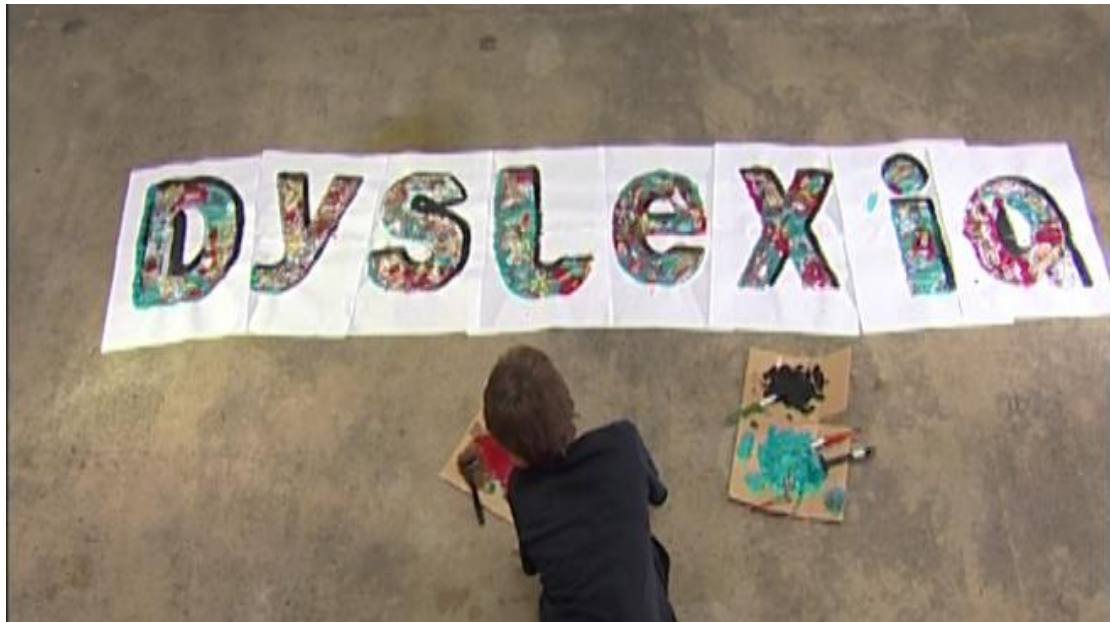




Τ.Ε.Ι. ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ

(πρ. Τ.Ε.Ι. Πάτρας & πρ. Τ.Ε.Ι. Μεσολογίου)



**ΣΕΥΠ
ΤΜΗΜΑ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ
ΕΡΓΑΣΙΑΣ**

**«ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΚΑΙ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:
ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΔΥΣΛΕΞΙΚΩΝ
ΣΠΟΥΔΑΣΤΩΝ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΩΝ
ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ»**

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ | ΤΩΝ ΛΙΟΥΤΑ ΕΥΣΤΑΘΙΑ-ΣΥΝΘΙΑ, ΤΑΡΛΑ
ΝΙΚΟΛΑΟΥ ΚΑΙ ΚΟΜΝΗΝΟΥ ΠΑΝΑΓΙΩΤΗ-ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΥ

ΕΠΟΠΤΡΙΑ: κ. ΠΑΠΠΑ ΛΑΜΠΡΙΝΗ

ΠΑΤΡΑ 2015

Περίληψη

Παρότι οι δυσλεξικοί σπουδαστές στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα αποτελούν μια σημαντική μερίδα του πληθυσμού των ΑΕΙ και ΤΕΙ, δεν έχουν γίνει αρκετές έρευνες (ελληνικές) πάνω στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Το γεγονός αυτό αποτέλεσε το έναυσμα να διερευνήσουμε το ζήτημα γύρω από τη δυσλεξία. Πιο συγκεκριμένα, θελήσαμε να μελετήσουμε το φάσμα των μαθησιακών δυσκολιών και ειδικότερα της δυσλεξίας. Επικεντρωθήκαμε σ' όλο φάσμα της δυσλεξίας (ορισμός, χαρακτηριστικά, διάγνωση κ.λπ.) αλλά κυρίως στο τι ισχύει για τους φοιτητές με δυσλεξία στα ελληνικά εκπαιδευτικά ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Ελλάδας και ειδικότερα στο Α.Τ.Ε.Ι Δυτικής Ελλάδας. Επίσης, πληροφορηθήκαμε για τον τρόπο λειτουργίας των υποστηρικτικών υπηρεσιών που εξυπηρετούν άτομα με δυσλεξία. Το κύριο κομμάτι της βιβλιογραφικής ανασκόπησης της εργασίας μας αφορά τη δυσλεξία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, όπου διερευνήθηκαν τα δικαιώματα των δυσλεξικών φοιτητών σε πανελλαδικό επίπεδο και οι απόψεις των σπουδαστών με δυσλεξία και των καθηγητών τους σε Ελλάδα και άλλες χώρες.

Λέξεις-κλειδιά: Μαθησιακές δυσκολίες, δυσλεξία, εμπειρίες δυσλεξικών σπουδαστών, Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, ΚΕΔΔΥ, ρόλος των κοινωνικών υποστηρικτικών υπηρεσιών.

Abstract

Although dyslexic students in Higher Education in Greece constitute a significant proportion of students of Universities and Technological Educational Institutes, these are not enough studies (in Greece) not the difficulties they face. More specifically, we wanted to study the ranger of learning difficulties, particularly dyslexia. We focused on dyslexia (definition, characteristics, diagnosis), but mainly on what applies in Greece Universities and Higher Technological Institutes in Greece for students with dyslexia and specifically in H.T.I. Western Greece. We also investigated how the support services that serve people with dyslexia work. The main part of the bibliographic review of our study concerns dyslexia in higher education, where the

dyslexic student`s rights tested at national level, but also the views of students with dyslexia and their teacher`s in Greece and other countries.

Keywords: Learning difficulties, dyslexia, dyslexic students` experiences, Higher Education, D.D.S.C., role of supportive social services.

Ευχαριστίες

Ευχαριστούμε θερμά την επόπτρια μας, κυρία Λαμπρινή Παππά, που μας στήριξε και μας καθοδήγησε, για να πετύχουμε το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα στην προσπάθεια μας.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ χρωστάμε στους δεκατέσσερις ερωτώμενους φοιτητές και τον έναν απόφοιτο, που πρόθυμα δέχτηκαν να μας βοηθήσουν στο ερευνητικό κομμάτι της εργασίας μας.

Επιπροσθέτως, ευχαριστούμε την κοινωνική λειτουργό του ΚΕΔΔΥ της Αχαΐας, κυρία Μπιλιάνη, για τις πολύτιμες πληροφορίες της πάνω στις υποστηρικτικές υπηρεσίες της Ελλάδας για τους δυσλεξικούς.

Τέλος, πρέπει να πούμε ότι το κύριο κομμάτι της βιβλιογραφίας μας, που σχετίζεται με την δυσλεξία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, δεν θα μπορούσε να ολοκληρωθεί δίχως τη συνεργασία του μεγαλύτερου μέρους των ΑΕΙ και ΤΕΙ της Ελλάδας, τα οποία μας ενημέρωσαν για τα δικαιώματα των δυσλεξικών σπουδαστών σε καθένα από αυτά.

Πίνακας Περιεχομένων

Περίληψη.....	2
Ευχαριστίες.....	4
Αρκτικόλεξα.....	8
Εισαγωγή.....	12
Σημαντικότητα της έρευνας.....	13
Σκοπός, στόχοι & ερευνητικά ερωτήματα.....	14
Ερευνητικές υποθέσεις.....	15

Α' Μέρος: Βιβλιογραφική ανασκόπηση

1^ο Κεφάλαιο: Μαθησιακές δυσκολίες & δυσλεξία

1.1 Μαθησιακές δυσκολίες

1.1.1 Ορισμός.....	17
1.1.2 Είδη μαθησιακών δυσκολιών.....	20
1.1.3 Χαρακτηριστικά.....	24
1.1.4 Αιτιολογία.....	28

1.2 Δυσλεξία

1.2.1 Ορισμός.....	31
1.2.2 Χαρακτηριστικά.....	34
1.2.2.1 Τι δεν είναι η δυσλεξία.....	36
1.2.3 Αιτιολογία.....	38
1.2.4 Διάγνωση.....	44
1.2.4.1 Γενικά.....	44
1.2.4.2 DSM-V.....	44
1.2.4.3 Διάγνωση με βάση κριτήρια αποκλεισμού.....	45
1.2.4.4 Διαγνωστικά εργαλεία στην Ελλάδα (WISC III- Αθηνά test).....	46
1.2.5 Συχνότητα εμφάνισης.....	49
1.2.5.1 Συχνότητα στα 2 φύλα.....	50
1.2.6 Θεραπευτικές προσεγγίσεις.....	52
1.2.7 Νομικό πλαίσιο.....	54
1.2.7.1 Όρος.....	54
1.2.7.2 Δικαιώματα.....	56

2^ο Κεφάλαιο: Υποστηρικτικές υπηρεσίες

2.1 Εισαγωγή.....	57
2.2 ΚΕΔΔΥ.....	58
2.2.1 Έργο ΚΕΔΔΥ.....	58
2.2.2 Αρμοδιότητες ΚΕΔΔΥ.....	59
2.2.3 Επιπρόσθετες δικαιοδοσίες από συνέντευξη με Κ.Λ. ΚΕΔΔΥ Αχαΐας.....	62
2.2.4 Προσωπικό του ΚΕΔΔΥ.....	63
2.2.5 Διαδικασία αίτησης για αξιολόγηση.....	63
2.2.6 Τα διαγνωστικά μέσα που χρησιμοποιούνται από Κ.Λ. ΚΕΔΔΥ Αχαΐας.....	64
2.2.7 Διαγνωστικά κέντρα ΚΕΔΔΥ.....	64
2.3 Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα.....	69
2.3.1 Άρθρο 27.....	69
2.3.2 Τα ιατροδιαγνωστικά κέντρα.....	78

3^ο Κεφάλαιο: Δυσλεξία & Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

3.1 Εισαγωγή.....	80
3.2 Αποτελέσματα ερευνών σε ελληνικές σχολές της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.....	80
3.2.1 Απόψεις φοιτητών.....	81
3.3 Αποτελέσματα ερευνών Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων άλλων χωρών.....	82.
3.3.1 Απόψεις φοιτητών.....	82
3.3.2 Απόψεις καθηγητών.....	88
3.4 Ισχύοντα καταστατικά ελληνικών ΑΕΙ και ΤΕΙ σχετικά με τους δυσλεξικούς φοιτητές.....	91
3.4.1 Α.Ε.Ι.....	92
3.4.2 Τ.Ε.Ι.....	96

B' Μέρος: Έρευνα

4^ο Κεφάλαιο: Ποιοτική Έρευνα

4.1 Η ποιοτική έρευνα.....	99
4.1.1 Γενικά στοιχεία.....	99
4.1.2 Η ημιδομημένη συνέντευξη.....	102
4.2 Η έρευνα.....	103
4.2.1 Μέθοδος.....	103
4.2.1.1 Δείγμα.....	103
4.2.1.2 Υπόβαθρο έρευνας.....	104
4.2.2 Συμμετέχοντες.....	104
4.2.3 Διαδικασία εύρεσης ερωτώμενων.....	104
4.2.4 Πιλοτική συνέντευξη αποφοίτου Α.Τ.Ε.Ι. Δ. Ελλάδας.....	105
4.2.5 Αποτελέσματα συνεντεύξεων.....	106
4.3 Τήρηση απορρήτου.....	122
4.4 Δυσκολίες κατά τη διεξαγωγή.....	122

5^ο Κεφάλαιο: Συζήτηση έρευνας

5.1 Συμπεράσματα-παρατηρήσεις.....	123
5.2 Προτάσεις.....	125

Βιβλιογραφία

Παράρτημα Α' Νομικό πλαίσιο ΚΕΔΔΥ

Παράρτημα Β' Καταστατικά ΑΕΙ-ΤΕΙ

Παράρτημα Γ' Συνεντεύξεις

Αρκτικόλεξα

ΑΕΙ	Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα
ΤΕΙ	Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα
ΑΤΕΙ	Ανώτατα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα
ΚΕΔΔΥ	Κέντρα Διάγνωσης Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης
ΚΔΑΥ	Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης
Κλπ	Και λοιπά
WISC	Wechsler Intelligence Scale of Children
DSM- IV	Diagnostic and Statistical Manual of Diseases –IV
ICD-10	International Classification of Diseases - 10
Κ.ά.	Και άλλα
ΑΠΘ	Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Βλ.	Βλέπε
SpLDs	Specific Learning Difficulties
Π.χ. ή πχ	Παραδείγματος χάριν
ΔΕΠ-Υ	Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητας

DCD	Developmental Coordination Disorder
A.D.D / A.D.M.D	Attention Defieit Disorder
IDA	Dyslexia International Associating
Κτλ	Και τα λειπά
Συν.	Συνάδελφοι
ΗΠΑ	Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής
MZ	Μονοζυγωτικά
DZ	Δυζυγωτικά
DNA	Deoxyribonucleic acid
M.I.R	Magnetic Imaging Resonance
P.E.T.	Positron Emission Tomography
IQ	Intelligence Quotient
Κ.Ε.Ε	Κέντρο Εκπαίδευσης Ενηλίκων
ΕΑΕ	Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης
ΕΔΕΑ	Ειδική Διαγνωστική Επιτροπή Αξιολόγησης
ΠΔ	Ιατροπαιδαγωγικά κέντρα
ΕΕΠ	Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού

ΣΜΕΑΕ	Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης
Ο.Τ.Α	Οργανισμών Τοπικής Αυτοδιοίκησης
Ι.Κ.Α	Ίδρυμα Κοινωνικών Ασφαλίσεων
Π.Δ.	Προεδρικό Διάταγμα
ΦΕΚ	Φύλο εφημερίδας της κυβέρνησης
Ν	Νόμος
Δ.Ε	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
Μ.Ο	Μέσος όρος
ΥΠ.Ε.Π.Θ	Υπουργείο Εκπαίδευσης παιδείας και θρησκευμάτων
Φ.	Φύλο
ΣΜΕΑ	Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής
Γ.Ν	Γενικό Νοσοκομείο
Π.Γ.Ν	Πανεπιστημιακό Γενικό Νοσοκομείο
ICT	Information and Communications Technology
DSA	Disabled Student's Allowance
ΣΕΠ	Σώμα Εκπαιδευτικού Προσωπικού
Θ.Ε	Θεματική Ενότητα

ΑΣΚΤ	Ανώτατη Σχολή Καλών Τεχνών
ΦμεΑ	Φοιτητές με Αναπηρία
Π.Θ	Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
ΕΜΔ	Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες
Η/Υ	Ηλεκτρονικός Υπολογιστής
Κ.Ε.Π.Α	Κέντρο Πιστοποίησης Αναπηρίας
ΙΚΑ-ΕΤΑΜ	Ίδρυμα Κοινωνικών Ασφαλίσεων – Ενιαίο Ταμείο Ασφαλίσεων Μισθωτών
Ε	Ερωτώμενος
Σ	Συνεντευκτής
ΕΑ	Ερωτώμενος Απόφοιτος
Χ.η.	Χωρίς ημερομηνία

Εισαγωγή

Ένα βασικό και αναλλοίωτο δικαίωμα του ανθρώπου είναι να μπορεί να έχει πρόσβαση στη μάθηση και την εκπαίδευση, διότι έτσι μπορεί να είναι ενημερωμένος για τα τεκταινόμενα που συμβαίνουν γύρω του, αλλά και να είναι ικανός να εξελιχθεί και να ανελιχθεί μέσα στην κοινωνία που ζει. Υπάρχουν, όμως, περιπτώσεις ανθρώπων που δυσκολεύονται να συμμετέχουν στην διαδικασία της εκπαίδευσης. Μία κατηγορία ατόμων με δυσκολίες στην εκπαίδευση αφορά τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες. Ανάλογα με το ποια από όλες έχουν (δυσλεξία, δυσαριμθησία κλπ), παρουσιάζουν και τις αντίστοιχες δυσχέρειες στην εκπαίδευση τους. Όμως, οι μαθητές αυτοί δυσκολεύονται και λόγω της αντιμετώπισής τους από την εκπαιδευτική κοινότητα και την κοινωνία γενικά. Σε πολλές περιπτώσεις, μάλιστα, οι μαθητές αυτοί απορρίπτονται ή/και αντιμετωπίζονται ρατσιστικά ακόμα και από τους διδάσκοντες.

Σ' αυτή την εργασία θα εστιάσουμε στην δυσλεξία, τις κοινωνικές υπηρεσίες που υπάρχουν στην Ελλάδα για τη συγκεκριμένη ειδική εκπαιδευτική ανάγκη και στην κατάσταση που επικρατεί στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση ως προς τους δυσλεξικούς φοιτητές. Με βάση την υπάρχουσα βιβλιογραφία, δημιουργούνται τα εξής ερωτήματα: ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν οι δυσλεξικοί φοιτητές, αν υπάρχει παροχή υπηρεσιών από υποστηρικτικές δομές, τους καθηγητές και το διοικητικό προσωπικό του ΑΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας και ποιος βαθμός κινητοποίησης των φοιτητών;

Η πρώτη αναφορά έγινε το 17^ο αιώνα, από τον Johannes Schmidt, ο οποίος περιέγραψε την αναγνωστική απώλεια σε ασθενή. Ο πρώτος που χρησιμοποίησε τον όρο «δυσλεξία» ήταν ο Γερμανός οφθαλμολόγος Rudolif Berlin, το 1887 (Στασινός, 2003). Αρχικά, αποτελούσε αποκλειστικό θέμα της ιατρικής, στη συνέχεια όμως άρχισε να απασχολεί τις επιστήμες της ψυχολογίας και της παιδαγωγικής (Πόρποδας, 1997).

Η δυσκολία στον καθορισμό ενός ενιαίου ορισμού καθιστά αδύνατο τον οριστικό προσδιορισμό χαρακτηριστικών, κριτηρίων διάγνωσης και τρόπους θεραπείας (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Το γεγονός ότι δεν έχει καθοριστεί ακόμα στις

μέρες μας, οφείλεται στις θεωρητικές διαφωνίες που προκύπτουν στις επιστήμες που ασχολούνται με το συγκεκριμένο θέμα (Πόρποδας, 1997).

Σύμφωνα με τους Tamboer & Vorst, ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (2015) χαρακτηρίζει τη δυσλεξία ως μια ειδική διαταραχή ανάγνωσης, η οποία χαρακτηρίζεται από μια συγκεκριμένη και σημαντική ανεπάρκεια στην ανάπτυξη αναγνωστικών ικανοτήτων που δεν οφείλεται αποκλειστικά από τη διανοητική ηλικία, προβλήματα οπτικής οξύτητας, ή ανεπαρκούς εκπαίδευσης.

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. 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.

Σημαντικότητα της έρευνας

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 στο Ανώτατο

Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Δυτικής Ελλάδας της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Η έλλειψη ελληνικής βιβλιογραφίας και ερευνών στον πληθυσμό των δυσλεξικών ατόμων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση μας έδωσε το ερέθισμα να ασχοληθούμε με το εν λόγω θέμα. Η ανάδειξη των αναγκών των δυσλεξικών φοιτητών, των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν και της στήριξης που χρειάζονται για την αντιμετώπισή τους αναδεικνύουν τη σημαντικότητα της συγκεκριμένης έρευνας.

Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της έρευνάς μας είναι η διερεύνηση των απόψεων των δυσλεξικών φοιτητών του ΑΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας όσον αφορά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και την γενικότερη υποστήριξη που έχουν, κατά τη φοίτησή τους στο Ίδρυμα.

Οι στόχοι της έρευνάς μας είναι:

- 1) ηλικία διάγνωσης της δυσλεξίας,
- 2) φορέας που έγινε η διάγνωση και ηλικία που έμαθε ο ερωτώμενος ότι έχει δυσλεξία,
- 3) αν έχει η δυσλεξία επηρεάσει τις επιδόσεις του ερωτώμενου στο ΑΤΕΙ,
- 4) ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζει λόγω δυσλεξίας,
- 5) αν οι καθηγητές του ερωτώμενου γνωρίζουν ότι έχει δυσλεξία,
- 6) αν έχει βοήθεια ή υποστήριξη από τους καθηγητές και το διοικητικό προσωπικό,
- 7) αν έχει απευθυνθεί σε άλλες υποστηρικτικές δομές, κι αν ναι, ποιες και τι του παρείχαν,
- 8) αν γνωρίζει τα δικαιώματά του ως δυσλεξικός φοιτητής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση,

9)αν θεωρεί ότι τηρούνται αυτά τα δικαιώματα,

10)αν έχει κινητοποιηθεί για να διεκδικήσει τα δικαιώματά του, σε περίπτωση που δεν τηρούνται,

11)αν έχει υποστεί ρατσισμό στο ΑΤΕΙ, αλλά και γενικότερα, και

12)ποια συμπτώματα έχει παρατηρήσει στον εαυτό του.

Τα ερευνητικά μας ερωτήματα είναι:

1)Θέλουμε να μάθουμε τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι σπουδαστές και σπουδάστριες με δυσλεξία στο ΑΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας.

2)Θέλουμε να ακούσουμε απόψεις σχετικά με την παροχή βοήθειας που προσφέρεται από το ΑΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας για την επίλυση ζητημάτων που αφορούν τη δυσλεξία (επιστημονικό και διοικητικό προσωπικό).

3)Να δούμε κατά πόσο είναι ενημερωμένοι (οι δυσλεξικοί σπουδαστές) και τη στάση τους απέναντι στα διάφορα ζητήματα που τυχόν αντιμετωπίζουν.

4) Τέλος, να πληροφορηθούμε για το αν η ψυχολογική τους κατάσταση επηρεάζεται στη διάρκεια της φοίτησής τους.

Ερευνητικές υποθέσεις

1: Ελλιπής σύγχρονη ελληνική βιβλιογραφία όσον αφορά την δυσλεξία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

2: Ύπαρξη τυχόν δυσκολιών των δυσλεξικών φοιτητών στο ΑΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας.

3: Μη τήρηση του δικαιώματος των δυσλεξικών φοιτητών για προφορική εξέταση στο ΑΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας.

ΜΕΡΟΣ Α΄

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Κεφάλαιο 1

Μαθησιακές Δυσκολίες και Δυσλεξία

1.1 Μαθησιακές δυσκολίες

1.1.1 Ορισμός

Ο όρος «μαθησιακές δυσκολίες» χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά τη δεκαετία του '70 και αναφερόταν σε παιδιά με δυσλεξία, ελαφρά εγκεφαλική δυσλειτουργία, νευρολογικές νόσους, κινητικά προβλήματα κ.ά. (Μιχελογιάννης & Τζενάκη, 1998). Όμως, με την πάροδο των χρόνων, έγινε φανερό ότι το ζήτημα χρειαζόταν περισσότερη ανάλυση και από διάφορες ειδικότητες (Μιχελογιάννης & Τζενάκη, 1998).

Το 1981 στην Αγγλία, ορίστηκε ότι ένα παιδί έχει «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες» αν η όποια δυσκολία της μάθησης που παρουσιάζει χρήζει ειδικής αντιμετώπισης (Μιχελογιάννης & Τζενάκη, 1998). Για παράδειγμα, αν έχει περισσότερες δυσκολίες στη μάθηση απ' ό,τι η πλειοψηφία των παιδιών ίδιας ηλικίας, ή αν υπάρχει αδυναμία που δεν του επιτρέπει να εκμεταλλευθεί τις όποιες δυνατότητες εκπαίδευσης παρέχονται στα “κανονικά” σχολεία (Μιχελογιάννης & Τζενάκη, 1998).

Σύμφωνα με την αναπληρώτρια καθηγήτρια Ψυχολογίας του ΑΠΘ Μαρία Κάτσιου-Ζαφρανά (βλ. Στασινός, 1999), ο όρος «μαθησιακές δυσκολίες» είναι πολύ ευρύς. Σ' αυτόν συμπεριλαμβάνονται και προβλήματα όπως βλάβες του εγκεφάλου, υπερκινητικότητα, ήπιες μορφές διανοητικής υστέρησης, δυσκολίες προσαρμογής στο κοινωνικό περιβάλλον, ήπιες μορφές κωφότητας, προβλήματα ανάγνωσης κ.ά. (Στασινός, 1999).

Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (ή SpLDs), επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι πληροφορίες μαθαίνονται και υποβάλλονται σε επεξεργασία, όπως πληροφορούμαστε από την «Βρετανική Ένωση για τη Δυσλεξία» (ή «British Dyslexia Association») σε σχετικό άρθρο της (<http://www.bdadyslexia.org.uk/educator/what-are-specific-learning-difficulties>). Είναι νευρολογικές (και όχι ψυχολογικές), συνήθως

παρουσιάζονται στις οικογένειες και συμβαίνουν ανεξάρτητα από τη νοημοσύνη. Μπορούν να έχουν σημαντικό αντίκτυπο για την εκπαίδευση και τη μάθηση και την απόκτηση δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης.

«SpLD» είναι ένας γενικός όρος που χρησιμοποιείται για να καλύψει μια πληθώρα δυσκολιών που συχνά συμβαίνουν(<http://www.bdadyslexia.org.uk/educator/what-are-specific-learning-difficulties>). Θα αναφερθούμε σ' αυτές εκτενέστερα στην ενότητα 1.1.2.

Ο όρος «μαθησιακές δυσκολίες» (ή «μαθησιακές διαταραχές») αναφέρεται σε προβλήματα που παρουσιάζει ένα παιδί σε τομείς όπως η ανάγνωση, η ομιλία, η γραφή, ο συλλογισμός, αλλά και μαθηματικές ικανότητες (Hammill, 1993, Hammilletal., 1981, παράβλεπε Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Οι διαταραχές αυτές οφείλονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος. Οι Hamill (1993) και Hammilletal. (1981) υποστηρίζουν ότι οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται και με άλλες μειονεξίες (π.χ. νοητική υστέρηση ή αισθητηριακή βλάβη) ή/και με περιβαλλοντικές επιδράσεις (π.χ. πολιτισμικές διαφορές), αλλά δεν αποτελούν άμεσο αποτέλεσμα αυτών.

Το Βρετανικό Ινστιτούτο Δυσλεξίας (1989) ορίζει ως ειδικές μαθησιακές δυσκολίες «τις οργανωτικές ή μαθησιακές ανεπάρκειες που περιορίζουν τις ικανότητες του μαθητή στην επεξεργασία πληροφοριών, στις κινητικές δεξιότητες και στη μνήμη εργασίας, ώστε να προκαλούνται προβλήματα σε μερικές ή σε όλες τις δεξιότητες του λόγου, της ανάγνωσης, της ορθογραφίας, της γραφής, της δοκιμιακής γραφής, της αριθμητικής και της συμπεριφοράς» (Pumfrey & Reason 1991).

Οι Πολυχρόνη, Χατζηγηρήστου & Μπίμπου (2006) ορίζουν τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ως διαταραχές που δυσκολεύουν την πρόσκτηση μιας ή περισσότερων περιοχών που σχετίζονται με την επεξεργασία του γραπτού λόγου, όπως είναι η ανάγνωση, η δυσκολία στην αριθμητική κλπ. Συγγέουν, όμως, τον όρο αυτό με τη δυσλεξία, δηλαδή ότι και οι δύο (όροι) αναφέρονται στις ίδιες διαταραχές. Αυτή τη θέση την βρίσκουμε παρακάτω να το γράφουν, παραθέτοντας τρεις ορισμούς των ειδικών μαθησιακών διαταραχών/δυσλεξίας, οι οποίοι είναι αποδεκτοί από τις αγγλοσαξονικές χώρες.

Ενδεικτικά, δίνουμε αυτούσιο τον ορισμό του National Joint Committee on Learning Disabilities (1991, παράβλεπε Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου2006): «Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος ο οποίος αναφέρεται σε μια ετερογενή ομάδα διαταραχών που εκδηλώνονται με σοβαρές δυσκολίες στην πρόσκτηση και τη χρήση του λόγου, της ανάγνωσης, της γραφής, της λογικής σκέψης και των μαθηματικών. Αυτές οι διαταραχές είναι εγγενείς, θεωρείται ότι οφείλονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και ενδέχεται να εμφανίζονται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να συνυπάρχουν με προβλήματα στην αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς, στην κοινωνική αντίληψη και στην κοινωνική αλληλεπίδραση, αλλά οι δυσκολίες αυτές από μόνες τους δεν αποτελούν μαθησιακές δυσκολίες. Παρά το γεγονός ότι οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται ταυτόχρονα με άλλες διαταραχές (π.χ. αισθητηριακά ελλείμματα, νοητική υστέρηση, σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές) ή με περιβαλλοντικούς παράγοντες (π.χ. πολιτισμικές διαφορές, ανεπαρκής ή ακατάλληλη εκπαίδευση), δεν αποτελούν το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιρροών». Στο ίδιο σύγγραμμα («Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες-Δυσλεξία», 2006), οι συγγραφείς σχολιάζουν τον παραπάνω ορισμό που προτάθηκε το 1991, λέγοντας ότι οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ετερογενείς και πρωτογενείς (δεν οφείλονται σε άλλες, δηλαδή), καθώς επίσης ότι είναι εγγενείς και τα συμπτώματά τους μπορεί να συνοδεύουν και άλλες διαταραχές.

Οι Κάκουρος & Μανιαδάκη (2006) υποστηρίζουν πως ο παραπάνω ορισμός συμπεριλαμβάνει περιπτώσεις παιδιών με ΔΕΠ-Υ, δυσλεξία ή ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία. Το αιτιολογούν λέγοντας ότι οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, υπάρχουν δηλαδή σημαντικές διαφορές μεταξύ τους. Έπειτα, όπως λένε οι Μιχελογιάννης και Τζενάκη (1998), στον ορισμό αυτό δεν συμπεριλαμβάνονται τα άτομα με μαθησιακά προβλήματα που οφείλονται σε δυσκολίες στην όραση, στην ακοή, σε κινητικές αναπηρίες, συναισθηματικές διαταραχές κ.ά., αλλά απλά αναφέρεται ότι ενδέχεται να συνυπάρχουν με κάποια μαθησιακή δυσκολία.

Η Μαυρομμάτη (1995) αναφέρει ότι οι μαθησιακές δυσκολίες είναι δυσλειτουργίες που επηρεάζουν μαθησιακούς μηχανισμούς που σχετίζονται με τον συμβολικό-γραφικό λόγο. Οι διαταραχές αυτές μπορεί να εμφανιστούν είτε από την αρχή της ζωής

του είτε αργότερα. Επιπλέον, στο ίδιο βιβλίο της (1995), η Μαυρομάτη μας πληροφορεί ότι οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, καθώς και η άμεση συνέπειά τους (η χαμηλή επίδοση στο γλωσσικό μάθημα), δεν αποτελούν συνέπεια ενδεχόμενης νοητικής ικανότητας ή νευρολογικής βλάβης, συναισθηματικών διαταραχών, άγχους κλπ.

Σύμφωνα με το ICD-10, οι μαθησιακές δυσκολίες αναγνωρίζονται ως «Ειδικές αναπτυξιακές διαταραχές των σχολικών ικανοτήτων». Αυτή η διαγνωστική κατηγορία συσχετίζεται άμεσα με την κατηγορία εκείνη των ειδικών αναπτυξιακών διαταραχών της ομιλίας και της γλώσσας (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).

Αυτό που γίνεται αντιληπτό από τα παραπάνω, λοιπόν, είναι το ότι ένα άτομο που πάσχει από κάποια μαθησιακή δυσκολία είναι ένα άτομο «φυσιολογικής νοημοσύνης» (Μιχελογιάννης & Τζενάκη, 1998). Τα παιδιά αυτά, δηλαδή, έχουν ελλιπή σχολική επίδοση λόγω κάποιας συγκεκριμένης αιτίας, μιας μαθησιακής δυσκολίας (Μιχελογιάννης & Τζενάκη, 1998).

1.1.2 Είδη μαθησιακών δυσκολιών

Το DSM-IV καθορίζει ότι οι μαθησιακές διαταραχές ταξινομούνται στις παρακάτω κατηγορίες:

- Διαταραχή της ανάγνωσης
- Διαταραχή των μαθηματικών
- Διαταραχή της γραπτής έκφρασης
- Μαθησιακή διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).

Στο ICD-10, οι «Ειδικές αναπτυξιακές διαταραχές των σχολικών ικανοτήτων» ταξινομούνται στις ακόλουθες κατηγορίες:

- Ειδική διαταραχή της ανάγνωσης
- Ειδική διαταραχή του συλλαβισμού
- Ειδική διαταραχή των αριθμητικών ικανοτήτων
- Μικτή διαταραχή των σχολικών ικανοτήτων
- Άλλες αναπτυξιακές διαταραχές των σχολικών ικανοτήτων και
- Αναπτυξιακή διαταραχή των σχολικών ικανοτήτων, μη καθοριζόμενη (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).

A) Διαταραχή της ανάγνωσης

Η συγκεκριμένη διαταραχή, για να γίνει αντιληπτή, είναι απαραίτητο πρώτα να κατανοήσουμε πώς γίνεται η όλη διεργασία της ανάγνωσης (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Δηλαδή, πώς μαθαίνουμε να διαβάζουμε. Ο μηχανισμός της ανάγνωσης βασίζεται, πρώτα απ' όλα, στην κατανόηση της σχέσης μεταξύ των γραμμάτων (γραφημάτων) και των ήχων (φωνημάτων) της γλώσσας. Τα βήματα που ακολουθούνται, ως επί το πλείστον, είναι να εστιάζει το άτομο την προσοχή του στα γράμματα και να ελέγχει τις κινήσεις των ματιών στο κείμενο, να αντιστοιχεί κάθε γράμμα στην ηχητική του αναπαράσταση. Επίσης, να κατανοεί το περιεχόμενο των λέξεων και τους γραμματικούς κανόνες και, με βάση την κατανόηση των λέξεων και των προτάσεων, να οικοδομεί ιδέες και παραστάσεις. Έπειτα, συγκρίνει τις

καινούργιες ιδέες και παραστάσεις με τις ήδη υπάρχουσες στη μνήμη του και, τέλος, αποθηκεύει αυτές τις ιδέες στη μνήμη (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).

Στο DSM-IV βλέπουμε πως τα διαγνωστικά κριτήρια της διαταραχής της ανάγνωσης ορίζουν ότι η ικανότητα του παιδιού στην ανάγνωση βρίσκεται σε χαμηλότερο από το «συνηθισμένο» επίπεδο, με γνώμονα, φυσικά, την νοημοσύνη και την ηλικία του (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).

Παραδείγματα δυσκολιών της διαταραχής της ανάπτυξης είναι οι καθρεπτισμοί (σ αντί για δ, 3 αντί για ε), οι αντιμεταθέσεις (σταυρός/στραβός, αργός/αγρός), οι αναστροφές (μ/η) και οι παραλείψεις (σύνεση αντί σύνθεση, πέρα αντί πέτρα) (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Το βασικό έλλειμμα, όμως, έχει να κάνει με την αποκωδικοποίηση-αναγνώριση των μεμονωμένων γραμμάτων και συλλαβών σε μια λέξη, καθώς και με τα προβλήματα ανάγνωσης απλών μικρών λέξεων (Olson et al., 1994, Stanovitch, 1994, παράβλεπε Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).

B) Διαταραχή των μαθηματικών

Σύμφωνα με τα διαγνωστικά κριτήρια του DSM-IV, για να υπάρξει διαταραχή των μαθηματικών, η ικανότητα του παιδιού να εκτελεί αριθμητικές πράξεις να είναι κατά πολύ κατώτερη από την αναμενόμενη για την ηλικία, το νοητικό επίπεδο και το επίπεδο της τάξης στην οποία φοιτά (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Ανεπαρκής διδασκαλία, επιδράσεις και ελλείμματα στην οπτική, ακουστική και νευρολογική λειτουργία δεν συνεπάγονται διαταραχή στην αριθμητική. Μάλιστα, στο ICD-10 αναφέρεται ως προϋπόθεση η φυσιολογική ικανότητα του παιδιού στην ανάγνωση και το συλλαβισμό (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).

Τα παιδιά με διαταραχές μαθηματικών, σε αντίθεση με αυτά που πάσχουν από διαταραχές στην ανάγνωση και έχουν άλλα ζητήματα (πχ δυσκολίες στις ακουστικές-αντιληπτικές και λεκτικές τους δεξιότητες) υπολείπονται συχνά σε οπτικοχωρικές και οπτικο-αντιληπτικές δεξιότητες (Rourke, 1985, παράβλεπε Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).

Η αδυναμία κατανόησης μαθηματικών εννοιών στις οποίες βασίζονται συγκεκριμένες αριθμητικές πράξεις, αδυναμία κατανόησης μαθηματικών όρων ή

συμβόλων, η αδυναμία αναγνώρισης των μαθηματικών συμβόλων και η δυσκολία διεξαγωγής βασικών αριθμητικών υπολογισμών είναι ορισμένα από τα βασικά προβλήματα των παιδιών με διαταραχή των μαθηματικών (Lyon, 1996, Taylor, 1988, παράβλεπε Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).

Γ) Διαταραχή της γραπτής έκφρασης

- Οι Hooperetal. (1994, παράβλεπε Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006) αναφέρουν πως τα παιδιά με διαταραχές του γραπτού λόγου, μεταξύ άλλων, παρουσιάζουν προβλήματα και στη σύνθεση αξιόλογων κειμένων και στην οργάνωση του γραπτού λόγου(Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).
- Σύμφωνα με τα διαγνωστικά κριτήρια του DSM-IV, τα παιδιά με διαταραχές της γραπτής έκφρασης έχουν χαμηλότερα επίπεδα επιτυχίας στη γραφή, σύμφωνα με το νοητικό τους επίπεδο, τη χρονολογική τους ηλικία και την τάξη που φοιτούν. Αν υπάρχει και αισθητηριακή πρόβλημα, οι δυσκολίες στις δεξιότητες γραφής δεν πρέπει να είναι μεγαλύτερες από αυτές που συνήθως συνοδεύουν το πρόβλημα αυτό (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).
- ICD-10: «η διάγνωση περιορίζεται στην ειδική διαταραχή του συλλαβισμού, κύριο χαρακτηριστικό της οποίας είναι η μία ειδική και σημαντική μειονεξία στην ανάπτυξη των ορθογραφικών δεξιοτήτων, χωρίς όμως να υπάρχει ιστορικό ειδικής διαταραχής στην ανάγνωση» (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).

Σύμφωνα με τον Grohnfeldt (Μιχελολιάννης & Τζενάκη, 1998), τις διαταραχές του λόγου τις διακρίνουμε σε:

- **Ü** φωνητικό και φωνολογικό επίπεδο(διαταραχές άρθρωσης),
- **Ü** σημασιολογικό-λεξιλογικό επίπεδο(μειωμένο λεξιλόγιο που συνυπάρχει με γενικότερη καθυστέρηση λόγου),
- **Ü** συντακτικό-μορφολογικό επίπεδο(διαταραχές στη γραμματική δομή),
- **Ü** και πραγματολογικό-επικοινωνιακό επίπεδο (διαταραχές στην ικανότητα χρήσης της γλώσσας για επικοινωνία).

1.1.3 Χαρακτηριστικά

Τα διαγνωστικά κριτήρια του DSM-IV για τις κατηγορίες μαθησιακών δυσκολιών που καθορίζει είναι:

- Ø Η επίδοση στην ανάγνωση, η μαθηματική ικανότητα και οι δεξιότητες της γραφής, αν μετρηθούν σε ατομικό επίπεδο, βρίσκονται σε εξαιρετικά χαμηλό επίπεδο, βάσει πάντα της ηλικίας του ατόμου, της εκπαίδευσής του και της νοημοσύνης του.
- Ø Η κατάσταση αυτή εμποδίζει το άτομο να ανταποκριθεί σε θέματα της καθημερινής του ζωής και της σχολικής του επίδοσης. Αυτά τα θέματα σχετίζονται με μαθηματικές και γραπτές ικανότητες.
- Ø Τέλος, αν υπάρχει αισθητηριακό έλλειμμα, οι αναγνωστικές δυσκολίες, οι δυσκολίες στη μαθηματική ικανότητα και στις δεξιότητες της γραφής, είναι μεγαλύτερες από αυτές που συνήθως το συνοδεύουν (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).

Οι Πολυχρόνη κ.ά. (2006) δίνουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών/δυσλεξίας:

Γνωστικός τομέας:

- οπτική επεξεργασία,
- ακουστική επεξεργασία,
- μνήμη,
- αυτοματισμός,
- φωνολογική επεξεργασία,
- ρυθμός,
- μεταγνωστικές δεξιότητες.

Μαθησιακός τομέας

- Τα χαρακτηριστικά των παιδιών με ειδικές δυσκολίες στην ανάγνωση.
- Τα χαρακτηριστικά των παιδιών με ειδικές δυσκολίες στην ορθογραφία και στην ελεύθερη γραφή.
- Τα χαρακτηριστικά των παιδιών με ειδικές δυσκολίες στα μαθηματικά.

Δίνονται ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών, τα οποία αναφέρονται στο άρθρο της «Βρετανικής Ένωσης για τη Δυσλεξία» με τίτλο “what are specific learning difficulties?” (<http://www.bdadyslexia.org.uk/educator/what-are-specific-learning-difficulties>):

- Οργανωτικές δυσκολίες.
- Δυσκολίες στο γραπτό λόγο.
- Δυσκολίες στην οπτική επεξεργασία.
- Δυσκολίες στο διάβασμα.
- Ακουστικές δυσκολίες επεξεργασίας.
- Δυσκολίες στη διαχείριση.
- Αισθητηριακή απόσπαση της προσοχής: ανικανότητα να αντιλαμβάνεται οπτικά ή ακουστικά ερεθίσματα κ.ά.

Στο 1.1.2 είδαμε τις κατηγορίες που προτείνει ο Grohnfeldt. Κάποια από τα χαρακτηριστικά αυτών, όπως τα αναφέρουν οι Μιχελογιάννης & Τζενάκη (1998), είναι τα ακόλουθα:

- *Δυσλαλία*: Πολύ διαδεδομένη διαταραχή του λόγου στην παιδική ηλικία, που αφορά την έκφραση του λόγου προφορικά, με τα όργανα της φώνησης. Μπορούμε να μιλήσουμε για δυσλαλία όταν υπάρχουν προβλήματα φώνησης μετά το λεγόμενο «ξεκαθάρισμα» της ομιλίας του παιδιού, που λαμβάνει χώρα στο 4^ο με 5^ο έτος κι ύστερα. Η δυσλαλία έχει σχέση με το φωνητικό-φωνολογικό επίπεδο της γλώσσας, όπου κάποιοι φθόγγοι δεν προφέρονται (πχ πίτι αντί για σπίτι), ή προφέρονται μεν αλλά με παραφθορά δε ή αντικαθίστανται με άλλους (πχ θπίτι αντί για σπίτι). Η δυσλαλία διακρίνεται με το αν αφορά ένα γράμμα, πολλά ή μερικά γράμματα ή φθόγγους (Μιχελογιάννης & Τζενάκη, 1998). Η βαρύτητα απόκλισης (αν συνοδεύεται και από άλλες διαταραχές, από κινητική δυσαρμονία των οργάνων φώνησης που συνοδεύεται από πληροφορίες από τα όργανα φώνησης κατά τη διάρκεια της ομιλίας προς τον εγκέφαλο και που βοηθούν στο συντονισμό της παραπέρα ροής κινήσεων των οργάνων αυτών και αν δημιουργείται από δυσλειτουργίες των ακουστικών μηχανισμών αντίληψης που μπορεί να

αποτελεί κάποια αγνωσία στους φθόγγους) μπορεί να αποτελέσει διάκριση της δυσλαλίας (Μιχελογιάννης & Τζενάκη, 1998).

- *Δυσαρθρία*: Είναι η κακή άρθρωση. Οφείλεται σε κακό συντονισμό των οργάνων της φώνησης (λάρυγγας, στόμα, γλώσσα) (Μιχελογιάννης & Τζενάκη, 1998). Βλάβες του πυραμιδικού (κινητική ανωριμότητα, σπαστικότητα), του εξωπυραμιδικού συστήματος ή των νεύρων που υπάρχουν στην περιοχή αυτή οδηγούν σε κακό συντονισμό των μυών που πρέπει να λειτουργήσουν όταν μιλάμε (Μιχελογιάννης & Τζενάκη, 1998).
- *Επιλεκτική αλαλία*: Τα παιδιά που επιλέγουν να αποφεύγουν να μιλάνε επικοινωνούν στο σπίτι, αλλά (επιλεκτικά) όχι και στο σχολείο (Μιχελογιάννης & Τζενάκη, 1998). Τα παιδιά αυτά έχουν την τάση να εμφανίζουν δειλία, ντροπαλότητα, ή να είναι συνεσταλμένα, ανυπόμονα και ανήσυχα, ενώ ορισμένα μπορεί να βρίσκονται σε αμηχανία και να στενοχωριούνται όταν παρουσιάσουν προβλήματα στο λόγο (Μιχελογιάννης & Τζενάκη, 1998).
- *Αγραμματισμός-Δυσγραμματισμός*: Αναφέρεται σε διαταραχή του λόγου που σχετίζεται πολύ με το συντακτικό και μορφολογικό επίπεδο της γλώσσας (Μιχελογιάννης & Τζενάκη, 1998). Σχετίζεται με δυσκολίες στην ικανότητα σχηματισμού προτάσεων (και στον προφορικό και στον γραπτό λόγο) που να είναι γραμματικά και συντακτικά ορθές (Μιχελογιάννης & Τζενάκη, 1998). Υπάρχει δυσκολία στην έκφραση των σκέψεων βάσει των κανόνων της γραμματικής και της συντακτικής δομής της μητρικής γλώσσας του παιδιού (Μιχελογιάννης & Τζενάκη, 1998). Ο δυσγραμματισμός μπορεί να συνυπάρχει με άλλες διαταραχές (πχ με δυσλαλία) και παρατηρείται α) στην πιο βαριά μορφή (ή αγραμματισμός), όπου μέχρι το 7^ο έτος το παιδί δυσκολεύεται να σχηματίσει απλές προτάσεις και να τις επαναλάβει σωστά, β) στη μέση βαθμίδα (το παιδί είναι σε θέση να επαναλάβει μικρές προτάσεις σωστά ή με λίγα γραμματικά λάθη), και γ) στην πιο ελαφρά μορφή (το παιδί επαναλαμβάνει μικρές απλές προτάσεις χωρίς λάθη) (Μιχελογιάννης & Τζενάκη, 1998).
- *Καθυστέρηση λόγου*: Παρουσιάζεται σαν μια γενική καθυστέρηση αντίληψης-επεξεργασίας-έκφρασης του λόγου και συνοδεύεται συχνά με άλλες νευροψυχολογικές διαταραχές (Μιχελογιάννης & Τζενάκη, 1998). (...) Τα

παιδιά που παρουσιάζουν ελαφρά καθυστέρηση στον λόγο παραμελούνται και δεν αναγνωρίζονται πολλές φορές (Μιχελογιάννης & Τζενάκη, 1998). Έχουν πολύ μεγάλες δυσκολίες στο διάβασμα και στο γράψιμο και συχνά μένουν αγράμματα (Μιχελογιάννης & Τζενάκη, 1998). (...) Σημαντικό ρόλο παίζει και ο ψυχισμός του παιδιού (Μιχελογιάννης & Τζενάκη, 1998).

- *Αφασία*: Είναι επίκτητη διαταραχή του λόγου και παρουσιάζεται περισσότερο στους ενήλικες (Μιχελογιάννης & Τζενάκη, 1998). (...) Στα παιδιά, οι επίκτητες βλάβες οφείλονται σε εγκεφαλίτιδες, τραύματα στον εγκέφαλο κ.ά. (Μιχελογιάννης & Τζενάκη, 1998). Αλλά, επειδή ο εγκέφαλος αναπτύσσεται, μπορεί να αντιμετωπιστεί η αφασία.(...) Στην παιδική ηλικία βρίσκουμε α) την αναπτυξιακή αφασία (παιδιά που έχουν φυσιολογική νοημοσύνη και ακοή δεν μπορούν να μιλήσουν ή η ομιλία τους υπολείπεται σε μεγάλο βαθμό), και β) την επίκτητη αφασία (εμφανίζεται και στα παιδιά και όσο πιο νωρίς γίνει η εγκεφαλική βλάβη -κάτω των 10 ετών- τόσο πιο γρήγορα θα επανέλθει το παιδί) (Μιχελογιάννης & Τζενάκη, 1998).

1.1.4 Αιτιολογία

Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να οφείλονται σε κληρονομικότητα ή σε άλλες συγγενείς αιτιολογίες (συμβάντα κατά τη διάρκεια της κύησης και του τοκετού) (Μαυρομμάτη, 1995). Όμως, συνήθως, τα αίτια των δυσκολιών αυτών ταξινομούνται σε τρεις μεγάλες κατηγορίες: σωματικά, ψυχολογικά-ψυχιατρικά και κοινωνικά-περιβαλλοντικά (Μιχελογιάννης & Τζενάκη, 1998). Άλλες αιτίες μπορεί να είναι κακή διατροφή, λοιμώδη αίτια που επηρεάζουν τον αναπτυσσόμενο εγκέφαλο, κακώσεις, τοξικά αίτια (μόλυνση του περιβάλλοντος), διαταραχές ορμονών, επιληπτικές κρίσεις βαριάς μορφής, βαριές αναιμίες κλπ (Μιχελογιάννης & Τζενάκη, 1998).

Όπως αναφέρθηκε στο 1.1.2, στο ICD-10 οι μαθησιακές δυσκολίες τοποθετούνται στην κατηγορία των «Ειδικών αναπτυξιακών διαταραχών των σχολικών ικανοτήτων», αλλά και ότι «αυτή η διαγνωστική κατηγορία αντιστοιχεί ευθέως προς την κατηγορία των ειδικών αναπτυξιακών διαταραχών της ομιλίας και της γλώσσας» (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Στις παραπάνω ομάδες διαταραχών τα προβλήματα προσδιορισμού τους και της μέτρησης τους είναι τα ίδια (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Θεωρούν πως τα εμπόδια στην πρόκτηση των ικανοτήτων έχουν τις ρίζες τους στα πρώτα στάδια της ζωής και ανάπτυξης του ατόμου και αιτιολογούνται από ζητήματα των γνωστικών διεργασιών, που με τη σειρά τους αυτά τα ζητήματα οφείλονται σε κάποιο οργανικό πρόβλημα (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία, γενικά, οι μαθησιακές δυσκολίες φαίνεται να είναι αποτέλεσμα κάποιας νευρολογικής διαταραχής, η οποία σχετίζεται με κληρονομικούς παράγοντες, αλλά δεν είναι δυνατό να ανιχνευτεί με τα μέσα που διαθέτουμε σήμερα (LaBerge & Samuels, 1974, Perfetti, 1978, παράβλεπε Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Αυτά που μάλλον κληρονομούνται είναι τα ελλείμματα τα οποία αφορούν τον τρόπο λειτουργίας ορισμένων περιοχών του εγκεφάλου και τα οποία δημιουργούν στο παιδί δυσκολίες στη διάκριση των ήχων και των γραπτών συμβόλων (Frith & Frith, 1996, παράβλεπε (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Από έρευνες (DeFriesetal., 1991, παράβλεπε Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006), η κληρονομικότητα παίζει καθοριστικό ρόλο στο 60% των παιδιών με διαταραχές στην ανάγνωση. Αλλά, πέραν από μερικά κληρονομούμενα νοσήματα, η κληρονομικότητα δεν είναι σίγουρο ότι παίζει

σημαντικό ρόλο στις μαθησιακές δυσκολίες, αφού ο εγκέφαλος του παιδιού επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες μετά τον τοκετό (Μιχελογιάννης & Τζενάκη, 1998).

Υπάρχουν τρεις βασικές προσεγγίσεις της διαταραχής ανάγνωσης:

- Στην πρώτη, οι ερευνητές επιχειρούν την ανάλυση των διαδικασιών της μάθησης και της ανάγνωσης από τη σκοπιά της επεξεργασίας πληροφοριών. Προσπαθούν να προσδιορίσουν τις γνωστικές διεργασιών που συνδέονται άμεσα με την ανάγνωση και μελέτη φυσιολογικής (αλλά και της αποκλίνουσας) ανάπτυξης των διεργασιών αυτών.
- Στη δεύτερη προσέγγιση, οι ερευνητές προσπαθούν μέσα από γλωσσολογικές προσεγγίσεις να διερευνήσουν κατά πόσο είναι ορθή μια παλαιότερη υπόθεση, που υποστήριζε ότι τα παιδιά με διαταραχές μάθησης είναι πιθανό να έχουν καθυστέρηση ή ανεπάρκεια στη γλωσσική τους ανάπτυξη (Semel&Wing, 1975, Vogel, 1975, παράβλεπε Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).
- «Στην τρίτη προσέγγιση, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες χαρακτηρίζονται απλά ως αδρανείς και αναποτελεσματικοί μαθητές» (Torgesen & Goldman, 1977, παράβλεπε Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).Εδώ υποστηρίζεται η άποψη ότι τα παιδιά με προβλήματα ανάγνωσης δυσκολεύονται (ή δεν θέλουν) να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικές μεθόδους μάθησης και αποστήθισης (Dallago & Moely, 1980, Torgesen & Greenstein, 1982, Wong, 1982, παράβλεπε Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).

Κάτι άλλο σημαντικό που πρέπει να τονιστεί είναι το γεγονός πως οι διαταραχές του λόγου μπορεί και να μην οφείλονται σε οργανικές δυσλειτουργίες του εγκεφάλου (Μιχελογιάννης & Τζενάκη, 1998).Αυτό που είναι πιθανό να παίζει ρόλο είναι η ανεπάρκεια στην ανάπτυξη από έλλειψη κατάλληλων ερεθισμάτων στο περιβάλλον του παιδιού (Μιχελογιάννης & Τζενάκη, 1998).

Στους Shelton & Barkley (1994, παράβλεπε Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006) διαβάζουμε ότι ορισμένοι ερευνητές υποθέτουν ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς (που παρουσιάζουν ορισμένα παιδιά) μπορεί να οδηγούν σε μαθησιακές δυσκολίες. Τα πρώιμα αναπτυξιακά ελλείμματα, λένε κάποιοι ειδικοί, είναι πιθανό να οδηγούν

σε προβλήματα συμπεριφοράς (πχ απροσεξία, διασπαστική συμπεριφορά κ.ά.), ενώ στη συνέχεια αυτά τα προβλήματα να παρεμποδίζουν τη διαδικασία της μάθησης. Βάσει κάποιων ενδείξεων, η πιθανότητα προβλήματα συμπεριφοράς στην προσχολική ηλικία να οδηγούν σε ανάπτυξη διαταραχών ανάγνωσης στη σχολική ηλικία είναι πολύ μεγάλη (Smart et al., 1996 παράβλεπε Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Τουτέστιν, πρόωμη εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς πιθανότατα έχει αρνητική επίδραση στην ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων (συγκέντρωση και διατήρηση της προσοχής, για παράδειγμα) που σχετίζονται με τη μάθηση.

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε πως οι χαμηλές σχολικές επιδόσεις, συμπεριλαμβανομένων και των μαθησιακών δυσκολιών κατά την περίοδο της σχολικής ηλικίας, συνοδεύονται συχνά από προβλήματα συμπεριφοράς (όπως η υπερκινητικότητα και η απροσεξία). Στην εφηβική ηλικία, οι χαμηλές σχολικές επιδόσεις συχνά επικαλύπτονται από εκδηλώσεις επιθετικής και αντικοινωνικής συμπεριφοράς (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).

Αν δούμε συνολικά τις αιτίες που μπορεί να προκαλέσουν μαθησιακές δυσκολίες, θα διαπιστώσουμε ότι «αυτές μπορεί να συνδέονται με:

- Διαταραχές πρόσληψης,
- Νοημοσύνη,
- Σωματικές αναπηρίες,
- Διαταραχές προσοχής και συγκέντρωσης,
- Ψυχώσεις,
- Ψυχολογικά αίτια,
- Άγνωστες αιτίες» (Μιχελογιάννης & Τζενάκη, 1998).

1.2 Δυσλεξία

1.2.1 Ορισμός

Ετυμολογικά, η δυσλεξία είναι σύνθετη λέξη από το μόριο δυσ- που υποδηλώνει δυσκολία και τη λέξη λόγος. Αναφέρεται, λοιπόν, σε δυσκολία στις λέξεις (Κολτσίδα, 2008). Η δυσλεξία, ή πληρέστερα η ειδική ή εξελικτική δυσλεξία, πρωτοαναφέρθηκε στα τέλη του 19^{ου} αιώνα από επιστήμονες της Ιατρικής, όταν και αναγνωρίστηκε ως μαθησιακό πρόβλημα του γραπτού λόγου. (Πόρποδας, 1997). Πιο συγκεκριμένα, ο όρος δυσλεξία χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά το 1887 (Στασινός, 1999). Μέχρι τις αρχές του 1970, η δυσλεξία ερευνούταν αποκλειστικά από την Ιατρική και ειδικότερα, την επιστήμη της νευρολογίας (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου, 2006). Σύμφωνα με τον Πόρποδα, το ζήτημα της δυσλεξίας άρχισε να απασχολεί και άλλες επιστήμες, εκτός της Ιατρικής, όπως η ψυχολογία και η παιδαγωγική, λόγω του ότι αποτελούσε μαθησιακό πρόβλημα και ως εκ τούτου, είχε συνέπειες στην εκπαίδευση. Ωστόσο, υπήρξε δυσκολία στον καθορισμό, ενός κοινά αποδεκτά ορισμού της δυσλεξίας, στη διάγνωση της αιτιολογίας και τη θεραπεία, λόγω των διαφορετικών απόψεων που είχαν οι εκπρόσωποι της κάθε επιστήμης (Στασινός, 1997).

Όπως αναφέρουν και οι Stanovich (1996)·Reason (1998)·BPS (1999)·Humphrey & Mullins (2002)· Vellutino, Fletcher, Snowling & Scanlon (2004) ο όρος της δυσλεξίας είναι αμφιλεγόμενος και δεν υπάρχει ενιαία αποδοχή αυτού. Η δυσκολία στον καθορισμό της δυσλεξίας διακρίνεται και στους διαφορετικούς όρους που χρησιμοποιήθηκαν κατά καιρούς, όπως "ειδική δυσλεξία", "οξεία δυσλεξία", "ειδική αναγνωστική υστέρηση ή δυσκολία", "ειδική μαθησιακή διαταραχή", "αναγνωστική αποτυχία", "αναγνωστική διαταραχή", "φτωχή ορθογραφημένη γραφή", "δυσκολίες στην ανάγνωση και την ορθογραφημένη γραφή", "ελάχιστη εγκεφαλική βλάβη" και "στρεφοσυμβολία" (Στασινός, 1999). Συμπληρωματικά, σύμφωνα με τις Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου και Μπίμπου (2006) έχουν χρησιμοποιηθεί όροι, όπως αλεξία, λεξική τύφλωση και αναπτυξιακή κινητική αφασία από το ιατρικό μοντέλο.

Παρακάτω παρατίθεται ο πιο συχνός ορισμός της δυσλεξίας που αναπτύχθηκε από μία ομάδα εργασίας της Διεθνούς Ένωσης Δυσλεξίας (IDA: Lyon, Shaywitz, &

Shaywitz, 2003). (παράβλεπε Christo, Davis, Brock, 2009:5). Ο ορισμός αυτός έχει ως εξής:

«Η δυσλεξία είναι μία ειδική μαθησιακή δυσκολία νευροβιολογικής προελεύσεως. Χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην ακριβή ή/και άνετη αναγνώριση λέξης και από την φτωχή ορθογραφία και στην ικανότητα αποκωδικοποίησης. Οι δυσκολίες αυτές προκύπτουν συνήθως από ένα έλλειμμα στο φωνολογικό στοιχείο της γλώσσας που είναι συχνά μη αναμενόμενο σε σχέση με άλλες γνωστικές ικανότητες και στην παροχή αποτελεσματικών μεθόδων διδασκαλίας. Δευτερογενείς συνέπειες μπορεί να περιλαμβάνουν προβλήματα στην κατανόηση της ανάγνωσης και στη μειωμένη εμπειρία ανάγνωσης, τα οποία μπορούν να εμποδίσουν την ανάπτυξη του λεξιλογίου και της βραχυπρόθεσμης γνώσης».

Στη συνέχεια, αναφέρεται ο ορισμός που προτείνει η Βρετανική Εταιρία Δυσλεξίας (1997) για την ερμηνεία της δυσλεξίας:

«Δυσλεξία είναι μία σύνθετη νευρολογική κατάσταση που έχει ιδιοσυστασιακή προέλευση. Τα συμπτώματα μπορεί να επηρεάζουν πολλούς τομείς της μάθησης και της δραστηριότητας και μπορεί να περιγραφεί ως ειδική δυσκολία στην ανάγνωση, την ορθογραφία και την γραπτή γλώσσα. Ένας ή περισσότεροι από τους τομείς αυτούς μπορεί να επηρεάζονται. Ο χειρισμός των αριθμών και των μουσικών σημείων, οι κινητικές λειτουργίες και οι οργανωτικές δεξιότητες μπορεί ακόμα να εμπλέκονται. Ωστόσο, σχετίζεται ιδιαίτερα με τον έλεγχο του γραπτού λόγου, αν και ο προφορικός λόγος επηρεάζεται σε κάποιο βαθμό». (Jacobson, 1997:33).

Τελευταίος ορισμός που αναφέρεται είναι αυτός των Εθνικών Ινστιτούτων Υγείας (National Institutes of Health's, 2007), ο οποίος σύμφωνα με τους Christo, Davis & Brock (2008:6), δίνει έμφαση στη δυσκολία αναγνώρισης των λέξεων, τη φτωχή ορθογραφία, γραφή και κατανόηση της ανάγνωσης. Ειδικότερα:

«Η διαταραχή ανάγνωσης είναι μια μαθησιακή δυσκολία στην ανάγνωση και στη γλώσσα, η οποία επίσης κοινώς ονομάζεται δυσλεξία. Για τα περισσότερα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες τα οποία λαμβάνουν ειδικές υπηρεσίες εκπαίδευσης, ο κύριος τομέας δυσκολίας είναι η ανάγνωση. Άτομα με δυσκολίες ανάγνωσης συχνά αντιμετωπίζουν προβλήματα στην αναγνώριση λέξεων, τις οποίες ήδη γνωρίζουν.

Επίσης, μπορεί να είναι «φτωχοί» στην ορθογραφία και μπορεί να έχουν προβλήματα στις δεξιότητες αποκωδικοποίησης. Άλλα συμπτώματα μπορεί να περιλαμβάνουν δυσκολία με τη γραφή και προβλήματα κατανόηση αυτών που διαβάζουν. Περίπου 15% με 20% των ανθρώπων στις Ηνωμένες Πολιτείες έχουν λεκτική δυσκολία, και από αυτούς οι περισσότεροι έχουν δυσλεξία».

Στο DSM 5 χρησιμοποιείται ο όρος δυσλεξία στην κατηγορία των μαθησιακών δυσκολιών με πτώση στην ανάγνωση, στην οποία περιλαμβάνονται οι εξής άξονες:

- Λεκτική ακρίβεια της ανάγνωσης
- Αναγνωστικό ποσοστό ή ευχέρεια
- Κατανόηση κειμένου

Αναφορικά με τη δυσλεξία, χαρακτηρίζεται ως «ένας εναλλακτικός όρος που χρησιμοποιείται για να αναφερθεί σ' ένα μέρος των μαθησιακών δυσκολιών, οι οποίες χαρακτηρίζονται από προβλήματα στην ακριβή ή άπταιστη αναγνώριση λέξεων, την φτωχή κωδικοποίηση και στις φτωχές ικανότητες ορθογραφίας. Αν η δυσλεξία χρησιμοποιείται για να καθορίσει το συγκεκριμένο μέρος των δυσκολιών, είναι επίσης σημαντικό να προσδιοριστούν τυχόν πρόσθετες δυσκολίες που υπάρχουν, όπως τα προβλήματα με την κατανόηση κειμένων ή την αιτιολογία στα μαθηματικά» (σελ. 67).

1.2.2 Χαρακτηριστικά

Τα συμπτώματα της δυσλεξίας είναι ποικίλα και αναφέρονται στην αντίληψη, κινητικότητα, γνωστική ανάπτυξη και νευρολογική κατάσταση του ατόμου. Δεν είναι βέβαια απαραίτητο να συνυπάρχουν όλα τα συμπτώματα για να χαρακτηριστεί ένα άτομο ως δυσλεξικό, ούτε όμως είναι αρκετό ένα και μόνο σύμπτωμα για να δικαιολογήσει το χαρακτηρισμό. Μερικοί ερευνητές του προβλήματος (π.χ. Miles, 1974) ισχυρίζονται, πως όταν υπάρχει μια ασυμφωνία μεταξύ της νοητικής κατάστασης του παιδιού και της σχολικής του επίδοσης και η κατάσταση αυτή συνοδεύεται από μερικά χαρακτηριστικά της δυσλεξίας, τότε είναι πολύ βέβαιο πως το παιδί είναι δυσλεξικό. Τα χαρακτηριστικά αυτά μπορούν να διακριθούν σε τρεις κατηγορίες: (α) ευδιάκριτα χαρακτηριστικά γενικής συμπεριφοράς, (β) χαρακτηριστικά της ανάγνωσης και (γ) χαρακτηριστικά της γραφής-ορθογραφίας.

(α) Στα ευδιάκριτα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς του δυσλεξικού παιδιού συγκαταλέγονται τα εξής:

1. Δυσκολία στη διάκριση αριστερού-δεξιού.
2. Σύγχυση ως προς το κυρίαρχο χέρι, μάτι, πόδι.
3. Δυσκολίες στην αντίληψη των εννοιών της διαδοχής, σειράς και διεύθυνσης.
4. Ενδεχόμενη κινητική αδεξιότητα ή υπερκινητικότητα.
5. Αντίθεση μεταξύ της ικανότητας για την αντίληψη του χώρου και της δυσκολίας στην αντίληψη και επεξεργασία του γραπτού λόγου.
6. Σύγχυση στην αντίληψη της έννοιας του χρόνου.
7. Δυσκολία στην επανάληψη πολυσύλλαβων λέξεων και αριθμών με αντίστροφη σειρά.
8. Ενδεχόμενη οπτικο-αντιληπτική λειτουργική ανωμαλία που μπορεί να εκδηλωθεί ως δυσκολία στη διάκριση μορφών (gestalts) και στην οπτική μνήμη.

9. Δυσκολία στην αντιστοιχία οπτικών και ακουστικών ερεθισμάτων. (Πόρποδας, 1997)

(β) Τα κυριότερα αναγνωστικά λάθη, που συνήθως γίνονται από τους δυσλεξικούς μαθητές (και τα οποία έχουν επισημανθεί από πολλούς ερευνητές, όπως Critchley, 1970, Miles, 1974, Newton & Thomson, 1974) είναι τα εξής:

1. Δυσκολία στη διάκριση διαφορετικών λέξεων, οι οποίες όμως περιλαμβάνουν τα ίδια γράμματα (π.χ. ΤΗΣ-ΣΤΗ).
2. Δυσκολία στην ανάγνωση και προφορά ασυνήθιστων λέξεων.
3. Λαθεμένη προφορά φωνηέντων.
4. «Καθρεφτική ανάγνωση» (π.χ. η λέξη «ΑΧ» διαβάζεται «ΧΑ»).
5. Παρεμβολή άσχετων φωνημάτων στην ανάγνωση λέξεων.
6. Ενδεχόμενη αντικατάσταση μιας λέξης από άλλη με παρόμοια σημασία (π.χ. «ΣΚΟΤΕΙΝΟΣ-ΜΑΥΡΟΣ»).

(γ) Οι δυσκολίες στη γραφή και ορθογραφία των δυσλεξικών παιδιών είναι αναπόσπαστα συνδεδεμένες με τα άλλα χαρακτηριστικά της δυσλεξίας που αναφέρθηκαν παραπάνω. Οι δυσκολίες όμως αυτές δεν πρέπει να συνδέονται με την κατάσταση της «δυσγραφίας», η οποία είναι μια λειτουργική ανωμαλία που οφείλεται σε βλάβη του οπτικο-κινητικού συντονισμού (βλ. Johnson & Myklebust, 1967). Αντίθετα, η ειδική δυσκολία των δυσλεξικών παιδιών στη γραφή – ορθογραφία οφείλεται σε ανωμαλία των γνωστικών λειτουργιών. Παρόλο που η δυσκολία αυτή είχε επισημανθεί από τις αρχές του αιώνα, μόλις το 1946 άρχισε η συστηματική μελέτη της από τους Hermann και Voldly στη Δανία. Έχει διαπιστωθεί λοιπόν ότι ενώ τα περισσότερα δυσλεξικά άτομα δεν παρουσιάζουν πρόβλημα στην αντιγραφή των λέξεων, ωστόσο η αυθόρμητη γραφή τους είναι δυσανάγνωστη. Επιπλέον, όταν γράφουν καθ' υπαγόρευση ή αυθόρμητα, κάνουν χαρακτηριστικά λάθη και μάλιστα τόσα πολλά ώστε, έχοντας επίγνωση της κατάστασής τους, πολλές φορές επιζητούν να αποφύγουν το γράψιμο. Συνήθως η γραφή τους χαρακτηρίζεται από:

1. Ακαταστασία, με αποτέλεσμα οι λέξεις να είναι δυσανάγνωστες.
2. Ατελή ευθυγράμμιση των λέξεων πάνω στο χαρτί.
3. Γράμματα ή λέξεις γραμμένα «καθρεφτικά».
4. Χρήση κεφαλαίων γραμμάτων ανάμεσα στα μικρά.
5. Παραλείψεις, επαναλήψεις και αντιμεταθέσεις γραμμάτων που αποτελούν τη λέξη.

Εκτός από τις πάνω κατηγορίες δυσκολιών που χαρακτηρίζουν τα δυσλεξικά παιδιά, πολύ συχνά παρατηρούνται δυσκολίες των παιδιών αυτών να γράφουν σωστά αριθμούς καθ' υπαγόρευση (π.χ. γράφουν 5 αντί για 2, ή 9 αντί για 6 κ.τ.λ.). Ενδέχεται επίσης να έχουν δυσκολίες στην απομνημόνευση των πινάκων του πολλαπλασιασμού και «να χάνουν τη σειρά», όταν απαγγέλουν τέτοιους πίνακες. Μερικές φορές είναι ενδεχόμενο να δυσκολεύονται στην εκτέλεση της αφαίρεσης αριθμών, εκτός αν χρησιμοποιούν συγκεκριμένα αντικείμενα. Θα πρέπει όμως να διευκρινιστεί πως οι αριθμητικές δυσκολίες δεν είναι γενικές, καθ' όσο μερικά δυσλεξικά παιδιά παρουσιάζουν αξιοζήλευτη επίδοση στην αριθμητική (βλ. Critchley, 1970).

1.2.2.1 Τι δεν είναι η δυσλεξία

Η δυσλεξία - αν και επηρεάζει την ικανότητα ανάγνωσης και ορθογραφίας του παιδιού, τη γλωσσική του αντίληψη ή τη δυνατότητά του να εκφραστεί με σαφήνεια στο γραπτό ή τον προφορικό λόγο - και αυτό δεν οφείλεται σε μειωμένη νοημοσύνη του ατόμου. Η πλειοψηφία των δυσλεξικών έχουν δείκτη νοημοσύνης κοντά στο μέσω όρο ή αρκετά πάνω από αυτόν. Δυστυχώς εξαιτίας των ποικίλων προβλημάτων που αντιμετωπίζουν στη μαθησιακή διδασκαλία όπως οι δυσκολίες στο να επεξεργάζονται, να συγκρατούν πληροφορίες στη μνήμη τους για μεγάλο χρονικό διάστημα, να ανακαλούν και να διατυπώνουν πληροφορίες, δίνουν την εντύπωση πως ο δείκτης νοημοσύνης τους είναι πολύ χαμηλός. Κατά το παρελθόν τα δυσλεξικά παιδιά, χαρακτηρίζονταν τεμπέλικα από τους διδάσκοντές τους και με χαμηλές δυνατότητες.

Σήμερα όμως γνωρίζουμε πως κάτι τέτοιο δεν ισχύει. Μία μελέτη, μάλιστα, του Πανεπιστημίου της Ουάσινγκτον αποκάλυψε ότι τα άτομα με δυσλεξία, όταν επιτελούν μία απλή γλωσσική άσκηση, χρησιμοποιούν πέντε φορές περισσότερες εγκεφαλικές περιοχές από ένα άτομο χωρίς δυσλεξία. Από αυτό προκύπτει και στην πράξη πως ο παραπάνω όρος «τεμπελιάζουν» μάλλον θα λέγαμε ότι οι δυσλεξικοί εγκέφαλοι «υπολειτουργούν». Είναι σημαντικό να σημειωθεί πως τα άτομα με δυσλεξία καταναλώνουν πολύ μεγαλύτερα ποσοστά ενέργειας από τα άλλα άτομα χωρίς δυσλεξία. Η «τεμπελιά» και η «χαμηλή νοημοσύνη» δεν έχουν καμία σχέση με την δυσλεξία.

1.2.3 Αιτιολογία

Βιολογικές βάσεις της δυσλεξίας

Η δυσλεξία μπορεί να φανερωθεί με διάφορους τρόπους, ωστόσο μπορεί να υπάρξει μια ενιαία αιτία, φωνολογικό έλλειμμα, που τροποποιείται από άλλες γνωστικές δεξιότητες. Τώρα είναι σημαντικό να συζητηθεί το θέμα αυτών που, σε βιολογικό επίπεδο, προκαλεί η διαταραχή φωνολογικής επεξεργασίας που οφείλεται η άμεση αιτία της δυσλεξίας.

Α) Η κληρονομικότητα της δυσλεξίας

Είναι γνωστό για πολλά χρόνια ότι δυσκολίες ανάγνωσης τείνουν να συντηρούνται στις οικογένειες. Ο Orton (1925) ήταν ένας από τους πρώτους που πρότεινε ότι δυσκολίες στην ομιλούμενη γλώσσα ήταν επίσης κοινές μεταξύ των μελών της οικογένειας των δυσλεξικών παιδιών. Ως αποδεικτικά στοιχεία από τις δυσλεξικές οικογένειες που έχει μαζέψει, έχει γίνει δυνατή η εκτίμηση του κινδύνου της δυσλεξίας για ένα άτομο από την γνώση των συγγενών τους που επηρεάζεται. Πρόσφατες εκτιμήσεις δείχνουν ότι ο κίνδυνος για ένα γιο που είναι δυσλεξικός, εάν έχει ένα δυσλεξικό πατέρα είναι περίπου 40%, αν έχει μία δυσλεκτική μητέρα είναι περίπου 36%. Για μια κόρη ο κίνδυνος είναι κάπως λιγότερος, περίπου 20% ανεξάρτητα από το ποιος γονέας είναι πληγείσας (Gilger, Pennington και DeFries, 1991).

Είναι δελεαστικό να συμπεράνουμε από αυτά τα στοιχεία ότι η κληρονομικότητα έχει έναν ρόλο στη μετάδοση προδιάθεσης της δυσλεξίας. Ωστόσο, αυτά τα είδη των δεδομένων είναι ανεπαρκή. Οι οικογένειες μοιράζονται παρόμοια περιβάλλοντα καθώς και την κληρονομικότητα, έτσι ώστε αυτά τα στοιχεία δεν συνεπάγονται αναγκαστικά ότι οι γενετικοί παράγοντες εμπλέκονται.

Από μελέτες που συγκρίνουν τιμές αντιστοιχίας σε δίδυμα ζεύγη, γίνεται ακόμα ισχυρότερος ο ρόλος της κληρονομικότητας. Συμφωνία αναφέρεται στην αναλογία σε ένα δείγμα των διδύμων όπου δύο δίδυμα δείχνουν την ίδια κατάσταση. Υπάρχουν δύο τύποι διδύμων: πανομοιότυπα δίδυμα (μονοζυγωτικά ή MZ) που μοιράζονται 100 τοις εκατό των γονιδίων τους, και οι δίδυμοι ετεροζυγώτες (διζυγωτικά ή DZ) που

μοιράζονται κατά μέσο όρο 50 τοις εκατό των γονιδίων τους. Αν η δυσλεξία ήταν τέλεια κληρονομική, τότε πάντα θα επηρεάζονταν τα συν-δίδυμα σε ένα μονοζυγωτικό ζευγάρι, και έτσι τα ποσοστά της αντιστοιχίας ποικίλλουν μεταξύ των δειγμάτων αλλά αφηγούται μια συνεκτική ιστορία. Υπάρχει μεγαλύτερη πιθανότητα των δύο διδύμων να είναι δυσλεξικοί, αν είναι μονοζυγωτικοί από ό, τι αν είναι διζυγωτικοί, υπονοώντας ότι εμπλέκονται οι γενετικοί παράγοντες. Ωστόσο, ποσοστά αντιστοιχίας είναι περισσότερο ταιριαστά για την αξιολόγηση σε κατηγορικές διαταραχές, όπως ασθένειες, από τα συμπεριφορικά χαρακτηριστικά όπως η ανάγνωση. Είναι ευκολότερο να αποφασίσει κανείς εάν δύο δίδυμα έχουν μια συγκεκριμένη ασθένεια από το να αποφασίσει αν είναι «δυσλεξικά» ή όχι, επειδή υπάρχει διαφωνία γύρω από τη διάγνωση της δυσλεξίας.

(...) Είναι σημαντικό να καταλάβουμε ότι το ποσό της παλινδρόμησης - η κίνηση προς το μέσο όρο - είναι υπό τον έλεγχο του συνδυασμού γενετικών και περιβαλλοντικών παραγόντων. Συνάγεται το συμπέρασμα ότι μεταξύ των μονοζυγωτικών διδύμων που είναι γενετικά πανομοιότυπα, η παλινδρόμηση θα είναι λιγότερη για τα συν-δίδυμα, ότι μεταξύ διζυγωτικών διδύμων, τα συν-δίδυμα θα οπισθοδρομήσουν περαιτέρω προς το μέσο του πληθυσμού και τις ικανότητές τους, της ανάγνωσης θα αποκλίνουν περισσότερο από τα παιδιά που έρχονταν πρώτα στην οικογένεια.

Η δυσλεξία είναι κληρονομική και οικογενή (Pennington και Gilger 1996). Το οικογενειακό ιστορικό είναι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες κινδύνου, με το 23 έως το 65 τοις εκατό των παιδιών που έχουν έναν γονέα με δυσλεξία, να παρουσιάζουν τη διαταραχή (Scarborough 1990). Ένα ποσοστό μεταξύ των αμφιθαλών, περίπου 40 τοις εκατό των ασθενών, καθώς και μεταξύ των γονέων που κυμαίνονται από 27 έως 49 τοις εκατό (Pennington και Gilger 1996), παρέχει ευκαιρίες για τον έγκαιρο εντοπισμό στο αν θα επηρεαστούν τα αδέλφια, και συχνά για καθυστερημένη αλλά χρήσιμη αναγνώριση για τους «πληγέντες» ενήλικες. Αναπαραγόμενες μελέτες της δυσλεξίας εμπλέκει τα χρωμοσώματα 2, 3, 6, 15 και 18 (Fisher και DeFries 2002). Αν οι διαφορές στη γενετική αντιπροσωπεύουν την πολυγονιδιακή κληρονομιά, τα διαφορετικά μονοπάτια στη γνωσιακή, στον ίδιο φαινότυπο ή σε διαφορετικούς τύπους δυσλεξίας δεν είναι σαφή.

B) Η γενετική βάση της δυσλεξίας

Η συμπεριφορική-γενετική προσέγγιση παρέχει μια ισχυρή τεχνική για την αξιολόγηση της εγκυρότητας των γνωστικών θεωριών της δυσλεξίας, καθώς και όσον αφορά την ανάλυση των πιθανών προγόνων, και της γενετικής και του περιβάλλοντος, των ατομικών διαφορών στην ανάγνωση. Δεδομένου ότι τα ευρήματα αυτής της προσέγγισης υποδεικνύουν ότι η διάθεση να είναι κάποιος δυσλεξικός είναι κληρονομική, είναι λογικό να αναρωτηθούμε τι αντιπροσωπεύει η διαβίβαση μεταξύ των γενεών από την ίδια οικογένεια.

(...) Ο ανθρώπινος καρυότυπος αποτελείται από 46 χρωμοσώματα, 23 από τη μητέρα και 23 από τον πατέρα. Αυτά τα χρωμοσώματα περιέχουν ακολουθίες του DNA που περιλαμβάνει το συμπλήρωμα του ανθρώπινου γονιδίου. Επειδή οι θέσεις των χρωμοσωμάτων εκείνων που συνδέονται με τη δυσλεξία θα είναι, μεταφορικά μιλώντας, διαθέσιμες όπως το «να ψάχνει κανείς για μια βελόνα στα άχυρα». Τα αποτελέσματα ορισμένων ακολουθιών του DNA είναι ήδη κάτω από υπο-ασθένειες. Αυτές οι ακολουθίες DNA μπορούν να λεκιάσουν, να παράσχουν κατευθύνσεις για να βοηθήσουν στην αναζήτηση για τα γονίδια που συνδέονται με τη δυσλεξία σε πληγέντα μέλη της οικογένειας.

Αίτια αποτυχίας δυσλεξικών μαθητών

"Σε ό,τι αφορά τα αίτια της αποτυχίας του δυσλεξικού παιδιού ν' αποκτήσει ευχέρεια στην πρόκτηση των βασικών δεξιοτήτων ανάγνωσης, γραφής, ορθογραφημένης γραφής ή και αριθμητικής, πρέπει να σημειωθεί ότι κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί διάφορες συνήθως αντικρουόμενες θεωρητικές θέσεις εκ μέρους μελετητών του προβλήματος κι έχουν προκύψει αντίστοιχες ερευνητικές μαρτυρίες που συμπυκνώνονται στις εξής δύο προοπτικές:

- Ø A) Η νευρολογική-βιολογική ή μονοπαραγοντική με ιατρικό προσανατολισμό, και
- Ø B) Η γνωστική ή πολυπαραγοντική προοπτική με ψυχολογικό-παιδαγωγικό προσανατολισμό" (Στασινός, 1999).

Η παραπάνω διάκριση των δύο προοπτικών αποτελεί μια κοινή πρακτική ταξινόμησης των συναφών ερευνών σ' όλη τη βιβλιογραφία. Επίσης, ξεχωριστά η καθεμιά εξετάζει επιμέρους πτυχές του προβλήματος και κάποιες "εμπεριέχουν περιοδικά και επικαλυπτόμενα θέματα, ενώ άλλες είναι εντελώς ξέχωρες" (Στασινός, 1999).

Ο Vellutino (1979, παράβλεπε Στασινός, 1999) υποστήριξε πως οι εξελικτικές θεωρίες της δυσλεξίας μελετήθηκαν από ειδικούς που προέρχονται από τον ιατρικό κλάδο. Δόθηκε από αυτούς ιδιαίτερη σημασία στη γλωσσική ανάπτυξη του εγκεφάλου του ατόμου και στο σύνδρομο της αφασίας. Επιπροσθέτως, οι θεωρίες αυτές έχουν σχέση και με άλλες που επικεντρώνονται σε ψυχολογικές και παιδαγωγικές ερμηνείες, ενώ όλοι οι άνωθεν ειδικοί ασχολήθηκαν με τη θεωρία της αναπτυξιακής επιβράδυνσης (Στασινός, 1999). Με άλλα λόγια, και σύμφωνα με τούτη τη θεωρία, κάποια παιδιά καθυστερούν να αναπτύξουν τις γνωστικές τους λειτουργίες, όπως την αντίληψη.

D) Μονοπαραγοντικές Θεωρίες Δυσλεξίας: Νευρολογική-Βιολογική Προοπτική

"Οι υποστηρικτές της νευρολογικής προοπτικής επικεντρώνουν το ερευνητικό τους ενδιαφέρον στην ανατομία του εγκεφάλου, δηλαδή στον τρόπο με τον οποίο ο ίδιος επεξεργάζεται την αισθητηριακά προσλαμβανόμενη πληροφορία, και, συνακόλουθα, στα σημεία εκείνα στα οποία κυρίως το δυσλειτουργικό παιδί διαφέρει από τον κανονικό αναγνώστη στην επιτέλεση της διεργασίας αυτής" (Στασινός, 1999).

(...) Οι θεωρίες αυτές, σχεδόν συνολικά, υποστηρίζουν πως τα άτομα με δυσλεξία παρουσιάζουν προβλήματα σε επίπεδο χωρο-οπτικής επεξεργασίας πληροφοριών (που οδηγεί ακολούθως σε ζητήματα στην ανάγνωση). Ορισμένες, ακόμα, "βλέπουν" ελλείμματα στην οπτική μνήμη και αντίληψη, άλλες αναφέρονται σε ασθενή εγκεφαλική κυριαρχία μαζί με κάποια επιβράδυνση στη νευρολογική ωριμότητα του παιδιού και σοβαρές αναγνωστικές δυσκολίες (Στασινός, 1999), ενώ, τέλος, ορισμένες διατείνονται πως υπάρχουν σαφείς συγγενείς ή γενετικοί παράγοντες που αναδεικνύουν το πρόβλημα της δυσλεξίας.

Αν και οι θεωρίες αυτές εξετάζονταν ανέκαθεν και υποστηρίζονται από πολλούς ειδικούς, έχουν δεχθεί αρκετή κριτική (Στασινός, 1999). Τα κυριότερα σημεία αυτής είναι: α) η έλλειψη κυριαρχίας του εγκεφάλου των δυσλεξικών δεν καλύπτει επαρκώς την ερμηνεία του προβλήματος, β) η θεωρία της επιβράδυνσης στην ωρίμανση της λειτουργίας των ημισφαιρίων μπορεί να απορριφθεί βάσει των υπάρχοντων ερευνητικών δεδομένων, γ) αυτή η θεωρία μαζί με εκείνη που εστιάζεται στο λειτουργικό έλλειμμα του αριστερού ημισφαιρίου του εγκεφάλου μπορούν να γίνουν αποδεκτές, δ) η θεωρία της Witelson (περί παρεμβολής του δεξιού ημισφαιρίου στο λειτουργικό ρόλο του αριστερού) είναι περίπλοκη, και ε) τα όσα συμπεράνε από τις έρευνές της δεν έχουν επαληθευτεί (Στασινός, 1999).

II) Πολυπαραγοντικές Θεωρίες Δυσλεξίας: Γνωστική Προοπτική

Κάποιοι μελετητές θεωρούν πως η δυσλεξία έχει πολλαπλές αιτίες, ότι υπάρχουν περισσότερες της μιας βασικές διαταραχές της νοητικής επεξεργασίας που οδηγούν στα αναγνωστικά προβλήματα (Στασινός, 1999). Το πολυπαραγοντικό μοντέλο δυσλεξίας εξετάζει το πρόβλημα μέσα από τις γνωστικές οδούς της Ψυχολογίας και εστιάζει το ενδιαφέρον του σε νοητικές διεργασίες, όπως η μνήμη, η σκέψη, η αντίληψη (Στασινός, 1999).

(...) Οι θεωρητικές θέσεις και έρευνες ασχολούνται με "αντιληπτικά και κινητικά ελλείμματα (πχ οπτικο-ακουστική αντίληψη, δισθητηριακή ενσωμάτωση, οφθαλμοκίνηση), μνήμη, λεκτική-φωνολογική επεξεργασία, ελλείμματα στη συντακτική, σημασιολογική και λεξική λειτουργία της γλώσσας, τήρηση σωστής ακολουθίας ή σειράς γραπτών συμβόλων (σειροθέτηση) κτλ" (Στασινός, 1999).

(...) Δηλαδή, τα δυσλεξία άτομα δυσκολεύονται σε τομείς όπως η φωνημική κατάτμηση λέξεων, η μετατροπή οπτικών συμβόλων σε φωνολογικούς κώδικες και πιθανόν η μετατροπή οπτικών συμβόλων σε αρθρωτικό κώδικα (Στασινός, 1999). Κάποιοι ειδικοί πιστεύουν πως η δυσλεξία επικαλύπτεται με όψεις διαταραχών του λόγου. Δυνατές εμπειρικές μαρτυρίες αποδεικνύουν δυσκολίες των δυσλεξικών σε κώδικες όπως ο φωνολογικός, ο φωνημικός και ο λεκτικός. Αυτές οι δυσκολίες σχετίζονται με άλλα προβλήματα στη χρήση λεκτικού φωνολογικού κώδικα στη

βραχύχρονη μνήμη και με τα επακόλουθα ελλείμματα στην ανάγνωση, τη γραφή και την ορθογραφία (Στασινός, 1999).

Αντιφατικά είναι τα ευρήματα που προσπαθούν να διερευνήσουν τους αιτιολογικούς παράγοντες και να εξηγήσουν τη δυσλεξία (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου, 2006). Οι βασικότερες αιτίες της δυσλεξίας που έχουν προταθεί είναι: (α) η παρουσία μιας ήπιας λειτουργικής δυσλειτουργίας νευρολογικής φύσης, (β) η ελλιπής διαφοροποίηση των εγκεφαλικών ημισφαιρίων, (γ) γενετικοί παράγοντες, (δ) λειτουργικές ανωμαλίες στην αντιληπτική και τη γνωστική επεξεργασία των πληροφοριών (Πόρποδας, 1997).

Ορισμένοι επιστήμονες υποστηρίζουν ότι η δυσλεξία οφείλεται σε εγκεφαλικές βλάβες, οι οποίες είτε είναι κληρονομικής φύσης (αναπτυξιακή δυσλεξία) είτε προκαλούνται από ασθένεια ή τραυματισμό (επίκτητη δυσλεξία). Τα άτομα που εμφανίζουν αναπτυξιακή δυσλεξία παρουσιάζουν είτε ελλιπή ανάπτυξη συγκεκριμένων περιοχών του εγκεφάλου είτε προβλήματα στη γενική οργάνωσή του είτε ανεπαρκή διαφοροποίηση των λειτουργιών των εγκεφαλικών ημισφαιρίων. Επίσης, σε πολλά παιδιά με δυσλεξία εμφανίζεται ελλιπής κυριαρχία του αριστερού εγκεφαλικού ημισφαιρίου, που, όπως είναι γνωστό, συμβάλλει στη δημιουργική χρήση της γλώσσας. (Blackmore & Frith, 2005. Fawcett, Nicolson & Dean, 1996). Η ύπαρξη νευρολογικής βάσης αποτελεί μια κοινά αποδεκτή υπόθεση και έχουν διεξαχθεί πολλές έρευνες προκειμένου να προσδιοριστεί το ακριβές είδος της νευρολογικής διαταραχής (Bakker, 1990).

1.2.4 Διάγνωση

1.2.4.1 Γενικά

Η διάγνωση της δυσλεξίας μπορεί να βοηθήσει τόσο το σχολείο όσο και τους γονείς να κατανοήσουν καλύτερα τη φύση της δυσλεξίας και να σχεδιάσουν ένα πλάνο για την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών του μαθητή. Εφόσον, η δυσλεξία είναι μια δια βίου κατάσταση, είναι σημαντικό για τους γονείς και τους μαθητές να κατανοήσουν τις πιθανές μακροπρόθεσμες επιπτώσεις της δυσλεξίας (Christo, Davis, Brock, 2009).

Σύμφωνα με τον Αναστασίου (1998), η διάγνωση της δυσλεξίας δεν αποτελεί έργο μόνο μίας ειδικότητας. Αντίθετα, για να είναι αποτελεσματική και έγκυρη η διάγνωση της δυσλεξίας, είναι απαραίτητη η συνολική αξιολόγηση του ατόμου με τη συνεργασία των διαφόρων επιστημών (ψυχολογίας, ειδικής αγωγής, νευρολογίας, ψυχιατρικής, λογοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας). Για την αξιολόγηση αυτή χρησιμοποιούνται σύγχρονα ψυχομετρικά εργαλεία αξιολόγησης των γνωστικών ικανοτήτων, τα οποία αναφέρονται ως τεστ νοημοσύνης ή τεστ ικανοτήτων (ability tests).

Σύμφωνα με τον Πόρποδα (1997), υπάρχει δυσκολία στην αναγνώριση και σωστή διάγνωση της δυσλεξίας, διότι δεν εκδηλώνεται με ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα. Ωστόσο, η σοβαρότητα του προβλήματος καθιστά αναγκαίο τον καθορισμό κριτηρίων για τη διευκόλυνση της διάγνωσης και το διαχωρισμό από άλλες ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

1.2.4.2 DSM V

Διαγνωστικά κριτήρια μαθησιακών δυσκολιών

Η εμφάνιση των μαθησιακών δυσκολιών προϋποθέτει την παρουσία τουλάχιστον ενός από τα παρακάτω συμπτώματα για 6 μήνες και άνω:

1. Ανακριβή ή αργή και αυτολεξεί ανάγνωση,
2. Δυσκολία στην κατανόηση της σημασίας αυτού που διαβάζουν,
3. Δυσκολίες με την ορθογραφία,

4. Δυσκολίες με τη γραπτή έκφραση,
5. Δυσκολίες στην κατανόηση της αριθμητικής και στους αριθμητικούς υπολογισμούς,
6. Δυσκολίες με τη μαθηματική λογική

1.2.4.3 Διάγνωση με βάση κριτήρια αποκλεισμού

Με αυτό τον τρόπο η διάγνωση ενός ατόμου επιτυγχάνεται με τον αποκλεισμό παραγόντων οι οποίοι δε συνδέονται με τη δυσλεξία. Παρακάτω αναφέρεται ένας ορισμός που αποκλείει διάφορα χαρακτηριστικά με σκοπό να ορίσει πότε ένα κάποιο είναι δυσλεξικό:

«Για να οριστεί ένα άτομο ως δυσλεκτικό πρέπει να υστερεί στην ανάγνωση και την ορθογραφία, να έχει μέση ή ανώτερη νοημοσύνη, επαρκείς ευκαιρίες για να μάθει να διαβάζει και να γράφει, να μην έχει αισθητηριακές ή σοβαρές νευρολογικές βλάβες, ούτε ακόμα ψυχιατρικά ή σοβαρά συναισθηματικά προβλήματα» (Beech, 1994· Boder, 1973· Rack, 1994· παράβλεπε Αναστασίου, 1998:25).

Ωστόσο, ο Αναστασίου (1998) αναφέρει ότι έχουν διαπιστωθεί δύο μειονεκτήματα. Πρώτον, παραβλέπει την πιθανότητα συνύπαρξης με άλλους παράγοντες και δεύτερον, καθυστερείται η διάγνωση, διότι το παιδί πρέπει να παρουσιάσει σοβαρή αναγνωστική υστέρηση, σύμφωνα με τα κριτήρια αποκλεισμού, με συνέπεια να καθυστερείται και η έγκαιρη παρέμβαση. Κρίνεται λοιπόν ανεπαρκές το να στηριχθεί εξ' ολοκλήρου η διάγνωση της δυσλεξίας με βάση τα κριτήρια αποκλεισμού (Αναστασίου, 1998). Για την επίτευξη συνολικότερης διάγνωσης της δυσλεξίας χρειάζονται και θετικά διαγνωστικά κριτήρια. Για το συγκεκριμένο σκοπό ο Miles (1983/1993) δημιούργησε το Bangor Dyslexia Test, ένα μέσο ανίχνευσης των δυσκολιών και βοηθητικό μέσο διάγνωσης της δυσλεξίας (Αναστασίου, 1998). Αποτελείται από 10 θεματικές ενότητες:

- Διάκριση δεξιού-αριστερού (μέρη σώματος)
- Επανάληψη πολυσύλλαβων λέξεων
- Αφαίρεση
- Πίνακες πολλαπλασιασμού
- Απαρίθμηση μηνών με κανονική σειρά
- Απαρίθμηση μηνών με αντίστροφη σειρά

- Επανάληψη αριθμητικών ψηφίων με κανονική σειρά
- Επανάληψη αριθμητικών ψηφίων με αντίστροφη σειρά
- Σύγκριση με τα b-d (παρομοίως, στα ελληνικά, με τα β-θ, γ-χ)
- Ύπαρξη δυσκολιών στο γραπτό λόγο μέσα στην ίδια οικογένεια.

1.2.4.4 Διαγνωστικά εργαλεία στην Ελλάδα

WISC III

Στην Ελλάδα χορηγείται ευρέως ως διαγνωστικό εργαλείο το WISC-III (Αναστασίου, 2008). Κυκλοφόρησε το 1991 στις Η.Π.Α. και το 1992 στη Μεγάλη Βρετανία. Το πλήρες όνομά του είναι το Wechsler Intelligence Scale for Children (Αναστασίου, 1998). Το Ψυχομετρικό Εργαστήριο του Τομέα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών πραγματοποίησε το 1998 τη στάθμιση της κλίμακας WISC III στον ελληνικό πληθυσμό (Χατζηχρήστου, 2011). Είναι ατομικό τεστ και διαχωρίζεται σε δύο υποκλίμακες, την Λεκτική και την Πρακτική Αναστασίου, 1998). Η πρώτη υποκλίμακα αποτελείται από 6 λεκτικές επιμέρους υποκλίμακες και η δεύτερη από 7. Ανάλογα με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του κάθε ατόμου, τα χρονικά περιθώρια, τη διαπίστωση δυσκολιών σε συγκεκριμένους τομείς και τον σκοπό της αξιολόγησης, υπάρχει η δυνατότητα τροποποίησης στην παροχή της κλίμακας. Δηλαδή, αν ο εξεταστής θέλει να κινητοποιήσει ένα παιδί έχει τη δυνατότητα να αλλάξει τη σειρά χορήγησης των κλιμάκων, ώστε να διευκολύνει τη διαδικασία αξιολόγησης. Επίσης, μπορεί να χορηγήσει τη βραχεία χορήγηση, η οποία αποτελείται από τέσσερις κλίμακες: Αριθμητική, Λεξιλόγιο, Σειροθέτηση Εικόνων, Σχέδια με Κύβους, σε περιπτώσεις χρονικού περιορισμού. Τέλος, Υπάρχει η δυνατότητα χορήγησης επιλεκτικής κλίμακας, εφόσον στόχος της αξιολόγησης είναι η διαπίστωση δυσκολιών σε συγκεκριμένους τομείς. Μπορεί να χορηγηθεί σε παιδιά ηλικίας 6-16 ετών (Χατζηχρήστου, 2011).

Οι υπο-κλίμακες του WISC III:

ΛΕΚΤΙΚΕΣ

- Πληροφορίες: Ζητείται από το παιδί να απαντήσει προφορικά σε ερωτήσεις γενικών γνώσεων.
- Ομοιότητες: Ζητείται να εντοπίσει ομοιότητες μεταξύ δύο λέξεων (π.χ. θυμός και χαρά)

- Αριθμητική: Επίλυση αριθμητικών προβλημάτων με το μυαλό (ο υπολογισμός δεν μπορεί να γίνει γραπτώς)
- Λεξιλόγιο: Ζητείται από το παιδί να ορίσει προφορικά λέξεις.
- Κατανόηση: Ζητείται από το παιδί να προτείνει λύσεις σχετικά με θέματα της καθημερινότητας (Τι πρέπει να κάνεις αν χτυπήσεις το πόδι σου;)
- Μνήμη αριθμών: Επανάληψη ακολουθίας αριθμών με την ίδια ή αντίστροφη σειρά.

ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

- Συμπλήρωση εικόνων: Παρακολούθηση μιας σειράς εικόνων και αναφορά σημαντικού στοιχείου που λείπει από κάθε εικόνα.
- Κωδικοποίηση: Αντιγραφή συμβόλων τα οποία αντιστοιχούν σε γεωμετρικά σχήματα ή αριθμούς.
- Σειροθέτηση εικόνων: Ζητείται από το παιδί να τοποθετήσει στη σωστή σειρά δέσμες καρτών, καθεμιά από τις οποίες σχηματίζει μια ιστορία.
- Σχέδια με κύβους: Το παιδί καλείται να αναπαραστήσει το σχέδιο που του υποδεικνύεται με κύβους.
- Συναρμολόγηση αντικειμένων: Συναρμολόγηση κομματιών τα οποία σχηματίζουν εικόνα (παζλ).
- Σύμβολα: Παρατήρηση δύο ομάδων με σχήματα και σημείωση για το αν υπάρχουν ή όχι όμοια σχήματα μεταξύ των δύο ομάδων.
- Λαβύρινθοι: Ξεκινώντας από το κέντρο του λαβύρινθου το παιδί σχεδιάζει με μια γραμμή την πορεία για την έξοδο του κάθε λαβύρινθου (Χατζηχρήστου, 2011).

Αθηνά Τεστ

Άλλο ένα διαγνωστικό εργαλείο, το οποίο χρησιμοποιείται στον ελληνικό χώρο είναι το Αθηνά Τεστ. Αποτελεί μια δέσμη από διαγνωστικές δοκιμασίες, δεκατέσσερις κύριες και μία δοκιμαστική, οι οποίες αξιολογούν ένα ευρύτατο φάσμα νοητικών, αντιληπτικών, ψυχολογικών και κινητικών διεργασιών» (Παρασκευόπουλος & Παρασκευοπούλου, 2011:2). Μέσα από τις δοκιμασίες αξιολογείται το επίπεδο και ο ρυθμός ανάπτυξης του παιδιού. Αποτελείται από πέντε τομείς αξιολόγησης: νοητική ικανότητα, μνήμη ακολουθιών, ολοκλήρωση παραστάσεων, γραφο-φωνολογική ενημερότητα και νευρο-ψυχολογική ωριμότητα. Αναλυτικότερα, περιλαμβάνει:

I. Νοητική ικανότητα

1. Γλωσσικές αναλογίες
2. Αντιγραφή σχημάτων
3. Λεξιλόγιο

II. Μνήμη ακολουθιών

4. Μνήμη αριθμών
–Κοινές ακολουθίες (Συμπληρωματική)
5. Μνήμη εικόνων
6. Μνήμη σχημάτων

III. Ολοκλήρωση παραστάσεων

7. Ολοκλήρωση προτάσεων
8. Ολοκλήρωση λέξεων

IV. Γραφο-φωνολογική ενημερότητα

9. Διάκριση γραφημάτων
10. Διάκριση φθόγγων
11. Σύνθεση φθόγγων

V. Νευρο-ψυχολογική ωριμότητα

12. Οπτικο-κινητικός συντονισμός
13. Αντίληψη «δεξιού-αριστερού»
14. Πλευρίωση (Παρασκευόπουλος & Παρασκευοπούλου, 2011).

Σκοπός του Αθηνά Τεστ είναι η πρόληψη, η έγκαιρη διάγνωση και η έγκαιρη αντιμετώπιση τυχόν δυσκολιών. Επιτυγχάνονται με την αξιολόγηση, τον εντοπισμό και την επικέντρωση σε περιοχές ανάπτυξης του παιδιού, στις οποίες υπάρχουν ελλείψεις, οι οποίες θα αντιμετωπιστούν μέσα από την εφαρμογή κατάλληλης διδακτικο-διορθωτικής παρέμβασης (Παρασκευόπουλος & Παρασκευοπούλου, 2011).

Καλύπτει παιδιά από την αρχή του 5^{ου} έτους έως του τέλος του 9^{ου}, δηλαδή από το νηπιαγωγείο ως την Δ΄ δημοτικού σχολείου. Ωστόσο, μπορεί να χρησιμοποιηθεί και σε μεγαλύτερα σε ηλικία παιδιά, ακόμη και του γυμνασίου, σε περίπτωση που αντιμετωπίζουν σοβαρές μαθησιακές ανεπάρκειες. Επίσης, αποτελεί τεστ, το οποίο δεν έχει ψυχομετρικούς περιορισμούς ως προς τα πρόσωπα που έχουν τη δυνατότητα και γνώση να κάνουν χρήση του. Αντίθετα, μπορεί να χρησιμοποιηθεί από ψυχοπαιδαγωγούς επιστήμονες, χωρίς ψυχομετρική-ψυχοδιαγνωστική εμπειρία και γνώση (Παρασκευόπουλος & Παρασκευοπούλου, 2011).

1.2.5 Συχνότητα εμφάνισης

Σύμφωνα με τον Πόρποδα (1997) υπάρχει δυσκολία στον προσδιορισμό με απόλυτη ακρίβεια της δυσλεξίας διότι το ποσοστό μπορεί να ποικίλλει από χώρα σε χώρα λόγω διαφορετικού γλωσσικού περιβάλλοντος και λόγω χρησιμοποίησης διαφορετικών διαγνωστικών εργαλείων. Επίσης, υπάρχει δυσκολία στον ακριβή υπολογισμό των ατόμων με δυσλεξία λόγω προβλημάτων καθορισμού κατάλληλου ορισμού, άρα και διαγνωστικής πρακτικής, λόγω ύπαρξης "τεχνικών" προβλημάτων, όπως το είδος των αναγνωστικών και IQ τεστ που χορηγούνται και λόγω προσωπικών αντιλήψεων των μελετητών της δυσλεξίας (Critchley, 1981 & Milles, 1991). Έχουν ωστόσο πραγματοποιηθεί έρευνες για την προσέγγιση του ποσοστού δυσλεξίας στους μαθητές. Όπως αναφέρει και ο Ellis (1993) χρειάζεται να είμαστε δύσπιστοι για τις ποσοστιαίες εκτιμήσεις των δυσλεξικών παιδιών στο σχολείο, επειδή μια μόνο αλλαγή στα κριτήρια του ορισμού αρκεί για να αλλάξει το ποσοστό της συχνότητας της δυσλεξίας, δίχως να υπάρξει ταυτόχρονη αλλαγή και στην πραγματικότητα του φαινομένου.

Πιο συγκεκριμένα, «το 15% περίπου των παιδιών των σχολείων στις ΗΠΑ παρουσιάζουν σοβαρές αναγνωστικές δυσκολίες, το οποίο αντιστοιχεί περίπου σε 8 εκατομμύρια παιδιά στη χώρα αυτή» (Kline, 1972, Myklebust & Boshes, 1969, Satz & συν., 1978, παράβλεπε Στασινός, 1999). Ο Bannatyne (1971) εκτίμησε του δυσλεξικούς μαθητές σε 2% του σχολικού πληθυσμού. Οι Thomson & Newton (1979), βρήκαν ότι το 9% περίπου των παιδιών αντιμετωπίζουν δυσκολίες δυσλεξικού τύπου, το οποίο σημαίνει ότι σε μια σχολική τάξη με 25 μαθητές 2 από αυτά θα είναι δυσλεξικά.

Οι Milles & Halsum (1986), σε μια έρευνα με 10.992 παιδιά ηλικίας 10 ετών, υπολόγισαν τη δυσλεξία σε 2-4% του σχολικού πληθυσμού της ηλικίας αυτής. Σύμφωνα με τον Critchley, τουλάχιστον το 10% του σχολικού πληθυσμού αντιμετωπίζει προβλήματα στην ανάγνωση, στη γραφή και στην ορθογραφία, ενώ ορισμένα από αυτά είναι δυσλεξικά. Επίσης, ο Yule και οι συνεργάτες του (1974) θεωρούν ότι το ποσοστό συχνότητας δυσλεξίας των μαθητών στη Μ. Βρετανία κυμαίνεται μεταξύ 3,5% και 6%. Σε πιο πρόσφατη έρευνα η Βρετανική Εταιρία Δυσλεξίας (1997) εκτιμά ότι ένα 4% των μαθητών του βρετανικών σχολείων

αντιμετωπίζει προβλήματα δυσλεξίας. «Σύμφωνα με τους Simpson & Gillis-Garlebach (1991) οι εκτιμήσεις των δυσλεξικών παιδιών ανέρχονται κατά μέσο όρο στο 4-5% περίπου όλων των παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες, οι οποίες καλύπτουν όλα τα πιθανά αίτια».

Στην Ελλάδα, η δυσλεξία υπολογίζεται σε 3-4% του σχολικού πληθυσμού ηλικίας 6-18 ετών σύμφωνα με έρευνα της Διεύθυνσης Ειδικής Αγωγής το 1989 (Νικοδήμος, 1993). Στοιχεία του Τσουκαλά και συν. (1995) από 46 παιδιά 7-15 ετών, τα 9 (19,5%) διαγνώστηκαν ως δυσλεξικά. Επίσης, αποτελέσματα του Κ.Ε.Ε. (2005) για το έτος 2003-2004 υπολογίζει τους δυσλεξικούς μαθητές με επίσημη διάγνωση σε 0,18% στην πρωτοβάθμια και 1,43% στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Υπολογίζεται λοιπόν, ακόμα και αν κάποιος λάβει υπ' όψιν τις πιο συντηρητικές εκτιμήσεις του ποσοστού δυσλεξίας, ότι αναλογικά περίπου 1-2 παιδιά σε μια σχολική τάξη 25 παιδιών έχουν δυσλεξία (Σταμπόλτζη, 2007).

1.2.5.1 Συχνότητα δυσλεξίας στα δύο φύλα

Όσον αφορά τη συχνότητα στα δύο φύλα, ο Critchley (1970) υποστήριξε ότι το 70-80% από τα δυσλεξικά άτομα είναι αγόρια. Επίσης, αναφέρει στηριζόμενος σε 19 μελέτες ότι η αναλογία εμφάνισης της δυσλεξίας αντιστοιχεί σε 4 προς 1 για τα αγόρια. Σε άλλες έρευνες, τα δυσλεξικά παιδιά ως επί το πλείστον είναι αγόρια σε αναλογία 2-4 φορές περισσότερα σε σύγκριση με τα κορίτσια (Στασινός, 1999). Σε δεδομένα του Πανεπιστημίου του Bangor σε 185 περιπτώσεις, 145 ήταν αγόρια και 40 κορίτσια (Αναστασίου, 1998). Υπάρχει μία αναλογία περίπου 3,5:1 (Milew, 1978, Rutter et al.). Έρευνες δείχνουν ότι η δυσλεξία είναι πιο συχνή μεταξύ των ανδρών (Pumfrey & Reason, 1991 & Snowling, 2000) και ότι τα αγόρια παραδέχονται ότι έχουν δυσλεξία (εθνική ομάδα εργασίας σχετικά με τη δυσλεξία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, 1999).

Όσον αφορά τους λόγους που οφείλεται η υπεροχή των δυσλεξικών αγοριών σε σύγκριση με τα δυσλεξικά κορίτσια, ο Golberg & Schiffman (1972) επικεντρώνονται στην μεγαλύτερη εξελικτική ωριμότητα των κοριτσιών έναντι των αγοριών, στη μεγαλύτερη συχνότητα εγκεφαλικών τραυμάτων στα αγόρια, που δημιουργούν τον

τύπο της επίκτητης δυσλεξίας, στην υψηλότερη παροχή κινήτρων στα κορίτσια για μάθηση και τέλος, στις δευτερογενείς συναισθηματικές συγκρούσεις που βιώνουν τα αγόρια, σε σχέση και με τους παραπάνω λόγους (Τσοβίλη, 2003). Ο Geschwind & Behan (1982) θεωρούν ότι τα αγόρια η ομαλή ανάπτυξη του αριστερού ημισφαιρίου επηρεάζεται λόγω αυξημένης τεστοστερόνης κατά την εμβρυογέννηση, με συνέπεια την αύξηση πιθανοτήτων εμφάνισης δυσλεξίας. Επίσης, αναφέρονται και κοινωνικοί παράγοντες από τον Miles (1978) λόγω χάρη, οι γονείς αναζητούν βοήθεια από ειδικούς περισσότερο για τα αγόρια παρά για τα κορίτσια.

1.2.6 Θεραπευτικές προσεγγίσεις

Έχουν προταθεί ποικίλα μοντέλα αντιμετώπισης της δυσλεξίας που στηρίζονται σε διαφορετικές προσεγγίσεις. Οι σημαντικότερες προτάσεις που έχουν υπάρξει είναι οι ακόλουθες:

A) Παιδαγωγική αντιμετώπιση:

Υστερα από αρκετές δεκαετίες “φτωχών” συγκριτικά ερευνητικών μελετών παρέμβασης και αποκατάστασης σε μαθητές με προβλήματα αναγνωστικής ικανότητας στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Παρεμβατικά προγράμματα που αναφέρονταν σε μαθητές νηπιαγωγείου, που ίσως μελλοντικά να παρουσίαζαν δυσλεξία, και που σχετιζόνταν με την απόκτηση φωνολογικής ενημερότητας ή αντιστοίχισης ήχου γράμματος-σχήματος γράμματος καθώς και συνδυασμό αυτών, έδειξαν ικανοποιητικά αποτελέσματα κατά την απόκτηση της αναγνωστικής ικανότητας στις Α και Β τάξεις του δημοτικού. Ερευνητικές μελέτες σε μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες, που μελετούσαν την αποτελεσματικότητα προγραμμάτων ανάπτυξης της φωνολογικής ενημερότητας ή της ανάπτυξης των μεταγνωστικών στρατηγικών αποκωδικοποίησης λέξεων καθώς και το συνδυασμό των δύο απέδειξαν αφ’ ενός ότι δεν υπάρχουν ηλικιακά όρια για την αποτελεσματικότητα τέτοιων προγραμμάτων παρέμβασης και αφ’ ετέρου ότι ο συνδυασμός των παραπάνω μεθόδων υπήρξε αποτελεσματικότερος (Chase, 1984).

B) Φαρμακευτική αντιμετώπιση:

Η χρήση φαρμακευτικών ουσιών σε ψυχικές διαταραχές που σχετίζονται με μαθησιακές δυσκολίες είναι γνωστή, π.χ. Ritalin σε περιπτώσεις παιδιών με υπερκινητικό σύνδρομο και διάσπασης προσοχής. Ειδικά για αμιγείς περιπτώσεις δυσλεξίας έχει χρησιμοποιηθεί με ικανοποιητικά αποτελέσματα η Piracetam (Chase, 1984).

Γ) Αντιμετώπιση με τη χρήση νέων τεχνολογιών:

Η χρήση υπολογιστικών προγραμμάτων ως θεραπευτικά μέσα των δυσλεξικών παιδιών εξετάζεται από το 1986. Προγράμματα όπως το Soundproof και το Ross 2,

βοηθούν την ανάγνωση κειμένων δίνοντας στο μαθητή τη δυνατότητα να σαρώνει το κείμενο και στη συνέχεια αυτό να εμφανίζεται στην οθόνη του υπολογιστή. Έτσι, την ώρα που ο μαθητής διαβάζει το κείμενο, όποια λέξη τον δυσκολεύει, την επιλέγει και στη συνέχεια ακούει τη σωστή προφορά της από τον υπολογιστή. Μελέτες που εξέταζαν την αποτελεσματικότητα τέτοιων προγραμμάτων στην αναγνωστική ανάπτυξη μαθητών του δημοτικού, η ανάγνωση των οποίων κυμαινόταν σε ποσοστό μικρότερο του 10% της γενικής αναγνωστικής επίδοσης της τάξεως τους, έδειξαν ότι ο μέσος όρος της ανάγνωσης των λέξεων αυξήθηκε σημαντικά σε σχέση με τους μαθητές εκείνους που παρακολουθούσαν τα μαθήματα στις παραδοσιακές τάξεις της διδασκαλίας.

Δ) Εναλλακτικές μέθοδοι:

Έχει διαπιστωθεί ότι η αναγνωστική ικανότητα των δυσλεξικών αυξάνεται όταν: α) μαθαίνουν με την κιναισθητική λειτουργία, β) η πληροφορία παρουσιάζεται συγχρόνως απτικά και ακουστικά, εφόσον παρατηρείται αύξηση της κατανόησης του κειμένου, της αναγνώρισης των λέξεων και του αυτοσυναίσθηματος των λιγότερο ικανών αναγνωστών (Reid, 2003).

Από την αξιολόγηση των ευρημάτων της συμπτωματολογίας, της αιτιολογίας και της αντιμετώπισης δεν ανευρίσκεται ένας σαφής προσδιορισμός της οντότητας της δυσλεξίας. Είναι πολύ πιθανό να χρειαστεί να ορίσουμε πολλές μορφές δυσλεξίας. Όμως αυτό μπορεί να είναι αποτέλεσμα εμπειρικών δεδομένων που θα προέλθουν από νέες έρευνες (Reid, 2003).

1.2.7 Νομικό πλαίσιο

1.2.7.1 Όρος

Όσον αφορά το νομικό πλαίσιο της δυσλεξίας στο νόμο 2817/2000 περί εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις, στο άρθρο 1, στην 1^η παράγραφο ορίζονται ως άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες «τα άτομα που έχουν σημαντική δυσκολία μάθησης και προσαρμογής εξαιτίας σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων». Στην παρακάτω παράγραφο αναφέρονται οι κατηγορίες των ατόμων αυτών, σε μία εκ των οποίων (η 5^η) γίνεται αναφορά στη δυσλεξία. Χαρακτηρίζεται ως ειδική δυσκολία στη μάθηση, όπως και η δυσαριθμησία και η δυσαναγνωσία. Στον πιο πρόσφατο νόμο 3699/2008 περί ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προστίθεται ο όρος των ατόμων με αναπηρία. Βέβαια, δεν διαχωρίζονται τα άτομα με αναπηρία από τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά περιλαμβάνονται στον ίδιο όρο.

Πιο συγκεκριμένα, στο άρθρο 3 στις πρώτες τρεις παραγράφους, αναφέρονται οι κατηγορίες των ατόμων που περιλαμβάνονται στο συγκεκριμένο νόμο. «Μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης.» Παρακάτω παρουσιάζονται οι κατηγορίες των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Συγκαταλέγονται όσοι παρουσιάζουν:

- α) νοητική αναπηρία,
- β) αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή όραση),
- γ) αισθητηριακές αναπηρίες ακοής (κωφοί, βαρήκοοι),
- δ) κινητικές αναπηρίες,
- ε) χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα,

στ) διαταραχές ομιλίας-λόγου,

ζ) ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία,

η) σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα,

θ) διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού),

ι) ψυχικές διαταραχές και,

ια) πολλαπλές αναπηρίες.

Επίσης, στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες περιλαμβάνονται

ιβ) οι μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας και

ιγ) οι μαθητές που έχουν μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα.

Εξαίρεση αποτελούν οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση που συνδέεται αιτιωδώς με εξωγενείς παράγοντες, όπως γλωσσικές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.

Συγκριτικά με τους δύο νόμους, παρατηρείται στον δεύτερο και πιο πρόσφατο η προσθήκη του όρου των ατόμων με αναπηρία. Επίσης, υπάρχει αναλυτικότερη κατηγοριοποίηση σε σύγκριση με το νόμο 2817/2000. Ωστόσο, δεν γίνεται διάκριση των κατηγοριών που περιλαμβάνονται στον όρο των ατόμων με αναπηρία από τις κατηγορίες για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

1.2.7.2 Δικαιώματα

Όσον αφορά τα δικαιώματα των δυσλεξικών ατόμων, στο προεδρικό διάταγμα υπ' αριθμόν 86, στο άρθρο 27, στην 1^η παράγραφο, σελίδα 19 σχετικά με την προφορική εξέταση, αναφέρεται ότι μπορούν να εξεταστούν προφορικά εκτός των άλλων *«μαθητές, η επίδοση των οποίων δεν μπορεί να ελεγχθεί με γραπτή δοκιμασία, λόγω ειδικής διαταραχής του λόγου (δυσλεξία)»*. Για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, στον νόμο 4009/2011 για τη δομή, λειτουργία, διασφάλιση της ποιότητας των σπουδών και τη διεθνοποίηση των ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, στο άρθρο 33, 8^η παράγραφος τονίζεται ότι *«λαμβάνεται ειδική μέριμνα για την προφορική εξέταση φοιτητών με αποδεδειγμένη πριν από την εισαγωγή τους στο ίδρυμα δυσλεξία, σύμφωνα με διαδικασία που ορίζεται στον Εσωτερικό Κανονισμό του Ιδρύματος.»* Υπάρχει δηλαδή η δυνατότητα για τον δυσλεξικό φοιτητή να εξεταστεί προφορικά, με προϋπόθεση την απόδειξη ότι έχουν δυσλεξία πριν από την εισαγωγή του στο εκάστοτε ανώτατο εκπαιδευτικό ίδρυμα (ΑΕΙ/ΑΤΕΙ). Εξαρτάται βέβαια και από τον εσωτερικό κανονισμό του εκάστοτε ιδρύματος.

Ακόμη, στο άρθρο 2 του νόμου 3699/2008 αναφέρεται στην 4^η παράγραφο η παροχή Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ) η οποία *«επιδιώκει να αναπτύξει την προσωπικότητά τους και να τους καταστήσει κατά το δυνατόν ικανούς για αυτόνομη συμμετοχή στην οικογενειακή, επαγγελματική, κοινωνική και πολιτισμική ζωή.»*

Κεφάλαιο 2

Υποστηρικτικές Υπηρεσίες

2.1 Εισαγωγή

Από τα ευρήματα μας και ύστερα από συνέντευξη με την κοινωνική λειτουργό του ΚΕΔΔΥ (Κέντρο Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών) Αχαΐας (η οποία επισυνάπτεται στο Παράρτημα Γ), το συμπέρασμα μας έγκειται στο ότι οι υποστηρικτικές υπηρεσίες για τα άτομα με δυσλεξία στην Ελλάδα νομικά είναι αρμόδιες να εξυπηρετούν παιδιά της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Μπορούν να κάνουν διαγνώσεις, παρεμβάσεις αν χρειαστεί ύστερα από αίτημα κλπ. Πέραν από διάγνωση, οι υπάρχουσες υποστηρικτικές υπηρεσίες που θα δούμε στο κεφάλαιο αυτό δεν έχουν κάποια άλλη δικαιοδοσία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Η διάγνωση των ατόμων με δυσλεξία είναι αρμοδιότητα, σύμφωνα με το άρθρο 4 του νόμου 3699/2008 των Κέντρων Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕΔΔΥ), της Ειδική Διαγνωστική Επιτροπή Αξιολόγησης (ΕΔΕΑ) και των Ιατροπαιδαγωγικών Κέντρων (ΙΠΔ). Στο νόμο 4186/2013 περί αναδιάρθρωσης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις, στο άρθρο 28, 17η παράγραφος αναφέρεται ότι οι γνωματεύσεις των ΚΕΔΔΥ και των ΙΠΔ έχουν μόνιμη ισχύ. Στην παράγραφο 22 του ίδιου άρθρου τονίζεται η υποχρέωση των ΚΕΔΔΥ για διάγνωση των ατόμων εντός των 45 ημερών από την υποβολή σχετικής αίτησης. Σε περίπτωση παράτασης πρέπει να αιτιολογείται απολύτως.

2.2 ΚΕΔΔΥ

2.2.1 Ποιο είναι το έργο του ΚΕΔΔΥ

Τα ΚΕΔΔΥ αξιολογούν μαθητές που δεν έχουν συμπληρώσει το εικοστό δεύτερο (22ο) έτος της ηλικίας τους όπως διευκρινίζεται στην 1η παράγραφο του άρθρου 4, του νόμου 3699/2008. Η αξιολόγηση πραγματοποιείται από πενταμελή διεπιστημονική ομάδα, που απαρτίζεται από έναν εκπαιδευτικό ΕΑΕ (προσχολικής ή πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης), έναν παιδοψυχίατρο ή παιδίατρο με εξειδίκευση στην παιδονευρολογία ή νευρολόγο με εξειδίκευση στην παιδονευρολογία, έναν κοινωνικό λειτουργό, έναν ψυχολόγο και έναν λογοθεραπευτή. Στη διεπιστημονική ομάδα δύναται να συμμετέχει και εργοθεραπευτής ή μέλος του εξειδικευμένου Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (ΕΕΠ) του κλάδου ΠΕ 31 κατά περίπτωση, κατόπιν εισήγησης του Προϊσταμένου του οικείου ΚΕΔΔΥ. Οι απόφοιτοι άνω των δεκαοκτώ (18) ετών, που δεν έχουν αξιολογηθεί ως άτομα με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, δεν εμπίπτουν στην αρμοδιότητα των ΚΕΔΔΥ.

Η αξιολόγηση πραγματοποιείται από τη διεπιστημονική ομάδα του ΚΕΔΔΥ, η οποία εκδίδει γνωμάτευση με τον ορισμό και την περιγραφή της δυσκολίας που έχει ο μαθητής και συγκεκριμένες προτάσεις για την καλύτερη υποστήριξη του μαθητή. Συγκεκριμένα, προτείνεται το σχολικό πλαίσιο στο οποίο είναι καλύτερα να φοιτήσει ο μαθητής (ειδικό σχολείο, Τμήμα Ένταξης, παράλληλη στήριξη, ενισχυτική διδασκαλία) και ένα Εκπαιδευτικό Εξατομικευμένο Πρόγραμμα (ΕΕΠ) για τον εκπαιδευτικό, στο οποίο προσδιορίζονται οι στόχοι για την αποτελεσματικότερη υποστήριξη του μαθητή.

Η Γνωμάτευση και το ΕΕΠ εκδίδεται από το ΚΕΔΔΥ στους γονείς και στο σχολείο. Επισημαίνεται ότι ο φάκελος του μαθητή είναι αυστηρά απόρρητος και προσβάσιμος μόνο από τον διευθυντή και τους δασκάλους του σχολείου που εμπλέκονται στην εκπαίδευση του μαθητή.

2.2.2 Αρμοδιότητες των ΚΕΔΔΥ: (Ν. 3699/2008, άρθρα 4 & 5)

Οι αρμοδιότητες των ΚΕΔΔΥ σύμφωνα με το άρθρο 4 του νόμου 3699/2008 είναι οι εξής:

α) Ανίχνευση και διαπίστωση του είδους και του βαθμού των δυσκολιών των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σύνολο των παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας. Στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων τους, τα ΚΕΔΔΥ συνεργάζονται με τις διευθύνσεις Υγείας και Πρόνοιας των Περιφερειών.

β) Εισήγηση για κατάρτιση προσαρμοσμένων εξατομικευμένων ή ομαδικών προγραμμάτων ψυχοπαιδαγωγικής και διδακτικής υποστήριξης και δημιουργικής απασχόλησης, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς της τάξης και με το ΕΕΠ, καθώς και εφαρμογή άλλων επιστημονικών, κοινωνικών και λοιπών υποστηρικτικών μέτρων για τα άτομα με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στα σχολεία, στην έδρα του ΚΕΔΔΥ ή στο σπίτι.

γ) Εισήγηση για κατάταξη, εγγραφή και φοίτηση στην κατάλληλη σχολική μονάδα ή άλλο εκπαιδευτικό πλαίσιο ή πρόγραμμα ΕΑΕ, καθώς και παρακολούθηση και αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πορείας των μαθητών, σε συνεργασία με τους σχολικούς συμβούλους ΕΑΕ, τους αρμόδιους κατά περίπτωση σχολικούς συμβούλους προσχολικής αγωγής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης, τους συμβούλους ΕΕΠ, τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, το εκπαιδευτικό προσωπικό που έχει την ευθύνη εφαρμογής του προγράμματος, καθώς και με το ΕΕΠ που υπηρετεί στις σχολικές μονάδες ΕΑΕ.

δ) Παροχή συνεχούς συμβουλευτικής υποστήριξης και ενημέρωσης στο εκπαιδευτικό προσωπικό και σε όσους συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην επαγγελματική κατάρτιση και διοργάνωση προγραμμάτων ενημέρωσης και κατάρτισης για τους γονείς και τους ασκούντες τη γονική μέριμνα, σε συνεχή βάση στην περιοχή αρμοδιότητάς τους, υπό τη μορφή ενημερωτικών ημερίδων που οργανώνονται με ευθύνη του οικείου ΚΕΔΔΥ.

ε) Καθορισμό του είδους των εκπαιδευτικών βοηθημάτων και τεχνικών οργάνων, τα οποία διευκολύνουν την πρόσβαση στο χώρο και στη μαθησιακή διαδικασία που έχει

ανάγκη το παιδί στο σχολείο ή στο σπίτι και για τα οποία δεν απαιτείται ιατρική γνωμάτευση και συνταγή, καθώς και υποβολή προτάσεων για την καλύτερη πρόσβαση και παραμονή των μαθητών στους χώρους της εκπαίδευσης.

στ) Εισηγήση για την αντικατάσταση των γραπτών δοκιμασιών των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με προφορικές ή άλλης μορφής δοκιμασίες, στις προαγωγικές και απολυτήριες εξετάσεις των σχολείων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και στις εισαγωγικές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι εισηγήσεις αφορούν, εκτός των μαθητών που φοιτούν σε ΣΜΕΑΕ, και μαθητές που φοιτούν σε σχολεία της γενικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα, για τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, όπως δυσλεξία, δυσαριθμησία, δυσγραφία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, εισηγείται τη μέθοδο διδασκαλίας και αξιολόγησης για τον έλεγχο και πιστοποίηση των γνώσεων του μαθητή στα μαθήματα που εξετάζεται, σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών..

ζ) Εισηγήση στις αρμόδιες υπηρεσίες της περιοχής αρμοδιότητάς τους για την ίδρυση, την κατάργηση, την προαγωγή, τον υποβιβασμό, τη μετατροπή ή τη συγχώνευση των ΣΜΕΑΕ και των Τμημάτων Ένταξης, την προσθήκη τομέων στα Επαγγελματικά Γυμνάσια, στα Επαγγελματικά Λύκεια και στην Επαγγελματική Σχολή και τμημάτων ειδικοτήτων, τη στελέχωσή τους και την αύξηση ή μείωση των θέσεων.

η) Σύνταξη ετήσιας έκθεσης πεπραγμένων, η οποία υποβάλλεται στη Διεύθυνση ΕΑΕ του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και στο Τμήμα ΕΑΕ του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, με βάση την οποία πραγματοποιείται ανά έτος αξιολόγηση του έργου τους από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

θ) Σύνταξη εκθέσεων – προτάσεων για τις ενδεχόμενες κτηριακές ή/και υλικοτεχνικές παρεμβάσεις που πρέπει να γίνουν στις ΣΜΕΑΕ και στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης της περιοχής αρμοδιότητας του κάθε ΚΕΔΔΥ. Οι προτάσεις υποβάλλονται στον Οργανισμό Σχολικών Κτιρίων, ο οποίος έχει και την ευθύνη υλοποίησής τους με τη συνεργασία των οικείων Οργανισμών Τοπικής Αυτοδιοίκησης (Ο.Τ.Α.).

ι) Σύνταξη εξατομικευμένων εκθέσεων – προτάσεων για όλους τους μαθητές της αρμοδιότητας του κάθε ΚΕΔΔΥ, στις οποίες αναφέρονται οι σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, τα εκπαιδευτικά βοηθήματα, τα καινοτόμα προϊόντα ή οι υπηρεσίες προηγμένης τεχνολογίας που μπορούν να υποστηρίξουν τη λειτουργικότητα και τη συμμετοχή του κάθε μαθητή με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη διαδικασία της συνεκπαίδευσης με τους μαθητές του γενικού εκπαιδευτικού πλαισίου.

ια) Πρόταση για την εφαρμογή προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης όπου απαιτείται.

Επίσης, αναφέρεται στο άρθρο 5 του ίδιου νόμου επιπλέον αρμοδιότητες, οι οποίες αφορούν τη συνεργασία του ΚΕΔΔΥ με τις άλλες ιατρικές υπηρεσίες ώστε προτείνουν τις αναγκαίες εργονομικές διευθετήσεις, με στόχο την καλύτερη πρόσβαση και παραμονή στους χώρους της εκπαίδευσης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή με αναπηρία. Σε περίπτωση που η διαγνωστική ομάδα έχει σαφείς ενδείξεις παιδικής κακοποίησης, απαιτείται συνεργασία του αρμόδιου ΚΕΔΔΥ με ιατρικές υπηρεσίες, με κοινωνικές και ψυχολογικές υπηρεσίες και με τις αρμόδιες δικαστικές αρχές.

Ακόμη, τα ΚΕΔΔΥ, ανάλογα με το είδος και το βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και των μαθησιακών δυσκολιών, προσδιορίζουν το χρόνο επαναξιολόγησης, ο οποίος αναγράφεται στην εκδοθείσα γνωμάτευση. Όταν η αξιολόγηση αφορά σε μαθητές που φοιτούν στα Λύκεια, οι εισηγήσεις ισχύουν μέχρι την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι απόφοιτοι Λυκείου με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που επιθυμούν να λάβουν μέρος στις εισαγωγικές εξετάσεις για την τριτοβάθμια εκπαίδευση των οποίων οι γνωματεύσεις έχουν λήξει, επαναξιολογούνται από τα οικεία ΚΕΔΔΥ.

2.2.3 Επιπρόσθετες δικαιοδοσίες από συνέντευξη με Κ.Α. ΚΕΔΔΥ Αχαΐας

Σε σχέση με το ΚΕΔΔΥ νομικά, μας λένε: «πρέπει να αξιολογείτε παιδιά από 4 ετών, που σημαίνει προσχολική ηλικία μέχρι 22, που σημαίνει παιδιά που είναι στην εισαγωγή στα ΑΕΙ-ΤΕΙ, αυτό που ενδιαφέρει εσάς, ή ειδικά παιδιά που είναι παρατεταμένη η βιολογική τους ηλικία και δεν συνάδει με τη σχολική. Γι' αυτό και μας δίνουν το 22. Αυτά όλα αξιολογούνται με τα τεστ τα κλασικά που είναι ίδια ανά την Ελλάδα, δηλαδή WISC II σε σχέση με τα παιδιά, στις μικρές ηλικίες είναι εναλλακτικά, διαγνωστικά μέσα για ψυχοκοινωνικές και κινητικές δεξιότητες των παιδιών. Δεν χρησιμοποιείται WISC στα παιδιά, πρέπει να αρχίσει να διαβάζει, να γράφει και να κάνει πράγματα. Στα μικρότερα λοιπόν παιδιά ελέγχουμε δεξιότητες. Στα μεγαλύτερα μπαίνει το WISC. Δηλαδή, μπαίνει το WISC από τη Β' δημοτικού και μετά μέχρι τα 22.

»Αν ένας άνθρωπος θέλει να αξιολογηθεί μετά, υπάρχουν τεστ αξιολόγησης ενηλίκων, δεν είναι εγκεκριμένα για μας από το υπουργείο παιδείας. Δηλαδή, για να έρθει τώρα, γιατί είχαμε κρούσματα φέτος, είχαν έρθει και άτομα που είναι 28, 30, 35 μέχρι 37 ετών και γελάγαμε γιατί δεν γίνεται με το WISC III και II, που έχουμε εμείς, για παιδιά να αξιολογήσεις τον ενήλικα, γιατί θα βγει ή έξυπνος ή λιγότερο έξυπνος. Άρα, δεν βοηθάει το τεστ. Όταν, λοιπόν, είναι πάνω από τα 22 που δεν μπορούμε να αξιολογήσουμε, γιατί ο νοητικός δείκτης μας βοηθάει να καταλάβουμε αν υπάρχει μαθησιακή δυσκολία που είναι δυσλεξία και δεν μας ενδιαφέρει μόνο όταν γράφει και διαβάζει, γιατί, αν είναι έτσι, μπορούμε να αξιολογούμε και έναν 35 ή 40 ετών. Το WISC προσδιορίζει το τι έχει. Στους μεγάλους, λοιπόν, δεν γίνεται να κάνουμε απαρχής την αξιολόγηση. Η διάγνωση για τους μεγάλους γίνεται σε νοσοκομεία στην Αθήνα, το Γενικό νοσοκομείο, περιφερειακό της Πάτρας, ιατροπαιδαγωγικά κέντρα για ενήλικες ταμείων του Ι.Κ.Α, τα οποία είναι πιστοποιημένα.

»Αν ένα άτομο είναι 25 ετών και έχει τη μαθητική ιδιότητα και τον έχουμε αξιολογήσει νεότερο και έχει διαγνωστεί από WISC σε μικρότερη ηλικία, γνωρίζουμε λοιπόν τον γενικό δείκτη νοημοσύνη, ο οποίος δε μεταβάλλεται, μπορεί να αξιολογηθεί από το ΚΕΔΔΥ. Αν δεν έχει γίνει διάγνωση από το WISC δεν μπορεί να γίνει αξιολόγηση.

»Βγήκε μια καινούργια διάταξη που αναφέρει ότι μπορούν να δίνουν γνωμάτευση εφ' όρου ζωής, όταν βλέπεις να έχει παγιώσει το άτομο τα χαρακτηριστικά της δυσλεξίας. Δηλαδή, αν διαγνώσουμε δυσλεξία στην Γ' δημοτικού, η γνωμάτευση δε θα είναι μόνιμη. Στην Α' λυκείου, 15-16 ετών αρχίζουν να παγιώνονται τα χαρακτηριστικά, οπότεν θα μπορούσε να δοθεί μόνιμη γνωμάτευση. Ακόμα και σ' αυτές τις ηλικίες κρίνεις αν θα τι δώσεις λόγω διαφόρων παραγόντων, όπως γνωστικών, περιβαλλοντικών, ψυχοκοινωνικών κλπ».

2.2.4 Το προσωπικό του ΚΕΔΔΥ

Τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών στελεχώνονται από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής (προσχολικής, Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης) και Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό (Κοινωνικό Λειτουργό, Ψυχολόγο, Λογοθεραπευτή και άλλες ειδικότητες, κατά περίπτωση).

2.2.5 Διαδικασία αίτησης για αξιολόγηση

Η διαδικασία υποβολής αίτησης από τους γονείς / κηδεμόνες για αξιολόγηση μαθητή έχει ως εξής:

α) Μελετούν προσεκτικά τις πληροφορίες που παρέχονται στις ιστοσελίδες μας για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και συζητούν προηγουμένως με τον εκπαιδευτικό ή τους εκπαιδευτικούς του παιδιού τους για την αναγκαιότητα αξιολόγησής του από το ΚΕΔΔΥ.

β) Το σχολείο ακολουθεί το Πρωτόκολλο Συνεργασίας.

γ) Αν τα στοιχεία δείχνουν ότι το παιδί τους εμφανίζει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Δ' επίπεδο στο Πρωτόκολλο Συνεργασίας), δηλαδή για έναν ή περισσότερους λόγους συναντάει δυσκολίες στη μάθηση, υποβάλλουν αίτηση αξιολόγησης αυτοπροσώπως στο ΚΕΔΔΥ Δ' Δ/σης Αθήνας στη διεύθυνση: Λ. Καλαμακίου 46 & Ταξιαρχών, 17455 Άλιμος, 1ος όροφος και παραλάβουν αριθμό πρωτοκόλλου.

δ) Ειδοποιούνται εγκαίρως από το ΚΕΔΔΥ για τον ακριβή χρόνο (ημερομηνία και ώρα) της συνάντησης.

Οι αξιολογήσεις θα πραγματοποιούνται σύμφωνα με τη σειρά πρωτοκόλλησής τους. Σε περιπτώσεις που τίθεται αποκλειστική προθεσμία για υποβολή αξιολογήσεων, όπως για παράλληλη στήριξη ή συμμετοχή στις εισαγωγικές εξετάσεις στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, οι αντίστοιχες αιτήσεις είναι δυνατό να εξετάζονται κατά προτεραιότητα.

2.2.6 Τα διαγνωστικά μέσα που χρησιμοποιούνται από Κ.Α. ΚΕΔΔΥ Αχαΐας

«Το WISC και το τεστ Αθηνά, οι ψυχολόγοι. Για τους κοινωνικούς λειτουργούς η συνέντευξη, το κοινωνικό ιστορικό μέσα από συνεδρίες με τους γονείς και μερικές φορές αν χρειάζεται, και με το παιδί. Οι εκπαιδευτικοί, ανάλογα με τη βαθμίδα, το επίπεδο μάθησης και την τάξη του παιδιού, χρησιμοποιούν τα αντίστοιχα διαγνωστικά τεστ που αφορούν το λεκτικό κομμάτι, το κομμάτι της αποκωδικοποίησης στην ανάγνωση, την παραγωγή του λόγου, τα μαθηματικά, την κατανόηση. Είναι οι βασικοί τομείς που αξιολογήσει ένας εκπαιδευτικός με εκπαιδευτικά εργαλεία, δηλαδή με ασκήσεις, να το πω πιο απλοϊκά».

2.2.7 Διαγνωστικά κέντρα ΚΕΔΔΥ

ΚΕΔΔΥ	Διεύθυνση
Α΄ ΑΘΗΝΩΝ	Κανδάνου 18, 11526 Αθήνα
Β΄ ΑΘΗΝΩΝ	Λεωφ. Ηρακλείου 269, 14231 Ν. Ιωνία
Γ΄ ΑΘΗΝΩΝ	Θηβών 250,

	12241 Αιγάλεω
Δ' ΑΘΗΝΩΝ	Λ. Καλαμακίου 46 & Ταξιαρχών, 17455 Άλιμος
ΑΝ. ΑΤΤΙΚΗΣ	Αδριανού 26, 19400 Κορωπί
ΔΥΤ. ΑΤΤΙΚΗΣ	Περσεφόνης 19, 19200 Ελευσίνα
ΠΕΙΡΑΙΑ	Αιγάλεω 30 & Μήλου 21, 18545 Πειραιάς
ΑΙΤΩΛΟΑΚΑΡΝΑΝΙΑΣ	Ναυπάκτου 168, 30200 Μεσολόγγι
ΑΡΚΑΔΙΑΣ	Κύπρου 40-44, 22100 Τρίπολη
ΑΡΓΟΛΙΔΑΣ	Αδριανουπόλεως 14 & Θερμογιάννη, 21100 Ναύπλιο
ΑΡΤΑΣ	Κατσιμήτρου & Λουριώτη 2, 47100 Άρτα
ΑΧΑΪΑΣ	Μακεδονίας 59-61, 26223 Πάτρα
ΒΟΙΩΤΙΑΣ	Αριστοφάνους, 32100 Λιβαδειά
ΓΡΕΒΕΝΩΝ	Γ. Μπούσιου 50, 51100 Γρεβενά
ΔΡΑΜΑΣ	Αμπελάκια Τ.Θ. 1076, 66100 Δράμα
ΔΩΔΕΚΑΝΗΣΩΝ	Άμστερνταμ 6, 85100 Ρόδος
ΕΒΡΟΥ	1ο χλμ. Αλεξανδρούπολης-Παλαγίας, 68100 Αλεξανδρούπολη
ΕΥΒΟΙΑΣ	9ο χλμ. Χαλκίδας-Ψαχνών, Περιοχή Δυο Βουνά, 34100 Χαλκίδα
ΕΥΡΥΤΑΝΙΑΣ	Ν. Ζέρβα 3,

	36100 Καρπενήσι
ΖΑΚΥΝΘΟΥ	Κολυβά 85, 29100 Ζάκυνθος
ΗΛΕΙΑΣ	Αγίου Σπυρίδωνος & Χαριλάου Τρικούπη, 27100 Πύργος
ΗΜΑΘΙΑΣ	Μούμογλου 1, 59100 Βέροια
ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ	Ν. Σταυρινίδου 1, 71409 Ηράκλειο
Α΄ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	Τ.Θ. Δ5021, 57001 Θερμή
Β΄ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	Κολοκοτρώνη 22, 56430 Σταυρούπολη
ΘΕΣΠΡΩΤΙΑΣ	Κύπρου 60, 46100 Ηγουμενίτσα
ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ	Αμαλθείας 12, Καρδαμίτσια, 45500 Ιωάννινα
ΚΑΒΑΛΑΣ	Εθνικής Αντιστάσεως 20, 65110 Καβάλα
ΚΑΡΔΙΤΣΑΣ	Πλαστήρα 21, 43100 Καρδίτσα
ΚΑΣΤΟΡΙΑΣ	Αγίου Αθανασίου 36, 52100 Καστοριά
ΚΕΡΚΥΡΑΣ	Βελισσαρίου 30, 49100 Κέρκυρα
ΚΕΦΑΛΛΗΝΙΑΣ	Μομφεράτου 30 & Χαροκόπου, 28100 Αργοστόλι
ΚΙΛΚΙΣ	Πύρρου 1 & Βενιζέλου, 61100 Κιλκίς
ΚΟΖΑΝΗΣ	Μακρυγιάννη 22, 50100 Κοζάνη
ΚΟΡΙΝΘΙΑΣ	Κολιάτσου 20, 20100 Κόρινθος

ΚΥΚΛΑΔΩΝ (ΣΥΡΟΥ)	Γεωργίου Παπανδρέου 1, 84100 Σύρος (Ερμούπολη)
ΛΑΚΩΝΙΑΣ	2ο χλμ. Σπάρτης-Γυθείου Διοικητηρίου 23100 Σπάρτη
ΛΑΡΙΣΑΣ	Καστοριάς 2Α, 41335 Λάρισα
ΛΑΣΙΘΙΟΥ	Υγείας 7 & Φώτη Κόντογλου, Τ.Θ.1016, 72100 Άγιος Νικόλαος
ΛΕΣΒΟΥ	Καραντώνη 17, 81100 Μυτιλήνη
ΛΕΥΚΑΔΑΣ	Καλκάνη 15, 31100 Λευκάδα
ΜΑΓΝΗΣΙΑΣ	Φερρών & Ζάχου Κτίριο Α΄, Β΄ όροφος Old City, 38334 ΒΟΛΟΣ
ΜΕΣΣΗΝΙΑΣ	Καπετάν Κρόμπα 11, 24100 Καλαμάτα
ΞΑΝΘΗΣ	11ο Δημ. Σχολείο Ξάνθης, Νεάπολη 67100 Ξάνθη
ΠΕΛΛΑΣ	Φλωρίνης 73, 58200 Έδεσσα
ΠΙΕΡΙΑΣ	Ξηρομερίτου 15, 60100 Κατερίνη
ΠΡΕΒΕΖΑΣ	Φόρος (Εναντι ΑΤΕ), 48100 Πρέβεζα
ΡΕΘΥΜΝΟΥ	Νικολάου Ψαρρού 50, 74100 Ρέθυμνο
ΡΟΔΟΠΗΣ	Μάρκου Μπότσαρη 1, 69100 Κομοτηνή
ΣΑΜΟΥ	Διοικητήριο, 83100 Σάμος

ΣΕΡΡΩΝ	3ο χλμ. Σερρών-Δράμας, 62121 Σέρρες
ΤΡΙΚΑΛΩΝ	Μπότσαρη 2, 42100 Τρίκαλα
ΦΛΩΡΙΝΑΣ	Μ. Αλεξάνδρου 111, 53100 Φλώρινα
ΦΘΙΩΤΙΔΑΣ	Παύλου Μπακογιάννη 2, 35100 Λαμία
ΦΩΚΙΔΑΣ	Προέκταση Μ. Καθάριου (Κτίριο ΚΕΓΕ- 1ος όροφος), 33100 Άμφισσα
ΧΑΛΚΙΔΙΚΗΣ	22ας Απριλίου 1, Τ.Θ. 70, 63100 Πολύγυρος
ΧΑΝΙΩΝ	8ης Δεκεμβρίου 61, 73132 Χανιά
ΧΙΟΥ	Ριζαρίου & Πασπάτη, 82100 Χίος
ΚΑΛΥΜΝΟΥ	Ποταμοί, 85200 Κάλυμνος
ΚΩ	Σμύρνης 7 Εμμ. Καπόκα, 85300 Ζηπάρι
ΛΗΜΝΟΥ	Μύριμνα, 81400 Λήμνος
ΝΑΞΟΥ	Εγγαρές, 84300 Νάξος

2.3 Ιατροπαιδαγωγικές υπηρεσίες που πιστοποιούν μαθησιακές δυσκολίες.

Π.Δ.86/2001 (ΦΕΚ 73 τ.Α΄)

(Όπως τροποποιήθηκε και ισχύει με τα Π.Δ.26/02 και Π.Δ. 80/03

2.3.1 Άρθρο 27

Εξέταση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

1. Οι μαθητές που αναφέρονται στο άρθρο 1 του Ν. 2817/2000 εξετάζονται προφορικά ή γραπτά, κατά περίπτωση, ανάλογα με τις δυνατότητές τους και αξιολογούνται με βάση το ένα (1) από τα δύο (2) προβλεπόμενα είδη εξέτασης και μόνο. Ειδικότερα:

α) Εξετάζονται μόνο προφορικά, κατόπιν αιτήσεώς τους οι μαθητές που αδυνατούν να υποστούν γραπτή εξέταση επειδή:

i) είναι τυφλοί, σύμφωνα με τον Ν. 958/79 (ΦΕΚ 191 Α΄) ή έχουν ποσοστό αναπηρίας στην όρασή τους τουλάχιστον 80%,

ii) έχουν κινητική αναπηρία τουλάχιστον 67% μόνιμη ή προσωρινή που συνδέεται με τα άνω άκρα,

iii) πάσχουν από σπαστικότητα των άνω άκρων,

iv) πάσχουν από κάταγμα ή άλλη προσωρινή βλάβη των άνω άκρων, που καθιστά αδύνατη τη χρήση τους για γραφή,

v) η επίδοσή τους στα μαθήματα δεν είναι δυνατόν να ελεγχθεί με γραπτές εξετάσεις λόγω ειδικής διαταραχής του λόγου (δυσλεξίας).

Η σχετική αίτηση υποβάλλεται στο Λύκειό τους συνοδευόμενη από τη γνωμάτευση, σύμφωνα με το ισχύον κάθε φορά σύστημα πιστοποίησης αναπηρίας της οικείας

υγειονομικής επιτροπής για τις περιπτώσεις i έως και iv, από την οποία να προκύπτει ότι η επίδοσή τους στα μαθήματα δεν είναι δυνατόν να ελεγχθεί με γραπτές εξετάσεις. Για την περίπτωση v απαιτείται προσκόμιση ειδικής διαγνωστικής έκθεσης αναγνωρισμένου δημοσίου ιατροπαιδαγωγικού κέντρου ή σταθμού με την οποία πιστοποιείται ότι είναι αδύνατος ο έλεγχος των γνώσεων με γραπτή εξέταση λόγω δυσλεξίας. Η διαγνωστική αυτή έκθεση ισχύει για τρία (3) χρόνια από την έκδοσή της. Διαγνωστικές εκθέσεις από τις οποίες δεν προκύπτει η αδυναμία της γραπτής εξέτασης λόγω της πιστοποιούμενης δυσλεξίας δεν γίνονται δεκτές. Οι γνωματεύσεις των υγειονομικών επιτροπών και οι διαγνωστικές εκθέσεις των ιατροπαιδαγωγικών κέντρων ή σταθμών εκδίδονται κατά προτεραιότητα μετά από σχετική αίτηση του ενδιαφερομένου.

β) Εξετάζονται μόνο γραπτά μαθητές που έχουν ιδιαίτερα σοβαρά προβλήματα ακοής (κωφοί, βαρήκοοι) σε ποσοστό 67% και πάνω και όσοι παρουσιάζουν προβλήματα λόγου και ομιλίας (δυσαρθρία, τραυλισμός), τα οποία πιστοποιούνται από την οικεία υγειονομική Επιτροπή, ύστερα από αίτηση του ενδιαφερομένου.

2. Οι μαθητές του άρθρου αυτού της Α΄τάξης και των Β΄ και Γ΄ τάξεων, σε όσα μαθήματα εξετάζονται ενδοσχολικά, εξετάζονται ταυτόχρονα με τους μαθητές της τάξης στην οποία ανήκουν και στα ίδια θέματα, σύμφωνα με τις διατάξεις του παρόντος. Ειδικά, οι μαθητές του εδαφίου α΄ της παραγράφου 1 του παρόντος άρθρου εξετάζονται ενώπιον επιτροπής, την οποία συγκροτεί για το σκοπό αυτό ο Διευθυντής του Λυκείου και την αποτελούν ο ίδιος ή ο Υποδιευθυντής, ως Πρόεδρος, και δύο (2) καθηγητές της ίδιας ή συγγενούς ειδικότητας. Ο μέσος όρος (Μ.Ο.) των βαθμών των δύο (2) καθηγητών είναι ο βαθμός του μαθητή στο εξεταζόμενο μάθημα.

3. Οι μαθητές της Β΄ και Γ΄ τάξης του άρθρου αυτού, για τα εξεταζόμενα με κοινά θέματα, σε εθνικό επίπεδο μαθήματα, εξετάζονται:

α) Στο οικείο Β.Κ. που λειτουργεί στη Διεύθυνση Δ.Ε. που ανήκει οργανικά το σχολείο φοίτησής τους, όσοι υπάγονται στο εδάφιο α΄ της παραγράφου 1 του άρθρου αυτού, και ενώπιον Επιτροπής εξέτασης φυσικώς αδυνάτων. Αν ο αριθμός των μαθητών του παρόντος εδαφίου που εξετάζονται σε ένα Β.Κ είναι μεγαλύτερος από πενήντα (50), μπορεί να ορίζεται με απόφαση του οικείου προϊσταμένου της Διεύθυνσης Δ.Ε. ειδικό Εξεταστικό Κέντρο, ως παράρτημα του Β.Κ. στο οποίο και

λειτουργεί η Επιτροπή εξέτασης φυσικώς αδυνάτων. Η Επιτροπή εξέτασης φυσικώς αδυνάτων του εδαφίου αυτού ορίζεται από τον Πρόεδρο του οικείου Β.Κ. και αποτελείται από:

- i. Τον Πρόεδρο ή ένα μέλος της Επιτροπής του οικείου Β.Κ. ως Πρόεδρο.
- ii. Από δύο (2) εκπαιδευτικούς λειτουργούς Δ.Ε. για κάθε εξεταζόμενο μάθημα από αυτούς που το δίδαξαν το ίδιο σχολικό έτος ως εξεταστές-βαθμολογητές.
- iii. Από ένα (1) Σχολικό Σύμβουλο ή εκπαιδευτικό λειτουργό Δ.Ε. με βαθμό Α΄ της ίδιας ή συγγενούς με το εξεταζόμενο μάθημα ειδικότητας ως εξεταστή - αναβαθμολογητή.
- iv. Έναν (1) εκπαιδευτικό λειτουργό Δ.Ε. ή διοικητικό υπάλληλο ως γραμματέα της Επιτροπής.
- v. Στον χώρο λειτουργίας της Επιτροπής εξέτασης φυσικώς αδυνάτων παρευρίσκεται σχολίατρος ή άλλος ιατρός του δημοσίου ή ιδιώτης ιατρός, ο οποίος ορίζεται με απόφαση του οικείου Νομάρχη μετά από εισήγηση του οικείου Προϊσταμένου Διεύθυνσης Δ.Ε. για την αντιμετώπιση οποιασδήποτε έκτακτης ανάγκης των εξεταζομένων.

Ο οριζόμενος ιατρός οφείλει να είναι παρών μισή τουλάχιστον ώρα πριν από την έναρξη των εξετάσεων και να παραμείνει σε όλη τη διάρκεια των εξετάσεων.

Σε περίπτωση που οι εξεταζόμενοι είναι περισσότεροι από επτά (7) σε κάθε εξεταζόμενο μάθημα, με απόφασή του ο Πρόεδρος της Επιτροπής μπορεί να αυξάνει τον αριθμό των μελών - εξεταστών ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών και τα μαθήματα στα οποία προσέρχονται να εξεταστούν.

Κάθε Επιτροπή έχει ως έργο την εξέταση και βαθμολόγηση ή αναβαθμολόγηση σε κάθε μάθημα των μαθητών, που ανήκουν στην κατηγορία των “φυσικώς αδυνάτων” του εδαφίου α της παραγράφου 1 του άρθρου αυτού.

Στο γραπτό δοκίμιο κάθε εξεταζομένου σημειώνεται ο τρόπος εξέτασης του μαθητή και υπογράφεται από τους εξεταστές και τον Πρόεδρο της επιτροπής. Κατά την εξέταση παρευρίσκεται και ο αναβαθμολογητής, για να αξιολογήσει τον μαθητή σε περίπτωση διαφοράς βαθμολογίας.

Δεν μπορεί να συμμετέχει στην Επιτροπή όποιος έχει σχέση συγγένειας “εξ αίματος” ή “εξ αγχιστείας” μέχρι και του τρίτου βαθμού με μαθητή που εξετάζεται σ' αυτήν ή καθηγητής που δίδασκε το ίδιο σχολικό έτος στο Λύκειο στο οποίο φοιτούσε εξεταζόμενος ως φυσικώς αδύνατος μαθητής.

Στις Διευθύνσεις Δ.Ε. στις οποίες δεν λειτουργεί Β.Κ. κατά τις διατάξεις του άρθρου 21 του διατάγματος αυτού και για την εφαρμογή των διατάξεων του παρόντος εδαφίου ορίζεται με απόφαση του οικείου προϊσταμένου Δ/νσης Δ.Ε. Ειδικό Εξεταστικό Κέντρο και ο Πρόεδρος της Επιτροπής εξέτασης φυσικώς αδυνάτων από τους έχοντες τα προβλεπόμενα για τους Προέδρους Βαθμολογικών Κέντρων προσόντα. Ο Πρόεδρος της Επιτροπής εξέτασης φυσικώς αδυνάτων ορίζει τα λοιπά μέλη της επιτροπής εφαρμοζομένων κατά τα λοιπά των διατάξεων του παρόντος εδαφίου.

β) Στο Εξεταστικό Κέντρο που εξετάζονται οι μαθητές του Λυκείου στο οποίο φοιτούν, όσοι υπάγονται στο εδάφιο β της παραγράφου 1 του άρθρου αυτού. Η εξέταση των μαθητών αυτών γίνεται σε ξεχωριστή αίθουσα και ο χρόνος εξέτασης μπορεί να παραταθεί με απόφαση της Λυκειακής Επιτροπής. Τα γραπτά τους συγκεντρώνονται μαζί με τα γραπτά των λοιπών μαθητών και διαβιβάζονται για βαθμολόγηση στο οικείο Β.Κ.

4. Οι αιτήσεις και οι ειδικές γνωματεύσεις που αναφέρονται στο άρθρο αυτό υποβάλλονται στο Διευθυντή του οικείου Λυκείου το αργότερο μέχρι 31 Ιανουαρίου εκάστου έτους. Σε έκτακτες και απρόβλεπτες περιπτώσεις μπορούν να υποβάλλονται και αργότερα. Ειδικά για το

σχολικό έτος 2001-2002 μπορούν να υποβληθούν μέχρι και 25 Απριλίου του 2002.

(Οι ειδικές διαγνωστικές εκθέσεις οι οποίες έχουν εκδοθεί σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 27 του αριθμ. 86/2001 (ΦΕΚ 73 Α΄) Προεδρικού Διατάγματος και πριν την έναρξη ισχύος του παρόντος, εξακολουθούν να ισχύουν μέχρι τη συμπλήρωση τριών (3) ετών από την έκδοσή τους).

Οι μαθητές που αναφέρονται στο άρθρο 1 του Ν. 2817/2000 εξετάζονται προφορικά ή γραπτά, κατά περίπτωση, ανάλογα με τις δυνατότητές τους και αξιολογούνται με βάση το ένα (1) από τα δύο (2) προβλεπόμενα είδη εξέτασης και μόνο. Ειδικότερα:

α) Εξετάζονται μόνον προφορικά:

Μαθητές τυφλοί και όσοι πάσχουν από σοβαρές διαταραχές στην όραση.

Μαθητές που αδυνατούν να υποστούν γραπτή εξέταση εξαιτίας μόνιμης ή παροδικής σωματικής βλάβης.

Μαθητές, η επίδοση των οποίων δεν μπορεί να ελεγχθεί με γραπτή δοκιμασία, λόγω ειδικής διαταραχής του λόγου (δυσλεξία).

β) Εξετάζονται μόνο γραπτά μαθητές που έχουν ιδιαίτερα σοβαρά προβλήματα ακοής (κωφοί, βαρήκοοι) σε ποσοστό 67% και πάνω και όσοι παρουσιάζουν προβλήματα λόγου και ομιλίας (δυσαρθρία, τραυλισμός).

Οι παθήσεις των περ. i και ii του εδαφίου α΄ και του εδαφίου β΄ της προηγούμενης παραγράφου βεβαιώνονται από την οικεία Πρωτοβάθμια

Υγειονομική Επιτροπή, η οποία εκδίδει σχετική γνωμάτευση ύστερα από αίτηση των ενδιαφερομένων.

Η πάθηση των μαθητών της περ. iii του εδαφίου α' της παραγράφου 1 του παρόντος άρθρου βεβαιώνεται με ειδική διαγνωστική έκθεση αναγνωρισμένου δημόσιου Ιατροπαιδαγωγικού Κέντρου ή Σταθμού, ύστερα από αίτηση των ενδιαφερομένων και ισχύει για τρία (3) χρόνια από την έκδοσή της.

Οι μαθητές του άρθρου αυτού της Α' τάξης και των Β' και Γ' τάξεων, σε όσα μαθήματα εξετάζονται ενδοσχολικά, εξετάζονται ταυτόχρονα με τους μαθητές της τάξης στην οποία ανήκουν και στα ίδια θέματα, σύμφωνα με τις διατάξεις του παρόντος. Ειδικά, οι μαθητές του εδαφίου α' της παραγράφου 1 του παρόντος άρθρου εξετάζονται ενώπιον επιτροπής, την οποία συγκροτεί για το σκοπό αυτό ο Διευθυντής του Λυκείου και την αποτελούν ο ίδιος ή ο Υποδιευθυντής, ως Πρόεδρος, και δύο (2) καθηγητές της ίδιας ή συγγενούς ειδικότητας. Ο μέσος όρος (Μ.Ο.) των βαθμών των δύο (2) καθηγητών είναι ο βαθμός του μαθητή στο εξεταζόμενο μάθημα.

Οι μαθητές της Β' και Γ' τάξης του άρθρου αυτού, για τα εξεταζόμενα με κοινά θέματα, σε εθνικό επίπεδο μαθήματα, εξετάζονται:

α) Στο οικείο Β.Κ. που λειτουργεί στη Διεύθυνση Δ.Ε. που ανήκει οργανικά το σχολείο φοίτησής του, όσοι υπάγονται στο εδάφιο α' της παραγράφου 1 του άρθρου αυτού, και ενώπιον Επιτροπής εξέτασης φυσικώς αδυνάτων. Αν ο αριθμός των μαθητών του παρόντος εδαφίου που εξετάζονται σε ένα Β.Κ είναι μεγαλύτερος από πενήντα (50), μπορεί να ορίζεται με απόφαση του οικείου προϊσταμένου της Διεύθυνσης Δ.Ε. ειδικό Εξεταστικό Κέντρο, ως παράρτημα του Β.Κ. στο οποίο και λειτουργεί η Επιτροπή εξέτασης φυσικώς αδυνάτων. Η Επιτροπή εξέτασης φυσικώς αδυνάτων του εδαφίου αυτού ορίζεται από τον Πρόεδρο του οικείου Β.Κ. και αποτελείται από:

Τον Πρόεδρο ή ένα μέλος της Επιτροπής του οικείου Β.Κ. ως Πρόεδρο.

Από δύο (2) εκπαιδευτικούς λειτουργούς Δ.Ε. για κάθε εξεταζόμενο μάθημα από αυτούς που το δίδαξαν το ίδιο σχολικό έτος ως εξεταστές-βαθμολογητές.

Από ένα (1) Σχολικό Σύμβουλο ή εκπαιδευτικό λειτουργό Δ.Ε. με βαθμό Α΄ της ίδιας ή συγγενούς με το εξεταζόμενο μάθημα ειδικότητας ως εξεταστή - αναβαθμολογητή.

Κωδικοποίηση θεμάτων εκπαιδευτικής νομοθεσίας

Έναν (1) εκπαιδευτικό λειτουργό Δ.Ε. ή διοικητικό υπάλληλο ως γραμματέα της Επιτροπής.

Στον χώρο λειτουργίας της Επιτροπής εξέτασης φυσικώς αδυνάτων παρευρίσκεται σχολίατρος ή άλλος ιατρός του δημοσίου ή ιδιώτης ιατρός, ο οποίος ορίζεται με απόφαση του οικείου Νομάρχη μετά από εισήγηση του οικείου Προϊσταμένου Διεύθυνσης Δ.Ε. για την αντιμετώπιση οποιασδήποτε έκτακτης ανάγκης των εξεταζομένων.

Ο οριζόμενος ιατρός οφείλει να είναι παρών μισή τουλάχιστον ώρα πριν από την έναρξη των εξετάσεων και να παραμείνει σε όλη τη διάρκεια των εξετάσεων.

Σε περίπτωση που οι εξεταζόμενοι είναι περισσότεροι από επτά (7) σε κάθε εξεταζόμενο μάθημα, με απόφασή του ο Πρόεδρος της Επιτροπής μπορεί να αυξάνει τον αριθμό των μελών - εξεταστών ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών και τα μαθήματα στα οποία προσέρχονται να εξεταστούν.

Κάθε Επιτροπή έχει ως έργο την εξέταση και βαθμολόγηση ή αναβαθμολόγηση σε κάθε μάθημα των μαθητών, που ανήκουν στην κατηγορία των “φυσικώς αδυνάτων” του εδαφίου α της παραγράφου 1 του άρθρου αυτού.

Στο γραπτό δοκίμιο κάθε εξεταζομένου σημειώνεται ο τρόπος εξέτασης του μαθητή και υπογράφεται από τους εξεταστές και τον Πρόεδρο της επιτροπής. Κατά την

εξέταση παρ ευρίσκειται και ο αναβαθμολογητής, για να αξιολογήσει τον μαθητή σε περίπτωση διαφοράς βαθμολογίας.

Δεν μπορεί να συμμετέχει στην Επιτροπή όποιος έχει σχέση συγγένειας “εξ αίματος” ή “εξ αγχιστείας” μέχρι και του τρίτου βαθμού με μαθητή που εξετάζεται σ' αυτήν ή καθηγητής που δίδασκε το ίδιο σχολικό έτος στο Λύκειο στο οποίο φοιτούσε εξεταζόμενος ως φυσικώς αδύνατος μαθητής.

Στις Διευθύνσεις Δ.Ε. στις οποίες δεν λειτουργεί Β.Κ. κατά τις διατάξεις του άρθρου 21 του διατάγματος αυτού και για την εφαρμογή των διατάξεων του παρόντος εδαφίου ορίζεται με απόφαση του οικείου προϊσταμένου Δ/νσης Δ.Ε. Ειδικό Εξεταστικό Κέντρο και ο Πρόεδρος της Επιτροπής εξέτασης φυσικώς αδυνάτων από τους έχοντες τα προβλεπόμενα για τους Προέδρους Βαθμολογικών Κέντρων προσόντα. Ο Πρόεδρος της Επιτροπής εξέτασης φυσικώς αδυνάτων ορίζει τα λοιπά μέλη της επιτροπής εφαρμοζομένων κατά τα λοιπά των διατάξεων του παρόντος εδαφίου.

β) Στο Εξεταστικό Κέντρο που εξετάζονται οι μαθητές του Λυκείου στο οποίο φοιτούν, όσοι υπάγονται στο εδάφιο β της παραγράφου 1 του άρθρου αυτού. Η εξέταση των μαθητών αυτών γίνεται σε ξεχωριστή αίθουσα και ο χρόνος εξέτασης μπορεί να παραταθεί με απόφαση της Λυκειακής Επιτροπής. Τα γραπτά τους συγκεντρώνονται μαζί με τα γραπτά των λοιπών μαθητών και διαβιβάζονται για βαθμολόγηση στο οικείο Β.Κ.

Από το σχολικό έτος 2000-2001 οι ειδικές γνωματεύσεις που βεβαιώνουν τις παθήσεις που αναφέρονται στο παρόν άρθρο κατατίθενται στη Διεύθυνση του σχολείου το αργότερο μέχρι 15 Μαΐου εκάστου έτους. Σε έκτακτες και απρόβλεπτες περιπτώσεις μπορούν να κατατίθενται και αργότερα.

Φ.252/Β6/1519/24 . 5. 2001 ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Εξέταση “φυσικώς αδυνάτων”

Μετά από υποβολή σχετικών ερωτημάτων που αφορούν βεβαιώσεις Α/θμιων Υγειονομικών Επιτροπών με τις οποίες συνιστάται προφορική εξέταση μαθητών που πάσχουν από διάφορες ασθένειες σας γνωρίζομε τα παρακάτω:

Σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 27 παράγραφος 1.α) του Π.Δ. 86/2001(ΦΕΚ 73 Α) προφορικά εξετάζονται μόνο:

α)Μαθητές τυφλοί και όσοι πάσχουν από σοβαρές διαταραχές της όρασης.

β)Μαθητές που αδυνατούν να υποστούν γραπτή εξέταση εξ’ αιτίας μόνιμης ή παροδικής σωματικής βλάβης.

γ)Μαθητές η επίδοση των οποίων δεν μπορεί να ελεγχθεί με γραπτή δοκιμασία λόγω ειδικής διαταραχής του λόγου (δυσλεξία).

Από τις ανωτέρω διατάξεις είναι σαφές ότι εκτός των περιπτώσεων της ειδικής διαταραχής λόγου και των σοβαρών διαταραχών στην όραση προφορικά εξετάζονται οι μαθητές οι οποίοι έχουν υποστεί βλάβη στα άνω άκρα η οποία βλάβη δεν τους επιτρέπει ή τους δημιουργεί αδυναμία γραπτής εξέτασης. Σε καμία περίπτωση δεν δικαιολογείται από τις ανωτέρω διατάξεις η προφορική εξέταση μαθητών που πάσχουν από ασθένειες οι οποίες ενδεχομένως προκαλούν υπόνοιες ανάγκης ιατρικής στήριξης κατά τη διάρκεια της εξέτασης. Οι μαθητές αυτοί εξετάζονται γραπτά στα εξεταστικά κέντρα όπως όλοι οι συμμαθητές τους “φυσικώς αδύνατοι” και θα πρέπει να υπάρξει μέριμνα, σύμφωνα με τις σχετικές οδηγίες, για την επιφυλακή ιατρών οι οποίοι θα παράσχουν τις πρώτες βοήθειες σε περίπτωση τέτοιας ανάγκης.

Π.Δ.86/2001 (ΦΕΚ 73 τ.Α΄)

Άρθρο 36

Λοιπά θέματα

5.α) Κατ' εξαίρεση των διατάξεων του παρόντος διατάγματος, οι μαθητές της Β΄ και Γ΄ Τάξης των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής (ΣΜΕΑ) μπορούν με αίτησή τους, που υποβάλλεται τουλάχιστον δέκα (10) ημέρες πριν από τη λήξη των μαθημάτων του Β΄ Τετραμήνου, να εξετάζονται σε όλα τα μαθήματα στο σχολείο τους με θέματα που θα ορίζονται από τον οικείο Σύλλογο Διδασκόντων.

β) Η διάταξη του εδαφίου α της παρούσης εφαρμόζεται ανάλογα και για τους μαθητές των Ενιαίων Λυκείων, οι οποίοι έχουν αναπηρία τουλάχιστον 67%, βεβαιωμένη με τη διαδικασία του άρθρου 27 του παρόντος.

γ) Στους αποφοίτους της παραγράφου αυτής χορηγείται απολυτήριο Ενιαίου Λυκείου, στο οποίο αναγράφεται ότι χορηγήθηκε σύμφωνα με τις διατάξεις της παρούσας.

δ) Για την εξαγωγή του βαθμού του απολυτηρίου του Ενιαίου Λυκείου λαμβάνεται υπόψη ο βαθμός της Β΄ Τάξης μόνο στην περίπτωση που ο μαθητής εξετάζεται με κοινά σε εθνικό επίπεδο θέματα.

2.3.2 Τα ιατροδιαγνωστικά κέντρα

1^η ΥΓΕΙΟΝΟΜΙΚΗ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ ΑΤΤΙΚΗΣ :

- Ø 1. Γ.Ν. ΠΑΙΔΩΝ ΑΘΗΝΩΝ ``ΑΓΙΑ ΣΟΦΙΑ``.
- Ø 2. Γ.Ν. ΠΑΙΔΩΝ ΑΘΗΝΩΝ ``Π. & Α. ΚΥΡΙΑΚΟΥ``.
- Ø 3. ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ – Α΄ ΨΥΧΙΑΤΡΙΚΗ ΚΛΙΝΙΚΗ
- Ø 4. Γ.Ν. ΑΘΗΝΩΝ ``Γ. ΓΕΝΝΗΜΑΤΑΣ``.
- Ø 5. Γ.Ν. ΣΙΣΜΑΝΟΓΛΕΙΟ.
- Ø 6. Γ.Ν. ΠΑΙΔΩΝ ΠΕΝΤΕΛΗΣ
- Ø 7. Γ.Ν. ΑΣΚΗΠΕΙΟ ΒΟΥΛΑΣ

2^η ΥΓΕΙΟΝΟΜΙΚΗ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ ΠΕΙΡΑΙΟΣ & ΑΙΓΑΙΟΥ:

- Ø 1. ΨΥΧΙΑΤΡΙΚΟ ΝΟΣΟΚΟΜΕΙΟ ΑΤΤΙΚΗΣ
- Ø 2. Γ.Ν. ΠΕΙΡΑΙΑ `` ΤΖΑΝΕΙΟ``.

3^η ΥΓΕΙΟΝΟΜΙΚΗ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ:

- Ø 1. ΕΙΔΙΚΟ ΨΥΧΙΑΤΡΙΚΟ ΝΟΣΟΚΟΜΕΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ
- Ø 2. Γ.Ν. `` Γ, ΠΑΠΑΝΙΚΟΛΑΟΥ``.
- Ø 3. Γ.Ν. `` ΠΑΠΑΓΕΩΡΓΙΟΥ``.
- Ø 4. ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΙΕΙΝΗΣ & ΕΡΕΥΝΩΝ

4^η ΥΓΕΙΟΝΟΜΙΚΗ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ – ΘΡΑΚΗΣ:

- Ø 1. Γ.Ν. ``ΙΠΠΟΚΡΑΤΕΙΟ``.
- Ø 2. Γ.Ν. ΣΕΡΡΩΝ.
- Ø 3. Π.Γ.Ν. ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΥΠΟΛΗΣ

6^η ΥΓΕΙΟΝΟΜΙΚΗ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ, ΙΟΝΙΩΝ ΝΗΣΩΝ,
ΗΠΕΙΡΟΥ & ΔΥΤ. ΕΛΛΑΔΑΣ.

- Ø 1. Γ.Ν. ΚΕΦΑΛΛΟΝΙΑΣ.

Κεφάλαιο 3

Δυσλεξία και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

3.1 Εισαγωγή

Διάφορες μελέτες που έχουν γίνει για τη δυσλεξία στην Ανώτατη Εκπαίδευση βασίστηκαν σε απόψεις φοιτητών, και ιδιαίτερα σε σπουδαστές με δυσλεξία, αλλά και καθηγητών τους. Όπως θα φανεί και στις ακόλουθες ενότητες του κεφαλαίου αυτού, στις οποίες αναφερόμαστε σε αποτελέσματα ερευνών σε Ελλάδα και άλλες χώρες, έχουν διαπιστωθεί αρκετές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν δυσλεξικοί σπουδαστές. Οι περισσότερες από αυτές τις δυσκολίες είναι ίδιες με αυτές που αναφέρθηκαν στο 1ο κεφάλαιο, στην ενότητα της δυσλεξίας (1.2). Όμως, έχουν παρατηρηθεί κι άλλες, όπως θα δούμε στη συνέχεια.

3.2. Αποτελέσματα ερευνών σε ελληνικές σχολές της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Στην Ελλάδα δεν έχουν γίνει πολλές σύγχρονες έρευνες για τη δυσλεξία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, όπως δεν έχουν δημοσιευθεί και πολλά ελληνικά συγγράμματα για το θέμα αυτό την τελευταία δεκαετία. Εμείς, δυστυχώς, μπορέσαμε να βρούμε μόλις μία που να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της εργασίας μας, η οποία αυτή έρευνα δεν δημοσιεύτηκε στην Ελλάδα, αλλά σε χώρα του εξωτερικού.

3.2.1 Απόψεις φοιτητών

Σε ποιοτική έρευνα των Σταμπόλτζη και Πολυχρονοπούλου (2009), που περιλάμβανε έντεκα συμμετέχοντες Έλληνες φοιτητές με διαγνωσμένη δυσλεξία, οι περισσότεροι ανέφεραν προβλήματα ήδη και από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, με τα πράγματα να καλυτερεύουν στην δευτεροβάθμια (να κάνουν φίλιες, να τα πηγαίνουν καλύτερα στα μαθήματα κλπ). Αυτό που ανέφερε η πλειονότητα ήταν το ότι αισθάνθηκαν ανακούφιση όταν έμαθαν ότι αυτό που τους συνέβαινε ήταν η δυσλεξία και δεν χρειαζόταν πια να ψάχνουν «τι ήταν λάθος με αυτούς» (Σταμπόλτζη και Πολυχρονοπούλου, 2009). Κάποιοι, μάλιστα, δήλωσαν πως η διάγνωση τους δεν ήταν τόσο σημαντική, μιας και, όπως είπαν, «δεν τους απέφερε χρήσιμες πληροφορίες» (Σταμπόλτζη και Πολυχρονοπούλου, 2009). Για παράδειγμα, ένας φοιτητής δήλωσε: *«Η διάγνωση με επηρέασε θετικά. Ανακάλυψα γιατί δεν μπορούσα να κάνω κάποια πράγματα... Μέχρι τότε δεν ήξερα... Είδα ότι ήξερα πολλά άλλα πράγματα, επειδή έχω τη δυνατότητα να συνδυάζω τη γνώση. Ξαφνικά, από ένα παιδί που ήταν κακό σε μαθήματα, έγινα ένα παιδί που ήταν καλύτερο από τους συμμαθητές του σε διάφορα θέματα»* (Σταμπόλτζη και Πολυχρονοπούλου, 2009). Τα γενικότερα συναισθήματα των συμμετεχόντων προς τη δυσλεξία ήταν, κατά κύριο λόγο, ή θετικά ή μεικτά (Σταμπόλτζη και Πολυχρονοπούλου, 2009). Δηλαδή, κάποιοι, αφού έμαθαν ότι έχουν δυσλεξία, άρχισαν να βλέπουν αλλιώς (θετικά) όσα μέχρι τότε τους είχαν συμβεί, όμως υπήρξαν και άλλοι που εξέφρασαν αρνητικές ανησυχίες (Σταμπόλτζη και Πολυχρονοπούλου, 2009).

Στην ίδια έρευνα, η πλειοψηφία των σπουδαστών προτίμησε να μην αποκαλύψει την αναπηρία τους στο Πανεπιστήμιο επειδή δεν θέλουν να θεωρηθούν ως διαφορετικοί από άλλους και δεν πιστεύουν ότι θα έχουν οποιαδήποτε βοήθεια (Σταμπόλτζη και Πολυχρονοπούλου, 2009). Οι φοιτητές με δυσλεξία ανέφεραν ποικίλες δυσκολίες στο Πανεπιστήμιο. Κάποιοι φοιτητές ανέφεραν προβλήματα με το χρόνο, τη βραχυπρόθεσμη μνήμη, την οργάνωση και προφορική παρουσίαση των ιδεών. Ωστόσο, η ορθογραφία φαίνεται να είναι το πιο επίμονο και δυσεπίλυτο πρόβλημα που αναφέρθηκε από την πλειοψηφία. Λίγοι φοιτητές ανέφεραν δυσκολίες στην καθημερινή τους ζωή (Σταμπόλτζη και Πολυχρονοπούλου, 2009). Όσον αφορά τις τεχνικές αντιμετώπισης των προβλημάτων τους, οι συμμετέχοντες παραδέχτηκαν ότι, ενώ υπάρχουν, δεν χρησιμοποιούν κάποια (Σταμπόλτζη και Πολυχρονοπούλου,

2009). Γενικά, όμως, οι σπουδαστές είπαν ότι, παρά τα όποια προβλήματα αντιμετώπισαν λόγω της δυσλεξίας, κατάφεραν να προσαρμοστούν θετικά στην ενήλικη ζωή τους (Σταμπόλτζη και Πολυχρονοπούλου, 2009). Συγκεκριμένα, δύο συμμετέχοντες δήλωσαν:

«Θα συνεχίσω τις σπουδές μου. Οι μεταπτυχιακές σπουδές θα είναι σίγουρα πιο δύσκολες από τις πτυχιακές σπουδές. Είμαι πολύ ντροπαλή, αλλά θα το προσπαθήσω».
(M.)

«Εγώ θα διδάξω την τέχνη στα παιδιά. Θα αντιμετωπίσω δυσκολίες με την οργάνωση, τη διαχείριση του χρόνου κλπ, αλλά θα προσπαθήσω να οργανώσω τον εαυτό μου εκ των προτέρων. Μου αρέσει η διδασκαλία της τέχνης». (A.)

3.3 Αποτελέσματα ερευνών Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων άλλων χωρών

Οι έρευνες που έχουν γίνει σε Ανώτατα Ιδρύματα άλλων χωρών για τη δυσλεξία είναι πάρα πολλές. Εδώ, στις υπο-ενότητες αυτής της ενότητας, θα σας αναπτύξουμε τα αποτελέσματα μερικών από αυτές που θεωρήσαμε ότι ανταποκρίνονταν περισσότερο στις ανάγκες της εργασίας μας, εστιάζοντας κατά κύριο λόγο στις απόψεις δυσλεξικών φοιτητών και καθηγητών τους.

3.3.1 Απόψεις φοιτητών

Μελέτες για τη διερεύνηση των εμπειριών των φοιτητών με δυσλεξία δείχνουν ότι οι δυσλεξικοί σπουδαστές έχουν αντιμετωπίσει προκλήσεις στην επικοινωνία τους με τους διδάσκοντες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: το ακαδημαϊκό προσωπικό συχνά εμφανίζεται πολύ απασχολημένο για να βοηθήσει (Holloway 2001, Mortimore και Crozier 2006, παράβλεπε Cameron & Nunkoosing, 2011) και κατά καιρούς γινόταν απορριπτικό, κυνικό, συγκαταβατικό ή αγενές προς τους φοιτητές με δυσλεξία (Hanafin et al. 2007. Madriaga 2007. Morgan 2001, Riddell και Weedon 2006,

παράβλεπε Cameron & Nunkoosing, 2011). Το ακαδημαϊκό προσωπικό φαινόταν να έχει μια έλλειψη γνώσης ή κατανόησης της δυσλεξίας, ή δεν ήταν εκπαιδευμένο. Επίσης, φαινόταν να υπάρχει ασυνέπεια στην κατανόηση και την παροχή εντός και μεταξύ των υπηρεσιών (Holloway 2001· Palfreman-kay 2001· Tinklin και Hall, 1999, παράβλεπε Cameron & Nunkoosing, 2011). Δηλαδή, το να πλησιάσει ένας δυσλεξικός σπουδαστής το προσωπικό ήταν μερικές φορές ένα πρόβλημα: οι φοιτητές ήταν έντρομοι από μια άπονη (αδιάφορη) στάση, αισθάνονταν ότι υπήρχε ένα στίγμα που σχετίζεται με το να είσαι δυσλεξικός, ή δεν ήθελαν να παραπονιούνται (Fuller et al. 2004· Madriaga 2007. Mortimore και Crozier 2006, παράβλεπε Cameron & Nunkoosing, 2011). Άλλοι φοιτητές θεωρούσαν ότι έπρεπε να είναι εξαιρετικά αποφασιστικοί προκειμένου να ακουστούν (Hanafin et al. 2007, παράβλεπε Cameron & Nunkoosing, 2011). Οι σημειώσεις διαλέξεων ήταν μερικές φορές δύσκολο να κατανοηθούν από τους φοιτητές με δυσλεξία (Hanafin et al. 2007. Mortimore και Crozier 2006, παράβλεπε Cameron & Nunkoosing, 2011).

Οι Fuller et al (2004, παράβλεπε Cameron & Nunkoosing, 2011) επίσης εξήγησαν ότι οι φοιτητές στη μελέτη τους «σαφώς διέφεραν στην προθυμία τους να ζητήσουν υποστήριξη για “φθορά” της αξίας τους, είχαν λάβει σε διάφορα επίπεδα βοήθεια από το διδακτικό προσωπικό, και εμφανίστηκαν να τοποθετούνται πολύ διαφορετικά όσον αφορά την πρόσβαση σε πληροφορίες» (Fuller et al. 2004, 446, παράβλεπε Cameron & Nunkoosing, 2011).

Σε έρευνα των Pino και Montari (2014) τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι, αν και οι φοιτητές μπορούν να αντιδράσουν αρνητικά όταν διαγνωσθούν για πρώτη φορά ότι έχουν δυσλεξία, η διάγνωση αυτή φέρνει συνειδητοποίηση της κατάστασης και έτσι δίνει την ευκαιρία να βελτιώσουν την εμπειρία της μάθησης. Ενώ οι προηγούμενες εμπειρίες στο σχολείο μπορεί να έχουν δημιουργήσει ένα αρνητικό συναίσθημα, η διάγνωση παρέχει μια εξήγηση για τις δυσκολίες που παρουσιάζει ένα δυσλεξικό παιδί στην παιδεία. (...) Η διάγνωση μπορεί επίσης να έχει σαν αποτέλεσμα την παροχή κινήτρων, ενθαρρύνοντας τους σπουδαστές να συνεχίσουν στην Ανώτατη Εκπαίδευση.

Παρακάτω στο ίδιο άρθρο των Pino & Montari (2014), πληροφορούμαστε ότι στην περιοχή των αλληλεπιδράσεων με το ακαδημαϊκό προσωπικό, οι φοιτητές αξιολογούνται θετικά μέσα από διδακτικές προσεγγίσεις που ξεφεύγουν από τις

παραδοσιακές μορφές (όπως κλασικές μεθόδους διδασκαλίας) (Pino & Montari, 2014). Αυτοί ευνόησαν το στυλ διδασκαλίας που τους επέτρεψε να απασχολούν το πλήρες φάσμα των δυνατοτήτων τους στην επικοινωνία και την έκφραση τους, ώστε να εκθέσουν τις γνώσεις και τις ικανότητές τους (Pino & Montari, 2014). Αυτό έγινε δυνατό σε περιβάλλοντα που παρέχονται πολλές ευκαιρίες πρόσβασης σε υλικά μελέτης πολλαπλών μορφών και αυτόνομης ρύθμισης της ταχύτητας επεξεργασίας των πληροφοριών (Pino & Montari, 2014). Η δυνατότητα της απόκτησης του ελέγχου του μέσου ήταν, ως εκ τούτου, ένα βασικό στοιχείο για επιτυχή εκμάθηση εμπειριών και ενισχύθηκε από τη χρήση των ICT. Οι φοιτητές ευνοούνται και μέσα από διαδραστικές και μαθητο-κεντρικές διδακτικές προσεγγίσεις.

Στον τομέα της προσβασιμότητας και των προσαρμογών, η εξατομικευμένη προσαρμογή και επιείκεια βοήθησε τους σπουδαστές να περιηγηθούν, ειδικά στον τομέα της αξιολόγησης (Pino & Montari, 2014). Κάποιοι αισθάνθηκαν ότι επαρκούσαν οι κλασικές ρυθμίσεις (όπως η χρήση ενός φορητού υπολογιστή και το μεγάλο χρονικό διάστημα). Άλλοι εξέφρασαν ότι υφίστανται διακρίσεις από την κυριαρχία των γραπτών αξιολογήσεων, επειδή αυτό δεν τους επιτρέπει να εκφράσουν πλήρως το πραγματικό επίπεδο των γνώσεων και ικανοτήτων τους (Pino & Montari, 2014).

Οι σπουδαστές μπορεί να είναι απληροφόρητοι για το δικαίωμά τους να απαιτήσουν προσαρμογές και τροποποιήσεις στις πρακτικές της αξιολόγησης (Pino & Montari, 2014). Το εύρημα αυτό θέτει την ανάγκη για ενημέρωση των φοιτητών για το δικαίωμά τους να απαιτούν προσαρμογές και υποστήριξη. Μερικές φορές, προτιμούν να μην χρησιμοποιούν προσαρμογές, επειδή θέλουν να αποδείξουν στους εαυτούς τους ή σε άλλους ότι μπορούν να πετύχουν χωρίς εξωτερική βοήθεια (Pino & Montari, 2014). Την ίδια στιγμή, αυτή η προτίμηση ενδέχεται να αντικατοπτρίζει την προσαρμογή τους σε περιβάλλοντα όπου η διδασκαλία δεν είναι δεκτική στις ανάγκες διαφορετικών φοιτητών (όπως οι δυσλεξικοί). Τα αποτελέσματα της συστηματικής αυτής εξέτασης περαιτέρω δείχνουν ότι η αποκάλυψη ότι κάποιος έχει δυσλεξία είναι μερικές φορές επιζήμια σε ψυχολογικό επίπεδο, και ότι πολλοί φοιτητές μπορούν να προτιμήσουν να εγκαταλείψουν την ευκαιρία να λάβουν υποστήριξη για να αποφευχθεί η αμηχανία ή ο στιγματισμός, ειδικά όταν έχουν υποστεί αυτά τα αποτελέσματα σε προηγούμενες εμπειρίες (πχ στο σχολείο). Το αποτέλεσμα είναι ότι

τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης θα πρέπει να εργαστούν για τη δημιουργία περιβαλλόντων, όπου χαιρετίζεται-ενισχύεται η αποκάλυψη της δυσλεξίας. Επιπλέον, η υιοθέτηση μιας πολιτιστικής προβολής της δυσλεξίας όχι ως έλλειμμα, αλλά ως μια νευρολογική ή γνωστική ποικιλομορφία που έχει πλεονεκτήματα και αδυναμίες και που είναι παρόμοια με οποιαδήποτε άλλη νευρολογική ή γνωστική μορφή λειτουργίας (Griffin & Pollak, 2009, παράβλεπε Pino & Montari, 2014), μπορεί να είναι χρήσιμη.

Η Jane Harlan, φοιτήτρια στο «London College of Printing», όπως μαθαίνουμε από το «The World University Rankings» (2000), είπε: *«Συνήθιζα να πιστεύω ότι ήμουν ακριβώς μια κακή μαθήτρια. Δεν μου άρεσε το σχολείο και οι γονείς μου δεν μου έδιναν πολλή βοήθεια με τα μαθήματά μου. Το μόνο θέμα που μου άρεσε ήταν η τέχνη. (...) Η εβδομαδιαία μου ώρα υποστήριξης είναι πραγματικά σημαντική».*

Σε έρευνα των Tilly Mortimore και W. Ray Crozier (2007) σε βρετανικά πανεπιστήμια οι σπουδαστές με δυσλεξία ανέφεραν δυσκολίες σε ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων και ακαδημαϊκών εργασιών, κυρίως στις σημειώσεις, στην οργάνωση των δοκιμίων και στην έκφραση των ιδεών τους στο γραπτό. Ανέφεραν ότι οι δυσκολίες τους ήταν μακροχρόνιες και ότι τις είχαν παρατηρήσει ήδη από την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αν και το μοτίβο αυτών των δυσκολιών αλλάζει διαχρονικά (Mortimore και Crozier, 2007).

Παρακάτω στο άρθρο αυτό, μαθαίνουμε ότι σε μια έρευνα που έγινε για τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι δυσλεξικοί σπουδαστές στη μάθηση σε ένα πανεπιστήμιο είπαν οι ίδιοι πως έχουν προβλήματα με την εκμάθηση από διαλέξεις, με τα κέντρα εκμάθησης και τις βιβλιοθήκες, αλλά και στις αναθέσεις μαθημάτων (Fuller et al., 2004, παράβλεπε Mortimore και Crozier, 2007). Η ανάγνωση εξακολουθεί να δημιουργεί προβλήματα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ακόμη και για τους φοιτητές που έχουν αναπτύξει στρατηγικές αποτελεσματικής αντιμετώπισης, και που τα καταφέρνουν επαρκώς σε τυποποιημένα τεστ ανάγνωσης μπορεί να αντιμετωπίσουν δυσκολίες με τα υψηλότερα επίπεδα της άνεσης που απαιτούνται για την ανάγνωση των κειμένων του Πανεπιστημίου. Ορισμένοι φοιτητές ανέφεραν προβλήματα που σχετίζονται με κινητικές δεξιότητες και συντονισμό, και έτσι θεωρούν ότι είναι δύσκολο να παράγουν ευανάγνωστες δέσμες ενεργειών (Nicolson & Fawcett, 1990, παράβλεπε Mortimore και Crozier, 2007).

Η έρευνα των Mortimore & Crozier (2007), η οποία ήταν ποσοτική και έγινε σε παλιά και «νέα» Πανεπιστήμια στην Αγγλία («νέα» είναι αυτά που καθορίζει η Further and Higher Education Act του 1992 και περιλαμβάνει τις πρώην πολυτεχνικές σχολές και τα κολλέγια που αποκτούν καθεστώς Πανεπιστημίου) και την Ουαλία, έδειξε, πέραν των προαναφερθέντων προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι δυσλεξικοί φοιτητές, και τρεις ακόμα δυσκολίες, που όμως αναφέρθηκαν από το μικρότερο ποσοστό των φοιτητών. Αυτά σχετίζονται με την ανάγνωση (47% των φοιτητών), στην ακουστική εξέταση (listening) (40%), και στην έκφραση ιδεών δια της ομιλίας (24%) (Mortimore και Crozier, 2007). Μέσα από μια σειρά αναλύσεων, συγκρίνοντας την κατανομή των απαντήσεων των φοιτητών με δυσλεξία και της ομάδας σύγκρισης (των συμμετεχόντων) επιβεβαιώθηκε ότι οι φοιτητές με δυσλεξία ήταν σημαντικά πολύ πιθανό να υποστηρίξουν κάθε είδους δυσχέρεια. Περισσότερα από τα στοιχεία που είχαν υποστηριχθεί από μικρούς αριθμούς φοιτητών στην ομάδα σύγκρισης ήταν: η ανάγνωση, η ταχύτητα ανάγνωσης, η ορθογραφία και η οργάνωση δοκιμίων. Όλα αυτά αναφέρθηκαν από το λιγότερο από το 10% της ομάδας των συμμετεχόντων. Εντούτοις, υπήρχαν ορισμένες δυσκολίες που ήταν συχνές στην ομάδα σύγκρισης: η γενική οργάνωση (36%), ο χρόνος που έχουν στη διάθεση τους (κατά την εξέταση, για παράδειγμα) (31%) και η συγκέντρωση (25%) (Mortimore και Crozier, 2007). Ακολούθως, σε πίνακα που δείχνει συγκριτικά τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές και φοιτητές με δυσλεξία στις τρεις βαθμίδες της εκπαίδευσης (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια), φαίνεται ότι στην τριτοβάθμια ζητήματα όπως η οργάνωση των δοκιμίων-εργασιών, η έκφραση των ιδεών και - κυρίως- το να κρατούν σημειώσεις ήταν τα κύρια προβλήματα (76%, 72% και 78% αντίστοιχα), ενώ το χαμηλότερο ποσοστό, όπως αναφέραμε πιο πάνω, είχε η έκφραση ιδεών προφορικά (24%). Άλλα προβλήματα είναι η ταχύτητα ανάγνωσης (64%), ο συλλαβισμός (62%), η γραφή (64%) κ.ά. (Mortimore και Crozier, 2007). Να πούμε εδώ ότι τα εν λόγω προβλήματα, σύμφωνα με τα ευρήματα που αναφέρονται στον πίνακα, αυξομειώνονται, δηλαδή ο συλλαβισμός έχει 74% στην πρωτοβάθμια, 76% στην δευτεροβάθμια και 62% στην τριτοβάθμια, ή μπορεί και να παραμένουν ίδιες σε δυο επίπεδα (πχ η ταχύτητα ανάγνωσης παραμένει στο 62% σε πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια) (Mortimore και Crozier, 2007), αλλά όχι και στα τρία.

Όσον αφορά την υποστήριξη των δυσλεξικών φοιτητών, μέσα από τις απαντήσεις τους, έγινε φανερό ότι δεν αναζητούσαν ιδιαίτερα βοήθεια (Mortimore και Crozier,

2007). Οι μορφές υποστήριξης που ανέφεραν οι περισσότεροι από αυτούς τους φοιτητές ήταν ο περισσότερος χρόνος στις εξετάσεις και η χρήση σαρωτή για κείμενα και εικόνες σε προσωπικό υπολογιστή. Άλλοι πόροι που χρησιμοποιεί ένας στους τρεις ερωτηθέντες είναι ένας ξεχωριστός χώρος για εξετάσεις, πρόσβαση σε διδάσκοντες για τη δυσλεξία για βοήθεια με τη γραφή και την ανάγνωση, πρόσβαση σε ανεξάρτητους διδάσκοντες που έχουν προσληφθεί μέσω του «Disabled Student's Allowance» (DSA) για επίδομα σε μαθητές με ειδικές ανάγκες, ανοικτή πρόσβαση σε ειδικούς υπολογιστές (όπως εκείνοι που έχουν δυνατότητα μετατροπής ομιλίας-κειμένου), παροχή σημειώσεων. Κάποιοι φοιτητές, από την άλλη, είπαν ότι δεν χρησιμοποιούν κανένα πόρο αλλά θα ήθελαν να το κάνουν (Mortimore και Crozier, 2007). Κάτι που τονίστηκε αρκετά σ' αυτή την έρευνα από τους σπουδαστές με δυσλεξία ήταν η επικοινωνία με το εκπαιδευτικό προσωπικό, το οποίο είχε ελάχιστη γνώση πάνω στο θέμα (ποιοι έχουν δυσλεξία και πώς να τους αντιμετωπίσουν). Ένας φοιτητής, συγκεκριμένα, δήλωσε: *«Στις εξετάσεις μου ο λέκτορας δεν είχε συνειδητοποιήσει ότι είχα περισσότερο χρόνο στη διάθεση μου. Στην αίθουσα, δημόσια, είπε, “Άφησε τον αναθεματισμένο το στυλό σου κάτω”. Εγώ έπρεπε να πω, “Συγγνώμη, είμαι δυσλεξικός”.* Με έκανε να νιώσω σαν λεπρός. Υπάρχει έλλειψη επικοινωνίας ανάμεσα στα τμήματα, κάποιοι το ξέρουν, κάποιοι όχι» (Mortimore και Crozier, 2007). Άλλα παράπονα δυσλεξικών φοιτητών ήταν η έλλειψη ή καταπόνηση του προσωπικού, η έλλειψη εξοπλισμού, το περιορισμένο ωράριο και η δυσκολία πρόσβασης (κάποιοι ανέφεραν ότι δεν ξέρουν πού είναι τα τμήματα) ή το ότι δεν θέλουν να στιγματιστούν ότι «ανήκουν στην ομάδα “αναπηρία”» (Mortimore και Crozier, 2007).

Σε ποιοτική έρευνα της Shelley Young Kong (2010), όπου ρωτήθηκαν εφτά μεταπτυχιακοί φοιτητές με διαγνωσμένη δυσλεξία για την εμπειρία τους, αναφέρθηκαν τα εξής συναισθήματα: η αγωνία, η αυτο-αμφιβολία, η αμηχανία, η απογοήτευση, η ανακούφιση, η εμπιστοσύνη και το κίνητρο. Δηλαδή, είπαν ότι απογοητεύτηκαν που γονείς και δάσκαλοι δεν εντόπισαν έγκαιρα ότι είχαν δυσλεξία, με αποτέλεσμα να επέλθουν αρνητικά συναισθήματα και ανασφάλειες, με αυξημένα επίπεδα άγχους και ανασφάλειας (Young Kong, 2010). Επιπροσθέτως, μετά τη διάγνωση, όλοι οι συμμετέχοντες αμφισβήτησαν τις ακαδημαϊκές τους ικανότητες σε διαφορετικά επίπεδα, άρχισαν να έχουν όλο και λιγότερο αυτοπεποίθηση και τα κίνητρά τους διακατέχονταν από συναισθήματα αποτυχίας, μεμψιμοιρία, ενώ ήρθε

στο προσκίνητο η σύγχυση, αλλά και θεωρούσαν ότι έπρεπε να αποδεχτούν τους όποιους κακούς βαθμούς έπαιρναν (Young Kong, 2010). Όσον αφορά την αμηχανία, όλοι εκτός από έναν δήλωσαν πως δεν ένιωθαν καλά με τα μαθήματα, αφού πίστευαν ότι καθηγητές και συμφοιτητές θα τους «δικαιολογούν» που δεν κάνουν εργασίες ή αποτυγχάνουν και «χρρίζουν» ιδιαίτερης μεταχείρισης (Young Kong, 2010), και έτσι απέφευγαν να δηλώνουν ότι έχουν δυσλεξία (μήπως, για παράδειγμα, και τους βάλουν να γράψουν σε άλλο χώρο). Η απογοήτευση, όπως είπαν, ήρθε έπειτα από τις προσπάθειες τους να αποκτήσουν την κατάλληλη υποστήριξη, από το γεγονός ότι συμφοιτητές και καθηγητές τους θεωρούσαν «τεμπέληδες», τη στιγμή που κάποιοι από τους συμμετέχοντες δήλωσαν ότι είναι τελειομανείς αλλά δεν καταλαβαίνουν γιατί δεν μπορούν να επιτύχουν μεγαλύτερες βαθμολογίες (Young Kong, 2010). Αντίβαρο, θα μπορούσαμε να πούμε, στα παραπάνω αρνητικά συναισθήματα αποτελούν τα τελευταία τρία που ανέφεραν οι συμμετέχοντες. Πιο συγκεκριμένα, δήλωσαν ότι ένιωσαν ανακούφιση όταν έμαθαν ότι δεν είναι «χαζοί», ότι άρχισαν να έχουν εμπιστοσύνη στις δυνατότητες τους (μιας και δεν ήταν «κουτοί») και να χαίρονται για τα μέχρι τώρα επιτεύγματα τους, αλλά και, τέλος, να αποδειχτεί καλό κίνητρο η διάγνωση τους για να κινητοποιηθούν, να βρουν λύσεις και να αποδεχτούν τις όποιες προκλήσεις τους επιφύλασσε το μέλλον (Young Kong, 2010).

3.3.2 Απόψεις καθηγητών

Έχει υπάρξει πολύ λίγη έρευνα για τις σχετικές εμπειρίες και προοπτικές του προσωπικού του Πανεπιστημίου. Ωστόσο, οι Riddell και Weedon (2006, παράβλεπε Cameron & Nunkoosing, 2011) έχουν εντοπίσει κάποιον σκεπτικισμό σχετικά με τη δυσλεξία από τους καθηγητές, συμπεριλαμβανομένης της υποψίας ότι η δυσλεξία ήταν ένα «μεσαίας τάξης τέχνασμα». Υπήρχαν ανησυχίες σχετικά με την ορθότητα να επιτρέπεται σε μαθητές με ειδικές ανάγκες μεγαλύτερη πρόσβαση σε υλικά και συμπληρωματικές επαφές με το προσωπικό, αλλά και ερωτήσεις (των καθηγητών) σχετικά με το αν τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες θα πρέπει να μπορούν να πηγαίνουν στα Πανεπιστήμια γενικότερα (Riddell και Weedon 2006, παράβλεπε Cameron & Nunkoosing, 2011).

Η έρευνα των Cameron & Nunkoosing(2011), η οποία ήταν ποιοτική, διεξήχθη σε Πανεπιστήμια της Αγγλίας και ουσιαστικά ζητείτο η γνώμη των δεκατριών διδασκόντων που συμμετείχαν σ' αυτή για την εμπειρία τους με δυσλεξικούς φοιτητές, βρέθηκε ότι οι οχτώ κρατούσαν θετική στάση απέναντι στη δυσλεξία, δύο είχαν αρνητική και τρεις ουδέτερη. Πιο συγκεκριμένα, αυτοί που χαρακτηρίστηκαν ότι είχαν «θετική στάση» έδειχναν κατανόηση και συμπάθεια προς φοιτητές με δυσκολίες, ενώ εμφανίστηκαν να έχουν ένα υψηλό επίπεδο εγρήγορσης και αναγνώρισης των φοιτητών με δυσλεξία στο εσωτερικό τους τμήμα. Έπειτα, αισθάνθηκαν ότι η ετικέτα της δυσλεξίας ήταν χρήσιμη και όλοι ενδιαφέρθηκαν ιδιαίτερα για το θέμα, για τους φοιτητές, και στο να μάθουν περισσότερα.

Δύο συμμετέχοντες ήταν χαρακτηρισμένοι ως «αρνητικοί», επειδή επέδειξαν αυτό που θεωρείται ότι είναι λίγη κατανόηση των πλεονεκτημάτων και δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με δυσλεξία στο Πανεπιστήμιο, και κατά καιρούς αμφισβήτησαν την ύπαρξη της δυσλεξίας. Απαραίτητα επιχειρήματα κατά της «ύπαρξης» της δυσλεξίας μπορεί να μην είναι αρνητικά· πράγματι, επισημαίνονται πολύ οι θεωρίες που στρέφονται γύρω από την κοινωνική κατασκευή της δυσλεξίας και που αναμφισβήτητα μπορεί να είναι επωφελείς για τους σπουδαστές. (...) Οι συμμετέχοντες σε αυτή την ομάδα φάνηκε να έχουν ουσιαστικά στερηθεί της επίγνωσης των δυσλεξικών φοιτητών στις υπηρεσίες τους. Αυτοί οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι η ετικέτα της δυσλεξίας δεν έχει καμία χρήση.

Τρεις συμμετέχοντες κατηγοριοποιήθηκαν ως «ουδέτεροι», διότι εξέφρασαν μόνο μια αόριστη ιδέα για τα πλεονεκτήματα και τις δυσκολίες που συνδέονται με την δυσλεξία και δεν μοιράζονται οποιεσδήποτε ειδικές γνωμοδοτήσεις σχετικά με τη δυσλεξία ή σπουδαστές με δυσλεξία. Δεν αισθάνονται ότι η ετικέτα της δυσλεξίας ήταν είτε χρήσιμη είτε μη χρήσιμη και το ενδιαφέρον τους για τη δυσλεξία και τους σπουδαστές με δυσλεξία φαινόταν ελάχιστο.

Στην ίδια έρευνα των Cameron & Nunkoosing (2011) υποστηρίχτηκε το ότι ένα καλό μέσο για να πλησιάσει ένας καθηγητής σπουδαστές με δυσλεξία είναι να έχει εμπειρία με άτομα (όχι μόνο φοιτητές, αλλά και άλλους καθηγητές) που έχουν αυτή τη μαθησιακή δυσκολία, διότι έτσι θα μπορεί να καταλαβαίνει αμέσως ποιος φοιτητής έχει δυσλεξία -αυτή είναι η κατηγορία των «θετικών» ερωτώμενων (Cameron & Nunkoosing 2011). Οι ερωτώμενοι που χαρακτηρίστηκαν «ουδέτεροι» ή

«αρνητικοί» δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία με δυσλεξικά άτομα κι έτσι δεν μπορούσαν εύκολα να αναγνωρίσουν χαρακτηριστικά της δυσλεξίας και έπρεπε να απευθύνονται σε άλλες δομές υποστήριξης για βοήθεια, ενώ οι «αρνητικοί» ήταν δύσπιστοι για την ύπαρξη της δυσλεξίας και έβρισκαν άλλους λόγους που οι εν λόγω σπουδαστές δυσκολεύονται στην εκπαίδευση (πχ προβλήματα στο σπίτι ή έλλειψη ενδιαφέροντος από τους φοιτητές αυτούς για τη διδασκαλία) (Cameron & Nunkoosing 2011).

Όσον αφορά την υποστήριξη των δυσλεξικών σπουδαστών, οι Cameron & Nunkoosing (2011) βρήκαν ότι οι «θετικοί» καθηγητές είπαν ότι παίρνουν πολύ σοβαρά υπόψη τους το τι πρέπει να κάνουν μέσα στην αίθουσα, αλλά και να πράττουν ό,τι είναι δυνατό γιατί θεωρούν σημαντικό δικαίωμα των φοιτητών να μπορούν να βοηθούνται (για παράδειγμα, στη γραφή) εντός του εκπαιδευτικού ιδρύματος κι όχι από άλλες υπηρεσίες (Cameron & Nunkoosing 2011). Τα λόγια ενός καθηγητή σ' αυτή τη κατηγορία ήταν: *«Πιστεύω ότι είναι ευθύνη μας να παρέχουμε ένα πλήρες φάσμα υποστήριξης για τη γραφή, και αν έχουμε αυτό το δικαίωμα στο τμήμα, στη συνέχεια οι φοιτητές δεν πρέπει να πρέπει να έχουν πρόσβαση για υποστήριξη εξωτερικά (σε άλλες υπηρεσίες) για τη γραφή»* (Cameron & Nunkoosing 2011). Παράλληλα, δεν περιμένουν να πάνε οι σπουδαστές σ' αυτούς, αλλά κάνουν εκείνοι την πρώτη κίνηση επαφής, αλλά και ζητούν πληροφορίες από άλλους ειδικούς για το πώς να αντιμετωπίσουν τους δυσλεξικούς φοιτητές. Οι «ουδέτεροι» και οι «παθητικοί», από την άλλη, υποστήριζαν πως δεν είχαν καμιά ευθύνη για τις όποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν οι φοιτητές με δυσλεξία (Cameron & Nunkoosing 2011). Συγκεκριμένα, ένας ερωτώμενος είπε: *«Θα έπρεπε να θεωρείται δεδομένο [δυσλεξικοί φοιτητές] να παίρνουν βοήθεια αλλού»*. Αυτοί οι ερωτώμενοι δεν ξεφεύγουν από τις κλασικές μεθόδους διδασκαλίας, σε αντίθεση με τους «θετικούς» που έχουν την τάση να εναλλάσσουν τις μεθόδους τους με τους σπουδαστές με δυσλεξία.

Η Julian Elliott σε άρθρο της στο «The World University Rankings» (2014) αναφέρει ότι το βασικό πρόβλημα είναι ότι οι διαγνώσεις της δυσλεξίας έχουν ξεφύγει από την αρχική τους εστίαση (ανάγνωση σοβαρών δυσκολιών) να ενσωματώσουν ένα συνεχώς αυξανόμενο φάσμα γνωστικής και αυτορρυθμιστικών ελλειμμάτων, συμπεριλαμβανομένης της κακής μνήμης, των περιορισμών της ταχύτητας επεξεργασίας, των προβλημάτων προσοχής/συγκέντρωσης, των δυσκολιών

στην ανάλυση και σύνθεση πολύπλοκων πληροφοριών, καθώς και στην οργάνωση και την έκφραση των ιδεών. Για όλους τους φοιτητές που αγωνίζονται να αντιμετωπίσουν ακαδημαϊκές απαιτήσεις για τους λόγους αυτούς, υπάρχουν προφανή προβλήματα μέσα στον ανταγωνιστικό μας τομέα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μεταξύ εκείνων που έχουν διαγνωστεί με δυσλεξία και εκείνων που δεν έχουν (διαγνωστεί) και, αντ' αυτού, θεωρείται ότι είναι ακαδημαϊκά ασθενέστεροι εκτελεστές.

Η δυσλεξία, λέει παρακάτω η Elliott (2014), είναι ένας όρος που συγχέει, αντί να διευκρινίζει, και πρέπει να διακοπεί. Τα πανεπιστήμια, όλων των θεσμικών οργάνων, δεν θα πρέπει να διαιωνίζουν τη χρήση ενός όρου που στερείται επιστημονικής αξιοπιστίας.

Η Sharon Lockley σε άρθρο της (με τίτλο «Dyslexia and higher education: accessibility issues») μας ενημερώνει πως πολλοί διδάσκοντες έχουν εκφράσει την ανησυχία τους για την έλλειψη κατάλληλων κατευθυντήριων γραμμών για τη βαθμολόγηση του έργου των φοιτητών με δυσλεξία.

Η Heather Symons, σύμφωνα με διαδικτυακό άρθρο που δημοσιεύθηκε στο «The World University Rankings» (2000), υποστηρίζει ότι οι δυσλεξικοί σπουδαστές πρέπει να έχουν μεγαλύτερη επίγνωση των υπηρεσιών τους. *«Πρέπει να γνωρίζουν ποια είναι τα δικαιώματά τους. Πρέπει να έχουν σε μια συνεδρία one-on-one ατομική αξιολόγηση για να προσδιορίζουν τις ανάγκες τους, και το DSA θα είναι το μέσο για να πληρωθεί μια ώρα διδασκαλίας κάθε εβδομάδα»* (Symons, 2000).

3.4 Ισχύοντα καταστατικά ελληνικών ΑΕΙ και ΤΕΙ σχετικά με τους δυσλεξικούς φοιτητές

Σε προηγούμενη υποενότητα (του πρώτου κεφαλαίου και της ενότητας 1.2 για τη δυσλεξία), είδαμε την ισχύουσα νομοθεσία στην χώρα μας όσον αφορά τα άτομα με δυσλεξία. Εδώ, σε αυτή την τελευταία ενότητα του 3^{ου} κεφαλαίου της βιβλιογραφικής ανασκόπησης της πτυχιακής μας εργασίας, θα δούμε τι προβλέπουν τα εκάστοτε καταστατικά των Ανώτατων και Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων της

Ελλάδας για τους δυσλεξικούς φοιτητές που σπουδάζουν σ' αυτά. Λόγω μη ανταπόκρισης από μερικά, θα αναφέρουμε τι συμβαίνει (σε σχέση με τους δυσλεξικούς φοιτητές) στα περισσότερα ΑΕΙ και ΤΕΙ, σύμφωνα με τα όσα μας είπαν ή μας κοινοποίησαν. Όσα έγγραφα λάβαμε μέσω e-mail επισυνάπτονται στο Παράρτημα Β.

Γενικά, όπως θα δούμε, ακολουθείται ο πρόσφατος νόμος 4009/2011 (που τον επισυνάπτουμε στο Παράρτημα) τους επιτρέπεται να δώσουν προφορικά, αφού έχουν προσκομίσει τα απαραίτητα δικαιολογητικά από τα ΚΕΔΔΥ ή κάποιον άλλο φορέα. Όμως, σε κάποιες περιπτώσεις, ο καθηγητής επιλέγει αν θα εξετάσει τον/την φοιτητή/τρια προφορικά.

3.4.1 Α.Ε.Ι.

- Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών: Οι δυσλεξικοί φοιτητές, εφόσον έχει κοινοποιηθεί η πιστοποίηση ότι έχουν δυσλεξία, μπορούν να δώσουν προφορικά, αλλά αυτή είναι η «τελευταία λύση». Προτιμάται να δίνουν γραπτώς και μόνο σε δύσκολες περιπτώσεις τους επιτρέπεται να εξεταστούν προφορικά. Επίσης, υπάρχει δυνατότητα χρήσης βοηθού γραφής – ατόμου που θα γράφει όσα λέει ο φοιτητής-, παραπάνω χρόνου στις εξετάσεις, να δώσουν σε ξεχωριστή αίθουσα αν θέλουν, αλλά και να δώσουν μέσω «καθαρού υπολογιστή», που περιέχει ειδικό λογισμικό και καθόλου απαντήσεις θεμάτων.
- Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο: Μπορούν να δώσουν οι δυσλεξικοί φοιτητές προφορικά, αλλά ακολουθείται η εξής διαδικασία: προσκομίζουν το απαραίτητο έγγραφο-πιστοποίηση στη γραμματεία του τμήματος και κοινοποιείται αυτό στους διδάσκοντες. Έπειτα, γράφουν μεν κανονικά όπως οι άλλοι, αλλά μπορούν να πάνε στο γραφείο του εκάστοτε καθηγητή που δίνουν το μάθημα του και να του πουν τις απαντήσεις προφορικά.
- Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών: Μπορούν να δώσουν οι δυσλεξικοί φοιτητές προφορικά, αρκεί να προσκομίσουν την πιστοποίηση τους.

- Ανώτατη Σχολή Καλών Τεχνών: Οι φοιτητές/τριες με δυσλεξία προσκομίζουν στη Γραμματεία του Τμήματός τους γνωμάτευση των ΚΕΔΔΥ ή/και των Ιατροπαιδαγωγικών Κέντρων Δημόσιων Νοσοκομείων, όπου φαίνεται η πιστοποιημένη (πριν από την εισαγωγή τους στο ίδρυμα) δυσλεξία. Στη συνέχεια, ενημερώνουν από πριν τον/την διδάσκοντα/ουσα προκειμένου να καθορίζεται ο τόπος και ο χρόνος της προφορικής εξέτασης.
- Πανεπιστήμιο Πειραιώς: Ό,τι περιλαμβάνει ο νόμος 4009/2011 ακολουθείται από το Ίδρυμα. Όπως μας είπαν χαρακτηριστικά, «Γενικότερα υπάρχει πρόνοια για αυτά τα παιδιά (που έχουν δυσλεξία), αφού προσκομίσουν τα απαραίτητα δικαιολογητικά».
- Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης: Υπάρχει δυνατότητα προφορικής εξέτασης, αφού κοινοποιηθούν τα απαραίτητα δικαιολογητικά.
- Πανεπιστήμιο Μακεδονίας: Οι σπουδαστές έχουν «τα ίδια δικαιώματα με τους μαθητές», εφόσον προσκομίσουν το απαραίτητο έγγραφο από πιστοποιημένο φορέα (ΚΕΔΔΥ κλπ).
- Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας: Δυνατότητα προφορικής εξέτασης, έπειτα από γενική συνέλευση του τμήματος.
- Πανεπιστήμιο Πατρών: Από τη Διεύθυνση Εκπαίδευσης και Έρευνας μας είπαν πως «Πρακτικά αυτό (όσα αναφέρει ο νόμος 4009/2011, άρθρο 33, παρ. 8) σημαίνει ότι ο φοιτητής ο οποίος πάσχει από δυσλεξία καταθέτει στη γραμματεία του Τμήματος τις απαραίτητες ιατρικές βεβαιώσεις ή ενημερώνει τον Πρόεδρο του Τμήματος, ο οποίος μπορεί να συμπεριλάβει το θέμα στις ανακοινώσεις των τρεχόντων φοιτητικών θεμάτων της Συνέλευσης, χωρίς όμως να αναφέρει τα στοιχεία του φοιτητή. Σε κάθε πάντως περίπτωση, η τελική ευθύνη ανήκει στους διδάσκοντες των μαθημάτων του Τμήματος οι οποίοι αφού ενημερωθούν επί του περιεχομένου των σχετικών ιατρικών γνωματεύσεων, καθορίζουν τη διαδικασία της προφορικής εξέτασης του εν λόγω φοιτητή».
- Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου: Δυνατότητα προφορικής εξέτασης, με την απαραίτητη γνωμάτευση.
- Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων: Οι δυσλεξικοί φοιτητές, έχοντας πρωτίτερα προσκομίσει τα απαραίτητα έγγραφα, μπορούν να δώσουν προφορικά ή να κάνουν κάποια εργασία ή να έχουν παραπάνω χρόνο στις εξετάσεις.

- Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης: Δυνατότητα προφορικής εξέτασης, αφού δώσουν (οι φοιτητές με δυσλεξία) την πιστοποίηση τους στη γραμματεία του τμήματος, η οποία θα κοινοποιηθεί αργότερα στους καθηγητές.
- Πανεπιστήμιο Κρήτης: Όταν εγγράφονται στο Ίδρυμα, μπορούν να προσκομίσουν την πιστοποίηση τους και να έχουν έτσι τη δυνατότητα προφορικής εξέτασης.
- Πολυτεχνείο Κρήτης: Από το Κέντρο Εξυπηρέτησης Φοιτητών μας ανέφεραν, «Οι φοιτητές του Πολυτεχνείου Κρήτης μετά από σχετική αίτηση που υποβάλλουν στη Γραμματεία της αντίστοιχης Σχολής, συνοδευόμενη από δημόσιο έγγραφο που να βεβαιώνει την ύπαρξη ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, (που είχαν διαγνωστεί πριν την εισαγωγή τους στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση), είτε γνωμάτευση (έκθεση αξιολόγησης) από Κέντρο Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕΔΔΥ), είτε πιστοποιητικό από Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα Πιστοποίησης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών, πιστοποιημένα από το Υπουργείο Παιδείας, Δια βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, στο οποίο πιστοποιητικό θα αναγράφεται η ειδική μαθησιακή δυσκολία των φοιτητών και ζητούν να εξεταστούν προφορικά, σύμφωνα με το Νόμο 4009 (ΦΕΚ 195/6-9-2011) άρθρο 33 παράγραφος 8 (Χρονική Διάρθρωση Σπουδών – Εξετάσεις). Οι αιτήσεις αρχειοθετούνται στους προσωπικούς φακέλους των φοιτητών και οι Καθηγητές λαμβάνουν γνώση όταν οι φοιτητές ζητήσουν να εξεταστούν προφορικά».
- Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Δυνατότητα προφορικής εξέτασης, με προσκομισμένη την πιστοποίηση ότι έχουν δυσλεξία.
- Ιόνιο Πανεπιστήμιο: Από γραμματέα του Τμήματος «Αρχειονομίας, Βιβλιοθηκονομίας και Μουσειολογίας»: «Η τακτική μας είναι: οι δυσλεκτικοί φοιτητές να εξετάζονται πάντα προφορικά και πάντα κατόπιν δικιάς τους αιτήσεως στην Γραμματεία του Τμήματος».
- Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο: Από το site του Ιδρύματος (<http://www.eap.gr/view.php?artid=535>): «Για τις περιπτώσεις φοιτητών που δηλώνουν κάλυμα συμμετοχής στις προγραμματισμένες γραπτές εξετάσεις για λόγους υγείας ή άλλους ειδικούς λόγους, ισχύουν τα εξής: Για αποδεδειγμένα και χρόνια προβλήματα υγείας (σκλήρυνση κατά πλάκας,

δυσλεξία κ.ά.), που δεν επιτρέπουν συμμετοχή σε γραπτές εξετάσεις: Όσοι φοιτητές έχουν προσκομίσει εγκαίρως, το αργότερο μέχρι το τέλος Οκτωβρίου κάθε ακαδημαϊκού έτους, τα προβλεπόμενα από τη σχετική νομοθεσία έγγραφα, θα εξετάζονται προφορικά από διμελή επιτροπή, που θα αποτελείται από το μέλος ΣΕΠ του φοιτητή ή το Συντονιστή και από ένα ακόμα μέλος ΣΕΠ της Θ.Ε. τον οποίο θα ορίζει ο Συντονιστής της Θ.Ε. Για άλλους σοβαρούς λόγους που αποδεδειγμένα δεν επιτρέπουν τη συμμετοχή στις προγραμματισμένες εξετάσεις: Όσοι φοιτητές έχουν δηλώσει κάλυμμα συμμετοχής τους στις εξετάσεις, υποβάλλοντας όλα τα απαραίτητα αποδεικτικά στοιχεία, θα συμμετέχουν, με απόφαση του Γενικού Γραμματέα του Ιδρύματος, στις εξετάσεις της επόμενης περιόδου χωρίς οικονομικές υποχρεώσεις. Στις περιπτώσεις αυτές θα θεωρείται ότι οι φοιτητές δεν έχουν ολοκληρώσει τη Θ.Ε. και αυτή θα συνυπολογίζεται στο σύνολο του αριθμού των Θ.Ε. που θα δηλώσουν για την επόμενη ακαδημαϊκή χρονιά. Το αίτημα αυτό θα πρέπει να υποβάλλεται εγκαίρως, σε κάθε περίπτωση πριν από την προγραμματισμένη ημερομηνία των εξετάσεων, σε διαφορετική περίπτωση το αίτημα δεν θα εξετάζεται».

- Χαροκόπειο: Υπάρχει δυνατότητα προφορικής εξέτασης.
- Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας: Όπως μας είπαν από τη «Γραμματεία Δομής Υποστήριξης Φοιτητών και Φοιτητριών με Αναπηρία και/ή Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες "ΠΡΟΣΒΑΣΗ"»: «Οι φοιτητές/τριες του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας που λαμβάνουν υποστήριξη από την ΠΡΟΣΒΑΣΗ, εξετάζονται με όποιο τρόπο επιθυμούν -γραπτά ή προφορικά- στο τέλος των ακαδημαϊκών εξαμήνων (σε όσους/ες επιθυμούν δίνεται περισσότερος χρόνος κατά την εξέταση, ή/και επιτρέπεται η χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή). Οι προφορικές εξετάσεις βέβαια είναι ο πιο συνηθισμένος τρόπος εξέτασης για τους φοιτητές/τριες με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Δεν υπάρχει κάποιο επίσημο έγγραφο σχετικό με τη νομοθεσία για την Τριτοβάθμια εκπαίδευση, οπότε και ακολουθούμε την προβλεπόμενη νομοθεσία για την Δευτεροβάθμια εκπαίδευση».

3.4.2 Τ.Ε.Ι.

- ΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας: Δεν υπάρχει δυνατότητα προφορικής εξέτασης, αλλά μπορεί ο καθηγητής να καλέσει, κατά την κρίση του πάντα, τον δυσλεξικό φοιτητή στο γραφείο του ή σε άλλη αίθουσα και να του εξηγήσει τι απάντησε στα θέματα. Επίσης, μπορεί να δώσει παραπάνω χρόνο στους φοιτητές με δυσλεξία.
- ΤΕΙ Αθήνας: Δυνατότητα προφορικής εξέτασης, με προσκόμιση των δικαιολογητικών
- ΤΕΙ Πειραιά: Μπορούν οι φοιτητές με δυσλεξία να δώσουν προφορικά, αφού κάνουν αίτηση στη γραμματεία με προσκόμιση πρόσφατης βεβαίωσης και περνάει από συμβούλιο η αίτηση.
- ΤΕΙ Ηπείρου: Δυνατότητα προφορικής εξέτασης, αλλά εξαρτάται από τον εκάστοτε καθηγητή αν θα δώσει ο δυσλεξικός φοιτητής προφορικά. Περνάει από επιτροπή η αίτηση τους, έρχονται κανονικά όταν είναι να δώσουν ένα μάθημα, βλέπουν τα θέματα και μετά δίνουν σε άλλη αίθουσα με παρουσία του εισηγητή καθηγητή κι ενός επιτηρητή.
- ΤΕΙ Στερεάς Ελλάδας: Οι φοιτητές με δυσλεξία μπορούν να κάνουν αίτηση με τα απαραίτητα δικαιολογητικά. Περνάει από τη συνέλευση του τμήματος η αίτηση αυτή και, αν εγκριθεί, μπορούν να δώσουν προφορικά.
- ΤΕΙ Θεσσαλίας: Δυνατότητα προφορικής εξέτασης, με την προαναφερθείσα διαδικασία να ακολουθείται κι εδώ.
- ΤΕΙ Ιονίων Νήσων: Μπορούν οι φοιτητές με δυσλεξία να δώσουν προφορικά, αρκεί να έρθουν μία βδομάδα πριν την εξεταστική και να φέρουν τα δικαιολογητικά τους. Έπειτα, η γραμματεία ενημερώνει τους καθηγητές.
- ΤΕΙ Κρήτης: Δυνατότητα προφορικής εξέτασης και όσου χρόνου χρειάζονται σε άλλη αίθουσα, με παρουσία εισηγητή και επιτηρητή.
- ΤΕΙ Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης: Δυνατότητα προφορικής εξέτασης.
- ΤΕΙ Πελοποννήσου: Δυνατότητα προφορικής εξέτασης.
- Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ): Δυνατότητα προφορικής εξέτασης, με τον κάθε εισηγητή καθηγητή να αποφασίζει τελικά αν θα δώσει κάποιος φοιτητής με δυσλεξία προφορικά στο μάθημα του.

- ΤΕΙ Κεντρικής Μακεδονίας: Δυνατότητα προφορικής εξέτασης σε ξεχωριστή αίθουσα, αφού προσκομίσει ο φοιτητής τα απαραίτητα δικαιολογητικά και εφόσον περάσει από το συμβούλιο του τμήματος που φοιτά.

ΜΕΡΟΣ Β΄

Η ΕΡΕΥΝΑ

Κεφάλαιο 4

Ποιοτική έρευνα

4.1. Η ποιοτική έρευνα

4.1.1 Γενικά στοιχεία

Η ποιοτική κοινωνική έρευνα και οι ποιοτικές μεθοδολογίες γενικότερα αποτελούν ένα από τα δύο μεθοδολογικά παραδείγματα και ερευνητικά εργαλεία στις κοινωνικές επιστήμες (Ιωσηφίδης, 2003). Τα βασικά ζητήματα που έχουν σχέση με την ποιοτική μεθοδολογία (και όχι μόνο) είναι η ερευνητική και μεθοδολογική προσέγγιση, το ερευνητικό πρόβλημα, η θεωρητική αφετηρία του ερευνητή και τα συγκεκριμένα μεθοδολογικά εργαλεία που αντλείται η γνώση από το εκάστοτε ερευνητικό πεδίο (Ιωσηφίδης, 2003).

Οι ποιοτικές μέθοδοι εφαρμόζονται σε εγχειρήματα και προσεγγίσεις που έχουν ως βασικό τους στόχο τη διερεύνηση ποιοτήτων, και συγκεκριμένα κοινωνικών ποιοτήτων (Ιωσηφίδης, 2003). Πιο συγκεκριμένα, έχουν στόχο την αποκάλυψη σχέσεων ή συσχετίσεων ανάμεσα σε διάφορα κοινωνικά υποκείμενα και κοινωνικές ομάδες, την περιγραφή, ανάλυση και κατανόηση διάφορων κοινωνικών διαδικασιών, τη διατύπωση ή αναδιατύπωση υποθέσεων και θεωρητικών θέσεων για το κοινωνικό γίνεσθαι, αλλά και τη διακρίβωση κοινωνικών σχέσεων, θέσεων και ρόλων. Ο στόχος της ποιοτικής έρευνας είναι η περιγραφή, η ανάλυση, η ερμηνεία και η κατανόηση κοινωνικών φαινομένων, καταστάσεων, αλλά και ομάδων, απαντώντας στα κύρια ερωτήματα «πώς» και «γιατί» (Ιωσηφίδης, 2001, παράβλεπε Ιωσηφίδης, 2003).

Σύμφωνα με τον Earl Babbie (2011), «Η συνέντευξη είναι μια εναλλακτική μέθοδος συλλογής δεδομένων δειγματοληπτικών ερευνών. Μια τεχνική συλλογής δεδομένων κατά την οποία ένα άτομο (συνεντευκτής) υποβάλλει ερωτήσεις σε έναν άλλο

(ερωτώμενο), με σκοπό την άντληση πληροφοριών. Οι συνεντεύξεις είναι δυνατόν να διεξάγονται πρόσωπο με πρόσωπο ή μέσω τηλεφώνου. (...)

Η παρουσία του συνεντευκτή παίζει καθοριστικό ρόλο, γιατί περιορίζει αρκετά τον αριθμό των “Δεν γνωρίζω” και “Δεν απαντώ” (Babbie, 2011). Ακόμα, οι συνεντευκτές μπορούν να διαφυλάξουν πως οι ερωταποκρίσεις θα έχουν ομαλή ροή στις περιπτώσεις που υπάρχουν στοιχεία ερωτηματολογίου, τα οποία ενδεχομένως προκαλούν σύγχυση. Αν ο ερωτώμενος παρερμηνεύει την πρόθεση μιας ερώτησης, ο συνεντευκτής μπορεί να διευκρινίσει περισσότερο το θέμα και να λάβει έτσι τις κατάλληλες απαντήσεις. (Babbie, 2011) (...)

Οι έρευνες μέσω συνεντεύξεων προσφέρουν πολλά πλεονεκτήματα, όπως για παράδειγμα λιγότερα ελλιπή ερωτηματολόγια (Babbie, 2011). «Ενώ οι ερωτώμενοι μπορεί να παραλείψουν μερικές ερωτήσεις σε ερωτηματολόγια ατομικής συμπλήρωσης, οι συνεντευκτές είναι εκπαιδευμένοι να μην το κάνουν». (...) Οι έρευνες στις οποίες χρησιμοποιούνται συνεντεύξεις, επίσης, έχουν συνήθως υψηλότερο ποσοστό απόκρισης από αυτές που πραγματοποιούνται με ερωτηματολόγια ατομικής συμπλήρωσης. (Babbie, 2011) (...)

Ακόμα, σε μια συνέντευξη μπορούμε να παρατηρήσουμε τον ερωτώμενο, τον χώρο (αν μιλάμε για προσωπικό χώρο του ατόμου που παίρνουμε συνέντευξη) κλπ (Babbie, 2011). Επιπλέον, τα χαρακτηριστικά των ερωτώμενων ή την ποιότητα αλληλεπίδρασης τους με τους συνεντευκτές (αν δυσκολεύονται να απαντήσουν, να είναι επιθετικοί, να λένε ψέματα κλπ). Τέλος, όπως είδαμε, οι συνεντευκτές που παίρνουν συνέντευξη από τους ερωτώμενους πρόσωπο με πρόσωπο μπορούν να κάνουν σημαντικές παρατηρήσεις πέραν από τις απαντήσεις που δίνουν οι ερωτώμενοι (Babbie, 2011).

Η συλλογή δεδομένων, χρησιμοποιώντας ποιοτικές μεθόδους, είναι μια πολύπλευρη διαδικασία με τέσσερα χαρακτηριστικά:

- A. Ο σκοπός είναι όσο το δυνατόν μία πιο πλούσια περιγραφή του πραγματικού πεδίου που κυμαίνεται η έρευνα,
- B. Δεν είναι εκ των προτέρων καθορισμένα τα δεδομένα που θα συλλεχθούν,
- C. Χρησιμοποιούνται πολλές μέθοδοι συλλογής δεδομένων,

D. Τα δεδομένα δεν είναι αντικειμενικά (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης και Γούδας, 2009).

Σε αυτό το σημείο πρέπει να γίνει σαφές ότι οι μέθοδοι που περιγράφονται παρακάτω δεν είναι ανεξάρτητες από τον ερευνητή (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης και Γούδας, 2009). Ο ερευνητής διαρκώς διαμορφώνει τον τρόπο χρήσης των μεθόδων, ωστόσο η διαδικασία όσο και το αποτέλεσμα εξαρτώνται από την στάση του και το πώς χειρίζεται την έρευνα. «Έτσι υποστηρίζεται ότι ο ίδιος ο ερευνητής είναι το ερευνητικό εργαλείο» (Ball, 1990, παράβλεπε Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης και Γούδας, 2009).

Η διαφορά είναι έντονα φανερή σε σχέση με τις ποσοτικές μεθόδους έρευνας, όπου, κατά τη θεωρία, αν διαφορετικοί ερευνητές μελετούν το ίδιο φαινόμενο χρησιμοποιώντας την ίδια μέθοδο και διαδικασία, θα πρέπει τυπικά να καταλήξουν στα ίδια συμπεράσματα (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης και Γούδας, 2009).

Τα είδη της συνέντευξης είναι δύο: οι τυποποιημένες συνεντεύξεις και οι μη τυποποιημένες συνεντεύξεις (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης και Γούδας, 2009). Στις τυποποιημένες, περιλαμβάνονται:

A) Η δομημένη συνέντευξη: είναι αρκετά σχετική με το ερωτηματολόγιο, αλλά αυτή συλλέγει περισσότερες πληροφορίες (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης και Γούδας, 2009). Ο ερευνητής ρωτάει μια σειρά από προκαθορισμένες ερωτήσεις και οι απαντήσεις επίσης είναι πάνω σε πολύ συγκεκριμένα θέματα (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης και Γούδας, 2009). Αυτό σημαίνει ότι σε όλους τους ερωτώμενους γίνονται ακριβώς οι ίδιες ερωτήσεις, με τα ίδια λόγια, με την ίδια σειρά κι από έναν ερευνητή που είναι εκπαιδευμένος να συμπεριφέρεται σε κάθε ερωτώμενο με τον ίδιο τρόπο –συνήθως, ουδέτερο (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης και Γούδας, 2009).

B) Η ημιδομημένη συνέντευξη: θα αναλυθεί στην επόμενη υποενότητα.

Οι μη τυποποιημένες περιλαμβάνουν:

A) την ομαδική (μη δομημένη),

Β) την εθνογραφική (χωρίς δομή),

Γ) ιστορίες ζωής,

Δ) άτυπη συνέντευξη,

Ε) συζήτηση ή «ωτακουστική» (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης και Γούδας, 2009).

Η συνέντευξη ως εργαλείο χρησιμοποιείται και σε έρευνες με «ποσοτική» λογική, βέβαια η χρησιμοποίησή της από ερευνητές με ποιοτική μεθοδολογία έχει διαφορετικούς σκοπούς (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης και Γούδας, 2009). Σε αυτή την περίπτωση ο στόχος είναι παροτρυνθούν οι ερωτώμενοι να εκφράσουν και να περιγράψουν την δική τους άποψη σε σχέση με το αντικείμενο της έρευνας (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης και Γούδας, 2009). Αυτό μπορεί να φαίνεται απλό, αλλά είναι στην πραγματικότητα αρκετά περίπλοκο, γιατί είναι απαραίτητο να περιλαμβάνει περιγραφή των:

Α) πώς ο ερωτώμενος δομεί και κατανοεί τον κοινωνικό του περίγυρο σε όλες τις μορφές του (πχ τάξη, σχολείο, πόλη κλπ),

Β) πώς αντιλαμβάνεται ο ίδιος το ρόλο του σε αυτό τον περίγυρο,

Γ) πώς αντιλαμβάνεται ότι επηρεάζεται η δράση του από διάφορα φαινόμενα που συμβαίνουν σε αυτούς τους χώρους (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης και Γούδας, 2009).

4.1.2 Η ημιδομημένη συνέντευξη

Είναι πιο ευέλικτη μορφή συνέντευξης από την δομημένη (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης και Γούδας, 2009). Επιτρέπει στον ερευνητή να εμβαθύνει περισσότερο, έχει τη δυνατότητα να αλλάξει τις διευκρινιστικές ερωτήσεις ή/και τη σειρά των ερωτήσεων. Τυγχάνει να χρησιμοποιείται συχνά στις πολιτικές έρευνες (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης και Γούδας, 2009).

(...) Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις έχουν ως σκοπό να συλλέξουν όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες από τον ερωτώμενο (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης και

Γούδας, 2009). Πάντα υπάρχει μία αρχική δομή, απλά είναι πιο πολύ ευέλικτη (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης και Γούδας, 2009). Η μεταξύ τους αλληλεπίδραση των δύο ή περισσότερων ατόμων είναι αυτή που θα καθορίσει την πορεία της συνέντευξης. Έτσι, δίνει την αίσθηση στον ερωτώμενο ότι απλά γίνεται μια συζήτηση (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης και Γούδας, 2009). Ο ερευνητής-συνεντευκτής, βέβαια, έχει κάποια συγκεκριμένα πράγματα που θέλει να μάθει ή να ελέγξει.

4.2 Η έρευνα

4.2.1 Μέθοδος

4.2.1.1 Δείγμα

Η μέθοδος που χρησιμοποιήσαμε είναι μη πιθανοτική δειγματοληψία, πιο συγκεκριμένα δείγμα κρίσης ή σκοπιμότητας. Στη δειγματοληψία κρίσης ή σκοπιμότητας ο πληθυσμός-στόχος μπορεί να διαρθρώνεται από διαφορετικούς τύπους μονάδων με διαφορετικά ποσοστά προσιτότητας, και λόγω αυτού ο ερευνητής κάνει εσκεμμένη υποκειμενική επιλογή σε αυτό που θεωρεί αντιπροσωπευτικό δείγμα. Ο ερευνητής προβαίνει σε επιλογή από έναν γενικά ανομοιογενή πληθυσμό, ο οποίος είναι δείγμα τυπικών μονάδων, δηλαδή μονάδων οι οποίες βρίσκονται κοντά (κατά την κρίση του) στη μέση τιμή του πληθυσμού-στόχου.

Στη δική μας περίπτωση, από ένα ανομοιογενές δείγμα, που είναι οι φοιτητές του ΑΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας, επιλέξαμε για τις ανάγκες της έρευνάς μας έναν αριθμό δυσλεξικών φοιτητών, που θεωρήσαμε ότι αποτελούσε αντιπροσωπευτικό δείγμα των σπουδαστών με δυσλεξία στο εν λόγω Ίδρυμα. Χρησιμοποιήσαμε μη πιθανοτική δειγματοληψία επειδή δεν διαλέξαμε τυχαία ένα δείγμα (δυσλεξικοί φοιτητές του ΑΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας).

Για τις ανάγκες της έρευνάς μας επιστρατεύθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις, οι οποίες λήφθηκαν από τους φοιτητές για τη μελέτη μας, αλλά και από την κοινωνική λειτουργό του ΚΕΔΔΥ Αχαΐας, και οι οποίες επισυνάπτονται στο Παράρτημα Γ.

4.2.1.2 Υπόβαθρο της έρευνας

Στα πλαίσια της πτυχιακής μας εργασίας, και σε συνδυασμό με το θεωρητικό μέρος, πραγματοποιήθηκε έρευνα που είχε ως θέμα: «Δυσλεξία και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση – Εμπειρίες δυσλεξικών σπουδαστών και ο ρόλος των κοινωνικών υποστηρικτικών υπηρεσιών». Το συγκεκριμένο θέμα απασχόλησε έντονα την ερευνητική μας ομάδα, καθώς παρατηρήθηκε ότι υπήρχαν λιγότερες βιβλιογραφικές αναφορές στην ελληνική βιβλιογραφία. Αυτό μας έδωσε το κίνητρο να εστιάσουμε στις απόψεις των φοιτητών με δυσλεξία σχετικά με τη συνεργασία που έχουν με τους καθηγητές, το διοικητικό προσωπικό του ΑΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας, τις υποστηρικτικές δομές που υπάρχουν, καθώς και τις δυσκολίες που τυχόν αντιμετωπίζουν κατά τη φοίτησή τους.

4.2.2 Συμμετέχοντες

Στις ποιοτικές έρευνες δεν χρειάζεται να γίνει επιλογή μεγάλου αριθμού ερωτώμενων, διότι δεν μας ενδιαφέρει η γενίκευση των αποτελεσμάτων αλλά η παροχή χρήσιμων και αξιόπιστων στοιχείων που απορρέουν από τις προσωπικές απόψεις του πληθυσμιακού δείγματος (Franklin & Jordan, 1997).

Όπως αναφέραμε και στις προηγούμενες ενότητες, οι ερωτώμενοι που συμμετείχαν στην έρευνά μας ήταν δεκατέσσερις φοιτητές με δυσλεξία στο ΑΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας και ένας απόφοιτος του Τμήματος Κοινωνικής Εργασίας του ΑΤΕΙ. Δεν υπήρχαν όρια στην ηλικία, μόνο το να είναι φοιτητές στο συγκεκριμένο Ίδρυμα και να έχουν διαγνωστεί με δυσλεξία. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν κυρίως σε χώρους πλησίον ή μέσα στο ΑΤΕΙ, ύστερα από συνεννόηση με τους ίδιους τους ερωτώμενους. Ο μέσος χρόνος που διήρκεσαν οι συνεντεύξεις ήταν δέκα λεπτά.

4.2.3 Διαδικασία εύρεσης των ερωτώμενων

Από το ξεκίνημα της έρευνάς μας, και για να καταφέρουμε να βρούμε όσους ερωτώμενους χρειαζόμασταν, χρησιμοποιήσαμε τους ακόλουθους τρόπους:

τοιχοκολλήσαμε σε αρκετούς χώρους του ΑΤΕΙ (γραμματείες, εργαστήρια, κεντρικούς διαδρόμους κλπ) κόλλες Α4, όπου εξηγούσαμε ποιοι είμαστε, τι κάναμε και τι ζητούσαμε. Επίσης, χρησιμοποιήσαμε τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (facebook), όπου αναφέραμε τις ίδιες ενότητες. Και στις δύο περιπτώσεις τονίζαμε ότι θα τηρηθεί το απόρρητο.

4.2.4 Πιλοτική συνέντευξη αποφοίτου Α.Τ.Ε.Ι. Δυτικής Ελλάδας

Για την επαλήθευση των ερευνητικών μας ερωτημάτων, αλλά και για να μάθουμε τι ίσχυε στο παρελθόν στο ΑΤΕΙ σε σχέση με τους δυσλεξικούς φοιτητές, θεωρήσαμε αναγκαίο να καταγράψουμε πρώτα τις απόψεις ενός αποφοίτου του συγκεκριμένου Ιδρύματος. Οι ερωτήσεις που κάναμε ήταν οι ίδιες με το δείγμα μας, των προπτυχιακών ερωτώμενων.

Από τις απαντήσεις που μας έδωσε, συμπεράναμε πως οι ερωτήσεις που του θέσαμε ανταποκρίνονται στις ανάγκες της έρευνάς μας, ώστε να καλυφθεί το εύρος των ερευνητικών μας ερωτημάτων. Δηλαδή, μέσα από τις ερωτήσεις μας, ενημερωθήκαμε για τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν οι φοιτητές με δυσλεξία, για την υποστήριξη που είχαν από το προσωπικό του Ιδρύματος (καθηγητές και διοίκηση) και το αν γνώριζαν τι δικαιούνταν στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αλλά και ποια ήταν η στάση τους σε περίπτωση που αυτά δεν τηρούνταν.

Τέλος, μέσα από τα μη λεκτικά μηνύματα (αντιδράσεις του, τόνος της φωνής του κλπ), μας δόθηκε το ερέθισμα να θέσουμε κι ένα ακόμα ερευνητικό ερώτημα: ποια είναι η ψυχολογική κατάσταση των δυσλεξικών φοιτητών κατά τη φοίτησή τους.

4.2.5 Αποτελέσματα συνεντεύξεων

4.2.5.1

Εισαγωγή

Σε αυτή την υποενότητα, θα δούμε ποιες ήταν οι απαντήσεις των ερωτώμενων. Επειδή οι συνεντεύξεις είναι ημιδομημένες, θα εστιάσουμε στις <<βασικές>> ερωτήσεις, αλλά θα αναφέρουμε και κάποιες (απαντήσεις) από τις επιπλέον ερωτήσεις που προέκυψαν κατά την εκάστοτε συνέντευξη. Οι συνεντεύξεις, όπως λήφθηκαν από τους ερωτώμενους, επισυνάπτονται στο Παράρτημα Γ.

4.2.5.2

Ηλικία διάγνωσης

Οι οχτώ στους δεκατέσσερις είπαν πως διαγνώστηκαν όταν πήγαιναν δημοτικό. Οι έξι από αυτούς, συγκεκριμένα, στις πρώτες τάξεις (έως την Γ' δημοτικού) και δύο στην τελευταία (ΣΤ) τάξη. Από τους υπόλοιπους, οι τρεις διαγνώστηκαν (με δυσλεξία) όταν πήγαιναν γυμνάσιο (οι δύο στην πρώτη κι ο ένας στην τρίτη), ενώ άλλοι δύο στο λύκειο και μια τρίτη στο πρώτο έτος φοίτησης της στο ΤΕΙ. Τρεις από τους ερωτώμενους ανέφεραν την ηλικία που έγινε η διάγνωση: ο Ε5 όταν ήταν οχτώ χρονών, ο Ε7 πέντε-έξι χρονών κι ο Ε8 έντεκα χρονών. Η Ε4, όταν μας είπε την τάξη που διαγνώστηκε με δυσλεξία (Β' λυκείου), σχολίασε ότι <<ήταν πολύ αργά>>.

4.2.5.3

Φορέας και ηλικία που έμαθε ότι έχει δυσλεξία

Στους τρεις από τους δεκατέσσερις (Ε3, Ε6 και Ε8) υπήρχε διαφορά ανάμεσα στην ηλικία που έμαθαν ότι έχουν δυσλεξία και στην ηλικία που διαγνώστηκαν ότι έχουν. Δηλαδή, ο Ε3 είπε ότι η διάγνωση έγινε στην Α' γυμνασίου, αλλά γνώριζε ήδη από την Ε' ή Στ' δημοτικού ότι έχει. Ο Ε6 έμαθε ότι έχει δυσλεξία στην Στ' δημοτικού,

αλλά η διάγνωση έγινε στην Α' λυκείου. Τέλος, ο Ε8 στην Ε' δημοτικού ενημερώθηκε από έναν δάσκαλο του ότι <<μπορεί να έχει δυσλεξία>>, όμως (επίσημα) η διάγνωση έγινε στην Α' γυμνασίου.

Οι έντεκα από τους δεκατέσσερις (οι Ε1, Ε2, Ε4, Ε6, Ε7, Ε8, Ε9, Ε10, Ε11, Ε12 και Ε13) διαγνώστηκαν σε ΚΕΔΔΥ σε διάφορα μέρη της Ελλάδας. Από τους εναπομείναντες τρεις, ο Ε3, ο Ε5 και η Ε7 σε ιδιωτικό φορέα της Αθήνας, αλλά η Ε7 είτε πως η τελική διάγνωση, όπως ανέφερε με αμφιβολία, έγινε στο ΚΕΔΔΥ. Για να γίνουμε πιο συγκεκριμένοι, την ρωτήσαμε αν διαγνώστηκε σε ΚΕΔΔΥ και απάντησε: <<Ναι, νομίζω ναι. Ή μπορεί να λεγόταν κάπως αλλιώς>>. Η Ε14 μας είπε ότι η διάγνωση της προέρχεται από πιστοποιημένο λογοθεραπευτή.

Στην αρχή της συνέντευξης μας με τον Ε11, μετά από την ερώτηση μας αν έχει διάγνωση από ΚΕΔΔΥ, μας είπε πως έχει, αλλά η πρώτη διάγνωση του είχε γίνει τέλη της τρίτης δημοτικού, από ιδιωτικό φορέα, και τον είχε επηρεάσει (η διάγνωση) πολύ ψυχολογικά. Έτσι προέκυψε η εν λόγω ερώτηση.

Ε11: <<Ε, βέβαια! Ε, λοιπόν... η περίπτωση μου είναι μία στις δέκα χιλιάδες. Η βαρύτητα της είναι πάρα πολύ μεγάλη. Ξέχασα να σας φέρω κάτι να σας γράψω, να δείτε. Τα γραπτά μου θέλουν τρία πτυχία αιγυπτιολογίας για να τα αποκωδικοποιήσει κάποιος και χρόνια βαθιάς έρευνας. Μαζί με αυτό έχω και διάσπαση προσοχής σε πολύ μεγάλο βαθμό. Άμα προσθέσεις κι ότι στο σχολείο μου οι δάσκαλοι ήταν επιεικώς, επιεικώς απαράδεχτοι... έχω... έχω δεχτεί και σωματική βία από δασκάλους μου επανειλημμένα και κατά σύστημα... Μπορείτε να φανταστείτε ότι είχα κι ένα οικογενειακό περιβάλλον που δεν ήξερε και δεν μπορούσε να μου σταθεί. Το μαρτύριο αυτό ξεκίνησε στα έξι. Ένα κοινωνικό περιβάλλον που ήταν από ουδέτερο μέχρι εχθρικό... Εμ, και από τότε που πήρα τη γνωμάτευση του κυρίου "Π." σώθηκα! Το είδα πάρα πολύ θετικά. Ε, και μετά ήρθε και η επίσημη διάγνωση από τα...>>

4.2.5.4

Συμπτώματα δυσλεξίας

Η ερώτηση αυτή έγινε στους εννιά ερωτώμενους (E1, E2, E3, E5, E8, E9, E12, E13 και E14). Οι απαντήσεις που μας έδωσαν διέφεραν μεταξύ τους, ο καθένας είχε παρατηρήσει διαφορετικά συμπτώματα στον εαυτό του από τους άλλους, αλλά όλα σχετίζονταν με τη δυσλεξία.

<<Ξέχναγα τόνους πάρα πολύ, οι τόνοι ήταν απίστευτο ζήτημα και δυσκολευόμουν πολύ με τα μαθηματικά. Φαντάσου ότι η μάνα μου με πήγαινε σε υπηρεσίες αρχικά για λογοθεραπεία, γιατί είχα και πρόβλημα λόγου, αργότερα λύθηκε το πρόβλημα, -γιατί είχα πρόβλημα με την προφορά του λ- μου έκανε για μαθησιακά, ας πούμε, μαθηματικά. Εγώ την προπαίδεια την έμαθα στην Ε' δημοτικού, μέχρι τότε με το μολύβι>> (E3).

<<E, εντάξει, το διάβασμα χάλια! Δε μπορούσα να διαβάσω πολύ εύκολα, ακόμα θυμάμαι ότι δεν μπορούσα να διαβάσω μικρές λέξεις, στο γράψιμο έκανα κακά γράμματα -αυτό αρκετά βελτιώθηκε-, ορθογραφικά -ακόμα δεν έχω βελτιωθεί, αλλά δεν πειράζει-, στο να μάθω κάτι διαβάζοντάς το, δηλαδή το μάθαινα πιο εύκολα αν το άκουγα, αυτά>> (E5).

<<Τα συμπτώματα που είχα ήταν δυσκολία στην συγκέντρωση και η βαθμολογία των γραπτών μου σε σχέση με το διάβασμα μου ήταν πάντα υποδεέστερη. Ήμουν πάντα πολύ καλή μαθήτρια στα προφορικά αλλά τα γραπτά μου πάντα υστερούσαν>> (E14).

4.2.5.5

Επιδόσεις στα μαθήματα

Οι περισσότεροι ερωτώμενοι απάντησαν ότι σίγουρα έχουν επηρεαστεί αρνητικά οι επιδόσεις τους πολύ. Τρεις από τους δεκατέσσερις ερωτώμενους μας, οι οποίοι φοιτούν στο Τμήμα της Κοινωνικής Εργασίας, τόνισαν πως το ότι δεν τους επιτρέπουν να δώσουν προφορικά τα μαθήματα ήταν η βασική αιτία του να μην γράψουν πολύ καλά στην εξεταστική. Συγκεκριμένα, η E4 ανέφερε ότι *<<Από τότε*

που σταμάτησα να εξετάζομαι προφορικά... σε βαθμολογικό επίπεδο. Δηλαδή, το πρώτο έτος που ίσχυε η διάγνωση μου και εξετάζομαι προφορικά, οι βαθμοί μου στην εξεταστική ήταν πολύ καλύτεροι από μετά, που οι καθηγητές αρνιόντουσαν τέλος πάντων να με εξετάσουν>>, η E9 είπε πως <<Έχει επηρεάσει πολύ. Και ειδικά από τότε που σταμάτησαν να μας εξετάζουν προφορικά, χρωστάω περισσότερα μαθήματα>>, και η E3 είπε ότι <<Όταν εξετάζομασταν προφορικά, ήταν πολύ βοηθητικό. Αλλά πλέον δεν εξετάζομαστε προφορικά>>.

Επιπλέον, η E7 προσδιόρισε κι ένα άλλο αίτιο που επηρέασε τις επιδόσεις της στα μαθήματα της σχολής της, το οποίο είναι το ότι <<μετά τα 18 έτη, σύμφωνα με το νόμο, εγώ θεραπεύομαι... Δεν αναγνωρίζεται πουθενά ότι έχω δυσλεξία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Οπότε... ακόμα και ο τρόπος εξέτασης, που κανονικά θα έπρεπε να έχω το δικαίωμα να διαβάσω τουλάχιστον τις απαντήσεις μου, δεν μου δίνεται ούτε αυτό>>. Ο E8 ανέφερε: <<Νομίζω... νομίζω πως ναι. Γιατί, γιατί εντάξει, δεν είναι ούτε λύκειο ούτε γυμνάσιο εδώ πέρα είναι λίγο πιο απαιτητικά>>, προσθέτοντας μια ακόμη αιτία, τις πιο πολλές απαιτήσεις που υπάρχουν στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση απ' ό,τι στις προηγούμενες βαθμίδες. Τέλος, δύο από τους δεκατέσσερις και συγκεκριμένα, οι E5 και E6 είπαν ότι οι επιδόσεις τους <<επηρεάστηκαν λίγο>>, ενώ ο E12 ανέφερε ότι δεν γνωρίζει αν έχουν επηρεαστεί οι επιδόσεις του, αφού δεν διαβάζει για τα μαθήματα της σχολής του, και η E13 δεν είναι εντελώς σίγουρη αν έχουν επηρεαστεί οι επιδόσεις της.

Εν συνεχεία, ρωτήσαμε τον E12 αν έχουν επηρεαστεί οι επιδόσεις του στα μαθήματα λόγω δυσλεξίας, μας είπε ότι δεν ξέρει, γιατί δεν διαβάζει. Οπότε τον ρωτήσαμε αν έχει περάσει κάποια μαθήματα, αλλά και μερικά ακόμα πραγματάκια.

E12: <<Έχω περάσει καμιά εικοσαριά, εικοσιπέντε από τα εβδομήντα, εξήντα>>.

Στην αμέσως επόμενη ερώτηση μας, αν δυσκολευόταν να περάσει τα μαθήματα, μας έδωσε την εξής απάντηση:

E12: <<Ε, δεν έχω κάτσει να διαβάσω, όταν όμως παρακολουθώ δεν έχω πρόβλημα. Δηλαδή, τα καταλαβαίνω αμέσως. Αμα κάτσω να τα διαβάσω, όμως, δεν καταλαβαίνω τίποτα. Πρέπει να τα διαβάσω δέκα φορές, μπορεί και παραπάνω για να πεις ότι έχω κάποιο αποτέλεσμα>>.

Ρωτήσαμε τον Ε5 αν παρατήρησε κάποια διαφορά τότε που έδινε προφορικά με τώρα που δίνει γραπτά όσον αφορά τις επιδόσεις του;

Ε5: <<Εντάξει το προφορικό δεν είναι τόσο εύκολο όσο φαίνεται. Και στα δύο θέλει διάβασμα, απλά στο προφορικό μπορεί να διαβάσεις τον άλλον και να καταλάβεις αν έχεις κάνει λάθος ή όχι. Αυτό το πλεονέκτημα... και καταλαβαίνεις αν έχεις κάνει λάθος ή όχι. Σε βοηθάνε κιόλας. Πολλές φορές μου λέγανε ότι έχω κάνει λάθος και με ρωτούσαν "θέλεις να το ξαναδείς;". Όταν το είχα κάνει σωστό δεν μου το λέγανε αυτό ποτέ κι έτσι καταλάβαινα ότι είχα κάνει λάθος. Πιστεύω ότι αν έδινα γραπτά τότε θα έγραφα τότε θα έγραφα χειρότερα απ' ό,τι...>>

4.2.5.6

Δυσκολίες λόγω της δυσλεξίας

Όλοι οι ερωτώμενοι μας ανέφεραν ότι δυσκολεύονται στα μαθήματα της σχολής που φοιτούν λόγω της δυσλεξίας. Τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν είναι στο γραπτό λόγο, στην ανάγνωση και στη συγκέντρωση, αλλά και στον προφορικό λόγο.

Η Ε4 είπε: <<Η κύρια δυσκολία είναι στον γραπτό λόγο, είτε είναι σύνταξη είτε ορθογραφία και στην ανάγνωση. Δεν υπάρχει κάτι άλλο>>.

Η Ε9 μας είπε: <<Έχω δυσκολίες με τα μαθήματα της σχολής, δεν μπορώ να κατανοήσω τα βιβλία και ό,τι έχει να κάνει με τον γραπτό λόγο. Επίσης, δεν μπορώ να συγκεντρωθώ εύκολα ώστε να μπορέσω να ανταποκριθώ στο διάβασμα που χρειάζεται για την εξεταστική>>.

<<Έχω δυσκολίες στο διάβασμα. Μπορεί, δηλαδή, να βλέπω το "πούμε" και να λέω μια άλλη λέξη από "που". Και στο γράψιμο, δυσκολεύομαι>> (Ε13).

<<Περνάω με πολύ δυσκολία τα μαθήματα και αυτά με πολύ χαμηλό βαθμό, εφόσον μετράει μόνο το γραπτό>>(Ε14).

4.2.5.7

Γνώση ή άγνοια των καθηγητών για τους δυσλεξικούς φοιτητές

Οι απαντήσεις εδώ ήταν μοιρασμένες: πέντε ερωτώμενοι απάντησαν ότι ξέρουν οι καθηγητές τους ότι έχουν δυσλεξία, εφτά ότι δεν ξέρουν (οι καθηγητές) και δύο ότι κάποιοι καθηγητές ξέρουν και κάποιοι δεν ξέρουν. Η Ε7 ανέφερε: <<Όχι, δε νομίζω. Πρέπει να το αναφέρεις. Το είχα αναφέρει εγώ πέρυσι στην εξεταστική, ώστε να μπορέσω σε κάποια μαθήματα να... να δώσω προφορικά, αλλά η κυρία Π. μου είπε ότι είμαι ηλίθια και ότι δεν έχω δικαίωμα να δώσω προφορικά. Γιατί ουσιαστικά δεν έχω τίποτα>>.

<<Ναι, εδώ στο ΤΕΙ το γνωρίζουν. Βέβαια, ας πούμε την πρώτη φορά που είχε βγει η απόφαση ότι δε θα εξεταζόμαστε προφορικά, παρ' όλο που είναι στην ευχέρεια του καθηγητή αν θα σ' εξετάσει ή όχι, πολλοί δεν μπαίνουν στη διαδικασία, αν και ήταν πιο επιεικείς, πιστεύω>>(Ε3).

4.2.5.8

Υποστήριξη-βοήθεια από καθηγητές ή/και διοικητικό προσωπικό

Σε γενικές γραμμές, αυτό που γίνεται αντιληπτό από τις απαντήσεις των ερωτώμενων που απευθύνθηκαν σε καθηγητές είναι το ότι αν θα έχουν βοήθεια ή/και υποστήριξη από κάποιον είναι καθαρά θέμα αυτού. Ο εκάστοτε καθηγητής, δηλαδή, αποφασίζει αν θα εξετάσει προφορικά τον δυσλεξικό φοιτητή, αν θα είναι επιεικής κλπ. <<Απλά, σε κάποια φάση μέσα στο εξάμηνο θα τους πλησιάσω και θα τους πω ότι έχω δυσλεξία κι αν γίνεται να με εξετάσουν προφορικά. Κάποιοι δέχονται, κάποιοι άλλοι δεν γνωρίζουν... ε, μου λένε πως πρώτα θα γράψω και μετά θα με εξετάσουν προφορικά... Μόνο μια φορά μου είχε πει μια καθηγήτρια -νομίζω, δεν ισχύει- ότι έχει αλλάξει ο νόμος και ότι είναι επώδυνη για τον καθηγητή να εξεταστώ προφορικά και... ναι, αυτό>>(Ε8).

Όσον αφορά το διοικητικό προσωπικό, στις λίγες περιπτώσεις που είχε γνώση της κατάστασης, δεν βοήθησε τους ερωτώμενους.

<<Πήγα στην Π. και μου έθεσε το θέμα της διαφορετικότητας. Μου είπε ότι είμαι διαφορετική και εγώ της είπα ότι διαφορετικοί είμαστε όλοι γιατί ο καθένας έχει τις δικές του δεξιότητες και δεύτερον, σε μια σχολή Υγείας και Πρόνοιας δεν γίνεται να καταργούμε τα βασικά δηλαδή, εντάξει, έχουμε μια δυσκολία, είμαστε Τμήμα Υγείας και Πρόνοιας, δηλαδή είναι λίγο "φάσκω και αντιφάσκω", είναι λίγο σαν να θέλουμε να προστατεύσουμε κάτι το οποίο το κάνουμε μόνο στον τομέα μας, ως προς τη δικιά μας άποψη. Κι όταν μου το είπε αυτό, της είπα ότι φέρνω αντίρρηση στην αυθεντία και στον τρόπο που λειτουργούν τα πράγματα δηλαδή που τα έχουν διαγνώσει εν μέρει, γιατί και αυτή της Νοσηλευτικής είναι, στον αντίστοιχο δικό της τομέα υπάρχουν κάποιες αρχές. Βέβαια, δε μου έδωσε και ιδιαίτερη σημασία, παρά το ότι με παρέπεμψε στον Κ., ο οποίος μου είπε ότι δε δίνει πτυχίο άμα δε δει γραπτό και δε δίνει πτυχίο μόνο με προφορικά. Δηλαδή, είναι κάτι αντίστοιχο της Φυσικοθεραπείας, που αν κόψουν ενός φυσικοθεραπευτή, εντάξει, το χέρι... τέλος. Δε σημαίνει, όμως, αυτό>>(Ε3).

Χαρακτηριστικά, και για τις δύο παραπάνω περιπτώσεις, ένας ερωτώμενος ανέφερε: <<Η στάση των καθηγητών κυμαίνεται από την αδιαφορία και τις προσβολές μέχρι την βοήθεια και την κατανόηση. Δηλαδή, δεν έχω να πω ότι το καθηγητικό σώμα του ΤΕΙ επιδεικνύει κάποια ιδιαίτερη συμπεριφορά. Βέβαια, το ότι υπάρχουν καθηγητές, να 'ναι καλά εκεί που είναι, που επιδεικνύουν εχθρότητα προς την ιδιαιτερότητα μου και... Να σας δώσω ένα παράδειγμα: υπάρχει καθηγητής εδώ που λέει ότι "Όσο είμαι εγώ καθηγητής, δεν πρόκειται να επιτρέψω να πάρει φοιτητής με δυσλεξία πτυχίο... Οι δυσλεξικοί είναι τεμπέληδες. Βαριούνται να γράψουνε. Θα μας χαλάσουν το όνομα της σχολής. Γι' αυτό δεν τους επιτρέπω να πάρουνε πτυχίο, τους κόβω ό,τι και να μου γράψουνε". Αν είναι δυνατόν!>>

Και για το διοικητικό προσωπικό: <<Κοίτα, ήταν να συμπληρώσω μια αίτηση, νομίζω, και τα γράμματα μου... δεν γινόταν να τη συμπληρώσω εγώ και τους ζήτησα να με βοηθήσουν... Με βοήθησαν, επειδή ήταν κάποιος εκεί που με ήξερε καλά και είπε να με βοηθήσουν. Αλλά το διοικητικό προσωπικό, μπορώ να πω, είναι... ε, ο απόπατος της κοινωνίας του ΤΕΙ. Οι άνθρωποι αυτοί είναι... εμ, πώς λέμε, για κάθε πρόβλημα βρίσκεις μια λύση; Ε, αυτοί είναι για κάθε λύση βρίσκεις ένα πρόβλημα>>.

Θέσαμε στην E13 την ερώτηση αν έχει πάει στη γραμματεία να δώσει την αίτηση της, ως συνέχεια προηγούμενης ερώτησης που της ζητούσαμε να μας πει αν είχε υποστήριξη από τους καθηγητές και το διοικητικό προσωπικό.

E13: <<Ναι, την έχω δώσει... Βασικά, στην Αμαλιάδα που ήμουν πριν έρθει η σχολή εδώ, οπότε, πιστεύω, έχει έρθει μαζί με τα χαρτιά μου>>.

Έπειτα, την ρωτήσαμε αν την έχει πλησιάσει κάποιος καθηγητής που ξέρει ότι έχει δυσλεξία, για να την βοηθήσει, και μας είπε:

E13: <<Όχι, όχι>>.

4.2.5.9

Η στάση των καθηγητών για το θέμα των προφορικών εξετάσεων

Το ζήτημα αυτό τέθηκε στην E3, αφού μας μίλησε για τις προσπάθειες της να διεκδικήσει τα δικαιώματά της (προφορική εξέταση κλπ), οι οποίες δεν κάρπισαν.

<<Άλλοι βοηθούσαν, ας πούμε η Μ., με τη στατιστική στη θεωρία ψιλό-βοηθούσε. Η Τ. ήταν κάθετη... Ότι του σιλ να πας στον Κ., να σου εξηγήσει τι γίνεται, γιατί εμένα ο νόμος δεν μου το επιτρέπει, κάπως έτσι. Και σηκώθηκα εκείνη τη στιγμή και έφυγα μέσα από την αίθουσα και ο Κ. ήταν αρνητικός εντελώς>> (E3).

4.2.5.10

Παραπομπή σε άλλες υποστηρικτικές δομές

Εδώ υπήρξε μια διχογνωμία στις απαντήσεις. Κατ' αρχάς, οι περισσότεροι δεν απευθύνθηκαν σε κάποια δομή για βοήθεια. Δεύτερον, από τους μόλις τέσσερις που απευθύνθηκαν, παρατηρήθηκαν διαφορούμενες απόψεις. <<Ναι, αρχικά είχα πάει στο υπουργείο, το οποίο με παρέπεμψε στο γραφείο στήριξης φοιτητή, αλλά και εκεί με ενημέρωσαν, βέβαια, για τριτοβάθμια ότι αφορά καθαρά το ΤΕΙ και τον τρόπο

λειτουργίας του. Όπως σας είπα, δεν είχα ιδιαίτερη βοήθεια από το διοικητικό. Θα έλεγα ότι ήταν πιο πολύ... με μείωσε... βασικά, μειώνει τον τρόπο λειτουργίας ως προς το Υγείας και Πρόνοιας, ως προς τον τίτλο. Στο τι πρεσβεύουν>>(E3).

<<Με τα παιδιά που είχαν δυσλεξία, μόνο έτσι, και σαν σωματεία... Στείλαμε έγγραφο, αλλά τίποτα... Δεν έχω πάει σε άλλες δομές>> (E1).

<<Γενικά, δεν έχω απευθυνθεί σε άλλες υποστηρικτικές δομές. Αλλά τότε που μας ανακοίνωσαν στη σχολή ότι πια δεν θα εξεταζόμαστε προφορικά είχα πάρει τηλέφωνο στο ΚΕΔΔΥ και μου είπαν ότι πλέον δεν έχει να κάνει με το ΚΕΔΔΥ και δεν μπορούν να βοηθήσουν>> (E9).

<<Όταν έγινε η διάγνωση, πήγαίνα σ' ένα κέντρο που εκεί πέρα είχε κι άλλους, όπως παιδιά με ειδικές ανάγκες και μ' έβαζαν να διαβάζω δύσκολες λέξεις ή μ' έβαζαν να κάνω γραμματική, ας πούμε, εκθέσεις, έγγραφα, ανάγνωση. Μ' έβαζαν να διαβάζω λέξεις ανάποδα ή λέξεις που δεν έχουν νόημα, απλά για να λυθεί, ας πούμε, η γλώσσα μου, το οποίο βοήθησε. Το έκανα τρία χρόνια αυτό. Πιστεύω ότι αν δεν πήγαίνα εκεί θα είχα αρκετά μεγάλο πρόβλημα μετά>> (E5).

Σε ερώτηση μας στον E5 γιατί δεν θεώρησε απαραίτητο να απευθυνθεί σε άλλες υποστηρικτικές δομές, στην οποία ανέφερε πως πήγε σ' ένα κέντρο όπου τον βοήθησε στο διάβασμα και την ανάγνωση. Τον ρωτήσαμε αν πήγε αλλού μετά και μας είπε όχι -και ακολούθησε η ερώτηση αυτή.

E5: <<Είδα βελτίωση στην ανάγνωση και σ' όλα αυτά και σταμάτησα. Μου είπαν ότι δεν γίνεται να φύγει τελείως, είδα βελτίωση και ότι δε το χρειαζόμουνα τόσο και σταμάτησα. Μετά είχα πάει το χαρτί στο σχολείο και τα έδινα προφορικά γυμνάσιο, λύκειο και πανελλήνιες>>.

4.2.5.11

Γνώση των δυσλεξικών φοιτητών για τα δικαιώματά τους

Οι περισσότεροι ερωτώμενοι ανέφεραν πως γνωρίζουν ότι δικαιούνται να εξεταστούν προφορικά -μόνο. Από αυτούς, όμως, δύο γνωρίζουν και άλλα δικαιώματα τους.

<<Γνωρίζω πως πρέπει να εξετάζομαι προφορικά, να μου δίνουν οι καθηγητές παραπάνω ώρα να σκεφτώ από τους μη δυσλεξικούς φοιτητές, περισσότερες διευκρινήσεις όταν δεν μπορώ να καταλάβω κάποια ερώτηση, αλλά επίσης μου είχαν πει ότι επειδή εγώ τα καταλαβαίνω καλύτερα άμα είναι σκίτσα ή διακλαδώσεις, ο καθηγητής άμα δεν κατανοώ κάτι πρέπει να μου το εξηγεί με αυτό τον τρόπο>> (E9).

<<Αυτό που γνωρίζω είναι ότι έχουν οι καθηγητές δικαίωμα πάνω σε μένα, παρά εγώ>> (E11).

Από τους φοιτητές που είπαν ότι γνωρίζουν μόνο το δικαίωμα τους για προφορική εξέταση, δύο συγκεκριμένα μίλησαν για ένα νόμο, που αφήνει στην κρίση του καθηγητή το αν θα εξεταστούν προφορικά.

(E3): <<Ήξερα για ένα νόμο, ο οποίος έλεγε ότι πλέον είναι στην ευχέρεια του καθηγητή αν...>>

Σε διευκρινιστική ερώτηση που ακολούθησε, για το τι εννοούσε ο ερωτώμενος, συμπλήρωσε πως μιλούσε για την προφορική εξέταση (ότι είναι στην ευχέρεια του καθηγητή κλπ).

<<Απ' όσο γνωρίζω, έχει βγει ένας νόμος ο οποίος καταργεί, είναι στην ευχέρεια τέλος πάντων του καθηγητή για το αν τελικά θα σε εξετάσει προφορικά ή όχι, δηλαδή αν θα σεβαστεί το γεγονός ότι έχεις δυσλεξία ή όχι. Υποτίθεται ότι όταν μπαίνεις στην Τριτοβάθμια, κατά κάποιο μαγικό τρόπο δεν είσαι πια δυσλεξικός, κάτι τέτοιο δηλαδή>> (E4).

<<Φαντάζομαι ότι θα είναι τ' αντίστοιχα με αυτά του σχολείου. Δεν το έχω ψάξει γιατί στο σχολείο το ήθελα γιατί με βοήθησε στις πανελλήνιες>> (E5). Έπειτα από διευκρινιστική ερώτηση, μας είπε: <<Είχα παραπάνω ώρα από τους υπόλοιπους, εντάξει, το κύριο το προφορικό, μπορούσα να κρατάω σημειώσεις. Αυτά είναι, βασικά, και γενικά επιείκεια και αυτό στον καθηγητή>>.

<<Όχι, δεν έχω ασχοληθεί>> (E2).

Από τα άτομα που μας είπαν αρχικά ότι δεν γνωρίζουν τα δικαιώματά τους ως δυσλεξικοί φοιτητές, στη συνέχεια, τρεις εξ αυτών, αφού τους διευκρινίσαμε περαιτέρω τι εννοούσαμε, αναίρεσαν την πρώτη τους απάντηση. Δηλαδή, αρχικά μας είπαν πως δεν γνωρίζουν τι δικαιούνται στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αλλά μετά, δίνοντας τους ως παράδειγμα την προφορική εξέταση, τον περισσότερο χρόνο κλπ, μας είπαν ότι γνώριζαν για τα προφορικά ή/και τον επιπλέον χρόνο.

Η Ε4, όταν τη ρωτήσαμε αν γνωρίζει τα δικαιώματά της, μας είπε πως έχει βγει ένας νόμος που δίνει το ελεύθερο στον εκάστοτε καθηγητή να αποφασίζει αν θα εξετάσει προφορικά κάποιον φοιτητή με δυσλεξία.

Η απάντησή της: <<Σίγουρα η χειρότερη, γιατί αποκλείεις ένα μεγάλο αριθμό, και 'γω επειδή ακριβώς είμαι τυχερή με την έννοια ότι δεν έχω... η δυσλεξία έχει επίπεδα, ήμουν τυχερή γιατί δεν ήταν ακραίας μορφής δυσλεξία που να έχω πραγματικά σοβαρό ζήτημα, να μην μπορώ να γράψω μία πρόταση. Γνωρίζω άτομα που είχαν τέτοιο ζήτημα και γι' αυτούς πιστεύω θα ήταν πολύ πιο δύσκολο απ' ό,τι ήταν για μένα. Έτσι αποκλείεις σίγουρα ένα μεγάλο κομμάτι, κι ένα μεγάλο κομμάτι, ένα κομμάτι φοιτητών οι οποίοι κατά τ' άλλα μπορεί να είναι κι αξιόλογοι και να αξίζουν πολύ καλύτερη, ασ πούμε, βαθμολόγηση, να αξίζουν πολύ περισσότερο από άτομα που απλά έχουν το γραπτό λόγο>>.

4.2.5.12

Τήρηση ή όχι των δικαιωμάτων των δυσλεξικών φοιτητών

Γενικά, η πλειοψηφία μας είπε ότι δεν τηρούνται τα δικαιώματά τους. Δεν εξετάζονται προφορικά, δεν έχουν επιπλέον χρόνο διαθέσιμο, δεν τους δίνονται όσες επεξηγήσεις χρειάζονται.

<<Στη συγκεκριμένη σχολή, όχι, αν και θα έπρεπε. Πολλά πράγματα στη συγκεκριμένη σχολή δεν τηρούνται>> (E3).

<<Όχι, ακριβώς επειδή είναι στην ευχέρεια του κάθε καθηγητή και οι περισσότεροι καθηγητές, με ελάχιστες εξαιρέσεις... δεν φροντίζουν τους φοιτητές τους, δεν τους υπολογίζουν και πραγματικά αυθαιρετούν σε πάρα πολλά σημεία, πόσο μάλλον και σ' αυτό>> (E4).

<<Η απάντηση είναι ότι τα δικαιώματά μου καταπατώνται σαν... ε, σταφύλια σε πατητήρι>> (E11).

Ωστόσο, πήραμε και μια διφορούμενη απάντηση: <<Δεν θεωρώ ότι τηρούνται αν και έχω δει σε κάποιους άλλους συμφοιτητές μου πως ο καθηγητής παίρνει ενάντια στην απόφαση της διοίκησης την απόφαση και εξετάζει προφορικά>> (E10).

Δύο, όμως, ερωτώμενους ανέφεραν πως τηρούνται τα δικαιώματα των δυσλεξικών φοιτητών στο ΤΕΙ.

<<Πιστεύω, ναι. Το άλλο παιδί που το εξετάζουν, το έχω δει να το εξετάζουν προφορικά>> (E5).

E12: <<Εξετάζομαι γραπτά, γιατί δεν θέλω να πάω στον καθηγητή, γιατί δεν ξέρω τίποτα. Δεν θέλω να του πω "εξέτασε με">>.

Ρωτήσαμε τον E12 να μας πει αν υπάρχει η επιλογή να δώσει προφορικά και μας είπε:

E12: <<Ναι, μπορώ να την έχω, απ' ό,τι έχω μάθει. Δε το έχω συζητήσει με κάποιον, αλλά, απ' ό,τι έχω μάθει, ναι, μπορώ>>.

Σε ερώτηση μας στον E5, αν θεωρεί ότι δεν θα τον διευκόλυne αν έδινε προφορικά, πέραν από το γραφειοκρατικό κομμάτι, μας είπε:

<<Αυτό είναι που βαριέμαι... Πιστεύω, λίγο (στα προφορικά). Αλλά δεν πιστεύω ότι έχω τόσο πολύ δυσλεξία, έτσι ώστε να μην μπορώ ούτε να γράψω... Άλλα παιδιά δεν μπορούν καν να πιάσουν στυλό. Και δε γίνεται αλλιώς να το κάνεις και αν δεν έχει δουλευτεί και δεν έχει γίνει εξάσκηση το να μπορείς να γράψεις, κακό βέβαια. Ας πούμε, και τρίτη δημοτικού που έγινε η διάγνωση μου είπαν ότι άργησε να το δεις. Μου είπαν, δηλαδή, αυτό πρέπει να το δεις απ' την αρχή, πρώτη δημοτικού, με το που

μαθαίνεις να γράφεις. Από τότε αρχίζουν οι διαγνώσεις γιατί το παιδί από τότε αρχίζει να γράφει>>.

4.2.5.13

Ενέργειες για την διεκδίκηση των δικαιωμάτων

Η ερώτηση αυτή ήταν συμπληρωματική στην "Θεωρείς ότι τα δικαιώματα σου τηρούνται;", όπου αν απαντούσε "Όχι" ο ερωτώμενος, τον ρωτούσαμε αν έχει διεκδικήσει όσα δικαιούται στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Η ερώτηση τέθηκε σε εννιά ερωτώμενους, από τους οποίους τρεις είπαν ότι έχουν κάνει κάτι.

<<Ναι, έχω πολλές φορές πει σε κάποιους φοιτητές να μαζευτούμε να πάμε ή όπως σας προανέφερα, είχα πάει στον Κ., είχα κάνει αίτηση και μόνη μου και είχαν πει, βρήκανε σαν δικαιολογία ότι δεν είχα προσκομίσει το ανάλογο χαρτί, το οποίο ανάλογο χαρτί θα μπορούσα να το πάω οποιαδήποτε ώρα και στιγμή αλλά εκείνοι στάθηκαν στα επιφανειακά. Και όταν έκανα την αίτηση μεν, τους είχα αναφέρει ότι πήρα τηλέφωνο στο υπουργείο, τους είχα πει για το νόμο αλλά πιστεύω είναι προκατειλημμένοι πλέον σ' αυτό το θέμα. Πολλοί απ' αυτούς, ας πούμε, που ρώτησα, το πήγα και σαν επίκληση στο συναίσθημα, ότι εσείς έχετε αντιμετωπίσει μια ανάλογη κατάσταση, έχετε παιδιά με τέτοιο ζήτημα για να ξέρετε τι συμβαίνει; Οι ίδιοι βέβαια το αρνήθηκαν και αυτό. Αν δεν βιώνεις κάτι παρόμοιο αυτό καθ' αυτό αλλά να το έχεις εξετάσει -δεν είναι αναγκαίο να βιώνεις, ας πούμε, κάτι παρόμοιο αυτό καθ' αυτό αλλά να το έχεις εξετάσει- δεν μπορείς να καταλάβεις 100% τι γίνεται. Και ένα παραπάνω στο πρακτικό επίπεδο>> (E3).

<<Με τα παιδιά που είχαν δυσλεξία, μόνο έτσι, και σαν σωματεία...>> (E1).

Σε ερώτηση που έγινε στον E2 και αφορούσε το για ποιο λόγο δεν έψαξε περαιτέρω το θέμα που έχει με το πιστοποιητικό της δυσλεξίας του, που είχε λήξει, απάντησε:

<<Λόγω χρόνου, μωρέ. Έχω πολλή δουλειά με τον πατέρα μου, γιατί δουλεύω στα χωράφια>> (E2).

4.2.5.14

Βιώματα (π.χ. ρατσισμός) των δυσλεξικών φοιτητών

Η ερώτηση αυτή προέκυψε σε δέκα ερωτώμενους. Οι περισσότεροι εξ αυτών ανέφεραν ότι δεν τους συνέβη κάποιο περιστατικό ρατσισμού στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, μόνο στις άλλες δύο βαθμίδες.

<<Εδώ όχι, ή αν έχει υπάρξει, η αλήθεια είναι ότι δεν έχω δώσει σημασία, δεν το έχω αντιληφθεί. Νομίζω ότι μεγάλωσα αρκετά για να μ' απασχολεί το τι θα λέει ο καθένας αλλά σαν παιδί δημοτικού ναι. Χωρίς όμως τότε να καταλάβαινα για ποιο λόγο συμβαίνει. Ξέρεις, ήταν δύσκολο να είσαι κορίτσι και να είσαι και κακή μαθήτρια. Συνήθως τα αγόρια, οι φασαριόζοι, ήταν οι κακοί μαθητές ενώ ένα κοριτσάκι ας πούμε, δε θα έπρεπε να είναι κακό στο μάθημα του. Οπότε ναι, από κει, ας πούμε, ήμουν στο περιθώριο σε εκείνη την ηλικία. Και ήταν πολύ δύσκολο, γιατί ούτε οι γονείς μου το είχαν καταλάβει αλλά και ούτε κανένας από τους δασκάλους μου με είχε βοηθήσει σ' αυτό το κομμάτι, που θα έπρεπε να ξέρει, θα έπρεπε να το δει>> (E4).

<<Καλά, εντάξει, εδώ πέρα, εκτός από το περιστατικό που είχε γίνει την πρώτη χρονιά με μια καθηγήτρια μου, να της διαβάσω την απάντηση μου, να καταλάβει τι γράφω, είχε γυρίσει και μου είχε πει "κοριτσάκι μου, εσύ έχεις το πρόβλημα, όχι εμείς", που αυτό ήταν πραγματικά τραγικότατο...>> (E7).

<<Εμ, ένα περιστατικό που μου έκανε εντύπωση είναι ότι είχε μπει ένας καθηγητής μέσα στην αίθουσα και έλεγε ότι δεν... ε, "δεν μπορείτε να με πλησιάζετε"... γενικότερα, αναφέρθηκε στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και δυσλεξία που πάνε και παίρνουνε ένα χαρτί και εξετάζονται προφορικά, αλλά... αν ήξερε τι τραβήξανε αυτά τα παιδιά για να πάρουν αυτό το χαρτί...>> (E8).

Δύο ερωτηθέντες, οι οποίοι φοιτούν στην ίδια σχολή, αλλά δεν έχουν επικοινωνία μεταξύ τους, σ' αυτή την ερώτηση μας είπαν για έναν διδάσκοντα που ανέφερε πως δεν δίνει πτυχίο σε φοιτητές με δυσλεξία.

<<Έχω ακούσει ένα -αυτό δεν ξέρω αν είναι αλήθεια- από έναν καθηγητή που είχε πει, το είχαν πει ότι το είχε πει, που λέει "πτυχίο σε παιδί με δυσλεξία δε δίνω">> (E5).

<<(…) Να σας δώσω ένα παράδειγμα: υπάρχει καθηγητής εδώ που λέει "Όσο είμαι εγώ καθηγητής, δεν πρόκειται να επιτρέψω να πάρει φοιτητής με δυσλεξία πτυχίο... Οι δυσλεξικοί είναι τεμπέληδες. Βαριούνται να γράψουνε. Θα μας χαλάσουν το όνομα της σχολής. Γι' αυτό δεν τους επιτρέπω να πάρουνε πτυχίο, τους κόβω ό,τι και να μου γράψουνε". Αν είναι δυνατόν!>> (E11).

4.2.5.15

Επιπρόσθετες τοποθετήσεις επί του θέματος

Σ' αυτή την ερώτηση, επτά είχαν κάτι να προσθέσουν. Ενός ατόμου η απάντηση του δεν σχετιζόταν με το θέμα της πτυχιακής, ενώ -από τους υπόλοιπους έξι (που σχετιζόνταν)- δύο μας εξέφρασαν παράπονα για την έλλειψη ενημέρωσης των καθηγητών ως προς τη δυσλεξία. Ακόμα, μία σπουδάστρια σύγκρινε την κατάσταση που επικρατεί στο ΤΕΙ και σ' αυτή που αντιμετώπισε στις πανελλήνιες. Επίσης, μία ερωτώμενη από αυτούς μίλησε για επειέκεια από μέρους των καθηγητών, μία άλλη αναφέρθηκε στο ότι εξαιτίας της χαμηλής της βαθμολογίας (η οποία προέκυψε από το ότι δεν την εξετάζουν πια προφορικά) δεν θα μπορέσει εύκολα να κάνει μεταπτυχιακό και πως λόγω των συνθηκών που υπάρχουν στο Τμήμα της σχετικά με τους δυσλεξικούς φοιτητές (που δεν τηρούνται τα δικαιώματά τους κλπ) θα δυσκολεύεται στο πώς να αντιμετωπίσει η ίδια παιδιά με δυσλεξία (σε περίπτωση που είναι κοινωνική λειτουργός σε κάποιο σχολείο, για παράδειγμα). Τέλος, η έκτη φοιτήτρια μας έθεσε το θέμα της δεοντολογίας των Σχολών Υγείας και Πρόνοιας, όπου δεν πρέπει να γίνονται διαχωρισμοί.

<<Πιστεύω ότι ακόμα και όταν έδωσα Πανελλήνιες οι συνθήκες ήταν πολύ καλύτερες από ό,τι οι συνθήκες στο ΑΤΕΙ της Πάτρας για την προφορική εξέταση. Ήταν πιο οργανωμένα, παρόλο που ήμασταν πιο πολλά παιδιά με δυσλεξία>> (E9).

<<Γενικά, δεν υπάρχει ενημέρωση, ας πούμε στα σχολεία τόσο, ειδικά από καθηγητές μεγάλης ηλικίας. Εκεί πέρα, δηλαδή, δεν υπάρχει. Θα έπρεπε, δηλαδή, να υπάρχει ενημέρωση>> (E5).

<<Δεν... ε, νομίζω ότι και οι ίδιοι καθηγητές θα 'πρεπε να είναι περισσότερο ενημερωμένοι γι' αυτή την ιδιαιτερότητα των παιδιών και τα προβλήματα που έχουν αντιμετωπίσει για να φτάσουν... εκεί που έχουν φτάσει>> (E8).

<<Ναι, γενικά, πιστεύω πως το ΑΤΕΙ δεν είναι πολύ οργανωμένο, ακόμα και στο θέμα του μαθήματος, αλλά και στην συμπεριφορά των καθηγητών ίσως και όλα αυτά με έχουν κάνει να μην θέλω να πω πως έχω δυσλεξία, γιατί πολλοί καθηγητές στην σχολή μου δεν έχουν την παιδεία να το δεχτούν και ξέρω πως δεν θα με σηκώνουν να λέω μάθημα γιατί θα προσπαθούν να αποφύγουν το να μπουκ στην διαδικασία να εξετάσουν εμένα. Πράγμα το οποίο θέλω να αποφύγω>> (E10).

Ρωτήσαμε τον E5 σε τι οφείλεται το ότι "βαριέται να πάει το χαρτί", να δώσει προφορικά, να κινητοποιηθεί κατά κάποιο τρόπο, και μας είπε:

E5: <<Είναι βαρεμάρα γιατί όταν έδινα διαγωνίσματα κυρίως, όταν όλα τα παιδιά τελείωναν σε δυο ώρες, εγώ ήθελα μια ώρα και παραπάνω, γιατί έπρεπε να περιμένω τις δύο ώρες, οι καθηγητές έκαναν επιτήρηση και μετά έπρεπε να με φωνάζουν, κι αν σε φωνάζουν, αν το θυμηθούνε. Γιατί πόσα παιδιά ήταν στο σχολείο με δυσλεξία, εγώ κι άλλη μία κοπέλα... Ήταν, δηλαδή, πολύ δύσκολο... Στις πανελλήνιες ήταν καλό γιατί δίναμε όλα τα παιδιά μαζί με δυσλεξία, πηγαίναμε με σειρές κι όταν τελειώναμε, περιμέναμε όλοι μαζί στην αίθουσα και εκεί γινόταν λίγο χαμός. Εγώ έκανα βόλτες μες στην αίθουσα, ας πούμε, και μιλάγαμε μεταξύ μας. Αλλά όλο αυτό βαριόμουν, το ότι θα πρέπει να περιμένω, χαρτιά, να ενημερώνω τον κάθε καθηγητή κι όλα αυτά, και γενικά το βαριόμουν αυτό>>.

4.3 Η τήρηση του απορρήτου

Όσον αφορά την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της έρευνας, προσπαθήσαμε να διασφαλίσουμε συγκεκριμένες στρατηγικές για την παραγωγή και την ανάλυση των δεδομένων. Τα μέσα και οι τρόποι που μπορούν να εξασφαλίσουν την αξιοπιστία και την εγκυρότητα είναι: η τήρηση του απορρήτου, η ανωνυμία-εμπιστευτικότητα των δεδομένων, η συγκατάθεση των συμμετεχόντων, η αποφυγή λανθασμένων χειρισμών που ενδέχεται να βλάψουν σε σωματικό και ψυχολογικό επίπεδο τα υποκείμενα της έρευνας και η προστασία των δεδομένων σε όλα τα στάδια της έρευνας.

4.4 Δυσκολίες κατά τη διεξαγωγή

Αν και η διαδικασία της ποιοτικής έρευνας παρουσιάζει ιδιομορφίες έγινε προσπάθεια από τη μεριά μας να προσεγγίσουμε τους φοιτητές, έτσι ώστε να δημιουργηθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης και αποδοχής από τους φοιτητές. Ως βασική δυσκολία που αντιμετωπίσαμε ήταν η εύρεση δείγματος στο πρώτο χρονικό διάστημα που ξεκινήσαμε το ερευνητικό κομμάτι (περίπου τις δύο πρώτες εβδομάδες, δηλαδή), όμως, καθώς πλησιάζαμε προς το τέλος του χρονοδιαγράμματος που είχαμε ορίσει για την καταγραφή των συνεντεύξεων, μας προέκυψαν περισσότερα άτομα για το χρονικό περιθώριο που είχαμε.

Κεφάλαιο 5

Συζήτηση έρευνας

5.1 Συμπεράσματα-Παρατηρήσεις

Ευρήματα από τους φοιτητές

Τα συμπεράσματά μας και οι παρατηρήσεις μας επικεντρώνονται στους εξής άξονες:

- Ηλικία διάγνωσης και που έμαθαν ότι έχουν δυσλεξία
- Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν
- Υποστήριξη/βοήθεια από τους καθηγητές και το διοικητικό προσωπικό
- Αν έχουν επηρεαστεί οι επιδόσεις
- Κινητοποίηση
- Γνώση των δικαιωμάτων
- Αν έχουν αντιμετωπιστεί ρατσιστικά στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση
- Νομικό πλαίσιο και βιβλιογραφία

Πιο αναλυτικά:

- Σαν πρώτο συμπέρασμα, παρατηρήσαμε ότι υπήρχε απόκλιση μεταξύ της ηλικίας διάγνωσης της δυσλεξίας στους σπουδαστές και της ενημέρωσής τους ότι έχουν δυσλεξία. Σε κάποιους από αυτούς, αν και υπήρχαν συμπτώματα, η διάγνωση άργησε να γίνει, ενώ, στην ερώτηση για την ηλικία διάγνωσής τους, η πλειοψηφία μας απάντησε την τάξη που έγινε κι όχι την ηλικία.
- Επιπλέον, άλλη μια παρατήρησή μας έχει να κάνει με το αν και κατά πόσο αντιμετωπίζουν δυσκολίες, όπου ανέφεραν ότι αντιμετωπίζουν. Μερικές από αυτές έχουν να κάνουν με προβλήματα με το χρόνο, τη βραχυπρόθεσμη μνήμη, την οργάνωση, την προφορική παρουσίαση των ιδεών και την ορθογραφία, τις οποίες εντοπίσαμε και στην έρευνα των Σταμπόλτζη και Πολυχρονοπούλου (2009).
- Μια σημαντική παρατήρηση που κάναμε είναι το ότι οι φοιτητές του Τμήματος Κοινωνικής Εργασίας σχολίασαν πως υπήρχε διαφορά στις

επιδόσεις τους στην εξεταστική μεταξύ προφορικής και γραπτής εξέτασης. Δηλαδή, η βαθμολογία τους, όπως μας είπαν, ήταν ανώτερη όταν εξετάζονταν προφορικά απ' όταν εξετάζονταν γραπτά.

- Οι δυσλεξικοί σπουδαστές, ενώ γενικά έχουν κινητοποιηθεί για να αντιμετωπίσουν τα όποια ζητήματα τους απασχολούν σε σχέση με τη δυσλεξία, ωστόσο σ' ό,τι τους δυσκολεύει στο ΑΤΕΙ δεν έχουν κάνει κάτι για να αντιπαλέψουν αυτές τις δυσχέρειες. Σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, οι λόγοι είναι ποικίλοι. Πρώτα απ' όλα, υπήρξαν απόψεις σχετικά με τη στάση των καθηγητών, όπου δήλωναν (οι απόψεις αυτές), από τη μια, την υποστηρικτική στάση των καθηγητών, και από την άλλη ότι ήταν κάποιοι καθηγητές απορριπτικοί προς τους δυσλεξικούς φοιτητές. Η απόρριψη αυτή διαφαίνεται και σε λεγόμενα σπουδαστών που ανέφεραν συγκεκριμένα θέσεις καθηγητών (όπως είδαμε στην υποενότητα 4.3.4.8 και στην απάντηση του E11 για τη στάση των καθηγητών). Αυτά τα ευρήματα υπάρχουν και στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία. Συγκεκριμένα, σε κάποιες μελέτες για τη διερεύνηση των εμπειριών των φοιτητών με δυσλεξία δείχνουν ότι οι δυσλεξικοί σπουδαστές αντιμετωπίζουν προκλήσεις στην επικοινωνία τους με τους καθηγητές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: αυτοί συχνά εμφανίζονταν πολύ απασχολημένοι για να βοηθήσουν (Holloway 2001, Mortimore και Crozier 2006, παράβλεπε Camerona&Nunkoosing, 2011) και κατά καιρούς γίνονταν απορριπτικοί, συγκαταβατικοί ή/και αγενείς προς τους φοιτητές με δυσλεξία (Hanafin et al. 2007. Madriaga 2007. Morgan 2001, Riddell και Weedon 2006, παράβλεπε Camerona & Nunkoosing, 2011). Εντύπωση μας έκανε ότι μερίδα σπουδαστών δεν είχαν αναφέρει καθόλου ότι έχουν δυσλεξία, ούτε στους καθηγητές ούτε είχαν πάει κάποιο έγγραφο στη γραμματεία της σχολής τους.
- Σύμφωνα με όσους φοιτητές ζήτησαν βοήθεια από άλλες υποστηρικτικές δομές για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, με τα όσα μας είπε η κοινωνική λειτουργός του ΚΕΔΔΥ και από το νομικό πλαίσιο που αναφέρει τις αρμοδιότητες των υποστηρικτικών υπηρεσιών, στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση αυτές οι κοινωνικές υπηρεσίες δεν έχουν δικαιοδοσία για παρέμβαση. Το μόνο που μπορούν να κάνουν είναι να δώσουν γνωμάτευση μέχρι τα 22 έτη, εφόσον έχει γίνει μια πρώτη διάγνωση έως τα 18 χρόνια.

- Αναφορικά με τα δικαιώματά τους, οι περισσότεροι ερωτώμενοι ήξεραν ότι δικαιούνται να εξεταστούν προφορικά. Κάποιοι γνώριζαν και τον περισσότερο χρόνο και το ότι δικαιούνται όσες επεξηγήσεις χρειάζονται.
- Μια γενικότερη παρατήρηση που κάναμε είναι η εξής: εκτός από τα παραπάνω που αναφέρουμε σχετικά με τους καθηγητές και το διοικητικό προσωπικό, ορισμένοι φοιτητές δεν έχουν απευθυνθεί σε άλλες δομές, ενώ είχαν άγνοια και για σημαντικά ζητήματα που τους αφορούν, όπως πχ για τα δικαιώματά τους.
Ελάχιστοι από τους ερωτώμενους, σύμφωνα με τα όσα μας είπαν, και σε συνέχεια με την προηγούμενη παράγραφο, έχουν κινητοποιηθεί για την διεκδίκηση των δικαιωμάτων τους.
- Σε ερώτησή μας αν έχουν βιώσει κάποια ρατσιστική συμπεριφορά στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, όλοι απάντησαν ότι δεν έχουν βιώσει κάτι παρόμοιο.
- Μια παρατήρηση που κάναμε όσον αφορά το νομικό πλαίσιο είναι το γεγονός ότι αυτό είναι ελλιπές αναφορικά με την δυσλεξία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, εκτός από το άρθρο 33, παράγραφος 8, του νόμου 4009/2011. Το ίδιο ζήτημα παρατηρήσαμε και στην σύγχρονη ελληνική βιβλιογραφία, η οποία έχει πολλές ελλείψεις γενικά και στις έρευνες στα ΑΕΙ-ΤΕΙ ειδικά. Γι' αυτό και οι περισσότερες πηγές μας είναι ξενόγλωσσες.

5.2 Προτάσεις

Οι προτάσεις μας βασίζονται στο ατομικό, ομαδικό και κοινοτικό επίπεδο παρέμβασης. Πιο συγκεκριμένα:

Σε ατομικό επίπεδο:

- Αντιμετώπιση δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι δυσλεξικοί σπουδαστές με τα μαθήματα.
- Ψυχολογική υποστήριξη στους φοιτητές, για να αντιμετωπιστούν ζητήματα όπως ο στιγματισμός, περιθωριοποίηση κλπ, τα οποία σχετίζονται με την δυσλεξία.

Σε ομαδικό επίπεδο:

- Δημιουργία ομάδων κινητοποίησης για την διεκδίκηση των δικαιωμάτων τους και αυτοβοήθειας για επίλυση ζητημάτων που σχετίζονται με την δυσλεξία.
- Ομάδες ενημέρωσης καθηγητών για τις ανάγκες των δυσλεξικών φοιτητών, όπως για το τι είναι δυσλεξία, ποιες είναι οι ιδιαιτερότητες των φοιτητών αυτών. Από αυτές τις ομάδες μπορεί να παρέχεται ειδική εκπαίδευση στους καθηγητές για την δυσλεξία.

Σε επίπεδο κοινότητας:

- Ενημέρωση της κοινότητας γενικά και της εκπαιδευτικής ειδικά, ξεκινώντας και από την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και συνεχίζοντας στην Τριτοβάθμια, ώστε να υπάρχει σταδιακή ενημέρωση σ' όλες τις βαθμίδες.
- Διεξαγωγή ημερίδων και συνεδρίων, αλλά και μοίρασμα φυλλαδίων για περαιτέρω ενημέρωση της κοινότητας για την δυσλεξία. Μέσα από αυτές τις εκδηλώσεις, μπορεί να γίνει και εκπαίδευση των καθηγητών πάνω στην δυσλεξία.
- Όσο αφορά την ευρύτερη κοινότητα του ΤΕΙ Δυτικής Ελλάδος καλό θα ήταν να δημιουργήσει συνεργασία του ιδρύματος με άλλα ιδρύματα και φορείς σε εθνικό και διεθνές επίπεδο.
- Όλα τα παραπάνω μπορούν να πραγματοποιηθούν μέσα από τη δημιουργία υποστηρικτικών δομών που να εξυπηρετούν τα δικαιώματα των φοιτητών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Αυτές οι δομές θα παρέχουν γνωστοποίηση των δικαιωμάτων των δυσλεξικών φοιτητών μέσα από το Ίδρυμα που φοιτούν.

Άλλες προτάσεις:

- Περαιτέρω έρευνα στα ελληνικά Ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την δυσλεξία.
- Δημιουργία νομικού πλαισίου που να αφορά την δυσλεξία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

- Τήρηση των δικαιωμάτων των δυσλεξικών φοιτητών στο ΑΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας.
- Να εφαρμοστούν οι τρόποι και τα μέσα εξέτασης στο ΑΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας που ισχύουν και σε άλλα ΑΕΙ-ΤΕΙ (πχ ο βοηθός γραφής).
- Να δημιουργηθούν ομάδες υποστήριξης και αυτοβοήθειας για τους δυσλεξικούς φοιτητές, με την καθοδήγηση ειδικευμένου προσωπικού (ψυχολόγων, για παράδειγμα).

Βιβλιογραφία

Ελληνική βιβλιογραφία

Αναστασίου, Δ. (1998). *Δυσλεξία: θεωρία και έρευνα: όψεις πρακτικής. 1/, θεωρητικά, διαγνωστικά και ερευνητικά ζητήματα*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.

Αγαλιώτης, Ι. (2006). *Διδασκαλία παιδιών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής: Οικοπροσαρμοστική προσέγγιση. 1τ., Οικοπροσαρμοστική αξιολόγηση: Το αξιολογικό σύστημα μαθησιακών αναγκών (ΑΣΜΑ)*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

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

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ακαδημαϊκές σημειώσεις*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Μυτιλήνη.

Κάκουρος, Ε. & Κατερίνα, Μ. (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων-Αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Καρπαθίου, Χ., Ντάλα, Β., Μάρα, Μ., κ.ά. (1995). *Θεραπεία της δυσλεξίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.

Κουράκης, Ι.Ε. (1997). *Ανίχνευση στον κόσμο των μαθησιακών διαταραχών: σκιαγραφώντας το πορτρέτο μιας περίπτωσης με δυσλεξία*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.

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

Μαυρομάτη, Δ. (1995). *Η κατάρτιση του προγράμματος αντιμετώπισης της δυσλεξίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Μαυρουδή, Σ. (2013). *Ακαδημαϊκές σημειώσεις μαθήματος Στατιστικής*. ΑΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας, Πάτρα.

Μπουρλέτ, Α. (1997). *Αντιμετώπιση της δυσλεξίας, 5η έκδοση*. Β. Χρυσόχου (Επιμ.). Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος.

Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: Τι και γιατί*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Παπαιωάννου, Α., Θεοδωράκης Ι., & Γούδας, Μ. (2003). *Για μία καλύτερη φυσική αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουλίδη.

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

Πόρποδας, Κ. Δ. (1997). *Δυσλεξία: Η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου (Ψυχολογική θεώρηση)*. Αθήνα: Εκδόσεις Μορφωτική.

Παρασκευόπουλος, Ν. Ι. & Παρασκευοπούλου, Π. Ι. (2011). *Αθηνά Τεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Στασινός, Δ. (1999). *Δυσλεξία και σχολείο, η εμπειρία ενός αιώνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Τάνος, Χ.Γ. (2004). *Η δυσλεξία και η αντιμετώπιση του δυσλεξικού μαθητή: ένα συνοπτικό βοήθημα για τον εκπαιδευτικό*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Τάφα, Ε. (1998). *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Τσοβίλη, Θ. (2003). *Δυσλεξία και άγχος, μια σχέση ζωής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χατζηχρήστου, Γ. Χ. (2011). *Σχολική Ψυχολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.

Babbie, E. (2011). *Εισαγωγή στην κοινωνική έρευνα, 1^η έκδοση*. Κ. Ζαφειρόπουλος (Επιμ.). Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Frank, R. & Livingston, K.E. (2007). *Ένας δυσλεκτικός ψυχολόγος αποκαλύπτει την μυστική ζωή του δυσλεκτικού παιδιού, 2^η έκδοση*. Αθήνα: Εκδόσεις Θυμάρι.

Reid, G. (2003). *Δυσλεξία- εγχειρίδιο για ειδικούς, 2^η έκδοση*. Γ. Παπαδάτος (Επιμ.). Επιστημονικές εκδόσεις Παρισιάνου Α.Ε., 2003

Ξένη βιβλιογραφία

Christo, C., Davis, J. M. & Brock, S. E. (2008). *Identifying, Assessing and Treating Dyslexia at School*. New York, USA: Springer

Snowling, M.J. (2000). *Dyslexia*. Malden: Blackwell publishing.

Cristo, C., Davis, J. & Brock, S.E. (2009) *Identifying, Assessing, and Treating Dyslexia at School*. New York: Springer.

Letterman, J. (2006). *Dyslexia in children new developments*. New York: Nova Science Publishers.

Miles, T. R. (1983). *Dyslexia : the pattern of difficulties*. Illinois: Thomas, Charles C.

Νομικό πλαίσιο

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2008). *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Νόμος υπ' αριθμόν 3699, Αθήνα: Φ.Ε.Κ.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2013). *Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις*. Νόμος υπ' αριθμόν 4186. Αθήνα: Φ.Ε.Κ.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2001). *Αξιολόγηση των μαθητών του Ενιαίου Λυκείου*. Προεδρικό διάταγμα υπ' αριθμόν 86. Αθήνα: Φ.Ε.Κ.

Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (2011). *Δομή, λειτουργία, διασφάλιση της ποιότητας των σπουδών και διεθνοποίηση των ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων*. Νόμος υπ' αριθμόν 4009. Αθήνα: Φ.Ε.Κ.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2000). *Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις*. Νόμος υπ' αριθμόν 2817. Αθήνα: Φ.Ε.Κ.

Ελληνικά Άρθρα

Αναστασίου, Δ. (2007-2008). Διαγνωστική προσέγγιση της Δυσλεξίας: Προβλήματα με τα κριτήρια και τις διαδικασίες ταυτοποίησης. *Εκπαίδευση & Επιστήμη, τ.4*, 387-410.

Νικοδήμος, Σ. (1993). *Μαθητές με δυσλεξία*. Μια εμπειρική έρευνα σε 40 σχολεία της Δυτικής Αττικής. *Νέα Παιδεία, τ. 68*, 135-148.

Ξενόγλωσσα Άρθρα

Bacon, A. M. & Bennett, S. (2012). Dyslexia in Higher Education: the decision to study art. *European Journal of Special Needs Education*, vol. 28 (No. 1). 19-32. Retrieved November 20, 2012 from doi: 10.1080/08856257.2012.742748

Cameron, H. & Nunkoosing, K. (2012). Lecturer perspectives on dyslexia and dyslexic students within one faculty at one university in England. *Teaching in Higher Education*, vol. 17 (No. 3). 341-352. Retrieved December 19, 2011 from doi: 10.1080/13562517.2011.641002

Carroll, J. M. & Iles, J. E. (2006). An assessment of anxiety levels in dyslexic students in higher education. *University of Warwick*, Vol.76 (No.3). 651-662. Retrieved 2006, from doi: <http://dx.doi.org/10.1348/000709905X66233>

Douklias, S. D., Masterson, J. & Hanley, J. R. (2010). Surface and phonological developmental dyslexia in Greek. *Cognitive Neuropsychology*, vol. 26 (No. 8). 705-723. Retrieved April 20, 2012 from doi: 10.1080/02643291003691106

Elliot, J. (2015). Is it time to rethink dyslexia?. Retrieved March 09, 2015, from <https://www.timeshighereducation.co.uk/comment/opinion/is-it-time-to-rethinkdyslexia/2011751.article>.

Faulkner, J. & Blyth, C. (2006). Dyslexia in Higher Education: an abuse of the system?. *Educational Studies*, vol. 22 (No. 3). 357-366. Retrieved July 06, 2006 from doi: 10.1080/0305569960220305

Franklin, C. & Jordan, C., (1997). Qualitative approaches to the generation of knowledge. *Quantitative and Qualitative Approaches*. USA, F.E. Peacock Publishers, Inc. 106-140

French, J. & Harrington, M. (2008). Theorising dyslexic student discussion/ action groups in UK higher education: research in practice. *Educational Action Research*, vol. 16 (No. 4). 517-530. Retrieved December 04, 2008 from doi: 10.1080/09650790802445692

Le Jan, G., Le Bouquin-Jeannès, R., Costet, N., Trolès, N., Scalart, Pl., Pichancourt, D., Faucon, G. & Gombert, J.-E. (2010). Multivariate predictive model for dyslexia diagnosis. *Annals of Dyslexia*, vol. 61 (No. 1). 1-20. Retrieved August 03, 2010 from doi: 10.1007/s11881-010-0038-5

Leavett R., Nash, H.M. & Snowling M.J. (2014). Am I dyslexic? Parental self-report of literacy difficulties. *Wiley online library.com*, vol. 20. 297–304. Retrieved September 03, 2014 from doi: 10.1002/dys.1481

Lockley, S. (2002). Dyslexia and higher education: accessibility issues. *The Higher Education Academy*. Retrieved 2002

MacCullagha, L. (2014). Participation and experiences of students with dyslexia in higher education: a literature review with an Australian focus. *Australian Journal of Learning Difficulties*, vol. 19 (No. 2). 93-111. Retrieved June 16, 2014 from doi: 10.1080/19404158.2014.921630

Mortimore, T. & Crozier, W. R. (2006). Dyslexia and difficulties with study skills in higher education. *Studies in Higher Education*, vol. 31 (No. 2). 235-251. Retrieved January 24, 2007 from <http://dx.doi.org/10.1080/03075070600572173>

Nichols, S. A., McLeod, J. S., Holder, R. L. & McLeod, H. S. T. (2008). Screening for Dyslexia, Dyspraxia and Meares-Irlen Syndrome in Higher Education. *Wiley InterScience*, vol. 15 (No. 1). 42-60. Retrieved December 16, 2008 from doi: 10.1002/dys.382

Niolaki, G. Z. & Masterson, J. (2013). Intervention for a multi-character processing deficit in a Greek-speaking child with surface dyslexia. *Cognitive Neuropsychology*, vol. 30 (No. 4). 208-232. Retrieved October 09, 2013 from doi: 10.1080/02643294.2013.842892

Nugent, M. (2008). Services for children with dyslexia – the child's experience. *Educational Psychology in Practice: theory, research and practice in educational psychology*, vol.24 (No. 3). 189-206. Retrieved October 27, 2008 from <http://dx.doi.org/10.1080/02667360802256741>

Olofsson, A., Ahl, A. & Taube, K. (2012). Learning and study strategies in university students with dyslexia: Implications for teaching. *ELSEVIER*, vol. 47. 1184-1193. Retrieved February 10, 2012 from doi:10.1016/j.sbspro.2012.06.798

Pasquini, E. S., Corriveau, K. H. & Goswami, U. (2007). Auditory Processing of Amplitude Envelope Rise Time in Adults Diagnosed With Developmental Dyslexia. *Scientific Studies of Reading*, vol. 11 (No. 3). 259-286. Retrieved December 05, 2007 from doi: 10.1080/10888430701344280

Pino, M. & Montari, L. (2014). The Inclusion of Students with Dyslexia in Higher Education: A Systematic Review Using Narrative Synthesis. *Wiley Online Library*, vol. 20 (No. 4). 346-369. Retrieved October 08, 2014, from doi: 10.1002/dys.1484

Reid, A.A., Szczerbinski M., Iskierka-Kasperek, E. & Hansen P., (2006). Cognitive Profiles of Adult Developmental Dyslexics: Theoretical Implications. *Wiley Inter Science*. doi: 10.1002/dys.321

Shaywitz, S.E. & Shaywitz, B.E. (2005). Dyslexia (Specific Reading Disability). *National Institute of Child Health and Human Development-Yale Center for the Study of Learning and Attention*, New Haven, Connecticut, vol. 57 (No. 11). 1301-1309. Retrieved April 13, 2005 from doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.biopsycho.2005.01.043>

Stampoltzis, A. & Polychronopoulou, S. (2009). Greek university students with

dyslexia: an interview study. *European Journal of Special Needs Education*, vol. 24 (No. 3). 307-321. Retrieved August 07, 2009 from doi: 10.1080/08856250903020195

Symons, H. (2015). How to help students with dyslexia. Retrieved March 11, 2015, from <https://www.timeshighereducation.co.uk/news/how-to-help-students-with-dyslexia/149832.article>

Tamboer, P. & Vorst, H.C.M (2015). A New Self-Report Inventory of Dyslexia for Students: Criterion and Construct Validity. *Wiley Online Library*, vol. 21 (No. 1). 34. Retrieved January 27, 2015 from doi: 10.1002/dys.1492

Tijms, J. & Hoeks, J. (2004). A Computerized Treatment of Dyslexia: Benefits from Treating Lexico-phonological Processing Problems. *Wiley Inter Science*, vol. 11 (No. 1). 22-40. Retrieved December 06, 2004 from doi: 10.1002/dys.283

Tijms, J. (2007). The Development of Reading Accuracy and Reading Rate during Treatment of Dyslexia. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, vol. 27 (No. 2). 273-294. Retrieved March 19, 2007 from doi: 10.1080/01443410601066800

Tops, W., Callens, C., Van Cauwenberghe, E., Adriaens, J., & Brysbaert, M. (2012). Beyond spelling: The writing skills of students with dyslexia in higher education. *Writing skills of students with dyslexia*. 1-29.

Van Daal, V. (1999). Developmental dyslexia: Related to specific or general deficits? Free University Amsterdam, The Netherlands, vol. 49 (No. 1), 71-104.

Ανακτήθηκε 03 Απριλίου, 2015, από http://www.researchgate.net/profile/Aryan_Leij/publication/226069391_Developmental_dyslexia_Related_to_specific_or_general_deficits/links/0046352fa0c0a04369000000.pdf

Wybrow, D.P. & Hanley, R.J. (2015). Surface developmental dyslexia is as prevalent as phonological dyslexia when appropriate control groups are employed. *Cognitive Neuropsychology*, vol. 32 (No. 1). 1-13. Retrieved January 13, 2015 from doi: 10.1080/02643294.2014.998185

Μεταπτυχιακές εργασίες

Κολτσίδας, Π. (2008). *Το συναίσθημα της μοναξιάς σε παιδιά με χαμηλή σχολική επίδοση: Η παράμετρος της Δυσλεξίας*. Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Σταμπόλτζη, Α. (2007). Δυσλεξία και τριτοβάθμια εκπαίδευση: συχνότητα εμφάνισης, νομοθεσία και υποστηρικτικές πρακτικές. Διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.

Παράρτημα Α΄

Νομικό πλαίσιο ΚΕΔΔΥ΄

Παράρτημα Β΄

Καταστατικά ΑΕΙ-ΤΕΙ

· ΑΝΩΤΑΤΗ ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ

Ανακοίνωση για τον Τρόπο Εξέτασης των Φοιτητών/τριών με Δυσλεξία

«Η Συνέλευση του Τμήματος Θεωρίας και Ιστορίας της Τέχνης, της 18ης Μαΐου 2015, κατόπιν εισηγήσεων των Προέδρων και των δύο Τμημάτων της ΑΣΚΤ αποφάσισε ότι οι φοιτητές/τριες με δυσλεξία έχουν τη δυνατότητα να εξετάζονται προφορικά στις εξετάσεις των θεωρητικών μαθημάτων εφόσον το επιθυμούν. Οι φοιτητές/τριες αυτοί/ες πρέπει να προσκομίζουν στη Γραμματεία του Τμήματός τους γνωμάτευση των ΚΕΔΔΥ ή/και των Ιατροπαιδαγωγικών Κέντρων Δημόσιων Νοσοκομείων στην οποία να φαίνεται η πιστοποιημένη πριν από την εισαγωγή τους στο ίδρυμα **δυσλεξία**. Οι φοιτητές/τριες παρακαλούνται να ενημερώνουν εκ των προτέρων τον/την διδάσκοντα/ουσα προκειμένου να καθορίζεται ο τόπος και ο χρόνος της προφορικής εξέτασης.

Οι γνωματεύσεις των φοιτητών/τριών υποβάλλονται στις Γραμματείες των δύο Τμημάτων (Πατησίων 42).»

· ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

Από την ιστοσελίδα του Πανεπιστημίου (<http://www.eap.gr/view.php?artid=535>):

«Για τις περιπτώσεις φοιτητών που δηλώνουν κώλυμα συμμετοχής στις προγραμματισμένες γραπτές εξετάσεις για λόγους υγείας ή άλλους ειδικούς λόγους, ισχύουν τα εξής:

- Για αποδεδειγμένα και χρόνια προβλήματα υγείας (σκλήρυνση κατά πλάκας, δυσλεξία κ.ά.), που δεν επιτρέπουν συμμετοχή σε γραπτές εξετάσεις:

- Όσοι φοιτητές έχουν προσκομίσει εγκαίρως, το αργότερο μέχρι το τέλος Οκτωβρίου κάθε ακαδημαϊκού έτους, τα προβλεπόμενα από τη σχετική νομοθεσία έγγραφα, θα εξετάζονται προφορικά από διμελή επιτροπή, που θα αποτελείται από το μέλος ΣΕΠ του φοιτητή ή το Συντονιστή και από ένα ακόμα μέλος ΣΕΠ της Θ.Ε. τον οποίο θα ορίζει ο Συντονιστής της Θ.Ε.

Για άλλους σοβαρούς λόγους που αποδεδειγμένα δεν επιτρέπουν τη συμμετοχή στις προγραμματισμένες εξετάσεις:

- Όσοι φοιτητές έχουν δηλώσει κώλυμα συμμετοχής τους στις εξετάσεις, υποβάλλοντας όλα τα απαραίτητα αποδεικτικά στοιχεία, θα συμμετέχουν, με απόφαση του Γενικού Γραμματέα του Ιδρύματος, στις εξετάσεις της επόμενης περιόδου χωρίς οικονομικές υποχρεώσεις. Στις περιπτώσεις αυτές θα θεωρείται ότι οι φοιτητές δεν έχουν ολοκληρώσει τη Θ.Ε. και αυτή θα συνυπολογίζεται στο σύνολο του αριθμού των Θ.Ε. που θα δηλώσουν για την επόμενη ακαδημαϊκή χρονιά. Το αίτημα αυτό θα πρέπει να υποβάλλεται εγκαίρως, σε κάθε περίπτωση πριν από την προγραμματισμένη ημερομηνία των εξετάσεων, σε διαφορετική περίπτωση το αίτημα δεν θα εξετάζεται.»

· ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

Από την ιστοσελίδα της «ΠΡΟΣΒΑΣΗ»
(http://prosvasi.uth.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=83&Itemid=59):

«Υποστήριξη ΦμεΑ

Οι φοιτητές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία (ΦμεΑ) εγγράφονται στην ΠΡΟΣΒΑΣΗ προκειμένου να εκφράσουν τις ανάγκες τους, να ζητήσουν ενημέρωση, ή εξατομικευμένη υποστήριξη για ζητήματα που αφορούν στη μαθησιακή, κοινωνική

τους πρόσβαση και συμμετοχή καθώς και στην πρόσβασή τους στο χώρο του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (ΠΘ).

Η υποστήριξη των ΦμεΑ παρέχεται από μέλη ΔΕΠ και από συμφοιτητές/τριες τους που αναλαμβάνουν το ρόλο των βοηθών σε συνεργασία με ένα μέλος ΔΕΠ. Το είδος της υποστήριξης ποικίλλει ανάλογα με τις ανάγκες των ΦμεΑ και μπορεί να αφορά στα ακόλουθα:

- Ø Μετακίνηση στους χώρους του πανεπιστημίου.
- Ø Διεκπεραίωση θεμάτων γραμματείας (π.χ. συμπλήρωση εντύπων, επικοινωνία με γραμματεία).
- Ø Επικοινωνία με διδάσκοντες.
- Ø Μαθήματα (π.χ. παρακολούθηση μαθημάτων, συγγραφή εργασιών, προετοιμασία για εξετάσεις, δανεισμός και επιστροφή βιβλίων, μεταγραφή εκπαιδευτικού υλικού από μία μορφή σε μία άλλη).
- Ø Κοινωνική δικτύωση.

Επίσης, για την ενίσχυση της πρόσβασης των ΦμεΑ γίνεται χρήση τεχνολογικών βοηθημάτων (π.χ. μεταγραφή εκπαιδευτικού υλικού από μία μορφή σε μία άλλη, cctv) και υλοποίηση προσαρμογών στους εσωτερικούς χώρους του Π.Θ. (π.χ. οδηγό τυφλών, σήμανση braille). Για τους κωφούς/ες φοιτητές/ήτριες του τμήματος δίνεται η δυνατότητα διερμηνείας των μαθημάτων στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα. Τέλος, εάν επιθυμείτε, ως ΦμεΑ, να ζητήσετε κάποια διαφοροποίηση κατά την εξεταστική περίοδο (π.χ. προφορικές αντί για γραπτές εξετάσεις), πρέπει να εγγραφείτε στην ΠΡΟΣΒΑΣΗ και να ζητήσετε τη συγκεκριμένη διαφοροποίηση στην αρχή του εξαμήνου ώστε να εξεταστεί εάν το αίτημα μπορεί να γίνει αποδεκτό.»

Επίσης, στην «ΠΡΟΣΒΑΣΗ» βρίσκουμε και τα παρακάτω:

«Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Εννοιολογικοί προσδιορισμοί

Οι (Ειδικές) Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ) είναι ένας γενικευμένος όρος, ο οποίος αναφέρεται σε μία ετερογενή ομάδα προβλημάτων που εκδηλώνονται στη λειτουργία και μάθηση της ομιλίας, της ανάγνωσης, της γραφής, της κατανόησης και των

μαθηματικών. Επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο άτομα μέσης ή ανώτερης νοητικής ικανότητας επεξεργάζονται και εκφράζουν τις προσλαμβάνουσες πληροφορίες. Τα παραπάνω προβλήματα είναι εγγενή στο άτομο, θεωρούνται ότι υπάρχουν εξαιτίας της δυσλειτουργίας του κεντρικού νευρικού συστήματος και είναι δυνατόν να εκδηλώνονται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του. Οι (ειδικές) μαθησιακές δυσκολίες ορισμένες φορές χαρακτηρίζονται από σημαντική διαφορά ανάμεσα στη νοητική ικανότητα και την ακαδημαϊκή επίδοση του ατόμου. Η εκδήλωση των δυσκολιών αυτών ποικίλει ανάλογα με τις μαθησιακές απαιτήσεις και το περιβάλλον στο οποίο καλείται να λειτουργήσει το άτομο και μπορεί να περιοριστεί σε μια μόνο γνωστική περιοχή ή να επηρεάσει περισσότερες. Οι (ειδικές) μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζονται μέσα από την παροχή εξειδικευμένης ενισχυτικής διδασκαλίας και την εκμάθηση και χρήση αντισταθμιστικών στρατηγικών μάθησης.

Χαρακτηριστικές δυσκολίες

Τα άτομα που παρουσιάζουν ΕΜΔ αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε έναν ή περισσότερους από τους ακόλουθους τομείς:

- Προφορική και/ή γραπτή έκφραση.
- Αναγνωστική κατανόηση και αποκωδικοποίηση γραπτού λόγου.
- Επίλυση προβλημάτων.
- Επισήμανση βασικών στοιχείων κατά την παρακολούθηση διαλέξεων και συγγραφή σημειώσεων.
- Υπολογισμό μαθηματικών πράξεων και επίλυση αριθμητικών προβλημάτων.
- Κατανόηση κοινωνικών συμβάσεων και καταστάσεων.
- Αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου.
- Οργάνωση ιδεών και νοημάτων κατά τη γραπτή έκφραση.

- Συγκέντρωση της προσοχής και εκτέλεση οδηγιών.

Διδακτικές τεχνικές-Προσαρμογές

Μια ποικιλία εκπαιδευτικών προσεγγίσεων και προσαρμογών μπορούν να βελτιώσουν την ικανότητα μάθησης σε άτομα με ΕΜΔ.

- Χρήση κασετοφώνου και/ή Η/Υ.
- Αντίγραφα σημειώσεων ή διαφανειών από συμφοιτητές ή τον διδάσκοντα.
- Περισσότερος χρόνος για τη συγγραφή εργασιών.
- Χρήση μαγνητοφωνημένων κειμένων.
- Χορήγηση από τον διδάσκοντα συνοπτικών σημειώσεων ανά παράδοση και χρήση οπτικού υλικού.
- Περισσότερος χρόνος για την ολοκλήρωση εργασιών εντός τάξης προκειμένου να ελέγξουν οι μαθητές την ορθογραφία, την στίξη και/ή γραμματική.
- Χρήση επεξεργαστή κειμένου με δυνατότητα ελέγχου της ορθογραφίας και παροχή ακουστικής ανατροφοδότησης.
- Παρουσίαση των οδηγιών μέσω διαφορετικών προσεγγίσεων.
- Γνώση της ύλης πριν από την έναρξη του ακαδημαϊκού εξαμήνου.
- Περισσότερος χρόνος κατά τις εξετάσεις.
- Οι εξετάσεις λαμβάνουν χώρα σε ήσυχο και χωρίς διασπαστικούς παράγοντες περιβάλλον.
- Προβλέπονται διαλείμματα κατά τη διάρκεια των εξετάσεων.
- Οι εξετάσεις δίνονται κατά τμήματα της εξεταστέας ύλης και όχι σε ολόκληρη την ύλη.

- Ακριβής και σαφής διατύπωση των θεμάτων στις εξετάσεις
- Χρήση αριθμομηχανών, ορθογράφων, λεξικού, αποκωδικοποιητή γραπτού λόγου και/ή γραφέα κατά τις εξετάσεις.
- Δυνατότητα εναλλακτικού τύπου εξέτασης (π.χ. προφορική εξέταση, συγγραφή εργασίας).»

· ΓΕΩΠΟΝΙΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

Από την ιστοσελίδα του Γραφείου Διασύνδεσης του Πανεπιστημίου (http://www.career.aua.gr/index.php?option=com_content&task=view&id=166&Itemid=235): «**Συμβουλευτική ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες**

Από το Σεπτέμβριο του 2002, το Γραφείο Διασύνδεσης του Πανεπιστημίου μας, στα πλαίσια της συμβουλευτικής φοιτητών, υποστηρίζει μια καινοτόμο δράση, η οποία σαν στόχο έχει να υποστηρίξει φοιτητές και φοιτήτριες που παρουσιάζουν:

- Ø ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαναγνωσία, δυσαριθμησία)
- Ø μαθησιακές δυσκολίες
- Ø ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ως αποτέλεσμα συγκεκριμένης αναπηρίας
- Ø παραβατική συμπεριφορά
- Ø αυτισμό
- Ø σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες
- Ø καθώς και φοιτητές-φοιτήτριες που έχουν εισαχθεί στο 1ο έτος με τις διαδικασίες:

α) υποβολής δικαιολογητικών για προφορική ή γραπτή εξέταση μαθητών και αποφοίτων με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή ειδικές μαθησιακές

δυσκολίες, βάσει του Ν.3699/2008, στις πανελλαδικές εξετάσεις, για εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

β) εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ως άτομα που πάσχουν από σοβαρές παθήσεις και έχουν πιστοποιητικά διαπίστωσης της πάθησης από τις ειδικές επταμελείς επιτροπές των Νοσοκομείων και από τις υγειονομικές επιτροπές του ΚΕ.Π.Α (Κέντρο Πιστοποίησης Αναπηρίας) του ΙΚΑ-ΕΤΑΜ για μειωμένη οπτική οξύτητα (με ποσοστό αναπηρίας τουλάχιστον 80%), κινητικά προβλήματα οφειλόμενα σε αναπηρία τουλάχιστον 67% ή πάσχουν από διάφορα σπάνια συγγενή, κληρονομικά ή επίκτητα σύνδρομα- νοσήματα όταν εκφράζονται με σοβαρές κλινικές εκδηλώσεις που προσδίδουν αναπηρία τουλάχιστον 80%

Σκοπός της συγκεκριμένης υπηρεσίας είναι να συνδράμει με τον καλύτερο τρόπο στην ακαδημαϊκή εξέλιξη των φοιτητών και φοιτητριών που παρουσιάζουν ιδιαιτερότητα στην μαθησιακή τους ικανότητα.

Τα θέματα που διαπραγματεύεται η υπηρεσία αυτή είναι οι μνημονικές τεχνικές, οι μνημονικές λειτουργίες, οι γνωσιακοί χάρτες και οι μεταγνωστικές δεξιότητες επικεντρωμένες στην ατομική μελέτη των μαθημάτων.

Η συμβουλευτική φοιτητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες παρέχεται με δύο τρόπους:

- Ø μέσα από ατομικές συναντήσεις (προσωπικά ραντεβού) του ενδιαφερόμενου με τη σύμβουλο στο χώρο του Γραφείου Διασύνδεσης μία φορά την εβδομάδα
- Ø μέσα από συμμετοχή στα ομαδικά σεμινάρια μνημονικών τεχνικών. Το πρόγραμμα των ομαδικών σεμιναρίων βρίσκεται στα τρέχοντα νέα και σε αφίσες σε κεντρικά σημεία του Πανεπιστημίου.»

Παράρτημα Γ'

Συνεντεύξεις

1^η Συνέντευξη

Σ: «Σε ποια ηλικία διαγνώστηκες με δυσλεξία;»

E1: «Στην Α' δημοτικού».

Σ: «Σε ποια υπηρεσία έγινε η διάγνωση;»

E1: «Στο ΚΕΔΔΥ, ε... στα Κ.Δ.Α.Υ. στην Πάτρα».

Σ: «Στη σχολή έχεις παρατηρήσει αν η δυσλεξία έχει επηρεάσει τις επιδόσεις σου;»

E1: «Ναι, και αυτό κάποιοι καθηγητές δεν το εκτιμάνε. Εγώ θέλω να κάνω προφορικά και αυτοί λένε όχι, ότι δεν υπάρχει αυτό το ενδεχόμενο, μόνο γραπτά».

Σ: «Από την αρχή ισχύει αυτό;»

E1: «Ναι, από την αρχή».

Σ: «Γενικότερα, ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζεις εδώ;»

E1: «Στο γράψιμο».

Σ: «Στο να τα μαθαίνεις;»

E1: «Να τα λέω προφορικά δεν έχω κανένα πρόβλημα, λίγο στο διάβασμα».

Σ: «Δηλαδή;»

E1: «Να τα διαβάζω».

Σ: «Τι ακριβώς σε δυσκολεύει;»

E1: «Ε.. συλλαβίζω».

Σ: «Κάποια άλλα συμπτώματα που παρατηρείς εκτός από το συλλαβισμό; Παραδείγματος χάρη, είναι πολύ συχνά τα ορθογραφικά λάθη».

E1: «Ναι, μπερδεύω το δεξιά με το αριστερά».

Σ: «Κάποιο άλλο;»

E1: «Το φ με το θ μπερδεύω το τσ, το ξ, αυτά».

Σ: «Οι καθηγητές γνωρίζουν ότι έχεις δυσλεξία;»

E1: «Γνωρίζουν, αλλά αδιαφορούν. Ένας καθηγητής, μάλιστα, είπε “δε με ενδιαφέρει ότι έχεις δυσλεξία, πρώτα να την διορθώσεις και μετά να έρθεις εδώ”».

Σ: «Υποστήριξη από τους καθηγητές έχεις;»

E1: «Με κάποιους, είναι λίγοι αυτοί».

Σ: «Έχεις απευθυνθεί στη διοίκηση που δε σ’ αφήνει να εξεταστείς προφορικά;»

E1: «Έχουμε απευθυνθεί στη διοίκηση και με άλλα παιδιά αλλά δεν... αδιαφορούνε».

Σ: «Ποια ήταν η απάντησή τους;»

E1: «“Θα το κοιτάξουμε”».

Σ: «Κάνατε κάτι παραπάνω μετά από αυτό;»

E1: «Όχι, δεν το κυνηγήσαμε. Πρέπει, όμως, να το κυνηγήσουμε γιατί είναι κρίμα να μας κόβουν έτσι οι καθηγητές».

Σ: «Πώς κινητοποιηθήκατε;»

E1: «Με τα παιδιά που είχαν δυσλεξία, μόνο έτσι, και σαν σωματεία».

Σ: «Στείλατε κάποιο έγγραφο, να υποθέσω;»

E1: «Ναι, αλλά τίποτα».

Σ: «Έχεις απευθυνθεί σε άλλες δομές;»

E1: «Όχι, δεν έχω πάει».

Σ: «Γνωρίζεις τα δικαιώματα που έχεις ως δυσλεξική φοιτήτρια στη σχολή;»

E1: «Όχι».

Σ: «Γνωρίζεις το δικαίωμά σου για την προφορική εξέταση;»

E1: «Ναι, το γνωρίζω, ή αν γράφω να είναι λίγο πιο τυπικοί οι καθηγητές να με περνάνε».

Σ: «Πιο επιεικείς ε;»

E1: «Ναι, πιο επιεικείς».

Σ: «Χρόνο σου έχουν δώσει περισσότερο;»

E1: «Όχι».

Σ: «Είναι ένα από τα δικαιώματά σου».

E1: «Εγώ τους φωνάζω ότι έχω δυσλεξία, “πρέπει να μου αφήσετε λίγο παραπάνω” και μου λέει “δεν με ενδιαφέρει, τελείωσε ο χρόνος”, γιατί μένω πάντα τελευταία για να γράψω».

Σ: «Πώς τα πας στα μαθήματα;»

E1: «Έτσι κι έτσι. Δε τα πάω τόσο τέλεια. Θα μπορούσα να έχω πιο μεγαλύτερες δυνατότητες αν με εξέταζαν προφορικά αλλά δεν μπορώ, κάποιιοι δεν το δέχονται. Αλλά έχουν κι αυτοί παιδιά, πιστεύω να το καταλάβουν».

Σ: «Οπότε υποθέτω ότι πιστεύεις ότι τα δικαιώματά σου δεν τηρούνται».

E1: «Ναι».

Σ: «Θέλεις να προσθέσεις κάτι άλλο;»

E1: «Οι καθηγητές να είναι πιο επιεικείς στα παιδιά».

Σ: «Ως προς τη διοίκηση;»

E1: «Όχι, δεν έχω τίποτα να προσθέσω».

Σ: «Ευχαριστούμε».

E1: «Παρακαλώ».

2^η Συνέντευξη

Σ: «Καλησπέρα».

E2: «Γεια σας».

Σ: «Σε ποια ηλικία διαγνώστηκες με δυσλεξία;»

E2: «Μου το είπε μια καθηγήτρια στην 3^η Γυμνασίου».

Σ: «Σε ποιο φορέα έγινε η διάγνωση;»

E2: «Έγινε στο ΚΕΔΔΥ η διάγνωση και διαπίστωσαν ότι είχα δυσλεξία».

Σ: «Της Πάτρας;»

E2: «Ναι, της Πάτρας».

Σ: «Στη σχολή αντιμετωπίζεις κάποιες δυσκολίες;»

E2: «Ναι, αυτά που μας μαθαίνουν, θέλουν να τα γράφουμε αμέσως και αργά να τα γράψω. Πρέπει να κάτσω να διαβάσω μόνος μου για να τα μάθω».

Σ: «Α, οκεί. Γ' ακούς, δηλαδή, και θέλει κατευθείαν να τα σημειώνετε ε;»

E2: «Ναι».

Σ: «Και τι σε δυσκολεύει;»

E2: «Είναι λίγος ο χρόνος και υπάρχει πίεση. Μόλις βιάζομαι τα χάνω».

Σ: «Οι καθηγητές γνωρίζουν ότι έχεις δυσλεξία;»

E2: «Ένας. Σ' έναν καθηγητή το έχω πει».

Σ: «Οι υπόλοιποι;»

E2: «Όχι, δεν το ξέρουν».

Σ: «Στη γραμματεία έχεις δώσει χαρτί με τη διάγνωση της δυσλεξίας;»

E2: «Όχι, δεν το έχω δώσει».

Σ: «Για ποιο λόγο;»

E2: «Μου έχει λήξει και πρέπει να το θεωρήσω πάλι. Είναι για τρία χρόνια αυτό».

Σ: «Από τον καθηγητή που γνωρίζει ότι έχεις δυσλεξία έχεις υποστήριξη;»

E2: «Ναι, από τον ένα έχω υποστήριξη, αλλά οι άλλοι δεν ασχολούνται».

Σ: «Μπορείς να μας πεις ένα παράδειγμα πως σε βοηθάει;»

E2: «Σ' ένα μάθημα είχα κάνει λάθος στις πράξεις. Ενώ η διαδικασία της άσκησης ήταν σωστή είχα κάνει λάθος τις πράξεις, και μου 'πε ότι "το έχεις κάνει λάθος. Πάρε το γραπτό σου και ξαναλύσε το"».

Σ: «Από το διοικητικό προσωπικό έχεις κάποια βοήθεια;»

E2: «Όχι, δεν έχω».

Σ: «Έχεις απευθυνθεί σε άλλες δομές/υπηρεσίες για βοήθεια;»

E2: «Όχι».

Σ: «Δηλαδή, εκτός από τη διάγνωση, δεν έχεις έρθει σε επαφή με άλλη υπηρεσία».

E2: «Ναι».

Σ: «Ως δυσλεξικός, γνωρίζεις ποια δικαιώματα έχεις στην τριτοβάθμια εκπαίδευση;»

E2: «Όχι, δεν έχω ασχοληθεί».

Σ: «Εξετάζεσαι προφορικά;»

E2: «Εδώ στο ΤΕΙ όχι».

Σ: «Για ποιο λόγο;»

E2: «Ίσως επειδή δεν έχω δώσει χαρτί, μπορεί να μην το ξέρουν, γιατί στην πρώτη εξεταστική μας ρωτάγανε μήπως έχουμε παιδί με δυσλεξία και μας ζητούσαν βεβαίωση».

Σ: «Γενικά, έχεις δει να εξετάζονται προφορικά άλλα άτομα;»

E2: «Όχι, δεν έχω δει».

Σ: «Η γραμματεία γνωρίζει ότι έχεις δυσλεξία;»

E2: «Όχι. Ίσως και να υπάρχει προφορική εξέταση, αλλά εγώ δεν έχω δώσει χαρτί και δεν το ξέρουνε».

Σ: «Μάλιστα. Έχεις νιώσει αδικημένος ή σου έχουν συμπεριφερθεί άσχημα λόγω δυσλεξίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση;»

E2: «Όχι, δεν έχω δεχτεί».

Σ: «Σε μικρότερη ηλικία πριν από τη διάγνωση, παρατηρούσες κάποια δυσκολία;»

E2: «Μπέρδευα τα γράμματα, ακόμη και τώρα, έκανα ορθογραφικά λάθη, μπέρδευα το δεξί με το αριστερό, υπήρχε δυσκολία στην ανάγνωση και στη μάθηση. Για να μάθω κάτι πρέπει και να το γράψω, αλλιώς δεν το μαθαίνω».

Σ: «Στο ΤΕΙ εξετάζεσαι προφορικά ή γραπτά;»

E2: «Γραπτά».

Σ: «Ποιο σε βοηθάει καλύτερα;»

E2: «Το προφορικό με βοηθάει περισσότερο».

Σ: «Στις πανελλήνιες πώς έδωσες;»

E2: «Γραπτά».

Σ: «Έχεις δώσει προφορικά;»

E2: «Ναι, είχα δώσει στην 3^η Γυμνασίου, 1^η Λυκείου και 2^α Λυκείου».

Σ: «Στα μαθήματα στο ΤΕΙ πώς τα πας;

E2: «Τα πάω καλά».

Σ: «Δηλαδή, τα περνάς;»

E2: «Ναι, από τα 9 πέρασα τα 6».

Σ: «Αρκετά καλά. Θες να προσθέσεις κάτι άλλο;»

E2: «Απλώς, πιστεύω ότι οι περισσότεροι καθηγητές δεν ενδιαφέρονται. Εδώ, ένας καθηγητής μου την είχε πει επειδή είμαι από την Κάτω Αχαΐα και πηγαиноέρχομαι».

Σ: «Για την απόσταση;»

E2: «Ναι».

Σ: «Ευχαριστούμε για τη συζήτηση».

E2: «Και 'γω».

3^η Συνέντευξη

Σ: «Σε ποια ηλικία διαγνώστηκες με δυσλεξία;»

E3: «Μετά την έκτη δημοτικού χρειάστηκε να πάω που χρειαζόταν να εξεταζόμαστε προφορικά, οπότε από 1^η Γυμνασίου και μετά... με παρέπεμψαν στο “Μηγαλήνιο” αρχικά...»

Σ: «Σε ποιο φορέα έγινε η διάγνωση;»

E3: «Στο “Μηγαλήνιο”, ήταν παιδιατρικό τότε. Μετά ανανεώθηκε».

Σ: «Νοσοκομείο, ε;»

E3: «Ναι».

Σ: «Πότε έμαθες ότι έχεις δυσλεξία;»

E3: «Το βλέπαμε από πολύ μικρή ηλικία, οπότε οι δάσκαλοι στο δημοτικό μας είπαν να το διερευνήσουμε, να το ψάξουμε».

Σ: «Ποια τάξη του δημοτικού;»

E3: «Ε, πέμπτη με έκτη».

Σ: «Α, τότε το πρωτ' άκουσες αυτό».

E3: «Ναι, εμένα τότε μου το είπαν. Βέβαια, στην 4^η δημοτικού η δασκάλα είχε συστήνει καλύτερα να ξανακάνω την τάξη, κάτι με το οποίο η μάνα μου δεν συμφώνησε».

Σ: «Μάλιστα».

E3: «Προφανώς, δηλαδή, το ήξεραν, βέβαια εγώ μπήκα στη διαδικασία αργότερα».

Σ: «Κάποια συμπτώματα που είχες τότε;»

E3: «Ξέχναγα τόνους πάρα πολύ, οι τόνοι ήταν απίστευτο ζήτημα και δυσκολευόμουν πολύ με τα μαθηματικά. Φαντάσου ότι η μάνα μου με πήγαινε σε υπηρεσίες αρχικά για λογοθεραπεία, γιατί είχα και πρόβλημα λόγου, αργότερα όταν λύθηκε το πρόβλημα, -γιατί είχα πρόβλημα με την προφορά του λ- μου έκανε για μαθησιακά, ας πούμε μαθηματικά. Εγώ την προπαίδια την έμαθα Ε΄ Δημοτικού, μέχρι τότε με το μολύβι».

Σ: «Άρα είχες δυσκολία στον προφορικό λόγο και τα μαθηματικά κυρίως...»

E3: «Ναι, και είχα και τους τόνους. Για παράδειγμα, θυμάμαι που μου έβαζαν ασκήσεις και σε κάθε σωστό τόνο μου κόλλαγαν και ένα αυτοκόλλητο. Ε, μετά μου το άλλαξαν. Με πήγαν στα μαθηματικά... τεράστιο πρόβλημα κι εκεί».

Σ: «Η δυσλεξία έχει επηρεάσει τις επιδόσεις σου εδώ στη σχολή;»

E3: «Κοίτα, επειδή είμαι στη σχολή της Κοινωνικής Εργασίας, που ούτως ή άλλως δεν εξεταζόμαστε πλέον προφορικά, όταν εξεταζόμασταν μου ήταν πολύ βοηθητικό γιατί, εντάξει, και συντακτικά δεν ήταν ό,τι καλύτερο, ας πούμε, το να αποστηθίσεις ή να προσπαθήσεις έστω και κριτικά να απαντήσεις και να το συντάξεις όλο αυτό, γιατί πολλές φορές και έστω και με κριτική άποψη, γιατί πλέον η τριτοβάθμια εκπαίδευση, όσο να 'ναι, πέρα από κάποιες βασικές γνώσεις, είναι... ναι, είναι και η σχολή τέτοια, δεν καταλαβαίνει ακριβώς ο άλλος με την πρώτη τι ακριβώς εννοείς. Χρειάζεται μια επεξήγηση που πολλές φορές για μας είναι αυτονόητο».

Σ: «Οι καθηγητές σου γνωρίζουν ότι έχεις δυσλεξία;»

E3: «Ναι, εδώ στο ΤΕΙ το γνωρίζουν. Βέβαια, ας πούμε, την πρώτη φορά που είχε βγει η απόφαση ότι δε θα εξεταζόμαστε προφορικά, παρ' όλο που είναι στην ευχέρεια του καθηγητή αν θα σ' εξετάσει ή όχι, πολλοί δεν έμπαιναν στη διαδικασία, αν και ήταν πιο επιεικείς πιστεύω».

Σ: «Στη βαθμολογία;»

E3: «Στον τρόπο σύνταξης. Δε θέλω να πιστέψω ότι ήταν στη βαθμολογία, αλλά στον τρόπο που εκφράζαμε τα πράγματα».

Σ: «Βοήθεια από τους καθηγητές έχεις;»

E3: «Ε, δεν ένοιωσα ιδιαίτερη βοήθεια, μόνο αυτό που σας ανέφερα στην προηγούμενη ερώτηση, πέρα απ' το ότι το γνώριζαν. Δηλαδή, εμένα με καθησύχαζε μόνο και μόνο ότι το γνώριζαν».

Σ: «Από το διοικητικό προσωπικό;»

E3: «Όχι, να μιλήσω καθαρά τώρα;»

Σ: «Συνέχισε».

E3: «Πήγα στην Π. και μου έθεσε το θέμα της διαφορετικότητας. Μου είπε ότι είμαι διαφορετική και εγώ της είπα ότι διαφορετικοί είμαστε όλοι, γιατί ο καθένας έχει τις δικιές του δεξιότητες και δεύτερον, σε μια σχολή υγείας και πρόνοιας δεν γίνεται να καταργούμε τα βασικά, δηλαδή, εντάξει, έχουμε μια δυσκολία, είμαστε τμήμα υγείας και πρόνοιας, δηλαδή είναι λίγο "φάσκω και αντιφάσκω", είναι λίγο σαν να θέλουμε να προστατεύσουμε κάτι το οποίο το κάνουμε μόνο στον τομέα μας, ως προς τη δικιά της άποψη. Κι όταν μου το είπε αυτό, της είπα ότι φέρνω αντίρρηση στην αυθεντία και στον τρόπο που λειτουργούν τα πράγματα, δηλαδή που τα έχουν διαγνώσει εν μέρει, γιατί και αυτή της νοσηλευτικής είναι, στον αντίστοιχο δικό της τομέα υπάρχουν κάποιες αρχές. Βέβαια, δε μου έδωσε και ιδιαίτερη σημασία, παρά το ότι με παρέπεμψε στον Κ., ο οποίος μου είπε ότι δε δίνει πτυχίο άμα δε δει γραπτό και δε δίνει πτυχίο μόνο με προφορικά. Δηλαδή, είναι κάτι αντίστοιχο της φυσικοθεραπείας που αν κόψουν ενός φυσικοθεραπευτή εντάξει, το χέρι... τέλος. Δε σημαίνει όμως ότι...»

Σ: «Δεν μπορεί πια».

E3: «Ναι, εντάξει, όχι σε όλα βέβαια αλλά... Φανταστείτε, δηλαδή, στον δικό μας τομέα, πλέον οι κοινωνικοί λειτουργοί, πέρα από το επιμελητήριο ανηλίκων, πέρα από τα δικαστικά, δε γράφουν τόσο πολύ εκθέσεις. Δηλαδή, η κοινωνική εργασία είναι πλέον ευρύτερο. Δηλαδή, πρακτικά, στον τρόπο προσέγγισης, δηλαδή που θα σε προσεγγίσω εγώ ή ένα παιδί ηλικιακά ή έναν άνθρωπο σε μεγαλύτερη ηλικία παίζει πολύ μεγάλο ρόλο το αν θα χτίσεις εμπιστοσύνη. Τώρα, το πώς θα το καταγράψεις,

εντάξει, επίσημα παίζει, αλλά δεν γίνεται καταγραφή σε όλες τις υπηρεσίες. Δηλαδή, πλέον το κοινωνικό ιστορικό είναι σε φόρμα, κάτι το οποίο είναι πολύ βοηθητικό».

Σ: «Οπότε οι βοήθειες που είχες από τους καθηγητές ήταν ότι δε θα λάμβαναν τόσο υπ' όψιν το συντακτικό κομμάτι».

E3: «Ναι. Και θα έδιναν μια ιδιαίτερη προσοχή στους γραφικούς χαρακτήρες και στην κατανόηση, γιατί και αυτό είναι πολύ δύσκολο κομμάτι. Χωρίς word δεν πάω πουθενά».

Σ: «Έχεις απευθυνθεί σε άλλες δομές;»

E3: «Ναι, αρχικά είχα πάει στο υπουργείο, το οποίο με παρέπεμψε στο γραφείο στήριξης φοιτητή, αλλά και εκεί με ενημέρωσαν, βέβαια για τριτοβάθμια, ότι αφορά καθαρά το ΤΕΙ και τον τρόπο λειτουργίας του. Όπως σας είπα, δεν είχα ιδιαίτερη βοήθεια από το διοικητικό. Θα έλεγα ότι ήταν πιο πολύ... με μείωσε, βασικά μειώνει τον τρόπο λειτουργίας ως προς το υγείας και πρόνοιας, ως προς τον τίτλο. Στο τι πρεσβεύουν».

Σ: «Γνωρίζεις τα δικαιώματά σου ως δυσλεξική στην τριτοβάθμια εκπαίδευση;»

E3: «Ήξερα για ένα νόμο ο οποίος έλεγε ότι πλέον είναι στην ευχέρεια του καθηγητή αν... δηλαδή, από δευτεροβάθμια και μετά δεν υπάρχουν προφορικά. Αλλά πολλές φορές σκέφτηκα ότι αυτό σε προδιαθέτει να μην προχωρήσεις, δηλαδή είναι σαν δίκικο μαχαίρι. Δηλαδή, να εξαρτάται το μέλλον σου άμεσα από έναν άλλο άνθρωπο επειδή έχεις μια δυσκολία;» (σιωπή) «Ανεξάρτητα από τις δεξιότητές σου, δηλαδή, δεν τις δοκιμάζει κάποιος εκείνη τη στιγμή, απλά στο προκαθορίζει όλο αυτό».

Σ: «Εξαρτάσαι, λοιπόν, από την απόφαση του καθηγητή...»

E3: «Ναι, και δε σε βάζουν καν στη διαδικασία ή δε σου δίνουν καν την ευκαιρία, που, εντάξει, στην ουσία είναι ένα τέταρτο, ή, ας πούμε, μπαίνεις και επισημαίνεις ότι εκεί αυτό εννοώ ξέρω 'γω».

Σ: «Θεωρείς ότι τα δικαιώματά σου τηρούνται;»

E3: «Στη συγκεκριμένη σχολή, όχι, αν και θα έπρεπε. Πολλά πράγματα στη συγκεκριμένη σχολή δεν τηρούνται».

Σ: «Δηλαδή;»

E3: «Απ' τον τρόπο που, ας πούμε, η σχολή κλείνει, είναι το πρωταρχικό, δηλαδή απ' τη στιγμή που η σχολή κλείνει, ε... απ' τη αρχή, βέβαια, δε τηρούνταν, για να μην ξεφύγω απ' το θέμα, το θέμα της δυσλεξίας ήταν απ' την αρχή που είπαν ότι όχι, και τότε που η σχολή δεν έκλεινε αλλά και τώρα αν παραπονιόμουνα γι' αυτό θα λέγανε εδώ ολόκληρη σχολή κλείνει και συ κοιτάς αυτό; Ναι, κάθε λεπτομέρεια απαρτίζει μια σχολή».

Σ: «Λες ότι δεν τηρούνται τα δικαιώματά σου, έτσι; Έχεις κάνει κάτι για να τα διεκδικήσεις;»

E3: «Ναι, έχω πολλές φορές πει σε κάποιους φοιτητές να μαζευτούμε να πάμε ή, όπως σας προανέφερα, είχα πάει στον Κ., είχα κάνει αίτηση και μόνη μου και είχανε πει, βρήκανε σαν δικαιολογία ότι δεν είχα προσκομίσει το ανάλογο χαρτί, το οποίο ανάλογο χαρτί θα μπορούσα να το πάω οποιαδήποτε ώρα και στιγμή, αλλά εκείνοι στάθηκαν στα επιφανειακά. Και όταν έκανα την αίτηση μεν, τους είχα αναφέρει ότι πήρα τηλέφωνο στο υπουργείο, τους είχα πει για το νόμο, αλλά, πιστεύω, είναι προκατειλημμένοι πλέον σ' αυτό το θέμα. Πολλοί απ' αυτούς ας πούμε που ρώτησα, το πήγα και σαν επίκληση στο συναίσθημα, ότι “εσείς έχετε αντιμετωπίσει μια ανάλογη κατάσταση, έχετε παιδιά με τέτοιο ζήτημα για να ξέρετε τι συμβαίνει;” Οι ίδιοι, βέβαια, το αρνήθηκαν και αυτό. Αν δεν βιώνεις κάτι παρόμοιο ή αν δεν το έχεις εξετάσει -δεν είναι αναγκαίο να βιώνεις ας πούμε κάτι παρόμοιο αυτό καθ' αυτό αλλά να το έχεις εξετάσει- δεν μπορείς να καταλάβεις 100% τι γίνεται. Και ένα παραπάνω στο πρακτικό επίπεδο».

Σ: «Η στάση των καθηγητών για το θέμα των προφορικών εξετάσεων;»

E3: «Άλλοι βοηθούσαν, ας πούμε η Μ., με τη στατιστική στη θεωρία ψιλό βοηθούσε. Η Τ. ήταν κάθετη».

Σ: «Δηλαδή;»

E3: «Ότι του στυλ να πας στον Κ., να σου εξηγήσει τι γίνεται γιατί εμένα ο νόμος δεν μου το επιτρέπει, κάπως έτσι. Και σηκώθηκα εκείνη τη στιγμή και έφυγα μέσα από την αίθουσα και ο Κ. ήταν αρνητικός εντελώς».

Σ: «Έχεις να προσθέσεις κάτι άλλο;»

E3: «Το μόνο, όμως, που πρέπει να κρατήσουμε είναι ότι όταν μιλάμε για υγεία και πρόνοια αναφερόμαστε σε όλους τους τομείς και δεν κάνουμε διαχωρισμούς. Βέβαια, στην εποχή μας ο διαχωρισμός είναι βασικό στοιχείο».

Σ: «Όντως. Ευχαριστούμε για τη συζήτηση».

E3: «Παρακαλώ».

4^η Συνέντευξη

Σ: «Σε ποια ηλικία διαγνώστηκες με δυσλεξία;»

E4: «Πότε πήρα τη διάγνωση εννοείς. Στην Δευτέρα Λυκείου, πολύ αργά».

Σ: «Εσύ πότε έμαθες ότι έχεις δυσλεξία;»

E4: «Αργά. Οι γονείς μου δεν το είχαν καταλάβει. Οι καθηγητές μου επίσης δεν με είχαν παροτρύνει ποτέ, ούτε δάσκαλοι, ούτε καθηγητές και απλά στο λύκειο μου είπαν να το κοιτάξω για τις πανελλήνιες κυρίως, και έτσι το κοίταξα».

Σ: «Από τι το κατάλαβες;»

E4: «Από τη δυσκολία μου στην ανάγνωση και στην ορθογραφία».

Σ: «Σε ποιο φορέα έγινε η διάγνωση;»

E4: «Στην Αθήνα, σ' ένα διαγνωστικό κέντρο».

Σ: «Σε νοσοκομείο;»

E4: «Όχι όχι, υπάρχουν ειδικά κέντρα, ΚΔΑΥ έτσι λέγονται».

Σ: «Η δυσλεξία έχει επηρεάσει τις επιδόσεις σου στο ΤΕΙ;»

E4: «Από τότε που σταμάτησα να εξετάζομαι προφορικά... σε βαθμολογικό επίπεδο. Δηλαδή, το πρώτο έτος που ίσχυε η διάγνωσή μου και εξεταζόμουν προφορικά, οι βαθμοί μου στην εξεταστική ήταν πολύ καλύτεροι από μετά, που οι καθηγητές αρνιόντουσαν, τέλος πάντων, να με εξετάσουν προφορικά».

Σ: «Άλλες δυσκολίες που μπορεί να έχεις;»

E4: «Η κύρια δυσκολία είναι στον γραπτό λόγο, είτε είναι σύνταξη είτε ορθογραφία και στην ανάγνωση. Δεν υπάρχει κάτι άλλο».

Σ: «Οι καθηγητές γνώριζαν ότι έχεις δυσλεξία;»

E4: «Ναι, αρκετοί».

Σ: «Τον πρώτο χρόνο είπες ότι επέτρεπαν να δώσεις προφορικά. Είχες κάποια άλλη βοήθεια απ' τους καθηγητές;»

E4: «Όχι, αλλά η αλήθεια είναι ότι δεν τη ζήτησα. Εκείνοι από μόνοι τους δεν με βοήθησαν κάπως, όμως και 'γω, ας πούμε, δεν είχαν ανάγκη, δεν ήθελα να ζητήσω, κάτι τέτοιο».

Σ: «Το διοικητικό προσωπικό σε βοήθησε καθόλου;»

E4: «Όχι».

Σ: «Έχεις απευθυνθεί σε άλλες δομές για βοήθεια σχετικά με τις σπουδές σου;»

E4: «Όχι».

Σ: «Γνωρίζεις ποια είναι τα δικαιώματά σου ως δυσλεξική στην τριτοβάθμια εκπαίδευση;»

E4: «Απ' όσο γνωρίζω, έχει βγει ένας νόμος ο οποίος καταργεί, είναι στην ευχέρεια, τέλος πάντων, του καθηγητή για το αν τελικά θα σε εξετάσει προφορικά ή όχι,

δηλαδή αν θα σεβαστεί το γεγονός ότι έχεις δυσλεξία ή όχι. Υποτίθεται ότι όταν μπαίνεις στην τριτοβάθμια, κατά κάποιο μαγικό τρόπο δεν είσαι πια δυσλεξικός, κάτι τέτοιο δηλαδή».

Σ: «Ποια είναι η άποψή σου γι' αυτό;»

E4: «Σίγουρα η χειρότερη, γιατί αποκλείεις ένα μεγάλο αριθμό, και 'γω επειδή ακριβώς είμαι τυχερή με την έννοια ότι δεν έχω... η δυσλεξία έχει επίπεδα, ήμουν τυχερή γιατί δεν ήταν ακραίας μορφής δυσλεξία, που να έχω πραγματικά σοβαρό ζήτημα, να μην μπορώ να γράψω μία πρόταση. Γνωρίζω άτομα που είχαν τέτοιο ζήτημα και γι' αυτούς πιστεύω θα ήταν πολύ πιο δύσκολο απ' ότι ήταν για μένα. Έτσι αποκλείεις σίγουρα ένα μεγάλο κομμάτι, κι αν όχι ένα μεγάλο κομμάτι, ένα κομμάτι φοιτητών οι οποίοι κατά τα άλλα μπορεί να είναι κι αξιόλογοι και να αξίζουν πολύ καλύτερη, ας πούμε, βαθμολόγηση, να αξίζουν πολύ περισσότερο από άτομα που απλά έχουν το γραπτό λόγο».

Σ: «Οπότε θεωρείς ότι τα δικαιώματά σου δεν τηρούνται;»

E4: «Όχι, ακριβώς επειδή είναι στην ευχέρεια του κάθε καθηγητή και οι περισσότεροι καθηγητές, με ελάχιστες εξαιρέσεις... δεν φροντίζουν τους φοιτητές τους, δεν τους υπολογίζουν και πραγματικά αυθαιρετούν σε πάρα πολλά σημεία, πόσο μάλλον και σ' αυτό».

Σ: «Έχεις κάνει κάτι για να διεκδικήσεις τα δικαιώματά σου;»

E4: «Όχι, για να είμαι ειλικρινής, όχι. Όταν βγήκε αυτή η ανακοίνωση, ότι δεν επιτρέπεται κάποιος που έχει δυσλεξία, νομικά δεν είναι καλυμμένος, τέλος πάντων, δεν έκανα κάτι... κι αυτό γιατί είχε έρθει και μία σειρά πραγμάτων που ούτως ή άλλως έπρεπε να γίνει γενικά κάτι για το τμήμα, οπότε αυτό για μένα ερχόταν σε δεύτερη μοίρα».

Σ: «Έχεις βιώσει ρατσισμό με βάση τη δυσλεξία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αλλά και γενικότερα;»

E4: «Εδώ όχι, ή αν έχει υπάρξει η αλήθεια είναι ότι δεν έχω δώσει σημασία, δεν το έχω αντιληφθεί. Νομίζω ότι μεγάλωσα αρκετά για να μ' απασχολεί το τι θα λέει ο

καθένας, αλλά σαν παιδί δημοτικού ναι. Χωρίς, όμως, τότε να καταλάβαινα για ποιο λόγο συμβαίνει. Ξέρεις, ήταν λίγο δύσκολο να είσαι κορίτσι και να είσαι και κακή μαθήτρια. Συνήθως τα αγόρια, οι φασαριόζοι, ήταν οι κακοί μαθητές ενώ ένα κοριτσάκι ας πούμε, δε θα έπρεπε να είναι κακό στο μάθημά του. Οπότε ναι, από κει, ας πούμε, ήμουν στο περιθώριο σε εκείνη την ηλικία. Και ήταν πολύ δύσκολο, γιατί ούτε οι γονείς μου το είχαν καταλάβει αλλά και ούτε κανέναν από τους δασκάλους μου στο δημοτικό με είχε βοηθήσει σ' αυτό το κομμάτι, που θα έπρεπε να ξέρει, θα έπρεπε να το δει».

Σ: «Θες να συμπληρώσεις κάτι άλλο;» (Σιωπή)

E4: «Απλά είναι πάρα πολύ, ας πούμε, παράξενο. Είσαι φοιτητής Κοινωνικής Εργασίας, αύριο μεθαύριο έρχεσαι αντιμέτωπος με ομάδες, ας πούμε, που είναι στο περιθώριο, προβληματικές ομάδες, έτσι όπως το λένε πάρα πολλοί, που εγώ δε συμφωνώ καθόλου με αυτόν τον όρο, τέλος πάντων, μπορεί να είσαι σ' ένα σχολείο π.χ. και να έχει να κάνεις με παιδιά με δυσλεξία, όταν αντιλαμβάνεσαι ως φοιτητής ότι αυτό είναι κάτι που είναι στο περιθώριο, είναι πολύ δύσκολο μετά να εμπλακείς με τέτοιους ανθρώπους και να τους δεις ως κανονικούς» (χε) «Δυστυχώς. Απ' αυτό καταλαβαίνεις, ας πούμε, πόσο πολύ οξύνονται οι διακρίσεις στα άτομα, πόσο πολύ εντείνονται οι διακρίσεις σε φοιτητικό επίπεδο, που είναι πολύ σημαντικό να μην συμβαίνει γενικά αλλά πόσο μάλλον σε σχολές που μαθαίνεις ακριβώς το αντίθετο. Δε ξέρω, είναι απογοητευτικό όλο αυτό το κλίμα και σίγουρα είναι πολύ άδικο, πραγματικά πολύ άδικο. Δηλαδή, εγώ αυτή τη στιγμή θέλω να κάνω ένα μεταπτυχιακό στο εξωτερικό. Αυτό μπορώ να το κάνω μόνο με υποτροφία εξαιτίας της χαμηλής βαθμολογίας μου –δεν είναι πολύ χαμηλή-, αλλά αν έδιναν προφορικά θα μπορούσα να έχω πολύ καλύτερη βαθμολογία. Δηλαδή, στα πρώτα δύο εξάμηνα οι βαθμοί μου ήταν 9 και 10 και το μίνιμουμ ήταν το οχτώ, αυτό άλλαξε, άλλαξε και σημαίνει κάτι για μένα, γιατί μου απαγορεύουν κατ' ουσία να πάρω μία υποτροφία την οποία την αξίζω κιόλας και το ξέρω και έχω προσπαθήσει γι' αυτό».

Σ: «Ευχαριστούμε για τη συνέντευξη».

E4: «Να'στε καλά παιδιά, καλή επιτυχία».

5^η Συνέντευξη

Σ: «Σε ποια ηλικία διαγνώστηκες με δυσλεξία;»

E5: «Δε θυμάμαι ακριβώς. Ήταν 3^η Δημοτικού, πρέπει να ήταν γύρω στα 8...»

Σ: «Σε ποιο φορέα έγινε η διάγνωση;»

E5: «Δε θυμάμαι ακριβώς πού ήταν. Είχα πάει σ' ένα μέρος για να βγάλω το χαρτί, κάπου στο Χαλάνδρι ήταν...»

Σ: «Ιδιωτικό ή δημόσιο;»

E5: «Όχι, ένα ιδιωτικό ήταν, που απλά κάνανε εκεί τη διάγνωση. Βάζανε κάτι τεστ, κάτι τέτοια, αλλά έχουν περάσει χρόνια, δε θυμάμαι ακριβώς. Και το βρήκανε εκεί, βασικά οι καθηγητές στο σχολείο το καταλάβανε... Είχα αλλάξει σχολείο, στην αρχή πήγαινα σε ιδιωτικό, εκεί πέρα δεν τους είχε περάσει απ' το μυαλό καν. Λέγανε, ας πούμε, ότι δε διαβάζει και μόλις άλλαξα σχολείο, πήγα σε δημόσιο κιόλας, το είπαν στους γονείς μου για να το δούνε και τελικά... Στην αρχή, βασικά, είχε έρθει στο σπίτι κάποια, δε θυμάμαι τι και που και το είδε και μετά πήγα και έβγαλα χαρτί».

Σ: «Κάποια συμπτώματα που παρατηρούσες;»

E5: «Ε, εντάξει, το διάβασμα χάλια. Δε μπορούσα να διαβάσω πολύ εύκολα, ακόμα θυμάμαι ότι δεν μπορούσα να διαβάσω μικρές λέξεις, στο γράψιμο έκανα κακά γράμματα -αυτό αρκετά βελτιώθηκε-, ορθογραφικά –ακόμα δεν έχω βελτιωθεί, αλλά δεν πειράζει-, στο να μάθω κάτι διαβάζοντάς το, δηλαδή το μάθαινα πιο εύκολα αν το άκουγα, αυτά».

Σ: «Μπορείς να αναφέρεις ένα παράδειγμα μικρών λέξεων που σε δυσκόλευαν;»

E5: «Η λέξη “μια”, μια ώρα ας πούμε. Αυτό το μικρό το θυμάμαι ακόμα ότι δεν μπορούσα να το διαβάσω στο δημοτικό».

Σ: «Η δυσλεξία έχει επηρεάσει τις επιδόσεις σου στο ΤΕΙ, στα μαθήματα;»

E5: «Πιστεύω λίγο το επηρεάζει. Δεν το έχω δηλώσει ότι έχω γιατί δεν υπάρχει αρκετή ενημέρωση και βαριέμαι να περάσω ό,τι πέρναγα στο γυμνάσιο και το λύκειο, αλλά πιστεύω όχι πολύ. Πιο δύσκολο είναι το λύκειο, παρά η σχολή και δε χρειάζεται τόσο και δε πιστεύω ότι έχω τόσο πολύ για να με επηρεάσει».

Σ: «Κάποιες δυσκολίες που αντιμετωπίζεις εδώ που οφείλονται στη δυσλεξία;»

E5: «Στο να μάθω κάτι όταν είναι θεωρία και πρέπει να τη διαβάσω. Εκεί, ας πούμε, μπορεί να θέλω λίγο παραπάνω χρόνο, ειδικά αν είναι μάθημα που δε μ' αρέσει».

Σ: «Ελπίζω να μην είναι πολλά αυτά που δε σ' αρέσουν».

E5: «Όχι, λίγα είναι».

Σ: «Οι καθηγητές γνωρίζουν ότι έχεις δυσλεξία στο ΤΕΙ;»

E5: «Εδώ όχι».

Σ: «Για ποιο λόγο δε το έχεις αναφέρει;»

E5: «Πιστεύω ότι δεν έχει νόημα».

Σ: «Σας έχουν ζητήσει ποτέ το χαρτί;»

E5: «Ποτέ, ναι, και νομίζω είναι στον καθηγητή αν θα σε δεχτεί να σε εξετάσει προφορικά. Ξέρω, ας πούμε, άλλο άτομο που τον εξετάζουν».

Σ: «Άρα, εσύ εξετάζεσαι γραπτώς;»

E5: «Γράφω κανονικά».

Σ: «Τον εξετάζουν προφορικά, ε...»

E5: «Τον εξετάζουν, αλλά, νομίζω, όχι όλοι οι καθηγητές».

Σ: «Είναι, δηλαδή, στη δικαιοδοσία του καθηγητή».

E5: «Νομίζω, ναι. Στο σχολείο, εντάξει, είναι υποχρεωμένοι οι καθηγητές».

Σ: «Η γραμματεία, δηλαδή, δεν έχει τη γνωμάτευση...»

E5: «Δεν είμαι σίγουρος, νομίζω όχι. Δεν έχω δώσει χαρτί στη γραμματεία».

Σ: «Έχεις απευθυνθεί σε άλλες υποστηρικτικές δομές;»

E5: «Όταν έγινε η διάγνωση, πήγαινα σ' ένα κέντρο που εκεί πέρα είχε κι άλλους, όπως παιδιά με ειδικές ανάγκες, και μ' έβαζαν να διαβάζω δύσκολες λέξεις ή μ' έβαζαν να κάνω γραμματική, ας πούμε εκθέσεις έγγραφα, ανάγνωση. Μ' έβαζαν να διαβάζω λέξεις ανάποδα ή λέξεις που δεν έχουν νόημα, απλά για να λυθεί ας πούμε η γλώσσα μου, το οποίο βοήθησε. Το έκανα τρία χρόνια αυτό. Πιστεύω ότι αν δεν πήγαινα εκεί θα είχα αρκετά μεγάλο πρόβλημα μετά».

Σ: «Μετά απ' αυτό συνέχισες κάπου αλλού;»

E5: «Μετά δεν υπήρχε μεγάλο πρόβλημα».

Σ: «Τι σ' έκανε να νομίζεις ότι δεν χρειάζεται;»

E5: «Είδα βελτίωση στην ανάγνωση κι σ' όλα αυτά και σταμάτησα. Μου είπαν ότι δεν γίνεται να φύγει τελείως, είδα βελτίωση και ότι δε το χρειαζόμουνα τόσο και σταμάτησα. Μετά είχα πάει το χαρτί στο σχολείο και τα έδινα προφορικά Γυμνάσιο, Λύκειο και στις πανελλήνιες».

Σ: «Παρατήρησες κάποια διαφορά τότε που έδινες προφορικά με τώρα που δίνεις γραπτά όσον αφορά τις επιδόσεις σου;»

E5: «Εντάξει, το προφορικό δεν είναι τόσο εύκολο όσο φαίνεται. Και στα δύο θέλει διάβασμα, απλά στο προφορικό μπορεί να διαβάσεις τον άλλον και να καταλάβεις αν έχεις κάνει λάθος ή όχι. Αυτό είναι ένα πλεονέκτημα».

Σ: «Από τα μη λεκτικά μηνύματα, ε, όπως την έκφρασή του...»

E5: «Ναι, και καταλαβαίνεις αν έχεις κάνει λάθος ή όχι. Σε βοηθάνε κιόλας. Πολλές φορές μου λέγανε ότι έχω κάνει λάθος και με ρωτούσαν "θέλεις να το ξαναδείς;". Όταν το είχα κάνει σωστό, δεν μου το λέγανε αυτό ποτέ κι έτσι καταλάβαινα ότι είχα κάνει λάθος. Πιστεύω ότι αν έδινα γραπτά τότε θα έγγραφα χειρότερα απ' ότι...»

Σ: «Ενώ τώρα αν έδινες προφορικά πιστεύεις ότι δε θα σε διευκόλυνε; Εντάξει, πέρα από το γραφειοκρατικό...»

E5: «Αυτό είναι που βαριέμαι».

Σ: «Γενικότερα, όμως, αν έδινες προφορικά θα σε διευκόλυνε;»

E5: «Πιστεύω, λίγο. Αλλά δεν πιστεύω ότι έχω τόσο πολύ δυσλεξία έτσι ώστε να μην μπορώ ούτε να γράψω».

Σ: «Ναι, μα την έχεις δουλέψει κιόλας. Σίγουρα μπορείς να γράψεις».

E5: «Άλλα παιδιά δεν μπορούν καν να πιάσουν στυλό. Και δε γίνεται αλλιώς να το κάνεις και αν δεν έχει δουλευτεί και δεν έχει γίνει εξάσκηση το να μπορείς να γράψεις, κακό βέβαια. Ας πούμε, και τρίτη δημοτικού που έγινε η διάγνωση μου είπαν ότι άργησες να το δεις. Μου είπαν, δηλαδή, αυτό πρέπει να το δεις απ' την αρχή, πρώτη δημοτικού, με το που μαθαίνεις να γράφεις. Από τότε αρχίζουν οι διαγνώσεις γιατί το παιδί από τότε αρχίζει να γράφει».

Σ: «Σε τι οφείλεται το ότι βαριέσαι να πας το χαρτί, να δώσεις προφορικά, να κινητοποιηθείς κατά κάποιο τρόπο;»

E5: «Είναι βαρεμάρα, γιατί όταν έδινα διαγωνίσματα κυρίως, όταν όλα τα παιδιά τελείωναν σε δύο ώρες, εγώ ήθελα μια ώρα και παραπάνω, γιατί έπρεπε να περιμένω τις δύο ώρες, οι καθηγητές έκαναν επιτήρηση και μετά έπρεπε να με φωνάξουν, κι αν σε φωνάξουν, αν το θυμηθούνε. Γιατί πόσα παιδιά ήταν στο σχολείο με δυσλεξία, εγώ κι άλλη μία κοπέλα.. Ήταν δηλαδή πολύ δύσκολο».

Σ: «Ήταν ψυχοφθόρο. Και στις πανελλήνιες το ίδιο...»

E5: «Στις πανελλήνιες ήταν καλό, γιατί δίναμε όλα τα παιδιά μαζί με δυσλεξία, πηγαίναμε με σειρές κι όταν τελειώναμε, περιμέναμε όλοι μαζί στην αίθουσα και εκεί γινόταν λίγο χαμός. Εγώ έκανα βόλτες μες στην αίθουσα, ας πούμε, και μιλάγαμε μεταξύ μας. Αλλά όλο αυτό βαριόμουν, το ότι θα πρέπει να περιμένω, χαρτιά, να ενημερώνω τον κάθε καθηγητή κι όλα αυτά και γενικά το βαριόμουν αυτό».

Σ: «Γνωρίζεις τα δικαιώματά σου που έχεις εδώ ως δυσλεξικός φοιτητής;»

E5: «Φαντάζομαι ότι θα είναι τ' αντίστοιχα με αυτά του σχολείου. Δεν το έχω ψάξει, γιατί στο σχολείο το ήθελα γιατί με βοήθησε στις πανελλήνιες».

Σ: «Μπορείς να τα αναφέρεις;»

E5: «Είχα παραπάνω ώρα από τους υπόλοιπους, εντάξει, το κύριο το προφορικό, μπορούσα να κρατάω σημειώσεις. Αυτά είναι βασικά, και γενικά επιείκεια και αυτό στον καθηγητή».

Σ: «Εδώ τηρούνται τα δικαιώματα αυτά;»

E5: «Πιστεύω, ναι. Το άλλο το παιδί που το εξετάζουν, το έχω δει να το εξετάζουν προφορικά».

Σ: «Έχει παρατηρήσει στο ΤΕΙ κάποιο περιστατικό ρατσισμού;»

E5: «Έχω ακούσει ένα -αυτό δεν ξέρω αν είναι αλήθεια- από ένα καθηγητή που είχε πει, το είχαν πει ότι το είχε πει, που λέει "πτυχίο σε παιδί με δυσλεξία δε δίνω"».

Σ: «Θα ήθελες να προσθέσεις κάτι άλλο;»

E5: «Γενικά, δεν υπάρχει ενημέρωση, ας πούμε, στα σχολεία τόσο, ειδικά από καθηγητές μεγάλης ηλικίας. Εκεί πέρα, δηλαδή, δεν υπάρχει. Θα έπρεπε, δηλαδή, να υπάρχει ενημέρωση».

Σ: «Οκεί, ευχαριστούμε για το χρόνο σου».

E5: «Καλή επιτυχία».

6^η Συνέντευξη

Σ: «Σε ποια ηλικία διαγνώστηκες με δυσλεξία;»

E6: «Βασικά, μου το είχαν πει από πολύ μικρός...»

Σ: «Ναι...»

Ε6: «...Από την έκτη δημοτικού. Αλλά πήγα και μου το διαγνώσανε επίσημα στην... στην πρώτη λυκείου».

Σ: «Α! Σε ποιον φορέα έγινε η διάγνωση; Και εσύ πότε έμαθες ότι έχεις δυσλεξία; Το ήξερες από την πρώτη δημοτικού;»

Ε6: «Βασικά, η μάνα μου το ψυλλιαζότανε...»

Σ: «Ναι...»

Ε6: «Λόγω του ότι είχε... έβλεπε κάποια λάθη που έκανα και... εντάξει, δεν είχαμε δώσει πολλή σημασία. Λογικό ήταν, όλα τα παιδιά είχανε...»

Σ: «Ναι, ειδικά στο δημοτικό».

Ε6: «...Τότε... τότε έγινε!»

Σ: «Λες ότι είσαι πρωτοετής;»

Ε6: «Ναι, πρωτοετής είμαι».

Σ: «Βλέπεις κάποιες δυσκολίες, ας πούμε, εδώ στη σχολή σου;»

Ε6: «Βασικά... η μορφή δυσλεξίας που έχω εγώ είναι δυσγραφία...»

Σ: «Ναι...»

Ε6: «...Δηλαδή, αυτό που σκέφτομαι ή αυτό που θέλω να πω δυσκολεύομαι να το γράψω. Ότι μου είναι πιο εύκολο να το πω».

Σ: «Σε ποιον φορέα έγινε η... δηλαδή, στο ΚΕΔΔΥ, σε νοσοκομείο, πού έγινε... από Πάτρα είσαι;»

Ε6: «Από την Αχαγιά».

Σ: «Αχαγιά, α! Πηγαινοέρχεται;»

Ε6: «Ναι. Όχι, δεν έγινε σε νοσοκομείο. Έγινε κάπου εδώ πέρα...»

Σ: «Στο ΚΕΔΔΥ».

Ε6: «Ναι, ναι».

Σ: «Έχει επηρεάσει η δυσλεξία τις επιδόσεις σου εδώ στη σχολή;»

Ε6: «Βασικά, εν μέρει, παίζει να μ' έχει επηρεάσει...»

Σ: «Παίζει...»

Ε6: «Ναι...»

Σ: «Υπάρχουν, δηλαδή, αποτυχίες που μπορείς να φανταστείς ότι είναι από δυσλεξία».

Ε6: «Βασικά, είναι πράγματα σε... εξεταστική του πρώτου εξαμήνου που μπορούσα να του τα πω. Δηλαδή, αν μου έλεγε “πες τα μου”, άνετα θα μπορούσα να του τα πω».

Σ: «Ναι...»

Ε6: «Απλά, δυσκολευόμουν να του τα γράψω στο χαρτί».

Σ: «Α, ναι! Εμ, οι καθηγητές σου γνωρίζουν ότι έχεις δυσλεξία;»

Ε6: «Είχα φέρει το χαρτί μου. Μου είχαν πει ότι... τι είχαν πει;... α, ότι δεν πολύ-ισχύει, κιόλας...»

Σ: «Ναι, γιατί έχει βγάλει το ΤΕΙ μία απόφαση...»

Ε6: «Είναι ανάλογα τον καθηγητή, μου είπανε. Άλλος μπορεί να το δεχτεί, άλλος μπορεί να μην το δεχτεί».

Σ: «Ναι! Το δέχονται γενικά; Σε εξετάζουνε...;»

Ε6: «Δεν το 'χω ψάξει αυτό το θέμα. Δεν το 'χω ψάξει, καθόλου».

Σ: «Α! Εμ, έχεις ζητήσει εσύ βοήθεια από κάποιον συγκεκριμένο καθηγητή, από το διοικητικό, από τη γραμματεία... κάτι;»

Ε6: «Όχι».

Σ: «Α, όχι».

Ε6: «Απλά, είχα αναφέρει ότι έχω δυσλεξία... αυτό, δεν το... δεν το πήγα παραπέρα».

Σ: «Ζήτησες βοήθεια από άλλες δομές; Για θέματα που έχεις εδώ;»

Ε6: «Όχι, όχι, τίποτα».

Σ: «Ξέρεις ποια είναι τα δικαιώματα σου εδώ, με βάση τη δυσλεξία; Στο ΤΕΙ, δηλαδή, τι δικαιώματα έχεις με βάση τη δυσλεξία; Γιατί έχεις και δικαιώματα».

Ε6: «Δεν το έχω ψάξει, όχι».

Σ: «Εκτός από τα προφορικά, που τα ξέρεις, έτσι;...»

Ε6: «Ναι...»

Σ: «Δικαιούσαι να έχεις και περισσότερο χρόνο και... να σου εξηγούν, ας πούμε, μια ερώτηση που δεν έχεις καταλάβει...»

Ε6: «Ναι...»

Σ: «Να στην εξηγούν πολλές φορές μέχρι να την καταλάβεις».

Ε6: «Ό,τι... ό,τι είχα και στο σχολείο».

Σ: «Ναι! Θεωρείς ότι εδώ τα δικαιώματα σου τηρούνται; Αυτά τα τρία δικαιώματα, έστω, σαν βασικά;»

Ε6: «Βασικά, πως άμα τους το πω, άμα τους το αναφέρω... σίγουρα, θα...»

Σ: «Ναι. Εσύ θα ήθελες να μας προσθέσεις κάτι άλλο;»

Ε6: «Όχι, δεν έχω κάτι».

Σ: «Ναι. Εμ, η απόφαση που έχει βγάλει το ΤΕΙ είναι ότι δεν απαγορεύεται οι δυσλεξικοί σπουδαστές να εξετάζονται προφορικά. Αυτό το έχεις μάθει καθόλου, το έχεις ακούσει γενικά; Έχει βγει απόφαση, δεν είναι τόσο στη δικαιοδοσία του καθηγητή. Οι πιο πολλοί καθηγητές δεν εξετάζουν προφορικά όχι γιατί δεν θέλουν οι ίδιοι, αλλά γιατί φοβούνται... Είναι παράτυπο, γι' αυτό και ισχύει μόνο εδώ. Άμα έχει πέσει στην αντίληψη σου κάποιο... κάτι τέτοιο;»

Ε6: «Όχι, δεν έχω...»

Σ: «Όχι. Ωραία, σ' ευχαριστούμε πάρα πολύ!»

Ε6: «Τίποτα!»

7^η Συνέντευξη

Σ: «Σε ποια ηλικία διαγνώστηκες με δυσλεξία;»

Ε7: «Ε, στο δημοτικό. Σε ποια ηλικία, τώρα...»

Σ: «Θυμάσαι τάξη;»

Ε7: «Πρέπει να ήτανε από πέντε-έξι χρονών».

Σ: «Α, μικρή τάξη!»

Σ: «Πρώτη-δευτέρα τάξη...»

Ε7: «Ναι, πρώτη-δευτέρα τάξη».

Σ: «Σε ποιον φορέα έγινε η διάγνωση και πότε έμαθες ότι έχεις δυσλεξία;»

Ε7: «Πρέπει να έγινε στο “Λόγος και Γραφή”, στην Αθήνα και... καλά, η διάγνωση δεν έγινε από εκεί από το...»

Σ: «ΚΕΔΔΥ; ΚΔΑΥ τότε;»

E7: «Ναι, νομίζω ναι. Ή μπορεί να λεγόταν και κάπως αλλιώς».

Σ: «Ναι. Και τότε το έμαθες κι εσύ ή, ας πούμε, το ήξερες νωρίτερα, το είχες καταλάβει κάπως;»

E7: «Καλά, πού να καταλάβω εγώ τότε; Δεν ήξερα ούτε τι είναι η δυσλεξία. Ε, καλά, όταν συνειδητοποίησα τι είναι η δυσλεξία, ήταν στο γυμνάσιο».

Σ: «Ναι, εντάξει. Ε... η δυσλεξία έχει επηρεάσει τις επιδόσεις σου εδώ στο ΤΕΙ; Κάποια δυσκολία που αντιμετώπισες;»

E7: «Καλά, σίγουρα, γιατί κατ' αρχάς εγώ, σύμφωνα με το νόμο, εγώ θεραπεύομαι με το που γίνω δεκαοχτώ χρονών. Δεν αναγνωρίζεται πουθενά ότι έχω δυσλεξία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Οπότε... ακόμα και ο τρόπος εξέτασης, που κανονικά θα έπρεπε να έχω το δικαίωμα να διαβάσω τουλάχιστον τις απαντήσεις μου, δεν μου δίνεται ούτε αυτό. Και γενικότερα, είναι πιο δύσκολα, γιατί... ε, ας πούμε, εμένα η δυσλεξία μου με έχει επηρεάσει πολύ. Έχω δυσγραφία και δυσγνωσία, οπότε έχει σίγουρα επηρεάσει».

Σ: «Ναι. Ποιες δυσκολίες έχεις αντιμετωπίσει εδώ ως σπουδάστρια με δυσλεξία; Δηλαδή, αυτό, ότι δεν μπορείς...»

E7: «Ναι, ας πούμε, κανονικά θα πρέπει να μου διαβάζουν τις ερωτήσεις. Δηλαδή, άμα τις διαβάζω εγώ, επειδή δεν μπορώ να τις διαβάσω καλά, μπορεί να διαβάσω το ίδιο πράγμα λάθος δεκαπέντε φορές».

Σ: «Ναι».

E7: «Ε, οπότε, ας πούμε, στις εξετάσεις, δεν έχει τύχει να διαβάσω κάποια ερώτηση λάθος... ή μπορεί να έχει τύχει και να μην το θυμάμαι...»

E7: «...Ε, ποια ήταν η ερώτηση;»

Σ: «Ε, ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζεις ως σπουδάστρια;»

E7: «Ναι, οπότε είναι στην εξέταση σίγουρα και, ας πούμε, και στον... στη διάρκεια που μου χρειάζεται για να διαβάσω κάποια πράγματα. Εμ... χρειάζομαι να διαβάσω κάποια πράγματα. Σίγουρα θα μου φαινόταν τελείως διαφορετικό».

Σ: «Ναι, κατάλαβα. Εμ, οι καθηγητές σου γνωρίζουν ότι έχεις δυσλεξία;»

E7: «Όχι, δε νομίζω. Πρέπει να το αναφέρεις. Το είχα αναφέρει εγώ πέρυσι στην εξεταστική, ώστε να μπορέσω σε κάποια μαθήματα να... να δώσω προφορικά, αλλά η κυρία Π. μου είπε ότι είμαι ηλίθια και ότι δεν έχω δικαίωμα να δώσω προφορικά. Γιατί ουσιαστικά δεν έχω τίποτα τέτοιο».

Σ: «Ναι, ναι, ναι».

E7: «Μου είπε, θυμάμαι, ότι έχω πρόβλημα και φώναζα σε όλη την αίθουσα. Οπότε πρέπει να το γνωρίζουν σίγουρα. Δεν το θυμάται κανένας, αλλά... ναι, νομίζω ότι δεν υπάρχει καμία προσοχή. Το είδα και σε μένα και σε μια άλλη κοπέλα...»

Σ: «Έχεις υποστήριξη από καθηγητές, βοήθεια, ή από το διοικητικό προσωπικό;»

E7: «Όχι, δεν έχω. Είχα ρωτήσει και μου είχαν πει ότι δεν δικαιούσαι κάτι άλλο. Ε, είχε δεχτεί μία καθηγήτρια να της διαβάσω τις απαντήσεις μου, αλλά μέχρι εκεί. Δεν έχει γίνει κάτι άλλο...»

Σ: «Α...»

E7: «Ουσιαστικά, θα μπορούσα να το πω κι όλα προφορικά, χωρίς να χρειαστεί να γράψω κάτι, απλά εδώ πέρα δεν το δέχονται καθόλου».

Σ: «Ναι. Έχεις απευθυνθεί σε άλλες υποστηρικτικές δομές;»

E7: «Όσο καιρό είμαι εδώ;»

Σ: «Ναι».

E7: «Φροντιστήριο φάση;»

Σ: «Όχι, όχι φροντιστήριο. Ότι, ας πούμε, λόγω του ότι δεν εξετάζομαι προφορικά, θα ψάξω εκεί να βρω το δίκιο μου, μήπως μπορέσω και τους κάνω κάτι».

E7: «Ε, όχι, όχι. Γιατί, δυστυχώς, δεν υπάρχει κάτι τέτοιο. Δηλαδή, εφόσον το χαρτί... μπορείς να πάρεις αναγνώριση για τη δυσλεξία, μέχρι εκεί διεκδικείς. Αλλά αυτό το χαρτί ισχύει για δύο χρόνια και δεν μπορείς...»

Σ: «Όχι, μπορείς να πάρεις μέχρι τα 22 σου εφ' όρου ζωής και ισχύει ακόμα και τώρα...»

E7: «Ναι, αλλά δεν, δεν έχει validate στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση».

Σ: «Γνωρίζεις τα δικαιώματά σου ως δυσλεξικός στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση; Εκτός από τα προφορικά;»

E7: «Αυτά που είχα και στο λύκειο;»

Σ: «Ναι».

E7: «Ε, όχι, όχι».

Σ: «Εμ, θα ήθελες εσύ να μας προσθέσεις κάτι άλλο;»

E7: «Εμ, δεν ξέρω...»

Σ: «Οτιδήποτε, με βάση τη δυσλεξία... Παράπονα, ας πούμε...»

E7: «Παράπονα πολλά!»

Σ: «Έχεις βιώσει, ας πούμε, κάποια περίεργη κατάσταση, ρατσισμό, μπορείς να το θεωρήσεις;»

E7: «Καλά, εντάξει, εδώ πέρα, εκτός από το περιστατικό που είχε γίνει την πρώτη χρονιά με μια καθηγήτρια μου, να της διαβάσω την απάντησή μου, να καταλάβει τι γράφω, είχε γυρίσει και μου είχε πει “κοριτσάκι μου, εσύ έχεις το πρόβλημα, όχι εμείς”, που αυτό ήταν πραγματικά τραγικότατο...»

Σ: «Ναι».

E7: «Και με έκανε να αισθανθώ πάρα πολύ άσχημα... ε, αυτό το είχα και στο λύκειο. Δηλαδή, μερικοί καθηγητές, ε, το γεγονός αυτό το θεωρούσαν ότι, ας πούμε, έχω και χαμηλότερο IQ... Ναι, αυτό».

Σ: «Εντάξει, εμ, σ' ευχαριστούμε».

E7: «Τίποτα, παιδιά, να 'στε καλά! Και καλή επιτυχία!»

8^η Συνέντευξη

Σ: «Σε ποια ηλικία έγινε η διάγνωση της δυσλεξίας;»

E8: «Στην ηλικία των έντεκα, όταν ήμουν πρώτη γυμνασίου. Αν και υπήρχε ένας καθηγητής που μου είχε πει στην, ε, όταν πήγαινα πέμπτη δημοτικού ότι ίσως και να υπάρχει αυτό το πρόβλημα... η ιδιαιτερότητα, αλλά δεν δώσαμε τότε βάση και δεν το κοιτάξαμε».

Σ: «Α! Σε ποιον φορέα έγινε η διάγνωση και πότε έμαθες ότι έχεις δυσλεξία;»

E8: «Ε, η διάγνωση έγινε στα ΚΔΑΥ, στο Μεσολόγγι...»

Σ: «Μμμ».

E8: «...Ε, και μετά από δυο μήνες μάθαμε ότι έχω δυσλεξία».

Σ: «Τι συμπτώματα είχες;»

E8: «Μμμ, είχα... δυσκολευόμουν στην ανάγνωση...»

Σ: «Και στη ροή του λόγου;»

E8: «Ναι, ακόμα και τώρα δυσκολεύομαι. Διαβάζω ακόμα πιο εύκολα όταν είμαι μόνος μου. Και... στην ορθογραφία. Και γενικότερα μπερδεύω γράμματα. Αυτά είναι τα προβλήματα».

Σ: «Αν μπορείς να μας πεις ένα παράδειγμα;»

E8: «Πού το κάνω αυτό; Γενικότερα, μπερδεύω γράμματα. Οτιδήποτε μπορείς να φανταστείς».

Σ: «Μμμ, οκεί».

E8: «Ακόμα και λέξεις που όλη μου τη ζωή τις έγραφα μια χαρά, ακόμα και τώρα μπορεί να τις μπερδέψω».

Σ: «Όταν είσαι κουρασμένος...»

E8: «Ναι, ναι».

Σ: «Η όταν υπάρχει κάποια πίεση;»

E8: «Ναι, ναι».

Σ: «Α, παίζει ρόλο η κούραση;»

E8: «Ε, νομίζω, η συγκέντρωση είναι λίγο το βασικό πρόβλημα».

Σ: «Ναι».

E8: «Ότι, όταν είμαι συγκεντρωμένος, είναι πιο εύκολα τα πράγματα».

Σ: «Η δυσλεξία έχει επηρεάσει τις επιδόσεις σου στο ΤΕΙ;»

E8: «Νομίζω... νομίζω πως ναι. Γιατί, γιατί εντάξει, δεν είναι ούτε λύκειο ούτε γυμνάσιο εδώ πέρα είναι λίγο πιο απαιτητικά τα πράγματα».

Σ: «Ναι. Ωραία... Εμ, ποιες δυσκολίες γενικότερα αντιμετωπίζεις εδώ ως σπουδαστής λόγω της δυσλεξίας;»

E8: «Επειδή... γενικότερα, θέλω να εξετάζομαι προφορικά, οι καθηγητές δεν έχουνε το χρόνο να με εξετάσουνε. Οπότε... μένω να περιμένω στο τέλος... ε... για μία προφορική εξέταση και πολλές φορές μου λένε “γράψε στο χαρτί σου ότι εξετάζεσαι προφορικά κι ας μη σε εξετάσω... θα δω τι και πώς”».

Σ: «Άρα, οι καθηγητές σου γνωρίζουν ότι έχεις δυσλεξία».

E8: «Γνωρίζουν, ναι».

Σ: «Έχεις βοήθεια ή υποστήριξη από τους καθηγητές και από το διοικητικό προσωπικό;»

E8: «Δεν έχω απευθυνθεί στο διοικητικό προσωπικό».

Σ: «Α, ε... Από τους καθηγητές;»

E8: «Απλά, σε κάποια φάση μέσα στο εξάμηνο θα τους πλησιάσω και θα τους πω ότι έχω δυσλεξία κι αν γίνεται να με εξετάσουν προφορικά. Κάποιοι δέχονται, κάποιοι άλλοι δεν γνωρίζουν... ε, μου λένε πως πρώτα θα γράψω και μετά θα με εξετάσουν προφορικά... Μόνο μια φορά μου είχε πει μια καθηγήτρια –νομίζω, δεν ισχύει-, ότι έχει αλλάξει ο νόμος και ότι είναι επώδυνη για τον καθηγητή να εξεταστώ προφορικά και... ναι, αυτό».

Σ: «Γενικότερα, έχεις απευθυνθεί σε άλλες υποστηρικτικές δομές;»

E8: «Όχι».

Σ: «Όχι, εντάξει. Γνωρίζεις τα δικαιώματά σου ως δυσλεξικός στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση;»

E8: «Ε... ότι πρέπει να γράψω πρώτα και μετά να δώσω προφορικά. Δεν ξέρω κάτι άλλο».

Σ: «Δικαιούσαι να έχεις και παραπάνω χρόνο και μπορείς να έχεις όσες επεξηγήσεις θέλεις».

E8: «Α, ναι;»

Σ: «Ναι, ναι».

E8: «Όχι, δεν το ήξερα».

Σ: «Ε, θεωρείς ότι αυτά τα δικαιώματά σου τηρούνται; Εδώ, στο ΤΕΙ;»

E8: «Όχι, ειδικά αυτό με τις επεξηγήσεις. Γενικότερα, βλέπω ότι όλοι οι φοιτητές έχουν πρόβλημα, όχι μόνο αυτοί με τη δυσλεξία, γιατί τα εξηγούν μια φορά και μετά χάνονται οι καθηγητές...»

Σ: «Α, ναι, ναι».

E8: «Δεν μου έχει συμβεί ποτέ αυτό, να... να μου δώσουν παραπάνω χρόνο, παρά μόνο αυτοί που θα με εξετάσουν προφορικά, έτσι; Γιατί υπήρχαν και καθηγητές που γνωρίζουν –μάλλον- και με βοηθούσαν πολύ περισσότερο».

Σ: «Ε, θα ήθελες να μας προσθέσεις εσύ κάτι άλλο; Για τη δυσλεξία και... πώς είναι εδώ στο ΤΕΙ τα πράγματα;»

E8: «Δεν... ε, νομίζω ότι και οι ίδιοι καθηγητές θα 'πρεπε να είναι περισσότερο ενημερωμένοι γι' αυτή την ιδιαιτερότητα των παιδιών και τα προβλήματα που έχουν αντιμετωπίσει για να φτάσουνε... εκεί που έχουν φτάσει».

Σ: «Ναι. Δεν έχεις δει ή αντιμετωπίσει κάτι... κάτι αρνητικό, ρατσισμό...;»

E8: «Από άλλους φοιτητές;»

Σ: «Φοιτητές, καθηγητές;»

E8: «Εμ, ένα περιστατικό που μου έκανε εντύπωση είναι ότι είχε μπει ένας καθηγητής μέσα στην αίθουσα και έλεγε ότι δεν... ε, “δεν μπορείτε να με πλησιάζετε”... γενικότερα, αναφέρθηκε στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και δυσλεξία που πάνε και παίρνουνε ένα χαρτί και εξετάζονται προφορικά, αλλά... αν ήξερε τι τραβήξανε αυτά τα παιδιά για να πάρουν αυτό το χαρτί...»

Σ: «Ναι, όντως».

E8: «Μπορεί να υπάρχουν και παιδιά που... δεν το γνωρίζω αυτό... που έχουν πάρει χαρτί...»

Σ: «Ενώ δεν έχουν... Ναι, υπάρχουν».

E8: «Α, υπάρχουν».

Σ: «Ναι, αλλά δεν το έχουν πάρει από το ΚΕΔΔΥ. Γιατί είναι πιο αυστηρά τα πράγματα για τη δυσλεξία».

Ε8: «Α, εντάξει».

Σ: «Εμ, τελειώσαμε! Σε ευχαριστούμε...»

Ε8: «Τίποτα, παιδιά».

9^η Συνέντευξη

Σ: «Σε ποια ηλικία διαγνώστηκες με δυσλεξία;»

Ε9: «Δεν θυμάμαι σε ποια ηλικία ακριβώς. Πάντως, ήμουν στην έκτη δημοτικού».

Σ: «Σε ποιον φορέα έγινε η διάγνωση και πότε έμαθες ότι έχεις δυσλεξία;»

Ε9: «Η δασκάλα μου ώθησε τους γονείς μου να πάμε στο ΚΕΔΔΥ και στο τέλος της έκτης δημοτικού πήραμε την γνωμάτευση ότι έχω δυσλεξία».

Σ: «Εσύ έχεις παρατηρήσει στον εαυτό σου κάποια συμπτώματα της δυσλεξίας;»

Ε9: «Γενικά, από μικρή δεν ήμουν καλή στην γραφή και στην ανάγνωση αλλά, κατά τ' άλλα, οι καθηγητές μου δεν το είχαν καταλάβει ότι έχω δυσλεξία και οι γονείς μου δεν το ήξεραν αυτό».

Σ: «Γνώριζαν οι γονείς σου τι είναι η δυσλεξία;»

Ε9: «Γνώριζε ο πατέρας μου, γιατί είχαμε στην οικογένεια και έναν ξάδελφο μου που είχε δυσλεξία, αλλά το κατάλαβαν οι δικοί του πρόωρα οπότε γνώριζαν και το αντιμετώπισαν νωρίς».

Σ: «Η δυσλεξία έχει επηρεάσει τις επιδόσεις σου στο ΑΤΕΙ;»

Ε9: «Έχει επηρεάσει πολύ. Και ειδικά από τότε που σταμάτησαν να μας εξετάζουν προφορικά, χρωστάω περισσότερα μαθήματα».

Σ: «Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζεις ως σπουδαστής λόγω της δυσλεξίας;»

E9: «Έχω δυσκολίες με τα μαθήματα της σχολής, δεν μπορώ να κατανοήσω τα βιβλία και ό,τι έχει να κάνει με τον γραπτό λόγο. Επίσης, δεν μπορώ να συγκεντρωθώ εύκολα ώστε να μπορέσω να ανταποκριθώ στο διάβασμα που χρειάζεται για την εξεταστική».

Σ: «Οι καθηγητές σου γνωρίζουν ότι έχεις δυσλεξία;»

E9: «Υπάρχουν μερικοί που το γνωρίζουν και άλλοι όχι».

Σ: «Έχεις υποστήριξη/βοήθεια από τους καθηγητές και από το διοικητικό προσωπικό;»

E9: «Από όσους καθηγητές γνωρίζουν ότι έχω δυσλεξία, ναι, πιστεύω πως είχα υποστήριξη. Το διοικητικό προσωπικό ήταν αδιάφορο με το θέμα της δυσλεξίας μου».

Σ: «Έχεις απευθυνθεί σε άλλες υποστηρικτικές δομές;»

E9: «Γενικά, δεν έχω απευθυνθεί σε άλλες υποστηρικτικές δομές. Αλλά τότε που μας ανακοίνωσαν στην σχολή ότι πια δεν θα εξετάζομαστε προφορικά είχα πάρει τηλέφωνο στο ΚΕΔΔΥ και μου είπαν ότι πλέον δεν έχει να κάνει με το ΚΕΔΔΥ και δεν μπορούν να βοηθήσουν».

Σ: «Αν ναι, ποιες και τι σου παρείχαν;»

E9: «Στο ΚΕΔΔΥ, τότε που ξεκίνησε το πρόβλημα με την μη εξέταση μας προφορικά».

Σ: «Γνωρίζεις τα δικαιώματά σου που έχεις ως δυσλεξικός στην τριτοβάθμια εκπαίδευση;»

E9: «Γνωρίζω πως πρέπει να εξετάζομαι προφορικά, να μου δίνουν οι καθηγητές παραπάνω ώρα να σκεφτώ από τους μη δυσλεξικούς φοιτητές, περισσότερες διευκρινήσεις όταν δεν μπορώ να καταλάβω κάποια ερώτηση, αλλά επίσης μου είχαν

πει ότι επειδή εγώ τα καταλαβαίνω καλύτερα άμα είναι σκίτσα οι διακλαδώσεις, ο καθηγητής, άμα δεν κατανοώ κάτι, πρέπει να μου το εξηγεί με αυτό τον τρόπο».

Σ: «Θεωρείς ότι τα δικαιώματά σου τηρούνται;»

Ε9: «Όχι, κανένα δικαίωμα μου δεν τηρείται. Έχει συμβεί πολύ σπάνια να τηρηθεί το δικαίωμα μου για διευκρινίσεις και διακλαδώσεις. Τα άλλα ποτέ».

Σ: «Έχεις κάνει εσύ κάτι για αυτό;»

Ε9: «Υπάρχουν κάποιοι καθηγητές που το ζητάνε να το γράφω πάνω στο γραπτό μου πως έχω δυσλεξία για να το θυμούνται και να υπάρχει καλύτερη αξιολόγηση».

Σ: «Θέλεις να προσθέσεις κάτι άλλο;»

Ε9: «Πιστεύω ότι ακόμα και όταν έδωσα πανελλήνιες οι συνθήκες ήταν πολύ καλύτερες από ότι οι συνθήκες στο ΑΤΕΙ της Πάτρας για την προφορική εξέταση. Ήταν πιο οργανωμένα παρόλο που ήμασταν πιο πολλά παιδιά με δυσλεξία».

Σ: «Έχεις βιώσει εδώ στο ΑΤΕΙ ή στην σχολή κάποιο περίεργο περιστατικό με βάση την δυσλεξία;»

Ε9: «Όχι, και ποτέ ούτε στην παιδική μου ηλικία είχα κάποιο ρατσιστικό περιστατικό με την δυσλεξία. Οι περισσότεροι συμμαθητές μου στο σχολείο κιόλας θέλανε να μάθουνε τι είναι η δυσλεξία και μετά έλεγαν χαρακτηριστικά “μήπως έχω και εγώ;”»

10^η Συνέντευξη

Σ: «Σε ποια ηλικία διαγνώστηκες με δυσλεξία;»

Ε10: «Διαγνώστηκα με δυσλεξία στην τρίτη δημοτικού».

Σ: «Σε ποιον φορέα έγινε η διάγνωση και πότε έμαθες ότι έχεις δυσλεξία;»

Ε10: «Στο ΚΕΔΔΥ, αν θυμάμαι καλά. Σίγουρα θυμάμαι πως είχαμε πάει σε κάποιους λογοθεραπευτές και κοινωνικούς λειτουργούς. Γενικά, όπως προσπαθούσαν να μου

το λύσουν με διάφορες τεχνικές, αλλά το πρόβλημα ήταν πιο βαθύ και ίσως ως ένα βαθμό και ψυχολογικό. Γιατί έπαθα την δυσλεξία από τραυματισμό. Και το έμαθα εγώ στην τρίτη δημοτικού».

Σ: «Η δυσλεξία έχει επηρεάσει τις επιδόσεις σου στο ΑΤΕΙ;»

Ε10: «Στον προφορικό τομέα, ναι, έχει επηρεάσει τις επιδόσεις μου η δυσλεξία. Δηλαδή, τις πιο πολλές φορές, ενώ ξέρω το μάθημα και σηκώνω χέρι να το πω, όταν έρθει η ώρα να μιλήσω, κοκαλώνω και αγχώνομαι μην με κοροϊδέψουν. Προσπαθώ, βέβαια, να το πω. Αλλά αν δεν είχα δυσλεξία, πιστεύω, θα τα πήγαινα πολύ καλύτερα σε αυτό το κομμάτι των προφορικών. Όσον αφορά τα γραπτά τώρα. Θα γράψω, αλλά τα γράμματα μου είναι πολύ περίεργα, παρόλο που τα έχω διορθώσει πηγαίνουν πάνω κάτω».

Σ: «Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζεις ως σπουδαστής λόγω της δυσλεξίας;»

Ε10: «Δυσκολίες αντιμετωπίζω κυρίως στην ομιλία και πολλές φορές κολλάω για ώρα όταν μιλάω και χάνω την συνοχή. Αυτό, βέβαια, παρουσιάζεται όταν έχω πολλά πράγματα να σκεφτώ ταυτόχρονα. Αλλά με το που πέρασα εδώ βρήκα πολλά πράγματα να κάνω και το έχω διορθώσει κάπως».

Σ: «Οι καθηγητές σου γνωρίζουν ότι έχεις δυσλεξία;»

Ε10: «Όχι, δεν το γνωρίζουν. Βασικά, ο ένας απορώ πως δεν το έχει καταλάβει γιατί υπάρχουν πολλά σημάδια που θα μπορούσε να το έχει αντιληφθεί. Σε έναν άλλο καθηγητή μου του το έχω πει, γιατί αναγκάστηκα, καθώς είχα “κολλήσει” για πολύ ώρα. Οι καθηγητές μου δεν έχουν ενδιαφερθεί κιόλας να μάθουν αν έχω δυσλεξία. Ίσως φταίει το ότι δεν είμαι πολύ αξιοσημείωτη παρουσία μέσα στην τάξη και για αυτό δεν το έχουν προσέξει. Στα εργαστήρια, ας πούμε, σηκώνω χέρι να πω κάτι αλλά επειδή καμία φορά κολλάω, πλέον οι καθηγητές δεν ασχολούνται καν μαζί μου λόγο αυτού. Δεν δίνουν σημασία καν πια».

Σ: «Έχεις υποστήριξη/βοήθεια από τους καθηγητές και από το διοικητικό προσωπικό;»

E10: «Ναι, από τον καθηγητή που ξέρε. Στο διοικητικό προσωπικό δεν έχω απευθυνθεί, γιατί δεν έχω δώσει την γνωμάτευση. Και αυτό γιατί δεν θέλω να στιγματιστώ. Αφού ούτως ή άλλως δεν εξεταζόμαστε εδώ προφορικά».

Σ: «Αν ναι, πώς σε βοήθησαν;»

E10: «Ο καθηγητής που ξέρει λέει πως πιστεύει σε εμένα γιατί, αν και δίνω γραπτά, χρωστάω μόνο δύο μαθήματα στα τρία έτη που είμαι τώρα στην σχολή. Γενικά, τα καταλαβαίνω τα μαθήματα, δηλαδή μπορεί να διαβάσω λίγο αλλά να γράψω πολύ καλά».

Σ: «Έχεις απευθυνθεί σε άλλες υποστηρικτικές δομές;»

E10: «Όχι δεν έχω απευθυνθεί».

Σ: «Γνωρίζεις τα δικαιώματά σου που έχεις ως δυσλεξικός στην τριτοβάθμια εκπαίδευση;»

E10: «Ξέρω ότι μπορώ να εξετάζομαι προφορικά. Δεν ξέρω άλλα πέραν από αυτό».

Σ: «Θεωρείς ότι τα δικαιώματά σου τηρούνται;»

E10: «Δεν θεωρώ ότι τηρούνται, αν και έχω δει σε κάποιους άλλους συμφοιτητές μου πως ο καθηγητής παίρνει ενάντια στην απόφαση της διοίκησης την απόφαση και εξετάζει προφορικά».

Σ: «Έχεις αντιμετωπίσει στο ΑΤΕΙ κάποια περίεργη συμπεριφορά με βάση την δυσλεξία;»

E10: «Έχει τύχει μία φορά που είχα κολλήσει και δεν μπορούσα να πω κάτι ένας καθηγητής με άσχημο τρόπο να μου πει “άντε, πες το”, πράγμα το οποίο με κόλλησε περισσότερο εκείνη την στιγμή και με στιγματίσε μέσα στην αίθουσα».

Σ: «Θέλεις να προσθέσεις κάτι άλλο;»

E10: «Ναι, γενικά πιστεύω πως το ΑΤΕΙ δεν είναι πολύ οργανωμένο, ακόμα και στο θέμα του μαθήματος, αλλά και στην συμπεριφορά των καθηγητών ίσως, και όλα αυτά

με έχουν κάνει να μην θέλω να πω πως έχω δυσλεξία, γιατί πολλοί καθηγητές στην σχολή μου δεν έχουν την παιδεία να το δεχτούν και ξέρω πως δεν θα με σηκώνουν να λέω μάθημα γιατί θα προσπαθούν να αποφύγουν το να μπουκ στην διαδικασία να εξετάσουν εμένα. Πράγμα το οποίο θέλω να αποφύγω».

11^η Συνέντευξη

Σ: «Σε ποια ηλικία διαγνώστηκες με δυσλεξία;»

E11: «Τέλη τρίτης δημοτικού».

Σ: «Ε, φορέα;»

E11: «Ε, από τον “Παυλίδη”, στη Θεσσαλονίκη, ένα ιδιωτικό κέντρο –μη αναγνωρισμένο, βέβαια. Αλλά... με βοήθησε πάρα πολύ σε ψυχολογικό επίπεδο».

Σ: «Αναγνωρισμένο; Από ΚΕΔΔΥ έχεις;...»

E11: «Και, βέβαια, έχω. Αλλά η πρώτη μου διάγνωση ήταν τέλη της τρίτης δημοτικού, με... φοβερές συνέπειες για την ψυχολογία μου, δηλαδή τότε ήμουν ένα αγρίμι».

Σ: «Μπορείς να το κάνεις λίγο πιο συγκεκριμένο; Τι εννοείς;»

E11: «Ε, βέβαια! Ε, λοιπόν... η περίπτωση μου είναι μία στις δέκα χιλιάδες. Η βαρύτητα της είναι πάρα πολύ μεγάλη. Ξέχασα να σας φέρω κάτι να σας γράψω, να δείτε. Τα γραπτά μου θέλουν τρία πτυχία αιγυπτιολογίας για να τα αποκωδικοποιήσει κάποιος και χρόνια βαθιάς έρευνας. Μαζί με αυτό έχω και διάσπαση προσοχής σε πολύ μεγάλο βαθμό. Άμα προσθέσεις κι ότι στο σχολείο μου οι δάσκαλοι ήταν επιεικώς απαράδεχτοι, επιεικώς απαράδεχτοι... έχω... έχω δεχτεί και σωματική βία από δασκάλους μου επανειλημμένα και κατά σύστημα... Μπορείτε να φανταστείτε ότι είχα κι ένα οικογενειακό περιβάλλον που δεν ήξερε και δεν μπορούσε να μου σταθεί. Το μαρτύριο αυτό ξεκίνησε στα έξι. Ένα κοινωνικό περιβάλλον που ήταν από

ουδέτερο μέχρι εχθρικό... Εμ, και από τότε που πήρα τη γνωμάτευση του κυρίου “Παυλίδη” σώθηκα! Το είδα πάρα πολύ θετικά. Ε, και μετά ήρθε και η επίσημη διάγνωση από τα...»

Σ: «ΚΕΔΔΥ».

E11: «Ναι, ΚΔΑΥ, ΚΕΔΔΥ».

Σ: «Να ρωτήσω κάτι: πώς πήγες εκεί; Τι σε οδήγησε;»

E11: «Α, ναι, να σου πω. Εγώ, στην πρώτη δημοτικού, μια τάξη στην οποία υπέφερα από φοβερό άγχος, ήτανε.. ήτανε η κόλαση επί της γης, δηλαδή... ε, στο σχολείο αγχωνόμουν πάρα πολύ, γιατί εγώ έχω το κακό ότι ήμουν συνεπής. Αν ήμουν πιο “φλου” θα ήτανε καλύτερο, αλλά είχα το κακό ότι ήμουν συνεπής, ήθελα να είμαι εντάξει...»

Σ: «Και οι άλλοι δεν ανταποκρινόντουσαν σ’ αυτό...»

E11: «Οι άλλοι, ναι... το αποτέλεσμα ποιο ήτανε; Μου είχε βγει μια φοβερή αντίδραση. Έκανα φοβερές πλάκες στο σχολείο. Ήμουν πάρα πολύ, ε... γιατί κάπως έπρεπε να αντιδράσω σε όλο αυτό, αλλά η τραγική ειρωνεία είναι ότι στην πρώτη δημοτικού αρρώστησε η δασκάλα μου, για λίγο λιγότερο από ένα μήνα...»

Σ: «Ναι...»

E11: «...και με αντικατέστησε μία δασκάλα, η οποία ήτανε ειδική... είχε κάνει μεταπτυχιακό στη δυσλεξία πάνω... πάνω, ε, στη δυσλεξία, στην Αγγλία. Κι εμείς, λοιπόν, για αρκετές βδομάδες ήτανε αυτή η καθηγήτρια στο σχολείο, αλλά δεν είπε τίποτα, παρόλο που η μαμά μου, μέσα στο άγχος της, ερχότανε κάθε μέρα κι έλεγε “Έγραψε ο Π.; Διάβασε ο Π.;"... λοιπόν, και συνέχισε να της λέει αυτό που της έλεγε και η προηγούμενη δασκάλα, “πρώτος σε γνώσεις, πρώτος σε τεμπελιά”».

Σ: «Μμμ, ναι».

E11: «Γιατί είχα πάρα πολλές εγκυκλοπαιδικές γνώσεις από μικρός, αλλά... Οπότε η λύτρωση μου ήρθε στα τέλη της τρίτης δημοτικού».

Σ: «Ναι. Ποιος, αυτό που σε ρώτησα, ποιος σας έστειλε εκεί; Ή μόνοι σας πήγατε; Η μαμά σου το είχε αντιληφθεί;»

E11: «Δεν ξέραμε καν τι είναι δυσλεξία. Ο πατέρας μου έχει αδερφή που είναι δασκάλα και... ε, λοιπόν, η μαμά μου είχε φοβερό άγχος για το τι θα κάνω και τα σχετικά και είχε πάει σε ένα ιδιωτικό σχολείο που έχει στη Μυτιλήνη, το 2003 περίπου... Είπε στον άνθρωπο που του ανήκε το σχολείο τι να κάνει, γιατί έχει ένα γιο που είναι πολύ έξυπνος, αλλά δεν γράφει, δεν διαβάζει... ε, δεν μπορεί να μάθει την προπαίδεια... Δεν μπορεί να μάθει την αλφαβήτα, τι, τι να κάνει, ρώτησε. Που είναι σαν μια φωτεινή πινακίδα που να λέει “δυσλεξία, δυσλεξία”...»

Σ: «Ναι... Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι. Αλλά είναι η άγνοια, απ’ ό,τι βλέπω».

E11: «Ναι, άγνοια και ταμπού. Τέλος πάντων, πήγε η μαμά μου εκεί, και της λέει αυτός “Άντε, μωρέ, δυσλεξικός...”, ο άνθρωπος αυτός ήξερε και είχε κάθε κίνητρο να με παραπέμψει αλλού, γιατί... είχε κάθε κίνητρο να μην αναλάβει ένα παιδί με δυσκολίες. Οπότε της λέει, “Έχει, δυσλεξία, πήγαινε στον ‘Παυλίδη’ και θα σας φτιάξει” και... Το είπε η μαμά μου στην αδερφή του πατέρα μου, ότι της είπαν για έναν ειδικό παιδαγωγό. “Εγώ δεν τον έχω ακούσει τόσα χρόνια”, λέει η αδερφή του πατέρα μου. “Τσαρλατάνος θα είναι”. Αλλά τέλος πάντων, πήγα εκεί πέρα και... έτσι έγινε αυτό το πράγμα».

Σ: «Ωραία. Ε, εδώ στο ΤΕΙ, έχει επηρεάσει η δυσλεξία τις επιδόσεις σου;»

E11: «Βέβαια. Γενικά, εγώ έχω μια δυσκολία -σε σημείο ανικανότητας πολλές φορές- στην απομνημόνευση και αντίληψη αλληλουχιών. Δηλαδή, αν μου πεις, “Θα δεις αυτό το στενό, μετά θα στρίψεις και μετά θα δεις ένα κάδο και θα πας από κει, ξέρω γω”, μία που μου το λες, μία που το ξεχνάω».

Σ: «Προσανατολισμός στο χώρο, δηλαδή, κάπως».

E11: «Και αυτό και αλληλουχίες. Δηλαδή, οτιδήποτε έχει σχέσεις με αλληλουχίες, υπολογιστές...»

Σ: «Συνδυασμοί, δηλαδή».

E11: «Ε, δεν έχω πρόβλημα να συνδυάσω σκέψεις. Η σειρά, η αλληλουχία, δηλαδή βλέπεις αυτό, κάνεις αυτό...»

Σ: «Θες ένα-ένα, τις πολλαπλές εντολές...»

E11: «Ναι, αυτό... Και στο δικό μου τμήμα έχουμε μαθηματικά και υπολογιστές, οπότε... ναι, έχει επηρεάσει. Άρα, έχει επηρεάσει από το γνωστικό κομμάτι σε μεγάλο βαθμό. Υπάρχει, όμως, και το κομμάτι της εξέτασης. Είχα πάει, να σου πω, σε έναν καθηγητή και μου λέει, “Εγώ διαφωνώ, γιατί μου είχε ζητήσει κι ένα παιδί να το εξετάσω προφορικά σε ένα μάθημα, στο σχέδιο, και... και πώς θα το εξετάσω προφορικά στο σχέδιο;”... και... και με κορόιδευε! Αν είναι δυνατόν! Στο σχέδιο; Εξετάζεται προφορικά το σχέδιο; Αν είναι δυνατόν! Και με κορόιδευε... Με ρώτησε, λοιπόν, “Κι εσύ δυσλεξία δεν έχεις; Άρα, δεν θα εξετάζεσαι προφορικά”... Οπότε έχει επηρεάσει, απάντησα στην ερώτηση. Πλατίασα και λίγο...»

Σ: «Οπότε σε έχει επηρεάσει σε γνωστικό επίπεδο και... στη στάση των καθηγητών, αν έχω καταλάβει καλά».

E11: «Ναι, ναι».

Σ: «Άρα, οι δυσκολίες που είπες είναι στο γνωστικό επίπεδο και στο θέμα των καθηγητών. Ωραία, εμ... οι καθηγητές σου γενικά το γνωρίζουν ότι έχεις δυσλεξία;»

E11: «Ναι, το γνωρίζουν. Και οι κοπέλες μου το γνωρίζουν. Μα δεν γίνεται να μην το γνωρίζουν».

Σ: «Τους έχεις ενημερώσει. Το βλέπουν και από τα γραπτά σου. Οκέι. Ε, υποστήριξη, βοήθεια έχεις από τους καθηγητές ή το διοικητικό προσωπικό;»

E11: «Η στάση των καθηγητών κυμαίνεται από την αδιαφορία και τις προσβολές μέχρι την βοήθεια και την κατανόηση. Δηλαδή, δεν έχω να πω ότι το καθηγητικό σώμα του ΤΕΙ επιδεικνύει κάποια ιδιαίτερη συμπεριφορά. Βέβαια, το ότι υπάρχουν καθηγητές, να 'ναι καλά εκεί που είναι, που επιδεικνύουν εχθρότητα προς την ιδιαιτερότητα μου και... Να σας δώσω ένα παράδειγμα: υπάρχει καθηγητής εδώ που λέει ότι “Όσο είμαι εγώ καθηγητής, δεν πρόκειται να επιτρέψω να πάρει φοιτητής με δυσλεξία πτυχίο... Οι δυσλεξικοί είναι τεμπέληδες. Βαριούνται να γράψουνε. Θα μας

χαλάσουν το όνομα της σχολής. Γι' αυτό δεν τους επιτρέπω να πάρουνε πτυχίο, τους κόβω ό,τι και να μου γράψουνε". Αν είναι δυνατόν!»

Σ: «Το έχεις ακούσει αυτό με τα αυτιά σου;»

E11: «Περίπου».

Σ: «Τι εννοείς;»

E11: «Με τα αυτιά ατόμου που έχω απόλυτη εμπιστοσύνη. Και επίσης, βλέπω πως αυτός ο καθηγητής κόβει γενικά δυσλεξικούς, παρόλο που του γράφουνε. Το θεωρώ απαράδεκτο για ένα ίδρυμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που σέβεται τον εαυτό του να υπάρχουν τέτοια μιάσματα, τέτοιοι μισάνθρωποι, γιατί... το να μου βάλει το βαθμό που μου αξίζει, δεν του κάνει κόπο...»

Σ: «Οπότε, για να δω αν κατάλαβα καλά, από κάποιους έχεις βοήθεια. Ή μια υποστήριξη, έστω».

E11: «Ναι, ναι».

Σ: «Ωραία. Από το διοικητικό προσωπικό;»

E11: «Κοίτα, ήταν να συμπληρώσω μια αίτηση, νομίζω, και τα γράμματα μου... δεν γινόταν να τη συμπληρώσω εγώ και τους ζήτησα να με βοηθήσουν...»

Σ: «Σε βοηθήσανε;»

E11: «Ναι, ήταν κάποιος εκεί που με ήξερε καλά και είπε να με βοηθήσουν. Αλλά το διοικητικό προσωπικό, μπορώ να πω, είναι... ε, ο απόπατος της κοινωνίας του ΤΕΙ. Οι άνθρωποι αυτοί είναι... εμ, πώς λέμε, για κάθε πρόβλημα βρίσκεις μία λύση; Ε, αυτοί είναι για κάθε λύση, βρίσκεις ένα πρόβλημα».

Σ: «Ναι. Είπες ότι κάποιοι καθηγητές σε βοήθησαν. Μπορείς να πεις πώς ακριβώς σε βοήθησαν; Καθηγητές ή το διοικητικό προσωπικό;»

E11: «Κοίταξε, με εξέτασαν προφορικά. Μου έχουν, επίσης, πει καθηγητές ότι καταλαβαίνουν ότι σε κάποια μαθήματα δε σκαμπάζω και οι επιδόσεις μου, όσο και

να προσπαθήσω είναι τόσο φτωχίες, που τα σάνταρ των άλλων φοιτητών δεν πρόκειται να τα φτάσω, οπότε... μου λένε, “Κάνε την προσπάθεια σου, αλλά θα σε περάσω”. Ε... ναι, εντάξει, υπάρχει βοήθεια. Αλλά, γενικώς, δεν είναι ο κανόνας».

Σ: «Ναι. Έχεις πάει σε άλλες υποστηρικτικές δομές; Σε σχέση με την τριτοβάθμια».

E11: «Ε... όχι, δεν έχω πάει. Στο σχολείο είχα πάει σε ειδικούς. Από δημοτικό μέχρι γυμνάσιο... Α, με παρακολουθούσε ψυχίατρος από τρίτη δημοτικού μέχρι τρίτη λυκείου, έπαιρνα και φάρμακα πάνω στη διάσπαση προσοχής».

Σ: «Σε βοηθούσαν αυτά; Καταλάβαινες διαφορά;»

E11: «Κοίταξε, είχαν κάποιο αποτέλεσμα, αλλά για λίγο χρόνο. Μέχρι τρίτη λυκείου, οπότε και τα σταμάτησα με δική μου επιλογή»

Σ: «Ναι. Εδώ στην τριτοβάθμια έχεις απευθυνθεί σε κάποια υπηρεσία;»

E11: «Ε, όχι, προσπαθώ με τις δικές μου δυνάμεις να τα καταφέρω».

Σ: «Ε, εδώ στην τριτοβάθμια γνωρίζεις ποια είναι τα δικαιώματά σου ως δυσλεξικός;»

E11: «Αυτό που γνωρίζω είναι ότι έχουν οι καθηγητές δικαίωμα πάνω σε μένα, παρά εγώ».

Σ: «Τα δικά σου δικαιώματα;»

E11: «Ξέρω ότι οι καθηγητές μπορούν ή μπορούν και να μη με εξετάσουν προφορικά. Και αυτά που είχα στο σχολείο, δηλαδή την προφορική εξέταση και τον περισσότερο χρόνο».

Σ: «Άλλο ξέρεις;»

E11: «Ε, α, για τις πράξεις. Επειδή δεν ξέρω προπαίδια, δεν πρέπει να μου πει τα αποτελέσματα».

Σ: «Οκέι. Θεωρείς ότι τα δικαιώματά σου τηρούνται εδώ;»

E11: «Η απάντηση είναι ότι τα δικαιώματά μου καταπατώνται σαν... ε, σταφύλια σε πατητήρι».

Σ: «Ναι. Εδώ στο ΤΕΙ έχεις βιώσει ρατσισμό; Πέραν από τους καθηγητές και το διοικητικό προσωπικό; Από τους φοιτητές, ας πούμε...»

E11: «Όχι τόσο, όχι, όχι».

Σ: «Κατάλαβα, ναι. Ε, θα ήθελες να προσθέσεις κάτι άλλο;»

E11: «Εμ... όχι, δεν έχω κάτι. Τα είπα όλα, νομίζω».

Σ: «Οκεί. Σε ευχαριστώ που δέχτηκες να μου δώσει συνέντευξη... και, α, γράψε σε αυτό το φύλλο αυτό που μου έλεγες».

E11: «Εντάξει».

12^η Συνέντευξη

Σ: «Σε ποια ηλικία διαγνώστηκες με δυσλεξία;»

E12: «Τι να σου πω τώρα.. Εμένα μου το είπανε τέλη πρώτης δημοτικού».

Σ: «Πήγες σε κάποιο φορέα;»

E12: «Είχα πάει σ' ένα ιδιωτικό. Δε θυμάμαι πως λέγεται τώρα, στην Αθήνα. Μετά πήγα για τη διάσπαση της προσοχής... δε ξέρω πως λέγεται».

Σ: «Σε ΚΕΔΔΥ; ΚΔΑΥ μήπως;»

E12: «Στο ΚΔΑΥ είχα πάει για να πάρω το χαρτί, αλλά για τη διάσπαση της προσοχής είχα πάει σ' ένα ιδιωτικό πάλι».

Σ: «Στο ΚΕΔΔΥ σε ποια ηλικία πήγες για τη διάγνωση;»

E12: «Τι να σας πω τώρα.. Εκείνο το καλοκαίρι που έγινε η διάγνωση; Ακριβώς, δε θυμάμαι».

Σ: «Α, κοντά σ' εκείνη την ηλικία. Τι χαρακτηριστικά δυσλεξίας έχεις;»

E12: «Δεν μπορώ να απομνημονεύσω άμα διαβάζω, διαβάζω σχετικά αργά, βέβαια τώρα το έχω βελτιώσει λίγο, ορθογραφικά λάθη άπειρα» (γέλιο από τον ίδιο). «Τώρα, τα γράμματά μου δεν είναι ευανάγνωστα, δεν ξέρω όμως αν είναι θέμα δυσλεξίας αυτό. Ε, αυτά».

Σ: «Η δυσλεξία έχει επηρεάσει τις επιδόσεις σου στο ΤΕΙ;»

E12: «Κοιτάχτε, επειδή δε διαβάζω, χε χε, δεν ξέρω. Δεν έχω ασχοληθεί καθόλου με τη σχολή. Δεν ξέρω αν σας βοηθάει αυτό».

Σ: «Έχεις περάσει κάποια μαθήματα;»

E12: «Έχω περάσει καμιά εικοσαριά, εικοσιπέντε».

Σ: «Από τα πόσα;»

E12: «Από τα εβδομήντα, εξήντα».

Σ: «Σ' αυτά που έχεις περάσει δυσκολευόσουν κάπου;»

E12: «Ε, δεν έχω κάτσει να διαβάσω, όταν όμως παρακολουθώ δεν έχω πρόβλημα. Δηλαδή, τα καταλαβαίνω αμέσως. Άμα κάτσω να τα διαβάσω, όμως, δεν καταλαβαίνω τίποτα. Πρέπει να τα διαβάσω δέκα φορές, μπορεί και παραπάνω για να πεις ότι έχω κάποιο καλό αποτέλεσμα».

Σ: «Μάλιστα. Εξετάζεται προφορικά ή γραπτά;»

E12: «Εξετάζομαι γραπτά, γιατί δεν θέλω να πάω στον καθηγητή, γιατί δεν ξέρω τίποτα. Δε θέλω να του πω "εξέτασέ με"».

Σ: «Λόγω διαβάσματος, δηλαδή, δεν εξετάζεσαι προφορικά».

E12: «Ναι».

Σ: «Έχεις, όμως, την επιλογή να εξετάζεις προφορικά».

E12: «Ναι, μπορώ να την έχω, απ' ότι έχω μάθει. Δε το έχω συζητήσει με κάποιον αλλά, απ' ότι έχω μάθει, ναι μπορώ».

Σ: «Οι καθηγητές σου γνωρίζουν ότι έχεις δυσλεξία;»

E12: «Όχι. Οι καθηγητές του ΤΕΙ όχι».

Σ: «Η διοίκηση; Μήπως είχες πάει το χαρτί με τη διάγνωση σου στη γραμματεία;»

E12: «Το είχα πάει όταν είχα περάσει, αλλά δε μου το δέχτηκαν. Μου είπαν ότι έχει αλλάξει το σύστημα και απλά το λέω στο καθηγητή και μετά είναι στην κρίση του».

Σ: «Έχεις ζητήσει βοήθεια από καθηγητές ή από το διοικητικό προσωπικό;»

E12: «Όχι».

Σ: «Έχεις απευθυνθεί σε άλλες δομές;»

E12: «Όχι».

Σ: «Στα προηγούμενα χρόνια;»

E12: «Ούτε».

Σ: «Στο δημοτικό ανέφερες ότι είχες πάει. Έπειτα πήγες σε κάποια άλλη υπηρεσία;»

E12: «Στο ΚΔΑΥ πήγαινα για κάποια χρόνια, τρία τέσσερα».

Σ: «Άρα, καταλαβαίνω, την περίοδο του δημοτικού πήγαινες σε φορείς για δυσλεξία».

E12: «Ναι, μέχρι τέλος δημοτικού. Πρέπει να τελειώσα τέλη έκτης δημοτικού».

Σ: «Στο γυμνάσιο;»

E12: «Κοιτάχτε, απλά, επειδή δυσκολευόμουν στο διάβασμα, έπαιρνα καθηγητές που ήταν ειδικοί σε θέματα δυσλεξίας για να με βοηθήσουνε για να καταλαβαίνω τα μαθήματα, έκανα ιδιαίτερα. Αλλά γενικά, δεν έκανα κάτι άλλο».

Σ: «Πανελλήνιες έδωσες;»

E12: «Προφορικά».

Σ: «Γνωρίζεις τα δικαιώματά σου που έχεις ως δυσλεξικός στο ΤΕΙ;»

E12: «Πέρα απ' ότι μπορώ να εξεταστώ προφορικά, δε γνωρίζω κάτι άλλο».

Σ: «Γνωρίζεις αν εξετάζουν στη στο τμήμα σου προφορικά;»

E12: «Απ' ότι μου έχουν πει, ένα παιδί ξέρω βασικά, εξετάζουνε. Τώρα δεν ξέρω αν εξετάζουνε όλοι αλλά σε γενικές γραμμές εξετάζουνε».

Σ: «Θεωρείς ότι τηρούνται τα δικαιώματα, όπως να έχεις περισσότερο χρόνο, περισσότερες επεξηγήσεις και τα προφορικά, που γνωρίζεις;»

E12: «Νομίζω πως ναι».

Σ: «Απλά, καταλαβαίνω ότι δεν το έχεις ψάξει τόσο».

E12: «Όχι, όχι, δεν το έχω. Αλλά φαντάζομαι πως ναι, γιατί και κάποιος που να μην δίνει προφορικά τον βοηθάνε».

Σ: «Έχεις υποστεί στο ΤΕΙ κάποιο περίεργο περιστατικό λόγω δυσλεξίας;»

E12: «Όχι».

Σ: «Ευχαριστούμε για το χρόνο σου».

E12: «Όχι, τίποτα. Να 'στε καλά».

13^η Συνέντευξη

Σ: «Σε ποια ηλικία διαγνώστηκες με δυσλεξία;»

E13: «Στην δευτέρα δημοτικού έγινε για πρώτη φορά η διάγνωση, όπου διαπιστώσαμε πως υπήρχε ένα θέμα με την ανάγνωση. Με πήγανε κάπου οι γονείς μου... Περίπου για κάτι μήνες... Όπου εκεί διάβαζα με μία δασκάλα, αλλά μετά από εκεί σταμάτησα. Και ξανά ξεκίνησα τα μαθήματα στην πρώτη γυμνασίου, όπου άρχισα να δίνω και προφορικά».

Σ: «Σε ποιον φορέα έγινε η διάγνωση και πότε έμαθες ότι έχεις δυσλεξία;»

E13: «Από ΚΕΔΔΥ έχω πάρει την γνωμάτευση. Ουσιαστικά... Ναι, ναι, από εκεί.»

Σ: «Έχεις παρατηρήσει κάποια συμπτώματα δυσλεξίας εσύ η ίδια;»

E13: «Βασικά, πάντα αγχώνομαι να διαβάσω. Και επίσης μπορεί να έβλεπα το “πουθενά” και να έλεγα άλλη λέξη επειδή έβλεπα το “που”, αυτό το έχω ακόμα βέβαια από την βιασύνη».

Σ: «Η δυσλεξία έχει επηρεάσει τις επιδόσεις σου στο ΑΤΕΙ;»

E13: «Κοίτα, είναι ότι προσπαθώ περισσότερο, προσπαθώ να διαβάζω και να γράφω. Δηλαδή, τα γράφω όσα είναι να πω. Γενικώς, διαβάζω βιβλία. Μπορεί, βέβαια, να έχω αποτυχίες λόγω της δυσλεξίας, θέλει περισσότερο διάβασμα, επειδή έχω δυσλεξία και εκεί πιστεύω ότι φταίει η δυσλεξία».

Σ: «Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζεις ως σπουδαστής λόγω της δυσλεξίας;»

E13: «Σχετικά.... Και αυτό το ίδιο... Είναι ότι πρέπει λίγο παραπάνω... Τουλάχιστον, στον δικό μου βαθμό γιατί εμένα από ότι μου είχαν πει είναι πολύ μικρός ο βαθμός που έχω. Λίγο να μπερδεύω λίγες λέξεις και αυτό».

Σ: «Οι καθηγητές σου γνωρίζουν ότι έχεις δυσλεξία;»

E13: «Μερικοί, ή το γράφω συνήθως στην κόλλα μου για το αν υπάρχει θέμα και δεν καταλαβαίνουν κάτι να με ρωτήσουν».

Σ: «Εξετάζεις προφορικά εδώ στο ΑΤΕΙ;»

E13: «Δεν το ζητάω, όχι».

Σ: «Την γνωμάτευση την έχεις δώσει στην γραμματεία;»

E13: «Ναι. Απλά στην Αμαλιάδα που ήμουν -γιατί ήμουν εκεί πρώτα- απλά τα χαρτιά πρέπει να έχουν έρθει όλα εδώ τώρα».

Σ: «Έχεις υποστήριξη/βοήθεια από τους καθηγητές και από το διοικητικό προσωπικό;»

E13: «Όχι, μόνο βασικά άμα τους το αναφέρω ότι “ξέρετε, έχω δυσλεξία, άμα θέλετε να σας εξηγήσω κάτι πείτε μου”. Ούτε από την γραμματεία έχω βοήθεια, αν και μέχρι στιγμής δεν έχω πάει να ζητήσω κάτι».

Σ: «Έχεις απευθυνθεί σε άλλες υποστηρικτικές δομές;»

E13: «Μμμμ. Όχι, όχι, γενικώς δεν το λέω, το κρατάω μόνη μου, γιατί οι περισσότεροι το περνούν ότι είσαι “χαζός” και στην Αμαλιάδα το είχαμε βιώσει αυτό με μία φίλη μου».

Σ: «Εσύ έχεις βιώσει κάποιο τέτοιο περιστατικό;»

E13: «Εδώ όχι, γιατί δεν το λέω, στο σχολείο πιο πολύ. Ακόμα και οι φίλοι μου που κάνω παρέα δεν το γνωρίζουν».

Σ: «Γνωρίζεις τα δικαιώματά σου που έχεις ως δυσλεξικός στην τριτοβάθμια εκπαίδευση;»

E13: «Τα βασικά από το γυμνάσιο, λύκειο, από εκεί που έδινα τουλάχιστον προφορικά. Ότι, τουλάχιστον από όσο θυμάμαι, έδινα γραπτώς ό,τι μπορούσα και μετά ο καθηγητής με έπαιρνε για προφορικά. Ή να καταλάβω καλύτερα την ερώτησή μου ζητούσαν επεξηγήσεις, όπως και μου έδιναν, γιατί καμία φορά ζητούσαν κάτι άλλο και έλεγα κάτι διαφορετικό εγώ, γιατί δεν καταλάβαινα την ερώτησή».

Σ: «Θεωρείς ότι τα δικαιώματά σου τηρούνται;»

E13: «Μμμ... Όχι... και μην σας πω πως καθηγητής μου είπε ότι γκρίνιαζα κιόλας».

Σ: «Έχεις κάνει κάτι για να διεκδικήσεις τα δικαιώματά σου;»

E13: «Όχι, γιατί... επειδή έχω μικρό βαθμό εγώ και μπορώ και γράφω, βλέπω ότι μπορώ να τα περάσω τα μαθήματα. Αυτό. Τουλάχιστον μπορώ. Άμα έβλεπα ότι υπήρχε μεγαλύτερο πρόβλημα, πιστεύω, θα έκανα κάτι».

Σ: «Θέλεις να προσθέσεις κάτι άλλο;»»

E13: «Μμμ. Μόνο για τον καθηγητή αυτό, γιατί έγινε πρόσφατα κιάλας και με είχε στενοχωρήσει. Και επειδή είχε πολύ διευκρίνιση, γιατί ήταν για λογισμικά και είχε και πολύ φασαρία, δεν μπορούσα να συγκεντρωθώ και έφυγα. Και του έστειλα μείλ και του είπα ότι έχω δυσλεξία και δεν μπορούσα να συγκεντρωθώ. Και στην επόμενη εξεταστική, όταν τελείωσα είχα μείνει και τελευταία, μου λέει με άσχημο τρόπο “έλα μην κλαίγεις”. Εκεί ήταν αρκετά αμήχανη στιγμή».

Συνέντευξη απόφοιτου

Σ: «Σε ποια ηλικία διαγνώστηκες με δυσλεξία;»

ΕΑ: «Στη δευτέρα λυκείου, ηλικία 17 χρονών».

Σ: «Σε ποιο φορέα έγινε η διάγνωση;»

ΕΑ: «Στο λύκειο;»

Σ: «Σε ποιο φορέα;»

ΕΑ: «Βασικά, στο Ψυχιατρικό νοσοκομείο, μάλλον όχι ψυχιατρικό, στο ιατρείο της κυρίας Σιγάλα. Στο ιδιωτικό ιατρείο της κυρίας Σιγάλα. Μου έκανε τεστ, τα WISC και τα DSM. Με είχε αρκετές ώρες, τρεις ώρες σχεδόν».

Σ: «Άρα, έχεις ιδιωτικό πιστοποιητικό δυσλεξίας;»

ΕΑ: «Όχι, είναι συμβεβλημένη με το νοσοκομείο».

Σ: «Του Πίου».

ΕΑ: «Του Καραμανδάνειου. Και αργότερα, επειδή είχε ξεσπάσει ένα σκάνδαλο τότε, έπαιρναν πολλά άτομα χαρτιά δυσλεξίας, πήγα και στο Καραμανδάνειο που ήταν πάλι η ίδια και με εξέτασε και επικυρώθηκε και από το δημόσιο φορέα».

Σ: «Η δυσλεξία επηρέασε τις επιδόσεις σου στο ΤΕΙ;»

ΕΑ: «Θεωρώ ότι κατά ένα μέρος ναι, γιατί δεν εξετάστηκα ποτέ προφορικά μόνο γραπτά. Απλώς σημείωνα από κάτω ότι εγώ και άλλα δύο παιδιά, τα οποία ήμασταν δυσλεξικοί "παρακαλώ πολύ πάρτε το υπ' όψιν". Αυτό δεν μπορώ να το ξέρω εγώ, δεν μπορώ να ξέρω αν ο καθηγητής το έπαιρνε υπ' όψιν του ή όχι. Φαντάζομαι ότι ίσως το έπαινε για να μας πει να το γράψουμε αλλά εγώ δεν μπορώ να το ξέρω αυτό».

Σ: «Δεν εξεταζόσασταν προφορικά τότε;»

ΕΑ: «Παρόλο που είχαμε προσκομίσει όλα τα χαρτιά στη γραμματεία δεν εξετάστηκα προφορικά».

Σ: «Λόγω των καθηγητών ή λόγω του ΤΕΙ;»

ΕΑ: «Αυτό δεν το ξέρω».

Σ: «Τι συμπτώματα είχες;»

ΕΑ: «Η μορφή της δικιάς μου δυσλεξίας εμφανίζεται όταν αρχίζω και κουράζομαι. Όταν αρχίζω και κουράζομαι δεν μπορώ να σκεφτώ καθαρά και έχω ένα θέμα με το γραπτό λόγο. Είναι μια από τις μορφές δυσλεξίας. Η δυσλεξία έχει πάρα πολλές μορφές και η δικιά μου μορφή δεν είναι τόσο βαριά όσο κάποιου άλλου ενδεχομένως».

Σ: «Ποια είναι η δυσκολία που έχεις όταν κουράζεσαι;»

ΕΑ: «Δεν μπορώ να διατυπώσω αυτά που θέλω στο γραπτό λόγο».

Σ: «Υπάρχει σύγχυση στη σκέψη σου...»

ΕΑ: «Αυτό ακριβώς, υπάρχει σύγχυση. Δηλαδή, αυτό που έχω στο μυαλό μου δε μπορώ να το διατυπώσω στο γραπτό λόγο».

Σ: «Όταν το ξαναδιαβάσεις μετά από λίγη ώρα το διατυπώνεις σωστά;»

ΕΑ: «Όταν ξεκουράζεται το μυαλό μου μπορώ και το διατυπώνω. Αυτό το τσέκαρα και με έναν καθηγητή μαθηματικών όταν ήμουν στη δευτέρα λυκείου. Είχαμε σαράντα πέντε λεπτά και πως το τέλος, το είχε συνειδητοποιήσει κι αυτός, το τελευταίο τέταρτο κουραζόμουν. Ειδικά στα μαθηματικά δε μπορούσα να διατυπώσω γραπτά. Το είχε εντοπίσει, δηλαδή, και αυτό. Να πω ότι η διατύπωση έγινε από φιλόλογο. Κάλεσε τη μητέρα μου και είπε ότι έχω μια μαθησιακή δυσκολία. Δηλαδή, η παραπομπή έγινε από το σχολείο».

Σ: «Στο δημοτικό είχες παρουσιάσει κάποιο χαρακτηριστικό;»

ΕΑ: «Και στο δημοτικό, αλλά κυρίως στο γυμνάσιο είχα έντονο πρόβλημα. Είχα έντονο πρόβλημα γιατί ως δυσλεξικός δεν μπορούσα στα αρχαία ελληνικά να ξεχωρίσω τις εγκλίσεις και τους πίνακες. Οι δυσλεξικοί να ξέρετε ότι έχουν πρόβλημα με τους πίνακες. Δε μπορούσα να ξεχωρίσω τις εγκλίσεις από τους χρόνους. Γενικότερα, στο γυμνάσιο δε μπορώ να πω ότι με πρόσεχαν τόσο καλά. Είχα σοβαρό πρόβλημα. Δηλαδή, σκεφτόμουν μέχρι και να τα παρατήσω. Γιατί, ενώ έβλεπα ότι προσπαθούσα, διάβαζα αυτό δε μου έβγαине στα γραπτά μου».

Σ: «Είχες αντιμετωπίσεις κάποιο ζήτημα διάκρισης με βάση τη δυσλεξία;»

ΕΑ: «Όχι, κανένα πρόβλημα».

Σ: «Πανελλήνιες έδωσες προφορικά;»

ΕΑ: «Επειδή στη δευτέρα λυκείου εμείς δίναμε πανελλήνιες. Η τελευταία χρονιά ήταν αυτό, έδωσα και στη δευτέρα και στην τρίτη λυκείου προφορικά».

Σ: «Οι καθηγητές στο ΤΕΙ γνώριζαν ότι έχεις δυσλεξία;»

ΕΑ: «Σχεδόν όλοι, γιατί το είχα γράψει σε όλους ότι έχω δυσλεξία».

Σ: «Σε βοήθησαν καθόλου;»

ΕΑ: «Με τους καθηγητές στο ΤΕΙ είχα μια πάρα πολύ καλή συνεργασία, ήταν όλοι πραγματικά πολύ καλοί. Δεν είχα κάποιο πρόβλημα. Δε μου είχαν δημιουργήσει

κάποιο πρόβλημα, απλώς στις εξετάσεις μου έλεγαν να τους γράψω αυτό το πράγμα. Φαντάζομαι ότι το λάμβαναν υπ' όψιν. Δε θέλω να τους κατηγορήσω ότι δε το έπαιρναν».

Σ: «Έχεις απευθυνθεί σε άλλες υποστηρικτικές δομές; Ας πούμε, για τα θέματα που προέκυψαν επειδή δε δίνετε προφορικά».

ΕΑ: «Όχι, η αλήθεια είναι πως δεν το κυνήγησα γιατί περίμενα κάποια στιγμή ότι θα εξεταστώ προφορικά. Απλώς τους έγραφα αυτό και προσπαθούσα να είμαι όσο πολύ κοντά στις απαντήσεις των ερωτήσεων».

Σ: «Από το διοικητικό προσωπικό είχες κάποια βοήθεια, ή υποστήριξη;»

ΕΑ: «Από τη γραμματεία εννοείτε;»

Σ: «Από τη διοίκηση του ΤΕΙ, ή του τμήματος αλλά και από την γραμματεία».

ΕΑ: «Όχι».

Σ: «Είχες κάποιο πρόβλημα με βάση τη δυσλεξία και απευθύνθηκες για να σε βοηθήσουν;»

ΕΑ: «Απλώς, τα πρώτα χρόνια που ήθελα να εξεταστώ προφορικά μου ζήτησαν τα χαρτιά μου και τους τα πήγα. Από κει και πέρα δεν ξέρω... Επίσης, είχα πάει στον τότε προϊστάμενο εγώ και τα άλλα δύο παιδιά μήπως μπορεί να γίνει κάτι γι' αυτό. Θα το δει μας είπε. Δεν έγινε τίποτα. Από ένα σημείο και μετά δε μπορούμε να παρακαλάμε για ένα πρόβλημα το οποίο υπάρχει και είναι διαγνωσμένο.»

Σ: «Τα δικαιώματά σου ως δυσλεξικός στην τριτοβάθμια εκπαίδευση τα γνώριζες;»

ΕΑ: «Η αλήθεια είναι πως όχι. Ήξερα μόνο ότι έπρεπε να εξεταστώ προφορικά. Δεν ήξερα αν έχω κάποιο δικαίωμα παραπάνω».

Σ: «Θες να προσθέσεις κάτι άλλο;»

ΕΑ: «Απλώς, καλό είναι να... ίσως έφταιγα και γω που δεν έψαξα, μαζί με τα άλλα παιδιά που δε ψάξαμε τα δικαιώματά μας αλλά επαναπαυτήκαμε σ' αυτό. Αλλά

θεωρώ ότι η μία φορά που πήγαμε στη γραμματεία και αφήσαμε τα χαρτιά μας και η άλλη φορά που πήγαμε στον υπεύθυνο της σχολής, πιστεύω ότι έπρεπε να λάβουν υπ' όψιν το αίτημά μας... δε λήφθηκε υπ' όψιν. Από κει και πέρα δε μπορούμε να παρακαλέσουμε εμείς για ένα αίτημα το οποίο έχουμε καταθέσει, για το οποίο υπάρχουν χαρτιά εμπεριστατωμένα και είναι δικαίωμά μας».

Συνέντευξη από την κοινωνική λειτουργό του ΚΕΔΔΥ Αχαΐας

Ε: «Η γνωμάτευση ισχύει για όλα τα μαθήματα που δίνει. Καλό για μένα είναι, για αποφυγή δυσκολιών, ο φοιτητής να έχει ένα αντίγραφο μαζί του στις εξετάσεις. Στην τριτοβάθμια είναι το εξής δύσκολο, ότι πιθανά, αν δεν το πει ο άνθρωπος που έχει δυσλεξία, και λέω άνθρωπος γιατί μπορεί να μην είναι νεαρό άτομο, να είναι 18 ετών που μπήκε, να είναι και μεγαλύτερο, γιατί π.χ. εγώ ξαφνικά αποφάσισα να σπουδάσω νομικά στα 50 μου ας πούμε, είχα όμως το χαρτί της δυσλεξίας κάποτε και ισχύει έτσι, δεν είναι, είναι συνθήκη η δυσλεξία, δεν είναι ίωση. Οπότε πας και λες ότι έχεις δυσλεξία, μη με βλέπετε 50 χρονών».

Σ: «Ποιες είναι οι δικαιοδοσίες του ΚΕΔΔΥ;»

Ε: «Σε σχέση με το ΚΕΔΔΥ νομικά μας λένε: πρέπει να αξιολογείτε παιδιά από 4 ετών, που σημαίνει προσχολική ηλικία μέχρι 22 που σημαίνει, παιδιά που είναι στην εισαγωγή στα ΑΕΙ-ΤΕΙ, αυτό που ενδιαφέρει εσάς, ή ειδικά παιδιά που είναι παρατεταμένη η βιολογική τους ηλικία και δεν συνάδει με τη σχολική. Γι' αυτό και μας δίνουν το 22. Αυτά όλα αξιολογούνται με τα τεστ τα κλασικά που είναι ίδια ανά την Ελλάδα, δηλαδή WISCII σε σχέση με τα παιδιά, στις μικρές ηλικίες είναι εναλλακτικά, διαγνωστικά μέσα για ψυχοκοινωνικές και κινητικές δεξιότητες των παιδιών. Δεν χρησιμοποιείται WISC στα παιδιά, πρέπει να αρχίσει να διαβάζει, να γράφει και να κάνει πράγματα. Στα μικρότερα λοιπόν παιδιά ελέγχουμε δεξιότητες. Στα μεγαλύτερα μπαίνει το WISC. Δηλαδή μπαίνει το WISC από τη Β' δημοτικού και μετά μέχρι τα 22.

»Αν ένας άνθρωπος θέλει να αξιολογηθεί μετά υπάρχουν τεστ αξιολόγησης ενηλίκων, δεν είναι εγκεκριμένα για μας από το υπουργείου παιδείας. Δηλαδή, για να έρθει τώρα, γιατί είχαμε κρούσματα φέτος, είχαν έρθει και άτομα που είναι 28, 30, 35 μέχρι 37 ετών και γελάγαμε, γιατί δεν γίνεται με το WISCIII και II που έχουμε εμείς για παιδιά να αξιολογήσεις τον ενήλικα, γιατί θα βγει ή δήμιος ή ηλίθιος. Άρα δεν βοηθάει το τεστ. Όταν, λοιπόν, είναι πάνω από τα 22 που δεν μπορούμε να αξιολογήσουμε, γιατί ο νοητικός δείκτης μας βοηθάει να καταλάβουμε αν υπάρχει μαθησιακή δυσκολία που είναι δυσλεξία και δεν μας ενδιαφέρει μόνο όταν γράφει και διαβάζει, γιατί αν είναι έτσι μπορούμε να αξιολογούμε και έναν 35 ή 40 ετών. Το WISC προσδιορίζει το τι έχει. Στους μεγάλους, λοιπόν, δεν γίνεται να κάνουμε απαρχής την αξιολόγηση. Η διάγνωση για τους μεγάλους γίνεται σε νοσοκομεία στην Αθήνα, το Γενικό νοσοκομείο, περιφερειακό της Πάτρας, ιατροπαιδαγωγικά κέντρα για ενήλικες ταμείων του Ι.Κ.Α, τα οποία είναι πιστοποιημένα.

»Αν ένα άτομο είναι 25 ετών και έχει τη μαθητική ιδιότητα και τον έχουμε αξιολογήσει νεότερο και έχει διαγνωστεί από WISC σε μικρότερη ηλικία, γνωρίζουμε, λοιπόν, τον γενικό δείκτη νοημοσύνη, ο οποίος δε μεταβάλλεται, μπορεί να αξιολογηθεί από το ΚΕΔΔΥ. Αν δεν έχει γίνει διάγνωση από το WISC δεν μπορεί να γίνει αξιολόγηση.

»Βγήκε μια καινούργια διάταξη που αναφέρει ότι μπορούν να δίνουν γνωμάτευση εφ' όρου ζωής, όταν βλέπεις να έχει παγιώσει το άτομο τα χαρακτηριστικά της δυσλεξίας. Δηλαδή, αν διαγνώσουμε δυσλεξία στην Γ' δημοτικού, η γνωμάτευση δε θα είναι μόνιμη. Στην Α λυκείου, 15-16 ετών αρχίζουν να παγιώνονται τα χαρακτηριστικά, οπότε θα μπορούσε να δοθεί μόνιμη γνωμάτευση. Ακόμα και σ' αυτές τις ηλικίες κρίνεις αν θα τι δώσεις λόγω διαφόρων παραγόντων, όπως γνωστικών, περιβαλλοντικών, ψυχοκοινωνικών κλπ».

Σ: «Ποια διαγνωστικά μέσα χρησιμοποιείτε;»

Ε: «Το WISC και το τεστ Αθηνά, οι ψυχολόγοι. Για τους κοινωνικούς λειτουργούς η συνέντευξη, το κοινωνικό ιστορικό μέσα από συνεδρίες με τους γονείς και μερικές φορές αν χρειάζεται, και με το παιδί. Οι εκπαιδευτικοί, ανάλογα με τη βαθμίδα, επίπεδο μάθησης και την τάξη του παιδιού, χρησιμοποιούν τα αντίστοιχα διαγνωστικά τεστ που αφορούν το λεκτικό κομμάτι, το κομμάτι της

αποκωδικοποίησης στην ανάγνωση, την παραγωγή του λόγου, τα μαθηματικά, την κατανόηση. Είναι οι βασικοί τομείς που αξιολογήσει ένας εκπαιδευτικός με εκπαιδευτικά εργαλεία, δηλαδή με ασκήσεις, να το πω πιο απλοϊκά».

Σ: «Πώς βλέπετε το φαινόμενο να ζητούν πιστοποίηση χωρίς να έχουν δυσλεξία;»

Ε: «Μπορώ να σας μιλήσω για το πώς γίνεται η αίτηση. Μπορεί να είναι κατευθυνόμενη από το σχολείο και συνοδεύεται με κάποιες πληροφορίες από τον εκπαιδευτικό παραθέτοντας σχετικά στοιχεία όπως, πως είναι στο λόγο του, αν αποδίδει, αν συμμετέχει, αν το δυνατό του σημείο είναι το γραπτό ή το προφορικό κομμάτι, λίγα λόγια δηλαδή το μαθησιακό προφίλ του μαθητή. Σε αυτή την περίπτωση έχεις μια εικόνα αντικειμενική, γιατί έχεις τη γνώμη του γονιού και του σχολείου».

Σ: «Αν γίνει κάποια καταγγελία από το ΑΤΕΙ;»

Ε: «Δεν είμαστε εμείς αρμόδιοι, μας έχουν αποκλείσει. Παρέμβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση δεν κάνουμε. Είναι σαν το Βατικανό».

Σ: «Στην Πάτρα ποιοι φορείς είναι για την πιστοποίηση δυσλεξίας εκτός από το ΚΕΔΔΥ;»

Ε: «Το γενικό νοσοκομείο του Ρίου και το ιατροπαιδαγωγικό του ΙΚΑ».

Σ: «Στην υπόλοιπη Ελλάδα;»

Ε: «Όλα τα νοσοκομεία και τα ιατροπαιδαγωγικά κέντρα. Ήταν κάποια στιγμή και το Κέντρο Ψυχικής Υγείας».

Σ: «Τα νοσοκομεία δίνουν πιο εύκολα γνωμάτευση απ' ότι στα ΚΕΔΔΥ;»

Ε: «Ναι, δίνουν. Δεν μπαίνουν σε λεπτομέρειες, αν και υπάρχουν ειδικοί, επειδή όμως υπάγονται στο Υπουργείο Υγείας, δίνουν βάση το βιολογικό κομμάτι ή το ψυχολογικό. Εμείς την αξιολόγηση την κάνουμε σε κάθε παιδί ακόμα και αν αυτό έχει διαγνωστεί σε νοσοκομείο. Υπάρχουν περιπτώσεις παιδιά να έχουν διαγνωστεί σε νοσοκομείο με δυσλεξία αλλά στο ΚΕΔΔΥ να βρεθεί ότι δεν έχει. Δεν κάνουν τόσο αναλυτικά στις μαθησιακές δυσκολίες τα τεστ γιατί δεν είναι σαφώς η αρμοδιότητά

τους. Δίνουν βάση σε βιολογικούς και νευρολογικούς τομείς. Αυτό δε σημαίνει όμως ότι διαγνώσεις δεν συμπίπτουν καθόλου.

»Αυτό που κάνουμε στην τριτοβάθμια είναι τις οδηγίες που δίνουμε στα σχολεία τις κοινοποιούμε σε διάφορους χώρους εκπαίδευσης, επίσης διοργανώνουμε ημερίδες, σε σχολές ευαίσθητες, όπως το παιδαγωγικό διαχέουμε πληροφορίες για την αλλαγή νοοτροπίας, για να προβληματιστούν οι φοιτητές αλλά δεν μπορεί να γίνει γενικευμένο όπως στο σχολείο.

Σ: «Σε περίπτωση που ερχόταν κάποιος φοιτητής να παραπονεθεί ότι δεν εξετάζεται προφορικά τι κάνετε;»

Ε: «Δεν μπορούμε να παρέμβουμε, είναι ξεκάθαρα τα πράγματα».

Σ: «Παρατηρείται απόρριψη από εκπαιδευτικούς της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης;»

Ε: «Εντάξει, αυτό γίνεται στο σχολείο».