



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ «ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ:
ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΜΕ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΑΥΤΟΑΝΑΦΟΡΑΣ ΣΕ
ΕΝΗΛΙΚΕΣ: ΕΡΕΥΝΑ ΣΕ ΦΟΙΤΗΤΙΚΟ ΠΛΗΘΥΣΜΟ ΚΑΙ Η ΣΥΝΔΕΣΗ ΤΟΥΣ ΜΕ
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΜΕΛΕΤΗΣ ΚΑΙ ΑΓΧΟΣ ΕΞΕΤΑΣΕΩΝ»**

Γραντζή Αικατερίνη – Γεωργία

Επιβλέποντες καθηγητές:

Χριστίνα Ι. Ρούση – Βέργου

Σωτηρία Τζιβνίκου

Λουάρη Μαρίνα

ΒΟΛΟΣ, Νοέμβριος 2021

Υπεύθυνη δήλωση περί μη λογοκλοπής

Η Γραντζή Αικατερίνη- Γεωργία γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο

«ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΜΕ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΑΥΤΟΑΝΑΦΟΡΑΣ ΣΕ
ΕΝΗΛΙΚΕΣ: ΕΡΕΥΝΑ ΣΕ ΦΟΙΤΗΤΙΚΟ ΠΛΗΘΥΣΜΟ ΚΑΙ Η ΣΥΝΔΕΣΗ ΤΟΥΣ ΜΕ
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΜΕΛΕΤΗΣ ΚΑΙ ΑΓΧΟΣ ΕΞΕΤΑΣΕΩΝ»

αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

ΓΡΑΝΤΖΗ ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ- ΓΕΩΡΓΙΑ

Περίληψη

Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μία δια βίου κατάσταση για το άτομο. Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να παρουσιάσει τα αποτελέσματα της μελέτης των μαθησιακών δυσκολιών σε ενήλικες και συγκεκριμένα σε φοιτητικό πληθυσμό. Επειδή, οι μαθησιακές δυσκολίες είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με τη μάθηση, εστιάζουμε στις στρατηγικές που υιοθετούνται κατά τη μελέτη. Επίσης, επιδιώκεται να μελετηθεί η σύνδεση του άγχους, σε συνθήκες εξέτασης, με τις μαθησιακές δυσκολίες. Τέλος η παρούσα έρευνα προσδοκεί να συνεισφέρει στην προσαρμογή και στον έλεγχο των ψυχομετρικών ιδιοτήτων ενός ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς για τη μελέτη των μαθησιακών δυσκολιών σε ενήλικες. Η μελέτη αυτή πραγματοποιήθηκε με τη χορήγηση διαδικτυακών ερωτηματολογίων σε 547 φοιτητές και φοιτήτριες Ελληνικών Πανεπιστημίων, που κλήθηκαν απαντήσουν σε μια σειρά από ερωτήσεις που αφορούν τις δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής, τη χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης και το άγχος κατά τη διάρκεια των εξετάσεων. Τα αποτελέσματα έδειξαν πρώτον πως το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα είναι έγκυρο και αξιόπιστο. Δεύτερον, δεν εντοπίστηκαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα ως προς τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην ανάγνωση και στη γραφή, υπάρχουν όμως διαφορές ως προς τη χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης και ως προς τα επίπεδα του άγχους εξετάσεων. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες δηλώνουν υψηλότερο βαθμό στη χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης και υψηλότερα επίπεδα άγχους εξετάσεων. Επίσης, διαφορές εντοπίστηκαν και στις συγκρίσεις μεταξύ των ηλικιακών ομάδων. Ειδικότερα, οι φοιτητές/ριες που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 18-23 ετών δηλώνουν υψηλότερο βαθμό στην αντιμετώπιση δυσκολιών ανάγνωσης και γραφής αλλά και στα επίπεδα του άγχους εξετάσεων, ενώ ως προς τη χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης οι μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες φαίνεται να κάνουν μεγαλύτερη χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης. Η έρευνά μας έδειξε ότι υπάρχει μια στενή σύνδεση των τριών μεταβλητών (δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής, μεταγνωστικές στρατηγικές ανάγνωσης, άγχος εξετάσεων). Ο φοιτητές/ριες με δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής δηλώνουν ότι δεν χρησιμοποιούν μεταγνωστικές στρατηγικές ανάγνωσης καθώς και ότι βιώνουν υψηλότερα επίπεδα άγχους κατά τη διάρκεια μίας εξέτασης. Η εργασία ολοκληρώνεται με την παρουσίαση των προεκτάσεων αλλά και των περιορισμών αυτής της έρευνας.

Λέξεις- κλειδιά: μαθησιακές δυσκολίες, φοιτητικός πληθυσμός, στρατηγικές μάθησης, άγχος εξετάσεων

Abstract

Title: «Learning difficulties in adults with self-report questionnaire: research in university student population and their connection with learning strategies and test anxiety»

Learning disabilities are a lifelong condition for the individual. The purpose of this study is to present the results of the study of learning disabilities in adults and specifically in university population. Because learning disabilities are inextricably linked to learning, we focus on the strategies adopted during the study. It is also sought to study the association of stress, in test conditions, with learning disabilities. Finally, the present study hopes to contribute to the adaptation and control of the psychometric properties of a self-report questionnaire for the study of learning disabilities in adults. This study was conducted by providing online questionnaires to 547 students of Greek Universities, who were asked to answer a series of questions regarding reading and writing difficulties, the use of metacognitive reading strategies and anxiety during the exams. The results first showed that the tool used in the research has adequate psychometric qualities. Second, no differences were found between men and women in terms of reading and writing difficulties, but there were differences in the use of metacognitive reading strategies and levels of test anxiety. In particular, women report higher scores on the use of metacognitive reading strategies and higher levels of test anxiety. Differences were also found in the comparisons between age groups. In particular, university students belonging to the age group of 18-23 years state a higher degree in dealing with reading and writing difficulties but also in the levels of exam stress, while in terms of using metacognitive reading strategies the older age groups seem to make more use of metacognitive reading strategies. Our research has shown that there is a close relationship between the three variables (reading and writing difficulties, metacognitive reading strategies, test anxiety). University students with reading and writing difficulties report that they do not use metacognitive reading strategies and that they experience higher levels of stress during an exam. The work is completed with the presentation of the extensions and limitations of this research.

Keywords: learning disabilities, university students, learning strategies, test anxiety

Ευχαριστίες

Με τη διπλωματική αυτή κλείνει ο κύκλος ενός ταξιδιού που ξεκίνησα πριν από δύο χρόνια. Θα ήθελα να ευχαριστήσω την καθηγήτριά μου, Κα Χριστίνα Ι. Ρούση – Βέργου για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε στην εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Επίσης, θα ήθελα να την ευχαριστήσω για όλες τις υποδείξεις, τις συμβουλές της, καθώς για την προθυμία και για τις γνώσεις που αποκόμισα καθ' όλη τη διάρκεια της συνεργασίας μας. Εξίσου θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την Κα Σωτηρία Τζιβνίκου και την Κα Μαρίνα Λουάρη για την συμβολή τους στην εκπόνηση της εργασίας μου.

Το επόμενο μεγάλο ευχαριστώ πηγαίνει στην οικογένεια μου, η οποία είναι πάντα δίπλα μου και με υποστηρίζει σε κάθε μου βήμα, χωρίς την οποία τίποτα από όσα έχω καταφέρει μέχρι σήμερα δε θα ήταν πραγματικότητα.

Το δεύτερο μεγάλο ευχαριστώ το οφείλω στον σύντροφό μου και στους φίλους μου, για όλη την ψυχολογική στήριξη, τη συμπαράσταση, την υπομονή και την κατανόηση τους για όλους τους προβληματισμούς και τα άγχη μου καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου.

Τέλος, ευχαριστώ ιδιαίτερα και τους φοιτητές/τριες που συμμετείχαν στην έρευνα της παρούσας εργασίας, συμμετοχή χωρίς την οποία θα ήταν αδύνατη η ολοκλήρωση της έρευνάς μου.

Περιεχόμενα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	9
ΜΕΡΟΣ Ι. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	15
1. Μαθησιακές Δυσκολίες.....	15
1.1.Ο όρος «Μαθησιακές Δυσκολίες».....	15
1.2 Η αξιολόγηση και η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών	18
2. Μαθησιακές Δυσκολίες και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	21
2.1 Οι μαθησιακές δυσκολίες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.....	21
2.2 Ανίχνευση και διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών στον φοιτητικό και ενήλικο πληθυσμό... ..	24
2.3 Οι εμπειρίες των φοιτητών με μαθησιακές δυσκολίες κατά τη φοίτησή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.	31
3. Η χρήση στρατηγικών μάθησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση	41
3.1 Στρατηγικές Μάθησης	41
3.2 Η χρήση στρατηγικών μάθησης από φοιτητές με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.....	43
4. Άγχος εξετάσεων	49
4.1 Άγχος εξετάσεων και τριτοβάθμια εκπαίδευση.....	49
4.2 Το άγχος εξετάσεων σε φοιτητές με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες	50
5. Το σκεπτικό της παρούσας έρευνας. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα.	55
ΜΕΡΟΣ ΙΙ. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	59
6. Συμμετέχοντες.....	59
7. Εργαλεία μέτρησης.....	62
7.1. Ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς για τις αναγνωστικές δυσκολίες σε ενήλικες- Το ερωτηματολόγιο «A Self-report of reading disabilities for adults: ATLAS» (Giménez, et al.,2015).	62
7.2 Εργαλείο Μεταγνωστικών Στρατηγικών Ανάγνωσης «Metacognitive Awareness of Reading strategies inventory (MARSI)» (Κουλιανού κ.συν., 2019)	64
7.3 Ερωτηματολόγιο άγχους εξετάσεων για φοιτητές «The Test Anxiety Measure for College Students- Short Form» (Lowe, 2020)	65
8. Διαδικασία.....	67
ΜΕΡΟΣ ΙΙΙ. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	69
9. Αποτελέσματα	69
9.1 Συγκρίσεις ερωτήσεων ως προς τη συμβολή τους στη διάκριση των φοιτητών με ή χωρίς διάγνωση δυσκολιών ανάγνωσης και γραφής.	69
9.2 Συγκρίσεις ως προς το φύλο και ως προς την ηλικιακή ομάδα των δυσκολιών ανάγνωσης και	

γραφής, των μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης και του άγχους εξετάσεων.....	75
9.3 Συσχετίσεις Δυσκολιών στην ανάγνωση και στη γραφή, Μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης και Άγχους εξετάσεων στο Πανεπιστήμιο	83
10. Συζήτηση.....	85
10.1 Συζήτηση αποτελεσμάτων.....	85
10.2 Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	91
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	93
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	103

ΠΙΝΑΚΕΣ

Πίνακας 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην έρευνα (N =547)..... 58

Πίνακας 2. Μέσοι όροι και Τυπικές Αποκλίσεις στις συγκρίσεις των ερωτήσεων της υποκλίμακας «τρέχουσες δυσκολίες», ως προς τη συμβολή τους στη διάκριση των φοιτητών με ή χωρίς διάγνωση δυσκολιών ανάγνωσης και γραφής.71

Πίνακας 3. Μέσοι όροι και Τυπικές Αποκλίσεις στις συγκρίσεις των ερωτήσεων της υποκλίμακας «συνοδευτικές δυσκολίες», ως προς τη συμβολή τους στη διάκριση των φοιτητών με ή χωρίς διάγνωση δυσκολιών ανάγνωσης και γραφής.74

Πίνακας 4. Μέσοι όροι και Τυπικές Αποκλίσεις στις Μετρήσεις των δυσκολιών στην ανάγνωση και τη γραφή, των μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης και του άγχους εξετάσεων στο Πανεπιστήμιο σε Γυναίκες και Άνδρες και στατιστικός έλεγχος F-ANOVA για έλεγχο των διαφορών.

.....78

Πίνακας 5. Μέσοι όροι και Τυπικές Αποκλίσεις στις Μετρήσεις των φοιτητών-τριών ανά ηλικιακή ομάδα στις υποκλίμακες των δυσκολιών στην ανάγνωση και τη γραφή, των μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης και του άγχους εξετάσεων στο Πανεπιστήμιο και στατιστικός έλεγχος F-ANOVA για έλεγχο των διαφορών. ...82

Πίνακας 6. Συσχετίσεις r του Pearson μεταξύ των υποκλιμάκων των Δυσκολιών στην ανάγνωση και στη γραφή, των Μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης και του Άγχους εξετάσεων στο Πανεπιστήμιο.....85

Εικόνες

Εικόνα 1. Μέρος της ηλεκτρονικής φόρμας του ερωτηματολογίου69

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα έρευνα στοχεύει να μελετήσει τις μαθησιακές δυσκολίες σε ενήλικες και συγκεκριμένα σε φοιτητικό πληθυσμό. Καθώς οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μία δια βίου κατάσταση για το άτομο κρίνεται απαραίτητο να διερευνηθεί μία σημαντική όψη της φοιτητικής ζωής που είναι η μελέτη και η έκθεση σε συνθήκες εξέτασης. Επειδή οι μαθησιακές δυσκολίες είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με τη μάθηση, αποτελεί επιτακτική ανάγκη να εστιάσουμε στις στρατηγικές που υιοθετούνται κατά τη μελέτη. Επίσης επιδιώκεται να μελετηθεί η σύνδεση του άγχους, σε συνθήκες εξέτασης, με τις μαθησιακές δυσκολίες.

Επίσης, λαμβάνοντας υπόψη την έλλειψη παρόμοιων εργαλείων, προσδοκεί να συνεισφέρει στην προσαρμογή και στον έλεγχο των ψυχομετρικών ιδιοτήτων ενός ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς για τη μελέτη των μαθησιακών δυσκολιών σε ενήλικες. Έτσι θα αναδειχθούν πτυχές που αφορούν το φάσμα των μαθησιακών δυσκολιών οι οποίες δεν είναι γνωστές για τη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα.

Στην παρούσα μελέτη έλαβαν μέρος φοιτητές/ριες προπτυχιακών και μεταπτυχιακών προγραμμάτων από Πανεπιστήμια όλης της χώρας. Με την χορήγηση ενός ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς μελετήθηκε η σχέση των μαθησιακών δυσκολιών με τη χρήση των στρατηγικών μελέτης και με το άγχος εξετάσεων.

Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν ένα σύνολο δυσκολιών σύμφωνα με τις οποίες ένα άτομο δυσκολεύεται να μάθει με τον συμβατικό τρόπο, χωρίς αυτό να σημαίνει πως δεν έχει την ικανότητα να λάβει γνώση με διαφορετικό τρόπο. Πρόκειται για ένα γενικό όρο που περικλείει μία ετερογενή ομάδα διαταραχών που σχετίζονται με την δυσκολία στην κατάκτηση και χρήση του λόγου (Βλάχος, 2010). Η εμφάνιση των χαρακτηριστικών των μαθησιακών δυσκολιών δεν είναι η ίδια σε όλα τα άτομα. Κάποια κοινά στοιχεία που εμπίπτουν στην εμφάνιση τέτοιων δυσκολιών είναι η δυσκολία στην ανάγνωση και τη γραφή, προβλήματα με μαθηματικές δεξιότητες, δυσκολίες στη μνήμη, προβλήματα διατήρησης της προσοχής, προβλήματα στην οργάνωση και δυσκολίες που σχετίζονται με τον χρόνο και τον συντονισμό (Τζιβινίκου, 2015).

Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο, καθώς θεωρούνται ότι οφείλονται σε

δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και παρατηρούνται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του (Βλάχος, 2010). Ο όρος «μαθησιακές δυσκολίες» χρησιμοποιήθηκε πρώτα από τον Kirk το 1962 και κατόπιν υπήρξαν πολλοί ορισμοί (Παρασκευά και Παπαγιάννη, 2008). Συνήθως στη βρετανική βιβλιογραφία συναντάμε τον όρο «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες» οι οποίες αναφέρονται σε δυσκολίες μάθησης που αφορούν στην επεξεργασία των γραπτών συμβόλων (Σταμπολτζή, 2007) και συχνά χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημοι με τον όρο «δυσλεξία» (Pumfrey & Reason, 1991).

Η μετάβαση από την δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση χαρακτηρίζεται ως μία στρεσογόνο κατάσταση (Byrne et al., 2019) κατά την οποία οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες θα έρθουν αντιμέτωποι με συγκεκριμένες δυσκολίες (McGregor et al., 2016). Από τη βιβλιογραφική αναζήτηση σχετικών ερευνών διαπιστώσαμε ότι τα τελευταία χρόνια όλο και μεγαλύτερο ποσοστό μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες συνεχίζουν τη φοίτηση τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Byrne et al., 2019).

Οι Andrews και Smith (1992) διακρίνουν τρεις κατηγορίες φοιτητών με μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία): οι «διαγνωσμένοι» φοιτητές: στην κατηγορία αυτή εντάσσονται όσοι έχουν επίσημη διάγνωση δυσλεξίας πριν από την εισαγωγή τους στο πανεπιστήμιο με αποτέλεσμα να 'δηλώνουν' την μαθησιακή τους δυσκολία κατά την εγγραφή τους στο πανεπιστήμιο. Οι «αδιάγνωστοι» φοιτητές: εδώ περιλαμβάνονται αυτοί που δεν έχουν επίσημα διαγνωστεί ως δυσλεξικοί, αλλά εκφράζουν την ανησυχία ότι έχουν μαθησιακές δυσκολίες και επιθυμούν να ακολουθήσουν τις προβλεπόμενες διαδικασίες, για να γίνει πλήρης διαγνωστική αξιολόγηση και περιγραφή των δυσκολιών τους. Οι «υποστηριζόμενοι» φοιτητές: στην κατηγορία αυτή ανήκουν φοιτητές που δέχονται βοήθεια ή υποστήριξη από φορείς ή οργανισμούς εκτός του πανεπιστημίου προκειμένου να συνεχίσουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Παρόλο όμως την αυξημένη συμμετοχή τους, φαίνεται να χρειάζονται ακόμη αρκετές προσπάθειες προκειμένου να επιτευχθεί ένα υποστηρικτικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Οι φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν ποικίλες δυσκολίες κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους (Fullarton & Duquette, 2016). Οι έρευνες στο πεδίο των μαθησιακών δυσκολιών σε ενήλικες είναι αρκετά περιορισμένες στην Ελλάδα. Οι λίγες έρευνες που εντοπίζονται επικεντρώνονται κυρίως σε μαθητές με δυσλεξία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Bampalou et al., 2020).

Ο εντοπισμός των μαθησιακών δυσκολιών σε μαθητές στο σχολείο είναι ευκολότερος σε

σύγκριση με τους ενήλικες καθώς σε πολλές χώρες υπάρχει μεγάλος αριθμός εργαλείων για την αξιολόγηση της δυσλεξίας ή των μαθησιακών δυσκολιών στα παιδιά (Gyorfi & Smythe, 2010.) Όπως προκύπτει από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας ένα αυξανόμενο κύμα μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες εισέρχονται στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Εξαιτίας αυτού οι εκπαιδευτικές ρυθμίσεις στην τριτοβάθμια εκπαίδευση έχουν αρχίσει να προσαρμόζονται στις ανάγκες αυτών των φοιτητών προκειμένου να ξεπεράσουν τις δυσκολίες τους και να καταφέρουν να πραγματοποιήσουν τους στόχους τους. Για το λόγο αυτό έχει προκύψει η ανάγκη για τη δημιουργία σταθμισμένων εργαλείων ανίχνευσης των φοιτητών που είναι σε κίνδυνο εμφάνισης μαθησιακών δυσκολιών (Tops et al., 2012).

Ένα άλλο θέμα που έχει ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον είναι η χρήση στρατηγικών μελέτης από τους φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες. Κάθε προσπάθεια που στοχεύει σε μία επιτυχημένη απόδοση εξαρτάται από δεξιότητες και κίνητρα. Η ολοκλήρωση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και η απόκτηση του τίτλου σπουδών αποτελεί μία τέτοιου είδους προσπάθεια. Ωστόσο, η επιτυχία και η αποτυχία ορισμένων φοιτητών δεν μπορεί να εξηγηθεί λαμβάνοντας υπόψη μόνο τις δεξιότητες και τα κίνητρα. Η δυνατότητα επιλογής των αποτελεσματικών δεξιοτήτων και η χρήση τους την κατάλληλη στιγμή, έγκειται σε μία άλλη βασική προϋπόθεση ώστε να εξασφαλιστεί η επιτυχία (Tops et al., 2020). Η βασική αυτή προϋπόθεση είναι η μεταγνώση, η οποία ορίζεται ως «η γνώση για την γνώση» (Flavell, 1976).

Η συνεχής μελέτη των θεωριών που αναφέρονται στη μεταγνώση έφερε στην επιφάνεια τη χρήση στρατηγικών που σχετίζονται με τις μεταγνωστικές διεργασίες. Η διαδικασία που ένας μαθητής ακολουθεί για να κατακτήσει τη μάθηση, είναι άμεσα συνδεδεμένη με τις νοητικές διεργασίες και τις μαθησιακές στρατηγικές που επιλέγει ώστε να φτάσει στο επιθυμητό αποτέλεσμα (Power & Powell, 2018). Αρκετές έρευνες έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα πως η μεταγνώση και η χρήση στρατηγικών μάθησης αποτελούν ισχυρό προγνωστικό δείκτη ακαδημαϊκής επιτυχίας. Ουσιαστικά συνδέουν την ακαδημαϊκή επιτυχία των φοιτητών με τα κίνητρά και τη χρήση στρατηγικών μάθησης (Trikomí, 2015). Ωστόσο, τα αποτελέσματα των ερευνών δίστανται. Ορισμένες μελέτες υπογραμμίζουν τη χρήση στρατηγικών μάθησης από τους φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες (Olofsson, 2015) ενώ άλλες υποστηρίζουν το αντίθετο (Chevalier, 2017).

Μια άλλη μεταβλητή που εξετάζεται στην παρούσα έρευνα είναι το άγχος εξετάσεων σε σχέση με τους φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες. Ο Spielberg (1983) χρησιμοποιεί τον

όρο «άγχος» (anxiety) για να περιγράψει μία σύνθετη ψυχοβιολογική διεργασία, η οποία προκαλείται από μία κατάσταση ή ένα ερέθισμα που περιλαμβάνει σε ένα βαθμό σωματικό ή ψυχολογικό κίνδυνο. Αν ένα άτομο δεχθεί ένα στρεσογόνο ερέθισμα το οποίο το ερμηνεύσει ως επικίνδυνο ή απειλητικό, τότε θα εκδηλώσει άγχος.

Αυτό το άγχος και η δυσαρέσκεια αυξάνεται στην πανεπιστημιακή ζωή καθώς ο φοιτητής βρίσκεται αντιμέτωπος με μία νέα κατάσταση όπου δέχεται νέες γνώσεις και καλείται να προσαρμοστεί σε νέους ρόλους και καταστάσεις (Safeer, 2019). Το πιο κρίσιμο σημείο όπου παρατηρείται αύξηση του άγχους στους φοιτητές εντοπίζεται τη στιγμή των εξετάσεων (Leta, 2019). Οι φοιτητές τη συγκεκριμένη στιγμή καλούνται να σημειώσουν υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις ώστε να επιτύχουν (Shamsuddin et al., 2013). Αυτό το είδος άγχους ορίζεται ως «άγχος εξετάσεων» (test anxiety) (Spence, 1958).

Αρκετές έρευνες στο παρελθόν έχουν ασχοληθεί με τη σχέση μεταξύ ακαδημαϊκής επίδοσης και άγχους εξετάσεων. Σ' αυτές τις έρευνες βρέθηκε μία αρνητική συσχέτιση μεταξύ αυτών των δύο (El-Anzi, 2005). Συγκεκριμένα, τα υψηλά επίπεδα του άγχους εξετάσεων ήταν ένας από τους βασικότερους παράγοντες που επηρέαζαν αρνητικά την ακαδημαϊκή επίδοση των φοιτητών (Nicholson, 2009). Οι Nelson et al. (2015) ασχολήθηκαν εκτενώς με τη μελέτη του άγχους και της επιρροής του σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Τα αποτελέσματα των ερευνών τους, έδειξαν πως οι φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες κινδυνεύουν από την εμφάνιση άγχους εξετάσεων.

Η εργασία χωρίζεται σε τρία μέρη. Το **Πρώτο Μέρος (I)**, το θεωρητικό, περιλαμβάνει πέντε επιμέρους κεφάλαια. Στο **1^ο κεφάλαιο** εστιάζουμε στις ορολογίες των μαθησιακών δυσκολιών, την αξιολόγηση και τη διάγνωση. Στο **2^ο κεφάλαιο** εστιάζουμε στις ορολογίες, στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία για τις μαθησιακές δυσκολίες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στο **3^ο κεφάλαιο** αναλύεται βιβλιογραφικά η χρήση στρατηγικών μάθησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και στο **4^ο κεφάλαιο** το άγχος εξετάσεων σε φοιτητές. Στο **5^ο κεφάλαιο** παρουσιάζεται το σκεπτικό της παρούσας έρευνας, ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα που στάθηκαν αρωγοί στην έρευνα μας.

Το **Δεύτερο Μέρος (II)** αφορά στη μεθοδολογία της έρευνας. Ειδικότερα, αναφορικά με το μεθοδολογικό σχεδιασμό της έρευνας, όπως αυτός οργανώθηκε με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα και αποτελείται από την περιγραφή των συμμετεχόντων, των εργαλείων μέτρησης και της διαδικασίας.

Στο **Τρίτο Μέρος (III)** παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας και αναπτύσσεται μία σύντομη συζήτηση γύρω από αυτά που επιδιώχθηκαν στην παρούσα μελέτη. Επίσης

αναφέρονται οι περιορισμοί της έρευνας καθώς και μερικές προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

ΜΕΡΟΣ Ι. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. Μαθησιακές Δυσκολίες

1.1.Ο όρος «Μαθησιακές Δυσκολίες»

Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν ένα σύνολο δυσκολιών σύμφωνα με τις οποίες ένα άτομο δυσκολεύεται να μάθει με τον συμβατικό τρόπο. Αυτό όμως δεν σημαίνει πως δεν έχει την ικανότητα να κατακτήσει τη γνώση. Το άτομο μπορεί να μάθει αλλά με τρόπο διαφορετικό από τους συμβατικούς (Τζιβινίκου, 2015).

Ο όρος «μαθησιακές δυσκολίες» χρησιμοποιήθηκε πρώτα από τον Kirk το 1962 και κατόπιν υπήρξαν πολλοί ορισμοί (Παρασκευά και Παπαγιάννη, 2008). Συνήθως στη βρετανική βιβλιογραφία συναντάμε τον όρο «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες» οι οποίες αναφέρονται σε δυσκολίες μάθησης που αφορούν στην επεξεργασία των γραπτών συμβόλων (Σταμπολτζή, 2007) και συχνά χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημοι με τον όρο «δυσλεξία» (Pumfrey & Reason, 1991).

Επίσης, συχνά στη βιβλιογραφία αναφέρονται οι όροι «learning disability» (μαθησιακή αναπηρία), «learning disorder» (μαθησιακή διαταραχή) και «learning difficulty» (μαθησιακή δυσκολία) ως συνώνυμοι ωστόσο, έχουν αρκετές διαφορές. Αρχικά, ο όρος «disorder» αναφέρεται σε μαθησιακά προβλήματα ακαδημαϊκού επιπέδου, χωρίς όμως τα προβλήματα αυτά να είναι ικανά να αιτιολογήσουν μία επίσημη διάγνωση. Επιπρόσθετα, ο όρος «learning disability» αποτελεί μία κλινική διάγνωση η οποία αναφέρεται σε συγκεκριμένα κριτήρια που πρέπει να πληροί ένα άτομο ώστε να λάβει διάγνωση από τους ειδικούς. Η διαφορά μεταξύ των δύο όρων εντοπίζεται στον βαθμό, τη συχνότητα και την ένταση των συμπτωμάτων. Κάθε είδους σύγχυση μεταξύ των δύο όρων θα πρέπει να αποφεύγεται. Τέλος, ο όρος «μαθησιακή διαταραχή» αναφέρεται σε μία ομάδα διαταραχών που σχετίζονται με την ελλιπή ανάπτυξη συγκεκριμένων ακαδημαϊκών και γλωσσικών δεξιοτήτων. Σε αυτού του είδους διαταραχών ανήκει η δυσλεξία, η δυσαριθμησία και η δυσγραφία (Τζιβινίκου, 2015).

Ακόμη μία αποσαφήνιση που επιβάλλεται να πραγματοποιηθεί αφορά τους όρους «δυσκολίες μάθησης» και οι «μαθησιακές δυσκολίες». Η διάκριση αυτών των δύο είναι αναγκαία διότι πολύ συχνά συγχέονται, με τον όρο «μαθησιακές δυσκολίες» να χρησιμοποιείται για την περιγραφή όλων των προβλημάτων που συναντώνται στο εκπαιδευτικό σύστημα (Κωνσταντίνου & Κοσμίδου, 2011).

Κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας πολλοί μαθητές είναι πιθανό να αντιμετωπίσουν διαφόρων ειδών δυσκολίες που επηρεάζουν σημαντικά τόσο την επίδοση όσο και την συμπεριφορά τους. Οι δυσκολίες αυτές χαρακτηρίζονται ως «δυσκολίες μάθησης» και πρόκειται για «όλες τις δυσκολίες που εντοπίζονται κατά τη διαδικασία της μάθησης και την επαφή με γνωστικά έργα» (Τζιβνίκου, 2015). Μπορεί να οφείλονται σε ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (μη εμφανείς αιτίες), σε νοητική καθυστέρηση, σε αισθητηριακά προβλήματα, στον αυτισμό, σε προβλήματα ψυχικής υγείας και σε κοινωνικοοικονομικά θέματα (εμφανείς αιτίες) (Τζιβνίκου, 2015).

Επομένως, ο όρος «δυσκολίες μάθησης» αποτελεί έναν όρο «ομπρέλα» που συμπεριλαμβάνει τον όρο «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες». Οι μαθησιακές δυσκολίες αναφέρονται σε μία ετερογενή ομάδα διαταραχών οι οποίες σχετίζονται με δυσκολίες οι οποίες μπορούν να γίνουν διακριτές κατά τη διαδικασία κατάρκτησης και χρήσης του λόγου. Οι δυσκολίες αυτές αφορούν προβλήματα στην κατανόηση και την παραγωγή προφορικού λόγου, στην κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου, στην επιχειρηματολογία ή τις μαθηματικές δεξιότητες (Τζιβνίκου, 2015).

Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο, καθώς θεωρούνται ότι οφείλονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και παρατηρούνται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του (Βλάχος, 2010). Επίσης, μπορεί να παρατηρηθούν στο άτομο και προβλήματα στην αυτορρυθμιζόμενη συμπεριφορά, στην κοινωνική αντίληψη και στην κοινωνική αλληλεπίδραση χωρίς όμως να συνδέονται αυτόνομα με κάποιο είδος μαθησιακής δυσκολίας. Ακόμη, υπάρχουν και οι εξωγενείς παράγοντες ή συνθήκες αναπηρίας που μπορεί να επηρεάσουν τις μαθησιακές δυσκολίες αλλά δεν αποτελούν το αποτέλεσμα (Τζιβνίκου, 2015).

Ειδικότερα στο DSM-5 αναφέρονται τα εξής : «Η διάγνωση της ειδικής μαθησιακής διαταραχής, προϋποθέτει συστηματικές δυσκολίες στην ανάγνωση, τη γραφή, την αριθμητική ή σε μαθηματικές αποδεικτικές δεξιότητες κατά τη διάρκεια της τυπικής εκπαίδευσης. Τα χαρακτηριστικά μπορεί να περιλαμβάνουν ανακριβή ή αργή και επίμοχθη ανάγνωση, φτωχή γραπτή έκφραση που δεν έχει σαφήνεια, δυσκολίες στην ανάκληση αριθμητικών δεδομένων ή ανακριβή μαθηματική επιχειρηματολογία. Οι τρέχουσες ακαδημαϊκές δεξιότητες μπορεί να είναι πολύ κάτω από τον μέσο όρο της βαθμολογίας σε πολιτισμικά και γλωσσικά κατάλληλα τεστ ανάγνωσης, γραφής ή μαθηματικών. Η ειδική μαθησιακή διαταραχή μπορεί να διαγνωσθεί μέσω μιας κλινικής επισκόπησης του

αναπτυξιακού, ιατρικού, εκπαιδευτικού και οικογενειακού ιστορικού του ατόμου, τις αναφορές των βαθμολογιών σε τεστ και τις παρατηρήσεις του δασκάλου, καθώς και με βάση την ανταπόκριση του ατόμου σε ακαδημαϊκές παρεμβάσεις» (Specific Learning Disorder fact sheet, American Psychiatric Association, οπ.αναφ.Τζιβινίκου, 2015).

Οι δυσκολίες αυτές έχουν μόνιμη παρουσία στη ζωή του παιδιού και του ενήλικα. Ωστόσο, υπάρχουν περιπτώσεις ατόμων δεν ανακάλυψαν ποτέ ότι οι δυσκολίες που αντιμετώπιζαν σε τομείς όπως είναι η ανάγνωση και τα μαθηματικά οφείλονταν στις μαθησιακές δυσκολίες ενώ άλλοι το ανακάλυψαν μετά την ενηλικίωσή τους. Η εμφάνιση των χαρακτηριστικών των μαθησιακών δυσκολιών δεν είναι η ίδια σε όλα τα άτομα (Τζιβινίκου, 2015).

Κάποια κοινά στοιχεία που εμπίπτουν στην εμφάνιση τέτοιων δυσκολιών είναι η δυσκολία στην ανάγνωση και τη γραφή, προβλήματα με μαθηματικές δεξιότητες, δυσκολίες στη μνήμη, προβλήματα διατήρησης της προσοχής, προβλήματα στην οργάνωση και δυσκολίες που σχετίζονται με τον χρόνο και το συντονισμό (Τζιβινίκου, 2015). Επίσης, αποτελεί σύνηθες φαινόμενο οι μαθησιακές δυσκολίες να επηρεάζουν και άλλους τομείς, εκτός από τη μάθηση, στις ζωές των ατόμων. Πολλά άτομα με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, αντιμετωπίζουν προβλήματα στην εύρεση εργασίας, και έχουν μικρό κοινωνικό κύκλο (Τζιβινίκου, 2015).

Οι βασικοί τύποι των μαθησιακών δυσκολιών είναι η δυσλεξία, η οποία αποτελεί και την πιο κοινή μαθησιακή δυσκολία και αναφέρεται σε προβλήματα του γραπτού λόγου. Η δυσγραφία η οποία επηρεάζει τις ικανότητες που αφορούν την γραπτή έκφραση, η δυσαριθμησία η οποία περιλαμβάνει δυσκολίες που αφορούν τις μαθηματικές έννοιες και η δυσφασία η οποία αφορά την ανεπάρκεια στις ικανότητες του λόγου. Επίσης, η δυσπραξία αποτελεί μία διαταραχή με κύριο χαρακτηριστικό τη «σοβαρή βλάβη στην ανάπτυξη του κινητικού συντονισμού που δεν εξηγείται από νοητική καθυστέρηση και δεν οφείλεται σε κάποια γνωστή σωματική ανεπάρκεια» και η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα (Τζιβινίκου, 2015).

Ακόμη, στις μαθησιακές δυσκολίες εντάσσονται οι μη λεκτικές οι οποίες αφορούν την αδεξιότητα της κίνησης, στις φτωχές οπτικο-χωρικές δεξιότητες, στις προβληματικές κοινωνικές σχέσεις, στη δυσκολία με τα μαθηματικά και στις φτωχές οργανωτικές δεξιότητες. Επιπρόσθετα, συγκαταλέγονται και οι συσχετιζόμενες διαταραχές οι οποίες δεν θεωρούνται ιδιαίτεροι τύποι των μαθησιακών δυσκολιών και αφορούν περιορισμούς στην επεξεργασία της πληροφορίας. Τέλος, το σύνδρομο Ίρλεν κατηγοριοποιείται στις

μαθησιακές δυσκολίες καθώς πρόκειται για ένα αντιληπτικό πρόβλημα που επηρεάζει τις ικανότητες του ανθρώπου, τη μάθηση και την απόδοση (Irlen,1990,2005,οπ.αναφ. Τζιβινίκου,2015)

1.2 Η αξιολόγηση και η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών

Η αξιολόγηση αποτελεί μία διαδικασία η οποία εξαρτάται από ένα σύνολο παραγόντων. Όπως έχει αναφέρει και ο Allen (2004) «Αξιολόγηση είναι η χρήση των εμπειρικών δεδομένων σχετικά με τη μάθηση του μαθητή με στόχο τη βελτίωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και, μέσω αυτών, τη βελτίωση της μάθησης του μαθητή». Διαβάζοντας τον ορισμό συνειδητοποιούμε το πόσο αναγκαία είναι η αξιολόγηση κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης καθώς μπορούν να εντοπιστούν και να αντιμετωπιστούν οι πιθανές δυσκολίες που μπορεί να εντοπίζει ένας μαθητής στη μάθηση (Τζιβινίκου, 2015).

Στην αξιολόγηση ακολουθούνται μία σειρά αλληλεξαρτώμενων βημάτων. Αρχικά συλλέγονται πληροφορίες, από το οικογενειακό περιβάλλον σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, σχετικές με το μαθησιακό προφίλ του μαθητή έτσι ώστε να εντοπιστούν τα πιθανά προβλήματα. Στη συνέχεια, εφόσον του χορηγηθούν τα κατάλληλα διαγνωστικά τεστ, για να αναγνωριστούν οι δυνατότητες, οι αδυναμίες και να αποκλειστούν άλλοι παράγοντες οδηγούμαστε στη διάγνωση. Η διάγνωση είναι «διεπιστημονική αξιολόγηση με σκοπό τον εντοπισμό διαταραχών ή αποκλίσεων από τον αναμενόμενο μέσο όρο» (Siegel, 1999, οπ.αναφ. Τζιβινίκου, 2015) και στην Ελλάδα πραγματοποιείται σε κέντρα όπως τα ΚΕΣΥ .

Εάν σε έναν μαθητή εντοπιστούν δυσκολίες στην ανάγνωση και στη γραφή η αξιολόγηση είναι σημαντική για τρεις λόγους. Πρώτον οδηγεί σε διάγνωση. Με αυτό τον τρόπο θα προσδιοριστεί η κύρια πηγή του προβλήματος και οι δυσκολίες που εμφανίζει ο μαθητής θα κατηγοριοποιηθούν. Ο προσδιορισμός αυτός θα μας οδηγήσει στον σχεδιασμό μίας εξατομικευμένης παρέμβασης βασισμένη στο μαθησιακό προφίλ του μαθητή, αφού πρώτα έχουμε αποκλείσει άλλες πιθανές αιτίες που θα μπορούσαν να προκαλέσουν παρόμοιες δυσκολίες (Τζιβινίκου, 2015)

Δεύτερον, η αξιολόγηση αποτελεί τη θεμέλιο λίθο για το σχεδιασμό της κατάλληλης

παρέμβασης. Ο μαθητής που έχει διαγνωστεί παραδείγματος χάρη με δυσλεξία χρειάζεται εξειδικευμένη διδασκαλία η οποία θα έχει βασιστεί στις ανάγκες του, ώστε να σημειώσει πρόοδο. Με την αξιολόγηση οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δουν τις αδυναμίες του μαθητή και να συμφωνήσουν ποια κατευθυντήρια γραμμή θα ακολουθήσουν στην παρέμβαση ώστε να βοηθηθεί ο μαθητής και να μειωθούν οι δυσκολίες του (Τζιβινίκου, 2015).

Τέλος, ακόμη ένας λόγος που η αξιολόγηση είναι επιτακτική είναι η τεκμηρίωση του δικαιώματος του μαθητή να λάβει τις διευκολύνσεις που του παρέχει η σχετική νομοθεσία. Οι διευκολύνσεις αφορούν τις εξετάσεις π.χ. ο μαθητής να εξετάζεται προφορικά ή οικονομική υποστήριξη από τα ασφαλιστικά ταμεία για τις θεραπευτικές συνεδρίες π.χ. λογοθεραπεία (Τζιβινίκου, 2015).

Προκειμένου όμως ο μαθητής να έχει λάβει μία αξιόπιστη και έγκυρη αξιολόγηση θα πρέπει η όλη διαδικασία να έχει βασιστεί στην αρχή της διεπιστημονικότητας. Δηλαδή να έχουν ληφθεί υπόψη πρώτον το κοινωνικό και αναπτυξιακό ιστορικό, δεύτερον η εκτίμηση του νοητικού δυναμικού, αν και στο εξωτερικό πλέον δεν αποτελεί βασικό στοιχείο, τρίτον η εκτίμηση του προφορικού λόγου και τέλος η αξιολόγηση του μαθησιακού επιπέδου μέσω του ελέγχου του γλωσσικού και μαθηματικού γραμματισμού (Τζιβινίκου, 2015).

Η αξιολόγηση μπορεί να πραγματοποιηθεί με ποικίλους τρόπους. Είτε μέσω διαγνωστικών εργαλείων και τεστ από διεπιστημονική ομάδα, ψυχολόγο, ειδικό παιδαγωγό, λογοθεραπευτή, είτε από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό με τη μορφή της άτυπης αξιολόγησης κατά τη διάρκεια του μαθήματος (Lonigan et al., 2011, οπ.αναφ. Farrington & Lonigan, 2015). Στην άτυπη αξιολόγηση ο δάσκαλος παρατηρεί και συλλέγει πληροφορίες για τον μαθητή, μέσα από τις καθημερινές δραστηριότητες, οι οποίες μπορούν να αποτελέσουν ενδείξεις για πιθανά προβλήματα. Οι πληροφορίες αυτές συλλέγονται από τον προφορικό λόγο του μαθητή, παραδείγματος χάρη από τις ερωτήσεις που κάνει, τον γραπτό του λόγο και τη συμπεριφορά του μέσα και έξω από την τάξη. Ακόμη και η στάση του σώματός του μπορεί να θεωρηθεί ενδεικτικό στοιχείο. Επίσης σημαντικό ρόλο έχουν οι ενδείξεις που σχετίζονται με την αντίληψη του παιδιού, τις πρακτικές του ικανότητες και την κοινωνικοποίησή του (Eisenkraft, 2004, οπ.αναφ. Araceli & Primo, 2001).

Οι στρατηγικές που επιλέγει ο εκπαιδευτικός για να συλλέξει και να αναλύσει αυτές τις πληροφορίες πρέπει να περιλαμβάνουν τρία στοιχεία. Πρώτον να είναι σχετικές μεταξύ τους και να συνδέονται με τα χαρακτηριστικά του αναλυτικού προγράμματος, δεύτερον να είναι

περιεκτικές και τρίτον συνεχείς (Heritage, 2010·Leahy et al., 2005, οπ.αναφ, Araceli &Primo, 2001). Με την άτυπη αξιολόγηση ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα όχι μόνο να αξιολογεί το μαθητή και να εντοπίζει πιθανά προβλήματα που χρήζουν περαιτέρω εξειδικευμένη αξιολόγηση αλλά και να λαμβάνει ανατροφοδότηση σχετικά με τη διαδικασία της διδασκαλίας του και τον προγραμματισμό ώστε να προβεί σε τροποποιήσεις. Με τις αλλαγές αυτές θα βοηθήσει τον κάθε μαθητή να πετύχει τους στόχους του και να αποκτήσει τις προβλεπόμενες γνώσεις (Lampert,2011, οπ.αναφ, Araceli &Primo, 2001).

Ωστόσο, η άτυπη αξιολόγηση καθώς δεν βασίζεται σε σταθμισμένα στοιχεία εμπεριέχει ένα βαθμό μη αξιοπιστίας και εγκυρότητας. Από την άλλη πλευρά τα σταθμισμένα τεστ – δοκιμασίες είναι πιο έγκυρα, αντικειμενικά και αξιόπιστα αλλά απαιτούν περισσότερο χρόνο και είναι δαπανηρά (Lonigan et al., 2011). Είναι τυποποιημένα και εξετάζουν τις συνολικές δυνατότητες και αδυναμίες του παιδιού σε ένα συγκεκριμένο τομέα δεξιοτήτων. Η χορήγησή τους πραγματοποιείται από άτομα που έχουν λάβει εξειδικευμένη εκπαίδευση. Περιλαμβάνουν τα στοιχεία (items) της δοκιμασίας και στατιστικούς πίνακες, οι οποίοι χρησιμοποιούνται για την εξέταση των αποτελεσμάτων. Η διαδικασία χορήγησης που ακολουθείται είναι αυστηρά η ίδια για όλους τους εξεταζόμενους με βάση τις οδηγίες του κατασκευαστή. (Τζιβινίκου, 2015).

2. Μαθησιακές Δυσκολίες και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

2.1 Οι μαθησιακές δυσκολίες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Τα τελευταία χρόνια ολοένα και περισσότεροι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες επιλέγουν να συνεχίσουν τις σπουδές τους σε τμήματα ανώτερης εκπαίδευσης (Fullarton & Duquette, 2016). Η αυξανόμενη αυτή συμμετοχή μπορεί να γίνει κατανοητή λαμβάνοντας υπόψη τρεις παράγοντες. Πρώτον, τις νομοθετικές τροποποιήσεις που αφορούν τα δικαιώματα των φοιτητών με μαθησιακές δυσκολίες, δεύτερον τις τεχνολογικές καινοτομίες και τρίτον τις υπηρεσίες υποστήριξης που έχουν υιοθετήσει τα πανεπιστήμια (Leyser & Greenberger, 2008).

Σύμφωνα με τον McClearly- Jones (2007) οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν τον συνηθέστερο τύπο διαταραχών που εντοπίζεται στο φοιτητικό πληθυσμό. Ανεξαρτήτως του αυξανόμενου ποσοστού συμμετοχής φοιτητών με μαθησιακές δυσκολίες στα πανεπιστήμια, ο πληθυσμός αυτός δεν λαμβάνει την αναμενόμενη υποστήριξη. Για το λόγο αυτό, απαιτείται μεγαλύτερο χρονικό διάστημα για την ολοκλήρωση των σπουδών τους και σημειώνονται χαμηλότερα ποσοστά αποφοίτησης σε σύγκριση με τους φοιτητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (Erten, 2011).

Οι Andrews και Smith (1992) διακρίνουν τρεις κατηγορίες φοιτητών με μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία):

- «Διαγνωσμένοι φοιτητές»: στην κατηγορία αυτή εντάσσονται όσοι έχουν επίσημη διάγνωση δυσλεξίας πριν από την εισαγωγή τους στο πανεπιστήμιο με αποτέλεσμα να «δηλώνουν» την μαθησιακή τους δυσκολία κατά την εγγραφή τους στο πανεπιστήμιο.
- «Αδιάγνωστοι φοιτητές»: εδώ περιλαμβάνονται αυτοί που δεν έχουν επίσημα διαγνωστεί ως δυσλεξικοί, αλλά εκφράζουν την ανησυχία ότι έχουν μαθησιακές δυσκολίες και επιθυμούν να ακολουθήσουν τις προβλεπόμενες διαδικασίες, για να γίνει πλήρης διαγνωστική αξιολόγηση και περιγραφή των δυσκολιών τους.
- «Υποστηριζόμενοι φοιτητές»: στην κατηγορία αυτή ανήκουν φοιτητές που δέχονται βοήθεια ή υποστήριξη από φορείς ή οργανισμούς εκτός του πανεπιστημίου προκειμένου να συνεχίσουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Η μετάβαση από την δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση χαρακτηρίζεται ως μία

στρεσογόνος κατάσταση (Byrne et al., 2019) κατά την οποία οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες θα έρθουν αντιμέτωποι με συγκεκριμένες δυσκολίες (McGregor et al., 2016). Οι δυσκολίες αυτές μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε δύο ομάδες, τις ατομικές και τις θεσμικές (Fullarton & Duquette, 2016).

Ατομικές δυσκολίες. Οι μαθησιακές δυσκολίες σχετίζονται με διαφορές στο γνωστικό τομέα σε σύγκριση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης (Fullarton & Duquette, 2016). Ένας φοιτητής με μαθησιακές δυσκολίες θα παρουσιάσει αργή επεξεργασία και αδύναμη ανάγνωση, γραφή και συλλαβισμό. Οι δυσκολίες αυτές θα επηρεάσουν την ακαδημαϊκή του εξέλιξη καθώς θα δυσκολευτεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του ακαδημαϊκού προγράμματος (Lombardi et al., 2012).

Ωστόσο, εξαιτίας αυτών των εμποδίων επηρεάζεται και η ψυχολογία των φοιτητών, με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν χαμηλή αυτοπεποίθηση και αίσθημα ντροπής (Harrison et al., 2007· Orr & Goodman, 2010· Tsagris & Muirhead, 2012, οπ.αναφ στο Fullarton & Duquette, 2016).

Τα συναισθήματα αυτά σε συνδυασμό με τον φόβο του στιγματισμού, από τους συμφοιτητές και τους καθηγητές τους, έχουν ως αποτέλεσμα να μην επιθυμούν να αποκαλύψουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν ώστε να τους χορηγηθεί βοήθεια (Moola, 2015). Η άρνησή τους αυτή έχει άμεση επίπτωση στην ακαδημαϊκή επίδοσή, καθώς η χορήγηση βοήθειας από το πανεπιστήμιο συμβάλλει στην εξομάλυνση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν (Mull & Sitlington, 2003).

Θεσμικές δυσκολίες. Ένα από τα πιο συνηθισμένα εμπόδια που καλούνται να ξεπεράσουν οι φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι η στάση του καθηγητή ως προς την παροχή βοήθειας (Fullarton & Duquette, 2016). Σύμφωνα με την Ryan (2007) οι καθηγητές παρουσιάζουν μία δυσπιστία ως προς τις αδυναμίες των φοιτητών με μαθησιακές δυσκολίες. Θεωρούν πως για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει αυτός ο πληθυσμός δεν ευθύνεται το πανεπιστήμιο ενώ άλλοι πιστεύουν πως η παροχή βοήθειας, όπως ο παρατεταμένος χρόνος σε εξετάσεις ή ο εναλλακτικός τρόπος εξέτασης, δεν είναι δίκαια ως προς το γενικό φοιτητικό πληθυσμό.

Επιπρόσθετα, μία μερίδα καθηγητών υποστηρίζει πως οι φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες τις περισσότερες φορές κάνουν κατάχρηση της βοήθειας ζητώντας συνεχώς παροχές (Denhart, 2008). Η βιβλιογραφία υποστηρίζει πως οι πεποιθήσεις αυτές πηγάζουν από την έλλειψη γνώσης σχετικά με το φάσμα των μαθησιακών δυσκολιών και με την αναγκαιότητα παροχής βοήθειας σε αυτούς τους φοιτητές (Ryan, 2007).

Μία ακόμη δυσκολία που συναντούν οι φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι οι διαφορετικές πολιτικές και πρακτικές που υιοθετεί το κάθε πανεπιστημιακό τμήμα ως προς την ένταξη. Η διαφοροποίηση αυτή προκαλεί σύγχυση και δυσχεραίνει τη φοίτησή τους (Hindes & Mather, 2007). Επίσης, θα πρέπει να διευκρινίζεται ποιος είναι υπεύθυνος για την έγκριση και την χορήγηση της βοήθειας κατά τη διάρκεια των ακαδημαϊκών σπουδών. Σε κάποιες περιπτώσεις παρέχεται ύστερα από συνεννόηση μεταξύ φοιτητή και καθηγητή ενώ σε άλλες από το τμήμα υπηρεσιών. Καθώς λοιπόν δεν υπάρχει συγκεκριμένη πολιτική γραμμή, τις περισσότερες φορές η ευθύνη για την χορήγηση βοήθειας έγκειται στον φοιτητή ο οποίος θα πρέπει να έρθει σε συνεννόηση με τους καθηγητές (Ryan, 2007).

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως εντοπίζεται ένα αρκετά μεγάλο κενό σχετικά με το τι ακριβώς γνωρίζουν οι άλλοι αναφορικά με το πεδίο των μαθησιακών δυσκολιών. Δεδομένου ότι οι μαθησιακές δυσκολίες δεν είναι εμφανείς, όπως κάποια άλλα σύνδρομα, συχνά δεν τους δίνεται και η απαραίτητη προσοχή ή παρερμηνεύονται (Janiga & Costenbader, 2002·Wolf, 2001, οπ.αναφ. στο Mc Gregor et al., 2016). Έτσι, πολλοί φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες σημειώνουν καθυστέρηση στην ολοκλήρωση των σπουδών τους ή τις εγκαταλείπουν σε σχέση με τον υπόλοιπο φοιτητικό πληθυσμό (Newman et al., 2011).

Όπως ήδη προαναφέρθηκε, η χορήγηση βοήθειας από τις πανεπιστημιακές δομές σε φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι επιτακτική. Συμβάλλει όχι μόνο στην ακαδημαϊκή τους εξέλιξη αλλά και στην ένταξή τους στην πανεπιστημιακή κοινότητα (Kowalsky & Fresko, 2002). Ανεξάρτητα από το ακαδημαϊκό τμήμα, η βοήθεια μπορεί να περιλαμβάνει προτεραιότητα εγγραφής, εγγραφή σημειώσεων, συμβουλευτική και καλοκαιρινά μαθήματα μετάβασης. Επίσης, παροχή επιπλέον χρόνου κατά τη διάρκεια της εξέτασης, άδεια ηχογράφησης διαλέξεων, άδεια πρόσβασης σε αρχεία σημειώσεων και εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης (Duquette, 2000).

Πολύ σημαντική πλέον είναι και η πρόσβαση στην τεχνολογία. Εφαρμογές όπως το λογισμικό αναγνώρισης φωνής και οι συσκευές εγγραφής έχουν αποδειχθεί πως έχουν βοηθήσει τους φοιτητές να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες τους και να σημειώσουν υψηλούς βαθμούς (Draffan, et al., 2007·Li & Hamil, 2003, οπ.αναφ. στο Fullarton & Duquette, 2016). Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια παρατηρείται ένα ενδιαφέρον στον σχεδιασμό και στην παροχή προγραμμάτων με στόχο την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, της αυτοπροστασίας και της αυτοδιάθεσης των φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες (Troiano, 1999· Vogel, 1993, οπ.αναφ. στο Troiano et al., 2014).

Η επιλογή του εκπαιδευτικού προγράμματος, φαίνεται πως αποτελεί ένα πεδίο όπου και εκεί οι φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες διαφοροποιούνται από το γενικό σύνολο.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες συγκριτικά με τους φοιτητές τυπικής ανάπτυξης επιλέγουν σχολές σχετικές με την τεχνολογία, τη γεωργία, τη διοίκηση επιχειρήσεων, την αρχιτεκτονική και τις φυσικές επιστήμες. Τα προγράμματα σπουδών που εμβαθύνουν στην ανάγνωση, στη γραφή και στις μαθηματικές δεξιότητες δεν αποτελούν προτεραιότητα. Επομένως, σχολές που αφορούν τις ανθρωπιστικές επιστήμες, την κοινωνιολογία, το δίκαιο και την ιατρική αποκλείονται (Richardson & Wydell, 2003).

Αντίστοιχα αποτελέσματα ανέδειξε και η έρευνα των Longobardi et al. (2019), όπου το δείγμα των φοιτητών με δυσλεξία είχε επιλέξει για τις σπουδές του τμήματα στατιστικής, γεωργίας, κτηνιατρικής και αρχιτεκτονικής. Παρόμοια ήταν και τα αποτελέσματα των Bampalou et al. (2020) με τους φοιτητές να επιλέγουν σχολές σχετικές με την τεχνολογία και την μηχανική.

Δεδομένων των δυσκολιών, οι φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες καταβάλουν μεγάλη προσπάθεια ώστε να αποφοιτήσουν. Η απόκτηση του ακαδημαϊκού τίτλου έχει διττό ρόλο. Δεν συνδέεται μόνο με την επίτευξη των προσωπικών στόχων του κάθε φοιτητή, αλλά αποτελεί και απόδειξη προς το ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον ότι παρ' όλες τις δυσκολίες κατάφεραν να ολοκληρώσουν με επιτυχία τις σπουδές τους. Επίσης, η επαγγελματική αποκατάσταση θεωρείται ένας από τους κρισιμότερους λόγους που ενισχύει την προσπάθεια των φοιτητών με μαθησιακές δυσκολίες να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους (Fullarton & Duquette, 2016), παρόλο που τα ποσοστά επαγγελματικής αποκατάστασης των ενηλίκων με μαθησιακές δυσκολίες είναι χαμηλότερα από τα αντίστοιχα των ενηλίκων τυπικής ανάπτυξης (Corley & Taymans, 2002; Cortiella & Horowitz, 2014; Gerber, 2012; Vogel & Holt, 2003, οπ. αναφ. στο Bampalou et al., 2020).

2.2 Ανίχνευση και διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών στον φοιτητικό και ενήλικο πληθυσμό

Είναι κοινώς αποδεκτό πως τα διαγνωστικά εργαλεία δεν αποτελούν μία πρακτική αξιολόγηση του ακαδημαϊκού κινδύνου που χρησιμοποιούνται για το σύνολο των παιδιών, σε αντίθεση με τις διαδικασίες ελέγχου που μπορούν να παρέχουν αξιόπιστες και έγκυρες πληροφορίες σχετικά με τις τρέχουσες ακαδημαϊκές δεξιότητες των παιδιών, οικονομικά και γρήγορα (Tziviniou, 2018).

Τα τεστ ελέγχου αφορούν μία διαδικασία κατά την οποία υπάρχει η δυνατότητα

εντοπισμού εκείνων των παιδιών που μπορεί να διατρέχουν κίνδυνο εμφάνισης μελλοντικών δυσκολιών, που είναι σχετικές με τη μάθηση, και θα χρειαστεί να εξεταστούν περαιτέρω. Συγκεκριμένα, η χορήγηση τέτοιου είδους τεστ είναι μία σύντομη αξιολόγηση που μπορεί να μας παρέχει προγνωστικά στοιχεία για την ανάπτυξη ενός παιδιού σε ένα συγκεκριμένο τομέα που αφορά την ακαδημαϊκή του πορεία. Ο στόχος είναι να εντοπιστούν τα παιδιά που χρειάζονται επιπλέον ενίσχυση μέσω της έγκαιρης παρέμβασης (Tzivinikou, 2018).

Η διαδικασία ελέγχου μπορεί να περιλαμβάνει συνεντεύξεις γονέων, ερωτηματολόγια, παρατήρηση του παιδιού ή χρήση συγκεκριμένων τεστ ελέγχου. Η έγκαιρη ανίχνευση των δυσκολιών θα οδηγήσει σε πρόωπη παρέμβαση με αποτέλεσμα το παιδί να έχει περισσότερες πιθανότητες να πετύχει στο σχολείο και να ανταπεξέλθει στις μετέπειτα δυσκολίες έξω από αυτό. Προκειμένου ένα τεστ ελέγχου να είναι αποτελεσματικό θα πρέπει να δοθεί σε ένα επαρκές δείγμα, να έχει χαμηλό κόστος, να είναι εύκολο στην χορήγηση, η δομή του να είναι η κατάλληλη και τέλος να είναι έγκυρο και αξιόπιστο. Επίσης, ένα επιπλέον κριτήριο καταλληλότητας του τεστ ελέγχου αποτελεί η ακρίβεια των διακρίσεων στις απαντήσεις. (Tzivinikou, 2018).

Ο εντοπισμός της δυσλεξίας σε μαθητές στο σχολείο είναι ευκολότερος σε σύγκριση με τους ενήλικες καθώς σε πολλές χώρες υπάρχει μεγάλος αριθμός εργαλείων για την αξιολόγηση της δυσλεξίας ή των μαθησιακών δυσκολιών στα παιδιά (Gyorfi & Smythe, 2010.) Όπως προκύπτει από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας ένα αυξανόμενο κύμα μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες εισέρχονται στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Εξαιτίας αυτού οι εκπαιδευτικές ρυθμίσεις στην τριτοβάθμια εκπαίδευση έχουν αρχίσει να προσαρμόζονται στις ανάγκες αυτών των φοιτητών προκειμένου να ξεπεράσουν τις δυσκολίες τους και να καταφέρουν να πραγματοποιήσουν τους στόχους τους. Για το λόγο αυτό έχει προκύψει η ανάγκη για τη δημιουργία σταθμισμένων εργαλείων ανίχνευσης των φοιτητών που είναι σε κίνδυνο εμφάνισης μαθησιακών δυσκολιών (Tops et al., 2012).

Προκειμένου τα πανεπιστημιακά ιδρύματα να πραγματοποιήσουν αλλαγές και προσαρμογές στα προγράμματα σπουδών τους για μαθητές με δυσλεξία, αποτελεί επιτακτική ανάγκη η ύπαρξη συγκεκριμένων αντικειμενικών κριτηρίων ώστε οι προσαρμογές και η παροχή βοήθειας να είναι αντιπροσωπευτικές και δίκαιες. Επίσης, αρκετές είναι οι φορές όπου οι ίδιοι οι φοιτητές επιθυμούν να γνωρίζουν τα δυνατά και αδύνατά τους σημεία έτσι ώστε να οργανώσουν καλύτερα τις ακαδημαϊκές τους υποχρεώσεις (Tops et al., 2012).

Επιπρόσθετα, και οι καθηγητές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στηρίζουν την ύπαρξη τέτοιου είδους εργαλείων που οδηγούν στην έγκυρη και αξιόπιστη αξιολόγηση. Τέτοια εργαλεία είναι χρήσιμα καθώς τους βοηθούν να γνωρίζουν το μαθησιακό προφίλ του φοιτητή με βάση το οποίο θα μπορέσουν να οργανώσουν τη διδασκαλία τους αλλά και να παρέχουν ειδικές διευκολύνσεις στους φοιτητές (Μαρου, 2008). Ακόμη τέτοιου είδους εργαλεία παρέχουν εξοικονόμηση χρόνου για την εκτίμηση των μαθησιακών δυσκολιών ή της δυσλεξίας σε ενήλικες. Τέτοια όργανα περιλαμβάνουν όχι μόνο ερωτήσεις σχετικά με τις δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής, αλλά καλύπτουν επίσης την μνήμη, την προσοχή και την οργάνωση (Smythe & Everatt, 2002).

Επίσης, άλλο ένα πλεονέκτημα των εργαλείων αξιολόγησης της δυσλεξίας είναι ότι δίνουν την ευκαιρία να εντοπιστεί ο βαθμός οικογενειακού κινδύνου για δυσλεξία, λαμβάνοντας υπόψη ότι οι δυσκολίες ανάγνωσης τείνουν να είναι κληρονομικές και οι πιθανότητες εμφάνισης δυσλεξίας σε ένα παιδί είναι υψηλότερες εάν έχει γονέα ή αδερφό με δυσλεξία (Giménez et al., 2015).

Τέλος, εξίσου σημαντικό πλεονέκτημα των εργαλείων ελέγχου των μαθησιακών δυσκολιών είναι πως αποτελούν μία φθηνή και εύκολα διαθέσιμη λύση σε σύγκριση με τα διαγνωστικά τεστ που εκτός από χρόνο και ανάγκη βοηθητικού προσωπικού κοστίζουν αρκετά. Επομένως, οι απαιτήσεις αυτές μπορεί να σταθούν εμπόδιο για ένα άτομο που επιθυμεί να λάβει μία αξιολόγηση. Η λύση εντοπίζεται στα τεστ ελέγχου τα οποία κατηγοριοποιούνται στα τεστ με ψηφιοποιημένη μορφή και στα τεστ αξιολόγησης μέσω αυτοαναφοράς (Tamboer et al., 2017).

Ωστόσο, αν και οι λόγοι δημιουργίας εργαλείων αξιολόγησης των μαθησιακών δυσκολιών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι εμφανείς, η διαδικασία δεν είναι τόσο απλή εξαιτίας των ζητημάτων δόμησης αυτών των εργαλείων (De Pessemier, & Andries, 2009 οπ.αναφ. στο Tops et al., 2012).

Το πρόβλημα στη δημιουργία της οργάνωσης και της δομής ενός τέτοιου είδους εργαλείου έγκειται στο ζήτημα σχετικά με το αν οι φοιτητές με δυσλεξία αποτελούν ομοιογενή ομάδα ή οργανώνονται σε υποομάδες. Στην περίπτωση των υποομάδων θα πρέπει να συμπεριληφθούν στα εργαλεία διάφορα κριτήρια. Το ζήτημα των υποομάδων έχει προκύψει καθώς αρκετοί μελετητές έχουν υποστηρίξει την ύπαρξη υποομάδων στη δυσλεξία π.χ. φωνολογική δυσλεξία (phonological dyslexia) και επιφανειακή δυσλεξία (surface dyslexia) (Tops et al., 2012).

Γενικότερα οι διαχωρισμοί που έχουν προταθεί στη βιβλιογραφία εστιάζουν στην περιοχή

της ανάγνωσης ενώ οι δυσλεξικοί φοιτητές αναφέρουν πως αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ορθογραφία (Tops et al., 2012). Ο Fink (1998) θα προτείνει τον εξής διαχωρισμό για τους ενήλικες με δυσλεξία. Η πρώτη ομάδα να αφορά εκείνους που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση και στην ορθογραφία και η δεύτερη ομάδα να αφορά όσους αντιμετωπίζουν δυσκολίες μόνο στην ορθογραφία.

Παρ' όλα αυτά, για τις δυσκολίες της δυσλεξίας δεν θα πρέπει να εστιάζουμε μόνο στην ανάγνωση και τη γραφή. Η νευροεπιστήμη έχει υποστηρίξει την ύπαρξη περισσότερων τομέων που επηρεάζονται από την δυσλεξία. Τέτοιοι τομείς είναι η μνήμη, η οπτική προσοχή και άλλοι. Επομένως, γίνεται σαφές πως εάν υπάρχουν διαφορετικοί τύποι δυσλεξίας, πρέπει να χρησιμοποιούνται ποικίλα κριτήρια στα τεστ (Tops et al., 2012). Οι Snowing et al. (2012) προτείνουν ότι τα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς για ενήλικες θα πρέπει να περιλαμβάνουν ερωτήσεις σχετικά και με άλλες συνυπάρχουσες διαταραχές όπως Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) ή/και γλωσσικές διαταραχές, οι οποίες όπως και η δυσλεξία μπορούν να μετρηθούν και ποικίλλουν σε σοβαρότητα.

Εξαιτίας αυτών των ζητημάτων η έρευνα των Chanock et al. (2010) σχεδιάστηκε με στόχο τη δοκιμή ενός εργαλείου, το οποίο βασίστηκε στο «York Adult Assessment», προκειμένου να εξεταστεί εάν μπορεί να αποτελέσει ένα αξιόπιστο εργαλείο αξιολόγησης της δυσλεξίας σε φοιτητές. Το δείγμα αποτελούνταν από είκοσι δύο φοιτητές με διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών και από είκοσι τέσσερις φοιτητές χωρίς ιστορικό μαθησιακών δυσκολιών. Η έρευνα εστίασε στην αξιολόγηση της δυσλεξίας και απέρριψε τον φοιτητή με σύνδρομο Asperger και εκείνον με ΔΕΠΥ. Τα αποτελέσματα δεν ήταν τα αναμενόμενα. Το πρόβλημα δεν ήταν η ικανότητα του εργαλείου να διαφοροποιεί τις δύο ομάδες, αλλά το γεγονός πως κάθε άτομο προσδιοριζόταν ως δυσλεξικό. Έτσι λοιπόν, δεν προτείνεται η χρήση του παρόντος ερωτηματολογίου καθώς χαρακτηρίστηκε ως αναξιόπιστο.

Δύο χρόνια αργότερα οι Tops et al. (2012) πραγματοποίησαν την έρευνά τους με σκοπό πρώτον την ανάπτυξη ενός αποτελεσματικού εργαλείου για την αξιολόγηση των φοιτητών με δυσλεξία και δεύτερον να μελετήσουν σε ποιο βαθμό μπορούν τα ευρήματα να γενικευτούν σε μία άλλη γλώσσα, εκτός των αγγλικών. Στην έρευνα συμμετείχαν διακόσιοι φοιτητές, εκατό χωρίς δυσλεξία και εκατό με δυσλεξία. Όλοι τους είχαν ως μητρική γλώσσα τα γερμανικά. Προκειμένου να καθοριστεί ποια κριτήρια συμβάλλουν σε μία αποτελεσματική διάγνωση χορηγήθηκαν στους φοιτητές μία σειρά διαφορετικών τεστ που κάλυπταν μία μεγάλη ποικιλία των γνωστικών τομέων, των εκτελεστικών λειτουργιών και τη μνήμη. Όλες οι δοκιμές είχαν δοκιμαστεί προηγουμένως σε έρευνα με ενήλικες με δυσλεξία και ήταν ως

επί το πλείστον προσαρμογές αγγλικών τεστ. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως παρά τον μεγάλο αριθμό των τεστ που συμπεριλήφθηκαν στη δοκιμή, η κατηγοριοποίηση και η αξιολόγηση των φοιτητών με δυσλεξία δεν επετεύχθη (Tops et al., 2012).

Ωστόσο, την ίδια χρονιά και οι Snowling et al. (2012) θα προσπαθήσουν για την δημιουργία ενός εργαλείου αξιολόγησης των χαρακτηριστικών που σχετίζονται με την δυσλεξία σε ένα δείγμα 417 αγγλόφωνων ενηλίκων (84 ενήλικες ανέφεραν ότι ήταν «δυσλεξικοί», αλλά μόνο 31 από αυτούς είχαν λάβει επίσημη διάγνωση). Το εργαλείο αποτελούνταν από ένα μοντέλο μέτρησης τεσσάρων παραγόντων (Ανάγνωση, Εύρεση λέξεων, Προσοχή και Υπερκινητικότητα) και παρείχε μία αρκετά καλή προσαρμογή και εγκυρότητα.

Παράλληλα έχουν γίνει προσπάθειες για τη δημιουργία ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς και για μη Αγγλόφωνους ενήλικες με δυσλεξία. Στην Ισλανδία, οι Bjornsdottir et al. (2013) προσάρμοσαν το ερωτηματολόγιο «Reading History Questionnaire» με σκοπό να ανιχνεύσει το ιστορικό των δυσκολιών ανάγνωσης σε ένα μεγάλο δείγμα 2.187 ενηλίκων. Η δοκιμή απέδειξε πως το εργαλείο είναι έγκυρο και αξιόπιστο. Τέλος, οι Gimenez et al. (2015) δημιούργησαν ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς σχετικά με τις δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής για ενήλικες στα Ισπανικά. Το ερωτηματολόγιο έπειτα από την επιλογή των κρίσιμων στοιχείων αποτελούνταν από 50 ερωτήσεις. Τα θέματα οργανώθηκαν σε επτά τομείς: εκπαίδευση και εκμάθηση ανάγνωσης, ιστορικό μαθησιακών δυσκολιών, τρέχουσες δυσκολίες, συναφείς δυσκολίες, οικογενειακό ιστορικό, εργασιακή εμπειρία και συνήθειες ανάγνωσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το «Atlas» είναι ένα κατάλληλο εργαλείο αξιολόγησης των δυσκολιών ανάγνωσης και γραφής σε ενήλικες.

Λίγα χρόνια αργότερα οι Tember et al. (2017) στην Νορβηγία προσάρμοσαν το ερωτηματολόγιο «Multiple Diagnostic Digital Dyslexia Test for Adults (MDDDT-A)». Σκοπός του εργαλείου είναι η ανίχνευση της δυσλεξίας σε φοιτητές. Το εργαλείο αποτελείται από δώδεκα τεστ τα οποία είναι σχετικά με γνωστικές πτυχές της επεξεργασίας της γλώσσας, όπως η φωνολογία, η οπτική διάκριση, οι δυσκολίες προσοχής, ακρόασης και ορθογραφίας. Επίσης, συμπεριλαμβάνεται και ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς στην γερμανική γλώσσα. Το εργαλείο δόθηκε σε 154 φοιτητές και τα αποτελέσματα έδειξαν πως είναι αξιόπιστο για την ανίχνευση της δυσλεξίας σε φοιτητές, ειδικότερα εάν περιλαμβάνει ερωτήσεις αυτοαναφοράς.

Ακόμη στη Νορβηγία έλαβε μέρος δύο έρευνες των Asbjørnsen et al. (2021) στις οποίες

μελετήθηκε η δομή και η αποτελεσματικότητα του ερωτηματολογίου «Adult Reading Questionnaire (ARQ)» σε διαφορετικά δείγματα ενηλίκων που βρίσκονται σε κίνδυνο μαθησιακών δυσκολιών. Το ARQ σχεδιάστηκε για να ελέγξει τις δεξιότητες γραμματισμού. Συγκεκριμένα, περιλαμβάνει έντεκα ερωτήσεις οι οποίες είναι σχετικές με τις δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής και έξι ερωτήσεις σχετικές με ελλείμματα προσοχής και υπερκινητικότητας. Στην πρώτη έρευνα συμμετείχαν 246 φοιτητές. Το ένα τρίτο του δείγματος ήταν υπό αξιολόγηση συγκεκριμένων μαθησιακών δυσκολιών/ δυσλεξίας. Στην δεύτερη έρευνα συμμετείχαν 1475 φυλακισμένοι ενήλικες, όπου ένας στους τέσσερις ανέφερε συγκεκριμένη διαταραχή ανάγνωσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως το ARQ αποτελεί ένα αξιόπιστο εργαλείο ανίχνευσης των ατόμων που βρίσκονται σε κίνδυνο εμφάνισης δυσλεξίας.

Στη Γαλλία ο αριθμός των διαθέσιμων εργαλείων για την αξιολόγηση και τη διάγνωση της δυσλεξίας σε ενήλικες είναι αρκετά περιορισμένος. Συγκεκριμένα έχουν εντοπιστεί μόνο τρία. Σε αντίθεση με τους αγγλόφωνους πληθυσμούς, στη Γαλλία δεν χρησιμοποιούνται συστηματικά τα τεστ ανίχνευσης των μαθησιακών δυσκολιών στους ενήλικες. Η ανίχνευση και η διάγνωση της δυσλεξίας σε φοιτητές βασίζεται σε μία συνέντευξη που επικεντρώνεται στο ιστορικό της ανάγνωσης του ατόμου, στις ορθογραφικές του δυσκολίες και εάν έχει λάβει κάποια διάγνωση στο παρελθόν (Cavalli et al., 2018).

Στην έρευνα των Cavalli et al. (2018) αξιολογήθηκε το ερωτηματολόγιο «Adult Reading History Questionnaire–Revisited (ARHQ-R)» το οποίο εξετάζει τις ικανότητες ανάγνωσης και ορθογραφίας, τις συμπεριφορές απέναντι στο σχολείο και το διάβασμα, ξεχωριστά για το δημοτικό, το γυμνάσιο, το λύκειο και την τρέχουσα περίοδο. Το test δόθηκε σε 164 Γάλλους φοιτητές χωρίς δυσλεξία και σε 83 φοιτητές με δυσλεξία. Οι ψυχομετρικές του ιδιότητες δεν ήταν προηγουμένως διαθέσιμες καθώς δεν είχε προσαρμοστεί σε ενήλικες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το Alouette κατάφερε να διακρίνει τους δυσλεκτικούς φοιτητές. Επίσης, αναδείχθηκε για την ακρίβεια, την ταχύτητα και την αποτελεσματικότητά του.

Όπως είδαμε στο Ηνωμένο Βασίλειο αλλά και σε άλλες μη αγγλόφωνες χώρες υπάρχουν επίσημες οδηγίες καθώς και τα κατάλληλα εργαλεία για την ανίχνευση της δυσλεξίας στην ανώτερη εκπαίδευση. Ωστόσο, στην Αυστραλία, δεν υπάρχουν εθνικά αναγνωρισμένοι ορισμοί για τη δυσλεξία ή κριτήρια που να επιτρέπουν στους μαθητές με δυσλεξία να λαμβάνουν βοήθεια στο σχολείο. Προκειμένου ένα μαθητής να λάβει την απαιτούμενη βοήθεια, θα αξιολογηθεί από ψυχολόγο ο οποίος θα αποφανθεί για την επίσημη διάγνωση

(Chanock et al., 2010, οπ.αναφ. στο Sadusky et al., 2021). Έτσι λοιπόν χωρίς ένα ενιαίο επίσημο κατευθυντήριο σύστημα πολλοί ενήλικες εισέρχονται στο πανεπιστήμιο χωρίς επίσημη διάγνωση, με αποτέλεσμα και πάλι οι μαθητές να παραμείνουν χωρίς βοήθεια (MacCullagh et al., 2017).

Καθώς λοιπόν στην Αυστραλία οι ψυχολόγοι είναι εκείνοι οι οποίοι θα αποφανθούν για τη διάγνωση ενός ατόμου, η έρευνα των Sadusky et al. (2021) μελέτησε τις αντιλήψεις των ψυχολόγων καθώς και τις εμπειρίες τους σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο αξιολογούν τους ενήλικες με δυσλεξία. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι ψυχολόγοι χρησιμοποιούσαν τεχνικές αξιολόγησης στους ενήλικες παρόμοιες με αυτές που χρησιμοποιούν στα παιδιά. Επιπρόσθετα, οι ψυχολόγοι ανέφεραν πως δεν ήταν σίγουροι για το αποτέλεσμα της αξιολόγησης στους ενήλικες λόγω έλλειψης εμπειρίας και κατάλληλων αξιολογικών εργαλείων. Επομένως γίνεται αντιληπτό πως στην Αυστραλία υπάρχει ανάγκη για εθνικές κατευθυντήριες γραμμές όσον αφορά την αξιολόγηση της δυσλεξίας σε ενήλικες οι οποίες θα διευκολύνουν όχι μόνο το έργο των ψυχολόγων αλλά και κατ' επέκταση τους ίδιους τους ενήλικες.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως τα τελευταία χρόνια, σε πολλές χώρες όπως το Ηνωμένο Βασίλειο, για την αξιολόγηση της δυσλεξίας σε παιδιά έχει καθιερωθεί η χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών. Πλέον είναι διαθέσιμες μία πληθώρα εφαρμογών μέσω των οποίων μπορεί να πραγματοποιηθεί η έγκαιρη ανίχνευση σε παιδιά, εφήβους και ενήλικες. Τα ψηφιακά μέσα λοιπόν, αποτελούν ένα ανερχόμενο και αξιόλογο εργαλείο για την ανίχνευση της δυσλεξίας (Zygouris, 2020).

Για την Ελλάδα οι έρευνες είναι πολύ περιορισμένες σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες και την δυσλεξία σε φοιτητικό πληθυσμό. Εξαιτίας αυτού δεν εντοπίστηκε κάποιο εργαλείο αξιολόγησης ή ερωτηματολογίου για τις δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής στην ελληνική γλώσσα. Έτσι, για τη διάγνωση των ενηλίκων χρησιμοποιείται το «WISC-III» για παιδιά, το «WAIS-III» για ενήλικες και μερικά μη τυποποιημένα εργαλεία. Για το λόγο αυτό το αποτέλεσμα της διάγνωσης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την διεπιστημονική ομάδα (Anastasiou & Polychronopoulou, οπ.αναφ. στο Bonti et al., 2018).

Οι λόγοι που οδηγούν τους ενήλικες Έλληνες στην αξιολόγηση ώστε να λάβουν διάγνωση όπως αναφέρθηκαν στην έρευνα των Bonti et al. (2018) είναι οι εξής. Πρώτον, για ακαδημαϊκούς λόγους ώστε να λάβουν διευκολύνσεις σε εξετάσεις. Άμεση σχέση με τους ακαδημαϊκούς λόγους είναι και η πιστοποίηση των ξένων γλωσσών που αποτελεί τον

δεύτερο λόγο κατά τον οποίο οι Έλληνες επιθυμούν τη διάγνωση ώστε να λάβουν διευκολύνσεις στις εξετάσεις. Ο τρίτος λόγος ήταν σχετικός με το αίσθημα της αυτογνωσίας καθώς οι ενήλικες επιθυμούσαν να κατανοήσουν τι είναι αυτό που τους συμβαίνει. Τέλος, η απόκτηση του διπλώματος οδήγησης και η αναστολή της στρατιωτικής τους θητείας αποτελούν τον τέταρτο λόγο που δήλωσαν πως επιθυμούν να λάβουν διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών.

Εν κατακλείδι, συμπεραίνουμε πως η δημιουργία ενός κατάλληλα διαμορφωμένου εργαλείου για την αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών σε ενήλικες είναι κρίσιμη. Συνολικά τα αποτελέσματα των μελετών που περιγράφηκαν αποκαλύπτουν ότι τα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς συγκεντρώνουν αξιόπιστες πληροφορίες, εξοικονομούν χρόνο και επιτρέπουν την αναγνώριση ατόμων με (ή με κίνδυνο) ανάγνωσης. Η δόμησή τους ενέχει δυσκολίες αλλά αξίζει τον σχεδιασμό και τη χρήση τους και για μη αγγλόφωνους πληθυσμούς.

2.3 Οι εμπειρίες των φοιτητών με μαθησιακές δυσκολίες κατά τη φοίτησή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Οι Cawthon και Cole (2010) στην έρευνά τους ασχολήθηκαν με τις εμπειρίες των φοιτητών με μαθησιακές δυσκολίες, όσον αφορά τη χορήγηση βοήθειας από το πανεπιστήμιο και των εμποδίων που αντιμετώπισαν στην απόκτηση πρόσβασης στις υπηρεσίες. Μέσα από το δείγμα εκατόν δέκα φοιτητών, τα αποτελέσματα κατηγοριοποιήθηκαν στις εξής ομάδες: η χρήση βοήθειας, τα εμπόδια που αντιμετώπισαν οι φοιτητές στην χορήγηση υπηρεσιών βοήθειας και οι γνώσεις που έχουν σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν.

Σχετικά με τη χρήση βοήθειας τα αποτελέσματα ανέδειξαν πως, σε αντίθεση με το αναμενόμενο, οι φοιτητές λαμβάνουν ίδιο ή μεγαλύτερο αριθμό υπηρεσιών βοήθειας σε σύγκριση με το λύκειο και αυτό διότι οι ακαδημαϊκές υποχρεώσεις είναι πιο απαιτητικές. Επίσης, η μορφή των υπηρεσιών βοήθειας έχει προσαρμοστεί πλέον στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις. Μάλιστα, κάποιες μορφές βοήθειας ενδέχεται να μην χρησιμοποιούνται από τους φοιτητές διότι δεν τις θεωρούν πλέον χρήσιμες σ' αυτό το στάδιο εκπαίδευσης (Cawthon & Cole, 2010).

Αν και τα αποτελέσματα ανέδειξαν αύξηση στη χορήγηση βοηθητικών υπηρεσιών στους φοιτητές, υπάρχει η δυνατότητα για περαιτέρω αύξηση. Όσοι φοιτητές ανέφεραν πως ήρθαν σε επικοινωνία με την αρμόδια υπηρεσία, δήλωσαν ως ήταν ικανοποιημένοι με τη βοήθεια που έλαβαν από το πανεπιστήμιο. Ωστόσο, μόνο το σαράντα τρία τις εκατό (43%) των φοιτητών δήλωσε πως ήρθε σε επικοινωνία με το αρμόδιο τμήμα. Οι υπόλοιποι είτε θεώρησαν στο πρώτο έτος ότι δεν ήταν αναγκαία η χρήση βοήθειας είτε οι προσφερόμενες υπηρεσίες ήταν ανεπαρκείς ή δύσκολες στην εφαρμογή (Cawthon & Cole, 2010).

Επίσης, βρέθηκε ότι ορισμένοι φοιτητές ενδέχεται να μην επιθυμούν να ενημερώσουν τις πανεπιστημιακές υπηρεσίες για το ζήτημα των μαθησιακών δυσκολιών. Είναι πολύ πιθανό οι φοιτητές να έχουν ανακαλύψει μόνοι τους, τους τρόπους για να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις των σπουδών τους. Επιπρόσθετα, σχετικά με τα προβλήματα που προέκυψαν για την απόκτηση βοήθειας, οι φοιτητές δεν ανέφεραν πως αντιμετώπισαν σημαντικές δυσκολίες. Δήλωσαν πως ήταν ικανοποιημένοι με τις υπηρεσίες ακόμη και αν εντοπίστηκαν εμπόδια (Cawthon & Cole, 2010).

Παράλληλα, το ογδόντα τέσσερα τις εκατό (84%) του δείγματος δήλωσε πως γνωρίζει για το είδος των δυσκολιών που αντιμετωπίζει καθώς και για τις υπηρεσίες βοήθειας που λαμβάνει. Ωστόσο, ένα υψηλό ποσοστό της τάξεως του εβδομήντα τις εκατό (70%), των φοιτητών, δεν γνώριζε πληροφορίες σχετικές με τη διαδικασία της διάγνωσης και του αναλυτικού προγράμματος σπουδών στο δημοτικό και το γυμνάσιο. Αν και οι πληροφορίες αυτές είναι χρήσιμες ώστε να κατευθύνουν τις ακαδημαϊκές υπηρεσίες, η έλλειψη γνώσης δεν θα σταθεί εμπόδιο για την τελική χορήγηση βασικής βοήθειας στους φοιτητές (Cawthon & Cole, 2010).

Τη σημαντικότητα των ακαδημαϊκών προγραμμάτων βοήθειας για την ακαδημαϊκή εξέλιξη των φοιτητών με μαθησιακές δυσκολίες θα αναδείξει η έρευνα των Troiano et al. (2014). Στην έρευνα συμμετείχαν διακόσιοι εξήντα δύο (262) φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες και σκοπός της ήταν να αναδείξει την σύνδεση μεταξύ ακαδημαϊκής επιτυχίας και μαθησιακής υποστήριξης σε φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες. Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν τον σκοπό της έρευνας. Συγκεκριμένα, όσοι φοιτητές συμμετείχαν με συνέπεια στα ακαδημαϊκά προγράμματα βοήθειας σημείωσαν υψηλότερους δείκτες επιτυχίας και επιμονής να αποφοιτήσουν, σε σύγκριση με όσους δεν παρακολουθούσαν ή δεν ήταν συνεπείς. Φάνηκε, λοιπόν, ότι η συμμετοχή σε τέτοιου είδους προγράμματα αποτελεί έναν καλό δείκτη πρόβλεψης της ακαδημαϊκής επιτυχίας (Troiano et al., 2014).

Η έρευνα των Fullarton και Duquette (2016) δύο χρόνια μετά θα έρθει να επιβεβαιώσει τα αποτελέσματα της προηγούμενης έρευνας. Δηλαδή, τη σημαντικότητα ενός υποστηρικτικού ακαδημαϊκού περιβάλλοντος για την πρόοδο των φοιτητών με μαθησιακές δυσκολίες. Μέσα από τη συνέντευξη τεσσάρων φοιτητών με μαθησιακές δυσκολίες συγκεντρώθηκαν τα ατομικά και θεσμικά εμπόδια που αντιμετωπίζουν κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους καθώς και οι παράγοντες που τους διευκολύνουν.

Σχετικά με τα προσωπικά εμπόδια και οι τέσσερις φοιτητές ανέφεραν πως τους ήταν δύσκολο να ανταπεξέλθουν στο ακαδημαϊκό πρόγραμμα σε σχέση με τους συμφοιτητές τους. Για το λόγο αυτό ζήτησαν την παροχή βοήθειας προκειμένου να σημειώσουν πρόοδο. Μάλιστα δύο από τους φοιτητές ανέφεραν πως εξαιτίας των μαθησιακών δυσκολιών είχαν χαμηλή αυτοπεποίθηση και προσπαθούσαν να κρύψουν από τους υπόλοιπους τις αδυναμίες τους (Fullarton & Duquette, 2016).

Σε αντίθεση με το αναμενόμενο και με ότι υποστηρίζεται στη βιβλιογραφία, κανείς από τους φοιτητές δεν ανέφερε πως αντιμετώπισε θεσμικά εμπόδια. Δηλαδή, δεν υπήρξε κώλυμα με την παροχή βοήθειας ούτε αναφέρθηκε αρνητική συμπεριφορά από κάποιο καθηγητή. Σ' αυτό συνέβαλε το γεγονός πως και οι τέσσερις φοιτητές επέλεξαν τα ακαδημαϊκά ιδρύματα με γνώμονα την παροχή βοηθητικών προγραμμάτων. Επίσης, και τα μαθήματα επιλέχθηκαν με κριτήριο τη συμπεριφορά του καθηγητή. Συγκεκριμένα, οι παροχές που δόθηκαν στους φοιτητές, εκτός του πρόσθετου χρόνου στις εξετάσεις και της εναλλακτικής εξέτασης, ήταν η χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών στην τάξη και στις εξετάσεις και η χρήση βοηθητικής τεχνολογίας για την ανάγνωση και τη γραφή (Fullarton & Duquette, 2016).

Παράλληλα, όλοι οι συμμετέχοντες της έρευνας είχαν ανεπτυγμένες εκείνες τις δεξιότητες που συμβάλλουν στην πρόοδο. Αυτές είναι η αυτογνωσία, η αυτοδιάθεση, η στοχοθέτηση, η κινητοποίηση και η μεταγνώση (Erten, 2011). Αξίζει να σημειωθεί πως οι συγκεκριμένοι φοιτητές δεν δίστασαν να αποκαλύψουν τις αδυναμίες τους φοβούμενοι τον στιγματισμό. Εν αντιθέσει προτίμησαν να εστιάσουν στα δυνατά τους σημεία ώστε να περιορίσουν τις αδυναμίες (Fullarton & Duquette, 2016). Πρόκειται για την λεγόμενη «κατηγοριοποίηση», σύμφωνα με την οποία στο πέμπτο στάδιο τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες βλέπουν τις αδυναμίες τους ως έναυσμα στη ζωή τους (Higgins et al., 2002).

Ένα χρόνο αργότερα η έρευνα των MacCullagh et al. (2017) θα αναδείξει τις εμπειρίες μάθησης φοιτητών με δυσλεξία και ποιοι παράγοντες συμβάλλουν στην επιτυχία τους. Συγκεκριμένα οι φοιτητές που έδωσαν συνέντευξη ήταν τριάντα τρεις (33) στο σύνολο.

Δεκατρείς με δυσλεξία και είκοσι χωρίς. Από την μελέτη αναδείχθηκαν θετικά και αρνητικά ζητήματα. Στα θετικά περιλαμβάνονται η εμπλοκή των φοιτητών με δυσλεξία στα μαθησιακά καθήκοντα και η χρήση ποικίλων αυτοκατευθυνόμενων στρατηγικών μάθησης (MacCullagh et al., 2017).

Από την άλλη πλευρά αναδείχθηκαν και αρκετές δυσκολίες για τους φοιτητές με δυσλεξία. Οι δυσκολίες είχαν να κάνουν κυρίως με τις εμπειρίες μάθησης όπως το να κρατούν σημειώσεις, η ανάγνωση άρθρων και βιβλίων, η χρήση της τεχνολογίας και η προσαρμοστικότητα. Ένα ποσοστό μαθητών μπορεί να ξεπεράσει αυτές τις δυσκολίες. Επίσης, αξιοσημείωτο στα αποτελέσματα αυτής της έρευνας ήταν το γεγονός πως οι φοιτητές με δυσλεξία ανέφεραν πως καταβάλλουν μεγάλη προσπάθεια και αφιερώνουν αρκετό χρόνο για την ολοκλήρωση των εργασιών τους. Η προσπάθεια αυτή μπορεί από τη μία να επιφέρει τα προσδοκώμενα θετικά αποτελέσματα στη μάθηση ωστόσο, ενδέχεται να επηρεάσει και αρνητικά την εξέλιξη των φοιτητών. Είναι πιθανό να μειωθεί ο χρόνος για την μελέτη περαιτέρω θεμάτων αλλά και να επηρεαστεί αρνητικά η ψυχική υγεία των φοιτητών (MacCullagh et al., 2017).

Σχετικά με τον τρόπο παρακολούθησης των μαθημάτων οι φοιτητές έδειξαν να προτιμούν τα δια ζώσης και για τις βιντεοσκοπημένες διαλέξεις αυτές που περιλαμβάνουν το πρόσωπο του καθηγητή. Πρόκειται για μία νέα τάση στον τομέα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης για τα μαθήματα που πραγματοποιούνται εξ' αποστάσεως (MacCullagh et al., 2017). Βέβαια αν και η τεχνολογία εξελίσσεται και θα αναμέναμε η νέα γενιά να έχει εξοικειωθεί, τα αποτελέσματα μας διαψεύδουν. Οι μισοί φοιτητές με ή χωρίς δυσλεξία δήλωσαν πως αντιμετωπίζουν προβλήματα στη χρήση τεχνολογικών εφαρμογών (MacCullagh et al., 2017).

Σχετικά με την παροχή βοήθειας στους φοιτητές με δυσλεξία, τα ευρήματα θα επιβεβαιώσουν τη βιβλιογραφία. Η βοήθεια ήταν ανεπαρκής και πολλές φορές οι υπηρεσίες ήταν ακατάλληλα σχεδιασμένες για τους φοιτητές με τις συγκεκριμένες δυσκολίες (MacCullagh et al., 2017). Οι φοιτητές δήλωσαν πως είχαν καταφέρει να διαχειρίζονται μόνοι τους τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν, με το να αναπτύξουν προσωπικές στρατηγικές και χωρίς να ζητούν βοήθεια από τους συμμαθητές τους (MacCullagh et al., 2017). Παρ' όλα αυτά η συνεργατική μάθηση ενδείκνυται σ' αυτές τις περιπτώσεις (Charlton, 2000·Nunan et al., 2000, οπ.αναφ. στο MacCullagh et al., 2017).

Την επόμενη χρονιά δημοσιεύτηκε η έρευνα των Lightfoot et al. (2018) οι οποίοι

συγκέντρωσαν στοιχεία ερευνών για ένα εύρος είκοσι ετών, από το 1994 έως το 2014, και εντόπισαν 44 έρευνες οι οποίες απαντούσαν στο ερώτημα «Πως οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αντιλαμβάνονται και βιώνουν την τριτοβάθμια εκπαίδευση στη Βόρεια Αμερική;». Τα αποτελέσματα διακρίθηκαν σε έξι ομάδες: (1) υποστηρικτικές και μη εμπειρίες με καθηγητές και υπηρεσίες, (2) εμπειρίες διαπραγμάτευσης και λήψη βοήθειας, (3) εσωτερικοί παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχία, (4) η διάγνωση, (5) η σωματοποίηση και (6) οι κοινωνικοί παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχία.

Όσον αφορά τις εμπειρίες των φοιτητών με τους καθηγητές και τις υπηρεσίες, στην πλειοψηφία των ερευνών οι φοιτητές δήλωσαν πως η ομαλή συνεργασία μεταξύ φοιτητών και καθηγητών αποτελεί το κλειδί για την ακαδημαϊκή τους εξέλιξη. Στις περισσότερες έρευνες αναφέρθηκε πως οι καθηγητές παρείχαν εξατομικευμένη βοήθεια στους φοιτητές που το είχαν ανάγκη, είτε κατά τη διάρκεια του μαθήματος είτε εκτός. Σε ένα μικρότερο αριθμό, υπήρξαν φοιτητές που είχαν να αναφέρουν την κακή συνεργασία τους με καθηγητές και υπηρεσίες. Το κοινό στοιχείο αυτών των ερευνών ήταν η άρνηση συνεργασίας από πλευράς των καθηγητών και η άρνηση χορήγησης βοήθειας από το ίδρυμα (Lightfoot et al., 2018). Η άρνηση αυτή μπορεί να οφείλεται στην έλλειψη γνώσεων σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες (Erten, 2011) και μπορεί να σταθεί εμπόδιο στην ακαδημαϊκή εξέλιξη των φοιτητών (Lightfoot et al., 2018).

Σχετικά με την παροχή βοήθειας από τα πανεπιστημιακά ιδρύματα σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, είκοσι τρεις έρευνες ανέδειξαν πως αυτή κατέχει σημαντικό ρόλο στην ακαδημαϊκή πορεία των φοιτητών. Σε αρκετές από αυτές τις έρευνες υποστηρίχθηκε από τους φοιτητές πως η παροχή βοήθειας είναι απαραίτητη για την ακαδημαϊκή τους επιτυχία. Ωστόσο, η πλειοψηφία των φοιτητών ανέφεραν πως αντιμετώπισαν προβλήματα στην απόκτηση τέτοιου είδους βοήθειας (Lightfoot et al., 2018).

Αναφορικά με τους προσωπικούς παράγοντες που συμβάλλουν στην επιτυχία, οι φοιτητές ανέδειξαν πως συγκεκριμένες συμπεριφορές και στάσεις θεωρούνται κρίσιμες για την ακαδημαϊκή επιτυχία. Τέτοιου είδους συμπεριφορές είναι η θετική στάση απέναντι στον εαυτό τους και τη μάθηση. Γενικότερα, οι φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες διακατέχονται από χαμηλή αυτοπεποίθηση, αυτοεκτίμηση και αίσθημα αυτοσυνείδησης. Επίσης, μέσα από τη συναναστροφή τους με συνομηλίκους δημιουργούνται συναισθήματα κατωτερότητας και εκφοβισμού. Παρ' όλα αυτά, σε δεκαπέντε έρευνες φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες κατάφεραν να ενισχύσουν την αυτοπεποίθησή τους και έγιναν ικανότεροι αναπτύσσοντας προσωπικές στρατηγικές μάθησης (Lightfoot et al., 2018).

Τα ευρήματα εικοσιπέντε ερευνών, ήταν σχετικά με τον στιγματισμό απ' όπου προέκυψαν

δύο βασικές ιδέες που επαναλαμβάνονταν. Η πρώτη ήταν η επιθυμία για ταυτότητα πέρα από την αναπηρία. Οι φοιτητές αποκάλυψαν πως διακατέχονταν από το άγχος της «ταμπέλας». Η δεύτερη ιδέα αφορούσε την απροθυμία των φοιτητών να αποκαλύψουν στον κοινωνικό τους περίγυρο, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Η απροθυμία αυτή παρατηρήθηκε και στη χρήση ορισμένων μορφών βοήθειας, εξαιτίας των αρνητικών αντιλήψεων από τους συνομηλίκους τους (Lightfoot et al., 2018).

Η τελευταία ομάδα που προέκυψε από τη συγκεκριμένη ανασκόπηση ερευνών, ήταν σχετική με τους κοινωνικούς παράγοντες που επηρεάζουν την ακαδημαϊκή επιτυχία των φοιτητών. Σε είκοσι ένα άρθρα αναφέρθηκε πως οι κοινωνικές συναναστροφές επηρέασαν θετικά τις εμπειρίες των φοιτητών κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους. Η οικογένεια αναδείχθηκε ως ο πιο συχνός υποστηρικτικός παράγοντας που αναφέρθηκε. Ακολουθούν οι φίλοι καθώς και οι συνομηλικοί με μαθησιακές δυσκολίες (Lightfoot et al., 2018).

Άλλοι τομείς υποστήριξης λιγότερο δημοφιλείς ήταν οι ομάδες υποστήριξης, οι σύντροφοι, οι εκκλησίες, διαδικτυακά φόρουμ και κατοικίδια. Η υποστήριξη από τον κοινωνικό περίγυρο συμβάλλει στην αύξηση της εμπιστοσύνης, στην ενθάρρυνση συμμετοχής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, στη συνειδητοποίηση των δυσκολιών και στην αναζήτηση υπηρεσιών. Μία μικρή μερίδα συμμετεχόντων η οποία δεν έλαβε υποστήριξη, είχε ως αποτέλεσμα να αναπτύξει αυξημένη ανεξαρτητοποίηση (Lightfoot et al., 2018).

Στην επόμενη έρευνα των Byrne et al. (2019) πέντε φοιτητές με δυσλεξία έδωσαν συνέντευξη, μέσω της οποίας αναδείχθηκαν οι εμπειρίες της μετάβασής τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η κοινή τους εμπειρία αφορούσε το γεγονός πως χρειαζόντουσαν περισσότερο χρόνο επεξεργασίας των ακαδημαϊκών έργων, σε σύγκριση με τους συμφοιτητές τους. Για το λόγο αυτό ανέπτυξαν και χρησιμοποιούσαν ποικίλες στρατηγικές μάθησης (Byrne et al., 2019).

Επιπλέον και σ' αυτή την έρευνα θα αναφερθούν οι ψυχολογικοί παράγοντες, των φοιτητών με μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίοι αποτελούν εμπόδιο στην εξέλιξη τους. Η έλλειψη αυτοπεποίθησης και εμπιστοσύνης επισημαίνονται ως τα βασικά προβλήματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι φοιτητές πριν την είσοδό τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Επιπρόσθετα, οι συμμετέχοντες ανέφεραν την αδυναμία των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων να τους παρέχουν πλήρη υποστήριξη κατά την διάρκεια των σπουδών τους, ζητώντας τους επιπλέον παροχές (Byrne et al., 2019).

Παράλληλα, η στιγματοποίηση των φοιτητών με μαθησιακές δυσκολίες και η δημιουργία της ταμπέλας του «ανάπηρου» όπως ανέφεραν οι φοιτητές, αποδεικνύει την επικράτηση του

ιατρικού μοντέλου στα πανεπιστήμια μέχρι και σήμερα (Byrne et al., 2019). Πρόκειται για ένα γεγονός που παρατηρήθηκε και στις προηγούμενες έρευνες.

Την επόμενη χρονιά δημοσιεύτηκε η έρευνα της Foster (2020) η οποία είναι ανάλογη με την προηγούμενη και μελετά τις εμπειρίες έξι φοιτητών με μαθησιακές δυσκολίες κατά τη διάρκεια φοίτησής τους στο πανεπιστήμιο. Σύμφωνα με ότι δήλωσαν στις συνεντεύξεις οι φοιτητές, υπήρχαν θετικές και αρνητικές εμπειρίες. Ήταν γενικά ευχαριστημένοι με τις υπηρεσίες που τους δόθηκαν και ανταπεξέρχονταν στο ακαδημαϊκό πρόγραμμα. Σε κάποιες περιπτώσεις σημειώθηκαν προβλήματα στη σχέση τους με τους καθηγητές, όταν ζήτησαν βοήθεια (Foster, 2020).

Όσον αφορά τις υπηρεσίες του πανεπιστημίου, αναφέρθηκε μία ποικιλία παροχών που δόθηκε στους φοιτητές. Η διδασκαλία μεταξύ συνομηλίκων ήταν η πιο συνηθισμένη και αποτελεσματική. Επίσης, ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας για την ακαδημαϊκή εξέλιξη των φοιτητών με μαθησιακές δυσκολίες είναι η κοινωνική συναναστροφή με συνομηλίκους οι οποίοι θα είναι υποστηρικτικοί και με κατανόηση απέναντί τους. Το δείγμα τέλος υπέδειξε πως η ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτό- υποστήριξης συμβάλλει στην ανάπτυξη αυτογνωσίας, στην επίτευξη των στόχων τους και στο να ανταπεξέλθουν στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις (Foster, 2020).

Οι έρευνες στο πεδίο των μαθησιακών δυσκολιών σε ενήλικες είναι αρκετά περιορισμένες στην Ελλάδα. Οι λίγες έρευνες που εντοπίζονται επικεντρώνονται κυρίως σε μαθητές με δυσλεξία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Bampalou et al., 2020). Από αυτά τα λίγα στοιχεία προκύπτει πως τα ποσοστά δυσλεξίας στον ελληνικό μαθητικό πληθυσμό είναι χαμηλότερα συγκριτικά με άλλες χώρες (Stampoltzis & Polychronopoulou, 2008). Μόλις το 39,76 % είναι το ποσοστό των δυσλεξικών μαθητών που κατάφεραν να εισαχθούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σε σύγκριση με το 65, 36 % του γενικού πληθυσμού (Ρότσικα και συν. 2007). Αυτό συμβαίνει είτε γιατί οι φοιτητές με δυσλεξία δεν επιθυμούν να μιλήσουν για τη διάγνωσή τους κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είτε γιατί δεν κατάφεραν να επιτύχουν στις εξετάσεις εισαγωγής ή δεν προσπάθησαν καθόλου (Stampoltzis & Polychronopoulou, 2008).

Σχετικά με τα πεδία προτίμησης των φοιτητών με δυσλεξία, οι τεχνολογικές και οι γεωργικές επιστήμες και οι επιχειρήσεις φαίνεται να κερδίζουν την προτίμηση των φοιτητών, καθώς οι απαιτήσεις ανάγνωσης και γραφής είναι περιορισμένες (Ρότσικα et al., 2007· Stampoltzis & Polychronopoulou, 2009). Στην ίδια κατεύθυνση βρίσκονται και οι γονείς των δυσλεξικών μαθητών, οι οποίοι πρότειναν ως κατάλληλα επαγγέλματα για τα παιδιά τους εκείνα με τις λιγότερες απαιτήσεις σε ακαδημαϊκές δεξιότητες, αλλά όχι χειρωνακτικά

(Diakogiorgi & Tsiligirian, 2016).

Οι σπουδές στην Ελλάδα είναι απόλυτα συνυφασμένες με την κοινωνική ανέλιξη. Η απόκτηση του πτυχίου θεωρείται το εισιτήριο για την επαγγελματική, οικονομική και κοινωνική αποκατάσταση (Kyriazis & Asderaki, 2008). Όλο αυτό δημιουργεί ένα αίσθημα πίεσης από τους γονείς προς τα παιδιά, οι οποίοι προωθούν την εισαγωγή στο πανεπιστήμιο με κάθε τρόπο. Ακόμη και με το να λάβουν μία διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών, η οποία θα διευκολύνει την πρόσβαση των παιδιών τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Anastasiou & Polychronopoulou, 2009, οπ.αναφ.στο Bampalou et al.,2020).

Στην πρόσφατη έρευνα των Bampalou et al. (2020) διερευνήθηκαν οι πληροφορίες και τα χαρακτηριστικά των Ελλήνων ενηλίκων με μαθησιακές δυσκολίες. Το δείγμα περιελάμβανε εκατόν τριάντα δύο ενήλικες με μαθησιακές δυσκολίες. Τα αποτελέσματα της έρευνας συμφωνούσαν με τα ευρήματα ερευνών από άλλες χώρες. Συγκεκριμένα, όλοι οι συμμετέχοντες δήλωσαν πως είχαν ολοκληρώσει το λύκειο ή κάποιο είδος δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, επιβεβαιώνοντας τη γενικότερη βιβλιογραφία που αναφέρει πως τρεις στους τέσσερις ενήλικες με μαθησιακές δυσκολίες έχουν ολοκληρώσει το λύκειο (Ferrari, 2009· Horowitz et al., 2017, οπ.αναφ.στο Bampalou et al.,2020).

Σχετικά με την συμμετοχή των ενηλίκων με μαθησιακές δυσκολίες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, τέσσερις στους δέκα (40,2 %) των συμμετεχόντων ήταν εγγεγραμμένοι ή είχαν ολοκληρώσει τις σπουδές τους (Bampalou et al., 2020). Τα στοιχεία αυτά συμφωνούν με τα υπάρχοντα δεδομένα της διεθνούς βιβλιογραφίας, πως οι ενήλικες με μαθησιακές δυσκολίες δεν συνηθίζουν να συνεχίζουν τις σπουδές τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Hakkarainen et al., 2015· Horowitz et al., 2017· Seo et al., 2008, οπ.αναφ. στο Bampalou et al., 2020) αλλά και με προηγούμενες ελληνικές μελέτες οι οποίες έχουν υποστηρίξει πως οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δεν επιθυμούν να συνεχίσουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Ρότσικα et al., 2007· Stampoltzis & Polychronopoulou, 2008). Ωστόσο, στη συγκεκριμένη έρευνα των Bampalou et al. (2020) οι συμμετέχοντες εξέφρασαν το ενδιαφέρον τους για την είσοδό τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Άλλωστε οι εκπαιδευτικοί λόγοι τους οδήγησαν στην αξιολόγηση.

Σχετικά με το πεδίο προσανατολισμού, οι συμμετέχοντες στην πλειοψηφία επέλεξαν τις τεχνολογικές σπουδές. Οι διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα παρατηρήθηκαν μόνο στην επιλογή των σπουδών, με τους άνδρες να επιλέγουν τις τεχνολογικές σπουδές και τις φυσικές επιστήμες ενώ οι γυναίκες τις τέχνες και τις ανθρωπιστικές επιστήμες. Δεν παρατηρήθηκε κάποια άλλη διαφορά (Bampalou et al., 2020).

Τέλος, αν και η γενικότερη βιβλιογραφία αναφέρει τα υψηλά ποσοστά ανεργίας μεταξύ των ενηλίκων με μαθησιακές δυσκολίες (Corley & Taymans, 2002· Cortiella & Horowitz, 2014· Gerber, 2012· Horowitz et al., 2017· Janus, 2009· Madaus et al., 2002· Vogel & Holt, 2003, οπ.αναφ. στο Bampalou et al., 2020) στη συγκεκριμένη έρευνα ένα μικρό ποσοστό του δείγματος δήλωσε πως δεν έχει βρει εργασία. Ίσως εξαιτίας του μικρού μεγέθους του δείγματος (Bampalou et al., 2020).

Συμπερασματικά, αν και ο αριθμός των ελληνικών ερευνών για τους ενήλικες με μαθησιακές δυσκολίες και τη φοίτησή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι εξαιρετικά περιορισμένες, τα ευρήματά τους συμφωνούν με τη διεθνή βιβλιογραφία. Τα υψηλά ποσοστά συμμετοχών στα πανεπιστήμια που ανέδειξε η έρευνα (Bampalou et al., 2020) αποδίδονται στην ελληνική νοοτροπία να θεωρεί την εκπαίδευση ως μέσο για την ενίσχυση της κοινωνικής θέσης. Έτσι, οι ενήλικες ακλουθώντας τις αξίες της ελληνικής κοινωνίας, επιδιώκουν τις σπουδές σε ανώτερα ακαδημαϊκά ιδρύματα, αναζητώντας βοήθεια για τα μαθησιακά τους ελλείμματα προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις.

Ανεξαρτήτως, των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν και οι Έλληνες φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες, φάνηκε να δείχνουν θέληση για επιτυχία. Η αποκάλυψη των μαθησιακών δυσκολιών είναι προβληματική στα ελληνικά πανεπιστήμια, λαμβάνοντας υπόψη την έλλειψη των παροχών αλλά και του στιγματισμού από το περιβάλλον. Ωστόσο, οι φοιτητές έδειξαν προσαρμοστική συμπεριφορά και πείσμα για να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους και να αναζητήσουν δουλειά μελλοντικά. Η αισιόδοξη σκέψη τους οφείλεται και στην στήριξη που έλαβαν από το οικογενειακό περιβάλλον.

Παρ' όλη την αυξημένη συμμετοχή μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση τις τελευταίες δεκαετίες, φαίνεται να χρειάζονται ακόμη αρκετές προσπάθειες προκειμένου να επιτευχθεί ένα υποστηρικτικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Τα αποτελέσματα που αναδείχθηκαν από τη συγκεκριμένη ανασκόπηση ερευνών οργανώθηκαν σε πέντε άξονες: (1) η συνεργασία των φοιτητών με τους καθηγητές και τις υπηρεσίες, (2) οι εμπειρίες των φοιτητών σχετικές με βοηθητικές παροχές των ιδρυμάτων, (3) οι εσωτερικοί παράγοντες που συμβάλλουν στην επιτυχία, (4) η στιγματοποίηση και (5) οι κοινωνικοί παράγοντες που συμβάλλουν στην επιτυχία.

Είναι ζωτικής σημασίας να εκτιμηθούν τα υπάρχοντα στοιχεία ώστε το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα να εξελιχθεί. Τα πανεπιστημιακά ιδρύματα οφείλουν να εξετάσουν και να αναδιαμορφώσουν τις βοηθητικές υπηρεσίες που προσφέρουν στους φοιτητές. Η παροχή βοηθητικών υπηρεσιών αναδείχθηκε ως ο βασικότερος παράγοντας που συμβάλλει στην ακαδημαϊκή εξέλιξη και ολοκλήρωση των σπουδών. Επίσης, αποτελεί επιτακτική

ανάγκη η επιμόρφωση των καθηγητών και του προσωπικού σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες. Η δυσχερής επικοινωνία μεταξύ καθηγητών, προσωπικού με τους φοιτητές πηγάζει από την έλλειψη γνώσεων και την κατοχή αρνητικής προδιάθεσης στο να δοθούν λύσεις σε καίρια ζητήματα των φοιτητών. Η διαμόρφωση ενός κατάλληλου περιβάλλοντος, χωρίς ανισότητες, διακρίσεις και στιγματοποίηση, σε συνδυασμό με τις ατομικές ικανότητες των φοιτητών μπορεί να οδηγήσει σε ακαδημαϊκή επιτυχία.

3. Η χρήση στρατηγικών μάθησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

3.1 Στρατηγικές Μάθησης

Κάθε προσπάθεια που στοχεύει σε μία επιτυχημένη απόδοση εξαρτάται από δεξιότητες και κίνητρα. Η ολοκλήρωση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και η απόκτηση του τίτλου σπουδών αποτελεί μία τέτοιου είδους προσπάθεια. Ωστόσο, η επιτυχία και η αποτυχία ορισμένων φοιτητών δεν μπορεί να εξηγηθεί λαμβάνοντας υπόψη μόνο τις δεξιότητες και τα κίνητρα. Η δυνατότητα επιλογής των αποτελεσματικών δεξιοτήτων και η χρήση τους την κατάλληλη στιγμή, έγκειται σε μία άλλη βασική προϋπόθεση ώστε να γίνει κανείς επιτυχημένος (Tops et al., 2020).

Η βασική αυτή προϋπόθεση είναι η μεταγνώση, η οποία ορίζεται ως «η γνώση για την γνώση» (Flavell, 1976). Σύμφωνα με τον Elliot (2008) η μεταγνώση είναι μία έμφυτη ικανότητα του ατόμου «να γνωρίζει, να συνειδητοποιεί και να κατανοεί ποιες γνώσεις κατέχει και ποιες όχι και να ξέρει που και πως μπορεί να τις χρησιμοποιήσει». Ο όρος μεταγνώση ενσωματώνει τις πεποιθήσεις και τη γνώμη του ατόμου για τις γνωστικές του διεργασίες αλλά και τις στρατηγικές που θα χρειαστεί να χρησιμοποιήσει για την απόκτηση νέων γνώσεων καθώς και πώς αυτές χρησιμοποιούνται προκειμένου να καθορίσουν τη γνωστική διαδικασία (Elliot, 2008).

Η συνεχής μελέτη των θεωριών που αναφέρονται στη μεταγνώση έφερε στην επιφάνεια τη χρήση στρατηγικών που σχετίζονται με τις μεταγνωστικές διεργασίες. Η διαδικασία που ένας μαθητής ακολουθεί για να κατακτήσει τη μάθηση, είναι άμεσα συνδεδεμένη με τις νοητικές διεργασίες και τις μαθησιακές στρατηγικές που επιλέγει ώστε να φτάσει στο επιθυμητό αποτέλεσμα (Power & Powell, 2018). Οι στρατηγικές μάθησης αναφέρονται σε γνωστικούς, μεταγνωστικούς, κοινωνικούς, γνωστικούς και συναισθηματικούς παράγοντες που σχετίζονται άμεσα με τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές προσεγγίζουν την κατάκτηση της γνώσης (Entwistle & McCune, 2004).

Σύμφωνα με την Oxford (1990) οι στρατηγικές μάθησης χωρίζονται σε δύο κατηγορίες στις άμεσες και στις έμμεσες. Οι άμεσες στρατηγικές αναφέρονται στη χρήση της γλώσσας και περιλαμβάνουν μνημονικές, γνωστικές και αντισταθμιστικές στρατηγικές ενώ στις έμμεσες στρατηγικές ανήκουν οι μεταγνωστικές, οι συναισθηματικές και οι κοινωνικές.

Συγκεκριμένα οι μνημονικές στρατηγικές αναφέρονται σε νοητικά εργαλεία που

δημιουργούν ισχυρούς νοητικούς δεσμούς συνδυάζοντας εικόνες, ήχους, επανάληψη και χρήση εργαλείων. Οι γνωστικές στρατηγικές περιλαμβάνουν την επανάληψη, την περίληψη και την ανάλυση. Επίσης, οι στρατηγικές αντιστάθμισης περιλαμβάνουν κυρίως την υπόθεση του νοήματος από τα συμφραζόμενα του κειμένου. Οι μεταγνωστικές στρατηγικές παρέχουν ένα τρόπο στους αναγνώστες να διαχειριστούν τη μάθησή τους με τη χρήση στρατηγικών όπως η σύνδεση με την προηγούμενη γνώση, η στοχοθεσία και η αυτοαξιολόγηση. Οι συναισθηματικές στρατηγικές αναφέρονται σε στρατηγικές που στοχεύουν στην ενθάρρυνση των μαθητών και τη μείωση του άγχους τους. Τέλος, οι κοινωνικές στρατηγικές στοχεύουν κυρίως στην συνεργασία με άλλα άτομα (Oxford, 1990).

Πρόσφατα η Oxford προχώρησε στην αναθεώρηση των στρατηγικών που είχε προτείνει στο παρελθόν παρουσιάζοντας ένα νέο μοντέλο με τέσσερις κατηγορίες στρατηγικών: τις γνωστικές, τις συναισθηματικές και τις κοινωνικοπολιτισμικές- διαδραστικές. Επίσης αναφέρει και μια κατηγορία «μετά- στρατηγικών». Οι «μετά- στρατηγικές» περιλαμβάνουν γνωστικές, μετά-συναισθηματικές και μετά- κοινωνικοπολιτισμικές- διαδραστικές στρατηγικές (Oxford, 2016, οπ. Αναφ. στο Tzivinikou et al., 2021).

Οι στρατηγικές μάθησης αποτελούν τη βάση της ακαδημαϊκής επίδοσης. Συντελούν στον προγραμματισμό, στην οργάνωση, στον έλεγχο της προόδου, της αποτελεσματικότητας και βελτιώνουν το επίπεδο κατανόησης (Ibrahim et al., 2017). Επίσης, εξομαλύνουν τις δυσκολίες που προκύπτουν μεταξύ δυνατών και αδύναμων περιοχών, προωθούν την ανεξάρτητη μάθηση, ενισχύουν τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν οι μαθητές και βοηθούν τους βοηθούν να κατανοήσουν τη διαδικασία της μάθησης (Meltzer et al., οπ. αναφ. στο Tzivinikou et al., 2021). Επίσης, συμβάλλουν στην ενίσχυση της μνήμης και της μάθησης (Young & Fry, 2008), βελτιώνουν την κριτική σκέψη και την αυτοαποτελεσματικότητα του μαθητή (Antoniou et al., 2017).

Η θεωρητική βάση των στρατηγικών μάθησης είναι πολύ ισχυρή και προέρχεται από τη θεωρία πως κάθε άτομο έχει μοναδικά χαρακτηριστικά και διαφορές, συμπεριλαμβανομένων και του τρόπου που μαθαίνει. Κάθε μαθητής είναι μοναδικός και θα πρέπει να αντιμετωπίζεται διαφορετικά στην εκπαιδευτική κοινότητα (Simsek et al., 2010). Καθώς οι στρατηγικές μάθησης δεν μπορούν να διδαχθούν με την άμεση διδασκαλία, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αναδείξουν την αξία των στρατηγικών, δείχνοντας στους μαθητές το τι πρέπει να κάνουν για να μάθουν. Εν καιρώ, οι μαθητές εξοικειώνονται και είναι σε θέση να κρίνουν ποιες στρατηγικές είναι οι πιο κατάλληλες για εκείνους για την ολοκλήρωση συγκεκριμένων

έργων (Elliot, 2008).

3.2 Η χρήση στρατηγικών μάθησης από φοιτητές με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες

Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση η ανάγνωση και η γραφή θεωρούνται βασικές δεξιότητες προκειμένου ο φοιτητής να καταφέρει να αποφοιτήσει. Για το λόγο αυτό οι φοιτητές χρειάζεται να γνωρίζουν πώς να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά στρατηγικές μάθησης ώστε να κατακτήσουν τη γνώση (Tzivinikou et al., 2021). Αρκετές έρευνες έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα πως η μεταγνώση και η χρήση στρατηγικών μάθησης αποτελούν ισχυρό προγνωστικό δείκτη ακαδημαϊκής επιτυχίας. Ουσιαστικά συνδέουν την ακαδημαϊκή επιτυχία των φοιτητών με τα κίνητρά και τη χρήση στρατηγικών μάθησης, σε σύγκριση με όσους φοιτητές δεν έκαναν χρήση αυτών (Oloffson et al., 2015).

Οι Simsek και Balaban (2010) στην έρευνά τους μελέτησαν τις πιο συχνά χρησιμοποιημένες στρατηγικές μάθησης σε φοιτητές και πως η χρήση αυτών συνδέεται με την ακαδημαϊκή τους πορεία. Στην έρευνα συμμετείχαν διακόσιοι εβδομήντα οκτώ φοιτητές από πανεπιστήμιο της Τουρκίας. Οι ειδικότητες αφορούσαν διάφορα πεδία όπως είναι οι φυσικές επιστήμες, η μηχανική, η δημοσιογραφία- διαφήμιση, οι τέχνες και ο αθλητισμός. Για την αξιολόγηση των στρατηγικών μάθησης χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα των Weinstein και Mayer (1986).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, υπάρχει θετικός συσχετισμός μεταξύ της χρήσης στρατηγικών μελέτης και της ακαδημαϊκής τους επίδοσης. Συγκεκριμένα, οι φοιτητές που χρησιμοποιούσαν στρατηγικές κατά τη διάρκεια της μελέτης είχαν καλύτερη απόδοση σε σύγκριση με τους φοιτητές που δεν προτιμούσαν να κάνουν χρήση στρατηγικών. Οι διαφορές μεταξύ των φοιτητών αφορούσαν τόσο στη χρήση των στρατηγικών όσο και στην ποικιλία. Επίσης, διαφορές εντοπίστηκαν και μεταξύ των φύλων με τις γυναίκες να χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό τις στρατηγικές σε σχέση με τους άνδρες, ενώ συγκριτικά μεταξύ των επιστημονικών πεδίων οι φοιτητές της φυσικής αγωγής φάνηκε να χρησιμοποιούν συχνότερα στρατηγικές μάθησης (Simsek & Balaban, 2010).

Λίγα χρόνια αργότερα οι Sawhney και Bansal (2015) μελέτησαν και εκείνοι τη σχέση μεταξύ μεταγνωστικής επίγνωσης και ακαδημαϊκής επιτυχίας στους φοιτητές. Το δείγμα αποτελούνταν από εκατό φοιτητές από διάφορα πανεπιστήμια της Ινδίας. Τα αποτελέσματα

ανέδειξαν πως υπήρχε σημαντική θετική σχέση μεταξύ της ακαδημαϊκής επίδοσης των φοιτητών και της μεταγνώσης. Δεν βρέθηκε σημαντική διαφορά στην κατάκτηση της μεταγνώσης μεταξύ ανδρών και γυναικών.

Ωστόσο, παρατηρήθηκε σημαντική διαφορά στην ακαδημαϊκή επίδοση με τις γυναίκες να σημειώνουν υψηλότερη επίδοση. Οι φοιτητές που χαρακτηρίστηκαν με υψηλή μεταγνωστική επίδοση και ακαδημαϊκή επίδοση ήταν όσοι ξεχώρισαν στον σχεδιασμό, τη διαχείριση πληροφοριών, την παρακολούθηση, την αξιολόγηση και τη χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών σε σύγκριση με τους υπόλοιπους (Sawhney & Bansal, 2015).

Παρομοίως, η πρόσφατη μελέτη του Rasha M. Abdelrahman (2020) θα αναδείξει την σύνδεση της μεταγνώσης και της χρήσης των στρατηγικών με την επιτυχημένη ακαδημαϊκή επίδοση. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από διακόσιους φοιτητές. Τα αποτελέσματα ήταν τα αναμενόμενα καθώς αποδείχθηκε πως η ακαδημαϊκή πορεία και επιτυχία των φοιτητών είναι άμεσα συνδεδεμένη με την μεταγνώση και τη χρήση των στρατηγικών μάθησης. Δεν βρέθηκε διαφορά μεταξύ ανδρών και γυναικών στην ακαδημαϊκή απόδοση. Ωστόσο, εντοπίστηκε διαφορά στην μεταγνωστική επίγνωση, με τις γυναίκες να ξεπερνούν τους άνδρες. Συμπερασματικά, η χρήση των στρατηγικών μάθησης παίζει καταλυτικό ρόλο στην ακαδημαϊκή εξέλιξη των φοιτητών, χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, και συνδέεται άμεσα με την πρόοδό τους.

Παράλληλα, η υπάρχουσα βιβλιογραφία υποστηρίζει πως οι στρατηγικές μελέτης είναι εξίσου σημαντικές και για την ακαδημαϊκή εξέλιξη των φοιτητών με μαθησιακές δυσκολίες καθώς και για την ψυχολογική τους υποστήριξη (Parrila & McQuarrie, 2014). Από αυτή την οπτική οι φοιτητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες φαίνεται να σημειώνουν υψηλότερες βαθμολογίες στα ψυχομετρικά εργαλεία που αφορούν τη χρήση στρατηγικών μελέτης σε σύγκριση με τους φοιτητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Η γνώση και η χρήση αυτών των στρατηγικών έχει αποδειχτεί πως αποτελεί ισχυρό παράγοντα στη βελτίωση της επίδοσής τους (Ruban et al., 2003· Trainin & Swanson, 2005, όπ.αναφ. στο Bergey et al., 2017).

Οι Olofsson et al. (2012) στην έρευνά τους εξετάζουν πως η δυσλεξία επηρεάζει την ακαδημαϊκή πορεία των φοιτητών και ποιες στρατηγικές χρησιμοποιούν ώστε να επιτύχουν. Συγκεκριμένα, μέσα από την συνέντευξη πενήντα τριών φοιτητών με δυσλεξία, αποδείχτηκε πως έχουν εντοπίσει ποιες στρατηγικές είναι αποτελεσματικές για την μελέτη και τις εξετάσεις τους. Γενικότερα, όπως ανέφεραν οι φοιτητές, η θετική σκέψη και η σκληρή

δουλειά αποτελούν σύμμαχός τους. Επιπλέον, μερικοί από αυτούς υποστήριζαν πως όταν πρόκειται να ασχοληθούν με μία εργασία προτιμούν να τη χωρίζουν σε κομμάτια ώστε να ασχολούνται με το κάθε κομμάτι ξεχωριστά.

Όσον αφορά το είδος των στρατηγικών μάθησης που χρησιμοποιούν οι φοιτητές, οι πιο συχνές που προέκυψαν ήταν οι σημειώσεις κατά την ανάγνωση, η υπογράμμιση των σημαντικών γεγονότων, οι σημειώσεις σε αυτοκόλλητα και η δημιουργία περίληψης. Μερικοί φοιτητές υπέδειξαν πως κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης ήταν βοηθητική η δημιουργία εικόνων, η υπογράμμιση με χρώματα, όπου το κάθε χρώμα θα αφορούσε κάτι συγκεκριμένο π.χ. το πράσινο για τις συνέπειες, και οι περιλήψεις σε κάρτες. Ακόμη, ένας φοιτητής ανέφερε πως ήταν βοηθητικό να σκέφτεται το θέμα της εργασίας του αρκετές ημέρες πριν ξεκινήσει να γράφει. Τέλος, αρκετοί ήταν εκείνοι που δήλωσαν πως χρησιμοποιούν ακουστικά βιβλία (Olofsson et al., 2012).

Τρία χρόνια αργότερα (Olofsson et al., 2015) η ίδια συγγραφική ομάδα επανέλαβε την έρευνά. Το δείγμα αποτελούνταν από πενήντα φοιτητές με δυσλεξία. Τα αποτελέσματα ήταν παρόμοια με εκείνα της προηγούμενης έρευνας (Olofsson et al., 2012). Σχετικά με τις στρατηγικές μελέτης οι φοιτητές δήλωσαν πως έχουν αναπτύξει τις δικές τους μεθόδους ώστε να ανταπεξέλθουν στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις. Ακόμη, ανέφεραν πως είναι αρκετά εξοικειωμένοι και νιώθουν σίγουροι με τη διαδικασία αναζήτησης στο διαδίκτυο. Η συγκεκριμένη έρευνα υποστήριξε, σε αντίθεση με ότι είναι γνωστό στη βιβλιογραφία, ότι το 50% των δυσλεκτικών φοιτητών του δείγματος της έρευνας κατάφερε να ανταπεξέλθει στις δυσκολίες που αντιμετωπίζει στην ανάγνωση και στη γραφή (Olofsson et al., 2015).

Μία ακόμη έρευνα που ασχολήθηκε με τις στρατηγικές μελέτης που χρησιμοποιούν οι φοιτητές με δυσλεξία στο πανεπιστήμιο ήταν των MacCullagh et al. (2016). Δεκατρείς φοιτητές με δυσλεξία και είκοσι χωρίς, έδωσαν συνέντευξη για την ακαδημαϊκή τους εμπειρία. Τα αποτελέσματα σχετικά με τον τρόπο μελέτης των φοιτητών συνάδουν με αυτά των προηγούμενων ερευνών. Συγκεκριμένα, οι φοιτητές με δυσλεξία αποδείχθηκε πως χρησιμοποιούν πιο συχνά και σε μεγαλύτερο βαθμό στρατηγικές μελέτης και βοηθήματα σε σύγκριση με τους συμφοιτητές τους χωρίς δυσλεξία.

Παράλληλα, ένα πολύ σημαντικό στοιχείο που αναδείχθηκε από αυτή την έρευνα είναι πως οι φοιτητές με δυσλεξία αφιερώνουν πολύ χρόνο και καταβάλλουν μεγάλη προσπάθεια ώστε να φέρουν εις πέρας τις εργασίες τους. Για να ανταπεξέλθουν χρησιμοποιούν ποικίλες στρατηγικές. Έτσι καταφέρνουν να έχουν βαθύτερη γνώση του αντικειμένου και να

αναπτύσσουν δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων. Παράλληλα, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως οι φοιτητές προτιμούν τις δια ζώσης παραδόσεις των μαθημάτων και όχι εξ' αποστάσεως. Πρόκειται για ένα εύρημα που προκαλεί εντύπωση αν λάβουμε υπόψη την ανάπτυξη της τεχνολογίας και τη σχέση που έχουν οι νέοι μαζί της (MacCullagh et al., 2016).

Επίσης, οι μισοί φοιτητές με ή χωρίς δυσλεξία, σε αντίθεση με τις προηγούμενες έρευνες, ανέφεραν πως δυσκολεύονται να διαβάσουν κείμενα στο διαδίκτυο και να χρησιμοποιήσουν την τεχνολογία στη μάθησή τους. Ακόμη, οι φοιτητές με δυσλεξία ανέφεραν πως η εκπαιδευτική μέθοδος που προτιμούν είναι η πολυαισθητηριακή δηλαδή η χρήση video, εικόνων, η δια ζώσης διδασκαλία και η παράλληλη χρήση ήχου και εικόνας. Τέλος, ο κάθε φοιτητής με δυσλεξία σ' αυτή την έρευνα δήλωσε πως έχει αναπτύξει ένα συγκεκριμένο και προσωπικό αριθμό αποτελεσματικών στρατηγικών χωρίς να έχει ανταλλάξει στρατηγικές με άλλους συμφοιτητές του ή να έχει δεχθεί βοήθεια (MacCullagh et al., 2016)

Εν αντιθέσει με τα μέχρι τώρα ευρήματα, υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα τα οποία αναφέρουν πως οι φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες σημείωσαν περιορισμένη ή ανεπαρκή χρήση στρατηγικών μελέτης. Η θέση αυτή υποστηρίζεται αν λάβουμε υπόψη τα δεδομένα που συλλέχτηκαν μέσα από διάφορες μετρήσεις στις οποίες οι φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες σημείωσαν χαμηλότερες βαθμολογίες από τους συμφοιτητές τους (Konach & Wilgosh, 1999· Proctor et al., 2006· Reaser et al., 2007, όπ.αναφ. στο Bergey et al., 2017).

Παρόμοια αποτελέσματα αναδείχθηκαν από την έρευνα των Chevalier et al. (2017). Συγκεκριμένα το δείγμα τους, το οποίο αποτελούνταν από τετρακόσιους εβδομήντα τέσσερις φοιτητές εκ των οποίων οι εβδομήντα εννέα με ιστορικό δυσκολιών ανάγνωσης, συμπλήρωσε ένα ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο σχετικό με τις δυσκολίες ανάγνωσης και τη χρήση στρατηγικών μελέτης. Οι φοιτητές με δυσκολίες ανάγνωσης αποδείχθηκε πως χρησιμοποιούν λιγότερες στρατηγικές μάθησης σε σύγκριση με τους φοιτητές χωρίς προβλήματα ανάγνωσης. Επίσης, αυτές οι δύο ομάδες διέφεραν και ως προς τη χρήση των μεταγνωστικών στρατηγικών ειδικά όσον αφορά την εύρεση «κύριων ιδεών στο κείμενο».

Τον ίδιο χρόνο οι Bergey et al. (2017) εξέτασαν και εκείνοι τη χρήση στρατηγικών μάθησης σε φοιτητές με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Οι φοιτητές που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν οχτακόσιοι σαράντα επτά, εκ των οποίων οι διακόσιοι σαράντα τέσσερις είχαν διαγνωστεί με ιστορικό δυσκολιών ανάγνωσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι φοιτητές με προβλήματα ανάγνωσης χρησιμοποιούν λιγότερες στρατηγικές μάθησης από τους

συμφοιτητές χωρίς προβλήματα ανάγνωσης. Παρόμοια αποτελέσματα αναδείχθηκαν και από την έρευνα των Tops et al. (2019). Στην έρευνα συμμετείχαν διακόσιοι φοιτητές από τους οποίους οι εκατό είχαν διάγνωση δυσλεξίας. Οι φοιτητές με δυσλεξία σημείωσαν χαμηλότερη βαθμολογία σε όλες τις κατηγορίες του test. Ωστόσο, στην εύρεση των «βασικών ιδεών του κειμένου» οι δύο ομάδες των φοιτητών είχαν παρόμοια αποτελέσματα.

Αν και το ζήτημα των στρατηγικών μάθησης έχει απασχολήσει τη διεθνή βιβλιογραφία, στην Ελλάδα δεν βρέθηκε παρόμοια έρευνα (Tzivinikou et al., 2021) εκτός από των Tzivinikou et al. (2021). Η έρευνα είχε σκοπό τη διερεύνηση των τύπων στρατηγικών ανάγνωσης και γραφής που χρησιμοποιούν οι φοιτητές τυπικής ανάπτυξης και οι φοιτητές με δυσκολίες ανάγνωσης. Το δείγμα αποτελούνταν από διακόσιους τριάντα τρεις φοιτητές εκ των οποίων οι είκοσι τέσσερις δήλωσαν πως αντιμετωπίζουν δυσκολίες ανάγνωσης.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα και οι δύο ομάδες των φοιτητών χρησιμοποιούν στρατηγικές για την γραφή και την ανάγνωση. Ωστόσο, αναδείχθηκαν διαφορές στον τύπο στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι δύο ομάδες. Συγκεκριμένα οι φοιτητές τυπικής ανάπτυξης χρησιμοποιούν περισσότερο στρατηγικές ανάγνωσης και γραφής σε αντίθεση με τους φοιτητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες που προτιμούν να χρησιμοποιούν γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές. Τα αποτελέσματα αυτά συνάδουν με την έρευνα των Andreassen et al. 2017 οι οποίοι υποστήριξαν πως οι φοιτητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακά προβλήματα έδειξαν προτίμηση στη χρήση οπτικών, ακουστικών και κοινωνικών στρατηγικών.

Γενικότερα, εξετάζοντας τη χρήση των στρατηγικών μελέτης από φοιτητές βρέθηκε μία θετική και σημαντική συσχέτιση μεταξύ της χρήσης των στρατηγικών και του επιπέδου της ακαδημαϊκής επίδοσης. Όσο μεγαλύτερη χρήση των στρατηγικών έκαναν οι φοιτητές, τόσο υψηλότερη ήταν και η απόδοσή τους. Επίσης, οι φοιτητές με υψηλές επιδόσεις βρέθηκε να χρησιμοποιήσαν περισσότερες στρατηγικές μάθησης από τους φοιτητές χαμηλών επιδόσεων, τόσο στην ποικιλία όσο και στη συχνότητα χρήσης.

Μολονότι το γεγονός πως η χρήση των στρατηγικών μελέτης αποδεδειγμένα συνδέεται με την ακαδημαϊκή επιτυχία των φοιτητών, οι έρευνες που αφορούν τους φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι περιορισμένη. Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προέκυψαν μικτά αποτελέσματα. Ένας αριθμός ερευνών ανέδειξε πως οι φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες χρησιμοποιούν εντατικά και σε μεγαλύτερο βαθμό στρατηγικές μάθησης από τους φοιτητές τυπικής ανάπτυξης καθώς και ότι έχουν αναπτύξει προσωπικές

στρατηγικές που τους βοηθούν να ανταπεξέλθουν στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις.

Από την άλλη πλευρά υπήρξαν έρευνες που οι φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες σημείωσαν περιορισμένη ή ανεπαρκή χρήση στρατηγικών μάθησης σε σύγκριση με τους φοιτητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Εν κατακλείδι, καθώς τα υπάρχοντα δεδομένα είναι αρκετά περιορισμένα προτείνεται περαιτέρω έρευνα για τον συγκεκριμένο μαθησιακό πληθυσμό. Παράλληλα, η προώθηση και η εξοικείωση με τις στρατηγικές μάθησης είναι επιτακτική να γίνεται από τα πρώτα χρόνια του σχολείου έτσι ώστε οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν από μικρή ηλικία πόσο σημαντικές είναι για την πρόδοό τους. Τέλος και τα πανεπιστήμια οφείλουν να παρέχουν τα κατάλληλα εφόδια και να παροτρύνουν τους φοιτητές να κάνουν χρήση των στρατηγικών μάθησης. Η ανάπτυξη τέτοιου είδους δεξιοτήτων δεν είναι αναγκαία μόνο στη διαδικασία της μάθησης αλλά τείνουν να είναι περιζήτητες και στον εργασιακό στίβο.

4. Άγχος εξετάσεων

4.1 Άγχος εξετάσεων και τριτοβάθμια εκπαίδευση

Ως άγχος ορίζεται (Μάνος, 1997) η δυσάρεστη συναισθηματική κατάσταση που περιλαμβάνει συναισθήματα φόβου ή αχώμης και τρόμου σαν απάντηση σε κίνδυνο του οποίου η πηγή βρίσκεται σε εξωτερικούς παράγοντες. Ο Spielberger (1983) χρησιμοποιεί τον όρο «άγχος» (anxiety) για να περιγράψει μία σύνθετη ψυχοβιολογική διεργασία, η οποία προκαλείται από μία κατάσταση ή ένα ερέθισμα που περιλαμβάνει σε ένα βαθμό σωματικό ή ψυχολογικό κίνδυνο. Αν ένα άτομο δεχθεί ένα στρεσογόνο ερέθισμα το οποίο το ερμηνεύσει ως επικίνδυνο ή απειλητικό, τότε θα εκδηλώσει άγχος. Έτσι, θα μπορούσαμε να αναφερθούμε στο άγχος με την ακόλουθη σειρά φαινομένων: Στρεσογόνο ερέθισμα → αίσθηση απειλής → άγχος.

Η ακραία μορφή αυτών των συναισθημάτων επηρεάζει αρνητικά τόσο την σωματική όσο και την ψυχολογική υγεία του ατόμου με αποτέλεσμα να επηρεάζεται έμμεσα και η κοινωνική, επαγγελματική και εκπαιδευτική του απόδοση. Αυτό το άγχος και η δυσαρέσκεια αυξάνεται στην πανεπιστημιακή ζωή καθώς ο φοιτητής βρίσκεται αντιμέτωπος με μία νέα κατάσταση όπου δέχεται νέες γνώσεις και καλείται να προσαρμοστεί σε νέους ρόλους και καταστάσεις (Safeer, 2019). Το πιο κρίσιμο σημείο όπου παρατηρείται αύξηση του άγχους στους φοιτητές εντοπίζεται τη στιγμή των εξετάσεων (Leta, 2019, όπ.αναφ. στο Safeer, 2019). Οι φοιτητές τη συγκεκριμένη στιγμή καλούνται να σημειώσουν υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις ώστε να επιτύχουν (Shamsuddin et al., 2013). Αυτό το είδος άγχους ορίζεται ως «άγχος εξετάσεων» (test anxiety) (Spence, 1958, όπ.αναφ. στο Safeer, 2019).

Στις εξετάσεις απαιτείται μία επιτυχημένη απόδοση προκειμένου οι φοιτητές να συνεχίσουν το πρόγραμμα σπουδών, να λάβουν το πτυχίο τους ώστε να μπορέσουν αργότερα να εισαχθούν σε κάποιο μεταπτυχιακό πρόγραμμα και να ακολουθήσουν την επαγγελματική καριέρα της επιλογής τους (Mowbray et al., 2015). Για πολλούς φοιτητές η κατάσταση αυτή είναι αρκετά πιεστική και θεωρούν πως οι εξετάσεις είναι η βασικότερη πηγή άγχους κατά τη διάρκεια των σπουδών τους (Lowe, 2020).

Το άγχος εξετάσεων φαίνεται να επηρεάζει περίπου το 28% των μαθητών σε δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση ενώ έχει αρνητικές επιπτώσεις στην ακαδημαϊκή τους απόδοση (Knarpe et al., 2011). Το άγχος σε χαμηλά επίπεδα μπορεί να είναι

παραγωγικό και να λειτουργήσει ως κίνητρο για τους φοιτητές. Αντιθέτως, σε μεγαλύτερα επίπεδα μπορεί να συνδεθεί με ψυχολογικά και σωματικά προβλήματα, πριν ή κατά τη διάρκεια της εξέτασης, και ο φοιτητής να εμφανίσει ανησυχία, δυσκολία στη συγκέντρωση, συστολή των μυών και πόνο στην κοιλιακή περιοχή. Επιπρόσθετα, άλλες αρνητικές επιπτώσεις του άγχους είναι η εξουθένωση και η εγκατάλειψη της εκπαίδευσης (Porto, 2013).

Η δομή του άγχους εξετάσεων θεωρείται ότι αποτελείται από πολλαπλές διαστάσεις και μοντέλα. Το πιο αποδεκτό μοντέλο είναι των Liebert και Morris's (1967) το οποίο αναφέρεται σε δύο πτυχές, τις σωματικές και τις γνωστικές. Σ' αυτό το μοντέλο, οι σωματικές αντιδράσεις του ατόμου επηρεάζονται κατά τη διάρκεια της εξέτασης με αποτέλεσμα το άτομο να εμφανίζει συμπτώματα όπως αυξημένο καρδιακό ρυθμό, νευρικότητα και σωματική ένταση. Αυτές οι αντιδράσεις αναφέρονται ως συναισθηματικό συστατικό. Οι γνωστικές πτυχές του μοντέλου δηλαδή οι σκέψεις που κάνει το άτομο κατά τη διάρκεια της εξέτασης, και είναι άσχετες με το θέμα, παραδείγματος χάρι «Θα αποτύχω σε αυτή την εξέταση» αναφέρονται ως στοιχεία ανησυχίας. Ο Onyeizugbo (2010) μιλάει και για ένα τρίτο στοιχείο, το συμπεριφορικό, το οποίο περιλαμβάνει την αίσθηση ανησυχίας, τις κακές δεξιότητες μελέτης, την αποφυγή και την αναβλητικότητα της εργασίας.

Οι πιο πρόσφατες αντιλήψεις για το άγχος εξετάσεων, αναλύονται στο βιοψυχοκοινωνικό μοντέλο της Lowe (Lowe et al., 2008). Το συγκεκριμένο μοντέλο περιγράφει πως ένας μαθητής κατά τη διάρκεια των εξετάσεων δεν αναπτύσσει μόνο άγχος αλλά και δημιουργικό άγχος και πως τα συμπτώματα αυτών των δύο εκδηλώνονται μέσω αλληλεπιδράσεων μεταξύ των χαρακτηριστικών του μαθητή, των οικολογικών συστημάτων και της αντίληψής του για το πόσο απειλητική μπορεί να είναι μία εξέταση. Το μοντέλο βασίζεται στο βιοψυχοκοινωνικό μοντέλο (Engel, 1977· Schwartz, 1982, οπ.αναφ. στο Lowe et al., 2008) το οποίο θεωρεί πως οι ψυχολογικές, κοινωνικές και βιολογικές διαδικασίες επηρεάζουν την κατάσταση της υγείας του ατόμου (Lowe et al., 2008).

4.2 Το άγχος εξετάσεων σε φοιτητές με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες

Αρκετές έρευνες στο παρελθόν έχουν ασχοληθεί με τη σχέση μεταξύ ακαδημαϊκής επίδοσης και άγχους εξετάσεων. Σ' αυτές τις έρευνες βρέθηκε μία αρνητική συσχέτιση μεταξύ αυτών των δύο. Συγκεκριμένα, τα υψηλά επίπεδα του άγχους εξετάσεων ήταν ένας

από τους βασικότερους παράγοντες που επηρέαζαν αρνητικά την ακαδημαϊκή επίδοση των φοιτητών (El- Anzi, 2005).

Στην έρευνα των Onyekwue και Ibegbunam (2014), η οποία εξέτασε τη σχέση μεταξύ άγχους εξετάσεων και της ακαδημαϊκής επίδοσης των φοιτητών, βρέθηκε πως η σχέση μεταξύ των δύο συντελεστών ήταν αδύναμα αρνητική. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από τριακόσιους εξήντα τέσσερις φοιτητές τεχνολογικών σπουδών. Η πλειοψηφία των φοιτητών σημείωσε μέτριο άγχος ενώ μόνο το δεκαοκτώ τις εκατό (18%) είχε υψηλά ποσοστά άγχους.

Δύο χρόνια αργότερα η έρευνα των Dadwood et al. (2016) μελετώντας το ίδιο θέμα θα ανατρέψει τα όσα έχουν υποστηριχτεί μέχρι σήμερα. Στην μελέτη πήραν μέρος διακόσιες εβδομήντα επτά φοιτήτριες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το άγχος των εξετάσεων για την πλειοψηφία των συμμετεχόντων ήταν ήπιο προς μέτριο, με μόνο το δεκατέσσερα τις εκατό (14%) να σημειώνει υψηλά επίπεδα άγχους. Επομένως, η παρούσα έρευνα αποκάλυψε πως το άγχος των εξετάσεων δεν επηρέασε άμεσα την ακαδημαϊκή επίδοση των φοιτητριών. Επίσης, υπέδειξε πως τα ποσοστά του άγχους εξετάσεων μειώθηκαν ανάλογα με την ηλικία των συμμετεχόντων. Τέλος, εκείνο που κινητοποίησε τις φοιτήτριες κατά τη διάρκεια της εξέτασης ήταν το ακαδημαϊκό επίτευγμα και όχι το άγχος.

Επίσης, η έρευνα των Safeer και Shah (2019) θα ασχοληθεί με τις επιπτώσεις που έχει το άγχος των εξετάσεων στην ακαδημαϊκή επίδοση των φοιτητών και τις διαφορές μεταξύ των δύο φύλων. Το δείγμα αφορούσε τριακόσιους εξήντα φοιτητές. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα οι φοιτητές σημείωσαν μέτρια επίπεδα άγχους, όπως και στις προηγούμενες έρευνες. Επίσης, τα αποτελέσματα ανέδειξαν πως το άγχος εξετάσεων επηρεάζει αρνητικά την ακαδημαϊκή επίδοση των φοιτητών. Όσο το άγχος των εξετάσεων αυξανόταν η επίδοση των φοιτητών μειωνόταν.

Η επιρροή του άγχους εξετάσεων στην ακαδημαϊκή επίδοση των φοιτητών τυπικής ανάπτυξης έχει καταστεί σαφής. Ωστόσο, η επίδρασή του στους φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες παραμένει λιγότερο ξεκάθαρη. Οι φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν ένα πληθυσμιακό δείγμα που βρίσκεται σε αυξημένο ρίσκο να εμφανίσει σε μεγαλύτερο βαθμό συμπτώματα που αφορούν το άγχος εξετάσεων, σε σύγκριση με τους φοιτητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες όπως και υψηλότερα επίπεδα γενικευμένου άγχους (Nelson & Harwood, 2011).

Επίσης, έχει παρατηρηθεί πως οι φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες σε σύγκριση με τους

φοιτητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες διαθέτουν χαμηλότερες ικανότητες διαχείρισης άγχους και προσαρμογής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Hen & Goroshit, 2012). Καθώς το ακαδημαϊκό περιβάλλον είναι ιδιαίτερα απαιτητικό με τις δεξιότητες που αφορούν τη μάθηση οι φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζονται να διατρέχουν υψηλότερο κίνδυνο εμφάνισης άγχους κατά τη διάρκεια των εξετάσεων (Nelson et al., 2015). Η άποψη αυτή επιβεβαιώνεται μέσα από την ανάλυση των παρακάτω ερευνών.

Οι Nelson et al. (2014) έχουν ασχοληθεί εκτενώς με τη μελέτη του άγχους και της επιρροής του σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Το 2014 μαζί με τους συνεργάτες του θα μελετήσει το άγχος εξετάσεων σε φοιτητές με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ). Συγκεκριμένα στο δείγμα συμμετείχαν εκατόν είκοσι φοιτητές, εξήντα με ΔΕΠΥ και εξήντα χωρίς.

Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι φοιτητές με ΔΕΠΥ κινδυνεύουν από την εμφάνιση άγχους εξετάσεων. Οι διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων της έρευνας ήταν μεγάλες, με τους φοιτητές με ΔΕΠΥ να σημειώνουν μεγαλύτερη βαθμολογία στο τεστ σε σύγκριση με τους φοιτητές χωρίς ΔΕΠΥ. Σχεδόν το μισό δείγμα των φοιτητών με ΔΕΠΥ (26 από τους 60 συμμετέχοντες) ανέφεραν σημαντικά επίπεδα άγχους κατά τη διάρκεια των εξετάσεων. Συγκριτικά με τους συμφοιτητές τους χωρίς ΔΕΠΥ, περισσότερες από έξι φορές οι φοιτητές με ΔΕΠΥ ανέφεραν το άγχος εξετάσεων.

Αυτό αποδεικνύει πως οι φοιτητές με ΔΕΠΥ κατά τη διάρκεια μίας εξέτασης αδυνατούν να συγκεντρωθούν και αναλώνονται σε διάφορες σκέψεις όπως «Εάν αποτύχω σ' αυτή τη δοκιμασία μπορεί να μην τα καταφέρω γενικότερα» με αποτέλεσμα να παραγκωνίζονται οι δεξιότητες που απαιτούνται για την εξέταση, όπως η μνήμη (Eysenck et al., 2007).

Είναι σημαντικό να σημειωθεί πως αυτή τη έρευνα απέδειξε πως οι φοιτητές σε ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς δήλωσαν υψηλότερα επίπεδα άγχους εξετάσεων σε σύγκριση με τους φοιτητές χωρίς μαθησιακές. Ωστόσο, απαιτείται περαιτέρω έρευνα για την επίδραση του άγχους εξετάσεων στην ακαδημαϊκή τους επίδοση. Τέλος, δεν βρέθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλλων (Nelson et al., 2014).

Ένα χρόνο αργότερα ο Nelson et al. (2015) θα ασχοληθεί με το άγχος εξετάσεων σε φοιτητές με αναγνωστικές δυσκολίες. Το δείγμα αποτελούνται από πενήντα φοιτητές χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες και πενήντα με αναγνωστικές δυσκολίες. Από την έρευνα προέκυψε ότι οι φοιτητές με αναγνωστικές δυσκολίες σημείωσαν υψηλότερα ποσοστά άγχους εξετάσεων συγκριτικά με τους συμφοιτητές τους. Ανέφεραν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα

άγχους σε δύο από τα τέσσερα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ενώ οι διαφορές τους ήταν μέτριες. Επίσης, οι φοιτητές με αναγνωστικές δυσκολίες έχουν έως πέντε φορές πιθανότητες να εμφανίσουν συμπτώματα άγχους, κλινικής φύσεως, σε σχέση με τους φοιτητές χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες. Όσον αφορά τη σύγκριση μεταξύ των φύλων, στους φοιτητές με αναγνωστικές δυσκολίες, δεν βρέθηκαν διαφορές (Nelson et al., 2015).

Στην πρόσφατη έρευνα των Wang et al. (2021) αναλύθηκε η σχέση μεταξύ άγχους εξετάσεων και ακαδημαϊκής επιτυχίας σε φοιτητές με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες καθώς και η επίδραση της μεταγνώσης. Το δείγμα αποτελούνταν από διακόσιους τριάντα οκτώ φοιτητές εκ των οποίων οι εκατό πέντε είχαν διαγνωστεί με μαθησιακές δυσκολίες. Οι φοιτητές απάντησαν σε ερωτήσεις που αφορούσαν το άγχος εξετάσεων, τη μεταγνώση και τις δυσκολίες στη γραφή και την ανάγνωση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα οι φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες σημείωσαν υψηλότερα ποσοστά άγχους από τους συμφοιτητές τους ενώ υπήρχε ξεκάθαρη αρνητική επιρροή του άγχους εξετάσεων στην ακαδημαϊκή τους επίδοση (Wang et al., 2021).

Συνοψίζοντας, η έρευνα για το άγχος εξετάσεων σε φοιτητές με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες αποδεικνύει μία πολύ ισχυρή αρνητική σχέση μεταξύ του άγχους εξετάσεων και της ακαδημαϊκής επίδοσης. Το άγχος εξετάσεων παρεμβαίνει στην ακαδημαϊκή επίδοση και οδηγεί σε επαναλαμβανόμενη αποτυχία. Επομένως δεν προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι βρέθηκαν σημαντικές διαφορές στην ακαδημαϊκή επίδοση μεταξύ διαφορετικών ομάδων με μαθητές με χαμηλό, μέτριο και υψηλό επίπεδο άγχους εξετάσεων.

Στους φοιτητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες οι έρευνες ανέδειξαν πως κατά τη διάρκεια των εξετάσεων τα επίπεδα του άγχους τους είναι μέτρια αλλά όταν εκείνα αυξάνονταν επηρεάζονταν αρνητικά η ακαδημαϊκή τους επίδοση. Ωστόσο, σε μία έρευνα μόνο δεν βρέθηκε ουσιαστική σχέση μεταξύ του άγχους εξετάσεων και της ακαδημαϊκής επίδοσης των φοιτητών, καθώς θεωρήθηκε πως ήταν παραγωγικό.

Εκτός από τους τυπικά αναπτυσσόμενους φοιτητές, το άγχος κατά τη διάρκεια των εξετάσεων αποτελεί σύνηθες φαινόμενο και στους φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες. Η απειλή της αξιολόγησης μπορεί να οδηγήσει σε υψηλά επίπεδα άγχους με τους φοιτητές να αποδιοργανώνονται υπό την πίεση της εξέτασης και να αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα, όπως η δυσκολία συγκέντρωσης, η απογοήτευση, η εμφάνιση κλινικών συμπτωμάτων και προβλήματα με τη μνήμη. Επιπλέον, τα υψηλότερα επίπεδα άγχους των εξετάσεων στους φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες συνδέονται με τη χαμηλή ακαδημαϊκή

τους πρόοδο καθώς αποδεικνύεται πως επηρεάζει αρνητικά τις επιδόσεις τους.

Γίνεται λοιπόν σαφές από τα τρέχοντα αποτελέσματα η ανάγκη μείωσης των επιπέδων του άγχους των φοιτητών με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες για την επίτευξη βέλτιστου ακαδημαϊκού αποτελέσματος. Τα πανεπιστημιακά ιδρύματα οφείλουν να προσφέρουν επιπλέον βοήθεια στους φοιτητές, ιδιαίτερα σε εκείνους με μαθησιακές δυσκολίες, προκειμένου να αντιμετωπίσουν το άγχος των εξετάσεων. Μερικές τέτοιου είδους διευκολύνσεις είναι η παροχή επιπλέον ώρας στις εξετάσεις και οι άμεσες στρατηγικές παρέμβασης. Τέτοιου είδους παροχές έχουν αποδειχθεί πως είναι αποτελεσματικές στη μείωση του άγχους κατά τη διάρκεια των εξετάσεων (Nelson et al., 2015).

5. Το σκεπτικό της παρούσας έρευνας. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα.

Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μία δια βίου κατάσταση για το άτομο, η οποία δεν εξαφανίζεται μετά την ενηλικίωση. Η διεθνής βιβλιογραφία την τελευταία δεκαετία έχει στραφεί στη μελέτη των μαθησιακών δυσκολιών στους ενήλικες. Η περίοδος αυτή είναι εξίσου σημαντική και κρίσιμη με εκείνη της παιδικής ηλικίας. Ο ενήλικας πλέον, δεν καλείται να αντιμετωπίσει μόνο τις προκλήσεις των μαθησιακών δυσκολιών αλλά και μία σειρά νέων θεμάτων που εμφανίζονται στη ζωή του όπως είναι η αυτονομία, η ακαδημαϊκή πρόοδος, η οικογένεια, η εργασία, η κοινωνικοποίηση και η διασκέδασή του (Gerber, 2012).

Τα τελευταία χρόνια ολοένα και περισσότεροι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες επιλέγουν να συνεχίσουν τις σπουδές τους σε τμήματα ανώτερης εκπαίδευσης. Ωστόσο, παρόλο την αυξημένη συμμετοχή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση τις τελευταίες δεκαετίες, φαίνεται να χρειάζονται ακόμη αρκετές προσπάθειες προκειμένου να επιτευχθεί ένα υποστηρικτικό εκπαιδευτικό περιβάλλον (Leyser & Greenberger, 2008). Η ελληνική βιβλιογραφία σχετικά με τις εμπειρίες των φοιτητών με μαθησιακές δυσκολίες στα πανεπιστήμια είναι αρκετά περιορισμένη, με αποτέλεσμα να βρεθούν λίγες έρευνες για τους φοιτητές στην Ελλάδα.

Προκειμένου τα πανεπιστημιακά ιδρύματα να πραγματοποιήσουν αλλαγές και προσαρμογές στα προγράμματα σπουδών τους για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, αποτελεί επιτακτική ανάγκη η ύπαρξη συγκεκριμένων αντικειμενικών κριτηρίων ώστε οι προσαρμογές και η παροχή βοήθειας να είναι αντιπροσωπευτική και δίκαιη. Για το λόγο αυτό δημιουργείται η ανάγκη για τη δημιουργία σταθμισμένων διαγνωστικών εργαλείων μαθησιακών δυσκολιών για ενήλικες (Tops et al., 2012).

Τα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς συγκεντρώνουν αξιόπιστες πληροφορίες, εξοικονομούν χρόνο και επιτρέπουν την αναγνώριση ατόμων με (ή με κίνδυνο) ανάγνωσης. Η δόμησή τους ενέχει δυσκολίες αλλά αξίζει τον σχεδιασμό και τη χρήση τους και για μη αγγλόφωνους πληθυσμούς. Ωστόσο, για την Ελλάδα, δεν εντοπίστηκε κανένα σταθμισμένο εργαλείο μελέτης των μαθησιακών δυσκολιών για φοιτητές.

Σχετικά με τη χρήση στρατηγικών μάθησης από τους φοιτητές, η βιβλιογραφία φαίνεται να καταλήγει στο συμπέρασμα πως η μεταγνώση και η χρήση στρατηγικών μάθησης αποτελούν ισχυρό προγνωστικό δείκτη ακαδημαϊκής επιτυχίας. Δηλαδή, η ακαδημαϊκή επιτυχία των φοιτητών συνδέεται με τα κίνητρα και τη χρήση στρατηγικών μάθησης, σε σύγκριση με

όσους φοιτητές δεν έκαναν χρήση αυτών (Trikomi, 2015). Όσον αφορά τη χρήση στρατηγικών μελέτης από φοιτητές στα ελληνικά πανεπιστήμια φαίνεται να μην υπάρχει σχετική βιβλιογραφία.

Αναφορικά με το άγχος εξετάσεων, στη βιβλιογραφία αναφέρεται πως έχει αρνητικές επιπτώσεις στην ακαδημαϊκή επίδοση των φοιτητών. Το άγχος σε χαμηλά επίπεδα μπορεί να είναι παραγωγικό και να λειτουργήσει ως κίνητρο για τους φοιτητές. Εν αντιθέσει, σε μεγαλύτερα επίπεδα μπορεί να συνδεθεί με ψυχολογικά και σωματικά προβλήματα, πριν ή κατά τη διάρκεια της εξέτασης, και ο φοιτητής να εμφανίσει ανησυχία, δυσκολία στη συγκέντρωση, συστολή των μυών και πόνο στην κοιλιακή περιοχή. Επιπρόσθετα, άλλες αρνητικές επιπτώσεις του άγχους στους φοιτητές είναι η εξουθένωση και η εγκατάλειψη της εκπαίδευσης (Porto, 2013). Δεν υπάρχουν πληροφορίες για την επίδραση του άγχους των εξετάσεων σε έλληνες φοιτητές.

Ο σκοπός λοιπόν της έρευνάς μας είναι διττός. Πρώτον, η προσαρμογή και ο έλεγχος των ψυχομετρικών ιδιοτήτων ενός εργαλείου που αφορά την μελέτη των μαθησιακών δυσκολιών σε ενήλικες. Δεύτερον, η μελέτη των μαθησιακών δυσκολιών σε φοιτητικό πληθυσμό και η σύνδεσή τους με τη χρήση στρατηγικών μελέτης και άγχος εξετάσεων. Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι:

I) Η εξέταση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας του «Atlas» για τη μελέτη των μαθησιακών δυσκολιών.

II) Η διερεύνηση για την ύπαρξη τυχών διαφορών ανάμεσα σε φοιτητές/τριες διαφορετικού φύλου ή ηλικιακής ομάδας ως προς τις δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής, τη χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης και το άγχος εξετάσεων.

III) Η συσχέτιση του βαθμού των δυσκολιών ανάγνωσης και γραφής με τη χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης και με το άγχος εξετάσεων.

Τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα είναι τα ακόλουθα:

Ερ. 1.: Διαθέτει το «Atlas» ικανοποιητική εγκυρότητα κριτηρίου και επαρκή αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας;

Υπ. 1.: Υποθέτουμε πως θα έχει ικανοποιητική εγκυρότητα κριτηρίου και επαρκή αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας.

Ερ. 2.: Εντοπίζονται διαφορές ως προς το φύλο και τις δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής;

Υπ. 2.: Για το ερώτημα αυτό δεν βρέθηκε σχετική βιβλιογραφία, παρόλα αυτά αναμένουμε να υπάρξουν διαφορές ανάμεσα στους φοιτητές/ριες με διαφορετικό φύλο ως προς τις δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής. Οι μόνες διαφορές που εντοπίστηκαν, στην ελληνική βιβλιογραφία, ήταν ως προς την επιλογή των σπουδών.

Ερ. 3.: Εντοπίζονται διαφορές ως προς το φύλο και τη χρήση στρατηγικών μελέτης;

Υπ. 3.: Υποθέτουμε πως οι φοιτήτριες με δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής θα παρουσιάσουν μεγαλύτερη συχνότητα στη χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών μάθησης (Abdelrahman, 2020· Simsek & Balaban, 2010)

Ερ. 4.: Εντοπίζονται διαφορές ως προς το φύλο και τα επίπεδα του άγχους εξετάσεων;

Υπ. 4.: Υποθέτουμε πως δεν θα εντοπιστούν διαφορές μεταξύ των δύο φύλων ως προς τα επίπεδα τους άγχους εξετάσεων (Nelson et al., 2014).

Ερ. 5.: Εντοπίζονται διαφορές στις ηλικιακές ομάδες ως προς τις δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής;

Υπ. 5.: Για το ερώτημα αυτό δεν βρέθηκε σχετική βιβλιογραφία, παρόλα αυτά αναμένουμε να υπάρξουν διαφορές ανάμεσα στους φοιτητές/ριες με διαφορετική ηλικία ως προς τις δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής.

Ερ.6.: Εντοπίζονται διαφορές στις ηλικιακές ομάδες ως προς τη χρήση στρατηγικών μελέτης;

Υπ. 6.: Για το ερώτημα αυτό δεν βρέθηκε σχετική βιβλιογραφία, παρόλα αυτά αναμένουμε να υπάρξουν διαφορές ανάμεσα στους φοιτητές/ριες με διαφορετική ηλικία ως προς τη χρήση στρατηγικών μελέτης.

Ερ. 7.: Εντοπίζονται διαφορές στις ηλικιακές ομάδες ως προς τα επίπεδα του άγχους εξετάσεων;

Υπ. 7.: Για το ερώτημα αυτό δεν βρέθηκε σχετική βιβλιογραφία, παρόλα αυτά αναμένουμε να υπάρξουν διαφορές ανάμεσα στους φοιτητές/ριες με διαφορετική ηλικία ως προς τα επίπεδα άγχους εξετάσεων.

Ερ. 8.: Συνδέεται ο βαθμός των τρεχουσών δυσκολιών ανάγνωσης και γραφής με τη χρήση στρατηγικών μελέτης;

Υπ. 8.: Υποθέτουμε πως οι φοιτητές/τριες με τρέχουσες δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής δεν θα χρησιμοποιούν μεταγνωστικές στρατηγικές ανάγνωσης (Kovach & Wilgosh, 1999· Proctor et al., 2006· Reaser et al., 2007, όπ.αναφ. στο Bergey et al., 2017).

Ερ. 9.: Συνδέεται ο βαθμός των τρεχουσών δυσκολιών ανάγνωσης και γραφής με τα επίπεδα του άγχους των εξετάσεων;

Υπ. 9.: Υποθέτουμε πως οι φοιτητές/τριες με τρέχουσες μαθησιακές δυσκολίες θα σημειώσουν υψηλά επίπεδα άγχους κατά τη διάρκεια των εξετάσεων (Wang et al., 2021).

Ερ. 10.: Συνδέεται ο βαθμός των συνοδευτικών δυσκολιών ανάγνωσης και γραφής με τη χρήση στρατηγικών μελέτης;

Υπ. 10.: Υποθέτουμε πως οι φοιτητές/τριες με συνοδευτικές δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής δεν θα χρησιμοποιούν μεταγνωστικές στρατηγικές ανάγνωσης (Kovach & Wilgosh, 1999· Proctor et al., 2006· Reaser et al., 2007, όπ.αναφ. στο Bergey et al., 2017).

Ερ.11.: Συνδέεται ο βαθμός των συνοδευτικών δυσκολιών ανάγνωσης και γραφής με τα επίπεδα του άγχους των εξετάσεων;

Υπ.11.: Υποθέτουμε πως οι φοιτητές/τριες με συνοδευτικές δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής θα σημειώνουν υψηλά επίπεδα άγχους κατά τη διάρκεια των εξετάσεων (Wang et al., 2021).

ΜΕΡΟΣ ΙΙ. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

6. Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 547 φοιτητές από Πανεπιστήμια της Ελλάδας. Συγκεκριμένα 337 από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας και 167 από άλλα Πανεπιστήμια της χώρας. Από τους φοιτητές αυτούς οι 465 (85%) ήταν γυναίκες, οι 80 (15%) ήταν άντρες, ενώ υπήρχαν 2 φοιτητές, οι οποίοι δεν καλύπτονται από την δυαδική επιλογή.

Από το σύνολο των συμμετεχόντων οι 360 (76%) ήταν προπτυχιακοί φοιτητές, οι 105 (22%) μεταπτυχιακοί φοιτητές και 6 (1%) οι οποίοι δεν απάντησαν. Ως προς το έτος σπουδών, οι 122 (25%) φοιτητές φοιτούν στο 1^ο έτος, οι 164 (34%) στο 2^ο έτος, οι 64 (13%) στο 3^ο έτος, οι 42 (8%) στο 4^ο έτος, οι 58 (12%) βρίσκονται επί πτυχίω ενώ οι 21(4%) δεν απάντησαν.

Ως προς την ηλικία των συμμετεχόντων οι 227 (41%) βρίσκονται στην ηλικιακή ομάδα 18-20 ετών, οι 144 (26%) 21-23 ετών, οι 70 (13%) 24-26 ετών, οι 17 (3%) 27- 29 ετών, οι 18 (3%) 30-35 ετών, οι 15 (2%) 36-40 ετών, οι 18 (3%) 41-50 ετών, οι 5(0,9 %) 51-60 ετών και οι 32 (6%) οι οποίοι δεν απάντησαν.

Στο συνολικό δείγμα των φοιτητών εντάσσονται και 24 (4%) φοιτητές που έχουν διαγνωστεί στο παρελθόν, κατά τη φοίτησή τους στο σχολείο) με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Ο **πίνακας 1** παρουσιάζει αναλυτικά την κατανομή των συμμετεχόντων ως προς το φύλο, το πτυχίο (προπτυχιακό ή μεταπτυχιακό), το έτος, την ηλικία και τη διάγνωση.

Πίνακας 1.

Δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην έρευνα (N =547)

<i>Δημογραφικές Μεταβλητές</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Φύλο		
Γυναίκες	465	85
Άνδρες	80	15

Μη	δυσιαδικά	2	0.3
προσδιοριζόμενο			
Πτυχίο			
Προπτυχιακό		360	76
Μεταπτυχιακό		105	22.2
Δε δήλωσαν		6	1.2
Έτος			
Πρώτο (1^ο) έτος		122	25.9
Δεύτερο (2^ο) έτος		164	34.8
Τρίτο (3^ο) έτος		64	13.5
Τέταρτο (4^ο) έτος		42	8.9
Επί πτυχίω		58	12.3
Δε δήλωσαν		21	4.4
Ηλικία			
18-20		227	41.4
21-23		144	26.3
24-26		70	12.7
27-29		17	3.1
30-55		18	3.2
36-40		15	2.7
41-50		18	3.2
51-60		5	0.9
Δε δήλωσαν		1	0.1

Άλλο	32	5.8
Διάγνωση		
Με διάγνωση	24	4.3
Χωρίς διάγνωση	524	95.7
Δε δήλωσαν	7	1.2

7. Εργαλεία μέτρησης

7.1. Ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς για τις αναγνωστικές δυσκολίες σε ενήλικες- Το ερωτηματολόγιο «A Self-report of reading disabilities for adults: ATLAS» (Giménez, et al., 2015).

Για την αξιολόγηση των δυσκολιών των φοιτητών/τριών στην ανάγνωση και στην γραφή αξιοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο «A Self-report of reading disabilities for adults: ATLAS». Στην αρχική του μορφή το ερωτηματολόγιο προορίζεται για να αξιολογήσει τις δυσκολίες των φοιτητών. Η αρχική γλώσσα του ερωτηματολογίου ήταν η Ισπανική. Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελείται από πενήντα ερωτήσεις οι οποίες ομαδοποιούνται στις συγκεκριμένες επτά υπό-ενότητες. Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε ένα μέρος του ερωτηματολογίου. Συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκαν οι υποκλίμακες «Τρέχουσες δυσκολίες» και «Συνοδευτικές δυσκολίες».

Ενότητα 1^η. Εκπαίδευση και εκμάθηση της ανάγνωσης (6 ερωτήσεις). Οι ερωτήσεις συλλέγουν πληροφορίες σχετικές με τα σχολικά χρόνια και την εκμάθηση της ανάγνωσης π.χ. «Το να πηγαίνετε σχολείο ήταν μία ευχάριστη διαδικασία;», «Είχατε δυσκολία στο να μάθετε να διαβάζετε;»

Ενότητα 2^η. Το ιστορικό των μαθησιακών δυσκολιών (6 ερωτήσεις). Συγκεκριμένες πληροφορίες σχετικές με μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετώπισε ο/η φοιτητής/τρια στο παρελθόν και εάν δέχτηκε κάποια υποστήριξη γι' αυτές π.χ. «Χρειαζόσασταν εξατομικευμένη υποστήριξη στη μελέτη σας;», «Έχετε ποτέ συμβουλευτεί κάποιον ειδικό για δυσκολίες ανάγνωσης ή μάθησης;»

Ενότητα 3^η. Τρέχουσες δυσκολίες (12 ερωτήσεις). Οι ερωτήσεις αφορούν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο/η φοιτητής/τρια σε παροντικό χρόνο στην ανάγνωση και τη γραφή π.χ. «Μπερδεύω τα γράμματα κατά την ανάγνωση», «Κάνω λάθη στην ορθογραφία». Η συγκεκριμένη ενότητα αποτελεί μία από τις δύο υποκλίμακες του «Atlas» που χρησιμοποιήθηκαν για την ανάλυση των αποτελεσμάτων.

Ενότητα 4^η. Συνοδευτικές δυσκολίες (9 ερωτήσεις). Περιλαμβάνει ερωτήσεις που αφορούν σχετικές δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο δυσλεκτικός φοιτητής π.χ. «Μου είναι δύσκολο να θυμηθώ τι έχω διαβάσει στο κείμενο που μόλις διάβασα», «Μου είναι δύσκολο να εκφράσω τον εαυτό μου γραπτώς». Η συγκεκριμένη ενότητα αποτελεί την δεύτερη υποκλίμακα του «Atlas» που χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση των αποτελεσμάτων. Ωστόσο, οι ερωτήσεις

31, 32, 33 αφαιρέθηκαν από την τελική άθροιση των ερωτήσεων που αποτελούν την υποκλίμακα των συνοδευτικών δυσκολιών στα ελληνικά, καθώς η συμμετοχή τους στην υποκλίμακα είχε ως αποτέλεσμα την μείωση του δείκτη εσωτερικής συνέπειας α του Cronbach..

Ενότητα 5^η. Οικογενειακό ιστορικό (2 ερωτήσεις). Στην ενότητα αυτή συμπεριλαμβάνονται δύο ερωτήσεις που αφορούν στη διερεύνηση της ύπαρξης συγγενών με αντίστοιχες δυσκολίες π.χ. «Αναφέρετε (αν γνωρίζετε) τις διαγνώσεις που έχουν λάβει μέλη της οικογένειάς σας».

Ενότητα 6^η. Εργασιακή Εμπειρία (6 ερωτήσεις). Στην ενότητα αυτή μελετάται η εργασιακή εμπειρία των φοιτητών. Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας οι συγκεκριμένες ερωτήσεις δεν συμπεριλήφθηκαν στο τελικό ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε

Ενότητα 7^η. Αναγνωστικές συνήθειες (9 ερωτήσεις). Η τελευταία ενότητα αποτελείται από ερωτήσεις που αποτυπώνουν τις αναγνωστικές συνήθειες των φοιτητών π.χ. «Σας αρέσει να διαβάζετε βιβλία;», «Τι είδους λογοτεχνικά βιβλία σας αρέσουν;»

Οι ενότητες των ερωτήσεων που χρησιμοποιήθηκαν στο τελικό ερωτηματολόγιο ήταν η «εκπαίδευση και εκμάθηση της ανάγνωσης», «το ιστορικό των μαθησιακών δυσκολιών», οι «τρέχουσες δυσκολίες», οι «συνοδευτικές δυσκολίες», το «οικογενειακό ιστορικό» και οι «αναγνωστικές συνήθειες». Στις περισσότερες ερωτήσεις, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να υποδείξουν τον βαθμό δυσκολίας που είχαν, σε μία πενταβάθμια κλίμακα Likert (0 = ποτέ, 4= πολύ συχνά).

Προκειμένου να διαπιστωθεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του ισπανικού ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκαν δύο έρευνες. Η πρώτη έρευνα είχε ως στόχο την επιλογή των κατάλληλων ερωτήσεων. Η δεύτερη μελέτη σχεδιάστηκε προκειμένου να διερευνηθεί εάν οι απαντήσεις που δίνονται στο ερωτηματολόγιο από τους ενήλικες είναι συμβατές με τα ψυχομετρικά δεδομένα. Στη συγκεκριμένη έρευνα το ερωτηματολόγιο απέκτησε την τελική του μορφή. Αποτελείται από πενήντα ερωτήσεις οι οποίες ομαδοποιήθηκαν σε επτά υποκατηγορίες: «Εκπαίδευση και εκμάθηση της ανάγνωσης», «ιστορικό μαθησιακών δυσκολιών», «τρέχουσες δυσκολίες», «συνοδευτικές δυσκολίες», «οικογενειακό ιστορικό», «εργασιακή εμπειρία» και «αναγνωστικές συνήθειες». Οι απαντήσεις δόθηκαν σε μία πενταβάθμια κλίμακα Likert (0 = ποτέ, 4= πολύ συχνά) (Giménez et al.,2015).

Στην αρχική έκδοση του ερωτηματολογίου η κλίμακα των απαντήσεων ήταν τύπου *Ναι - Όχι*. Ωστόσο, μετά από επικοινωνία με την επιβλέπουσα οι κατασκευαστές του ερωτηματολογίου της έστειλαν την αναθεωρημένη version που περιλαμβάνει την κλίμακα Likert που συμπεριλάβαμε στο ερωτηματολόγιο. Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας το ερωτηματολόγιο αυτό μεταφράστηκε στην ελληνική και στην αγγλική γλώσσα και προσαρμόστηκε στον φοιτητικό πληθυσμό. Συγκεκριμένα δοκιμάστηκε πιλοτικά σε δύο φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες και σε έναν χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Στην χορήγηση κρίθηκε απαραίτητο σε ορισμένες ερωτήσεις να πραγματοποιηθούν αλλαγές καθώς το νόημά τους προκαλούσε σύγχυση ενώ κάποιες ερωτήσεις παραλήφθηκαν ή έγινε προσθήκη νέων, χωρίς όμως να αλλάζει η δομή και το περιεχόμενο των ερωτήσεων.

7.2 Εργαλείο Μεταγνωστικών Στρατηγικών Ανάγνωσης «Metacognitive Awareness of Reading strategies inventory (MARSİ)» (Κουλιανού κ.συν., 2019)

Το παρόν ερωτηματολόγιο έχει σχεδιαστεί για την αξιολόγηση του τύπου και της συχνότητας των στρατηγικών ανάγνωσης τις οποίες οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι χρησιμοποιούν κατά τη διάρκεια ανάγνωσης ακαδημαϊκού υλικού. Οι δημιουργοί του είναι οι Mokhtari και Reichard (2002). Το «MARSİ» αποτελείται από μία κλίμακα αυτό-αναφοράς τύπου Likert, αναφέρεται σε επιλογή από κλίμακα σε ερωτήσεις που αφορούν τη σχετική στρατηγική ανάγνωσης, η οποία πραγματοποιήθηκε κατά την ανάγνωση. Αποτελείται από τριάντα ερωτήσεις. Κάθε μία από τις στρατηγικές συσχετίζεται με μία από τις τρεις υποκατηγορίες (Mokhtari & Reichard, 2002) :

1.Γενικές Στρατηγικές Ανάγνωσης (13 ερωτήσεις). Αναφέρονται σε γενικευμένες ή παγκόσμιες στρατηγικές ανάγνωσης που στοχεύουν στη ρύθμιση του σταδίου για την πράξη ανάγνωσης (π.χ. καθορισμός σκοπού για ανάγνωση, προεπισκόπηση περιεχομένου κειμένου, πρόβλεψη σε τι αναφέρεται το κείμενο).

2. Στρατηγικές επίλυσης Προβλημάτων (8 ερωτήσεις). Είναι οι στρατηγικές που βοηθούν τον αναγνώστη να εντοπίσει και να επικεντρωθεί σε στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων ή επιδιόρθωσης αυτών. Χρησιμοποιούνται όταν προκύπτουν προβλήματα κατά την κατανόηση των πληροφοριών κειμένου (π.χ. έλεγχος της κατανόησης ενός ατόμου κατά την αντιμετώπιση αντικρουόμενων πληροφοριών, επανάληψη ανάγνωσης για καλύτερη

κατανόηση).

3. Υποστηρικτικές Στρατηγικές Ανάγνωσης (9 ερωτήσεις). Στρατηγικές οι οποίες παρέχουν τους μηχανισμούς ή τα εργαλεία υποστήριξης, που αποσκοπούν στη διατήρηση της ανταπόκρισης στην ανάγνωση (π.χ., χρήση υλικών αναφοράς όπως λεξικά και άλλα συστήματα υποστήριξης).

Το ερωτηματολόγιο σταθμίστηκε σε ένα αρκετά μεγάλο πληθυσμό μαθητών με διαφορετικά επίπεδα αναγνωστικής ικανότητας σε τάξεις γυμνασίου έως κολλεγίου (Mokhtari & Reichard, 2002)

Προκειμένου το ερωτηματολόγιο να χορηγηθεί στον ελληνικό πληθυσμό ήταν απαραίτητη η μετάφρασή του στην ελληνική γλώσσα. Η μετάφρασή στα ελληνικά πραγματοποιήθηκε από τρεις ανεξάρτητους μεταφραστές, με μητρική γλώσσα την ελληνική. Για την προσαρμογή του στον ελληνικό πληθυσμό το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε σε δύο φάσεις σε μαθητές γυμνασίου, συμπεριλαμβανομένου μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Εξετάστηκε η παραγοντική τιμή, η εσωτερική συνοχή και η αξιοπιστία των επαναληπτικών μετρήσεων. Οι μετρήσεις ανέδειξαν ικανοποιητικά αποτελέσματα. Η επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων που πραγματοποιήθηκε πάνω στα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν μετά τη χορήγηση του “MARSIGR”, επιβεβαίωσε την τριπαραγοντική του δομή (Κουλιανού κ.συν., 2019).

7.3 Ερωτηματολόγιο άγχους εξετάσεων για φοιτητές «The Test Anxiety Measure for College Students- Short Form» (Lowe, 2020)

Ο σκοπός του ερωτηματολογίου «The Test Anxiety Measure for College Students- Short Form (TAM-C-SF)» είναι η περιγραφή του είδους του άγχους που βιώνει ένα άτομο κατά τη διάρκεια μίας εξέτασης. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει εικοσιτέσσερις ερωτήσεις και αποτελεί την μικρότερη μορφή του ερωτηματολογίου *The Test Anxiety Measure for College Student* (TAM-C), το οποίο περιλαμβάνει 43 ερωτήσεις (Lowe, 2020)

Η δομή του βασικού ερωτηματολογίου «TAM-C» βασίστηκε σε μία από τις τελευταίες κυρίαρχες αντιλήψεις σχετικά με τα εργαλεία μέτρησης του άγχους κατά τη διάρκεια

εξετάσεων, το βιοψυχοκοινωνικό μοντέλο της Lowe (Lowe et al., 2008). Το μοντέλο περιγράφει πως τα συμπτώματα του άγχους καθώς και η διαχείρισή τους, επηρεάζονται από τρία στοιχεία. Την αλληλεπίδραση των χαρακτηριστικών του μαθητή, της ψυχολογίας του και της αντίληψής του για το πόσο απειλητική μπορεί να είναι μία εξέταση. Το εργαλείο «TAM C» περιλαμβάνει έξι κλίμακες (Lowe, 2020)

1. Cognitive Interference – Γνωστική παρεμβολή
2. Worry - Ανησυχία
3. Social Concerns- Κοινωνικές ανησυχίες
4. Physiological Hyperarousal scale- Σωματική υπερδιέγερση
5. Task Irrelevant Behaviors – Συμπεριφορές άσχετες με το στόχο
6. Facilitating Anxiety scale- Διευκολυντικό άγχος

Για τη δημιουργία του «TAM-C-SF» συμπεριλήφθηκαν στο ερωτηματολόγιο τέσσερις ερωτήσεις για κάθε μία από τις παραπάνω έξι κλίμακες, ως το ελάχιστο πρακτικό στοιχείο για τη δημιουργία της κλίμακας. Οι συμμετέχοντες απαντούν σε μία τετραβάθμια κλίμακα η οποία κυμαίνεται από το 1(ποτέ) έως 4 (σχεδόν πάντα). Το ερωτηματολόγιο σταθμίστηκε σε ένα δείγμα επτακοσίων είκοσι οκτώ φοιτητών (Lowe, 2020).

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας το ερωτηματολόγιο δοκιμάστηκε πιλοτικά σε δύο φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες και σε έναν χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Κατά τη χορήγηση κρίθηκε απαραίτητο σε ορισμένες ερωτήσεις να πραγματοποιηθούν αλλαγές καθώς το νόημά τους προκάλούσε σύγχυση. Επίσης, αφαιρέθηκε η τέταρτη ερώτηση «Φοβάμαι ότι ο καθηγητής θα με ρεζιλέψει μπροστά στην τάξη αν δεν τα πάω καλά σε μια δοκιμή» καθώς θεωρήθηκε πως δεν συνάδει με το ακαδημαϊκό περιβάλλον

8. Διαδικασία

Η παρούσα έρευνα απευθύνθηκε σε φοιτητές Ελληνικών Πανεπιστημίων, όπως το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, το Πανεπιστήμιο Πατρών, αλλά και σε Πανεπιστήμια της χώρας. Για τη διεξαγωγή της ελήφθη έγκριση άδειας διεξαγωγής έρευνας από την αρμόδια επιτροπή δεοντολογίας της έρευνας. Οι φοιτητές κλήθηκαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο το οποίο βρισκόταν σε ηλεκτρονική μορφή στο διαδίκτυο στις φόρμες της Google (google forms). Αυτό συνέβη λόγω των δύσκολων περιόδων που διανύαμε εκείνες τις μέρες, οι οποίες επηρέασαν το γενικότερο πρόγραμμα των Πανεπιστημίων, όπως την μετάβαση των φοιτητών στο χώρο του.

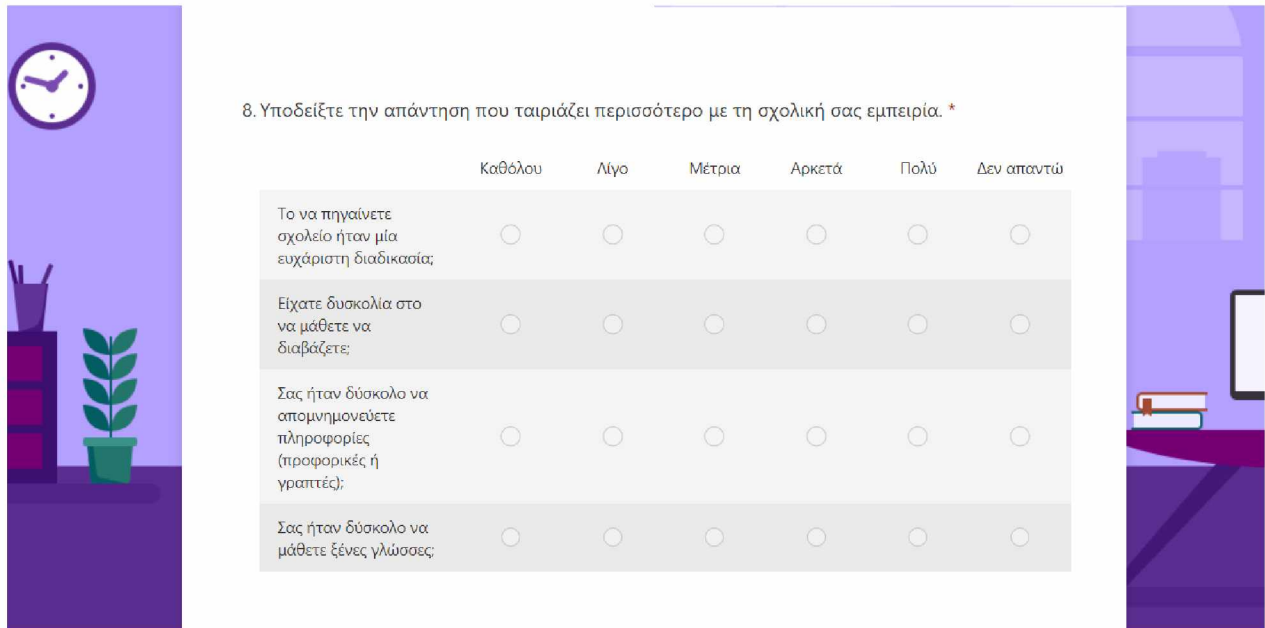
Αρχικά, υπήρξε συνεννόηση με καθηγητές/ριες των σχολών που συμμετείχαν, οι οποίοι προσφέρθηκαν να διαθέσουν κάποιο χρόνο από τη διδασκαλία των μαθημάτων τους. Οι φοιτητές για να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο τους δόθηκε η διεύθυνση URL του ερωτηματολογίου. Επίσης, η διεύθυνση URL¹ του ερωτηματολογίου διατέθηκε και σε ομάδες του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας στο Facebook, προκειμένου να προωθηθεί. Στις ανακοινώσεις της προώθησης του ερωτηματολογίου τονίστηκε στους φοιτητές ότι η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δεν είναι υποχρεωτική και ότι μπορούσαν να μην το συμπληρώσουν ή να διακόψουν την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου οποιαδήποτε στιγμή, όμως η συμβολή τους θα ήταν πολύτιμη για την διεξαγωγή της έρευνας.

Στο πάνω μέρος του ερωτηματολογίου δόθηκαν γραπτές οδηγίες. Στους συμμετέχοντες τονίστηκε πως η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ήταν ανώνυμη και ότι την στιγμή που προβαίνουν στην συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, συναινούν στην ανακοίνωση των αποτελεσμάτων στην παρούσα εργασία.

Το ερωτηματολόγιο όπως προαναφέρθηκε στις προηγούμενες ενότητες αποτελείται από τρία ερωτηματολόγια, τα οποία αφορούν τρεις διαφορετικές μεταβλητές. Αρχικά παρατίθεται το ερωτηματολόγιο για τις Δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής σε ενήλικες «A Self-report of reading disabilities for adults: ATLAS». Στη συνέχεια ακολουθούν με τη σειρά τα ερωτηματολόγια για τη χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης «Metacognitive Awareness of Reading strategies inventory (MARSİ)» και άγχους εξετάσεων σε φοιτητές «The Test Anxiety Measure for College Students- Short Form».

¹ <https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=cL-AMcwX9KSQpFyUdmJSIUk9knQiDUVEoVhiUE-KhK1URVdRNUJCUIJQRIdNUzcwVTkwMUVaVTYxNC4u>

Παρακάτω παρουσιάζεται μία αναπαράσταση ενός μέρους του ερωτηματολογίου, προκειμένου να γίνει κατανοητή η μορφή τους.



8. Υποδείξτε την απάντηση που ταιριάζει περισσότερο με τη σχολική σας εμπειρία. *

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ	Δεν απαντώ
Το να πηγαίνετε σχολείο ήταν μία ευχάριστη διαδικασία;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Είχατε δυσκολία στο να μάθετε να διαβάζετε;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σας ήταν δύσκολο να απομνημονεύετε πληροφορίες (προφορικές ή γραπτές);	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σας ήταν δύσκολο να μάθετε ξένες γλώσσες;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Εικόνα 1.

Μέρος της ηλεκτρονικής φόρμας του ερωτηματολογίου

ΜΕΡΟΣ ΙΙΙ. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

9. Αποτελέσματα

9.1 Συγκρίσεις ερωτήσεων ως προς τη συμβολή τους στη διάκριση των φοιτητών με ή χωρίς διάγνωση δυσκολιών ανάγνωσης και γραφής.

Προκειμένου να εξετάσουμε αν το «Atlas» είναι ένα έγκυρο εργαλείο για την μέτρηση των μαθησιακών δυσκολιών, ακολουθήσαμε την μέθοδο που ακολουθήθηκε και στη ισπανική εκδοχή του, όπου για η κάθε ερώτηση εξετάστηκε χωριστά για την ικανότητά της να διακρίνει ανάμεσα σε ενήλικες και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (εγκυρότητα κριτηρίου). Στην προκειμένη περίπτωση συγκρίναμε τους μέσους όρους των μη διαγνωσμένων φοιτητών/τριών και διαγνωσμένων με μαθησιακές δυσκολίες ως προς τις ερωτήσεις των δυσκολιών ανάγνωσης και γραφής πραγματοποιώντας ανάλυση μονής διακύμανσης (ANOVA).

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων ως προς τη συμβολή της κάθε ερώτησης στη διάκριση των διαγνωσμένων από τους μη διαγνωσμένους φοιτητές με τις υποκλίμακες των δυσκολιών ανάγνωσης και γραφής, «τρέχουσες δυσκολίες» και «συνοδευτικές δυσκολίες», είναι ικανοποιητική καθώς οι ερωτήσεις κατάφεραν να αναδείξουν αυτή τη διάκριση.

Συγκεκριμένα μετά από τον έλεγχο με το κριτήριο F της ANOVA, παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις δύο υποκλίμακες των δυσκολιών ανάγνωσης και γραφής, «τρέχουσες δυσκολίες» και «συνοδευτικές δυσκολίες» καθώς οι φοιτητές/τριες που δήλωσαν στο ερωτηματολόγιο πως έχουν διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών σημείωσαν υψηλότερες βαθμολογίες, για σχεδόν όλες τις ερωτήσεις, από τους φοιτητές/τριες χωρίς διάγνωση. Αναλυτικότερα, από την υποκλίμακα **τρέχουσες δυσκολίες** στην ερώτηση «Μπερδεύω τα γράμματα κατά την ανάγνωση» οι φοιτητές/τριες με διάγνωση είχαν μεγαλύτερη βαθμολογία (M.O.=1.22 και T.A.= 1.17), από τους φοιτητές/τριες χωρίς διάγνωση (M.O.=0.32 και T.A.= 0.61) ($F(1,531)= 34.78$ $p\leq 0.001$). Στην ερώτηση «Μπερδεύω τις λέξεις» οι φοιτητές με διάγνωση είχαν υψηλότερη βαθμολογία (M.O.= 1.39 και T.A.= 1.09), από τους φοιτητές/τριες χωρίς διάγνωση (M.O.= 0.41 και T.A.= 0.66) ($F(1,535)=36,88$ $p\leq 0.001$). Επίσης και στην ερώτηση «Δεν καταλαβαίνω αρκετά τι διαβάζω» οι φοιτητές/τριες με διάγνωση φάνηκε να αντιμετωπίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό (M.O. = 1.33 και T.A. = 1.03), σε σύγκριση με τους φοιτητές/τριες χωρίς διάγνωση (M.O.= 0.71 και T.A.= 0.80) ($F(1,537)= 10.55$ $p\leq 0.001$).

Στην επόμενη ερώτηση «Πρέπει να διαβάζω με πιο αργό ρυθμό το κείμενο για να αποφεύγεται η σύγχυση» οι φοιτητές/τριες με διάγνωση είχαν υψηλότερη βαθμολογία (M.O.= 2.17 και T.A.= 1.43), από τους φοιτητές χωρίς διάγνωση (M.O.= 0.94 και T.A.= 1.05) $F(1,535)= 23.23$ $p\leq 0.001$). Ως προς την ερώτηση «Συχνά, ενώ διαβάζω επιστρέφω στην αρχή του κειμένου γιατί μπερδεύω τη σειρά» οι φοιτητές/τριες με διάγνωση ανέφεραν μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης της δυσκολίας (M.O.= 1.00 και T.A.= 1.14), από τους φοιτητές/τριες χωρίς διάγνωση (M.O.= 0.52 και T.A.= .84) ($F(1,536)= 5.56$ $p\leq 0.001$). Παράλληλα, οι φοιτητές/τριες με διάγνωση εμφάνισαν στην ερώτηση «Μπερδεύω τα γράμματα όταν γράφω» μεγαλύτερη βαθμολογία (M.O.= 1.28 και T.A.= 1.27), από τους φοιτητές/τριες χωρίς διάγνωση (M.O.= 0.37 και T.A.= 0.65) ($F(1,538)= 31.38$ $p\leq 0.001$).

Ως προς την ερώτηση «Μπερδεύω τις λέξεις όταν γράφω» οι φοιτητές/τριες με διάγνωση είχαν υψηλότερη βαθμολογία (M.O.= 0.89 και T.A.= 0.90), από τους φοιτητές/τριες χωρίς διάγνωση (M.O.= 0.20 και T.A.= 0.51) ($F(1,538)=29,03$ $p\leq 0.001$). Επιπρόσθετα και στην ερώτηση «Κάνω λάθη στην ορθογραφία (των λέξεων)» οι φοιτητές/τριες με διάγνωση ξεπέρασαν σε βαθμολογία (M.O.=2.39 και T.A.= 1.42), τους φοιτητές/τριες χωρίς διάγνωση (M.O.= 1.03 και T.A.=0.95) ($F(1,538)= 34.14$ $p\leq 0.001$). Ακόμη, στην ερώτηση «Μπερδεύω τη σειρά των αριθμών (αντιστροφή, παράλειψη)» οι φοιτητές/τριες με διάγνωση σημείωσαν μεγαλύτερη βαθμολογία (M.O.= 0.78 και T.A.= 1.17), από τους φοιτητές/τριες χωρίς διάγνωση (M.O.= 0.18 και T.A.= 0.55) ($F(1,537)=18.14$ $p\leq 0.001$).

Στην ερώτηση «Μου είναι δύσκολο να διαβάζω δυνατά» οι φοιτητές/τριες με διάγνωση σημείωσαν υψηλότερη βαθμολογία (M.O.= 0.89 και T.A.= 1.08), από τους φοιτητές/τριες χωρίς διάγνωση (M.O.= 0.45 και T.A.= 0.90) ($F(1,536)= 4,1$ $p. p\leq 0.001$). Ωστόσο, στην ερώτηση «Μου είναι δύσκολο να θυμηθώ τι έχω διαβάσει στο κείμενο που μόλις διάβασα» δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά. Ο μέσος όρος (σε παρένθεση η τυπική απόκλιση) ήταν 1.22 (1.26) για τους φοιτητές/τριες με διάγνωση ενώ 0.90 (0.92) για τους φοιτητές/τριες χωρίς διάγνωση. Τέλος, στην ερώτηση «Μου είναι δύσκολο να εκφράσω τον εαυτό μου γραπτώς» οι φοιτητές/τριες με διάγνωση είχαν μεγαλύτερη βαθμολογία (M.O.= 1.33 και T.A.=1.45), από τους φοιτητές/τριες χωρίς διάγνωση (M.O.= 0.55 και T.A.= 0.86) ($F(1,535)= 13.48$ $p. p\leq 0.001$).

Τα αποτελέσματα της παραπάνω υποκλίμακας που αναφέρθηκαν παρουσιάζονται και στον παρακάτω **Πίνακα 2**

Πίνακας 2

Μέσοι όροι και Τυπικές Αποκλίσεις στις συγκρίσεις των ερωτήσεων της υποκλίμακας «τρέχουσες δυσκολίες», ως προς τη συμβολή τους στη διάκριση των φοιτητών με ή χωρίς διάγνωση δυσκολιών ανάγνωσης και γραφής.

Μετρήσεις	Σύνολο		Χωρίς προηγούμενη διάγνωση		Με προηγούμενη διάγνωση		Κριτήριο F (df)
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	
Μπερδεύω τα γράμματα κατά την ανάγνωση.	.35	.66	.32	.61	1.22	1.17	34.78**** (1,531)
Μπερδεύω τις λέξεις.	.44	.70	.41	.66	1.39	1.09	36.88**** (1,531)
Δεν καταλαβαίνω αρκετά τι διαβάζω.	.73	.81	.71	.80	1.33	1.03	10.55**** (1,537)
Πρέπει να διαβάζω με πιο αργό ρυθμό το κείμενο για να αποφεύγεται η σύγχυση.	.98	1.08	.94	1.05	2.17	1.43	23.23**** (1,535)
Συχνά, ενώ διαβάζω επιστρέφω στην αρχή του κειμένου γιατί μπερδεύω τη σειρά.	.54	.85	.52	.84	1.00	1.14	5.56* (1,536)
Μπερδεύω τα γράμματα όταν	.40	.70	.37	.65	1.28	1.27	31.38**** (1,538)

γράφω.							
Μπερδεύω τις λέξεις όταν γράφω.	.23	.54	.20	.51	.89	.90	29.03**** (1,538)
Κάνω λάθη στην ορθογραφία (των λέξεων).	1.08	.10	1.03	.95	2.39	1.42	34.14**** (1,538)
Μπερδεύω τη σειρά των αριθμών (αντιστροφή, παράλειψη).	.20	.59	.18	.55	.78	1.17	18.14**** (1,537)
Μου είναι δύσκολο να διαβάζω δυνατά.	.46	.91	.45	.90	.89	1.08	4.1* (1,536)
Μου είναι δύσκολο να θυμηθώ τι έχω διαβάσει στο κείμενο που μόλις διάβασα.	.91	.94	.90	.92	1.22	1.26	n.s.
Μου είναι δύσκολο να εκφράσω τον εαυτό μου γραπτώς.	.58	.90	.55	.86	1.33	1.45	13.48**** (1,535)

Στη συνέχεια ακολουθήσαμε την ίδια διαδικασία και για τη 2^η υποκλίμακα του εργαλείου ATLAS που χρησιμοποιήσαμε στην έρευνά μας, τις **συνοδευτικές δυσκολίες** όπου στην ερώτηση «Χρησιμοποιώ τις κατάλληλες λέξεις όταν μιλάω ή γράφω» οι φοιτητές/τριες με

διάγνωση σημείωσαν υψηλότερη βαθμολογία (M.O.= 0.94 και T.A.= 0.80), από τους φοιτητές/τριες χωρίς διάγνωση (M.O.= 0.56 και T.A.= 0.82) ($F(1,538)=3,84$ $p\leq 0.001$).

Όμως στην ερώτηση «Χρησιμοποιώ ακατάλληλες λέξεις όταν μιλάω ή γράφω» δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά. Οι μέσοι όροι (σε παρένθεση η τυπική απόκλιση) αναλυτικά είναι 1.34 (1.08) για τους φοιτητές/τριες με διάγνωση και 0.97 (0.94) για τους φοιτητές/τριες χωρίς διάγνωση. Στην ερώτηση «Αναπτύσσω τις ιδέες μου γραπτά με άνεση» οι φοιτητές/τριες με διάγνωση σημείωσαν υψηλότερη βαθμολογία (M.O.= 1.28 και T.A.= 1.01), από τους φοιτητές/τριες χωρίς διάγνωση (M.O.= 0.80 και T.A.= 0.96) ($F(1,538)= 4.29$ $p\leq 0.001$).

Ως προς την ερώτηση «Μου είναι δύσκολο να κρατάω χειρόγραφες σημειώσεις» οι φοιτητές/τριες με διάγνωση ξεπέρασαν σε βαθμολογία (M.O.= 1.78 και T.A.=1.40), τους φοιτητές/τριες χωρίς διάγνωση (M.O.= 0.78 και T.A.= 0.94) ($F(1,536)= 18.99$ $p\leq 0.001$). Ακόμη, στην ερώτηση «Κατανοώ με ευκολία τα μηνύματα στο κινητό» οι φοιτητές/τριες με διάγνωση είχαν υψηλότερη βαθμολογία (M.O.=0.78 και T.A.= 0.88), από τους φοιτητές/τριες χωρίς διάγνωση (M.O.= 0.78 και T.A.= 0.88) ($F(1,537)= 8.10$ $p\leq 0.001$). Τέλος, στην ερώτηση «Θυμάμαι νέες οδηγίες ή πληροφορίες (προφορικές ή γραπτές)» οι φοιτητές/τριες με διάγνωση σημείωσαν μεγαλύτερη βαθμολογία (M.O.= 1.39 και T.A.= 1.19), από τους φοιτητές/τριες χωρίς διάγνωση (M.O.= 0.89 και T.A.= 0.86) ($F(1,536)= 5.70$ $p\leq 0.001$).

Τα αποτελέσματα της παραπάνω υποκλίμακας που αναφέρθηκαν παρουσιάζονται και στον παρακάτω **Πίνακα 3**.

Πίνακας 3

Μέσοι όροι και Τυπικές Αποκλίσεις στις συγκρίσεις των ερωτήσεων της υποκλίμακας «συνοδευτικές δυσκολίες», ως προς τη συμβολή τους στη διάκριση των φοιτητών με ή χωρίς διάγνωση δυσκολιών ανάγνωσης και γραφής.

Μετρήσεις	Σύνολο		Χωρίς προηγούμενη διάγνωση		Με προηγούμενη διάγνωση		Κριτήριο F (df)
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	
Χρησιμοποιώ τις κατάλληλες	.57	.82	.56	.82	.94	.80	3.84* (1,538)

λέξεις όταν μιλάω ή γράφω.								
Χρησιμοποιώ ακατάλληλες λέξεις όταν μιλάω ή γράφω.	.98	.95	.97	.94	1.33	1.08	n.s.	
Αναπτύσσω τις ιδέες μου γραπτά με άνεση.	.82	.96	.80	.96	1.28	1.01	4.29* (1,538)	
Μου είναι δύσκολο να κρατάω χειρόγραφες σημειώσεις.	.81	.98	.78	.94	1.78	1.40	18.1**** (1,536)	
Κατανοώ με ευκολία τα μηνύματα στο κινητό.	.28	.75	.27	.74	.78	.88	8.10*** (1,537)	
Θυμάμαι νέες οδηγίες ή πληροφορίες (προφορικές ή γραπτές).	.90	.88	.89	.86	1.39	1.19	5.70* (1,536)	

Τέλος για να ελέγξουμε τον βαθμό αξιοπιστίας των δύο υποκλιμάκων πραγματοποιήσαμε το έλεγχο αξιοπιστίας α Cronbach όπου για την υποκλίμακα **τρέχουσες δυσκολίες** και για την υποκλίμακα **συνοδευτικές δυσκολίες** ο α του Cronbach ήταν 0.84 και 0.79 αντίστοιχα.

9.2 Συγκρίσεις ως προς το φύλο και ως προς την ηλικιακή ομάδα των δυσκολιών ανάγνωσης και γραφής, των μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης και του άγχους εξετάσεων

Για να συγκρίνουμε τους μέσους όρους ανδρών και γυναικών ως προς τις δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής, τις μεταγνωστικές στρατηγικές ανάγνωσης και το άγχος εξετάσεων, πραγματοποιήσαμε ανάλυση μονής διακύμανσης (ANOVA). Στην περίπτωση των συγκρίσεων του φύλου, το F της ANOVA είναι το αντίστοιχο ισοδύναμο του t-test.

Ειδικότερα, οι συγκρίσεις ως προς τις δύο υποκλίμακες των δυσκολιών ανάγνωσης και γραφής, δηλαδή την υποκλίμακα «τρέχουσες δυσκολίες» και την υποκλίμακα «συνοδευτικές δυσκολίες» δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες. Οι μέσοι όροι (σε παρένθεση η τυπική απόκλιση) αναλυτικά ανά κλίμακα είναι: για τις τρέχουσες δυσκολίες 7.46 (7.48) για τους άνδρες και 6.79 (6.21) για τις γυναίκες, ενώ για τις συνοδευτικές δυσκολίες οι αντίστοιχοι μέσοι όροι είναι 5.18 (3.73) για τους άνδρες και 4.23 (3.22) για τις γυναίκες.

Ως προς τις μεταγνωστικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν τα δύο φύλα κατά την ανάγνωση σε σχέση με τις υποκλίμακες «Γενικές Αναγνωστικές Στρατηγικές», «Στρατηγικές Επίλυσης Προβλημάτων», «Υποστηρικτικές Αναγνωστικές Στρατηγικές» μετά από τον έλεγχο με το κριτήριο F της ANOVA παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές και στις τρεις υποκλίμακες, καθώς οι γυναίκες σημείωσαν συστηματικά υψηλότερες βαθμολογίες σε όλες τις μεταγνωστικές στρατηγικές. Αναλυτικότερα, στην υποκλίμακα γενικές αναγνωστικές στρατηγικές οι γυναίκες σημείωσαν ελάχιστα υψηλότερη βαθμολογία (M.O.= 3.40 και T.A. 0.71), σε σχέση με τους άντρες (M.O.= 3.10 και T.A.= 0.65) ($F(1,504)=10.99$ $p\leq 0.001$).

Επίσης, στην υποκλίμακα των στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων οι γυναίκες σημείωσαν υψηλότερες βαθμολογίες (M.O. = 3.81 και T.A. 0.62), σε σύγκριση με τους άντρες (M.O.= 3.51 και T.A. 0.59) ($F(1,520)=15.36$ $p\leq 0.001$). Τέλος ως προς τη χρήση των υποστηρικτικών αναγνωστικών στρατηγικών οι γυναίκες και πάλι φάνηκαν να χρησιμοποιούν περισσότερο αυτές τις στρατηγικές (M.O. = 3.2 και T.A= 0.72), συγκριτικά με τους άντρες (M.O.= 2.82 και T.A.= 0.67) ($F(1,524)=18.38$ $p\leq 0.001$).

Ως προς τα επίπεδα του άγχους κατά τη διάρκεια των εξετάσεων που σημείωσαν τα δύο φύλα σε σχέση με τις υποκλίμακες «Κοινωνικές ανησυχίες», «Γνωστική Παρεμβολή»,

«Ανησυχία», «Σωματική υπερδιέγερση», «Συμπεριφορές άσχετες με το στόχο», «Διευκολυντικό άγχος» μετά από τον έλεγχο με το κριτήριο F της ANOVA παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε ορισμένες υποκλίμακες. Συγκεκριμένα, οι συγκρίσεις ως προς την υποκλίμακα κοινωνικές ανησυχίες και γνωστική παρεμβολή και διευκολυντικό άγχος δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες. Οι μέσοι όροι (σε παρένθεση η τυπική απόκλιση) αναλυτικά ανά κλίμακα είναι για τις κοινωνικές ανησυχίες είναι: 1.57 (0.77) για τις γυναίκες και για τους άνδρες 1.56 (0.80), για τη γνωστική παρεμβολή 2.15(0.69) για τις γυναίκες και 2.15(0.70) για τους άντρες και για το διευκολυντικό άγχος οι μέσοι όροι για τις γυναίκες είναι: 2.56 (0.90) και για τους άντρες 2.49 (0.83).

Οι συγκρίσεις που αφορούν τις υποκλίμακες ανησυχία, σωματική υπερδιέγερση και συμπεριφορές άσχετες με το στόχο έδειξαν σημαντικά στατιστικές διαφορές. Αναλυτικότερα, στην υποκλίμακα ανησυχία οι γυναίκες ξεπέρασαν σε βαθμολογία (M.O.= 3.07 και T.A.= 0.75) τους άντρες (M.O.= 2.78 και T.A. = 0.80) ($F(1,539)= 9.74$ $p\leq 0.001$). Στην επόμενη υποκλίμακα που αφορά τη σωματική υπερδιέγερση και πάλι οι γυναίκες σημείωσαν υψηλότερη βαθμολογία (M.O.= 1.98 και T.A.= 0.74), συγκριτικά με τους άντρες (M.O.= 1.61 και T.A= 0.52) ($F(1,538)=18.77$ $p\leq 0.001$). Τέλος, στην υποκλίμακα που αφορά τις συμπεριφορές άσχετες με το στόχο οι γυναίκες σημείωσαν υψηλότερα επίπεδα (M.O. 2.03 και T.A.= 0.65), σε σύγκριση με τους άντρες (M.O. 1.68 και T.A.=0.60) ($F(1,526)= 20.02$ $p\leq 0.001$).

Τα αποτελέσματα των παραπάνω υποκλιμάκων που αναφέρθηκαν παρουσιάζονται και στον παρακάτω **Πίνακα 4**.

Πίνακας 4

Μέσοι όροι και Τυπικές Αποκλίσεις στις Μετρήσεις των δυσκολιών στην ανάγνωση και τη γραφή, των μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης και του άγχους εξετάσεων στο Πανεπιστήμιο σε Γυναίκες και Άνδρες και στατιστικός έλεγχος F-ANOVA για έλεγχο των διαφορών.

Μετρήσεις	Σύνολο		Γυναίκες		Άνδρες		Κριτήριο F (df)
	M.O.	T.A	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	
Atlas							
Τρέχουσες δυσκολίες	6.89	6.41	6.79	6.21	7.46	7.48	n.s.
Συνοδευτικές δυσκολίες	4.37	3.31	4.23	3.22	5.18	3.73	n.s.
Marsi							
Γενικές Αναγνωστικές Στρατηγικές	3.35	.71	3.40	.71	3.10	.65	10.99 * (1,504)
Στρατηγικές Επίλυσης Προβλημάτων	3.77	.63	3.81	.62	3.51	.59	15.36** (1,520)
Υποστηρικτικές Αναγνωστικές Στρατηγικές	3.14	.72	3.2	.72	2.82	.67	18.38** (1,524)
TAM-C- SF							
Κοινωνικές ανησυχίες	1.57	.77	1.57	.77	1.56	.80	n.s.
Γνωστική Παρεμβολή	2.15	.69	2.15	.69	2.15	.70	n.s. 9.74*
Ανησυχία	3.03	.77	3.07	.75	2.78	.80	(1,539)

							18.77**
<i>Σωματική υπερδιέγερση</i>	1.93	.73	1.98	.74	1.61	.52	(1,538)
<i>Συμπεριφορές άσχετες με το στόχο</i>	1.98	.65	2.03	.65	1.68	.60	20.02**
<i>Διευκολυντικό άγχος</i>	2.55	.89	2.56	.90	2.49	.83	(1,526)
							n.s.
* p≤0.001	** p≤0.0005	n.s. μη στατιστικά σημαντικό					

Για να συγκρίνουμε τους μέσους όρους των ηλικιακών ομάδων ως προς τις δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής, τις μεταγνωστικές στρατηγικές ανάγνωσης και το άγχος εξετάσεων, πραγματοποιήσαμε ανάλυση μονής διακύμανσης (ANOVA).

Αναφορικά με το ηλικιακό εύρος και τις υποκλίμακες των δυσκολιών ανάγνωσης και γραφής, των μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης και του άγχους εξετάσεων, τα αποτελέσματα φαίνονται και **στον Πίνακα 5**. Ειδικότερα, οι συγκρίσεις ως προς τις δύο υποκλίμακες των δυσκολιών ανάγνωσης και γραφής, δηλαδή την υποκλίμακα «τρέχουσες δυσκολίες» και την υποκλίμακα «συνοδευτικές δυσκολίες» μετά από τον έλεγχο με το κριτήριο F της ANOVA, παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές και στις δύο υποκλίμακες. Αναλυτικότερα, στην υποκλίμακα «τρέχουσες δυσκολίες», τις υψηλότερες βαθμολογίες φαίνεται να έχουν οι φοιτητές/τριες ηλικιών 18-23 ετών (M.O.= 7.5 και T.A.= 6.55), ακολουθεί η ηλικιακή ομάδα 24-29 ετών (M.O.= 6.01 και T.A.= 5.95), και η ηλικιακή ομάδα 30+ ετών (M.O.= 5.24 και T.A.= 5.98) ($F(2,527)= 5.42$ $p\leq 0.001$).

Ως προς τη δεύτερη υποκλίμακα των δυσκολιών ανάγνωσης και γραφής, «συνοδευτικές δυσκολίες», οι φοιτητές/τριες που σημειώνουν τις υψηλότερες βαθμολογίες φαίνεται να είναι αυτοί της πρώτης ηλικιακής ομάδας 18-23 ετών (M.O.= 4.67 και T.A.= 3.32), ακολουθούν αυτοί της δεύτερης ηλικιακής ομάδας 24-29 ετών (M.O. = 3.76 και T.A. = 2.81), και στη συνέχεια της τρίτης ηλικιακής ομάδας 30+ ετών (M.O. = 3.70 και T.A.= 3.56) ($F(2,535)= 4.8$ $p\leq 0.001$).

Ως προς τις μεταγνωστικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι τρεις ηλικιακές ομάδες κατά την ανάγνωση σε σχέση με τις υποκλίμακες «Γενικές Αναγνωστικές Στρατηγικές», «Στρατηγικές Επίλυσης Προβλημάτων», «Υποστηρικτικές Αναγνωστικές Στρατηγικές» παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μόνο στην υποκλίμακα γενικές αναγνωστικές στρατηγικές. Αναλυτικότερα, βρέθηκε ότι οι φοιτητές/τριες που τις χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό ανήκουν στην τρίτη ηλικιακή ομάδα 30+ ετών (M.O.= 3.56 και T.A. 0.70), ακολουθούν αυτοί της δεύτερης ηλικιακής ομάδας (M.O.= 3.38 και T.A.= 0.74), και τέλος όσοι βρίσκονται στην πρώτη ηλικιακή ομάδα (M.O.= 3.29 και T.A.= 0.70) $F(2,505)= 4.93$ $p\leq 0.001$).

Οι συγκρίσεις ως προς τις άλλες δύο υποκλίμακες, «Στρατηγικές Επίλυσης Προβλημάτων» και «Υποστηρικτικές Αναγνωστικές Στρατηγικές» δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις ηλικιακές ομάδες. Οι μέσοι όροι (σε παρένθεση η τυπική απόκλιση) αναλυτικά ανά κλίμακα είναι: για τις στρατηγικές επίλυσης 3.80 (0.63) για την

ηλικιακή ομάδα 30+ ετών, 3.77(0.61) για την ηλικιακή ομάδα 18-23 ετών και 3.71 (0.67) για την ηλικιακή ομάδα 24-29 ετών, ενώ για τις υποστηρικτικές αναγνωστικές στρατηγικές οι αντίστοιχοι μέσοι όροι είναι 3.24(0.73) για την ηλικιακή ομάδα 30+, 3.13 (0.71) για την ηλικιακή ομάδα 18-23 ετών και 3.08 (0.75) για την ηλικιακή ομάδα 24-29 ετών.

Τέλος, ως προς τα επίπεδα του άγχους κατά τη διάρκεια των εξετάσεων που σημείωσαν οι ηλικιακές ομάδες σε σχέση με τις υποκλίμακες «Κοινωνικές ανησυχίες», «Γνωστική Παρεμβολή», «Ανησυχία», «Σωματική υπερδιέγερση», «Συμπεριφορές άσχετες με το στόχο», «Διευκολυντικό άγχος» μετά από τον έλεγχο με το κριτήριο F της ANOVA παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε ορισμένες υποκλίμακες. Ειδικότερα, οι συγκρίσεις ως προς τις υποκλίμακες του άγχους εξετάσεων «Κοινωνικές Ανησυχίες», «Σωματική Υπερδιέγερση», «Συμπεριφορές άσχετες με το στόχο» και «διευκολυντικό άγχος» δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις ηλικιακές ομάδες. Οι μέσοι όροι (σε παρένθεση η τυπική απόκλιση) αναλυτικά ανά κλίμακα είναι: για τις κοινωνικές ανησυχίες 1.59 (0.81) για την ηλικιακή ομάδα 18-23 ετών, 1.53 (0.74) για την ηλικιακή ομάδα 30+ ετών και 1.50 (0.63) για την ηλικιακή ομάδα 24-29.

Για την υποκλίμακα σωματική υπερδιέγερση 1.97 (0.74) για την ηλικιακή ομάδα 18-23 ετών, 1.89 (0.64) για την ηλικιακή ομάδα 24-29 ετών και 1.80 (0.75) για την ηλικιακή ομάδα 30+ ετών, ενώ για τις συμπεριφορές άσχετες με το στόχο 2.05 (0.72) για την ηλικιακή ομάδα 24-29 ετών, 2.00 (0.65) για την ηλικιακή ομάδα 18-23 ετών και 1.83 (0.60) για την ηλικιακή ομάδα 30+ ετών. Τέλος, για την υποκλίμακα διευκολυντικό άγχος 2.57 (0.86) για την ηλικιακή ομάδα 18-23 ετών, 2.55 (0.89) για την ηλικιακή ομάδα 24-29 ετών και 2.49 (0.10) για την ηλικιακή ομάδα 30+ ετών.

Ως προς τις υποκλίμακες του άγχους εξετάσεων, «γνωστική παρεμβολή» και «ανησυχία» μετά από τον έλεγχο με το κριτήριο F της ANOVA, παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές και στις δύο υποκλίμακες, καθώς οι φοιτητές/τριες που σημειώνουν τις υψηλότερες βαθμολογίες φαίνεται να είναι αυτοί της πρώτης ηλικιακής ομάδας 18-23 ετών. Αναλυτικότερα, στην υποκλίμακα γνωστική παρεμβολή οι φοιτητές/τριες της ηλικιακής ομάδας 18-23 ετών σημείωσαν υψηλότερη βαθμολογία (Μ.Ο.= 2.20 και Τ.Α.= 0.69), ακολουθούν αυτοί της δεύτερης ηλικιακής ομάδας 24-29 ετών (Μ.Ο.= 2.12 και Τ.Α.= 0.65) και στη συνέχεια της τρίτης ηλικιακής ομάδας 30+ ετών (Μ.Ο.= 1.98 και Τ.Α.= 0.73) ($F(2,538)= 3.7 p\leq 0.001$).

Τέλος, στην υποκλίμακα ανησυχία οι φοιτητές/τριες που σημειώνουν τις υψηλότερες

βαθμολογίες βρέθηκε να είναι αυτοί της πρώτης ηλικιακής ομάδας 18-23 ετών (Μ.Ο.= 3.09 και Τ.Α.= 0.75), ακολουθούν αυτοί της δεύτερης ηλικιακής ομάδας 24-29 ετών (Μ.Ο.= 2.99 και Τ.Α.= 0.70), και στη συνέχεια αυτοί της τρίτης ηλικιακής ομάδας 30+ (Μ.Ο.= 2.80 και Τ.Α.= 0.84) $F(2,539)= 5.10 p\leq 0.001$).

Τα αποτελέσματα των παραπάνω υποκλιμάκων που αναφέρθηκαν παρουσιάζονται και στον παρακάτω **Πίνακα 5**.

Πίνακας 5

Μέσοι όροι και Τυπικές Αποκλίσεις στις Μετρήσεις των φοιτητών-τριών ανά ηλικιακή ομάδα στις υποκλίμακες των δυσκολιών στην ανάγνωση και τη γραφή, των μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης και του άγχους εξετάσεων στο Πανεπιστήμιο και στατιστικός έλεγχος F-ANOVA για έλεγχο των διαφορών.

Μετρήσεις	Σύνολο		18-23 ετών		24-29 ετών		30+ ετών		Κριτήριο F (df)
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	
ATLAS									
Τρέχουσες Δυσκολίες	6.09	6.42	7.51	6.55	6.01	5.95	5.24	5.98	5.42*** (2,527)
Συνοδευτικές Δυσκολίες	4.37	3.31	4.67	3.32	3.76	2.81	3.70	3.56	4.8** (2,535)
MARSI									
Γενικές Αναγνωστικές Στρατηγικές	3.35	.71	3.29	.70	3.38	.74	3.56	.70	4.93** (2,505)
Στρατηγικές Επίλυσης	3.77	.63	3.77	.61	3.71	.67	3.80	.63	n.s.

<i>Προβλημάτων</i>									
<i>Υποστηρικτικές</i>	3.14	.72	3.13	.71	3.08	.75	3.24	.73	n.s.
<i>Αναγνωστικές</i>									
<i>Στρατηγικές</i>									
TAM-C-SF									
<i>Κοινωνικές</i>	1.57	.77	1.59	.81	1.50	.63	1.53	.74	n.s.
<i>ανησυχίες</i>									
<i>Γνωστική</i>	2.15	.69	2.20	.69	2.12	.65	1.98	.73	3.7*
<i>Παρεμβολή</i>									(2,538)
<i>Ανησυχία</i>	3.02	.77	3.09	.75	2.99	.70	2.80	.84	5.10**
									(2,539)
<i>Σωματική</i>	1.93	.73	1.97	.74	1.89	.64	1.80	.75	n.s.
<i>υπερδιέγερση</i>									
<i>Συμπεριφορές</i>	1.98	.66	2.00	.65	2.05	.72	1.83	.60	n.s.
<i>άσχετες με το στόχο</i>									
<i>Διευκολυντικό</i>	2.55	.89	2.57	.86	2.55	.89	2.49	.10	n.s.
<i>άγχος</i>									
* $p \leq 0.001$ ** $p \leq 0.0005$ n.s. μη στατιστικά σημαντικό									

9.3 Συσχετίσεις δυσκολιών στην ανάγνωση και στη γραφή, μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης και άγχους εξετάσεων στο πανεπιστήμιο

Στη συνέχεια διερευνήσαμε τις σχέσεις ανάμεσα στις τρέχουσες και συνοδευτικές δυσκολίες (δυσκολίες στην ανάγνωση και στη γραφή), τις υποκλίμακες των μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης και τις υποκλίμακες του άγχους εξετάσεων στο Πανεπιστήμιο.

Ο συντελεστή r μπορεί να πάρει τιμές μεταξύ του -1 και του 1. Σύμφωνα με τον Cohen (1988, 1992) απόλυτες τιμές κοντά στο 0,1 θεωρούνται μικρά μεγέθη επίδρασης, τιμές κοντά στο 0,3 θεωρούνται μέτρια και τιμές μεγαλύτερες του 0,5 θεωρούνται υψηλές.

Ειδικότερα, όσον αφορά τη σύνδεση των τρεχουσών δυσκολιών με τις υποστηρικτικές αναγνωστικές στρατηγικές, παρουσιάζει αρκετά χαμηλή συσχέτιση ($r = 0.13$) και καμία συσχέτιση με τις άλλες δύο υποκλίμακες. Από αυτό μπορούμε να συμπεράνουμε πως οι φοιτητές/τριες που αντιμετωπίζουν τρέχουσες δυσκολίες δεν χρησιμοποιούν καθόλου μεταγνωστικές στρατηγικές ανάγνωσης. Έπειτα, όσον αφορά τη συσχέτιση με τις υποκλίμακες του άγχους εξετάσεων, οι τρέχουσες δυσκολίες εμφάνισαν την υψηλότερη συσχέτιση με τη γνωστική παρεμβολή ($r = 0.46$), πράγμα που σημαίνει πως οι φοιτητές/τριες που αντιμετωπίζουν τρέχουσες δυσκολίες δυσκολεύονται να συγκεντρωθούν κατά τη διάρκεια της εξέτασης.

Ακόμη, οι τρέχουσες δυσκολίες παρουσιάζουν μέτρια συσχέτιση με τις συμπεριφορές άσχετες με το στόχο ($r = 0.25$), με τη σωματική υπερδιέγερση ($r = 0.22$) και με τις κοινωνικές ανησυχίες ($r = 0.23$), που σημαίνει πως τα επίπεδα του άγχους κατά τη διάρκεια των εξετάσεων σε φοιτητές με τρέχουσες δυσκολίες αυξάνονται. Τέλος, παρουσιάζουν χαμηλή συσχέτιση με την ανησυχία ($r = 0.19$).

Όσον αφορά τη σύνδεση των συνοδευτικών δυσκολιών με τις υποκλίμακες των μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης παρουσιάστηκε μέτρια αρνητική συσχέτιση με τις γενικές αναγνωστικές στρατηγικές ($r = -0.21$), δηλαδή όσο αυξάνονται οι συνοδευτικές δυσκολίες στους φοιτητές/τριες τόσο μειώνεται η χρήση των γενικών αναγνωστικών στρατηγικών. Παράλληλα, οι συνοδευτικές δυσκολίες συνδέονται αρνητικά και με τις στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων ($r = -0.10$). Σχετικά με τη σύνδεσή των συνοδευτικών δυσκολιών με τις υποκλίμακες του άγχους, η μεγαλύτερη συσχέτιση παρατηρήθηκε, και σε αυτές τις μετρήσεις, με τη γνωστική παρεμβολή ($r = 0.37$), δηλαδή οι φοιτητές/τριες που αντιμετωπίζουν τις σχετικές δυσκολίες αδυνατούν να συγκεντρωθούν κατά τη διάρκεια μίας

εξέτασης.

Ακόμη, μεταξύ των συνοδευτικών δυσκολιών και των κοινωνικών δυσκολιών παρατηρήθηκε χαμηλή σύνδεση ($r = 0.14$), όπως με την ανησυχία ($r = 0.08$) και με τις συμπεριφορές άσχετες με το στόχο ($r = 0.07$). Έτσι οδηγούμαστε στο συμπέρασμα πως τα επίπεδα του άγχους κατά τη διάρκεια των εξετάσεων σε φοιτητές με σχετικές δυσκολίες τείνουν να αυξάνονται

Τα αποτελέσματα των παραπάνω συσχετίσεων που αναφέρθηκαν παρουσιάζονται και στον παρακάτω **Πίνακα 6**.

Πίνακας 6.

Συσχετίσεις r του Pearson μεταξύ των υποκλιμάκων των δυσκολιών στην ανάγνωση και στη γραφή, των μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης και του άγχους εξετάσεων στο Πανεπιστήμιο

	<i>ATLAS- Τρέχουσες Δυσκολίες</i>	<i>ATLAS- Συνοδευτικές Δυσκολίες</i>
<i>Marsi</i>		
<i>Γενικές Αναγνωστικές</i>		
<i>Στρατηγικές</i>	-	-0.21**
<i>Στρατηγικές Επίλυσης</i>		
<i>Προβλημάτων</i>	-	-.10**
<i>Υποστηρικτικές</i>		
<i>Αναγνωστικές Στρατηγικές</i>	0.13**	-
<i>TAM-C-SF</i>		
<i>Κοινωνικές ανησυχίες</i>	0.23**	0.14**
<i>Γνωστική Παρεμβολή</i>	0.46**	0.37**
<i>Ανησυχία</i>	0.19**	0.08*
<i>Σωματική υπερδιέγερση</i>	0.22**	-
<i>Συμπεριφορές άσχετες με το στόχο</i>	0.25**	0.07*
<i>Διευκολυντικό άγχος</i>	-	-
* $p \leq 0.001$	** $p \leq 0.0005$	n.s. μη στατιστικά σημαντικό

10. Συζήτηση

10.1 Συζήτηση αποτελεσμάτων

Ο σκοπός της έρευνάς μας ήταν διττός. Πρώτον, η προσαρμογή και ο έλεγχος των ψυχομετρικών ιδιοτήτων ενός εργαλείου που αφορά την μελέτη των μαθησιακών δυσκολιών σε ενήλικες. Δεύτερον, η μελέτη των μαθησιακών δυσκολιών σε φοιτητικό πληθυσμό και η σύνδεσή τους με τη χρήση στρατηγικών μελέτης και άγχος εξετάσεων. Έτσι για το σκοπό αυτής της έρευνας τέθηκαν τρία βασικά ερωτήματα με επιμέρους υποερωτήματα:

I) Διαθέτει το «Atlas» ικανοποιητική εγκυρότητα κριτηρίου και επαρκή αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας;

II) Εντοπίζονται διαφορές ως προς το φύλο και τις ηλικιακές ομάδες ως προς τις δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής, τη χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών και το άγχος εξετάσεων;

III) Συνδέεται ο βαθμός των δυσκολιών ανάγνωσης και γραφής με τη χρήση στρατηγικών μελέτης και άγχος εξετάσεων;

Ως προς το πρώτο ερώτημα, δεδομένου πως στην Ελλάδα οι έρευνες είναι πολύ περιορισμένες σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες και την δυσλεξία σε φοιτητικό πληθυσμό, δεν εντοπίστηκε κάποιο εργαλείο αξιολόγησης ή ερωτηματολογίου για τις δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής στην ελληνική γλώσσα. Για το λόγο αυτό προχωρήσαμε στην προσαρμογή του ερωτηματολογίου «Atlas» (Giménez, et al., 2015). Προκειμένου να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε η σύγκριση των ερωτήσεων των υποκλιμάκων «τρέχουσες δυσκολίες» και «συνοδευτικές δυσκολίες», με τους φοιτητές/τριες που ανέφεραν ότι έχουν λάβει στο παρελθόν διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών και με τους φοιτητές/τριες που ανέφεραν πως δεν έχουν διάγνωση. Σκοπός ήταν να διαπιστωθεί πόσο συμβάλει η κάθε ερώτηση στην διάκριση των διαγνωσμένων φοιτητών/τριών από τους μη διαγνωσμένους/νες.

Ύστερα από τις μετρήσεις φάνηκε πως οι ερωτήσεις διέκριναν επιτυχώς τους φοιτητές/τριες με διάγνωση από τους φοιτητές/τριες χωρίς διάγνωση καθώς οι διαγνωσμένοι σημείωσαν υψηλότερες βαθμολογίες στις δύο υποκλίμακες από τους μη διαγνωσμένους και οι διαφορές τους ήταν στατιστικά σημαντικές. Ως εκ τούτου προκύπτει ότι το «Atlas» ,

τουλάχιστον ως προς τις δύο υποκλίμακες του, τις τρέχουσες δυσκολίες και τις συνοδευτικές δυσκολίες είναι ένα έγκυρο και αξιόπιστο εργαλείο .

Ως προς το δεύτερο ερώτημα της έρευνας, τη διερεύνηση των διαφορών των δύο φύλων ως προς τις δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής, δεν εντοπίσαμε κάποια αναφορά στη σχετική διεθνή βιβλιογραφία, ίσως γιατί οι διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλλα να μην είναι αξιοσημείωτες ενώ στην ελληνική βιβλιογραφία οι διαφορές μεταξύ των δύο φύλων εντοπίστηκαν μόνο στην επιλογή σπουδών με τους άνδρες να επιλέγουν τις τεχνολογικές σπουδές και τις φυσικές επιστήμες ενώ οι γυναίκες τις τέχνες και τις ανθρωπιστικές επιστήμες (Bamralou et al., 2020). Στην έρευνά μας δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Ως προς το τρίτο ερώτημα για το αν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα ως προς τη χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης, στην έρευνα μας εντοπίστηκε πως και στις τρεις υποκλίμακες των μεταγνωστικών στρατηγικών, τις γενικευμένες αναγνωστικές στρατηγικές, τις στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων και τις υποστηρικτικές αναγνωστικές στρατηγικές, οι γυναίκες ξεπέρασαν σε βαθμολογία τους άντρες. Στατιστικά σημαντικές διαφορές είχαμε και στις τρεις υποκλίμακες. Τα ευρήματα της έρευνας μας επιβεβαιώνονται και από άλλες έρευνες.

Συγκεκριμένα στην έρευνα των Simsek και Balaban (2010) τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι φοιτητές που χρησιμοποιούσαν σε μεγαλύτερο βαθμό στρατηγικές κατά τη διάρκεια της μελέτης ήταν οι γυναίκες σε σύγκριση με τους άνδρες. Παρόμοια αποτελέσματα είχε η έρευνα των Sawhney και Bansal (2015) στην οποία αν και δεν βρέθηκε σημαντική διαφορά στην κατάκτηση της μεταγνώσης μεταξύ ανδρών και γυναικών, παρατηρήθηκε όμως σημαντική διαφορά στην ακαδημαϊκή επίδοση με τις γυναίκες να σημειώνουν υψηλότερη επίδοση.

Στο τέταρτο ερώτημα, εξετάζουμε τις διαφορές ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες ως προς τα επίπεδα άγχους κατά τη διάρκεια των εξετάσεων στο πανεπιστήμιο. Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση δεν βρέθηκαν διαφορές μεταξύ των δύο φύλων (Nelson et al., 2014). Στην έρευνά μας όμως οι γυναίκες σημείωσαν υψηλότερα ποσοστά άγχους και στατιστικά σημαντικές διαφορές, σε σύγκριση με τους άντρες, στις τρεις από τις έξι υποκλίμακες του άγχους εξετάσεων. Συγκεκριμένα στις υποκλίμακες που είναι σχετικές με την γενικότερη ανησυχία που αφορά τις εξετάσεις, την σωματοποίηση του άγχους καθώς και τη δυσκολία συγκέντρωσης κατά τη διάρκεια της εξέτασης.

Εν συνεχεία, στο πλαίσιο εξέτασης του πέμπτου ερωτήματος, μελετήθηκαν οι διαφορές των φοιτητών ανά ηλικιακής ομάδας ως προς τις δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής. Σχετική βιβλιογραφία δεν εντοπίστηκε για αυτή την ερώτηση. Αυτό ίσως οφείλεται στο ότι οι μελέτες για τους φοιτητές με ανάλογες δυσκολίες εστιάζουν περισσότερο στις εμπειρίες κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στην έρευνά μας, και στις δύο υποκλίμακες των δυσκολιών ανάγνωσης και γραφής η ηλικιακή ομάδα 18-23 ετών σημείωσε την υψηλότερη βαθμολογία, ακολουθεί η ηλικιακή ομάδα 24-29 ετών και τρίτη η ηλικιακή ομάδα 30+ ετών. Οι διαφορές βρέθηκαν να είναι στατιστικά σημαντικές.

Το έκτο ερώτημα αναφέρεται στις διαφορές ανάμεσα στις ηλικιακές ομάδες ως προς τη χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης. Από την βιβλιογραφική ανασκόπηση δε δόθηκε απάντηση στην ερώτηση αυτή καθώς η βιβλιογραφία για τη χρήση των στρατηγικών μάθησης από φοιτητές, εστίαζε περισσότερο στη σύνδεση των στρατηγικών μάθησης με την ακαδημαϊκή πρόοδο. Παρόλα αυτά στην έρευνά μας, ανακαλύψαμε πως η ηλικιακή ομάδα 30+ ετών χρησιμοποιεί σε μεγαλύτερο βαθμό τις μεταγνωστικές στρατηγικές ανάγνωσης που αφορούν την γενικότερη οργάνωση της ανάγνωσης π.χ. καθορισμός σκοπού, πρόβλεψη κειμένου. Ακολουθεί η ηλικιακή ομάδα 24-29 ετών και η ηλικιακή ομάδα 28-23 ετών. Οι διαφορές μεταξύ τους ήταν στατιστικά σημαντικές.

Από αυτά τα αποτελέσματα συμπεραίνουμε πως οι μεγαλύτεροι σε ηλικία φοιτητές είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση στρατηγικών μάθησης σε αντίθεση με τους νεότερους ηλικίας 18-23 ετών οι οποίοι φάνηκε να μην τις χρησιμοποιούν. Ίσως σημαντικός παράγοντας για τη χρήση των στρατηγικών μελέτης να είναι η εμπειρία πάνω στην μελέτη, η οποία ενδέχεται να επηρεάζεται από την ηλικία. Σχετικά με τις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται όταν προκύπτουν προβλήματα κατά την κατανόηση των πληροφοριών και τις στρατηγικές που παρέχουν μηχανισμούς υποστήριξης στους αναγνώστες, όπως τα λεξικά, οι διαφορές που προέκυψαν μεταξύ των ηλικιακών ομάδων δεν ήταν στατιστικά σημαντικές.

Στη συνέχεια, μελετήθηκαν οι διαφορές ανάμεσα στις ηλικιακές ομάδες και το άγχος εξετάσεων. Από την βιβλιογραφική ανασκόπηση δε δόθηκε απάντηση στην ερώτηση αυτή. Στην έρευνά μας όμως βρέθηκε από τις συγκρίσεις πως από το σύνολο των υποκλιμάκων που συμπεριλήφθηκαν, οι υποκλίμακες που αφορούν τη συγκέντρωση κατά τη διάρκεια της εξέτασης και τις γενικότερες ανησυχίες για τις εξετάσεις ανέδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Η ηλικιακή ομάδα που παρουσίασε τα υψηλότερα επίπεδα άγχους ήταν οι φοιτητές/τριες ηλικίας 18-23 ετών. Οι άλλες δύο ηλικιακές ομάδες, 24-29 ετών και 30+ ετών

χαρακτηρίζονται με μέτρια επίπεδα άγχους εξετάσεων. Υποθέτουμε πως στις μεγαλύτερες ηλικίες οι φοιτητές είναι σε θέση να διαχειρίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό τα επίπεδα του άγχους εξετάσεων σε σχέση με τους μικρότερους ηλικιακά, γι' αυτό και δεν σημείωσαν υψηλά ποσοστά.

Στη συνέχεια, μελετήθηκε η συσχέτιση μεταξύ των δυσκολιών ανάγνωσης και γραφής και η χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης από φοιτητές. Δηλαδή τι σχέση παρουσιάζουν οι δύο μεταβλητές μαζί, το οποίο απαντά στο έβδομο και όγδοο ερώτημα. Στην έρευνά μας διαπιστώθηκε ότι, οι φοιτητές/τριες που αντιμετωπίζουν σε παροντικό χρόνο δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής αναπτύσσουν μία πολύ χαμηλή σχέση με τις υποστηρικτικές στρατηγικές ανάγνωσης ενώ για τις άλλες δύο υποκλίμακες, γενικές αναγνωστικές στρατηγικές και στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων, δεν βρέθηκε καμία συσχέτιση. Επομένως, συμπεραίνουμε πως δεν υπάρχει σύνδεση μεταξύ των δυσκολιών στην ανάγνωση και τη γραφή και των μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης. Κατά συνέπεια, οι φοιτητές δεν κάνουν χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης.

Σχετικά με τους φοιτητές που αντιμετωπίζουν συνοδευτικές δυσκολίες π.χ. «Μου είναι δύσκολο να εκφράσω τον εαυτό μου γραπτώς», παρουσιάζουν αρνητική συσχέτιση με τις μεταγνωστικές στρατηγικές ανάγνωσης, ερώτηση όγδοη. Συγκεκριμένα, παρατηρούμε πως όσο αυξάνονται οι συνοδευτικές δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής, μειώνονται τα ποσοστά χρήσης των στρατηγικών. Συνεπώς, οι φοιτητές με δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής δεν χρησιμοποιούν καθόλου στρατηγικές που έχουν σχέση με την οργάνωση της ανάγνωσης και στρατηγικές που αφορούν την επίλυση προβλημάτων που προκύπτουν κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης π.χ. επανάληψη ανάγνωσης για καλύτερη κατανόηση. Τέλος, δεν παρατηρήθηκε καμία συσχέτιση με τις στρατηγικές που αφορούν τα εργαλεία υποστήριξης της ανάγνωσης π.χ. χρήση λεξικού. Επομένως, διαπιστώνουμε πως οι φοιτητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή δεν έχουν εξοικειωθεί με τη χρήση στρατηγικών μάθησης.

Ωστόσο, λαμβάνοντας υπόψη τη μελέτη της υπάρχουσας βιβλιογραφίας για τη σχέση μεταξύ των δυσκολιών ανάγνωσης και γραφής και η χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης από φοιτητές τα αποτελέσματα που προέκυψαν ήταν μεικτά. Ένας αριθμός ερευνών ανέδειξε πως οι φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες χρησιμοποιούν εντατικά και σε μεγαλύτερο βαθμό στρατηγικές μάθησης από τους φοιτητές τυπικής ανάπτυξης καθώς και

ότι έχουν αναπτύξει προσωπικές στρατηγικές που τους βοηθούν να ανταπεξέλθουν στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις (MacCullagh et al. 2016).

Μία από αυτές τις έρευνες ήταν των Olofsson et al. (2012). Μέσα από την συνέντευξη φοιτητών με δυσλεξία αποδείχτηκε πως κατά τη διάρκεια της μελέτης και των εξετάσεων τους χρησιμοποιούν στρατηγικές μάθησης. Η ίδια συγγραφική ομάδα (Olofsson et al., 2015) επανέλαβε την έρευνά δύο χρόνια μετά και τα αποτελέσματα ήταν παρόμοια με εκείνα της προηγούμενης έρευνας (Olofsson et al., 2012). Οι φοιτητές δήλωσαν πως έχουν αναπτύξει τις δικές τους μεθόδους ώστε να ανταπεξέλθουν στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις.

Μία ακόμη έρευνα που ασχολήθηκε με τις στρατηγικές μελέτης που χρησιμοποιούν οι φοιτητές με δυσλεξία στο πανεπιστήμιο ήταν των MacCullagh et al. (2016). Εξίσου και σ' αυτή την έρευνα αποδείχθηκε πως οι φοιτητές με δυσλεξία χρησιμοποιούν πιο συχνά και σε μεγαλύτερο βαθμό στρατηγικές μελέτης και βοηθήματα σε σύγκριση με τους συμφοιτητές τους χωρίς δυσλεξία.

Από την άλλη πλευρά όμως υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα τα οποία αναφέρουν πως οι φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες σημείωσαν περιορισμένη ή ανεπαρκή χρήση στρατηγικών μελέτης. Η θέση αυτή υποστηρίζεται αν λάβουμε υπόψη τα δεδομένα που συλλέχτηκαν μέσα από διάφορες μετρήσεις στις οποίες οι φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες σημείωσαν χαμηλότερες βαθμολογίες από τους συμφοιτητές τους .

Μία τέτοιου είδους έρευνα ήταν των Chevalier et al. (2017) στην οποία αποδείχθηκε πως οι φοιτητές με δυσκολίες ανάγνωση χρησιμοποιούν λιγότερες στρατηγικές μάθησης σε σύγκριση με τους φοιτητές χωρίς προβλήματα ανάγνωσης. Επίσης, και στην έρευνα των Bergey et al. (2017) οι φοιτητές με προβλήματα ανάγνωσης ανέφεραν πως χρησιμοποιούν λιγότερες στρατηγικές μάθησης από τους συμφοιτητές τους που δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα ανάγνωσης. Παρόμοια αποτελέσματα αναδείχθηκαν και από την έρευνα των Tops et al. (2019). Οι φοιτητές με δυσλεξία σημείωσαν χαμηλότερη βαθμολογία σε όλες τις κατηγορίες σε σύγκριση με τους φοιτητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

Τα επόμενα ερωτήματα, ένατο και δέκατο, αφορούν τη συσχέτιση των δυσκολιών ανάγνωσης και γραφής σε φοιτητές με το άγχος εξετάσεων. Στην μελέτη μας διαπιστώθηκε ότι οι φοιτητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής (τρέχουσες και συνοδευτικές δυσκολίες) παρουσιάζουν θετική συσχέτιση με το άγχος εξετάσεων. Συγκεκριμένα, η μεγαλύτερη συσχέτιση φάνηκε στην αδυναμία τους να συγκεντρωθούν κατά

τη διάρκεια της εξέτασης. Γενικότερα, υπήρχε μέτρια σύνδεση των δυσκολιών ανάγνωσης με όλες τις υποκλίμακες του άγχους εξετάσεων εκτός από την υποκλίμακα που αφορά το διευκολυντικό άγχος π.χ. «Συγκεντρώνομαι καλύτερα σε μία εξέταση όταν αισθάνομαι λίγο αγχωμένος/η», «Ξέρω ότι θα αποδώσω καλά σε μια εξέταση όταν ανησυχώ λίγο γι ' αυτή» με την οποία δεν εντοπίστηκε καμία σύνδεση. Έτσι, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα πως οι φοιτητές με δυσκολίες μάθησης παρουσιάζουν άγχος κατά τη διάρκεια των εξετάσεων ενώ φαίνεται να μην είναι σε θέση να μετατρέψουν το άγχος που νιώθουν κατά τη διάρκεια της εξέτασης σε παραγωγικό.

Τα ευρήματά μας συνάδουν και με ότι έχει υποστηρίξει βιβλιογραφία για τη σχέση του άγχους εξετάσεων με τις μαθησιακές δυσκολίες. Οι φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες σε σύγκριση με τους φοιτητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες διαθέτουν χαμηλότερες ικανότητες διαχείρισης άγχους και προσαρμογής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Hen & Goroshit, 2012). Καθώς το ακαδημαϊκό περιβάλλον είναι ιδιαίτερα απαιτητικό οι φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζονται να διατρέχουν υψηλότερο κίνδυνο εμφάνισης άγχους κατά τη διάρκεια των εξετάσεων (Nelson et al., 2015).

Στην έρευνα των Nelson et al. (2014) οι φοιτητές με ΔΕΠΥ σημείωσαν υψηλότερα επίπεδα άγχους εξετάσεων σε σύγκριση με τους φοιτητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Παρόμοια αποτελέσματα είχε και η έρευνα των Nelson et al. (2015) και των Wang et al. (2021) καθώς οι φοιτητές με αναγνωστικές δυσκολίες σημείωσαν υψηλότερα ποσοστά άγχους εξετάσεων συγκριτικά με τους συμφοιτητές τους.

Στην παρούσα έρευνα έγινε προσπάθεια να μελετηθούν τρία σημαντικά για την ακαδημαϊκή πορεία των φοιτητών με μαθησιακές δυσκολίες στο Πανεπιστήμιο θέματα, η προσαρμογή και ο έλεγχος των ψυχομετρικών ιδιοτήτων ενός εργαλείου που αφορά την μελέτη των μαθησιακών δυσκολιών σε ενήλικες και η σύνδεση των μαθησιακών δυσκολιών με τη χρήση στρατηγικών μάθησης και άγχους εξετάσεων. Αναφέρονται ως «σημαντικά» θέματα, καθώς μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μία δια βίου κατάσταση για το άτομο κρίνεται απαραίτητο να διερευνηθεί μία σημαντική όψη της φοιτητικής ζωής που είναι η μελέτη και η έκθεση σε συνθήκες εξέτασης. Επειδή, οι μαθησιακές δυσκολίες είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με τη μάθηση, αποτελεί επιτακτική ανάγκη να εστιάσουμε στις στρατηγικές που υιοθετούνται κατά τη μελέτη. Επίσης, επιδιώκεται να μελετηθεί η σύνδεση του άγχους, σε συνθήκες εξέτασης, με τις μαθησιακές δυσκολίες.

Τέλος η παρούσα έρευνα, λαμβάνοντας υπόψη την έλλειψη παρόμοιων εργαλείων,

προσδοκεί να συνεισφέρει στην προσαρμογή και στον έλεγχο των ψυχομετρικών ιδιοτήτων ενός ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς για τη μελέτη των μαθησιακών δυσκολιών σε ενήλικες. Έτσι θα αναδειχθούν πτυχές που αφορούν το φάσμα των μαθησιακών δυσκολιών οι οποίες δεν είναι γνωστές για τη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα.

10.2 Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Κατά τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας προέκυψαν ορισμένοι περιορισμοί. Πρώτον, η χρονική περίοδος κατά την οποία πραγματοποιήθηκε η έρευνα, υπό τις νέες συνθήκες που βιώνουμε εξαιτίας της πανδημίας του Covid-19. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να πραγματοποιήσουμε την έρευνα εξ' αποστάσεως και διαδικτυακά. Έτσι, το ερωτηματολόγιο δόθηκε στους φοιτητές σε ηλεκτρονική μορφή στις φόρμες της google. Η διαδικασία αυτή μπορεί είτε να προκαλέσει αδιαφορία εκ μέρους των φοιτητών να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο, είτε να το προσπεράσουν γρήγορα παρακάμπτοντας κάποιες ερωτήσεις και έτσι να υπάρχουν «απώλειες» στα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου.

Επιπρόσθετα, καθώς η χορήγηση των ερωτηματολογίων έγινε διαδικτυακά μπορεί να προκλήθηκαν κολλήματα στην πλήρη κατανόηση των ερωτημάτων από τους παραλήπτες. Στην αρχή του ερωτηματολογίου, έγινε προσπάθεια να διευκρινιστούν κάποιες βασικές πληροφορίες, παρόλα αυτά δεν είναι δυνατόν να λυθούν όλες οι απορίες που μπορεί να είχαν οι φοιτητές.

Ως περιορισμός αποτέλεσε και το μέγεθος του ερωτηματολογίου. Καθώς το ερωτηματολόγιό μας βασίστηκε σε τέσσερα ερωτηματολόγια, η τελική του μορφή ήταν μεγάλη με αρκετό αριθμό ερωτήσεων. Το γεγονός αυτό, σε μία μερίδα των συμμετεχόντων, προκάλεσε κούραση και δυσφορία να συνεχίσουν μέχρι το τέλος των ερωτήσεων. Να σημειωθεί πως ο μέσος χρόνος των απαντήσεων ήταν τα δεκαεπτά λεπτά. Επομένως, υπάρχει η πιθανότητα ορισμένες απαντήσεις να δόθηκαν εν τάχει και στην τύχη και έτσι να μην έχουμε αντιπροσωπευτικά αποτελέσματα.

Τέλος, καθώς για τις ανάγκες της έρευνάς μας χρησιμοποιήθηκε ένα μέρος του εργαλείου «Atlas» και συγκεκριμένα οι δύο υποκλίμακες, τρέχουσες δυσκολίες και συνοδευτικές δυσκολίες, από τις επτά το εργαλείο χρειάζεται περαιτέρω μελέτη προκειμένου να διερευνηθούν οι ψυχομετρικές ιδιότητές του.

Με βάση τα ευρήματα της έρευνάς μας για τη μελέτη των μαθησιακών δυσκολιών στο φοιτητικό πληθυσμό και τη σύνδεσή τους με στρατηγικές μάθησης και άγχος εξετάσεων, απαντήθηκαν κάποια ερωτήματα, αλλά δημιουργήθηκαν και νέα που θα μπορούσαν να μελετηθούν σε μελλοντικές έρευνες. Θα ήταν ενδιαφέρον, εξαιτίας της έλλειψης της σχετικής βιβλιογραφίας να μελετηθούν εκτενέστερα και να καταγραφούν τα μέτρα στήριξης που λαμβάνουν τα ελληνικά πανεπιστήμια προς τους φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες. Έτσι ώστε να παρατηρήσουμε εάν και ποια βοήθεια λαμβάνει ο φοιτητής με μαθησιακές δυσκολίες.

Επίσης, θα είχαν ενδιαφέρον οι περισσότερες συγκρίσεις μεταξύ Ελλήνων φοιτητών με μαθησιακές δυσκολίες και Ελλήνων φοιτητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ως προς τη χρήση στρατηγικών μάθησης και άγχους σε συνθήκες εξέτασης, προκειμένου να δούμε πως σε ποια επίπεδα κινούνται οι διαφορές μεταξύ των δύο πληθυσμιακών ομάδων. Ακόμη, είναι σημαντικό να διερευνηθεί το αίσθημα δυσκολίας που φαίνεται να επηρεάζει τους φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες να χρησιμοποιήσουν στρατηγικές μάθησης. Το συγκεκριμένο πεδίο είναι καινούργιο και αποτελεί μία περιοχή που μπορεί να προσδώσει νέες πληροφορίες σχετικά με τον τρόπο μεταγνωστικής επεξεργασίας των αναγνωστικών δεδομένων και άλλων παραμέτρων που σχετίζονται με το γνωστικό έργο, από τους φοιτητές.

Κλείνοντας, σκοπός της έρευνάς μας ήταν να δοκιμαστεί ένα νέο εργαλείο αξιολόγησης των μαθησιακών δυσκολιών σε φοιτητικό πληθυσμό και η σύνδεση των δυσκολιών αυτών με τις στρατηγικές μάθησης και το άγχος κατά τη διάρκεια των εξετάσεων, καθώς η βιβλιογραφία πάνω στα θέματα αυτά είναι σχεδόν ανύπαρκτη στην Ελλάδα. Έτσι, θα λυθούν κάποιες απορίες που ενδεχομένως να υπάρχουν και θα δοθούν κάποιες απαντήσεις. Ακόμα, στα αποτελέσματα της έρευνας θα ήταν αρκετά σημαντικό και ενδιαφέρον να δοθεί μία παραπάνω σημασία, έτσι ώστε, λαμβάνοντας υπόψη τις δυσκολίες των φοιτητών να δοθεί το έναυσμα για την δημιουργία ενός καλύτερου εκπαιδευτικού συστήματος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Βλάχος, Φ. (2010). Δυσλεξία: Μια συνθετική προσέγγιση αιτιολογικών θεωριών. *Hellenic Journal of Psychology*, 7, 205-240.

Κοσμίδου, Μ. & Κωνσταντίνου, Μ. (2011). *Νευροψυχολογία των μαθησιακών διαταραχών*. Αθήνα: Παρισιανού.

Κουλιανού, Μ., Ρουσσος, Π. & Σαμαρτζή, Σ. (2019). Μεταγνωστικές στρατηγικές ανάγνωσης: ελληνική προσαρμογή του εργαλείου MARSΙ και συγκριτική μελέτη σε έφηβους μαθητές με και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. *Ψυχολογία*, 24(1), 138-156.

Μάνος, Ν. (1997). *Βασικά στοιχεία Κλινικής Ψυχιατρικής*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Παπαλεοντίου-Λουκά, Ε. (2010). *Μεταγνώση, Θεωρία και Πράξη, Στρατηγικές απόκτησης, επεξεργασίας και διαχείρισης της γνώσης*. Αθήνα, Θυμάρι

Ρότσικα, Β., Βλασσοπούλου, Μ., Ρογκάκοθ, Ε., Πολίτου, Π., Δρεμέτσικα, Α. & Αναγνωστόπουλος, Δ.Κ. (2007). Οι δυνατότητες πρόσβασης των μαθητών με «δυσλεξία» στην τριτοβάθμια εκπαίδευση [University entrance of “dyslexic” students in Greece]. *Ψυχιατρική*, 18(2), 143-149.

Σταμπολτζή, Α. (2007). *Δυσλεξία και τριτοβάθμια εκπαίδευση: συχνότητα εμφάνισης, νομοθεσία και υποστηρικτικές πρακτικές*. (Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Αρχείου Διδακτορικών Διατριβών (Κωδ. 18412).

Τζιβνίκου, Σ., 2015. *Μαθησιακές δυσκολίες - διδακτικές παρεμβάσεις*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/5332>

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Abdelrahman, R.M. (2020). Metacognitive awareness and academic motivation and their

- impact on academic achievement of Ajman University students. *Heliyon*, 6,1-8.
- Allen, M. J. (2004). *Assessing academic programs in higher education*. Bolton, MA: Anker Publishing Company.
- Antoniou, A.S., Geralexis, I., & Charitaki, G. (2017). Special educators' teaching self-efficacy determination: a quantitative approach. *Psychology*, 8, 1642-1656.
- 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, 1891-1916.
- Andrews, R.J. & Smith, J. (1992). *Additional costs of education and training for people with disabilities. Final Report*. Paradise Point, Queensland: Robert J. Andrews and Associates.
- Araceli, M. & Primo, R. (2011). Informal formative assessment : The role of instructional dialogues in assessing students learning. *Studies in Educational Evaluation*, 37, 15-24.
- Asbjørnsen, A., Jones, L., Eikeland, O., & Manger, T.(2021). Can a questionnaire be useful for assessing reading skills in adults? Experiences with the Adult Reading Questionnaire among Incarcerated and Young Adults in Norway. *Education Sciences*, 11(154),1-19.
- Bampalou, C., Kouimtzi, E., Bonti, E. & Kyritsis, Z.(2020). Greek adult population with specific learning disabilities: epidemiology, demographics and gender differences. *Hellenic Journal of Psychology*, 2017, 97-118.
- Bergey, B., Deacon, H. & Parrila, R.(2017). Metacognitive reading and study strategies and academic achievement of university students with and without a history of reading Difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 50(1), 81-94.
- Bjornsdottir, G., Halldorson, J.& Steinberg, S. (2013). The adult reading history questionnaire (ARHQ) in Icelandic: Psychometric Properties and Factor Structure. *Journal of Learning Disabilities*, 47(6), 532-542.
- Bonti, E., Bampalou, C. E, Koumtzi, E., & Kyritsis, Z. (2018). Greek young adults with specific disabilities seeking learning assessments. *Learning Disability Quarterly*, 41(2), 119-126.

- Byrne, C., Jagoe, C. & Lawler, M. (2019). Experiences of dyslexia and the transition to university: a case study of five students at different stages of study. *Higher Education Research & Development*, 38(5), 1031-1045.
- Cavalli, E., Colè, P., Leloup, G., George, F.P., Charolles, L.S. & Ahmadi, A. (2018). Screening for dyslexia in French-speaking university students: An evaluation of the detection accuracy of the alouette test. *Journal of Learning Disabilities*, 51(3), 268-282.
- Cawthon, S. & Cole, E. (2010). Postsecondary students who have a learning disability: student perspectives on accommodations access and obstacles. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 23, 112-128.
- Chanock, K., Farchione, D., Paulusz, W., Freeman, S. & Giudice, L. (2010). In search of a simple assessment instrument for identifying dyslexia in university students. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 15(1), 35-49.
- Chevalier, T., Parrila, R., Ritchie, K. & Deacon, H. (2017). The role of metacognitive reading strategies, metacognitive study and learning strategies, and behavioral study and learning strategies in predicting academic success in students with and without a history of reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 50(1), 34-48.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis* (2nd ed.). Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Dadwood, E., Ghadeer, H., Mitsu, R., Almutary, N. & Alenezi, B. (2016). Relationship between test anxiety and academic achievement among undergraduate nursing students. *Journal of Education and Practice*, 7(2), 57-65.
- Denhart, H. (2008). Deconstructing barriers: perceptions of students Labeled with Learning Disabilities in Higher Education. *Journal of Learning Disabilities*, 41(6), 483-497.
- Diakogiorgi, K. & Tsiligirian, E. (2016). Parents' and school career counsellors' evaluations of the occupational competence of children with dyslexia. *The European Journal of Counselling Psychology*, 40(1), 32-61.
- Duquette, C. (2000). Experiences at University: Perceptions of students with disabilities. *Canadian Journal of Higher Education*, 30(2), 123-141.
- El-Anzi, F. O. (2005). Academic achievement and its relationship with anxiety, self-esteem, optimism, and pessimism in Kuwaiti students. *Social Behavior and Personality: An*

International Journal, 33(1), 95–104.

- Elliot, A. J. (2008). Approach and avoidance motivation. In A. J. Elliot (Ed.), *Handbook of approach and avoidance motivation* (pp. 3–14). Psychology Press.
- Entwistle, N., & McCune, V. (2004). The conceptual bases of study strategy inventories. *Educational Psychology Review*, 16, 325–345. doi:10.1007/s10648-004-0003-0.
- Erten, O. (2011). Facing challenges: experiences of young women with disabilities attending a canadian university. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 24(2), 101 - 114.
- Eysenck, M. W., Derakshan, N., Santos, R., & Calvo, M. G. (2007). Anxiety and cognitive performance: Attentional control theory. *Emotion*, 7, 336-353.
- Farrington, A.L. & Lonigan, C. (2015). Examining the Measurement Precision and Invariance of the Revised Get Ready to Read. *Journal of Learning Disabilities*, 48(3),227-238.
- Fink, R.P. (1998). Literacy development in successful men and women with dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 48, 311-346. doi: 10.1007/s11881-998-0014-5.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Foster, R. (2020). *Meeting the Needs of College Students with Learning Disabilities* (Doctoral dissertation, University of Walden). Available from ScholarWorks.
- Fullarton, S. & Duquette, S.(2016). Experiences of students with learning disabilities in ontario universities: a case study. *International journal of special education*, 31(1),55-66.
- Gerber, P. (2012). The impact of learning disabilities on adulthood: A review of the evidenced based literature for research and practice in adult education. *Journal of Learning Disabilities*, 45(1), 31-46.
- Giménez, A., Luque, J., Zamora, M. & Navas,M. (2015). A Self-report of reading disabilities for adults: ATLAS. *Anales de Psicología*, 31(1), 109-115.
- Hen, M., & Goroshit, M. (2012). Academic procrastination, emotional intelligence, academic

- self-efficacy, and GPA: A comparison between students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities. Advance online publication*. doi:10.1177/0022219412439325.
- Higgins,E., Raskind, M., Goldberg, R. & Herman, K. (2002). Stages of acceptance of a learning disability: the impact of labeling. *Learning Disability Quarterly*, 25, 3-18.
- Hindes, Y. & Mather, J. (2007). Inclusive education at the post-secondary level: attitudes of students and professors. *Exceptionality Education Canada*, 17, 107-128.
- Horowitz, S. H., Rawe, J., & Whittaker, M. C. (2017). *The state of learning disabilities: Understanding the 1 in 5*. New York, NY: National Center for Learning Disabilities. <https://www.nclد.org/the-state-of-learning-disabilities-understanding-the-1-in-5>
- Ibrahim, M., Baharun,H., Harun,H. & Othman, N. (2017). Antecedents of intrinsic motivation, metacognition and their effects on students' academic performance in fundamental knowledge for matriculation courses. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*. 14(2), 211-246.
- Knappe, S., Beesdo-Baum, K., Fehm, L., Stein, M. B., Lieb, R., & Wittchen, H. U. (2011). Social fear and social phobia types among community youth: Differential clinical features and vulnerability factor. *Journal of Psychiatric Research*, 45, 111-120.
- Kowalsky, R. & Fresko, B. (2002). Peer tutoring for college students with disabilities. *Higher Education Research & Development*, 21(3), 259-271.
- Kyriazis, A., & Asderaki, F. (2008). *Monographs on higher education: Higher education in Greece*. Bucharest, Romania: UNESCO-CEPES. <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001613/161356e.pdf>.
- Leta S.(2019). *Depression Rates among College Students on the Rise*. Daily California. URL: <https://archive.dailycal.org/archives.php?year=2001> [Accessed 25 Jan 2019].
- Leyser, Y. & Greenberger, L. (2008). College students with disabilities in teacher education: faculty attitudes and practices. *European Journal of Special Needs Education*, 23(3), 237-251.
- Liebert, R., & Morris, L. (1967). Cognitive and emotional aspects of test anxiety: A distinction in some initial data. *Psychological Reports*, 20, 975–978.

- Lightfoot, A., Janemi, R. & Rudman, D. (2018). Perspectives of north american postsecondary students with learning disabilities: a scoping review. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, (31), 57-74.
- Longobardi, C., Fabris, M., Mendola, M. & Prino, L. (2015). Examining the selection of university courses in young adults with learning disabilities. *Wiley*, 25, 219-224.
- Lonigan, C., Allan, N. & Lerner, M. (2011). Assessment of preschool early literacy skills: linking children's educational needs with empirically supported instructional activities. *Psychology in the Schools*, 48(5), 488-501.
- Lowe, P. (2020). The test anxiety measure for college students-short form: development and examination of its psychometric properties. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 39(2), 139-152.
- Lowe, P., Lee, S., Witteborg, K., Pricgard, K., Luhr, M., Cullinan, C., ... Janik, M. (2008). The Test Anxiety Inventory for Children and Adolescents (TAICA). *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26(3), 215-230.
- Lowe, P.A. (2020). The test anxiety measure for college students-short form: development and examination of its psychometric properties. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 0, 1-14.
- MacCullagh, L., Bosanquet, A. & Badcock, N. (2017). University students with dyslexia: a qualitative exploratory study of learning practices, challenges and strategies. *Dyslexia*, 23, 3-23.
- MacCullagh, L., Bosanquet, A. & Badcock, N. (2016). University students with dyslexia: a qualitative exploratory study of learning practices, challenges and strategies. *Dyslexia*, 23, 3-23.
- Mapou, R.L. (2008). Comprehensive evaluation of adults with learning disabilities. In L.E. Wolf, H.E. Schreiber, & J. Wasserstein (Eds.), *Adult Learning Disorders. Contemporary Issues*. (pp. 248-273). Hove, NY: Psychology Press, Taylor & Francis Group.
- Mccleary, J. (2007). *Students with learning disabilities in the community college: their goals, issues, challenges and successes* (Doctoral dissertation, University of Oklahoma).

Available from SHAREOK. (UMI Number: 3263438).

- McGregor, K., Langenfeld, N., Horne, S., Oleson, J., Anson, M. & Jacobson, W. (2016). The university experiences of students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 31*(2), 90–102.
- Moola, F. (2015). The Road to the Ivory Tower: The learning experiences of students with disabilities at the university of manitoba. *Qualitative Research in Education, 4*, 45-70.
- Mowbray, T., Jacobs, K., & Boyle, C. (2015). Validity of the German test anxiety inventory (TAI-G) in an Australian sample. *Australian Journal of Psychology, 67*, 121-129
- Mull, C. & Sitlington, P. (2003). The role of technology in the transition to postsecondary education of students with learning disabilities. *The Journal of Special Education, 37*(1), 26-32.
- Nelson, J. M., & Harwood, H. (2011). Learning disabilities and anxiety: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities, 44*, 3–17.
- Nelson, J., Lindstrom, W. Foels, P. (2015). Test anxiety among college students with specific reading disability (dyslexia): nonverbal ability and working memory as predictors. *Journal of Learning Disabilities, 48*(4), 422-432.
- Newman, L., Wagner, M., Knokey, A., Marder, C., Nagle, K., Shaver, D. & Wei, X. (2011). *The Post-High School Outcomes of Young Adults With Disabilities up to 8 Years After High School*. A Report From the National Longitudinal Transition Study-2. (NLTS2) (NCSE 2011-3005). Menlo Park, CA: SRI International.
- Olofsson, A., Ahl, A. & Taube, K. (2012). Learning and study strategies in university students with dyslexia: Implications for teaching. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 47*, 1184-1193.
- Olofsson, A., Taube, K. & Ahl, A. (2015). Academic achievement of university students with dyslexia. *Dyslexia, 21*, 338-349.
- Olson, J., Platt, J., & Dieker, L. (2008). *Teaching children and adolescents with special needs* (5th ed.). Columbus, OH: Prentice Hall.
- Onyeizugbo, E.U.(2010). Self-efficacy, gender and trait anxiety as moderators of test anxiety.

- Onyekuru, B., Ibegbunam, J. (2014). Relationships among test anxiety, locus of control and academic achievement among college students. *European Scientific Journal, 10, 387-401.*
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know.* New York: Newbury House.
- Parrila, R., Georgiou, G., & Corkett, J. (2007). University students with a significant history of reading difficulties: What is and is not compensated? *Exceptionality Education Canada, 17, 195-220.*
- Porto A. Definitions and classification of NANDA nursing diagnoses. *NANDA Int, 68(4), 603-9.*
- Power, A. M., & Powell, S. J. (2018). Engaging young string players in metacognition. *International Journal of Music Education, 36(4), 659-670.*
- Pumfrey, P.D. & Reason, R. (1991). *Specific learning difficulties (dyslexia): Challenges & responses.* London: Routledge.
- Richardson, J. & Wydell, T. (2003). The representation and attainment of students with dyslexia in UK higher education. *Reading and writing, 16, 475-503.*
- Ryan, J. (2007). Learning disabilities in Australian universities: hidden, ignored, and unwelcome. *Journal of learning disabilities, 40(5), 436-442.*
- Sadusky, A., Reupert, A., Freeman, N. & Berger, E. (2021). Diagnosing adults with dyslexia: psychologists' experiences and practices. *Dyslexia, 1-18.*
- Safeer, U. & Shah, S. A. (2019). Effect of test anxiety on academic achievement of university students. *Pak J Physiol, 15 (2), 76-79.*
- Safeer, U. & Shah, S.A. (2019). Effect of test anxiety on academic achievement of university students. *Pak J Physiol, 15(2), 76-79.*
- Sawhney, N. & Bansal, S. (2015). Metacognitive awareness of undergraduate students in relation to their academic achievement. *The International Journal of Indian Psychology, 3(1)2349-3429.*

- Shamsuddin, K., Fadzil, F., Ismail, W., Shah, S., Omar, K. & Muhammad N.(2013). Correlates of depression, anxiety and stress among Malaysian university students. *Asian J Psychiatr*, 6(4), 318–323.
- Simsek, A. & Balaban, J. (2010). Learning strategies of successful and unsuccessful university students. *Contemporary educational technology*, 1(1), 36-45.
- Snowling,M., Dawes, P., Nash, H.& Hulme, C.(2012). Validity of a protocol for adult self report of dyslexia and related difficulties. *Dyslexia*, 18, 1-15.
- Spielberger, C.D. (1983). State- Trait Anxiety Inventory (Form Y). California: Mind Garden.
- Stampoltzis,A. & Polychronopoulou, S (2009). Greek university students with dyslexia: an interview study. *European Journal of Special Needs Education*, 24(3), 307-321.
- Tamboer, P., Vorst, H.C.M. & Jong,P. F.(2017). Six factors of adult dyslexia assessed by cognitive tests and selfreport questions: Very high predictive validity. *Research in Developmental Disabilities*, 71, 143-168.
- Tzivinikou, S.(2018). Screening Young Children at Risk for Reading Failure. In: D. F. Smith (Ed.), *Early Childhood Education* (207-221). United Kindom: IntechOpen.
- Tzivinikou, S., Kagkara, D., Fountoukidiou, A., & Kakoura, E. (2021). Reading and writing strategies used by typical and struggling readers: a cross-sectional survey. *Psychology*, 12, 692-706.
- Tops, W., Callens, M., Lammertyn, J., Hees, V. & Brysbaert, M. (2012). Identifying students with dyslexia in higher education. *Annals of dyslexia*, 62, 186-203.
- Tops, W., Glatz, T., Premchand, A., Callens, M. & Brysbaert, M. (2020). Study strategies of first-year undergraduates with and without dyslexia and the effect of gender. *European Journal of Special Needs Education*, 35(3),398-413.
- Troiano, P., Liefeld, J. & Trachtenberg, V. (2014). Academic Support and College Success for Postsecondary Students with Learning Disabilities. *Journal of College Reading and Learning*, 40(2), 35-44.
- Wang, L. C., Li, X. & Chung, K.K.H.(2021). Relationships between test anxiety and metacognition in Chinese young adults with and without specific learning disabilities.

Annals of Dyslexia, 71, 103–126.

Young, A., Fry, J.D. (2008). Metacognitive awareness and academic achievement in college students. *J. Scholarsh. Teach. Learn*, 8(2), 1-10.

Zygouris, N.C., Vlachos, F., Dadaliaris, A.N., Karagos, E., Oikonomoi, P., Striftou A.,....., Stamoulis, G.I.(2020). New tasks for a dyslexia screening web application. *Springer Nature Switzerland*, 263-271.

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο

1. Διάβασα τους όρους και κατανοώ τις διαδικασίες που θα ακολουθήσω. Συναινώ να συμμετάσχω στην ερευνητική εργασία. *

ΝΑΙ

ΟΧΙ

2. Ταυτότητα Φύλου *

Γυναίκα

Άνδρας

Μη δυαδικός προσδιορισμός

Δεν απαντώ

3. Ηλικιακή ομάδα *

- 18-20 ετών
- 21-23 ετών
- 24-26 ετών
- 27-29 ετών
- 30-35
- 36-40
- 41-50
- 51-60
- 60 και άνω
- Δεν απαντώ

4. Στην παρούσα φάση είμαι εγγεγραμμένος/η σε σπουδές... *

- ΠΡΟΠΤΥΧΙΑΚΕΣ
- ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΕΣ
- ΣΕ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ
- Δεν απαντώ

5. Αν σπουδάσετε στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, σημειώστε εδώ το Τμήμα οποίο είστε εγγεγραμμένοι/ες (διευκρινίστε αν πρόκειται για προπτυχιακές ή μεταπτυχιακές σπουδές):

Εισαγάγετε την απάντησή σας

6. Αν σπουδάζετε σε άλλο Πανεπιστήμιο, εκτός Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, σημειώστε εδώ το Τμήμα στο οποίο είστε εγγεγραμμένοι/ες (διευκρινίστε αν πρόκειται για προπτυχιακές ή μεταπτυχιακές σπουδές)

Εισαγάγετε την απάντησή σας

7. ΕΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ *

- 1ο ΕΤΟΣ
- 2ο ΕΤΟΣ
- 3ο ΕΤΟΣ
- 4ο ΕΤΟΣ
- ΕΠΙ ΠΤΥΧΙΩ
- ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ

8. Υποδείξτε την απάντηση που ταιριάζει περισσότερο με τη σχολική σας εμπειρία. *

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ	Δεν απαντώ
Το να πηγαίνετε σχολείο ήταν μία ευχάριστη διαδικασία;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Είχατε δυσκολία στο να μάθετε να διαβάζετε;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σας ήταν δύσκολο να απομνημονεύετε πληροφορίες (προφορικές ή γραπτές);	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σας ήταν δύσκολο να μάθετε ξένες γλώσσες;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Σε ποια ηλικία εκτιμάτε ότι διαβάζατε πλέον σωστά; *

- 6 ετών
- 7 ετών
- 8 ετών
- 9 ετών
- 10 ετών και άνω
- Δεν απαντώ

10. Χρειαζόσασταν εξατομικευμένη υποστήριξη στη μελέτη σας; (εντός και εκτός σχολείου) *

- Σε κανένα μάθημα
- Σε ένα μάθημα
- Σε κάποια μαθήματα
- Σε όλα τα μαθήματα

11. Έχετε ποτέ συμβουλευτεί κάποιον ειδικό για δυσκολίες ανάγνωσης ή μάθησης; (π.χ λογοθεραπευτή, ΚΕΣΥ) *

- ΝΑΙ
- ΟΧΙ
- Δεν απαντώ

12. Έχετε αξιολογηθεί (με την έννοια της διαγνωστικής εκτίμησης) για δυσκολίες μάθησης; *

- ΝΑΙ
- ΟΧΙ
- Δεν απαντώ

13. Έχετε διαγνωστεί με: (μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες της μιας απαντήσεις) *

- Δυσλεξία
- Δυσγραφία
- Δυσαριθμησία
- ΔΕΠ/Υ
- ΟΧΙ
- Δεν απαντώ

14. Έχετε ακολουθήσει κάποια παρέμβαση για τέτοιου είδους δυσκολίες; *

- ΝΑΙ
- ΟΧΙ
- Δεν απαντώ

15. Αν έχετε ακολουθήσει, για πόσο καιρό ; *

- 1 χρόνο
- 2 χρόνια
- 3 χρόνια
- Περισσότερα από 4 χρόνια
- Δεν απαντώ

16. Πιστεύετε ότι έχετε αυτές τις δυσκολίες και σήμερα; *

- ΝΑΙ
- ΟΧΙ
- Δεν απαντώ

17. Παρακαλώ σημειώστε εάν εκτιμάτε ότι έχετε κάποια από τις ακόλουθες δυσκολίες και σε ποιο βαθμό. *

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά	Δεν απαντώ
Μπερδεύω τα γράμματα κατά την ανάγνωση.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Μπερδεύω τις λέξεις κατά την ανάγνωση.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Δεν καταλαβαίνω αρκετά τι διαβάζω.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Πρέπει να διαβάζω με πιο αργό ρυθμό το κείμενο για να αποφεύγεται η σύγχυση.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Συχνά, ενώ διαβάζω επιστρέφω στην αρχή του κειμένου γιατί μπερδεύω τη σειρά.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. Συνέχεια ερωτήσεων. *

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ Συχνά	Δεν απαντώ
Μπερδεύω τα γράμματα όταν γράφω.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Μπερδεύω τις λέξεις όταν γράφω.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Κάνω λάθη στην ορθογραφία (των λέξεων).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Μπερδεύω τα γράμματα κατά την αντιγραφή των λέξεων.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Κάνω ορθογραφικά λάθη κατά την αντιγραφή των λέξεων.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. Συνέχεια ερωτήσεων *

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές Φορές	Συχνά	Πολύ συχνά	Δεν απαντώ
Μπερδεύω τη σειρά των αριθμών (αντιστροφή, παράλειψη).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Μου είναι δύσκολο να διαβάζω δυνατά.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Μου είναι δύσκολο να θυμηθώ τι έχω διαβάσει στο κείμενο που μόλις διάβασα.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Μου είναι δύσκολο να εκφράσω τον εαυτό μου γραπτώς (π.χ. σημείωμα, πρόταση, παράγραφο).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Προτιμώ να εκφράζομαι προφορικά παρά γραπτώς.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. Συνέχεια ερωτήσεων *

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές Φορές	Συχνά	Πολύ Συχνά	Δεν απαντώ
Χρησιμοποιώ τις κατάλληλες λέξεις όταν μιλάω ή γράφω.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Χρησιμοποιώ ακατάλληλες λέξεις όταν μιλάω ή γράφω.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αναπτύσσω τις ιδέες μου γραπτά με άνεση.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Μου είναι δύσκολο να κρατάω χειρόγραφες σημειώσεις	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Προτιμώ να αναπτύσσω τις ιδέες μου με χρήση ηλεκτρονικής συσκευής (π.χ. Η/Υ).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. Συνέχεια ερωτήσεων. *

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά	Δεν απαντώ
Στο διάβασμα χρησιμοποιώ ηλεκτρονικό εργαλείο ως βοήθεια (πχ voice typing).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Κατανώ με ευκολία τα μηνύματα στο κινητό (ή laptop, tablet κ.α)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Θυμάμαι νέες οδηγίες ή πληροφορίες (προφορικές ή γραπτές)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Χρησιμοποιώ λεξικό.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Μου είναι δύσκολο να χρησιμοποιώ χάρτες.

Μου είναι δύσκολο να προγραμματίζω τον χρόνο μου (για την πραγματοποίηση μίας δραστηριότητας).

22. Αναφέρετε εαν υπάρχουν άλλα μέλη της οικογένειας με παρόμοιες δυσκολίες *

- Πατέρας
- Μητέρα
- Παππούδες
- Αδέρφια
- Θείοι
- Παιδιά
- Κανένας
- Δεν απαντώ

23. Αναφέρετε (αν γνωρίζετε) τις διαγνώσεις που έχουν λάβει μέλη της οικογένειάς σας: *

- Δυσλεξία
- Δυσγραφία
- Δυσορθογραφία
- Δυσπραξία
- Άλλο
- Δεν απαντώ

24. Έχετε εξεταστεί με επιτυχία στα προβλεπόμενα μαθήματα του έτους σας; *

- Ναι
- Όχι
- Δεν απαντώ

25. Σκοπεύετε να συνεχίσετε τις σπουδές σας σε μεταπτυχιακό επίπεδο; *

- Ναι
- Όχι
- Δεν απαντώ

26. Υποδείξτε την απάντηση που ταιριάζει περισσότερο με τις συνήθειές σας στην ανάγνωση. *

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ	Δεν απαντώ
Σας αρέσει να διαβάσετε βιβλία;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Πόσο συχνά διαβάσετε;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Χρησιμοποιείτε το διαδίκτυο για την ενημέρωσή σας;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

27. Τι προτιμάτε; *

- Έντυπα βιβλία
- E- Books
- Δεν απαντώ

28. Τι είδους λογοτεχνικά βιβλία σας αρέσουν; (περισσότερες από μια επιλογές) *

- Μυθιστόρημα
- Δοκίμιο
- Επ. Φαντασία
- Αστυνομικά
- Ποίηση
- Άλλα
- Δεν απαντώ

29. Πόσο καιρό σας πήρε να διαβάσετε το τελευταίο βιβλίο; *

- Μια βδομάδα
- Ένα μήνα
- Αρκετούς μήνες
- Ένα χρόνο και περισσότερο
- Δεν απαντώ

30. Διαβάζετε εφημερίδες; *

- Όχι
- Μόνο τα Σαββατοκύριακα
- 3-4 φορές την εβδομάδα
- Καθημερινά

31. Παρακαλώ σημειώστε εάν εκτιμάτε ότι έχετε κάποια από τις ακόλουθες δυσκολίες και σε ποιο βαθμό. *

	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Τις περισσότερες φορές	Δεν απαντώ
Όταν διαβάζετε μπερδεύετε λέξεις που μοιάζουν στην όψη (π.χ όμως, όπως) ;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Χάνετε τη σειρά ή πηδάτε γραμμές όταν διαβάζετε	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Μπερδεύετε τις ονομασίες αντικειμένων (π.χ τραπέζι αντί για καρέκλα);	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Δυσκολεύεστε να ξεχωρίσετε το δεξιά από το αριστερά;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

32. Συνέχεια ερωτήσεων *

	Σπάνια	Μερικές Φορές	Συχνά	Τις περισσότερες φορές	Δεν απαντώ
Δυσκολεύεστε να προσανατολιστείτε σε ένα μέρος;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Χρειάζεστε να ξαναδιαβάσετε το κείμενο (πρόταση, παράγραφο) για να το καταλάβετε;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Μπερδεύεστε όταν σας δίνουν ταυτόχρονα πολλές οδηγίες προφορικά;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Κάνετε λάθη όταν γράφετε μηνύματα στο κινητό(ή tablet, Η/Υ, laptop κ.α)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Δυσκολεύεστε να βρείτε τη σωστή λέξη;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

33. Παρακαλώ σημειώστε εάν εκτιμάτε ότι έχετε κάποια από τις ακόλουθες δυσκολίες και σε ποιο βαθμό. *

	Εύκολο	Λίγο δύσκολο	Δύσκολο	Πολύ Δύσκολο	Δεν απαντώ
Πόσο εύκολο σας είναι να πείτε φωναχτά λέξεις συλλαβίζοντάς τες (α-θροι-σμα);	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Όταν γράφετε δυσκολεύεστε να οργανώσετε τις σκέψεις σας στο χαρτί;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Κατανοήσατε εύκολα τις προπαιδείες;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Πόσο εύκολο ήταν για σας να μάθετε να γράφετε σε μία ξένη γλώσσα;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

34. Συνέχεια ερωτήσεων: *

	Εύκολο	Λίγο Δύσκολο	Δύσκολο	Πολύ Δύσκολο	Δεν απαντώ
Πόσο εύκολο είναι να πείτε την άλφα- βήτα;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Πόσο εύκολο είναι να δίνετε διαφορετικές λύσεις σε προβλήματα;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Δυσκολεύεστε να διαβάζετε σιωπηλά;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

35. Υποδείξτε την απάντηση που ταιριάζει περισσότερο με την εμπειρία σας στη χρήση στρατηγικών ανάγνωσης. *

	Δεν το κάνω ποτέ ή σχεδόν ποτέ	Το κάνω πολύ σπάνια	Το κάνω μερικές φορές	Το κάνω συνήθως	Το κάνω πάντα ή σχεδόν πάντα	Δεν απαντώ
Έχω ένα σκοπό κατά νου όταν διαβάζω.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Κρατάω σημειώσεις την ώρα που διαβάζω ώστε να με βοηθήσουν να καταλάβω τι διαβάζω.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σκέφτομαι την ήδη αποκτηθείσα γνώση για να με βοηθήσει να καταλάβω τι διαβάζω.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ρίχνω μια ματιά σε όλο το κείμενο για να δω περί τίνος πρόκειται πριν το διαβάσω.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

36. Συνέχεια ερωτήσεων *

	Δεν το κάνω ποτέ ή σχεδόν ποτέ	Το κάνω πολύ σπάνια	Το κάνω μερικές φορές	Το κάνω συνήθως	Το κάνω πάντα ή σχεδόν πάντα	Δεν απαντώ
Διαβάζω φωναχτά για να καταλάβω τι διαβάζω.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Συνοψίζω τα βασικά σημεία του κειμένου, ώστε να συλλογίζομαι πάνω στις σημαντικές του πληροφορίες.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σκέφτομαι εάν το κείμενο ταιριάζει στο σκοπό της ανάγνωσης.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Διαβάζω αργά αλλά προσεκτικά, ώστε να είμαι σίγουρος/η ότι καταλαβαίνω αυτά που διαβάζω.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

37. Συνέχεια ερωτήσεων *

	Δεν το κάνω ποτέ ή σχεδόν ποτέ	Το κάνω πολύ σπάνια	Το κάνω μερικές φορές	Το κάνω συνήθως	Το κάνω πάντα ή σχεδόν πάντα	Δεν απαντώ
Συζητώ αυτά που διαβάζω με άλλους για να ελέγξω εάν τα έχω κατανοήσει.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Κάνω μία πρόχειρη ανάγνωση του κειμένου πρώτα, υπογραμμίζοντας τα χαρακτηριστικά. Π.χ την οργάνωσή του.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Προσπαθώ να συγκεντρωθώ ξανά, όταν χάνω τη συνκέντρωσή μου.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Υπογραμμίζω ή κυκλώνω πληροφορίες μέσα στο κείμενο που με βοηθούν να τις θυμάμαι.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

38. Συνέχεια ερωτήσεων. *

	Δεν το κάνω ποτέ ή σχεδόν ποτέ	Το κάνω πολύ σπάνια	Το κάνω μερικές φορές	Το κάνω συνήθως	Το κάνω πάντα ή σχεδόν πάντα	Δεν απαντώ
Έχω τον έλεγχο της ταχύτητας της ανάγνωσής μου ανάλογα με το τι διαβάζω.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αποφασίζω τι να συγκρατήσω και τι να αγνοήσω σε ένα κείμενο.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Χρησιμοποιώ άλλες πηγές πληροφοριών, όπως λεξικά ώστε να με βοηθήσουν να καταλάβω τι διαβάζω.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Όταν το κείμενο είναι δύσκολο, δίνω μεγαλύτερη προσοχή σ' αυτό που διαβάζω .

39. Συνέχεια ερωτήσεων *

	Δεν το κάνω ποτέ ή σχεδόν ποτέ	Το κάνω πολύ σπάνια	Το κάνω μερικές φορές	Το κάνω συνήθως	Το κάνω πάντα ή σχεδόν πάντα	Δεν απαντώ
Χρησιμοποιώ πίνακες, διαγράμματα και εικόνες στο κείμενο για να κατακτήσω την πληροφορία.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Κάνω παύσεις και σκέφτομαι αυτό που διαβάζω.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Χρησιμοποιώ τα συμφραζόμενα του κειμένου ώστε να με βοηθήσουν στην κατανόησή μου.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Επαναδιατυπώνω τις ιδέες με δικά μου λόγια για να καταλάβω	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

40. Συνέχεια ερωτήσεων *

	Δεν το κάνω ποτέ ή σχεδόν ποτέ	Το κάνω πολύ σπάνια	Το κάνω μερικές φορές	Το κάνω συνήθως	Το κάνω πάντα ή σχεδόν πάντα	Δεν απαντώ
Οπτικοποιώ πληροφορίες που θα με βοηθήσουν να θυμηθώ αυτό που διάβασα.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Χρησιμοποιώ διάφορους τρόπους για να αναγνωρίζω τις σημαντικές πληροφορίες. Π.χ υπογράμμιση με stabilo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αναλύω κριτικά τις πληροφορίες που παρουσιάζονται στο κείμενο.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ξαναδιαβάζω το κείμενο για να βρω τα κοινά σημεία μεταξύ των ιδεών που υπάρχουν σ' αυτό.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

41. Συνέχεια ερωτήσεων *

	Δεν το κάνω ποτέ ή σχεδόν ποτέ	Το κάνω πολύ σπάνια	Το κάνω μερικές φορές	Το κάνω συνήθως	Το κάνω πάντα ή σχεδόν πάντα	Δεν απαντώ
Ελέγγω τι έχω κατανοήσει όταν συναντώ αλληλοσυγκρουόμενες πληροφορίες.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Προσπαθώ να υποθέσω τι αφορά το περιεχόμενο του κειμένου όταν διαβάζω.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Όταν το κείμενο είναι δύσκολο, το ξαναδιαβάζω για να το κατανοήσω.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Σκέφτομαι εάν υπάρχουν αναπάντητα ερωτήματα στο κείμενο που διάβασα.

42. Συνέχεια ερωτήσεων. *

Δεν το κάνω ποτέ ή σχεδόν ποτέ Το κάνω πολύ σπάνια Το κάνω μερικές φορές Το κάνω συνήθως Το κάνω πάντα ή σχεδόν πάντα Δεν απαντώ

Ελέγχω για να δω αν αυτά που υπέθεσα σχετικά με το κείμενο είναι σωστά ή λανθασμένα.

Προσπαθώ να υποθέσω τη σημασία άγνωστων λέξεων ή φράσεων.

43. Υποδείξτε την απάντηση που ταιριάζει περισσότερο με την εμπειρία σας σχετικά με το άγχος εξετάσεων. *

Ποτέ Σπάνια Μερικές Φορές Σχεδόν πάντα Δεν απαντώ

Ανησυχώ πως εάν αποτύχω στην εξέταση οι συμφοιτητές μου θα γελάσουν εις βάρος μου.

Με ανησυχεί πως εάν πάρω χαμηλό βαθμό στην εξέταση, οι συμφοιτητές μου θα με κοροϊδέψουν.

Ανησυχώ πως εάν αποτύχω στην εξέταση οι συμφοιτητές μου θα σκεφτούν πως είμαι αποτυχημένος/ή.

Κατά τη διάρκεια της εξέτασης δυσκολεύομαι να οργανώσω τις σκέψεις μου.

44. Συνέχεια ερωτήσεων *

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Σχεδόν πάντα	Δεν απαντώ
Δυσκολεύομαι να σκεφτώ καθαρά κατά τη διάρκεια της εξέτασης.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Μου είναι δύσκολο να παραμείνω συγκεντρωμένος/η όταν εξετάζομαι.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σκέφτομαι άσχετα θέματα κατά τη διάρκεια της εξέτασης.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αγχώνομαι αρκετά για τις εξετάσεις.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

45. Συνέχεια ερωτήσεων. *

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Σχεδόν πάντα	Δεν απαντώ
Αγχώνομαι πριν από κάθε εξέταση.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Είμαι αγχωμένος/η όταν ανακοινώνεται το αποτέλεσμα της εξέτασης.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Συνεχίζω να ανησυχώ για μία εξέταση ακόμη και αν έχει τελειώσει.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Οι χτύποι της καρδιάς μου αυξάνονται κατά τη διάρκεια της εξέτασης.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

46. Συνέχεια ερωτήσεων *

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Σχεδόν πάντα	Δεν απαντώ
Αισθάνομαι ζάλη πριν ή κατά τη διάρκεια της εξέτασης.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αντιμετωπίζω δυσκολίες με την αναπνοή μου πριν ή κατά τη διάρκεια της εξέτασης.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Έχω μυϊκούς πόνους πριν ή κατά τη διάρκεια της εξέτασης.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Νιώθω ταραγμένος/ η όταν εξετάζομαι.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

47. Συνέχεια ερωτήσεων *

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Σχεδόν πάντα	Δεν απαντώ
Απουσιάζω την ημέρα της εξέτασης.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Μένω σπίτι τις ημέρες που έχει προγραμματιστεί η εξέταση.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Χτυπάω νευρικά κάποιο αντικείμενο στο γραφείο ή κάνω κάποια νευρική κίνηση ενώ περιμένω να ξεκινήσει η εξέταση.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Συγκεντρώνομαι καλύτερα σε μία εξέταση όταν αισθάνομαι λίγο αγχωμένος/η.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

48. Συνέχεια ερωτήσεων. *

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές Φορές	Σχεδόν Πάντα	Δεν απαντώ
Νιώθω πιο προετοιμασμένος/η για την εξέταση, εάν αγχωθώ λίγο.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ξέρω ότι θα αποδώσω καλά σε μια εξέταση όταν ανησυχώ λίγο γι' αυτή.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αποδίδω καλά σε μια εξέταση όταν είμαι ελαφρώς αγχωμένος/η κατά τη διάρκειά της.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Άδεια διεξαγωγής έρευνας



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής: Ειδική Αγωγή»
Αργοναυτών & Φυλλέγγων, 382 21 Βόλος, τηλ.-fax: 2421074756, email: maspecialed@sed.uth.gr

Εσωτερική Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας

Βόλος, 16/12/2020
Αριθμ. Πρωτ.: 99

Αίτηση Εξέτασης της πρότασης για διεξαγωγή Έρευνας με τίτλο: «Μαθησιακές δυσκολίες με ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς σε ενήλικες: έρευνα σε φοιτητικό πληθυσμό και η σύνδεσή τους με στρατηγικές μελέτης και άγχος εξετάσεων»

Ο/Η επιβλέπων/πουσα: Ρούση Χριστίνα
Ιδιότητα: Επ. Καθηγήτρια
Τμήμα: Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής
Ίδρυμα: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Κύριος/α ερευνητής/τρια - φοιτητής/τρια: Γραντζή Αικατερίνη Γεωργία
Πρόγραμμα Σπουδών: "Επιστήμες της Αγωγής: Ειδική Αγωγή"
Ίδρυμα: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Τμήμα: Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής

Η προτεινόμενη έρευνα θα είναι: (βάλτε το γράμμα X δίπλα από το είδος της έρευνας)
Ερευνητικό πρόγραμμα Διπλωματική εργασία Μεταπτυχιακή έρευνα X Διδακτορική Έρευνα
Ανεξάρτητη έρευνα

Τηλ. επικοινωνίας: 6975919908
Email επικοινωνίας: agrantzi@uth.gr

Η Εσωτερική Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας μετά την υπ. Αριθμ.16/12/2020 συνεδρίασή της εγκρίνει τη διεξαγωγή της προτεινόμενης έρευνας.

Σημειώνεται ότι σύμφωνα με το άρθρο 46, παρ. 3 του Νόμου 4589/19, η χορήγηση άδειας για τη διεξαγωγή έρευνας σε σχολικές μονάδες ή στα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.) δεν απαιτεί εισήγηση ή γνώμη του Ι.Ε.Π. εφόσον συνοδεύεται από εισήγηση της Επιτροπής Δεοντολογίας του οικείου Α.Ε.Ι ή του Διοικητικού Συμβουλίου του Τμήματος, εφόσον πρόκειται για Παιδαγωγικό Τμήμα.

Ο Πρόεδρος της Εσωτερικής Επιτροπής Ηθικής και Δεοντολογίας


Βλάχος Φίλιππος
Καθηγητής