

Παναγιώτης ΓΙΑΒΡΙΜΗΣ
Μαρία ΠΑΛΙΒΑΝΗ

Μαθησιακές δυσκολίες και στίγμα

ΤΑ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΑΠΟΤΕΛΟΥΝ ΜΙΑ ΠΟΛΥΠΛΗΘΗ ομάδα μαθητών/τριών, που τα τελευταία χρόνια έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών/τριών και θεωρητικών από διαφορετικά επιστημολογικά πεδία (π.χ. νευρολόγους, ψυχολόγους, παιδαγωγούς, κοινωνιολόγους). Επιπλέον, αν και έχουν προταθεί πολλοί ορισμοί για να περιγραφούν οι μαθησιακές δυσκολίες κανένας από αυτούς δεν είναι ευρέως αποδεκτός, κάτι που εναπόκειται στις διαφορετικές αντιλήψεις που έχουν επικρατήσει σε κάθε εποχή για τη φύση των μαθησιακών δυσκολιών (Παντελιάδου, 2000: 18).

Ο Kirk ήταν ο πρώτος που εισήγαγε τον όρο learning disabilities (μαθησιακές δυσκολίες) το 1962 για να αναφερθεί σε αδυναμίες, που δεν οφείλονταν σε νοητική καθυστέρηση, σε αισθητηριακές δυσκολίες ή σε περιβαλλοντικούς παράγοντες (Σακκάς, 2002: 30-31). Η προσέγγιση αυτή επηρέασε την αναθεώρηση αρκετών εννοιολογήσεων στην ψυχική υγεία, στην εκπαίδευση και στις κοινωνικές υπηρεσίες, καθώς αυτές εστίαζαν σε «βλάβες» του νοητικού, σωματικού και αισθητηριακού τομέα (Πολυχρόνη και συν., 2006: 29). Ο ορισμός που προτάθηκε το 1981 από την National Joint Committee on Learning Disabilities δέχτηκε πολλές τροποποιήσεις μεταγενέστερα, ενσωματώνοντας νέα επιστημονικά δεδομένα και αντιλήψεις και αποσαφηνίζοντας ασάφειες του παρελθόντος (Δόικου-Αυλίδου, 2016: 18). Σήμερα, οι μαθησιακές δυσκολίες αναφέρονται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών που εμφανίζονται σε άτομα με ίση ή πάνω του μέσου όρου νοημοσύνη, σχετίζονται με δυσκολίες στην ανάγνωση, στην ορθογραφία, στην αριθμητική και/ή στη γραφή και οφείλονται σε δυσλειτουργίες του κεντρικού νευρικού συστήματος. Επίσης, δεν είναι απόρροια νοητικών, αισθητηριακών, συναισθηματικών ή

περιβαλλοντικών προβλημάτων, ενώ ενδοπροσωπικές και διαπροσωπικές δυσκολίες μπορούν να αποτελούν συνοδά συμπτώματα χωρίς να εντάσσονται στην αιτιολογία των μαθησιακών δυσκολιών (Hallahan et al., 2005. Pumfrey, & Reason, 1991. Sternberg, & Spear-Swerling, 2018). Πρόσφατα, στο DSM-V οι Μαθησιακές Διαταραχές (Learning Disorders) μετονομάζονται σε Ειδική Μαθησιακή Διαταραχή (Specific Learning Disorder) και εγκαταλείπονται οι προηγούμενες κατηγοριοποιήσεις των μαθησιακών δυσκολιών («διαταραχή της ανάγνωσης», «διαταραχή της γραπτής έκφρασης», «διαταραχή των αριθμητικών δεξιοτήτων», «μαθησιακή διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς») και τονίζεται ότι η μορφή της δυσκολίας εναπόκειται στη διαγνωστική διαδικασία.

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες θεωρούνται προάγγελοι επαγγελματικών και κοινωνικών προβλημάτων τόσο για τα ίδια τα άτομα όσο και για την οικογένεια τους, ενώ τα άτομα αυτά αρκετές φορές έρχονται αντιμέτωπα με την περιθωριοποίηση και το στιγματισμό (Green, 2005. Lackaye, & Margalit, 2006. Passe, 2015).

Η έννοια του στίγματος

Από την αρχαιότητα, χρησιμοποιείτο το στίγμα για να δηλώσει είτε το μαρκάρισμα των ανθρώπων με την χρήση πυρακτωμένου σιδήρου που αφιερωνόταν στον ναό (Whitehead et al, 2001: 17) είτε τα σημάδια του σώματος που προέρχονταν από κάτι προσβλητικό, μη ηθικό και άρρωστο. Η σημερινή σημασία του όρου δεν απέχει πολύ από αυτήν, καθώς, ακόμα και τώρα συσχετίζεται με τα άτομα που δεν είναι σύμφωνα με τα κοινωνικά πρότυπα, λόγω διάφορων ατομικών χαρακτηριστικών, όπως ο σεξουαλικός προσανατολισμός, η θρησκεία, χρόνιες ασθένειες, ψυχική ασθένεια και αναπηρία (Beatty, 2004).

Ο Goffman (2001: 16) αναφέρεται στο στίγμα ως το σύνολο των υποτιμητικών χαρακτηριστικών που αποδίδει μια κοινωνία σε ένα άτομο, λόγω της διαφορετικότητας του σε σχέση με τα αποδεκτά πρότυπα που εκείνη έχει νομιμοποιήσει. Το στίγμα, σε αυτό το πλαίσιο, υποδηλώνει την υποτίμηση ή την αποδοκιμασία ενός κοινωνικού ή ατομικού χαρακτηριστικού που είναι έκδηλο στα πλαίσια της καθημερινής επικοινωνίας. Το χαρακτηριστικό αυτό αποτελεί μια πραγματικότητα για το στιγματισμένο άτομο, και προκαλεί δυσάρεστες και επιβαρυντικές καταστάσεις για την ζωή του. Επιπλέον, το στίγμα διαδραματίζει αποφασιστικό ρόλο στην αντίληψη του εαυτού και την διαμόρφωση της κοινωνικής ταυτότη-

τας του ατόμου (Δήμου, 1996: 196, 201). Ο Goffman (2001: 21, 16) αναφέρει ότι ο εαυτός οριστικοποιείται μέσα από συνθήκες δημόσιας ερμηνείας των πράξεων της ζωής του ατόμου καθώς και των χαρακτηριστικών του, κατατάσσοντας έτσι τα άτομα σε κατηγορίες ανάλογα με τα αποδεκτά πρότυπα του «φυσιολογικού ή μη, που μια κοινωνία αποδέχεται. Όταν το άτομο παρουσιάζει διαφορετικά χαρακτηριστικά από τα κοινωνικά αποδεκτά, αυτά τον καταστούν λιγότερο κοινό και επιθυμητό για τα υπόλοιπα μέλη της κοινωνικής ομάδας του και θεωρείται, πλέον, «ασυνήθιστος» (Goffman, 2001: 68). Ουσιαστικά, το στίγμα πρόκειται για ένα μηχανισμό κατηγοριοποίησης των ατόμων που τους προσάπτεται η «ετικέτα» του στιγματισμένου (Dovidio et al., 2001: 167). Ο στιγματισμός επηρεάζει την κοινωνική ένταξη του ατόμου, γιατί το στιγματισμένο άτομο αποτελεί στόχο κοινωνικής κριτικής (π.χ. χλευάζεται, περιθωριοποιείται (Kleck, & Strenta, 1980: 865-867), εσωτερικεύει μια στρεβλή εικόνα για τον εαυτό του (Pinel, 1999: 114-128) και την αξιακή του αποτίμηση (Steele, 1997: 613-629) και αποκρύπτει την πραγματική συμπεριφορά του (Pryor et al., 2004: 436-452).

Όσον αφορά στις διαδικασίες διαμόρφωσης του στίγματος, αρχικά, οι άνθρωποι εντοπίζουν τις διαφορές και, εν συνεχεία, συνδέουν τα άτομα με τα ανεπιθύμητα χαρακτηριστικά (δημιουργία στερεοτύπων). Σημαντικό ρόλο σε αυτήν την διαδικασία διαδραματίζει η τοποθέτηση μιας «ετικέτας» στο άτομο για τα χαρακτηριστικά που κατέχει, που ουσιαστικά είναι αυτή που οδηγεί στη διαμόρφωση των στερεοτύπων. Η «ετικέτα» ευθύνεται και για το επόμενο στάδιο το οποίο δημιουργεί δύο ευδιάκριτες κατηγορίες: «εμείς» και οι «άλλοι». Στο τέταρτο στάδιο έχουμε την εμφάνιση των κοινωνικών ανισοτήτων, ενώ στο τελευταίο στάδιο πραγματοποιείται η απόρριψη και ο αποκλεισμός των στιγματισμένων ατόμων (Link & Phelan, 2006: 52 – 80). Η απόδοση και η διατήρηση του στιγματισμού και της «ετικέτας» του ατόμου σχετίζεται με τη συχνότητα απόδοσης του χαρακτηρισμού, το κύρος του προσώπου, που αποδίδει αυτόν τον χαρακτηρισμό στο άτομο, τη συμφωνία της πλειονότητας στην επικόλληση της «ετικέτας» και στη προβολή που αποκομίζει το πρόσωπο, που αποδίδει τον χαρακτηρισμό με την ταυτόχρονη προσβολή του ατόμου σε ένα ευρύ κοινό (Λάμιας, 2001: 228-229). Η «ετικέτα» λειτουργεί ως μορφή κοινωνικού ελέγχου, που οδηγεί στην κατηγοριοποίηση της κοινωνικής απόκλισης, η οποία στη συνέχεια εσωτερικοποιείται από το ίδιο το άτομο με την αποδοχή της ένταξης του στα αποκλίνοντα άτομα (Δασκαλάκη, 2017: 140).

Ο Goffman αναφέρεται στους/στις «απαξιωμένους/ες», όταν το ιδιαί-

τερο χαρακτηριστικό των ατόμων που φέρουν το στίγμα, είναι ήδη γνωστό ή είναι φανερό και στους/στις «απαξιώσιμους/ες», όταν είναι άγνωστο ή δεν γίνεται αντιληπτό (Goffman, 2001: 66). Στην πρώτη κατηγορία διάκρισης το απαξιωμένο άτομο προσπαθεί να διορθώσει είτε άμεσα το στιγματισμένο χαρακτηριστικό του (π.χ. χειρουργική επέμβαση), είτε έμμεσα καταβάλλοντας επίπονη προσωπική προσπάθεια (π.χ. τυφλός που γίνεται σκιέρ ή ορειβάτης) ή «ξεκόβει» από τη λεγόμενη πραγματικότητα υιοθετώντας πεισματικά μια μη συμβατική ερμηνεία του χαρακτήρα της κοινωνικής ταυτότητας (π.χ. αυτισμός) (Goffman, 2001: 71, 73). Όσον αφορά στους/στις «απαξιώσιμους/ες», αυτοί μπορούν είτε να αποκαλύψουν είτε να μην αποκαλύψουν το στιγματισμένο χαρακτηριστικό τους (Goffman, 2001: 112). Ο Goffman (2001) ονόμασε «passing» (: «επιφανειακή») τη στρατηγική, όπου ένα άτομο προσπαθεί να αποκρύψει κάποια χαρακτηριστικά ή τομείς του χαρακτήρα του, επειδή πιστεύει ότι θα στιγματιστεί από αυτά. Τα άτομα «καμουφλάρουν» τις δυσκολίες τους, ώστε να προβάλλουν μια εικόνα κανονικότητας, αφού έχουν αυξημένη συνείδηση των διαφορών τους από τα υπόλοιπα παιδιά (Passe, 2015). Παράλληλα, στη διεθνή βιβλιογραφία ανευρίσκεται η διάκριση του στίγματος σε σχέση με την κοινωνική εμφάνιση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του, σε «ορατό» (π.χ. φυλετικές διαφορές, παχυσαρκία) και σε «αόρατο» (π.χ. ομοφυλοφιλία, ψυχική ασθένεια και AIDS) (Ragins, Singh, & Cornwell, 2007: 1103), ενώ υπάρχει και η διάκριση σε «δημόσιο στίγμα», το οποίο αναφέρεται στην αρνητική αντίληψη της κοινωνίας (Vogel, Wade, & Hackler, 2007: 40) και σε «ατομικό στίγμα», όπου γίνονται εμφανείς οι επιπτώσεις που υπάρχουν στην εικόνα του εαυτού στο στιγματισμένο άτομο από την εσωτερίκευση των αρνητικών κριτικών των «άλλων» (Corrigan, & Watson, 2002: 36).

Στίγμα και μαθησιακές δυσκολίες

Στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης, τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες φοιτούν στο κανονικό σχολείο μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά (Cooney et al. 2006: 433). Ωστόσο, αρκετές φορές στιγματίζονται από τους/τις συμμαθητές/τριες τους και, ενίοτε, από άλλους φορείς του εκπαιδευτικού συστήματος λόγω των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν. Η ύπαρξη στιγματισμού των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες έγκειται, σύμφωνα με τον Lisle (2011 στο Passe, 2015: 209), στην: (α) έλλειψη γνώσης για τις μαθησιακές δυσκολίες ή λανθασμένη κατανόηση, (β) έλλειψη ορατής δυ-

σκολίας, που οδηγεί στο συμπέρασμα της χαμηλής νοημοσύνης, (γ) αυτοεκπληρούμενη προφητεία, (δ) προσέγγιση των μαθησιακών δυσκολιών βάσει προγενέστερων γνώσεων, που στηρίζονται σε ένα και μόνο ερμηνευτικό μοντέλο, αν και τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες είναι μια ετερογενή ομάδα διαταραχών, (ε) «ομογενοποίηση», όπου όλα τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες ομαδοποιούνται ως κατώτεροι διανοητικά, και (στ) στην κοινωνική αντίληψη ότι τα άτομα με αναπηρίες δεν είναι ίσα με τα υπόλοιπα άτομα, ούτε ικανά να διαπρέψουν σε κάποιον τομέα. Το σχολικό σύστημα μέσω της συμβολικής βίας χαρακτηρίζει ως «αποκλίνοντα» τα άτομα που δεν εμπίπτουν σε αυτό το πρότυπο (Solvang, 2007: 81).

Σύμφωνα με την Riddick (2010), ο στιγματισμός μπορεί να υπάρχει ακόμα και χωρίς την ύπαρξη «ετικέτας» ή να προϋπάρχει της «ετικέτας», καθώς η κοινωνική «ορατότητα» της μαθησιακής δυσκολίας ή μιας αναπηρίας εξαρτάται από το πως την αντιλαμβάνονται και την προσλαμβάνουν οι υπόλοιποι/ες μαθητές/τριες στο σχολείο. Ακόμα και αν το άτομο δεν έχει διαγνωστεί με μαθησιακές δυσκολίες, μπορεί να στιγματίζεται από τους/τις συμμαθητές/τριες του, λόγω των πρακτικών προβλημάτων που αντιμετωπίζει στις σχολικές επιδόσεις του. Ο Gallagher (1976 στην Riddick, 2000: 653-654) αναφέρει ως αρνητικές συνέπειες της «ετικέτας» την τοποθέτηση της από τους ειδικούς επαγγελματίες, χωρίς ουσιαστικές προτάσεις υποστήριξης, την χρήση της ως μέσο για τη διατήρηση της κοινωνικής ιεραρχίας και την εξατομίκευση των δυσκολιών του ατόμου με την παράλληλη αποσιώπηση της ευθύνης του κοινωνικού περιβάλλοντος. Αν και στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρεται ότι ο στιγματισμός παραμένει και μετά τη διάγνωση της δυσκολίας (Heimdahl Mattson, Fischbein, & Roll-Pettersson, 2010), σε αρκετές περιπτώσεις, όμως, η «ετικέτα» μπορεί να δράσει θετικά ως προς τον στιγματισμό (Riddick et al., 1997), ιδιαίτερα αν αυτή γίνει έγκαιρα (Glazzard, 2010 Ingesson, 2007). Μετά την διάγνωση, η τοποθέτηση της «ετικέτας», βοηθάει ορισμένα άτομα να μην έρχονται αντιμέτωπα πλέον με τον στιγματισμό, αλλά με την υποστήριξη και με την κατάλληλη βοήθεια που τους παρέχεται μπορούν να υπερβούν τις δυσκολίες τους (Riddick, 2000: 665). Αναφέρεται ότι η τοποθέτηση «ετικέτας» οδηγεί στην απόκτηση θετικότερης νοηματοδότησης του εαυτού από το άτομο με μαθησιακές δυσκολίες και, κατ' επέκταση, σε περισσότερες ευκαιρίες στο σχολικό περιβάλλον. Αυτό ο Solvang (2007) το ονομάζει «αποστιγματισμό», και βασίζεται στη κοινωνική δύναμη της διάγνωσης, που βρίσκεται στην κοινωνιολογική αντίληψη του ρόλου της «ετικέτας», που αποκλείει τις ερμηνείες που στιγματί-

ζαν το άτομο, όπως η έλλειψη κινήτρου και η χαμηλή διανοητική ικανότητα.

Ο στιγματισμός των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες έχει ως επί το πλείστον αρνητικές επιπτώσεις στη καθημερινότητά τους. Τα άτομα που στιγματίζονται αισθάνονται διαχωρισμένα από τα υπόλοιπα, έχουν μειωμένη αίσθηση της αξίας τους, αντιμετωπίζουν κατάθλιψη και κοινωνική απομόνωση (Green, 2005: 800). Διακατέχονται από αρνητικά συναισθήματα που τα περιορίζουν ακόμη περισσότερο, δημιουργώντας έναν φαύλο κύκλο. Πολλά άτομα με μαθησιακές δυσκολίες δηλώνουν ότι αισθάνονται συσσωρευμένο εκνευρισμό, άγχος, ανησυχία και θυμό, όταν έχουν να διεκπεραιώσουν εργασίες οι οποίες τονίζουν τις αδυναμίες τους (Novita, 2016. Passe, 2015: 205-206). Η απόκρυψη των μαθησιακών δυσκολιών βοηθά τα άτομα να μην έρχονται αντιμέτωπα με το στιγματισμό (Passe, 2015: 205. Riddick, 2001). Σε έρευνα διαφάνηκε ότι τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες που δεν ζητούσαν βοήθεια από τους κατάλληλους φορείς είχαν χαμηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις, από τα άτομα που δεν δίσταζαν να ζητήσουν βοήθεια από τους/τις εκπαιδευτικούς (Lightner, Kipps-Vaughan, Schulte, & Trice, 2012).

Τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες δεν γίνονται εύκολα κοινωνικά αποδεκτά, έχουν υψηλά ποσοστά μοναχικότητας και έχουν λιγότερους φίλους (Lackaye, & Margalit, 2006: 434. Shifrer, 2016: 47). Τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν την τάση να κάνουν παρέα με παιδιά μικρότερης ηλικίας ή με παιδιά που αντιμετωπίζουν παρόμοια προβλήματα με τα ίδια (Wiener, 2004: 22). Επιπρόσθετα, αρκετές φορές τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες, επειδή δεν θεωρούνται ικανά να αυτοβοηθηθούν, εκλαμβάνονται από τους/τις υπόλοιπους/ες μαθητές/τριες ως ευάλωτα και γι' αυτό συχνά πέφτουν θύματα εκφοβισμού (Nabuzoka, & Smith, 1993: 1445). Οι Higgings et al. (2002: 14) αναφέρουν ότι τα στάδια αποδοχής των μαθησιακών δυσκολιών από τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες είναι η αναγνώριση της δυσκολίας, η αποδοχή της νέας κατάστασης, η κατανόηση του προβλήματος και η δράση για την αντιμετώπιση του. Τα άτομα περνάνε αυτά τα στάδια με διαφορετικούς ρυθμούς το καθένα και μέχρι την ολοκλήρωσή τους, αντιμετωπίζουν τις δυσάρεστες συνέπειες του στιγματισμού.

Ο στιγματισμός των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες μεταβιβάζει, παράλληλα, αντίστοιχα συναισθήματα στους γονείς. Σε έρευνα της Green (2005: 800-801), έγινε σαφές ότι και οι γονείς των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση, αντιμετωπίζουν κατάθλιψη και αισθάνονται κοινωνικά απομονωμένοι, καθώς συχνά θεωρούν ότι δεν

μπορούν να απευθυνθούν σε κάποιον τρίτο για βοήθεια και υποστήριξη. Οι γονείς αισθάνονται κατώτεροι και ότι δεν είναι αποτελεσματικοί στο ρόλο τους (Faguggia, 2009). Τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται, επίσης, να πάρουν αποφάσεις, κάτι που αναλαμβάνουν, αρκετές φορές, οι γονείς τους, χωρίς να τους δίνουν την δυνατότητα να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να εκφράσουν τις απόψεις τους (Jingree, & Finlay, 2011).

Σε αρκετές περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί στιγματίζουν το άτομα, πιστεύοντας ότι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οφείλονται σε πολλούς άλλους παράγοντες εκτός της διάγνωσης, όπως είναι τα οικογενειακά προβλήματα ή οι κακοί τρόποι συμπεριφοράς του παιδιού (Shifrer, 2016: 48). Εκτός αυτού, οι εκπαιδευτικοί υποτιμούν τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες, έχουν πολύ χαμηλές απαιτήσεις από αυτά και δεν τα ωθούν, ώστε να βελτιωθούν, θεωρώντας ότι έχουν φτάσει στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους. Στην εκτεταμένη έρευνα που διεξήγαγε η Shifrer (2016: 54-55), διαπιστώθηκε ότι αν και τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες είχαν υψηλό δείκτη νοημοσύνης, δεν παρακινούνταν κατάλληλα από τους/τις εκπαιδευτικούς (π.χ. τους δίνονταν εργασίες χαμηλότερου μαθησιακού επιπέδου). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι/ες με τους γονείς, γιατί συγχέουν την επιτυχία στη σχολική επίδοση με την προσπάθεια που καταβάλλει ένα άτομο, με αποτέλεσμα τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες να πέζονται, ώστε να προσπαθήσουν περισσότερο για να βελτιωθούν. Αυτό στιγματίζει τα άτομα αυτά ακόμα περισσότερο αφού αφιερώνουν πολλές ώρες στη μελέτη των μαθημάτων τους και δεν κοινωνικοποιούνται σχεδόν καθόλου με τα υπόλοιπα παιδιά (Lackaye, & Margalit, 2006: 443). Παράλληλα, αρκετές φορές, παρατηρείται ασυνεννοησία ανάμεσα στους γονείς και στους/στις εκπαιδευτικούς για τον τρόπο, πως θα πρέπει να χειριστούν οι δεύτεροι την κατάσταση (Lalvani, 2015: 389). Εδώ, είναι αναγκαίο να επισημανθεί ότι οι γονείς διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ανθεκτικότητα του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες και στον τρόπο που αντιμετωπίζει το πρόβλημα αυτό. Σε έρευνα διαφάνηκε ότι τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες τα οποία προέρχονταν από σταθερά οικογενειακά περιβάλλοντα αντιμετώπιζαν καλύτερα το πρόβλημα τους σε σχέση με τα άτομα που προέρχονταν από φτωχές ή προβληματικές οικογένειες (Werner, & Smith, 2001 στο Wong, 2003: 68).

Τις περισσότερες φορές, ο στιγματισμός δεν περιορίζεται μόνο στο σχολικό περιβάλλον αλλά επεκτείνεται σε όλη την καθημερινότητα του παιδιού. Τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες στιγματίζονται και από τους/τις φίλους/ες τους στη γειτονιά (Cooney et al., 2006: 433, 436). Αυ-

τό συμβαίνει διότι τα άτομα αυτά δεν εμπίπτουν στις παραδοσιακές κατηγοριοποιήσεις των αρρώστων ή των υγείων ατόμων. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, τα άτομα να μην μπορούν να καθορίσουν μια συγκεκριμένη συμπεριφορά απέναντι σε αυτά τα άτομα, να βρίσκονται σε σύγχυση και κοινωνική αμηχανία και, εν τέλει, να τους αποκλείουν σταδιακά μέσω της μείωσης της ποσότητας και της ποιότητας των κοινωνικών τους διαδράσεων (Green, 2005: 800).

Ο σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθεί ο στιγματισμός των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες, και ειδικότερα των ατόμων με δυσλεξία. Παράλληλα, διερευνάται η διαμεσολάβηση της διαγνωστικής «ετικέτας» από επίσημους φορείς, καθώς και πως αυτό το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό επηρεάζει τις κοινωνικές σχέσεις.¹

Μέθοδος

Στην παρούσα έρευνα επιλέχτηκε ως μέθοδος διερεύνησης η ποιοτική έρευνα, που στοχεύει στην βαθύτερη κατανόηση των νοημάτων και των κοινωνικών αναπαραστάσεων, μέσω του λόγου των ερωτώμενων υποκειμένων (Καραγεωργός, 2002: 275, 283) και ειδικότερα η μέθοδος της μελέτης περίπτωσης, που επιτρέπει τη σκιαγράφηση μιας γενικότερης κατάστασης μέσα από τις περιγραφές του δρώντος υποκειμένου, βοηθώντας τον ερευνητή να μπει στην θέση του (Cohen, Manion, & Morrison, 2007: 310- 311).

Προφίλ συνεντευξιαζόμενης

Η Χ. μοναχοπαίδι μιας αγροτικής οικογένειας, είναι μαθήτρια της Β΄ Λυκείου διαγνωσμένη με δυσλεξία από το ΚΕΔΔΥ Μυτιλήνης σε μεγάλη ηλικία, διότι κανένας εκπαιδευτικός έως τότε δεν είχε εστιάσει στις δυσκολίες που αντιμετώπιζε, κυρίως, στο γραπτό λόγο. Η Χ παρακολουθεί μαθήματα σε Γενικό Λύκειο, έχοντας πολύ καλές επιδόσεις στις Γυμνασιακές και Λυκειακές τάξεις, με αρκετές δυσκολίες, όμως, στο δημοτικό,

¹ Η Δυσλεξία εντάσσεται στις μαθησιακές δυσκολίες και θεωρείται ως «μια σύνθετη νευρολογική κατάσταση που έχει ιδιοσυστασιακή προέλευση. Τα συμπτώματα μπορεί να επηρεάσουν πολλούς τομείς της μάθησης και συναφείς λειτουργίες, και μπορούν να περιγραφούν ως μια ειδική δυσκολία στην ανάγνωση, στην ορθογραφημένη γραφή και στο γραπτό λόγο. Ένας ή περισσότεροι από αυτούς τους τομείς μπορούν να επηρεαστούν» (Δόικου- Αυλίδου, 2016: 20).

αλλά όχι τόσο σημαντικές, που να την κατατάζουν στους/τις μαθητές/τριες με χαμηλή επίδοση. Οι επιδόσεις της οφείλονται στην ιδιαίτερα σημαντική προσπάθεια, που κατέβαλε η ίδια και η οικογένεια της, ώστε να συμβαδίζει μαθησιακά με το υπόλοιπο τμήμα. Σημαντικό είναι να αναφέρουμε ότι το κοινωνικό και μορφωτικό κεφάλαιο των γονέων της είναι χαμηλό, με την μητέρα της να έχει τελειώσει μόνο το δημοτικό. Ο λόγος παραπομπής της στο ΚΕΔΔΥ ήταν κυρίως οι πανελλήνιες και η δυσκολία της στο γραπτό λόγο (ορθογραφία και χρόνος ανταπόκρισης), κάτι που μπορεί να της «στερήσει», κατά δήλωση της «αυτό που πραγματικά αξίζει». Η ίδια ήταν πολύ αρνητική με αυτή την ιδέα και δεν το αποκάλυπτε, γιατί δεν επιθυμούσε να «ετικετοποιηθεί» η δυσκολία της, λόγω των άσχημων μαθησιακών και κοινωνικών εμπειριών, που είχε στα παιδικά της χρόνια. Ωστόσο είναι άξιο λόγου ότι μετά την διάγνωση και την επισήμανση του προβλήματος, η ίδια αισθάνθηκε καλύτερα με τον εαυτό της, διότι κατανόησε την αιτία των μαθησιακών και κατά επέκταση και κοινωνικών της δυσκολιών.

Ερευνητικό εργαλείο

Το μεθοδολογικό εργαλείο, που αξιοποιήθηκε στην μελέτη περίπτωση της έρευνας μας, είναι η συνέντευξη, που βοηθάει στην συλλογή δεδομένων και μπορεί να οδηγήσει στην ανάδειξη θεμάτων, τα οποία δεν έχουν καθοριστεί από τον ερευνητή. Η συνέντευξη ενδείκνυται σε περιπτώσεις που η έρευνα εστιάζεται στο υποκειμενικό νόημα μιας κατάστασης, όταν διερευνώνται ατομικές στάσεις και αντιλήψεις, ιδέες και συμπεριφορές, πόσο μάλλον όταν αυτές οι στάσεις και οι αντιλήψεις έχουν να κάνουν με κοινωνικές διαδικασίες (Ιωσηφίδης, 2017: 74-75). Ένα από τα βασικά πλεονεκτήματα της διαδικασίας αυτής είναι ότι οι συνεντευξιαζόμενοι έχουν την ευκαιρία να αναλύσουν και να ερμηνεύσουν οι ίδιοι το ζήτημα, που ερευνάται, σύμφωνα με τον δικό τους τρόπο προσέγγισης, χωρίς να περιορίζονται με ένα αυστηρά δομημένο πλαίσιο (Κυριαζή, 1999: 123). Ο τύπος συνεντεύξεων που κρίθηκε ως ο καταλληλότερος για την προσέγγιση του θέματος, είναι η ημι-δομημένη συνέντευξη, η οποία χαρακτηρίζεται από ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων, αλλά παρέχει ευελιξία στον ερευνητή κατά τη διάρκεια της διαδικασίας (Robson, 2007: 329). Η ημι-δομημένη συνέντευξη, ακόμη, δεν περιορίζει τον ερευνητή στον οδηγό και του δίνει το περιθώριο να ερευνήσει καλύτερα ένα θέμα ή να εξετάσει ένα άλλο, που προέκυψε και που δεν είχε προβλεφθεί κάνοντας ερωτήσεις κατά την κρίση του (Σαββάκης, 2017).

Για να διασφαλιστεί η εγκυρότητα, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της «ερμηνευτικής εγκυρότητας», δηλαδή ο βαθμός αντιστοίχισης των αποτελεσμάτων της έρευνας με άλλες που είχαν ήδη επιβεβαιωθεί ως έγκυρες (Ιωσηφίδης, 2017: 190). Ακόμη, όσον αφορά στην αξιοπιστία του εργαλείου μας, αυτό κατασκευάστηκε με βάσει τη σχετική ανασκόπηση του θέματος τόσο σε διεθνές, όσο και σε ελληνικό επίπεδο, που είχε πραγματοποιηθεί πριν την δημιουργία του οδηγού συνέντευξης (Δόικου-Αυλίδου, 2016. Green, 2005. Goffman, 2001. Hallahan et al., 2005. Lackaye, & Margalit, 2006. Passe, 2015. Πολυχρόνη και συν., 2006. Pumfrey, & Reason, 1991. Riddick, 2010. Sternberg, & Spear-Swerling, 2018). Οι θεματικοί άξονες της συνέντευξης σχετίζονταν με: α) τις απόψεις του ίδιου του ατόμου προς το στιγματισμό του στο κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο, β) τη στάση προς το άτομο από τους πρωτογενείς και δευτερογενείς φορείς κοινωνικοποίησης πριν τη διαγνωστική διαδικασία από το ΚΕΔΔΥ και γ) τη στάση προς το άτομο από τους πρωτογενείς και δευτερογενείς φορείς κοινωνικοποιήσεις μετά τη διαγνωστική διαδικασία από το ΚΕΔΔΥ.

Διαδικασία συλλογής και ανάλυσης δεδομένων

Αρχικά δόθηκε στους γονείς της συνεντευξιζόμενης και στην ίδια μια γραπτή ενημέρωση και δήλωση συγκατάθεσης, ένα είδος, δηλαδή, συμφωνίας, καθώς το άτομο ήταν ανήλικο. Σκοπός της δήλωσης ήταν η πρόληψη των ηθικών ζητημάτων, που θα μπορούσαν να προκύψουν κατά τη διάρκεια της έρευνας και η οριοθέτηση της σχέσης των ερευνητών και της συνεντευξιζόμενης σε ένα πλαίσιο εμπιστευτικότητας. Επίσης, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης τηρήθηκαν τα δεοντολογικά και ηθικά ζητήματα, που σχετίζονταν με την ανωνυμία και τον σεβασμό της συνεντευξιζόμενης και της ελαχιστοποίησης των κινδύνων, που συνδέονται με την έρευνα (Σαββάκη (2017).

Μετά την ολοκλήρωση της συνέντευξης πραγματοποιήθηκε η κωδικοποίηση της με τη χρήση της ανάλυσης περιεχομένου, που θεωρήθηκε ως η καταλληλότερη μέθοδος. Η ανάλυση περιεχομένου είναι η μέθοδος ανακάλυψης ιδιοτήτων ή καταστάσεων που συγκροτούν «νοηματικές ορίζουσες» με σκοπό τα έγκυρα συμπεράσματα (Κυριαζή, 2009. Τζάνη, 2005: 5). Ουσιαστικά, πρόκειται για μια τυποποιημένη μέθοδο που συμβάλλει στη συστηματική κωδικοποίηση απαντήσεων περιεχομένου μη τυποποιημένων συνεντεύξεων. Τα στάδια της παρούσας μεθόδου σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2017: 101) είναι τα ακόλουθα: α) Θεωρητική επε-

ξεργασία για την αποσαφήνιση του αντικειμένου και ερευνητικών ερωτήσεων. β) Ακριβής προσδιορισμός πηγών του ποιοτικού υλικού. γ) Εντοπισμός της μονάδας ανάλυσης. δ) Συστηματοποίηση των εννοιολογικών κατηγοριών και ε) Κωδικοποίηση του υλικού εντός των κατηγοριών. Ως μονάδα ανάλυσης θεωρήθηκαν οι προτάσεις.

Ευρήματα

Στάση του ίδιου του παιδιού προς τις δυσκολίες του και η συμβολή της διάγνωσης

Η Χ. αισθάνεται ντροπή για τη μαθησιακή της δυσκολία και προσπαθεί να την κρύβει, όσο το δυνατόν περισσότερο με διάφορα τεχνάσματα τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει. Η αποκάλυψη, συνήθως, πραγματοποιείται από άλλους και στην προκειμένη περίπτωση από τους εκπαιδευτικούς, λόγω της διαφορετικής αντιμετώπισης της σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές. Επιπλέον, όπως αναφέρει η ίδια η συμβολή της διάγνωσης από το ΚΕΔΔΥ είναι ιδιαίτερα σημαντική για την ενίσχυση της, καθώς αναπτύσσει μια καλύτερη εικόνα και αίσθηση του εαυτού της και είναι σε θέση να αγνοήσει τα αρνητικά σχολεία που γίνονταν εις βάρος της.

«Ωστόσο το κράτησα κρυφό από τα υπόλοιπα παιδιά και φάνηκε μόνο στο τέλος στις εξετάσεις, γιατί οι καθηγητές μου πρότειναν να εξεταστώ προφορικά ...»

«Μπορώ να πω ότι με βοήθησε στο προσωπικό κομμάτι, διότι τώρα ξέρω τι είναι αυτό, ξέρω πως να το αντιμετωπίσω και νιώθω καλύτερα με τον εαυτό μου. Ακόμη δεν με νοιάζει τι λένε οι υπόλοιποι για μένα γιατί εγώ ξέρω ποια είμαι.»

«Έχω περισσότερη αυτοπεποίθηση για μένα και πιστεύω ότι μπορώ να τα καταφέρω έστω και με τη δυσκολία που έχω, γιατί όπως τα κατάφερα τόσο καιρό χωρίς να ξέρω τι είναι, τώρα και πως μπορώ να σταθώ απέναντί του, είμαι πιο δυνατή.»

Στάση προς το άτομα με μαθησιακές δυσκολίες πριν την διάγνωση

Σημαντικό ρόλο για τη Χ διαδραματίζει η μητέρα του. Αυτή το στηρίζει στις δυσκολίες που αντιμετωπίζει και το βοηθά στα μαθήματα, αν και

σε κάποιες περιπτώσεις, όπως αναφέρει γίνεται πειστική και την τιμωρεί, όταν δεν μπορεί να μάθει την μαθησιακή ύλη. Αυτό όμως, συμβαίνει λόγω της άγνοιας του λόγου, που η Χ παρουσίαζε αυτές τις δυσκολίες. Επιπρόσθετα, η συνεντευξιαζόμενη έχει δεθεί τόσο πολύ με την μητέρα της και λόγω της χαμηλής αυτοεκτίμησης, που παρουσιάζει ως άτομο, δεν διστάζει να αποδώσει την επιτυχία στο σχολείο σε εκείνη.

«Η μαμά μου είναι καλή, αν δεν ήταν αυτή δεν θα ήμουν στο επίπεδο που είμαι τώρα, ωστόσο, κάποιες φορές ήταν πολύ πειστική ... όταν δεν μπορούσα να μάθω κάτι με έβαζε τιμωρία να ανέβω πάνω στο σπίτι να διαβάσω Χάρη σ' αυτή είμαι αυτή τη στιγμή έτσι και δεν φαίνεται τόσο πολύ ότι έχω δυσλεξία.»

Η συνεντευξιαζόμενη στην έρευνα δηλώνει την άνιση στάση του εκπαιδευτικού του τμήματος της προς την ίδια, σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά. Ειδικότερα, τόνισε την άσχημη, προσβλητική συμπεριφορά του και τις πολλές παρατηρήσεις, που την έφερναν σε αμηχανία και της προκαλούσαν άγχος: *Θυμάμαι εγώ μια φορά που ο δάσκαλος, επειδή δεν τόνιζα μια λέξη σωστά, με είχε να την λέω, να την ξαναλέω μέχρι να τη πω σωστά, που ποτέ δεν την είπα σωστά, και να με κοροϊδεύει όλο το τμήμα για το λάθος.*

Η μαθήτρια φαίνεται να δεχόταν χλευασμό από τους/τις συμμαθητές/τριες της για τα λάθη της στα μαθήματα, κάτι που νοσηματοδοτείται από την ίδια ως ο λόγος για την κοινωνική απόρριψη της, αφού η ίδια δηλώνει ότι δεν επιλέγονταν για παρέα λόγω των μαθησιακών δυσκολιών. Τα παραπάνω οδηγούν την μαθήτρια στο να αποφεύγει τη συμμετοχή της στα μαθήματα για να μην γίνονται εμφανείς οι αδυναμίες της και να μην στιγματίζεται από τους υπόλοιπους. Όσον αφορά τους φίλους/ες, η συνεντευξιαζόμενη μιλάει για επιθυμία σύναψης σχέσεων με δημοφιλείς μαθητές, τις οποίες ποτέ δεν κατάφερε πλήρως λόγω των δυσκολιών που αντιμετώπιζε και την απόρριψη που δέχονταν από τους υπόλοιπους μαθητές. Έτσι, φαίνεται να δημιουργεί παρέες με μαθητές, που δεν έχουν καλές επιδόσεις στο σχολείο, που δεν ενδιαφέρονταν για την σχολική πορεία της και που δεν σχολιάζουν τις αδυναμίες της.

«Γιατί όλο αυτές σε έλεγαν τους βαθμούς τι παίρνεις εδώ, τι παίρνεις εκεί και όλο με κοροΐδευαν. Με κοροΐδευαν όταν έκανα λάθη ...»

«... έβρισκαν αφορμή με κάτι, κάποιες συμμαθήτριες μου με κατηγορούσαν για να μην με κάνουν παρέα, τότε μόνο δεν είχα παρέα και έμενα μόνη μου. Τους βαθμούς και μπορεί να έλεγαν ότι αυτή δεν ξέρει να διαβάσει και να γράφει.»

«... τότε μόνο δεν είχα παρέα και έμενα μόνη μου.»

«Γιατί όπως σας είπα ήταν κάποια παιδιά μέσα στην τάξη που όλοι ήθελαν να κάνουν παρέα μαζί τους ... οι κοπέλες που κάνω τώρα παρέα δεν είναι και τόσο καλές μαθήτριες και δεν ασχολούμαστε συνέχεια με τους βαθμούς.»

Στάση προς το άτομο με μαθησιακές δυσκολίες μετά τη διάγνωση

Η διάγνωση και κατ' επέκταση η «ετικέτα» της δυσλεξίας λειτούργησε θετικά για τη Χ στην οικογένεια του, αφού η μητέρα της έπαψε να είναι πειστική, έδειξε κατανόηση στα λάθη της και πρόσφερε την κατάλληλη βοήθεια, σύμφωνα με την πληροφόρηση, που έλαβε από τους κατάλληλους φορείς:

«Η πλειοψηφία μπορώ να πω θετικές ... προς την επαφή μου με το σπίτι διότι τώρα πλέον καταλαβαίνουμε όλοι τι είναι αυτό που έχω και αισθάνομαι.»

«Η μαμά με βοηθούσε και αυτή διαφορετικά, μετά τη διάγνωση, με αντιμετώπιζε διαφορετικά σε σχέση με τον τρόπο που διάβαζα και βοηθούσε καλύτερα στο διάβασμα και οι απαιτήσεις και η πίεση ήταν λιγότερες πια. Δεν είχε τις ίδιες απαιτήσεις.»

Η στάση των εκπαιδευτικών αλλάζει πλήρως μετά την διάγνωση, αυτοί φαίνεται να αντιμετωπίζουν τη συνεντευξιαζόμενη με περισσότερη προσοχή, να είναι πιο υπομονετικοί, να έχουν λιγότερες απαιτήσεις από εκείνη και να μην την κρίνουν για τα λάθη της. Ακόμη, η συνεντευξιαζόμενη τονίζει ιδιαίτερα μέσα στα λόγια της, την αξία της ενημέρωσης καθώς, χωρίς αυτή ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί ούτε να εντοπίσει τις δυσκολίες, αλλά ούτε να τις αντιμετωπίσει. Επιπρόσθετα, η ενημέρωση είναι σημαντική, διότι η λάθος στάση του εκπαιδευτικού προς το παιδί επηρεάζει όλη την σχολική κοινότητα, αφού θεωρείται πρόσωπο κύρους.

«Κάποιοι καθηγητές μπορώ να πω ότι μου έδιναν λίγη περισσότερη σημασία. Αν κατάλαβα ή όχι..... να μην κρίνουν τα παιδιά αυτά.»

«Έγιναν πιο ελαστικοί οι δάσκαλοι απέναντι μου μετά»

«Να ξέρουν πως να τα αντιμετωπίσουν γιατί εγώ αν δεν υπήρχε αυτή η φιλόλογος να μου πει τι είναι αυτό και τι προβλήματα θα έχω λόγω αυτού δεν θα έμπαινα ποτέ στη διαδικασία να πάρω διάγνωση»

Σύμφωνα με την Χ., η στάση των συμμαθητών τους προς εκείνη αλλάζει είτε θετικά, είτε αρνητικά με βάση την κατανόηση της δυσλεξίας από αυτούς. Συγκεκριμένα, οι συμμαθητές που δεν δέχθηκαν την διαφορετικότητα της τη χλεύαζαν, της κόλλησαν την ετικέτα του δυσλεκτικού και την αντιμετώπιζαν με διαφορετικό τρόπο. Επιπρόσθετα, ήταν ιδιαίτε-

ρα αρνητικοί στο διαφορετικό τρόπο εξέτασης και θεωρούσαν τις προφορικές εξετάσεις πιο εύκολες. Αντίθετα, τα παιδιά που κατανόησαν την ύπαρξη της δυσκολίας, έπαψαν να τη χλευάζουν και γενικά παρουσίασαν πιο θετική στάση προς αυτή σε σχέση με το παρελθόν.

«Ωστόσο υπάρχουν και αυτοί ... οι λίγοι ... που δεν κατάλαβαν και τώρα που έμαθαν και ότι είμαι δυσλεκτική μου κόλλησαν το δυσλεκτική και λεν ... εσύ είσαι διαφορετική.»

«Κάποιοι, δηλαδή, μου κόλλησαν την ταμπέλα.»

«... υπάρχουν άτομα που με κατάλαβαν και κατάλαβαν αυτά που είπα πάνω σε αυτό και πλέον μου συμπεριφέρονται διαφορετικά, δεν με αγχώνουν και με βοηθάνε.»

Συζήτηση

Από τη μελέτη περίπτωσης που αναλύσαμε διαφαίνεται ότι η συστολή και η τάση απόκρυψης της δυσκολίας, που αντιμετωπίζει η συνεντευξιζόμενη, λειτουργεί ως ένας μηχανισμός αντιμετώπισης του στίγματος από το κοινωνικό περιβάλλον και τη διατήρηση μια θετικής εικόνας για τον ίδιο της τον εαυτό. Οι μαθησιακές δυσκολίες έχουν ως κοινωνικό αποτέλεσμα ένα ορατό και άλλοτε ένα αόρατο στίγμα (Ragins et al, 2007: 1103) και κατά επέκταση τη διαμόρφωση ενός «απαξίωσιμου» ατόμου, που έχει το φόβο ότι όταν αποκαλύψει το ίδιο τις δυσκολίες του ή κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες αυτές γίνουν εμφανείς στην υπόλοιπη κοινότητα, θα ανήκει πλέον στους «απαξιωμένους». Πολλές είναι οι έρευνες, που εντοπίζουν την επιθυμία των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες να αποκρύψουν την κοινωνική τους ταυτότητα, ώστε να μην στιγματιστούν (Passe, 2015: 205. Riddick, 2001) και να καμουφλάρουν τις δυσκολίες τους, ώστε να ανήκουν και αυτά στους «κανονικούς – φυσιολογικούς» ανθρώπους και να αναπτύσσουν υγιείς κοινωνικές σχέσεις (Goffman, 2001: 68. Passe, 2015: 205). Εδώ σημαντικός είναι ο ρόλος της διάγνωσης σύμφωνα με την ερωτώμενη, που διαμεσολαβεί θετικά στη βελτίωση της κοινωνικής εικόνας της. Ειδικότερα, αναφέρει αλλαγές τόσο στη γνώση των δυσκολιών και στον τρόπο αντιμετώπισης τους, όσο στην αίσθηση του εαυτού και στην αγνόηση των σχολίων του κόσμου. Γενικότερα, εκτός από την βελτίωση των ακαδημαϊκών δυσκολιών παρατηρείται μετά τη διαγνωστική διαδικασία και η τροποποίηση της κοινωνικής συμπεριφοράς του ατόμου, αφού πολλές φορές με τις μαθησιακές δυσκολίες συνυπάρχουν και δευτερογενείς κοινωνικές δυσκολίες (Καλα-

ντζή – Αζίζι, 1993: 243). Η βελτίωση στις δευτερογενείς κοινωνικές δυσκολίες ενισχύει την προσωπική ανάπτυξη και την κοινωνική ένταξη του ατόμου. Η συνεντευξιαζόμενη διαφαίνεται ότι διέρχεται όλα τα στάδια της αποδοχής της διαφορετικότητας της, καθώς αφού αναγνωρίζει τις δυσκολίες, τις αποδέχεται, προχωρά στην κατανόηση τους και προσπαθεί να βρει τρόπους αντιμετώπισης τους (Higgings et al, 2002: 14).

Παράλληλα, η συνεντευξιαζόμενη αν και θεωρεί ότι η μητέρα της την πιέζει για να μελετάει περισσότερο, η ίδια αποδίδει την επιτυχία του στον εαυτό της. Από έρευνες έχει διαφανεί ότι οι μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν χαμηλή αυτοαντίληψη και αποδίδουν την επιτυχία τους σε εξωτερικούς παράγοντες και την αποτυχία τους στον εαυτό τους (Numez (2005 στο Δοικου, 2016: 128), ενώ η μειωμένη αυτοεκτίμηση στιγματίζει αυτά τα άτομα ως ανίκανα και τα αποτρέπει από την λήψη αποφάσεων τις οποίες φαίνεται να παίρνουν οι γονείς τους για τους ίδιους, με αποτέλεσμα να προσδίδουν και την επιτυχία τους σε αυτούς (Jingee, & Finlay, 2011) Η στάση της οικογένειας των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες είναι πολύ σημαντική, καθώς από αυτήν εξαρτάται η ψυχολογική υποστήριξη που λαμβάνουν στην προσπάθειά τους να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες τους. Αυτό διαφαίνεται από την επιρροή που έχει η διάγνωση στην αλλαγή στάσης από την οικογένεια της. Εδώ η οικογένεια διαμεσολαβεί ως υποστηρικτικό πλαίσιο για να την υπέρβαση των προβλημάτων και την αύξηση της ικανοποίησης από τον εαυτό τους (Bull, 2003. Terras, Thompson, & Minnis, 2009).

Επίσης, η στάση των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την εμπειρία της μαθήτριας χαρακτηρίζεται ιδιαίτερα αρνητική προς εκείνη, γεγονός που της προκαλεί άγχος και την οδηγεί στον εκούσιο εκπαιδευτικό αποκλεισμό. Σύμφωνα με τον Hargreaves (Λάμιας, 2001: 228-229), εντοπίζονται τέσσερις παράγοντες που επιδρούν στην αποδοχή ή μη από τους/τις μαθητές/τριες, του ατόμου, που έχει δεχτεί κάποιου είδους «ετικέτα». Ο δεύτερος παράγοντας είναι το κύρος του προσώπου που αποδίδει τον χαρακτηρισμό στο άτομο. Η αυστηρή κριτική που δέχονται τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες, αρκετές φορές, πριν τη διάγνωση διαμεσολαβεί στη στάση των συμμαθητών τους, καθώς ο εκπαιδευτικός είναι ένα πρόσωπο με κύρος για την σχολική κοινότητα. Η συνεντευξιαζόμενη δεν επιθυμεί την συμμετοχή της στο πλαίσιο του σχολείου με δική της επιλογή, ώστε να μην φαίνονται οι δυσκολίες της και να γίνεται εύκολος στόχος χλευαστικών σχολίων και περιθωριοποίησης. Η απομόνωση της από τους υπόλοιπους συμμαθητές, κυρίως, εξαιτίας του φόβου ότι θα είναι θύμα κοροϊδίας αν αποκαλυφθεί η δυσκολία της, αποδεικνύεται και στην

έρευνα των Margalit και Levin-Alyagon (1994) σύμφωνα με την οποία τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες αισθάνονται έντονη μοναξιά. Όλα τα παραπάνω συμφωνούν και τεκμηριώνουν την άποψη του Solvang (2007: 81) ότι το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί μια μορφή συμβολικής βίας προς τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες, που αποκλείονται εκούσια και ακούσια, επειδή δεν συμβαδίζουν με την υπόλοιπη σχολική κοινότητα. Ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός θεωρείται ένα από τα στάδια της γενικότερης διαδικασίας του κοινωνικού αποκλεισμού (Jahnukainen, 2001 στο Γιαβρίμη, 2015: 262-263).

Η συνεντευξιαζόμενη στην έρευνα μας παραδέχεται ότι μετά την διάγνωση της από το ΚΕΔΔΥ, υπήρξε αλλαγή στάσης από εκπαιδευτικούς. Πιο συγκεκριμένα, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει έδιναν περισσότερη προσοχή και ήταν πιο υπομονετικοί, είχαν λιγότερες απαιτήσεις από εκείνη και δεν τη έκριναν για τα λάθη της. Εδώ γίνεται έκδηλη η θετική επίδραση της «ετικέτας» (Riddick, 2000: 653-654), καθώς οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τον λόγο και την μέθοδο, που πρέπει να ακολουθήσουν για να στηρίξουν το μαθητή, κάτι που επηρέασε, όπως τονίστηκε από την ίδια, τη στάση των συμμαθητών της προς εκείνη. Αν και στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρεται ως μειονέκτημα ότι, οι εκπαιδευτικοί μετά την διάγνωση, δεν έχουν απαιτήσεις από το άτομο με μαθησιακές δυσκολίες, δεν το ενθαρρύνουν να επιτύχουν υψηλούς στόχους και συμβιβάζονται με τη μετριότητα (Shifrer, 2016: 54-55).

Επιπρόσθετα, η στάση των συμμαθητών της συνεντευξιαζόμενης, στις περισσότερες περιπτώσεις είναι αρνητική πριν τη διάγνωση. Από έρευνες έχει διαφανεί ότι οι μαθητές/τριες με δυσλεξία ή με μαθησιακές δυσκολίες, συχνά, πέφτουν θύματα σχολικού εκφοβισμού, αποκλείονται από διάφορες ομαδικές δραστηριότητες και δέχονται αρνητικά σχόλια ή χλευασμό λόγω των ακαδημαϊκών δυσκολιών (Nabuzoka, & Smith, 1993: 1445). Η χαμηλή κοινωνική θέση και η απόρριψη, που βιώνουν τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες από τους συνομήλικους αποτελεί παράγοντα θυματοποίησης των ατόμων αυτών. Ορισμένοι ερευνητές/τριες θεωρούν ότι η χαμηλή κοινωνική θέση των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες οφείλεται στην έλλειψη επικοινωνιακών δεξιοτήτων, στην ανεπαρκή χρήση κοινωνικών δεξιοτήτων ή στη μείωση της ικανότητας της ενσυναίσθησης (Wong, 1996: 98, 101). Η συνεντευξιαζόμενη φαίνεται να δημιουργεί διαπροσωπικές σχέσεις με άτομα που δεν ενδιαφέρονταν για την σχολική πορεία τους. Δηλώνει την επιθυμία της να κάνει παρέα με τα δημοφιλή παιδιά του σχολείου, αν και δεν γίνεται αποδεκτή από αυτά. Τα άτομα με δυσλεξία φαίνεται να αισθάνονται πιο άνετα στις

παρέες, που δεν τους ενοχλούν, δεν υπάρχει ανταγωνισμός και οι συμμετέχοντες σε αυτές αδιαφορούν για τις σχολικές επιδόσεις τους (Wiener, 2004: 22). Ο στιγματισμός τους έχει αντίκτυπο στα υψηλά ποσοστά μοναχικότητας και στους λιγότερους φίλους (Margalit, 2004 στο Lackaye, Margalit, 2006: 434. Wiener (2004). Σύμφωνα με την έρευνα της Riddick (2000), υπάρχουν στοιχεία που αποδεικνύουν ότι ο στιγματισμός μπορεί να υπάρχει ακόμα και όταν δεν έχει δοθεί επίσημη «ετικέτα» στο άτομο.

Σύμφωνα με τη συνεντευξιαζόμενη, η στάση των συμμαθητών της προς εκείνη άλλαξε είτε θετικά, είτε αρνητικά, μετά τη διάγνωση, με βάση την κατανόηση της δυσλεξίας από αυτούς. Αυτό σημαίνει ότι οι συμμαθητές της που κατανοούν τη σημασία της δυσλεξίας, έχουν θετική στάση απέναντι σε αυτή, ενώ αυτοί που δεν κατανοούν τον όρο «δυσλεξία» συνεχίζουν να την κοροϊδεύουν και να βάζουν την «ετικέτα» του δυσλεκτικού. Σύμφωνα με τους Riddick et al. (1997) η διάγνωση έχει θετικό αντίκτυπο σε «ιδιωτικό επίπεδο», αφού βοηθά τα υπόλοιπα άτομα του στενού κύκλου του ατόμου να την κατανοήσουν. Ωστόσο, επισημαίνεται, ο αρνητικός χαρακτήρας του όρου σε «δημόσιο επίπεδο», αφού αρκετές φορές προκαλεί «ειρωνικά σχόλια και οδηγεί στη γελοιοποίηση των ατόμων» (Riddick, 1996 στο Δοίκου, 2016: 26). Η αρνητική αυτή στάση μπορεί να οφείλεται σύμφωνα με την έρευνα των Green et al. (2006: 800) στο ότι τα άτομα αυτά δεν μπορούν να ενταχθούν στην κατηγορία των άρρωστων ανθρώπων, αλλά ούτε στους υγιείς, έτσι, δεν γνωρίζουν πως πρέπει να τους συμπεριφερθούν και τους απομονώνουν, όταν δεν μπορούν να κατανοήσουν τι είναι αυτό που έχουν. Η ύπαρξη στιγματισμού προς τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες έγκειται, αρκετές φορές, σε λόγους έλλειψης γνώσης, «ομογενοποίησης» των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες και της κοινωνικής αντίληψης ότι τα άτομα αυτά δεν ικανά όσο οι υπόλοιποι μαθητές/τριες (Lisle, 2011 στο Passe, 2015: 209).

Συμπερασματικά, τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν προβλήματα στιγματισμού. Τα άτομα αυτά συχνά είναι κοινωνικά αποκλεισμένα από τους συνομήλικους και δέχονται κριτική για τις επιδόσεις τους και από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς τους. Σε μια εποχή που έχει ως προτάγματα την διαπολιτισμικότητα και την ανοχή της διαφορετικότητας, μια δημοκρατική εκπαίδευση για όλους θα πρέπει εστιάζει σε αξιακά πλαίσια, που εδράζονται στο σεβασμό των δικαιωμάτων όλων, χωρίς αποκλεισμούς. Η εκπαίδευση θα πρέπει να παρέχεται σύμφωνα με τις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης, προσφέροντας στα άτομα μια ισό-

τιμη προσβασιμότητα σε εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς πόρους, βοηθώντας τα να αναπτυχθούν τόσο ατομικά, όσο και κοινωνικά.

Βιβλιογραφία

- BEATTY J.E., KIRBY S.L., 2006, Beyond the Legal Environment: How Stigma Influences Invisible Identity Groups in the Workplace, *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 18, 1-16
- BULL L., 2003, The use of support groups by parents of children with dyslexia *Early child development and care*, 173(2-3), 341-347
- BURCHARDT T., LE GRAND J., PIACHAUD D., 1999, Social exclusion in Britain 1991-1995, *Social Policy and Administration*, 33(3), 227-244
- ΓΙΑΒΡΙΜΗΣ Π., 2015, *Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*, Αθήνα: Αυτοέκδοση
- ΓΙΑΒΡΙΜΗΣ Π., ΠΑΠΑΝΗΣ Ε. & ΡΟΥΜΕΛΙΩΤΟΥ Μ., 2009, *Θέματα Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Σιδέρης
- ΓΚΟΤΟΒΟΣ Α., 2002, *Εκπαίδευση και ετερότητα: Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*, Αθήνα: Μεταίχμιο
- COHEN L., MANION L. & MORRISON K., 2008, *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Μεταφρ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Αθήνα: Μεταίχμιο
- COONEY G, JAHODA A, GUMLEY A, KNOTT F., 2006, Young people with intellectual disabilities attending mainstream and segregated schooling: perceived stigma, social comparison and future aspirations, *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(6), 432-44
- CORRIGAN P., 2004, How stigma interferes with mental health care, *American Psychology*, 59(7), 614-625
- CORRIGAN P.W., WATSON, A., 2002, Understanding the impact of stigma on people with mental illness, *World Psychiatry* 1: 1
- ΔΑΣΚΑΛΑΚΗ Δ., 2017, *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, Αθήνα: Παπαζήση
- ΔΗΜΟΥ Η.Γ., 1996, *Απόκλιση – Στιγματισμός. Αφομοιωτική θεωρητική προσέγγιση στο σχολείο*, Αθήνα: Gutenberg
- ΔΟΙΚΟΥ-ΑΥΛΙΔΟΥ Μ., 2016, *Δυσλεξία: συναισθηματικοί παράγοντες και ψυχοκοινωνικά προβλήματα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

- DOVIDIO J., GAERTNER S, NIEMANN Y., SNIDER K., 2001, Racial, Ethnic, and Cultural Differences in Responding to Distinctiveness and Discrimination on Campus: Stigma and Common Group Identity, *Journal of Social Issues*, 57(1), 167-188.
- FARRUGIA D., 2009, Exploring stigma: medical knowledge and the stigmatisation of parents of children diagnosed with autism spectrum disorder, *Sociol Health Illn.* 31(7), 1011-27
- GEISTHARDS C., MUNSCH J., 1996, Coping with school stress: A comparison of adolescents with and without learning disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, 29 (3), 287- 296
- GLAZZARD J., 2010, The impact of dyslexia on pupils' self-esteem, *Support for learning*, 25(2), 63-69
- GOFFMAN E., 2001, *Στίγμα – Σημειώσεις για τη διαχείριση της φθαρμένης ταυτότητας*, Μεταφρ. Δ. Μακρυνιώτη, Αθήνα: Αλεξάνδρεια
- GREEN S., DAVIS C., KARSHMER E., MARSH P. & STRAIGHT B., 2005, Living Stigma: The Impact of Labeling, Stereotyping, Separation, Status Loss, and Discrimination in the Lives of Individuals with Disabilities and Their Families, *Sociological Inquiry*, 75(2), 197-215
- HALLAHAN D.P., KAUFFMAN J. M., LLOYD J.W., WEISS M.P. & MARTINEZ L., 2005, *Introduction to learning disabilities*, 3rd ed., Boston, MA: Allyn & Bacon
- HEIMDAHL MATTSON E., FISCHBEIN S. & ROLL-PETTERSSON L., 2010, Students with reading difficulties/dyslexia: a longitudinal Swedish example, *International Journal of Inclusive Education*, 14(8), 813-827
- HIGGINS, E. L., RASKIND, M. H., GOLDBERG, R. J., & HERMAN, K. L., 2002, Stages of Acceptance of a Learning Disability: The Impact of Labeling, *Learning Disability Quarterly*, 25(1), 3-18
- INGESSON S.G., 2007, Growing up with dyslexia: Interviews with teenagers and young adults, *School Psychology International*, 28(5), 574-591
- ΙΩΣΗΦΙΔΗΣ Θ., 2017, *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας και των κοινωνικών επιστημών*, Αθήνα: Τζιόλα
- JINGREE T., FINLAY W.M.L., 2012, 'It's got so politically correct now': parents' talk about empowering individuals with learning disabilities, *Sociology of Health, & Illness*, 34 (3), 412-428
- ΚΑΛΑΝΤΖΗ – ΑΖΙΖΙ Α., 1993, *Αυτογνωσία, αυτοανάλυση, αυτοέλεγχος*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

- ΚΑΡΑΓΕΩΡΓΟΣ Δ., 2002, *Μεθοδολογία έρευνας στις επιστήμες της αγωγής: Μια διδακτική προσέγγιση*, Αθήνα: Σαββάλα
- KLECK R., STRENTA A., 1980, Perceptions of the impact of valued physical characteristics on social interaction, *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 861—873
- ΚΥΡΙΑΖΗ Ν., 2009, *Η κοινωνική έρευνα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- LACKAYE T.D., MARGALIT M., 2006, Comparisons of achievement, effort, and self-perceptions among students with learning disabilities and their peers from different achievement groups, *Journal of Intellectual Disability Research*, 39(5), 432-46
- LALVANI P., 2015, Disability, Stigma and Otherness: Perspectives of Parents and Teachers, *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(4), 379-393
- ΛΑΜΙΑΣ, Κ., 2001, *Κοινωνιολογική θεωρία της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Μεταίχμιο
- LIGHTNER K.L., KIPPS-VAUGHAN D., SCHULTE T., TRICE A.D., 2012, Reasons University Students with a Learning Disability Wait to Seek Disability Services, *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 25(2), 145 - 159
- LINK B., PHELAN J., 2006, Stigma and its public health implications. *Lancet*, 367(9509), 528-529
- MADRIAGA M., 2007, Enduring disablism: Students with dyslexia and their pathways into UK higher education and beyond, *Disability & Society*, 22(4), 399-412
- MARGALIT M., LEVIN-ALYAGON M., 1994, Learning Disability Subtyping, Loneliness and Classroom Adjustment, *Learning Disability Quarterly*, 17 (4), 297-310
- NABUZOKA D., SMITH P., 1993, Sociometric Status and Social Behavior of Children with and without Learning Difficulties, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34(8), 1435 - 1448
- NOVITA S., 2016, Secondary symptoms of dyslexia: a comparison of self-esteem and anxiety profiles of children with and without dyslexia, *European journal of special needs education*, 31(2), 279-288
- ΠΑΝΤΕΛΙΑΔΟΥ Σ., 2000, *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: τι και γιατί*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- ΠΑΠΑΝΗΣ Ε., ΓΙΑΒΡΙΜΗΣ Π. & ΒΙΚΗ Α., 2009, *Καινοτόμες προσεγγίσεις στην Ειδική Αγωγή*, Αθήνα: Σιδέρης

- PASSE N.A., 2015, The Dyslexia experience: Difference, disclosure, labelling, discrimination and stigma, *Asia Pacific Journal of Developmental Differences*, 2, 202–233
- PINEL E., 1999, Stigma consciousness: The Psychological legacy of social stereotypes, *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 114-128
- ΠΟΛΥΧΡΟΝΗ Φ., ΧΑΤΖΗΧΡΗΣΤΟΥ Χ. & ΜΠΙΜΠΙΟΥ Α., 2006, *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες- Δυσλεξία. Ταξινόμηση, αξιολόγηση και παρέμβαση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- PRYOR J., REEDER G., YEADON C., HESSON-MCINNIS M., 2004, A Dual-Process Model of Reactions to Perceived Stigma, *Journal of Personality, & Social Psychology*, 87(4), 436-452
- RAGINS R., SINGH R., CORNWELL M., 2007, Making the invisible visible: Fear and disclosure of sexual orientation at work, *Journal of Applied Psychology*, 92(4), 1103-1118
- RIDDICK B., 2000, An examination of the relationship between labeling and stigmatization with special reference to dyslexia, *Disability and Society*, 15(4), 653-667
- RIDDICK B., 2001, Dyslexia and Inclusion: Time for a social model of disability perspective, *International Studies in Sociology of Education*, 11(3), 223-236
- RIDDICK B., 2010, *Living with dyslexia*, London: Routledge
- RIDDICK B., FARMER M. and STERLING C., 1997, *Students and Dyslexia; Growing up with a specific learning difficulty*, London: Whurr
- ROBSON C., 2007, *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*, Αθήνα: Gutenberg
- ΣΑΚΚΑΣ Β., 2002, *Μαθησιακές δυσκολίες και οικογένεια*, Αθήνα: Ατραπός
- SHIFRER D., 2016, Stigma of a Label: Educational Expectations for High School Students Labeled with Learning Disabilities, *Journal of Health and Social Behavior*, 54 (4), 462-480
- SOLVANG, P., 2007, Developing an ambivalence perspective on medical labelling in education: case dyslexia, *International Studies in Sociology of Education*, 17(1-2), 79-94
- STEELE M., 1997, A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance *American Psychologist*, 52, 613-629

- STERNBERG R. & SPEAR-SWERLING L. (eds), 2018, *Perspectives on learning disabilities: biological, cognitive, contextual*, UK: Routledge
- TERRAS M.M., THOMPSON L.C. & MINNIS H., 2009, Dyslexia and psycho-social functioning: An exploratory study of the role of self-esteem and understanding, *Dyslexia*, 15(4), 304-327
- TZANH M., 2005, *Μεθοδολογία Έρευνας Κοινωνικών Επιστημών*, Αθήνα: Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
- TZENAKH M., 2011, Εναλλακτικές μορφές εκπαιδευτικής παρέμβασης για παιδιά με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο ΠΑΠΑΝΗΣ Ε., ΓΙΑΒΡΙΜΗΣ Π. & ΒΙΚΗ Α. (επιμ.), *Έρευνα και εκπαιδευτική πράξη στην ειδική αγωγή*, (σελ.495-496), Αθήνα: Σιδέρης
- VOGEL D.L., WADE N.G. & HACKLER A.H., 2007, Perceived public stigma and the willingness to seek counseling: The mediating roles of self-stigma and attitudes toward counseling, *Journal of Counseling Psychology*, 54(1), 40-50
- WHITEHEAD E., CARLISLE C., WATKINS C., MASON T., 2001, *Stigma and Social Exclusion in Healthcare*, London: Routledge
- WIENER J., 2004, Do Peer Relationships foster Behavioral Adjustment in Children with Learning Disabilities? *Learning Disability Quarterly*, 27 (1), 21-30.
- WONG, B.Y., 2003, General and specific issues for researchers' consideration in applying the risk and resilience framework to the social domain of learning disabilities, *Learning Research and practice*, 18 (2), 68-76



Abstract

In recent years there has been an increasing interest in people with learning disabilities and the attitudes they have at school. An important role in this effort is the stigmatization these people experience before and after their diagnosis, as it often leads to social exclusion. The objective of

this research is to investigate the stigmatization of people with learning disabilities, the mediation of the diagnostic “label” by official agencies, and how this particular feature affects their social relationships through the case study of a high school student with dyslexia. The results of this survey have come to an agreement with many earlier surveys that demonstrate that people with learning difficulties face stigma problems. These people are often socially excluded from peers and are criticized for their performance by their parents and teachers. Nevertheless, this seems to change in most cases after the person is diagnosed with a learning disability.

Ο Παναγιώτης Γιαβρίμης είναι Επίκουρος Καθηγητής στο Τμήμα Κοινωνιολογίας του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Από το 1997 μέχρι και σήμερα συμμετέχει ενεργά σε επιμορφωτικές, παρεμβατικές και ερευνητικές δραστηριότητες. Έχει δημοσιεύσει βιβλία και εργασίες σε ελληνικά και διεθνή περιοδικά, σε πρακτικά συνεδρίων και συλλογικούς τόμους. Τα επιστημονικά του ενδιαφέροντα επικεντρώνονται στο πλαίσιο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και αφορούν τις εκπαιδευτικές ανισότητες, τις ΤΠΕ, τη δια βίου εκπαίδευση, την ειδική αγωγή, την εκπαιδευτική πολιτική και τη διδακτική της Κοινωνιολογίας.

Η Μαρία Παλιβάνη γεννήθηκε στην Μυτιλήνη, αποφοίτησε ως αριστούχος το σχολικό έτος 2011-2012 και έλαβε υποτροφία από το Ίδρυμα Φιλανθρωπικών Καταστημάτων Μυτιλήνης Εκπαιδευτικό Κληροδότημα «Γεωργίου Βοστάνη». Κατά τα έτη 2012-2016 φοίτησε στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας όπου τελείωσε τις σπουδές ως αριστούχος με εμβάθυνση στο γνωστικό αντικείμενο «Κοινωνική Παιδαγωγική». Από το 2016 μέχρι σήμερα συμμετέχει σε σεμινάρια επιμόρφωσης ειδικής αγωγής, συμβουλευτικής και ψυχολογίας. Φοιτά στο τμήμα Κοινωνιολογίας και στο μεταπτυχιακό με τίτλο «Ερευνά στην Τοπική Κοινωνική Ανάπτυξη και συνοχή» του Πανεπιστημίου Αιγαίου.