

Πτυχιακή Εργασία
της Ελισάβετ Τσίτσου
και της Ελένης Πλέστη

Θέμα: Δυσλεξία και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση:
Αντιλήψεις και απόψεις καθηγητών και φοιτητών.
Μια πιλοτική έρευνα.

Επόπτρια: κ. Ράνυ Καλούρη

Αθήνα 2014

Περίληψη

Η φοίτηση στα Πανεπιστήμια φοιτητών με δυσλεξία απαιτεί τη διερεύνηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν με τελικό σκοπό την επιτυχή περάτωση των σπουδών τους. Η παρούσα έρευνα διερευνά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές με δυσλεξία σε ένα Πανεπιστήμιο της Αθήνας και διεξήχθη το 2^ο εξάμηνο του 2013. Για το σκοπό αυτό και μετά από τη σχετική βιβλιογραφική ανασκόπηση, 8 δυσλεκτικοί φοιτητές έδωσαν συνέντευξη, 16 συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο των φοιτητών και 19 καθηγητές συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο των καθηγητών. Το περιορισμένο δείγμα της έρευνας δεν επιτρέπει τη γενίκευση των συμπερασμάτων. Στόχος της ποσοτικής έρευνας ήταν να ανιχνεύσει τις στάσεις και τις αντιλήψεις των καθηγητών απέναντι στη δυσλεξία και τους δυσλεκτικούς φοιτητές, καθώς επίσης να συγκρίνει τους δυσλεκτικούς με τους μη δυσλεκτικούς φοιτητές ως προς την ανίχνευση της δυσλεξίας, ως προς τα ακαδημαϊκά και επαγγελματικά τους χαρακτηριστικά, την αυτοεκτίμηση και τους τρόπους μάθησης.

Τα ευρήματα της ποσοτικής έρευνας που αφορούν τους καθηγητές έδειξαν πως οι καθηγητές συμφωνούν να παρέχονται «ειδικές διευκολύνσεις» για στους δυσλεκτικούς φοιτητές· πιστεύουν διαθέτουν τις γνώσεις κι είναι ικανοί να προσφέρουν στήριξη στους φοιτητές με δυσλεξία στο γνωστικό τους αντικείμενο, αν και τονίζουν την έλλειψη ενημέρωσης και εκπαίδευσης στο ακαδημαϊκό προσωπικό σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες. Η ηλικία των καθηγητών επηρέασε την άποψή τους για την επαγγελματική αποτυχία των δυσλεκτικών φοιτητών, ενώ το γνωστικό αντικείμενο των καθηγητών επιδρούσε στις απαντήσεις τους σχετικά με την επαγγελματική αποτυχία και την ανάγκη αλλαγής των στόχων και του περιεχομένου του μαθήματος υπέρ των δυσλεξικών φοιτητών. Η εργασιακή εμπειρία των καθηγητών επιδρούσε σε τέσσερα ερωτήματα και συγκεκριμένα στην πρόοδο των δυσλεξικών φοιτητών, στην ικανότητά τους να σπουδάσουν οποιαδήποτε επιστήμη και να πετύχουν ισάξιες ακαδημαϊκές επιδόσεις με τους μη δυσλεξικούς, καθώς και κατά πόσο οι καθηγητές πρέπει να αλλάζουν τους στόχους και το περιεχόμενο του μαθήματος. Τέλος οι καθηγητές ανέφεραν τις τεχνικές διδασκαλίας ή τεχνικές υποστήριξης που χρησιμοποιούν κι υπογράμμισαν ότι η τεχνολογία αποτελεί απαραίτητο βοήθημα γι' αυτό το σκοπό.

Τα ευρήματα της ποσοτικής έρευνας που αφορούν τους φοιτητές έδειξαν διαφορές μεταξύ των δυσλεξικών και μη δυσλεξικών φοιτητών στην ανίχνευση της δυσλεξίας και στις δυσκολίες της οπτικής επεξεργασίας, ενώ στην αυτοεκτίμηση δεν βρέθηκαν σημαντικές διαφορές. Ως προς τους τρόπους μάθησης οι δυσλεξικοί φοιτητές κλίνουν προς τον κιναισθητικό και ακουστικό τύπο, ενώ οι μη δυσλεξικοί φοιτητές κλίνουν προς τον οπτικό και μεικτό τύπο. Διαφορές επίσης παρατηρήθηκαν σε τέσσερα ακαδημαϊκά κι επαγγελματικά χαρακτηριστικά, συγκεκριμένα στο άγχος στο πανεπιστήμιο, στην ικανότητα γραπτού λόγου στο πανεπιστήμιο, στην επίδοση στο δημοτικό σχολείο και στην επίδοση στις γραπτές δεξιότητες του δημοτικού σχολείου.

Στόχος της ποιοτικής έρευνας ήταν να διερευνήσει τις εμπειρίες των δυσλεκτικών φοιτητών, ώστε να σκιαγραφήσει τις δυσκολίες τους και τους τρόπους που τις αντιμετωπίζουν καθώς επίσης να διερευνήσει τις σκέψεις και τα ψυχοσυναισθηματικά τους χαρακτηριστικά. Τα αποτελέσματα από την ανάλυση των συνεντεύξεων ομαδοποιήθηκαν σε 15 θεματικούς άξονες οι οποίοι αφορούν τη στήριξη της οικογένειας· τις σχολικές εμπειρίες των φοιτητών απ' όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης· τις δυσκολίες στο Πανεπιστήμιο, τις απόψεις των φοιτητών για τους καθηγητές και το εκπαιδευτικό τους ίδρυμα· τα μέτρα και τις πρακτικές που θα επιθυμούσαν να τους παρέχονται καθώς και τις στρατηγικές που ανέπτυξαν για την αντιμετώπιση των δυσκολιών τους· την αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμησή τους· τις θετικές πλευρές της δυσλεξίας καθώς και την αποκάλυψή της στον περίγυρό τους και τα μελλοντικά τους σχέδια.

Έγιναν προτάσεις για την άμβλυνση των δυσκολιών σε επίπεδο σχολής για θέματα ενημέρωσης, διάγνωσης, και μαθησιακής στήριξης των φοιτητών με δυσλεξία. Συζητήθηκαν επίσης οι περιορισμοί της έρευνας και έγιναν προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Ευχαριστίες

Ευχαριστούμε θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτριά μας, κ. Ουρανία Καλούρη, για την πολύτιμη συνεργασία που είχαμε μαζί της καθώς και για τη συμβολή της, την καθοδήγησή της και την στήριξή της στην εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

Εκφράζουμε επίσης τις θερμότερες ευχαριστίες μας στη δρ. κ. Αγλαΐα Σταμπολτζή για την αμέριστη συμπαράστασή της, τη βοήθεια και την καθοδήγηση που μας παρείχε σε όλα τα στάδια της εργασίας μας.

Η έρευνα αυτή δε θα είχε πραγματοποιηθεί χωρίς τη συνεργασία των Γραμματειών όλων των Τμημάτων της Σχολής, που έδωσαν πρόθυμα όσα στοιχεία ήταν απαραίτητα .

Τέλος, ευχαριστούμε θερμά τους συμμετέχοντες στην έρευνα, τους φοιτητές και τις φοιτήτριες που μοιράστηκαν μαζί μας τις εμπειρίες, τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους σχετικά με το πρόβλημα της δυσλεξίας, καθώς επίσης και τους καθηγητές της Σχολής.

Πίνακας Περιεχομένων		Σελίδα
	Περίληψη	2
	Ευχαριστίες	4
Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή		7
1.1	Διατύπωση του προβλήματος και σημαντικότητα της έρευνας	7
1.2	Στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα	8
1.3	Ερευνητικές υποθέσεις	10
Κεφάλαιο 2: Η Δυσλεξία και τα Χαρακτηριστικά της		11
2.1	Μαθησιακές δυσκολίες και δυσλεξία	10
2.2	Ορισμοί της δυσλεξίας	13
2.3	Η συχνότητα της δυσλεξίας στον πληθυσμό	16
2.4	Τα αίτια της δυσλεξίας	18
2.5	Τα χαρακτηριστικά της δυσλεξίας	20
2.6	Η νομοθεσία για τη δυσλεξία στην Ελλάδα	22
Κεφάλαιο 3: Η Δυσλεξία στους Φοιτητές		23
3.1	Η δυσλεξία στις εκπαιδευτικές βαθμίδες	23
3.2	Φοιτητές με δυσλεξία	25
3.2.1	Χαρακτηριστικά γνωρίσματα και δυσκολίες	25
3.2.1.1	Ποσοτικές έρευνες	26
3.2.1.2	Ποιοτικές έρευνες	28
3.2.2	Δυσλεξία και συναισθηματικοί παράγοντες	31
3.2.3	Δυσλεξία και αυτοεκτίμηση	32
3.2.4	Το κοινωνικό στίγμα της δυσλεξίας	37
Κεφάλαιο 4: Η Δυσλεξία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση		39
4.1	Η πολιτική των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης	39
4.2	Υπηρεσίες και υποστηρικτικά μέτρα	44
4.3	Ο ρόλος του εκπαιδευτικού	51
4.4	Ερευνητικές υποθέσεις της μελέτης	58
Κεφάλαιο 5: Μεθοδολογία της Έρευνας		59
5.1	Δείγμα και δειγματοληψία	59
5.1.1	Το δείγμα των καθηγητών	59
5.1.2	Το δείγμα των φοιτητών	59

5.2	Ερευνητικά εργαλεία	59
5.2.1	Το ερωτηματολόγιο των καθηγητών	60
5.2.2	Το ερωτηματολόγιο των φοιτητών	61
5.2.3	Η ημιδομημένη συνέντευξη	64
5.3	Διαδικασία συλλογής δεδομένων	65
Κεφάλαιο 6: Αποτελέσματα της Έρευνας		66
6.1	Περιγραφή του δείγματος των καθηγητών	66
6.2	Απαντήσεις των καθηγητών	68
6.3	Περιγραφή του δείγματος των φοιτητών	77
6.4	Απαντήσεις των φοιτητών	78
6.5	Εξέταση ερευνητικών υποθέσεων (καθηγητές)	82
6.6	Εξέταση ερευνητικών υποθέσεων (φοιτητές)	84
6.7	Συνεντεύξεις των φοιτητών	90
Κεφάλαιο 7: Συζήτηση και Συμπεράσματα		103
7.1	Ευρήματα από τους καθηγητές	103
7.2	Ευρήματα από τους φοιτητές	108
7.3	Ευρήματα από τις συνεντεύξεις των φοιτητών	111
7.4	Περιορισμοί της έρευνας	119
7.5	Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	120
Βιβλιογραφία		122
Παράρτημα Α – Ερωτηματολόγιο των Καθηγητών		131
Παράρτημα Β – Ερωτηματολόγιο των Φοιτητών		136
Παράρτημα Γ – Συνεντεύξεις των Φοιτητών		148

Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή

Η μάθηση είναι μια σχετικά μόνιμη αλλαγή στη συμπεριφορά που επέρχεται από την πρακτική ή την εμπειρία. Η μαθησιακή διαδικασία επιτρέπει στο άτομο να αποκτά νέες γνώσεις και δεξιότητες. Μάθηση είναι «η διαδικασία με την οποία μια σχετικά σταθερή τροποποίηση στη σχέση ερέθισμα-αντίδραση αναπτύσσεται ως συνέπεια της λειτουργικής αλληλεπίδρασης του περιβάλλοντος μέσω των αισθήσεων» (Lachman, 1997:477). Τυπικά, η κοινωνία συνδέει την εκπαιδευτική και επαγγελματική επιτυχία με την ικανότητα ανάγνωσης και γραφής σε προχωρημένο επίπεδο. Κάποια άτομα, όπως οι δυσλεξικοί, συναντούν δυσκολίες σε αυτόν τον τομέα και κατά συνέπεια στην εκμάθηση δεξιοτήτων και γνώσεων.

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι δυσλεξικοί έχουν συχνά οδηγήσει σε κοινωνικές αντιλήψεις, σε στερεότυπα και διακρίσεις οι οποίες είναι λανθασμένες. Οι Nalavany et al. (2013) υπογραμμίζουν την αναφορά των Αμερικανών Εκπαιδευτών του 2010 με θέμα την κατανόηση και τις στάσεις για τις μαθησιακές δυσκολίες, σύμφωνα με την οποία ένας στους δύο πολίτες πίστευαν πως οι μαθησιακές δυσκολίες και η δυσλεξία είναι αποτέλεσμα τεμπελιάς και όχι πραγματικών αναπηριών. Τα στερεότυπα που συνδέονται με τη δυσλεξία αφορούν την άποψη ότι οι δυσλεξικοί διαθέτουν χαμηλή νοημοσύνη, περιορισμένες ικανότητες και φτωχές κοινωνικές δεξιότητες. Συνέπεια αυτών είναι οι δυσλεξικοί εκτός από τις δυσκολίες που συναντούν στην εκπαίδευσή τους, να στιγματίζονται και να αναπτύσσουν χαμηλή αυτοεκτίμηση (Nalavany et al., 2013). Η μελέτη των μαθησιακών δυσκολιών συνέβαλλε ώστε να θεσπιστούν ορισμένες διευκολύνσεις για τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες/δυσλεξία ώστε να βοηθηθούν στη μαθησιακή τους διαδικασία.

1.1 Διατύπωση του προβλήματος και σημαντικότητα της έρευνας

Η εισαγωγή και φοίτηση των ατόμων με δυσλεξία στα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ξεκίνησε στο εξωτερικό από τις αρχές της δεκαετίας του '80. Συνέπεια αυτής της εκπαιδευτικής πολιτικής ήταν η μελέτη των δυσκολιών και εμποδίων που συναντούν οι δυσλεξικοί φοιτητές, καθώς κι η ανάπτυξη υποστηρικτικών μέτρων για ένταξή τους στο πανεπιστημιακό περιβάλλον και την ολοκλήρωση των σπουδών

τους. Η χώρα μας ακολούθησε την διεθνή εκπαιδευτική πολιτική υιοθετώντας κάποια μέτρα που έχουν εφαρμοστεί σε άλλες χώρες, με αποτέλεσμα η διαφάνεια των δυσλεξικών φοιτητών συνεχώς να αυξάνεται. Τα θέματα που έχουν ανακύψει σχετίζονται με την παροχή ισότιμων ευκαιριών προς τους φοιτητές με δυσλεξία, καθώς και με την θέσπιση νόμων και υποστηρικτικών μέτρων από τα ιδρύματα ώστε να είναι φιλικά προς τους φοιτητές με δυσλεξία κι άλλες αναπηρίες. Το στίγμα που αισθάνονται τα άτομα με δυσλεξία, καθώς και άλλα άτομα με αόρατες ή μη αναπηρίες, είναι ένας παράγοντας που εμποδίζει την ένταξή τους στο πανεπιστήμιο και την κοινωνία. Η ένταξη των δυσλεξικών ατόμων στο πανεπιστημιακό περιβάλλον και η επιτυχής περάτωση των σπουδών τους είναι ένας από τους στόχους κάθε ιδρύματος. Η προσπάθεια αυτή είναι απαραίτητη, διότι έχει καταδειχθεί ότι η πανεπιστημιακή εκπαίδευση των δυσλεξικών ατόμων τους βοηθά να αναδείξουν τα σπάνια κι ιδιαίτερα χαρίσματά τους, τα οποία έχει ανάγκη η επιστήμη κι η κοινωνία γενικότερα.

Κοινωνικοοικονομικοί και οικογενειακοί λόγοι ωθούν τους νέους να επιζητούν την εισαγωγή τους στα ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ανάμεσά τους και αυτοί που έχουν μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίοι έχουν αναφαίρετο δικαίωμα στη μόρφωση. Η παρούσα μελέτη διερευνά το θέμα της δυσλεξίας σε ένα ίδρυμα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Διερευνά τις στάσεις και τις απόψεις των καθηγητών και των φοιτητών· εξετάζει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και διερευνά τα υποστηρικτικά μέτρα που χρειάζονται για τους δυσλεξικούς φοιτητές. προτείνει διάφορα μέτρα.

1.2 Στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα

Οι κύριοι στόχοι που απασχολούν την παρούσα μελέτη είναι οι ακόλουθοι:

- Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν οι φοιτητές με δυσλεξία και πώς τις αντιμετωπίζουν;
- Ποια είναι τα ψυχοσυναισθηματικά χαρακτηριστικά των φοιτητών με δυσλεξία;
- Ποιες είναι οι στάσεις και οι αντιλήψεις του εκπαιδευτικού προσωπικού απέναντι στη δυσλεξία;
- Τι προτάσεις μπορούν να προταθούν σε επίπεδο σχολής για θέματα ενημέρωσης, διάγνωσης, και μαθησιακής στήριξης φοιτητών με δυσλεξία;

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν από τους κυρίως στόχους είναι τα εξής:

- Να ανιχνευθούν οι δυσκολίες που εμφανίζουν οι φοιτητές λόγω της δυσλεξίας.
- Να διερευνηθεί το επίπεδο αυτοεκτίμησης των φοιτητών.
- Να προσδιοριστεί ο τρόπος μάθησης που ταιριάζει στους δυσλεξικούς και στους μη δυσλεξικούς φοιτητές.
- Να γίνουν συγκρίσεις μεταξύ των δύο ομάδων: δυσλεκτικών και μη δυσλεκτικών φοιτητών.
- Να διερευνηθούν οι γνώσεις των καθηγητών για τη δυσλεξία και οι στάσεις τους ως προς τους δυσλεξικούς.
- Να καταγραφούν οι τεχνικές, οι στρατηγικές ή οι τρόποι διδασκαλίας των καθηγητών ως προς τους φοιτητές με δυσλεξία.
- Να καταγραφούν οι πρακτικές που υιοθετεί η σχολή για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας.

Επιπλέον, μέσα από τη χρήση των συνεντεύξεων στο πλαίσιο της ποιοτικής ανάλυσης, που περιγράφεται παρακάτω, προκύπτουν τα ακόλουθα επιπρόσθετα ερωτήματα:

- Να διερευνηθούν οι στάσεις που έχουν οι δυσλεξικοί φοιτητές της σχολής ως προς τη δυσλεξία.
- Να εκτιμηθούν οι εκπαιδευτικές εμπειρίες και οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν στο σχολείο (πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση).
- Να διερευνηθούν οι δυσκολίες που έχουν κατά τη φοίτησή τους στη σχολή.
- Να καταγραφούν οι υποστηρικτικές πρακτικές που ήδη τους διευκολύνουν στη σχολή καθώς κι αυτές που οι ίδιοι προτείνουν για τη βελτίωση της ποιότητας σπουδών τους στο μέλλον.
- Να διερευνηθούν οι προσδοκίες και τα σχέδια τους για το μέλλον.
- Να εκτιμηθεί η εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους και τα επίπεδα αυτοεκτίμησης σε επιμέρους τομείς (γενικό, κοινωνικό και προσωπικό τομέα).

1.3 Ερευνητικές υποθέσεις

Οι ερευνητικές υποθέσεις που διατυπώθηκαν, με βάση την ποσοτική ανάλυση, είναι οι εξής. Για το δείγμα των καθηγητών:

- H1: Οι στάσεις των καθηγητών απέναντι στη δυσλεξία και τους δυσλεξικούς φοιτητές διαφέρουν με βάση το φύλο τους.
- H2: Οι στάσεις των καθηγητών απέναντι στη δυσλεξία και τους δυσλεξικούς φοιτητές διαφέρουν με βάση την ηλικία τους.
- H3: Οι στάσεις των καθηγητών απέναντι στη δυσλεξία και τους δυσλεξικούς φοιτητές διαφέρουν με βάση το γνωστικό τους αντικείμενο.
- H4: Οι στάσεις των καθηγητών απέναντι στη δυσλεξία και τους δυσλεξικούς φοιτητές διαφέρουν με βάση την διδακτική τους εμπειρία.
- H5 Οι στάσεις των καθηγητών απέναντι στη δυσλεξία και τους δυσλεξικούς φοιτητές διαφέρουν με βάση την εμπειρία τους για τη δυσλεξία.
- H6: Οι γνώσεις των καθηγητών για τη δυσλεξία διαφέρουν με βάση τα δημογραφικά και επαγγελματικά τους χαρακτηριστικά.

Για το δείγμα των φοιτητών:

- H7: Οι φοιτητές με δυσλεξία διαφέρουν από τους φοιτητές χωρίς δυσλεξία στη βαθμολογία ανίχνευσης της δυσλεξίας.
- H8: Οι φοιτητές με δυσλεξία διαφέρουν από τους φοιτητές χωρίς δυσλεξία στα ακαδημαϊκά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά.
- H9: Οι φοιτητές με δυσλεξία διαφέρουν από τους φοιτητές χωρίς δυσλεξία στη βαθμολογία της αυτοεκτίμησης.
- H10: Οι φοιτητές με δυσλεξία διαφέρουν από τους φοιτητές χωρίς δυσλεξία στους τρόπους μάθησης.

Κεφάλαιο 2: Η Δυσλεξία και τα Χαρακτηριστικά της

2.1 Μαθησιακές δυσκολίες και δυσλεξία

Η δυσλεξία πριν τον εικοστό αιώνα θεωρείτο ένα παθολογικό ιατρικό πρόβλημα και περιγραφόταν με όρους όπως τύφλωση λέξεων ή στρεφосυμβολία. Ο πρώτος θεωρητικός στην εκπαίδευση που ασχολήθηκε με αυτή τη δυσκολία, ήταν ο Francis Galton (1869). Στα μέσα της δεκαετίας του 1930, στη βιβλιογραφία, ο όρος δυσλεξία άρχισε να περιγράφει τη δυσκολία στη γλώσσα. Κατά τα μέσα της δεκαετίας του 1950 η άρτι αναδύομενη επιστήμη της γνωστικής ψυχολογίας ξεκίνησε να ενδιαφέρεται για τις μαθησιακές δυσκολίες, όπως επίσης η γενετική, η νευρολογία και η νευροεπιστήμη, με αποτέλεσμα να δημιουργηθεί σημαντική πρόοδος στην εξέταση των μαθησιακών δυσκολιών (Αδαμόπουλος και Χατζημπαλόγλου-Αδαμοπούλου, 2002). Η ανάπτυξη όμως της εκπαιδευτικής ψυχολογίας, στα μέσα του αιώνα, συνεισέφερε ώστε η δυσλεξία να θεωρείται εκπαιδευτικό πρόβλημα.

Ο όρος «μαθησιακές δυσκολίες» χρησιμοποιήθηκε πρώτα από τον Kirk το 1962 και κατόπιν υπήρξαν πολλοί ορισμοί (Παρασκευά και Παπαγιάννη, 2008). Στις Ηνωμένες Πολιτείες ο όρος περιγράφει τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, ενώ στο Ηνωμένο Βασίλειο χρησιμοποιείται για να περιγράψει ποικίλα προβλήματα που αφορούν τη μάθηση, την επίδοση και τη συμπεριφορά (Τζουριάδου, 2008). Στο Ηνωμένο Βασίλειο η επιτροπή Warnock (Warnock, 1978) εισήγαγε τον όρο των μαθησιακών δυσκολιών (learning difficulties), που περιλαμβάνει ειδικά μαθησιακά προβλήματα των παιδιών όπως τα ιατρικά ή τα συναισθηματικά καθώς και βλάβες στη γλώσσα (Northfield, 2004). Το 1986, ο Seymour εισήγαγε τον όρο «δυσλεξία» για να περιγράψει συγκεκριμένα λάθη στο γραπτό λόγο. Η έρευνα της Snowling (1995) επεσήμανε τη σημασία της φωνολογικής δυσλεξίας (Department of Education and Skills, 2004). Εκτός από την εκπαίδευση, για τη δυσλεξία ενδιαφέρονται κι άλλες επιστήμες όπως η ψυχολογία, η γλωσσολογία, διάφοροι τομείς της ιατρικής και οι εναλλακτικές θεραπείες (Chivers, 2006). Στο Ηνωμένο Βασίλειο, ο όρος «δυσλεξία» επίσημα υιοθετήθηκε το 1994.

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες, με την αναγνώριση της ένταξης ως παγκοσμίου στόχου στην εκπαίδευση, υπήρξαν αλλαγές σε πολλές εκπαιδευτικές πολιτικές. Η ένταξη συναντάται σε πολλά διεθνή έγγραφα όπως στη Σύνοδο των Δικαιωμάτων του Παιδιού το 1989, στην κίνηση της ΟΥΝΕΣΚΟ «Εκπαίδευση για όλους» η οποία οδήγησε στην Παγκόσμια Διακήρυξη της Εκπαίδευσης για Όλους το 1990, στους Κανόνες Ισότητας των Ευκαιριών για Άτομα με Αναπηρίες το 1993 (UNESCO, 1990) και στο Πλαίσιο της Σαλαμάνκα το 1994 (UNESCO, 1994). Στο τελευταίο, στο τρίτο άρθρο ορίζεται ότι οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αναφέρονται στα παιδιά των οποίων οι ανάγκες προέρχονται από αναπηρίες ή μαθησιακές δυσκολίες (United Nations Human Rights, 2014). Τέτοιες πρωτοβουλίες αποσκοπούν να προωθήσουν οι χώρες για την εκπαίδευση για όλους, χωρίς διακρίσεις (UNESCO, 1990, 1994, 2007). Η εκπαιδευτική ένταξη διευκολύνει την εκπαίδευση για όλους, λαμβάνοντας υπ' όψιν τη διαφορετικότητα των ανθρώπινων αναγκών και τα εμπόδια που περιορίζουν τη μάθηση (Norwegian Ministry of Education and Research, 2008).

Στις Ηνωμένες Πολιτείες ο ειδικός ομοσπονδιακός νόμος του 2004 «Εκπαιδευτική Πράξη για Άτομα με Αναπηρίες» (Individuals with Disabilities Education Act, IDEA), χαρακτηρίζει μία ειδική μαθησιακή αναπηρία ως «διαταραχή στην κατανόηση ή στη χρήση της προφορικής ή γραπτής γλώσσας, που μπορεί να εκδηλώνεται ως μια ατελής ικανότητα στην ακοή, στη σκέψη, στο διάβασμα, στο γράψιμο, στην ορθογραφία ή στους μαθηματικούς υπολογισμούς, συμπεριλαμβανομένων συνθηκών όπως αντιληπτικές αναπηρίες, εγκεφαλικό τραύμα, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλεξία και αναπτυξιακή αφασία» (U.S. Department of Education, 2014:1).

Τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, κατά κανόνα, εμφανίζουν χαμηλότερη επίδοση σε μία ή περισσότερες περιοχές αναφερόμενες στους σχετικούς ορισμούς. Τα παιδιά που παρουσιάζουν έλλειμμα στην επίδοσή τους από 1,5 έως 2,5 έτη σε ένα ή περισσότερα αντικείμενα, είναι επιρρεπή στη διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών. Η επίδοσή τους εμφανίζεται χαμηλότερη κατά 50%, σε σύγκριση με την προβλεπόμενη βάσει των δεικτών νοημοσύνης τους ή την χρονολογική τους ηλικία (Δοϊκου-Αυλίδου, 2002). Σύμφωνα με την Ένωση των Μαθησιακών Αναπηριών Αμερικής, οι μαθησιακές αναπηρίες είναι ένας όρος σαν ομπρέλα που περικλείει ειδικές μαθησιακές αναπηρίες όπως η δυσλεξία, η δυσαριθμησία, η δυσγραφία, η δυσπραξία,

η διαταραχή της ακουστικής διαδικασίας, οι μη-λεκτικές μαθησιακές διαταραχές, τα οπτικοαντιληπτικά ή οπτικοκινητικά ελλείμματα, καθώς και διαταραχές στη γλώσσα (αφασία/δυσφασία).

Επίσης ένας όρος ομπρέλα είναι οι «μη-ορατές» ή «αόρατες» ή «κρυμμένες» αναπηρίες κι αφορούν τις αναπηρίες που παρεμβαίνουν στην καθημερινή λειτουργία, αλλά δεν εκδηλώνονται με φυσικά συμπτώματα. Μερικά συμπτώματα πιθανόν να εκδηλωθούν στη συμπεριφορά, τα αίτια όμως της αναπηρίας δεν είναι εμφανή. Οι Mullins και Preyde (2013) διεξήγαγαν μία φαινομενολογική μελέτη με ημιδομημένες συνεντεύξεις σε ένα πανεπιστήμιο του Οντάριο στον Καναδά. Στόχοι της έρευνας ήταν η απόκτηση γνώσης από την κοινοποίηση των αντιλήψεων και των εμπειριών των φοιτητών με αόρατες αναπηρίες στο πανεπιστήμιο, καθώς και ζητήματα σχετικά με τη φύση της αναπηρίας, την προσβασιμότητα στο πανεπιστήμιο, τα κοινωνικά και οργανωτικά εμπόδια, αλλά και οι συστάσεις για αλλαγή. Οι συμμετέχουσες ήταν δέκα φοιτήτριες με αόρατες αναπηρίες, τέσσερις με δυσλεξία, τρεις με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) (εκ των οποίων η μία μαζί με δυσλεξία και η άλλη μαζί με ψυχική διαταραχή), καθώς και τρεις με ψυχική διαταραχή (μία με καταθλιπτική διαταραχή, μία με ιδεοψυχαναγκαστική διαταραχή και μία με διπολική διαταραχή. Οι σπουδές τους αφορούσαν τις φυσικές, τις κοινωνικές και τις εφαρμοσμένες επιστήμες. Οι συμμετέχουσες μίλησαν για την αόρατη αναπηρία τους κι αφηγήθηκαν συγκεκριμένα παραδείγματα όταν η φοιτητική ζωή τους επηρεάστηκε από την αναπηρία. Παρά τις διευκολύνσεις του πανεπιστημίου ανέφεραν κοινωνικά και οργανωτικά εμπόδια που τις δυσκολεύουν. Επίσης περιέγραψαν ότι οι άλλοι μπορεί να μην καταλάβουν την πλήρη έκταση των περιορισμών και των δυνατοτήτων τους ή μπορεί να αμφισβητήσουν την εγκυρότητα της αναπηρία τους (Mullins και Preyde, 2013).

2.2 Ορισμοί της δυσλεξίας

Η δυσλεξία είναι ένας όρος ομπρέλα που περιλαμβάνει δυσκολίες διαφόρων βαθμών στην αντιληπτική και εκφραστική γλώσσα, συμπεριλαμβανομένου και της φωνολογικής ενημερότητας, στο διάβασμα, στο γράψιμο, στην ορθογραφία και μερικές φορές στην αριθμητική. Η Παγκόσμια Ομοσπονδία Νευρολογίας όρισε το 1968 τη δυσλεξία ως «μία διαταραχή στα παιδιά που παρά την συνήθη εμπειρία στην

τάξη, αποτυγχάνουν να κατακτήσουν γλωσσικές δεξιότητες όπως το διάβασμα, το γράψιμο και η ορθογραφία» (Riddick et al., 1997, σελ. 2). Η ετυμολογία της λέξης προέρχεται από ελληνικές λέξεις, το πρόθεμα «δυσ-» και τη «λέξις» (Department of Education and Skills, 2004). Πολλοί ορισμοί για τη δυσλεξία έχουν προταθεί αλλά, όπως συμβαίνει με πολλούς ορισμούς στις κοινωνικές και όχι μόνο επιστήμες, δεν υπήρξε διεθνή συναίνεση για ένα ορισμό (Paradice, 2001).

Η δυσλεξία έχει οριστεί ως μία ειδική μαθησιακή δυσκολία, που μπορεί να συνυπάρχει με άλλες ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και έχει αρνητικό αντίκτυπο στη μάθηση και ιδιαίτερα στο διάβασμα και στο γράψιμο (Wood, 2006). Η αναπτυξιακή δυσλεξία είναι μία μαθησιακή αναπηρία που επηρεάζει τα παιδιά και εμπεριέχει σημαντικές δυσκολίες με το διάβασμα (Vellutino et al., 2004). Η Παγκόσμια Ομοσπονδία Νευρολόγων ορίζει τη δυσλεξία ως «μια διαταραχή που εκδηλώνεται με δυσκολία στην εκμάθηση ανάγνωσης, παρά τη συμβατική διδασκαλία, την επαρκή νοημοσύνη και τις κοινωνικοπολιτισμικές ευκαιρίες» (Mortimore και Crozier, 2006: 235).

Ο ορισμός της Διεθνούς Εταιρείας Δυσλεξίας είναι περιεκτικός και αναπαράγεται ολόκληρος. «Δυσλεξία είναι μία ειδική μαθησιακή αναπηρία νευρολογικής προέλευσης. Χαρακτηρίζεται από δυσκολίες που σχετίζονται με την ακριβή ή/και την άπταιστη αναγνώριση λέξεων καθώς και από φτωχή ορθογραφία και αποκωδικοποιητικές ικανότητες. Αυτές οι δυσκολίες είναι τυπικά αποτέλεσμα ενός ελλείμματος στο φωνολογικό παράγοντα της γλώσσας και συχνά είναι απροσδόκητες σε σχέση με τις υπόλοιπες γνωστικές ικανότητες και την αποτελεσματική διδασκαλία στην τάξη. Δευτερεύουσες συνέπειες μπορεί να συμπεριλαμβάνουν προβλήματα στην αναγνωστική κατανόηση και μειωμένη αναγνωστική εμπειρία που μπορεί να οδηγήσουν σε φτωχό λεξιλόγιο και γνωστικό υπόβαθρο» (International Dyslexia Association, 2002:1· Cameron and Nunkoosing, 2012:341· Wadlington et al., 2008: 264).

Η Βρετανική Ψυχολογική Εταιρία (British Psychological Society, BPS) ορίζει τη δυσλεξία ως «εμφανή όταν η ακριβής και άπταιστη ανάγνωση ή/και η ορθογραφία των λέξεων αναπτύσσονται πολύ ημιτελώς ή με μεγάλη δυσκολία. Επικεντρώνεται σε επίπεδο λέξης, υπονοεί ότι το πρόβλημα είναι σοβαρό και επίμονο παρά τις

κατάλληλες ευκαιρίες μάθησης και παρέχει τη βάση για μια σταδιακή διαδικασία της αξιολόγησης μέσα από τη διδασκαλία» (Aboudan et al., 2011:65).

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, στην τελευταία έκδοση της Διεθνούς στατιστικής κατηγοριοποίησης ασθενειών και σχετικών προβλημάτων υγείας (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems, ICD-10), ορίζει τη δυσλεξία ως «μία διαταραχή που εκδηλώνεται με δυσκολία στην εκμάθηση της ανάγνωσης, παρά τη συμβατική διδασκαλία, την επαρκή νοημοσύνη και τις κοινωνικοπολιτισμικές ευκαιρίες. Εξαρτάται από τις θεμελιώδεις γνωστικές αναπηρίες οι οποίες είναι συχνά φυσικής προέλευσης» (International Dyslexia Association, 2014).

Το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο των Ψυχικών Διαταραχών (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM-5) της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Ένωσης (American Psychiatric Association, APA) δεν περιλαμβάνει πλέον τη δυσλεξία, σύμφωνα με το οποίο «η μαθησιακή διαταραχή άλλαξε σε ειδική μαθησιακή διαταραχή και οι προηγούμενοι τύποι μαθησιακών διαταραχών (δυσλεξία, δυσαριθμησία, και διαταραχή της γραπτής έκφρασης) δεν προτείνονται πλέον. Ο τύπος της μαθησιακής διαταραχής θα προσδιορίζεται από τη διάγνωση» (Cowen και Dakin, 2007:1).

Στη βιβλιογραφία υπάρχουν πολλοί τύποι και κατηγορίες δυσλεξίας, ανάλογα με τις δυσκολίες του ατόμου. Παρά την αβεβαιότητα και τις διαμάχες αναφερόμενες στην ορολογία, η δυσλεξία αναγνωρίζεται από ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ηνωμένου Βασιλείου ως μια μορφή αναπηρίας, τα οποία οφείλουν να παρέχουν πρόνοια και υποστήριξη στους φοιτητές τους (Mortimore και Crozier, 2006). Η πεποίθηση είναι πως αν γίνει αναγνώριση των θετικών κι αρνητικών χαρακτηριστικών κάθε τύπου δυσλεξίας, τότε πιθανόν να σχεδιάζονταν αποτελεσματικά διδακτικά προγράμματα για τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών (Westwood, 2004).

2.3 Η συχνότητα της δυσλεξίας στον πληθυσμό

Οι Aboudan et al. (2011) διερεύνησαν την επικράτηση της δυσλεξίας σε δείγμα 2.500 φοιτητών ηλικίας 18-23 ετών ενός πανεπιστημίου (UAEU), που έχει συνολικά 10 κολλέγια και 60 τμήματα, στα Ενωμένα Αραβικά Εμιράτα το ακαδημαϊκό έτος 2007/2008. Η μελέτη ερευνήσε επίσης τη γλώσσα στην οποία τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της δυσλεξίας είναι εμφανή, είτε είναι αραβικά, που αποτελεί τη μητρική γλώσσα των φοιτητών, είτε αγγλικά, που αποτελεί τη δεύτερη γλώσσα των σπουδαστών, ή και οι δύο, καθώς επίσης και η σχέση, εάν υπάρχει, με την επιλογή των μαθητών στα αντικείμενα των σπουδών. Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν 450 φοιτητές από τους 2500 (17.6%) να έχουν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της δυσλεξίας σε τουλάχιστον τρεις τομείς των δεικτών που συνδέονται με τη δυσλεξία. Άλλο ένα εύρημα είναι ότι οι φοιτητές αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες της δυσλεξίας και στα Αγγλικά και στα Αραβικά, το οποίο τους επηρεάζει στην επιλογή του επαγγέλματος, και συνεπώς τείνουν να επιλέγουν τμήματα σπουδών που είναι περισσότερο προσανατολισμένα στην εργασία. Τα ευρήματα της έρευνας επιβεβαιώνουν ότι η δυσλεξία διασχίζει τα σύνορα της γλώσσας, κι επίσης τονίζουν την ανάγκη για συστηματικά προγράμματα ελέγχου εξίσου με την έγκαιρη διάγνωση και την κατάλληλη παρέμβαση (Aboudan et al., 2011).

Αν και υπάρχουν έρευνες που αφορούν τους φοιτητές με αναπηρίες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, έρευνες όμως που σχετίζονται με φοιτητές με αόρατες αναπηρίες, όπως η δυσλεξία, η ΔΕΠΥ και οι ψυχικές ασθένειες υπάρχουν σε μικρότερο βαθμό. Ακριβή ποσοστά εξάπλωσης των αόρατων αναπηριών είναι δύσκολο να δοθούν. Στον Καναδά από τα 4,4 εκατομμύρια ατόμων με αναπηρίες, περίπου μισό εκατομμύριο από αυτές είναι αόρατες (Mullins and Preyde, 2013).

Η συχνότητα της δυσλεξίας διαφέρει τόσο ανάμεσα στις χώρες όσο κι ανάμεσα στους ερευνητές, λόγω της ασυμφωνίας για έναν ορισμό της δυσλεξίας και γι' αυτό το λόγο τα ποσοστά που αφορούν τη συχνότητα εμφάνισης της δυσλεξίας αμφισβητούνται (Τσοβίλη, 2003). Η δυσλεξία αποτελεί μία από τις πιο συνηθισμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με επιπολασμό 8-10% στον δυτικό κόσμο, από τους οποίους το 2-4% παρουσιάζει σοβαρές δυσκολίες (Wiltshire, 2004), ενώ οι υπόλοιποι ελαφρές έως μέτριες. Κατά τον Nicolson (2005), επηρεάζει τουλάχιστον το 5% ή, σύμφωνα με

την UNESCO (2010), επηρεάζει το 5% έως 10% του παγκοσμίου πληθυσμού. Λαμβάνοντας υπόψιν πιο συντηρητικές εκτιμήσεις, σχεδόν το 4% των ανθρώπων έχουν δυσλεξία (Chivers, 2006), αλλά σε ανθρώπους με δυσλεξικούς γονείς φθάνει στο 10% (Richford, 2010). Η δυσλεξία επηρεάζει τον πληθυσμό ανεξάρτητα από το πνευματικό τους επίπεδο, τη φυλή ή το υπόβαθρο (Wood, 2006). Πολλοί δυσλεξικοί άλλωστε έχουν από μέτρια έως άνω του μετρίου νοημοσύνη (International Dyslexia Association, 2014). Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Ένωση Δυσλεξίας, μαθησιακή αυτή δυσκολία επηρεάζει το 8% του πληθυσμού, το οποίο βιώνει ένα σύνδρομο που εμποδίζει τη μάθηση, ενώ το 2-4% του πληθυσμού μπορεί να επηρεάζεται σοβαρά (European Dyslexia Association, 2014).

Ο επιπολασμός της δυσλεξίας, κατά τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας, υπολογίζεται στο 5% έως 15% του πληθυσμού, ανάλογα με τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται για τον καθορισμό της δυσλεξίας, με το 5% των παιδιών να παρουσιάζουν τις πιο σοβαρές μορφές της. Το 10% του πληθυσμού της γης μεταφράζεται σε 700 εκατομμύρια ανθρώπους να εμφανίζουν κάποια από τα χαρακτηριστικά της δυσλεξίας. Αυτοί οι άνθρωποι, αν η δυσλεξία τους δεν εντοπιστεί κι αντιμετωπιστεί κατάλληλα, διακινδυνεύουν δια βίου με αναλφαβητισμό καθώς και κοινωνικό αποκλεισμό. Κάθε δάσκαλος σε όλο τον κόσμο είναι πιθανό να έχει ένα ή περισσότερα παιδιά με δυσλεξία στην τάξη του, κάθε χρόνο (International Dyslexia Association, 2014).

Σύμφωνα με την Εθνική Επιτροπή Ανάγνωσης των ΗΠΑ ένας στους πέντε μαθητές, δηλαδή το 17% έως 20% του πληθυσμού των ΗΠΑ αντιμετωπίζει ακραίες δυσκολίες στο να μάθει να διαβάζει, κι οι δυσκολίες αυτές εξακολουθούν να υφίστανται κατά τη διάρκεια της εφηβείας και την ενηλικίωση (Wadlington et al., 2008). Εκτιμάται πως το 66%-80% όλου του δυσλεξικού πληθυσμού είναι άνδρες (Chivers, 2006, Habib, 2000). Σύμφωνα με τις εκθέσεις της Βρετανικής Ψυχολογικής Εταιρίας (British Psychological Society, BPS), η δυσλεξία επηρεάζει περίπου έναν στους δέκα ανθρώπους με περίπου 4% του παγκόσμιου πληθυσμού να είναι σοβαρά δυσλεκτικός και ένα περαιτέρω 6% να έχει ήπια έως μέτρια προβλήματα (Aboudan et al., 2011).

Στο Ηνωμένο Βασίλειο, η δυσλεξία νομικά θεωρείται αναπηρία με νόμο του 2010 και οι δημόσιοι οργανισμοί οφείλουν να αποδείξουν την ενεργή τους συμμετοχή στην

κατεύθυνση της ισότητας των ευκαιριών. Η αγγλική Στατιστική Υπηρεσία της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Higher Education Statistics Agency) δηλώνει ότι στο 1,3% του φοιτητικού πληθυσμού στο Ηνωμένο Βασίλειο στην ανώτατη εκπαίδευση το 2009/2010 έχουν αναγνωριστεί ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, συμπεριλαμβανομένων της δυσλεξίας, της δυσπραξίας και άλλων στενά συνδεδεμένων δυσκολιών (Cameron και Nunukoosing, 2012). Οι αριθμοί των φοιτητών με δυσλεξία έχουν αυξηθεί σημαντικά κατά τα τελευταία έτη, γεγονός που προκαλεί μία αυξανόμενη συνειδητοποίηση της σημασίας για την αξιολόγηση των αναγκών τους (Mortimore και Crozier, 2006).

Στην Ελλάδα το 3-5% του μαθητικού πληθυσμού εμφανίζει κάποια μορφή δυσλεξίας, ενώ 4-8% του ελληνικού πληθυσμού συναντά δυσκολία με την εκμάθηση του γραπτού λόγου (Κασσέρης, 2002).

2.4 Τα αίτια της δυσλεξίας

Πολλές έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί για να διαπιστωθούν τα αίτια της δυσλεξίας. Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Ένωση Δυσλεξίας, πρωταρχικός παράγοντας για τα αίτια της δυσλεξίας θεωρείται η έλλειψη φωνολογικής επίγνωσης και η δυσκολία φωνολογικής επεξεργασίας. Εκτός απ' αυτό το σημαντικό έλλειμμα, άλλα πιθανά ελλείμματα θεωρούνται τα προβλήματα με την ταχύτητα ονομασίας ή την ικανότητα επεξεργασίας πληροφοριών, όπως για παράδειγμα η ορθογραφία.

Οι έρευνες καταδεικνύουν ότι τα αίτια της δυσλεξίας μπορεί να οφείλονται: 1) σε γενετικές ανωμαλίες στα χρωμοσώματα· 2) στην διαφορετική ανάπτυξη του εγκεφάλου· 3) στην έλλειψη ασυμμετρίας μεταξύ των εγκεφαλικών ημισφαιρίων· 4) στις αλλαγές σε πυρήνες και νευρώνες του εγκεφάλου· 5) σε ευρήματα από τις μαγνητικές τομογραφίες (Magnetic Resonance Imaging, MRI), τα οποία δείχνουν διαφορές σε σχέση με τους άλλους ανθρώπους· 6) σε ευρήματα από τομογραφίες εκπομπής ποζιτρονίων (Positron Emission Tomography, PET), τα οποία δείχνουν ότι οι δυσλεξικοί παρουσιάζουν δυσλειτουργία κάποιων περιοχών του εγκεφάλου· 7) σε προκλητά δυναμικά, τα οποία σχετίζονται με μετρήσεις νευροψυχολογικής διάγνωσης των στρατηγικών αναγνωστικής ικανότητας και ικανότητας κατανόησης

του προφορικού λόγου που χρησιμοποιεί το άτομο· 8) στις σακκαδικές κινήσεις των οφθαλμών (Παπαδάτος, 2005).

Ερευνητές από το Βέλγιο, τη Μεγάλη Βρετανία και την Ελβετία, με επικεφαλής τον καθηγητή ψυχιατρικής Boets (Boets et al., 2013), μελέτησαν τους εγκεφάλους 23 δυσλεξικών ενήλικων και 22 μη δυσλεξικών, με τη βοήθεια λειτουργικής μαγνητικής τομογραφίας (fMRI). Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι δυσλεξικοί καταλαβαίνουν τις ελάχιστες «μονάδες ήχου ή τα φωνήματα» της γλώσσας, από τα οποία δημιουργούνται οι λέξεις, αλλά εξαιτίας προβλημάτων ενδοεπικοινωνίας του εγκεφάλου τους δεν έχουν τα κατάλληλα νευρωνικά κυκλώματα για την επεξεργασία τους. Αυτή η έρευνα καταρρίπτει την πολύ διαδεδομένη άποψη ότι οι δυσλεξικοί, διαθέτουν κατώτερη ικανότητα ως προς την αναγνώριση και διάκριση των ξεχωριστών ήχων μιας γλώσσας. Αντιθέτως, το πρόβλημα προέρχεται από την ελλιπή διασύνδεση ανάμεσα στην ακουστική περιοχή του εγκεφάλου (όπου διεξάγεται η επεξεργασία των ήχων των φωνημάτων) και στην περιοχή του Broca (Μπροκά), όπου διεξάγεται η ανωτέρου επιπέδου φωνολογική επεξεργασία της γλώσσας (Boets et al., 2013).

Η επιθεώρηση Journal of Neuroscience δημοσίευσε μία μελέτη των ερευνητών του Ινστιτούτου Καρολίνσκα στη Σουηδία, η οποία αναφέρει ότι με μαγνητική τομογραφία μπορεί να χαρτογραφηθεί η ανάπτυξη της ικανότητας βραχείας μνήμης. Μπορεί επίσης να προβλεφθεί η μελλοντική ανάπτυξη της βραχείας μνήμης με τη χρήση ψυχολογικών τεστ. Συνεπώς τα παιδιά που έχουν μαθησιακές δυσκολίες είναι δυνατόν να διαγνωσθούν έγκαιρα, με αποτέλεσμα να λάβουν την κατάλληλη βοήθεια (Καθημερινή, 2014).

Τα πρωτογενή αίτια της δυσλεξίας αφορούν την κληρονομική προδιάθεση, ενώ τα δευτερογενή αναφέρονται σε εγκεφαλικές βλάβες πριν ή μετά τη γέννα καθώς και στο περιβάλλον της οικογένειας και του σχολείου. Τα αίτια δεν έχουν ουσιαστική σημασία για τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, όσο έχει ο εντοπισμός, μέσω της διάγνωσης, των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι και η αποτελεσματική παρέμβαση αντιμετώπισης (Μάρκου, 1993).

2.5 Τα χαρακτηριστικά της δυσλεξίας

Η δυσλεξία μπορεί να παρουσιάζεται με τη μορφή κάποιων αδυναμιών, που αφορούν την ακουστική σύλληψη και τη διάκριση των φθόγγων· την παρατηρητικότητα των μορφών καθώς και την οπτική αντίληψη και μνήμη (Μάρκου, 1993). Η δυσλεξία συνοδεύεται από δυσκολίες στον προφορικό λόγο, στην αναγνώριση των λέξεων, στην ανάγνωση, στην ορθογραφία, στο γράψιμο, στα μαθηματικά και στις ξένες γλώσσες (Pavlidis και Giannouli, 2003). Οι αναγνωρισμένοι δείκτες της δυσλεξίας σε διεθνές επίπεδο συμπεριλαμβάνουν τη διστακτική και δύσκολη ανάγνωση καθώς και το χαμηλό επίπεδο όσον αφορά την κατανόηση και την επιλογή των κύριων ιδεών των διαβασμένων κειμένων. Οι δυσλεξικοί μαθητές μπορεί να συναντούν δυσκολίες στην οπτική επεξεργασία των ήχων, των γραμμάτων και των αριθμών, στις διαδοχικές πτυχές της γλώσσας και των αριθμών, στην αντίληψη του χρόνου, στο να ακολουθούν οδηγίες και επίσης στην βραχεία μνήμη. Σε σύγκριση με τους κανονικούς αναγνώστες, έχουν δυσκολία με τη στίξη, τη γραμματική, τη λήψη σημειώσεων και την εκπόνηση μιας γραπτής τους εργασίας. Ενδεχομένως να παραλείπουν γραμμές ή λέξεις ή να προσθέτουν επιπλέον λέξεις στα κείμενα (Aboudan et al., 2011).

Τα μαθησιακά προβλήματα στην πρώτη ανάγνωση οδηγούν συχνά σε ένα φαύλο κύκλο δυσaréσκειας κι αποφυγής της ανάγνωσης κι απροθυμία στην εκτέλεση των εργασιών για το σπίτι (Nicolson, 2005). Επίσης οι δυσλεξικοί ίσως να μην μπορούν να οργανώσουν την εργασία τους και τη ζωή τους, να μην αντιλαμβάνονται το χρόνο και συνεπώς να χάνουν συναντήσεις και προθεσμίες. Πιθανόν να δυσκολεύονται στον προσανατολισμό και στο χώρο με αποτέλεσμα να χάνονται εύκολα και να μην μπορούν να ακολουθήσουν κατευθύνσεις ή να διαβάσουν χάρτες. Επίσης, μπορεί να δυσκολεύονται να κατακτήσουν τον αυτοματισμό όταν αντιμετωπίζουν πλέον της μιας δραστηριότητας κάθε φορά, μπορεί να έχουν προβλήματα στις «αυθαίρετες» σειροθετήσεις, στην ακολουθία οδηγιών, στην αντιγραφή από τον πίνακα, στο να θυμούνται τι διάβασαν ή είπαν. Ενδέχεται επίσης να δυσκολεύονται να λαμβάνουν μηνύματα ή να πληκτρολογούν με ακρίβεια τηλεφωνικούς αριθμούς, να θυμούνται τους μήνες ή να απομνημονεύουν την προπαίδεια. Ακόμα πιθανόν να έχουν πρόβλημα με τις ακολουθίες και δυσκολίες στη χρήση λεξικών, εγκυκλοπαιδειών και καταλόγων (Department of Education and Skills, 2004).

Αυτά τα καθοριστικά χαρακτηριστικά της δυσλεξίας συχνά προκαλούν απογοήτευση, προβλήματα στις διαπροσωπικές δεξιότητες, αλλά και κοινωνικά και συναισθηματικά προβλήματα, όπως χαμηλή αυτοεκτίμηση, ανημπορία, στίγμα και κατάθλιψη. Παρόλο που τα άτομα αυτά διαθέτουν συχνά υψηλή ή άνω του μετρίου νοημοσύνη, στους ακαδημαϊκούς τομείς δεν φθάνουν στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους (Wadlington et al., 2008). Οι αναπτυξιακές διαταραχές, όπως η δυσλεξία, είναι δυναμικές και δέχονται περιβαλλοντικές αλληλεπιδράσεις σε όλα τα επίπεδα. Συνεπώς, τα συμπτώματα που εκδηλώνονται στη συμπεριφορά των διαταραχών, αλλάζουν όσον αφορά το χρόνο και το πλαίσιο (Elliot και Gibbs, 2008).

Αν και τα συμπτώματα που περιγράφηκαν ανωτέρω μπορεί να έχουν εξουθενωτικό αποτέλεσμα στη μάθηση, ωστόσο οι δυσλεξικοί μαθητές πιθανόν να έχουν και δυνατά σημεία. Αυτό μπορεί να οφείλεται στον εγκέφαλο: το αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου χρησιμοποιείται για τη γλώσσα, ενώ οι δυσλεξικοί χρησιμοποιούν το δεξιό ημισφαίριο. Ο εγκέφαλος εργάζεται διαφορετικά κι αυτό ίσως προκαλεί να πρέπει να εργαστούν σχεδόν πέντε φορές περισσότερο και να δαπανήσουν περισσότερο χρόνο στο διάβασμα σε σύγκριση με τους μη δυσλεξικούς μαθητές, δείχνοντας μία ασυμφωνία μεταξύ προφορικής και γραπτής επίδοσης στην τάξη (Wood, 2006).

Η διαφορετική οργάνωση του εγκεφάλου τους προκαλεί τις διαφορές που παρουσιάζουν οι δυσλεξικοί στο γνωστικό τομέα, όταν εμφανίζεται προδιάθεση ως προς τις χωρικές ικανότητες, παρά στις προφορικές και γλωσσικές δεξιότητες (Newton et al., 1979). Πρόκειται συχνά για ανθρώπους δημιουργικούς, αποφασιστικούς, ενεργητικούς, που διαθέτουν ένστικτο στην επίλυση προβλημάτων, έχουν δημιουργική και καινοτόμο σκέψη που διακρίνεται στις ικανότητες του χώρου καθώς και στην τρισδιάστατη αντίληψη των πραγμάτων (Ellis, 1984). Επιπροσθέτως μπορούν να έχουν ικανότητες στην μάθηση με τα χέρια κι έχουν διακριθεί στην αρχιτεκτονική, στους υπολογιστές, στη φυσική, στη μηχανική, στα αθλήματα, στα μαθηματικά (2006), στη διαχείριση, στη μουσική, στην υποκριτική και σε άλλες δημιουργικές τέχνες (UNESCO, 2010).

Σύμφωνα με το πρώτο Παγκόσμιο Forum για τη δυσλεξία, η δυσλεξία δεν είναι ασθένεια ή συμφορά (UNESCO, 2010). Προτεραιότητα αποτελεί η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, διότι οι δυσλεξικοί μαθητές μαθαίνουν με διαφορετικό τρόπο και μπορεί να διαθέτουν καινοτόμες ιδέες γι' αυτό θεωρούνται άτομα ενεργά που συνεισφέρουν στην κοινωνία. Μερικοί διάσημοι δυσλεξικοί είναι ο Άλμπερτ Αϊνστάιν, ο Πιερ Κιουρί, ο Τόμας Έντισον, ο Αλεξάντερ Γκράχαμ Μπελ, ο Ισαάκ Νεύτων, ο Λιούις Κάρολ, ο Χανς Κρίστιαν Άντερσεν, ο Λεονάρντο Ντα Βίντσι, ο Γούντροου Γούλσον, ο Γουίνστον Τσόρτσιλ, ο Τζον Φ. Κένεντυ, ο Πάμπλο Πικάσο, ο Έρνεστ Χεμινγκουέι, ο Γουόλτ Ντίσνεϊ, ο Τζον Λένον και ο Στήβεν Σπίλμπεργκ (Wood, 2006). Κατά τον Davis (2000) αυτοί οι άνθρωποι είναι μεγαλοφυείς επειδή διαθέτουν το χάρισμα της δυσλεξίας. Η Ευρωπαϊκή και Βρετανική Εταιρεία Δυσλεξίας λένε πως όλοι οι δυσλεξικοί πρέπει να λαμβάνουν κατάλληλη φροντίδα από τη διάγνωση ως την υποστήριξη, με σκοπό να καταφέρουν να αναπτύξουν όλες τους τις δυνατότητες στην εκπαίδευση, στην εργασία και στη ζωή (British Dyslexia Association, 2014).

2.6 Η νομοθεσία για τη δυσλεξία στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα ο νόμος (2817/2000) ρυθμίζει θέματα σχετικά με τη δυσλεξία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, αλλά δεν αναφέρεται σε θέματα που αφορούν τη φοίτηση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Μια παλαιότερη εγκύκλιος, (Φ142/Β3/7104/19-12-1990) που αναφέρει ότι οι δυσλεξικοί φοιτητές πρέπει να εξετάζονται προφορικά στις τμηματικές και πτυχιακές εξετάσεις, καθώς και το Προεδρικό Διάταγμα 86/2001 για τις εξετάσεις των ατόμων με ειδικές ανάγκες, αποτελούν τις επίσημες νομοθετικές διατάξεις για τους φοιτητές με δυσλεξία (Stampoltzis και Polychronopoulou, 2008).

Με το νόμο 3699/2008 η δυσλεξία αναγνωρίστηκε επίσημα ως αναπηρία. Οι μαθητές που κατέχουν επίσημη διάγνωση δυσλεξίας έχουν τη δυνατότητα να εξεταστούν προφορικά για την είσοδό τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Καμία άλλη πρόνοια στην δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση για τη διευκόλυνση των μαθητών και φοιτητών δεν προβλέπεται σύμφωνα με τη νομοθεσία (Stampoltzis και Polychronopoulou, 2009).

Κεφάλαιο 3: Η Δυσλεξία στους Φοιτητές

3.1 Η δυσλεξία στις εκπαιδευτικές βαθμίδες

Πολλές έρευνες σχετικές με τη δυσλεξία αφορούν τα παιδιά και τους εφήβους. Στην προσχολική ηλικία μερικά ανησυχητικά συμπτώματα σχετίζονται με δεξιότητες σχετικές με τη διαμόρφωση των σχημάτων, τη φωνολογική επίγνωση, την ομοιοκαταληξία, την άμεση ανάκτηση καθώς και το συντονισμό χεριού-ματιού (Snowling, 1995). Συγκεκριμένα, τα παιδιά μπορεί να εμφανίσουν καθυστερημένη ομιλία, περίπου μετά το δεύτερο έτος, ή να μιλούν με ασάφεια. Δεν μπορούν να θυμηθούν το αλφάβητο ή λέξεις, συγχέουν τις λέξεις ή τα γράμματα στις λέξεις και δεν μπορούν να δουν τη διαφορά μεταξύ των γραμμάτων και άλλων συμβόλων. Επίσης, δεν μπορούν να διακρίνουν το δικό τους γραπτό όνομα ή να είναι σε θέση να βρουν ομοιοκαταληξία στις λέξεις και απαιτούν περισσότερο χρόνο για να εκφραστούν.

Επιπλέον, τα παιδιά μπορεί απλά να ακολουθούν μία κατεύθυνση κάθε φορά και μπορεί να χρειάζεται να τους πει κάποιος κάτι αρκετές φορές για να το καταλάβουν. Μπορεί να μην τους αρέσει να διαβάζουν και αν το κάνουν, τείνουν να μην βρίσκουν τα γράμματα ή τις λέξεις ελκυστικά. Συχνά είναι αδύναμα σε κινητικές δεξιότητες (Song, 2003). Επιπροσθέτως, παρουσιάζουν δυσκολίες να τοποθετήσουν αντικείμενα στη σειρά· να ντυθούν μόνα τους, να ακολουθήσουν το ρυθμό χτυπώντας παλαμάκια και, στα παιχνίδια, δυσκολεύονται να κρατήσουν την ισορροπία τους, να κάνουν σχοινάκι, να κλωσήσουν την μπάλα ή να πηδήξουν (Wiltshire, 2004).

Στη σχολική ηλικία, στο δημοτικό σχολείο, τα παιδιά με δυσλεξία φαίνονται εξυπνότερα σε σχέση με τις σχολικές τους επιδόσεις· έχουν δυσκολίες με το δέσιμο των κορδονιών ή το κούμπωμα των κουμπιών τους· μπερδεύονται με το «αριστερά» και το «δεξιά»· δυσκολεύονται με την εκμάθηση γραφής κι ανάγνωσης· χρησιμοποιούν τα δάκτυλα για τον υπολογισμό απλών αριθμητικών πράξεων και δαπανούν περισσότερο χρόνο σε σχέση με άλλα παιδιά στην διεκπεραίωση των

γραπτών τους εργασιών (Wiltshire, 2004). Επίσης, μπορεί να εξακολουθούν να μην είναι σε θέση να θυμηθούν ακολουθίες, π.χ. το αλφάβητο, την προπαίδεια ή τους μήνες και πιθανόν να συνεχίσουν να έχουν πρόβλημα με την ανάγνωση. Έχουν την τάση να μπερδεύουν γράμματα γράφοντάς τα με λάθος σειρά στη λέξη, π.χ. «εάν» αντί για «νά»· να κάνουν παραλείψεις ή προσθήκες, και αντικαθρεπτισμούς (3 αντί ε). Επιπλέον, συγχέουν τις λέξεις όταν διαβάζουν αντικαθιστώντας τες με παρόμοιές τους (π.χ. ένα-έλα) και παραλείπουν μικρές λέξεις ή καταλήξεις. Μπορεί να υποκαταστήσουν κάποια λέξη με άλλη συνώνυμή της, μπορεί να διαβάζουν αργά και τείνουν να παραμελούν τη στίξη και έχουν φτωχή κατανόηση της ανάγνωσής τους (Snowling, 1995). Δεν είναι συχνά σε θέση να θυμηθούν την οπτική εικόνα των λέξεων, σημεία ή σύμβολα. Επιπλέον, τα παιδιά μπορεί να έχουν δυσκολίες στη διαφοροποίηση μεταξύ των ήχων, με συνέπεια να προφέρουν τις λέξεις λάθος.

Τα δυσλεξικά παιδιά μπορεί επίσης να έχουν οπτική στρέβλωση, γεγονός που προκαλεί δυσκολία στην ανάγνωση του κειμένου και επίσης μπορεί να έχουν ανεπαρκή κινητικό έλεγχο, που προκαλεί προβλήματα στον έλεγχο του μολυβιού και οδηγεί σε κακή γραφή κι αυτό έχει ως αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να γράψουν τις ιδέες τους (Morgan, 1997). Η ορθογραφία αποτελεί μεγάλη δυσκολία για τους δυσλεξικούς μαθητές κι είναι συνήθως το αδύνατο σημείο τους για όλη τους τη ζωή (Pollock, Waller και Politt, 2004). Οι δυσλεκτικοί μαθητές, με τη βοήθεια προγραμμάτων παρέμβασης στη φωνολογική επίγνωση, μπορούν να βελτιώσουν στις δεξιότητες ανάγνωσης (Wood, 2006). Επιπροσθέτως η έγκαιρη διάγνωση σε συνδυασμό με τη συστηματική, δομημένη και προσανατολισμένη στην επιτυχία διδασκαλία που γίνεται από δασκάλους ειδικής αγωγής, αποτελεί μεγάλη υποστήριξη (European Dyslexia Association, 2014).

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στις δυσκολίες της δυσλεξίας προστίθενται και τα θέματα της εφηβικής ηλικίας. Οι μαθητές έχουν κατακτήσει τις βασικές γνώσεις στην ανάγνωση και τη γραφή, ενδεχομένως στις δυσκολότερες περιπτώσεις να εμφανίζουν αργή, συλλαβιστή, κοπιώδη ανάγνωση, πολλά ορθογραφικά λάθη (Μάρκου, 1993), δυσκολίες στην αντιγραφή και την κατανόηση κειμένου, καθώς και χαμηλή συγκέντρωση και προσοχή. Εμφανίζουν επίσης αδυναμίες στην λεπτή κίνηση, με αποτέλεσμα την παρουσίαση γραπτού κατώτερης ποιότητας (Μάρκου, 1993), δυσκολεύονται να γράψουν τις σκέψεις τους, καθώς επίσης και να οργανώσουν το

χρόνο τους. Η έλλειψη οργάνωσης συνεχίζει να τους συνοδεύει στην εφηβική ηλικία, είναι ακατάστατοι, διαθέτουν χαμηλή αυτοπεποίθηση, έχουν υπερευαίσθησία στην κριτική κι αποθαρρύνονται γρήγορα (Πολυχρονοπούλου, 1989). Βασιζόμενοι σε μία σειρά ερευνών, οι Cameron και Nunkoosing (2012) ταξινόμησαν τις περιοχές που τα δυσλεκτικά άτομα άνω των 16 ετών παρουσιάζουν δυσκολίες, οι οποίες περιλαμβάνουν προβλήματα στη φωνολογική ενημερότητα, στη μνήμη εργασίας, στην ταχύτητα της ανάγνωσης ή/και στην κατανόηση κειμένου, στην ορθογραφία, στη γραφή, στην αριθμητική και στα μαθηματικά, στην ακρόαση, και στο κράτημα σημειώσεων κατά τη διάρκεια της παράδοσης. Επίσης, δυσκολεύονται με την οργάνωση των εργασιών, αλλά και με τις εξετάσεις, τις μεθόδους αξιολόγησης και τη χρήση της βιβλιοθήκης (Cameron και Nunkoosing, 2012).

Λόγω του σημαντικού αριθμού δυσλεξικών φοιτητών έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με ενδιαφέρον την υποστήριξη των εκπαιδευτικών αναγκών τους. Οι δυσλεξικοί ενήλικες, εκτός από την αδυναμία στη γραπτή και την προφορική τους επικοινωνία, έχουν δυσκολίες με την ανάγνωση, την αντιγραφή, τη συνειδητοποίηση ορθογραφικών λαθών, την ταχεία εύρεση κατάλληλων λέξεων, με το λεξιλόγιο, την αριθμητική, τις εξελιγμένες στρατηγικές μελέτης και τις μεταγνωστικές δεξιότητες. Επίσης αντιμετωπίζουν δυσκολίες που σχετίζονται με τη μνήμη, την ελλειμματική προσοχή τη συγκέντρωση, και τη μειωμένη ταχύτητα επεξεργασίας (Reid, 2003).

3.2 Φοιτητές με δυσλεξία

3.2.1 Χαρακτηριστικά γνωρίσματα και δυσκολίες

Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση οι φοιτητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες που αφορούν τη διατήρηση του χρόνου, τη συγκέντρωση, την οργάνωση της μελέτης των μαθημάτων, την ορθογραφία (McLoughlin et al., 1994), την γραφή, την αντιγραφή και τους αριθμούς. Παρατηρούνται επίσης αδυναμίες που σχετίζονται με την απομνημόνευση και την ανάκληση πληροφοριών, την έκφραση, ιδιαίτερα τη γραπτή, είτε ως προς τη λήψη σημειώσεων κατά τη διάλεξη (Gilroy και Miles, 1996), είτε ως προς τη συγγραφή των γραπτών εργασιών ή τις εξετάσεις (Reid, 2003· Mortimore και Crozier, 2006). Επίσης ένας μεγάλος αριθμός δυσλεξικών φοιτητών, σύμφωνα με τις Stampoltzis et al. (2010), έχει βιώσει αρνητικές εμπειρίες στην πρωτοβάθμια και

δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αλλά δεν είναι ξεκάθαρο αν το άγχος τους συνδέεται με την επίδοσή τους στο πανεπιστήμιο ή με τον αντίκτυπο των παρελθουσών εμπειριών τους (Stampoltzis et al., 2010). Έχουν πραγματοποιηθεί ποικίλες έρευνες επάνω σε αυτά τα κρίσιμα ζητήματα. Παρακάτω ακολουθεί αναφορά σε κάποιες από αυτές.

3.2.1.1 Ποσοτικές έρευνες

Τα ευρήματα της έρευνας των Aboudan et al. (2011) σε πανεπιστήμιο των Ηνωμένων Αραβικών Εμιράτων, δείχνουν πως οι δυσλεκτικοί φοιτητές οι οποίοι ήταν δίγλωσσοι (μιλούσαν αραβικά κι αγγλικά) εμφάνισαν τις πυρηνικές δυσκολίες της δυσλεξίας. Οι δυσκολίες αυτές σχετίζονταν την αποκωδικοποίηση των πραγματικών λέξεων (προσδιορισμός της λέξης), με τη μεταφορά σειρών γραμμάτων με την κατάλληλη προφορά (προσδιορισμός της μη-λέξης), με τη διατήρηση και την αναπαραγωγή μιας ακολουθίας αριθμών (εύρος της βραχυπρόθεσμης ή τρέχουσας μνήμης), με την πρόσβαση στη μαθηματική πληροφορία, καθώς επίσης και με την πρόσβαση στην κατευθυντικότητα των γραμμικών σχεδίων και των λέξεων. Στην πράξη, οι συγκεκριμένοι δυσλεκτικοί φοιτητές βίωναν καθημερινά δυσκολίες με την ανάγνωση, τη γραφή, την κατανόηση, την αριθμητική, τη λήψη σημειώσεων, αλλά και την τη διαχείριση του χρόνου τους.

Οι Mortimore και Crozier (2006) στην έρευνά τους εξέτασαν τις δυσκολίες με τις δεξιότητες μελέτης σε 17 βρετανικά ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, σε ένα δείγμα 136 αρρένων φοιτητών (62 με δυσλεξία και 74 χωρίς δυσλεξία). Οι φοιτητές με δυσλεξία ανέφεραν δυσκολίες σε ένα ευρύ φάσμα που αφορά τις ακαδημαϊκές δεξιότητες, τα καθήκοντα και τις δραστηριότητές τους. Τα ευρήματα της έρευνας κατέδειξαν ως κύριες δυσκολίες τη λήψη σημειώσεων, την οργάνωση εκθέσεων/δοκιμίων και τη γραπτή έκφραση των ιδεών.

Επίσης προβλήματα προκαλούσαν η παρακολούθηση των διαλέξεων, η οργάνωση και ο σχεδιασμός, δείχνοντας ότι απαιτείται σημαντική προσπάθεια προκειμένου οι φοιτητές με δυσλεξία να συμβαδίζουν με τους συμφοιτητές τους. Οι δυσκολίες επηρεάζουν την ταυτότητα των φοιτητών, οι οποίοι εκφράζουν τις ανησυχίες τους ότι το στίγμα της αναπηρίας προκαλεί αρνητικές αλληλεπιδράσεις με το προσωπικό. Οι φοιτητές έκαναν χρήση των διαθέσιμων διευκολύνσεων που τους παρείχαν τα

πανεπιστήμια, όπως είναι ο επιπλέον χρόνος για τις εξετάσεις, η πρόσβαση σε καθηγητές που ήταν υπεύθυνοι της υποστήριξης για τη δυσλεξία καθώς και η χρήση της τεχνολογίας της πληροφορικής. Ωστόσο, υπήρχαν ανικανοποίητες ανάγκες σε διάφορους τομείς, όπως η στήριξη για συγκεκριμένα θέματα, η οργάνωση των μαθημάτων, η μάθηση κατά τη διάρκεια των διαλέξεων και οι ακαδημαϊκές δεξιότητες γραφής (Mortimore και Crozier, 2006).

Η ύπαρξη λίγων διαθέσιμων μελετών για την προσωπικότητα των φοιτητών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με δυσλεξία σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους χωρίς δυσλεξία, παρακίνησε τους Tops et al. (2013) να συγκρίνουν 100 ολλανδόφωνους φοιτητές με δυσλεξία με 100 φοιτητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (ομάδα ελέγχου). Χρησιμοποίησαν εξειδικευμένο ερωτηματολόγιο προσωπικότητας που μετρά τους πέντε παράγοντες «Big Five», οι οποίοι είναι η εξωστρέφεια, ο νευρωτισμός, η δεκτικότητα στην εμπειρία, η προσήνεια-καλοσύνη και η ευσυνειδησία. Τα αποτελέσματα δεν έδειξαν μεγάλες διαφορές στην προσωπικότητα μεταξύ των δύο ομάδων, εύρημα το οποίο είναι σε συμφωνία με την προγενέστερη μετανάλυση των Swanson και Hsieh (2009). Σύμφωνα με τα ευρήματα οι δυσλεξικοί φοιτητές δεν αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους διαφορετικά σε σχέση με τους συνομηλίκους τους μη δυσλεξικούς. Επίσης, οι δυσλεξικοί φοιτητές φαίνεται να είναι ανθεκτικότεροι στην αντιμετώπιση των πρόσθετων προκλήσεων παρά τις απογοητευτικές καταστάσεις που δημιουργούνται μερικές φορές (Tops et al., 2013).

Θέλοντας να μελετήσουν τη σχέση ανάμεσα στη δυσλεξία και τους τρόπους μάθησης των δυσλεξικών φοιτητών, οι Stampoltzis et al. (2010) εξέτασαν τους τύπους μάθησης και τα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά (ακαδημαϊκή επίδοση και άγχος) 20 δυσλεξικών και 40 μη δυσλεξικών φοιτητών σε 3 πανεπιστήμια της Ελλάδας. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι δυσλεξικοί προτιμούν τον κιναισθητικό τύπο μάθησης, ενώ οι μη δυσλεξικοί τον οπτικό τύπο. Φαίνεται ο κιναισθητικός τρόπος μάθησης που εμπλέκει τα χέρια και την αφή διευκολύνει την ανάγκη των δυσλεξικών ατόμων για δραστηριότητα και εξερεύνηση. Οι μη δυσλεξικοί προτιμούν τον οπτικό τρόπο μάθησης, που βασίζεται σε οπτικά ερεθίσματα όπως διαγράμματα, εικονογραφήσεις, βίντεο κλπ. Όσον αφορά την επίδοση στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι δυσλεξικοί κατέταξαν τους εαυτούς τους χαμηλότερα σε μία κλίμακα από 1 ως το 5, σε σχέση με τους μη δυσλεξικούς· ενώ

δεν παρατηρήθηκε διαφορά στην επίδοση ανάμεσα στις δύο ομάδες στο πανεπιστήμιο, το οποίο θεωρείται λιγότερο ανταγωνιστικό κι απαιτητικό περιβάλλον σε σχέση με το σχολείο.

Για τους δυσλεξικούς φοιτητές, σημαντικές συσχετίσεις βρέθηκαν μεταξύ του κιναισθητικού τύπου μάθησης και της γενικής και γραπτής επίδοσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς επίσης και με την γραπτή επίδοση στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επιπλέον σημαντική συσχέτιση παρατηρήθηκε ανάμεσα στον ακουστικό τύπο μάθησης και στην επίδοση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στους μη δυσλεξικούς παρατηρήθηκε ότι το άγχος στο σχολείο έχει σημαντική συσχέτιση με τον οπτικό και τον κιναισθητικό τύπο μάθησης. Επομένως το σχολείο και το πανεπιστήμιο πρέπει να αναπτύξουν μεθόδους διδασκαλίας που αξιοποιούν και συνδυάζουν τον οπτικό με τον ακουστικό, τον κιναισθητικό και τον απτικό τρόπο μάθησης, προκειμένου οι μαθητές/φοιτητές να βελτιώσουν τη μάθησή τους και να πετύχουν τους στόχους τους (Stampoltzis et al., 2010).

3.2.1.2 Ποιοτικές έρευνες

Ο Bruce (1983), παρακολούθησε την σταδιοδρομία 75 νέων ατόμων με δυσλεξία, τα οποία όταν ήταν παιδιά είχαν παραπεμφθεί σε ένα ειδικό κέντρο (Word-Blind Centre) του Λονδίνου για διάγνωση και παρέμβαση. Το δείγμα αποτελείτο από 68 άνδρες και 7 γυναίκες, ηλικίας από 18-30 ετών και ακολούθησε τη διαδικασία της ημιδομημένης συνέντευξης. Οι συμμετέχοντες θυμήθηκαν πως συνάντησαν δυσκολίες λόγω της έλλειψης κατάλληλων διορθωτικών μέτρων στα σχολεία, όπως ότι το προσωπικό ήταν πολύ εχθρικό ως προς την ιδέα της δυσλεξίας και ότι βίωσαν αρνητικές σχολικές εμπειρίες. Κάποιοι δήλωσαν πως μετά την διάγνωση της δυσλεξίας τους υπήρξε μια στροφή προς μια πιο συμπαθητική στάση απέναντι στο σχολείο. Ανέφεραν επίσης τον αγώνα που έκαναν με την τοπική αυτοδιοίκηση προκειμένου να καταφέρουν να λάβουν τις υπηρεσίες του Κέντρου και θεωρούν σωτήρια τη βοήθεια που έλαβαν από αυτό.

Η διάγνωση της δυσλεξίας τους προκάλεσε ανακούφιση και αποφασιστικότητα για την επίτευξη των στόχων τους παρά την αναπηρία (Bruce, 1983). Οι συμμετέχοντες δήλωσαν πως για να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες της δυσλεξίας χρησιμοποιούσαν

τεχνικά μέσα όπως: αριθμομηχανές για τους υπολογισμούς, γραφομηχανές, τηλέφωνα και μαγνητόφωνα για το γράψιμο. Για τα προβλήματα ορθογραφίας έκαναν χρήση των λεξικών και κατέφευγαν στη βοήθεια συγγενών, φίλων και συναδέλφων. Ως φοιτητές κι ως εργαζόμενοι χρησιμοποιούσαν διάφορους τρόπους για να μην αποκαλυφθεί η δυσλεξία τους. Απέκρυπταν τις δυσκολίες τους στην ορθογραφία, έπαιρναν τις εργασίες που απαιτούσαν γραφή για το σπίτι ή έγραφαν μόνο τις λέξεις-κλειδιά, ανέπτυξαν τεχνικές απομνημόνευσης των πληροφοριών για να παρακάμψουν την ανάγνωση και τη γραπτή έκφραση.

Οι συμμετέχοντες θυμούνται πως οι διευκολύνσεις που έλαβαν αφορούσαν τη χρήση γραφομηχανής, την απασχόληση ενός γραφέα, την παροχή απεριόριστου χρόνου στις εξετάσεις κι ότι δεν είχαν καμία ποινή για τα ορθογραφικά τους λάθη. Ωστόσο, τελική εντύπωση που παρέμεινε στους συμμετέχοντες ήταν ότι η εκπαιδευτική τους εμπειρία ήταν σε μεγάλο βαθμό αντιπαθητική και η ανταμοιβή τους μικρή (Bruce, 1983). Οι δικές τους προσπάθειες και αυτές των οικογενειών τους συνέβαλαν στην αντιμετώπιση των προβλημάτων. Συγκρίνοντας τα επαγγέλματα των συμμετεχόντων με αυτά των πατέρων τους, παρατηρείται μια ξεχωριστή μετατόπιση προς τα κάτω της επαγγελματικής κατάστασης των νέων με δυσλεξία. Οι περισσότεροι ερωτηθέντες (63%) απασχολούνταν σε επαγγέλματα κατώτερα της κατηγορίας των πατέρων τους και το 33% σε επαγγέλματα ίσου επιπέδου με αυτά της κατηγορίας των πατέρων (Bruce, 1983).

Η έρευνα της Michail (2010) εστιάζει και εξετάζει τις εμπειρίες 14 προπτυχιακών και μεταπτυχιακών δυσλεξικών φοιτητών, ηλικίας 18-40 ετών, οι οποίοι φοιτούσαν σε 3 πανεπιστήμια στην περιοχή West Midlands της Αγγλίας το χρονικό διάστημα 1999-2001. Η έρευνα, μέσω συνεντεύξεων, αποσκοπούσε να διερευνήσει τις εμπειρίες των φοιτητών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με τη δυσλεξία, να ρίξει φως στην επίδραση της δυσλεξίας στην ζωή τους, αλλά και να εξετάσει τον τρόπο που αντιμετώπιζαν τις προκλήσεις, τις στρατηγικές που ανέπτυξαν για να τις ξεπεράσουν και τις διευκολύνσεις που έλαβαν στο πανεπιστήμιο. Κυρίαρχο ρόλο στη ζωή των συμμετεχόντων έπαιξε η οικογένειά τους και κυρίως οι μητέρες. Οι φοιτητές ήταν συνολικά ικανοποιημένοι με την πρόνοια και την υποστήριξη που λάμβαναν από τα ιδρύματα, αν και περαιτέρω έρευνα πρέπει να γίνει σχετικά με τις στάσεις και τις αντιλήψεις των καθηγητών σε σχέση με δυσλεξία. Συνολικά, οι συμμετέχοντες είχαν

θετικές εμπειρίες από στο πανεπιστήμιο κι είχαν αποδεχθεί την ετικέτα της δυσλεξίας, καθώς ήταν η αιτία των χαμηλών σχολικών επιδόσεών τους κατά το παρελθόν. Η πλειοψηφία των φοιτητών δεν έβλεπαν τη δυσλεξία ως αναπηρία, αλλά εστίαζαν στα θετικά της όπως είναι η δημιουργική σκέψη, η ικανότητα οραματισμού των πραγμάτων με διαφορετικό τρόπο, η αποφασιστικότητα και η δύναμη για να δουλέψουν σκληρά. Θεωρούσαν τη δυσλεξία μέρος της ζωής τους, αν κι ήταν δύσκολο μερικές φορές, όλοι οι φοιτητές ήταν αποφασισμένοι να μην αφήσουν τη δυσλεξία να σταθεί εμπόδιο στην επιτυχία τους (Michail, 2010).

Οι συμμετέχοντες δήλωσαν πως πριν αποκτήσουν τη διάγνωση της δυσλεξίας βίωσαν αρνητικά σχόλια και προκατάληψη, με αποτέλεσμα να αισθάνονται έλλειψη εμπιστοσύνης και ανασφάλεια. Μετά τη διάγνωσή τους βελτιώθηκε η εμπιστοσύνη κι η αυτοεκτίμησή τους και δήλωσαν πως στο πανεπιστήμιο αισθάνονται ότι έχουν περισσότερη εμπιστοσύνη στον εαυτό τους από ότι την περίοδο των σχολικών τους χρόνων. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων μολονότι βίωσε την αρνητική στάση των εκπαιδευτικών κατά τα σχολικά χρόνια λόγω του ότι δεν γνώριζαν για τη δυσλεξία, θεωρούν πως αυτή η εμπειρία αποτέλεσε μία κινητήρια δύναμη για να επιτύχουν. Η αποφασιστικότητα ήταν το μόνο πράγμα που τους έκανε να συνεχίσουν να εργάζονται σκληρά. Ενώ κατά τα σχολικά χρόνια συνέδεαν τη δυσλεξία με τη νοημοσύνη, στο πανεπιστήμιο δεν το πίστευαν αυτό πλέον. Εστίαζαν στα δυνατά σημεία της δυσλεξίας κι όχι στις αδυναμίες της. Είχαν επίγνωση των δυσκολιών αλλά και για το απαραίτητο έργο με τους καθηγητές υποστήριξης. Ήταν συνειδητοποιημένοι σχετικά με τις απαιτήσεις των μαθημάτων τους και ότι θα πρέπει να εργαστούν δύο φορές τόσο σκληρότερα απ' όσο οι συνομήλικοί τους για να πάρουν το πτυχίο. Συνολικά οι συμμετέχοντες δήλωσαν έτοιμοι να αποκαλύψουν τη δυσλεξία τους στους στενούς φίλους ή στους καθηγητές τους.

Οι δυσκολίες που είχαν οι φοιτητές της έρευνας της Michail (2010) κατά τα σχολικά τους χρόνια ήταν γύρω από τη γραφή και την ορθογραφία, ενώ στο πανεπιστήμιο μεγαλύτερη δυσκολία ήταν η διαχείριση του χρόνου καθώς απαιτείτο περισσότερος χρόνος για τη μελέτη και κατανόηση της ύλης που είχε σχέση με το κάθε μάθημα. Συγκρινόμενοι με τους συμφοιτητές τους, οι δυσλεξικοί φοιτητές έπρεπε να εργάζονται 2 φορές πιο σκληρά για να προλάβουν να υποβάλλουν την εργασία τους εντός των χρονικών προθεσμιών. Άλλη σημαντική δυσκολία που δήλωσε η

πλειονηφία των φοιτητών ήταν η γραπτή έκφραση των σκέψεών τους στο χαρτί, και γι' αυτό αισθάνονταν τη δυσλεξία ως εμπόδιο έκφρασης των δυνατοτήτων τους. Θεώρησαν ότι οι βαθμολογίες τους ήταν κατώτερες, επειδή οι δεξιότητες γραφής τους δεν πληρούσαν τα πρότυπα.

3.2.2 Δυσλεξία και συναισθηματικοί παράγοντες

Η μη υιοθέτηση κοινών ορισμών για τη δυσλεξία, αλλά και για τα συναισθηματικά προβλήματα, προκαλεί προβλήματα που αφορούν τη συνέπεια των ερευνητικών αποτελεσμάτων και τη γενίκευση των ευρημάτων. Σύμφωνα με κάποιες έρευνες τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και δυσκολίες στην ανάγνωση, εμφανίζουν υψηλή συχνότητα συναισθηματικών και συμπεριφορικών προβλημάτων (Τσοβίλη, 2003). Ο δυσλεξικός μαθητής που δεν είναι ικανός να αναπτύξει αποτελεσματικές δεξιότητες και στρατηγικές σε ορισμένους σημαντικούς τομείς του αναλυτικού προγράμματος, αντιμετωπίζει σοβαρές συναισθηματικές συνέπειες. Όταν η φτωχή σχολική επίδοση αποδίδεται σε ανωριμότητα, τεμπελιά, απροσεξία, διάσπαση, άμυνα ή όταν υπάρχει αντίθεση μεταξύ δασκάλων και γονέων ως προς την εξήγηση της δυσκολίας, τότε πραγματοποιείται συναισθηματική ζημιά (European Dyslexia Association, 2014).

Αρκετές έρευνες δείχνουν ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν κάποιες συναισθηματικές διαταραχές στο σχολείο, εκτός σχολείου ή και στα δύο. Οι τραυματικές εμπειρίες που βιώνουν οι μαθητές κατά την ανάγνωση καθώς και το άγχος προκαλούν αδυναμία στη συγκέντρωση, με συνέπεια η ανάγνωση να επιφέρει υψηλά επίπεδα άγχους που παρεμποδίζουν τη μαθησιακή διαδικασία. Η ανάγνωση ίσως είναι για τους δυσλεξικούς μαθητές μία απειλητική διαδικασία που προκαλεί άγχος και σε αυτό εμπλέκονται οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι συμμαθητές. Οι δυσλεξικοί μαθητές αντιδρούν εκδηλώνοντας συμπεριφορές σχετικές με το θυμό, την οργή, το φόβο καθώς και την αποφυγή. Ωστόσο, η σχέση αιτιότητας μεταξύ του άγχους και των μαθησιακών δυσκολιών δεν έχει ακόμη λυθεί (Παπαδάτος, 2005). Συγκεκριμένα τα δυσλεξικά αγόρια περίπου στα 9 τους έτη παρουσιάζουν συναισθηματικά προβλήματα που έχουν σχέση με την επιθετικότητα, τη διαταραχή, το άγχος, την απόσυρση στο δικό τους κόσμο, την αντίσταση στην πίεση, τάσεις εξάρτησης, καθώς και προβλήματα σχετικά με τη μάθηση, όπως αρνητική στάση για

την ανάγνωση, εύκολη αποθάρρυνση, αντίληψη ότι η επιτυχία αποτελεί κίνδυνο και γενικά αποφυγή της μάθησης (Τσοβίλη, 2003).

Το άγχος σύμφωνα με τον Freud αποτελεί το ‘θεμελιώδες φαινόμενο και το κεντρικό πρόβλημα της νεύρωσης’, το οποίο επιδρά σημαντικά στη διαμόρφωση της προσωπικότητας. Το άγχος σχετίζεται με ψυχολογικά και κοινωνικά προβλήματα. Το άγχος που προέρχεται από κοινωνικούς παράγοντες εξασθενεί τη λειτουργία της μνήμης και συνεπάγεται μειωμένη επίδοση στα μαθήματα. Οι μαθησιακές δυσκολίες και τα συνοδά συναισθηματικά προβλήματα εκπορεύονται από το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον. Οι δυσλεξικοί ενδεχομένως να παρουσιάζουν άγχος σε απειλητικές καταστάσεις, όπως στην ανάγνωση, λόγω της μειωμένης τους επίδοσης. Το άγχος αυτό έχει ως αποτέλεσμα να προκαλεί επιπλέον χειροτέρευση της ανάγνωσης (Τσοβίλη, 2003).

3.2.3 Δυσλεξία και αυτοεκτίμηση

Η κατασκευή της έννοιας της αυτοεκτίμησης ξεκίνησε με τον James το 1890 και συνεχίζει να εξελίσσεται. Ο εαυτός «self» του William James είναι μία από τις πολλές μορφές συνείδησης με χαρακτηριστικό του τη διττότητα, που δημιουργείται από την αντανakλαστική επίγνωση των εσωτερικών γεγονότων. Ο εαυτός αποτελείται από το Εγώ (I) και το Εμένα (Me). Το Εγώ είναι το συνειδητό τμήμα του εαυτού, το οποίο έχει την εποπτεία της εμπειρίας και βασιζόμενο στην κριτική σκέψη αποφασίζει, επιλέγει, επεξεργάζεται, οργανώνει κι αναδιοργανώνει την εμπειρία. Το Εμένα (Me) αναφέρεται στο περιεχόμενο της εμπειρίας, είναι το αντικείμενο της γνώσης και του στοχασμού και χωρίζεται σε 3 μέρη: τον υλικό, τον κοινωνικό και τον πνευματικό εαυτό.

Το Εμένα (Me) αποτελείται από τις παρατηρήσεις και τις αντιλήψεις του ατόμου για τον εαυτό του, οι οποίες μέσα από την αυτοαξιολόγηση του ατόμου, προκαλούν αισθήματα που έχουν επίδραση στη συμπεριφορά και στη στάση του για τη ζωή γενικότερα. Κατά τον James, η αυτοεκτίμηση είναι ένα αυτοσυναίσθημα το οποίο εξαρτάται εξ ολοκλήρου από το τι εμείς οι ίδιοι υποστηρίζουμε και πράττουμε (Pajares και Schunk, 2002) και προκύπτει από το πηλίκο «των πραγματικών επιτυχιών μας προς τις υποκειμενικές μας δυνατότητες» (Rossouw, 2010:6).

Η αυτοεκτίμηση, ή αυτοσυναίσθημα, κατά τον Rosenberg είναι η θετική ή αρνητική στάση που έχει ένα άτομο προς τον εαυτό του (Μακρή-Μπότσαρη, 2001). Σύμφωνα με τον Coopersmith (1967) η αυτοεκτίμηση εκφράζει το βαθμό που το άτομο θεωρεί ότι είναι ικανό, σημαντικό, άξιο και επιτυχημένο και ορίζεται ως «μια προσωπική κρίση της ικανότητας που εκφράζεται με τη στάση που το άτομο κατέχει για τον εαυτό του» (Rossouw, 2010:5). Αυτοεκτίμηση, σύμφωνα με τον Branden (1992) είναι «η διάθεση του ατόμου να βιώσει τον εαυτό του ότι είναι ικανός να αντιμετωπίσει τις βασικές προκλήσεις της ζωής και άξιος της ευτυχίας» (Branden, 1992:15).

Κάποιες έρευνες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι σημαντικά άλλα άτομα όπως οι γονείς κι οι συνομήλικοι επηρεάζουν την αυτοεκτίμηση των παιδιών. Η αυτοεκτίμηση του παιδιού αυξάνεται όσο μεγαλώνει η υποστήριξη που λαμβάνει από τους συνομηλίκους του. Η υψηλή αυτοεκτίμηση, η οποία αποτελεί σημαντικό παράγοντα ψυχικής υγείας, έχει ως αποτέλεσμα την καλύτερη ψυχοκοινωνική προσαρμογή του παιδιού και την ομαλότερη προσαρμογή του στο σχολικό περιβάλλον. Υψηλή συσχέτιση βρέθηκε ανάμεσα την αυτοεκτίμηση των παιδιών και στο ενδιαφέρον και στη στήριξη που τους παρέχουν οι γονείς τους. Επιπροσθέτως, το μοντέλο διαπαιδαγώγησης, επιτρεπτικό, αυταρχικό ή επιβλητικό (Baumrind, 1967), που επιλέγουν οι γονείς καθορίζει την αυτοεκτίμηση των παιδιών (Παπαδάτος, 2005).

Η χαμηλότερη αυτοεκτίμηση, η έλλειψη εμπιστοσύνης, τα αισθήματα κατωτερότητας, το υψηλότερο άγχος, η ανεπαρκής ακαδημαϊκή επιτυχία και τα μειωμένα κίνητρα σε όλη τη διάρκεια της ζωής είναι συχνά οι συνέπειες της δυσλεξίας (Reid, 2003). Τα παιδιά και οι ενήλικες με δυσκολίες στη ανάγνωση εμφανίζουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση κι αυτό οδηγεί στην πρόκληση κι άλλων συναισθηματικών προβλημάτων (Τσοβίλη, 2003). Στην έρευνά τους οι Stampoltzis και Polychronopoulou (2009) εξέτασαν με συνεντεύξεις τις εμπειρίες 11 φοιτητών και 5 φοιτητριών, ηλικίας 19-26 ετών, στην Ελλάδα. Επίσης ερεύνησαν την επίδρασή της δυσλεξίας στη ζωή τους όσον αφορά το αυτοσυναίσθημά τους, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο πανεπιστήμιο, τις απόψεις και τα συναισθήματά τους για τη δυσλεξία, τους μελλοντικούς στόχους τους και τις στάσεις των σημαντικών άλλων, όπως των γονέων και των εκπαιδευτικών, στη ζωή τους. Οι φοιτητές αναφέρουν

αρνητικές εμπειρίες από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι οποίες επηρέασαν το αυτοσυναίσθημά τους, αλλά καλύτερες από τη δευτεροβάθμια.

Κατά τη πρώτη περίοδο της σχολικής ζωής, οι περισσότεροι (9) δήλωσαν ότι είχαν χαμηλό αυτοσυναίσθημα κι ότι αισθάνονταν αμηχανία κι αναστάτωση, ενώ κάποιοι (3) περιγράφουν τους εαυτούς τους ως επίμονους κι υπομονετικούς. Η πλειοψηφία των φοιτητών δεν είχε προβλήματα στις φιλικές σχέσεις κι όλοι επεσήμαναν την υποστήριξη που τους παρείχε η οικογένειά τους. Οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν για να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες αφορούν τους ανθρώπους που τους βοηθούν (φίλους κι εκπαιδευτικούς), τεχνικές αυτοβελτίωσης και δεξιότητες μελέτης, ενώ κάποιοι δήλωσαν πως δεν χρησιμοποιούν καμία τεχνική. Όλοι οι συμμετέχοντες έκαναν σχέδια για το μέλλον κι ήταν αισιόδοξοι παρά τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν στο πανεπιστήμιο, ωστόσο ανησυχούσαν για την επίδραση της δυσλεξίας στην εργασία τους.

Οι Armstrong και Humphrey (2008) διερεύνησαν, μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων, τις ψυχολογικές συνέπειες που συνεπάγεται η διάγνωση της δυσλεξίας κατά την εφηβεία σε μία ομάδα 20 δυσλεξικών μαθητών ηλικίας 16-19 ετών ενός μεγάλου κολλεγίου στη βορειοδυτική Αγγλία, με μουσική κατεύθυνση. Τα ευρήματα οδήγησαν τους ερευνητές στην ανάπτυξη ενός μοντέλου «αντίστασης-συμβιβασμού», το οποίο εξηγεί την ψυχολογική κατάσταση τού να «ζει κάποιος με την ετικέτα της δυσλεξίας». Το μοντέλο «αντίστασης-συμβιβασμού» μπορεί να κατανοηθεί ως μια θετική «διαδικασία αναπλαισίωσης» της δυσκολίας. Η «αναπλαισίωση» είναι μία ψυχολογική διαδικασία με 4 στάδια: αναγνώριση της δυσκολίας, αποδοχή, κατανόηση και ανάληψη θετικής δράσης για τον περιορισμό των αρνητικών επιπτώσεων της δυσκολίας.

Πετυχημένοι ενήλικες με μαθησιακές δυσκολίες έχουν περάσει απ' όλα τα παραπάνω στάδια κι έχουν αναπλαισιώσει τις δυσκολίες τους με ένα ψυχολογικά θετικό τρόπο. Η έρευνα δείχνει ότι τα άτομα με δυσλεξία που έκαναν ψυχολογικά ένα θετικό συμβιβασμό είναι πιθανότερο να έχουν κίνητρα για μελέτη, να χρησιμοποιήσουν την εκπαιδευτική υποστήριξη, να έχουν επιτυχείς σπουδές και να προσαρμοστούν στις δυσκολίες που προέρχονται από τη δυσλεξία. Η έρευνα επίσης δείχνει πως η αποτυχία συμβιβασμού αποτελεί παράγοντα κινδύνου που οδηγεί σε αυξημένες

πιθανότητες αρνητικών εκβάσεων, όπως αρνητική αυτοαξιολόγηση κι αυτοεκτίμηση, αυτοκαταστροφικές στρατηγικές καθώς κι αρνητικά συναισθήματα. Οι ερευνητές προτείνουν τον θετικό συμβιβασμό του εαυτού με τη δυσλεξία, την έγκαιρη διάγνωση, η οποία πρέπει να γίνει πριν την εφηβεία, καθώς και την ψυχολογική υποστήριξη. Είναι δύσκολο το άτομο να ενσωματώσει τη νεοαποκτηθείσα κατάσταση δυσλεξίας στον εαυτό όταν η διάγνωση γίνεται στο τέλος της εφηβείας (από 16 ως 22 ετών), γι' αυτό χρειάζεται συμβουλευτική και ψυχολογική υποστήριξη (Armstrong και Humphrey, 2008).

Κατά τους Armstrong και Humphrey (2008), τα παιδιά και οι νέοι με δυσλεξία έχουν συνήθως οδυνηρή επίγνωση της φτώχεις τους ακαδημαϊκής επίδοσης, η οποία διαβρώνει την αυτοεκτίμηση και οδηγεί σε άγχος. Η μειωμένη αυτοεκτίμηση φαίνεται με τις ομολογίες «Είμαι αδύνατος στην ανάγνωση... Δεν μπορώ να το διαβάσω αυτό... Αισθάνομαι άγχος... Είμαι κακός μαθητής... Είμαι κακός άνθρωπος...». Οι συμμετέχοντες θεωρούσαν τη μουσική σαν μία εναλλακτική πηγή επιτυχίας και θετικής αυτοεκτίμησης. Οι ερευνητές συμπεραίνουν πως η επένδυση σε εναλλακτικές λύσεις μπορεί να αποτελέσει μία ψυχολογικά υγιή διαδικασία που προστατεύει την προσωπική υγεία κι ευτυχία. Οι συμμετέχοντες προτιμούσαν για τους εαυτούς τους τον όρο «έχω δυσλεξία» από το «είμαι δυσλεξικός», το οποίο υπονοούσε ότι ήταν άτομα με ειδικές ανάγκες.

Παράγοντες κινδύνου όπως η φτώχη εκπαιδευτική επίτευξη αποτελούν ένα πιθανό δείκτη αρνητικών εκβάσεων της ζωής. Αντίθετα οι προστατευτικοί παράγοντες προστατεύουν κάποιον με δυσλεξία από τις αρνητικές εκβάσεις της ζωής, όπως η ακαδημαϊκή αποτυχία που προέρχεται από τις ακαδημαϊκές, κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες που συνεπάγεται η δυσλεξία. Σημαντικός προστατευτικός παράγοντας κατά της εκπαιδευτικής αποτυχίας και άλλων αρνητικών εκβάσεων αποτελούν οι συνομήλικοι κι οι φίλοι στο σχολείο ή στο πανεπιστήμιο που παρέχουν κατανόηση κι υποστήριξη προς τους δυσλεξικούς. Οι ερευνητές επίσης επισημαίνουν πως τα παιδιά με δυσλεξία συχνά υποφέρουν από ψυχολογικά, κοινωνικά και συναισθηματικά προβλήματα, λόγω των δυσκολιών τους στο σχολείο (Armstrong και Humphrey, 2008).

Οι Σταμπολτζή και Πολυχρονοπούλου (2008) μελέτησαν πώς σχετίζονται τα ατομικά, εκπαιδευτικά και ψυχο-συναισθηματικά χαρακτηριστικά 16 φοιτητών (11 αγοριών και 5 κοριτσιών) με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία). Οι φοιτητές ήταν ηλικίας 19-26 ετών και φοιτούσαν σε 8 πανεπιστημιακά και τεχνολογικά ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι ερευνήτριες χρησιμοποίησαν ως ερωτηματολόγια, ψυχομετρικά εργαλεία και δείγμα αυθόρμητης γραφής (γραπτή έκθεση). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας η πλειοψηφία των φοιτητών, που ήταν άνδρες, είχαν ήπιες δυσκολίες που αντιμετώπιζαν με ρεαλισμό και αξιολογούσαν τη φοίτησή τους στο πανεπιστήμιο πιο θετική σε σχέση μ' αυτή στο σχολείο. Η έρευνα πρότεινε την αντιμετώπιση των κοινωνικο-συναισθηματικών πιέσεων ως μέτρο ελέγχου του άγχους και βελτίωσης της αυτοεικόνας των φοιτητών με στόχο την απόκτηση των απαραίτητων ακαδημαϊκών δεξιοτήτων και την περάτωση των σπουδών τους. (Σταμπολτζή και Πολυχρονοπούλου, 2008).

Οι Riddick et al. (1999), σύγκριναν το αυτοσυναίσθημα, το άγχος, καθώς και τις εκπαιδευτικές εμπειρίες, μεταξύ δυσλεξικών και μη δυσλεξικών φοιτητών Πανεπιστημίου. Κάθε ομάδα αποτελείτο από 16 φοιτητές (9 άνδρες και 7 γυναίκες) και συμπλήρωσαν τρία ερωτηματολόγια: ένα αυτοσυναισθήματος (Culture-Free Self-Esteem Inventory, Battle, 1992), ένα άγχους (State-Trait Anxiety Inventory, Spielberger et al., 1983) και ένα ερωτηματολόγιο για τις παρελθούσες και παρούσες εκπαιδευτικές τους εμπειρίες· επιπλέον, οι δυσλεξικοί φοιτητές έδωσαν και συνέντευξη. Η ομάδα των δυσλεξικών φοιτητών παρουσίασε σημαντικά χαμηλότερο αυτοσυναίσθημα από την ομάδα ελέγχου, αλλά ως προς το άγχος δεν υπήρξε διαφορά. Ωστόσο η ομάδα των δυσλεξικών φοιτητών ανέφερε ότι όταν φοιτούσε στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αισθανόταν περισσότερο άγχος και λιγότερη ικανότητα στις γραπτές εργασίες από την ομάδα ελέγχου. Στο πανεπιστήμιο, δεν παρατηρήθηκε σημαντική διαφορά στο άγχος ανάμεσα στις δύο ομάδες· πολλοί δυσλεξικοί φοιτητές θεωρούσαν το πανεπιστήμιο συμπαθητικό περιβάλλον, όμως αξιολόγησαν τους εαυτούς τους ως λιγότερο ικανούς στις γραπτές εργασίες και στην ακαδημαϊκή τους επίδοση.

3.2.4 Το κοινωνικό στίγμα της δυσλεξίας

Οι φοιτητές με ειδικές ανάγκες που κοινοποιούν μια αναπηρία ενδέχεται να στιγματιστούν. Οι φοιτητές με αόρατες αναπηρίες προτιμούν να αποκρύπτουν την αναπηρία τους ώστε να μην αισθάνονται τις συνέπειες της διαφορετικότητας (Σταμπολτζή και Πολυχρονοπούλου, 2007). Η έμφαση που δίνεται στη διαγνωστική και στις ιδιαίτερες ανάγκες των φοιτητών εξακολουθεί να απαιτεί οι φοιτητές να αποκαλύψουν αυτές τις ανάγκες στους καθηγητές τους. Παρά τις υπάρχουσες διαδικασίες ενθάρρυνσης των φοιτητών να κάνουν σαφείς τις ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες τους, πολλοί επιλέγουν να μην το πράξουν, διότι ανησυχούν ότι οι συμφοιτητές τους και το προσωπικό θα τους θεωρήσουν κλαψιάρηδες, τεμπέληδες ή ότι δεν προσπαθούν, κι αν είναι άτομα με αόρατες αναπηρίες, ακόμα και ότι λένε ψέματα (Matthews, 2009).

Αιτία απόκρυψης της δυσλεξίας είναι οι αρνητικές στάσεις των φοιτητών και των καθηγητών, οι οποίες οφείλονται στην περιορισμένη γνώση τους για τις ειδικές μαθησιακές ανάγκες των φοιτητών με αναπηρία και στις απαιτούμενες προσαρμογές του χώρου εργασίας για την υποστήριξή τους, καθώς και στις αντιλήψεις που θεωρούν ότι αυτοί οι φοιτητές είναι αργοί ή τεμπέληδες (Griffiths et al., 2010). Οι φοιτητές δυσκολεύονται να προσεγγίσουν τους καθηγητές-επόπτες στα ακαδημαϊκά τμήματα που δεν είναι ενήμεροι για την δυσκολία τους. Εκφράζουν ανησυχίες σχετικά με τις προκαταλήψεις και τους χαρακτηρισμούς των άλλων φοιτητών και των καθηγητών για τη δυσλεξία, διότι κρίνουν δυσμενώς την παρουσίαση, οργάνωση, γραμματική και ορθογραφία των εργασιών τους (Mortimore και Crozier, 2006).

Οι Corrigan και Watson (2002) έδειξαν ότι το δημόσιο στίγμα μπορεί μερικές φορές να εσωτερικευθεί κι ονομάζεται αυτο-στίγμα, το οποίο μπορεί να μειώσει τα επίπεδα της αυτοεκτίμησης και αυτο-αποτελεσματικότητας (Mullins και Preyde, 2013). Σύμφωνα με την έρευνα των τελευταίων, σε ένα πανεπιστήμιο του Οντάριο στον Καναδά, με δείγμα δέκα φοιτήτριες με αόρατες αναπηρίες, οι αρνητικές αντιλήψεις του κοινού προκαλούσαν το δημόσιο στίγμα στους φοιτητές με αναπηρίες κι αυτό ήταν πιθανόν να αναστείλει την υποστήριξη που μπορούσαν να λάβουν, καθώς πίστευαν πως η χρήση των διευκολύνσεων θα τους προκαλούσε απογοήτευση (Mullins και Preyde, 2013). Πρέπει να σημειωθεί ότι οι διευκολύνσεις όταν

παρέχονταν με τρόπους που καθιστούν τους φοιτητές με ειδικές ανάγκες «πολύ ορατούς», προκαλούσαν αρνητικό αποτέλεσμα, δηλαδή μείωση της επιθυμίας των φοιτητών να ζητήσουν αυτές τις διευκολύνσεις (Mullins και Preyde, 2013). Οι φοιτητές με ειδικές ανάγκες δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζονται με διαφορετικό τρόπο κι η αναπηρία δεν πρέπει να χρησιμοποιείται ως μια ετικέτα για να καθορίσει το πρόσωπο. Οι φοιτητές ενδεχομένως να έχουν πλεονεκτήματα σε άλλους τομείς και μπορούν να συμβάλλουν στην ομάδα (Griffiths et al., 2010).

Κεφάλαιο 4: Η Δυσλεξία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

4.1 Η πολιτική των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης

Στο εξωτερικό η παρακολούθηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης από φοιτητές με δυσλεξία ξεκίνησε από τη δεκαετία του 1970 κι έκτοτε έχουν διεξαχθεί έρευνες για να εξετάσουν τα θέματα που αφορούν τις ανάγκες των φοιτητών, τις σπουδές και την πολιτική των ιδρυμάτων. Οι έρευνες στις αγγλόφωνες χώρες επικεντρώθηκαν στην έκταση της ύπαρξης της δυσλεξίας στο πανεπιστημιακό επίπεδο, και στους τρόπους που μπορούν να υποστηριχθούν οι φοιτητές με δυσλεξία. Η πείρα όλων αυτών των ετών οδήγησε τα ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης να αναπτύξουν ένα σύνολο υποστηρικτικών μέτρων για να εναρμονιστούν με τους νόμους που εξασφάλιζαν τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία, με σκοπό να αντιμετωπίσουν τα θέματα που ανέκυπταν από τη φοίτηση φοιτητών με δυσλεξία, όπως να τους διευκολύνουν ώστε να περατώσουν επιτυχώς τις σπουδές τους, να μειώσουν τη διαρροή φοιτητών από το πανεπιστήμιο και για να αξιοποιήσουν το ενεργητικό και τα θετικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα των ατόμων με δυσλεξία όταν ως επαγγελματίες ή επιστήμονες εισέλθουν στην αγορά εργασίας.

Στο παρελθόν δυσλεξικοί φοιτητές δεν μπορούσαν να ανταποκριθούν στο βαθμό δυσκολίας των μαθημάτων κι αυτό είχε ως συνέπεια να εγκαταλείπουν τις σπουδές τους, να στρέφονται προς ευκολότερες σπουδές, να καθυστερούν να πάρουν το πτυχίο τους ή να παίρνουν το πτυχίο τους με χαμηλούς βαθμούς. Οι Richardson και Wydell όπως αναφέρουν οι Taylor et al. (2009), βρήκαν ότι οι φοιτητές με δυσλεξία στο Ηνωμένο Βασίλειο ήταν πιθανότερο να εγκαταλείψουν τις σπουδές τους κατά το πρώτο έτος και λιγότερο πιθανό να τις ολοκληρώσουν, αν και με την κατάλληλη υποστήριξη η ο ρυθμός ολοκλήρωσης των σπουδών για τους δυσλεξικούς ταιριάζει με αυτόν των φοιτητών χωρίς δυσκολίες. Στην έρευνα των Taylor et al. (2009), 2 από τους 22 φοιτητές του δείγματος εγκατέλειψαν τις σπουδές τους και αυτό έγινε κατά τον πρώτο χρόνο των σπουδών (Taylor et al., 2009).

Το στίγμα της δυσλεξίας αποτρέπει συχνά τους φοιτητές να λάβουν την υποστήριξη που παρέχει το πανεπιστήμιο. Τα πανεπιστήμια θα μπορούσαν να αντιμετωπίσουν το

εμπόδιο του στίγματος των φοιτητών πληροφορώντας στους νεοεισερχόμενους φοιτητές σχετικά με τις υπηρεσίες και τα υποστηρικτικά μέσα, δημιουργώντας συγχρόνως κλίμα εμπιστοσύνης στους φοιτητές ότι δεν στιγματίζονται. Παράλληλα, το προσωπικό των πανεπιστημίων πρέπει να πληροφορηθεί για τη δυσλεξία και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές και να υιοθετήσει πολιτικές οι οποίες καθοδηγούνται από ένα μοντέλο ενδυνάμωσης. το οποίο αναγνωρίζει τα πλεονεκτήματα των φοιτητών, επισημαίνοντας τα κίνητρα και την επιμονή τους στην υπέρβαση των εμποδίων για τις σπουδές τους, επιδιώκοντας την παροχή υποστήριξης για αυτές (Herrington και Hunter-Carsch, 2001).

Σύμφωνα με δύο εθνικές έρευνες στον Καναδά, τις δύο μεγαλύτερες κατηγορίες αναπηριών αποτελούν η δυσλεξία (23.9%) και οι ψυχικές διαταραχές (17.8%) (Holmes, 2005). Οι φοιτητές με δυσλεξία, σε σχέση με τους φοιτητές με φυσικές αναπηρίες, ήταν λιγότερο πιθανό να αναφέρουν θετικές στάσεις ως προς το ίδρυμά τους κι επεσήμαναν πως λίγα άτομα από τη σχολή τους ενδιαφέρθηκαν να τους βοηθήσουν ως φοιτητές. Αλλά και τα ιδρύματά τους εκδήλωσαν λιγότερο θετικές αντιδράσεις ως προς αυτούς ως φοιτητές (Association of Canadian Community Colleges, 2008). Συνεπώς, σημαντικό είναι να εξακριβωθεί η αιτία που οι φοιτητές με αόρατες αναπηρίες αντιλαμβάνονται αρνητικές εμπειρίες (Mullins και Preyde, 2013).

Στα ελληνικά πανεπιστήμια ο αριθμός των φοιτητών με δυσλεξία αυξάνεται από έτος σε έτος, λόγω του ότι οι υποψήφιοι φοιτητές κάνουν χρήση της προφορικής εξέτασης και της παροχής επιπλέον εξεταστικού χρόνου, όπως ορίζει ο νόμος. Τα ελληνικά πανεπιστήμια χρησιμοποιούν κυρίως το μέτρο της προφορικής εξέτασης, το οποίο εφαρμόζεται ανάλογα με τη κρίση του κάθε καθηγητή. Το μέτρο αυτό είναι ανέξοδο, αλλά δεν είναι αρκετό για να διευκολυνθούν οι φοιτητές με δυσλεξία στις σπουδές τους, διότι οι φοιτητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά την φοίτησή τους στα ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, κι αν δεν υπάρχει πρόνοια για παροχή διευκολύνσεων τότε υπάρχει αυξημένος κίνδυνος να μην καταφέρουν να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους. Η έρευνα των Stampoltzis και Polychronopoulou (2008) διερεύνησε τις πρακτικές αναγνώρισης, καθώς και τις παροχές υποστήριξης των φοιτητών προκειμένου να προσαρμόσουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα μέτρα υποστήριξης για τους δυσλεξικούς φοιτητές, που έχουν εφαρμόσει τα διάφορα

πανεπιστήμια του εξωτερικού αποτελούν σημαντική δεξαμενή πληροφόρησης για την χάραξη υποστηρικτικής πολιτικής από τα ελληνικά πανεπιστήμια

Στην έρευνα της Michail (2010), σε τρία πανεπιστήμια τα οποία διέθεταν εξειδικευμένο προσωπικό για την υποστήριξή τους, ο δυσλεξικοί φοιτητές που επιθυμούσαν το επίδομα αναπηρίας βοηθήθηκαν από τους καθηγητές υποστήριξης να συμπληρώσουν την αίτηση. Η πλειοψηφία των φοιτητών έκαναν χρήση του επιπλέον χρόνου που δικαιούνται κι έλαβαν υποστήριξη για το φόρτο της εργασίας και τις εξετάσεις. Μερικοί έλαβαν βοήθεια για τη συγγραφή εργασιών και την οργάνωση, επίσης κάποιοι είχαν υποστήριξη γραφέων για να κρατούν σημειώσεις για αυτούς στο αμφιθέατρο. Αν και οι φοιτητές είχαν μια θετική γνώμη για τις ομάδες υποστήριξης της μάθησης στα πανεπιστήμιά τους, δεν υπήρχε μία συνολική υποστήριξη του ιδρύματος που να προσεγγίζει τις ιδιαίτερες ανάγκες των ατόμων. Δεν υπήρχαν εθνικές κατευθυντήριες γραμμές για το τι είναι μια «εύλογη ρύθμιση» κι η απόφαση αυτή εναπόκειται στα πανεπιστήμια.

Η προφορική εξέταση μπορεί να θεωρηθεί ως εύλογη ρύθμιση, αλλά δεν υπάρχει ομοφωνία, έτσι άλλα πανεπιστήμια την εφαρμόζουν, ενώ άλλα όχι. Για τον εντοπισμό των δυσλεξικών φοιτητών, μερικά πανεπιστήμια χρησιμοποιούν ειδικά αυτοκόλλητα στα γραπτά κατά τη διάρκεια εξετάσεων ώστε να μην υπάρχει αυστηρότητα για τα ορθογραφικά λάθη. Οι συμμετέχοντες ζήτησαν να έχουν ενημέρωση για όλες τις επιλογές υποστήριξης που διατίθενται και τόνισαν ότι πρέπει να υπάρχει καλύτερο δίκτυο ενημέρωσης των καθηγητών για τους φοιτητές με δυσλεξία καθώς και για τις διευκολύνσεις που οδηγούν σε πιο θετικές μαθησιακές εμπειρίες. Οι απόψεις των φοιτητών για το ακαδημαϊκό προσωπικό ποίκιλαν, ορισμένοι καθηγητές παρείχαν σημειώσεις, ενώ άλλοι όχι. Επιπλέον, υπήρχε μία σύγχυση ως προς το θέμα της ενημέρωσης του διδακτικού προσωπικού από τους καθηγητές υποστήριξης για το ποιοι φοιτητές είναι δυσλεκτικοί λόγω του απορρήτου των προσωπικών στοιχείων.

Η Mortimore (2012) διεξήγαγε μία μελέτη στο Ηνωμένο Βασίλειο, σε ένα πανεπιστήμιο που αποτελείται από επτά ακαδημαϊκές σχολές και έχει προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς φοιτητές. Το πανεπιστήμιο αξίωνε μία πλήρως ενταξιακή (χωρίς αποκλεισμούς) ταυτότητα, δέσμευση για τη διεύρυνση της συμμετοχής, και διατηρούσε εταιρικές σχέσεις με τις τοπικές αρχές και τις μη κυβερνητικές

οργανώσεις. Ο αριθμός των φοιτητών που διεκδικούσαν το επίδομα στήριξης αναπηρίας είχε αυξηθεί από 6,1% το 2004/2005 στο 8,2% σε σύγκριση με το 4,7% των φοιτητών σε εθνικό επίπεδο. Κατά τη στιγμή της μελέτης, 360 φοιτητές διεκδικούσαν το επίδομα στήριξης αναπηρίας. Η περιπτωσιολογική αυτή μελέτη με σχεδιασμό μικτής μεθοδολογίας εξέτασε έγγραφα πολιτικής και διερεύνησε την εμπειρία του προσωπικού και των φοιτητών μέσω συνεντεύξεων και ερωτηματολογίων κι εξέτασε την καταλληλότητα του μοντέλου των Fuller et al. (2004) ως μία μέτρηση της συμμετοχικότητας εντός των ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.

Οι Fuller et al. (2004) ανέπτυξαν ένα ομοιόμορφο μοντέλο προόδου, έξι σταδίων, προς την κατεύθυνση ενός ενταξιακού ιδρύματος, που δείχνει ότι διαφορετικά άτομα ή τμήματα μπορούν να παραμείνουν σε διαφορετικά μεταξύ τους στάδια ανάπτυξης, καθυστερώντας το μετασχηματισμό του όλου συστήματος. Η μελέτη διερεύνησε το βαθμό στον οποίο το μοντέλο αυτό αντικατοπτρίζεται εντός του πανεπιστημίου X, ώστε να επιτρέψει την εξακρίβωση, την ταυτοποίηση και την εξάλειψη της πρακτικής προκατάληψης/διάκρισης κατά των ατόμων με ειδικές ανάγκες, καθώς και την ανάπτυξη του πλήρως ενταξιακού/χωρίς αποκλεισμούς ήθους. Η μελέτη διερεύνησε επίσης την πρόοδο του Πανεπιστημίου X προς την πλήρη συμμετοχικότητα, τα κενά ανάμεσα στην πολιτική και την πρακτική, καθώς και το πώς και πού οι πρακτικές προκατάληψης και διάκρισης κατά των ατόμων με ειδικές ανάγκες θα μπορούσαν να επιζήσουν (Mortimore, 2012).

Τα ευρήματα υποστηρίζουν τους ισχυρισμούς των Fuller et al. (2004) ότι διαφορετικά άτομα σε διαφορετικά επίπεδα ενός οργανισμού είναι πιθανό να είναι σε διαφορετικά στάδια και να υποστηρίζουν την ανάγκη για σαφέστερα συστήματα υποστήριξης και την ενίσχυση της κατάρτισης για το προσωπικό. Τα ευρήματα επίσης επιβεβαιώνουν την ύπαρξη παραδειγμάτων ενταξιακού πολιτισμού σε όλα τα επίπεδα του Πανεπιστημίου X, παράλληλα με την ανάγκη να ενισχυθούν και να διασαφηνιστούν συστήματα επιβεβαιώνοντας τους συνδέσμους μεταξύ της πολιτικής διαχείρισης και του έργου των λειτουργών και των καθηγητών. Ένα ολιστικά ενταξιακό ίδρυμα θα πρέπει να επιδείξει ομοιόμορφους ρόλους, ευθύνες και αποζημίωση στους αντιπροσώπους που είναι υπεύθυνοι για τη δυσλεξία, κατάρτιση για την εύκολη πρόσβαση και αναγνώριση των συνεπειών για το φόρτο εργασίας του προσωπικού.

Στο επίπεδο της Σχολής της Εκπαίδευσης, παρά το μοντέλο του ελλείμματος για τη δυσλεξία, υπάρχουν ελάχιστα στοιχεία για το γυάλινο τοίχο ή τις πρακτικές προκατάληψης και διάκρισης κατά των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Το μοντέλο Fuller (Fuller et al., 2004), εξασφάλισε ένα σαφή και πρακτικό τρόπο της χαρτογράφησης του ταξιδιού του ιδρύματος προς την πλήρη συμμετοχικότητα, καταδεικνύοντας ότι, αν και οι συμμετέχοντες σε όλες τις βαθμίδες ήταν ως επί το πλείστον πρόθυμοι ταξιδιώτες, οι ασυνέπειες στα συστήματα που συνδέουν τα επίπεδα θα μπορούσαν ενδεχομένως να επιτρέψουν πρακτικές προκατάληψης και διάκρισης κατά των ατόμων με ειδικές ανάγκες να επιβιώσουν.

Μόλις εντοπιστούν τα κενά αυτά, μπορούν να συνδεθούν προωθώντας τη δημιουργία ενός πλήρως ενταξιακού ιδρύματος. Απαιτείται αποτελεσματικός συντονισμός ανάμεσα στα ακαδημαϊκά τμήματα, στις μονάδες υποστήριξης και στις μονάδες της κεντρικής διοίκησης που ευθύνονται για την αξιολόγηση. Επίσης, χρειάζεται και η επίσημη αναγνώριση των ειδικών αναγκών των φοιτητών στις εξετάσεις. Τα πανεπιστήμια θα πρέπει να εντοπίσουν τους λόγους που αποτρέπουν ένα σημαντικό ποσοστό των δυσλεκτικών φοιτητών να απορροφούν τις διευκολύνσεις της διαθέσιμης υποστήριξης και να αναπτύξουν στρατηγικές αντιμετώπισης γι' αυτό.

Μία μελέτη περίπτωσης σε ένα Τμήμα Πληροφορικής ενός Πανεπιστημίου του Ηνωμένου Βασιλείου, που διήρκεσε πάνω από 4 έτη, διεξήγαν οι Taylor et al. (2009) στην οποία έλαβαν μέρος 22 φοιτητές σε σύνολο περίπου 80 φοιτητών με αναπηρίες. Η έρευνα βασίστηκε σε μακροχρόνιες μελέτες περίπτωσης σε αυτό το πανεπιστήμιο. Τα εργαλεία της έρευνας ήταν οι συνεντεύξεις/συζητήσεις και η παρατήρηση του προσωπικού και των φοιτητών, καθώς και η εξέταση των ακαδημαϊκών, υπηρεσιακών και τεχνικών εγγράφων σχετικά με την πρόνοια για την ειδική αγωγή. Τα δεδομένα είχαν σχέση με το πώς οι φοιτητές τα κατάφερναν με τη διδασκαλία, τις αξιολογήσεις και τους τύπους των ρυθμίσεων που λήφθηκαν. Τα ευρήματα έδειξαν πως από τους παρόχους της ανώτατης εκπαίδευσης στο Ηνωμένο Βασίλειο, απαιτείται μία ποικιλία ρυθμίσεων προς τους φοιτητές με δυσλεξία, όπως η οργανωμένη μετάβαση από το σχολείο/κολλέγιο ή την εργασία προς την ανώτατη εκπαίδευση, η διάγνωση, η αξιολόγηση, η παράδοση της διδασκαλίας, καθώς και η επίβλεψη/καθοδήγηση των φοιτητών.

Η διάγνωση των δυσλεξικών φοιτητών πρέπει να γίνεται έγκαιρα, προκειμένου η προβλεπόμενη επιχορήγηση να διεκπεραιώνεται γρήγορα και ο αναγκαίος εξοπλισμός ή το λογισμικό να παραδίδεται πριν την έναρξη του ακαδημαϊκού έτους. Επιπροσθέτως, είναι σημαντικό να συμφωνείται με τον κάθε ενδιαφερόμενο φοιτητή ποιες ρυθμίσεις είναι κατάλληλες γι' αυτόν, διότι θα ήταν ακατάλληλο να γίνουν οι ίδιες ρυθμίσεις για κάθε δυσλεξικό φοιτητή. Η έρευνα δείχνει πως με την παροχή των κατάλληλων ρυθμίσεων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση οι φοιτητές με δυσλεξία μπορούν να πετύχουν παρόμοια αποτελέσματα με τους συμφοιτητές τους που δεν έχουν δυσλεξία (Taylor et al., 2009).

4.2 Υπηρεσίες και υποστηρικτικά μέτρα

Μελετώντας τις υπηρεσίες και τα υποστηρικτικά μέτρα που χρησιμοποιούν τα ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης του εξωτερικού μπορούμε να αναφέρουμε ότι παρέχουν υπηρεσίες συμβουλευτικής σε όλους τους φοιτητές. Για τους φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες προβλέπονται κάποιες διευκολύνσεις όπως: τροποποίηση των διδακτικών μεθόδων, ρυθμίσεις για τις εξετάσεις, φροντιστηριακά μαθήματα, εποπτεία από καθηγητή ειδικό για τις μαθησιακές δυσκολίες, βοήθεια για τις σημειώσεις, παροχή και χρήση τεχνολογικών βοηθημάτων καθώς και χρήση της βιβλιοθήκης. Επίσης σε κάποια πανεπιστήμια η αξιολόγηση κι η διάγνωση γίνεται εντός του πανεπιστημίου, ενώ παρέχονται κι επιδόματα. Η βοήθεια για τις σημειώσεις συμπεριλαμβάνει την εξασφάλιση των σημειώσεων από τις παραδόσεις ώστε οι δυσλεκτικοί φοιτητές να επικεντρώνονται στην παράδοση, ή βοήθεια από γραφέα για τη λήψη σημειώσεων κατά την παράδοση, καθώς και σημειώσεις σε χρωματιστό χαρτί ή με μεγάλη γραμματοσειρά.

Καλές πρακτικές για τα πανεπιστήμια έχουν αποδειχθεί οι μέρες ανοιχτής πρόσβασης κατά τις οποίες ενημερώνουν το κοινό για τις σπουδές και τις παροχές που προσφέρουν, προκειμένου να προσελκύσουν νέους φοιτητές. Υπάρχει επίσης η γραμμή βοήθειας, τα κέντρα πρόσβασης και το εθνικό δίκτυο συντονιστών αντιμετώπισης προβλημάτων (Reid, 2003). Σημαντικές επίσης πηγές πληροφόρησης για τις δυσκολίες του φοιτητή αποτελούν η συμπλήρωση της έντυπης αίτησης και η συνέντευξη του φοιτητή για την εισαγωγή του στο ίδρυμα. Επιπροσθέτως, στον

οδηγό σπουδών ή στην ιστοσελίδα του πανεπιστημίου υπάρχει ειδικό κεφάλαιο που αφορά τις παροχές για τους δυσλεξικούς φοιτητές.

Η παροχή υπηρεσιών συμβουλευτικής σε κάποιες δύσκολες περιόδους αποτελεί πολύ σημαντική στήριξη για όλους τους φοιτητές και ιδιαίτερα γι' αυτούς με δυσλεξία, ώστε να ανταπεξέλθουν στους έντονους ρυθμούς εργασίας, στις αγχογόνες καταστάσεις όπως οι εξετάσεις, στην προσωπική τους βελτίωση όπως στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους, στη διδασκαλία δεξιοτήτων, στον επαγγελματικό τους προσανατολισμό και στην οργάνωση του χρόνου τους.

Οι ειδικές ρυθμίσεις για τις εξετάσεις συμπεριλαμβάνουν τις προφορικές εξετάσεις, τη χορήγηση περισσότερου χρόνου, τη διεξαγωγή των εξετάσεων σε ξεχωριστή αίθουσα, την ανάγνωση των θεμάτων των εξετάσεων από κάποιο βοηθό ή την ηχογράφηση τους και την ακρόασή τους στις εξετάσεις. Η παροχή και χρήση τεχνολογικών βοηθημάτων αφορά τους φορητούς υπολογιστές και το κατάλληλο λογισμικό, τους σαρωτές, τη χρήση μαγνητοφώνου για την ηχογράφηση των παραδόσεων, τα ηχογραφημένα βιβλία, τα χρωματιστά διαφανή φίλτρα κατά την ανάγνωση, κ.ά. Το λογισμικό που διευκολύνει τους φοιτητές με δυσλεξία είναι τα προγράμματα μετατροπής του ήχου σε γραπτό κείμενο χωρίς να χρειάζεται πληκτρολόγηση, ή μετατροπή του κειμένου σε ήχο, δηλαδή το διαβάζει ο υπολογιστής, οι επεξεργαστές κειμένου, ο ορθογραφικός έλεγχος, τα λεξικά, τα ηλεκτρονικά ημερολόγια κλπ. Η υποστήριξη στη βιβλιοθήκη περιλαμβάνει βοήθεια από το βιβλιοθηκονόμο και βοήθεια στη χρήση της βάσης δεδομένων καθώς και πρόσβαση στις πηγές. Σε κάποια πανεπιστήμια παρέχουν χωριστό χώρο εντός της βιβλιοθήκης για φοιτητές με ειδικές ανάγκες.

Οι καθηγητές τροποποιούν τη διδασκαλία κατά τη παράδοση ώστε να εφαρμόζονται πολυαισθητηριακές μέθοδοι όπως παρουσιάσεις powerpoint, χρήση μεγάλων γραμματοσειρών, επισήμανση των στόχων και των κυρίων σημείων του μαθήματος και γράψιμό τους στον πίνακα ή στην παρουσίαση, παραφράσεις του ιδίου πράγματος, παροχή κατάλληλων σημειώσεων ώστε οι φοιτητές να συγκεντρώνονται στην παράδοση, χρήση παραδειγμάτων (Σταμπολτζή και Πολυχρονοπούλου, 2007), κατάλληλη και προσιτή γλώσσα στα συγγράμματα, βοήθεια για τις εργασίες και δυνατότητα μάθησης από τους υπεύθυνους καθηγητές και άλλα μέλη της σχολής

(Reid, 2003). Οι καθηγητές που είναι υπεύθυνοι για τους φοιτητές με δυσλεξία, σύμφωνα με το μοντέλο των Griffiths et al. (2010), ενθαρρύνονται να παρατηρούν τους φοιτητές και να τους παραπέμπουν γι' αξιολόγηση ταχύτερα. Είναι σημαντικό να μην αισθάνονται ότι έχουν επωμιστεί ολόκληρο το βάρος, αλλά να υποστηριχθούν αποτελεσματικά από το πανεπιστήμιο και το προσωπικό. Η αποτελεσματική καθοδήγηση στην πράξη είναι κεντρικής σημασίας για την επιτυχία αυτού του μοντέλου (Griffiths et al., 2010).

Η Matthews (2009) συζητά τις ανησυχίες που εκφράζει το ακαδημαϊκό προσωπικό των πανεπιστημίων σχετικά με το πώς να καλύψουν τις ανάγκες των φοιτητών με κρυφές αναπηρίες στην τάξη. Αναφέρεται στο κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας, το οποίο υποστηρίζει ότι τα πανεπιστήμια θα πρέπει να αποφεύγουν τις ιατρικές ετικέτες για την περιγραφή των μαθησιακών αναγκών των φοιτητών με αναπηρία, καθώς επίσης κι ότι θα πρέπει να καθιερώσουν ως μέρος της καθημερινής τους πρακτικής μία ποικιλομορφή ενταξιακών στρατηγικών διδασκαλίας.

Η Matthews (2009) υπογραμμίζει τη ρευστότητα που επικρατεί στην πολιτική και τις πρακτικές για την προώθηση της ένταξης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στο Ηνωμένο Βασίλειο καθώς και την ανάγκη για την ανάπτυξη του προσωπικού για ένα πιο ενταξιακό εκπαιδευτικό σύστημα. Επίσης τονίζει την ανάγκη προσαρμογής των ιδρυμάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ώστε να κάνουν πληρέστερη την ένταξη, διότι παρέχοντας φυσική ή τεχνολογική πρόσβαση στους φοιτητές με αναπηρίες εξασφαλίζεται η προστασία των ιδρυμάτων από δικαστικούς αγώνες. Επίσης, η έρευνα υποδεικνύει μέτρα όπως τον καθορισμό συγκεκριμένων πανεπιστημιακών καθηγητών που θα είναι υπεύθυνοι για την πολιτική και τις διαδικασίες που αφορούν την αναπηρία καθώς και την υιοθέτηση ατομικών μαθησιακών προγραμμάτων για τους φοιτητές με ειδικές ανάγκες, τα οποία προγράμματα ελαχιστοποιούν την εξάρτηση από τις ετικέτες και τις υποθέσεις των ιατρικών διαγνώσεων που λένε στους εκπαιδευτικούς όλα όσα χρειάζεται να ξέρουν για τις ανάγκες των φοιτητών. Γι' αυτό προτείνει ότι το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας, μπορεί να παρουσιάσει νέους δρόμους προς μια πιο περιεκτική τριτοβάθμια εκπαίδευση (Matthews, 2009).

Τις διευκολύνσεις που παρέχονται στην τάξη για τους φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης διερεύνησαν οι Quinlan et al. (2012). Δέκα

φοιτητές, 19-29 ετών, ενός πανεπιστημίου των ΗΠΑ συμμετείχαν στις ημιδομημένες συνεντεύξεις. Οι εννιά είχαν αναγνωστική/γραφτή δυσκολία, δύο είχαν δυσκολίες στα μαθηματικά και τέσσερις είχαν διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ). Η αντιμετώπιση των καθηγητών προς τους φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες ταξινομήθηκε σε τρεις κατηγορίες: καθόλου διευκολύνσεις, επίσημες διευκολύνσεις όπως ορίζονται από τη νομοθεσία και διευκολύνσεις για όλους τους φοιτητές. Αν και τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν εντολή να διευκολύνουν τους φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες, οι φοιτητές ανέφεραν πώς κάποιοι διδάσκοντες είναι αυστηροί, απρόθυμοι και δεν παρέχουν καθόλου διευκολύνσεις. Κάποιοι άλλοι αρνούνται την ύπαρξη φοιτητών με δυσκολία και σε άλλη περίπτωση λένε στον φοιτητή πως δεν έχει καμία δυσκολία και να μην υποβιβάζει τον εαυτό του. Τέτοιες περιπτώσεις προκαλούν στους φοιτητές απροθυμία να αποκαλύψουν τη δυσκολία τους, καθυστερούν την αποφοίτησή τους, περιορίζουν την ακαδημαϊκή τους επιτυχία και τελικά κλονίζουν την ικανότητά τους να χρησιμοποιήσουν την τριτοβάθμια εκπαίδευση για να πετύχουν σημαντικούς στόχους στη ζωή τους.

Όσον αφορά την παροχή των επίσημων διευκολύνσεων, μερικοί καθηγητές δεν γνωρίζουν πώς να τις εφαρμόσουν, ενώ άλλοι το κάνουν με τέτοιο τρόπο που οι φοιτητές αισθάνονται πως τους ξεχωρίζουν και τους απομονώνουν. Αν και η υπάρχουσα βιβλιογραφία προσφέρει στους φοιτητές στρατηγικές για να βελτιώσουν τις προσπάθειές τους στην αναζήτηση διευκολύνσεων, αμελεί να προτείνει τρόπους για να μάθουν οι διδάσκοντες πώς να διευκολύνουν τους φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες. Εφόσον ζητείται από τους φοιτητές να αποκαλύψουν τις μαθησιακές τους ανάγκες πριν την αίτηση για βοήθεια, θα πρέπει και οι διδάσκοντες να ανταποκριθούν σε αυτές τις ανάγκες.

Οι φοιτητές της έρευνας των Quinlan et al. (2012) πρότειναν διάφορες τεχνικές που θα μπορούσαν να βοηθήσουν τις σπουδές όχι μόνο των δυσλεξικών αλλά όλων των φοιτητών:

- α) η ανακάλυψη των ενδιαφερόντων των φοιτητών, θα βοηθούσε να επιλέξουν κατάλληλα θέματα και παραδείγματα·
- β) η σύνδεση και η εφαρμογή της θεωρίας στην καθημερινή ζωή·
- γ) η επανάληψη της ύλης οπτικά και προφορικά·

- δ) η δημιουργία προσβάσιμων πηγών, όπως ηχογραφήσεων και slides και η διάθεσή τους από την ιστοσελίδα του μαθήματος·
- ε) ο καθορισμός της εξεταστέας ύλης και η ανατροφοδότηση των φοιτητών με ένθετο επανάληψης πριν τις εξετάσεις·
- στ) ο καθορισμός και η παροχή ενός σχεδιαγράμματος των μαθησιακών στόχων του μαθήματος·
- ζ) η παροχή περισσότερων ωρών γραφείου για την εξυπηρέτηση των φοιτητών.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας των Taylor et al. (2009), στους φοιτητές με δυσλεξία κατά την παράδοση της διδασκαλίας πρέπει να παρέχονται ρυθμίσεις όπως:

- α) οι σημειώσεις των διαλέξεων/μαθημάτων/εργαστηρίων καθώς και τα θέματα των εξετάσεων να είναι γραμμένα με μεγάλη γραμματοσειρά, διότι αυτό μπορεί να διευκολύνει το ρυθμό ανάγνωσης·
- β) χρήση χρωματιστού χαρτιού στα έντυπα και στα χειρόγραφα των εξετάσεων, διότι πιστεύεται ότι απαλύνει τα συμπτώματα που σχετίζονται με τη βλάβη του οπτικού συστήματος. Η χρήση χρωματιστού χαρτιού ίσως προτιμάται περισσότερο από τη χρήση σκούρων φακών, τους οποίους μερικοί φοιτητές αισθάνονται άβολα κι αμήχανα να φορούν·
- γ) χρήση φορητού υπολογιστή για τις διαλέξεις/μαθήματα/εργαστήρια·
- δ) ενισχυτική διδασκαλία κατά ομάδες ή κατ' άτομο με σκοπό τη βοήθεια στα βασικά μαθηματικά και για τη συγγραφή εργασιών.
- ε) χρήση ενός εικονικού μαθησιακού περιβάλλοντος με βοήθεια του ηλεκτρονικού πίνακα (Blackboard), διότι παρέχει τις πηγές πληροφόρησης σε όλους τους φοιτητές πριν τις διαλέξεις, που προλαμβάνει την αμηχανία κάποιων δυσλεξικών φοιτητών όταν τους δίνονται σημειώσεις σε χρωματιστό χαρτί και επίσης συνεισφέρει σε ένα αναλυτικό πρόγραμμα ένταξης.
- στ) η παροχή περισσότερου χρόνου για τις εργασίες που πρέπει να παραδώσουν. Οι καθηγητές πρέπει να γνωρίζουν ότι οι δυσλεξικοί φοιτητές καταβάλλουν μεγάλες προσπάθειες για φαινομενικά απλές εργασίες, επομένως χρειάζονται υποστήριξη και κατανόηση ούτως ώστε να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους. Σημαντικό είναι να παρέχεται περισσότερος χρόνος στις εξετάσεις, καθώς επίσης η πρόσληψη ενός γραφέα για τις εξετάσεις κι εναλλακτικοί τρόποι αξιολόγησης.

Όλοι οι φοιτητές θεωρούσαν πως μπορούν να ολοκληρώσουν όλες τις απαιτούμενες εργασίες των μαθημάτων τους. Ωστόσο, ίσως χρειάζονταν λίγο περισσότερο χρόνο ή κάποιες εναλλακτικές (όπως τη χρήση υπολογιστή στις εξετάσεις). Η σύγκριση των βαθμών των δυσλεξικών φοιτητών σε σχέση με τους μη δυσλεξικούς συμφοιτητές τους υποδεικνύει ότι οι παρεχόμενες διευκολύνσεις είχαν σαν συνέπεια να έχουν περίπου ισοδύναμη επίδοση. Το ενδιαφέρον εύρημα που προέκυψε ήταν οι υψηλότεροι βαθμοί που πήραν οι δυσλεξικοί φοιτητές που έκαναν χρήση του δικαιώματος του πρόσθετου χρόνου, σε σχέση με τους δυσλεξικούς φοιτητές που δεν έκαναν χρήση του πρόσθετου χρόνου, ο οποίος είναι κατά 25% περισσότερος από το χρόνο εξέτασης (Taylor et al., 2009). Το εύρημα αυτό φανερώνει πως ο επιπλέον χρόνος στις εξετάσεις ήταν ωφέλιμος για τους φοιτητές, δεδομένου πως δεν υπήρχαν ορατές διαφορές στα ακαδημαϊκά προσόντα των δύο ομάδων κατά την είσοδό τους στο πανεπιστήμιο (Taylor et al., 2009).

Οι Griffiths et al. (2010) παρουσιάζοντας μία μελέτη περίπτωσης, συμπεραίνουν ότι ζωτικής σημασίας είναι η συνεχής εκπαίδευση/κατάρτιση του προσωπικού του πανεπιστημίου και της πρακτικής άσκησης σχετικά με την ευαισθητοποίηση για θέματα ειδικής αγωγής, καθώς επίσης κι η ειδική προετοιμασία των συμβούλων και των καθηγητών-συνδέσμων, πριν οι φοιτητές με αναπηρία εισέλθουν στο περιβάλλον της πρακτικής άσκησης. Η συνεργασία με άλλα πανεπιστήμια και φορείς σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, επιφέρει ενημέρωση και διάδοση των ορθών πρακτικών. Η συνεργασία των φοιτητών με ειδικές ανάγκες, οι οποίοι έχουν ενεργοποιηθεί για να αξιοποιήσουν πλήρως το δυναμικό τους, με τους καθηγητές και τις υπηρεσίες του πανεπιστημίου είναι αναγκαία, ούτως ώστε να αναπτυχθεί ένα μοντέλο δυναμικό, ευέλικτο και προσαρμοσμένο στις ανάγκες τους από το οποίο θα ωφεληθούν σε μεγάλο βαθμό.

Η πρώτη φάση του τριμερούς μοντέλου των Griffiths et al. (2010) αφορά την αποκάλυψη της αναπηρίας από τους φοιτητές καθώς και τον εντοπισμό και την αξιολόγηση των αναγκών. Γι' αυτό πανεπιστήμιο οργανώνει «ανοιχτή ημέρα πληροφόρησης του κοινού» πριν την εγγραφή τους στο πανεπιστήμιο, όπου ενημερώνει τους υποψήφιους φοιτητές και ανάμεσά τους κι αυτούς που αναρωτιούνται αν θα μπορούσαν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των σπουδών. Σε αυτή τη φάση υποψήφια φοιτήτρια κοινοποίησε την αναπηρία της, κατόπιν το πανεπιστήμιο την

κάλεσε σε μια συνεδρία δεξιοτήτων νοσηλευτικής για να προβεί σε ανάλυση κάποιων σχετικών εργασιών, όπως στρώσιμο του κρεβατιού, καρδιοπνευμονική ανάνηψη και την τεχνική της ένεσης, ώστε να προβεί σε έγκαιρο εντοπισμό των πιθανών περιοχών που θα απαιτήσουν εύλογη προσαρμογή στην πράξη. Αφού έγινε η θετική αξιολόγηση της φοιτήτριας στις εργασίες, παραπέμφθηκε στο επαγγελματικό υπουργείο υγείας και στην υπηρεσία αναπηρίας για περαιτέρω συμβουλές και αξιολόγηση. Μετά τη διαδικασία αξιολόγησης προσφέρθηκε στη φοιτήτρια μια άνευ όρων θέση στο πρόγραμμα, την οποία αποδέχθηκε.

Η δεύτερη φάση αφορά τη δημιουργία συστημάτων υποστήριξης και διαδικασιών στην πράξη, πιο συγκεκριμένα υπήρξε μια εμπιστευτική επικοινωνία ανάμεσα στους υπεύθυνους για τις μελλοντικές σπουδές και την ανάπτυξη της φοιτήτριας. Επίσης η υπηρεσία αναπηρίας και η ομάδα πρακτικής συζήτησαν για τις ανάγκες της πρακτικής άσκησης κι εξασφάλισαν κρίσιμες παροχές όπως: χρωματιστό χαρτί κι επικαλύψεις, ειδικό εξοπλισμό, ένα ήσυχο δωμάτιο για να γράφει τις σημειώσεις, συμβουλευτική, πρόσθετη εκπαίδευση στις δεξιότητες και στην πρακτική άσκηση, καθώς και ευέλικτη εργασία κατά την πρακτική άσκηση με συχνά διαλείμματα. Για να διασφαλιστεί η κατάλληλη υποστήριξη ενημερώθηκε ο σχετικός καθηγητής και ο σύμβουλος για κάθε πρακτική άσκηση κι ορίστηκε υποστήριξη από το σύμβουλο ο οποίος έλαβε κατάλληλη προετοιμασία, όπως ένα φύλλο με συμβουλές προετοιμασμένο από την υπηρεσία αναπηρίας, αλλά και υποστήριξη για να μπορέσει η φοιτήτρια να συμμετάσχει πλήρως στο μαθησιακό περιβάλλον.

Στην τρίτη φάση η ομάδα πρακτικής, η υπηρεσία αναπηρίας και ο συντονιστής τοποθέτησης των φοιτητών για την πρακτική άσκηση προέβησαν στην αναθεώρηση και τον καθορισμό εναλλακτικών στρατηγικών. Έκαναν ανασκόπηση της προόδου της φοιτήτριας ως προς το σχέδιο δράσης καθώς και ανασκόπηση των εύλογων προσαρμογών που συμφωνήθηκαν κατά την έναρξη της τοποθέτησης. Η τέταρτη φάση αποτελείται από την ανάπτυξη λεπτομερών σχεδίων και μοντέλων υποστήριξης και τη δημιουργία βάσης πληροφοριών. Βάσει των βιωματικών εμπειριών της φοιτήτριας και των ομάδων υποστήριξης, από την προεγγραφή ως την αποφοίτηση πραγματοποιήθηκε μία ανάλυση «pathway» με σκοπό να αναπτυχθούν και να εφαρμοστούν λεπτομερή σχέδια δράσης και διαδικασίες για διαφορετικές καταστάσεις φοιτητών, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση της εξέλιξης των μοντέλων

πρακτικής για την ενίσχυση κρίσιμων αποφάσεων σχετικά με τις εύλογες προσαρμογές.

Στην πέμπτη φάση, έγινε κριτική τοποθέτηση, αξιολόγηση κι επανεξέταση για να εντοπιστούν ποιες πλευρές υποστήριξης ήταν λειτουργικές και ποιες όχι, με σκοπό την αποτελεσματική διαχείριση του πλαισίου υποστήριξης για τους φοιτητές. Η έκτη φάση, εστιάζεται στην επανεξέταση της στρατηγικής στήριξης. Μέσω της κριτικής συζήτησης η ομάδα εξέτασε τη στρατηγική στήριξης και η φοιτήτρια κλήθηκε να συμμετάσχει και να εκφράσει την άποψή της. Τα μέσα τα οποία χρησιμοποίησε το πανεπιστήμιο για να βελτιώσει την ευαισθητοποίηση σε θέματα αναπηρίας περιλάμβαναν τις ακόλουθες δραστηριότητες: α) την ετήσια ενημέρωση του συμβούλου, β) εργαστήρια ευαισθητοποίησης σε θέματα αναπηρίας, γ) πληροφόρηση για τους συμβούλους/μέντορες σε εικονικό περιβάλλον μάθησης, δ) ειδικά φύλλα με συμβουλές από την υπηρεσία αναπηρίας του πανεπιστημίου και ε) έκδοση περιοδικού με θέματα καθοδήγησης (Griffiths et al., 2010).

4.3 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Η επιτυχία των προγραμμάτων και των υποστηρικτικών υπηρεσιών για τους φοιτητές με δυσλεξία εξαρτάται άμεσα από τις γνώσεις και τις στάσεις όσων συναναστρέφονται και εργάζονται σε καθημερινή βάση με τους συγκεκριμένους φοιτητές (Σταμπολτζή και Πολυχρονοπούλου, 2007). Κρίσιμος είναι ο ρόλος του διορατικού εκπαιδευτικού, διότι οι αντιλήψεις του και η καλή διδασκαλία διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία των μαθητών και ιδιαίτερα των δυσλεξικών. Οι εκπαιδευτικοί για να συμβάλλουν αποτελεσματικά, εκτός από την αρχική εκπαίδευση για τη δυσλεξία, έχουν ανάγκη από μετεκπαίδευση κι επιμόρφωση μέσα από μια διαρκή, δια βίου διαδικασία. Σημαντική είναι και η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, για να κατανοήσουν τις μαθησιακές δυσκολίες, τις απογοητεύσεις και το άγχος που ένας μαθητής με δυσλεξία αντιμετωπίζει καθημερινά.

Η αρχική παρέμβαση και οι κατάλληλες εκπαιδευτικές θεραπείες είναι ζωτικής σημασίας για να βοηθηθούν αυτοί οι μαθητές (Wadlington et al., 2008). Ο εκπαιδευτικός καλείται να εντοπίσει τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες που χρήζουν

περαιτέρω διερεύνησης κι αξιολόγησης και να διευκολύνει την ένταξη των δυσλεξικών μαθητών (McKay, 2009). Η συνεχής εκπαίδευση/κατάρτιση του διδακτικού προσωπικού για την ευαισθητοποίηση σχετικά με την αναπηρία, σύμφωνα με τους Griffiths et al. (2010), βελτιώνει την παροχή εκπαίδευσης για τους φοιτητές με ειδικές ανάγκες. Η κατάρτιση μπορεί να περιλαμβάνει θέματα που αφορούν την πολιτική του πανεπιστημίου, επαγγελματικές και νομικές απαιτήσεις, εντοπισμό συστημάτων και διαδικασιών, διευκόλυνση κι αξιολόγηση εύλογων προσαρμογών, καθώς και στρατηγικές μάθησης για την υποστήριξη φοιτητών στο ακαδημαϊκό περιβάλλον και στο περιβάλλον της πρακτικής άσκησης. Μία συλλογική προσέγγιση μπορεί να οδηγήσει σε αύξηση της ευαισθητοποίησης και της δράσης, όπως η έγκαιρη αναγνώριση τη δυσλεξίας.

Οι Wadlington et al. (2008) διερεύνησαν τι πιστεύουν οι εκπαιδευτές σχετικά με τη δυσλεξία, στο κολέγιο της εκπαίδευσης ενός μεγάλου πανεπιστημίου των ΗΠΑ. Οι 250 συμμετέχοντες περιλάμβαναν προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς φοιτητές, διαχειριστές, συμβούλους, δασκάλους γενικής αγωγής, καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, λογοθεραπευτές και δασκάλους ειδικής αγωγής. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η πλειοψηφία πίστευε ένα σημαντικό αριθμό λανθασμένων ιδεών για τη δυσλεξία, ωστόσο, οι ειδικευμένοι της πρωτοβάθμιας γενικής εκπαίδευσης είχαν σημαντικά λιγότερες λανθασμένες ιδέες σε σύγκριση με τις άλλες ομάδες. Επίσης η πλειοψηφία των εκπαιδευτών εξέφρασε το ενδιαφέρον να μάθει περισσότερα για τη δυσλεξία. Τα ευρήματα απεικονίζουν την ανάγκη να έχουν οι εκπαιδευτές επίσημες και ανεπίσημες εκπαιδευτικές ευκαιρίες να μάθουν για τη δυσλεξία με τρόπους όπως με τη συμμετοχή σε προσομοιώσεις δυσλεξίας, με την παρατήρηση ή την εποπτεία ατόμων με δυσλεξία, καθώς επίσης και με εμπειρίες με δυσλεξικά άτομα.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δυσλεξία, τις μαθησιακές δυσκολίες και γενικώς με την ένταξη είναι ιδιαίτερα σημαντική. Μία αναφορά της UNESCO (2000), δίνει προτεραιότητα στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη δυσλεξία, μιας και οι δυσλεξικοί έχουν συνεισφέρει και θα εξακολουθήσουν να συνεισφέρουν στην κοινωνία. Οι Batsiou et al. (2008) προτείνουν επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με σεμινάρια, ούτως ώστε οι εκπαιδευτικοί να ξεπεράσουν τους φόβους τους για το άγνωστο και να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους σχετικά με

αυτά τα παιδαγωγικά θέματα. Επιπλέον, η ικανοποίηση που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί που λαμβάνουν μέρος σε προγράμματα ένταξης, μπορεί να τους βοηθήσει να αναπτύξουν ισχυρότερες πεποιθήσεις σχετικά με την ένταξη, οι οποίες μπορεί να έχουν θετική επίδραση στους μαθητές τους με ειδικές ανάγκες.

Η αναφορά της Εθνικής Ένωσης Εκπαιδευτικών στην Βρετανία (National Union of Teachers, 2009), συμπεραίνει ότι ελάχιστη μόνο επιμόρφωση για θέματα σχετικά με την Ειδική Αγωγή, τις μαθησιακές δυσκολίες και τη δυσλεξία, έλαβε μέρος σε τρεις περιοχές της Αγγλίας, αλλά αυτό δεν οφειλόταν στην έλλειψη ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών. Οι Gwernan-Jones και Burden (2009) στην έρευνα σε μια Σχολή Εκπαίδευσης στη νοτιοδυτική Αγγλία, συμπέραναν πως 408 φοιτητές στην εκπαίδευση είχαν ισχυρά θετικές στάσεις σχετικά με τη δυσλεξία και αυτοπεποίθηση να διδάξουν δυσλεξικούς μαθητές, ωστόσο ζητούσαν περισσότερη επιμόρφωση για υποστηρικτικές στρατηγικές και αποτελεσματικές παρεμβάσεις σχετικά με τη δυσλεξία.

Οι McGregor και Campbell (2009) βρήκαν πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί της γενικής παιδείας ήταν θετικοί να λάβουν περισσότερη επιμόρφωση στις ειδικές ανάγκες. Συμπερασματικά, η επιμόρφωση στις μαθησιακές δυσκολίες και στη δυσλεξία σε μεταπτυχιακό επίπεδο θα μπορούσε να ήταν επωφελής στην απομάκρυνση των αρνητικών και προκατειλημμένων στάσεων ως προς τη δυσλεξία και στην αύξηση των κινήτρων, ούτως ώστε οι εκπαιδευτικοί να ανταπεξέλθουν τις ανάγκες των μαθητών τους.

Οι Avramidis et al. (2000a) σε ένα δείγμα 81 εκπαιδευτικών γενικής παιδείας στην Αγγλία, ερεύνησαν τις στάσεις τους ως προς την ένταξη. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί με πανεπιστημιακή εκπαίδευση ήταν πιο θετικοί και σίγουροι ως προς τη διδασκαλία μαθητών με ειδικές ανάγκες. Οι ίδιοι συγγραφείς σε μία άλλη τους έρευνα με 135 φοιτητές εκπαιδευτικούς στο Ηνωμένο Βασίλειο, κατέληξαν πως τα ιδρύματα που προετοιμάζουν τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς θα πρέπει να παρέχουν το όραμα και τις δεξιότητες που είναι αναγκαία για την εκπαιδευτική ένταξη και επίσης να εξασφαλίζουν εκτεταμένες ευκαιρίες για επιμόρφωση και πρακτική εξάσκηση σε κατάλληλα περιβάλλοντα, ούτως ώστε να βελτιώνεται η σιγουριά τους κι η επάρκειά τους (Avramidis et al., 2000b).

Σύμφωνα με τους Quinlan et al. (2012), τα ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης πρέπει συνεχώς να παρέχουν στους διδάσκοντες πληροφόρηση για την νομοθεσία καθώς και για την πολιτική του ιδρύματος, ώστε να αυξήσουν την επίγνωσή τους τόσο για τους τρόπους που μπορούν να διευκολύνουν τις μαθησιακές ανάγκες των φοιτητών, όσο και για θέματα δυσκολιών/αναπηριών. Οι διδάσκοντες θα πρέπει, μέσω προγραμμάτων επαγγελματικής τους ανάπτυξης, να επιμορφώνονται και να ενημερώνονται για τις αναπηρίες και τον ρόλο της ενσυναίσθησης. Επιπροσθέτως η παροχή πληροφοριών για τη θέσπιση διευκολύνσεων, καθώς και η δημιουργία μονάδων υποστήριξης στο πανεπιστήμιο θα μπορούσε να βοηθήσει τους καθηγητές σε τέτοια θέματα, με αποτέλεσμα τη βελτίωση του μαθησιακού περιβάλλοντος για φοιτητές και καθηγητές (Quinlan et al., 2012).

Οι βασικές αρχές που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός για τους δυσλεξικούς μαθητές περιλαμβάνουν την ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή. Ο σωστός εκπαιδευτικός εκδηλώνει άνευ όρων αποδοχή για το μαθητή, εκφράζει συναισθήματα συμπάθειας κι όχι συμπόνιας κι έχει την πεποίθηση ότι θα βελτιώσει τις αδυναμίες του μαθητή έχοντας κατά νου ότι η θεραπευτική εμπειρία είναι επιτυχία, όσο μικρή κι αν είναι: 'Αν ένα παιδί ζει μέσα στην επιδοκιμασία, μαθαίνει να έχει αυτοεκτίμηση' (Burns, στον Τάνο, 2004). Θα πρέπει να μιλά καθαρά και ήρεμα, να ενθαρρύνει και να παρέχει ευκαιρίες στο μαθητή ώστε να συμμετέχει σε δράσεις που αναδεικνύουν τις ικανότητές του. Οφείλει να εφαρμόζει εξατομικευμένο πρόγραμμα με βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους, καθώς και να ξεκινά από τα γνωστά και προχωρώντας με μικρά βήματα, να φροντίζει ο μαθητής να σημειώνει επιτυχίες.

Επίσης, ο κατάλληλος εκπαιδευτικός βοηθά να αναπτύξει ο μαθητής εσωτερικά κίνητρα, βούληση και να καταστεί υπεύθυνος για την προσωπική του πρόοδο. Αξιολογεί την αυτοπεποίθηση του μαθητή και βοηθά στην αποκατάστασή της στα μάτια των σημαντικών άλλων (συνομηλίκων, γονέων, δασκάλων), μέσω της επίτευξης επιτυχιών. Φροντίζει ώστε να επισημαίνει μόνο τα σημαντικότερα λάθη στο γραπτό (Παπαδάτος, 2005). Ο εκπαιδευτικός με τη σωστή συναισθηματική προσέγγιση μπορεί να βοηθήσει το μαθητή να τροποποιήσει τη στάση του ως προς το σχολείο, την οικογένεια και την κοινωνία. Ο εκπαιδευτικός εμπνέοντας αισιοδοξία

και δύναμη στο μαθητή, τον καθοδηγεί να θέτει και να επιτυγχάνει στόχους ώστε να καταστεί υπεύθυνος, ανεξάρτητος και δημιουργικός (Πολυχρονοπούλου, 1989).

Οι Cameron και Nunkoosing (2012) διερεύνησαν μέσω συνεντεύξεων τις εμπειρίες και τις απόψεις 13 καθηγητών για τη δυσλεξία σε ένα πανεπιστήμιο της Αγγλίας. Οι συμμετέχοντες κατηγοριοποιήθηκαν ως «θετικοί», «ουδέτεροι» ή «αρνητικοί» για τη στάση τους απέναντι στην δυσλεξία και τους δυσλεκτικούς φοιτητές· και «ενεργοί», «παθητικοί» ή «ανθεκτικοί» στην προσέγγιση για την υποστήριξη των δυσλεκτικών φοιτητών. Οι ερευνητές συμπεραίνουν τη μεγάλη σημασία που έχει η προσωπική και η ουσιαστική εμπειρία των καθηγητών για την απόκτηση ευαισθητοποίησης για τη δυσλεξία και για την καλή υποστήριξη των φοιτητών. Η προσωπική εμπειρία που είχαν οι καθηγητές με δυσλεκτικούς φοιτητές, με συναδέλφους, καθώς και με μέλη της οικογένειας ή φίλους αποτέλεσε ένα ισχυρό κίνητρο για να δείξουν κατανόηση, ενδιαφέρον και υποστήριξη προς τους δυσλεκτικούς φοιτητές. Ο καθηγητής που έχει βιώσει έστω μία σημαντική εμπειρία με ένα δυσλεκτικό άτομο, είναι πιο πιθανό να αναγνωρίσει τη δυσλεξία και σε άλλους, ώστε να προσφέρει στήριξη, και να έχει περισσότερες εμπειρίες με δυσλεκτικούς φοιτητές, οι οποίες εμπλουτίζουν περαιτέρω την κατανόηση της δυσλεξίας.

Οι συμμετέχοντες που ετικετοποιήθηκαν ως «θετικοί» και «ενεργοί» περιέγραψαν πλούσιες και πολλαπλές εμπειρίες με άτομα με δυσλεξία. Η προσωπική εμπειρία έκανε τους καθηγητές δραστήριους, με πιο πιθανό αποτέλεσμα να θεωρούνται από τους φοιτητές προσίτοι, και έτσι πάλι αυτό ήταν πιθανό να οδηγήσει σε ακόμη περισσότερη εμπειρία για τους εκπαιδευτικούς, κι ο κύκλος επαναλαμβάνεται. Ενώ η έλλειψη της απαραίτητης πείρας ή της πιθανότητας εμπειρίας τείνει να κάνει τους καθηγητές να είναι «ουδέτεροι/παθητικοί» και «αρνητικοί/ανθεκτικοί» (Cameron και Nunkoosing, 2012).

Οι καθηγητές που δεν έχουν προσωπική εμπειρία με τα δυσλεκτικά άτομα είναι λιγότερο πιθανό να ασχοληθούν με τα θέματα που οι δυσλεκτικοί φοιτητές αντιμετωπίζουν ή να προσφέρουν εξατομικευμένη υποστήριξη· για αυτούς τους διδάσκοντες, η δυσλεξία φαίνεται να είναι αόρατη. Οι Cameron και Nunkoosing (2012) προτείνουν μια σειρά από πρακτικές αλλαγές στον τρόπο που το διδακτικό προσωπικό εκπαιδεύεται και υποστηρίζεται στην ανώτατη εκπαίδευση.

Πιο συγκεκριμένα, η προσωπική εμπειρία θα μπορούσε να είναι ενσωματωμένη στην εκπαίδευση/κατάρτιση που οι καθηγητές λαμβάνουν· ένα μεγάλο μέρος της παρεχόμενης στήριξης για τους δυσλεκτικούς φοιτητές εξαρτάται από μεμονωμένα μέλη του προσωπικού ενώ θα έπρεπε όλο το διδακτικό προσωπικό να ακολουθεί αυτή την πολιτική. Η ευθύνη για την πρόσβαση της υποστήριξης δεν πρέπει να πέφτει σε μεγάλο βαθμό στο φοιτητή, αλλά το διδακτικό προσωπικό θα πρέπει να ενθαρρύνεται να προσεγγίσει τους δυσλεκτικούς φοιτητές στις τάξεις τους και να παρέχει βοήθεια όπως: να τους παροτρύνει να μιλούν για την πρόοδό τους, να εντοπίζει τι χρειάζονται, να προσφέρει υποστήριξη ή να προτείνει ποια υποστήριξη των κεντρικών υπηρεσιών θα μπορούσε να τους φανεί χρήσιμη (Cameron και Nunkoosing, 2012).

Οι Wadlington et al. (2008) ως εκπαιδευτές εκπαιδευτικών σε ένα πανεπιστήμιο των ΗΠΑ, οργάνωσαν για τους φοιτητές τους μία προσομοίωση της δυσλεξίας βάσει του προγράμματος του Διεθνή Οργανισμού Δυσλεξίας (1989) «Βάλε τον εαυτό σου στη θέση ενός δυσλεκτικού» («Put Yourself in the Shoes of a Dyslexic»). Η μελέτη τους, που διήρκεσε τρία έτη, εξέτασε τις θετικές επιπτώσεις αυτής της προσομοίωσης σε 345 συμμετέχοντες προπτυχιακούς (υποψήφιους εκπαιδευτικούς) και μεταπτυχιακούς φοιτητές (εν ενεργεία εκπαιδευτικούς). Οι φοιτητές απάντησαν οκτώ ερωτήσεις που διερευνούσαν τις γνώσεις και τις προδιαθέσεις τους για τη δυσλεξία (π.χ., τη στάση, τα συναισθήματα και τις αξίες τους), καθώς επίσης και τη συνεργασία με τους δυσλεξικούς μαθητές. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν πως η προσομοίωση αποτέλεσε μια πολύ χρήσιμη εμπειρία μάθησης για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έγιναν αποτελεσματικότεροι στις παιδαγωγικές τους προσεγγίσεις.

Συγκεκριμένα, αυξήθηκε η επίγνωσή τους με αποτέλεσμα να μπορούν να καταλαβαίνουν και να αναγνωρίζουν τους μαθητές με δυσλεξία ή με άλλες μαθησιακές δυσκολίες και βελτιώθηκε η διάθεσή τους για συνεργασία με δυσλεξικούς μαθητές. Επίσης, ως αποτέλεσμα της συμμετοχής τους ενισχύθηκε η ευαισθητοποίησή τους για τη δυσλεξία αποκτώντας μεγαλύτερη ενσυναίσθηση και καλύτερη αναστοχαστική πρακτική, καθώς και προσωπικές συνδέσεις τόσο με τον εαυτό τους, όσο και με τους μαθητές που έχουν διδάξει, την οικογένεια ή τους φίλους τους. Οι εκπαιδευτικοί τονίζουν πως αυτή η προσομοίωση συνέβαλε στην

επαγγελματική τους ανάπτυξη και συνέστησαν τέτοια σεμινάρια για όλους τους εκπαιδευτικούς (Wadlington et al., 2008).

Οι Burns και Bell (2010) διεξήγαν μία ποιοτική έρευνα με αφηγηματικές συνεντεύξεις 6 καθηγητών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που έχουν δυσλεξία. Σκοπός της μελέτης ήταν να διερευνήσει πώς ήταν η ζωή τους στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, δηλαδή με τους τρόπους που εκδηλώνεται η δυσλεξία και τις προκλήσεις με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι στην πρακτική της διδασκαλίας, καθώς και τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών που έχουν δυσλεξία. Οι συμμετέχοντες ήταν τρεις από το Ηνωμένο Βασίλειο και τρεις από την Φινλανδία. Οι δυσλεξικοί εκπαιδευτικοί αποκάλυψαν ότι είχαν αποδεχθεί τις δυσκολίες που συνεπάγεται η δυσλεξία και παράλληλα τις αντιμετώπισαν. Η δυσλεξία αποτέλεσε γι' αυτούς ένα εργαλείο διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκε για να διδάξουν τους φοιτητές τους διάφορες στρατηγικές αντιμετώπισης και για να τους ενεργοποιήσουν προς την επιτυχία.

Βασική προϋπόθεση ήταν η βελτίωση του μαθησιακού περιβάλλοντος, δημιουργώντας μια περιεκτική και φιλική ατμόσφαιρα στην τάξη, όπου κυριαρχεί η ενσυναίσθηση και η κατανόηση του εκπαιδευτικού προς τους φοιτητές, συμβάλλοντας στην ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας. Επιπροσθέτως, οι δυσλεξικοί εκπαιδευτικοί λόγω της εμπειρίας και της επίγνωσης που διέθεταν για τις δυσκολίες που οι φοιτητές αντιμετωπίζουν, αποτέλεσαν μια σημαντική πηγή ειδίκευσης, διότι μπορούσαν να γίνουν επιτυχημένοι και χρήσιμοι εκπαιδευτές άλλων εκπαιδευτικών καθώς και σύμβουλοι στα ιδρύματα, συμβάλλοντας με αυτό τον τρόπο στη διεύρυνση της ένταξης και της κοινωνικής ισότητας στην εκπαίδευση (Burns και Bell, 2010).

Οι Farmer et al. (2002) διερεύνησαν εμπειρίες 13 δυσλεξικών εκπαιδευτικών με ημιδομημένες συνεντεύξεις. Οι εκπαιδευτικοί δίδασκαν στην πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και ανώτατη εκπαίδευση. Όλοι τους ανέπτυξαν αποτελεσματικές στρατηγικές αντιμετώπισης και τόνισαν πως οι εμπειρίες που βίωσαν ως μαθητές και φοιτητές συνέβαλλαν στο να επιλέξουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και να αναπτύξουν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση προς τους μαθητές τους.

4.4 Οι ερευνητικές υποθέσεις της μελέτης

Όπως είδαμε στο κεφάλαιο 1, οι ερευνητικές υποθέσεις που έχουν διατυπωθεί για την παρούσα μελέτη, της οποίας η μεθοδολογία, τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα ακολουθούν παρακάτω, αφορούν κατά πόσο οι στάσεις των καθηγητών απέναντι στη δυσλεξία και τους δυσλεξικούς φοιτητές διαφέρουν με βάση τα δημογραφικά και τα επαγγελματικά τους χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, γνωστικό αντικείμενο, διδακτική εμπειρία, εμπειρία με δυσλεξία, γνώσεις για δυσλεξία, Υποθέσεις H1-H6). Για τους φοιτητές, οι ερευνητικές υποθέσεις που τέθηκαν εξετάζουν κατά πόσο υφίστανται διαφορές ανάμεσα στους φοιτητές με δυσλεξία και σε εκείνους χωρίς δυσλεξία, με βάση τις απαντήσεις τους στις επιμέρους κλίμακες του ερωτηματολογίου που συμπλήρωσαν (ανίχνευση της δυσλεξίας, ακαδημαϊκά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά, αυτοεκτίμηση, τρόπου μάθησης, Υποθέσεις H7-H10).

Κεφάλαιο 5: Μεθοδολογία της Έρευνας

Παρακάτω ακολουθεί η αναλυτική παρουσίαση της ερευνητικής μεθοδολογίας που ακολουθήθηκε στην παρούσα μελέτη.

5.1 Δείγμα και δειγματοληψία

5.1.1 Το δείγμα των καθηγητών

Το δείγμα των καθηγητών της έρευνας, οι οποίοι απάντησαν το ερωτηματολόγιο ηλεκτρονικά, προήλθε από τον πληθυσμό των καθηγητών (μόνιμων και έκτακτων) ενός Πανεπιστημίου στην Αθήνα. Το δείγμα αποτέλεσαν 19 καθηγητές που απάντησαν εθελοντικά στο ερωτηματολόγιο, εκ των οποίων οι 7 ήταν άνδρες (36,8%) και 12 γυναίκες (63,2%).

5.1.2 Το δείγμα των φοιτητών

Το δείγμα των φοιτητών της έρευνας προήλθε από τον πληθυσμό των δυσλεξικών φοιτητών και φοιτητριών που φοιτούσαν σε ένα Πανεπιστήμιο στην Αθήνα κατά το β' εξάμηνο του 2013. Έδωσαν συνέντευξη 8 άτομα με δυσλεξία (6 αγόρια και 2 κορίτσια). Το ερωτηματολόγιο των φοιτητών συμπλήρωσαν 16 άτομα, από τα οποία τα 8 ήταν τα άτομα με δυσλεξία (6 αγόρια και 2 κορίτσια) που έδωσαν συνέντευξη, καθώς κι άλλα 8 άτομα χωρίς δυσλεξία (6 αγόρια και 2 κορίτσια). Οι φοιτητές με δυσλεξία διέθεταν κι επίσημη γνωμάτευση δυσλεξίας από δημόσιο φορέα κι όλοι οι συμμετέχοντες συμμετείχαν με τη θέλησή τους στην έρευνα. Σύμφωνα με τα στοιχεία της γραμματείας της σχολής το συγκεκριμένο ακαδημαϊκό έτος 2012-13 υπήρχαν καταγεγραμμένοι 37 φοιτητές με δυσλεξία σε σύνολο 2.787 φοιτητών.

5.2 Ερευνητικά εργαλεία

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας επιστρατεύθηκε η χρήση τόσο ερωτηματολογίων όσο και συνεντεύξεων. Το Παράρτημα Α παρουσιάζει το υπό χρήση ερωτηματολόγιο των καθηγητών, το Παράρτημα Β παρουσιάζει το

ερωτηματολόγιο των φοιτητών και το Παράρτημα Γ παρουσιάζει τις συνεντεύξεις που λήφθηκαν από τους φοιτητές της μελέτης.

5.2.1 Το ερωτηματολόγιο των καθηγητών

Το Ερωτηματολόγιο Γνώσεων και Στάσεων απέναντι στη Δυσλεξία κατασκευάστηκε με οδηγό δύο ξενόγλωσσα ερωτηματολόγια (Wadlington και Wadlington, 2005· Gwernan-Jones και Burden, 2009) τα οποία αφορούσαν τις γνώσεις δασκάλων γύρω από τη δυσλεξία αλλά και τις πεποιθήσεις και τις στάσεις τους.

Το ελληνικό ερωτηματολόγιο αποτελείται από τέσσερα μέρη. Στο πρώτο μέρος (9 ερωτήσεις) ζητούνται τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, στο δεύτερο μέρος υπάρχουν 13 ερωτήσεις γνώσεων για τη δυσλεξία με διαθέσιμες απαντήσεις «ναι», «όχι» και «δεν ξέρω». Το τρίτο μέρος περιλαμβάνει μία ανοιχτού τύπου ερώτηση («Περιγράψτε κάποιες τεχνικές, στρατηγικές ή τρόπους που έχετε χρησιμοποιήσει ή χρησιμοποιείτε στη διδασκαλία σας για τους φοιτητές με δυσλεξία»). Τέλος, το τέταρτο μέρος είναι μια κλίμακα στάσεων απέναντι στη δυσλεξία με 16 ερωτήσεις σε 4βαθμη κλίμακα Likert («διαφωνώ ριζικά» έως «συμφωνώ απολύτως»). Ο συντελεστής αξιοπιστίας των 16 αυτών ερωτημάτων υπολογίστηκε σε Cronbach $\alpha=0.413$

Ποσοστό απαντητικότητας του ερωτηματολογίου των καθηγητών ήταν 10,1%, δηλαδή απαντήθηκαν μόλις 19 από τα 187 αρχικά ερωτηματολόγια. Το ποσοστό απαντητικότητας είναι πολύ χαμηλό και κατά πάσα πιθανότητα οφείλεται στην απεργία που έλαβε χώρα την περίοδο που διεξαγόταν συλλογή των δεδομένων. Επιπρόσθετα, το ιδιαίτερα μικρό αυτό ποσοστό απάντησης δείχνει πως τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας βασίζονται σε άτομα που είχαν τη διάθεση να συμμετέχουν, ενώ είναι πιθανό πως οι συμμετέχοντες καθηγητές είχαν θετικότερες στάσεις και αντιλήψεις για τη δυσλεξία από εκείνους που δεν παρείχαν απάντηση. Σε κάθε περίπτωση, εγείρονται προβληματισμοί όσον αφορά στις στάσεις και τις αντιλήψεις του υπόλοιπου 90% των καθηγητών που δε συμμετείχε στην έρευνα.

5.2.2 Το ερωτηματολόγιο των φοιτητών

Το ερωτηματολόγιο των φοιτητών αποτελείτο από τα εξής ερωτηματολόγια:

- α) Το ερωτηματολόγιο ανίχνευσης δυσλεξίας για ενήλικες (Adult Dyslexia Checklist) των Smythe και Everatt (2002).
- β) Το ερωτηματολόγιο ακαδημαϊκών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών (Academic and Professional Profile Questionnaire) των Riddick, Farmer και Sterling (1997).
- γ) Το διαπολιτισμικό ερωτηματολόγιο αυτοεκτίμησης (Culture Free Self-Esteem Inventory-3) του Battle (2002).
- δ) Ένα ερωτηματολόγιο τρόπων μάθησης.

α) Το ερωτηματολόγιο ανίχνευσης δυσλεξίας για ενήλικες (Adult Dyslexia Checklist) των Smythe και Everatt (2002) δόθηκε για να επιβεβαιωθεί αν οι φοιτητές συνεχίζουν να αντιμετωπίζουν δυσκολίες τύπου δυσλεξίας. Το ερωτηματολόγιο εξετάζει τη φύση των δυσκολιών καθώς και την ετερογένεια και ποικιλομορφία των συμπτωμάτων των ενήλικων δυσλεξικών, ενώ σταθμίστηκε σε δείγμα ενήλικων Βρετανών, ηλικίας 16-68 ετών, οι οποίοι ήταν φοιτητές και εργαζόμενοι (Smythe και Everatt, 2002). Αποτελείται από 16 προτάσεις αυτο-αξιολόγησης, οι οποίες μπορούν να διακρίνουν ένα άτομο με δυσλεξία ή όχι. Αποτελείται δε από δύο μέρη: στο πρώτο μέρος και επιτρέπει απαντήσεις από «σπάνια» μέχρι «τις περισσότερες φορές» και στο δεύτερο μέρος από «εύκολο» μέχρι «πολύ δύσκολο». Από τις απαντήσεις υπολογίζεται η συνολική βαθμολογία του ατόμου. Σύμφωνα με το ερωτηματολόγιο ένα άτομο μπορεί να συγκεντρώσει από 23-92 βαθμούς. Αν κάποιο άτομο συγκεντρώσει λιγότερους από 45 βαθμούς, τότε δεν υπάρχει κάποιο πρόβλημα δυσλεξίας. Αν συγκεντρώσει 45-60 βαθμούς θεωρείται ότι έχει ελαφριά δυσλεξία, ενώ αν συγκεντρώσει περισσότερους από 60 βαθμούς θεωρείται ότι έχει μέτρια ή σοβαρή δυσλεξία.

β) Το ερωτηματολόγιο ακαδημαϊκών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών (Academic and Professional Profile Questionnaire) των Riddick et al. (1997), διερευνά τα ατομικά, εκπαιδευτικά, ακαδημαϊκά και ψυχοσυναισθηματικά χαρακτηριστικά των φοιτητών με δυσλεξία, θέτοντας ερωτήσεις για τη σχολική και ακαδημαϊκή πορεία του φοιτητή, καθώς και ερωτήσεις σύγκρισης του φοιτητή με τους συμμαθητές ή συμφοιτητές του. Περιλαμβάνει πέντε μέρη: βιογραφικά στοιχεία,

σχολικά χρόνια, περίοδος μεταξύ σχολείου και πανεπιστημίου, πανεπιστημιακή περίοδος και μελλοντικά σχέδια.

γ) Το διαπολιτισμικό ερωτηματολόγιο αυτοεκτίμησης του Battle (Culture-free self-esteem inventory, CFSEI, 1981) αναπτύχθηκε ώστε να παρέχει αξιόπιστη κι έγκυρη αξιολόγηση των αντιλήψεων της αυτοεκτίμησης. Αποτελείται από την κλίμακα των ενηλίκων και από την κλίμακα των παιδιών, η οποία διατίθεται σε 2 μορφές μία με 60 ερωτήσεις και μία με 30 ερωτήσεις (Battle, 1981). Όπως αναφέρει η Αργυρακούλη-Τσούμα (2000), τα πλεονεκτήματα αυτού του ερωτηματολογίου είναι ότι η κάθε του πρόταση δεν εξαρτάται από πολιτισμικές διαφορές· ότι σταθμίστηκε στην αγγλική γλώσσα και μεταφράστηκε σε άλλες γλώσσες, όπως γαλλικά, ισπανικά και ελληνικά (Στογιαννίδου κ.ά., 1999 στην Αργυρακούλη-Τσούμα, 2000:103), με υψηλή αξιοπιστία· και ότι είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθεί και να αναλυθεί με την ίδια αξιοπιστία κι εγκυρότητα, όπως το ερωτηματολόγιο της αγγλικής γλώσσας, διότι δεν ελέγχει τις ψυχογλωσσικές ικανότητες και τα αποτελέσματα δεν φαίνεται να επηρεάζονται από ελάχιστονες διαφορές στις διαλέκτους (Αργυρακούλη-Τσούμα, 2000).

Το διαπολιτισμικό ερωτηματολόγιο αυτοεκτίμησης για ενήλικες του Battle (1981), έχει καταδειχθεί ότι είναι ένα έγκυρο και αξιόπιστο εργαλείο μέτρησης της αυτοεκτίμησης μεταξύ των ενηλίκων πληθυσμών. Αποτελείται από 40 δηλώσεις, οι οποίες περιέχουν τις ακόλουθες υποκατηγορίες: γενική αυτοεκτίμηση (με 16 δηλώσεις), κοινωνική αυτοεκτίμηση (με 8 δηλώσεις), προσωπική αυτοεκτίμηση (με 8 δηλώσεις) κι η κλίμακα ψεύδους (με 8 δηλώσεις). Το σύνολο των επιμέρους αυτοεκτιμήσεων (γενική, κοινωνική και προσωπική) αποτελεί τη συνολική αυτοεκτίμηση του ατόμου (32 δηλώσεις). Οι συμμετέχοντες μπορούν να επιλέξουν «ναι» ή «όχι» για καθεμία από τις δηλώσεις (Drake et al., 2008). Οι θετικές απαντήσεις βαθμολογούνται με 1 και δείχνουν υψηλή αυτοεκτίμηση. Οι αρνητικές απαντήσεις βαθμολογούνται με 0. Το μέγιστο πιθανό σύνολο αυτοεκτίμησης είναι 32 και το μέγιστο πιθανό σύνολο ψεύδους ή αμυντικότητας είναι 8. Το επίπεδο αυτοεκτίμησης κατηγοριοποιείται ως εξής: πολύ υψηλή αυτοεκτίμηση (30 βαθμοί και άνω), υψηλή αυτοεκτίμηση (27-29 βαθμοί), μέση αυτοεκτίμηση (20-26 βαθμοί), χαμηλή αυτοεκτίμηση (15-19 βαθμοί) και πολύ χαμηλή αυτοεκτίμηση (14 και κάτω βαθμοί).

Η κλίμακα ψεύδους περιλαμβάνει προτάσεις/δηλώσεις/ερωτήσεις, οι οποίες έχουν υπερβολικά θετικό ή αρνητικό περιεχόμενο, ώστε οι θετικές απαντήσεις του ατόμου να δείχνουν την αμυντικότητά του απέναντι στην αξιολόγηση και συνεπώς την προβολή «ψευδούς» εικόνας. Το μέγιστο πιθανό σύνολο ψεύδους 8 είναι όσες κι ερωτήσεις του ψεύδους (Αργυρακούλη-Τσούμα, 2000:103-104).

Η αξιοπιστία με τη μέθοδο εξέτασης-επανεξέτασης (test-retest reliability) του ερωτηματολογίου των ενηλίκων και των παιδιών ήταν υψηλή. Για τους ενήλικες έδειξε αξιοπιστία ίση με $\alpha=0.81$ (Αργυρακούλη-Τσούμα, 2000). Το ερωτηματολόγιο αυτοεκτίμησης του Battle (1981) παρουσιάζει υψηλές συσχετίσεις σε συγκριτικές μελέτες με συναφή ερωτηματολόγια, για παράδειγμα υπήρξε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με ερωτηματολόγιο αυτοεκτίμησης του Coopersmith (1967) για όλα τα επίπεδα σχολικών βαθμίδων και για τα δύο φύλλα, κυμαινόμενη από 0,71 έως 0,80. Επίσης παρουσιάζει θετική συσχέτιση και με μετρήσεις της προσωπικότητας, όπως για παράδειγμα τα ερωτηματολόγια MMPI (Minnesota Multiphasic Personality Inventory) και Beck's Depression Inventory που αφορά την κατάθλιψη (Αργυρακούλη-Τσούμα, 2000:106).

δ) Το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης τρόπων μάθησης προέρχεται από το Πανεπιστήμιο της Αριζόνα (Learning Styles Assessment, University of Arizona, 2013). Με αυτό το ερωτηματολόγιο οι φοιτητές κάνουν την αυτοαξιολόγησή τους για να δουν αν τους ταιριάζει ο οπτικός, ακουστικός ή κιναισθητικός τύπος μάθησης. Έχει ανιχνευτικό χαρακτήρα και δεν έχει σταθμιστεί. Οι οπτικοί τύποι διευκολύνονται να μαθαίνουν βλέποντας διαγράμματα ή κείμενα. Οι ακουστικοί τύποι προτιμούν να μαθαίνουν ακούγοντας ή μιλώντας κι οι κιναισθητικοί τύποι προτιμούν να μαθαίνουν κάνοντας πράγματα ή αγγίζοντας. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται συνολικά από 21 προτάσεις, που υποδιαιρούνται σε 3 κατηγορίες των 7 προτάσεων, σε αντιστοιχία με τους 3 τύπους μάθησης. Σε κάθε πρόταση ο φοιτητής έχει 3 επιλογές απάντησης: «συμφωνώ απόλυτα», «συμφωνώ» ή «διαφωνώ». Η απάντηση «συμφωνώ απόλυτα» λαμβάνει 5 βαθμούς, η απάντηση «συμφωνώ» λαμβάνει 3 βαθμούς και η απάντηση «διαφωνώ» λαμβάνει 1 βαθμό.

5.2.3 Η ημιδομημένη συνέντευξη

Στις συνεντεύξεις, το μεγαλύτερο μέρος των ερωτήσεων προσπαθούν να αποσπάσουν πληροφορίες σχετικά με τις στάσεις και απόψεις, τις προοπτικές και τις έννοιες, που είναι η ουσία ενός μεγάλου μέρους της ψυχολογίας και της κοινωνιολογίας (Hannan, 2007). Το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό της συνέντευξης είναι η ευελιξία, ενώ το ιδιαίτερο θετικό χαρακτηριστικό της συνέντευξης είναι ότι ακούγεται η φωνή του ερωτώμενου. Η ερμηνεία της απάντησης επηρεάζεται από την επιλογή των λέξεων, τη διατύπωση, τις παύσεις, τα θαυμαστικά και από τον τόνο της απάντησης (Newby, 2010).

Το ποιοτικό μέρος της έρευνας στηρίχθηκε σε ημιδομημένες συνεντεύξεις που αποτελούνται από τους ακόλουθους θεματικούς άξονες:

1. Σχολικές εμπειρίες
2. Υποστήριξη από τους καθηγητές στο σχολείο
3. Η δυσλεξία ως εμπόδιο στα χρόνια του σχολείου
4. Οι σχέσεις με τους συνομηλίκους
5. Στήριξη της οικογένειας
6. Δυσκολίες στο πανεπιστήμιο
7. Αντιλήψεις και στάσεις των καθηγητών απέναντι στη δυσλεξία
8. Αποκάλυψη της δυσλεξίας στο πανεπιστήμιο
9. Αποκάλυψη της δυσλεξίας στους συμφοιτητές
10. Υποστηρικτικές πρακτικές ή διευκολύνσεις για τους φοιτητές με δυσλεξία
11. Μέτρα ή πρακτικές που θα βοηθούσαν τους φοιτητές με δυσλεξία
12. Στρατηγικές αντιμετώπισης της δυσλεξίας
13. Μελλοντικά σχέδια
14. Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση και
15. Θετικές πλευρές της δυσλεξίας.

Οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν και αναλύθηκαν με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης (Boyatzis, 1998). Τα χειρόγραφα διαβάστηκαν από δύο ερευνητές και δημιουργήθηκαν 10 γενικές κατηγορίες. Μετά από συζήτηση των ερευνητών οι κατηγορίες διευρύνθηκαν σε 15. Η ακρίβεια των κατηγοριών επιβεβαιώθηκε μετά

από συζήτηση με δείγμα 2 δυσλεξικών φοιτητών που διάβασαν τα χειρόγραφα και έκαναν παρατηρήσεις.

5.3 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η διαδικασία συλλογής δεδομένων πραγματοποιήθηκε το β' εξάμηνο του 2013 και συγκεκριμένα από τον Ιούνιο έως το Δεκέμβριο του 2013 κι αφορούσε τους φοιτητές και τους καθηγητές του Πανεπιστημίου.

Οι φοιτητές έλαβαν μέρος στην έρευνα εθελοντικά, ανταποκρινόμενοι στις ανακοινώσεις που είχαν αναρτηθεί στις γραμματείες των τμημάτων, στη βιβλιοθήκη και στα κεντρικά σημεία της σχολής. Οι συμμετέχοντες επικοινωνούσαν αρχικά με το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο των ερευνητριών και μετά κανονιζόταν η συνάντηση για τη συνέντευξη και το ερωτηματολόγιο, ή οποία διαρκούσε περίπου μία ώρα. Η ερευνήτρια εξηγούσε το σκοπό της έρευνας και γνωστοποιούσε πως τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να αξιοποιηθούν προς όφελος της σχολής και των φοιτητών με δυσλεξία. Εξήγησε στους συμμετέχοντες πως η συμμετοχή τους είναι εθελοντική, ότι μπορούν να διακόψουν ανά πάσα στιγμή τη συνεργασία τους και τους διαβεβαίωσε πως θα διασφαλιστεί το απόρρητο των προσωπικών τους στοιχείων. Ζήτησε επίσης τη συναίνεσή τους για την ηχογράφηση των συνεντεύξεων και τους εξήγησε πως τα δεδομένα θα χρησιμοποιηθούν για τους σκοπούς αυτής της έρευνας και μόνο.

Η ερευνήτρια έδωσε λίγα χρόνο στο φοιτητή ώστε να δει τις ερωτήσεις της συνέντευξης που επρόκειτο να απαντήσει και όταν ήταν έτοιμος ξεκινούσε η συνέντευξη. Μετά τη συνέντευξη δινόταν στο φοιτητή το ερωτηματολόγιο και του γινόταν γνωστό πως δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις κι ότι θα μπορούσαν να ζητήσουν βοήθεια για διευκρινήσεις. Αν ο φοιτητής το επιθυμούσε, η ερευνήτρια του διάβαζε τις ερωτήσεις κι αυτός σημείωνε τη σωστή απάντηση.

Οι καθηγητές οι οποίοι είχαν διδάξει ή δίδασκαν στην συγκεκριμένη σχολή, απάντησαν το ερωτηματολόγιο των καθηγητών ηλεκτρονικά. Στους καθηγητές εστάλη το ερωτηματολόγιο με ενημερωτικό σημείωμα για τους σκοπούς της έρευνας, μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.

Κεφάλαιο 6: Αποτελέσματα της Έρευνας

Τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας στους φοιτητές και στους καθηγητές, καθώς και τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας των φοιτητών, αναλύονται παρακάτω.

6.1 Περιγραφή του δείγματος των καθηγητών

Το δείγμα της έρευνας προήλθε από τον πληθυσμό των μόνιμων και έκτακτων καθηγητών του Πανεπιστημίου. Το δείγμα αποτέλεσαν 19 καθηγητές που απάντησαν εθελοντικά στο ερωτηματολόγιο. Ο Πίνακας 1 δείχνει την κατανομή του δείγματος κατά φύλο. Όπως διακρίνεται, η πλειοψηφία αποτελούταν από γυναίκες (63%).

Πίνακας 1: Φύλο των συμμετεχόντων καθηγητών.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό
Άντρες	7	36.8	36.8
Γυναίκες	12	63.2	63.2
Σύνολο	19	100.0	100.0

Ο Πίνακας 2 δείχνει τις ηλικιακές ομάδες των συμμετεχόντων. Το δείγμα ήταν μοιρασμένο στις ηλικίες 30 με 39 (37%), 40 με 49 (37%) και 50 με 59 ετών (26%).

Πίνακας 2: Ηλικία των συμμετεχόντων καθηγητών.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό
30-39	7	36.8	36.8
40-49	7	36.8	36.8
50-59	5	26.3	26.3
Σύνολο	19	100.0	100.0

Επίσης τα χρόνια εμπειρίας τους στην εκπαίδευση και ιδιαίτερα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση παρουσιάζονται στον Πίνακα 3. Οι περισσότεροι είχαν εμπειρία από 6 ως 10 χρόνια (53%), ενώ πολλοί είχαν από 11 ως 20 χρόνια εκπαιδευτική εμπειρία (37%) και μόνο δύο (2) καθηγητές είχαν πέραν των 20 ετών εμπειρία στην εκπαίδευση.

Πίνακας 3: Εκπαιδευτική εμπειρία των καθηγητών.

	Συχνότητα	Ποσοστό
6-10	10	52.6
11-20	7	36.8
21-30	2	10.5
Σύνολο	19	100.0

Ως προς τα γνωστικά αντικείμενα των καθηγητών, το μεγαλύτερο ποσοστό προερχόταν από το χώρο της παιδαγωγικής και της ψυχολογίας (72%). Τα γνωστικά αντικείμενα αναλυτικά δίνονται στον Πίνακα 4.

Πίνακας 4: Γνωστικά αντικείμενα των καθηγητών στην έρευνα.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό
Μηχανολογία/ηλεκτρολογία	1	5.3	5.6
παιδαγωγικά/ψυχολογία	13	68.4	72.2
Φυσικές επιστήμες (φυσική, χημεία)	3	15.8	16.7
Διοίκηση	1	5.3	5.6
Σύνολο	18	94.7	100.0
Ελλιπείς Πληροφορίες	1	5.3	
Σύνολο	19	100.0	

Τέλος, στο δείγμα των 19 καθηγητών, 14 καθηγητές δήλωσαν ότι έχουν εμπειρία διδασκαλίας φοιτητών με δυσλεξία (74%) και μόλις 5 (ποσοστό 26%) δήλωσαν ότι δεν έχουν διδάξει ποτέ δυσλεξικούς φοιτητές (Πίνακας 5).

Πίνακας 5: Εμπειρία διδασκαλίας σε φοιτητές με δυσλεξία.

	Συχνότητα	Ποσοστό
Ναι	14	73.7
Όχι	5	26.3
Σύνολο	19	100.0

6.2 Απαντήσεις των καθηγητών

Το πρώτο αποτέλεσμα αφορά στο επίπεδο γνώσεων για τη δυσλεξία των καθηγητών, δηλαδή στο μέσο όρο που συγκεντρώνουν στο Ερωτηματολόγιο Γνώσεων για τη Δυσλεξία (1^ο Μέρος). Ο Πίνακας 6 περιγράφει τα μέσα ποσοστά (και τ.α) των σωστών, λανθασμένων και ‘δε γνωρίζω’ απαντήσεων των υποκειμένων. Το διδακτικό προσωπικό απάντησε σωστά στο ερωτηματολόγιο γνώσεων για τη δυσλεξία σε ποσοστό 73.68% των ερωτήσεων, λάθος σε ποσοστό 15.79% και ‘δε ξέρω’ σε ποσοστό 10.53%. Το επίπεδο γνώσεων κρίνεται ικανοποιητικό για το συγκεκριμένο δείγμα και με το συγκεκριμένο εργαλείο αξιολόγησης. Υπάρχουν ωστόσο περιθώρια βελτίωσης ως προς τις γνώσεις του προσωπικού για τη δυσλεξία.

Πίνακας 6: Μέσοι όροι και τ.α απαντήσεων στο ερωτηματολόγιο Μέρος 1ο (γνώσεις για τη δυσλεξία)

	N	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Σωστές απαντήσεις	19	53.85	92.31	73.68	13.15
Λανθασμένες απαντήσεις	19	.00	30.77	15.79	10.41
‘Δε ξέρω’ απαντήσεις	19	.00	30.77	10.53	9.66
Εγκυρες περιπτώσεις	19				

Από τη σύγκριση των απαντήσεων με μη παραμετρικά στατιστικά τεστ, δε βρέθηκαν διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών, ούτε και στις υπόλοιπες ανεξάρτητες μεταβλητές της ηλικίας, των ετών υπηρεσίας, της εμπειρία με τη δυσλεξία ή το γνωστικό αντικείμενο. Αυτό σημαίνει πως το συγκεκριμένο δείγμα καθηγητών δε διαφέρει σημαντικά ως προς τις γνώσεις του για τη δυσλεξία, αλλά και ως προς τις λανθασμένες αντιλήψεις τους. Πρόκειται δηλαδή για ένα σχετικά ομοιογενές δείγμα καθηγητών ως προς τις γνώσεις τους για τη δυσλεξία.

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου αφορά στην ερώτηση: «Τι τεχνικές ή τρόπους έχετε χρησιμοποιήσει ή χρησιμοποιείτε στη διδασκαλία σας για τους

φοιτητές με δυσλεξία». Η απάντηση σε αυτή την ερώτηση ήταν ανοιχτή και στη συνέχεια ομαδοποιήθηκαν οι απαντήσεις των ερωτηθέντων. Οι τεχνικές μπορούν να χωριστούν σε τεχνικές που αφορούν τον γνωστικό τομέα και σε τεχνικές ψυχοσυναισθηματικής φύσης. Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων (εκτός των 5 που δήλωσαν πως δεν έχουν εμπειρία με φοιτητές με δυσλεξία επομένως δε χρησιμοποιούν καμιά τεχνική) οι υπόλοιποι πρότειναν τις ακόλουθες τεχνικές, όπως παρουσιάζονται στον Πίνακα 7. Η επικρατέστερη τεχνική διδασκαλίας ήταν η χρήση διαγραμμάτων, εικόνων και εποπτικού υλικού (8 καθηγητές). Η δεύτερη επικρατέστερη τεχνική ήταν η χρήση τεχνολογικών βοηθημάτων και η χρήση των Τεχνολογιών της πληροφορίας και των επικοινωνιών ΤΠΕ (5 καθηγητές). Λέξεις-κλειδιά χρησιμοποιούσαν τρεις (3) καθηγητές.

Πίνακας 7: Τεχνικές διδασκαλίας και υποστήριξης των φοιτητών με δυσλεξία

Τεχνικές	Συχνότητα
Διαγράμματα-εικόνες-εποπτικό υλικό	8
Τεχνολογικά βοηθήματα και χρήση ΤΠΕ	5
Λέξεις-κλειδιά	3
Ακουστικά βοηθήματα-μαγνητοφωνημένη περίληψη	2
Επεξήγηση-σημαντικά σημεία	2
Ενθάρρυνση-επιβράβευση	2
Εστίαση στο άτομο-ενίσχυση της αυτοεκτίμησης	2
Υπομονή, επιμονή, κατανόηση, επικοινωνία	2
Ατομική βοήθεια με επίλυση ασκήσεων βάση λυμένων παραδειγμάτων	1
Προσαρμοσμένη διδασκαλία	1
Ενημέρωση από ειδικούς	1

Τα επόμενα αποτελέσματα αφορούν στο τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου σχετικά με τις στάσεις και αντιλήψεις των καθηγητών για τη δυσλεξία. Η πρώτη ερώτηση διερευνά το κατά πόσο η διάγνωση της δυσλεξίας βοηθά ή προκαλεί περισσότερα προβλήματα σε αυτόν που την παίρνει. Στο δείγμα των 19 καθηγητών, οι 17 διαφώνησαν με την άποψη ότι η διάγνωση της δυσλεξίας δημιουργεί περισσότερα προβλήματα από το να μην έχει κάποιος διάγνωση· 10 καθηγητές διαφώνησαν (ποσοστό 53%) και 7 διαφώνησαν ριζικά (ποσοστό 37%). Μόνο 2 άτομα (ποσοστό

11%) συμφωνούσαν με την άποψη ότι η διάγνωση δημιουργεί περισσότερα προβλήματα παρά λύνει (Πίνακας 8).

Πίνακας 8: Η διάγνωση της δυσλεξίας προκαλεί περισσότερα προβλήματα παρά η μη διάγνωση.

	Συχνότητα	Ποσοστό
Διαφωνώ ριζικά	7	36.8
Διαφωνώ	10	52.6
Συμφωνώ	2	10.5
Σύνολο	19	100.0

Το επόμενο αποτέλεσμα αναφέρεται στο αν οι φοιτητές με δυσλεξία είναι υποχρεωμένοι να την αποκαλύπτουν. Σε δείγμα 19 καθηγητών, οι 11 καθηγητές (58%) διαφωνούσαν ότι οι φοιτητές με δυσλεξία πρέπει να δηλώνουν υποχρεωτικά το πρόβλημά τους, ενώ οι υπόλοιποι 8 (42%) θεωρούσαν ότι είναι υποχρεωμένοι να τη δηλώνουν (Πίνακας 9).

Πίνακας 9: Υποχρεωτική αποκάλυψη της δυσλεξίας στο πανεπιστήμιο.

	Συχνότητα	Ποσοστό
Διαφωνώ ριζικά	6	31.6
Διαφωνών	5	26.3
Συμφωνώ	6	31.6
Συμφωνώ απολύτως	2	10.5
Σύνολο	19	100.0

Ως προς τις ειδικές διευκολύνσεις για τις εξετάσεις, σχεδόν όλοι (89.5%) οι καθηγητές πίστευαν ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό πρέπει να παρέχει «ειδικές διευκολύνσεις» στους φοιτητές με δυσλεξία (Πίνακας 10).

Πίνακας 10: Ειδικές διευκολύνσεις για τις εξετάσεις των φοιτητών με δυσλεξία.

	Συχνότητα	Ποσοστό
Διαφωνώ	2	10.5
Συμφωνώ	8	42.1
Συμφωνώ απολύτως	9	47.4
Σύνολο	19	100.0

Ως προς το αν η δυσλεξία είναι μια δικαιολογία, όλοι οι καθηγητές διαφώνησαν ότι οι φοιτητές χρησιμοποιούν τη δυσλεξία σαν πρόσχημα ή ως δικαιολογία για να μην προσπαθούν (100%).

Το επόμενο εύρημα σχετίζεται με την επαγγελματική επιτυχία των δυσλεξικών φοιτητών. Σε δείγμα 19 καθηγητών, όλοι πλην ενός (95%) διαφώνησαν με την άποψη ότι τα δυσλεξικά άτομα αποτυγχάνουν επαγγελματικά (Πίνακας 11).

Πίνακας 11 : Επαγγελματική αποτυχία των ατόμων με δυσλεξία.

	Συχνότητα	Ποσοστό
Διαφωνώ ριζικά	12	63.2
Διαφωνώ	6	31.6
Συμφωνώ απολύτως	1	5.3
Σύνολο	19	100.0

Η επόμενη ερώτηση αναφέρεται στο αν η δυσλεξία μπορεί να γίνει δικαιολογία για το φοιτητή ώστε να πάψει να προσπαθεί. Οι περισσότεροι καθηγητές (ποσοστό 74%) δε θεωρούσαν ότι η έννοια της δυσλεξίας συνδέεται με μειωμένη προσπάθεια από μέρους του φοιτητή, ενώ 5 συμφώνησαν ότι ο χαρακτηρισμός του φοιτητή ως δυσλεξικού μπορεί να αποτελέσει λόγο για τον τελευταίο να επαναπαυθεί (Πίνακας 12).

Πίνακας 12: Η δυσλεξία σχετίζεται με την έλλειψη προσπάθειας.

	Συχνότητα	Ποσοστό
Διαφωνώ ριζικά	4	21.1
Διαφωνώ	10	52.6
Συμφωνώ	5	26.3
Σύνολο	19	100.0

Ως προς τη δυνατότητα των φοιτητών με δυσλεξία να σπουδάσουν οποιαδήποτε επιστήμη, οι περισσότεροι καθηγητές συμφώνησαν (74%), ενώ υπήρχε και η αντίθετη άποψη (26%) (Πίνακας 13).

Πίνακας 13: Μπορούν οι δυσλεξικοί φοιτητές να σπουδάσουν οποιαδήποτε επιστήμη;

	Συχνότητα	Ποσοστό
Διαφωνώ ριζικά	2	10.5
Διαφωνώ	3	15.8
Συμφωνώ	11	57.9
Συμφωνώ απολύτως	3	15.8
Σύνολο	19	100.0

Στο δείγμα των 19 καθηγητών, η πλειοψηφία (89%) θεωρούσαν πως οι φοιτητές με δυσλεξία μπορούν να πετύχουν τις ίδιες ακαδημαϊκές επιδόσεις με τους συμφοιτητές τους και μόλις 2 καθηγητές πίστευαν το αντίθετο (11%) (Πίνακας 14).

Πίνακας 14: Οι ακαδημαϊκές επιδόσεις φοιτητών με και χωρίς δυσλεξία είναι ίσες.

	Συχνότητα	Ποσοστό
Διαφωνώ ριζικά	1	5.3
Διαφωνώ	1	5.3
Συμφωνώ	13	68.4
Συμφωνώ απολύτως	4	21.1
Σύνολο	19	100.0

Για τους στόχους και το περιεχόμενο του μαθήματος, η πλειοψηφία 13 καθηγητών (ποσοστό 69%) θεωρεί ότι δεν πρέπει να αλλάζουν οι στόχοι και το περιεχόμενο του μαθήματος για τους φοιτητές με δυσλεξία και 6 (32%) θεωρούσαν το αντίθετο. Εδώ βλέπουμε μια τάση των καθηγητών να μην επιθυμούν προσαρμογές της ύλης η οποία απαιτεί πρόσθετη δουλειά από μέρους τους (Πίνακας 15).

Πίνακας 15: Πρόθεση για τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος.

	Συχνότητα	Ποσοστό
Διαφωνώ ριζικά	4	21.1
Διαφωνώ	9	47.4
Συμφωνώ	3	15.8
Συμφωνώ απολύτως	3	15.8
Σύνολο	19	100.0

Το επόμενο αποτέλεσμα αφορά στο αν έχουν τις γνώσεις να στηρίξουν φοιτητές με δυσλεξία στο γνωστικό τους αντικείμενο. Οι 17 καθηγητές (ποσοστό 89,5%) θεωρούσαν τους εαυτούς τους ικανούς να προσφέρουν στήριξη στους φοιτητές με δυσλεξία ενώ μόνο 2 (10,5%) διαφωνούσαν (Πίνακας 16).

Πίνακας 16: Προσωπική κατοχή ικανότητας υποστήριξης φοιτητών με δυσλεξία.

	Συχνότητα	Ποσοστό
Διαφωνώ	2	10.5
Συμφωνώ	12	63.2
Συμφωνώ απολύτως	5	26.3
Σύνολο	19	100.0

Για το ρόλο της τεχνολογίας, είναι καθολική η άποψη ότι είναι απαραίτητη για τους φοιτητές με δυσλεξία (ποσοστό 95%) ενώ μόνο ένας καθηγητής (5%) δε θεωρούσε την τεχνολογία απαραίτητο βοήθημα (Πίνακας 17).

Πίνακας 17: Η τεχνολογία είναι απαραίτητο βοήθημα για τη δυσλεξία.

	Συχνότητα	Ποσοστό
Διαφωνώ	1	5.3
Συμφωνώ	12	63.2
Συμφωνώ απολύτως	6	31.6
Σύνολο	19	100.0

Το εύρημα που ακολουθεί είναι σημαντικό γιατί δείχνει πως, σύμφωνα με τους ίδιους τους καθηγητές, δεν υπάρχει ενημέρωση για τη δυσλεξία στο ακαδημαϊκό προσωπικό. Μόνο 4 (21%) θεωρούσαν ότι υπάρχει κατάλληλη ενημέρωση για τη δυσλεξία, ενώ οι περισσότεροι (79%) διαφωνούσαν ότι υπάρχει αντίστοιχη ενημέρωση (Πίνακας 18).

Πίνακας 18: Ενημέρωση καθηγητών για τη δυσλεξία.

	Συχνότητα	Ποσοστό
Διαφωνώ ριζικά	3	15.8
Διαφωνώ	12	63.2
Συμφωνώ	3	15.8
Συμφωνώ απολύτως	1	5.3
Σύνολο	19	100.0

Στο ερώτημα αν οι «διευκολύνσεις» αποτελούν αδικία για τους υπόλοιπους φοιτητές (ερώτηση 19), μόνον 4 καθηγητές (ποσοστό 21%) θεωρούσαν ότι αδικούνται έτσι οι υπόλοιποι φοιτητές, ενώ οι περισσότεροι (79%) θεωρούσαν πως οι δυσλεξικοί φοιτητές δικαιούνται «διευκολύνσεις» (Πίνακας 19).

Πίνακας 19: Οι διευκολύνσεις των δυσλεξικών είναι άδικες για τους άλλους φοιτητές.

	Συχνότητα	Ποσοστό
Διαφωνώ ριζικά	5	26.3
Διαφωνώ	10	52.6
Συμφωνώ	4	21.1
Σύνολο	19	100.0

Σχεδόν όλοι οι καθηγητές ωστόσο συμφώνησαν ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό δεν έχει μεγάλες ακαδημαϊκές προσδοκίες για τους φοιτητές με δυσλεξία (Πίνακας 20). Συγκεκριμένα, οι 18 από τους 19 καθηγητές δεν ανέμεναν υψηλές επιδόσεις από εκείνους (95%).

Πίνακας 20: Υψηλές προσδοκίες για τους φοιτητές με δυσλεξία.

	Συχνότητα	Ποσοστό
Διαφωνώ ριζικά	1	5.3
Διαφωνώ	17	89.5
Συμφωνώ	1	5.3
Σύνολο	19	100.0

Το επόμενο αποτέλεσμα εξετάζει κατά πόσο πρέπει το εκπαιδευτικό προσωπικό να έχει ελευθερία να αποφασίζει για τις διευκολύνσεις των φοιτητών με δυσλεξία. Οι περισσότεροι καθηγητές (68%) διαφωνούσαν με αυτή την πρόταση, ενώ 6 καθηγητές (32%) δήλωσαν θετικοί ως προς αυτό (Πίνακας 21).

Πίνακας 21: Ελευθερία αποφάσεων για διευκολύνσεις των φοιτητών με δυσλεξία.

	Συχνότητα	Ποσοστό
Διαφωνώ ριζικά	3	15.8
Διαφωνώ	10	52.6
Συμφωνώ	4	21.1
Συμφωνώ απολύτως	2	10.5
Σύνολο	19	100.0

Τέλος, ως προς την ακαδημαϊκή πρόοδο των φοιτητών με δυσλεξία, στο δείγμα των 19 καθηγητών, 14 καθηγητές (74%) συμφώνησαν ότι με το πέρασμα των χρόνων οι φοιτητές με δυσλεξία σημειώνουν πρόοδο στις σπουδές τους και μόλις 5 καθηγητές (26%) διαφώνησαν (Πίνακας 22).

Πίνακας 22: Μακροπρόθεσμη ακαδημαϊκή πρόοδος των φοιτητών με δυσλεξία.

	Συχνότητα	Ποσοστό
Διαφωνώ	5	26.3
Συμφωνώ	14	73.7
Σύνολο	19	100.0

Στο ανοιχτό ερώτημα που αφορούσε στη χρήση τεχνικών διδασκαλίας φοιτητών με δυσλεξία, οι ερωτηθέντες είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν παραπάνω από μία απαντήσεις. Ο Πίνακας 23 παρουσιάζει τις απαντήσεις που έδωσαν οι καθηγητές. Έξι (6) συμμετέχοντες δήλωσαν πως δε χρησιμοποιούν τεχνικές για τη διδασκαλία των φοιτητών με δυσλεξία γιατί δεν έτυχε να έχουν φοιτητές με δυσλεξία στο ακροατήριό τους.

Οι περισσότεροι χρησιμοποιούσαν την επανάληψη των βασικών σημείων του μαθήματος (5 καθηγητές) αλλά και τα ΤΠΕ (5 καθηγητές). Τέσσερεις (4) καθηγητές χρησιμοποιούσαν τα διαγράμματα και τις εικόνες, και άλλοι τέσσερεις (4) χρησιμοποιούσαν εποπτικό υλικό, εικόνες και χρώμα. Τρεις (3) χρησιμοποιούσαν τις λέξεις-κλειδιά και άλλοι τρεις έκαναν χρήση στρατηγικών που αφορούν την ψυχοσυναισθηματική στήριξη προς το άτομο.

Πίνακας 23: Τεχνικές διδασκαλίας φοιτητών με δυσλεξία.

Τεχνικές Διδασκαλίας Φοιτητών με Δυσλεξία	Συχνότητα
Επανάληψη βασικών σημείων του μαθήματος	5
Τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών (ΤΠΕ)	5
Διαγράμματα-εικόνες	4
Εποπτικό υλικό-εικόνα και χρώμα	4
Λέξεις-κλειδιά	3
Στρατηγικές που αφορούν ψυχοσυναισθηματική στήριξη προς το άτομο	3
Ακουστικά βοηθήματα-μαγνητοφωνημένη περίληψη	2
Επεξήγηση-σημαντικά σημεία	2
Ενθάρρυνση, επιβράβευση	2
Εστίαση στο άτομο, ενίσχυση της αυτοεκτίμησης	2
Υπομονή, επιμονή, κατανόηση, επικοινωνία, αποδοχή	2
Ατομική βοήθεια για επίλυση ασκήσεων με λυμένες ασκήσεις	1
Προσαρμοσμένη διδασκαλία	1
Ενημέρωση από ειδικούς	1

6.3 Περιγραφή του δείγματος των φοιτητών

Το δείγμα των φοιτητών που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο που αφορούσε τους φοιτητές ήταν 16 άτομα, 8 με δυσλεξία (6 αγόρια και 2 κορίτσια) και 8 χωρίς δυσλεξία (6 αγόρια και 2 κορίτσια). Κατά συνέπεια, η ομάδα δυσλεξίας και η ομάδα ελέγχου αποτελούνταν από τον ίδιο αριθμό μελών.

Σύμφωνα με τα στοιχεία της γραμματείας της σχολής, κατά το σχολικό έτος 2012-2013 ήταν εγγεγραμμένοι 2787 φοιτητές εκ των οποίων οι 37 δήλωσαν ότι έχουν δυσλεξία. Παρουσιάζονται οι συχνότητες και τα ποσοστά των δηλωμένων φοιτητών με δυσλεξία ανά ειδικότητα (Πίνακας 24).

Πίνακας 24: Συχνότητα και ποσοστό φοιτητών με δυσλεξία 2012-2013.

Ειδικότητα	Φοιτητές χωρίς δυσλεξία	Φοιτητές με Δυσλεξία	Ποσοστό Δυσλεξικών
Δομικοί	594	11	1,85%
Μηχανολόγοι	616	6	0,97%
Υποδομής	419	9	1,58%
Ηλεκτρολόγοι	570	5	1,19%
Ηλεκτρονικοί	588	6	1%
Σύνολο	2787	37	1,33%

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 25, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων ήταν άντρες (75%, N=12), ενώ οι γυναίκες αποτελούσαν το 25% (N=4).

Πίνακας 25: Φύλο των φοιτητών.

	Συχνότητα	Ποσοστό
Άντρες	12	75.0
Γυναίκες	4	25.0
Σύνολο	16	100.0

6.4 Απαντήσεις των φοιτητών

Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, ο Πίνακας 26 παρουσιάζει τη βαθμολογία στα ερωτηματολόγια για τους δυσλεξικούς (N=8) και τους μη δυσλεξικούς φοιτητές (N=8). Μόνο στο ερώτημα του «άγχους σε σύγκριση με τους συμμαθητές» υπήρχαν ελλιπή στοιχεία για έναν ερωτηθέντα, μειώνοντας το έγκυρο δείγμα σε N=7.

Όπως ήταν αναμενόμενο, οι δυσλεξικοί φοιτητές είχαν πολύ υψηλότερη μέση βαθμολογία στην αντίληψη της δυσλεξίας από τους μη δυσλεξικούς φοιτητές (53,5 έναντι 34,8), καθώς και πολύ υψηλότερη βαθμολογία στις οπτικές δυσκολίες. Οι επιδόσεις και η ικανότητα γραπτού λόγου στο δημοτικό σχολείο και στο γυμνάσιο ήταν υψηλότερες για τους μη δυσλεξικούς, ενώ οι επιδόσεις και η ικανότητα γραπτού λόγου των δύο ομάδων στο λύκειο ήταν σχεδόν οι ίδιες (4,3 και 4,4 για την επίδοση και 2,8 και 2,8 για τον γραπτό λόγο, αντίστοιχα).

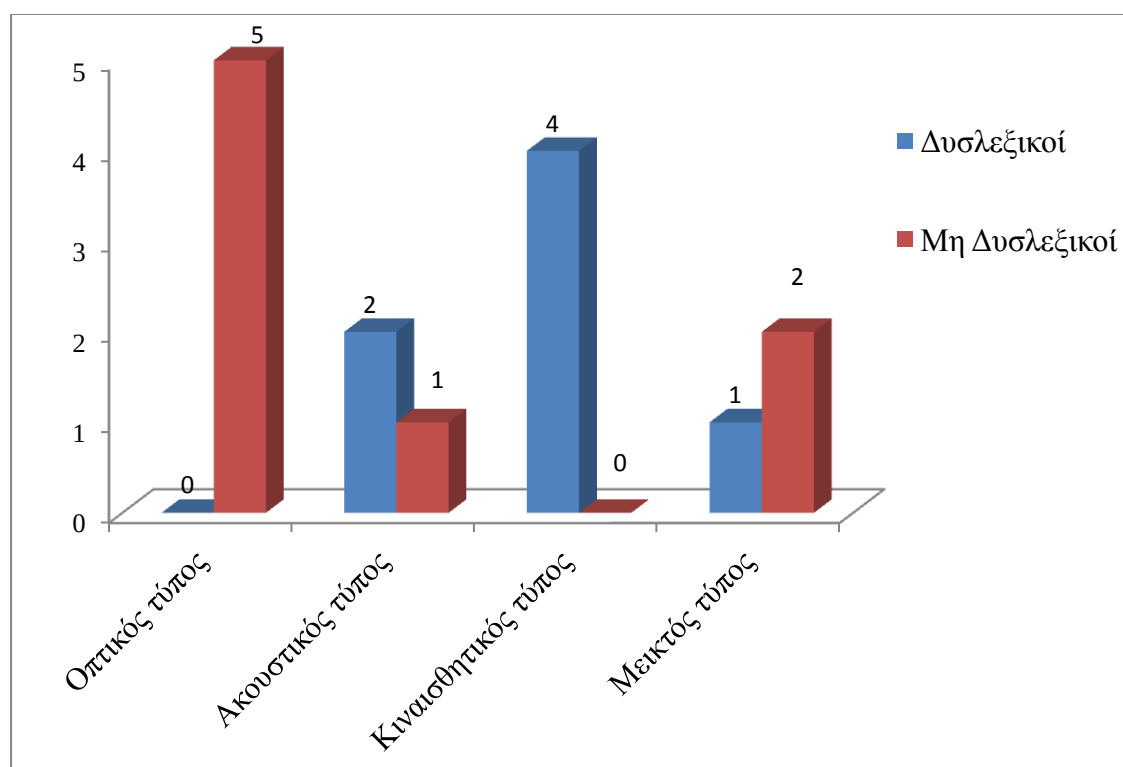
Πίνακας 26: Συγκριτική βαθμολογία στα ερωτηματολόγια για τους δυσλεξικούς και τους μη δυσλεξικούς φοιτητές.

	Δυσλεξικοί				Μη δυσλεξικοί			
	<i>Ελάχιστο</i>	<i>Μέγιστο</i>	<i>Μ.Ο</i>	<i>Τ.Α.</i>	<i>Ελάχιστο</i>	<i>Μέγιστο</i>	<i>Μ.Ο</i>	<i>Τ.Α.</i>
Ανίχνευση Δυσλεξίας	41	68	53.5	9.13	27	46	34.8	6.71
Οπτικές Δυσκολίες (φορτισμένες ερωτήσεις)	8	14	10.0	2.14	0	8	3.5	2.33
Οπτικές Δυσκολίες	11	21	14.5	3.07	4	13	6.9	2.85
Επίδοση στο δημοτικό	2	4	3.3	.89	3	5	4.3	.71
Επίδοση στο γυμνάσιο	2	4	3.1	.84	3	5	3.9	.84
Επίδοση στο λύκειο	4	5	4.3	.46	3	5	4.4	.74
Άγχος σε σύγκριση με τους συμμαθητές	3	5	3.9	.69	2	5	3.5	.93
Ικανότητα γραπτού λόγου (δημοτικό)	1	3	1.9	.84	2	3	2.8	.46
Ικανότητα γραπτού λόγου (γυμνάσιο)	1	3	2.1	.84	2	4	2.9	.64
Ικανότητα γραπτού λόγου (λύκειο)	2	5	2.8	1.17	2	4	2.8	.89
Επίδοση στο λύκειο σε σύγκριση με τους συμμαθητές	3	5	4.0	1.07	3	5	3.6	.74
Επίδοση στο πανεπιστήμιο	3	5	3.5	.76	3	4	3.4	.52
Άγχος στο πανεπιστήμιο	3	5	3.6	.74	2	3	2.9	.35
Ικανότητα γραπτού λόγου στο πανεπιστήμιο	1	3	1.8	.72	2	3	2.8	.46
Συνολική αυτοεκτίμηση (CFS-EI-3)	11	29	22.6	5.95	16	31	23.5	5.83
Γενική αυτοεκτίμηση (CFS-EI-3)	5	16	11.8	3.37	8	16	11.8	3.01

Κοινωνική αυτοεκτίμηση (CFS-EI-3)	5	8	6.9	1.13	6	8	7.0	.76
Προσωπική αυτοεκτίμηση (CFS-EI-3)	1	7	4.0	2.39	1	8	4.8	2.77

Η επίδοση στο λύκειο σε σύγκριση με τους συμμαθητές και η επίδοση στο πανεπιστήμιο ήταν ελαφρώς υψηλότερα για τους δυσλεξικούς φοιτητές, και το άγχος στο πανεπιστήμιο ήταν αρκετά υψηλότερο για τους δυσλεξικούς (3,6) σε σύγκριση με τους μη δυσλεξικούς φοιτητές (2,9). Η δε ικανότητα γραπτού λόγου στο πανεπιστήμιο ήταν μεγαλύτερη για τους μη δυσλεξικούς σε σχέση με τους δυσλεξικούς (2,8 και 1,8, αντίστοιχα). Σε ότι αφορά την αυτοεκτίμηση, οι δύο ομάδες φοιτητών δεν παρουσίαζαν μεγάλες διαφορές. Συγκεκριμένα, οι μη δυσλεξικοί φοιτητές είχαν λίγο μεγαλύτερη γενική αυτοεκτίμηση (23,5), κοινωνική αυτοεκτίμηση (7) και προσωπική αυτοεκτίμηση (4,8) από ότι οι δυσλεξικοί φοιτητές (22,6, 6,9 και 4, αντίστοιχα). Η γενική αυτοεκτίμηση ήταν ίδια και για τις δύο ομάδες (4,8).

Αναφορικά με τον τρόπο μάθησης των δύο ομάδων, το Γράφημα 1 παρουσιάζει τα μαθησιακά στυλ των δυσλεξικών και μη δυσλεξικών φοιτητών του δείγματος. Όπως φαίνεται από το γράφημα των συχνοτήτων, οι δυσλεξικοί φοιτητές ήταν κυρίως κιναισθητικοί και ακουστικοί τύποι, ενώ οι μη δυσλεξικοί φοιτητές ήταν κυρίως οπτικοί και μεικτοί τύποι.



Γράφημα 1: Μαθησιακά στυλ των φοιτητών με δυσλεξία και χωρίς δυσλεξία.

6.5 Εξέταση ερευνητικών υποθέσεων (καθηγητές)

Στη συνέχεια διερευνήθηκαν οι διαφορές στις απαντήσεις των συμμετεχόντων καθηγητών με βάση τα δημογραφικά και επαγγελματικά τους στοιχεία και συγκεκριμένα το φύλο (υπόθεση H1), την ηλικία (υπόθεση H2), τη διδακτική εμπειρία (υπόθεση H3), την εμπειρία με τη δυσλεξία (υπόθεση H4), καθώς και τις γνώσεις για τη δυσλεξία (υπόθεση H5).

Στην πρώτη ερευνητική υπόθεση, το φύλο δε διαδραμάτιζε στατιστικά σημαντικό ρόλο στις απαντήσεις των καθηγητών και, συνεπώς, η υπόθεση H1 απορρίπτεται: οι απαντήσεις των καθηγητών δεν επηρεάζονταν από το εάν οι τελευταίοι είναι άντρες ή γυναίκες.

Στην ερευνητική υπόθεση H2, το μη παραμετρικό τεστ Kruskal-Wallis έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά ($\chi^2=6,085$, $df=2$, $p=0,048$) στην ερώτηση «αν τα άτομα με δυσλεξία αποτυγχάνουν επαγγελματικά». Από την κατάταξη των μέσων όρων ανά ηλικιακή ομάδα (6,5, 11,6 και 12,6) παρατηρούμε ότι οι καθηγητές ηλικίας 30-39 ετών πίστευαν σε μικρότερο βαθμό ότι τα δυσλεξικά άτομα αποτυγχάνουν επαγγελματικά σε σχέση με τις άλλες δύο ηλικιακές ομάδες (40-49 και 50-59). Κατά συνέπεια, η ερευνητική υπόθεση H2 γίνεται αποδεκτή για το ερώτημα της επαγγελματικής αποτυχίας των δυσλεξικών φοιτητών: η ηλικία επιδρούσε σε αυτό το ερώτημα.

Προκειμένου να εξεταστεί η σχέση της ειδικότητας του προσωπικού με τα κύρια ερωτήματα (υπόθεση H3), οι απαντήσεις του δείγματος κωδικοποιήθηκαν ως εξής: 1=θετικές επιστήμες, φυσικές επιστήμες, μάρκετινγκ και 2=ανθρωπιστικές επιστήμες (παιδαγωγικά και ψυχολογία). Από το μη παραμετρικό τεστ Mann-Whitney Test βρέθηκαν δύο στατιστικά σημαντικές διαφορές στις μεταβλητές: κατά πόσο τα άτομα με δυσλεξία αποτυγχάνουν επαγγελματικά ($U=12,5$, $Z=-2,297$, $p=0,022$) και κατά πόσο το εκπαιδευτικό προσωπικό πρέπει να αλλάζει τους στόχους και το περιεχόμενο του μαθήματος ($U=12$, $Z=-2,136$, $p=0,046$).

Για τη μεταβλητή «επαγγελματική αποτυχία» φαίνεται από τους μέσους όρους κατάταξης (13,5 και 8) ότι οι καθηγητές των ανθρωπιστικών επιστημών πιστεύουν σε

μεγαλύτερο βαθμό από τους καθηγητές των υπολοίπων επιστημών, ότι τα άτομα με δυσλεξία αποτυγχάνουν επαγγελματικά. Ως προς την ανάγκη αλλαγής στόχων και περιεχομένου του μαθήματος, εδώ η τάση ήταν αντίθετη: οι καθηγητές των ανθρωπιστικών επιστημών συμφωνούσαν περισσότερο με αυτή την αντίληψη σε σύγκριση με τους υπόλοιπους από τις μη παιδαγωγικές/ψυχολογικές επιστήμες (μέσοι όροι 11,1 και 5,4 αντίστοιχα). Κατά συνέπεια, η υπόθεση H3 γίνεται αποδεκτή για τα δύο ανωτέρω ερωτήματα: το γνωστικό αντικείμενο επιδρούσε στις απαντήσεις των καθηγητών σε ότι αφορά στην επαγγελματική αποτυχία αλλά και στην ανάγκη αλλαγής στόχων και περιεχομένου του μαθήματος υπέρ των δυσλεξικών φοιτητών.

Στην ερευνητική υπόθεση H4, ως προς τα χρόνια υπηρεσίας, με βάση το μη παραμετρικό τεστ Kruskal-Wallis στατιστικά σημαντικές διαφορές βρέθηκαν στην ερώτηση: «Οι δυσλεξικοί φοιτητές μπορούν να σπουδάσουν οποιαδήποτε επιστήμη» ($\chi^2=6,382$, $df=2$, $p=0,041$). Αντίστοιχα, φαίνεται ότι οι καθηγητές με λιγότερα χρόνια εμπειρίας συμφωνούν πως οι δυσλεξικοί φοιτητές μπορούν να πετύχουν ισάξιες ακαδημαϊκές επιδόσεις με τους μη δυσλεξικούς, άποψη που δε δέχονται οι παλαιότεροι σε εμπειρία ($\chi^2=87,963$, $df=2$, $p=0,021$). Μια ακόμη στατιστικά σημαντική διαφορά με βάση τα έτη υπηρεσίας βρέθηκε για το κατά πόσο οι καθηγητές πρέπει να αλλάζουν τους στόχους και το περιεχόμενο του μαθήματος ($\chi^2=6,269$, $df=2$, $p=0,044$). Τέλος, ως προς την πρόοδο των δυσλεξικών φοιτητών, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ($\chi^2=7,182$, $df=2$, $p=0,028$).

Συνεπώς, η υπόθεση H4 γίνεται αποδεκτή για τα τέσσερα ανωτέρω ερωτήματα, συγκεκριμένα την ικανότητα των δυσλεξικών φοιτητών να σπουδάσουν οποιαδήποτε επιστήμη, να πετύχουν ισάξιες ακαδημαϊκές επιδόσεις με τους μη δυσλεξικούς, κατά πόσο οι καθηγητές πρέπει να αλλάζουν τους στόχους και το περιεχόμενο του μαθήματος αλλά και σχετικά με την πρόοδο των δυσλεξικών φοιτητών.

Η επόμενη μεταβλητή που εξετάστηκε είναι κατά πόσο η εμπειρία στη διδασκαλία σε δυσλεξικούς φοιτητές επηρεάζει τις απόψεις των καθηγητών (ερευνητική υπόθεση H5). Εδώ εφαρμόστηκε το Mann-Whitney test επειδή η ανεξάρτητη μεταβλητή έχει μόνο δύο κατηγορίες («ναι» και «όχι»). Στατιστικά σημαντική διαφορά προκύπτει για τη μεταβλητή: επαγγελματική αποτυχία των φοιτητών με δυσλεξία ($U=15$, $Z=-2,034$, $p=0,042$). Από την κατάταξη των μέσων όρων (11,3 για όσους έχουν εμπειρία με

δυσλεξικούς φοιτητές και 6,5 για όσους δεν έχουν εμπειρία) φαίνεται ότι οι έμπειροι καθηγητές δέχονται περισσότερο την άποψη της επαγγελματικής αποτυχίας σε σύγκριση με αυτούς που δεν έχουν εμπειρία με δυσλεξικούς φοιτητές. Συνεπώς, η ερευνητική υπόθεση H5 γίνεται αποδεκτή για το ερώτημα της επαγγελματικής αποτυχίας των φοιτητών με δυσλεξία.

Τέλος, αναφορικά με εάν οι γνώσεις των καθηγητών για τη δυσλεξία επηρεάζονται από τα δημογραφικά και τα επαγγελματικά τους χαρακτηριστικά (ερευνητική υπόθεση H6), όπως είδαμε νωρίτερα στην ποσοτική ανάλυση οι συγκρίσεις που πραγματοποιήθηκαν με τη βοήθεια μη παραμετρικών στατιστικών τεστ, δεν υπήρχαν διαφοροποιήσεις με βάση το φύλο, την ηλικία, τα έτη υπηρεσίας, την εμπειρία με τη δυσλεξία ή το γνωστικό αντικείμενο. Κατά συνέπεια, η υπόθεση H6 απορρίπτεται: οι γνώσεις των καθηγητών για τη δυσλεξία δεν επηρεάζονται ούτε από τα δημογραφικά ούτε και από τα επαγγελματικά τους χαρακτηριστικά.

6.6 Εξέταση ερευνητικών υποθέσεων (φοιτητές)

Σε σχέση με τις απαντήσεις των φοιτητών, οι διαφορές των βαθμολογιών των δύο ομάδων (δυσλεξικοί φοιτητές και ομάδα ελέγχου) ελέγχθηκαν με το μη παραμετρικό τεστ Mann-Whitney. Στατιστικά σημαντικές διαφορές βρέθηκαν στα εξής.

Στην ερευνητική υπόθεση H7, όπως ήταν αναμενόμενο, οι διαφορές των δυσλεξικών και των μη δυσλεξικών ήταν στατιστικά σημαντικές στο Ερωτηματολόγιο Ανίχνευσης Δυσλεξίας για Ενήλικες των Smythe και Everatt (2002) ($U=3,5$, $z=-3$, $p=0,001$). Όπως φανερώνεται και από τους μέσους όρους απάντησης του Πίνακα 26, οι δυσλεξικοί φοιτητές συγκέντρωναν πολύ υψηλότερο μέσο όρο βαθμολογίας σε σύγκριση με τους μη δυσλεξικούς (53,5 έναντι 34,8). Η διαφορά αυτή ήταν σημαντική στο επίπεδο 0,001. Κατά συνέπεια, η υπόθεση H7 γίνεται αποδεκτή: η ανίχνευση της δυσλεξίας ήταν στατιστικά σημαντικά διαφορετική και υψηλότερη για τους δυσλεξικούς φοιτητές, σε σύγκριση με τους μη δυσλεξικούς φοιτητές.

Εξίσου αναμενόμενη ήταν η στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες, στις απαντήσεις στο Ερωτηματολόγιο Δυσκολιών Οπτικής Επεξεργασίας στις 7 θετικά φορτισμένες ερωτήσεις ($U=1,5$, $z=-3,264$, $p=0,001$). Διαφορές

βρέθηκαν και στις ερωτήσεις που είναι φορτισμένες όσον αφορά τα προβλήματα οπτικής επεξεργασίας, με τους δυσλεξικούς φοιτητές να έχουν μέσο όρο 10 και τους μη δυσλεξικούς 3,5. Αλλά και στη Συνολική Βαθμολογία του Ερωτηματολογίου Δυσκολιών Οπτικής Επεξεργασίας, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ($U=2,5$, $z=-3,11$, $p=0,002$). Οι μέσοι όροι για τις δύο ομάδες ήταν 14,5 για τους δυσλεξικούς και 6,88 για τους μη δυσλεξικούς. Αυτό σημαίνει πως οι δυσλεξικοί φοιτητές έχουν μεγαλύτερες δυσκολίες οπτικής επεξεργασίας όταν διαβάζουν, γεγονός που συνδέεται με τη δυσλεξία.

Στην υπόθεση H8, οι μέσες απαντήσεις των δυσλεξικών και των μη δυσλεξικών φοιτητών βρέθηκαν να στατιστικά σημαντικά διαφορετικές ως προς το Άγχος στο πανεπιστήμιο ($U=14$, $z=-2,308$, $p=0,021$). Έτσι, οι δυσλεξικοί φοιτητές είχαν στο πανεπιστήμιο περισσότερο άγχος από τους μη δυσλεξικούς (με μέσους όρους 3,6 έναντι 2,9, αντίστοιχα). Το ίδιο ίσχυε και για την Ικανότητα Γραπτού Λόγου στο πανεπιστήμιο ($U=9$, $z=-2,604$, $p=0,009$), όπου οι δυσλεξικοί φοιτητές είχαν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερη βαθμολογία στις γραπτές δεξιότητες (1,8) από ότι οι μη δυσλεξικοί (2,8).

Μια άλλη παράμετρος που φαίνεται να ξεχωρίζει τους δυσλεξικούς από τους μη δυσλεξικούς φοιτητές είναι η επίδοσή τους στο δημοτικό σχολείο ($U=13$, $z=-2,148$, $p=0,032$). Οι δυσλεξικοί είχαν μέσο όρο 3,3 ενώ οι μη δυσλεξικοί 4,3 και η διαφορά αυτή ήταν στατιστικά σημαντική, πράγμα που σημαίνει πως οι δυσλεξικοί είχαν χειρότερες επιδόσεις σε σύγκριση με τους μη δυσλεξικούς στα χρόνια του δημοτικού. Η στατιστικά σημαντική διαφορά ήταν σε επίπεδο 0.03. Στο ίδιο πλαίσιο, υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στις γραπτές δεξιότητες των δυσλεξικών και των μη δυσλεξικών φοιτητών στο δημοτικό ($U=13$, $z=-2,176$, $p=0,030$). Οι δυσλεξικοί είχαν μέσο όρο 1,9 ενώ οι μη δυσλεξικοί 2,8, διαφορά στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 0,03 ($>0,05$).

Κατά συνέπεια, η ερευνητική υπόθεση H8 γίνεται αποδεκτή σε ότι αφορά τις διαφορές των δυσλεξικών και των μη δυσλεξικών φοιτητών στα ακαδημαϊκά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά του άγχους στο πανεπιστήμιο, της ικανότητας γραπτού λόγου στο πανεπιστήμιο, της επίδοσης στο δημοτικό σχολείο και της επίδοσης στις γραπτές δεξιότητες του δημοτικού σχολείου.

Στην υπόθεση H9, οι προχωρημένοι μη παραμετρικοί έλεγχοι που πραγματοποιήθηκαν δεν αποκάλυψαν κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά με βάση την αυτοεκτίμηση και τις υποκλίμακές της. Πράγματι, όπως είδαμε νωρίτερα στον Πίνακα 26, οι δυσλεξικοί και οι μη δυσλεξικοί φοιτητές είχαν παρόμοιους μέσους όρους απάντησης στη συνολική αυτοεκτίμηση (22,6 και 23,5 αντίστοιχα), στη γενική αυτοεκτίμηση (11,8 και για τις δύο ομάδες), στην κοινωνική αυτοεκτίμηση (6,9 και 7, αντίστοιχα), καθώς και στην προσωπική αυτοεκτίμηση (4 και 4,8 αντίστοιχα). Κατά συνέπεια, η ερευνητική υπόθεση H9 απορρίπτεται: Οι φοιτητές με δυσλεξία δεν διαφέρουν από τους φοιτητές χωρίς δυσλεξία στη βαθμολογία της αυτοεκτίμησης.

Τέλος, για την ερευνητική υπόθεση H10, «Οι φοιτητές με δυσλεξία διαφέρουν από τους φοιτητές χωρίς δυσλεξία στους τρόπους μάθησης», δεν πραγματοποιήθηκε τεστ με προχωρημένους στατιστικούς ελέγχους, αλλά επιστρατεύτηκε η περιγραφική ανάλυση όπως απεικονίζεται στο Γράφημα 1 ανωτέρω. Όπως καταδεικνύει το συγκεκριμένο διάγραμμα, τα μαθησιακά στυλ των δυσλεξικών και μη δυσλεξικών φοιτητών της μελέτης διέφεραν αρκετά, με τους δυσλεξικούς φοιτητές να προτιμούν τον κιναισθητικό (N=4) και τον ακουστικό (N=2) τρόπο μάθησης, ενώ τους οκτώ (N=8) μη δυσλεξικούς φοιτητές να επιλέγουν κυρίως τους οπτικούς (N=5) και μεικτούς (N=2) τρόπους μάθησης. Συνεπώς, η υπόθεση H10 γίνεται αποδεκτή, και οι φοιτητές με δυσλεξία διαφέρουν από τους φοιτητές χωρίς δυσλεξία σε ότι αφορά τα προτιμώμενα μαθησιακά στυλ ή τρόπους μάθησής τους.

Συμπληρωματικά, πραγματοποιήθηκαν συσχετίσεις Spearman Rho ανάμεσα στις βασικές μεταβλητές προκειμένου να διερευνηθούν οι σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στις υποκλίμακες που περιλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο που έλαβαν οι φοιτητές. Από αυτές τις αναλύσεις βρέθηκε (Πίνακας 27) πως όσο ψηλότερη ήταν η βαθμολογία στο Ερωτηματολόγιο Ανίχνευσης Δυσλεξίας, τόσο ανέβαινε και η βαθμολογία στο Ερωτηματολόγιο Οπτικών Δυσκολιών (μικρή έκδοση) και στο Συνολικό Ερωτηματολόγιο Οπτικών Δυσκολιών (υψηλές θετικές συνάφειες, $r=0,87$ και $r=0,88$ αντίστοιχα). Επίσης το Ερωτηματολόγιο Ανίχνευσης Δυσλεξίας είχε αρνητική αν και μέτριου μεγέθους συσχέτιση με την επίδοση στο δημοτικό ($r=-0,52$) που υποδεικνύει πως όσο πιο χαμηλή ήταν η επίδοση στο δημοτικό τόσο μεγαλύτερη ήταν η βαθμολογία στο Ερωτηματολόγιο Ανίχνευσης Δυσλεξίας. Επίσης, θετική και

μέτρια συσχέτιση βρέθηκε ανάμεσα στο Ερωτηματολόγιο Ανίχνευσης Δυσλεξίας και στη μεταβλητή «άγχους στο πανεπιστήμιο» ($r=0,58$) που σημαίνει ότι όσο μεγαλύτερη βαθμολογία είχαν οι φοιτητές στο Ερωτηματολόγιο Ανίχνευσης, τόσο περισσότερο άγχος είχαν και στο πανεπιστήμιο.

Το Ερωτηματολόγιο Οπτικών Δυσκολιών (φορτισμένες ερωτήσεις) παρουσίασε θετική και μέτρια προς υψηλή συσχέτιση με τη μεταβλητή «άγχος στο πανεπιστήμιο» ($r=0,61$), που σημαίνει ότι όσο μεγαλύτερη βαθμολογία υπήρχε στο Ερωτηματολόγιο Οπτικών Δυσκολιών (φορτισμένες ερωτήσεις) τόσο περισσότερο άγχος παρουσιαζόταν στο πανεπιστήμιο. Και το Συνολικό Ερωτηματολόγιο Οπτικών Δυσκολιών είχε θετική μέτρια προς υψηλή συσχέτιση με το «άγχος στο πανεπιστήμιο» ($r=0,66$), που σημαίνει πως όσο μεγαλύτερη βαθμολογία υπήρχε στο Ερωτηματολόγιο Οπτικών Δυσκολιών, τόσο περισσότερο άγχος παρουσιαζόταν στο πανεπιστήμιο.

Πίνακας 27: Συσχετίσεις των βασικών μεταβλητών (Spearman rho).

	Οπτικές Δυσκολίες (φ)	Οπτικές Δυσκολίες	Επίδοση (δημοτικό)	Επίδοση (γυμνάσιο)	Επίδοση (λύκειο)	Γραπτά (δημοτικό)	Γραπτά (γυμνάσιο)	Άγχος στο πανεπι- στήμιο	Γραπτός λόγος (πανεπι- στήμιο)	Κοινωνική αυτοεκτί- μηση
Ανίχνευσης Δυσλεξίας	.866**	.875**	-.517*					.581*		
Οπτικές Δυσκολίες (φ)		.957**						.613*		
Οπτικές Δυσκολίες								.660**		
Επίδοση (δημοτικό)				.820**		.571*				
Επίδοση (γυμνάσιο)						.536*				
Επίδοση (λύκειο)										.524*
Γραπτά (δημοτικό)							.743**		.623**	
Γραπτά (γυμνάσιο)									.542*	
Συγκριτική επίδοση (λύκειο)										.661**
Συνολική αυτοεκτίμηση										.664**
Γενική αυτοεκτίμηση										.548*

** στατιστικά σημαντική στο $p=0.01$.

*στατιστικά σημαντική στο $p=0.05$.

Η επίδοση στο δημοτικό είχε θετική μέτρια συσχέτιση με την ικανότητα γραπτού λόγου στο δημοτικό ($r=0,57$), αλλά και θετική υψηλή συσχέτιση με την επίδοση στο γυμνάσιο ($r=0,82$). Δηλαδή όσο υψηλότερη ήταν η επίδοση στο δημοτικό, τόσο καλύτερη ήταν η επίδοση στο γυμνάσιο και δευτερευόντως, η ικανότητα γραπτού λόγου στο δημοτικό. Η επίδοση στο γυμνάσιο συσχετιζόταν μέτρια θετικά με την ικανότητα γραπτού λόγου στο δημοτικό ($r=0,54$) ή αλλιώς όσο υψηλότερη ήταν η επίδοση στο γυμνάσιο τόσο καλύτερη ήταν η ικανότητα γραπτού λόγου στο δημοτικό. Η επίδοση στο λύκειο παρουσίαζε θετική μέτρια συσχέτιση με την κοινωνική αυτοεκτίμηση ($r=0,52$), ήτοι όσο υψηλότερη ήταν η επίδοση στο λύκειο τόσο υψηλότερη ήταν η κοινωνική αυτοεκτίμηση.

Η ικανότητα γραπτού λόγου στο δημοτικό είχε μέτρια προς υψηλή συνάφεια με την ικανότητα γραπτού λόγου στο πανεπιστήμιο ($r=0,62$) και μέτρια θετική συνάφεια με την ικανότητα γραπτού λόγου στο γυμνάσιο ($r=0,43$), το οποίο σημαίνει ότι όσο υψηλότερη ήταν η ικανότητα γραπτού λόγου στο δημοτικό, τόσο υψηλότερη ήταν η ικανότητα γραπτού λόγου στο πανεπιστήμιο και δευτερευόντως στο γυμνάσιο. Η ικανότητα γραπτού λόγου στο γυμνάσιο είχε θετική και μέτρια συσχέτιση με την ικανότητα γραπτού λόγου στο πανεπιστήμιο ($r=0,54$), δηλαδή όσο καλύτερη ήταν η ικανότητα γραπτού λόγου στο γυμνάσιο, τόσο καλύτερη ήταν και στο πανεπιστήμιο.

Η ικανότητα γραπτού λόγου στο λύκειο είχε μέτρια προς υψηλή συσχέτιση με την επίδοση στο λύκειο σε σύγκριση με τους συμμαθητές ($r=0,64$), που σημαίνει ότι όσο καλύτερη ήταν η ικανότητα γραπτού λόγου στο λύκειο, τόσο καλύτερη ήταν η επίδοση στο λύκειο σε σύγκριση με τους συμμαθητές. Ακόμη, η επίδοση στο λύκειο σε σύγκριση με τους συμμαθητές παρουσίασε θετική μέτρια προς υψηλή συσχέτιση με την κοινωνική αυτοεκτίμηση ($r=0,66$), το οποίο δείχνει ότι όσο καλύτερη ήταν η επίδοση στο λύκειο σε σύγκριση με τους συμμαθητές, τόσο υψηλότερη ήταν η κοινωνική αυτοεκτίμηση.

Το άγχος στο πανεπιστήμιο, τέλος, εμφάνισε αρνητική συσχέτιση, μέτριου μεγέθους, με την προσωπική αυτοεκτίμηση ($r=-0,52$), το οποίο φανερώνει ότι όσο περισσότερο άγχος υπήρχε στο πανεπιστήμιο, τόσο χαμηλότερη ήταν η προσωπική αυτοεκτίμηση.

6.7 Συνεντεύξεις των φοιτητών

6.7.1 Σχολικές εμπειρίες

Από τα ερωτήματα σχετικά με το πότε έγινε η διάγνωση της δυσλεξίας καθώς και τις σχολικές εμπειρίες των συμμετεχόντων προκύπτει πως οι σχολικές τους εμπειρίες παρουσιάζουν κατά κύριο λόγο ομοιότητες, αλλά και κάποιες διαφορές. Η μεγαλύτερη δυσκολία όλων (8) των συμμετεχόντων (100%) ήταν: **τα ορθογραφικά λάθη** «Πάντα υπήρχε πολύ κόκκινο στυλό πάνω στις εκθέσεις, γιατί υπήρχαν πολλά γραμματικά, ορθογραφικά, συντακτικά λάθη» (Συμμετέχων 6)· **η αδυναμία τους στο γραπτό λόγο** «Έπαιρνα τα γραπτά μου μετά να τα ξαναδιαβάσω και δεν μπορούσα να καταλάβω. Δε μπορούσα να γράψω αυτά που σκεφτόμουν...» (Σ3) και **ο αυξημένος χρόνος μελέτης** που έπρεπε να αφιερώσουν στα γλωσσικά κυρίως μαθήματα για να ανταπεξέλθουν «...ήθελα περισσότερο χρόνο και οι καθηγητές δεν το καταλάβαιναν αυτό, οπότε εγώ έμενα πίσω.» (Σ5)

Στα μαθηματικά οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν πως είχαν πολύ καλύτερες επιδόσεις, αναφέροντας ωστόσο ότι πιθανόν να έκαναν αριθμητικά λάθη, να μπερδευαν τους αριθμούς ή τη σειρά των αριθμών «...μπερδευα τους αριθμούς, μπερδευα γράμματα με αριθμούς.. τη σειρά.» (Σ1)

6.7.2 Υποστήριξη από τους καθηγητές στο σχολείο

Πέντε (5) από τους οκτώ συμμετέχοντες (62,5 %) σημείωσαν **ότι γενικά είχαν υποστήριξη από τους καθηγητές τους στο Λύκειο**, «Κυρίως αυτοί που βοηθούσαν ήταν δυσλεκτικοί και οι ίδιοι...» (Σ8)· οι καθηγητές τους βοηθούσαν με επιπλέον **εξηγήσεις**, τους παρείχαν **σημειώσεις**: «πολλές γραπτές αναλυτικές σημειώσεις, πινακάκια, σχεδιαγράμματα...» (Σ5) και είχαν το **ενδιαφέρον** κάποιων καθηγητών: «...ήταν πάνω από το κεφάλι μου ειδικά τις τελευταίες ημέρες των Πανελληνίων. Με έπαιρναν τηλέφωνο, το διάβασες αυτό, ξαναδιάβασε το, θέλεις κάτι να σου εξηγήσω...» (Σ6)

Ένας (1) είπε πως δεν βοηθούσαν όλοι οι καθηγητές κι αν το έκαναν ήταν «Ελαχίστου και εξαναγκαστικού τύπου στήριξη από κάποιους φιλόλογους, γιατί έπρεπε να με εξετάζουν προφορικά επειδή είχα το χαρτί.» (Σ2)

Δύο (2) είπαν πως δεν είχαν υποστήριξη στο Λύκειο διότι «...λέγανε ότι ίσως ήταν και φτιαχτό, δηλαδή ψέματα.» (Σ8), ή δεν ήταν έμπρακτη «Όλοι έλεγαν ναι να βοηθήσουμε αλλά στην πραγματικότητα κανείς δεν έκανε κάτι..» (Σ4)

Όλοι οι συμμετέχοντες (8) ή (100%) δήλωσαν πως εξετάστηκαν προφορικά στις πανελλαδικές εξετάσεις.

6.7.3 Η δυσλεξία ως εμπόδιο στα χρόνια του σχολείου

Τρεις (3) από τους συμμετέχοντες (37,5%) δήλωσαν πως **η δυσλεξία δεν έχει σταθεί εμπόδιο** στη σχολική τους πορεία, διότι «έχει δώσει ένα διαφορετικό τρόπο σκέψης, και αντίληψης των πραγμάτων γενικότερα και ευρύτερα.» (Σ3)

Πέντε (5) συμμετέχοντες (62,5 %) δήλωσαν πως **στάθηκε εμπόδιο** όταν έμαθαν τη διάγνωση «Από τη στιγμή που διαγνώστηκε... ψιλο-τεμπέλιασα» (Σ4), σε κάποια συγκεκριμένα μαθήματα «Σε ορισμένα μαθήματα ναι, σε ορισμένα μαθήματα όχι» (Σ8), καθώς και «στις απαντήσεις των εξετάσεων... την αδυναμία προσοχής το οποίο με έκανε να αφομοιώνω πολύ πιο αργά από άλλους συμφοιτητές μου» (Σ2), και στο χρόνο τους «διάβαζα πολλές ώρες.» (Σ3)

6.7.4 Οι σχέσεις με τους συνομηλίκους

Η πλειοψηφία των φοιτητών είπε ότι **η δυσλεξία δεν μπήκε εμπόδιο στο να κάνουν φιλίες** «Όλοι με είχανε φίλο γι' αυτό που είμαι και όχι για το αν έχω δυσλεξία ή δεν έχω» (Σ6) και επίσης παραβλέπουν τα πειράγματα «Όχι, όχι δεν ήταν εμπόδιο. Κάποια πειράγματα. Αυτό μόνο.» (Σ7)

Ένας (1) μόνο φοιτητής είπε πως η δυσλεξία τον επηρέασε στις φιλίες αλλά όχι έντονα *«Ναι θα το βάλω σαν ένα γνώρισμα, αν και δεν είναι έντονο. Σκέφτομαι πολλά και τελικά δε μπορώ να προσεγγίσω έναν άνθρωπο και να πούμε δύο πράγματα.»* (Σ2)

6.7.5 Στήριξη της οικογένειας

Όλοι οι συμμετέχοντες (8) (100%) υπογράμμισαν την **απεριόριστη υποστήριξη που είχαν από την οικογένειά τους**, τονίζοντας την **ενθάρρυνση** και την στήριξη που είχαν από τους γονείς τους *«Μου στάθηκαν από την αρχή. Δεν ξέρω πώς θα το ξεπληρώσω.. Ξοδέψανε χρήματα...»* (Σ6), αναγνωρίζοντας τη **στάση της μητέρας τους** *«Η μητέρα μου ήταν υποστηρικτική,»* (Σ4), καθώς και του πατέρα τους *«Ο πατέρας μου πιο πολύ δείχνοντάς μου πράγματα με πρακτικό τρόπο.»* (Σ2)

Όλοι οι φοιτητές (8) ή (100%) ανέφεραν πως **δεν αντιμετώπισαν ιδιαίτερα προβλήματα στην οικογένειά τους λόγω της δυσλεξίας τους**, ανέφεραν, όμως, μερικά όπως τη **μελέτη στο σπίτι** *«Έτρωγα πολύ χρόνο στη μαμά μου για το διάβασμα»* (Σ5), *«Η μητέρα μου έλεγε να διαβάζω περισσότερο κι ο πατέρας μου έλεγε: άσε το παιδί»* (Σ1), *«Στην αρχή ο πατέρας μου αντιδρούσε άσχημα, νόμιζε ότι δε μπορώ να διαβάσω ή το κάνω από τεμπελιά»* (Σ8), καθώς και την **οικονομική επιβάρυνση** *«το άγχος και τα λεφτά που δίνανε συνέχεια στα κέντρα.»* (Σ6)

6.7.6 Δυσκολίες στο πανεπιστήμιο

Στο ερώτημα **«Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζεις στο πανεπιστήμιο εξαιτίας της δυσλεξίας»**, οι φοιτητές αναφέρθηκαν στις δυσκολίες που σχετίζονται με τις προσωπικές τους ιδιαιτερότητες καθώς και σε αυτές που προκύπτουν από το εκπαιδευτικό ίδρυμα. Οι προσωπικές δυσκολίες αφορούν τη **λήψη σημειώσεων** *«να ακούω και να κρατάω ταυτόχρονα σημειώσεις με δυσκολεύει πάρα πολύ»* (Σ5), *«αριθμητικά λάθη μου φεύγουν στο φουλ, έχω καεί μ' αυτό»* (Σ4)· **την ορθογραφία** *«η ορθογραφία δεν είναι καλή»* (Σ1), καθώς και τη **συγγραφή και σύνταξη των εργασιών** *«πρέπει να γράφω πολλές εργασίες κτλ. κι είναι ασύντακτες»* (Σ3), *«Στη*

σύνταξη και στην ταξινόμηση των συλλογισμών μου» (Σ2), «χάνομαι, σκέφτομαι πολλά πράγματα και δε μπορώ να φθάσω στον τελικό σκοπό μόνος μου.» (Σ1)

Λόγω της αδυναμίας του εκπαιδευτικού ιδρύματος να παρέχει ειδική πρόνοια στους φοιτητές με δυσλεξία εγείρονται σημαντικές δυσκολίες που σχετίζονται με τις **εξετάσεις και τα συναισθήματα απόρριψης** «πολλοί καθηγητές δεν εξετάζουν προφορικά και είναι μια μεγάλη δυσκολία ή και κάποιοι άλλοι κατακρίνουν αν πω προφορικά. Κάνουν αρνητικά σχόλια. Αισθάνομαι αμήχανα και ντροπιαστικά, γιατί δε γίνεται μπροστά σε εμένα, γίνεται μπροστά σε όλη την τάξη» (Σ7). Άλλες δυσκολίες είναι **τα μαθήματα της ειδικότητας** «Στις ειδικότητες δε δίνουν χρόνο» (Σ1)· καθώς επίσης και **ο μεγάλος αριθμός φοιτητών κατά την παράδοση** (Σ2), «Επειδή είμαστε 100 άτομα σε κάθε έτος, δε μπορεί ο καθηγητής να διαχωρίσει τους δυσλεκτικούς από τους κανονικούς και ίσως αυτό είναι ένα μεγάλο πρόβλημα.» (Σ6), η οποία προκαλεί «αδυναμία στη συγκέντρωση της προσοχής» με αποτέλεσμα «ό,τι έχουμε γράψει δεν το έχω γράψει ποτέ σωστά...» (Σ4)

6.7.7 Αντιλήψεις και στάσεις των καθηγητών απέναντι στη δυσλεξία

Τέσσερις (4) συμμετέχοντες (50 %) είπαν πως **οι καθηγητές των παιδαγωγικών είναι πιο ευαίσθητοι με το θέμα της δυσλεξίας** και από τις πρώτες συναντήσεις ζητούν να ενημερωθούν αν υπάρχουν φοιτητές με δυσλεξία στο ακροατήριο. Όλοι (8) οι φοιτητές (100 %) θεωρούν αρνητική τη στάση των καθηγητών, οι οποίοι αρνούνται να παρέχουν τη **διευκόλυνση της προφορικής εξέτασης** «Η γραμματεία σε αυτά τα θέματα δε βοηθάει. Είπαν να φέρουμε το χαρτί ... και η προφορική εξέταση είναι στην κρίση του καθηγητή» (Σ3), «να σε εξετάσουνε προφορικά και να μην πούνε ότι καλά είναι τα γράμματά σου, δεν έχεις ορθογραφικά, άρα είναι κομπλέ το γραπτό σου και κανένα πρόβλημα.» (Σ2)

Ένας (1) συμμετέχων ισχυρίστηκε πως οι καθηγητές έχουν ενημέρωση για τη δυσλεξία, αλλά επισημαίνουν στους φοιτητές ότι στην αγορά εργασίας η δυσλεξία δεν θα είναι ένας παράγοντας διευκολυντικός και γι' αυτό θα πρέπει να ανταπεξέλθουν στα μαθήματα στον ίδιο βαθμό με τους άλλους φοιτητές «...δε με νοιάζει που έχεις δυσλεξία, γιατί έξω δε θα μετρήσει!» (Σ4)

Στην ερώτηση «Ποια πιστεύεις ότι είναι η στάση των καθηγητών απέναντι στη δυσλεξία;», τέσσερις (4) συμμετέχοντες (50 %) απάντησαν πως **η στάση των καθηγητών απέναντι στη δυσλεξία, εξαρτάται από τον χαρακτήρα του καθηγητή**, «Είναι ανάλογα με το πόσο επαγγελματίας είναι ο καθηγητής» (Σ3), «είναι κι άλλοι άνθρωποι που δεν ασχολούνται καθόλου, μπορεί να ειρωνευτούνε κιόλας, είναι καθαρά στο χαρακτήρα...» (Σ8). Δύο (2) συμμετέχοντες ισχυρίστηκαν πως **οι καθηγητές έχουν αδιάφορη στάση** και ζήτησαν οι καθηγητές **να δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον για το αντικείμενό τους**, «Έχουμε πολλούς οι οποίοι δεν ασχολούνται. Ασχολούνται με την καριέρα τους. Να γνωρίζει και ο καθηγητής ποιοι είναι και πόσοι με δυσλεξία.» (Σ3), και τρεις (3) φοιτητές (37,5%) **πρότειναν τρόπους βελτίωσης του επιπέδου σπουδών**: «Θα μπορούσαν οι καθηγητές των ΤΕΙ και ΑΕΙ να αλλάζουν σχολές και να διδάσκουν ανά εξάμηνο σε άλλη σχολή. Επίσης λείπει η αποκλίνουσα σκέψη και η φαντασία.. Και να θεωρούν ότι αυτό που κάνουν έχει αξία» (Σ4), «Κάνοντας κάποιες έρευνες πάντα σε αυτούς τους καθηγητές ή δείχνοντάς τους πως πρέπει να κάνουνε το μάθημα ή ακόμα να υπάρχει κάποιος που να τους κρίνει.» (Σ7)

6.7.8 Αποκάλυψη της δυσλεξίας στο πανεπιστήμιο

Σχετικά με την αποκάλυψη της δυσλεξίας στους καθηγητές, ένας συμμετέχων (1) ισχυρίστηκε πως δεν θα εξέθετε τον εαυτό του, διότι αυτό δεν θα είχε κανένα διευκολυντικό αποτέλεσμα, ένας (1) φοβάται μήπως και οι καθηγητές «θα σε πάρουν στο ότι δε διαβάζεις, δεν ασχολείσαι. Οι καθηγητές είναι πολυάσχολοι είτε από εδώ είτε από εκεί δε θα μούνε και σε πολλές λεπτομέρειες» (Σ2), ενώ ένας (1) άλλος είπε πως «Το έχω σκεφθεί πολλές φορές αλλάντρέπομαι!» (Σ5)

Τρεις (3) φοιτητές (37,5%) είπαν πως **κάποιοι καθηγητές, όταν καταλάβουν πως ο φοιτητής ενδιαφέρεται, τον βοηθούν** «επειδή βλέπουνε ότι έχω και διάθεση και όρεξη κλπ. βοηθάνε. Δεν το κάνουνε εξαναγκαστικά οι περισσότεροι» (Σ3), «Κάποιοι καθηγητές το κατάλαβαν και προσπάθησαν να με βοηθήσουν, εξηγώντας μου κάποιες ασκήσεις καλύτερα ή δίνοντάς μου σημειώσεις κάποιες φορές. Υπάρχουν κι άλλοι καθηγητές που απλά με χλευάσανε με πολλούς τρόπους κι αυτό δημόσια.» (Σ1)

Έξι (6) φοιτητές (75 %) ισχυρίζονται πως η **στάση των καθηγητών στο πανεπιστήμιο είναι χειρότερη σε σχέση με Λύκειο**, διότι είναι «*πιο απρόσωπα*» (Σ1), δεν γίνεται **προσαρμογή του μαθήματος** στις ανάγκες των φοιτητών «*Στο Λύκειο ... κοίταγαν ποιοι είχαν δυσλεξία και το (μάθημα) προσαρμόζαν όχι μόνο σε αυτό το μαθητή, αλλά και σε όλη την τάξη να 'ναι κατανοητά. Εδώ δεν προσαρμόζουν τίποτα*» (Σ7) και υπάρχει **αποθάρρυνση** «*δε φτάνει που σε αποθαρρύνουν, δε σου αφήνουν και πολλά περιθώρια να το διαπραγματευτείς.*» (Σ4)

Ένας (1) φοιτητής είπε πως η στάση των καθηγητών στο πανεπιστήμιο είναι καλύτερη «*...γιατί υπάρχουν πολλά μαθήματα που είναι άμεσου ενδιαφέροντος*» (Σ8) κι ένας (1) άλλος πως εξαρτάται από τον καθηγητή.

6.7.9 Αποκάλυψη της δυσλεξίας στους συμφοιτητές

Όλοι οι (8) συμμετέχοντες (100%) δήλωσαν ότι αποκάλυψαν τη δυσλεξία τους στους συμφοιτητές τους, τονίζοντας την **αποδοχή**: «*Δεν το κρύβω. Το έχω αποδεχτεί. Συζητάμε αρκετά και μιλάμε για τα προβλήματά μας*» (Σ5)· την αντιμετώπιση της **ντροπής**: «*Δεν κρύβω τίποτα και δε ντρέπομαι τώρα*» (Σ3)· την **αλληλοβοήθεια**: «*Ναι, έχω παρατηρήσει ότι είναι πιο καλοί μαζί μου. Δηλαδή με βοηθούν λίγο στις σημειώσεις ή κάπου που δυσκολεύομαι*» (Σ7) και τη **συνεργασία**: «*Γενικότερα συνεργαζόμαστε, όχι με τα παιδιά με δυσλεξία, με όλους.*» (Σ4)

6.7.10 Υποστηρικτικές πρακτικές ή διευκολύνσεις για τους φοιτητές με δυσλεξία

Στην ερώτηση αν υπάρχουν υποστηρικτικές πρακτικές ή διευκολύνσεις για τους φοιτητές με δυσλεξία στο τμήμα τους, πέντε (5) συμμετέχοντες (62,5 %) απάντησαν πως μόνο η **προφορική εξέταση** εφαρμόζεται αν και όχι από όλους τους καθηγητές: «*Η Γραμματεία μου είπε ότι θα εξετάζομαι προφορικά, αλλά οι καθηγητές μου είπαν αν θέλουν.*» (Σ7)

Ένας (1) φοιτητής θεωρεί πως υπάρχει **υποστήριξη στο εργαστήριο**, διότι οι καθηγητές έρχονται σε προσωπική επαφή με τον κάθε φοιτητή. Τρεις (3) φοιτητές (37,5%) είπαν πως υπάρχει περισσότερη **υποστήριξη από τους καθηγητές των παιδαγωγικών μαθημάτων**, οι οποίοι δίνουν περισσότερο χρόνο: «Ειδικά στα ψυχοπαιδαγωγικά μαθήματα, οι καθηγητές έχουν μεγαλύτερη κατανόηση για την προφορική εξέταση και τα λοιπά που έχουν σχέση με τη δυσλεξία. Σχετικά με τα υπόλοιπα μαθήματα, εξαρτάται από τον άνθρωπο, από το χαρακτήρα του ανθρώπου.» (Σ8)

6.7.11 Μέτρα ή πρακτικές που θα βοηθούσαν τους φοιτητές με δυσλεξία

Στην ερώτηση **ποια μέτρα ή πρακτικές θα βοηθούσαν τους φοιτητές με δυσλεξία στις σπουδές τους**, οι φοιτητές πρότειναν αρκετά μέτρα. Η **προφορική εξέταση** είναι το σημαντικότερο μέτρο, διότι όλοι οι (8) φοιτητές με δυσλεξία (100 %) θέλουν να παρέχεται απ' όλους τους καθηγητές: «*Η προφορική εξέταση είναι κάτι πολύ καλό, βοηθάει. Και ο καθηγητής βλέπει αν ξέρω ή αν έχω αντιγράψει από το διπλανό μου*» (Σ4). Η τεχνολογία θεωρείται ότι διευκολύνει τη μάθηση και πέντε (5) φοιτητές (62,5 %) ζητούν την **ενημέρωση του e-class** μετά από κάθε μάθημα με την ανάρτηση του σχετικού υλικού, όπως το βίντεο και οι σημειώσεις του μαθήματος, «*Το e-class να ενημερώνεται καθημερινά, να βάζει ασκήσεις, να βάζει ερωτήσεις. Να εξηγεί κάποια κομμάτια λίγο πάρα πάνω και να εξηγεί όσο πιο απλά μπορεί να το καταλάβει κι ένας δυσλεξικός.*» (Σ6)

Τέσσερις (4) φοιτητές (50 %) υποστηρίζουν ένθερμα ότι τα **βίντεο** τους βοηθούν πάρα πολύ να καλύψουν τα κενά και να εμπεδώσουν την ύλη καλύτερα με το δικό τους ρυθμό: «*Είναι πολύ σημαντικό να ξαναδώ το μάθημα με λίγο πιο αναλυτικά βήματα. Ή να δεις ένα μάθημα που έχεις χάσει, ένα μάθημα που δεν πρόλαβες να συγκρατήσεις πράγματα ... Εμείς θέλουμε πιο πολύ χρόνο. Είναι σημαντικό να καλύπτουμε και τα κενά για να μπορούμε να προχωράμε*» (Σ5), «*... θα 'βλεπα αυτό που δεν είχα καταλάβει ή ακόμα καλύτερα κάτι που έχω σημειώσει και δεν καταλαβαίνω. Αντί να στέλνω ερωτήσεις θα μπορούσα να δω το μάθημα, και τον καθηγητή να μη βασανίζομαι κι εγώ να το καταλάβω καλύτερα. Ανάρτηση βίντεο δεν κάνει κανέναν καθηγητή εκτός από έναν.*» (Σ7)

Πέντε (5) φοιτητές (62,5 %) πιστεύουν πως **οι καθηγητές** παίζουν πρωταγωνιστικό ρόλο και τρεις (3) από αυτούς (37,5%) προτείνουν **βελτίωση του επιπέδου των καθηγητών**: «Εάν εσύ σαν καθηγητής μου ρίξεις το επίπεδο, δεν πρόκειται ποτέ εγώ σα φοιτητής να το ανεβάσω... Εσύ σαν καθηγητής πρέπει να ανεβάσεις το επίπεδο γνώσης ...» (Σ4).

Ένας (1) φοιτητής θεωρεί σημαντική την **επιμόρφωση των καθηγητών για τη δυσλεξία** «Η εκπαίδευση των καθηγητών. Αυτό που δύσκολα έρχεται στους καθηγητές είναι η ευαισθητοποίηση και η μόρφωση περί αυτού του θέματος» (Σ2) και ένας (1) άλλος θεωρεί χρήσιμη την ενημέρωση των καθηγητών εκ των προτέρων για το ποιοι φοιτητές έχουν δυσλεξία.

Επιπλέον οι φοιτητές προτείνουν κι άλλα μέτρα, για παράδειγμα τέσσερις (4) φοιτητές (50 %) συνιστούν να υπάρχουν **περισσότεροι καθηγητές κυρίως στα εργαστήρια** «...γιατί είναι ένας καθηγητής και 10-12 φοιτητές. Δεν προλαβαίνει ο άνθρωπος... Ας πούμε να ήταν 2 καθηγητές και 4 βοηθοί» (Σ8), διότι πραγματοποιείται καλύτερη μάθηση «Στα εργαστήρια ναι μαθαίνω καλύτερα ... Στο μάθημα θεωρίας (που είμαστε περίπου τριάντα άτομα), χάνομαι λίγο.» (Σ1)

Τέσσερις (4) από τους συμμετέχοντες (50 %) θεωρούν πολύ καλή την ιδέα της **συμβουλευτικής των φοιτητών** και θα συμμετείχαν αν παρεχόταν κι από το δικό τους Πανεπιστήμιο «Θα δοκίμαζα τη συμβουλευτική να δω τι είναι, ναι» (Σ2). Τρεις (3) φοιτητές (37,5%) πιστεύουν πως τα φροντιστηριακά μαθήματα τους βοηθάνε πολύ: «Κάποια φροντιστηριακά μαθήματα. Πιο προσαρμοσμένο μάθημα στην τάξη ... θα ήταν καλύτερο και για τους συμφοιτητές μου, όχι μόνο για μένα» (Σ7), «Θα έπρεπε να υπάρχουν μικρά-μικρά τμήματα και οι καθηγητές να κάνουν μάθημα 1 ώρα ή μισή στους μαθητές με δυσλεξία για να τους βοηθάνε περισσότερο.» (Σ6)

Τρεις (3) επίσης φοιτητές (37,5%) νομίζουν ότι θα έπρεπε να επιτρέπεται **να ηχογραφούν το μάθημα** με ειδικά κασετοφωνάκια, διότι αυτός ο τρόπος θα τους βοηθούσε περισσότερο στα θεωρητικά μαθήματα «Τα ηχογραφημένα μαθήματα είναι ο μέγιστος τρόπος και μάλιστα το 'χα κάνει στα πρώτα έτη της σχολής, ηχογραφούσα τους καθηγητές και τους ξανάκουγα πάρα πολύ βοηθούσε.» (Σ2)

Επιπλέον, το καθένα από τα παρακάτω μέτρα συγκέντρωσε από (2) υποψηφιότητες: οι καλές **σημειώσεις** και οι καλές **παρουσιάσεις power point** «να είναι καλές και αναλυτικές οι σημειώσεις του καθηγητή με βοηθά πολύ, να έχω πινακάκια, όχι κάτι λυμένο, δηλαδή βήμα-βήμα πως γίνεται» (Σ5)· το **forum** με τις ερωτήσεις και απαντήσεις του καθηγητή και των φοιτητών «Πρέπει δηλ ο ίδιος ο διδάσκοντας να προωθήσει και το φόρουμ μέσα στο δικό του μάθημα οπότε μπορεί να εφαρμοστεί. (Σ8)»· και ο **περισσότερος χρόνος** στις εξετάσεις ή για τις εργασίες.

Επιπροσθέτως, μέτρα όπως το **ντοκιμαντέρ** «... μπορεί να 'χω παρακολουθήσει 1,2,3 ντοκιμαντέρ και να έχω πάρει όσες περισσότερες γνώσεις γίνεται.» (Σ8), οι **πρακτικές διδασκαλίες** (ΠΑΔ) καθώς κι η **χωριστή αίθουσα εξέτασης** έλαβαν από μία (1) προτίμηση το καθένα.

Ο Πίνακας 1 συνοψίζει τα αποτελέσματα για το ερώτημα «Μέτρα ή πρακτικές που θα βοηθούσαν τους φοιτητές με δυσλεξία».

Πίνακας 1.

Μέτρα ή πρακτικές που θα βοηθούσαν τους φοιτητές με δυσλεξία.

	Συχνότητα
Προφορική εξέταση	8
e-class	5
Καθηγητές	5
Βελτίωση του επιπέδου των καθηγητών	3
Επιμόρφωση καθηγητών για τη δυσλεξία	1
Ενημέρωση καθηγητών εκ των προτέρων για το ποιοι φοιτητές έχουν δυσλεξία	1
Εργαστήριο	4
Βίντεο	4
Συμβουλευτική	4
Φροντιστηριακά μαθήματα	3
Ηχογράφηση μαθημάτων	3
Forum	2

Σημειώσεις	2
Παρουσιάσεις (power point)	2
Περισσότερος χρόνος	2
Ντοκιμαντέρ	1
ΠΑΔ (πρακτικές διδασκαλίες)	1
Χωριστή αίθουσα εξέτασης	1

6.7.12 Στρατηγικές αντιμετώπισης της δυσλεξίας

Οι δυσλεξικοί φοιτητές ανέπτυξαν στρατηγικές για να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες που προκύπτουν λόγω της δυσλεξίας τους. Πέντε (5) συμμετέχοντες (62,5 %) ανέφεραν πως επεξεργάζονται την ύλη δημιουργώντας τις **δικές τους σημειώσεις**, «Σχεδιαγράμματα, υπέρ-κατά, bullets, 1-2-3. Ο υπολογιστής βοηθάει όταν κάνω εργασίες για τα ορθογραφικά, βοηθάει και στα αριθμητικά πάρα πολύ», (Σ4). Δύο (2) συμμετέχοντες είπαν πως τους βοηθάει όταν από τις σημειώσεις δημιουργούν **πινακάκια ή τυπολόγια**. Δύο (2) φοιτητές δήλωσαν πως απομνημονεύουν, κατανοούν, και μαθαίνουν καλύτερα αν **διαβάσουν πολλές φορές τις πληροφορίες και μετά τις ξαναγράψουν**, «Οπότε τη δεύτερη φορά τα θυμάμαι και τα ξέρω καλύτερα και κατανοώ αυτά που γράφω» (Σ6). Ένας (1) άλλος φοιτητής ανέφερε πως έχει πολύ καλή μνήμη και τον βοηθάει να μαθαίνει όταν **σημειώνει τα πιο σημαντικά**. Δύο (2) φοιτητές θεωρούν πως η **μελέτη εξωσχολικών βιβλίων** τόσο με θέματα της ειδικότητας όσο και η λογοτεχνία βοηθάει.

Όλοι οι (8) συμμετέχοντες (100 %) θεωρούν καλή εμπειρία την **ομαδική μελέτη**, αλλά βρίσκουν δυσκολίες στην εφαρμογή της, «θεωρώ ότι 2-3 μυαλά σκέφτονται πολλές φορές περισσότερα από ένα και μπορούν να είναι πιο παραγωγικά αλλά και αποτελεσματικά αλλά το πρόβλημα είναι ότι δεν εφαρμόζεται» (Σ3). Για το λόγο αυτό κατέληξαν να προτιμούν τις ατομικές εργασίες και την ατομική μελέτη, «Το έχω δοκιμάσει αλλά δεν έχει πετύχει, διότι η παρέα δεν θα κάτσει να συγκεντρωθεί.» (Σ7)

6.7.13 Μελλοντικά σχέδια

Οι φοιτητές κάνουν σχέδια και όνειρα τόσο για συνέχιση των σπουδών τους μετά το πανεπιστήμιο όσο και για επαγγελματική αποκατάσταση. Πέντε (5) συμμετέχοντες (62,5 %) που **σκέφτονται να ασχοληθούν και με την εκπαίδευση**, είπαν πως ίσως έχουν κάποιες δυσκολίες, αλλά αισθάνονται ότι γνωρίζουν πώς να βοηθήσουν τους μαθητές.

«Ξέρω πώς να οργανώσω το μάθημα έτσι ώστε να είναι κατανοητό από όλους» (Σ4).

«Νομίζω ότι το έχω δουλέψει, δηλαδή ίσως να είναι και καλύτερο γιατί τα παιδιά θέλουν αναλυτικές οδηγίες κι εγώ μόνο έτσι μπορώ να δουλέψω. Οπότε ίσως και να βοηθήσει τελικά.» (Σ5)

Στην ερώτηση **αν πιστεύουν ότι η δυσλεξία θα τους δημιουργήσει προβλήματα στο χώρο εργασίας**, οι συμμετέχοντες προέβλεψαν πως θα συναντήσουν κάποια προβλήματα, αλλά όλοι δήλωσαν αποφασισμένοι να τα αντιμετωπίσουν:

«Αν έχει κάποια έκθεση αναφοράς για τις διαδικασίες και τις μεθόδους που θ' ακολουθήσουμε πάνω στην εργασία, ένα κατάλογο υλικών, αυτό δε θα με δυσκολέψει... αλλά ξέρω όταν κάποιος βλέπει ένα γραπτό και δεν έχει ορθογραφία του φαίνεται λίγο περίεργο.» (Σ1)

«Κανείς γύρω μου δεν το καταλαβαίνει αν δεν τύχει να διαβάσω δυνατά κάτι. Ή αν δει κάποιο γραπτό μου που δεν το 'χω φτιάξει, δεν το 'χω μαγειρέψει... Πέρασα από το στρατό και δε το πήρε κανείς χαμπάρι.» (Σ8)

Στην ερώτηση **αν πιστεύουν ότι η δυσλεξία μπορεί να τους εμποδίσει από αυτό που θέλουν να κάνουν πραγματικά**, οι έξι (6) ή το (75 %) είπαν πως η δυσλεξία αν και «Μπορεί να μας καθυστερήσει από κάποια πράγματα». (Σ2), δεν θα είναι εμπόδιο τελικά:

«Δεν υπάρχει καμιά περίπτωση να μου εμποδίσει την επαγγελματική μου πορεία και δεν θα το αφήσω να με εμποδίσει επαγγελματικά.» (Σ6)

«Πιστεύω ότι η δυσλεξία μπορεί να κάνει να μην πάρω το πτυχίο μου οπότε συνεπάγεται κι αυτό. Αλλά νομίζω ότι αν καταφέρω να πάρω το πτυχίο μου θα βρω δουλειά.» (Σ5)

6.7.14 Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση

Στην ερώτηση **σε ποια πράγματα που έχουν σχέση με τις σπουδές σου είσαι καλός/καλή**, οι περισσότεροι φοιτητές δήλωσαν ότι είναι καλοί στα μαθήματα της ειδικότητά τους «Όταν κάτι μ' αρέσει εγώ εκεί βάζω και την ψυχή μου, τα δίνω όλα και τα καταφέρνω πολύ καλύτερα. Την αγαπώ πάρα πολύ την ειδικότητα του Πολιτικού Μηχανικού» (Σ3), τα οποία αν και είναι πολύ απαιτητικά, τους αρέσουν πολύ, «Οτιδήποτε έχει λίγη σκέψη, οτιδήποτε δυσκολεύει τους άλλους είναι αυτό που εγώ είμαι καλή.. Οτιδήποτε χρειάζεται φαντασία και είναι εκτός των πεπατημένων, εκεί είμαι καλή.» (Σ4)

Στην ερώτηση **«πώς νομίζεις ότι η δυσλεξία επηρέασε την αυτοπεποίθησή σου/την εμπιστοσύνη στον εαυτό σου»**, οι απαντήσεις είναι ανάμεικτες, άλλοτε είναι αρνητικές: «Όταν βλέπω ότι οι άλλοι καταλαβαίνουν κι εγώ δεν καταλαβαίνω αμέσως, λέω: είμαι χαζή, πέφτει πολύ η ψυχολογία μου. Βλέπεις ότι οι άλλοι προχωράνε, κι εσύ πρέπει να διαβάσεις, να κάνεις διπλό κόπο, να ξαναδιαβάσεις ...απογοητεύεσαι». (Σ5), «Η δυσλεξία δηλαδή σε κάνει να σκέφτεσαι πολλά πράγματα, σε πλημμυρίζει με συναισθήματα και τελικά κλείνεις στον εαυτό σου αντί να προλάβεις επικοινωνήσεις.» (Σ2)

Άλλοτε πάλι οι απαντήσεις είναι θετικές: «Νομίζω δεν την επηρέασε καθόλου. Απλώς μόνο ότι κουραζόμουν λίγο εύκολα με τα μαθήματα και μπορεί να τα παράταγα. Δεν είχα επιμονή πάνω στο διάβασμα. Τίποτα άλλο» (Σ1), «Νομίζω ότι ίσως μου έκανε καλό στο να καταλάβω το τι είμαι και να μου ανέβει η αυτοπεποίθηση κι άλλο.» (Σ6) Σε βάθος χρόνου όμως φαίνεται ότι η αυτοεκτίμηση σταθεροποιείται και βρίσκει τρόπους διεξόδου: «Υπήρχε η αίσθηση ότι αφού έχεις δυσλεξία, μην περιμένεις να κάνεις και πολλά. Ευτυχώς για μένα είχα τις εξωσχολικές δραστηριότητες που ήταν για μένα πολύ καλό. Ευτυχώς έφευγε όλο το άγχος εκεί.» (Σ4)

Τα **σχολικά χρόνια** είναι τα δυσκολότερα για την αυτοεκτίμηση του ατόμου:

«Πιστεύω την επηρέασε κάποια στιγμή, στο Γυμνάσιο Λύκειο, που υπήρχαν κάποια πικρόχολα σχόλια φίλων και άλλα» (Σ7), «Στα σχολικά χρόνια με επηρέασε ... στο γυμνάσιο αρνητικά γιατί ήξερα προκαταβολικά. Στο τέλος του γυμνασίου, πείσμων και στο Λύκειο προσπάθησα περισσότερο. Στο Λύκειο απέδωσα πολύ καλά » (Σ8)

Ιδιαίτερα μετά την επιτυχία στο πανεπιστήμιο, που θεωρείται ένα σημαντικό επίτευγμα η αυτοεκτίμηση βελτιώνεται: «Εδώ στο πανεπιστήμιο έχω δει κάποια πράγματα κι έχω ανοίξει τους ορίζοντές μου...» (Σ8), «... στο πανεπιστήμιο τώρα, προσπαθώ να μην μ' επηρεάζει τόσο πολύ. Να με κρατάει πίσω. Έκανα κάποιες φορές αρνητικές σκέψεις σίγουρα, αλλά προσπαθούσα συνεχώς να το ξεπερνάω με τη βοήθεια της οικογένειας.» (Σ7)

6.7.15 Θετικές πλευρές της δυσλεξίας

Τέσσερις (4) συμμετέχοντες (50 %) αναφέρουν πως η δυσλεξία δεν είναι ελάττωμα *«Τη δυσλεξία δεν πρέπει να την παίρνουμε σαν ελάττωμα. Είναι πολύ σημαντικό να προσπαθήσεις. Για μένα το να πάρω το πτυχίο μου θα με κάνει δύο φορές ευτυχισμένη σε σχέση με ένα άλλο παιδί»* (Σ5), αλλά αποτελεί κάτι διαφορετικό το οποίο μπορούν να αξιοποιήσουν. Άλλοι αναγνωρίζουν ένα διαφορετικό τρόπο σκέψης:

«Εγώ τα βλέπω αλλιώς.. δηλαδή το μυαλό μου τα συνθέτει διαφορετικά απ' ότι τα συνθέτει κάποιος άλλος. Κι αυτό είναι θετικό.» (Σ3)

Άλλοι πάλι πιστεύουν ότι η δυσλεξία είναι χάρισμα:

«Είναι κρίμα που μερικά παιδιά δε μπορούν να καταλάβουν ότι η δυσλεξία δεν είναι κάτι κακό αλλά είναι ένα χάρισμα το οποίο αν το καταφέρεις και το εκμεταλλευτείς σωστά θα κερδίσεις πολλά. Πολλά παιδιά δε λένε ότι έχουν δυσλεξία γιατί ντρέπονται.» (Σ6)

«Θεωρώ ότι η δυσλεξία είναι η αποκλίνουσα σκέψη, σκέφτομαι λίγο διαφορετικά. Μπορώ να ξεπεράσω τα πράγματα. Είναι και λίγο χάρισμα.. Στο χέρι μας είναι να χρησιμοποιήσουμε κάτι προς όφελός μας. Εγώ προσπαθώ να τη χρησιμοποιήσω προς όφελός μου.» (Σ4)

«Μπορώ να πω ότι χαίρομαι που μέσα από κάποια πράγματα είδα τι ακριβώς είναι η δυσλεξία. Πιστεύω ότι είναι χάρισμα να βλέπεις κάτι και σκέφτεται ένα, δύο, τρία πράγματα παρεμφερή. Μπορείς να σκεφθείς χιλιάδες.. Αλλά το χάρισμα γίνεται μειονέκτημα παράλληλα αν δε μπορείς να χειριστείς αυτά τα 1000 πράγματα και να τα χρησιμοποιήσεις για να βρεις λύσεις.» (Σ2)

Κεφάλαιο 7: Συζήτηση και Συμπεράσματα

7.1 Ευρήματα από τους καθηγητές

Σε ό,τι αφορά τους δεκαέξι καθηγητές της ποσοτικής μελέτης, στις γνώσεις για τη δυσλεξία η μεγάλη πλειοψηφία του 73.68% απάντησε σωστά, το 15.79% απάντησε λανθασμένα και το 10.53% απάντησε «δεν ξέρω». Το συγκεκριμένο δείγμα καθηγητών ήταν ένα σχετικά ομοιογενές δείγμα ως προς τις γνώσεις του για τη δυσλεξία, χωρίς σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών-γυναικών και των υπολοίπων ανεξάρτητων μεταβλητών της ηλικίας, των ετών υπηρεσίας, της εμπειρίας με τη δυσλεξία, ή του γνωστικού αντικείμενου.

Οι στάσεις κι οι αντιλήψεις των καθηγητών για τη δυσλεξία έδειξαν ότι μόνο ένας στους δέκα καθηγητές συμφωνούσε πως η διάγνωση δημιουργεί περισσότερα προβλήματα παρά λύνει (δύο στους δεκαεννιά). Ως προς την αποκάλυψη της δυσλεξίας, 11 καθηγητές (58%) θεωρούσαν πως οι φοιτητές με δυσλεξία πρέπει να δηλώνουν υποχρεωτικά το πρόβλημα της δυσλεξίας τους, ενώ οι υπόλοιποι 8 (42%) θεωρούσαν πως οι φοιτητές δεν είναι υποχρεωμένοι να τη δηλώνουν. Για τις ειδικές διευκολύνσεις στις εξετάσεις η συντριπτική πλειοψηφία των καθηγητών (90%) συμφώνησαν πως το εκπαιδευτικό προσωπικό οφείλει να παρέχει «ειδικές διευκολύνσεις» στους φοιτητές με δυσλεξία. Όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, υπέρ των διευκολύνσεων είναι και οι Taylor et al. (2009:147), που δείχνουν ότι με την παροχή των κατάλληλων ρυθμίσεων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση οι φοιτητές με δυσλεξία μπορούν να πετύχουν παρόμοια αποτελέσματα με τους συμφοιτητές τους χωρίς δυσλεξία.

Όλοι οι καθηγητές (100%) διαφώνησαν απολύτως ότι οι φοιτητές χρησιμοποιούν τη δυσλεξία σαν πρόσχημα ή ως δικαιολογία για να μην προσπαθούν. Επίσης, η συντριπτική πλειοψηφία (95%) διαφώνησαν με την άποψη ότι τα δυσλεξικά άτομα αποτυγχάνουν επαγγελματικά. Οι περισσότεροι καθηγητές διαφωνούσαν (74%) με την άποψη πως η δυσλεξία μπορεί να αποτελέσει δικαιολογία για το φοιτητή ώστε να πάψει να προσπαθεί, δε θεωρούσαν ότι η δυσλεξία συνδέεται με μειωμένη προσπάθεια από μέρους του φοιτητή και, αντίθετα, συμφωνούσαν ότι οι φοιτητές με

δυσλεξία έχουν τη δυνατότητα να σπουδάσουν οποιαδήποτε επιστήμη. Οι περισσότεροι καθηγητές συμφώνησαν επίσης (90%) ότι οι φοιτητές με δυσλεξία μπορούν να πετύχουν τις ίδιες ακαδημαϊκές επιδόσεις με τους συμφοιτητές τους. Οι περισσότεροι καθηγητές (89,5%) πίστευαν ότι έχουν τις γνώσεις και είναι ικανοί να προσφέρουν στήριξη στους φοιτητές με δυσλεξία στο γνωστικό τους αντικείμενο. Όλοι πλην ενός από τους καθηγητές (95%) εκτιμούσαν πως η τεχνολογία αποτελεί απαραίτητο βοήθημα για τη δυσλεξία.

Αναφορικά με το ίδιο το μάθημα, το 69% των καθηγητών διαφωνούσαν ότι πρέπει να αλλάζουν οι στόχοι και το περιεχόμενο τους μαθήματος για τους φοιτητές με δυσλεξία. Εδώ φαίνεται μια πιθανή τάση των καθηγητών να μην επιθυμούν προσαρμογές στην ύλη, το οποίο απαιτεί πρόσθετη δουλειά από μέρους τους. Ένα στατιστικά σημαντικό εύρημα ήταν ότι οι πιο έμπειροι καθηγητές (21-30 έτη) και όσοι ήταν μεσαίας εμπειρίας (11-20 έτη) δε συμφωνούσαν τόσο με το ότι πρέπει να αλλάζουν οι στόχοι και το περιεχόμενο του μαθήματος όσο οι νεότεροι (0-10 έτη). Οι καθηγητές με μικρότερη εμπειρία (0-10 έτη) συμφωνούσαν με την πρόταση που αφορά τη πρόοδο των δυσλεξικών φοιτητών, σε σχέση με τους εμπειρότερους (11-20 και 21-30 έτη).

Ιδιαίτερης σημασίας εύρημα είναι η άποψη των καθηγητών ότι δεν υπάρχει ενημέρωση για τη δυσλεξία στο ακαδημαϊκό προσωπικό του πανεπιστημίου (79%). Όπως είδαμε στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, οι Murray και Holmes (1997), Nolting (2000) και Farmer et al., (2002), υπογραμμίζουν την έλλειψη ενημέρωσης και εκπαίδευσης στο ακαδημαϊκό προσωπικό σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες (Σταμπολτζή και Πολυχρονοπούλου, 2007). Οι Quinlan et al. (2012) τονίζουν ότι πρέπει να παρέχεται στους καθηγητές επιμόρφωση για τις αναπηρίες, την ενσυναίσθηση, καθώς επίσης και ενημέρωση για την νομοθεσία με στόχο να βελτιώσουν το μαθησιακό περιβάλλον και την επίγνωσή τους σχετικά με τους τρόπους διευκόλυνσης των μαθησιακών αναγκών των φοιτητών. Οι Wadlington και Wadlington (2005) συνιστούν ότι στους εκπαιδευτικούς πρέπει να παρέχονται επίσημες κι ανεπίσημες εκπαιδευτικές εμπειρίες επαφής με την δυσλεξία μέσω προσομοιώσεων, καθώς και παρατήρησης κι εποπτείας δυσλεξικών ατόμων.

Κατά τους Cameron και Nunkoosing (2012) είναι σημαντικό η εκπαίδευση/κατάρτιση των καθηγητών να συμπεριλαμβάνει και την προσωπική εμπειρία από την επαφή και διδασκαλία δυσλεξικών φοιτητών. Οι καθηγητές που έχουν εμπειρίες με άτομα με δυσλεξία χαρακτηρίστηκαν ως «θετικοί» κι «ενεργοί» και θεωρούνται προσιτοί από τους φοιτητές. Οι Wadlington et al. (2008) συμπεραίνουν πως η προσομοίωση «Βάλτε τον εαυτό σας στα παπούτσια ενός δυσλεκτικού» συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αυξάνοντας την αναστοχαστική πρακτική, την ενσυναίσθηση, καθώς και τις προσωπικές συνδέσεις με τον εαυτό τους και με τους μαθητές τους. Επιπροσθέτως οι Griffiths et al. (2010) προτείνουν τη δημιουργία ενός δυναμικού μοντέλου, το οποίο συνδυάζει τη συνεχή εκπαίδευση/κατάρτιση των καθηγητών του πανεπιστημίου και της πρακτικής άσκησης στην ειδική αγωγή και τη συνεργασία τόσο με τους φοιτητές με ειδικές ανάγκες όσο και μεταξύ πανεπιστημίων και φορέων τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο.

Η συντριπτική πλειοψηφία των καθηγητών (95%) δεν είχε υψηλές προσδοκίες από τους φοιτητές με δυσλεξία. Ένα από τα θέματα που ανέδειξαν οι δυσλεξικοί εκπαιδευτικοί στην έρευνα των Farmer et al. (2002) ήταν ότι θεωρούσαν λανθασμένη την στάση των εκπαιδευτικών τους στο σχολείο να θέτουν τον πήχη χαμηλότερα τόσο στις προσδοκίες όσο και στις επιδόσεις των δυσλεξικών μαθητών. Γι' αυτό προτείνουν ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν υψηλές προσδοκίες απ' όλους τους μαθητές.

Σχετικά με την άποψη κατά πόσο πρέπει το εκπαιδευτικό προσωπικό να έχει ελευθερία να αποφασίζει για τις διευκολύνσεις των φοιτητών με δυσλεξία, η πλειοψηφία των καθηγητών (68%) διαφώνησε. Ως προς την ακαδημαϊκή πρόοδο των φοιτητών με δυσλεξία, το 74% των καθηγητών συμφώνησαν πως με το πέρασμα των χρόνων οι φοιτητές με δυσλεξία σημειώνουν πρόοδο στις σπουδές τους. Οι νεότεροι καθηγητές, ηλικίας 30-39, πίστευαν σε μικρότερο βαθμό πως τα δυσλεξικά άτομα αποτυγχάνουν επαγγελματικά σε σχέση με τις άλλες δύο ηλικιακές ομάδες (40-49 και 50-59), και αυτό το εύρημα ήταν στατιστικά σημαντικό. Οι καθηγητές με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας (0-10 και 11-20 έτη) συμφωνούσαν με την πρόταση ότι οι δυσλεξικοί μπορούν να σπουδάσουν οποιαδήποτε επιστήμη. Οι καθηγητές με εμπειρία 21-30 έτη δε θεωρούσαν τους δυσλεξικούς αρκετά ικανούς για οποιαδήποτε

επιστήμη. Επίσης οι καθηγητές με λιγότερα χρόνια εμπειρίας (0-10 και 11-20 έτη) συμφωνούσαν πως *οι δυσλεξικοί φοιτητές μπορούν να πετύχουν ισάξιες ακαδημαϊκές επιδόσεις με τους μη δυσλεξικούς*, άποψη που δε δέχονται οι παλαιότεροι σε εμπειρία καθηγητές (21-30 έτη).

Σε ένα ακόμα στατιστικά σημαντικό εύρημα, οι έμπειροι καθηγητές δέχονταν περισσότερο την άποψη της επαγγελματικής αποτυχίας σε σύγκριση με αυτούς που δεν έχουν εμπειρία με δυσλεξικούς φοιτητές. Οι καθηγητές των επιστημών του ανθρώπου πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι τα άτομα με δυσλεξία αποτυγχάνουν επαγγελματικά σε σχέση με τους καθηγητές των υπολοίπων επιστημών που το πιστεύουν λιγότερο. Ως προς την αλλαγή στόχων και περιεχομένου του μαθήματος, εδώ η τάση είναι αντίθετη: οι καθηγητές των επιστημών του ανθρώπου συμφωνούν περισσότερο με αυτή την αντίληψη σε σύγκριση με τους υπόλοιπους από μη παιδαγωγικές-ψυχολογικές επιστήμες.

Η διερεύνηση των τεχνικών για τη διδασκαλία των φοιτητών με δυσλεξία έγινε με ανοικτού τύπου ερώτηση και από την ομαδοποίηση των απαντήσεων προκύπτει ότι 5 καθηγητές έδιναν έμφαση στην επανάληψη βασικών σημείων του μαθήματος· όπως επίσης στις ΤΠΕ· 4 καθηγητές χρησιμοποιούσαν διαγράμματα-εικόνες εποπτικό· καθώς επίσης υλικό-εικόνα και χρώμα. Λέξεις-κλειδιά χρησιμοποιούσαν 3 καθηγητές και από 2 καθηγητές χρησιμοποιούσαν: ακουστικά βοηθήματα-μαγνητοφωνημένη περίληψη· επεξήγηση-σημαντικά σημεία· ενθάρρυνση, επιβράβευση· εστίαση στο άτομο, ενίσχυση της αυτοεκτίμησης. Την προσαρμοσμένη διδασκαλία· την ατομική βοήθεια για επίλυση ασκήσεων με λυμένες ασκήσεις καθώς επίσης και την ενημέρωση από ειδικούς χρησιμοποιούν από 1 καθηγητής. Η υπομονή, επιμονή, κατανόηση, επικοινωνία, αποδοχή χρησιμοποιούνται από 2 καθηγητές και οι στρατηγικές που αφορούν την ψυχοσυναισθηματική στήριξη προς το άτομο από 3 καθηγητές.

Όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία, στην έρευνα των Farmer et al. (2002) οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι δυσλεξικοί εκπαιδευτικοί στην τάξη είναι η πολύ καλή τους προετοιμασία, ο καταγισμός ιδεών, τα υποδείγματα μαθημάτων καθώς κι ότι εξέθεταν τον εαυτό τους ως ρόλο-πρότυπο σε κάποιες δραστηριότητες. Επίσης οι Burns και Bell (2010) αναφέρουν πως οι δυσλεξικοί καθηγητές τριτοβάθμιας

εκπαίδευσης του δείγματός τους με εργαλείο τους τη δυσλεξία χρησιμοποίησαν τις εμπειρίες τους για να διδάξουν στους φοιτητές τους διάφορες στρατηγικές αντιμετώπισης και να τους κινητοποιήσουν προς την επιτυχία, σε συνδυασμό με τη δημιουργία κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος στην τάξη. Σε μία τάξη, στην οποία επικρατούσε φιλική και περιεκτική ατμόσφαιρα σε συνδυασμό με την ενσυναίσθηση και την κατανόηση που έδειχνε ο εκπαιδευτικός προς τους φοιτητές, παρατηρήθηκε ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας. Οι Σταμπολτζή και Πολυχρονοπούλου (2007) αναφέρουν πως οι καθηγητές τροποποιούν τη διδασκαλία τους ώστε να κάνουν χρήση των πολυαισθητηριακών μεθόδων π.χ. του powerpoint και μεγάλων γραμματοσειρών. Επίσης θεωρούν σημαντικό να επισημαίνουν και να γράφουν στον πίνακα ή στην παρουσίασή τους, τους στόχους και τα κύρια σημεία της ενότητας, να κάνουν παραφράσεις και να δίνουν παραδείγματα και σημειώσεις.

Στις ερευνητικές υποθέσεις που εξετάστηκαν, οι απαντήσεις των καθηγητών στο ερωτηματολόγιο δεν βρέθηκαν να επηρεάζονται από το φύλο τους (H1), ενώ και οι γνώσεις των καθηγητών για τη δυσλεξία δεν επηρεάζονταν ούτε από τα δημογραφικά ούτε και από τα επαγγελματικά τους χαρακτηριστικά (H6). Από την άλλη πλευρά, όπως είδαμε η ηλικία επιδρούσε στο ερώτημα της επαγγελματικής αποτυχίας των δυσλεξικών φοιτητών (H2), και το γνωστικό αντικείμενο επιδρούσε στις απαντήσεις των καθηγητών σε ότι αφορά στην επαγγελματική αποτυχία αλλά και στην ανάγκη αλλαγής στόχων και περιεχομένου του μαθήματος υπέρ των δυσλεξικών φοιτητών (H3). Παράλληλα, η εργασιακή εμπειρία επιδρούσε σε τέσσερα ερωτήματα και συγκεκριμένα στην πρόοδο των δυσλεξικών φοιτητών, στην ικανότητά τους να σπουδάσουν οποιαδήποτε επιστήμη και να πετύχουν ισάξιες ακαδημαϊκές επιδόσεις με τους μη δυσλεξικούς, καθώς και κατά πόσο οι καθηγητές πρέπει να αλλάζουν τους στόχους και το περιεχόμενο του μαθήματος (H4). Δεδομένου, ωστόσο, του πολύ μικρού αριθμού των εχόντων εμπειρία από 21 έως 30 χρόνια, οι όποιες παρατηρούμενες διαφορές δεν θα μπορούσαν να θεωρηθούν ότι αντιπροσωπεύουν τον γενικό πληθυσμό των καθηγητών. Τέλος, είδαμε πως η εμπειρία στη διδασκαλία σε δυσλεξικούς φοιτητές επηρεάζει την άποψη των καθηγητών σχετικά με το ερώτημα της επαγγελματικής αποτυχίας των φοιτητών με δυσλεξία (H5).

7.2 Ευρήματα από τους φοιτητές

Σε ότι αφορά την ανίχνευση της δυσλεξίας στην παρούσα μελέτη (με βάση το ερωτηματολόγιο των Smythe και Everatt, 2002), όπως ήταν αναμενόμενο οι δυσλεξικοί φοιτητές συγκέντρωσαν υψηλότερο μέσο όρο σε σύγκριση με τους μη δυσλεξικούς. Οι δυσλεξικοί φοιτητές είχαν επίσης μεγαλύτερες δυσκολίες οπτικής επεξεργασίας όταν διάβαζαν από τους μη δυσλεξικούς, γεγονός που συνδέεται με τη δυσλεξία, και το εύρημα αυτό ήταν στατιστικά σημαντικό.

Μια άλλη παράμετρος που φαίνεται να ξεχωρίζει τους δυσλεξικούς από τους μη δυσλεξικούς φοιτητές είναι η στατιστικά σημαντική διαφορά στην επίδοσή τους στο δημοτικό σχολείο. Οι δυσλεξικοί είχαν σημαντικά κατώτερες επιδόσεις σε σύγκριση με τους μη δυσλεξικούς στα χρόνια του δημοτικού. Επίσης στατιστικά σημαντική διαφορά παρατηρείται στις γραπτές δεξιότητες των δυσλεξικών φοιτητών στο δημοτικό σε σχέση με τους μη δυσλεξικούς. Εν τω μεταξύ στο γυμνάσιο και το λύκειο δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε αυτό το θέμα και συμπεραίνεται ότι στο δημοτικό τα παιδιά έχουν πιο έντονες διαφορές από τους συμμαθητές τους. Με την πάροδο της ηλικίας και την εκπαίδευση, αμβλύνονται οι διαφορές σταδιακά (τουλάχιστον στο συγκεκριμένο δείγμα φοιτητών), δηλαδή αντισταθμίζονται κάποιες από τις δυσκολίες τους.

Στατιστικά σημαντικό ήταν επίσης το εύρημα πως οι δυσλεξικοί φοιτητές έχουν στο πανεπιστήμιο περισσότερο άγχος από τους μη δυσλεξικούς, ενώ επίσης σημαντικό ήταν το αποτέλεσμα πως οι δυσλεξικοί διαφέρουν και στο πανεπιστήμιο ως προς τις δεξιότητες γραφής συγκρινόμενοι με τους μη δυσλεξικούς φοιτητές.

Όσον αφορά τον τρόπο μάθησης (μαθησιακό στυλ) των φοιτητών του δείγματος, οι δυσλεξικοί φοιτητές της μελέτης ήταν κυρίως κιναισθητικοί και ακουστικοί τύποι. Οι μη δυσλεξικοί φοιτητές ήταν κυρίως οπτικοί και μεικτοί τύποι. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με την έρευνα των Stampoltzis et al. (2010) σύμφωνα με την οποία οι δυσλεξικοί προτιμούν τον κιναισθητικό τύπο μάθησης, ενώ οι μη δυσλεξικοί τον οπτικό τύπο.

Από τις συσχετίσεις που πραγματοποιήθηκαν είδαμε ότι όσο ψηλότερη είναι η βαθμολογία στο ερωτηματολόγιο ανίχνευσης δυσλεξίας, τόσο ανεβαίνει και η βαθμολογία στο ερωτηματολόγιο οπτικών δυσκολιών και στο συνολικό ερωτηματολόγιο οπτικών δυσκολιών. Το ερωτηματολόγιο ανίχνευσης δυσλεξίας είχε αρνητική σχέση με την επίδοση στο δημοτικό, ενώ θετική σχέση βρέθηκε να υπάρχει ανάμεσα στο ερωτηματολόγιο ανίχνευσης δυσλεξίας και στη μεταβλητή του άγχους στο πανεπιστήμιο. Και το συνολικό ερωτηματολόγιο οπτικών δυσκολιών έχει θετική συσχέτιση με τη μεταβλητή άγχος στο πανεπιστήμιο.

Η επίδοση στο δημοτικό είχε θετική σχέση με την ικανότητα γραπτού λόγου στο δημοτικό, αλλά και με την επίδοση στο γυμνάσιο, ενώ η επίδοση στο γυμνάσιο είχε θετική σχέση με την ικανότητα γραπτού λόγου στο δημοτικό. Η επίδοση στο λύκειο είχε μια θετική σχέση με την κοινωνική αυτοεκτίμηση. Περαιτέρω, η ικανότητα γραπτού λόγου στο δημοτικό είχε θετική σχέση με την ικανότητα γραπτού λόγου στο γυμνάσιο, καθώς και με την ικανότητα γραπτού λόγου στο πανεπιστήμιο. Με την ικανότητα γραπτού λόγου στο πανεπιστήμιο σχετιζόταν θετικά και η ικανότητα γραπτού λόγου στο γυμνάσιο. Ακόμα, η ικανότητα γραπτού λόγου στο λύκειο αλλά και η κοινωνική αυτοεκτίμηση είχαν θετική σχέση με την επίδοση στο λύκειο σε σύγκριση με τους συμμαθητές.

Το άγχος στο πανεπιστήμιο είχε αρνητική σχέση με την προσωπική αυτοεκτίμηση, γεγονός που φανερώνει πως, όσο περισσότερο άγχος υπάρχει στο πανεπιστήμιο, τόσο χαμηλότερη είναι η προσωπική αυτοεκτίμηση. Όπως είδαμε νωρίτερα, οι Riddick et al. (1999) τονίζουν πως η ομάδα των δυσλεξικών φοιτητών που μελέτησαν κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση αισθανόταν περισσότερο άγχος και λιγότερη ικανότητα στις γραπτές εργασίες από την ομάδα ελέγχου. Υπογραμμίζουν δε πως οι αρνητικές μνήμες των σχολικών χρόνων επηρέαζαν τον τρόπο που αισθάνονταν και εκτελούσαν τις διάφορες εργασίες βασικού εγγραμματισμού. Στο πανεπιστήμιο, δεν παρατηρήθηκε σημαντική διαφορά στο άγχος ανάμεσα στις δύο ομάδες· πολλοί δυσλεξικοί φοιτητές αντιλαμβάνονταν το πανεπιστήμιο ως συμπαθητικό περιβάλλον, όμως αξιολόγησαν τους εαυτούς τους λιγότερο ικανούς στην ακαδημαϊκή τους επίδοση και στις γραπτές εργασίες.

Στην παρούσα έρευνα, η συνολική αυτοεκτίμηση είχε θετική σχέση με τις επιμέρους αυτοεκτιμήσεις, δηλαδή τη γενική αυτοεκτίμηση, την κοινωνική αυτοεκτίμηση και την προσωπική αυτοεκτίμηση. Επιπρόσθετα, η γενική αυτοεκτίμηση είχε θετική σχέση με την κοινωνική αυτοεκτίμηση και την προσωπική αυτοεκτίμηση. Οι Σταμπολτζή και Πολυχρονοπούλου (2008) τονίζουν πως οι φοιτητές δείχνουν ρεαλισμό στην αντιμετώπιση των δυσκολιών τους κι αξιολογούν τη φοίτησή τους στο πανεπιστήμιο πιο θετική σε σχέση με αυτή στο σχολείο. Πιθανόν οι αρνητικές σχολικές εμπειρίες σε συνδυασμό με τις απαιτήσεις του πανεπιστημίου να έχουν επίδραση στη χαμηλή αυτοεκτίμηση ή/και στο υψηλό άγχος που ίσως εμφανιστεί.

Στις τέσσερις ερευνητικές υποθέσεις που εξετάστηκαν στην ποσοτική ανάλυση των απαντήσεων των φοιτητών, επιβεβαιώθηκε το αναμενόμενο εύρημα πως οι δυσλεξικοί και οι μη δυσλεξικοί φοιτητές διέφεραν στατιστικά σημαντικά στην ανίχνευση της δυσλεξίας, αλλά και στις δυσκολίες της οπτικής επεξεργασίας, που ήταν υψηλότερες για τους δυσλεξικούς φοιτητές, σε σύγκριση με τους μη δυσλεξικούς φοιτητές (H7). Οι φοιτητές με δυσλεξία δεν βρέθηκαν να διαφέρουν στατιστικά σημαντικά από τους φοιτητές χωρίς δυσλεξία στη βαθμολογία της αυτοεκτίμησης (H9), ενώ στην υπόθεση H10 τα μαθησιακά στυλ των φοιτητών με δυσλεξία (κιναισθητικό και ακουστικό) ήταν πράγματι διαφορετικά από τα αντίστοιχα των φοιτητών χωρίς δυσλεξία (οπτικό και μεικτό).

Τέλος, βρέθηκαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους δυσλεξικούς και στους μη δυσλεξικούς φοιτητές σε τέσσερα ακαδημαϊκά κι επαγγελματικά χαρακτηριστικά, συγκεκριμένα στο άγχος στο πανεπιστήμιο, στην ικανότητα γραπτού λόγου στο πανεπιστήμιο, στην επίδοση στο δημοτικό σχολείο και στην επίδοση στις γραπτές δεξιότητες του δημοτικού σχολείου (H8). Επειδή δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην επίδοσή τους στο γυμνάσιο και λύκειο, συμπεραίνουμε ότι στα χρόνια του δημοτικού οι διαφορές των δυσλεξικών φοιτητών από τους συμμαθητές τους είναι πιο έντονες. Με την πάροδο της ηλικίας και την εκπαίδευση, οι διαφορές σταδιακά αμβλύνονται (τουλάχιστον στο συγκεκριμένο δείγμα φοιτητών). Με άλλα λόγια, κάποιες από τις δυσκολίες μοιάζουν να αντισταθμίζονται.

7.3 Ευρήματα από τις συνεντεύξεις των φοιτητών

Τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων ομαδοποιήθηκαν σε 15 θεματικούς άξονες, και αυτός είναι ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζονται εδώ. Οι θεματικοί άξονες επισημαίνονται με υπογράμμιση.

Οι Σχολικές Εμπειρίες των φοιτητών εστιάζονταν στις δυσκολίες που αντιμετώπισαν, επισημαίνοντας ότι τα ορθογραφικά λάθη ήταν η μεγαλύτερη δυσκολία όλων, καθώς επίσης η αδυναμία τους στο γραπτό λόγο κι ο αυξημένος χρόνος που έπρεπε να μελετούν τα γλωσσικά κυρίως μαθήματα για να ανταποκριθούν. Πολύ καλύτερες επιδόσεις είχαν οι περισσότεροι συμμετέχοντες στα μαθηματικά, αν και ήταν πιθανό να μπέρδευαν τους αριθμούς ή τη σειρά των αριθμών ή να έκαναν αριθμητικά λάθη. Οι φοιτητές δεν αναφέρουν αρνητικές σχολικές εμπειρίες, αλλά αισθάνονταν ότι δυσκολεύονταν κι ότι οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν πολύ υποστηρικτικοί τα χρόνια πριν τη διάγνωση της δυσλεξίας τους, σε σχέση με το Λύκειο.

Όπως επισημάνεται στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα των Farmer et al. (2002), οι οποίοι ήταν εκπαιδευτικοί, βίωσε αρνητικές σχολικές εμπειρίες τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι οποίες κατέστησαν ένα ισχυρό κίνητρο για να γίνουν εκπαιδευτικοί προκειμένου να βοηθήσουν ώστε μαθητές τους να έχουν καλύτερες εκπαιδευτικές εμπειρίες από τις δικές τους. Παρομοίως, σύμφωνα με τις Stampoltzis et al. (2010), ένας μεγάλος αριθμός δυσλεξικών φοιτητών, βίωσε αρνητικές εμπειρίες στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Παράλληλα, οι δυσλεξικοί κατέταξαν τους εαυτούς τους χαμηλότερα σε μία κλίμακα από 1 ως το 5 συγκρινόμενοι με τους μη δυσλεξικούς, στην επίδοση στα σχολεία της πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Stampoltzis et al., 2010).

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα του Bruce (1983) έζησαν επίσης αρνητικές σχολικές εμπειρίες λόγω της έλλειψης κατάλληλων διορθωτικών μέτρων στα σχολεία και της προκατάληψης του προσωπικού ως προς την ιδέα της δυσλεξίας. Με τον ίδιο τρόπο, οι φοιτητές στην έρευνα των Stampoltzis και Polychronopoulou (2009) αναφέρουν τις αρνητικές εμπειρίες τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι οποίες επηρέασαν το αυτοσυναίσθημά τους· θυμούνται την αμηχανία, την αναστάτωση καθώς επίσης και

την υπομονή κι επιμονή που αισθάνονταν, αλλά και καλύτερες εμπειρίες από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επιπλέον, στην έρευνα της Michail (2010) οι φοιτητές του δείγματος κατά τα σχολικά χρόνια αναφέρουν τη δυσλεξία ως αιτία των χαμηλών σχολικών επιδόσεων καθώς και για την αρνητική στάση των εκπαιδευτικών λόγω του ότι δεν γνώριζαν για τη δυσλεξία τους. Από την άλλη μεριά, οι φοιτητές δηλώνουν θετικές εμπειρίες από στο πανεπιστήμιο κι αποδοχή της ετικέτας της δυσλεξίας.

Υποστήριξη από τους Καθηγητές τους στο Λύκειο, με παροχή επιπλέον εξηγήσεων, σημειώσεων και ενδιαφέροντος από κάποιους καθηγητές, ανέφεραν 5 στους 8 συμμετέχοντες (62,5%). Ένας είπε πως δεν βοηθούσαν όλοι οι καθηγητές και δύο είπαν πως δεν είχαν υποστήριξη στο Λύκειο. Όλοι οι συμμετέχοντες εξετάστηκαν προφορικά στις πανελλαδικές εξετάσεις.

Οι 5 στους 8 συμμετέχοντες (62,5%) δήλωσαν πως η Δυσλεξία είχε πράγματι Σταθεί Εμπόδιο στη Σχολική τους Πορεία. Από την άλλη πλευρά, η πλειοψηφία των φοιτητών (7 στους 8) ή το (87,5%) επισήμανε ότι η δυσλεξία δεν τους εμπόδιζε στη δημιουργία φιλιών. Ένας μόνο φοιτητής ανέφερε πως η δυσλεξία επηρέασε τις φιλίες του, αν κι όχι έντονα. Το εύρημα αυτό συμφωνεί μ' αυτό των Stampoltzis και Polychronopoulou (2009), οι οποίες τονίζουν πως η πλειοψηφία των φοιτητών τους δεν συνάντησε προβλήματα στις φιλικές σχέσεις. Αλλά και σύμφωνα με τα ευρήματα των (Tops et al., 2013) οι φοιτητές με δυσλεξία δεν αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους διαφορετικά συγκρινόμενοι με τους συνομηλίκους τους χωρίς δυσλεξία, επιπροσθέτως φαίνονται ανθεκτικότεροι να αντιμετωπίζουν πρόσθετες προκλήσεις παρά τις απογοητευτικές καταστάσεις που υπάρχουν μερικές φορές.

Όλοι οι (8) συμμετέχοντες (100%) επισήμαναν την απεριόριστη Στήριξη της Οικογένειάς τους κι ιδιαίτερα αυτή των γονιών τους, εύρημα το οποίο συμφωνεί με αυτό της Michail (2010), όπου υπογραμμίζεται ο σημαντικός ρόλος στη ζωή των φοιτητών της οικογένειας και κυρίως των μητέρων, όπως επίσης και με το εύρημα των Stampoltzis και Polychronopoulou (2009) που αναφέρουν πως όλοι οι φοιτητές επεσήμαναν την υποστήριξη που τους παρείχε η οικογένειά τους. Επιπλέον, όλοι οι (8) φοιτητές (100%) είπαν πως δεν αντιμετώπισαν ιδιαίτερα προβλήματα εξαιτίας της δυσλεξίας τους, ωστόσο θυμήθηκαν το θέμα της μελέτης στο σπίτι και το άγχος

της οικονομικής επιβάρυνσης που προκαλούσε η μαθησιακή υποστήριξη της δυσλεξίας.

Οι Δυσκολίες στο Πανεπιστήμιο που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές αφορούν κατά πρώτον αυτές που σχετίζονται με τις προσωπικές τους ιδιαιτερότητες, όπως η λήψη σημειώσεων, η ορθογραφία, καθώς και η συγγραφή και η σύνταξη των εργασιών. Κατά δεύτερον οι δυσκολίες σχετίζονται με την αδυναμία του ιδρύματος και του εκπαιδευτικού συστήματος, και αφορούν τις εξετάσεις, τα συναισθήματα που εγείρονται από την αρνητική κριτική κι απόρριψη των φοιτητών, τα μαθήματα της ειδικότητας, τις εξετάσεις και το μεγάλο αριθμό φοιτητών που παρακολουθούν την παράδοση των μαθημάτων. Αυτές οι δυσκολίες αναφέρονται και στη βιβλιογραφία, συγκεκριμένα κάποιες από τις δυσκολίες των φοιτητών του δείγματος κι ιδιαίτερα οι γραπτές εργασίες και η λήψη σημειώσεων έχουν επισημανθεί κι από άλλους ερευνητές, όπως τους Gilroy και Miles (1996). Επίσης, οι McLoughlin et al. (1994) επεσήμαναν δυσκολίες στην ορθογραφία καθώς και την οργάνωση της εργασίας, ενώ οι Riddick et al. (1997) τονίζουν τις δυσκολίες του γραπτού λόγου όπως την μη διατήρηση της έννοιας των κειμένων, την παραγωγή ασύνδετης γραπτής εργασίας λόγω του χαμένου κομματιού των διαδοχικών πληροφοριών και την αναποτελεσματική επιλογή των κατάλληλων σημείων για τις εξετάσεις (Mortimore και Crozier, 2006:237).

Παρομοίως, τα βασικότερα προβλήματα των φοιτητών, με τις Σταμπολτζή και Πολυχρονοπούλου (2008), είναι οι δυσκολίες του γραπτού λόγου κι η ορθογραφία. Επίσης, οι Aboudan et al. (2011) αναφέρουν ότι οι φοιτητές του δείγματός τους είχαν δυσκολίες με τη λήψη σημειώσεων, την εκπόνηση των γραπτών τους εργασιών, καθώς και με την ανάγνωση, τη γραφή, την κατανόηση, την αριθμητική. Επιπροσθέτως, τα ευρήματα της έρευνας των (Mortimore και Crozier, 2006:237) αναφέρονται στη μεγάλη προσπάθεια που καταβάλλουν οι δυσλεξικοί φοιτητές ώστε να συμβαδίσουν με τους συμφοιτητές τους, διότι αντιμετωπίζουν δυσκολίες με τη λήψη σημειώσεων, την οργάνωση γραπτών εργασιών, τη γραπτή έκφραση των ιδεών τους, καθώς επίσης και με την παρακολούθηση των διαλέξεων και την οργάνωση και τον σχεδιασμό.

Όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία, η Michail (2010) επισημαίνει κι αυτή πως μεγαλύτερες δυσκολίες ήταν η διαχείριση του χρόνου μελέτης και η γραπτή έκφραση των εργασιών τους. Οι φοιτητές χρειάζονταν περισσότερο χρόνο για τη μελέτη και την κατανόηση της ύλης του κάθε μαθήματος κι έπρεπε να εργάζονται 2 φορές σκληρότερα για να προλάβουν τις χρονικές προθεσμίες υποβολής των εργασιών. Επίσης αισθάνθηκαν ότι η δυσλεξία αποτελεί σημαντική δυσκολία για τη γραπτή έκφραση των σκέψεών τους στο χαρτί καθώς οι δεξιότητες γραφής τους δεν πληρούσαν τα πρότυπα με αποτέλεσμα να συγκεντρώνουν κατώτερες βαθμολογίες. Οι συμμετέχοντες φοιτητές στην έρευνα των Mullins και Preyde (2013:151) δήλωσαν ότι λόγω της αόρατης δυσκολίας τους έπρεπε να καταβάλλουν τεράστια προσπάθεια, καθώς και ότι δεν κατάφερναν να τελειώνουν τις εργασίες τους στις προβλεπόμενες προθεσμίες κι αναγκάζονταν να ζητούν παρατάσεις. Τέλος οι Riddick et al. (1999) καταλήγουν στο συμπέρασμα πως οι δυσλεξικοί φοιτητές της έρευνάς τους πιστεύουν ότι έχουν γλωσσικά προβλήματα και πασχίζουν να διεκπεραιώσουν τις γραπτές τους εργασίες.

Η Στάση των Καθηγητών απέναντι στη Δυσλεξία, εξαρτάται από τον χαρακτήρα του καθηγητή, σύμφωνα με το 50% των φοιτητών (4 στους 8), ενώ 2 στους 8 συμμετέχοντες πίστευαν πως οι καθηγητές έχουν αδιάφορη στάση. Επίσης, το 50% των φοιτητών (4 στους 8) θεωρούσαν ότι οι καθηγητές των παιδαγωγικών διαθέτουν περισσότερη ευαισθησία με το θέμα της δυσλεξίας ζητώντας από τους φοιτητές να την αποκαλύψουν. Οι φοιτητές τόνισαν ότι δεν παρέχουν όλοι οι καθηγητές τη διευκόλυνση της προφορικής εξέτασης. Μία άλλη φοιτήτρια ανέφερε πως οι καθηγητές είναι ενημερωμένοι για τη δυσλεξία, αλλά θέλουν να κατανοήσουν οι δυσλεξικοί φοιτητές ότι θα πρέπει να ανταποκρίνονται στα μαθήματα στον ίδιο βαθμό με τους υπόλοιπους φοιτητές, διότι στην αγορά εργασίας δεν θα παρέχονται στα δυσλεξικά άτομα διευκολύνσεις. Το 75% (6 στους 8) φοιτητές δήλωσαν πως η στάση των καθηγητών στο πανεπιστήμιο ήταν χειρότερη σε σχέση με Λύκειο. Ένας φοιτητής ισχυρίστηκε πως η στάση των καθηγητών στο πανεπιστήμιο ήταν καλύτερη κι ένας άλλος ότι αυτή εξαρτάται από τον καθηγητή.

Παρομοίως, οι φοιτητές με αόρατες ειδικές ανάγκες, στην έρευνα των Mullins και Preyde (2013:154), ανέφεραν πως η παρουσία εμποδίων έκανε την πανεπιστημιακή τους εμπειρία δύσκολη. Τα αιτήματά τους για επιπλέον διευκολύνσεις, όπως

ενδιάμεσες εξετάσεις, πρόχειρα διαγωνίσματα και παράταση των εργασιών, συναντούσαν αντίσταση από τους καθηγητές. Αυτή η αντίσταση σχετίζεται με αντίληψη ότι οι διευκολύνσεις παρέχουν στο φοιτητή ένα αθέμιτο πλεονέκτημα. Θεωρούν ότι η δεκτικότητα των καθηγητών συνδέεται με την προσωπικότητα του καθηγητή και τους τύπους των διευκολύνσεων που οι φοιτητές ζητούν. Επίσης, δήλωσαν ότι αισθάνονταν στιγματισμένοι από το εκπαιδευτικό σύστημα και θα επέλεγαν να κρύψουν την αναπηρία τους, σε μια προσπάθεια να περιορίσουν τις αντιλήψεις του κοινού, διότι κάποιοι συμφοιτητές τους έδειχναν αγανακτισμένοι ενώ κάποιοι άλλοι τους σχολίαζαν ως «τυχερούς», λόγω του ότι χρησιμοποιούν διευκολύνσεις.

Σχετικά με την Αποκάλυψη της Δυσλεξίας στους Συμφοιτητές και στο Πανεπιστήμιο, όλοι ανέφεραν ότι αποκάλυψαν στους συμφοιτητές τους ότι είχαν δυσλεξία, αλλά όσον αφορά την αποκάλυψη της δυσλεξίας στους καθηγητές 3 στους 8 φοιτητές (37,5%) είπαν πως κάποιοι καθηγητές, όταν καταλάβουν πως ο φοιτητής ενδιαφέρεται, τον βοηθούν, μία φοιτήτρια δεν ήθελε να το αποκαλύψει διότι θα εξέθετε τον εαυτό της χωρίς καν μία διευκόλυνση, ενώ μία άλλη το σκέφτηκε αλλά ντρεπόταν να εκτεθεί. Η στάση αυτή συμφωνεί με το εύρημα των Stampoltzis και Polychronopoulou (2009) σύμφωνα με το οποίο η πλειοψηφία των φοιτητών αποφάσισε να μην αποκαλύψει τη δυσλεξία τους στους καθηγητές καθώς και στους συμφοιτητές τους, θεωρώντας πως οι συμφοιτητές τους θα τους δουν διαφορετικά και θα στιγματιστούν και λόγω του ότι δεν περίμεναν κάποια βοήθεια.

Όπως επισημαίνουν και οι Griffiths et al. (2010), τα αίτια απόκρυψης της δυσλεξίας σχετίζονται με τις αρνητικές στάσεις των φοιτητών και των καθηγητών, οι οποίες οφείλονται στην ελλιπή γνώση τους για το θέμα και στις απαιτούμενες προσαρμογές του περιβάλλοντος εργασίας για την υποστήριξή τους, καθώς και στις αντιλήψεις που θεωρούν ότι αυτοί οι φοιτητές είναι αργοί ή τεμπέληδες (Griffiths et al., 2010). Οι φοιτητές εκφράζουν τις ανησυχίες τους ότι το στίγμα της δυσλεξίας προκαλεί αρνητικές αλληλεπιδράσεις με το προσωπικό (Mortimore και Crozier, 2006). Στην έρευνα των Mullins και Preyde (2013:153) οι φοιτητές που έκαναν χρήση των διευκολύνσεων του Πανεπιστημίου, αισθάνονταν «πολύ-ορατοί» με έναν αρνητικό τρόπο, καθώς κι ένα ορισμένο επίπεδο στίγματος, με αποτέλεσμα να μειωθεί η επιθυμία τους να ζητήσουν αυτές τις διευκολύνσεις φοβούμενοι πως θα αισθανθούν

απογοήτευση. Λόγω του ότι οι δυσκολίες τους ήταν «αόρατες» οι καθηγητές και οι συμφοιτητές τους αμφισβητούσαν την ύπαρξη αυτών των δυσκολιών και δεν ενέκριναν τις διευκολύνσεις, με αποτέλεσμα οι φοιτητές να δέχονται αρνητικά σχόλια, τα οποία προσθέτονταν στα κοινωνικά κι οργανωτικά εμπόδια που τους επιβάρυναν και τους περιθωριοποιούσαν.

Στην έρευνα των Farmer et al. (2002) οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είχαν κρύψει τη δυσλεξία τους όταν ήταν φοιτητές, στο χώρο εργασίας τους αυτοί με τη μικρότερη διδακτική εμπειρία είχαν το φόβο μήπως ανακαλυφθούν από το υπόλοιπο προσωπικό και αισθάνονταν συχνά χαμηλή αυτοεκτίμηση αν και εκτελούσαν τα καθήκοντά τους καλά.

Ως προς το αν υπάρχουν Υποστηρικτικές Πρακτικές ή Διευκολύνσεις για τους Φοιτητές με Δυσλεξία στο τμήμα τους, 5 στους 8 συμμετέχοντες (62,5%) δήλωσαν πως το μόνο που εφαρμόζεται είναι η προφορική εξέταση, αλλά όχι από όλους. Ένας φοιτητής ανέφερε πως στο εργαστήριο έχουν υποστήριξη, λόγω του ότι οι καθηγητές έρχονται σε προσωπική επαφή με τον κάθε φοιτητή. Τρεις φοιτητές (37,5%) ισχυρίστηκαν πως οι καθηγητές των παιδαγωγικών μαθημάτων υποστηρίζουν τους φοιτητές και τους παρέχουν περισσότερο χρόνο στις εξετάσεις. Οι διευκολύνσεις που παρέχονται στη συγκεκριμένη σχολή είναι ελάχιστες συγκρινόμενες με αυτές που αναφέρουν οι έρευνες σε άλλα ιδρύματα.

Παρομοίως, οι Σταμπολτζή και Πολυχρονοπούλου (2007) συμπεραίνουν πως στα Α.Ε.Ι και Τ.Ε.Ι της χώρας μας, τα οποία συμπεριέλαβαν στην έρευνά τους, οι υποστηρικτικές πρακτικές ή διευκολύνσεις για τους δυσλεξικούς φοιτητές είναι: α) η προφορική εξέταση (στο 50% των ιδρυμάτων)· β) η ενημέρωση των καθηγητών ώστε να γνωρίζουν εκ των προτέρων τους φοιτητές με δυσλεξία (στο 2% των ιδρυμάτων)· δ) η παροχή πρόσθετου χρόνου στις εξετάσεις (στο 2% των ιδρυμάτων)· ε) η επιείκεια στη βαθμολόγηση των γραπτών ως προς τη σύνταξη και την ορθογραφία (στο 1% των ιδρυμάτων)· στ) το διάβασμα των απαντήσεων από τον ίδιο το φοιτητή (στο 1% των ιδρυμάτων)· ζ) η ξεχωριστή αίθουσα για τις εξετάσεις (στο 0,3% των ιδρυμάτων)· η) η φροντιστηριακή βοήθεια (στο 0,3% των ιδρυμάτων)· θ) η ύπαρξη καθηγητή υπεύθυνου για τους φοιτητές με δυσλεξία (στο 9% των Α.Ε.Ι και στο

15,5% των Τ.Ε.Ι) και ι) η πρόσβαση στο κέντρο συμβουλευτικής του ιδρύματος (στο 46,5% των Α.Ε.Ι και στο 24% των Τ.Ε.Ι).

Στο εξωτερικό, όπως οι Mortimore και Crozier (2006) αναφέρουν, τα πανεπιστήμια παρείχαν στους φοιτητές τους διευκολύνσεις όπως πρόσθετο χρόνο για τις εξετάσεις, βοήθεια από καθηγητές που ήταν υπεύθυνοι υποστήριξης για τη δυσλεξία και χρήση της τεχνολογίας της πληροφορικής. Σύμφωνα με τη Michail (2010), στους φοιτητές με δυσλεξία παρέχονταν εξειδικευμένο προσωπικό για την υποστήριξή τους, βοήθεια για την οργάνωση και τη συγγραφή των εργασιών τους, γραφέας για να τους βοηθά να κρατούν σημειώσεις στις παραδόσεις, καθώς και επίδομα αναπηρίας. Οι Taylor et al. (2009) αναφέρουν πως στο Ηνωμένο Βασίλειο οι πάροχοι της ανώτατης εκπαίδευσης πρέπει εξασφαλίσουν ρυθμίσεις που αφορούν την οργανωμένη μετάβαση προς το ανώτατο ίδρυμα, καθώς και τη διάγνωση, την αξιολόγηση, την παράδοση της διδασκαλίας και την εποπτεία των φοιτητών. Επιπλέον, απαιτείται γρήγορη διεκπεραίωση των ανωτέρω ενεργειών, ώστε να συμφωνηθούν με τον κάθε δυσλεξικό φοιτητή οι κατάλληλες γι' αυτόν ρυθμίσεις και να λάβει εγκαίρως τον απαραίτητο υποστηρικτικό εξοπλισμό ή λογισμικό.

Για τα Μέτρα ή Πρακτικές που θα Βοηθούσαν τους Φοιτητές με Δυσλεξία, στις σπουδές τους, οι φοιτητές πρότειναν πως θα τους βοηθούσαν πολύ οι τρόποι που σχετίζονται με τις νέες τεχνολογίες, όπως τα βίντεο, η ενημέρωση του e-class με το βίντεο της παράδοσης του κάθε μαθήματος, η συμμετοχή στο forum με το να θέτουν οι φοιτητές ερωτήσεις στον καθηγητή κι ο καθηγητής να απαντά. Επίσης πολύ βοηθητικά θα ήταν τα φροντιστηριακά μαθήματα, οι καλές σημειώσεις και καλά power point, τα ντοκιμαντέρ, η αύξηση των καθηγητών, η καθιέρωση της προφορικής εξέτασης απ' όλους τους καθηγητές, η υπηρεσία συμβουλευτικής για φοιτητές, οι πρακτικές διδασκαλίες και η χωριστή αίθουσα εξέτασης. Επιπροσθέτως, πρότειναν τη βελτίωση του επιπέδου και την επιμόρφωση των καθηγητών. Με παρόμοιο τρόπο, η έρευνα των Taylor et al. (2009:144) κατέδειξε πως φοιτητές υποδεικνύουν ορισμένες ρυθμίσεις για την αξιολόγησή τους, όπως: πρόσθετο χρόνο στις εξετάσεις, χρήση υπολογιστή, πρόσληψη ενός γραφέα για τις εξετάσεις, τα έντυπα των εξετάσεων να είναι τυπωμένα με γραμματοσειρά μεγάλου μεγέθους, χρήση χρωματιστού χαρτιού στα έντυπα και στα χειρόγραφα των εξετάσεων, επιπλέον χρόνο για τις εργασίες των μαθημάτων κι εναλλακτικοί τρόποι αξιολόγησης.

Σημαντικό εύρημα θεωρείται ότι η χρήση πρόσθετου χρόνου στις εξετάσεις βοήθησε τους δυσλεξικούς φοιτητές να πάρουν υψηλότερους βαθμούς.

Αναφορικά με τις Στρατηγικές Αντιμετώπισης της Δυσλεξίας, 5 στους 8 συμμετέχοντες (62,5%) δήλωσαν πως επεξεργάζονται την ύλη και δημιουργούν τις δικές τους σημειώσεις και 2 στους 8 συμμετέχοντες ανέφεραν πως δημιουργούν πινακάκια ή τυπολογία. Δύο φοιτητές είπαν πως απομνημονεύουν, κατανοούν, και μαθαίνουν καλύτερα αν διαβάσουν πολλές φορές τις πληροφορίες και μετά τις ξαναγράψουν. Ένας άλλος φοιτητής ανέφερε πως λόγω της πολύ καλής του μνήμης τον βοηθάει αν σημειώνει τα πιο σημαντικά. Δύο φοιτητές σημειώνουν πως βοηθάει η μελέτη εξωσχολικών βιβλίων στα θέματα της ειδικότητας τους, αλλά και στη λογοτεχνία. Αν και όλοι οι φοιτητές (100%) πιστεύουν πως η ομαδική μελέτη είναι καλή εμπειρία, τη βρίσκουν δύσκολη στην εφαρμογή με αποτέλεσμα να προτείνουν την ατομική μελέτη και τις ατομικές εργασίες. Σύμφωνα με τις Stampoltzis και Polychronopoulou (2009) οι στρατηγικές των φοιτητών του δείγματος τους αναφέρονται στις τεχνικές αυτοβελτίωσης και τις δεξιότητες μελέτης, καθώς και στη βοήθεια από όπως φίλους ή εκπαιδευτικούς.

Οι φοιτητές εκφράζουν τα Μελλοντικά τους Σχέδια με προσδοκίες για τη συνέχιση των σπουδών τους μετά το πανεπιστήμιο και για επαγγελματική αποκατάσταση. Προέβλεψαν πως θα συναντήσουν κάποια προβλήματα λόγω της δυσλεξία τους στο χώρο εργασίας, αλλά είναι αποφασισμένοι να τα αντιμετωπίσουν. Οι 5 στους 8 φοιτητές (62,5%) που σκέφτονται να ασχοληθούν και με την εκπαίδευση, αισθάνονται ότι γνωρίζουν τον τρόπο που θα βοηθήσουν τους μαθητές τους, αισθάνονται ότι γνωρίζουν πώς να βοηθήσουν τους μαθητές. Όλοι οι δυσλεξικοί εκπαιδευτικοί στην έρευνα των Farmer et al. (2002) δήλωσαν ότι η δυσλεξία τους συνετέλεσε ώστε να αποκτήσουν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση, κατανόηση και εναλλακτικές διδακτικές στρατηγικές, τα οποία είναι σημαντικά για κάποιον που διδάσκει σε δυσλεξικούς μαθητές. Στην έρευνα των Stampoltzis και Polychronopoulou (2009) όλοι οι συμμετέχοντες έκαναν μελλοντικά σχέδια, παρά τις δυσκολίες που είχαν στο πανεπιστήμιο ήταν αισιόδοξοι κι ανησυχούσαν για την επίδραση της δυσλεξίας στην εργασία τους.

Ως προς την Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση οι περισσότεροι φοιτητές δήλωσαν ότι είναι καλοί στα μαθήματα της ειδικότητάς τους, τα οποία τους αρέσουν πολύ αν και είναι πολύ απαιτητικά. Η δυσλεξία επηρέασε αρνητικά την αυτοπεποίθησή/την εμπιστοσύνη στον εαυτό τους κατά τα πρώτα σχολικά χρόνια, αλλά η αυτοεκτίμηση τους σταθεροποιείται με την πάροδο του χρόνου ιδιαίτερα μετά την επιτυχία τους στο πανεπιστήμιο, το οποίο θεωρείται σημαντικό επίτευγμα.

Τις Θετικές Πλευρές της Δυσλεξίας εξέφρασαν οι μισοί (4 στους 8) φοιτητές (50 %), οι οποίοι τονίζουν ότι είναι κάτι διαφορετικό το οποίο μπορούν να αξιοποιήσουν και δεν είναι μόνο ελάττωμα. Παρόμοια στάση στους φοιτητές αναφέρει κι η Michail (2010), οι οποίοι θεώρησαν τη δυσλεξία ως μέρος της ζωής τους κι όχι ως αναπηρία, έδωσαν έμφαση στα θετικά της χαρακτηριστικά τα οποία σχετίζονται με την αποφασιστικότητα και τη δύναμη για σκληρή δουλειά, τη δημιουργική σκέψη, καθώς και την ικανότητα διαφορετικής θεώρησης των πραγμάτων. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων θεωρούν πως η εμπειρία της δυσλεξίας αποτέλεσε μία κινητήρια δύναμη της επιτυχίας τους. Επίσης οι δυσλεξικοί εκπαιδευτικοί στην έρευνα των Farmer et al. (2002) αναφέρουν ότι η δυσλεξία ήταν για εκείνους κίνητρο επιλογής του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.

7.4 Περιορισμοί της έρευνας

Η έρευνα αυτή έρχεται να προσθέσει στη βιβλιογραφία μία συμβολή γύρω από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα άτομα με δυσλεξία στην εκπαιδευτική τους πορεία κι ιδιαίτερα στο πανεπιστήμιο. Παρουσιάζει ωστόσο ορισμένες αδυναμίες. Το μικρό δείγμα της έρευνας περιορίζει τη γενίκευση των συμπερασμάτων κι απαιτείται να διεξαχθούν περαιτέρω έρευνες και συγκρίσεις με ανάλογο θέμα. Οι δυσλεξικοί φοιτητές που κάνουν χρήση των δικαιωμάτων τους σύμφωνα με τη νομοθεσία και εισάγονται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι περισσότεροι από όσους δηλώνουν μετέπειτα ότι είναι δυσλεξικοί. Πολλοί αποφεύγουν να αποκαλύψουν τη δυσλεξία τους για να μην στιγματιστούν και λόγω του ότι δεν τους παρέχονται σημαντικές διευκολύνσεις. Συνεπώς το ποσοστό των δυσλεξικών φοιτητών στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό ίδρυμα είναι κατά πάσα πιθανότητα, μεγαλύτερο.

Η εθελοντική συμμετοχή των δυσλεξικών φοιτητών στην παρούσα έρευνα συνιστά μία πρόσθετη επιφύλαξη. Οι «εθελοντές» συμμετέχοντες είναι γενικά περισσότερο ανοικτοί σε σχέση με τους «απρόθυμους». Σχετικά με την ερμηνεία των ευρημάτων της παρούσας έρευνας πρέπει να σημειωθεί ότι εκφράζουν τις ατομικές αντιλήψεις της εμπειρίας των συμμετεχόντων κι είναι πιθανόν κι άλλοι παράγοντες να έχουν επηρεάσει την αντίληψή τους.

7.5 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Σύμφωνα με τους Taylor et al. (2009), οι δυσλεξικοί φοιτητές έχουν αυξημένες πιθανότητες να μην περατώσουν τις σπουδές τους λόγω εμποδίων που συναντούν. Η ύπαρξη ενός κατάλληλου υποστηρικτικού πλαισίου από τα πανεπιστήμια μπορεί να συμβάλλει ώστε το ποσοστό ολοκλήρωσης των σπουδών για τους δυσλεξικούς να εναρμονίζεται με αυτό των φοιτητών χωρίς δυσλεξία.

Αντλώντας πληροφορίες από τη βιβλιογραφία σχετικά με την ενταξιακή πολιτική που ανέπτυξαν τα διάφορα ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης θα μπορούσαμε να συνοψίσουμε πως αφορά την εφαρμογή μοντέλων που συνδυάζουν: την εναρμόνιση με τους νόμους· τον εντοπισμό, την διάγνωση και την αξιολόγηση των φοιτητών με μαθησιακές δυσκολίες· την επιμόρφωση των καθηγητών· τα υποστηρικτικά μέτρα/διευκολύνσεις προς τους φοιτητές, τα οποία συμφωνούνται και προσαρμόζονται ευέλικτα στις ανάγκες του κάθε φοιτητή· τη συνεργασία του κάθε ιδρύματος με άλλα ιδρύματα και φορείς σε εθνικό και διεθνές επίπεδο· καθώς και τον αποτελεσματικό συντονισμό όλων των ανωτέρων με την κεντρική διοίκηση.

Στόχος είναι η δημιουργία ενός ολιστικά ενταξιακού, συμμετοχικού κι υποστηρικτικού ιδρύματος στο οποίο δεν υπάρχουν πρακτικές προκατάληψης και διάκρισης ως προς τα άτομα με ειδικές ανάγκες και συμβάλλει ώστε να μειωθεί η διαρροή, οι φοιτητές να ολοκληρώνουν τις σπουδές τους με συναισθηματική ασφάλεια κι αξιοπρέπεια και να ανταποδίδουν στην κοινωνία όλα τα θετικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα, που διακρίνουν τα άτομα με δυσλεξία, ως εργαζόμενοι ενήλικες.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας υποδεικνύουν ότι η σχολική επίδοση σχετίζεται με την αυτοεκτίμηση κι η αυτοεκτίμηση σχετίζεται με το άγχος. Συνεπώς πρέπει να σχεδιαστούν τα κατάλληλα μέτρα τα οποία να υποστηρίζουν τους μαθητές με δυσλεξία από τα πρώτα χρόνια της σχολικής τους φοίτησης έως και το πανεπιστήμιο, ώστε οι μαθητές και μετέπειτα οι φοιτητές να έχουν θετικές σχολικές εμπειρίες, καλύτερες επιδόσεις, ελεγχόμενο άγχος και υψηλή αυτοεκτίμηση. Από τις στάσεις των καθηγητών συμπεραίνεται πως χρειάζεται να ενισχυθούν με επιμόρφωση γύρω από τη διδακτική των δυσλεξικών φοιτητών. Από τις διευκολύνσεις που παρέχει το συγκεκριμένο πανεπιστήμιο αυτής της μελέτης συμπεραίνεται πως απαιτείται να δημιουργηθεί ένα υποστηρικτικό πλαίσιο εφάμιλλο των άλλων ιδρυμάτων και ένα παράρτημα στον οδηγό σπουδών που θα το περιγράφει.

Οι μελλοντικές έρευνες θα πρέπει διερευνήσουν την έκταση που αυτές οι εμπειρίες συνδέονται με εκείνες κι άλλων φοιτητών με ή χωρίς δυσλεξία ή άλλες αόρατες ειδικές ανάγκες· το υποστηρικτικό πλαίσιο που παρέχεται από τα ιδρύματα όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων κι ιδιαιτέρως από τα πανεπιστήμια για τη διδασκαλία των ατόμων με δυσλεξία· τη διερεύνηση των στάσεων των καθηγητών ως προς τη δυσλεξία και τους τρόπους βελτίωσης της αποτελεσματικής τους παρέμβασης προς τους δυσλεξικούς φοιτητές· τη διερεύνηση των στρατηγικών διδασκαλίας προς τους δυσλεξικούς φοιτητές και των τεχνικών μελέτης που χρησιμοποιούν οι ίδιοι οι δυσλεξικοί φοιτητές· καθώς επίσης τη μελέτη των ψυχοσυναισθηματικών κι εκπαιδευτικών χαρακτηριστικών των δυσλεξικών φοιτητών.

Εκφράζεται η ελπίδα ότι η μελέτη αυτή ενίσχυσε την κατανόηση των στάσεων των καθηγητών ως προς τους φοιτητές με δυσλεξία, καθώς και των δυσκολιών που συναντούν οι φοιτητές με δυσλεξία στο πανεπιστήμιο. Ελπίζουμε ότι παρείχε κάποιες υποδείξεις οι οποίες θα διευκολύνουν τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού πανεπιστημιακού περιβάλλοντος.

Βιβλιογραφία

Α. Ξενόγλωσσες Πηγές

1. Aboudan, Eapen, Bayshak, Al-Mansouri, και Al-Shamsi (2011). Dyslexia in the United Arab Emirates University: A study of prevalence in English and Arabic. *International Journal of English Linguistics*, 1, 64-72.
2. Armstrong, D. and Humphrey, N. (2008). Reactions to a diagnosis of dyslexia among students entering further education: development of the ‘resistance-accommodation’ model. *British Journal of Special Education*, 36, 96-102.
3. Association of Canadian Community Colleges (2008). Pan-Canadian study of first year college students. Report 2. The characteristics and experience of aboriginal, disabled, immigrant and visible minority students, in L. Mullins and M. Preyde (2013), The lived experience of students with an invisible disability at a Canadian university, *Disability & Society*, 28, 147-160.
4. Avramidis, E., Bayliss, P. and Burden, R. (2000a). A survey into mainstream teachers attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20, 191-211.
5. Avramidis, E., Bayliss, P. and Burden, R. (2000b). Student teachers’ attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16, 277-293.
6. Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli P. and Antoniou, P. (2008). Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 12, 201-219.
7. Battle, J. (1981). Culture-Free Self-Esteem Inventories for children and adults. Austin, Texas: Pro-Ed.
8. Battle, J. (1992). *Culture-Free Self-Esteem Inventories*. Austin, Texas: Pro-Ed.
9. Battle, J. (2002). *Culture-Free Self-Esteem Inventories* (3rd ed). Austin, TX: PROED.
10. Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.

11. Boets, B., Beeck, H., Vandermosten, M., Scott, S. Gillebert, C., Mantini, D., Bulthé, J., Sunaert, S., Wouters, J. and Ghesquière, P. (2013). *Intact but less accessible phonetic representations in adults with dyslexia*. Science Magazine. Ανακτήθηκε 10 Δεκεμβρίου 2013, από: <http://www.sciencemag.org/content/342/6163/1251>
12. Boyatzis, R.E. (1998). *Transforming Qualitative Information: Thematic Analysis and Code Development*. Thousand Oaks California: Sage Publications.
13. Branden, N. (1992). *The power of self-esteem: an inspiring look at our most important psychological resource*. Florida: Health Communications, Inc.
14. British Dyslexia Association (2014). **Response from BDA to the Ofsted Report on SEN Identification**. Ανακτήθηκε 15 Μαΐου 2014, από: <http://www.bdadyslexia.org.uk/news/latest-news.html>
15. Bruce, D (1983). Coping with dyslexia. *Cambridge Journal of Education*, 13, 16-22.
16. Burns, E. and Bell, S. (2010). Voices of teachers with dyslexia in Finnish and English further and higher educational settings. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 16, 529-543.
17. Cameron, H. and Nunkoosing, K. (2012). Lecturer perspectives on dyslexia and dyslexic students within one faculty at one university in England. *Teaching in Higher Education*, 17, 341-352.
18. Chivers, M. (2006). *Dyslexia and alternative therapies*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
19. Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W. H. Freeman & Co.
20. Corrigan, P. and Watson, A. (2002). Understanding the impact of stigma on people with mental illness, in L. Mullins M. and Preyde (2013), The lived experience of students with an invisible disability at a Canadian university. *Disability & Society*, 28, 147-160.
21. Cowen, C.D. and Dakin, K. (2007). *DSM-5 proposed revisions remove the term dyslexia*. Ανακτήθηκε 20 Φεβρουαρίου 2014, από: <http://www.interdys.org/DSM5Revisions.htm#.UslFu9IW0eo>
22. Department of Education and Skills (2004). *Delivering skills for life: A Framework for understanding dyslexia*. Ανακτήθηκε 30 Απριλίου 2014, από: <http://publications.teachernet.gov.uk/eOrderingDownload/AFDD2MIG236.pdf>
23. Drake, R.E., O'Neal, E.L. and Wallach, M.A. (2008). A systematic review of psychosocial research on psychosocial interventions for people with co-occurring

- severe mental and substance use disorders. *Journal of Substance Abuse Treatment*, 34, 123-138.
24. Elliott, J.G. and Gibbs, S. (2008). Does dyslexia exist? *Journal of Philosophy of Education* 42, 475-490.
 25. Ellis, A.W. (1984). *Reading, writing and dyslexia: A cognitive analysis*. London: Lawrence Erlbaum Associates Ltd.
 26. European Dyslexia Association (2014). *Causes of dyslexia*. Ανακτήθηκε 15 Μαΐου 2014, από: <http://www.eda-info.eu/en/causes-of-dyslexia.html>
 27. Farmer, M., Riddick, B. and Sterling, C. (2002). *Dyslexia and inclusion: assessment and support in higher education*. Philadelphia, PA: Whurr Publishers.
 28. Fuller, M., Healey, M., Bradley, A. and Hall, T. (2004). Barriers to learning: a systematic study of the experience of disabled students in one university, *Studies in Higher Education*, 29, 303-318.
 29. Galton, F. (1869). *Hereditary Genius*. London: Macmillan.
 30. Gilroy, D.E. and Miles T.R. (1996). *Dyslexia at college* (2nd ed). Abingdon: Routledge.
 31. Griffiths, L., Worth, P., Scullard, Z. and Gilbert, D. (2010). Supporting disabled students in practice: A tripartite approach. *Nurse Education in Practice*, 10, 132-137.
 32. Gwernan-Jones, R. and Burden, R. (2009). Are they lazy? Student teachers' attitudes about dyslexia. *Dyslexia*, 16, 66-86.
 33. Habib, M. (2000). The neurological basis of developmental dyslexia: An overview and working hypothesis. *Brain*, 123, 2373-2399.
 34. Hannan, A. (2007). *Interviews in Educational Research*. Faculty of Education, University of Plymouth. Ανακτήθηκε 15 Μαΐου 2014, από: <http://www.edu.plymouth.ac.uk/resined/interviews/inthome.htm>
 35. Holmes, J. (2005). *Working memory and learning difficulties*. *Dyslexia Review*, 1-10. Ανακτήθηκε 28 Απριλίου 2014, από: <http://www.mrc-cbu.cam.ac.uk/wp-content/uploads/2013/09/Working-memory-and-learning-diffculties.pdf>
 36. Herrington, M. and Hunter-Carsch, M. (2001). *Dyslexia and effective learning*. London: Whurr.
 37. International Dyslexia Association (2002). What is dyslexia? Ανακτήθηκε 21 Μαρτίου 2014, από: <http://www.interdys.org/FAQWhatIs.htm>

38. International Dyslexia Association (2014). *The International Dyslexia Association (IDA): definition of dyslexia*. Ανακτήθηκε 21 Μαρτίου 2014, από: http://www.interdys.org/ewebeditpro5/upload/Definition_Fact_Sheet_3-10-08.pdf
39. James, W. (1890). *The principles of psychology*. New York: Holt.
40. Kirk, S.A. (1962). *Educating exceptional children*. Boston: Houghton Mifflin.
41. Lachman, S. (1997). Learning is a Process: Toward an Improved Definition of Learning. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 131, 477-480.
42. Matthews, M. (2009). Teaching the ‘invisible’ disabled students in the classroom: disclosure, inclusion and the social model of disability. *Teaching in Higher Education*, 14, 229-239.
43. McGregor, E. and Campbell, E. (2009). The attitudes of teachers in Scotland to the integration of children with autism into mainstream schools. *Autism Sage Publications and the National Autistic Society*, 5, 189-207.
44. McKay, R. (2009). *Dyslexia: revised guidelines*. Dumfries & Galloway Council.
45. McLoughlin, D., Fitzgibbon, G., and Young, V. (1994). *Adult dyslexia: assessment counselling and training*. London: Whurr.
46. Michail, K. (2010). *Dyslexia: the experiences of University students with dyslexia*. PhD Thesis. University of Birmingham.
47. Morgan, W. (1997). Dyslexia and crime. *Dyslexia*, 3, 247-248.
48. Mortimore, T. (2012). Dyslexia in higher education: creating a fully inclusive institution. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 3, 1-10.
49. Mortimore, T. and Crozier, W.R. (2006). Dyslexia and difficulties with study skills in higher education. *Studies in Higher Education*, 31, 235-251.
50. Mullins, L. and Preyde M. (2013). The lived experience of students with an invisible disability at a Canadian university. *Disability & Society*, 28, 147-160.
51. Murray, S.L. and Holmes, J.G. (1997). A leap of faith? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23, 586–604.
52. Nalavany, B.A., Carawan, L.W. and Sauber, S. (2013). Adults with dyslexia, an invisible disability: the mediational role of concealment on perceived family support and self-esteem. *British Journal of Social Work*, 1-19.
53. National Union of Teachers (2009). *National Union of Teachers (NUT) survey: the provision of training and support to teachers in relation to pupils with specific educational needs. Final Report*. Personal correspondence.

54. Newby, P. (2010). *Research methods for education*. Essex: Pearson Education Limited.
55. Newton, M., Thomson, M. and Richards, I. (1979). *Readings in dyslexia*. Bermose England: Balding and Mansell, Wisbech.
56. Nicolson, R. (2005). Dyslexia: beyond the myth. *The Psychologist*, 18, 658-659.
57. Nolting, P. (2000). *Mathematics and learning disabilities handbook*. Bradenton, FL: Academic Success Press, Inc.
58. Northfield, J. (2004). *Factsheet: what is a learning disability?* British Institute of Learning Disabilities. Ανακτήθηκε 21 Ιουνίου 2012, από: <http://www.bild.org.uk/pdfs/05faqs/ld.pdf>
59. Norwegian Ministry of Education and Research (2008). *All inclusive...? Inclusive education in Norway: policy, practice, experiences and challenges*. Ανακτήθηκε 14 Ιουλίου 2012, από: http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/norway_NR08.pdf
60. Pajares, F. and Schunk, D.H. (2002). Self and self-belief in psychology and education: an historical perspective, in J. Aronson (ed.), *Improving academic achievement*. New York: Academic Press.
61. Paradice, R. (2001). An investigation into the social construction of dyslexia, in J.G. Elliott and S. Gibbs (2008), Does dyslexia exist? *Journal of Philosophy of Education* 42(3-4), 475-490.
62. Pavlidis, G.T. and Giannouli, V. (2003). Spelling errors accurately differentiate USA-English speakers from Greek dyslexics: implications for causality and treatment, in R.M. Joshi, C.K. Leong and L.J. Kaczmarek (eds.), *Literacy acquisition: The role of phonology, morphology and orthography*. Washington: IOS Press.
63. Pollock, J. Waller, E. and Politt, R. (2004). *Day-to-day dyslexia in the classroom*. Psychology Press.
64. Quinlan, M.M., Bates, B.R. and Angell, M.E. (2012). What can I do to help? Postsecondary students with learning disabilities perceptions of instructors. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12, 224-233.
65. Richford, N. (2010). *Definition of Dyslexia*. Ανακτήθηκε 23 Απριλίου 2014, από: http://www.ehow.com/about_4577442_definition-of-dyslexia.html
66. Riddick, B., Sterling, C., Farmer, M. and Morgan, S. (1999). Self-Esteem and anxiety in the educational histories of adult dyslexic students. *Dyslexia: An International Journal of Research and Practice*, 5, 227-248.

67. Riddick, B., Farmer, M. and Sterling, C. (1997). *Students and dyslexia: growing with a specific learning difficulty*. London: Whurr.
68. Rossouw, A. (2010). *Confirmatory factor analysis of the collective self esteem scale University of Pretoria*. Ανακτήθηκε 15 Δεκεμβρίου 2013, από: <http://upetd.up.ac.za/thesis/available/etd-02212012-122435/unrestricted/dissertation.pdf>
69. Seymour, P.H.K. (1986). *Cognitive analysis of dyslexia*. London: Routledge & Kegan Paul.
70. Smythe, I. and Everatt, J. (2002). Dyslexia and the multilingual child: policy into practice. *Topics in Language Disorders*, 22, 71-80.
71. Snowling, M.J. (1995). Phonological processing and developmental dyslexia', in Department of Education and Skills (2004), *Delivering skills for life: A framework for understanding dyslexia*. Ανακτήθηκε 16 Απριλίου 2014, από: <http://publications.teachernet.gov.uk/eOrderingDownload/AFDD2MIG236.pdf>
72. Song, S. (2003). Is your child dyslexic? *Time*, 162, 54.
73. Spielberger, C.D, Gorsuch, R.L, Lushene, R., Vagg, P.R., and Jacobs, G.A. (1983). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, Inc.
74. Stampoltzis, A. and Polychronopoulou, S. (2008). Dyslexia in Greek higher education: a study of incidence, policy and provision. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8, 37-46.
75. Stampoltzis, A. and Polychronopoulou, S. (2009). Greek university students with dyslexia: an interview study. *European Journal of Special Needs Education*, 24, 307-321.
76. Stampoltzis, A., Antonopoulou, E., Zenakou E. and Kouvara, S. (2010). Learning sensory modalities and educational characteristics of Greek dyslexic and non-dyslexic university students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8, 561-580.
77. Statistics Canada (2007). Participation and activity limitation survey 2006: tables. Ανακτήθηκε 16 Απριλίου 2014, από: <http://www.statcan.gc.ca/pub/89-628-x/89-628-x2010015-eng.htm>
78. Swanson, H.L. and Hsieh, C.J. (2009). Reading disabilities in adults: a selective meta-analysis of the literature. *Review of Educational Research*, 79, 1362-1390.

79. Taylor, M.J., Duffy, S. and England, D. (2009). Teaching students with dyslexia in higher education. *Education & Training*, 51, 139-149.
80. Tops, W., Verguts, E., Callens, M., and Brysbaert, M. (2013). Do students with dyslexia have a different personality profile as measured with the Big Five? *PLoS ONE*, 8, e64484.
81. U.S. Department of Education (2014). *Specific learning disability*. Sec.300.8(c) (10). Ανακτήθηκε 14 Απριλίου 2014, από: http://idea.ed.gov/explore/search?search_option=all&query=dyslexia&GO.x=15&G.y=7
82. UNESCO (1990). Meeting basic education needs: a vision for the 1990s. Ανακτήθηκε 14 Απριλίου 2014, από: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000975/097552e.pdf>
83. UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Ανακτήθηκε 14 Ιουλίου 2013, από: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
84. UNESCO (2000). *World education forum Dakar, Senegal. Meeting special/diverse educational needs: making inclusive education a reality; Issues paper*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Ανακτήθηκε 28 Δεκεμβρίου 2013, από: http://www.unesco.org/education/efa/wef_2000/strategy_sessions/session_I-3.shtml
85. UNESCO (2007). *A human rights-based approach to education for all: A framework for the realization of children's right to education and rights within education*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Ανακτήθηκε 28 Δεκεμβρίου 2013, από: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001548/154861e.pdf>
86. UNESCO (2010). *First world forum for dyslexia*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Ανακτήθηκε 23 Απριλίου 2014, από: http://www.dyslexia-international.org/WDF/Files/EN_REPORT_OF_FORUM.pdf
87. United Nations Human Rights (2014). *Convention on the rights of the child*. Ανακτήθηκε 10 Μαρτίου 2014, από: <http://www.unicef.org/crc/>
88. University of Arizona (2013). Learning Styles Assessment. Ανακτήθηκε 23 Απριλίου 2014, από: <http://thinktank.arizona.edu/sites/thinktank.arizona.edu/files/files/pdfs/Learning%20Styles%20Assessment%20fall%202013.pdf>

89. Vellutino, F., Fletcher, J.M., Snowling, M.J. and Scanlon, D.M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 45, 2-40.
90. Wadlington, E., Elliot, C. and Kyrlo, J. (2008). The dyslexia simulation: impact and implications. *Literacy Research and Instruction*, 47, 264-272.
91. Wadlington, E. and Wadlington, P. (2005). What educators really believe about dyslexia. *Reading Improvement*, 42, 16-33.
92. Warnock, H.M. (1978). *The Northfield Report (1978): Special educational needs*. London: Her Majesty's Stationery Office 1978.
93. Westwood, P. (2004). *Learning and learning difficulties. A handbook for teachers*. Hong Kong: ACER Press.
94. Wood, T. (2006). *Overcoming dyslexia for dummies*. Indianapolis: Wiley Publishing, Inc.

B. Ελληνικές Πηγές

95. Αδαμόπουλος, Π. και Χατζημπαλόγλου-Αδαμοπούλου, Β. (2002). *Δυσλεξία: πώς να προστατέψετε το παιδί σας από την απειλή*. Εκδόσεις: Σαββάλας.
96. Αργυρακούλη-Τσούμα, Ε. (2000). *Αυτοεκτίμηση οικογενειών παιδιών με ειδικές ανάγκες*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας: Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Νηπιαγωγών.
97. Δοϊκου-Αυλίδου, Μ. (2002). *Δυσλεξία. Συναισθηματικοί παράγοντες και ψυχοκοινωνικά προβλήματα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
98. Καθημερινή (2014). *Εγκαιρη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών*. Ανακτήθηκε 23 Απριλίου 2014, από: <http://www.kathimerini.gr/751222/article/epikairothta/episthmh/egkairh-diagnwsh-twn-ma8hsiakwn-dyskoliwn>
99. Κασσέρης, Χ. (2002). *Η Δυσλεξία*. Αθήνα: Σαββάλας.
100. Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
101. Μάρκου, Σ. (1993). *Δυσλεξία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
102. Παπαδάτος, Γ. (2005). *Θέματα μαθησιακών δυσκολιών και δυσλεξίας*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

103. Παρασκευά, Φ. και Παπαγιάννη, Α. (2008). *Επιστημονικές και παιδαγωγικές δεξιότητες για τα στελέχη της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
104. Πολυχρονοπούλου, Σ. (1989). *Ο δυσλεξικός έφηβος*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
105. Σταμπολτζή, Α. και Πολυχρονοπούλου, Σ. (2007). Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία) και τριτοβάθμια εκπαίδευση: Δημιουργία πληροφοριακού υλικού για τη δυσλεξία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. *Ψυχολογικά Θέματα*, 11, 59-71.
106. Σταμπολτζή, Α. και Πολυχρονοπούλου, Σ. (2008). Ατομικά, εκπαιδευτικά και ψυχο-συναισθηματικά χαρακτηριστικά φοιτητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία). *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 42, 4-20.
107. Στογιαννίδου, Α., Κιοσέογλου, Γ. και Χατζηδημητριάδου, Ε. (1999). Σχέση μεταξύ «ορθολογικότητας», αυτοεκτίμησης και επίδοσης σε μαθητές/ μαθήτριες ελληνικών γυμνασίων. *Ψυχολογία*, 6, 72-87.
108. Τάνος, Χ. (2004). *Η δυσλεξία κι η αντιμετώπιση του δυσλεκτικού μαθητή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
109. Τζουριάδου, Μ. (2008). *Προσαρμογές αναλυτικών προγραμμάτων για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
110. Τσοβίλη, Θ. (2003). *Δυσλεξία και άγχος: μια σχέση ζωής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
111. Davis, R.D. (2000). *Το χάρισμα της δυσλεξίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
112. Reid, C. (2003). *Δυσλεξία: Εγχειρίδιο για ειδικούς*. Αθήνα: Επιστημονικές Εκδόσεις Παρισιάνου.
113. Wiltshire, P. (2004). *Δυσλεξία*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας.

Παράρτημα Α – Ερωτηματολόγιο των Καθηγητών

Δημογραφικά στοιχεία

1. Φύλο:

Ανδρας ☐

Γυναίκα ☐

2. Ηλικία:

30 – 34 ετών ☐ 40 – 44 ετών ☐ 50-54 ☐

35 – 39 ετών ☐ 45 – 49 ετών ☐ άνω των 54 ☐

3. Χρόνια υπηρεσίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (ΑΕΙ, ΤΕΙ ή ΑΣΠΑΙΤΕ):

0 - 5 έτη ☐ 11 – 15 έτη ☐ άνω των 20 ετών ☐

6 – 10 έτη ☐ 16 – 20 έτη ☐

4. Ιδιότητα:

Εκπαιδευτικό Προσωπικό ☐

Ειδικό Τεχνικό Προσωπικό ☐

5. Γνωστικό αντικείμενο:

6. Έχετε διδακτική εμπειρία με φοιτητές/τριες με επίσημη διάγνωση δυσλεξίας;

ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

7. Περίπου πόσους φοιτητές/τριες με επίσημη διάγνωση δυσλεξίας έχετε διδάξει;

Κανέναν ☐ 1-5 ☐ 6-10 ☐ πάνω από 10 ☐

8. Γνωρίζετε τη νομοθεσία που ισχύει στη χώρα μας για τη δυσλεξία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση; ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

9. Από πού έχετε ενημερωθεί για τη δυσλεξία; (Βάλτε με έντονα ή χρωματιστά γράμματα την απάντησή σας).

Βιβλία

Συναδέλφους

Τηλεόραση/ραδιόφωνο

Γνωστούς και φίλους

Σεμινάρια

Τίποτα από τα παραπάνω

Διαδίκτυο

ΜΕΡΟΣ 1^ο

Διαβάστε προσεκτικά κάθε πρόταση και απαντήστε σύμφωνα με όσα γνωρίζετε.

	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΞΕΡΩ
1. Η δυσλεξία είναι κληρονομική.			
2. Ένα άτομο μπορεί να είναι ταυτόχρονα δυσλεξικό και ταλαντούχο.			
3. Η δυσλεξία είναι δυσκολία στην επεξεργασία της γλώσσας και ιδιαίτερα στη φωνολογία.			
4. Τα άτομα με δυσλεξία συχνά υπερέχουν στον τομέα της μουσικής, της τέχνης ή/και στην τεχνολογία.			
5. Οι γιατροί μπορούν να συνταγογραφήσουν φάρμακα που βοηθούν στη δυσλεξία.			
6. Η δυσλεξία επηρεάζει την ικανότητα του προφορικού λόγου.			
7. Η χρήση πινάκων, διαγραμμάτων, εικόνων βοηθά τους φοιτητές με δυσλεξία.			
8. Η δυσλεξία συνήθως προκαλεί συναισθηματικά ή/και οικογενειακά προβλήματα.			
9. Η δυσλεξία προκαλείται από χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον ή/και ανεπαρκή διδασκαλία.			
10. Η δυσλεξία ξεπερνιέται στην ενήλικη ζωή.			
11. Τα άτομα με δυσλεξία είναι συνήθως εξαιρετικά «κακοί» ορθογράφοι.			
12. Τα άτομα με δυσλεξία μπορούν να διαβάζουν και να προφέρουν σωστά τις λέξεις αλλά δεν κατανοούν αυτό που διαβάζουν.			
13. Τα άτομα με δυσλεξία παρουσιάζουν συνήθως τα ίδια χαρακτηριστικά στον ίδιο βαθμό σοβαρότητας.			

14. Η δυσλεξία διαγιγνώσκεται μόνο στη σχολική ηλικία.			
15. Τα άτομα με δυσλεξία έχουν φυσιολογικές ή ανώτερες ικανότητες.			

Μέρος 2^ο

1. Περιγράψτε κάποιες τεχνικές, στρατηγικές ή τρόπους που έχετε χρησιμοποιήσει ή χρησιμοποιείτε στη διδασκαλία σας για τους φοιτητές που έχουν δυσκολίες μάθησης (όπως δυσλεξία):

Μέρος 3^ο:

Διαβάστε τις παρακάτω προτάσεις και επιλέξτε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει:

1 Διαφωνώ ριζικά	2 Διαφωνώ	3 Συμφωνώ	4 Συμφωνώ απολύτως
---------------------	--------------	--------------	--------------------------

	1 Διαφωνώ ριζικά	2 Διαφωνώ	3 Συμφωνώ	4 Συμφωνώ απολύτως
1. Το να πάρει κάποιος διάγνωση δυσλεξίας, προκειμένου να έχει διευκολύνσεις, του προκαλεί περισσότερα προβλήματα απ' ό τι να αντιμετωπίσει τη δυσλεξία χωρίς να έχει διάγνωση.	1	2	3	4
2. Οι φοιτητές με δυσλεξία δεν είναι υποχρεωμένοι να αποκαλύπτουν τη μαθησιακή τους δυσκολία στο εκπαιδευτικό προσωπικό.	1	2	3	4
3. Το εκπαιδευτικό προσωπικό πρέπει να παρέχει 'ειδικές διευκολύνσεις' για τις εξετάσεις των δυσλεξικών φοιτητών.	1	2	3	4
4. Η δυσλεξία είναι μια δικαιολογία για την τεμπελιά.	1	2	3	4
5. Τα άτομα με δυσλεξία συνήθως αποτυχαίνουν επαγγελματικά.	1	2	3	4
6. Ο χαρακτηρισμός της δυσλεξίας μπορεί να αποτελέσει δικαιολογία για να πάψει ο φοιτητής να προσπαθεί.	1	2	3	4
7. Τα άτομα με δυσλεξία μπορούν να σπουδάσουν οποιαδήποτε επιστήμη.	1	2	3	4
8. Οι φοιτητές με δυσλεξία μπορούν να πετύχουν τις	1	2	3	4

ίδιες ακαδημαϊκές επιδόσεις με τους συμφοιτητές τους.				
9. Το εκπαιδευτικό προσωπικό πρέπει να αλλάζει τους στόχους και το περιεχόμενο του μαθήματος για τους φοιτητές με δυσλεξία.	1	2	3	4
10. Πιστεύω ότι μπορώ να στηρίξω φοιτητές με δυσλεξία στο γνωστικό μου αντικείμενο.	1	2	3	4
11. Η τεχνολογία και τα τεχνολογικά βοηθήματα είναι απαραίτητα για τους φοιτητές με δυσλεξία.	1	2	3	4
12. Το εκπαιδευτικό προσωπικό είναι ενημερωμένο για τη δυσλεξία και τα χαρακτηριστικά της.	1	2	3	4
13. Δίνοντας στους φοιτητές με δυσλεξία 'διευκολύνσεις' αδικούνται οι υπόλοιποι φοιτητές.	1	2	3	4
14. Το εκπαιδευτικό προσωπικό έχει υψηλές προσδοκίες για τα άτομα με δυσλεξία.	1	2	3	4
15. Το εκπαιδευτικό προσωπικό πρέπει να έχει την ελευθερία να αποφασίζει αν θα παρέχει 'διευκολύνσεις' στους φοιτητές με δυσλεξία.	1	2	3	4
16. Οι φοιτητές με δυσλεξία σημειώνουν πρόοδο στις σπουδές τους με το πέρασμα των εξαμήνων.	1	2	3	4

Παράρτημα Β – Ερωτηματολόγιο των Φοιτητών

Σας παρακαλώ απαντήστε όλες τις ερωτήσεις.

Ερωτηματολόγιο Ανίχνευσης Δυσλεξίας για Ενήλικες (Smythe & Everatt, 2002)

Μέρος 1 ^ο					
Για κάθε ερώτηση βάλε ένα ✓ στο κουτάκι που σου ταιριάζει. Μη συμπληρώσεις στη στήλη Βαθμολογία.	Σπάνια	Δίγες φορές	Συχνά	Τις περισσότερες φορές	Βαθμολογία
Όταν διαβάζεις, συγχέεις λέξεις που μοιάζουν οπτικά (π.χ. όμως, όπως);					
Χάνεις τη σειρά ή πηδάς γραμμές όταν διαβάζεις;					
Συγχέεις τις ονομασίες αντικειμένων (π.χ. τραπέζι αντί για καρέκλα);					
Δυσκολεύεσαι να πεις ή να ξεχωρίσεις το δεξιό από το αριστερό;					
Δυσκολεύεσαι να διαβάσεις έναν χάρτη ή να προσανατολιστείς σε ένα άγνωστο μέρος;					
Χρειάζεται να ξαναδιαβάσεις μία παράγραφο για να καταλάβεις τι λέει;					
Μπερδεύεσαι όταν σου δίνουν πολλές οδηγίες ταυτόχρονα;					
Κάνεις λάθη όταν κρατάς μηνύματα από το τηλέφωνο;					
Δυσκολεύεσαι να βρεις την κατάλληλη λέξη όταν μιλάς;					

Μέρος 2 ^ο					
Για κάθε ερώτηση βάλε ένα ✓ στο κουτάκι που σου ταιριάζει. Μη συμπληρώσεις στη στήλη Βαθμολογία.	Εύκολο	Απαιτεί προσπάθεια	Δύσκολο	Πολύ Δύσκολο	Βαθμολογία
Πόσο εύκολο σου είναι να προφέρεις φωναχτά λέξεις συλλαβίζοντάς τες (π.χ. ά-θροι-σμα) ;					
Όταν γράφεις, δυσκολεύεσαι να οργανώσεις τις σκέψεις σου στο χαρτί;					
Έμαθες εύκολα τις προπαίδειες;					
Πόσο εύκολα έμαθες να γράφεις στην ξένη γλώσσα;					
Πόσο εύκολο σου είναι να πεις την αλφαβήτα;					
Πόσο συχνά βρίσκεις ασυνήθιστες ή δημιουργικές λύσεις σε προβλήματα;					
Δυσκολεύεσαι να διαβάζεις φωναχτά;					
Συνολική βαθμολογία					

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ 2

Διάβασε προσεκτικά τις παρακάτω ερωτήσεις και κύκλωσε ή χρωμάτισε την απάντηση που σου ταιριάζει καλύτερα.

1.	Σου έχει γράψει ποτέ οφθαλμίατρος συνταγή για γυαλιά; [Αν, ΝΑΙ, για ποιο λόγο;]	ΝΑΙ	ΟΧΙ
2.	Σε κουράζει το διάβασμα;	ΝΑΙ	ΟΧΙ
3.	Χάνεις τη σειρά των λέξεων όταν διαβάζεις;	ΝΑΙ	ΟΧΙ
4.	Όταν διαβάζεις, παραλείπεις γραμμές ή διαβάζεις την ίδια γραμμή 2 φορές;	ΝΑΙ	ΟΧΙ
5.	Διαβάζεις λέξεις ή αριθμούς ανάποδα;	ΝΑΙ	ΟΧΙ
6.	Όταν διαβάζεις, παραλείπεις λέξεις;	ΝΑΙ	ΟΧΙ
7.	Διαβάζεις λάθος κάποιες λέξεις;	ΝΑΙ	ΟΧΙ
8.	Χρησιμοποιείς στυλό ή το δάχτυλό σου για να δείχνεις τη γραμμή που διαβάζεις;	ΝΑΙ	ΟΧΙ
9.	Διασπάται η προσοχή σου εύκολα όταν διαβάζεις;	ΝΑΙ	ΟΧΙ
10.	Σου αρέσει να διαβάζεις στον ελεύθερο χρόνο σου;	ΝΑΙ	ΟΧΙ
11.	Όταν διαβάζεις, έχεις πονοκεφάλους;	ΝΑΙ	ΟΧΙ
12.	Όταν διαβάζεις, πονάνε ή κουράζονται τα μάτια σου;	ΝΑΙ	ΟΧΙ
13.	Όταν διαβάζεις, μισοκλείνεις ή ζαρώνεις τα μάτια σου;	ΝΑΙ	ΟΧΙ
14.	Όταν διαβάζεις, τρίβεις τα μάτια σου ή κλείνεις το ένα σου μάτι;	ΝΑΙ	ΟΧΙ
15.	Σου φαίνεται ότι το άσπρο χαρτί ή ο άσπρος πίνακας θαμπώνουν;	ΝΑΙ	ΟΧΙ
16.	Οι τυπωμένες γραμμές παραμορφώνονται καθώς διαβάζεις;	ΝΑΙ	ΟΧΙ
17.	Όσο πιο πολύ ώρα διαβάζεις τόσο περισσότερο αυξάνονται οι δυσκολίες σου;	ΝΑΙ	ΟΧΙ

**ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟΥ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΥ
ΠΡΟΦΙΛ (3)**

Αρχικά φοιτητή/τριας:

Εθνικότητα:

Τμήμα :

Έτος (ή εξάμηνο) φοίτησης:

Έτος εισαγωγής στο Πανεπιστήμιο:

Επάγγελμα (αν εργάζεσαι):

Στο σχολείο

Θα θέλαμε να μάθουμε τις σκέψεις σου σχετικά με τα χρόνια του σχολείου.

Προσπάθησε να θυμηθείς πως αισθανόσουν τότε.

1. Πώς ήταν οι επιδόσεις σου στο σχολείο;

Στο δημοτικό:

πολύ άσχημες	άσχημες	μέτριες	καλές	πολύ καλές
--------------	---------	---------	-------	------------

Στο γυμνάσιο:

πολύ άσχημες	άσχημες	μέτριες	καλές	πολύ καλές
--------------	---------	---------	-------	------------

Στο λύκειο:

πολύ άσχημες	άσχημες	μέτριες	καλές	πολύ καλές
--------------	---------	---------	-------	------------

2. Γενικά είχες περισσότερο ή λιγότερο άγχος για τα μαθήματα από τους συμμαθητές/τριές σου;

πολύ περισσότερο άγχος	περισσότερο άγχος	περίπου το ίδιο άγχος	λιγότερο άγχος	πολύ λιγότερο άγχος
---------------------------	----------------------	--------------------------	-------------------	------------------------

3. Πώς νομίζεις πως ήταν τα γραπτά σου σε σχέση με τις πραγματικές σου δυνατότητες;

Στο δημοτικό:

πολύ χειρότερα	χειρότερα	περίπου το ίδιο	καλύτερα	πολύ καλύτερα
----------------	-----------	--------------------	----------	---------------

Στο γυμνάσιο:

πολύ χειρότερα	χειρότερα	περίπου το ίδιο	καλύτερα	πολύ καλύτερα
----------------	-----------	--------------------	----------	---------------

Στο λύκειο:

πολύ χειρότερα	χειρότερα	περίπου το ίδιο	καλύτερα	πολύ καλύτερα
----------------	-----------	--------------------	----------	---------------

4. Πώς ήταν η επίδοσή σου στις δύο τελευταίες τάξεις του Λυκείου σε σχέση με τους συμμαθητές/τριές σου;

πολύ χειρότερη	χειρότερη	μέτρια	καλύτερη	πολύ καλύτερη
----------------	-----------	--------	----------	---------------

5. Πώς τα πήγες στις Γενικές εξετάσεις στη Γ' Λυκείου σε σχέση με το τι περίμενες εσύ από τον εαυτό σου;

πολύ χειρότερα	χειρότερα	μέτρια	καλύτερα	πολύ καλύτερα
----------------	-----------	--------	----------	---------------

6. Πώς τα πήγες στις Γενικές εξετάσεις στη Γ' Λυκείου σε σχέση με τις προσδοκίες των καθηγητών σου;

πολύ χειρότερα	χειρότερα	μέτρια	καλύτερα	πολύ καλύτερα
----------------	-----------	--------	----------	---------------

7. Πώς τα πήγες στις Γενικές εξετάσεις στη Γ' Λυκείου σε σχέση με τις προσδοκίες των γονιών σου;

πολύ χειρότερα	χειρότερα	μέτρια	καλύτερα	πολύ καλύτερα
----------------	-----------	--------	----------	---------------

8. Είχες κάποιες δυσκολίες ή προβλήματα που πιστεύεις ότι επηρέασαν την επίδοσή σου στο σχολείο; Αν ναι, ποιές ήταν αυτές;

.....

9. Είχες ζητήσει βοήθεια από ειδικούς γι αυτό το πρόβλημα; Αν ναι, τι είδους;

.....

10. Πόσες φορές συμμετείχες στις Γενικές Εξετάσεις για εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο;

Μετά το Λύκειο

Προσπάθησε να απαντήσεις σε όσες ερωτήσεις μπορείς, σύμφωνα με τα όσα αισθανόσουν και πίστευες εκείνη τη στιγμή.

11. Πόσων χρόνων αποφοίτησες από το σχολείο;

Πόσων χρόνων πέρασες στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση;

12. Συμμετείχες στις Γενικές εξετάσεις για δεύτερη φορά (Αν ΝΑΙ, απάντησε τις ερωτήσεις 14, 15 και 16. Αν Όχι, πήγαινε στην ερώτηση 16).

13. Πώς τα πήγες στις Γενικές εξετάσεις (τη δεύτερη φορά) σε σχέση με το τι περίμενες εσύ από τον εαυτό σου;

πολύ χειρότερα	χειρότερα	μέτρια	καλύτερα	πολύ καλύτερα
----------------	-----------	--------	----------	---------------

14. Πώς τα πήγες στις Γενικές εξετάσεις (τη δεύτερη φορά) σε σχέση με τις προσδοκίες των καθηγητών σου;

πολύ χειρότερα	χειρότερα	μέτρια	καλύτερα	πολύ καλύτερα
----------------	-----------	--------	----------	---------------

15. Πώς τα πήγες στις Γενικές εξετάσεις (τη δεύτερη φορά) σε σχέση με τις προσδοκίες των γονιών σου;

πολύ χειρότερα	χειρότερα	μέτρια	καλύτερα	πολύ καλύτερα
----------------	-----------	--------	----------	---------------

16. Στις Γενικές Εξετάσεις έδωσες γραπτά ή προφορικά;

Πανεπιστήμιο

17. Η σχολή στην οποία πέτυχες, ήταν η πρώτη σου επιλογή;

.....

18. Στο Πανεπιστήμιο πώς τα καταφέρνεις ακαδημαϊκά σε σύγκριση με τους συμφοιτητές/τριές σου;

πολύ χειρότερα	χειρότερα	μέτρια	καλύτερα	πολύ καλύτερα
----------------	-----------	--------	----------	---------------

19. Έχεις περισσότερο άγχος από τους συμφοιτητές/τριές σου για τις σπουδές σου;

πολύ περισσότερο άγχος	περισσότερο άγχος	περίπου το ίδιο άγχος	λιγότερο άγχος	πολύ λιγότερο άγχος
---------------------------	----------------------	--------------------------	-------------------	------------------------

20. Πώς νομίζεις πως είναι τα γραπτά σου σε σχέση με τις πραγματικές σου ικανότητες;

πολύ χειρότερα	χειρότερα	περίπου το ίδιο	καλύτερα	πολύ καλύτερα
----------------	-----------	-----------------	----------	---------------

21. Δυσκολεύεσαι στις γραπτές εξετάσεις στα μαθήματα;

NAI

OXI

22. Έχεις επίσημο έγγραφο διάγνωσης ειδικών μαθησιακών δυσκολιών (δυσlexίας);

NAI

OXI

23. Γνωρίζεις ότι υπάρχει η δυνατότητα να εξεταστείς προφορικά εάν το χρειάζεσαι;

NAI

OXI

24. Εάν ναι, έχεις κάνει χρήση της προφορικής εξέτασης;

NAI

OXI

Μελλοντικά σχέδια

26. Τι επάγγελμα σκέφτεσαι να ακολουθήσεις όταν τελειώσεις με τις σπουδές σου; (να είσαι όσο περισσότερο σαφής γίνεται);

.....

27. Υπάρχει κάτι που μπορεί να σε εμποδίσει από το να κάνεις αυτό που θέλεις;

.....

Διαπολιτισμικό Ερωτηματολόγιο Αυτοεκτίμησης για ενήλικες (Battle, 1981)

	NAI	OXI
1. Έχεις λίγους μόνο φίλους;		
2. Είσαι χαρούμενος/η τον περισσότερο καιρό;		
3. Μπορείς να κάνεις τα περισσότερα πράγματα τόσο καλά όσο οι άλλοι;		
4. Συμπαθείς όλους όσους ξέρεις;		
5. Περνάς τον περισσότερο ελεύθερο χρόνο μόνος σου/ μόνη σου;		
6. Σου αρέσει που είσαι άνδρας;/ Σου αρέσει που είσαι γυναίκα;		
7. Οι περισσότεροι γνωστοί σου σε συμπαθούν;		
8. Συνήθως πετυχαίνεις, όταν αναλαμβάνεις ένα σημαντικό έργο ή σημαντικές υποχρεώσεις;		
9. Πήρες ποτέ κάτι που δεν σου ανήκε;		
10. Είσαι έξυπνος όσο και οι περισσότεροι άνθρωποι;		
11. Αισθάνεσαι τόσο σπουδαίος όσο και οι περισσότεροι άνθρωποι;		
12. Μελαγχολείς εύκολα;		
13. Θα άλλαζες πολλά πράγματα στον εαυτό σου, αν μπορούσες;		
14. Λες πάντα την αλήθεια;		
15. Είσαι εμφανίσιμος όσο και οι περισσότεροι άνθρωποι;		
16. Σε αντιπαθούν πολλοί;		
17. Νιώθεις συχνά υπερένταση ή άγχος;		
18. Σου λείπει η αυτοπεποίθηση;		
19. Κουτσομπολεύεις μερικές φορές;		
20. Αισθάνεσαι συχνά ότι δεν είσαι καθόλου ικανός/ ή;		
21. Είσαι δυνατός και υγιής όσο και οι περισσότεροι άνθρωποι;		
22. Πληγώνονται εύκολα τα συναισθήματά σου;		
23. Δυσκολεύεσαι να εκφράσεις τις απόψεις ή τα συναισθήματά σου;		
24. Θυμώνεις ποτέ;		
25. Ντρέπεσαι συχνά για τον εαυτό σου;		
26.Είναι οι άλλοι γενικά πιο επιτυχημένοι από σένα;		
27. Διακατέχεται συχνά από άσχημα συναισθήματα χωρίς να ξέρεις γιατί;		
28. Θά 'θελες να είσαι τόσο ευτυχισμένος/η όσο φαίνονται οι περισσότεροι άνθρωποι;		

	ΝΑΙ	ΟΧΙ
29. Είσαι ποτέ ντροπαλός/ή;		
30. Αισθάνεσαι ότι είσαι αποτυχημένος/η;		
31. Οι ιδέες σου αρέσουν στους άλλους;		
32. Σου είναι δύσκολο να κάνεις γνωριμίες με καινούργια πρόσωπα;		
33. Λες ποτέ ψέματα;		
34. Εκνευρίζεσαι συχνά με κάποια πράγματα;		
35. Οι περισσότεροι άνθρωποι σέβονται τις απόψεις σου;		
36. Είσαι πιο ευαίσθητος/η από ό,τι οι περισσότεροι άνθρωποι;		
37. Είσαι τόσο χαρούμενος/η, όσο και οι περισσότεροι άνθρωποι;		
38. Αισθάνεσαι ποτέ λυπημένος/ η;		
39. Σου λείπει η πρωτοβουλία;		
40. Ανησυχείς πολύ;		

Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης Τρόπων Μάθησης

Διάβασε προσεκτικά κάθε μία πρόταση και βάλε ✓ στην απάντηση που σου ταιριάζει. Πρόσεξε μη ξεχάσεις να απαντήσεις σε όλες τις προτάσεις.

α/α		Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Διαφωνώ
1	Κατανοώ και θυμάμαι πράγματα που ακούω.			
2	Απολαμβάνω δραστηριότητες στην τάξη στις οποίες μπορώ να συμμετέχω, πχ. εργαστήρια.			
3	Στις σημειώσεις μου χρησιμοποιώ ζωγραφιές, βελάκια και άλλα σύμβολα.			

4	Καταλαβαίνω και ακολουθώ οδηγίες στο χάρτη.			
5	Μου αρέσει να κάνω δουλειές με τα χέρια μου.			
6	Προτού ξεκινήσω ένα έργο που δε γνωρίζω, προτιμώ να δω κάποιον άλλον να το κάνει.			
7	Χρειάζομαι προφορικές εξηγήσεις για να καταλάβω διαγράμματα ή γραφήματα.			
8	Μπορώ να ‘φανταστώ’ τη σωστή απάντηση από τις σημειώσεις μου όταν δίνω εξετάσεις.			
9	Προτιμώ ο καθηγητής στο μάθημα να γράφει τις πληροφορίες στον πίνακα.			
10	Σκέφτομαι καλύτερα όταν έχω ελευθερία να κινούμαι στο χώρο.			
11	Όταν κάνω ένα έργο που δε γνωρίζω, προτιμώ να μου λέει κάποιος τις οδηγίες.			
12	Θυμάμαι καλύτερα πράγματα όταν τα λέω δυνατά.			
13	Φτιάχνω ‘ζωγραφιές’, π.χ διαγράμματα και σχήματα γιατί με βοηθούν να καταλάβω καλύτερα τις έννοιες.			
14	Είναι δύσκολο να μελετώ σε χώρο με φασαρία.			
15	Προτιμώ να ακούσω παρά να διαβάσω το ίδιο υλικό.			
16	Όταν μαθαίνω κάτι, αγνοώ συχνά τις οδηγίες και το κάνω μόνος μου.			

17	Όταν κάθομαι κοντά σε παράθυρο στην τάξη, είναι πιθανό να χαζεύω έξω.			
18	Χτυπώ ελαφρά το μολύβι ή το πόδι μου όταν σκέφτομαι.			
19	Όταν προσπαθώ να εξηγήσω κάτι σε κάποιον, κάνω πολλές χειρονομίες.			
20	Θυμάμαι περισσότερο πράγματα που άκουσα στο μάθημα παρά πράγματα που διάβασα.			
21	Γίνομαι νευρικός όταν πρέπει να μείνω στην ίδια θέση για πολλή ώρα.			

Παράρτημα Γ – Συνεντεύξεις των Φοιτητών

Οδηγός Συνέντευξης

Πρώτο μέρος

1. Σε ποια ηλικία σου έγινε για πρώτη φορά διάγνωση δυσλεξίας και πού;
2. Τι δυσκολίες είχες στο γυμνάσιο και στο λύκειο εξαιτίας της δυσλεξίας;
3. Είχες υποστήριξη από τους καθηγητές;
4. Αν ναι, τι είδους υποστήριξη;
5. Πιστεύεις ότι η δυσλεξία έχει σταθεί εμπόδιο στη σχολική σου πορεία;
6. Η δυσλεξία μπήκε εμπόδιο στο να κάνεις φιλίες;
7. Ποια η στάση της οικογένειάς σου απέναντι στη δυσλεξία;
8. Θυμάσαι να υπήρχαν προβλήματα στην οικογένειά σου εξαιτίας της δυσλεξίας σου;

Δεύτερο μέρος

1. Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζεις στο πανεπιστήμιο εξαιτίας της δυσλεξίας;
2. Τι σε δυσκολεύει περισσότερο;
3. Σε ποια πράγματα που έχουν σχέση με τις σπουδές σου είσαι καλός/καλή;
4. Έχεις αποκαλύψει στους συμφοιτητές σου ότι έχεις δυσλεξία;
5. Γνωρίζεις άλλους φοιτητές/τριες με δυσλεξία;
6. Υπάρχει ενημέρωση στους πανεπιστημιακούς καθηγητές σχετικά με τη δυσλεξία;
7. Υπάρχουν υποστηρικτικές πρακτικές ή διευκολύνσεις για τους φοιτητές με δυσλεξία στο τμήμα σου; Μπορείς να αναφέρεις μερικές;
8. Ποια πιστεύεις ότι είναι η στάση των καθηγητών απέναντι στη δυσλεξία;
9. Έχεις μιλήσει στους καθηγητές για τις δυσκολίες σου; Πώς σε αντιμετώπισαν;
10. Η αντιμετώπιση των καθηγητών στο πανεπιστήμιο προς τους φοιτητές με δυσλεξία είναι καλύτερη, χειρότερη ή ίδια σε σχέση με το σχολείο;
11. Ποια μέτρα ή πρακτικές θα βοηθούσαν τους φοιτητές με δυσλεξία στις σπουδές τους;
12. Τι είδους τεχνικές χρησιμοποιείς εσύ για να αντιμετωπίσεις τη δυσλεξία;
13. Ποια είναι τα σχέδιά σου μετά το πανεπιστήμιο;
14. Πιστεύεις ότι η δυσλεξία θα σου δημιουργήσει προβλήματα στο χώρο εργασίας;
15. Πιστεύεις ότι η δυσλεξία μπορεί να σε εμποδίσει από αυτό που θέλεις να κάνεις πραγματικά;

16. Πώς νομίζεις ότι η δυσλεξία επηρέασε την αυτοπεποίθησή σου, την εμπιστοσύνη στον εαυτό σου;
17. Έχεις να προσθέσεις κάτι άλλο;

Οι συνεντεύξεις των φοιτητών

Πρώτο μέρος

1. Σε ποια ηλικία σου έγινε για πρώτη φορά διάγνωση δυσλεξίας και πού;

Στη Β' δημοτικού, στην Αθήνα, σε ένα ιδιωτικό κέντρο. Είδαν κάποια ίχνη..Είπαν ότι φαίνεται να υπάρχει αλλά είναι νωρίς για να είναι σίγουροι. Και μάλιστα επανέλαβα την Τρίτη δημοτικού. Εγώ δεν ήθελα, έλεγα τα βγάζω πέρα. Και μετά πριν τις Πανελλήνιες, το 2012..πήγα και στη Σύρο να βγάλω επίσημο χαρτί για τις Πανελλήνιες Τότε ήμουν πιο ώριμη να συνειδητοποιήσω τι υπήρχε. (Σ5)

Στα 15 από τον καθηγητή Αγγλικών στο φροντιστήριο. Δε θυμάμαι πού ακριβώς, σε ποιο κέντρο. Γυμνάσιο πήγαινα, 15 ήμουν. (Στα αγγλικά) ενώ έλεγα τη γραμματική, τους κανόνες, δε μπορούσα στην έκθεση ειδικά να τους χρησιμοποιήσω. Κυρίως αυτό.. συν το ότι ορθογραφία είχα πολλά ορθογραφικά χωρίς να είναι συγκεκριμένα., δεν άλλαζα μόνο ένα γράμμα, ήταν κάθε φορά διαφορετικά τα λάθη. Κυρίως αυτό με τη γραμματική. Πάντα υπήρχε πολύ κόκκινο στυλό πάνω στις εκθέσεις, γιατί υπήρχαν πολλά γραμματικά, ορθογραφικά, συντακτικά λάθη. Από κει κατάλαβαν ότι κάτι δε γίνεται σωστά και πρέπει να το κοιτάζουμε. (Σ4)

Στα ελληνικά είχες παρόμοια συμπτώματα;

Ήταν σε πολύ πιο ελαφριά μορφή γιατί είχε γίνει πάρα πολύ καλή δουλειά από τη μάνα μου όταν πήγαινα στο δημοτικό. Οπότε είχα αναπτύξει διαφορετικούς τρόπους για να σκέφτομαι και να διαβάζω. Δε φαινόταν γιατί οι βαθμοί μου ήταν ψηλοί. Το δίνανε όλοι το λάθος σε απροσεξία. Το πιο κυρίαρχο είναι ότι ξεχνάω τόνους..σημεία στίξης. Όταν δει κάποιος το γραπτό μου δεν είναι ποτέ ένα ωραίο γραπτό. Ορθογραφικά δεν υπάρχουν τόσα πολλά, λόγω του ότι έχει καλή γραμματική η ελληνική γλώσσα. Προσπαθώ λίγο να σκεφτώ ετυμολογικά τι γίνεται, και ενώ κάποιος θα γράψει

αυτοματοποιημένα μία λέξη, εγώ θα σκέφτομαι τριακόσιες πενήντα δύο ώρες από πού προέρχεται η λέξη, για να σκεφτώ και να γράψω την ορθογραφία σωστά. Αλλά στις σημειώσεις μου είναι πάντα ανορθόγραφα, δεν με απασχολεί. (Σ4)

Η διάγνωση έγινε στην Αθήνα όταν ήμουν Γ' – Δ' Δημοτικού. (Σ1)

Ανεπίσημα έγινε στη Β' δημοτικού όπου έκανε τη διάγνωση ένας καθηγητής και επίσημα έγινε στην Τετάρτη, ή Τετάρτη ή Τρίτη, τώρα αυτό δε το θυμάμαι πολύ καθαρά, αλλά ήμουν ή 9 ή 10 χρονών. Επίσημα πήγαμε στο Κέντρο Ψυχικής Υγείας, Δημόσιο φορέα πάντα. (Σ3)

Τι εμπειρίες θυμάσαι από το δημοτικό;

Ότι διάβαζα πολλές ώρες. Αυτό θυμάμαι. Μου έπαιρνε πολλή ώρα εξαιτίας της δυσλεξίας. Δεν μπορούσα να κάνω τις ασκήσεις, να τις γράψω, δε μπορούσα να μάθω γραμματική για κανένα λόγο, ούτε ορθογραφία, ούτε σύνταξη με αποτέλεσμα είχα πολλά προβλήματα. (Σ3)

Έχεις κάποιο περιστατικό χαρακτηριστικό που θυμάσαι από τα μαθητικά σου χρόνια σχετικά με αυτό τον τομέα;

Θυμάμαι ότι έπαιρνα τα γραπτά μου μετά να τα ξαναδιαβάσω και δεν μπορούσα να καταλάβω. (Σ3)

Μου έγινε διάγνωση δυσλεξίας τελείως τυχαία, είχα δυσλαλία (πρόβλημα λόγου), με πήγανε σε κέντρο, κάτω στη Βασιλίσσης Σοφίας κι εκεί ανακαλύψανε ότι πέρα από τη δυσλαλία έχω και δυσλεξία, πριν από 14 χρόνια. Η διάγνωση μου έγινε το 1998.

Θυμάμαι ότι με πηγαίνανε καθημερινά στο κέντρο για να μάθω να μιλάω. Θυμάμαι κάποια μαθήματα που μου έβαζαν εκεί, να διαβάζω παραμύθια, να γράφω.. Αυτά.

(Σ6)

8-9 ετών, τρίτη με Τετάρτη δημοτικού. (Σ4)

Στην Δ' δημοτικού, γύρω στα 9 μου χρόνια. (Γιάννης) Έγινε σε ένα κέντρο στον Πειραιά, και ήταν επίσημη διάγνωση, ανά τρία χρόνια έπρεπε να κάνω επανεξέταση. Ένας δάσκαλος μου έκανε προτροπή ώστε να πάω να το κάνω. Στο δημοτικό δεν έπαιξε τόσο μεγάλο ρόλο. Στο Γυμνάσιο κυρίως βοήθησαν περισσότερο. (Σ8)

Σε ηλικία 15 χρονών, σε παράρτημα ψυχιατρικής κλινικής του Λαϊκού Νοσοκομείου στην Αθήνα. (Σ2)

2. Τι δυσκολίες είχες στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο εξαιτίας της δυσλεξίας;

Επειδή εμένα μου διεγνώσθη στο γυμνάσιο και μάλιστα στο τέλος του γυμνασίου, δεν το χρησιμοποίησα το χαρτί της δυσλεξίας ούτε στο γυμνάσιο. Η πρώτη χρονιά που στην ουσία μπορούσα να το χρησιμοποιήσω ήταν η πρώτη λυκείου αλλά κι εκεί επειδή δε βοηθούσε και το πλαίσιο του σχολείου, δεν το αξιοποίησα καθόλου, δηλ. δε με βοήθησε. Κατά συνέπεια όταν έδωσα πανελλήνιες και ήταν η πρώτη φορά που με εξέτασαν προφορικά, έπαθα ένα μπλάκ-άουτ. Στο ένα μάθημα που υπολόγιζα να γράψω 20, κι έλεγα με ένα λάθος θα πάρω 18, έπαθα μπλακ-άουτ και έγραψα 15. Αυτή είναι η δυσκολία που αντιμετώπισα. Κατά τα άλλα δε μου συμπεριφερόντουσαν σαν να έχω δυσλεξία γιατί δεν είχανε το χρόνο.. τις υποδομές.. σαν να μην υπήρχε. (Σ4)

Στα μαθηματικά πώς τα πήγαινες στα μαθητικά σου χρόνια;

Τα μαθηματικά ήταν μεγάλος πόνος νομίζω. Τα μαθηματικά τα καταλάβαινα πάντα. Και πάντα έκανα αριθμητικά λάθη. Και πάντα στο γυμνάσιο έπαιρνα 10 στο τέλος. Υποθέτω ότι είχα κάνει κάπου αριθμητικό λάθος και δεν είχε δει ο άνθρωπος τι γίνεται πιο πίσω. Ήταν πάντα, μα πάντα ο ίδιος τρόπος. Έβγαινα, έλεγα πως έχω κάνει αυτό και αυτό. Πόσο έβγαλες; Τόσο. Κι εγώ τόσο. Και δεν είχαμε ποτέ το ίδιο. Όμως όλη η λύση ήταν ίδια. (Σ34)

Τι βαθμούς είχες στα μαθηματικά;

Στα μαθηματικά στα τρίμηνα είχα ακόμη και 20. Το μικρότερο που είχα ήταν 15. Στη Δευτέρα Γυμνασίου που ήταν γεωμετρία είχα 20. Στο τέλος όμως πάλι έγραψα 10. Με τους ίδιους τρόπους και σωστά λυμένη η άσκηση αλλά λάθος αποτελέσματα. (Σ4)

Στο λύκειο τι βαθμούς είχε στα μαθηματικά;

15-16. Εκεί κυμαίνονταν. Στις πανελλήνιες στη βιολογία και στη χημεία πήρα κοντά στο 20, ενώ μαθηματικά και φυσική γύρω στο 15-16. (Σ4)

Δυσκολία στην ορθογραφία, μπερδευα τους αριθμούς, μπερδευα γράμματα με αριθμούς και τα γράμματα μεταξύ τους. Στα μαθηματικά; Αριθμούς μπερδευα, τη σειρά. (Σ1)

Στο Γυμνάσιο είχα πολλές δυσκολίες εξαιτίας της δυσλεξίας, μαθησιακές δυσκολίες όχι με τους καθηγητές κλπ. Δε μπορούσα να διαβάσω και να καταλάβω αυτά που διαβάζω, συλλάβιζα κλπ. Δε μπορούσα να γράψω αυτά που σκεφτόμουν δηλ εκθέσεις, κείμενα κλπ. Ούτε αντιγραφή δε μπορούσα να γράψω πολύ γρήγορα. Αυτά ήταν τα κυριότερα προβλήματα και με συνέπεια να μη μπορώ να πετύχω στις εξετάσεις, να μη μπορώ να διαβάζω μόνος μου, να μη μπορώ να κάνω πολλά πράγματα. Στα Μαθηματικά ήμουνά πάρα πολύ καλός. Όταν έδειχνα ενδιαφέρον είχα τρομερά αποτελέσματα. Τα έπιανα με τη μια και δεν είχα ποτέ πρόβλημα. Τα θεωρητικά όταν τα διάβαζα μόνος μου είχα τεράστιο πρόβλημα. Το πρόβλημα δεν το είχα όταν μου τα διάβαζαν άλλοι, είτε η μάνα μου είτε από την παράδοση. Στα αρχαία, στον Όμηρο θυμάμαι, όσο μου το διάβαζε ο καθηγητής και η μάνα μου το θυμόμουνα απ' έξω και το έλεγα και έλεγα και τρομερές απόψεις αλλά δε μπορούσα να τις γράψω. Αυτό ήταν το πρόβλημα. (Σ3)

Δεν είχα ιδιαίτερες δυσκολίες. Είχα θέματα, θέμα μεγάλο με τα θεωρητικά μαθήματα δηλ. έκθεση, λογοτεχνία, ιστορία, αρχαία. Ειδικά στο Γυμνάσιο πέρα από κάποιους καθηγητές που δεν το καταλαβαίνανε και δεν ασχολούνταν κι εγώ δεν ασχολιόμουν. Στα μαθήματα που με βοήθαγαν οι καθηγητές και με πιάνανε και μου εξηγούσαν το μάθημα λίγο καλύτερα δεν είχα θέμα. Ο ένας λόγος που διάλεξα να πάω στο ΕΠΑΛ και όχι σε γενικό λύκειο ήταν κι αυτός: ότι δεν ήξερα πως ήταν οι καθηγητές κι εγώ με τα θεωρητικά δεν τα πάω καλά, γι αυτό και διάλεξα να πάω στο ΕΠΑΛ. Είχα επιλέξει ψυκτικός γιατί ήθελα να δώσω Πανελλήνιες για να μπω μηχανολογία, οπότε ήταν ξεκάθαρο το τι θα κάνω. Τα πρακτικά πάντα μου άρεσαν δεν είχα θέματα: μαθηματικά, φυσικές, χημεία, τα λάτρευα, οπότε είχα αποφασίσει από νωρίς. (Σ6)

Το είχες αποφασίσει και τελικά πέρασες μηχανολογία;

Ναι! (Σ6)

Είχα πολύ μεγάλη στο γυμνάσιο και λιγότερη στο λύκειο από καθηγητές.. κυρίως η αντιμετώπιση προς εμένα. Η αδιαφορία τους, πολλές φορές με αντιμετωπίζανε σαν κατώτερο από κάποιους άλλους. (Σ7)

Στο γυμνάσιο είχα μεγαλύτερη δυσκολία γιατί κάποιοι καθηγητές δεν ασχολιούνταν τόσο πολύ και ειδικά σε μαθήματα όπως είναι τα αρχαία που εμένα μου άρεσαν και

ήθελα να ανταπεξέλθω και μπορούσα, δεν δίνανε τον κατάλληλο χρόνο, ούτε ασχολούνταν τόσο όσο οι υπόλοιποι. (Σ8)

Θυμάσαι στο δημοτικό, στο γυμνάσιο και στο λύκειο τα σοβαρότερα συμπτώματα που αντιμετώπιζες;

Συμπτώματα ήταν όταν έπρεπε να διαβάσω κάτι σε πολύ κόσμο και όταν έπρεπε να γράψω κάτι υποχρεωτικά ή μας δίνανε κάποια ερωτηματολόγια και έπρεπε να τα συμπληρώσω σε ορισμένο χρόνο, είχα θέμα. (Σ8)

Από orthογραφικά λάθη πώς τα πήγαινες;

Ήμασταν πλήρεις, μια χαρά!! Κι αυτό είχα δηλαδή...όλα τα βασικά συμπτώματα. (Σ8)

Το κύριο πρόβλημα ήταν η διάσπαση προσοχής σε πολύ έντονη μορφή και η μη δυνατότητα χειρισμού συναισθημάτων (Σ2)

3. Είχες υποστήριξη από τους καθηγητές;

Όταν πλέον αργά το κατάλαβα, είχα. Κάποιοι καθηγητές στα πανελλαδικά μαθήματα μου έδιναν πιο πολλές γραπτές αναλυτικές σημειώσεις, πινακάκια, σχεδιαγράμματα. Με βοήθησε αυτό. (Σ5)

Μάλλον όχι. Όλοι έλεγαν ναι να βοηθήσουμε αλλά στην πραγματικότητα κανείς δεν έκανε κάτι. Δηλαδή όταν μιλάμε για τρία χρόνια και δεν με έχει εξετάσει κανείς προφορικά, μα κανείς.. το θεωρώ απαράδεκτο. Στο λύκειο που είναι οι χρονιές που προετοιμάζεσαι ψυχολογικά για τις πανελλήνιες που έρχονται, δε με εξέταζε κανείς προφορικά. Ήταν από τις λίγες φορές που είχα ζητήσει κάτι που δικαιωματικά μου άνηκε, αλλά δεν είχαμε χρόνο. Ούτε κάποιο καθηγητή είχαμε να φυλάει τους άλλους που έγραφαν για να πω εγώ προφορικά, ήταν απόλυτα κατανοητό. (Σ4)

Πώς ανταποκρινόσουν στις δυσκολίες των μαθημάτων του λυκείου;

Υποθέτω πως είχα μάθει να συνδυάζω τα πράγματα λίγο διαφορετικά από τον υπόλοιπο κόσμο. Δηλαδή στο τέλος, προς το Πάσχα, έκανα σημειώσεις μόνη μου από τις σημειώσεις που είχα από το σχολείο και το φροντιστήριο, έφτιαξα ένα τευχάκι μόνη μου, έτσι ώστε με μια ματιά να καταλαβαίνω..έχω μάθει να συνδυάζω τα πράγματα

αφού δεν τα θυμάμαι, και ευτυχώς το είχα καταλάβει από πιο μικρή..ούτως ή άλλως συνδυαστικά σκέφτομαι. Αυτό με βοήθησε και γι αυτό δεν έβλεπε πολύς κόσμος τη διαφορά. (Σ4)

Θυμάσαι κάποιο περιστατικό που να δείχνει έστω και έμμεση υποστήριξη από καθηγητή;

Μάλλον αρνητικό περιστατικό έχω να σου δώσω. Όταν είχε βάλει ένας καθηγητής μια δύσκολη άσκηση και σήκωσα αμέσως το χέρι μου, μού είπε: «Εσύ θα τη λύσεις;» Και μιλάμε για γυμνάσιο τώρα που δεν είχα το χαρτί.. οπότε λες ότι νομίζει πως είμαι ηλίθια. Μόνο στο φροντιστήριο που ήμουνα μόνη μου στην τάξη γιατί στην κατεύθυνσή μου δεν ήταν άλλα παιδιά, οι άνθρωποι όταν έλεγα ‘μην περιμένετε να γράψω 20’, μου έλεγαν: ‘Πας καλά; Αφού το ’χεις, λύνεις τις ασκήσεις, θα πας μια χαρά. Δε θα σου βάλουν κάτι διαφορετικό.’ Δηλαδή αυτό, η ψυχολογική υποστήριξη που προσέφεραν στην ουσία..Τελικά έχω καταλήξει ότι στη δυσλεξία πρέπει να υπάρχει ένας άνθρωπος που να σε ανεβάζει ψυχολογικά και μετά να σε βοηθάει στα γραπτά. Δηλαδή εγώ είχα μία καθηγήτρια στη Β΄ Λυκείου που μας έκανε χημεία.. ήταν κόσμος στην τάξη, είχε δεθεί με όλα τα παιδιά. Εγώ σε αυτήν την καθηγήτρια έβλεπα το τι θέλω να κάνω. Ήταν τόσο καλή.. άψογη σε όλα.. τελικά με βοήθησε να πω ότι θα γράψω χημεία όχι μόνο για μένα και γι αυτή.. να ξέρει ότι έδωσες κάτι σε ένα παιδί και αυτό στο δίνει έτσι πίσω.. Αλλά σαν θετικό έχω μία τη Χημικού και μία τη Βιολόγο, που είναι τα δύο μαθήματα που έγραψα καλύτερα στις πανελλήνιες.Η βιολόγος (στο φροντιστήριο) επειδή ήταν σαν ιδιαίτερο, καθόταν δίπλα μου στο θρανίο, ξεκινάγαμε και διαβάζαμε μαζί το μάθημα. Το διάβαζε και εκείνη, δηλ. κάθε φορά που εγώ σταματούσα συνέχιζε εκείνη. Καθ’ όλη τη διάρκεια της χρονιάς ήταν πολύ υποστηρικτική και τελικά απέδωσε. Είναι πάλι αυτό που λέμε ότι πρώτα είναι η ψυχολογική υποστήριξη και μετά όλα τα υπόλοιπα. Δεν είναι ότι δε διάβαζα. Ήμουν καλή μαθήτρια. Το συγκεκριμένο μάθημα είχε πολλά σχήματα κι εγώ τα καταλάβαινα αμέσως.. σε ένα δευτερόλεπτο. Αυτό με βοηθούσε πολύ. (Σ4)

Τον πρώτο καιρό, στο Δημοτικό, μέχρι να γίνει η διάγνωση όχι. Αργότερα ναι, υπήρχε κατανόηση. Υποστήριξη υπήρχε, αλλά υπήρχε η τάση να πιστεύουνε ότι δε διαβάζω και με κυνηγάγανε. Στο Γυμνάσιο εντάζει, αλλά εφ’ όσον είχα το χαρτί ήταν πιο ελαστικοί. Στο Λύκειο γενικά με προσέχανε. (Σ1)

Στο δημοτικό είχα από ελάχιστους. Από το Γυμνάσιο πάλι ελάχιστους και από το Λύκειο από όλους. Πολλή υποστήριξη. Και να με βοηθήσουν και με προώθησαν πάρα πολύ. Γι αυτό τα πήγα πολύ καλύτερα στο Λύκειο. Στο Λύκειο αρίστευσα γιατί πήγα στο Τεχνικό Επαγγελματικό Λύκειο και γιατί έκανα αυτό που ήθελα. δηλ δεν το έκανα αναγκαστικά. Στα υπόλοιπα είχα και καλούς και κακούς καθηγητές. Θέλω ν' αναφερθώ στις φιλολόγους οι οποίες έχουν τελειώσει είτε το Φιλολογικό ή το ΦΠΨ. Δεν ξέρουν να χειρίζονται τέτοια προβλήματα. Δεν ξέρουν να διδάσκουν, γενικότερα, και με είχανε λες και ήμουν καθυστερημένος με δίπλωμα. Έπαιρνα κάτω από τη βάση στα περισσότερα. (Σ3)

Αυτοί που υποστήριζαν σε τι ακριβώς διαφέρανε από τους άλλους;

Το θέμα δεν ήταν ότι δεν καταλάβαινα. Γιατί το λέω έχω ιδιαιτερότητα, δεν είναι ότι έχω κάτι. Το θέμα ήταν στην τελική εξέταση και στο γραπτό μου, δηλαδή ήταν πολύ ελαστικοί. Με ξαναρωτάγανε, τι θες να πεις εδώ, πώς το έκανες αυτό; Γιατί το έκανες εδώ; Ενώ οι υπόλοιποι, οι φιλόλογοι, ας πούμε στο Λύκειο μου τα ξαναδιάβαζαν, μου τα ξαναεξηγούσανε κάποια ώστε να τα γράψω και να τα πω πολύ καλύτερα γιατί δεν είχαμε βάσεις στο Τεχνικό για να κάνω καλή μετάφραση.. μια άλλη δεύτερη γλώσσα ελληνική..με βοηθούσαν πάρα πολύ και μου' βάζαν και υψηλούς βαθμούς σε μαθήματα. (Σ3)

Στο Γυμνάσιο δεν είχα τόσο πολλή υποστήριξη όσο στο ΕΠΑΛ . Στο ΕΠΑΛ είχα πάρα πολλή υποστήριξη από όλους τους καθηγητές και σε μαθήματα που ήταν θεωρία αλλά ήταν σε σχέση με το επάγγελμά μου ειδικά τα δύο μαθήματα των Πανελληνίων. Όλοι οι καθηγητές που ήξεραν ότι είχα δυσλεξία ήταν πάνω από το κεφάλι μου ειδικά τις τελευταίες ημέρες των Πανελληνίων. Με έπαιρναν τηλέφωνο , το διάβασες αυτό, ξαναδιάβασε το, θέλεις κάτι να σου εξηγήσω , έλα να πάμε για καφέ να σου το εξηγήσω. (Σ6)

Όχι από όλους, εκτός από το φροντιστήριο. Είχα κι έναν επιπλέον καθηγητή. Στο δημοτικό είχα πολύ καλή δασκάλα. Ήταν εξειδικευμένη και με βοήθησε πολύ. (Σ7)

Ανάλογα τον άνθρωπο ήταν αυτό. Ορισμένοι, ναι , ορισμένοι όχι. Δηλαδή κάποιοι το έβλεπαν με υπεροπτικό τρόπο, δεν ασχολούνταν λέγανε ότι ίσως ήταν και φτιαχτό, δηλαδή ψέματα. Ορισμένοι άλλοι βοηθούσαν. (Σ8)

Τι είδους υποστήριξη είχες από αυτούς που βοηθούσαν;

Κυρίως αυτοί που βοηθούσαν ήταν δυσλεκτικοί και οι ίδιοι οπότε καταλάβαιναν καλύτερα το πρόβλημα και εξηγούσαν μία ερώτηση 1-2 φορές αν δεν την καταλάβαινα. Πάντοτε με το που τελείωνε το μάθημα με έπαιρναν για προφορική εξέταση και είχα και ενισχυτική διδασκαλία. (Σ8)

Ενισχυτική είχες στο γυμνάσιο;

Και στο γυμνάσιο, και στο λύκειο. (Σ8)

Αυτό πώς το κρίνεις;

Βοηθάει πάρα πολύ. Ορισμένες φορές ήταν κι άλλοι μαθητές. (Σ8)

Σε τι μαθήματα κυρίως έκανες ενισχυτική;

Στο γυμνάσιο μαθηματικά όπου σε όλα τα τρίμηνα είχα 14-15, στο τέλος έγραψα 19 αλλά και στο Λύκειο πάλι μαθηματικά, έκθεση όχι τόσο πολύ γιατί τα καταφέρνω στον προφορικό λόγο πιο πολύ είχα 14. Στα μαθηματικά δεν ήταν συμπτώματα δυσλεξίας απλά είχα κενά, αρκετά μεγάλα κενά, έπρεπε να καλυφθούν. Τα καταλάβαινα καλύτερα όπως μου τα 'δειχνε ο καθηγητής μου παρά από το να χεις κενά, να μην μπορείς να καταλάβεις τη ροή που έχει μέσα στην τάξη. (Σ8)

Δηλαδή θες να πεις ότι η εξατομικευμένη διδασκαλία εσένα σε βοηθούσε;

Πάρα πολύ!! (Σ8)

Καμία. (Σ2)

Δε θυμάσαι καμία είδους υποστήριξη από κανέναν;

Ελαχίστου και εξαγκαστικού τύπου στήριξη από κάποιους φιλόλογους. Εννοώ εξαναγκαστικού τύπου γιατί έπρεπε να με εξετάζουν προφορικά επειδή είχα το χαρτί. (Σ2)

Μόνο τότε δηλαδή;

Ναι. (Σ2)

4. Αν ναι, τι είδους υποστήριξη;

Θυμάμαι βασικά στο γυμνάσιο, ιστορία Β' Γυμνασίου..Δεν πρόκειται να το ξεχάσω επειδή η καθηγήτρια ήτανε περίεργη κι εγώ όταν κάποιος δε με βοηθάει, δεν τον συμπαθώ. δε διάβαζα ποτέ, κόντεψα να μείνω στην ιστορία. Για να περάσω χρειάζομουν οπωσδήποτε 12. Θυμάμαι ότι είχε έρθει η θεία μου η οποία είναι

φιλόλογος τρεις εβδομάδες πριν από τις εξετάσεις, κι είχα στρωθεί τόσο πολύ που δεν είχα ξαναστρωθεί για μάθημα. Έμαθα πράγματα για πρώτη μου φορά ένα μάθημα τόσο καλά, πήγα στις εξετάσεις και απλά η ίδια η καθηγήτρια είχε μείνει με το στόμα ανοιχτό. Της έγραψα 17 και ίσως είναι το μόνο μάθημα για το οποίο είμαι περήφανος. Βέβαια μετά από μία εβδομάδα δε θυμόμουν τίποτα διότι ήταν παπαγαλία. Εντάξει δεν έχει καμία σημασία (Σ6)

Τι ειδικότητα ήταν αυτοί που σου στάθηκαν με αυτό τον τρόπο;

Συνήθως ήταν φιλόλογοι και συγκεκριμένα εννοείται όλοι οι μαθηματικοί, φυσικοί και αυτά ότι απλά μου άρεσε είχα ταλέντο και καταλάβαινα. Μετά στο ΕΠΑΛ οτιδήποτε είχε σχέση με την ειδικότητα, θεωρία ή ασκήσεις, ήταν όλοι δίπλα μου. (Σ6)

Πως τα κατάφερες σχετικά με τις εξετάσεις στα φιλολογικά; Στις εξετάσεις τις Πανελλήνιες που δίνεις και φιλολογικά;

Στις εξετάσεις, στα δύο μαθήματα της ειδικότητας είχα στρωθεί και ήτανε τα μόνα μαθήματα που διάβαζα. Στα μαθηματικά δε χρειαζόμουν διάβασμα, ήταν άνετα ότι θα γράψω. Στην έκθεση είχα θέμα. Ναι καλά πάλι η θεία μου, που ήρθε 2 εβδομάδες και προσπάθησε να μου μάθει τα βασικά για να κερδίσω βαθμούς στην έκθεση. Εύκολα θέματα και η έκθεση οπότε αυτοσχεδίαζα λίγο. Και με αυτά που μου έμαθε η θεία μου και τα θυμόμουν έγραψα 15, οπότε καλό ήταν. (Σ6)

Εκτός του να βελτιώσω τα γράμματά μου και να μιλάω καλύτερα μάλλον, μου χανε πιο προσαρμοσμένο πάνω μου το μάθημα. Γινόταν δηλ εξατομικευμένη διδασκαλία. (Σ7)

Μπορείς να μου πεις όλα αυτά τα χρόνια ποια ήταν τα προβλήματα της δυσλεξίας που κατά κάποιο τρόπο σε επηρεάζουν;

Στο να γράφω γιατί δε μπορούσα και στο να διαβάζω πολύ γρήγορα που με μπερδευε. Όχι μόνο την ορθογραφία αλλά και στον τρόπο που γράφονται τα γράμματα, δηλ δεν ήταν ούτε στρογγυλά, ήταν ακανόνιστα σχήματα που δε μπορούσες εύκολα να διαβάσεις. (Σ7)

Εσύ τα γράμματα σου μετά μπορούσες να τα διαβάσεις;

Όχι και πολύ. (Σ7)

5. Πιστεύεις ότι η δυσλεξία έχει σταθεί εμπόδιο στη σχολική σου πορεία;

Ναι. (Σ5)

Από τη στιγμή που διαγνώστηκε..κι εγώ ψιλο-τεμπέλιασα μετά. Λέω πού πας; Αφού δεν πρόκειται να σου μείνει. Βέβαια, αυτό ίσχυε και από πιο πριν. Ιστορία ας πούμε είχα διαβάσει μια φορά 18 ώρες συνολικά.. δεν την έμαθα ποτέ. 13 πήγα και έγραψα. 13 θα έγραφα και αδιάβαστη. Έχει σταθεί εμπόδιο γιατί λέω ναι, εντάξει γραμματική ή ορθογραφικό..δεν έκανα καμιά προσπάθεια να το διορθώσω μετά.. Έκανα μια ελάχιστη προσπάθεια να διορθώσω ορθογραφικά. (Σ4)

Όχι, δε νομίζω. (Σ1)

Όχι! Η απάντηση είναι όχι. Μου' χει δώσει ένα διαφορετικό τρόπο σκέψης, έχω διαφορετικό τρόπο αντίληψης των πραγμάτων γενικότερα και ευρύτερα. Πιστεύω ότι όπως γίνεται και με τους ανάπηρους μου κοψε κατι άλλο, αλλά μου' δωσε κάτι πιο πολύτιμο: να σκέφτομαι πολύ περισσότερο, και όχι τόσο απλά τα πράγματα δηλαδή τόσο γραμμικά, $1+1=2$ και με βοήθησε πολύ στα μαθήματα αυτό. (Σ8)

Δεν θα το έλεγα ότι έχει σταθεί εμπόδιο . Αν κρίνω από το ότι βρίσκομαι στην ΑΣΠΑΙΤΕ και κάνω αυτό που θέλω ήταν η πρώτη μου επιλογή στις Πανελλήνιες δε νομίζω ότι μου στάθηκε εμπόδιο. (Σ6)

Ναι, ναι σε κάποια μαθήματα. Όχι σε όλα. Στην έκθεση και στα κείμενα. Εκεί ήταν το περισσότερο πρόβλημα. Αντιμετώπισα μεγάλο πρόβλημα εκεί. Σε αυτά που ήταν απλή (Σ7)

Σε ορισμένα ναι , σε ορισμένα μαθήματα όχι. (Σ8)

Μπορείς να διευκρινήσεις ποια ήταν αυτά τα εμπόδια;

Τα εμπόδια ήταν τα μαθήματα θεωρητικού τύπου όπως τα αρχαία για παράδειγμα ή η γλώσσα που εγώ είχα όλη την καλή διάθεση να συμμετέχω , να πω πράγματα και να κάνω πράγματα αλλά λόγω της γραπτής μου απόδοσης δεν το κρίνανε όπως έπρεπε δηλ ήμουν μαθητής του 19 και έπαιρνα 14 στα αρχαία. Ένώ σε μαθήματα όπως τα μαθηματικά το πάλευα και πήγαινα καλά δεν είχα πρόβλημα και στη φυσική, σε άλλα μαθήματα έπαιρνα 19 και είχα μέσο όρο 17-15. (Σ8)

Ναι, αρκετά θα μπορούσα να πω...(Σ2)

Δηλαδή σε τι ακριβώς σου στάθηκε εμπόδιο;

Μου στάθηκε εμπόδιο στις απαντήσεις των εξετάσεων. Σαν πρώτο κυρίαρχο γνώρισμα την αδυναμία προσοχής το οποίο με έκανε να αφομοιώνω πολύ πιο αργά από άλλους συμφοιτητές μου. Θα μπορούσα αν κατάφερνα (γελάει) με κάποιο τρόπο να συγκεντρώνομαι σταθερός στη μετάδοση γνώσεων των καθηγητών να έχω πάρει πολύ περισσότερα πράγματα. (Σ2)

6. Η δυσλεξία μπήκε εμπόδιο στο να κάνεις φιλίες;

Καλά εγώ δεν είμαι κοινωνική, αλλά νομίζω τους φίλους που έχω δεν τους νοιάζει. (Σ5)

Όχι, ποτέ δεν έπαιξε ρόλο η δυσλεξία. Τους φίλους που έχω τους έκανα εύκολα. Ειδικά οι φίλοι του λυκείου, αφ' ότου διαγνώστηκε η δυσλεξία, έχουν μείνει ακόμα και τώρα.. (Σ4)

Όχι. (Σ1)

Όχι! Ποτέ! Η απάντηση είναι όχι γιατί δεν έχω πρόβλημα στην ομιλία. Δυσκολίες έχω στο γραπτό λόγο και στο διάβασμα. Στο διάβασμα.. αλλά τώρα έχω κάπως καλυτερέψει. (Σ3)

Ούτε κατά διάνοια. Όλοι οι φίλοι μου με είχανε φίλο γι αυτό που είμαι και όχι για το αν έχω δυσλεξία ή δεν έχω. Όλοι οι φίλοι μου γνώριζαν ότι έχω δυσλεξία και δυσλαλία και καμιά φορά πάω να πω κάτι και δε μου βγαίνει σωστά , ούτε θα με πειράζουνε. Δεν έχουμε τέτοια θέματα. (Σ6)

Όχι , όχι δεν ήταν εμπόδιο. Κάποια πειράγματα. Αυτό μόνο. (Σ7)

Όχι , ιδιαίτερα τίποτα. Δεν είχα κανένα κόμπλεξ. (Σ8)

Ναι θα το βάλω σαν ένα γνώρισμα, αν και δεν είναι έντονο. Από την άποψη της εσωστρέφειας ας πούμε, ότι σκέφτομαι πολλά και τελικά δε μπορώ να προσεγγίσω έναν άνθρωπο και να πούμε δύο πράγματα. (Σ2)

7. Ποια η στάση της οικογένειάς σου απέναντι στη δυσλεξία;

Πάντα με ενθάρρυναν, να το δω..Μήπως έχεις δυσλεξία, δεν είναι ντροπή, δεν είναι κακό. Αυτά μου έλεγαν. (Σ5)

Δεν έχει κάτι χαρακτηριστικό. (Σ4)

Ποια ήταν η στάση της μητέρας σου;

Η μητέρα μου ήταν υποστηρικτική και έχοντας άλλα δύο παιδιά πριν από εμένα, είχε ήδη αναπτύξει τρόπους μάθησης έτσι ώστε να σου δώσει να καταλάβεις τα πράγματα. Και με διαφορετικό τρόπο από αυτόν που έλεγε το βιβλίο. (Σ4)

Μέχρι ποια τάξη σε βοηθούσε;

Λόγω του ότι μετά γεννήθηκε και άλλο παιδί, με βοήθαγε πάρα πολύ μέχρι την Πέμπτη δημοτικού. Μετά πήγαινα μόνη μου μόνο όταν ήθελα να με εξετάσει. Της έλεγα: πάρε λίγο δεξ, θα στα λέω εγώ.. μετά από κάποια φάση, δε μπορούσε πια. Εκείνη είχε φτάσει μέχρι το λύκειο, οπότε δε θα μπορούσε να με βοηθήσει στα ολοκληρώματα.. δε θα ήξερε. Πλέον είχα φτάσει κι εγώ σε ένα σημείο που να μη θέλω να μου δείχνει. Είχα μάθει μόνη μου να σκέφτομαι. (Σ4)

Καλή. (Σ1)

Στο δημοτικό είχα πολλή κατανόηση. Με πήγαιναν στο κέντρο λογοθεραπείας. Μετά δεν είχαμε την οικονομική δυνατότητα. Με βοήθησε, με υποστήριξε, ιδιαίτερα μαθήματα. Μου ξανασυνεχίζει τα αγγλικά που τα χω κόψει τρεις φορές, είμαι στην τάξη Lower και δε μπορώ να την παρακολουθήσω....Με βοηθάει όσο μπορεί. (Σ3)

Τώρα με τα αγγλικά πως αισθάνεσαι ότι τα πας;

Τώρα τα ξαναξεκινάω. Μία φορά την βδομάδα, μετά από 2 χρόνια ξαναξεκινάω την προσπάθεια. Το θέμα είναι η καθηγήτρια. Το ξαναλέω! Γιατί δεν είναι κάτι που μπορώ αλλά δεν το κάνω, δηλ βαριέμαι, είναι κάτι που δεν μπορώ. Κάποια πράγματα δε μπορώ να τα χωνέψω. Δεν μπορώ να τα κάνω, δε μπορώ, ας πούμε, να μου δώσει ένα

χαρτί η καθηγήτρια και να μου πει μάθε αυτές τις λέξεις και μετά εφάρμοσέ της σε ένα κείμενο. (Σ3)

Μου στάθηκε από την αρχή. Δεν ξέρω πώς θα το ξεπληρώσω..Μού στάθηκαν από την πρώτη στιγμή , κάνανε ότι ήταν δυνατόν , εντάζει η μαμά κλασικά σα μαμά. Ο μπαμπάς εντάζει . Ξοδέψανε χρήματα, χρήματα για να με κάνουνε να μπορέσω να μιλήσω και να μπορέσω να επικοινωνήσω με τους ανθρώπους . Νομίζω ότι η στάση της οικογένειας ήταν η καλύτερη που θα μπορούσε να είναι. (Σ6)

Έχεις αδέρφια;

Έχω μία αδερφή που δίνει Πανελλήνιες φέτος κι έναν αδελφό 8 χρόνων. (Σ6)

Τι επάγγελμα έκαναν οι γονείς σου;

Η μαμά καθηγήτρια σε Λύκειο και ο μπαμπάς οδηγός φορτηγών σε μία εταιρεία και δούλευε επίσης και σε άλλη εταιρεία οδηγός φορτηγού. Και οι γιαγιάδες ήταν δασκάλες και η θεία φιλόλογος. (Σ6)

Ήταν πάντα δίπλα μου. Αυτοί με πήγαιναν στα κέντρα φυσικά..Είχα μια πολύ καλή βοήθεια από τους γονείς μου. Και στο δημοτικό, στο γυμνάσιο στο λύκειο και στο Πανεπιστήμιο που πήγαμε σε κάποια κέντρα. (Σ7)

Μπορείς να μου πεις κάποιο περιστατικό που να φανερώνει τη στάση της οικογένειας;

Είχαν πληρώσει για ένα σεμινάριο που είχε γίνει στη Χαλκίδα για τη δυσλεξία για να ενημερωθούν οι καθηγητές. Δεν υπήρχε άλλος τρόπος για να ενημερωθούν οι καθηγητές. Και πήγαν και πλήρωσαν για να γίνει το σεμινάριο αυτό. (Σ7)

Δεν το παίρνουν αρνητικά, μάλλον πρέπει να είναι και οι δύο δυσλεξικοί, αλλά εκείνη την εποχή επειδή η μάνα μου έχουν μεγάλη διαφορά ηλικίας, η μάνα μου είναι 60 και ο πατέρας 70 δεν είχαν διαγνωστεί δεν το ξέρανε. Η μάνα μου σίγουρα έχει. Ο πατέρας μου ίσως έχει και την ξεπέρασε με το χρόνο. (Σ8)

Ήταν υποστηρικτική, με βοηθήσανε μπορώ να πω, εεε, από εκεί και πέρα είναι στο χέρι σου το τι θα κάνεις. (Σ2)

Θυμάσαι πώς φερόταν ο μπαμπάς ή η μαμά;

Πολύ καλά και μάλιστα ήταν αρωγοί στην προσπάθειά μου αυτή , να τα καταφέρω να πάω και καλά στις εξετάσεις. (Σ2)

Με ποιο τρόπο ήταν αρωγοί;

Με τη μητέρα μου ψάξαμε και ανακαλύψαμε όλα τα γνωρίσματα, ας πούμε, πώς μπορούσαμε να τα χειριστούμε και τι να κάνουμε. Ο πατέρας μου πιο πολύ δείχνοντάς μου πράγματα με πρακτικό τρόπο. (Σ2)

Τι ειδικότητα ήταν ο μπαμπάς;

Ψυκτικός (Σ2)

8. Θυμάσαι να υπήρχαν προβλήματα στην οικογένειά σου εξαιτίας της δυσλεξίας σου;

Όχι, όχι απλά ότι έτρωγα πολύ χρόνο και στη μαμά μου και για το διάβασμα, γιατί χωρίς μαμά δεν μπορούσα μέχρι μια ηλικία. Και όταν πήγα στο γυμνάσιο η μαμά σταμάτησε, αφέθηκα κι εγώ πολύ. (Σ5)

Όχι. Δεν έπαιζε κανένα ρόλο. Επειδή είμαστε 4, δύο με δυσλεξία και δύο χωρίς, δεν υπήρχε καμιά διαφορά, ίδια συμπεριφορά και στους μεν και στους δε. (Σ4)

Ποιο άλλο παιδί έχει δυσλεξία;

Τα δύο μικρότερα (διαγνωσμένη). Για τους άλλους δε ξέρουμε, ούτε θα το ψάξουμε πλέον. Όλοι μας έχουμε κοινά χαρακτηριστικά πάντως. (Σ4)

Όχι. Η μητέρα μου έλεγε να διαβάζω περισσότερο κι ο πατέρας μου έλεγε άσε το παιδί. Η μεγαλύτερη αδερφή μου δεν μου έλεγε τίποτα. (Σ1)

Όχι. (Σ3)

Θυμάσαι κάποιο περιστατικό θετικό σχετικά με τη δυσλεξία;

Κανένα. Δεν έχουμε τέτοιο πρόβλημα. Τα προσωπικά προβλήματα είναι μηδέν. Η δυσλεξία δεν έχει επηρεάσει. Με έχει επηρεάσει στον τρόπο συμπεριφοράς μου, στο μάθημα κλπ. Δεν με έχει επηρεάσει στο προσωπικό, κοινωνικό, ερωτικό. Ε.. το μόνο στα μηνύματα που είχα κάνει κάτι λάθος (γελάει) σε κάτι κοπέλες, δεν είναι τώρα τόσο σοβαρό. (Σ3)

Νομίζω το άγχος και τα λεφτά που δίνανε συνέχεια στα κέντρα για να μπορέσω να μάθω να μιλώ διότι δεν υπήρχε κάποιος άλλος να με πάνε. ((Σ6)

Όχι δεν υπήρχε κανένα πρόβλημα. (Σ7)

Στην αρχή ο πατέρας μου αντιδρούσε άσχημα , νόμιζε ότι δε μπορώ να διαβάσω ή το κάνω από τεμπελιά. Στη Γ' με Δ' δημοτικού τότε το κατάλαβαν, όταν δηλαδή μου παιρνε μία ολόκληρη μία ολόκληρη μέρα να βγάζω τα μαθήματα της ημέρας και τέλος μετά από τόσο κόπο πήγαινα άγραφτος. (Σ8)

Θυμάσαι να υπήρχαν προβλήματα στην οικογένειά σου εξαιτίας της δυσλεξίας;

Όχι (Σ8)

Θυμάσαι τι υποστήριξη σου παρείχαν; Θυμάσαι κάτι χαρακτηριστικό;

Μέχρι και τώρα μου παρέχουν..Πήγα να δώσω για τα σήματα οδήγησης και επειδή είχα κουραστεί να διαβάζω εκείνο το βιβλίο, μετά από μισή ώρα διαβάσματος δεν αντέχω, το έδωσα στον πατέρα μου να μου το διαβάσει και το 'μαθα. (Σ8)

Υπήρχαν προβλήματα τα οποία κατέληγαν σε πλάκα από την άποψη ότι δε μπορούσαμε να επικοινωνήσουμε πολλές φορές (γελάει).. από αυτή την άποψη. Πολλές λέξεις ταυτόχρονα μπερδεμένες, με δικούς τους λογισμούς ειπωμένες (γελάει.....). Αυτό δημιουργούσε «δυσεπικοινωνία». (Σ2)

Δεύτερο μέρος

1. Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζεις στο πανεπιστήμιο εξαιτίας της δυσλεξίας;

Τα πράγματα γίνονται πολύ γρήγορα. Εγώ θέλω χρόνο δηλαδή ακόμα το να ακούω τον καθένα και να κρατάω ταυτόχρονα σημειώσεις με δυσκολεύει πάρα πολύ , δεν μπορώ να τα κάνω ταυτόχρονα. (Σ5)

Δε μπορώ να κρατήσω σημειώσεις. Ποτέ δε μπορούσα. Είναι μεγάλο πρόβλημα αυτό. Γιατί έχω το καλό ότι ό,τι πει ο καθηγητής αν είμαι εκεί και ακούω, θα το πιάσω

κατευθείαν. Αλλά ό,τι έχουμε γράψει δεν το έχω γράψει ποτέ σωστά. Ποτέ.. δηλαδή ούτε αντιγραφή την κάνω σωστά, κι αυτό είναι μεγάλο πρόβλημα. Από κει και πέρα αριθμητικά λάθη μου φεύγουν στο φουλ, έχω καεί μ' αυτό. Σου λένε: να πας να φτιάξεις ένα κτίριο και να κάνεις αριθμητικό λάθος και να βάλεις λιγότερο οπλισμό και να πέσει... Τι να τους πεις: Έχω δυσλεξία.. (Σ5)

Πώς αντιμετωπίζεις αυτές τις δυσκολίες;

Πρώτον εγώ θα γίνω εκπαιδευτικός. Αλλά και να δουλέψω σαν πολιτικός μηχανικός επειδή τα διπλοτσεκάρω, απλά στις εξετάσεις δεν έχουμε το χρόνο.. Υπάρχουν προγράμματα, πατάς ένα ENTER και βγάζει τα πάντα. Εσύ το μόνο που πρέπει να κάνεις είναι έναν έλεγχο σε ορισμένα σημεία που θέλουν μυαλό, θέλουν να έχεις καταλάβει τι λέει η θεωρία.. Τα νούμερα και σε ένα παιδί του δημοτικού που ξέρει πρόσθεση, αφαίρεση, πολλαπλασιασμό αν τα δώσεις θα σου πει αν είναι εντάξει ή δεν είναι εντάξει. Στο πανεπιστήμιο είχα φίλους και έπαιρνα σημειώσεις από αυτούς. Είχα βρει και μια συμμαθήτρια που τα έγραφε όπως τα είχα εγώ στο μυαλό μου. Πολύ οργανωμένα..πολύ καλά. Οπότε έπαιρνα πάντα από τη συγκεκριμένη, δεν έπαιρνα από τους άλλους. (Σ5)

Οι δυσκολίες είναι πως άμα δε πάω στην προφορική εξέταση, κόβομαι. Άμα δε πάω για προφορικά ... στο θέμα της έκφρασης δεν έχω ιδιαίτερο πρόβλημα, αποτυπώνω σωστά, αλλά η ορθογραφία δεν είναι καλή. (Σ1)

Γράφεις γραπτά στα άλλα μαθήματα;

Σε όλα πηγαίνω προφορικά ... αλλά το πρόβλημα κυρίως είναι έτσι στα θεωρητικά. Της ειδικότητας, ότι δυσκολία έχω είναι έτσι λίγο με τις πράξεις, με τους αριθμούς. (Σ1)

Όταν το διαβάζεις το μάθημα, πώς αισθάνεσαι; Το μαθαίνεις;...

Ναι, το κατανοώ. (Σ1)

Δηλαδή ένα μάθημα που είναι να δώσεις την επόμενη φορά, το μαθαίνεις σε πόσο χρονικό διάστημα;

Αν το 'χω παρακολουθήσει όλο το εξάμηνο, με δύο μέρες βγαίνει. (Σ1)

Οι φίλοι σου τι χρόνο κάνουν περίπου;

Πάνω κάτω το ίδιο. (Σ1)

Η επίδοσή σου πώς είναι στο μάθημα, παίρνεις βαθμούς καλούς;

Σχετικά καλούς. (Σ1)

Μία δυσκολία είναι που πρέπει να γράφω πολλές εργασίες κτλ. κι είναι ασύντακτες, ενώ είναι πολύ καλές ως προς την ειδικότητα, δεν μπορώ να τις γράφω. Επίσης μερικές φορές όταν λέει κάποια γρήγορα πράγματα ο καθηγητής, κι όταν λέμε κάποια λίγα πράγματα και πρέπει να τα γράψω ώστε να τα θυμάμαι, κι όταν δω ένα χαρτί το οποίο δεν μπορώ να το καταλάβω, και δεν το 'χω γράψει καθαρά κι αργά, εκεί έχω πρόβλημα. Εκεί είναι τα μεγαλύτερα προβλήματά μου. Όπως σου είπα πριν και θα χάσω το εργαστήριο που δίνω σήμερα, το χάνω λόγω επειδή δεν μπορώ να γράψω κι εγώ μόνος μου τόσο γρήγορα. Θέλω το δικό μου χρόνο, να τα γράψω. Δηλ. είχα κάνει την εργασία, το ένα τρίτο, μέσα σε μία μέρα κι ήταν τελείως ασύντακτη. Μου βγήκε όλη λάθος. . Θέλω εξάσκηση, στην ουσία του γραπτού λόγου, την οποία δεν μπορώ να έχω έτσι γενικά κι αόριστα. Γιατί μου παίρνει χρόνο τώρα στα μαθήματά μου, στη ζωή μου κτλ. Θέλει πολλή εξάσκηση. Κι έτσι αφιερώνω χρόνο στο να βρω, να συλλέξω τις πληροφορίες και να τις συνθέσω. Η μεγαλύτερη δυσκολία είναι όταν είμαι πολύ κουρασμένος. Εκεί στην ουσία, όπως το είπαμε πιο πριν, με πιάνει μια τρελή δυσλεξία, ας πούμε έτσι, ένα τρελό πρόβλημα και δεν μπορώ να τα διαβάσω πολύ καλά. Και δε θα μου μείνουνε και δεν θα τα καταλάβω κιόλας. Αλλά πρέπει να είμαι με πολλές ώρες δουλειάς. Δουλειάς εννοώ εργασίες στη Σχολή ή οποιαδήποτε άλλη εργασία και δεν μπορώ. Και γι' αυτό προσπαθώ να προετοιμάζω τον εαυτό μου κατάλληλα, δηλ. ν' αρχίζω τις εργασίες πολύ νωρίτερα, ώστε να πάρω και το 10 που θέλω, γιατί το 5 το 'παιρνα. Γιατί έχω τη δυναμική παρουσία μέσα στη τάξη, έχω το δυνατό προφορικό λόγο, τη δυνατή προσωπικότητα, δηλ. στην τάξη είμαι ενεργός. Και εκεί έχω το μεγαλύτερο πρόβλημα, που είπες, με το διάβασμα. (Σ3)

Πιστεύεις ότι κάποιες δυσκολίες που είχες παλιότερα έχουν εξαλειφθεί;

Έχουν βελτιωθεί όχι εξαλειφθεί. Θεωρώ ότι αυτό θα το έχω σε όλη μου τη ζωή. Στις πανελλήνιες πήρα πολύ καλό βαθμό στην έκθεση. Πήρα 12 αλλά δεν έχασα από την έκθεση γιατί έπεσαν πολύ δύσκολα θέματα. Ήξερα ότι δεν πρόκειται να ανέβω πάνω από 10, δηλαδή αυτό ήταν υπέρβαση. (Σ3)

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζω κι εγώ και όλοι οι άλλοι δυσλεκτικοί είναι επειδή είμαστε τελείως ξεχωριστοί. Είμαστε άλλης νοοτροπίας σαν δυσλεκτικοί από τους υπόλοιπους συνανθρώπους. Επειδή είμαστε 100 άτομα σε κάθε έτος, δε μπορεί ο καθηγητής να διαχωρίσει τους δυσλεκτικούς από τους κανονικούς και ίσως αυτό είναι ένα μεγάλο πρόβλημα. Διότι θα πρέπει να κάνει το μάθημα έτσι ώστε να μπορούμε να το καταλάβουμε κι εμείς αλλά θα δυσκολευτούνε οι άλλοι ή θα δυσκολευτούμε εμείς

και επειδή υπερτερεί περισσότερο το κανονικό μέσα στην τάξη το κάνει το μάθημα όπως θα πρέπει να το κάνει. (Σ6)

Δε μπορώ να κρατήσω εύκολα σημειώσεις ή να γράψω κάποιες εργασίες, οπότε πρέπει να τις γράψω στον υπολογιστή και εκεί υπάρχει ασυνταξία και ανορθογραφία Μπορεί να υπάρχει το word να μεν με την ορθογραφία, αλλά είναι και τα άλλα λάθη. Είναι και χρονοβόρο. Στις εξεταστικές πολλοί καθηγητές δεν εξετάζουν προφορικά και είναι μια μεγάλη δυσκολία ή και κάποιοι άλλοι κατακρίνουν αν πω προφορικά. Κάνουν αρνητικά σχόλια. Αισθάνομαι αμήχανα και ντροπιαστικά, γιατί δε γίνεται μπροστά σε εμένα, γίνεται μπροστά σε όλη την τάξη. (Σ7)

Αυτοί οι καθηγητές είναι καθηγητές ειδικοτήτων ή των θεωρητικών μαθημάτων;

Θα μπορούσαμε να τους βάλουμε των ειδικοτήτων μαθημάτων όχι τόσο των παιδαγωγικών. (Σ7)

Πώς νομίζεις ότι θα μπορούσαμε να το βελτιώσουμε αυτό;

Κάνοντας κάποιες έρευνες πάνω σε αυτούς τους καθηγητές ή δείχνοντάς τους πως πρέπει να κάνουνε το μάθημα ή ακόμα να υπάρχει κάποιος που να τους κρίνει. Για εμένα αυτό είναι το βασικό. Να υπάρχει κάποιος να κρίνει. (Σ7)

Στο πανεπιστήμιο μικρές δυσκολίες γιατί οι παρουσιάσεις γίνονται με διαφορετικό τρόπο από ότι στο γυμνάσιο και στο λύκειο δηλ. όποιος θέλει παρακολουθεί και τα μαθήματα. Το θεωρητικό το παρακολουθώ αρκετά καλά από την παράδοση και αποδίδω πολύ καλά στην προφορική εξέταση στο τέλος. (Σ8)

Είσαι ακουστικός τύπος;

100% (Σ8)

Αντιμετωπίζεις κάποιες άλλες δυσκολίες;

Σε μαθήματα που έχουν πολύ τυπολόγιο και θεωρητικό μέρος δεν μπορούμε όλα αυτά να τα αναλύσουμε στην τάξη...σαφώς και έχω. (Σ8)

Δηλαδή στα μαθήματα ειδικότητας αντιμετωπίζεις πιο πολλές δυσκολίες από ότι στα άλλα θεωρητικά;

Τώρα γίνεται το αντίθετο από ότι στο γυμνάσιο. Σε ορισμένα μαθήματα ειδικότητας δεν πηγαίνω τόσο καλά όσο θα έπρεπε, ενώ σε ορισμένα θεωρητικά μαθήματα αποδίδω περισσότερο. Υπάρχουν κάποια κενά όπου με έναν καθηγητή φίλο μου προσπαθώ να τα καλύψω. (Σ8)

Οι δυσκολίες είναι η συνεχής διάσπαση προσοχής, η χαοτική σκέψη που σε κάνει να καταλήγεις να έχεις πολλές απορίες από τον καθηγητή ο οποίος καμιά φορά μπορεί να μην προλαβαίνει να στις λύσει και γενικότερα οι γραπτές εξετάσεις. (Σ2)

Υπήρχαν κάποιες άλλες δυσκολίες;

Ναι. Στη σύνταξη και στην ταξινόμηση των συλλογισμών μου. Εντάζει κυρίως σε κάποια μαθήματα δεν υπήρχε πρόβλημα δηλ μαθηματικά $1+1=2$. Αυτά τα μπορούσα πάνω. Στα γενικότερης φύσεως, παιδαγωγικά πιο φιλοσοφικά, πιο θεωρητικά εκεί πέρα είχα μεγάλο πρόβλημα σύνταξης. (Σ2)

Στα μαθηματικά πώς τα πήγαινες; Σε τέτοια μαθήματα δηλαδή; Η δυσλεξία είχε κάποιο πρόβλημα; Ήταν εμφανής ή δεν είχες πρόβλημα;

Η δυσλεξία είναι στο πως τα αφομοιώνω διότι ξεκινώντας κι ένας πίνακας να μη γεμιζόταν από τον καθηγητή και δύο τρία απλά πράγματα να έγραφε το ένα πράγμα για σένα σήμαινε 1000. Οπότε πολύ εύκολα είχε τελειώσει ο καθηγητής και εγώ είχα μείνει μόνο στο 1 από αυτά που σου έδειχνε. Δεν είχα προλάβει να τα ακούσω και να εντυπωσήσω. Έμενα στο πρώτο και χανόμουν και επεξεργαζόμουν αυτό. (Σ2)

Θυμάσαι κανένα σύμπτωμα από τη δυσλεξία στο Πανεπιστήμιο;

Το κυρίαρχο ήταν η αδυναμία στη συγκέντρωση της προσοχής. (Σ2)

Είχες ευκολία να συντάξεις γραπτές εργασίες;

Από τα πέντε χρόνια της σχολής στα πρώτα δύο ήταν στο μέγιστο βαθμό που θα μπορούσαν να είναι οι δυσκολίες μου. Παρατήρησα όμως ότι σιγά σιγά το κατάλαβα, συγκεντρώθηκα, αφιέρωσα χρόνο, δεν έφθασα στο καλύτερο επίπεδο. Ακόμα πιστεύω ότι μπορούσα να πάω αρκετά καλύτερα στις εξετάσεις, ας πούμε, με τον προφορικό λόγο ή υποδεικνύοντας με διάφορους άλλους τρόπους τις απαντήσεις μου στους καθηγητές, όχι με το γραπτό λόγο πάντα. (Σ2)

2. Τι σε δυσκολεύει περισσότερο;

Οι σημειώσεις δηλαδή σε δυσκολεύουν;

Ναι, δηλαδή θα πάρω πολύ ατσούμπαλες σημειώσεις και τελικά θα 'χω χάσει και τα λόγια του καθηγητή, δε θα χω συνειδητοποιήσει τι μου λέει, προτιμώ να ακούω και μετά να το γράφω αλλά αυτό δε γίνεται. Ναι, ίσως φωτοτυπίες ή προτζέκτορας ή διαφάνειες που μένει λίγος χρόνος παραπάνω να τα γράψω για να επικεντρωθώ λίγο χρόνο παραπάνω σε αυτά που λέει ο καθηγητής. Αυτό βοηθάει, νομίζω. (Σ5)

Τα μαθηματικά. Λόγω της δυσλεξίας μπορεί κάποια στιγμή στο παρελθόν να τα 'χα παρατήσει κιόλας. Δημιουργήθηκαν κενά ... κι αυτά τώρα είναι αλυσίδα. Συχνά απλώς τα μαθαίνω παπαγαλία και μετά τα ξεχνάω. (Σ1)

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζω κι εγώ και όλοι οι άλλοι δυσλεκτικοί είναι επειδή είμαστε τελείως ξεχωριστοί. Είμαστε άλλης νοοτροπίας σαν δυσλεκτικοί από τους υπόλοιπους συνανθρώπους. Επειδή είμαστε 100 άτομα σε κάθε έτος, δε μπορεί ο καθηγητής να διαχωρίσει τους δυσλεκτικούς από τους κανονικούς και ίσως αυτό είναι ένα μεγάλο πρόβλημα. Διότι θα πρέπει να κάνει το μάθημα έτσι ώστε να μπορούμε να το καταλάβουμε κι εμείς αλλά θα δυσκολευτούνε οι άλλοι ή θα δυσκολευτούμε εμείς και επειδή υπερτερεί περισσότερο το κανονικό μέσα στην τάξη το κάνει το μάθημα όπως θα πρέπει να το κάνει. (Σ6)

Αυτή η δυσκολία με τις θεωρίες είναι στα μαθήματα της ειδικότητας ή είναι στα άλλα μαθήματα, τα πιο θεωρητικά;

Γενικά είναι σε όλα τα μαθήματα. Και βασικά ανάλογα με τον καθηγητή. Στα παιδαγωγικά μαθήματα δεν είχαμε θέματα, στα υπόλοιπα μαθήματα είχαμε θέματα. Εντάξει σε κάποια ειδικότητα λόγω του ότι περιλαμβάνονται και μαθηματικά και είναι ο καθηγητής πιο εντάξει μπορείς να καταλάβεις και να ασχοληθείς. Γιατί είναι και πιο καλά και για σένα όταν ξέρεις για ποιο λόγο διαβάξεις. Όταν δεν έχεις ιδέα είναι πολύ πιο δύσκολο. (Σ6)

Το γράψιμο κυρίως για μένα, είναι πολύς μεγάλος φόρτος. Το δύσκολο είναι στην εξεταστική που δε δίνεται ο κατάλληλος χρόνος για εμένα για να προλάβω. (Σ7)

Τον επιπλέον χρόνο σου τον δίνουνε;

Όχι δεν υπάρχει αυτό πλέον. Κάποιοι καθηγητές και κυρίως στα θεωρητικά έχουν δώσει παραπάνω χρόνο. Στις ειδικότητες δε δίνουν χρόνο. (Σ7)

Αυτό που με δυσκολεύει κυρίως είναι ότι σκέφτομαι πολλά πράγματα για ένα ερέθισμα που μας δίνεται από τους καθηγητές. Η δικιά μας ειδικότητα είναι πολύ συγκεκριμένη, κάποιες φορές δηλαδή χρειάζεται να φανταστούμε πράγματα στο 1/3 της ύλης και τα υπόλοιπα 2/3 είναι πολύ συγκεκριμένες απαντήσεις τρόποι ή μεθοδολογία. Αυτό που έχω σαν πρόβλημα είναι ότι χάνομαι, σκέφτομαι πολλά πράγματα και δε μπορώ να φθάσω στον τελικό σκοπό μόνος μου. (Σ1)

3. Σε ποια πράγματα που έχουν σχέση με τις σπουδές σου είσαι καλός/καλή;

Στα παιδαγωγικά μαθήματα παρόλο που είναι πιο πολύ προφορικά, επειδή οι καθηγητές έχουν γνώση και πάντοτε ρωτάνε ποια παιδιά έχουν δυσλεξία μας βοηθάνε περισσότερο. Οπότε διευκολύνομαι κι εγώ γιατί είναι στο χέρι του καθηγητή νομίζω. Δηλαδή όσοι καθηγητές είναι αναλυτικοί, δίνουν ωραίες σημειώσεις, τα λένε, τα ξαναλένε σαν να μιλούν σε παιδιά δημοτικού. Ναι, εκεί είμαι καλά. (Σ5)

Στη Στατική ήμουν πολύ καλή μέχρι να φθάσω στους αριθμούς. Ο,τιδήποτε έχει λίγη σκέψη, οτιδήποτε δυσκολεύει τους άλλους είναι αυτό που εγώ είμαι καλή. Εκεί που οι άλλοι ηρεμούσαν (στις πράξεις) εγώ ήμουν χάλια. Ο,τιδήποτε χρειάζεται φαντασία και είναι εκτός των πεπατημένων είμαι καλή. Ήθελα μηχανολογία αλλά δεν το δήλωσα γιατί δε θα πέρναγα ΑΣΠΑΙΤΕ. Μ' αρέσει, μ' αρέσει. Αλλά προτιμώ τον εκπαιδευτικό μηχανικό με τα χίλια! Και τον επαγγελματικό προσανατολισμό. (Σ4)

Στην ηλεκτρολογία. (Σ1)

Πότε ανακάλυψες ότι σου αρέσει το συγκεκριμένο;

Όταν είχα πάει στο Τεχνικό Επαγγελματικό Λύκειο, ε, έτυχε κι είχα διαλέξει αυτό τον κλάδο και στην πορεία είδα ότι μ' άρεσε. (Σ1)

Σε όλα. (Σ3)

Μπορείς να μας το αναπτύξεις περισσότερο;

Δεν υπάρχει κάτι στην ειδικότητα να είμαι κακός. Και σ' αυτά δηλ. που είχα μια έλλειψη Φυσικής, λίγο Μαθηματικών, έκανα ιδιαίτερα. Στα Μαθηματικά διαπίστωσα ότι δε χρειαζότανε, γιατί ο μαθηματικός ήταν πολύ εξηγημένος, μας τα εξηγούσε πολύ καλά, ήταν πολύ καλός καθηγητής κτλ. (Σ3)

Μπορείς να μου πεις τι ακριβώς σε γοητεύει σ' αυτό το συγκεκριμένο κλάδο που επέλεξες;

Η δημιουργικότητα. Η έρευνα. Ότι είμαστε εδώ, έχουμε αυτά τα προβλήματα, είναι πραγματικά και πρακτικά. Θεωρώ ένα πραγματογνώμονα ότι έχει ευρεία γκάμα σκέψεων, δηλ. θεωρώ τους φιλόλογους να μην είναι πραγματογνώμονες, τους

ψυχολόγους να μην είναι πραγματογνώμονες. Για τον απλούστατο λόγο ότι έτσι όπως εκπαιδεύονται η ακαδημαϊκή τους εκπαίδευση, μαθαίνουν πράγματα απ' έξω.. Αυτό δεν βοηθάει. Δεν είναι πραγματογνώμονες. (Σ3)

Έχεις παρατηρήσει κάποια διαφορά στον εαυτό σου σε σχέση με άλλους ανθρώπους; Πού υπερτερείς;

Ναι, ότι μπορώ να κάνω πολλά πράγματα με το μυαλό μου και πολύ πιο γρήγορα. Μπορώ να απαντήσω και να μιλήσω πολύ πιο γρήγορα από τους υπόλοιπους. Σε αυτό πιστεύω ότι υπερτερώ και στην κριτική και δημιουργική μου σκέψη. Μπορώ να κάνω πολλά πράγματα ταχύτατα αλλά δε μπορώ να τα γράψω. Όταν κάτι μ' αρέσει εγώ εκεί βάζω και την ψυχή μου, τα δίνω όλα και τα καταφέρνω πολύ καλύτερα. Τα πράγματα που αγαπάω ήτανε το ποδόσφαιρο όπως ήτανε η ειδικότητα τώρα. Την αγαπώ πάρα πολύ την ειδικότητα του Πολιτικού Μηχανικού. Βλέπουμε μια διαφορά με υπόλοιπους συμφοιτητές μου, άσχετα που έχω ασχοληθεί λίγο παραπάνω, βασικά πολύ παραπάνω. Βλέπω ότι δεν το 'χουνε παραπάνω σε μαθήματα και πράγματα που τα βλέπουνε πρώτη φορά και γω τα βλέπω πρώτη φορά, δεν το 'χουνε. Δε μπορούνε να δημιουργήσουν, να ανοίξουνε λίγο τους ορίζοντές τους, είναι κλεισμένοι με βάση αυτό που τους είχε ορίσει το σύστημα. (Σ3)

Σε ότι έχει πρακτικά και μαθηματικά. Λατρεύω την πράξη, μπορώ να κάνω παπάδες αν έχω όρεξη, λατρεύω τα μαθηματικά και τη φυσική και εννοείται ότι εκεί είμαι πάρα πολύ καλός. (Σ6)

Είναι τα τεχνικά μέρη, όχι τα θεωρητικά τόσο πολύ όπως είναι φυσική, τα μαθηματικά. Τώρα αν μπορούμε βασικά στις ειδικότητες είναι περισσότερα τα δομικά που τα ξέρω καλύτερα δηλ πώς να το πω ότι έχει σχέση με τον υπολογιστή είμαι πολύ καλός εκεί. (Σ7)

Ποια ήταν η πρώτη σου επιλογή;

Πολιτικός μηχανικός. Η πρώτη μου επιλογή ήταν να περάσω στο Πανεπιστήμιο. Από τη στιγμή που δεν πέρασα εκεί η β' επιλογή μου ήταν η συγκεκριμένη Σχολή. Πέρασα εκεί. Είναι πολύ καλή σχολή γιατί μετά στην πορεία είδα τι είναι, δεν ήξερα. (Σ7)

Στην αναγνώριση φυσικών προβλημάτων δηλ στο να παίρνεις το ερέθισμα και αν όχι να το καταλήγεις από τη φύση στα μαθηματικά σαν εργαλείο. Να το ταξινομείς, μπορείς να φανταστείς πώς λειτουργεί, τι κάνει. (Σ2)

Μπορείς να πεις ένα παράδειγμα συγκεκριμένα να καταλάβω κι εγώ;

Ναι, ένα πολύ απλό παράδειγμα πώς ένα πλοίο στέκεται στο νερό, πώς ένα αεροπλάνο πετάει, πώς συμπεριφέρεται κάτι τεχνητό που το έχουμε φτιάξει εμείς οι άνθρωποι μέσα στη φύση. (Σ2)

4. Έχεις αποκαλύψει στους συμφοιτητές σου ότι έχεις δυσλεξία;

Ναι, δεν το κρύβω. Το έχω αποδεκτεί. Κάποιοι παραξενεύονταν γιατί ίσως περίμεναν να δουν ένα παιδί λίγο χαζό. Δεν είναι έτσι. Δε δείχνω αυτή την εικόνα νομίζω αλλά έχω συζητήσει με όλους τους συμφοιτητές που έχουν δυσλεξία. Συζητάμε αρκετά και μιλάμε για τα προβλήματά μας. (Σ5)

Ναι. Δεν είχα κανένα πρόβλημα. Η πρώτη αντίδραση σε μένα ήταν: Αλήθεια; Τους λέω: Ρε παιδιά δε βλέπετε; Οι σημειώσεις μου είναι χάλια, τα ορθογραφικά φουλ. Και το συνδύασαν επειδή εγώ έτυχε να μας βάζουν κι εδώ προβλήματα και να τα λύνω πρώτη. Μετά τους είπα ότι έμαθα να τα συνδυάζω λίγο διαφορετικά και γι αυτό τα λύνω πρώτη. (Σ4)

Γνώριζαν για τη δυσλεξία;

Ξέρανε τι είναι η δυσλεξία. Ρωτήσανε λίγο τι στοιχεία έχω εγώ, πού κολλάω..Με ρωτάγανε και για χαρακτηριστικά που δεν τα έχω εγώ.. που ήξεραν από φίλους τους. (Σ4)

Έχει τύχει οι συμφοιτητές σου να ζητήσουν τη βοήθειά σου;

Ναι αρκετές φορές. Τους βοήθησα και στα μαθήματα ειδικότητας και στα πιο παιδαγωγικά. Στα ειδικότητας είναι ότι ο άλλος δεν καταλάβαινε γιατί κάνουμε τομή στο συγκεκριμένο σημείο, ερχόντουσαν να μου πούνε: πες μου λίγο τι κάνουμε εδώ και γιατί. Για μένα είναι πράγματα πολύ απλά, για εκείνους απλά δε μπορούσαν να τα συνδυάσουν. (Σ4)

Ναι, το ξέρουνε. Δεν το έχω κρύψει. (Σ1)

Πώς σε αντιμετωπίζουν;

Κανονικά, δεν έχουν κάποια ... (Σ1)

Γνωρίζουν τι είναι η δυσλεξία;

Ναι. (Σ1)

Σε όλους. Δεν κρύβω τίποτα και δε ντρέπομαι τώρα. Δεν ξέρω για τη δουλειά μου, τι θα κάνω μπορεί κάπου να το κρύψω, κάπου να το πω. (Σ3)

Γνωρίζουν τι είναι η δυσλεξία;

Ναι. (Σ3)

Σε έχουν ρωτήσει για να γνωρίσουν περισσότερα ή ήδη ξέρουν;

Ελάχιστοι με έχουν ξαναρωτήσει. Οι περισσότεροι το ξέρουνε ότι είναι μαθησιακή. Δεν μπορούν να γράψουν, να διαβάσουν, είχανε πολλά παιδιά στα σχολεία τους. Ξέρουν. (Σ3)

Ναι, το γνωρίζουν όλοι. Δεν ντρέπομαι για το συγκεκριμένο. Δεν είναι ντροπή. (Σ6)

Ναι, το έχω αποκαλύψει. Εξάλλου δεν αισθάνομαι μειονεκτικά απέναντί τους. (Σ7)

Έχεις παρατηρήσει κάτι στη συμπεριφορά τους;

Ναι, έχω παρατηρήσει ότι είναι πιο καλοί ας πούμε δηλ με βοηθούν λίγο στις σημειώσεις ή κάπου που δυσκολεύομαι. (Σ7)

Πώς αισθάνεσαι γι αυτό;

Ούτε χαίρομαι, ούτε αισθάνομαι μειονεκτικά. Είναι κάπως ενδιάμεσα. (Σ7)

Ναι. (Σ2)

Πώς φέρθηκαν αυτοί;

Υπάρχει η αίσθηση ότι 'εσύ έχεις ένα ιδιαίτερο χαρτί που θα γλιτώσεις κάποια πράγματα. Μπερδεμένα μετά δε βγαίνει κανένα νόημα. (Σ2)

5. Γνωρίζεις άλλους φοιτητές/τριες με δυσλεξία;

Όχι. Τους πέτυχα μόνο μια φορά που έδινα προφορικά. Στο 5ο έτος. Είδα τότε πως υπήρχαν άτομα που ήξερα αλλά δεν ήξερα ότι είχαν δυσλεξία. (Σ4)

Συνεργαζόσασταν;

Γενικότερα συνεργαζόμαστε, όχι με τα παιδιά με δυσλεξία, με όλους. (Σ4)

Από το έτος μου έχω άλλα πέντε άτομα. (Σ1)

Πώς είναι η σχέση σας; Τι λέτε;

Κανονικά, φιλικές σχέσεις έχουμε. (Σ1)

Εξετάζονται και τ' άλλα παιδιά προφορικά;

Ναι, και οι άλλοι προφορικά. (Σ1)

Συνεργάζεστε στο να διαβάζετε, ας πούμε, πριν τις εξετάσεις;

Ναι, κι όχι μόνο με τα παιδιά που έχουν δυσλεξία, και με άλλους. (Σ1)

Ναι (Σ3)

Στο τμήμα σου;

Στο τμήμα μου, στο έτος μου και γενικότερα. Υπάρχουν πάρα πολλοί. (Σ3)

Γνωρίζω κι έχουμε ακριβώς το ίδιο θέμα. Δεν έχουμε κάτι το διαφορετικό. (Σ6)

Γνωρίζω πολλούς. Τώρα αν είναι, δεν είναι δυσλεξικοί, ας τους κρίνουν άλλοι. (Σ7)

Παρέα κάνετε μαζί;

Απλά γνωριζόμαστε. (Σ7)

Συνεργάζεστε και κάνετε μαζί διάφορα;

Όχι, όχι. (Σ7)

Ναι, γνωρίζω άλλους φοιτητές. (Σ2)

Πώς τα πάτε μαζί; Συναντιέστε; Έχετε σχέσεις;

Όχι ιδιαίτερες. (Σ7)

6. Υπάρχει ενημέρωση στους πανεπιστημιακούς καθηγητές σχετικά με τη δυσλεξία;

Όχι. Καμιά ενημέρωση. Λίγοι καθηγητές ρωτούν ποια παιδιά έχουν δυσλεξία. (Σ5)

Συνήθως τι ειδικότητα είναι αυτοί οι καθηγητές;

Της ειδικότητας παιδαγωγικής, σας είπα. (Σ5)

Δηλαδή από την κατεύθυνσή σου λίγοι ρωτούν;

Δεν ρωτούν καν. (Σ5)

Συνήθως αυτή την ερώτηση πότε σας την κάνουν. όταν ξεκινάει το τμήμα , οι παραδόσεις ή μετά λίγο πριν τις εξετάσεις;

Στα παιδαγωγικά είναι από τα πρώτα πράγματα που θα πουν. Γενικά οι υπόλοιποι δε ρωτούν. (Σ5)

Λογικά υπάρχει. Εντάξει έχουν ένα θέμα του τύπου: «Εσείς με τη δυσλεξία μη ζητάτε και πολλά». Σου λένε: «θα βγεις έξω, θα υπογράψεις, έχεις δικαίωμα υπογραφής τριώροφου κτιρίου». Είναι λογικό να γυρίσει ο άλλος και να σου πει: δε με νοιάζει που έχεις δυσλεξία, γιατί έξω δε θα μετρήσει.. Αυτό σου λένε σαν απάντηση. Δε ξέρω αν είναι ότι δεν έχουν ιδέα, ή ότι βαριούνται να σε εξετάσουν προφορικά. Ειδικά για την ειδικότητα, δεν το κατακρίνω. (Σ5)

Σε βοήθησε εσένα που είναι τόσο αυστηροί;

Εγώ ήμουν πιο αυστηρή. (Σ5)

Οι βαθμοί σου πώς ήταν;

Εκεί που περίμενα. Συνήθως ήξερα να βαθμολογώ το γραπτό μου. Όταν ήμουν διαβασμένη έπαιρνα 7-8. Ήταν αυστηροί, σαν να μην είχα τίποτα. Μα κι εγώ δεν έδειξα τίποτα. Γιατί μετά την εμπειρία μου στις πανελλήνιες, είπα να μην το ξαναχρησιμοποιήσω το χαρτί για προφορικά. Και ούτε πρόκειται. (Σ5)

Είναι κάποιοι καθηγητές πιο ενημερωμένοι για τη δυσλεξία και κάποιοι όχι; Τι νομίζεις;

Το θέμα δεν είναι ποιος καθηγητής είναι ενημερωμένος και ποιος όχι. Γιατί και αυτός που δεν είναι, αν του πεις έχω δυσλεξία, θα πάει να ενημερωθεί αν θέλει. Είναι ποιος ενδιαφέρεται και ποιος όχι. Ακόμα και από παιδαγωγό έχω ακούσει να λέει πως τα παιδιά με δυσλεξία πρέπει να πηγαίνουν σε ειδικό σχολείο. Τον είχα ρωτήσει χωρίς να έχω αναφέρει ότι έχω δυσλεξία. Απλά έκανα την ερώτηση να δω τι θα απαντήσει. Δεν με εξέτασε ποτέ προφορικά, δεν έμαθε ποτέ ότι έχω δυσλεξία. (Σ5)

Στην πλειοψηφία υπάρχει ενημέρωση, αλλά υπάρχουν και καθηγητές οι οποίοι δεν ξέρουν καν το ρόλο της προφορικής εξέτασης. Δηλαδή μου 'χει τύχει να πάω για προφορική εξέταση και πολύ απλά το μόνο που θα κάνει να μου βαθμολογήσει επί τόπου το γραπτό και μόνο. Απλώς έχει τύχει σε καθηγητή που 'χω πάει, έχω γράψει δυο τρία πράγματα, μου λέει «Μόνο αυτά;». Ε, λέω έχουμε και την προφορική εξέταση.

Μου λέει δε γίνεται, έπρεπε λέει να τα 'χεις γράψει. Κι απλώς με αξιολόγησε σύμφωνα μ' αυτά που 'χα γράψει. (Σ1)

Δε σε ρώτησε άλλες ερωτήσεις για να δει τι ξέρεις από το μάθημα;

Όχι, τίποτα. (Σ1)

Ποιοι καθηγητές είναι πιστεύεις πιο ενημερωμένοι;

Στα παιδαγωγικά μαθήματα είναι πιο ενημερωμένοι. (Σ1)

Εσύ τι θα ήθελες από τους καθηγητές σου;

Τουλάχιστον να με αφήσουν να πω τη μεθοδολογία, πώς καταλήγω στην επίλυση ενός κυκλώματος κι αν έχω τώρα κάνει κάποιο λάθος στις πράξεις, εκεί μπορεί να δείξουν κάποια ανοχή. (Σ1)

Όχι. Εδώ πέρα δεν υπάρχει αντίστοιχο ΦΕΚ. Δεν το έχω βρει. Έψαχνα για τους πανεπιστημιακούς. Για την προφορική εξέταση ισχύει άμα θέλω εγώ ή ο καθηγητής; (Σ3)

Άμα θέλει ο φοιτητής της Τριτοβάθμιας μπορεί να κάνει χρήση της νομοθεσίας και να εξεταστεί προφορικά. Θυμάσαι κάποιο περιστατικό που να έχει σχέση με τους καθηγητές;

Στο Πανεπιστημιακό χώρο τώρα δηλαδή επειδή γίνεται ένας χαμός, δεν υπάρχει προσωπικό κλπ. Εφόσον μπορώ να κάνω χρήση ολόκληρης της νομοθεσίας δεν την ξέρω καν, δεν την είχα πριν, πάταγα στο ίντερνετ, δε μπορούσα να τη βρω, στο σάιτ του τυπογραφείου ένας χαμός, δε μπορείς να πατήσεις το ΦΕΚ για την τριτοβάθμια, και να στο βγάλει. Κάποιο περιστατικό με καθηγητή; Απλώς κάποιοι δε με εξετάζανε. (Σ3)

Έχεις απευθυνθεί στη Γραμματεία για κάποιες περιπτώσεις καθηγητών που σε εξετάζουν προφορικά; Τι σου έχουν πει;

Τίποτα. Η γραμματεία σε αυτά τα θέματα δε βοηθάει. Γενικότερα δεν έχει βοηθήσει ως γραμματεία. Δε τη συμπαθώ πάρα πολύ. Απλώς μου 'ριξε πολλές ευθύνες τις οποίες δεν μπορώ να τις εκπληρώσω και με τον τρόπο που γίνονται γραφειοκρατικά και δε μπορεί να εξυπηρετήσει ουσιαστικά όχι μόνο τις δικές μου ανάγκες αλλά και γενικότερα. Δε φταίει ή ίδια. Φταίει γενικότερα όλο το σύστημα της σχολής. (Σ3)

Σας ενημέρωσαν επίσημα από τη γραμματεία εσάς τους φοιτητές με δυσλεξία;

Να φέρουμε το χαρτί ώστε να υπάρχει και επίσημα στη γραμματεία. (Σ3)

Και τι σας είπαν; Σας είπανε τι παροχές δίνει τι Πανεπιστήμιο;

Στην κρίση του καθηγητή..το ίδιο θυμάμαι μου είπαν και στο Κέντρο Ψυχικής Υγείας όταν πήρα τη διάγνωση. (Σ3)

Ποιοι καθηγητές είναι πιο ενημερωμένοι σχετικά με τη δυσλεξία;

Θα πω ότι δεν έχει σημασία το γνωστικό αντικείμενο. Σημασία έχει πόσο επαγγελματίας είναι ο καθηγητής. Δηλαδή δεν σημαίνει ένας ψυχολόγος είναι και ενήμερος. Δε γίνεται επειδή βλέπω ίσος ο δρόμος, είναι ίσιος. Δηλαδή δε πηγαίνουν όλα γραμμικά. Μπορεί να μην ξέρει καν ότι υπάρχει, αν είναι πολύ καλός αλλού και να λέει εγώ δεν ξέρω, δηλώνει άγνοια και καλύπτεται αλλά το θέμα είναι τι γίνεται για όλα αυτά, εδώ έχουμε το πρόβλημα. Και δεν είμαι μόνο εγώ είναι αρκετά παιδιά. Εξαρτάται από το πόσο επαγγελματίας είναι. (Σ3)

Όταν λες επαγγελματίας τι ακριβώς εννοείς;

Στο μάθημά του, στην αντιμετώπισή του προβλήματος, να αγκαλιάσει το θέμα δε μπαίνουμε 2 ώρες στην τάξη και επειδή μας έχει φορτώσει η σχολή να αφήσουμε και τους μαθητές. (Σ3)

Συνάντησες κάποιον επαγγελματία όπως περιέγραψες να έχει θετικά χαρακτηριστικά και να σε έχει βοηθήσει;

Ελάχιστοι καθηγητές. Κάποιοι κατ' αρχάς δεν έχουν πτυχίο εδώ μέσα. Ή έχουν πτυχίο και δεν έχουν γνώσεις. Το πήρανε όπως το πήρανε. Με βίσμα έχουν μπει. Μπορεί να χουν γνώσεις αλλά είναι για άλλα αντικείμενα. Ή δεν κάνουνε γι αυτό που κάνουνε εδώ πέρα. (Σ3)

Πώς κρίνεις τον τρόπο που βαθμολογούν οι καθηγητές;

Κάποιοι αξιολογούνε και δε μετρούνε, κάποιοι μετρούνε και δεν αξιολογούνε δηλαδή αυτό είναι γενικότερα το πρόβλημα. Κάποιοι μπορούνε να αγκαλιάσουν το πρόβλημά μου και να βάλουνε κάτι παραπάνω, κάποιοι μπορεί να βάλουν το κάτι παραπάνω με βάση ότι με βοήθησαν εκεί που είχα το πρόβλημα, και κάποιοι άλλοι αδιάφοροι ..ότι έγγραφες έγγραφες, ότι έκανες, έκανες, ότι είπες, είπες. (Σ3)

Με το θέμα της δυσλεξίας δεν ξέρω αν είναι ενημερωμένοι. Και να είναι ενημερωμένοι μπορεί κάποιοι καθηγητές απλά να βαριούνται να ασχοληθούν με το συγκεκριμένο θέμα. Μπορεί να μην τους νοιάζει. Ειδικά τώρα έτσι όπως έχουμε φθάσει οι περισσότεροι καθηγητές έρχονται απλά για να έρχονται. Για τίποτε άλλο. (Σ6)

Όχι, σ' όλους. Σε ορισμένους ναι, κάποιοι υπολείπονται αυτό, της εκπαίδευσης στη δυσλεξία. (Σ7)

Αυτό τι αποτελέσματα έχει σ' εσένα;

Αρνητικά, γιατί δεν μου δίνει την κατάλληλη προσοχή, δηλ. τα κατάλληλα πράγματα να συνεχίζω να διαβάζω και να 'μαι ίσος με τους συμμαθητές μου. Δηλαδή με τρενάρουν σε κάποιες φάσεις. (Σ7)

Τι θα περίμενες εσύ απ' αυτούς για να διορθωθούν τα πράγματα;

Καλύτερη αντιμετώπιση, έμπρακτη, στα μαθήματα. (Σ7)

Λογικά θα υπάρχει.. Βασιζόμαστε απλά στον άνθρωπο, αν ο άνθρωπος είναι συζητήσιμος και θέλει να βοηθήσει και να εξετάσει με αντικειμενικά κριτήρια, θα βοηθήσει. Το θέμα είναι αν ο άνθρωπος είναι στενόμυαλος και νομίζει ότι κάνουμε παγαποντιά για να πάρουμε πιο μεγάλο και ποιο εύκολο βαθμό, τότε θα συμπεριφερθεί ανάλογα. (Σ8)

Υπάρχει, αλλά συγγνώμη κι όλας, δεν κάνουνε τίποτα. (Σ2)

Τι νομίζεις ότι θα μπορούσαν να κάνουν για να βοηθήσουν;

Το ελάχιστο που θα μπορούσαν είναι να σε εξετάσουνε προφορικά και να μην πούνε ότι καλά ok καλά είναι τα γράμματά σου, δεν έχεις ορθογραφικά, άρα είναι κομπλέ το γραπτό σου και κανένα πρόβλημα. (Σ2)

7. Υπάρχουν υποστηρικτικές πρακτικές ή διευκολύνσεις για τους φοιτητές με δυσλεξία στο τμήμα σου; Μπορείς να αναφέρεις μερικές;

Όχι. (Σ5)

Υπάρχουν κάποιες διευκολύνσεις για εσάς τους φοιτητές με δυσλεξία;

Όχι. Δεν έχω παρατηρήσει κάτι. (Σ5)

Όχι. Όταν έφτασα εγώ πέμπτο έτος θυμήθηκαν εδώ να κάνουν τα φροντιστηριακά μαθήματα. Έχεις Φυσική και φροντιστήριο φυσικής. Έχεις Στατική και φροντιστήριο στατικής. Δεν υπήρχε όσο ήμουν εγώ..Πριν τρία χρόνια το ξεκίνησαν εδώ, αλλά στα μαθήματα των πρώτων ετών. Εγώ τα είχα περάσει αυτά τα μαθήματα. (Σ4)

Όχι. Όχι, τίποτα. Δεν υπάρχει κάτι. (Σ1)

Οι καθηγητές έχουν πάρει κάποια πρωτοβουλία για να σε διευκολύνουν σχετικά με τα μαθήματα;

Όχι (Σ1)

Τις έχω αναφέρει πιο πριν. Τα έχω αναφέρει όλα. Πάντα γίνεται προφορική εξέταση. Εφόσον υπάρχει γνωμάτευση εγώ τι προτείνω: Να ξαναγίνεται γνωμάτευση εδώ πέρα εφόσον στη συγκεκριμένη σχολή έχουνε ψυχολόγους. Ας ασκήσουν το επάγγελμά τους.

Αυτό σε τι βοηθάει, μία δεύτερη γνωμάτευση μέσα στη σχολή;

Να πειστούν οι υπόλοιποι καθηγητές. Να ξέρουν ότι τα χαρτιά είναι πραγματικά.

Στα εργαστήρια πώς εξετάζεσαι;

Αυτοί προτιμούν γραπτά, όχι εγώ. Και επίσης σε ένα εργαστήριο είχα τσακωθεί πριν τρεις βδομάδες ή ήταν ένας μήνας, δε θυμάμαι. Είχα τσακωθεί γιατί γινότανε χαμός αντιγράφανε όλοι κλπ, σηκώθηκα πάνω, εν τω μεταξύ ήξερε η καθηγήτρια. Της είχα δώσει και το χαρτί δυσλεξίας κλπ ήξερε ότι έχω δυσλεξία και ότι ήθελα ηρεμία. Σηκώθηκα πάνω και τσακωνόταν ο καθηγητής με μία μαθήτρια, σηκώνομαι πάνω και της λέω να περάσει έξω από την αίθουσα. Τσακωθήκαμε λίγο με την καθηγήτρια, υπήρχε μία αναστάτωση και μετά της έστειλα ένα μείλ της καθηγήτριας. Δίνω το γραπτό είχε και σχέδιο είχε και ερωτήσεις, είχε από όλα, της λέω έχω δυσλεξία κλπ και ότι δε γίνεται να είμαι εγώ ο συνεπής και να χάνω για λόγους συγκέντρωσης. (Σ3)

Δε νομίζω, δε θα το έλεγα. (Σ6)

Δηλαδή δεν έχεις διαπιστώσει καμιά διευκόλυνση ή υποστήριξη;

Υποστήριξη υπάρχει σε κάποιους καθηγητές που είναι περισσότερο σε εργαστήρια π.χ. σε κάποια παιδαγωγικά που εκεί θα πεις και τη γνώμη σου, που είναι λίγο πιο διαφορετικό το μάθημα και μπορεί ο καθηγητής στο εργαστήριο να έρθει πάνω από το κεφάλι σου αυτό κι αυτό να σε βοηθάει πολύ περισσότερο από το να κάνεις ένα μάθημα τελείως το οποίο δεν καταλαβαίνεις τι λέει ούτε ο ίδιος ο καθηγητής. (Σ6)

Δε νομίζω ότι υπάρχει. Το μόνο που έχω καταλάβει, το δικαίωμα να εξετάζομαι προφορικά, όχι απ' όλους τους καθηγητές: όσοι θέλουν. Η Γραμματεία μου είπε ότι θα εξετάζομαι προφορικά, αλλά οι καθηγητές μου είπαν άλλα πράγματα: αν θέλουν. Δεν έχω παρατηρήσει κάποια άλλη διευκόλυνση. (Σ7)

Προσαρμόζουν τη διδασκαλία να είναι προσιτή σε σας;

Όχι, είναι ίδια για όλους. (Σ7)

**Στις εξετάσεις, εκτός από τα προφορικά προσφέρουν κάτι άλλο,
περισσότερο χρόνο;**

Κάποιοι καθηγητές, κυρίως των θεωρητικών, μας δίνουν κάποιο περισσότερο χρόνο, ώστε να σκεφτούμε καλύτερα. (Σ7)

Εσύ τι θα ήθελες απ' τους καθηγητές;

Περισσότερη εκμάθηση. Γιατί και στο διαγώνισμα θα πρέπει να υπάρχει μια προφορική εξέταση, αλλά λίγος περισσότερος χρόνος στην εξέταση καθώς και στο μάθημα να έχει λίγο πιο κατανοητή γλώσσα για μας. (Σ7)

Σε τι μορφή θα το ήθελες εσύ;

Η σαν φροντιστηριακό ή στο ίδιο το μάθημα να είναι προσαρμοσμένα ώστε να μπορούν να τα παρακολουθήσουν όλοι οι μαθητές. (Σ7)

Η συγκεκριμένη σχολή είναι μία σχολή με τα καλύτερα παιδαγωγικά. Ειδικά στα ψυχοπαιδαγωγικά μαθήματα, οι καθηγητές έχουν μεγαλύτερη κατανόηση για την προφορική εξέταση και τα λοιπά που έχουν σχέση με τη δυσλεξία. Σχετικά με τα υπόλοιπα μαθήματα, εξαρτάται από τον άνθρωπο, από το χαρακτήρα του ανθρώπου. (Σ8)

Έχεις εντοπίσει κάποια διευκόλυνση στους φοιτητές με δυσλεξία;

Μας εξετάζουν προφορικά. Τώρα για τον περισσότερο χρόνο στην εξέταση δεν το κάνουν. (Σ8)

Δεν το δίνουν;

Δεν μου 'χει τύχη να θέλω περισσότερο χρόνο, αλλά όταν είχα ζητήσει μία διευκόλυνση στο 1ο έτος δε μου δόθηκε. (Σ8)

Τι είδους διευκόλυνση;

Επειδή ήταν μεγάλο το ερωτηματολόγιο και δε θα προλάβαινα να το διαβάσω, είπα θέλω κάποιον να μου το διαβάσει και αντιδράσανε κάπως και δεν μου έδωσαν βοήθεια. Μου είπαν θα έρθεις κάποια άλλη μέρα να εξεταστείς. Το γραπτό μέτρησε σα γραπτό και πρέπει να πήρα 3 γιατί δεν είχα προλάβει και τα υπόλοιπα τα 'κανα μόνος μου. Η εξέταση που έτσι κι αλλιώς θα ακολουθούσε συμπλήρωσε το γραπτό για να περάσω. (Σ8)

Πώς αισθάνθηκες τότε γι αυτό;

Αισθάνομαι κάπως άσχημα και λέω τόσο κόπο που έχω κάνει ειδικά για το συγκεκριμένο μάθημα, γιατί το είχα στην ειδικότητα..μπορούσα να τα καταφέρω.

Σκέφτηκα ότι θα πήγαινε τζάμπα και βερεσέ το μάθημα και θα ξαναδιάβαζα την επόμενη χρονιά. Αλλά τελικά το πέρασα και δεν έγινε κάτι τέτοιο. (Σ8)

Τι βαθμό πήρες;

Πήρα ένα 6, ενώ θα μπορούσα και 9. (Σ8)

Αισθάνεσαι ότι μένεις πίσω στις σπουδές σου σε σχέση με κάποιον άλλο;

Ναι, αισθάνομαι ότι μένω πίσω αλλά αυτό είναι το μόνο που υστερώ. (Σ8)

Αισθάνεσαι ότι θα έπρεπε να υπάρχει μια άλλη αντιμετώπιση έτσι ώστε στο μέλλον να έχεις κι εσύ την ίδια επαγγελματική εξέλιξη σε σχέση με κάποιον άλλο και να μην μπαίνουν σαν εμπόδιο τέτοια προβλήματα;

Ναι, πρέπει οπωσδήποτε κάτι να γίνει σύντομα..Παιδιά σαν εμένα, δε θα μπορέσουν να έχουν ένα αντίστοιχο πτυχίο, που να αντιπροσωπεύει πραγματικά τις δυνατότητές τους. Δηλαδή δε μπορεί να είσαι μαθητής του 10 και να περνάς μετά βίας και να νομίζουν ότι είσαι ρέμπελος, και ότι δε διαβάζεις. (Σ8)

Πρακτικές ή διευκολύνσεις; Μπαδε. Δεν υπήρχαν διευκολύνσεις. Κι αν υπήρχαν ήταν ελάχιστες. Μέχρι και από παιδαγωγούς που υποτίθεται πως είναι πιο κοντά στο αντικείμενο, δεν υπήρχε κάτι. (Σ2)

Δηλαδή εσένα δε σου έκαναν διευκόλυνση;

Και αν θα γινόταν η διευκόλυνση θα γινόταν από καθηγητές οι οποίοι, τι να σας πω, ήταν εξαιρέσεις, δεν έχω κάποιο διαφορετικό γνώρισμα γι αυτούς..ήταν απλά καθηγητές που μπορούσαν να δούνε παραπέρα από όσο βλέπουμε με τα μάτια μας. (Σ2)

Αυτοί τι διευκόλυνση σου προσέφεραν;

Προφορική εξέταση και μάλιστα από τους δεκάδες κάμποσους καθηγητές που γνώρισα, ένας συγκεκριμένος καθηγητής, δεν με εξέτασε απλά προφορικά και μάλιστα το μάθημα ήταν πολύ συγκεκριμένο. Παρόλα αυτά με πήρε και με ρώταγε πράγματα, με βοηθούσε να τα ταξινομήσω, με κατεύθυνε πολύ συγκεκριμένα και αποτελεσματικά εκεί πέρα με ερωτήσεις απλές. Με άφησε να του πω όσα ήξερα, όσο είχα στη μνήμη μου, όσα είχα μάθει. Έτσι μόνο μπορούσα να απαντήσω. (Σ2)

8. Ποια πιστεύεις ότι είναι η στάση των καθηγητών απέναντι στη δυσλεξία;

Αδιάφοροι. (Σ4)

Οι περισσότεροι δείχνουν να 'χουνε κατανόηση και να θέλουνε να με βοηθήσουνε. Μια φορά έτσι μόνο μου 'χει τύχει να μου πουν ότι δε διαβάζω. Μου λέει (ο καθηγητής), εντάξει, δεν είναι τίποτα αυτό ...κάτσε και μάθε τα. Με τα Μαθηματικά όσο και να τα διαβάσω φτάνω μέχρι ένα ορισμένο σημείο. Μετά από κει και πέρα .. θέλω κάτι παραπάνω σε βοήθεια. Δηλαδή, αυτό το κάτι παραπάνω, νομίζεις ότι κάποιος καθηγητής αν έκανε επιπλέον ώρα μαζί σου ατομικά θα σε βοηθούσε; (ερώτηση ερευνήτριας) Έχω κάνει. Έχω βρει ένα καθηγητή και του 'χω θέσει συγκεκριμένες απορίες πάνω στο μάθημά του κι έχει κάτσει και μ' έχει εξηγήσει. Αυτό με βοήθησε. (Σ1)

Είναι ανάλογα τον επαγγελματία, πώς θα το πάρει ο καθένας, τι θα γίνει κλπ πώς θα το αντιμετωπίσει στο τέλος πώς θα το αξιολογήσει γενικότερα, είναι ανάλογα πόσο επαγγελματίας είναι ο καθηγητής.9. Ερ Ωραία. Έχεις μιλήσει στους καθηγητές για τη δυσκολία σου; Πώς σε αντιμετωπίζουν; Κάποιοι θετικά, κάποιοι αρνητικά, κάποιοι δε βοήθησαν. Τώρα δε μπορώ να το πω ούτε προσωπικά ούτε ποσοτικά γιατί δεν τους θυμάμαι κιόλας όλους, δεν τους ξαναέχω σε άλλα μαθήματα. (Σ3)

Νομίζω ότι η στάση των καθηγητών δεν είναι η ίδια.. είναι αναλόγως τους καθηγητές, είναι αναλόγως τα παιδιά με δυσλεξία γιατί μπορεί ένας καθηγητής να είναι εντάξει στα παιδιά με δυσλεξία, μπορεί κάποιο παιδί που έχει δυσλεξία να μη το συμπαθεί και το ανάποδο να συμβαίνει οπότε δεν είναι πάντα το ίδιο. Βέβαια κάποιοι καθηγητές έχει παρατηρηθεί δεν ασχολούνται καθόλου με τα παιδιά με δυσλεξία, ούτε με τα παιδιά που δεν έχουν. Οπότε νομίζω ότι είναι λίγοι οι καθηγητές που ασχολούνται . (Σ6)

Είναι ανάλογα με τον άνθρωπο και κατά πόσο έχει ασχοληθεί με το θέμα. Οι περισσότεροι καθηγητές γνωρίζουν κάποια πράγματα και έχουν μία αντιμετώπιση καλή και με εχεμύθεια μπορούμε να πούμε. Τώρα είναι κι άλλοι άνθρωποι που δεν ασχολούνται καθόλου, μπορεί να ειρωνευτούνε κιόλας , είναι καθαρά στο χαρακτήρα. (Σ8)

Πώς τους κρίνεις αυτούς τους καθηγητές εσύ;

Εγώ τους καθηγητές που θα με ειρωνευτούν θα προσπαθήσω να το περάσω όσο μπορώ στο ντούκου γιατί ουσιαστικά αφού βλέπω ότι είναι τέτοιοι άνθρωποι. Εάν είναι μάθημα που το 'χω μια χρονιά και μόνο θέλω να φύγει και να μην κάτσω να

ασχοληθώ δηλ. δε θα χαλάσω την καλή μου διάθεση, επειδή ο άνθρωπος είναι στενόμυαλος. (Σ8)

Θέλεις να σε εξετάσουν προφορικά; Ε,εε ανάλογα με το γραπτό σου δε χρειάζεται, δεν υπάρχει λόγος. (Σ2)

Δηλ δε μπαίνουν καν στον κόπο;

Ναι, ναι εντελώς όμως. (Σ2)

Το κάνουν μόνο σε εσένα ή και σε άλλους φοιτητές;

Σε όλους. Αν δεν υπάρχουν ορθογραφικά λάθη, αν είναι όλα έτσι με ωραίο στυλό και χαρτί, δε νομίζουν ότι είναι δυσλεξικός ο φοιτητής. Δε βλέπουν παραπέρα ότι μπορεί να υπάρχουν κάποια συμπτώματα πιο βαθιά. (Σ2)

9. Έχεις μιλήσει στους καθηγητές για τις δυσκολίες σου; Πώς σε αντιμετώπισαν;

Όχι, δεν έχω μιλήσει. (Σ5)

Σκέφτηκες να μιλήσεις, να πας να πεις ότι έχεις δυσλεξία, να δείτε την περίπτωση μου;

Το έχω σκεφθεί πολλές φορές αλλάντρέπομαι! (Σ5)

Και πώς τα φέρνεις βόλτα στα μαθήματα μετά;

Εντάξει, σε κάποια με πολύ διάβασμα, πολύ χρόνο και σε κάποια τα φέρνω και σε κάποια δεν τα φέρνω. (Σ5)

Και τι σκέφτεσαι να κάνεις γι' αυτά τα μαθήματα που δυσκολεύεσαι;

Κάνω φροντιστήριο, εντάξει δεν είναι η πρώτη μου επιλογή, αν δω ότι δε θα τα περάσω και του χρόνου θα κάνω φροντιστήριο που εκεί κάποιος μπορεί να ασχοληθεί περισσότερο χρόνο μαζί μου. (Σ5)

Όταν κάνεις φροντιστήριο μετά το περνάς το μάθημα;

Δεν έχω κάνει ακόμα. Είμαι στο β' έτος. Το αφήνω να δω πως θα πάει. (Σ5)

Δεν τους απασχολούσε. Πας και λες στον άλλον ότι έχεις αυτό το πρόβλημα, στην ουσία «εκθέτεις» τον εαυτό σου και σου λέει ο άλλος: 'τι με νοιάζει εμένα'. Τότε τι έρχομαι και στο λέω. (Σ5)

Ζήτησες από κάποιο καθηγητή βοήθεια και πώς σε αντιμετώπισε σε κάποια άλλη μορφή της παράδοσης;

Ζήτησα σε πολλούς. Τους είπα δεν έχω καταλάβει τι έλεγε αυτό δηλ μερικές φορές διάβαζα και κάποιοι είχαν τεράστιο όγκο ύλης. Και του λέω: σε ένα μάθημα ειδικά, δάσκαλε, είχε μία ερώτηση με ένα υποερώτημα πάνω στην ίδια την ερώτηση. Αυτό το χες πει μέσα στην τάξη; Δεν το θυμόμουν. Το βιβλίο το 'χε πολύ μπερδευτικά και είχε μόνο το υποερώτημα και είχα κολλήσει. Και μόλις του είπα δάσκαλε τι είναι αυτό εδώ πέρα, κάθισε και μου το εξήγησε τι είναι αυτό άσχετα που δεν πήρα τη μονάδα. Η μονάδα είναι για το ερώτημα που δεν απάντησα. Ήταν δίκαιος στην ουσία. (Σ3)

Υπάρχει δηλ. διάθεση για βοήθεια;

Υπάρχει επειδή βλέπουνε ότι έχω και διάθεση και όρεξη κλπ και βοηθάνε. Δεν το κάνουνε εξαναγκαστικά οι περισσότεροι. (Σ3)

Εδώ στη σχολή και να ήθελες να μιλήσεις είτε δε θα τον βρίσκεις είτε θα έχει δουλειά και δεν τον προλαβαίνεις δύο-τρεις είναι οι καθηγητές που ξέρουν στη σχολή ότι έχω δυσλεξία, αν και κανονικά θα έπρεπε όλοι οι καθηγητές να είναι ενημερωμένοι για το ποια παιδιά έχουν δυσλεξία, από τη στιγμή που είσαι αναγκασμένος να φέρεις το χαρτί. Πρέπει οι καθηγητές να ξέρουν και γι αυτό το φέρνουμε το χαρτί: για να μάθουν οι καθηγητές ποιοι έχουν δυσλεξία. (Σ6)

Εσύ τι νομίζεις; Έχουν μάθει οι καθηγητές ποιοι έχουν δυσλεξία ή δεν τους έχετε ενημερώσει; Κι αυτοί που ξέρουν πώς το ξέρουν;

Νομίζω ότι οι περισσότεροι καθηγητές δεν έχουν μπει καν στον κόπο να ενημερωθούν για το ποια παιδιά έχουν δυσλεξία. Το ανακαλύπτουν όταν έρθει η ώρα της εξεταστικής και θα ζητήσουν να δώσουν προφορικά. Τότε θα το ανακαλύψουν. κακώς βέβαια που δεν το ήξεραν. Πρέπει να το ξέρουν και να είναι ενημερωμένοι. (Σ6)

Κάποιοι καθηγητές το κατάλαβαν και προσπάθησαν να με βοηθήσουν, εξηγώντας μου κάποιες ασκήσεις καλύτερα ή δίνοντάς μου σημειώσεις κάποιες φορές. Υπάρχουν κι άλλοι καθηγητές που απλά με χλευάσανε με πολλούς τρόπους κι αυτό δημόσια. (Σ7)

Σε ενθαρρύνει αυτό ν' αποκαλύπτεις στους καθηγητές ότι έχεις δυσλεξία, πας δηλ. και τους το λες, πώς φέρεσαι τώρα πια;

Τώρα πια τους το λέω, αλλά μόνο στην εξεταστική αν χρειαστώ κάποια βοήθεια. Παραπάνω δε λέω τίποτα. (Σ7)

Ορισμένοι θέλησαν να βοηθήσουνε σε όλη την πάροδο των ετών δηλ όσα χρόνια και αν έχουν περάσει που είμαι στα θρανία. Έχω δει ότι ορισμένοι καθηγητές μου είπαν ότι θα με βοηθήσουνε, θα κάνουνε μαθήματα αφιλοκερδώς κλπ. Μου είπανε: «αν κάτσεις να διαβάσεις και να έρθεις με απορίες. Ερχόμουν με απορίες και μετά μου έλεγαν: «πάρε και διάβασε το βιβλίο. Δηλ ειρωνικά. Αλλά υπήρξαν και άλλοι που όντως βοηθήσανε. (Σ8)

Τις περισσότερες φορές φοβάσαι να μιλήσεις. Απλά όμως ότι θα σε πάρουν στο ότι δε διαβάζεις, δεν ασχολείσαι. Οπότε ή θα μείνεις με το φόβο ή αν θα υπάρξει περίπτωση θα παλέψεις γι αυτό, τότε είναι εντάξει.. Οι καθηγητές είναι πολυάσχολοι είτε από εδώ είτε από εκεί δε θα μούνε και σε πολλές λεπτομέρειες. Δεν το βλέπουν σαν κάτι ξεχωριστό. Από την άλλη δυστυχώς επειδή ο Έλληνας το 'χει κάνει ψωμοτύρι να περνάει εύκολα όλα τα μαθήματα, έχουνε ρίξει εμάς με τη δυσλεξία. Έχουν ρίξει όλους τους φοιτητές μέσα στο ότι έχει ο Έλληνας τον τρόπο να περνάει εύκολα τα πάντα οπότε νομίζω ότι κι εσύ (ο δυσλεξικός) είσαι ένας από αυτούς. Οπότε δεν το δέχονται και σου λέει θα κάνεις ότι και οι υπόλοιποι και πρέπει να το μάθεις. (Σ2)

10. Η αντιμετώπιση των καθηγητών στο πανεπιστήμιο προς τους φοιτητές με δυσλεξία είναι καλύτερη, χειρότερη ή ίδια σε σχέση με το σχολείο;

Νομίζω , στο σχολείο το πρόσεχαν πιο πολύ. Τώρα επειδή είμαστε και πιο πολλοί δεν δίνουν τόση βάση. (Σ5)

Σε ποια βαθμίδα το πρόσεχαν πιο πολύ;

Στο δημοτικό δε μπορώ να πω γιατί δεν το είχαμε πει. Αλλά στο Λύκειο που το ήξερα με βοήθησαν. (Σ5)

Βλέπεις δηλ μεγάλη διαφορά μεταξύ των καθηγητών του Λυκείου και του Πανεπιστημίου;

Αυτό που είπα είναι ότι στο πανεπιστήμιο είναι η τεχνολογία από τη μια και τα Παιδαγωγικά από την άλλη. Οι παιδαγωγοί το σκέφτονται γιατί το ξέρουν από πρώτο χέρι, είναι η δουλειά τους. Οι τεχνολογικές κατευθύνσεις δεν το ξέρουν οπότε τους δικαιολογώ. Στα μαθηματικά ας πούμε δε δέχονται. Φυσική δε το δέχονται. Στατικοί μηχανικοί δεν το δέχονται. Δεν μπορούν να καταλάβουν γιατί δε ξέρουν, έχει σχέση με αυτό. (Σ5)

Χειρότερη, στο ότι δε φτάνει που σε αποθαρρύνουν δε σου αφήνουν και πολλά περιθώρια να το διαπραγματευτείς. Δηλ. ο άλλος έλεγε: να σε βοηθήσω, έλα, όποτε χρειαστείς. Μπορεί να μην πήγαινες γιατί ήταν μόνο ένα διαγώνισμα που σε δυσκόλευε.. δεν τους ένοιαζαν τα ορθογραφικά και τα αριθμητικά. Εδώ τους νοιάζει.. (Σ4)

Θα την έλεγα λίγο χειρότερη, γιατί είναι πιο απρόσωπα στο Πανεπιστήμιο. Ενώ στο σχολείο είναι πιο άμεση η επαφή δάσκαλου με μαθητή. Στο Λύκειο, στο σχολείο αφιέρωναν περισσότερη ώρα. (Σ1)

Όταν υπήρχε δυσκολία, υπήρχε περίπτωση να ρωτήσεις και να σου απαντήσουν κάτι εξατομικευμένα για να το καταλάβεις και να προχωρήσεις παραπέρα;

Ναι, γινόταν αυτή η διαδικασία. (Σ1)

Αν κρίνω από τη δική μου εμπειρία από αυτό που πέρασα στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο, τώρα νομίζω ότι οι περισσότεροι καθηγητές ήταν πάνω από το κεφάλι μου. Για το πανεπιστήμιο δε μπορείς να πεις το ίδιο πράγμα. Γιατί σε μία τάξη στο Λύκειο έχεις 25 άτομα, συνήθως 10 λείπουν, ενώ εδώ στη σχολή είναι 100 άτομα, έχει άλλα 400 άτομα στο τμήμα του οπότε θα πρέπει να θέλει πολύ για να σε βοηθήσει και να έχεις την ίδια αντιμετώπιση . Οπότε μάλλον είναι χειρότερη η κατάσταση από ότι ήταν στο σχολείο. (Σ6)

Είναι χειρότερη από το σχολείο, όχι μόνο το πιστεύω το βλέπω κιόλας. Είναι αναλόγως σε ποιον καθηγητή θα πέσεις. Αν το πάρουμε στο σύνολο, είναι χειρότεροι. (Σ7)

Σε ποια σημεία υπολείπονται σε σχέση με το Λύκειο;

Και στον τρόπο διαγωνίσματος, αλλά και στον τρόπο διδασκαλίας. Στο λύκειο ήταν πιο προσαρμοσμένοι στο σύνολο των μαθητών, γιατί είχαν το χαρτί, δεν πήγαινα εγώ να τους μιλήσω ότι έχω δυσλεξία. Απλά κοίταγαν ποιοι είχαν δυσλεξία και το προσάρμοζαν όχι μόνο σ' αυτό το μαθητή, αλλά και σ' όλη την τάξη να 'ναι κατανοητά. Και αυτό ήταν καλό. Εδώ δεν προσαρμόζουν τίποτα. (Σ7)

Είναι πολύ καλύτερη στο Πανεπιστήμιο γιατί υπάρχουν πολλά μαθήματα που είναι άμεσου ενδιαφέροντος δηλ όπως είπα στο γυμνάσιο ή στο λύκειο υπήρχαν τα αρχαία που κάποιον μπορεί να μην τον ενδιαφέρουνε ή κάποιο άλλο μάθημα που εμένα με

ενδιέφερε περισσότερο από κάποιον άλλο. Εδώ υπάρχουν πιο πολλά μαθήματα ενδιαφέροντος οπότε βλέπουν και το ενδιαφέρον και οι καθηγητές και είναι πιο κοντινά τα θέματα. (Σ8)

Ε,εεε. Πιστεύω ότι είναι στον άνθρωπο. Κάποια στιγμή μου δώσανε να καταλάβω στο Πανεπιστήμιο το 'χαν πολύ πιο σοβαρά και ξέρουν αυτό το φαινόμενο τι είναι. Και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση υπήρχαν κάποιοι καθηγητές που μπορούσαν να καταλάβουν τι παίζει με αυτό. (Σ2)

11. Ποια μέτρα ή πρακτικές θα βοηθούσαν τους φοιτητές με δυσλεξία στις σπουδές τους;

Νομίζω, κι αυτό με τα βιντεάκια θα βοηθούσε, να ξαναδώ το μάθημα. Είναι πολύ σημαντικό να το σκεφθώ, να το ξαναδώ. Λίγο πιο αναλυτικά βήματα στο μάθημα δηλαδή είναι σημαντικό να καλύπτουμε και τα κενά για να μπορούμε να προχωράμε. Δεν είναι τόσο χρονοβόρο όσο νομίζουν και οι ώρες είναι αρκετές. Αφού πολλές φορές τελειώνουμε και νωρίτερα και φύγουμε οπότε θα βοήθαγε και τους υπόλοιπους που έχουν κάποια κενά αλλά κι εμένα που θέλω περισσότερο χρόνο. Οι σημειώσεις με χρωματιστό χαρτί. Γενικά το να είναι οι σημειώσεις του καθηγητή με βοηθά πολύ και η δικά μου δηλαδή να μπορώ να έχω τις δικές μου και των καθηγητών και πολύ με βοηθά να έχω πινακάκια, δηλαδή να έχω τα βήματα, όχι κάτι λυμένο. βήμα βήμα πως γίνεται. Δηλαδή καλές σημειώσεις, αναλυτικές είναι καλό. (Σ5)

Υπάρχουν καθηγητές στη σχολή που κάνουν αναλυτικές σημειώσεις;

Υπάρχουν ευτυχώς! Και φωτοτυπημένες ωραίες σημειώσεις. Όχι, όμως όλοι. (Σ5)

Σκέφτηκες να ζητήσεις αυτή τη μέθοδο δηλαδή κασετόφωνο να μαγνητοφωνείς τις διδασκαλίες;

Δεν το χω σκεφθεί, αλλά νομίζω ότι στα μαθηματικά δε θα βοηθήσει. Βασικά, κάποια θεωρητικά, ναι, θα βοηθήσει. (Σ5)

Γιατί σου το λέω αυτό; Γιατί στο εξωτερικό η διοίκηση το ίδιο το Πανεπιστήμιο τους εφοδιάζει.

Και με βιντεάκια, νομίζω, θα 'ναι ακόμα καλύτερα δηλαδή ένα βίντεο δηλαδή να το ξαναδείς το μάθημα ή ένα μάθημα που 'χεις χάσει, ένα μάθημα που δεν πρόλαβες να

συγκρατήσει πράγματα, να τα ξαναδείς και να το ξαναδείς. Εμείς θέλουμε πιο πολύ χρόνο. (Σ5)

Αυτό με άλλα παιδιά που έχετε το ίδιο θέμα θα μπορούσατε να το ζητήσετε . Είναι δικαίωμα οπότε πρέπει να το ζητήσετε κι εσείς.

Η αλήθεια είναι ότι ένας καθηγητής το κάνει στη μουσική, μας έχει δώσει αντίστοιχα βιντεάκια με τα μαθήματα που κάνουνε αλλά από άλλο πανεπιστήμιο. (Σ5)

Θα ήθελες να υπάρχουν κάποιες υποστηρικτικές δομές στο Πανεπιστήμιο όπως σε άλλα πανεπιστήμια, να έχει η Σχολή Συμβουλευτική Υποστήριξη για λίγο πριν τις εξετάσεις ή γι αυτά τα συναισθήματα που νιώθεις;

Ναι, θα ήταν πολύ σημαντικό. Γενικά πιστεύω σε όλα όχι μόνο τα παιδιά με δυσλεξία το χρειάζονται αυτό. Ειδικά εδώ είναι εύκολο, γιατί υπάρχουν ψυχολόγοι, παιδαγωγοί. (Σ5)

Η προφορική εξέταση είναι κάτι πολύ καλό, βοηθάει, όταν γίνεται και όταν ο καθηγητής το δέχεται. Και ο καθηγητής βλέπει αν ξέρω ή αν έχω αντιγράψει από το διπλανό μου. Αρκεί να έχεις επαφή με τον καθηγητή και να τον ξέρεις από πριν. Βασικά το μάθημα και οι καθηγητές να αναπροσαρμόσουν τον τρόπο που διδάσκουν. Όταν έρχεσαι σε μια τάξη που ξέρεις ότι υπάρχουν μαθητές με δυσλεξία ή και άλλες μαθησιακές δυσκολίες, πρέπει να δημιουργήσεις ενδιαφέρον στα παιδιά κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Είτε αυτό λέγεται Powerpoint, γιατί έχω δει από άψογα Powerpoint μέχρι τα πιο χάλια, αν είναι γεμάτο κείμενο.. Πρέπει να δώσουν στα θεωρητικά μαθήματα μια πρακτική βάση. Δηλ. λέγαμε εμείς: έχω μια δοκό και κάνω μια τομή.. έχω μία άρθρωση. Τα μισά παιδιά δεν καταλαβαίνουν τι είναι πάκτωση τι είναι το ένα, τι το άλλο.. ούτε κι εγώ ήξερα. Σιγά σιγά αρχίσαμε να συνδυάζουμε τι είναι άρθρωση, τι είναι πάκτωση.. Μια φορά είχε έρθει ένας καθηγητής, αφού είχαμε περάσει μηχανική, και στο επόμενο έτος μας λέει: Ρε παιδιά, δεν ξέρετε τι είναι η άρθρωση; Λέμε όχι. Η άρθρωση είναι πώς είναι το ντουλάπι του σπιτιού σας που είναι ο μεντεσές και κάνει πέρα δώθε... και η πάκτωση είναι ο τοίχος.. που δεν κουνιέται με τίποτα. Μάλιστα. Τώρα καταλάβαμε τι λες. Τα ΠΑΔ που έχουν βάλει είναι πάρα πολύ καλά. Εμένα με βοήθησε που μπήκα σε μια τάξη με λίγα άτομα, να ξέρω πώς να φερθώ. Βέβαια στα ΠΑΔ ήταν λίγο πιο ανοιχτό το θέμα και σου έλεγαν κάνε μάθημα με αυτό το θέμα. Το μάθημα αυτό αφήνει το δικό σου το ενδιαφέρον να το χειριστείς όπως θέλεις. Εμένα έχει τύχει να κάνω powerpoint που είμαι σίγουρη πως ακόμη το θυμούνται. Στο τέλος τους έβαλα να παίξουν TABOO για να δω τι μάθανε. Θέλει λίγο φαντασία..και

πρέπει να την έχει ο εκπαιδευτικός. Γιατί εμένα αν μου έκαναν μάθημα, αυτό το μάθημα θα ήθελα να μου κάνουν.. (Σ4)

Κάτι άλλο που θα βοηθούσε;

Στην ειδικότητα είχαμε ένα υπέροχο εργαστήριο AUTOCAD. Πηγαίναμε όλοι κάτω στο εργαστήριο και κάναμε με την καθηγήτρια. Έπρεπε να υπάρχει κάτι αντίστοιχο για όλα τα προγράμματα. Που είναι αυτό που θα βγεις να κάνεις σα μηχανικός. Γίνεται μέχρις ένα βαθμό αλλά όχι παντού... (Σ4)

Το πρόβλημα είναι ότι οι μισοί καθηγητές εδώ μέσα εάν τους ρωτήσετε θα σας πούνε ότι η συγκεκριμένη σχολή είναι ..τι είναι σιγά μη δώσεις παραπάνω θέματα.. Εσύ διδάσκεις και τρως ψωμί από αυτή τη σχολή. Μην έρθεις άμα δεν σου αρέσει.. Εγώ που μου αρέσει, ήρθα πόνεσα και είδα. Χάρηκα που πέρασα και θέλω να γίνω εκπαιδευτικός. Δεν μπορώ να ανεχτώ από έναν: σιγά τι είναι, ΤΕΙ είναι... Εάν εσύ σαν καθηγητής μου ρίξεις το επίπεδο, δεν πρόκειται ποτέ εγώ σα φοιτητής να το ανεβάσω..Εσύ σαν καθηγητής πρέπει να ανεβάσεις το επίπεδο γνώσης.. Θα μπορούσαν οι καθηγητές των ΤΕΙ και ΑΕΙ να αλλάζουν σχολές και να διδάσκουν ανά εξάμηνο σε άλλη σχολή...να δει την γλύκα να κάνει μάθημα σε 300 άτομα του Πολυτεχνείου, όχι 20 που είναι η συγκεκριμένη σχολή. Επίσης λείπει η αποκλίνουσα σκέψη και η φαντασία.. Πρέπει να βάλουν οι καθηγητές φαντασία. Και να θεωρούν ότι αυτό που κάνουν έχει αξία.. (Σ4)

Προσωπικά εμένα αυτό που με βοηθάει είναι να γίνεται το μάθημα ...σαν ιδιαίτερο, αλλά αυτό δεν γίνεται, δεν είναι εφικτό. Δηλαδή με διευκολύνει να ασχολείται ο καθηγητής και να με πάει βήμα βήμα, σιγά σιγά. (Σ1)

Στα εργαστήρια είστε πιο λίγοι;

Στα εργαστήρια ναι είμαστε λιγότερα άτομα. Είμαστε τρία άτομα ανά ένα πάγκο. Και εκεί πέρα οι καθηγητές έχουν και τους βοηθούς τους. (Σ1)

Αισθάνεσαι ότι στα εργαστήρια μαθαίνεις καλύτερα;

Ναι. Στο μάθημα (που είμαστε περίπου τριάντα άτομα), στη θεωρία χάνομαι λίγο. (Σ1)

Τι άλλο πιστεύεις ότι θα σε βοηθούσε στη διάλεξη για να την καταλαβαίνεις καλύτερα;

Δεν ξέρω. (Σ1)

Στα εργαστήρια που έχουμε την πρόοδο τι θα μπορούσε να βοηθήσει τις ασκήσεις να τις αφήσω να τις δούνε. Άμα έχουνε όρεξη να σημειώσουν τα δυσλεκτικά λάθη, πιο πολύ να επιμείνουν εκεί, να κάτσουν λίγο παραπάνω στο γραπτό, όχι κάτι ιδιαίτερο. Και στην προφορική εξέταση να γίνεται σωστά, με αρκετό χρόνο. Και να μην τα λέει γρήγορα ο καθηγητής. Αλλά αυτό είναι πόσο καλά μπορεί να διδάξει και αν είναι ικανός (Σ3)

Θα μπορούσες να προτείνεις κάποια μέτρα ώστε να βοηθηθείς εσύ και οι συμμαθητές σου;

Εγώ αυτό που θα ζητούσα τώρα στο Πανεπιστήμιο που είμαι θα ζητούσα σε όλα προφορική εξέταση και χαλαρά. Να τα πούμε όλα αναλυτικά γιατί οι περισσότερες εξετάσεις που έχω κάνει είναι προφορικές και τα είπαμε σε πέντε λεπτά κλπ. Να υπάρχει χρόνος. Σε όλα τα μαθήματα και αυτά που έχουν σχέση με αριθμούς να υπάρχει προφορική εξέταση. (Σ3)

Εκτός από την προφορική εξέταση θα ζητούσες κάτι άλλο που θα ήταν χρήσιμο;

Έχουμε πολλούς οι οποίοι δεν ασχολούνται. Ασχολούνται με άλλα πράγματα. Ασχολούνται με την καριέρα τους. Οπότε το μόνο που μπορεί να γίνει για να είναι εφικτό είναι η πολύ καλύτερη προφορική εξέταση. Να γνωρίζει και ο καθηγητής ποιοι είναι και πόσοι με δυσλεξία. Έχουμε δώσει τις διαγνώσεις στις γραμματείες. Δε μπορούν να κάνουν μια κατάσταση; Να φτιαχτεί μία κατάσταση, να δουν τι γίνεται, ποιοι δίνουν ποιοι δε δίνουν, ποιοι έχουν περάσει, ποιοι δεν έχουν περάσει. Δεν είναι τόσο δύσκολο αυτό που λέω τώρα και μετά να παίρνουν τον καθένα ξεχωριστά και να τον εξετάζουν. (Σ3)

Θα πρότεινα όχι οι καθηγητές να προσπαθήσουν να μας διαχωρίσουν μέσα στην τάξη και να κάνουν διπλό μάθημα αλλά θα μπορούν π.χ. αν στο δικό μου το τμήμα που είμαστε 100 άτομα οι 5 είναι δυσλεκτικοί να διαθέτει $\frac{1}{4}$ μετά το μάθημα ή να βρούμε μία συγκεκριμένη ώρα μέσα στην εβδομάδα και να κάνουμε ένα μάθημα μικρό. Να μπορέσει ο καθηγητής να έρθει πάνω από το κεφάλι σου, να του πεις τις απορίες σου, να μπορεί να τις λύσει, γιατί και μέσα στο μάθημα να έχεις απορίες είναι δύσκολο να τις λύσει γιατί τρέχουν όλοι να βγάλουν μία ύλη και δε μπορούν να ασχολούνται μαζί σου. Θα έπρεπε να υπάρχουν μικρά μικρά τμήματα και οι καθηγητές να κάνουν μάθημα 1 ώρα ή μισή στους μαθητές με δυσλεξία για να τους βοηθάνε περισσότερο. (Σ6)

Αυτά τα μαθήματα τα επιπλέον θα ήταν, εσύ είσαι μηχανολόγος, σε ποια συγκεκριμένα μαθήματα ή γνωστικά αντικείμενα; Μπορείς να αναφέρεις μερικά;

Π.χ. στη Χημεία, όχι στα παιδαγωγικά τόσο πολύ, είχαμε κοινωνιολογία στο πρώτο έτος σε τέτοια μαθήματα χρειάζεται οπωσδήποτε να υπάρχει από πάνω ένας καθηγητής, πολλές φορές ίσως χρειαστεί στη Φυσική, στα Μαθηματικά διότι τρέχει, μπορεί να το πιάσεις στο μάθημα αλλά κάτι θα σου ξεφύγει..Επίσης θα χρειαστεί στον προγραμματισμό στο πρώτο έτος που είχαμε ένα μάθημα μετά..διότι είναι μεν γλώσσα προγράμματος με μαθηματικά αλλά είναι περίεργο να την πιάσεις εδώ όταν δε μπορείς να πιάσεις τη γλώσσα την κανονική. Οπωσδήποτε χρειάζεσαι λίγο παραπάνω βοήθεια.
(Σ6)

Άλλα μέτρα που θα βοηθούσαν για παράδειγμα αυτό που ανεβάζουν οι καθηγητές στο e-class διαφάνειες, σημειώσεις άλλα μέτρα τέτοια, τι άλλο θα πρότεινες εσύ που θα ήταν βοηθητικό;

Έχω βοηθηθεί πάρα πολύ με τις σημειώσεις από το e-class, όλοι οι καθηγητές ανεβάζουν σημειώσεις και ασκήσεις. Νομίζω ότι θα πρέπει να ανεβάζουν και να δίνουν περισσότερη σημασία στο e-class και να μην το θυμούνται μία φορά το μήνα, όπως κάνανε πέρσι. Πρέπει να μου την πεις σε τέσσερις γραμμές να καταλάβω το νόημα. (Σ6)

Σχετικά με τις έντυπες σημειώσεις, τα βιβλία είναι κατανοητά ή χρειάζεστε επιπλέον έντυπες σημειώσεις διευκρινιστικές;

Κάποια βιβλία είναι έτσι, κάποια άλλα βιβλία που δεν είναι ουσιαστικά δεν τα χρησιμοποιείς, δηλ. απλά παίρνεις κομμάτια μέσα από το βιβλίο και τελείωσε και απλά έτσι γίνεται ένα μάθημα. Νομίζω ότι ένα ή δύο μαθήματα, δεν ξέρω για το μεγαλύτερο έτος πως είναι, μέχρι τώρα μιλάω, τα βιβλία να ήταν πιο εύκολα ευανάγνωστα, πιο εύκολα για κάποιον άνθρωπο. Υπάρχουν άτομα που δεν έχουν δυσλεξία ή δεν τα παίρνουν κι εύκολα να καταλαβαίνουν και αυτοί. (Σ6)

Σχετικά με τα ηχογραφημένα μαθήματα ή τα βίντεο ποια είναι η γνώμη σου;

Συμφωνώ πάρα πολύ σε αυτό διότι όταν έρθει ο άλλος και στο πει είναι πολύ καλύτερα από το να το διαβάσεις γιατί εγώ τουλάχιστον διαβάζω κάτι και όπως διαβάζω, διαβάζω διαβάζω εντάξει.....Όταν το ακούω ή το βλέπω είναι πολύ πιο ευκολο για μένα δηλαδή όταν κάνουμε ένα μάθημα σε μία ειδικότητα και θα το δω σε

βίντεο θα μπορέσω πολύ πιο εύκολα να καταλάβω τι πρέπει να κάνω ή σε σκίτσα ακόμα. Το ίδιο κι αν μου το πούνε, το καταλαβαίνω καλύτερα. (Σ6)

Κάποια φροντιστηριακά μαθήματα. Πιο προσαρμοσμένο μάθημα στην τάξη, ξέρει δεν ξέρει ο καθηγητής ότι υπάρχει κάποιος δυσλεκτικός μέσα, που σίγουρα στα 100 παιδιά θα υπάρχει ένας, να ήταν προσαρμοσμένο σε αυτόν. Δηλ. υπάρχει, δεν υπάρχει θα ήταν καλύτερο και για τους συμφοιτητές μου, όχι μόνο για μένα. (Σ7)

Το e-class που υπάρχει στη σχολή, πώς σου φαίνεται;

Είναι διευκολυντικό σε πολλές περιπτώσεις από τους καθηγητές που έχουν θέληση να βοηθήσουν. Σ' αυτούς τους καθηγητές που δεν έχουν είναι απλά ένα κομμάτι συνδέσμου, τίποτα άλλο. (Σ7)

Αυτοί οι καθηγητές που έχουν θέληση να βοηθήσουν τι κάνουν περισσότερο, πώς αξιοποιούν το e-class σε σχέση με τους άλλους;

Ανεβάζουν σημειώσεις, εξηγούν περισσότερα πράγματα, απαντούν στους φοιτητές τους. (Σ7)

Αυτά εσένα σε καλύπτουν;

Εμένα με καλύπτουν αν και θα 'θελα λίγα παραπάνω: Να υπήρχε κάτι σαν το forum που θα μπορούσαν να υπήρχαν περιοχές συζητήσεων που ο καθένας φοιτητής που είχε κάποια απορία, θα την έβαζε και θα την έβλεπαν όλοι. Ο καθηγητής θ' απαντούσε την απορία. Κάτι άλλο θα ήταν να βάζουν κάποια βίντεο του μαθήματος, που δεν το κάνει κανένας καθηγητής εκτός από έναν. Να τραβάει το μάθημα που θα κάνει τώρα και να το ανεβάζει, ώστε κι αυτός ο φοιτητής που θα το έχει χάσει, να μπορεί να το παρακολουθήσει. (Σ7)

Σε τι θα σε διευκόλυνε να ξαναδείς το βίντεο;

Κάποια κομμάτια θα τα είχα χάσει σίγουρα, ή δεν θα είχα προλάβει να σημειώσω. Μέσω του βίντεο θα το 'τρεχα μέχρι εκεί, θα 'βλεπα αυτό που δεν είχα καταλάβει ή ακόμα καλύτερα κάτι που έχω σημειώσει και δεν καταλαβαίνω. Αντί να στέλνω ερωτήσεις θα μπορούσα να δω το μάθημα, και τον καθηγητή να μη βασανίζομαι κι εγώ να το καταλάβω καλύτερα. (Σ7)

Σε κάποια πανεπιστήμια υπάρχει ο σταθμός συμβουλευτικής για τους φοιτητές. Κάτι τέτοιο πώς το κρίνεις;

Δεν έχω ενημερωθεί γι' αυτό, απ' ότι καταλαβαίνω θα είναι κάτι πολύ καλό. Θα είναι κάτι σαν εξυπηρέτηση των φοιτητών πάνω στα μαθήματα. Πιστεύω θα είναι κάτι καλό, αν γίνει και εδώ. (Σ7)

Αν γινόταν συμβουλευτική θα συμμετείχες;

Θα συμμετείχα, για αρχή τουλάχιστον γιατί είναι κάτι που δεν έχω συναντήσει αυτά τα χρόνια, οπότε ναι θα το δοκίμαζα. (Σ7)

Όσον αφορά τις σημειώσεις;

Θα 'θελα να 'χα περισσότερες σημειώσεις προσανατολισμένες σημειώσεις, όχι απλά σημειώσεις που θα 'γράφουνε πολλά πράγματα. Θα μπορούσαν να βάλουνε πιο προσανατολισμένα κομμάτια στις σημειώσεις. (Σ7)

Για τα εργαστήρια;

Ένας καθηγητής έδινε πέρυσι και τον τρόπο που θα το λύσουμε, δηλ. τη θεωρία, αλλά και το φύλλο εργασιών, πράγμα που δε γίνεται τώρα και θα πρέπει να ψάξω να βρω εγώ όλο αυτό το πράγμα. Να το φτιάξω απ' την αρχή. Αυτό είναι πολύ δύσκολο. Αν δεν έχουμε ένα οδηγό δεν μπορούμε να προχωρήσουμε, όχι μόνο εγώ, αλλά και οι υπόλοιποι συμφοιτητές μου. (Σ7)

Πιστεύω ότι θα ήταν καλά να επιτρέψουνε τα ραδιοφωνάκια για να ηχογραφούμε το μάθημα ή αν θα μπορούσαν να δίνουν στο e-class βιντεοσκοπημένο αρχείο με το μάθημα να το εξηγεί βήμα –βήμα ο καθηγητής όπως το κάνει στην αίθουσα. Αν κάποιος που είναι ακουστικός ή οπτικός τύπος σαν εμένα για παράδειγμα εάν το δω και το ακούσω θα μου κάνει τεράστια οικονομία χρόνου. Εγώ μπορεί να πάρω το βιβλίο και να μη βγάλω άκρη αλλά με το που θα δω κάτι το πιάνω με τη μία. (Σ8)

Για το e-class έχεις να προτείνεις κάποιες βελτιώσεις;

Εκτός από το ρικόρντερ και το βίντεο τίποτα παραπάνω. Δεν υπάρχει κάτι άλλο. Το προηγούμενο παιδί μου είπε το e-class αν μπορούσε να μπει κάτι σαν το φόρουμ να μπορούν να σχολιάζουν οι φοιτητές, να λένε τις ερωτήσεις, τις απορίες. Σε ορισμένα μαθήματα όποιοι διδάσκοντες το επιτρέπουνε έχουν φτιάξει από μόνοι τους ένα φόρουμ. Πρέπει δηλ ο ίδιος ο διδάσκοντας να προωθήσει και το φόρουμ μέσα στο δικό του μάθημα οπότε μπορεί να εφαρμοστεί. (Σ8)

Έχεις άποψη για τη συμβουλευτική ώστε να βοηθηθούν οι φοιτητές. Θα σου άρεσε κάτι τέτοιο;

Τέτοιο δεν υπάρχει επίσημα αλλά ανεπίσημα υπάρχει. Στα χαρτιά υπάρχει αλλά δε λειτουργεί από έλλειψη κονδυλίων. Οι καθηγητές της Ψυχολογίας και της Παιδαγωγικής βοηθάνε και συμβουλεύουνε φοιτητές αν ζητήσεις στα ίσα τι χρειάζεσαι. Εγώ θα έλεγα να υπάρχει ένας συγκεκριμένος χώρος όπου τα παιδιά να κάνουνε συμβουλευτική. (Σ8)

Έχεις να προτείνεις κάποιο άλλο μέτρο που θα βοηθούσε εσας ή κάποιους άλλους με δυσλεξία;

*Περισσότερους βοηθούς μέσα στα εργαστήρια για να μπορέσει και ο καθηγητής να βοηθήσει γιατί είναι ένας καθηγητής και 10-12 φοιτητές. Δεν προλαβαίνει ο άνθρωπος..Ας πούμε να ήταν 2 καθηγητές και 4 βοηθοί, ζητάω τώρα πολλά, ε;
Αν ήταν ο καθηγητής με δύο βοηθούς θα μπορούσε να ανταπεξέλθει καλύτερα εμείς που χρειαζόμαστε κάποιες οδηγίες προφορικές να μας εξυπηρετήσουν καλύτερα. Και το εξατομικευμένο μάθημα για μας θα βοηθούσε πάρα πολύ. (Σ8)*

Στο εξωτερικό δίνουν εξετάσεις τα παιδιά με δυσλεξία σε ειδικό χώρο και στη βιβλιοθήκη έχουν ειδικό χώρο γι αυτούς. Το βρίσκεις πολύ προχωρημένο ή δε θα σου άρεσε;

Όχι, θα μου άρεσε, το χω βιώσει και στα προηγούμενα χρόνια δηλαδή πάντοτε με παίρνανε εκτός της αίθουσας και γινότανε η εξέταση γιατί εγώ μπορώ να θέλω να πω δύο πράγματα που δεν μπορούν να ακουστούν γύρω-γύρω, θα ήταν καλύτερο. (Σ8)

Αρχικά θα έλεγα να διατίθεται περισσότερος χρόνος στη εξέταση. Ναι, και ηχητικά μέσα. Εκτός από τον πίνακα, ηχητικά μέσα πώς να το πω..δηλ να είναι με κινήσεις, με παραστάσεις, να σου δίνουν πολλά ερεθίσματα τα οποία να επαναλαμβάνονται συνεχώς. Ένας καθηγητής να επαναλαμβάνει, να μην προχωράει την ύλη αλλά να επαναλαμβάνει πολλές φορές. Πολλά παραδείγματα θα ήταν καλά, πάρα πολλά παραδείγματα. (Σ2)

Κάτι άλλο; Για παράδειγμα το eclass πώς σου φαίνεται; Βοηθάει αυτό;

Όχι. Το e-class είναι μια πλατφόρμα που παίρνεις κάποια ύλη από κει πέρα. Το e-class είναι κάτι γενικότερο για όλους τους φοιτητές. (Σ2)

Κάποια άλλα παιδιά μου είπαν ότι τα διευκολύνουν τα καλά powerpoint του καθηγητή. Εσύ πώς το σχολιάζεις αυτό;

Και πάλι θα προσθέσω στα καλά powerpoint χρειάζεται λίγος χρόνος για να μπορέσουμε να αφομοιώσουμε αυτό που θέλει ο καθηγητής να μας δώσει. Τα ηχογραφημένα μαθήματα είναι ο μέγιστος τρόπος και μάλιστα το 'χα κάνει στα πρώτα έτη της σχολής, ηχογραφούσα τους καθηγητές και τους ξανάκουγα πάρα πολύ θα βοηθούσε. (Σ2)

Μία άλλη παροχή είναι η συμβουλευτική στήριξη και βοήθεια στους φοιτητές. Τι γνώμη έχεις γι αυτό;

Πλέον από τη θέση που είμαι έχω περάσει πάρα πολλά και έχω βρει άκρη τι είναι και το δουλεύω μόνος μου. Θέλω να πω νομίζω δε θα με βοηθούσε περαιτέρω η συμβουλευτική βοήθεια. (Σ2)

Αν δινόταν δηλαδή θα το χρησιμοποιούσες;

Θα το χρησιμοποιούσα, ναι. (Σ2)

Κάποιο άλλο μέτρο που ίσως βοηθούσε;

Η εκπαίδευση των καθηγητών. Αυτό που δύσκολα έρχεται στους καθηγητές είναι η ευαισθητοποίηση και η μόρφωση περί αυτού του θέματος όπως και άλλων θεμάτων. (Σ2)

12. Τι είδους τεχνικές χρησιμοποιείς εσύ για να αντιμετωπίσεις τη δυσλεξία;

Εμένα με βοηθάει να παίρνω τις σημειώσεις να τις γράφω, να κάνω τα πινακάκια μου μόνη μου. Εντάξει, μου τρώει λίγο χρόνο, μπορεί να κάνω και λάθη, δηλαδή μπορεί να έχει πει ο καθένας κάτι κι εγώ να χω καταλάβει λάθος, να το γράψω λάθος στις εξετάσεις. Νομίζω αυτό: ότι διαβάζω πινακάκια μετά διασταυρώνω ότι όντως ισχύει..αλλά νομίζω ότι θα με διευκόλυνε να υπάρχουν σημειώσεις καλές. (Σ5)

Η άλλη τεχνική, αν μαζευσάσταν μία ομαδούλα και ανταλάσσετε αυτές τις σημειώσεις και τα διασταυρώνετε, να διαβάζατε δηλαδή ομαδικά, θα σας διευκόλυνε αυτό πριν τις εξετάσεις;

Ναι!! Οι δυσλεκτικοί έχουν ένα ιδιαίτερο τρόπο να διαβάζουν, οπότε αυτό θα διευκόλυνε δηλαδή να πάρω μια φίλη μου, να διαβάσουμε αλλά να μην μπορέσουμε τελικά να συμβαδίσουμε. (Σ5)

Ναι. Θα είναι λίγο χρονοβόρο στην αρχή και οι ομαδούλες είναι συνήθως 4 ατόμων. Να έχεις διαβάσει από μόνος σου και μετά να μαζευτείτε να δείτε τι δουλειά έκανε ο καθένας, να ανταλλάξετε ιδέες. Σκέφτεσαι αυτό να το εφαρμόσεις;

Όχι, δεν το έχω σκεφθεί. Μου φαίνεται ωραία ιδέα..Θα υπάρξει ανταπόκριση; Δεν ξέρω. Μακάρι να υπάρξει. Αν εγώ ήξερα ότι υπήρχε κάτι τέτοιο θα συμμετείχα. (Σ5)

Αναλύω τα πάντα. Έτσι έμαθε το μυαλό μου να λειτουργεί για να επιβιώσει στο εκπαιδευτικό σύστημα. Αναλύω τα πάντα και μετά τα συνθέτω έτσι όπως πρέπει σε κάθε μάθημα και γενικότερα στη ζωή μου. (Σ4)

Όταν λες αναλύεις, πώς ακριβώς το κάνεις αυτό;

Σχεδιαγράμματα, υπερ-κατά, bullets, 1-2-3. Ο υπολογιστής βοηθάει όταν κάνω εργασίες για τα ορθογραφικά, βοηθάει και στα αριθμητικά πάρα πολύ, ιδιαίτερα το Excelάκι πατάς δύο νούμερα, του δείχνεις και τη σχέση και το βγάζει μόνο του. (Σ4)

Ποια είναι η γνώμη σου για το e-class;

Της Σχολής μας μέτριο.. Γενικότερα, σα σκέψη πάρα πολύ καλή. Είναι καλό γιατί ανεβάζουν οι καθηγητές της σημειώσεις. Ο κάθε μαθητής γράφει τις απορίες του και αν υπάρχει αντίστοιχο φόρουμ γράφεις την απορία και στην απαντάει όποιος τη δει πρώτος. (Σ4)

Έχεις να προτείνεις κάτι άλλο;

Όλα να συνδυάζονται με την πράξη. Για παράδειγμα, όταν διδάσκεις σκάλες, πάρε το μέτρο, μέτρησε το ύψος και το πλάτος του σκαλοπατιού. Να στα φέρνουν όλα μπροστά σου να τα δεις. Όλα κάνε τα πράξη και σχήματα. (Σ4)

Προτιμάς τις ατομικές ή τις ομαδικές εργασίες εσύ;

Μάλλον τις ατομικές. Δεν υπάρχει καλή συνεργασία. Θα ήμασταν 5 άτομα και θα έκαναν οι 2 τη δουλειά. Οπότε δεν υπήρχε λόγος. Κατά τα άλλα εμένα μ' αρέσει η ομαδική εργασία γιατί προχωράς τη σκέψη, λέει ο ένας μια ιδέα, ο άλλος άλλη. Γίνεται πολύ ωραία η εργασία. (Σ4)

Τεχνικές δεν έχω κάτι συγκεκριμένο, απλώς αυτό που με βοηθάει είναι να γράφω πολλές φορές σε χαρτιά αυτά που έχω μάθει.. Διαβάζω και μετά γράφω πάλι αυτά που θυμάμαι. Τα γράφω σε προτάσεις. Αυτό με βοηθάει στην αποστήθιση. (Σ3)

Κάποια άλλη τεχνική;

Απλώς με το διάβασμα, σιγά σιγά βελτιώνεσαι. Έχουμε και τις εργασίες στη σχολή. Προτιμώ τις ατομικές από τις ομαδικές. Οι καθηγητές δεν ασχολούνται με e-class και τέτοια. Δηλαδή ακόμα και οι δηλώσεις μαθημάτων, αποτελέσματα τα κάνουν όλα έτσι με τον παραδοσιακό τρόπο. Είναι σε πολύ λίγα μαθήματα οι καθηγητές που ασχολούνται. Κυρίως οι πιο νέοι. Στα θεωρητικά προσπαθώ να γράψω 1 πρόταση από τις 10 που θα πει ο καθηγητής. Σημειώνω τα σημαντικά. Και επειδή έχω πολύ καλή μνήμη, τα βλέπω εφόσον είναι καθαρογραμμένα όπως είπα και τα μαθαίνω. (Σ3)

Με ποιον τρόπο κρατάς τις σημειώσεις αυτές;

Με *highlighter* τα σημειώνω, τα υπογραμμίζω άμα είναι από βιβλίο κλπ οι φωτοτυπίες και μετά τα γράφω κωδικοποιημένες λέξεις. Τις σημαντικότερες. Την ουσία. (Σ3)

Ποια είναι η γνώμη σου για το e-class;

Εντάξει, ούτε θετικό, ούτε αρνητικό. Μπορούσε να ναι και καλύτερο αλλά καλό είναι. Από το *e-class* δεν έχω παράπονα. Με βοηθά. (Σ3)

Τη διδασκαλία μέσω skype;

Πολύ καλή. Πολύ καλή και για αυτούς που ενδιαφέρονται. Έτσι γίνεται στο εξωτερικό. Μαζεύονται σε ομάδες και τους κάνει ξανά ο καθένας θέματα εξειδικευμένα. Κάτι που θέλουνε. Μα έτσι λειτουργούν τα ξένα πανεπιστήμια. (Σ3)

Εσύ με ποιο τρόπο αισθάνεσαι ότι μαθαίνεις καλύτερα;

Δεν ξέρω. Δεν μπορώ να βρω τρόπο. Με όλους τους τρόπους. Αυτή είναι η απάντηση. Όσοι τρόποι υπάρχουν. Με όλους. Να γίνεται έτσι η διδασκαλία και εσύ να μαθαίνεις τα μέγιστα. Να κάνουν πράγματα οι μαθητές μόνοι τους με το παιχνίδι ρόλων. Να βάζεις ρόλους στους μαθητές ώστε να το καταλαβαίνουν καλύτερα. (Σ3)

Αυτό σε ποια μαθήματα νομίζεις ότι μπορεί να γίνει;

Σε όλα. (Σ3)

Πώς κρίνεις τον ορθογραφικό έλεγχο που υπάρχει στον υπολογιστή;

Μου τα κοκκινίζει (γελάει). Βοηθά ελάχιστα ώστε να απομνημονεύσω ορθογραφία, με βοηθάει όμως ώστε να γράψω ορθογραφία πάνω στα κείμενα. (Σ3)

Τι κάνεις για να αντιμετωπίσεις αυτές τις δυσκολίες που περιγράφεις;

Βελτιώνομαι με το διάβασμα που κάνω. Θα ήθελα να κάνω κάποια είδους καλύτερη λογοθεραπεία με έναν έμπειρο άνθρωπο. Δεν με ενδιαφέρει άντρας ή γυναίκα ή είναι μικρός ή μεγάλος, να με βοηθήσει να κάνω και πράγματα μόνος μου για τον εαυτό μου. Γιατί εγώ μπορώ να εξαλείψω τα προβλήματά μου αλλά χρειάζομαι πολλή βοήθεια σε συγκεκριμένα θέματα. Στο Λύκειο με την εξάσκηση είχα εξαλείψει πολλές δυσκολίες, δεν ήτανε μόνο η θέληση ή που ασχολιόμουν, δε θυμάμαι πώς τα κατάφερα. (Σ3))

Εννοείς ότι θα βελτιωνόσουν αν έκανες εξατομικευμένη διδασκαλία ή λογοθεραπεία συγκεκριμένα στο γραπτό λόγο;

Εξατομικευμένη διδασκαλία σε αυτό που είπες καταρχήν. Και δεν είναι μόνο διδασκαλία είναι και επίλυση προβλημάτων. Δεν είναι μάθηση. Εκεί πιστεύω ότι αν είχα μια βοήθεια και έναν σωστό άνθρωπο δίπλα μου αλλά δεν υπάρχει κοινωνικό κράτος, δεν υπάρχει τίποτα.. Δεν είμαι στενοχωρημένος που δε με βοηθάει το κράτος ή

οι καθηγητές μου. Δεν έχω θέμα με αυτό. Το θέμα είναι και τι κάνουμε από μόνοι μας για όλα αυτά. (Σ3)

Συνεργάζεστε μεταξύ σας οι φοιτητές να διαβάσετε μαζί;

Με ποιούς; (Σ3)

Και με τα παιδιά που έχουν δυσλεξία αλλά και με τα άλλα παιδιά.

Λοιπόν θα πω κάτι τώρα .Δεν υπάρχει συνεργασία καθαρή. Εγώ αυτό πιστεύω, ότι βαριούνται, δε θέλουνε, δεν ξέρουν τι τους γίνεται και δε βγαίνει αποτέλεσμα. Είμαι υπέρ της συνεργασίας γιατί θεωρώ ότι 2-3 μυαλά σκέφτονται πολλές φορές περισσότερα από ένα και μπορούν να είναι πιο παραγωγικά αλλά και αποτελεσματικά αλλά το πρόβλημα είναι ότι δεν εφαρμόζεται. Δεν υπάρχουν τα κίνητρα. Φταίμε όλοι. Και οι εκπαιδευτικοί και εμείς. (Σ3)

Προσπάθησες να βρεις παιδιά που έχουν τις ίδιες αντιλήψεις με σένα και να διαβάζεται ομαδικά;

Πάρα πολλές φορές γιατί εξοικονομεί χρόνο, εξοικονομεί πολλά πράγματα. Το χω προσπαθήσει εδώ πέρα ειδικά γιατί βλέπω ότι υπάρχει αυτή η διάθεση. Έχω προσπαθήσει άπειρες φορές, έτσι έχω βρει ανταπόκριση. Πιο πολύ από τους μεγαλύτερους γιατί έχουνε δει που είναι 4ο-5ο έτος και χρωστάνε μαθήματα, γιατί αυτοί ξέρουν τι γίνεται και σε κάποια μαθήματα χρειάζονται συνεργασίες και είναι πιο ώριμοι, πιο έμπειροι έχουνε δει περισσότερα πράγματα, έχουνε καταλάβει τι συμβαίνει. (Σ3)

Προτιμάς τις ομαδικές εργασίες ή τις ατομικές;

Τώρα πλέον μόνο τις ατομικές. Και να μου ξαναπούνε ομαδική θα τους πω κοιτάζτε εδώ ατομική, και δεν μ' ενδιαφέρει, προτιμώ να πάρω ένα οχτώ αλλά τουλάχιστον ένα 7 μπορεί να φύγω από το στόχο μου, αλλά δε γίνεται να χάνω την ψυχική μου υγεία άμα ο άλλος δεν κάνει αυτά που πρέπει. Προτιμώ ατομικά. (Σ3)

Πες μας λίγο περισσότερο για τη συνεργασία των φοιτητών.

Έχω τσαντιστεί διότι δεν κάνουν τίποτα οι περισσότεροι δηλαδή τα γράφουν όλα και όχι μόνο αυτό και δε βοηθάνε και στις εργασίες και δεν αναγνωρίζουν τον κόπο του άλλου. Αναγνωρίζω καλά μόνο στις φιλικές σχέσεις και στις διαπροσωπικές. Χαίρω πολύ!! Άμα είναι τέτοιους φίλους όχι τι να τους κάνεις τους εχθρούς. Δε θέλω να κάνω παρέες στη σχολή. Θέλω να κάνω συνεργασίες στη σχολή ή αλληλοϋποστήριξη δηλαδή να βρούμε το πνεύμα που χουμε χάσει τόσο καιρό. (Σ3)

Να διαβάσεις και να ανταποκριθείς στα μαθήματα. Μέχρι πριν δύο χρόνια διάβαζα πάρα πολλά βιβλία. (Σ6)

Τι βιβλία;

Εξωσχολικά. (Σ6)

Τι θέματα σε ενδιαφέρουν;

Έχω διαβάσει βιβλία σχετικά με αυτοκίνητα , αεροπλάνα ,μηχανές, μηχανικά θέματα . Έχω διαβάσει βιβλία όπως ο Αλχημιστής και λογοτεχνία και όλα τα βιβλία του , τα έχω διαβάσει και ίσως τα περισσότερα βιβλία του τα έχω κατανοήσει και τα ξαναδιάβασα και δεύτερη και τρίτη φορά για να καταλάβω τι λένε. Επίσης μου αρέσει να γράφω , να σχεδιάζω και να λύνω μαθηματικά. (Σ6)

Χρησιμοποιείς κάποιες συγκεκριμένες τεχνικές για να ανταποκριθείς στις εξετάσεις; Πες ότι δίνει ένα μάθημα και πρέπει να γράψεις και να το περάσεις , χρησιμοποιείς κάτι για να βοηθηθείς;

Διαβάζω ξανά και ξανά ότι πρέπει να διαβάσω , από αυτό παίρνω τα πιο σημαντικά κομμάτια τα οποία τα γράφω σε χαρτί και μετά τα ξαναγράφω ξανά σε χαρτί και τότε, γιατί την πρώτη φορά που τα γράφω σε χαρτί γιατί σιγά σιγά αρχίζω να τα καταλαβαίνω και να τα απομνημονεύω μέσα μου οπότε τη δεύτερη φορά τα θυμάμαι και τα ξέρω καλύτερα και κατανοώ αυτά που γράφω. Αυτό κάνω που δεν είναι ούτε χρονοβόρο ούτε δύσκολο. (Σ6)

Σκίτσα , σχήματα, χάρτες κάνεις για να διευκολυνθείς όταν κρατάς σημειώσεις ή όταν διαβάζεις;

Όταν κρατώ σημειώσεις φτιάχνω σαν χάρτη δηλαδή αυτό θα πάει εκεί, μετά θα γίνει αυτό και πάει κάπως έτσι.. το χρησιμοποιώ γιατί είναι όλα μαζί και σαν δείχνει την αλυσίδα τη σειρά που πρέπει να πάνε ακριβώς. (Σ6)

Προσπαθώ να γράφω όσο πιο πολύ μπορώ, ώστε να βελτιώσω τα γράμματά μου. Επίσης διαβάζω στο σπίτι όχι μόνο λογοτεχνικά βιβλία, διαβάζω σπάνια λογοτεχνικά να πω την αλήθεια. (Σ7)

Σε βοηθάει η λογοτεχνία;

Δεν ξέρω. Αυτό λένε τουλάχιστον. Αυτό λένε, αυτό κάνω. Δεν μπορώ να κάνω μία άλλη πρακτική εγώ, οπότε ακολουθώ τις εντολές τους. Διαβάζω στο σπίτι περισσότερο τα μαθήματα ώστε να έχω καλύτερη επίδοση στις σπουδές μου. (Σ7)

Εκτός από το μάθημα χρησιμοποιείς άλλες τεχνικές;

Διάβασμα και λίγο πρακτική. (Σ7)

Στις σημειώσεις που κρατάς κάνεις κάτι διευκολυντικό;

Μνημοτεχνική έχω μόνο τους φίλους μου που αν δεν διαβάζω καλά κάποια πράγματα, μπορώ να τους πάρω τηλέφωνο και να το ξαναγράψω από πάνω. Πολλές φορές γίνεται αυτό. (Σ7)

Έχετε δοκιμάσει να μαζεύεστε με άλλους φοιτητές και διαβάζετε όλοι μαζί; Πώς σου φαίνεται αυτό;

Πιστεύω ότι αν δεν υπάρχουν τα κατάλληλα άτομα δεν μπορεί να γίνει αυτό. Αν υπήρχαν τα κατάλληλα άτομα αυτό θα ήταν πολύ εύκολο για το σύνολο των μαθητών. Το έχω δοκιμάσει αλλά δεν έχει πετύχει, διότι η παρέα δεν θα κάτσει να συγκεντρωθεί. Αυτό είναι το μεγάλο πρόβλημα. (Σ7)

Εγώ έχω βρει τα κουμπιά μου και βλέπω που αποδίδω καλά και που όχι. Είμαι καλύτερος από ότι οι υπόλοιποι στον ακουστικό τομέα και στον προφορικό λόγο είμαι αρκετά καλός, θέλω να πιστεύω. Από εκεί και πέρα αναπληρώνω ότι δε μπορώ στο γραπτό λόγο και στην ανάγνωση. (Σ8)

Πως ανταποκρίνεσαι και τα καταφέρνεις στις εξετάσεις; Δηλ όταν είναι να δώσεις ένα μάθημα πώς τα καταφέρνεις να γράψεις καλά και να το περάσεις;

Αν το μάθημα είναι θεωρητικού τύπου τα θυμάμαι καθαρά όλα από την παράδοση με τεράστιες λεπτομέρειες και πάω και τις αποδίδω. Όταν έχει και κάποιες ασκήσεις μέσα, έχω κάνει εξάσκηση στο σπίτι μου και τις λύνω. Τυπολόγιο και μαθηματικούς τύπους τώρα όλα αυτά τα έχω μεταφέρει στο χαρτί και πάω και εξηγώ στον καθηγητή τι έχω γράψει, του το ξαναλέω και ελέγχω τις ασκήσεις. Διαβάζω μεγαλόφωνα και όταν έχω κουραστεί βάζω κάποιον άλλο να μου τα διαβάσει ή αν το θέμα που κάνουμε έχει βγει κάτι αντίστοιχα σε ντοκιμαντέρ..μπορεί να χω παρακολουθήσει 1,2,3 ντοκιμαντέρ και να έχω πάρει όσες περισσότερες γνώσεις γίνεται. (Σ8)

Κάποια άλλη τεχνική χρησιμοποιείς;

Έκανα μία έρευνα κι έψαξα να βρω ένα πρόγραμμα που να μου διαβάζει τα πάντα στον υπολογιστή. Το έχω και περισσότερο από αυτά που μας δίνουν τα βάζω εκεί και τα ακούω. Οπότε με διευκολύνει. (Σ8)

Εγώ κοιτά κυρίως τα τελευταία χρόνια που κατάφερα να ψιλοκαταλάβω τι γίνεται με όλα αυτά, το κεφάλι μας είναι στην ουσία το θέμα... Είναι ότι χρησιμοποιείς τη δυνατότητα παρατήρησής σου η οποία είναι μέγιστη. Είναι ένα πολύ δυνατό εργαλείο

αυτό. Κυρίαρχο εργαλείο είναι ο διαλογισμός, είναι το ότι θέτεις ένα στόχο, θέτεις ένα σκοπό πολύ δυνατό και κοιτάς μέσω αυτού να μη χάνεσαι, να μην αφήσεις το χρόνο που θα διαθέσεις για το διάβασμα. (Σ2)

Όταν λες με το διαλογισμό τι ακριβώς κάνεις, πώς το πετυχαίνεις αυτό;

Κλείνεις τα μάτια, καλό είναι να μην κοιτάς αυτό που θες να μελετήσεις αυτή τη στιγμή. Αν πρέπει να διαβάσεις, απλά εστίασε τα μάτια σου που στην ουσία είναι περιττά για να σε βοηθήσουν για τη δυσλεξία, έστιασέ τα κάπου, εν ανάγκη κλείστα κιόλας. Επανάλαβε πολλές φορές από μέσα σου αυτό που θες να μάθεις, αυτό που μόλις διάβασες. Διέθεσε κάποιο χρόνο στον εαυτό σου για να περάσεις πιστεύω στη μνήμη την πιο μόνιμη που έχεις και κυρίως. Πώς να το πω, θέλεις πολλές φορές επανάληψη, κλείνοντας τα μάτια, εστιάζοντας πάρα πολύ, κλείνοντας ήχους, εστιάζοντας πολύ έντονα, ξεχνώντας τα πάντα που έχεις στο κεφάλι σου, συναισθήματα, μνήμες.. Αν και είναι λίγο υποκειμενικός ο τρόπος διαλογισμού, πιστεύω ότι για μένα λειτουργεί πολύ καλά. Διάβασα και κάποια πράγματα και το χρησιμοποίησα. (Σ2)

13. Ποια είναι τα σχέδιά σου μετά το πανεπιστήμιο;

Έχω σχέδια για μετά το Πανεπιστήμιο αλλά φοβάμαι μην κουραστώ πάρα πολύ με το Πανεπιστήμιο. Δηλαδή ήδη έχω αρχίσει να κουράζομαι. (Σ5)

Ας υποθέσουμε ότι το τελειώνεις. Τι σχέδια έχεις;

Θα ήθελα να κάνω μία ειδίκευση. Ανακαίνιση και αποκατάσταση, μου αρέσει να ασχοληθώ με αυτό και μετά να ψάξω να βρω μία δουλειά. (Σ5)

Ιδανικά θα ήθελα να ασχοληθώ με τον επαγγελματικό προσανατολισμό, πράγμα που θα κάνω σε πιο μεταπτυχιακό επίπεδο. Να βοηθώ τα παιδιά να διαλέξουν το δρόμο τους. Αυτό θα ήθελα να κάνω. Αυτό μ' αρέσει. (Σ4)

Μετά το πανεπιστήμιο, δουλειά. Μεταπτυχιακές σπουδές και κάτι τέτοιο, όχι. Έχω κουραστεί πια. Αυτό. (Σ1)

Σε τι χώρο θα ήθελες να δουλέψεις;

Αρχικά πάνω στην ειδικότητά μου. Ως ηλεκτρολόγος, αλλά αν αυτό δε γίνει όπου βρούμε. (Σ1)

Δεν έχω ακόμη κάτι συγκεκριμένο. Η μεταπτυχιακή ή δουλειά πάνω στην ειδικότητα. Πιστεύω ότι θα βρω εγώ.. θα δείξει δεν είναι γιατί ακόμα το χτίζω. Δεν ξέρω τίποτα ακόμα. (Σ3)

Θα επιθυμούσες να εργαστείς σαν καθηγητής πολιτικός μηχανικός ή σαν πολιτικός μηχανικός;

Ό,τι είναι με την ειδικότητα του μηχανικού, δεν έχω πρόβλημα. (Σ3)

Ακόμα δε γνωρίζω, έχω διάφορες ιδέες. Με νοιάζει να βρω πρώτα δουλειά. Εάν δε βρω εδώ και το εξωτερικό δεν είναι άσχημα, εδώ δίπλα είναι αλλά γενικά το όνειρό μου ήταν ότι έχει σχέση με τη μηχανολογία και κυρίως τα αυτοκίνητα. Θεωρώ ότι μπορώ να προσφέρω σε αυτόν τον τομέα. (Σ6)

Να μπω σε ένα άλλο πανεπιστήμιο, δηλ. να μεγαλώσω το πτυχίο μου ή να φύγω στο εξωτερικό. Ένα από τα δύο. Ή να εργαστώ σαν καθηγητής. Πιστεύω πως θα τα καταφέρω. (Σ7)

Μετά το Πανεπιστήμιο έτσι όπως είναι τα πράγματα μελανά, είναι δύσκολο. Ας υποθέσουμε ότι φτιάχνουνε εγώ θέλω να πάω να διδάξω σε ΕΠΑΛ και β' επιλογή να πάω για τεχνικός. Αν όλα πάνε καλά πιστεύω πώς αν δηλ. πάρω το πτυχίο της σχολής μου, να κάνω κάποια μεταπτυχιακό αν δώσει ο Θεός, γιατί όχι; (Σ8)

Δηλ έχεις κλίση προς την εκ/ση;

Ναι. (Σ8)

Τα σχέδιά μου είναι αν υπάρξει οικονομική δυνατότητα να συνέχιζα τις σπουδές. Θα θελα να συνεχίσω τις σπουδές μου. Μου αρέσει η ναυπηγική, σαν παρακλάδι του μηχανολόγου –μηχανικού. (Σ2)

14. Πιστεύεις ότι η δυσλεξία θα σου δημιουργήσει προβλήματα στο χώρο εργασίας;

Αν ακολουθήσω το χώρο της εκπαίδευσης ίσως να υπάρχει μία δυσκολία. Νομίζω ότι το έχω δουλέψει δηλαδή ίσως να είναι και καλύτερο γιατί τα παιδιά θέλουν αναλυτικές

οδηγίες κι εγώ μόνο έτσι μπορώ να δουλέψω .Οπότε ίσως και να βοηθήσει τελικά. Αλλά δεν ξέρω... (Σ5)

Τι σκέφτεσαι: να χρησιμοποιήσεις την διδακτική επαγγελματική κατάρτιση που θα έχεις ή σκέφτεσαι να είσαι αρχιτέκτονας;

Μου αρέσουν και τα δύο. Γι αυτό κιόλας διάλεξα αυτό αλλά πιο πολύ ανακαίνιση ή αποκατάσταση και αυτή η σχολή σου δίνει καλές βάσεις για να το κάνεις. Μακάρι να βρω στην Ανακαίνιση αλλά δυστυχώς είναι δύσκολο. (Σ5)

Θέλω να πιστεύω όχι. Πιστεύω πως θα την καλύψω ακόμα και αν δουλέψω σε μηχανικός που έχω θέματα. Το κινητό, κομπιουτεράκι θα είναι σίγουρες λύσεις. Και ο υπολογιστής που για μένα είναι μεγαθήριο, θεμέλιο.. Θεωρώ ότι η δυσλεξία είναι η αποκλίνουσα σκέψη, σκέφτομαι λίγο διαφορετικά. Εμένα και υπολογιστή να μη μου δώσεις, το μάθημα θα στο κάνω ενδιαφέρον ακόμα και με μαρκαδόρο. Μπορώ να ξεπεράσω τα πράγματα. (Σ4)

Σα πρόβλημα όχι ακριβώς, αλλά θα ... δημιουργήσει κάποια κατάσταση. Στην αρχή θα 'ναι... θα αισθάνομαι λίγο άβολα, όταν χρειαστεί να γράψω κάτι. Τουλάχιστον έτσι τον πρώτο καιρό, θα 'μαι σε καινούριο περιβάλλον. Π.χ αν έχει κάποια έκθεση αναφοράς για τις διαδικασίες και τις μεθόδους που θ' ακολουθήσουμε πάνω στην εργασία, ένα κατάλογο υλικών, αυτό δε θα με δυσκολέψει...αλλά ξέρω όταν κάποιος βλέπει ένα γραπτό και δεν έχει ορθογραφία του φαίνεται λίγο περίεργο. Οι υπολογιστές βοηθάνε, ναι, αλλά δεν υπάρχει πάντα η δυνατότητα χρήσης του υπολογιστή. Όταν είσαι κάπου και πρέπει να γράψεις σ' ένα χαρτί κάτι...(Σ1)

Ελάχιστα. (Σ3)

Μπορείς να προβλέψεις κάποια από αυτά;

Το να γράψω πολλές τεχνικές εκθέσεις, δηλαδή πολλές και σε γρήγορο χρόνο. Και ένα άλλο να κάτσω να τους διαβάσω κείμενα. Θα φτιάξω power point ή θα φτιάξω τη διδασκαλία ώστε να μη χρειαστεί αν διαβάσω εγώ άμα είναι κάποια θεωρία. Τρόποι υπάρχουν.. Το θέμα είναι τι κάνεις εσύ. Είναι μία ιδιαιτερότητα. Δεν είναι ένα πρόβλημα γενικότερα. Υπάρχουν άμεσοι τρόποι να αντιμετωπιστεί πολύ γρήγορα. (Σ3)

Είπες κάτι για την εργασία. Στην εργασία σου το έχεις αποκαλύψει ότι είσαι δυσλεκτικός; Πώς σε αντιμετωπίζουν;

Μέχρι στιγμής δεν έχω κάνει δουλειά γραφείου και μελέτης. Κάνω χειρονακτικές οπότε δε χρειάζεται. (Σ3)

Σίγουρα θα μου δημιουργήσει κάποια μικροπροβλήματα γιατί όλο και κάτι θα υπάρχει που δε θα το καταλαβαίνω αλλά δε θα δώσω τόσο σημασία θα προσπαθήσω περισσότερο ώστε να μην έχω θέματα , να μην έχω προβλήματα. (Σ6)

Αυτό δεν το γνωρίζω, πιστεύω πως θα υπάρχει ένα πολύ μικρό πρόβλημα στο να γράφω κάποια κείμενα, αλλά μέχρι εκεί. Δεν πιστεύω ότι θα μου δημιουργήσει ένα τόσο μεγάλο πρόβλημα. (Σ7)

Εσύ τι θα προτιμούσες περισσότερο, να εργαστείς σαν καθηγητής ή σαν πολιτικός μηχανικός;

Δεν θα με χάλαγε να εργαστώ σαν καθηγητής, αλλά θέλω να εργαστώ και σαν πολιτικός μηχανικός. (Σ7)

Σαν καθηγητής θα αντιμετώπιζες προβλήματα στο χώρο εργασίας;

Θα αντιμετώπιζα πολλά προβλήματα. Το ένα θα ήταν στο να γράφω, αυτό κυρίως. Θα έπρεπε να αντιμετωπίσω τους μαθητές μου, αλλά θα μπορούσα να χρησιμοποιήσω μία τεχνική όπως είναι το power point. (Σ7)

Όχι, γιατί κανείς γύρω μου δεν το καταλαβαίνει αν δεν τύχει να διαβάσω δυνατά κάτι. Ή αν δει κάποιο γραπτό μου που δεν το χω 'φτιάξει, δεν το 'χω μαγειρέψει...Πέρασα από το στρατό και δε το πήρε κανείς χαμπάρι. (Σ8)

Πώς είναι η εμπειρία σου που πήγες πριν στο στρατό και τώρα συνεχίζεις;

Με ωφέλησε θετικά και εμένα μου άρεσε ο στρατός .Αν μου λεγαν να ξαναπάω , θα ξαναπήγαινα . Η πρώτη μου επιλογή ήταν να πάω στρατιωτικός και η β' η ΑΣΠΑΙΤΕ. Τώρα πρώτα θα πήγαινα στρατό και μετά στη σχολή. (Σ8)

Τι θα συμβούλευες τα άλλα αγόρια; Γιατί αυτή η επιλογή; Ποια είναι τα θετικά της;

Τα θετικά της είναι ότι είσαι μικρότερος σε ηλικία και έχεις και περισσότερες αντοχές και πρέπει όταν πάς εκεί να είσαι ζαμαμφουτίστας. Να μην τα παίρνεις όλα στα σοβαρά, από τη μια να μπαίνουν από την άλλη να βγαίνουν. (Σ8)

Το πιστεύω αυτό, το πιστεύω από την άποψη πάλι της διάσπασης προσοχής, ότι χρειάζεσαι κάπως περισσότερο χρόνο κυρίως για να υλοποιήσεις κάτι το οποίο σου

τίθεται. Και πάλι σαν άνθρωπος πιστεύω ότι θα καταφέρω να βρω τα εργαλεία που θα με γλιτώσουν από αυτό το χρόνο. (Σ2)

15. Πιστεύεις ότι η δυσλεξία μπορεί να σε εμποδίσει από αυτό που θέλεις να κάνεις πραγματικά;

Πιστεύω ότι η δυσλεξία μπορεί να κάνει να μην πάρω το πτυχίο μου οπότε συνεπάγεται κι αυτό. Αλλά νομίζω ότι αν καταφέρω να πάρω το πτυχίο μου θα βρω δουλειά. (Σ5)

Όχι. Εμένα ειδικά επειδή ξέρω πως είναι η δυσλεξία, και επειδή μιλάμε για παιδιά, ξέρω πώς να οργανώσω το μάθημα έτσι ώστε να είναι κατανοητό από όλους. Είναι και λίγο χάρισμα.. Στο χέρι μας είναι να χρησιμοποιήσουμε κάτι προς όφελός μας. Αυτό (η δυσλεξία) προσπαθώ να το χρησιμοποιήσω προς όφελός μου. (Σ4)

Φαίνεται πως η διδασκαλία σε ελκύει. Πώς αισθάνεσαι για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού;

Το λατρεύω. Δήλωσα τρεις σχολές. Και οι τρεις ήταν εκπαιδευτικές. Σ' αυτό με βοήθησαν οι εκπαιδευτικοί που είχα. Εγώ είπα θέλω να κάνω αυτό. Αλλάζει λίγο ο προσανατολισμός μου και πάω προς τον επαγγελματικό προσανατολισμό. Μιλάμε για την ίδια ηλικιακή ομάδα. Εάν επαναφέρουν στο γυμνάσιο τον ΣΕΠ και πάω να διδάξω, ή πάω να διδάξω Γενική Τεχνολογία, γιατί στη Γενική Τεχνολογία μπορείς να κάνεις ένα υπέροχο μάθημα σε συνδυασμό με ΣΕΠ. Αυτό μ' αρέσει. Αλλά μπορώ να κάνω και άλλα μαθήματα της ειδικότητάς μου. (Σ4)

Όχι, δεν το πιστεύω αυτό. Δηλαδή, ακόμα και σ' ένα Τεχνικό Λύκειο να πήγαινα να δίδασκα Ηλεκτρολογία, που θα χρειαζόταν να γράφω στον πίνακα κι αυτά, σαν εμπόδιο δεν θα το έλεγα. (Σ1)

Όχι .Αυτό που είπα ..με κάνει καλύτερο. (Σ3)

Δεν υπάρχει καμιά περίπτωση να μου εμποδίσει την επαγγελματική μου πορεία και δεν θα το αφήσω να με εμποδίσει επαγγελματικά. (Σ6)

*Πιστεύω πως όχι αυτή τη στιγμή. Αν συμβεί κάτι στο μέλλον που δεν το γνωρίζω ...
Αλλά απ' ότι έχω δει κι απ' τον πατέρα μου που είναι πολιτικός μηχανικός κι απ' ότι
βλέπω εδώ στη σχολή, δε θα μ' εμποδίσει σε κάτι. Μόνο σε κάποια κείμενα που θα
πρέπει ν' αποστέλλω σε κάποιες στιγμές. (Σ7)*

*Στο πίσω μέρος του μυαλού μου στο χώρο της εκ/σης ίσως θεωρήσουν ότι επειδή είμαι
δυσλεκτικός δε μπορεί να είμαι καλός με τα παιδιά..Δεν ξέρω. (Σ8)*

**Ένας δυσλεκτικός μπορεί να βοηθήσει καλύτερα τα παιδιά με δυσλεξία ,
αν ο εκ/κός έχει ο ίδιος δυσλεξία και το χει ξεπεράσει.Ποια είναι η απόψή
σου;**

*Πιστεύω ότι ισχύει 1000%, στο έπακρο..Έχω δει από προσωπική μου εμπειρία ότι
πάντοτε τους συμμαθητές στο σχολείο τους βοηθούσα στα μαθήματα. Ήταν κι εκείνοι
δυσλεκτικοί κι εγώ δυσλεκτικός, είχα τον τρόπο, όπως τα χα καταλάβει κι εγώ, να τους
δώσω να τα καταλάβουν κι αυτοί για να αποδώσουν. Το ίδιο βλέπω και τώρα σε
κάποια παιδιά στο ΕΠΑΛ που τους ακούω ξανά για να δώσουν πανελλήνιες.. κι ας μην
ήταν καλοί μαθητές. (Σ8)*

*Ως ένα σημείο, ναι το πιστεύω. Κάποιες φορές μου περνάει από το μυαλό. Δε θέλω
όμως να το σκέφτομαι γιατί πιστεύω είμαστε πολύ δυνατοί, οι άνθρωποι πιστεύω ότι
έχουμε δύναμη και επειδή και σαν δυσλεκτικοί είμαστε λίγο πιο αργοί στην ταξινόμηση
και κατηγοριοποίηση κάποιου προβλήματος, πιστεύω ότι δε θα το αφήσουμε να μας
φάει αυτό. Μπορεί όμως να μας καθυστερήσει από κάποια πράγματα. (Σ2)*

**16. Πώς νομίζεις ότι η δυσλεξία επηρέασε την αυτοπεποίθησή σου, την
εμπιστοσύνη στον εαυτό σου;**

*Όταν βλέπω ότι οι άλλοι καταλαβαίνουν κι εγώ δεν καταλαβαίνω αμέσως, λέω: είμαι
χαζή, πέφτει πολύ η ψυχολογία μου . Βλέπεις ότι οι άλλοι προχωράνε, κι εσύ πρέπει να
διαβάσεις, να κάνεις διπλό κόπο, να ξαναδιαβάσεις ..απογοητεύεσαι. (Σ5)*

Την έριξε λίγο..Τα έδινα όλα ότι έχεις δυσλεξία, μην περιμένεις να κάνεις και πολλά. Ήταν κοινό και σε όλους τους υπόλοιπους, όχι τόσο στην οικογένειά μου, πιο πολύ στους γύρω. (Σ4)

Είχαν χαμηλές προσδοκίες για σένα;

Ναι , αλλά την πατήσανε. Όταν έδωσα Πανελλήνιες και έγραψα το 15 που σας είπα, εμένα με τάραξε αυτό πάρα πολύ. Γιατί ήταν μάθημα που ήθελα να γράψω 20. Με στεναχώρησε λίγο το μπλάκ άουτ λόγω άγχους. Γιατί το θέμα που έπεσε, είχα πει θα πέσει, και το έγραψαν όλοι οι άλλοι εκτός από μένα. Και ήταν πρόβλημα γιατί μετά στη συνέχεια είχα να δώσει άλλα 4 μαθήματα. (Σ4)

Μπορείς να κάνεις μια αναδρομή στα παιδικά σου χρόνια και να συνδυάσεις να μας πει για τη δυσλεξία και την αυτοεκτίμηση;

Πέθανε ο πατέρας μου όταν ήμουν πρώτη δημοτικού. Μετά αλλάξαμε σχολεία. Έγινε και ο σεισμός και συγχωνεύτηκαν σχολεία. Όλο το δημοτικό ήταν μια στρεσογόνο κατάσταση. Στο πρώτο σχολείο με είχαν λίγο στην άκρη. Ήταν από μόνο του μία περίεργη κατάσταση όπου με επηρέαζε. Ευτυχώς για μένα είχα τις εξωσχολικές δραστηριότητες που ήταν για μένα πολύ καλό. Όλα μου άρεσαν.. Πήγαινα τρέχοντας. Ευτυχώς έφευγε όλο το άγχος εκεί.. Ήμουν και καλή στο μπάσκετ και αυτό με ανέβαζε. Στο γυμνάσιο, είχα καλές σχέσεις που συνεχίστηκαν, αλλά νομίζω πως το καλύτερο ήταν όταν μετακομίσαμε γιατί μέναμε με το σόι του πατέρα μου. Υπήρχαν κάποια ανταγωνιστικά συμπλέγματα, εγώ δεν είχα, δεν με απασχολούσε.. Αλλά όταν μου το προκαλείς, με αγχώνει. Όταν μετακόμισα (στα 16) άνοιξα τα φτερά μου. Άλλαξα καθηγητές, σχολείο όπου δεν είχαν πάει τα μεγαλύτερα αδέρφια μου και έτσι έκανα μια νέα αρχή. Ξέφυγα των προσδοκιών του σογιού.. Δημιούργησα μόνη μου νέες προσδοκίες και φίλους. Όντως τα πήγα πολύ καλά. Δεν είχα κάποιον από το σόι να με αγχώνει. Πρέπει να το θυμόμαστε και ως εκπαιδευτικοί: τα παιδιά της δευτέρας και της τρίτης (γυμνασίου) είναι διαφορετικό..πρέπει να ξεκινάμε από την αρχή. (Σ4)

Τώρα πώς βλέπεις τον εαυτό σου; Την αυτοεκτίμησή σου;

Σε κάποια πράγματα αρκετά υψηλή, σε άλλα όχι τόσο. Ας πούμε, μ' αρέσει πολύ η συμβουλευτική και ο επαγγελματικός προσανατολισμός, αλλά θα το καθυστερήσω λίγο γιατί δε θεωρώ ότι μπορώ να το κάνω τώρα. (Σ4)

Νομίζω δεν την επηρέασε καθόλου. (Σ1)

Για κάνε μία αναδρομή από τα πρώτα παιδικά σου χρόνια ως τώρα.

Έχουν περάσει και πολλά χρόνια, δε θυμάμαι κάτι ... συγκεκριμένο. Απλώς μόνο ότι κουραζόμουν λίγο εύκολα με τα μαθήματα και μπορεί να τα παράταγα. Δεν είχα επιμονή πάνω στο διάβασμα. Τίποτα άλλο. (Σ1)

Δε νομίζω ότι επηρεάζει την αυτοπεποίθησή μου και την εμπιστοσύνη στον εαυτό μου. Βασικά από μικρός είχα αυτοπεποίθηση, από μικρός πίστευα στον εαυτό μου και ίσα ίσα από τη στιγμή που μου έλεγαν οι γονείς μου τι έκανα όταν ήμουν μικρός, για το πώς μίλαγα, πώς μιλάω και για όλα αυτά νομίζω ότι η εμπιστοσύνη για τον εαυτό την έχω κερδίσει μέχρι εκεί που δεν πάει. Νομίζω ότι ίσως μου έκανε καλό στο να καταλάβω το τι είμαι και να μου ανέβει η αυτοπεποίθηση ακόμα πιο πάνω. (Σ6)

Πιστεύεις ότι αν δεν είχες δυσλεξία θα είχες ξεκαθαρίσει τι θέλεις να κάνεις από μικρός;

Μπορεί και όχι γιατί τα περισσότερα παιδιά σε αυτή την ηλικία που βρίσκομαι εγώ ακόμα δεν ξέρουν. Ίσως με έσπρωξε να καταλάβω ποια είναι η κλίση μου, τι θέλω να κάνω και με το τι θέλω να ασχοληθώ. Είναι κρίμα που μερικά παιδιά δε μπορούν να καταλάβουν ότι η δυσλεξία δεν είναι κάτι κακό αλλά είναι ένα χάρισμα το οποίο αν το καταφέρεις και το εκμεταλλευτείς σωστά θα κερδίσεις πολλά. Πολλά παιδιά δε λένε ότι έχουν δυσλεξία γιατί ντρέπονται. Αυτό δε θα μπορέσω ποτέ να το καταλάβω. (Σ6)

Πιστεύω την επηρέασε κάποια στιγμή, στο Γυμνάσιο Λύκειο, που υπήρχαν κάποια πικρόχολα σχόλια φίλων και άλλα, αλλά όσο πηγαίνει, δηλ. και στο Πανεπιστήμιο τώρα, προσπαθώ να μην μ' επηρεάζει τόσο πολύ. Να με κρατάει πίσω. Συνέβαινε συνήθως από συμμαθητές, όπως είπα στο Γυμνάσιο που ήταν λίγο κάπως, που με τρέναρε λίγο αυτό, δηλ. με καθυστερούσε λίγο, με φόβιζε. (Σ7)

Ήταν δηλ. καθαρά η συμπεριφορά των άλλων. Τα δικά σου συναισθήματα σε έριχναν καθόλου, έκανες αρνητικές σκέψεις;

Έκανα κάποιες φορές αρνητικές σκέψεις σίγουρα, αλλά προσπαθούσα συνεχώς να το ξεπερνάω με τη βοήθεια της οικογένειας. (Σ7)

Τώρα πώς αισθάνεσαι; Πώς βρίσκεις την αυτοπεποίθησή σου;

Πολύ καλά, εκτός από κάποιες στιγμές που πέφτω, αλλά σ' όλους τους ανθρώπους συμβαίνει, οπότε εντάξει. (Σ7)

Ποιες ακριβώς σκέψεις σε ρίχνουν;

Στο ότι δεν είμαι πολύ καλός σε σχέση με κάποιους άλλους, ότι δεν μπορώ να φθάσω στο επίπεδό τους. Το θέμα είναι ότι μερικές φορές πέφτω γιατί μπορεί κάποιος να κάνει

ένα πικρόχολο σχόλιο οποιαδήποτε στιγμή, γιατί παντού γράφω, αλλά το ξεπερνάω πολύ εύκολα. Αλλά με ρίχνει πολύ λίγο, γιατί νιώθω λίγο μειονεκτικά. Τα σχόλια κυρίως γίνονται για τον γραπτό λόγο, όταν γράφω εδώ στη σχολή ή γενικά, όχι όμως στο ίντερνετ. Εκεί μπορεί να κάνω κανένα ορθογραφικό λάθος. Περισσότερο στο γραπτό λόγο, με το μελάνι ας πούμε, θα το πω έτσι, γιατί φαίνεται πιο πολύ και το σχήμα των γραμμμάτων αλλά και όλο το στυλ. Είναι χάλια. Εκεί με πειράζει περισσότερο. με χτυπάει περισσότερο στον εγωισμό να το θέσω καλύτερα. (Σ7)

Τι κάνεις λοιπόν και το αντιμετωπίζεις αυτό;

Προσπαθώ να φέρω θετικές σκέψεις στον εαυτό μου και να πω τι έχω καταφέρει μέχρι στιγμής. (Σ7)

Θέλεις να προσθέσεις κάτι άλλο;. Θυμάσαι κάποιο περιστατικό με τη δυσλεξία που να σ' έχει επηρεάσει;

Πολύ καλή ερώτηση. Αρνητικά μ' έχει επηρεάσει μια στάση κάποιου καθηγητή της σχολής που ήρθε μπροστά στη τάξη, γιατί του λέω έχω δυσλεξία αν γίνεται να εξεταστώ προφορικά, και μου λέει έχω κι εγώ δυσλεξία, θες να συνεχίσουμε τη συζήτηση; Αυτό Με υποβάθμισε πάρα πολύ, απλά προσπάθησε να με υποβαθμίσει και να σταματήσει εκεί η συζήτηση. Για μένα ήταν πολύ λάθος αυτό, γιατί μ' επηρέασε εκείνη την ώρα. (Σ7)

Κάποιο θετικό περιστατικό; Αισθάνεσαι κάπου πιο δυνατός;

Σε αυτό που εγώ αισθάνθηκα πιο δυνατός ήταν στη Φυσική και στα Μαθηματικά, που είχα μια καλύτερη πρόοδο από κάποιους συμμαθητές μου, από κάποια μυαλά που πιστεύω ήταν πιο καλά από μένα. (Σ7)

Στα σχολικά χρόνια με επηρέασε.. στο γυμνάσιο αρνητικά γιατί ήξερα προκαταβολικά. Τώρα έτυχαν και καθηγητές που ήταν στενόμυαλοι, πίστευαν ότι δε μπορούσα να αποδώσω αυτά που ήξερα, άκουγα τον Ηρόδοτο μέχρι και τώρα να σας πω λεπτομέρειες από την τότε παράδοση και όταν ήταν να τη γράψω, δεν τα πήγαινα καλά. Τον προφορικό λόγο τον βρίσκουνε ελλιπή, νομίζανε ότι κάπου το είδα και ήταν πολύ επιφυλακτικοί. Δεν ξέρω γιατί. (Σ8)

Πώς αντέδρασες; Τα παράτησες ή πείσμωνες και είπες θα προσπαθήσω κι άλλο;

Ήταν στο τέλος του γυμνασίου, πείσμωνσα και στο Λύκειο προσπάθησα περισσότερο. Στο Λύκειο απέδωσα πολύ καλά στα μαθηματικά..και είχα βρει το ρυθμό μου. Σε

κάποια άλλα μαθήματα της ειδικότητας δεν τα πήγα πολύ καλά λόγω εκ/κού γι αυτό μου κατέβασαν το απολυτήριο (πτυχία) στο 15 , ενώ θα έπρεπε να ήταν 19. (Σ8)

Η αυτοπεποίθησή σου εδώ στο πανεπιστήμιο;

Εδώ στο πανεπιστήμιο έχω δει κάποια πράγματα κι έχω ανοίξει τους ορίζοντές μου... (Σ8)

Μία χαοτική κατάσταση βροχής συναισθημάτων. Τελευταία τη λέω μία κουρτίνα συναισθημάτων. Μεγαλώνοντας βλέπεις ότι κάποιος είπε σε εσένα και στο φίλο σου μία κουβέντα. Εσύ που είσαι δυσλεξικός έχεις αφαιρεθεί, έχεις σκεφθεί 1300 πράγματα παραπάνω από το φίλο σου και δε κατάλαβες αυτό που κάποιος σε ρώτησε. Ο φίλος σου έμεινε μόνο σε αυτό και τελικά κατάφερε πιο γρήγορα να δώσει μία απάντηση σε αυτά που τον ρώτησαν. (Σ2)

Αυτό το κομμάτι της δυσλεξίας νομίζεις ότι επηρέασε την αυτοπεποίθησή σου; Πώς σε έκανε να αισθάνεσαι;

Λειτουργεί με έναν τρόπο στην αύξηση της εσωστρέφειας. Η δυσλεξία δηλ σε κάνει να σκέφτεσαι πολλά πολλά πράγματα, σε πλημμυρίζει με συναισθήματα και τελικά κλείνεις στον εαυτό σου αντί να προλάβεις επικοινωνήσεις. Πάρα πολλοί δε μου δίνουνε το χρόνο και μπορεί να με περάσουν αλλόκοτο μερικές φορές που σκέφτομαι όλα αυτά τα πράγματα. Θα το λεγα δυσεπικοινωνία με ανθρώπους, δυσκολία στην επικοινωνία. (Σ2)

Τώρα πώς είναι η αυτοπεποίθησή σου; Τέλειωσες και με τη σχολή;

Μπορώ να πω ότι χαίρομαι που μέσα από κάποια πράγματα είδα τι ακριβώς είναι αυτό Πιστεύω ότι είναι χάρισμα να βλέπεις κάτι και σκέφτεται ένα, δύο, τρία πράγματα παρεμφερή. Μπορείς να σκεφθείς χιλιάδες.. Αλλά το χάρισμα γίνεται μειονέκτημα παράλληλα αν δε μπορείς να χειριστείς αυτά τα 1000 πράγματα να σε βοηθήσουν να λύσεις το πρόβλημα. (Σ2)

Θα ήθελα ένα σχόλιο για τη δυσλεξία Πώς βλέπεις εσύ τη δυσλεξία;

Δύσκολα. Θέλει πολλή συγκέντρωση όταν κάνεις κάτι. Όταν είσαι μόνος σου, είναι σαν να βρίσκεσαι στον κόσμο σου, σκέφτεσαι πάρα πολλά πράγματα. Αναλόγως πώς θα το εξελίξεις αυτό. Μεγαλώνοντας βλέπεις ότι μπορεί να σου δημιουργηθεί και το ψυχαναγκαστικό ή η τελειομανία. Για μένα προσωπικά κουράζομαι πολύ περισσότερο με τις σκέψεις μου από άλλους, δε μπορώ να βρω και την απάντηση πολλές φορές...

(Σ2)

17. Έχεις να προσθέσεις κάτι άλλο;

Τη δυσλεξία δεν πρέπει να την παίρνουμε σαν ελάττωμα. Είναι πολύ σημαντικό να προσπαθήσεις. Για μένα το να πάρω το πτυχίο μου θα με κάνει δύο φορές ευτυχισμένη σε σχέση με ένα άλλο παιδί. Προσπαθούσα, προσπαθούσα και ίσως αυτό δεν μου έκανε και καλό μέχρι σε ένα επίπεδο..γιατί έλεγα δε γίνεται να κάνεις ορθογραφικά λάθη σε αυτή την ηλικία , δε γίνεται και προσπαθούσα και πιεζόμουν, πιεζόμουν. Εντάξει κάπου ωφέλησε, αλλά με κούρασε πάρα πολύ. Έχω δώσει βάση σε πράγματα χωρίς ουσία γιατί ακόμα εξακολουθώ να κάνω λάθη που έκανα. Έχω βελτιώσει τα γράμματά μου , τον προφορικό λόγο, τα ορθογραφικά δεν το συζητώ.. τα έχω εξασκήσει πάρα πολύ. Εντάξει στο γραπτό λόγο υπάρχουν ακόμα ελλείμματα..Αυτά δε φεύγουν. (Σ5)

Ένα περιστατικό από το στρατό. Ήμουν θαλαμοφύλακας και καταγράφεις τον οπλισμό, τους αριθμούς απ' τα όπλα, τον κωδικό που έχει κάθε όπλο. Κι είχα γράψει λάθος ένα νούμερο και μετά άντε ν' αποδείξεις πώς δεν είσαι ελέφαντας εκεί. Πλαστογραφίες μου λέγανε και κάτι τέτοια. (Σ1)

Α, το πήγαν αλλού... Δεν τους το είπες τότε;

Τους το είπα. Δε βγήκε κάτι και δεν πήρα τελικά ποινή. (Σ1)

Θες να μας πεις συγκεκριμένα κάποιο περιστατικό;

Ναι. Θυμάμαι που παίζαμε ηλεκτρονικά παιχνίδια και κέρδιζα εγώ. Και ενώ δεν ήξερα, ήτανε στα αγγλικά, κάναμε κινήσεις και έβγαζα τρόπους τους οποίους δεν μπορούσαν οι άλλοι να βγάλουν και εγώ τα βλέπω αλλιώς δηλαδή το μυαλό μου τα συνέθετε αλλιώς απ' ότι τα συνέθετε ο άλλος. (Σ3)

