- James, W. (2009). *Ψυχολογία και Εκπαίδευση*. Διαλέξεις προς εκπαιδευτικούς για θέματα ψυχολογίας. Αθήνα: Printa.
- Θανόπουλος, Θ. (2005). *Εκπαιδευτικά προγράμματα για παιδιά με ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: Ατραπός.
- Ιμβριώτη, Π. (1939). *Ανώμαλα και καθυστερημένα παιδιά*. Αθήνα: Ελληνική Εκδοτική Εταιρεία Α.Ε.
- Ιωαννίδη, Β. (2006). *Εισαγωγή Καινοτομιών στην Ειδική Αγωγή, Καινοτομίες Παιδαγωγικές Παρεμβάσεις για άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες*. Σειρά Ειδική Παιδαγωγική 6. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος.
- Καλατζή-Αζίζη, Αν. (1999). *Εφαρμοσμένη Κλινική Ψυχολογία στο χώρο του σχολείου- Παρεμβάσεις βασισμένες στις θεωρίες της μάθησης*. Θέματα Κλινικής Ψυχολογίας 2. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κασσωτάκης, Μ. (1991). *Από την Εκπαιδευτική Ανανέωση στον Εκπαιδευτικό Νεοσυντηρισμό- τεύχος Α΄*. Συνοπτική ανασκόπηση των προοδευτικών παιδαγωγικών και εκπαιδευτικών ρευμάτων κατά τους τελευταίους αιώνες, καθώς και του πρόσφατου εκπαιδευτικού νεοσυντηρητικού κινήματος. Αθήνα: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις.
- Κασσωτάκης, Μ. (2001). *Η Αξιολόγηση της Επιδόσεως των Μαθητών - Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Kaplan, H.I. & Sadock, B.J. (1985). *Modern Synopsis of Comprehensive Textbook of Psychiatry IV*. Baltimore : Williams and Wilkins.

- Κατερέλος, Γ. (1999). *Θεωρία και Πράξη στην Εκπαιδευτική Σχέση-Κοινωνιοψυχολογική δυναμική της εκπαιδευτικής πρακτικής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κρουσταλλάκης, Γ. Σ. (1998). *Διαπαιδαγώγηση - Πορεία ζωής. Θεωρία και Πράξη της Αγωγής του Ανθρώπου*. Αθήνα, 1998.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1999). *Ψυχολογία Κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λαμπροπούλου, Β. & Παντελιάδου, Σ. (2000). Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα: Κριτική Θεώρηση. Στο Α. Κυπριωτάκης (επιμ.), *Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής*, 156-169. ΠΤΔΕ, Σχολή Επιστημών Κρήτης, Ρέθυμνο 12-14 Μαΐου 2000.
- Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Έκφραση
- Μάρκος, Σπ. Ν. (1996). *Δυσλεξία, Αριστεροχειρία - Κινητική αδεξιότητα-Υπερκινητικότητα. Θεωρία, Διάγνωση και Αντιμετώπιση με Ειδικές Ασκήσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαυρομάτη, Δ. (1995). *Η κατάρτιση του προγράμματος αντιμετώπισης της δυσλεξίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαυρομάτη, Δ. (2004). *Δυσλεξία: Φύση του προβλήματος και αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μεντίνης, Μ. (2013). *Επαναπροσδιορίζοντας το Ψυχοκοινωνικό, Δίκτυο Κριτικής Ψυχολογίας*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Molnar, A. & Lindquist, B. (1999). *Προβλήματα Συμπεριφοράς στο Σχολείο. Οικοσυστημική Προσέγγιση*. Συμβουλευτική Ψυχολογία 3. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπόλιας, Κ. (χ.η). *Δυσκολίες στην ανάπτυξη της κίνησης & του λόγου- οι επιπτώσεις τους στη σχολική ζωή*. Χίος: Αιγέας.
- Naidoo, S. (1972). *Specific Dyslexia*. London: Pitman.
- Νικολακάκη, Μ. (2011). *Η Κριτική Παιδαγωγική στο Νέο Μεσαίωνα*. Αθήνα: Σιδέρης.

Νικολακάκη, Μ. – Porkewitz, T. (2012). *Κριτικές Προσεγγίσεις στην Εκπαιδευτική Πολιτική. Τα μεταβαλλόμενα πεδία εξουσίας και γνώσης*. Αθήνα: Σιδέρης.

Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια. (1989). Λεξικό. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Oliver, M. (1983). *Social Work with Disabled People*. Basingstoke: Macmillan

Παντελιάδου, Σ. & Πατσιοδήμου, Α. (2000). Απόψεις και κίνητρα των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή. *Πρακτικά 4ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου με θέμα: «Σύγχρονη έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής»*

Παρασκευόπουλος, Ι. (χ.η). *Εξελικτική Ψυχολογία. Η ψυχική ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση*, τόμος 3. Αθήνα.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1988). *Κλινική Ψυχολογία, Διάγνωση - Πρόληψη και Θεραπεία ψυχικών διαταραχών*. Αθήνα.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1994). *Ψυχολογία Ατομικών Διαφορών - Διατομικές, διομαδικές και ενδοατομικές διαφορές και αποκλίσεις*. Αθήνα: Πανεπιστημιακές εκδόσεις.

Πιπερόπουλος, Γ. (1997). *Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πολυχρονοπούλου-Ζαχαρογέωργα, Σ. (1993). *Παιδιά με Ειδικές Ανάγκες*. Αθήνα: Ντέφι.

Πόρποδας, Κ. Δ. (1996). *Γνωστική Ψυχολογία, τόμος 1: Η Διαδικασία της Μάθησης (Επεξεργασία πληροφοριών, Αντίληψη, Μνήμη, Αναπαράσταση της γνώσης)*. Αθήνα.

Πόρποδας, Κ. Δ. (1997). *Δυσλεξία, Η Ειδική Διαταραχή στη Μάθηση του Γραπτού Λόγου (Ψυχολογική Θεώρηση)*. Αθήνα.

Πόρποδας, Κ. Δ. (1999). *Γνωστική Ψυχολογία, τόμος 2: Θέματα Ψυχολογίας της Γλώσσας. Λύση Προβλημάτων*.

Πόρποδας, Κ. Δ. (2002). *Ανάγνωση*. Πάτρα.

Ρούσσο, Π. Λ. (2011). *Γνωστική Ψυχολογία. Οι βασικές Γνωστικές Διεργασίες*. Βιβλιοθήκη Ψυχολογίας. Αθήνα: Τόπος.

- Σούλης, Σ. (2002). *Παιδαγωγική της Ένταξης-Από το «Σχολείο του διαχωρισμού» σε ένα «Σχολείο για όλους»-τόμος Α΄*. Σειρά Ειδική Παιδαγωγική 2. Αθήνα: Τυπωθήτω/Γιώργος Δάρδανος.
- Στασινός, Δ. (1991). *Η Ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Αντιλήψεις, θεσμοί και πρακτικές. Κράτος και ιδιωτική πρωτοβουλία (1906-1989)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Στασινός, Δ. (2003). *Δυσλεξία και Σχολείο- Η εμπειρία ενός αιώνα*. Παιδαγωγική Σειρά. Αθήνα: Gutenberg.
- Τομαράς, Ν. (2015). *Μαθησιακές Δυσκολίες. Ισότητες Ευκαιρίες στην Εκπαίδευση: Πρακτικές απαντήσεις στα ερωτήματα γονιών και εκπαιδευτικών για τη δυσλεξία, τις δυσσαριθμησίες και τη διαταραχή ελλειμματικής προσοχής, υπερκινητικότητα*. Αθήνα: Πατάκης.
- ΥΠΕΠΘ, Βασιλειάδης, Η. (χ.η). *Σχεδιασμός και ανάπτυξη δοκιμασιών από απόσταση (κυρίως για ΑμεΑ. Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες: Διαχείριση και τρόποι παρέμβασης*. Αθήνα.
- ΥΠΕΠΘ, Τζουριάδου, Μ. (χ.η). *Προσαρμογές Αναλυτικών Προγραμμάτων για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες - Θεωρητικό Πλαίσιο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Φλωράτου, Μ.-Μ. (1992). *Μαθησιακές Δυσκολίες και όχι τεμπελιά. Ανάγνωση-Γραφή-Ορθογραφία, Διδακτικά Προγράμματα για Αντιμετώπιση στο Σχολείο και στο Σπίτι*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Vincent, G. (1980). *L' école primaire française. Etude sociologique*. Lion: PUL.
- Ξηρομερίτη, Α. (1997). *Ειδική Εκπαίδευση: Θεωρητικές αρχές –Ερευνητικά δεδομένα και διδακτική παρέμβαση*. Πάτρα: εκδόσεις Πανεπιστημίου Πατρών.
- Ζάχος, Δ.Η. (1992). *Ανάγνωση –Γραφή. Ψυχολογολογική Προσέγγιση*. Αθήνα: Κέντρο Ψυχολογικών Μελετών
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). (επιμέλεια) *Ένταξη: Ουτοπία ή Πραγματικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου-Σιδέρη.Α. (2000). (επιμέλεια) *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η Ένταξή τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Σειρά: Ειδική Αγωγή. Αθήνα: Πεδίο.

Ζώνιου Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. & Βλάχου-Μπαλαφούτη Α. (2012). *Αναπηρία και Εκπαιδευτική Πολιτική, Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πεδίο.

Ζώνιου Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. & Παπαδοπούλου, Κ. (2012). *Η Έρευνα στην Ειδική Αγωγή, στην Ενταξιακή Εκπαίδευση και στην Αναπηρία*. Συλλογικός τόμος Β'. Αθήνα: Πεδίο.

Β.Άρθρα

Ασκούνη, Ν. (2013). Κοινωνικές Ανισότητες στο σχολείο. *Κλειδιά και Αντικλειδιά*. ΥΠΕΠΘ-Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.

Brophy, J. (1983). Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. *Journal of Educational Psychology*, 76, 236-247

Γαβριηλίδου, Ζ. (χ.η). Ανάλυση Περιεχομένου. Διαθέσιμο από: www.eclass.duth.gr (Ανακτήθηκε 30 Μαρτίου 2018)

Crocker, J. (1999). Social stigma and self-esteem: Situational construction of self-worth. *Journal of Educational Psychology*, 89-107

Ευσταθίου, Μ. (2015). Η Κανονικοποίηση του Μαθητικού Πληθυσμού και η Συνεκπαίδευση των Αναπήρων Μαθητών, Ημερίδα Π.Ε.Σ.Ε.Α με θέμα: «*Η Πολιτική για την Αναπηρία, ή η Αναπηρία για την Πολιτική*», 13 Μαρτίου 2015, Ίδρυμα Ευγενίδου

Καραβάτος, Α. & Ανδρέου, Χ. (2004). Το Στίγμα της Ψυχικής Νόσου, *Archives of Hellenic Medicine* 21(3). Α' Ψυχιατρική Κλινική, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Κοκκινάκη, Δ. & Κοκκινάκη, Α. (χ.η). *Η Νομοθεσία της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα και την Αγγλία: μια συγκριτική προσέγγιση*.

Kumar, A. (2013). *Normalization: Guiding Principle of Equal Opportunities in Education for Children with Disabilities in India*, European Academic Research, Vol. I, Issue 5/ August 2013

Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (χ.η). *Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή. Ενότητα 1: Σύγχρονες ερμηνευτικές προσεγγίσεις της αναπηρίας: η πολυπλοκότητα του ορισμού της αναπηρίας* [online]. Αθήνα. Διαθέσιμο από: www.opencourses.uoa.gr (ανακτήθηκε στις 9 Οκτωβρίου 2017)

Oliver, M. (1985). The Integration-Segregation Debate: Some sociological consideration, *British Journal of Sociology of Education*, 6, p.p 75-92.

Παπαϊωάννου, Ε. (2017). *Το Στίγμα*. Διαθέσιμο από www.freeminds.gr/stigma/ (ανακτήθηκε στις 3 Ιανουαρίου 2018)

Τζιβινίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές Δυσκολίες-Διδακτικές Παρεμβάσεις*. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Αθήνα: Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο. Διαθέσιμο από: www.kallipos.gr (ανακτήθηκε στις 3 Οκτωβρίου 2017)

Wong, B.Y.L. (1991). The Relevance of Metacognition to learning disabilities. In B.Y.L. Wong (ed.), *Learning about Learning Disabilities*, San Diego, California: Academic Press.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (χ.η). *Η αναγκαιότητα της ένταξης. Προβληματισμοί και προοπτικές*. [online]. Αθήνα. Διαθέσιμο από: www.dim-eid-salam.att.sch.gr (ανακτήθηκε 12 Νοεμβρίου 2017)

Γ.Νομικά Κείμενα

Απόφαση του Συμβουλίου 93/136/ΕΟΚ, ΕΕ αρ. L56 της 9/3/93, σελ. 30.

Νόμος 1143/1981 - ΦΕΚ 80/Α/31-3-1981 *Περί ειδικής αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχολήσεως και κοινωνικής μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων*. <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-1143-1981.html>

Νόμος 1566/1985 *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.* http://www.pi-schools.gr/preschool_education/nomothesia/1566_85.pdf

Νόμος 1824/1988 - ΦΕΚ 296/Α/30-12-1988 (Κωδικοποιημένος) *Ρύθμιση θεμάτων εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις.* <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-1824-1988.html>

Νόμος 1771/1988 *Τροποποίηση και συμπλήρωση του συστήματος εισαγωγής σπουδαστών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και άλλες διατάξεις, άρθρο 4(παρ1β).* <http://maty.gr/nomothesia-tiflon/paideia-magnhtes-tifloi/371-%CE%BD-1771-1988.html>

Νόμος 2817/2000 - ΦΕΚ 78/Α/14-3-2000 (Κωδικοποιημένος) *Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις.* <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-2817-2000.html>

Νόμος 3194/2003 ΦΕΚ 267/Α/ 20.11.2003 *Ρύθμιση εκπαιδευτικών θεμάτων και άλλες διατάξεις.* http://www.dsanet.gr/Epikairothta/Nomothesia/n3194_03.htm

Νόμος 3699/2008 *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.* http://dipe.kav.sch.gr/wp-content/uploads/2014/12/N_3699_2008.pdf

Σύνταγμα της Ελλάδος, Βουλή των Ελλήνων- Όπως αναθεωρήθηκε

με το Ψήφισμα της 27ης Μαΐου 2008 της Η' Αναθεωρητικής Βουλής των Ελλήνων

Άρθρο 21: (Προστασία οικογένειας, γάμου, μητρότητας και παιδικής ηλικίας, δικαιώματα ατόμων με αναπηρίες) http://www.hellenicparliament.gr/UserFiles/f3c70a23-7696-49db-9148-f24dce6a27c8/SYNTAGMA1_1.pdf

