



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

**Π.Μ.Σ. ΣΤΙΣ «ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ,
ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»**

ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Οι Ψυχολογικές Επιπτώσεις της Δυσλεξίας μέσα από τις εμπειρίες
Φοιτητών και Εργαζομένων»**

ΤΑΡΤΑΝΗ ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ (IIs 19038)

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ, 2021

Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Επιστήμες της Αγωγής: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ειδική Αγωγή»
Ειδίκευση : Εκπαίδευση Ενηλίκων

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Οι ψυχολογικές επιπτώσεις της δυσλεξίας μέσα από τις εμπειρίες
φοιτητών και εργαζομένων»

“The psychological effects of dyslexia through the experiences of
University students and employees.”

ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Montgomery Anthony Jude, Καθηγητής (Επόπτης)

Γιαννούλη Βασιλική, Επίκουρη καθηγήτρια

Παπαδόπουλος Κωνσταντίνος, Καθηγητής

Η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Ταρτανή Ιφιγένεια (Ils 19038)

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η δυσλεξία είναι μία δια βίου κατάσταση η οποία έχει σοβαρό αντίκτυπο στους ενήλικες κατά την διάρκεια των σπουδών ή/και της εργασίας τους. Οι άνθρωποι με δυσλεξία αναγκάζονται να αντιμετωπίσουν τα εμπόδια που προέρχονται από την μαθησιακή τους διαταραχή, με σκοπό να εκπληρώσουν τα όνειρά τους και να πετύχουν τους στόχους τους. Ερευνητές επισημαίνουν πως η δυσλεξία πιθανώς να επιδρά στις ψυχοκοινωνικές και συναισθηματικές πλευρές της ζωής των ενηλίκων. Τα άτομα με δυσλεξία συνήθως καλούνται να αντιμετωπίσουν έναν μεγάλο αριθμό συναισθηματικών και κοινωνικών προβλημάτων που πηγάζουν από την μαθησιακή τους δυσκολία, κατά την διάρκεια της φοίτησής τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση καθώς και στο εργασιακό περιβάλλον τους. Συνεπώς, οι δυσλεξικοί φοιτητές και εργαζόμενοι είναι πιθανό να διακατέχονται από χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτεπάρκεια και να αναπτύξουν μακροπρόθεσμα αρνητική αυτό-εικόνα. Σε κάποιες περιπτώσεις, τα άτομα δυσκολεύονται περισσότερο να διαχειριστούν αυτή την κατάσταση, ιδιαίτερα όταν το άτομο διαγιγνώσκεται αργά. Είναι βαρυσήμαντο η διάγνωση να λαμβάνεται όσο νωρίτερα γίνεται. Αυτοί που αναπτύσσουν αντισταθμιστικές στρατηγικές από μικρή ηλικία, δύνανται να χειριστούν καλύτερα τις αναδυόμενες δυσκολίες ως ενήλικες. Αντίθετα, αυτοί που δεν έχουν διαγνωσθεί μέχρι την ενηλικίωση, ή δεν έχουν αναπτύξει κάποια μορφή προσαρμογής ή αντιστάθμισης, πασχίζουν περισσότερο να υπερκεράσουν τις δυσκολίες τους. Δεδομένου ότι η δυσλεξία επηρεάζει το μαθησιακό και εργασιακό περιβάλλον, η παρούσα έρευνα αναδεικνύει τον ψυχολογικό αντίκτυπο της δυσλεξίας σε φοιτητές και εργαζομένους. Μέσα από τις εμπειρίες Ελλήνων σπουδαστών και εργαζομένων, στην παρούσα εργασία ερευνάται η παρεχόμενη οικογενειακή υποστήριξη, οι σχέσεις τους με τους σημαντικούς Άλλους, οι δυσκολίες που καθίστανται ως εμπόδια στην ακαδημαϊκή επίδοση και παραγωγικότητα, οι ψυχοσυναισθηματικές πλευρές όπως η αυτοεκτίμηση, αυτό-αποτελεσματικότητα και αυτό-εικόνα και, τέλος, οι τεχνικές αυτορρύθμισης. Εννέα (9) σπουδαστές και εννέα (9) εργαζόμενοι έλαβαν μέρος στην έρευνα. Τα δεδομένα αναλύθηκαν μέσω της θεματικής ανάλυσης. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έδειξαν πως κάποιοι δυσλεξικοί σπουδαστές και εργαζόμενοι αντιμετωπίζουν δυσκολίες προερχόμενες όχι μόνο από την δυσλεξία αλλά και από την έλλειψη κατανόησης του περιγύρου τους. Εντούτοις, η πλειοψηφία των

συνεντευξιαζομένων φαίνεται να έχει αναπτύξει στρατηγικές που συνέβαλαν στην οικοδόμηση θετικής αυτό-εικόνας.

Λέξεις-κλειδιά: δυσλεξία, ενήλικες, φοιτητές, εργαζόμενοι, αυτοεκτίμηση, αυτό-αποτελεσματικότητα, αυτό-εικόνα, αυτορρύθμιση.

ABSTRACT

Dyslexia is a life-long condition which has a serious impact on adults during their studies and/or employment. People with dyslexia have to overcome the barriers due to their learning disorder, in order to fulfill their dreams and achieve their targets. Researchers emphasize that dyslexia may affect psychosocial and emotional aspects of adults' life. Individuals with dyslexia usually have to encounter a great number of emotional and social problems which stem from their learning difficulty, during tertiary education as well as into their workplace. Consequently, dyslexic university students and employees are likely to be more at risk of low levels of self-esteem and self-efficacy and develop a negative self-image in the long run. In some cases, it becomes harder for the individuals to manage that situation owing to the assessment being late. It is crucial that the diagnosis occur as earlier as possible. Those who develop coping strategies from a young age, are capable of handling better the emerging difficulties as adults. On the contrary, those who have not been assessed until adulthood nor have they developed any forms of adaptation or compensation, struggle more to overcome their difficulties. Given that dyslexia influences the learning and working environment, the current study highlights the psychological impact of dyslexia on university students and employees. Through the experiences of Greek university students and employees, the present study explores the provided family support, their relationships with the significant Others, the difficulties hindering their academic performance and productivity, the psycho-emotional aspects, such as self-esteem, self-efficacy and self-image, and, finally, the self-regulating techniques. Nine (9) university students and nine (9) employees were interviewed. Data were analyzed using thematic analysis. The findings of the present study indicate that some dyslexic students and employees encounter problems stemming not only from dyslexia but also from others' lack of understanding. Although, the majority of

the interviewees seems to have adopted strategies which result in construction of a positive self-image.

Key-words: dyslexia, adults, university students, employees, self-esteem, self-efficacy, self-image, self-regulation.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επόπτη μου, τον κύριο Anthony Montgomery, για την δυνατότητα που μου έδωσε να υλοποιήσω το θέμα που επιθυμούσα και για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε όσον αφορά την διεξαγωγή της έρευνας. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιτροπή μου, την αγαπητή κυρία Βασιλική Γιαννούλη και τον κύριο Κωνσταντίνο Παπαδόπουλο που δέχτηκαν με ευχαρίστηση να συμμετέχουν στην υποστήριξη της διπλωματικής μου.

Θα ήθελα, ακόμη, να ευχαριστήσω την καλή μου φίλη και συμφοιτήτρια, Ελένη, για το πολύτιμο υλικό ποιοτικής έρευνας που μοιράστηκε μαζί μου καθώς και για την υποστήριξή της. Καθώς διανύσαμε, και διανύουμε ακόμη, μία μεγάλη περίοδο καραντίνας, λόγω του Covid-19, η εύρεση συγκεκριμένου υλικού κατέστη δύσκολη υπόθεση, ιδιαίτερα όταν οι βιβλιοθήκες της χώρας αναγκάζονται να κλείσουν για την προστασία των φοιτητών και μελών των ιδρυμάτων. Παρόλα αυτά, αισθάνομαι τυχερή που κατάφερα να έχω πρόσβαση σε αυτές τις πηγές που απαιτούνταν για την εκπόνηση της εργασίας μου. Επιπλέον, θα ήθελα να αποδώσω τις ευχαριστίες μου στις ξαδέρφες μου, Μαρία και Ξένη, οι οποίες συνέβαλαν σημαντικά στην ηλεκτρονική προώθηση της πρόσκλησης συμμετοχής στην έρευνά μου, μέσω των κοινωνικών μέσων δικτύωσης, για την εύρεση του δείγματός μου. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου η οποία, αν και βρίσκεται μακριά, με στήριξε απεριόριστα καθ' όλη την διάρκεια του μεταπτυχιακού αυτού.

Ως φιλόλογος στον ιδιωτικό τομέα, συνάντησα αρκετές φορές μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, τους οποίους κλήθηκα να αναλάβω. Δίχως να ανήκω στον κλάδο των μαθησιακών δυσκολιών, αφιέρωσα πολλές ώρες προσωπικού διαβάσματος ώστε να μπορέσω να ανταποκριθώ επάξια ως καθηγήτρια στις ανάγκες των μαθητών μου. Μέσω εξατομικευμένων μεθόδων διδασκαλίας, με υπομονή και επιμονή,

κατάφερα να φέρω τους μαθητές μου σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο. Ωστόσο, αναρωτιόμουν πάντα πώς θα είναι η πορεία τους ως ενήλικι στον ακαδημαϊκό και εργασιακό χώρο. Κινητήριος δύναμη, λοιπόν, κατέστη αφενός αυτή η ανάγκη έρευνας αυτών των τομέων για τους δυσλεξικούς ενήλικες και αφετέρου η ένδεια ερευνών στον ελλαδικό χώρο, ιδιαίτερα για τους δυσλεξικούς εργαζομένους.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή.....	13
Συντομογραφίες.....	15

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 1

ΔΥΣΛΕΞΙΑ: ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ ΤΟΥ ΟΡΟΥ ΚΑΙ ΟΡΙΣΜΟΙ

1.1 Προσπάθεια απόδοσης ορισμού των Μαθησιακών Δυσκολιών.....	16
1.2 Οι Μαθησιακές Δυσκολίες από το 2000 ως σήμερα.....	19
1.3 Η έννοια των Μαθησιακών Δυσκολιών.....	20
1.4 Αναπηρία (disability), διαταραχή (disorder), διαφορά (difference) ή δυσκολία (difficulty);.....	22
1.5 Δυσλεξία: Ορισμοί.....	24
1.6 Τύποι της δυσλεξίας.....	27
1.7 Συχνότητα και φύλο.....	28
1.8 Αιτιολογία της δυσλεξίας.....	29

Κεφάλαιο 2

ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ

2.1 Ανάγνωση.....	33
2.2 Ξένες γλώσσες.....	39
2.3 Ορθογραφία.....	41

2.4 Λεκτική και μη λεκτική σκέψη.....	44
2.5 Μνήμη.....	46
2.6 Μαθηματικά.....	49
2.7 Κοινωνική συμπεριφορά.....	54

Κεφάλαιο 3

ΣΥΝΝΟΣΗΡΟΤΗΤΑ

3.1 Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ).....	57
3.2 Δυσαριθμησία.....	59
3.3 Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (ΕΓΔ).....	60
3.4 Δυσορθογραφία και Δυσγραφία.....	61

Κεφάλαιο 4

ΟΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΕΣ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ

4.1 Αποσαφήνιση βασικών εννοιών.....	62
4.1.1 Αυτοεκτίμηση.....	62
4.1.2 Αυτό-εικόνα.....	65
4.1.3 Αυτό-αποτελεσματικότητα.....	66
4.1.4 Αυτορρύθμιση.....	68
4.2 Οι ψυχολογικές επιπτώσεις των μαθησιακών δυσκολιών σε παιδιά και εφήβους.....	72
4.3 Η οικογένεια του δυσλεξικού παιδιού.....	76

Κεφάλαιο 5

Η ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

5.1 Το νομοθετικό πλαίσιο για τους φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες.....	79
5.2 Επιλογή της σχολής.....	79
5.3 Αποκάλυψη της δυσλεξίας.....	81
5.4 Η «ταμπέλα» της δυσλεξίας στους φοιτητές (labeling).....	82
5.5 Σχέσεις με καθηγητές και συμφοιτητές.....	84
5.6 Δυσκολίες των δυσλεξικών φοιτητών.....	86
5.6.1 Στρατηγικές του δυσλεξικού φοιτητή: ο ρόλος της αυτορρύθμισης.....	87
5.6.2 Διακοπή των σπουδών (drop-out rate).....	91
5.7 Χαρίσματα και δεξιότητες του δυσλεξικού φοιτητή.....	91
5.8 Η ψυχολογία του δυσλεξικού φοιτητή.....	92

Κεφάλαιο 6

Η ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΣΤΗΝ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

6.1 Νομοθετικό πλαίσιο για την εργασία ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες.....	96
6.2 Επιλογή της εργασίας.....	97
6.3 Αποκάλυψη της δυσλεξίας.....	98
6.4 Η «ταμπέλα» της δυσλεξίας στον εργασιακό χώρο (labeling).....	100
6.5 Σχέσεις με εργοδότες και συναδέλφους.....	101
6.6 Δυσκολίες στα εργασιακά καθήκοντα.....	102
6.7 Ικανότητες και δεξιότητες του δυσλεξικού εργαζομένου.....	103
6.8 Ψυχολογία του δυσλεξικού εργαζομένου.....	104

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ-ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ.....	109
-------------------------------------	-----

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	110
Σκοπός και αναγκαιότητα της έρευνας.....	110
Ποιοτική έρευνα.....	111
Θεματική ανάλυση (thematic analysis).....	112
Ημιδομημένη εις βάθος συνέντευξη.....	113
Θεματικός χάρτης.....	114
Δειγματοληψία.....	118
Χώρος και χρόνος των συνεντεύξεων.....	119
ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ.....	119
Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος των φοιτητών	119
Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος των εργαζομένων.....	120
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 1	
ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ	
1.1 Οικογένεια.....	121
1.2 Σχέσεις με καθηγητές και συμφοιτητές.....	123
1.2.1 Δάσκαλοι και καθηγητές.....	123
1.2.2 Συμμαθητές και συμφοιτητές.....	126
1.3 Αποκάλυψη	127
ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΟΙ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ	
1.1 Οικογένεια.....	128
1.2 Σχέσεις με εργοδότες και συναδέλφους.....	130
1.2.1 Εργοδότες.....	130
1.2.2 Συνάδελφοι.....	132
1.3 Αποκάλυψη.....	133

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 2

ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

2.1 Δυσκολίες στις σπουδές.....	133
2.2 Στρατηγικές των δυσλεξικών φοιτητών.....	135
2.3 Προτάσεις για διευκόλυνση των δυσλεξικών φοιτητών.....	136
2.4 Επιλογή σχολής.....	138

ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΟΙ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

2.1 Δυσκολίες στην εργασία.....	139
2.2 Στρατηγικές των δυσλεξικών εργαζομένων.....	141
2.3 Προτάσεις για διευκόλυνση των δυσλεξικών εργαζομένων.....	142
2.4 Επιλογή εργασίας.....	143

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 3

ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

3.1 Αυτοεκτίμηση.....	144
3.2 Αυτό-αποτελεσματικότητα ύστερα από σχολικές αποτυχίες.....	146
3.3 Αυτό-εικόνα.....	147
3.4 Αντιλήψεις για την δυσλεξία.....	149

ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΟΙ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

3.1 Αυτοεκτίμηση.....	150
3.2 Αυτό-αποτελεσματικότητα ύστερα από επαγγελματικές εμπειρίες αποτυχίας....	152
3.3 Αυτό-εικόνα.....	153
3.4 Αντιλήψεις για την δυσλεξία.....	155

ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	156
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 1	
ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ.....	156
ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΟΙ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ.....	159
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 2	
ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ.....	161
ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΟΙ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ.....	163
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 3	
ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ.....	165
ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΟΙ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ.....	167
ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΑΛΛΑΓΕΣ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΧΩΡΟ.....	169
ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	172
ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ.....	172
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	174
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	194

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται τις ψυχολογικές επιπτώσεις που προκαλούνται ως δευτερογενείς αιτίες της δυσλεξίας στους ενήλικες. Αναλυτικότερα, εξετάζονται οι επιδράσεις των δυσκολιών της δυσλεξίας σε δύο ομάδες ενηλίκων: σε φοιτητές και εργαζομένους. Οι σπουδές ή/και η εργασία θεωρούνται από τους καθοριστικότερους τομείς στην ζωή του ενήλικου ατόμου. Πολλές φορές, μάλιστα, ένα αντικείμενο σπουδών ακολουθείται από μία παρεμφερή εργασία. Οτιδήποτε, όμως, και να επιλέξει να ακολουθήσει το άτομο στην ζωή του μετά το σχολείο, έρχεται αντιμέτωπο με ορισμένα καθήκοντα και υποχρεώσεις, είτε αφορούν την φοίτηση σε κάποιο ίδρυμα της Τριτοβάθμιας είτε αφορούν την απασχόλησή του σε ένα εργασιακό περιβάλλον. Αναντίρρητα, οι δυσκολίες που πηγάζουν από την δυσλεξία δεν περιορίζονται στην σχολική ζωή, αλλά, αντιθέτως, συνεχίζονται και σε αυτά τα περιβάλλοντα.

Η εργασία διακρίνεται από δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Εν πρώτοις, στο **Πρώτο Κεφάλαιο** του θεωρητικού μέρους, επιχειρείται μία βιβλιογραφική επισκόπηση του ορισμού των μαθησιακών δυσκολιών και της δυσλεξίας. Η δυσλεξία, ως κομμάτι της «ομπρέλας» των μαθησιακών δυσκολιών, απασχόλησε πολύ τους μελετητές, όχι μόνο στον χώρο των παιδαγωγικών, αλλά και της ιατρικής. Ωστόσο, ακόμα ο όρος «δυσλεξία» αποτελεί ζήτημα αντιπαράθεσης μεταξύ ερευνητών και οργανώσεων, καθώς δεν έχει συνταχθεί ένας καθολικά αποδεκτός ορισμός. Η ιστορική αναδρομή των όρων κρίνεται απαραίτητη προκειμένου να κατανοηθεί η φύση της εν λόγω μαθησιακής δυσκολίας. Έπεται το **Δεύτερο Κεφάλαιο**, στο οποίο αναλύονται διεξοδικά τα χαρακτηριστικά της δυσλεξίας σε διάφορους μαθησιακούς τομείς, όπως είναι η ανάγνωση, ορθογραφία, μαθηματικά, κτλ. Παρουσιάζονται, ακόμα, και τα χαρακτηριστικά της κοινωνικής συμπεριφοράς του δυσλεξικού ατόμου. Ακολουθεί στο **Τρίτο Κεφάλαιο** μία σύντομη περιγραφή της συννοσηρότητας της δυσλεξίας με άλλες διαταραχές με τις οποίες συναντάται συχνά. Τα τρία πρώτα κεφάλαια εμβαθύνουν περισσότερο στο «τι είναι η δυσλεξία» και συμβάλλουν στην σαφή κατανόηση του αναγνώστη για την φύση της και τα χαρακτηριστικά της, προτού προβεί στα υπόλοιπα εξεταζόμενα θέματα.

Στο **Τέταρτο Κεφάλαιο** αποσαφηνίζονται σημαντικοί ορισμοί για την παρούσα έρευνα. Συγκεκριμένα, αναλύεται η έννοια της «αυτοεκτίμησης», «αυτό-εικόνας», «αυτεπάρκειας» και «αυτορρύθμισης», ώστε να κατανοηθούν καλύτερα οι έρευνες της βιβλιογραφικής επισκόπησης που παρουσιάζονται αργότερα και σχετίζονται με τις ψυχολογικές διαστάσεις της δυσλεξίας. Πληθώρα ερευνών έχει αποδείξει πως η δυσλεξία επιδρά στο ψυχο-συναισθηματικό και ψυχο-κοινωνικό προφίλ του ατόμου. Το **Πέμπτο Κεφάλαιο** πραγματεύεται την δυσλεξία στους φοιτητές και, συγκεκριμένα, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στις σχολές εξαιτίας της μαθησιακής τους δυσκολίας, τις σχέσεις με καθηγητές και συμφοιτητές, το ζήτημα της αποκάλυψης της δυσλεξίας, τις στρατηγικές αυτορρύθμισης που αναπτύσσουν και το ψυχολογικό προφίλ του δυσλεξικού σπουδαστή. Παρόμοια, στο **Έκτο Κεφάλαιο** περιγράφεται η δυσλεξία στον χώρο εργασίας. Δυστυχώς, στο παρόν θέμα υπάρχει μεγάλη έλλειψη ελληνικών ερευνών. Αναλύθηκαν, μολαταύτα, οι δυσκολίες των δυσλεξικών εργαζομένων στον χώρο εργασίας, οι σχέσεις με συναδέλφους και εργοδότες, το ζήτημα της αποκάλυψης της δυσλεξίας και οι ψυχολογικές επιπτώσεις της στους εργαζομένους.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας αφορά το **Ερευνητικό Μέρος**. Σε αυτό περιγράφεται ο σκοπός της παρούσας έρευνας, καθώς και η μεθοδολογία που θα ακολουθηθεί. Συνοπτικά, σκοπός της έρευνας αποτελεί η ανάδειξη των επιπτώσεων της δυσλεξίας στην ψυχοσύνθεση των σπουδαστών και εργαζομένων, μέσα από τις δικές τους εμπειρίες οι οποίες κατανέμονται σε τρεις χρονικούς άξονες: εμπειρίες παρελθόντος, παρόντος και προσδοκίες για το μέλλον. Για τις ανάγκες αυτού του σκοπού, διεξήχθη ποιοτική έρευνα και, συγκεκριμένα, θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Διενεργήθηκαν 18 συνεντεύξεις, από 9 σπουδαστές και 9 εργαζομένους, και τα αποτελέσματα ερμηνεύτηκαν θεματικά.

Η αναγκαιότητα εκπόνησης αυτής της έρευνας αντανακλάται μέσα από τον διττό σκοπό της: αφενός ο εντοπισμός αδυναμιών των δυσλεξικών φοιτητών μπορεί να οδηγήσει στην υιοθέτηση καταλληλότερων τεχνικών διδασκαλίας και υποστήριξης από τα πανεπιστημιακά ιδρύματα και, αφετέρου, η έκφραση των προβληματισμών και δυσχερειών των δυσλεξικών εργαζομένων δύναται να συμβάλει στην αναθεώρηση των μέχρι τώρα πολιτικών στους εργασιακούς χώρους, προωθώντας την συμπερίληψή τους.

Συντομογραφίες (κατά σειρά εμφάνισης)

IDEA: Individuals with Disabilities Education Act

NJCLD: National Joint Committee on Learning Disabilities

DSM-V: Diagnostic and Statistical Manual of Mental of Mental Disorders

IDA: International Dyslexia Association

ICD-10: International Classification of Diseases

APA: American Psychological Association

ΚΣΕ: Κεντρικό Σύστημα Ελέγχου

ΦΑ: Φωνολογική Ανακύκλωση

Ο-ΧΑ: Οπτικό-Χωροταξική Αποτύπωση

ΔΕΠΥ: Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας

ΕΓΔ: Ειδική Γλωσσική Διαταραχή

DSA: Disabled Students' Allowance

ADA: Americans with Disabilities Act

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΔΥΣΛΕΞΙΑ: ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ ΤΟΥ ΟΡΟΥ ΚΑΙ ΟΡΙΣΜΟΙ

1.1 Προσπάθεια απόδοσης ορισμού των Μαθησιακών Δυσκολιών.

Στην σχετική βιβλιογραφία, παρουσιάζεται η έντονη δυσκολία υιοθέτησης ενός αποδεκτού ορισμού των μαθησιακών δυσκολιών τις τελευταίες δεκαετίες. Πολλοί ορισμοί χαρακτηρίστηκαν ως ασαφείς ή ελλιπείς. Κατά τους Kavale και Forness (2000), η αδυναμία αποτύπωσης της έννοιας των μαθησιακών δυσκολιών έγκειται στην απουσία δύο καθοριστικών επιστημονικών στοιχείων: της κατανόησης της φύσης των μαθησιακών δυσκολιών και της λογικής ερμηνεία της ύπαρξής τους. Ο Elliott (1990) επισημαίνει πως, ενώ στις φυσικές επιστήμες οι θεωρίες βασίζονται σε έννοιες αιτιότητας, αντίθετα, στον τομέα των μαθησιακών δυσκολιών βασιζόμαστε περισσότερο στην συλλογή εμπειρικών παρατηρήσεων. Με άλλα λόγια, οι μαθησιακές δυσκολίες δεν διαθέτουν την μορφή με την οποία οι ειδικοί αποδέχονται ή απορρίπτουν μια υπόθεση, όπως θα συνέβαινε σε άλλες επιστήμες. Αυτό, αποδεικνύεται, βέβαια, και από την ετερογένεια που συναντάμε στις μαθησιακές δυσκολίες.

Οι κυριότερες αποκλίσεις μεταξύ των ερευνητών αφορούν τις διαφορετικές θεωρίες για την φύση των μαθησιακών δυσκολιών (όπως γνωστικές, νευρο-ψυχολογικές, εκπαιδευτικές), οι οποίες οδηγούν σε διαφορετικούς ορισμούς. Ακολούθως, οι διαφορετικοί ορισμοί απαιτούν διαφορετικά κριτήρια για την επιλογή του δείγματος, το οποίο στη συνέχεια οδηγεί σε διαφορετικά εργαλεία και τρόπους μετρήσεων (πχ τεστ, μέθοδοι παρατήρησης, κτλ). Συνεπώς, οι ερευνητές οδηγούνται σε διακυμάνσεις όσον αφορά την ποιότητα και αυστηρότητα του ερευνητικού σχεδιασμού, καθώς και σε διαφορετικές μεθόδους ανάλυσης των δεδομένων. Προκύπτει, ως απόρροια, μία ποικιλία ορισμών των παρεμβάσεων και αποκαταστάσεων (Elliott, 1990).

Ένας ευρέως αποδεκτός ορισμός των μαθησιακών δυσκολιών αναφέρθηκε το 1975 στην Εκπαίδευση των Ατόμων με Αδυναμίες [Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)] (IDEA amendments of 1997, όπως αναφ. στο Kavale &

Forness, 2000), ο οποίος μάλιστα επισημοποιήθηκε από το Γραφείο Εκπαίδευσης των ΗΠΑ (the US Office of Education)¹. Σύμφωνα με αυτό τον ορισμό:

Ο όρος «ειδική μαθησιακή δυσκολία» (specific learning disability) ορίζεται ως μία διαταραχή σε μία ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές διαδικασίες που εμπλέκονται στην κατανόηση ή την χρήση της γλώσσας, προφορικής ή γραπτής, η οποία μπορεί να εκδηλωθεί ως ελλιπής ικανότητα του ατόμου να ακούει, σκέφτεται, μιλά, διαβάζει, γράφει, συλλαβίζει ή κάνει μαθηματικούς υπολογισμούς. Ο όρος εμπεριέχει περιπτώσεις όπως αντιληπτική ανεπάρκεια, εγκεφαλική βλάβη, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλεξία και αναπτυξιακή αφασία. Αυτός ο όρος δεν περιλαμβάνει μαθησιακό πρόβλημα το οποίο αποτελεί πρωτίστως αποτέλεσμα οπτικής, ακουστικής ή κινητικής δυσλειτουργίας, νοητικής καθυστέρησης, συναισθηματικής διαταραχής ή περιβαλλοντικών, πολιτισμικών ή οικονομικών συνθηκών (σελ.240).

Η διάγνωση ενός παιδιού με μαθησιακή δυσκολία έκτοτε, δεν νοείται ως κάτι που στιγματίζει το παιδί. Απεναντίας, ο όρος «μαθησιακή δυσκολία» επεξηγεί ότι το παιδί αντιμετωπίζει δυσκολία η οποία δεν οφείλεται σε νοητική υστέρηση, κακή ανατροφή των γονιών ή σε ψυχοπαθολογικούς λόγους. Ο όρος, επομένως, προμήνυε κάτι αισιόδοξο για παιδιά και γονείς που δεν μπορούσαν να αιτιολογήσουν αυτή την δυσκολία στο σχολείο (Lyon et al., 2001). Άρχισε, ακόμη, να διαφαίνεται η ανάγκη για διαφοροποιημένη ειδική εκπαίδευση.

Ωστόσο, οι Kavale και Forness (2000) διατείνονται πως ο εν λόγω ορισμός παραμένει αρκετά γενικός και ίσως ταυτόσημος με άλλες παρόμοιες διαταραχές. Αξίζει να σημειωθεί πως, από την θέσπισή του το 1975, το ποσοστό των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στις ΗΠΑ εκτοξεύτηκε δραματικά, γεγονός που θέτει υπό αμφισβήτηση τα πραγματικά κριτήρια διάγνωσης. Συγκεκριμένα, το 1976-77, το

¹ Τελευταία τροποποίηση της IDEA διεξήχθη τον Μάιο του 2018:

<https://sites.ed.gov/idea/regs/b/a/300.8/c/10>.

5% των Αμερικανών μαθητών² διεγνώσθη με κάποια ειδική μαθησιακή δυσκολία, όταν μόνο το 1% του συνόλου παρουσιάζει νοητική υστέρηση (mental retardation) και μόλις το 0,75% σοβαρή συναισθηματική διαταραχή (serious emotional disturbance) (Kavale & Forness, 2000). Συν τοις άλλοις, την δεκαετία του 1970 οι κοινωνικές και πολιτικές αλλαγές προς υπεράσπιση ανθρωπίνων δικαιωμάτων, συνετέλεσαν στο να σταματήσει η υπερδιάγνωση των παιδιών με νοητική υστέρηση, κυρίως από γλωσσικά και πολιτισμικά μειονοτικά περιβάλλοντα, μεταποιώντας τα ανώτατα όρια νοημοσύνης στα διαγνωστικά εργαλεία. Ως απόρροια, μειώθηκε ο αριθμός των παιδιών με διαγνωσμένη νοητική υστέρηση και αυξήθηκε ο αριθμός των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (Τζιβινίκου, 2015). Την δεκαετία του '90, ο αριθμός των μαθητών, 6-21 ετών, που διαγνώσθηκαν υπό τον ορισμό της IDEA, αυξήθηκε κατά 38% (Lyon et al., 2001).

Επίσης αναγνωρισμένος ορισμός θεωρείται εκείνος της Ενιαίας Εθνικής Επιτροπής για τις Μαθησιακές Δυσκολίες [National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD)] . Η σύσταση της επιτροπής επετεύχθη από 8 οργανισμούς ασχολούμενους με τις μαθησιακές δυσκολίες (Δόικου-Αυλίδου, 2002). Αρχικά, ο ορισμός προτάθηκε το 1981 και υπέστη τροποποιήσεις το 1988 και 1990, ώστε να καταλήξει στον ακόλουθο (NJCLD, 1994 όπως αναφ. στο Kavale & Forness, 2000):

Μαθησιακές δυσκολίες (learning disabilities) είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μία ετερογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην απόκτηση και τη χρήση των δεξιοτήτων της ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού και μαθηματικών ικανοτήτων. Αυτές οι διαταραχές είναι εγγενείς στο άτομο και θεωρείται ότι οφείλονται σε δυσλειτουργίες του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να εμφανίζονται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής. Προβλήματα σε συμπεριφορές αυτορρύθμισης, στη διαπροσωπική αντίληψη και στην κοινωνική αλληλεπίδραση μπορεί να παρουσιάζονται παράλληλα με τις μαθησιακές δυσκολίες αλλά δε συνιστούν τα ίδια μαθησιακή δυσκολία. Παρότι η μαθησιακή δυσκολία μπορεί να

² Πριν την θέσπιση της IDEA, αυτό το ποσοστό κυμαινόταν στο 1,8% (Lyon et al., 2001).

συνυπάρχει με άλλη κατάσταση που επιφέρει αναπηρία (π.χ. αισθητηριακή ανεπάρκεια, νοητική υστέρηση, κοινωνική και συναισθηματική διαταραχή) ή με περιβαλλοντικές επιδράσεις (όπως πολιτισμικές διαφορές, ανεπαρκής ή ακατάλληλη εκπαίδευση), δεν αποτελεί, ωστόσο, το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων (σελ.245).

Ο τροποποιημένος ορισμός της NJCLD εμφανίζει ομοιότητες με εκείνον της IDEA. Πρέπει, εντούτοις, να λάβουμε υπόψη πως ένα άτομο με μαθησιακή δυσκολία δεν εμφανίζει διαταραχές σε όλους τους μαθησιακούς κλάδους απαραίτητα. Ακόμη, όπως παρατηρεί η Σακελλαροπούλου (2012), γίνεται αντιληπτός ο αποκλεισμός των διαταραχών που προϋπήρχαν της απαρχής της σχολικής φοίτησης του ατόμου. Για παράδειγμα, ένα άτομο με προβλήματα όρασης, παρόλο που αναμένεται να αντιμετωπίσει δυσκολία στην πορεία φοίτησής του, ωστόσο, δεν εντάσσεται στην κατηγορία μαθησιακών δυσκολιών, καθώς η συγκεκριμένη κατάσταση αναπηρίας είχε εμφανιστεί ήδη νωρίτερα. Πάντως, μέχρι το τελευταίο συνέδριο της NJCLD το 2011, ο ορισμός δεν δέχτηκε κάποια τροποποίηση, παραμένοντας όπως είναι (Τζιβνίκου, 2015).

1.2 Οι Μαθησιακές Δυσκολίες από το 2000 ως σήμερα.

Το 2002, το Γραφείο για τα Προγράμματα Ειδικής Εκπαίδευσης (OSEP) οργάνωσε μια σειρά από τετράμηνες συσκέψεις στην Ουάσινγκτον, ώστε να συζητηθούν θέματα Ειδικής Αγωγής υπό το πλαίσιο αναθεώρησης του ορισμού της IDEA και του νόμου “No Child Left Behind”³. Ο ορισμός που προέκυψε είναι ο εξής (Roundtable Learning Disabilities, 2002 όπως αναφ. στο Τζιβνίκου, 2015):

Η κεντρική έννοια των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών (specific learning disabilities) περιλαμβάνει διαταραχές της μάθησης και της νόησης που είναι εγγενείς στο άτομο. Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι ειδικές με την έννοια ότι καθεμιά από αυτές τις διαταραχές επηρεάζουν σημαντικά μια σχετικά

³ Παρατίθεται στην σελίδα: <http://www.ldonline.org/article/5720/>.

περιορισμένη ποικιλία ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων και αποτελεσμάτων απόδοσης. Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να συμβαίνουν σε συνδυασμό με άλλες συνθήκες αναπηρίας, αλλά δεν οφείλονται πρωταρχικά σε άλλες συνθήκες, όπως η νοητική καθυστέρηση, η συμπεριφορική διαταραχή, η έλλειψη ευκαιριών μάθησης, ή βασικά αισθητηριακά ελαττώματα (σελ.18).

Η αναθεωρημένη έκδοση του DSM-V (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders)⁴ έχει συμπεριλάβει τον όρο «specific learning disorder», ενώ διαγράφηκαν οι όροι «dyslexia, dyscalculia, disorder of written expression», κάτι που προκάλεσε αντιδράσεις από την Διεθνή Ένωση Δυσλεξίας [International Dyslexia Association (IDA)]. Η IDA προέβη σε διεθνή κινητοποίηση για την συνέχιση χρήσης του όρου «δυσλεξία» ως καταλληλότερου (Τζιβινίκου, 2015). Μέχρι σήμερα, δεν έχει επέλθει κάποια αλλαγή στο DSM-V. Το ICD-10 (International Classification of Diseases) αποτελεί, επίσης, εγχειρίδιο και διαγνωστικό εργαλείο από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας, το οποίο ταξινομεί τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες σε ειδική αναγνωστική διαταραχή, ειδική διαταραχή στον συλλαβισμό, ειδική διαταραχή αριθμητικών ικανοτήτων καθώς και μεικτές διαταραχές σχολικών ικανοτήτων⁵.

1.3 Η έννοια των Μαθησιακών Δυσκολιών.

Στην σχετική βιβλιογραφία απαντάται ο όρος «γενικές» και «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες». Οι *γενικές μαθησιακές δυσκολίες* περιγράφουν γενικότερα την δυσκολία του παιδιού στη μαθησιακή διαδικασία. Από την άλλη, ο όρος *ειδικές μαθησιακές δυσκολίες* αναφέρεται στην δυσκολία πρόσκτησης ενός ή περισσότερων μαθησιακών τομέων (ανάγνωση, γραφή, αριθμητική, κτλ.), η οποία έχει νευρο-βιολογική βάση (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου, 2016). Οι Παντελιάδου και Αργυρόπουλος (2011) επισημαίνουν πως ο προσδιορισμός «ειδική» χρησιμοποιείται τόσο στην

⁴ Πρόκειται για τον οδηγό διαγνωστικών κριτηρίων με στόχο την ακριβή και συνεπή διάγνωση, βασισμένη σε ιατρικό πλαίσιο. Περιλαμβάνει περιγραφές χαρακτηριστικών και κριτήρια διάγνωσης ενός ευρέως φάσματος μαθησιακών διαταραχών.

⁵ Πρόκειται για την ανανεωμένη έκδοση του 2014, στο κεφάλαιο Mental and behavioral disorders: F80-F89: F81. Παρατίθεται στον σύνδεσμο: <https://icd.who.int/browse10/2014/en#!/F81.3>.

αγγλική όσο και στην ελληνική βιβλιογραφία ως προσπάθεια διάκρισης από τη γενική σχολική αποτυχία.

Όπως διαπιστώθηκε, το πλήθος και η ποικιλότητα των ορισμών κάνουν δύσκολη την αποδοχή ενός μόνο καθολικού και γενικώς αποδεκτού ορισμού. Ωστόσο, τα κοινά σημεία και συγκλίσεις των ορισμών εντοπίζονται στα παρακάτω (Ματιάκη, 2013):

- Οι μαθησιακές δυσκολίες συνδέονται με δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος.
- Αποτελούν υπαρκτές δυσκολίες και εντοπίζονται στις μαθησιακές και ακαδημαϊκές δεξιότητες.
- Υπάρχει διαφοροποίηση της επίδοσης και της ικανότητας.
- Αποτελούν μία ετερογενή ομάδα διαταραχών.
- Δεν είναι πρωτογενές αποτέλεσμα αισθητηριακών, κινητικών, νοητικών ή συναισθηματικών ανεπαρκειών, ή έλλειψης ευκαιριών μάθησης (Τζιβινίκου, 2015).
- Είναι κατάσταση εφ' όρου ζωής, δηλαδή μόνιμη και παρούσα στη ζωή του παιδιού και του ενήλικα (Τζιβινίκου, 2015).

Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι συνώνυμες με την έννοια της *απροσδόκητης σχολικής αποτυχίας* (unexpected underachievement), καθώς ο μαθητής δεν αποδίδει επαρκώς στα σχολικά του καθήκοντα, παρά τις δυνατότητές του (Lyon et al., 2001). Αυτό έχει αποδοθεί σε νευρο-βιολογικούς παράγοντες, όπως προαναφέρθηκε, και προϋποθέτει ειδική παιδαγωγική παρέμβαση από τον εκπαιδευτικό. Υπάρχουν 3 είδη ειδικών μαθησιακών δυσκολιών σύμφωνα με το DSM-V⁶:

- 1) Ειδική αναγνωστική δυσκολία ή Δυσλεξία.
- 2) Ειδική μαθησιακή δυσκολία γραπτής έκφρασης ή Δυσορθογραφία.
- 3) Ειδική μαθησιακή δυσκολία αριθμησης ή Δυσαριθμησία.

Το DSM-V συμπληρώνει την ταξινόμηση των μαθησιακών δυσκολιών σε ήπιες, μέτριες ή βαριάς μορφής. Οι ήπιες μαθησιακές δυσκολίες αναφέρονται σε αδυναμίες μάθησης σε έναν ή περισσότερους μαθησιακούς τομείς, οι οποίες ίσως μπορούν να αντισταθμιστούν. Οι μέτριες μαθησιακές δυσκολίες είναι σημαντικές δυσκολίες

⁶ Παρατίθεται στον εξής σύνδεσμο: <https://www.psychiatry.org/patients-families/specific-learning-disorder/what-is-specific-learning-disorder>.

μάθησης, οι οποίες απαιτούν ειδικές εκπαιδευτικές στρατηγικές και παρεχόμενες υπηρεσίες. Τέλος, οι βαριές μαθησιακές δυσκολίες είναι εκείνες που επηρεάζουν πολλούς τομείς μάθησης και απαιτούν συνεχή και εντατική ειδική διδασκαλία.

1.4 Αναπηρία (disability), διαταραχή (disorder), διαφορά (difference) ή δυσκολία (difficulty);

Παρατηρούμε γενικότερα στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία τους όρους «learning disability» (μαθησιακή αναπηρία), «learning disorder» (μαθησιακή διαταραχή) και «learning difficulty» (μαθησιακή δυσκολία) να χρησιμοποιούνται εναλλακτικά, αν και στην πραγματικότητα έχουν μεγάλη διαφορά. Η Τζιβνίκου (2015) επισημαίνει ότι η *διαταραχή* (disorder) αφορά προβλήματα στον ακαδημαϊκό χώρο που, ωστόσο, δεν επαρκούν για μια επίσημη κλινική διάγνωση. Αντίθετα, η *αναπηρία* (disability) συνιστά μια κλινική διάγνωση και, ως όρος, χρησιμοποιείται από τους ειδικούς. Η διαφορά έγκειται *«στον βαθμό, τη συχνότητα και την ένταση των αναφερόμενων συμπτωμάτων και προβλημάτων και σε κάθε περίπτωση δεν θα πρέπει να συγχέονται οι δυο όροι»* (Τζιβνίκου, 2015, σελ.17). Η *μαθησιακή διαταραχή* (learning disorder) αντανακλά ομάδες διαταραχών με κύριο χαρακτηριστικό την ελλιπή ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων. Μέσα σε αυτούς τους τύπους διαταραχών περιλαμβάνεται η δυσλεξία, η δυσαριθμησία και η δυσγραφία.

Στο άρθρο της, η Jacobson (2019) εντοπίζει τις συνηθέστερες συγχύσεις της διεθνούς βιβλιογραφίας μεταξύ των όρων disability-difficulty (αναπηρία-δυσκολία), disability-difficulty-disorder (αναπηρία-δυσκολία-διαταραχή), difficulty-difference (δυσκολία-διαφορά). Οι όροι αυτοί χρησιμοποιούνται διαφορετικά από διάφορες ιστοσελίδες και οργανισμούς. Αυτή η σύγχυση προέκυψε από τους εξής λόγους:

1. Διαφορετικές χώρες (κυρίως οι ΗΠΑ και το Ηνωμένο Βασίλειο) χρησιμοποιούν όρους με διαφορετικό τρόπο.
2. Τα διαγνωστικά εγχειρίδια υιοθέτησαν διάφορες προσεγγίσεις με αποτέλεσμα πολλές χώρες στην Ευρώπη να ακολουθήσουν το εγχειρίδιο του ICD-10 ενώ η Αμερική το DSM-V.
3. Η πλειονότητα των οργανώσεων και ψυχολόγων χρησιμοποιούν διαφορετικούς όρους μεταξύ τους για να περιγράψουν μία κατάσταση (σε

αντίθεση με τους ψυχιάτρους που συμφωνούν, ως επί το πλείστον, στην ορολογία που χρησιμοποιούν).

4. Το πεδίο των μαθησιακών και αναπτυξιακών διαταραχών και δυσκολιών είναι ακόμα σχετικά νέο και συνεχίζει να εξελίσσεται. Επομένως, καινούρια ευρήματα μπορούν να μεταβάλουν την ήδη υπάρχουσα ορολογία.
5. Παρατηρούμε, επίσης, και πολιτικές επιρροές στον χώρο αυτό, καθώς έχουν υπάρξει ενστάσεις για ενδεχόμενες αρνητικές συνυποδηλώσεις κάποιων όρων.
6. Ακόμη συνεξετάζεται το θέμα εάν οι μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να διαγιγνώσκονται μεμονωμένα, ως κάτι το ανεξάρτητο⁷.

Το 2018, η Αμερικανική Ψυχολογική Εταιρεία [American Psychological Association (APA)] προέβη στην εξής διευκρίνιση:

«Ειδική μαθησιακή διαταραχή» (specific learning disorder) είναι ένας ιατρικός όρος που χρησιμοποιείται στις διαγνώσεις. Αναφέρεται συχνά ως «μαθησιακή διαταραχή». «Μαθησιακή αναπηρία» (learning disability) είναι ένας όρος που χρησιμοποιείται και στα εκπαιδευτικά και στα νομοθετικά συστήματα. Όμως, η «μαθησιακή αναπηρία» δεν είναι ακριβώς συνώνυμη με την «ειδική μαθησιακή διαταραχή». Κάποιος διαγνωσμένος με «ειδική μαθησιακή διαταραχή» μπορεί να αναμένει να συναντήσει τα κριτήρια της «μαθησιακής αναπηρίας» και να υπόκειται στο νομικό καθεστώς της κρατικά αναγνωρίσιμης αναπηρίας, ώστε να δικαιούται προσαρμογές και διευκολύνσεις στο σχολείο. Ο όρος «μαθησιακή διαφορετικότητα» (learning difference) είναι ένας όρος που έχει λάβει δημοσιότητα, ιδιαίτερα όταν αναφερόμαστε στις δυσκολίες των παιδιών, καθώς ο όρος δεν κατονομάζει τα παιδιά ως «έχοντα διαταραχή» (disordered)⁸.

⁷ Αυτή η παράμετρος, ακολούθως, θέτει και ερωτήματα σχετικά με την αποδοχή των διαγνώσεων από εκπαιδευτικά ιδρύματα και εκπαιδευτικούς, παρά τις διατάξεις του Νόμου, καθώς υπάρχουν εκπαιδευτικοί που ακόμα απορρίπτουν τις διαγνώσεις των ιδιωτικών φορέων.

⁸ Παρατίθεται στον εξής σύνδεσμο: <https://www.psychiatry.org/patients-families/specific-learning-disorder/what-is-specific-learning-disorder>.

Δυστυχώς, η παραπάνω διευκρίνιση δεν καθιστά απόλυτα σαφή την διαφορά των όρων. Στο Ηνωμένο Βασίλειο, πάντως, ο όρος «μαθησιακή αναπηρία» αντανακλά περισσότερο το φάσμα του αυτισμού, παρά την δυσλεξία. Σύμφωνα με το Ίδρυμα Ψυχικής Υγείας στο Ηνωμένο Βασίλειο (Mental Health Foundation), η μαθησιακή δυσκολία (learning difficulty) δεν επηρεάζει την γνωστική νοημοσύνη (IQ), σε αντίθεση με την μαθησιακή αναπηρία (learning disability), η οποία συνδέεται με χαμηλή νοημοσύνη⁹.

1.5 Δυσλεξία: Ορισμοί.

Η δυσλεξία αποτελεί την πιο κοινή ειδική μαθησιακή δυσκολία. Όσον αφορά το εννοιολογικό πλαίσió της, έχουν διατυπωθεί διάφοροι ορισμοί. Όπως και στις μαθησιακές δυσκολίες, έτσι και εδώ είναι πιο εύκολο να ορίσει κανείς τι δεν είναι παρά τι είναι η δυσλεξία. Έτσι, οι μελετητές συμφωνούν για τον αποκλεισμό κάποιων παραγόντων, όπως των συναισθηματικών, περιβαλλοντικών, παιδαγωγικών ή νοητικών. Εκτός από την έννοια του αποκλεισμού, η έννοια της απρόσμενης δυσκολίας του παιδιού στην ανάγνωση και γραφή, παρά την επαρκή όραση, ακοή, νοημοσύνη και εκπαιδευτικές ευκαιρίες, αποτελεί ένα κεντρικό σημείο της έννοιας (Στασινός, 2003). Πρέπει να επισημανθεί, σε αυτό το σημείο, ότι η δυσλεξία αποτελεί κομμάτι της «ομπρέλας» των μαθησιακών δυσκολιών και, επομένως, αυτοί οι δύο όροι δεν θα πρέπει να θεωρούνται συνώνυμοι.

Το 1968, η Παγκόσμια Ομοσπονδία Νευρολογίας (1968, όπως αναφ. στο Τσοβίλη, 2003) προτείνει δύο ορισμούς για την δυσλεξία:

α. «Ειδική αναπτυξιακή δυσλεξία» είναι η διαταραχή που εκδηλώνεται με δυσκολία στη μάθηση της ανάγνωσης, ανεξάρτητα από τη συμβατική διδασκαλία, την επαρκή νοημοσύνη και την προσφερόμενη κοινωνικό-πολιτισμική ευκαιρία. Εξαρτάται από βασικές γνωστικές διαταραχές που συνήθως είναι ιδιοσυγκρασιακής προέλευσης.

⁹ Παρατίθεται στον εξής σύνδεσμο: <https://www.learningdisabilities.org.uk/learning-disabilities/a-to-z/learning-difficulties>.

β. «Δυσλεξία» είναι η παιδική διαταραχή κατά την οποία, παρόλο που η εκπαίδευση είναι συμβατική, το παιδί δεν καταφέρνει να μάθει ανάγνωση, γραφή και ορθογραφία ώστε να συμβαδίσει με την ηλικία του (σελ.23).

Κάποιοι ερευνητές χαρακτήρισαν ασαφή τον διττό αυτόν ορισμό, εφόσον δεν διευκρινίζει φράσεις όπως «συμβατική διδασκαλία», «επαρκής νοημοσύνη» και «κοινωνικό-πολιτισμική ευκαιρία» (Στασινός, 2003· Τσοβίλη, 2003).

Το 1970, ο νευρολόγος Βρετανός McDonald Critchley με το έργο του *Το δυσλεξικό παιδί (The Dyslexic Child)* αναφέρεται τον όρο «αναπτυξιακή δυσλεξία» και κεντρίζει την προσοχή των ερευνητών. Το 1972, η Sandhya Naidoo δημοσιεύει το βιβλίο της στην Αγγλία με τίτλο *Ειδική Δυσλεξία (Specific Dyslexia)*, αναλύοντας τις διαφορές δυσλεξικού και μη δυσλεξικού παιδιού. Την δεκαετία αυτή, ιδρύονται πολλοί οργανισμοί στο Ηνωμένο Βασίλειο, αφιερωμένοι στην μελέτη της δυσλεξίας¹⁰.

Το 1978, οι Critchley και Critchley (1978 όπως αναφ. στο Στασινός, 2003) προτείνουν έναν ορισμό στον οποίο διαφαίνεται η ύπαρξη δυνατότητας για υπερκέραση των δυσκολιών της δυσλεξίας, εφόσον διασφαλιστούν ορισμένες ευνοϊκές συγκυρίες:

Εξελικτική δυσλεξία είναι μια μαθησιακή δυσκολία η οποία αρχικά παρουσιάζεται ως μια δυσκολία στην εκμάθηση της ανάγνωσης και αργότερα ως μια αστάθεια στην ορθογραφημένη γραφή και ως έλλειμμα ευχέρειας στο χειρισμό γραπτών λέξεων, σε αντίθεση με τον προφορικό λόγο. Η κατάσταση έχει στην ουσία γνωστικό χαρακτήρα και συνήθως είναι γενετικά καθορισμένη. Δεν οφείλεται σε νοητικό έλλειμμα, σε έλλειμμα κοινωνικό-πολιτισμικής ευκαιρίας, σε συναισθηματικούς παράγοντες ή σε άλλο έλλειμμα στη δόμηση του εγκεφάλου. Ενδεχομένως παρουσιάζει ένα ειδικό έλλειμμα ωρίμανσης, το οποίο τείνει να ελαχιστοποιείται καθώς το παιδί μεγαλώνει, και είναι ικανό για αξιολόγηση

¹⁰ Περισσότερες πληροφορίες στον εξής σύνδεσμο: <https://dyslexiahistory.web.ox.ac.uk/brief-history-dyslexia>.

βελτίωση, ιδιαίτερα όταν προσφέρεται κατάλληλη θεραπευτική βοήθεια στην πλέον πρόιμη ευκαιρία (σελ.42).

Το 1997, η Βρετανική Ένωση για τη Δυσλεξία (British Dyslexia Association) (1997 όπως αναφ. στο Δόικου-Αυλίδου, 2002), τονίζοντας την νευρολογική βάση της και τον ιδιοσυστατικό χαρακτήρα της, δίνει τον εξής ορισμό:

Η δυσλεξία είναι μια σύνθετη νευρολογική κατάσταση που έχει ιδιοσυστατική προέλευση. Τα συμπτώματα μπορεί να επηρεάσουν πολλούς τομείς της μάθησης και συναφείς λειτουργίες, και μπορούν να περιγραφούν ως μια ειδική δυσκολία στην ανάγνωση, στην ορθογραφημένη γραφή και στο γραπτό λόγο. Ένας ή περισσότεροι από αυτούς τους τομείς μπορεί να επηρεαστούν (σελ.21).

Το ίδιο διάστημα, επίσης, στις ΗΠΑ δίνεται ο εξής ορισμός από την Orton Dyslexia Society (1997 όπως αναφ. στο Τζιβνίκου, 2015):

Η δυσλεξία είναι διακριτή κατηγορία ανάμεσα στις μαθησιακές δυσκολίες. Είναι μια συγκεκριμένη γλωσσικά-βασισμένη διαταραχή εγγενούς προέλευσης, που χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση μιας λέξης, συνήθως αντανακλώντας ανεπαρκείς δεξιότητες φωνολογικής επεξεργασίας. Αυτές οι δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση της λέξης συχνά δεν είναι αναμενόμενες σε σχέση με την ηλικία ή άλλες γνωστικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες. Δεν αποτελούν το αποτέλεσμα μιας γενικευμένης αναπτυξιακής δυσκολίας ή αισθητηριακής αναπηρίας. Η δυσλεξία αναγνωρίζεται από τις δυσκολίες στη γλώσσα, συχνά περιλαμβάνοντας, εκτός από προβλήματα στην ανάγνωση, ένα προφανές πρόβλημα για την απόκτηση επάρκειας στη γραφή και την ορθογραφία (σελ. 24).

Το 2009, στο βιβλίο του, ο Jim Rose περιγράφει την δυσλεξία ως «μία μαθησιακή δυσκολία η οποία πρωταρχικά επηρεάζει τις ικανότητες που εμπλέκονται στην ακριβή

και ευχερή ανάγνωση και συλλαβισμό λέξεων. Χαρακτηριστικά γνωρίσματα της δυσλεξίας είναι δυσκολίες στην φωνολογική ενημερότητα, λεκτική μνήμη και ταχύτητα της επεξεργασίας μνήμης. Η δυσλεξία εμφανίζεται σε όλο το εύρος των διανοητικών ικανοτήτων» (όπως αναφ. στο Kirby, 2020, σελ.474).

1.6 Τύποι της δυσλεξίας

Η δυσλεξία διακρίνεται σε δύο κατηγορίες: την *επίκτητη* και την *εξελικτική*. Η επίκτητη δυσλεξία αναφέρεται στα άτομα που, ενώ είχαν αποκτήσει τις δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής, απώλεσαν αυτές τις ικανότητες λόγω εγκεφαλικών βλαβών ή ασθενειών κατά την διάρκεια της ζωής τους. Η εξελικτική δυσλεξία, η οποία εξετάζεται στην παρούσα εργασία, αφορά την μαθησιακή δυσκολία που ακολουθεί το άτομο από την γέννησή του και έχει κληρονομικό υπόβαθρο. Κατά τις πρώτες προσπάθειες διάκρισης της δυσλεξίας σε τύπους, προέκυψαν οι εξής: η *οπτική* και η *ακουστική*. Η περιγραφή των τύπων της δυσλεξίας έγινε στις δεκαετίες του 1960 και 1970 από τον Myklebust και τους συνεργάτες του, οι οποίοι υποστήριζαν πως τα άτομα με χαμηλή αναγνωστική επάρκεια μπορούν να ταξινομηθούν με βάση τα ελλείμματά τους σε μία ή περισσότερες διόδους αισθητηριακής επικοινωνίας (Στασινός, 2003).

Οπτική δυσλεξία: χαρακτηρίζεται από ελλείμματα στην οπτική μνήμη, οπτική διάκριση και αντίληψη. Το άτομο δυσκολεύεται να μετουσιώσει με ακρίβεια τα γραπτά σύμβολα σε αντίστοιχο λεκτικό περιεχόμενο. Αποτελεί την πιο διαδεδομένη μορφή δυσλεξίας. Πρέπει να σημειωθεί πως αυτός ο τύπος δυσλεξίας δεν σχετίζεται με προβλήματα όρασης. Αναλυτικότερα, η δυσκολία έγκειται στο να ξεχωρίζει το άτομο τις λέξεις και τα γράμματα, κάτι που καθιστά την ανάγνωση πιο αργή και κοπιώδη για τον αναγνώστη. Επίσης, δυσκολία προκύπτει στην ανάγνωση με κατεύθυνση από τα αριστερά προς δεξιά. Τα περισσότερα παιδιά, ακόμη, βλέπουν ορισμένα γράμματα αντίστροφα.

Ακουστική δυσλεξία: χαρακτηρίζεται από έλλειμμα ικανότητας του ατόμου να αναπαριστά στο νου του τους ξεχωριστούς ήχους της ομιλούμενης γλώσσας. Δημιουργείται δυσχέρεια στην ακουστική ακολουθία, η οποία συνδέεται με την απομνημόνευση και την σωστή διάταξή τους και σειρά. Επίσης, πρόβλημα προκύπτει

και στην κατονομασία προσώπων και πραγμάτων. Αυτός ο τύπος δυσλεξίας είναι αρκετά δύσκολος όσον αφορά την αντιμετώπισή της.

1.7 Συχνότητα και φύλο

Παρατηρείται μία ποικιλία από χώρα σε χώρα και από ερευνητή σε ερευνητή, όσον αφορά την συχνότητα της δυσλεξίας. Αυτό συμβαίνει εξαιτίας της διαφωνίας ως προς τον ορισμό του φαινομένου και, συνεπώς, ως προς την διάγνωση (Τσοβίλη, 2003). Σύμφωνα με το ευρωπαϊκό Ινστιτούτο Επιχειρηματικής Ανάπτυξης, το 15% της Ευρώπης παρουσιάζει δυσλεξία ή κάποια μορφή μαθησιακής διαταραχής¹¹. Γενικότερα, υπολογίζεται πως το 5-15% του μαθησιακού πληθυσμού μιας χώρας, παρουσιάζει ειδική αναγνωστική δυσκολία, αναλόγως, βέβαια, με το πώς ορίζει την έννοια της «δυσκολίας» το κάθε κράτος. Φυσικά, και η ίδια χώρα παίζει ρόλο στην συχνότητα της δυσλεξίας. Για παράδειγμα, στην Ιαπωνία θεωρείται λιγότερο συχνή σε σχέση με χώρες της Ευρώπης (Vlachos et al., 2013).

Σύμφωνα με ερευνητικές μαρτυρίες, τα δυσλεξικά παιδιά είναι στην πλειοψηφία τους αγόρια, σε αναλογία περίπου 3,5 προς 1 (Στασινός, 2003) ή 4 προς 1 (Αναγνωστόπουλος, 2001). Αυτή η διαφορά στο φύλο ως προς την εμφάνιση δυσλεξίας, έχει παρατηρηθεί σε κάθε χώρα που μελετήθηκε το παρόν φαινόμενο (Jorm, 1983 όπως αναφ. στο Τσοβίλη, 2003). Εντούτοις, δεν είναι εύκολο να προσδιοριστούν οι γενετικοί ή/και περιβαλλοντικοί παράγοντες που συμβάλλουν στην επικράτηση των αγοριών έναντι των κοριτσιών. Η διαφορά αυτή στην αναλογία αγοριών και κοριτσιών είχε παρατηρηθεί ήδη από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Ο Hinshelwood, μάλιστα, στο έργο του *Εγγενής λεξική τύφλωση*, αναφέρει πως αυτό το φαινόμενο απαντάται συχνότερα στα αγόρια (Wheldal & Limbrick, 2010).

Οι Goldberg και Schiffman (1972 όπως αναφ. στο Τσοβίλη, 2003) διατείνονται πως υπάρχουν κάποιοι λόγοι οι οποίοι ίσως εξηγούν την αναλογική διαφορά των φύλων. Αυτοί οι λόγοι είναι: α) η εξελικτική ωριμότητα των κοριτσιών στην ηλικία των 6 ετών, δηλαδή μόλις εισέρχονται στο σχολείο, β) η μεγαλύτερη συχνότητα εγκεφαλικών τραυμάτων των αγοριών, γ) τα υψηλότερα κίνητρα μάθησης των κοριτσιών σε σύγκριση με τα αγόρια και δ) οι δευτερογενείς συναισθηματικές

¹¹ Παρατίθεται στον εξής σύνδεσμο: <https://ied.eu/project-updates/learning-difficulties-in-europe/>.

συγκρούσεις που βιώνουν τα αγόρια εξαιτίας των προαναφερθέντων λόγων. Οι Wheldal και Limbrick (2010) αναφέρουν ότι οι σε πιο πρόσφατες έρευνες μελετητών βρέθηκε πως οι διαφοροποιημένες μεθοδολογίες και οι επιλογές δείγματος οδηγούν σε αποκλίσεις στο φύλο. Η δική τους μελέτη, μέσα από την ανάλυση Βασικών Τεστς Δεξιοτήτων (Basic Skills Tests) Αυστραλιανών μαθητών, στο διάστημα από το 1997 ως 2006, έδειξε την υπεροχή των αγοριών στην αναγνωστική δυσκολία. Η έρευνα, ακόμη, των Flannery, Liederman, Dali και Schultz (2000) σε δείγμα 32.223 αγγλόφωνων παιδιών, εκ του οποίου η αναλογία κοριτσιών και αγοριών ήταν περίπου ίση, έδειξε ότι η αναγνωστική δυσκολία ήταν 2 φορές πιο συχνή σε αγόρια, ανεξαρτήτως φυλής, βαθμού σοβαρότητας της δυσκολίας ή οικονομικών ανισοτήτων, αν και παρατηρήθηκε προκατάληψη φύλου (sex bias) που ενδεχομένως να επηρεάζει το τελικό πόρισμα. Η ίδια αναλογία (2:1) διάγνωσης της δυσλεξίας βρέθηκε και στην έρευνα των Vlachos et al. (2013) σε Έλληνες μαθητές.

Η Shaywitz και οι συνεργάτες της (1990) βρήκαν πως τα αγόρια ήταν πολύ πιθανότερο να διαγνωστούν ως δυσλεξικά επειδή παρουσίαζαν περισσότερο προβλήματα συμπεριφοράς. Όταν επρόκειτο να αναγνωριστεί η αναγνωστική δυσκολία από δασκάλους, τότε παρουσιαζόταν 2 με 4 φορές περισσότερη στα αγόρια εν συγκρίσει με τα κορίτσια. Με άλλα λόγια, είναι πιθανό τα αγόρια να παραπέμπονται για διάγνωση συχνότερα από τους δασκάλους και, ως απόρροια, να υπέρ-διαγιγνώσκονται περισσότερα αγόρια ως δυσλεξικά. Η ενδεχόμενη προκατάληψη φύλου, λοιπόν, απασχολεί τους μελετητές στην διατύπωση ορθών συμπερασμάτων σχετικά με την υπεροχή των αγοριών στις διαγνώσεις.

1.8 Αιτιολογία της δυσλεξίας.

Τα αίτια της δυσλεξίας απασχολούν έντονα τους ερευνητές των μαθησιακών δυσκολιών δίχως, ωστόσο, να έχει υπάρξει ξεκάθαρη εικόνα για το πού οφείλεται η δυσλεξία. Οι θεωρίες της αιτιολογίας της δυσλεξίας διχοτομούνται σε μονοπαραγοντικές και πολυπαραγοντικές. Ως εκ τούτου, οι θεωρητικές θέσεις που έχουν διατυπωθεί ως προσπάθεια απόδοσης των αιτιών της αποτυχίας του δυσλεξικού παιδιού να κατακτήσει ευχερώς τις βασικές δεξιότητες της ανάγνωσης, γραφής και αριθμητικής, συμπυκνώνονται σε δύο προοπτικές: α) τη νευρολογική-βιολογική ή μονοπαραγοντική προοπτική με ιατρικό προσανατολισμό και β) τη γνωστική ή

πολυπαραγοντική προοπτική με ψυχολογικό-παιδαγωγικό προσανατολισμό (Στασινός, 2003).

Η αιτιολογία της δυσλεξίας, αρχικά, απασχόλησε τον ιατρικό κλάδο. Το 1895, ο Σκοτσέζος οφθαλμίατρος John Hinshelwood χρησιμοποίησε τον όρο «συγγενή λεξική τύφλωση» για να περιγράψει την ειδική αναγνωστική δυσκολία ενός παιδιού, μελετώντας, παράλληλα, την οπτική του μνήμη. Παρά την δημοσιότητα που κέρδισε ο συγκεκριμένος όρος, εντούτοις, χρησιμοποιήθηκε αρκετά λανθασμένα, ώστε να συνδέεται συχνά με περιπτώσεις νοητικής υστέρησης (Richardson, 1992). Το άτομο με δυσλεξία πράγματι βλέπει τις λέξεις, αλλά τις κατανοεί διαφορετικά ανάλογα με την φράση ή πρόταση που εμπεριέχονται (Στασινός, 2003). Επομένως, δεν τίθεται θέμα «τύφλωσης». Γενικότερα, ο Hinshelwood αναγνώρισε τηνγωνιώδη έλικα του εγκεφάλου ως το υπεύθυνο τμήμα της αναγνωστικής διεργασίας καθώς, επίσης, επεσήμανε την κληρονομικότητα της αναγνωστικής δυσκολίας (Hallahan & Mercer, 2001).

Η έρευνα του Hinshelwood επηρέασε, την ίδια περίοδο, τον Βρετανό ιατρό Pringle Morgan, ο οποίος περιέγραψε παιδιά με έλλειμμα στην ανάγνωση και γραφή, παρά την κανονική ή επαυξημένη νοημοσύνη, το υγιές οικογενειακό περιβάλλον και την κανονική ακοή και όραση (Στασινός, 2003). Δημοσίευσε, μάλιστα, μία παρουσίαση σχετικά με ένα αγόρι 14 ετών, το οποίο δεν μπορούσε να διαβάσει. Ο διευθυντής του σχολείου, όπου φοιτούσε το αγόρι, ανέφερε χαρακτηριστικά πως θα μπορούσε να είναι ο εξυπνότερος μαθητής του σχολείου, αν οι εξετάσεις γίνονταν εξολοκλήρου προφορικά (Métellus, Sauvageot & Randianarisoa, 2001).

Ουσιώδης υπήρξε η συνεισφορά του νευρολόγου ιατρού Samuel Orton στην μελέτη της δυσλεξίας. Σε κλινικές έρευνες, στην Αιόβα, σε παιδιά με διαταραχές ανάγνωσης και γραπτού λόγου, ο Orton παρατήρησε πως, μερικές φορές, αντέστρεφαν την σειρά των γραμμάτων, γράφοντας «καθρεπτικά» (Στασινός, 2003). Για παράδειγμα, η αγγλική λέξη «owl» (κουκουβάγια) μπορούσε να γραφτεί «lwo». Ακόμα και στην ανάγνωση υπήρχε συχνά η αντιστροφή της σειράς των λέξεων, όπως, λόγου χάρη, το διάβασμα του «saw», αντί του «was». Επιπρόσθετα, ο Orton ισχυρίστηκε πως τα παιδιά που συνήθιζαν τις καθρεπτικές αντιστροφές, παρουσίαζαν και μία αστάθεια προτίμησης ως προς το χέρι που γράφουν, κάτι που ερμηνεύτηκε ως «ένδειξη ατελούς εγκεφαλικής κυριαρχίας» (ό.π.). Η αιτία αποδόθηκε στην

αργοπορημένη ωρίμανση του ημισφαιρίου που είναι υπεύθυνο για την γλώσσα. Ως απόρροια, δημιουργείται μία σύγχυση προσανατολισμού στον χώρο.

Οι βιολογικές θεωρίες διακρίνονται σε εκείνες με γενετική βάση, εκ των οποίων οι έρευνες εστιάζονται στην κληρονομικότητα και την μελέτη χρωμοσωμάτων, και σε εκείνες με νευροβιολογική βάση, στις οποίες συνέβαλε ουσιαστικά η έρευνα του Galaburda και συνεργατών μέσω εξετάσεων εγκεφάλων δυσλεξικών ατόμων εντοπίζοντας μορφολογικές διαφορές στην αρχιτεκτονική των κυττάρων που σχετίζονται, κυρίως, με την γλωσσική λειτουργία (Βλάχος, 2010). Η έρευνα άρχισε να στρέφεται προς τα γονίδια και στον σημαντικό τους ρόλο στην αιτιολογία της δυσλεξίας. Η δυσλεξία είναι κληρονομική με αποτέλεσμα αρκετά μέλη της οικογένειας να παρουσιάζουν παρόμοιες δυσκολίες. Σε πρόσφατη έρευνα των Vlachos et al. (2013), το 15,1% των συμμετεχόντων με δυσλεξία είχε δυσλεξικούς γονείς, σε σύγκριση με το 1,8% των συμμετεχόντων χωρίς αναγνωστική δυσκολία.

Κατά τις επόμενες δεκαετίες των ιατρικών ερευνών, η αιτιολογία της δυσλεξίας άρχισε να απασχολεί παιδαγωγούς και ψυχολόγους. Η δυσλεξία εκλαμβάνεται ως ένα πολυπαραγοντικό φαινόμενο, του οποίου οι αιτίες μπορεί να ποικίλλουν (Βλάχος, 2010). Πέρα, λοιπόν, από την βιολογική φύση της διαταραχής, άρχισαν να ερευνώνται και οι περιβαλλοντικοί παράγοντες που ενδέχεται να σχετίζονται με τις δυσκολίες της δυσλεξίας, όπως, παραδείγματος χάριν, οι ανεπαρκείς εκπαιδευτικές μέθοδοι. Την δεκαετία του 1970, η αιτιολογία της δυσλεξίας ξεκίνησε να ερμηνεύεται μέσα στο πλαίσιο της γνωστικής ψυχολογίας από την υπόθεση του φωνολογικού ελλείμματος (ό.π.).

Οι γνωστικές θεωρίες για την δυσλεξία, όπως παρουσιάζονται στον Βλάχο (2010), είναι οι εξής:

1. Η θεωρία του ελλείμματος στην φωνολογική επεξεργασία: σύμφωνα με αυτή την θεωρία, οι αδυναμίες στην ανάγνωση προκύπτουν από ένα γνωστικό έλλειμμα που σχετίζεται με την έκφραση και επεξεργασία των ήχων της ομιλίας (Βλάχος, 2010, σελ.216).
2. Η θεωρία του διπλού ελλείμματος: αναφέρεται στα ελλείμματα τόσο στον φωνολογικό τομέα όσο και στην ταχύτητα επεξεργασίας των πληροφοριών (ό.π. σελ.218).

3. Η θεωρία του ελλείμματος στην οπτική επεξεργασία: η θεωρία αυτή αποδίδει την δυσκολία επεξεργασίας γραμμάτων και λέξεων σε δυσλειτουργία του οπτικού συστήματος, δίχως όμως να αποκλείει ένα φωνολογικό έλλειμμα (ό.π. σελ.219).
4. Η θεωρία του ελλείμματος στην χρονική επεξεργασία: αναφέρεται στην αδυναμία του εγκεφάλου να επεξεργαστεί ικανοποιητικά τα αλληπάλλληλα ή ταχέα ερεθίσματα (ό.π. σελ.219).
5. Η θεωρία του ελλείμματος στον αυτοματισμό: αφορά τα προβλήματα ευχέρειας για δραστηριότητες που κανονικά θα ήταν αυτοματοποιημένες (ό.π. σελ.221).
6. Η υπόθεση των δυσκολιών στην εργαζόμενη μνήμη: αφορά την ανεπάρκεια της εργαζόμενης μνήμης του δυσλεξικού ατόμου (ό.π. σελ.222).
7. Η υπόθεση της έλλειψης στηρίγματος: σύμφωνα με αυτή την θεωρία, τα ελλείμματα του δυσλεξικού ατόμου εντοπίζονται στην δυναμική της αντίληψης καθώς δυσκολεύονται να δημιουργήσουν «στηρίγματα» γύρω από τα εισερχόμενα ερεθίσματα (ό.π. σελ.222).

Η Frith (1999), αποτιμώντας τα πορίσματα ερευνών για την δυσλεξία, προσπαθεί να την κατανοήσει σφαιρικά, μέσω του μοντέλου της. Υποστηρίζει πως οι βιολογικές και γνωστικές θεωρίες, καθώς και τα συμπτώματα, οι κοινωνικές και πολιτισμικές επιδράσεις δεν λειτουργούν ανταγωνιστικά στην αιτιολογία της δυσλεξίας, αλλά συμπληρωματικά. Σύμφωνα με το αιτιακό μοντέλο της Frith, λοιπόν, η δυσλεξία ερμηνεύεται μέσα από τρία επίπεδα: το βιολογικό (γενετικό και νευροβιολογικό), το γνωστικό και το συμπεριφορικό. Αυτά τα τρία επίπεδα είναι διαφορετικά μεταξύ τους αλλά εξίσου σημαντικά καθώς η εξήγηση της δυσλεξίας πρέπει να περιέχει και τις τρεις προσεγγίσεις. Στο βιολογικό επίπεδο αναζητούνται οι αιτίες της δυσλεξίας, στο γνωστικό επίπεδο παρέχεται η σύνδεση του εγκεφάλου και της συμπεριφοράς, ενώ στο συμπεριφορικό επίπεδο διενεργείται η παρατήρηση και αξιολόγηση της παρέμβασης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ

2.1 Ανάγνωση.

Η ανάγνωση αποτελεί μία απαραίτητη δεξιότητα στην ζωή του μαθητή, η οποία δεν αποκτιέται απλώς, αλλά εξελίσσεται καθ' όλη την διάρκεια της σχολικής του φοίτησης. Στον δυσλεξικό μαθητή, όμως, η πρόσκτηση και ανάπτυξη αυτής της δεξιότητας απαιτεί κόπο, καθώς συναντά πολλά εμπόδια. Εκτιμάται πως η αναγνωστική ακρίβεια του δυσλεξικού ατόμου βρίσκεται δύο ή περισσότερα χρόνια κάτω από την χρονολογική του ηλικία (Στασινός, 2003). Γενικότερα, επικρατεί η άποψη πως η διάγνωση της αναπτυξιακής δυσλεξίας μπορεί να επιτευχθεί μόνο με την απαρχή της αναγνωστικής εκμάθησης, με άλλα λόγια, μόλις το άτομο ξεκινήσει το σχολείο. Ωστόσο, οι Rachle, Chang και Gaab (2011) υποστήριξαν πως μέσω εγκεφαλικών ερευνών δύναται να εντοπιστούν δείκτες δυσλεξίας σε παιδιά που δεν έχουν διδαχθεί ακόμα ανάγνωση, αλλά έχουν οικογενειακό ιστορικό με αναπτυξιακή δυσλεξία.

Παρακάτω παρουσιάζονται οι γενικές αδυναμίες του δυσλεξικού αναγνώστη, καθώς και μελέτες σχετικές με την επιρροή της φωνολογικής επίγνωσης και οφθαλμοκίνησης στην ανάπτυξη των αναγνωστικών δεξιοτήτων. Πρέπει να επισημανθεί, βέβαια, πως οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει το κάθε άτομο με δυσλεξία μπορεί να ποικίλλουν και να διαφέρουν από άτομο σε άτομο.

Οι γενικές δυσκολίες που συναντά ο δυσλεξικός μαθητής κατά την ανάγνωση, σύμφωνα με τον Αναστασίου (1998), είναι οι εξής:

- Αργοπορία και εμφανής δισταγμός στο διάβασμα προτάσεων¹².

¹² Έρευνα έχει δείξει πως ένας παράγοντας που επηρεάζει αρνητικά τον ρυθμό ανάγνωσης των δυσλεξικών παιδιών, είναι τα «κολλημένα» γράμματα στις λέξεις (crowding), τα οποία θεωρούνται φυσιολογικά για τους κανονικούς αναγνώστες. Ως συνέπεια, ο ρυθμός ανάγνωσης επιβραδύνεται δραματικά στον δυσλεξικό αναγνώστη. Ένας καλός αναγνώστης μπορεί να διαβάσει σε 2 μέρες αυτά που θα διαβάσει ο δυσλεξικός αναγνώστης σε 1 χρόνο (Zorzi, Barbiero, Facoetti, Lonciari, Carrozzi, Montico et al., 2012).

- Αδυναμία ανάγνωσης γραμμάτων, κυρίως κατά τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού. Αργότερα, η ανάγνωση διενεργείται μηχανικά, μονότονα, λέξη προς λέξη και χωρίς ρυθμό.
- Ο μαθητής χάνει συχνά την σειρά του, παραλείπει ή επαναλαμβάνει φράσεις ή/και προτάσεις.
- Ανάγνωση «χωρίς ανάσα», αγνοώντας συχνά τα σημεία στίξης. Ο μαθητής δεν προβαίνει σε παύσεις στις τελείες και τα κόμματα, ούτε αντιλαμβάνεται τα ερωτηματικά και τα θαυμαστικά.
- Οι πολυσύλλαβες και άγνωστες λέξεις απαιτούν εντονότερη προσπάθεια στην ανάγνωση.
- Αντικατάσταση λέξεων που μοιάζουν ή έχουν ορθογραφική ομοιότητα, πχ «παιδί» αντί «πόδι», «έμπορος» αντί «εμπόριο». Επίσης, συχνά αντικαθιστούν λέξεις με ίδια ή συγγενή σημασία, πχ «δέντρο» αντί «ξύλο».
- Ο μαθητής προσθέτει φθόγγους ή συλλαβές στην λέξη, πχ «πανολοπλία» αντί «πανοπλία».
- Δυσχέρεια ανάγνωσης συμπλεγμάτων συμφώνων, πχ «σαγίδα» αντί «σφραγίδα».
- Μικρές λέξεις, όπως πχ «να», «και», «το», παραλείπονται ή επαναλαμβάνονται.
- «Καθρεπτική» ανάγνωση μικρών λέξεων, πχ «αν» αντί «να».
- Μερικά φωνήεντα προφέρονται λανθασμένα, πχ «κόνω» αντί «κάνω».
- Αδυναμία κατανόησης του περιεχομένου της πρότασης ή κειμένου, καθώς ο μαθητής ρίχνει το βάρος στην ορθή ανάγνωση.

Πληθώρα ερευνών έχει στραφεί στην σχέση της φωνολογικής επίγνωσης και της δυσλεξίας, καθώς και στο πώς επηρεάζεται η ανάγνωση εξαιτίας φωνολογικών ελλείψεων. Συνοπτικά, ο όρος «φωνολογική επίγνωση» (ή φωνολογική ενημερότητα) υποδηλώνει την ικανότητα του παιδιού να αναγνωρίζει και να χειρίζεται τις γλωσσικές μονάδες, συνδυάζοντας παράλληλα τους ήχους με τις συλλαβές και τις λέξεις (Κανάκη, 2014). Τα φωνήματα είναι ηχητικές μονάδες που συνθέτουν συλλαβές και λέξεις. Η φωνολογική επίγνωση αφορά την ικανότητα του ατόμου να καταλαβαίνει πως η αγγλική λέξη «cat», παραδείγματος χάριν, διασπάται στους ήχους ‘c’, ‘a’ και ‘t’. Με άλλα λόγια, αφορά «την ικανότητα του παιδιού να επιδρά στα

δομικά στοιχεία του προφορικού λόγου και να τα χειρίζεται» (Κοκκινάκη, 2014, σελ.5).

Αναμφίβολα, η φωνολογική ενημερότητα (phonological awareness) είναι μία ικανότητα απαραίτητη για την ανάπτυξη της ανάγνωσης. Βέβαια, σε αυτό το σημείο, είναι εύλογο να αναρωτηθούμε για την βαθύτερη σχέση της φωνολογικής επίγνωσης και της ανάγνωσης και, πιο συγκεκριμένα, ποια είναι η αιτία και ποια το αποτέλεσμα. Με άλλα λόγια, το παιδί αναπτύσσει την ικανότητα της φωνολογικής επίγνωσης προτού μάθει να διαβάζει ή αυτή αναπτύσσεται εφόσον έχει ήδη αποκτήσει αναγνωστικές δεξιότητες; Ο Bryant (1990) διατείνεται πως, παρόλο που τα παιδιά προσχολικής ηλικίας δεν έχουν κατακτήσει ολοκληρωτικά την δεξιότητα της διάσπασης μιας λέξης στα φωνήματα από τα οποία αποτελείται, ωστόσο η ικανότητά τους για ομοιοκαταληξία και κατανόηση των παρηγήσεων αποτελούν δείκτες φωνολογικής και, ακολούθως, αναγνωστικής ανάπτυξης. Όσο το παιδί εξασκείται στην ομοιοκαταληξία, προτού ξεκινήσει σχολείο, τόσο καλύτερες επιδόσεις θα έχει αργότερα στην ανάγνωση. Σημαντικός είναι, επιπρόσθετα, ο ρόλος του συλλαβισμού (spelling) για την ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας και αλφαβητικής αρχής¹³ (Cataldo & Ellis, 1990). Η κατανόηση της αλφαβητικής αρχής, μάλιστα, είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την φωνολογική αποκωδικοποίηση, εφόσον μειώνει το φόρτο της οπτικής μνήμης που επιβάλλεται από το σύστημα γραφής (Vellutino, Fletcher, Snowling & Scanlon, 2004).

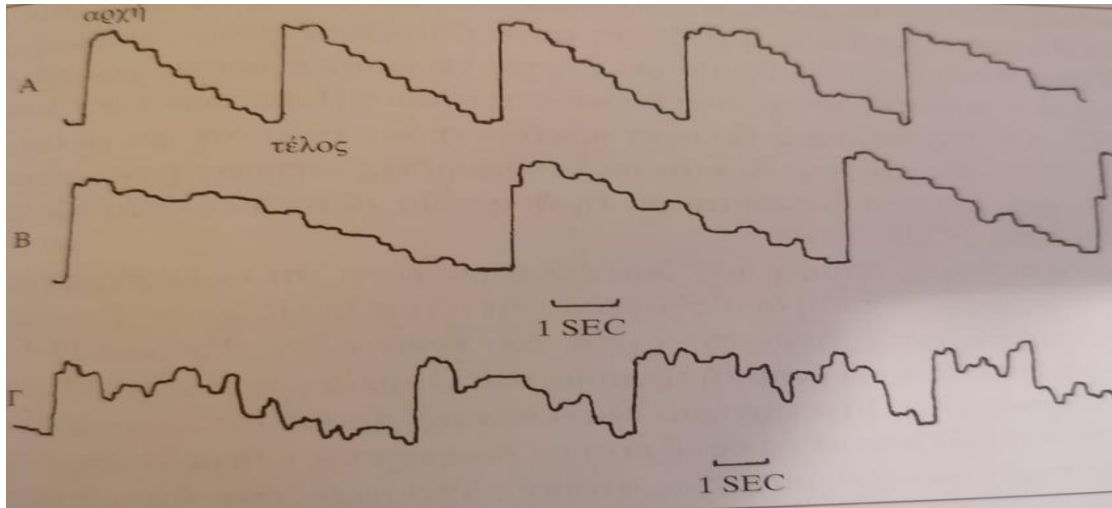
Στην σχετική βιβλιογραφία υπογραμμίζεται πως η ελλιπής φωνολογική επίγνωση αποτελεί την κυριότερη αιτία των αναγνωστικών δυσκολιών (Prior, 1996 όπως αναφ. στο Κοκκινάκη, 2014). Πολλές μελέτες, άλλωστε, υποστήριξαν πως οι φωνολογικές ικανότητες του ατόμου συνδέονται με την κατάκτηση της αναγνωστικής του ικανότητας και πως οι φωνολογικές ελλείψεις αποτελούν την αιτία της αναγνωστικής αποτυχίας των δυσλεξικών (Ho, Law & Ng, 2000· Wimmer, 1993). Η Snowling (1995) υποστηρίζει πως η φωνολογική επεξεργασία συνδέεται με την μετέπειτα αναγνωστική ανάπτυξη του παιδιού. Περιγράφει το φωνολογικό σύστημα ως το θεμέλιο της πρόσκτησης των αναγνωστικών δεξιοτήτων. Ήδη από τα πρώτα στάδια

¹³ Ως «αλφαβητική αρχή» (alphabetic principle) νοείται η κατανόηση πως κάθε γράμμα του γραπτού λόγου αντιστοιχεί σε ένα φθόγγο του προφορικού, ανεξάρτητα από την θέση του μέσα στην λέξη (Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010).

της ομιλίας, τα παιδιά δημιουργούν αντιστοιχίες των λέξεων που ακούνε με τους ήχους που τα ίδια παράγουν. Όσο το φωνολογικό τους σύστημα αναπτύσσεται σταδιακά, αυτές οι αντιστοιχίες ολοένα βελτιώνονται, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται πιο εύκολα φωνολογικές αναπαραστάσεις. Ως απόρροια, ο ρυθμός ομιλίας και η λεκτική βραχυπρόθεσμη μνήμη τους αυξάνονται.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι μελέτες σχετικά με την κίνηση των οφθαλμών κατά την ανάγνωση σε άτομα με δυσλεξία. Ήδη από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα, παρατηρήθηκε πως η κίνηση των οφθαλμών του κανονικού αναγνώστη δεν εκτελείται ομαλά, σε ευθεία γραμμή, από τα αριστερά προς τα δεξιά, όπως ενδεχομένως μπορεί να πιστεύεται. Απεναντίας, τα μάτια μας κινούνται γρήγορα, με απότομα άλματα και προσηλώσεις σε ορισμένα σημεία της πρότασης που διαβάζουμε, οι οποίες διαρκούν κλάσματα του δευτερολέπτου. Τα άλματα, μάλιστα, τα οποία διενεργούνται συντομότερα σε σχέση με τις προσηλώσεις, δεν παρουσιάζουν όλα κατεύθυνση εντελώς προς τα εμπρός, αλλά κινούνται από τα αριστερά προς τα δεξιά εκτελώντας και εγκάρσιες παλινδρομήσεις (Στασινός, 2003). Συν τοις άλλοις, έρευνες έχουν δείξει πως η οφθαλμοκίνηση επηρεάζεται από παράγοντες, όπως η ηλικία του αναγνώστη, το επίπεδο δυσκολίας του κειμένου και η αναγνωστική ευχέρεια του ατόμου (ό.π.).

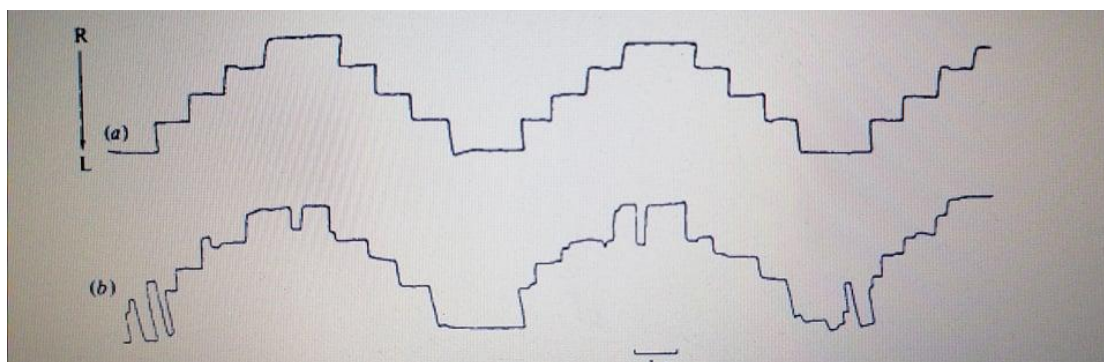
Όσον αφορά την οφθαλμοκίνηση των δυσλεξικών αναγνωστών, έχει βρεθεί ότι το έλλειμμα της κανονικότητας των κινήσεων των οφθαλμών είναι μεγαλύτερο σε σύγκριση με τους κανονικούς αναγνώστες και με τα άτομα με αναγνωστική υστέρηση. Το παρακάτω σχεδιάγραμμα απεικονίζει την οφθαλμοκίνηση των κανονικών ατόμων (Α), των ατόμων με αναγνωστική υστέρηση (Β) και των δυσλεξικών ατόμων (Γ).



Εικόνα 1, πηγή: Pavlidis, 1985, σελ.43.

Υποστηρίζεται πως η οφθαλμοκίνηση συνδέεται με εγκεφαλικές λειτουργίες και όχι με την όραση αυτή καθαυτή. Γι' αυτό το λόγο, η μελέτη της οφθαλμοκίνησης αποτελεί αξιόπιστο σημάδι νευρολογικών διαταραχών, όπως είναι, παραδείγματος χάριν, η σχιζοφρένεια και η υπερκινητικότητα (Pavlidis, 1985). Ακόμη, αποτελεί δείκτη της αναγνωστικής δεινότητας του ατόμου, καθώς η τήρηση της ακολουθίας συμβόλων αποτελεί βασικό στοιχείο της ανάγνωσης (Pavlidis, 1981). Ο Pavlidis (1985) περιγράφει σε άρθρο του σχετικό πείραμα σε παιδιά, στο οποίο καταδεικνύεται η διαφορά της οφθαλμικής κίνησης των δυσλεξικών αναγνωστών με εκείνης των προχωρημένων, κανονικών και μειονεκτούντων αναγνωστών. Ο υπερβολικός αριθμός οπισθοχωρήσεων και ακανόνιστων κινήσεων, υπήρξε χαρακτηριστικό της ομάδας των δυσλεξικών παιδιών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η πρώτη υπόθεση του Παυλίδη, κατά την οποία η ακανόνιστη οφθαλμοκίνηση των δυσλεξικών είναι αποτέλεσμα των αναγνωστικών προβλημάτων τους, απορρίπτεται για δύο λόγους. Αρχικά, τα αποτελέσματα της οφθαλμοκίνησης των δυσλεξικών και των ατόμων που υστερούν στην ανάγνωση θα έπρεπε να συμπίπτουν, εφόσον και οι δύο ομάδες δεν χαρακτηρίζονται από αναγνωστική δεινότητα. Απεναντίας, υπήρξε μεγάλη διαφορά μεταξύ τους. Δεύτερον, ένα ευκολότερο κείμενο δεν «κανονικοποιεί» την ακανόνιστη οφθαλμοκίνηση των δυσλεξικών, αλλά ούτε ένα δυσκολότερο κείμενο οδηγεί σε ακανόνιστες κινήσεις των οφθαλμών των κανονικών αναγνωστών. Γενικότερα, το επίπεδο δυσκολίας του κειμένου παίζει ρόλο στην οφθαλμοκίνηση αλλά ως ένα βαθμό.

Σε άλλη ερευνητική εργασία του, ο Pavlidis (1981, 1983) επιχείρησε να αποδείξει αν οι ακανόνιστες οφθαλμικές κινήσεις των δυσλεξικών ατόμων υφίστανται και σε μη αναγνωστικές δραστηριότητες, οι οποίες απαιτούν ακριβή ακολουθία στην οφθαλμοκίνηση. Στο πλαίσιο του πειράματος, λοιπόν, ζητήθηκε από 12 δυσλεξικούς μαθητές και 12 μαθητές χωρίς κάποια μαθησιακή δυσκολία, ως ομάδα ελέγχου, να προσηλώσουν το βλέμμα τους σε ένα φωτεινό ερέθισμα. Σε αντίθεση με το παραπάνω πείραμα, αντί για κείμενο, επιλέχθηκε φως τύπου LED, το οποίο δεν απαιτεί ούτε την χρήση μνήμης ούτε γλωσσολογικές γνώσεις. Το φως πραγματοποίησε άλματα, σε απρόβλεπτες χρονικές στιγμές, από τα αριστερά προς τα δεξιά και αντίστροφα. Η δυσλεξική ομάδα (b) εκτέλεσε περισσότερες κινήσεις, ακανόνιστες, εν συγκρίσει με την ομάδα ελέγχου (a), όπως απεικονίζεται στην παρακάτω εικόνα.



Εικόνα 2, πηγή: Pavlidis, 1983, σελ.190.

Αξιοσημείωτο ήταν, ακόμη, πως τα δυσλεξικά άτομα αδυνατούσαν να προσηλώσουν την προσοχή τους τόσο όσο οι άλλοι. Αυτό μπορεί, βέβαια, να συνδέεται με τα θέματα συγκέντρωσης και προσοχής που χαρακτηρίζουν το σύνδρομο της δυσλεξίας. Συμπερασματικά, η έρευνα έδειξε πως η ακανόνιστη οφθαλμοκίνηση και εκτός της αναγνωστικής δραστηριότητας, φανερώνει μια δυσκολία της οφθαλμοκινητικής ακολουθίας (Pavlidis, 1981).

Συμπερασματικά, η ακανόνιστη οφθαλμοκίνηση των δυσλεξικών παιδιών επηρεάζει την αναγνωστική τους ικανότητα σε σημεία όπως το χάσιμο της θέσης τους στο κείμενο, παλινδρομήσεις σε προηγούμενα τμήματα και παράλειψη ολόκληρων γραμμών του κειμένου (Στασινός, 2003). Η μελέτη της οφθαλμοκίνησης των δυσλεξικών αναγνωστών, βέβαια, καθίσταται απαραίτητη, καθώς μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη διδακτικών στρατηγικών και μεθόδων (Pavlidis, 1985).

2.2 Ξένες γλώσσες

Οι έρευνες για την δυσλεξία έχουν διεξαχθεί, κυρίως, με αγγλόφωνους συμμετέχοντες. Ωστόσο, πληθώρα μελετών έχει δείξει πως διαφορετικές γλωσσικές δομές παράγουν διαφορετικά είδη και αναλογίες λαθών. Αναλυτικότερα, υποστηρίζεται πως όσο πιο διαφανής¹⁴ είναι μία γλώσσα (πχ Ελληνικά, Ιταλικά, Γερμανικά, Ιαπωνικά) τόσο λιγότερα και συνάμα διαφορετικά είδη λαθών στην ανάγνωση και συλλαβισμό θα παράγει, σε σύγκριση με τις λιγότερο διαφανείς γλώσσες (πχ Αγγλικά, Γαλλικά, Δανέζικα) (Giannouli & Pavlidis, 2014) .

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η μελέτη των Giannouli και Pavlidis (2014) σε δείγμα 58 δυσλεξικών Ελλήνων και 58 Αμερικανών αγγλόφωνων παιδιών και εφήβων, ηλικίας 10 έως 16 ετών. Οι συμμετέχοντες παρουσίαζαν κανονικό δείκτη νοημοσύνης (IQ) και τουλάχιστον δύο χρόνια διαφορά της αναγνωστικής ηλικίας με την χρονολογική τους. Και οι δύο ομάδες εμφάνισαν σοβαρά προβλήματα κατά την ορθογραφία. Οι Έλληνες συμμετέχοντες διεξήγαγαν περισσότερα οπτικά λάθη (66,8%) και σε λιγότερο βαθμό γραμματικά (22,2%) και φωνολογικά (11%). Οι Αμερικάνοι συμμετέχοντες παρήγαγαν περισσότερα λάθη φωνολογικού τύπου (85,4%), και πολύ λιγότερο οπτικά (14%) και γραμματικά (0,1%) λάθη.

Η παραπάνω έρευνα (Giannouli & Pavlidis, 2014) μαρτυρά πως οι δυσλεξικοί της αγγλικής γλώσσας αντιμετωπίζουν περισσότερα φωνολογικά ελλείμματα. Για παράδειγμα, τέτοιου τύπου λάθος είναι η γραφή των λέξεων «tough» ως «taf» για τα Αγγλικά και «κόσμος» ως «κόζμος» για τα Ελληνικά, οι οποίες ακούγονται διαφορετικά σε σχέση με την γραπτή μορφή τους. Αντίθετα, οι δυσλεξικοί της ελληνικής γλώσσας παρουσίασαν περισσότερα οπτικά λάθη. Τέτοια λάθη είναι η γραφή των λέξεων «μωρό» ως «μορό» για τα Ελληνικά και «plain» ως «plane» για τα Αγγλικά, οι οποίες ακούγονται το ίδιο (ομόηχα) αλλά γράφονται διαφορετικά. Αναδεικνύεται, λοιπόν, η ανάγκη άμεσων παρεμβάσεων για την αντιμετώπιση των δυσκολιών της δυσλεξίας σε κάθε γλώσσα. Αναμένεται, βέβαια, πως το δυσλεξικό άτομο, ανεξαρτήτως γλωσσικής δομής αυτής καθ' αυτής, θα αντιμετωπίσει σοβαρές δυσκολίες στον συλλαβισμό (spelling). Επιπρόσθετα, η μελέτη των αιτιών της

¹⁴ Η διαφάνεια στις γλώσσες αναφέρεται στην συστηματική αντιστοιχία μεταξύ γραμμάτων και φθόγγων. Με άλλα λόγια, ο αναγνώστης διαβάζει ό,τι βλέπει.

δυσλεξίας, δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο στις γλωσσικές δομές, καθώς η δυσλεξία συνδέεται με μία ευρεία γκάμα μη λεκτικών διεργασιών.

Παρόμοια, η έρευνα των Diamanti, Goulandris, Campbell και Protopapas (2018) συνέκρινε δυσλεξικούς ελληνόφωνους και αγγλόφωνους μαθητές σε αναγνωστικές δραστηριότητες χωρισμένοι σε ομάδες δυσλεξικών, ίσης χρονολογικής ηλικίας και ίσης αναγνωστικής ηλικίας. Διαπιστώθηκε πως οι μαθητές με δυσλεξία, ελληνόφωνοι και αγγλόφωνοι, εμφάνισαν φτωχότερες επιδόσεις στις δοκιμασίες με διαγραφές φωνημάτων και σε αναγνωστικές δραστηριότητες σε σύγκριση με τους μαθητές ίσης χρονολογικής ηλικίας. Ωστόσο, οι αγγλόφωνοι δυσλεξικοί μαθητές παρουσίασαν τις μεγαλύτερες δυσκολίες στην αναγνωστική ακρίβεια και την διαγραφή φωνημάτων. Επιπλέον, η ίδια ομάδα επέδειξε περισσότερες δυσκολίες στον συλλαβισμό των επιθημάτων σε σχέση με τους ελληνόφωνους μαθητές. Αυτό, ενδεχομένως αποδίδεται στην φτωχότερη μορφολογία της αγγλικής γλώσσας και στην λιγότερη προσοχή ή εξάσκηση που αποδίδεται στα επιθήματα (Diamanti et al., 2018).

Ενώ, ωστόσο, η αναπτυξιακή δυσλεξία θεωρήθηκε φαινόμενο των «δυτικών» κοινωνιών, δηλαδή αυτών όπου το ορθογραφικό σύστημα έχει αλφαβητικό χαρακτήρα, αποδεικνύεται ότι η δυσλεξία ταλανίζει και τους μη-αλφαβητικούς αναγνώστες, όπως για παράδειγμα Ιάπωνες και Κινέζους, οι οποίοι χρησιμοποιούν συνδυασμούς λογογραμμάτων και ιδεογραμμάτων¹⁵.

Σε άρθρο των Ho, Law και Ng (2000) φαίνεται πως οι δυσλεξικοί Κινέζοι μαθητές παρουσιάζουν φωνολογικές ελλείψεις εν συγκρίσει με τις ομάδες ελέγχου τους. Συγκεκριμένα, στην έρευνα συμμετείχαν δυσλεξικοί μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες (R) καθώς και με αναγνωστικές και ορθογραφικές δυσκολίες (R+W). Παρόμοια, συμπεριλήφθηκαν δύο ομάδες ελέγχου: μία ομάδα με ίδια χρονολογική ηλικία (CA control group) και μία ομάδα με ίδια αναγνωστική ηλικία (RL control group). Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η ομάδα των δυσλεξικών παιδιών με δυσκολίες στην ανάγνωση και ορθογραφία (R+W) παρουσίασε τις περισσότερες ελλείψεις στις φωνολογικές δραστηριότητες. Εντούτοις, η ομάδα των δυσλεξικών παιδιών με αναγνωστικές μόνο δυσκολίες (R) παρουσίασε αναγνωστικά ελλείμματα

¹⁵ Τα «λογογράμματα» είναι σύμβολα τα οποία αντιστοιχούν σε μία συλλαβή ή λέξη. Για να διαβάσει κάποιος την Κινεζική, πρέπει να ξέρει 3 με 4 χιλιάδες σύμβολα. Τα «ιδεογράμματα» είναι επίσης σύμβολα που απεικονίζουν κάποιο ζώο, αντικείμενο, ποτάμι, ήλιο, κτλ.

σε σχέση με την ομάδα ίδιας χρονολογικής ηλικίας (CA control group), αλλά παρόμοια επίδοση με την ομάδα ίδιας αναγνωστικής ηλικίας (RL control group). Οι ερευνητές επισημαίνουν πως οι Κινέζοι δυσλεξικοί μαθητές με δυσκολία τόσο στην ανάγνωση όσο και στην γραφή, επιδεικνύουν εντονότερο φωνολογικό πρόβλημα.

Ενώ η παραπάνω έρευνα διεξήχθη μεταξύ κινέζικου πληθυσμού, η έρευνα των Brennan, Cao, Pedroarena-Leal, McNorgan και Booth (2013) συνέκρινε την εμπλοκή της φωνολογικής επεξεργασίας στην ανάγνωση κινεζικών και αγγλικών σε παιδιά και ενήλικες, χωρίς ωστόσο να παρουσιάζει το δείγμα μαθησιακή δυσκολία. Στα αποτελέσματα φάνηκε πως στα αλφαβητικά συστήματα (όπως αυτό της αγγλικής γλώσσας) η φωνολογική επίγνωση είναι πιο ισχυρός δείκτης της αναγνωστικής δεξιότητας απ' ότι στα λογογραφικά (δηλαδή στην Κινεζική). Γενικότερα, οι οπτικές ικανότητες θεωρούνται σημαντικότερες στο κινεζικό σύστημα εκπαίδευσης, ώστε το παιδί να μάθει ανάγνωση (Ho et al., 2000). Η κυριότερη διαφορά μεταξύ αλφαβητικού και λογογραφικού συστήματος, όσον αφορά την δυσκολία που συναντά το δυσλεξικό άτομο, θα λέγαμε ότι είναι νευρολογικής φύσης. Το δεξί ημισφαίριο κυριαρχεί στην ανάγνωση των λογογραφικών συστημάτων, ενώ το αριστερό στα αλφαβητικά συστήματα.

2.3 Ορθογραφία

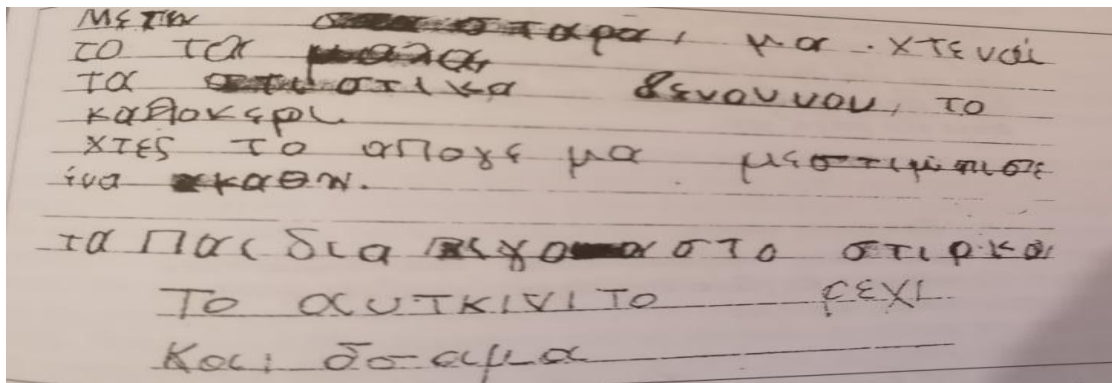
Η αναγνωστική δυσκολία συνυφάινεται πολλές φορές με την εμφάνιση ελλειμμάτων στην γνώση ορθογραφίας. Εφόσον η ανάγνωση και η γραφή αποτελούν συσχετιζόμενες δεξιότητες, είναι αναμενόμενο πως η κακή επίδοση στην μία προβλέπει κακή επίδοση και στην άλλη.

Πράγματι, υπάρχει ισχυρή συνάφεια μεταξύ αναγνωστικής και ορθογραφικής δεξιότητας. Υποστηρίζεται, μάλιστα, πως αφενός μέσω της ανάγνωσης ενισχύεται η ορθογραφική ικανότητα, ενόσω ο αναγνώστης επεξεργάζεται οπτικά κάθε γράμμα και λέξη και αφετέρου η ορθογραφική γνώση συμβάλλει στο να διαβάζουμε με άνεση, ταχύτητα και κατανοητά (Παπάνης & Καραβία, 2007). Ωστόσο, εντοπίζονται κάποιες διαφορές στην φύση του ελλείμματος των παιδιών που παρουσιάζουν μεμονωμένα πρόβλημα στην ορθογραφία και εκείνων που έχουν δυσκολία και στην ορθογραφία

και στην ανάγνωση (Στασινός, 2003). Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο δυσλεξικός μαθητής στην ορθογραφία, αναφέρονται από τον Αναστασίου (1998) ως εξής:

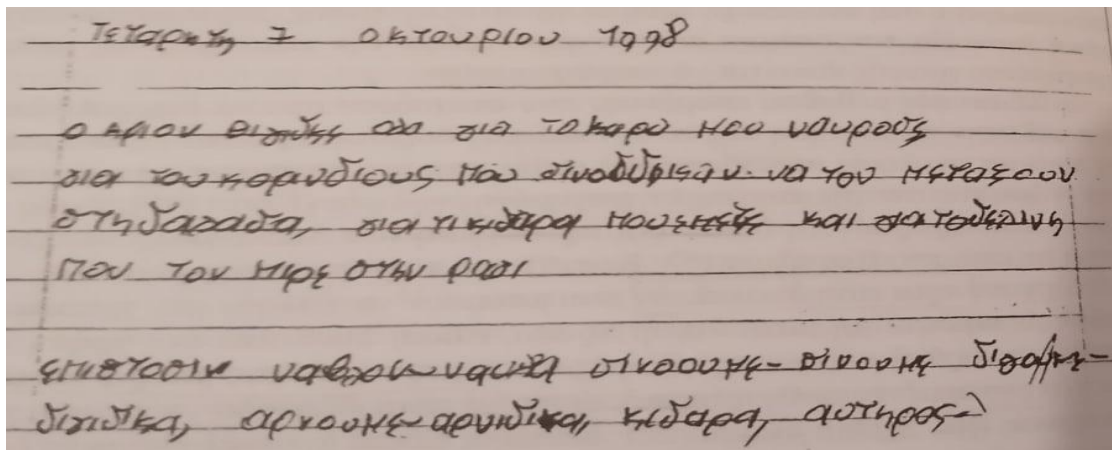
- «παράξενος» τρόπος γραφής, πχ «νοσκι» αντί «μουσική».
- Συντόμευση λέξεων, πχ «στάτης» αντί «στρατιώτης».
- Αντικατάσταση συμφώνων που παρουσιάζουν φωνητική ομοιότητα ή μοιάζουν μεταξύ τους, όπως θ-φ, ζ-ξ, κτλ, πχ «φροχή» αντί «βροχή». Αντικατάσταση, επίσης, συναντάται και στα φωνήεντα, πχ «δόσος» αντί «δάσος».
- Παράλειψη ή επανάληψη γραμμάτων ή συλλαβών στην ίδια λέξη, πχ «λιμούλα» αντί «λιμνούλα», «πετάαω» αντί «πετάω».
- Μετακίνηση γραμμάτων ή συλλαβών στην ίδια λέξη, πχ «πέρτα» αντί «πέτρα». Κάποιες φορές αντιστρέφουν τα γράμματα, πχ «μυνωλάς» αντί «μυλωνάς» ή μπερδεύονται στα συμπλέγματα συμφώνων, πχ «πάτσα» αντί «πάστα».
- Απουσία σωστού τονισμού της λέξης. Μερικές φορές η λέξη «παρατονίζεται».
- Αγνόηση σημείων στίξης.
- Παράλειψη ή επανάληψη λέξεων όπως «και», «να», «θα», κτλ.
- Απουσία χρήσης κεφαλαίου γράμματος ή ακατάλληλη χρήση του, πχ «ο γιάννης Έφαγε παγωτό».
- Κόλλημα λέξεων μεταξύ τους, πχ «Οπατέραςμου».
- Η γραφή του δυσλεξικού μαθητή συνήθως είναι «ακατάστατη» με μουντζούρες, σβησίματα, ανισομεγέθη γράμματα, κτλ.
- Ατελής σύνταξη προτάσεων.
- Δυσκολία στην αντιγραφή (πχ από τον πίνακα) και λάθη.
- Καθρεφτική γραφή, πχ «3» αντί «ε», «αν» αντί «να».

Ο Selikowitz (2012) επισημαίνει τρία είδη δυσκολιών που συναντάμε σε γραπτά παιδιών. Αρχικά, το πρώτο είδος δυσκολίας αφορά γραπτά που είναι κακογραμμένα και δύσκολα να αναγνωσθούν, όπως φαίνεται στην παρακάτω εικόνα.



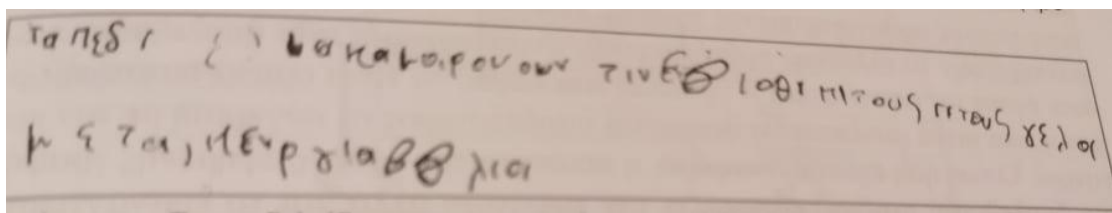
Εικόνα 3, πηγή: Στασινός, 2003, σελ.195.

Δεύτερον, το παιδί μπορεί να παρουσιάζει τόσο ακατάστατη γραφή με το χέρι, ώστε το γραπτό του να είναι δυσανάγνωστο (Selikowitz, 2012), όπως δείχνει η παρακάτω εικόνα.



Εικόνα 4, πηγή: Στασινός, 2003, σελ.196.

Τέλος, ο Selikowitz (2012) κάνει λόγο για γλωσσική διαταραχή, κατά την οποία το παιδί κάνει τόσα λάθη, ώστε το περιεχόμενο του γραπτού του λόγου να μην είναι κατανοητό. Τέτοιο παράδειγμα στην ελληνική γλώσσα είναι το παρακάτω, το οποίο είναι γραπτό παιδιού της Β' Δημοτικού.



Εικόνα 5, πηγή: Στασινός, 2003, σελ.197.

Γενικότερα, τα παιδιά δυσκολεύονται περισσότερο στην ορθογραφία απ' ό τι στην ανάγνωση. Αυτό συμβαίνει γιατί η ορθογραφημένη γραφή απαιτεί εντονότερα την λειτουργία της ανακλητικής μνήμης. Ως εκ τούτου, αναμένονται περισσότερα λάθη στην ορθογραφία σε σχέση με την ανάγνωση (Πόρποδας, 2003). Έρευνες έδειξαν πως και οι ενήλικες δυσκολεύονται περισσότερο στην ορθογραφία απ' ό τι στην ανάγνωση (Παπάνης & Καραβία, 2007).

Η αδυναμία ορθογραφημένης γραφής, όπως προαναφέρθηκε, επηρεάζει την αναγνωστική ικανότητα με την οποία αλληλοεξαρτάται. Ως απόρροια, παρατηρείται πρόβλημα στην ταχύτητα ανάγνωσης, την ευχέρεια, το λεξιλόγιο και την κατανόηση των κειμένων. Καθώς ο αναγνώστης δεν εμφανίζει ευχέρεια στην ανάγνωση, αναγκάζεται να διαβάζει αργά, αναλώνοντας τον χρόνο και την ενέργειά του στην αποκωδικοποίηση των λέξεων, χάνοντας συχνά το νόημα αυτού που μόλις διάβασε. Ο επιδέξιος αναγνώστης προβαίνει σε ταχεία και αυτοματοποιημένη αναγνώριση λέξεων και επομένως, δεν δαπανά χρόνο στην κατανόηση του κειμένου (Παπάνης & Καραβία, 2007).

2.4 Λεκτική και μη λεκτική σκέψη

Επικρατεί, γενικότερα, η άποψη πως οι άνθρωποι σκέφτονται με δύο διαφορετικούς τρόπους: τον «λεκτικό» και τον «μη λεκτικό» (Davis, 2000). Κατά τον λεκτικό τρόπο, σκεφτόμαστε με τους ήχους της λέξης, συνθέτοντας στο μυαλό μας προτάσεις. Θα λέγαμε ότι είναι σαν ένας εσωτερικός μονόλογος που μας βοηθά να κατανοούμε καταστάσεις και να αναζητούμε απαντήσεις σε διάφορα ερωτήματα. Πολλοί είναι οι άνθρωποι, άλλωστε, που μιλούν δυνατά στον εαυτό τους, εξωτερικεύοντας τις σκέψεις τους. Αυτό είναι ένας δείκτης της χρήσης λεκτικής σκέψης. Σίγουρα πρόκειται για μια αργή διαδικασία, καθώς η λεκτική σκέψη ακολουθεί την ροή του λόγου, η οποία υπολογίζεται περίπου στις 150 λέξεις το λεπτό. Αντίθετα, η μη λεκτική σκέψη έχει ως βάση της νοητές εικόνες ιδεών ή εννοιών. Είναι μία εξελικτική διαδικασία κατά την οποία οι εικόνες έχουν περισσότερο την μορφή τρισδιάστατης ταινίας, κινητοποιούν πολλές από τις αισθήσεις μας και μεταβάλλονται καθώς διαβάζουμε μια πρόταση. Λόγω της τεράστιας ταχύτητάς της, η απεικονιστική διαδικασία μάς συμβαίνει ασυνείδητα. Γενικότερα, σκεφτόμαστε και με τους δύο

τρόπους, αλλά τείνουμε να χρησιμοποιούμε τον ένα ως πρωτεύοντα και τον άλλο ως δευτερεύοντα τρόπο σκέψης.

Σύμφωνα με τον Davis (2000), η γλώσσα αποτελεί τον καθρέφτη της σκέψης μας. Αποτελείται από σύμβολα, τα οποία εμείς αντιλαμβανόμαστε από τον ήχο τους, την σημασία τους και την όψη τους. Κατά την λεκτική σκέψη, σκεφτόμαστε με τους ήχους, γι' αυτό, μάλιστα, η εσωτερική ακρόαση μιας πρότασης διευκολύνει την κατανόησή της. Πρέπει σε αυτό το σημείο να τονιστεί πως τα δυσλεξικά άτομα κάνουν από ελάχιστο έως καθόλου εσωτερικό μονόλογο, γι' αυτό και δεν «ακούν» αυτά που διαβάζουν, παρά μόνο όταν διαβάζουν δυνατά. Οι δυσλεκτικοί, επομένως, σκέφτονται με τον μη λεκτικό τρόπο. Για κάποιον που χρησιμοποιεί την απεικονιστική διαδικασία, βεβαίως, είναι δύσκολο να σκεφτεί μια λέξη της οποίας το νόημα δεν είναι δυνατόν να απεικονίσει. Για παράδειγμα, όταν αυτός που σκέφτεται μη λεκτικά, συναντά την λέξη «αλλά», δεν δύναται να δημιουργήσει αυτή την νοητή εικόνα στο μυαλό, που θα τον οδηγήσει στην κατανόηση ολόκληρης της πρότασης. Αντίθετα, αυτό δεν αποτελεί πρόβλημα για αυτόν που σκέφτεται λεκτικά, καθώς γνωρίζει τον ήχο της λέξης. Ακόμα και αν δεν γνωρίζει την σημασία κάποιας λέξης, και πάλι θα καταφέρει να συλλάβει το γενικό νόημα της πρότασης μόλις την «ακούσει» ολοκληρωμένη στο μυαλό του.

Το άτομο με δυσλεξία αναπτύσσει εξελικτικά την εικόνα του νοήματος της λέξης που διαβάζει. Όταν συναντά μια άγνωστη λέξη, της οποίας το νόημα δεν μπορεί να ενσωματώσει στην γενική εικόνα, τότε αυτή η διαδικασία διακόπτεται και δημιουργεί κενά κατανόησης. Αυτό συντελεί ώστε το άτομο να αισθάνεται μπερδεμένο και συγχυσμένο. Οδηγούμαστε, έτσι, στον αποπροσανατολισμό. Ο αποπροσανατολισμός δεν αφορά μόνο την δυσκολία τοποθέτησης ή καθοδήγησης στον χώρο, αλλά αναφέρεται και στην διαστρέβλωση του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε τα σύμβολα της γλώσσας. Κατά την διάρκειά του, οι πραγματικές μας αισθήσεις μεταβάλλονται από τον εγκέφαλο και βιώνουμε μια τροποποιημένη αντίληψη ως πραγματικότητα, καθώς ο εγκέφαλος δεν «βλέπει» αυτό που βλέπουν τα μάτια, αλλά αυτό που νομίζουμε ότι βλέπουμε. Παραδείγματος χάριν, μπορεί να νομίζουμε ότι κινούμαστε, ενώ, στην πραγματικότητα, είμαστε ακίνητοι. Μέσα σε κείμενο, μπορεί να δούμε την λέξη «πρώτα» και να νομίσουμε στιγμιαία ότι γράφει «πόρτα». Ο αποπροσανατολισμός είναι μία φυσιολογική λειτουργία του εγκεφάλου που, υπό ορισμένες συνθήκες, έχει συμβεί σε όλους μας.

Στους δυσλεξικούς, όμως, ο αποπροσανατολισμός δεν συμβαίνει απλώς, αλλά προκαλείται ασυνείδητα από τους ίδιους. Μεταβάλλουν οι ίδιοι τις αισθήσεις τους, ώστε να αποκτούν μία πολυδιάστατη εικόνα του περιβάλλοντός τους και να αντιλαμβάνονται την κατάσταση από διάφορες οπτικές γωνίες. Ως απόρροια, χρησιμοποιούν αυτή την τροποποιημένη αντίληψη για να ξεφεύγουν από την σύγχυση και να διευρύνουν την φαντασία και δημιουργικότητά τους. Όταν σκέφτονται μη λεκτικά, λοιπόν, για την λύση ενός προβλήματος, θα μπορούσαμε να μιλήσουμε για εφευρετικότητα, ενώ όταν σκέφτονται για ψυχαγωγικούς λόγους, θα αναφερόμασταν στην ονειροπόληση ή οραματισμό. Η ενσωμάτωση του αποπροσανατολισμού στην μη λεκτική σκέψη τους, συντελεί στην οξύνοια, δημιουργικότητα και διορατικότητα του δυσλεξικού ατόμου (Davis, 2000).

Εντούτοις, στην περίπτωση της αναγνώρισης συμβόλων, κατά την διάρκεια της ανάγνωσης, ο αποπροσανατολισμός συνιστά ένα εμπόδιο, που οδηγεί στην αποδιοργάνωση της σκέψης του ατόμου. Ο αποπροσανατολισμός δεν βοηθά το άτομο να αναγνωρίσει τον ήχο της λέξης ή να αντιληφθεί την ενέργεια ή ιδέα που περιγράφει. Ως αποτέλεσμα, το δυσλεξικό άτομο κάνει λάθη, τα οποία αποτελούν τα πρώτα συμπτώματα της δυσλεξίας.

2.5 Μνήμη.

Αναμφίβολα, η μνήμη, καθώς σχετίζεται άμεσα με την αποκωδικοποίηση και κατανόηση των προτάσεων που διαβάζουμε, παίζει βαρυσήμαντο ρόλο σε ολόκληρη την μαθησιακή διαδικασία. Με άλλα λόγια, η συγκράτηση πληροφοριών από τον μαθητή, σε συνδυασμό με άλλους παράγοντες, καθορίζει την σχολική του επίδοση.

Ο μαθητής με δυσλεξία έχει αδύναμη μνήμη, ιδιαίτερα όσον αφορά την βραχυπρόθεσμη και την μνήμη εργασίας. Αρκετά συχνά, μάλιστα, ξεχνάει την αρχή μιας πρότασης που διαβάζει μέχρι να φτάσει στο τέλος της (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου, 2006). Επιπρόσθετα, συναντά δυσκολία στην εκτέλεση απλών οδηγιών, καθώς ξεχνάει τα βήματα ή την σειρά τους. Αυτό γίνεται, κυρίως, εμφανές στα μαθηματικά, διότι η επίλυση των αριθμητικών προβλημάτων απαιτεί συγκράτηση των αποκτηθέντων στοιχείων στην μνήμη, ώστε να προχωρήσει ο μαθητής στην περαιτέρω επεξεργασία τους. Αδυναμία συγκράτησης πληροφοριών

απαντάται και κατά την αντιγραφή λέξεων από τον πίνακα. Παρόλο που η πληροφορία βρίσκεται μπροστά στον μαθητή, η διαδικασία αντιγραφής εκτελείται λέξη –λέξη ή ακόμα και γράμμα-γράμμα (ό.π.).

Σύμφωνα με πορίσματα ερευνών σχετικά με την μνήμη των παιδιών, βρέθηκε πως τα παιδιά με ασθενή εργαζόμενη μνήμη είναι πολύ πιθανό να αναπτύξουν μαθησιακή δυσκολία (Stuart, 2016). Αρχικά, συνιστάται ο ορισμός αυτής της τόσο σημαντικής για την εκπαίδευση, εργαζόμενης μνήμης. Ως *εργαζόμενη μνήμη* (ή μνήμη εργασίας) ορίζουμε το πιο ενεργό κομμάτι του μνημονικού μας συστήματος, το θεμέλιο των εκτελεστικών λειτουργιών του εγκεφάλου μας, αυτό το σύνολο ικανοτήτων που μας βοηθά να συγκρατούμε τις λαμβάνουσες πληροφορίες. Η εργαζόμενη μνήμη περιέχει την βραχυπρόθεσμη μνήμη και την προσοχή. Είναι απαραίτητη η συμμετοχή της στην διαδικασία ανάγνωσης και γενικότερα στην μαθησιακή πορεία του ατόμου, καθώς επηρεάζει τις εκτελεστικές λειτουργίες της κατανόησης και ανάλυσης. Η Stuart (2016), επίσης, αναφέρει πως η αδύναμη εργαζόμενη μνήμη αποτελεί ισχυρότερο προγνωστικό παράγοντα απ' ότι ο δείκτης IQ, όσον αφορά την ανάπτυξη μαθησιακών δυσκολιών.

Σε άρθρο της Μπαμπλέκου (1996), εξετάζεται η σχέση μνήμης και γλώσσας, μέσα από την επισκόπηση βασικών ερευνών. Αναλυτικότερα, η Μπαμπλέκου αναφέρεται στο μοντέλο της εργαζόμενης μνήμης, σύμφωνα με το οποίο η βραχύχρονη μνήμη αποτελείται από τρία συστήματα, σε αντίθεση με εκείνα τα μοντέλα που αντιμετώπιζαν την βραχύχρονη μνήμη ως ενιαίο σύστημα με περιορισμένη διάρκεια και χωρητικότητα. Τα τρία συστήματα της βραχύχρονης μνήμης είναι το Κεντρικό Σύστημα Ελέγχου (ΚΣΕ), το υποσύστημα της Φωνολογικής Ανακύκλωσης (ΦΑ) και το υποσύστημα της Οπτικό-Χωροταξικής Αποτύπωσης (Ο-ΧΑ)¹⁶. Το ΚΣΕ, ως «καρδιά» του συστήματος, προσλαμβάνει πληροφορίες από όλα τα αισθητήρια όργανα, τις συγκρατεί προσωρινά και συντονίζει την επεξεργασία των υποσυστημάτων. Το υποσύστημα της ΦΑ συγκρατεί προσωρινά και επεξεργάζεται την προφορική και γραπτή γλώσσα. Έχει περιορισμένη χωρητικότητα και χρονική διάρκεια και συγκρατεί τις πληροφορίες που λαμβάνει κατά σειρά εισόδου. Απαρτίζεται από ένα «διαμέρισμα» φωνολογικής συγκράτησης

¹⁶ Οι αγγλικοί όροι αναφέρονται ως: Central Executive (CE), Phonological Loop (PL), Visuo-Spatial Sketchpad (VSSP) (στο Jeffries & Everatt, 2004).

και μία διαδικασία αρθρωτικής επανάληψης. Η πρώτη αφορά τα ακουστικά ερεθίσματα, ενώ η δεύτερη αφορά τα οπτικά, στα οποία υπάρχει ανάγκη φωνολογικής κωδικοποίησης. Το υποσύστημα της Ο-ΧΑ ασχολείται με την κωδικοποίηση των οπτικών και χωροταξικών ερεθισμάτων, όπως άλλωστε μαρτυρά και το όνομά του. Αυτό το υποσύστημα, δεν φαίνεται να εμπλέκεται στην γλωσσική ανάπτυξη.

Αρχικά, η Μπαμπλέκου (1996) τονίζει την σχέση της ΦΑ με την απόκτηση λεξιλογίου και, ιδιαίτερα, εμμένει στα πορίσματα ερευνών που συνδέουν τα προβλήματα φωνολογικής μνήμης με λεξιπενία. Ενδιαφέρον παρουσίασε το πείραμα των Gathercole και Baddeley (1990, όπως αναφ. στο Μπαμπλέκου, 1996) σε παιδιά 7 έως 9 ετών με μαθησιακή δυσκολία, από το οποίο εξήχθη το συμπέρασμα πως τα παιδιά με γλωσσικές δυσκολίες αντιμετωπίζουν σοβαρότερο πρόβλημα στην επανάληψη ψευδολέξεων σε σύγκριση με τα παιδιά μικρότερα ηλικιακά, αλλά ίδιας γλωσσικής ηλικίας. Αυτό με την σειρά του αντανακλά μια γενικότερη αδυναμία στην εκμάθηση νέων λέξεων, στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου και στην αναγνωστική ικανότητα. Εκτός από το φωνολογικό χαρακτηριστικό, η εκμάθηση νέων λέξεων σχετίζεται και με την ικανότητα του ατόμου να ανιχνεύει την σημασία της λέξης από το γλωσσικό περιβάλλον του, καθώς και να αξιοποιεί τα συμφραζόμενα που οδηγούν στην κατανόηση της πρότασης. Σε αυτή την διαδικασία, το ΚΣΕ παίζει τον σπουδαιότερο ρόλο.

Όσον αφορά την αναγνωστική ικανότητα, η Μπαμπλέκου (1996) υπογραμμίζει την σημαντική σύνδεσή της με την φωνολογική μνήμη και φωνολογική ενημερότητα. Σε πείραμα που διεξήχθη από την ίδια και την ομάδα της στην αγγλική γλώσσα, σε παιδιά 4 έως 8 ετών, βρέθηκε πως εκείνα με γλωσσικές δυσκολίες παρουσίασαν καλύτερες επιδόσεις όταν τους ζητήθηκε να ανακαλέσουν τις ακουστικές πληροφορίες, παρά τις οπτικές. Γενικότερα, ανταποκρίθηκαν ταχύτερα στην ακουστική συνθήκη απ' ότι στην οπτική. Αυτή η ακουστική υπεροχή εξηγείται από το γεγονός πως το ακουστικό ερέθισμα εισέρχεται αυτόματα στην ΦΑ, ενώ το οπτικό πρέπει πρώτα να μετατραπεί σε φωνολογικό κώδικα και μετά να εισέλθει. Επομένως, τα παιδιά με γλωσσικές δυσκολίες ανακάλεσαν περισσότερες ακουστικές πληροφορίες γιατί δεν ήταν απαραίτητη η φωνολογική μετατροπή τους. Ωστόσο, παρουσιάστηκε ξανά δυσκολία στην ανάκληση ψευδολέξεων με επίδοση χαμηλότερη ακόμα και από τα παιδιά ίδιας αναγνωστικής ηλικίας. Αυτό ερμηνεύεται, όπως και στην διαδικασία απόκτησης λεξιλογίου, από το γεγονός πως η νέα (άγνωστη ή

ψευδής) λέξη χρήζει φωνολογικής κωδικοποίησης για να εισέλθει στην ΦΑ. Συνολικά, παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στην επανάληψη ψευδολέξεων είναι ο χρόνος επεξεργασίας πληροφορίας, η φύση της πληροφορίας (λεκτική ή μη λεκτική) και η φύση επεξεργασίας (επανάληψη, αναγνώριση, προσωρινή συγκράτηση, κτλ.).

Η φωνολογική ενημερότητα παρουσιάζει μία σχέση αιτίου-αποτελέσματος με την ανάπτυξη της ανάγνωσης, καθώς αλληλοεπηρεάζονται αμοιβαία στα πρώτα χρόνια της σχολικής φοίτησης. Στην συνέχεια, η φωνολογική ενημερότητα επηρεάζει την φωνολογική κωδικοποίηση των λέξεων, από την οποία εξαρτώνται η ανάγνωση και η ορθογραφία (Μπαμπλέκου, 1996).

Αξίζει να προστεθεί πως τα αποτελέσματα του πειράματος των Jeffries και Everatt (2004) σε 21 παιδιά με δυσλεξία, 20 παιδιά με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας, δυσπραξία, κ.α. και 40 παιδιά ως ομάδα ελέγχου, έδειξαν πως οι μαθητές με δυσλεξία είχαν την χειρότερη επίδοση στις φωνολογικές εργασίες που τους ζητήθηκαν, σε σχέση με τις άλλες δύο ομάδες, φανερώνοντας αδυναμία στην ΦΑ. Το ενδιαφέρον ήταν πως δεν παρουσίασαν ιδιαίτερο πρόβλημα στις εργασίες που σχετίζονται με το Ο-ΧΑ σύστημα. Σε αυτό το υποσύστημα, παρουσιάστηκε δυσκολία από τους μαθητές με δυσπραξία.

2.6 Μαθηματικά.

Τα μαθηματικά (αριθμητική, άλγεβρα, γεωμετρία, λογισμός, κτλ) αποτελούν μία διεθνή συμβολική γλώσσα, η οποία διδάσκεται από όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα παγκοσμίως. Η γνώση των μαθηματικών είναι απαραίτητη όχι μόνο στην σχολική φοίτηση του ατόμου, αλλά και στην καθημερινότητά του καθώς και στην επαγγελματική του σταδιοδρομία. Ωστόσο, όπως η δυσλεξία επιδρά στους τομείς της ανάγνωσης, γραφής, μνήμης και προσανατολισμού, δεν θα μπορούσε να αφήσει ανεπηρέαστο τον κλάδο των μαθηματικών. Παρακάτω περιγράφονται τα γενικά χαρακτηριστικά και δυσκολίες του δυσλεξικού μαθητή στα μαθηματικά.

Είναι αρκετά σύνηθες το παιδί με δυσλεξία να αντιμετωπίζει πρόβλημα αίσθησης χρόνου. Όταν διαστρεβλώνεται αυτή η χρονική αίσθηση, δηλαδή το αποκαλούμενο «εσωτερικό ρολόι» που έχουμε όλοι, σε συνδυασμό μάλιστα με το έλλειμμα

προσανατολισμού που προαναφέρθηκε, το δυσλεξικό άτομο δυσκολεύεται στην πρόσκτηση οπτικής και ακουστικής πληροφορίας. Ακολούθως, ο μαθητής αδυνατεί να κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο το ένα πράγμα διαδέχεται το άλλο, σε επίπεδο ποσού, χρόνου, κτλ. Εφόσον υπάρξει πρόβλημα στην κατανόηση της έννοιας του χρόνου και της ακολουθίας, αναμένεται και δυσκολία κατανόησης της έννοιας της σειράς, που αφορά την ένταξη των πραγμάτων στην κατάλληλη θέση (Στασινός, 2003). Χωρίς την συνειδητοποίηση αυτών των τριών εννοιών (χρόνου, ακολουθίας και σειράς), η εκμάθηση των μαθηματικών καθίσταται δυσχερής και απορρέει μακροπρόθεσμα τον φόβο της αποτυχίας και άγχος στον μαθητή. Επιπρόσθετα, η ελλιπής μνημονική ικανότητα των δυσλεξικών μαθητών δυσχεραίνει περισσότερο την κατάσταση. Γι' αυτό τον λόγο, άλλωστε, τα παιδιά υιοθετούν αντισταθμιστικές στρατηγικές, όπως είναι, για παράδειγμα, το μέτρημα με τα δάχτυλα ή το γράψιμο σημειώσεων στο τετράδιο. Ο ρυθμός, βέβαια, με τον οποίο κάνουν μαθηματικές πράξεις είναι πιο αργός από τους μη δυσλεξικούς μαθητές και αυτό συμβαίνει εξαιτίας της απουσίας αυτοματοποιημένης μαθηματικής συμπεριφοράς (ό.π.).

Σύμφωνα με τους Καραντζή και Τσαγγάρη (2003), οι κυριότεροι γνωστικοί παράγοντες στους οποίους οφείλεται η μαθηματική δυσκολία είναι η νοημοσύνη, η οπτική και ακουστική αντίληψη, η οργάνωση χώρου και χρόνου, η οπτικό-κινητική συμπεριφορά του μαθητή, η μνήμη, η προσοχή, η γλώσσα, η ανάγνωση-γραφή, η αφαιρετική σκέψη, η μεταγνώση και, τέλος, συναισθηματικοί παράγοντες. Ρίχνοντας μια βαθύτερη ματιά σε αυτούς του παράγοντες, θα λέγαμε, αρχικά, πως η νοημοσύνη επηρεάζει σε λογικό βαθμό την κατάκτηση γνώσης του ατόμου. Η χαμηλή νοημοσύνη εύλογα δικαιολογεί την ενασχόληση με απλουστευμένους μαθηματικούς υπολογισμούς. Όσον αφορά την οπτική αντίληψη, ο μαθητής ίσως αισθάνεται ότι «χάνεται» στο χαρτί, μπερδεύει ψηφία που μοιάζουν οπτικά (2 αντί 5, 6 αντί 9, κτλ), δυσκολεύεται στην αντιγραφή γεωμετρικών σχημάτων και στην γραφή σε ευθεία γραμμή στο χαρτί και συγχέει λέξεις όπως «πριν» και «μετά». Ακουστικά, η δυσκολία έγκειται στην προφορική διατύπωση και κατανόηση προβλημάτων, στην υπαγόρευση αριθμών και στην σύγχυση λέξεων που έχουν ακουστική ομοιότητα, όπως «βγάζω» αντί «βάζω».

Η ελλιπής οργάνωση του χώρου και χρόνου επηρεάζει τον μαθητή στην εκτέλεση μαθηματικών δραστηριοτήτων, καθώς αποπροσανατολίζεται. Ως απόρροια, δυσκολεύεται στην τήρηση βημάτων που απαιτούνται για την επίλυση της άσκησης

και την ομαδοποίηση ψηφίων. Ακόμη, ο μαθητής αδυνατεί να κατανοήσει την θεσιακή αξία των αριθμών. Η οπτικό-κινητική συμπεριφορά του αφορά τον αργό ρυθμό γραφής και την μειωμένη αίσθηση των μεγεθών (πχ γράφει πολύ μεγάλα τα ψηφία), εξαιτίας της αδυναμίας συντονισμού ματιών και χεριού. Αναμφίβολα, η αδύναμη μνημονική του ικανότητα έρχεται να προστεθεί στους παράγοντες που επηρεάζουν την μαθηματική του επίδοση. Η βραχυπρόθεσμη, ακολουθητική και μακροπρόθεσμη μνήμη του δυσλεξικού μαθητή δημιουργούν πρόβλημα στην συγκράτηση πληροφοριών, την θύμηση των βημάτων της άσκησης, την χρονική σειρά γεγονότων, κτλ. Συν τοις άλλοις, η αδυναμία εστίασης της προσοχής του οδηγεί σε συχνά λάθη απροσεξίας (Καραντζής & Τσαγγάρη, 2003).

Η Henderson (1992, όπως αναφ. στο Στασινός, 2003) υποστηρίζει πως η δυσκολία στην γλώσσα συνεπάγει δυσκολία στην ανάγνωση λέξεων στα μαθηματικά. Αναμφίβολα, οι γλωσσικής φύσεως δυσκολίες μπορούν να ταλανίζουν τους δυσλεξικούς ακόμα και στον μαθηματικό κλάδο. Όταν η διατύπωση ενός προβλήματος είναι συμπυκνωμένη ή εμπεριέχει πολυσύλλαβες λέξεις, καινούριους όρους ή όρους με διαφορετική σημασία στην καθημερινότητα (πχ «περιττός αριθμός», «τα λόγια είναι περιττά»), συντελεί σε δυσκολίες αποκωδικοποίησης (Στασινός, 2003). Καθώς τα μαθηματικά είναι μία συμβολική γλώσσα, το δυσλεξικό παιδί κοπιάζει να εξοικειωθεί μαζί της. Μπορεί να κάνει λάθη στην γραφή των αριθμών (πχ 1.230 αντί 1.320), να προσθέσει ή αφαιρέσει ψηφίο, να μπερδευτεί με τους αριθμούς που απαριθμούν τις ερωτήσεις και δεν θα έπρεπε να συνυπολογίζονται (πχ 1. $12+13$, 2. $17-5$, 3. $21-14$, κοκ), να μπερδευτεί με τα σύμβολα +, -, χ , <, >, κτλ. και, βέβαια, με τις αλγεβρικές εξισώσεις (πχ $3\chi-7=14$). Επίσης, σύγχυση μπορεί να προκύψει στην σειρά εκτέλεσης της πράξης (η πρόσθεση, η αφαίρεση και ο πολλαπλασιασμός γίνονται από τα αριστερά προς τα δεξιά ενώ η διαίρεση αντίστροφα) (ό.π.). Αντιμετωπίζει, ακόμη, αδυναμία στην προφορική και λεκτική διατύπωση των βημάτων για την επίλυση του προβλήματος (Καραντζής & Τσαγγάρη, 2003).

Τα παραπάνω οδηγούν τον δυσλεξικό μαθητή σε δυσλειτουργία της αφαιρετικής του σκέψης, της μεταγνωστικής ικανότητάς του και, βέβαια, του συναισθηματικού του κόσμου, τα οποία συμβάλλουν στην διαιώνιση του μαθηματικού προβλήματος του ατόμου. Η δυσλειτουργία της μαθηματικής αφαιρετικής σκέψης του δυσλεξικού μαθητή σχετίζεται με τις δυσκολίες σύγκρισης μεγέθους και ποσότητας, τις

αφηρημένες μαθηματικές έννοιες (Καραντζής & Τσαγγάρη, 2003) καθώς και την προτίμησή του να ασχολείται με χειροπιαστά αντικείμενα, τα οποία αντικατοπτρίζουν την αναπαράσταση της γνώσης και όχι το περιεχόμενό της (Αγαλιώτης, 2000, όπως αναφ. στο Καραντζής & Τσαγγάρη, 2003).

Η μεταγνώση (metacognition) αφορά τον τρόπο μάθησης και οργάνωσης της γνώσης και μνήμης εκ μέρους του μαθητή. Ο δυσλεξικός μαθητής αδυνατεί στην επιλογή της κατάλληλης στρατηγικής για το πρόβλημα που καλείται να λύσει, τον διαχωρισμό του προβλήματος σε μικρότερα βήματα, τον εντοπισμό των χρήσιμων πληροφοριών και την απόρριψη των άχρηστων ως προς την επίλυση του ζητουμένου θέματος και, τέλος, τον συνδυασμό μαθηματικών στρατηγικών. Οι συναισθηματικοί παράγοντες επηρεάζουν, αναντίρρητα, την μαθηματική επίδοση του δυσλεξικού μαθητή εξαιτίας των χαρακτηριστικών που παρουσιάζει, όπως παρορμητικότητα, ένταση, αποθάρρυνση, παραίτηση και συχνή απροσεξία (Καραντζής & Τσαγγάρη, 2003).

Ο Selikowitz (2012) αναφέρει πως, παρόλο που η δυσλεξία επιδρά στις μαθηματικές ικανότητες του παιδιού συνολικά, η προσοχή της έρευνας στρέφεται, κυρίως, στην αριθμητική, ίσως γιατί η αριθμητική εισέρχεται πρώιμα στην ζωή του παιδιού, μαζί με την γραφή και ανάγνωση. Αναφερόμενος στους τύπους δυσκολιών που συναντά το παιδί στην αριθμητική, υποστηρίζει πως αυτά συνυφάνονται με διάφορες περιοχές μάθησης, όπως είναι η γλώσσα, η ανάγνωση και η γραφή. Επομένως, κατά τον Selikowitz (2012), το παιδί μπορεί να παρουσιάζει προβλήματα κατανόησης της προφορικής ή/και λεκτικής διατύπωσης (γλωσσική διαταραχή), να μην δύναται να διαβάσει το αριθμητικό πρόβλημα (αναγνωστική δυσκολία), να αδυνατεί να γράφει σωστά αριθμούς και σύμβολα ή/και να ενθυμάται λέξεις (δυσκολία στην ορθογραφημένη γραφή). Αυτές οι ελλείψεις έχουν σοβαρό αντίκτυπο στην οικοδόμηση των βασικών αριθμητικών δεξιοτήτων του. Βέβαια, σε κάποια παιδιά, η ειδική αριθμητική δυσκολία μπορεί να συνιστά μεμονωμένο πρόβλημα και, ως εκ τούτου, τα ελλείμματα να ποικίλουν. Οι δυσκολίες αυτές εντοπίζονται στις εξής αριθμητικές λειτουργίες (Selikowitz, 2012):

- Μαθηματική κατανόηση: έγκειται στην κατανόηση του τι αντιπροσωπεύει ένας αριθμός. Το δυσλεξικό παιδί μπορεί να γράψει τον αριθμό 9 αλλά να μην αντιλαμβάνεται την θέση του, δηλαδή πριν το 10 και μετά το 8.

- Αριθμητικές πράξεις: το παιδί συνήθως βασίζεται στην χρήση δακτύλων ή σε άλλες αντισταθμιστικές μεθόδους για τις αριθμητικές πράξεις.
- Διαδικασία επιλογής: το δυσλεξικό παιδί μπορεί να εφαρμόσει την πράξη που αναγράφει η εκφώνηση (πχ «πολλαπλασιάστε τον αριθμό...»), αλλά δεν μπορεί να κατανοήσει ποια πράξη θα επιλέξει εάν δεν διευκρινίζεται ξεκάθαρα.
- Ακολουθητική μνήμη: αφορά την μνήμη των πράξεων που πρέπει να γίνουν σε συγκεκριμένη σειρά.
- Ακολουθητική οργάνωση: αφορά την ικανότητα τήρησης της ακολουθίας αριθμών. Το παιδί με δυσλεξία μπορεί να παρουσιάσει πρόβλημα στην εκμάθηση της προπαίδειας.
- Λεκτική μαθηματική έκφραση: έγκειται στην αδυναμία του δυσλεξικού παιδιού να εκφράζει με λέξεις τις μαθηματικές έννοιες και όρους.
- Αφηρημένη συμβολοποίηση: το παιδί δυσκολεύεται στην κατανόηση συμβόλων, κυρίως στην άλγεβρα.
- Ακουστικό-οπτικές συσχετίσεις: το παρόν έλλειμμα δηλώνει αδυναμία της ικανότητας αναγνώρισης αριθμών που παριστάνονται με ένα γραπτό σύμβολο. Το δυσλεξικό παιδί δυσκολεύεται να διαβάσει τον αριθμό, παρόλο που μπορεί να μετρά καλά.
- Διάκριση-αναγνώριση ομάδων: το δυσλεξικό παιδί δύναται να αριθμεί αντικείμενα μεμονωμένα καθώς υπάρχει δυσκολία στην διάκριση ομάδων αντικειμένων.
- Συγκεκριμένοι μαθηματικοί χειρισμοί: αντανακλά την δυσκολία του δυσλεξικού παιδιού να κρίνει το μέγεθος αντικειμένων, όπως πχ ενός κύβου. Αυτό το αριθμητικό έλλειμμα θεωρείται απροσδόκητο, καθώς οι περισσότεροι το βρίσκουν πιο εύκολο σε σύγκριση με τους αφηρημένους υπολογισμούς.
- Θεώρηση ποσότητας: αφορά την αδυναμία κατανόησης πως η ποσότητα δεν μεταβάλλεται με το σχήμα (πχ η έκχυση ενός υγρού σε διαφορετικό δοχείο).
- Καθιέρωση αντιστοιχίας ένα-προς-ένα: ο δυσλεξικός μαθητής ίσως παρουσιάσει πρόβλημα στην διαχείριση των σωστών αναλογιών. Για παράδειγμα, μπορεί να «κολλήσει» αν του ζητηθεί να μοιράσει 5 μολύβια σε 5 παιδιά.
- Γραφική αναπαράσταση αριθμών: έγκειται στην δυσκολία του παιδιού να θυμάται και να γράφει σωστά τα ψηφία.

- Ερμηνεία διαδικαστικών συμβόλων/σημείων: ο δυσλεξικός μαθητής ίσως καθυστερεί πολύ στην προσπάθειά του να ερμηνεύσει σύμβολα όπως «+» και «-».

2.7 Κοινωνική συμπεριφορά

Οι δυσκολίες που προκύπτουν από την δυσλεξία επηρεάζουν όχι μόνο την σχολική επίδοση, αλλά και την κοινωνική συμπεριφορά των ατόμων. Ο Στασινός (2003) αναφέρει πως η αναγνωστική υστέρηση συνδέεται συχνά με μορφές εγκληματικότητας και συναισθηματικής αστάθειας του παιδιού. Η δεκάχρονη έρευνα των Rutter, Tizard, Yule, Graham και Whitmore (1976) στο νησί Wight της Αγγλίας, από το 1964 ως το 1974, έδειξε μία συσχέτιση ανάμεσα στην αναγνωστική υστέρηση και την προβληματική συμπεριφορά των εφήβων. Οι ίδιοι επισημαίνουν πως, σε σύγκριση με έρευνες σε παιδιά του Λονδίνου, τα ποσοστά των μαθητών με αναγνωστικά, ψυχιατρικά και συμπεριφορικά προβλήματα είναι χαμηλότερα. Αυτό το συσχετίζουν με τα υποβαθμισμένα σχολεία και τις άπορες οικογένειες του Λονδίνου εκείνης της εποχής, γεγονός που μαρτυρά πως η εκπαίδευση και η οικογένεια συνδέονται με τις παραπάνω αδυναμίες και προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίζει ένας έφηβος. Η κριτική που ασκήθηκε στην εν λόγω έρευνα, ωστόσο, αφορά την έλλειψη δεδομένων για το δείγμα των παιδιών στο διάστημα που μεσολάβησε από την αρχική έρευνα μέχρι την τελευταία (Στασινός, 2003).

Ένα βασικό ερώτημα, βέβαια, που αφορά την σχέση αναγνωστικών δυσκολιών και κοινωνικής συμπεριφοράς, είναι ποιο είναι αποτέλεσμα του άλλου. Οι Jorm, Matthews και Maclean (1986) θέτουν τρεις υποθέσεις. Η πρώτη υπόθεση είναι πως τα προβλήματα συμπεριφοράς αναδύονται σαν συνέπεια της κακής αναγνωστικής επίδοσης του παιδιού. Η δεύτερη υποστηρίζει πως τα προβλήματα συμπεριφοράς προηγούνται της αναγνωστικής δυσκολίας και, ακολούθως, επηρεάζουν την πρόσκτηση αυτής της δεξιότητας. Σαν τρίτη υπόθεση, οι ερευνητές διατείνονται πως οι προβληματικές συμπεριφορές σχετίζονται με την αναγνωστική δυσκολία γιατί έχουν ως κοινό έναν τρίτο παράγοντα (πχ οικογενειακές περιστάσεις). Και οι τρεις υποθέσεις είναι εν μέρει βάσιμες (Jorm et al., 1986).

Ο Jorm και οι συνεργάτες του (1986) συνιστούν δύο προσεγγίσεις στην μελέτη αυτής της συσχέτισης. Αρχικά, είτε μέσω σύγκρισης των παιδιών που παρουσιάζουν και αναγνωστική δυσκολία και προβλήματα συμπεριφοράς με παιδιά που

παρουσιάζουν μόνο αναγνωστική δυσκολία ή δεύτερον, με παιδιά που παρουσιάζουν μόνο προβλήματα συμπεριφοράς. Αν τα παιδιά με τα διττά συμπτώματα έχουν περισσότερα κοινά με αυτά που έχουν μόνο αναγνωστική δυσκολία, τότε είναι πιθανό πως τα προβλήματα συμπεριφοράς πηγάζουν ως αποτέλεσμα της αναγνωστικής αποτυχίας. Αντίστροφα, αν τα παιδιά με τα διττά συμπτώματα έχουν περισσότερα κοινά με αυτά που παρουσιάζουν μόνο θέματα συμπεριφοράς, τότε είναι πιθανό πως αυτά τα συμπεριφορικά προβλήματα καθίστανται ως η αρχική διαταραχή (Jorm et al., 1986). Η έρευνα, για παράδειγμα, στο νησί Wight συμφώνησε με την πρώτη προσέγγιση, συνάγοντας πως τα αναγνωστικά προβλήματα προκάλεσαν την προβληματική συμπεριφορά των παιδιών.

Αντίθετα, η McMichael (1979 στο Στασινός, 2003), μελετώντας παιδιά κατά την έναρξη της σχολικής τους φοίτησης, εκφέρει μία αντίθετη διαπίστωση, υποστηρίζοντας πως οι αναγνωστικές δυσκολίες του παιδιού μπορούν να απορρέουν από την αντικοινωνική του συμπεριφορά και όχι το αντίστροφο. Μολαταύτα, η McMichael δεν έλαβε υπόψη το IQ του δείγματος ούτε ότι τα παιδιά με αντικοινωνική συμπεριφορά, κατά την σχολική έναρξη, είχαν χαμηλότερη αναγνωστική ετοιμότητα (Jorm et al., 1986). Η έρευνα των Jorm και των συνεργατών του (1986) έδειξε πως τα συμπεριφορικά προβλήματα είναι είτε μία αιτία των αναγνωστικών προβλημάτων είτε αυτά τα δύο συνυφαίνονται μεταξύ τους ως απόρροια ενός τρίτου καθοριστικού παράγοντα.

Ο Olweus (1983 στο Jorm et al., 1986), από την άλλη μεριά, βρήκε πως ούτε η χαμηλή αναγνωστική επίδοση οδηγεί σε επιθετική συμπεριφορά, αλλά ούτε και το αντίστροφο. Μελέτησε το δείγμα του σε σχέση με το οικογενειακό υπόβαθρο και εισηγήθηκε ότι ίσως αυτό είναι ο συνδετικός κρίκος της συσχέτισης. Επίσης, το δείγμα του αποτελούνταν από ηλικιακά μεγαλύτερα παιδιά, σε σχέση με τις άλλες έρευνες, και συμπεριέλαβε τις επιδόσεις αγοριών περισσότερο. Σύμφωνα με τον Jorm (1983 στο Στασινός, 2003) η αντικοινωνική συμπεριφορά εκδηλώνεται ευκολότερα από τα αγόρια εν συγκρίσει με τα κορίτσια. Πιθανότατα η ηλικία και το φύλο του δείγματος να ευθύνονται για αυτή την απόκλιση των αποτελεσμάτων.

Με βάση τα παραπάνω, επιβεβαιώνεται η εγγενής δυσκολία του να συνάγουμε ένα καθολικά κοινό συμπέρασμα. Ωστόσο, νεότερες χρονικά έρευνες ρίχνουν περισσότερο φως στην μελέτη της κοινωνικής συμπεριφοράς των δυσλεξικών

ατόμων. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα πορίσματα της έρευνας των Dahle, Knivnsberg και Andreassen (2010) στο Πανεπιστήμιο του Stavanger της Νορβηγίας, οι οποίοι μελέτησαν 70 μαθητές με βαριά μορφή δυσλεξίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως τα δυσλεξικά παιδιά, σε σύγκριση με την ισάριθμη ομάδα ελέγχου τους, αντιμετώπιζαν κοινωνικά προβλήματα και προβλήματα προσοχής. Πιο συγκεκριμένα, τα κορίτσια παρουσίαζαν περισσότερο άγχος, κατάθλιψη και απόσυρση από κοινωνικές δραστηριότητες. Και στα δύο φύλα δεν υπήρχαν διαφορές όσον αφορά τους σωματικούς πόνους (πονοκέφαλοι και κοιλιακοί πόνοι), οι οποίοι συμπεριλαμβάνονταν, μεταξύ άλλων, στα κύρια συμπτώματα. Επίσης, το δείγμα εμφάνιζε, σε μικρότερο βαθμό όμως, επιθετικότητα και παραβατική συμπεριφορά.

Σε κάθε περίπτωση, κρίνονται απαραίτητα ενδοσχολικά προγράμματα παρέμβασης από συμβούλους και ψυχολόγους, ώστε να βοηθηθεί το δυσλεξικό άτομο αν τυχόν αντιμετωπίζει κάποιο θέμα κοινωνικής συμπεριφοράς.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΣΥΝΝΟΣΗΡΟΤΗΤΑ

3.1 Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ)

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) [Attention-deficit and hyperactivity disorder (ADHD)] είναι μία αναπτυξιακή διαταραχή που επηρεάζει το άτομο στην συμπεριφορά, την μάθηση και την κοινωνική προσαρμογή. Η παρορμητική και υπερδραστήρια συμπεριφορά, καθώς και η ελλειμματική προσοχή, η οποία δεν θα έπρεπε να συνάδει με την χρονολογική και νοητική ηλικία του παιδιού, αποτελούν τα κύρια χαρακτηριστικά της ΔΕΠΥ. Οι ελλειμματικές επιτελεστικές (ή εκτελεστικές) λειτουργίες αποτελούν την πηγή δυσκολιών της ΔΕΠΥ. Πρόκειται για μεταγνωστικές δεξιότητες που αφορούν την οργάνωση, σχεδιασμό, ενασχόληση με κάποια διεργασία, αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου και ανάπτυξη στρατηγικών. Επίσης, τα άτομα με ΔΕΠΥ ενδέχεται συχνά να παρουσιάζουν προβλήματα με άγχος, σχολική αποτυχία, κοινωνικές δυσκολίες και παραβατική συμπεριφορά (Αντωνίου & Πολυχρόνη, 2011).

Παρόλο που τα δύο σύνδρομα, δυσλεξία και ΔΕΠΥ, παρουσιάζουν επικάλυψη στα χαρακτηριστικά, δεν παύουν να είναι δύο ξεχωριστές διαταραχές. Πρόκειται, λοιπόν, για δύο αναπτυξιακές διαταραχές που επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την σχολική επίδοση, συμπεριφορά και κοινωνική προσαρμογή όχι μόνο του παιδιού και εφήβου, αλλά και του ενήλικα. Σύμφωνα με την διαγνωστική ταξινόμηση της DSM-IV-TR (APA, 2000 όπως αναφ. στο Αντωνίου & Πολυχρόνη, 2011), η ΔΕΠΥ έχει τρεις ομάδες κριτηρίων:

1. Ο απρόσεκτος τύπος: το άτομο παρουσιάζει σε μεγάλο βαθμό συμπτώματα απροσεξίας και δυσκολία να διατηρήσει την προσοχή του στην εκτέλεση μίας δραστηριότητας.
2. Ο υπερκινητικός-παρορμητικός τύπος: το άτομο παρουσιάζει νευρικές κινήσεις και αδυνατεί να περιμένει γενικά.
3. Ο συνδυασμένος τύπος: παρουσιάζει εξίσου έντονα τα παραπάνω συμπτώματα μαζί.

Για την εγκυρότητα της διάγνωσης, τα συμπτώματα πρέπει να επιμένουν για τουλάχιστον 6 μήνες και να ξεκινούν πριν την ηλικία των 6 ετών, δηλαδή προτού το παιδί ξεκινήσει το σχολείο.

Ήδη από την δεκαετία του 1970, άρχισε να παρατηρείται η συνύπαρξη του συνδρόμου της υπερκινητικότητας με μαθησιακές δυσκολίες. Ο Αναγνωστόπουλος (2001) επισημαίνει πως ο βαθμός συννοσηρότητας κυμαίνεται στο 10-92%. Αυτή τεράστια διακύμανση προκύπτει ως αποτέλεσμα «*διαφορετικών κριτηρίων του δείγματος, των ερευνητικών εργαλείων και κυρίως ασταθών διαγνωστικών κριτηρίων για τη διάκριση ανάμεσα στο υπερκινητικό σύνδρομο και τις μαθησιακές διαταραχές*» (Αναγνωστόπουλος, 2001, σελ. 459). Η Bhargava (2020) επισημαίνει πως περίπου 3 στους 10 δυσλεξικούς έχουν συνύπαρξη της ΔΕΠΥ. Αντίθετα, τα άτομα με ΔΕΠΥ έχουν 6 φορές περισσότερες πιθανότητες να έχουν δυσλεξία. Και οι δύο διαταραχές είναι κληρονομικές. Η Bhargava (2020) προσθέτει πως το ½ περίπου των ατόμων με ΔΕΠΥ έχει συγγενή που επίσης έχει ΔΕΠΥ. Όσον αφορά την δυσλεξία, το ποσοστό αυτό κυμαίνεται στο 30%.

Η ΔΕΠΥ μπορεί να συνυπάρχει¹⁷ μαζί με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία, δυσορθογραφία, δυσαριθμησία), ειδικές αναπτυξιακές δυσκολίες (λόγου, συντονισμού των κινήσεων), διαταραχές εναντιωματικής συμπεριφοράς και διαγωγής, με διαταραχές άγχους, διαταραχές συναισθήματος και με διαταραχές όπως η Tourette, κ.α. Όταν η ΔΕΠΥ συνυπάρχει με κάποια άλλη διαταραχή, τότε οι συνέπειες για το παιδί είναι σοβαρότερες από εκείνες που αναμένονταν από κάθε διαταραχή χωριστά (Αντωνίου & Πολυχρόνη, 2011). Αυτή η διαπίστωση υποστηρίζεται από πληθώρα ερευνών, κατά τις οποίες το παιδί με δυσλεξία και ΔΕΠΥ παρουσιάζει, σε σοβαρό βαθμό, προφίλ ψυχο-νευρολογικών αδυναμιών (Boada, Willcut & Pennington, 2012).

Η συνύπαρξη δυσλεξίας με ΔΕΠΥ, είναι πιθανό να επηρεάσει την ανάπτυξη του παιδιού σε πολλούς τομείς και να δημιουργήσει προβλήματα στις σχέσεις του παιδιού με την οικογένεια. Η δυσλεξία, αρχικά, διαγιγνώσκεται από τότε που το παιδί ξεκινά να πηγαίνει στο σχολείο, καθώς εκεί διαφαίνονται τα πρώτα συμπτώματα. Η ΔΕΠΥ διαγιγνώσκεται από παιδίατρος, ψυχίατρος, νευρολόγος ή κλινικούς ψυχολόγους (Knivsberg, Reichelt & Nødland, 2003). Η διάγνωση της συννοσηρότητας είναι

¹⁷ <https://www.adhdhellas.org/2013-09-13-13-14-13/synnosiotita>.

δύσκολη γιατί αφενός υπάρχει αλληλοεπικάλυψη στα συμπτώματα, όπως προαναφέρθηκε, και αφετέρου τα χαρακτηριστικά συμπτώματα της κάθε διαταραχής διαφέρουν από άτομο σε άτομο (Αντωνίου & Πολυχρόνη, 2011). Σε κάθε περίπτωση, απαιτείται η έγκυρη διάγνωση και ενημέρωση γονέων και εκπαιδευτικών, ώστε να εξασφαλιστεί, μέσω μιας επιτυχούς παρέμβασης, η ομαλή μαθησιακή πορεία του παιδιού.

3.2 Δυσαριθμησία

Ως αναπτυξιακή δυσαριθμησία (developmental dyscalculia) ορίζεται η γνωστική διαταραχή που επηρεάζει την ικανότητα, ενός κατά τα άλλα έξυπνου παιδιού, να μάθει αριθμητική (American Psychiatric Association, 1987 όπως αναφ. στο Περικλειδάκης, 1995). Στην σχολική ηλικία, ως συμπτώματα δυσαριθμησίας αποτελούν η δυσκολία στην εκμάθηση μαθηματικών δεδομένων και ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων, η ελλιπής μακρόχρονη μνήμη στις μαθηματικές λειτουργίες, η δυσκολία μέτρησης αντικειμένων, η αδυναμία ανάπτυξης στρατηγικών και μάθησης της ώρας. Ως έφηβοι και ενήλικες, τα άτομα με δυσαριθμησία αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην διαχείριση των χρημάτων και υπολογισμό του κόστους, προβλήματα με την έννοια του χρόνου και τους νοητικούς υπολογισμούς, καθώς και εύρεση διαφορετικών προσεγγίσεων ενός προβλήματος (Σουλτάτου, 2016).

Η δυσαριθμησία μπορεί να συνυπάρχει με την δυσλεξία. Συγκεκριμένα, η δυσλεξία αναφέρεται στην ελλειμματική κατάκτηση αναγνωστικής ικανότητας, κυρίως στην αναγνώριση λέξεων και την αποκωδικοποίησή τους, ενώ η δυσαριθμησία αναφέρεται στην ελλειμματική κατάκτηση των αριθμητικών δεξιοτήτων. Παρόλο που και στην δυσλεξία παρουσιάζονται γενικές δυσκολίες στην αριθμητική, πρόκειται, ωστόσο, για δύο διαφορετικές μαθησιακές δυσκολίες που έχουν αποτελέσει αντικείμενο αρκετών ερευνών. Για παράδειγμα, η έρευνα των Landerl, Fussenegger, Moll και Willburger (2009) σε μαθητές με διαγνωσμένη δυσλεξία, διαγνωσμένη δυσαριθμησία και συνύπαρξη δυσλεξίας και δυσαριθμησίας έδειξε πως υπάρχουν σημαντικές διαφορές στις τρεις αυτές ομάδες. Η επίδοση των παιδιών με δυσλεξία στις αριθμητικές ασκήσεις ήταν όμοια με εκείνης της ομάδας ελέγχου, ενώ η επίδοση των μαθητών με δυσαριθμησία ήταν εμφανώς χαμηλότερη.

Αντίθετα, οι μαθητές με δυσαριθμησία δεν παρουσίασαν αδυναμίες στην φωνολογική επεξεργασία, όπως οι δυσλεξικοί μαθητές. Ωστόσο, οι μαθητές με συνύπαρξη δυσλεξίας και δυσαριθμησίας εμφάνισαν αδυναμία στην φωνολογική επεξεργασία (όπως οι δυσλεξικοί μαθητές) και έλλειμμα στην επεξεργασία αριθμών (όπως οι μαθητές με δυσαριθμησία).

Σε πιο πρόσφατη έρευνα, οι Peters, Bulthé, Daniels, de Beeck και Smedt (2018) μελέτησαν την νευρολογική ενεργοποίηση του εγκεφάλου παιδιών κατά την διάρκεια αριθμητικών εργασιών εστιάζοντας στην ακρίβεια (accuracy), τον χρόνο αντίδρασης (reaction time) και την μη ανταπόκριση (no response). Συγκεκριμένα, συμμετείχαν 62 παιδιά, ηλικίας 9-12 ετών, εκ των οποίων τα 39 ήταν διαγνωσμένα με δυσλεξία (DL), δυσαριθμησία (DC) και συνύπαρξη δυσλεξίας και δυσαριθμησίας (DLDC). Τα αποτελέσματα έδειξαν πως τα παιδιά με δυσαριθμησία (DC+DLDC) είχαν την χειρότερη επίδοση στις ασκήσεις ακριβείας και ήταν πιο αργοί στις ασκήσεις ανταπόκρισης σε αντίθεση με τα παιδιά που είχαν μόνο δυσλεξία (DL) και τα τυπικής ανάπτυξης (ομάδα ελέγχου).

3.3 Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (ΕΓΔ)

Η Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (ΕΓΔ) [Specific Language Impairment (SLI)] είναι μία αναπτυξιακή δυσκολία που αφορά κυρίως τις αδυναμίες στην σημασιολογία, μορφοσύntαξη και επικοινωνία. Τα παιδιά με ΕΓΔ αντιμετωπίζουν προβλήματα προφορικού λόγου, τα οποία δεν συνδέονται με χαμηλή νοημοσύνη ή νευρολογικές δυσλειτουργίες (Ράλλη & Παληκαρά, 2013). Τα πρώτα συμπτώματα της ΕΓΔ αφορούν την καθυστέρηση της ομιλίας του παιδιού, την δυσκολία στην κατανόηση εντολών, τον φτωχό κινητικό συντονισμό και το μειωμένο εύρος προσοχής¹⁸.

Παρόλο που γλωσσικά ελλείμματα της ΕΓΔ στην σύνταξη και σημασιολογία μπορούν να παρουσιαστούν σε παιδιά με δυσλεξία, αλλά και το αντίστροφο, δηλαδή ελλείμματα της δυσλεξίας στην φωνολογική επεξεργασία μπορούν να εμφανιστούν σε παιδιά με ΕΓΔ, είναι προτιμότερο να αντιμετωπίζονται ως δύο διαφορετικές αλλά επικαλυπτόμενες αναπτυξιακές διαταραχές. Έρευνες, ακόμη, έχουν δείξει πως η

¹⁸ < <https://paidiatriko.gr/el/asthenies/eidiki-glossiki-diatarahi>>.

πιθανότητα συνύπαρξης των δύο διαταραχών είναι υψηλή (Ράλλη & Παληκαρά, 2013).

3.4 Δυσορθογραφία και Δυσγραφία

Η δυσορθογραφία (dysorthography) είναι μία από τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, η οποία αφορά την δυσκολία του παιδιού στην εκμάθηση της ορθογραφίας και των κανόνων της. Διέπεται, ακόμη, από δυσκολία αντιστοιχίας των φωνημάτων με τα γραφήματα. Ο μαθητής αδυνατεί να κατανοήσει και να αποκωδικοποιήσει τους ορθογραφικούς κανόνες, γι' αυτό και κάνει πολλά ορθογραφικά λάθη. Παραλείπει συχνά γράμματα, συλλαβές ή λέξεις, αντιστρέφει γράμματα και συλλαβές ή αντικαθιστά τα γράμματα με παρόμοιο ήχο ή μορφή. Δυσκολίες εντοπίζονται, επίσης, και στο επίπεδο της σύνταξης και των παραγράφων (Τουρλή, 2020). Η δυσγραφία (dysgraphia) είναι μία ήπια νευρολογική διαταραχή, η οποία χαρακτηρίζεται από δυσκολία στην πράξη της γραφής. Το παιδί κάνει πολλά λάθη και παραμορφώσεις κατά το γράψιμο. Τα γράμματα είναι δύσκολο να διαβαστούν, έχουν διαφορετικά μεγέθη και παρατηρείται συχνά η χρήση μικρών και κεφαλαίων μέσα στην ίδια λέξη (ό.π.).

Η δυσορθογραφία δεν επηρεάζει την κατάκτηση της αναγνωστικής ικανότητας, όπως η δυσλεξία, γι' αυτό και δεν θα πρέπει να συγχέονται αυτές οι διαταραχές μεταξύ τους. Η συννοσηρότητα της δυσορθογραφίας με την δυσλεξία, σαφώς, δυσχεραίνει την κατάσταση, καθώς το άτομο παρουσιάζει διαταραχή στις διαδικασίες φωνολογικής επίγνωσης και οπτικής αντίληψης. Η έρευνα των Simoës-Perlant, Thibault, Lanchantin, Combes Volckaert-Legrier και Largy (2012) σε έφηβους Γάλλους με συνύπαρξη δυσλεξίας και δυσορθογραφίας, σχετικά με την χρήση μηνυμάτων SMS και, κυρίως, την συχνότητα γραφής μηνυμάτων και την δυσκολία που συναντάται στις συντομογραφίες, έδειξε ότι επιλέγουν την αποστολή λιγότερων μηνυμάτων, αλλά χωρίς να αλλοιώνεται η ποιότητα αυτών που αποστέλλουν. Γενικότερα, η έρευνα περιστράφηκε στο κατά πόσο επηρεάζει η συνύπαρξη των δύο διαταραχών την επικοινωνία μέσω εφαρμογών ηλεκτρονικών συσκευών, όπως είναι το κινητό τηλέφωνο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΟΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΕΣ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ

4.1 Αποσαφήνιση βασικών εννοιών

4.1.1 Αυτοεκτίμηση

Με τον όρο «αυτοεκτίμηση» καλείται το πώς αισθάνεται το άτομο για τον εαυτό του. Ενώ ο ρόλος των θετικών ενισχύσεων είναι βαρυσήμαντος στην διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης του ατόμου, εντούτοις, οι αρνητικές εμπειρίες και η απόρριψη είναι εκείνοι οι παράγοντες που επηρεάζουν κυρίως την ανάπτυξή της. Ο Παπάνης (2011) συμπληρώνει το εξής:

Τα άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση έχουν ισχυρό Υπερεγώ, ζουν σε ένα απαιτητικό περιβάλλον ή εξαρτώνται υπερβολικά από τη γνώμη των άλλων, οπότε κάθε βίωμα μη αποδοχής ανατρέπει τη συναισθηματική τους ισορροπία και κατ' επέκταση την προσωπική τους αξία. Αντίθετα, τα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση ενεργοποιούν τους μηχανισμούς άμυνας σε κάθε αρνητική ενίσχυση, με αποτέλεσμα η συναισθηματική διέγερση να είναι ήσσονος σημασίας (σελ.25).

Είναι σημαντικό να επισημανθεί η διαφορά του όρου «αυτοαντίληψη» (self-concept) από τον όρο «αυτοεκτίμηση» (self-esteem) που εξετάζουμε. Η αυτοαντίληψη αναφέρεται στο «ποιος/α είμαι», στη γνωστική διάσταση του εαυτού, ενώ η αυτοεκτίμηση στο «πώς αισθάνομαι για αυτό που είμαι», δηλαδή στην αξιολογική-συναισθηματική πλευρά του εαυτού. Οι δύο διαστάσεις της αυτοεκτίμησης είναι η *αξία* (τα αισθήματα εκτίμησης που έχει κάποιος για τον εαυτό του) και η *ικανότητα* (το αίσθημα ότι οι ενέργειες που κάνει κάποιος έχουν επιτυχία). Η αυτοεκτίμηση αποτελεί υποσύνολο της αυτοαντίληψης (Παπάνης, 2011). Ο Burden (2008) επισημαίνει πως, ενώ η αυτοαντίληψη του ατόμου υπολογίζεται ως μία μέτρηση για το πώς αντιλαμβανόμαστε τον εαυτό μας, η αυτοεκτίμηση αφορά τα συναισθήματά μας για αυτές τις αντιλήψεις.

Στα τέλη του 19^{ου} αιώνα άρχισε να απασχολεί τον χώρο της Ψυχολογίας η έννοια του εαυτού. Ο William James περιγράφει την αυτοεκτίμηση ως μία μεταβλητή, η τιμή της οποίας μπορεί να αυξηθεί ή μειωθεί ανάλογα με τις προσδοκίες που έχει το ίδιο το άτομο και τις επιτυχίες ή αποτυχίες αντίστοιχα (Παπάνης, 2011). Αργότερα, το 1943, ο Abraham Maslow δημοσιεύει την περίφημη ιεραρχική πυραμίδα των ανθρωπίνων αναγκών, στην οποία διαφαίνεται πως το άτομο κινητοποιείται αρχικά στην ικανοποίηση βασικών ανθρωπίνων αναγκών, προτού προβεί στις πιο σύνθετες. Στην βάση της πυραμίδας, λοιπόν, τοποθετούνται οι βιολογικές/φυσιολογικές ανάγκες, ακολουθούν οι ανάγκες για ασφάλεια και κατόπιν οι ανάγκες κοινωνικής αποδοχής. Μόλις ικανοποιηθούν τα τρία πρώτα επίπεδα αναγκών, έπεται η ανάγκη της αυτοεκτίμησης, προτού φτάσει στην κορυφή της πυραμίδας, στην οποία κείται η ανάγκη της αυτοπραγμάτωσης (Ντούνης, 2013). Το 1963, ο Robert White, προσεγγίζοντας το θέμα ψυχαναλυτικά, υπογράμμισε πως η αυτοεκτίμηση βασίζεται στις εμπειρίες της επιτυχίας. Επεσήμανε την σημαντικότητα των πρόωρων επιτυχιών και αποτυχιών, οι οποίες μακροπρόθεσμα γίνονται πιο σκόπιμες, μέχρις ότου οδηγήσουν σταδιακά στις συμπεριφορές εκείνες που ωθούν στην επιτυχία (Παπάνης, 2011).

Το 1965, ο Morris Rosenberg ανέφερε πως η αυτοεκτίμηση είναι «η θετική ή αρνητική στάση απέναντι σε ένα ιδιαίτερο αντικείμενο, δηλαδή στον εαυτό» (Παπάνης, 2011, σελ.119). Η συμβολή του Rosenberg υπήρξε βαρυσήμαντη στην μελέτη της αυτοεκτίμησης, καθώς ήταν ο πρώτος που υποστήριξε ότι μπορεί να μετρηθεί δημιουργώντας την κλίμακα μέτρησης της αυτοεκτίμησης. Αναλύοντας την θεωρία του Rosenberg, ο Παπάνης (2011) αναφέρει το εξής:

Ο εαυτός είναι μια κοινωνική σύνθεση και οι προσωπικές αξίες, που συνδέονται με την αυτοεκτίμηση, προκύπτουν από την αλληλεπίδραση των πολιτιστικών, κοινωνικών, οικογενειακών και άλλων διαπροσωπικών παραγόντων. Η αυτοεκτίμηση πηγάζει από μια διαδικασία σύγκρισης, που περιλαμβάνει ομοιότητες, διαφορές και ασυμβατότητες: όσο μικρότερο είναι το χάσμα ανάμεσα στον «ιδανικό εαυτό» (γνωρίσματα που περιλαμβάνουν τις ελπίδες, τις επιθυμίες και τα όνειρα για μας) και στον «πραγματικό εαυτό» (γνωρίσματα που

περιγράφουν το είδος του ανθρώπου, που πιστεύουμε ότι πραγματικά είμαστε), τόσο υψηλή είναι η αυτοεκτίμηση (σελ.119).

Αξιοσημείωτη υπήρξε η συμπεριφοριστική προσέγγιση της αυτοεκτίμησης από τον Stanley Coopersmith το 1967. Όπως ο Rosenberg, έτσι και ο Coopersmith, ανέπτυξε την δική του κλίμακα μέτρησης της αυτοεκτίμησης. Κατά τον Coopersmith (1967, όπως αναφέρεται στον Παπάνη, 2011):

Με την αυτοεκτίμηση αναφερόμαστε στην ενδοπροσωπική αξιολόγηση ενός ανθρώπου, η οποία διατηρείται συνήθως αναλλοίωτη και εκφράζει μια πεποίθηση αποδοχής ή αποδοκιμασίας. Είναι μια εσωτερικευμένη κριτική για το κατά πόσο κάποιος θεωρείται ικανός, σημαντικός, επιτυχημένος και άξιος. Εν ολίγοις, η αυτοεκτίμηση είναι μια προσωπική πιστοποίηση της αξίας, που εκφράζεται με τις στάσεις για τον εαυτό. Είναι μια υποκειμενική εμπειρία, που το άτομο μεταβιβάζει σε άλλους λεκτικά και μέσω των συμπεριφορών και των επιλογών του (σελ.124).

Ο Coopersmith, επίσης, διέκρινε και άλλα είδη αυτοεκτίμησης, πέραν της υψηλής και χαμηλής, τα οποία είναι τα παρακάτω (Παπάνης, 2011):

- Φαινομενική ή αμυντική αυτοεκτίμηση: το άτομο δρα σαν να έχει υψηλή αυτοεκτίμηση, ενώ στην πραγματικότητα δεν έχει. Παρόλο που συμπεριφέρεται με σιγουριά και αυτοπεποίθηση, μπορεί να αντιδράσει επιθετικά και εχθρικά αν νιώσει ότι απειλείται η αξία του. Με αυτό τον τρόπο καλύπτει τα αισθήματα μειονεξίας που το διακατέχουν.
- Φαινομενική αυτοεκτίμηση τύπου I: το άτομο έχει θετική εικόνα της αξίας του αλλά, παράλληλα, μπορεί να μην αποδίδει ικανοποιητικά στο ακαδημαϊκό ή εργασιακό περιβάλλον του. Ενώ νιώθει ικανό, πιστεύει πως οι άλλοι δεν αναγνωρίζουν την αξία του. Συνήθως αναπτύσσει ναρκισσιστική συμπεριφορά.
- Φαινομενική αυτοεκτίμηση τύπου II: αντιστρόφως του τύπου I, εδώ το άτομο έχει υψηλό επίπεδο ικανοτήτων, αλλά δεν έχει θετική αίσθηση της αξίας του.

Διακατέχεται από αισθήματα αμφιβολίας και άγχους. Εκδηλώνει υπερβολική ανησυχία ως προς την επίτευξη ή την πιθανή αποτυχία του στόχου του. Ασχολείται με πολλές δραστηριότητες για να υπερκαλύψει την ανεπάρκεια που νιώθει.

- Μέση αυτοεκτίμηση: το επίπεδο ικανοτήτων και αξίας του ατόμου είναι ικανοποιητικό. Η απόδοση στην εργασία είναι επαρκής. Σε αυτό το επίπεδο ανήκει η πλειονότητα των ανθρώπων.
- Υψηλή έναντι μέσης αυτοεκτίμηση: το άτομο έχει καλή ποιότητα ζωής αλλά, κάποιες φορές, βιώνει άγχος και ανασφάλεια.
- Μέτρια προς χαμηλή αυτοεκτίμηση: το άτομο είναι προσεκτικό και συντηρητικό, αποφεύγει να παίρνει ρίσκα και βιώνει τον φόβο άγχους και ανησυχίας μπροστά στην κριτική των άλλων. Δεν είναι αισιόδοξο και ίσως σχετίζεται με καταθλιπτική συμπεριφορά.

Το 1969, ο Nathaniel Branden αναφέρθηκε στην σχέση της *ικανότητας*, δηλαδή της αποτελεσματικότητας και των δυνατοτήτων του ατόμου, με την *αίσθηση προσωπικής αξίας*, δηλαδή την στάση του για το σωστό και λάθος, δίκαιο και άδικο, κτλ. Αυτές οι δύο αλληλένδετες πτυχές συνθέτουν την αυτοεκτίμηση, η οποία, ως θεμελιώδης ανθρώπινη ανάγκη, οδηγεί την συμπεριφορά του ατόμου. Το 1971, η Baumrind επεσήμανε τον ρόλο της οικογένειας στην ανάπτυξη θετικής ή αρνητικής αυτοεκτίμησης. Συγκεκριμένα, υποστήριξε πως το δημοκρατικό μοντέλο γονεϊκής εξουσίας, και όχι το αυταρχικό, συντελεί στην υψηλότερη αυτοεκτίμηση των παιδιών (Παπάνης, 2011).

4.1.2 Αυτό-εικόνα

Ως αυτό-εικόνα (self-image) νοούνται οι αντιλήψεις, πεποιθήσεις, αξίες και ιδέες που διαμορφώνει ένα άτομο για τον εαυτό του. Από όλα τα έμβια όντα, μόνο ο άνθρωπος παρατηρεί τον εαυτό του, προβαίνει σε αυτό-εξερεύνηση και διαμορφώνει μια εικόνα για το πώς είναι (Ντίνας, 2019). Η δομή της αυτό-εικόνας, είναι πράγματι σύνθετη. Διακρίνονται τέσσερις τύποι αυτό-εικόνας (Stan, 2015): 1. το πώς το ίδιο το άτομο βλέπει τον εαυτό του, 2. ο ιδανικός εαυτός, δηλαδή το πώς θα ήθελε το άτομο να είναι, 3. το πώς νομίζει το άτομο πως το βλέπουν οι άλλοι και 4. το πώς πραγματικά βλέπουν οι άλλοι το άτομο. Κατά τον Zlate (1999,όπως αναφ. στο Ντίνας, 2019), το

άτομο συγκεντρώνει τις γνώσεις για τον εαυτό του μέσα από τις εμπειρίες του και από τροφοδοτήσεις που λαμβάνει από τον κοινωνικό του περίγυρο.

Η αυτό-εικόνα που διαμορφώνει ο καθένας, αναπόφευκτα, επηρεάζει και τις επιδόσεις του σε διεργασίες που έχει αναλάβει. Σε αυτό το σημείο, η αυτό-εικόνα λειτουργεί σε συνδυασμό με τα επίπεδα αυτοεκτίμησης. Με άλλα λόγια, αυτός που έχει υψηλή αυτοεκτίμηση και είναι πεπεισμένος ότι μπορεί να επιτύχει σε κάτι, χτίζει μία ισχυρή εικόνα για τον εαυτό του. Σε αντίθετη περίπτωση, όταν δηλαδή το άτομο παρουσιάζει χαμηλή αυτοεκτίμηση, αυξάνει το ρίσκο αποτυχίας και συνθέτει μία αρνητική αυτό-εικόνα (Stan, 2015).

4.1.3 Αυτό-αποτελεσματικότητα

Ως «αυτό-αποτελεσματικότητα» ή «αυτεπάρκεια» (self-efficacy) ορίζεται η πεποίθηση του ατόμου για την δυνατότητα απόδοσής του σε κάποια εργασία. Με άλλα λόγια, αφορά την αντίληψη του καθενός για το «πόσο αποτελεσματικός/ή είμαι» σε κάτι, «πόσο αποδίδω» σε μία εργασία, ασχολία ή δραστηριότητα. Σύμφωνα με την θεωρία του Bandura (1991), η αυτεπάρκεια ορίζεται ως:

[..] οι πεποιθήσεις των ανθρώπων για τις δυνατότητές τους να παράγουν σχεδιασμένα επίπεδα απόδοσης, τα οποία ασκούν επιρροή σε γεγονότα που επηρεάζουν την ζωή τους. Οι πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας καθορίζουν το πώς οι άνθρωποι αισθάνονται, σκέφτονται, παρακινούν τον εαυτό τους και συμπεριφέρονται. (σελ.1).

Η αυτεπάρκεια, επομένως, αφορά την προσωπική κρίση του καθενός σχετικά με το πόσο καλά μπορεί να οργανώσει και να εκτελέσει πράξεις που απαιτούνται ώστε να επιτευχθεί ένας στόχος ή να αντιμετωπιστεί μία κατάσταση. Η αυτοαντίληψη του ατόμου για το πόσο αποτελεσματικός είναι, ενδέχεται να επηρεάσει τις επιλογές του σε δραστηριότητες, το πόση προσπάθεια θα ασκηθεί σε μια δράση και πόσο καιρό θα αντιστέκεται στις δυσκολίες που ίσως συναντήσει (Bandura & Schunk, 1981). Όταν ένα άτομο διακατέχεται από χαμηλές προσδοκίες για την αποτελεσματικότητά του, τότε είναι πιθανότερο είτε να αποφύγει την προσπάθεια, είτε να παρουσιάσει φτωχή

απόδοση σε αυτήν, είτε ακόμα να την εγκαταλείψει (Παπαβασιλείου & Σιδερά, 2016). Γενικότερα, η χαμηλή προσδοκία για την αποτελεσματικότητα έχει αρνητική συνέπεια στην συμπεριφορά του ατόμου όταν αυτό βιώνει αποθάρρυνση ή αποτυχία.

Το επίπεδο της αυτό-αποτελεσματικότητας του ατόμου διαμορφώνεται και ενισχύεται μέσα από τέσσερις βασικούς παράγοντες (Bandura, 1977 όπως αναφέρεται στο Παπαβασιλείου & Σιδερά, 2016). Αρχικά, η προηγούμενη εμπειρία σε επιτυχημένες προσπάθειες, κυρίως μάλιστα όταν απαιτείται κοπιώδης προσπάθεια από το άτομο, συνιστά την σημαντικότερη πηγή αύξησης της αυτεπάρκειας. Ο Bandura (1994) συμπληρώνει πως αν ένα άτομο βιώνει μόνο επιτυχίες, συνήθως αναμένει γρήγορα αποτελέσματα και αποθαρρύνεται εύκολα αν αποτύχει κάπου. Η αποτελεσματικότητα του καθενός αποκτά ανθεκτικότητα μέσα από την εμπειρία του να ξεπερνά τα εμπόδια. Επομένως, οι αντιξοότητες εξυπηρετούν έναν χρήσιμο σκοπό, καθώς το άτομο διδάσκεται πως η επιτυχία απαιτεί προσπάθεια και δεν κατακτιέται έτσι απλά.

Δεύτερον, το άτομο, μέσω της παρατήρησης της συμπεριφοράς κοινωνικών προτύπων, με τα οποία ταυτίζεται, συντελεί μία μορφή «έμμεσης μάθησης». Μέσω της μοντελοποίησης συμπεριφορών του περιβάλλοντός του, το άτομο μαθαίνει καθώς βιώνει την εμπειρία άλλων, με τους οποίους παρουσιάζει κοινά χαρακτηριστικά. Συνεπώς, η εμπιστοσύνη στις δικές του ικανότητες και η πεποίθηση για την επίτευξη θετικών αποτελεσμάτων σε αντίστοιχες δράσεις αυξάνεται (Bandura, 1977 όπως αναφέρεται στο Παπαβασιλείου & Σιδερά, 2016). Για παράδειγμα, όταν κάποιος με τον οποίο παρουσιάζουμε κοινά χαρακτηριστικά επιτυγχάνει σε μία δραστηριότητα, νιώθουμε ότι και εμείς μπορούμε να τα καταφέρουμε στην ίδια δραστηριότητα. Με άλλα λόγια, η αυτεπάρκειά μας ενισχύεται.

Τρίτη πηγή ενίσχυσης της αυτεπάρκειας, αποτελεί η κοινωνική ή λεκτική πειθώ. Το άτομο που πείθεται λεκτικά από τον κοινωνικό του περίγυρο πως είναι ικανό να καταφέρει αυτό που επιδιώκει, είναι πιθανό να ενεργοποιήσει μεγαλύτερη προσπάθεια για την επίτευξη του στόχου του και, ακολούθως, να αναπτύξει τις δεξιότητές του. Αντίθετα, αν το κοινωνικό περιβάλλον διατείνεται πως το άτομο στερείται βασικών δεξιοτήτων και αδυνατεί να πετύχει τον στόχο του, τότε είναι πιθανότερο πως το άτομο θα αποφεύγει να εμπλέκεται σε απαιτητικές δράσεις και θα παραιτείται πιο εύκολα όταν συναντά εμπόδια (Bandura, 1994).

Τέλος, το άτομο βασίζεται στην συναισθηματική και σωματική του κατάσταση για να αποτιμήσει τις ικανότητές του. Ερμηνεύει τις αντιδράσεις του και την πίεσή του ως σημάδια ευαλωτότητας σε κακές επιδόσεις. Για παράδειγμα, σε δραστηριότητες που απαιτούν σωματική προσπάθεια και αντοχή, το άτομο ίσως ερμηνεύσει την κούραση και τον πόνο ως σημάδια φυσικής εξασθένησης, επηρεάζοντας έτσι την αποτελεσματικότητά του. Παρόμοια συμβαίνει και με την διάθεση. Ανάλογα με την ερμηνεία που της δίνει το άτομο, ορίζει την θετική ή αρνητική του συναισθηματική κατάσταση. Η θετική διάθεση αυξάνει την αυτεπάρκειά του και η αρνητική την εξασθενεί (Bandura, 1994).

4.1.4 Αυτορρύθμιση.

Ο όρος «αυτορρύθμιση» (self-regulation) αφορά την ικανότητα του ελέγχου και της τροποποίησης της συμπεριφοράς από το ίδιο το άτομο, με σκοπό την επίτευξη ενός στόχου (Bandura, 1986 όπως αναφέρεται στο Καραγεωργίου, 2015). Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως η αυτορρύθμιση εμπεριέχει τόσο τις μεταγνωστικές στρατηγικές όσο και τα εσωτερικά κίνητρα που έχουν ως απόρροια τις προσαρμοστικές ικανότητες του ατόμου, ώστε να ενεργοποιηθεί προς την επίτευξη του στόχου του (Καραγεωργίου, 2015).

Απαραίτητο κομμάτι της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης είναι ο προσδιορισμός του στόχου. Ο Λιόρας (2017) αναφέρει πως για να προσδιορίσουμε τον στόχο, απαιτείται αρχικά να αντιληφθούμε την δυσκολία του έργου και την αυτεπάρκειά μας πάνω σε αυτό, να προσπαθήσουμε για την επίτευξή του και, τέλος, να προβούμε σε τελική αποτίμηση της προσπάθειάς μας και αναπροσαρμογή του στόχου.

Η ικανότητα αυτορρύθμισης *«εξαρτάται από την εσωτερική ανάγκη και επιθυμία για βίωση της επιτυχίας που ωθεί τα άτομα σε δράση»* (Καραγεωργίου, 2015, σελ.5). Η αυτορρύθμιση διακρίνεται από τρεις διαδικασίες (Bandura, 1991):

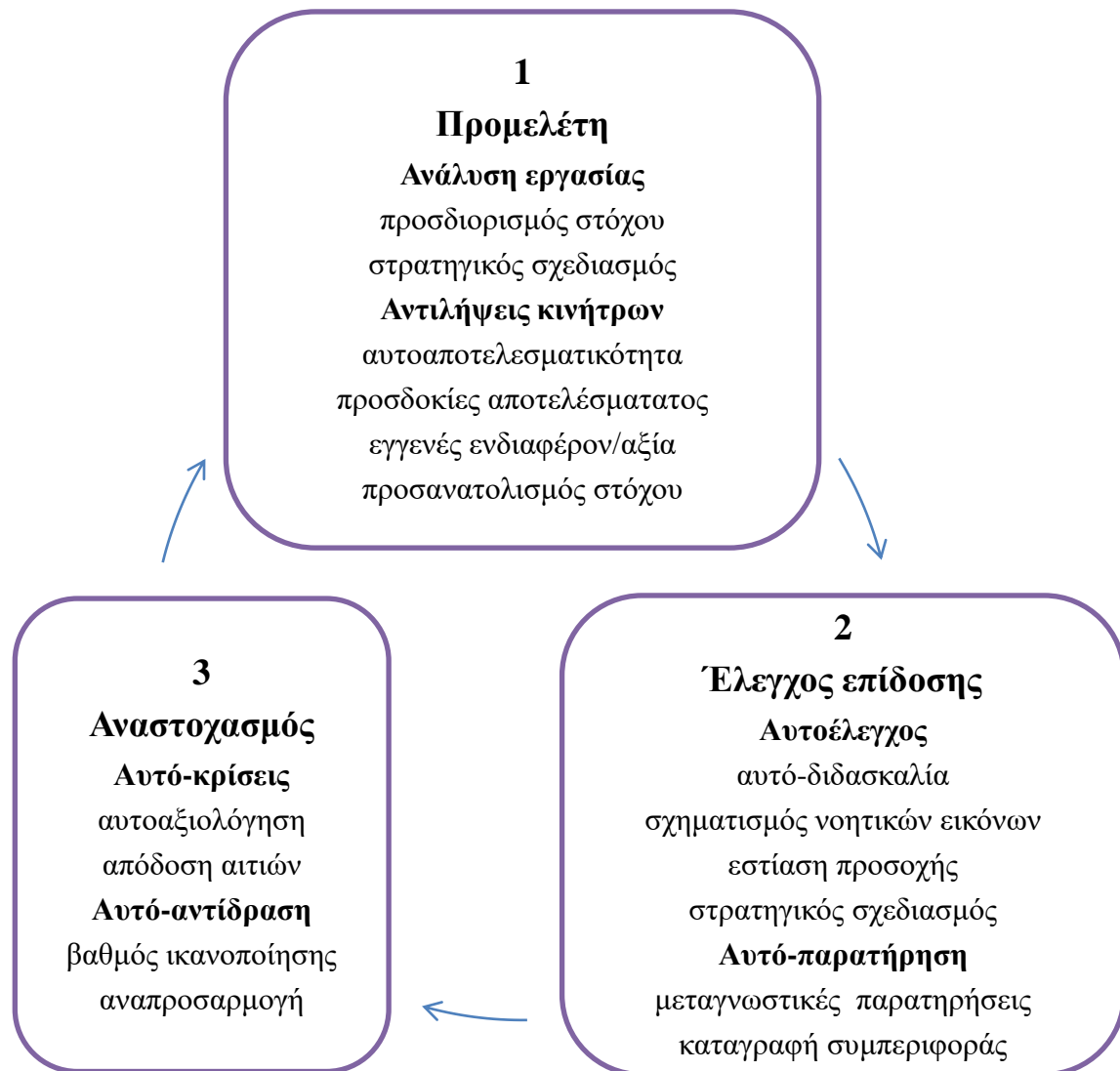
- ❖ Αυτό-παρατήρηση (self-monitoring): μέσω της επαρκούς προσοχής της επίδοσης του ατόμου, των συνθηκών κατά τις οποίες συντελέστηκε η πράξη και των άμεσων και έμμεσων αποτελεσμάτων που παρήγαγε, μπορεί το άτομο να επηρεάσει τα δικά του κίνητρα και πράξεις. Η αυτό-παρατήρηση εμπεριέχει δύο καθοριστικούς παράγοντες:

- ✓ Αυτό-διάγνωση (self-diagnosis): το άτομο παρατηρεί τα μοτίβα σκέψης του, τις συναισθηματικές του αντιδράσεις, τη συμπεριφορά του και τις συνθήκες στις οποίες αντιδρά. Αυτή η αυτογνωσία συμβάλλει στο να αναπτύξει αυτό-ρυθμιστικές ικανότητες. Μεταβάλλοντας τα συνηθισμένα μοτίβα σκέψης του, παρατηρεί τα επερχόμενα αποτελέσματα. Με αυτό τον τρόπο, κατανοεί το πώς η σκέψη του επηρεάζει την συναισθηματική του κατάσταση, τα κίνητρά του και τις επιδόσεις του.
- ✓ Αυτό-παρακίνηση (self-motivation): όταν το άτομο παρατηρεί τις επιδόσεις του, λαμβάνει κάποια ανατροφοδότηση και, ακολούθως, παρακινείται στο να θέτει και τους στόχους του. Με άλλα λόγια, όσο πιο αποδοτικός είναι κάποιος, ιδιαίτερα σε κάτι που απαιτεί κόπο, τόσο περισσότερους στόχους θα θέτει προς κατάκτηση. Αντίθετα, αυτοί που δεν θέτουν καθόλου στόχους, δεν θα εμπλακούν και σε διαδικασίες αλλαγής της προσπάθειάς τους, επομένως δεν θα χρειαστεί να αναπτύξουν δεξιότητες αυτορρύθμισης.
- ❖ Αυτό-κρίση (self-judgment): η αυτό-κρίση έπεται της αυτό-παρακολούθησης και περιλαμβάνει τις παρακάτω διαδικασίες:
 - ✓ Ανάπτυξη προσωπικών προτύπων: το άτομο παρατηρεί τους σημαντικούς Άλλους, το πώς αντιδρούν στην συμπεριφορά του. Αναλόγως της κοινωνικής έγκρισης ή απόρριψης, το άτομο προχωρά σε κριτική των συμπεριφορών του.
 - ✓ Κοινωνικές συγκρίσεις: το άτομο κρίνει τις επιδόσεις του σε σχέση με τις επιδόσεις των άλλων. Για παράδειγμα, αν ο σκοπός κάποιου είναι να φτάσει στους 10 καλύτερους σε μία εξέταση, αυτό θα εξαρτηθεί και από τα γραπτά των υπολοίπων.
 - ✓ Αξία της δραστηριότητας: οι άνθρωποι δεν καταβάλλουν ιδιαίτερη προσπάθεια σε δραστηριότητες που δεν έχουν τόση σημασία για αυτούς. Όταν το άτομο αποδίδει σε μια δραστηριότητα σχετική με τα ενδιαφέροντά του και με την αίσθηση της προσωπικής του επάρκειας, τόσο περισσότερη αξιολογική σημασία θα έχει για εκείνο, καθώς επενδύει κομμάτι της αυτοεκτίμησής του σε αυτή την δράση.
 - ✓ Αντίληψη των παραγόντων απόδοσης: η αυτό-κρίση του ατόμου επηρεάζεται από το αν κατόρθωσε κάτι με τις δικές του δυνάμεις και

όχι λόγω εξωτερικών παραγόντων. Αντλούμε ικανοποίηση και υπερηφάνεια από τις επιτυχίες που βασίστηκαν σε εμάς, όχι στις εξωτερικές συνθήκες.

- ❖ Αυτό-αντίδραση (self-reaction): οι κρίσεις που ασκεί το άτομο για τις επιδόσεις του σε μια πράξη, επιφέρουν και την αντίδρασή του. Οι αυτό-αντιδράσεις, λοιπόν, παράγουν έναν μηχανισμό ο οποίος οδηγεί το άτομο στην ρύθμιση της πράξης αυτής. Οι άνθρωποι επιλέγουν πράξεις που παράγουν θετικές αυτό-αντιδράσεις και όχι αυτό-μομφή.

Σύμφωνα με τον Zimmerman (2008), του οποίου η θεωρία παρουσιάζει παρόμοιο θεωρητικό υπόβαθρο με την κοινωνιο-γνωστική θεωρία του Bandura, η αυτό-ρυθμιζόμενη μάθηση αναφέρεται σε διαδικασίες αυτό-κατεύθυνσης, οι οποίες ενεργοποιούν τον μαθητευόμενο ώστε να μετατρέψει τις νοητικές του ικανότητες σε δεξιότητες. Το παρακάτω σχήμα αντικατοπτρίζει το μοντέλο του Zimmerman, κατά το οποίο η διαδικασία της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης εκτυλίσσεται σε τρεις κύκλους:



Πηγή: Zimmerman, 2008, σελ.178.

Στην φάση της προμελέτης/πρόνοιας, το άτομο προσδιορίζει τους στόχους του, σχεδιάζει τις στρατηγικές που θα ακολουθήσει και προβαίνει σε κινητοποίηση των εσωτερικών κινήτρων του. Το άτομο επιδιώκει την επίτευξη στόχων που έχει θέσει το ίδιο, παρά εκείνων που τους επιβάλλουν οι άλλοι. Στη φάση του ελέγχου της επίδοσης (ή βουλευτικού ελέγχου), το άτομο αυτό-παρακολουθείται, εστιάζοντας την προσοχή του στον στόχο. Μαθαίνει να εφαρμόζει τεχνικές αυτό-παρατήρησης, αυτό-καταγραφής και αυτό-παρακολούθησης. Εξασκείται στην εκτέλεση στρατηγικών μάθησης, ή στην αλλαγή μεθόδων, αν αποδειχτούν ατελέσφορες. Τέλος, στην φάση του αναστοχασμού, το άτομο προβαίνει σε αξιολόγηση της ποιότητας μάθησης από τον ίδιο. Ακόμη, αυτό το στάδιο περιλαμβάνει τις ενισχύσεις ή ποινές που επιβάλλει

το ίδιο το άτομο στον εαυτό του, όπως, για παράδειγμα, την ενασχόληση με κάτι που του αρέσει στον ελεύθερο χρόνο του ή την στέρηση αυτής της δραστηριότητας (Καραγεωργίου, 2015).

4.2 Οι ψυχολογικές επιπτώσεις των μαθησιακών δυσκολιών σε παιδιά και εφήβους.

Ασφαλώς, οι μαθησιακές δυσκολίες δεν θα μπορούσαν να μην έχουν ψυχολογικό αντίκτυπο στο άτομο κατά την διάρκεια της σχολικής του φοίτησης. Καθώς σκοπός του σχολείου είναι να προσφέρει στους μαθητές γνώσεις απαραίτητες για την ακαδημαϊκή και επαγγελματική τους πορεία, ορισμένοι, ωστόσο, αδυνατούν να κατακτήσουν αυτό το γνωστικό φορτίο και να αναπτύξουν τις απαιτούμενες δεξιότητες. Αρχικά, τα εκπαιδευτικά συστήματα, κυρίως των δυτικών κοινωνιών, αποδίδουν τεράστια σημασία στις δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής. Επιπρόσθετα, το θέμα λαμβάνει κοινωνικές προεκτάσεις, εφόσον ο μαθητής καλείται συχνά να αντιμετωπίσει την πίεση που δέχεται από τον περίγυρό του (γονείς, συμμαθητές, δασκάλους). Κάποτε, αυτή η αδυναμία αποδίδονταν εσφαλμένα σε ελλείμματα της γνωστικής ικανότητας του ατόμου (Νικολόπουλος, 2006). Οι τραυματικές εμπειρίες και οι δευτερογενείς ψυχολογικές επιπτώσεις αποτελούν συχνά απόρροια των μαθησιακών δυσκολιών.

Το συμπεριφορικό και συναισθηματικό προφίλ του δυσλεξικού παιδιού είναι αρκετά ετερογενές καθώς εξαρτάται από την σοβαρότητα των συμπτωμάτων που εμφανίζει καθώς και από το πώς θα αντιδράσει σε αυτά το άτομο. Τόσο οι εξωτερικευμένες (ταραχώδεις και απείθαρχες) όσο και οι εσωτερικευμένες (καταθλιπτικές, αγχώδεις, που σχετίζονται με κοινωνική απόσυρση) συμπεριφορές συνδέονται αμφότερες με την αναπτυξιακή δυσλεξία (Livingston, Siegel & Ribary, 2018· Terras, Thompson & Minnis, 2009). Η βιβλιογραφική επισκόπηση της Livingston και των συνεργατών της (2018) συγκεντρώνει τα εξής χαρακτηριστικά ως απόρροια των αδυναμιών που πηγάζουν από την δυσλεξία: άγχος, στρες κατάθλιψη, χαμηλή αυτοεκτίμηση, ελλειμματική προσοχή, συμπεριφορικά προβλήματα, θυμός, ανασφάλεια, ντροπή, ενοχή και απομόνωση. Αναφέρεται, ακόμη, ότι οι αναμνήσεις αυτών των εμπειριών επηρεάζουν αρνητικά το άτομο στην ενήλικη ζωή. Γενικότερα, στην βιβλιογραφία οι συνέπειες της δυσλεξίας εμφανίζονται ως αρνητικές και

επιβλαβείς προς το άτομο. Ο σχολικός εκφοβισμός είναι, επίσης, ένα συχνό φαινόμενο στην ζωή του δυσλεξικού παιδιού (Ingesson, 2007). Οι δυσλεξικοί συμμετέχοντες της έρευνας των Hellendoorn και Ruijsenaars (2000) ανέφεραν πως σαν παιδιά δεν είχαν πολλούς φίλους και υπέστησαν συχνό σχολικό εκφοβισμό. Συν τοις άλλοις, σε σχετική έρευνα φάνηκε πως τα δυσλεξικά παιδιά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ψυχο-κοινωνική προσαρμογή (Terras et al., 2009). Ωστόσο, πολλοί είναι εκείνοι που αναπτύσσουν αντισταθμιστικές στρατηγικές, αντοχή, ενσυναίσθηση και κατανόηση και καταφέρνουν, ως αποτέλεσμα, να υπερκεράσουν τις δυσκολίες που συνδέονται με την δυσλεξία.

Το συναίσθημα της ντροπής είναι ακόμη μία αρνητική επίπτωση των μαθησιακών δυσκολιών που επηρεάζει την ψυχολογία του ατόμου. Ο αναλαβητισμός ή ακόμα και πιο ελαφριές καταστάσεις, όπως η λάθος ανάγνωση και προφορά μιας λέξης σε μια δημόσια περίπτωση, θεωρούνται αίτια γελοιοποίησης για το άτομο (Ingesson, 2007). Η ένδειξη αγραμματοσύνης σχετίζεται με χαμηλή νοημοσύνη στα μάτια του κόσμου, κάτι που προξενεί ντροπή. Στο σχολείο το παιδί που διαβάζει καλά θεωρείται έξυπνο, αλλά και το αντίστροφο. Επομένως, ένα παιδί που δυσκολεύεται στην ανάγνωση διακατέχεται συχνά από το αίσθημα της ντροπής. Η ντροπή μπορεί, ακόμα, να κυριεύει και τον εκπαιδευτικό που «απέτυχε» να του διδάξει σωστή ανάγνωση (ό.π.). Η ντροπή, σαφώς, συνδέεται με την αυτοεκτίμησή μας. Όπως αναφέρει η Ingesson πώς νιώθουμε ντροπή όταν αποτυχαίνουμε να εκτελέσουμε κάτι βασισμένοι στις δεξιότητές μας, καθώς αντανάκλαται μία ανεπάρκεια του εαυτού μας.

Συν τοις άλλοις, το δυσλεξικό άτομο βιώνει πολύ άγχος, κυρίως στο σχολείο εξαιτίας της συνεχούς απογοήτευσης και σύγχυσης. Οι μαθητές τείνουν να αποφεύγουν να ασχοληθούν με ό,τι τους δημιουργεί φόβο και άγχος. Πολλές φορές, μάλιστα, η απροθυμία του δυσλεξικού μαθητή για ενασχόληση με σχολικά θέματα και ο δισταγμός του να εμπλακεί ενεργά στην μαθησιακή διαδικασία, ερμηνεύονται από γονείς και εκπαιδευτικούς ως τεμπελιά. Στην πραγματικότητα, πίσω από αυτή την απάθεια, κρύβεται το άγχος και η σύγχυση (Sako, 2016).

Οι Kloomok και Cosden (1994) ερεύνησαν τα επίπεδα αυτό-αντίληψης παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες σε γυμνάσια της Καλιφόρνιας. Εφαρμόζοντας το μοντέλο της

Susan Harter¹⁹, διέκριναν 72 μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες με βάση την γενική και την σχολική αυτό-αντίληψη. Δημιουργήθηκαν, έτσι, τρεις ομάδες: οι μαθητές με υψηλή γενική και υψηλή σχολική αυτό-αντίληψη, οι μαθητές με υψηλή γενική και χαμηλή σχολική αυτό-αντίληψη και οι μαθητές με χαμηλή γενική και χαμηλή σχολική αυτό-αντίληψη. Η έρευνα έδειξε ότι μόνο το 14% ανήκε στην πρώτη ομάδα, το 53% στην δεύτερη και το 32% στην τρίτη ομάδα. Η πρώτη και η δεύτερη ομάδα μαθητών παρουσίαζε καλύτερη αναγνωστική επίδοση, σε σύγκριση με τους μαθητές της τρίτης ομάδας. Οι μαθητές με υψηλή γενική και σχολική αυτό-αντίληψη πίστευαν ότι αποδίδουν καλά, γεγονός που ήταν αληθές, ενώ οι μαθητές με υψηλή γενική και χαμηλή σχολική αυτό-αντίληψη, παρόλο που δεν διέφεραν στους βαθμούς από την πρώτη ομάδα, θεωρούσαν ότι έχουν φτωχότερες επιδόσεις. Οι μαθητές με την χαμηλή γενική και σχολική αυτό-αντίληψη, αντιμετώπιζαν τα περισσότερα μαθησιακά εμπόδια.

Επίσης, οι μαθητές των δύο πρώτων κατηγοριών (υψηλή γενική/σχολική και υψηλή γενική/χαμηλή σχολική αυτό-αντίληψη) θεωρούν τον εαυτό τους επαρκή και σε μη σχολικές δραστηριότητες (πχ σε αθλητικά δρώμενα). Αντίθετα, οι μαθητές με χαμηλή αυτό-αντίληψη, γενική και σχολική, νιώθουν αρκετά ανεπαρκείς σε αυτές τις δραστηριότητες. Όσον αφορά την νοητική ικανότητα, οι ίδιοι θεωρούσαν πως οι νοητικές τους ικανότητες είναι κατώτερες των υπολοίπων. Σημαντικό εύρημα, ακόμη, αποτέλεσε και το θέμα της υποστήριξης της οικογένειας, των συμμαθητών και των καθηγητών. Όσο υψηλότερο το επίπεδο της αυτό-αντίληψης, τόσο περισσότερη υποστήριξη του κοινωνικού περιγύρου πίστευαν οι μαθητές με μαθησιακή δυσκολία ότι λάμβαναν (Kloomok & Cosden, 1994).

Η Elbaum (2002) θίγει το θέμα της τοποθέτησης του μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες (σε γενικό τμήμα ή σε τμήμα ένταξης) και την επίδραση που μπορεί αυτό να ασκήσει στην αυτό-αντίληψη και αυτοεκτίμησή του. Μερικοί μαθητές που λαμβάνουν ειδικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες (πχ προφορική εξέταση, κτλ) νιώθουν ότι τους αντιμετωπίζουν διαφορετικά από τους συμμαθητές τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες και θεωρούν πως οι δάσκαλοι δεν έχουν ιδιαίτερες προσδοκίες από αυτούς

¹⁹ Πρόκειται για ένα πολυδιάστατο μοντέλο το οποίο αξιολογεί το πόσο ικανό και επαρκές αισθάνεται ένα άτομο σε διάφορους τομείς, όπως είναι η σχολική ικανότητα (ανάγνωση, γραφή, μαθηματικά και συλλαβισμός), η γενική νοητική ικανότητα, οι αθλητικές δεξιότητες, η κοινωνική αποδοχή και οι αντιδράσεις συμπεριφοράς (Kloomak & Cosden, 1994).

καθώς και ότι οι συμμαθητές τους τους θεωρούν «χαζούς». Η Elbaum (2002) προσθέτει πως το περιβάλλον τοποθέτησης του μαθητή φέρει κοινωνική σύγκριση, κάτι που ενδεχομένως θα επηρεάσει την αντίληψη για τον εαυτό του. Αν το περιβάλλον απαρτίζεται από άλλους μαθητές με μαθησιακή δυσκολία, τότε το παιδί είναι πιθανότερο να διακατέχεται από υψηλά επίπεδα αυτό-αντίληψης. Από την άλλη μεριά, υποστηρίζεται πως και η τοποθέτηση σε γενικό τμήμα παρέχει οφέλη στον μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες, όπως είναι η βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων του, η διεύρυνση του δικτύου φίλων καθώς και η αύξηση της αυτοεκτίμησής του.

Το παιδί ίσως αντιλαμβάνεται τις δυσκολίες μάθησης σε προ-σχολική ηλικία και αυτό το κάνει να αισθάνεται διαφορετικό από τους γύρω του (McNulty, 2003). Το ερώτημα που κυριαρχεί στο κεφάλι του είναι το «εάν κάτι πάει λάθος με εμένα». Αυτό ενδεχομένως να επηρεάσει την προσωπικότητα, συναισθηματική ζωή και αυτοεκτίμησή του. Κατά τα σχολικά χρόνια, οι δυσκολίες του πηγάζουν σαν αποτέλεσμα των προβλημάτων που βιώνει στο σχολείο. Εκεί, το ερώτημα που το απασχολεί είναι αν οι άλλοι σκέφτονται μήπως κάτι πάει λάθος με το ίδιο το άτομο. Τα αισθήματα που δεσπόζουν σε αυτό το διάστημα της ζωής του μπορούν να δημιουργήσουν τραυματική εμπειρία στο άτομο ως ενήλικα. Σε πολλές αφηγήσεις ενηλίκων δυσλεξικών, τα σχολικά χρόνια αναφέρονται ως «τραυματικά».

Ο Glazzard (2012) σκιαγραφώντας την πορεία της ζωής τεσσάρων δυσλεξικών ενηλίκων στην Αγγλία, σε δεκαετίες που οι μαθησιακές δυσκολίες δεν λάμβαναν την προσοχή και αντιμετώπιση που απαιτούνταν, ερευνά το πώς επηρεάστηκε η αυτοεκτίμηση αυτών των ατόμων. Βέβαια, το συνολικό φορτίο των εμπειριών του καθενός ορίζει τα επίπεδα της αυτοεκτίμησης και όχι μία μαθησιακή δυσκολία αυτή καθαυτή. Κάποιοι από τους συμμετέχοντες στην έρευνα του Glazzard (2012) βίωσαν περιθωριοποίηση, διακρίσεις και οδηγήθηκαν σε απεμπλοκή από την μαθησιακή διαδικασία, καθώς οι δάσκαλοι επικεντρώνονταν μόνο στις αδυναμίες τους. Ένας συμμετέχων, μάλιστα, στράφηκε στην παραβατικότητα. Παρόλα αυτά, ως ενήλικες ανέπτυξαν ανθεκτικότητα (resilience) και κατάφεραν να υπερπηδήσουν τα εμπόδια που τους κρατούσαν πίσω.

Η Τσοβίλη (2003) συνοψίζει τα συναισθηματικά προβλήματα του δυσλεξικού παιδιού ως εξής:

- Συνειδητή αποφυγή μάθησης.

- Ανοιχτή επιθετικότητα.
- Αρνητική στάση συνδεόμενη με την ανάγνωση.
- Μετάθεση επιθετικότητας.
- Αντίσταση στην πίεση.
- Τάση για εξάρτηση.
- Εύκολη αποθάρρυνση.
- Η επιτυχία φαίνεται σαν «κίνδυνος».
- Διαταραχή, άγχος.
- Απόσυρση του παιδιού σε δικό του κόσμο.

Η συγγραφέας επισημαίνει ότι τα παραπάνω εμφανίζονται εντονότερα στην ηλικία περίπου των 9 και κυρίως σε αγόρια.

4.3 Η οικογένεια του δυσλεξικού παιδιού.

Κάθε φορά που ο μαθητής έχει κάποια σχολική αποτυχία, *«ολόκληρη η οικογένεια χρειάζεται να προσαρμοστεί στην ένταση και τις συγκρούσεις που συνήθως επακολουθούν»* (Τσοβίλη, 2003, σελ.55). Κάποιες φορές, η διάγνωση που λαμβάνεται από τους γονείς για το παιδί τους, βιώνεται σαν «απώλεια», καθώς η εικόνα που είχαν δημιουργήσει οι ίδιοι για το παιδί τους γκρεμίζεται. Η δυσκολία της παραδοχής της κατάστασης, οδηγεί συχνά σε άρνηση της πραγματικότητας. Συν τοις άλλοις, οι γονείς συχνά διακατέχονται από αισθήματα αυτομομφής και ενοχής. Αυτοί, επίσης, που αναμένουν περισσότερα απ' όσα μπορεί το παιδί τους να προσφέρει, μεταδίδοντάς του μεγάλη πίεση, δημιουργούν στο παιδί συσσωρευμένα συναισθηματικά προβλήματα, όπως ενοχή και μνησικακία (ό.π.). Η έρευνα των Bonifacci, Montuschi, Lami και Snowling (2013) έδειξε πως οι γονείς δυσλεξικών παιδιών βιώνουν υψηλότερα επίπεδα γονεϊκής ανησυχίας (parental distress) η οποία δημιουργείται αφενός από την αντίληψή τους πως έχουν ένα «δύσκολο παιδί» και αφετέρου από τις δυσκολίες που βιώνουν μέσα από την σχέση γονιού-παιδιού.

Μία άλλη άποψη που εκφράστηκε από την Freud (1935 όπως αναφ. στο Τσοβίλη, 2003) υποστηρίζει πως οι διαταραγμένες σχέσεις γονέων και παιδιών προκαλούν τα προβλήματα στην ανάγνωση. Καθώς τα μικρά παιδιά εξαρτώνται από την αποδοχή των γονιών τους και, ακολούθως, αυτή τους ωθεί προς την αποτελεσματικότερη

διαδικασία μάθησης, μία διαταραγμένη σχέση ανάμεσά τους γεννά εχθρότητα και άρνηση προς την μάθηση της ανάγνωσης. Από άλλους ερευνητές, αυτή η άρνηση του παιδιού εκφράζεται ως αντίσταση και επανάσταση κατά του καταπιεστικού γονέα.

Οι γονείς, επίσης, πέρα από αυτό το συναισθηματικό φορτίο που κουβαλούνε, έρχονται αντιμέτωποι και με άλλες καταστάσεις, όπως είναι η επικοινωνία με το σχολείο του παιδιού για να ζητήσουν την ανάλογη υποστήριξη και η οικονομική επιβάρυνση που απαιτεί η κατάσταση. Η Early (2013) αναφέρει ότι, παρόλο που η σχετική νομοθεσία στοχεύει στην ένταξη των μαθητών και αναγνώριση των ιδιαιτεροτήτων των μαθησιακών δυσκολιών, εντούτοις, πολλά εκπαιδευτικά ιδρύματα δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους, ούτε λαμβάνουν «στα σοβαρά» τους γονείς όταν απευθύνονται για βοήθεια. Αυτό εξαρτάται κατά πολύ από την περιοχή που ζει το άτομο και την κοινωνικό-οικονομική κατάσταση της οικογένειας. Σε κάποια σχολεία δεν αναγνωρίστηκαν οι διαγνώσεις των παιδιών με δυσλεξία, ενώ σε άλλα αναγνωρίστηκαν, αλλά χρειαζόταν οι γονείς να απευθύνονται συνεχώς σε εκπαιδευτικούς και να υπενθυμίζουν τις ανάγκες των παιδιών τους που κατά καιρούς παραμελούνταν.

Το υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον μπορεί να κατευνάσει τις αρνητικές επιδράσεις της δυσλεξίας και να ενδυναμώσει τις ικανότητες του παιδιού με τις οποίες αργότερα θα πορευτεί στην ζωή του (Henlendoorn & Ruijssenaars, 2000). Η επιτυχία και προσαρμοστικότητα του ενήλικα δυσλεξικού μπορεί, μεταξύ άλλων, να αποδοθεί στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησής του από τους γονείς του στην παιδική και εφηβική ηλικία, καθώς και από την ειδική υποστήριξη που του παρείχαν. Αυτός ο τελευταίος παράγων, συνδέεται με την αντίληψη που έχουν οι γονείς για την σημασία της εκπαίδευσης, την αποτελεσματικότητα της απεύθυνσης σε ειδικούς παιδαγωγούς και ψυχολόγους και την συνεργασία που θα αναπτύξουν μαζί τους με σκοπό την πρόοδο του παιδιού (ό.π.).

Η γονεϊκή συναισθηματική υποστήριξη παίζει, αναντίρρητα, βαρυσήμαντο ρόλο στην ψυχολογία του παιδιού. Οι καλές σχέσεις με οικογένεια και φίλους συνδέονται με υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης, γεγονός που μαρτυρά πως οι υποστηρικτικές σχέσεις μπορούν να γίνουν ένας προστατευτικός παράγων στην ανάπτυξη και διατήρηση αυτοεκτίμησης του παιδιού (Terras et al., 2009) αλλά και να

προστατεύσουν το άτομο ως ενήλικα από το ενδεχόμενο τραύμα της δυσλεξίας (McNulty, 2003).

Σημαντική είναι η επίδραση της οικογένειας στην διαμόρφωση της αυτό-εικόνας του δυσλεξικού ατόμου. Η έρευνα των Dåderman, Nilvang και Levander (2014) σε δυσλεξικές γυναίκες από 16 ως 30 ετών έδειξε πως ο ρόλος της οικογένειας είναι πιο ουσιαστικός στην βελτίωση και διατήρηση μιας θετικής αυτό-εικόνας απ' ότι ο ρόλος των συνομηλίκων και δασκάλων. Η Sako (2016) υποστηρίζει πως οι αντιλήψεις της οικογένειας ασκούν επιρροή στο νεαρό άτομο για το πώς θα έπρεπε να είναι. Ως εκ τούτου, το άτομο πιέζεται για να ικανοποιήσει τους γονείς του και να αποκτήσει την εικόνα που επιθυμούν αυτοί για το παιδί τους, κερδίζοντας την αποδοχή τους. Αυτές οι αντιλήψεις της οικογένειας, βέβαια, προκύπτουν από τις γενικότερες κοινωνικές απαιτήσεις για την ιδανική εικόνα του παιδιού-μαθητή. Ο δυσλεξικός μαθητής, λοιπόν, επωμίζεται μεγάλο βάρος στους ώμους του, όταν βομβαρδίζεται με απαιτήσεις που δεν αντανακλούν την πραγματική εικόνα του εαυτού του. Όταν δεν καταφέρνει να ανταποκριθεί ικανοποιητικά και να επιφέρει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, γεννιούνται, συχνά, συναισθήματα ενοχής και ανεπάρκειας.

Διαπιστώνουμε, συμπερασματικά, ότι ένα μεγάλο μέρος των δυσκολιών θα περάσει στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση και, έπειτα, στον εργασιακό χώρο. Ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που η διάγνωση λαμβάνεται καθυστερημένα, σε μεγαλύτερες ηλικίες, ή και καθόλου, ή δεν έχουν αναπτυχθεί αντισταθμιστικές τεχνικές κατά τα σχολικά έτη, οι δυσκολίες που πηγάζουν από την δυσλεξία ίσως ταλαιπωρήσουν λίγο παραπάνω το άτομο κατά την φοίτησή του. Βέβαια, αυτό δεν αποτελεί τον κανόνα, καθώς πολλοί σπουδαστές και εργαζόμενοι με δυσλεξία προσαρμόζονται στις εκάστοτε συνθήκες και μαθαίνουν να συνθέτουν τις στρατηγικές εκείνες που συμβάλλουν στην προσωπική τους ανάπτυξη. Στην συνέχεια, περιγράφεται αναλυτικότερα η δυσλεξία στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση και τον εργασιακό χώρο, σύμφωνα με την σχετική βιβλιογραφία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

Η ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.

5.1 Το νομοθετικό πλαίσιο για τους φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες

Στις ΗΠΑ η υποστήριξη των σπουδαστών με μαθησιακές δυσκολίες είχε ήδη ξεκινήσει από τα μέσα της δεκαετίας του 1970. Καθώς αυξήθηκε σημαντικά η ποιότητα των υπηρεσιών και προγραμμάτων για τους φοιτητές, μεγάλωσε και ο αριθμός των αποφοιτησάντων από ιδρύματα της ανώτερης εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, στο Πανεπιστήμιο της Βοστώνης το 1991 καταγράφηκαν 42 φοιτητές με μαθησιακή δυσκολία, ενώ το 1995 ο αριθμός ανέβηκε στους 429 (Roer-Strier, 2002). Στο Ηνωμένο Βασίλειο η δυσλεξία αναγνωρίζεται ως αναπηρία (disability) υπό τον Νόμο περί Διακρίσεων λόγω Αναπηρίας (Disability Discrimination Act). Οι σπουδαστές, μάλιστα, λαμβάνουν επίδομα [Disabled Students' Allowance (DSA)] για βοήθεια στην περάτωση των σπουδών τους²⁰. Ωστόσο, δεν έχουν όλες οι χώρες νομοθεσίες που να προστατεύουν τους δυσλεξικούς σπουδαστές, αλλά ούτε και τα πανεπιστημιακά ιδρύματα των χωρών που θέτουν τέτοιους νόμους, τους τηρούν πάντα.

Στην Ελλάδα, σύμφωνα με τον Νόμο 4009/2011 (ΦΕΚ 195) για την δομή, λειτουργία και διασφάλιση της ποιότητας των σπουδών και διεθνοποίηση των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, αναγράφεται στο Άρθρο 33: Εδάφιο 8: *Ειδική μέριμνα λαμβάνεται 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.*

5.2 Επιλογή σχολής

Η πολιτική της κάθε σχολής επηρεάζει σίγουρα και την επιλογή του νέου σπουδαστή που αναζητά σχολές οι οποίες όχι μόνο να προσφέρουν τις απαραίτητες διευκολύνσεις (πχ προφορική εξέταση) αλλά, το κυριότερο, να δέχονται άτομα με

²⁰ < <https://www.gov.uk/disabled-students-allowances-dsas> >.

δυσλεξία. Οι δυσλεξικοί μπορούν να εισαχθούν σε όλα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας, εκτός από το τμήμα λογοθεραπείας (Πανάγου, 2019).

Σε πρόσφατο άρθρο (Γαλίτης, 2020), αναφέρεται το θέμα αποκλεισμού των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες από Στρατιωτικές Σχολές, Αστυνομικές Σχολές, Λιμενικού και Πυροσβεστικής:

Η στέρηση από τους υποψηφίους με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία) της δυνατότητας εισαγωγής τους στις Στρατιωτικές Σχολές, στις Σχολές της Αστυνομίας, της Πυροσβεστικής Ακαδημίας, του Λιμενικού Σώματος με τον χαρακτηρισμό της μαθησιακής ιδιαιτερότητάς τους ως Ψυχικής Πάθησης που αποτελεί καταλυτικό αποτρεπτικό εμπόδιο στην προσπάθεια αυτή, φαντάζει ως υπερβολική και, πάντως, από όσα και παραπάνω κατατέθηκαν, δεν φαίνεται να στηρίζεται σε λογικά επιχειρήματα ούτε να τεκμηριώνεται σε ένα, έστω, λογικοφανές, πλαίσιο²¹.

Ωστόσο, σύμφωνα με το Προεδρικό Διάταγμα 11/2014 για την «Κρίση Σωματικής Ικανότητας των στρατευσίμων, αυτών που κατατάσσονται στις Ένοπλες Δυνάμεις, καθώς και του στρατιωτικού προσωπικού γενικά», οι υποψήφιοι των Πανελλαδικών εξετάσεων με διαγνωσμένη δυσλεξία μπορούν να υποβάλουν αίτηση και να καταθέσουν τα δικαιολογητικά τους για τη συμμετοχή τους στις προκαταρκτικές εξετάσεις για εισαγωγή στις Στρατιωτικές και Αστυνομικές Σχολές, ανεξάρτητα αν δίνουν γραπτές ή προφορικές εξετάσεις. Σε αυτό το στάδιο, κρίνονται κατάλληλοι ή ακατάλληλοι για να περάσουν σε αυτές τις σχολές ανάλογα με την προσαρμογή τους στον χώρο, το οποίο δεν διευκρινίζεται πώς εφαρμόζεται από τους εξεταστές των προκαταρκτικών εξετάσεων. Ως απόρροια, οι δυσλεξικοί μαθητές αποκλείονται από την εισαγωγή τους σε τέτοιες σχολές. Ο Υφυπουργός Άμυνας τόνισε πρόσφατα πως

²¹ < https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/319629_eisagogi-ypopsifion-me-eidikes-mathisiakes-dyskolies-stis-stratiotikes-sholes>.

θα επαναπροσεγγιστεί το θέμα αυτό, καθώς η πολιτεία οφείλει να διορθώσει το λάθος που έπραξε το 2014, εντάσσοντας τις μαθησιακές δυσκολίες στα ψυχικά νοσήματα²².

5.3 Αποκάλυψη της δυσλεξίας

Αρκετοί σπουδαστές, παρόλο που δικαιούνται κάποιες διευκολύνσεις λόγω της μαθησιακής δυσκολίας, δεν αποκαλύπτουν την δυσλεξία τους σε καθηγητές και συμφοιτητές. Κάποιοι επιλέγουν συγκεκριμένους καθηγητές και κάποιοι το αποκαλύπτουν σε όλους.

Σύμφωνα με τις Cole και Cawthon (2015), οι κυριότεροι λόγοι που δεν αποκαλύπτουν οι δυσλεξικοί σπουδαστές την μαθησιακή δυσκολία τους σε καθηγητές και πανεπιστημιακό προσωπικό, είναι οι εξής: α) η άγνοια σχετικά με τις παροχές που δικαιούνται, β) η αρνητική εικόνα που έχουν οι ίδιοι για την δυσλεξία τους, για την οποία χρησιμοποιούν συνήθως όρους όπως «στίγμα», «δικαιολογία», «πρόβλημα» και «αναπηρία», γ) η άποψη πως δεν χρειάζονται αυτές τις παροχές και πως δεν θα ωφελούνταν ούτως ή άλλως, δ) η προσπάθεια να διατηρήσουν μία «τυπική» εικόνα σπουδαστή και να μην επιφέρουν αρνητικά σχόλια και κριτικές. Επίσης, σημαντικός παράγων υπήρξε η στάση των καθηγητών απέναντι στις μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και οι προηγούμενες εμπειρίες των φοιτητών με καθηγητές.

Οι σπουδαστές που συμμετείχαν στην έρευνα της Barga (1996) δήλωσαν πως αποκαλύπταν την δυσλεξία τους μόνο σε καθηγητές των οποίων τα μαθήματα ήταν απαιτητικά και ήξεραν πως θα δυσκολευτούν να τα περάσουν. Αν πίστευαν πως μπορούσαν να τα βγάλουν πέρα σε κάποιο μάθημα χωρίς ειδικές υπηρεσίες (πχ παραπάνω χρόνος, κτλ), τότε δεν υπήρχε λόγος να αποκαλύψουν την δυσλεξία. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων στην έρευνα των Stampoltzis και Polychronopoulou (2009) δεν ανακοίνωσε σε καθηγητές και συμφοιτητές την δυσλεξία του διότι πίστευε πως δεν θα λάμβανε κάποια βοήθεια και δεν ήθελε να φανεί ως διαφορετική στους συμφοιτητές. Στην έρευνα της Doikou-Avliidou (2015), κάποιοι από τους σπουδαστές

²² <http://www.fresh-education.gr/%CE%B5%CF%81%CF%8E%CF%84%CE%B7%CF%83%CE%B7-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CF%80%CF%81%CF%8C%CF%83%CE%B2%CE%B1%CF%83%CE%B7-%CE%BC%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CF%84%CF%8E%CE%BD-%CE%BC%CE%B5-%CE%B4%CF%85/>

δήλωσαν πως δεν έχουν αποκαλύψει σε καθηγητές και συμφοιτητές την δυσλεξία τους, γιατί είτε ένιωθαν πως ντρέπονται είτε είχαν βιώσει αρνητικές εμπειρίες στο παρελθόν με διδάσκοντες.

5.4 Η «ταμπέλα» της δυσλεξίας στους φοιτητές (labeling)

Η αποκάλυψη της μαθησιακής δυσκολίας εξαρτάται, κυρίως, από το πώς αντιλαμβάνεται το άτομο την δική του δυσκολία. Η Ingesson (2007), όσον αφορά την αντίδραση του ατόμου που διαγιγνώσκεται με δυσλεξία, υποστήριξε πως υπάρχουν αυτοί που νιώθουν πως γκρεμίστηκε ο κόσμος τους και αυτοί που νιώθουν ανακούφιση, διότι οι αδυναμίες τους δεν οφείλονται σε χαμηλή νοημοσύνη. Οι Pino και Mortari (2014) στις έρευνες που μελέτησαν, βρήκαν πως οι περισσότερες αντιδράσεις ήταν θετικές. Η κύρια αιτία των συναισθημάτων τους συμφωνεί με αυτό που διατείνεται και η Ingesson, δηλαδή για την ανακούφιση σχετικά με την νοημοσύνη τους. Η διάγνωση, λοιπόν, παρείχε μία εξήγηση για τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν από μικρή ηλικία. Συν τοις άλλοις, η διάγνωση φάνηκε σαν να τους δείχνει την ρεαλιστική εικόνα των αδυναμιών και δυνατών, συνάμα, ιδιοτήτων τους.

Στην έρευνα της Barga (1996), οι συμμετέχοντες σπουδαστές περιέγραψαν επίσης θετικά το ότι τους απονεμήθηκε ο τίτλος του «δυσλεξικού», καθώς έτσι έβγαине νόημα από όλη αυτή την προσπάθεια και αγώνα που κατέβαλαν κατά την φοίτησή τους. Κάποιοι αισθάνθηκαν ανακούφιση, καθώς γνώριζαν πως αυτές οι αδυναμίες δεν αποδίδονταν σε χαμηλή νοημοσύνη. Επιπλέον, έτσι θα αποκτούσαν και την βοήθεια που δικαιούνται. Ο τίτλος του «δυσλεξικού» αποκτούσε αρνητική χροιά κάθε φορά που τονιζόταν η διαφορά του δυσλεξικού σπουδαστή με τους μη δυσλεξικούς. Οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν, ιδιαίτερα, στα μαθητικά τους χρόνια και την παραπομπή κάποιων από αυτούς σε ειδικές τάξεις. Αυτή η εμπειρία οδηγούσε περισσότερο στον στιγματισμό του δυσλεξικού μαθητή, κατά την γνώμη μίας συμμετέχουσας. Οι Mortimore και Crozier (2006) αναφέρουν πως οι δυσλεξικοί φοιτητές της έρευνάς τους ανησυχούσαν πολύ μήπως στιγματιστούν με την λέξη «αναπηρία», παρόλο που οι ίδιοι δεν ένιωθαν πως κάτι τέτοιο προσιδιάζει στην ταυτότητά τους. Ένιωθαν άγχος μήπως τους αντιλαμβάνονται ως λιγότερο έξυπνους και ανησυχούσαν για την εύρεση εργασίας μετά την σχολή.

Η έννοια του «στιγματισμού» αναφέρεται συχνά σε συνεντεύξεις ατόμων με δυσλεξία. Οι Schafer και Olexa (1971 όπως αναφ. στο Barga, 1996) διατείνονται πως άπαξ και στιγματιστεί το άτομο, εισέρχεται ακούσια σε μία κοινωνική κατηγορία. Αν η «ταμπέλα» που έχει δοθεί στο άτομο είναι αρνητική, τότε η κοινωνία μεταχειρίζεται το άτομο σύμφωνα με την επιβαλλόμενη ταμπέλα του. Το γεγονός ότι ένας μαθητής θα διαγνωσθεί με μαθησιακή δυσκολία, δεν σημαίνει απαραίτητα πως θα αλλάξει η στάση των διδασκόντων απέναντί του. Κάποιοι συμμετέχοντες της έρευνας της Barga (1996), οι οποίοι αντιμετωπίζονταν ως «χαζοί» και «τεμπέληδες» προτού διαγνωσθούν με δυσλεξία, συνέχισαν να αντιμετωπίζονται έτσι από τους καθηγητές ακόμα και μετά την διάγνωση. Μπορεί, ωστόσο, η στάση τους να γίνει ακόμα χειρότερη, όπως περιγράφει μία συμμετέχουσα, η οποία αντιμετωπιζόταν ως κουφή ή σαν να έχει νοητική υστέρηση.

Η πιο «βαριά» μορφή στιγματισμού για τους σπουδαστές της έρευνας της Barga (1996) υπήρξε όταν προσπαθούσαν να τους πείσουν να αλλάξουν αντικείμενο σπουδών ή, ακόμα, να αφήσουν την σχολή. Για παράδειγμα, όταν μία σπουδάστρια στο τμήμα Μηχανικών απευθύνθηκε στον καθηγητή της για να της χορηγηθούν κάποιες διευκολύνσεις ως άτομο με μαθησιακή δυσκολία, ο καθηγητής εισηγήθηκε συνέλευση στην οποία αποφασίστηκε αρχικά η διαγραφή της από το μάθημά του και σε δεύτερη συνέλευση η ολική διαγραφή της από την σχολή. Αυτό το περιστατικό, βέβαια, που περιγράφεται στην Barga (1996), αποτελεί μία πολύ ακραία αντίδραση απέναντι σε σπουδαστή με δυσλεξία, η οποία θα χαρακτηριζόταν σήμερα ως μορφή εκφοβισμού και δεν θα περνούσε απαρατήρητη, ούτε μπορεί να αποτελέσει λόγο αποβολής από μάθημα ή σχολή. Σε κάθε περίπτωση, πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη το χρονικό και κοινωνικό πλαίσιο της κάθε έρευνας, καθώς είναι φυσικό να αλλάζει η κατάσταση σε κάθε δεκαετία. Κάποιοι φοιτητές, ακόμη, τόνισαν ότι δεν ένιωσαν ποτέ να στιγματίζονται κατά την διάρκεια των σπουδών τους. Η Barga (1996) επισημαίνει πως αυτό σχετίζεται με το πόσο επηρεάζουν οι δυσκολίες του καθενός την φοίτησή του στον τομέα που έχει επιλέξει το άτομο.

Παρά τις διευκολύνσεις που δικαιούνται οι φοιτητές με δυσλεξία, εντούτοις, επικρατεί αρκετή απροθυμία και διστακτικότητα στο να τις αιτηθούν. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα της Denhart (2008) ανέφεραν ότι δεν ήθελαν κάποια ειδική μεταχείριση γιατί ένιωθαν οι ίδιοι άσχημα με τον εαυτό τους. Ένας συμμετέχων δήλωσε πως η χρήση των ειδικών προνομίων θα αντιστοιχούσε στην

παραδοχή της αποτυχίας του. Παρόμοια και στους Mortimore και Crozier (2006), η κριτική από τους άλλους και η ενδεχόμενη προκατάληψη επηρέαζαν την απόφαση των δυσλεξικών φοιτητών να ζητήσουν τις ειδικές υπηρεσίες που δικαιούνται.

5.5 Σχέσεις με καθηγητές και συμφοιτητές

Οι φοιτητές που νιώθουν στιγματισμένοι με την «ταμπέλα» της μαθησιακής δυσκολίας, αναφέρουν συχνά πως θεωρούνται διανοητικά κατώτεροι, ανίκανοι, ότι δεν καταβάλλουν προσπάθεια, κατηγορούνται ότι προσπαθούν να «κλέψουν» στις εξετάσεις ή να επιστρατεύσουν τα προνόμια που τους χορηγήθηκαν ως ειδική υπηρεσία. Αυτές οι παρεξηγήσεις που δημιουργούνται, ωθούν τον φοιτητή στην περιθωριοποίηση και υποτίμηση (Denhart, 2008).

Βέβαια, το φορτίο εμπειριών του φοιτητή από όλη την μαθησιακή του πορεία είναι σημαντικό, καθώς παίζει ρόλο στην διάπλαση της συμπεριφοράς και ψυχοσύνθεσης του ατόμου. Οι περισσότεροι από το δείγμα σπουδαστών ελληνικών σχολών στην έρευνα των Stampoltzis και Polychronopoulou (2009) τόνισαν τις αρνητικές εμπειρίες τους στο Δημοτικό και την αντιμετώπισή τους ως τεμπέληδες και ανίκανους από τους δασκάλους. Αντίθετα, στο Λύκειο λάμβαναν μία πιο υποστηρικτική στάση από τους εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα να νιώθουν πιο χαρούμενοι και ικανοποιημένοι με την ζωή τους. Οι συμμετέχοντες σπουδαστές ελληνικών σχολών στην έρευνα της Doikou-Aulidou (2014), αναφέροντας επίσης τις εμπειρίες τους από τα σχολικά χρόνια, υπογράμμισαν την άγνοια των δασκάλων για τις μαθησιακές δυσκολίες καθώς και τις αμφιβολίες τους ως προς την εγκυρότητα της διάγνωσης που τους επεδείκνυαν οι γονείς των μαθητών. Όσοι δάσκαλοι είχαν κάποιες γνώσεις σχετικά με την δυσλεξία, ήταν πιο πρόθυμοι να βοηθήσουν τον μαθητή και έδειχναν μεγαλύτερη κατανόηση. Η στάση και αντίδραση του διδάσκοντα απέναντι στο θέμα της δυσλεξίας μπορεί να επιδράσει, αναντίρρητα, στην αυτοεκτίμηση του μαθητή. Οι δάσκαλοι που περιγράφηκαν από τους συμμετέχοντες ως υπομονετικοί, ανοιχτόμυαλοι, ενθαρρυντικοί, με κατανόηση και προθυμία να βοηθήσουν και να ακούσουν με σεβασμό τις ανάγκες του μαθητή, βοήθησαν σημαντικά τον δυσλεξικό μαθητή να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες του και να τονωθεί η αυτοεκτίμησή του.

Η Doikou-Aulidou (2014) συμπληρώνει πως στα φοιτητικά χρόνια των συμμετεχόντων, είτε η Γραμματεία της κάθε σχολής ενημέρωνε τον καθηγητή, ανάλογα με την πολιτική του κάθε τμήματος, είτε οι φοιτητές οι ίδιοι. Ωστόσο, κάποιοι σπουδαστές δίσταζαν να αποκαλύψουν την δυσλεξία στους καθηγητές λόγω ντροπής ή εξαιτίας κάποιων αρνητικών εμπειριών με καθηγητές που βίωσαν στο παρελθόν. Κάποιοι καθηγητές αρνούνταν να εξετάσουν προφορικά τους φοιτητές με δυσλεξία, γεγονός που οδηγούσε τους φοιτητές να αναζητούν άλλα μαθήματα εξαμήνου. Γενικότερα, οι καθηγητές θα ήταν είτε πολύ αυστηροί είτε πολύ επιεικείς κατά την εξέταση.

Η έρευνα της Denhart (2008) σε δυσλεξικούς σπουδαστές κολλεγίου έδειξε πως, παρόλο που οι φοιτητές μοχθούν και εργάζονται σκληρά για να έχουν ένα καλό αποτέλεσμα, πιστεύουν πως οι καθηγητές τους βλέπουν ως «μέτριους», ή ακόμα και τεμπέληδες. Φοβούνται ότι αυτή η μετριότητα που εξάγεται από την δουλειά τους, αντανακλά οκνηρία. Κάποιοι δήλωσαν, επίσης, πως, παρόλο που θεωρούν τον εαυτό τους υπόδειγμα καλού φοιτητή, καθώς είναι εργατικοί και αφοσιώνονται στην σχολή τους, η «ταμπέλα» της δυσλεξίας δεν θα επιτρέψει στους καθηγητές να τους αντικρύσουν καθ' αυτό τον τρόπο.

Οι Cameron και Nunkoosing (2012) μελέτησαν τις απόψεις των διδασκόντων σχετικά με την δυσλεξία στους φοιτητές. Η έρευνα διεξήχθη σε ένα Πανεπιστήμιο της Αγγλίας και το δείγμα αποτελούνταν από 13 καθηγητές. Από αυτούς, 8 συμμετέχοντες εισηγήθηκαν ότι έχουν θετική στάση προς την δυσλεξία, καθώς κατανοούν τις δυσκολίες των δυσλεξικών φοιτητών τους, είναι ενήμεροι και αναγνωρίζουν τους φοιτητές τους με δυσλεξία. Υποστήριξαν ότι ο τίτλος (label) του «δυσλεξικού» είναι σημαντικός και έχει θετική χροιά. Δύο συμμετέχοντες εξέφρασαν αρνητική στάση και έδειξαν ελάχιστη κατανόηση προς τις δυσκολίες των δυσλεξικών. Κάποιες φορές, μάλιστα, αμφέβαλαν και για την ύπαρξη της δυσλεξίας. Επίσης, δεν γνώριζαν αν έχουν φοιτητές με διαγνωσμένη δυσλεξία στα μαθήματά τους. Τέλος, τρεις συμμετέχοντες φάνηκαν πιο ουδέτεροι και απαθείς ως προς τις διευκολύνσεις που οφείλουν να παρέχουν, εκφράζοντας μία ασαφή ιδέα για την δυσλεξία.

Οι συμμετέχοντες της Doikou-Aulidou (2014) εξέφρασαν την δυσκολία τους στο να κάνουν νέους φίλους, εξαιτίας της ανασφάλειας και της απόρριψης που βίωσαν

κατά το παρελθόν. Άλλος λόγος που εμπόδιζε τους σπουδαστές να συνάπτουν φιλικές σχέσεις ήταν η παρορμητικότητα και η έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων. Αντίθετα, με όσους παρουσίαζαν κοινά χαρακτηριστικά, όπως για παράδειγμα κάποια μαθησιακή δυσκολία, δημιουργούνταν ευκολότερα οι φιλίες. Αυτό παρατηρεί και η Denhart (2008) στην δική της έρευνα, στην οποία αναφέρθηκε από τους σπουδαστές του αμερικανικού κολλεγίου πως επικρατεί η ενσυναίσθηση και ο ίδιος κώδικας επικοινωνίας μεταξύ των δυσλεξικών φοιτητών. Σαν φοιτητές, οι συμμετέχοντες της Doikou-Aulidou (2014) επεσήμαναν πως είχαν περισσότερες ευκαιρίες να κάνουν φίλους. Αρκετοί δήλωσαν ότι οι φίλοι τους τους ενθάρρυναν και βοηθούσαν με τις εργασίες της σχολής. Οι συμμετέχοντες των Stampoltzis και Polychronopoulou (2009) επεσήμαναν πως η δυσλεξία δεν επηρεάζει τις σχέσεις με τους φίλους τους.

5.6 Δυσκολίες των δυσλεξικών φοιτητών

Η δυσλεξία αποτελεί μία δια βίου κατάσταση. Είναι λογικό, επομένως, πως κάποιες δυσκολίες θα ταλανίζουν τους πλέον ενηλίκους δυσλεξικούς και στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Το πρόβλημα οξύνεται ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που δεν έχει αναπτυχθεί κάποια αντισταθμιστική στρατηγική εκ μέρους του σπουδαστή, ήδη από τα σχολικά χρόνια. Οι κυριότερες δυσκολίες του δυσλεξικού φοιτητή αποτελούν οι ακόλουθες (ΔΟ.ΣΥ.Π του Δ.Π.Θ., 2020)²³:

- ❖ Αργή και με πολλά λάθη ανάγνωση.
- ❖ Δυσκολία στην κατανόηση κειμένων.
- ❖ Δυσανάγνωστη γραφή.
- ❖ Υπερβολική και ασταθής ανορθογραφία.
- ❖ Δυσκολία στην παραγωγή μακροσκελούς κειμένου.
- ❖ Δυσχέρεια στην εκμάθηση ξένων γλωσσών.

23

<https://dosyp.duth.gr/%CE%BC%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CF%83%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CE%AD%CF%82-%CE%B4%CF%85%CF%83%CE%BA%CE%BF%CE%BB%CE%AF%CE%B5%CF%82-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%B4%CF%85%CF%83%CE%BB%CE%B5%CE%BE%CE%AF%CE%B1-%CF%83%CF%84/>.

Η Doikou-Avliδου (2014) αναφέρει ως δυσκολίες την αδυναμία στην μνήμη, κριτική σκέψη, οργάνωση, καθώς και στην γνώση ξένης γλώσσας. Επίσης, δυσκολίες παρουσιάζονται στην συμπλήρωση εντύπων ή στην διατύπωση οδηγιών σε άλλους, κάτι που τους προξενεί το αίσθημα της αμηχανίας και ντροπής. Οι Stampoltzis και Polychronopoulou (2009) προσθέτουν και την προφορική παρουσίαση ιδεών. Συχνά, οι δυσλεξικοί φοιτητές εμφανίζονται ασυντόνιστοι, αποσπάται εύκολα η προσοχή τους ή/και αντιμετωπίζουν δυσκολία στην διαχείριση χρόνου (Barga, 1996). Όσον αφορά το φόρτο εργασίας, που καθίσταται υπέρογκο για τον φοιτητή με δυσλεξία, η βιβλιογραφική επισκόπηση της Denhart (2008) έδειξε πως ο φοιτητής νιώθει εξάντληση, σε σημείο που να αρρωσταίνει σωματικά και να υποφέρει από πονοκεφάλους. Οι Mortimore και Crozier (2006) αναφέρουν ως πιο συχνές δυσκολίες σε δυσλεξικούς φοιτητές το να κρατούν σημειώσεις, να οργανώνουν εκθέσεις, να εκφράζουν τις ιδέες τους γραπτώς και προφορικά και να διαχειρίζονται τον χρόνο τους. Η ανάπτυξη στρατηγικών, μέσα από διαδικασίες αυτορρύθμισης, είναι σημαντική για την ομαλή ακαδημαϊκή πορεία του σπουδαστή.

5.6.1 Στρατηγικές του δυσλεξικού φοιτητή: ο ρόλος της αυτορρύθμισης

Η Barga (1996) διακρίνει τις στρατηγικές των δυσλεξικών σπουδαστών σε θετικές και αρνητικές. Οι θετικές τεχνικές είναι εκείνες που βοηθούν τον φοιτητή να ρυθμίσει και να μετατρέψει τις δυσκολίες του σε κινητήρια δύναμη που θα του επιφέρει επιτυχίες. Τέτοιες τεχνικές είναι η απεύθυνση σε ανθρώπους που μπορούν να τον κατανοήσουν και να τον υποστηρίξουν (οικογένεια, φίλοι, συμφοιτητές, καθηγητές, κτλ), τεχνικές αυτό-βελτίωσης (πχ διαλείμματα για χαλάρωση, αναζήτηση κινήτρων, εντοπισμός αδύναμων σημείων και προσπάθεια αντιμετώπισής αυτών, κτλ.) και, τέλος, ανάπτυξη ικανοτήτων διαβάσματος και διαχείρισης των στρατηγικών (πχ χρήση τεχνολογικών μέσων, υιοθέτηση σάνταρ ημερησίων ωρών διαβάσματος, κτλ.).

Αντίθετα, οι αρνητικές τεχνικές που υιοθετούσαν οι σπουδαστές στην έρευνα της Barga (1996), αποδεικνύονταν ανώφελες στην μαθησιακή τους επιτυχία και δημιουργούσαν περισσότερο άγχος. Τέτοια τεχνική είναι η αποφυγή αποκάλυψης της δυσλεξίας σε καθηγητές και συμφοιτητές ώστε να μην στιγματιστούν ή απορριφθούν. Αυτό, σαφώς δεν επηρέαζε μόνο τις συναναστροφές εντός του σχολείου, αλλά και

την κοινωνική ζωή των φοιτητών με δυσλεξία. Δύο συμμετέχουσες ανέφεραν ότι απέφευγαν ακόμα και να παραγγέλνουν στα εστιατόρια για να μην αναγκαστούν να διαβάσουν το μενού μπροστά στην παρέα. Άλλες κακές τεχνικές αποτελούσαν η αντιγραφή από τους σπουδαστές με καλούς βαθμούς, η κοινωνική απομόνωση, κ.α.

Οι Stampoltzis και Polychronopoulou (2009) αναφέρουν πως οι στρατηγικές των φοιτητών είναι εξατομικευμένες και αφορούν περισσότερο τον ακαδημαϊκό χώρο, παρά τον κοινωνικό. Στην δική τους έρευνα, ένα μέρος των φοιτητών δεν χρησιμοποιούσε καμία στρατηγική. Αυτή η παθητικότητα έχει βρεθεί και σε άλλες έρευνες και, ενδεχομένως, να αποδίδεται στο μεγάλο κενό ανάμεσα στην κοπιώδη προσπάθεια του δυσλεξικού φοιτητή και το μαθησιακό αποτέλεσμα που παράγει (Andreassen, Jensen & Bråten, 2017). Ο φοιτητής αισθάνεται πως δεν έχει νόημα να προσπαθήσει να αναπτύξει στρατηγικές. Η Doikou-Avliδου (2014), όπως και η Barga, θεωρεί την αποφυγή της αποκάλυψης ως αρνητική στρατηγική των δυσλεξικών φοιτητών.

Δεδομένων των αδυναμιών που μπορεί να υπάρχουν στην ανάγνωση και γραφή, η μετάβαση από την Δευτεροβάθμια στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, πολλές φορές, καθίσταται δύσκολη για τον δυσλεξικό φοιτητή. Συχνά, μάλιστα, γίνεται λόγος για «ακαδημαϊκή επιβίωση». Η αυτορρύθμιση, όπως είδαμε σε προηγούμενο Κεφάλαιο, αναφέρεται σε διαδικασίες αυτό-κατεύθυνσης, οι οποίες ενεργοποιούν τον μαθητευόμενο ώστε να μετατρέψει τις νοητικές του ικανότητες σε δεξιότητες (Zimmerman, 2008). Το άτομο μεταβάλλει συμπεριφορές με σκοπό την επίτευξη του στόχου του. Για τον δυσλεξικό φοιτητή, οι στρατηγικές αυτορρύθμισης είναι ουσιώδεις για την ακαδημαϊκή του επιτυχία.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η μελέτη των Andreassen, Jensen και Bråten (2017) σχετικά με τις στρατηγικές αυτορρύθμισης 34 πρωτοετών φοιτητών (17 δυσλεξικών και 17 μη δυσλεξικών) σε δημόσιο Πανεπιστήμιο της Νορβηγίας. Μελετήθηκαν οι στρατηγικές που αναπτύσσονται και από τις δύο ομάδες κατά τις διαλέξεις, κατά το προσωπικό διάβασμα και κατά το διάβασμα σε ομάδες, καθώς και η συχνότητα χρήσης αυτών των μεθόδων. Στην πρώτη περίπτωση, στις διαλέξεις, και οι δύο ομάδες κρατούσαν σημειώσεις κυρίως χειρόγραφες, αλλά και σε υπολογιστή. Έκαναν ερωτήσεις στον καθηγητή κατά το μάθημα, συζητούσαν τα θέματα μαθήματος με άλλους συμφοιτητές και μετά τα μαθήματα συνέτασσαν περιλήψεις. Μόνο δύο από

την ομάδα των δυσλεξικών φοιτητών δήλωσαν ότι ηχογραφούν το μάθημα. Γενικότερα, το ποσοστό χρήσης αυτών των στρατηγικών δεν διέφερε σημαντικά στις δύο ομάδες. Ακόμη, θεωρήθηκαν αρκετά ευεργετικές αυτές οι μέθοδοι και για τις δύο ομάδες.

Κατά το προσωπικό διάβασμα, και από τις δύο ομάδες δηλώθηκε πως κρατούν σημειώσεις και συγκροτούν περιλήψεις. Οι δυσλεξικοί ανέφεραν, επιπλέον, πως αναζητούν πληροφορίες στην Google ή όρους σε λεξικό. Ακόμη, κάποιοι από τους δυσλεξικούς ακούν το ηχογραφημένο υλικό τους αντί για ανάγνωση σημειώσεων. Η μεγαλύτερη, ωστόσο, διαφορά ήταν πως η ομάδα των μη δυσλεξικών προτιμούσε να υπογραμμίζει ή χρωματίζει κομμάτια σε γραπτά κείμενα, ενώ η ομάδα των δυσλεξικών υιοθετούσε μια πιο οπτική στρατηγική, σχεδιάζοντας φιγούρες και σχήματα. Ίσως η αδυναμία των δυσλεξικών στην υπογράμμιση της κατάλληλης πληροφορίας να αντανακλά μία ευρύτερη δυσκολία στο να ξεχωρίσουν ποιες πληροφορίες είναι πιο σημαντικές από άλλες (Mayer, 1988 όπως αναφ. στο Andreassen et al., 2017). Στο ομαδικό διάβασμα, αναφέρθηκε και από τις δύο ομάδες πως οι ίδιοι οργανώνουν την ομάδα διαβάσματος ενώ οι μισοί τοποθετούνται σε ομάδα που θα ορίσει κάποιος καθηγητής. Λίγοι εκ των δύο ομάδων συμβουλευονται καθηγητή για βοήθεια, ή κάποιο μέλος της οικογένειας ή κοινωνικό μέσο (social media). Τα αποτελέσματα της παραπάνω έρευνας έδειξαν πως οι δυσλεξικοί σπουδαστές χρησιμοποιούν μία ευρεία γκάμα στρατηγικών αυτορρύθμισης, οι οποίες μπορεί να είναι προφορικές, οπτικές, κοινωνικές και να περιλαμβάνουν ανάγνωση και γράψιμο (Andreassen et al., 2017).

Οι Olofsson, Ahl και Taube (2012), σε δείγμα 53 δυσλεξικών φοιτητών σε Πανεπιστήμια της Σουηδίας, συγκέντρωσαν τις πιο συχνές απαντήσεις των ατόμων σχετικά με τα μέσα που χρησιμοποιούν για να διευκολύνονται κατά την φοίτησή τους. Αυτό που χρησιμοποιήθηκε από όλους τους φοιτητές δεν ήταν άλλο από τους υπολογιστές και, σαφώς, το Διαδίκτυο. Οι σπουδαστές χρησιμοποιούσαν προγράμματα επεξεργασίας λέξεων για να γράψουν και την Google και Wikipedia για να αναζητήσουν λέξεις. Ισχυρίστηκαν, μάλιστα, πως προτιμούν αυτές τις δύο σελίδες του Διαδικτύου παρά κάποιο λεξικό, διότι πολλοί αντιμετώπιζαν δυσκολία με την αλφαβητική αρχή. Επίσης, όταν γράφουν, οι περισσότεροι χρησιμοποιούν αυτόματο διορθωτή λέξεων. Εντούτοις, κανείς δεν χρησιμοποιούσε κάποιο πρόγραμμα για την σωστή σύνταξη.

Άλλο δημοφιλές μέσο αποτέλεσε η χρήση ακουστικών βιβλίων (audio books). Σχεδόν οι μισοί από αυτούς τους σπουδαστές τα χρησιμοποιούν, χωρίς όμως να είναι ιδιαίτερα ευχαριστημένοι. Κάποιοι παραπονέθηκαν ότι τους παίρνει πολύς χρόνος για να το ακούσουν όλο, δεν υπάρχει κάποιο φυσικό πρόσωπο για να λύσει τυχόν απορίες, ο εκφωνητής του βιβλίου μπορεί να διαβάζει πολύ αργά και η φωνή να είναι μηχανική, κτλ. Η ηχογράφηση των διαλέξεων, επιπλέον, φάνηκε χρήσιμη για τους δυσλεξικούς φοιτητές. Το πρόβλημα, όμως, που συναντάται είναι πως παίρνει πολύ χρόνο στον φοιτητή για να ξανά ακούσει το ηχογραφημένο υλικό. Ακόμη, κάποιοι φοιτητές ντρέπονται να ζητήσουν την άδεια από τον διδάσκοντα για να ηχογραφήσουν. Λίγοι σπουδαστές είχαν την τύχη να τους δοθούν σημειώσεις από συμφοιτητές τους, οι οποίες είναι καθαρογραμμένες και κατανοητές (Olofsson et al., 2012).

Πέρα από την χρήση μέσων, ως στρατηγικές αναφέρθηκαν, ακόμη, η θετική σκέψη, ο διαχωρισμός και η ανάληψη μικρών τμημάτων της ύλης κάθε φορά, η διοχέτευση ενέργειας και η σκληρή δουλειά σε ό,τι κάνουν. Συν τοις άλλοις, αναφέρθηκε η υπογράμμιση βασικών σημείων στα κείμενα, ο σχεδιασμός εικόνων και η χρήση συγκεκριμένων χρωμάτων. Για παράδειγμα, μία φοιτήτρια νοσηλευτικής ανέφερε πως το πράσινο συμβολίζει μια συγκεκριμένη ασθένεια. Κάποιοι έγραφαν σε μικρά χαρτάκια τις βασικές πληροφορίες με μεγάλα γράμματα. Τέλος, κάποιοι σκέφτονταν τα θέματα της εργασίας τους μέρες πριν ξεκινήσουν για να οργανώνεται καλύτερα η σκέψη τους (Olofsson et al., 2012).

Οι Pino και Mortari (2014) συγκέντρωσαν 15 έρευνες, οι περισσότερες εκ των οποίων διεξήχθησαν στο Ηνωμένο Βασίλειο, και κατηγοριοποίησαν τις στρατηγικές αυτορρύθμισης των δυσλεξικών σπουδαστών. Προέκυψαν, λοιπόν, τέσσερις κατηγορίες στρατηγικών. Αρχικά, οι φοιτητές αναφέρθηκαν στις «ικανότητες διαβάσματος», στις οποίες περιλαμβάνεται η φωναχτή και αργή ανάγνωση, η αναγνώριση σημείων-κλειδιών, η υπογράμμιση και η αντιγραφή σημαντικών κομματιών, η χρήση χρωμάτων για να βοηθήσει η μνήμη τους και οι προφορικές τεχνικές, όπως είναι η συζήτηση περιεχομένου μαθημάτων με άλλους. Δεύτερον, οι σπουδαστές χρησιμοποιούν αντισταθμιστικές τεχνικές, οι οποίες σχετίζονται με το περιεχόμενο των διαλέξεων. Τέτοιες είναι η αντιγραφή σημειώσεων από καθηγητές, το κατέβασμα και εκτύπωση διαφανειών από το Power Point πριν το μάθημα και η ηχογράφηση της διάλεξης. Τρίτον, αναφέρθηκε η βοήθεια από την οικογένεια και

τους συμφοιτητές από τους οποίους μπορούν να δανειστούν σημειώσεις. Τέλος, πολλοί φοιτητές περιέγραψαν μεταγνωστικές ικανότητες ως στρατηγική αυτορρύθμισης, όπως είναι η αυτό-οργάνωση, η διαχείριση χρόνου και η επιλογή του κατάλληλου χώρου διαβάσματος.

5.6.2 Διακοπή των σπουδών (drop-out rate)

Οι φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν περισσότερες πιθανότητες να σταματήσουν την φοίτησή τους από εκείνους που δεν βιώνουν μαθησιακή δυσκολία. Αυτό εν μέρει καταλογίζεται στην ανεπαρκή υποστήριξη και την έλλειψη ειδικών υπηρεσιών που να ικανοποιούν τις ανάγκες τους. Οι φοιτητές παρουσιάζουν, ακολούθως, χαμηλές επιδόσεις, οι οποίες πυροδοτούν τους αρνητικούς ψυχολογικούς παράγοντες (χαμηλή αυτοεκτίμηση, χαμηλή αυτεπάρκεια, κοκ). Ας μην ξεχνάμε πως υπάρχει και ένα ποσοστό σπουδαστών που, ενώ αντιμετωπίζει προβλήματα που πηγάζουν από κάποια μαθησιακή δυσκολία, εντούτοις, δεν έχει προβεί σε διαδικασία διάγνωσης. Ακόμη, η έλλειψη σωστής ενημέρωσης από την οικογένεια και κοινότητα γενικότερα, τα στερεότυπα, η παραπληροφόρηση και οι μύθοι σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες, συχνά οδηγούν τον δυσλεξικό φοιτητή στην απομόνωση και σε περιορισμένες κοινωνικές συναναστροφές (Roer-Strier, 2002). Πολλές φορές, αυτοί οι λόγοι οδηγούν σε παραίτηση των σπουδών. Σύμφωνα με το Εθνικό Κέντρο Στατιστικών για την Εκπαίδευση [National Center for Education Statistics (NCES)] των ΗΠΑ, προβλέπεται πως μόνο το 34% των δυσλεξικών φοιτητών ολοκληρώνουν το κολλέγιο μέσα στην οκταετή φοίτηση που απαιτείται (NLTS2, 2011 όπως αναφ. στο Addenbrooke, 2017).

5.7 Χαρίσματα και δεξιότητες του δυσλεξικού φοιτητή

Η ιστορία μας έχει αποδείξει πως η δυσλεξία συνδέεται ακόμη με ανθρώπους που έχουν διαπρέψει σε διάφορους τομείς. Είναι πολλοί εκείνοι που αναπτύσσουν τεχνικές αυτορρύθμισης, ξεκλειδώνουν τις δεξιότητες και ταλέντα τους και καταφέρνουν να επιτύχουν τους στόχους τους, υπερπηδώντας οποιαδήποτε εμπόδια προερχόμενα από την δυσλεξία. Η πορεία του δυσλεξικού σπουδαστή μπορεί να είναι ομαλή, επιτυχημένη και τελεσφόρα αν το άτομο εντοπίσει τα σημεία εκείνα στα

οποία δυσκολεύεται και τα αντιμετωπίζει με την κατάλληλη συνεργασία του περιβάλλοντός του. Είναι σημαντικό, επίσης, το ίδιο το άτομο να επικεντρωθεί στην τόνωση της αυτοεκτίμησης και την διαμόρφωση μιας θετικής αυτό-εικόνας, που θα συντελέσουν στην δημιουργία περισσότερων εμπειριών επιτυχίας, όπως περιγράφηκε σε προηγούμενο Κεφάλαιο.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα της Doikou-Aulidou (2014) επεσήμαναν πως η δυσλεξία συνεισέφερε στην βελτίωση της αυτογνωσίας τους, καθώς τους βοήθησε να μάθουν τις ικανότητές τους και να αναπτύξουν αντισταθμιστικές στρατηγικές. Επιπλέον, η δυσλεξία είχε θετικό αντίκτυπο στην αυτό-ενδυνάμωση των σπουδαστών διότι απέκτησαν περισσότερη αυτοπεποίθηση όταν πέρασαν στις σχολές που φοιτούν και ένιωσαν πιο δυνατοί στο χτίσιμο των κοινωνικών τους σχέσεων. Η έρευνα της Denhart (2008) έδειξε πως οι δυσλεξικοί σπουδαστές της μελέτης της, οι οποίοι φοιτούσαν σε ιδιωτικό κολλέγιο, απέδιδαν την επιτυχία τους στους ειδικούς σε θέματα μαθησιακών δυσκολιών (LD specialists), οι οποίοι παρέχουν υπηρεσίες βοήθειας και προσαρμογής στους σπουδαστές με μαθησιακές δυσκολίες στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Αυτοί οι ειδικοί, λοιπόν, χρησιμοποιούσαν τον όρο «μαθησιακή διαφορά» (learning difference) παρά «μαθησιακή αναπηρία» (learning disability) και βοηθούσαν τους σπουδαστές να αναπτύξουν τεχνικές ενδυνάμωσης κατά την φοίτησή τους. Σε μία παρεξήγηση, μάλιστα, μεταξύ ενός δυσλεξικού φοιτητή και καθηγητή, χρειάστηκε να επέμβει ο ειδικός σε θέματα μαθησιακών δυσκολιών και να εξηγήσει στον καθηγητή τα χαρακτηριστικά της δυσλεξίας, εκπροσωπώντας τον φοιτητή. Ο καθηγητής κατανόησε ότι το πρόβλημα που παρατήρησε ευθυνόταν στις δυσκολίες που προέρχονται από την δυσλεξία και, έκτοτε, άλλαξε η στάση του απέναντι στον δυσλεξικό φοιτητή.

5.8 Η ψυχολογία του δυσλεξικού φοιτητή

Καθώς από μικρή ηλικία αναπτυσσόμαστε σωματικά και διανοητικά, τα αισθήματα για τις ικανότητές μας και την ευημερία μας διαμορφώνονται αφενός μέσα από την σύγκριση με τον κοινωνικό μας περίγυρο και αφετέρου από τους τρόπους που τα αντιλαμβανόμαστε και τα ερμηνεύουμε (Burden, 2008). Είναι, επομένως, αναπόφευκτο πως θα επηρεαστεί η αυτοεκτίμηση του παιδιού με δυσλεξία στο σχολικό περιβάλλον. Καθώς το δυσλεξικό άτομο ενηλικιώνεται, η αυτοεκτίμησή του

μπορεί να έχει πληγεί αν έχει βιώσει αρνητικές εμπειρίες κατά το παρελθόν. Τα χρόνια ντροπής, φόβου και άγχους, το αίσθημα του αβοήθητου και η προσκόλληση της «ετικέτας» της δυσλεξίας, μπορούν να διαβρώσουν την αυτοεκτίμηση του πλέον ενηλίκου (Roer-Strier, 2002).

Τα αρνητικά συναισθήματα που συσσωρεύτηκαν κατά το παρελθόν, κυριαρχούν στην ζωή του δυσλεξικού ατόμου κατά την διάρκεια όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης. Η Doikou-Aulidou (2014) επισημαίνει το άγχος και την απογοήτευση εξαιτίας της απόστασης ανάμεσα στην μεγάλη προσπάθεια που κατέβαλλαν και την χαμηλή επίδοση που σημείωναν. Οι μη κατάλληλες προσεγγίσεις, ακόμη, των εκπαιδευτικών έκαναν τους δυσλεξικούς συμμετέχοντες της έρευνας να αισθάνονται διαφορετικοί από τους υπόλοιπους ή ότι γελοιοποιούνται. Επιπρόσθετα, η χαμηλή αυτοεκτίμηση των συμμετεχόντων αποδόθηκε στις αρνητικές εμπειρίες τους με εκπαιδευτικούς και συνομηλίκους, που τους οδήγησαν να αισθάνονται ανασφαλείς και λιγότερο ικανοί.

Το θέμα της «παρεξήγησης», επίσης, αναφέρεται συχνά στις έρευνες με δυσλεξικούς συμμετέχοντες. Η παρεξήγηση βιώνεται και ενδοπροσωπικά, δηλαδή με το πώς αντιλαμβάνεται το ίδιο το άτομο τον εαυτό του, αλλά και διαπροσωπικά, δηλαδή σε σχέση με τους άλλους, η ικανότητα να αντιλαμβάνεται την οπτική των άλλων (Denhart, 2008). Ενδοπροσωπικά, ο δυσλεξικός φοιτητής μπορεί να χαρακτηρίσει τον εαυτό του «χαζό» ή να νιώθει πως, κατά κάποιο τρόπο, είναι σαν να «εξαπατά» τους άλλους όταν ανακοινώνει την δυσλεξία. Αισθάνεται φόβο ότι θα εκτεθεί σαν απατεώνας. Θεωρεί πως κάποια διαταραχή της δυσλεξίας, που μπορεί να παρουσιάσει (όπως πχ στις δεξιότητες γραφής), τον καθιστά διανοητικά ανάπηρο (intellectual disabled) και αρνείται, επομένως, την πρόσβαση σε μορφωτικά ιδρύματα που έχουν σχεδιαστεί για τους διανοητικά μη αναπήρους (intellectual «abled»). Διαπροσωπικά, ο δυσλεξικός φοιτητής κάποιες φορές περνιέται για διανοητικά κατώτερος από τους άλλους (Denhart, 2008· McNulty, 2003). Σαφώς, τα αισθήματα μιας ενδεχόμενης παρεξήγησης, έχουν έναν ισχυρό αντίκτυπο στο να ζητήσουν ειδικές υπηρεσίες (πχ. παραπάνω χρόνο στην εξέταση) τις οποίες δικαιούνται. Φοιτητές έχουν βιώσει διακρίσεις, ακόμα και παρενόχληση, αφότου αποκάλυψαν την μαθησιακή τους δυσκολία (Barga, 1996). Ο φόβος της διάκρισης, μάλιστα, τους ωθεί να επιλέγουν σχολές με βάση τις αδυναμίες και όχι τις δυνατότητές τους (Denhart, 2008).

Οι εμπειρίες στην ζωή του ατόμου διαμορφώνουν την εικόνα που αναπτύσσει το ίδιο για τον εαυτό του. Η αυτό-εικόνα του δυσλεξικού ατόμου είναι αρκετά ευάλωτη και επηρεάζεται υπερβολικά από τα αισθήματα απογοήτευσης και άγχους. Ο δυσλεξικός μαθητής βιώνει μία εσωτερική πάλη ανάμεσα σε θετικά αισθήματα προς τον εαυτό του και σε αισθήματα κατωτερότητας. Σύμφωνα με την Sako (2016), τα αισθήματα κατωτερότητας αρχίζουν να πλάθονται από την ηλικία των 10. Μετά από αυτή την ηλικία, είναι ιδιαίτερα δύσκολο το άτομο, στην εφηβεία και ενηλικίωση, να απαλλαγεί από αυτά και να διαμορφώσει μία θετική αυτό-εικόνα. Για να επιτευχθεί αυτό, χρειάζεται, πέρα από την απαιτούμενη διάγνωση, και πρόωμη παρέμβαση.

Η αυτό-αποτελεσματικότητα κατά την διάρκεια της φοίτησης αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα ακαδημαϊκής επιτυχίας. Μπορεί να καθορίσει πόση προσπάθεια θα ασκηθεί σε μια διεργασία και πόσο χρόνο θα αφιερώσει το άτομο στην υπερκέραση των εμποδίων. Οι Stagg, Eaton και Sjöblom (2018) μελέτησαν την αυτό-αποτελεσματικότητα φοιτητών με και χωρίς δυσλεξία. Σε δείγμα 44 σπουδαστών, 22 με δυσλεξία και 22 χωρίς δυσλεξία, μετρήθηκαν η ακαδημαϊκή αυτεπάρκεια και οι πηγές αυτεπάρκειας των συμμετεχόντων. Σύμφωνα με την θεωρία του Bandura, όπως περιγράφηκε διεξοδικά σε προηγούμενο Κεφάλαιο, υπάρχουν 4 πηγές ενίσχυσης της αυτεπάρκειας: η προηγούμενη εμπειρία σε επιτυχημένες προσπάθειες, η «έμμεση» μάθηση, η κοινωνική πειθώ και, τέλος, η σωματική και συναισθηματική κατάσταση του ατόμου. Ακόμη, διεξήχθη συνέντευξη σε 8 από τους συμμετέχοντες, 4 με δυσλεξία και 4 χωρίς δυσλεξία. Τα αποτελέσματα της ποσοτικής ανάλυσης έδειξαν σημαντική διαφορά των δύο ομάδων στην κλίμακα της ακαδημαϊκής αυτό-αποτελεσματικότητας, τις προηγούμενες εμπειρίες, την κοινωνική πειθώ και την σωματική κατάσταση, με τους μη δυσλεξικούς φοιτητές να σημειώνουν υψηλότερα επίπεδα από τους δυσλεξικούς. Ωστόσο, δεν παρατηρήθηκε σημαντική διαφορά στην «έμμεση» μάθηση των σπουδαστών.

Όσον αφορά τις συνεντεύξεις, μέσα από την θεματική ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων, αναδείχθηκαν τρία κύρια θέματα: αυτογνωσία των ικανοτήτων τους, ο αντίκτυπος του σχολείου και η παρατήρηση των άλλων («έμμεση» μάθηση). Αναλυτικότερα, και οι 4 δυσλεξικοί σπουδαστές δήλωσαν πως αναγνωρίζουν τους μαθησιακούς τομείς που υστερούν και το γεγονός ότι καταβάλλουν μεγάλη προσπάθεια σε αυτούς, σε αντίθεση με τους μη δυσλεξικούς σπουδαστές οι οποίοι

έδειξαν ότι διακατέχονται από περισσότερη αυτοπεποίθηση στα μαθήματα. Ο αντίκτυπος των σχολικών χρόνων αναφέρθηκε μόνο από τους δυσλεξικούς φοιτητές και υποδιαιρέθηκε σε δύο θέματα: την έλλειψη υποστήριξης και την ενθάρρυνση κάποιων δασκάλων. Μολαταύτα, η παρατήρηση των άλλων («έμμεση» μάθηση), κυρίως ενός προτύπου μαθητή με τον οποίο επιδιώκουν να μοιάσουν, παρατηρήθηκε μόνο στους μη δυσλεξικούς σπουδαστές ως πηγή ενίσχυσης της αυτεπάρκειάς τους (Stagg et al., 2018).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

Η ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΣΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ.

6.1 Νομοθετικό πλαίσιο για την εργασία ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες.

Το άρθρο 504 του Νόμου Αποκατάστασης στις ΗΠΑ²⁴ αποτέλεσε τον πρώτο νόμο για τα δικαιώματα των ανθρώπων με αναπηρία, απαγορεύοντας τις διακρίσεις σε προγράμματα που λαμβάνουν κρατική επιχορήγηση. Έθεσε τις βάσεις για την θέσπιση της Δράσης Αμερικανών με Αναπηρίες, ή αλλιώς ADA (Americans with Disabilities Act)²⁵ το 1990, η οποία εφαρμόστηκε πλήρως το 1994. Σκοπός της ADA είναι η εγγύηση της παροχής ίσως ευκαιριών και υπηρεσιών στους εργαζομένους που υπόκεινται στις κατηγορίες της. Μέσα σε αυτές τις κατηγορίες, περιλαμβάνονται και οι μαθησιακές δυσκολίες.

Στο Ηνωμένο Βασίλειο η δυσλεξία αναγνωρίζεται ως αναπηρία (disability) υπό τον Νόμο περί Διακρίσεων λόγω Αναπηρίας (Disability Discrimination Act). Σύμφωνα με την Βρετανική Εταιρεία Δυσλεξίας (British Dyslexia Association) τα θέματα περί διακρίσεων λόγω αναπηρίας υπόκεινται στην Πράξη Ισότητας (Equality Act) από τον Οκτώβρη του 2010²⁶. Η δυσλεξία αναγνωρίζεται ως μια δια βίου κατάσταση, η οποία έχει αντίκτυπο στις καθημερινές ασχολίες του ατόμου. Σύμφωνα με την Πράξη Ισότητας ένας εργοδότης δεν μπορεί να αρνηθεί την πρόσληψη σε έναν υπάλληλο επειδή έχει δυσλεξία. Οφείλει, μάλιστα, να εκτελέσει και τις ανάλογες προσαρμογές στον εργασιακό χώρο προς διευκόλυνση του δυσλεξικού υπαλλήλου του.

Στην Ελλάδα ο Ν.4443/2016 θεωρείται ο βασικότερος νόμος για την καταπολέμηση των διακρίσεων στην εργασία, εισάγοντας κάτω από την ομπρέλα προστασίας του πληθώρα ευπαθών ομάδων (Παπακωνσταντίνου, 2019).²⁷

²⁴ <https://dredf.org/legal-advocacy/laws/section-504-of-the-rehabilitation-act-of-1973/>.

²⁵ <https://adata.org/factsheet/ADA-overview>.

²⁶ <https://www.bdadyslexia.org.uk/advice/employers/how-can-i-support-my-dyslexic-employees/legislation>.

²⁷ Αναλυτικότερες πληροφορίες για τον Ν.4443/2016 παρέχονται στο Κεφάλαιο 7 του βιβλίου της κα Παπακωνσταντίνου (2019).

6.2 Επιλογή της εργασίας

Οι de Beer, Engels, Heerkens και Klink (2014), σε ανασκόπηση ερευνών από το 1995 (δηλαδή έρευνες που διεξήχθησαν μετά την θέσπιση της ADA) σχετικά με την δυσλεξία στον εργασιακό χώρο, προσδιόρισαν τους παράγοντες που επηρεάζουν την συμμετοχή ενός δυσλεξικού ενήλικα στην εργασία. Ο κυριότερος παράγων ήταν οι επίμονες δυσκολίες στην γραφή και ανάγνωση, κάτι που δημιουργούσε αρνητικά συναισθήματα στους συμμετέχοντες των ερευνών. Επίσης, επηρέαζε όχι μόνο η διαδικασία της εύρεσης και απόκτησης μιας εργασίας, αλλά και το γεγονός ότι ο δυσλεξικός εργαζόμενος προσπαθεί να «κρατήσει» αυτή την δουλειά. Στις έρευνες, ακόμη, αναφέρθηκε συχνά το θέμα της αποκάλυψης και αντίδρασης των συναδέλφων, αλλά περιγράφηκε περισσότερο ως θετικός παράγων που επηρεάζει την συμμετοχή των δυσλεξικών. Θετικά, επιπλέον, αναφέρθηκε η χρήση τεχνολογίας στον εργασιακό χώρο, καθώς και οι αντισταθμιστικές στρατηγικές που αναπτύσσει ο δυσλεξικός εργαζόμενος. Σημαντικός παράγων αποτέλεσε η εργασιακή ικανοποίηση (job satisfaction) αλλά και η αυτονομία στην εργασία, με την έννοια ότι παρέχεται έξτρα χρόνος, ευέλικτο πρόγραμμα ή εργασία από το σπίτι.

Στην παραπάνω έρευνα (de Beer et al., 2014) οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι δίνουν έμφαση στην επιλογή της εργασίας, χωρίς ωστόσο να συνάγεται μια ομοφωνία από τους μελετητές σχετικά με το προτιμητέο είδος εργασίας των δυσλεξικών, δηλαδή δουλειά γραφείου ή χειρονακτική. Δηλώθηκε, ακόμη, από κάποιους ότι εργάζονται σε εργασία χαμηλότερου επιπέδου από το αντικείμενο σπουδών τους. Η Logan (2009) υποστηρίζει πως πολλοί δυσλεξικοί προτιμούν να δημιουργούν τις δικές τους επιχειρήσεις. Το γεγονός ότι αναπτύσσουν στρατηγικές για να ξεπερνούν ορισμένες δυσκολίες που οφείλονται στην δυσλεξία, δείχνει χρήσιμο στον κόσμο των επιχειρήσεων. Αντίθετα, διέκρινε ένα πολύ χαμηλό ποσοστό δυσλεξικών εργαζομένων σε εταιρείες ως υπάλληλοι. Οι δυσλεξικοί επιχειρηματίες είχαν ξεκινήσει περισσότερες επιχειρήσεις από τους μη δυσλεξικούς επιχειρηματίες, αλλά οι δεύτεροι κράτησαν την επιχείρηση για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα. Ίσως αυτό συνέβη γιατί οι μη δυσλεξικοί είναι πιο άνετοι με την δομή των επιχειρήσεων που εξελίσσεται καθώς ωριμάζει η επιχείρηση. Από την άλλη μεριά, οι δυσλεξικοί στρεσάρονται όταν φτάνει η επιχείρηση σε ένα προχωρημένο σημείο, κατά το οποίο νιώθουν πως χάνουν τον έλεγχο, γι' αυτό και διοχετεύουν την περισσότερη ενέργειά τους στο ξεκίνημα της επιχείρησής τους.

6.3 Αποκάλυψη της δυσλεξίας

Όταν για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα η δυσλεξία αποδιδόταν, λανθασμένα, σε χαμηλό γνωστικό φορτίο, ήταν αναμενόμενη η δημιουργία του στίγματος και της προκατάληψης. Ως συνέπεια, αρκετοί εργαζόμενοι αποφασίζουν να μην αποκαλύψουν την μαθησιακή τους δυσκολία, αισθανόμενοι φόβο και ανασφάλεια. Βέβαια, υπάρχει και η αντίθετη όχθη του ποταμού, όπου το περιβάλλον είναι υποστηρικτικό προς τον εργαζόμενο και γνωρίζει ότι το άτομο μπορεί να προσφέρει ουσιαστικά οφέλη στην επιχείρηση μέσω της δημιουργικότητας, καινοτομίας και δυνατότητας σκέψης «έξω από το κουτί». Σε κάθε περίπτωση, πρέπει να αναλογιστούμε πως σε κάθε δράση υπάρχει και αντίδραση. Με άλλα λόγια, η συμπεριφορά και η γνώση των εργοδοτών γύρω από την δυσλεξία μπορούν είτε να αποβούν ευεργετικές για τον δυσλεξικό εργαζόμενο είτε, από την άλλη, να πυροδοτήσουν ενέργειες με αρνητικό αντίκτυπο στον εργαζόμενο και την εταιρεία.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η έρευνα των Madaus, Foley, McGuire και Ruban (2002), οι οποίοι μελέτησαν το θέμα της αυτό-αποκάλυψης Αμερικανών δυσλεξικών εργαζομένων. Το 90% του δείγματος δήλωσε ότι η δυσλεξία επηρέασε την εργασία του με κάποιο τρόπο. Εντούτοις, μόνο το 30,3% αποκάλυψε την μαθησιακή δυσκολία σε εργοδότες ή/και συναδέλφους. Από το ποσοστό αυτό, δηλαδή των αποκαλυφθέντων, το 15% το φανέρωσε κατά τη διάρκεια της συνέντευξης και το 12,4% μετά την πρόσληψή τους. Οι πιο κοινοί λόγοι που οδήγησαν αυτό το ποσοστό στην αυτό-αποκάλυψη ήταν για να τους επιτρέπεται να χρησιμοποιούν την βοήθεια της τεχνολογίας, να τους δίνεται παραπάνω χρόνος και πιο λεπτομερείς οδηγίες. Άλλοι λόγοι ήταν για να κατανοούνται περισσότερο από τους άλλους, να νιώθουν άνετα για τις μεθόδους και στρατηγικές που επιλέγουν να χρησιμοποιούν στην εργασία τους και να γνωρίζει η εταιρεία τα δυνατά τους σημεία και την αξία τους. Επίσης, άλλες απαντήσεις εστίαζαν στο να κατανοήσουν οι υπόλοιποι για ποιο λόγο το άτομο κάνει τόσα ορθογραφικά λάθη. Τέλος, κάποιοι το αποκάλυψαν σε συζητήσεις στην δουλειά που έτυχε να αφορούν τέτοιο θέμα, αλλά όχι για να λάβουν κάποια ειδική υπηρεσία ή να δικαιολογήσουν κάποια αδυναμία.

Εξετάζοντας και το ποσοστό εκείνων στην έρευνα των Madaus και συνεργατών (2002) που δεν αποκάλυψαν την μαθησιακή δυσκολία τους, το οποίο αγγίζει το 66,3%, οι ερευνητές συγκέντρωσαν τις κυριότερες αιτίες αυτής της απόκρυψης.

Σχεδόν οι μισοί από αυτό το ποσοστό δήλωσαν πως δεν υπήρχε λόγος να αποκαλύψουν την δυσλεξία στους εργοδότες ή/και συναδέλφους, καθώς δεν χρειάζονται κάποια ειδική υπηρεσία. Το 20,2% ανέφερε την αρνητική σχέση με τον προϊστάμενο ως λόγο απόκρυψης, το 13,5% φοβήθηκε μην επηρεάσει αυτή η αποκάλυψη αρνητικά την σχέση του με τους συναδέλφους του ενώ το 12,4% ανησύχησε μήπως χάσει την δουλειά του. Το διττό θέμα που κυριάρχησε στις απαντήσεις του ποσοστού αυτού αφορά αφενός το ότι δεν υπήρχε η ανάγκη κάποιας ειδικής διευκόλυνσης στην εργασία του και αφετέρου ο φόβος της περιθωριοποίησης, απόλυσης ή απόρριψης των αιτούντων θέση εργασίας. Πρέπει, ωστόσο, να τονιστεί πως κάποιοι από τους συμμετέχοντες της έρευνας είχαν ήδη εισέλθει στην αγορά εργασίας, προτού θεσπιστεί το νομοθετικό πλαίσιο της ADA και αυτό, ακολούθως, ίσως επηρέασε τις απαντήσεις τους περί απόκρυψης ή αποκάλυψης. Πάραυτα, και στα επόμενα χρόνια από την θέσπιση αυτής της νομοθεσίας, κυριάρχησε μία αμφισημία σχετικά με το αν οι προθέσεις των εργοδοτών να προσλάβουν και να προσφέρουν στήριξη στους εργαζομένους με μαθησιακές δυσκολίες ήταν πράγματι ειλικρινείς (Price & Gerber, 2001). Η έρευνα του de Beer και των συνεργατών του (2014), η οποία παρουσιάστηκε σε προηγούμενη υποενότητα, έδειξε ότι οι εργοδότες και συνάδελφοι ακόμα βλέπουν με αρνητικό τρόπο την δυσλεξία στον χώρο εργασίας.

Η προσπάθεια, βέβαια, του ατόμου να κρύψει μία αδυναμία, που οφείλεται στην δυσλεξία, μπορεί να αποτελέσει τροχοπέδη στην επαγγελματική του πορεία και στην θέσπιση και υλοποίηση στόχων. Σύμφωνα με τους Gerber, Ginsberg και Reiff (1992), ο έλεγχος αποτελεί τον κυριότερο παράγοντα επιτυχίας του δυσλεξικού εργαζομένου. Συνήθως, βιώνουν πολλές αποτυχίες μέχρις ότου πάρουν τον έλεγχο της κατάστασης. Ο έλεγχος αφορά την κατανόηση των ικανοτήτων και δυνάμεων του ατόμου (αυτό-κατανόηση), τον προσανατολισμό στόχου και την παρακίνηση. Ο Gerber και οι συνεργάτες του, λοιπόν, συνέκριναν δύο ομάδες δυσλεξικών εργαζομένων: πολύ επιτυχημένους και μέτρια επιτυχημένους. Οι μέτρια επιτυχημένοι διακατέχονταν συνεχώς από τον φόβο μήπως αποκαλυφθούν οι αδυναμίες τους και επιδίωκαν τον έλεγχο ως μέσο για να τις καλύπτουν και όχι για να κάνουν παραπάνω βήματα στην καριέρα τους. Καθώς η αυτό-προστασία απασχολούσε την εν λόγω ομάδα, δεν ήταν ιδιαίτερα κατευθυνόμενοι και προσανατολισμένοι στο «τι πραγματικά κάνουν», αποδίδοντας πολλά, μάλιστα, στην τύχη.

6.4 Η «ταμπέλα» της δυσλεξίας στον εργασιακό χώρο (labeling)

Η διάγνωση της δυσλεξίας είναι, σίγουρα, μία απαραίτητη προϋπόθεση ώστε ο δυσλεξικός εργαζόμενος να γνωρίζει τον λόγο των αδυναμιών του σε κάποιες ασχολίες και να λάβει την απαραίτητη βοήθεια στο εργασιακό περιβάλλον. Ο όρος «δυσλεξία» προσελκύει επιχορηγήσεις και ενίσχυση σε κάποιες εταιρείες, αλλά αυτό πρέπει να είναι η αρχή του εγχειρήματος και όχι ο τελικός σκοπός (Reid & Kirk, 2001). Πέρα, όμως, από την υποστήριξη που δύναται να χορηγηθεί, ο όρος αυτός μπορεί να επιφέρει και εμπόδια στον εργαζόμενο. Ο Luecking (1997 όπως αναφ. στο Reid & Kirk, 2001) υποστηρίζει πως η ετικέτα του «δυσλεξικού» μπορεί ακούσια να στιγματίσει το άτομο που αναζητά εργασία και να το κάνει να βασίζεται στην καλή θέληση του εργοδότη για πρόσληψη.

Η έννοια του στίγματος και το πώς επηρεάζει το άτομο στην κοινωνική του αλληλεπίδραση και εργασία, απασχόλησαν αρκετούς μελετητές. Στο βιβλίο του Goffman (1963, όπως αναφ. στο DeFleur, 1964) ως «στίγμα» (stigma) αναφέρεται η κατοχή κάποιων χαρακτηριστικών που ταξινομούν το άτομο σε μια υποβιβασμένη κοινωνική ομάδα. Αυτοί που δεν κατέχουν αυτές τις ιδιότητες στίγματος, οι «κανονικοί» (normals), κατηγοριοποιούν και αντιδρούν ανάρμοστα προς τον στιγματισμένο. Αυτοί αποφασίζουν ποιος είναι ο στιγματισμένος, με βάση τα ορατά σύμβολα στίγματος (stigma symbols). Το στιγματισμένο άτομο προσπαθεί να αποκρύπτει αυτά που φανερώνουν την ταυτότητά του και να αναπτύσσει πιο κοινά χαρακτηριστικά με την πλειονότητα. Επιλέγει, ακόμη, τον βαθμό που θα επιτρέψει να γίνουν τα χαρακτηριστικά του ορατά σε κάποιους. Ίσως προσκολλήσει σε ομάδες που παρουσιάζουν το ίδιο στίγμα, ίσως πάλι απαρνηθεί ή, αντίθετα, διατηρήσει την ταυτότητα του πραγματικού του εαυτού, ζώντας μέσα στους «κανονικούς». Όπως και να έχει, λέει ο Goffman, το άτομο μπορεί να αποκρύψει το ανεπιθύμητο στίγμα από τους γύρω του, αλλά όχι από τον εαυτό του. Γενικότερα, τα άτομα που κατέχουν ένα στίγμα το οποίο δεν γίνεται ορατά αντιληπτό από τον κοινωνικό περίγυρο, επιδίδονται περισσότερο σε σκόπιμες ενέργειες απόκρυψης (Smart & Wegner, 1999). Σκέφτονται ότι, με αυτό τον τρόπο, θα αποφύγουν την αρνητική κριτική και θα αντιμετωπιστούν ως «κανονικοί» από τους άλλους.

6.5 Σχέσεις με εργοδότες και συναδέλφους

Η έρευνα των Minskoff, Sautter, Hoffmann και Hawks (1987) στις ΗΠΑ επικεντρώθηκε στην προθυμία εργοδοτών, διαφόρων επαγγελματικών τάξεων, να προσλάβουν άτομα με αναπηρία και άτομα με μαθησιακή δυσκολία. Ενώ εκφράστηκε έντονα η προθυμία πρόσληψης ατόμων με αναπηρία (το 72% δήλωσε πρόθυμο), καθώς και η παροχή ειδικών υπηρεσιών προς αυτούς, εντούτοις, δεν δηλώθηκε το ίδιο για τους δυσλεξικούς εργαζομένους. Αναλυτικότερα, μόλις το 51% θα προσλάμβανε εργαζόμενο με δυσλεξία. Όσον αφορά τις γνώσεις των εργοδοτών για την δυσλεξία, οι περισσότεροι ανέφεραν την ανικανότητα ανάγνωσης και τις συναισθηματικές διαταραχές. Το 10% συνέχισε λανθασμένα την δυσλεξία με την νοητική υστέρηση, ενώ το 8% δεν γνώριζε τι είναι. Στην ερώτηση για το πώς θα αντιδρούσαν εάν ανακάλυπταν στην πορεία ότι ένας εργαζόμενος έχει δυσλεξία, οι περισσότεροι εισηγήθηκαν ότι θα το συζητούσαν μαζί του και το 5% ότι θα τον απέλυε.

Η Minskoff και οι συνεργάτες της (1987), αποδίδουν τα παραπάνω ευρήματα σε τρεις πιθανές αιτίες. Αρχικά, υποστηρίζεται πως οι εργοδότες νιώθουν ότι «καταλαβαίνουν» αυτό που μπορούν να δούνε, όπως δηλαδή την σωματική αναπηρία, σε αντίθεση με τις μαθησιακές δυσκολίες που αφορούν το γνωστικό κομμάτι. Δεύτερον, το 15% των συμμετεχόντων δήλωσε πως δεν είχε προσλάβει ποτέ εργαζόμενο με δυσλεξία, γεγονός που μαρτυρά την έλλειψη εμπειριών τους στην αλληλεπίδραση με δυσλεξικό εργαζόμενο. Τέλος, οι ερευνητές υποθέτουν ότι κάποιοι εργαζόμενοι απάντησαν αρνητικά διότι δεν κατέχουν ακριβείς γνώσεις για τις μαθησιακές δυσκολίες.

Αναζητώντας πορίσματα πρόσφατων ερευνών και αναφορών, μπορεί κάποιος να παρατηρήσει πως οι διακρίσεις στον χώρο εργασίας συνεχίζονται, παρά τις σχετικές νομοθεσίες που προστατεύουν τους δυσλεξικούς εργαζομένους. Το 2018, η αναφορά της Westminster AchieveAbility Commission (WAC) στο Ηνωμένο Βασίλειο, έδειξε πως υπάρχει μεγάλη έλλειψη ενημέρωσης στα εργασιακά περιβάλλοντα για την δυσλεξία, αλλά και αποτυχία από την κυβέρνηση για υποστήριξη και εξάλειψη των διακρίσεων στην εργασία. Ένας μεγάλος αριθμός δυσλεξικών, μάλιστα, και συγκεκριμένα το 43%, νιώθει αποθαρρυσμένος να περάσει σε διαδικασία συνέντευξης, ενώ το 52% έχει βιώσει διάκριση κατά την συνέντευξη. Το 2016, μία δυσλεξική

γυναίκα κέρδισε την δίκη κατά των Starbucks στο Ηνωμένο Βασίλειο καθώς απολύθηκε κατηγορούμενη για παραποίηση αρχείων. Η γυναίκα έκανε λάθη διότι αντιμετώπιζε δυσκολίες στην ανάγνωση, γραφή και στο να λέει την ώρα²⁸.

6.6 Δυσκολίες στα εργασιακά καθήκοντα

Ομολογουμένως, οι άνθρωποι πλέον, δυσλεξικοί και μη, κατανοούν καλύτερα το τι είναι η δυσλεξία σε σχέση με τις προηγούμενες δεκαετίες. Καθώς η έρευνα έχει προχωρήσει σε αυτό το πεδίο και υπάρχουν στις περισσότερες πόλεις κέντρα διάγνωσης και ειδικοί περί μαθησιακών δυσκολιών, είναι κατά πολύ πιθανότερο και ευκολότερο να διαγνωσθεί στις μέρες μας ένα παιδί που παρουσιάζει τα ανάλογα συμπτώματα, παρά πριν 20 χρόνια. Αυτό, έχει ως αποτέλεσμα πολύς πληθυσμός, άνω των 30, κυρίως, είτε να μην γνωρίζει καν ότι οι δυσκολίες του πηγάζουν από την δυσλεξία είτε ίσως να μην έλαβε ποτέ την κατάλληλη υποστήριξη (Beetham & Okhai, 2017). Οι δυσκολίες, βέβαια, συνεχίζονται και στην ενήλικη ζωή και αν δεν αναπτυχθούν αντισταθμιστικοί τρόποι αντιμετώπισής τους, το άτομο θα δυσκολευτεί αρκετά στην διεκπεραίωση των επαγγελματικών του υποχρεώσεων.

Γενικότερα, κάποιες δυσκολίες του εργαζόμενου δυσλεξικού αποτελούν οι εξής (Reid & Kirk, 2001):

- Δυσκολίες στην ευχερή και ταχεία ανάγνωση.
- Επίμονα ορθογραφικά και γραμματικά λάθη.
- Αδυναμία στην ακολουθία σειράς των λέξεων και ιδεών.
- Αδυναμία στην ακολουθία και τήρηση οδηγιών, ιδιαίτερα όταν δίνονται ταυτόχρονα με κάτι άλλο.
- Ανάγκη να ξανά διαβάσει το κείμενο.
- Δυσκολία στον σχεδιασμό και οργάνωση γραπτής εργασίας.
- Αδυναμία μνήμης γεγονότων και φόρμουλας.
- Πρόβλημα συγκράτησης και καταγραφής σημειώσεων.

Βέβαια, πρέπει να τονιστεί πως δεν παρουσιάζουν όλα τα άτομα με δυσλεξία τα ίδια χαρακτηριστικά και στον ίδιο βαθμό. Οι προκλήσεις που θα βιώσει ο δυσλεξικός

²⁸ <https://www.bbc.com/worklife/article/20190702-we-need-to-talk-about-dyslexia-at-work>.

εργαζόμενος ποικίλλουν και εξαρτώνται κυρίως από τα είδη δυσκολίας που τον ταλανίζουν, τον τύπο του εργασιακού καθήκοντος και το περιβάλλον εργασίας. Οι Beetham και Okhai (2017), αναφερόμενες στις πιο συχνές δυσκολίες του δυσλεξικού εργαζομένου, προσθέτουν την αδυναμία διαχείρισης χρόνου, την οργάνωση, τον σχεδιασμό, την δόμηση γραπτής επικοινωνίας και παρουσίαση πληροφοριών. Η εργασιακή μνήμη, επίσης, παρουσιάζει ελλείμματα και, συνεπώς, δυσχεραίνει την εκτέλεση εργασιών του δυσλεξικού ατόμου. Στον χώρο εργασίας, ο εργαζόμενος μπορεί να χαρακτηριστεί ως «ξεχασιάρης», να δυσκολεύεται να θυμηθεί την κατάλληλη λέξη ή να παρουσιάζει κενά μνήμης (Leather, Hogh & Seiss, 2011).

6.7 Ικανότητες και δεξιότητες του δυσλεξικού εργαζομένου

Αναντίρρητα, ο δυσλεξικός εργαζόμενος μπορεί να αποτελέσει ένα μεγάλο πλεονέκτημα για κάποια εταιρεία ή επιχείρηση, εφόσον του παρέχεται το κατάλληλο υποστηρικτικό περιβάλλον. Θα ήταν άδικο αν αναλωνόμασταν εξ' ολοκλήρου στις αρνητικές επιπτώσεις και δυσκολίες που δημιουργεί η εν λόγω μαθησιακή δυσκολία και δεν αναφερόμασταν στις ιδιαίτερες ικανότητες και χαρίσματα που παρουσιάζει ο δυσλεξικός εργαζόμενος στον εργασιακό χώρο. Κάποια από αυτά, είναι τα εξής (Reid & Kirk, 2001):

- ✓ Καλή ικανότητα κατανόησης.
- ✓ Μεγάλη ικανότητα επίλυσης προβλημάτων (problem-solving).
- ✓ Δεξιότητα καλής οπτικής επεξεργασίας.
- ✓ Δυνατότητα επεξεργασίας πληροφοριών με έναν ολιστικό τρόπο.
- ✓ Δεινός ομιλητής.
- ✓ Καθώς γνωρίζει τις δυσκολίες και αδυναμίες του, μπορεί να δημιουργεί και να χρησιμοποιεί αντισταθμιστικές στρατηγικές.

Σε γενικές γραμμές, η σχετική βιβλιογραφία μαρτυρά πως οι εταιρείες επωφελούνται από την πρόσληψη ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες και αναπηρίες. Η Melanie Jameson (2009), αναφερόμενη στα δυνατά σημεία των δυσλεξικών εργαζομένων, επισημαίνει την πρωτοτυπία, την ενστικτώδη προσέγγιση θεμάτων, την δημιουργική σκέψη και φαντασία, την δημιουργικότητα, την ικανότητα

οπτικοποίησης και αντίληψης μοντέλων και συνδέσεων, τις επιχειρηματικές δεξιότητες και τον συχνά πολύ καλό χειρισμό του προφορικού λόγου.

6.8 Ψυχολογία του δυσλεξικού εργαζομένου

Στο εργασιακό περιβάλλον, ο εργαζόμενος ο οποίος δεν λαμβάνει την απαραίτητη υποστήριξη είναι ιδιαίτερα πιθανό να βιώνει έντονο άγχος και πίεση. Το μακροχρόνιο στρες μπορεί να οδηγήσει σε αγχώδεις διαταραχές και να επηρεάσει την ψυχική υγεία του ατόμου. Αυτές οι καταστάσεις αποβαίνουν δαπανηρές, όχι μόνο για το ίδιο το άτομο αλλά και για τον ίδιο τον οργανισμό (Beetham & Okhai, 2017). Επιπρόσθετα, ρόλος της εμπειρίας στην ψυχολογική και συναισθηματική σύνθεση του δυσλεξικού εργαζομένου, είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Οι εμπειρίες αποτυχίας βιώνονται ως τραυματικές στην ζωή του ενήλικα και του προκαλούν αισθήματα κατωτερότητας (McNulty, 2003).

Η Orenstein (2000, όπως αναφ. στο McNulty, 2003) ανέδειξε μέσα από την έρευνά της σε ενήλικες που διέγνωσαν πολύ αργότερα την δυσλεξία τους, τα αισθήματα απογοήτευσης, ντροπής, μοναξιάς και χαμηλής αυτοεκτίμησης από τα οποία διακατέχονταν όσο διάστημα δεν γνώριζαν την πηγή των αδυναμιών τους. Προβλήματα αυτοεκτίμησης μπορεί να αναδυθούν από την σχολική ηλικία του ατόμου με δυσλεξία. Η έλλειψη αυτοεκτίμησης μπορεί να προκαλέσει σοβαρές επιπλοκές στην ενήλικη ζωή του δυσλεξικού ατόμου, όσον αφορά την διαμόρφωση της προσωπικότητάς του και την ανάπτυξη της έννοιας του εαυτού (McNulty, 2003). Ήδη από την παιδική ηλικία, θεωρείται σημαντική η κατανόηση της φύσης της δυσλεξίας ώστε να διασφαλίσουμε, με τον κατάλληλο τρόπο, την υψηλή αυτοεκτίμηση. Αυτό, αργότερα, στην ενήλικη ζωή, θα συνδράμει στην ανάπτυξη υγιών ψυχο-κοινωνικών λειτουργιών. Το άτομο θα δύναται να θέτει ρεαλιστικούς στόχους και να βιώνει περισσότερες επιτυχίες παρά αποτυχίες. Η υψηλή αυτοεκτίμηση, βέβαια, δεν επιτυγχάνεται μόνο με την σωστή κατανόηση της δυσλεξίας αλλά και με την υποστήριξη της οικογένειας και του φιλικού περιγύρου. Η θετική στάση απέναντι στις δυσκολίες της δυσλεξίας βελτιώνει την αυτό-αξία του ατόμου και τις ακαδημαϊκές του ικανότητες (Terras et al., 2009). Ο McNulty (2003) επισημαίνει, ακόμη, πως η εύρεση μιας θέσης στην αγορά εργασίας είναι σημαντική

προϋπόθεση για την αυτοεκτίμηση του ατόμου με δυσλεξία, ιδιαίτερα στα πρώτα χρόνια ενηλικίωσης.

Η εργασιακή αυτεπάρκεια (work self-efficacy) θεωρείται μία βαρυσήμαντη ενδοπροσωπική ικανότητα στον εργασιακό χώρο. Εφόσον συνδέεται με την εργασιακή ικανοποίηση, μπορούμε να πούμε πως αποτελούν ένδειξη της επαγγελματικής επιτυχίας. Καθώς έχουμε ήδη εμβαθύνει σε προηγούμενο κεφάλαιο σχετικά με τον ορισμό και τις πτυχές της αυτό-αποτελεσματικότητας (ή αυτεπάρκειας), σε αυτό το σημείο, ενδείκνυται μία αναφορά στην εργασιακή ικανοποίηση (job satisfaction) η οποία συνδέεται με την αυτεπάρκεια. Η εργασιακή ικανοποίηση μεταφράζεται ως ο συνδυαστικός κρίκος των κινήτρων και της εφαρμογής τους σε μία εργασία, αποτελεί το άθροισμα των συναισθηματικών αντιδράσεων του ατόμου προς την δουλειά που κάνει, από το οποίο αντλεί ικανοποίηση και ευχαρίστηση (Παπάνης & Ρόντος, 2005). Οι αρνητικές σκέψεις και προδιαθέσεις για την ζωή γενικότερα, μπορούν να επηρεάσουν τις συναισθηματικές αντιλήψεις για την εργασία (James & James, 1989 όπως αναφ. στο Παπάνης & Ρόντος, 2005). Ο Coolican (2008) εισηγείται πως:

Η επαγγελματική ικανοποίηση αναφέρεται στα συναισθήματα των ανθρώπων για την οργάνωσή τους, για τους ανθρώπους μαζί με τους οποίους εργάζονται και τις φυσικές συνθήκες και ανταμοιβές από την εργασία τους, αλλά ειδικά με τις εγγενείς ανταμοιβές, όπως το να αισθάνονται καλά γι' αυτό που κάνουν, να το απολαμβάνουν και να αισθάνονται ότι αξίζει τον κόπο (σελ.186).

Πολλοί ενήλικες με δυσλεξία παρουσιάζουν χαμηλή εργασιακή ικανοποίηση, η αιτία της οποίας ερμηνεύεται με διάφορους τρόπους στην σχετική βιβλιογραφία. Μία αιτιολογία είναι η αδυναμία ελέγχου της εργασιακής τους κατάστασης. Άλλοι ερευνητές διατείνονται ότι αυτό συμβαίνει λόγω της ενδεχόμενης προηγούμενης σχολικής και ακαδημαϊκής αποτυχίας και άλλοι πως είναι αποτέλεσμα στρεσογόνων καταστάσεων (Nalavany, Logan & Carawan, 2017). Η έρευνα των Witte, Philips και Kakela (1998) έδειξε πως η χαμηλή επαγγελματική ικανοποίηση σε δυσλεξικούς οφειλόταν στον κατώτερο μισθό συγκριτικά με τους συναδέλφους τους, στις λιγότερες προοπτικές προαγωγής, στην ανάθεση βαρετών ή πολύ απλών εργασιών

και όλα αυτά σε συνδυασμό με ένα αίσθημα μειωμένης επίδοσης. Ο Coolican (2008) επισημαίνει πως σε ένα επάγγελμα που παράγεται μεγάλος βαθμός στρες ή ελάχιστη υποκίνηση, η χαμηλή επαγγελματική ικανοποίηση είναι αναμενόμενη. Σύμφωνα με τον Bandura (1997 όπως αναφ. στο Nalavany et al., 2017), η χαμηλή εργασιακή ικανοποίηση είναι συνέπεια της χαμηλής αυτό-αποτελεσματικότητας.

Ασφαλώς, η δυσλεξία δεν καταδικάζει και καθιστά αναγκαστικά την αυτεπάρκεια του εργαζομένου σε χαμηλά επίπεδα. Στο άρθρο των Burns, Poikkeus και Aro (2013) σε εκπαιδευτικούς της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, βρέθηκε πως η αυτεπάρκειά τους υποστηριζόταν μέσω των στρατηγικών ανθεκτικότητας που καλλιεργούσαν, όπως μέθοδοι που διευκολύνουν την εργασία τους, αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους και απεύθυνση στο κοινωνικό περιβάλλον τους (οικογένεια, έμπιστοι συνεργάτες, φίλοι, κτλ) για υποστήριξη. Οι δυσλεξικοί εκπαιδευτικοί προσπαθούσαν να αντλήσουν ικανοποίηση από την εργασία τους και να αισθανθούν περισσότερο αποτελεσματικοί σε αυτό που κάνουν, κάτι που ενίσχυε σημαντικά την αυτοεκτίμηση και αυτό-αποτελεσματικότητά τους.

Στο εργασιακό περιβάλλον, η ενθάρρυνση, η παροχή ευκαιριών για ενεργή εμπλοκή σε διαδικασίες, οι εμπειρίες μέσα από τις οποίες ο εργαζόμενος εξελίσσεται επαγγελματικά και το συνεργατικό και ευχάριστο κλίμα μεταξύ συναδέλφων επηρεάζουν, αναντίρρητα, την αυτό-αποτελεσματικότητα του δυσλεξικού εργαζομένου. Αντιθέτως, τα αρνητικά μηνύματα που εκπέμπονται από τους υπολοίπους, και ιδιαίτερα όσοι κατέχουν θέσεις εξουσίας, οδηγούν σε άγχος και, ακολούθως, σε χαμηλές επιδόσεις, οι οποίες με την σειρά τους ρίχνουν τα επίπεδα αυτεπάρκειας (Nalavany et al., 2017).

Η έρευνα της Nalavany και των συνεργατών της (2017) έδειξε πως οι εργαζόμενοι με δυσλεξία παρουσιάζουν θετικές ιδιότητες εργαζομένου, καθώς ενστερνίζονται την ιδέα της δημιουργικότητας και καινοτομίας στην εργασία και αναγνωρίζουν την ικανότητα του λέγειν τους. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες αντιμετώπιζαν ως πρόκληση, και όχι ως κάτι αδύνατο, το να κερδίσουν την εμπιστοσύνη των υπολοίπων στον εργασιακό χώρο. Μολαταύτα, το εργασιακό άγχος βρισκόταν σε υψηλά επίπεδα. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως οι συναισθηματικές εμπειρίες που συσσωρεύονται από την δυσλεξία καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου, ευθύνονται για τα χαμηλότερα επίπεδα εργασιακής αυτεπάρκειας των δυσλεξικών.

Ωστόσο, αυτό το συναισθηματικό φορτίο δεν φάνηκε να επηρεάζει σημαντικά τις ιδιότητες του εργαζομένου, όπως προαναφέρθηκαν. Αυτό, επιβεβαιώνει το μοντέλο του Gerber (1992) για την εργασιακή επιτυχία, σύμφωνα με την οποία οι δυσλεξικοί που διαμόρφωσαν θετική εικόνα για την δυσλεξία τους, βίωναν λιγότερα συναισθηματικά προβλήματα.

Παρομοίως, το μοντέλο του Gerber (1992) επιβεβαιώνεται και στην έρευνα της Leather και των συνεργατών της (2011). Αναλυτικότερα, τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι δυσλεξικοί ενήλικες με υψηλά ποσοστά επαγγελματικής ικανοποίησης και αυτό-αποτελεσματικότητας ήταν εκείνοι που ανέφεραν καλύτερη μεταγνωστική ικανότητα και σχεδιασμό καθώς και λιγότερες γνωστικές αποτυχίες. Η μεταγνώση (metacognition) εμπεικλείει την γνώση για τον εαυτό μας και τις επιδόσεις μας. Το άτομο κατανοεί πώς το ίδιο επεξεργάζεται μια πληροφορία, πώς μαθαίνει κάτι και πώς εργάζεται γενικότερα. Κατ' αυτόν τον τρόπο αποκτά επίγνωση των ικανοτήτων και αδυναμιών του. Η μεταγνωστική ικανότητα, λοιπόν, καθιστά το άτομο ικανό να βελτιώνει συνεχώς την επίδοσή του και να νιώθει πως κατέχει τον έλεγχο των πράξεών του, κάτι που οδηγεί σε αυξημένη επαγγελματική ικανοποίηση και αυτεπάρκεια.

Σύμφωνα με την παραπάνω βιβλιογραφική επισκόπηση, προκύπτει πως η δυσλεξία σχετίζεται με το ψυχολογικό και συναισθηματικό προφίλ του ενήλικα και, ακολούθως, ασκεί επιρροή στην πορεία φοίτησης και εργασίας του. Με άλλα λόγια, τα προβλήματα που αναδύονται από την εν λόγω μαθησιακή δυσκολία, μπορούν να επηρεάσουν την ψυχοκοινωνική και συναισθηματική επάρκεια του ατόμου. Στην παρούσα έρευνα μελετώνται κάποια ουσιώδη στοιχεία της Ψυχοσύνθεσης του δυσλεξικού ατόμου, μέσα από την αφήγηση των εμπειριών του. Συγκεκριμένα, οι έννοιες-κλειδιά στις οποίες δίνεται βαρύτητα, αποτελούν η αυτοεκτίμηση και αυτό-εικόνα του δυσλεξικού ενήλικα, η αυτό-αποτελεσματικότητά του σε παρελθοντικές εμπειρίες αποτυχίας, σύμφωνα με την θεωρία του Bandura, και, τέλος, οι στρατηγικές αυτορρύθμισης που ανέπτυξε για την υπερκέραση των δυσκολιών που πηγάζουν από την δυσλεξία. Καθώς η δυσλεξία αποτελεί μια δια βίου κατάσταση, της οποίας οι δυσκολίες δεν εντοπίζονται μόνο κατά τη σχολική φοίτηση, η παρούσα έρευνα εμπεικλείει την αφήγηση εμπειριών φοιτητών και εργαζομένων. Ο χώρος της

φοίτησης ομοιάζει σημαντικά με τον χώρο εργασίας, εφόσον και στα δύο περιβάλλοντα απαντώνται οι βαρυσήμαντες δεξιότητες της ανάγνωσης, γραφής, μαθηματικών καθώς και η συνεργασία και αλληλεπίδραση με άλλους. Παρακάτω παρουσιάζεται αναλυτικά η πορεία της παρούσας θεματικής έρευνας.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ-ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

I. Διερευνάται η σχέση του ατόμου με τους σημαντικούς Άλλους: 1.1 Πόσο υποστηρικτική υπήρξε η οικογένεια προς το άτομο; 1.2 Ποια η σχέση του δυσλεξικού φοιτητή με καθηγητές και συμφοιτητές; 1.3 Ποια η σχέση του δυσλεξικού εργαζομένου με εργοδότες και συναδέλφους;

Ως «σημαντικοί Άλλοι» ορίζονται τα άτομα εκείνα στο κοινωνικό περιβάλλον του ατόμου που επιδρούν πάνω στην έννοια του εαυτού και στην αυτοεκτίμησή του. Αναντίρρητα, οι σημαντικοί Άλλοι διαδραματίζουν έναν βαρυσήμαντο και πολυδιάστατο ρόλο στην ψυχολογική και συναισθηματική μας ανάπτυξη. Με το ερώτημα αυτό, λοιπόν, διερευνάται ο ρόλος, αρχικά, της οικογένειας και η υποστήριξή της προς το δυσλεξικό άτομο και, μετέπειτα, οι σχέσεις του ατόμου με το κοινωνικό του περιβάλλον στην σχολή που φοιτά και στον εργασιακό χώρο του. Σε αυτό το υπο-ερώτημα μελετώνται θέματα όπως η αποκάλυψη σε καθηγητές και εργοδότες και οι αντιδράσεις τους προς τις μαθησιακές δυσκολίες.

Υπόδειγμα ερώτησης: *Πείτε μου λίγα πράγματα για την οικογένειά σας. Πιστεύετε ότι η οικογένειά σας υπήρξε υποστηρικτική σε εσάς;*

II. Μελετώνται οι δυσκολίες του δυσλεξικού ατόμου: 2.1 Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζει ο δυσλεξικός φοιτητής κατά την διάρκεια φοίτησης του; 2.2 Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζει ο δυσλεξικός εργαζόμενος κατά την εργασία του;

Σε αυτό το ερώτημα ερευνώνται οι αδυναμίες που παρουσιάζει το άτομο εξαιτίας της δυσλεξίας, οι οποίες επιδρούν αρνητικά στις επιδόσεις του καθώς και οι αντισταθμιστικές στρατηγικές που έχει αναπτύξει για την υπερκέραση των προβλημάτων του στον ακαδημαϊκό και εργασιακό χώρο. Γενικότερα, η πλειονότητα των ερευνών επικεντρώνεται στις δυσκολίες που προκαλεί η δυσλεξία κατά τα σχολικά χρόνια. Εντούτοις, πολλές από αυτές συνεχίζονται και στην φοίτηση του ατόμου, καθώς και στην εργασία του. Δραστηριότητες όπως η ανάγνωση και γραφή,

ικανότητες μνήμης, μαθηματικές δεξιότητες, κ.α. δεν σταματούν στα σχολικά χρόνια. Η δυσλεξία αποτελεί μια δια βίου κατάσταση που χρήζει διεξοδικότερων μελετών και στην ενήλικη ζωή.

Υπόδειγμα ερώτησης: *Τι είδους δυσκολίες σας προκαλεί η δυσλεξία στον χώρο εργασίας σας;*

III. Κατά πόσο η δυσλεξία επηρεάζει το ψυχο-συναισθηματικό προφίλ του ατόμου. Συγκεκριμένα, η έρευνα επικεντρώνεται στην αυτό-εικόνα (self-image), αυτοεκτίμηση (self-esteem) και αυτεπάρκεια (self-efficacy) μέσα από την εμπειρία του δυσλεξικού φοιτητή και εργαζομένου.

Στην σχετική βιβλιογραφία, η υποστήριξη της οικογένειας, οι σχέσεις του ατόμου με τους ανθρώπους με τους οποίους συναναστρέφεται και αλληλεπιδρά, καθώς και τα εμπόδια και δυσκολίες που αντιμετωπίζει συνδέονται αναπόφευκτα με την ψυχοκοινωνική και συναισθηματική του επάρκεια. Στην παρούσα εργασία ερευνάται κατά πόσο η δυσλεξία μπορεί να επηρεάσει πτυχές της Ψυχοσύνθεσης του φοιτητή και εργαζομένου. Για να γίνει αυτό, είναι σημαντικό, βέβαια, να πάρουμε χρήσιμες και καθοριστικές για την έρευνα πληροφορίες από τα δύο προηγούμενα ερωτήματα.

Υπόδειγμα ερώτησης: *Πείτε μου πώς νιώθετε για την δυσλεξία σας.*

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός και αναγκαιότητα της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι η συλλογή ποιοτικών δεδομένων αναφορικά με τον τρόπο που βιώνουν τις επιπτώσεις της δυσλεξίας οι ενήλικοι σπουδαστές και εργαζόμενοι. Επιχειρείται η καταγραφή των εμπειριών και βιωμάτων τους στον πανεπιστημιακό και εργασιακό τους χώρο. Εφόσον η ελληνική βιβλιογραφία χαρακτηρίζεται σχετικά από ένδεια ως προς την καταγραφή υποκειμενικών απόψεων των βιωμάτων ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες, ιδιαίτερα των ενήλικων εργαζομένων, η έρευνα αυτή στοχεύει, κυρίως, στην συνεισφορά περαιτέρω ερευνητικών δεδομένων, που θα

σκιαγραφούν τις προσωπικές δυσκολίες αυτής της ομάδας ατόμων. Συνακόλουθα, στόχος αποτελεί η έρευνα της επίδρασης της δυσλεξίας στην αυτοεκτίμηση, αυτοεικόνα και αυτεπάρκεια των δυσλεκτικών φοιτητών και εργαζομένων.

Η αναγκαιότητα εκπόνησης αυτής της έρευνας αντανακλάται μέσα από τον διττό σκοπό της: αφενός ο εντοπισμός αδυναμιών των δυσλεξικών φοιτητών μπορεί να οδηγήσει στην υιοθέτηση καταλληλότερων τεχνικών διδασκαλίας και υποστήριξης από τα πανεπιστημιακά ιδρύματα και, αφετέρου, η έκφραση των προβληματισμών και δυσχερειών των δυσλεξικών εργαζομένων δύναται να συμβάλει στην αναθεώρηση των μέχρι τώρα πολιτικών στους εργασιακούς χώρους, προωθώντας την συμπερίληψή τους. Ως γνωστόν, οι περισσότερες έρευνες της σχετικής βιβλιογραφίας στρέφονται στην μελέτη της δυσλεξίας σε παιδιά και εφήβους. Κρίνεται, επομένως, απαραίτητο στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων να ανιχνευτούν και συλλεχθούν ερευνητικά δεδομένα για την δυσλεξία στους ενήλικες, τα οποία θα συντελέσουν μακροπρόθεσμα στην ενσωμάτωση μεθόδων και κατάλληλων τεχνικών για ενήλικες με μαθησιακές δυσκολίες σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης, ΙΕΚ, Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, κ.α. Η δια βίου μάθηση αποτελεί δικαίωμα όλων των πολιτών και οι εκπαιδευτικές δομές οφείλουν να προσαρμόζονται στις ανάγκες και να διευκολύνουν την μαθησιακή διεργασία των εκπαιδευομένων. Η ίδια ανάγκη με την εκπαίδευση, αντανακλάται και στον χώρο της απασχόλησης. Η ομαλή ένταξη των δυσλεξικών εργαζομένων στην απασχόληση αποφέρει κέρδος και, βέβαια, όχι μόνο προσωπικά οφέλη, αλλά και συλλογικά, στην ίδια την επιχείρηση και την κοινωνία γενικότερα. Η πληροφόρηση σχετικά με την δυσλεξία στους εργαζομένους, οι δυσκολίες που ενδεχομένως αντιμετωπίζουν και οι ψυχο-συναισθηματικές επιπτώσεις που πηγάζουν ως δευτερογενείς αιτίες της δυσλεξίας, αποτελούν ουσιώδη κομμάτια της μελέτης του χώρου της απασχόλησης και εργασίας.

Ποιοτική έρευνα

Ως καταλληλότερη μέθοδος συγκέντρωσης και ερμηνείας πληροφοριών, θεωρήθηκε η ποιοτική μέθοδος ανάλυσης. Σύμφωνα με τον Τσιώλη (2015), ο ερευνητής *«αναγνωρίζει εκ των προτέρων ότι κάθε κοινωνικό φαινόμενο, που καλείται να εξετάσει, είναι προερμηνευμένο από τα δρώντα υποκείμενα που το βιώνουν και παράγουν με την πράξη τους»* (σελ. 3). Ως εκ τούτου, σκοπός του ερευνητή

καθίσταται η διείδυση και κατανόηση των τρόπων που το άτομο βιώνει την κοινωνική του κατάσταση, καθώς και το πώς εκτελείται η νοηματοδότηση και οργάνωση της δράσης του. Ο ερευνητής οφείλει να κατανοήσει τον κοινωνικό κόσμο του ατόμου και την θέση του μέσα σε αυτόν.

Η ποιοτική έρευνα, επομένως, στηρίζεται στην επικοινωνία μεταξύ του ερευνητή και του υποκειμένου της έρευνας, καθώς και στην δυνατότητα που δίνεται στον τελευταίο να λειτουργεί με βάση το δικό του σύστημα αναφορών και έκφρασης (Τσιώλης, 2015). Βέβαια, δεδομένου του ρόλου του, η ποιοτική έρευνα συνιστά ένα δύσκολο και απαιτητικό εγχείρημα για τον ερευνητή. Προϋποθέτει την αμεσότητα και προσωπική εμπλοκή του ερευνητή στην διαδικασία της συνέντευξης. Ο ίδιος οφείλει να γίνεται αντιληπτός ως «*φορέας των δικών του βιωμάτων, απόψεων, προσδοκιών και μεροληψιών*» (Ισαρη & Πουρκός, 2015, σελ.79). Με άλλα λόγια, η υποκειμενικότητα του ερευνητή, η οποία παραμερίζεται στις ποσοτικές έρευνες, καθίσταται σημαντική στην διαδικασία ποιοτικής μελέτης.

Σαφώς, αναπόσπαστο τμήμα της ποιοτικής έρευνας είναι και η υποκειμενικότητα των ίδιων των συμμετεχόντων. Λαμβάνονται υπόψη οι εμπειρίες, αξίες, προσωπικές θέσεις και προσδοκίες και των δύο πλευρών κατά την ερευνητική διαδικασία. Η πραγματικότητα, επομένως, είναι προσωπική και υποκειμενική, τα γεγονότα και τα υποκείμενα της έρευνας αλληλοεξαρτώνται με τον ερευνητή και, τέλος, η γνώση αποκτάται μέσω της χρήσης ολιστικών προσεγγίσεων, όπου αναζητούνται πρότυπα σχέσεων με πλαισιοθετημένο νόημα (Πουρκός & Δαφέρμος, 2010).

Θεματική ανάλυση (thematic analysis): η προσέγγιση ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων, στην παρούσα εργασία, επιχειρείται μέσω της θεματικής ανάλυσης. Κατ' αυτόν τον τρόπο, λοιπόν, ως ερευνήτρια, ανιχνεύω, οργανώνω και κατανοώ τα πρότυπα νοήματος («θέματα»), μέσα από τα συλλεχθέντα δεδομένα, ώστε να επιτευχθεί γνωστική πρόσβαση σε συλλογικές νοηματοδοτήσεις και εμπειρίες. Με την θεματική ανάλυση, ο ερευνητής «*μπορεί να ανιχνεύσει πολυάριθμα μοτίβα νοήματος εντός των δεδομένων του*» (Τσιώλης, 2018, σελ.98). Σύμφωνα με τα βήματα αυτού του τύπου ανάλυσης, όπως περιγράφονται από τον Τσιώλη (2018), τα οποία ακολούθησα επακριβώς κατά την ανάλυση των δικών μου συνεντεύξεων, το πρώτο εγχείρημα ήταν η μετεγγραφή των συνεντεύξεων. Ως δεύτερο βήμα, εντόπισα και συγκέντρωσα τα ομοειδή, ως προς το περιεχόμενο, αποσπάσματα, ανάλογα με τα

ερευνητικά ερωτήματα που έθεσα. Τρίτο βήμα της ανάλυσης, υπήρξε η *κωδικοποίηση* των δεδομένων, αποδίδοντας έναν εννοιολογικό προσδιορισμό (κωδικό). Οι κωδικοί είναι είτε *περιγραφικοί* (συνοψίζουν και περιγράφουν το περιεχόμενο μιας ενότητας) είτε *ερμηνευτικού τύπου* (προκύπτουν από την ερμηνεία της σημασίας ή του λανθάνοντος νοήματος των δεδομένων). Για την κωδικοποίηση βασίστηκα (όχι όμως αποκλειστικά) στην βιβλιογραφική επισκόπηση που είναι σχετική με το θέμα που εξετάζω. Κατά τον Τσιώλη (2018) ο ερευνητής πρέπει να δύναται να αναγνωρίζει στα δεδομένα του όψεις και πτυχές του φαινομένου που μελετά, οι οποίες δεν έχουν αναδειχθεί στη σχετική βιβλιογραφία, ή δεν έχουν αναδειχθεί επαρκώς. Η προσεκτική κωδικοποίηση αποτελεί ένα ουσιώδες βήμα στην διαδικασία της ανάλυσης. Τέταρτο βήμα αποτέλεσε η μετάβαση από τους κωδικούς στα *θέματα*. Τα θέματα είναι εννοιολογικές κατασκευές που οικοδομούνται από τους κωδικούς. Πέμπτο και τελευταίο βήμα της θεματικής ανάλυσης που ακολούθησα, είναι η *έκθεση των ευρημάτων* σε συνδυασμό με *αποσπάσματα* των κειμένων των συνεντεύξεων, προκειμένου να τεκμηριωθούν τα ευρήματα και να αναδειχθούν τα θέματα. Πρέπει να επισημανθεί, ακόμη, πως στις θεματικές αναλύσεις, τα ευρήματά μας συνομιλούν με την σχετική βιβλιογραφία στο τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας, με τίτλο «Συζήτηση-Συμπεράσματα».

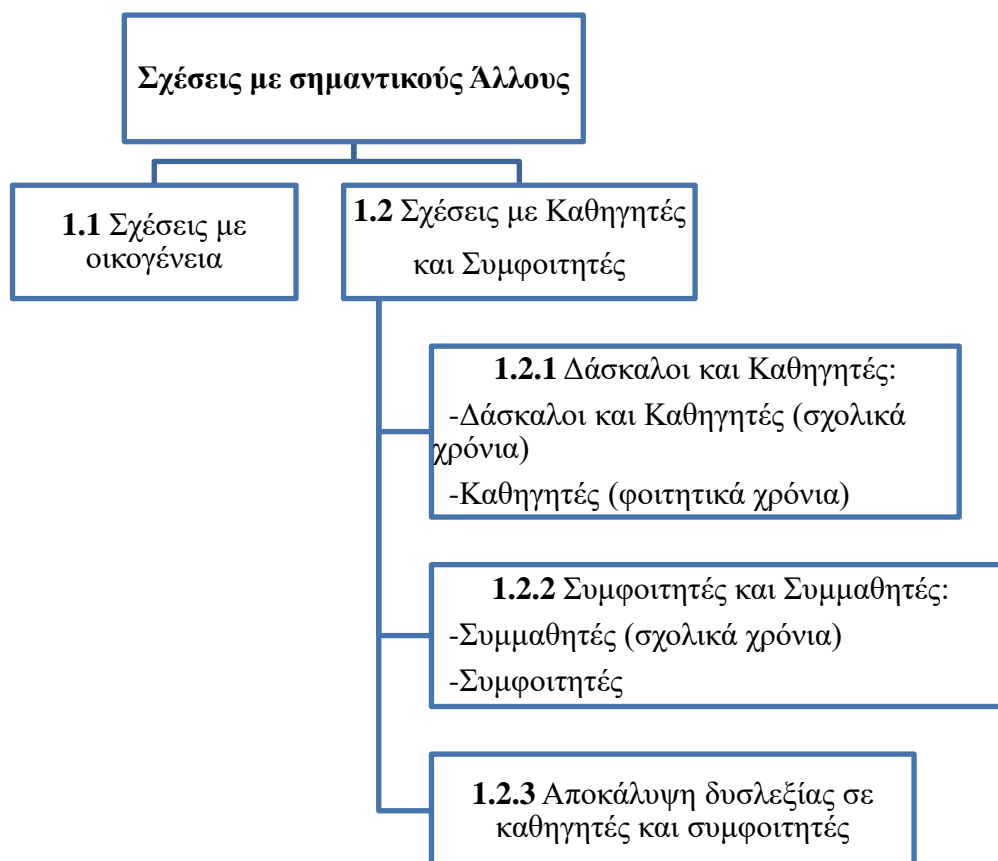
Ημιδομημένη εις βάθος συνέντευξη: Στην παρούσα ποιοτική μελέτη χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη εις βάθος ως εργαλείο συλλογής δεδομένων. Η ημιδομημένη συνέντευξη διακρίνεται από ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων που στρέφονται γύρω από τα θέματα που στοχεύει να καλύψει ο ερευνητής. Μολαταύτα, προσφέρει *ευελιξία*, σύμφωνα με τους Ίσαρη και Πουρκό (2015), για τους εξής λόγους: α) ο ερευνητής δύναται να τροποποιήσει το περιεχόμενο των ερωτήσεων ανάλογα με τον συνεντευξιαζόμενο, β) κάποια θέματα προσφέρονται για περαιτέρω εμβάθυνση, γ) η σειρά των ερωτήσεων δεν είναι απόλυτη δ) επιτρέπεται η προσθήκη ή αφαίρεση ερωτήσεων, καθώς και θεμάτων για συζήτηση.

Θεματικός χάρτης

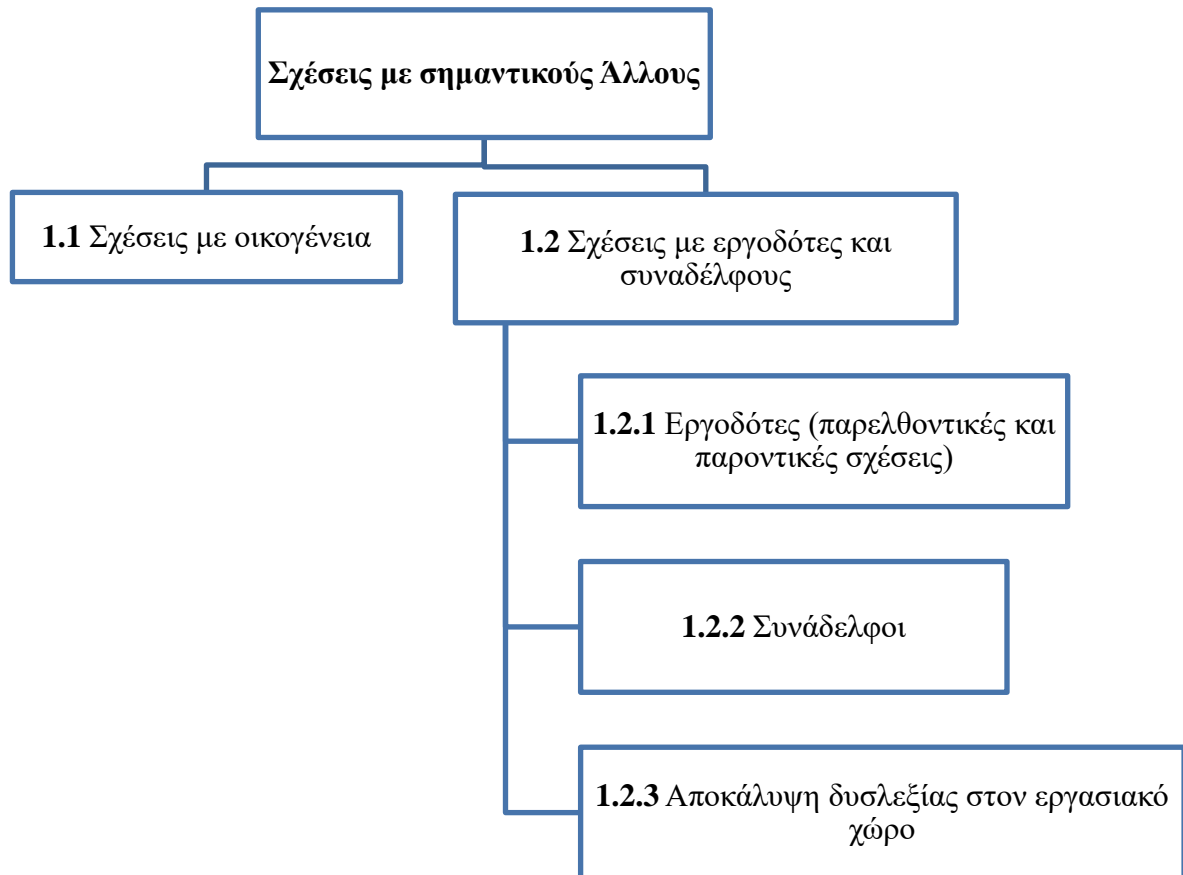
Παρακάτω παρουσιάζονται οι θεματικοί άξονες και υπο-θεματικές που προέκυψαν από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων ανά ερευνητικό ερώτημα, σύμφωνα με την θεματική ανάλυση (thematic analysis):

Ερευνητικό ερώτημα 1

Φοιτητές

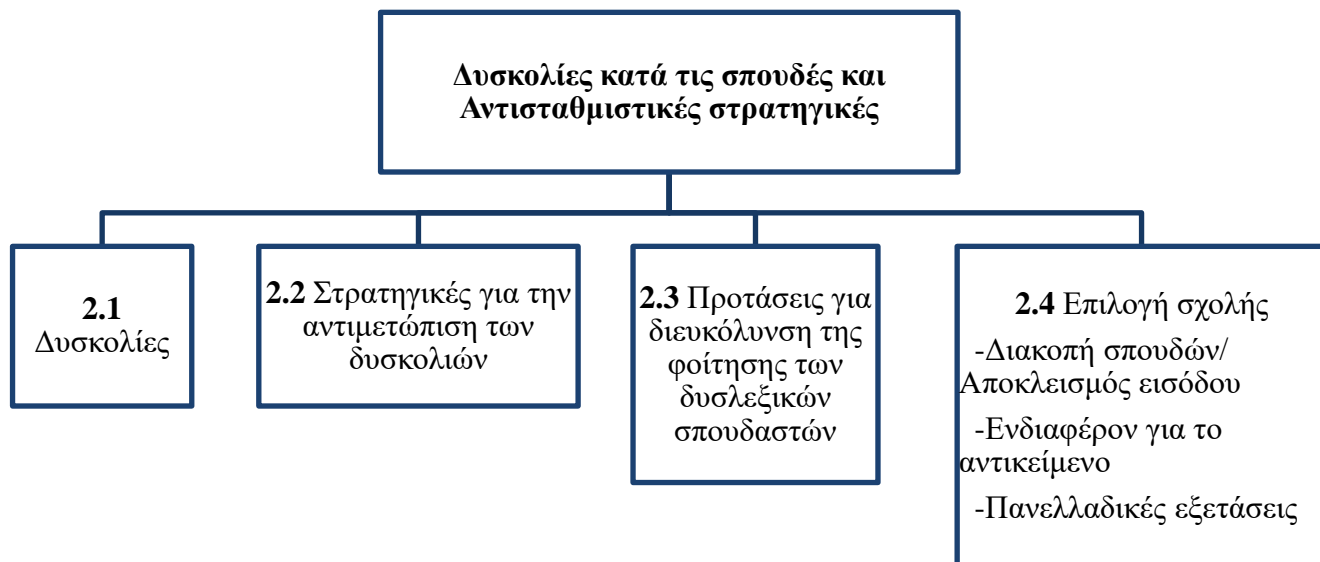


Εργαζόμενοι

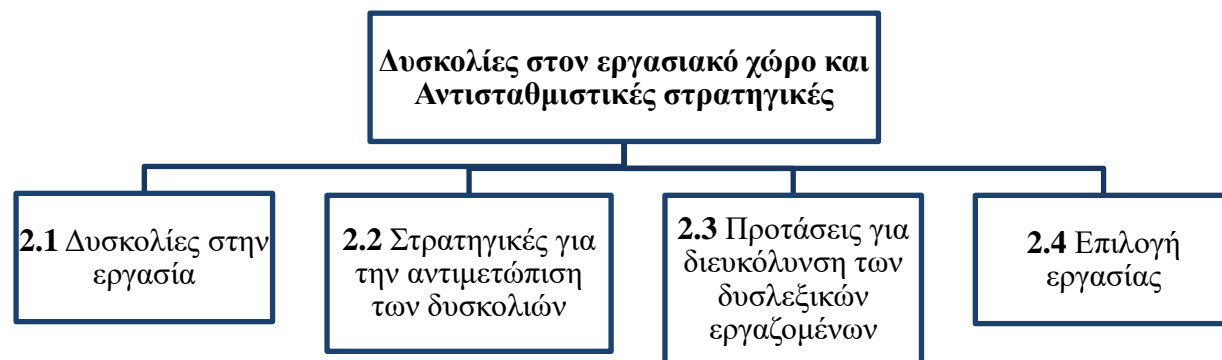


Ερευνητικό ερώτημα 2

Φοιτητές

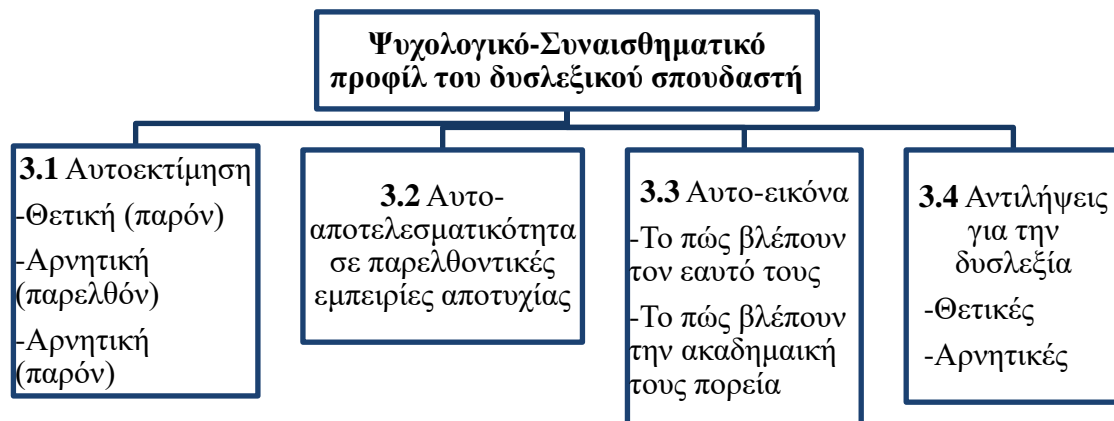


Εργαζόμενοι

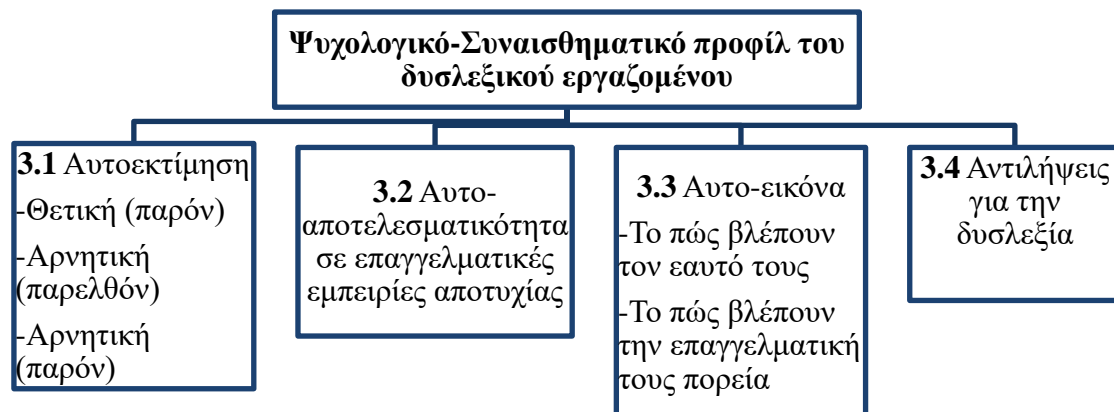


Ερευνητικό ερώτημα 3

Φοιτητές



Εργαζόμενοι



Δειγματοληψία

Η δειγματοληπτική στρατηγική που επιλέχθηκε για την παρούσα έρευνα είναι η **δειγματοληψία κριτηρίου** (criterion sampling). Τα κριτήρια καθορίστηκαν ανάλογα με τους στόχους της έρευνας. Συγκεκριμένα, τέθηκαν τέσσερα κριτήρια επιλογής: **1.** Η δυσλεξία που δηλώνεται από τους συμμετέχοντες πρέπει να έχει διαγνωσθεί από τους αρμόδιους φορείς. **2.** Οι συμμετέχοντες πρέπει να είναι ενήλικες (άνω των 18). Αυτά τα κριτήρια είναι υποχρεωτικά για την επιλογή δείγματος και από τις δύο ομάδες. **3.** Οι συμμετέχοντες είτε πρέπει να φοιτούν (ή να έχουν ολοκληρώσει πρόσφατα τις σπουδές τους) σε κάποιο ίδρυμα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΑΕΙ, ΙΕΚ, σχολές ΟΑΕΔ, κτλ) είτε **4.** να εργάζονται στον δημόσιο ή ιδιωτικό τομέα.

Ο συνολικός αριθμός των φοιτητών που έλαβαν μέρος στην έρευνα είναι **εννέα (9)**. Πρέπει να σημειωθεί πως σε όσους δεν ήταν σίγουροι αν διαγνώσθηκε μαζί με την δυσλεξία και κάποια άλλη μαθησιακή δυσκολία, τοποθετήθηκε η παύλα (-) στο αντίστοιχο κελί στα δημογραφικά στοιχεία για λόγους εγκυρότητας. Συνολικά, ο αριθμός των εργαζομένων ατόμων που συμμετείχαν στην διαδικασία της συνέντευξης, είναι **εννέα (9)**, ίσος με τον αριθμό των φοιτητών που περιγράφηκε παραπάνω. Καθώς την παρούσα στιγμή της εκπόνησης αυτής της εργασίας η χώρα διανύει την περίοδο της δεύτερης καραντίνας του 2020, η πλειονότητα των συνεντευξιαζομένων είτε βρισκόταν σε προσωρινή αναστολή είτε εργαζόταν από το σπίτι. Αυτή η παράμετρος λήφθηκε υπόψη στην διαμόρφωση των ερωτήσεων της συνέντευξης και δεν επηρεάζει τις απαντήσεις των ατόμων. Με άλλα λόγια, δεν διατυπώνονται ερωτήσεις που να αφορούν συγκεκριμένα χρονικά πλαίσια και οι συνεντευξιαζόμενοι να πρέπει να περιορίσουν την απάντησή τους σε αυτά, αλλά, αντιθέτως, οι ερωτήσεις της συνέντευξης αφορούν εμπειρίες του παρελθόντος και παρόντος, που δεν υπόκεινται εντός συγκεκριμένων ημερομηνιών.

Οφείλω σε αυτό το σημείο να προσθέσω πως, όπως και στην περίπτωση των φοιτητών, κάποιοι συμμετέχοντες δεν ήταν σίγουροι εάν διαγνώσθηκε η δυσλεξία μαζί με κάποια άλλη μαθησιακή δυσκολία (πχ ΔΕΠΥ), καθώς δεν θυμόντουσαν ακριβώς τι αναγράφεται στην διάγνωση. Στις περιπτώσεις που ήταν βέβαιη η συννοσηρότητα, αναγράφω την μαθησιακή δυσκολία. Όπου, όμως, δεν υπάρχει άλλη μαθησιακή δυσκολία ή ο συμμετέχων δεν είναι σίγουρος, τοποθετώ μία παύλα (-) στο εκάστοτε κελί στα δημογραφικά στοιχεία παρακάτω.

Η συμμετοχή των φοιτητών και εργαζομένων στην έρευνα ήταν ανώνυμη και εθελοντική.

Χώρος και χρόνος των συνεντεύξεων.

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν εξ' αποστάσεως, λόγω των περιοριστικών μέτρων που επιβλήθηκαν κατά την πανδημία. Χρησιμοποιήθηκαν δύο μέσα κοινωνικής δικτύωσης: το Skype και messenger. Ομολογουμένως, ο εξ' αποστάσεως τρόπος υλοποίησης των συνεντεύξεων, κατέστη αρκετά βοηθητικός στην επικοινωνία με τους συμμετέχοντες, καθώς μπόρεσα να επικοινωνήσω με ανθρώπους από διάφορα μέρη της Ελλάδας, αλλά και με έναν φοιτητή που διαμένει στο Λονδίνο.

Το χρονικό διάστημα εκπόνησης των συνεντεύξεων ορίστηκε από τις 26/11 ως 9/12/2020. Οι μέρες και οι ώρες κανονίστηκαν κατόπιν συνεννόησης με τον κάθε συμμετέχοντα. Οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν με την σύμφωνη γνώμη των συμμετεχόντων και η διάρκειά τους κυμάνθηκε από 10 έως 35 λεπτά.

ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ

Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος των φοιτητών:

Αριθμός συνεντευξιαζομένων	Φύλο	Ηλικία	Ηλικία διάγνωσης (1-12, 13-17, 18+)	Συννοσηρότητα	Αντικείμενο σπουδών
ΣΥΝ.1	Γ	21	1-12	-	ΙΕΚ οδοντοτεχνικής, ΙΕΚ τουριστικών (πρόσφατα)
ΣΥΝ.2	Α	20	1-12	-	Μηχανικός Παραγωγής και Διοίκησης
ΣΥΝ.3	Γ	23	1-12	-	Στέλεχος ασφαλείας,

					προσώπων και υποδομών (ΙΕΚ)
ΣΥΝ.4	A	29	13-17	-	Δημοσιογραφία (πρώτη σχολή), Ιταλική φιλολογία (τόρα).
ΣΥΝ.5	Γ	20	1-12	-	Ιστορία και Αρχαιολογία
ΣΥΝ.6	A	33	1-12	ΔΕΠΥ	ΟΑΕΔ σχολή (παρελθόν), Φύλακας Αρχαιολογικών Χώρων- ΔΙΕΚ (παρόν).
ΣΥΝ.7	A	24	1-12	ΔΕΠΥ	Φυσικό (παραιτήθηκε), Οικονομικά (ιδιωτική σχολή)
ΣΥΝ.8	Γ	41	13-17	SLI (ΕΓΔ)	Λογοθεραπεία (παραιτήθηκε), ΙΕΚ πληροφορικής (παρελθόν), Τμήμα Κοινωνικών Σπουδών
ΣΥΝ.9	A	23	13-17	ΔΕΠΥ	Οικονομικά (στην Ελλάδα), μεταπτυχιακό στην Επιστήμη Πληροφοριών (στην Αγγλία).

Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος των εργαζομένων:

Αριθμός συνεντευξιαζομένων	Φύλο	Ηλικία	Ηλικία διάγνωσης (1-12, 13-17, 18+)	Συννοσηρότητα	Επάγγελμα
ΣΥΝ.10	A	48	18+	-	Θερμο-υδραυλικός
ΣΥΝ.11	Γ	27	1-12	ΔΕΠΥ	Βοηθός οδοντίατρου
ΣΥΝ.12	Γ	41	18+	-	Διακοσμήτρια και ζαχαροπλάστισσα
ΣΥΝ.13	Γ	44	1-12	-	Σεκιούριτι αεροδρομίου

ΣΥΝ.14	Γ	25	1-12	Δυσσαριθμησία	Μαγειρική
ΣΥΝ.15	Γ	40	1-12	-	Σχολική νοσηλεύτρια
ΣΥΝ.16	Α	36	1-12	ΔΕΠΥ	Ηλεκτρολόγος- αυτοματιστής στην ναυσιπλοΐα
ΣΥΝ.17	Α	26	1-12	ΔΕΠΥ	Μηχανικός αυτοκινήτων και ηλεκτρολόγος
ΣΥΝ.18	Γ	45	18+	-	Ιδιωτική υπάλληλος σε εταιρεία ύδρευσης

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 1

ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

I. Σχέση του ατόμου με τους σημαντικούς Άλλους (οικογένεια, καθηγητές, συμφοιτητές).

1.1. Οικογένεια.

Όλοι οι σπουδαστές, εκτός από έναν, τόνισαν την **υποστήριξη**: «Πάρα πολύ και σε πολλά θέματα! Χαίρομαι για αυτό, που είναι κοντά οι γονείς μου, δεν είναι αυστηροί, είναι εκεί πού πρέπει. Είναι και γονείς και φίλοι.» (ΣΥΝ.1), «Οπότε οι γονείς μου ήταν πάρα πολύ υποστηρικτικοί. Και όχι μονάχα στην Πρώτη Δημοτικού, και σε όλα τα χρόνια. Ακόμη και τώρα δηλαδή, θεωρώ πως ό,τι και να χρειαστώ, είναι εκεί σε αυτό το κομμάτι.» (ΣΥΝ.4), «Βεβαίως βεβαίως, πάρα πολύ υποστηρικτική σε πολλά κομμάτια.» (ΣΥΝ.8) και **συμπαράσταση** των γονιών τους: «και πάλι εδώ πέρα ήταν οι γονείς μου για να μπορέσουν να με καθοδηγήσουν ώστε πραγματικά να καταλάβω αυτό που συνέβαινε» (ΣΥΝ.4).

Αναφέρθηκε, ακόμη, πως οι γονείς **αναζήτησαν** την πηγή των δυσκολιών που αντιμετώπιζαν τα παιδιά τους στα μαθήματα, **απευθυνόμενοι σε ειδικούς**: Βασικά κάποια στιγμή η κάποια δασκάλα τους είπε ότι ίσως να υπάρχει αυτό το θέμα. Οι γονείς μου ασχολήθηκαν αμέσως, θέλησαν να το ψάξουν, με πήγαν σε κέντρο διάγνωσης και

από κει και πέρα γνώριζαν το πρόβλημα που υπήρχε.. πρόβλημα.. την δυσκολία, εν πάση περιπτώσει. (ΣΥΝ.5), «Πήρα μπρος μετά, στην Δευτέρα τάξη, όταν πήγε η μαμά μου σε λογοθεραπευτή και πήρα και το χαρτί, πιστοποιήθηκε δηλαδή ότι έχω βαθμό δυσκολίας.» (ΣΥΝ.1).

Κάποιοι γονείς, μάλιστα, πλήρωναν **ιδιαίτερα μαθήματα** στα παιδιά τους και πριν προβούν σε διάγνωση αλλά και μετά, αντιλαμβανόμενοι την δυσκολία τους στα μαθήματα κατά τα σχολικά χρόνια.

Ένας από τους συνεντευξιαζόμενους, ο οποίος διεγνώσθη στην β' Λυκείου, αναφέρει πως η μητέρα του προσπαθούσε να διαβάξει μαζί του στο σχολείο, χωρίς όμως κάποιο αποτέλεσμα. Προσπαθούσε, μάλιστα, να τον πείσει να μεταβεί σε ΕΠΑΛ, λόγω χαμηλών βαθμών. Στην συνέντευξη υπογράμμισε πως η διάγνωσή του με δυσλεξία και ΔΕΠΥ, **άλλαξε την σχέση του με την οικογένειά του**, καθώς **δικαιολογήθηκε** η συμπεριφορά του και η σχολική αποτυχία που παρουσίαζε:

«[.] παίζω παιχνίδια, βιντεοπαιχνίδια κτλ, μόνο στο δημιουργικό κομμάτι. Από προγραμματισμό μέχρι κατασκευή ιστοσελίδων. Το αναφέρω αυτό γιατί ήταν βασική ανησυχία της μητέρας μου μέχρι να καταλάβει ότι έχω δυσλεξία, γιατί ανησυχούσε μήπως είχα εθισμό σε όλα αυτά τα πράγματα, και να δικαιολογηθούν και οι κακοί βαθμοί του σχολείου.. Ε, μέχρι που έγινε η διάγνωση, και όλα αυτά δικαιολογήθηκαν.. [..] Η γνωμάτευση αυτή άλλαξε τα πάντα στο πώς βλέπω τον εαυτό μου, στο πώς βλέπουν οι γονείς μου εμένα.. [..] Δικαιολογήθηκαν πολλά, η σχέση με τους γονείς μου.. το μόνο πρόβλημα που υπήρχε πάντα με τους γονείς μου ήτανε στο θέμα της μάθησης.. Ε.. και με το που έγινε αυτό, λύθηκαν όλα κατευθείαν.» (ΣΥΝ.9)

Ο μαθητής (ΣΥΝ.9) συνέχισε στο Γενικό Λύκειο και εξετάστηκε προφορικά στις Πανελλαδικές.

Ωστόσο, ένας (1) από τους συνεντευξιαζόμενους, επεσήμανε πως **δεν έλαβε υποστήριξη** από την οικογένειά του: «Λοιπόν, η οικογένειά μου, όσον αφορά την δυσλεξία... που είχε διαγνωσθεί.. ε, δεν υπήρχε καμία υποστήριξη. Λόγω το ότι είμαι και σε επαρχία, είμαι και στον Πύργο.. [..] Ε, την ήξεραν την διάγνωση.. Λόγω ότι είχε βγει από το... διαγνωστικό κέντρο, αλλά δεν έδωσαν καμία σημασία.» (ΣΥΝ.6)

1.2. Σχέσεις με καθηγητές και συμφοιτητές.

1.2.1. Δάσκαλοι και Καθηγητές.

Εμπειρίες από σχολικά χρόνια με δασκάλους και καθηγητές: Σχεδόν οι μισοί από τους συμμετέχοντες (4) ανέφεραν ότι **κάποιοι δάσκαλοι αναγνώριζαν** πως είχαν κάποια μαθησιακή δυσκολία και παρέπεμψαν τον μαθητή για διάγνωση: «Ο δάσκαλος που είχα στην Πέμπτη και στην Έκτη. Στην Πέμπτη το ανακάλυψε. Πιο πριν δεν το ήξερε η δασκάλα.» (ΣΥΝ.3), «Βασικά κάποια στιγμή η κάποια δασκάλα τους είπε ότι ίσως να υπάρχει αυτό το θέμα.» (ΣΥΝ.5), «Δεν το ξέρω αν σε μικρή ηλικία το είχαν αναγνωρίσει, στο Δημοτικό ή Γυμνάσιο δηλαδή.. Αλλά στο Λύκειο μια φιλόλογος μου είπε ότι έχω μαθησιακή δυσκολία, δυσλεξία, και με έστειλε να διαγνωσθώ γιατί δεν είχα διαγνωσθεί.» (ΣΥΝ.8).

Εντούτοις, δηλώθηκε από παραπάνω από τους μισούς συνεντευξιαζόμενους (5) πως **οι δάσκαλοι δεν αναγνώριζαν** κάποια μαθησιακή δυσκολία στον μαθητή, ερχόμενοι, μάλιστα, **σε σύγκρουση με τους γονείς** που επέμεναν πως το παιδί τους αντιμετωπίζει κάποιο θέμα μαθησιακό.

Όταν πήγα πρώτη Δημοτικού, η δασκάλα μου δεν είχε ιδέα για το τι είναι δυσλεξία. [...] Απλά η μαμά μου έλεγε στην δασκάλα μου ότι το παιδί έχει κάποιο θέμα, μήπως ξέρετε τι είναι αυτό.. Έτρεξε αμέσως. Η δασκάλα μου έλεγε ότι «δεν έχει το παιδί κανένα θέμα, εσύ έχεις το θέμα, άσε το παιδί στην ησυχία του, μια χαρά τα πηγαίνει», ενώ δεν τα πηγαίνα καλά! (ΣΥΝ.1)

[...] ανατρέχοντας στο παρελθόν και συγκεκριμένα στην Α' Δημοτικού, η δασκάλα μη γνωρίζοντας τι είναι η δυσλεξία, πρότεινε στους γονείς μου να με αφήσει στην ίδια τάξη. Και οι γονείς μου δεν το δέχτηκαν [...] (ΣΥΝ.4)

Κάποιοι αντιμετώπιζαν τον μαθητή ως **τεμπέλη** ή σαν να **βαριέται** και έτσι δικαιολογούσαν το γεγονός πως δεν διαβάζει και γράφει καλά: « [...] οι περισσότεροι είχαν μία αντιμετώπιση ότι.. όχι τόσο πολύ βαρεμάρας, αλλά του 'δεν έχω μάθει να γράφω ακόμη'. Δηλαδή ότι ακόμη είναι σχετικά νωρίς και δεν μπορούμε να πούμε σίγουρα ότι υπάρχει κάποιο πρόβλημα ή κάτι τέτοιο.» (ΣΥΝ.7), «Ε, η αλήθεια είναι ότι ή φωνές θα είχε, ή θα με λέγανε τεμπέλη, ή θα καθόμουν.. θα με έβαζαν στην άκρη.. Δεν θα μου έδιναν τον λόγο καθόλου.. Γιατί θα ξέρανε τι θα ακολουθήσει. Οπότε, γενικά υπήρχε μία περιθωριοποίηση σε αυτό το κομμάτι...» (ΣΥΝ.4).

Ακόμη, κάποιοι εξέφρασαν **αρνητική στάση** όταν ο μαθητής προσκόμισε την διάγνωση, θεωρώντας πως ο μαθητής χρησιμοποίησε πλάγιο τρόπο για να εξεταστεί στις Πανελλαδικές:

Καθόλου! Ασφαλώς και όχι και το ξαναλέω. Καθόλου, καθόλου! Ήταν ανύπαρκτη, ήταν εντελώς ανύπαρκτη και όχι μόνο ανύπαρκτη, ήταν και.. πάρα πάρα πολύ αρνητική! [..]Ε, τρίτη Λυκείου, η αλήθεια είναι όταν πήγα με γνωμάτευση στην τρίτη Λυκείου αυτό δεν τους άρεσε και τους έφερε στο μυαλό ότι ίσως ο τρόπος που το πήρα δεν ήταν και πολύ δίκαιος.. Ας μείνουμε εκεί, αυτό. Δηλαδή εστίασαν εκεί και όχι στο ότι ο Ηλίας μπορεί να είχε δυσλεξία. (ΣΥΝ.9)

Επίσης, μία συνεντευξιαζόμενη δήλωσε πως η στάση των δασκάλων απέναντι στην δυσλεξία της **καθόριζε το ενδιαφέρον της για την επίδοσή της** σε διαγωνίσματα:

Δηλαδή όταν ήξερα τον δάσκαλο και ήξερα ότι αναγνωρίζει το πρόβλημά μου, ότι αναγνωρίζει και γενικά ότι είναι ένας βοηθητικός δάσκαλος, ε.. τότε ένιωθα πάρα πολύ άσχημα. Γιατί ήξερα ότι δεν φταίει αυτό, εγώ δεν τα πήγα καλά. Όταν όμως ήξερα ότι ένας δάσκαλος έχει θέμα, δεν το αναγνωρίζει, δεν τον ενδιαφέρει και το οτιδήποτε τέτοιο, τότε ένιωθα πιο ήσυχη γιατί ήξερα ότι ναι, εντάξει, εγώ έκανα ό,τι μπορούσα, αλλά ο άνθρωπος δεν μπορεί να καταλάβει τι μπορώ να κάνω. Οπότε εξαρτιόταν πάρα πολλές φορές και από την συμπεριφορά του δασκάλου. (ΣΥΝ.5)

Εμπειρίες φοιτητικών χρόνων – Σχέσεις με καθηγητές: Κάποιοι φοιτητές **(3)** χαρακτήρισαν την σχέση με τους διδάσκοντες της σχολής **θετικά**: «*Πάρα πολύ καλή! Οι καθηγητές μου εκτιμούν το ότι είμαι ένας άνθρωπος που γενικά προσπαθεί.*» (ΣΥΝ.4) και ένας **(1)** συμμετέχων την περιέγραψε ως **ουδέτερη**, καθώς το τελευταίο διάστημα άρχισε να ασχολείται με τα μαθήματα. Ωστόσο, από αυτούς που την χαρακτήρισαν θετική, ένας σπουδαστής ανέφερε πως υπήρχαν και αυτοί οι καθηγητές που είτε είχαν **άγνοια** για την δυσλεξία, είτε **παραπληροφόρηση**, είτε **αδιαφορία**: «*Κάποιοι αδιάφορα, κάποιοι δεν ξέρανε, κάποιοι κάτι γνωρίζανε, κάποιοι κάποια πράγματα τα γνωρίζανε λάθος..*» (ΣΥΝ.4)

Οι υπόλοιποι **(5)** ανέφεραν ως **αρνητικές** κάποιες από τις εμπειρίες τους με τους καθηγητές. Οι αρνητικές περιγραφές περιλάμβαναν την **αδιάφορη στάση** των καθηγητών προς αυτούς και την **μη αναγνώριση των δυσκολιών** της δυσλεξίας:

Με αρνητικό τρόπο γιατί, για αρχή πολλοί καθηγητές δεν τους ενδιαφέρει, δεν το αναγνωρίζουν.. Άλλοι πάλι θέλουν να έχεις συγκεκριμένο πρόβλημα, ας πούμε να έχεις δυσορθογραφία, ή να είναι κάτι πολύ βαρύ για να το αναγνωρίσουν. Απλώς η δυσλεξία δεν τους αφορά. Ή θέλουν πολύ βαριές κατηγορίες.. Να έχεις κάποια υπερβολική, πώς να το πω, μορφή δυσλεξίας για να σε λάβουν στα σοβαρά. Διαφορετικά, εξετάζεσαι όπως όλοι οι υπόλοιποι. (ΣΥΝ.5)

[..] δεν βοηθάνε τόσο πολύ.. γιατί μερικοί καθηγητές νομίζουν ότι.. (παύση) δεν υπάρχει δυσλεξία και τέτοια και ότι.. ας πούμε ότι.. τους κοροϊδεύω, κάπως έτσι. (ΣΥΝ.6)

Δύο συμμετέχοντες τόνισαν την **άγνοια των καθηγητών ως προς την νομοθεσία** για την εξέταση των σπουδαστών με μαθησιακές δυσκολίες: «Τον νόμο δεν τον ξέρουν σίγουρα. Αυτό έχω διαπιστώσει εγώ τουλάχιστον. Δηλαδή σου λένε «θα δώσετε γραπτά ή προφορικά;». Τους λες «μα δικαιούμαι και τα 2 να δώσω» και απ' τα 2 βγαίνει ο μέσος όρος. » (ΣΥΝ.8), την **απροθυμία** των καθηγητών: «Στο Φυσικό όταν ήμουν, η δυσκολία ήτανε.. αν θα εξεταστώ προφορικά ήταν στην ευχέρεια του καθηγητή» (ΣΥΝ.7) και ένας συμμετέχων επεσήμανε την **έλλειψη ενημέρωσης προς τους ίδιους τους δυσλεξικούς** για το πώς πρέπει να εξετάζονται: «[..] μου λέει 'οκ, αλλά δεν σε έχω στην λίστα'. Λέω 'ποια λίστα;'. Μου λέει 'στην λίστα με τα παιδιά που έχουν δυσλεξία'. Του λέω 'δεν γνωρίζω ότι έπρεπε να καταθέσω τα χαρτιά μου, δεν μου έχει πει κανένας τίποτα'.» (ΣΥΝ.9)

Ένας συμμετέχων αναγνώριζε πως η **υποστήριξη** από έναν καθηγητή μόνο, οφειλόταν στο ότι **ο ίδιος έχει δυσλεξία**: «Άλλοι καθηγητές ήταν υποστηρικτικοί.. μάλλον μόνο ένας καθηγητής ήταν πάρα πάρα πολύ υποστηρικτικός, και ο λόγος που είναι και το έμαθα στο τέλος είναι γιατί είναι δυσλεξικός και η κόρη του είναι δυσλεξική»(ΣΥΝ.9)

Όσον αφορά τις σχολές, η θετική στάση των καθηγητών δηλώθηκε από φοιτητές που φοιτούν σε **δημόσια ΙΕΚ (2)** και από έναν **(1)** συμμετέχοντα που φοιτά σε **ΑΕΙ**. Αρνητική στάση εξέφρασαν φοιτητές σε **ΑΕΙ (4)** και ένας **(1)** σε **δημόσιο ΙΕΚ**. Τέλος, ουδέτερη στάση εξέφρασε ένας **(1)** συμμετέχων που φοιτά σε **ΑΕΙ**.

1.2.2 Συμμαθητές και Συμφοιτητές.

Συμμαθητές (σχολικά χρόνια): Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες (7) ανέφεραν πως είχαν καλές σχέσεις με τους συμμαθητές τους στο σχολείο. Δύο συμμετέχουσες από αυτούς, δεν είχαν πολλούς φίλους. Η μία συμμετέχουσα από αυτές, ανέφερε πως στο Δημοτικό υπήρχαν παιδιά του την κοροΐδευαν: «και κάποια στιγμή από κάποια παιδιά στο σχολείο που κοροΐδεύανε, στο Δημοτικό πιο πολύ, και αυτό επηρεάζει...» (ΣΥΝ.3)

Μία (1) συμμετέχουσα ένιωθε ότι διαφοροποιείται από την τάξη λόγω της προφορικής εξέτασης από τους δασκάλους: «Υπήρχαν κάποιες φορές που ακόμα τις θυμάμαι, αλλά εντάξει... Ήταν λίγο αδιάφοροι.. Καταλάβαιναν και αυτά αλλά δεν έκαναν κάτι.. Υπήρχαν δηλαδή κάποιες στιγμές από έναν συμμαθητή μου, που το θυμάμαι.. Στα διαγωνίσματα κυρίως όταν ερχόταν η καθηγήτρια να με βοηθήσει, θυμάμαι ότι ε... κοιτούσαν κάπως.... (έντονη συγκίνηση).» (ΣΥΝ.1). Ένας (1) συμμετέχων δήλωσε πως οι συμμαθητές του τον κοροΐδευαν και ότι υπέστη σχολικό εκφοβισμό: «Με τους συμμαθητές μου.. η σχέση μου.. μέχρι που τελείωσα και την τρίτη Γυμνασίου, δεν ήταν καθόλου καλή... Δηλαδή.. κάθε μέρα είχα το bullying.. [...] Με κοροΐδευαν όλοι μέσα στην τάξη (αμήχανο γέλιο).» (ΣΥΝ.6)

Συμφοιτητές: Η πλειονότητα των συμμετεχόντων (8) ανέφερε πως έχει καλές σχέσεις με τους συμφοιτητές τους και υποστηρίζονται στο θέμα της δυσλεξίας: «Με τους συμφοιτητές μου είναι πάρα πολύ καλή η σχέση. Έχω γνωρίσει.. έχω γνωρίσει και έχω έναν φίλο κολλητό, τον οποίο σε αυτό το πράγμα με βοηθάει πάρα πολύ, όσον αφορά την δυσλεξία που έχω, με βοηθάει πάρα πολύ..» (ΣΥΝ.6). Μόνο μία (1) συμμετέχουσα δήλωσε πως η άρνησή της να δώσει σημειώσεις σε άλλους, γιατί ντρέπεται τα σχόλιά τους για τον τρόπο που γράφει, επηρεάζει τις σχέσεις της μαζί τους: «[...] δεν μπορείς πολύ εύκολα να δώσεις σημειώσεις, άρα αυτό σε κάνει λίγο σνομπ. [...] Αν εγώ, έχω όλη την καλή διάθεση να δώσω σημειώσεις αλλά πάρουν τις σημειώσεις και αρχίσουν και γελάνε πάνω από τις σημειώσεις ή φανεί, ας πούμε, ότι «εντάξει, δεν τα καταλαβαίνω, τι μου τα δίνεις;», αρχίζει και εσύ και κλείνεις σιγά-σιγά.» (ΣΥΝ.5)

1.3 Αποκάλυψη.

Όλοι οι συμμετέχοντες (9) ισχυρίστηκαν πως **αποκάλυψαν την μαθησιακή τους δυσκολία σε καθηγητές και συμφοιτητές**. Εξ' αυτών, μία συμμετέχουσα το αποκαλύπτει σε συμφοιτητές και καθηγητές και ένας συμμετέχων μόνο σε καθηγητές όταν πιστεύουν πως δεν θα μπορέσουν να περάσουν το μάθημα χωρίς προφορική εξέταση: *«Σε συμφοιτητές και φίλους μου, ναι. Το ξέρουν γενικώς. Σε καθηγητές όπου χρειάστηκε. Πχ ένα μάθημα που ήθελα να εξεταστώ προφορικά, πήγα στον καθηγητή και του είπα αν μπορεί να με εξετάσει προφορικά και είπε ναι.»* (ΣΥΝ.2) *«Δηλαδή μόνο αν πραγματικά χρειάζομαι βοήθεια σε ένα μάθημα και βλέπω ότι δεν μπορώ. Δηλαδή αν δεν το πω προφορικά, αν δεν μου δώσει την βοήθεια που χρειάζομαι, βλέπω ότι δεν θα το περάσω. Μόνο τότε θα ζητήσω βοήθεια από τον καθηγητή και στους συμφοιτητές.. μόνο αν είναι ανάγκη θα τους το πω.»* (ΣΥΝ.5)

Ένας συμμετέχων, εφόσον διεγνώσθη αργά (17 ετών) και έμαθε στο τρίτο έτος της σχολής του ότι είχε δικαίωμα να εξετάζεται προφορικά, **ένιωθε πως έπρεπε να το αναφέρει σε κάθε ευκαιρία**, καθώς είχε στερηθεί αυτά που δικαιούταν:

Και τότε με έπιασε τόσο θυμός και πείσμα που ήθελα να τους πηγαίνω κόντρα, με αποτέλεσμα να το λέω εννοείται ότι έχω δυσλεξία, να το παραλέω ότι έχω δυσλεξία και ώρες ώρες σε βαθμό που φαινόταν άσχημο. Δηλαδή απαιτούσα πράγματα γιατί τα είχα στερηθεί. Δηλαδή απαιτούσα κάτι παραπάνω στο σχολείο, απαιτούσα κάτι παραπάνω στο Πανεπιστήμιο μόνο και μόνο γιατί τόσα χρόνια μικρούλης με είχατε διαλύσει που δεν με είχατε στηρίζει! Οπότε εννοείται πως το έλεγα, είτε στον καθηγητή είτε στον συμφοιτητή, ναι ναι εννοείται. (ΣΥΝ.9)

ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΟΙ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

I. Σχέση του ατόμου με τους σημαντικούς Άλλους (οικογένεια, εργοδότες, συνάδελφοι).

1.1. Οικογένεια.

Στους συνεντευξιαζόμενους που **διαγνώσθηκαν** σε μικρή ηλικία (1-12 ετών) εντοπίστηκαν διαφορές στις απαντήσεις τους σε σύγκριση με εκείνους που **διαγνώσθηκαν** ως ενήλικες (18+), όσον αφορά την στήριξη και ανταπόκριση της οικογένειας στις δυσκολίες που βίωναν από την παιδική ηλικία.

Συγκεκριμένα, αυτοί που διαγνώσθηκαν σε μικρή ηλικία τόνισαν την **υποστήριξη της οικογένειάς τους**: «Από τότε και οι δύο μου γονείς με βοήθησαν πάρα πολύ στο να το αντιμετωπίσω.» (ΣΥΝ.11), «Ναι, αρκετά υποστηρικτική» (ΣΥΝ.14), «Ναι, πάρα πολύ. Και πιο πολύ η μητέρα μου..» (ΣΥΝ.15), «Υπήρξε και υποστηρικτική και ακόμα περισσότερο από υποστηρικτική.» (ΣΥΝ.16), «Η οικογένειά μου ήταν η πρώτη που με στήριξε σε αυτό [...]» (ΣΥΝ.17), την **ενθάρρυνση και παρότρυνση** για ενασχόληση με το διάβασμα: «Ε.. και με βοήθησαν πολύ στο να με σπρώξουν θετικά στο να ασχοληθώ και να προσπαθήσω να διαβάσω και να πράξω με σωστό τρόπο.» (ΣΥΝ.16), την **κατανόηση** που έδειχνε: «Και η οικογένειά μου, ακόμα και σε εξετάσεις και σε τέτοια, με καταλάβαιναν και με στήριζαν πάρα πολύ» (ΣΥΝ.17) και την **στήριξη** που παρείχε: «είχα την πλήρη στήριξη της οικογένειάς μου, οπότε δεν κρατήθηκα κάπου πίσω και στάσιμος.. Ό,τι είχα επιλέξει, ήταν η οικογένειά μου μαζί.» (ΣΥΝ.17).

Ακόμη, επισημάνθηκε η **ελευθερία** στην επιλογή κλάδου σπουδών ή γενικότερα στις μετέπειτα επιλογές που αφορούν φοίτηση και καριέρα: «Ήταν δίπλα μου, δεν μου είπαν ποτέ «θέλω να σπουδάσεις αυτό». Με άφησαν ελεύθερη να σπουδάσω ό,τι μου αρέσει.» (ΣΥΝ.11).

Μία συνεντευξιαζόμενη δήλωσε πως λαμβάνει την στήριξη της οικογένειάς της διότι και η μαμά της έχει δυσλεξία: «Ναι γιατί το έχει και η μαμά μου.» (ΣΥΝ.13).

Σημαντική ήταν, ακόμη, η **κινητοποίηση** των γονέων για την **ανίχνευση** της πηγής των δυσκολιών του παιδιού και η **απεύθυνσή** τους σε ειδικό: «Δηλαδή προσπάθησαν να βρουνε αμέσως, με το που ο δάσκαλός μου στο Δημοτικό τους είπε ότι μπορεί, γιατί και αυτός δεν είχε τις γνώσεις για να το διαγνώσει, [...] ε, ψάξανε πάρα πολύ να βρούμε στην Ελλάδα που μπορούμε να απευθυνθούμε για το κομμάτι της δυσλεξίας.» (ΣΥΝ.16), «μόλις διαγνώστηκα με πήγανε και σε κέντρο για μαθησιακές δυσκολίες περίπου για 10 χρόνια.» (ΣΥΝ.14).

Κατάλαβαν ότι κάτι υπήρχε, αλλά τότε ο κόσμος δεν ήταν και πολύ ενημερωμένος. Το ανακάλυψαν στην τρίτη δημοτικού τυχαία από την τηλεόραση ότι έχω δυσλεξία. Η μαμά μου έβλεπε μια εκπομπή και έλεγε ένα-ένα τα συμπτώματα. Και η μαμά μου είπε «μα αυτά τα έχει το παιδί μου». Και κάπως έτσι το ανακάλυψαν. Με πήγαν και σε ένα κέντρο και μου κάνανε τεστ. Έτσι διαγνώστηκα με δυσλεξία. [...] Αλλά θέλω να πω ότι ψάχτηκαν και έτσι έβρισκαν λύσεις ώστε να βελτιωθεί. (ΣΥΝ. 11).

Μία συνεντευξιαζόμενη ανέφερε και την **αγάπη που της δείχνουν οι φίλοι της** για τα συμπτώματα της δυσλεξίας ως κομμάτια του εαυτού της: «μου λένε 'σε αγαπάω για αυτό που είσαι, και τα λοιπά.. άμα δεν το είχες, δεν ξέρω άμα.. θα κολλούσαμε τόσο πολύ με σένα, και τα λοιπά.. '». (ΣΥΝ.14).

Κάποιοι συνεντευξιαζόμενοι (2) που διαγνώστηκαν **μετά τα 18 έτη**, υπογραμμίζουν την **έλλειψη υποστήριξης από την οικογένειά τους**, λόγω **άγνοιας**: «Όσον αφορά τα σχολικά χρόνια, προσπαθούσαν, αλλά δεν καταλάβαιναν ότι έχω μαθησιακές δυσκολίες, οπότε όχι, δεν υποστηρίχθηκα όσο θα έπρεπε πιστεύω. Δεν είχαν καταλάβει ότι υπάρχει πρόβλημα.. Και αυτό με δυσκόλεψε στο σχολείο» (ΣΥΝ.12), «Οι γονείς μου δεν καταλάβαιναν κάτι, καθόλου δεν το καταλάβαιναν. Τώρα πλέον η μαμά μου λέει ότι «δεν ήξερα», οπότε δεν μπορούσε να κάνει κάτι.» (ΣΥΝ.18). Οι γονείς της μίας συνεντευξιαζόμενης, μάλιστα, απέδιδαν τις αποτυχίες στα μαθήματα σε **τεμπελιά**: «Θεωρούσαν ότι .. δεν διαβάζω και είμαι τεμπέλα.» (ΣΥΝ. 12). Και οι δύο συνεντευξιαζόμενες διαγνώστηκαν ως δυσλεξικές από ειδικό όταν παρέπεμψαν **τα παιδιά τους**, τα οποία **παρουσίαζαν επίσης συμπτώματα δυσλεξίας**.

Ωστόσο, ένας (1) συνεντευξιαζόμενος, από εκείνους που διαγνώστηκαν **μετά τα 18 έτη**, εισηγήθηκε πως **έλαβε υποστήριξη** από την μητέρα του και δεν πείστηκε να συνεχίσει το φροντιστήριο στην περίοδο των Πανελλαδικών. Με την έγκριση της μητέρας του, λοιπόν, το σταμάτησε: «Εκεί έπαθα υπερκόπωση, αϋπνίες και τέτοια.. Και μου είπε ο γιατρός που πήγαμε ότι άμα θέλω να μην δώσω εξετάσεις. Μου είπε η μάνα μου «τι θα έκανες άμα ήσουν ελεύθερος».. Λέω «θα σταματούσα τα φροντιστήρια». Και σταμάτησα τα φροντιστήρια. Ήταν το κομβικότερο σημείο της ζωής μου αυτό.» (ΣΥΝ.10).

1.2. Σχέσεις με εργοδότες και συναδέλφους.

1.2.1 Εργοδότες.

Παρελθοντικές εμπειρίες: Από τους συμμετέχοντες, οι τρεις (3) εισηγήθηκαν πως οι εργοδότες τους **δεν αντιλαμβάνονταν κάτι** στο παρελθόν, διότι **δεν προέκυπτε και κάποια ιδιαίτερη δυσκολία** που να επηρεάζει την δουλειά τους: «*Αλλά δεν μου έχουν σχολιάσει και οι ίδιοι τίποτα.. Ποτέ.. Δηλαδή δεν έχω αυτή την εμπειρία να μου πούνε κάτι.. Βασικά, από τους εργοδότες μου όχι.*» (ΣΥΝ.15).

Δύο (2) συμμετέχοντες εισηγήθηκαν πως οι εργοδότες **δεν αντιλαμβάνονταν** ότι ο εργαζόμενος αντιμετώπιζε κάποια δυσκολία, αλλά, ωστόσο, προέκυπταν **προβλήματα στην εργασία**: «*Όχι. Αυτό που έλεγαν είναι ότι είμαι ανεύθυνη. Ε, κάποιοι δεν το αντιμετώπιζαν και τόσο ..άσχημα.[..] αλλά υπήρξε ένας εργοδότης που δεν το αντιμετώπισε καλά.*» (ΣΥΝ.11).

Η μία εργαζόμενη εξ αυτών, μάλιστα, **απολύθηκε** γιατί, ενώ εξήγησε πως έχει δυσλεξία και δυσαριθμησία, οι εργοδότες της **δεν αντιλαμβάνονταν ότι αντιμετώπιζε δυσκολίες**: «*[..] ήταν να μπω κουζίνα, σε ένα αρτοποιείο, αλλά ήθελαν να με βγάλουν έξω στο ταμείο. [..]τους το είπα από την πρώτη μέρα 'μη με βάλετε ταμείο, γιατί έχω αυτό..' [..]Κάποια χρήματα τα έπαιρνα λιγότερα, το 'να τ' άλλο. Και με απολύσανε για αυτό το λόγο, αλλά το εξήγησα από την αρχή.*» (ΣΥΝ.14). Επίσης, **δεν λάμβανε πάντα θετικές αντιδράσεις** λόγω της **άγνοιας** των εργοδοτών: «*Κάποιοι άλλοι πιο μεγάλοι.. το έχουν χλευάσει κιόλας.. Ότι, ας πούμε, 'τι είναι αυτό; Καθυστέρηση;' και τέτοια πράγματα..*» (ΣΥΝ.14). Σε άλλη εργασία της, όμως, στο παρελθόν, είχε πολύ **υποστηρικτική διευθύντρια**, η οποία δεν δεχόταν να κοροϊδεύουν την εργαζομένη: «*Αλλά η διευθύντρια εκείνη με είχε τεράστια συμπάθεια. Και κάθε φορά που άκουγε κάτι, έμπαινε μέσα και τους φώναζε και έλεγε 'δεν γίνεται αυτό το πράγμα (την δυσλεξία) να το κοροϊδεύετε και ανοίζτε κανένα βιβλίο να μάθετε'.. Πάλι καλά είχα καλή διευθύντρια..*» (ΣΥΝ.14)

Δύο (2) συμμετέχοντες δήλωσαν πως οι εργοδότες τους **αντιλαμβάνονταν ότι δυσκολεύονταν σε κάποιες εργασίες** και το **κατανοούσαν**: «*Τους έλεγα εγώ ότι αντιμετώπιζα.. ότι έχω δυσλεξία και το κατανοούσαν. Ως ένα βαθμό! Δηλαδή δεν είχα ιδιαίτερο πρόβλημα πάνω σε αυτό.*» (ΣΥΝ.12).

Δύο (2) συμμετέχοντες ανέφεραν ότι οι εργοδότες τους **αντιλαμβάνονταν ότι αντιμετώπιζαν δυσκολίες αναγνωστικές και γραπτές**, αλλά **δεν μπορούσαν να κατανοήσουν** την φύση των δυσκολιών, παρόλο που οι ίδιοι οι εργαζόμενοι τους εξηγούσαν: «Περαιπαικτικά, ίσως θα έλεγα, κάποιιοι από αυτούς..[.] Όταν του εξήγησα, εξακολούθησε να έχει έτσι έναν χλευαστικό χαρακτήρα.» (ΣΥΝ.16), «Και που τους έλεγα ότι είμαι δυσλεκτική, ούτε καν καταλαβαίνανε τι είναι.[.] ... Και που τους έλεγα «παιδιά αυτό είναι και τι είναι», τίποτα! Δεν καταλαβαίνανε και πάλι!» (ΣΥΝ.13).

Παροντικές εμπειρίες: Η πλειονότητα των συμμετεχόντων (7) απάντησε ότι οι τωρινές σχέσεις με τους εργοδότες είναι **καλή ή ότι έχουν βελτιωθεί πλέον**: «Θα έλεγα ότι δεν είναι τόσο άσχημες γιατί πλέον έχει περάσει καιρός που γνωριζόμαστε και οι σχέσεις έχουν έρθει πιο κοντά. Υπάρχει μία κατανόηση, πάντα.» (ΣΥΝ.16), «Μια χαρά, πολύ καλή. Δεν έχω πρόβλημα.» (ΣΥΝ.12), παρόλο που μπορεί να αναδύονται **προβλήματα κατά την εργασία**: «[.] το καταλαβαίνω από την πολλή πίεση που έχει αυτή η δουλειά.. και καμιά φορά πρέπει να βγάλεις πολλά πράγματα σε λίγο χρόνο..Και όταν είσαι αγχωμένος και ρωτάς ξανά και ξανά το ίδιο πράγμα, ε.. εντάξει. Και τον άλλον τον φέρνεις λίγο σε δύσκολη θέση, τον πας πίσω. [.] Αλλά, τις περισσότερες φορές, σε όσα μαγαζιά έχω δουλέψει, έχω καλές σχέσεις. Προσπαθώ και έχω καλές σχέσεις.» (ΣΥΝ.14). Μία συμμετέχουσα ανέφερε πως ο προϊστάμενος της, **εξομολογήθηκε στην ίδια κάποιο παρόμοιο θέμα και αυτός είναι ο λόγος που κατανοεί τις δυσκολίες της**: «[.] ότι εγώ η ίδια έχω δυσλεξία, και... μου εξομολογήθηκε ότι υπήρχε κάποιο θέμα και με τον ίδιο, που δεν ξέρω αν είναι δυσλεξία ή οτιδήποτε, απλώς μου το εξομολογήθηκε, δεν το περίμενα καταρχήν. Τον είδα ότι πολλές φορές η αντιμετώπισή του είναι, όχι διαφορετική, αλλά.. κάποιο πράγμα καταλαβαίνει ότι δεν μπορώ να το κάνω..» (ΣΥΝ.18).

Δύο (2) συμμετέχοντες επεσήμαναν ότι **οι τωρινές σχέσεις με εργοδότες συνεχίζουν να είναι προβληματικές**. Η μία εργαζόμενη έχει αποκαλύψει την δυσλεξία αλλά **δεν λαμβάνει υποστήριξη** στις δυσκολίες της: «Εντάξει, δεν μπορείς να τους βάλεις μυαλό αν κάποιος δεν έχει καθίσει να ασχοληθεί με το τι είναι η δυσλεξία.. Ποια είναι τα θεματάκια που έχει.» (ΣΥΝ.13) ενώ η άλλη συμμετέχουσα δεν έχει αποκαλύψει την δυσλεξία της και δέχεται **άσχημη συμπεριφορά** από τον εργοδότη της: «Γιατί, δυστυχώς, ο ρατσισμός του εργοδότη είναι ότι σε θεωρώ χαζό επειδή δεν συγκεντρώνεσαι ή επειδή έχεις ξεχάσει κάτι απλό.» (ΣΥΝ.11).

1.2.2 Συνάδελφοι.

Η πλειοψηφία των εργαζομένων (8) ανέφερε ότι έχει καλές σχέσεις με τους συναδέλφους στον χώρο εργασίας. Εντούτοις, κάποιιοι από αυτούς (3) ανέφεραν ότι μερικές φορές προκύπτουν κάποια θέματα που αφορούν τον τρόπο εργασίας: «Αλλά πολλές φορές...η διαφορετικότητά μου τους ερέθιζε. Από την τελειομανία που... που έχω.. Και οι άλλοι δεν μπορούσαν να το καταλάβουνε.. Ήτανε της δουλειάς, να την κάνουμε και να φύγουμε.. Εγώ αφιέρωνα περισσότερο χρόνο, τα σκάλιζα περισσότερο.» (ΣΥΝ.10), ή ότι δέχονταν πειράγματα: «[...] δούλευα σε ένα catering, ε.. κάποιες φορές είχαμε εκεί κάποιες μεγάλες κυρίες, ας πούμε, και η μία ήταν λίγο.. με πείραζε γιατί έγραφα πολλές, όταν κλείναμε.. σε πακετάκια τα φαγητά γράφαμε από πάνω ημερομηνία και τέτοια.. Και αν έκανα λάθος, ερχόταν και με κοροϊδεύε.» (ΣΥΝ.14), «Ε.. υπήρξε λίγο.. όχι με άσχημο τρόπο από τους συναδέλφους, αλλά υπήρχε πάντα έτσι ένα κομμάτι.. κοροϊδίας, όχι τόσο κακή, αλλά πείραγμα υπήρχε πάντα, ένα πείραγμα..» (ΣΥΝ.16).

Μία μόνο εργαζόμενη (1) υπογράμμισε πως οι σχέσεις της με τους συναδέλφους της είναι πολύ αρνητικές, διότι δεν υπάρχει συνεργασία και κατανόηση των δυσκολιών της λόγω δυσλεξίας: «Να το πω τραγική; Ακόμα και σήμερα; Ναι, το λέω! Τραγική! [...] Και παρόλο που τους έχω πει 'υπάρχει αυτό το θεματάκι (δυσλεξίας), ελέγξτε λίγο και εσείς,' [...], απλά βαριούνται να το κάνουνε! Γιατί τα θέλουν όλα στο χέρι..» (ΣΥΝ.13).

1.3 Αποκάλυψη.

Από τους δυσλεξικούς εργαζομένους, τέσσερις (4) αποκάλυψαν την δυσλεξία τους σε εργοδότες και συναδέλφους: «Βεβαίως, γι' αυτό τον λόγο, γιατί όταν κατάλαβα ότι υπάρχουν χειρόγραφα που πρέπει να γίνονται, έπρεπε να εξηγήσω ότι 'ξέρετε, για εμένα δεν είναι πρόβλημα με, αλλά είναι λίγο πιο αργό, δεν είμαι τόσο γρήγορος σε αυτό το κομμάτι, στον γραπτό λόγο'». (ΣΥΝ.16), τέσσερις (4) πως αποκάλυψαν την δυσλεξία τους μόνο αν χρειαζόταν και όχι σε όλους: «Έχω αποκαλύψει σε άτομα που να είμαστε πιο κοντά όμως.. Όχι γενικά σε όλους τους συναδέλφους. Σε άτομα που έχω μεγαλύτερη συνεργασία μαζί τους και δεν γίνεται και αλλιώς..Εκεί το έχω

αποκαλύψει. Γενικά όμως δεν το αποκαλύπτω εύκολα. Αν δεν χρειάζεται, δηλαδή, καθόλου.» (ΣΥΝ.15), και μία εργαζομένη (1) **δεν το αποκαλύπτει** γιατί **φοβάται πως δεν θα την προσλάβαν** σε δουλειά: «Σε κανέναν! Στον εργοδότη που είμαι αυτή την στιγμή, επειδή είμαι προσωρινή και ξέρω ότι στο επόμενο διάστημα θα φύγω, ε.. θα του το πω φεύγοντας..[.] Αλλά ποτέ κανείς δεν ήξερε ότι έχω δυσλεξία γιατί θεώρησα ότι δεν θα με προσλάβανε κανένας.» (ΣΥΝ.11).

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 2

ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

II. Δυσκολίες του δυσλεξικού φοιτητή και αντισταθμιστικές στρατηγικές.

2.1 Δυσκολίες στις σπουδές.

Οι δυσκολίες που αναφέρθηκαν από τους φοιτητές (καθώς και ο αριθμός των φοιτητών που τις ανέφεραν) αφορούσαν την **ανάγνωση (3)**: «Το θέμα μου είναι να διαβάσω καλύτερα γλωσσικά ή να καταλαβαίνω το νόημα και εκεί μπερδεύομαι.» (ΣΥΝ.8), την **ορθογραφία (5)**: «λίγο με την ορθογραφία στα emails όταν είναι να στείλω κάτι, το προσέχω. Ή όταν είναι να γράψω κάτι, το προσέχω λίγο περισσότερο..» (ΣΥΝ.2), «Όταν θέλω να στείλω το οποιοδήποτε μήνυμα, εγώ πρέπει να μπω στο Google, να γράψω την λέξη για να δω πώς γράφεται και μετά να ζανά μπω στο messenger για να την γράψω σωστά. Γιατί πολλές φορές μπορεί να την γράψω τόσο λάθος που να μην μου την βγάζει το autocorrect.» (ΣΥΝ.5), την **κατανόηση γραμματικής (1)**: «Η αλήθεια είναι ότι και η ελληνική γλώσσα είναι αρκετά δύσκολη στο κομμάτι της γραμματικής. [..] Δηλαδή θεωρώ ότι περισσότερο με έχει δυσκολέψει η ελληνική γραμματική, παρά η ιταλική. Η ιταλική είναι λίγο πιο απλουστευμένη..» (ΣΥΝ.4), την **εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας (2)**: «Αρχικά, υπήρχε μεγάλη δυσκολία στα αγγλικά [..] Και ο λόγος που δεν τα πήγαινα καλά ήταν γιατί υπήρχαν δυσκολίες λόγω δυσλεξίας και.. δεν απέδιδα..» (ΣΥΝ.9), την **μνήμη (3)**: «Μα έλεγα

δυο τρεις λέξεις και μετά σταματούσα.. Δεν θυμόμουν δηλαδή τίποτε άλλο..[.] Δηλαδή, τώρα ας πούμε, μπροστά διαβάζω και πίσω ξεχνάω.» (ΣΥΝ.6), τα **μαθηματικά (1)**: «Με τα μαθηματικά, για κάποιο λόγο, όσες φορές και να κάνω μια διαίρεση, έναν πολλαπλασιασμό, δεν θα θυμάμαι πώς γίνεται.. Θα θέλω να ξανά δω *step by step* τι πρέπει να κάνω για να βγει μια διαίρεση, (γέλιο) πώς πρέπει να ξεκινήσω, από δεξιά, από αριστερά, πώς βάζω το κόμμα, την υποδιαστολή.» (ΣΥΝ.9), τις **εκφωνήσεις των ασκήσεων (1)**: «[.] και στα ελληνικά και στα αγγλικά ήθελα να μου επιβεβαιώνουν τις εκφωνήσεις. Τις είχα διαβάσει, είχα μεγάλη φοβία στο παρελθόν.. οπότε και σωστά να είχα διαβάσει, ήθελα πάλι να μου τις ξανά διαβάσουν ώστε να είμαι σίγουρος ότι έχω ακούσει και πάω να λύσω, να απαντήσω σε αυτό που μου ζητάνε, γιατί πολλές φορές άλλα ακούω και άλλα απαντάω [..]» (ΣΥΝ.9), την **συγκέντρωση προσοχής (2)**, η οποία αναφέρθηκε από φοιτητές **με συνύπαρξη της ΔΕΠΥ**: « [..] όταν εξηγείς την διαφορά του.. να εντάξει, ΔΕΠΥ και εσύ μπορεί να μην συγκεντρώνεσαι εύκολα κάπου, αλλά έχει διαφορά το «δεν μπορώ να συγκεντρωθώ εύκολα» με το πχ διαβάζω ένα βιβλίο, διάβασα μια ολόκληρη σελίδα και είναι σαν να μην την διάβασα.» (ΣΥΝ.7) και την **διαχείριση χρόνου (1)**: «Αλλά ήθελα πάντα..διπλάσιο χρόνο από τους άλλους. Ε, πάντα.. Και στο σχολείο στην Ελλάδα, δεν είχα ολοκληρώσει ποτέ έκθεση στην ζωή μου μέχρι και την δευτέρα Λυκείου που μου είπαν ότι έχω δυσλεξία, που μου δώσανε τον διπλάσιο και τριπλάσιο χρόνο.» (ΣΥΝ.9).

Αναφέρθηκε, ακόμη, από μία συμμετέχουσα η **τηλεκπαίδευση**, διότι στερεί την διαζώσης αλληλεπίδραση με την καθηγητή: «Αυτό που μπορώ τώρα να πω ότι με δυσκολεύει, είναι η τηλεκπαίδευση, είτε η σύγχρονη είτε η ασύγχρονη, γιατί δεν έχω άμεση επαφή με τον καθηγητή, να ρωτήσω αυτό που θέλω όποτε θέλω..» (ΣΥΝ.3) και η **περίοδος των εξετάσεων** γενικότερα: «Ε.. κυρίως.. (σκέφτεται).. Στις εξετάσεις, όταν είναι να δώσεις εξετάσεις. Κυρίως εκεί. Αλλιώς δεν έχω θέμα.» (ΣΥΝ.1).

Ωστόσο, οι περισσότερες δυσκολίες που αναφέρθηκαν αφορούσαν τους **καθηγητές (4)** και τον **τρόπο εξέτασης**. Πιο συγκεκριμένα, ως δυσκολίες, οι σπουδαστές επικαλέστηκαν την **απροθυμία** των καθηγητών για προφορική εξέταση, την **άγνοια** περί νομοθεσίας και την **έλλειψη ενημέρωσης** προς τους δυσλεξικούς φοιτητές για τον τρόπο εξέτασής τους. Τέλος, μία συμμετέχουσα εξέφρασε ως δυσκολία το να **δίνει σημειώσεις σε συμφοιτητές**, διότι ντρεπόταν μήπως την σχολιάσουν αρνητικά.

2.2 Στρατηγικές των δυσλεξικών φοιτητών.

Οι στρατηγικές που δηλώθηκαν από τους φοιτητές (και ο αριθμός των φοιτητών που τις ανέφεραν) αφορούσαν την χρήση **Διαδικτύου ή Word ή εφαρμογών στο κινητό (5)** για **ορθογραφία και ρύθμιση χρόνου**: « [..] απλώς τα περνάω στο Word και τα διορθώνω.» (ΣΥΝ.2) «Να καθίσω να ψάξω πράγματα και στο Internet και στις σημειώσεις του καθηγητή..» (ΣΥΝ.3), «Ακόμα και τώρα στο κινητό εφαρμογές για να υπάρχει πάντα μια σειρά, για να αντιμετωπίσω την αναβλητικότητα που έχω που είναι χαρακτηριστικό ανθρώπων με δυσλεξία και ΔΕΠΥ..» (ΣΥΝ.9). Παρόλο που μία συμμετέχουσα χρησιμοποιεί το Διαδίκτυο για αναζήτηση πληροφοριών, δήλωσε ωστόσο πως την βολεύει πιο πολύ το **βιβλίο** αντί να γράφει στον υπολογιστή: «Εμένα προσωπικά με βοηθάει καλύτερα ένα βιβλίο να έχω! Όμως δεν ξέρω αν αυτό βοηθάει και τα άλλα τα παιδιά, γιατί τα άλλα τα παιδιά τα πάνε πολύ καλά με τους υπολογιστές. [..] Γιατί εμένα με δυσκολεύει πιο πολύ ο υπολογιστής, να κάτσω να γράψω.. Και ιδιαίτερα γιατί γράφω αργά..» (ΣΥΝ.3).

Επιπλέον, αναφέρθηκαν ως στρατηγικές ο **παραπάνω χρόνος ενασχόλησης με το διάβασμα (2)**: «Χρειάζομαι πιο πολύ χρόνο να διαβάσω.» (ΣΥΝ.3), «Η που θα πρέπει να κάτσω και να ασχολούμαι μόνο με αυτό αποκλειστικά, δηλαδή να κάθομαι και να διαβάζω από το πρωί μέχρι το βράδυ για να μπορέσω να αφομοιώσω ύλη.» (ΣΥΝ.5), **δόμηση σχεδιαγραμμάτων (1)**: «γράφω κάτι σχεδιαγράμματα στο τετράδιό μου, για να μπορώ να τα αποκωδικοποιώ καλύτερα. Δηλαδή δεν έχω αυτή την παραδοσιακή λογική του 'ε, ωραία, μας έδωσε την διαφάνεια'.. Εγώ θα πρέπει να δημιουργήσω την εικόνα για να με βοηθήσει!» (ΣΥΝ.4), **ημερολόγια και χρονοδιαγράμματα (1)**: «Προσπαθώ να οργανώνω τον χρόνο μου με ημερολόγια και χρονοδιαγράμματα.» (ΣΥΝ.9) και **ομαδική μελέτη (1)**: «Η που θα διαβάσω με κάποιον άλλο, ο οποίος θα μου τα λέει και θα τα ακούω, γιατί εμένα με βοηθάει πάρα πολύ αυτό. Είμαι ακουστική, δηλαδή χρειάζομαι κάποιον να τον ακούω να μου τα διαβάζει, και θα μου βγει πιο εύκολα.» (ΣΥΝ.5) ή **ιδιαίτερα μαθήματα με ειδικό παιδαγωγό (1)**: «Αλλά τώρα που είμαι φοιτήτρια και κάνω με ειδική παιδαγωγό [..]» (ΣΥΝ.8) και **ανάγνωση πολλές φορές και αντιγραφή** στο τετράδιο: «έχω εδώ την ύλη ας πούμε μπροστά μου και κάθομαι και την διαβάζω πολλές φορές. Και μερικές φορές δηλαδή έχω αρχίσει και προσπαθώ να την αντιγράψω στο τετράδιο..» (ΣΥΝ.6). Η συμμετέχουσα με συνύπαρξη Ειδικής Γλωσσικής Διαταραχής (ΣΥΝ.8), αναφέρει πως κάνει **ψυχοθεραπεία** και πως η ειδική παιδαγωγός την συμβουλεύει να **μιλά αργά και σταθερά**.

Επιπρόσθετα, ένας συμμετέχων με συνύπαρξη της ΔΕΠΥ ανέφερε πως τον βοηθάει στην συγκέντρωση το **κλείσιμο ματιών** για να σκέφτεται με **εικόνες**: «Συγκεντρώνομαι πολύ όταν κλείνω τα μάτια μου. [...] Τα θυμόμουν με βάση την σελίδα, προσπαθούσα να θυμηθώ και το νούμερο της σελίδας και θυμόμουν «πάνω αριστερά είναι το διάγραμμα τάδε που είναι ροζ», μετά κατέβαινα κουτάκι κάτω που είναι μπορντό. Και προχώραγα έτσι και τα έλεγα..» (ΣΥΝ.9)

Τέλος, ένας σπουδαστής με συνύπαρξη της ΔΕΠΥ δήλωσε την **ταυτόχρονη εργασία με κάτι άλλο** για λόγους συγκέντρωσης:

Ε.. για την ΔΕΠΥ έχω αναπτύξει μία μέθοδο, τώρα δεν ξέρω ακριβώς πώς να στο εξηγήσω.. όταν θέλω να παρακολουθήσω κάτι, να συγκεντρωθώ κάπου, βρίσκω μία σχετικά αδιάφορη εργασία να κάνω, με τα χέρια μου ή να παίζω για παράδειγμα ένα παιχνίδι στο κινητό ή να παίζω με ένα κομπολόι, κάτι τέτοιο.. κατάλαβες το νόημα.. [...] ώστε να μην έχω άλλα ερεθίσματα, να μην αφαιρούμαι σε άλλα πράγματα. (ΣΥΝ.7)

Μία συμμετέχουσα (ΣΥΝ.1), εντούτοις, είπε πως **δεν έχει αναπτύξει** κάποια στρατηγική.

2.3 Προτάσεις για διευκόλυνση των δυσλεξικών φοιτητών.

Γενικότερα, οι προτάσεις των σπουδαστών παρουσίασαν μία ποικιλία, ανάλογα με τα κωλύματα και εμπειρίες του καθενός στη διάρκεια της φοίτησής του. Μολαταύτα, υπήρχε από τέσσερις **(4) σπουδαστές** μία σύγκλιση στις προτάσεις τους, αναφορικά με τον **τρόπο εξέτασης των δυσλεξικών φοιτητών από τους καθηγητές**. Οι φοιτητές υποστήριζαν πως **οι καθηγητές οφείλουν να ακολουθούν την νομοθεσία εξέτασης** των σπουδαστών με μαθησιακές δυσκολίες, να είναι, επομένως, ένας **σταθερός τρόπος εξέτασης** και να **τηρείται**, αλλά και **να γνωρίζουν ποιοι από τους φοιτητές τους** έχουν μαθησιακή δυσκολία, χωρίς να χρειάζεται κάθε φορά η προσκόμιση της διάγνωσης: «Ε.. να υπάρχουν στάνταρ πράγματα, δηλαδή καθορισμένα, βάσει νόμου, με τον καθηγητή, ότι το παιδί δικαιούται παραπάνω χρόνο, τόσο τοις εκατό, δικαιούται πολλαπλών επιλογών, εναλλακτικό τρόπο εξέτασης, με εργασία, οτιδήποτε. Παρόλα αυτά να είναι κατοχυρωμένα και να μην γίνεται από την ευαισθησία του καθηγητή [...]» (ΣΥΝ.9), «Να υπάρχει συγκεκριμένος τρόπος εξέτασης, ο οποίος θα είναι αναγκαστικά, δηλαδή θέλει δεν θέλει ο καθηγητής, θα ακολουθήσει αυτό τον

τρόπο!» (ΣΥΝ.5), «Καταρχάς, θα πρέπει η διαδικασία της αναγνώρισης με το.. χαρτί της δυσλεξίας, να είναι θεσμοθετημένη και να μην χρειάζεται κάθε φορά, σε κάθε εξεταστική να πηγαίνεις στην Γραμματεία και να πεις ‘στείλτε μήνυμα στους καθηγητές’ ή να στέλνει δύο μήνες πιο μπροστά και να μπαίνεις σε όλης αυτή την διαδικασία...» (ΣΥΝ.7), «[..]να μάθουν οι καθηγητές πώς είναι ο νόμος και πως πρέπει να τηρείται.» (ΣΥΝ.8).

Προτάθηκε, ακόμη, και η ύπαρξη ενός **μηχανισμού** στα Πανεπιστήμια κατά τον οποίο **ένα άτομο υπεύθυνο** θα διευθετεί τις παραπάνω περιπτώσεις με τον τρόπο εξέτασης: «[..] θα μπορούσε να υπάρχει ένας καθηγητής ή ένα άτομο στην Γραμματεία υπεύθυνο για όλα τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες και να είναι προσωπική του δουλειά να ενημερώνει τους καθηγητές ότι ‘αυτά εδώ τα άτομα έχουν μαθησιακή δυσκολία και θα χρειαστεί να κάνεις αυτή την εξέταση’. Ή να στήνουνε αυτοί τις επιτροπές.» (ΣΥΝ.7). Ο ίδιος συμμετέχων, μάλιστα, θίγει και την **διαφορά στον τρόπο εξέτασης** του δημοσίου Πανεπιστημίου και του **ιδιωτικού**: «Έτσι είναι και στο ιδιωτικό, δηλαδή υπάρχει ένας καθηγητής που ασχολείται με αυτά τα πράγματα. Φυσικά στο δημόσιο Πανεπιστήμιο θα μπορούσε να δοθεί μία θέση σε ένα συγκεκριμένο άτομο και να μπορούν οι φοιτητές να απευθύνονται σε αυτό το άτομο για οποιοδήποτε άλλο θέμα έχουν.» (ΣΥΝ.7)

Οι απαντήσεις των σπουδαστών σχετικά με τις προτάσεις για διευκόλυνση των δυσλεξικών φοιτητών, κατηγοριοποιήθηκαν ως εξής:

<p>Μεθοδολογία μαθημάτων</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Σχεδιαγράμματα. (1) • Μικρότερα κείμενα. (1) • Κατανοητές/απλές απαντήσεις καθηγητών. (1) • Περισσότερος χρόνος στις εξετάσεις. (1) • Ηχογράφηση/βιντεοσκόπηση.(1) • Ίση μεταχείριση φοιτητών.(1) • Διαδραστικά μαθήματα.(1) • Ενημέρωση σε φοιτητές και γονείς για την δυσλεξία.(1) 	<p>«Να γίνονται πιο διαδραστικά τα μαθήματα. Να αποτινάξουν την πατροπαράδοτη διδασκαλία.»(ΣΥΝ.4)</p> <p>«οι διαλέξεις, όπως και στο εξωτερικό να καταγράφονται με βίντεο και να μπορεί οποιοσδήποτε οποτεδήποτε να μπει να δει το μάθημα μετά στο σπίτι του με την</p>
-------------------------------------	---	---

	<ul style="list-style-type: none"> • Ενημέρωση φοιτητών από καθηγητές για διευκολύνσεις λόγω δυσλεξίας.(1) 	<i>ηρεμία του και να ανατρέξει σε ένα σημείο που τον καθηγητή δεν τον πρόλαβε να τον ακούσει καλά και να σημειώσει.» (ΣΥΝ.9)</i>
Υλικά Μέσα	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Βιβλία.(1) ➤ Ηλεκτρονικά βιβλία για άτομα με μαθησιακές δυσκολίες.(1) 	<i>«Πρώτα, πρέπει τα μαθήματα να βγούνε ηλεκτρονικά, τα βιβλία.» (ΣΥΝ.8)</i>
Κρατική Υποστήριξη	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Οικονομική στήριξη.(1) ❖ Παροχές εξοπλισμού.(1) ❖ Δυνατότητα πρόσβασης των δυσλεξικών ατόμων σε όλες τις σχολές.(1) 	<i>Θα ήθελα σε όλα τα Πανεπιστήμια να.. και σε σχολές Αστυνομικές και Στρατιωτικές να παίρνουν τα παιδιά με δυσλεξία. (ΣΥΝ.3)</i>

2.4 Επιλογή σχολής.

Από τους δυσλεξικούς σπουδαστές που έλαβαν μέρος στην έρευνα, τρεις (3) φοιτούν στην πρώτη τους σχολή, πέντε (5) φοιτούν στην δεύτερη σχολή και ένας (1) κάνει μεταπτυχιακές σπουδές.

Διακοπή σπουδών/Αποκλεισμός λόγω δυσλεξίας: Δύο συμμετέχοντες δήλωσαν ότι **διέκοψαν** την φοίτησή τους σε σχολή στο παρελθόν και επέλεξαν να σπουδάσουν σε άλλο αντικείμενο: «Φυσικά όταν πήγα στο Φυσικό, τα πράγματα ήταν αρκετά διαφορετικά απ' ότι τα περίμενα. Υπήρχαν δύο λόγοι που αποφάσισα να αλλάξω.. Ο ένας ήταν η δυσλεξία και το πόσο δύσκολο ήταν γενικά να συνεχίσω να παρακολουθώ και να καταφέρνω να έχω κάποια καλά αποτελέσματα και να μην περνάω απλά με 5 την σχολή.. Ε, και ο δεύτερος ήταν γενικά η δομή του ελληνικού Πανεπιστημίου και το ότι από το Φυσικό το μόνο που μπορείς να κάνεις είναι να γίνεις ή δάσκαλος ή καθηγητής, το οποίο με ενδιέφερε ποτέ επαγγελματικά.» (ΣΥΝ.7), «[...] γιατί όταν μπήκα λογοθεραπεύτρια στην Πάτρα, δεν ήξερα ότι όταν δίνεις προφορικά, απαγορεύεται στο τμήμα Λογοθεραπείας και δεν μπορούσα να περάσω τα μαθήματα σε γραπτό λόγο και.. μου είχε πει η διευθύντρια τότε του τμήματος, ότι γίνεται να γραφτό ως Κοινωνικός Λειτουργός στην Πάτρα.» (ΣΥΝ.8). Επίσης, μία συμμετέχουσα

(ΣΥΝ.3) **αποκλείστηκε** από τις εξετάσεις για την Αστυνομική Σχολή γιατί αποκάλυψε την δυσλεξία της.

Ενδιαφέρον για το αντικείμενο της σχολής: Από το σύνολο των συμμετεχόντων, οι οκτώ (8) ήθελαν να περάσουν και **ενδιαφέρονταν** για την σχολή που πέρασαν, ενώ ένας (1) **δεν έδειξε τόσο ενδιαφέρον:** «(παύση) ε.. σε αυτό.. αυτό το αντικείμενο.. Σαν φύλακας δηλαδή, το σκέφτηκα λίγο.. ότι θα.. θέλω να πω «εντάξει θα φυλάς αρχαία».. και... ότι θα ήταν δηλαδή λίγο πιο εύκολα, τα μαθήματα και τέτοια..» (ΣΥΝ.6).

Πανελλήνιες εξετάσεις: Από το σύνολο των συμμετεχόντων, οι πέντε (5) έδωσαν **μία φορά** Πανελλαδικές εξετάσεις, οι δύο (2) έδωσαν **πάνω από 2 φορές** και ένας (1) δεν έδωσε **καμία φορά**.

ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΟΙ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

II. Δυσκολίες του δυσλεξικού εργαζομένου και αντισταθμιστικές στρατηγικές.

2.1 Δυσκολίες στην εργασία.

Οι συμμετέχοντες δήλωσαν πως αντιμετωπίζουν **δυσκολία με την ορθογραφία (5)** (ορθογραφικά λάθη, δυσανάγνωστα γράμματα, αναγραμματισμό) κατά την εργασία τους: « [...] να γράφω.. πράγματα, άρθρα, που δυσκολεύομαι πάρα πολύ...» (ΣΥΝ.15), «Δηλαδή υπήρχαν ορθογραφικά λάθη τα οποία ήταν καθαρά δυσλεξικού. Είναι λάθη που το χέρι τα κάνει. Δεν είναι λάθη αμάθειας ή άγνοιας.. είναι αυτό που λέμε ότι το χέρι τρέχει πιο γρήγορα από το μυαλό μας.» (ΣΥΝ.16), **αναγνωστική δυσκολία (4):** «Τυχαίνει να μπαίνω μέσα να διαβάσω αυτό που νόμισα ότι διάβασα και αυτό που διάβασα τελικά ήταν κάτι άλλο.. Γιατί πέρδευα τα γράμματα [...]» (ΣΥΝ.10), «Όταν όμως ερχόντουσαν τεχνικά σχέδια, όπου θα έπρεπε να διαβάσω κάτι, κάποιες φορές που υπήρξε ο συλλαβισμός, υπήρξε το κόμπιασμα, που λέμε, σε μια φράση ή σειρά λέξεων.. ή το να πηδήξω μια σειρά ενώ διαβάζω στην δεύτερη σειρά, να μην πάω στην τρίτη, να πάω στην τέταρτη, που είναι πολύ εύκολο πράγμα για ένα δυσλεξικό.. (ΣΥΝ.16), **δυσκολία στους αριθμούς (4):** «Δηλαδή μπορεί εγώ να έφτιαχνα μια

πράξη στο μυαλό μου, να έβλεπα ότι είναι 5.000 και αντέγραφα 3.000.» (ΣΥΝ.18), «Αλλά λίγο αυτό με τους αριθμούς. Γιατί πολλές φορές πρέπει να μετρήσουμε και να διαιρέσουμε ποσότητες για το πόσο φαγητό θα βγάλουμε και θα κάνουμε.. Και εκεί δεν πρέπει να αστοχήσεις. Γιατί αν βγάλεις παραπάνω φαγητό, μετά πετιέται και εννοείται το μαθαίνει και ο εργοδότης και έχεις πρόβλημα.» (ΣΥΝ.14), και με την **αγγλική γλώσσα (4)**: «Και λόγω της δυσλεξίας, δεν έχω μάθει και αγγλικά. Με δυσκόλευε πάρα πολύ να μάθω αγγλικά, εμένα προσωπικά.» (ΣΥΝ.15).

Επιπλέον, αναφέρθηκε **δυσκολία με τον χρόνο εκπόνησης μιας εργασίας (5)**: «Αλλά δεν δουλεύω στον χρόνο που δουλεύουν, που θέλουνε να δουλέψω, οι άλλοι! Και αυτό είναι ένα πρόβλημα. Ο χρόνος τους με τον χρόνο μου είναι τελείως διαφορετικά.» (ΣΥΝ.13), «Δεν μπορώ να γράψω και αν με πιέσεις να διαβάσω κάτι, δεν μπορώ να το καταλάβω. Πρέπει να έχω τον χρόνο μου.» (ΣΥΝ.18), «[.] να εξηγήσω ότι «ξέρετε, για εμένα δεν είναι πρόβλημα με, αλλά είναι λίγο πιο αργό, δεν είμαι τόσο γρήγορος σε αυτό το κομμάτι, στον γραπτό λόγο». (ΣΥΝ.16) και **προσοχής (2)**, κυρίως λεπτομερειών: «Δηλαδή να νομίζω ότι έχω στείλει αυτό ενώ έχω στείλει κάτι άλλο.» (ΣΥΝ.18), «παρόλο που κοιτάω 5 και 10 φορές το φύλλο που φεύγει από τα χέρια μου, μπορεί κάποια στιγμή να υπάρχει ένα λάθος..» (ΣΥΝ.13).

Ακόμη, αναφέρθηκε από δύο συμμετέχουσες (η μία με συνύπαρξη της ΔΕΠΥ – ΣΥΝ.11) **δυσκολία στην συγκέντρωση (2)**: «[.] μου κάνει παρατήρηση για το ότι ξέχασα κάτι και το ότι δεν είμαι συγκεντρωμένη. Αυτό κυρίως.» (ΣΥΝ.11). Η συνεντευξιζόμενη με συνύπαρξη της ΔΕΠΥ, επεσήμανε και **προβλήματα μνήμης (1)** «Μου λέγανε ‘δεν πειράζει που το ξέχασες, την υγεία σου να έχεις’. [.] Μπορεί να κάνω μία διαδρομή παραπάνω σε εξωτερικές δουλειές, επειδή ξέχασα κάτι.» (ΣΥΝ.11). Ωστόσο, η μεγαλύτερη δυσκολία της εργαζομένης υπήρξε η **προβληματική σχέση με εργοδότες (1)**: «Κυρίως ότι ο εργοδότης δεν είναι πάντα 100% ικανοποιημένος και υπάρχει κάποια ένταση.» (ΣΥΝ.11).

Τέλος, μία συνεντευξιζόμενη ανέφερε **δυσκολίες στον προφορικό λόγο (1)**: «Γιατί μπορεί κατά τον λόγο, να πω και μια λάθος λέξη, η οποία δεν αρμόζει.. Όχι σαν βρισιά, αλλά στην σειρά των λέξεών μου να έχω μία λέξη, όπως είναι όπως διαβάζω.» (ΣΥΝ.18).

2.2 Στρατηγικές των δυσλεξικών εργαζομένων.

Κάποιοι συμμετέχοντες δήλωσαν πως, ως στρατηγική, **χρησιμοποιούν το Διαδίκτυο, ή υπολογιστή ή κινητό** (T9, Word, Excel, Google) **(3)** για ορθογραφικό έλεγχο: «Κρατάω αρχείο καταρχάς και πολλές φορές χρησιμοποιώ τον ορθογράφο του κινητού.» (ΣΥΝ.16), «Επίσης βοηθάει και ο υπολογιστής και το κινητό που έχουν αυτόματη διόρθωση.. Αυτό βοηθάει πλέον πάρα πολύ! Μπορείς να στείλεις ένα μήνυμα χωρίς να έχεις ορθογραφικά...» (ΣΥΝ.12). Επίσης, μία **(1)** συμμετέχουσα με συνύπαρξη ΔΕΠΥ, χρησιμοποιεί το κινητό για **λήψη φωτογραφιών** ώστε να την βοηθάει στην μνήμη: «[...]να βγάζεις φωτογραφία, εργαλεία από δω και από κει.. Είναι τόσα πολλά που δεν μπορώ να τα θυμάμαι όλα..» (ΣΥΝ.11). Για διευκόλυνση στις μαθηματικές πράξεις, κάποιες συμμετέχουσες ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν **κομπιουτεράκι (2)**: «Το κομπιουτεράκι βοηθάει πολύ. Δηλαδή δεν θα κάτσω ποτέ να κάνω πράξεις με το μυαλό..» (ΣΥΝ.12).

Άλλες στρατηγικές που αναφέρθηκαν ήταν το **γράψιμο σημειώσεων σε χαρτί (3)**: «[...] πάντοτε στην δουλειά μου, ακόμα και ένα πράγμα που πρέπει να κάνω, πώς να μπω στον υπολογιστή, με τους κωδικούς μου ή πώς να βρω και να κόψω ένα τιμολόγιο, έχω ένα τετράδιο, στο οποίο τα σημειώνω κουτάκι-κουτάκι. Το εικονίδιο κάνει αυτό, το πατάς, πας στο επόμενο βήμα, κτλ'» (ΣΥΝ.18), «Ακόμα και να κάνεις ένα πιάτο, απ την αρχή μέχρι το τέλος, παραδείγματος χάριν, μέσα στην κουζίνα, θέλω λίγο πρώτα.. να το σκεφτώ, ή να το γράψω κάπου.. Θέλω πάντα δίπλα μου ένα χαρτί να το βλέπω.» (ΣΥΝ.14), το **διάλειμμα/ ο παραπάνω χρόνος (2)** για ηρεμία και σκέψη: «Και αν αγχωθώ, γιατί πολλές φορές με πιάνουν μικρές κρισούλες άγχους, λέω θέλω να βγω λίγο, κάθομαι έξω, παίρνω πέντε βαθιές ανάσες και ξανά μπαίνω μέσα..» (ΣΥΝ.14), «Βέβαια, πάντα έδινα χρόνο στον εαυτό μου, αφού περνούσε ο πανικός και έπαιρνα τον χρόνο μου και πάντα έβγαινα..» (ΣΥΝ.18), η απεύθυνση για **βοήθεια σε συνάδελφο (1)**: «Πολλές φορές ρωτάω και κάποιον άλλο που να είναι δίπλα μου..» (ΣΥΝ.15), η **προετοιμασία από πριν (1)**: «[...]θα πίστευα ότι έπρεπε να την τελειώσω πιο μπροστά ή να κάνω έναν προϋπολογισμό στην δουλειά πιο μπροστά, ή να ετοιμάσω απαντήσεις-ερωτήσεις που γνωρίζεις ότι θα σε ρωτήσει ο πελάτης πιο μπροστά..» (ΣΥΝ.18), ο **συνεχής έλεγχος (2)**: «πρέπει να ελέγχουν τον εαυτό τους και να τσεκάρουν 5-6 φορές τον εαυτό τους για να καταλάβουν, για να ξέρουν ότι είναι σωστό.» (ΣΥΝ.18) και το **αργό γράψιμο (1)**: «Προσπαθώ να γράφω όσο γίνεται πιο σιγά, πιο αργά.. όχι

γρήγορα. Γιατί έχω παρατηρήσει ότι αν γράφω γρήγορα, μπορεί να μην καταλαβαίνω και εγώ η ίδια τι γράφω.» (ΣΥΝ.13).

Δύο (2) από τους συμμετέχοντες δήλωσαν πως **δεν έχουν αναπτύξει κάποια στρατηγική** γιατί δεν αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες στη εργασία τους (ΣΥΝ.10, ΣΥΝ.17).

2.3 Προτάσεις για διευκόλυνση των δυσλεξικών εργαζομένων.

Η πλειονότητα των εργαζομένων (6) πρότεινε να δίνεται **παραπάνω χρόνος** σε εργαζομένους δυσλεξικούς, **χωρίς πίεση**, ώστε να μπορούν να ανταπεξέλθουν στην εργασία τους: «Το θέμα είναι να έχουμε να έχουμε αυτό τον χρόνο.. Χρόνο ούτως ώστε να μπορούμε.. ο καθένας βέβαια δεν θέλει τον ίδιο χρόνο, ο ένας μπορεί να θέλει 10 λεπτά και ο άλλος 1 ώρα.. Αυτό λιγάκι, να έχουμε λίγη ευχέρεια χρόνου!» (ΣΥΝ.16), «Περισσότερο χρόνο. Στην συγκεκριμένη περίπτωση, στην δική μου δουλειά, (θα πρότεινα) να υπάρχει χρόνος ανάμεσα στα ραντεβού [...]» (ΣΥΝ.11), «Να μην τον αγχώνουν! Δυστυχώς η δυσλεξία έχει έναν μεγάλο αγχωτικό παράγοντα, γιατί θες, παρόλο που μπορεί να είσαι τελείως ήρεμος, κάποια στιγμή οι άλλοι σε αγχώνουν με το 'γρήγορα! Κάνε αυτό, κάνε εκείνο! Έτσι το θέλω, όχι έτσι!'. Δεν γίνεται έτσι! Αυτός που έχει δυσλεξία δεν θα μπορέσει να δουλέψει στον χρόνο που θα μπορέσεις να δουλέψεις εσύ!» (ΣΥΝ.13).

Άλλες προτάσεις αφορούσαν την **ενημέρωση των εργοδοτών (2)** ώστε να αναπτυχθεί η **ενσυναίσθηση** και ο **σεβασμός**: «[...]να γίνει πιο γνωστή η δυσλεξία, γενικότερα στον κόσμο, και έτσι όλοι να έχουμε κάποιες γνώσεις πάνω σε αυτό. Και να υπάρχει μία ενσυναίσθηση από όλους. Και να μην παιδεύομαι και εγώ τόσο πολύ να το πω σε άλλους. Να το λέω πιο εύκολα και εγώ..» (ΣΥΝ.15), «[...] οι εργοδότες ή οι συνεργάτες, να ενημερωθούν σωστά για το τι είναι.. Αυτό.. Και να υπάρχει σεβασμός. Να μην το βλέπουν κατώτερα ή κάτι τέτοιο.» (ΣΥΝ.14) και **μειωμένο φόρτο εργασίας μέχρι να προσαρμοστεί (1)**: «Ένας εργαζόμενος με δυσλεξία δεν μπορεί να έρθει, ας είναι και νέος και να έρθει και να τον φορτώσεις με 15 δουλειές, δεν μπορεί να το κάνει. Πρέπει να «μπαίνει» σταδιακά.» (ΣΥΝ.18). Προτάθηκε, ακόμη, **να αναπτύσσει και ο ίδιος ο δυσλεξικός εργαζόμενος μεθόδους**: «Και βέβαια, αυτοί που έχουν

δυσλεξία να ακολουθούν κάποιους κανόνες για να προστατεύουν τον εαυτό τους, κάποια μεθοδολογία.» (ΣΥΝ.18). Ακόμη, τέθηκε και το θέμα του **χώρου**: «*Να του δίνεται ο χρόνος και ο χώρος, ώστε να μπορεί να γράψει χωρίς κάποιος να είναι δίπλα του.. ώστε να έχει χρόνο να μπορεί να διορθώσει τα λάθη του ίσως..*» (ΣΥΝ.12)

Τέλος, ένας συμμετέχων (ΣΥΜ.10) ανέφερε πως θα πραγματοποιούσε **οποιαδήποτε αλλαγή** διευκολύνει έναν δυσλεξικό στην εργασία, χωρίς να αναφερθεί σε κάτι συγκεκριμένο και ένας δήλωσε πως, τουλάχιστον στην δική του εργασία, **δεν θα χρειαζόταν κάποια αλλαγή**: «*Νομίζω ότι πλέον τα χρόνια που ζούμε, γίνεται όλο και πιο εύκολη η χρήση για τα άτομα με δυσλεξία στον επαγγελματικό τομέα [...] γιατί υπάρχει το Internet, υπάρχουν τα T9, που δεν σε αφήνουν εύκολα να κάνεις λάθη, ορθογραφικά και οτιδήποτε άλλο. Ε.. θεωρώ ότι η εξέλιξη της τεχνολογίας βοηθάει πάρα πολύ τους δυσλεξικούς και δεν θα έκανα κάποια επέμβαση αυτή τη στιγμή στον εργασιακό μου τομέα.*» (ΣΥΝ.17). Οι δύο συμμετέχοντες ανέφεραν προηγουμένως πως η δυσλεξία δεν δημιουργεί προβλήματα στην εργασία τους.

2.4 Επιλογή εργασίας.

Από το σύνολο των εργαζομένων με δυσλεξία, οι τέσσερις **(4) ενδιαφερόντουσαν και ήθελαν εξ' αρχής** να ακολουθήσουν το συγκεκριμένο επάγγελμα (ΣΥΝ.11, ΣΥΝ.14, ΣΥΝ.15, ΣΥΝ.17).

Για τέσσερις συμμετέχοντες **(4), η επιλογή του επαγγέλματος καθορίστηκε κυρίως από άλλους παράγοντες**, όπως η οικογένεια, εξετάσεις και προκηρύξεις: «*Και με μία συζήτηση με τον συγχωρεμένο τον μηχανικό τον γαμπρό μου [...] Μου λέει 'εσύ θα γίνεις θερμό-υδραυλικός'. Και τελικά όντως με πήγε σε μια σχολή και έγινα θερμό-υδραυλικός. Μετά από 15 χρόνια στο ελεύθερο επάγγελμα, η μάνα μου είχε καημό να μπω στο δημόσιο και έκανα τα χαρτιά μου για το δημόσιο και πέρασα στο ΑΧΕΠΑ Θεσσαλονίκης.*» (ΣΥΝ.10), «*Δεν την επέλεξα, με επέλεξε! Αυτό είναι το πρόβλημα! (γέλια).*» (ΣΥΝ.13), «*Αυτό το επάγγελμα, όπως σου είπα και πιο πριν, δεν το επέλεξα γιατί το ήθελα ακριβώς. Στόχευα αρχιτεκτονική, να σου πω την αλήθεια. Αλλά σαν ηλεκτρολόγος- αυτοματιστής, ήταν η βαθμολογία που βγήκε, το είδα σαν επάγγελμα πώς κινείται γύρω μου και είπα «ναι μπορώ να το κάνω και μου αρέσει σαν τομέας».* (ΣΥΝ.16), «*Ε, αυτή η δουλειά ήρθε τυχαία. Δεν ήταν κάτι που το επέλεξα εγώ. Ήρθε*

τυχαία και έτσι άρχισα να έχω την πρώτη επαφή με αυτή την δουλειά. Ήμουν στο παραγωγικό κομμάτι. Ήταν ένα πρόγραμμα τότε του ΟΑΕΔ [...]» (ΣΥΝ.18).

Μία συμμετέχουσα δήλωσε πως **άλλαξε αρκετές δουλειές** στο παρελθόν και ακολούθησε **διάφορους κλάδους σπουδών**:

[...] γιατί, όπως είπα και πριν, για κάποιο λόγο συνέχεια.. αλλάζω τομείς. Έχω τελειώσει ένα ΙΕΚ βρεφονηπιοκομείας, ήμουν σε παιδικό σταθμό, είχα δουλέψει ένα χρόνο. Μετά που δεν έβρισκα δουλειά, αγάπησα την μαγειρική.. Πιο πριν είχα πάει ζαχαροπλαστική. Τώρα σπουδάζω θρησκευτικά (θεολογία).. Οπότε δεν γνωρίζω, είμαι λίγο ανοιχτή σε όλα για να μπω σε συγκεκριμένο... Δεν μπορώ να κατασταλάξω πολύ..(ΣΥΝ.14).

Τέλος, μία συμμετέχουσα δήλωσε πως **οι δυσκολίες της δυσλεξίας επηρέασαν την επιλογή επαγγέλματος**: «Γιατί δεν χρειάζεται να γράφω και δεν χρειάζεται να σκέφτομαι μαθηματικά. Ως ένα βαθμό.. Δηλαδή ήθελα να αποφύγω οτιδήποτε... έχει να κάνει με γράψιμο.» (ΣΥΝ.12)

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 3

ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

III. Ψυχολογικό-συναίσθηματικό προφίλ του δυσλεξικού φοιτητή: αυτοεκτίμηση (self-esteem), αυτό-εικόνα (self-image) και αυτεπάρκεια (self-efficacy).

3.1 Αυτοεκτίμηση.

Θετική αυτοεκτίμηση: Από τους συμμετέχοντες, πέντε (7) σπουδαστές απάντησαν **θετικά σχετικά με την αυτοεκτίμησή τους**: «Όχι, δεν με ενοχλεί καθόλου. Δεν είναι... δεν είναι κάτι κακό. Όποιος το παρεξηγεί είναι δικό του πρόβλημα. Όποιος δεν το καταλαβαίνει, οκ, καλώς.. Τι να πω..» (ΣΥΝ.1), «Ε.. όχι δεν νομίζω. Δεν θεωρώ ότι είναι κάτι που είναι πρόβλημα. Το θεωρώ σαν κάτι.. Βασικά το θεωρώ σαν πρόβλημα

αλλά σαν ένα πρόβλημα το οποίο με έχει κάνει καλύτερο συνολικά, οπότε δεν το θεωρώ σαν τροχοπέδη, το θεωρώ σαν κάτι το οποίο με βελτιώνει.» (ΣΥΝ.7), «Και όταν έμαθα πως έχω δυσλεξία, η αυτοεκτίμησή μου έφτασε στα ύψη και τέλος πάντων.. ίσως είχα αυτοεκτίμηση για τον εαυτό μου, απλά την έκρυβα στους άλλους.. Γιατί δεν τα πήγαινα καλά στο σχολείο. Εννοείται με είχε βοηθήσει πάρα πολύ και όταν μαθαίνω και βλέπω και συναντώ κόσμο που έχουν δυσλεξία ή μαθησιακές δυσκολίες, προσπαθώ να τους εξηγήω ότι είναι τυχεροί και απλά να βρούνε το θετικό κομμάτι. Απλά είναι δύσκολο, εντάξει. Δεν είναι εύκολο.» (ΣΥΝ.9)

Αρνητική αυτοεκτίμηση στο παρελθόν: Ωστόσο, από τους παραπάνω πέντε φοιτητές, οι τέσσερις (6) δήλωσαν πως **στο παρελθόν η αυτοεκτίμησή τους ήταν αρκετά αρνητική:** «Απλά μέχρι που έμαθα ότι έχω δυσλεξία, μέχρι που βγήκε η γνωμάτευση, είχα πολύ άσχημη αυτοεκτίμηση, είχα πολύ άσχημη εικόνα για τον εαυτό μου γιατί ένιωθα ότι δεν είμαι καλός στο σχολείο και ντρεπόμουν γι' αυτό.» (ΣΥΝ.9), «Ε.. παλιότερα επηρέαζε αρνητικά ως ένα βαθμό. Τουλάχιστον στο 60 με 50%. Τώρα που έφτασα 41 και κάνω και ψυχοθεραπεία και όλα τα σχετικά και σπουδάζω και αυτό το επάγγελμα, νομίζω είναι θετικό πια.» (ΣΥΝ.8), «Πλέον καλά... Ε, παλιά λίγο προσπαθούσα να το κρύψω.» (ΣΥΝ.1), «Όμως πιστεύω κάποια πράγματα, μπορούσα να τα μάθω , μπορούσα να βάλω πιο πολλή προσπάθεια για να τα μάθω.. Πχ κάποια ορθογραφικά που κάνω είναι επειδή είχα καθησυχαστεί σε μικρότερη ηλικία λόγω δυσλεξίας..» (ΣΥΝ.2)

Αρνητική αυτοεκτίμηση στο παρόν: Από τους συμμετέχοντες, δύο (2) φοιτητές ανέφεραν πως **η αυτοεκτίμησή τους βρίσκεται σε χαμηλά επίπεδα**, όσον αφορά τις **μαθησιακές τους αποδόσεις και την επικοινωνία τους στον καθημερινό λόγο:** «Ε.. η δυσλεξία.. σε μερικές περιπτώσεις ..ε.. επηρεάζει.. δηλαδή όχι.. επηρεάζει με τα θετικά και τα αρνητικά , δηλαδή.. τώρα ας πούμε εδώ που διαβάζω έχω αρνητικές επιπτώσεις, με το διάβασμα. Ενώ σε κάποια πράγματα, έχω θετικά πράγματα, θετικές επιπτώσεις.» (ΣΥΝ.6), «Κατά διαστήματα ναι.. Γιατί, όταν θες να γράψεις ας πούμε ένα κείμενο, και .. όταν λέμε «ένα κείμενο» δεν είναι ανάγκη να είναι εργασία για την σχολή ή κάτι το οτιδήποτε έχει να κάνει με την σχολή.. Όταν θέλω να στείλω το οποιοδήποτε μήνυμα, εγώ πρέπει να μπω στο Google, να γράψω την λέξη για να δω πώς γράφεται και μετά να ξανά μπω στο messenger για να την γράψω σωστά. » (ΣΥΝ.5).

3.2 Αυτό-αποτελεσματικότητα ύστερα από σχολικές αποτυχίες.

Οι φοιτητές ρωτήθηκαν για το πώς ένιωθαν σε παρελθοντικές εμπειρίες αποτυχίας (διαγωνίσματα). Η πλειονότητα των σπουδαστών (6) απάντησε πως στεναχωριόταν όταν δεν είχε καλή απόδοση στα μαθήματα, παρόλη την προσπάθεια που κατέβαλλε: «(παύση).. Ε, εντάζει.... ήταν λίγο... ήταν λίγο κάπως, γιατί ενώ προσπαθείς ... ε.. Δεν έχει την ίδια... πώς το λένε; Ανταποδοτικότητα!» (ΣΥΝ.1), «Στεναχωριόμουν λίγο στην αρχή, γιατί έκανα και μαθήματα (ιδιαίτερα) και σκεφτόμουν ότι όσο κάνω μάθημα και δεν το καταφέρνω αυτό.. ε.. ήταν λίγο άσχημο.» (ΣΥΝ.3), «Πολλές φορές μου τύχαινε να αισθανθώ... άχρηστος, γιατί ενώ, ας πούμε, προσπαθούσα, δεν απέδιδε καθόλου όλη αυτή η προσπάθεια..» (ΣΥΝ.4), «Εντάζει, στεναχωριόμουν. Το πιο πολύ μου δύσκολο, η πιο μεγάλη μου δυσκολία ήταν ότι δεν μπορούσα να διαβάσω μόνη μου. Και είχα καθηγητές στο σπίτι. Έκανα ιδιαίτερα. Και δεν ήθελα να πηγαίνω αδιάβαστη.» (ΣΥΝ.8)

Ένας συμμετέχων από τους παραπάνω, δήλωσε πως έβρισκε στήριξη στην οικογένειά του, όταν βίωνε τέτοιες αποτυχίες: «Αλλά και πάλι εδώ πέρα ήταν οι γονείς μου για να μπορέσουν να με καθοδηγήσουν ώστε πραγματικά να καταλάβω αυτό που συνέβαινε, τέλος πάντων. Οπότε, γενικά, μετά το ξεπερνούσα αυτό το πράγμα.» (ΣΥΝ.4).

Κάποιοι συμμετέχοντες (2) ανέφεραν πως υπήρχαν κάποιοι παράγοντες που καθόριζαν το πώς θα αισθανθούν για την αποτελεσματικότητά τους στα διαγωνίσματα, όπως η σχολική βαθμίδα στην οποία βρίσκονταν εκείνο το διάστημα, η προσπάθεια (διάβασμα) που κατέβαλλαν και η στάση του διδάσκοντα απέναντι στην δυσλεξία του μαθητή: «Εξαρτάται για ποια τάξη μιλάμε. Δημοτικό; Γενικότερα δεν με ένοιαζε πολύ.. Όμως θα με πείραζε αν είχα διαβάσει πολύ. Δηλαδή από αυτή την άποψη.. Αν δεν έχω διαβάσει πολύ, δεν με νοιάζει τι βαθμό θα πάρω.» (ΣΥΝ.2), «Εξαρτιόταν πάρα πολύ από το διαγώνισμα. Δηλαδή όταν ήξερα τον δάσκαλο και ήξερα ότι αναγνωρίζει το πρόβλημά μου, ότι αναγνωρίζει και γενικά ότι είναι ένας βοηθητικός δάσκαλος, ε.. τότε ένιωθα πάρα πολύ άσχημα.» (ΣΥΝ.5).

Ένας (1) συμμετέχων, εντούτοις, ανέφερε πως η αποτυχία σε διαγώνισμα δεν τον επηρέαζε ψυχολογικά και δεν έριχνε την αυτεπάρκειά του ακόμα και στην ενήλικη ζωή:

Επειδή, γενικά, και από τα τεστ που είχα κάνει, φαινόταν ότι αρκετά υψηλό IQ, δεν με πολύ ενδιέφερε το σχολείο, επειδή μου φαινόταν αρκετά εύκολο. Οπότε, όταν σε κάτι δεν τα πήγαινα καλά, δεν με έριχνε ψυχολογικά αυτό. Ειδικά όταν είχα την αναγνώριση του τεστ. Δηλαδή ήταν και λίγο σαν.. πώς το λένε.. δεν ξέρω πώς να το πω.. σαν.. δικαιολογία το ότι εντάξει, δεν με πειράζει κιόλας, δεν με ενδιαφέρει τόσο πολύ.[..] Με έχει βοηθήσει μπορώ να πω στο να καταλάβω κάποια πράγματα για τον εαυτό μου. Και να γίνω και πιο αποτελεσματικός και στον τρόπο εργασίας μου και διαβάσματος και στην συνολική μου επίδοση της καθημερινότητας. (ΣΥΝ.7)

3.3 Αυτοεικόνα.

Το πώς βλέπουν τον εαυτό τους: Οι περισσότεροι (7) συμμετέχοντες επεσήμαναν πως η δυσλεξία δεν άλλαξε τον τρόπο που βλέπουν τον εαυτό τους: «Α όχι, καθόλου! Ίσα-ίσα που είμαι πιο δυνατή σε αυτό.. Όχι καθόλου, ίσα-ίσα προσπαθώ! Γενικά τα καλοκαίρια καθόμουν και διάβαζα εξωσχολικά βιβλία για να μην συλλαβίζω. Έμαθα πάρα πολύ ορθογραφία γιατί δυσκολευόμουν πάρα πολύ . Ε και το.....πολέμησα αυτό, να το πω.» (ΣΥΝ.1), «Όχι, δεν επηρεάζει το πώς βλέπω τον εαυτό μου.» (ΣΥΝ.2). Ωστόσο, δύο από αυτούς τους συμμετέχοντες ανέφεραν ότι η δυσλεξία **στο παρελθόν** δημιουργούσε μία **αρνητική εικόνα για τον εαυτό τους**: «Παλιά ναι, με επηρέαζε. Ένιωθα, κάποιες φορές, ότι έχω κάτι μειονεκτικό. Κάτι που δεν το έχουν οι άλλοι και μειονεκτώ.. δεν είμαι καλή μαθήτρια, δεν είμαι καλή στα αγγλικά.. πουθενά. Και.. ήμουν πιο κλειστή στον εαυτό μου.» (ΣΥΝ.3), «Παλιά με επηρέαζε. Σαν έφηβη όπως θυμάμαι. Ότι διαβάζω πολύ και κουράζομαι και καταφέρνω αυτό που καταφέρνει ο άλλος σε λίγο χρονικό διάστημα.» (ΣΥΝ.8).

Ένας (1) συμμετέχων δήλωσε πως η **δυσλεξία άλλαξε προς το καλύτερο την εικόνα που είχε για τον εαυτό του**, καθώς δικαιολογήθηκαν οι δυσκολίες του στο σχολείο και αυτό ρύθμισε την σχέση με τους γονείς του:

Δεν ξέρω το τι μπορεί να μην άλλαξε (γέλιο). Δηλαδή με λίγα λόγια θέλω να πω άλλαξε τα πάντα. Η γνωμάτευση αυτή άλλαξε τα πάντα στο πώς βλέπω τον εαυτό μου, στο πώς βλέπουν οι γονείς μου εμένα.. Ε.. η αλήθεια ήταν ότι ήταν καθοριστικό για .. το μέλλον μου η γνωμάτευση αυτή. Δικαιολογήθηκαν πολλά, η σχέση με τους γονείς μου .. το μόνο πρόβλημα που υπήρχε πάντα με τους γονείς

μου ήτανε στο θέμα της μάθησης.. Ε.. και με το που έγινε αυτό, λύθηκαν όλα κατευθείαν. (ΣΥΝ.9).

Ένας (1) συμμετέχων ανέφερε, εντούτοις, πως συνεχίζει να **βλέπει αρνητικά τον εαυτό του**: «(παύση) Ε.. εφόσον δεν την έχω... αντιμετωπίσει την δυσλεξία.. Προσπαθώ τώρα με τον εαυτό μου να τα βάλω κάτω και να αντιμετωπίσω αυτό το πρόβλημα..» (ΣΥΝ.6)

Το πώς βλέπουν την ακαδημαϊκή τους πορεία: Σε αυτή την ερώτηση, τέσσερις (4) σπουδαστές εισηγήθηκαν πως η **δυσλεξία αλλάζει τον τρόπο που βλέπουν την ακαδημαϊκή τους πορεία, αλλά αρνητικά**: «Ναι, αρκετά. Με αρνητικό τρόπο γιατί, για αρχή πολλοί καθηγητές δεν τους ενδιαφέρει, δεν το αναγνωρίζουν..» (ΣΥΝ.5), «Θεωρώ ότι σε κάποια κομμάτια, ναι, συμβαίνει. Γιατί ακόμα και τώρα, βλέπουμε ακαδημαϊκούς που δεν έχουν καν αντίληψη του τι είναι η δυσλεξία. Και οπότε αν η μάζα ακολουθεί μία κοινή γραμμή, εγώ θα είμαι το μαύρο πρόβατο σε αυτό το πράγμα..» (ΣΥΝ.4), «Ναι, με επηρεάζει πάρα πολύ. Δηλαδή, αυτή την στιγμή, σαν ενήλικας με επηρεάζει πάρα πολύ. Δηλαδή, προσπαθώ να κάνω έναν αγώνα τεράστιο για να βγάλω αυτή την ειδικότητα..» (ΣΥΝ.6). Ένας συμμετέχων, εξάλλου, **λόγω της δυσλεξίας άλλαξε σχολή**: «Όσο ήμουν στο Φυσικό, σίγουρα! Ε, τώρα που δεν είμαι, που είμαι σε ιδιωτική σχολή, όχι..» (ΣΥΝ.7).

Ένας (1) συμμετέχων μόνο (ΣΥΝ.9) υποστήριξε πως η **δυσλεξία άλλαξε μεν τον τρόπο της ακαδημαϊκής του πορείας, αλλά θετικά**, εφόσον μπορεί πλέον να εξετάζεται προφορικά.

Οι υπόλοιποι τέσσερις (4) συμμετέχοντες δήλωσαν πως η **δυσλεξία δεν άλλαξε τον τρόπο που βλέπουν τις σπουδές τους**. Οι δύο από αυτούς **θέλουν να συνεχίσουν τις σπουδές τους**: «Μετά την σχολή θέλω να μπω με κατατακτήριες εξετάσεις στο Πανεπιστήμιο.» (ΣΥΝ.3), «Και αν έχω την δυνατότητα θα ήθελα να κάνω και ένα μεταπτυχιακό.» (ΣΥΝ.8), ενώ η μία συμμετέχουσα (ΣΥΝ.1) βρίσκεται ήδη στην δεύτερη σχολή.

3.4 Αντίληψη για την δυσλεξία.

Θετικές αντιλήψεις: Πέντε (5) συμμετέχοντες ανέφεραν **θετικές απόψεις** για την δυσλεξία και **πλεονεκτήματα** που έχει για τους ίδιους: «Μια χαρά. [...] Αν το δουλέψεις, μπορεί να σε εκτοξεύσει κιόλας! Και εγώ πραγματικά θεωρώ ότι για τα 29 μου είμαι ευλογημένος για όλα αυτά που έχω καταφέρει, για τις δυσκολίες που ενδεχομένως έπρεπε να αντιμετωπίσω στο κομμάτι της δυσλεξίας..» (ΣΥΝ.4), τονίζοντας τα **χαρίσματα** και τις **ικανότητες** που έχουν χάρη στην δυσλεξία: «Με έχει βοηθήσει μπορώ να πω στο να καταλάβω κάποια πράγματα για τον εαυτό μου. Και να γίνω και πιο αποτελεσματικός και στον τρόπο εργασίας μου και διαβάσματος και στην συνολική μου επίδοση της καθημερινότητας.» (ΣΥΝ.7), «Πώς νιώθω.. ε.. (γέλιο) θα ήταν πολύ βαρετή η ζωή μου αν δε είχα δυσλεξία. Οπότε δεν μπορώ να φανταστώ την ζωή μου χωρίς δυσλεξία, [...] Γιατί η δυσλεξία με έχει βοηθήσει στο να σκέφτομαι πολύ γρήγορα, να σκέφτομαι λιγότερο, γιατί κάποια πράγματα μου βγαίνουν πολύ πιο εύκολα.. Ε.. Βλέπω πράγματα που άλλοι δεν βλέπουνε.. είτε στην δουλειά είτε στην εκπαίδευση είτε σε συναισθήματα.. με έχει βοηθήσει πολύ και συναισθηματικά η δυσλεξία, θεωρώ ότι είναι πολύ σπουδαίο πράγμα.» (ΣΥΝ.9), παρόλο που δύο (2) εξ' αυτών, **δεν είχε στο παρελθόν θετική αντίληψη**, αλλά έχει διαμορφώσει **θετική άποψη για την δυσλεξία** πια: «Πλέον νιώθω πάρα πολύ καλά. Γιατί πάρα πολλά πράγματα που μπορώ εγώ να κάνω, που εγώ βλέπω, δεν τα βλέπουν οι άλλοι. Και δεν ξέρω αν αυτό είναι λόγω της δυσλεξίας, αλλά έχω πάρα πολλή διαίσθηση. Δεν ξέρω αν είναι αυτό ή έτσι είμαι σαν άνθρωπος, αλλά πολλά πράγματα τα βλέπω μόνο εγώ.. και αυτό είναι τέλειο.» (ΣΥΝ.3), «Πλέον καλά... Ε, παλιά λίγο προσπαθούσα να το κρύψω. Πλέον καλά, το έχω αποδεχτεί.» (ΣΥΝ.1). Ένας (1) συμμετέχων ανέφερε **ουδέτερη στάση**: «Ουδέτερος... Δεν έχω ούτε θετικά ούτε αρνητικά συναισθήματα...» (ΣΥΝ.2).

Αρνητικές αντιλήψεις: Τρεις (3) συμμετέχοντες εισηγήθηκαν πως **δεν βλέπουν θετικά την δυσλεξία** τους και **θα προτιμούσαν να μην το είχαν**: «Αρνητικά μπορώ να πω.. Θα προτιμούσα να μην υπήρχε στην ζωή μου. Σίγουρα θα προτιμούσα αυτό το πράγμα να μην υπάρχει.» (ΣΥΝ.5), «Ε.. δεν νιώθω και τόσο καλά.. γιατί.. ενώ βλέπω ότι όλα τα παιδιά καταφέρνουν πράγματα και εγώ δυσκολεύομαι και κάνω τεράστιο αγώνα για να καταφέρω αυτά τα πράγματα που κάνουν αυτά τα παιδιά.. ε, αισθάνομαι μειωμένος. (παύση) Οπότε δεν μου είναι τόσο ευχάριστο.» (ΣΥΝ.6), «Θα ήθελα να μην

το είχα! Για να μπορώ να διαβάζω μόνη μου, να μην πληρώνω τόσα λεφτά, να μην έχω το άγχος ότι έπρεπε να βρω μια καθηγήτρια [...]» (ΣΥΝ.8).

ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΟΙ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

III. Ψυχολογικό-συναισθηματικό προφίλ του δυσλεξικού εργαζομένου: αυτοεκτίμηση (self-esteem), αυτό-εικόνα (self-image), και αυτεπάρκεια (self-efficacy).

3.1 Αυτοεκτίμηση.

Θετική αυτοεκτίμηση στο παρόν: Από τους συμμετέχοντες, τέσσερις (4) ανέφεραν η αυτοεκτίμησή τους είναι θετική παρά τις δυσκολίες της δυσλεξίας: «Και πλέον έχω γίνει πάρα πολύ θετική και κάθε φορά που αντιμετωπίζω κάτι λέω «θα τα καταφέρω, θα τα καταφέρω». Επιμένω και θεωρώ ότι αυτό με έχει αλλάξει πάρα πολύ.. Το πείσμα!» (ΣΥΝ.11), «Αντιθέτως, έχει ανεβάσει την αυτοεκτίμησή μου λόγω της μεγάλης προσπάθειας που έχω κάνει όλα αυτά τα χρόνια για να έρθω στο επίπεδο που θεωρώ ότι έχω φτάσει σε ένα καλό επίπεδο, και μαθησιακό αλλά και να διορθώσω το κομμάτι της δυσλεξίας όσο μπορώ.» (ΣΥΝ.16). Από αυτούς, ένας συμμετέχων, που δεν επηρεάζεται ιδιαίτερα η εργασία του από την δυσλεξία, δήλωσε πως η δυσλεξία δεν επηρεάζει την αυτοεκτίμησή του: «Πιστεύω πως όχι, δεν με επηρεάζει καθόλου.» (ΣΥΝ.17). Ωστόσο, μία συμμετέχουσα, η οποία διαγνώστηκε μετά τα 18 έτη, επεσήμανε πως είναι σημαντική η διάγνωση για την αυτοεκτίμηση του ατόμου: «Αν δεν το ξέρεις σίγουρα το επηρεάζει και νιώθεις άσχημα. Από την στιγμή που θα το μάθεις, δικαιολογείσαι για τον ίδιο σου τον εαυτό, γιατί καταλαβαίνεις ότι δεν είσαι χαζός. [...] Το παίρνεις απόφαση και τον δικαιολογείς τον εαυτό σου..» (ΣΥΝ.12)

Αρνητική αυτοεκτίμηση στο παρελθόν: Από τους παραπάνω συμμετέχοντες που περιέγραψαν ως θετική την αυτοεκτίμησή τους στο παρόν, οι τρεις (3) δήλωσαν πως

στο παρελθόν η δυσλεξία, ωστόσο, επηρέαζε αρνητικά την αυτοεκτίμησή τους: «Ίσως παλιά να επηρέαζε, γιατί ήμουν.. επειδή είχα συναντήσει πολλούς καθηγητές και μου έλεγαν ότι «δεν θα τα καταφέρεις και δεν θα σπουδάσεις τίποτα και γενικά δεν θα κάνεις τίποτα στην ζωή σου», με είχαν πείσει ότι όντως δεν θα τα καταφέρω.» (ΣΥΝ.11), «Σε μικρή ηλικία, με επηρέαζε. Στο Δημοτικό, άντε και λίγο στο Γυμνάσιο. Πλέον όχι.» (ΣΥΝ.16).

Αρνητική αυτοεκτίμηση στο παρόν: Από το σύνολο των συμμετεχόντων, τρεις (3) χαρακτήρισαν την αυτοεκτίμησή τους **αρνητική λόγω των δυσκολιών της δυσλεξίας:**

Καμιά φορά σκέφτομαι αρνητικά. Δηλαδή τότε που είχα χάσει την δουλειά μου λόγω αυτού του πράγματος, ένιωσα αρνητικά. Αλλά και σε προσωπικές σχέσεις, που κάποιος δεν το παίρνει.. δεν το παίρνει όπως πρέπει και το χλευάζει.. (ΣΥΝ.14),

Νομίζω με επηρεάζει πολύ.. Γιατί θα ήθελα να ήταν τα πράγματα πιο εύκολα, και σε αυτούς τους τομείς και κυρίως στον ακαδημαϊκό τομέα, να ήταν πιο εύκολα για μένα. Και να μπορώ να διαβάζω βιβλία πιο εύκολα και να γράφω πράγματα πιο εύκολα. Σίγουρα όλο αυτό μου ρίχνει την αυτοεκτίμηση. (ΣΥΝ.15)

Ναι, την επηρεάζει την αυτοεκτίμηση. Δεν εκτιμάς τον εαυτό σου. Με τα χρόνια, βέβαια, αλλάζουν αυτά τα πράγματα, αλλά από την αρχή που καταλαβαίνεις τον εαυτό σου, την επηρεάζουνε. Δεν θεωρείς ότι είσαι το ίδιο με τους άλλους, (θεωρείς) ότι δεν μπορείς να τα καταφέρεις, ότι «τι θα γίνει τώρα;», δεν έχεις κάποιον να σε βοηθήσει, δεν σε καταλαβαίνουνε.. Την επηρεάζει, βέβαια την επηρεάζει. Και πιστεύω είναι το βασικό κομμάτι αυτό.. στα παιδιά που έχουν δυσλεξία, να το καταλάβουν από μικρά. (ΣΥΝ.18)

Τέλος, μία (1) συμμετέχουσα απάντησε πως **κάποιες φορές η αυτοεκτίμησή της επηρεάζεται** από τις δυσκολίες της δυσλεξίας, **αλλά όχι πάντα:** «Μερικές φορές, μπορώ να το πω πως ναι.. Όχι όμως πάντα.» (ΣΥΝ.13), και ένας (1) συμμετέχων, ο οποίος διαγνώστηκε μετά τα 18 έτη, δεν είναι σίγουρος αν τον επηρεάζει η δυσλεξία: «Γενικά, δεν ξέρω αν με επηρέασε.. Γενικά είμαι των άκρων. Ή θα έχω καταπληκτική αυτοεκτίμηση ή θα έχω πλήρη απογοήτευση στις περιόδους της ζωής..

Για διάφορα θέματα.. Αυτό.» (ΣΥΝ.10). Πάντως, ανέφερε προηγουμένως πως δεν αντιμετωπίζει δυσκολίες στην εργασία του από την δυσλεξία.

3.2 Αυτό-αποτελεσματικότητα ύστερα από επαγγελματικές εμπειρίες αποτυχίας.

Παρά τις εμπειρίες αποτυχίας, τέσσερις (4) συμμετέχοντες δήλωσαν πως, παρόλη την απογοήτευση και στεναχώρια, δεν πτοήθηκαν από αυτές τις αποτυχίες, ούτε εγκατέλειπαν την εργασία που ανέλαβαν: «Άλλες φορές απογοητεύομαι, άλλες φορές πείσμονα και την διόρθωνα.. Άλλες φορές έλεγα εντάξει, δεν έγινε και τίποτα». (ΣΥΝ.10), «Πείσμονα. Στεναχωριόμουν πάρα πολύ μέσα μου και ίσως και να βούρκωνα, αλλά πείσμονα! Και λέω 'ας ανεβώ ένα μικρό σκαλοπάτι'. Μπορεί να μην φτάσω στο 10, αλλά ας πάω στο 1, 2... Δεν τα παρατούσα δηλαδή. Μέχρι να δω εγώ ότι δεν μπορώ να τα καταφέρω. Γιατί είναι το χειρότερό μου κάποιος να μου πει «δεν μπορείς να το κάνεις». (ΣΥΝ.11), «δεν υπήρχε περίπτωση να αφήσω ημιτελή ή ατελή μία εργασία ή αν βρω πρόβλημα, θα φροντίσω να βρω και τρόπο να το λύσω..[...] Όταν όμως υπήρχε κάποιο τέτοιο θέμα από την αρχή και κάποια φορά οι εργασίες δεν μπορούν να έρθουν εις πέρας πάντα, εντάξει... δεν με χρέωνα ως λάθος.. απλά καμιά φορά είχα το θέμα ότι δεν μου άρεσε. Ένιωθα.. ότι έπρεπε να έχω προσπαθήσει λίγο παραπάνω.» (ΣΥΝ.16), «[...] δεν απογοητεύομαι, γιατί.. μπορούσα να κάνω πράγματα που άλλοι δεν μπορούσαν να κάνουν και έτσι πιστεύω ότι τα έφερνα στο ίδιο ύψος.. στο ίδιο.. τα ζύγιζα. Οπότε δεν υστερούσα κάπου. Δεν στεναχωριόμουν, βασικά, η αλήθεια ήταν αυτή.» (ΣΥΝ.17).

Επίσης, τρεις (3) συμμετέχουσες εξέφρασαν πως νιώθουν αρνητικά αισθήματα (στεναχώρια, άγχος) **αλλά αναζητούν λύση μέσω στρατηγικών**, όπως την απεύθυνση βοήθειας σε άλλους ή να δίνεται χρόνος μέχρι να λυθεί το οποιοδήποτε πρόβλημα: «Ε... άμα δεν τα πήγαινα καλά, ένιωθα άσχημα. Και αν όντως δεν τα καταφέρνω, ζητάω βοήθεια.» (ΣΥΝ.15), «Πολύ αγχωτικό και πολύ δύσκολο. Βέβαια, πάντα έδινα χρόνο στον εαυτό μου, αφού περνούσε ο πανικός και έπαιρνα τον χρόνο μου και πάντα έβγαινα.. Δεν υπήρχε πρόβλημα στο να εκτεθώ κάποια φορά στους ανωτέρους μου είτε σε πελάτη.» (ΣΥΝ.18)

Δύο (2) συμμετέχουσες, ωστόσο, **δεν νιώθουν ότι είναι τόσο αποτελεσματικές στην δουλειά που εκτελούν.** Σε αυτό έπαιξαν ρόλο οι αποτυχίες που προκλήθηκαν από

δυσκολίες της δυσλεξίας. Η μία συμμετέχουσα σχεδιάζει να μετατεθεί σε άλλο πόστο για αυτούς τους λόγους:

Δυστυχώς αντιμετωπίζω αυτό το πρόβλημα τώρα. Και γι' αυτό θέλω να φύγω από το αεροδρόμιο, γιατί είμαι σε ένα πόστο το οποίο, δυστυχώς αυτή τη στιγμή, έχει σχέση με αριθμούς και γράμματα.. Θα μου πεις 'όλη σου η ζωή δεν είναι έτσι;'.. ναι.. Τέλος πάντων. Απλά με έχει κουράσει να προσπαθώ να τους κάνω να καταλάβουν τι είναι η δυσλεξία. (ΣΥΝ.13).

Η δεύτερη συμμετέχουσα επηρεάστηκε από την απόλυσή της λόγω δυσκολιών της δυσλεξίας σε συνύπαρξη με δυσαριθμησία και αυτό, ακολούθως, είχε **αρνητικό αντίκτυπο στην άποψη για την αποτελεσματικότητά της**, γι' αυτό και αναζήτησε μια «κατώτερη» εργασία:

Ένιωθα χάλια.. Σκεφτόμουν 'μήπως δεν είμαι καλή για αυτό; Μήπως είμαι καλή; Δεν είμαι καλή'.. [...] Αυτό που σας είχα πει πριν με το ταμείο.. Και επειδή έφυγα μετά, το πήρα λίγο κατάκαρδα και είπα, ας πούμε, ότι ίσως δεν κάνω για ζαχαροπλαστική.. [...] Και μετά πήγα και δούλεψα σε ένα εργοστάσιο σαν κάτι.. το είδα εγώ σαν κάτι πιο υποτιμητικό.. είναι πιο απλό ας πούμε και καλύτερα να ξεκινήσω από δω.. Και, αργότερα, επειδή και εκεί βρήκα κάποιες δυσκολίες, μετά από ένα χρόνο είχα πέσει λίγο σε πολύ κακή διάθεση.. Μια πολύ μικρή θλίψη.. Κατάθλιψη.. Και εκεί είναι που είπα «θέλω να τα αλλάξω όλα». (ΣΥΝ.14).

Παρόλα αυτά, **αποφάσισε να κάνει κάποιες αλλαγές** και μπήκε στην διαδικασία να δώσει δύο φορές Πανελλαδικές: «Και μου ήρθε η ιδέα να ξεκινήσω, να ξανά δώσω πανελλήνιες. Και έτσι έδωσα δύο χρονιές συνεχόμενες, μαζί με δουλειά, και τώρα φέτος πέρασα..» (ΣΥΝ.14).

3.3 Αυτοεικόνα.

Το πώς βλέπουν τον εαυτό τους: Πέντε (5) εργαζόμενοι δήλωσαν πως η **δυσλεξία δεν αλλάζει τον τρόπο που βλέπουν τον εαυτό τους παρά τις δυσχέρειες και κωλύματα που προκλήθηκαν από άλλους παράγοντες**, όπως είναι οι ευκαιρίες στις σπουδές και οι στάσεις των άλλων πάνω στην δυσλεξία: «Ε.. όχι. Απλώς θεωρώ ότι αδικήθηκα [...] ότι αδικήθηκα, είναι σίγουρο.. Λόγω του ότι δεν υπήρχαν και τα μέσα

τότε, έτσι; Και βλέπω ότι αδικούνται ακόμα παιδιά.. πολλά παιδιά.» (ΣΥΝ.18), «Παραμένω η ίδια. Ξέρω το πρ.. Δεν είναι πρόβλημα.. Δεν μπορώ να το πω πρόβλημα! Είναι μία ιδιαιτερότητα. [...] δεν είμαστε καθόλου ηλίθιοι! Μερικές φορές είμαστε πολύ πιο έξυπνοι από κάποιους άλλους που το παίζουν έξυπνοι! Πολύ πιο πάνω και πολύ πιο ανώτεροι, απλά κάνουμε τους χαζούς γιατί κάποιες φορές μας βολεύει να μας θεωρούν ηλίθιους και μετά τους δίνουμε απλά αυτό..» (ΣΥΝ.13).

Δύο (2) συμμετέχοντες υποστήριξαν πως η **δυσλεξία τους οδήγησε να δούνε θετικά τον εαυτό τους**: «Αντιθέτως, θεωρώ ότι η δυσλεξία με έχει κάνει αυτό που είμαι, να ασχοληθώ, να διαβάσω, να δω παραπάνω πράγματα και να μου ανοίξει ορίζοντες που θεωρώ ότι για κάποιον άλλο δεν είναι τόσο εύκολο να ανοίξουν..» (ΣΥΝ.16). Η δεύτερη συμμετέχουσα, η οποία διαγνώστηκε μετά τα 18 έτη, δήλωσε πως χάρη στην διάγνωση της δυσλεξίας **κατανόησε κάποια πράγματα για τον εαυτό της**: «Αλλά ένιωσα αρκετά καλύτερα και δικαιολόγησα σε πολλά πράγματα τον εαυτό μου..» (ΣΥΝ.12), **αλλά εξέφρασε τύψεις** διότι, λόγω της κληρονομικότητας της δυσλεξίας, διαγνώστηκε και το παιδί της: «Βέβαια, μετά έρχεται το άλλο.. ότι 'κοίτα να δεις, κάτι από μένα, πήρε και το δικό μου παιδί'.. Δηλαδή του κληροδότησα μάλλον κάτι άσχημο, κάτι που θα το ταλαιπωρήσει... Όχι άσχημο ουσιαστικά, κάτι που θα το ταλαιπωρήσει..» (ΣΥΝ.12).

Αρνητική όψη του εαυτού δηλώθηκε από δύο (2) συμμετέχουσες: «Με επηρεάζει το πώς το αντιλαμβάνεται η υπόλοιπη κοινωνία. Δηλαδή κάποιιοι το παίρνουν θετικά, κάποιιοι δεν το παίρνουν τόσο θετικά. Το παίρνουν αρνητικά. Αλλά μάλλον αν δεν υπήρχαν αυτοί οι παράγοντες, δεν θα ένιωθα εγώ κάτι άσχημο πάνω σε αυτό.. Δηλαδή αυτό από μόνο του δεν είναι κάτι για να νιώσω υποτιμητικά.. Αλλά μέσα στις κοινωνικές σχέσεις και σε αυτά, θες δεν θες, κάποιες φορές σε βάζουν σε αυτή την θέση.» (ΣΥΝ.14), «Νομίζω ότι με επηρεάζει λίγο, ναι.. Ότι έχω λίγο χαμηλή αυτοεκτίμηση.» (ΣΥΝ.15).

Το πώς βλέπουν την επαγγελματική τους πορεία: Τέσσερις (4) από τους συμμετέχοντες ανέφεραν πως πιστεύουν ότι η **δυσλεξία δεν επηρεάζει την επαγγελματική τους πορεία**: «Νομίζω δεν την επηρεάζει, γιατί συγκεκριμένα εγώ είχα κάνει πολλά φροντιστήρια πάνω στη δυσλεξία, είχα παρακολουθήσει πολλές συνεδρίες και ήταν επιλογή μου να ασχοληθώ με ό,τι ασχολούμαι αυτή την στιγμή.» (ΣΥΝ.17).

Οι υπόλοιποι πέντε (5) συμμετέχοντες ισχυρίστηκαν ότι η **δυσλεξία έχει αντίκτυπο στην επαγγελματική τους πορεία**: «Σίγουρα επηρεάζει την επαγγελματική πορεία γιατί εγώ προσπαθώ τόσο πολύ που ένας άνθρωπος που δεν έχει δυσλεξία, αν προσπαθούσε τόσο πολύ όσο εγώ, θα είχε φτάσει στο εκατό τοις εκατό. Και ξαφνικά φτάνεις στο 5-10% και νομίζεις ότι δεν έχεις να δώσεις άλλο.. Οπότε σίγουρα το εμποδίζει.» (ΣΥΝ.11).

Μία (1) συμμετέχουσα εξ αυτών, ωστόσο, παρόλο που αναφέρει πως δεν αλλάζει κάτι στην επαγγελματική της πορεία, είχε δηλώσει προηγουμένως πως σκοπεύει να μετατεθεί σε άλλο πόστο λόγω της στάσης των συνεργατών της απέναντι στις δυσκολίες της από την δυσλεξία. Ο τόνος της είχε **αρκετή ένταση** σε αυτή την ερώτηση: «Για την επαγγελματική πορεία, δεν μπορώ να πω ότι αλλάζει.. Είναι κάτι δικό μου. Το αν κάποιος το δεχτεί ή το αρνηθεί, είναι δικό του πρόβλημα.. Εγώ ξέρω τι είμαι, ξέρω τι μπορώ να κάνω! Τους έχω ενημερώσει.» (ΣΥΝ.13).

3.4 Αντιλήψεις για δυσλεξία.

Η πλειονότητα των συμμετεχόντων (7) δήλωσε **θετική στάση απέναντι στην δυσλεξία της**: «Μπορώ να πω ότι νιώθω και περήφανος είναι η αλήθεια. [...] Αλλά πιστεύω αν έχεις την ενθάρρυνση, το είπα και πιο πριν, και την στήριξη της οικογένειάς σου και αν το διαγνώσεις από νωρίς και έχεις κάποιες συμβουλές ειδικών, πιστεύω ότι μπορείς να δεις τα ταλέντα σου σε άλλα σημεία.» (ΣΥΝ.17). Τρεις (3) από αυτούς τους συμμετέχοντες, ωστόσο, **στο παρελθόν είχαν διαμορφώσει αρνητική στάση προς την δυσλεξία τους, την οποία ξεπέρασαν**: «Γενικότερα, νιώθω καλά! Παλιά θα έλεγα δεν νιώθω καλά, αλλά πλέον νιώθω καλά!» (ΣΥΝ.14). Οι άλλες δύο συμμετέχουσες, οι οποίες στο παρελθόν δεν ένιωθαν καλά για τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν, χωρίς να γνωρίζουν ότι πηγάζουν από την δυσλεξία, μόλις διαγνώστηκαν, μετά τα 18 έτη, μαζί με τα παιδιά τους, υιοθέτησαν μια πιο θετική στάση, καθώς η μία αισθάνθηκε ανακούφιση που διαγνώστηκε και η άλλη στράφηκε στην ανάπτυξη αντισταθμιστικών στρατηγικών: «Παλιότερα, χωρίς να έχω διάγνωση, δεν ένιωθα καλά. [...] Δηλαδή είναι βασική η διάγνωση για να νοιώσεις καλά και να το αποδεχτείς.» (ΣΥΝ.12), «Ε.. δεν το βλέπω σαν μειονέκτημα, το βλέπω σαν χάρισμα, γιατί μπορώ να κάνω πολλά περισσότερα πράγματα από τους άλλους ανθρώπους.. Ε.. αλλά αυτό έχει πολύ κόπο για να το καταφέρεις.. Να το καταφέρει ένας

άνθρωπος από μικρός μέχρι κάποια ηλικία.. έχει κόπο, έχει φθορά.. Ε.. εντάξει. Το προσπαθείς ρε παιδί μου, το πολεμάς, αλλά φτάνεις και σε ένα σημείο που λες 'εντάξει, δεν θα ασχοληθώ άλλο τώρα, όπως πάει'.» (ΣΥΝ.18)

Ουδέτερη στάση αναφέρθηκε από έναν (1) συμμετέχοντα: «*Δεν το σκέφτομαι καν. Είπα ό,τι έγινε, έγινε.*» (ΣΥΝ.10) και **αρνητική στάση** από μία (1) συμμετέχουσα: «*Δεν μπορώ να πω ότι νιώθω κάτι.. Απλά είναι κάτι που με στεναχωρεί, με την έννοια ότι δεν μπορούν να καταλάβουν οι άλλοι τι είναι η δυσλεξία. Δηλαδή από το σχολείο το είχα αυτό.*» (ΣΥΝ.13).

ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 1

ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

Οικογένεια: Οι περισσότεροι από τους δυσλεξικούς φοιτητές τόνισαν την στήριξη της οικογένειάς τους, όχι μόνο κατά τα σχολικά χρόνια αλλά και αργότερα. Κάποιοι γονείς καταλάβαιναν οι ίδιοι πως το παιδί, από την στιγμή που ξεκίνησε το σχολείο, αντιμετώπιζε κάποιες δυσκολίες στα μαθήματα και, γι' αυτό το λόγο, απευθύνθηκαν σε ειδικό. Σε άλλες περιπτώσεις, κάποιος δάσκαλος ή καθηγητής απευθύνθηκε στους γονείς και τους προέτρεψε να επισκεφθούν ειδικό στις μαθησιακές δυσκολίες. Παρόμοια ευρήματα παρουσιάζει και η Doikou-Avliδου (2015) η οποία αναφέρει την ενθάρρυνση και στήριξη των γονέων. Επίσης, προσθέτει πως υπήρχαν και περιπτώσεις στην έρευνά της που οι γονείς, λόγω άγνοιας, δεν κατανοούσαν τις δυσκολίες και ανάγκες του παιδιού/εφήβου. Στην παρούσα έρευνα, ένας συμμετέχων δήλωσε πως δεν έλαβε την στήριξη που χρειαζόταν από την οικογένειά του. Απέδωσε την αιτία στην απομακρυσμένη περιοχή που κατοικεί και στην άγνοια της οικογένειας σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες. Επιπλέον, ένας συμμετέχων περιέγραψε πως η διαταραγμένη σχέση με τους γονείς του έπαψε από την στιγμή που διαγνώστηκε με δυσλεξία και συνύπαρξη της ΔΕΠΥ.

Δάσκαλοι και Καθηγητές (σχολικά χρόνια): Παραπάνω από τους μισούς σπουδαστές ανέφεραν αρνητικές εμπειρίες από το σχολικό παρελθόν τους. Πέρα από τους δασκάλους που αναγνώριζαν πως ο μαθητής αντιμετώπιζε κάποια μαθησιακή δυσκολία, υπήρχαν και αυτοί που απέδιδαν την σχολική αποτυχία του μαθητή σε τεμπελιά. Έρχονταν, μάλιστα, και σε ρήξη με τους γονείς. Οι αρνητικές εμπειρίες των μαθητικών χρόνων των δυσλεξικών, επισημαίνονται σε αρκετές έρευνες (Barga, 1996· Hellendoorn & Ruijssenaars, 2000· McNulty, 2003· Stampoltzis & Polychronopoulou, 2009). Σε αυτή την έρευνα, όπως και στην έρευνα της Doikou-Aνλίδου (2015), αναφέρθηκε πως οι καθηγητές δεν λάμβαναν σοβαρά την διάγνωση. Γενικότερα, μαρτυρείται η έλλειψη γνώσεων αρκετών δασκάλων και καθηγητών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια αντίστοιχα, αφενός σχετικά με τις ενδείξεις των μαθησιακών δυσκολιών στους μαθητές (πχ αναγνωστική δυσκολία, αναγραμματισμοί, κτλ) και αφετέρου σχετικά με την φύση και διαχείριση των μαθησιακών δυσκολιών, καθώς αναφέρθηκαν περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι ο μαθητής έφερε «επίτηδες» την διάγνωση. Παρόμοια, οι συμμετέχοντες στην έρευνα της Doikou-Aυλίδου (2014), υπογράμμισαν την άγνοια των δασκάλων για τις μαθησιακές δυσκολίες καθώς και τις αμφιβολίες τους ως προς την εγκυρότητα της διάγνωσης που τους επεδείκνυαν οι γονείς των μαθητών. Όσοι δάσκαλοι είχαν κάποιες γνώσεις σχετικά με την δυσλεξία ήταν πιο πρόθυμοι να βοηθήσουν τον μαθητή και έδειχναν μεγαλύτερη κατανόηση.

Καθηγητές (φοιτητικά χρόνια): Παραπάνω από τους μισούς φοιτητές χαρακτήρισαν, και σε αυτή την περίπτωση, όπως στα σχολικά χρόνια, αρνητικές τις σχέσεις τους με τους καθηγητές στην σχολή τους. Αναφέρθηκε πως οι καθηγητές είτε παρουσιάζουν αδιάφορη στάση προς τις ανάγκες του σπουδαστή είτε δεν γνωρίζουν την νομοθεσία για την εξέταση των φοιτητών. Η έρευνα της Denhart (2008) σε δυσλεξικούς σπουδαστές κολλεγίου έδειξε πως, παρόλο που οι φοιτητές μοχθούν και εργάζονται σκληρά για να έχουν ένα καλό αποτέλεσμα, πιστεύουν πως οι καθηγητές τους βλέπουν ως «μέτριους», ή ακόμα και τεμπέληδες. Παρατηρήθηκε και στην παρούσα έρευνα, αλλά και σε άλλες (Barga, 1996· Cole & Cawthon, 2015· Doikou-Aνλίδου, 2014· Stampoltzis & Polychronopoulou, 2009) πως η στάση των καθηγητών συνδέεται με την απόφαση των σπουδαστών να αποκαλύψουν την δυσλεξία τους ή όχι.

Συμμαθητές: Οι περισσότεροι συμμετέχοντες εισηγήθηκαν πως οι σχέσεις με τους συμμαθητές τους ήταν καλή. Κάποιοι δεν έκαναν πολλούς φίλους εφόσον ήταν πιο κλειστοί σαν χαρακτήρες και μία συμμετέχουσα ένιωσε πως την βλέπουν διαφορετικά στην τάξη, ένας συμμαθητής της κυρίως, επειδή η ίδια εξετάζεται προφορικά. Ωστόσο, ένας συμμετέχων ανέφερε πως βίωνε σχολικό εκφοβισμό, κυρίως εξαιτίας των αδυναμιών του στην ανάγνωση. Στην σχετική βιβλιογραφία, ο σχολικός εκφοβισμός προς τον δυσλεξικό μαθητή αποτελεί συχνό φαινόμενο στην ζωή του μαθητή (Ingesson, 2007). Οι δυσλεξικοί συμμετέχοντες της έρευνας των Hellendoorn και Ruijssenaars (2000) ανέφεραν πως σαν παιδιά δεν είχαν πολλούς φίλους και υπέστησαν συχνό σχολικό εκφοβισμό. Η έρευνα των Stampoltzis και Polychronopoulou (2009) έδειξε πως τρεις φοιτητές από το σύνολο του δείγματος (n=16) αντιμετώπιζε δυσκολίες στην σχολική φοίτηση με τους συμμαθητές, όπως πειράγματα.

Συμφοιτητές: Σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες δήλωσαν πως οι σχέσεις με τους συμφοιτητές τους είναι καλές και δεν αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα. Μόνο μία συμμετέχουσα ανέφερε πως αποφεύγει να δίνει σημειώσεις στους συμφοιτητές της και αυτό επηρεάζει τις σχέσεις τους. Η σπουδάστρια ντρέπεται για τον τρόπο που γράφει τις σημειώσεις και δεν θέλει να την περιγελάσουν οι υπόλοιποι. Στην έρευνα της Doikou-Avliδου (2015) αναφέρεται, ως μόνο αρνητικό στις σχέσεις με συμφοιτητές, πως σε κάποιους σπουδαστές επικρατούσε η άποψη πως οι φοιτητές με δυσλεξία ευνοούνται με προφορικές εξετάσεις.

Αποκάλυψη: Όλοι οι σπουδαστές σε αυτή την έρευνα υποστήριξαν πως έχουν αποκαλύψει την δυσλεξία τους σε καθηγητές και συμφοιτητές. Το εύρημα αυτό δεν συμφωνεί με την έρευνα των Stampoltzis και Polychronopoulou (2009), στην οποία η πλειονότητα των συμμετεχόντων δεν αποκάλυψε την δυσλεξία σε καθηγητές και συμφοιτητές γιατί αφενός δεν ήθελαν να τους βλέπουν διαφορετικά από τους υπόλοιπους και αφετέρου θεωρούσαν πως δεν θα λάμβαναν κάποια βοήθεια ακόμα και να το αποκάλυπταν. Όμοια και στην έρευνα της Doikou-Avliδου (2015), κάποιοι από τους σπουδαστές δήλωσαν πως δεν έχουν αποκαλύψει σε καθηγητές και συμφοιτητές την δυσλεξία τους, γιατί είτε ένιωθαν πως ντρέπονται είτε είχαν βιώσει αρνητικές εμπειρίες στο παρελθόν με διδάσκοντες. Οι σπουδαστές που συμμετείχαν στην έρευνα της Barga (1996) δήλωσαν πως αποκάλυπταν την δυσλεξία τους μόνο σε καθηγητές των οποίων τα μαθήματα ήταν απαιτητικά και ήξεραν πως θα

δυσκολευτούν να τα περάσουν. Διαφορετικά, αν πίστευαν πως μπορούσαν να τα βγάλουν πέρα σε κάποιο μάθημα χωρίς ειδικές υπηρεσίες (πχ παραπάνω χρόνος, κτλ), τότε δεν υπήρχε λόγος να αποκαλύψουν την δυσλεξία.

Στην παρούσα έρευνα, ένας συμμετέχων ένωθε πως έπρεπε να το λέει σε κάθε ευκαιρία κατά την φοίτησή του για δύο λόγους: πρώτον, γιατί η διάγνωσή του είχε γίνει αργά (στα 17 έτη) και είχε στερηθεί πολλά στα σχολικά χρόνια και, δεύτερον, δεν γνώριζε μέχρι το τρίτο έτος τα δικαιώματά του στην εξέταση στο Πανεπιστήμιο, μέχρι που έμαθε τυχαία πως μπορούσε να εξεταστεί προφορικά. Αυτό το περιστατικό επιβεβαιώνει πως πολλοί εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας δεν είναι ενήμεροι για τα συμπτώματα της δυσλεξίας και της ΔΕΠΥ, με αποτέλεσμα κάποια παιδιά να διαγιγνώσκονται αρκετά αργά. Επιπρόσθετα, αναδεικνύεται η μη οργάνωση των Πανεπιστημιακών ιδρυμάτων στα θέματα εξέτασης των φοιτητών με μαθησιακές δυσκολίες. Ως απόρροια, είτε κάποιοι διδάσκοντες δεν είναι ενήμεροι για το πώς να εξετάζουν τους σπουδαστές με μαθησιακές δυσκολίες είτε οι ίδιοι οι φοιτητές δεν γνωρίζουν πως λειτουργεί το σύστημα των σχολών (προσκόμιση διαγνώσεων στην Γραμματεία, δικαιώματα σε εξετάσεις, κτλ).

ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΟΙ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

Οικογένεια: Οι περισσότεροι συμμετέχοντες ανέφεραν πως έλαβαν στήριξη από την οικογένειά τους τόσο στο παρελθόν όσο και στο παρόν. Η διάγνωσή τους έγινε, όπως και στην περίπτωση των σπουδαστών, είτε επειδή οι γονείς αντιλήφθηκαν μαθησιακή δυσκολία είτε κάποιος δάσκαλος το υποψιάστηκε και πρότεινε στους γονείς να απευθυνθούν σε ειδικό. Εντούτοις, δύο συμμετέχουσες που διαγνώστηκαν σε μεγάλη ηλικία, μαζί με τα παιδιά τους, δήλωσαν πως δεν έλαβαν την επιθυμητή υποστήριξη από την οικογένειά τους. Αναφέρθηκε το αίσθημα της αδικίας στην μία συμμετέχουσα, καθώς, εξαιτίας της έλλειψης διάγνωσης, δεν μπόρεσε να σπουδάσει. Από την άλλη συμμετέχουσα αναφέρθηκε πως θεωρούταν τεμπέλα από την οικογένειά της και τόνισε την άγνοια που είχαν εκείνο τον καιρό για τις μαθησιακές δυσκολίες. Ο τρίτος συμμετέχων του δείγματος που διαγνώστηκε μετά τα 18 έτη, ανέφερε μια πιο ήπια σχέση με την μητέρα του, η οποία κατανοούσε την προσπάθειά του στα σχολικά χρόνια, χωρίς να γνωρίζει για τις μαθησιακές δυσκολίες.

Εργοδότες: Οι σχέσεις των δυσλεξικών εργαζομένων με τους εργοδότες τους ποικίλλουν αρκετά. Αρχικά, κάποιοι εργαζόμενοι δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες από την δυσλεξία στην εργασία τους, διότι τα επαγγέλματά τους είναι χειρονακτικά. Άλλοι εργαζόμενοι, όμως, αντιμετωπίζουν αρκετές δυσκολίες κατά την εργασία. Μία εργαζόμενη με δυσλεξία και συνύπαρξη της ΔΕΠΥ, ανέφερε πως η σχέση με τον εργοδότη της είναι πολύ αρνητική. Δεν έχει αποκαλύψει την δυσλεξία και ΔΕΠΥ, καθώς φοβάται ότι θα κλονιστεί η θέση της. Πιστεύει πως ο εργοδότης την αντιμετωπίζει ως «χαζή» και «ανεύθυνη». Άλλη συμμετέχουσα ανέφερε πως, παρόλο που έχει αποκαλύψει την δυσλεξία της, οι σχέσεις με τους υπευθύνους της συνεχίζουν να είναι προβληματικές. Μία εργαζόμενη δήλωσε πως στο παρελθόν απολύθηκε, διότι, ενώ είχε αποκαλύψει την δυσλεξία της με συνύπαρξη δυσαριθμησίας, οι εργοδότες δεν έδωσαν σημασία και την τοποθέτησαν σε θέση που έχει να κάνει με χρήματα. Οι εμπειρίες της συμμετέχουσας είναι αρνητικές ως επί το πλείστον. Υπάρχουν, ωστόσο, και εργοδότες που κατανοούν την δυσκολία που πηγάζει από την δυσλεξία και υιοθετούν μία υποστηρικτική στάση απέναντι στον εργαζομένο τους. Ένας συμμετέχων ανέφερε πως με τον καιρό κατανόησαν την δυσκολία του στην δουλειά και οι σχέσεις τους βελτιώθηκαν. Μία άλλη συμμετέχουσα ανέφερε πως ο προϊστάμενος της εξομολογήθηκε στην ίδια πως έχει κάποια μαθησιακή δυσκολία και γι' αυτό είναι επιεικής μαζί της. Σε έρευνες οργανώσεων στο εξωτερικό σχετικά με την αντιμετώπιση των δυσλεξικών υπαλλήλων, αναφέρεται πως επικρατούν ακόμα διακρίσεις προς τους εργαζομένους με δυσλεξία στον χώρο εργασίας. Το 2018, η αναφορά της Westminster AchieveAbility Commission (WAC) στο Ηνωμένο Βασίλειο, έδειξε πως υπάρχει μεγάλη έλλειψη ενημέρωσης στα εργασιακά περιβάλλοντα για την δυσλεξία, αλλά και αποτυχία από την κυβέρνηση για υποστήριξη και εξάλειψη των διακρίσεων στην εργασία. Ένας μεγάλος αριθμός Βρετανών δυσλεξικών, μάλιστα, και συγκεκριμένα το 43%, νιώθει αποθαρρυνμένος να περάσει σε διαδικασία συνέντευξης, ενώ το 52% έχει βιώσει διάκριση κατά την συνέντευξη.

Συναδέλφους: Γενικότερα, οι εργαζόμενοι ανέφεραν καλές σχέσεις με τους συναδέλφους τους, αν και σε κάποιες περιπτώσεις υπήρχαν πειράγματα. Μία εργαζόμενη δήλωσε πως η σχέση με τους συναδέλφους της είναι προβληματική γιατί δεν κατανοούν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει, παρόλο που τους αναφέρει συχνά ότι

έχει δυσλεξία. Οι σχέσεις με συναδέλφους, σε αυτή την έρευνα, φαίνονται να είναι πιο ομαλές σε σύγκριση με τις σχέσεις με τους εργοδότες τους.

Αποκάλυψη: Όλοι οι εργαζόμενοι που έλαβαν μέρος την έρευνα, εκτός από μία, έχουν αποκαλύψει την δυσλεξία τους. Η συμμετέχουσα που δεν την αποκάλυψε την δυσλεξία με συνύπαρξη ΔΕΠΥ, δήλωσε πως φοβάται ότι δεν θα την προσλαμβάνει κανένας στην εργασία. Αντίθετα, στην έρευνα των Madaus, Foley, McGuire και Ruban (2002) μόνο το 30,3% αποκάλυψε την δυσλεξία του σε εργοδότες και συναδέλφους. Βέβαια, πολλοί από τους αυτούς τους εργαζόμενους, δεν προστατεύονταν από κάποιο νομικό πλαίσιο εκείνο το διάστημα στις ΗΠΑ. Στην Ελλάδα, δυστυχώς, υπάρχει ένδεια ερευνών σχετικά με τα ποσοστά αποκάλυψης των δυσλεξικών εργαζομένων.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 2

ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

Δυσκολίες στις σπουδές: Οι δυσκολίες που αναφέρθηκαν στην παρούσα έρευνα αφορούσαν την ανάγνωση, γραφή, μνήμη, κατανόηση γραμματικών κανόνων, μαθηματικά, αγγλική γλώσσα, εκφωνήσεις ασκήσεων, συγκέντρωση προσοχής, διαχείριση χρόνου και τηλεκατάρτιση. Επίσης, αναφέρθηκε η περίοδος των εξετάσεων και οι στάσεις των καθηγητών απέναντι στους φοιτητές με δυσλεξία. Οι στάσεις των καθηγητών περιλάμβαναν την απροθυμία τους για εξέταση και την άγνοια της νομοθεσίας. Τέλος, ως δυσκολία αναφέρθηκε από μία συμμετέχουσα το να δίνει σημειώσεις σε συμφοιτητές της. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τα ευρήματα παρόμοιων μελετών (Barga, 1996· Doikou-Avlidou, 2014· Martimore & Crozier, 2006· Stampoltzis & Polychronopoulou, 2009). Στην παρούσα έρευνα, δεν αναφέρθηκε κάποια δυσκολία με τον προφορικό λόγο από τους φοιτητές σε αντίθεση με τις Stampoltzis και Polychronopoulou (2009) και Martimore & Crozier (2006). Οι αδυναμίες, γενικότερα, που παρουσιάζει ένας μαθητής στα σχολικά χρόνια, συνεχίζονται και στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, όχι απαραίτητα στον ίδιο βαθμό. Εξαρτάται πολύ από το πόσο νωρίς διεγνώσθη το άτομο, τι υποστήριξη έλαβε στα

μαθητικά χρόνια και ποιες στρατηγικές αυτορρύθμισης των δυσκολιών του έχει αναπτύξει.

Στρατηγικές των δυσλεξικών φοιτητών: Οι στρατηγικές των φοιτητών της παρούσας έρευνας αφορούσαν την χρήση υπολογιστών (πχ προγράμματα Word), Διαδικτύου, κινητών για ορθογραφικό έλεγχο κυρίως, τα βιβλία, τη διάθεση παραπάνω χρόνου για διάβασμα, την υλοποίηση σχεδιαγραμμάτων, χρονοδιαγραμμάτων και χρήση ημερολογίων. Επίσης, αναφέρθηκε η ομαδική μελέτη και τα ιδιαίτερα μαθήματα, η ταυτόχρονη ενασχόληση με άλλες διεργασίες, το κλείσιμο ματιών για δημιουργία εικόνων των σελίδων με την ύλη, η αργή και σταθερή ομιλία, η πολλαπλή ανάγνωση της ύλης και η αντιγραφή της σε τετράδιο και, τέλος, η ψυχοθεραπεία. Πρέπει να σημειωθεί πως πολλές από αυτές τις τεχνικές δεν εξυπηρετούν αποκλειστικά την καταπολέμηση δυσκολιών που πηγάζουν από την δυσλεξία, αλλά και από άλλες διαταραχές μαθησιακές (ΔΕΠΥ, ΕΓΔ, δυσαριθμησία). Μία συμμετέχουσα δεν έχει αναπτύξει κάποια στρατηγική. Οι Stampoltzis και Polychronopoulou (2009) αναφέρουν ότι από το δικό τους δείγμα (n=16), πέντε φοιτητές δεν έχουν αναπτύξει στρατηγική. Οι Andreassen et al. (2017) επισημαίνουν πως οι δυσλεξικοί σπουδαστές χρησιμοποιούν μία ευρεία γκάμα στρατηγικών αυτορρύθμισης, οι οποίες μπορεί να είναι προφορικές, οπτικές, κοινωνικές και να περιλαμβάνουν ανάγνωση και γράψιμο. Στην έρευνα των Olofsson, et al. (2012) το μέσο που χρησιμοποιήθηκε από όλους τους φοιτητές ήταν οι υπολογιστές και, κυρίως, το Διαδίκτυο. Σε αυτή την έρευνα, ωστόσο, δεν αναφέρθηκε από όλους η χρήση τέτοιων μέσων για την υπερκέραση των δυσκολιών της δυσλεξίας. Πάραυτα, και στην παρούσα έρευνα η χρήση υπολογιστή και Διαδικτύου φαίνεται ως επικρατέστερη, σύμφωνα με τις απαντήσεις των περισσότερων.

Προτάσεις για διευκόλυνση των δυσλεξικών φοιτητών: Οι περισσότερες απαντήσεις των φοιτητών αφορούσαν τους καθηγητές και τον τρόπο εξέτασής τους. Συγκεκριμένα, οι σπουδαστές πρότειναν ως πρόταση διευκόλυνσης την ενημέρωση των διδασκόντων για το νομοθετικό πλαίσιο εξέτασης και την υιοθέτηση ενός σταθερού τρόπου εξέτασής τους. Δεδομένων των σχέσεων που αναφέρθηκαν με τους διδάσκοντες, έγινε εμφανής η διακαής επιθυμία των σπουδαστών για ομαλή και δίκαια εξεταστική, στην οποία θα λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαίτερες ανάγκες τους. Η δυσαρέσκεια αυτή, εκφράστηκε και από ένα μικρό μέρος του δείγματος της Doikou-Anlidou (2014), όπως η αρνητική στάση των εκπαιδευτικών και οι ακατάλληλες

μέθοδοι διδασκαλίας για τους δυσλεξικούς φοιτητές. Προτάθηκε, μάλιστα, η ενσωμάτωση μηχανισμών που θα διασφαλίζει τέτοιες λειτουργίες στα πανεπιστημιακά ιδρύματα. Άλλες απαντήσεις αφορούσαν την μεθοδολογία των μαθημάτων (σχεδιαγράμματα, μικρότερα κείμενα, κατανοητές/απλές απαντήσεις καθηγητών, περισσότερος χρόνος στις εξετάσεις, ηχογράφηση/βιντεοσκόπηση, ίση μεταχείριση φοιτητών, διαδραστικά μαθήματα, ενημέρωση σε φοιτητές και γονείς για την δυσλεξία, ενημέρωση φοιτητών από καθηγητές για διευκολύνσεις λόγω δυσλεξίας), τα υλικά μέσα (βιβλία, ηλεκτρονικά βιβλία) και την κρατική υποστήριξη (οικονομική ενίσχυση, παροχές εξοπλισμού, δυνατότητα πρόσβασης των δυσλεξικών σε όλες τις σχολές).

Επιλογή σχολής: Από τους συμμετέχοντες, δύο διέκοψαν τις σπουδές τους λόγω των προβλημάτων που αντιμετώπιζαν και με την δυσλεξία αλλά και με την εξέταση, καθώς σε μία σχολή δεν επιτρεπόταν η προφορική εξέταση. Άλλη συμμετέχουσα, επίσης, αποκλείστηκε από τις εξετάσεις για Αστυνομική Σχολή γιατί αποκάλυψε την δυσλεξία της. Αυτό που παρατηρήθηκε, γενικότερα, είναι πως τα νομοθετικά πλαίσια και η μη υιοθέτηση πολιτικών για σπουδαστές με δυσλεξία, στις οποίες να περιλαμβάνεται ένας σταθερός τρόπος εξέτασης των φοιτητών, δεν βοηθούν ιδιαίτερα τους φοιτητές ούτε να προσαρμοστούν στην σχολή που επέλεξαν ούτε να ακολουθήσουν έναν επιθυμητό κλάδο.

ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΟΙ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

Δυσκολίες στην εργασία: Οι εργαζόμενοι με δυσλεξία ανέφεραν ότι συναντούν δυσκολίες στην ανάγνωση, ορθογραφία, αριθμούς, αγγλική γλώσσα, διαχείριση χρόνου, προσοχή, συγκέντρωση, μνήμη και προφορικό λόγο. Επίσης, αναφέρθηκε από μία συμμετέχουσα ως δυσκολία η προβληματική σχέση με τον εργοδότη της. Δύο συμμετέχοντες δεν αντιμετωπίζουν κάποια δυσκολία λόγω δυσλεξίας στην εργασία τους. Οι δυσκολίες αυτές που αναφέρθηκαν, εντοπίζονται και στην σχετική βιβλιογραφία (Beetham & Okhai, 2017· Leather et al., 2011· Reid & Kirk, 2001). Γενικότερα, παρατηρήθηκε πως βαρυσήμαντο ρόλο παίζει το πόσο εργασίας του κάθε ατόμου, στο οποίο δύναται να αναδειχτούν εντονότερα κάποιες δυσκολίες. Σε αυτό το σημείο, επίσης, πρέπει να τονιστεί η σημασία της αποκάλυψης της δυσλεξίας και της κατανόησης που εισπράττει ο δυσλεξικός εργαζόμενος. Η μία συμμετέχουσα

αντιμετωπίζει προβλήματα μνήμης και συγκέντρωσης στην εργασία αλλά, εντούτοις, δεν έχει αποκαλύψει την μαθησιακή δυσκολία της και υπομένει μια ταραχώδη σχέση με τον εργοδότη της. Από την άλλη μεριά, κάποιιοι που αποκάλυψαν την δυσλεξία τους σε εργοδότες, δεν έλαβαν την απαραίτητη υποστήριξη. Σε μία άλλη περίπτωση οι εργοδότες αγνόησαν την σημασία αυτών των μαθησιακών δυσκολιών (ίσως λόγω άγνοιας) και απαιτούσαν πράγματα αδύνατα για την εργαζόμενη, με αποτέλεσμα να απολυθεί. Οι δυσκολίες, λοιπόν, μεγιστοποιούνται αφενός όταν το εργασιακό περιβάλλον δεν είναι υποστηρικτικό και φιλικό προς τον δυσλεξικό εργαζόμενο και αφετέρου όταν δεν διευκρινίζεται από τον εργαζόμενο ότι αντιμετωπίζει κάποιες δυσκολίες. Γενικότερα, η συνεργασία των δύο πλευρών είναι απαραίτητη και προσφέρει περισσότερο κέρδος για την επιχείρηση, παρά απώλεια.

Στρατηγικές δυσλεξικών εργαζομένων: Οι εργαζόμενοι ανέφεραν ως στρατηγικές αντιμετώπισης των δυσκολιών από την δυσλεξία την χρήση υπολογιστών (πχ πρόγραμμα Word), Διαδικτύου, κινητού (T9) για τον ορθογραφικό έλεγχο, την λήψη φωτογραφιών από κινητό για βοήθεια στην μνήμη, το κομπιουτεράκι για αριθμητικές πράξεις, το γράψιμο σημειώσεων σε χαρτί, το διάλειμμα για χαλάρωση από το στρες και την απεύθυνση σε συνάδελφο για βοήθεια. Συν τοις άλλοις, αναφέρθηκε η προετοιμασία από πριν, ο συνεχής έλεγχος και το αργό γράψιμο για αποφυγή λαθών. Δύο συμμετέχοντες, οι οποίοι δεν αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες στην εργασία τους από την δυσλεξία, δεν έχουν αναπτύξει κάποια αντισταθμιστική στρατηγική. Η χρήση της τεχνολογίας συνιστά γενικότερα ένα πολύ βοηθητικό μέσο για το δυσλεξικό άτομο (Jameson, 2009), όπως και στην περίπτωση των δυσλεξικών σπουδαστών. Οι στρατηγικές που αναφέρθηκαν στην παρούσα έρευνα σχετίζονται με την θέση και καθήκοντα του κάθε εργαζομένου. Οι Burns, Poikkeus και Aro (2013) βρήκαν στην έρευνά τους πως οι στρατηγικές που αναπτύσσονταν από τους δυσλεξικούς εργαζομένους, ενίσχυαν την ανθεκτικότητά τους στην εργασία και, ακολούθως, αυξάνονταν η αυτό-αποτελεσματικότητά τους.

Προτάσεις για διευκόλυνση στο χώρο εργασίας: Από τους εργαζόμενους με δυσλεξία αναφέρθηκαν ως προτάσεις διευκόλυνσης ο παραπάνω χρόνος σε εργασίες, χώρος, μειωμένο φόρτο εργασίας τουλάχιστον για το πρώτο διάστημα, η ενημέρωση εργοδοτών για την δυσλεξία, η ενσυναίσθηση και σεβασμός σε χώρους εργασίας. Μία εργαζομένη ανέφερε πως και ο ίδιος ο δυσλεξικός θα πρέπει να αναζητήσει και προσαρμόσει στρατηγικές στο εργασιακό περιβάλλον του. Τέλος, ένας συμμετέχων

ισχυρίστηκε πως δεν θα χρειαζόταν αλλαγές διευκόλυνσης στην δική του εργασία. Ο συμμετέχων δεν αντιμετωπίζει δυσκολίες στην εργασία του από την δυσλεξία.

Επιλογή εργασίας: Κάποιοι εργαζόμενοι δήλωσαν πως στόχευαν εξ' αρχής να ακολουθήσουν το επάγγελμα που κάνουν ενώ για κάποιους άλλους ήταν περισσότερο επιλογή ωθούμενη από άλλους παράγοντες (πχ προκηρύξεις, προγράμματα ΟΑΕΔ, αδυναμία φοίτησης). Μία εργαζόμενη πέρασε από διάφορες δουλειές, στις οποίες αντιμετώπιζε γενικότερα προβλήματα προκαλούμενα από την δυσλεξία και δυσαριθμησία. Μία άλλη εργαζόμενη επεσήμανε πως επέλεξε το παρόν της επάγγελμα γιατί δεν έχει σχέση με ανάγνωση και γραφή. Αυτό το εύρημα υποστηρίζεται από τους Beer et al. (2014) οι οποίοι βρήκαν πως ο κυριότερος παράγων επιλογής της εργασίας ήταν οι επίμονες δυσκολίες στην γραφή και ανάγνωση. Ωστόσο, αναφέρθηκε μόνο από μία συμμετέχουσα. Η Logan (2009) υποστηρίζει πως πολλοί δυσλεξικοί προτιμούν να δημιουργούν τις δικές τους επιχειρήσεις. Αντίθετα, διέκρινε ένα πολύ χαμηλό ποσοστό δυσλεξικών εργαζομένων σε εταιρείες ως υπάλληλοι. Στην παρούσα έρευνα, ωστόσο, όλοι οι συμμετέχοντες εργαζόνταν ως υπάλληλοι είτε στο δημόσιο είτε στον ιδιωτικό τομέα.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 3

ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

Αυτοεκτίμηση: Γενικότερα, οι συμμετέχοντες δήλωσαν πως η αυτοεκτίμησή τους είναι υψηλή και δεν επηρεάζονται εύκολα από τις δυσκολίες της δυσλεξίας. Παρατηρήθηκε, ωστόσο, πως η αυτοεκτίμηση σχεδόν όλων από αυτούς συνήθιζε να είναι αρκετά χαμηλή κατά το παρελθόν. Δύο συμμετέχοντες τόνισαν πως συνεχίζουν να έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και στο παρόν. Οι Stampoltzis και Polychronopoulou (2009) αναφέρουν στα ευρήματά τους χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης, αισθήματα ντροπής και απογοήτευσης κατά την διάρκεια των σχολικών χρόνων. Παρόλο που οι συμμετέχοντες στην έρευνά τους παρουσίαζαν αρνητικό συναισθηματικό προφίλ κατά τα σχολικά χρόνια, κατάφεραν να αναπτύξουν μια πιο αισιόδοξη εικόνα ως ενήλικες και να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις της ενήλικης ζωής. Αυτό παρατηρείται και στην παρούσα έρευνα. Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες,

παρά το αρνητικό φορτίο που κουβαλούσαν στο παρελθόν, υιοθέτησαν πιο αισιόδοξη στάση και τόνωσαν την αυτοεκτίμησή τους. Ωστόσο, κάποιοι συμμετέχοντες συνεχίζουν να νιώθουν αρνητικά. Η Doïkou-Avλίδου (2014) επισημαίνει πως οι αρνητικές εμπειρίες των σχολικών χρόνων επηρεάζουν την αυτοεκτίμηση του ατόμου. Στο δείγμα των φοιτητών της, αρκετοί ανέφεραν πως νιώθουν ανασφαλείς και λιγότερο ικανοί.

Αυτό-αποτελεσματικότητα σε σχολικές αποτυχίες: Οι περισσότεροι συμμετέχοντες στεναχωριούνταν όταν αποτύγχαναν σε διαγωνίσματα, παρόλη την προσπάθεια που κατέβαλαν. Κάποιοι θεωρούσαν τον εαυτό τους «άχρηστο». Εκφράστηκε ένα αίσθημα αδικίας, καθώς οι περισσότεροι έκαναν ιδιαίτερα μαθήματα και δεν έβλεπαν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Η οικογενειακή στήριξη σε τέτοιες περιπτώσεις ήταν απαραίτητη για έναν συμμετέχοντα. Άλλοι δήλωσαν πως εξαρτιόταν είτε από την σχολική βαθμίδα είτε από την στάση του διδάσκοντα απέναντι στο θέμα της δυσλεξίας. Για παράδειγμα, μία συμμετέχουσα ανέφερε πως αν ήξερε ότι ο καθηγητής της είναι υποστηρικτικός προς αυτήν, θλιβόταν αν δεν τα πήγαινε καλά σε διαγώνισμά του. Μόνο ένας συμμετέχων υποστήριξε πως δεν επηρεαζόταν ψυχολογικά στις σχολικές αποτυχίες.

Αυτοεικόνα: Για την πλειονότητα των σπουδαστών, η δυσλεξία δεν άλλαξε τον τρόπο που βλέπουν τον εαυτό τους. Για έναν συμμετέχοντα, απεναντίας, η δυσλεξία βελτίωσε την συνολική εικόνα του εαυτού του, διότι ένιωσε ανακούφιση μόλις διαγνώστηκε πριν τις Πανελλαδικές. Η ανακούφιση οφειλόταν στο ότι οι δυσκολίες του πηγάζουν από την δυσλεξία και όχι από την νοητική του κατάσταση. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα της Doïkou-Avλίδου (2014) επεσήμαναν πως η δυσλεξία συνεισέφερε στην βελτίωση της αυτογνωσίας τους, καθώς τους βοήθησε να μάθουν τις ικανότητές τους και να αναπτύξουν αντισταθμιστικές στρατηγικές. Επιπλέον, η Doïkou-Avλίδου (2014) προσέθεσε πως η δυσλεξία είχε θετικό αντίκτυπο στην αυτό-ενδυνάμωση των σπουδαστών διότι απέκτησαν περισσότερη αυτοπεποίθηση όταν πέρασαν στις σχολές που φοιτούν και ένιωσαν πιο δυνατοί στο χτίσιμο των κοινωνικών τους σχέσεων. Στην παρούσα έρευνα μόνο ένας συμμετέχων έχει διαμορφώσει αρνητική εικόνα για τον εαυτό του εξαιτίας των αδυναμιών που προέρχονται από την δυσλεξία. Ο συγκεκριμένος συμμετέχων δεν είχε λάβει, επίσης, την οικογενειακή υποστήριξη που χρειαζόταν. Όσον αφορά το πώς βλέπουν την ακαδημαϊκή τους πορεία, οι απαντήσεις διχάστηκαν. Σχεδόν οι μισοί υποστήριξαν

πως η δυσλεξία επηρεάζει αρνητικά το πώς σκέφτονται για τις σχολές τους ενώ οι υπόλοιποι πως δεν έχει κάποια επίδραση στην πορεία και τα σχέδιά τους.

Αντιλήψεις για την δυσλεξία: Αρκετοί σπουδαστές υπογράμμισαν την θετική πλευρά της δυσλεξίας και τα χαρίσματα που έχουν χάρη σε αυτήν. Κάποιοι, ωστόσο, δεν είχαν θετική στάση ως προς την δυσλεξία τους κατά το παρελθόν. Τρεις σπουδαστές συνεχίζουν να σκέφτονται αρνητικά για την δυσλεξία τους. Σε αυτό συνέβαλαν και οι αρνητικές εμπειρίες των σχολικών χρόνων που περιέγραψαν. Οι δυσκολίες του σχολείου συνεχίστηκαν και κατά την φοίτησή τους.

ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΟΙ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

Αυτοεκτίμηση: Κάποιοι συμμετέχοντες ισχυρίστηκαν πως πλέον η αυτοεκτίμησή τους δεν επηρεάζεται από την δυσλεξία τους, αλλά, κατά το παρελθόν, έτειναν να έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση. Με την πάροδο του χρόνου, κατάφεραν να αναπτύξουν κάποιες αντισταθμιστικές στρατηγικές και να αποδεχτούν την μαθησιακή δυσκολία τους ως κομμάτι του εαυτού τους. Από την άλλη μεριά, κάποιοι συμμετέχοντες εισηγήθηκαν πως η αυτοεκτίμησή τους είναι ακόμα χαμηλή λόγω των δυσκολιών της δυσλεξίας που βιώνουν. Η θετική στάση απέναντι στις δυσκολίες της δυσλεξίας βελτιώνει την αυτό-αξία του ατόμου και τις ακαδημαϊκές του ικανότητες (Terras et al., 2009). Ο McNulty (2003) επισημαίνει, ακόμη, πως η εύρεση μιας θέσης στην αγορά εργασίας είναι σημαντική προϋπόθεση για την αυτοεκτίμηση του ατόμου με δυσλεξία, ιδιαίτερα στα πρώτα χρόνια ενηλικίωσης.

Αυτό-αποτελεσματικότητα σε εμπειρίες αποτυχίας: Η πλειονότητα των συμμετεχόντων δήλωσε πως, παρά την απογοήτευση και στεναχώρια που προκαλούσαν οι αποτυχίες τους στην εργασία, δεν παρατούσαν την προσπάθεια και επιδίωκαν να βρίσκουν λύσεις, αναπτύσσοντας ή αναδιαμορφώνοντας στρατηγικές που παρείχαν αποτέλεσμα. Μόνο δύο συμμετέχουσες δεν νιώθουν ότι είναι αποτελεσματικές στην εργασία τους εξαιτίας των αποτυχιών που βίωσαν. Αυτές οι αποτυχίες επηρέασαν αρνητικά την αυτοεκτίμησή τους και επέδρασαν και στην επαγγελματική πορεία που σκοπεύουν να ακολουθήσουν. Τα αποτελέσματα της έρευνας της Nalavany και των συνεργατών της (2017) για την αυτεπάρκεια δυσλεξικών εργαζομένων, έδειξαν πως οι συναισθηματικές εμπειρίες που

συσσωρεύονται από την δυσλεξία καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου, ευθύνονται για τα χαμηλότερα επίπεδα εργασιακής αυτεπάρκειας των δυσλεξικών. Οι δυσλεξικοί εργαζόμενοι, παρόλο που παρουσιάζουν πληθώρα θετικών χαρακτηριστικών για μία επιχείρηση, διακατέχονται από χαμηλή εργασιακή ικανοποίηση (Nalavany et al., 2017· Witte et al., 1998), η οποία πηγάζει από την χαμηλή αυτεπάρκεια. Οι συσσωρευμένες αποτυχίες σε κάποια εργασιακά καθήκοντα, αναπόφευκτα, θα επηρεάσουν και την άποψη που διαμορφώνει το άτομο για τον εαυτό του, κυρίως όταν αδυνατεί να βρεθεί ένας τρόπος επίλυσης των εκάστοτε δυσκολιών. Στην παρούσα έρευνα, οι εμπειρίες των δύο συμμετεχόντων που εξέφρασαν μειωμένη αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας, ήταν ως επί το πλείστον αρνητικές, κυρίως λόγω της έλλειψης συνεργασίας με συναδέλφους και κατανόησης από τους εργοδότες.

Αυτό-εικόνα: Η πλειονότητα των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα δήλωσε πως η δυσλεξία δεν αλλάζει τον τρόπο που βλέπουν τον εαυτό τους. Ένας συμμετέχων δήλωσε πως, απεναντίας, η δυσλεξία βοήθησε στην αυτό-εμβάθυνση και αυτό-κατανόηση, ενώ μία συμμετέχουσα, η οποία διαγνώσθηκε σε μεγάλη ηλικία, εισηγήθηκε πως η διάγνωση την βοήθησε να καταλάβει την πηγή των δυσκολιών της και να δικαιολογήσει τον εαυτό της. Εντούτοις, εξέφρασε τις τύψεις που ένιωσε όταν διαγνώσθηκαν και τα παιδιά της με δυσλεξία. Οι γονείς συχνά διακατέχονται από αισθήματα αυτομομφής και ενοχής (Τσοβίλη, 2003), αλλά και τύψεις (Βοζικάκη, 2016). Η ίδια η συμμετέχουσα δεν έλαβε την υποστήριξη που χρειαζόταν από τους δικούς της γονείς, αλλά προσπαθεί να υποστηρίξει τώρα τα παιδιά της που αντιμετωπίζουν δυσκολίες από την δυσλεξία. Δύο συμμετέχουσες εισηγήθηκαν πως η εικόνα για τον εαυτό τους είναι αρνητική. Νιώθουν ότι έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και αρνητική αυτό-εικόνα. Σε αυτό συνετέλεσε από την μια η αδυναμία εκτέλεσης κάποιων δραστηριοτήτων (πχ το διάβασμα ενός βιβλίου), η οποία υποκινεί το αίσθημα του «μη ικανού», και από την άλλη το φορτίο των αρνητικών εμπειριών που συγκέντρωσαν τόσα χρόνια. Η μία συμμετέχουσα, συγκεκριμένα, άλλαξε πολλές δουλειές εξαιτίας των δυσκολιών που αντιμετώπιζε από την δυσλεξία. Όσον αφορά το πώς βλέπουν την επαγγελματική τους πορεία, οι μισοί σχεδόν εργαζόμενοι εισηγήθηκαν ότι η δυσλεξία έχει κάποιον αντίκτυπο σε αυτήν, ενώ οι άλλοι μισοί πως δεν πιστεύουν ότι η δυσλεξία τους επηρεάζει στα σχέδιά τους.

Αντιλήψεις για την δυσλεξία: Στην παρούσα έρευνα, η πλειονότητα των συμμετεχόντων δήλωσε θετική στάση απέναντι στην δυσλεξία. Κάποιοι από αυτούς, σκέφτονταν αρνητικά για την δυσλεξία τους κατά το παρελθόν, αλλά ξεπέρασαν αυτές τις σκέψεις και διαμόρφωσαν θετικότερη στάση. Ένας συμμετέχων φάνηκε πως έχει ουδέτερη στάση προς την δυσλεξία και μόνο μία συμμετέχουσα δήλωσε πως αντιλαμβάνεται την δυσλεξία με αρνητικό τρόπο. Αδιαμφισβήτητα, το κομμάτι της αποδοχής είναι σημαντικό ώστε το άτομο να προβεί σε αυτό-εξερεύνηση και να ανακαλύψει τα δυνατά του σημεία και τα αδύναμα για τα οποία θα χρειαστεί να αναπτύξει αντισταθμιστικές μεθόδους. Οι αντιλήψεις του ατόμου για την δυσλεξία μπορούν να επηρεάσουν την εικόνα του εαυτού καθώς και την αυτοεκτίμηση.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΑΛΛΑΓΕΣ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΧΩΡΟ.

Εν κατακλείδι, είναι σημαντικό να αναφερθούν κάποιες προτάσεις που θα μπορούσαν να υιοθετηθούν στον χώρο της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και της εργασίας, ώστε να διευκολυνθεί ο δυσλεξικός ενήλικας. Με βάση τα παραπάνω πορίσματα της παρούσας έρευνας, καθίσταται σαφές πως χρήζει η ενσωμάτωση πολιτικών στους δύο προαναφερθέντες χώρους, καθώς αναδείχτηκε έντονα το θέμα της άγνοιας ή παραπληροφόρησης σχετικά με την δυσλεξία.

Όσον αφορά την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, θα μπορούσαμε να πούμε πως απαιτούνται πολιτικές οι οποίες θα έχουν ως στόχο την ομαλή φοίτηση των σπουδαστών με δυσλεξία. Προτείνονται, λοιπόν, οι παρακάτω:

- Η Γραμματεία της κάθε σχολής οφείλει να ενημερώνει τους πρωτοετείς φοιτητές, κατά την εγγραφή τους, πως, αν υπάρχει μαθησιακή δυσκολία, είναι σημαντικό να προσκομίσουν ένα αντίγραφο της διάγνωσής τους μαζί με τα υπόλοιπα έγγραφα. Ο φοιτητής πρέπει να είναι ενήμερος για αυτές τις διαδικασίες ήδη από την αρχή του πρώτου εξαμήνου φοίτησής του.
- Οι καθηγητές οφείλουν να είναι ενήμεροι για τους φοιτητές τους με μαθησιακές δυσκολίες ώστε να τους υποστηρίζουν κατά την διάρκεια των σπουδών τους. Η ενημέρωση πρέπει να γίνεται είτε από την Γραμματεία του εκάστοτε τμήματος είτε από έναν καθηγητή-υπεύθυνο ανά ακαδημαϊκό έτος.

Οι καθηγητές πρέπει να αποπνέουν ασφάλεια, εμπιστοσύνη και διακριτικότητα προς τους δυσλεξικούς φοιτητές τους, αφουγκραζόμενοι τις ιδιαίτερες ανάγκες τους, πάντα με σεβασμό και εχεμύθεια.

- Είναι, βέβαια, σημαντικό οι ίδιοι οι καθηγητές να γνωρίζουν τι είναι οι μαθησιακές δυσκολίες και τα αναπτυξιακά σύνδρομα. Τα τελευταία χρόνια έχουν οργανωθεί αρκετά σεμινάρια και επιμορφώσεις με θέμα τις μαθησιακές δυσκολίες τα οποία υπόσχονται κυρίως μοριοδότηση. Πέρα από το θέμα των μορίων, όμως, προκύπτει και το βασικότατο ζήτημα της σωστής ενημέρωσης του ακαδημαϊκού προσωπικού σχετικά με την δυσλεξία. Τα υποχρεωτικά και δωρεάν σεμινάρια για τις μαθησιακές δυσκολίες, η οργάνωση ημερίδων ενημέρωσης με ομιλίες ειδικών και η διανομή ενημερωτικού υλικού στους διδάσκοντες θα πρέπει να αποτελέσει πρωταρχική τακτική των ελληνικών πανεπιστημιακών ιδρυμάτων.
- Ακόμη, η εξέταση των δυσλεξικών σπουδαστών πρέπει να εκτελείται όπως ορίζεται από τις ισχύουσες διατάξεις. Σπουδαστές αλλά και διδάσκοντες πρέπει να ενημερώνονται για τον ορθό τρόπο εξέτασης. Στο πλαίσιο εκπόνησης σεμιναρίων και επιμορφώσεων, όπως προτάθηκε προηγουμένως, συνιστάται η εντρύφηση σε τέτοια θέματα, όπως είναι η σωστή μέθοδος προφορικής εξέτασης. Αντίστοιχα, οι σπουδαστές μπορούν να ενημερώνονται από την Γραμματεία του τμήματός τους σχετικά με το πώς πρέπει να εξετάζονται.
- Τέλος, άλλες διευκολύνσεις θα μπορούσαν να είναι η άδεια ηχογράφησης μαθήματος, ο παραπάνω χρόνος δανεισμού βιβλίων από βιβλιοθήκες και οι συμβουλευτικές δομές υποστήριξη φοιτητών με μαθησιακές δυσκολίες.

Όσον αφορά τον εργασιακό χώρο, έρχεται πάλι στο προσκήνιο το θέμα της ενημέρωσης σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες. Με άλλα λόγια, αυτό που επείγει στον εργασιακό χώρο είναι η εξάλειψη της αμάθειας και ημιμάθειας για την δυσλεξία, ώστε να αποφευχθούν προκαταλήψεις και διακρίσεις. Προτείνονται, λοιπόν, τα εξής:

- Οργάνωση ενημερωτικών σεμιναρίων σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες στο εργασιακό περιβάλλον. Τα σεμινάρια αυτά θα μπορούσαν να αναπτυχθούν από το αρμόδιο Υπουργείο και να διεξάγονται δωρεάν, είτε δια

ζώσης είτε διαδικτυακά, ώστε να μπορούν να παρακολουθούνται από επιχειρηματίες, υπαλλήλους, κ.α. Επιπρόσθετα, μπορεί να δημιουργηθεί ειδική πλατφόρμα με ανοιχτή πρόσβαση στην οποία θα αναρτώνται βασικές πληροφορίες σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες στην εργασία.

- Ενίσχυση δομών συμβουλευτικής για την ομαλή ένταξη του εργαζομένου με δυσλεξία στον χώρο εργασίας στον δημόσιο και ιδιωτικό τομέα. Ο ρόλος του συμβούλου εργασίας είναι σημαντικός καθώς μπορεί να γεφυρώσει τυχόν χάσματα επικοινωνίας μεταξύ εργοδότη και εργαζομένου με ή χωρίς δυσλεξία. Ήδη, οι συμβουλευτικές υπηρεσίες αναπτύσσονται στην χώρα μας ταχύτατα και γίνονται προσβάσιμες μέσω υπηρεσιών ΟΑΕΔ, ιδιωτικών κέντρων, κ.α. Η συνεργασία επιχειρήσεων με συμβουλευτικές δομές είναι χρήσιμη τόσο για τους ιθύνοντες όσο και για τους ίδιους τους υπαλλήλους.
- Οι εργοδότες, βέβαια, οφείλουν να κατανοούν τις ιδιαίτερες ανάγκες του εργαζομένου τους, είτε έχει μαθησιακές δυσκολίες είτε όχι. Οφείλουν να τους επιτρέπουν, λοιπόν, να χρησιμοποιούν τα μέσα που τους διευκολύνουν (πχ υπολογιστές, ηχογράφηση, κομπιουτεράκι, κ.α.) και να μην θέτουν εμπόδια στην διεκπεραίωση των καθηκόντων τους. Το εργασιακό κλίμα πρέπει να είναι ευνοϊκό και φιλικό προς όλους τους υπαλλήλους, να ανθίζει η ενσυναίσθηση και ο σεβασμός, ώστε να τονωθεί η παραγωγικότητα και να αποκομίσει κέρδος η ίδια η επιχείρηση²⁹.

²⁹ Στον παρακάτω σύνδεσμο παρουσιάζονται βοηθητικές προτάσεις προς τους εργοδότες των δυσλεξικών υπαλλήλων: <https://www.d-all.gr/%cf%84%ce%b9-%ce%bc%cf%80%ce%bf%cf%81%ce%b5%ce%af-%ce%bd%ce%b1-%ce%ba%ce%ac%ce%bd%ce%b5%ce%b9-%ce%bf-%ce%b5%cf%81%ce%b3%ce%bf%ce%b4%cf%8c%cf%84%ce%b7%cf%82/>.

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρούσα έρευνα εκπονήθηκε με σκοπό να συμβάλει στην σχετική βιβλιογραφία για την δυσλεξία στους ενήλικες και συγκεκριμένα στους φοιτητές της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και εργαζομένους. Ωστόσο, παρουσιάζει κάποιους περιορισμούς. Για την έρευνα έλαβαν μέρος 9 σπουδαστές με διαγνωσμένη δυσλεξία και 9 εργαζόμενοι με διαγνωσμένη δυσλεξία. Τα πορίσματα της παρούσας έρευνας βασίστηκαν στις εμπειρίες και υποκειμενικές απόψεις των ίδιων των συμμετεχόντων. Πρόκειται, λοιπόν, για αυτό-αναφορές οι οποίες δεν εκπροσωπούν αναγκαία τον συνολικό πληθυσμό φοιτητών και εργαζομένων με δυσλεξία. Επιπρόσθετα, στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν μόνο μέθοδοι ποιοτικής ανάλυσης, επομένως δεν υπάρχουν ποσοτικά δεδομένα, τα οποία θα διεύρυναν και θα αντανάκλασαν αντικειμενικές θέσεις μεγαλύτερης ομάδας δυσλεξικού ενήλικου πληθυσμού. Τέλος, πρέπει να αναφερθεί η ένδεια των ελληνικών ερευνών στους ενήλικες εργαζομένους με δυσλεξία. Τα βιβλιογραφικά δεδομένα που ενσωματώθηκαν στην παρούσα εργασία για τους δυσλεξικούς εργαζομένους, προέρχονταν εξ' ολοκλήρου από μελέτες τους εξωτερικού.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Προτείνονται τα παρακάτω θέματα ερευνών για περαιτέρω εμβάθυνση στον τομέα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και των μαθησιακών δυσκολιών:

1. Οι εργαζόμενοι με δυσλεξία στον ελληνικό ιδιωτικό και δημόσιο τομέα: προτάσεις διευκόλυνσης για προσαρμογή και ένταξη στον εργασιακό χώρο. (ποιοτική έρευνα)
2. Ποσοστά αποκάλυψης των εργαζομένων με μαθησιακές δυσκολίες σε εργοδότες και συναδέλφους σε ελληνικές επιχειρήσεις. (ποσοτική έρευνα)
3. Απόψεις εργοδοτών και εργαζομένων με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες για την δυσλεξία στον εργασιακό χώρο. (ποσοτική έρευνα)

4. Οι δυσκολίες των δυσλεξικών εκπαιδευομένων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και προτεινόμενες εκπαιδευτικές τεχνικές για διευκόλυνσή τους. (ποιοτική έρευνα)
5. Ποσοστά των φοιτητών με δυσλεξία που εγκαταλείπουν την εκπαίδευση (drop-out rate). (ποσοτική έρευνα)
6. Απόψεις εκπαιδευτών ενηλίκων για την δυσλεξία στους ενήλικες εκπαιδευομένους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση ή στα ΣΔΕ. (ποσοτική έρευνα)

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αναγνωστόπουλος, Δ. Κ. (2001). Η συννοσηρότητα των μαθησιακών διαταραχών.
Αρχαία Ελληνικής Ιατρικής, 18(5), 457-465.
- Αναστασίου, Δ. (1998). *Δυσλεξία: θεωρία και έρευνα, όψεις πρακτικής*. Αθήνα:
Ατραπός.
- Αντωνίου, Α. Σ. & Πολυχρόνη, Φ. (2011). Η συνύπαρξη της διαταραχής
ελλειμματικής προσοχής/ υπερκινητικότητας με την δυσλεξία. *Ελληνική
Επιθεώρηση Ειδικής Αγωγής (3)*, 137-152.
- Addenbrooke, S. (2017, 3 May). Understanding the dyslexic drop-out: why students
with learning disabilities graduate at a lower rate than their peers. *Education
Studies*. Retrieved from <http://debsedstudies.org/dyslexic-drop-out/>.
- Andreassen, R., Jensen, M. S. & Bråten, I. (2017). Investigating self-regulated study
strategies among postsecondary students with and without dyslexia: a diary
method study. *Reading and Writing, 30(9)*, 1891-1916. doi: 10.1007/s11145-
017-9758-9
- Βλάχος, Φ. (2010). Δυσλεξία: μια συνθετική προσέγγιση αιτιολογικών θεωριών.
Hellenic Journal of Psychology, 7, 205-140.
- Bandura, A. & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and
intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and
Social Psychology, 41(3)*, 586-598.

- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248-287. doi: 10.1016/0749-5978(91)90022-L
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*, 4, 71-81. New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).
- Barga, N. K. (1996). Students with learning disabilities in education. *Journal of Learning Disabilities*, 29(4), 413-421. doi: 10.1177/002221949602900409
- Beetham, J. & Okhai, L. (2017). Workplace dyslexia and specific learning difficulties – productivity, engagement and well-being. *Open Journal of Social Sciences*, 5, 56-78. doi: 10.4236/jss.2017.56007
- Bhargava, H. D. (2020, June 23). ADHD and dyslexia: how to tell them apart. *WebMD*. Retrieved from: <https://www.webmd.com/add-adhd/adhd-dyslexia-tell-apart>.
- Boada, R., Willcutt, E. G. & Pennington, B. F. (2012). Understanding the comorbidity between dyslexia and attention-deficit/hyperactivity disorder. *Topics in Language Disorders*, 32(3), 264-284. doi: 10.1097/TLD.0b013e31826203ac
- Bonifacci, P., Montuschi, M., Lami, L. & Snowling, M. J. (2013). Parents of children with dyslexia: cognitive, emotional and behavioral profile. *Dyslexia*, 20(2), 175-190. doi: 10.1002/dys.1469
- Brennan, C., Cao, F., Petroarena-Leal, N., McNorgan, C. & Booth, J. R. (2012). Reading acquisition reorganizes the phonological awareness network only in

- alphabetic writing systems. *Human Brain Mapping*, 34 (12), 3354-3368. doi: 10.1002/hbm.22147
- Burden, R. (2008). Is dyslexia necessarily associated with negative feelings of self-worth? A review and implications for future research. *Dyslexia*, 14, 188-196. doi: 10.1002/dys.371
- Burns, E., Poikkeus, A. & Aro, M. (2013). Resilience strategies employed by teachers with dyslexia working at tertiary education. *Teaching and Teacher Education*, 34, 77-85. doi: 10.1016/j.tate.2013.04.007
- Bryant, P. E. (1990). Phonological development and reading. In P. D. Pumfrey & C. D. Elliott (Ed.), *Childrens' difficulties in reading, spelling and writing* (pp 63-82). The Falmer Press.
- Γαλίτης, Π. (2020, Απρίλιος 23). Εισαγωγή υποψηφίων με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στις Στρατιωτικές Σχολές, στις Σχολές της Αστυνομίας, της Πυροσβεστικής, του Λιμενικού Σώματος. Alfavita. Ανακτήθηκε από: https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/319629_eisagogi-ytopsifion-me-eidikes-mathisiakes-dyskolies-stis-stratiotikes-sholes.
- Cameron, H. & dr Nunkoosing, K. (2012). Lecturer perspectives on dyslexia and dyslexic students within one faculty at one university in England. *Teaching in Higher Education*, 17(3), 341-352. doi: 10.1080/13562517.2011.641002
- Cataldo, S. & Ellis, N. (1990). Learning to spell, learning to read. In P. D. Pumfrey & C. D. Elliott (Ed.), *Childrens' difficulties in reading, spelling and writing* (pp 101-125). The Falmer Press.

- Cole, E. V. & Cawthon, S. W. (2015). Self-disclosure decisions of university students with learning disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, (28)2 163-179.
- Coolican, H. (2008). *Ψυχολογία της εργασίας* (μτφρ και επιμ. Α. Σ. Αντωνίου). Αθήνα: Παπαζήση.
- Δόικου-Αυλίδου, Μ. (2002). *Δυσλεξία: συναισθηματικοί παράγοντες και ψυχοκοινωνικά προβλήματα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Davis, R., D. (2000). *Το χάρισμα της δυσλεξίας* (μτφρ. Ν. Γ. Παπαδάκης). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Dåderman, A. M., Nilvang, K. & Levander, S. (2014). "I dislike my body, I am unhappy but my parents are not disappointed in me": self-esteem in young women with dyslexia. *Applied Psychological Research Journal*, 1, 50-58.
- Dahle, A. E., Knivsberg, A.-M. & Andreassen, A. B. (2011). Coexisting problem behaviour in severe dyslexia. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11, 162-170. doi: 10.1111/j.1471-3802.2010.01190.x
- de Beer, J., Engels, J., Heerkens, Y. & van der Klink, J. (2014). Factors influencing work participation of adults with developmental dyslexia: a systematic review. *BMC Public Health*, 14(77), 1-22. doi: 10.1186/1471-2458-14-77
- Denhart, H. (2008). Deconstructing barriers: perceptions of students labeled with learning disabilities in higher education. *Journal of Learning Disabilities*, 41(6), 483-497. doi: 10.1177/0022219408321151

- DeFleur, M. L. (1964). Stigma. Notes on the management of spoiled identity. By Erving Goffman. *Social Forces*, 43(1), 127-128.
- Diamanti, V., Goulandris, N., Campbell, R., & Protopapas, A. (2018). Dyslexia profiles across orthographies differing in transparency: An evaluation of theoretical predictions contrasting English and Greek. *Scientific Studies of Reading*, 22(1), 55–69. doi: 10.1080/10888438.2017.1338291
- Disability Discrimination Act (2020, February 18). *Equality and Human Rights Commission*. Retrieved from: <https://www.equalityhumanrights.com/en/advice-and-guidance/disability-discrimination>.
- Doikou-Avlidou, M. (2015). The educational, social and emotional experiences of students with dyslexia: the perspective of postsecondary education students. *International Journal of Special Education*, 30(1), 132-145.
- Eary, A. (2013). Parental experiences of support for pupils with dyslexia: ignoring the effect on parents. *Support for Learning*, 28(1), 35-40. doi: 10.1111/1467-9604.12013
- Elbaum, B. (2002). The self-concept of students with learning disabilities: a meta-analysis of comparisons across different placements. *Learning Disabilities Research and Practice*, 17(4), 216-226. doi: 10.1111/1540-5826.00047
- Elliott, C. D. (1990). The definition and identification of specific learning difficulties. In P. D. Pumfrey & C. D. Elliott (Ed.), *Children's difficulties in reading, spelling and writing* (pp. 14-28). The Falmer Press.

- Flannery, K. A., Liederman, J., Daly, L. & Schuultz, J. (2000). Male prevalence for reading disability is found in a large sample of Black and White children free from ascertainment bias. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 6, 433–442. doi: 10.1017/S1355617700644016
- Frith, U. (1999). Paradoxes in the definition of dyslexia. *Dyslexia*, 5(4), 192-214. doi: 10.1002/(SICI)1099-0909(199912)5:4<192::AID-DYS144>3.0.CO;2-N
- Gerber, P. J., Ginsberg, R. & Reiff, H. P. (1992). Identifying alterable patterns in employment success for highly successful adults with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 475-487.
- Giannouli, V. & Pavlidis, G. T. (2014). What can spelling errors tell us about the causes and treatment of dyslexia, *SFL, Support for Learning Volume 29(3)*, 244-260. ISSN: 0268-2141 & On line ISSN: 1467-9604
- Glazzard, J. (2012). Dyslexia and self-esteem: stories of resilience. In *Dyslexia - A Comprehensive and International Approach*, Wydell, T. N. & Fern-Pollak L. INTECH, Rijeka, Croatia, pp. 163-186. ISBN 9789535105176
- Hallahan, D. P., & Mercer, C. D. (2001). *Learning-Disabilities: Historical Perspectives. Executive Summary*. Paper written for the Office of Special Education Programs, U.S. Department of Education, and presented at the OSEP's LD Summit conference. Washington, DC.
- Hellendoorn, J. & Ruijssenaars, W. (2000). Personal experiences and adjustment of Dutch adults with dyslexia. *Remedial and Special Education*, 21(4), 227-239.

- Ho, C.S., Law, T.P. & Ng, P.M. (2000). The phonological deficit hypothesis in Chinese developmental dyslexia. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 13, 57–79. doi: 10.1023/A:1008040922662
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση*. ISBN: 978-960-603-455-8
- Ingesson, G. S. (2007). *Growing up with dyslexia: interviews with teenagers and young adults*. *School Psychology International* (doctoral dissertation). Lund University, Lund.
- Jacobson, S. (2019). Learning Disability vs Learning Difficulty vs Learning Disorder. The Debate Continues. Harley Therapy: Counselling bog. Retrieved from <https://www.harleytherapy.co.uk/counselling/learning-disabilities-vs-learning-difficulties.htm>.
- Jameson, M. (2009). *Δυσλεξία στις σπουδές και στον εργασιακό χώρο* [Εισήγηση]. Θεσσαλονίκη. Διαθέσιμο στο <http://docplayer.gr/55089663-Dyslexia-stis-spyoydes-kai-ston-ergasiako-horo.html>.
- Jeffries, S. & Everatt, J. (2004). Working memory: its role in dyslexia and other specific learning difficulties. *Dyslexia*, 10 (3), 196-214. doi: 10.1002/dys.278
- Jorm, A. F., Share, D. L., Matthews, R. & Maclean, R. (1986). Behaviour problems in specific reading retarded and general reading backward children: a longitudinal study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27 (1), 33-43. doi: 10.1111/j.1469-7610.1986.tb00619.x

- Κανάκη, Κ. (2014, Αύγουστος 2). Η φωνολογική επίγνωση και η σχέση της με τη δυσλεξία. *Ελευθερία με την ευθύνη του πρώτου*. Ανακτήθηκε από <https://www.eleftheria.gr/m/%CE%B1%CF%80%CF%8C%CF%88%CE%B5%CE%B9%CF%82/item/29001.html>.
- Καραγεωργίου, Ε. (2015). *Αυτορρύθμιση και κίνητρα επίτευξης σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και ήπια νοητική ανεπάρκεια* (Μεταπτυχιακή εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.
- Καραντζής, Ι. & Τσαγγάρη, Γ. (2003). Μαθηματικά. Στο Κ. Δ. Πόρποδας (επιμ.), *Διαγνωστική αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο δημοτικό σχολείο (ανάγνωση, ορθογραφία, δυσλεξία, μαθηματικά)* (σελ. 111-126). Πάτρα: ΕΠΕΑΕΚ 2000-2006.
- Κοκκινάκη, Α. (2014). Διαγνωστική αξιολόγηση μαθησιακών δυσκολιών στην ανάγνωση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2014* (2). doi: 10.12681/edusc.279
- Kavale, K. A. & Forness, S. R. (2000). What Definitions of Learning-Disability Say and Don't Say: A Critical Analysis. *Journal of Learning Disabilities, 33*, 239-256. doi: 10.1177/002221940003300303
- Kirby, P. (2020). Dyslexia debated, then and now: a historical perspective on the dyslexia debate. *Oxford Review of Education, 46* (4), 472-486. doi: 10.1080/03054985.2020.1747418
- Kloomok, S. & Cosden, M. (1994). Self-concept in children with learning disabilities: the relationship between global self-concept, academic

- ‘discounting’, nonacademic self-concept, and perceived social support. *Learning Disability Quarterly*, 17(2), 140-153. doi: 10.2307/1511183
- Knivsberg, A-M., Reichelt, K-L. & Nødland, M. (2003). Comorbidity, or coexistence, between dyslexia and attention deficit hyperactivity disorder. *British Journal of Special Education*, 26(1), 42-47. doi: 10.1111/1467-8527.t01-1-00100
- Λιόρας, Ν. (2017). *Αυτορρύθμιση μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες στο μάθημα των μαθηματικών: στοχοθεσία και οι επιπτώσεις της στη διδασκαλία* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Landerl, K., Fussenegger, B., Moll, K. & Willburger, E. (2009). Dyslexia and dyscalculia: two learning disorders with different cognitive profiles. *Journal of Experimental Child Psychology*, 103, 309-324. doi: 10.1016/j.jecp.2009.03.006
- Leather, C., Hogh, H., Seiss, E. & Everatt, J. (2011). Cognitive functioning and work success in adults with dyslexia. *Dyslexia*, 17(4), 327-338. doi: 10.1002/dys.441
- Livingston, E. M., Siegel, L. S. & Ribary, U. (2018). Developmental dyslexia: emotional impact and consequences. *Australian Journal of Learning Difficulties*. doi: 10.1080/19404158.2018.1479975
- Logan, J. (2009). Dyslexic entrepreneurs: the incidence, their coping strategies and their business skills. *Dyslexia*, 15(4), 328-346. doi: 10.1002/dys.388
- Lyon, G. R., Fletcher, J. M., Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A., Torgesen, J. K., Wood, F. B., Schulte, A., & Olson, R. (2001). Rethinking Learning-Disabilities. In C.

E. Finn Jr., A. J. Rotherham, & C. R. Hokanson Jr. (Ed.), *Rethinking Special Education for a New Century*, 259-287. Washington DC: Thomas B. Fordham Foundation.

Μαθησιακές δυσκολίες και δυσλεξία στους φοιτητές. (2020, Νοέμβριος 10). *Δομή Συμβουλευτικής και Προσβασιμότητας του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης*. Ανακτήθηκε από

<https://dosyp.duth.gr/%CE%BC%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CF%83%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CE%AD%CF%82-%CE%B4%CF%85%CF%83%CE%BA%CE%BF%CE%BB%CE%AF%CE%B5%CF%82-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%B4%CF%85%CF%83%CE%BB%CE%B5%CE%BE%CE%AF%CE%B1-%CF%83%CF%84/>.

Ματιάκη, Β. (2013). *Ένταξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο: Θεσσαλονίκη.

Μουζάκη, Α. & Πρωτόπαπας, Α. (2010). *Ορθογραφία: μάθηση και διαταραχές*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπαμπλέκου, Ζ. Α. (1996). Εργαζόμενη μνήμη και γλωσσική ανάπτυξη: σύγχρονα δεδομένα και τάσεις. *Ψυχολογία*, 3 (1), 1-28.

Madaus, J. W., Foley, T. E., McGuire, J. M. & Ruban, L. M. (2002). Employment self-disclosure of postsecondary graduates with learning disabilities: rates and rationales. *Journal of Learning Disabilities*, 35(4), 364-369. doi: 10.1177/00222194020350040701

- McNulty, M. A. (2003). Dyslexia and the life course. *Journal of Learning Disabilities, 36*(4), 363-381. doi: 10.1177/00222194030360040701
- Métellus, J., Sauvageot, B. & Randianarisoa, B. (2001). Approche historique et critique des problèmes posés par la dyslexie. *Annales Médico Psychologiques, Revue Psychiatrique, 159*(9), 664-668. doi: 10.1016/S0003-4487(01)00109-3
- Minskoff, E. H., Sautter, S. H., Hoffmann, F. J. & Hawks, R. (1987). Employer attitudes toward hiring the learning disabled. *Journal of Learning Disabilities, 20*(1), 53-57. doi: 10.1177/002221948702000108
- Mortimore, T. & Crozier, W. R. (2006). Dyslexia and difficulties with study skills in higher education. *Studies in Higher Education, 31*(2), 235-251.
- Νικολόπουλος, Δ. Σ. (2007). Οι Ψυχολογικές επιπτώσεις των δυσκολιών μάθησης στο παιδί και στην οικογένειά του: Η συμβολή του σχολικού ψυχολόγου στη διαχείριση τους. Στο Π., Μισαηλίδη, Α., Μπρούζος, & Α., Ευκλείδη (Επιμ.), *Γονείς, Παιδί και Εκπαιδευτική Πρακτική* (σ.203-224). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νόμος 4009/2011 (ΦΕΚ 195, Άρθρο 33, Εδάφιο 8): Δομή, Λειτουργία και Διασφάλιση της Ποιότητας των Σπουδών και Διεθνοποίηση των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων.
- Ντίνας, Γ. (2019). *Ο ρόλος των κινήτρων στην αυτοεικόνα και στα συναισθήματα στη φυσική αγωγή μαθητών/τριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (Μεταπτυχιακή εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.
- Ντούνης, Α. (2013, Νοέμβριος 10). Η ιεράρχηση των ανθρωπίνων αναγκών κατά τον Maslow. *Κοινωνική Θεωρία*. Ανακτήθηκε από

<https://socialpolicy.gr/2013/11/%CE%B7-%CE%B9%CE%B5%CF%81%CE%AC%CF%81%CF%87%CE%B7%CF%83%CE%B7-%CF%84%CF%89%CE%BD-%CE%B1%CE%BD%CE%B8%CF%81%CF%89%CF%80%CE%AF%CE%BD%CF%89%CE%BD-%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CE%B3%CE%BA%CF%8E%CE%BD-%CE%BA%CE%B1.html>

Nalavany, B. A., Logan, J. M. & Carawan, L. W. (2017). The relationship between emotional experience with dyslexia and work self-efficacy among adults with dyslexia. *Dyslexia*, 24(1), 17-32. doi: 10.1002/dys.1575

Oloffson, A., Ahl, A. & Taube, K. (2012). Learning and studying strategies in university students with dyslexia: implications for teaching. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 1184-1193. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.06.798

Πανάγου, Ε. (2019). *Οι δυσκολίες των παιδιών με δυσλεξία στα μαθηματικά και η συμβολή της υποστηρικτικής τεχνολογίας* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Παντελιάδου, Σ. & Αργυρόπουλος, Β. (2011). *Ειδική αγωγή: από την έρευνα στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Πεδίο.

Παπακωνσταντίνου, Δ. Κ. (2019). *Εργασία, εργασιακές σχέσεις και πολιτικές απασχόλησης*. Αθήνα: εκδόσεις GUTENBERG.

Παπάνης, Ε. & Καραβία, Ε. (2007). Μαθησιακές δυσκολίες στην ορθογραφία. *Ελληνική Κοινωνική Έρευνα- Greek Social Research*. Ανακτήθηκε από http://epapanis.blogspot.com/2007/10/blog-post_5001.html.

- Παπάνης, Ε. & Ρόντος, Κ. (2005). *Ψυχολογία – Κοινωνιολογία της εργασίας και διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού: θεωρία και εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Σιδέρης.
- Παπάνης, Ε. (2011). *Η αυτοεκτίμηση: θεωρία και αξιολόγηση*. Αθήνα: Σιδέρης.
- Περικλειδάκης, Γ. (1995). Μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά (Δυσαριθμησία). *12^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Μαθηματικής Παιδείας, (12)*, 148-164.
- Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ. Γ. & Μπίμπου, Α. (2006). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, δυσλεξία: αξιολόγηση, ταξινόμηση και παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πόρποδας, Κ. Δ. (2003). *Διαγνωστική αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο δημοτικό σχολείο (ανάγνωση, ορθογραφία, δυσλεξία, μαθηματικά)*. Πάτρα: ΕΠΕΑΕΚ 2000-2006.
- Πουρκός, Μ. Α. & Δαφέρμος, Μ. (επιμ.) (2010). *Ποιοτική έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες: επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα*. Αθήνα: Τόπος.
- Προεδρικό Διάταγμα 11/2014 (ΦΕΚ 17/Α/29-1-2014): Κρίση Σωματικής Ικανότητας των στρατευσίμων, αυτών που κατατάσσονται στις Ένοπλες Δυνάμεις, καθώς και του στρατιωτικού προσωπικού γενικά. Διαθέσιμο στο: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-enoples-dynameis/stratologia/pd-11-2014.html>.
- Pavlidis, G. T. (1981). Do eye movements hold the key to dyslexia? *Neuropsychologia, 19*, 57-64.
- Pavlidis, G. T. (1983). Erratic sequential eye-movements in dyslexics: comments and reply to Stanley et al. *British Journal of Psychology, 74*, 189-193.

- Pavlidis, G. T. (1985). Eye movements in dyslexia: their diagnostic significance. *Journal of Learning Disabilities, 18*, 42-50.
- Peters, L., Bulthé, J., Daniels, N., Op de Beek, H. & De Smedt, B. (2018). Dyscalculia and dyslexia: different behavioral, yet similar brain activity profiles during arithmetic. *NeuroImage: Clinical, 18*, 663-674. doi: 10.1016/j.nicl.2018.03.003
- Pino, M. & Mortari, L. (2014). The inclusion of students with dyslexia in higher education: a systematic review using narrative synthesis. *Dyslexia, 20*, 346-369.
- Ράλλη, Μ. Α. & Παληκαρά, Ο. (2013). Διερευνώντας τη σχέση μεταξύ της ειδικής γλωσσικής διαταραχής και της δυσλεξίας: θεωρητικές και κλινικές προεκτάσεις. *ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ, 20(3)*, 358-380.
- Price, L. A. & Gerber, P. J. (2001). At second glance: employers and employees with learning disabilities in the Americans with Disabilities Act era. *Journal of Learning Disabilities, 34(3)*, 202-210. doi: 10.1177/002221940103400301
- Reid, G. & Kirk, J. (2001). *Dyslexia in adults: education and employment*. London: John Wiley & Sons.
- Raschle, N. M., Chang, M. & Gaab, N. (2011). Structural brain alterations associated with dyslexia predate reading onset. *NeuroImage, 57*, 742-749.
- Richardson, S. O. (1992). Historical perspectives on dyslexia. *Journal of Learning Disabilities, 25 (1)*, 40-47. doi: 10.1177/002221949202500107

- Roer-Strier, D. (2002). University students with learning disabilities advocating for change. *Disability and Rehabilitation*, 24(17), 914-924.
- Rutter, M., Tizard, J., Yule, W., Graham, P. & Whitmore, K. (1976). Research project: Isle of Wight studies 1964-1974. *Psychological Medicine*, 6, 313-332.
- Σακελλαροπούλου, Γ. (2012). *Μεθοδολογικές Προτάσεις για την υποστήριξη φοιτητών με Δυσλεξία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών: Πάτρα.
- Σουλτάτου, Χ. (2016). *Η συννοσηρότητα μεταξύ της δυσαριθμησίας και της διαταραχής ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας: Θεσσαλονίκη.
- Στασινός, Δ. Π. (2003). *Δυσλεξία και σχολείο: η εμπειρία ενός αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Sako, E. (2016). The emotional and social effects of dyslexia. *European Journal of Interdisciplinary Studies*, 2(2), 231-239. ISSN: 2411-4138
- Selikowitz, M. (2012). *Dyslexia and other learning difficulties. The facts* (3rd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A., Fletcher, J. M., & Escobar, M. D. (1990). Prevalence of reading disability in boys and girls: Results of the Connecticut Longitudinal Study. *JAMA*, 22, 998–1002. doi: 10.1001/jama.1990.03450080084036
- Simoës-Perlant, A., Thibault, M-P., Lanchantin, T., Combes, C., Volckaert-Legrier, O. & Largy, P. (2012). How adolescents with dyslexia dysorthographia use

- texting. *Written Language and Literacy*, 15(1), 65-79. doi: 10.1075/wll.15.1.04sim
- Smart, L. & Wegner, D. M. (1992). Covering up what can't be seen: concealable stigma and mental control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(3), 474-486. doi: 10.1037//0022-3514.77.3.474
- Snowling, M. J. (1995). Phonological processing and developmental dyslexia. *Journal of Research in Reading*, 18 (2), 132-138.
- Stampoltzis, A. & Polychronopoulou, S. (2009). Greek university students with dyslexia: an interview study . *European Journal of Special Needs Education*, 24(3), 307-321. doi: 10.1080/08856250903020195
- Stagg, S. D., Eaton, E. & Sjöblom, A. (2018). Self-efficacy in undergraduate students with dyslexia: a mixed methods investigation. *British Journal of Special Education*, 45(1), 26-42. doi: 10.1111/1467-8578.12200
- Stan, M. M. (2014). Study on the structuring of self-image in early childhood. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 187, 619-624. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.03.115
- Stuart, A. (2016, Ιούνιος 23). Τι είναι η εργαζόμενη μνήμη και ποια η σημασία της. Προσέγγιση: Εταιρεία Ειδικής Αγωγής. Ανακτήθηκε από <http://www.proseggisi.gr/%CF%84%CE%B9-%CE%B5%CE%AF%CE%BD%CE%B1%CE%B9-%CE%B7-%CE%B5%CF%81%CE%B3%CE%B1%CE%B6%CF%8C%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%B7-%CE%BC%CE%BD%CE%AE%CE%BC%CE%B7->

[%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CF%80%CE%BF%CE%B9%CE%B1-%CE%B7-%CF%83/](#).

Τζιβνίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές δυσκολίες. Διδακτικές παρεμβάσεις*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/5332>.

Τσιώλης, Γ. (2015). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Γ. Πυργιωτάκης & Χρ. Θεοφιλίδης (επιμ.), *Ερευνητική μεθοδολογία στις κοινωνικές επιστήμες και στην εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη* (σελ.473-498). Αθήνα: Πεδίο.

Τσιώλης, Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις κοινωνικές επιστήμες: θεωρητικές – μεθοδολογικές συμβολές και μελέτες περίπτωσης* (σελ.97-125). Πανεπιστήμιο Κρήτης.

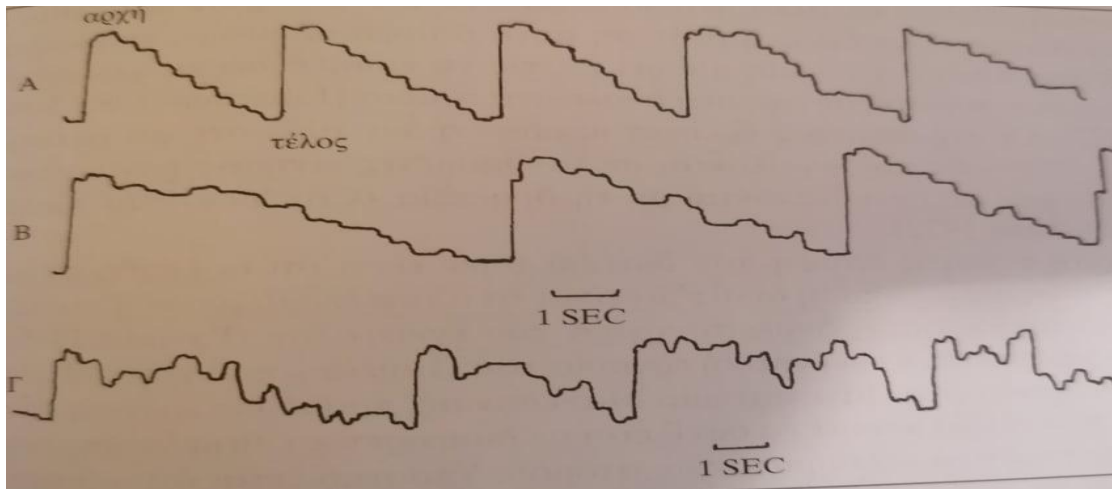
Τουρλή, Π. (2020, Ιανουάριος 4). Τι ονομάζουμε δυσγραφία και πώς συνδέεται με την δυσορθογραφία. *MAXMAG*. Ανακτήθηκε από: <https://www.maxmag.gr/eidiki-agogi/ti-onomazoyme-dysgrafia-kai-pos-syndeetai-me-tin-dysorthografia/>.

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

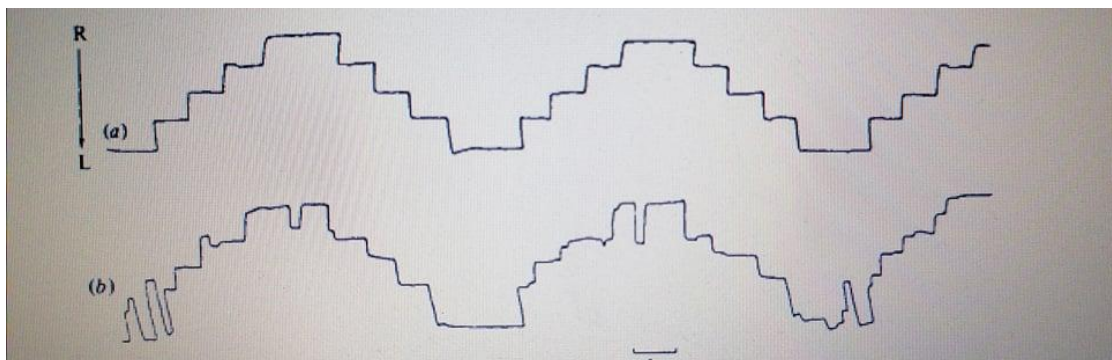
Terras, M. M., Thompson, L. C. & Minnis, H. (2009). Dyslexia and psycho-social functioning: an exploratory study of the role of self-esteem and understanding. *Dyslexia*, 15(4), 304-327. doi: 10.1002/dys.386

- Wimmer, H. (1993). Characteristics of developmental dyslexia in a regular writing system. *Applied Psycholinguistics* 14, 1-33.
- Witte, R. H., Philips, L. & Kakela, M. (1998). Job satisfaction of college graduates with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 31(3), 259-265. doi: 10.1177/002221949803100305
- Wheldall, K. & Limbrick, L. (2010). Do more boys than girls have reading problems? *Journal of Learning Disabilities*, 43 (5), 418-429.
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J. & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45 (1), 2–40.
- Vlachos, F. , Avramidis, E. , Dedousis, G. , Chalmpe, M. , Ntalla, I. , & Giannakopoulou, M. (2013). Prevalence and Gender Ratio of Dyslexia in Greek Adolescents and Its Association with Parental History and Brain Injury. *American Journal of Educational Research*, 1(1), 22-25.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183. doi: 10.3102/0002831207312909
- Zorzi, M., Barbiero, C. Facoetti, A., Lonciari, I. Carrozzi, M., Montico, M, Bravar, L., George, F. Pech-Georgel, C. & Ziegler, J. C. (2012). Extra-large letter spacing improves reading in dyslexia. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 109(28), 11455-11459. doi: 10.1073/pnas.1205566109

Εικόνες που χρησιμοποιήθηκαν:



Εικόνα 1. Πηγή: Pavlidis, 1985, σελ.43



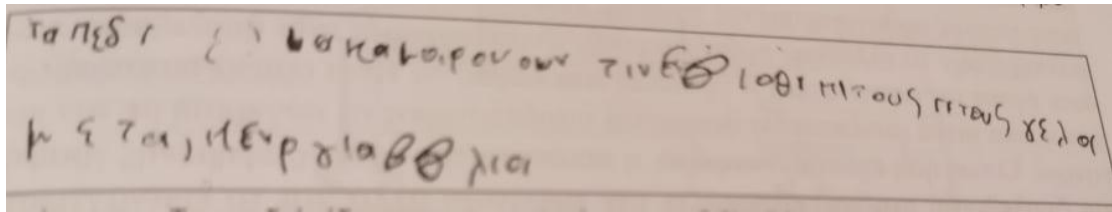
Εικόνα 2. Πηγή: Pavlidis, 1983, σελ.190

ΜΕΤΩΝ ~~Ο~~ ΤΑΡΑ, ΜΑ ΧΤΕΝΟΙ
 ΤΟ ΤΑΚ ΜΑΤΑ
 ΤΑ ΣΤΙΣΤΙΚΑ ΔΕΝΟΥΝΟΥ, ΤΟ
 ΚΑΡΔΟΚΕΡΛ
 ΧΤΕΣ ΤΟ ΑΠΟΧΕ ΜΑ ΜΕΣΤΙΜΠΛΟΣΕ
 ΊΝΑ ΚΑΘΩΝ.
 ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΒΕΛΟΝΑ ΣΤΟ ΣΤΙΡΚΟ
 ΤΟ ΑΥΤΚΙΝΙΤΟ ΡΕΧΙ
 ΚΑΙ ΔΟ-ΑΜΑ

Εικόνα 3. Πηγή: Στασινός, 2003, σελ. 195

Τετάρτη 7 Οκτωβρίου 1998
 Ο ΑΡΙΘΝ ΒΙΧΩΝ ΣΑ ΖΙΑ ΤΟ ΚΑΡΩ ΜΑΝ ΝΟΥΡΟΣ
 ΣΙΑ ΤΟΥ ΚΟΡΑΝΔΟΥΣ ΜΑΝ ΔΙΝΟΔΥΡΙΣΑΝ. ΝΑ ΤΟΥ ΜΕΤΑΞΕΣΟΝ
 ΣΤΗ ΔΑΔΑ, ΣΙΑ ΤΙ ΚΑΘΑΡΑ ΜΟΥΣΕΦΕΣ ΚΑΙ ΣΙΑ ΤΟΥ ΚΑΙΝΗ
 ΠΑΝ ΤΟΝ ΜΙΡΕ ΣΤΗΝ ΡΑΔΙ
 ΣΠΙΘΟΣΙΝ ΝΑΘΑΚΑ ΝΑΚΑ ΣΙΝΟΚΕ-ΒΙΝΟΜΕ ΔΙΘΑΚΕ-
 ΔΙΠΙΔΕ, ΑΡΚΟΥΜΕ ΑΡΝΙΔΕ, ΚΙΔΑΡΑ, ΑΥΤΗΡΟΣ

Εικόνα 4. Πηγή: Στασινός, 2003, σελ. 196



Εικόνα 5. Πηγή: Στασινός, 2003, σελ. 197

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Α. ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

Εισαγωγή (icebreaker question)

1.Μιλήστε μου λίγο για εσάς. Πώς θα περιγράφατε τον εαυτό σας;

Παρελθοντικές εμπειρίες

2.Πείτε μου λίγα πράγματα για την οικογένειά σας. Πιστεύετε ότι η οικογένειά σας υπήρξε υποστηρικτική σε εσάς;

3.Οι δάσκαλοι αναγνώριζαν ότι είχατε μαθησιακή δυσκολία;

4.Πώς ήταν η σχέση σας με τους συμμαθητές σας;

5.Πώς νιώθατε αν δεν τα πηγαίνατε καλά σε κάποιο διαγώνισμα;

6.Το ότι γνωρίζετε πως έχετε δυσλεξία, άλλαξε τον τρόπο που βλέπετε

Α)τον εαυτό σας;

Β)την ακαδημαϊκή σας πορεία;

Παροντικές δυσκολίες

- 7.Για ποιον λόγο επιλέξατε να σπουδάσετε αυτό το αντικείμενο;
- 8.Τι είδους δυσκολίες αντιμετωπίζετε στην σχολή;
9. Πώς αντιμετωπίζετε την δυσκολία σας στην σχολή;
- 10.Πώς είναι οι σχέσεις σας με τους καθηγητές και συμφοιτητές σας;
- 11.Έχετε αποκαλύψει σε συμφοιτητές και καθηγητές ότι έχετε μαθησιακή δυσκολία;
- 12.Επηρεάζει η δυσλεξία την αυτοεκτίμησή σας; Ως «αυτοεκτίμηση» ορίζουμε τις θετικές και αρνητικές σκέψεις που κάνουμε εμείς οι ίδιοι για τον εαυτό μας.
- 13.Πείτε μου πώς νιώθετε για την δυσλεξία σας.

Μελλοντικοί στόχοι και προσδοκίες

- 14.Τι σχέδια έχετε για μετά την σχολή; Πιστεύετε μπορεί να επηρεάσει η δυσλεξία τα μελλοντικά σας σχέδια;
- 15.Τι αλλαγές θα προτείνατε να υιοθετήσει μια σχολή, ώστε να διευκολύνεται όποιος σπουδαστής έχει μαθησιακή δυσκολία;

B. ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΟΙ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

Εισαγωγή (icebreaker question)

- 1.Μιλήστε μου λίγο για εσάς. Πώς θα περιγράφατε τον εαυτό σας;

Παρελθοντικές εμπειρίες

2. Πείτε μου λίγα πράγματα για την οικογένειά σας. Πιστεύετε ότι η οικογένειά σας υπήρξε υποστηρικτική σε εσάς;
- 3.Οι εργοδότες σας αντιλαμβάνονταν ότι έχετε μαθησιακή δυσκολία;

4. Πώς ήταν η σχέση σας με τους συναδέλφους σας;
5. Πώς νιώθατε αν δεν τα πηγαίνατε καλά σε κάποια δουλειά που σας ανέθεταν;
6. Το ότι γνωρίζετε πως έχετε δυσλεξία, άλλαξε τον τρόπο που βλέπετε
- A. τον εαυτό σας;
- B. την επαγγελματική σας πορεία;

Παροντικές δυσκολίες

7. Για ποιον λόγο επιλέξατε αυτή την δουλειά;
8. Τι είδους δυσκολίες σας προκαλεί η δυσλεξία στον χώρο εργασίας σας;
9. Πώς αντιμετωπίζετε την δυσκολία σας στην εργασία σας;
10. Πώς είναι οι σχέσεις σας με τους εργοδότες και συναδέλφους σας;
11. Έχετε αποκαλύψει σε συναδέλφους και εργοδότες ότι έχετε μαθησιακή δυσκολία;
12. Επηρεάζει η δυσλεξία την αυτοεκτίμησή σας; Ως «αυτοεκτίμηση» ορίζουμε τις θετικές και αρνητικές σκέψεις που κάνουμε εμείς οι ίδιοι για τον εαυτό μας.
13. Πείτε μου πώς νιώθετε για το θέμα της δυσλεξίας.

Μελλοντικοί στόχοι και προσδοκίες

14. Τι σχέδια έχετε για το επαγγελματικό σας μέλλον; Πιστεύετε θα σας επηρεάσει η δυσλεξία στα μελλοντικά σας σχέδια;
15. Τι αλλαγές θα προτείνατε στον χώρο εργασίας σας, ώστε να διευκολύνεται ένας εργαζόμενος με δυσλεξία;