



Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής

Πτυχιακή Εργασία

Θέμα: «Οι εμπειρίες των φοιτητών με μαθησιακές δυσκολίες κατά τη μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση»

Title: “The experiences of students with learning disabilities during the transition from secondary to higher education”

Σπουδάστρια:

Χατζησταυρίδου Χριστίνα

Εποπτεύοντες καθηγητές:

Τζιβνίκου Σωτηρία

Ρουσσάκης Ιωάννης

Βόλος, 2020-2021

Περίληψη

Η παρούσα πτυχιακή εργασία αφορά στις εμπειρίες των φοιτητών με μαθησιακές δυσκολίες κατά τη μετάβασή τους από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, η έρευνα που ακολουθεί, επικεντρώνεται στις εμπειρίες των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες κατά τη φοίτησή τους στο γυμνάσιο, στο λύκειο και το πανεπιστήμιο, ενώ δίνεται έμφαση στις σχέσεις με τους καθηγητές τους, τους συμμαθητές ή συμφοιτητές τους, αλλά και στη σχέση με την οικογένειά τους. Στόχος της έρευνας είναι να εξεταστούν οι διάφοροι τομείς δυσκολιών, που μπορεί να αποτελούν εμπόδια για τους φοιτητές, ο ρόλος της οικογένειας, η διάρκεια προσαρμογής τους σε σχέση με τους τυπικής ανάπτυξης φοιτητές και η αντιμετώπισή τους τόσο από τους καθηγητές όσο και από τους συμφοιτητές τους.

Ακολουθεί ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με τον ορισμό, τις αιτίες, τις συνέπειες, τα είδη και το νομοθετικό πλαίσιο των μαθησιακών δυσκολιών, αλλά γίνεται και μια εκτενής αναφορά στον ορισμό της μετάβασης και στις μεταβάσεις των μαθητών από την προσχολική ηλικία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από φοιτητές και απόφοιτους ΑΕΙ με μαθησιακές δυσκολίες. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο που αποτελείται από 46 σχετικές ερωτήσεις. Το ερωτηματολόγιο αναρτήθηκε στο διαδίκτυο και ήταν ανώνυμο, διασφαλίζοντας έτσι, το απόρρητο της διαδικασίας. Κατόπιν συλλογής 36 έγκυρων απαντήσεων, η στατιστική ανάλυση δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το λογισμικό πρόγραμμα SPSS.

Λέξεις-κλειδιά: Μαθησιακές Δυσκολίες, Μετάβαση, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Τριτοβάθμια εκπαίδευση, Εξέταση, Οικογένεια, Φιλίες, Δυσκολίες

ABSTRACT

This dissertation concerns the experiences of students with learning disabilities during their transition from secondary to higher education. Specifically, the research that follows focuses on the experiences of people with learning disabilities while attending junior high school, high school and university, while emphasizing the relationships with their teachers, classmates or fellow students, but also in relation to their family. The aim of the research is to examine the various areas of difficulty that may be obstacles for students, the role of the family, the duration of their adjustment in relation to the typical development of students and their treatment by both teachers and their fellow students. .

The following is a review of the literature on the definition, causes, consequences, types and legal framework of learning disabilities, but also makes extensive reference to the definition of transition and the transition of students from pre-school to higher education.

The research sample consists of students and graduates of universities with learning difficulties. Participants were asked to complete a questionnaire consisting of 46 relevant questions. The questionnaire was posted on the internet and was anonymous, thus ensuring the confidentiality of the process. After collecting 36 valid answers, the statistical data analysis was performed with the SPSS software program.

Keywords: Learning Disabilities, Transition, Secondary Education, Higher Education, Examination, Family, Friendships, Difficulties

Ευχαριστίες

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κύρια επόπτρια της πτυχιακής μου εργασίας, κα. Τζιβνίκου, καθώς με τη δική της βοήθεια, καθοδήγηση και τη συνολική της συμβολή, ολοκληρώθηκε η παρούσα ερευνητική μελέτη.

Ακόμα, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους φοιτητές και απόφοιτους με μαθησιακές δυσκολίες που συμμετείχαν εθελοντικά στο δείγμα του ερωτηματολογίου, αλλά και αυτούς που συμφώνησαν να μοιραστούν περισσότερες λεπτομέρειες από τις εμπειρίες τους κατά τη διάρκεια και κατά τη μετάβασή τους, από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, μέσα από τις συνεντεύξεις.

Περιεχόμενα	
Περίληψη	2
ABSTRACT.....	3
Ευχαριστίες	4
Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή	7
1.1 Διατύπωση του προβλήματος και σημαντικότητα της έρευνας.....	7
Κεφάλαιο 2. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση	9
2.1. Μαθησιακές Δυσκολίες.....	9
2.1.1. Ορισμός	9
2.1.2 Αιτίες και συνέπειες των μαθησιακών δυσκολιών	10
2.1.3 Είδη Μαθησιακών Δυσκολιών	12
2.2 Νομοθετικό Πλαίσιο	14
2.3. Στόχοι της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα	14
Κεφάλαιο 3. Μετάβαση	17
3.1 Ορισμός.....	17
3.2 Από την προσχολική ηλικία στο δημοτικό σχολείο	17
3.3 Από την Πρωτοβάθμια στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	18
3.3.1 Κοινωνική Προσαρμογή.....	18
3.3.2 Θεσμική Προσαρμογή	18
3.3.3 Ενδιαφέρον και Συνέχεια του Προγράμματος Σπουδών	18
3.4 Από τη Δευτεροβάθμια στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.....	19
3.4.1 Η ομαλή μετάβαση των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες.....	20
Κεφάλαιο 4. Μεθοδολογία.....	22
4.1. Ερευνητικός σχεδιασμός	22
4.2. Δείγμα.....	24
4.3. Όργανα μέτρησης.....	25
4.4. Πιλοτικό Ερωτηματολόγιο	27

4.5. Διαδικασία μέτρησης	28
4.6. Ποσοτική και Ποιοτική Ανάλυση Αποτελεσμάτων	28
Κεφάλαιο 5. Αποτελέσματα.....	30
5.1. Ποσοτικά Αποτελέσματα	30
5.2.1. Σύνοψη κοινών στοιχείων	62
Κεφάλαιο 6. Συζήτηση	64
6.1. Ευρήματα από το ερωτηματολόγιο	64
6.2. Ευρήματα από τις συνεντεύξεις	66
6.3. Σύνοψη	66
6.4. Περιορισμοί έρευνας	68
6.4. Μελλοντικές εκπαιδευτικές εφαρμογές	68
Βιβλιογραφία	69
Παράρτημα Α - Ερωτηματολόγιο	73
Παράρτημα Β - Ερωτήσεις της συνέντευξης.....	86

Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή

1.1 Διατύπωση του προβλήματος και σημαντικότητα της έρευνας

Η μετάβαση από το λύκειο στο πανεπιστήμιο μπορεί να αποτελεί μια συγκεχυμένη και συντριπτική στιγμή για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, τις οικογένειές τους και τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας βαθμίδας που τους βοηθούν. Εκτός από τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν όλοι οι μαθητές κατά τη μετάβαση στο πανεπιστήμιο, επιπλέον εμπόδια αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες. Στην κορυφή αυτής της πυραμίδας καθίσταται η μετάβαση από το γνωστό μοντέλο υπηρεσιών για την ειδική αγωγή, σε επίπεδο δευτεροβάθμιας, σε πολύ διαφορετικές υπηρεσίες, σε επίπεδο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Όχι μόνο το πεδίο των υπηρεσιών αλλάζει σημαντικά από το λύκειο στο πανεπιστήμιο, αλλά μπορεί επίσης να υπάρξει μεγάλη εκπαιδευτική παραλλαγή στον τρόπο με τον οποίο παρέχονται αυτές οι υπηρεσίες. Επιπλέον, σε όλο το επίπεδο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, σημαντικές αλλαγές συμβαίνουν στα νομικά δικαιώματα των φοιτητών και υπάρχει απότομη αντιστροφή της γονικής και της φοιτητικής ευθύνης (Madaus, 2005).

Δεδομένων των πρόσφατων εξελίξεων της εκπαιδευτικής πολιτικής σε θέματα που αφορούν στην αναπηρία, στις πρακτικές και στις εντολές για, χωρίς αποκλεισμούς, εκπαίδευση, τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια αύξηση εισαγωγής των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, με ρυθμό μεγαλύτερο από κάθε άλλη φορά. Συγκεκριμένα, από το 2001 και μετά, με τη θέσπιση του νόμου (2817/2000), άρθρο 27), που εστιάζει στην δυνατότητα για προφορικές εξετάσεις για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ο αριθμός των εισακτέων πολλαπλασιάζεται κατά τέσσερις φορές περισσότερο. Η απόφαση εισαγωγής όλων αυτών των ατόμων στα πανεπιστήμια φέρει ως αποτέλεσμα την ενίσχυση της συμμετοχής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, η οποία δίνει περισσότερες ευκαιρίες σε μαθητές να φοιτήσουν στα πανεπιστήμια, ενώ παράλληλα ανοίγουν πόρτες και για ομάδες ατόμων που στο παρελθόν ήταν αποκλεισμένες (Σιανού-Κύργιου, 2007).

Ο προβληματισμός, όμως έγκειται στο γεγονός πως παρά την εισαγωγή των μαθητών με μαθησιακές Δυσκολίες στην Ανώτατη Εκπαίδευση, δεν έχουν διαπιστωθεί οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εν λόγω φοιτητές, όσον αφορά στη μετάβασή τους από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, στο κατά πόσο έχουν προσαρμοστεί

στη διδασκαλία των μαθημάτων και τον τρόπο εξέτασής τους, αλλά και οι διακρίσεις και δυσκολίες τους σε κοινωνικό επίπεδο.

Κεφάλαιο 2. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

2.1. Μαθησιακές Δυσκολίες

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελούν ένα κοινωνικό φαινόμενο που αφορά σε ένα αρκετά μεγάλο μέρος του πληθυσμού. Επί της ουσίας πρόκειται για ενυπόστατες δυσκολίες που ακολουθούν εσαεί, σε όλον τον βίο ενός ατόμου, από τη στιγμή της διαπίστωσής τους, ως παιδί έως και όλη την περίοδο της ενήλικης ζωής του. Βέβαια, πολλά από αυτά τα άτομα δεν γνωρίζουν ποτέ ή συνειδητοποιούν καθυστερημένα πως η αιτία των δυσκολιών τους, που κυρίως αφορούν σε πεδία όπως η ανάγνωση, ο γραπτός λόγος, η κατανόηση και τα μαθηματικά, εντοπίζεται στις μαθησιακές τους δυσκολίες. Παράλληλα, πέραν από τις δυσκολίες που βιώνουν ακαδημαϊκά, τα άτομα αυτά έχουν συνήθως χαμηλή αυτοεκτίμηση, αποδοκιμάζουν τις ικανότητές τους θέτοντας χαμηλούς στόχους, βάζοντας εμπόδια σε πολλές πτυχές της ζωής τους, ενώ πολλές φορές εκδηλώνουν προβλήματα στις διαπροσωπικές τους σχέσεις και με την υπακοή στους νόμους (Τζιβνίκου, 2015). Τέλος, η έρευνα αναφέρει πως οι μαθησιακές δυσκολίες σε πολλές περιπτώσεις είναι η αιτία που πολλοί μαθητές δεν θέτουν ως στόχο την εισαγωγή τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, ενώ αρκετοί είναι αυτοί που, ενώ έχουν ενταχθεί στα πανεπιστήμια, καθυστερούν να τελειώσουν τη φοίτησή τους, και άλλοι την εγκαταλείπουν (Bergman, 2017).

2.1.1. Ορισμός

Η Εθνική Συμβουλευτική Επιτροπή για Παιδιά με Ειδικές Ανάγκες (NACHC, 1968), με επικεφαλής τον Kirk, ανέλαβαν την ευθύνη για την αναζήτηση ενός αποδεκτού ορισμού αναφορικά με τις Μαθησιακές Δυσκολίες. Έτσι, λοιπόν ο ορισμός για τις Μαθησιακές Δυσκολίες έχει διαμορφωθεί ως εξής: «Τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες εκδηλώνουν μια διαταραχή σε μια ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές διεργασίες, συμπεριλαμβανομένων της κατανόησης ή της χρήσης προφορικού ή γραπτού λόγου. Αυτές μπορεί να εκδηλωθούν ως διαταραχές της ακοής, της σκέψης, του λόγου, της ανάγνωσης, της γραφής, της ορθογραφίας ή της αριθμητικής. Περιλαμβάνουν καταστάσεις οι οποίες αναφέρονται ως αντιληπτικές μειονεξίες, εγκεφαλική βλάβη, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλεξία, αναπτυξιακή αφασία, κλπ. Απεναντίας, δεν εμπερικλείουν μαθησιακά προβλήματα τα οποία αναφέρονται

πρωτίστως σε οπτικές, ακουστικές ή κινητικές αναπηρίες και σε νοητική καθυστέρηση, συναισθηματική διαταραχή ή σε περιβαλλοντικά εμπόδια (Singh & Beale, 1992)

2.1.2 Αιτίες και συνέπειες των μαθησιακών δυσκολιών

Τα τελευταία χρόνια υπήρξε μια αυξανόμενη συνειδητοποίηση της πολυπλοκότητας των υποκείμενων αιτιωδών μεταβλητών των μαθησιακών δυσκολιών και της ποικιλίας των συμπτωμάτων συμπεριφοράς που προκαλούν. Η κατανόηση αυτής της πολυπλοκότητας είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την αρμόδια αξιολόγηση των ελλειπόντων ειδικών δεξιοτήτων και για την ανάπτυξη αποτελεσματικών προγραμμάτων παρέμβασης. Η κατανόηση αυτής της πολυπλοκότητας, ωστόσο, είναι δύσκολη λόγω της αλληλεπίδρασης μεταξύ των υποκείμενων αιτιών και των περιβαλλοντικών επιδράσεων. Διαφορετικές εμπειρίες σε σχέση με το σπίτι και το σχολείο, καθώς και διαφορές στο ποσό και τον τύπο έκθεσης σε θεραπευτική παρέμβαση, μπορεί να οδηγήσουν στην ανάπτυξη πολύ διαφορετικών γνωστικών στρατηγικών και συμπτωμάτων συμπεριφοράς για παρόμοιες υποκείμενες αιτίες (Robinson G. L., 2002). Η πιο εξέχουσα υπόθεση σχετικά με τις αιτίες των ΜΔ είναι ότι ορισμένα παιδιά έχουν βιολογικά γνωστικά ελλείμματα ή γνωστικές δυσλειτουργίες που εμποδίζουν την επαρκή απόκτηση θεμελιωδών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων. Ωστόσο, για διάφορους λόγους είναι δύσκολο να εντοπιστούν εμπειρικά αυτές οι αιτίες (Büttner & Hasselhorn, 2011)

Σύμφωνα με τον Robinson, ο Frith (1995) πρότεινε ότι η εδραιωμένη γνώση που έχει κατακτηθεί από κάποιον θα έδειχνε τουλάχιστον τρία στρώματα ή επίπεδα σε μια αιτιώδη-συμπεριφορική αλληλεπίδραση. Το πρώτο επίπεδο ήταν βιολογικό και θα μπορούσε να περιλαμβάνει νευρολογικές δυσκολίες (καθώς και πιθανές βιοχημικές δυσμορφίες). Το δεύτερο επίπεδο σχετίζεται με πιθανές προαπαιτούμενες γνωστικές συμπεριφορές ή δεξιότητες που απαιτούνται για την επιτυχή εκτέλεση πιο περίπλοκων ακαδημαϊκών εργασιών (π.χ. ακουστική επεξεργασία των ήχων της γλώσσας μας και οπτική επεξεργασία των συμβόλων της γραπτής γλώσσας). Το τρίτο (συμπεριφορικό) επίπεδο σχετίζεται περισσότερο με τα πραγματικά ακαδημαϊκά καθήκοντα, όπως η ανάγνωση, η ορθογραφία και η ικανοποιητική χρήση της γλώσσας. Σε όλα τα επίπεδα αυτού του μοντέλου, ο Frith τόνισε τη σημασία του περιβάλλοντος. Σε βιολογικό επίπεδο, υπάρχουν αυξανόμενες ενδείξεις ότι οι νευρολογικές και βιοχημικές δυσμορφίες μπορεί να επηρεαστούν από περιβαλλοντικούς παράγοντες, όπως η διατροφή και οι

αντιδράσεις του ανοσοποιητικού συστήματος σε περιβαλλοντικές τοξίνες και ιογενείς λοιμώξεις (Robinson, Roberts, & McGregor, 2002).

Σε ένα γνωστικό επίπεδο, οι προαπαιτούμενες δεξιότητες είναι πιθανό να επηρεαστούν από περιβαλλοντικούς παράγοντες όπως η γονική ενθάρρυνση των παιδιών να ακούνε ήχους, να εξασκούν τη γλώσσα, να βλέπουν βιβλία, να ενταχθούν στην προσχολική εκπαίδευση και να παρακολουθούν τηλεοπτικά προγράμματα που διδάσκουν γλώσσα και δεξιότητες πριν από την ανάγνωση. Σε επίπεδο συμπεριφοράς, η συνεπής γονική υποστήριξη και η ενθάρρυνση της ανάγνωσης, που συμπληρώνεται από την έγκαιρη και εντατική θεραπευτική βοήθεια είναι πιθανό να μειώσει τον αντίκτυπο που μπορεί να έχει οποιαδήποτε υποκείμενη νευρολογική ή βιολογική ανωμαλία στο ακαδημαϊκό επίτευγμα. Ενώ μπορεί να υπάρχουν κοινές υποκείμενες αιτιώδεις μεταβλητές, ο τρόπος με τον οποίο αυτές οι αιτιώδεις μεταβλητές επηρεάζουν τα γνωστικά και συμπεριφορικά αποτελέσματα καθορίζεται από τις μοναδικές περιβαλλοντικές συνθήκες κάθε ατόμου (Robinson G. L., 2002).

Οι συνέπειες των Μαθησιακών Δυσκολιών εντοπίζονται στη συμπεριφορά (ο μαθητής τείνει να είναι απρόσεκτος και ανήσυχος, χρειάζεται συνεχή βοήθεια και καθοδήγηση, παρατηρεί άλλα παιδιά πριν από την απάντηση, τείνει να «συντονίζεται» κατά περιόδους και μαθαίνει με δοκιμή και λάθος παρά με ακρόαση), στη λεκτική μνήμη (θυμάται μόνο ένα μέρος μιας μακράς εντολής, δυσκολία στην ακολουθία οδηγιών, συγχέει τις οδηγίες), στην κατανόηση (δυσκολεύεται στην κατανόηση των ερωτήσεων, αποτυπώνει το νόημα σαφώς, παρερμηνεύει έμμεσα αιτήματα και σαρκαστικά σχόλια), στην εκφραστική γλώσσα (ανακριβής επιλογή λέξεων, ανώριμη γραμματική, αποσυνδεδεμένες ιστορίες, δυσκολεύεται στην παροχή οδηγιών), στο λεξιλόγιο (μπορεί να μην διαθέτει το λειτουργικό λεξιλόγιο που απαιτείται σε καθημερινές συνθήκες [τράπεζα, σούπερ μάρκετ], δυσκολεύεται στην εύρεση της ακριβούς λέξης, χρησιμοποιεί χειρονομία για να βοηθήσει την επικοινωνία και παρουσιάζει διστακτική ομιλία). Τέλος, άτομα με προβλήματα γλώσσας μπορεί επίσης να έχουν καθυστερήσει στην ανάπτυξη της γλώσσας (αργοπορημένοι εκκινητές) και έχουν οικογενειακό ιστορικό καθυστερημένης ομιλίας και απόκτησης γλώσσας (Robinson G. L., 2002)

2.1.3 Είδη Μαθησιακών Δυσκολιών

Δυσλεξία.

Σύμφωνα με την International Dyslexia Association, η δυσλεξία χαρακτηρίζεται από δυσκολίες με την ακρίβεια ή και την ευχέρεια στην αναγνώριση λέξεων, από ανεπαρκή ορθογραφία και τις ικανότητες στην αποκωδικοποίηση. Αυτές οι δυσκολίες προκύπτουν συνήθως από ένα έλλειμμα στη φωνολογική συνιστώσα της γλώσσας που είναι συχνά απροσδόκητα συνδεδεμένο με άλλες γνωστικές ικανότητες και την παροχή αποτελεσματικής διδασκαλίας στην τάξη. Οι δευτερογενείς συνέπειες μπορεί να περιλαμβάνουν προβλήματα στην αναγνωστική κατανόηση και στις ελάχιστες ευκαιρίες για ανάγνωση, που μπορούν να εμποδίσουν την ανάπτυξη του λεξιλογίου και των βασικών γνώσεων (International Dyslexia Association, 2002).

Δυσγραφία.

Δυσγραφία είναι η καθυστερημένη ανάπτυξη ή η απώλεια της ήδη κατακτημένης ικανότητας της γραφής. Αυτή η δυσκολία μπορεί να υποδιαιρεθεί σε τρεις ομάδες: (1) στη δυσλειτουργία των κινητικών δεξιοτήτων γραφής και στην εκτέλεση, π.χ. στην καλλιγραφία, (2) στις δυσκολίες των συντακτικών πτυχών της γραπτής γλώσσας, δηλαδή στην ορθογραφία, στην κατασκευή προτάσεων (γραμματική) και στα σημεία στίξης, και (3) στο μη φυσιολογικό περιεχόμενο αυτού που είναι γραμμένου, δηλαδή στις σημασιολογικές πτυχές της δυσγραφίας. Βέβαια, το τελευταίο δεν αποτελεί πάντα κριτήριο, διότι αυτό αναφέρεται συγκεκριμένα σε άλλα είδη μαθησιακών δυσκολιών, όπως στην δυσφασία (O'Hare & Brown, 1989).

Δυσφασία

Η Δυσφασία (ή αφασία) είναι οι επιπτώσεις στις γλωσσικές δεξιότητες, λόγω μιας εγκεφαλικής βλάβης. Η Δυσφασία προκαλεί αλλαγές σε ορισμένες οι όλες τις πτυχές της επικοινωνίας, οι οποίες αφορούν στην κατανόηση, στην ομιλία, στην ανάγνωση και στην γραφή. Η Δυσφασία διαφέρει από άτομο σε άτομο, ανάλογα με τις περιοχές του εγκεφάλου που έχουν υποστεί τη βλάβη. Συνήθως, τα άτομα με δυσφασία δυσκολεύονται να ανακαλέσουν πληροφορίες, να ερμηνεύσουν τη σημασία των λέξεων, προτάσεων και χειρονομιών, αλλά και στην επιλογή της σωστής λέξης σε μια πρόταση (Erworth Rehabilitation, 2010).

Δυσαριθμησία.

Η αναπτυξιακή Δυσαριθμησία είναι μια ειδική μαθησιακή δυσκολία που επηρεάζει την απόκτηση αριθμητικών δεξιοτήτων σε ένα κατά τα άλλα φυσιολογικό παιδί. Αν και η κακή διδασκαλία, η αποστέρηση του περιβάλλοντος και η χαμηλή νοημοσύνη έχουν εμπλακεί στην αιτιολογία της αναπτυξιακής δυσκολίας, τα τρέχοντα δεδομένα δείχνουν ότι αυτή η μαθησιακή δυσλειτουργία είναι μια διαταραχή που βασίζεται στον εγκέφαλο με οικογενειακή-γενετική προδιάθεση (Shalev & Tsur, 2001). Συνήθως άτομα με Δυσαριθμησία αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην επεξεργασία αριθμών και ποσοτήτων, στη λύση προβλημάτων, στον οπτικοχωρικό προσανατολισμό, κ.α. (Frye, 2020).

Δυσπραξία

Όσον αφορά στην Δυσπραξία, υπάρχει μια σύγχυση στη βιβλιογραφία για την ερμηνεία ενός καθολικού ορισμού. Η Dewey (1995), μέσω μιας εκτενούς ανασκόπησης της βιβλιογραφίας, αναφέρει πως η αναπτυξιακή Δυσπραξία είναι μια διαταραχή της κινητικότητας του χεριού. Έχει, λοιπόν, ως αποτέλεσμα ελλείμματα στην απόδοση αναπαραστατικών χειρονομιών (χειρονομίες που σχετίζονται με σημαντικές πράξεις, όπως ο χαιρετισμός – αδρή κινητικότητα), χειρονομίες μη αναπαραγωγής (χειρονομίες που σχετίζονται με μη σημανόμενες πράξεις, όπως μίμηση στάσεων – αντιληπτικό-κινητικές δυσκολίες) και ακολουθίες χειρονομιών (συνδυασμοί χειρονομιών που οδηγούν στην κατάλληλη συμπλήρωση μιας ακολουθίας δράσης, όπως το άλειμμα βουτύρου σε ένα κομμάτι ψωμί – λεπτή κινητικότητα) σε παιδιά των οποίων οι βασικές κινητικές δεξιότητες είναι ανενεργές. Είναι μια αναπτυξιακή διαταραχή που οφείλεται σε οποιαδήποτε μη προσδιορίσιμη βλάβη. Τέλος, μπορεί να υπάρχουν διαφορετικοί τύποι διαταραχών της χειρονομίας που εμφανίζονται από παιδιά και διαφορετικοί μηχανισμοί μπορεί να αποτελούν το υπόβαθρο αυτών των διαταραχών (Dewey, 1995)

Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα / ΔΕΠ-Υ

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και η Υπερκινητικότητα, γνωστή και ως ΔΕΠ-Υ εξακολουθεί να είναι η τρέχουσα διαγνωστική ονομασία για παιδιά και ενήλικες που παρουσιάζουν σημαντικά προβλήματα με την προσοχή και συνήθως με την παρορμητικότητα καθώς και την υπερδραστηριότητα. Τα παιδιά και οι ενήλικες με ΔΕΠ-Υ αντιπροσωπεύουν έναν μάλλον ετερογενή πληθυσμό που εμφανίζει σημαντική διακύμανση στον βαθμό των συμπτωμάτων των «μελών», στην ηλικίας έναρξης, στην

αιτία εμφάνισης αυτών των συμπτωμάτων και στον βαθμό με τον οποίο εμφανίζονται άλλες διαταραχές σε συνδυασμό με την ΔΕΠ-Υ (Barkley, 2014).

2.2 Νομοθετικό Πλαίσιο

Τα τελευταία τριάντα χρόνια έχουν ψηφιστεί στην Ελλάδα συνολικά τέσσερις νόμοι σχετικά με τη φύση της ειδικής αγωγής, τον καθορισμό του μαθητικού πληθυσμού και τις δομές εκπαίδευσης. Με τον 3^ο Νόμο 2817/2000 εντάσσεται ο όρος «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», ενώ εστιάζεται ο ρόλος της ένταξης των μαθητών στις γενικές τάξεις, απομακρύνοντας αρκετούς από τους χώρους των ειδικών σχολείων, από τη στιγμή που μπορούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του γενικού σχολείου, μέσα από προγράμματα τμημάτων ένταξης και παράλληλης στήριξης, ενώ παράλληλα γίνεται ξεκάθαρη αναφορά στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Ο τελευταίος Νόμος 3699/2008 για την ειδική αγωγή μετονομάζει την ειδική αγωγή σε «ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», με σκοπό να διασφαλίσει σε όλα τα άτομα με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ίσες ευκαιρίες στη μάθηση και την πλήρη ένταξη τους ως μέλη μιας κοινωνίας με την ικανότητα για ανεξάρτητη διαβίωση, οικονομική αυτοτέλεια και εργασία. Τέλος, στον τελευταίο Νόμο του 2008 διαφαίνονται δεκαπέντε κατηγορίες αναπηριών και ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, όπως οι αισθητηριακές, κινητικές, νοητικές και πολλαπλές αναπηρίες, το σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, διαταραχές λόγου, ψυχικές και διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, όπως η δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, κ.α. (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012)

2.3.Στόχοι της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Μέσα από αυτήν την έρευνα, από τις εμπειρίες των φοιτητών με μαθησιακές δυσκολίες, που κατάφεραν να περάσουν επιτυχώς στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΑΕΙ), θα καταστεί δυνατόν να εξεταστούν, όχι μόνο τα εμπόδια στο γνωστικό επίπεδο, αλλά κυρίως στο εκάστοτε επίπεδο φοίτησης, ο ρόλος της οικογένειας, η διάρκεια προσαρμογής τους σε σχέση με τους τυπικής ανάπτυξης φοιτητές και η αντιμετώπισή τους τόσο από τους καθηγητές όσο και από τους συμφοιτητές τους.

Εξετάζοντας, λοιπόν, τον τρόπο με τον οποίο οι φοιτητές με Μ.Δ. αντιλαμβάνονται την φοίτηση τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, γίνονται εμφανείς οι δυσκολίες που βιώνουν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους και καθίσταται προσεγγίσιμη η αναζήτηση πιθανών λύσεων που θα ανατρέψουν τις δυσκολίες σε διευκολύνσεις για τους φοιτητές.

Στόχοι:

- i. Να διερευνηθούν οι εμπειρίες των φοιτητών με μαθησιακές δυσκολίες, σχετικά με τη μετάβασή τους από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.
- ii. Να διερευνηθούν οι παράγοντες που ωφελούν στη μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στη τριτοβάθμια εκπαίδευση.
- iii. Να διερευνηθεί αν οι προσδοκίες των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες ως μαθητές ταυτίζονται με την πραγματικότητα που βιώνουν ως φοιτητές.
- iv. Να διερευνηθούν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες κατά τη διάρκεια φοίτησής τους στα ελληνικά σχολεία και πανεπιστήμια.
- v. Να διερευνηθούν οι εμπειρίες των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες, σχετικά με την ίση αντιμετώπιση τους, με άτομα χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.
- vi. Να διερευνηθεί αν οι υποστηρικτικές πρακτικές για φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες, εν τέλει χρησιμοποιήθηκαν από τους ίδιους και κατά πόσο λειτούργησαν διευκολυντικά προς αυτούς.
- vii. Να διερευνηθεί αν οι φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται σε κοινωνικό επίπεδο.
- viii. Να διερευνηθεί αν οι φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες πιστεύουν πως αδικούνται στις εξετάσεις σε σχέση με τους φοιτητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.
- ix. Να διερευνηθεί η σχέση της οικογένειας με τους φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες και κατά πόσο αυτή σχετίζεται με τη μετάβασή τους από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.
- x. Να αναζητηθούν λύσεις από τους ίδιους τους φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες, που θα αμβλύνουν τη μετάβαση από την δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και των προβλημάτων που αντιμετώπισαν σε αυτή.

Ερευνητικά ερωτήματα:

- i. Πως αξιολογούν τη μετάβαση οι φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση;
- ii. Γνωρίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες τους παράγοντες που ωφελούν στην μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση;
- iii. Οι προσδοκίες των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες ως μαθητές ταυτίζονται με την πραγματικότητα που βιώνουν ως φοιτητές;
- iv. Ποιες είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες στα ελληνικά σχολεία και πανεπιστήμια;
- v. Οι φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες νιώθουν ίσοι με τους φοιτητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες;
- vi. Ποια είναι η σχέση και η συμβολή της οικογένειας στους μαθητές-φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες κατά τη μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.
- vii. Χρησιμοποιούν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες τις υποστηρικτικές πρακτικές που προσφέρονται;
- viii. Είναι χρήσιμες οι υποστηρικτικές πρακτικές;
- ix. Οι φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν δυσκολίες όσον αφορά στο κοινωνικό επίπεδο;
- x. Υπάρχει αδικία στον τρόπο εξέτασης και βαθμολόγησης για τους φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες, σύμφωνα με τη δική τους οπτική;

Κεφάλαιο 3. Μετάβαση

3.1 Ορισμός

Σύμφωνα με τον ορισμό της Webster (2019) μετάβαση είναι το πέρασμα από μια κατάσταση, ένα στάδιο, ένα θέμα ή ένα μέρος σε ένα άλλο ή μια μετακίνηση, ανάπτυξη ή εξέλιξη από μία μορφή, στάδιο ή στυλ σε μια άλλη. Για τους μαθητές, πολλές μετακινήσεις ή περάσματα εμφανίζονται κατά τη διάρκεια ενός σχολικού έτους. Αυτές οι μεταβάσεις περιλαμβάνουν την έναρξη της προσχολικής ηλικίας, την εισαγωγή τους στο νηπιαγωγείο (π.χ. επίσημο σχολείο), τη μετακίνηση από το δημοτικό στο γυμνάσιο, από το γυμνάσιο στο λύκειο και από το λύκειο στην ενήλικη ζωή, περιλαμβάνοντας την μετεδευτεροβάθμια εκπαίδευση (π.χ. εισαγωγή στα Τ.Ε.Ι, Α.Ε.Ι, κλπ.) και την εργασία (Bouck & Park, 2020)

3.2 Από την προσχολική ηλικία στο δημοτικό σχολείο

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση των Μπέση και Σακελλαρίου (2019), η μετάβαση των μαθητών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο χαρακτηρίζεται ως μια από τις πιο σημαντικές μεταβάσεις της παιδικής ηλικίας. Αυτή η περίοδος υπογραμμίζεται από κρίσιμες αλλαγές στη προσωπικότητα του παιδιού αλλά και από τις νέες απαιτήσεις, που αφορούν στο γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό τομέα, στις οποίες καλείται άμεσα να προσαρμοσθεί. Οι απότομες αλλαγές μπορεί να προκαλέσουν μακροπρόθεσμες συνέπειες στην αναμενόμενη ακαδημαϊκή πρόοδο του παιδιού, στην κοινωνικοποίησή του και στη διαμόρφωση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς του. Για μια επιτυχή μετάβαση στο δημοτικό σχολείο συνίσταται η απόκτηση ορισμένων δεξιοτήτων πριν την εισαγωγή των μαθητών στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ήδη από το νηπιαγωγείο. Τέτοιες δεξιότητες είναι οι κοινωνικές δεξιότητες, η ανεξαρτησία, οι γλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες (αναδυόμενος γραμματισμός), η ικανότητα να κάθονται, καθώς επίσης η τήρηση των κανόνων και η προσοχή. Τέλος είναι σημαντικό να σημειωθεί πως η απουσία ή και η έλλειψη τέτοιων δεξιοτήτων δύναται να οδηγήσει σε απομόνωση και σχολική αποτυχία (Besi & Sakellariou, 2019).

3.3 Από την Πρωτοβάθμια στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Η μετάβαση από τη πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι σημαντική στη ζωή των παιδιών και των οικογενειών τους. Ωστόσο, η έρευνα έχει δείξει ότι οι μεταβάσεις μπορεί να είναι αγχωτικές για τα παιδιά, καθώς οι ανησυχίες των μαθητών που αφορούν σε έναν προηγούμενο σχολικό εκφοβισμό, στη σκέψη πως οι ικανότητές τους δεν θα ταυτίζονται με τις προσδοκίες των καθηγητών, στην ύπαρξη πολλών και διαφορετικών καθηγητών και στη πιθανότητα να δυσκολευτούν στη σύναψη νέων φιλικών δεσμών συσχετίστηκαν με μια κακή εμπειρία μετάβασης. Σύμφωνα με την έρευνα των Evangelou, , Taggart, Sylva, Melhuish, & Sammons (2008) για τα παιδιά, τους γονείς και τα σχολεία, οι παράγοντες που προσδιορίζουν μια επιτυχημένη μετάβαση μπορούν να συνοψιστούν ως: κοινωνική προσαρμογή, θεσμική προσαρμογή και ενδιαφέρον - συνέχεια του προγράμματος σπουδών. Αυτή η αναφορά επισημαίνει μια σειρά επιρροών που διαμορφώνουν τις εμπειρίες μεταφοράς παιδιών και την πιθανότητα μιας επιτυχούς μετάβασης (Evangelou, Taggart, Sylva , Melhuish, & Sammons , 2008).

3.3.1 Κοινωνική Προσαρμογή

Η έρευνα διαπίστωσε ότι ένας σημαντικός δείκτης μιας επιτυχούς μετάβασης ήταν ο βαθμός που τα παιδιά έχουν περισσότερες και νέες φίλιες και υψηλότερη αυτοεκτίμηση και αναφέρουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη μετά τη μετάβασή τους στο γυμνάσιο. Η έρευνα δείχνει ότι υπάρχει ανάγκη να βοηθήσουμε τα παιδιά να αναπτύξουν τις κοινωνικές και προσωπικές τους δεξιότητες (φιλίες, αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση).

3.3.2 Θεσμική Προσαρμογή

Η έρευνα έδειξε ότι η καλή προσαρμογή στη σχολική ζωή και η εξοικείωση με τις νέες ρουτίνες ήταν δύο σημαντικά στοιχεία μιας επιτυχούς μετάβασης. Αυτές οι πτυχές μπορούν να βελτιωθούν ενθαρρύνοντας τα παιδιά της ίδιας τάξης να συνεργαστούν και να βοηθήσουν το ένα το άλλο ακόμα κι αν δεν είναι πάντα μαζί στα ίδια μαθήματα

3.3.3 Ενδιαφέρον και Συνέχεια του Προγράμματος Σπουδών

Το ενδιαφέρον και η συνέχεια του προγράμματος σπουδών ενός παιδιού ήταν δύο ακόμη δείκτες μιας επιτυχούς μετάβασης. Τα παιδιά πρέπει να καταλάβουν τι αναμένεται από αυτά στο γυμνάσιο, να είναι προετοιμασμένα για το επίπεδο και το στυλ της εργασίας, και να κληθούν να προχωρήσουν στην πρόοδο στο δημοτικό σχολείο. Αυτό βοηθά στη διασφάλιση αυξανόμενου ενδιαφέροντος για το σχολείο και την εργασία. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι θέλουν περισσότερες πληροφορίες και καλύτερη κατανόηση

των διαφορετικών προσεγγίσεων στη διδασκαλία μεταξύ δημοτικών και δευτεροβάθμιων σχολείων. Οι γονείς θέλουν επίσης να δουν τα σχολεία να προετοιμάζουν καλύτερα τα παιδιά τους για τη δουλειά, που αναμένεται από αυτά, στο γυμνάσιο. Είναι ενδιαφέρον ότι η μελέτη διαπίστωσε ότι τα παιδιά με προβλήματα υγείας ανέφεραν πράγματι υψηλότερο ενδιαφέρον και συνέχεια στα προγραμμάτων σπουδών που μπορεί να σχετίζονται με την εστιασμένη υποστήριξη για αυτά τα παιδιά στο σημείο της μετάβασης. (Evangelou, Taggart, Sylvia, Melhuish, & Sammons, 2008)

3.4 Από τη Δευτεροβάθμια στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Η μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στη Τριτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί τομή των αποφάσεων των μαθητών για τη συνέχιση των σπουδών τους. Μείζον ζήτημα αυτής της μετάβασης αποτελεί το εκπαιδευτικό σύστημα και ο τρόπος εισαγωγής των μαθητών στα ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Επί της ουσίας, δεν παρέχεται πλήρης ενημέρωση, όσον αφορά στις επιλογές φοίτησης και ουσιαστικός σχολικός προσανατολισμός, με αποτέλεσμα πολλοί μαθητές, να γίνονται δεκτοί σε σχολές που πολλές φορές δεν αποτελεί αντικείμενο ενδιαφέροντος, και ως εκ τούτου να παραμελούν τη φοίτησή τους (αιώνιοι φοιτητές) ή και να παρατάνε εντελώς την εκάστοτε σχολή. Τα αποτελέσματα αυτής της μετάβασης είναι βαρύνουσας σημασίας, τόσο για τους μελλοντικούς φοιτητές όσο και για τις οικογένειές τους, με κυρίως κοινωνικές και ψυχολογικές συνέπειες (Λιάκος, 2016)

Παράλληλα, η μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι σαφώς μια αλλαγή σχετικά με το πλαίσιο της μελέτης (δηλαδή νέο ίδρυμα, για μερικούς μαθητές, επίσης μια νέα πόλη και που ζουν από μόνα τους), καθώς και μια αλλαγή στο τι αναμένεται από τους μαθητές (δηλαδή ο ρόλος τους, π.χ. μια πιο υπεύθυνη οργάνωση της μελέτης τους σχετικά με το περιεχόμενο, τον χρόνο και τον τρόπο μελέτης (Coertjens, Brahm, Trautwein, & Yläne, 2017)

Για τη διευκόλυνση αυτής της μετάβασης, σύμφωνα με την έρευνα, προτείνονται διάφορες πρακτικές, οι οποίες στοχεύουν αρχικά, να βοηθήσουν τους μαθητές, ήδη από τις τάξεις του λυκείου, για την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και ως απόρροια να έχουν καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις, αλλά και να ομαλύνουν την ένταξη των φοιτητών στα πανεπιστήμια με πρωτοβουλίες, που θα στοχεύουν στη βελτίωση του

πρώτου ακαδημαϊκού έτους και εφ' εξής (Coertjens , Brahm , Trautwein, & Ylänne , 2017).

3.4.1 Η ομαλή μετάβαση των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες

Όσον αφορά στην επιτυχή και ομαλή μετάβαση των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, υπάρχουν κάποιιοι παράγοντες και στρατηγικές που, όταν υλοποιούνται σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, συντελούν σημαντικά σε αυτήν τη διαδικασία.

Αρχικά, είναι πολύ σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να διδάξουν στους μαθητές για τις μαθησιακές δυσκολίες τους και διάφορες αντισταθμιστικές στρατηγικές. Οι μαθητές πρέπει να έχουν γνώση των δυνατοτήτων τους και των αδυναμιών τους και πως αυτές επηρεάζουν το διάβασμά τους. Επίσης, είναι αναγκαίο οι μαθητές να μπορούν να αυτοσυνηγορούν, καθώς η έλλειψη τέτοιου είδους κοινωνικών δεξιοτήτων, πολλές φορές, έχει άμεση σχέση με την επιτυχία, παρά η αδυναμία των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων. Ο μαθητής μπορεί να αυτοσυνηγορεί όταν έχει κατανοήσει τη μορφή της αναπηρίας του, όταν γνωρίζει τα νομικά του δικαιώματα · και όταν μπορεί να επικοινωνεί με προσεκτικά και στοχευμένα τα δικαιώματα και τις ανάγκες του σε εκείνους που βρίσκονται σε θέσεις εξουσίας. Γι' αυτό, λοιπόν η γνώση της ισχύουσας, για την εκάστοτε χώρα, νομοθεσίας χρίζεται ένας σημαντικός παράγοντας για τη διασφάλιση της ίσης πρόσβασης στα πανεπιστημιακά ιδρύματα. Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δεσμευτούν, ώστε να βοηθήσουν τους μαθητές να επιλέξουν σοφά τη σχολή που θα επιθυμούσαν να φοιτήσουν. Αποτελεί μια δύσκολη απόφαση -ζωής-, στην οποία βοηθητική θα ήταν και η συμβολή ενός συμβούλου επαγγελματικού προσδιορισμού (ΣΕΠ), που θα γνωστοποιεί στον εκάστοτε μαθητή τις ανάλογες πληροφορίες για τα ακαδημαϊκά προγράμματα, τις απαιτήσεις εισαγωγής, το κόστος , το μέγεθος (μικρό, μεγάλο πανεπιστήμιο), την τοποθεσία, το κοινωνικό κλίμα, τις εξωσχολικές δραστηριότητες που προσφέρονται και για την «πραγματικότητα» των πανεπιστημίων, ώστε να έχουν ρεαλιστικές προσδοκίες (Skinner & Lindstrom, 2003; Sandra & Costenbader, 2002).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μπορούν να εντάξουν στο εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα των μαθητών κάποιες δραστηριότητες, οι οποίες θα στοχεύουν στην εκμάθηση δεξιοτήτων και στρατηγικών που θα αφορούν στη

διευκόλυνση της μετάβασης στη πανεπιστημιακή και φοιτητική ζωή. Συγκεκριμένα, θα ήταν ωφέλιμο οι εκπαιδευτικοί να ενθαρρύνουν τους μαθητές ως προς τον αυτοπροσδιορισμό τους και την αναζήτηση βοήθειας, ως μελλοντικοί πρωτοετείς φοιτητές, να τους διδάξουν πως να οργανώνουν την ανεξάρτητη μελέτη τους και την ανεξάρτητη διαβίωσή τους, αφού πλέον, -πλείστες περιπτώσεις- θα ζουν μακριά από τις οικογένειές τους, και πως θα διευκολύνονται μέσω ενός δικτύου υποστήριξης (γνωρίζοντας και εκμεταλλευόμενοι τις πρακτικές υποστήριξης που προσφέρονται στα πανεπιστήμια). Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί θα ήταν σκόπιμο να χρησιμοποιούν περισσότερη βοηθητική τεχνολογία και να εξοικειώσουν τους μαθητές με τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας-ΤΠΕ, αλλά και να δώσουν έμφαση σε δραστηριότητες, ώστε οι μαθητές να εξελίσσουν τις δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενθαρρύνουν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να αποκτήσουν μια ολοκληρωμένη ψυχοεκπαιδευτική αξιολόγηση στο λύκειο, και να επικυρώσουν το είδος των μαθησιακών τους δυσκολιών, για όσους δεν διαθέτουν κάποιο επίσημο έγγραφο (Skinner & Lindstrom, 2003; Sandra & Costenbader, 2002).

. Με λίγα λόγια, η οικοδόμηση μιας γέφυρας ανάμεσα στο σχετικά ασφαλές και προστατευμένο περιβάλλον δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και το απαιτητικό περιβάλλον των πανεπιστημίων πρέπει να είναι ο στόχος κάθε ομάδας μετάβασης που εξυπηρετεί τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Skinner & Lindstrom, 2003; Sandra & Costenbader, 2002).

Κεφάλαιο 4. Μεθοδολογία

4.1. Ερευνητικός σχεδιασμός

Σύμφωνα με την έρευνα της Dulock έχουν αποδοθεί διάφοροι ορισμοί ή σκοποί της περιγραφικής έρευνας (survey), όπως έχουν εντοπιστεί στη βιβλιογραφία. Αρχικά, αυτού του είδους έρευνα περιγράφει συστηματικά και με ακρίβεια τα γεγονότα και τα χαρακτηριστικά ενός δεδομένου πληθυσμού ή περιοχής ενδιαφέροντος, ενώ παράλληλα, παρέχει μια ακριβή εικόνα ή ένα σύνολο χαρακτηριστικών ενός συγκεκριμένου ατόμου, κατάστασης ή ομάδας · είναι ένα μέσο για να ανακαλυφθεί νέο νόημα, να σκιαγραφηθεί τι υπάρχει, να προσδιορισθεί η συχνότητα με την οποία συμβαίνει κάτι, ή και να κατηγοριοποιηθούν διάφορες πληροφορίες. Επιπλέον, απεικονίζει τα χαρακτηριστικά των προσώπων, καταστάσεων ή ομάδων και τη συχνότητα με την οποία συμβαίνουν ορισμένα φαινόμενα · αυτές οι μελέτες παρατηρούν, περιγράφουν και τεκμηριώνουν πτυχές μιας κατάστασης όπως συμβαίνει φυσικά. Πολύ σημαντικό στοιχείο είναι ότι συντελούν στην ανακάλυψη συσχετίσεων ή σχέσεων μεταξύ επιλεγμένων μεταβλητών. Τέλος, η περιγραφική έρευνα είναι κατάλληλη για να απαντηθούν ερωτήματα, με βάση τα τρέχοντα γεγονότα του παρόντος (Dulock, 1993). Με βάση όλα τα παραπάνω δεδομένα, η περιγραφική έρευνα κρίθηκε η πλέον αρμόζουσα για τη διεκπεραίωση της εν λόγω έρευνας, με σχεδιασμό μικτών μεθόδων.

Ο σχεδιασμός μικτών μεθόδων είναι μια διαδικασία που στοχεύει στη συγκέντρωση, την ανάλυση και την ανάμειξη τόσο ποσοτικών, όσο και ποιοτικών δεδομένων, σε μια μόνο μελέτη, ή και σε μια σειρά μελετών πολλών φάσεων. Ο σκοπός αυτής της μεθόδου είναι να υπάρχει το πλεονέκτημα ενός μεγάλου σχετικά δείγματος, στο οποίο θα εξεταστούν και θα μετρηθούν οι μεταβλητές ποσοστιαία και θα δοθούν απαντήσεις στις ερευνητικές υποθέσεις που έχουν τεθεί, αλλά ταυτόχρονα υπάρχει και η δυνατότητα για εμβάθυνση στις απόψεις των ατόμων, αλλά και για απάντηση κάποιων νέων ερωτημάτων που προκύπτουν μέσα από τη πρώτη φάση, αυτή της ποσοτικής έρευνας (Creswell , 2016).

Όπως διαφαίνεται και από την προηγούμενη πρόταση, η συλλογή των δεδομένων γίνεται διαδοχικά, μέσω του επεξηγηματικού διαδοχικού σχεδιασμού (Creswell , 2016). Αρχικά, θα συλλεχθούν τα ποσοτικά δεδομένα, και με τη λήξη της πρώτης φάσης-ποσοτική έρευνα-, θα ξεκινήσει η διαδικασία της δεύτερης φάσης-ποιοτική έρευνα-. Η επιλογή αυτής της μεθόδου, αλλά και της σειράς των δυο μεθόδων, προέκυψε κατά τη

διάρκεια συλλογής των ποσοτικών δεδομένων μέσω των ερωτηματολογίων, όπου κατέστη εμφανές, μέσω από εισηγήσεις των ίδιων των συμμετεχόντων, ότι υπάρχουν πληροφορίες, οι οποίες δεν ανήλθαν μέσω των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου. Συγκεντρώθηκαν, λοιπόν τρεις φοιτητές, με έντονο ενδιαφέρον στο περιεχόμενο και στη φύση της παρούσης έρευνας, οι οποίοι, μέσω αυτού του μικρού (mini) δείγματος και με τις συνεντεύξεις τους θα λειτουργήσουν συμπληρωματικά, όσον αφορά στη σύνδεση των δεδομένων.

Για τον σχεδιασμό των ερωτήσεων, για το ερωτηματολόγιο, χρειάστηκε να καθοριστούν ορισμένα σημαντικά στοιχεία. Ο πρώτος παράγοντας που χρειάστηκε να καθοριστεί ήταν το δείγμα που θα συμπεριληφθεί στην έρευνα. Έτσι, λοιπόν, ο πληθυσμός αφορούσε κατ' αποκλειστικότητα σε φοιτητές ή σε αποφοίτους Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων της τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, με βασική προϋπόθεση να έχουν κάποιον τύπο μαθησιακών δυσκολιών. Ο χρόνος και η διάρκεια της έρευνας ήταν ένας παράγοντας που δεν ορίστηκε εξ αρχής. Είχε τεθεί ως στόχος, το κατώτατο όριο συμμετεχόντων στην έρευνα να είναι οι τριάντα (30) συμμετέχοντες. Όταν ο αριθμός αυτός ξεπεράστηκε και για μια εβδομάδα δεν υπήρχαν νέες συμμετοχές, το ερωτηματολόγιο έκλεισε και επισημάνθηκε ο τελικός αριθμός των έγκυρων, τριάντα έξι (36), συμμετεχόντων. Η συνολική διάρκεια λήψης των απαντήσεων ήταν ένας μήνας. Επιπλέον, ο τόπος διεξαγωγής της έρευνας ήταν ηλεκτρονικός. Δεδομένων των καταστάσεων και της πανδημίας, κρίθηκε αναγκαίο η έρευνα να δημιουργηθεί ηλεκτρονικά και μέσω του διαδικτύου να διαδοθεί με ευκολία και στα πιο απομακρυσμένα μέρη και να προσελκύσει όσο το δυνατόν μεγαλύτερο αριθμό δείγματος. Τέλος, από τα πρώτα στοιχεία που καθορίστηκαν ήταν η ανάγκη για τη διεξαγωγή της εν λόγω έρευνας. Με κριτήρια μια βολική δειγματοληψία, αλλά χρησιμοποιώντας έγκυρα μέσα, σκοπός ήταν να δοθούν αξιόπιστες και αληθείς απαντήσεις, σε ερωτήματα που έχριζαν περαιτέρω διερεύνησης και προσοχής.

Για τον σχεδιασμό της συνέντευξης, έγινε αρχικά η επιλογή των συμμετεχόντων και του τόπου που θα λάμβανε χώρα η συνέντευξη. Προτιμήθηκε η σκόπιμη δειγματοληψία, που αφορά σε άτομα με κριτήριο το ενδιαφέρον και τον πλούτο πληροφοριών, που θα προσδώσουν στην έρευνα, ενώ ο τόπος, αναγκαστικά λόγω της πανδημίας, ορίστηκε ο διαδικτυακός ιστότοπος με δυνατότητα για βιντεοσυνομιλία (MS teams). Πριν την έναρξη των συνεντεύξεων, γίνεται σχετική ενημέρωση για τους όρους και τις προϋποθέσεις της συνέντευξης, καθώς επίσης για το είδος των δεδομένων που θα

συγκεντρωθούν, αλλά και για τον τρόπο καταγραφής των πληροφοριών. Είναι πολύ σημαντικό οι συνεντευξιαζόμενοι να γνωρίζουν αν όντως έχουν κάτι να προσφέρουν στη συνέντευξη, αλλά και να νιώσουν άνετα και οικεία, ώστε να μοιραστούν προσωπικές πληροφορίες, οι οποίες θα χρησιμοποιηθούν μόνο μέσα στα πλαίσια αυτής της έρευνας. Επιπλέον, είναι σημαντικό να γνωρίζουν το ζητούμενο, που αφορά κυρίως σε παραδείγματα και καταστάσεις οι οποίες δίνουν περαιτέρω πληροφορίες στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, καθώς κατ' αυτόν τον τρόπο θα διευκολύνονται ως προς τον τρόπο επεξεργασίας και απάντησης των ερωτήσεων. Τέλος, ο τρόπος καταγραφής, είναι απαραίτητο να αναφέρεται εξ' αρχής, διότι πολλές φορές, για παράδειγμα, η ηχογράφηση της συνέντευξης για, εκ των υστέρων, ανάλυση των πληροφοριών, μπορεί να μην είναι επιθυμητή από όλους. Στην εν λόγω συνέντευξη, οι πληροφορίες θα συλλεχθούν μέσω προσωπικών σημειώσεων.

4.2. Δείγμα

Ένα δείγμα (sample) είναι μια υποομάδα του πληθυσμού-στόχου, την οποία ο ερευνητής σχεδιάζει να μελετήσει, για να κάνει γενικεύσεις που θα αφορούν στον πληθυσμό στόχο (Creswell, 2016). Το δείγμα στη συγκεκριμένη ερευνητική μελέτη, για τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων, μέσω του ερωτηματολογίου, αποτελείται από συνολικά 36 συμμετέχοντες. Η διαδικασία επιλογής των συμμετεχόντων έγινε μέσω της κοινοποίησης του ερωτηματολογίου διαδικτυακά τόσο σε προσωπικούς λογαριασμούς στο «facebook» και στο «instagram» όσο και σε σελίδες διάφορων σχολών στο «facebook», όπου και με το αίτημα της κοινοποίησης από άλλα προφίλ, το ζητούμενο ήταν η μέγιστη δυνατή συμμετοχή των ατόμων που ενδιαφερόντουσαν.

Απεναντίας, το δείγμα, που αφορά στη συλλογή ποιοτικών δεδομένων, μέσω της συνέντευξης, αποτελείται από 4 συμμετέχοντες, εκ των οποίων δύο από αυτούς, κατά τη διάρκεια χορήγησης του ερωτηματολογίου, εξέφρασαν την ανάγκη να μοιραστούν επιπλέον πληροφορίες και εμπειρίες, σχετικές με το περιεχόμενο και τη φύση της έρευνας, ενώ οι άλλοι δύο προτάθηκαν, από τους προηγούμενους, ως θετικοί στη συμμετοχή της δεύτερης φάσης της έρευνας.

Το κριτήριο, ώστε ένα ερωτηματολόγιο να κριθεί έγκυρο, αποτελούσε η εύστοχη απάντηση στην ερώτηση που αφορούσε στο είδος ή στα είδη των μαθησιακών δυσκολιών, που έχουν οι συμμετέχοντες. Αν για παράδειγμα, κάποιος απαντήσει πως δεν

έχει καμία μαθησιακή δυσκολία ή κάτι άλλο που θεωρηθεί, με αντικειμενικά κριτήρια, άσχετο με την ερώτηση και τη φύση του ερωτηματολογίου, τότε το εν λόγω ερωτηματολόγιο θεωρείται άκυρο και αποκλείεται από την έρευνα και ο συμμετέχοντας δεν συμπεριλαμβάνεται πλέον στο δείγμα. Συνολικά μια από τις απαντήσεις δεν συμπεριλήφθηκε στο δείγμα εξαιτίας του παραπάνω λόγου. Δυστυχώς, λόγω της διαδικτυακής δειγματοληψίας, δεν δύναται να απαντηθεί το ερώτημα, που αφορά στη θετική ανταπόκριση και του ποσοστού συμμετοχής στην έρευνα, καθώς μια τέτοια πληροφορία δεν μπορεί να μετρηθεί και να υπολογιστεί.

Το προφίλ των συμμετεχόντων, όσον αφορά στο φύλο, αποτελείται από το 77,8% των γυναικών και το 19,4% των ανδρών και το 2,8% που δεν δήλωσε, ενώ η ηλικία είναι άνω των 18 ετών, διότι η έρευνα αφορά σε φοιτητές ή απόφοιτους τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΑΕΙ), χωρίς να έχει οριστεί περαιτέρω κάποιος εκ προοιμίου περιορισμός για τη συμμετοχή των μελών του δείγματος. Το εκπαιδευτικό επίπεδο ορίστηκε πριν την έναρξη συλλογής των δεδομένων και αποτελούσε προϋπόθεση για τη συμμετοχή στην εν λόγω έρευνα. Έτσι, λοιπόν, οι υποψήφιοι συμμετέχοντες είναι προπτυχιακοί ή μεταπτυχιακοί φοιτητές ή απόφοιτοι της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, δηλαδή φοιτούν ή έχουν αποφοιτήσει από κάποιο Ανώτατο Εκπαιδευτικό ίδρυμα. Περαιτέρω, στοιχεία σχετικά με την ταυτότητά τους ή δημογραφικά δεδομένα δε ζητήθηκαν, οπότε δεν μπορούν να προσδιοριστούν.

Τέλος, όσον αφορά στο προφίλ των συμμετεχόντων της συνέντευξης, αποτελείται από τρεις φοιτήτριες κι έναν φοιτητή. Οι τρεις φοιτήτριες φοιτούν στο ίδιο πανεπιστήμιο, ενώ ο φοιτητής αν και είχε καταφέρει να περάσει σε κάποιο, διαφορετικό από τις τρεις φοιτήτριες ΑΕΙ, εν τέλει απογοητευμένος από τη σχολή του την άφησε κι επέλεξε να συνεχίσει τις σπουδές σου σε ένα ιδιωτικό ΙΕΚ. Το δείγμα των συνεντευξέων, αν και ανεπαρκή, όσον αφορά στον αριθμό, και η σύγκριση των φοιτητών σε σχέση με το φύλο και τη σχολή, ίσως να προσφέρει κάποιες σημαντικές πληροφορίες για την πορεία της έρευνας, ιδίως αν χρησιμοποιηθούν τα στοιχεία συμπληρωματικά των ερωτηματολογίων.

4.3. Όργανα μέτρησης

Σημαντικό στοιχείο για κάθε έρευνα είναι η χρήση ερευνητικών εργαλείων, τα οποία να έχουν ελεγχθεί προηγουμένως για την αξιοπιστία και την εγκυρότητά τους. Το όργανο μέτρησης που χρησιμοποιήθηκε στην εν λόγω έρευνα για τη συλλογή και την

τεκμηρίωση των ποσοτικών δεδομένων είναι το ερωτηματολόγιο. Συγκεκριμένα, για τη σύνθεση των περισσότερων ερωτήσεων του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε η πολύδοκιμασμένη κλίμακα διαστημάτων Likert. Ο Likert το 1932 ανέπτυξε μια διαδικασία για τη μέτρηση μιας κλίμακας της συμπεριφοράς. Χρησιμοποιήθηκε λοιπόν μια σειρά ερωτήσεων με πέντε εναλλακτικές απαντήσεις: Συμφωνώ Απόλυτα (1), Συμφωνώ (2), Ούτε Συμφωνώ, ούτε Διαφωνώ (3), Διαφωνώ (4) και Διαφωνώ Απόλυτα (5) (Clason & Dormody, 1994).

Η συγκεκριμένη κλίμακα διαστημάτων έχει αρκετά πλεονεκτήματα. Ένα από αυτά είναι το γεγονός πως χρησιμοποιείται στα περισσότερα ερωτηματολόγια και είναι πιθανό το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος να είναι εξοικειωμένο με τη χρήση του. Επιπροσθέτως, η δυνατότητα επιλογής απάντησης σε κλίμακα διαβαθμισμένης απάντησης, βοηθάει αρκετά τον συμμετέχοντα να δώσει μια απάντηση, βασισμένη στην πραγματικότητά του, προσδίδοντας αντικειμενικότερα αποτελέσματα, αντί του να περιοριστεί σε ερωτήσεις κλειστού τύπου (ναι/όχι). Ακόμα ένα θετικό στοιχείο καθίσταται η διευκόλυνση της χρήσης αυτού του εργαλείου, από την πλευρά του ερευνητή, καθώς είναι ευκολότερο να αναλύσει τις απαντήσεις σε στατιστικά και να ορίσει τα ποσοστά. Τέλος, η κλίμακα Likert είναι μια γρήγορη μέθοδος ανάλυσης δεδομένων, ενώ παράλληλα, μπορεί να χορηγηθεί ευέλικτα και μέσω του διαδικτύου, γεγονός που βοήθησε αρκετά στη ροή της εν λόγω έρευνας. (LaMarca, 2011).

Τα διαδικτυακά εργαλεία έρευνας ή τα εργαλεία έρευνας βάσει διαδικτύου έχουν γίνει κοινά εργαλεία συλλογής δεδομένων στο σημερινό δίκτυο. Πολλοί ερευνητές χρησιμοποιούν τα διαδικτυακά εργαλεία έρευνας για τη συλλογή δεδομένων. Το πλεονέκτημα της τεχνολογίας του διαδικτύου έχει συμβάλει στον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την απόκριση των χρηστών με απλούστερο τρόπο (Vasantha & Harinarayana , 2016). Ένα τέτοιο εργαλείο, το οποίο χρησιμοποιήθηκε και για τη συλλογή των δεδομένων της εν λόγω έρευνας, είναι το «Google Forms». Η Google, μέσω του Google Drive, δίνει τη δυνατότητα σε όλους όσοι έχουν λογαριασμό σε αυτήν τη σελίδα να δημιουργήσουν ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια. Τα πλεονεκτήματα αυτού του εργαλείου είναι ο λόγος που επιλέχθηκε γι' αυτήν την έρευνα. Αρχικά, προσφέρεται δωρεάν και είναι εύκολα προσβάσιμο από τον καθένα. Επιπροσθέτως, είναι αρκετά εύληπτο στη χρήση, τόσο για τους συμμετέχοντες, όσο και για τον ερευνητή, καθώς έχει αρκετές προεπιλογές, και προσφέρει ένα ικανοποιητικό φάσμα εναλλακτικών εργαλείων, για τη διαμόρφωση της μορφής των απαντήσεων σε κάθε ερώτηση. Ακόμη, μπορεί να

διανεμηθεί ποικιλοτρόπως στο ανάλογο δείγμα, όπως μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, να ενσωματωθεί σε ιστότοπους, να προσκολληθεί ως υπερσύνδεσμος και να δημοσιευθεί σε διάφορες σελίδες στο διαδίκτυο. Πολύ σημαντικό στοιχείο αποτελεί το γεγονός, ότι δεν αποθηκεύει κάποιο προσωπικό στοιχείο από τους συμμετέχοντες της έρευνας, διατηρώντας την ανωνυμία και διασφαλίζοντας τα προσωπικά τους δεδομένα. Τέλος, οι απαντήσεις των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου ποσοτικοποιούνται αυτόματα και δίνει την ευκαιρία στον ερευνητή να κάνει μια γρήγορη εκτίμηση, όσον αφορά στα αποτελέσματα της έρευνας, ώστε να προβεί, ίσως, σε περαιτέρω ενέργειες, όπως πρόσθεση κάποιων ερωτήσεων ή μιας δεύτερης φάσης για συλλογή επιπρόσθετων πληροφοριών.

Τα στοιχεία της έρευνας, μέσω του ερωτηματολογίου, συγκεντρώθηκαν μέσω του συστήματος excel, ενώ η επεξεργασία των δεδομένων, καθώς και η διαδικασία της στατιστικής ανάλυσης των αποτελεσμάτων έγινε μέσα από το λογισμικό IBM SPSS Statistics 25

Το SPSS (Statistical Package for Social Sciences) είναι ένα ισχυρό πρόγραμμα στατιστικής επεξεργασίας δεδομένων, το οποίο συμβάλει στην εξαγωγή συμπερασμάτων που τεκμηριώνουν την απόδοση των στοιχείων Η ανάπτυξη ενός εύχρηστου στατιστικού λογισμικού όπως το SPSS άλλαξε τον τρόπο διδασκαλίας και εκμάθησης των στατιστικών. Πολύ εύκολα οι χρήστες του λογισμικού μπορούν να κάνουν μετασχηματισμούς μεταβλητών, να δημιουργήσουν γραφήματα κατανομών μεταβλητών και να επιλέξουν μεταξύ στατιστικών αναλύσεων (Salkind & Green, 2012).

4.4. Πιλοτικό Ερωτηματολόγιο

Το πιλοτικό ερωτηματολόγιο επί της ουσίας αναφέρεται στη έμπρακτη δοκιμή του σχεδιασμένου ερωτηματολογίου, με απώτερο στόχο να επιβεβαιωθεί η αποτελεσματικότητά του για το μελλοντικό δείγμα συμμετεχόντων (Λαγουμιντζής, Βλαχόπουλος, & Κουτσογιάννης, 2015). Αρχικά, λοιπόν το εν λόγω ερωτηματολόγιο δόθηκε σε έξι άτομα, τα οποία δεν αποτελούσαν δείγμα της έρευνας. Συγκεκριμένα, ο πρώτος έλεγχος έγινε από την κύρια επόπτη της πτυχιακής εργασίας, η οποία, ούσα καθηγήτρια πανεπιστημίου, ήλεγξε με μια πιο ακαδημαϊκή σκοπιά, ενώ οι υπόλοιποι ήταν φοιτητές από το προσωπικό μου περιβάλλον, οι οποίοι διάβασαν προσεκτικά όλες τις ερωτήσεις και επεσήμαναν τις διορθώσεις τους. Αυτή η συμβολή ήταν ιδιαίτερος

βοηθητική, καθώς έγιναν κάποιες απαραίτητες διορθώσεις, όσον αφορά στη διατύπωση των ερωτήσεων, των διάφορων όρων και της ορθογραφίας τους, ώστε όλες οι ερωτήσεις να είναι απολύτως κατανοητές και θετικά διατυπωμένες, με στόχο να μην υφίσταται η κατευθυνόμενη απάντηση των συμμετεχόντων. Μέσω των ανατροφοδοτήσεων, λοιπόν, έγιναν και οι τελευταίες αλλαγές, μελετώντας πάντα και τη σχετική βιβλιογραφία, είτε παραφράζοντας κάποιες ερωτήσεις, είτε συγχωνεύοντας άλλες, ώστε να διαμορφωθεί, όσο το δυνατόν ένα άρτιο και περιεκτικό ερωτηματολόγιο.

4.5. Διαδικασία μέτρησης

Η έναρξη για τη διαδικασία συλλογής των δεδομένων ορίστηκε τον Οκτώβριο μήνα και διήρκησε σχεδόν τρεις εβδομάδες, καθώς συμπληρώθηκε ο προαπαιτούμενος αριθμός συμμετεχόντων και τότε αποσύρθηκε. Η έρευνα αφορούσε αποκλειστικά σε άτομα με μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίοι είχαν περάσει σε κάποιο Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα (ΑΕΙ). Η μορφή των ερωτήσεων ήταν κυρίως μέσω κλίμακας διαστημάτων, αλλά υπήρχαν και μερικές ερωτήσεις κλειστού τύπου (ναι / όχι, πολλαπλών επιλογών), ενώ προς το τέλος υπήρχαν και ελάχιστες ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, ώστε να σκιαγραφηθούν κάποιες εμπειρίες και προτάσεις των συμμετεχόντων. Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε αποκλειστικά ηλεκτρονικά, ενώ η συμμετοχή ήταν εθελοντική και ανώνυμη για τους συμμετέχοντες, καθώς τα μοναδικά προσωπικά στοιχεία που προσέθεταν αφορούσαν στο φύλο, στην ιδιότητα και φυσικά στο είδος της μαθησιακής τους δυσκολίας. Επιπλέον, στην πρώτη σελίδα του ερωτηματολογίου, αναγράφονταν σε μια μικρή παράγραφο τα απαραίτητα στοιχεία που θα έπρεπε να γνωρίζει αυτός που θα έπαιρνε μέρος στην έρευνα, όπως τον σκοπό της έρευνας, τους υπεύθυνους, τους φορείς, καθώς επίσης η επισήμανση του απορρήτου των προσωπικών στοιχείων και η διάρκεια της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, που υπολογίστηκε περίπου στα είκοσι λεπτά..

4.6. Ποσοτική και Ποιοτική Ανάλυση Αποτελεσμάτων

Η παρούσα έρευνα είναι μικτή, δηλαδή ποιοτική και ποσοτική. Συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο αποτελείται από ερωτήσεις κλειστού τύπου, οι οποίες απαντώνται είτε με ΝΑΙ είτε με ΟΧΙ, αλλά και από ερωτήσεις όπου οι συμμετέχοντες καλούνταν να αξιολογήσουν με μία κλίμακα την απάντησή τους. Ειδικότερα, χρησιμοποιήθηκε, η κλίμακα αξιολόγησης likert, κατά την οποία οι απαντήσεις ήταν ποιοτικές τιμές όπως:

πολύ, λίγο κλπ. Πέρα από τις ερωτήσεις κλειστού τύπου, χρησιμοποιήθηκαν και ελάχιστες ερωτήσεις ανοιχτού τύπου όπου ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να απαντήσουν αναλυτικά στο ζητούμενο της ερώτησης. Επίσης, σε ορισμένες ερωτήσεις υπήρχε στις ενδεχόμενες απαντήσεις το στοιχείο «άλλο» όπου δινόταν η ευκαιρία στον ερωτηθέντα να συμπληρώσει την απάντηση του με επιπλέον δικό του στοιχείο ή να δώσει εξολοκλήρου τη δική του απάντηση αν δεν έβρισκε την κατάλληλη στις προτεινόμενες. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων χωρίστηκε σε επιμέρους στάδια. Αρχικά, πραγματοποιήθηκε η εισαγωγή των δεδομένων στο πρόγραμμα Excel, όπου έγινε μία αδρή κωδικοποίηση αυτών για να είναι εφικτή η μεταφορά τους στο πρόγραμμα στατιστικής ανάλυσης IBM SPSS Statistics, 25ης έκδοσης. Το επόμενο στάδιο της ανάλυσης περιλάμβανε την εκτενή κωδικοποίηση των δεδομένων από ποιοτικά σε αριθμητικά. Στο πρόγραμμα στατιστικής ανάλυσης που επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί, δεν μπορούν να αναλυθούν εύκολα μη αριθμητικά δεδομένα με αποτέλεσμα αυτό το στάδιο να αποτελεί αναγκαίο βήμα για τη μετέπειτα ανάλυσή τους. Σε αυτό το στάδιο, επίσης, οι απαντήσεις ομαδοποιήθηκαν και κατηγοριοποιήθηκαν. Εφόσον, λοιπόν, τα δεδομένα από ποιοτικά είχαν μετατραπεί σε ποσοτικά, το επόμενο βήμα ήταν η ανάλυση των δεδομένων και η σχεδίαση πινάκων και διαγραμμάτων σύμφωνα με την ανάλυση αυτών και με βάση τις ερευνητικές υποθέσεις που είχαν οριστεί εκ των προτέρων. Με την ανάλυση των δεδομένων, όμως, φανερώθηκαν νέες σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών και επισημάνθηκαν στα αποτελέσματα και στην ανάλυση αυτών.

Κεφάλαιο 5. Αποτελέσματα

5.1. Ποσοτικά Αποτελέσματα

Μέσα από την προεπεξεργασία των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου και την εισαγωγή τους σε λογισμικό πρόγραμμα στατιστικής ανάλυσης, έχουν διαμορφωθεί κάποιοι πίνακες, οι οποίοι αφορούν στους ερευνητικούς στόχους που τέθηκαν στην αρχή της έρευνας.

1. Οι συμμετέχοντες του ερωτηματολογίου απάντησαν σχετικά με το ποια είναι η μαθησιακή τους δυσκολία. Οι περισσότεροι, που ανήκουν στο 50%, δήλωσαν πως έχουν δυσλεξία, αλλά και κάποια άλλη μαθησιακή δυσκολία. Συγκεκριμένα, η δυσλεξία και δυσορθογραφία αφορά σε ποσοστό 13,9%, η δυσλεξία με δυσαριθμησία 2,8%, η δυσλεξία με δυσπραξία 2,8%, η δυσλεξία με δυσορθογραφία και δυσαριθμησία 22,2%, η δυσλεξία με δυσορθογραφία και ΔΕΠ-Υ 5,6%, ενώ η δυσορθογραφία με ΔΕΠ-Υ 2,8%. Ακολούθως, αμιγώς η δυσλεξία αφορά σε ποσοστό 27,8%, ενώ στη συνέχεια, η δυσορθογραφία/δυσγραφία και η ΔΕΠ-Υ σε 8,3%, ενώ στο τέλος από μία απάντηση είχαν η δυσπραξία και το Άσπεργκερ με ποσοστό 2,8%. Μέσα από αυτόν τον πίνακα και το δείγμα της έρευνας, η δυσλεξία είναι η πιο συνήθης μαθησιακή δυσκολία.

Ποια είναι η μαθησιακή σας δυσκολία;	N	%
Δυσλεξία	10	27,8
Δυσορθογραφία/Δυσγραφία	3	8,3
Δυσπραξία	1	2,8
ΔΕΠ-Υ	3	8,3
Άσπεργκερ	1	2,8
Δυσλεξία και άλλα	18	50

2. Σε αυτόν τον πίνακα διαφαίνονται οι απόψεις των φοιτητών για την ύπαρξη μέριμνας στο γυμνάσιο, στο λύκειο και στο πανεπιστήμιο, όσον αφορά στις μαθησιακές τους δυσκολίες. Αρχικά, στο γυμνάσιο η πλειοψηφία με ποσοστό 33,3% συμφωνεί με την παραπάνω άποψη, ενώ φαίνεται πως οι ακραίες απαντήσεις, διαφωνώ απόλυτα, αλλά και συμφωνώ απόλυτα, αντιστοιχούν σε κοινό αριθμό, με 19,4% . Το 19,4% διαφωνεί με την άποψη, ενώ το 16,7% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί. Αντιθέτως, όσον αφορά στη δομή του λυκείου, η πλειοψηφία, που αντιστοιχεί στο 30,6%, συμφωνεί απόλυτα πως υπήρχε μέριμνα, ενώ μόνο το 11,1 διαφωνεί απόλυτα. Δεύτερη μεγαλύτερη τιμή με 8 απαντήσεις

συμφωνούν, ενώ ακολουθούν 7 απαντήσεις ότι διαφωνούν και 6 απάντησαν ουδέτερα. Τέλος, όσον αφορά στο πανεπιστήμιο, το μεγαλύτερο ποσοστό, 27,8% συμφωνούν ότι υπάρχει μέριμνα, ενώ με διαφορά μιας απάντησης ακολουθούν αυτοί που ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν. Παρόμοια με τη δομή του γυμνασίου και με πολύ κοντινές τιμές, οι ακραίες απαντήσεις ταυτίζονται με ποσοστό 16,7%, ενώ το 13,9% διαφωνεί. Η πλειοψηφία των απαντήσεων δίνει την εντύπωση πως υπάρχει μέριμνα στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση και ιδιαίτερα στη σχολική δομή ενός λυκείου. Συσχετίζοντας τις τιμές των απαντήσεων, αν και οι θετικές είναι περισσότερες, οι αρνητικές δεν έχουν μεγάλη απόκλιση (π.χ. στο πανεπιστήμιο δήλωσαν συνολικά 11 άτομα ότι διαφωνούν/ ή και απόλυτα, ενώ 16 ότι συμφωνούν/ ή και απόλυτα, δηλαδή μόνο 5 απαντήσεις περισσότερες). Αυτό σημαίνει ότι ίσως υπάρχουν δομές εκπαίδευσης που προσφέρουν μέριμνα στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, είτε ότι ενώ άλλοι μαθητές λαμβάνουν μέριμνα, για κάποιους λόγους άλλοι δεν λαμβάνουν.

Υπήρχε μέριμνα για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες:	Στο γυμνάσιο		Στο λύκειο		Στο πανεπιστήμιο	
	N	%	N	%	N	%
Διαφωνώ Απόλυτα	7	19,4	4	11,1	6	16,7
Διαφωνώ	6	16,7	7	19,4	5	13,9
Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ	4	11,1	6	16,7	9	25,0
Συμφωνώ	12	33,3	8	22,2	10	27,8
Συμφωνώ Απόλυτα	7	19,4	11	30,6	6	16,7

3. Εδώ οι συμμετέχοντες απάντησαν σχετικά με την αποδοχή των μαθησιακών δυσκολιών τους από τους συμμαθητές τους στο γυμνάσιο και στο λύκειο. Στο γυμνάσιο η μειοψηφία διαφώνησε απόλυτα ή διαφώνησε με ποσοστό 5,6% και 16,7% αντίστοιχα, ενώ η πλειοψηφία συμφώνησε απόλυτα ή συμφώνησε με ποσοστό 30,6% και 22,2% αντίστοιχα. Παράλληλα το 25,0% των απαντήσεων απάντησαν πως ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν με την παραπάνω θέση. Παρόμοια ήταν και τα ποσοστά στη δομή του λυκείου. Το 5,6% διαφώνησε και το 11,1% διαφώνησε απόλυτα, το 19,4% ούτε συμφώνησε ούτε διαφώνησε, ενώ το 27,8% συμφώνησε και το μεγαλύτερο μέρος με ποσοστό 36,1% συμφώνησε απόλυτα. Άρα στους περισσότερους ερωτηθέντες, οι συμμαθητές τους στο γυμνάσιο και λίγο περισσότερο στο πανεπιστήμιο, είχαν αποδεχθεί τις μαθησιακές τους δυσκολίες.

Οι συμμαθητές μου είχαν αποδεχτεί τις μαθησιακές μου δυσκολίες:	Στο γυμνάσιο		Στο λύκειο	
	N	%	N	%
Διαφωνώ Απόλυτα	2	5,6	4	11,1
Διαφωνώ	6	16,7	2	5,6
Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ	9	25,0	7	19,4
Συμφωνώ	8	22,2	10	27,8
Συμφωνώ Απόλυτα	11	30,6	13	36,1

4. Αυτή η ερώτηση ήταν ανοιχτού τύπου και δεν ήταν υποχρεωτική, καθώς όποιος ήθελε απαντούσε. Έτσι, συγκεντρώθηκαν 30 απαντήσεις και ομαδοποιήθηκαν στη κλίμακα του likert. Το εντυπωσιακό με αυτόν το πίνακα είναι πως μόνο το 10% δήλωσαν πως δεν έχουν αποδεχθεί καθόλου τις μαθησιακές τους δυσκολίες, το 3,3% δήλωσε πως ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί, ενώ το 33,3% και 53,3% συμφώνησε και συμφώνησε απόλυτα αντιστοίχως, πως έχουν αποδεχθεί τις μαθησιακές τους δυσκολίες. Ακόμη, μέσα από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων διαφάνηκε πως η αιτία που πολλές φορές δεν αποδέχονται τις μαθησιακές τους δυσκολίες είναι η αδυναμία αντιμετώπισης των δυσκολιών (Όχι γιατί με βασανίζει καθημερινά), το αίσθημα ντροπής (.γιατί ντρεπόμουν) και η μη ίση μεταχείριση (Μου εξήγησε πως δεν είμαι ικανή να πάρω πάνω από 6 λόγω των δυσκολιών μου και αρνήθηκε να με εξετάσει στην επόμενη εξεταστική).

Έχω αποδεχτεί ότι έχω Μαθησιακές Δυσκολίες:	N	%
Διαφωνώ Απόλυτα	3	10,0
Διαφωνώ	0	0
Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ	1	3,3
Συμφωνώ	10	33,3
Συμφωνώ Απόλυτα	16	53,3

5. Εδώ οι συμμετέχοντες έπρεπε να απαντήσουν στην ερώτηση αν πιστεύουν πως οι μαθησιακές τους δυσκολίες έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των φιλικών τους σχέσεων στο γυμνάσιο, στο λύκειο και στο πανεπιστήμιο. Παρατηρείται πως το μεγαλύτερο ποσοστό διαφωνεί απόλυτα με αυτή την άποψη, ενώ αυτό το ποσοστό τείνει να αυξάνεται από το γυμνάσιο στο πανεπιστήμιο (36,1%, 47,2% και 58,3% αντίστοιχα). Το 11,1% σταθερά και στις τρεις δομές διαφωνεί, όπως και το 19,4% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί. Απεναντίας, τα ποσοστά των ατόμων που συμφωνούν και συμφωνούν

απόλυτα, είναι τα μικρότερα και τείνουν να φθίνουν από το γυμνάσιο στο πανεπιστήμιο (16,7, 13,9 και 5,6, και 16,7 8,3 και 5,6 αντίστοιχα).

Οι μαθησιακές δυσκολίες έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των φιλικών μου σχέσεων:	Στο γυμνάσιο		Στο λύκειο		Στο πανεπιστήμιο	
	N	%	N	%	N	%
Διαφωνώ Απόλυτα	13	36,1	17	47,2	21	58,3
Διαφωνώ	4	11,1	4	11,1	4	11,1
Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ	7	19,4	7	19,4	7	19,4
Συμφωνώ	6	16,7	5	13,9	2	5,6
Συμφωνώ Απόλυτα	6	16,7	3	8,3	2	5,6

6. Αυτή η ερώτηση αφορούσε στη υποστήριξη που προσέφερε η οικογένεια σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες. Η πλειοψηφία με ποσοστό 63,9% συμφώνησε απόλυτα, ενώ μόνο το 2,8% διαφώνησε απόλυτα. Τέλος, οι υπόλοιπες απαντήσεις καλύφθηκαν σταθερά από ένα ποσοστό 11,1%.

Η οικογένειά μου ήταν υποστηρικτική όσον αφορά στις Μαθησιακές Δυσκολίες μου:	N	%
Διαφωνώ Απόλυτα	1	2,8
Διαφωνώ	4	11,1
Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ	4	11,1
Συμφωνώ	4	11,1
Συμφωνώ Απόλυτα	23	63,9

7. Σε αυτόν τον πίνακα φαίνεται πόσο οι γονείς των συμμετεχόντων τους βοηθούσαν με την καθημερινή μελέτη των σχολικών τους υποχρεώσεων στο γυμνάσιο και στο λύκειο. Στο γυμνάσιο το 30,6% συμφωνεί πως οι γονείς τους τους βοηθούσε και το 25,0% συμφωνεί απόλυτα. Από την άλλη το 22,2% διαφωνεί απόλυτα και το 13,9% διαφωνεί, ενώ μόνο το 8,3% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί. Στο λύκειο φαίνεται να διαφοροποιούνται οι απαντήσεις, καθώς το 33,3% διαφωνεί απόλυτα και το 19,4% διαφωνεί πως δέχονται βοήθεια από τους γονείς στη σχολική μελέτη. Παράλληλα, το 19,4% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί, ενώ το ίδιο ποσοστό (13,9) συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα πως δέχονται βοήθεια. Με λίγα λόγια, στο γυμνάσιο οι συμμετέχοντες δεχόντουσαν περισσότερο βοήθεια στη μελέτη τους από ότι στο λύκειο. Αυτό που δεν γνωρίζουμε είναι η αιτία.

Οι γονείς μου με βοηθούσαν στην καθημερινή μελέτη των σχολικών μου υποχρεώσεων:	Στο γυμνάσιο		Στο λύκειο	
	N	%	N	%
Διαφωνώ Απόλυτα	8	22,2	12	33,3
Διαφωνώ	5	13,9	7	19,4
Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ	3	8,3	7	19,4
Συμφωνώ	11	30,6	5	13,9
Συμφωνώ Απόλυτα	9	25,0	5	13,9

8. Στον παρακάτω πίνακα φαίνεται η υποστήριξη της οικογένειας κατά τη διάρκεια των πανελλαδικών εξετάσεων. Η πλειοψηφία με ποσοστό 55,6% συμφωνεί απόλυτα, ενώ το αμέσως μεγαλύτερο ποσοστό (16,7%) συμφωνεί πως η οικογένεια αποτελούσε υποστήριξη για τη συνέχιση της μελέτης στις πανελλαδικές. Απεναντίας, το 11,1% διαφώνησε απόλυτα και μόνο το 5,5% διαφώνησε, ενώ ένα 11,1% ούτε συμφώνησε ούτε διαφώνησε με αυτήν τη θέση.

Η οικογένειά μου με στήριζε και μου υπενθύμιζε τα κίνητρα για να συνεχίζω την μελέτη μου για τις πανελλαδικές εξετάσεις:	N	%
Διαφωνώ Απόλυτα	4	11,1
Διαφωνώ	2	5,6
Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ	4	11,1
Συμφωνώ	6	16,7
Συμφωνώ Απόλυτα	20	55,6

9. Σε αυτόν τον πίνακα φαίνεται πόσοι από τους ερωτηθέντες επέλεξαν τα εξωσχολικά μαθήματα για την ενίσχυση της απόδοσής τους στα σχολικά μαθήματα στο γυμνάσιο, στο λύκειο, αλλά και για την προετοιμασία τους για τις πανελλαδικές εξετάσεις. Και στις τρεις κατηγορίες, αυτοί που παρακολουθούσαν μαθήματα αγγίζουν σχεδόν το διπλάσιο ποσοστό από όσους δεν παρακολουθούσαν. Συγκεκριμένα, στο γυμνάσιο και κατά τη διάρκεια των πανελλαδικών οι τιμές είναι ίδιες με ποσοστό 63,9% σε όσους παρακολουθούσαν και 36,1% σε όσους δεν παρακολουθούσαν, ενώ στο λύκειο γενικότερα, υπάρχει μια μικρή αύξηση στις θετικές απαντήσεις με 69,4% να παρακολουθούσαν, ενώ το 30,6 όχι. Αυτό σημαίνει πως κάποιοι από αυτούς που παρακολουθούσαν ούτως ή άλλως εξωσχολικά μαθήματα για τη μελέτη των σχολικών μαθημάτων, δεν παρακολούθησαν επιπλέον μαθήματα για την προετοιμασία τους για τις πανελλαδικές εξετάσεις.

Παρακολουθούσα εξωσχολικά μαθήματα για περαιτέρω μελέτη της σχολικής ύλης:	Στο γυμνάσιο		Στο λύκειο		Στις πανελλαδικές εξετάσεις	
	N	%	N	%	N	%
Όχι	13	36,1	11	30,6	13	36,1
Ναι	23	63,9	25	69,4	23	63,9

10. Αυτός ο πίνακας δείχνει πόσοι από τους ερωτηθέντες επέλεξαν να συμβουλευτούν κάποιον Σύμβουλο Επαγγελματικού Προσανατολισμού, πριν από την τελική επιλογή σχολής. Το μεγαλύτερο ποσοστό (69,4%) δεν επισκέφτηκε κάποιον ΣΕΠ, ενώ μόνο το 30,6% επισκέφτηκε.

Επισκέφτηκα Σύμβουλο Επαγγελματικού Προσανατολισμού για την επιλογή σχολής:	N	%
Όχι	25	69,4
Ναι	11	30,6

11. Εδώ οι ερωτηθέντες απάντησαν αν οι μαθησιακές δυσκολίες τους καθόρισαν την τελική τους απόφαση για την επιλογή της σχολής τους. Το μεγαλύτερο ποσοστό (38,9) διαφώνησε απόλυτα με αυτή την ερώτηση, και το 22,2% απλώς διαφώνησε. Απεναντίας, το 16,7% συμφώνησε απόλυτα και το 11,1% απλώς συμφώνησε, ενώ το ίδιο ποσοστό (11,1) ούτε συμφώνησε ούτε διαφώνησε. Επί της ουσίας περισσότερο από το 50% των ερωτηθέντων πιστεύει πως οι μαθησιακές δυσκολίες δεν καθόρισαν την απόφασή τους για την επιλογή σχολής.

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες μου καθόρισαν την τελική μου απόφαση για την επιλογή της σχολής μου:	N	%
Διαφωνώ Απόλυτα	14	38,9
Διαφωνώ	8	22,2
Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ	4	11,1
Συμφωνώ	4	11,1
Συμφωνώ Απόλυτα	6	16,7

12. Σε αυτόν τον πίνακα φαίνεται πως η πλειοψηφία των ερωτηθέντων πιστεύει πως οι μαθησιακές δυσκολίες επηρεάζουν την απόδοσή τους στο πανεπιστήμιο, με ποσοστό 36,1%, το 30,6% ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν, ενώ το 27,8% συμφωνεί. Αντιθέτως, μόνο το 2,8% αντίστοιχα διαφωνούν απόλυτα και διαφωνούν σε αυτό το ερώτημα.

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες μου επηρεάζουν την απόδοσή μου στα μαθήματα της σχολής μου:	<i>N</i>	%
Διαφωνώ Απόλυτα	1	2,8
Διαφωνώ	1	2,8
Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ	11	30,6
Συμφωνώ	10	27,8
Συμφωνώ Απόλυτα	13	36,1

13. Οι περισσότεροι φοιτητές εξετάζονται γραπτά με ποσοστό 58,3%, ενώ αμέσως μετά βρίσκονται οι φοιτητές που εξετάζονται με μικτό τρόπο, με ποσοστό 30,6%. Ένας από αυτούς εξετάζεται προφορικά κι άλλος ένας γραπτά, χωρίς να βαθμολογείται η εικόνα του γραπτού, ενώ άλλοι δύο (5,6%) εξετάζονται με διαφορετικούς τρόπους, ανάλογα τις προτιμήσεις των καθηγητών.

Κατά την εξεταστική περίοδο εξετάζομαι:	<i>N</i>	%
Γραπτά	21	58,3
Μικτά	11	30,6
Προφορικά	1	2,8
Γραπτά με 0% εικόνα γραπτού	1	2,8
Ανάλογα με τον καθηγητή	2	5,6

14. Σε αυτήν την ερώτηση εξετάζεται η συμπεριφορά των καθηγητών απέναντι στους φοιτητές που εξετάζονται προφορικά, από τη δική τους οπτική. Οι περισσότεροι, με ποσοστό 52,2% , θεωρούν πως οι καθηγητές τους αντιμετωπίζουν κατάλληλα. Παράλληλα, ένα μικρότερο ποσοστό (26,1%) υποστηρίζει ότι οι καθηγητές τους ευνοούν περισσότερο, ενώ το 21,7% θεωρεί ότι είναι αρνητικά διατεθειμένοι απέναντί τους.

Αν εξετάζομαι προφορικά, θεωρώ ότι οι καθηγητές:	<i>N</i>	%
Με αντιμετωπίζουν κατάλληλα	12	52,2
Με ευνοούν περισσότερο	6	26,1
Είναι αρνητικά διατεθειμένοι απέναντί μου	5	21,7

15. Εδώ διαφαίνεται ο λόγος που προτιμούν οι φοιτητές να εξετάζονται με γραπτό τρόπο. Η πλειοψηφία, με ποσοστό 53,1% , εξετάζεται από προσωπική επιλογή, το 28,1% καθώς δεν διαθέτει επίσημο έγγραφο που να πιστοποιεί τις μαθησιακές τους δυσκολίες, ενώ το 18,8% επειδή δεν υπάρχει άλλος τρόπος εξέτασης στο τμήμα τους.

Αν εξετάζομαι γραπτά, αυτό συμβαίνει:	N	%
Από προσωπική επιλογή	17	53,1
Καθώς είναι ο μόνος τρόπος να εξεταστώ στο τμήμα που ανήκω	6	18,8
Καθώς δεν έχω έγγραφο που να πιστοποιεί τη μαθησιακή μου δυσκολία	9	28,1

16. Στην ερώτηση που αφορά στο αν οι προσδοκίες για τη φοιτητική ζωή ταυτίστηκαν με την πραγματικότητα, το 44,4% ούτε συμφώνησε ούτε διαφώνησε. Στη συνέχεια, το 19,4% συμφώνησε απόλυτα και το ίδιο ποσοστό απλώς συμφώνησε με αυτήν την άποψη. Απεναντίας το 11,1% διαφώνησε απόλυτα και μόνο το 5,6% διαφώνησε.

Οι προσδοκίες μου για τη ζωή ως φοιτητής/τρια ταυτίστηκαν με την πραγματικότητα:	N	%
Διαφωνώ Απόλυτα	4	11,1
Διαφωνώ	2	5,6
Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ	16	44,4
Συμφωνώ	7	19,4
Συμφωνώ Απόλυτα	7	19,4

17. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες συμφωνούν (28,9%) πως αντιμετώπισαν δυσκολίες κατά τα χρόνια φοίτησής τους στο πανεπιστήμιο και το 25% συμφώνησε απόλυτα. Το 22,2% ούτε συμφώνησε ούτε διαφώνησε, ενώ μόνο το 5,6% διαφώνησε απόλυτα και το 8,3% απλώς διαφώνησε. Στους επόμενους πίνακες αναλύονται οι τομείς δυσκολιών που αντιμετώπισαν οι φοιτητές.

Αντιμετώπισα δυσκολίες κατά τα χρόνια φοίτησης μου στο πανεπιστήμιο:	N	%
Διαφωνώ Απόλυτα	2	5,6
Διαφωνώ	3	8,3
Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ	8	22,2
Συμφωνώ	14	38,9
Συμφωνώ Απόλυτα	9	25,0

18. Στους παρακάτω δύο πίνακες αναγράφονται οι τομείς δυσκολιών που μπορεί να αντιμετώπισαν οι φοιτητές στα χρόνια φοίτησής τους στο πανεπιστήμιο και κατά πόσο τους επηρέασαν. Ο ψυχολογικός τομέας φαίνεται ότι επηρεάζεται περισσότερο με ποσοστό 58,3%, ενώ ακολουθεί η οργάνωση της μελέτης με 55,6% και η διαχείριση του

χρόνου με 47,2%, ενώ ακολουθούν οι δυσκολίες στην κατανόηση κειμένων και στην οργάνωση σκέψεων και ιδεών με ποσοστό 38,9%. Ο τομέας που οι περισσότεροι διαφωνούν απόλυτα ότι αντιμετώπισαν δυσκολίες είναι των διαπροσωπικών σχέσεων με ποσοστό 27,8%

Αντιμετώπισα δυσκολίες στη(ν)/στις:	οικονομική διαχείριση		Διαπροσωπικές σχέσεις		ψυχολογία		Οργάνωση μελέτης		Παρακολούθηση μαθημάτων	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Διαφωνώ Απόλυτα	7	19,4	10	27,8	3	8,3	0	0	6	16,7
Διαφωνώ	7	19,4	5	13,9	1	2,8	2	5,6	3	8,3
Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ	10	27,8	7	19,4	3	8,3	5	13,9	4	11,1
Συμφωνώ	6	16,7	8	22,2	8	22,2	9	25,0	12	33,3
Συμφωνώ Απόλυτα	6	16,7	6	16,7	21	58,3	20	55,6	11	30,6

Αντιμετώπισα δυσκολίες στη(ν)/στις:	εξεταστική		κατανόηση κειμένων		συγγραφή σημειώσεων		διαχείριση του χρόνου		οργάνωση ιδεών/σκέψεων	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Διαφωνώ Απόλυτα	4	11,1	5	13,9	3	8,3	1	2,8	4	11,1
Διαφωνώ	2	5,6	6	16,7	3	8,3	3	8,3	3	8,3
Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ	8	22,2	6	16,7	5	13,9	6	16,7	7	19,4
Συμφωνώ	11	30,6	9	25,0	11	30,6	9	25,0	8	22,2
Συμφωνώ Απόλυτα	11	30,6	10	27,8	14	38,9	17	47,2	14	38,9

19. Εδώ φαίνεται πως οι περισσότεροι φοιτητές δεν γνώριζαν για τις υποστηρικτικές πρακτικές που προσφέρει η σχολή τους σε ποσοστό 27,8%. Ακολούθως, το 25% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί με το γεγονός ότι γνώριζαν για τις υποστηρικτικές πρακτικές, το 19,4% συμφωνεί, το 16,7% συμφωνεί απόλυτα, ενώ το 11,1% απλώς διαφωνεί. Το σίγουρο είναι πως δεν γνωρίζουν όλοι οι φοιτητές για τις υποστηρικτικές πρακτικές.

Γνωρίζω για τις υποστηρικτικές πρακτικές που προσφέρει η σχολή μου:	N	%
Διαφωνώ Απόλυτα	10	27,8
Διαφωνώ	4	11,1

Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ	9	25,0
Συμφωνώ	7	19,4
Συμφωνώ Απόλυτα	6	16,7

20. Στους παρακάτω τέσσερις πίνακες φαίνεται αν οι διάφορες υποστηρικτικές προσαρμογές που προσφέρονται στα πανεπιστήμια για τους φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες, τους είναι γνωστές. Για την ακρίβεια υπάρχουν δεκαεφτά υποστηρικτικές προσαρμογές, εκ τω οποίων σχεδόν όλες έχουν περισσότερες αρνητικές απαντήσεις, δηλαδή ότι δεν τις γνωρίζουν οι φοιτητές, εκτός από δύο, οι οποίες όσες αρνητικές έχουν και θετικές απαντήσεις. Αυτές είναι η χρήση σημειώσεων ή διαφανειών από συμφοιτητές ή διδάσκοντα και η δυνατότητα εναλλακτικού τύπου εξέτασης, με ποσοστό 50%. Τις υποστηρικτικές προσαρμογές που γνωρίζουν λιγότερο φαίνεται πως αποτελούν το δικαίωμα για διάλειμμα κατά τις εξετάσεις με ποσοστό 94,4%, η κατάτμησης της εξεταστέας ύλης και χρήση περισσότερο χρόνου για εργασίες εντός τάξης, με ποσοστό 88,9% και η χρήση σημειώσεων ή διαφανειών από συμφοιτητές ή διδάσκοντα, με ποσοστό 86,1%.

Από τις υποστηρικτικές προσαρμογές γνωρίζω	Χρήση κασετοφώνου ή και Η/Υ		χρήση σημειώσεων ή διαφανειών από συμφοιτητές ή διδάσκοντα		χρήση σημειώσεων ή διαφανειών από συμφοιτητές ή διδάσκοντα		χρήση μαγνητοφωνημένου κειμένου	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Όχι	25	69,4	18	50,0	31	86,1	33	91,7
Ναι	11	30,6	18	50,0	5	13,9	3	8,3

Από τις υποστηρικτικές προσαρμογές γνωρίζω	χορήγηση συνοπτικών σημειώσεων ή οπτικού υλικού από τον διδάσκοντα		χρήση περισσότερο χρόνου για εργασίες εντός τάξης		Χρήση επεξεργαστή κειμένου με δυνατότητα ελέγχου ορθογραφίας και ακουστικής ανατροφοδότησης		παρουσίαση οδηγιών μέσω διαφορετικών προσεγγίσεων	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Όχι	28	77,8	32	88,9	30	83,3	28	77,8
Ναι	8	22,2	4	11,1	6	16,7	8	22,2

Από τις υποστηρικτικές προσαρμογές γνωρίζω	χρήση ύλης πριν απ' την έναρξη του ακαδημαϊκού έτος		χρήση περισσότερου χρόνου στις εξετάσεις		εξέταση σε κατάλληλο και ήσυχο περιβάλλον		διάλειμμα κατά τις εξετάσεις		κατάτμησης της εξεταστέας ύλης	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Όχι	24	66,7	27	75,0	31	86,1	34	94,4	32	88,9
Ναι	12	33,3	9	25,0	5	13,9	2	5,6	4	11,1

Από τις υποστηρικτικές προσαρμογές γνωρίζω	σαφής και ακριβής διατύπωση των θεμάτων στις εξετάσεις		χρήση αριθμομηχανών, ορθογράφων, λεξικών, κ.α. κατά τις εξετάσεις		λειτουργία της συμβουλευτικής υποστήριξης		Δυνατότητα εναλλακτικού τύπου εξέτασης	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Όχι	27	75,0	29	80,6	28	77,8	18	50,0
Ναι	9	25,0	7	19,4	8	22,2	18	50,0

21. Σε αυτόν τον πίνακα φαίνεται αν οι φοιτητές έχουν βοηθηθεί αισθητά από τις πρακτικές υποστήριξης της σχολής τους. Το 33,3% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί ενώ το 27,8% διαφωνεί απόλυτα και το 16,7% δεν πιστεύει ότι οι πρακτικές υποστήριξης τους έχει βοηθήσει. Απεναντίας, το 11,1% συμφωνεί και το ίδιο ποσοστό συμφωνεί απόλυτα με αυτήν την άποψη. Από την στιγμή που αρκετοί φοιτητές δεν γνώριζαν και για πολλές από αυτές τις πρακτικές, είναι λογικό να μην έχουν βοηθηθεί.

Θεωρώ πως οι πρακτικές υποστήριξης με έχουν βοηθήσει αισθητά:	N	%
Διαφωνώ Απόλυτα	10	27,8
Διαφωνώ	6	16,7
Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ	12	33,3
Συμφωνώ	4	11,1
Συμφωνώ Απόλυτα	4	11,1

22. Η πλειοψηφία του δείγματος, με ποσοστό 27,8% νιώθει απόλυτα αδικημένη στις βαθμολογίες σε σχέση με τους συμφοιτητές τους που δεν έχουν μαθησιακές δυσκολίες, ενώ το αμέσως μεγαλύτερο ποσοστό (25%) απλώς συμφωνεί, ενώ το ίδιο ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί. Αντιθέτως, μόνο το 11,1% διαφωνεί απόλυτα, και το ίδιο ποσοστό αναφέρει πως απλώς διαφωνεί.

Νιώθω αδικημένος στις βαθμολογίες σε σχέση με τους συμφοιτητές μου που δεν έχουν μαθησιακές δυσκολίες:	<i>N</i>	%
Διαφωνώ Απόλυτα	4	11,1
Διαφωνώ	4	11,1
Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ	9	25,0
Συμφωνώ	9	25,0
Συμφωνώ Απόλυτα	10	27,8

23. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν πως συμφωνούν απόλυτα ότι θα καθυστερήσουν ή ότι ήδη έχουν καθυστερήσει να αποφοιτήσουν από τη σχολή τους, με ποσοστό 27,8%, ενώ το 25% διαφωνεί απόλυτα. Το 22,2% διαφωνεί, το 13,9 ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί ενώ το 11,1% απλώς διαφωνεί.

Πιστεύω ότι θα καθυστερήσω (ή έχω καθυστερήσει) να αποφοιτήσω από τη σχολή μου:	<i>N</i>	%
Διαφωνώ Απόλυτα	9	25,0
Διαφωνώ	8	22,2
Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ	5	13,9
Συμφωνώ	4	11,1
Συμφωνώ Απόλυτα	10	27,8

24. Από αυτούς που πιστεύουν ότι θα καθυστερήσουν το 30,6% διαφωνεί απόλυτα ότι οφείλεται στις μαθησιακές τους δυσκολίες, ενώ το 22,2% συμφωνεί απόλυτα. Παράλληλα το 13,9% έχει δηλώσει ότι συμφωνεί και το ίδιο ποσοστό ότι διαφωνεί, ενώ το 19,4% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Η καθυστέρηση αποφοίτησης οφείλεται στις μαθησιακές δυσκολίες:	<i>N</i>	%
Διαφωνώ Απόλυτα	11	30,6
Διαφωνώ	5	13,9
Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ	7	19,4
Συμφωνώ	5	13,9
Συμφωνώ Απόλυτα	8	22,2

25. Από όλους τους φοιτητές, το 80,6% δήλωσε πως φοιτούσε σε σχολή της πρώτης τους επιλογής, ενώ το 19,4% όχι.

Η σχολή μου ήταν η πρώτη μου επιλογή:	<i>N</i>	%
Όχι	7	19,4
Ναι	29	80,6

26. Εδώ φαίνεται πόσες φορές προσπάθησαν οι συμμετέχοντες για να περάσουν στη σχολή που φοιτούν. Το μεγαλύτερο ποσοστό (75%) έδωσε μια φορά πανελλαδικές εξετάσεις, ενώ το 8,3% πέρασε από κατατακτήριες. Από μια απάντηση αποτελούνται οι άλλες επιλογές, που αφορούν σε δύο ή περισσότερες φορές, με το 1% του εσπερινού, το 5% και το 10% τη δεύτερη φορά, ενώ μια απάντηση αφορούσε σε εξετάσεις σε πανεπιστήμιο του εξωτερικού.

Για τη σχολή που φοιτώ χρειάστηκε να περάσω από πανελλαδικές εξετάσεις:	<i>N</i>	%
Μια φορά	27	75,0
Δύο φορές	1	2,8
Περισσότερες φορές	1	2,8
Από κατατακτήριες	3	8,3
Με το 5%	1	2,8
Με εξετάσεις στο εξωτερικό	1	2,8
1% του εσπερινού	1	2,8
Με το 10% τη δεύτερη φορά	1	2,8

27. Σε αυτόν τον πίνακα φαίνεται πως το 25% συμφωνεί απόλυτα πως το σχολείο τους βοήθησε να εισαχθούν στη σχολή της επιλογής τους, ενώ το 22,2% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί. Το 19,4% διαφωνεί απόλυτα ενώ το ίδιο ποσοστό απλώς διαφωνεί με αυτή τη θέση, ενώ μόνο το 13,9% απλώς συμφωνεί. Οι δύο αρνητικές απαντήσεις εξισώνονται επί της ουσίας με τις δύο θετικές, γεγονός που σημαίνει, πως όχι όλα τα σχολεία βοήθησαν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να εισαχθούν στη σχολή της επιλογής τους.

Το σχολείο με βοήθησε να εισαχθώ στη σχολή της επιλογής μου:	N	%
Διαφωνώ Απόλυτα	7	19,4
Διαφωνώ	7	19,4
Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ	8	22,2
Συμφωνώ	5	13,9
Συμφωνώ Απόλυτα	9	25,0

28. Σε αυτόν τον πίνακα φαίνονται οι απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με τους τρόπους που μπορεί η δομή ενός λυκείου να συμβάλει στην επιτυχή εισαγωγή των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στη σχολή της επιλογής τους. Στην παραπάνω ερώτηση, τα άτομα του δείγματος μπορούσαν να επιλέξουν περισσότερες από μία απαντήσεις. Είναι χρήσιμο να τονισθεί ότι σε αυτό το σημείο το ποσοστό των κάθε απαντήσεων υπολογίζεται επί τοις εκατό της κάθε απάντησης σε σχέση με το σύνολο των ερωτηθέντων. Το 19,4% πρότεινε γνώσεις και στρατηγικές από τους εκπαιδευτικούς. Να είναι πιο μεταδοτικοί και να κατανοούν τι είναι ΜΔ. Το 11,1% πρότεινε ουσιαστικότερη δομή λυκείου και κατάλληλος Οδηγός Σπουδών, αλλά και Μικρότερα σε αριθμό μαθητών τμήματα. 5,6% των συμμετεχόντων δήλωσε την ύπαρξη ΣΕΠ και Τμημάτων ένταξης, ενώ από μία απάντηση και 2,8% προτάθηκε η καλύτερη οργάνωση διαβάσματος, η ενισχυτική διδασκαλία και βοήθεια από ειδική φιλόλογο και η ψυχολογική υποστήριξη.

Τι πιστεύεις ότι θα σε βοηθούσε να περάσεις στη σχολή της επιλογής σου, όσον αφορά τη σχολική δομή ενός λυκείου:	N	%
Γνώσεις και στρατηγικές από τους εκπαιδευτικούς. Να είναι πιο μεταδοτικοί και να κατανοούν τι είναι ΜΔ.	7	19,4
Καλύτερη οργάνωση διαβάσματος.	1	2,8
Ενισχυτική διδασκαλία και βοήθεια από ειδική φιλόλογο.	1	2,8
Ουσιαστικότερη δομή λυκείου και κατάλληλος Οδηγός Σπουδών.	4	11,1
Μικρότερα σε αριθμό μαθητών τμήματα.	4	11,1
Ψυχολογική Υποστήριξη.	1	2,8
ΣΕΠ.	2	5,6
Τμήματα Ένταξης.	2	5,6

29. Στην ερώτηση για το αν το πανεπιστήμιο βοήθησε τους φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες να προσαρμοστούν στην καθημερινότητα και τις απαιτήσεις που προέκυψαν,

το 38,9% δήλωσε πως ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί. Το 25% συμφωνεί ενώ το 19,4% διαφωνεί απόλυτα. Την αμέσως μικρότερη τιμή με ποσοστό 11,1% αποτελούν αυτοί που απλώς διαφωνούν, ενώ μόνο το 5,6% συμφωνεί απόλυτα. Και εδώ οι απαντήσεις είναι καλώς μοιρασμένες και δεν διαφαίνεται καθολικότητα στον ρόλο του πανεπιστημίου.

Το πανεπιστήμιο με βοήθησε να προσαρμοστώ στην καθημερινότητα και τις απαιτήσεις που προέκυψαν:	<i>N</i>	%
Διαφωνώ Απόλυτα	7	19,4
Διαφωνώ	4	11,1
Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ	14	38,9
Συμφωνώ	9	25,0
Συμφωνώ Απόλυτα	2	5,6

30. Σε αυτόν τον πίνακα φαίνεται πως το 27,8% του δείγματος και το 25% αντίστοιχα συμφωνούν και συμφωνούν απόλυτα πως η οικογένειά τους τους βοήθησε να προσαρμοστούν στην καθημερινότητα και στις υποχρεώσεις στη φοιτητική τους ζωή. Το 25% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί, ενώ μόνο το 16,7% και 5,6% διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα όσον αφορά στην παραπάνω θέση.

Η οικογένειά μου με βοήθησε να προσαρμοστώ στην καθημερινότητα και στις υποχρεώσεις μου στη φοιτητική μου ζωή:	<i>N</i>	%
Διαφωνώ Απόλυτα	2	5,6
Διαφωνώ	6	16,7
Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ	9	25,0
Συμφωνώ	10	27,8
Συμφωνώ Απόλυτα	9	25,0

31. Και σε αυτήν την ερώτηση, τα άτομα του δείγματος μπορούσαν να επιλέξουν περισσότερες από μία απαντήσεις. Είναι χρήσιμο να τονισθεί ότι σε αυτό το σημείο το ποσοστό των κάθε απαντήσεων υπολογίζεται επί τοις εκατό της κάθε απάντησης σε σχέση με το σύνολο των ερωτηθέντων. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες προτείνουν ενέργειες που μπορεί να κάνει το πανεπιστήμιο και θα τους βοηθούσε να προσαρμοστούν στην καθημερινότητα και τις απαιτήσεις της φοιτητικής τους ζωής. Η συγκεκριμένη ερώτηση ήταν ανοιχτού τύπου και οι απαντήσεις ομαδοποιήθηκαν με τον εξής τρόπο. Το 19,4% πρότεινε μια καλύτερη οργάνωση στο πρόγραμμα των μαθημάτων και της εξεταστικής και το 16,7% πρότεινε να κανονιστεί μια ενημέρωση σχετικά με τις

ακαδημαϊκές απαιτήσεις και της αυτόνομης διαβίωσης. Το 17,9% πρότεινε μια καλύτερη κατάρτιση και περισσότερες γνώσεις των εκπαιδευτικών, ενώ το 11,1% πρότεινε περισσότερα (υποχρεωτικά) μαθήματα για τους φοιτητές. Τέλος, το 5,6% δήλωσε την ανάγκη για την επανέναρξη των δια ζώσης μαθημάτων, μετά την πανδημία, ενώ μόνο το 2,8% προτείνει να οργανωθούν κάποιες δράσεις για κοινωνικοποίηση.

Τι πιστεύεις ότι θα σε βοηθούσε να προσαρμοστείς στην καθημερινότητα και στις απαιτήσεις της φοιτητικής σου ζωής, από την πλευρά του πανεπιστημίου:	N	%
Ενημέρωση σχετικά με τις ακαδημαϊκές απαιτήσεις και της αυτόνομης διαβίωσης.	6	16,7
Καλύτερη οργάνωση στο πρόγραμμα των μαθημάτων και της εξεταστικής.	7	19,4
Δράσεις κοινωνικοποίησης.	1	2,8
Περισσότερα (υποχρεωτικά) μαθήματα.	4	11,1
Φροντιστηριακά μαθήματα.	1	2,8
Κατάρτιση και γνώσεις εκπαιδευτικών.	5	17,9
Επανάραξη δια ζώσης μαθημάτων.	2	5,6

32. Στην τελευταία ερώτηση τα άτομα του δείγματος καλούνται να απαντήσουν αν πιστεύουν ότι, τελειώνοντας το πανεπιστήμιο, θα είναι έτοιμοι να προσαρμοστούν στη νέα πραγματικότητα που θα προκύψει. Και αυτή η ερώτηση ήταν ανοιχτού τύπου και οι απαντήσεις ομαδοποιήθηκαν σύμφωνα με την κλίμακα του likert. Η πλειοψηφία υποστηρίζει πως θα είναι έτοιμοι, με το 39,3% να συμφωνούν απόλυτα και το 17,9% να συμφωνεί. Το 21,4% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί, ενώ δεν νιώθουν έτοιμοι να συνεχίσουν μετά το πανεπιστήμιο είναι το 14,3% που διαφωνεί απόλυτα και το 7,1% που απλώς διαφωνεί.

Πιστεύεις ότι, τελειώνοντας το πανεπιστήμιο, θα είσαι έτοιμος να προσαρμοστείς στη νέα πραγματικότητα που θα προκύψει:	N	%
Διαφωνώ Απόλυτα	4	14,3
Διαφωνώ	2	7,1
Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ	6	21,4
Συμφωνώ	5	17,9
Συμφωνώ Απόλυτα	11	39,3

5.2. Ποιοτικά αποτελέσματα

1. Στοιχεία συνεντευξιαζόμενων .

Φοιτητές	Φύλο	Ηλικία	Ιδιότητα	Μαθησιακή Δυσκολία
Φ1	Γυναίκα	21	Φοιτήτρια ΠΤΕΑ	Δυσλεξία, δυσορθογραφία, δυσκολία στην αναγνωστική ικανότητα και στην οργάνωση κειμένου και εκφραστικές δυσκολίες
Φ2	Γυναίκα	21	Φοιτήτρια ΠΤΕΑ	Δυσλεξία
Φ3	Γυναίκα	21	Φοιτήτρια	Δυσλεξία και συμπτώματα άγχους
Φ4	Άνδρας	21	Φοιτητής	ΔΕΠΥ

2. Έχεις Επίσημο έγγραφο από Δημόσια Υπηρεσία, το οποίο πιστοποιεί τη μαθησιακή δυσκολία σας;

Φ1: Έγινε η διάγνωση στην ηλικία των 12 ετών, από το νοσοκομείο Παπαγεωργίου, σε ειδικό τμήμα για τέτοιες αξιολογήσεις. Οι δάσκαλοί μου είδαν την αδυναμία μου και το ανέφεραν στους γονείς μου και οι ίδιοι με παρότρυναν να πάω. Ήταν ψύχραιμοι και το αποδέχθηκαν κατευθείαν.

Φ2: Η διάγνωση έγινε όταν πήγαινα στην 5^η δημοτικού. Η δασκάλα της τάξης μου παρατήρησε ότι κάτι δεν πήγαινε καλά και ενημέρωσε τη μαμά μου και πήγαμε στο ΚΕΔΔΥ. Στην αρχή η μαμά μου δεν το πίστευε γιατί δεν ήξερε ακριβώς τι είναι. Αφού βγήκε η διάγνωση, έκανα ιδιαίτερα μαθήματα και έπειτα το αποδέχθηκε

Φ3: Ναι έχω δύο το ένα το έκανα στην τέταρτη δημοτικού και την δεύτερη φορά όταν ήμουν πρώτη γυμνασίου όπου και προστέθηκαν τα συμπτώματα άγχους, σε

σύμβουλο του ΚΕΔΔΥ τότε της Χίου. Η μαμά μου έβλεπε ότι δυσκολευόμουν κυρίως σε σύγκριση και με τη μεγαλύτερη μου αδερφή εννοώ και δασκάλα μου και μία θεία μου είχε παρατηρήσει ότι ενώ είχα τις γνώσεις και θέληση βαριόμουνα πολύ να διαβάσω. **5.5 Γιατί έχεις 2 γνωματεύσεις;** Γιατί σύμφωνα με την τότε νομοθεσία έπρεπε κάθε τρία χρόνια να γίνεται επαναξιολόγηση.

Φ4: Όχι, ένας οικογενειακός φίλος του πατέρα μου, όταν πήγαινα νομίζω Τετάρτη δημοτικού, αυτός έκανε τη διάγνωση, γιατί δουλεύει στο ΚΕΣΣΥ της πόλης μου και παρότρυνε τους γονείς μου να με πάνε από εκεί για επίσημη γνωμάτευση. Παρ' όλ' αυτά δεν πήγαμε ποτέ, γιατί οι γονείς μου και αργότερα και εγώ, όταν κατάλαβα τι είναι, βλέποντας ότι δε μου προκαλεί πρόβλημα, θεωρήσαμε ότι δεν ήταν ανάγκη.

Και στους τέσσερις φοιτητές κάποιος τρίτος παρατήρησε τις δυσκολίες των παιδιών τους και ενημέρωσαν τους γονείς τους, εκτός από την περίπτωση της Φ3, που και η ίδια η μητέρα αναγνώρισε κάποια σημάδια, καθώς, λόγω ιστορικού στην οικογένεια (όπως συμπληρώνει η ίδια στις παρακάτω ερωτήσεις), αυτά της ήταν γνώριμα. Παράλληλα, φαίνονται και τρεις διαφορετικές περιπτώσεις αντίδρασης των γονέων, αυτοί που ήταν ψύχραιμοι και αποδέχτηκαν την κατάσταση, αυτοί που δεν γνώριζαν την κατάσταση, ήταν αγχωμένοι, αλλά με κάποιου είδους παρέμβασης (ιδιαίτερα μαθήματα), κατάφεραν να το αποδεχτούν και τέλος, αυτοί που έκριναν πως δεν είναι κάτι σημαντικό για να καταφύγουν σε επίσημη διάγνωση.

3. Στο γυμνάσιο, στο λύκειο και στο πανεπιστήμιο υπήρχε μέριμνα για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες;

Φ1: Οι καθηγητές μου γνώριζαν τις δυσκολίες μου και το κατανοούσαν και γι' αυτό με εξέταζαν με τον τρόπο που διάλεγα. Το πανεπιστήμιο έχει αρμόδιο τμήμα μέριμνας και ισχύει το ίδιο και εδώ.

Φ2: Γενικότερα όλοι οι καθηγητές μου το ήξεραν και εξεταζόμουν προφορικά / μεικτά και έδειχναν κατανόηση. Μόνο μια καθηγήτρια στην 3^η γυμνασίου δεν το πίστευε και μου έκανε τον βίο αβίωτο. Παραδείγματος χάριν, ήταν ειρωνική μαζί μου και θυμάμαι στην ιστορία, ενώ δεν είχα λάθη, μου έκοβε μονάδες χωρίς λόγο, για να φανεί το πρόβλημά μου.

Φ3: Στο δημοτικό δεν γνώριζαν οι δάσκαλοι μου και δεν ήθελα να μπω σε τμήμα Ένταξης για να μην στιγματιστώ, Αλλά είχα υποστηρίξει το σπίτι για πολλά χρόνια. Στο δημοτικό δεν εξετάζομαι προφορικά παρά μόνο στο γυμνάσιο και στο λύκειο γενικότερα είμαι πάρα πολύ καλή μαθήτρια είχα καλούς βαθμούς αλλά έκανα υπερπροσπάθεια. Και στις πανελλήνιες έδωσα εξετάσεις με προφορικό τρόπο αλλά γενικότερα δεν είχε καθόλου καλή οργάνωση και οι συνθήκες δεν ήταν ευνοϊκές, για παράδειγμα ένας εξεταστής κάπνιζε μέσα στον χώρο. Στο πανεπιστήμιο οι εξετάσεις γίνονται προφορικά αλλά με πολύ λάθος τρόπο κατά

την άποψή μου γιατί το πρώτο λάθος για μένα είναι ότι μας βάζουν με πάρα πολλά άτομα μαζί συνήθως είμαστε γύρω στα πέντε. Μια φορά θυμάμαι ότι ένας καθηγητής μας πήρε τα γραπτά από τα χέρια χωρίς να έχουμε τελειώσει και ξεκινούσε να μας ρωτάει τα ίδια πράγματα και επειδή εκφράσαμε την δυσaráσκειά μας, απάντησε ότι εάν δεν θέλουμε, μπορούμε να φύγουμε.

Φ4: Όχι στο σχολείο με έβγαζαν συνέχεια έξω ειδικά στο λύκειο, στις μικρότερες τάξεις υπήρχε απλά επίπληξη. Μόνο στην τρίτη δημοτικού είχα μια δασκάλα η οποία ήταν αναπληρώτρια της ειδικής αγωγής και με είχε βοηθήσει αρκετά, βλέποντας βελτίωση ακόμα και στα μαθηματικά, που δυσκολευόμουν πολύ, και είχε βρει τον τρόπο να κερδίζει την προσοχή μου και δεν αποσπώμουν.

Η μέριμνα των σχολείων έχει άμεση σχέση με τις γνώσεις των καθηγητών με τις μαθησιακές δυσκολίες. Συγκεκριμένα, οι Φ1 επισημαίνει πως οι καθηγητές της γνώριζαν την κατάσταση και υπήρχε ανάλογη κατανόηση από όλες τις δομές. Οι Φ2 αν και εκείνη επισημαίνει μια παρόμοια άποψη, προσθέτει και μια άσχημη εμπειρία από καθηγήτρια στο γυμνάσιο, η οποία της συμπεριφερόταν με ακατάλληλο τρόπο. Η Φ3 επιλέγει να αναφέρει πως ιδίως στο δημοτικό δεν υπήρχε μέριμνα, καθώς δεν γνώριζαν οι δάσκαλοι της και υπήρχε έντονος ο φόβος του στιγματισμού. Από την άλλη, τόσο στη δευτεροβάθμια όσο και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, υπάρχει μέριμνα για τους φοιτητές με ΜΔ, που όμως λειτουργεί με πολύ λάθος τρόπο, ιδίως κατά την περίοδο των εξετάσεων, με τους καθηγητές να μην σέβονται πραγματικά τις ανάγκες των φοιτητών τους. Τέλος, ο Φ3, χωρίς διάγνωση, δηλώνει την απουσία μέριμνας και της αντιμετώπισής του, από τους καθηγητές, ως έναν άτακτο μαθητή, ενώ και ο ίδιος, εξιστορεί εμπειρία του από το δημοτικό, όπου δέχτηκε βοήθεια από μια δασκάλα ειδικής αγωγής που δίδασκε στο τμήμα του, και ακόμα θυμάται αυτήν τη βοήθεια.

4. Οι συμμαθητές σου στο γυμνάσιο και στο λύκειο είχαν αποδεχτεί τις μαθησιακές σου δυσκολίες; Ποια ήταν η συμπεριφορά τους απέναντι σου; Έχεις κάποιο συγκεκριμένο παράδειγμα;

Φ1: Οι συμμαθητές μου το είχαν αποδεχθεί και η συμπεριφορά τους ήταν φυσιολογική, δεν είχε ούτε κοροϊδίες, ούτε πειράγματα, απλά το σεβόντουσαν. **Πιστεύεις ότι η συμπεριφορά των συμμαθητών σου οφείλεται σε κάποια δράση των δασκάλων - καθηγητών σου;** Όχι δεν ήταν μετά από κάποια δράση γιατί και δεν είχε γίνει αλλά πριν μάθουν ότι έχω μαθησιακές δυσκολίες τα πηγαίναμε καλά και αφού το μάθανε πάλι ήταν ίδια η συμπεριφορά..ήταν τα ίδια τα παιδιά έτσι δε χρειάστηκε να γίνει κάποια δράση.

Φ2: Στο γυμνάσιο μερικοί απλά με ρωτούσαν τι είναι, κλπ. Μετά με είχαν μάθει, και στο λύκειο τίποτα.

Φ3: Το ήξεραν όλοι οι συμμαθητές μου, αλλά εγώ ένιωθα άβολα γιατί εξεταζόμουν διαφορετικά. Βέβαια, ήμουν δημοφιλής και δεν δέχτηκα καμία αρνητική συμπεριφορά.

Φ4: Δεν είχα καταλάβει ότι είχα κάποια μαθησιακή δυσκολία. Με όλους είχα καλή σχέση εκτός από αυτούς που δεν συμπαθιόμασταν.

Όλοι οι φοιτητές επισημαίνουν πως οι σχέσεις με τους συμμαθητές τους ήταν φυσιολογικές και πως δεν επηρεάστηκαν από τη στιγμή που έγινε η διάγνωση, ούτε μετέπειτα. Στην περίπτωση της Φ2, στην αρχή οι συμμαθητές της την ρωτούσαν για τη διάγνωση, καθώς δεν είχαν επίγνωση της κατάστασης. Ίσως, η γνώση της σημασίας των ΜΔ από τους συμμαθητές των μαθητών με ΜΔ τους βοηθάει να κατανοήσουν και να αποδεχτούν την κατάσταση. Βέβαια, η Φ3 υποθέτει πως ίσως το γεγονός πως ήταν μια δημοφιλής μαθήτρια ήταν μια αιτία που δεν δέχτηκε κάποια αρνητική συμπεριφορά.

5. Εσύ πως αντιλαμβάνεσαι τις μαθησιακές σου δυσκολίες;

Φ1: Τις έχω αποδεχθεί και είμαι συμφιλωμένη μαζί τους. Δεν με ενοχλεί. Απλά δυσκολεύομαι περισσότερο από κάποιους άλλους, στους τομείς, που αναφέρθηκαν παραπάνω.

Φ2: Είναι δύσκολο, γιατί διάβαζα πάρα πολλές ώρες, να το διαχειριστώ, αλλά μετά έμαθα να λειτουργώ με αυτόν τον τρόπο. Αν δεν είχα μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να μην είχα πετύχει τόσα, δεν θα προσπαθούσα τόσο.

Φ3: Για ένα διάστημα το είχα αποδεχτεί αλλά μετά συνειδητοποίησα ότι δεν το είχα και νόμιζα ότι για όλα τα κακά που μου συμβαίνουν έφταιγε η δυσλεξία. Τώρα το έχω αντιμετωπίσει αυτό. Νιώθω πολύ χαρούμενη που νιώθω λίγο διαφορετικά, διότι για παράδειγμα σκέφτομαι με διαφορετικό τρόπο, σε ένα πρόβλημα θα σκεφτώ πρώτα το τέλος και μετά τη λύση, τη διαδικασία δηλαδή και μετά την αρχή.

Φ4: Έχω ψυχαναγκασμό και τα θέλω όλα στην τάξη, έχω κοινωνικό άγχος όταν βγω έξω παραδείγματος χάρη όταν πάω για καφέ πρέπει να έχω σκεφτεί από πριν τι θέλω να πω για να μην κομπιάσω και να μη γίνω ρεζίλι και δεν μπορώ με τίποτα να καταλάβω τα μαθηματικά. Στο πανεπιστήμιο όταν βλέπω ότι δεν μπορώ να παρακολουθήσω αν και είναι κάτι που με ενδιαφέρει πολύ βγαίνω έξω κάνω μια βόλτα παίρνω καθαρό αέρα και συνεχίζω. Αν και με κουράζει ο ψυχαναγκασμός μου δεν το θεωρώ πρόβλημα. Παραδείγματος χάριν, η μαμά μου είχε πάει στο σπίτι μου στην πόλη που σπουδάζω για να πάει στον γιατρό και μέσω μιας video κλήσης μου έδειξε ότι είχε βάλει τις κούπες με το χερούλι προς τα δεξιά ενώ εγώ τις βάζω ευθεία, της ζήτησα να το διορθώσει αλλά εκείνη το ξέχασε οπότε έκανα ένα δίωρο ταξίδι και πάλι πίσω για να της φτιάξω.

Οι πρώτοι τρεις φοιτητές φαίνεται πως πλέον έχουν αποδεχτεί τις μαθησιακές τους δυσκολίες, καθώς έχουν αντιληφθεί πως είναι μια κατάσταση που δεν θα αλλάξει. Η Φ1 έχει αποδεχτεί τις δυσκολίες της και πως κάποιες φορές θα πρέπει να καταβάλει μεγαλύτερη προσπάθεια, η Φ2 θεωρεί πλέον πως η περισσότερη προσπάθεια λόγω των ΜΔ, οφείλεται στην επιτυχία της, ενώ η Φ3 έχει μάθει να σκέφτεται με διαφορετικό τρόπο, ώστε να λύνε τα προβλήματά της. Στην περίπτωση του Φ4, φαίνεται πως δεν έχει αποδεχτεί τη μαθησιακή δυσκολία του και για την ακρίβεια φαίνεται λίγο μπερδεμένος όσον αφορά στην μαθησιακή δυσκολία που έχει δηλώσει (ΔΕΠΥ). Σε αυτήν την ερώτηση, δεν αναφέρεται καθόλου σε ΔΕΠΥ, αλλά στη δυσκολία που έχει, όταν πρόκειται να επικοινωνήσει με κόσμο, ιδίως που δεν γνωρίζει, και αναφέρεται σε κάποιους ψυχαναγκασμούς του.

6. Οι μαθησιακές δυσκολίες έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των φιλικών σου σχέσεων στο γυμνάσιο και στο λύκειο;

Φ1: Όχι δεν υπήρξε σύνδεση μεταξύ τους, δεν με επηρέασαν καθόλου. Η διαμόρφωση φιλίας ήταν καθαρά δική μου απόφαση και επιλογή

Φ2: όχι

Φ3: Όχι, ήμουν πιο ευαίσθητη στο να καταλαβαίνω τους άλλους, όπως να βρίσκω και στοιχεία του εαυτού μου στους άλλους και να τους βοηθάω και αυτό με συνδέει με τους ανθρώπους.

Φ4: Όχι.

Εδώ, όπως και στην ερώτηση 4, οι φοιτητές συμφώνησαν πως οι φίλιες τους δεν καθορίστηκαν καθόλου από τις μαθησιακές τους δυσκολίες.

7. Η οικογένειά σου ήταν υποστηρικτική όσον αφορά στις μαθησιακές σου δυσκολίες:

Φ1: Ναι.

Φ2: Ναι, ιδίως η μαμά μου.

Φ3: Ναι

Φ4: Όχι δεν της έβλεπαν ως μαθησιακές δυσκολίες και νόμιζαν ότι απλά βαριέμαι να διαβάσω πολύ.

Οι φοιτήτριες με την επίσημη διάγνωση των μαθησιακών τους δυσκολιών δέχτηκαν την υποστήριξη της οικογένειάς τους, σε αυτόν τον τομέα, σε αντίθεση με τον Φ4, που η οικογένειά του τον αντιμετώπιζε ως έναν μαθητή που βαριέται το διάβασμα.

8. Οι γονείς σου σε βοηθούσαν στην καθημερινή μελέτη των σχολικών σου υποχρεώσεων στο γυμνάσιο και στο λύκειο;

Φ1: Ναι, η μαμά, όπου δυσκολευόμουν, με βοηθούσε στην αρχή στο γυμνάσιο, γιατί ήταν δύσκολη η αλλαγή από το δημοτικό. Βέβαια, όχι συνέχεια, γιατί ήθελα να μάθω έναν δικό μου τρόπο, που θα με βοηθούσε να απομνημονεύσω κάτι. Αυτό ήταν δικό μου όφελος, γιατί μπόρεσα να βρω έναν δικό μου τρόπο να μαθαίνω κάτι, χωρίς να δυσκολεύομαι, και με βοήθησε έπειτα στο πανεπιστήμιο.

Φ2: Όχι, ποτέ. Αυτό σταμάτησε στην 4^η δημοτικού, να μου κρατούν π.χ. το βιβλίο. Δεν μπορώ να έχω άλλους πάνω από το κεφάλι μου. Οι γονείς μου το κατάλαβαν και δεν με πίεζαν σε αυτό το κομμάτι. Καμιά φορά μπορεί να μου λέγανε: «πάνε να διαβάσεις», αλλά ως εκεί.

Φ3: Η μαμά μου έχει δυσλεξία, πράγμα που σημαίνει ότι όσο και να προσπαθούσε δεν τα κατάφερνε. Από την άλλη ο μπαμπάς μου δούλευε πολύ και με βοηθούσε λίγο με τα μαθηματικά. Επίσης, αντιμετώπιζε και ο ίδιος κάποιες δυσκολίες, καθώς ήταν αριστερόχειρας και λόγω του εκπαιδευτικού συστήματος, αναγκάστηκε να γίνει δεξιόχειρας.

Φ4: Γυμνάσιο ναι με βοηθούσαν αρκετά αλλά στο λύκειο επειδή διάβαζα μόνος μου η μαμά μου κρατούσε τα βιβλία.

Οι γονείς της Φ1 τη βοηθούσαν στην μελέτη, μέχρι που η ίδια θέλησε να βρει μόνη της τον τρόπο να διαβάζει μόνο της. Παρομοίως, και σε πολύ μικρότερη ηλικία, η Φ2 δεν ήθελε να διαβάζει μαζί με τους γονείς της, ούτε να της κρατάνε το βιβλίο για να την εξετάζουν. Η Φ3 δεχόταν τη βοήθεια των γονιών της όπου και όταν αυτή ήταν εφικτή, ενώ ο Φ4 δεχόταν βοήθεια μέχρι το γυμνάσιο, ενώ στο λύκειο η μητέρα του τον εξέταζε.

9. Η οικογένειά σου σε στήριζε και σου υπενθύμιζε τα κίνητρα για να συνεχίζεις την μελέτη σου για τις πανελλαδικές εξετάσεις;

Φ1: Φυσικά.

Φ2: Όχι, ήταν δικός μου στόχος

Φ3: Διάβαζα από μόνη μου, ενώ οι γονείς μου ήταν αυτοί, που ίσα ίσα μου έλεγαν να χαλαρώσω λίγο.

Φ4: Προσπαθούσα να με δελεάσουν για να περάσω στο πανεπιστήμιο και μου έλεγαν ιστορίες από τα δικά τους αλλά ως επί το πλείστον μου φώναζε «διάβαζε».

Η οικογένεια της Φ1 τη στήριζε κατά την προσπάθειά της στις πανελλαδικές εξετάσεις, ενώ η Φ2 πίστευε πως αυτός ήταν δικός της στόχος και ότι πρέπει να τον καταφέρει μόνη της. Η οικογένεια της Φ3 προσπαθούσε να την κάνει να χαλαρώσει από το πολύ διάβασμα, ενώ η οικογένεια του Φ4 προσπαθούσε να τον ωθήσει στο διάβασμα.

Οι οικογένειες των φοιτητών δρουν πολύ διαφορετικά, ανάλογα με τα προφίλ και τις ανάγκες των παιδιών τους.

10. Παρακολουθούσες εξωσχολικά μαθήματα για περαιτέρω μελέτη της σχολικής ύλης;

Φ1: Ναι

Φ2: Ναι, παρακολουθώ ιδιαίτερα μαθήματα από την 3^η δημοτικού.

Φ3: Ναι έκανα ιδιαίτερα.

Φ4: Στο λύκειο πήγαινα φροντιστήριο στην πρώτη και στην δεύτερα λυκείου σε όλα τα μαθήματα ενώ στην τρίτη μόνο στα κατεύθυνσης.

Όλοι οι φοιτητές παρακολουθούσαν μαθήματα για τη μελέτη της σχολικής ύλης, ενώ πιο συγκεκριμένα, η Φ2 παρακολουθεί ιδιαίτερα μαθήματα από την 3^η δημοτικού, ενώ ο Φ4, παρακολουθούσε μαθήματα για τα μαθήματα το λυκείου, ενώ στην τελευταία τάξη, παρακολουθούσε μόνο τα μαθήματα που αφορούσαν στην κατεύθυνσή του.

11. Επισκέφτηκες Σύμβουλο Επαγγελματικού Προσανατολισμού για την επιλογή σχολής; Αν ναι, σε ποια τάξη ήσουν, ποιος σου το πρότεινε; Σε βοήθησε και πως;

Φ1: Όχι, γιατί ήξερα από την αρχή τι θέλω.

Φ2: Όχι, δεν χρειάστηκε

Φ3: Έκανα ψυχοθεραπεία στα 16, οπότε δέχθηκα συμβουλευτική υποστήριξη και σε αυτό το κομμάτι, αλλά ήταν μπερδεμένο και δεν με βοήθησε καθόλου.

Φ4: Όχι και ίσως μου στοίχισε με γιατί πίστευα ότι θα μου άρεσε η γεωπονία. Πέρασα σε αυτήν τη σχολή με τη δεύτερη προσπάθεια, ξεκίνησα να την παρακολουθώ και συνειδητοποίησα ότι δεν μου αρέσει καθόλου και γενικότερα δεν μου αρέσει τίποτα από αυτό το επάγγελμα, οπότε το παράτησα και με τη βοήθεια φίλων κατάλαβα ότι ανέκαθεν ήμουν καλός σε ιατρικά ζητήματα και πάντα με ενδιέφερε και διάβαζα βιβλία σχετικά με την Ιατρική και τέτοια. Οπότε με την στήριξη των γονιών μου γράφτηκα σε ένα ΙΕΚ και πλέον σπουδάζω νοσηλευτική- βοηθός χειρουργείου και είναι κάτι το οποίο όντως μου αρέσει πάρα πολύ και το αγαπώ.

Από τους τέσσερις φοιτητές, οι τρεις δήλωσαν πως δεν επισκέφτηκαν κάποιον σύμβουλο επαγγελματικού προσανατολισμού. Η Φ1 και η Φ2 συμφώνησαν πως δεν χρειάστηκε, καθώς ήξεραν τι ήθελαν να ακολουθήσουν επαγγελματικά. Παράλληλα, ο

Φ4, πλέον πιστεύει πως η επίσκεψη σε κάποιον ΣΕΠ, θα τον βοηθούσε να πάρει μια πιο σωστή απόφαση, όσον αφορά την επιλογή σχολής του, καθώς συνειδητοποίησε πως τελικά δεν του αρέσει και την άφησε, για να ξεκινήσει κάτι που πραγματικά θέλει και τον ευχαριστεί. Ο Φ4 πέρασε με τη δεύτερη φορά στη σχολή του και ίσως η απουσία ενδιαφέροντος ήταν μια αιτία γι' αυτό. Απεναντίας, η Φ3, αν και είχε δεχτεί συμβουλευτική υποστήριξη για τον επαγγελματικό της προσανατολισμό, υποστήριξε πως δεν τη βοήθησε ιδιαίτερα, καθώς δεν υπήρχε σαφής προσδιορισμός της διαδικασίας.

12. Οι Μαθησιακές σου Δυσκολίες καθόρισαν την τελική σου απόφαση για την επιλογή της σχολής σου; Ποιες ήταν οι σκέψεις σου;

Φ1: Ναι, γιατί, λόγω ότι έχω και εγώ κάποιες δυσκολίες, όπως και κάποια άλλα παιδιά, έτσι θα μπορέσω να έρθω πιο κοντά τους, αλλά και να τους βοηθήσω πιο καλά, διότι κάποια πράγματα μπορεί να είναι ίδια με μένα.

Φ2: Ναι. Μέσα από την σχολή έμαθα πολλά πράγματα και για μένα, πράγματα που δεν ήξερα καθόλου.

Φ3: Ναι, γιατί θέλω να βοηθήσω άλλα παιδιά, που μπορεί να χρειάζονται βοήθεια.

Φ4: Όχι, γιατί δεν ήξερα ότι έχω μαθησιακές δυσκολίες, το είχα ξεχάσει και εγώ ο ίδιος.

Η Φ1 και η Φ3 συμφωνούν ότι οι μαθησιακές τους δυσκολίες καθόρισαν την τελική απόφασή τους για την επιλογή της σχολής τους, γιατί ως επαγγελματίες θα μπορέσουν να βοηθήσουν άλλους μαθητές με τις ίδιες ή και άλλες δυσκολίες, ενώ η Φ2 προσθέτει πως μέσα από τη σχολή της κατάφερε να καταλάβει τον εαυτό της. Από την άλλη, ο Φ4 υποστηρίζει πως οι μαθησιακές του δυσκολίες δεν καθόρισαν την επιλογή του, γιατί είναι κάτι που ξεχνάει συνεχώς ότι έχει.

13. Οι μαθησιακές δυσκολίες έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των φιλικών σου σχέσεων στο πανεπιστήμιο; (γιατί);

Φ1: Όχι .

Φ2: Όχι. Νομίζω κάνω παρέα με όλους.

Φ3: Με βοήθησε και λόγω σχολής, το ότι ο ένας καταλαβαίνει τον άλλον και υπάρχει αποδοχή από όλους. Βέβαια, κάνω δύσκολα παρέες, αλλά το δουλεύω αυτό.

Φ4: Ούτε. Αρχικά, λόγω της κατάστασης με την πανδημία, δεν προλάβαμε να συνάψουμε φιλικές σχέσεις στο πανεπιστήμιο μόνο με ένα παιδί από την πρώτη στιγμή ήρθαμε έτσι πιο κοντά και επικοινωνούσαμε μέσω Διαδικτύου, αλλά όχι δεν έχει προκύψει κάποιο πρόβλημα λόγω των μαθησιακών μου δυσκολιών.

Σε αυτήν την ερώτηση οι Φ1 και Φ2 συμφωνούν πως οι ΜΔ δεν καθόρισαν τις φιλικές τους σχέσεις στο πανεπιστήμιο. Από την άλλη ο Φ4 πιστεύει πως η αδυναμία σύναψης πολλών φιλικών σχέσεων στο πανεπιστήμιο είναι αποτέλεσμα της πανδημίας και όχι των μαθησιακών του δυσκολιών. Τέλος, η Φ3 αναφέρει πως ως άνθρωπος κάνει δύσκολα φίλιες, αλλά η σχολή της και το γεγονός πως οι συμφοιτητές της γνωρίζουν για τις μαθησιακές δυσκολίες, είναι κάτι που η βοήθησε.

14. Οι Μαθησιακές σου Δυσκολίες επηρεάζουν την απόδοσή σου στα μαθήματα της σχολής σου; (Αν ναι, γιατί πιστεύεις ότι συμβαίνει αυτό;)

Φ1: Μπορεί, αλλά δεν το αφήνω να συμβεί, γι' αυτό κιόλας διαλέγω με ποιον τρόπο θα εξεταστώ, ώστε να μην επηρεάζεται αρνητικά η επίδοσή μου.

Φ2: Σε ορισμένα ναι, κυρίως στα πιο θετικά μαθήματα (μαθηματικά, φυσική και στην πληροφορική). Συνήθως σε αυτά, πρέπει να ακολουθείς μια σειρά, κάποια βήματα και εμένα αυτό με δυσκολεύει, να ψάχνω τα βήματα.

Φ3: Έχω καλή απόδοση, αλλά η υπερπροσπάθεια είναι τεράστια και στερούμαι κάποια πράγματα, π.χ. αντί για μια ώρα μελέτης εγώ θα χρειαστώ τρεις.

Φ4: Μέχρι στιγμής όχι, μόνο σε ένα μάθημα είχαμε ένα διάγραμμα και επειδή δεν ήμουν καλός στα μαθηματικά από το σχολείο και δεν ήξερα να φτιάχνω διαγράμματα, εκεί δυσκολεύτηκα, αλλά με τη βοήθεια αυτού του συμφοιτητή μου κατάλαβα τι πρέπει να κάνω και το κατάλαβα.

Οι Φ2 και Φ4 πιστεύουν πως οι μαθησιακές τους δυσκολίες επηρεάζουν την απόδοσή τους σε ορισμένα μαθήματα, όπως τα μαθηματικά. Η Φ1 πιστεύει πως αυτό είναι κάτι που μπορεί να συμβεί στους φοιτητές με ΜΔ, αλλά η ίδια έχει καταφέρει να μην επηρεάζεται αρνητικά η επίδοσή της, επειδή για παράδειγμα τη βοηθάει η επιλογή του τρόπου εξέτασής της. Τέλος, η Φ3 δηλώνει πως ο λόγος που δεν επηρεάζουν οι ΜΔ την απόδοσή της είναι η υπερπροσπάθεια, και αυτή αποτελεί μια δύσκολη κατάσταση, καθώς νιώθει πως με αυτήν της την επιλογή στερείται κάποια πράγματα, που άλλοι συμφοιτητές, χωρίς ΜΔ, της δεν στερούνται.

15. Με ποιον τρόπο εξετάζεσαι κατά την εξεταστική περίοδο;

Φ1: Με μικτό τρόπο.

Φ2: Με μικτό τρόπο.

Φ3: Μικτό.

Φ4: Κανονικά όπως όλα τα παιδιά, με τις γραπτές εξετάσεις. **18.1 Θα σε ενδιέφερε να εξετάζεσαι με προφορικό τρόπο;** Όχι και τόσο, γιατί με πιάνει άγχος και θα έχανα τα λόγια μου και ακόμη και να ήξερα την απάντηση, μπορεί να μην απαντούσα, αλλά είμαι τυχερός γιατί στο δικό μου τμήμα στην ουσία η εξεταστική γίνεται μέσα στα νοσοκομεία, κάνοντας, πρακτική, απλά λόγω τωρινής κατάστασης για αυτό και έδωσα γραπτά.

Οι Φ1, Φ2 και Φ3 δήλωσαν πως εξετάζονται με μικτό τρόπο, ενώ ο Φ4 εξετάζεται γραπτά. Σε ερώτηση που ακολούθησε, αν θα τον ενδιέφερε να εξετάζεται προφορικά, απάντησε πως αυτή η αμεσότητα στην προφορική εξέταση, θα τον άγχωνε και δεν θα μπορούσε να αποδώσει στον ίδιο βαθμό, που αποδίδει γραπτώς.

16. Οι προσδοκίες σου για τη ζωή ως φοιτητής/φοιτήτρια ταυτίστηκαν με τη πραγματικότητα;

Φ1: Ναι.

Φ2: Η αλήθεια είναι πως τα πήγα καλύτερα από ότι περίμενα. Νόμιζα ότι θα κόβομαι περισσότερο στα μαθήματα.

Φ3: Όχι, σε καμία περίπτωση, πίστευα ότι ήταν πιο χαλαρά και εν τέλει όλη την ώρα ασχολούμαι με τη σχολή. Για παράδειγμα, δεν υπάρχει καθόλου ανοχή στα ορθογραφικά λάθη, οπότε στις εργασίες περνάω πολύ ώρα στον επανέλεγχο, διότι μάλιστα δυσκολεύομαι να εμπιστευτώ κάποιον άλλον για να ζητήσω βοήθεια.

Φ4: Καμία σχέση. Όλοι μου έλεγαν ότι θα είναι φοβερά, θα έχω πολλούς φίλους, ότι θα βγαίνω και γενικά όλα αυτά. Εν τέλει, λόγω του ότι δεν μου άρεσε η σχολή, σταμάτησα να πηγαίνω και δεν κοινωνικοποιήθηκα. Δεν γνώριζα άτομα, ήδη η σχολή αποτελούνταν από 10 άτομα, εκ των οποίων δεν ταίριαζα με κανέναν, γιατί τις πρώτες μέρες δεν πήγαίνα. Οπότε εμένα η ζωή μου σαν φοιτητής ήταν κλεισμένος στους τέσσερις τοίχους, μη έχοντας παρέα για να βγω.

Μόνο η Φ1 υποστηρίζει πως οι προσδοκίες που είχε για τη φοιτητική ζωή ταυτίστηκαν με την πραγματικότητα. Η Φ2 παραδόξως αντιμετώπισε μια καλύτερη πραγματικότητα, καθώς δεν πίστευε ότι θα περνούσε τα μαθήματα των εξαμήνων. Από την άλλη, η Φ3 φαίνεται λίγο απογοητευμένη με την πραγματικότητα που αντιμετώπισε, καθώς οι απαιτήσεις της σχολής της ξεπέρασαν τις προσδοκίες της. Συγκεκριμένα, ανέφερε ως παράδειγμα τη δυσκολία που αντιμετωπίζει κατά τη διεκπεραίωση γραπτών εργασιών, καθώς η διόρθωση των ορθογραφικών της λαθών προσθέτουν επιπλέον εργασία και προσπάθεια. Τέλος, ο Φ4 έχει δυσκολευτεί με την κοινωνικοποίησή του, που οφείλεται

στο γεγονός πως δεν του είχε αρέσει η σχολή του, οπότε δεν παρευρισκόταν στα μαθήματα, αλλά και αργότερα που ξέσπασε η πανδημία, δεν βρήκε τις ευκαιρίες, ώστε να γνωρίσει νέες παρέες.

17. Αντιμετώπισες δυσκολίες κατά τα χρόνια φοίτησης σου στο πανεπιστήμιο; Αν ναι ποιες ήταν αυτές οι δυσκολίες; Πιστεύεις ότι έχουν σχέση με τις μαθησιακές σου δυσκολίες;

Φ1: Φυσικά και αντιμετώπισα στην αρχή μέχρι να εγκλιματιστώ σωστά, αλλά και να βρω έναν δικό μου τρόπο να διαβάζω κι ώστε να μην με δυσκολεύει. Φυσικά οι μαθησιακές μου δυσκολίες και λίγο πολύ έπαιζαν ρόλο.

Φ2: Κανένα.

Φ3: Μετά το λύκειο υπήρχε άγχος για τις προσδοκίες μου, αλλά με την πάροδο του χρόνου κατάφερα να το ξεπεράσω, καθώς έχω συνδυαστική σκέψη και συνδυάζω διάφορα πράγματα, βρίσκω κίνητρα και εν τέλει τα πάω καλά.

Φ4: Δυσκολίες ήταν πιο πολύ οι ψυχολογικές γιατί σκεφτόμουν τι θα κάνω με τη ζωή μου, πριν αλλάξω σχολή και επειδή δεν είχα κοινωνικοποιηθεί. Αφού άλλαξα σχολή και πλέον είμαι σε ένα τμήμα που μου αρέσει, δεν αντιμετωπίζει κάποια δυσκολία.

Όσον αφορά στις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι φοιτητές στο πανεπιστήμιο, η Φ1 αναφέρει πως αντιμετώπισε δυσκολίες στη μετάβαση από το λύκειο στο πανεπιστήμιο, καθώς έπρεπε να εγκλιματιστεί στα νέα δεδομένα και να μάθει τρόπους να διαβάζει μόνη της και να αποδίδει. Η Φ2 δεν αντιμετώπισε κάποια δυσκολία, ενώ η Φ3 έπρεπε περισσότερο να μάθει να διαχειρίζεται το άγχος της. Τέλος, ο Φ4 αντιμετώπισε κυρίως ψυχολογικές δυσκολίες, καθώς έπρεπε να διαχειριστεί πως βρίσκεται σε μια ξένη πόλη χωρίς φίλους.

18. Γνωρίζεις για τις υποστηρικτικές πρακτικές που σου προσφέρει η σχολή σου; Εσένα τι σε έχει βοηθήσει; Θα πρότεινες κάτι διαφορετικό, που πιστεύεις ότι θα σε βοηθούσε περισσότερο;

Φ1: Ναι τις γνωρίζω. Με βοηθάει στον τρόπο να εξεταστώ. Οι καθηγητές να δίνουν τον ανάλογο χρόνο που χρειαζόμαστε και να ανεβάζουν όλοι τις διαφάνειες-σημειώσεις. Αυτές είναι και οι επισημάνσεις μου, που κάνω κάθε χρόνο στην πρόσβαση.

Φ2: Ναι, είμαι και γραμμένη, ως μέλος, στην πρόσβαση. Αρχικά, με ενημέρωσε η γραμματεία της σχολής, καθώς είδε στα χαρτιά μου ότι έχω δυσλεξία. Στο μόνο που με έχει βοηθήσει η πρόσβαση είναι στον τρόπο εξέτασης. Δεν μου δίνει σημειώσεις. Το μόνο που θα ζητούσα, βέβαια, θα ήταν η Πρόσβαση να ενημερώνει όλους τους καθηγητές σχετικά με τους φοιτητές με δυσλεξία, γιατί

ένας καθηγητής μου είχε ζητήσει τον λόγο που ήθελα να εξεταστώ μικτά. Δεν ήξερε καθόλου τη διαδικασία.

Φ3: Τις γνώριζα όταν μπήκα, μου είχαν μιλήσει και η γραμματεία της σχολής, όπως και κάποιοι καθηγητές. Βέβαια, υπάρχει πολύ τυπική σχέση με τη γραμματεία και χωρίς εμπιστοσύνη και ίσως αυτό να άλλαζε.

Φ4: Όχι, δεν γνωρίζω. Ίσως, στα θέματα που έχουν να κάνουν με στατιστική, μαθηματικά και διαγράμματα, να υπάρχει κάποιος υπεύθυνος που να παρέχει βοήθεια, σαν φροντιστηριακό μάθημα, για να βοηθάει ώστε να τα καταλάβεις.

Η Φ1 ανέφερε πως γνωρίζει της υποστηρικτικές πρακτικές που προσφέρει η σχολή της, όπως και η Φ2 και Φ3 στις οποίες είχε προηγηθεί σχετική ενημέρωση από τη γραμματεία της σχολής, αφού κατέθεσαν το επίσημο έγγραφο που πιστοποιεί τις ΜΔ τους, ενώ ο Φ4 δεν γνώριζε γι' αυτές. Παράλληλα, η Φ1 και η Φ2 υποστηρίζουν πως οι υποστηρικτικές πρακτικές τις έχουν βοηθήσει σχετικά με τον τρόπο που εξετάζονται. Ακόμη, όσον αφορά στις βελτιωτικές τους προτάσεις, η Φ1 προτείνει οι καθηγητές να ανεβάζουν όλες τις σημειώσεις του μαθήματος, η Φ2 να υπάρχει περισσότερη ενημέρωση στους καθηγητές, σχετικά με τις ΜΔ και τις διαδικασίες, η Φ3 να υπάρχει καλύτερη σχέση και αίσθημα εμπιστοσύνης με τη γραμματεία της σχολής, ενώ ο Φ4 προτείνει φροντιστηριακά μαθήματα στα μαθηματικά, ώστε να βοηθάει στην κατανόηση.

19. Έχεις νιώσει αδικημένος/-η στις βαθμολογίες σε σχέση με τους συμφοιτητές σου που δεν έχουν μαθησιακές δυσκολίες; Αν ναι έκανες κάτι για αυτό;

Φ1: Έχω νιώσει λόγω χρόνου, γι' αυτό και απευθύνθηκα στην πρόσβαση, ώστε να ενημερώσει τους καθηγητές, αλλά και στον ίδιο καθηγητή, διότι εγώ δεν προλαβαίνω να απαντήσω, να σκεφτώ και να επεξεργαστώ στον ίδιο χρόνο με κάποιον άλλον.

Φ2: Όχι. Νομίζω αυτό είναι αντικειμενικό. Μόνο ένας καθηγητής είχε θέμα με όσους εξετάζονταν προφορικά και το συγκεκριμένο μάθημα το έδωσα πολλές φορές για να το περάσω. Π.χ. μια συμφοιτήτριά μου το έδωσε κατευθείαν τη 2^η φορά, γραπτά και το πέρασε και με καλό βαθμό. Έτσι επαληθεύτηκε η υποψία μου.

Φ3: Πολλές φορές μου έχουν πει καθηγητές ότι δεν βρίσκουν τον λόγο να εξετάζομαι με αυτόν τον τρόπο, άλλοι μιλάγανε στο κινητό, ενώ εξετάζομουν. Εγώ πάντα προσπαθώ να επικεντρωθώ στον στόχο μου.

Φ4: Όχι, μέχρι στιγμής, οι βαθμολογίες μου είναι άριστες και ίσα-ίσα αυτό μου δίνει κίνητρο, αφού βλέπω ότι είμαι καλός σε αυτό.

Όλες οι φοιτήτριες έχουν νιώσει έστω και μια φορά αδικημένες στις βαθμολογίες, εκτός από τον Φ4, που πλέον στη σχολή που βρίσκεται βλέπει να αποδίδει και με υψηλές

βαθμολογίες. Πιο συγκεκριμένα, η Φ1, έχει νιώσει αδικία όσον αφορά στον περιορισμένο χρόνο, καθώς πιστεύει πως χρειάζεται περισσότερο για τη διαδικασία των εξετάσεων. Η Φ2 έχει νιώσει αδικημένη από κάποιον συγκεκριμένο καθηγητή της, ο οποίος, όπως υποστηρίζει η ίδια, δεν την περνούσε στο μάθημα, λόγω του προφορικού τρόπου εξέτασης. Τέλος, η Φ3 δήλωσε πως η βαθμολογίες των εξετάσεων επηρεάζονται από τις στάσεις των ίδιων των καθηγητών, που επιδεικνύουν άσχημη συμπεριφορά απέναντί της, μη αφήνοντάς την να συγκεντρωθεί. Παρ' όλα αυτά η Φ3 απλά προσπαθεί να καταφέρει τον στόχο της.

20. Πιστεύεις ότι θα καθυστερήσεις (ή έχεις καθυστερήσει) να αποφοιτήσεις από τη σχολή σου; Αν ναι, αυτό έχει σχέση με τις μαθησιακές σου δυσκολίες;

Φ1: Πιστεύω όχι, κι αν συμβεί δεν μπορώ να ξέρω τον λόγο, αν και μπορεί να οφείλεται λόγω των δυσκολιών μου, αυτό δεν το ξέρω ακόμα.

Φ2: Νομίζω ότι δεν θα καθυστερήσω.

Φ3: Όχι, ίσως πάρω εγώ την απόφαση να καθυστερήσω ένα εξάμηνο, λόγω πτυχιακής, ώστε να έχω τον χρόνο να την παραδώσω τέλεια.

Φ4: Όχι, γιατί είναι κάτι που με ενδιαφέρει αρκετά και μου αρέσει και νομίζω ότι «θα πάει τρένο».

Κανένας φοιτητής δεν πιστεύει πως θα καθυστερήσει στην σχολή, ούτε πως αυτή θα οφείλεται στις μαθησιακές δυσκολίες. Η Φ1 βέβαια υποστηρίζει πως δεν είναι σίγουρη για το αν θα καθυστερήσει, αλλά και ότι μπορεί ένα ποσοστό να οφείλεται στις ΜΔ.

21. Η σχολή σου ήταν η πρώτη σου επιλογή; Έδωσες πανελλήνιες εξετάσεις; Αν ναι πόσες φορές;

Φ1: Ήταν η πρώτη επιλογή.

Φ2: Ήταν η πρώτη επιλογή.

Φ3: Ναι, μια φορά.

Φ4: Όχι, η πρώτη μου επιλογή απέτυχε, στη δεύτερη πέρασα στη σχολή που δεν μου άρεσε και τώρα είναι η Τρίτη μου επιλογή.

Οι Φ1, Φ2 και Φ3 πέρασαν με την πρώτη φορά στη σχολή της επιλογής τους, ενώ ο Φ4 έδωσε δύο φορές πανελλήνιες, με την 2^η επιτυχή προσπάθεια, ενώ μετά από έναν χρόνο άφησε τη σχολή του και εγγράφηκε σε ένα ΙΕΚ.

22. Το σχολείο σε βοήθησε να εισαχθείς στη σχολή της επιλογής σου;

Φ1: Όχι.

Φ2: Ναι, ήταν κάπως βοηθητικοί, όσον αφορά στα μαθήματα, αλλά έκανα και ιδιαίτερα.

Φ3: Όχι, δεν υπήρχε ούτε ΣΕΠ, ούτε τίποτα.

Φ4: Όχι.

Επί της ουσίας κανένας φοιτητής δεν πιστεύει πως το σχολείο τους βοήθησε να εισαχθούν στη σχολή της επιλογής τους. Μόνο η Φ2 θεωρεί πως οι καθηγητές ήταν κάπως βοηθητικοί, όσον αφορά στα μαθήματα, αλλά και πάλι έκανε ιδιαίτερα μαθήματα, ενώ η Φ3 εμμέσως αναφέρει πως η ύπαρξη μαθήματος ΣΕΠ θα αποτελούσε μια βοήθεια.

23. Τι πιστεύεις ότι θα σε βοηθούσε να περάσεις στη σχολή της επιλογής σου, όσον αφορά τη σχολική δομή ενός λυκείου;

Φ1: Δεν έχω κάτι στον νου μου. Το μόνο που έχω σαν ιδέα είναι να μας κάνουν κάποιες προσομοιώσεις για το πως θα είναι το πανεπιστήμιο γενικά, ή και να πηγαίναμε να το δούμε από το πανεπιστήμιο, ή μέσω τηλεδιάσκεψης, να μας έλεγαν κάποια πράγματα.

Φ2: Να υπάρχει κάτι σαν τμήμα ένταξης, ένας ψυχολόγος ή ένας ειδικός παιδαγωγός, για να βοηθάει στο θέμα της δυσλεξίας. Επίσης αυτό πρέπει να συνεχίζεται από το δημοτικό ως το γυμνάσιο και το λύκειο. Δεν καταλαβαίνω γιατί σταματάει στο δημοτικό.

Φ3: Ψυχολογική υποστήριξη και ΣΕΠ από την 1^η τάξη.

Φ4: Ίσως ένα μάθημα ΣΕΠ, αν και υπήρχε κάποια στιγμή, αλλά ήταν η ώρα του παιδιού.

Στην ερώτηση για το τι θα βοηθούσε τους μαθητές να περάσουν στην επιλογή της σχολής τους, από τη δομή ενός λυκείου, η Φ1 προτείνει να γίνουν κάποιες προσομοιώσεις ή και επισκέψεις σε πανεπιστήμια, για να προετοιμαστούν για τη μετάβασή τους στα νέα δεδομένα. Η Φ2 προτείνει να συνεχίζονται τα τμήματα ένταξης σε όλες τις τάξεις και σχολικές δομές, αλλά και την ύπαρξη ψυχολόγου. Η Φ3 προτείνει να γίνονται μαθήματα ΣΕΠ από την πρώτη τάξη του λυκείου, όπως και ο Φ4.

24. Το πανεπιστήμιο σε βοήθησε να προσαρμοστείς στην καθημερινότητα και τις απαιτήσεις που προέκυψαν;

Φ1: Ναι.

Φ2: Ναι, δεν είχα κάποιο πρόβλημα, και η γραμματεία ήταν αρκετά βοηθητική και καθοδηγητική.

Φ3: Όχι, καθόλου, μεταξύ μας οι φοιτητές βοηθιόμαστε.

Φ4: Όχι, απλά άλλαξε η καθημερινότητά μου, με την έννοια ότι πρέπει να ξυπνάω πιο νωρίς για να παρακολουθώ τα μαθήματα, μένω μόνος, κλπ. Το πανεπιστήμιο δεν βοήθησε κάπου σε αυτό.

Οι Φ1 και η Φ2 συμφωνούν πως το πανεπιστήμιο τους βοήθησε να προσαρμοστούν στην καθημερινότητα και στις απαιτήσεις που προέκυψαν στο πανεπιστήμιο και συγκεκριμένα η Φ2 ανέφερε πως ήταν ιδιαίτερος βοηθητική και καθοδηγητική η γραμματεία της σχολής της. Απεναντίας, η Φ3 και ο Φ4 έχουν διαφορετική άποψη, καθώς η Φ3 πιστεύει πως υπάρχει βοήθεια μόνο μεταξύ των φοιτητών, ενώ ο Φ4 προσπάθησε να προσαρμοστεί μόνος του.

25. Η οικογένειά σου σε βοήθησε να προσαρμοστείς στην καθημερινότητα και στις υποχρεώσεις σου στη φοιτητική σου ζωή; Δώσε ένα παράδειγμα.

Φ1: Ναι. Η αδερφή μου λόγω του ότι πάει πανεπιστήμιο, μου μίλησε και μου είπε πως θα είναι τα πράγματα, αλλά και πως είναι να είσαι φοιτητής.

Φ2: Ναι, πάρα πολύ. Για παράδειγμα, όταν πέρασα στη σχολή, τις πρώτες εβδομάδες, έμενα μαζί με τη μητέρα μου, μέχρι να προσαρμοστώ.

Φ3: Όχι, όλα αυτά τα έκανα εγώ. Οι γονείς μου με βοηθούν οικονομικά.

Φ4: Ναι, με βοήθησαν πάρα πολύ. Για παράδειγμα, από την πρώτη στιγμή που τους είπα ότι δεν μου άρεσε τελικά η σχολή στην οποία είχα περάσει, ήταν όλη την ώρα δίπλα μου. Προσπάθησαν να με βοηθήσουν, να καταλάβω τι μου αρέσει και όταν καταλήξαμε, πήραν αμέσως τηλέφωνο για να ρωτήσουν τη σχολή για λεπτομέρειες και για την εγγραφή μου.

Στην προσαρμογή στη νέα πραγματικότητα της φοιτητικής ζωής της Φ1 βοήθησε η μεγαλύτερη αδερφή της, η οποία και αυτή ως φοιτήτρια, την καθοδήγησε και τις έδωσε κάποιες χρήσιμες πληροφορίες. Η Φ2 είχε τη μητέρα της την πρώτη εβδομάδα μαζί της, ώστε να τη βοηθήσει σε αυτή τη μετάβαση, ενώ στη περίπτωση του Φ4, η οικογένειά του τον βοήθησε να αλλάξει σχολή, αναλαμβάνοντας όλη τη διαδικασία της εγγραφής του στη νέα σχολή. Από την άλλη μεριά, η Φ3 δεν χρειάστηκε κάποια βοήθεια από την οικογένειά της, παρά μόνο την οικονομική στήριξη.

26. Τι πιστεύεις ότι θα σε βοηθούσε να προσαρμοστείς στην καθημερινότητα και στις απαιτήσεις της φοιτητικής σου ζωής, από τη πλευρά του πανεπιστημίου; Έχεις να προτείνεις κάτι που κάνεις εσύ και πιστεύεις ότι θα βοηθούσε κι άλλους συμφοιτητές σου;

Φ1: Δεν έχω κάτι στον νου μου.

Φ2: Ίσως ένας χώρος σαν βιβλιοθήκη στο πανεπιστήμιο για μελέτη.

Φ3: Να υπάρχουν μαθήματα να σε βοηθούν να εισαχθείς, π.χ. πως να κάνεις εργασίες, πως να μπαίνεις στο eclass, αλλά και πως να διαχειριστείς την ανεξάρτητη διαβίωση, για όλους.

Φ4: Σίγουρα αν ήταν διαφορετικές οι δομές και ο τρόπος που εξελισσόταν το μάθημα, μπορεί να είχε κερδηθεί το ενδιαφέρον μου και να μην την είχα παρατήσει την προηγούμενη σχολή μου. Αλλά όταν πας να κάνεις μάθημα δίπλα

από ένα χοιροστάσιο στην ουσία, δεν υπάρχει το ενδιαφέρον να ξυπνήσεις και να πας να παρακολουθήσεις το μάθημα στη σχολή σου. Όταν είχα περάσει γεωπονία, είχα δει τον οδηγό σπουδών και παρατήρησα πολλά πρακτικά μαθήματα και νόμιζα ότι θα κάναμε πράγματα. Εν τέλει, πήγα σε μια σχολή που όλα ήταν θεωρητικά και μαθαίναμε ανούσια πράγματα. Επίσης, δεν με βοήθησε και ο κοινωνικός περίγυρος, ώστε να λέω ότι θα πάω στη σχολή και τουλάχιστον θα δω τους φίλους μου.

Η Φ1 δεν έχει να προτείνει κάτι που θα τη βοηθούσε να προσαρμοστεί στην καθημερινότητα και στις απαιτήσεις της φοιτητικής της ζωής, ενώ η Φ2 προτείνει να υπάρχει στο πανεπιστήμιο ένας χώρος σαν βιβλιοθήκη, ώστε α τον επισκέπτεται για μελέτη. Παράλληλα, η Φ3 προτείνει να εισαχθούν κάποια μαθήματα, που θα στοχεύουν στη μετάβαση στη νέα πραγματικότητα και θα αφορούν σε απλές και καθημερινές προκλήσεις που συναντά ο εκάστοτε φοιτητής, όπως μεθοδολογία/οδηγός για συγγραφή εργασιών, οδηγίες για τη χρήση του eclass, αλλά και μαθήματα που θα αφορούν στη διαχείριση της αυτόνομης/ανεξάρτητης διαβίωσης. Τέλος, ο Φ4 προτείνει να υπάρχουν καλύτερες υποδομές και περιβάλλον που γίνονται τα μαθήματα, ώστε ο φοιτητής να πηγαίνει με όρεξη στη σχολή, ενώ επισημαίνει και τον προβληματισμό του, που αφορούσε στη δημιουργία φιλικών σχέσεων.

27. Πιστεύεις ότι, τελειώνοντας το πανεπιστήμιο, θα είσαι έτοιμος να προσαρμοστείς στη νέα πραγματικότητα που θα προκύψει; (εργασία, ανεξάρτητη διαβίωση και οικονομική αυτοτέλεια, κλπ.) Πιστεύεις θα αντιμετωπίσεις δυσκολίες στη δουλειά σου;

Φ1: Πιστεύω θα είμαι έτοιμη να προσαρμοστώ. Λίγο πολύ όλοι μπορούμε να δυσκολευτούμε, οπότε μπορεί να δυσκολευτώ, αλλά το σκέφτομαι και προσπαθώ να αντιμετωπίζω τις δυσκολίες, που πιστεύω ότι θα συναντήσω.

Φ2: Στην αρχή θα είναι δύσκολο. Επειδή έχω λάβει πολύ καλή παρέμβαση, δεν έχω ελλείμματα στη γραφή ή στην ανάγνωση, δεν πιστεύω ότι θα αντιμετωπίσω κάποιο πρόβλημα στη δουλειά μου. Όταν θα πάω να κάνω μάθημα, θα μπορώ να διαβάζω κάποια πράγματα, για να είμαι έτοιμη.

Φ3: Όχι σε καμία περίπτωση. Σίγουρα θα βρω δουλειά, αλλά δεν θα νιώθω έτοιμη. Όσον αφορά στη δυσλεξία το έχω σκεφτεί, ότι θα μελετάω από πριν, αλλά μπορώ να ασχοληθώ και με άλλα παιδιά, όπως με παιδιά με αυτισμό.

Γενικότερα είμαι αρκετά ξενερωμένη με τη σχολή μας, διότι μας πιέζουν χωρίς λόγο, μας βάζουν εργασίες χωρίς ουσία.

Φ4: Είναι αυτό που περιμένω βασικά. Η διαφορά μου με τους άλλους συμφοιτητές μου είναι ότι όλοι θέλουν να μην τελειώσει ποτέ η φοιτητική ζωή, αλλά εγώ ακριβώς αυτό θέλω, να είμαι ανεξάρτητος, να βγάλω τα δικά μου χρήματα και να αφοσιωθώ σε αυτό το επάγγελμα.

Η Φ1 πιστεύει πως τελειώνοντας τη σχολή της θα είναι έτοιμη να προσαρμοστεί στη νέα πραγματικότητα και να αντιμετωπίσει τις όποιες δυσκολίες προκύψουν. Η Φ2 θεωρεί πως η αρχή θα είναι δύσκολη, αλλά δεν ανησυχεί για το μέλλον, καθώς νιώθει σιγουριά λόγω της καλής παρέμβασης που έχει λάβει, ενώ ακόμη προσθέτει πως η προετοιμασία πριν από τη διδασκαλία σε ορισμένα μαθήματα, θα τη βοηθήσει να νιώθει περισσότερο έτοιμη. Από την άλλη, η Φ3 υποστηρίζει πως δεν θα είναι έτοιμη και σε αυτό πολύ σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η ίδια η σχολή, καθώς φορτώνει τους φοιτητές με εργασίες χωρίς ουσία. Ακόμα, η Φ3, όπως και η Φ2 θεωρεί πως οι μαθησιακές δυσκολίες δεν θα εμποδίσουν την επαγγελματική τους πορεία, αφού θα μπορεί να μελετάει πριν τις διδασκαλίες της, ή ακόμα να ασχολείται με παιδιά με διαφορετικές εστιασμένες δυσκολίες, όπως τα παιδιά με αυτισμό, που θα πρέπει να ασχολείται περισσότερο με την προσαρμοστική του συμπεριφορά. Τέλος, ο Φ4 νιώθει ήδη έτοιμος, να ολοκληρώσει τη σχολή του και να ζει πλέον ανεξάρτητος.

5.2.1. Σύνοψη κοινών στοιχείων

Από τις συνεντεύξεις των παραπάνω φοιτητών παρατηρήθηκε πως οι τρεις φοιτήτριες, με διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών, με πρωταρχική δυσκολία τη δυσλεξία, συγκλίνουν στις περισσότερες απαντήσεις τους σε σχέση με τον φοιτητή ο οποίος δεν έχει κάποια διάγνωση, ενώ υποστηρίζει πως η μαθησιακή του δυσκολία είναι η ΔΕΠΥ. Πιο συγκεκριμένα, οι φοιτητές ανέφεραν πως κάποιος ειδικός, κυρίως ο δάσκαλος της τάξης τους, αναγνώρισε τις μαθησιακές δυσκολίες τους και ο ίδιος ενημέρωσε τους γονείς τους για τη διάγνωση. Παράλληλα, οι ίδιοι υποστηρίζουν πως οι γνώσεις των εκπαιδευτικών, όσον αφορά στις μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν ένα απαραίτητο στοιχείο για την ύπαρξη μέριμνας στα σχολεία. Ακόμη, φάνηκε πως οι μαθησιακές δυσκολίες των φοιτητών δεν καθόρισαν τη δημιουργία φιλικών σχέσεων ούτε επηρέασαν τις σχέσεις με τους συμμαθητές ή συμφοιτητές τους. Από την άλλη, οι φοιτήτριες με διάγνωση (με κύρια ΜΔ τη δυσλεξία) έχουν αποδεχτεί τις μαθησιακές τους δυσκολίες, ενώ φοιτητής που δεν έχει διάγνωση, με ΔΕΠΥ, φάνηκε ότι δεν τις έχει αποδεχτεί, γιατί δεν γνωρίζει περί τίνος πρόκειται και έχει μπερδεμένες σκέψεις για τις μαθησιακές του δυσκολίες. Επίσης, οι τρεις φοιτήτριες συμφώνησαν πως η οικογένειά τους ήταν υποστηρικτική στις μαθησιακές τους δυσκολίες, ενώ ο φοιτητής ανέφερε ότι απλώς η οικογένειά του πιστεύει πως είναι ένας μαθητής που βαριέται να διαβάσει. Επιπροσθέτως, υποστήριξαν πως, αν και κάποιοι καθηγητές ήταν υποστηρικτικοί, το σχολείο δεν τους βοήθησε να περάσουν

στη σχολή της επιθυμίας τους, ενώ όλοι παρακολουθούσαν ιδιαίτερα μαθήματα, άλλοι από τις τάξεις του δημοτικού, ενώ άλλοι στα χρόνια του λυκείου. Τέλος, περνώντας στο πανεπιστήμιο, οι φοιτήτριες με διάγνωση γνώριζαν για τις υποστηρικτικές πρακτικές, καθώς τους είχε ενημερώσει και η γραμματεία της σχολής τους, και από αυτές επωφελούνται μόνο από τη δυνατότητα εναλλακτικού τρόπου εξέτασης, απεναντίας, ο φοιτητής χωρίς διάγνωση δεν γνώριζε γι' αυτές. Οι φοιτήτριες δήλωσαν πως έχουν νιώσει αδικία στις βαθμολογίες τους στο πανεπιστήμιο, ενώ ο φοιτητής που πλέον φοιτεί σε ένα ΙΕΚ, μέσα από τις εξ αποστάσεως διαδικασίες, παραμένει αρκετά ευχαριστημένος. Παρ' όλες τις διαφορές, όλοι οι φοιτητές συμφώνησαν πως δεν πιστεύουν ότι θα καθυστερήσουν να αποφοιτήσουν από τη σχολή τους.

Κεφάλαιο 6. Συζήτηση

6.1. Ευρήματα από το ερωτηματολόγιο

Η παρούσα πτυχιακή εργασία στόχευε να προσεγγίσει τη μετάβαση των φοιτητών ή και αποφοίτων με μαθησιακές δυσκολίες από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, ήταν πολύ σημαντικό να διερευνηθούν οι απόψεις των φοιτητών, όσον αφορά στις εμπειρίες τους από τις τάξεις του γυμνασίου, έως και την αποφοίτηση από το πανεπιστήμιο. Ακόμη, οι συμμετέχοντες διερωτήθηκαν για τις πρακτικές υποστήριξης για τις μαθησιακές δυσκολίες που έλαβαν, για τις στάσεις και τις σχέσεις τους τόσο με τους καθηγητές όσο και με τους συμμαθητές/συμφοιτητές, για τον ρόλος της οικογένειας, αλλά και για τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν ως φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες. Τέλος, οι ίδιοι φοιτητές πρότειναν κάποιες ενέργειες που θα μπορούσαν να υλοποιηθούν στις δομές της δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε να βοηθήσουν τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες να έχουν μια πιο θετική εμπειρία στον τομέα της μετάβασης από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αντιμετωπίζοντας λιγότερα προβλήματα και εμπόδια.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η δυσλεξία είναι ο πιο κοινός τύπος μαθησιακών δυσκολιών και αφορά στο 80% των ατόμων που εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες (Shaywitz, Fletcher , & Shaywitz , 1995). Και στην εν λόγω έρευνα, επαληθεύτηκε αυτή η θέση, καθώς το ποσοστό των φοιτητών με δυσλεξία ήταν 77,8%, ενώ ακολουθούσε η δυσορθογραφία/δυσγραφία και η ΔΕΠ-Υ με 8,3%.

Οι περισσότεροι φοιτητές (86,6%) δήλωσαν πως οι μαθησιακές δυσκολίες τους είναι μια κατάσταση που έχουν αποδεχθεί οι ίδιοι, ενώ ένα μικρότερο ποσοστό αφορούσε στην αποδοχή από τους συμμαθητές στο γυμνάσιο (52,8%) και λίγο μεγαλύτερο στο λύκειο (63,9%). Παρομοίως, οι μαθησιακές δυσκολίες δεν αποτελούν σημαντικό παράγοντα διαμόρφωσης φιλικών σχέσεων, με τους φοιτητές να συμφωνούν σε ποσοστό 47,2% στο γυμνάσιο, 58,3% στο λύκειο και 69,4% στο πανεπιστήμιο. Φαίνεται λοιπόν, πως η ηλικία ή και η μόρφωση αποτελούν ανάλογα ποσά με την αποδοχή των μαθησιακών δυσκολιών. Βέβαια, αναφέρεται πως οι μαθησιακές δυσκολίες συχνά αποτελούν βασικό παράγοντα στη διαμόρφωση των φιλικών σχέσεων και επιδρούν σε αυτές με αρνητικό τρόπο , όπως και στην αποδοχή τους από τους συμμαθητές της τάξης (Μαντζάρης, 2019; La Greca & Stone, 1990). Αυτό μπορεί να επαληθευτεί εν μέρει, καθώς αρκετοί φοιτητές δήλωσαν

πως οι φιλίες τους επηρεάζονται από τις μαθησιακές τους δυσκολίες, αλλά το θετικό στοιχείο είναι πως οι περισσότεροι φοιτητές δήλωσαν το αντίθετο.

Όσον αφορά στην υποστήριξη της οικογένειας στις μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών τους το ποσοστό αγγίζει το 75%, ενώ αυτό δεν ταυτίζεται με τη βοήθεια στην καθημερινή μελέτη των μαθημάτων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το 55,6% αυτών μελετούσαν με τη βοήθεια των γονέων στο γυμνάσιο, ενώ στο λύκειο το ποσοστό πέφτει κι άλλο στο 27,8%. Παρ' όλα αυτά το 72,3% δήλωσαν πως ανεξάρτητα από τη μελέτη, η οικογένεια τους βοηθούσαν με το να τους υπενθυμίζουν τα κίνητρα για να συνεχίζουν τη μελέτη τους κατά τη διάρκεια των πανελλαδικών εξετάσεων, ενώ και το 52,8% υποστήριξαν πως η οικογένειά τους τους βοήθησε να προσαρμοστούν στη φοιτητική τους ζωή. Με λίγα λόγια, η πλειοψηφία των οικογενειών στηρίζουν τα παιδιά τους με μαθησιακές δυσκολίες, ενώ παράλληλα μειώνεται η βοήθεια που τους παρείχαν στην καθημερινή μελέτη, με αποτέλεσμα να ενισχύεται το αυτόνομο διάβασμα. Βέβαια, δεν γνωρίζουμε αν εάν αυτό το αποτέλεσμα προκύπτει σκόπιμα από τη μεριά της οικογένειας ή του παιδιού, ή αφορά σε άλλους παράγοντες. Αυτό αποτελεί θετικό στοιχείο, καθώς η βιβλιογραφία συνεχώς τονίζει τη σημασία της εμπλοκής, της υποστήριξης και καθοδήγησης της οικογένειας στη μαθησιακή πορεία των μαθητών με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, καθώς συντελούν στην επίτευξη των στόχων των μαθητών και της μετάβασής τους (Hirano & Rowe, 2016)

Το 63% των φοιτητών δήλωσε πως αντιμετώπισε δυσκολίες κατά τη φοίτησή τους στο πανεπιστήμιο, ενώ όταν ερωτήθηκαν συγκεκριμένα για διάφορους τομείς δυσκολιών, το 80,5% συμφώνησαν για δυσκολίες στη ψυχολογία, το 80,6 στην οργάνωση της μελέτης και το 72,2% στη διαχείριση του χρόνου. Αυτό είναι γνωστό, καθώς τις τελευταίες τέσσερις δεκαετίες έχουν γίνει επανειλημμένες εκκλήσεις για παροχή ψυχολογικής θεραπείας σε φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες προκειμένου να τους βοηθήσουν να ξεπεράσουν τις συναισθηματικές συνέπειες αυτών των αναπηριών (Roer-Strier, 2002). Επιπροσθέτως, τα ποσοστά αυτά θα μπορούσε να ήταν πολύ μικρότερα, εάν οι φοιτητές γνώριζαν για τις υποστηρικτικές πρακτικές που προσφέρονται στις σχολές τους, καθώς μόνο το 36,1% από αυτούς είχαν επίγνωση.

Όσον αφορά στις προτάσεις των φοιτητών για ένα πιο αποτελεσματικό λύκειο για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, οι περισσότεροι εξέφρασαν την ανάγκη οι καθηγητές να κατέχουν περισσότερες γνώσεις και στρατηγικές, να είναι πιο μεταδοτικοί, αλλά και

να κατανοούν την έννοια και το περιεχόμενο των μαθησιακών δυσκολιών. Από την άλλη, όσον αφορά στη δομή ενός πανεπιστημίου οι περισσότεροι φοιτητές ζητούν καλύτερη οργάνωση στο πρόγραμμα των μαθημάτων και της εξεταστικής, καλύτερη ενημέρωση σχετικά με τις ακαδημαϊκές απαιτήσεις και της αυτόνομης διαβίωσης και περισσότερη κατάρτιση και γνώσεις των εκπαιδευτικών στον τομέα των μαθησιακών δυσκολιών.

6.2. Ευρήματα από τις συνεντεύξεις

Με τις συνεντεύξεις των τεσσάρων φοιτητών με μαθησιακές δυσκολίες ήταν πιο εύκολο να γίνουν και κάποιες συσχετίσεις μεταξύ των ερωτήσεων. Αρχικά, θα μπορούσε να ειπωθεί πως οι φοιτητές με διάγνωση επωφελούνται περισσότερο από αυτούς που δεν έχουν, καθώς μπαίνουν στη διαδικασία να μάθουν τον εαυτό τους, να τον αποδεχτούν και να ξεπεράσουν πιο εύκολα τα εμπόδια που μπορεί να συναντήσουν. Φάνηκε, λοιπόν, πως οι φοιτητές, με διάγνωση, ήξεραν με τι θέλουν να ασχοληθούν επαγγελματικά, δέχονταν λιγότερη βοήθεια από την οικογένειά τους, όσον αφορά στο διάβασμα και τις υποχρεώσεις τους ως μαθητές, καθώς αποτελούσαν δικές τους αρμοδιότητες και ήθελαν να βρουν τον δικό τους τρόπο και τεχνικές μελέτης. Για ακόμα μια φορά, επιβεβαίωσαν οι φοιτητές πως οι μαθησιακές τους δυσκολίες δεν επηρέασαν με κάποιον τρόπο της σχέσεις με τους συμμαθητές, συμφοιτητές και τους φίλους. Οι στάσεις και οι σχέσεις με τους καθηγητές παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στη μαθησιακή πορεία των μαθητών και των φοιτητών. Από την άλλη η μετάβαση των φοιτητών από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί σημαντικό σημείο στην πορεία των φοιτητών, καθώς αυτή η μετάβαση συνδέεται και με πολλές αλλαγές, οι οποίες μπορεί να προσδώσουν στους φοιτητές περισσότερες δυσκολίες, όπως το άγχος.

6.3. Σύνοψη

Με λίγα λόγια, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, όπως και αυτοί χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, ξεκινούν τον αγώνα τους για την επιτυχή εισαγωγή σε κάποιο πανεπιστήμιο, από πολύ νωρίς, άλλοι από το δημοτικό, άλλοι από το γυμνάσιο και άλλοι από το λύκειο. Η οικογένεια παίζει πολύ σημαντικό ρόλο σε αυτόν τον αγώνα, με το να καταλαβαίνει τις ανάγκες του παιδιού της και να προσφέρει την ανάλογη βοήθεια και υποστήριξη. Ακόμα, η επίσημη διάγνωση, πολλές φορές οδηγεί σε έγκαιρη παρέμβαση, με αποτέλεσμα να

αμβλύνονται οι δυσκολίες των ατόμων και να ανταπεξέρχονται καλύτερα στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις.

Επίσης, οι γνώσεις των καθηγητών για τις μαθησιακές δυσκολίες έχουν άμεση σχέση με την αντιμετώπισή τους απέναντι στους μαθητές και φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες. Τα αποτελέσματα είναι πως υπάρχουν ακόμα και καθηγητές που ενώ έχουν γνώση των συνθηκών, παρουσιάσουν μια αρνητικά προδιατεθειμένη στάση, προβάλλοντας μια μη ίση αντιμετώπιση με τα άτομα χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Έτσι, αρκετές φορές μπορεί να νιώθουν αδικημένοι στις βαθμολογίες, αλλά γίνεται προσπάθεια εξάλειψης τέτοιων συμπεριφορών, άλλοι είτε καταφεύγοντας στην υπερπροσπάθεια, είτε με το να απευθυνθούν σε άλλους καθηγητές και υπηρεσίες του πανεπιστημίου, που μπορούν να επιφέρουν την αλλαγή.

Από την άλλη, η πλειοψηφία των συμμαθητών και συμφοιτητών φαίνεται πως αποδέχονται τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες και πως αυτές δεν αποτελούν εμπόδιο στη σύναψη φιλικών σχέσεων. Οπότε, δεν θα μπορούσε να ειπωθεί πως οι φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν προβλήματα σε κοινωνικό επίπεδο, ενώ εκεί που υπάρχει μεγαλύτερο πρόβλημα είναι στον τομέα της ψυχολογίας. Παρ' όλα αυτά, κάποιοι φοιτητές δήλωσαν πως αντιμετωπίζουν προβλήματα στο κοινωνικό τομέα, ρίχνοντας τις ευθύνες στην πανδημία που ξέσπασε τον προηγούμενο χρόνο, με αποτέλεσμα να μην είχαν ευκαιρίες να γνωρίσουν τα άτομα της σχολής τους, να κοινωνικοποιηθούν και να συνάψουν φιλίες.

Τέλος, οι πρακτικές υποστήριξης, που προσφέρονται στο εκάστοτε πανεπιστήμιο, φάνηκε πως δεν χρησιμοποιούνται από τους φοιτητές, καθώς δεν γνωρίζουν για πολλές από αυτές, ενώ επωφελούνται περισσότερο από το δικαίωμα για εναλλακτικό τρόπο εξέτασης. Επομένως, οι σχολικές και πανεπιστημιακές δομές οφείλουν να προετοιμάζουν όλους τους μαθητές/φοιτητές, όχι μόνο με μαθησιακές δυσκολίες, για τη μετάβαση στην ενήλικη και φοιτητική ζωή, και από τη φοιτητική στη μετέπειτα πορεία και να τους ενημερώνουν για τα δικαιώματά τους και τις υπηρεσίες που μπορούν να χρησιμοποιήσουν. Ήδη από τις πρώτες τάξεις, οι φοιτητές προτείνουν να ενταχθούν ουσιαστικά μαθήματα επαγγελματικού προσανατολισμού και να υλοποιηθούν κάποιες ενέργειες από την πλευρά του πανεπιστημίου, που θα εξοικειώσουν τους φοιτητές με τις νέες υποχρεώσεις τους και θα τους διευκολύνουν στην προσαρμογή τους.

6.4. Περιορισμοί έρευνας

Η παρούσα έρευνα προσπάθησε να προσθέσει κάποια νέα δεδομένα στην ελληνική βιβλιογραφία σχετικά με τις εμπειρίες των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες κατά τη μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Βέβαια, λόγω του περιορισμένου δείγματος και της βολικής δειγματοληψίας είναι αδύνατον να γίνουν γενικεύσεις και δεν είναι σίγουρο πως τα συμπεράσματα που διεξήχθησαν αντιπροσωπεύουν τη πλειοψηφία των φοιτητών ή και απόφοιτων με μαθησιακές δυσκολίες. Επιπροσθέτως, το δείγμα της έρευνας αποτελείται από εθελοντές, γεγονός που μπορεί να υποδηλώνει πως τα εν λόγω άτομα ένιωθαν πιο πρόθυμα και άνετα να μιλήσουν για τις εμπειρίες τους ως μαθητές και φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες.

6.4. Μελλοντικές εκπαιδευτικές εφαρμογές

Τα αποτελέσματα αυτής της πτυχιακής εργασίας μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για τη διεκπεραίωση μεγαλύτερων ερευνών, με στόχο την οργάνωση ουσιαδών υποστηρικτικών δομών για τη μετάβαση των μαθητών από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, θα μπορούσε να διερευνηθεί η πολιτική των σχολικών και πανεπιστημιακών δομών και πως αυτή επηρεάζει τις στάσεις των καθηγητών απέναντι στις μαθησιακές δυσκολίες. Ακόμα, θα ήταν καλό να αναζητηθεί εκτενώς και να συσχετισθεί η σχέση της οικογένειας με το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες, δηλαδή, πως οι αντιλήψεις της οικογένειας για τις μαθησιακές δυσκολίες επηρεάζουν το παιδί, την αυτοεικόνα του και την αποδοχή του εαυτού του, αλλά και ο ρόλος των γονέων για το καθημερινό διάβασμα των παιδιών τους, με τη μετάβαση και την προσαρμογή στην αυτόνομη και φοιτητική ζωή. Τέλος, θα μπορούσε να εξεταστεί το ενδεχόμενο οι φοιτητές να μπορούν να υποβληθούν σε διαγνωστικό τεστ δυσλεξίας ή και ΔΕΠ-Υ, ως οι πιο διαδεδομένες και συνήθεις, μαθησιακές δυσκολίες, καθώς υπάρχει ένα πολύ μεγάλο ποσοστό φοιτητών, που ενώ έχουν μαθησιακές δυσκολίες, δεν έχουν επίσημη γνωμάτευση, ενώ άλλοι δεν το γνωρίζουν καθόλου.

Βιβλιογραφία

- Büttner , G., & Hasselhorn, M. (2011). Learning Disabilities: Debates on definitions, causes, subtypes, and responses. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(1), σσ. 75-87. doi:10.1080/1034912X.2011.548476
- Singh, N. N., & Beale, I. L. (1992). *Learning Disabilities: Nature, Theory, and Treatment*. New York: Springer-Verlag. doi:10.1007/978-1-4613-9133-3
- Barkley, R. A. (2014). Attention-Deficit Hyperactivity Disorder, Fourth Edition: A Handbook for Diagnosis and Treatment. Guilford Publications. Ανάκτηση από https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=0J0gBQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Attention+Deficit+Hyperactivity+Disorder&ots=FL0g9OLS4z&sig=VPFKx02Twjlv9KgZJOQHO5yTYw&redir_esc=y#v=onepage&q=Attention%20Deficit%20Hyperactivity%20Disorder&f=false
- Bergman, D. (2017). *Getting into College with a Learning Disability/ADCH*. Ανάκτηση από <https://www.collegetransitions.com/blog/navigating-college-with-a-learning-disability/> COLLEGE TRANSITIONS:
- Besi, M., & Sakellariou, M. (2019). Transition to Primary School the Importance of Social Skills. *International Journal of Humanities and Social Science*, 6(1), σσ. 33-36. doi:10.14445/23942703/ijhss-v6i1p107
- Bouck, E. C., & Park, J. (2020). Special Education Transition Services for Students with Disabilities. Στο *Advances in Special Education* (σσ. 53-67). doi:10.1108/S0270-401320190000035009
- Clason, D. L., & Dormody, T. J. (1994). Analyzing Data Measured by Individual Likert-Type Items. *Journal of Agricultural Education*, 35(4), σσ. 31-35. doi:10.5032/jae.1994.04031
- Coertjens , L., Brahm , T., Trautwein, C., & Ylänne , S. L. (2017). Students' transition into higher education from an international perspective. Στο *Higher Education* (σσ. 357–369). doi:10.1007/s10734-016-0092-y
- Costenbader, S. J. (2002). The Transition From High School to Postsecondary Education for Students with Learning Disabilities: A Survey of College Service Coordinators. *Journal of learning disabilities*, σσ. 463-470.
- Creswell , J. W. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση –Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση, Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. (Τ. Χ, Επιμ.)
- Dewey, D. (1995). What Is Developmental Dyspraxia. Στο *Brain and Cognition* (3 εκδ., Τόμ. 29, σσ. 254-274). doi:10.1006/brcg.1995.1281

- Dulock, H. L. (1993). Research Design: Descriptive Research. *Journal of Pediatric Oncology Nursing*, 10(4), σσ. 154-157. doi:10.1177/104345429301000406
- Epworth Rehabilitation*. (2010). Ανάκτηση από Dysphasia: <https://www.epworth.org.au//media/project/epworth/epworthweb/documents/services/allied-health/dysphasia.pdf>
- Evangelou, M., Taggart, B., Sylva , K., Melhuish, E., & Sammons , P. (2008). Secondary Education 3-14 Project What Makes a Successful Transition from Primary to Secondary School ? *Department for Children Schools and Families*. Ανάκτηση από <https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://scholar.google.com/&httpsredir=1&article=3431&context=sspapers>
- Frye, D. (2020). What is Dyscalculia? Math Learning Disability Overview. *Attitude's ADHD*. Ανάκτηση από <https://www.additudemag.com/what-is-dyscalculia-overview-and-symptom-breakdown/>
- Hirano, K. A., & Rowe, D. A. (2016). A Conceptual Model for Parent Involvement in Secondary Special Education. *Journal of Disability Policy Studies*, 27(1), σσ. 43-53.
- International Dyslexia Association*. (2002). Ανάκτηση από Definition Consensus Project: <https://dyslexiaida.org/definition-consensus-project/>
- La Greca , A. M., & Stone, W. L. (1990). LD Status and Achievement: Confounding Variables in the Study of Children's Social Status, Self-Esteem, and Behavioral Functioning. *ournal of Learning Disabilities*, 23(8), σσ. 483-490.
- LaMarca, N. (2011). *The Likert Scale: Advantages and Disadvantages*. Ανάκτηση από Field Research in Organizational Psychology: <https://psyc450.wordpress.com/2011/12/05/the-likert-scale-advantages-and-disadvantages/>
- Madaus, J. W. (2005). Navigating the College Transition Maze: A Guide for Students with Learning Disabilities. *TEACHING Exceptional Children*, 37(3), pp. 32-37. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/004005990503700305>
- O'Hare, A. E., & Brown , J. K. (1989). Childhood dysgraphia. Part 1. An illustrated clinical classification. *Child Care Health Dev.*, 15(2), σσ. 79-104. doi:10.1111/j.1365-2214.1989.tb00606.x.
- Robinson, G. L. (2002). Assessment of learning disabilities: The complexity of causes and consequences. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 7(1), σσ. 29-39. doi:10.1080/19404150209546690

- Robinson, G., Roberts, T., & McGregor, N. (2002). INVESTIGATION OF BIOCHEMICAL ANOMALIES IN PEOPLE WITH A VISUAL. *Australian Association of Research in Education*.
- Roer-Strier, D. (2002). University students with learning disabilities. *Disability and Rehabilitation*, 24(17), σσ. 914-924. doi: 10.1080/09638280210148611
- Salkind, N. J., & Green, S. B. (2012). *Using SPSS for Windows and Macintosh: analyzing and understanding data* (6 εκδ.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Sandra , J. J., & Costenbader, V. (2002). *The Transition From High School to Postsecondary Education for Students with Learning Disabilities: A Survey of College Service Coordinators* (Τόμ. 35). doi:10.1177/0146167291173007
- Shaley, S., & Tsur, G. (2001). Developmental Dyscalculia. *Elsevier*. Ανάκτηση από <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0887899400002587?token=32D55EEFB BB71A146E57F4A4EC2208824DFE66FC46EF829EEECA82CBE8247AD298D 1A1B27526ECDAF255AD0EB2285181>
- Shaywitz, B. A., Fletcher , J. M., & Shaywitz , S. E. (1995). Defining and Classifying Learning Disabilities and Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Journal of Child Neurology*, 10(1), σσ. 50-57. Ανάκτηση από <https://doi.org/10.1177/08830738950100S111>
- Skinner, M. E., & Lindstrom, B. D. (2003). *Bridging the Gap Between High School and College: Strategies for the Successful Transition of Students With Learning Disabilities, Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth* (Τόμ. 43). doi:10.1080/10459880309604441
- Vasanth, R., & Harinarayana , N. S. (2016). Online survey tools : A case study of Google Forms Online. *National Conference on "Scientific, Computational & Information Research Trends in Engineering, GSSS-IETW, Mysore, 1(1)*, σσ. 1-12. Ανάκτηση από https://www.researchgate.net/profile/Narayanaswamy-Vasanth-Raju/publication/326831738_Online_survey_tools_A_case_study_of_Google_Forms/links/5c1f9de492851c22a341c79c/Online-survey-tools-A-case-study-of-Google-Forms.pdf
- Λαγουμιντζής, Γ., Βλαχόπουλος, Γ., & Κουτσογιάννης, Κ. (2015). Μέθοδοι Συλλογής Δεδομένων. Στο Γ. Λαγουμιντζής, Γ. Βλαχόπουλος, & Κ. Κουτσογιάννης, *Μεθοδολογία της έρευνας στις επιστήμες υγείας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανάκτηση από <http://hdl.handle.net/11419/5360>
- Λιάκος , Α. (2016). Η μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στο *Εισαγωγή στα Πορίσματα του Εθνικού και Κοινωνικού Διαλόγου για την Παιδεία*. Ανάκτηση από ΧΡΟΝΟΣ: <https://chronos.fairead.net/liakos-porismata-2>

Μαντζάρης, Κ. Γ. (2019). Μαθησιακές δυσκολίες και φιλικές σχέσεις: η οπτική των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες και των στενών τους φίλων.

Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2012). Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική: Πολιτική και Ειδική Αγωγή. Πεδίο.

Σιανού-Κύργιου, Ε. (2007). Επιλογές σπουδών για την Ανώτατη Εκπαίδευση. Ανάκτηση από

<https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/26689/1/%CE%95%CF%80%CE%B9%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%AD%CF%82%20%CF%83%CF%80%CE%BF%CF%85%CE%B4%CF%8E%CE%BD%20%CE%B3%CE%B9%CE%B1%20%CF%84%CE%B7%CE%BD%20%CE%91%CE%BD%CF%8E%CF%84%CE%B1%CF%84%CE%B7%20%CE%95%CE%>

Τζιβινίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές Δυσκολίες Διδακτικές Παρεμβάσεις*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο. Ανάκτηση από <http://hdl.handle.net/11419/5332>

Παράρτημα Α - Ερωτηματολόγιο

1. Φύλο:
 - Άνδρας
 - Γυναίκα
 - Δεν δηλώνω

2. Ηλικία: _____

3. Ιδιότητα:
 - Προπτυχιακός φοιτητής
 - Μεταπτυχιακός φοιτητής
 - Απόφοιτος ΑΕΙ

4. Ποια είναι η μαθησιακή σας δυσκολία; (Μπορείτε να επιλέξετε και περισσότερα από ένα.):
 - Δυσλεξία
 - Δυσορθογραφία / Δυσγραφία
 - Δυσαριθμησία
 - Δυσφασία
 - Δυσπραξία
 - ΔΕΠ-Υ
 - Άλλο

5. Έχετε Επίσημο έγγραφο από Δημόσια Υπηρεσία, το οποίο πιστοποιεί τη μαθησιακή δυσκολία σας; (Αν Όχι-> Ερώτηση 5.)

- ο Ναι
- ο Όχι

6. Σε ποια ηλικία πιστοποιήσατε τη/τις μαθησιακή/ες σας δυσκολία/ες;

- ο 6-12
- ο 12-16
- ο 16-18
- ο 18+

7. Στο γυμνάσιο υπήρχε μέριμνα (π.χ. προφορικός τρόπος εξέτασης, κατανόηση των σχολικών επιδόσεων από τους καθηγητές, κλπ) για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες:

Συμφωνώ Απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ Απόλυτα

8. Στο λύκειο υπήρχε μέριμνα για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες:

Συμφωνώ Απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ Απόλυτα

9. Στο πανεπιστήμιο υπήρχε μέριμνα για τους φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες:

Συμφωνώ Απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ Απόλυτα

10. Οι συμμαθητές μου στο γυμνάσιο είχαν αποδεχτεί τις μαθησιακές μου δυσκολίες:

Συμφωνώ Απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ Απόλυτα

11. Οι συμμαθητές μου στο λύκειο είχαν αποδεχτεί τις μαθησιακές μου δυσκολίες:

Συμφωνώ Απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ Απόλυτα

12. Σε ότι αφορά τις δικές σου δυσκολίες, κατέγραψε την άποψή σου για την πρόταση: "Έχω αποδεχτεί ότι έχω μαθησιακές δυσκολίες"

13. Οι μαθησιακές δυσκολίες έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των φιλικών μου σχέσεων στο γυμνάσιο:

Συμφωνώ	Συμφωνώ	Ούτε Συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ
---------	---------	-----------------	---------	---------

Απόλυτα		Ούτε Διαφωνώ		Απόλυτα

14. Οι μαθησιακές δυσκολίες έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των φιλικών μου σχέσεων στο λύκειο:

Συμφωνώ Απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ Απόλυτα

15. Η οικογένειά μου ήταν υποστηρικτική όσον αφορά στις μαθησιακές μου δυσκολίες:

Συμφωνώ Απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ Απόλυτα

16. Οι γονείς μου με βοηθούσαν στην καθημερινή μελέτη των σχολικών μου υποχρεώσεων στο γυμνάσιο:

Συμφωνώ Απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ Απόλυτα

17. Οι γονείς μου με βοηθούσαν στην καθημερινή μελέτη των σχολικών μου υποχρεώσεων στο λύκειο:

Συμφωνώ Απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ Απόλυτα

18. Η οικογένειά μου με στήριζε και μου υπενθύμιζε τα κίνητρα για να συνεχίζω την μελέτη μου για τις πανελλαδικές εξετάσεις:

Συμφωνώ Απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ Απόλυτα

19. Παρακολουθούσα εξωσχολικά μαθήματα για περαιτέρω μελέτη της σχολικής ύλης στο γυμνάσιο:

- Ναι
- Όχι

20. Παρακολουθούσα εξωσχολικά μαθήματα για περαιτέρω μελέτη της σχολικής ύλης στο λύκειο (α', β', γ' λυκείου):

- Ναι
- Όχι

21. Παρακολουθούσα εξωσχολικά μαθήματα για την προετοιμασία μου για τις πανελλαδικές εξετάσεις:

- Ναι
- Όχι

22. Επισκέφτηκα Σύμβουλο Επαγγελματικού Προσανατολισμού για την επιλογή σχολής:

- Ναι
- Όχι

23. Οι Μαθησιακές μου Δυσκολίες καθόρισαν την τελική μου απόφαση για την επιλογή της σχολής μου:

Συμφωνώ Απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ Απόλυτα

Οι μαθησιακές δυσκολίες έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των φιλικών μου σχέσεων στο πανεπιστήμιο:

Συμφωνώ Απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ Απόλυτα

24. Οι Μαθησιακές μου Δυσκολίες επηρεάζουν την απόδοσή μου στα μαθήματα της σχολής μου:

Συμφωνώ Απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ Απόλυτα

25. Κατά την εξεταστική περίοδο εξετάζομαι:

- Γραπτά

- Γραπτά με επιπλέον χρόνο
- Μικτά (προφορικά και γραπτά)
- Προφορικά
- Άλλο.....

26. Αν εξετάζομαι προφορικά, θεωρώ ότι οι καθηγητές:

- Με αντιμετωπίζουν κατάλληλα
- Με ευνοούν περισσότερο
- Είναι αρνητικά διατεθειμένοι απέναντι μου

27. Αν εξετάζομαι γραπτά, αυτό συμβαίνει:

- Από προσωπική επιλογή
- Καθώς είναι ο μόνος τρόπος να εξεταστώ στο τμήμα όπου ανήκω
- Καθώς δεν έχω έγγραφο που να πιστοποιεί τη μαθησιακή μου δυσκολία

28. Οι προσδοκίες μου για τη ζωή ως φοιτητής/φοιτήτρια ταυτίστηκαν με τη πραγματικότητα:

Συμφωνώ Απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ Απόλυτα

29. Αντιμέτωπισα δυσκολίες κατά τα χρόνια φοίτησης μου στο πανεπιστήμιο:

Συμφωνώ	Συμφωνώ	Ούτε Συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ
---------	---------	-----------------	---------	---------

Απόλυτα		Ούτε Διαφωνώ		Απόλυτα

30. Οι δυσκολίες αυτές αφορούσαν:

	Συμφωνώ Απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ Απόλυτα
Στην οικονομική διαχείριση					
Στη σύναψη νέων διαπροσωπικών σχέσεων (φιλικών, ερωτικών)					
Στη ψυχολογία μου (άγχος, πίεση)					
Στην οργάνωση της μελέτης μου					
Στη παρακολούθηση των μαθημάτων					
Στην Προφορική / Γραπτή Εξέταση					
Στην κατανόηση των κειμένων					
Στη συγγραφή					

σημειώσεων					
Στη διαχείριση του χρόνου μου					
Οργάνωση ιδεών και σκέψεων					

31. Γνωρίζω για τις υποστηρικτικές πρακτικές που μου προσφέρει η σχολή μου:

Συμφωνώ Απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ Απόλυτα

32. Από αυτές τις υποστηρικτικές προσαρμογές γνωρίζω:

- Χρήση κασετοφώνου και/ή Η/Υ.
- Αντίγραφα σημειώσεων ή διαφανειών από συμφοιτητές ή τον διδάσκοντα.
- Περισσότερος χρόνος για τη συγγραφή εργασιών.
- Χρήση μαγνητοφωνημένων κειμένων.
- Χορήγηση από τον διδάσκοντα συνοπτικών σημειώσεων ανά παράδοση και χρήση οπτικού υλικού.
- Περισσότερος χρόνος για την ολοκλήρωση εργασιών εντός τάξης προκειμένου να ελέγξουν οι μαθητές την ορθογραφία, την στίξη και/ή γραμματική.
- Χρήση επεξεργαστή κειμένου με δυνατότητα ελέγχου της ορθογραφίας και παροχή ακουστικής ανατροφοδότησης.
- Παρουσίαση των οδηγιών μέσω διαφορετικών προσεγγίσεων.
- Γνώση της ύλης πριν από την έναρξη του ακαδημαϊκού εξαμήνου.
- Περισσότερος χρόνος κατά τις εξετάσεις.

- Οι εξετάσεις λαμβάνουν χώρα σε ήσυχο και χωρίς διασπαστικούς παράγοντες περιβάλλον.
- Προβλέπονται διαλείμματα κατά τη διάρκεια των εξετάσεων.
- Οι εξετάσεις δίνονται κατά τμήματα της εξεταστέας ύλης και όχι σε ολόκληρη την ύλη.
- Ακριβής και σαφής διατύπωση των θεμάτων στις εξετάσεις.
- Χρήση αριθμομηχανών, ορθογράφων, λεξικού, αποκωδικοποιητή γραπτού λόγου και/ή γραφές κατά τις εξετάσεις.
- Συμβουλευτική υποστήριξη.
- Δυνατότητα εναλλακτικού τύπου εξετάσεις (π.χ. προφορική εξέταση, συγγραφική εργασία)
-
- Άλλο.....

33. Θεωρώ πως η «Πρόσβαση» (πρακτικές υποστήριξης) με έχουν βοηθήσει αισθητά:

Συμφωνώ Απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ Απόλυτα

34. Νιώθω αδικημένος στις βαθμολογίες σε σχέση με τους συμφοιτητές μου που δεν έχουν μαθησιακές δυσκολίες:

Συμφωνώ Απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ Απόλυτα

35. Πιστεύω ότι θα καθυστερήσω (ή έχω καθυστερήσει) να αποφοιτήσω από τη σχολή μου:

Συμφωνώ Απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ Απόλυτα

36. Η καθυστέρηση οφείλεται στις μαθησιακές δυσκολίες:

Συμφωνώ Απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ Απόλυτα

37. Η σχολή μου ήταν η πρώτη μου επιλογή:

- Ναι
- Όχι

38. Για τη σχολή που φοιτώ χρειάστηκε να περάσω από τις πανελλαδικές εξετάσεις:

- Μια φορά
- Δύο φορές
- Περισσότερες φορές
- Πέρασα από κατατακτήριες
- Πέρασα με το 5% (για σοβαρούς ιατρικούς λόγους)
- Άλλο.....

39. Το σχολείο με βοήθησε να εισαχθώ στη σχολή της επιλογής μου.

		Ούτε		
--	--	------	--	--

Συμφωνώ Απόλυτα	Συμφωνώ	Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ Απόλυτα

40. Τι πιστεύεις ότι θα σε βοηθούσε να περάσεις στη σχολή της επιλογής σου, όσον αφορά τη σχολική δομή ενός λυκείου;

41. Το πανεπιστήμιο με βοήθησε να προσαρμοστώ στην καθημερινότητα και τις απαιτήσεις που προέκυψαν:

Συμφωνώ Απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ Απόλυτα

42. Η οικογένειά μου με βοήθησε να προσαρμοστώ στην καθημερινότητα και στις υποχρεώσεις μου στη φοιτητική μου ζωή:

Συμφωνώ Απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ Απόλυτα

43. Τι πιστεύεις ότι θα σε βοηθούσε να προσαρμοστείς στην καθημερινότητα και στις απαιτήσεις της φοιτητικής σου ζωής, από τη πλευρά του πανεπιστημίου;

44. Πιστεύεις ότι, τελειώνοντας το πανεπιστήμιο, θα είσαι έτοιμος να προσαρμοστείς στη νέα πραγματικότητα που θα προκύψει; (εργασία, ανεξάρτητη διαβίωση και οικονομική αυτοτέλεια, κλπ.)

Παράρτημα Β - Ερωτήσεις της συνέντευξης

1. Φύλο:
2. Ηλικία:
3. Ιδιότητα:
4. Ποια είναι η μαθησιακή σου δυσκολία; (Μπορείτε να επιλέξετε και περισσότερα από ένα.):
5. Έχεις Επίσημο έγγραφο από Δημόσια Υπηρεσία, το οποίο πιστοποιεί τη μαθησιακή δυσκολία σας; Α) Αν ναι, σε ποια ηλικία έγινε η πιστοποίηση και που; Ποιος σου το πρότεινε; Ποια η αντίδραση της οικογένειάς σου; Β) Αν όχι, γιατί πιστεύεις ότι δεν το έκανες; Τώρα αν σου δινόταν η ευκαιρία θα τη/τις πιστοποιούσες;
6. Στο γυμνάσιο, στο λύκειο και στο πανεπιστήμιο υπήρχε μέριμνα (π.χ. προφορικός τρόπος εξέτασης, κατανόηση των σχολικών επιδόσεων και υποστήριξη από τους καθηγητές, κλπ) για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες;
7. Οι συμμαθητές σου στο γυμνάσιο και στο λύκειο είχαν αποδεχτεί τις μαθησιακές σου δυσκολίες; Ποια ήταν η συμπεριφορά τους απέναντι σου; Έχεις κάποιο συγκεκριμένο παράδειγμα;
8. Εσύ πως αντιλαμβάνεσαι τις μαθησιακές σου δυσκολίες;
9. Οι μαθησιακές δυσκολίες έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των φιλικών σου σχέσεων στο γυμνάσιο και στο λύκειο;
10. Η οικογένειά σου ήταν υποστηρικτική όσον αφορά στις μαθησιακές σου δυσκολίες;
11. Οι γονείς σου σε βοηθούσαν στην καθημερινή μελέτη των σχολικών σου υποχρεώσεων στο γυμνάσιο και στο λύκειο;
12. Η οικογένειά σου σε στήριζε και σου υπενθύμιζε τα κίνητρα για να συνεχίζεις την μελέτη σου για τις πανελλαδικές εξετάσεις;
13. Παρακολουθούσες εξωσχολικά μαθήματα για περαιτέρω μελέτη της σχολικής;
14. Επισκέφτηκες Σύμβουλο Επαγγελματικού Προσανατολισμού για την επιλογή σχολής; Αν ναι, σε ποια τάξη ήσουν, ποιος σου το πρότεινε; Σε βοήθησε και πως;
15. Οι Μαθησιακές σου Δυσκολίες καθόρισαν την τελική σου απόφαση για την επιλογή της σχολής σου; Ποιες ήταν οι σκέψεις σου;

16. Οι μαθησιακές δυσκολίες έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των φιλικών σου σχέσεων στο πανεπιστήμιο; (γιατί;)
17. Οι Μαθησιακές σου Δυσκολίες επηρεάζουν την απόδοσή σου στα μαθήματα της σχολής σου; (Αν ναι, γιατί πιστεύεις ότι συμβαίνει αυτό;)
18. Με ποιον τρόπο εξετάζεσαι κατά την εξεταστική περίοδο;
19. Οι προσδοκίες σου για τη ζωή ως φοιτητής/φοιτήτρια ταυτίστηκαν με τη πραγματικότητα;
20. Αντιμετώπισες δυσκολίες κατά τα χρόνια φοίτησης σου στο πανεπιστήμιο; Αν ναι ποιες ήταν αυτές οι δυσκολίες; Πιστεύεις ότι έχουν σχέση με τις μαθησιακές σου δυσκολίες;
21. Γνωρίζεις για τις υποστηρικτικές πρακτικές που σου προσφέρει η σχολή σου; Εσένα τι σε έχει βοηθήσει; Θα πρότεινες κάτι διαφορετικό, που πιστεύεις ότι θα σε βοηθούσε περισσότερο;
22. Έχεις νιώσει αδικημένος/-η στις βαθμολογίες σε σχέση με τους συμφοιτητές σου που δεν έχουν μαθησιακές δυσκολίες; Αν ναι έκανες κάτι για αυτό;
23. Πιστεύεις ότι θα καθυστερήσεις (ή έχεις καθυστερήσει) να αποφοιτήσεις από τη σχολή σου; Αν ναι, αυτό έχει σχέση με τις μαθησιακές σου δυσκολίες;
24. Η σχολή σου ήταν η πρώτη σου επιλογή; Έδωσες πανελλήνιες εξετάσεις; Αν ναι πόσες φορές;
25. Το σχολείο σε βοήθησε να εισαχθείς στη σχολή της επιλογής σου;
26. Τι πιστεύεις ότι θα σε βοηθούσε να περάσεις στη σχολή της επιλογής σου, όσον αφορά τη σχολική δομή ενός λυκείου;
27. Το πανεπιστήμιο σε βοήθησε να προσαρμοστείς στην καθημερινότητα και τις απαιτήσεις που προέκυψαν;
28. Η οικογένειά σου σε βοήθησε να προσαρμοστείς στην καθημερινότητα και στις υποχρεώσεις σου στη φοιτητική σου ζωή; Δώσε ένα παράδειγμα.
29. Τι πιστεύεις ότι θα σε βοηθούσε να προσαρμοστείς στην καθημερινότητα και στις απαιτήσεις της φοιτητικής σου ζωής, από τη πλευρά του πανεπιστημίου; Έχεις να προτείνεις κάτι που κάνεις εσύ και πιστεύεις ότι θα βοηθούσε κι άλλους συμφοιτητές σου;
30. Πιστεύεις ότι, τελειώνοντας το πανεπιστήμιο, θα είσαι έτοιμος να προσαρμοστείς στη νέα πραγματικότητα που θα προκύψει; (εργασία, ανεξάρτητη διαβίωση και οικονομική αυτοτέλεια, κλπ.) Πιστεύεις θα αντιμετωπίσεις δυσκολίες στη δουλειά σου;