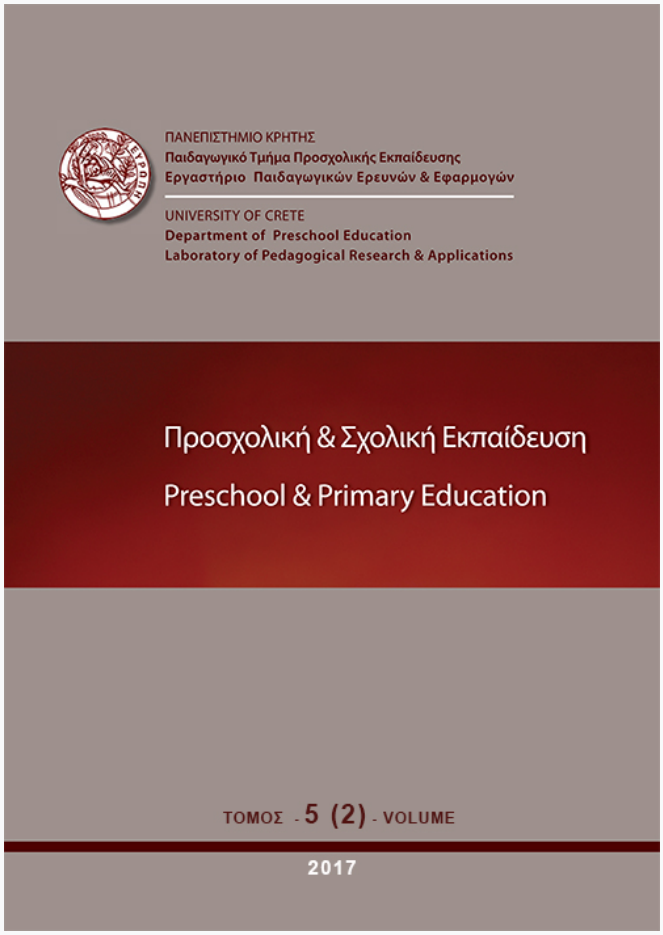
ePublishing
ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

Preschool and Primary Education

Τόμ. 5, Αρ. 2 (2017)

Vol 5, No 2 (2017)



Επιλεκτική Αλαλία στο Σχολείο. Σχέσεις και Αντιλήψεις στο Εκπαιδευτικό Πλαίσιο: Μία Μελέτη Περίπτωσης.

Fani Mokaiti, Galini Rekalidou, Alexandra Karousou

doi: 10.12681/ppej.11446

Copyright © 2025, Fani Mokaiti, Galini Rekalidou, Alexandra Karousou

Άδεια χρήσης Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0.

Βιβλιογραφική αναφορά:

Mokaiti, F., Rekalidou, G., & Karousou, A. (2017). Επιλεκτική Αλαλία στο Σχολείο. Σχέσεις και Αντιλήψεις στο Εκπαιδευτικό Πλαίσιο: Μία Μελέτη Περίπτωσης. *Preschool and Primary Education*, *5*(2), 27–64. https://doi.org/10.12681/ppej.11446

https://epublishing.ekt.gr | **e-Εκδότης:** EKT | **Πρόσβαση:** 24/01/2026 09:33:12

Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση,
2017, Τόμος 5, Τεύχος 2, σσ. 27-64
e-ISSN: 2241-7206

© Εργαστήριο Παιδαγωγικών Ερευνών & Εφαρμογών
Π.Τ.Π.Ε., Πανεπιστήμιο Κρήτης
doi: http://dx.doi.org/10.12681/ppej.11446

Επιλεκτική αλαλία στο σχολείο. Σχέσεις και αντιλήψεις στο εκπαιδευτικό πλαίσιο: μία μελέτη περίπτωσης

Φανή Μοκαΐτη
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Γαλήνη Ρεκαλίδου
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Αλεξάνδρα Καρούσου
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Περίληψη. Η επιλεκτική αλαλία είναι αγχώδης διαταραχή κατά την οποία ένα παιδί δε μιλά σε συγκεκριμένες κοινωνικές περιστάσεις, ενώ έχει την ικανότητα να το πράξει. Τα παιδιά με επιλεκτική αλαλία αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο σχολείο, παρουσιάζοντας ανεπάρκεια στις γλωσσικές και κοινωνικές δεξιότητες, καθώς και στη δημιουργία φιλικών σχέσεων. Δυσκολίες αντιμετωπίζουν και οι εκπαιδευτικοί που καλούνται να στηρίξουν και να εντάξουν στην εκπαιδευτική διαδικασία ένα τέτοιο παιδί. Σκοπός της παρούσας ποιοτικής έρευνας ήταν να μελετήσει, μέσα στο θεσμικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, τη λειτουργία παραμέτρων που συνδιαμορφώνουν τις κοινωνικές και παιδαγωγικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις ενός ενδεκάχρονου παιδιού με επιλεκτική αλαλία. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν: (α) κοινωνιομετρικό τεστ για τη μέτρηση της δημοτικότητας του μαθητή, (β) ερωτηματολόγια για τη γλωσσική επικοινωνία του μαθητή (το «Ερωτηματολόγιο Επιλεκτικής Αλαλίας» –ερωτηματολόγιο κηδεμόνων- και το «Ερωτηματολόγιο Σχολικής Ομιλίας»– ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών), (γ) ημιδομημένες συνεντεύξεις με κηδεμόνες και εκπαιδευτικούς, και (δ) μη συμμετοχική παρατήρηση του μαθητή στη διάρκεια του διαλείμματος. Σε γενικές γραμμές, τα αποτελέσματα παρουσιάζουν ένα παιδί σιωπηλό και αγνοημένο, ενώ οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι δε διαθέτουν την ανάλογη κατάρτιση ώστε να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες ανάγκες του. Εκτός σχολείου, πρόκειται για ένα παιδί με φίλους, με τους οποίους επικοινωνεί λεκτικά. Συνολικά, η έρευνα παρουσιάζει πτυχές της ζωής ενός παιδιού με επιλεκτική αλαλία παραπέμποντας στην ανάγκη συστηματικότερης διερεύνησης των αναγκών και των τρόπων στήριξης στο σχολικό πλαίσιο.

Λέξεις κλειδιά: επιλεκτική αλαλία, σχολικό πλαίσιο, στρατηγικές εκπαιδευτικών, σχέσεις με συνομηλίκους, φιλικές σχέσεις.

Υπεύθυνη επικοινωνίας: *Φανή, Μοκαΐτη,* Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Νέα Χηλή 68100 Αλεξανδρούπολη, e-mail: fanimokaiti@gmail.com

Ηλεκτρονικός εκδότης: *Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών*
URL: http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/education

Summary. Selective mutism is an anxiety disorder which prevents a child from speaking in specific social situations, although (s)he has the ability to do so. Children with selective mutism face important difficulties at school, as they lag behind in important expressive and social skills, and face great difficulties in establishing social relationships both with their teachers and with peers. Selective mutism also poses serious challenges for their educators who have to support and integrate these children in the educational process. The purpose of this qualitative research was to study various parameters that jointly shape the social and pedagogical relationships and interactions of an eleven-year-old child with selective mutism within the Greek educational context. For the purposes of this case-study, data were collected by means of (a) a sociometric test aimed to measure the popularity of this particular student, (b) two questionnaires aimed at collecting data on his verbal communication in varying social contexts, namely: a teacher report questionnaire, the "School Speech Questionnaire" (SSQ), as well as a parent report questionnaire, the "Selective Mutism Questionnaire" (SMQ), (c) semi-structured interviews with both the child's caregivers and teachers, concerning his social interactions and participation in the educational process, as well as their personal views, strategies, difficulties and needs, and d) a direct non-participant observation of the child during school breaks. Overall, the picture that emerges is that of a silent, reserved and ignored child at school, whose teachers feel that they do not have the appropriate knowledge and training to respond to his specific needs and to support him. Outside the educational context, he appears to be a typically developing child, maintaining verbal interactions with both his family and friends. Overall, this research shows various aspects of the life of a child with selective mutism, and highlights the need to systematically study the school life of children with selective mutism, especially in the Greek context, so as to foster the relevant knowledge and skills of educators, as well as to develop particular guidelines, strategies and tools that could help them support such children.

Keywords: selective mutism, Greek educational context, teacher strategies, peer relationships, social relationships.

Εισαγωγή

Η επιλεκτική αλαλία είναι μια αγχώδης διαταραχή κατά την οποία ένα παιδί δε μιλά σε συγκεκριμένα κοινωνικά πλαίσια, ενώ έχει την ικανότητα να το πράξει (American Psychiatric Association, 2013). Έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά με επιλεκτική αλαλία παρουσιάζουν δυσκολίες σε γλωσσικό, μαθησιακό, αλλά ιδιαίτερα σε κοινωνικό επίπεδο, σε σχέση με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά. Στόχος της έρευνας είναι να μελετήσει τη λειτουργία παραμέτρων οι οποίες συνδιαμορφώνουν τις κοινωνικές και παιδαγωγικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις ενός παιδιού με επιλεκτική αλαλία στο ελληνικό σχολικό πλαίσιο.

Επιλεκτική Αλαλία: γενικά χαρακτηριστικά

Όπως αναφέρει ο Cline (2015), το φαινόμενο της επιλεκτικής αλαλίας καταγράφηκε για πρώτη φορά το 1877 από τον Kussmaul, ο οποίος το ονόμασε «aphasia voluntaria» (εκούσια αφασία). Αργότερα, ο Tramer (1934, παράθεση σε Cline, 2015) πρότεινε τον όρο «elective mutism» (εκλεκτική αλαλία), και στη συνέχεια ο όρος εμφανίζεται σε άρθρα Αμερικανών ερευνητών ως "selective mutism" (επιλεκτική αλαλία) (Cline, 2015).

Σύμφωνα με το *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)* of *American Psychiatry Association (*American Psychiatric Association*, 2013),* η επιλεκτική αλαλία ορίζεται ως «*μια παιδική διαταραχή η οποία χαρακτηρίζεται από την αποτυχία του παιδιού να μιλήσει σε κάποιες κοινωνικές περιστάσεις, παρόλο που υπάρχει η προσδοκία να μιλήσει και έχει την ικανότητα να το πράξει*» (Martinez et al. , 2015, p. 2).

Για να διαγνωσθεί ένα παιδί με επιλεκτική αλαλία πρέπει να υπάρχει συνεχής αποτυχία να μιλήσει σε ειδικές κοινωνικές καταστάσεις (π.χ. στο σχολείο), ενώ μιλά σε άλλες. Επίσης, η διαταραχή πρέπει να έχει επιπτώσεις στην εκπαιδευτική ή επαγγελματική επιτυχία ή την κοινωνική επικοινωνία του παιδιού και να διαρκεί τουλάχιστον ένα μήνα (δε συμπεριλαμβάνεται ο πρώτος μήνας του σχολείου). Τέλος, η αποτυχία της λεκτικής επικοινωνίας δεν πρέπει να οφείλεται σε γλωσσική διαταραχή ή σε διαταραχή επικοινωνίας ή σε κάποια διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή ή σχιζοφρένεια ή άλλη ψυχωτική διαταραχή (Bergman, 2013).

Η επιλεκτική αλαλία χαρακτηρίζεται ως διαταραχή των «νέων παιδιών», δεδομένου ότι εμφανίζεται σε ηλικίες μεταξύ των 2;7 και 6;0 ετών (Viana, Beidel, & Rabian, 2009). Ο επιπολασμός της κυμαίνεται στο 1%-2% και συναντάται συχνότερα στα κορίτσια απ' ό,τι στα αγόρια, σε αναλογία 2 προς 1 (Leo, 2015· Sharkey & McNicholas, 2008). Αν και εμφανίζεται κατά την προσχολική ηλικία (Cleator, 2015), συνήθως το πρόβλημα γίνεται ιδιαιτέρως αισθητό σε ηλικία των 5-6 ετών, όταν τα παιδιά εισάγονται στο σχολικό πλαίσιο (Kotrba, 2015) και η ένταξη των παιδιών σε κατάλληλα προγράμματα παρέμβασης καθυστερεί σημαντικά (μέση ηλικία έναρξης ορίζονται τα 6-8 έτη).

Λόγω του χαμηλού επιπολασμού της επιλεκτικής αλαλίας, οι περισσότερες σύγχρονες έρευνες είναι ποιοτικές και έχουν πραγματοποιηθεί με μικρό δείγμα παιδιών. Κάποιες αναζήτησαν τα διαφορετικά είδη επιλεκτικής αλαλίας (Mulligan, 2012), ενώ κάποιες άλλες διερεύνησαν τα ψυχοπαθολογικά χαρακτηριστικά της (Dummit et al., 1997).

Πολλοί ερευνητές διαπίστωσαν συννοσηρότητα της επιλεκτικής αλαλίας με αναπτυξιακές διαταραχές ή καθυστερήσεις (Kristensen, 1997· Viana et al., 2009). Κοινά χαρακτηριστικά και συννοσηρότητα καταγράφονται επίσης με άλλες αγχώδεις διαταραχές και ιδίως με την κοινωνική φοβία (Carbone et al., 2010· Nowakowski et al., 2009· Vecchio & Kearney, 2005). Τα παιδιά με επιλεκτική αλαλία μπορεί να παρουσιάσουν το ίδιο περιορισμένες κοινωνικές δεξιότητες με τα παιδιά με κοινωνική φοβία (Scott & Beidel, 2011), με αντίστοιχα επίπεδα κοινωνικού άγχους, λειτουργικότητας, γνωστικών και ακαδημαϊκών επιδόσεων (Yeganeh, 2003 παράθεση σε Kotrba, 2015· Yeganeh, Beidel, & Turner, 2006). Ωστόσο, φαίνεται ότι παρουσιάζουν χαμηλότερη βαθμολογία στις γλωσσικές δεξιότητες (Manassis et al., 2003) και αφηγούνται μικρότερες και απλούστερες ιστορίες με λιγότερες λεπτομέρειες, σε σχέση με τα παιδιά με κοινωνική φοβία (McInnes, Fung, Manassis, Fiksenbaum, & Tannock, 2004).

Τα αίτια της επιλεκτικής αλαλίας δεν έχουν ακόμα προσδιοριστεί επακριβώς, εξαιτίας της σπανιότητάς της και της περιορισμένης έρευνας που έχει πραγματοποιηθεί γύρω από αυτήν. Γενικότερα, οι μελέτες έχουν δείξει πως είναι πολυπαραγοντική και καθορίζεται από μια σειρά αλληλένδετων παραγόντων, όπως γενετικά χαρακτηριστικά, ιδιοσυγκρασία, κοινωνικοί παράγοντες και επίτευξη αναπτυξιακών ορόσημων ανάλογα με την ηλικία (Cohan, Chavira, & Stein, 2006· Καρδαράς & Τάσιος, 2012). Οι ειδικοί επισημαίνουν ότι, όπως και στις περισσότερες αγχώδεις διαταραχές, είναι πιθανό να υπάρχει κάποιο γενετικό υπόστρωμα το οποίο μπορεί να εκδηλωθεί με διάφορους τρόπους στα μέλη της οικογένειας (Kotrba, 2015· Viana et al., 2009). Αυτό δε σημαίνει ότι υπάρχουν συγκεκριμένα γονίδια τα οποία είναι υπεύθυνα για την επιλεκτική αλαλία, όμως έρευνες έχουν δείξει πως οι γονείς αυτών των παιδιών παρουσιάζουν ιστορικό διαταραχών, όπως επιλεκτική αλαλία (Remschmidt et al., 2001, παράθεση σε Viana et al., 2009), γλωσσικές διαταραχές, διαταραχές προσωπικότητας, κατάθλιψη (Andersson & Thomsen, 1998 παράθεση σε Viana et al., 2009). Από την άλλη, έχουν αναδειχθεί κατά κύριο λόγο περιβαλλοντικοί παράγοντες, όπως είναι οι μειωμένες ευκαιρίες κοινωνικής επαφής, η παρατήρηση αγχωδών συμπεριφορών, ή η ενίσχυση συμπεριφορών αποφυγής, οι οποίοι φαίνεται να συντελούν σημαντικά στην εκδήλωση της διαταραχής (Viana et al., 2009). Έτσι, τα παιδιά είναι πιθανό να μαθαίνουν την αγχώδη συμπεριφο-

ρά μέσω του γονικού μοντέλου. Δηλαδή οι γονείς να αποφεύγουν κοινωνικές καταστάσεις που τους προκαλούν άγχος ή αντιμετωπίζουν τους αγνώστους ως κάτι επικίνδυνο και απρόβλεπτο, κάτι το οποίο μειώνει το βαθμό έκθεσης και ομιλίας του παιδιού (Breda, 2013· Kotrba, 2015).

Σε γενικές γραμμές, τα αποτελέσματα σχετικών μελετών (π.χ. Busse & Downey, 2011· Camposano, 2011· Cohan et al., 2006· Dow, Sonies, Scheib, Moss, & Leonard, 1995· Hung, Spencer, & Dronamraju, 2012· Shriver, Segool, & Gortmaker, 2011· Viana et al., 2009) δείχνουν πως το γνωστικό επίπεδο των παιδιών με επιλεκτική αλαλία δεν παρουσιάζει σημαντικές διαφορές σε σχέση με αυτό των παιδιών που έχουν αγχώδεις διαταραχές ή κοινωνικό άγχος, ή με αυτό των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών. Οι σημαντικότερες διαφορές εστιάζονται στις γλωσσικές και στις κοινωνικές τους δεξιότητες, εφόσον φαίνεται ότι τα παιδιά με επιλεκτική αλαλία έχουν φτωχότερο λεξιλόγιο, δημιουργούν απλές προτάσεις και οι κοινωνικές τους δεξιότητες βρίσκονται σε χαμηλό επίπεδο.

Ως προς τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται στις σχετικές έρευνες για την αξιολόγηση ή/και διάγνωση των παιδιών με επιλεκτική αλαλία, αυτά είναι συχνά ψυχομετρικά εργαλεία που στοχεύουν στην αξιολόγηση του γλωσσικού και γνωστικού επιπέδου των παιδιών, καθώς και της κοινωνικότητάς τους (π.χ. Peabody Picture Vocabulary Test, Wechsler Intelligence Scale for Children, Children's Communication Checklist, Social Behavior Scale, κ.ά.). Ωστόσο, κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν πως αυτά τα «μη ειδικά» τεστ υποτιμούν τις δεξιότητες των παιδιών –δεδομένης της αδυναμίας τους στη λεκτική επικοινωνία- εκτός αν χρησιμοποιούνται ως μεσάζοντες για τη χορήγησή τους οι γονείς (Klein, Armstrong, & Shipon-Blum, 2012). Σε ό,τι αφορά ειδικά εργαλεία για τη διάγνωση της επιλεκτικής αλαλίας αυτά είναι πολύ περιορισμένα. Το Selective Mutism Questionnaire (SMQ) και το School Speech Questionnaire (SSQ) αποτελούν, απ' όσο γνωρίζουμε, τα μόνα ειδικά εργαλεία που έχουν αξιολογηθεί ως προς τις ψυχομετρικές τους ιδιότητες και χρησιμοποιούνται διεθνώς συστηματικά. Πιο συγκεκριμένα, το SMQ είναι ένα ερωτηματολόγιο που συμπληρώνεται από τους γονείς των παιδιών και μετρά τη συχνότητα λεκτικής έκφρασης των παιδιών με επιλεκτική αλαλία σε διάφορα κοινωνικά πλαίσια και τις επιδράσεις που η αλαλία έχει στη γενικότερη μη λεκτική συμπεριφορά του παιδιού (Bergman, Keller, Piacentini, & Bergman, 2008· Letamendi et al., 2010). Το SSQ, από την άλλη, αποτελεί ένα ερωτηματολόγιο που συμπληρώνεται από τους εκπαιδευτικούς και αξιολογεί τη λεκτική επικοινωνία των παιδιών με επιλεκτική αλαλία στο σχολικό πλαίσιο.

Ως προς τις θεραπευτικές μεθόδους, υπάρχουν διαφορετικές προσεγγίσεις οι οποίες βασίζονται σε διαφορετικά θεωρητικά/αιτιολογικά πλαίσια για την επιλεκτική αλαλία. Αν και δεν υπάρχει μία κοινώς αποδεκτή προσέγγιση, υπάρχουν κάποιοι κοινοί στόχοι στα διάφορα προγράμματα παρέμβασης. Κύριος στόχος είναι η μείωση του άγχους του παιδιού, καθώς και η ενδυνάμωση της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησής του. Ο σημαντικότερος όμως στόχος είναι η αύξηση της λεκτικής επικοινωνίας σε κοινωνικές καταστάσεις (Camposano, 2011).

Εξαιτίας της πολυπλοκότητας της συγκεκριμένης διαταραχής, οι περισσότεροι σύμβουλοι χρησιμοποιούν τεχνικές και μεθόδους από όλες τις προσεγγίσεις, όπως είναι η ψυχοδυναμική (Busse & Downey, 2011· Cohan et al., 2006), η συμπεριφοριστική (Bergman, 2013· Breda, 2013· Camposano, 2011· Cotton-Thomas, 2015· Hung et al., 2012), η γνωστική-συμπεριφοριστική (Shipon-Blum, 2007 παράθεση σε Camposano, 2011· Merrill, 2012) η φαρμακευτική προσέγγιση (Busse & Downey, 2011· Camposano, 2011· Gibson & Bramble, 2015) και οικογενειακή/συμβουλευτική θεραπεία (Breda, 2013· Cohan et al., 2006· Tatem & DelCampo, 1995).

Σε σχετικές κλινικές δοκιμές έχει φανεί πως επιτυγχάνεται αύξηση της μη λεκτικής επικοινωνίας και σε κάποιες περιπτώσεις ακόμα επιτυγχάνεται και η εμφάνιση λεκτικής επικοινωνίας σε χώρους και πρόσωπα όπου προηγουμένως δεν υπήρχε (Hoffman & Laub,

1986). Παρεμβάσεις στηρίζονται σε οργανωμένα προγράμματα οικογενειακής θεραπείας (family therapy) (Tatem & DelCampo, 1995) ή χρησιμοποιούν θετικές ενισχύσεις και κίνητρα (Beare, Torgerson, & Creviston, 2008). Επιτυχημένες φαίνεται να είναι και οι παρεμβάσεις που βασίζονται μόνο σε συμπεριφοριστικές τεχνικές (Bergman, Gonzalez, Piacentini, & Keller, 2013), αλλά και σε συνδυασμό με το παιχνίδι, το σχολείο και την οικογένεια (Conn & Coyne, 2014· Hung et al., 2012· Lang, Regester, Mulloy, Rispoli, & Botout, 2011· Ortega, 2011). Τέλος, έχουν γίνει προσπάθειες συνδυασμού της γνωστικής-συμπεριφοριστικής προσέγγισης και της τεχνολογίας (π.χ. μέσω i-pad) (Breda, 2013· Skacel, 2014).

Ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων στη μέση παιδική ηλικία

Η κοινωνικοποίηση είναι ένας σημαντικός τομέας στην ομαλή ανάπτυξη του ανθρώπου. Η ομάδα των συνομηλίκων είναι το αμέσως επόμενο στάδιο κοινωνικοποίησης μετά την οικογένεια. Το παιδί φεύγει από τη σιγουριά και την ασφάλεια της οικογενειακής δομής, όπου όμως υπάρχει άνιση σχέση, και πηγαίνει στην ομάδα συνομηλίκων, όπου οι σχέσεις είναι λιγότερο σταθερές και μόνιμες, αλλά και λιγότερο καταπιεστικές, με ισότητα και υποστήριξη.

Η Denham και οι συνεργάτες της (2003) (παράθεση σε Riley, Scaramella & McGoron, 2014) διαπίστωσαν ότι η απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας βοηθά τα παιδιά να ξεκινήσουν και να διατηρήσουν θετικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους τους. Η Dougherty (2006) έδειξε ότι τα παιδιά που έχουν θετικές αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους τους έχουν περισσότερες πιθανότητες να βιώνουν θετικά συναισθήματα, καθώς και να καλλιεργούν και να αναπτύσσουν τις συναισθηματικές και κοινωνικές τους δεξιότητες. Μερικά από τα θετικά χαρακτηριστικά που προκύπτουν από τη φιλία είναι η συντροφικότητα, η συνεργασία, η δέσμευση, η αφοσίωση και η αλληλοβοήθεια (Berndt, 1996 παράθεση σε Κουβαβά, Αντωνοπούλου, & Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2016). Από την άλλη, τα παιδιά που απορρίπτονται από τους συνομηλίκους τους, στερούνται το πλαίσιο της ομάδας και έτσι δεν έχουν την ευκαιρία να μάθουν να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους. Αγχώνονται, νιώθουν ανασφάλεια, έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και μπορεί αργότερα να παρουσιάσουν επιθετική συμπεριφορά.

Πιο συγκεκριμένα, η σχολική τάξη είναι μια μικρογραφία της κοινωνικής πραγματικότητας, στην οποία αναπτύσσεται ένα κοινωνικό σύστημα μεταξύ μαθητών και δασκάλων, το οποίο απαρτίζεται από ταυτότητες και ρόλους που αλληλεξαρτώνται. Η σχολική τάξη δεν είναι απλά μια συνάθροιση ατόμων, αλλά ένα κοινωνικό σύστημα με ιδιαίτερη διάρθρωση και πλέγμα ζωτικών σχέσεων (Μπίκος, 2011). Στο πλαίσιο της «τυπικής δομής» λειτουργούν οι κοινωνικοί ρόλοι των συμμετεχόντων. Κάθε ρόλος αποτελείται από ένα σύνολο δικαιωμάτων και υποχρεώσεων και κατέχει μια συγκεκριμένη θέση στο «πλέγμα σχέσεων» της τάξης. Από την άλλη, η άτυπη δομή βασίζεται κυρίως στις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών και τις ομάδες που συγκροτούν μεταξύ τους. Η κοινωνική θέση κάθε μαθητή στην τάξη καθορίζεται από την κοινωνική προτίμηση και την κοινωνική απήχηση που έχει.

Όμως, οι αντιλήψεις των παιδιών σχετικά με τις κοινωνικές τους σχέσεις μεταβάλλονται σταδιακά καθώς τα παιδιά αναπτύσσονται γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικά. Μεταβολή παρατηρείται και στη σημασία που έχουν τα εκάστοτε κριτήρια σε κάθε ηλικία. Για παράδειγμα, τα παιδιά της Δ' τάξης δημοτικού σχολείου δίνουν σημασία στις κοινές δραστηριότητες, στη σταθερότητα της σχέσης και στην εμπιστοσύνη που προκύπτει από αυτά. Αντίθετα, τα παιδιά της Στ' τάξης δίνουν μεγαλύτερη αξία στην εμπιστοσύνη και έχουν ποιο απαιτητικές προσδοκίες για αμοιβαία κατανόηση και ομοιότητα στα κοινά ενδιαφέροντα. Όπως αναφέρει ο Μπίκος (2011) σύμφωνα με τους Bigelow και La Gaipa (1980), τα παι-

διά Γ΄ έως Ε΄ τάξης του δημοτικού σχολείου, επιλέγουν τους φίλους τους στηριζόμενα ιδιαίτερα στο συναισθηματικό δέσιμο, στη συμπαράσταση, στην ετοιμότητα για συνεργασία και στην κατοχή κάποιας ιδιότητας. Ενώ στα κριτήρια απόρριψης οι μαθητές φάνηκε να στηρίζονται στην επιθετικότητα (λεκτική), στη μη τήρηση κανόνων της κοινής ζωής και στην αίσθηση απώλειας της αποκλειστικότητας του ενδιαφέροντος εκ μέρους του συντρόφου (Μπίκος, 2011).

Στη μέση παιδικά ηλικία (σχολική), αξία έχει η αίσθηση του *ανήκειν* και η *κοινωνική αποδοχή*. Σε αυτή την ηλικία, τα παιδιά αναγνωρίζουν ότι οι συνομήλικοί τους έχουν διαφορετικές κοινωνικές θέσεις στις ομάδες που δημιουργούνται έχοντας δικαιώματα και υποχρεώσεις. Οι ομάδες είναι ιεραρχικά δομημένες, με αρχηγούς και οπαδούς. Όλα τα παιδιά προσπαθούν να κερδίσουν την αποδοχή της ομάδας και να αποκτήσουν τη δική τους ταυτότητα στο πλαίσιο αυτής. Επιπρόσθετα, η ύπαρξη και η αποδοχή των κανόνων είναι πολύ σημαντική για αυτή την ηλικία. Για παράδειγμα, ένα παιδί που «κλέβει» στο παιχνίδι δεν είναι αποδεκτό από την ομάδα.

Μία μορφή των άτυπων ομάδων που δημιουργούν οι μαθητές μεταξύ τους, είναι οι «φιλικές κλίκες», οι οποίες δημιουργούνται από την αμοιβαία συμπάθεια των μελών τους και από προσωπική επιλογή. Τα μέλη τους έχουν κοινούς στόχους, κοινά ενδιαφέροντα και δε δέχονται εξωτερικούς περιορισμούς, καθώς έχουν τους δικούς τους κανόνες και είναι «υποχρεωμένα» να τους ακολουθούν ενώ, νιώθουν ασφάλεια και οικειότητα στο πλαίσιο της ομάδας τους. Συνήθως εξασφαλίζουν συντρόφους για το παιχνίδι οι οποίοι έχουν περίπου τις ίδιες ικανότητες και δεξιότητες, τα ίδια ενδιαφέροντα, και με αυτό τον τρόπο παρέχονται σε όλους ισότιμες ευκαιρίες για συμμετοχή και δίκαιο ανταγωνισμό (Παπαδοπούλου & Ρεκαλίδου, 2008).

Τα παιδιά έχουν την τάση να επιλέγουν φίλους που είναι *όμοιοι* με αυτά. Για αυτό είναι συνηθισμένο να υπάρχουν φιλικές σχέσεις μεταξύ παιδιών της ίδιας ηλικίας, του ίδιου φύλου, της ίδιας φυλής, και του ίδιου επιπέδου δεξιοτήτων σε διάφορες δραστηριότητες. Επίσης, τα *κοινά ενδιαφέροντα* είναι σημαντικός λόγος για μια παρέα παιδιών. όμως, προτιμούν φίλους του *ίδιου φύλου*. Παρόλο που αγόρια και κορίτσια της μέσης παιδικής ηλικίας συμμετέχουν σε κοινές δραστηριότητες, είναι χαρακτηριστικό να χωρίζονται σε «φυλετικά στρατόπεδα». «Μεικτές» παρέες προκύπτουν σε συγκεκριμένες περιπτώσεις. Όπως, για παράδειγμα, στη συνάθροιση οικογενειακών φίλων ή στην κοινή γειτονιά (εγγύτητα) ή σε ένα μεγάλο πρόγραμμα στο σχολείο το οποίο περιλαμβάνει πολλά παιδιά και από τα δύο φύλα (για παράδειγμα, μια θεατρική παράσταση).

Διαφορές υπάρχουν στη δομή και τη λειτουργία των φιλικών σχέσεων. Μελέτες έχουν δείξει ότι τα αγόρια συγκεντρώνονται κυρίως σε «σμήνη», ενώ τα κορίτσια συγκεντρώνονται σε ομάδες των δύο ή τριών ατόμων (Daniels-Beirness 1978 παράθεση σε Cole & Cole, 2001). Τα κορίτσια έχουν λιγότερους φίλους και διαφοροποιούν τους στενούς φίλους από τους γνωστούς και δημιουργούν πιο αργά φιλικές σχέσεις, οι οποίες είναι πιο στενές από ό,τι των αγοριών. Επιπλέον, είναι σχετικά απρόθυμα να συναλλάσσονται με παιδιά που είναι απλοί γνωστοί. Οι φιλίες τους χαρακτηρίζονται από μοίρασμα συναισθημάτων, φιλοφρονήσεις, συζητήσεις για συμπάθειες και αντιπάθειες, κ.ά. Αντίθετα, τα αγόρια δημιουργούν μεγάλες ομάδες, με φίλους διαφορετικών ηλικιών και συνηθίζουν να παίζουν περισσότερο σωματικά, βίαια και ανταγωνιστικά παιχνίδια (Cole & Cole, 2001).

Οι δυσκολίες των παιδιών με επιλεκτική αλαλία μέσα στο σχολικό πλαίσιο

Επιλεκτική Αλαλία και σχέσεις με συμμαθητές

Όπως προαναφέρθηκε, το σχολείο είναι το κύριο πλαίσιο εκδήλωσης της επιλεκτικής αλαλίας (Elizalde-Utnick, 2008, παράθεση σε Kotrba, 2015). Συνηθισμένες συμπεριφορές αυτών των παιδιών είναι να στέκονται ακίνητα όταν είναι ανήσυχα, να μην ανταποκρίνονται σε ερωτήσεις, να παρουσιάζουν αυξημένη ευαισθησία στην πολυκοσμία και δυσκολία στις κοινωνικές σχέσεις όπου εμπλέκεται η ομιλία. Ακόμη, περιορίζονται και δε συμμετέχουν σε δραστηριότητες που απαιτείται λεκτική επικοινωνία και δε μπορούν να φωνάξουν για βοήθεια σε περίπτωση που βρίσκονται σε κίνδυνο ή έχουν χτυπήσει (Kotrba, 2015).

Η συγκεκριμένη διαταραχή μπορεί να προκαλέσει μακροχρόνια προβλήματα στις κοινωνικές σχέσεις αυτών των παιδιών με τους συνομηλίκους τους (Sharkey & McNcholas, 2008). Παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα στις κοινωνικές δεξιότητες σε σχέση με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά (Cunningham, McHolm, & Boyle, 2006· Cunningham, McHolm, Boyle, & Patel, 2004· Kearney, 2010). Έρευνες έδειξαν ότι τα παιδιά με επιλεκτική αλαλία μπορεί να δυσκολεύονται να κάνουν φίλους και να έχουν δυσκολίες με την κοινωνική δέσμευση. Είναι πιθανό να έχουν λίγους φίλους και να απορρίπτονται από τους συνομηλίκους τους (Asendorf, 1993, παράθεση σε Leo· Crozier, 1999, παράθεση σε Leo· Kristensen & Torgersen, 2002, παράθεση σε Leo, 2015). Η αδυναμία τους να εκφραστούν λεκτικά δυσκολεύει τόσο την κοινωνική όσο και την ακαδημαϊκή τους θέση στη σχολική τάξη. Μπορεί να αγνοούνται ή να απομονώνονται από τους συμμαθητές τους (Elizalde-Utnick, 2008 παράθεση σε Davidson, 2012). Ομοίως, μπορεί να μη μιλούν σε κανέναν συνομήλικό τους ή σε ελάχιστους (Sharkey & McNicholas, 2008). Ένα τέτοιο παιδί προτιμά να είναι μόνο, διότι τα άλλα παιδιά γύρω του μιλούν και αυτό το αγχώνει. Επίσης, οι συνομήλικοι μπορεί να μην προσεγγίσουν αυτό το παιδί, επειδή μπορεί να φαίνεται αδιάφορο για παιχνίδι (Leo, 2015). Ακόμη, παρουσιάζει δυσκολίες στην κοινωνική συναναστροφή, την υπευθυνότητα και τον έλεγχο (Cunningham et al., 2004). Αντίθετα, ερευνητές αναφέρουν ότι τα συγκεκριμένα παιδιά έχουν στενούς φίλους και έχουν την τάση να κάνουν παρέα και να είναι αρεστά και από άλλους συνομηλίκους τους. Ωστόσο, παρουσιάζουν δυσκολία στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Έχει βρεθεί ότι αυτά τα παιδιά δυσκολεύονται να κάνουν φίλους, αλλά μπορούν να τους διατηρήσουν (Leo, 2015).

Μελέτες δείχνουν ότι αυτά τα παιδιά έχουν κοινωνικούς περιορισμούς, όμως δε φαίνεται να δέχονται μεγαλύτερα ποσοστά εκφοβισμού από τους συνομηλίκους τους (Cunningham et al., 2004). Όμως, όσο μεγαλώνουν, μένουν στο περιθώριο. Οι συνομήλικοι σε μικρές ηλικίες αποδέχονται τα παιδιά με επιλεκτική αλαλία και αλληλεπιδρούν μαζί τους, ακόμα κι αν εκείνα δεν ανταποκρίνονται λεκτικά. Όμως, στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου αντιμετωπίζονται με διαφορετικό τρόπο. Σαν να είναι μικρότερα ηλικιακά ή σαν είναι λιγότερο ικανά σε σχέση με τους συνομηλίκους τους. Αρχικά, αντιμετωπίζονται από τους συμμαθητές τους σαν κάτι αξιοπερίεργο. Στη συνέχεια, οι συνομήλικοι παρουσιάζουν εξαιρετικές προθέσεις να βοηθήσουν και εκφράζονται αντί αυτών. Δηλαδή ανταποκρίνονται λεκτικά εκείνοι σε οποιαδήποτε ερώτηση απευθύνεται σε αυτά και ενημερώνουν κάθε τρίτο πρόσωπο που εισέρχεται στην τάξη για τη συγκεκριμένη κατάσταση. Όμως αυτή η προστασία μειώνει τις προσδοκίες και τις ευκαιρίες για λεκτική επικοινωνία (Ψάλτη, 2004). Με την πάροδο του χρόνου το παιδί γίνεται αναγνωρίσιμο με την ταμπέλα «το παιδί που δε μιλά». Όμως όσο μεγαλώνουν, οι δυσκολίες της αλαλίας αρχίζουν να αλλάζουν τις κοινωνικές σχέσεις αυτών των παιδιών. Σε αυτές τις ηλικίες μειώνεται ο αριθμός των φιλικών σχέσεων, διότι τα παιδιά εμπλέκονται σε ομαδικά αλληλεπιδραστικά παιχνίδια και επικοινωνούν μεταξύ τους λεκτικά. Όταν οι συνομήλικοι δεν κατανοούν τα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών

με επιλεκτική αλαλία, το αποτέλεσμα είναι να τα αποκλείουν από τις δραστηριότητες (Kotrba, 2015).

Σε πρόσφατη έρευνα μελετήθηκαν νέοι ηλικίας 10-18 ετών με επιλεκτική αλαλία (Roe, 2015) και οι γονείς τους, μέσω ερωτηματολογίου. Οι χαρακτηρισμοί της προσωπικότητας των παιδιών με επιλεκτική αλαλία σε άλλες μελέτες συνήθως είναι «ντροπαλός», «αποσυρόμενος», «αγχώδης», «πεισματάρης». Στη συγκεκριμένη μελέτη οι νέοι χαρακτήρισαν τον εαυτό τους ως «ντροπαλός», «ήσυχος», «εσωστρεφής», «μη άνετος», «αγχώδης», «νευρικός», «λυπημένος». Όμως οι περισσότερες περιγραφές αναφέρθηκαν σε θετικές συμπεριφορές, όπως «ευαίσθητος», «στοχαστικός», «ενδιαφέρων», «ευγενικός», «βοηθητικός», «φιλικός», «κοινωνικός», «ομιλητικός», «διασκεδαστικός», «χιουμοριστικός», «χαρούμενος», «δημιουργικός», «μελετηρός», «αθλητικός» (Roe, 2015).

Από την άλλη, η μόνιμη συστολή μπορεί να γίνει αντιληπτή ως αγενής και προκλητική. Τα παιδιά με επιλεκτική αλαλία χαρακτηρίζονται ως «ντροπαλά» και «ανήσυχα», αλλά μπορεί να ερμηνευθούν από τους εκπαιδευτικούς ότι έχουν έλεγχο και χειραγωγούν. Είναι πιθανό ότι οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να κάνουν διάκριση μεταξύ των παιδιών που έχουν ανικανότητα να επικοινωνήσουν λόγω σωματικής ή μαθησιακής δυσκολίας από τα παιδιά που είναι σε θέση να επικοινωνούν σε ορισμένες συνθήκες. Προτείνεται ότι η άρνηση του παιδιού να μιλήσει μπορεί να ερμηνευθεί ως εσκεμμένη περιφρόνηση και απειλή για τους εκπαιδευτικούς (Cline & Baldwin, 1994 παράθεση σε Cleave, 2009).

Όλη αυτή η κατάσταση δημιουργεί ένα φαύλο κύκλο, διότι το παιδί με την επιλεκτική αλαλία δε μιλά στο σχολείο, επειδή αγχώνεται με την παρουσία των υπολοίπων. Όμως αυτή η ασυνήθιστη συμπεριφορά τραβά την προσοχή των άλλων, με αποτέλεσμα να αποτελεί τελικά το κέντρο της προσοχής. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αγχώνεται ακόμη περισσότερο και να κλείνεται στον εαυτό του χωρίς να θέλει να επικοινωνήσει, κάτι το οποίο το κάνει το επίκεντρο της προσοχής (Ψάλτη, 2004). Είναι, λοιπόν, μια συνεχής κατάσταση, η οποία προκαλεί μακροχρόνια προβλήματα στις κοινωνικές σχέσεις αυτών των παιδιών.

Επιλεκτική Αλαλία και ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην καθημερινότητα των παιδιών και αυτοί συνήθως παρατηρούν πρώτοι τα συμπτώματα της επιλεκτικής αλαλίας. Έχουν τη δυνατότητα να παρέχουν πληροφορίες τόσο στους γονείς όσο και στους ειδικούς, σχετικά με τη συμπεριφορά των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον. Πολλές φορές η άγνοιά τους μπορεί να οδηγήσει σε μείωση της αυτοπεποίθησης του μαθητή και της αρνητικής συνολικής σχολικής του εμπειρίας. Σε μελέτη με δείγμα δέκα εκπαιδευτικούς σχετικά με τη γνώση τους γύρω από την επιλεκτική αλαλία και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν στην τάξη, διαπιστώθηκε πως όλοι ήταν σε θέση να αναγνωρίσουν το γεγονός ότι το παιδί μιλά σε μια κατάσταση και όχι σε μια άλλη, όμως, εξαιτίας της ελλιπούς κατάρτισης, οδηγούνταν σε λάθος αξιολόγηση (Davidson, 2012).

Οι εκπαιδευτικοί συνήθως αντιδρούν όπως οι γονείς αυτών των παιδιών. Από τη μία ανησυχούν για το τι βιώνει το παιδί και από την άλλη οι ίδιοι βιώνουν μια αγχωτική κατάσταση, μια απογοήτευση, ένα θυμό και μια γενικότερη σύγχυση για το τι πρέπει να κάνουν για να το βοηθήσουν (Davidson, 2012). Αρχικά οι προσπάθειές τους να επικοινωνήσουν μαζί του καταρρίπτονται και νιώθουν ανίκανοι να ανταπεξέλθουν. Πολλές φορές θεωρούν ότι η συγκεκριμένη συμπεριφορά του παιδιού υπάρχει διότι το παιδί είναι κακομαθημένο και προσπαθεί να τραβήξει την προσοχή (Κουρκούτας & Γκίκα, 2011). Μετά αρχίζουν να δοκιμάζουν διάφορες τεχνικές με σκοπό να νιώσει άνετα το παιδί. Αυτό σημαίνει πως προσεγγίζουν το παιδί χωρίς να το πιέζουν να μιλήσει και είναι ικανοποιημένοι ακόμα και με τη μη λεκτική συμμετοχή του παιδιού στις δραστηριότητες της τάξης. Επίσης ψάχνουν εναλλακτικούς τρόπους να αξιολογήσουν το παιδί (π.χ. γραπτή εξέταση αντί προφορικής), γιατί ανη-

συχούν για την ακαδημαϊκή του πρόοδο (Ψάλτη, 2004). Όμως, όλες αυτές οι προσπάθειες διατηρούν και ενισχύουν τη διαταραχή.

Σε γενικές γραμμές, είναι μια πολύπλοκη κατάσταση, διότι αναλαμβάνουν την ευθύνη να διδάξουν το παιδί, αλλά και να το εντάξουν στις δραστηριότητες της τάξης. Από τη μια προσπαθούν να μειώσουν τον φόβο και το άγχος του και από την άλλη να ενθαρρύνουν την αλληλεπίδραση τόσο μαζί τους όσο και με τους συμμαθητές τους.

Κατά τη διάρκεια της σχολικής καθημερινότητας ένα παιδί με επιλεκτική αλαλία δεν καλλιεργεί πολλές δεξιότητες στο σχολικό περιβάλλον, όπως να είναι καλός ακροατής, να μιλά, να διαβάζει, να γράφει και να συμμετέχει σε συζητήσεις (Sharoni, 2012, παράθεση σε Kotrba, 2015). Αυτό συμβαίνει διότι δε συμμετέχει στην ανάγνωση ούτε στην προφορική επικοινωνία. Οι εκπαιδευτικοί δε μπορούν να αντιληφθούν τις ικανότητες και δεξιότητες αυτών των παιδιών, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να τους δώσουν τα κατάλληλα ερεθίσματα για να προχωρήσουν. Ούτε μπορούν να τα αξιολογήσουν όπως τα υπόλοιπα παιδιά. Επίσης, αυτά τα παιδιά δεν έχουν τις ευκαιρίες να εκτεθούν προφορικά μπροστά σε κοινό ούτε να παρουσιάσουν λεκτικά τη δουλειά τους ή της ομάδας τους. Δεν έχουν τη δυνατότητα να ρωτήσουν κάτι που δεν καταλαβαίνουν, με αποτέλεσμα να υστερούν ακαδημαϊκά σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές. Ίσως να μην μπορούν να συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες, με αποτέλεσμα να μη μαθαίνουν να συνεργάζονται αποτελεσματικά (Sharoni, 2012 παράθεση σε Kotrba, 2015). Όμως, αποτελέσματα ερευνών δείχνουν ότι αυτά τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν στις δραστηριότητες της τάξης χωρίς να μιλούν, όπως να προσέχουν τις οδηγίες και να τις ακολουθούν, να τελειώνουν τις εργασίες του στον χρόνο που τους έχει δοθεί, να παράγουν σωστή δουλειά, να αναμένουν τη βοήθεια, να αγνοούν τις ενοχλήσεις των συνομηλίκων τους, κ.ά., (Cunningham et al., 2004).

Ερευνητές υποστηρίζουν ότι σε ορισμένες περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται τη σιωπή του παιδιού και δεν αναμένουν απάντηση, διότι πιστεύουν ότι δεν μπορούν να κάνουν κάτι για να αλλάξουν τη συμπεριφορά του (Omdal & Galloway, 2007 παράθεση σε Cleave, 2009). Ωστόσο, ερευνητές αναφέρουν πως μπορεί να μην έχουν τη δυνατότητα οι εκπαιδευτικοί να αξιολογήσουν την προφορική επικοινωνία των παιδιών με επιλεκτική αλαλία, όμως μπορούν να αξιολογήσουν τη μη λεκτική (Cunningham et al., 2006).

Οι ειδικοί επισημαίνουν πως οι εκπαιδευτικοί και όλο το προσωπικό του σχολείου δε θα πρέπει να πιέζουν το παιδί να μιλήσει και να του δίνουν ανταμοιβή κάθε φορά που εκφράζεται λεκτικά. Ακόμη, θα πρέπει να προφυλάσσουν το παιδί από την περιθωριοποίηση της υπόλοιπης τάξης. Επίσης, θα χρειαστεί η συνδρομή ενός ειδικού, έτσι ώστε να σχεδιαστεί ένα ειδικό πρόγραμμα παρέμβασης (Essex County Council, 1997 παράθεση σε Ψάλτη, 2004). Κάποιοι ερευνητές προτείνουν στρατηγικές για τους εκπαιδευτικούς (Elizalde-Utnick, 2007, παράθεση σε Davidson, 2012· Schwartz & Shipon-Blum, 2005, παράθεση σε Davidson, 2012). Για παράδειγμα, αυτά τα παιδιά να εργάζονται σε μικρές ομάδες, έτσι ώστε οι συμμαθητές τους να βοηθήσουν στη μείωση του άγχους και στην αύξηση της επικοινωνίας και των κοινωνικών δεξιοτήτων. Ακόμη, για να αποφευχθούν συμπεριφορές εκφοβισμού, καλό θα ήταν ο εκπαιδευτικός να ενημερώσει την ομάδα για τη συγκεκριμένη διαταραχή. Οι ίδιοι ερευνητές προτείνουν την παρουσία του γονέα στην τάξη, η οποία θα μειώνεται σταδιακά και θα αντικατασταθεί από ένα κινητό τηλέφωνο. Επιπλέον, για την αύξηση της μη λεκτικής επικοινωνίας, μπορεί το παιδί να χρησιμοποιεί κάρτες, ένα φακό ή μια μαριονέτα-κούκλα, έτσι ώστε να απαντά στις ερωτήσεις με «ναι» και «όχι» (Shipon-Blum, 2005 παράθεση σε Davidson, 2012). Ακόμη, ο εκπαιδευτικός της τάξης μπορεί να επισκεφτεί το παιδί στο σπίτι του στην αρχή της σχολικής χρονιάς, όχι με σκοπό να του μιλήσει, αλλά για να νιώσει οικεία μαζί του, στο δικό του χώρο, ο οποίος δεν του προκαλεί άγχος. Με την ίδια λογική θα μπορούσαν οι γονείς με το παιδί να επισκέπτονται τον εκπαιδευτικό πριν το σχολικό μάθημα,

έτσι ώστε να νιώσει οικεία το παιδί μέσα σε μια συζήτηση και σιγά σιγά να του απευθύνει ο εκπαιδευτικός τον λόγο, χωρίς όμως να το πιέζει να μιλήσει (Ψάλτη, 2004).

Η αδυναμία του παιδιού να επικοινωνήσει λεκτικά με τους γύρω του στο σχολικό πλαίσιο προκαλεί μακροπρόθεσμα αποκλεισμό και περιθωριοποίηση, αλλά και ψυχικές εντάσεις που θα έχουν ως αποτέλεσμα την εκδήλωση επιπρόσθετων αντιδραστικών ή άλλων δυσλειτουργικών συμπεριφορών. Επιπλέον, εξαιτίας των μειωμένων κοινωνικών συναναστροφών αυξάνονται οι κοινωνικές ελλείψεις. Όλα αυτά χειροτερεύουν την κατάσταση, όταν υπάρχει αδυναμία κατανόησης του προβλήματος από το περιβάλλον, αλλά και χρήση αρνητικών στρατηγικών (Κουρκούτας & Γκίκα, 2011).

Σκοπός και ερωτήματα της μελέτης

Σκοπός αυτής της εργασίας είναι να μελετήσει μέσα στο σχολικό πλαίσιο τη λειτουργία παραμέτρων οι οποίες συνδιαμορφώνουν τις κοινωνικές και παιδαγωγικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις ενός παιδιού με επιλεκτική αλαλία. Ειδικότερα, η συγκεκριμένη μελέτη αναζητά απαντήσεις στα ακόλουθα ερωτήματα:

- Ποια είναι τα χαρακτηριστικά των κοινωνικών σχέσεων και των αλληλεπιδράσεων του συγκεκριμένου παιδιού με τους συμμαθητές του στο σχολείο;
- Ποια είναι τα χαρακτηριστικά των παιδαγωγικών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων μεταξύ του παιδιού και των εκπαιδευτικών;
- Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις του παιδιού στο σχολείο;
- Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι ίδιοι;
- Ποια είναι η πολιτική που ακολουθεί το σχολείο σε ανάλογες περιπτώσεις και ειδικότερα στη συγκεκριμένη περίπτωση;
- Ποιες είναι οι αντιλήψεις του Σχολικού Συμβούλου και σε τι συνίσταται ο συμβουλευτικός του ρόλος αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς του συγκεκριμένου παιδιού;
- Ποιες είναι οι απόψεις των μελών της οικογένειας για τη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς του παιδιού και, γενικότερα, με τους αρμόδιους φορείς της εκπαίδευσης;
- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συνεργασία τους με τους γονείς του παιδιού;

Μεθοδολογία

Δείγμα

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια μελέτη περίπτωσης. Μελετώνται σε βάθος τόσο οι κοινωνικές όσο και οι παιδαγωγικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις ενός παιδιού με επιλεκτική αλαλία. Το παιδί (ο Α., για λόγους ανωνυμίας) φοιτά στην Ε' τάξη του δημοτικού σχολείου μιας επαρχιακής πόλης. Είναι μοναχοπαίδι διαζευγμένων γονέων. Το κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων χαρακτηρίζεται υψηλό και το οικονομικό τους επίπεδο μέσο.

Μέσα Συλλογής Δεδομένων

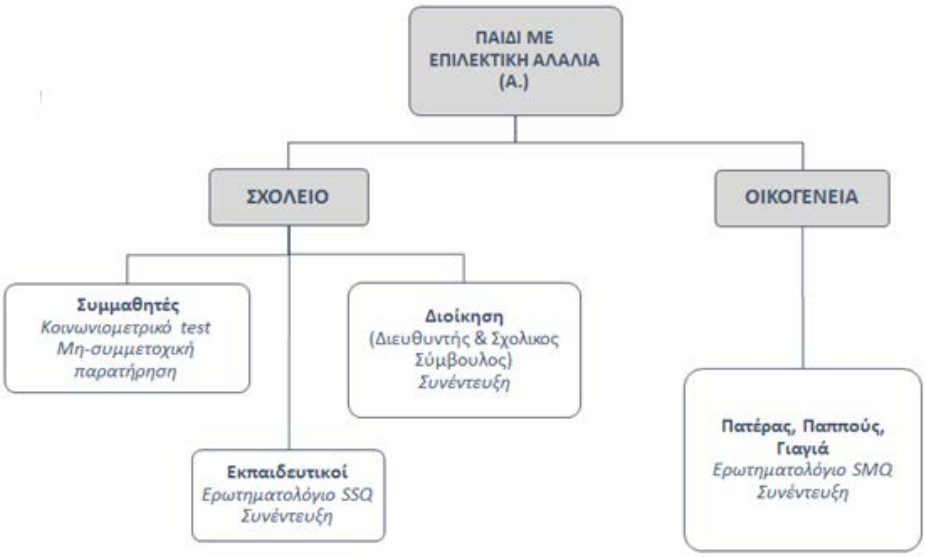
Για τη συλλογή των δεδομένων της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκαν τα παρακάτω:

1. Κοινωνιομετρικό test του Moreno (1970, παράθεση σε Μπίκος, 2011): Χρησιμοποιείται για να μετρήσει τις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται σε μια ομάδα, αλλά και το κοινωνιομετρικό status κάθε μέλους ξεχωριστά.

2. Ερωτηματολόγιο για τους εκπαιδευτικούς «Ερωτηματολόγιο Σχολικής Ομιλίας» ("School Speech Questionnaire" - SSQ) (Bergman, 2008). Αποτελείται από 8 ερωτήσεις και μετρά τη λεκτική επικοινωνία του παιδιού στη σχολική καθημερινότητα (Cronbach's α= .96). Το ερωτηματολόγιο μεταφράστηκε στα Ελληνικά και ελέγχθηκε η αξιοπιστία της μετάφρασης με τη διαδικασία της αντίστροφης μετάφρασης και σύγκρισης με την αρχική αγγλόφωνη εκδοχή του από την ερευνητική ομάδα με τη συνδρομή δίγλωσσου μεταφραστή.
3. Ημιδομημένες συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς του παιδιού και δύο στελέχη της εκπαίδευσης: Σκοπός της συνέντευξης ήταν η συλλογή δεδομένων από το περιβάλλον του σχολείου και ειδικότερα από τους εκπαιδευτικούς, αναφορικά με τη μαθησιακή και κοινωνική συμπεριφορά του παιδιού στο σχολείο. Επίσης η συλλογή στοιχείων για τις πρακτικές που εφαρμόζουν προκειμένου να υποστηρίξουν το παιδί αλλά και την υποστήριξη που έχουν οι ίδιοι ώστε να είναι αποτελεσματικοί.
4. Ερωτηματολόγιο για τα μέλη της οικογένειας «Ερωτηματολόγιο Επιλεκτικής Αλαλίας» (Selective Mutism Questionnaire - SMQ) (Bergman, 2008). Αποτελείται από 28 ερωτήσεις (Cronbach's α= .84) και αξιολογεί τη συχνότητα ομιλίας του παιδιού (Bergman et al., 2008) σε τρία κοινωνικά πλαίσια: (α) το σχολείο, (β) το σπίτι/οικογένεια, και (γ) άλλα κοινωνικά πλαίσια (Kearney, 2010). Το ερωτηματολόγιο μεταφράστηκε στα Ελληνικά και ελέγχθηκε η αξιοπιστία της μετάφρασης με τη διαδικασία της αντίστροφης μετάφρασης και σύγκρισης με την αρχική αγγλόφωνη εκδοχή του από την ερευνητική ομάδα με τη συνδρομή δίγλωσσου μεταφραστή.
5. Ημιδομημένες συνεντεύξεις με τα μέλη της οικογένειας: Σκοπός ήταν η συλλογή δεδομένων για τη μαθησιακή και κοινωνική συμπεριφορά του παιδιού εκτός του σχολείου (βλ. στη συνέχεια, Ερευνητική διαδικασία).
6. Άτυπη παρατήρηση στη διάρκεια του διαλείμματος: Χρησιμοποιήθηκε προκειμένου να συλλεχθούν επιπλέον δεδομένα σχετικά με την αλληλεπίδραση του παιδιού τόσο με τους συμμαθητές του όσο και με άλλα παιδιά του σχολείου (για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τα κριτήρια και την τρόπο καταγραφής, βλ. Ερευνητική διαδικασία).

Ερευνητική Διαδικασία

Μετά την αίτηση και χορήγηση άδειας από το Υπουργείο Πολιτισμού Παιδείας και Θρησκευμάτων για την είσοδο της ερευνήτριας στο σχολείο του Α., ξεκίνησε η ερευνητική διαδικασία (Βλ. Σχήμα 1). Χορηγήθηκε το Κοινωνιομετρικό τεστ στα παιδιά, πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στην τάξη του Α. και συμπλήρωση ερωτηματολογίων (SSQ). Επιπλέον, πραγματοποιήθηκε ημιδομημένη συνέντευξη με τον διευθυντή και τον σχολικό σύμβουλο, καθώς και μη συμμετοχική παρατήρηση στο πρώτο διάλειμμα. Τέλος, μέλη της οικογένειας του Α. συμμετείχαν σε ημιδομημένη συνέντευξη και συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο (SMQ).



Σχήμα 1 Ερευνητικός σχεδιασμός

Το Κοινωνιομετρικό τεστ δόθηκε στα παιδιά σε μέρα και ώρα που συμφωνήθηκε με την εκπαιδευτικό της τάξης. Συμμετείχαν 18 μαθητές (7 κορίτσια, 11 αγόρια). Η διαδικασία διήρκησε περίπου 20 λεπτά. Το test περιελάμβανε δύο ερωτήσεις. Στην πρώτη έπρεπε τα παιδιά να συμπληρώσουν ποιον από τους συμμαθητές τους θέλουν να έχουν φίλο τους και να αιτιολογήσουν την απάντησή τους. Ενώ στη δεύτερη ερώτηση έπρεπε να συμπληρώσουν ποιον από τους συμμαθητές τους δε θέλουν να είναι φίλος τους και να αιτιολογήσουν την απάντησή τους (βλ. Παράρτημα Ι).

Πραγματοποιήθηκαν συνολικά 9 ημιδομημένες συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς και 2 με στελέχη της εκπαίδευσης: εκπαιδευτικός της τάξης (Ε΄ τάξη), προηγούμενη (Γ΄ και Δ΄ τάξη) και πιο προηγούμενη εκπαιδευτικός (Α΄ και Β΄ τάξη) της συγκεκριμένης τάξης, φετινοί εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων που διδάσκουν σ΄ αυτή την τάξη, καθώς και ο διευθυντής του σχολείου και ο σχολικός σύμβουλος. Η συνέντευξη των εκπαιδευτικών έλαβε χώρα σε καθορισμένη ημέρα και ώρα στον χώρο του σχολείου σε συνθήκες ησυχίας, ώστε να πραγματοποιηθεί η διαδικασία ακώλυτα. Οι συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών της τάξης διήρκησαν περίπου 1 ώρα, ενώ των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων, του διευθυντή και του σχολικού συμβούλου περίπου 15-20 λεπτά. Μετά το πέρας της εκάστοτε συνέντευξης συμπληρωνόταν το ερωτηματολόγιο από τον εκπαιδευτικό (βλ. Παράρτημα ΙΙ).

Αποφασίστηκε να πραγματοποιηθεί μη συμμετοχική παρατήρηση και μόνο κατά τη διάρκεια του πρώτου διαλείμματος για να αποφευχθεί τυχόν μεταβολή της συμπεριφοράς του παιδιού. Συνολικά διήρκησε 1 ώρα και 40 λεπτά (20 λεπτά επί 5 ημέρες) στην αυλή του σχολείου. Η καταγραφή των δεδομένων υλοποιήθηκε σύμφωνα με φύλλο παρατήρησης το οποίο σχεδιάστηκε αποκλειστικά για τη συγκεκριμένη μελέτη (βλ. Παράρτημα ΙΙΙ).

Τέλος, οι δύο συνεντεύξεις με μέλη της οικογένειας πραγματοποιήθηκαν σε χώρο της δικής τους επιλογής και διήρκησαν περίπου 1,5 ώρα η κάθε μία. Μετά το πέρας της συνέντευξης συμπληρώθηκε το ερωτηματολόγιο SMQ από κάθε μέλος ατομικά (βλ. Παράρτημα IV).

Επεξεργασία δεδομένων

Από τις απαντήσεις των παιδιών από το Κοινωνιομετρικό τεστ, δημιουργήθηκε ο Κοινωνιομετρικός Πίνακας και το Κοινωνιόγραμμα της τάξης του Α., καθώς και το ατομικό Κοινωνιόγραμμα του Α. (βλ. λεπτομέρειες Μπίκος, 2011) Οι πληροφορίες των ημιδομημένων συνεντεύξεων κατηγοριοποιήθηκαν βάσει των απαντήσεων των ερωτηθέντων και των ερωτημάτων της έρευνας. Αναλυτικότερα, δημιουργήθηκαν 5 κατηγορίες απαντήσεων για τους εκπαιδευτικούς (οι οποίες αναλύθηκαν σε υποκατηγορίες) και τα δύο στελέχη της εκπαίδευσης, και 2 κατηγορίες απαντήσεων για τους γονείς του Α. Τα δεδομένα των ερωτηματολογίων των εκπαιδευτικών αναλύθηκαν ποσοτικά, ενώ των μελών της οικογένειας ποιοτικά (εξαιτίας του μικρού αριθμού). Τέλος, τα δεδομένα από τη σχάρα παρατήρησης αναλύθηκαν περιγραφικά.

Σύντομο Ιστορικό του Παιδιού

Σύμφωνα με αναφορές των κηδεμόνων του, ο Α. ξεκίνησε να μιλά σε ηλικία 2 ετών περίπου και ήταν ανέκαθεν λιγομίλητος. Η πρώτη αναφορά σε απουσία γλωσσικής επικοινωνίας έγινε σε ηλικία 3 ετών, όταν οι παιδαγωγοί στον παιδικό σταθμό που φοιτούσε ενημέρωσαν σχετικά τους γονείς. Ωστόσο, ο Α. δεν έδειχνε να μη θέλει να πηγαίνει στο σχολείο. Η κατάσταση δεν άλλαξε αργότερα, ούτε κατά τη φοίτησή του στο νηπιαγωγείο, ούτε στο δημοτικό σχολείο. Ο Α. μέχρι και σήμερα δε μιλά στο σχολικό περιβάλλον ούτε με τους εκπαιδευτικούς ούτε με τους συμμαθητές του ή άλλα παιδιά του σχολείου.

Οι γονείς άρχισαν να αναζητούν την αιτία του προβλήματος όταν ο Α. φοιτούσε στο νηπιαγωγείο. Εντόπισαν ένα ειδικό κέντρο σε μια μεγαλύτερη πόλη και το επισκέπτονταν μαζί με το παιδί επί ένα χρόνο περίπου (από την Α' τάξη ως τη Β' τάξη του δημοτικού σχολείου). Η διάγνωση της επιλεκτικής αλαλίας προέρχεται από το συγκεκριμένο ιδιωτικό κέντρο. Μετά από ένα χρόνο διέκοψαν τις επισκέψεις και αναζήτησαν κάποιον ειδικό στην πόλη όπου κατοικούν. Όμως δεν κατάφεραν να υλοποιήσουν αυτό το σχέδιο και ο Α. σταμάτησε να παρακολουθείται από ειδικό. Ήδη από την Α' τάξη του δημοτικού σχολείου ο Α. λαμβάνει καθημερινά εξωσχολική παιδαγωγική στήριξη από την πρώτη συγγραφέα αυτής της μελέτης. Η επικοινωνία μαζί της είναι μη-λεκτική, βασίζεται σε νεύματα και χειρονομίες, ενώ αρκετές φορές ανατρέχει και στον γραπτό λόγο προκειμένου να επικοινωνήσει.

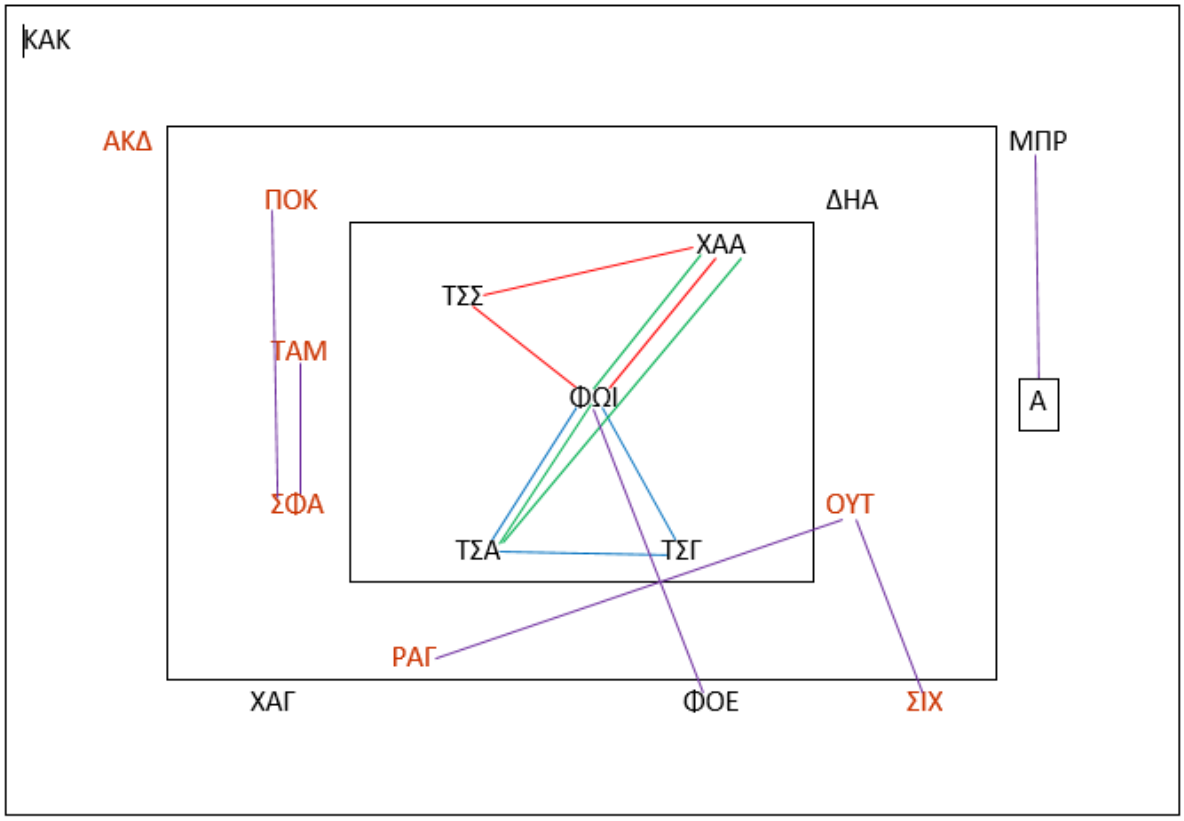
Παρόλο που ο Α. δε μιλά στο σχολείο μέχρι και σήμερα (Ε' τάξη), παρακολουθεί τα μαθήματα κανονικά, μελετά συστηματικά και είναι συνεπής στα μαθητικά του καθήκοντα. Παρουσιάζει σταθερή μαθησιακή πρόοδο, η οποία ωστόσο είναι δύσκολα αξιολογήσιμη σε όλο της το εύρος.

Εκτός παιδαγωγικού πλαισίου ο Α. επικοινωνεί λεκτικά τόσο με τα μέλη της οικογένειάς του, όσο και με τρίτους. Έχει πολλούς φίλους στον τόπο όπου παραθερίζει, στους οποίους μιλά κανονικά και παίζει ώρες μαζί τους όταν τους συναντά κατά τη διάρκεια των διακοπών. Στην πόλη που κατοικεί έχει μόνο μια εξωσχολική φίλη με την οποία μιλά κανονικά. Περνά τον περισσότερο χρόνο του στο σπίτι. Δε συναντά πολύ συχνά κάποιο φίλο του για να παίξουν μαζί. Συνήθως περνάει χρόνο με την οικογένειά του. Του αρέσει να ζωγραφίζει, να βλέπει ταινίες και να παίζει παιχνίδια με το tablet του (βλ. Μοκαΐτη, 2016, για μία λεπτομερέστερη αναφορά στο ιστορικό του παιδιού και για περισσότερα στοιχεία για την πορεία του παιδιού από το 2010 έως το 2016).

Αποτελέσματα

Κοινωνιόγραμμα της τάξης του Α.

Από την μελέτη του κοινωνιομετρικού πίνακα δημιουργήθηκε το κοινωνιογράμμα της σχολικής τάξης του Α. (βλ. Σχήμα 2), από το οποίο προκύπτει ότι στην τάξη αυτή αναπτύσσονται κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών είτε με τη μορφή κλειστών ομάδων είτε με τη μορφή δυάδων. Στο κοινωνιόγραμμα φαίνονται οι ομαδοποιήσεις των μαθητών-αγοριών ΤΣΣ-ΧΑΑ-ΦΩΙ, ΤΣΑ-ΤΣΓ-ΦΩΙ, ΤΣΑ-ΧΑΑ-ΦΩΙ. Επίσης, εντοπίζονται αμοιβαίες επιλογές μεταξύ των κοριτσιών ΤΑΜ-ΣΦΑ, ΡΑΓ-ΟΥΤ και ΣΙΧ-ΟΥΤ. Αναφορικά με τον Α., σύμφωνα με όσα διατύπωσε στο ερωτηματολόγιο, επιλέγει τον ΜΠΡ και τον ΚΑΚ με την αιτιολογία ότι παίζουν πολύ ωραία παιχνίδια μαζί.



Σχήμα 2 Κοινωνιόγραμμα σχολικής τάξης (οι γραμμές δηλώνουν αμοιβαίες επιλογές)

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι ο Α. είναι αγνοημένος από τους συμμαθητές του. Επικοινωνεί μη λεκτικά (σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς) και παίζει με δύο συμμαθητές του (κυρίως με τον ΜΠΡ). Μόνο ο ΜΠΡ τον επιλέγει, λέγοντας ότι είναι ο μόνος που του κάνει παρέα. Απορρίπτει τον ΦΟΕ με την αιτιολογία ότι χτυπάει τα παιδιά. Απορρίπτεται από τον ΦΟΕ γιατί δε διαβάζει και από τον ΤΣΑ γιατί δε μιλάει. Αξιοσημείωτο είναι πως τόσο ο ΦΟΕ όσο και ο ΤΣΑ απορρίπτουν και τους τρεις (ΜΠΡ, ΚΑΚ, Α.). Σύμφωνα με τις εκπαιδευτικούς της τάξης (βλ. στη συνέχεια), τα τρία αυτά παιδιά αποτελούν μια απομονωμένη ομάδα, τα μέλη της οποίας αν δεν απορρίπτονται από τους υπόλοιπους μαθητές, δε συμπεριλαμβάνονται στις επιλογές τους.

ΕκπΤ.3: «*[…] είναι μοναχικός, θέλει συγκεκριμένους φίλους. Κάνει παρέα με τον ΜΠΡ και τον ΚΑΚ, οι οποίοι και αυτοί δεν τους παίζουν οι υπόλοιποι… δεν είναι δημοφιλή παι-*

διά και έχουν κάνει μια ομάδα οι τρεις τους. Αλλά κυρίως παίζει με τον ΜΠΡ περισσότερο [...] Το «αυτοκολλητάκι του» είναι ο ΜΠΡ. […] έχει κολλήσει εκεί (μαζί τους) *γιατί ίσως θεωρεί τον εαυτό του λίγο καλύτερο από αυτούς…»*

Ανάλυση συνεντεύξεων εκπαιδευτικών

Από τη μελέτη του απομαγνητοφωνημένου περιεχομένου των συνεντεύξεων δημιουργήθηκαν πέντε κατηγορίες που βασίζονταν στους κεντρικούς άξονες του σκοπού της έρευνας και στα ερωτήματα που τέθηκαν. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε, περεταίρω ανάλυση του περιεχομένου ανά κατηγορία όπως παρουσιάζεται παρακάτω.

Ανάλυση συνεντεύξεων εκπαιδευτικών τάξης (ΕκπΤ)

Πρόκειται για (3) εκπαιδευτικούς, οι οποίες είχαν στην τάξη τους τον Α. καθημερινά: η μία κατά την Α΄ και Β΄ τάξη, η άλλη κατά την Γ΄ και Δ΄ τάξη και η τρίτη τον έχει κατά το τρέχον σχολικό έτος, στην Ε΄ τάξη.

(α) Προηγούμενες εμπειρίες και γνώσεις των ΕκπΤ *σχετικά με την επιλεκτική αλαλία*

Καμία από τις τρεις εκπαιδευτικούς της τάξης του Α. δεν είχε αναλάβει αντίστοιχη περίπτωση στο παρελθόν. Οι δύο εξ αυτών είχαν έρθει παλαιότερα σε επαφή μόνο με τον όρο, διότι υπήρχε στο σχολείο ένα παιδί με επιλεκτική αλαλία, αλλά δεν είχαν περεταίρω γνώσεις για αυτό. Δεν ανήκε στην τάξη τους, αλλά γνώριζαν τη περίπτωση. Η μία σχολίασε ότι το προηγούμενο παιδί δεν έμοιαζε καθόλου με τα χαρακτηριστικά που έχει ο Α.

ΕκπΤ.3: «*Εκείνο ήταν ζωηρό, χαρούμενο, είχε παρέες, ενώ ο Α. είναι υποτονικός, μοναχικός, θέλει συγκεκριμένους φίλους*».

Και οι τρεις εκπαιδευτικοί της τάξης από τη στιγμή που ανέλαβαν τον Α., αναζήτησαν πληροφορίες (βιβλία, διαδίκτυο) και ήρθαν σε επαφή με κάποιον ειδικό. Οι ειδικοί έδωσαν τις ίδιες συμβουλές: να μην πιέσουν τον Α. να μιλήσει, να του δώσουν χρόνο να μιλήσει όποτε και σε όποιον θελήσει και να του φέρονται ισότιμα με τους συμμαθητές του.

Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών της τάξης, συνεπώς, είναι σαφής η ατομική πρωτοβουλία και των τριών εκπαιδευτικών να αναζητήσουν και να εντοπίσουν τρόπους προσέγγισης του Α. και η προσπάθεια να τον προσεγγίσουν χωρίς να τον πιέσουν και να τον φέρουν σε δύσκολη θέση. Ακολούθησαν τις συμβουλές των ειδικών να μην τον πιέσουν να μιλήσει και να του φέρονται ισότιμα με τα υπόλοιπα παιδιά.

(β) Γνωριμία με τον Α. και «παρατηρήσεις» μέσα στον χρόνο

Και οι τρεις εκπαιδευτικοί τον γνώρισαν ουσιαστικά όταν τον ανέλαβαν και δήλωσαν πως ο Α. βελτιωνόταν από την πρώτη χρονιά στην επόμενη, ένιωθε περισσότερο οικεία τόσο με την εκπαιδευτικό όσο και με τους συμμαθητές του.

Η *ΕκπΤ.2* (Γ΄ και Δ΄ τάξη) δήλωσε ότι στο τέλος της πρώτης χρονιάς επικοινωνούσε περισσότερο και είχε περισσότερη οικειότητα μαζί της. Όμως, μεσολάβησε το καλοκαίρι και τον Σεπτέμβριο ήταν πιο απόμακρος. Χρειάστηκε να περάσουν 2-3 μήνες για να αποκαταστήσουν και πάλι τη σχέση που είχαν. Τους μήνες μετά τα Χριστούγεννα είχαν τη μεγαλύτερη επικοινωνία. Η *ΕκπΤ.2* δήλωσε πως κάποιες φορές ήταν απόμακρος, χωρίς να καταλαβαίνει η ίδια τον λόγο, αλλά σε γενικές γραμμές βελτιώθηκε σταθερά η επικοινωνία μεταξύ τους. Ο Α. την προσέγγιζε, ήθελε χάδια, ήθελε επικοινωνία. Βελτιώθηκε ακόμα και στα διαγωνίσματα. Αλλά, γενικά, δεν είχε σταθερή πρόοδο σε αυτό το κομμάτι.

(γ) Πρακτικές και Συναισθήματα των ΕκπΤ

Και οι τρείς εκπαιδευτικοί της τάξης του Α. ακολούθησαν πρακτικές και βασίστηκαν στις αρχικές συμβουλές των ειδικών, αλλά η συνέχεια ήταν μια συνεχής και ατομική αναζή-

τηση. Όλες δήλωσαν ότι μάθαιναν και εκείνες μαζί με τον Α. και πειραματίζονταν κάνοντας και λάθη.

Ενδεικτικά, η *ΕκπΤ.1* (Α' και Β' τάξη) έψαχνε να βρει τρόπο να καταλάβει αν ο Α. είχε κατακτήσει τόσο τον μηχανισμό της γραφής όσο και της ανάγνωσης. Η διαπίστωση σε ό,τι αφορά τη γραφή ήταν εύκολη. Σήκωνε τον Α. στον πίνακα και του ζητούσε να γράφει λέξεις. Από τη στιγμή που ο Α. ήθελε να σηκωθεί, δεν αντιμετώπισε κανένα πρόβλημα. Όμως ήταν δύσκολο να καταλάβει αν ο Α. μπορούσε να διαβάσει. Έτσι, σκέφτηκε να του ζητά να εντοπίζει λέξεις μέσα σε μια πρόταση. Μια άλλη πρακτική που ακολούθησε η *ΕκπΤ.2* (Γ' και Δ' τάξη) ήταν να υλοποιήσει ένα πρόγραμμα στην ώρα της ευέλικτης ζώνης, με στόχο την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης του Α. και την ισχυροποίησή του στην τάξη. Ανέφερε ότι οι δραστηριότητες σχεδιάστηκαν από την εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής (σε συνεργασία με έναν ψυχολόγο) που βρισκόταν εκείνη τη χρονιά στο σχολείο. Υποστήριξε ότι το πρόγραμμα βοήθησε πολύ τον Α. να νιώσει άνετα και να εκφραστεί. Επίσης, η ίδια του έδινε κάποιες οδηγίες παραπάνω από τα υπόλοιπα παιδιά, αλλά δεν πήγαινε πολύ κοντά του για να μην τον αγχώνει. Η *ΕκπΤ.3* (Ε' τάξη) δήλωσε ότι πραγματοποιεί μη λεκτικά παιχνίδια (κινήσεις και ήχους) και διαπιστώνει ότι ο Α. συμμετέχει πολύ πρόθυμα και δεν έχει πρόβλημα να εκτεθεί. Η ίδια χρησιμοποιεί βιβλία με συναισθήματα την ώρα της Φιλαναγνωσίας και διαπιστώνει πόσο προσεχτικά ακούει ο Α. Θεωρεί ότι ο Α. ταυτίζεται με τους ήρωες. Επίσης, προσπαθεί να μην τον αγνοεί. Όπως ζητά από όλα τα παιδιά, για παράδειγμα, να διαβάζουν, ζητά και από τον Α. Τον παροτρύνει να χαμογελά λέγοντάς του ότι όταν χαμογελά κάνει λακκάκια και είναι πολύ όμορφος και τότε εκείνος χαμογελά ακόμη περισσότερο.

Ακόμα και για τα διαγωνίσματα έκαναν προσπάθειες οι εκπαιδευτικοί, μήπως και αρχίσει να τα γράφει. Η *ΕκπΤ.2* (Γ' και Δ' τάξη) σκέφτηκε μήπως τον αγχώνουν οι ερωτήσεις και μία φορά του έδωσε διαφορετικό διαγώνισμα από τους άλλους, με λιγότερες και απλούστερες ερωτήσεις. Και πάλι όμως δεν το έγραψε. Ή ίδια δήλωσε πεπεισμένα πως θα μπορούσε να το γράψει. Ήταν εύκολο και σίγουρα ήξερε τις απαντήσεις.

Ωστόσο η *ΕκπΤ.2* και η *ΕκπΤ.3* δήλωσαν πως έκαναν και λάθη μέσα στην αναζήτησή τους. Για παράδειγμα, δοκίμασαν και οι δύο να αλλάξουν θέση τον Α., στοχεύοντας στη δημιουργία φιλικών σχέσεων και με άλλα παιδιά, εκτός του ΜΠΡ και του ΚΑΚ. Όμως, επέστρεψαν άμεσα τον Α. δίπλα στον ΜΠΡ, διότι ταράχτηκε και έδειχνε στεναχωρημένος.

Σε ό,τι αφορά τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών, και οι τρεις δήλωσαν ότι διακατέχονται από άγχος και προβληματίζονται όταν καλούνται να βοηθήσουν ένα τέτοιο παιδί να μάθει και να προοδεύσει. Πολλές φορές δεν μπορούσαν να καταλάβουν τι ήθελε και αυτό τις στεναχωρούσε, διότι ένιωθαν ότι δεν μπορούν να τον βοηθήσουν.

(δ) Παρουσία του Α. στην τάξη και οι σχέσεις του με τους συμμαθητές του

Και οι τρεις εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως ο Α. απαντούσε μη λεκτικά όταν τον ρωτούσαν. Μόνος του δεν τις προσέγγιζε, εκτός αν είχε την ανάγκη να ζητήσει κάτι. Η *ΕκπΤ.1* (Α' και Β' τάξη) δήλωσε ότι το παιδί συμμετείχε ενεργά (σήκωνε έντονα το χέρι όταν ήθελε να σηκωθεί στον πίνακα). Συμμετείχε σε όλα στην τάξη. Δεν τον χαρακτήρισε αδιάφορο. Δήλωσε ότι δε δυσανασχετούσε κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Από την άλλη, η *ΕκπΤ.2* (Γ' και Δ' τάξη) δήλωσε ότι δε συμμετείχε, δε σήκωνε χέρι, ήταν «μαζεμένος». Δε δυσανασχετούσε, απλά παρακολουθούσε. Διευκρίνισε ότι ο Α. προσπαθούσε να περνά απαρατήρητος και δεν προέβαινε σε καμία ενέργεια ούτε θετική ούτε αρνητική. Τον χαρακτήρισε ανέκφραστο και δήλωσε ότι πολλές φορές δυσκολευόταν να αντιληφθεί τι αισθανόταν.

Αντίθετα με το καθημερινό μάθημα στην τάξη, η *ΕκπΤ.2* (Γ' και Δ' τάξη) δήλωσε ότι ο Α. συμμετείχε με χαρά στο πρόγραμμα που υλοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της ευέλικτης ζώνης και βελτιώθηκε πολύ η κατάστασή του. Έδειχνε να νιώθει μεγαλύτερη οικειότητα, έκανε περισσότερα νοήματα, φαινόταν πολύ χαρούμενος και συμμετείχε σε όλα τα μη λεκτικά παιχνίδια. Επιπρόσθετα, ήταν πρόθυμος, πολύ εκφραστικός και γελούσε δυνατά. Ακόμη, συμμετείχε στα ομαδικά παιχνίδια και δεν είχε πρόβλημα να εκτεθεί. Επισήμανε πως δεν

του ζήτησαν να συμμετέχει σε κάποια λεκτικά παιχνίδια για να μην τον πιέσουν και τον στεναχωρήσουν. Η ίδια πιστεύει πως ίσως ο Α. αισθάνθηκε καλά και βελτιώθηκε η αυτοπεποίθησή του, διότι ένιωθε ότι τον αποδέχονται όλα τα παιδιά της τάξης.

Ομοίως η *ΕκπΤ.3* (Ε' τάξη) δήλωσε ότι ο Α. σηκώνεται διστακτικά στον πίνακα, συμμετέχει περισσότερο όταν νιώθει ασφαλής (π.χ. φιλαναγνωσία). Είναι διστακτικός όταν σηκώνεται στον πίνακα, αλλά επικοινωνεί μαζί της με νοήματα για τη λύση, και γράφει. Σε ό,τι αφορά τα διαγωνίσματα, σχολίασε ότι δεν τον ενδιαφέρει ο βαθμός. Το γράφει απλά για να το γράφει. Και οι άλλοι δύο φίλοι του το κάνουν αυτό. Και η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός δηλώνει ότι ο Α. είναι αδιάφορος μέσα στην τάξη. Δε θα κάνει καμία προσπάθεια σε τίποτα. Δε θα διαμαρτυρηθεί ποτέ.

Και οι τρεις εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι οι συμμαθητές του Α. δεν τον απομονώνουν, δεν τον κοροϊδεύουν. Απλά, τον αποφεύγουν και δεν τον επιλέγουν στην παρέα τους. Όμως, διαπιστώνεται πως υπάρχει μια πτώση στη σχέση του Α. με τους συμμαθητές του από την Α' τάξη μέχρι την Ε' τάξη. Η *ΕκπΤ.1* (Α' και Β' τάξη) αναφέρει ότι τα παιδιά έπαιζαν μαζί του, αλλά κάποιες φορές τον άφηναν κι έφευγαν. Δεν τον απομόνωναν, απλά έπαιζαν. Δήλωσε ότι το είχαν «δουλέψει» αυτό στην τάξη. Παρόλα αυτά επισήμανε πως ο Α. δεν προσέγγιζε κανένα από τα παιδιά, εκτός από τους ΜΠΡ και ΚΑΚ. Η *ΕκπΤ.2* (Γ' και Δ' τάξη) δήλωσε ότι τα παιδιά τον είχαν αποδεχτεί και δεν τον απομάκρυναν εσκεμμένα. Ο Α. από μόνος του απομακρυνόταν. Όταν δούλευαν σε ομάδες ο ΜΠΡ τον πρόσεχε αρκετά. Ο Α. δε ζητούσε βοήθεια, αλλά τη δεχόταν. Ο ΜΠΡ τον αντιμετώπιζε σαν φυσιολογικό παιδί. Η *ΕκπΤ.3* (Ε' τάξη) επισημαίνει και εκείνη ότι ο Α. κάνει παρέα μόνο με δύο παιδιά (ΜΠΡ και ΚΑΚ). Δήλωσε ότι παίζει μαζί τους στο διάλειμμα, γελάει, τσιρίζει, είναι χαρούμενος. Όμως ανέφερε πως ο Α. κάνει περισσότερο παρέα με τον ΜΠΡ. Δηλώνει ότι τα υπόλοιπα παιδιά έχουν προσπαθήσει πολύ να προσεγγίσουν τον Α. και έχουν πια σταματήσει.

(ε) Απόψεις των εκπαιδευτικών (ΕκπΤ) για τον Α.

Όλες οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν πως ο Α δεν έχει μαθησιακά προβλήματα. Μάλιστα η *ΕκπΤ.2* (Γ' και Δ' τάξη) πιστεύει ότι ο Α. φοβόταν την κριτική. Επίσης δήλωσε πως ο Α. δεν έχει αυτοπεποίθηση και τον χαρακτήρισε υπερβολικά ευσυνείδητο. Όλες συμφωνούν ότι ο Α. έχει εγκλωβιστεί στην εικόνα που έχει δημιουργήσει ο ίδιος και δε μπορεί να ξεφύγει από αυτή. Χαρακτηρίζεται ως «το παιδί που δε μιλάει». Τις στεναχωρεί αυτή η κατάσταση και πιστεύουν ότι ο Α. είναι συνεχώς αγχωμένος για να μη μιλήσει.

Και οι τρεις εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι είχαν συνεργασία με την οικογένεια, κάτι το οποίο έρχεται σε αντίθεση με τα λεγόμενα του διευθυντή, ο οποίος δήλωσε ότι οι γονείς δε συνεργάστηκαν με το σχολείο για να απευθυνθούν σε θεσμικά όργανα της εκπαίδευσης (ΚΕΔΔΥ) (βλ. παρακάτω).

Ανάλυση συνεντεύξεων εκπαιδευτικών ειδικοτήτων (ΕκπΕ)

Πρόκειται για 6 εκπαιδευτικούς οι οποίοι διδάσκουν ή δίδασκαν στην τάξη του Α. τα μαθήματα ειδικότητας (ξένη γλώσσα, εικαστικά, φυσική αγωγή, θεατρική αγωγή, πληροφορική και μουσική).

(α) Προηγούμενες εμπειρίες και γνώσεις των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων (ΕκπΕ) σχετικά με την επιλεκτική αλαλία

Σχεδόν κανένας εκπαιδευτικός ειδικότητας δεν είχε συναντήσει άλλη φορά στην καριέρα του αντίστοιχη περίπτωση. Μόνο ένας είχε συναντήσει παλαιότερα παιδί με επιλεκτική αλαλία, το οποίο είχε φοιτήσει και αυτό στο συγκεκριμένο σχολείο. Τότε, αυτόβουλα, είχε αναζητήσει πληροφορίες σε διάφορες πηγές, όπως σε βιβλία και στο διαδίκτυο, αλλά δεν είχε λάβει βοήθεια από κάποιον ειδικό. Οι υπόλοιποι δήλωσαν ότι δεν έχουν γνώσεις για τη

συγκεκριμένη διαταραχή. Δεν αναζήτησαν πληροφορίες ούτε απευθύνθηκαν σε ειδικό όταν ανέλαβαν τον Α. Μόνο μια εκπαιδευτικός ανέφερε ότι ζήτησε συμβουλές για τον Α. από την εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής που βρισκόταν στο σχολείο.

Σύμφωνα με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών, φαίνεται ότι αυτοί δεν έχουν λάβει εκπαίδευση (ούτε κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, ούτε στο πλαίσιο μεταγενέστερης επιμόρφωσης) για το θέμα της επιλεκτικής αλαλίας. Αυτό το κενό αφενός ίσως αιτιολογείται από τον πολύ χαμηλό επιπολασμό της διαταραχής και την επικέντρωση των επιμορφωτικών προγραμμάτων σε πιο συχνές παθολογίες αφετέρου, όμως, έχει ως συνέπεια την άγνοια των εκπαιδευτικών σχετικά με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της επιλεκτικής αλαλίας και σχετικά με την ανάγκη να αναζητήσουν και να λάβουν βοήθεια από ειδικούς σχετικά με πρακτικές που μπορούν να εφαρμόσουν προκειμένου να βοηθήσουν το παιδί με επιλεκτική αλαλία (Davidson, 2012).

(β) Γνωριμία με τον Α. και «παρατηρήσεις» μέσα στον χρόνο

Τρεις από τους έξι εκπαιδευτικούς ειδικότητας γνώρισαν τον Α. κατά τη φετινή χρονιά (Ε' τάξη). Επειδή οι συγκεκριμένες συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν τον Δεκέμβριο, οι εκπαιδευτικοί αυτοί δήλωσαν ότι δεν έχουν προλάβει να σχηματίσουν πλήρη εικόνα για τη συμπεριφορά του Α. δεδομένου ότι οι ώρες τους είναι περιορισμένες.

Οι άλλοι τρεις εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων είχαν τον Α. ως μαθητή ο καθένας αντίστοιχα, ένα, δύο και τρία χρόνια. Όμως δεν ήταν σε θέση να απαντήσουν αν, στη διάρκεια αυτών των ετών μέχρι τον παρόντα χρόνο, έχουν δει κάποια διαφορά στη συμπεριφορά του Α. Αντίθετα, δύο εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δε γνώριζαν καθόλου τον Α. Προκύπτει, συνεπώς, ένας επιπλέον προβληματισμός αναφορικά με τη σημασία που αποδίδεται στην ατομικότητα του Α. ή κάθε μαθητή με κάποια ιδιαιτερότητα, ειδικότερα όταν αυτός δε διαταράσσει την «ευταξία» της τάξης. Μόνο ένας εκπαιδευτικός παρατήρησε αλλαγή στη συμπεριφορά του Α. (επισημαίνεται ότι ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός είχε δηλώσει πως είχε αναζητήσει άτυπα πληροφορίες για την επιλεκτική αλαλία και προσπάθησε εξ αρχής να χρησιμοποιήσει πρακτικές που θα βοηθούσαν τον Α. να ενταχθεί στην ομάδα).

(γ) Πρακτικές και συναισθήματα των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων (ΕκπΕ)

Κατά την ανάλυση διακρίθηκαν τρεις κατηγορίες πρακτικών τις οποίες φαίνεται να εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί για τον Α.

- *Πρακτικές λεκτικής επικοινωνίας:* Όλοι οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της προσπάθειάς τους να προσεγγίσουν τον Α., του απευθύνονταν λεκτικά. Ωστόσο, δεν υπήρξε λεκτική ανταπόκριση από πλευράς του Α. Σχεδόν σε όλους ανταποκρίνεται μη λεκτικά, με ένα νεύμα (κίνηση χεριού, κεφαλιού).

- *Πρακτικές αποστασιοποίησης*: Όλες οι προσπάθειες των εκπαιδευτικών είναι ατομικές πρωτοβουλίες, οι οποίες γίνονται διαισθητικά, χωρίς τις απαιτούμενες γνώσεις και χωρίς να καθοδηγούνται από κάποιον ειδικό, ο οποίος θα τους βοηθήσει να διαχειριστούν αυτήν την κατάσταση, αλλά και τα αρνητικά συναισθήματα που βιώνουν (Davidson, 2012). Σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, η μη λεκτική ανταπόκριση του Α. φαίνεται να ερμηνεύεται από αυτούς ότι το παιδί δε θέλει λεκτική επικοινωνία και δεν επιθυμεί να ασχολούνται μαζί του. Με βάση αυτή την ερμηνεία τους για τη στάση του Α., οι εκπαιδευτικοί δε θέλουν να τον πιέζουν, επιλέγουν να αποστασιοποιηθούν και, όπως οι ίδιοι δηλώνουν, «*τον αφήνουν στην ησυχία του*».

Οι πρακτικές αποστασιοποίησης ωστόσο δεν φαίνεται να συνδέονται μόνο με την ερμηνεία που αποδίδουν στη «σιωπή» του Α. Οι εκπαιδευτικοί μάς είπαν ότι «δεν έχουν την πολυτέλεια του χρόνου» να ασχοληθούν περεταίρω με την περίπτωση του Α. Εφ' όσον δεν ενοχλεί στην τάξη, ασχολούνται με τα υπόλοιπα παιδιά. Έτσι, φαίνεται να υπεισέρχονται και άλλοι παράγοντες που ίσως σχετίζονται με την κρατούσα παραδοσιακή αντίληψη, σύμ-

φωνα με την οποία η τάξη είναι ένα σύνολο στο οποίο απευθύνεται ο εκπαιδευτικός και η εκπαιδευτική διαδικασία. Στο πλαίσιο της αντίληψης αυτής, η εκπαιδευτική διαδικασία προχωρά με βάση τη «μέση» ανταπόκριση της τάξης, ενώ τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάποιου ή κάποιων παιδιών, όταν αυτά δεν παρεμποδίζουν τη διδακτική διαδικασία, δεν αποτελούν αντικείμενο ιδιαίτερου στοχασμού και εξέτασης.

- *Πρακτικές συνεργασίας και ενίσχυσης*: Μόνο δύο εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τεχνικές συνεργασίας και ομαδικά παιχνίδια. Ο ένας εξ αυτών εφαρμόζει πρακτικές ενδυνάμωσης του Α. με συνεχή επιβράβευσή του για να τον βοηθήσει να γίνει μέλος της ομάδας και να ενισχύει την εικόνα του μέσα σε αυτήν. Είναι γνωστό ότι οι προσδοκίες που διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί και τα συναισθήματα από τα οποία αυτοί διακατέχονται στη διάρκεια του έργου τους στην τάξη επηρεάζουν την συμπεριφορά και τις πρακτικές τους απέναντι στους μαθητές (Παναγοπούλου, 2015). Αυτή η άποψη δεν είμαστε βέβαιοι πόσο ισχύει στην περίπτωση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων. Διακρίναμε: α) *Συναισθήματα λύπης* των εκπαιδευτικών, που εκφράζονται όμως από τη θέση του παρατηρητή, χωρίς αναζήτηση τρόπων αντιμετώπισης, β) Επίσης διακρίναμε σε κάποιους μία τάση *καθησυχαστικής αποστασιοποίησης* από το πρόβλημα. Με άλλα λόγια, κάποιοι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων καθησυχάζουν τον εαυτό τους ότι δεν μπορούν να βοηθήσουν (κυρίως λόγω του περιορισμένου χρόνου που βρίσκονται στην τάξη και λόγω έλλειψης γνώσεων) και επιλέγουν την αποστασιοποίηση από το πρόβλημα γ) *Προβληματισμούς* με αναζήτηση τρόπων προσέγγισης του Α. εντοπίσαμε μόνο στο περιεχόμενο της συνέντευξης ενός εκπαιδευτικού.

(δ) Παρουσία του Α. στην τάξη και οι σχέσεις του με τους συμμαθητές του

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων είπαν ότι η παρουσία του Α. στην τάξη είναι μόνον φυσική. Αυτό, δεν το συνέδεσαν μόνο με την ανύπαρκτη συμμετοχή του σε κάθε διαδικασία ή συμβάν μέσα στην τάξη, αλλά και με τη μη έκφραση οποιουδήποτε συναισθήματος εκ μέρους του. Δηλαδή, περιγράφουν ένα παιδί που βρίσκεται ως φυσική παρουσία μέσα στο χώρο της τάξης, χωρίς ωστόσο να συμμετέχει ενεργά σε καμία δραστηριότητα (ή συμμετέχει σπάνια) και υποστηρίζουν ότι το ίδιο το παιδί έχει θέσει απροσπέλαστα όρια στην επικοινωνία του με τους άλλους (τόσο με τους συμμαθητές του όσο και με τους εκπαιδευτικούς), αφού – όπως οι ίδιοι το εκλαμβάνουν - δείχνει να μη θέλει να ασχολούνται μαζί του. Συγχρόνως, ορισμένοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν την παρουσία του ως «διακριτική» που δεν διαταράσσει την λειτουργία της τάξης. Η στάση του σώματός του δε δείχνει να δυσανασχετεί και να βαριέται. Απλώς, κάθεται στο κάθισμά του.

ΕκπΕ.3: «*Θέλει να είναι αόρατος. Εγώ μερικές φορές ξεχνάω ότι βρίσκεται μέσα στην τάξη […] Δε θέλει να συμμετάσχει καθόλου*».

ΕκπΕ.2: *[….]«Απλά, κάθεται. Είναι αντίστοιχη η στάση του σώματός του με την αλαλία του. Δε μιλάει, δεν κουνιέται». «Είναι σα να μην υπάρχει […] Είναι ένα πράγμα σαν κούκλα. Κάθεται. […] Τον βλέπω απλά αδιάφορο, να κάθεται. Σα να περιμένει να τελειώσει το μάθημα. Δε δείχνει να βαριέται. Γιατί πολλές φορές και η στάση του σώματος δείχνει… όχι κάθεται κανονικά στην καρέκλα και απλά κοιτάει… είναι χαρακτηριστικό αυτό του Α. […] Πραγματικά… κάθεται ακίνητος, εκτός αν ασχολείται με τον ΜΠΡ».*

Μόνο δύο εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι ο Α. συμμετέχει στο μάθημά τους και του αρέσουν τα ομαδικά παιχνίδια. Εδώ επισημαίνεται ότι το αντικείμενο των δύο εκπαιδευτικών είναι θέατρο και φυσική αγωγή. Οι δραστηριότητες της φυσικής αγωγής πραγματοποιούνται εκτός του τυπικού χώρου της τάξης (σε ένα μεγάλο χώρο στο διάδρομο, ο οποίος χρησιμοποιείται και σε παραστάσεις και εκδηλώσεις) και δεν έχουν τα χαρακτηριστικά και τη δομή των μαθημάτων με αυστηρούς ακαδημαϊκούς στόχους. Πρόκειται, επίσης, για μαθήματα στα οποία δίδεται μεγαλύτερη έμφαση ή ελευθερία για κινητική/μη λεκτική έκφραση και επικοινωνία στα πλαίσια ομαδικών δραστηριοτήτων.

ΕκπΕ.6: «Γελάει (στο μάθημα), όταν βλέπει δυσκολίες σφίγγεται, τα χεράκια έτσι σαν να τρέμει (δείχνει με τα χέρια), θα το κάνω, δε θα το κάνω, θα το κάνει η ομάδα μου, δε θα το κάνει… Τα παρατηρώ αυτά. Είναι εκδηλωτικός όντως. Αυτό το πράγμα το παρατήρησα από τα Χριστούγεννα και μετά».

Πάντως, στο επίπεδο της έκφρασης των συναισθημάτων οι δηλώσεις των υπόλοιπων εκπαιδευτικών ήταν πολύ διαφορετικές. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι όπως ο Α. δεν υπάρχει μέσα στην τάξη, αντίστοιχα δεν εκφράζεται. Τον χαρακτήρισαν «ανέκφραστο», «σοβαρό», «σκυθρωπό» που «σπάνια θα γελάσει», όχι όμως στεναχωρημένο.

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε ό,τι αφορά τις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ του Α. και των συνομηλίκων του, δημιούργησαν τρεις υποκατηγορίες. Στην πρώτη ομάδα περιγράφεται η συμπεριφορά των συνομηλίκων προς τον Α., στη δεύτερη η συμπεριφορά του Α. απέναντι στους συμμαθητές του και στην τρίτη αν ο Α. επικοινωνεί λεκτικά ή μη λεκτικά μαζί τους.

Οι περισσότερες απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι το κλίμα της τάξης είναι προστατευτικό και πως τα παιδιά στηρίζουν σιωπηρά των Α. Πολλές φορές μάλιστα απαντούν τα ίδια, αντί για αυτόν. Παρόλα αυτά, σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι τα παιδιά δεν τον προσεγγίζουν, χωρίς όμως να τον κοροϊδεύουν ή να τον απομονώνουν. Περισσότερο αδιαφορούν.

Στη δεύτερη ομάδα συμπεριλαμβάνονται οι απαντήσεις που αναφέρουν ότι ο Α. δεν προσεγγίζει τα υπόλοιπα παιδιά και περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, μάλιστα, ανέφεραν ότι συναναστρέφεται μη λεκτικά μόνο με τον ΜΠΡ, ο οποίος τον προσέχει και τον προστατεύει. Ο *ΕκπΕ.6* δήλωσε ότι δεν τον απομονώνουν. Θεωρεί ότι ο Α. αποξενώνει τον εαυτό του, διότι δεν έχει αυτοπεποίθηση και πιστεύει ότι δεν είναι τόσο δραστήριος όσο οι συμμαθητές του και ότι δεν τα καταφέρνει αρκετά καλά στα ομαδικά παιχνίδια.

Από τους έξι εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, οι δύο δήλωσαν ότι δεν έχουν σχηματίσει άποψη σχετικά με την αλληλεπίδραση του Α. με τους συμμαθητές του, λόγω έλλειψης χρόνου (ΕκπΕ.1 και ΕκπΕ.5). Μόνο μία εκπαιδευτικός υποστήριξε ότι ο Α. δεν επικοινωνεί με κανένα (ΕκπΕ.4), ενώ δύο εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι ίσως να επικοινωνεί με τον ΜΠΡ είτε μονολεκτικά ή ψιθυριστά, αν και δεν ήταν βέβαιοι γι' αυτό (ΕκπΕ2 και ΕκπΕ.3). Τέλος, μόνο ο εκπαιδευτικός που είχε δηλώσει προηγουμένως ότι ασχολείται ιδιαίτερα με τον Α. (ΕκπΕ.6), δήλωσε ότι επικοινωνεί και συνεργάζεται με τους συμμαθητές του μη λεκτικά.

(ε) Απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων (ΕκπΕ) για τον Α.

Η συνολική τοποθέτηση του κάθε εκπαιδευτικού ειδικότητας για τον Α. δεν έδωσε επιπλέον πληροφορίες. Απ' ό,τι κατατέθηκε στις συνεντεύξεις φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αφενός δεν γνωρίζουν το ίδιο το παιδί και αφετέρου δεν έχουν ιδιαίτερες γνώσεις σχετικά με τη διαταραχή του. Αυτό το κενό γνώσης τούς οδηγεί στη διαμόρφωση προσωπικών ερμηνειών ή θεωριών και αποφάσεων. Εξέφρασαν αυτοκριτική, δήλωσαν ότι, αν και θέλουν να βοηθήσουν, δεν ξέρουν τον τρόπο, και τόνισαν την έλλειψη στήριξης/καθοδήγησης. Κάποιοι επισήμαναν πως το σχολείο, ως θεσμός, θα έπρεπε να ασχοληθεί περισσότερο, και πως το θέμα αυτό έχει συζητηθεί πολλές φορές στο σύλλογο διδασκόντων, αλλά τελικώς δεν έχει γίνει κάτι.

Ανάλυση συνεντεύξεων διευθυντή και σχολικού συμβούλου

Ο διευθυντής του σχολείου δήλωσε ότι κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας του δε συνάντησε άλλο παιδί με επιλεκτική αλαλία. Είπε πως γνώριζε πληροφορίες για την αλαλία γενικότερα, όχι όμως για την επιλεκτική. Γνώρισε τον Α. τη φετινή χρονιά και τον συναντά μία φορά την εβδομάδα για μία διδακτική ώρα, διότι διδάσκει στην Ε' τάξη το μάθημα

«Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή». Ανέφερε πως, στο επίπεδο των αρμοδιοτήτων του σχολείου, επικοινώνησε με τα ΚΕΔΔΥ.

Διευθυντής: *«Έχουμε συζητήσει και με τα ΚΕΔΔΥ για το θέμα αυτό του μαθητή, αλλά δεν έγινε προσπάθεια από τους γονείς να επισκεφτούν τα ΚΕΔΔΥ για να υπάρξουν και κάποιες υποστηρικτικές δομές για τον μαθητή αυτόν, από την πλευρά του σχολείου».*

Επισημάνθηκε πως για να βοηθήσει το σχολείο κάποιο μαθητή με οποιοδήποτε πρόβλημα να ενταχθεί σε κάποιο από τα προγράμματα στήριξης, η συνεργασία των γονέων είναι απαραίτητη.

Διευθυντής: *«Για να μπορέσουμε εμείς να στηρίξουμε κάποιους μαθητές οι οποίοι έχουν κάποιο πρόβλημα, οποιοδήποτε πρόβλημα…* (χρειάζεται και η συνεργασία των γονέων) *[…] Θα μπορούσαμε στα πλαίσια αυτών των προγραμμάτων να εντάξουμε μέσα και τον συγκεκριμένο μαθητή. Αλλά θα πρέπει να υπάρχει κάποια γνωμάτευση από τα ΚΕΔΔΥ. Για να μπορέσουμε να τον εντάξουμε εκεί μέσα, διαφορετικά δεν υπάρχει δυνατότητα* (να βοηθήσει θεσμικά το σχολείο)*».*

Εκ μέρους του διευθυντή αφήνεται εδώ να εννοηθεί σαφώς ότι υπήρξε κενό στη συνεργασία σχολείου – οικογένειας αναφορικά με το πρόβλημα.

Ο διευθυντής συμφωνεί με τους περισσότερους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων (ΕΚΠΕ), δηλώνοντας πως ο Α. υπάρχει μόνο ως φυσική παρουσία στην τάξη και δεν εκφράζεται ποτέ. Μόνο όταν του απευθύνει το λόγο εκείνος, εκφράζεται μη λεκτικά (επισήμανε πως οι δηλώσεις του γίνονται με επιφύλαξη, διότι δε συναντά τον Α. συχνά).

Διευθυντής: *«Δε συμμετέχει σε καμιά δραστηριότητα της τάξης […] δε σήκωσε ποτέ το χέρι του…δεν ενδιαφέρθηκε ποτέ για το μάθημα… […] είναι σαν να είναι ένα αντικείμενο» […] «Δε βγάζει ούτε θετικά συναισθήματα ούτε αρνητικά […] έχει μια σοβαρότητα, μια σκυθρωπότητα… όχι, να κλαίει να στεναχωριέται ή να γελάει με κάτι αστείο που έγινε… έχω προκαλέσει πολλές φορές να δημιουργηθεί κάποιο γέλιο μες στην τάξη, αλλά διαπίστωσα ότι αυτός παραμένει ανέκφραστος».*

Σε ό,τι αφορά το κλίμα της τάξης υποστηρίζει πως είναι προστατευτικό και πως τα παιδιά στηρίζουν σιωπηρά των Α. Πολλές φορές, μάλιστα, απαντούν τα ίδια, αντί για αυτόν. Δήλωσε ότι οι συμμαθητές του τον βλέπουν θετικά, επισημαίνοντας όμως ότι και ο Α. είναι ένα παιδί που δε δημιουργεί προβλήματα. Ωστόσο, δε συνεργάζεται μαζί τους.

Διευθυντής: *« […] πριν ακόμα προλάβει να απαντήσει, με κοιτούσε στα μάτια ο μαθητής, οι συμμαθητές του απαντούσαν για λογαριασμό του» […] «Δεν υπάρχει συνεργασία με τους συμμαθητές του. Ούτε καν με τον διπλανό του»* (δηλώνει με επιφύλαξη).

Κλείνοντας, ο διευθυντής επισήμανε πως ενημερώνεται κάθε χρόνο από την εκάστοτε εκπαιδευτικό της τάξης, αλλά δε συνεργάζεται με τον σχολικό σύμβουλο ούτε έρχεται σε επαφή με τους γονείς, διότι αυτά είναι αρμοδιότητα της δασκάλας της τάξης.

Ο σχολικός σύμβουλος δήλωσε ότι γνωρίζει και άλλες περιπτώσεις παιδιών με επιλεκτική αλαλία. Ανέφερε παράδειγμα παιδιού που έλαβε μεγάλη στήριξη από το σχολείο και σε συνεργασία με την οικογένεια, ξεκίνησε να μιλά στο σχολείο. Ο ίδιος δήλωσε πως ό,τι γνωρίζει για τη διαταραχή το έμαθε από τις συζητήσεις με τις μητέρες των παιδιών και τους ειδικούς που τα παρακολουθούσαν.

Ανέφερε την ανάμειξή του σε περιπτώσεις παιδιών, τονίζοντας ότι καλείται από το σχολείο να εμπλακεί. Λειτουργεί ως μεσολαβητής μεταξύ συναδέλφων, αλλά και οικογένειας και σχολείου. Μιλώντας γενικά για τον ρόλο του σε αντίστοιχες περιπτώσεις παιδιών, δήλωσε πως προσπαθεί να διατηρεί μια ισορροπία μεταξύ όσων εμπλέκονται στη σχολική καθημερινότητα ενός παιδιού με επιλεκτική αλαλία:

Σχ. Σ.: «[…] Στόχος μου είναι να εξομαλύνω τις παραμέτρους συνεργασίας ανάμεσα στη δασκάλα που έχει το παιδί και στους συναδέλφους της παράλληλης στήριξης. Και ανάμεσα στην οικογένεια και στο σχολείο».

Επισήμανε ότι το σχολείο παραπέμπει τους γονείς στα ΚΕΔΔΥ και εκείνα αξιολογούν με τα δικά τους κριτήρια για το αν χρειάζεται παράλληλη στήριξη ή όχι. Ωστόσο δήλωσε πως και η παράλληλη στήριξη δε λειτουργεί πάντα, αναφέροντας το παράδειγμα μιας κοπέλας που ήταν παθητική και αυτό δε βοήθησε το παιδί να εκφραστεί.

Δήλωσε πως είχε ενημερωθεί από τη δασκάλα για τον Α., η οποία τον πληροφόρησε πως έχει ένα παιδί από δύσκολο οικογενειακό περιβάλλον και ο ίδιος έδωσε κάποιες συμβουλές, χωρίς να γνωρίζει τι έγινε μετέπειτα. Επεσήμανε πως τόσο ο ίδιος, όσο και το σχολείο παρότρυναν την οικογένεια να απευθυνθεί στα ΚΕΔΔΥ, διότι είναι μια δύσκολη περίπτωση που δεν ανήκε στο γνωστικό τους πεδίο.

Ανέφερε πως μια φορά, παλιότερα, παρατήρησε μάθημα της τάξης και δήλωσε πως ο Α. ήταν απλός παρατηρητής σε όλη τη διάρκεια. Δε θυμόταν να παρατήρησε τις εκφράσεις του. Κλείνοντας, υποστήριξε πως τα παιδιά με επιλεκτική αλαλία χρήζουν παράλληλης στήριξης, διότι υστερούν ακαδημαϊκά και κοινωνικά.

Σχ. Σ.: «Ένα τέτοιο παιδί σίγουρα χρήζει παράλληλης στήριξης, γιατί το πρόβλημα αυτό αρχίζει και δημιουργεί ένα φαύλο κύκλο. Του δημιουργεί μια κατάσταση… μέσα στην τάξη, μη αποδοχής, δεν έχει τα αποτελέσματα τα επιθυμητά που θέλει…, στα ακαδημαϊκά του πάει πάρα πολύ πίσω. Οπότε έχουμε μια ελπίδα, αν έχει παράλληλη στήριξη και κερδίσει την εμπιστοσύνη της παράλληλης στήριξης και λειτουργήσει, να καλύψουμε λίγο τα γνωστικά κενά και η καλή συνεργασία της παράλληλης στήριξης με τη δασκάλα να δημιουργήσει και μια ευκαιρία κάπου να συμμετέχει και στα υπόλοιπα… να κερδίσει λίγο από το χαμένο έδαφος […]».

Συνολικά, από τις απαντήσεις των στελεχών της εκπαίδευσης, αντιλαμβανόμαστε πως και οι δύο ήταν ενήμεροι για την περίπτωση του Α, ωστόσο δε διαφαίνεται να είχαν σχηματίσει μια ολοκληρωμένη εικόνα για το παιδί και την πρόοδό του. Αφήνεται να εννοηθεί και από τους δύο ότι οι γονείς στην προκειμένη περίπτωση δε συνεργάστηκαν σε ό,τι αφορά την επίσκεψή τους στα ΚΕΔΔΥ προκειμένου το παιδί να λάβει παράλληλη στήριξη.

Αποτελέσματα ερωτηματολογίων εκπαιδευτικών

Στον Πίνακα 1 συνοψίζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων (ΕκπΕ.1 – ΕκπΕ.6), καθώς και των εκπαιδευτικών της τάξης (ΕκπΤ.1 – ΕκπΤ.3) στο ερωτηματολόγιο «School Speech Questionnaire» (SSQ).

Με βάση τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο «Ερωτηματολόγιο Σχολικής Ομιλίας», σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως ο Α. δε μιλά ποτέ σε συμμαθητές του στο σχολείο. Δύο μόνο εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι μιλά σε κάποιους επιλεκτικά (εννοώντας τους ΜΠΡ και ΚΑΚ). Σχεδόν όλοι απάντησαν ότι ο Α. δεν τους απαντά ποτέ λεκτικά όταν του απευθύνουν μια ερώτηση λεκτικά, ενώ όλοι συμφώνησαν πως ούτε ο Α. απευθύνεται ποτέ λεκτικά στον δάσκαλο για να θέσει μια ερώτηση. Επιπλέον, όλοι απάντησαν ομόφωνα ότι ο Α. δεν επικοινωνεί λεκτικά ούτε με τους εκπαιδευτικούς, ούτε με το λοιπό προσωπικό του σχολείου. Ομοίως, δε μιλά ποτέ σε ομάδες συνομηλίκων ή ενώπιον της τάξης. Αντίθετα με τις προηγούμενες απαντήσεις, στην ερώτηση που αφορά το πόσο συμμετέχει μη λεκτικά ο Α. στην τάξη, οι απόψεις μοιράστηκαν, όπως φαίνεται στον Πίνακα 1. Επισημάνθηκε από όλους ότι ο Α. επικοινωνεί μη λεκτικά μόνο όταν του απευθυνθούν εκείνοι (επιβεβαιώνεται και από τις συνεντεύξεις). Τέλος, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δήλωσε πως η αλαλία του Α. επηρεάζει τις σχολικές του σχέσεις.

Πίνακας 1 Απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο «Ερωτηματολόγιο Σχολικής Ομιλίας» (SSQ)

Ερωτήσεις	Εκπαιδευτικοί Ειδικοτήτων (ΕκπΕ.)						Εκπαιδευτικοί Τάξης (ΕκπΤ.)		
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**1**	**2**	**3**
1. Αυτός ο μαθητής μιλά στους περισσότερους συμμαθητές στο σχολείο, όταν χρειάζεται.	Σπάνια	Ποτέ	Ποτέ	Ποτέ	Ποτέ	Ποτέ	Ποτέ	Ποτέ	Ποτέ
2. Μιλά σε επιλεγμένους συμμαθητές (φίλους του/της) στο σχολείο, όταν χρειάζεται.	Πάντα	Σπάνια	Συχνά	Ποτέ	Ποτέ	Ποτέ	Ποτέ	Ποτέ	Ποτέ
3. Όταν ο δάσκαλος ή η δασκάλα του απευθύνει μια ερώτηση, αυτός ο μαθητής απαντάει λεκτικά.	Σπάνια	Ποτέ	Ποτέ	Ποτέ	Ποτέ	Ποτέ	Ποτέ	Ποτέ	Ποτέ
4. Αυτός ο μαθητής κάνει ερωτήσεις στον δάσκαλο ή στη δασκάλα, όταν χρειάζεται.	Ποτέ	Ποτέ	Ποτέ	Ποτέ	Ποτέ	Ποτέ	Ποτέ	Ποτέ	Ποτέ
5. Αυτός ο μαθητής μιλά στους περισσότερους δασκάλους ή στο προσωπικό του σχολείου, όταν χρειάζεται.	Ποτέ	Ποτέ	Ποτέ	Ποτέ	Ποτέ	Ποτέ	Ποτέ	Ποτέ	Ποτέ
6. Αυτός ο μαθητής μιλά σε ομάδες ή ενώπιον της τάξης του, όταν χρειάζεται.	Ποτέ	Ποτέ	Ποτέ	Ποτέ	Ποτέ	Ποτέ	Ποτέ	Ποτέ	Ποτέ
7. Αυτός ο μαθητής λαμβάνει μέρος μη λεκτικά στην τάξη (π.χ. νεύματα, χειρονομίες, γράφει σημειώσεις), όταν χρειάζεται.	Σπάνια	Σπάνια	Σπάνια	Πάντα	Συχνά	Συχνά	Συχνά	Συχνά	Συχνά
8. Πόσο πολύ επηρεάζει τις σχολικές του σχέσεις το γεγονός πως το παιδί δε μιλά;	Πολύ	Πολύ	Πολύ	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πολύ	Πολύ	Πολύ

*Σημείωση: * ΕκπΕ.1 – ΕκπΕ. 6: εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, ΕκπΤ.1 – ΕκπΤ.3 οι εκπαιδευτικοί της τάξης*

Ανάλυση δεδομένων παρατήρησης

Όπως προέκυψε από τα δεδομένα κατά τη διάρκεια της παρατήρησης, καθημερινά ο Α. έκανε παρέα με τον ΜΠΡ (τον φίλο του). Ο ΜΠΡ του μιλούσε και ο Α. του έκανε νοήματα. Κάθε μέρα, συναντιόντουσαν οι δυο τους στα παγκάκια της αυλής και από εκεί ξεκινούσαν το παιχνίδι τους. Τις δύο πρώτες ημέρες, την περισσότερη ώρα ο Α. ακολουθούσε τον ΜΠΡ Συγκεκριμένα, ο ΜΠΡ έφευγε, έτρεχε μαζί με άλλα παιδιά και ο Α. τον περίμενε. Μόλις επέστρεφε, περπατούσαν μαζί. Ο Α. έδειχνε χαρούμενος κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, παρότι δεν έπαιζαν κάποιο παιχνίδι οργανωμένα μαζί. Τις επόμενες τρεις μέρες ο Α. και ο ΜΠΡ έπαιζαν κρυφτό και κυνηγητό μαζί με κάποια μικρότερα παιδιά (η εκπαιδευτικός δήλωσε ότι είναι συγγενικά πρόσωπα του ΜΠΡ) και ο Α. έδειχνε πολύ χαρούμενος, αν και δε συμμετείχε πάντα. Μάλιστα, στο κρυφτό, ο ΜΠΡ έκανε νοήματα στον Α. να πάει να κρυφτεί στη δική του κρυψώνα. Ο Α. σπανίως προσέγγιζε τον ΜΠΡ, όμως όποτε το έκανε, ο ΜΠΡ αντιδρούσε θετικά στο κάλεσμα του Α.

Παρουσίαση στοιχείων που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις με τα μέλη της οικογένειας

Οι απαντήσεις των συνεντεύξεων των άμεσων μελών της οικογένειας του Α. (πατέρας, παππούς, γιαγιά) αφορούν τις απόψεις τους για διάφορες παραμέτρους της συμπεριφοράς του, κυρίως εκτός σχολείου. Δεν προέκυψαν διαφορετικές απόψεις, αλλά το κάθε μέλος της οικογένειας πρόσθεσε κάποια επιπλέον στοιχεία γι' αυτήν. Από τις συνεντεύξεις προέκυψαν δύο ενότητες πληροφοριών:

α) Πληροφορίες για τη συμπεριφορά του Α. τόσο μέσα στην οικογένεια, όσο και σε διάφορες κοινωνικές καταστάσεις.

Τα μέλη της οικογένειας ανέφεραν ότι ο Α. μιλά σε όλους σχεδόν τους συγγενείς, είτε όταν είναι παρόντες είτε τηλεφωνικά. Με την πάροδο του χρόνου εκφράζεται λεκτικά όλο και σε περισσότερους οικογενειακούς φίλους, αλλά και σε αγνώστους. Η οικογένεια δήλωσε ότι ο Α. δεν έχει πρόβλημα με την πολυκοσμία, διότι στον τόπο παραθερισμού συναναστρέφεται και παίζει με 20-30 παιδιά καθημερινά και για πολλές ώρες. Αξιοσημείωτο είναι το σχόλιο ενός μέλους που δήλωσε πως όταν ο Α. συναντήσει κάποιον μπορεί να του μιλήσει, μπορεί και όχι. Δεν έχει καταλάβει τα κριτήρια με τα οποία επιλέγει σε ποιον θα μιλήσει, όμως έχει παρατηρήσει πως, αν δεν μιλήσει σε κάποιον την πρώτη φορά που θα τον συναντήσει, δεν του μιλά μέχρι και σήμερα. Ενώ αν μιλήσει σε κάποιον την πρώτη φορά που θα τον συναντήσει, του μιλά κανονικά μέχρι και σήμερα.

Επισημάνθηκε ότι ο Α. είναι λιγομίλητος, αλλά γενικά επικοινωνεί λεκτικά εκτός σχολικού πλαισίου. Ο πατέρας ανέφερε ότι ο Α. εκφράζεται λεκτικά συνεχώς και συζητάνε πολύ μαζί. Σε ερώτηση για το πώς θα χαρακτήριζε τον Α., είπε ότι είναι ένα φυσιολογικό παιδί. Ούτε υπερκινητικό, ούτε νωθρό. Είναι σαν όλα τα άλλα παιδιά.

Σε ό,τι αφορά το σχολείο, η οικογένεια γνωρίζει ότι ο Α. δε μιλά ούτε στους εκπαιδευτικούς ούτε στους συμμαθητές του. Επιβεβαίωσαν ότι ο καλύτερός του φίλος είναι ο ΜΠΡ και ότι επικοινωνεί μαζί του μη λεκτικά. Δήλωσαν ότι τον αγαπάει πολύ.

β) Πληροφορίες για τις σχέσεις οικογένειας – σχολείου και τις απόψεις των οικείων για τον ρόλο του σχολείου αναφορικά με την ανάδυση και αντιμετώπιση του προβλήματος του Α.

Οι οικείοι φαίνεται να εντοπίζουν την αιτία του προβλήματος μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Αναφέρθηκε ότι η διαταραχή παρουσιάστηκε ήδη από την ηλικία των τριών ετών, όταν ο Α. πήγαινε σε ιδιωτικό παιδικό σταθμό. Τότε οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν το γεγονός

στην οικογένεια, η οποία προσπαθούσε να κατανοήσει την αιτία του προβλήματος. Ένα μέλος της οικογένειας δήλωσε πεπεισμένα ότι ο Α. κάτι φοβόταν.

Σ.2: *«Κάπου φοβότανε, φαινόταν δηλαδή καθαρά. Είχε φόβο… Εκεί (στον παιδικό), έχω αυτή την εντύπωση […] τα μικρά παιδάκια λέγανε ο Α. δε μιλάει, από εκεί ξεκίνησε αυτό…, αυτή η λέξη του έμεινε». «Όμως ήθελε να πηγαίνει».*

Άλλο μέλος δήλωσε ότι από μικρός ο Α. ήταν διστακτικός και δεν έκανε κάποιες κινήσεις μόνος του (π.χ. να κατέβει σκαλιά). Μέχρι που διαπίστωσαν ότι έχει κάποιο πρόβλημα με τα μάτια του και έπρεπε να φορέσει γυαλιά. Μόλις φόρεσε τα γυαλιά (μετά τον παιδικό σταθμό), άλλαξε η συμπεριφορά του και δεν ήταν πια τόσο διστακτικός. Ο ίδιος υποθέτει ότι ίσως και αυτή η διστακτικότητα να αποτέλεσε παράγοντα για την μετέπειτα κατάσταση.

Εν τέλει δεν κατάφεραν οι γονείς να εντοπίσουν την αιτία της αλαλίας του Α. στον παιδικό σταθμό και η κατάσταση συνεχίστηκε και στο νηπιαγωγείο. Επισημάνθηκε από όλους ότι το σχολείο δε βοήθησε καθόλου στην αναζήτηση ειδικών για να αντιμετωπιστεί η κατάσταση. Οι γονείς αναζήτησαν μόνοι τους ειδικούς, οι οποίοι μάλιστα, υπέθεσαν ότι ίσως η συμπεριφορά της νηπιαγωγού πυροδότησε το πρόβλημα. Και αυτό διότι ήταν ηλικιωμένη και φώναζε πολύ, κάτι που ενοχλούσε πολύ τον Α. και δεν τη συμπαθούσε. Επίσης, τον παραγκώνιζε και μιλούσε μπροστά στον ίδιο και στους συμμαθητές του για την αλαλία του όχι με υποστηρικτικά σχόλια. Από τις πληροφορίες που συλλέχθηκαν, διαπιστώνεται ότι η νηπιαγωγός δεν ήταν ιδιαίτερα συνεργάσιμη και δε βοήθησε στην προσαρμογή του Α. στο καινούριο για αυτόν πλαίσιο. Αντίθετα, την επόμενη χρονιά η καινούρια νηπιαγωγός ασχολήθηκε ιδιαίτερα μαζί του, βοηθώντας τον να εκφραστεί και συνεργάστηκε με την οικογένεια. Όμως για τον Α. ήταν ήδη αργά, όπως είπαν χαρακτηριστικά.

Η κατάσταση συνεχίστηκε και στο δημοτικό σχολείο. Όλοι προσπαθούσαν να βοηθήσουν στη διαχείριση αυτής της δύσκολης κατάστασης. Η μητέρα συνεργαζόταν με κάθε εκπαιδευτικό που αναλάμβανε την τάξη του Α. (όχι με τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων). Μάλιστα υπήρξε πρωτοβουλία από το σχολείο και πρότεινε στην οικογένεια να αλλάξει σχολικό περιβάλλον ο Α., μήπως και βοηθηθεί, αλλά οι ειδικοί το απέρριψαν τη δεδομένη χρονική στιγμή. Ο πατέρας συνεργάζεται, όμως βρίσκεται ακόμα στα πλαίσια της τυπικής διαδικασίας.

Τέλος, είναι πιθανό να έχει κάποια σημασία η αναφορά του πατέρα στον εαυτό του, πληροφορώντας πως και εκείνος δε μιλούσε σε κανέναν στο σχολείο (εκτός από τον κολλητό του), όταν φοιτούσε στο δημοτικό, και άρχισε να μιλά σε όλους όταν άρχισε να φοιτά στο γυμνάσιο. Επιπρόσθετα, σχολιάζοντας το γεγονός ότι δε γράφει στα διαγωνίσματα στο σχολείο, είπε πως και εκείνος δεν έγραφε και δεν απαντούσε ούτε σε προφορική ερώτηση, αν δεν ήταν απόλυτα σίγουρος.

Σ.1: «*Βλέποντας τον Α. είναι σα να βλέπω τον εαυτό μου όταν ήμουν μικρός. Ήμουν πολύ κλειστό παιδί […] πολλές φορές, αν δεν ήξερα κάτι δεν υπήρχε περίπτωση να… ,αν είχα την παραμικρή αμφιβολία ότι μπορεί να είναι λάθος, δε θα έλεγα τίποτα» «Νιώθω σαν να βλέπω τον εαυτό μου».*

Αποτελέσματα ερωτηματολογίων των μελών της οικογένειας

Από τις απαντήσεις των μελών της οικογένειας προκύπτει ότι ο Α. δεν επικοινωνεί ποτέ λεκτικά στο σχολείο με κανέναν. Δεν μιλά ούτε στους εκπαιδευτικούς και το προσωπικό του σχολείου όταν του θέτουν μια ερώτηση, αλλά ούτε και σε κανέναν συμμαθητή του. Δε μιλά ούτε για να θέσει κάποια ερώτηση, αλλά ούτε και για να ζητήσει κάτι.

Ανέφεραν ότι το παιδί στο σπίτι μιλά στα μέλη της οικογένειας είτε είναι άλλοι άνθρωποι παρόντες είτε βρίσκεται σε μέρος που δεν του είναι οικείο. Επισημαίνουν ότι δεν επικοινωνεί λεκτικά όταν είναι παρόντες κάποιοι συγκεκριμένοι άνθρωποι, όπως συμμαθητές από το σχολείο και οι γονείς τους, εκπαιδευτικοί του σχολείου του, η πρώτη ερευνήτρια και

ελάχιστοι συγγενείς που δεν βλέπει συχνά. Αντίθετα, μιλά πάντα στα μέλη της οικογένειας που ζουν μαζί του και επικοινωνεί και λεκτικά μαζί τους και τηλεφωνικά. Ακόμη, μιλά τηλεφωνικά και με συγγενείς τους οποίους συναντά συχνά, καθώς και σε όλα τα πρόσωπα που είναι φίλοι της οικογένειας και σε όλους τους φίλους του και τις οικογένειές τους στον τόπο παραθερισμού. Εκεί μιλά και σε αγνώστους χωρίς κανένα πρόβλημα. Σε ό,τι αφορά τις κοινωνικές καταστάσεις εκτός σχολικού πλαισίου, τα μέλη της οικογένειας δήλωσαν πως ο Α. μιλά σχεδόν πάντα σε παιδιά που γνωρίζει για πρώτη φορά, όπως και σε ενήλικες, είτε αυτοί είναι φίλοι της οικογένειας είτε όχι. Δηλαδή αν συναντήσει για παράδειγμα κάποιο παιδί που δεν το γνωρίζει, θα του μιλήσει και θα παίξει μαζί του. Το ίδιο πράττει και με τους οικογενειακούς φίλους που δε γνωρίζει, αλλά και κάποιον γιατρό που θα επισκεφτεί. Όμως, σπάνια μιλά σε υπαλλήλους καταστημάτων και σερβιτόρους, όταν θέλει να ζητήσει κάτι.

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Από τα δεδομένα της μελέτης προκύπτει ότι οι κοινωνικές σχέσεις και οι αλληλεπιδράσεις του Α. στην τάξη περιορίζονται μόνο σε δύο συμμαθητές του (κυρίως με έναν) με τους οποίους φαίνεται να έχει αναπτυχθεί ένας ιδιότυπος κυρίως μη λεκτικός τρόπος επικοινωνίας, του οποίου τα χαρακτηριστικά οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν σε θέση να περιγράψουν με σαφήνεια.

Σύμφωνα με τον Leo (2015) ένα παιδί με επιλεκτική αλαλία προτιμά να είναι μόνο, διότι τα άλλα παιδιά γύρω του μιλούν και αυτό το αγχώνει. Έτσι, οι συνομήλικοι μπορεί να μην προσεγγίσουν αυτό το παιδί, επειδή μπορεί να φαίνεται αδιάφορο για παιχνίδι. Η Τζωρτζάκη (2012) επισημαίνει ότι ο Goffman (1971) στη θεωρία του για την αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων αναφέρει, ότι το άτομο εκπέμπει πληροφορίες οι οποίες βοηθούν τους υπόλοιπους να γνωρίζουν τι να αναμένουν από το άτομο αυτό και τι να αναμένει το ίδιο το άτομο από αυτούς (Τζωρτζάκη, 2012). Σύμφωνα με αυτή την άποψη, ο Α. είναι πιθανό να εκπέμπει πληροφορίες, τις οποίες οι περισσότεροι συμμαθητές του εκλαμβάνουν ως αδιαφορία με αποτέλεσμα να τον αγνοούν.

Ωστόσο, όπως προαναφέρθηκε, ο Α. καταφέρνει να έχει στο πεδίο της επικοινωνίας δύο συμμαθητές του, που και αυτοί έχουν προβλήματα ένταξης στην ομάδα και είναι αγνοημένοι από τους συμμαθητές τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να δημιουργήσουν μια κλειστή ομάδα (κυρίως δυάδα), στην οποία δεν φαίνεται να προσπαθούν να συμπεριλάβουν κάποιον άλλο συνομήλικο αλλά ούτε οι συμμαθητές προσπαθούν να τους προσεγγίσουν. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με αντίστοιχα ευρήματα (Cunnigham et al., 2006), σύμφωνα με τα οποία τα παιδιά με επιλεκτική αλαλία δυσκολεύονται να δημιουργήσουν φίλους στο σχολικό περιβάλλον εξαιτίας της μη χρήσης της λεκτικής έκφρασης. Επιπλέον, συνάδουν με τα αποτελέσματα σύγχρονων ερευνών στις οποίες αναφέρεται ότι τα παιδιά με επιλεκτική αλαλία, όσο μεγαλώνουν απομακρύνονται από τους συνομηλίκους τους στην τάξη (Kotrba, 2015). Τέλος, ευρήματα επίσης αναφέρουν ότι έχουν λίγους στενούς φίλους, με τους οποίους όμως επικοινωνούν μη λεκτικά (Leo, 2015).

Όπως προκύπτει από την ανάλυση των συνεντεύξεων, οι σχέσεις και οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ του Α. και των εκπαιδευτικών, φαίνεται να επηρεάζονται από το κυρίαρχο στοιχείο του κενού στη γνώση του προβλήματος εκ μέρους των εκπαιδευτικών (κυρίως των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων) και της επακόλουθης έλλειψης κατάλληλης στήριξής τους, κάτι το οποίο συμφωνεί με προηγούμενες έρευνες (Davidson, 2012). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μην ξέρουν οι εκπαιδευτικοί πώς να προσεγγίσουν τον Α. και εκείνος να μην επικοινωνεί (ούτε λεκτικά ούτε μη λεκτικά) με κανέναν εκπαιδευτικό ειδικότητας και κατά κανόνα να μη συμμετέχει στο μάθημά τους. Εξαίρεση αποτελεί η πιο ενεργός συμμετοχή του Α. σε δύο μαθήματα ειδικότητας (Φυσική Αγωγή και Θεατρική Αγωγή), μαθήματα χωρίς αυστηρούς α-

καδημαϊκούς στόχους που αφήνουν μεγαλύτερα περιθώρια για μη λεκτική έκφραση και επικοινωνία στα πλαίσια ομαδικών δραστηριοτήτων. Όπως προαναφέρθηκε, ο ένας εκ των δύο αυτών εκπαιδευτικών, ασχολείται πολύ και δοκιμάζοντας τεχνικές, κατάφερε ο Α. να επικοινωνεί μη λεκτικά μαζί του και να συμμετέχει στο μάθημά του ενεργά. Ένα ερώτημα που προκύπτει στο σημείο αυτό και δεν μπορεί να απαντηθεί με βάση τα δεδομένα, είναι κατά πόσο ο Α. είναι περισσότερο εκφραστικός μόνο στον συγκεκριμένο εκπαιδευτικό, ή μήπως είναι και στους άλλους εκπαιδευτικούς αλλά πιθανώς να μην το έχουν παρατηρήσει. Υποθέτουμε πως το ενδιαφέρον και οι στρατηγικές που χρησιμοποιεί ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός, προκαλούν αίσθηση ασφάλειας στον Α., κάτι ίσως που τον βοηθά να μειώνει το άγχος του και να συμμετέχει, όπως αναφέρεται και στη βιβλιογραφία (Davidson, 2012). Από την άλλη, οι τρεις εκπαιδευτικοί της τάξης του Α. (ΕκπΤ) ανέφεραν πως κατάφεραν να αναπτύξουν έναν κώδικα επικοινωνίας με τον Α. με την πάροδο του χρόνου (εκείνες του απευθύνονταν λεκτικά και εκείνος μη λεκτικά). Όμως, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, από την Α' τάξη έως την Ε' έχει μειωθεί η συμμετοχή του στις δραστηριότητες της τάξης (βλ. Γνωριμία με τον Α. και «παρατηρήσεις» μέσα στον χρόνο). Παρόλα αυτά, και οι τρεις εκπαιδευτικοί, δε σταμάτησαν να δοκιμάζουν τεχνικές που θεωρούσαν ότι θα βοηθούσαν τον Α. να εκφραστεί. Η πορεία του Α. να είναι πιο ενεργός με την εκάστοτε εκπαιδευτικό της τάξης, δείχνει ότι ο χρόνος που περνά μαζί τους, αλλά και οι δραστηριότητες μη λεκτικής επικοινωνίας που περιλαμβάνουν στο πρόγραμμά τους, βοηθούν τον Α. να μειώνει το άγχος του. Κοινές είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών (ΕκπΕ και ΕκπΤ) σε σχέση με την παρουσία του Α. στην τάξη. Χαρακτηρίστηκε από όλους «ήσυχος», «αγχωμένος», «άφαντος», «διακριτικός», κ.ά., χαρακτηρισμοί οι οποίοι επιβεβαιώνονται στη βιβλιογραφία (Roe, 2015), όμως χαρακτηρίστηκε και «ανέκφραστος», στοιχείο το οποίο δεν εντοπίστηκε σε άλλες έρευνες. Σε γενικές γραμμές, βλέπουμε πως οι εκπαιδευτικοί της τάξης (ΕκπΤ) -σε αντίθεση με την πλειονότητα των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων (ΕκπΕ)- προσπαθούν να διαχειριστούν την κατάσταση, παρόλο που υποστηρίζουν ότι δεν έχουν την κατάλληλη κατάρτιση, ούτε τη στήριξη και καθοδήγηση ειδικού, που σύμφωνα με τη βιβλιογραφία είναι απαραίτητος (Essex County Council, 1997 παράθεση σε Ψάλτη, 2004).

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων (ΕκπΕ) δήλωσαν ότι οι συμμαθητές του Α. τον προστατεύουν σιωπηρά, δεν τον κοροϊδεύουν, αλλά δεν τον προσεγγίζουν. Όμως δήλωσαν πως ούτε ο Α. τους προσεγγίζει, αναφέροντας ότι επικοινωνεί μη λεκτικά ή λεκτικά (ψιθυριστά) μόνο με τον ΜΠΡ, γεγονός το οποίο συμφωνεί με τη βιβλιογραφία (Leo, 2015). Αξιοσημείωτο είναι ότι σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων (ΕκπΕ) δήλωσαν πως δεν είχαν ολοκληρωμένη εικόνα για τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών τους, είτε λόγω έλλειψης χρόνου κατά τη διάρκεια του μαθήματος είτε εξαιτίας της μικρής χρονικής επαφής που είχαν με την τάξη. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί της τάξης (ΕκπΤ) έδωσαν πλήρη και ακριβή εικόνα σχετικά με τις σχέσεις των παιδιών. Όλες συμφώνησαν ότι οι συμμαθητές του Α. δεν τον απομονώνουν, απλά δεν τον επιλέγουν στην παρέα τους. Περιγράφοντας την πορεία των αλληλεπιδράσεων του Α. με τους συμμαθητές του, διαπιστώνονται αλλαγές με την πάροδο του χρόνου. Σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, μπορούμε να καταλήξουμε πως υπάρχει μια πτώση στη σχέση του Α. με τους συμμαθητές του από την Α' τάξη μέχρι την Ε' τάξη, κάτι το οποίο συμφωνεί με τη βιβλιογραφία (Kotrba, 2015). Και σε αυτό το σημείο φαίνεται η προσπάθεια των εκπαιδευτικών της τάξης (ΕκπΤ) με τον Α., διότι μόνο αυτές έχουν πλήρη εικόνα για ό,τι συμβαίνει στην τάξη τους, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων (ΕκπΕ).

Σε ό,τι αφορά τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί των ειδικοτήτων (ΕκπΕ), οι οποίοι έχουν πολύ λιγότερη παιδαγωγική εκπαίδευση και περιορισμένο χρόνο επαφής με τον Α., δε φαίνεται να έχουν προσδιορίσει τη σημασία του προβλήματος (εκτός από έναν). Η εγκατάλειψη κάθε προσπάθειας προσέγγισης του Α., καθώς και η αγνόηση της

ύπαρξής του μέσα στην τάξη θεωρούνται από τους ίδιους ως πρακτικές στήριξης και διευκόλυνσής του, πιστεύοντας ότι έτσι μειώνουν το άγχος που τον διακατέχει. Έτσι, οι πρακτικές τους είναι από ανύπαρκτες έως τυχαίες. Οι Cline και Baldwin (1994 παράθεση σε Cleave, 2009) αναφέρουν ότι η άρνηση του παιδιού να μιλήσει μπορεί να ερμηνευθεί από τους εκπαιδευτικούς ως εσκεμμένη περιφρόνηση ή και απειλή.

Σύμφωνα με αυτή την οπτική, είναι πιθανό οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων (ΕκπΕ) να θεωρούν πως δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν, αλλά και ότι και το ίδιο το παιδί δε θέλει να ασχολούνται μαζί του, με αποτέλεσμα να πιστεύουν ότι είναι καλύτερο να τον αφήνουν στην ησυχία του. Όμως, πέραν της έλλειψης γνώσεων των εκπαιδευτικών επί του συγκεκριμένου ζητήματος, προκύπτει ένας επιπλέον προβληματισμός αναφορικά με τη σημασία που έχει αποδοθεί στην ατομικότητα του Α. ή κάθε μαθητή με κάποια ιδιαιτερότητα, ειδικότερα όταν αυτός δε διαταράσσει την «ευταξία» της τάξης. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων (ΕκπΕ) μας είπαν ότι δεν έχουν την πολυτέλεια του χρόνου να ασχοληθούν περεταίρω με την περίπτωση του Α. και από τη στιγμή που δεν ενοχλεί στην τάξη, ασχολούνται με τα υπόλοιπα παιδιά. Αυτή η κοινή άποψη θέτει σε σκέψη κατά πόσο τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάποιου ή κάποιων παιδιών δεν αποτελούν αντικείμενο στοχασμού και εξέτασης για την αντιμετώπιση των δυσκολιών, όταν αυτά δεν εμποδίζουν τη διδασκαλία του μαθήματος. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί της τάξης (ΕκπΤ), φαίνεται να προσπαθούν, με ίδια μέσα, να επιλύσουν ένα δυσεπίλυτο μακροχρόνιο πρόβλημα. Οι πρακτικές τις οποίες εφαρμόζουν προκύπτουν μέσα από αυτοσχεδιασμούς και άλλοτε αυτές φαίνεται, κατά την άποψή τους, να έχουν κάποια αποτελέσματα σε ακαδημαϊκό και κοινωνικο-συναισθηματικό επίπεδο, ενώ άλλοτε ενδεχομένως να παγιώνουν το πρόβλημα.

Από τα παραπάνω, αλλά και από την ανάλυση των επιμέρους στοιχείων των συνεντεύξεων, φαίνεται ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών (κυρίως των ειδικοτήτων) σχετικά με την επιλεκτική αλαλία τούς οδηγούν σε πρακτικές που δε συνάδουν με τις ανάγκες του παιδιού και πιθανόν διαιωνίζουν την κατάσταση. Επιπλέον, το σύνολο των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων (ΕκπΕ) δήλωσαν ότι ο εκάστοτε εκπαιδευτικός της τάξης είναι εκείνος ο οποίος έχει την ευθύνη αντιμετώπισης του προβλήματος, ενώ δεν διαφαίνεται από τα στοιχεία καμία μορφή συνεργασίας μεταξύ τους για κάποια κοινή «πολιτική» επί του θέματος. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την απουσία κάποιας συστηματικής και συντονισμένης προσπάθειας από την πλευρά του σχολείου και την ανάληψη ευθυνών και πρωτοβουλιών από ελάχιστους μόνο εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δήλωσαν άγχος και προβληματισμό σε ό,τι αφορά τη διαχείριση της συγκεκριμένης κατάστασης, κάτι το οποίο συμφωνεί και με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Kotrba, 2015).

Σύμφωνα με τις απαντήσεις του διευθυντή του σχολείου και του σχολικού συμβούλου, η διαδικασία στην οποία πρέπει να προβεί τόσο το σχολείο όσο και η οικογένεια ενός παιδιού με επιλεκτική αλαλία είναι συγκεκριμένη. Όταν διαπιστωθεί η κατάσταση, το σχολείο παροτρύνει την οικογένεια να επισκεφτεί τα ΚΕΔΔΥ και, αφού λάβει το παιδί τη διάγνωση, ακολουθείται η αίτηση για παράλληλη στήριξη μέσα στην τάξη, αν αυτή κριθεί απαραίτητη. Όμως στη συγκεκριμένη περίπτωση, όπως δήλωσε ο διευθυντής, δεν υπήρξε συνεργασία από την πλευρά των γονέων να επισκεφτούν τα ΚΕΔΔΥ, με αποτέλεσμα να μην υπάρξουν υποστηρικτικές δομές στο σχολείο.

Όπως μας δήλωσε ο σχολικός σύμβουλος, ο ρόλος του κατά τη διάρκεια της συζήτησης μεταξύ σχολείου και οικογένειας, είναι να εξομαλύνει τις σχέσεις μεταξύ όλων όσων εμπλέκονται σε αυτή την κατάσταση (εκπαιδευτικοί, σχολείο, γονείς). Στην παρούσα περίπτωση, ενημερώθηκε από το σχολείο, αλλά συνεργάστηκε μόνο με την εκπαιδευτικό της τάξης. Υποστήριξε πως δε γνώριζε αν οι γονείς απευθύνθηκαν στα ΚΕΔΔΥ και σε ποιο σημείο σταμάτησε η διαδικασία. Από τις απαντήσεις και των δύο στελεχών της εκπαίδευσης, δε διαφαίνεται ότι είχαν σχηματίσει μια ολοκληρωμένη εικόνα για τον Α.

Οι συνεντεύξεις των μελών της οικογένειας έδωσαν πληροφορίες για τη συμπεριφορά του Α. τόσο στο σπίτι, όσο και σε κοινωνικές περιστάσεις εκτός σπιτιού. Ο Α. παρουσιάζεται ως ένα «φυσιολογικό» παιδί που μιλά, παίζει και συναναστρέφεται με τους συνομηλίκους του εκτός σχολείου. Κατά την αφήγηση του ιστορικού του Α., δηλώθηκε από όλους ότι το πρόβλημα εντοπίστηκε από τις δασκάλες του παιδικού σταθμού, αλλά κατά τη μετάβαση στο νηπιαγωγείο δεν υπήρξε καμία συνεργασία του σχολείου για την ανεύρεση ειδικών. Επισημάνθηκε μάλιστα από όλους ότι η συμπεριφορά της νηπιαγωγού επιδείνωσε την κατάσταση και η μετέπειτα νηπιαγωγός της επόμενης χρονιάς δεν μπορούσε να κάνει πια πολλά (παρόλο που προσπάθησε). Υποθέτουμε, λοιπόν, πως παρόλο που η αλαλία εντοπίστηκε αρκετά νωρίς, οι σχολικές συνθήκες δε βοήθησαν να αντιμετωπιστεί έγκαιρα. Αντίθετα, αναφέρεται πως εξ αρχής υπήρχε συνεργασία της οικογένειας με την εκπαιδευτικό της τάξης της εκάστοτε χρονιάς στο δημοτικό σχολείο. Το ίδιο υποστήριξαν και οι εκπαιδευτικοί της τάξης, χαρακτηρίζοντας «πολύ καλή» τη συνεργασία τους με τη μητέρα. Όμως οι γονείς επέλεξαν ένα ιδιωτικό κέντρο για να λάβουν διάγνωση για τον Α. και συνεργάστηκαν με αυτό το κέντρο για ένα χρόνο περίπου, με τους ειδικούς του οποίου είχε έρθει σε επαφή και η τότε εκπαιδευτικός της τάξης (ΕκπΤ.1).

Συνοψίζοντας, θα μπορούσαμε να πούμε ότι ο Α. στηρίζεται σιωπηρά κατά ιδιότυπο τρόπο αναγνώρισης του προβλήματός του από εκπαιδευτικούς και μαθητές, αλλά είναι λίγοι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι ασχολούνται ουσιαστικά με την υποστήριξή του προσπαθώντας να τον βοηθήσουν να βελτιωθεί, σε ότι αφορά την λεκτική επικοινωνία, αλλά και την ένταξή του στην ομάδα-τάξη. Στην πραγματικότητα ήταν η εκάστοτε εκπαιδευτικός της τάξης και ένας εκπαιδευτικός ειδικότητας.

Σε γενικές γραμμές, η παρούσα έρευνα φωτίζει ενδιαφέρουσες πτυχές τόσο των παιδαγωγικών όσο και των κοινωνικών σχέσεων ενός παιδιού με επιλεκτική αλαλία στο ελληνικό σχολικό πλαίσιο. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, οι περισσότερες μελέτες –ξενόγλωσσες- επικεντρώνονται στο ακαδημαϊκό και γνωστικό επίπεδο των παιδιών με επιλεκτική αλαλία σε σχέση με τα συνομήλικα παιδιά (π.χ. Viana et al., 2009). Ελάχιστες έρευνες μελετούν τις κοινωνικές σχέσεις αυτών των παιδιών (π.χ. Leo, 2015). Δεν εντοπίστηκε καμία μελέτη που να μελετά ταυτόχρονα και τις δύο πτυχές. Επιπρόσθετα, μελετώνται οι πληροφορίες, αλλά και οι αντιλήψεις τις οικογένειας σε ό,τι αφορά το σχολείο και τη συνεργασία της με αυτό. Όπως προαναφέρθηκε, μελέτες προτείνουν πως, όταν η αξιολόγηση ενός παιδιού με επιλεκτική αλαλία δεν λαμβάνει υπόψη πληροφορίες από το οικογενειακό του περιβάλλον, τείνει να υποτιμά τις ικανότητές του (Breda, 2013). Η παρούσα έρευνα παρουσιάζει ευρήματα σχετικά με την πολυπλοκότητα της διαταραχής, με τους τρόπους με τους οποίους επιδρά στη σχολική πορεία ενός τέτοιου παιδιού, αλλά και με τις μεγάλες δυσκολίες που καλούνται οι εκπαιδευτικοί να διαχειριστούν δίχως να έχουν τις απαραίτητες γνώσεις, εργαλεία και την κατάλληλη στήριξη. Επιπρόσθετα παρουσιάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης για τη διαταραχή, αλλά και τις στρατηγικές που ακολουθούν.

Στους περιορισμούς της παρούσας μελέτης θα μπορούσε να συμπεριληφθεί το γεγονός ότι η επιλογή του Α. δεν είναι τυχαία. Η πρώτη συγγραφέας γνωρίζει αυτό το παιδί αρκετά χρόνια. Αποφασίστηκε να αποτελέσει το δείγμα της έρευνας, διότι θα λειτουργούσε εξαιρετικά διευκολυντικά στην πρόσβαση και τη συλλογή δεδομένων και από το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού, συμπληρώνοντας το προφίλ του με πολύτιμα δεδομένα που αφορούν στο ιστορικό, αλλά και στους τρόπους επικοινωνίας του Α. εκτός σχολείου. Ωστόσο, θεωρείται ότι υπήρξε περιορισμός κατά τη διάρκεια της παρατήρησης του παιδιού στο διάλειμμα, διότι η ερευνήτρια δεν μπορούσε να πλησιάσει πολύ κοντά προκειμένου ο Α. να μην αναστατωθεί και να μην καταλάβει τον λόγο για τον οποίο βρισκόταν εκεί με αποτέλεσμα να επηρεαστεί η συμπεριφορά του.

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης σαφώς δε μπορούν να γενικευθούν, διότι μελετήθηκε η περίπτωση μόνο ενός παιδιού με επιλεκτική αλαλία. Ωστόσο, από τα πορίσματά της καθίσταται σαφές ότι υπάρχει πολύ μεγάλη ανάγκη περεταίρω μελέτης της συγκεκριμένης διαταραχής, των παραμέτρων της εμφάνισης και της θεσμικής αντιμετώπισής της μέσα στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Αναφορές

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: Author.

Beare, P., Torgerson, C., & Creviston, C. (2008). Increasing verbal behavior of a student who is selectively mute. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 16*, 248-255. doi.org/10.1177/1063426608317356

Bergman, R. L. (2008). *Treatment for Children with Selective Mutism: Appendix B: Pretreatment Materials.* Oxford: Oxford University Press.

Bergman, R. L. (2013). *Treatment for children with selective mutism. An integrative behavioral approach. Therapist Guide.* Oxford: University Press.

Bergman, R. L., Gonzalez, A., Piacentini, J., & Keller, M. L. (2013). Integrated behavior therapy for selective mutism: A randomized controlled pilot study. *Behaviour Research and Therapy, 51,* 680-689. doi.org/10.1016/j.brat.2013.07.003

Bergman, R. L., Keller, M. L., Piacentini, J., & Bergman, A. J. (2008). The development and psychometric properties of the Selective Mutism Questionnaire. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 37*, 456-464. doi.org/10.1080/15374410801955805

Breda, A. I. (2013). *The use of Cognitive-Behavior Therapy combined with Computer Technology in the treatment of Selective Mutism: A Case Study.* Unpublished master thesis, California Lutheran University, USA.

Busse, R. T. & Downey, J. (2011). Selective Mutism: A Three-tiered approach to prevention and intervention. *Contemporary School Psychology, 15,* 53-63.

Camposano, L. (2011). Silent suffering: Children with selective mutism. *The Professional Counselor: Research and Practice, 1*, 46-56. doi.org/10.15241/lc.1.1.46

Carbone, D., Schmidt, L. A., Cunningham, C. C., McHolm, A. E., Edison, S., Pierre, J. St. & Boyle, M. H. (2010). Behavioral and Socio-emotional Functioning in Children with Selective Mutism: A Comparison with Anxious and Typically Developing Children Across Multiple Informants. *Journal of Abnormal Child Psychology, Vol 38,* 1057-1067.

Cleator, H. (2015). Selective mutism and communication disorders. Exploring co-morbidity. In A. Sluckin & B. R. Smith (Eds.), *Tackling selective mutism. A guide for professionals and parents* (pp. 82-96). London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Cleave, H. (2009). Too anxious to speak? The implications of current research into selective mutism for educational psychology practice. *Educational Psychology in Practice, 25*, 233-246. doi.org/10.1080/02667360903151791

Cline, T. (2015). Selective mutism in children. Changing perspectives over half a century. In A. Sluckin & B. R. Smith (Eds.), *Tackling Selective Mutism. A guide for professionals and parents* (pp. 34-50). London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Cohan, S. L., Chavira, D. A., & Stein, M. B. (2006). Practitioner review: Psychosocial interventions for children with selective mutism: a critical evaluation of the literature from 1990-2005. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47*, 1085-1097. doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01662.x

Cole, M., & Cole, S. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία.* Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδάνος.

Conn, B. M., & Coyne, L. W. (2014). Selective mutism in early childhood: Assessment and treatment of an African American preschool boy. *Clinical Case Studies, 13*, 487-500. doi.org/10.1177/1534650114522912

Cotton-Thomas, M. (2015). *Evaluation of a packaged intervention for treating selective mutism: Application in a school setting*. Unpubplished master thesis, University of Dayton, Ohio, USA.

Cunningham, C. E., McHolm A. E., & Boyle, M. H. (2006). Social phobia, anxiety, oppositional behavior, social skills, and self-concept in children with specific selective mutism, generalized selective mutism, and community controls. *European Child and Adolescent Psychiatry, 15*, 245-255. doi.org/10.1007/s00787-006-0529-4

Cunningham, C. E., McHolm, A., Boyle, M. H,. & Patel, S. (2004). Behavioral and emotional adjustment, family functioning, academic performance, and social relationships in children with selective mutism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45* , 1363-1372. doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00327.x

Davidson, M. (2012). *Selective mutism: Exploring the knowledge and needs of teachers a dissertation submitted to the faculty*. Unpubplished master thesis, The State University of New Jersey, New Brunswick, USA.

Dougherty, L. R. (2006). Children's emotionality and social status: A Meta-analytic review. *Social Development*, *15,* 394-417. doi.org/10.1111/j.1467-9507.2006.00348.x

Dow, S. P., Sonies, B. C. Scheib, D., Moss, S. E., & Leonard, H. L. (1995). Practical guidelines for the assessment and treatment of selective mutism. *Journal American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 34*, 836-846. doi.org/10.1097/00004583-199507000-00006

Dummit, E. S., Klein, R. G., Tancer, N. K., Acshe, B., Martin, J., & Fairbanks, J. (1997). Systematic assessment of 50 Children with selective mutism. *American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 36*, 653-660. doi.org/10.1097/00004583-199705000-00016

Gibson, G., & Bramble, D. (2015). Is medication helpful in selective mutism? One family's experience and a clinical overview. In A. Sluckin & B. R. Smith (Eds.), *Tackling Selective Mutism. A guide for professionals and parents* (pp. 118-137). London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Hoffman, S., & Laub, B. (1986). Paradoxical intervention using a polarization model of co-therapy in the treatment of elective mutism: A case study. *Contemporary Family Therapy, 8*, 136-143. doi.org/10.1007/BF00891875

Hung, S-L., Spencer, M. S., & Dronamraju, R. (2012). Selective mutism: Practice and intervention strategies for children. *Children & Schools, 34*, 222-230. doi.org/10.1093/cs/cds006

Καρδαράς, Π., & Τάσιος, Θ. (2012). Εκλεκτική αλαλία ή επιλεκτική βοβώτητα 4 περιστατικά – 4 αιτίες. *Παιδιατρική Βορείου Ελλάδος*, *2*, 145-149.

Kearney, C. A. (2010). *Helping children with selective mutism and their parents. A guide for school-based professionals.* Oxford: University Press. doi.org/10.1093/med:psych/9780195394542.001.0001

Klein, E. R., Armstrong S. L., & Shipon-Blum, E. (2012). Assessing spoken language compentence in children with selective mutism: Using parents as test presenters. *Communications Disorders Quarterly, 20*, 1-12.

Kotrba, A. (2015). *Selective mutism. An assessment and intervention guide for therapists, educators & parents.* Wisconsin, USA: PESI Publishing & Media.

Κουβαβά, Σ., Αντωνοπούλου, Α., & Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. (2016). Φιλικές σχέσεις μαθητών με και χωρίς διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) στο δημοτικό σχολείο. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση, 4*, 276-290.

Κουρκούτας, Η., & Γκίκα, Κ. (2010). Ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις σε μια περίπτωση εκλεκτικής αλαλίας στο Δημοτικό Σχολείο: Μία ψυχοδυναμική συστημική προσέγγιση. Στο Ε. Παπάνης & Π Γιαβρίμης (Επιμ.), *Διεθνές Συνέδριο Έρευνα, Εκπαιδευτική Πολιτική και Πράξη στην Ειδική Αγωγή,* 8-10 Οκτωβρίου 2010 (σσ. 273-287). Μυτιλήνη, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Kristensen, H. (1997). Elective mutism – associated with developmental disorder / delay. Two case studies. *European Child & Adolescent Psychiatry, 6*, 234-239. doi.org/10.1007/s007870050035

Lang, R., Regester, A., Mulloy, A., Rispoli, M., & Botout, A. (2011). Behavioral intervention to treat selective mutism across multiple social situations and community settings. *Journal of applied behavior analysis, 44*, 623-628. doi.org/10.1901/jaba.2011.44-623

Leo, M. (2015). Quality of peer relationships among children with selective Mutism. *McNair Research Journal*, *7,* 206-215.

Letamendi, A. M., Chavire, D. A., Hitchcock, C.A., Roesch, S. C., Shipon-Blum, E., Stein, M. B., & Roesch, S. C. (2010). The selective mutism questionnaire: Measurement structure and validity. *Journal of The American Child and Adolescent Psychiatry, 47*, 1197-1204. doi.org/10.1097/CHI.0b013e3181825a7b

Manassis, K., Fung, D., Tannock, R., Sloman, L., Fiksenbaum, K., & McInnes, A. (2003). Characterizing selective mutism: Is it more than social anxiety? *Depression and Anxiety, 18,* 153-161. doi.org/10.1002/da.10125

Martinez, Y. J., Tannock, R., Manassis, K., Garland, E. J., Clark, S., & McInnes, A. (2015). The teachers' role in the assessment of selective mutism and anxiety disorders. *Canadian Journal of School Psychology, 30,* 1-19. https://doi.org/10.1177/0829573514566377

McInnes, A., Fung, D., Manassis, K., Fiksenbaum, L. & Tannock, R. (2004). Narrative Skills in Children With Selective Mutism: An Exploratory Study. *American Journal of Speech-Language Pathology, Vol 13* 304-315. doi.org/10.1044/1058-0360(2004/031)

Merrill, K. (2012). *Selective mutism: The child silenced by social anxiety. A meta-synthesis* Unpuplished master thesis, University of Alaska Southeast, Alaska.

Μοκαΐτη, Φ. (2016). *Επιλεκτική αλαλία στο αχολείο. Σχέσεις και αντιλήψεις στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Μία μελέτη περίπτωσης.* Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Μπίκος, Κ. Γ. (2011). *Κοινωνικές σχέσεις και αλληλεπίδραση στη σχολική τάξη*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Mulligan, C. A. (2012). *Selective Mutism: Identification of Subtypes and Influence on Treatment.* Unpuplished master thesis, Philadelphia College of Osteopathic Medicine Department of Psychology, Philadelphia.

Nowakowski, M. E., Cunningham, C. C., McHolm, A. E., Evans, M. A., Edison, S., Pierre, J. St., Boyle, M. H., & Schmidt, A. (2009). Language and academic abilities in children with selective mutism. *Infant and Child Development, 18,* 271-290. doi.org/10.1002/icd.624

Nowakowski, M. E., Schmidt, L. A., Cunningham, C. E., & McHolm, A. E. (2009). Language development in special populations: The case of selective mutism. In M. A. Reed (Ed.),

Children and Language. Development, Impairment and Training (pp. 191-206). New York: Nova Science Publishers, Inc.

Ortega, M. (2011). *The generalization of verbal speech across multiple settings for children with selective mutism: A multiple-baseline design pilot study a dissertation submitted to the faculty.* Unpuplished master thesis, Rutgers, The State University of New Jersey, New Brunswick, New Jersey.

Παναγοπούλου, Χ. (2015). *Διαμεσολαβήσεις και προσδοκίες στην εκπαίδευση. Μια ερευνητική προσέγγιση σε πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές.* Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών.

Παπαδοπούλου, Ε., & Ρεκαλίδου, Γ. (2008). Κοινωνικές σχέσεις μαθητών σε σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ημιαστικών και αστικών περιοχών. Χαρακτηριστικά των άτυπων ομάδων. Στο, Λ. Μπεζέ (Επιμ.). *Έρευνες στην προσχολική και σχολική ηλικία* (σσ. 127-150). Αλεξανδρούπολη: Περιτεχνων.

Riley, M. R., Scaramella, L. V., & McGoron, L. (2014). Disentangling the associations between contextual stress, sensitive parenting, and children's social development. *Family Relations*, *63*, 287–299. doi.org/10.1111/fare.12063

Roe, V. (2015). Silent voices. Listening to some young people with selective mutism and their parents. In A. Sluckin & B. R. Smith (Eds.), *Tackling Selective Mutism. A guide for professionals and parents* (pp. 51-70). London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Scott, S., & Beidel, D. C. (2011). Selective mutism: An update and suggestions for future research. *Current Psychiatry Reports, 13* 251-257. doi.org/10.1007/s11920-011-0201-7

Sharkey, L., & McNicholas, F. (2008). "More than 100 years silence", elective mutism. *European Child Adolescent Psychiatry, 17*, 255-263. doi.org/10.1007/s00787-007-0658-4

Shriver, M. D., Segool, N., & Gortmaker, V. (2011). Behavior observations for linking assessment to treatment for selective mutism. *Education and Treatment of Children, 34*, 389-411. doi.org/10.1353/etc.2011.0023

Skacel, K. A. (2014). *Using technology for communication with selective mutism*. Unpuplished master thesis. Rowan University, New Jersey, USA.

Tatem, D. W., & DelCampo, R. L. (1995). Selective mutism in children: A structural family therapy approach to treatment. *Contemporary Family Therapy, 17*, 177-194. doi.org/10.1007/BF02252357

Τζωρτζάκη, Μ. Ε. (2012). *Κατασκευή ταυτότητας στο διαδίκτυο.* Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σύρος.

Vecchio, J. L., & Kearney, A. (2005). Selective mutism in children: Comparison to youths with and without anxiety disorders. *Journal of psychopathology and Behavioral Assessment, 27*, 31-37. doi.org/10.1007/s10862-005-3263-1

Viana, A. G., Beidel, D. C., & Rabian, B. (2009). Selective mutism: A review and integration of the last 15 years. *Clinical Psychology Review, 29,* 57-67. doi.org/10.1016/j.cpr.2008.09.009

Yeganeh, R., Beidel, D. C., & Turner, S. M. (2006). Selective mutism: More than social anxiety? *Depression and Anxiety, 23,* 117-123. doi.org/10.1002/da.20139

Ψάλτη, Α. (2004). Παιδιά με εκλεκτική αλαλία: η «σιωπηλή» μειονότητα της σχολικής τάξης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 37*, 86-102.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι: ΚΟΙΝΩΝΙΟΜΕΤΡΙΚΟ ΤΕΣΤ

Με τις ερωτήσεις που ακολουθούν θέλουμε να μάθουμε ορισμένα πράγματα για τις φιλίες μεταξύ των μαθητών και για το πώς τα παιδιά επιλέγουν τους φίλους τους. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις.
Σε παρακαλούμε, μην γράψεις στην αρχή το όνομά σου. Έτσι κανένας άλλος δεν θα γνωρίζει τις απαντήσεις που έδωσες.

Σε ευχαριστούμε πολύ για τη συνεργασία σου!

Ερώτηση 1
Ποιους από τους συμμαθητές σου θέλεις να έχεις φίλους σου και γιατί;

- ✓ Σε παρακαλώ σημείωσε με σειρά (δηλαδή πρώτα αυτόν που θέλεις περισσότερο, μετά τον επόμενο κ.λπ.) τα ονόματα των συμμαθητών ή των συμμαθητριών σου. Μας ενδιαφέρει όμως κυρίως το *γιατί,* δηλαδή δίπλα σε κάθε όνομα γράψε και τους λόγους που σε κάνουν να επιθυμείς την παρέα του.

[…]

Ερώτηση 2
Ποιους από τους συμμαθητές σου δεν θέλεις να έχεις φίλους σου και γιατί;

- ✓ Σε παρακαλώ σημείωσε με σειρά (δηλαδή πρώτα αυτόν που **δε** θέλεις περισσότερο, μετά τον επόμενο κ.λπ.) τα ονόματα των συμμαθητών ή των συμμαθητριών σου. Μας ενδιαφέρει όμως κυρίως το *γιατί*, δηλαδή δίπλα σε κάθε όνομα γράψε και τους λόγους που σε κάνουν να **μην** επιθυμείς την παρέα του.

[…]

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ
School Speech Questionnaire (SSQ - Bergman, 2008)

Με βάση τη συμπεριφορά του μαθητή κατά τις δραστηριότητες του προηγούμενου μήνα, παρακαλώ σημειώστε πόσο συχνά ισχύουν τα ακόλουθα:

1. Αυτός ο μαθητής μιλά στους περισσότερους συμμαθητές στο σχολείο, όταν χρειάζεται.
   Πάντα Συχνά Σπάνια Ποτέ

2. Μιλά σε επιλεγμένους συμμαθητές (φίλους του/της) στο σχολείο, όταν χρειάζεται.
   Πάντα Συχνά Σπάνια Ποτέ

3. Όταν ο δάσκαλος ή η δασκάλα του απευθύνει μια ερώτηση, αυτός ο μαθητής απαντάει λεκτικά.
   Πάντα Συχνά Σπάνια Ποτέ

4. Αυτός ο μαθητής κάνει ερωτήσεις στο δάσκαλο ή στη δασκάλα, όταν χρειάζεται.
   Πάντα Συχνά Σπάνια Ποτέ

5. Αυτός ο μαθητής μιλά στους περισσότερους δασκάλους ή το προσωπικό του σχολείου, όταν χρειάζεται.
   Πάντα Συχνά Σπάνια Ποτέ

6. Αυτός ο μαθητής μιλά σε ομάδες ή ενώπιον της τάξης του, όταν χρειάζεται.
   Πάντα Συχνά Σπάνια Ποτέ

7. Αυτός ο μαθητής λαμβάνει μέρος μη λεκτικά στην τάξη (π.χ. σημεία, χειρονομίες, γράφει σημειώσεις), όταν χρειάζεται.
   Πάντα Συχνά Σπάνια Ποτέ

8. Πόσο πολύ επηρεάζει τη σχολική του ζωή του παιδιού το γεγονός πως δεν μιλά;
   Καθόλου Λίγο Μέτρια Πολύ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ

ΣΧΑΡΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ	ΔΕΥΤΕΡΑ (ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ)				
1. Προσέγγιση από παιδιά					
Προσέγγιση από ένα παιδί					
Προσέγγιση από παρέα παιδιών					
Με ποιους τρόπους τον προσεγγίζουν; (άγγιγμα, χαμόγελο, νεύμα, λέξεις)					
Ο ίδιος ανταποκρίνεται **θετικά**: με νεύμα, κοίταγμα, χαμόγελο, κίνηση, άγγιγμα, λέξεις					
Ο ίδιος ανταποκρίνεται **αρνητικά**: με νεύμα, κίνηση, λέξεις, αποφυγή βλεμματικής επαφής, απομάκρυνση					
2. Προσεγγίζει ο ίδιος τα παιδιά					
Προσεγγίζει 1 παιδί					
Προσεγγίζει παρέα παιδιών					
Με ποιους τρόπους τα προσεγγίζει (άγγιγμα, κίνηση, νεύμα, τους					
κοιτά, χαμόγελο, λέξεις)					
Τα παιδιά ανταποκρίνονται **θετικά**: με νεύμα, χαμόγελο, κίνηση, άγγιγμα, λέξεις					
Τα παιδιά ανταποκρίνονται **αρνητικά**: με νεύμα, κίνηση, λέξεις, αδιαφορία, απομάκρυνση					
3. Είναι μόνος					
Ασχολείται με ατομικές δραστηριότητες (κάνει βόλτες, παίζει μόνος, ασχολείται με τα λουλούδια)					
Κοιτά παρέα παιδιών που παίζει					
4. Δεν είναι μόνος					
4.1 Συμμετέχει σε ομαδικά παιχνίδια (οργανωμένα από μια ομάδα παιδιών)					
Πως φέρεται η ομάδα; (τον ενθαρρύνει; Λεκτικά-μη λεκτικά)					
4.2 Είναι μέσα στην ομάδα, αλλά δε συμμετέχει					
Πως αντιδρά η ομάδα; (τον διώχνει; Τον ενθαρρύνει; Λεκτικά-μη λεκτικά)					
4.3 Περπατάει πλάι πλάι με τον/την					
Σχόλια / Παρατηρήσεις					

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ

Selective Mutism Questionnaire (SMQ - Bergman, 2008)

Με βάση τη συμπεριφορά του παιδιού σας κατά τη διάρκεια των δύο προηγούμενων εβδομάδων, παρακαλώ σημειώστε πόσο συχνά έχετε παρατηρήσει το παιδί σας να κάνει κάτι από τα ακόλουθα.

ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

1. Το παιδί μου μιλά στους περισσότερους συμμαθητές του στο σχολείο, όταν χρειάζεται.
   Πάντα Συχνά Σπάνια Ποτέ

2. Το παιδί μου μιλά σε επιλεγμένους συμμαθητές (φίλους του/της) στο σχολείο, όταν χρειάζεται.
   Πάντα Συχνά Σπάνια Ποτέ

3. Όταν ο δάσκαλος ή η δασκάλα απευθύνει μια ερώτηση στο παιδί μου, αυτός/ή απαντάει.
   Πάντα Συχνά Σπάνια Ποτέ

4. Το παιδί μου κάνει ερωτήσεις στον δάσκαλο ή τη δασκάλα του, όταν χρειάζεται.
   Πάντα Συχνά Σπάνια Ποτέ

5. Το παιδί μου μιλάει στους περισσότερους δασκάλους ή το προσωπικό του σχολείου, όταν χρειάζεται.
   Πάντα Συχνά Σπάνια Ποτέ

6. Το παιδί μου μιλά σε ομάδες ή ενώπιον της τάξης του, όταν χρειάζεται.
   Πάντα Συχνά Σπάνια Ποτέ

ΣΠΙΤΙ / ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ

7. Το παιδί μου μιλά σε μέλη της οικογένειας που ζουν στο σπίτι όταν άλλοι άνθρωποι είναι παρόντες, όταν χρειάζεται.
   Πάντα Συχνά Σπάνια Ποτέ

8. Το παιδί μου, αν χρειάζεται, μιλά σε μέλη της οικογένειας όταν βρίσκεται σε μη οικεία μέρη.
   Πάντα Συχνά Σπάνια Ποτέ

9. Το παιδί μου μιλάει σε μέλη της οικογένειας που δε ζουν μαζί του/της (π.χ. παππούδες, ξαδέρφια), όταν χρειάζεται.
   Πάντα Συχνά Σπάνια Ποτέ

10. Το παιδί μου μιλά στο τηλέφωνο με τους γονείς του/της και τα αδέρφια του/της, όταν χρειάζεται.
    Πάντα Συχνά Σπάνια Ποτέ

11. Το παιδί μου μιλά σε οικογενειακούς φίλους, τους οποίους γνωρίζει, όταν χρειάζεται.
    Πάντα Συχνά Σπάνια Ποτέ

12. Το παιδί μου μιλά ελάχιστα στην κοπέλα που τον/την προσέχει.
    Πάντα Συχνά Σπάνια Ποτέ

ΣΕ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΠΕΡΙΣΤΑΣΕΙΣ (ΕΚΤΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ)

13. Το παιδί μου μιλά με άλλα παιδιά τα οποία δε γνωρίζει, όταν χρειάζεται.
    Πάντα Συχνά Σπάνια Ποτέ

14. Το παιδί μου μιλά με οικογενειακούς φίλους τους οποίους δε γνωρίζει, όταν χρειάζεται.
    Πάντα Συχνά Σπάνια Ποτέ

15. Το παιδί μου μιλά με τον γιατρό του/της και/ή οδοντίατρο, όταν χρειάζεται.
    Πάντα Συχνά Σπάνια Ποτέ

16. Το παιδί μου μιλά με υπαλλήλους καταστημάτων και/ή σερβιτόρους, όταν χρειάζεται.
    Πάντα Συχνά Σπάνια Ποτέ

17. Το παιδί μου μιλά όταν είναι σε ομίλους, ομάδες ή οργανωμένες δραστηριότητες εκτός σχολείου, όταν χρειάζεται.
    Πάντα Συχνά Σπάνια Ποτέ

Επίδραση / ανησυχία

18. Πόσο επηρεάζει τη σχολική ζωή του παιδιού σας το γεγονός ότι δε μιλά;
    Καθόλου Λίγο Μέτρια Πολύ

19. Πόσο επηρεάζει τις οικογενειακές σχέσεις το γεγονός πως το παιδί σας δε μιλά;
    Καθόλου Λίγο Μέτρια Πολύ

20. Πόσο επηρεάζει την κοινωνική ζωή του παιδιού σας το γεγονός πως δε μιλά;
    Καθόλου Λίγο Μέτρια Πολύ

21. Γενικά, πόσο πολύ επηρεάζει τη ζωή του παιδιού σας το γεγονός πως δε μιλά;
    Καθόλου Λίγο Μέτρια Πολύ

22. Γενικά, πόσο πολύ ενοχλεί το παιδί σας το γεγονός πως δε μιλά;
    Καθόλου Λίγο Μέτρια Πολύ

23. Γενικά, πόσο πολύ ενοχλεί εσάς το γεγονός πως το παιδί σας δε μιλά;
    Καθόλου Λίγο Μέτρια Πολύ

Παρελήφθη: 1.2.2017, Αναθεωρήθηκε: 15.5.2017, Εγκρίθηκε: 21.5.2017