

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

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΝΕΟΙ ΚΑΙ Η ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ:
ΜΙΑ ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΒΑΣΙΛΑΚΗ ΑΓΓΕΛΙΚΗ

ΜΕΛΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ: ΠΑΝΤΕΛΙΑΔΟΥ ΣΟΥΖΑΝΑ
ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ. ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ,
ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ

ΑΡΓΥΡΟΠΟΥΛΟΣ ΒΑΣΙΛΗΣ
ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ
ΑΓΩΓΗΣ,
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΝΙΚΟΛΑΡΑΪΖΗ ΜΑΓΔΑ
ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ
ΑΓΩΓΗΣ,
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΙΟΥΝΙΟΣ 2015
ΒΟΛΟΣ

Βαθμολογία	Αριθμητικά	
	Ολογράφως	

Μνεία: Η ολοκλήρωση της εργασίας αυτής έγινε στο πλαίσιο της υλοποίησης του μεταπτυχιακού προγράμματος το οποίο συγχρηματοδοτήθηκε μέσω της Πράξης «Πρόγραμμα χορήγησης υποτροφιών Ι.Κ.Υ. με διαδικασία εξατομικευμένης αξιολόγησης ακαδ. Έτους 2011-12» από πόρους του Ε.Π. «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» του Ευρωπαϊκού Κοινοτικού Ταμείου (ΕΚΤ) και του ΕΣΠΑ, του 2007-13.

Περίληψη

Αυτή η διπλωματική εργασία έχει εστιάσει στην εξέταση των εμπειριών των ενήλικων ατόμων με δυσλεξία μετά τη αποφοίτησή τους από το λύκειο. Τη στιγμή που αυτή η έρευνα συνέβη, τα ευρήματα της ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας σχετικά με τις εμπειρίες των ατόμων ως ενήλικοι ήταν περιορισμένα, πόσο μάλλον της ελληνικής βιβλιογραφίας. Κύριο μέλημα της έρευνας ήταν να γίνει περιγραφή των πτυχών της ζωής των ατόμων, καθώς και κάποιων σημαντικών παρελθοντικών τους εμπειριών. Οι συμμετέχοντες ήταν επτά, κάποιοι από αυτούς είτε σπούδαζαν, είτε όχι και εργάζονταν. Όλοι είχαν διαγνωστεί με δυσλεξία κάποια στιγμή κατά τη διάρκεια των σχολικών τους χρόνων. Προκειμένου να γίνει η συλλογή των δεδομένων, επιλέχθηκε το εργαλείο της συνέντευξης, καθώς μέσω αυτής τα συναισθήματα και οι εμπειρίες των ατόμων θα ήταν ευκολότερο να καταγραφούν και να περιγραφούν. Τα αυτούσια λόγια των ατόμων χρησιμοποιήθηκαν ώστε να στηριχθούν τα δεδομένα και η ανάλυσή τους. Σε γενικές γραμμές τα άτομα που συμμετείχαν σε αυτή τη μελέτη φάνηκε να πως έχουν αποδεχτεί τη δυσλεξία τους, ενώ οι επιλογές που έκαναν στους διάφορους τομείς της ζωής τους εξυπηρετούσαν το στόχο της ευτυχίας τους.

Abstract

This thesis is focused upon and examines the experiences of young adults with dyslexia. At the time of the research little was known about the life experiences of young adults with dyslexia that have finished school. This project tried to evaluate an insight of the current experiences of the individuals, though some previous important experiences are described too. The participants of this study were adults that were diagnosed as dyslexic sometime during their school years. Interviews were used in order to collect the data, as this would make easier the analysis of the feelings and the experiences. The words of the individuals were used to support the findings. Overall, the participants of this project seem to have totally accepted that they have dyslexia, while their choices were towards the aim of them being happy.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή	8
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ	11
1.1 Γνωστικά χαρακτηριστικά	14
1.1.1 Προβλήματα σε δεξιότητες	14
1.1.2 Προβλήματα στην ανάγνωση	15
1.1.3 Προβλήματα στο γραπτό λόγο	18
1.1.4 Προβλήματα στα Μαθηματικά	20
1.2 Δυσλεξία, συναισθήματα και κοινωνικές σχέσεις	21
1.2.1 Δυσλεξία και συναισθήματα	21
1.2.2 Δυσλεξία, αυτοεκτίμηση και άγχος	24
1.2.3 Δυσλεξία και κοινωνικές σχέσεις	28
1.2.4 Ο ρόλος των γονέων	30
1.3 Δυσλεξία και ενήλικη ζωή	32
1.3.1 Δυσλεξία, λύκειο και μετάβαση στην ενηλικίωση	34
1.3.2 Δυσλεξία και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	37
1.3.3 Δυσλεξία και εργασία	41
1.3.4 Δυσλεξία και καθημερινότητα	46
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	50
2.1 Η ποιοτική έρευνα	50
2.2 Η δημιουργία των ερευνητικών ερωτημάτων	51
2.3 Οι συμμετέχοντες	51
2.4 Η συνέντευξη	53
2.5 Η δόμηση των ερωτήσεων	54
2.6 Ανάλυση των συνεντεύξεων	56
2.7 Αποτελέσματα	57

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	60
3.1 Μνήμες από τη διάγνωση	60
3.2 Λύκειο	76
3.3 Επιλογή σχολής	83
3.4 Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	87
4.4.1 Ενημέρωση των τμημάτων για τη Δυσλεξία	87
3.1.1 Η φοίτηση	98
4.5 Εργασία	106
4.6 Κοινωνικές σχέσεις	113
4.7 Συναισθήματα για τη δυσλεξία	118
4.8 Μέλλον	122
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΣΥΖΗΤΗΣΗ	126
Βιβλιογραφία	134
Παράρτημα	151

Εισαγωγή

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες (Δυσλεξία) αποτελούν μία ομάδα επίμονων δυσκολιών κυρίως στην ανάγνωση και στη γραφή, η οποία ταλανίζει την εκπαιδευτική εμπειρία ολοένα αυξανόμενου αριθμού μαθητών στο Ελληνικό σχολείο. Για πολλές δεκαετίες, η συντριπτική πλειοψηφία των ερευνών αφορούσε τα χαρακτηριστικά της δυσλεξίας σε παιδιά σχολικής ηλικίας. Τα τελευταία χρόνια, το ενδιαφέρον των επιστημόνων στράφηκε και στην επιρροή που μπορεί να έχει η δυσλεξία στα άτομα, τα οποία έχουν τελειώσει το σχολείο. Οι ακαδημαϊκές δυσκολίες, τα συναισθηματικά προβλήματα και οι προβληματικές κοινωνικές σχέσεις βρέθηκε πως μπορεί να χαρακτηρίζουν όχι μόνο τα άτομα με δυσλεξία όσο φοιτούν στις σχολικές δομές, αλλά και όταν ενηλικιώνονται.

Η σχετική βιβλιογραφία που μελετά τους ενήλικες με δυσλεξία έχει δώσει έμφαση στους τομείς που αφορούν τις αναμνήσεις από τη διάγνωση, τη φοίτηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, την εργασία, την καθημερινότητα, τα συναισθήματα γύρω από τη δυσλεξία. Στις μελέτες έχει υποστηριχθεί πως η διάγνωση έγκαιρη ή μη επηρεάζει έντονα τις σκέψεις και τις εμπειρίες των ενήλικων ατόμων, ενώ την ίδια ώρα τα ποσοστά των ατόμων με δυσλεξία που φοιτούν στην Τριτοβάθμια είναι χαμηλότερα από εκείνα των ατόμων χωρίς δυσλεξία. Επιπροσθέτως, παρατηρείται πως οι εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των νέων περιορίζονται σε σημαντικό βαθμό σε συγκεκριμένες κατευθύνσεις. Όσο αφορά τον εργασιακό χώρο, υπάρχουν αναφορές για άτομα που είτε απασχολούνται σε χαμηλόμισθες και προσωρινές δουλειές, είτε είναι άνεργα για μεγάλο διάστημα. Επιπροσθέτως, έχει αναδειχθεί το πόσο έντονα επηρεάζει η δυσλεξία την καθημερινότητα και την επιτυχή προσαρμογή στον ενήλικο βίο. Αξίζει να επισημανθεί πως η σχετική βιβλιογραφία που μελετά τα βιώματα των ενήλικων ατόμων με δυσλεξία και δη όπως τα ίδια τα άτομα τα διηγούνται, είναι αρκετά περιορισμένη.

Σε αυτό το βιβλιογραφικό κενό θέλησε και αυτή η εργασία να στηριχθεί ώστε να καταγράψει την εμπειρία της δυσλεξίας στα πρώτα χρόνια την ενηλικίωσης, όπως τα ίδια τα άτομα την περιγράφουν με τον αυθεντικό τους λόγο. Θεωρητικά και πρακτικά, μετά το πέρας των σπουδών του Λυκείου, δίνεται η δυνατότητα στα άτομα να κάνουν εκείνες τις επιλογές που θα συμβάλουν στη σταδιακή τους αποφόρτιση από την πίεση που συνεπάγονταν τα σχολικά χρόνια για αυτούς. Κρίθηκε, λοιπόν, σκόπιμο, να γίνουν ερωτήσεις που θα αφορούσαν τη διάγνωση και τις αναμνήσεις

που ακόμη αυτή μπορεί να «γεννά», τη διαδικασία της προφορικής εξέτασης στο Λύκειο και ιδιαιτέρως στις Πανελλαδικές Εξετάσεις, τη συνολική εμπειρία της φοίτησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, τα προβλήματα ή όχι στον εργασιακό χώρο, καθώς επίσης και τις σκέψεις και τα συναισθήματα γύρω από τη δυσλεξία στην ενήλικη πια ζωή.

Σκοπός της μελέτης αυτής ήταν να προκύψουν τα αποτελέσματα σχετικά με την εμπειρία της δυσλεξίας στην ενήλικη ζωή από τα αυτούσια λόγια των ατόμων. Μολονότι υπάρχουν έρευνες στις οποίες οι ίδιοι οι επιστήμονες αναλύουν τα χαρακτηριστικά της δυσλεξίας στην ενήλικη ζωή, παράλληλα υπάρχει έλλειψη μελετών που εστιάζουν στην περιγραφή των εμπειριών, των σκέψεων, των συναισθημάτων από αυτά τα ίδια τα άτομα με δυσλεξία. Προκειμένου, λοιπόν, να διαφωτιστούν οι πλευρές της δυσλεξίας στον ενήλικο βίο, κρίθηκε σκόπιμο να χρησιμοποιηθεί η ποιοτική ερευνητική προσέγγιση με ατομική συνέντευξη.

Με την ατομική συνέντευξη δίνεται η ευκαιρία στους συμμετέχοντες να ακουστεί η πραγματική φωνή τους και να μιλήσουν για τις σκέψεις, τη γνώμη, τα συναισθήματα που έχουν. Συνάμα, δίνεται η ευκαιρία στους ερευνητές να καταγράψουν αυτά τα λόγια και να εντοπίσουν το βαθύτερο νόημά τους «μέσα από τα μάτια» των προσώπων, όπως εκείνα δηλαδή τα περιγράφουν. Επτά (7) νέοι με διάγνωση δυσλεξίας ηλικίας 21-27 ετών ρωτήθηκαν και συζήτησαν για θέματα, που όπως έδειξε η βιβλιογραφική επισκόπηση που προηγήθηκε άξιζε να μελετηθούν. Οι θεματικές περιοχές, λοιπόν, που συζητήθηκαν αφορούν τις αναμνήσεις από τη διάγνωση της δυσλεξίας, τις σπουδές στο Λύκειο και στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, την εργασία, τις κοινωνικές σχέσεις, τα συναισθήματα σχετικά με τη δυσλεξία και την αποδοχή της και τέλος τις σκέψεις για το μέλλον.

Βρέθηκε πως η διάγνωση και ο χρόνος στον οποίο συμβαίνει παίζουν καταλυτικής σημασίας ρόλο για το άτομο. Η καθυστερημένη διάγνωση δημιουργεί συναισθήματα λύπης στα άτομα λόγω των συνεχών αποτυχιών τους, ενώ εντύπωση προκαλεί η διαφοροποίηση μεταξύ των περιγραφών των νέων για τη διαδικασία της διάγνωσης ανάλογα με το χρόνο που συνέβη. Αναδείχθηκε ακόμη η ανάγκη για έγκαιρη ενημέρωση παιδιών και γονέων γύρω από τη δυσλεξία, αλλά και ο ενισχυτικός ρόλος των συλλόγων για τη δυσλεξία σε αυτή τη φάση της πρώτης επαφής με τη δυσλεξία. Τα χρόνια του λυκείου ταλαιπωρούν ιδιαίτερα τους μαθητές, όπου οι ακατάλληλες συνθήκες εξέτασης και οι ελλιπείς γνώσεις των εξεταστών-καθηγητών μπορούν να καθορίσουν την απόδοση των μαθητών. Την ίδια ώρα η

παντελής απουσία του μαθήματος του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, φαίνεται να μη βοηθά καθόλου στη δύσκολη επιλογή εκπαιδευτικής και επαγγελματικής κατεύθυνσης από τους νέους με δυσλεξία.

Σχετικά με την Τριτοβάθμια εκπαίδευση, από τα λόγια των νέων φάνηκε πως προτιμούν κάποιες συγκεκριμένες σχολές κυρίως καλλιτεχνικές, τεχνικές και ανθρωπιστικές. Σε αυτό το σημείο συζητήθηκε ακόμη και το αν θεωρούν τα άτομα πως η δυσλεξία τους επηρέασε την επιλογή τους για το τι θα σπουδάσουν και θα ακολουθήσουν επαγγελματικά. Έπεται η θεματική ενότητα που περιγράφει τις μέχρι τώρα εμπειρίες των ατόμων στο θέμα της εργασίας. Η συχνή εναλλαγή εργασιακών πόστων και οι χαμηλόμισθες και προσωρινές δουλειές φαίνεται να χαρακτηρίζουν μερικούς από τους νέους αυτού του δείγματος. Επίσης, έγινε αναφορά και στη σύνδεση της ευτυχίας με την εργασία των ατόμων. Όσο αφορά τις κοινωνικές σχέσεις των ατόμων με δυσλεξία, φάνηκε πως υπάρχει σχέση μεταξύ των θετικών ή αρνητικών κοινωνικών εμπειριών στα χρόνια του σχολείου με τη σύναψη ή την απουσία σταθερών φιλιών.

Τελειώνοντας, καταγράφηκαν οι σκέψεις και τα συναισθήματα των ενήλικων πια ατόμων με δυσλεξία γύρω από τα χαρακτηριστικά και τις ενδεχόμενες δυσκολίες που η δυσλεξία δημιουργεί στη ζωή τους, καθώς και τα μελλοντικά τους σχέδια.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες απασχολούν ιδιαίτερα ειδικούς δασκάλους, γονείς και μαθητές τις τελευταίες δεκαετίες, αφού αποτελούν τη μεγαλύτερη κατηγορία των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Δεν είναι τυχαίο που σύμφωνα με τη χαρτογράφηση της Ειδικής Αγωγής του έτους 2004, η οποία έγινε για λογαριασμό του Υπουργείου Παιδείας(http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=992&bitstream=992_01#page/1/mode/2up), οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες που φοιτούν σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής συνιστούν το μεγαλύτερο πληθυσμό, και συγκεκριμένα το 50% στο σύνολο των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην Ελλάδα.

Επιστημονικό ενδιαφέρον για τις δυσκολίες μάθησης είχαν δείξει οι ερευνητές από πολύ παλιά, όταν αυτές οι δυσκολίες δε μπορούσαν να εξηγηθούν από το χαμηλό νοητικό δυναμικό των μαθητών. Δύο από τους πιο σημαντικούς ερευνητές ήταν οι Samuel Orton και Alfred Strauss, οι οποίοι απέδωσαν τις δυσκολίες μάθησης σε διαφορετικότητα ανάπτυξης βασικών περιοχών του ανθρώπινου εγκεφάλου και πρότειναν εκπαιδευτικά προγράμματα για να βοηθήσουν τα παιδιά που αντιμετώπιζαν προβλήματα. Όσον αφορά την Ελλάδα, ήδη από την αρχαιότητα γίνονταν αναφορές για δυσκολίες που αντιμετώπιζαν στις μαθησιακές διαδικασίες παιδιά και ενήλικες, για την αιτιολογία τους και για τον διαφορετικό τρόπο με τον οποίο τα άτομα αυτά μάθαιναν (Mann 1979 στο Παντελιάδου & Μπότσα, 2007).

Για πρώτη φορά ο όρος Μαθησιακές Δυσκολίες χρησιμοποιήθηκε από τον S.A. Kirk το 1962, ο οποίος συγκεκριμένα στο βιβλίο του «Εκπαιδύοντας Ιδιαίτερα Παιδιά» περιέγραψε τις μαθησιακές δυσκολίες ως μια διαταραχή ή καθυστερημένη ανάπτυξη σε μια ή περισσότερες λειτουργίες, όπως είναι ο προφορικός λόγος, η γλώσσα, η ανάγνωση, ο συλλαβισμός, η γραφή και η αριθμητική ή οποία και οφείλεται πιθανώς σε μια εγκεφαλική δυσλειτουργία και/ή σε συναισθηματική ή συμπεριφοριστική διαταραχή και όχι σε χαμηλό νοητικό δυναμικό, σε αισθητηριακές βλάβες ή σε πολιτισμικούς παράγοντες (Kirk & Kirk, 1983).

Με το πέρασμα των χρόνων έγιναν πολλές προσπάθειες θεωρητικές και ερευνητικές από τους επιστήμονες για να περιγράψουν με ορισμούς τη συγκεκριμένη κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, οι οποίες συνεχώς επιδέχονταν κριτικής

και αλλαγών. Σε ορισμένες περιπτώσεις ορισμών οι διαφοροποιήσεις δεν είχαν ιδιαίτερα ισχυρό θεωρητικό υπόβαθρο, ενώ σε άλλους γινόταν η πρόσθεση ουσιωδών στοιχείων (Παντελιάδου, 2011).

Ο όρος που τελικά σήμερα θεωρείται ότι είναι ο πιο αντιπροσωπευτικός των Μαθησιακών Δυσκολιών είναι αυτός από τη National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD, 1988), όπου σύμφωνα με τον οποίο : *Οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικής ικανότητας. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο, αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης μπορεί να συνυπάρχουν με τις ΜΔ, αλλά δεν συνιστούν από μόνα τους Μαθησιακές Δυσκολίες. Αν και οι ΜΔ μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (πχ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή με εξωτερικές επιδράσεις, όπως οι πολιτισμικές διαφορές, η ανεπαρκής ή ακατάλληλη διδασκαλία, δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων (Hammill, Leigh, McNutt & Larsen, 1987).*

Από τον παραπάνω ορισμό των Μαθησιακών Δυσκολιών προκύπτουν κάποια πολύ σημαντικά συμπεράσματα για τις Μαθησιακές Δυσκολίες: η αιτιολογία τους είναι οργανική και αποκλείεται η θεωρία του ότι αυτές οι δυσκολίες δημιουργούνταν με την είσοδο του μαθητή στο σχολείο. Οι δυσκολίες των μαθητών με ΜΔ είναι ποικίλες και διαφορετικού τύπου, έντασης και έκτασης. Αυτό συνδέεται με την εξαιρετική ανομοιογένεια των χαρακτηριστικών των ΜΔ σε κάθε άτομο και με τη διαφορετική αντιμετώπιση που έχει από το οικογενειακό, το σχολικό και το κοινωνικό περιβάλλον.

Η έντονη ανομοιογένεια των ΜΔ του κάθε ατόμου, δυσχεραίνει, επίσης, το σχεδιασμό και την εφαρμογή των κατάλληλων μεθόδων και στρατηγικών, οι οποίες θα μπορούσαν να προσφέρουν θετικά διδακτικά αποτελέσματα σε μεγάλο τμήμα του μαθητικού πληθυσμού που ανήκει σε αυτήν την κατηγορία. Έτσι, παρότι οι ΜΔ είναι εγγενείς στο άτομο, μπορούν να αμβλυνθούν ή να ενταθούν, ακόμη και να

συνυπάρξουν με άλλες δυσκολίες δευτερογενώς, ανάλογα με παράγοντες του περιβάλλοντος.

Ο πληθυσμός που έχει Δυσλεξία, κατά τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας, υπολογίζεται στο 5% έως 15% του πληθυσμού, με το 5% των παιδιών να θεωρείται πως παρουσιάζουν τις πιο σοβαρές μορφές της. Το 10% του πληθυσμού της γης σημαίνει περίπου πως 700 εκατομμύρια άνθρωποι εμφανίζουν κάποια από τα χαρακτηριστικά της δυσλεξίας. Αυτοί οι άνθρωποι, αν η δυσλεξία τους δεν εντοπιστεί έγκαιρα και αν δεν αντιμετωπισθεί κατάλληλα, διακινδυνεύουν να έχουν προβλήματα αλφαριθμητισμού καθώς και κοινωνικού αποκλεισμού εφ' όρου ζωής. Κάθε δάσκαλος είναι πιθανό να έχει ένα ή περισσότερα παιδιά με δυσλεξία στην τάξη του, κάθε χρόνο (International Dyslexia Association, 2014). Ακόμη και για αυτόν τον ένα μαθητή θα πρέπει να υπάρξουν, λοιπόν, συγκεκριμένες και ιδιαίτερες μέθοδοι διδασκαλίας για την αντιμετώπιση και τη μείωση των δυσκολιών του.

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω ο μαθητικός πληθυσμός με Μαθησιακές Δυσκολίες στην ελληνική σχολική πραγματικότητα αποτελεί το μεγαλύτερο ποσοστό στο σύνολο των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Αυτό το στοιχείο συμφωνεί και με τα δεδομένα που ισχύουν διεθνώς σύμφωνα με τους Kavale και Forness (2000). Η δυσλεξία, επομένως, απασχολεί και ενδιαφέρει έντονα όλο τον εκπαιδευτικό κόσμο, καθώς είναι ένα πολύ σύννηθες φαινόμενο πια στα ελληνικά σχολεία. Η παρουσία των Μαθησιακών Δυσκολιών επιδρά με καταλυτικό τρόπο και καθορίζει την εκπαιδευτική εμπειρία των μαθητών, αφού αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες στις γνωστικές τους λειτουργίες, οι οποίες αλληλεπιδρούν με άλλους βασικούς τομείς όπως είναι ο συναισθηματικός και ο κοινωνικός τομέας (Riddick, 1996).

Πιο συγκεκριμένα, πολλοί μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, απογοητεύονται συνεχώς από τις αποτυχίες τους στο σχολείο, τα παρατούν, ενώ δεν είναι λίγες οι φορές που απομονώνονται από τις οικογένειές τους και από το φιλικό τους περιβάλλον (Bender, 2004). Η μετα-ανάλυση ερευνών των Huntington και Bender (1993) επεσήμανε την ύπαρξη πιο έντονων συναισθημάτων άγχους, χαμηλής αυτοεκτίμησης καθώς και προβλημάτων συμπεριφοράς σε μαθητές με ΜΔ όλων των βαθμίδων σε σχέση με τους συνομηλίκους τους που δεν είχαν ΜΔ. Την ίδια στιγμή, οι δάσκαλοι αυτών των μαθητών νιώθουν αναποτελεσματικοί και ανήμποροι στην προσπάθειά τους να στηρίξουν τους μαθητές τους και να τους βοηθήσουν (Yasutake

& Lerner, 1996), ενώ οι γονείς των μαθητών νιώθουν υπερβολικό άγχος και πίεση μη γνωρίζοντας πώς να ανταποκριθούν στις ανάγκες των παιδιών τους, στην αναζήτησή τους για το καλύτερο σχολικό πλαίσιο (Nugent , 2007).

Παρόλα αυτά, για τη σχέση των Μαθησιακών Δυσκολιών με τα συναισθηματικά και κοινωνικά προβλήματα των ατόμων σκόπιμο θα ήταν να διεξαχθούν περισσότερες έρευνες ώστε να αποσαφηνιστεί εντελώς αυτή η αλληλεπίδραση. Γι αυτό το λόγο οι ειδικοί προσπαθούν να παράξουν πλούσιο έργο, ώστε να αναδειχθούν τρόποι ολόπλευρης στήριξης των εμπλεκομένων σε αυτή την κατάσταση (Burden, 2005).

Οι ΜΔ, επομένως, δεν αφορούν μόνο την επίδοση στα μαθήματα, αλλά αποτελούν ένα πιο σύνθετο πρόβλημα, αφού τα ιδιαίτερα μαθησιακά χαρακτηριστικά των μαθητών επηρεάζουν τη ζωή τους στο σχολείο και στο κοινωνικό πλαίσιο πιο γενικά, εξαπλώνοντας τις δυσκολίες και στην γενική καθημερινότητα των μαθητών. Πιο αναλυτικά, περιγράφονται στη συνέχεια τα χαρακτηριστικά των ΜΔ, έτσι όπως παρουσιάζονται στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία, χωρισμένα στις τρεις βασικές διαφορετικές περιοχές: τη γνωστική, τη συναισθηματική και την κοινωνική.

1.1 Γνωστικά χαρακτηριστικά

1.1.1 Προβλήματα σε δεξιότητες

Οι δυσκολίες και τα προβλήματα που φαίνεται να αντιμετωπίζουν τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες σχετίζονται με την παιδική τους καθημερινότητα αρχικά, πριν δηλαδή εισαχθούν στις σχολικές βαθμίδες. Τέτοιες ενδείξεις μπορούν να βάλουν τους γονείς των παιδιών με ΜΔ σε σκέψεις, να τους προΐδεάσουν ακόμη και να τους ανησυχήσουν που το παιδί τους δεν τα καταφέρνει σε κάποιες δραστηριότητες όπου τα περισσότερα παιδιά τα πηγαίνουν καλά. Αυτά τα άτομα ενδέχεται στο μέλλον να εμφανίσουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Για παράδειγμα, γίνεται αναφορά σε ελλείψεις και προβλήματα όσο αφορά τον οπτικοχωρικό τομέα. Για παράδειγμα, έχουν γίνει αναφορές σε αδυναμία των παιδιών στο διαχωρισμού του «δεξιά» και του «αριστερά» στις κινητικές δεξιότητες, ιδίως

όταν αυτές αφορούν τη λεπτή κινητικότητα, όπως τα δέσιμο των κορδονιών και το κούμπωμα των κουμπιών (Song, 2003). Κάποια παιδιά με δυσλεξία επιπροσθέτως, φαίνεται πως έχουν προβλήματα στο να ντυθούν μόνα τους, να ακολουθήσουν το ρυθμό χτυπώντας τα χέρια τους (παλαμάκια), ενώ έχει παρατηρηθεί και δυσχέρεια σε παιχνίδια που σχετίζονται με ισορροπία, στο παιχνίδι σχοινάκι, ακόμη και στο να κλοτσήσουν τη μπάλα (Wiltshire, 2004). Επίσης, προβλήματα στην οργάνωση του χρόνου που απαιτείται προκειμένου να ολοκληρωθεί μία δραστηριότητα, αλλά και στην σωστή τήρηση του ημερήσιου προγράμματος έχουν παρατηρηθεί.

Οι μαθητές με δυσλεξία έχουν δυσκολίες και σε γνωστικές δεξιότητες. Έχουν αναφερθεί προβλήματα στην απομνημόνευση, για παράδειγμα σε ημερομηνίες και σε λεπτομέρειες από το περιεχόμενο των μαθημάτων. Αυτό βέβαια το χαρακτηριστικό έρχεται σε αντίθεση με την απομνημόνευση εννοιών γενικού περιεχομένου, οι οποίες φαίνεται πως ανακαλούνται ευκολότερα από τους μαθητές. Οι μαθητές με ΜΔ, λοιπόν, παρουσιάζουν σημαντικά προβλήματα μακροπρόθεσμης και βραχυπρόθεσμης μνήμης (Riddick, 1996), κάτι που έχει ως απόρροια να μη μπορούν να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά μνημονικές στρατηγικές στην καθημερινή τους σχολική δραστηριότητα. Αυτό σημαίνει πως οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες κάποιες φορές δεν αναγνωρίζουν τη χρησιμότητα και τον τρόπο λειτουργίας αυτών των στρατηγικών και έτσι φαίνεται να δυσκολεύονται στην ανάκλησή τους, όποτε αυτή απαιτείται και στη γενίκευσή τους (Dallago & Moely, 1980).

1.1.2 Προβλήματα στην ανάγνωση

Ήδη από τα πρώτα χρόνια εισαγωγής του μαθητή με ΜΔ στο νηπιαγωγείο και κατά τα πρώτα σχολικά χρόνια, οι δυσκολίες στον προφορικό λόγο είναι εμφανείς (Stanovich, 1986; Blachman, 1997). Στους μαθητές αυτούς υπάρχουν ελλείψεις στη φωνολογική επεξεργασία, δηλαδή στις δεξιότητες που αφορούν την αναγνώριση, την ανάλυση και τη σύνθεση φωνημάτων σε πρώτο επίπεδο και συλλαβών σε δεύτερο (Bender & Larkin, 2003). Οι Lyon και Moats (1997) επέστησαν την προσοχή όλων, όταν ανέφεραν στην έρευνα τους πως ίσως το έλλειμμα στη φωνολογική επίγνωση των μαθητών με ΜΔ ευθύνεται σε πολλές περιπτώσεις για την εμφάνιση των

Μαθησιακών Δυσκολιών και πως αυτό πρέπει να αντιμετωπιστεί με τις κατάλληλες ασκήσεις, ήδη από τα πρώιμα στάδια της εκπαίδευσης.

Οι μαθητές, ήδη στην α' δημοτικού δυσκολεύονται να μάθουν τα φωνήματα, να τα συνδέσουν με τα γράμματα και διαβάζουν με πολύ πιο αργούς ρυθμούς σε σχέση με τους συμμαθητές τους. Ακόμη και όταν τα μάθουν, δυσκολεύονται να τα ξεχωρίσουν και να τα χρησιμοποιήσουν, Κάπως έτσι, λοιπόν, ξεκινούν και τα πρώτα προβλήματα στην κατάκτηση του μηχανισμού της ανάγνωσης από τους μαθητές. Επομένως, στη σημασία του παράγοντα της φωνολογικής επεξεργασίας για τη συνολική γνωστική ανάπτυξη πρέπει να δοθεί η δέουσα προσοχή, αφού έχει αναδειχθεί η επιρροή του στην αναγνωστική δεξιότητα (Smith, 2004). Αυτή η επιρροή εξηγείται αφενός από το γεγονός ότι οι μαθητές με ΜΔ είναι πολύ συχνά φτωχοί αναγνώστες και αφετέρου από το ότι το έλλειμμα στη φωνολογική επίγνωση εξακολουθεί να υπάρχει ακόμη και σε μαθητές μεγαλύτερων τάξεων του δημοτικού, ακόμη και στους ενήλικες (Κωτούλας & Παντελιάδου, 2003).

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό πως ένα από τα βασικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ΜΔ είναι αυτό στην επεξεργασία του γραπτού λόγου, δηλαδή στην ανάγνωση (Siegel, 2003). Πέρα, όμως, από το ότι οι μαθητές δυσκολεύονται στις διαδικασίες αναγνώρισης και χειρισμού του γλωσσικού κώδικα (αναγνωστική αποκωδικοποίηση), ένα πολύ μεγάλο ποσοστό παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες -περίπου το 80%- έχει προβλήματα και στην αναγνωστική κατανόηση (Gersten, Fuchs, Williams & Baker, 2001).

Ο σκοπός της διαδικασίας της ανάγνωσης είναι η κατανόηση του περιεχομένου του γραπτού λόγου και αυτό μπορεί να γίνει όταν ο αναγνώστης συντονίσει τις συγκεκριμένες πληροφορίες που παίρνει την ώρα της ανάγνωσης. Σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα, η καλλιέργεια της αποτελεσματικής αναγνωστικής κατανόησης αποτελεί προτεραιότητα, αφού η ανάγκη για εξαγωγή νοήματος από το γραπτό λόγο είναι μία από τις πιο σπουδαίες δεξιότητες της καθημερινότητας για τη ζωή ενός ατόμου, από την παιδική ως και την ενήλικη ζωή. Η κατανόηση είναι απαραίτητη σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου, ενώ οι απαιτήσεις του αναγνωστικού έργου ολοένα και αυξάνουν όσο ο μαθητής οδηγείται σε μεγαλύτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Γενικά, οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες πολύ συχνά, δε μπορούν να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά τις απαραίτητες στρατηγικές, όταν διαβάζουν για να κατανοήσουν το περιεχόμενο του γραπτού κειμένου και για να παρακολουθήσουν όλη τη διαδικασία κατανόησής του (Παντελιάδου, 2000 σελ.230). Οι Bender και Larkin (2003) υποστήριξαν πως οι φτωχοί αναγνώστες, όπως είναι οι μαθητές με ΜΔ, δυσκολεύονται στην επεξεργασία των κειμένων, δηλαδή δεν κατανοούν τον τρόπο με τον οποίο είναι οργανωμένα τα κείμενα και επομένως δε μπορούν να ξεχωρίσουν τις βασικές πληροφορίες, ενώ αντιλαμβάνονται αποσπασματικά τα δεδομένα, αφού δε μπορούν να κατανοήσουν τη λογική συνέχεια του νοήματος. Επιπλέον, μπορεί να μπερδεύουν και να συγχέουν τις λέξεις όταν τις διαβάζουν, αντικαθιστώντας τις με παρόμοιές τους (π.χ. γιατί-γατί) ενώ ακόμη μπορεί και να παραλείπουν μικρές λέξεις, ή μπορεί να αντικαθιστούν καταλήξεις, γεγονός που επιβεβαιώνει πως δεν μπορούν να παρακολουθήσουν ενεργά την κατανόηση του κειμένου που διαβάζουν (Snowling, 1995).

Το χλωμό τοπίο συμπληρώνουν οι δυσκολίες των μαθητών στις μεταγνωστικές τους δεξιότητες, οι οποίες επηρεάζουν γενικά τη σχολική τους επίδοση σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα (Wong, 1985). Έτσι, όπως έχει αναδειχθεί (Botsas & Padeliaou, 2003) οι μαθητές με ΜΔ κατέχουν μεταγνωστικές δεξιότητες που δεν ταιριάζουν ούτε στην ηλικία τους, ούτε στο γνωστικό τους επίπεδο και στις γνωστικές τους εμπειρίες, ενώ είναι ιδιαίτερα απλές. Πρακτικά αυτό μπορεί να σημαίνει πως, οι μαθητές με ΜΔ περιορίζουν όλη την προσπάθειά τους κατά την ανάγνωση, μόνο στην αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου και όχι στην ουσιαστική κατανόηση των όσων διαβάζουν, που δείχνει πως δεν παρακολουθούν την πορεία και τα αποτελέσματα του έργου τους (Παντελιάδου & Μπότσας, 2004).

Αυτό, όπως είναι προφανές, έχει ως συνέπεια οι μαθητές να μη διαβάζουν συνειδητοποιημένα και να μην είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν τις νέες πληροφορίες που πήραν από το καθετί που διαβάζουν. Εδώ είναι που γίνεται εμφανές πόσο σημαντικά είναι αυτά τα προβλήματα στην αναγνωστική κατανόηση, αφού δεν επηρεάζουν μόνο τις σχολικές επιδόσεις, αλλά μπορεί να έχουν επιπτώσεις και στην καθημερινή ζωή των ατόμων, δυσχεραίνοντας την ανεξαρτητοποίησή τους και την αποτελεσματική τους ένταξη στον ενήλικο βίο.

Άλλοι παράγοντες που συνδέονται με την εικόνα των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση είναι οι χαμηλές τους επιδόσεις στους τομείς της σύνταξης και του λεξιλογίου (Nation & Snowling, 2000). Τα προβλήματα στο λεξιλόγιο και στη σύνταξη μπορούν να έχουν επιπτώσεις τόσο στην ποιότητα της κατανόησης του γραπτού λόγου, όσο και στην αποκωδικοποίησή του (Riddick, 1996). Η ευχέρεια της ανάγνωσης έχει, επίσης, συνδεθεί με τις χαμηλές επιδόσεις των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες σε έργα αναγνωστικής κατανόησης, από τις πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης ως και τις μεγαλύτερες (Good, Kame'enui & Simons, 2001).

Η ευχέρεια της ανάγνωσης αναφέρεται στη ρέουσα ανάγνωση με σωστό ρυθμό, δίχως την καταβολή σημαντικής προσπάθειας από τον αναγνώστη. Αυτό επιτυγχάνεται με τη σωστή επεξεργασία των γραφημάτων και τη σύνδεσή τους με τα κατάλληλα φωνήματα, με σκοπό την κατανόηση των λέξεων που προκύπτουν και στη συνέχεια των προτάσεων. Οι δυσκολίες στην ευχέρεια της ανάγνωσης, λοιπόν, είναι που συμβάλλουν στο να διαβάζουν οι μαθητές με Δυσλεξία αργά και συλλαβιστά, προσπερνώντας λέξεις που τους δυσκολεύουν ή μαντεύοντας λανθασμένα τη λέξη που θα επακολουθήσει, χωρίς να μπορούν να συνειδητοποιήσουν πως αυτό που μαντεύουν μπορεί να μην έχει καμία σχέση με το περιεχόμενο του γραπτού κειμένου που διαβάζουν εκείνη την ώρα (Chard, Vaughn & Tyler, 2002: Gersten, Fuchs, Williams & Baker, 2001).

1.1.3 Προβλήματα στο γραπτό λόγο

Όλες οι δυσκολίες που περιγράφηκαν παραπάνω αλληλεπιδρούν και καθιστούν προβληματικό και τον τομέα της παραγωγής του γραπτού λόγου. Σύμφωνα με την Αντωνίου (2008), οι μαθητές με ΜΔ έχουν προβλήματα σε όλη την πορεία συγγραφής ενός κειμένου, από το σχεδιασμό και την καταγραφή ως και την αξιολόγηση του έργου τους. Δεν είναι λίγες οι φορές που τα άτομα με ΜΔ αισθάνονται πως ενώ έχουν πολλές ιδέες για ένα θέμα που τους ζητείται να αναπτύξουν, δεν μπορούν να τις αποτυπώσουν στο χαρτί. Αυτό έχει ως συνέπεια να παράγουν λόγο δίχως περιεχόμενο και με λεξιλόγιο χαμηλότερο της ηλικίας τους και του γνωστικού τους επιπέδου.

Οι μαθητές με δυσλεξία υστερούν σε σημαντικούς τομείς της παραγωγής γραπτού λόγου. Τα κείμενά τους τα χαρακτηρίζει φτωχή δομή στις προτάσεις και στις παραγράφους, ενώ οι μαθητές υστερούν και στον έλεγχο όσον αφορά το περιεχόμενο και τα πιθανά ορθογραφικά λάθη (Baker, Gersten & Graham, 2003). Επίσης, δυσκολεύονται σημαντικά και στην ορθογραφία, αφού οι μαθητές με δυσλεξία συνηθίζουν να μην γράφουν σωστά τις λέξεις και δεν μαθαίνουν εύκολα την ορθογραφία τους (www.ldonline.org/article/spelling_and_dyslexia?theme=print).

Τα ορθογραφικά λάθη, σε συνδυασμό με την ύπαρξη φωνολογικών και μορφολογικών λαθών (Mercer&Mercer, 1998), η αδυναμία ορθού σχεδιασμού του γραπτού έργου ανάλογα με τις εκάστοτε απαιτήσεις (Graham&Harris, 1989) και τα προβλήματα στη συγκράτηση σημαντικών πληροφοριών στη μνήμη (Graham&Harris, 1989), συμπληρώνουν τις δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου.

Οι μαθητές, επίσης, αντιμετωπίζουν ποικίλα και σύνθετα προβλήματα στη γραφή με το χέρι. Προκειμένου κάποιος να μπορέσει να αποτυπώσει στο χαρτί τις λέξεις που θέλει, πρέπει να συνδυάσει τις δεξιότητες του συλλαβισμού και της γραφής με το χέρι. Όπως έχει αποδειχθεί, συχνά οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν ελλείψεις στις παραπάνω λειτουργίες (Σπαντιδάκης, 2004). Πολλές φορές κάνουν λάθη αναγραμματισμού, ενώ τα γραπτά τους είναι δυσανάγνωστα. Επομένως, σε αυτό το σημείο πρέπει να επισημανθεί ο καταλυτικός ρόλος των προβλημάτων στη γραφή με το χέρι, που χαρακτηρίζει πολλούς μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, στην παραγωγή γραπτού λόγου.

Συμπεραίνεται πως όταν ένας μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες έχει τέτοια προβλήματα και δε γράφει με άνεση, τότε είναι υποχρεωμένος να προσπαθεί με μεγάλη ένταση και να αφιερώνει πολύ χρόνο στο συλλαβισμό και στον ορθό τρόπο γραφής των γραμμάτων (Graham & Harris, 2000). Άμεση απόρροια του παραπάνω είναι από τη μία κακογραμμένα και δυσνόητα γραπτά, και από την άλλη χαμηλής ποιότητας εκθέσεις. Επίσης, όταν ο μαθητής πρέπει να συγκεντρωθεί πολύ προκειμένου να γράψει σωστά τις λέξεις και να αποτυπώσει στο χαρτί όλες του τις σκέψεις, τότε είναι επόμενο να μπερδέψει πληροφορίες που βρίσκονται στην εργαζόμενη μνήμη. Συνάμα, οι μαθητές έχουν λιγότερες πιθανότητες να σκεφτούν και να επεξεργαστούν ξανά τις σκέψεις τους καθώς και να χρησιμοποιήσουν στο

γραπτό τους εκφράσεις που ταιριάζουν περισσότερο, όταν εξαρχής τους απασχολούν οι δυσκολίες τους στο συλλαβισμό και στη γραφή (Baker, Gersten & Graham, 2003).

1.1.4 Προβλήματα στα Μαθηματικά

Έχει επισημανθεί, η δυσκολία πολλών από τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά, ενώ συγχρόνως αυτά τα προβλήματα έχουν σημειωθεί και από βασικά συστήματα ταξινόμησης των δυσκολιών όπως η National Joint Committee on Learning Disabilities (1988). Στις τελευταίες επιδημιολογικές έρευνες περίπου το 5% των μαθητών με ΜΔ εμφανίζουν προβλήματα στα Μαθηματικά στην Αμερική και στην Ευρώπη. Σύμφωνα με τον Geary (2004) , τα προβλήματα των μαθητών με ΜΔ μπορούν να ποικίλλουν και να αφορούν πολλούς διαφορετικούς τομείς, ανάλογα με τις γνωστικές περιοχές που αφορούν.

Συνήθη προβλήματα αποτελούν οι αδυναμίες των μαθητών στην κατανόηση και επεξεργασία βασικών μαθηματικών εννοιών και διαδικασιών, όπως η έννοια του αριθμού και οι αλγόριθμοι (Bender, 2004). Δυσκολίες σε διάφορες περιοχές της μνήμης, όπως είναι η σημασιολογική και η οπτικοχωρική, επίσης, επιδεινώνουν την κατάσταση (Geary, 2004). Οι Fucks και Fucks (2000), επεσήμαναν τη δυσκολία των μαθητών με ΜΔ στην επίλυση μαθηματικών προβλημάτων, η οποία πιθανώς να συνδέεται με την κακή κατανόηση της γλώσσας, από τους μαθητές, η οποία χρησιμοποιείται στα μαθηματικά προβλήματα (Bender, 2004). Συγχρόνως, ως απόρροια αυτού του χαρακτηριστικού, οι μαθητές δεν μπορούν εύκολα να βρουν αυτή τη σημαντική πληροφορία που θα τους είναι χρήσιμη ώστε να λύσουν ένα πρόβλημα.

Αυτό το τελευταίο αναδεικνύει και τη σύνδεση των ελλειμμάτων στην αναγνωστική κατανόηση με την ελλιπή κατανόηση των προβλημάτων στα μαθηματικά. Η Riddick (1996) επεσήμανε επίσης πως η κατανόηση, η επεξεργασία και η χρήση των μαθηματικών συμβόλων δυσχεραίνεται, ενώ οι μαθητές μπερδεύουν τη σειρά πραγματοποίησης των μαθηματικών πράξεων.

Όλα τα παραπάνω προβλήματα των μαθητών με Δυσλεξία στους διάφορους τομείς της ανάγνωσης, της γραφής και των μαθηματικών υπάρχουν και συνεχίζουν να

υφίστανται καθώς οι μαθητές περνούν από τη μία εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη, ενώ αλληλεπιδρούν και συνθέτουν νέα προβλήματα και σε άλλους σημαντικούς τομείς. Η αυτοεκτίμηση των ατόμων κλονίζεται, έντονο άγχος χαρακτηρίζει πολλούς μαθητές και πιο γενικά τα συναισθήματα και οι κοινωνικές σχέσεις τους φαίνεται να είναι διαφοροποιημένα από εκείνα των συνομηλίκων τους. Ακολουθούν τα βασικότερα χαρακτηριστικά που περιγράφουν τη συναισθηματική κατάσταση των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες και τις κοινωνικές τους σχέσεις.

1.2 Δυσλεξία, συναισθήματα και κοινωνικές σχέσεις

Οι National Joint Committee in Learning Disabilities και Interagency Committee on Learning Disabilities έχουν αναγνωρίσει και υποστηρίξει τη συνύπαρξη συναισθηματικών προβλημάτων στους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, γεγονός που έχει οδηγήσει και στη συμπερίληψή τους στον επικρατέστερο ορισμό για τις ΜΔ. Όταν ένας μαθητής δεν μπορεί να αναπτύξει τις κατάλληλες στρατηγικές ώστε να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος της τάξης του, είναι λογικό και επόμενο να είναι περισσότερο εκτεθειμένος σε απογοητεύσεις και άρα σε συναισθηματικά προβλήματα.

Οι μαθητές με ΜΔ από τα πρώτα σχολικά χρόνια έως και την ενήλικη ζωή φαίνεται να είναι αρκετά ευάλωτοι σε αρνητικές συναισθηματικές εμπειρίες, γεγονός που αλληλεπιδρά με τις δυσκολίες στις σχολικές επιδόσεις, συνθέτοντας νέα προβλήματα που αφορούν και τις κοινωνικές σχέσεις των ατόμων αυτών (Burden, 2005).

1.2.1 Δυσλεξία και συναισθήματα

Στη διαδικασία της μάθησης, είναι απαραίτητο το άτομο να νιώθει ασφάλεια και σιγουριά για τον εαυτό του. Αυτά τα συναισθήματα καθορίζονται τόσο από τις πεποιθήσεις του ίδιου του ατόμου για τον εαυτό του, αλλά και από το περιβάλλον του. Τα θετικά συναισθήματα γύρω από τη μάθηση οδηγούν σε αποτελεσματική κατάκτησή της, αφού το άτομο έχει αυτοπεποίθηση και μπορεί να επιμένει και να

προσπαθεί, δίχως να πτοείται από πιθανές αποτυχίες. Οι μαθητές με Δυσλεξία είναι επιρρεπείς στο να βιώσουν αρνητικά συναισθήματα λόγω της χαμηλής ακαδημαϊκής τους απόδοσης. Η αυτό-εκτίμηση αναφέρεται στην ιδέα που έχει το κάθε άτομο για τον εαυτό του. Όσο πιο υψηλή αυτοεκτίμηση έχει κάποιος, τόσο περισσότερο προσδοκά και επιδιώκει την επιτυχία, ενώ όταν έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση τότε περιμένει την αποτυχία (Lawrence, 1996:2).

Όπως έχει υποστηριχθεί από πολλές επιστημονικές έρευνες, τα συναισθήματα των ατόμων με Μαθησιακές Δυσκολίες, σε όλες τις ηλικίες τείνουν να διαφοροποιούνται από αυτά των συνομηλίκων τους που δεν έχουν ΜΔ. Οι Grolnick και Ryan (1990) αναφέρουν πως οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην σχολική καθημερινότητα οι μαθητές με ΜΔ, τους οδηγούν στο να αισθάνονται κατώτεροι, ανίκανοι, ακόμη και χαζοί. Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν να αντιμετωπίσουν στη σχολική τους πραγματικότητα ποικίλα γνωστικά προβλήματα. Εξαιτίας αυτών των δυσκολιών τους πολύ συχνά αποτυχαίνουν να έχουν μια καλή προοδευτική πορεία στο σχολείο. Έτσι, κατηγορούνται από γονείς, δασκάλους και συμμαθητές ως τεμπέληδες ή και χαζοί (Palti, 1998). Όλο αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές με Δυσλεξία να πρέπει να αντιμετωπίσουν πέρα από την προσωπική τους αποτυχία και τις αυστηρές επικρίσεις του περίγυρού τους και του γενικού τους περιβάλλοντος

Δεν υπάρχει αμφιβολία πως οι μαθητές με ΜΔ είναι εκτεθειμένοι περισσότερο από τους συμμαθητές τους χωρίς ΜΔ σε καταστάσεις που μπορεί να λειτουργήσουν αρνητικά στα συναισθήματά τους. Η έντονη διαφοροποίηση των μαθητών με ΜΔ στα ακαδημαϊκά θέματα σε σχέση με τους συμμαθητές τους, επηρεάζει σημαντικά την αυτοεικόνα των μαθητών με ΜΔ, αφού αυτή διαμορφώνεται σε μεγάλο βαθμό κατά τα σχολικά χρόνια από τις επιτυχίες ή τις αποτυχίες στα μαθήματα (Burden, 2005). Επόμενο είναι, όταν τα παιδιά και οι έφηβοι με ΜΔ βλέπουν πως αποτυγχάνουν συνεχώς, τότε να οργίζονται με την αδυναμία τους, να απογοητεύονται, και να κατηγορούν τους εαυτούς τους. Μολονότι, μπορεί οι μαθητές με ΜΔ να έχουν πιο χαμηλή ακαδημαϊκή αυτοεικόνα σε σχέση με τους συμμαθητές τους, αυτό μπορεί να μην ισχύει και για τη γενική τους αυτοεικόνα (Elbaum & Vaughn, 2001).

Ενήλικες με Δυσλεξία επεσήμαναν πολλές φορές τις αρνητικές τους εμπειρίες και τα στενάχωρα τους συναισθήματα όταν συνειδητοποιούσαν πως μολονότι προσπαθούσαν ακόμη και πολύ παραπάνω από τους συμμαθητές τους, δεν τα

κατάφερναν όσο εκείνοι στους βαθμούς. Αυτό τους έκανε να νιώθουν απογοητευμένοι από τον εαυτό τους και να μην έχουν αυτοπεποίθηση (Reiff, 2004). Απόρροια του παραπάνω είναι η μαθημένη αβοηθησία που χαρακτηρίζει πολλούς μαθητές με ΜΔ (Μπότσας & Παντελιάδου, 2007). Οι μαθητές επειδή ακριβώς τόσες φορές έχουν αποτύχει και στενοχωρηθεί πολύ, απεγνωσμένοι πια, τα παρατούν και έτσι δεν προσπαθούν καν να τα καταφέρουν σε νέες εργασίες.

Έτσι οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες νιώθουν κατώτεροι σε σχέση με τους περισσότερους συμμαθητές τους (Grolnick & Ryan, 1990), ενώ αισθήματα φόβου και αγωνίας τους διακατέχουν για το τι αντίληψη έχουν οι φίλοι τους όταν βλέπουν πως δεν τα καταφέρνουν στο σχολείο. Η συνεχής αποτυχία, τα συναισθήματα κατωτερότητας και η πικρία των μαθητών για τις κοροϊδίες των συμμαθητών τους, συνιστούν έντονες ματαιώσεις των ατόμων με δυσλεξία, οι οποίες μπορεί να οδηγήσουν ακόμη και στην εγκατάλειψη όχι μόνο της προσπάθειας, αλλά και του σχολείου (<http://legislature.mi.gov/documents/2013-2014/CommitteeDocuments/House/Education/Testimony/Committee223-11-13-2013-5.pdf>).

Οι αυστηρές και ταπεινωτικές επικρίσεις των δασκάλων και καθηγητών πρωταγωνιστούν στις αφηγήσεις των ίδιων των ατόμων με Δυσλεξία, όπου αναδεικνύεται η άμεση συσχέτισή τους με τη χαμηλή αυτό-εικόνα τους κατά τα σχολικά έτη. Δάσκαλοι που δεν είχαν καν τη διάθεση να βοηθήσουν (Gresh, 1995; Schumm & Vaughn, 1994) και που κατηγορούσαν ως τεμπέληδες και χαζούς τους μαθητές (Higgins, Raskind, Goldberg & Herman, 2002) συνιστούν ιδιαίτερα τραγικές φιγούρες της ζωής των ατόμων με Δυσλεξία.

Η παραπάνω στάση των εκπαιδευτικών οδηγεί πρώτον στο να μειώνεται περαιτέρω η αυτοπεποίθηση των ευαίσθητων μαθητών με ΜΔ και δεύτερον στο να μη δημιουργείται κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης στην τάξη, το οποίο είναι απαραίτητο ώστε να προχωρήσει επιτυχώς η μαθησιακή διαδικασία για όλους τους μαθητές (Ματσαγγούρας, 2000). Μέσα σε όλα τα παραπάνω, έχουν υπάρξει ακόμη ενδείξεις εμφάνισης κατάθλιψης στα άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες που έχουν χαμηλές πεποιθήσεις αυτοεκτίμησης (Daniel, 2006) όμως αυτό το θέμα δεν έχει ερευνηθεί ευρέως (Sideridis, Morgan, Botsas, Padelidiu, & Fuchs, 2006).

Τελειώνοντας, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα, ρωτήθηκαν φοιτητές για τις απόψεις και τα συναισθήματά τους γύρω από τον εαυτό τους, τη δυσλεξία και για την επιρροή των σημαντικών άλλων, όπως είναι οι δάσκαλοι, οι γονείς και οι φίλοι (Stampoltzis & Polychronopoulou, 2009). Οι φοιτητές ανέφεραν πως βίωναν περισσότερο και εντονότερα αρνητικά συναισθήματα στην πρωτοβάθμια παρά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ είπαν πως με τους φίλους τους τα πήγαιναν πολύ καλά. Οι περισσότεροι δήλωσαν πως όταν συναισθήματα αμηχανίας και αναστάτωσης τους κατέκλυζαν, η στήριξη των οικογενειών τους τους βοηθούσε σε μεγάλο βαθμό ώστε να ενισχύουν το αυτοσυναίσθημά τους.

Επίσης, κάποιοι ανέφεραν πως η υπομονή, η επιμονή και οι στρατηγικές μελέτης και αυτοβελτίωσης ήταν σύμμαχοί τους όλα αυτά τα χρόνια για να αντιμετωπίσουν τις όποιες δυσκολίες. Αναφορικά με την επιρροή της δυσλεξίας στα χρόνια της ενηλικίωσης, έγινε φανερό πως ακόμη και τότε οδυνηρά συναισθήματα ακολουθούν τα άτομα, αφού όπως δήλωσαν οι φοιτητές σε αυτή την έρευνα, νιώθουν άγχος για το πώς η δυσλεξία τους μπορεί να καθορίσει το μέλλον τους.

1.2.2 Δυσλεξία, αυτοεκτίμηση και άγχος

Ο Burden, το 2005, επεσήμανε την απουσία επαρκούς αριθμού ερευνών που να αναδεικνύει την επίδραση των μαθησιακών δυσκολιών στην αυτοεκτίμηση των ατόμων. Γι αυτό το λόγο, ο ίδιος ερευνητής μελέτησε τις απόψεις μαθητών με Δυσλεξία και βρήκε ότι η σχολική αποτυχία που βιώνουν οι μαθητές στην καθημερινότητά τους μπορεί να επηρεάσει την αυτοαντίληψή τους στον ακαδημαϊκό, στο συναισθηματικό και στον κοινωνικό τομέα.

Οι μαθητές με δυσλεξία αποτυγχάνουν καθημερινά στον ακαδημαϊκό τομέα, λόγω των δυσκολιών τους στις γνωστικές λειτουργίες. Έτσι, τα μαθησιακά προβλήματα, που αντιμετωπίζουν οι μαθητές, δημιουργούν μία κατάσταση συνεχούς αποτυχίας στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα. Συναισθήματα λύπης και απογοήτευσης είναι τα άμεσα αποτελέσματα και έτσι τα άτομα διακατέχονται από ανασφάλεια και χαμηλή αυτοεκτίμηση (Rothman & Cosden, 1995: Vogel & Forness, 1992). Η χαμηλή ακαδημαϊκή παρουσία των μαθητών με δυσλεξία στην τάξη «φτωχαίνει» την

κοινωνική τους θέση μεταξύ των συμμαθητών τους (Kavale & Forness, 1996) δημιουργώντας έτσι επιπρόσθετα προβλήματα στην αποδοχή τους από το σχολικό και το ευρύτερο πλαίσιο (Lerner, 2000). Αυτά τα στοιχεία με τη σειρά τους μπορεί να οδηγήσουν στην εμφάνιση μη κατάλληλων συμπεριφορών στο σχολείο και στο σπίτι, αφού όπως έχει υποστηριχθεί από μελέτες, η χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση σχετίζεται με φτωχή αυτοεκτίμηση και με προβλήματα συμπεριφοράς (Heyman, 1990).

Οι Bender και Wall (1994) ανέδειξαν επίσης στην έρευνά τους πως τα παιδιά και οι νέοι με ΜΔ έχουν χαμηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης σε σχέση με τα συνομήλικα άτομα που δεν έχουν ΜΔ και θεωρούν τους εαυτούς τους λιγότερο ικανούς. Η καθυστερημένη διάγνωση μπορεί να είναι ένας παράγοντας που συμβάλει αρνητικά στις πεποιθήσεις αυτοεκτίμησης των ατόμων. Το γεγονός ότι κάποιων η δυσλεξία μπορεί να μην έχει διαγνωσθεί σύντομα, μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα να περνά αρκετός χρόνος που οι μαθητές να αισθάνονται μη ικανοί και επιτυχημένοι, κάτι που βλάπτει σε μεγάλο βαθμό την εκτίμηση και την εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους.

Μαρτυρίες ενήλικων ατόμων με Δυσλεξία αναφέρουν πως όταν ήταν στο σχολείο και δε γνώριζαν ακόμη για τη δυσλεξία τους, τους κατέκλυζαν συναισθήματα τρόμου και ένιωθαν χαμένα, αφού δεν μπορούσαν να έχουν την κατάλληλη ακαδημαϊκή και συναισθηματική υποστήριξη από το σχολικό πλαίσιο (Rodis, Garrod & Boscardin, 2001). Μάλιστα, σύμφωνα με τη Mortimore (2003) , όταν γίνει η διάγνωση και τα άτομα μπουν σε εξειδικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα , ανάλογα με το μαθησιακό τους στυλ, τότε προβλήματα χαμηλής αυτοεκτίμησης μπορούν να αποφευχθούν σε μεγάλο βαθμό.

Οι Morgan και Klein (2000) υποστήριξαν πως οι ενήλικες που δεν είχαν διαγνωστεί έγκαιρα με δυσλεξία στα σχολικά τους χρόνια, ένιωθαν ανάξιοι, μπερδεμένοι και θυμωμένοι για αρκετά χρόνια στη ζωή τους. Ανέφεραν πως είχαν χαμηλή αυτοεκτίμηση λόγω των δυσκολιών τους στο σχολείο , αλλά και μια έντονη πικρία λόγω του συνολικού συναισθηματικού πόνου που βίωσαν. Η Ingesson (2007) προχωρώντας λίγο παραπέρα, βρήκε ότι οι ενήλικες με χαμηλή αυτοεκτίμηση ήταν πιο απαισιόδοξοι και συνήθως επέλεγαν επαγγέλματα που δεν απαιτούσαν τη συμμετοχή τους σε γνωστικά έργα.

Μία σημαντική στιγμή, λοιπόν, στη ζωή του μαθητή με Δυσλεξία που μπορεί να αποτελέσει κομβικό σημείο στην αυτοεκτίμηση είναι όταν γίνει η διάγνωση. Ακόμη, όμως, και σε αυτή τη φάση που δίνεται η γνωμάτευση της δυσλεξίας, τα προβλήματα σχετικά με την αυτό-εικόνα των παιδιών δεν λύνονται ως δια μαγείας. Τότε είναι που οι μαθητές μπορεί να είναι ιδιαίτερα ευάλωτοι και οι γονείς τους μπορούν και πρέπει να παίξουν σημαντικό ρόλο ώστε να μην υπάρξουν παρανοήσεις και επιπρόσθετα δυσάρεστα συναισθήματα στα μικρά παιδιά (Gresh, 1995). Αμέσως μετά τη διάγνωση και τη γνωστοποίηση στους γονείς και στο μαθητή πως αυτός έχει μαθησιακές Δυσκολίες, σκόπιμο είναι να ακολουθεί η επεξήγηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της Δυσλεξίας, γνωστικών και μη, από ειδικούς και γονείς (Ingesson, 2007), αφού δεν είναι η διάγνωση αυτή καθ' αυτή που έρχεται ως από μηχανής θεός να λύσει προβλήματα, αλλά η σταδιακή συνειδητοποίηση της ακριβούς έκτασης του προβλήματος.

Οι υποστηρικτικοί γονείς εκτός από τη βοήθεια για την κατανόηση της δυσλεξίας από τα παιδιά τους, είναι σε θέση να τους εμψυχήσουν και κίνητρα για να προσπαθήσουν περισσότερο, αφού όπως έχει βρεθεί οι μαθητές με δυσλεξία έχουν ιδιαίτερα φτωχά κίνητρα για μάθηση. Τα χαμηλά κίνητρα, λοιπόν, για μάθηση και εργασία μπορεί να φτωχύνουν κι άλλο την ιδέα που έχουν για τον εαυτό τους οι μαθητές (Μπότσας, 2007: Borkowski, Chan & Muthukrisma, 2002). Άρα, η ενίσχυση των ήδη περιορισμένων κινήτρων των ατόμων από τους γονείς φαίνεται να είναι απαραίτητη για τη σχολική επίδοση των μαθητών με Δυσλεξία.

Αρκετοί επιστήμονες έχουν μελετήσει τις πεποιθήσεις απόδοσης της επιτυχίας των μαθητών με Δυσλεξία. Βρήκαν, λοιπόν, πως οι μαθητές τείνουν να έχουν χαμηλή αυτό-εκτίμηση και πως τείνουν να αποδίδουν την επιτυχία τους σε εξωτερικούς παράγοντες, όπως είναι η τύχη και η βοήθεια από τον εκπαιδευτικό παρά σε εσωτερικούς παράγοντες, όπως είναι η προσωπική τους προσπάθεια και οι ικανότητές τους (Μπότσας & Παντελιάδου, 2007: Bender & Wall, 1994).

Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο που χαρακτηρίζει πολλούς μαθητές με δυσλεξία και τους διαφοροποιεί από το υπόλοιπο μαθητικό σύνολο δίχως δυσλεξία είναι το άγχος. Οι Bender και Wall στη μετα-ανάλυσή τους (1994) κατέληξαν πως οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες τείνουν να εμφανίζουν μεγαλύτερα επίπεδα άγχους σε σχέση με τους συνομηλίκους τους. Τα συναισθήματα άγχους αγγίζουν τους μαθητές κυρίως

κατά τη φοίτησή τους στη γενική τάξη. Πολύ συχνά άτομα με ΜΔ αναφέρουν το έντονο άγχος που ένιωθαν όταν ο δάσκαλος τους ανέθετε ατομική εργασία ή όταν ακόμη χειρότερα, τους έβαζε να γράψουν τεστ (Rodis, Garrod & Boscardin, 2001). Τις παραπάνω διαδικασίες κάνει δυσκολότερες και η έλλειψη του χρόνου ο οποίος είναι απαραίτητος ώστε ο μαθητής με ΜΔ να σκεφτεί τι πρέπει να γράψει ακριβώς στη ζητούμενη άσκηση και να το αποδώσει σωστά σε γραπτό λόγο, όπως αναφέρθηκε στην έρευνα της Riddick (1996). Κάποιες φορές το άγχος μπορεί να οδηγήσει ακόμη και σε παράπονα για σωματικούς πόνους, οι οποίοι δεν μπορούν να αποδοθούν σε οργανικά αίτια σε παιδιά με ΜΔ όπως βρήκαν οι Margalit και Ravin (1984).

Τα δυσάρεστα και έντονα συναισθήματα άγχους συνοδεύουν, όμως, τους μαθητές και στα τμήματα ένταξης, εκτός από τη γενική τάξη. Σε έρευνες της ξένης βιβλιογραφίας, οι μαθητές με ΜΔ τονίζουν την ύπαρξη συναισθημάτων φόβου, άγχους και αγωνίας για το αν θα είχαν περισσότερα ποσοστά επιτυχίας στη νέα τους τάξη (τμήμα ένταξης), πώς θα ήταν η σχέση τους με το νέο τους δάσκαλο, αλλά και για την αντιμετώπιση των συμμαθητών τους λόγω της απουσίας τους από τη γενική τάξη (Rodis, Garrod & Boscardin, 2001). Πολύ πιθανό είναι, λοιπόν, αυτά τα ευρήματα να χαρακτηρίζουν και μαθητές με Δυσλεξία στην Ελλάδα, όπου προωθείται επίσης, το ενταξιακό μοντέλο εκπαίδευσης των μαθητών με Δυσλεξία και σύμφωνα με τη νομοθεσία του κράτους, οι μαθητές με διάγνωση Δυσλεξίας παρακολουθούν κάποιες ώρες της εβδομάδας μάθημα στο Τμήμα Ένταξης.

Η φιλία και η επαφή με συμμαθητές και φίλους είναι ζώσας σημασίας ώστε ένα παιδί να ικανοποιεί τις ανάγκες του και να αναπτύσσεται αρμονικά σε όλα τα επίπεδα. Η μετα-ανάλυση ερευνών των Kavale και Forness (1996) ανέδειξε πως το 75% των μαθητών με ΜΔ έχουν ελλειπίες κοινωνικές δεξιότητες, κάτι που τους διαφοροποιεί έντονα από τους μαθητές χωρίς ΜΔ. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξε και μια πιο πρόσφατη έρευνα που σημείωσε τις χαμηλές κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών με Δυσλεξία σε σχέση με τους συνομηλίκους τους (Nowicki, 2003). Οι διαταραγμένες, λοιπόν, φιλικές σχέσεις μπορεί να αποτελέσουν έναν επιπλέον λόγο δημιουργίας συναισθημάτων άγχους στους μαθητές με ΜΔ (Geisthart & Munnsch, 1996).

Στην περίοδο της εφηβείας, οπότε συμβαίνουν σημαντικές βιολογικές αλλαγές στο άτομο και η μία δυσκολότερη σχολική βαθμίδα διαδέχεται την άλλη, είναι

επόμενο αυτό να είναι ευάλωτο σε υψηλότερα επίπεδα άγχους. Σε μια τέτοια κρίσιμη περίοδο, ο μαθητής συγχρόνως προσπαθεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου, οι οποίες ολοένα και αυξάνονται και αυτό προσθέτει επιπλέον άγχος και ψυχολογική πίεση στο άτομο. Οι έφηβοι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες δυσκολεύονται να ανταπεξέλθουν με επιτυχία σε αυτές τις φάσεις της ζωής τους και είναι πιθανό τότε να εκτίθενται σε περισσότερο άγχος (Μπότσας & Παντελιάδου, 2007).

Καταλήγοντας, όσο αφορά τα συναισθήματα άγχους, αυτό φαίνεται τελικά να συνοδεύει τα άτομα με ΜΔ από την πολύ παιδική ηλικία μέχρι και την ενηλικίωση (Hurtington και Bender, 1993), καθώς έχει βρεθεί σε πολλές έρευνες πως οι φοιτητές με Δυσλεξία κατά τη φοίτησή τους στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση εμφανίζουν πιο συχνά και πιο έντονα άγχος ακόμη και χωρίς να έχουν ανάγκη οπωσδήποτε για επιπρόσθετη βοήθεια ώστε να ανταποκριθούν και να ολοκληρώσουν αυτό που πρέπει να κάνουν (Gregg, Hoy, King, Moreland, & Jagota, 1992: Gresh, 1995: Ingesson, 2007).

1.2.3 Δυσλεξία και κοινωνικές σχέσεις

Η έρευνα των Kavale και Forness (1996) μελέτησε τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών με Δυσλεξία. Προκειμένου να εξαχθούν ολοκληρωμένα συμπεράσματα μελετήθηκε η άποψη των ίδιων των μαθητών, των συμμαθητών τους και των δασκάλων τους. Αναδείχθηκε πως οι μαθητές με δυσλεξία είχαν χαμηλότερη κοινωνική θέση στο σύνολο των μαθητών της τάξης σε σχέση με τους συμμαθητές τους χωρίς δυσλεξία.

Οι μαθητές με δυσλεξία δεν κατανοούν πάντα με το σωστό τρόπο τα λόγια και τις πράξεις των άλλων. Έτσι, μπορεί να παρερμηνεύσουν τις πληροφορίες και να δημιουργηθούν παρεξηγήσεις με αρνητική επιρροή στη διαδικασία κοινωνικοποίησης των ατόμων. Η μη ικανότητα πρόσληψης και ερμηνείας των κοινωνικών ερεθισμάτων και η μη χρήση των κατάλληλων συμπεριφορών από τους μαθητές με Δυσλεξία μπορεί να δημιουργήσουν προβλήματα στην κοινωνική αποδοχή από τους συνομηλίκους των ατόμων με Δυσλεξία. (Μπότσας & Παντελιάδου, 2007). Παρόλα

αυτά, η ακριβής σχέση των δυσκολιών στις κοινωνικές σχέσεις με τη δυσλεξία, δεν μπορεί να αποσαφηνιστεί πλήρως, αφού τα γνωστικά χαρακτηριστικά των μαθητών, τα οποία επιδρούν στις κοινωνικές τους σχέσεις, είναι αρκετά και σύνθετα (Kavale & Mostert, 2004).

Οι Vaughn και LaGreca (1988) υποστήριξαν πως οι αρνητικές αντιλήψεις των συμμαθητών των παιδιών με δυσλεξία, ίσως να εξηγούνται σε ένα βαθμό από το ότι οι μαθητές με ΜΔ συχνά δεν προσέχουν στην τάξη, τραβούν αρνητικά την προσοχή του εκπαιδευτικού και αγνοούνται περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς, αλλά και από τους ίδιους τους συνομηλίκους τους. Επίσης, όσο αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών των παιδιών με δυσλεξία, αυτές φαίνεται να εξηγούνται από το ότι οι δάσκαλοι τείνουν να συνδέουν τα προβλήματα των μαθητών στις ακαδημαϊκές τους δεξιότητες με τα προβλήματά τους στον κοινωνικό τομέα (Kavale & Forness, 1996)

Στην έρευνα των Stampoltzis και Polychronopoulou (2009) οι φοιτητές με δυσλεξία υποστήριξαν πως στις φιλικές τους σχέσεις δεν είχαν προβλήματα. Παρόλα αυτά, σε άλλες έρευνες έχει αναδειχθεί πως τα παιδιά με δυσλεξία ταλαιπωρούνται στις κοινωνικές τους επαφές. Στην έρευνα της Ingesson (2007) πολλά άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες υποστήριξαν πως αντιμετώπιζαν δυσκολίες στις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους και τους φίλους γενικότερα, δηλώνοντας πως υπήρχαν φορές που έπεφταν θύματα κοροϊδίας με άμεση συνέπεια να απομονώνονται και να πληγώνονται τα συναισθήματά τους.

Οι Hellendoorn και Ruijssenaars (2003) βρήκαν στην έρευνά τους πως οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν περισσότερες πιθανότητες να περιθωριοποιηθούν και να θυματοποιηθούν σε σχέση με τους συμμαθητές τους που δεν έχουν Μαθησιακές Δυσκολίες. Τα παραπάνω αρνητικά βιώματα των ατόμων με ΜΔ αποτελούν λόγο καταβράθρωσης της αυτοεκτίμησής τους, αφού η κοινωνική εμπειρία των ατόμων ταλανίζεται στην καθημερινότητά της.

Συνάμα, η σχέση των παιδιών με Δυσλεξία με την οικογένειά τους περνά τη δική της κρίση. Τη στιγμή που η καλή και ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ γονέων και παιδιών είναι αναγκαία ώστε οι πρώτοι να κατανοήσουν τα συναισθήματα των δευτέρων, η ύπαρξη της Δυσλεξίας φαίνεται να επηρεάζει μη θετικά τη μεταξύ τους σχέση, με γονείς που λησμονούν τις συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών τους, δεν

τα στηρίζουν και είναι απορροφημένοι μόνο στις ακαδημαϊκές δυσκολίες της καθημερινότητάς τους με τα παιδιά τους (McNulty, 2003).

1.2.4 Ο ρόλος των γονέων

Σύμφωνα με τους Patton, Polloway και Schewel (1992) τα άτομα του οικογενειακού και στενού περιβάλλοντος αποτελούν σημαντικότατο παράγοντα θετικής επιρροής και διαμόρφωσης των εμπειριών των ατόμων με Μαθησιακές Δυσκολίες από τα παιδικά τους χρόνια, μέχρι και την ενήλικη ζωή. Στην έρευνα των παραπάνω μελετητών, οι οποίοι ρώτησαν ενήλικες με ΜΔ για το ρόλο της οικογένειάς τους στη ζωή τους, πολλοί από αυτούς αναφέρθηκαν στη σημαντική υποστήριξη ατόμων του στενού οικογενειακού τους περιβάλλοντος. Η υποστήριξη αυτή αφορούσε την επιλογή κατάλληλου σχολικού περιβάλλοντος και εξειδικευμένης στήριξης για τα άτομα, καθώς και την παρότρυνση για ένταξη των ατόμων με ΜΔ σε εξωσχολικές δραστηριότητες, στις οποίες αυτά θα βίωναν την επιτυχία και θα διεύρυναν τον κύκλο των φίλων τους.

Οι Rothman και Cosden (1995) σημειώνουν έναν πολύ βασικό παράγοντα που μπορεί να επηρεάσει πολύ τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα αντιλαμβάνονται τις Μαθησιακές τους Δυσκολίες: τους γονείς. Αυτό είναι επόμενο από τη στιγμή που τις περισσότερες φορές τα παιδιά με ΜΔ πληροφορούνται πως έχουν Δυσλεξία από τους γονείς τους για πρώτη φορά. Ανάλογα, λοιπόν, με το πώς οι γονείς θα μιλήσουν για τη Δυσλεξία στα παιδιά τους, δηλαδή αν θα τονίσουν ή όχι τα αρνητικά στοιχεία της κατάστασης ή αν θα δώσουν έμφαση στα θετικά στοιχεία, αυτά θα διαμορφώσουν την πρώτη άποψή τους για τη Δυσλεξία τους.

Με τη σωστή καθοδήγηση το άτομο μπορεί να σκεφτεί πια πως δεν είναι το ίδιο μη φυσιολογικό, αλλά πως διαφέρει σε κάποιους μόνο μαθησιακούς τομείς της ζωής του (Reiff και συν., 1997). Η Ingesson (2008) επισημαίνει πως με τη γνωστοποίηση της ύπαρξης Μαθησιακών Δυσκολιών στα παιδιά, αυτά καταλαβαίνουν πως δεν είναι «χαζά», όπως έχουν ακούσει να τα αποκαλούν συμμαθητές και δάσκαλοι και πως δεν φταίνε τα ίδια για τις κακές τους επιδόσεις. Έτσι, όλο αυτό δρα θετικά για τις

πεποιθήσεις αυτοεκτίμησης των ατόμων, ενώ το άγχος τους για τη διαφορετικότητά τους και για το αν θα τα καταφέρουν μειώνεται.

Αυτή η μεγάλη επιρροή των γονέων συμβαίνει όχι μόνο κατά την παιδική ηλικία, οπότε το παιδί βρίσκεται στη φάση της πρώτης επαφής με τη Δυσλεξία του, αλλά μπορεί να συνεχίζει και στην εφηβεία του ατόμου. Σε μία δύσκολη περίοδο για τα περισσότερα άτομα, κατά την οποία συντελούνται ποικίλες αλλαγές σε βιολογικό και συναισθηματικό επίπεδο, οι γονείς μπορεί να γίνουν αιτίες συντήρησης και ενδυνάμωσης αρνητικών πεποιθήσεων στα έφηβα άτομα για τη Δυσλεξία, τα οποία δεν είναι σε θέση να κάνουν την κατάλληλη επεξεργασία των πληροφοριών που δέχονται ώστε να αποκτήσουν ρεαλιστική εικόνα του εαυτού τους.

Επιπλέον, κατά το τέλος της εφηβείας, τα άτομα για πρώτη φορά γνωρίζουν την έννοια της ανεξαρτητοποίησης. Αυτό σημαίνει πως σε αυτή τη φάση οι μαθητές με δυσλεξία καλούνται, δίχως την προστατευτική φιγούρα των γονιών τους, να έρθουν αντιμέτωποι με τις δυσκολίες και προκλήσεις της Δυσλεξίας, άρα και με τις διεκδικήσεις που πρέπει να κάνουν ώστε να δεχτούν την υποστήριξη που δικαιούνται από τις διάφορες δομές.

Συμβαίνει, λοιπόν, όταν τα άτομα με Δυσλεξία είναι στο Πανεπιστήμιο, οι γονείς τους να εμπλέκονται υπερβολικά στις υποθέσεις που σχετίζονται με την αναζήτηση πληροφοριών και τη διεκδίκηση των δικαιωμάτων τους στη σχολή (Brinckerhoff, & McGuire, 1992). Αυτό το γεγονός μπορεί να έχει ως απόρροια, οι νέοι με δυσλεξία να νιώσουν ανίκανοι να κατανοήσουν τις ανάγκες τους, να πάρουν τη ζωή στα χέρια τους, να εκφραστούν και να απαιτήσουν από τις υπηρεσίες τα δέοντα. Αναμφίβολα, λοιπόν, αυτό το γεγονός μπορεί να δημιουργήσει αρνητικά συναισθήματα στα νεαρά άτομα με ΜΔ και να δράσει επιβαρυντικά στην εικόνα που έχουν για τους εαυτούς τους.

Αναδεικνύεται, λοιπόν, πως ο ρόλος των γονέων των ατόμων με δυσλεξία μπορεί να είναι καταλυτικός από τα πρώτα παιδικά χρόνια, ως και τα ενήλικα των ατόμων. Οι γονείς μπορούν με τη σωστή τους καθοδήγηση και με τη συναισθηματική τους υποστήριξη να ενισχύσουν την αυτο-εκτίμηση των ατόμων, ώστε να αντιληφθούν τη

δυσλεξία στη σωστή της βάση και να ξεπεράσουν εμπόδια της καθημερινότητάς τους. Επιπροσθέτως, όταν το άτομο έχει επίγνωση των δυνατών και των αδύνατων σημείων του, τότε μπορεί να βοηθήσει και τον περίγυρό του να κατανοήσει αυτή τη διαφορετικότητα στο πραγματικό της πλαίσιο και έτσι συμπεριφορές μη αποδοχής της δυσλεξίας είναι πιθανό να εξαλειφθούν.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω φαίνεται πως οι ακαδημαϊκές δυσκολίες, τα συναισθηματικά προβλήματα και οι προβληματικές κοινωνικές σχέσεις είναι στοιχεία που χαρακτηρίζουν τον πληθυσμό των ατόμων με ΜΔ ήδη από όταν τα άτομα είναι μαθητές στο Δημοτικό. Τα προβλήματα αυτά, όμως συνεχίζουν να υπάρχουν ακόμη και στις μεγαλύτερες βαθμίδες εκπαίδευσης, ακολουθώντας δηλαδή τα άτομα ακόμη και στην ενήλικη ζωή τους. Με την ενηλικίωσή του πια το άτομο, καλείται να προσαρμοστεί σε νέες συνθήκες. Οι σπουδές, η εργασία και τα σχέδια για το μέλλον γενικότερα είναι ένα σημαντικό κομμάτι των καινούριων απαιτήσεων στις οποίες οι ενήλικες πια με δυσλεξία πρέπει να ανταποκριθούν, ώστε να επιτύχουν ως μέλη της κοινωνίας. Στη συνέχεια θα αναλυθούν τα χαρακτηριστικά και η επιρροή της δυσλεξίας στα ενήλικα άτομα.

1.3 Δυσλεξία και ενήλικη ζωή

Όταν κάποιος ενηλικιώνεται, πολλά από τα δεδομένα που ίσχυαν, αλλάζουν. Οι απαιτήσεις αυξάνονται αφού τα άτομα με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες πρέπει να τα καταφέρουν να ανταποκριθούν συγχρόνως σε διάφορους τομείς όπως είναι ο προσωπικός, ο επαγγελματικός και ο κοινωνικός. Έχει παρατηρηθεί πως ιδιαίτερα για τους νέους ενήλικες με Μαθησιακές Δυσκολίες, αυτή η περίοδος είναι ιδιαίτερα αγχογόνα και πιεστική, καθώς συχνά δυσκολεύονται να ανταπεξέλθουν στις νέες συνθήκες. Υπάρχουν πολλά άτομα μάλιστα, ιδιαίτερα εκείνα με σοβαρά προβλήματα, για τα οποία η ενήλικη ζωή θέτει συνεχή δοκιμασίες, οπότε η προσαρμογή τους μπορεί να είναι αρκετά δύσκολη. Η μελέτη της ενήλικης ζωής των ατόμων με δυσλεξία είναι μεγάλης σημασίας αφού οι παράγοντες που επηρεάζουν τα άτομα σε αυτή τη φάση είναι πολλοί και διαφορετικοί, όπως και οι πτυχές που χαρακτηρίζουν την ενηλικίωση.,

Η Zigmond, ήδη από το 1990, είχε υποστηρίξει πως πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη σημασία στα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των νέων με Μαθησιακές Δυσκολίες και όχι μόνο των παιδιών. Φαίνεται, λοιπόν, πως υπήρχαν σημαντικές ελλείψεις στη βιβλιογραφία όσο αφορά στην ομάδα των ενηλίκων με δυσλεξία. Αυτό το γεγονός, όπως προσπάθησε η ίδια επιστήμονας να εξηγήσει, είχε δημιουργηθεί γιατί οι νέοι ενήλικες, αφού πια δεν βρίσκονταν στο σχολείο, δεν θεωρούνταν για χρόνια από πολλούς μία ξεχωριστή κατηγορία στο χώρο των Μαθησιακών Δυσκολιών. Παρόλα αυτά, αυτή η ομάδα έχει τα δικά της χαρακτηριστικά, ανάγκες και δικαιώματα που αξίζει να μελετηθούν και να αναγνωριστούν, ώστε να θεσπιστούν κανόνες που να προστατεύουν τα άτομα.

Οι πρώτες έρευνες για τους ενήλικες με Μαθησιακές Δυσκολίες άρχισαν δειλά δειλά να διενεργούνται από το 1970 περίπου. Οι Patton και Polloway (1982) προσπάθησαν να μιλήσουν για την ενήλικη ζωή των ατόμων με Δυσλεξία. Ακολούθησαν και άλλες μελέτες με σκοπό να μετατοπιστεί μέρος του ενδιαφέροντος των ερευνητών από τη μελέτη των παιδιών με Δυσλεξία στους ενήλικες με Δυσλεξία.

Παρόλα αυτά, αρκετές από τις προσεγγίσεις που έγιναν αυτά τα έτη κατέληγαν στο να κάνουν σύγκριση του ενήλικα με Δυσλεξία με το παιδί με δυσλεξία, δηλαδή σε μια λογική που τελικά αναδεικνυε απλά τα κοινά στοιχεία και τις κοινές συμπεριφορές των ατόμων στις δύο ηλικίες. Άλλες πάλι έρευνες συνέχιζαν να καταλήγουν στο αρχικό ερώτημα, δηλαδή εάν αυτά τα χαρακτηριστικά και τα προβλήματα υπάρχουν πράγματι ακόμη και στην ενήλικη ζωή (Polloway, Smith, & Patton, 1984). Άλλες πάλι έρευνες του παρελθόντος υποστήριζαν κάθετα πως, οι Μαθησιακές Δυσκολίες επηρεάζουν και καθορίζουν το άτομο διαφορετικά σε κάθε αναπτυξιακή περίοδο (Keogh, Major-Kingsley, Omori-Gordon, & Reid, 1982). Έτσι σταδιακά άρχισε να γίνεται σαφές, πως οι ενήλικες με Δυσλεξία δεν θα πρέπει να θεωρούνται και να αντιμετωπίζονται ως «μεγάλα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες».

Η αναγνώριση, λοιπόν, των ενηλίκων με ΜΔ ως ξεχωριστή ομάδα μελέτης φαίνεται απαραίτητη, τη στιγμή που όπως έχει αποδειχθεί οι μαθησιακές δυσκολίες συνεχίζουν να υπάρχουν σε όλο το βίο των ατόμων (Patton & Polloway, 1992). Μάλιστα, μπορούν να επηρεάσουν ακόμη πιο έντονα και πολύπλοκα τα άτομα κατά την ενηλικίωση, οπότε οι κοινωνικές και περιβαλλοντικές απαιτήσεις τροποποιούνται και γίνονται μεγαλύτερες (Michaels, 1994a)

Ακολουθούν ευρήματα από τις σκέψεις και τις αναμνήσεις των ενήλικων ατόμων με δυσλεξία, από τα τελευταία χρόνια φοίτησής τους στο Λύκειο και κατά τα πρώτα χρόνια της μετάβασής τους στην ενήλικη ζωή.

1.3.1 Δυσλεξία, λύκειο και μετάβαση στην ενηλικίωση

Αρχικά, κάποιες φορές, για τα άτομα με δυσλεξία, ακόμη και η ολοκλήρωση των σπουδών τους στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, μπορεί να αποτελεί άπιαστο όνειρο. Ο Rojewski (1999) στη μελέτη του συνέκρινε άτομα με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες και διαπίστωσε πως τα ποσοστά των ατόμων με ΜΔ που δεν κατείχαν απολυτήριο Λυκείου ήταν σαφώς μεγαλύτερα σε σχέση με αυτά των νέων ενηλικών χωρίς ΜΔ. Συγχρόνως, ο γυναικείος πληθυσμός με ΜΔ φάνηκε πως χαρακτηρίζεται σε μεγαλύτερο βαθμό από αυτό το στοιχείο, αφού ακόμη πιο υψηλά ποσοστά γυναικών με ΜΔ δεν ολοκλήρωναν τις σπουδές τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ο ίδιος ο ερευνητής, ύστερα από τα ευρήματα αυτής της μελέτης επεσήμανε πόσο επιτακτική είναι η ανάγκη να δοθεί η δέουσα σημασία στα εκπαιδευτικά και προ-επαγγελματικά προβλήματα των νεαρών ατόμων με Δυσλεξία και δη των γυναικών, με τη διενέργεια προγραμμάτων μετάβασης από το Λύκειο στην ενήλικη ζωή.

Οι Repetto, McGorray, Wang, Podmostko, Andrews και Lubbers (2011) στην έρευνα τους μελέτησαν τις απόψεις ενηλικών με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες που τελείωναν το Λύκειο για τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους όσο αφορούσε το λύκειο. Οι ενήλικες με ΜΔ δήλωσαν πως η συζήτηση για την εργασία που θα έκαναν στο μέλλον, για τις κλίσεις και τα ταλέντα τους και γενικότερα η βοήθεια και η στήριξη των καθηγητών για τον επαγγελματικό τους προσανατολισμό, τους έδιναν ιδιαίτερη ικανοποίηση και ευχαρίστηση σε αυτή τη δύσκολη εποχή της φοίτησης στο Λύκειο. Αντίθετα, την ίδια στιγμή, όπως ήταν αναμενόμενο, τα άτομα της ομάδας δίχως ΜΔ φάνηκε να αντλούν ικανοποίηση από την ακαδημαϊκή τους, κυρίως, παρουσία στους χώρους του σχολείου, δηλαδή από την επιτυχία τους σε έργα που αφορούσαν την ανάγνωση και τη γραφή. Αναδεικνύεται από τη μία πως οι αδυναμίες στον ακαδημαϊκό τομέα, δεν επιτρέπουν στους μαθητές να αισθανθούν τη χαρά της επιτυχίας στα μαθήματα, ενώ αποζητούν τις συζητήσεις γύρω από το μέλλον τους, προφανώς για να ελαττώσουν τα συναισθήματα άγχους τους γι αυτό.

Στην ίδια έρευνα (Repetto, McGorray, Wang, Podmostko, Andrews και Lubbers, 2011), ένα πολύ ενδιαφέρον εύρημα ήταν πως οι ενήλικες με ΜΔ δήλωσαν πως όταν φοιτούσαν στο λύκειο ένιωθαν να ξέρουν ποια επαγγελματική κατεύθυνση ήθελαν να ακολουθήσουν στο μέλλον τους, σε αντίθεση με τους ενήλικες χωρίς ΜΔ που υποστήριζαν πως ένιωθαν περισσότερο αβέβαιοι για τις μελλοντικές τους αποφάσεις. Προφανώς, για τα άτομα με δυσλεξία, η απόφαση για το επάγγελμα που θα ακολουθούσαν, ήταν πιο ξεκάθαρη, καθώς λόγω του ότι αποτύγχαναν σε κάποιους βασικούς τομείς, είχαν μπορέσει να αποκλείσουν κάποιες συγκεκριμένες επιλογές και είχαν οδηγηθεί σε άλλες που θα τους «χάριζαν» την επιτυχία. Παρόλα αυτά, και οι δύο ομάδες ατόμων έδειξαν να ανησυχούν πολύ για το αν θα έχουν αρκετά χρήματα στο μέλλον τους, εύρημα που συμφωνεί και με την έρευνα των Chambers και συν. (2009).

Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζουν ακόμη, πολύ έντονα προβλήματα στις τελευταίες τάξεις του Λυκείου, στα χρόνια δηλαδή της μετάβασης από το Λύκειο στην ενηλικίωση και στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση ή στην εργασία. (Fairweather & Shaver, 1991). Ποικίλες έρευνες έχουν περιγράψει τα σημαντικά προβλήματα και την απογοητευτική εικόνα των νεαρών ατόμων με Δυσλεξία στα πρώτα τους χρόνια στην ενηλικίωση και πιο συγκεκριμένα στη μεταλυκειακή εκπαίδευση και στον επαγγελματικό στίβο (Miller, Snider, & Rzonca, 1990; Sitlington, Frnak, & Carson, 1994), Zigmond & Thorton, 1985). Μολονότι έχει δοθεί σημασία στην κατάρτιση μεθόδων διδασκαλίας για τους μαθητές με Δυσλεξία και έχουν θεσπιστεί, με αποφάσεις τους κράτους, νόμοι που στηρίζουν τους μαθητές στο Λύκειο, αυτοί παλεύουν να επιτύχουν στην προετοιμασία τους για την ενηλικίωση και ζουν με δυσκολία τα τελευταία σχολικά τους χρόνια στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Fairweather & Shaver, 1991).

Οι Fairweather και Shaver (1991) υποστήριζαν πως για μια επιτυχή μετάβαση από το Λύκειο στην ενηλικίωση πρέπει οι μαθητές να συμμετάσχουν επιτυχημένα σε κάποιο πρόγραμμα μεταλυκειακής εξάσκησης και εκπαίδευσης. Μολονότι έχει φανεί πως οι νέοι ενήλικες με Δυσλεξία όλο και σε μεγαλύτερο ποσοστό συμμετέχουν σε τέτοια προγράμματα μετάβασης (Adelman & Vogel, 1990), αυτά τα ποσοστά συμμετοχής είναι σημαντικά μικρότερα σε σχέση με τους νέους ενήλικες που δεν έχουν Μαθησιακές Δυσκολίες.

Το παραπάνω έχει ως απόρροια συχνά οι νέοι να μην είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι ούτε για να συνεχίσουν τις σπουδές τους στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, ούτε και για να είναι ανταγωνιστικοί στην εργασιακή αγορά. Έτσι λοιπόν, η χαμηλή ακαδημαϊκή εικόνα (Dalke & Schmitt, 1987) και η ελλιπής επαγγελματική προετοιμασία (Rojewski, 1996a) των νεαρών ενήλικων ατόμων με ΜΔ μπορεί να οδηγήσει σε χαμηλότερα επίπεδα εγγραφής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση ή σε άλλους μεταλκειακούς εκπαιδευτικούς φορείς, σε μεγαλύτερα ποσοστά ανεργίας και σε μικρότερη επαγγελματική ικανοποίηση σε σύγκριση με τα άτομα χωρίς ΜΔ (Rojewski, 1999).

Στην έρευνα των Repetto, McGorray, Wang, Podmostko, Andrews και Lubbers, (2011), ανιχνεύθηκαν διαφορές, επίσης, μεταξύ των δυο πληθυσμών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες που μελετήθηκαν, όσο αφορούσε το ποιος βοήθησε στην προετοιμασία τους για τη ζωή μετά το Λύκειο. Φαίνεται πως τα άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες βοηθήθηκαν κυρίως από ειδικούς του επαγγελματικού σχολικού προσανατολισμού και από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Από την άλλη, τα άτομα χωρίς Δυσλεξία βοηθήθηκαν για τις επιλογές τους από γονείς και μέλη της οικογένειάς τους, από φίλους και γνωστούς. Το ότι οι νέοι με δυσλεξία αποζητούν βοήθεια και συμβουλές από ειδικούς και όχι από τα άτομα τους στενού τους περιβάλλοντος, μαρτυρά τις αυξημένες ανάγκες των νέων με δυσλεξία και την αγωνία τους για τις σπουδές και την επαγγελματική τους κατάσταση.

Τέλος, διαφοροποιήσεις και στις κοινωνικές σχέσεις των νέων με δυσλεξία σε σχέση με αυτές των νέων χωρίς δυσλεξία έχουν βρεθεί. Σε μελέτη δύο ομάδων νέων ενηλίκων με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, που μόλις είχαν αφήσει το Λύκειο, βρέθηκαν διαφορές στις περιγραφές που έκαναν τα άτομα για την ποιότητα της κοινωνικής τους ζωής. Ειδικότερα, τα άτομα με Δυσλεξία ανέφεραν πως στο λύκειο είχαν λιγότερους φίλους σε σχέση με αυτούς που ανέφερε η ομάδα χωρίς Δυσλεξία. Συγχρόνως, φάνηκε ότι οι νέοι με Δυσλεξία συμμετείχαν σε λιγότερες εξωσχολικές δραστηριότητες σε σχέση με τους νέους χωρίς Δυσλεξία, στον ελεύθερό τους χρόνο (Repetto, McGorray, Wang, Podmostko, Andrews & Lubbers, 2011). Εδώ, πρέπει να αναφερθεί πως υπάρχουν και έρευνες που αντικρούουν τα αποτελέσματα της παραπάνω μελέτης και υποστηρίζουν πως οι νέοι με Δυσλεξία αλληλεπιδρούν δίχως

προβλήματα με τον κοινωνικό τους περίγυρο, όπως δηλαδή και οι συνομήλικοί τους χωρίς Δυσλεξία (Deshler, et al., 2004).

1.3.2 Δυσλεξία και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Το πανεπιστήμιο αποτελεί ένα εντελώς καινούριο χώρο για τα άτομα όταν εισέρχονται σε αυτό. Τότε, οι φοιτητές παύουν πια να ζουν στο ασφαλές και γνώριμο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον και για πρώτη φορά απομακρύνονται από γονείς και φίλους και πρέπει ανεξάρτητα να οργανώσουν εκ νέου τη ζωή τους. Στο πανεπιστήμιο κάποιος καλείται να είναι αρκετά οργανωμένος και κινητοποιημένος προκειμένου να μπορεί επιτυχώς να παρακολουθεί τα μαθήματα, να παραδίδει εμπρόθεσμα τις εργασίες του και να πετυχαίνει στις εξετάσεις, χωρίς να έχει κανένα να τον επιβλέπει σε καθημερινή βάση. Οι φοιτητές πρέπει τώρα να ανταποκριθούν σε νέες συνθήκες και απαιτήσεις μαθησιακά, αλλά και προσωπικά, αφού σε αυτή τη φάση της ζωής τους ενηλικιώνονται και ανεξαρτητοποιούνται σταδιακά.

Ξεκινώντας, όσο αφορά τον αριθμό των ατόμων με δυσλεξία που φοιτούν σε δομές της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, υπάρχουν διαφοροποιήσεις σε σχέση με τον αριθμό των φοιτητών δίχως δυσλεξία. Ο Rojewski (1999) μελέτησε 1000 περίπου νέους με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες στα δύο πρώτα χρόνια της ενήλικης ζωής τους μετά την έξοδό τους από το Λύκειο. Βρέθηκε πως τα άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες ήταν περισσότερο πιθανό να εργάζονται αυτά τα χρόνια σε σχέση με τα άτομα χωρίς ΜΔ, ενώ λιγότεροι από τα μισά άτομα με ΜΔ κα μάλιστα κυρίως γυναίκες είχαν εγγραφεί σε κάποιας μορφής μεταλυκειακή εκπαιδευτική δομή, σε σχέση με τους νέους ενήλικες χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες. Αναδεικνύεται, λοιπόν, πως τα γνωστικά προβλήματα των ατόμων είναι πιθανό να αποτρέψουν την εισαγωγή τους σε υψηλότερες εκπαιδευτικές βαθμίδες και να τους οδηγήσουν κατευθείαν στον εργασιακό χώρο.

Πολλοί επιστήμονες έχουν προσπαθήσει να εξηγήσουν τα παραπάνω αποτελέσματα που δείχνουν μια έντονη διαφοροποίηση μεταξύ των νέων ενηλίκων με ΜΔ σε σχέση με τους νέους ενήλικες χωρίς ΜΔ. Έχει υποστηριχθεί πως η περιορισμένη γνώση και πρόσβαση σε πληροφορίες που αφορούν τις εκπαιδευτικές

ευκαιρίες και τις διευκολύνσεις που προσφέρουν οι Σχολές στους φοιτητές με Δυσλεξία μπορεί να είναι ένας από τους λόγους μη ένταξής τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Οι νέοι δεν γνωρίζουν εκ των προτέρων τη στήριξη που θα μπορούσε να τους προσφερθεί στα επόμενα βήματά τους στην εκπαίδευση και έτσι αποθαρρύνονται να προσπαθήσουν, προσδοκώντας την αποτυχία τους. Επίσης, οι χαμηλές πεποιθήσεις αυτοεκτίμησης, οι χαμηλές δεξιότητες αυτο-αποτελεσματικότητας, οι μειωμένες προσδοκίες από γονείς, εκπαιδευτικούς και από την κοινωνία και η απουσία αποτελεσματικής προετοιμασίας των νέων σε προγράμματα μετάβασης αποτελούν πιθανές αιτίες του φαινομένου (Miller, Corbey, & Asher, 1994; Ness, 1989; Rojewski, 1994).

Παρόλα αυτά, ο αριθμός των φοιτητών με δυσλεξία που εισάγονται στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση ολοένα και αυξάνεται (Singleton, 1999). Μερικοί από τους λόγους που μπορεί να εξηγήσουν αυτή την αύξηση είναι η έγκαιρη διάγνωση των παιδιών με ΜΔ, η παροχή κατάλληλης εκπαιδευτικής παρέμβασης και οι υποστηρικτικές πρακτικές που υιοθετούν πια οι σχολές (Singleton, 1999).

Όταν πια οι μαθητές με μαθησιακές Δυσκολίες τελειώσουν τη φοίτησή τους στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και εισαχθούν στο νέο επίπεδο σπουδών, στο Πανεπιστήμιο ή σε άλλη δομή της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, συνήθως έχουν περάσει αρκετά πια χρόνια από εκείνη τη στιγμή που έγινε η διάγνωση και που έμαθαν πως έχουν Δυσλεξία και πως αυτή είναι η αιτία και η εξήγηση ποικίλων προβλημάτων τους. Επομένως, είναι λογικό πια τα περισσότερα άτομα να είναι αρκετά εξοικειωμένα με αυτόν τον όρο και τα χαρακτηριστικά που συνεπάγεται, ενώ συγχρόνως οι σκέψεις και τα συναισθήματά τους γύρω από αυτό το θέμα να έχουν διαφοροποιηθεί σε σχέση με παλαιότερα, τις περισσότερες φορές, μάλιστα, συχνά με θετικά αποτελέσματα για το άτομο (Reiff, 2004). Συνεπώς, η γνώση για τις Μαθησιακές Δυσκολίες και η εκσυγχρονισμένη εκπαιδευτική πολιτική για τα άτομα με ΜΔ, οδηγεί ολοένα τους ενδιαφερόμενους να επιθυμούν να προχωρήσουν σε υψηλότερες βαθμίδες εκπαίδευσης αναζητώντας συγχρόνως βοήθεια για τις δυσκολίες τους.

Σε έρευνα που έγινε για να συζητηθούν τα προβλήματα των φοιτητών με δυσλεξία στην Τριτοβάθμια, υποστηρίχθηκε πως συγκρίνονται τις δυσκολίες και τις δεξιότητες μελέτης φοιτητών με δυσλεξία και φοιτητών χωρίς δυσλεξία, οι φοιτητές

με δυσλεξία ανέφεραν πως δυσκολεύονται όσο αφορά τις γνωστικές τους δεξιότητες, τις δραστηριότητες και τις υποχρεώσεις τους στη σχολή τους γενικά (Mortimore & Crozer, 2006). Ως δυσκολίες που αναφέρθηκαν πιο συχνά και είχαν τη μεγαλύτερη ένταση, αναδείχθηκαν οι εξής: λήψη σημειώσεων, οργάνωση εργασιών και παραγωγή γραπτού λόγου. Άλλα προβλήματα με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι κατά τη φοίτηση τους στο πανεπιστήμιο και που έχουν αναφερθεί από τους ίδιους τους φοιτητές είναι οι αδυναμίες στην αντίληψη, στη συγκέντρωση, καθώς επίσης χαμηλή ικανότητα διαχωρισμού των σημαντικών από τις μη σημαντικές πληροφορίες κατά τη διάρκεια των διαλέξεων και ομιλιών, όπου οι φοιτητές έπρεπε να κρατούν σημειώσεις (Reiff, 2004).

Επιπροσθέτως, οι φοιτητές με Δυσλεξία επεσήμαναν πως δυσκολευόντουσαν στο να ακούσουν οδηγίες και να τις εκτελέσουν με την προβλεπόμενη σειρά. Τόνισαν πως απαραίτητη προϋπόθεση για να είναι επιτυχείς, ήταν να προσπαθήσουν παραπάνω και να δαπανήσουν περισσότερο χρόνο ιδιαίτερα στις ερευνητικές εργασίες σε σχέση με τους περισσότερους συμφοιτητές τους (Reiff, 2004). Η υπομονή, λοιπόν και η επιμονή είναι συστατικά μέγιστης σημασίας για τους φοιτητές με Δυσλεξία όταν αυτοί εμπλέκονται σε ακαδημαϊκά έργα στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Τα παραπάνω στοιχεία του χαρακτήρα, γίνεται σαφές πως πηγάζουν και προαπαιτούν τη συνειδητοποίηση και αποδοχή των Μαθησιακών δυσκολιών από το άτομο.

Άρα η γνώση και κατανόηση της Δυσλεξίας και των χαρακτηριστικών της από τον ίδιο το φοιτητή είναι ιδιαίτερα σημαντική κατά τη φοίτησή του στο πανεπιστήμιο. Τα άτομα κατέχοντας την αυτογνωσία των θετικών και των αρνητικών σημείων της Δυσλεξίας τους, μπορούν αρχικά να εργάζονται αδιάλειπτα και με περισσότερη αποφασιστικότητα, αλλά και να διεκδικούν από τους υπεύθυνους των ιδρυμάτων, τις κατάλληλες υπηρεσίες και τη δέουσα υποστήριξη που δικαιούνται, ώστε να μπορούν να οργανώσουν την πορεία τους, από τις παρακολουθήσεις των μαθημάτων μέχρι και τη στιγμή των εξετάσεων (Durlak, Rose, & Bursuck, 1994: Hatzes, 1996: Olivier & Bowler, 1996).

Η Michail (2010) μελέτησε τις εμπειρίες και τις σκέψεις φοιτητών με δυσλεξία, προπτυχιακών και μεταπτυχιακών σε πανεπιστήμια της Βρετανίας. Υποστήριξε πως ο ρόλος της οικογένειας και κυρίως των μητέρων φαίνεται να είναι κυρίαρχος στην

επιτυχημένη πορεία των φοιτητών. Η υποστήριξη, η βοήθεια και η καθοδήγηση των μητέρων δρουν ενισχυτικά στους φοιτητές, οι οποίοι σε αυτό το σημείο της ζωής του απασχολούνται με πολλά καινούρια θέματα. Οι φοιτητές ανέφεραν πως είχαν αποδεχθεί ότι έχουν δυσλεξία και τι αυτή σημαίνει για την επίδοσή τους όλα τα σχολικά χρόνια. Θεωρούσαν τη δυσλεξία μέρος της ζωής τους και προσπαθούσαν να εστιάσουν στα θετικά της σημεία, όπως ήταν ο διαφορετικός τρόπος προσέγγισης θεμάτων και η δημιουργικότητα. Επίσης, δήλωσαν πως δε θα επέτρεπαν η δυσλεξία να σταθεί εμπόδιο στη φοιτητική τους πορεία και πως ήταν αποφασισμένοι να επιτύχουν με προσπάθεια στις σπουδές τους.

Επίσης, πολλά από τα άτομα που συμμετείχαν σε αυτή την έρευνα μίλησαν για τα δυσάρεστα συναισθήματα ανασφάλειας και έλλειψης εμπιστοσύνης στον εαυτό τους πριν αποκτήσουν τη διάγνωση για τη δυσλεξία τους. Αυτά τα συναισθήματα αντικαταστάθηκαν από υψηλότερες πεποιθήσεις αυτοεκτίμησης των ατόμων σταδιακά μετά την απόκτηση της διάγνωσης. Με αυτό το δεδομένο, στο πανεπιστήμιο πια οι συγκεκριμένοι συμμετέχοντες αισθάνονταν πολύ καλύτερα με τους εαυτούς τους σε σχέση με τα σχολικά τους χρόνια και η εμπειρία της δυσλεξίας αποτέλεσε αφορμή για καταβολή μεγαλύτερης προσπάθειας από εκείνους. Γενικά, όσο αφορά τους περισσότερους συμμετέχοντες στη συγκεκριμένη έρευνα, φάνηκε πως είχαν αποδεχτεί τη δυσλεξία, είχαν συνειδητοποιήσει τα δυνατά και αδύνατα σημεία τους, είχαν επίγνωση της παραπάνω εργασίας που απαιτούνταν σε σχέση με τους συμφοιτητές τους χωρίς δυσλεξία ενώ δεν έκρυβαν πως έχουν δυσλεξία από τους καθηγητές και τους συμφοιτητές τους.

Ένα τελευταίο, αλλά ουσιώδες στοιχείο που συνδέεται με τη βαθιά γνώση της δυσλεξίας και άρα την επιτυχημένη πορεία του ατόμου στην Τριτοβάθμια, είναι η κατανόηση του μαθησιακού του προφίλ. Έχει αναδεχθεί σε έρευνες (Roffman, Herzog, & Wershba-Gershon, 1994), πως φοιτητές με μαθησιακές Δυσκολίες που δεν έχουν καταλάβει τι σημαίνει το να έχεις Δυσλεξία και τις συνέπειες της στο μαθησιακό τους προφίλ στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, ήταν πιθανό να εμφανίζουν παθητική και αδιάφορη συμπεριφορά, που σημαίνει μη ένταξη και ενεργό συμμετοχή στην ακαδημαϊκή και κοινωνική ζωή, αφού δεν είναι σε θέση να εξηγήσουν με λειτουργικό τρόπο τι σημαίνει το να έχουν Μαθησιακές Δυσκολίες και επομένως να

ζητήσουν στήριξη. Φυσικά αυτό το γεγονός έχει άμεσα αρνητικά αποτελέσματα στην εκπαίδευση και πρόοδο των ατόμων αυτών.

Η γνώση του μαθησιακού προφίλ των φοιτητών με Δυσλεξία από τους ίδιους, κατά τη διάρκεια των σπουδών τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση είναι σύνθετο θέμα. Αποτελεί μια ανώτερη νοητική και ψυχολογική διαδικασία που εμπλέκει το ακαδημαϊκό στοιχείο με το προσωπικό, οδηγώντας τα άτομα σε νέα μονοπάτια της αυτοεικόνας τους. Οι φοιτητές γνωρίζοντας τις δυνατότητες και τις ανάγκες τους διαμορφώνουν την πραγματική εικόνα του εαυτού τους (Reiff, 2004). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα πια να είναι σε θέση να έχουν την επίγνωση του τι χρειάζεται να κάνουν ώστε οι προσπάθειές τους στη μελέτη αλλά και σε πιο γενικό πλαίσιο να στεφθούν με επιτυχία.

Όπως φαίνεται, λοιπόν, το πανεπιστήμιο αποτελεί μία νέα πρόκληση για τα νεαρά άτομα με δυσλεξία, τα οποία έχουν να αντιμετωπίσουν αρκετές δυσκολίες. Σε αυτό το υψηλό επίπεδο μάθησης πια, δίνεται η ευκαιρία στα άτομα, από μια άλλη σκοπιά να δουν τις δυσκολίες τους, έχοντας να αντιμετωπίσουν νέες εκπαιδευτικές προκλήσεις. Κατά συνέπεια, μπορούν να καταφέρουν να συνειδητοποιήσουν βαθύτερα τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν και μπορούν να επιτύχουν στις σπουδές τους. Αναγνωρίζοντας τα ιδιαίτερα μαθησιακά χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών σε αυτούς, οι νέοι έρχονται πιο κοντά και στην καλύτερη αναγνώριση και αποδοχή του εαυτού τους επαναπλαισιώνοντας (reframing) κατάλληλα το τι σημαίνει το ότι έχουν δυσλεξία (Reiff, 2004).

1.3.3 Δυσλεξία και εργασία

Οι επαγγελματικές προτιμήσεις των ατόμων με δυσλεξία, έχουν αρχίσει να μελετώνται αρκετά χρόνια πριν από τους επιστήμονες. Η έρευνα των Gottfredson, Finucci και Childs (1983) κατέληξε πως σε γενικές γραμμές τα άτομα με δυσλεξία τείνουν να επιλέγουν επαγγέλματα που δε σχετίζονται με τον γραπτό λόγο. Η σοβαρότητα των μαθησιακών δυσκολιών και η υποστήριξη από τους γονείς φάνηκε από νωρίς πως αποτελούν στοιχεία που καθορίζουν φανερά ή μη τις επαγγελματικές προτιμήσεις των νέων, οι οποίοι πολλές φορές παρατηρείται να «έχουν χαμηλά τον

πήχη» λόγω των ακαδημαϊκών τους δυσκολιών (James, 1987). Στα χρόνια που ακολούθησαν, λοιπόν, οι νεότερες έρευνες επικεντρώθηκαν στη μελέτη τόσο των χαρακτηριστικών των επαγγεμάτων των ατόμων με δυσλεξία, όσο και των λόγων και των αιτιών που μπορεί να επηρεάζουν τον τρόπο επιλογής του επαγγέλματος.

Ο Rojewski (1996a) μελέτησε μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με Μαθησιακές Δυσκολίες και χωρίς και βρήκε πως λιγότεροι μαθητές με ΜΔ, σε σχέση με αυτούς χωρίς ΜΔ, σχεδίαζαν να ακολουθήσουν επαγγέλματα υψηλού κύρους. Συγχρόνως ήταν περισσότερο ανασφαλείς και αναποφάσιστοι για τις μελλοντικές τους επιλογές όσο αφορούσε την εργασία τους σε σχέση με τους μαθητές χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες. Μάλιστα, οι μαθήτριες με Μαθησιακές Δυσκολίες φάνηκε να έχουν ακόμη πιο περιορισμένες επαγγελματικές φιλοδοξίες για το μέλλον τους. Σε επόμενη μελέτη του ίδιου ερευνητή αναδείχθηκαν παρόμοια αποτελέσματα. Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες ήταν τρεις φορές πιο πιθανό να μην αναφέρουν καν σχέδια για είσοδό τους στην ανώτατη εκπαίδευση σε σχέση με τους μαθητές χωρίς ΜΔ, ενώ συνάμα αυτοί οι μαθητές δεν έδειχναν να επιθυμούν να εργαστούν σε πόστα υψηλού επαγγελματικού κύρους (Rojewski, 1996b).

Γενικά, επισημαίνεται πως οι ενήλικες με Δυσλεξία τείνουν να επιλέγουν δουλειές με λιγότερες ευκαιρίες για προαγωγή, ενώ είναι λιγότερο απαιτητικές όσον αφορά στις απαραίτητες δεξιότητες που πρέπει να έχει ο εργαζόμενος. Επιπροσθέτως, συχνά οι δουλειές είναι χαμηλόμισθες και μερικής απασχόλησης, καθώς επίσης και χαμηλού κύρους (Okolo και Sitlington, 1988; Patton & Polloway, 1992).

Τα παραπάνω ευρήματα για τον πληθυσμό των νέων με Μαθησιακές Δυσκολίες σχετίζονται άμεσα και μπορούν να εξηγηθούν με βάση τα χαρακτηριστικά και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα άτομα με Δυσλεξία σε όλη την πορεία τους, σχολική και μη. Όπως έχουν υποστηρίξει και οι Gottfredson και συν. (1984) είναι πολύ πιθανό τα άτομα με μαθησιακές Δυσκολίες, ακριβώς λόγω των ακαδημαϊκών τους προβλημάτων στην ανάγνωση, στην κατανόηση και στη γραφή που τους επηρεάζουν σε όλο το φάσμα της καθημερινότητάς τους, να τείνουν να επιλέγουν επαγγέλματα στα οποία οι ακαδημαϊκές απαιτήσεις είναι μειωμένες. Αυτό συμβαίνει γιατί σε αυτά τα επαγγέλματα, οι χαμηλές γνωστικές δεξιότητες των ατόμων δε θα καθορίζουν την απόδοσή τους στην εργασία. Συνεπώς, θα μπορούν να είναι

επιτυχημένοι ως εργαζόμενοι, δίχως τα μαθησιακά τους χαρακτηριστικά να τους παρεμποδίζουν.

Το σχολείο και γενικά η χαμηλή επίδοση σε αυτό είναι σαφές πως μπορεί να καθορίσει τις μελλοντικές επαγγελματικές επιλογές του ατόμου. Οι Μαθησιακές Δυσκολίες επηρεάζουν διαφορετικά αλλά σίγουρα έντονα τον κάθε νέο ενήλικο, ο οποίος προσπαθεί μετά το τέλος της δευτεροβάθμιας φοίτησης να εισαχθεί είτε στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση ή σε άλλη μεταλυκειακή δομή εκπαίδευσης είτε στον επαγγελματικό βίο. Όσον αφορά στη μεταλυκειακή εκπαίδευση, οι νέοι με ΜΔ μπορεί να μην έχουν καν τις βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες για να συνεχίσουν τις σπουδές τους, π.χ. να μην έχουν αποκτήσει τις απαραίτητες δεξιότητες οργάνωσης και μελέτης (Dalke & Franzene, 1987),

Οι περιορισμένες επαγγελματικές φιλοδοξίες των νέων με μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να οφείλονται και σε άλλα χαρακτηριστικά. Η χαμηλή αυτο-αντίληψη των ατόμων με ΜΔ (Burden, 2005) σε συνδιασμό με την προβληματική κοινωνική θέση (Kavale & Forness, 1996) είναι επόμενο να επηρεάζουν τη διαμόρφωση των απόψεων των ατόμων για τη μελλοντική επαγγελματική τους πορεία (Rojewski, 1999: Ingesson, 2007). Όταν οι νέοι έχουν αρνητική αυτοεικόνα τότε έχουν και χαμηλή αυτοεκτίμηση, οπότε οι προσδοκίες τους για τη ζωή και το επάγγελμά τους δεν μπορούν παρά να είναι περιορισμένες. Παρομοίως και οι αναμνήσεις της προβληματικής κοινωνικής εμπειρίας των ατόμων με ΜΔ καταβαρυνώνουν τις φιλοδοξίες τους για επαγγελματική ανέλιξη.

Άλλα στοιχεία που επηρεάζουν τις σκέψεις των νέων για τις επαγγελματικές τους αποφάσεις είναι το εξωτερικό κέντρο ελέγχου (Μπότσας & Παντελιάδου, 2007) και οι μειωμένες μαθησιακές τους φιλοδοξίες (Borkowski, Chan & Muthukrisha, 2002). Τα παραπάνω αλληλεπιδρούν με την αυτοεκτίμηση των ατόμων, την μειώνουν και έτσι τα άτομα δεν έχουν το θάρρος για να έχουν υψηλές επαγγελματικές βλέψεις (Rojewski, 1999).

Ερευνώντας, τώρα πιο συγκεκριμένα τι ακριβώς επιλέγουν οι νέοι με δυσλεξία να ακολουθήσουν επαγγελματικά, η HEATH (2001) μελέτησε τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές προτιμήσεις πρωτοετών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Βρέθηκε πως στις πρώτες προτιμήσεις των φοιτητών με Δυσλεξία ήταν οι οικονομικές σπουδές, οι

ανθρωπιστικές και οι σπουδές της τέχνης. Οι φοιτητές υποστήριξαν, επίσης, πως θα χρειάζονταν περισσότερο από τον προβλεπόμενο χρόνο για να ολοκληρώσουν επιτυχώς τις σπουδές τους. Στην ίδια έρευνα φάνηκε πως τα επαγγέλματα που όλο και περισσότερο προσελκύουν φοιτητές με δυσλεξία είναι αυτά του τεχνικού υπολογιστών και του δασκάλου, επίσης. Ταιριαστά αποτελέσματα με τα παραπάνω, όσο αφορά τις επαγγελματικές επιλογές των νέων με δυσλεξία είχε και η έρευνα των Greenbaum, Graham και Scales (1995).

Επειδή η δυσλεξία συνοδεύεται από δυσκολίες στο γραπτό και στον προφορικό λόγο, ίσως και λιγότερο σοβαρές στην ενήλικη πια ζωή του ατόμου, είναι επόμενο σχολές, σπουδές και επαγγέλματα που σχετίζονται με μεγάλο όγκο επεξεργασίας και παραγωγής γραπτών κειμένων να μην είναι ιδιαίτερα αγαπητά στους νέους με δυσλεξία. Το πολύ διάβασμα φαίνεται να αποτρέπει τα άτομα με δυσλεξία να επιλέξουν σχολές όπως η ιατρική, η νομική, τα παιδαγωγικά και οι ξένες γλώσσες, ενώ είναι εύλογο να προτιμούν οικονομικά επαγγέλματα και επαγγέλματα που σχετίζονται με τις τέχνες (Winner, et al., 2001). Όπως αναφέρει ο Thomas (2000) το ποσοστό των ατόμων με δυσλεξία στα καλλιτεχνικά επαγγέλματα φαίνεται να αγγίζει το 10%. Αυτό το ποσοστό είναι πολύ μεγαλύτερο σε σχέση με εκείνα σε άλλα επαγγέλματα, όπως είναι για παράδειγμα των καθηγητών ξένων γλωσσών.

Επιπρόσθετα, η προτίμηση σε επαγγέλματα καλλιτεχνικού τύπου μπορεί να εξηγηθεί εύκολα από την ίδια τους τη φύση, η οποία δεν απαιτεί από τους ενήλικες την εμπλοκή τους σε απαιτητικά γνωστικά έργα. Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο που εξηγεί το ότι οι νέοι με δυσλεξία φαίνεται να συμμετέχουν σε μεγάλο βαθμό σε αυτά τα επαγγέλματα, είναι η προσπάθειά τους για αντιστάθμιση των δυσκολιών τους και για ανατροπή της κακής τους εικόνας στα γνωστικά αντικείμενα. Ύστερα από τις απογοητεύσεις τους στην ανάγνωση και στη γραφή, οι ενήλικες προσπαθούν να βρουν νέους τρόπους και ευκαιρίες για να επιτύχουν σε άλλους τομείς, που σχετίζονται με τη δημιουργικότητά τους.

Την ίδια στιγμή, υπάρχει σχετική βιβλιογραφία που υποστηρίζει πως οι ενήλικες με δυσλεξία πολλές φορές είτε υποαπασχολούνται, είτε είναι άνεργοι. Οι Haring, Lovett και Smith (1990) παρακολούθησαν για 4 χρόνια αποφοίτους προγραμμάτων μετάβασης για νέους ενήλικες με Μαθησιακές Δυσκολίες που μόλις είχαν τελειώσει το Λύκειο, για να ερευνήσουν τις συνθήκες μετάβασής τους στον ενήλικο βίο. Στη

συγκεκριμένη έρευνα τα αποτελέσματα ήταν αρκετά απογοητευτικά όσον αφορούσε την προσαρμογή των ενηλίκων στις νέες συνθήκες, αφού τα ποσοστά ανεργίας του δείγματος άγγιζαν το 30% και ξεπερνούσε τα αντίστοιχα ποσοστά ανεργίας κάθε άλλης ομάδας των σχολείων της περιοχής όπου διεξήχθη η έρευνα. Από την άλλη, από τους ενήλικες που απασχολούνταν εργασιακά, το 87% δήλωσε ικανοποιημένο και ευτυχισμένο από τη δουλειά του. Εδώ, καλό είναι να αναφερθεί ακόμη, πως οι περισσότεροι από τους εργαζόμενους ενήλικες με Δυσλεξία είχαν βρει τις δουλειές τους μέσω της οικογένειάς τους και των φίλων τους. Τα αυξημένα ποσοστά ανεργίας και υποαπασχόλησης των νέων ενηλίκων με μαθησιακές δυσκολίες επιβεβαιώνονται σε ευρήματα ποικίλων ερευνών (Adelman & Vogel, 1993: Patton & Polloway, 1992: Rojewski, 1999).

Οι Polloway, Smith και Patton, (1984) υποστήριζαν πως οι νέοι με Δυσλεξία μπορεί να αντιμετωπίσουν περισσότερα και εντονότερα προβλήματα προσαρμογής κατά τη μετάβαση στην ενήλικη ζωή, λόγω της αύξησης των απαιτήσεων από την κοινωνία όσον αφορά τη συναισθηματική τους ωριμότητα, την κοινωνικά αποδεκτή τους συμπεριφορά και την επαγγελματική τους ολοκλήρωση.

Σύμφωνα με μακροχρόνια έρευνα 20 ετών, η πραγματική και βαθιά κατανόηση της φύσης και των χαρακτηριστικών της δυσλεξίας από τους ενήλικες αποτελεί σημαντική μεταβλητή για την πρόβλεψη της επιτυχίας στη ζωή τους (Raskind, Goldberg, Higgins & Herman, 1999). Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τον εργασιακό τομέα, έχει αναδειχθεί σε ποικίλες έρευνες πως όταν οι εργαζόμενοι με μαθησιακές Δυσκολίες έχουν επίγνωση των δυνατοτήτων και των αδυναμιών τους που σχετίζονται με τη δυσλεξία τους, τότε αυτό τους οδηγεί στο να γνωρίζουν τι χρειάζονται για να επιτύχουν και επομένως έτσι μπορούν να κάνουν και τις κατάλληλες διεκδικήσεις τόσο από τους εαυτούς όσο και από τους υπεύθυνους για τις συνθήκες στις οποίες εργάζονται, καθώς και να είναι πιο αποδοτικοί (Vogel & Adelman, 1992: Reiff et al., 1997).

Σε έρευνα 51 ενηλίκων με Μαθησιακές Δυσκολίες, οι οποίοι έδωσαν συνέντευξη και μίλησαν για το πως τα καταφέρνουν στην επαγγελματική ζωή τους, τόνισαν πως χρειάστηκε να αναπτύξουν συγκεκριμένες δεξιότητες και στρατηγικές, ώστε να είναι αποτελεσματικοί και επιτυχημένοι (Polloway, Schewel & Patton, 1992). Κάποιες από αυτές τις δεξιότητες, τα άτομα με δυσλεξία τις έμαθαν εμπειρικά για τις ανάγκες της

δουλειάς τους, ενώ άλλες τις διδάχθηκαν. Για παράδειγμα, συμμετέχων ανέφερε ότι στο σχολείο συναντούσε σημαντικές δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου στο χαρτί. Έτσι, στην εργασία του προτίμησε να γράφει μόνο στον υπολογιστή και μπόρεσε να ανταποκριθεί ικανοποιητικά σε αυτήν. Ένα άλλο παράδειγμα αφορά δεξιότητες που σχετίστηκαν με τη φύση του επαγγέλματος, όπου ο ενήλικας με ΜΔ δε χρειαζόταν να διαβάζει για να τα καταφέρει στη δουλειά του, αλλά απαιτούνταν χειρωνακτική εργασία, στην οποία το συγκεκριμένο άτομο ήταν ιδιαίτερα αποτελεσματικό.

Αναδεικνύεται κατά συνέπεια, πως οι ενήλικες με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι πιθανό να έχουν διαφορετικές ανάγκες όσον αφορά την προετοιμασία τους για την είσοδο στην αγορά εργασίας. Προκειμένου οι νέοι με δυσλεξία να κάνουν τις κατάλληλες επιλογές εκπαιδευτικές και επαγγελματικές, είναι σημαντικό να έχουν τη γνώση των ικανοτήτων και των αναγκών τους. Για αυτό το λόγο τα συμβουλευτικά προγράμματα μετάβασης είναι απαραίτητα, ώστε οι επιλογές του ατόμου να αντικατοπτρίζουν τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητές του και όχι τις αδυναμίες του, ώστε να μπορέσει να ενταχθεί επιτυχημένα στον εργασιακό στίβο.

1.3.4 Δυσλεξία και καθημερινότητα

Παρακάτω, θα γίνει αναφορά γενικά στα θέματα στα οποία τα άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να αντιμετωπίσουν δυσκολίες κατά τα χρόνια της ενηλικίωσης. Δυσκολίες στην προσαρμογή στα νέα δεδομένα της ζωής, χαμηλή αυτοεκτίμηση και αρνητικά συναισθήματα, προβλήματα στις κοινωνικές επαφές, μειωμένες φιλοδοξίες για επαγγελματική εξέλιξη και εκπαιδευτική πρόοδο συνθέτουν την εικόνα πολλών ενηλίκων με Μαθησιακές Δυσκολίες. Η αρχική αντιμετώπιση της Δυσλεξίας που εστίαζε μόνο στην παιδική ηλικία των ατόμων με ΜΔ και στην εντύπωση πως μεγαλώνοντας τα προβλήματα θα λιγοστεύουν φαίνεται επιτέλους να παραμερίζεται και η προσοχή των επιστημόνων εντοπίζεται και στα μετέπειτα χρόνια της ζωής του ατόμου με Δυσλεξία (Gerber & Price, 2005). Ωστόσο περισσότερο ενδιαφέρον πρέπει να δοθεί ακόμη στο πως ζουν οι ενήλικες με ΜΔ (Gerber & Price, 2005).

Η Werner (1993) μελέτησε τη ζωή ενηλίκων 32 ετών με Δυσλεξία και τους σύγκρινε με συνομήλικους ενήλικες χωρίς Δυσλεξία. Σε αυτή την έρευνα αναδείχθηκε πως οι περισσότεροι ενήλικες με Δυσλεξία είχαν προσαρμοστεί και ανταποκριθεί με επιτυχία στα δεδομένα και τις απαιτήσεις της ενήλικης ζωής. Όσο αφορά την επαγγελματική τους κατάσταση και την προσωπική τους ζωή, δηλαδή σε επίπεδο γάμου και διαζυγίου, οι ενήλικες με Δυσλεξία είχαν παρόμοια εικόνα με τους ενήλικους χωρίς. Επίσης, φάνηκε πως διάφορα προβλήματα που είχαν τα άτομα με Δυσλεξία, όσο αφορά την ψυχολογική τους κατάσταση και τη συμμετοχή τους σε παραβατικές πράξεις, μειώνονταν σταδιακά κατά το πέρασμα από την εφηβεία στην ενηλικίωση.

Τα θετικά αποτελέσματα αποδόθηκαν στη συγκεκριμένα έρευνα στη δυναμικότητα με την οποία αντιμετώπιζαν τα ίδια τα πρόσωπα τα θέματα της ζωής τους και η οποία είχε άμεση σχέση με την υψηλή τους αυτοεκτίμηση. Η αυτοεκτίμησή τους συνδεόταν και επηρεαζόταν τόσο από την καλή τους ακαδημαϊκή εικόνα, όσο και από την συμμετοχή τους σε ενδιαφέροντα και χόμπι (Werner, 1993). Επίσης, οι καλές πεποιθήσεις αυτοεκτίμησης των ενηλίκων ενισχύονταν και από τις σταθερές και στενές σχέσεις τους με άτομα του οικογενειακού και φιλικού τους περιβάλλοντος.

Σε αντίθεση με την παραπάνω έρευνα που υποστήριξε πως η ζωή των ατόμων με Δυσλεξία μεγαλώνοντας γινόταν όλο και πιο εύκολη, έρχεται η έρευνα των Gerber και Reiff (1991). Οι μελετητές διερεύνησαν τη ζωή ενηλίκων με Μαθησιακές Δυσκολίες, 22-54 ετών. Προέκυψαν τρεις διαφορετικές ομάδες ατόμων: η πολύ καλά προσαρμοσμένη, η μέτρια προσαρμοσμένη και η οριακά προσαρμοσμένη ομάδα. Αυτοί οι ενήλικες που ήταν περισσότερο επιτυχημένοι επαγγελματικά, στο παρελθόν, στο σχολείο τα πήγαιναν αρκετά καλά, κάτι που αναδεικνύει ότι η επαγγελματική αποκατάσταση συνδέεται με το πόσο σοβαρά προβλήματα δημιουργούν οι Μαθησιακές Δυσκολίες του ατόμου κατά τα σχολικά χρόνια.

Οι ενήλικες που ανήκαν στη δεύτερη ομάδα ήταν επαγγελματικά επιτυχημένοι, παρά τις όποιες αλλαγές στην εργασία τους και την όχι και τόσο ομαλή μετάβαση από το σχολείο στη δουλειά. Τα άτομα που ήταν στην τρίτη ομάδα ήταν είτε άνεργα, είτε δεν είχαν βλέψεις και φιλοδοξίες για να προχωρήσουν σε υψηλότερα εκπαιδευτικά

σκαλοπάτια. Επίσης, αυτά τα άτομα έδειχναν να είναι περισσότερο εξαρτημένα από τους γονείς ή από τους συντρόφους τους για διάφορα θέματα και αποφάσεις.

Άλλα ευρήματα της έρευνας αποκάλυψαν πως όλοι οι συμμετέχοντες παραδέχτηκαν πως η επίδραση των μαθησιακών δυσκολιών ακόμη και στην ενήλικη ζωή ήταν πάρα πολύ έντονη και πως τα εμπόδια που καλούνταν να αντιμετωπίσουν ήταν πολυάριθμα. Αλλά και η έρευνα των Gerber και συν., (1990) που μελέτησε την επιρροή της Δυσλεξίας στους ενήλικες, βρήκε πως η ζωή τους χειροτέρευε και δυσκόλευε όσο αυτοί μεγάλωναν, οπότε αυξανόταν και η πολυπλοκότητα της καθημερινότητας και της εργασιακής ρουτίνας.

Η έρευνα των Hellendoorn & Ruijsenaars (2000) ανέδειξε, επίσης, την πολύ σημαντική επιρροή της Δυσλεξίας στα ενήλικα άτομα στην καθημερινή τους ζωή. Οι συμμετέχοντες, ενώ είχαν καταφέρει σε κάποιο βαθμό να αντιμετωπίζουν ως ενήλικες τα προβλήματα στην ανάγνωση και στη γραφή, ακόμη θυμούνταν πολύ καλά τις τραυματικές τους εμπειρίες στα χρόνια του σχολείου. Επιπρόσθετα, οι συμμετέχοντες ανέφεραν δυσκολίες στο συναισθηματικό και κοινωνικό τομέα. Κάποιοι ένιωθαν απογοητευμένοι, με χαμηλή αυτοεκτίμηση, ενώ στις σχέσεις τους με τους άλλους αισθάνονταν ανασφαλείς. Σημαντικό εύρημα αποτελεί πως για αρκετούς από τους συμμετέχοντες η γονική υποστήριξη ήταν άξονας ενίσχυσης και βοήθειας για αντιμετώπιση των εμποδίων. Τέλος, σε αυτή τη μελέτη φάνηκε πως οι ενήλικες που είχαν αποδεχτεί περισσότερο τη Δυσλεξία τους, είχαν και πιο επιτυχημένα σχολικά χρόνια.

Όπως ανέφεραν οι Patton και Polloway (1982) η ενηλικίωση χαρακτηρίζεται από ένα σύνολο συμβιβασμών που απαιτούν δεξιότητες προσαρμοστικότητας από τα ενήλικα πια άτομα με δυσλεξία. Σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές, υπάρχουν άτομα με δυσλεξία που έχουν καταφέρει να προσαρμοστούν με μεγάλη επιτυχία στην ενήλικη ζωή τους και άλλα πάλι που έχουν δυσκολίες αλλά καταφέρνουν να τις διαχειρίζονται επιδέξια. Τέλος, υπάρχουν και άτομα που τα σοβαρά τους προβλήματα αποτελούν τροχοπέδη στην προσαρμογή τους και έχουν επιπτώσεις στην καθημερινότητά τους.

Μελετώντας τις απόψεις και τα συναισθήματα ενηλίκων υποστηρίχθηκε πως ο χρόνος που έγινε η διάγνωση φαίνεται να αποτελεί παράγοντα που επηρεάζει ακόμη

και την ενήλικη ζωή των ατόμων με δυσλεξία. Σε έρευνες που έχουν γίνει τα προηγούμενα χρόνια σε παιδιά και ενήλικες με δυσλεξία, έχει βρεθεί πως η πλειοψηφία από αυτούς είχε διαγνωσθεί σχετικά με καθυστέρηση (Riddick, Farmer and Sterling, 1997: Hughes and Dawson, 1995). Οι συμμετέχοντες σε αυτές τις έρευνες είπαν πως θα ήθελαν πολύ να είχε γίνει η διάγνωση νωρίτερα γιατί τότε θα δέχονταν σωστή βοήθεια και υποστήριξη. Έτσι, αρκετά προβλήματα στο σχολείο θα είχαν λυθεί πριν καν δημιουργηθούν. Επίσης, θα γλίτωναν πολλά αρνητικά συναισθήματα θυμού που τους ακολούθησαν και στα επόμενα χρόνια της ζωής τους μετά το σχολείο και θα ήταν περισσότερο ευτυχισμένοι στην ενήλικη ζωή τους.

Άλλες πάλι έρευνες υποστήριζαν πως άτομα που διαγνώστηκαν με Μαθησιακές Δυσκολίες ακόμη και στη νεανική τους ηλικία μπορούσαν να προσαρμοστούν αρκετά καλά στις απαιτήσεις και στην περιπλοκότητα της ενήλικης ζωής, δίχως να νιώθουν πως η καθυστερημένη διάγνωση τους έθεσε αρκετά παραπάνω εμπόδια (Gerber & Ginsberg, 1990).

Από όλα τα παραπάνω αποκαλύπτεται η επιρροή της δυσλεξίας στα ενήλικα άτομα σε όλους τους σημαντικούς τομείς της ζωής τους. Η διεθνής βιβλιογραφία που αφορά τις διηγήσεις των ίδιων των ενηλίκων ατόμων για τις αναμνήσεις τους από τη διάγνωση και από τα σχολικά τους χρόνια, τις εμπειρίες τους από τις σπουδές τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και την εργασία τους, τις σκέψεις για τη δυσλεξία τους και τα σχέδιά τους είναι περιορισμένη. Η σχετική ελληνική βιβλιογραφία είναι σχεδόν ανύπαρκτη, επίσης. Σε αυτήν εδώ τη διπλωματική, λοιπόν, θα καταγραφούν οι εμπειρίες και οι απόψεις των ενηλίκων με δυσλεξία, όπως οι ίδιοι τις περιγράφουν, ώστε να αναλυθούν μέσα από το δικό τους πρίσμα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

2.1 Η ποιοτική έρευνα

Τα τελευταία χρόνια μελετάται σε μεγάλο βαθμό τι είναι η δυσλεξία και ποιες μπορεί να είναι οι αιτίες της. Οι διάφορες μελέτες σε μεγάλο βαθμό έχουν ασχοληθεί κυρίως με τις συνέπειες της δυσλεξίας στην ζωή των παιδιών, ενώ λίγες είναι εκείνες που εστιάζουν στις ζωές των ατόμων στα πρώτα χρόνια της ενηλικίωσης. Αυτή η έρευνα έχει σκοπό, λοιπόν, να μελετήσει τις απόψεις και τις εμπειρίες των ενηλίκων στα πρώτα χρόνια της ζωής τους μετά το λύκειο και να αναδείξει τον ρόλο που διαδραματίζει η δυσλεξία όταν το άτομο φύγει από το χώρο του σχολείου.

Η επιλογή της ποιοτικής έρευνας ως τρόπου μελέτης έγινε γιατί έτσι θα δινόταν η δυνατότητα στους συμμετέχοντες να μιλήσουν και να αναπτύξουν όσο θα ήθελαν τις σκέψεις τους, τις αναμνήσεις τους και γενικά τις εμπειρίες τους για τη ζωή τους. Στόχος της ερευνήτριας ήταν οι νέοι να μπορέσουν να «ανοιχτούν», ώστε οι πραγματικές τους φωνές να αναλυθούν και να καταγραφεί πώς και πόσο επηρεάζει η δυσλεξία τις διάφορες πτυχές της ζωής τους. Η ποιοτική έρευνα δίνει, λοιπόν, την ευκαιρία στα άτομα να αναφερθούν στις απόψεις, στις εμπειρίες τους και στα πιστεύω τους.

Όπως αναφέρουν οι Denzin και Lincoln (1994) η ποιοτική έρευνα είναι μία μέθοδος που έχει τη δυνατότητα να ερευνά με προσέγγιση νατουραλιστική και ερμηνευτική πολλά και διαφορετικά φαινόμενα στο πραγματικό τους περιβάλλον. Με αυτό τον τρόπο επιμόνως, οι μελετητές που χρησιμοποιούν ποιοτικές έρευνες προσπαθούν να αναλύσουν τα δεδομένα τους στο φυσικό τους περιβάλλον και στοχεύουν στο να ερμηνεύσουν τα φαινόμενα με βάση το ίδιο το νόημα που οι ομιλούντες δίνουν στα λόγια τους.

Οι ποιοτικοί μελετητές θέλουν να ερευνήσουν τον τρόπο που οι άνθρωποι κατανοούν και αντιλαμβάνονται τη ζωή τους, τις απόψεις και τις εμπειρίες τους. Χρησιμοποιώντας τη συνέντευξη ως μέσο συλλογής των δεδομένων τους, έχουν την ευκαιρία να δημιουργήσουν μια προσωπική σχέση με τους συμμετέχοντες και να τους ερευνήσουν σαν ολόκληρους (Newman, 1994). Εδώ, τα άτομα που λαμβάνουν μέρος

στην έρευνα και τα λόγια τους δε λογίζονται σαν απλοί αριθμοί και γίνεται προσπάθεια να γίνει σε βάθος ανάλυση των λεγόμενων τους και να αναδειχθεί η κάθε λεπτομέρεια που είναι «κρυμμένη» σε αυτά.

2.2 Η δημιουργία των ερευνητικών ερωτημάτων

Το κύριο ερευνητικό ερώτημα αυτής της μελέτης , λοιπόν, είναι: Ποιες είναι οι εμπειρίες των νέων με δυσλεξία στα πρώτα χρόνια της ενηλικίωσής τους;

Μετά το τέλος του σχολείου, θεωρητικά και πρακτικά, δίνεται η δυνατότητα στους ενήλικες πια με δυσλεξία της επιλογής μίας πιο θετικής στάσης αντιμετώπισης των μαθησιακών τους Δυσκολιών, βρίσκοντας μία κατεύθυνση που δεν θα τονίζει σε μεγάλο βαθμό τις γνωστικές τους αδυναμίες (Hellendoorn & Ruijssenaars, 2000).

Στην πορεία, για την καλύτερη ανάλυση αυτού του θέματος που στόχο έχει να περιγράψει διάφορες πτυχές της ζωής των ενηλίκων, μελετήθηκαν κάποιες συγκεκριμένες περιοχές. Ειδικότερα, αυτές ήταν οι αναμνήσεις από τη διάγνωση, οι σπουδές στη Δευτεροβάθμια και στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, η εργασία, οι κοινωνικές σχέσεις, η αποδοχή της δυσλεξίας και οι μελλοντικές βλέψεις.

Οι θεματικές ενότητες, που μόλις αναφέρθηκαν, δεν επιλέχθηκαν τυχαία αλλά ύστερα από επισταμένη μελέτη της βιβλιογραφίας που αναφέρεται σε θέματα νέων και νέων ενηλίκων με δυσλεξία. Περισσότερες λεπτομέρειες για το πώς επιλέχθηκαν και αναπτύχθηκαν οι ερωτήσεις θα δοθούν παρακάτω.

2.3 Οι συμμετέχοντες

Στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε συμμετείχαν 7 νέοι ηλικίας 21 με 27 ετών. Στη χρονική περίοδο που έγιναν οι συνεντεύξεις όλοι οι συμμετέχοντες είτε φοιτούσαν σε σχολή, είτε εργαζόντουσαν. Είχαν όλοι διάγνωση δυσλεξίας. Η ηλικία στην οποία διαγνώστηκαν δεν αποτέλεσε κριτήριο για την επιλογή τους ως συμμετέχοντες στην έρευνα αυτή. Επίσης, οι πέντε έμεναν στην Θεσσαλονίκη και οι

άλλοι δύο σε νομούς της Βόρειας Ελλάδας λόγω σπουδών και δουλειάς. Η επικοινωνία με τα άτομα έγινε με τη βοήθεια του Συλλόγου Γονέων Παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες Θεσσαλονίκης. Ο Σύλλογος προμήθευσε την ερευνήτρια με τα ονόματα και τα τηλέφωνα των ατόμων και στη συνέχεια εκείνη ήρθε σε επαφή μαζί τους, ώστε να συμφωνηθεί συνάντηση.

Οι συνεντεύξεις ήταν ατομικές και όλες συμφωνήθηκαν τηλεφωνικά μεταξύ της ερευνήτριας και των συμμετεχόντων και πραγματοποιήθηκαν στη Θεσσαλονίκη σε κάποιο καφέ που επέλεξαν οι ίδιοι οι νέοι ώστε να αισθάνονται περισσότερο άνετα και οικεία. Οι συνεντεύξεις δεν διαρκούσαν πάνω από μία ώρα και ένα τέταρτο, καθώς θεωρήθηκε ότι αν είχαν μεγαλύτερη διάρκεια θα ήταν κουραστικές και όχι ενδιαφέρουσες για τους συμμετέχοντες. Ο χρόνος που χρειάστηκε για να γίνουν οι συνεντεύξεις ήταν περίπου ενάμιση μήνας, ώστε να γίνει η απαραίτητη συνεννόηση μεταξύ των δύο μερών και για τα επτά άτομα.

Αξίζει να σημειωθεί πως όλα τα άτομα ήταν πολύ πρόθυμα να μιλήσουν για ένα τόσο ευαίσθητο θέμα όπως είναι η δυσλεξία τους και το πώς αυτή επηρέαζε και επηρεάζει τις διάφορες πτυχές της ζωής τους. Κανείς τους δεν έδειξε δυσφορία σε κάποιο σημείο της συνέντευξης, μολονότι κάποιες ερωτήσεις ήταν αρκετά προσωπικές. Βέβαια, πριν γίνουν οι συγκεκριμένες ερωτήσεις, η ερευνήτρια ενημέρωνε τους συμμετέχοντες και τους παρότρυνε να μην απαντήσουν αν δεν το θέλουν, αλλά αν απαντήσουν, να είναι με ειλικρίνεια.

Η ερευνήτρια είχε ξαναέρθει σε επαφή με πέντε από τους συμμετέχοντες σε αυτή την έρευνα τρία χρόνια πριν αφού αποτελούσαν κομμάτι της τότε έρευνάς της για τις απόψεις και τις εμπειρίες τους από τα σχολικά τους χρόνια. Οι συστάσεις, λοιπόν, με αυτούς τους νέους δεν ήταν απαραίτητες. Όσο αφορά τους υπόλοιπους δύο, η ερευνήτρια πριν την συνέντευξη συστήθηκε και αναφέρθηκε στις σπουδές της και στον σκοπό αυτής της συνέντευξης. Πληροφόρησε όλους τους συμμετέχοντες πως η ανωνυμία τους θα διατηρούνταν, τίποτα από τα προσωπικά τους δεδομένα δε θα διέρρεε και πως τα αληθινά ονόματά τους θα αντικαθιστούνταν από ψευδώνυμα στη δημοσιοποίηση της μελέτης.

Για τη διευκόλυνση της καταγραφής των λεγόμενων των ατόμων, χρησιμοποιήθηκε κασετοφωνάκι ηχογράφησης, το οποίο τοποθετούνταν κοντά στους

ομιλούντες ώστε να ακούγονταν καθαρά κατά την απομαγνητοφώνηση, αλλά και σε διακριτικό σημείο, όσο ήταν αυτό εφικτό, για να μην νιώθουν άβολα οι συμμετέχοντες.

2.4 Η συνέντευξη

Η συνέντευξη είναι ένα από τα σημαντικότερα εργαλεία της ποιοτικής μεθόδου έρευνας. Χαρακτηρίζεται από την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία μεταξύ των προσώπων και καθοδηγείται από τον ερευνητή, ο οποίος έχει σκοπό να αποσπάσει πληροφορίες σχετικές με το αντικείμενο της έρευνάς του (Cohen & Manion, 2007). Με αυτή τη μέθοδο ο ερευνητής προσπαθεί να αναδείξει το ίδιο το νόημα που οι ερωτηθέντες δίνουν στα λόγια τους, να σκιαγραφήσει την προσωπικότητά τους και τις συμπεριφορές τους.

Σε αυτή την έρευνα χρησιμοποιήθηκε το ερευνητικό όργανο της συνέντευξης προκειμένου να γίνει η συλλογή των δεδομένων. Η συνέντευξη είναι η πιο συχνά προτεινόμενη μέθοδος για τις μελέτες που πραγματοποιούνται στις κοινωνικές επιστήμες (Briggs, 1986). Στις συνεντεύξεις δίνεται η δυνατότητα, η πλειοψηφία των ερωτήσεων να έχει στόχο να εκμαιεύσει πληροφορίες για τις απόψεις, τις στάσεις και τις διάφορες έννοιες που αποτελούν σημαντικό κομμάτι των ερευνών που διεξάγουν οι επιστήμες της ψυχολογίας και της κοινωνιολογίας (Hannan, 2007).

Με τη συνέντευξη ο ερευνητής μπορεί να αντλήσει πληροφορίες για τη γνώμη, τις εμπειρίες, τα συναισθήματα και τις προσδοκίες των ανθρώπων (May, 1993). Η ευελιξία που διακρίνει αυτό το ερευνητικό εργαλείο είναι ένα από τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά του, καθώς ο συνεντευκτής μπορεί με την κατάλληλη χρήση των ερωτήσεων να κατακτήσει πληροφορίες που θεωρεί ιδιαίτερα σημαντικές εκείνη την ώρα της διαδικασίας (Newby, 2010).

Βασικό στοιχείο της συνέντευξης είναι η ευκαιρία που δίνει στους συμμετέχοντες να ακουστεί η φωνή τους, να μιλήσουν και να περιγράψουν τα βιώματά τους από τη δική τους οπτική γωνία. Επίσης, έτσι μπορούν να καταγραφούν οι εμπειρίες και τα

βιώματα των ατόμων και να ερμηνευθούν υπό το πρίσμα του νοήματος που οι ίδιοι οι ομιλούντες δίνουν στη ζωή τους όλα αυτά τα χρόνια ως ενήλικες με Μαθησιακές Δυσκολίες.

Ένας άλλος λόγος που επιλέχθηκε η συνέντευξη ως ερευνητικό εργαλείο είναι πως οι συμμετέχοντες είχαν δυσλεξία. Η χρήση ερωτηματολογίου, για παράδειγμα, δε θα ήταν ο πιο κατάλληλος τρόπος, αφού η παραγωγή γραπτού λόγου συχνά αποτελεί αιτία άγχους για τα άτομα με δυσλεξία, συναίσθημα που η ερευνήτρια δε θα ήθελε να προκαλέσει στους συμμετέχοντες. Όπως έχει καταγραφεί εξάλλου από διηγήσεις των ίδιων των ατόμων με δυσλεξία, μολονότι νιώθουν πως έχουν σκεφτεί όλες τις ιδέες που πρέπει να γράψουν στο χαρτί για ένα θέμα, δεν μπορούν να περάσουν στο επόμενο στάδιο της αποτύπωσής τους σε αυτό (Βασιλάκη, 2010).

Επιλέχθηκε να διεξαχθούν ατομικές συνεντεύξεις. Ο λόγος ήταν πως επρόκειτο να συζητηθούν ευαίσθητα θέματα, πολύ προσωπικά κάποιες φορές και η ερευνήτρια δεν ήθελε κάποιος συμμετέχων να νιώσει ίσως όχι τόσο άνετα στο να εκθέσει στοιχεία της ζωής του λόγω της παρουσίας επιπλέον ατόμων.

Οι συνεντεύξεις ήταν ημι-δομημένες με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, ώστε οι νέοι να μπορούν να αναλύσουν ακριβώς τη γνώμη τους, αλλά και ο ερευνητής να μπορεί να κάνει τις απαραίτητες παρεμβάσεις για να ελέγξει τι πραγματικά ο συμμετέχων εννοεί (Cohen & Manion, 1994). Σε αυτού του είδους τις συνεντεύξεις υπάρχουν προσχεδιασμένες ερωτήσεις, όμως ταυτόχρονα δίνεται η ευελιξία κι η ελευθερία στον συνεντευκτή να συζητήσει κι άλλα θέματα, που αναδύονται και του φαίνονται σημαντικά κατά τη διάρκεια της διαδικασίας.

Οι ερωτήσεις ήταν απλές και η ερευνήτρια προσπάθησε κατά το σχεδιασμό τους, αλλά και κατά τη διενέργεια της συνέντευξης να μην κατευθύνει τους συμμετέχοντες σε συγκεκριμένες απαντήσεις, αλλά να μπορούν να απαντούν ελεύθερα, επεξηγώντας τις απόψεις και τα συναισθήματά τους με τον τρόπο που οι ίδιοι ήθελαν.

2.5 Η δόμηση των ερωτήσεων

Οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων βασίστηκαν στη βιβλιογραφία, σε έρευνες που μελετούσαν απόψεις, γνώμες, συναισθήματα ενηλίκων με δυσλεξία. Επιπροσθέτως, η ερευνήτρια το 2010 είχε διεξάγει μελέτη για τη ζωή των νέων με δυσλεξία, δεκαέξι έως δεκαεννέα ετών, όσο αφορούσε την επιρροή της δυσλεξίας στα σχολικά τους χρόνια. Επόμενο ήταν, λοιπόν, η φύση των ερωτήσεων να βασιστεί σε κάποιο βαθμό και στα θέματα που είχαν ανακύψει από αυτή την προηγούμενη εμπειρία της ερευνήτριας.

Οι ερωτήσεις επικεντρώθηκαν στις ακόλουθες περιοχές: αναμνήσεις από τη δυσλεξία, καθημερινότητα, σπουδές στη Δευτεροβάθμια-Τριτοβάθμια εκπαίδευση, εργασία, κοινωνικές σχέσεις, συναισθήματα για τη δυσλεξία και μελλοντικά σχέδια. Οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν ακριβώς παρατίθενται στο Παράρτημα αυτής της εργασίας.

Η ενηλικίωση αποτελεί κομβικό σημείο για όλους τους ανθρώπους. Τότε είναι που το άτομο σιγά σιγά ανεξαρτητοποιείται από τους γονείς του και αναλαμβάνει ένα νέο ρόλο μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο που υπάρχει. Έχει βρεθεί πως για τα άτομα με δυσλεξία αυτή η εποχή της ενηλικίωσης δημιουργεί επιπλέον προκλήσεις και εμπόδια σε σχέση με τα άτομα χωρίς δυσλεξία (Reiff, 2004). Προκειμένου, λοιπόν, να μελετηθούν και να εξηγηθούν σε βάθος αυτά τα στοιχεία, δημιουργήθηκαν οι κατάλληλες ερωτήσεις που αφορούσαν τα θέματα τα οποία αναφέρθηκαν παραπάνω.

Φαίνεται πως ακόμη και στα χρόνια της ενηλικίωσης, υπάρχουν έντονες αναμνήσεις από τη στιγμή της διάγνωσης της δυσλεξίας, καθώς επίσης φαίνεται να υπάρχουν αναμνήσεις των συναισθημάτων που τα άτομα είχαν πριν τη διάγνωση και μετά από αυτή. Η ηλικία της διάγνωσης φαίνεται να παίζει καθοριστικό ρόλο στη γενική και ακαδημαϊκή αυτοεικόνα των ατόμων, αφού όσο νωρίτερα δίνεται η γνωμάτευση τόσο το καλύτερο για το μαθητή (McNulty, 2003).

Τα γνωστικά προβλήματα των μαθητών με ΜΔ υπάρχουν και τους ταλαιπωρούν και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι εμπειρίες των μαθητών με δυσλεξία στο Λύκειο ποικίλλουν. Προβλήματα με αδιάφορους καθηγητές που δεν γνώριζαν τι σημαίνει δυσλεξία και δε δέχονταν να εξετάσουν τους μαθητές προφορικά ή που τους εξέταζαν σε εντελώς ακατάλληλους χώρους αποτελούν μέρος της καθημερινότητας των νέων (Βασιλάκη, 2010). Οι αρνητικές εμπειρίες των ατόμων σε αυτή τη σχολική

βαθμίδα φαίνεται να συνδέονται με μετέπειτα χαμηλές φιλοδοξίες των ατόμων για την ενήλικη ζωή τους (Rodis et al., 2001).

Όσο αφορά τη φοίτηση σε σχολές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπου τα ακαδημαϊκά προβλήματα συνεχίζουν να υπάρχουν, έχει παρατηρηθεί πως τα τελευταία χρόνια έχει αρχίσει να αυξάνεται ο αριθμός των νέων με δυσλεξία που εισέρχεται σε αυτή τη βαθμίδα (Singleton, 1999). Οι φοιτητές με δυσλεξία πολλές φορές πρέπει να δουλέψουν και να προσπαθήσουν πολύ περισσότερο σε σχέση με τους συμφοιτητές τους που δεν έχουν δυσλεξία (Σταμπολτζή, 2007).

Ο τομέας της εργασίας έχει αποτελέσει θέμα προς διερεύνηση από τους μελετητές επίσης. Ήδη από το χρόνο του λυκείου οι νέοι με δυσλεξία φαίνεται πως έχουν χαμηλές φιλοδοξίες όσο αφορά τη μελλοντική τους επαγγελματική αποκατάσταση (Rojewsky, 1999). Επίσης, έχει βρεθεί σε έρευνα πως τα ποσοστά της ανεργίας των ατόμων με δυσλεξία είναι αυξημένα σε σχέση με εκείνα άλλων ομάδων ατόμων (Haring et al., 1990). Συνεπώς, σχετικά θέματα κρίθηκε σκόπιμο πως θα έπρεπε να διερευνηθούν σε αυτήν εδώ τη μελέτη.

Οι κοινωνικές σχέσεις των ατόμων με ΜΔ φαίνεται πως επίσης, δοκιμάζονται. Κοροϊδίες και αποδοκimasίες από συμμαθητές για την κακή εικόνα των μαθητών στο σχολείο αποτελούν την καθημερινότητα αυτών των παιδιών (Burden, 2005). Η αποδοχή της δυσλεξίας δε από τα ίδια τα πρόσωπα, αποτελεί μία κρίσιμη διεργασία κατά την οποία συνειδητοποιούν τις δυσκολίες τους, αλλά συγχρόνως εστιάζουν στις πληροφορίες με μια πιο θετική και δυναμική προοπτική, επαναπλαισιώνοντας έτσι όλη τους την εμπειρία (Reiff, 2004). Η επιτυχία στην ενήλικη ζωή εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από αυτή τη διαδικασία που μόλις περιγράφηκε.

2.6 Ανάλυση των συνεντεύξεων

Όλες οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν σε κασετοφωνάκι και απομαγνητοφωνήθηκαν κατά γράμμα, ώστε η καταγραφή των δεδομένων να είναι απολύτως σωστή.

Στην ανάλυση του περιεχομένου του λόγου των ατόμων χρησιμοποιήθηκε η θεματική προσέγγιση (Boyatzis, 1998). Με την εφαρμογή αυτής της μεθόδου καθίσταται δυνατό να οργανωθούν και να περιγραφούν τα δεδομένα, ακόμη και όταν αυτά είναι σε ιδιαίτερα εκτεταμένη μορφή, ενώ την ίδια ώρα επιτρέπεται η βαθύτερη εξέταση και κατανόηση διάφορων εννοιών που αναδύονται από τις συνεντεύξεις (Boyatzis, 1998). Σύμφωνα με τους Braun και Clarke (2006) με τη θεματική προσέγγιση μπορούν να αναλυθούν οι απόψεις, οι εμπειρίες και τα νοήματα των συμμετεχόντων, καθώς και η αλληλεπίδραση όλων των παραπάνω και τα αποτελέσματά της με το κοινωνικό περιβάλλον των ατόμων.

Η θεματική ανάλυση, επομένως, κρίθηκε η πλέον κατάλληλη για την ερμηνεία των δεδομένων αυτής της έρευνας. Η κωδικοποίηση και η ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων έγινε ακολουθώντας 6 βασικά στάδια (Braun & Clarke, 2006). Αρχικά έγιναν πολλές επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις των συνεντεύξεων, ώστε η ερευνήτρια να εξοικειωθεί με τα λόγια των ατόμων και να εντοπίσει τις νοηματικές μονάδες (codes) που επαναλαμβάνονται και είναι κοινές στα δεδομένα και που αξίζουν να μελετηθούν. Έπειτα οι νοηματικές μονάδες οργανώθηκαν σε θεματικές (themes) και ύστερα οι θεματικές αναθεωρήθηκαν με βάση τα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα και τις κατηγορίες που είχαν δημιουργηθεί εξ αρχής από την ερευνήτρια, ώστε να διαμορφωθεί ο θεματικός χάρτης των δεδομένων. Μετά τη δημιουργία του θεματικού χάρτη και την επανεξέτασή του, ώστε να καταστεί σαφές αν ικανοποιεί τους σκοπούς της έρευνας, η ερευνήτρια προχώρησε στην ανάλυση και ερμηνεία των θεματικών και επομένως στη συγγραφή της μελέτης.

2.7 Αποτελέσματα

Από την ανάλυση των συνεντεύξεων, προέκυψαν οι εξής θεματικές: «Μνήμες από τη διάγνωση», «Λύκειο», «Επιλογή σχολής», «Τριτοβάθμια Εκπαίδευση», «Εργασία», «Κοινωνικές σχέσεις», «Συναισθήματα για τη δυσλεξία», «Μέλλον».

Πιο συγκεκριμένα, στη θεματική «Μνήμες από τη διάγνωση» προέκυψαν οι εξής νοηματικές μονάδες: οι συνέπειες της διάγνωσης (καθυστερημένης και μη), η ανάγκη για ενημέρωση και τα επόμενα βήματα, ο ρόλος των γονέων, ο ρόλος των συλλόγων.

Στη θεματική «Λύκειο», αναδείχθηκαν οι παρακάτω νοηματικές μονάδες: οι ακατάλληλες συνθήκες εξέτασης, οι ελλειπείς γνώσεις καθηγητών-εξεταστών, διάγνωση και η σχέση της με την ετοιμότητα στις μετέπειτα εξετάσεις, η ανυπαρξία του ΣΕΠ (Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός).

Στην «Επιλογή σχολής» εντοπίστηκαν οι νοηματικές μονάδες της τάσης προς τα καλλιτεχνικά-τεχνικά-ανθρωπιστικά επαγγέλματα και η επιρροή της δυσλεξίας στην επιλογή της σχολής. Στη θεματική της «Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης», αναδείχθηκαν οι εξής νοηματικές: τα έντονα προβλήματα στη φοίτηση που συνδέθηκαν είτε με την άγνοια της σχολής για τη δυσλεξία, είτε με την άρνηση του φοιτητή να γνωστοποιήσει τη δυσλεξία του, η φοίτηση και οι δυσκολίες λόγω της δυσλεξίας και ακολουθεί η θεματική της «Εργασίας» με τις νοηματικές μονάδες της επιλογής δουλειάς μερικής απασχόλησης, χαμηλόμισθης με περιορισμένες δυνατότητες ανέλιξης, της επιλογής δουλειάς με κάποια από τα παραπάνω χαρακτηριστικά και σύνδεση με την ευτυχία και της συχνής εναλλαγής δουλειών και των αιτιών της.

Στη θεματική των «Κοινωνικών σχέσεων» προέκυψαν οι παρακάτω νοηματικές μονάδες: οι καλές κοινωνικές σχέσεις κατά τα σχολικά χρόνια και η σύνδεσή τους με τη δημιουργία παλιών και σταθερών φιλικών σχέσεων, οι προβληματικές κοινωνικές επαφές και η σύνδεσή τους με τη δυσκολία στη δημιουργία σταθερών φιλικών σχέσεων από το παρελθόν, η διάγνωση στο λύκειο ως τροχοπέδη για σύναψη φιλιών και ο ρόλος του συλλόγου στη φιλία.

Στην επόμενη θεματική, «Συναισθήματα για τη δυσλεξία», συζητήθηκαν οι νοηματικές μονάδες της αποδοχής της δυσλεξίας-έλλειψης ανησυχίας για το μέλλον, της αποδοχής της δυσλεξίας και της σύνδεσης με ξεχωριστά θετικά χαρακτηριστικά και της σχέσης της δυσλεξίας με τη δημιουργικότητα. Στην τελευταία θεματική για το «Μέλλον», προέκυψαν οι νοηματικές των ονείρων για την επαγγελματική αποκατάσταση, για την έλλειψη ανησυχίας, για την επιρροή της δυσλεξίας στο μέλλον και την απουσία σχεδίων για περαιτέρω σπουδές εξειδίκευσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

3.1 Μνήμες από τη διάγνωση

Με την είσοδο του μικρού παιδιού στο σχολείο, ξεκινούν και τα πρώτα προβλήματα στη σχολική του καθημερινότητα. Δυσκολίες στη φωνολογική και γραφοφωνημική επεξεργασία του λόγου που έχουν ως αποτέλεσμα χαμηλές επιδόσεις στην πρώτη ανάγνωση, ορθογραφία και παραγωγή γραπτού λόγου αλλά και στη συνέχεια των σχολικών ετών αποτελούν σημάδια της δυσλεξία των μαθητών που κάνουν τους γονείς να ανησυχούν. Η αγωνία και η άγνοια είναι κυρίαρχη στα λόγια μητέρων για τη δυσλεξία (Riddick, 1996), καθώς οι γνώσεις τους για το θέμα είναι είτε περιορισμένες, είτε εντελώς ανύπαρκτες.

Οι γονείς, λοιπόν, έχοντας συνειδητοποιήσει τη διαφορετικότητα των παιδιών τους, απευθύνονται σε ειδικούς για να καταλάβουν τι συμβαίνει στα παιδιά τους. Σε κάποιες περιπτώσεις αυτή η διαδικασία της διάγνωσης συμβαίνει νωρίς στη ζωή των παιδιών και άλλες αργότερα. Όπως λένε τα ίδια τα άτομα τα οποία διαγνώστηκαν σε μικρή ηλικία, έχουν λίγες μνήμες από εκείνες τις στιγμές, κάτι που μπορεί να χαρακτηριστεί πολύ θετικό.

Άννα: Δε θυμάμαι πολλά, στο Δημοτικό, πρέπει να ήταν δευτέρα η τρίτη, η μαμά μου το κατάλαβε όταν της είπαν ότι λέω όλα τα μαθήματα καλά, αλλά όταν μου λένε να βρω μια λέξη στο κείμενο, άλογο π.χ., δεν την έδειχνα άλλα έδειχνα άλλη λέξη πάντα, και τότε το 'ψαξε και βρήκε ότι είναι δυσλεξία, και μετά πήραμε όλες τις γνωματεύσεις, πήγα στον Π (σ.σ. ιδιωτικό κέντρο για τη Δυσλεξία) κανονικά... Σε κάποιες δασκάλες πήγαινα που κατάλαβαν τι είχα και μου έκαναν διάφορα παιχνίδια και διάβαζα και μαζί τους.

Γαλήνη: Ναι είχα δυσκολίες στο σχολείο, στο διάβασμα, στην ορθογραφία... Αλλά είχα και πολύ καλές δασκάλες τότε. Με παρότρυνση της δασκάλας οι γονείς μου άρχισαν να ψάχνουν να δουν αν έχω δυσλεξία ή οτιδήποτε.

Ρούλα: Ήταν Α΄ Δημοτικού, ίσως και πιο πριν, αν θυμάμαι καλά άρχισα τότε λογοθεραπευτές, το έμαθα, δεν το έμαθα δηλαδή γιατί ήμουν μικρή και δεν καταλάβαινα.

Βαγγέλης: Ναι, ήταν στην Ε΄ Δημοτικού, δηλαδή η διάγνωση έγινε από τη Δ΄ προς την Ε΄... Σε κάποια φάση έτυχε, τι έτυχε ... Να χωρίσουν τότε οι γονείς μου και η μητέρα μου με πήγε σ΄ ένα σκηνικό εκεί πέρα, να δει αν χρειάζομαι αποφορτισμό, να δει πώς είμαι μετά απ΄ αυτό και εκεί ο κύριος μας είπε ότι υπάρχει περίπτωση να παίζει κι αυτό και κάναμε κάτι σκηνικά εκείνης της εποχής... Δε θυμάμαι πώς έκαναν τη διάγνωση... Μετά πήγαμε στη Θέρμη, στην Ε΄ Δημοτικού και τότε το ψάξαμε παραπάνω, πιο σοβαρά, πιο οργανωμένα....

Ο τελευταίος νέος αναφέρει πως η μετακόμιση της οικογένειάς του στη Θέρμη, σε ένα κεντρικότερο τόπο δηλαδή, από αυτόν στον οποίον διέμεναν προηγουμένως, συνετέλεσε στο να μπορέσει με τη μητέρα του πιο συστηματικά να απευθυνθεί στους κατάλληλους ειδικούς και να λάβουν βοήθεια. Συμβαίνει συχνά στην επαρχία, οι γονείς να μην μπορούν να βρουν πληροφορίες για τα παιδιά τους και έτσι να καθυστερεί η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών και η παροχή της ειδικής εκπαιδευτικής στήριξης, ενώ η αγωνία και η ταλαιπωρία παιδιών και γονέων για την άγνωστη συνθήκη που αντιμετωπίζουν αυξάνεται.

Στις επόμενες δύο μαρτυρίες νέων οι οποίοι διαγνώστηκαν με δυσλεξία στο τέλος του Λυκείου ο ένας και στο τέλος του Γυμνασίου ο άλλος, διαφαίνεται καθαρά και έντονα ο πόνος, η ταλαιπωρία, η απογοήτευση από τον εαυτό τους για την ανεξήγητη αποτυχία τους τα προηγούμενα σχολικά χρόνια. Στον πρώτο νέο μάλιστα, η απουσία διάγνωσης στοίχισε πολύ ακριβά αφού απέτυχε παταγωδώς στις Πανελλαδικές Εξετάσεις.

Οι εκφράσεις τους όπως «...κι από κει και περά άρχισε ο Γολγοθάς...», «...πήγαινα χάλια, πάτωνα...», επιβεβαιώνουν τα δεδομένα ποικίλων διεθνών ερευνών που καταδεικνύουν την ανάγκη για έγκαιρη διάγνωση των μαθητών με δυσλεξία (Reiff, 2004) και την άμεσα παρεχόμενη ειδική εκπαιδευτική υποστήριξη προς αποφυγή της απώλειας σημαντικού χρόνου για την εξέλιξη των μαθητών και της αποφυγής αρνητικών συναισθημάτων των μαθητών που βλέπουν συνεχώς να αποτυγχάνουν σε έναν άνισο αγώνα προσπάθειας για μάθηση.

Γιώργος: Στη Β' Λυκείου έμαθα γι' αυτό, κάναμε κείμενα όλη τη χρονιά και δεν μπορούσα να συμμετέχω, είχα πρόβλημα με το ροή του κειμένου, δεν μπορούσα να το καταλάβω, δεν το διάβαζα σωστά και ο καθηγητής έπιασε τη μητέρα μου και της είπε "το παιδί σας μπορεί να έχει Δυσλεξία" αλλά η μητέρα μου είπε "Το παιδί μου δεν έχει τέτοιο πράγμα", μέχρι που κόπηκα στις Πανελλήνιες, ήμουν καλός μαθητής, ειδικά Φυσική, Μαθηματικά, έβγαζα ένα 15 δηλ. άνετα στο Λύκειο. Έτσι λοιπόν δεν με ρώτησε η μητέρα μου και με πήγε σε μια ιδιωτική γιατρό, λογοθεραπευτή, και μου έκανε κάποια tests και το επιβεβαίωσε και μετά μας είπε να πάμε καλύτερα σε Δημόσιο Ίδρυμα για να το πιστοποιήσουμε και να πάρουμε το χαρτί κι από κει και περά άρχισε ο Γολγοθάς...

Αργύρης: Στην Τρίτη Γυμνασίου, όταν οι καθηγητές έλεγαν ότι δεν πάω καλά και ειδικά στις εξετάσεις πήγαινα χάλια, πάτωνα, από 9 έως 10, τόσο έγγραφα πάντα και μια καθηγήτρια είπε να το ψάξουμε και πήγαμε σε παιδοψυχολόγο, εκεί κοντά στο ΙΚΑ, στα Δικαστήρια, στα σφαγεία και μου κάνανε κάτι πειράματα, κάτι εξετάσεις και μου είπαν τελικά ότι είναι Δυσλεξία...

Σοβαρά προβλήματα δημιουργεί, λοιπόν, η καθυστερημένη για χρόνια διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών στο μαθητή. Ο τρόπος με τον οποίο οι νέοι, που διαγνώστηκαν στα 15 τους χρόνια και έπειτα, περιγράφουν την όλη διαδικασία της διάγνωσης, τα συναισθήματα και τις ενέργειες που επακολούθησαν, σε σχέση με τις περιγραφές των νέων, που έλαβαν τη γνωμάτευση στα πρώτα σχολικά τους χρόνια, για τα ίδια συμβάντα διαφέρει σε υπερβολικά βαθμό.

Η πρώτη ομάδα νέων μιλάει για επιστήμονες που τους κοιτούσαν με περιέργεια, δίχως να μιλούν ή να εξηγούν τίποτα για τη διαδικασία και για το αποτέλεσμα αυτής, για πολυήμερες και πολύωρες συνεδρίες με εδικούς. Όλα τα παραπάνω οδήγησαν σε συναισθήματα «σοκ», ακόμη και σε συναισθήματα ντροπής και προσβολής αφού ενημερώθηκαν πως είναι δυσλεκτικοί. Τέτοια συναισθήματα ντροπής και κατωτερότητας έχει βρεθεί πως είναι συχνά στα άτομα με δυσλεξία των οποίων η αντίληψη για την ακαδημαϊκή τους παρουσία είναι χαμηλή και απειλείται συνεχώς (Zelege, 2004)

Γιώργος: Γιατί ήταν πολύ περίεργα για μένα, έπρεπε να περάσω ένα 3ήμερο με διάφορους γιατρούς, να γραφώ, να σφηνώνα ζωγραφίζω, να διαβάζω, να κάνω

περιλήψεις, να με κοιτώνα κρύα, που δεν μου έλεγαν τι ακριβώς έχω, με κοιτούσαν περίεργα κι έφευγαν... Μετά απ' αυτό είπαν ότι έχω Δυσλεξία και ίσως κάποια διάσπαση προσοχής, αλλά ένα μέρος της Δυσλεξίας το έχω ξεπεράσει μόνος μου από το Δημοτικό, λίγο στα Μαθηματικά και στους μήνες που τους λεμέ αντίστροφα, εκεί είχα ένα θέμα και μετά μ' έβαλαν μπροστά σε κόσμο, σε άλλα παιδάκια και μας έκαναν μια διδασκαλία, κάτι σαν σεμινάριο και μείς έπρεπε να συμμετέχουμε και μου είπαν ότι έχω Διάσπαση Προσοχής, «φαίνεται αυτό, εσύ χάνεσαι, όχι όπως χάνονται αυτοί που βαριούνται, αλλά σε βαθμό...» εκεί ήταν το σοκ το κάλο ...

Αργύρης: Όχι, κανείς δεν μου είπε, ούτε μου εξήγησαν τίποτα τότε, απλά είπαν έχει δυσλεξία και με τον καιρό θα φτιάξει, δεν μας είπαν κάτι περισσότερο... Δεν μου άρεσε, ένοιωσα πολύ άσχημα, όταν το άκουσα το θεώρησα πολύ προσβλητικό...

Στα παρακάτω λόγια των νέων θα γίνει ξεκάθαρη η σύγκριση για την οποία έγινε αναφορά παραπάνω. Η ομάδα των νέων που είπε πως έμαθε ότι έχει δυσλεξία στα χρόνια του δημοτικού, έχει ανώδυνες μνήμες από την όλη διαδικασία και από τα αποτελέσματα αυτής ή δεν έχει καν μνήμες από αυτή τη σημαντική φάση της ζωής. Η εμπειρία του «πριν» και του «μετά» της στιγμής της διάγνωσης δεν συνιστά καμία ιδιαίτερα σημαντική αλλαγή για τα συναισθήματα και τις σκέψεις του ατόμου με δυσλεξία και δεν συνοδεύεται από συναισθηματικές εκρήξεις ούτε από τα ίδια τα παιδιά, αλλά ούτε και από τους γονείς τους.

Ένας νέος, μάλιστα, ομολογεί πως ίσως και το γεγονός του ότι έμαθε σε μικρή ηλικία για τη δυσλεξία του με αποτέλεσμα να μην δύναται να κατανοήσει σε μεγάλο βαθμό τι συνέπειες και προβλήματα εξυπακούεται αυτό, τον έκανε να μην βιώσει τη στιγμή οδυνηρά. Σύμφωνα με τον McNulty (2003) όταν η διάγνωση της δυσλεξία γίνεται σε νεαρή ηλικία του ατόμου τότε βελτιώνεται γρηγορότερα η γενική και ακαδημαϊκή αυτοεκτίμησή του, αφού κατανοεί τις δυσκολίες του, ενώ την ίδια ώρα το οικογενειακό του περιβάλλον γίνεται πιο υποστηρικτικό και αναζητεί κατάλληλη εκπαιδευτική βοήθεια.

Ρούλα: Τι έχω, μου το είπαν άλλα δεν θυμάμαι καμιά μεγάλη διάφορα πριν και μετά. Δε μπόρεσα να καταλάβω ακριβώς τι είναι επειδή ήμουν μικρή δεν καταλάβαινα πολλά και τι έχω και έκανα λογοθεραπευτές από μικρή και μετά με Ειδική Παιδαγωγό

μέχρι τη ΣΤ' Δημοτικού. Ήτανε... όχι συνήθεια, το είχα αποδεχτεί τέλος πάντων μέσα άπαντα και το είχα καλοκαταλάβει...

Ανέστης: Στο δημοτικό ήταν. Στην αρχή δεν καλοκατάλαβα κιόλα να σου πω τι σημαίνει αυτό, τι είναι, τι είχα. Νομίζω πως επειδή δεν κατάλαβα κιόλας τι είχα, έτσι δεν το πήρα και πολύ βαριά. Μετά άρχισα να κάνω εργοθεραπείες στην γ' δημοτικού, η κοπέλα ήταν πολύ καλή. Το δουλέψαμε καλά και εγώ δεν ένιωθα μειονεκτικά λόγω αυτού που είχα.

Άννα: Στον Πη (σ.σ. ιδιωτικό κέντρο για τη Δυσλεξία) όταν πήγαινα δεν καταλάβαινα κάτι διαφορετικό, απλώς ήξερα ότι έχω δυσλεξία, η μαμά μου το 'φερε πολύ ομαλά και φυσιολογικά, ούτε αμηχανία ούτε τίποτα περίεργο δεν ένοιωσα, εκείνη μ' έκανε να το αντιμετωπίσω τόσο εύκολα. Και τα αδέρφια μου ποτέ δεν έλεγαν ότι είμαι προβληματική ή κάτι τέτοιο... Σίγουρα, εκείνη μ' έκανε να το βλέπω έτσι εύκολα. Η μαμά μου προσπαθούσε να πείσει όλους ότι έχω δυσλεξία και κανείς δεν ήξερε ότι πρέπει να εξεταστώ προφορικά, στις εξετάσεις δηλαδή έπρεπε κάτι να αλλάξει.

Γιώργος: Γι αυτό έχει σχέση πώς θα στο περάσουν οι γονείς σου, να έχεις στήριξη, να πας σε ομάδες, άλλα από ένα σημείο και μετά να πεις α ΟΚ, θα κάνω πράγματα για μένα, να πάρεις τη ζωή στα χεριά σου'', έτσι έκανα εγώ... Τη βρήκε η μητέρα μου την ομάδα γονέων για τη δυσλεξία, μου λέει κάτι πρέπει να κάνουμε, κάπου να γραφτείς''. Εγώ βρήκα το Κέντρο Λογοθεραπείας στην Εγνατία.

Από τα παραπάνω ένα άλλο εξίσου σημαντικό θέμα προκύπτει, το οποίο επισημαίνεται και στη διεθνή βιβλιογραφία ποικίλες φορές: αυτό της παροχής ενημερωτικών πληροφοριών για τη δυσλεξία και τι σημαίνει αυτή πρακτικά, καθώς και της παροχής κατευθυντήριων γραμμών προς τους γονείς. Αυτό έχει ως σκοπό εκείνοι να μπορέσουν να συνειδητοποιήσουν τι ακριβώς συμβαίνει στο παιδί τους, να μην νιώσουν χαμένοι και ανήμποροι σε μία νέα δύνη αλλά και να είναι σε θέση να λάβουν σωστές αποφάσεις προκειμένου να μην χαθεί κρίσιμος χρόνος για την εκπαιδευτική στήριξη των παιδιών τους.

Η απουσία παροχής πληροφοριών από το διδακτικό προσωπικό του σχολείου προς τους γονείς, οδηγεί σε γονείς τρομοκρατημένους με έντονη αγωνία, να προσπαθούν να συλλέξουν πληροφορίες με κίνδυνο αυτές να είναι αμφίβολης προέλευσης, να επιλέξουν λανθασμένες κατευθύνσεις και να πάρουν ανούσιες αποφάσεις για την εκπαιδευτική πορεία του παιδιού τους.

Η διάγνωση, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, μπορεί να αποτελέσει στιγμή ανακούφισης για τους γονείς, αλλά και έντονης ανησυχίας. (Griffiths, Norwich, Burden, 2004· Riddick, 1996). Τα συναισθήματα ανακούφισης των γονέων πηγάζουν από την εξήγηση του τι συμβαίνει στα παιδιά τους όλον αυτόν τον καιρό και εμφανίζουν στοιχεία διαφορετικότητας σε διάφορους τομείς, όπως η καθημερινότητα και το σχολείο. Σε αυτή τη φάση, επιτέλους έρχονται αντιμέτωποι με την πραγματικότητα και καλούνται να πάρουν αποφάσεις για τη βελτίωση των παιδιών τους, γνωρίζοντας το πρόβλημα. Η ανησυχία συνδέεται με πιθανή στεναχώρια που αισθάνονται οι γονείς όταν δουν πια πως πραγματικά το παιδί τους έχει συγκεκριμένες δυσκολίες να αντιμετωπίσει που έχουν όνομα και πως όλο αυτό τελικά που του συμβαίνει δεν είναι κάτι τόσο παροδικό, αλλά χρήζει προσοχής (Riddick, 1996).

Συνάμα, η επεξήγηση της κατάστασης της δυσλεξίας στο άτομο, παρά το νεαρό της ηλικίας του μπορεί να αποτρέψει τυχόν λαθεμένες αντιλήψεις για τον εαυτό του, την αυτοεκτίμηση τους και τις δυνάμεις ή τις αδυναμίες του, αφού έτσι επιτέλους θα δικαιολογήσει τις ανεξήγητες αποτυχίες του. Όπως αναφέρεται και στην έρευνα της Ingesson (2007) από τα ίδια τα άτομα με δυσλεξία, ανακαλώντας τα συναισθήματά τους στα σχολικά τους χρόνια, όσο διάστημα διέκριναν την διαφοροποίησή του από τους συμμαθητές τους και δεν γνώριζαν τι τους συμβαίνει, ένιωθαν μη φυσιολογικοί και χαζοί και προσπαθούσαν να κρύψουν τους πραγματικούς τους εαυτούς. Αυτή η σύγκριση δε, μεταξύ του εαυτού τους και των επιτυχημένων συμμαθητών τους όταν συνεχίζεται για καιρό μπορεί να έχει καταστροφικές συνέπειες στην αυτοεκτίμηση των παιδιών (Sheshel & Reiff, 1999)

Άννα: ... Η μαμά μου το 'φερε πολύ ομαλά και φυσιολογικά, ούτε αμηχανία ούτε τίποτα περίεργο δεν ένοιωσα, εκείνη μ' έκανε να το αντιμετωπίσω τόσο εύκολα. Και τα αδέρφια μου ποτέ δεν έλεγαν ότι είμαι προβληματική ή κάτι τέτοιο... Σίγουρα, εκείνη μ' έκανε να το βλέπω έτσι εύκολα.»

Με το λόγο αυτής της νέας θίγεται ένα πρόσθετο κομμάτι μεγάλης σημασίας του γονεϊκού ρόλου. Αυτό της στήριξης τους παιδιού τους και της καθημερινής λειτουργίας της οικογένειας της οποίας το μέλος έχει δυσλεξία.

Έχει βρεθεί σε βιβλιογραφικές πηγές πως μολονότι οι γονείς παρουσιάζονται ως παράγοντες πίεσης και επιπρόσθετου άγχους για τα παιδιά τους, ιδίως όσο αφορά την εκπαίδευση, την ίδια στιγμή τα άτομα με δυσλεξία και οι επιστήμονες εξάρουν τη σημασία της γονεϊκής υποστήριξης και της εμπιστοσύνης προς το παιδί, ιδίως όταν αυτό βρίσκεται αντιμέτωπο με ένα αρνητικό σχολικό περιβάλλον (Riddick, Farmer & Stirling, 2003; McNulty, 2003).

Έτσι και εδώ, η νέα τονίζει τη συνεισφορά της μητέρας της στον τρόπο με το οποίο εξέλαβε εκείνη το ότι έχει δυσλεξία, δηλώνοντας πως εξαιτίας εκείνης δεν βίωσε αρνητικά συναισθήματα. Επίσης, η ίδια νέα σημειώνει πως ταυτόχρονα η μητέρα της με την ισορροπημένη και προστατευτική αντιμετώπισή της κατάφερε να διατηρήσει ένα θετικό κλίμα ανάμεσα στην κόρη της και στα αδέρφια της, συντελώντας έτσι στην ευνοϊκότερη μεταχείριση του παιδιού και επομένως και στην ομαλότερη λειτουργία ολόκληρης της οικογένειας. Στον Bender (1999) σημειώνεται πως τα αδέρφια έχουν την ανάγκη να ακούσουν και να ενημερωθούν ανάλογα με την ηλικία τους κάθε φορά σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες των αδερφιών τους, αλλά και να δεχθούν οδηγίες όσο αφορά τη συμπεριφορά τους απέναντι στα αδέρφια τους με δυσλεξία.

Η στάση της μητέρας αυτής της νέας είναι ιδιαίτερα θετική αφού σύμφωνα με τη Dyson (1996), κάποιιοι γονείς νιώθουν αμήχανα για τις μαθησιακές Δυσκολίες του παιδιού τους και φτάνουν ακόμη και στο σημείο να αρνούνται να αναφέρουν αυτές τις λέξεις στη οικογένειά τους.

Γαλήνη: Δεν μου το εξήγησε κανείς ακριβώς τι ήταν αυτό που είχα. Στο γυμνάσιο μάλιστα ήταν που πραγματικά άρχισα να καταλαβαίνω τι είναι αυτό που έχω... Εκείνη την περίοδο οι γονείς μου μπήκαν στο σύλλογο γονέων παιδιών με Δυσλεξία και έτσι άρχισαν να ψάχνουν και να ασχολούνται. Έτσι πρώτα και εκείνοι κατάλαβαν κάποια πράγματα και μετέπειτα μου τα εξήγησαν και εμένα... Με τον μπαμπά πολύ καλά πάντα ήταν οι σχέσεις πολύ καλές. Με βοηθούσε πάντα. Με τη μαμά όχι και τόσο καλά όσο με τον μπαμπά. Ήταν πιο αυστηρή φώναζε από παλιά. Δεν καταλάβαινε κάποια πράγματα.

Τώρα βέβαια είναι πολύ καλύτερα. Δεν έχουμε τόσους καβγάδες. Αν και γίνονται μερικές παρεξηγήσεις. Πάνε και οι γονείς μου σε ομάδα γονέων τώρα , εδώ και δυο χρόνια. Η μάνα μου δούλεψε κάποια πράγματα. Ο μπαμπάς πάντα ήταν καλά οπότε ΟΚ.

Όπως ανέφερε η παραπάνω νέα, η ουσιαστική επεξήγηση των μαθησιακών δυσκολιών σε εκείνη έγινε την εποχή που οι γονείς της έγιναν μέλη Συλλόγου γονέων παιδιών για τη δυσλεξία. Προφανώς μέσω του Συλλόγου , οι γονείς πληροφορήθηκαν για τη δυσλεξία, τι σημαίνει αυτή, τι χαρακτηριστικά και δυσκολίες συνεπάγεται, ενώ έλαβαν και βοήθεια για τη στήριξη του παιδιού τους στο σχολείο και στην καθημερινότητά. Πέρα από το συμβουλευτικό χαρακτήρα , όμως, που έχουν αυτοί οι σύλλογοι, έχει βρεθεί πως αποτελούν και συναισθηματικό στήριγμα για τους γονείς παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίοι συχνά αισθάνονται απομονωμένοι από το υπόλοιπο σύνολο γονέων, το οποίο φαίνεται να μην τους αποδέχεται και να μην κατανοεί τα προβλήματά και τα δικαιώματά τους (Riddell, Brown & Duffield, 1994).

Την ίδια στιγμή από ένα άλλο νέο παρουσιάζεται και μια δεύτερη εξίσου σημαντική βοήθεια των Συλλόγων για τους γονείς παιδιών με Δυσλεξία. Ο σύλλογος φαίνεται να αποτελεί ένα ισχυρό εφαλτήριο ώστε οι γονείς να νιώσουν δυνατοί και έτοιμοι να υψώσουν τη φωνή τους και να διεκδικήσουν τα δικαιώματά τους στο σχολικό πλαίσιο από δασκάλους των παιδιών τους.

Βαγγέλης: Της είχαν δώσει της μαμάς μου χαρτάκια ενημερωτικά απ' το Σύλλογο και πήγαινε να παρακολουθήσει, ελάτε να μάθετε δηλ. τι γίνεται, είχαμε αυτό το αναζο, εγώ εκμεταλλευόμουν τη θέση που ήμουν, πολλοί είχαν άγνοια του τι γίνεται κι αυτό. Είναι σοκ μεγάλο για ένα δάσκαλο, εκτίθεται άμα δεν ξέρει κι εγώ το εκμεταλλευόμουν πολλές φορές.

Επίσης, σε αυτό το σημείο ο νέος θέτει ένα άλλο πολύ μεγάλο ζήτημα, αυτό της ελλιπούς γνώσης ή και παντελούς απουσίας γνώσης των δασκάλων και των καθηγητών στα ελληνικά σχολεία για τα δυσλεξία. Σύμφωνα με τους Κουτρομπά κ.α (Koutrouba, Vamvakari & Theodoropoulos, 2008), υπάρχει σημαντική έλλειψη σε εκπαιδευτικούς εξειδικευμένους στην ειδική αγωγή. Οι γνώσεις των εκπαιδευτικών σε θέματα τροποποίησης τους Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών

και σε εναλλακτικές διδακτικές πρακτικές κατάλληλες για τους μαθητές τους με μαθησιακές δυσκολίες είναι συχνά περιορισμένες, γεγονός που προκαλεί ποικίλλα προβλήματα και επιπρόσθετες δυσκολίες για τους μαθητές με δυσλεξία μέσα στην τάξη.

Επόμενο είναι ,λοιπόν, λόγω αυτού του διδακτικού κενού που υπάρχει στις τάξεις του σχολείου, οι γονείς να αισθάνονται ακόμη μεγαλύτερη και επιτακτικότερη την ανάγκη να στραφούν σε ειδικούς για τις μαθησιακές Δυσκολίες. Οι ειδικοί αυτοί φαίνεται, από τις μαρτυρίες που ακολουθούν, πως μπορεί να είναι είτε λογοθεραπευτές, είτε κέντρα ειδικά στις μαθησιακές δυσκολίες, δάσκαλοι και δάσκαλοι ειδικής αγωγής. Στα επόμενα λόγια των νέων προξενεί εντύπωση και πρέπει να αναδειχθεί η άμεση αντίδραση των γονέων τους, όταν έμαθαν πως αυτό που ταλανίζει τα παιδιά τους είναι η δυσλεξία, στο να τους παράσχουν αυτό που έκριναν πως ήταν το καλύτερο για την ακαδημαϊκή τους πρόοδο. Άλλο ένα, λοιπόν, θετικό της έγκαιρης διάγνωσης και επεξήγησης των μαθησιακών δυσκολιών είναι και η παροχή της άμεσης εκπαιδευτικής παρέμβασης από τους γονείς και τους ειδικούς που οι γονείς θεωρούν κατάλληλους.

Στα επόμενα λόγια, οι νέοι περιγράφουν την καθημερινότητα τους, η οποία όπως φαίνεται από τα πολύ πρώτα σχολικά χρόνια ήταν γεμάτη από ιδιαίτερα και φροντιστήρια σε δασκάλους, εξειδικευμένους ή μη, σε κέντρα για τη δυσλεξία και σε λογοθεραπευτές. Εδώ πρέπει να επισημανθεί η έλλειψη αναφοράς στην επιλογή των ειδικών παιδαγωγών ως βοηθούς για τα παιδιά, ενώ την ίδια στιγμή φαίνεται οι γονείς να αναθέτουν τη μάθηση των παιδιών τους σε κέντρα για τη δυσλεξία, σε δασκάλους μη εξειδικευμένους προφανώς και σε λογοθεραπευτές.

Από τη μία αυτό μπορεί να οφείλεται στο ότι τότε δεν υπήρχαν απόφοιτοι των τμημάτων Ειδικής Αγωγής και τα διδασκαλεία είχαν λίγους μετεκπαιδευμένους δασκάλους. Από την άλλη μπορεί οι γονείς να μην μπόρεσαν να αξιολογήσουν σωστά το θέμα και να θεωρούσαν ή ναί ήλπιζαν πως το πρόβλημα των παιδιών τους ήταν πολύ προσωρινό και επιστήμονες σαν τους λογοθεραπευτές που ασχολούνται με τις διαταραχές της επικοινωνίας λεκτικής και μη , του λόγου, της ομιλίας και της φωνής θα μπορούσαν να φανούν χρήσιμοι.

Γίνεται ξεκάθαρο πως οι γονείς κάνουν ότι καλύτερο μπορούν προσφέροντας στα παιδιά τους όλες τις επιλογές ακόμη και για ιδιαίτερα μαθήματα, στο Λύκειο ακόμη και για φροντιστήρια, γεγονός που αναδεικνύει ότι έχουν συνειδητοποιήσει το πρόβλημα των μαθησιακών δυσκολιών στα παιδιά τους και προσπαθούν να συντελέσουν με κάθε τρόπο που και εκείνοι μπορούν, ώστε τα παιδιά τους να επιτύχουν στα μαθήματα και να μη γνωρίζουν άλλο την αποτυχία. Μία μητέρα μάλιστα, δείχνει από η μία πόσο μεγάλη ανάγκη έχει για να παρακολουθήσει ο γιός της φροντιστήριο στη μάθημα της έκθεσης και από την άλλη πόσο πιστεύει στις δυνατότητες του και στο πως αυτές μπορούν να αναδειχθούν με την κατάλληλη βοήθεια που τον ενημερώνει πως εκείνη θα το πληρώνει για το μάθημα και εκείνος ως πηγαίνει όποτε θέλει.

Εδώ καλό θα ήταν να γίνει ένα σχόλιο όσο αφορά την οικονομική κατάσταση των οικογενειών των νέων που έχουν δώσει συνέντευξη και που αναλύουμε τα λεγόμενα τους σε αυτό το σημείο. Προφανώς πρόκειται για οικογένειες με μέτρια προς καλή οικονομική θέση, αφού παρατηρούμε πως το βάλαντίο τους «αντέχει» να ανταποκριθεί σε αρκετά απαιτητικές συνθήκες λόγω των μεγάλων και ακαδημαϊκών αναγκών των παιδιών τους σε όλα τα σχολικά έτη. Θα μπορούσε, λοιπόν, να γίνει και μια σύνδεση μεταξύ της θετικής οικονομικής κατάστασης των οικογενειών και της συμμετοχής αυτών των οικογενειών σε συλλόγους γονέων παιδιών με δυσλεξία.

Άννα: Δε θυμάμαι πολλά, στο Δημοτικό, πρέπει να ήταν δευτέρα η τρίτη, η μαμά μου το κατάλαβε όταν της είπαν ότι λέω όλα τα μαθήματα καλά, άλλα όταν μου λένε να βρω μια λέξη στο κείμενο, άλογο π.χ., δεν την έδειχνα άλλα έδειχνα άλλη λέξη πάντα, και τότε το 'ψαξε και βρήκε ότι είναι δυσλεξία, και μετά πήραμε όλες τις γνωματεύσεις, πήγα στον Π (σ.σ. ιδιωτικό κέντρο για τη Δυσλεξία) κανονικά... Σε κάποιες δασκάλες πήγαινα που κατάλαβαν τι είχα και μου έκαναν διάφορα παιχνίδια και διάβαζα και μαζί τους... Στο Λύκειο είχα δασκάλα, ιδιαίτερο έκανα, δεν ήθελα άλλα άτομα δίπλα μου... Στο φροντιστήριο δεν μπορούσα να μάθω τίποτα και να είμαστε όλοι μαζίκη αυτό προτίμησα το ιδιαίτερο με τον αδελφό μου και τα πήγα καλύτερα έτσι, μάθαινα πιο εύκολα...

Ρούλα: Δε θυμάμαι κάτι τέτοιο, απλώς στη Β' Δημοτικού άλλαξα σχολείο και πήγα σ' αυτό που ήταν ο μπαμπάς μου γυμναστής ώστε, που ήξερε τους δασκάλους εκεί ότι είναι πιο αξιόλογοι και εκεί μου το είπαν ότι γι αυτό αλλάζεις σχολείο γιατί η δασκάλα

είναι πιο καλή σε τέτοια θέματα... Στο σπίτι με την Ειδική Παιδαγωγό οπότε το είχα εξασκήσει και μόνη μου στη Β' και Γ' Γυμνασίου, οπότε φτάνοντας στο Λύκειο είχα βρει λίγο το πώς με βολεύει και δεν είχα κάποια συγκεκριμένη δυσκολία... Μια χαρά, δεν είμαστε απ' αυτούς που θα κάτσουν να συζητήσουν , αλλά και μόνο που πλήρωναν την Παιδαγωγό και το ψυλλιάστηκαν από νωρίς από 6 χρόνων και πλήρωναν και μετά από κάποια φάση επί 2...

Βαγγέλης: Ναι, άκου να δεις πώς πήγα στο φροντιστήριο , η μάνα μου με κοίταζε κάποτε στα μάτια και μετά τα όχι και τα δε θέλω κ.λ.π. που δεν ήθελα, μου λέει : “ εγώ θα το πληρώνω, η δασκάλα της έκθεσης θα είναι εκεί 2-3 φορές τη βδομάδα και συ πήγαινε έστω και τη μια φορά την εβδομάδα στην ώρα της και θα σε περιμένει , έστω για να λύσει τις απορίες σου, εγώ θα την πληρώνω συνέχεια ” εγώ ήθελα να σταματήσω... ο μαθηματικός έσβηνε με το χέρι την κιμωλία και πολύ τον γούσταρα και την καθηγήτρια της ειδικότητας , αλλά με τη Έκθεση είχα θέμα που μ' έβαζε να γράφω εκθέσεις στο σπίτι , δεν ήξερε από Δυσλεξία τίποτα , αλλά όταν η μάνα μου γύρισε και μου είπε τέτοια κουβέντα , το είδα πιο σοβαρά και ενώ είχα σκοπό να βάλω μόνο μια σχολή στο... Αυτό το χαρτί πώς το λένε;

Ανέστης: Είχα μια δασκάλα που με βοηθούσε το απόγεμα, μετά (μεγαλώνοντας) βρήκα άλλη μέθοδο, τα έγραφε στον υπολογιστή και εγώ τα διάβαζα μετά. Αυτό με βοηθούσε πολύ. Οι γονείς μου με στηρίζανε πάρα πολύ..

Υπάρχει ένα ουσιώδες στοιχείο που αναφέρουν τα άτομα με δυσλεξία τα οποία δέχτηκαν διδακτική στήριξη από επαγγελματίες από την αρχή της πορείας τους στο σχολείο και τη συνέχισαν έως και το τέλος της. Είπαν πως περνώντας τα χρόνια, κατάφεραν να βρουν εκείνους τους τρόπους μάθησης που τους βόλευαν καλύτερα και που τους έκαναν να είναι πιο ανεξάρτητοι όταν διάβαζαν, καθώς και πιο αποτελεσματικοί όταν καλούνταν να δείξουν τις γνώσεις τους.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της χαρτογράφησης της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα του 2005, ο αριθμός των μαθητών με μαθησιακές Δυσκολίες φαίνεται να είναι πολύ μεγαλύτερος στις ηλικίες 9-12 ετών, σε σχέση με άλλες. Πιθανολογείται ότι αυτή η διαφορά στους αριθμούς οφείλεται σε αυτό που αναφέρθηκε ακριβώς παραπάνω, δηλαδή στη βελτίωση του τρόπου αντιμετώπισης, από τους μαθητές

καθώς μεγαλώνουν, των δυσκολιών που θέτει η δυσλεξία στη σχολική τους καθημερινότητα.

Τώρα ακολουθούν οι μαρτυρίες των νέων με δυσλεξία που πήραν τη διάγνωσή τους μετά τα 15 τους. Οι διαφορές με τους νέους που διαγνώστηκαν τα πρώτα χρόνια τους σχολικού τους βίου είναι έντονες. Η καθυστερημένη διάγνωση όπως αναφέρθηκε και παραπάνω έχει ως συνέπεια αφενός την άσκοπη και συνεχή συναισθηματική οδύνη των μαθητών που αποτυγχάνουν και αφετέρου την κρίσιμα καθυστερημένη εκπαιδευτική παρέμβαση στους μαθητές. Όσο περισσότερο χρόνο αυτές οι δυσάρεστες εμπειρίες και αναμνήσεις από το σχολείο υπάρχουν και εδραιώνονται στους μαθητές, τόσο περισσότερο αυξάνει και η αρνητική τους εικόνα για το σχολείο και για τον ίδιο τους τον εαυτό φυσικά.

Έτσι εξηγείται και η αναφορά του πρώτου νέου στο πόσο σημαντική κρίνει τη στήριξη των γονέων του όταν σε αυτή τη μεγάλη σχετικά ηλικία πληροφορήθηκε πως έχει μαθησιακές δυσκολίες και διάσπαση προσοχής. Ο ίδιος, λόγω και προφανώς τη δυναμικής προσωπικότητας που τον χαρακτηρίζει και των ανεπτυγμένων κινήτρων του παρά τις όποιες δυσκολίες είχε ζήσει όλον αυτό τον καιρό, τονίζει πέρα από τη στήριξη των γονέων του, και τη δική του κινητοποίηση για να βρει βοήθεια όταν το ανεξήγητο μέχρι τότε πρόβλημα του απέκτησε όνομα.

Οι Riddick, Farmer & Sterling (2003) στη μελέτη τους σε 16 ενήλικες με ελαφριά έως και σοβαρή δυσλεξία ανέδειξαν την ουσιαστική βοήθεια και υποστήριξη που μπορούν να προσφέρουν οι γονείς στα παιδιά τους όταν εκείνα έχουν να αντιμετωπίσουν τις σοβαρές συνέπειες της δυσλεξίας σε κάθε πλευρά της ζωής τους. Αυτή η γονική στήριξη έχει ως συνέπεια από τη μία τη θετική του αντιμετώπιση από όλα τα μέλη της οικογένειας και από την άλλη την ενίσχυση της ακαδημαϊκής και της γενικής αυτοεικόνας του παιδιού.

Γιώργος: Γι αυτό έχει σχέση πώς θα στο περάσουν οι γονείς σου, να έχεις στήριξη, να πας σε ομάδες, άλλα από ένα σημείο και μετά να πεις α OK , θα κάνω πράγματα για μένα, να πάρεις τη ζωή στα χεριά σου'', έτσι έκανα εγώ... Τη βρήκε η μητέρα μου την ομάδα γονέων για τη δυσλεξία, μου λέει κάτι πρέπει να κάνουμε, κάπου να γραφτείς''. Εγώ βρήκα το Κέντρο Λογοθεραπείας στην Εγνατία.

Αργύρης: Τίποτα, τίποτα δεν κάναμε. Δεν ξεκινήσαμε μαθήματα, τίποτα...Ναι, μια χαρά (σ.σ.είναι τώρα οι σχέσεις με τους γονείς)... Το ζύλο που έπεφτε τότε (όταν πήγαινα σχολείο)... Δηλαδή, καλό μου έκανε... Όχι, ο πατέρας μου έμεινε ο ίδιος (σ.σ. όταν έμαθε ότι έχω δυσλεξία). Η μητέρα μου με στηρίζει περισσότερο από τότε... Ναι (σ.σ. είχα απογοητευτεί), έλεγα δεν ήμουν κι απ'τους καλύτερους μαθητές, δεν άντεχα να διαβάζω και να μην τα καταφέρνω και να μη γράφω καλά, και λέω δεν αντέχω, δε μπορώ άλλο.

Στην τελευταία μαρτυρία το άτομο ομολογεί πως, όταν πληροφορήθηκαν με τη μητέρα του πως τελικά έχει δυσλεξία, δεν προχώρησαν στο να ενταχθεί στο παραμικρό πρόγραμμα ή δραστηριότητα που θα του παρείχε εξειδικευμένη βοήθεια για να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της φοίτησής του στο Λύκειο. Αναμενόμενο, λοιπόν, ήταν εφόσον δεν δέχτηκε καθόλου ειδική ενισχυτική διδασκαλία τελικά να αποτυγχάνει συνεχώς και έτσι να απογοητεύεται από τον εαυτό του. Ο ίδιος όπως λέει με οδύνη έφτασε να μην αντέχει άλλο να προσπαθεί και να βλέπει πως δεν τα καταφέρνει.

Ο συγκεκριμένος νέος φαίνεται να είχε αποκτήσει παθητική στάση απέναντι στη μάθησή του. Όλη αυτή η περιπλάνησή του στους δρόμους της σχολικής αποτυχίας τον ώθησε στο να παραιτηθεί από την όλη διαδικασία για προσπάθεια να τα καταφέρει και να προοδεύσει. Σε αυτή τη φάση έχει βρεθεί σε διεθνείς έρευνες ότι τα παιδιά και οι έφηβοι μαθητές με δυσλεξία που δεν παίρνουν τη δέουσα υποστήριξη είτε παίρνουν μη επαρκή υποστήριξη όσο αφορά τα μαθήματα έχουν τον κίνδυνο να υποκύψουν σε αντικοινωνικές και επιθετικές συμπεριφορές. Αυτή η στάση συμπεριφοράς πηγάζει απ'τη χαμηλή τους αυτοεκτίμηση η οποία τους ωθεί σε πράξεις που θα τους χαρίσουν την αναγνώριση μεταξύ των συμμαθητών τους (Kirk & Reid, 2001).

Συνάμα, οι πεποιθήσεις χαμηλής αυτοεκτίμησης συνδέονται με την κατάσταση της λεγόμενης «μαθησιακής αβοηθησίας» (Μπότσας & Παντελιάδου, 2007). Πιο συγκεκριμένα το άτομο που παντού συναντά εμπόδια και που τις περισσότερες φορές βλέπει τις ελπίδες του για επιτυχία να καταβαραθρώνονται εισέρχεται σε ένα φαύλο κύκλο και έτσι δεν κάνει πια την παραμικρή προσπάθεια να βοηθήσει το εαυτό του ώστε να τα πάει καλά. Κάπου εδώ το άτομο σχηματίζει τόσο κακή εικόνα για τον εκείνο και τις δυνατότητές του και έτσι το ίδιο οδηγεί τον εαυτό του μη κάνοντας τις

απαραίτητες κινήσεις σε ακόμη περισσότερες αποτυχίες. Έτσι με την «αυτοεκπληρούμενη προφητεία», η ζωή του μαθητή με δυσλεξία γίνεται ακόμη χειρότερη, αφού χαρακτηρίζεται από μια γενική απαισιόδοξη στάση.

Στα ίδια λόγια του νέου με μαθησιακές δυσκολίες φαίνεται η αλλαγή της στάσης της μητέρας απέναντι στο παιδί της, σε αντίθεση με τον πατέρα του, όταν έμαθε πως τα προβλήματά του στο σχολείο εξηγούνται επιστημονικά. Σε όλο το προηγούμενο διάστημα που οι γονείς δεν γνώριζαν για τη δυσλεξία, όπως μαρτυρά το ίδιο το άτομο, υπήρχε λεκτική και σωματική βία με χειροδικίες, προφανώς λόγω των αποτυχιών του στο σχολείο.

Το τραύμα που αφήνει στο άτομο και στην αυτοεκτίμησή του αυτή η στάση των γονιών του, από τους οποίους αυτό που έχει ανάγκη να νιώσει είναι η συναισθηματική σταθερότητα και η στοργή, πρέπει να είναι ιδιαίτερα βαθύ και να αφήνει κατάλοιπα ακόμη και στον ενήλικο πια άνθρωπο με δυσλεξία. Βέβαια αυτό το τελευταίο φυσικά εξαρτάται και από τον ψυχισμό του εκάστοτε ατόμου (Greg, Hoy & Gay, 1996). Στη Singer (2007) αναφέρεται πως η συμβουλευτική υποστήριξη που μπορούν να προσφέρουν οι γονείς στο παιδί τους σε αυτά τα δύσκολα χρόνια είναι υψίστης σημασία για την ψυχολογία του ατόμου και δεν μπορεί να συγκριθεί με την αντίστοιχη στήριξη κανενός άλλους τρίτου ατόμου.

Αναδεικνύεται, λοιπόν, άλλη μια φορά το πόσο σημαντικό είναι η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών να γίνεται έγκαιρα στα άτομα, από τα πρώτα χρόνια τους σχολικού βίου (Stampoltzis & Polychronopoulou, 2009). Αυτό γιατί ο μαθητής έτσι αποφεύγει να ζήσει επί σειρά ετών ανεξήγητες αποτυχημένες προσπάθειες στο σχολείο και έτσι το οικογενειακό του περιβάλλον αποκτά γρηγορότερα θετική στάση απέναντί του και κατά συνέπεια δεν καταβαραθρώνονται οι πεποιθήσεις της αυτοεκτίμησής του.

Για το τέλος, έμειναν τα λόγια δύο ατόμων, τα οποία περιγράφουν πως τα ίδια επεξεργάστηκαν και κατανόησαν το ότι αυτά τα ίδια έχουν δυσλεξία, όταν πια έμαθαν καλά τι σημαίνει «Δυσλεξία».

Γιώργος: Όταν εμαθα, ήταν δύσκολο γι αυτούς (τους γονείς), εμένα δεν με πείραζε τόσο, έκανα ένα restart τότε, λέω, έχω ένα πρόβλημα το οποίο λύνεται, πηρά τα πάνω μου εκείνη τη στιγμή, για μένα δεν ήταν δύσκολο, δεν είναι κάτι μόνιμο που θα έχεις για πάντα στη ζωή σου... Πήγαινα και φροντιστήριο, άλλα πιο πολύ είναι προσωπική μου δουλειά, κάθε Σαββατοκύριακο εννοείται στο σπίτι διάβαζα, που μπορεί να προχωρούσαμε 2 κεφάλαια, τα διάβαζα ξανά, σαν να μην τα είχαμε κάνει... Ότι διάβασμα έριξα στη Γ' Λυκείου – και έχω δώσει 2 φορές Πανελλαδικές- όταν κατάλαβα ότι έχω Δυσλεξία, γιατί κατάλαβα ότι πρέπει να πάω σε γιατρούς και έβλεπα ότι εκεί μονό μικρές ηλικίες ήταν, κατάλαβα ότι δεν κολλώ εκεί και πρέπει να το ψάξω μονός μου, το πάλευα μονός, είχα φτιάξει το οργανόγραμμα μου, ένα πρόγραμμα και λέω θα δουλέψω έτσι μονός μου.

Ο παραπάνω ενήλικας ανακαλώντας τις στιγμές εκείνες που πληροφορήθηκε πως έχει δυσλεξία, γεγονός που συνέβη όταν βρισκόταν στο λύκειο, άρα σε μεγάλη ηλικία που επιτρέπει μια ικανοποιητική κατανόηση αυτής της κατάστασης, διαφοροποιεί τη δική του στάση από αυτή των γονιών του. Για εκείνους το να έχει το παιδί τους δυσλεξία απεδείχθη «βαρύ», κάτι που είναι επόμενο αφού κανείς γονιός δεν αναμένει το παιδί του να αντιμετωπίζει προβλήματα, ούτε θεωρεί πως το «κακό» θα τύχει σε αυτόν και στον απόγονό του. Για τον ίδιο, όμως, η εξήγηση της συνεχούς του αποτυχίας αποτέλεσε ένα κομβικό σημείο για τη βελτίωση της ακαδημαϊκής και γενικής του αυτοεικόνας.

Αρχικά αφού του εξηγήθηκαν οι δυσκολίες του και όλο αυτό που ζούσε πήρε όνομα, συνειδητοποίησε ότι έχει να αντιμετωπίσει ένα συγκεκριμένο πρόβλημα και όχι κάτι αόριστο και «άπιαστο». Πήρε απόφαση πως εφόσον είναι ένας δυσλεκτικός μαθητής, θα πρέπει να μοχθήσει περισσότερο από του μαθητές χωρίς δυσλεξία για να έχει τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Απέκτησε μια πολύ ενεργητική στάση απέναντι στο διάβασμά του, κάνοντας οργανογράμματα, προκειμένου να καλύψει την προβλεπόμενη ύλη και όπως ο ίδιος ομολογεί με τη φράση «... Ό,τι διάβασμα έριξα στη Γ' Λυκείου – και έχω δώσει 2 φορές Πανελλαδικές- όταν κατάλαβα ότι έχω Δυσλεξία ...», δούλεψε πάρα πολύ σκληρά για να επιτύχει και να περάσει με τη δεύτερη φορά στις πανελλαδικές εξετάσεις σε τμήμα που επιθυμούσε.

Ο νέος μαθαίνοντας πως έχει δυσλεξία κατάφερε να αναλάβει την ευθύνη του εαυτού του, γνωρίζοντας τα τρωτά του σημεία και προχωρώντας με υπευθυνότητα,

απέκτησε ρεαλιστική αυτοεκτίμηση και υγιή εμπιστοσύνη στις δυνατότητές του. Όπως έχει αναφέρει και μία επιτυχημένη ενήλικη με δυσλεξία, δασκάλα στην έρευνα των Ferri, Connor, Solis, Valle & Volpitta (2005) η πληροφόρηση πως έχει δυσλεξία και πως δεν είναι χαζή, λειτούργησε λυτρωτικά και συντέλεσε στον επαναπροσδιορισμό του εαυτού της. Στην ίδια έρευνα ένας δάσκαλος με δυσλεξία δήλωσε πως ξέροντας ότι έχει δυσλεξία είχε αποδεχτεί πως θα έπρεπε να προσπαθήσει πολύ περισσότερο από τους συμμαθητές του και αυτό λειτούργησε θετικά στο να τα καταφέρει να τελειώσει τις σπουδές του και τελικά από τη θέση του να στηρίζει τους μαθητές του που έχουν μαθησιακές δυσκολίες.

Υπάρχει, όμως, και μία άλλη άποψη. Ο παρακάτω ενήλικας αναφέρεται στη θετική πλευρά της διάγνωσης της δυσλεξίας για τον ίδιο αφού έτσι εξηγήθηκαν οι δυσκολίες του, αλλά συγχρόνως δεν παραλείπει να υπογραμμίσει πως ίσως αυτή η διάγνωση τελικά να αποτελεί και μια πολύ «βολική» δικαιολογία για το άτομο. Αυτό σημαίνει πως με πρόσχημα τη δυσλεξία, είναι πιθανό κάποιος να μην έχει την πρόθεση να προσπαθήσει να βελτιώσει τα τρωτά του σημεία. Σε αυτό το σημείο είναι που πρέπει γονείς και δάσκαλοι να ενισχύσουν το παιδί να συνεχίσει την προσπάθεια ανατροφοδοτώντας με επαίνους και όχι μαλώνοντας το συγκρινόμενο με τους συμμαθητές του (dide.las.sch.gr/documents/2012/dyslexia.docx).

Γιώργος: Ναι, σίγουρα, έτσι δικαιολογήθηκαν πολλά, αλλά αυτό είναι και κακό, γιατί πετάς εκεί πράγματα, από τη μια καλό κι απ'την άλλη κακό, δημιουργεί δικαιολογίες σε άλλα θέματα... Ναι, αυτό βάζεις σαν δικαιολογία, έχεις εσύ άλλη τέτοια, τόσο βαριά δικαιολογία; αλλά, ρε, δεν είναι σωστό

Τελικά, η διάγνωση αποτελεί κομβικό σημείο για τους μαθητές με δυσλεξία και για τους γονείς τους. Ο έγκαιρος χρόνος της διάγνωσης μπορεί να οδηγήσει στο να αποφευχθούν έντονα αρνητικά συναισθήματα των παιδιών και αγωνία των γονέων. Το ιδανικό είναι η διάγνωση να γίνεται έγκαιρα, σε μικρή ηλικία των παιδιών, ώστε να υποστηριχθούν και να μην ζήσουν αρκετά χρόνια σκεπτόμενα τι πρόβλημα έχουν και δεν τα καταφέρνουν. Επίσης, η σωστή πληροφόρηση των γονέων από τους εκπαιδευτικούς και από συλλόγους φαίνεται να αποτελεί σωτηρία για αυτούς και για τα παιδιά τους καθώς έτσι μπορούν έγκαιρα να λάβουν την απαραίτητη εκπαιδευτική

υποστήριξη εγκαίρως. Ο ρόλος των γονέων αναδεικνύεται ως πολύ σημαντικός στην υποστήριξη των παιδιών τους και όλης της οικογένειας.

3.2 Λύκειο

Όλοι οι συμμετέχοντες σε αυτή την έρευνα διαγνώστηκαν με δυσλεξία κατά τα σχολικά τους χρόνια. Οι περισσότεροι έμαθαν για τη δυσλεξία τους στο δημοτικό ενώ δύο στην τελευταία τάξη του γυμνασίου και στη δεύτερη του λυκείου. Το κοινό σημείο όλων τους είναι οι δυσκολίες ακαδημαϊκές και μη που αντιμετώπισαν σε όλη τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής. Η σοβαρότητα των προβλημάτων τους εξαρτάται και διαμορφώνεται φυσικά και ανάλογα με το κάθε άτομο και το περιβάλλον του, γι αυτό και άλλοι αναφέρουν περισσότερα και εντονότερα προβλήματα, ενώ άλλοι λιγότερα και όχι τόσο έντονα. Σε κάθε περίπτωση, φαίνεται πως τα σημαντικότερα θέματα ανακύπτουν όταν ο μαθητής εισέρχεται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οπότε οι απαιτήσεις αυξάνονται και τα μαθήματα δυσκολεύουν, ενώ τότε είναι που οι νέοι καλούνται να αποφασίσουν για τις μετέπειτα σπουδές τους που αφορούν το επαγγελματικό τους μέλλον

Σε αυτήν εδώ τη μελέτη δόθηκε έμφαση, από τους ίδιους τους νέους στις απαντήσεις τους που αφορούσαν τη ζωή τους στο λύκειο, κυρίως στο θέμα των διαγωνισμάτων και των Πανελλαδικών εξετάσεων. Ακατάλληλες συνθήκες εξέτασης, αδαείς καθηγητές, απεγνωσμένες προσπάθειες μητέρων για πληροφόρηση του εκπαιδευτικού προσωπικού και πικρόχολα σχόλια συμμαθητών για το «πλεονέκτημα» της προφορικής εξέτασης των μαθητών με δυσλεξία συνθέτουν εν ολίγοις το τοπίο.

Ο νόμος 3699/2008, ο οποίος ρυθμίζει θέματα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ήρθε επιτέλους να αναγνωρίσει πως τα άτομα με δυσλεξία ανήκουν στην ομάδα των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πως δικαιούνται να εξετάζονται προφορικά σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, καθώς φυσικά και στις Πανελλήνιες εξετάσεις που αφορούν την εισαγωγή των ατόμων στα πανεπιστημιακά και τεχνολογικά ιδρύματα. Ακολούθησαν συμπληρωματικές εγκύκλιοι, αριθ. Φ.253/155439/Β6/16-12-2009 (ΦΕΚ 2544 Β'), Φ.151/2996/Β6/13-1-2010 (ΦΕΚ 55

Β') και αριθ.11586/Γ6/28-1-11(ΦΕΚ 262 Β') οι οποίες, διευκρινίζουν θέματα της προφορικής εξέτασης των μαθητών με δυσλεξία. Παρόλα αυτά αξίζει να σημειωθεί πως και πάλι με τον συγκεκριμένο νόμο δεν δίνεται καμία περαιτέρω διευκρίνιση και ρύθμιση όσο αφορά για παράδειγμα την υιοθέτηση κατάλληλων τρόπων και τεχνικών διδασκαλίας για να διευκολυνθεί η φοίτηση των μαθητών και των φοιτητών στις αντίστοιχες βαθμίδες

Οι νέοι με δυσλεξία, λοιπόν, συχνά ανακαλούν με λύπη και με παράπονο τις εμπειρίες τους από τις εξετάσεις κατά τα χρόνια του γυμνασίου και ιδίως του λυκείου. Ένα από τα θέματα που τίγονται είναι αυτό των ακατάλληλων συνθηκών εξέτασης. Τόπος διενέργειας των προφορικών εξετάσεων ήταν είτε το γραφείο των καθηγητών , που τύχαινε να μην είναι και άδειο, είτε η τάξη εφόσον έφευγαν όλοι οι συμμαθητές:

Ρούλα: Και στις εξετάσεις στο τέλος, και στα διαγωνίσματα μες στη χρονιά... Ναι, στα τεστ δε θυμάμαι με ακρίβεια αν εξεταζόμουν προφορικά, θυμάμαι την τελευταία χρονιά όταν ήτανε, ήτανε σε άλλο δωμάτιο, τάξη, τι να πω, κάπου στο γραφείο των καθηγητών κάπου εκεί που φεύγουν όλοι και πηγαίνουν, που ήταν οι επιτηρητές κ.λ.π. με βοηθούσαν δηλ. κάποιοι. Ναι, το είχαν δεχτεί γιατί είχα δώσει τότε το χαρτί της Δυσλεξίας.

Άννα- Η μαμά μου προσπαθούσε να πείσει όλους ότι έχω δυσλεξία και κανείς δεν ήξερε ότι πρέπει να εξεταστώ προφορικά, στις εξετάσεις δηλ. έπρεπε κάτι να αλλάξει, στα διαγωνίσματα ήταν εντάξει, στις εξετάσεις είχα χρόνο μετά τις δυο ώρες και καθόμουν και τα έλεγα στον καθηγητή, αφού τα παιδιά έφευγαν απ την τάξη.Καποιοι ήταν επιεικείς με τους βαθμούς, έναν δυο βαθμούς δηλαδή μου χάριζαν... Ναι, ένας μαθηματικός μονό, αυτός μου εξηγούσε λίγο παραπάνω και δε με ζόριζε, όπως οι άλλοι, ειδικά οι φιλόλογοι που ήθελαν να τους τα λέω ακριβώς όπως ήταν γραμμένα. Ήθελαν όλο το κατεβατό να τους το λέω, δεν μπορούσα να τα πω όμως. Και δεν με βοηθούσαν καθόλου...

Γαλήνη:Μία φορά μια καθηγήτρια στην Τρίτη λυκείου πρότεινε μόνη της σε διαγώνισμα να τα δώσω προφορικά και ενώ γράφαμε κανονικά τη δεύτερη ώρα, εκείνη ήρθε και με πήρε την τέταρτη ώρα. Είναι λίγο μπέρδεμα.

Αργύρης: Τίποτα στο γυμνάσιο, είπαν θα κάνουμε τις εξετάσεις τώρα γραπτά κι απ' το Λύκειο βλέπουμε...Στο λύκειο μου λένε, θέλεις να δίνεις προφορικά, να μην κουράζεσαι? Και στα αγωνίσματα και σε όλα. Σε αυτό το θέμα ήταν πάρα πολύ καλή η αντιμετώπιση.

Η ανυπαρξία συγκεκριμένης πολιτικής για το χώρο και την ώρα της εξέτασης φαίνεται να χαρακτηρίζει πολλά από τα ελληνικά σχολεία. Όπως γίνεται εύκολα κατανοητό, αυτό το γεγονός δε βοηθά καθόλου και επιβαρύνει με συναισθήματα ανησυχίας και άγχους τους μαθητές με δυσλεξία, οι οποίοι έχουν να αντιμετωπίσουν περισσότερα εμπόδια κατά την προσπάθειά τους να επιτύχουν και να τα καταφέρουν σε όλο το φάσμα της μαθησιακής διαδικασίας.

Οι εξετάσεις για τους μαθητές με δυσλεξία, λοιπόν, αντιμετωπίζονται με μεγάλη προχειρότητα από τα σχολεία τους όσο αφορά τις συνθήκες της διενέργειάς τους. Εντύπωση προκαλούν τα λόγια της νέας που αναφέρει την προσπάθεια της μητέρας της για την ευαισθητοποίηση και πληροφόρηση των καθηγητών της σχετικά με τη δυσλεξία και το καθεστώς της προφορικής εξέτασης.

Από τα παραπάνω , λοιπόν, ανακύπτει το θέμα της ελλιπούς γνώσης των καθηγητών για το κατοχυρωμένο δικαίωμα των μαθητών με δυσλεξία στην προφορική εξέταση (Ν.3699/2008, ΦΕΚ 199 Α'), αφού από τη μία, συμμετέχουσα με έκπληξη ανέφερε πως μία καθηγήτρια κάποια φορά πήρε από μόνη της την πρωτοβουλία να της προτείνει να εξεταστεί προφορικά, ενώ από την άλλη, νέος δήλωσε πως στο γυμνάσιο, οπότε έμαθε για τη δυσλεξία του, οι καθηγητές αρνήθηκαν να τον εξετάζουν προφορικά και μετέθεσαν αυτή τη διαδικασία για το μέλλον στο λύκειο.

Αυτή η περιρρέουσα ατμόσφαιρα που χαρακτηρίζει το όλο θέμα της εξέτασης των μαθητών με δυσλεξία στα διαγωνίσματα και στις Πανελλαδικές εξετάσεις επεκτείνεται και χαρακτηρίζει και τη συμπεριφορά των εξεταστών και των εκπαιδευτικών γενικότερα κατά την εξέταση. Στις μαρτυρίες που ακολουθούν επικρατούν εμπειρίες από εξεταστές που με τη συμπεριφορά τους το μόνο που κατάφερναν να κάνουν ήταν να αγχώνουν τους μαθητές, με αποτέλεσμα αυτοί οι δεύτεροι να οδηγούνται ακόμη και στην αποτυχία.

Γαλήνη: Ναι με Πανελλήνιες πέρασα. Έδωσα προφορικά τα 6 μου μαθήματα. Άσε φοβερό άγχος με την προφορική εξέταση. Ακόμη το θυμάμαι Σαββάτο ήταν, μήκα στην αίθουσα είδα τους τρεις εξεταστές οι οποίοι στην αρχή με είχαν κατααγχώσει «Δεν το καταλάβαμε αυτό που μας είπες, ξανά πες το».. Νόμιζα ότι είχα γράψει χάλια σε αυτό, βιολογία ήταν. Μετά τη Δευτέρα έδινα τα κείμενα και τελικά πήγα χάλια στα κείμενα και καλύτερα στη βιολογία γιατί σκεφτόμουν όταν έδινα κείμενα πως τα πήγα πολύ άσχημα στη Βιολογία. Το μεγαλύτερο βαθμό τον έγραψα στη βιολογία. Στα κείμενα τελείως χάλια, 9 έγραψα. :Ήταν κανονικοί τυπικοί ίσως ψυχροί, μόνο μία στα κείμενα μου μίλησε πιο ευγενικά «Πέρασε, κάθισε». Με έκανε να μην είμαι τόσο αγχωμένη.

Γιώργος: Όχι, και όταν έδινα μου έβαζαν μονό 2 ερωτήσεις και μετά μου έβαζαν το μισό βαθμό αν και απαντούσα σωστά, με είχαν στιγματίσει στο Λυκείο,μετα που κόπηκα στις Πανελλαδικές ένοιωθα ότι δεν έκανα φίλους, ήμουν και σε δύσκολη ηλικία και βλέπεις ότι η κοινωνία του Σχολείου σε απορρίπτει, αυτό έχει να κάνει και με τα βιώματα μου από μικρός, γιατί με τη δουλειά του πάτερα μου- αξιωματικός- είχα μάθει να μην είμαι σε σταθερό σημείο, είχα μάθει αλλάζω περιοχές και να γνωρίζω διάφορους ανθρώπους και δεν μόνοιαζε, εγώ πήγαινα να κάνω τη δουλειά μου, να απαιτήσω να πάρω κάποια πράγματα, έφτασα στο σημείο να λέω «Όχι, θα μου το εξηγήσεις, γιατί, θα κάτσεις εδώ να μου το εξηγήσεις, δεν το κατάλαβα καλά»... Πανελλήνιες έδωσα 2 φορές προφορικά, τη μια είπα « θα πάω να δω τι θα γίνει» 'και χωρίς πολλή προσπάθεια έβγαλα 10, δεν είχα κάνει καθόλου κάλο Μηχανογραφικό και πέρασα Εμποροπλοιάρχων στο Ασπρόπυργο,πηγα 3 μήνες, άλλα δεν μου άρεσε καθόλου εσώκλειστος σ'αυτην την ηλικία κι εφυγα,πηγα για την εμπειρία μονό... Θυμάμαι ένα σκηνικό στην προφορική εξέταση στις Πανελλήνιες , που είχα κολλήσει κάπου στην Έκθεση και είχα κάνει ένα πλάνο και το βλέπει ο καθηγητής και μου λέει'' αυτό δεν είναι Έκθεση'' είχα αγχωθει,ιδέες είχα γράψει εγώ, ο ψυχολόγος έλεγε το παιδί έχει Δυσλεξία, αφήστε να διαβάσει το πλάνο του'' και πήγε και μου πηρέ χυμό και κουλούρι κι εγώ επί μισή ώρα τους έλεγα και ο καθηγητής μου λει'' το έχεις καλύψει όλο το πλάνο σου'',Βεβαια σε πολλά μαθήματα πάτωσα την άφορα , άλλα τη δεύτερη ήμουν αποφασισμένος,

Τα τελευταία λόγια μαρτυρούν πόσο καταλυτική μπορεί να είναι η επιρροή της διάθεσης και της συμπεριφοράς των εξεταστών στο τελικό αποτέλεσμα της προσπάθειας των μαθητών με δυσλεξία. Υπερβολικές απαιτήσεις και απαξιωτικά

λόγια από τον εκπαιδευτικό φαίνεται να στεναχωρούν ιδιαίτερα τον νέο, να τον απογοητεύουν και φυσικά να τον αποτρέπουν από το να προσπαθήσει και να δείξει κατά την εξέτασή του το καλύτερο που μπορεί. Από την άλλη πλευρά, αναφέρθηκαν και θετικές συμπεριφορές από εξεταστές, οι οποίες ήταν ιδιαίτερα καθησυχαστικές και ενισχυτικές σε μία τόσο στρεσογόνα στιγμή για τους μαθητές.

Σε αυτό το σημείο αναδεικνύεται η ανάγκη για να υπάρξουν οι δέουσες θεσμικές παρεμβάσεις από το κράτος, ώστε η όλη διαδικασία των εξετάσεων των μαθητών με δυσλεξία να προτυποποιηθεί. Μπορεί σύμφωνα με την απόφαση του Υπουργείου Παιδείας να διενεργούνται οι εξετάσεις προφορικά για τους μαθητές με δυσλεξία, όμως, δεν έχουν οριστεί οι ειδικές παροχές και ρυθμίσεις που υπάρχουν σε άλλες χώρες. Είναι ανάγκη να υπάρξουν συγκεκριμένες οδηγίες από τους αρμόδιους όσο αφορά το πλαίσιο της προφορικής εξέτασης από τους εκπαιδευτικούς, ώστε η επιτυχία ή η αποτυχία των μαθητών με δυσλεξία να μην εξαρτάται από την καλή ή την κακή διάθεση των εξεταστών και να υπάρχει αντικειμενικότητα στα αποτελέσματα όλων των μαθητών.

Ένα ακόμη ενδιαφέρον στοιχείο που προέκυψε από τα λόγια των νέων αφορά για άλλη μία φορά την έγκαιρη διάγνωση. Όπως αναφέρουν δύο άτομα, εξαιτίας του ότι γνώριζαν από το δημοτικό πως έχουν δυσλεξία, είχαν αποδεχτεί πως πρέπει να εξετάζονται προφορικά και είχαν εξασκηθεί σε αυτόν τον τρόπο εξέτασης ήδη από τα πρώτα διαγωνίσματα στο γυμνάσιο. Την ίδια ώρα, όπως χαρακτηριστικά λέει η μία συμμετέχουσα, υπήρξαν πολλές φορές που δεν εξεταζόταν προφορικά στα διαγωνίσματα, γιατί είχε εκπαιδευτεί σε τρόπους σωστής απάντησης των ερωτήσεων στο χαρτί, ενώ το γεμάτο κόκκινες διορθώσεις γραπτό της δεν τη στενοχωρούσε καθόλου.

Ρούλα: Γραπτά, φυσιολογικά εξεταζόμουν. Όχι, δεν το ζητούσα κιόλας το προφορικό, επειδή διαγνώστηκα νωρίς, δεν είχα θέμα, ορθογραφικά ίσως, δε θυμάμαι και πολλά, ήξερα ότι κάνω ορθογραφικά, κόκκινο ήταν το γραπτό μου, αλλά δεν με πείραζε.

Βαγγέλης: Ναι, είχα προετοιμαστεί προφορικά έδωσα, είχα το χρόνο μου να προετοιμαστώ και απάντησα τα πάντα και την άφησα τελευταία την Έκθεση, όχι επειδή δεν είχα χρόνο και έκανα αυτό: έγραφα μια γραμμή και εννοούσα μια

παράγραφο και τα πήγα χάλια σε όλα τα θέματα της Έκθεσης , τη Γραμματική και όλα τ'άλλα και τα πήγα πολύ άσχημα θυμάμαι , σε όλα ,πέραν της έκθεσης δηλαδή, γράφεις την πρόταση, έχεις στο νου σου το θέμα και μου λέει '' δεν θα μας τις συζητήσεις αυτές τις προτάσεις σου; Ναι, τις σκέψεις σου δεν θα μας τις συζητήσεις; έκανα μια κουβεντούλα και ήταν πολύ καλοί, με βοήθησαν, δηλ. έδωσαν το σπύρτο, μου είπαν'' αυτήν την πρόταση γιατί τη γράφεις έτσι και όχι αλλιώς; Έκαναν τη σωστή ερώτηση δηλαδή και τσακ εγώ τόπιασα και πήρα βαθμούς από κει Ναι, πέρασα Μηχανολογία Σέρρες και 2ος εισακτέος μάλιστα, έγραψα 18, 19 στις ειδικότητες και 11 Έκθεση.

Άλλη μία θετική απόρροια της έγκαιρης διάγνωσης των Μαθησιακών Δυσκολιών στα άτομα είναι λοιπόν ότι με αυτόν τον τρόπο τους δίνεται η ευκαιρία ήδη από την πρώτη στιγμή που καλούνται να εξεταστούν σε πιο απαντητικές συνθήκες, όπως του γυμνασίου , να εξασκηθούν κατάλληλα και να μάθουν τεχνικές ώστε να έχουν αυτοπεποίθηση κατά την προφορική εξέταση και να μπορούν να αποδώσουν ανάλογα με τις πραγματικές τους γνώσεις.

Ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός (ΣΕΠ) αποτελεί έναν θεσμό, ο οποίος οριστικοποιήθηκε με το νόμο 1566/1985 στα ελληνικά Γυμνάσια και Λύκεια. Σκοπός είναι η πληροφόρηση των μαθητών για τις επαγγελματικές τους διεξόδους και η ενημέρωση για τη μετάβαση προς την επαγγελματική αποκατάσταση και γενικότερα για την αρμονική τους ένταξη στο κοινωνικό σύνολο.

Παρά όλη τη σημασία που φαίνεται να έχει ο συγκεκριμένος θεσμός για τους μαθητές με και χωρίς δυσλεξία, όπως μαρτυρούν τα λόγια των συμμετεχόντων, στο ελληνικό σχολείο δεν του δίνεται η δέουσα προσοχή. Ιδιαίτερα για τα άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες, σύμφωνα με τις έρευνες, η συμμετοχή τους σε προγράμματα μετάβασης προς την ενηλικίωση και τις νέες απαιτήσεις, αποτελεί ανάγκη για την ομαλή τους ένταξη στην κοινωνία (Polloway et al., 1984).

Οι Gonzalez, Rosenthal και Han Kim (2011) ερεύνησαν την μετέπειτα πορεία νέων ενήλικων με Δυσλεξία , οι οποίοι είχαν συμμετάσχει σε προγράμματα μετάβασης δημοσίου χαρακτήρα και τόνισαν πως αυτοί οι νέοι που είχαν δεχθεί αυτές τις υπηρεσίες ήταν περισσότερο επιτυχημένοι στις επαγγελματικές τους επιλογές, σε σχέση με αυτούς που δεν είχαν συμμετάσχει. Εδώ αναδεικνύεται , λοιπόν, η εξαιρετικής σημασίας παροχή υπηρεσιών προετοιμασίας για τα νέα άτομα με

Μαθησιακές Δυσκολίες τόσο για την εργασία, όσο και για τη μεταλυκειακή εκπαίδευσή τους. Ακολουθούν οι εμπειρίες των ατόμων από τον ΣΕΠ στο σχολείο.

Ανέστης: Ναι, και μετά πήγα να δηλώσω στο ΙΕΚ ΔΕΛΤΑ, τεχνικός υπολογιστών δικτύου,συνέχεια του Ευκλείδη και μετά πήρα και το άλλο πτυχίο για τεχνικός υπολογιστικών μηχανών γραφείου, δηλ. ασχολούμαι και με φαξ, τηλέφωνα και φωτοαντιγραφικά. Αλλά πάντως οι καθηγητές μπα.... πιστεύω...εγώ μόνος μου το έψαχνα

Γιώργος: Όχι, δεν μας πρότειναν τίποτα (στο ΣΕΠ), κι απ'ό,τι κατάλαβα δεν ήταν και πολύ σόι οι καθηγητές, αφού να φανταστείς υπήρχε ένας φυσικός που πήγαινε με τις ομάδες και όσοι ήταν Ηρακλητζήδες τους πήγαινε καλά, όλα τα πήγαινε με τις ομάδες, αυτοί μπορεί να έχουν φύγει τώρα και καλύτερα αν έχουν φύγει με σύνταξη...

Ρούλα: Πρέπει να είχαμε στην Α'Λυκείου κάποιες ώρες της Γυμναστικής να κάνουμε ΣΕΠ, το οποίο πρέπει να ήταν για τις κατευθύνσεις, δεν πρέπει να ήταν για Σχολές,, γενικότερα μόνη μου το έψαχνα.

Άννα: Πιο πολύ στο φροντιστήριο μας έλεγαν για σχολές και επαγγέλματα και για ης κατευθύνσεις ,τι κάνουν σε κάθε σχολή... Ναι, και με τους γονείς μου (μιλούσα για το μέλλον), για το τι μπορείς να γινεις,στο σχολείο τίποτα τέτοιο δεν γινόταν,απλως έκαναν το μάθημα και εφενγαν,δηλ. να μας πουν π.χ. είσαι καλή στην ιστορία, θα μπορούσες να πας εκει,τιποτα τετοιο,μονο μας ρωτούσαν που θέλουμε να περάσουμε

Αργύρης: Μπα... οι καθηγητές μιλούσαν περισσότερο με τους καλούς μαθητές και ασχολούνταν πιο πολύ με αυτούς που ήταν σίγουρο ότι θα περάσουν κάπου και όχι μ'εμάς τους πιο κακούς μαθητές... Στο φροντιστήριο (μιλούσαμε για τις μελλοντικές σπουδές), αλλά εκεί μας κορόιδευαν ότι θα περάσουμε σε κανένα ΤΕΙ Ιχθυοκαλλιέργειας και πολύ μας είναι, έτσι μας έλεγαν...

Ο ΣΕΠ φαίνεται να είναι ανύπαρκτος στα σχολεία. Οι νέοι λένε πως είτε καθόλου είτε πολύ λίγες φορές καθηγητές τους στο σχολείο τους μίλησαν για τις επαγγελματικές τους επιλογές. Κάποιες κουβέντες μπορεί να γίνονται στα φροντιστήριο, αλλά και αυτές πάλι τυχαίνει να μην έχουν το ενημερωτικό και

καθοδηγητικό χαρακτήρα που θα έπρεπε να έχουν. Οι περισσότεροι μελέτησαν μόνοι τους τις ενδεχόμενες επιλογές τους, είτε τις συζήτησαν με τους γονείς τους.

Καταλήγοντας, η απουσία συγκεκριμένου νομικού πλαισίου για την προφορική εξέταση των μαθητών αποτελεί θέμα που ταλανίζει τους μαθητές με δυσλεξία. Επίσης, τα περιπαιχτικά σχόλια των συμμαθητών δυσχεραίνουν ακόμη πιο πολύ την κατάσταση, ενώ η έγκαιρη διάγνωση τελικά συνεπάγεται και θετικότερες εμπειρίες εξέτασης στο σχολείο. Την ίδια ώρα οι καθηγητές σημειώνεται πως μπορούν με την αρνητική τους στάση τους να επηρεάσουν τα συναισθήματα του μαθητή για τις επιδόσεις του, αλλά και την αυτοεκτίμησή του. Αν μη τι άλλο, μέσα σε όλα αυτά τα προβλήματα, θα έπρεπε να δίνεται περισσότερη και ουσιαστικότερη σημασία στο μάθημα του ΣΕΠ, ώστε οι μαθητές να έχουν την ευκαιρία να ενημερώνονται για τις μελλοντικές επιλογές τους.

3.3 Επιλογή σχολής

Το σχολείο και ειδικότερα η ίδια η δυσλεξία, φαίνεται να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην επιλογή της σχολής στην οποία θα σπουδάσουν τα άτομα. Είναι δεδομένο πως τα προβλήματα σε βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες που αντιμετωπίζουν τα άτομα με δυσλεξία, περιορίζουν τη γκάμα των επιλογών τους. Ήδη από έρευνες του παρελθόντος έχει αναδειχθεί πως τα άτομα με δυσλεξία τείνουν είτε να μην προτιμούν να φοιτήσουν καθόλου σε πανεπιστήμια, είτε να επιλέγουν μη απαιτητικά επαγγέλματα όσο αφορά τη χρήση του γραπτού λόγου (Gottfredson, Finucci & Childs, 1983).

Στη συγκεκριμένη μελέτη, στο δείγμα των επτά ατόμων, οι σχολές επιλογής διαμορφώθηκαν ως εξής: δύο άτομα επέλεξαν το ΤΕΙ Μηχανολογίας, δύο άτομα το ΤΕΙ Εμπορίας και Διαφήμισης, ένα άτομο το ΤΕΙ Βρεφονηπιοκόμων, ένα άτομο το ΙΕΚ Μηχανολογίας και το τελευταίο το ΙΕΚ Κομμωτικής.

Ακολουθούν τα λόγια των συμμετεχόντων σε αυτή την έρευνα που περιγράφουν τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές τους επιλογές.

Βαγγέλης: Όχι δεν σκεφτόμουν να σπουδάσω... Το έβρισκα περιττό, τελείως περιττό, να πάω σ' ένα ΤΕΙ για να μάθω κι άλλα, η δική μου οπτική γωνία ήταν ότι μια τέχνη, στην ΑΣΠΑΙΤΕ, ας πούμε αν πάω, θα ζήσω σαν δάσκαλος την υπόλοιπη ζωούλα μου, πάω γιατί θέλω να πάω... Μέχρι πριν το Πάσχα δηλαδή αυτό πίστευα... Έδωσα πανελλήνιες γιατί είχα μπει στο τρυπάνι, με το ζόρι, αν και ήξερα ότι θα έχανα 3-4 χρόνια μέχρι να πάρω το χαρτί για να μπορώ μετά να βάζω υπογραφές, να πάρω το δικαίωμα της υπογραφής, στην πόλη παίζει η υπογραφή, στο νησί ποιος είσαι ...

Γιώργος: Ναι, ήθελα να σπουδάσω πολλά πράγματα, ήθελα να γίνω ηθοποιός, ποτέ δεν πήγα σε θεατρική ομάδα, επειδή ψιλοντρεπόμωνα, στην ομάδα κάναμε ένα βιντεάκι για μια ενημέρωση που θα γινόταν, κάτι σαν θεατρικό, για να επιστρέψω στην ερώτηση σου, τη Μηχανολογία την είχα επιλέξει, την έβρισκα πολύ να φτιάχνω, αλλά και να χαλάω κάτι και να το ξαναφτιάχνω, κι αν δεν το κατάφερα, παιδευόμωνα, καθόμωνα και το' φτιαχνα... Και δικηγόρος μου άρεσε, το δικαστήριο, η ρητορική, αλλά ποτέ δεν πήγα θεωρητική... Αρχαία κόμπιαζα όποτε μου έβαζαν να διαβάζω, Λατινικά, Έκθεση, δεν τα πήγαινα καλά.

Ο ένας νέος δήλωσε, λοιπόν, πως στην πραγματικότητα δεν ήταν όνειρό του να σπουδάσει. Αυτό από τη μία μπορεί και να οφείλεται καθαρά στο χαρακτήρα και στις απόψεις του. Από την άλλη, όμως, ίσως αυτή του η σκέψη να είναι αποτέλεσμα της δυσλεξίας και να μην μπορεί να το παραδεχτεί για να μην απογοητευτεί και πληγωθεί. Είναι πιθανό ο νέος, λόγω των αντικειμενικών δυσκολιών του στα μαθήματα σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες και της ελλιπούς στήριξης που δέχτηκε, να διαμόρφωσε την άποψη πως δε του είναι απαραίτητο να σπουδάσει αυτό που επιθυμούσε. Την ίδια στιγμή, ο δεύτερος νέος είπε πως ήθελε πολύ να γίνει δικηγόρος, αλλά επειδή αποτύγχανε στα μαθήματα της θεωρητικής κατεύθυνσης δεν το προσπάθησε καν. Έχει υποστηριχθεί πως τα άτομα με δυσλεξία συχνά δεν επιλέγουν κλάδους όπως της νομικής και της ιατρικής γιατί αυτοί είναι πιο «απρόσιτοι» γι αυτούς (Winner et al., 2001)

Όσο αφορά την κατεύθυνση που τελικά επέλεξαν και τα δύο άτομα, η οποία ήταν της μηχανολογίας, αυτή υποστηρίζεται βιβλιογραφικά. Πιο αναλυτικά, έχει βρεθεί πως περίπου το 15% των φοιτητών με μαθησιακές δυσκολίες έχει την τάση να κατευθύνεται σε επαγγέλματα τεχνικά (Henderson, 1995). Είναι σαφές πως αυτό

συμβαίνει, προκειμένου τα άτομα να μην αναγκάζονται να εμπλέκονται στην εργασία τους σε απαιτητικά γνωστικά έργα.

Ένας άλλος τομέας στο οποίο οι φοιτητές με Δυσλεξία πολλές φορές δείχνουν να έχουν καλές επιδόσεις και να τον προτιμούν, είναι αυτός των καλλιτεχνικών. Σύμφωνα με τη Heath (2001), οι πρωτοετείς φοιτητές με δυσλεξία κατά 15% επιλέγουν σχολές που σχετίζονται με τον καλλιτεχνικό χώρο και με αυτόν των ανθρωπιστικών σπουδών. Οι Greenbaum, Graham & Scales (1995) βρήκαν επίσης πως από τους φοιτητές με δυσλεξία που μελέτησαν στην έρευνά τους, το 20% ασχολούνταν με επιστήμες της τέχνης και με ανθρωπιστικές επιστήμες.

Η ενασχόληση και η τάση των ατόμων με δυσλεξία προς τα μηχανικά και καλλιτεχνικά επαγγέλματα μπορεί να εξηγηθεί. Οι δυσκολίες σε βασικές δεξιότητες σε όλη τη διάρκεια του σχολείου στην ανάγνωση και στη γραφή, στρέφουν σταδιακά τους μαθητές στο να ψάξουν σε νέες διεξόδους προκειμένου να αντιμετωπίσουν τη στεναχώρια και τη απογοήτευσή τους. Επόμενο είναι τα άτομα να έχουν την ανάγκη να βρουν εναλλακτικούς τρόπους ώστε να αντισταθμίσουν την αποτυχία τους στα μαθήματα με αποτέλεσμα να ασχολούνται και να διαπρέπουν σε επαγγέλματα που σχετίζονται με τη δημιουργικότητά τους και με τη χειρωνακτική εργασία.

Ρούλα: Πιο πολύ έψαχνα μόνη μου, δεν το συζήτησα και πολύ, σκεφτόμουνα μόνη μου, Το έψαχνα στο Ιντερνετ , μέχρι τη Β' Λυκείου δεν με είχε απασχολήσει, από τότε άρχισα να το ψάχνω, ήξερα ότι δε μ' αρέσουν κάποια μαθήματα της Θετικής Κατεύθυνσης και προσανατολίστηκα στην Τεχνολογική, οπότε πήρα την Τεχνολογική και στη Β' Λυκείου άρχισα να το ψάχνω και φτάσαμε στη φάση της Γραφιστικής και καταλήξαμε στη Γ' Λυκείου στη διαφήμιση... Ναι, από Σεπτέμβριο περίπου της Γ' Λυκείου , μου φαινόταν τότε πιο δημιουργικό Σχολή λέγεται Εμπορίας και Διαφήμισης, αλλά πιο πολύ είναι Μάρκετινγκ και Διαφήμιση...

Άννα: Πολλά σκεφτόμουνα, τίποτα συγκεκριμένο, και παιδαγωγός, ν' ασχολούμαι με μικρά παιδιά, αστυνομικός, κτηνίατρος, δεν ήξερα, πολλά ήθελα να γίνω, δεν έγραφα καλά και δεν ήθελα να περάσω πουθενά... Με την κομμωτική τελικά ασχολήθηκα... Μου άρεσε πολύ, είναι ένα επάγγελμα που δημιουργείς, που μπορείς να δημιουργήσεις, μια που θέλει φαντασία στο χτένισμα , στο κούρεμα...

Μία συμμετέχουσα νέα με δυσλεξία επέλεξε να ασχοληθεί με τις ανθρωπιστικές σπουδές κάτι που όπως αναφέρθηκε και παραπάνω έχει βρεθεί και σε άλλες έρευνες. Ένα στοιχείο που μπορεί να δικαιολογεί τη ροπή των ατόμων προς αυτά τα επαγγέλματα, είναι το ότι οι δυσκολίες και τα προβλήματα που έχουν βιώσει λόγω της δυσλεξίας τους στο σχολείο και στην κοινωνία γενικά, τους έχει κάνει να επιθυμούν να βοηθήσουν μαθητές με παρόμοια προβλήματα με αυτά που αντιμετώπιζαν οι ίδιοι στο παρελθόν, προσφέροντάς τους καλύτερες εκπαιδευτικές εμπειρίες από τις δικές τους (Farmer et al., 2002).

Γαλήνη: Οτιδήποτε είχε σχέση με τα παιδιά σκεφτόμουν να κάνω. Ακόμη και εργοθεραπεία σκεφτόμουν και λογοθεραπεία. Μετά, όμως, έμαθα ότι στη λογοθεραπεία δεν μπορώ να πάω γιατί δεν δέχονται δυσλεκτικούς εκεί πέρα. Μετά μου είπαν πως για να γίνω εργοθεραπεύτρια έπρεπε πρώτα να βγάλω φυσικοθεραπεία και μετά να πάω στην εργοθεραπεία. Τελικά πέρασα στην σχολή που ήθελα στο Νηπιαγωγών. Είμαι τυχερή.

Οι νέοι ρωτήθηκαν επίσης για το αν θεωρούν πως η δυσλεξία έπαιξε κάποιο ρόλο στην επιλογή της σχολής που τελικά έκαναν. Σίγουρα αυτή η ερώτηση είναι αρκετά προσωπική και ευαίσθητη και πιθανώς οι απαντήσεις που εκμαιεύτηκαν, να μην μαρτυρούν την πάσα αλήθεια για όλα τα άτομα. Επίσης, δεν μπορεί κανείς να γνωρίζει στα σίγουρα ποια θα ήταν η πορεία και τα ενδιαφέροντα των ατόμων αν δεν είχαν δυσλεξία και δεν γνώριζαν τόσα εμπόδια εξαιτίας της.

Γαλήνη: Όχι δεν το πιστεύω αυτό (σ.σ. ότι η δυσλεξία επηρέασε την επιλογή μου). Προσπάθησα όσο μπορούσα. Ακόμη και αν δεν είχα δυσλεξία θα προσπαθούσα πάλι το ίδιο. Δεν είχα βλέψεις για να σπούδαζα κάτι παραπάνω. Πάντα ήθελα να έχει σχέση με τα παιδάκια.

Άννα: Όχι, σε καμία περίπτωση, δεν παίζει κανένα ρολο η δυσλεξία, ούτε και ήθελα να σπουδάσω. Ή να πάω έξω, αν το ήθελα θα το έκανα, σε τίποτα δεν μ' εμπόδισε η Δυσλεξία.

Όπως φαίνεται από τις παραπάνω μαρτυρίες, τα άτομα δεν θεωρούν πως η δυσλεξία τους επηρέασε στο παραμικρό στην εκπαιδευτική και επαγγελματική τους επιλογή. Αυτό μπορεί και να ισχύει, μπορεί όμως και να αποτελεί μια στρατηγική για

να προστατεύσουν τον εαυτό τους από ενδεχόμενη απογοήτευση λόγω των αντικειμενικών εμποδίων που τους θέτει η δυσλεξία.

Από την άλλη υπάρχει και η παρακάτω άποψη της συμμετέχουσας που λέει πως ίσως υποσυνείδητα η δυσλεξία να την έστρεψε προς αυτόν το συγκεκριμένο επαγγελματικό δρόμο που τελικά πήρε.

Ρούλα: Δεν ξέρω, ίσως πολύ υποσυνείδητα, δεν μπορώ να πω ότι είχα στόχο μεγαλύτερη Σχολή αλλά δεν μπορώ να πω ότι επειδή στη Γ' Λυκείου δεν τα πήγαινα καλά στα μαθήματα έβαλα στόχο κάποια χαμηλότερη Σχολή, ίσως υποσυνείδητα ναι, αλλά επειδή είμαστε πιο πρακτικά άτομα, πιο δημιουργικά, νομίζω ότι πάλι προς τα εκεί θα κινιόμουν, νομίζω ότι ο στόχος ήταν να περάσω Θεσσαλονίκη, αλλά επειδή είμαστε τρίτεκνοι, ήξερα ότι θα πάρω μεταγραφή και ήμουν πιο χαλαρή.

Η προτίμηση των νέων σε επαγγέλματα καλλιτεχνικού, τεχνικού τύπου και σε ανθρωπιστικά είναι εμφανής σε αυτήν εδώ την έρευνα και αυτό υποστηρίζεται και βιβλιογραφικά, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω. Εδώ πρέπει να γίνει αναφορά στο ότι κανείς από τους συμμετέχοντες δεν φοιτούσε σε Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα. Όπως βρήκε και η Σταμπολτζή (2007), οι φοιτητές με δυσλεξία που φοιτούν στα ΤΕΙ είναι περισσότεροι από αυτούς που φοιτούν στα ΑΕΙ της χώρας. Τελειώνοντας, πρέπει να επισημανθεί πως σύμφωνα με τα λεγόμενα των νέων που συμμετείχαν σε αυτήν εδώ την έρευνα, η δυσλεξία τους, δεν επηρέασε τις εκπαιδευτικές-επαγγελματικές τους επιλογές.

3.4 Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

3.4.1 Ενημέρωση των τμημάτων για τη Δυσλεξία

Όπως αναφέρθηκε και αναλύθηκε και στις προηγούμενες ενότητες, η δυσλεξία αρχικά φαίνεται να αφορά και να απασχολεί παιδιά, γονείς και δασκάλους, στα σχολικά χρόνια λόγω των προβλημάτων στην ανάγνωση, στην ορθογραφία, στη γραφή. Αποτελεί μια «αόρατη» αναπηρία, η οποία φυσικά δεν εξαφανίζεται όταν το

άτομο φύγει από τα σχολικά θρανία, αλλά συνεχίζει να ενυπάρχει σε αυτό καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του και το ακολουθεί και στην ενήλικη ζωή του.

Μολονότι, λοιπόν, οι νέοι με δυσλεξία ταλαιπωρούνται από δυσκολίες στις βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες ήδη από την είσοδό τους στην εκπαίδευση, καταφέρνουν σε πολλές περιπτώσεις να εισαχθούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σε τμήματα των πανεπιστημιακών και τεχνολογικών ιδρυμάτων που επιθυμούν. Σε αυτή τη νέα βαθμίδα εκπαίδευσης, όλα είναι διαφορετικά. Οι ενήλικες πια με μαθησιακές δυσκολίες καλούνται τώρα για άλλη μια φορά να αναπτύξουν νέες στρατηγικές και τεχνικές αντιμετώπισης αυτής της πραγματικότητας που πρόκειται να ζήσουν.

Όπως γράφουν οι Du Pru, Gilroy και Miles (2008), στις σχολές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης οι φοιτητές με δυσλεξία είναι φυσικό να έχουν να αντιμετωπίσουν περισσότερες και μεγαλύτερες δυσκολίες σε σχέση με τους φοιτητές χωρίς δυσλεξία. Αυτοί οι φοιτητές πρέπει να είναι διατεθειμένοι να δουλέψουν σκληρά και επίμονα και να αποδεχτούν πως «κινδυνεύουν» πιο έντονα να γνωρίσουν απογοητεύσεις και αποτυχίες των προσπαθειών τους, καθώς αντικειμενικά πέρα από τις πιο σύνθετες απαιτήσεις που υπάρχουν σε αυτή την ακαδημαϊκή βαθμίδα έχουν να «παλέψουν» και με τις δικές τους ατομικές δυσκολίες. Παρόλα αυτά, οι ίδιοι συγγραφείς τονίζουν πως είναι πολύ συχνά μεγαλύτερο σφάλμα οι φοιτητές με δυσλεξία να έχουν χαμηλές προσδοκίες για τις ικανότητες και τις επιλογές τους και να είναι απαισιόδοξοι, παρά το να έχουν πιο υψηλές προσδοκίες από αυτές που θα έπρεπε.

Όπως φαίνεται στα ελληνικά Πανεπιστημιακά και Τεχνολογικά Ιδρύματα ο αριθμός των εισερχόμενων φοιτητών με δυσλεξία ολοένα και αυξάνεται. Αυτό μπορεί να εξηγηθεί από την πρόβλεψη που ορίζεται στο νόμο 3699/2008, μολονότι και αυτός έχει τα προβλήματά του όπως ειπώθηκε και νωρίτερα. Σε επίπεδο Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης έχει σταλεί στα πανεπιστήμια και στα ΤΕΙ μία εγκύκλιος που αφορά την προφορική εξέταση των φοιτητών με δυσλεξία (Φ.142/Β3/7104//12.12.1990), ώστε να διευκολυνθεί η φοίτησή τους, όπως επισημαίνεται. Παρά την παραπάνω ρύθμιση, αυτή η προφορική εξέταση και οι συνθήκες της καθορίζονται από τον εκάστοτε καθηγητή σε κάθε τμήμα. Αυτό από μόνο του σημαίνει πως η γενική εικόνα των προφορικών εξετάσεων μπορεί να είναι διαφορετική από σχολή σε σχολή και αυτό μπορεί να συνεπάγεται πρόβλημα αφού η

ενημέρωση και η ευαισθητοποίηση του κάθε καθηγητή διαφέρει, παρότι υπάρχει μια συγκεκριμένη κεντρική πολιτική για προφορική εξέταση αυτών των φοιτητών.

Είναι αλήθεια πως όταν ένας μαθητής με δυσλεξία πετύχει στις εξετάσεις και μπει σε κάποιο τμήμα θεωρείται επιτυχημένος. Ο Rojewski (1999) αναφέρει πως οι νέοι με δυσλεξία έχουν χαμηλές προσδοκίες τόσο για τις σπουδές τους, όσο και για την επαγγελματική τους αποκατάσταση, ενώ την ίδια στιγμή τα ποσοστά των νέων με δυσλεξία που συνεχίζουν σε επόμενη βαθμίδα εκπαίδευσης μετά το λύκειο είναι μικρότερα σε σχέση με αυτά των νέων δίχως δυσλεξία. Σύμφωνα μάλιστα με τους McLeskey, Lancaster και Grizzle (1995) οι μαθητές με δυσλεξία είναι αυτοί που συχνότερα επαναλαμβάνουν τάξεις, άρα και καθυστερούν την εισαγωγή τους στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι ποικίλες αρνητικές εμπειρίες που έχουν ζήσει στο σχολείο, τους έχουν δημιουργήσει χαμηλές πεποιθήσεις αυτοεκτίμησης κάτι που τους οδηγεί σε χαμηλές προσδοκίες και χαμηλά κίνητρα όσο αφορά στις προσπάθειες και βλέψεις τους για περαιτέρω σπουδές.

Όπως είναι ήδη γνωστό οι φοιτητές με δυσλεξία δεν έχουν να αντιμετωπίσουν μόνο τη δυσκολία τους στο να αποτυπώσουν με γραπτό λόγο τις γνώσεις τους, έχουν κι άλλα προβλήματα. Επομένως, η παροχή της προφορικής εξέτασης δεν είναι αρκετή ώστε να στηρίζει ολοκληρωτικά τη φοίτηση των ατόμων με δυσλεξία στις ανώτατες και ανώτερες σχολές στη χώρα μας. Τα άτομα με δυσλεξία στο πανεπιστήμιο έχουν δυσκολίες με την οργάνωση της μελέτης και των σημειώσεών τους, με την παραγωγή γραπτού λόγου και με την ορθογραφία Άρα επιπλέον υποστηρικτές ρυθμίσεις και διευκολύνσεις συντελούν ώστε να αποφευχθούν φαινόμενα ακόμη και εγκατάλειψης της φοίτησης από τα άτομα (Michail, 2010).

Με την είσοδό τους , λοιπόν οι φοιτητές στις σχολές τους, από τις πρώτες ενέργειες που πρέπει να κάνουν είναι να απευθυνθούν στην γραμματεία της σχολής ώστε να ενημερώσουν πως έχουν δυσλεξία και να ενημερωθούν για το τι δικαιούνται. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων αυτής της έρευνας, προφανώς λόγω και του ότι οι γονείς τους ήταν μέλη συλλόγου γονέων παιδιών με δυσλεξία γνώριζαν ήδη τι δικαιούνται, οπότε δεν προσέρχονταν στις γραμματείες τόσο για ενημέρωση των ιδίων αλλά για να δουν πως εφαρμόζονται οι εγκύκλιοι και τα σχετικά προεδρικά διατάγματα όσο αφορά τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματά τους κυρίως όσο αφορά την προφορική εξέταση.

Ένα πολύ σημαντικό θέμα, λοιπόν, είναι η ενημέρωση της γραμματείας αρχικά, που αντιπροσωπεύει τη σχολή, για τη δυσλεξία και έπειτα φυσικά των καθηγητών, οι οποίοι έρχονται σε άμεση επαφή με τους φοιτητές. Ακολουθούν δύο, μαρτυρίες νέων ενηλίκων με δυσλεξία σχετικές με αυτή την ενημέρωση των τμημάτων τους.

Ρούλα: Θα 'πρεπε ξέρεις, τυπικά έχω κάνει μια αίτηση στη Γραμματεία (στο ΤΕΙ) στο β'εξάμηνο, είναι μια αίτηση που αιτείσαι να αποδεχτούν, την κάνεις για τα προφορικά, το να δίνεις προφορικά και να ενημερώσεις τους καθηγητές άλλα όλα αυτά είναι τυπικά... Είχα ρωτήσει τη Γραμματεία, είχα πάει με το πιστοποιητικό των Πανελληνίων που λέει να δώσω προφορικά και τους ρώτησα αν υπάρχει η δυνατότητα να δίνω προφορικά εδώ και τη διαδικασία υπάρχει και μου είπαν να κάνω μια αίτηση, αυτήν τη γνωστή που έχουν στη Γραμματεία που συμπληρώνεις ότι θες, μια ολόκληρη έκθεση ιδεών μπορείς να γράψεις εκεί... Ναι, το ήξεραν γιατί το κανόνισαν, θυμάμαι έκανα την αίτηση και επισυνάφθηκε πάνω μια φωτοτυπία του πιστοποιητικού της διάγνωσης, άλλα νομίζω για τυπικούς λόγους, γιατί υπάρχει καθηγητής που του έλεγα ότι πρέπει να εξεταστώ προφορικά και μου λέει 'Ωραία, θα σε εξετάσω και μετά πάμε στη Γραμματεία να το ψάξω.'

Γαλήνη: Είχα πολύ άγχος μπαίνοντας στη σχολή (ΤΕΙ), αλλά είναι πολύ καλά και οι καθηγητές είναι καλοί. Ας πούμε όσο αφορά τη δυσλεξία, στην αρχή πήγα στη γραμματεία και ρώτησα τι πρέπει να κάνω, πρέπει να καταθέσω το χαρτί, τι πρέπει να κάνω. Μου είπαν πως πρέπει να το καταθέσω μια φορά το χαρτί και όχι κάθε χρονιά όπως κάναμε στο λύκειο, αλλά πως έπρεπε εγώ να πηγαίνω να ενημερώνω τους καθηγητές για το θέμα και ότι πρέπει αν δώσω προφορικά. Κάποια στιγμή λοιπόν κάποια άλλα παιδιά στη σχολή μου είπαν πως εξαρτάται από τον καθηγητή αν θα σε εξετάσει προφορικά η όχι. Και αυτό με άγχωσε λίγο να πω την αλήθεια. Εν τέλει πρόβλημα δεν είχα. Όλοι με εξέτασαν προφορικά.

Από τα παραπάνω λεγόμενα φαίνεται πως οι γραμματείες των σχολών ΤΕΙ και οι καθηγητές, σε ικανοποιητικό βαθμό, ήταν ενημερωμένοι για το τι προβλέπεται για τους φοιτητές με δυσλεξία. Γνωρίζουν πως οι φοιτητές πρέπει να τους δώσουν το πιστοποιητικό της διάγνωσης για τη δυσλεξία τους και πως αυτό απαιτείται μόνο στην αρχή της φοίτησής τους. Πράγματι, όπως αναδείχθηκε και στην έρευνα της Σταμπολτζή (2007), που αφορούσε όλα τα πανεπιστημιακά και τεχνολογικά ιδρύματα της Ελλάδας, το 50% των γραμματειών των ΤΕΙ της χώρας έχει μια κάποια

ενημέρωση για τη δυσλεξία όσο αφορά τις υπάρχουσες νομοθετικές ρυθμίσεις, σε αντίθεση με το 23% των πανεπιστημίων που δηλώνουν πως γνωρίζουν για τη νομοθεσία γύρω από τη δυσλεξία. Αυτό το γεγονός της πλειοψηφίας των ΤΕΙ όσο αφορά την ενημέρωση για τη δυσλεξία μπορεί να εξηγηθεί από το ότι τα τεχνολογικά ιδρύματα δέχονται περισσότερους φοιτητές με δυσλεξία και έτσι είναι πιο υποχρεωμένοι οι εργαζόμενοι στις γραμματείες να ψάξουν για πληροφορίες ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις αναζητήσεις των φοιτητών.

Στο σημείο που παρατηρείται κάποιο πρόβλημα είναι στο ότι υπάρχει ένα κενό επικοινωνίας και συνεννόησης μεταξύ της γραμματείας και των καθηγητών για αυτούς τους φοιτητές. Φαίνεται πως πολύ συχνά πρέπει οι ίδιοι οι φοιτητές να ενημερώσουν τους καθηγητές πριν την εξέταση πως έχουν δυσλεξία, καθώς οι δεύτεροι δεν το γνωρίζουν εκ των προτέρων.

Στη δεύτερη μαρτυρία η νέα μιλάει για το άγχος της όσο αφορά τη διαθεσιμότητα των καθηγητών τους τμήματός της για προφορική εξέταση, γιατί όπως είχε μάθει εξαρτιόταν από τον κάθε καθηγητή αν θα προβεί σε προφορική εξέταση των φοιτητών με δυσλεξία. Προφανώς, φαινόμενα μη σωστής εξέτασης των φοιτητών θα είχαν συμβεί στη σχολή της στο παρελθόν, παρόλα αυτά η συγκεκριμένη νέα δεν αντιμετώπισε κανένα τέτοιο πρόβλημα. Και εδώ, τονίζεται το πρόβλημα της ελλιπούς γνώσης ή και άγνοιας των καθηγητών των σχολών για τις αντικειμενικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές τους με δυσλεξία στην παραγωγή του γραπτού λόγου.

Οι Farmer και συν., (2001) έχουν υπογραμμίσει την απουσία ενημέρωσης και επιμόρφωσης του διδακτικού προσωπικού των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων για τις μαθησιακές δυσκολίες με αποτελέσματα αρνητικά για την πρόοδο της φοίτησης των φοιτητών με ΜΔ. Οι Griffiths και συν. (2010) τόνισαν το πόσο σημαντικό είναι να υπάρχει η πρόνοια από τα ιδρύματα για συνεχή ευαισθητοποίηση και κατάρτιση του διοικητικού και διδακτικού προσωπικού των τμημάτων για θέματα που αφορούν τους φοιτητές με δυσλεξία στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, οι οποίοι ολοένα και αυξάνονται.

Ακολουθούν μαρτυρίες νέων που παρουσιάζουν τις αρνητικές τους εμπειρίες από γραμματείες και καθηγητές των οποίων η ενημέρωση ήταν πολύ προβληματική.

Ανέστης: Όταν έκανα την αίτηση εγγραφής (στο ΙΕΚ) , επειδή υπήρχε ένα θέμα με την ειδικότητα αυτή αν θα γίνει, βασικά την περίμενα 1,5 χρόνο για να γίνει γιατί δε υπήρχε αρκετός αριθμός παιδιών, μου είπαν, αν θα γίνει το Τμήμα , και όταν έγινε ρώτησα στο γραφείο εκεί μπροστά και τους είπα ότι έχω Δυσλεξία και μου είπαν ‘‘ Όταν γίνει το Τμήμα θα δώσεις τα χαρτιά και θα καταχωρηθούν στο φάκελο σου ‘‘ και όταν ξεκίνησα πήγα μετά από 2-3 μέρες να τα καταθέσω για το φάκελό μου... Λογικά η Γραμματεία πρέπει να τους ενημέρωνε τους καθηγητές , αλλά επειδή είχε γίνει αυτή η φάση , τους έπιανα κι εγώ 2-3 μέρες πριν δώσω το κάθε μάθημα , πριν τις εξετάσεις, όταν τελειωναν τα μαθήματα τους το έλεγα... Με ταλαιπώρησαν 2- 2,5 βδομάδες... Ναι (τόρα είναι OK), τους πήρε τηλέφωνο η μητέρα μου , αν υπάρχει πρόβλημα να ρωτήσουν την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και όχι να υπάρχει θέμα με το χαρτί.

Γιώργος: Έκανα ό,τι χρειαζόταν, μάζεψα όλα τα χαρτιά της Δυσλεξίας, μόνος κυνηγούσα τους καθηγητές, ο Πρόεδρος της Σχολής (ΤΕΙ) ήταν καλός κι έλεγε ‘‘Το παιδί έχει πρόβλημα, δεν είναι δυνατόν.’’ με βοήθησε να κατανοώ Εφαρμοσμένα Μαθηματικά, μ’ έβαζε στο πρώτο θρανίο για να παρακολουθώ ή αν γέμιζε η αίθουσα μ’ έβαζε στην έδρα. Αυτός με βοήθησε σε μαθήματα που δεν ήταν να δώσω προφορικά , έλεγε Το παιδί έχει Δυσλεξία, θα κάνω τα πάντα για να τελειώσει Απλά από μια ηλικία και μετά το χαρτί της Δ δεν ισχύει, από τα 24, και δεν μας αφήνουν να δώσουμε προφορικά , δεν κάνουν ανανέωση στο χαρτί, μου το εξήγησε η Γραμματέας, ότι ‘‘ Μπορεί το πρόβλημά σου να έχει λυθεί, πού το ξέρω εγώ;’’, μόνο για τις Πανελλαδικές και τον α’ χρόνο της Σχολής ισχύει και πριν από ένα μήνα που ορκίστηκα μου λέει ο Πρόεδρος ‘‘ Σου κάναμε τη ζωή δύσκολη, ε; ‘‘ε, ναι, δίκιο είχε , υπήρχε μάθημα που έδωσα 5 φορές , το ήξερα, το κατείχα , αλλά δεν δέχονταν ότι η Δυσλεξία υπάρχει σαν δυσκολία, δεν είναι καθόλου ενημερωμένοι.

Σε αυτές τις περιπτώσεις οι νέοι φαίνεται πως αντιμετώπισαν δυσκολίες όσο αφορά στις γνώσεις που είχαν το διοικητικό και το διδακτικό προσωπικό των σχολών τους. Ο ένας μάλιστα νέος σημείωσε πως είχε πάρα πολύ έντονες δυσκολίες που του στοίχισαν την έγκαιρη ολοκλήρωση των σπουδών του. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται και από την έρευνα της Σταμπολτζή (2007) που βρήκε πως οι γνώσεις του προσωπικού των ιδρυμάτων της τριτοβάθμιας ακόμη και όταν αυτές υπάρχουν για τη δυσλεξία, περιορίζονται καθαρά στο κομμάτι της προφορικής

εξέτασης. Πιο αναλυτικά, το προσωπικό δεν είναι ενημερωμένο για ουσιαστικά θέματα που αφορούν τη δυσλεξία όπως, για τον ορισμό και τα χαρακτηριστικά της, για διευκολυντικές ρυθμίσεις φοίτησης για τα άτομα με ΜΔ, για την ανάπτυξη κατάλληλων στρατηγικών παρουσίασης του διδακτικού υλικού, για την ακαδημαϊκής και συναισθηματική υποστήριξη των φοιτητών καθ'όλη τη διάρκεια των σπουδών τους.

Στη δεύτερη περίπτωση του νέου μάλιστα, ήταν τόσο αρνητικό το κλίμα στην σχολή του για τη δυσλεξία που η γραμματεία ζητούσε συνεχώς ανανέωση του πιστοποιητικού της διάγνωσης από τον κατάλληλο φορέα με το επιχείρημα του ότι ίσως η δυσλεξία του φοιτητή να ίσχυε στο παρελθόν και τώρα να έχει ξεπεραστεί. Αυτό αποτελεί άλλη μία απόδειξη πως συχνά το προσωπικό των τμημάτων δεν κατέχει τις στοιχειώδεις γνώσεις του ορισμού και των συνεπειών της δυσλεξίας στα άτομα.

Εδώ έρχεται και ο κρίσιμος ρόλος του ελληνικού κράτους, το οποίο θα έπρεπε να έχει προβλέψει πως τέτοια φαινόμενα άγνοιας προσωπικού και άδικης ταλαιπωρίας των φοιτητών είναι αναμενόμενο να συμβούν τη στιγμή που δεν έχει φροντίσει για τη δέουσα επιμόρφωση του προσωπικού στα τμήματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Έτσι τελικά με τον πολύ πρόσφατο νόμο 4186/2013, στον οποίο το άρθρο 28 είναι για θέματα ειδικής αγωγής, για πρώτη φορά γίνεται σαφής η μόνιμη ισχύς των γνωματεύσεων για οποιεσδήποτε ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίες προέρχονται από τα ΚΕΔΔΥ και τα δημόσια πιστοποιημένα Ιατροπαιδαγωγικά κέντρα.

Ευτυχώς, για τον ίδιο το νέο υπήρχε και ο πρόεδρος του τμήματος που διαδραμάτισε το ρόλο του διορατικού εκπαιδευτικού, ο οποίος με τις γνώσεις και τις απόψεις του προσπαθούσε με κάθε τρόπο να διασφαλίσει τη σωστή μεταχείριση του φοιτητή από τους άλλους καθηγητές και από το τμήμα γενικότερα. Επίσης, σύμφωνα με τα λεγόμενα του ίδιου, ο καθηγητής φρόντιζε και με τις διδακτικές μεθόδους που χρησιμοποιούσε να τον βοηθήσει να κατανοήσει δύσκολα μαθήματα της σχολής. Στο τέλος, μάλιστα, των σπουδών του φοιτητή αναγνώρισε πως πρέπει να πέρασε δύσκολα χρόνια στην προσπάθειά του να ολοκληρώσει και να πάρει το πτυχίο του. Ο καθηγητής αυτός χαρακτηρίζεται και από ενσυναίσθηση, αφού φαίνεται πως

κατανοεί τα αρνητικά συναισθήματα του άγχους, της πίεσης, της αδικίας και της απογοήτευσης που είχε ο νέος στη φοιτητική του καθημερινότητα.

Οι γνώσεις για τη δυσλεξία, σε συνδυασμό με την ανάπτυξη εναλλακτικού τρόπου διδασκαλίας και την ενσυναίσθηση από την πλευρά των καθηγητών της τριτοβάθμιας αποτελούν στοιχεία μέγιστης σημασίας για τους φοιτητές με δυσλεξία και για την πρόοδο της μάθησής τους κατά τη φοίτησή τους στις σχολές. Όπως έχουν υποστηρίξει και άλλοι επιστήμονες η χρήση ειδικών διδακτικών προσεγγίσεων είναι ζωτικής σημασίας για την ακαδημαϊκή πρόοδο των φοιτητών με δυσλεξία (Wadlington et al., 2008). Βέβαια, η επιτυχία των ειδικών προγραμμάτων και των υπηρεσιών που υποστηρίζουν τους φοιτητές με δυσλεξία εξαρτάται τελικά σε μεγάλο βαθμό από τις γνώσεις και τις αντιλήψεις όλων εκείνων που έρχονται σε καθημερινή επαφή με αυτούς τους φοιτητές (Σταμπολτζή & Πολυχρονοπούλου, 2007).

Από την άλλη υπάρχουν και εκείνοι οι φοιτητές με δυσλεξία που για κάποιους λόγους δεν επιθυμούν καν να μουν στη διαδικασία ενημέρωσης της γραμματείας και των καθηγητών του τμήματος για τη δυσλεξία τους. Πολύ συχνά ο λόγος είναι ο φόβος ότι θα στιγματιστούν μεταξύ των συμφοιτητών τους λόγω αυτής της ετικέτας. Δυστυχώς, εξαιτίας της ελλιπούς ενημέρωσης του πληθυσμού για τη δυσλεξία ένας τέτοιος φόβος μόνο παράλογος δε θα μπορούσε να είναι.

Όπως αναφέρουν οι Herrington και Hunter-Carsch (2001) τα πανεπιστήμια θα μπορούσαν ήδη με την είσοδο των νέων φοιτητών να δημιουργούν ένα κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης μεταξύ τους, με τη σωστή ενημέρωση και πληροφόρηση όσο αφορά τη δυσλεξία και τις άλλες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Παράλληλα, λοιπόν, με την ενημέρωση του διοικητικού και επιστημονικού προσωπικού των σχολών, πρέπει γενικά όλοι όσοι ανήκουν στην πανεπιστημιακή κοινότητα να γνωρίζουν για τη δυσλεξία, τα εμπόδια που αυτή θέτει στα άτομα, τις προσπάθειες που αυτά κάνουν για να ανταπεξέλθουν στις διάφορες συνθήκες, καθώς και για τα κίνητρα που χρειάζονται ώστε να επιτύχουν. Έτσι θα ήταν πιο εύκολο να υιοθετηθεί μία ευνοϊκή πολιτική για τους φοιτητές με δυσλεξία με σκοπό να ξεπερνιούνται οι όποιες δυσκολίες των σπουδών τους και να υποστηρίζονται σε όλη τη διάρκεια της φοίτησής τους.

Έπονται μαρτυρίες, λοιπόν, από φοιτητές που επέλεξαν είτε να μη γνωστοποιήσουν καθόλου τη δυσλεξία τους, είτε να τη γνωστοποιήσουν σε επιλεγμένους καθηγητές.

Αργύρης: Όχι, δεν τους το έδωσα το χαρτί... Χρωστάω επτά- οκτώ μαθήματα... Εγώ το προτίμησα έτσι, η μάνα μου ήθελε να το δώσουμε, εγώ όμως ήθελα να προσπαθήσω να γράφω και να ελαττώσω αυτό το θέμα των προφορικών μόνος μου, ν' αρχίσω να σκέφτομαι και να γράφω... Ναι, είναι καλύτερα (έτσι), αλλά βλέπω άλλους που γράφουν ολόκληρα κείμενα, κατεβατά ολόκληρα, εγώ όμως δεν μπορώ ακόμη να το κάνω αυτό.

Διάφοροι μπορεί να είναι οι λόγοι που ο παραπάνω νέος αρνήθηκε να κάνει γνωστή τη δυσλεξία του στη σχολή. Αρχικά κρίνεται σημαντικό να ειπωθεί σε αυτό το σημείο ότι ο συγκεκριμένος νέος έμαθε πως έχει δυσλεξία σε μεγάλη ηλικία, μετά τα 15 του χρόνια. Όπως έχει ειπωθεί και νωρίτερα η μη έγκαιρη διάγνωση της δυσλεξίας δημιουργεί ακόμη μεγαλύτερα προβλήματα στο άτομο αφού του θέτει δευτερογενείς δυσκολίες. Το άτομο πέρα από την ανεξήγητα αποτυχημένη του ακαδημαϊκή απόδοση, έχει να αντιμετωπίσει τις ψυχολογικές και συναισθηματικές συνέπειες αυτής της κατάστασης για πολλά κρίσιμα χρόνια.

Επόμενο είναι αυτός ο νέος εφόσον άργησε τόσο να μάθει πως έχει δυσλεξία, να μην του είναι ιδιαίτερα εύκολο και απλό να την αποδεχτεί ως μέρος του εαυτού του. Έτσι δεν τον ενδιαφέρει να βρει τρόπους συμβατούς και κατάλληλους για την αντιμετώπιση των θεμάτων που του δημιουργεί η δυσλεξία του, γι αυτό και δεν επιθυμεί, λοιπόν, να κάνει γνωστή την κατάστασή του στο τμήμα του και να λάβει τη διευκόλυνση των προφορικών εξετάσεων που δικαιούται.

Ένας άλλος, επίσης λόγος άρνησης των φοιτητών με δυσλεξία να μιλήσουν για αυτήν ώστε να πάρουν την υποστήριξη που δικαιούνται είναι το συναίσθημα της απογοήτευσης που ίσως νιώσουν για τον εαυτό τους, λόγω αυτής της βοήθειας που τους δίνεται μόνο και μόνο εξαιτίας των μαθησιακών δυσκολιών (Mullins & Preyde, 2013). Από αυτή την έρευνα που μελέτησε φοιτητές και φοιτήτριες με δυσλεξία σε σχολές του Καναδά, φάνηκε πως η παροχή διευκολυντικών μέσων για την παρακολούθηση μαθημάτων και για την εξέτασή τους στους φοιτητές με Δυσλεξία, μπορεί να τονίσει τις δυσκολίες τους και τη διαφοροποίησή τους σε σχέση με τους

συμφοιτητές τους χωρίς δυσλεξία και όλο αυτό να πληγώσει το αυτοσυναίσθημα και την αυτοεκτίμησή τους, αφού νιώθουν πως χρειάζονται επιπρόσθετη βοήθεια για να τα καταφέρουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της σχολής τους.

Επίσης η ίδια έρευνα (Mullins & Preyde, 2013) ανέμειξε έναν ακόμη λόγο που ενδέχεται να εξηγεί τη συμπεριφορά του νέου σε αυτήν εδώ τη μελέτη. Η δυσλεξία για αυτόν που την έχει είναι ένα πρόβλημα υπαρκτό και πραγματικό. Για τους άλλους, όμως, το πρόβλημα της δυσλεξίας σε ένα άλλο άτομο δεν είναι ορατό. Επομένως η δυσλεξία καθίσταται μια εγγενής δυσκολία, η οποία είναι αόρατη στους περισσότερους και η οποία μπορεί να παραμείνει κρυφή αν το επιθυμεί αυτός που την έχει ακόμη και για πάντα. Οι παραπάνω ερευνητές, λοιπόν, βρήκαν πως κάποιοι φοιτητές επέλεξαν να μην κάνουν γνωστή τη δυσλεξία τους στη σχολή τους, ώστε να μη λάβουν τις διευκολύνσεις που διθακιοούνται, καθώς αυτές οι διευκολύνσεις θα έκαναν ολοφάνερη στους συμφοιτητές τους τη δυσλεξία τους.

Τέτοιες σκέψεις, λοιπόν, φαίνεται πως για ορισμένα άτομα με δυσλεξία αποτελούν τροχοπέδη και δρουν αρνητικά ώστε να μιλήσουν στους υπεύθυνους των τμημάτων τους για τις δυσκολίες τους. Ένας άλλος επιπλέον σημαντικός λόγος άρνησης των φοιτητών να αναφερθούν στις δυσκολίες τους είναι οι φόβοι τους για τις αντιδράσεις των καθηγητών και των συμφοιτητών τους. Υπάρχει συχνά μια αρνητική στάση από τους φοιτητές και τους καθηγητές, η οποία φυσικά οφείλεται στις περιορισμένες τους γνώσεις για τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Griffiths et al., 2010). Έχουν παρατηρηθεί συμπεριφορές κοροϊδίας και χλευασμού προς τους φοιτητές με δυσλεξία από άτομα της πανεπιστημιακής κοινότητας που τους θεωρούν τεμπέληδες, παραπονιάρηδες και ότι χρησιμοποιούν δικαιολογίες για να μην προσπαθήσουν (Matthews, 2009)

Με τα δεδομένα των μελετών που αναφέρθηκαν μόλις, συμφωνούν και τα ευρήματα αυτής εδώ της έρευνας με το νέο να αρνείται να ζητήσει από τη σχολή του τις διευκολύνσεις που δικαιούνται, καθώς στην όλη διαδικασία εμπλέκονταν συμφοιτητές του, οι οποίοι όπως θεωρούσε θα του δημιουργούσαν πρόβλημα.

Βαγγέλης: Λοιπόν, στη Σχολή δίνεις το χαρτί, ενημερώνεις και μετά περνάς από Επιτροπή, ξέρω γω, μια επιτροπή 5-6 καθηγητών υπεύθυνοι της Μηχανολογίας και κάποιοι των παρατάξεων έπρεπε να 'ναι εκεί κι εγώ δεν μπήκα στη διαδικασία να το

κάνω γιατί με τα παιδιά αυτά δεν τα πηγαίναμε καλά και διαφωνούσαμε λόγω της Π (φοιτητική παράταξη)... Όχι (δεν έδωσα το πιστοποιητικό της διάγνωσης αμέσως), περίμενα να περάσει ένα εξάμηνο και μίλησα με τα παιδιά που έχουν Δυσλεξία και σ' έναν καθηγητή, τον κ. Νικολαΐδη, τον καλύτερο καθηγητή, ξέρω γω, μεγάλο παλικάρι, Μαθηματικός, και του λέω έχω αυτό, 'ναι' μου λέει 'φαίνεται, το κατάλαβα.' και μ' εξέτασε Φυσική, Μαθηματικά και τότε μου είπαν τι πρέπει να γίνει και ο τάδε και ο τάδε φοιτητής θα μιλήσουν για σένα και με τίποτα δεν το λέω σ' αυτούς κι έτσι, γιατί πρέπει να προενημερώσεις, έτσι έδινα γραπτά σε όσα ήθελα να δώσω γραπτά και λέω για δικούς μου λόγους δε θέλω να το παρουσιάσω και μ' εξέτασαν προφορικά στο Σχέδιο, στη Χημεία, στα Μαθηματικά, το 'κανα έτσι... Ναι, θα μπορούσαν να μην το δεχτούν, αλλά ήταν OK αυτοί που επέλεξα, το δέχτηκαν.

Παρότι ο συγκεκριμένος νέος δεν θέλησε επισήμως να ενημερώσει για τη δυσλεξία τη σχολή του και να διεκδικήσει τα δέοντα, προτίμησε να αναφέρει σε ατομικό επίπεδο στον κάθε καθηγητή τις δυσκολίες του και να εξαρτάται από τον ίδιο τον καθηγητή αν θα δεχτεί να τον εξετάσει προφορικά. Σύμφωνα με τα λεγόμενα του ατόμου οι καθηγητές στους οποίους μίλησε για τη δυσλεξία και ζήτησε να εξεταστεί προφορικά δέχτηκαν χωρίς να θέσουν προβλήματα. Από την άλλη, σύμφωνα με τους Mortimore και Crozier (2006), έχουν σημειωθεί περιπτώσεις φοιτητών που δυσκολεύονται να προσεγγίσουν τους καθηγητές στα ακαδημαϊκά τμήματα, οι οποίοι είναι αρνητικά προκατειλημμένοι προς τους φοιτητές με δυσλεξία και τους κρίνουν αυστηρά λόγω της κακής εικόνας των γραπτών τους.

Από όλες τις παραπάνω αναφορές που σχετίζονται με την ενημέρωση των τμημάτων πανεπιστημιακών και τεχνολογικών για τη δυσλεξία στην Ελλάδα προκύπτει ένα πολύ σημαντικό θέμα: αυτό της επιμόρφωσης του προσωπικού και ιδίως του ακαδημαϊκού, λόγω του καθοριστικού του ρόλου στη φοίτηση των ατόμων, για τη δυσλεξία. Όπως σημειώνει και η UNESCO (2000) πρέπει να δίνεται προτεραιότητα στην επιμόρφωση των καθηγητών των ανώτατων και ανώτερων σχολών για τη δυσλεξία, καθώς τα άτομα με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν και θα αποτελούν πάντα ενεργούς πολίτες που προσφέρουν στην ευημερία της κοινωνίας.

Οι Batsiou και συν. (2008) προτείνουν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με σεμινάρια, ώστε οι εκπαιδευτικοί να ξεπεράσουν

προκαταλήψεις και φόβους για το άγνωστο και να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους για τη δυσλεξία. Κατά τους Quinlan και συν. (2012), τα ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης πρέπει να παρέχουν στους διδάσκοντες τη δέουσα ενημέρωση για την νομοθεσία καθώς και για την πολιτική του τμήματός τους, για να συνειδητοποιήσουν πως οφείλουν να υιοθετήσουν μεθόδους οι οποίες θα διευκολύνουν τις σπουδών των ατόμων με δυσλεξία. Θα ήταν εξίσου σημαντικό οι καθηγητές να ενημερώνονταν για θέματα που αφορούν γενικά την αναπηρία, την αποδοχή της και την ενσυναίσθηση. Επίσης, προτείνεται η δημιουργία υποστηρικτικών μονάδων για τους φοιτητές με και χωρίς δυσκολίες μέσα στα πανεπιστήμια, ώστε να δημιουργηθεί ένα βελτιωμένο μαθησιακά περιβάλλον που θα δίνει την ευκαιρία σε όλους τους συμμετέχοντες να αναπτυχθούν και να αναδείξουν τις δυνατότητές τους.

3.4.2 Η φοίτηση

Η Τριτοβάθμια Εκπαίδευση αποτελεί ένα ολότελα καινούριο στάδιο στη ζωή των νέων ενηλίκων πια με δυσλεξία. Σε αυτή τη φάση καλούνται να ανταπεξέλθουν σε νέες συνθήκες, οι οποίες μπορεί να είναι ιδιαίτερα απαιτητικές. Όπως ανέφερε ο Rojewski (1999) στην έρευνα του που περιελάμβανε δείγμα χιλίων ατόμων με δυσλεξία και χωρίς, ήταν πιο πιθανό να βρεθούν νέοι με δυσλεξία που εργάζονταν και δεν φοιτούσαν σε δομή της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με τους νέους χωρίς δυσλεξία, τουλάχιστον για τα δύο πρώτα χρόνια μετά το τέλος του λυκείου.

Τα τελευταία χρόνια, όλο και πιο πολλοί νέοι με δυσλεξία φαίνεται πως καταφέρνουν να εισέλθουν στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, στα ΑΕΙ και στα ΤΕΙ της χώρας. Όπως επισήμανε η Σταμπολτζή (2007), η οποία μελέτησε το ποσοστό των φοιτητών με δυσλεξία σε όλα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα της Ελλάδας, ο μεγαλύτερος αριθμός των ατόμων με δυσλεξία φοιτά στα ΤΕΙ.

Σε αυτήν, εδώ την έρευνα, οι επιλογές των συμμετεχόντων όσο αφορά τις σπουδές τους ήταν οι εξής: ένα άτομο σπούδαζε στο ΤΕΙ προσχολικής εκπαίδευσης, δύο άτομα στο ΤΕΙ εμπορίας και διαφήμισης, δύο άτομα στο ΤΕΙ Μηχανολογίας, ένα άτομο στο ΙΕΚ Μηχανολογίας και ένα άτομο στο ΙΕΚ κομμωτικής.

Στην πλειοψηφία τους, οι φοιτητές τα πηγαίνουν καλά στη σχολή τους. Παρακολουθούν τα μαθήματα αρκετά συχνά και δείχνουν να ανταποκρίνονται με επιτυχία στις όποιες απαιτήσεις, φυσικά πάντα με κάποιες δυσκολίες. Επίσης, όπως μπορεί να γίνει κατανοητό από τα λεγόμενά τους, οι σπουδές τους φαίνεται να τους ευχαριστούν και ίσως αυτός να είναι ένας από τους λόγους που εξηγούν την επιτυχία των συγκεκριμένων ατόμων.

Ρούλα: Πέρσι, γενικότερα μετά το Α'εξάμηνο και το προηγούμενο, επειδή δεν είναι το ίδιο με το Πανεπιστήμιο ως προς το να επιλέξουμε ποια μαθήματα θέλουμε κι όταν μπήκαμε το μεγαλύτερο εξάμηνο ήταν και θερινό και χειμερινό και ήμασταν μισοί-μισοί, οπότε όσες μονάδες περίσσευαν από το ένα εξάμηνο πήγαιναν στο μεγαλύτερο και είχα φτάσει να έχω περάσει τα περισσότερα στο προηγούμενο εξάμηνο και μπορούσα να πάρω μεγαλύτερα... Δεν ξέρω, βασικά γενικότερα, όλοι λένε για κάποια μαθήματα που είναι εύκολα κι εμένα μου φαίνονται δύσκολα και το ανάποδο, οπότε κάτι παίζει... Χρωστάω λίγα μαθήματα γενικά.

Ανέστης: Ναι, μ'αρέσει, γι'αυτό την επέλεξα... Δυσκολεύομαι σε κάποια μαθήματα, ειδικά όταν τα μαθαίνω για πρώτη φορά, δηλ. όταν συναντώ κάποια εμπόδια, αλλά εκεί πήγα για να τα μάθω, προσπαθώ, κάνω κάποιες ερωτήσεις και στον πατέρα μου, γιατί είναι παρόμοια η ειδικότητα του πατέρα μου, σήμερα ας πούμε τον ρώτησα για οξυγονοκολλήσεις, εκείνος επέμενε και είχε την ιδέα να το πάω προς τα κει και να μην το αφήσω

Άννα: Τα μαθήματα ήταν πρακτικά, κουρέματα- χτενίσματα, τα εξηγούσαν πολύ καλά και στο διάλειμμα ρωτούσαμε ότι θέλαμε και μας έλεγαν τι πρέπει να κάνουμε στη βαφή π.χ. τη διαδικασία που έχει να ακολουθήσουμε... Ζόρικοι τα θεωρητικά τα διάβαζα και δεν δυσκολευόμουν να τα μάθω και επειδή ότι μας έλεγαν τα βλέπαμε και στην πράξη, γινόταν εύκολα όλο αυτό, στο εργαστήριο π.χ. για τις ασθένειες στις βαφές τα έβλεπες πρακτικά μπροστά σου και σου φαινόταν εύκολο μετά...

Γαλήνη: (φοιτήτρια ΤΕΙ προσχολικής ηλικίας): Δεν χρωστώ ούτε ένα, είμαστε μια χαρά. Προσπαθούσα να τα περάσω όλα. Εντάξει δεν είναι και δύσκολη η σχολή, κακά τα ψέματα. Θυμάμαι, πάρα πολύ δυσκολεύτηκα στην Ανατομία στο πρώτο εξάμηνο. Έπρεπε όλα να τα μάθουμε παπαγαλία και έτσι διάβαζα θυμάμαι όλη την εβδομάδα ανατομία... Ναι, τα έμαθα τα πιο πολλά, αλλά δυσκολευόμουν να θυμηθώ να τα πω

ακριβώς όπως έπρεπε. Ευτυχώς, αυτή βέβαια μας έβαλε εύκολα θέματα, με βοήθησε και λίγο και έτσι το πέρασα. Είχα πολύ άγχος μπαίνοντας στη σχολή, αλλά είναι πολύ καλά και οι καθηγητές είναι καλοί.

Αργύρης: Ναι (τα περνάω τα μαθήματα), όχι με μεγάλο βαθμό, με ένα 6 περίπου, είμαι δηλαδή πάνω στο όριο... Εγώ το προτίμησα έτσι (να μη δώσω το χαρτί της δυσλεξίας), η μάνα μου ήθελε να το δώσουμε, εγώ όμως ήθελα να Προσπαθήσω να γράφω και να ελαττώσω αυτό το θέμα των προφορικών μόνος μου, ν' αρχίσω να σκέφτομαι και να γράφω Λέω θα το παλέψω, κι ό,τι γίνει. Όχι τι να ντραπώ;... Ναι, είναι καλύτερα, αλλά βλέπω άλλους που γράφουν ολόκληρα κείμενα, κατεβατά ολόκληρα, εγώ όμως δεν μπορώ ακόμη να το κάνω αυτό... Όχι, ήταν καθαρά δική μου επιλογή, (να μη δηλώσω πως έχω δυσλεξία και να μην εξετάζομαι προφορικά) σκέφτομαι, βλέπεις, ότι και αργότερα στο μέλλον το αφεντικό μου κάποια στιγμή, θα πει ότι δεν τον εξυπηρετώ τόσο πολύ ή ότι δεν μου προσφέρεις τις υπηρεσίες που θέλω εγώ. Βασικά έγινε και στο Στρατό κάτι... Γιατί είχαμε ακούσει ότι δεν θέλουν δυσλεκτικούς, κι έτσι είχαμε ένα θέμα με το Στρατό... Με είχαν κόψει (λόγω της δυσλεξίας)...

Στις παραπάνω αναφορές, οι νέοι επισημαίνουν πως τα καταφέρνουν να επιτύχουν στις σπουδές τους, παρόλα αυτά όμως, συναντούν και τις δυσκολίες τους σε διάφορα θέματα. Εμπόδια φαίνεται κάποιοι να συναντούν, είτε όταν για πρώτη φορά τους παρουσιάζονται νέες πληροφορίες, είτε όταν πρέπει να αποστηθίσουν μεγάλος όγκο ύλης προκειμένου να εξεταστούν στο τέλος των εξαμήνων, είτε στις εξετάσεις όταν πρέπει να γράψουν.

Τα παραπάνω ευρήματα υποστηρίζονται από έρευνες, όπως αυτή των Σταμπολτζή και Πολυχρονοπούλου (2008), οι οποίες ανέφεραν πως οι φοιτητές με δυσλεξία, κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, παρουσιάζουν προβλήματα σε έργα που αφορούν την παραγωγή γραπτού λόγου και την ορθογραφία. Εκτός από τις δυσκολίες στην ορθογραφία και στην οργάνωση των γραπτών εργασιών που έχουν αναφερθεί, οι Riddick και συν. (1997, σελ.2) τονίζουν πως είναι πιθανό στις γραπτές εργασίες των φοιτητών με δυσλεξία να υπάρχουν πληροφορίες ασύνδετες νοηματικά μεταξύ τους.

Πέρα, όμως, από χαμηλό επίπεδο γραπτού λόγου που χαρακτηρίζει τους φοιτητές με δυσλεξία στις εργασίες τους και στις εξετάσεις, λάθη σε φωνολογικό επίπεδο που οδηγούν σε φτωχές δεξιότητες αναγνωστικής αποκωδικοποίησης και κατανόησης έχουν αναφερθεί και στους ενήλικες με δυσλεξία (Stothers & Klein, 2010), ενώ προβλήματα κατά την παρακολούθηση των διαλέξεων, όπως η σωστή λήψη σημειώσεων που αφορά τα κεντρικά σημεία τους, αναφέρονται επίσης (Gilroy & Miles, 1996). Οι Aboudan και συν., (2011) υποστήριξαν και οι ίδιοι τις αδυναμίες των φοιτητών στην οργανωμένη λήψη σημειώσεων και στην εκπόνηση των γραπτών τους έργων και επέκτειναν το θέμα, σημειώνοντας πως ακόμη και στα φοιτητικά χρόνια, τα άτομα με δυσλεξία αντιμετωπίζουν προβλήματα στις βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες, δηλαδή στην ανάγνωση, στην κατανόηση, στη γραφή και στην αριθμητική.

Στα λόγια του τελευταίου νέου γίνεται ολοφάνερη η διαδικασία της σύγκρισης με τους συμφοιτητές τους χωρίς δυσλεξία, στην οποία υποβάλλει τον εαυτό του, όσο αφορά την ικανότητά του στο να εξετάζεται γραπτά. Στη βιβλιογραφία συχνά αναφέρεται η πολύ μεγάλη προσπάθεια που καταβάλλουν οι φοιτητές με δυσλεξία ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των σπουδών τους και να συμβαδίσουν με τους συμφοιτητές τους, προσπαθώντας φυσικά συγχρόνως να παλέψουν με τα εμπόδια που τους τίθενται αντικειμενικά λόγω της δυσλεξίας τους (Riddick et al., 1999; Mortimore & Crozier, 2006).

Ακολουθούν οι μαρτυρίες δύο συμμετεχόντων που σχετίζονται με τις εμπειρίες τους από τις εργασίες στα τμήματά τους.

Ρούλα: Καλά, έτσι κι αλλιώς με βολεύουν καλύτερα απ'ότι το διάβασμα... Ναι, αλλά έτσι κι αλλιώς δεν παίζουν απαλλακτικές εργασίες σε μας, αλλά ο συνδυασμός, οπότε τα κάνω και τα δύο, στις εργασίες τα πάω καλύτερα, ίσως επειδή διαχειρίζομαι το χρόνο και τον τρόπο που τις κάνω... Στις ατομικές εργασίες τον διαχειρίζομαι καλά το χρόνο ναι, στις ομαδικές όχι... Στις ομαδικές δεν μπορώ να συμβαδίσω με το χρόνο.. Όχι πιο αργά, απλά μπορεί ν αρχίσω με ενθουσιασμό για το θέμα και ν αρχίσω να ψάχνω φουλ και μετά να βαρεθώ και να το αφήσω λίγο προς το τέλος και μόλις σιγουρέψω ότι τόχω, να το αφήσω και μετά να δουλέψω φουλ μια εβδομάδα πριν το τέλος... Μπα όχι, μάλλον, δεν ξέρω, με τα ορθογραφικά... Σ'αυτήν την εργασία του περασμένου εξαμήνου παίζουν ρόλο τα ορθογραφικά, εκεί παίζει ρόλο το "ε" και το

“αι” και το word δεν τα κάνει και πολύ καλά , τα μεταφράζει σαν λέξη κι όχι σαν νόημα, παίζει ρολο πώς θα το πεις, δεν θα πάρει και το “εμείς” που έχεις βαλει πριν, να το κάνει κατάληξη.

Γαλήνη: Ναι, κάνουμε. Έχω κάποια θέματα στο πως θα κάνω τη δομή της εργασίας. Δεν έχω πρόβλημα να τη γράψω και να την παρουσιάσω. Στη δομή έχω το θέμα, στην οργάνωση. Τις προάλλες είχαμε εργασία ομαδική στη Μουσικοκινητική αγωγή, στην οποία έπρεπε η καθεμιά να γράψει το κομμάτι της για την εργασία και στο τέλος να τη συνθέσουμε. Εγώ δεν ήξερα πώς να γράψω τη δική μου, δηλαδή να βάλω τους στόχους και γενικά. Ευτυχώς οι άλλες οι κοπέλες μου στείλαν τη δικιά τους και έτσι πήρα και εγώ ιδέες για το πώς να κάνω τη δική μου. Υπάρχει πολλή βοήθεια γενικά... Κοίτα, ατομικές εργασίες δεν έχω πάρει, αγχώνομαι πολύ παραπάνω. Πρέπει και να τις γράψω μόνη, να τις φτιάξω, να τις παρουσιάσω. Επίτηδες δεν παίρνω μόνη μου εργασίες. Ο πραγματικός λόγος είναι η δυσκολία μου στο να γράφω τα κείμενα σωστά με δομή και ορθογραφημένα. Γιατί ακόμη και με αυτά τα προγράμματα στο word που σου διορθώνουν τα λάθη, εγώ επειδή δεν ξέρω ορθογραφία, μπορεί να επιλέξω τη λανθασμένη επιλογή που μου δίνει το πρόγραμμα. Είναι και αυτό ένα θέμα. Ε ναι, πρέπει να το ξέρεις το σωστό για να το διαλέξεις. Κολλάω σε πράγματα όταν γράφω την εργασία.

Η σωστή ορθογραφία, δομή και οργάνωση των κειμένων που παράγουν στις εργασίες, φαίνεται πως απασχολούν και αγχώνουν αρκετά τα άτομα με δυσλεξία κατά τη φοίτησή τους. Η κατάλληλη διαχείριση του χρόνου, προκειμένου μία εργασία να προχωρήσει και να παραδοθεί εμπρόθεσμα στον καθηγητή αποτελεί επίσης ένα «ευαίσθητο» σημείο για τους φοιτητές, οι οποίοι όπως φαίνεται δεν νιώθουν τόσο σίγουροι ότι θα καταφέρουν να τηρήσουν τη διωρία που τους δίνεται και γι αυτό τεινουν να επιλέγουν ομαδικές εργασίες, ώστε να δουλεύουν με πρόγραμμα.

Η Michail (2010) στη μελέτη της σε φοιτητές στη Βρετανία , σημείωσε πως η διαχείριση του χρόνου που μελετούσαν ήταν ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματά τους. Οι φοιτητές χρειάζονταν πολύ περισσότερο χρόνο για να κατανοήσουν και να μελετήσουν αυτά που τους είχαν ανατεθεί, ενώ έπρεπε να δουλεύουν πολύ σκληρότερα σε σχέση με τους συμφοιτητές τους, ώστε να τελειώνουν τις εργασίες τους μέσα στην προθεσμία που είχε ορισθεί.

Παρά όλες τις δυσκολίες και τα εμπόδια, οι παραπάνω νέοι κατάφεραν να προοδεύσουν στις σπουδές τους. Αξίζει σε αυτό το σημείο να γίνει αναφορά στην έρευνα των Felton, Naylor και Wood (1990), οι οποίοι βρήκαν πως ενήλικες με δυσλεξία που είχαν μεν καταφέρει να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και που θεωρούσαν τους εαυτούς τους επιτυχημένους επαγγελματικά, παρόλα αυτά ανέφεραν συναισθήματα ματαίωσης, ανασφάλειας και κατωτερότητας.

Ο Singleton (1999) επισήμανε πως πολλοί φοιτητές με δυσλεξία στην έρευνά του ανέφεραν παράπονα για υπερβολική κούραση και προσπάθεια και για έντονο άγχος. Άλλοι φοιτητές στην ίδια έρευνα εξομολογήθηκαν τους φόβους και την ανησυχία τους για το αν θα τα καταφέρουν με τις απαιτήσεις της σχολής τους και άλλοι έδειχναν να έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση. Θα ήταν παράλειψη να μην γίνει αναφορά και στο άγχος που νιώθουν οι φοιτητές με δυσλεξία. Βέβαια αυτό το άγχος φαίνεται να συνδέεται με τις νέες προκλήσεις του Πανεπιστημίου αλλά και με τον αντίκτυπο των αρνητικών εμπειριών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Stampoltzis et al., 2010). Ακολουθούν τα λόγια δύο νέων που δυσκολεύτηκαν αρκετά σπουδάζοντας στις σχολές τους.

Γιώργος: Μου πήρε 8 χρόνια να τελειώσω τη Σχολή... Έκανα ότι χρειαζόταν, μάζεψα όλα τα χαρτιά της Δυσλεξίας, μόνος κυνηγούσα τους καθηγητές, ο Πρόεδρος της Σχολής ήταν καλός κι έλεγε το παιδί έχει πρόβλημα, δεν είναι δυνατόν'' με βοήθησε να κατανοώ Εφαρμοσμένα Μαθηματικά , μ' έβαζε στο πρώτο θρανίο για να παρακολουθώ ή αν γέμιζε η αίθουσα μ' έβαζε στην έδρα, αυτός με βοήθησε σε μαθήματα που δεν ήταν να δώσω προφορικά , έλεγε το παιδί έχει Δυσλεξία, θα κάνω τα πάντα για να τελειώσει... Απλά από μια ηλικία και μετά το χαρτί της Δ δεν ισχύει, από τα 24, και δεν μας αφήνουν να δώσουμε προφορικά , δεν κάνουν ανανέωση στο χαρτί, μου το εξήγησε η Γραμματέας, ότι'' μπορεί το πρόβλημα σου να έχει λυθεί, που το ξέρω εγώ;'' Μονο για τις Πανελλαδικές και τον α' χρόνο της Σχολής ισχύει και πριν από ένα μήνα που ορκίστηκα μου λέει ο Πρόεδρος « σου κάναμε τη ζωή δύσκολη, ε; ε, ναι δίκιο είχε , υπήρχε μάθημα που έδωσα 5 φορές , το ήξερα, το κατείχα , άλλα δεν δέχονταν ότι η Δυσλεξία υπάρχει σαν δυσκολία, δεν είναι καθόλου ενημερωμένοι... Μου έκοψε τα φτερά, Γ'έτος ήμουν και λέω « Έτσι είναι, θα τους αποδείξω ότι δε συμβαίνει τίποτα». Υπήρχαν μαθήματα με δύσκολες ορολογίες που έπρεπε να γράψω απάντηση

μια σελίδα κι εγώ χανόμουνα και δεν τα κατάφερα και του λέω '' γιατί, δάσκαλε; σας είπα να εξεταστώ προφορικά''... Υπήρχαν μαθήματα που έδωσα 5 και 7 φορές, είχα σιχαθεί τον εαυτό μου και κάποια τα έδινα γραπτά , πολύ εύκολα, π.χ. το πιο δύσκολό μας μάθημα Θερμοδυναμική και Μηχανική, δεν είχα πρόβλημα να γράψω, έχουν δύσκολη ορολογία σ' αυτό. Εγώ έμαθα να διαβάζω Μαθηματικά και να κάνω Μεθοδολογία μόνος μου, αλλά κανείς δεν μ' εξέταζε προφορικά. Αν εξεταζόμουν προφορικά θα τέλειωνα και πιο γρήγορα και με πιο καλό βαθμό πτυχίου, τους το είπα κιόλας ότι με ρίξατε στον τελικό βαθμό πτυχίου και μου λένε ''Είσαι πολύ καλός, θα γίνεις πολύ καλός Μηχανικός, αλλά δε μου γράφεις'' Λέω : '' Έχω χαρτί Δυσλεξίας, εξέτασέ με προφορικά''. Και στα Εργαστήρια που κάνουμε , που λύνουμε μηχανές και φτιάχνουμε μηχανές, και προγραμματίζουμε, είχα 10 και πολύ λίγο χρόνο μου έπαιρνε να φτιάξω ή να σχεδιάσω αυτό που ήθελα, π.χ. είχαμε 5 ώρες να φτιάξουμε μια άτρακτο και εγώ τη σχεδίασα και την έκανα σε πολύ λιγότερο , και ήξερα και πώς δουλεύει...

Βαγγέλης: Λοιπόν, στη Σχολή δίνεις το χαρτί, ενημερώνεις και μετά περνάς από Επιτροπή, ξέρω γω, μια επιτροπή 5-6 καθηγητών υπεύθυνοι της Μηχανολογίας και κάποιοι των παρατάξεων έπρεπε να 'ναι εκεί κι εγώ δεν μπήκα στη διαδικασία να το κάνω γιατί με τα παιδιά αυτά δεν τα πηγαίναμε καλά και διαφωνούσαμε λόγω της Π (φοιτητική παράταξη)... Όχι (δεν έδωσα το πιστοποιητικό της διάγνωσης αμέσως), περίμενα να περάσει ένα εξάμηνο και μίλησα με τα παιδιά που έχουν Δυσλεξία και σ' έναν καθηγητή , τον κ. Νικολαΐδη, τον καλύτερο καθηγητή, ξέρω γω, μεγάλο παλληκάρι, Μαθηματικός, και του λέω έχω αυτό, ''ναι'' μου λέει ''φαίνεται, το κατάλαβα.'' και μ' εξέτασε Φυσική, Μαθηματικά και τότε μου είπαν τι πρέπει να γίνει και ο τάδε και ο τάδε φοιτητής θα μιλήσουν για σένα και με τίποτα δεν το λέω σ' αυτούς κι έτσι, γιατί πρέπει να προενημερώσεις, έτσι έδινα γραπτά σε όσα ήθελα να δώσω γραπτά και λέω για δικούς μου λόγους δε θέλω να το παρουσιάσω και μ' εξέτασαν προφορικά στο Σχέδιο, στη Χημεία, στα Μαθηματικά, το 'κανα έτσι... Ναι, θα μπορούσαν να μην το δεχτούν, αλλά ήταν ΟΚ αυτοί που επέλεξα, το δέχτηκαν... Αυτόν τον καιρό στη Θεσσαλονίκη με τον πατέρα μου μένω, μετά από τέσσερα χρόνια, εδώ και 3 εξάμηνα, ξενοίκιασα από Σέρρες... - Ναι, αυτό τώρα τ' αποφάσισα (σ.σ ότι δεν θέλω να πάρω το πτυχίο μου) , όχι ότι δεν μπορώ, αποφάσισα ότι στα μέτρα που θέλω να ζήσω την καθημερινότητά μου και στο πώς θέλω να ζήσω, δεν το χρειάζομαι το πτυχίο αυτό.

Από τα λεγόμενα του πρώτου από τους δύο συμμετέχοντες, προκύπτει πως ταλαιπωρήθηκε πάρα πολύ για να καταφέρει να ολοκληρώσει τις σπουδές του επιτυχώς. Του πήρε οκτώ ολόκληρα χρόνια να φέρει σε πέρας τη σχολή του, η οποία είχε προβλεπόμενο χρόνο σπουδών τα τέσσερα χρόνια. Πρωτεύοντα ρόλο σε αυτή την καθυστέρηση διαδραμάτισε η άρνηση των καθηγητών και της σχολής γενικότερα να αναγνωρίσουν το ότι έχει δυσλεξία και πως δικαιούται προφορικές εξετάσεις και συγκεκριμένη αντιμετώπιση λόγω των δυσκολιών του.

Εδώ γίνεται εμφανές πως παρότι με το πέρασμα των χρόνων αντισταθμίζονται κάποια από τα εμπόδια της δυσλεξίας, υπάρχουν αντικειμενικές ακαδημαϊκές δυσκολίες που τα άτομα αντιμετωπίζουν. Η ελλιπής υποστήριξη από τα ιδρύματα της τριτοβάθμιας δυσχεραίνει την προσπάθεια των φοιτητών που αναγκάζονται να προσπαθούν μόνοι να βρουν τρόπους να ανταπεξέλθουν. Η επιτυχία ή η αποτυχία των φοιτητών, άλλη μια φορά φαίνεται να εξαρτάται από τη διάθεση και τις γνώσεις του εκάστοτε καθηγητή. Αρκετοί από αυτούς δε, σύμφωνα με τις παραπάνω μαρτυρίες, δείχνουν να μην σέβονται τη δυσλεξία των φοιτητών τους και δίχως καμία κατανόηση τους κρίνουν με αυστηρότητα. Συχνά, λοιπόν, οι φοιτητές απογοητεύονται, καθυστερούν τις σπουδές τους ή ακόμη τα παρατούν, όπως στη δεύτερη περίπτωση.

Ο τελευταίος νέος, λοιπόν, επέλεξε να μην καταθέσει το χαρτί της δυσλεξίας και για αυτό έδωσε πολλά μαθήματα γραπτά τα οποία θα έπρεπε να τα δώσει προφορικά για να πάει καλύτερα. Αυτό είναι λίγο αντιφατικό αφού, εφόσον γνωρίζει πως γραπτά δεν μπορεί να δείξει τις πραγματικές του γνώσεις, επιμένει να μη ζητά την προφορική του εξέταση. Όπως πιθανά προκύπτει, όμως, το κάνει φοβούμενος κυρίως το στίγμα της δυσλεξίας μεταξύ των συμφοιτητών του. Αυτό το εύρημα υποστηρίζεται βιβλιογραφικά, αφού όπως ανέφεραν και οι Mullins και Preyde (2013), φοιτήτριες που δικαιούνταν την προφορική εξέταση, συχνά δεν την ζητούσαν από τις σχολές τους, φοβούμενες το στιγματισμό τους, ο οποίος θα τους προκαλούσε απογοήτευση και θα ένιωθαν κατώτερες από τους άλλους συμφοιτητές τους.

Τελικά, ο συγκεκριμένος νέος απογοητεύτηκε τόσο πολύ, ξενοίκιασε από την πόλη που σπούδαζε και γύρισε στο πατρικό του σπίτι. Δήλωσε πως το να πάρει το πτυχίο του, δεν αποτελεί πια επιθυμία του. Όμως, αυτή του η στάση κατά πάσα πιθανότητα αποτελεί δικαιολογία, προκειμένου να μην έρθει αντιμέτωπος με την

πραγματικότητα και τις συνεχείς του αποτυχίες.

Για την επιτυχία των ατόμων στη σχολή τους φαίνεται να παίζουν ρόλο οι εξής παράγοντες: το είδος του γνωστικού αντικειμένου που σπουδάζουν οι φοιτητές, το πόσο αυτό αναδεικνύει ή όχι τα δυνατά τους σημεία, πόσο τονίζει τα αδύναμα, καθώς και ο βαθμός στον οποίο οι φοιτητές ευχαριστιούνται με τις σπουδές τους. Για την περίπτωση, όμως, των φοιτητών με δυσλεξία, ένας εξίσου σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την επιτυχία ή την αποτυχία τους, είναι η πολιτική της σχολής τους, όσο αφορά τη δυσλεξία τους. Η πληροφόρηση του προσωπικού διοικητικού και εκπαιδευτικού για τη δυσλεξία και τα χαρακτηριστικά των φοιτητών, αλλά και όλης της πανεπιστημιακής κοινότητας είναι απαραίτητη, ώστε να δοθούν στους φοιτητές οι ευκαιρίες που δικαιούνται για να προοδεύσουν στις σπουδές τους ανεμπόδιστα.

3.5 Εργασία

Στην ενήλικη ζωή, ο τομέας της εργασίας διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη ζωή του ατόμου. Η επιλογή της κατάλληλης επαγγελματικής κατεύθυνσης για το κάθε άτομο είναι ουσιώδης, αφού η επιτυχία στην εργασία, δημιουργεί ως ένα βαθμό τις προϋποθέσεις για συναισθήματα ευτυχίας στον ενήλικο βίο. Οι ακαδημαϊκές και μη δυσκολίες του ατόμου που συνεπάγεται η δυσλεξία, μπορούν να δημιουργήσουν εμπόδια και είναι δυνατόν να επηρεάσουν τις επαγγελματικές επιλογές των ατόμων με δυσλεξία. Από την άλλη, μέσω της δουλειάς, μπορεί να δοθεί η ευκαιρία στους ενήλικες να αναπτύξουν τις δυνατότητές τους, αντισταθμίζοντας τις αποτυχίες και τις αδυναμίες τους που τους συνόδευαν στη σχολική ακόμη και στη φοιτητική ζωή.

Ακολουθούν μαρτυρίες των συμμετεχόντων που περιγράφουν τα προβλήματα που έχουν αντιμετωπίσει ή αντιμετωπίζουν στη δουλειά τους εξαιτίας της δυσλεξίας τους.

Ρούλα: Στο μαγαζί της μαμάς μου ,είδη αλιείας, camping, βοηθώ στο Ταμείο, επειδή έχει ορόφους , άμα φύγει ο παππούς πάνω, η μαμά κάτω, κάθομαι εγώ στην είσοδο, πηγαίνω 2-3 φορές τα Χριστούγεννα ή το καλοκαίρι λίγο, όποτε με χρειαστούνε, όταν έχω free χρόνο, όταν διώχνουν τη γιαγιά να ξεκουραστεί... Δεν ξέρω αν είναι θέμα αυτό (η δυσλεξία) η εξάσκηση θέλει, άλλα με τα ρέστα έχω πρόβλημα στο Ταμείο,

όταν είναι 2-3 πελάτες που περιμένουν, δυσκολεύομαι με τα ρέστα να τα δώσω γρήγορα και πρέπει να τα ελέγξω 2-3 φορές, είναι θέμα εξάσκησης... Όχι (στα Μαθηματικά δεν είχα πρόβλημα στο σχολείο)... Ακόμα έχω κάνει και διανομή φυλλαδίων, κλασσικά, κι αν κάποιος με Δυσλεξία έχει πρόβλημα προσανατολισμού, εγώ δεν έχω, ισα ισα άμα πάω κάπου το θυμάμαι καλά να ξανάπαω.

Γιώργος: Εμείς έχουμε να κάνουμε με εργοστάσια οι Μηχανολόγοι, δεν έδωσαν σημασία στη Δυσλεξία μου, ο μηχανικός μόνο που με επέβλεπε τσαντιζόταν που είχα κάποια προβλήματα εκεί δηλ. στους κανόνες μέτρησης ,οπού υπάρχουν κάποια μηχανήματα που κόβουν σίδηρο π.χ. ή ακονίζουν μαχαίρια και δεν μπορούσα να καταλάβω πώς γίνεται η μέτρηση για να γίνει αυτό, μόνο με την εμπειρία το κατάφερα αυτό, έπαιρνα τα εργαλεία μέτρησης στο σπίτι μου και να μετρώ, να κόβω, μετά τον πρώτο μήνα έλυσα το πρόβλημα... Από τα 15 μου δουλεύω, στις σιδηροκατασκευές, στις Σέρρες ήμουν σερβιτόρος, επειδή και ο πατέρας μου ασχολείται και μου λέει πρέπει να κανείς πράγματα με τα χεριά σου, ότι και να σπουδάσεις ' και καλύτερα να δουλεύω το πρωί, παρά το βράδυ που ήμουν σε μπαρ,κλαμπ,catering , τα πάντα... Δούλεψα σερβιτόρος 3 χρόνια. Ναι, στα ρέστα είχα θέμα, άλλα από τότε που βγήκαν οι μηχανές με τις παραγγελίες δεν είχα κανένα θέμα.

Το πρώτο χαρακτηριστικό, λοιπόν, των νέων με δυσλεξία που εργάζονται, είναι τα προβλήματα στα οποία καλούνται να ανταπεξέλθουν και που είναι απόρροια της δυσλεξίας τους. Ο σωστός υπολογισμός στα ρέστα φαίνεται να αποτελεί κοινό πρόβλημα μεταξύ των ατόμων. Επίσης, οι δυσκολίες στη λειτουργία και στη χρήση κάποιων εργαλείων που σχετίζονται με μετρήσεις είναι άλλη μία περιοχή στην οποία, όπως ειπώθηκε, ο νέος δεν τα κατάφερνε και έπρεπε να εξασκηθεί αρκετά μόνος του στο σπίτι ώσπου να έχει τα ποθητά αποτελέσματα. Τα καθημερινά, λοιπόν, προβλήματα ενυπάρχουν και στην ενήλικη ζωή των ατόμων, στον εργασιακό τους χώρο, ενώ έχει επισημανθεί πως αυτά τα θέματα προξενούν συναισθήματα ντροπής στα άτομα (Du Pre, Gilroy & Miles, 2008).

Μία επιπλέον επίπτωση της κακής εικόνας των ατόμων στο χώρο εργασίας σε κάποια θέματα είναι, ότι ίσως δημιουργούνται παρεξηγήσεις όσο αφορά το πραγματικό δυναμικό των ικανοτήτων τους, το οποίο είναι υψηλότερο σε σχέση με αυτό που θα μπορούσε να υποθέσει κάποιος, ο οποίος βλέπει κάποιον ενήλικα να δυσκολεύεται να δώσει τα σωστά ρέστα για παράδειγμα. Είναι εμφανές, λοιπόν, ότι

ακόμη και κατά την επαγγελματική τους σταδιοδρομία τα άτομα μπορεί να ταλαιπωρούνται συναισθηματικά και να αγχώνονται επιπλέον τόσο για προβλήματά τους, όσο και για την εικόνα που έχουν οι συνεργάτες ή ακόμη και οι πελάτες τους για αυτούς.

Τα είδη της δουλειάς που έκαναν οι νέοι σε αυτή τη μελέτη είναι: ταμίας, διανομέας φυλλαδίων, εργάτης, μηχανικός σε εργοστάσιο, σερβιτόρος. Όλες οι δουλειές αυτές έχουν ένα κοινό σημείο: την απουσία παραγωγής επίπνου ακαδημαϊκού έργου, όπως η παραγωγή γραπτών κειμένων. Έχει βρεθεί πως επαγγέλματα που σχετίζονται έντονα με τις ακαδημαϊκές δεξιότητες της γραφής και του υπολογισμού δεν επιλέγονται συχνά από τα παιδιά με δυσλεξία λόγω του βαθμού δυσκολίας τους (Taylor & Walter, 2003).

Επιπροσθέτως όπως έχει αναφερθεί και νωρίτερα, οι νέοι επιλέγουν επαγγέλματα χαμηλού κύρους και μερικής απασχόλησης, τα οποία κάποιες φορές δεν έχουν σχέση με τις σπουδές τους, ενώ είναι και χαμηλόμισθα (Patton & Polloway, 1992). Αυτό θα μπορούσε να συμβαίνει λόγω του ότι είναι πιθανό τα άτομα να «έχουν χαμηλά τον πήχη» όσο αφορά τις επαγγελματικές τους φιλοδοξίες και αυτό να πηγάζει και από τις αρνητικές σχολικές τους εμπειρίες. Η χαμηλή λοιπόν, αυτοεκτίμηση ακαδημαϊκή και γενική, που συνδέεται με τις συνεχείς αποτυχίες στο σχολείο, είναι δυνατό να επηρεάσει τις επαγγελματικές βλέψεις των ατόμων με δυσλεξία (Ingesson, 2007), τα οποία εύλογα επιλέγουν επαγγέλματα, όπου τα γνωστικά τους προβλήματα δε θα καθορίζουν πια την απόδοσή τους.

Άννα: Έχω τελειώσει δυο χρόνια τώρα τη Σχολή Κομμωτικής και δουλεύω σε σπίτι και ακόμα με έναν φίλο μου φωτογράφο που έχει επαγγελματική κάμερα και τέτοια, κάνουμε φωτογραφήσεις σε μοντέλα, εγώ τα μαλλιά και μια άλλη κοπέλα είναι η αισθητικός για make up και πάμε σε ξενοδοχεία και παίρνουμε φωτογραφίες... Όχι τώρα μες στην κρίση σε καμιά περίπτωση (δε θέλω να ανοίξω κομμωτήριο), προτιμώ να δουλεύω μόνη μου... Έκανα 3 χρόνια σε κομμωτήριο και τα έχω κάνει όλα λουσίματα, κουρέματα και δε θέλω να ανοίξω κάτι δικό μου, είμαι ανεξάρτητη έτσι... Έμαθα πολλά τα τρία χρόνια αυτά (στη δουλειά), το αφεντικό μου ήταν καλό και μου έδειξε πολλά, το εμπιστευόμουν και μ έβαζε να δουλέψω σε όλα τα άτομα κι όχι μόνο σε δικά της, άλλα σε όλα με βοήθησε πολύ... Ναι, μια φίλη της είχε Δυσλεξία και είχε παρακολουθήσει σεμινάριο για αυτό .. Και είχε ρωτήσει και ήξερε από μαμάδες που πήγαιναν συχνά στο

κομμωτήριο κι έχουν παιδί με Δυσλεξία και τα συζητούσαν όλοι μαζί, ήταν πολύ ανοικτή και άκουγε Ότι της έλεγαν ,είχε πάντα πολύ κόσμο και ήταν σαν καφενείο... Τέλειωσε η σύμβαση μου και σταμάτησα, αυτή έκανε μόνο με τον ΟΑΕΔ συμβάσεις και μετά Μας σταματούσε γιατί δεν μπορούσε να βάζει τα ένσημα που χρειαζόμουν, άλλα ήταν σωστή επαγγελματίας... Προσπαθώ πολύ γι αυτό (να διαβάζω για τη δουλειά), άμα δυσκολεύομαι σε μια λέξη τη γράφω πολλές φορές, μ αρέσει πολύ και να διαβάζω για τη δουλειά μου πράγματα για να ξέρω κάθε φορά τι φτιάχνω ,θέλω να μπορώ να τα εξηγώ στις πελάτισσες μου κι επιστημονικά... Περιοδικά πάρα πολύ (διαβάζω), και μ' έχουν βοηθήσει πάνω στη δουλειά μου, ειδικά όταν έχω να κάνω κάτι δύσκολο πάντα συμβουλευόμαι τα περιοδικά, να μαθαίνω νέες τάσεις και μόδες... Πάντα χρειάζομαι να διαβάσω ξανά και ξανά ένα κείμενο για να το καταλάβω Καλά, ποτέ δεν μου αρκεί η πρώτη φορά.

Η συγκεκριμένη νέα επέλεξε να σπουδάσει κομμωτική. Ένα επάγγελμα σχετικά χαμηλού κύρους, που δεν έχει σχέση με απαιτητικό ακαδημαϊκό έργο και χωρίς ιδιαίτερες ευκαιρίες ανέλιξης. Παρόλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά του νιώθει πως κάνει κάτι που έχει ταλέντο και που της ταιριάζει, ενώ προσπαθεί συνέχεια να γίνεται καλύτερη στη δουλειά της. Είναι αξιοσημείωτο πως μολονότι δυσκολεύεται, μπαίνει ακόμη και στη διαδικασία του να ενημερώνεται διαβάζοντας για τα νέα δεδομένα της δουλειάς της, ώστε να μπορεί να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της πελατείας της όσο πιο ολοκληρωμένα μπορεί. Η επιλογή αυτή της συμμετέχουσας, η οποία βέβαια να σημειωθεί ότι ήταν συνειδητή, την έχει κάνει να νιώθει επιτυχημένη και ευτυχισμένη.

Την ίδια στιγμή υπάρχει βιβλιογραφία που αναφέρει χαμηλότερα ποσοστά ικανοποιημένων από τη δουλειά τους ατόμων με δυσλεξία, σε σχέση με εκείνα τα ποσοστά των ατόμων που δεν έχουν δυσλεξία (White, Deshler, Schumacker, Warner, Alley & Clark, 1983). Τα προβλήματα που θέτει η δυσλεξία στην καθημερινότητα άρα και στο χώρο εργασίας κοστίζουν ακριβά στην ψυχολογική και συναισθηματική κατάσταση των ατόμων, φορτώνοντάς τους με επιπλέον αποτυχίες, οι οποίες επιδρούν αρνητικά στην ήδη χαμηλή αυτοεκτίμησή τους. Ως συνέπεια του παραπάνω, μπορεί να είναι η δημιουργία ενήλικων ατόμων δυστυχισμένων, μη επαρκώς ενταγμένων στην κοινωνία και άρα μη παραγωγικών και χρήσιμων σε αυτή.

Στη μαρτυρία του νέου που ακολουθεί γίνεται εμφανές πως δεν είναι ιδιαίτερα ευχαριστημένος από τις διάφορες δουλειές με τις οποίες έχει καταπιαστεί. Αναδεικνύονται, επίσης από τα λόγια του, όλα τα αρνητικά χαρακτηριστικά που αναφέρθηκαν και παραπάνω και που συμφωνούν κι με τη βιβλιογραφία, δηλαδή το ότι οι ενήλικες με δυσλεξία συχνά επιλέγουν επαγγέλματα που δεν συνδέονται με ακαδημαϊκές δεξιότητες, χαμηλού κύρους, χαμηλόμισθα, με περιορισμένες δυνατότητες ανέλιξης και άσχετα των σπουδών τους. Ένα επιπλέον στοιχείο που παρατηρείται εδώ και ταιριάζει και με ευρήματα άλλων ερευνών είναι η τάση των ατόμων στο να εναλλάσσουν τη μία δουλειά μετά την άλλη. Οι μειωμένες μαθησιακές τους φιλοδοξίες (Borkowski, Chan & Muthukrisha, 2000) σε συνδυασμό με την προβληματική κοινωνική θέση που τα συνοδεύει ήδη από τα σχολικά χρόνια (Kavale & Forness, 1996) είναι επόμενο να επηρεάζουν τη διαμόρφωση των απόψεων των ατόμων για την επαγγελματική τους πορεία και τις χαμηλές τους φιλοδοξίες.

Βαγγέλης: Πιάνουν τα χέρια μου... Κάνω διάφορα πράγματα, τίποτα συγκεκριμένο, έκανα διάφορες δουλειές και στην Ξάνθη και σε ποδήλατα έχω δουλέψει , από χορτοκοπτικό, από ζύλα... Αυτόν τον 1,5 χρόνο δούλεψα και σε εργοστάσιο, σε συγκομιδή φρούτων, ελίτσα και βερυκοκάκι, στην Έδεσσα, όχι ροδάκινο, διάφορα πράγματα, σερβιτόρος για ένα διάστημα... Α, ναι, φουλ, φουλ, (μου έχει δημιουργήσει πρόβλημα η δυσλεξία) στο σερβιτοριλίκι δηλαδή... Εγώ ενημερώνω πάντα, δηλ. στο εργοστάσιο που πήγα ενημέρωσα την υπεύθυνη του τμήματός μου και της λέω “ φιλενάδα, είμαι περίεργος τύπος, έχω και χαρτιά αν θέλεις να στο αποδείξω κιόλας και θα με κοιτάς στα μάτια και θα μου λες 1-2-3-4 , όχι σου μου του και με καθαρό τρόπο κάνε αυτό, κάνε εκείνο γιατί αλλιώς δεν καταλαβαίνω και τα ξεχνάω” και μου λέει “ μπράβο που τα λες έτσι”... Ναι (έχει τύχει λόγω των προβλημάτων της δυσλεξίας να χάσω τη δαυλιά μου), δεν θα το αναφέρω όμως αυτό, δεν έχει τύχει όμως ποτέ να φταίει μόνο αυτό, αλλά έχει σχέση με περίεργους ανθρώπους... Ήταν κι ένας άλλος Τσακαλάκος, ο οποίος έφυγε για μαθήματα Θεσ/νίκη και ξεκινάω Δευτέρα πρωί να ψάξω για δουλειά και λέω “ αν δε βρω δουλειά πήγαινε και ζήτα συγγνώμη και ξαναγύρνα στα ποδήλατα (στην προηγούμενη δουλειά)” και τότε μου κάθεται ένα φοβερό μαγαζί που ο τύπος ήταν παντρεμένος με μια κοπέλα που ήξερα και δουλέψαμε ένα εξάμηνο φωτιά , κάναμε ένα μαγαζί τέλειο , 2 σερβιτόροι και 2 κοπέλες ήμαστε, έτσι βρήκα δουλειά σε καφέ , ήταν πολύ καλή εποχή, κάναμε το μαγαζί να πετάει, στήσαμε όλη τη φάση μαζί και ήταν τέλεια σου λέω, τέλεια.

Η εναλλαγή των επαγγελματιών των ατόμων μπορεί να οφείλεται και σε ένα ακόμη λόγο, ο οποίος σημειώνεται και στις βιβλιογραφικές πηγές που μελετούν τις επαγγελματικές επιλογές των ενηλίκων με δυσλεξία. Έχει βρεθεί, λοιπόν, πως οι εργοδότες μπορεί να μην βλέπουν τόσο θετικά τους εργαζόμενούς τους που έχουν δυσλεξία (Minskoff, Sautter, Hoffman & Hawks, 1987). Επίσης, έχει παρατηρηθεί πως σε κάποιες περιπτώσεις οι εργοδότες μπορεί να μην είναι τόσο ευχαριστημένοι από την απόδοση στο χώρο εργασίας των ατόμων με δυσλεξία. Μάλιστα, έρευνα έχει δείξει πως όταν υποψήφιοι εργαζόμενοι δήλωναν πως έχουν δυσλεξία, οι υπεύθυνοι πρόσληψης τους απέρριπταν άμεσα (MacDonald, 2009).

Στα παραπάνω λόγια του νέου, όπως ο ίδιος χαρακτηριστικά δήλωσε, έχασε τη δουλειά του λόγω των απόψεων των αφεντικών του γι αυτόν. Προφανώς, ο νέος λόγω της δυσλεξίας του, αντιμετώπιζε κάποιες δυσκολίες και εμπόδια στη δουλειά του και αυτά σε συνδυασμό με την έλλειψη ενημέρωσης του εργοδότη του, του δημιούργησαν εσφαλμένη αντίληψη για τον νέο και την αποδοτικότητά του.

Αντίστοιχη εμπειρία είχε και ο επόμενος νέος, ο οποίος, όπως ομολογεί είχε κάνει διάφορα λάθη στη δουλειά του που σχετίζονταν με τα προβλήματα στη μνήμη του. Όπως ο ίδιος λέει, είχε ακουστεί στο χώρο των εργαζόμενων πως θα απολυόταν μόνο και μόνο επειδή είχε δυσλεξία. Φυσικά αυτή η εμπειρία μπορεί να δράσει πολύ αρνητικά στη γενική αυτοεικόνα του ενήλικα, ο οποίος αντί να αντλεί συναισθήματα ικανοποίησης από την εργασία του, πικραίνεται και νιώθει ανάξιος.

Ανέστης: Όχι, ένας φίλος μου που δουλεύει σε ένα μαγαζί με υπολογιστές έγινε Διευθυντής και ήταν μια κοπέλα εκεί που την απέλυσαν κι εγώ είχα κάνει τα χαρτιά μου, είχα δηλώσει και μου λέει "θα περάσεις από μια μικρή συνέντευξη" στο "HAVE IT?" "δούλεψα, δεν το έχεις ακούσει καθόλου? Έχει 2500 προϊόντα, το διαφημίζουν στην μαγνητοφωνάκι ας πούμε, είτε ερχόσουν στο Κατάστημα να το πάρεις ή με courier μέσω Ιντερνετ το παράγγελνες, εκείνη την εποχή δεν ήθελαν να δίνουν τον κωδικό της κάρτας τους και ερχόταν και τα έπαιρναν από το Κατάστημα... Ναι (μου άρεσε σα δουλειά), τλαιπωρία λίγο, γιατί απαγορευόταν κα κάτσεις, και δούλευες 12ωρο... Προσπαθούσα να τους δείξω τα προϊόντα, να τους κάνω εγγραφή, να τους πείσω να πάρουν υπολογιστές και τέτοια, 4 μήνες δούλεψα εκεί, ήταν λίγο περίεργο, δεν είχε καμία σχέση αυτό που είχα σπουδάσει, δουλεύαμε εναλλάξ από τον Γενάρη και έκλεισε το καλοκαίρι περίπου το κατάστημα αυτό, τι να πρωτοπρολάβεις δηλ; Έπρεπε

να σκεφτείς γρήγορα, να μιλάς πολύ.. Ναι, ήταν δύσκολο, αλλά αυτό δεν τους ενδιέφερε, το ερώτημα που ήταν από το Γενικό Διευθυντή Β. Ελλάδος ήταν " ξέρεις από Υπολογιστές ?" και όταν είπα ότι ξέρω, με πήρε, αυτός δεν ήθελε να πάρει γυναίκα στη δουλειά όσα πτυχία και να είχε, μετά από κάτι που έγινε με την προηγούμενη πωλήτρια που δούλευε εκεί και έτσι εγώ προσπάθησα τότε να δώσω τον καλύτερο εαυτό μου, προσπάθησα όσο μπορούσα, εντάξει έκανα 2-3 , ψέματα, 5-6 τρομερά λάθη όσον καιρό δούλευα... Εγώ ξεχνούσα, δηλ. ερχόταν κάτι από το service κι εγώ έπρεπε να πάρω τηλέφωνο τον πελάτη.... Και ο φίλος μου που δούλευε εκεί το πάθαινε, αλλά σε μικρότερο βαθμό , άλλοι το παθαίνουν σε μεγαλύτερο κι άλλοι σε μικρότερο βαθμό, δεν το έκανα επίτηδες, πώς να το πω; Ναι, το ήξερε το αφεντικό μου (για τη δυσλεξία), αλλά ήταν και πειστικός, εκείνος έκρινε αλλά με βοήθησε κιόλας, αλλά δεν ξέρω, ακούστηκε μια φήμη ότι θα με απέλυαν χωρίς αποζημίωση γιατί δεν ήθελαν παιδί με Δυσλεξία...Εκεί το διαδίδουν στα Καταστήματα, δεν το πίστεψα καθόλου, ήταν σενάριο επιστημονικής φαντασίας, τελικά πάντως όλοι απολυθήκαμε λόγω οικονομικής κρίσης... Αυτό πολύ με προβλημάτισε, αλλά το αποκλείω... ένα περίεργο θέμα είναι... Ο ιδιοκτήτης ναι (μου φέρθηκε καλά), τον ήξερα και από παλιά από το άλλο μαγαζί που είχε δικό του,εντάξει ήταν, OK, από την Αθήνα ήταν τα ζόρικα, πολύ πειστικοί σε μερικά συγκεκριμένα προϊόντα , να τον πείσεις ας πούμε τον πελάτη να πάρει laptop, το θυμάμαι ξεκάθαρα αυτό... Από μικρός, επίσης, δούλευα εκεί (στον πατέρα μου), από 13 , και αυτό που σπουδάζω τώρα με έχει βοηθήσει , ό,τι έχω μάθει ,στον πατέρα μου ας πούμε πώς λειτουργεί το ταχύμετρο, γενικά με τις μετρήσεις που κάνουμε, πώς να μετράμε έχει βοηθήσει η δουλειά του πατέρα μου.

Είναι επόμενο, όπως ειπώθηκε και προηγουμένως, η δυσλεξία να θέτει εμπόδια στην καθημερινότητα της εργασίας των ατόμων. Παρόλα αυτά, όπως υποστήριξε και η Riddick (2001) , οι εργαζόμενοι με δυσλεξία ακριβώς λόγω της αφοσίωσής τους και της πραγματικής τους θέλησης να επιτύχουν και να ξεπεράσουν τα προβλήματά τους, μπορούν να αναπτύξουν αντισταθμιστικές στρατηγικές, ώστε να επιτύχουν στην επαγγελματική τους πορεία. Επίσης, σε αυτό σημείο πρέπει να επισημανθεί με αφορμή τα λόγια του τελευταίου νέου και η βοήθεια από τους γονείς των νέων με δυσλεξία που άλλη μια φορά διαδραματίζουν ουσιώδη βοηθητικό ακόμη και στον επαγγελματικό τομέα των παιδιών τους.

Είναι ανάγκη επομένως, να υπάρξει υποστήριξη των ενηλίκων με δυσλεξία πριν ενταχθούν στον εργασιακό στίβο, από συγκεκριμένες υπηρεσίες με προγράμματα ειδικά που θα προετοιμάζουν και θα εκπαιδεύουν τόσο τους ενήλικες με δυσλεξία όσο και τους εργοδότες τους, ώστε οι μεν να αναπτύξουν τις επαγγελματικές τους δεξιότητες και να δείξουν το πραγματικό τους δυναμικό και οι δε να είναι θετικοί στην πρόσληψη ατόμων με δυσλεξία.

3.6 Κοινωνικές σχέσεις

Η κοινωνική ζωή των ατόμων με δυσλεξία έχει μελετηθεί αρκετά ήδη από τα πρώτα τους σχολικά χρόνια. Οι Kavale & Forness (1996) υποστήριζαν πως ο κοινωνικός τομέας των μαθητών με δυσλεξία μπορεί να είναι ιδιαίτερα προβληματικός. Έτσι σε αυτή την έρευνα οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν για τις σχέσεις με τους συμμαθητές και τους συνομηλίκους τους, αλλά και με τους συμφοιτητές τους, ώστε να μελετηθούν και να αναλυθούν οι κοινωνικές και φιλικές τους σχέσεις.

Ανέστης: Όχι, οι συμμαθητές μου ούτε το είχαν καταλάβει, ούτε έδιναν σημασία σ' αυτό. Τους το είπα εγώ (σ.σ για τη δυσλεξία)... Όχι, τι να ντραπώ; Πολύ άνετα (σ.σ αντέδρασαν), τίποτα σπουδαίο, είπαν αφού δεν είναι θέμα υγείας, δεν τους ενδιέφερε ...Όχι, ούτε μία κοροϊδία ... Είναι από το Λύκειο η παρέα που είχα, αλλά όχι ότι δεν έχω κι άλλους (φίλους) από τη Σχολή... Να με παρεξηγούν όχι, να με παίρνουνε στο χαβαλέ, ναι... Τίποτα παραπάνω.

Άννα:: Μια χαρά, όταν τους εξηγούσα ότι έχω δυσλεξία , δεν είχα κανένα πρόβλημα... Όχι, καθόλου δεν με πείραζε, θα το μάθαιναν έτσι κι αλλιώς γιατί η εξέταση ήταν διαφορετική... Έχω αρκετούς από το Γυμνάσιο ακόμα, με τον δίδυμο αδελφό μου έχουμε κοινές παρέες, βγαίνουμε φωτογραφίες μαζί, βγαίνουμε μαζί, περνάμε ωραία... Είμαστε όλο κορίτσια στη σχολή, ένα μόνο αγόρι είχαμε κι έχουμε κρατήσει επαφή με όλους, συνεργάζομαι και με κάποιους απ' αυτούς... Ναι, με κάποια παιδιά από το σχολείο έχουμε επαφή, κάποιοι έχουν περάσει μακριά, στο Βόλο κι αλλού και δεν βρισκόμαστε συχνά, μιλάμε όμως και δε χανόμαστε, μένουμε και στην ίδια

γειτονιά. Έχω κάνει εξάσκηση πολλή πάνω τους, σε άντρες ειδικά κουρέματα και μου έκαναν τα μοντέλα.

Ρούλα: Δεν το έκρυβα, ούτε με πείραζε, αλλά δεν το θεωρούσα και Αναγκαίο (να πω στους συμμαθητές ότι έχω δυσλεξία)... Εεεεε, όταν έφευγα, όχι όταν έφευγα, όταν περίμενα μέχρι το τέλος κι έμενα τελευταία για να εξεταστώ προφορικά από τον καθηγητή στα διαγωνίσματα, ε, τότε το καταλάβαιναν, δεν είχα θέμα να το δείξω ή οτιδήποτε... Από το Γυμνάσιο 5-6 σταθερές φίλες, άλλοι μπαίνουν, άλλοι βγαίνουν στην παρέα, επειδή η Σχολή είναι στη Σίνδο και ήμουν Θεσ/νικη, έχω γνωρίσει διάφορους και για τις εργασίες προσπαθώ να δω ποιους ξέρω ότι θα δουλέψουν και τώρα έχω γνωρίσει μια κοπέλα και πήραμε τα ίδια μαθήματα και θα συνεργαστούμε στις επόμενες εργασίες... Από το Δημοτικό μιλάω στο f/b με τις κοπέλες ,στο Γυμνάσιο χαθήκαμε με αυτές του Δημοτικού και πιο πολύ με του Γυμνασίου είμαστε φίλες... Είμαστε πολύ φίλοι (με άτομα από το Σύλλογο δυσλεξίας), τελευταία στιγμή πάντα κανονίζουμε να βγούμε και προχθές στην ημερίδα το λέγαμε , αλλά ποτέ δεν γίνεται, με μια ομάδα παιδιών από το Λύκειο συν μία κοπέλα από το σύλλογο και 2 μεγαλύτερα αγόρια .

Σε όλες τις μαρτυρίες που μόλις παρατέθηκαν, τα άτομα δηλώνουν πως δεν είχαν προβλήματα με τους συμμαθητές, τους συμφοιτητές τους και τους φίλους τους γενικά. Οι Stampoltzis και Polychronopoulou (2009) μελέτησαν τις απόψεις δεκαέξι φοιτητών με δυσλεξία και υποστήριξαν επίσης, πως οι φιλικές σχέσεις της πλειοψηφίας ήταν πολύ καλές. Είχαν καταφέρει να δημιουργήσουν σταθερές σχέσεις με τους συνομήλικους τους, ενώ η ύπαρξη των φίλων στη ζωή τους τους έκανε να νιώθουν πως οι δυσκολίες του σχολείου ξεπερνιόνταν πιο εύκολα. Ακόμη, περιστατικά με πειράγματα και κοροϊδίες αποτελούσαν σπάνια φαινόμενα. Το ίδιο στοιχείο αναδεικνύεται και εδώ αφού ο ένας συμμετέχων δηλώνει πως οι φίλοι δεν τον κοροΐδευαν αλλά έκαναν πλάκα αν έλεγε κάτι περίεργο. Αυτές οι συμπεριφορές δεν ενοχλούσαν το άτομο, όπως γίνεται εύκολα κατανοητό.

Σε αυτή τη μελέτη, οι νέοι αναφέρουν πως δεν ντρέπονται να αποκαλύψουν τη δυσλεξία τους στους φίλους τους και μάλιστα αυτό φαίνεται να τους κάνει χαρούμενους. Παρόμοια ευρήματα υπάρχουν και στην έρευνα της Michail (2010), όπου η πλειοψηφία των φοιτητών είπαν ότι ήθελαν να μιλούν με τους φίλους τους για τη δυσλεξία τους.

Οι παραπάνω συμμετέχοντες στην έρευνα κατάφεραν να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν φιλικές σχέσεις από όλες της σχολικές βαθμίδες. Αυτό δείχνει πως η δυσλεξία και οι δυσκολίες που δημιουργεί στο άτομο ακαδημαϊκές και μη, δεν ήταν αρκετές, ώστε να έχουν τα άτομα έχουν μία κοινωνική εμπειρία με τραύματα. Όπως υποστηρίζει και η βιβλιογραφία (Michail, 2010) προβλήματα στις σχέσεις μεταξύ των πιο μεγάλων σε ηλικία ατόμων παρατηρούνται όταν τα άτομα δεν γνωρίζουν τι είναι η δυσλεξία. Ακόμη και σε αυτές τις περιπτώσεις, όμως, όταν πληροφορηθούν και μάθουν τι σημαίνει το να έχει κάποιος δυσλεξία, τότε προσπαθούν να προσφέρουν τη βοήθειά τους στους φίλους τους όταν τη χρειάζονται.

Χώρος για σύναψη φιλικών σχέσεων αποτελεί και ο σύλλογος γονέων παιδιών με δυσλεξία. Όπως βρήκαν οι Wiener και Schneider (2002) οι περισσότεροι φίλοι των παιδιών με δυσλεξία που μελέτησαν είχαν και εκείνοι δυσλεξία. Ίσως αυτή η ομοιότητα, λοιπόν, να συνδράμει στη δημιουργία φιλικών σχέσεων μεταξύ των ατόμων, τα οποία μοιράζονται κοινά βιώματα και εμπειρίες από τη σχολική τους ζωή, την οικογένεια και τους φίλους τους.

Φιλίες από το σύλλογο για τη δυσλεξία, έχουν δημιουργήσει και τα άτομα των οποίων τα λόγια ακολουθούν. Αυτοί οι συμμετέχοντες, όμως, δεν μοιράζονται τις ίδιες θετικές κοινωνικές και φιλικές εμπειρίες με εκείνες των προηγούμενων νέων:

Γαλήνη: Το ήξεραν τους το 'χα πει εγώ (στους συμμαθητές στο λύκειο), δεν είχα κανένα πρόβλημα, ούτε με κορόιδευαν ούτε τίποτα. Ίσα ίσα με θεωρούσαν τυχερή λόγω των προφορικών εξετάσεων. Κάποιοι με είχαν ρωτήσει τι είναι και η δυσλεξία και εγώ τους εξήγησα. Γενικά στο λύκειο έχω πολύ καλές εμπειρίες και από δασκάλους και από συμμαθητές. Για μένα στο γυμνάσιο ήταν πιο δύσκολα. Εκεί υπήρχαν παιδιά που με κορόιδευαν, βασικά κορόιδευαν και στεναχωρούσαν πολλά παιδιά... Στο δημοτικό με είχαν περιθωριοποιήσει, δεν είχα παρέες και με κορόιδευαν. Ευτυχώς συνέβη στο τέλος του δημοτικού και έτσι τέλειωσε το δημοτικό, αλλάξαμε σχολεία και ξεχάστηκε το θέμα. Αλλά μεγαλώνοντας στο γυμνάσιο και στο λύκειο έτυχε να είμαι με κάποια από τα ίδια κορίτσια που με κορόιδευαν στο δημοτικό και ευτυχώς η συμπεριφορά τους είχε αλλάξει δεν με πείραζαν πια... Μια χαρά. Με συμφοιτητές κάνω παρέα. Προσπαθούμε να βγαίνουμε αν και έχουμε θέματα γιατί είναι και από άλλες πόλεις και έρχονται για τα μαθήματα... Έχω κόψει γενικά με φίλους από το σχολείο, δεν έχω κρατήσει επαφή, πολλοί έχουν φύγει κιόλας. Βασικά, πιο πολύ από την ομάδα (το σύλλογο δυσλεξίας)

έχω φίλους και βγαίνουμε. Έχουμε κάνει παρέα. Οπότε πολλούς φίλους δεν έχω, όχι τόσο στενούς. Με τους φίλους πάμε για ψώνια για καφέ στην παραλία, σινεμά.

Ανέστης: Εντάξει, είχα πειράγματα, επειδή έδειχνα ότι ήμουν καλός σε κάποια πράγματα, κυρίως σε πρακτικά θέματα, μου τα πειράζανε, χαλάγανε, μου τα αλλάζανε, το σκέφτομαι και το ξανασκέφτομαι τώρα, εγώ τσαντιζόμουνα, αλλά μετά το ξέχναγα και συνέχιζα... Ναι, τώρα κάνουμε αναπληρώσεις για τα μαθήματα που χάσαμε τις Δευτέρες λόγω αργιών και είπαμε για μπάνιο στη Χαλκιδική και ήμαστε 8 άτομα, μετά 6, τελικά πήγαμε 4, θα είμαστε 2 αυτοκίνητα, αλλά είχε κρύο, βροχή, καλά ήτανε, έπαιζαν τάβλι κάτι παιδιά κι εγώ έβλεπα γιατί δεν ξέρω τάβλι και μου είπαν ότι αν έχεις παίζει τίτσου είναι παρόμοιο, ούτε χαρτιά δεν ξέρω, πόκερ δοκίμασα λίγο... Με τους φίλους μου αν βγούμε, θα βγούμε σαν τάξη, γιατί ο καθένας έχει τους δικούς του παλιούς φίλους, τώρα ας πούμε έχει έρθει ένας παλιός φίλος απ' την Καρδίτσα που είχε ένα ατύχημα και πρέπει να κάνει μια εξέταση και ήρθε εδώ και μου είπε να βγούμε, χθες δεν μπόρεσα, ήθελε να περάσει από μένα να δει μια ταινία, τους έχω πει ότι όταν πρέπει να διαβάσω δεν γίνεται και τους λέω, να, δεξ τι έχω να διαβάσω... Θα τα ξαναπούμε όταν μπορέσω... Τόσα χρόνια με έχουν μάθει (οι φίλοι μου) ότι θα πετάζω καμιά κοτσάνα πού και πού ή τελείως κουφό, όταν λέω κουφό εννοώ γκρεμίζω και το κτήριο, θυμάμαι ας πούμε, ήμαστε στη γειτονιά μου κάποιοι συμμαθητές και πηγαίναμε σχολείο και κάτι λέγανε και είπαν "η θάλασσα" κι εγώ δεν κατάλαβα ότι μιλάνε για θάλασσα και νόμιζα ότι λένε για μπάνιο στο σπίτι και μου λένε "Πώς γίνεται να πνιγείς στο σπίτι, από το τηλέφωνο;" και ήταν τελείως κουφό γιατί άλλο κατάλαβα εγώ κι άλλο εννοούσαν εκείνοι, για πνίξιμο στη θάλασσα!

Όσο αφορά τα βιώματα της πρώτης συμμετέχουσας, όπως ομολογεί, στο δημοτικό την είχαν περιθωριοποιήσει, ενώ και στο γυμνάσιο οι κοροϊδίες και η συναισθηματική κακομεταχείριση δεν έλειπαν. Στο λύκειο, ευτυχώς για εκείνη, ήταν πολύ καλύτερα τα πράγματα. Να σημειωθεί πως η διάγνωση της δυσλεξίας έγινε στο δημοτικό. Προφανώς κανείς δεν ευαισθητοποίησε τους συμμαθητές της για το διαφορετικό τρόπο με τον οποίο λειτουργούσε ο εγκέφαλός της λόγω της δυσλεξίας, και πως αυτή η διαφορετικότητα μπορεί να επηρεάζει τις επιδόσεις της στα μαθήματα και την καθημερινότητά της γενικότερα. Πράγματι, οι ελλειπείς γνώσεις στη συντριπτική πλειοψηφία του ελληνικού εκπαιδευτικού προσωπικού σε στοιχεία βασικών εννοιών της ειδικής αγωγής, αποτελεί γεγονός για τα δεδομένα της χώρας

μας και δημιουργούν την ανάγκη για επιμόρφωση και εξειδίκευση των εκπαιδευτικών (Παντελιάδου και Νικολαράιζη, 2000), ώστε να είναι σε ετοιμότητα να αντιμετωπίσουν τα θέματα που προκύπτουν στις τάξεις τους

Η συγκεκριμένα νέα απέκτησε καλύτερες σχέσεις με τους συμμαθητές της στο λύκειο, οι οποίοι δεν την κορόιδεψαν ποτέ και έδειχναν κατανόηση και αποδοχή της δυσλεξίας της. Έχει δημιουργήσει φιλίες με κάποιους από αυτούς, αλλά οι σχέσεις τους δεν είναι ιδιαίτερα ζεστές. Όσο αφορά τις σχέσεις της με τους συμφοιτητές της, υπάρχουν αλλά σε επίπεδο παρέας περισσότερο και όχι ουσιαστικότερης φιλίας, ενώ οι πραγματικοί της φίλοι φαίνεται να είναι τα άτομα που γνώρισε στο σύλλογο γονέων παιδών με δυσλεξία.

Ομοίως ο συγκεκριμένος συμμετέχων λέει πως βίωσε πειράγματα και αρνητικές-επιθετικές συμπεριφορές από τους συμμαθητές του στο σχολείο. Αυτά τα φαινόμενα τον πλήγωσαν, όπως ομολογεί, όμως προσπαθούσε να τα ξεχνάει και να τα ξεπερνάει. Με τους συμφοιτητές του κάνει παρέα, αλλά οι σχέσεις τους δεν είναι αυτές της σταθερής φιλίας. Έχει κάποιους φίλους από παλιά, όπως χαρακτηριστικά λέει, οι οποίοι τον καταλαβαίνουν, έχουν συνειδητοποιήσει τις συνέπειες της δυσλεξίας, και τον αντιμετωπίζουν με χιούμορ όταν πει κάτι που δεν είναι το καταλληλότερο για αυτή την κατάσταση.

Συνοψίζοντας, σε αυτές τις δύο περιπτώσεις ατόμων φαίνεται να υπήρχαν κάποια προβλήματα στις φιλικές σχέσεις από παλιά, όπως πειράγματα και κοροϊδίες από το δημοτικό και το γυμνάσιο. Σε αυτά τα άτομα παρατηρείται το να έχουν πολύ συγκεκριμένες και γνώριμες παρέες από άτομα που τα γνωρίζουν πολλά χρόνια, καθώς και η απουσία δημιουργίας στενών φιλικών σχέσεων με άτομα που γνώρισαν μεγαλύτεροι ως μαθητές λυκείου ή ως φοιτητές. Αυτό υποστηρίζεται και βιβλιογραφικά αφού η αποτυχημένη κοινωνική εμπειρία του παρελθόντος μπορεί να οδηγήσει το άτομο στο να φοβάται να διεκδικήσει νέες φιλίες (Levinson, 1978).

Από τα λόγια του επόμενου νέου αναδύεται ένα ακόμη θέμα που σχετίζεται με τη διάγνωση και την επίδρασή της στη ζωή των ατόμων. Όπως τονίζει ο συμμετέχων, φίλους από το λύκειο δεν έχει. Αυτό θα μπορούσε να συνδεθεί με το ότι η διάγνωση της δυσλεξίας του έγινε όταν ήταν στη β' λυκείου. Σε μία τόσο κρίσιμη φάση για τους μαθητές του λυκείου, λίγο πριν να δώσουν τις Πανελλαδικές Εξετάσεις, η

γνωμάτευση της δυσλεξίας σε ένα συμμαθητή τους, μπορεί να είναι μάλλον προκλητική, αφού τείνουν να κατηγορούν το μαθητή ότι χρησιμοποιεί ψευδώς αυτή τη διάγνωση για να εξεταστεί προφορικά και να βαθμολογηθεί ευνοϊκότερα.

Φαινόμενα καχυποψίας των συμμαθητών προς τα άτομα λόγω της δυσλεξίας αναφέρθηκαν και στα ευρήματα προηγούμενης έρευνας (Βασιλάκη, 2010). Μάλιστα, συμμετέχων σε αυτή την τελευταία μελέτη, τόνισε πως αν αυτοί οι συμμαθητές που η στάση τους ήταν αρνητική, γνώριζαν στην ουσία τα προβλήματα των μαθητών με δυσλεξία στη γραπτή εξέταση, τότε θα τους συμπαραστέκονταν και δε θα τους κατηγορούσαν πως εκμεταλλεύονται καταστάσεις. Άλλη μια φορά, λοιπόν, η καθυστερημένη διάγνωση σε συνδυασμό με την αμάθεια του κοινωνικού περίγυρου δημιουργούν εμπόδια στην ήδη επιβαρημένη καθημερινότητα των εφήβων.

Γιώργος: Από το Λύκειο όχι, από πιο παλιά ναι, μιλάμε αλλά δεν τους συναντώ συχνά... Ευτυχώς μετά τα 21 μου, στη Σχολή έχω κάνει μια παρέα με 10 άτομα διαφορετικοί χαρακτήρες ο καθένας, άλλο status, άλλοι με δουλειά, άλλοι χωρίς, άλλοι που πάνε στα καλύτερα μαγαζιά, μια ουτοπία όλο αυτό, είναι φίλοι δικοί μου, του αδελφού μου, άλλοι που γνώρισα σ' ένα ταξίδι, είναι κάτι που γουστάρουμε.

Το θέμα της φιλίας για όλους τους ανθρώπου είναι πολύ σοβαρό, αφού μέσα από τους φίλους, το άτομο βιώνει όλα εκείνα τα απαραίτητα συναισθήματα, ώστε να εξελιχτεί ομαλά. Πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στις κοινωνικές σχέσεις των ατόμων με δυσλεξία από τα πρώτα τους σχολικά χρόνια ακόμη, αφού αποτελούν ομάδα υψηλού κινδύνου σε θέματα διενέξεων και κοροϊδίας από τους συμμαθητές (Margalit et al., 2006). Εξάλλου, είναι αναμενόμενο τα άτομα που έχουν καλές σχέσεις με τους συμμαθητές τους και άρα θετική κοινωνική εμπειρία, να είναι πιο αισιόδοξα και να είχαν περισσότερα θετικά συναισθήματα στο σχολείο.

3.7 Συναισθήματα για τη δυσλεξία

Σε αυτή τη φάση της ζωής των νέων, κατά την οποία έγιναν οι συνεντεύξεις, τα άτομα ήταν πλέον αρκετά πιο ώριμα σε σχέση με παλιότερα, όταν δηλαδή είχαν μάθει πως έχουν δυσλεξία. Έχοντας πια ποικίλες εμπειρίες, έχοντας βιώσει αρνητικά και

θετικά συναισθήματα λόγω της δυσλεξίας, έχουν φτάσει σε ένα σημείο όπου σίγουρα οι απόψεις τους για τη δυσλεξία έχουν διαφοροποιηθεί από το παρελθόν, αφού τα ιδιαίτερα δύσκολα σχολικά χρόνια ολοένα και απομακρύνονται. Κρίθηκε σκόπιμο, λοιπόν, σε αυτή την έρευνα να μελετηθούν οι υπάρχουσες σκέψεις και συναισθήματα των νέων, ώστε να αναδειχθεί η παρούσα στάση τους για τη δυσλεξία και πως αυτή συνδέεται με το τι έχουν επιτύχει στη ζωή τους μέχρι τώρα.

Αργύρης: Όχι, καθόλου (σ.σ. δεν με απασχολεί στην καθημερινότητά μου το ότι έχω δυσλεξία)... Πάντα (σ.σ έχω άγχος για τη ζωή μου).. Περισσότερο για τον αθλητισμό και τη Σχολή μου έχω άγχος...

Άννα: Δεν με απασχολεί κάτι ιδιαίτερα, έχω μάθει να ζω μ αυτό, δεν με επηρεάζει πουθενά στη δουλειά μου.

Οι παραπάνω μαρτυρίες δείχνουν πως η δυσλεξία δε διαδραματίζει κανένα σημαντικό ρόλο πια στη ζωή των νέων. Όπως φαίνεται το ότι έχουν δυσλεξία, δεν φαίνεται να επηρεάζει σε αυτή τη φάση αρνητικά τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους κάτι που συμφωνεί με τα ευρήματα άλλων ερευνών (Farmer, Riddick & Sterling, 2002). Πράγματι με τις επιλογές τους, αφού ο ένας συμμετέχων ασχολείται με τον αθλητισμό με μεγάλες επιτυχίες και η άλλη συμμετέχουσα με την κομμωτική, έχουν φροντίσει να δώσουν έμφαση στις ικανότητές τους και να αναπτύξουν εκείνες τις αντισταθμιστικές δεξιότητες, ώστε πια η δυσλεξία να μην αποτελεί τροχοπέδη στη ζωή τους.

Από τα λόγια που ακολουθούν, προκύπτει πως τα άτομα όχι μόνο έχουν αποδεχτεί τη δυσλεξία τους και τις δυσκολίες που αυτή συνεπάγεται και θα συνεπάγεται πάντα στη ζωή τους, αλλά θεωρούν πως έχουν, ακριβώς λόγω της δυσλεξίας, κάποια σπάνια χαρακτηριστικά και προτερήματα που οι περισσότεροι χωρίς δυσλεξία δεν έχουν. Τέτοια παραδείγματα είναι, ο διαφορετικός τρόπος προσέγγισης και πολύπλευρης οπτικής ορισμένων θεμάτων και κάποιες δεξιότητες επικοινωνίας. Παρόμοια ευρήματα έχουν αναφερθεί και στη σχετική βιβλιογραφία , όπου τα άτομα μίλησαν για τα θετικά στοιχεία που έχουν λόγω της δυσλεξίας τους (Scott, 2004: Michail, 2010).

Γαλήνη: Το έχω αποδεχτεί. Από το λύκειο. Το θεωρώ και προτέρημα παρά πρόβλημα. Σκέφτομαι διαφορετικά από τους άλλους. Το βρίσκω πιο ωραίο αυτό.

Ανέστης: Το έχω αποδεχτεί, ναι, ξέρω πως δεν είναι κάτι κακό, δεν είναι κολλητικό ας πούμε, γιατί το έχω ακούσει κι αυτό, αλλά πιστεύω πως ο κόσμος πρέπει να μάθει ακόμα πολλά γι αυτό... Και στο εξωτερικό πιστεύω έχει προχωρήσει από πολλά χρόνια πριν και ο K (καθηγητής για τη δυσλεξία) από το εξωτερικό ξεκίνησε και τον ξέρουν διεθνώς και η λέξη Δυσλεξία είναι διεθνώς, στα γερμανικά δεν ξέρω πώς λέγεται, αλλά έχω καταλάβει και το έχω ακούσει και από άλλους ότι στο εξωτερικό σε δίνουν πιο πολύ σημασία, σε ένα Πανεπιστήμιο, σε μια δουλειά, στη Δυσλεξία, δεν ξέρω γιατί, γιατί έχουν δει ότι τα παιδιά, δηλαδή εμείς, βλέπουμε τα πράγματα από πιο σφαιρική άποψη, δηλαδή αν κάποιος άλλος βλέπει κάτι φάτσα κάρτα, εγώ το βλέπω απ'όλες τις πλευρές ακόμα και κάτω απ'τον πάτο του ποτηριού για να βρω τη λύση.

Βαγγέλης: Σε μερικές καταστάσεις νοιώθω ανώτερος, διαβάζω κάποια πράγματα και στον άλλο, μυρίζω κάποια πράγματα στην επικοινωνία με τους άλλους, δεν ξέρω αν φταίει η δυσλεξία, βλέπω όταν ο άλλος κολλάει, φέρνω ανθρώπους σε δύσκολη θέση, "Γιατί ρε φίλε έρχεσαι αφού δε θέλεις;" και στο τέλος το παραδέχεται κι αυτός ότι έτσι είναι, μετά από πρήξιμο. Περίπου, καταλαβαίνω λίγο παραπάνω τους ανθρώπους που συναναστρέφομαι... Μπα, όχι, όταν πρέπει ν'ανοίξω το στόμα μου το σκέφτομαι να προσέχω τις κουβέντες που λέω, μην παρεξηγηθώ, μερικές στιγμές που είναι να επικοινωνήσω λέω "Πρόσεχε τι θα πεις μη σε προσπεράσει ο άλλος, ούτε να αλλοιώσει ό,τι λέω" πόσο μάλλον όλοι πρέπει να προσέχουμε τι λέμε, πόσο μάλλον ένας δυσλεκτικός. Και αυτές τις γραμμές που έχω βάλει τις έχω στήσει με βάση τη Δυσλεξία, ας πούμε σ' ένα εργοστάσιο δεν θα μπορούσα να στηθώ σ'ένα χώρο να δουλεύω συνέχεια σαν Βασίλης, κάνοντας την ίδια κίνηση συνέχεια, με ωράριο και καμπανάκι, ξέρω καλά ποιος είναι ο εργασιακός παράδεισος για μένα, ξέρω καλά τα όριά μου και τι εργασία μπορώ να προσφέρω.

Στις επόμενες αναφορές, τα άτομα προχωρούν πέρα από την αποδοχή της δυσλεξίας και προσπαθούν αυτή τους τη διαφορετικότητα να την «μεταφράσουν» σε δημιουργικότητα. Σημαντικές αναφορές σε αυτό το χαρακτηριστικό των ατόμων με ΜΔ έχουν υπάρξει και παλιότερα (West, 1997). Οι νέοι προσπαθούν με δημιουργία βίντεο, με ταινίες μικρού μήκους, με δημιουργία ομάδων να αφυπνίσουν τον κόσμο

για ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες, όχι μόνο με δυσλεξία, αλλά και με άλλες αναπηρίες, ή για άλλα θέματα που απασχολούν την κοινωνία γενικότερα.

Τα άτομα έχοντας βιώσει τα ίδια έντονα συναισθήματα στενοχώριας, απογοήτευσης, αβοηθησίας, σε αυτό το σημείο της ζωής τους που έχουν πια αποδεχτεί τα θετικά και τα αρνητικά της δυσλεξίας και που έχουν αποκτήσει δύναμη ώστε να προχωρήσουν με αυτήν, επιθυμούν να προσφέρουν τη στήριξή τους σε άλλα αδύναμα μέλη της κοινωνίας, ώστε να τα καταφέρουν, όπως και εκείνοι. Επιπροσθέτως, η ανάγκη αυτή των νέων με δυσλεξία να στηρίξουν άτομα που ανήκουν σε άλλες ευαίσθητες ομάδες με διάφορους τρόπους που σχετίζονται είτε με τη εργασία τους είτε ακόμη και με την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου τους, ταυτίζεται και με τα ευρήματα από έρευνα των Sheshel και Reiff (1999), οι οποίοι τόνισαν πως οι επαγγελματικές επιλογές ορισμένων συμμετεχόντων με ΜΔ, είχαν να κάνουν με τη συναισθηματική και ψυχολογική στήριξη άλλων ατόμων.

Ρούλα: Νορμάλ νιώθω... Τώρα 2 χρόνια με απασχολεί να κάνω κάτι πιο δημιουργικό, προσπαθώ να βρω έναν τρόπο να γυρίσουμε ένα short film, μικρού μήκους, για τη Δυσλεξία και προσπαθώ να βρούμε το σενάριο. Μετά από κάποια σεμινάρια φωτογραφίας στην Αγγλία, είχα κάνει φωτογραφία και video και είχε workshops θεάτρου και είχαμε πάρει κάποια άτομα θεάτρου και μεις κάναμε camera και ήχους και τέτοια και το σκέφτομαι, όχι κάτι σοβαρό πολύ, αλλά ίσως το συνδυάσω με τη διαφήμιση, ήδη τώρα, αν όλα πάνε καλά θα φύγω για πρακτική έξω, έχω μιλήσει αυτόν στην Αγγλία που μας έκανε το workshop και έχει εταιρεία film production και είτε θα το ψάξει αν μπορώ να κάνω πρακτική στη διαφήμιση και στην παραγωγή.

Γιώργος: Δεν με προβληματίζει, όχι αλλά θα ήθελα να βοηθήσω ώστε να μην υπάρξει πρόβλημα με τα επόμενα παιδιά, είτε αυτός είναι ο συμμαθητής μου, είτε η γραμματέας στο Σύλλογο η Ντόρα... Όχι (σ.σ. δεν ντρέπομαι να το λέω ότι έχω δυσλεξία), το γράφω και στο βιογραφικό που έδωσα για την πρακτική μου, έγγραφα όλα για μένα και για την ομάδα που είμαι τα τελευταία 2 χρόνια και μου έμαθαν να διαχειρίζομαι κάποιες καταστάσεις ... Η Δυσλεξία με έμαθε να σκάφτομαι πιο πολύ την κοινωνία και ότι υπάρχουν παιδιά με Αυτισμό π.χ. , που δεν μπορούσαν να γράψουν και λέω πού θα τους εντάξεις αυτούς , τι θα κάνουν, πώς θ' αποφύγεις το ρατσισμό... Πρέπει να ζυπνήσουμε, χωρίς ταμπέλες γενικώς, να υπάρχει φωνή... Ν- Πολλά, να μαι

καλά να τα πραγματοποιήσω, προσωπικό όνειρο είναι να μπορώ να βοηθήσω, βέβαια κοινωνία μας δεν το προωθεί αυτό, δεν σε βοηθά...

Καθώς τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες κατανοούν καλύτερα το μαθησιακό τους στυλ, και τι σημαίνει η δυσλεξία γι αυτούς και την καθημερινότητά τους γενικά, αναπλασιάζουν (reframing) τη δυσλεξία και αποκτούν όλο και μεγαλύτερη αυτογνωσία. Γνωρίζοντας τις δυνατότητες, τις αδυναμίες και τις ανάγκες τους σφυρηλατούν την αίσθηση της μοναδικότητας του εαυτού τους. Πρόκειται για μία δυναμική ψυχολογική διαδικασία κατά την οποία το άτομο ερμηνεύει τις δυσκολίες του με έναν πιο θετικό τρόπο, συνδυάζοντας και ερμηνεύοντας τις ικανότητες και τις δυσκολίες του. Όταν τα άτομα φτάσουν σε αυτό το σημείο αντίληψης του εαυτού τους με μια πιο θετική ματιά, μπορούν να γνωρίζουν τι ακριβώς χρειάζονται για να επιτύχουν σε όλους τους τομείς, στην καθημερινότητά τους, στη σχολή τους, στην προσωπική τους ζωή (Reiff, 2004).

Οι συμμετέχοντες σε αυτή την έρευνα, άλλος σε μεγαλύτερο και άλλος σε μικρότερο βαθμό, έχουν καταφέρει να κάνουν αυτόν τον επαναπροσδιορισμό της δυσλεξίας τους. Γι αυτό το λόγο κανείς δεν φαίνεται πια να είναι στεναχωρημένος μόνο και μόνο επειδή έχει δυσλεξία, γι αυτό και όλοι τους πλην ενός έχουν καταφέρει να τελειώσουν ήδη ή να τελειώνουν τις σπουδές τους και να προχωρούν με όραμα για το μέλλον τους. Ακόμη και εκείνος, όμως που αποφάσισε να εγκαταλείψει τις σπουδές του, φαίνεται να το έχει κάνει συνειδητά, γνωρίζοντας καλά ποια δουλειά του ταιριάζει και πώς θα ήθελε να είναι διαμορφωμένη η ζωή του στο μέλλον.

3.8 Μέλλον

Φυσικά θα ήταν παράλειψη αν δεν γινόταν ερωτήσεις στους νέους για το πώς φαντάζονται το μέλλον τους, όσο αφορά τους βασικούς τομείς της προσωπικής ζωής και της επαγγελματικής. Τα άτομα ανέφεραν πως θα ήθελα να κάνουν οικογένεια κάποια στιγμή και να έχουν μία σταθερή δουλειά, ώστε να είναι ευτυχισμένοι αυτοί και οι οικογένειές τους. Κανείς τους δεν έδειξε να ανησυχεί πως η δυσλεξία μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τη ζωή του και να μην είναι ευτυχισμένος και επιτυχημένος εξαιτίας της. Κανείς δεν αναφέρει φόβους ή σκέψεις πως η δυσλεξία ίσως μπορεί να

αποτελέσει εμπόδιο σε κάποιον από τα σχέδιά τους , ενώ όλοι φαίνονται να είναι αισιόδοξοι. Παρατηρείται, λοιπόν, πως οι νέοι με δυσλεξία κάνουν τα συνήθη όνειρα και σχέδια των νέων χωρίς δυσλεξία.

Σημαντικό σημείο εδώ και άξιο συζήτησης είναι η απουσία σχεδίων για περαιτέρω σπουδές και εξειδίκευση στον τομέα που έχουν φοιτήσει τα άτομα , ή που φοιτούν. Μόνο μία νέα κάνει λόγο για συνέχιση των σπουδών της σε μεταπτυχιακό επίπεδο, ώστε να εμβαθύνει περισσότερο στην επιστήμη της και να ανελιχθεί. Σε μία εποχή που υπάρχει πληθώρα προσφερόμενων μεταπτυχιακών και άλλων προγραμμάτων για τη βελτίωση του επιστημονικού επιπέδου των ατόμων και που ο αριθμός των κατόχων μεταπτυχιακών ολοένα και αυξάνεται, ένα τέτοιο δεδομένο σε αυτή την έρευνα ίσως θα μπορούσε να δείχνει πως οι ακαδημαϊκές δυσκολίες άλλη μια φορά λειτουργούν αποτρεπτικά σε σκέψεις και προσπάθειες των ατόμων για περαιτέρω εξέλιξη στον τομέα τους.

Άννα: Στην Ελλάδα φυσικά, θα ήθελα να μπορέσω να αποκτήσω το δικό μου χώρο. Έναν μικρό χώρο 30 m² περίπου για να κάνω τα δικά μου χτενίσματα και κουρέματα. Να νοικιάσω δηλαδή, για να κάνω κάτι δικό μου, κάτι μικρό και βολικό... Όχι κομμωτήριο απαραίτητα, είναι πολλές οι ώρες εκεί και τα χρήματα δεν είναι τόσο πολλά, σε δυο τρία χρόνια το σκάφτομαι αυτό για το δικό μου χώρο, να πάρω ένα λουτήρα, έναν καθρέπτη και να δουλεύω μόνη μου... Βασικά θέλω ένσημα να βάζω για το μέλλον μου, όταν δούλευα δεν μου έβαζαν ένσημα γιατί δεν μπορούσε το αφεντικό να μου βαλει, είχε ήδη μια κοπέλα και πλήρωνε ΙΚΑ γι αυτήν... Κάποια στιγμή θέλω να κάνω παιδιά, ακόμα δεν μπορώ να πω σε ποια ηλικία, γιατί κι ακόμα, όλα είναι τόσο δύσκολα αυτόν τον καιρό, δεν μπορούμε να σχεδιάσουμε τίποτα, όσο για σπίτι θα θελα να έχω το δικό μου χώρο να μένω, είναι ωραίο να είσαι με την οικογένεια σου και τα αδέρφια σου, αλλά και πάλι πώς να ζήσεις μόνος με τόσο λίγα λεφτά?

Γαλήνη: Θα ήθελα να έχω μια σταθερή δουλειά σε παιδικό, όχι δικό μου παιδικό απαραίτητα. Και θέλω να είμαι σε τάξη και όχι αν διευθύνω παιδικό... Ναι θέλω να πάω στο εξωτερικό πάρα πολύ. Θέλω να πάω σε πάρα πολλά μέρη όχι να μείνω κάπου μόνιμα. Θέλω να πάω στη Ινδία μου αρέσει η κουλτούρα και τα χρώματα. Παρίσι θέλω να πάω, Αμερική, Αίγυπτο. Σε όλες τις ηπείρους. Με εντυπωσιάζουν οι διαφορετικοί πολιτισμοί, άλλη αρχιτεκτονική άλλο στυλ άλλη ζωή, άλλη κουλτούρα. Όλα είναι διαφορετικά. Θέλω να το δω αυτό. Μόνο Ισπανία έχω πάει μέχρι στιγμής στη

Βαρκελώνη. Ήταν τέλεια, πολύ όμορφα. Μόνο το φαγητό δεν μ' άρεσε. Πήγα με το σχολείο με την Τρίτη λυκείου. Μπήκα και πρώτη φορά στο αεροπλάνο και ήταν πολύ ωραία εμπειρία. .. Ίσως σε κάποιο νησάκι που είναι μικρό (θα 'θελα να ζήσω), όχι σε μια μεγάλη πόλη σαν τη Θεσ/νίκη. Έχω πάει Χίο ας πούμε και μου άρεσε πάρα πολύ και στην Κέρκυρα.

Αργύρης: Α, να είμαι ψηλά στον αθλητισμό, ίσως και να το δω για την Ολυμπιάδα, είναι κάθε 4 χρόνια, αν θα σε επιλέξουν, αυτή είναι η πιο μεγάλη προοπτική... Δεν νοιώθω έτοιμος να έχω παιδιά, δεν έχω ακόμα αυτήν την ωριμότητα, πιστεύω ότι για να κάνει οικογένεια κάποιος, πρέπει να έχει ένα σπίτι σταθερό και κάποια χρήματα στην άκρη, γιατί σε περίπτωση που υπάρξει πρόβλημα, να μην ψάχνεσαι τελευταία ώρα, γι' αυτό λέω αν δεν έχω αυτά τα τρία – και μια σταθερή δουλειά δηλαδή- δεν το σκέφτομαι καθόλου, τον γάμο... Ναι (θα' θελα και μια σταθερή σχέση)... Ταξιδεύω ήδη με τον αθλητισμό, να, πρόσφατα ήμουν στο Ζάγκρεμπ. Μια μέρα αγώνες, πέντε μέρες βόλτες, πανέμορφη πόλη, χωρίζει τα Βαλκάνια με τη Δυτική Ευρώπη... Εδώ, δεν έχω πρόβλημα, γνωστοί, φίλοι, εδώ είναι, εδώ μένω, εδώ θα ήθελα να κάνω το κάτι παραπάνω, τώρα αν δεν τα καταφέρω...- Εξωτερικό μάλλον, ή Αθήνα ή Θεσσαλονίκη, σε επαρχία δεν θα μπορούσα να μείνω

Ανέστης: Α, από δουλειά, ίσως πάρω τη δουλειά του πατέρα μου, και με το πτυχίο αυτό θα με βοηθήσει γιατί έχει ο πατέρας μου πίσω κάποια μηχανήματα, απλά, συμβατικά, και θα με βοηθήσει να τα δουλέψω αυτά, ε, τι άλλο? Να γνωρίσω μια κοπέλα... Αφού έχω βρει δουλειά, μια σταθερή δουλειά και να τη βρω την κοπέλα πριν, θα πρέπει να βρω δουλειά μετά για να παντρευτώ και να 'χω ένα σταθερό εισόδημα... Ναι, επειδή βλέπω και στο θέμα του μαγαζιού στη δουλειά του πατέρα μου έρχονται πολλοί και ζητάνε να φτιάξουν τα παλιά τους, παλιές μηχανές, κάνα κατσαρολικό, κάνουν ό,τι μπορούνε, υπάρχουν δουλειές...

Γιώργος: Εννοείται ότι έχω και θέλω να ζήσω τη ζωή μου, να κάνω παιδιά, οικογένεια, να δώσω στα παιδιά μου με ωραίο τρόπο αυτά που σου λέω τώρα, κουράστηκα να προσπαθώ να πείσω το άλλο ότι δεν είμαι βλάκας και τεμπέλης, δεν είμαι χαζός, κουράστηκα να προσπαθώ να μπω σε ομάδες και να μη με δέχονται... Ευτυχώς μετά τα 21 μου, στη Σχολή έχω κάνει μια παρέα με 10 άτομα διαφορετικοί χαρακτήρες ο καθένας, άλλο status, άλλοι με δουλειά, άλλοι χωρίς, άλλοι που πάνε στα καλύτερα μαγαζιά.

Ρούλα: Γενικότερα, δεν το χω ψάξει τι θέλω να κάνω, είχα ψάξει κάποτε για Μεταπτυχιακό που να συνδυάζει Γραφιστική και Διαφήμιση, αλλά δεν υπάρχει κάτι, το ΜΠΣ Γραφιστικής θέλει να έχεις ήδη γνώσεις Γραφιστικής βασικές και είναι τεράστια η Γραφιστική... Γι αυτό κι εγώ το έχω για μια δουλειά στο δημιουργικό, στη διαφήμιση... Εντάξει, δεν με πιέζει κάτι, αλλά δεν είμαι και fan του θεσμού του γάμου, να λέω “ θέλω να παντρευτώ” στα 30 -35 θα θελα να παντρευτώ... Δεν θα με πείραζε, από τη δουλειά εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό (που θα μείνω)... Ναι, πώς θα είναι τα πράγματα με τη δουλειά, που είναι λίγο αβέβαια τα πράγματα γενικότερα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σε αυτήν εδώ τη μελέτη ερευνήθηκαν οι αναμνήσεις, οι απόψεις, οι εμπειρίες ενηλίκων με δυσλεξία ηλικίας 21 έως 27 ετών. Σκοπός της έρευνας ήταν να αναδειχθεί η επιρροή της δυσλεξίας στα ενήλικα πια άτομα, τα οποία έχουν πια πάψει να είναι μαθητές με δυσλεξία στο ελληνικό σχολείο. Συζητήθηκαν πολλά θέματα, όπως αυτά της διάγνωσης, της εμπειρίας του λυκείου, της φοίτησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, της δουλειάς, των κοινωνικών σχέσεων από το παρελθόν έως σήμερα και των σκέψεων για το παρόν και το μέλλον.

Στους περιορισμούς της έρευνας είναι το ότι δόθηκαν συνεντεύξεις από μικρό σχετικά αριθμό νέων (7), οι οποίοι κατάγονταν από περιοχές της Βορείου Ελλάδας, ενώ των έξι οι γονείς ήταν μέλη του Συλλόγου Γονέων παιδιών με Δυσλεξία. Σίγουρα αυτά τα χαρακτηριστικά επηρεάζουν τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας, αφού δεν μπορούν να προκύψουν γενικεύσεις για το σύνολο του πληθυσμού με Δυσλεξία. Αυτό, όμως, δε σημαίνει πως τα ευρήματα δεν είναι σημαντικά και άξια συζήτησης.

Η στιγμή της διάγνωσης αποτελεί κομβικό σημείο στη ζωή των ατόμων και των γονιών τους. Τότε αρχίζουν να εξηγούνται οι δυσκολίες και η διαφορετικότητα του παρελθόντος και του παρόντος. Τότε το πρόβλημα αποκτά όνομα και υπόσταση. Σε αυτή την κρίσιμη φάση, ο γονέας και το άτομο μπορούν να έρθουν πρώτη φορά σε επαφή με το τι είναι η δυσλεξία, τι συνέπειες έχει στη σχολική ζωή και στην καθημερινότητα, ενώ ξέροντας το πρόβλημα μπορούν να δεχτούν και να αναζητήσουν την κατάλληλη εκπαιδευτική παρέμβαση, ώστε να βοηθηθούν οι μαθητές.

Η ηλικία στην οποία έρχεται επισήμως η γνωμάτευση διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στη διαμόρφωση των εμπειριών, των συναισθημάτων και των αναμνήσεων των ατόμων. Σύμφωνα με τα λεγόμενα των νέων που πήραν τη διάγνωσή τους στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, δεν έχουν σχεδόν καθόλου μνήμες από εκείνη τη στιγμή. Επίσης, εξιστορώντας τις εμπειρίες τους από τις σχολικές τους επιδόσεις, δεν ανέφεραν ιδιαίτερα οδυνηρές καταστάσεις στις οποίες ενεπλάκησαν στο σχολείο με τους δασκάλους τους λόγω των έντονων μαθησιακών τους δυσκολιών. Επομένως, φαίνεται πως γλύτωσαν κατά κάποιο τρόπο από την ταλαιπωρία των αναίτιων αποτυχιών επί χρόνια στο σχολείο. Πράγματι, όπως έχει αναδείξει και η

βιβλιογραφία, η έγκαιρη διάγνωση σε συνδυασμό με την κατάλληλη παροχή ενημερωτικών πληροφοριών για τη δυσλεξία, μπορούν να συμβάλλουν στην αποδοχή της πραγματικότητας τόσο από το παιδί όσο και από τους γονείς του (<http://blogs.sch.gr/kdaychan/files/2012/09/%CE%94%CF%85%CF%83%CE%BB%CE%B5%CE%BE%CE%AF%CE%B1.pdf>).

Εύλογο είναι, λοιπόν, που αυτά τα άτομα έχουν θετικότερες σχολικές εμπειρίες, σε σχέση με τα άλλα δύο άτομα που συμμετείχαν σε αυτή τη μελέτη και τα οποία πήραν τη γνωμάτευση της δυσλεξίας τους στο τέλος της γ' τάξης του γυμνασίου και στη β' λυκείου. Αρχικά, οι μνήμες τους από την ίδια τη διαγνωστική διαδικασία περιγράφονται ως ιδιαίτερα αρνητικές, ενώ οι καθημερινές σχολικές τους αποτυχίες τους ταλάνιζαν για χρόνια. Οι ίδιες οι εκφράσεις των νέων και ο τρόπος που μιλούν για τη σχολική τους απόδοση προ διάγνωσης, όπου όλα έμοιαζαν ανεξήγητα, καταδεικνύει άλλη μια φορά τη σημασία της έγκαιρης διάγνωσης για την ακαδημαϊκή και γενική πρόοδο των ατόμων με δυσλεξία. Γι αυτά τα άτομα ήταν πιο πιθανό να βιώσουν συναισθήματα ντροπής για τον εαυτό τους, αφού έμαθαν σε μεγάλη ηλικία για το πρόβλημα τους, δίχως μάλιστα αυτό να συνοδεύεται πάντα με την κατάλληλη επεξήγησή του.

Ο ένας εκ των δύο τελευταίων νέων δίνει την εντύπωση πως στην πραγματικότητα δεν έχει αποδεχτεί τη δυσλεξία του. Την αποτυχία του στις πανελλήνιες εξετάσεις, την πρώτη φορά, οπότε στόχος του ήταν να περάσει στο ΤΕΦΑΑ, την αποδίδει μόνο σε θέμα λίγου διαβάσματος, το οποίο βέβαια θα μπορούσε να είναι και η απόλυτη αλήθεια. Συγχρόνως, στις εξετάσεις στο ΤΕΙ του δεν απαιτεί να εξεταστεί προφορικά, όπως δικαιούται και πιέζεται ώστε να τα καταφέρει γραπτά. Επίσης, μεγάλο μέρος της καθημερινότητάς του το περνά στην προπόνηση ενός αθλήματος, στο οποίο έχει πολύ καλές επιδόσεις, αντισταθμίζοντας έτσι, τις δυσκολίες και τις αποτυχίες του στο σχολείο και στο ΤΕΙ.

Το ζήτημά είναι πώς θα ήταν η ζωή του ατόμου αυτού αν είχε αποδεχθεί τη δυσλεξία του. Θα ήταν πιθανό, να είχε αναζητήσει με τη βοήθεια των γονιών του την εκπαιδευτική στήριξη που χρειαζόταν στο λύκειο, ώστε να αποδώσει τα μέγιστα στις Πανελλαδικές, να καταφέρει να επιτύχει στη σχολή-στόχο του και έτσι να νιώθει επιτυχημένος και ευτυχής. Ακόμη και αυτό να μην γινόταν, όμως, αν είχε κατανοήσει πραγματικά τι είναι η δυσλεξία και δεν ένιωθε ίσως ενοχή και κάποια κατωτερότητα

γι αυτήν, να διεκδικούσε προφορικές εξετάσεις και να είχε πολύ καλύτερες επιδόσεις στη σχολή του και λιγότερη ταλαιπωρία.

Παρόλα αυτά, ο συγκεκριμένος νέος, ακόμη και με αυτή του τη στάση προς τη δυσλεξία του, φαίνεται να τα πηγαίνει καλά στην ενήλικη ζωή του, ενώ σίγουρα σε αυτό συντελούν οι επιτυχίες του στο άθλημά του. Όπως έχει υποστηρίξει και η Ingesson (2007), τα άτομα τείνουν να καταπιάνονται με καλλιτεχνικές ή άλλου τύπου ασχολίες, ώστε να αντισταθμίζουν τις ακαδημαϊκές δυσκολίες τους με τις ικανότητές τους σε αυτούς τομείς.

Η έγκαιρη διάγνωση, λοιπόν, σχετίζεται και με την αποτελεσματική αποδοχή της δυσλεξίας από τα άτομα, με θετικές συνέπειες για όλη την μελλοντική τους πορεία. Ένα άλλο προτέρημα της διάγνωσης σε νεαρή ηλικία που προέκυψε από αυτήν εδώ τη μελέτη είναι πως τα άτομα που ήξεραν από το δημοτικό για τη δυσλεξία, φαίνεται πως είχαν αναπτύξει κατάλληλα τις δεξιότητές τους στις προφορικές εξετάσεις και έτσι μπορούσαν να αποδώσουν πολύ καλά, στα διαγωνίσματα, στις προαγωγικές εξετάσεις, αλλά και στις Πανελλήνιες. Επιπροσθέτως, μία συμμετέχουσα είπε πως είχε εκπαιδευτεί ακόμη και σε τρόπους σωστής απόδοσης των απαντήσεων γραπτώς, οπότε δεν της ήταν απαραίτητο πάντοτε να εξετάζεται προφορικά. Συμπεραίνεται, λοιπόν, πως η έγκαιρη διάγνωση μπορεί να συντελέσει ακόμη και στις καλύτερες επιδόσεις των ατόμων, αφού τους έχει δοθεί η ευκαιρία να δεχτούν τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που τους ταιριάζουν και έτσι να αναπτύξουν ολόπλευρα τις ακαδημαϊκές τους ικανότητες.

Προκειμένου να γίνει πραγματικότητα η έγκαιρη διάγνωση των μαθητών με δυσλεξία, η πολιτεία οφείλει να πράξει τα δέοντα. Τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ), υπεύθυνα για την ανίχνευση και αξιολόγηση των δυσκολιών των μαθητών, δυστυχώς, ολοένα και υποβαθμίζονται (http://poseepea.blogspot.gr/2012/03/blog-post_11.html). Η έλλειψη προσωπικού και η πρόχειρη στελέχωση των Κέντρων, δυσχεραίνουν τη λειτουργία τους, αφού πλήθος μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναμένουν να αξιολογηθούν. Συχνά, η πενταμελής επιτροπή επιστημόνων που απαρτίζουν τη διαγνωστική υπηρεσία είναι λειψή, ενώ όλες οι ειδικότητες είναι εξίσου απαραίτητες ώστε να γίνει ολοκληρωμένη και ολόπλευρη αξιολόγηση των δυσκολιών και των

αναγκών των παιδιών, αλλά και για να δημιουργηθεί το Εξειδικευμένο Εκπαιδευτικό πρόγραμμα (EEK) με προτάσεις και κατευθυντήριες γραμμές για τους εκπαιδευτικούς του σχολείου.

Στον αντίποδα όλων εκείνων, λοιπόν, των δυσκολιών που μπορεί να βιώνουν τα παιδιά, υπάρχουν κάποιοι προστατευτικοί παράγοντες που δρουν βοηθητικά στην αποδοχή της δυσλεξίας. και αναδείχθηκαν σε αυτή την έρευνα. Αυτοί είναι πέρα από την έγκαιρη διάγνωση προκειμένου τα άτομα να έχουν καλύτερες σχολικές εμπειρίες, ο υποστηρικτικός ρόλος των γονέων και η αγαστή συνεργασία της οικογένειας με το σχολείο (Hellendoorn & Ruijsenaars, 2000). Γι αυτό απαραίτητο είναι να γίνεται και η κατάλληλη πληροφόρηση των γονέων και των μαθητών, ανάλογα με την ηλικία τους βέβαια, για το τι σημαίνει η δυσλεξία και τι να περιμένουν ξέροντας πια ότι τους αφορά. Φυσικά, αυτή η πληροφόρηση το δέον είναι να γίνεται από τους εκπαιδευτικούς των σχολείων στα οποία φοιτούν οι μαθητές.

Όπως αναδέχθηκε σε αυτή την έρευνα οι καθηγητές φαίνεται να αντιμετωπίζουν με ιδιαίτερη προχειρότητα το θέμα των προφορικών εξετάσεων των μαθητών τους με δυσλεξία. Αυτό δείχνει την άγνοια των εκπαιδευτικών σε θέματα δυσλεξίας, οι οποίοι φαίνεται πως δεν γνωρίζουν τις δυσκολίες των ατόμων στην παραγωγή γραπτού λόγου και δε σέβονται το κατοχυρωμένο από το νόμο δικαίωμά τους για προφορική εξέταση (Ν.3699/2008, ΦΕΚ 199 Α'). Η επιτυχία ή η αποτυχία των μαθητών με δυσλεξία στις εξετάσεις, συχνά φαίνεται να εξαρτάται από τις γνώσεις και από τις διαθέσεις των εξεταστών.

Αιτία της απουσίας πληροφόρησης γονέων και μαθητών για τη δυσλεξία και της ακατάλληλης αντιμετώπισης των καθηγητών-εξεταστών κατά την προφορική εξέταση των μαθητών είναι οι ελλειπείς γνώσεις των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων γύρω από τη δυσλεξία. Στην Ελλάδα, στα παιδαγωγικά τμήματα παλαιότερα, τα μαθήματα ειδικής αγωγής ήταν ανύπαρκτα, ενώ ακόμη και τα τελευταία χρόνια τα μαθήματα που προσφέρονται είναι ελάχιστα, τη στιγμή που οι ανάγκες για καταρτισμένους εκπαιδευτικούς αυξάνονται, όσο αυξάνεται και το μέγεθος του μαθητικού πληθυσμού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Λαμπροπούλου, Παντελιάδου, 2000). Σε έρευνα των Παντελιάδου και Νικολαραϊζή (2000), που μελέτησαν τις απόψεις εκπαιδευτικών που φοιτούσαν στο διδασκαλείο, αναδείχθηκε ακριβώς αυτή η ανάγκη τους για επιμόρφωση, η οποία ολοένα και

εντείνεται εξαιτίας της απουσίας της στη βασική τους εκπαίδευση. Τελικά, τα τελευταία χρόνια, εν μέσω οικονομικής κρίσης, η λειτουργία των διδασκαλείων έχει ανασταλεί.

Οι γνώσεις των εκπαιδευτικών γύρω από τη δυσλεξία σχετίζονται και με την άποψη που έχουν για αυτή και ως αποτέλεσμα και με τις προσδοκίες που έχουν από τους μαθητές τους. Επόμενο είναι όταν ένας εκπαιδευτικός, δεν έχει τη σωστή κατάρτιση γύρω από τη δυσλεξία, να είναι προκατειλημμένος απέναντι στους αθλητές του. Η προκατάληψη των εκπαιδευτικών μπορεί να επηρεάσει την απόδοση και τις επιδόσεις των, όπως βρέθηκε σε μεγάλη έρευνα που μελέτησε την επιρροή των προσδοκιών των δασκάλων στην επιτυχία ή στην επιτυχία των μαθητών τους (Hornstra, Denesen, Bakker, Bergh & Voeten, 2010).

Είναι αδήριτη ανάγκη, λοιπόν, πέρα από την ενημέρωση και επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού γύρω από τη δυσλεξία, να προτυποποιηθεί η διαδικασία προφορικής εξέτασης των μαθητών με δυσλεξία. Το ελληνικό σχολείο οφείλει να μην αντιμετωπίζει το θέμα αυτό με προχειρότητα, καθώς δεν «κάνει χάρη» στους μαθητές με δυσλεξία εφόσον έχει υποστηριχθεί από πλήθος ειδικών η αδυναμία των μαθητών να αποτυπώσουν γραπτώς τις πραγματικές τους γνώσεις. Η προφορική εξέταση είναι ανάγκη να διέπεται από ένα συγκεκριμένο χαρακτήρα που θα επιτρέπει στους μαθητές να μπορούν να δείξουν το επίπεδο των γνώσεών τους και τα αποτελέσματα από την αξιολόγησή τους να είναι πάντοτε αντικειμενικά.

Ο ίδιος προβληματισμός, όσο αφορά την προφορική εξέταση των ατόμων με δυσλεξία, υπάρχει και κατά τη φοίτηση τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Σε αυτή την έρευνα αναδείχθηκε πως η προφορική εξέταση και εδώ είχε τα προβλήματα της. Πιο αναλυτικά, για τους φοιτητές που επέλεξαν να ενημερώσουν τη σχολή τους για τη δυσλεξία, η μόνη υποστήριξη που τους παρεχόταν ήταν η προφορική εξέταση, αν και υπήρξε μαρτυρία πως σε ένα συγκεκριμένο ΤΕΙ, αρνήθηκαν συστηματικά στο φοιτητή να τον εξετάσουν προφορικά, ενώ στο ΙΕΚ αρχικά αρνήθηκαν αλλά έπειτα το δέχτηκαν.

Πέρα από την προφορική εξέταση άλλοι τρόποι κ πρακτικές ενίσχυσης των φοιτητών με δυσλεξία στα ελληνικά ΑΕΙ και ΤΕΙ που χρησιμοποιούνται σύμφωνα με την Σταμπολτζή (2007) είναι οι εξής: η ενημέρωση των καθηγητών από την

γραμματεία πριν τις εξετάσεις για τους φοιτητές με δυσλεξία, η παροχή επιπλέον χρόνου στις εξετάσεις, η επιείκεια στα λάθη στις γραπτές εξετάσεις σε λάθη σύνταξης και ορθογραφίας, η ανάγνωση των απαντήσεων από τον ίδιο το φοιτητή, η ξεχωριστή αίθουσα για τις προφορικές εξετάσεις, η ενισχυτική διδασκαλία, ο καθορισμός συγκεκριμένου καθηγητή υπεύθυνου για τους φοιτητές με δυσλεξία και η πρόσβαση σε κέντρο για συμβουλευτική υποστήριξη στο ΑΕΙ ή στο ΤΕΙ. Επίσης, οι Stampoltzis και συν. (2010) ερευνώντας το μαθησιακό προφίλ και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις φοιτητών με δυσλεξία και φοιτητών χωρίς δυσλεξία σε 3 πανεπιστημιακά ιδρύματα της Ελλάδας, αποκάλυψαν πως οι μαθητές χωρίς δυσλεξία προτιμούν ο τρόπος μάθησης να στηρίζεται στην οπτική οδό με σχεδιαγράμματα, παρουσιάσεις κ.α., που είναι και η συνηθέστερη, ενώ οι φοιτητές με δυσλεξία ανέφεραν πως ο κιναισθητικός τρόπος μάθησης είναι ο ιδανικότερος για αυτούς. Όλες οι παραπάνω διευκολύνσεις, είναι γνωστό πως προσφέρονται σε πολύ μικρό βαθμό στα ελληνικά ιδρύματα.

Αντιθέτως, σε άλλες χώρες της Αμερικής και της Ευρώπης στα πανεπιστήμια παρέχεται σημαντική βοήθεια στους φοιτητές με δυσλεξία. Στην έρευνα της Michail (2010) στη Βρετανία βρέθηκε πως στους φοιτητές με δυσλεξία παρεχόταν ειδικό προσωπικό για την υποστήριξή τους τη συνολική, αλλά και στη συγγραφή των εργασιών τους, εξειδικευμένο άτομο για βοήθεια κατά τις διαλέξεις ώστε να κρατούν σημειώσεις, καθώς και επίδομα. Επίσης, οι Mortimore και Crozier (2006) υποστήριξαν πως στα πανεπιστήμια που μελέτησαν παρεχόταν στους φοιτητές επιπλέον χρόνος στις εξετάσεις, χρήση ΤΠΕ και βοήθεια από υπεύθυνους καθηγητές.

Όπως υποστήριξαν οι Taylor και συν., (2009), πρέπει να δοθεί η δέουσα προσοχή στο μεταβατικό στάδιο των μαθητών με δυσλεξία από το Λύκειο στην επόμενη βαθμίδα εκπαίδευσης. Αυτή η μετάβαση είναι απαραίτητο να γίνεται οργανωμένα, ώστε οι φοιτητές με δυσλεξία να μπορούν να εντάσσονται αρμονικά στο νέο απαιτητικό πλαίσιο σπουδών. Όπως θα αναλυθεί, σκόπιμο είναι, για τους νέους με δυσλεξία όταν ενηλικιώνονται να μπορούν να παρακολουθούν προγράμματα μετάβασης, ώστε να αναπτύσσουν εκείνες τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για τον ενήλικο βίο.

Τα δύο πρώτα χρόνια μετά το τέλος του Λυκείου χαρακτηρίζονται από αστάθεια, αφού οι νέοι με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν να αναλάβουν μια ποικιλία από ρόλους ενηλίκων. Το 1981 η Rehabilitation Services Administration αναγνώρισε

το δικαίωμα των ενηλίκων με ΜΔ στην ένταξή τους σε προγράμματα μετάβασης από το Λύκειο στην μεταλυκειακή εκπαίδευση και στον εργασιακό στίβο (Sheldon & Prout, 1985). Μολονότι ο αριθμός των ατόμων με ΜΔ που λαμβάνουν την εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη αυτών των προγραμμάτων ολοένα και αυξάνεται, έχει βρεθεί πως ακόμη και τώρα είναι μικρό το ποσοστό των ενηλίκων με Δυσλεξία που λαμβάνουν υπηρεσίες μετάβασης στον επαγγελματικό και εκπαιδευτικό βίο (Gonzalez, Rosenthal & Han Kim, 2011).

Οι Polloway και συν. (1984), υποστήριξαν ότι οι νεαροί ενήλικες με Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να έχουν δυσκολίες προσαρμογής στην νέα τους ζωή εξαιτίας της αύξησης των κοινωνικών απαιτήσεων όσον αφορά τη συναισθηματική τους ωριμότητα, την αποδεκτή κοινωνική συμπεριφορά, τις επαγγελματικές δεξιότητες και την ανεξαρτητοποίηση. Ειδικότερα, οι απαιτήσεις της ενήλικης ζωής στις οποίες καλείται να ανταπεξέλθει το άτομο με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν χωριστεί και κατηγοριοποιηθεί σε έξι διαφορετικές ομάδες: εργασιακή απασχόληση-εκπαίδευση, οικογένεια, δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου, συμμετοχή στην κοινότητα, συναισθηματική και σωματική υγεία, υπευθυνότητα-κοινωνικές σχέσεις (Cronin, Patton & Polloway, 1991).

Προκειμένου αυτά τα προγράμματα μετάβασης από το Λύκειο στην ενήλικη ζωή και τις απαιτήσεις της να είναι αποτελεσματικά, πρέπει να διερευνηθούν οι ανάγκες των ατόμων με Δυσλεξία όσον αφορά τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για να εργαστούν (Gonzalez, Rosenthal & Han Kim, 2011). Ένα εμπόδιο που αντιμετωπίζουν πολλά άτομα με ΜΔ, το οποίο επηρεάζει την πρόσληψή τους σε εργασία, είναι η αδυναμία τους να διαβάζουν ή να γράφουν στο επίπεδο που απαιτεί μια καλοπληρωμένη δουλειά. Τα άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες χρειάζεται, λοιπόν, να αποκτήσουν και να εμπλουτίσουν τις γνωστικές τους δεξιότητες ώστε να ανταποκριθούν επιτυχώς στον εργασιακό χώρο και αυτό πρέπει να αποτελεί μια πολύ βασική και απαραίτητη παροχή των προγραμμάτων μετάβασης για αυτή την κατηγορία νέων ενηλίκων.

Σημαντική θέση στα προγράμματα μετάβασης πρέπει να κατέχει και ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός. Ειδικότερα για τους μαθητές με δυσλεξία, που έχουν συγκεκριμένα γνωστικά χαρακτηριστικά, θα ήταν ιδιαίτερα βοηθητικό να

μπορούν να πληροφορούνται και να συζητούν για τις σπουδές, τα επαγγέλματα, την αγορά εργασίας και γενικά για τις επαγγελματικές τους επιλογές.

Ένα εξίσου σημαντικό σημείο που κρίθηκε ότι πρέπει να συζητηθεί εδώ αφορά τις κοινωνικές σχέσεις των ατόμων με δυσλεξία. Γενικά στο δείγμα των συμμετεχόντων που μελετήθηκε, οι εμπειρίες από τις κοινωνικές-φιλικές σχέσεις ήταν θετικές. Θα ήταν παράλειψη, όμως, αν δεν γινόταν αναφορά στο ότι βρέθηκε πως τα άτομα που βίωσαν από την παιδική και εφηβική τους ηλικία πειράγματα από συνομήλικους και συμμαθητές λόγω της δυσλεξίας τους, όπως τα ίδια είπαν, δεν κατάφεραν να δημιουργήσουν σταθερές και μόνιμες φιλικές σχέσεις από αυτά τα χρόνια. Οι φίλοι τους αποκτήθηκαν κυρίως στα χρόνια της ενηλικίωσης. Η ενημέρωση και η ευαισθητοποίηση των συμμαθητών των παιδιών με δυσλεξία αποδεικνύεται απαραίτητη, ώστε να αποφεύγονται οι αρνητικές συναισθηματικές και κοινωνικές εμπειρίες των ατόμων στα ευαίσθητα παιδικά και νεανικά τους χρόνια, οι οποίες μπορούν να τους ακολουθούν με πόνο ακόμη και κατά την ενηλικίωση.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αναδεικνύουν την πολύπλευρη επιρροή της δυσλεξίας ακόμη και στους ενήλικες πια συμμετέχοντες. Σε αυτή τη φάση της ζωής τους, τα άτομα φαίνεται πως έχουν αποδεχτεί τη δυσλεξία τους, έχουν κατανοήσει τα χαρακτηριστικά της, γνωρίζουν σε ικανοποιητικό βαθμό τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους και φαίνεται να προσπαθούν να επενδύουν τα δυνατά τους σημεία, σχεδιάζοντας το μέλλον τους με αισιοδοξία, παρόλα τα κακώς κείμενα του ελληνικού κράτους, όσο αφορά τη μέριμνά του για τον πληθυσμό με δυσλεξία που ολοένα και αυξάνεται.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Aboudan, R. Eapen, V. Bayshak, Al-Mansouri, M.& Al-Shamsi M. (2011). Dyslexia in the United Arab Emirates University: A study of prevalence in English and Arabic. *International Journal of English Linguistics*, 1, 64-72.

Adelman, P. B., & Vogel, S. A. (1993). Issues in the employment of adults with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 16, 219-232.

Adelman, P. B., & Vogel, S. A. (1990). College graduates with learning disabilities – employment attainment and career patterns. *Learning Disability Quarterly*, 13, 154-166.

American LDA, (1996), *They speak for themselves- A survey of adults with learning disabilities*. Ανακτήθηκε 20 Νοέμβρη 2014 από <http://www.ldonline.org/article/6006/>

Baker, S., Gersten, R., & Graham, S. (2003). Teaching expressive writing to students with learning disabilities: Research-based applications and examples. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 109-123.

Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli P. and Antoniou, P. (2008). Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 12, 201-219.

Bender, W. N. (2004). *Learning disabilities: Characteristics, identification, and teaching strategies*. (5th ed.) Boston, MA: Pearson Education Inc.

Bender, W. N., & Larkin, M. (2003). *Reading strategies for students with learning disabilities*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Bender, W. N., & Wall, M. (1994). Social–emotional development of students with learning disabilities. *Learning Disabilities Quarterly*, 17, 323-341.

Blachman, B. (1997) *Foundations of reading, Acquisition and Dyslexia – Implications for early intervention*. Lawrence Erlbaum: Mahwah, NJ.

Borkowski, J. G., Chan, L. K. S., & Muthukrishna, N. (2000). A process-oriented model of metacognition: Links between motivation and executive functioning. In G. Schraw & J. Impara (Eds.), *Issues in the measurement of metacognition* (pp.1-41). Lincoln, NE: Buros Institute of Mental Measurements, University of Nebraska

Borkowski, J. G., Chan, L. K. S., & Muthukrisna, N. (2002). A process – oriented model of metacognition. Links between motivation and executive functioning. Στο G. Schraw, & J. C. Impara (Eds.), *Issues in the measurement of metacognition* (1–41). Lincoln, NE: Buros Institute of Mental Measurement

Botsas, G. & Padeliaou, S.,(2003). Goal Orientation and Reading Comprehension Strategy Use among students with and without reading difficulties. *International Journal of Educational Research*, 39(4-5), 477-498

Burden, R., (2005). *Dyslexia and Self – concept*. London and Philadelphia: Whurr Publishers

Boyatzis RE (1998) *Transforming Qualitative Information*. Sage: Cleveland

Braun, V. and Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2). pp. 77-101.

Brinckerhoff, L. C., Shaw, S. F., & McGuire, J. M. (1992). Promoting access, accommodations, and independence for college students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 25 (7), 417-429.

Briggs, C. L. (1986). *Learning how to ask: a sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research*. Cambridge: Cambridge University Press.

Chambers, D., Rabren, K., & Dunn, C. (2009). A comparison of transition from high school to adult life of students with and without disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32, 42-52.

Cohen, L., Manion, L & Morrison, K. (2007) *Research methods in education* (6th ed.). Oxford: Routledge.

Dalke, C., & Schmitt, S. (1987). Meeting the transition needs of college-bound students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 20, 176-180.

Dallago, M. L. L., Moely, E. B. (1980). Free Recall in Boys of Normal and Poor Reading Levels as a Function of Task Manipulations. *Journal of Experimental child psychology*, 30, 62-78.

Deshler, D., Lenz, K., Bulgren, J., Schumaker, J., Davis, B., Grossen, B., & Marquis, J. (2004). Adolescents with disabilities in high school settings: Student characteristics and setting dynamics. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 2, 30-48.

Denzin, N.K. and Lincoln, Y.S. (1994) (eds.). *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks: Sage.

Du Pré, L., Miles, T. R. & Gilroy, D. E. (2008) *Dyslexia at college* (3rd ed). London: Routledge.

Durlak, C. M., Rose, E., & Bursuck, W. D. (1994). Preparing high school students with learning disabilities for the transition to postsecondary education: Teaching the skills of self-determination. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 51-59.

Dyson, L. L. (1996). The experiences of families of children with learning disabilities: Parental stress, Family functioning and sibling self- concept. *Journal of learning disabilities*, 29 (3), 280 – 286.

Hannan, A. (2007). *Interviews in Educational Research*. Faculty of Education, University of Plymouth. Ανακτήθηκε 15 Νοεμβρίου 2014, από: <http://www.edu.plymouth.ac.uk/resined/interviews/inthome.htm>

HEATH (Higher Education and Adult Training for People with Handicaps) (2001). *College freshmen with disabilities: A biennial statistical profile*. Washington DC: HEATH Resource center, American Council on Education

Fairweather, J. S., & Shaver, D. M. (1991). Making the transition to postsecondary education and training. *Exceptional Children*, 58, 264-270.

Farmer, M., Riddick, B. and Sterling, C. (2002). *Dyslexia and inclusion: assessment and support in higher education*. Philadelphia, PA: Whurr Publishers.

Farmer, M., Riddick, B. Sterling, C. & Simpson, B. (2001). *Assessment of the functional need of dyslexic students in higher education*. Paper presented at the 5th British Dyslexia Association International Conference, University of York.

Felton, R. H., Naylor, C. E., & Wood, F. B. (1990). Neuropsychological profile of adult dyslexics. *Brain and Language*, 39, 485–497.

Ferri, B.A., Connor, D.J., & Solis, S. (2005). Teachers with LD: Ongoing negotiations with discourses of disability. *Journal of Learning Disabilities*, 38, 62-78

Fourquean, J. M., Meisgeir, C., Swank, P. R., & Williams, R. E. (1991). Correlates of postsecondary employment outcomes for young adults with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 24, 400-405.

Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2000). Curriculum-based measurement and performance assessment. In E. S. Shapiro & T. R. Kratochwill (Eds.), *Behavioral assessment in schools: Theory, research, and clinical foundations* (2nd ed., pp. 168–201). New York: Guilford.

Geary, D. C. (2004). Mathematics and learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 37, 4-15.

Geisthardt, C., & Munsch, J. (1996). Coping with school stress: A comparison of adolescents with and without Learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 22(3), 225-336.

Gerber, P. J., & Reiff, H. B. (1991). *Speaking for themselves: Ethnographic interviews of adults with learning disabilities*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Gerber, P.J., & Ginsberg, R.J. (1990). *Identifying alterable patterns of success in highly successful adults with learning disabilities*. Richmond: Virginia Commonwealth University.

Gerber, P. J. & Price, L. A. (2005). To be or not to be LD: Self-disclosure and adults with learning disabilities. *Thalamus* 25:18-29

Gersten, R., Chard, D. J., Baker, S., & Lee, D. (2006) (manuscript under review). A metaanalysis of research on mathematics interventions for elementary students with learning disabilities. Στο Bender, W.N. (2004). *Learning disabilities: Characteristics, identification, and teaching strategies*. (5th ed.) Boston, MA: Pearson Education Inc.

Gersten, R., Fuchs, L., Williams, J., & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of Educational Research*, 71, 279–320.

Chard, D., Vaughn, S., & Tyler, B. (2002). A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35, 386-406.

Gilroy, D.E. and Miles T.R. (1996). *Dyslexia at college* (2nd ed). Abingdon: Routledge.

Gonzalez, R., Rosenthal, D. A., Kim, J. H. (2011). Predicting vocational rehabilitation outcomes of young adults with learning disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 34(3), 163-172.

Good, R. H., Simmons, D. C., & Kame'enui, E. J. (2001). The importance of decision-making utility of a continuum of fluency-based indicators of foundational reading skills for third-grade high stakes outcomes. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 257-288.

Gottferdson, L. S., Finucci, J. M., Barton, Ch., 1985, A follow-up study of dyslexic boys. *Annals of Dyslexia*., 35(1), 117-136

Gottferdson, L. S., Finucci, J. M., & Childs, V. (1983). *The adult occupational success of dyslexic boys: a large scale, long-term follow up*. Center for Social Organisation of School Reports. John Hopkins University. No 334

Graham, S., & Harris, K. (1989). A components analysis of cognitive strategy instruction: Effects on learning disabled students' compositions and self – efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 54, 506-512.

Graham, S., & Harris, K. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychologist*, 35, 3-12

Gregg, N., Hoy, C., King, M., Moreland, C., & Jagota, M. (1992). Performance of adults with learning disabilities at a rehabilitation setting. *Journal of Learning Disabilities*, 25(6), 386-395

Greenbaum, G., Graham S., Scales W., (1995). Adults with learning disabilities. Educational and Social experiences through college. *Exceptional Children*, 61, 460-471

Gresh, D. K. (1995). *The Perceptions of Adults with Learning Disabilities Regarding Their Learning Experiences*. Ed. D. Thesis, Pennsylvania State.

Griffiths, B. C., Norwich, B. & Burden, B. (2004). Parental agency, identity and knowledge: mothers of children with dyslexia. *Oxford review of education*. 30 (3).

Griffiths, L., Worth, P., Scullard, Z. and Gilbert, D. (2010). Supporting disabled students in practice: A tripartite approach. *Nurse Education in Practice*, 10, 132-137.

Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1990). Self-perceptions, motivation, and adjustment in learning disabled children: A multiple group comparison study. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 177-184.

Halpern, A. S. (1992). Transition: Old wine in new bottles. *Exceptional Children*, 58, 202-211.

Hammill, D., Leigh, J., McNutt, G., & Larsen, S. (1987). A new definition of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 20, 109-113.

Haring, K. A., Lovett, D. L., & Smith, D. D. (1990). A follow-up study of recent education graduates of learning disabilities programs. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 108-113.

Hatzes, N. M. (1996). Factors contributing to the academic outcomes of university students with learning disabilities. *Dissertation Abstracts International*, AAT4717515.

Hellendoorn, J., & Ruijsenaars, W. (2000). Personal experiences and adjustment of Dutch adults with dyslexia. *Remedial and Special Education*, 21, 227-239.

Henderson, C. (1995). *Roadmaps and rampways 1990s. Profile of Students with Disabilities in Higher Education*. Washington DC: American Council of Education.

Herrington, M. and Hunter-Carsch, M. (2001). *Dyslexia and effective learning*. London: Whurr.

Higgins, E. L., Raskind, M. H., Goldberg, R. J., & Herman, K. L. (2002). Stages of acceptance of a learning disability: The impact of labeling. *Learning Disability Quarterly*, 25, 3-18.

Hornstra, L., Denessen, E., Bakke, J., Van den Bergh, L., Voeten, M., (2010) Teacher attitudes toward dyslexia: effects on teacher expectations and the academic achievement of students with dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*. 43(6), 515-29

Hughes, W., Dawson, R., 1995. Memories of school: Adult dyslexics recall their school days. *Support for Learning*, 10(4), 181–184.

Huntington, D. D., & Bender, W.N. (1993). Adolescents with learning disabilities at risk? Emotional well-being, depression, suicide. *Journal of Learning Disabilities*, 26(3), 159 - 166.

Ingesson, S. G. (2007). Growing up with Dyslexia: Interviews with Teenagers and Young Adults. *School Psychology International*, 28, 574.

International Dyslexia Association (2014). *The International Dyslexia Association (IDA): definition of dyslexia*. Ανακτήθηκε 21 Μαρτίου 2015,

από:http://www.interdys.org/ewebeditpro5/upload/Definition_Fact_Sheet_3-10-08.pdf

James, B. D. (1987). *Coping with Dyslexia*. Paper presented at the World Conference of the International Association of Applied Linguistics. Sydney. Australia

Keogh, B.K., Major-Kingsley, S., Omor-Gordon, H., & Reid, H.P. (1982). *A system of marker variables for the field of learning disabilities*. Syracuse, NY: Syracuse University Press.

Kirk, S.A. (1962). *Educating exceptional children*. Boston: Houghton Mifflin.

Kirk, S. A. & Kirk, W. D. (1983). On defining learning disabilities. *Annual review of learning disabilities* , 1, 17-18.

Koutrouba, K., Vamvakari, M. & Theodoropoulos, H. (2008). SEN students' inclusion in Greece: factors influencing Greek teachers' stance. *European Journal of Special Needs Education*. 23 (4), 413 – 421.

Lawrence, D. (1996). *Enhancing self-esteem in the classroom* (2nd ed.). London: Paul Chapman Publishing Ltd.

Levinson, D. (1978). *The seasons of a man's life*. New York: Knopf

Margalit, T., M., et al. (2006). Comparisons of Self-Efficacy, Mood, Effort, and Hope Between Students with Learning Disabilities and their Non-LD-Matched Peers. *Learning Disabilities Research & Practice* (Blackwell Publishing Limited) 21(2): 111-121.

Matthews, M. (2009). Teaching the 'invisible' disabled students in the classroom: disclosure, inclusion and the social model of disability. *Teaching in Higher Education*, 14, 229-239.

May, T. (1993). *Social research*. Open university Press.

McDonald, (2009). Windows of reflection: conceptualizing dyslexia using the social model of disability. *Dyslexia*.,15(4), 347-62.

McLeskey, J., Lancaster, M., & GRIZZLE, K.L. (1995). Learning disabilities and grade retention: A review of issues with recommendations for practice. *Learning Disabilities: Research and Practice*, 10(2), 120-128.

McNulty, M. A. (2003). Dyslexia and the life course. *Journal of learning disabilities*, 36, 363-381.

Mercer, C. D., & Mercer, A. R. (1998). *Teaching students with learning problems* (5th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Morgan, E. & Klein, C. (2000) *The dyslexic Adult in a non-dyslexic world*. London: Whurr.

Mortimore, T. (2003) *Dyslexia and Learning Style: A Practitioner's Handbook*. London: Whurr.

Mortimore, T. and Crozier, W.R. (2006). Dyslexia and difficulties with study skills in higher education. *Studies in Higher Education*, 31, 235-251.

Michail, K., (2010) *Dyslexia: the experiences of university students with dyslexia*. Ph.D. thesis, University of Birmingham

Michaels, c. a. (1994a). *Transition strategies for persons with learning disabilities*. San Diego, CA

Miller, R. J., Corbey, S., & Asher, G. (1994). Promoting postsecondary education for high school-aged youth with disabilities: A model of empowerment. *Rural Special Education Quarterly*, 13(1), 57-63.

Miller, R. J., Snider, B., & Rzonca, C. (1990). Variables related to the learning disabled subject's decision to participate in post-secondary education. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 349-354.

Mullins, L. and Preyde M. (2013). The lived experience of students with an invisible disability at a Canadian university. *Disability & Society*, 28, 147-160.

Minskoff, E., Sautter, S., Hoffman, F., & Hawks, R. (1987). Employer attitudes toward hiring the learning disabled. *Journal of Learning Disabilities*, 20, 50-52

Nation, K. & Snowling, M. J. (2000). Factors influencing syntactic awareness skills in normal readers and poor comprehenders. *Applied Psycholinguistics*, 21, 229-140

Ness, J. E. (1989). The high jump: Transition issues of learning disabled students and their parents. *Academic Therapy*, 25(1), 33-40.

Newby, P. (2010). *Research methods for education*. Essex: Pearson Education Limited.

Newman, W. L. (1994). *Social Research Methods: Qualitative and quantitative methods*. Massachusetts: Allyn and Bacon.

NJCLD (National Joint Committee of Learning Disabilities) (1988). *Learning Disabilities : Issues on definition. Collective perspectives on issues affecting learning disabilities* . Austin, TX: Pro-Ed.

Nowicki, E. A. (2003). A Meta-Analysis of the Social Competence of Children with Learning Disabilities Compared to Classmates of Low and Average to High Achievement. *Learning Disability Quarterly*, 26(1), 171-188.

Nugent, M. (2007). Comparing Inclusive and Segregated Settings for Children with Dyslexia – Parental Perspectives from Ireland. *Support for Learning*, 22 (2), 52-59

O'Hara, D. M., & Levy, J. M. (1984). Family adaptation to learning disability: A framework for understanding and treatment. *Learning Disabilities*, 3, 63-77.

Okolo, C., & Sitlington, P.L. (1988). Mildly handicapped learners in vocational education: A statewide study. *Journal of Special Education*, 22, 220-230

Oliver, C., & Bowler, R. F. (1996). *Learning to learn*. New York: Fireside.

Palti, G., (1998). *A Study of the Socio-Emotional Aspects of Educationally Resilient Dyslexic Pupils*. Doctorate Thesis. University of Bristol.

Palombo, J. (2001). *Learning disorders and disorders of the self in children & adolescents*. New York: WW. Norton & Co.

Patton, J., & Polloway, E. (1992). Learning disabilities: The challenge of adulthood. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 410-415.

Patton, J. R., & Polloway, E.A. (1982). The learning disabled: The adult years. *Topics in Learning & Learning Disabilities*, 2(3), 79-88.

Pavri, S., & Monda-Amaya, L. (2000). Loneliness and students with learning disabilities in inclusive classrooms: Self-perceptions, coping strategies, and preferred interventions. *Learning Disabilities Research and Practice*, 15, 23-34.

Perfetti C. (1986). Continuities in reading acquisition, reading skill and reading ability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 11-21.

Pfeiffer, S. I., Gerber, P. J., & Reiff, H. B. (1985). Family oriented intervention with the learning disabled child. *Journal of Reading, Writing, and Learning Disabilities International*, 1(4), 63-69.

Polloway, J. R., & Patton, E. A. (1992). Learning Disabilities: The Challenges of Adulthood. *Journal of Learning Disabilities* (7), 410-415, 447.

Polloway, E. A., Schewel, R., Patton, J. R. (1992). Learning Disabilities in Adulthood: Personal Perspectives. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 520-522.

Polloway, E. A., Smith, J. D., & Patton, J. R. (1984). Learning disabilities: An adult development perspective. *Learning Disability Quarterly*, 7, 179-186.

Quinlan, M.M., Bates, B.R. and Angell, M.E. (2012). What can I do to help? Postsecondary students with learning disabilities perceptions of instructors. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12, 224-233.

Raskind, M. H., Goldberg, R. J., Higgins, E. L., & Herman, K. L. (1999). Patterns of change and predictors of success in individuals with learning disabilities: Results from a twenty-year longitudinal study. *Learning Disability Research & Practice*, 14(1), 35-49.

Reiff, H. B. (2004). Reframing the learning disabilities experience redux. *Learning Disabilities Research & Practice*, 19 (3), 185 – 198.

Reif, H. B., Gerber, P. J., & Ginsberg, R. (1997). *Exceeding expectations: Successful adults with learning disabilities*. Austin, TX: PRO-ED.

Reid, R. & Kirk, J. (2001) *Dyslexia in Adults: Education and Employment*. London: John Wiley and Sons.

Reiff, H. B. & Sheshel, I., (1999). Experiences of Adults with Learning Disabilities: Positive and Negative Impacts and Outcomes. *Learning Disability Quarterly*, 22(4), 305-316.

Repetto, J.B., McGorray, S. P., Wang, H., Podmostko, M., Andrews, W. D., Lubbers, J., (2011). The High School Experience: What Students With and Without Disabilities Report as They Leave School. *Career Development for Exceptional Individuals* , Volume 34 (3): 142 – 152

Riddell, S., Brown, S. & Duffield, J. (1994). Parental Power and Special Educational Needs: the case of specific learning difficulties. *British Educational Research Journal*, 20 (3), 327 – 344.

Riddick, B. (1996). *Living with dyslexia. The social and emotional consequences of specific learning difficulties*. London:Routledge

Riddick, B. (2001) Dyslexia and inclusion: time for a social model of disability perspective. *International Studies in Sociology of Education*, 11(3), 223-236.

Riddick, B., Farmer, M. & Sterling, C. (1997) *Students and Dyslexia. Growing with a Specific Learning Difficulty*. London: Whurr.

Riddick, B., Sterling, C., Farmer, M. and Morgan, S. (1999). Self-Esteem and anxiety in the educational histories of adult dyslexic students. *Dyslexia: An International Journal of Research and Practice*, 5, 227-248.

Rodis, P., Garrod, A., & Boscardin, M. L., (2001). *Learning disabilities and life stories*. Boston: Allyn & Bacon.

Rojewski, J. W. (1993). Theoretical structure of career maturity for rural adolescents with learning disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 16, 39-52

Rojewski, J. W. (1994). Applying theories of career behavior to special populations: Implications for secondary vocational transition programming. In P. M. Retish (Ed.), *Issues in special education and rehabilitation* (Vol. 9, pp 1-20). Tel Aviv, Israel: Haifu University.

Rojewski, J. W. (1996a). Occupational aspirations and early career choice patterns of adolescents with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 19, 99-116.

Rojewski, J. W. (1996b). Educational and occupational aspirations of high school seniors with and without learning disabilities. *Exceptional children*, 62, 462-476.

Rojewski, J. W. (1999) Occupational and Educational Aspirations and Attainment of Young Adults With and Without LD 2 Years After High School Completion. *Journal of learning disabilities*, 32 (6), 533-552

Rothman, H. R., & Cosden, M. (1995). Self-perception of a learning disability: self-concept and social support. *Learning Disability Quarterly*, 18, 203-212.

Roffman, A. J., Herzog, J. E., Wershba-Gershon, P. M. (1994), Helping young adults understand their learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 413-419.

Scott, R. (2004). *Dyslexia and counselling*. London: Whurr

Sheldon, K. L., & Prout, H. T. (1985). Vocational rehabilitation and learning disabilities: An analysis of state policies. *Journal of Rehabilitation*, 5(1), 59-61.

Sideridis, G.D., Morgan, P.L., Botsas, G., Padeliadu, S. & Fuchs, D. (2006). Predicting LD on the basis of motivation, metacognition, and psychopathology: An ROC Analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 39(3), 215-229.

Singer, E. (2007). Coping with academic failure, a study of Dutch children with dyslexia. *Dyslexia*, 14, 314-333.

Singleton, C.H. (επιμ) (1999). *Dyslexia in Higher Education: policy, provision and practice*. (Report of the National Working Party on Dyslexia in Higher Education.) Hull: University of Hull

Sitlington, P. L., Frank, A. R., & Carson, R. R (1994). Postsecondary vocational education – Does it really make a difference? In P. M. Retish (Ed.), *Issues in special education and rehabilitation (Vol. 9, pp.89-100)*. Tel Aviv, Israel: Haifu University.

Snowling, M.J. (1995). Phonological processing and developmental dyslexia', in Department of Education and Skills (2004), *Delivering skills for life: A framework for understanding dyslexia*. Ανακτήθηκε 16 Μαρτίου 2014, από:<http://publications.teachernet.gov.uk/eOrderingDownload/AFDD2MIG236.pdf>

Song, S. (2003). *Is your child dyslexic?* Time, 162, 54.

Spekman, N. J., Goldberg, R. J., & Herman, K. L. (1992). Learning disabled children grow up: A search for factors related to success in the young adult years. *Learning Disabilities Research and Practice*, 7, 161-170.

Stampoltzis A, Polychronopoulou S. (2009). Greek university students with dyslexia: An interview study. *European Journal of Special Needs Education*, 24(3):307-321.

Stampoltzis, A., Antonopoulou, E., Zenakou E. and Kouvara, S. (2010). Learning sensory modalities and educational characteristics of Greek dyslexic and non-dyslexic university students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8, 561-580.

Stothers, M., & Klein P. D. (2010). Perceptual organization, phonological awareness, and reading comprehension in adults with and without learning disabilities. *Annals of Dyslexia*. 60, 209-237.

Taylor, M.J., Duffy, S. and England, D. (2009). Teaching students with dyslexia in higher education. *Education & Training*, 51, 139-149.

Taylor, K., M., & Walter, J., (2003). Occupation choices of adults with and without symptoms of dyslexia. *Dyslexia, an International Journal of Research and Practice*, 9(3), 177–185.

Thomas, S. B., (2000). College students and disability law. *Journal of Special Education*, 33, 248-257

UNESCO (2000). *World education forum Dakar, Senegal. Meeting special/diverse educational needs: making inclusive education a reality; Issues paper*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Ανακτήθηκε 28 Δεκεμβρίου 2014, από: http://www.unesco.org/education/efa/wef_2000/strategy_sessions/session_I-3.shtml

Vogel, S. A., & Adelman, P. B. (1992). The success of college students with learning disabilities: Factors related to educational attainment. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 430-441.

Vogel, S. A., & Forness, S. R. (1992). Social functioning in adults with learning disabilities. *School Psychology Review*, 21, 375-386

Wadlington, E., Elliot, C. and Kirylo, J. (2008). The dyslexia simulation: impact and implications. *Literacy Research and Instruction*, 47, 264-272.

Werner, E. E. (1993). Risk and resilience in individuals with learning disabilities: Lessons learned from Kauai longitudinal study. *Learning Disabilities Research and Practice*, 8, 28-34.

West, T.G. (1997). *In the Mind's Eye* (αναθεωρημένη έκδοση). New York:Prometheus Book

White, W.J., Deshler, D.D., Schumaker, J.B., Warner, M.M., Alley, G.R., & Clark, F.L. (1983). The effects of learning disabilities on post-school adjustment. *Journal of Rehabilitation*, 49, 46-50.

Wiener, J. R., & Schneider, B. H. (2002). A multi-source exploration of the friendship patterns of children with and without learning disabilities. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 127-141.

Wiltshire, P. (2004). *Δυσλεξία*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας.

Winner E., Karolyi C, Malinsky D, French L, Seliger C, Ross E, Weber C. (2001). Dyslexia and visual-spatial talents: compensation vs deficit model. *Brain and language*, 76, 81-110

Yasutake, D., & Lerner, J. (1996). Teachers' Perceptions of Inclusion for Students with Disabilities: A Survey of General and Special Educators. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 7, 1-8.

Zelege, S. (2004). Self-concepts of students with learning disabilities and their normally achieving peers: a review. *European Journal of Special Needs Education*, 19(2), 145-170.

Zigmond, N. (1990). Rethinking secondary school programs for students with learning disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 23(1), 1-21.

Zigmond, N., & Thorton, H. (1985). Follow-up of postsecondary age learning disabled graduates and dropouts. *Learning Disabilities Research*, 1, 50-55.

Ελληνική Βιβλιογραφία

Αντωνίου, Φ., (2008) Ενίσχυση του γραπτού λόγου. Στο Σ. Παντελιάδου & Φ. Αντωνίου (επ.) *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*. Σελ. 49-56, Βόλος.

Βασιλάκη, Α. (2010) *Απόψεις και εμπειρίες νέων με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Αδημοσίευτη πτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Ιωσηφίδης, Θ., (2003). *Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική - Επιστημονική Βιβλιοθήκη.

Κωτούλας, Β. & Παντελιάδου, Σ. (2003). *Επιμονή του ελλείμματος της φωνολογικής επίγνωσης στην εκδήλωση δυσκολιών στη χρήση του γραπτού λόγου*. Ανακοίνωση στο 9ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, Ρόδος, 21-25 Μαΐου 2003

Λαμπροπούλου, Β., (2005) Η Ιατρικοποίηση και Απομάκρυνση της Ειδικής Αγωγής από την Γενική Εκπαίδευση με Σχέδιο Νόμου. Ανακτήθηκε 10 Φεβρουαρίου 2014 http://seepea-stella.blogspot.gr/2014/04/blog-post_7282.html

Ματσαγούρας, Η. Γ. (2000). Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία. Αθήνα: Γρηγόρη.

Μπότσας, Γ., (2007). Μεταγνωστικές διεργασίες στην αναγνωστική κατανόηση παιδιών με και χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες: «Μεταγιγνώσκουν», κίνητρα και συναισθήματα που εμπλέκονται. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Μπότσας, Γ., & Παντελιάδου, Σ., (2007). Χαρακτηριστικά παιδιών και εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες. Στο Σ. Παντελιάδου Γ. Μπότσας (επ.) *Μαθησιακές Δυσκολίες: Βασικές Έννοιες και Χαρακτηριστικά*, Βόλος

Παντελιάδου, Σ. & Αργυρόπουλος, Α. (2011). *Ειδική Αγωγή: από την έρευνα στην εκπαιδευτική πράξη*. Πεδίο, Αθήνα

Παντελιάδου, Σ., & Μπότσας, Γ. (2004). Χαρακτηριστικά των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Στο Σ. Παντελιάδου, Α. Πατσιοδήμου & Γ. Μπότσας (επ.) *Οι μαθησιακές δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. 31-52, Βόλος

Παντελιάδου, Σ., & Μπότσας, Γ., (2007). *Μαθησιακές Δυσκολίες: Βασικές Έννοιες και Χαρακτηριστικά*, Βόλος.

Παντελιάδου Σ., & Νικολαράϊζη (2000), Ανάγκες επιμόρφωσης στην Ειδική Αγωγή: Μια ποιοτική ερευνητική προσέγγιση. Στο Α. Καρυωτάκης (επιμ.) «*Πρακτικά Πανευρωπαϊκού Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής*», (185-205). Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.

Λαμπροπούλου, Β., & Παντελιάδου, Σ. (2000). Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα – Κριτική Θεώρηση Στο Α. Κυπριωτάκης (επιμ.) «*Πρακτικά Πανευρωπαϊκού Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής*», (156-170). Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.

Σταμπολτζή, Α. (2007). *Δυσλεξία και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Συχνότητα εμφάνισης, νομοθεσία και υποστηρικτικές πρακτικές*. Διδακτορική Διατριβή. Εθνικό και

Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. (<http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/18412#page/2/mode/1up>).

Σταμπολτζή, Α. και Πολυχρονοπούλου, Σ. (2007). Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία) και τρίτοβάθμια εκπαίδευση: Δημιουργία πληροφοριακού υλικού για τη δυσλεξία στην τρίτοβάθμια εκπαίδευση. *Ψυχολογικά Θέματα*, 11, 59-71.

Σταμπολτζή, Α. και Πολυχρονοπούλου, Σ. (2008). Ατομικά, εκπαιδευτικά και ψυχο-συναισθηματικά χαρακτηριστικά φοιτητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία). *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 42, 4-20.

Ιστοσελίδες

dide.las.sch.gr/documents/2012/dyslexia.docx

http://poseepea.blogspot.gr/2012/03/blog-post_11.html

<http://blogs.sch.gr/kdaychan/files/2012/09/%CE%94%CF%85%CF%83%CE%B%CE%B5%CE%BE%CE%AF%CE%B1.pdf>

www.ldonline.org/article/spelling_and_dyslexia?theme=print

<http://legislature.mi.gov/documents/2013-2014/CommitteeDocuments/House/Education/Testimony/Committee223-11-13-2013-5.pdf>

Παράρτημα

Ερωτήσεις

Αρχικές ερωτήσεις

1. Πώς σε λένε;
2. Προσπάθησε να θυμηθείς πότε έμαθες πως έχεις δυσλεξία. Πώς ένιωσες;
3. Πότε έμαθες ότι έχεις δυσλεξία;

Λύκειο

4. Πήγαινε πίσω στα χρόνια που πήγαινες λύκειο. Τι θυμάσαι;
5. Είχες δυσκολία στα μαθήματα;
6. Τι έκανες για να αντιμετωπίσεις τις δυσκολίες σου;
7. Είχες βοήθεια από κάποιον; (γονείς)
8. Σκεφτόσουν να σπουδάσεις;
9. Είχες συζητήσει με κάποιον για τις σπουδές σου;

10. Ποιο είναι το μεγαλύτερό σου πρόβλημα από τότε που άφησες το λύκειο;
11. Έλεγχες στους συμμαθητές σου πως έχεις δυσλεξία;

Πανεπιστήμιο

12. Τελειώνοντας το λύκειο ένιωθες έτοιμος για να φοιτήσεις στη σχολή;
13. Είχες άγχος κατά την εισαγωγή σου; Για τα μαθήματα ή για τους νέους φίλους;
14. Γιατί επέλεξες τη σχολή που σπουδάζεις;
15. Έδωσες εξετάσεις;
16. Σε ποιο έτος πηγαίνεις; Παρακολουθείς τα μαθήματα; Αν όχι, γιατί;
17. Πως εξετάζεσαι; Πως τα πηγαίνεις στις εξετάσεις;
18. Τι δυσκολίες αντιμετωπίζεις; (πχ στις εργασίες)
19. Πως επιλύεις τα προβλήματα αυτά;
20. Υπάρχει στήριξη από τη σχολή;
21. Νιώθεις άνετα γενικά στη σχολή; Μέσα στην αίθουσα και έξω από αυτήν;
22. Σου είναι δύσκολο να μιλήσεις στους καθηγητές σου για τη δυσλεξία σου;
23. Στους συμφοιτητές σου αναφέρεσαι στο ότι έχεις δυσλεξία;
24. Ένοιωσες ποτέ στο περιθώριο λόγω της δυσλεξίας; Τότε η σε κάποια άλλη φάση της ζωής σου;
25. Είσαι ικανοποιημένος από τις σπουδές σου;
26. Γνωρίζεις τι είδους υποστήριξη μπορείς να λάβεις από τη σχολή;
27. Οι καθηγητές σου γνωρίζουν πώς πρέπει να σε υποστηρίξουν;
28. Ποια θα ήταν η καλύτερη δυνατή υποστήριξη για σένα στο πανεπιστήμιο;

Καθημερινή ζωή

29. Πού μένεις
30. Περιέγραψε μία μέρα της καθημερινότητάς σου.
31. Εργάζεσαι; Έχεις εργαστεί;
32. Γιατί επέλεξες αυτή τη δουλειά;
33. Η δυσλεξία σου δημιουργεί προβλήματα στη δουλειά;
34. Πώς αντιμετωπίζεις αυτά τα προβλήματα;
35. Πώς περνάς τον ελεύθερό σου χρόνο;
36. Συμμετέχεις σε συλλογικές δραστηριότητες, πχ σε ομάδες που ασχολούνται με κάτι; Έχεις σχέση με κομματικές παρατάξεις;
37. Όταν πρέπει να μάθεις κάτι καινούριο, τι νιώθεις; (στη δουλειά ή στη σχολή)
38. Πώς νιώθεις τώρα που έχεις δυσλεξία; Το έχεις αποδεχθεί;

39. Συναισθηματικά πώς είσαι; Έχεις άγχος; Το εκφράζεις;

Σχέσεις με τους άλλους

A) Γονείς

40. Πώς είναι η σχέση με τους γονείς σου;

41. Σε έχουν βοηθήσει αυτά τα χρόνια;

B) Φίλοι

42. Έχεις φίλους; Καλούς φίλους ή παρέες;

43. Από τη σχολή έκανες νέους φίλους;

44. Πώς τους γνώρισες τους φίλους σου; (είστε φίλοι από παλιά, οικογενειακοί φίλοι, ή από τη σχολή;)

45. Τι κάνεις με τους φίλους σου; Είστε μαζί συχνά;

46. Νομίζεις πως δημιουργούνται προβλήματα λόγω της δυσλεξίας στις σχέσεις σας;

47. Σε βοηθούν;

Μέλλον

48. Πώς φαντάζεσαι τον εαυτό σου σε 10 χρόνια;

49. Πού θέλεις να ζεις;

50. Τι προσδοκάς και τι σχεδιάζεις;

51. Θα ήθελες να έχεις οικογένεια;

Θα ήθελες να προσθέσεις κάτι;

