

UNIVERSITY OF NICOSIA

**ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΚΑΙ ΑΝΑΔΕΙΞΗ
ΒΕΛΤΙΣΤΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΟΥ**

Παναγιώτα Μικρομμάτη

PhD (Διδάκτωρ Φιλοσοφίας) στην Ειδική Αγωγή

Νοέμβριος, 2022

ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ ΜΙΚΡΟΜΜΑΘΗ

NICOSIA

PhD

2022



UNIVERSITY of NICOSIA



UNIVERSITY *of* NICOSIA

**ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΚΑΙ ΑΝΑΔΕΙΞΗ
ΒΕΛΤΙΣΤΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΟΥ**

Παναγιώτα Μικρομμάτη

Διατριβή που υποβλήθηκε στο Πανεπιστήμιο Λευκωσίας

σύμφωνα με τις απαιτήσεις του βαθμού των

PhD (Διδάκτωρ Φιλοσοφίας) στην Ειδική Αγωγή

Σχολή Επιστημών Αγωγής

Νοέμβριος, 2022

Περίληψη

Ο όρος ειδική μαθησιακή δυσκολία-δυσλεξία αναφέρεται στις σοβαρές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν ορισμένα άτομα στη χρήση και κατανόηση του γραπτού λόγου. Οι περισσότερες έρευνες με επίκεντρο την εν λόγω ειδική μαθησιακή δυσκολία, εστιάζονται κυρίως στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ελάχιστες έχουν ασχοληθεί με την τριτοβάθμια. Κάθε χρόνο ένας αυξανόμενος αριθμός φοιτητών, με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αρχίζει τη φοίτησή του στην τριτοβάθμια εκπαίδευσή. Λόγω του ότι οι φοιτητές με δυσλεξία, αναμένεται να επιτύχουν τους ίδιους στόχους με τους συνομηλίκους τους, είναι σημαντικό για αυτούς να γνωρίζουν πώς μπορούν να βελτιώσουν την απόδοσή τους και ποια είδη στήριξης για τους ίδιους είναι χρήσιμα. Σκοπός της παρούσας έρευνας, είναι η διερεύνηση του προβλήματος των φοιτητών με δυσλεξία τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο και η ανάδειξη βέλτιστων πρακτικών αντιμετώπισής του ως κριτήρια ελέγχου της ποιότητας εκπαίδευσης των φοιτητών με δυσλεξία. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 280 φοιτητές με δυσλεξία των Πανεπιστημίων Κύπρου και από 280 ακαδημαϊκούς δασκάλους των ιδίων Πανεπιστημίων. Πραγματοποιήθηκαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις με τη χρήση κλίμακας και της ανάδειξης διλημάτων επιλογών, δόθηκαν ερωτηματολόγια και τα αποτελέσματα αναλύθηκαν με την μέθοδο ανάλυσης περιεχομένου και τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS.

Λέξεις Κλειδιά: δυσλεξία, τριτοβάθμια εκπαίδευση, στρατηγικές μάθησης, συμπερίληψη, νέα μάθηση, κύκλος μάθησης, κωνστροκτιβιστικές πρακτικές, συμπεριφοριστικές πρακτικές, δεξιότητες ακαδημαϊκών δασκάλων.

Abstract

The term specific learning difficulty-dyslexia refers to the serious difficulties that some people face in the use and comprehension of written language. Research on this specific learning disability mainly focuses on primary and secondary education and very few research studies have dealt with higher education. Every year a growing number of students with special educational needs begin their studies in higher education. Because students with dyslexia are expected to achieve the same goals as their non-dyslexic peers, it is important for them to know how they can improve their performance and what types of support they find useful for themselves. The purpose of this research is to investigate the problem of students of students with dyslexia in higher education in Cyprus and to highlight the best practices used in dealing with dyslexia as a form of quality control for the education of students with dyslexia. The research sample will consist of 280 students with dyslexia from Cypriot Universities and their 280 academic teachers. Semi-structured interviews were conducted using scale and choice dilemmas, questionnaires were given and the results were analyzed by using content analysis and the statistical program SPSS.

Keywords: dyslexia, higher education, learning strategies, inclusion, new learning, learning cycle, constructivist practices, behavioral practices, academic teacher skills.

*Η προσπάθεια αυτή αφιερώνεται στην οικογένεια μου
και σε όλους τους ανθρώπους που βρίσκονταν δίπλα μου
πιστεύοντας σε εμένα και βοηθώντας με
να φτάσω μέχρι το τέλος αυτού του μακρινού ταξιδιού.*

Σας ευχαριστώ για όλα!!



Ευχαριστίες


Θα ήθελα να εκφράσω ιδιαιτέρως τις ευχαριστίες μου στον επόπτη της διδακτορικής μου διατριβής, Καθηγητή κ. Δ Στασινό ο οποίος καθόλη τη διάρκεια της εκπόνησής της με καθοδήγησε συστηματικά και με ενθάρρυνε αδιάκοπα μέχρι την ολοκλήρωσή της. Επιπλέον θα ήθελα να ευχαριστήσω και τους Καθηγητές κ. Γιάννη Σαλβαρά και κα. Στυλιανή Τσεσμελή, των οποίων ο ρόλος τους ήταν καθοριστικός για την ολοκλήρωση της διατριβής.

Θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου και προς την οικογένεια μου, η οποία ήταν δίπλα μου από την αρχή και με στήριξε σε όλες τις δυσκολίες που συναντούσα, δίνοντας μου δύναμη να συνεχίσω αυτό το έργο που ξεκίνησα. Παράλληλα ευχαριστώ τον σύζυγο μου για την υπομονή που έδειξε, όπως και τους δύο μου θησαυρούς, Μαριάμ και Γεωργία. Η αγάπη τους, μου έδωσε την δύναμη να φτάσω στον τελικό προορισμό.

Τέλος ευχαριστώ όλους τους συμμετέχοντες φοιτητές και ακαδημαϊκούς δασκάλους στην πορεία εκπόνησης της διατριβής μου, που χωρίς αυτούς δεν θα μπορούσα να τελειώσω την έρευνά μου. Επίσης ευχαριστώ τους γονείς μου και την αδερφή μου, που πίστεψαν σ' εμένα και ήταν δίπλα μου από την αρχή. Οι συμβουλές τους ήταν καθοριστικής σημασίας.

Δήλωση

Δηλώνω ότι η εργασία στην παρούσα διπλωματική εργασία πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με τους κανονισμούς του Πανεπιστημίου Λευκωσίας. Αυτή η διατριβή έχει συνταχθεί αποκλειστικά από εμένα εκτός από εκεί που αναφέρονται διαφορετικά με αναφορά ή αναγνώριση. Δεν έχει υποβληθεί προηγουμένως, ολόκληρο ή εν μέρει, σε αυτό ή σε οποιοδήποτε άλλο ίδρυμα για πτυχίο, δίπλωμα ή άλλα προσόντα.

Υπογραφή 

Ημερομηνία: 18/11/2022

Παναγιώτα Μικρομμάτη


UNIVERSITY of NICOSIA

Περιεχόμενα

	Σελ.
Περίληψη	i
Abstract	ii
Αφιερώσεις.....	iii
Ευχαριστίες	iv
Δήλωση	v
Περιεχόμενα.....	vi
Λίστα Πινάκων.....	xi
Λίστα Σχημάτων	xv
Λίστα Παραρτημάτων	xvi
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	
1.0. Εισαγωγή.....	2
1.1. Το ερευνητικό πρόβλημα	2
1.2. Η σημασία του ερευνητικού προβλήματος.....	4
1.3. Ο σκοπός της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα	10
1.4. Βασική υπόθεση της έρευνας.....	11
1.5. Πλαίσιο μεταβλητών της έρευνας.....	11
1.6. Σημαντικοί όροι της έρευνας	12
1.6.1. Η δυσλεξία ως ειδική μαθησιακή δυσκολία	13
1.6.2. Η «νέα μάθηση» ως συμπεριληπτική και μετασχηματιστική.....	22
1.6.3. Τα προγράμματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε τροχιά μεταρρύθμισης	24
1.6.4. Οι βέλτιστες πρακτικές στο εκπαιδευτικό γίνεσθαι.....	28
1.6.5. Η ποιότητα του εκπαιδευτικού γίνεσθαι.....	30
1.7. Στοχευόμενη Αναφορά Ερευνών	33
1.7.1. Ανάλυση ερευνών.....	33
1.8. Σύνοψη	49

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

2.0. Εισαγωγή.....	52
2.1. Ιστορία του ερευνητικού προβλήματος	52
2.1.1. Η πορεία μέχρι την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	52
2.1.2. Συμπεριληπτική εκπαίδευση.....	57
2.1.3. Συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στην Κύπρο	58
2.1.4. Κατηγορίες ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών.....	61
2.2. Θεωρητική βάση του ερευνητικού προβλήματος	62
2.2.1. Δυσλεξία	63
2.2.1.1. Ιστορική εξέλιξη του όρου δυσλεξία	63
2.2.1.2. Εννοιολογικοί ορισμοί της δυσλεξίας.....	64
2.2.1.3. Τύποι – Μορφές δυσλεξίας.....	69
2.2.1.4. Συχνότητα εμφάνισης της δυσλεξίας.....	71
2.2.1.5. Αίτια της δυσλεξίας και μοντέλα ερμηνείας.....	73
2.2.1.6. Κλινική εικόνα των ατόμων με δυσλεξία	77
2.2.2. Πρακτικές αντιμετώπισης της δυσλεξίας	79
2.2.3. Νέα μάθηση	91
2.2.4. Κύκλος μάθησης.....	92
2.2.5. Πρόγραμμα παρέμβασης σε εκπαιδευτικό γίνεσθαι φοιτητή με δυσλεξία	94
2.2.5.1. Συμπεριφοριστικές πρακτικές.....	95
2.2.5.2. Κοσντροκτιβιστικές πρακτικές.....	98
2.2.5.3. Δεξιότητες ακαδημαϊκών δασκάλων	111
2.2.5.4. Μάθηση φοιτητών με δυσλεξία	128
2.3. Αιτιολόγηση της προτεινόμενης έρευνας	133
2.4. Σύνοψη	135

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.0. Εισαγωγή.....	139
3.1. Επιλογή μεθόδων έρευνας.....	139
3.2. Πιλοτική έρευνα.....	142
α. Πιλοτική έρευνα ερωτηματολογίου ακαδημαϊκών δασκάλων	142
β. Πιλοτική έρευνα ερωτηματολογίων φοιτητών με δυσλεξία.....	144
γ. Πιλοτική εφαρμογή συνεντεύξεων ακαδημαϊκών δασκάλων.....	146
δ. Πιλοτική εφαρμογή συνεντεύξεων φοιτητών με δυσλεξία.....	146
3.3. Οι συμμετέχοντες – δείγμα της έρευνας	147
3.4. Το ερευνητικό σχέδιο.....	151
3.5. Τα ερευνητικά εργαλεία.....	153
3.5.1. Δόμηση ερωτηματολογίου.....	154
3.5.2. Δόμηση συνέντευξης	157
3.6. Διαδικασία συλλογής και επεξεργασίας δεδομένων.....	158

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.0. Εισαγωγή.....	160
4.1. Πλέγμα επιλογών για το εκπαιδευτικό γίνεσθαι των φοιτητών με και χωρίς δυσλεξία	160
4.1.1. Ανάλυση περιεχομένου Προγραμμάτων σπουδών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης Πανεπιστημίων της Κύπρου	160
α. Κωδικοποίηση δεδομένων.....	161
β. Ομαδοποίηση δεδομένων	162
4.2. Ερωτηματολόγια αντιλήψεων ακαδημαϊκών δασκάλων και φοιτητών με δυσλεξία για το εκπαιδευτικό γίνεσθαι.....	176
α. Στατιστική ανάλυση δεδομένων ερωτηματολογίων	183
4.3. Δημογραφικά – ατομικά στοιχεία δειγμάτων έρευνας.....	184
α. Ακαδημαϊκών δασκάλων	184

β. Φοιτητών με δυσλεξία	188
4.4. Ποια είναι η συμπτωματολογία των λαθών των φοιτητών με δυσλεξία, ποια η αιτιολογία τους, ποιες πρακτικές αντιμετώπισης προτιμούν και ποιες οι επιπτώσεις στη μάθησή τους	190
α. Σύμφωνα με τις αντιλήψεις των ακαδημαϊκών δασκάλων	190
β. Σύμφωνα με τις αντιλήψεις των φοιτητών με δυσλεξία	205
4.5. Συσχετίσεις των τεσσάρων (4) παραγόντων στο «είναι» και στο «δέον»	220
α. Σύμφωνα με τις αντιλήψεις των ακαδημαϊκών δασκάλων	220
β. Σύμφωνα με τις αντιλήψεις των φοιτητών με δυσλεξία	221
4.6. Συσχέτιση παραγόντων ερωτηματολογίου με τα ατομικά – δημογραφικά χαρακτηριστικά	222
α. Των ακαδημαϊκών δασκάλων	222
β. Των φοιτητών με δυσλεξία	234
4.7. Ποια διλήμματα επιλογών προκρίνουν οι εμπλεκόμενοι, φοιτητές με δυσλεξία και ακαδημαϊκοί δάσκαλοι στις πρακτικές του εκπαιδευτικού γίνεσθαι των φοιτητών με δυσλεξία και ποιες από αυτές τις πρακτικές εκλαμβάνονται ως βέλτιστες και ποια γνώρισμα αποδίδουν σε αυτές	238
α. Των ακαδημαϊκών δασκάλων	238
1. Κωδικοποίηση δεδομένων	238
2. Ομαδοποίηση δεδομένων	239
β. Των φοιτητών με δυσλεξία	259
1. Κωδικοποίηση δεδομένων	259
2. Ομαδοποίηση δεδομένων	260
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	
5.0. Εισαγωγή	282
5.1. Σύντομη παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας	282
5.1.1. Πανεπιστημιακά έγγραφα	282

5.1.2. Αποτελέσματα ερωτηματολογίων ακαδημαϊκών δασκάλων.....	283
5.1.3. Αποτελέσματα ερωτηματολογίων φοιτητών με δυσλεξία.....	287
5.1.4. Αποτελέσματα συνεντεύξεων ακαδημαϊκών δασκάλων	289
5.1.5. Αποτελέσματα συνεντεύξεων φοιτητών με δυσλεξία	293
5.2. Σχολιασμός των αποτελεσμάτων της έρευνας.....	297
5.2.1. Σχολιασμός αποτελεσμάτων πανεπιστημιακών εγγράφων	297
5.2.2. Σχολιασμός αποτελεσμάτων ερωτηματολογίων ακαδημαϊκών δασκάλων	300
5.2.3. Σχολιασμός αποτελεσμάτων ερωτηματολογίων φοιτητών με δυσλεξία	303
5.2.4. Σχολιασμός αποτελεσμάτων συνεντεύξεων ακαδημαϊκών δασκάλων.....	307
5.2.5. Σχολιασμός αποτελεσμάτων συνεντεύξεων φοιτητών με δυσλεξία.....	312
5.3. Εξαγωγή συμπερασμάτων της έρευνας.....	317
5.4. Συστάσεις για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος της έρευνας.....	321
5.5. Σύνοψη	324
Βιβλιογραφία.....	332
Παραρτήματα	366

Λίστα Πινάκων

Σελ.

Πίνακας 3.1: Συχνότητες, σχετικές συχνότητες % και αθροιστικές συχνότητες % για το Φύλο Ακαδημαϊκών δασκάλων	147
Πίνακας 3.2: Συχνότητες, σχετικές συχνότητες % και αθροιστικές συχνότητες % για τις Σπουδές στην Ειδική Αγωγής Ακαδημαϊκών δασκάλων.....	148
Πίνακας 3.3: Συχνότητες, σχετικές συχνότητες % και αθροιστικές συχνότητες % για το Πρόγραμμα Ακαδημαϊκών δασκάλων	148
Πίνακας 3.4: Συχνότητες, σχετικές συχνότητες % και αθροιστικές συχνότητες % για τα έτη διδασκαλίας Ακαδημαϊκών δασκάλων	148
Πίνακας 3.5: Συχνότητες για τα Πανεπιστήμια Κύπρου που εργάζονται οι Ακαδημαϊκοί δάσκαλοι	149
Πίνακας 3.6: Συχνότητες για τα Τμήματα/Σχολές που υπάγονται οι Ακαδημαϊκοί δάσκαλοι.....	149
Πίνακας 3.7: Συχνότητες, σχετικές συχνότητες % και αθροιστικές συχνότητες % για το Φύλο φοιτητών με δυσλεξία.....	150
Πίνακας 3.8: Συχνότητες, σχετικές συχνότητες % και αθροιστικές συχνότητες % για το Πρόγραμμα Σπουδών φοιτητών με δυσλεξία	150
Πίνακας 3.9: Συχνότητες για το Έτος φοίτησης προπτυχιακών φοιτητών με δυσλεξία	150
Πίνακας 3.10: Συχνότητες για το Έτος φοίτησης μεταπτυχιακών φοιτητών με δυσλεξία.....	151
Πίνακας 4.1: Ερωτήσεις που συγκροτούν κάθε ένα από τους παράγοντες	183
Πίνακας 4.2: Συχνότητες, σχετικές συχνότητες % και αθροιστικές συχνότητες % για το Φύλο	184
Πίνακας 4.3: Συχνότητες, σχετικές συχνότητες % και αθροιστικές συχνότητες % για τις Σπουδές στην Ειδική Αγωγής.....	185
Πίνακας 4.4: Συχνότητες, σχετικές συχνότητες % και αθροιστικές συχνότητες % για το Πρόγραμμα	186
Πίνακας 4.5: Συχνότητες, σχετικές συχνότητες % και αθροιστικές συχνότητες % για τα έτη διδασκαλίας.....	187
Πίνακας 4.6: Συχνότητες, σχετικές συχνότητες % και αθροιστικές συχνότητες % για το Φύλο	188

Πίνακας 4.7: Συχνότητες, σχετικές συχνότητες % και αθροιστικές συχνότητες % για το Πρόγραμμα Σπουδών.....	189
Πίνακας 4.8: Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για κάθε μια από τις ερωτήσεις στο «είναι»	192
Πίνακας 4.9: Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για κάθε μια από τις ερωτήσεις στο «δέον».....	193
Πίνακας 4.10: Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα του μέσου για κάθε μια από τις ερωτήσεις στο «είναι» και στο «δέον».....	194
Πίνακας 4.11: Διαφορές των ερωτήσεων στο είναι και στο δέον (μέσες τιμές διαφορών στο δέον και στο είναι, τυπικές αποκλίσεις , τυπικό σφάλμα του μέσου, 95% διάστημα εμπιστοσύνης των μέσων τιμών των διαφορών, τιμές του στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας df και επίπεδο σημαντικότητας των διαφορών p).....	197
Πίνακας 4.12: Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για κάθε ένα από τους 4 παράγοντες στο «είναι»	197
Πίνακας 4.13: Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για κάθε ένα από τους 4 παράγοντες στο «δέον».....	198
Πίνακας 4.14: Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα του μέσου για κάθε ένα από τους 4 παράγοντες στο «είναι» και στο «δέον»	198
Πίνακας 4.15: Διαφορές των 4 παραγόντων στο είναι και στο δέον (μέσες τιμές διαφορών στο δέον και στο είναι , τυπικές αποκλίσεις , τυπικό σφάλμα του μέσου, 95% διάστημα εμπιστοσύνης των μέσων τιμών των διαφορών, τιμές του στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας df και επίπεδο σημαντικότητας των διαφορών Sig. (2-tailed).....	200
Πίνακας 4.16: Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για κάθε μια από τις ερωτήσεις στο «είναι»	207
Πίνακας 4.17: Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για κάθε μια από τις ερωτήσεις στο «δέον».....	208
Πίνακας 4.18: Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές , τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα του μέσου για κάθε μια από τις ερωτήσεις «στο είναι» και στο «δέον».....	210
Πίνακας 4.19: Διαφορές των ερωτήσεων «στο είναι» και «στο δέον» (μέσες τιμές διαφορών στο «δέον» και «στο είναι», τυπικές αποκλίσεις , τυπικό σφάλμα του μέσου, 95% διάστημα εμπιστοσύνης των μέσων τιμών των διαφορών, τιμές του στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας df και επίπεδο σημαντικότητας των διαφορών p).....	212

Πίνακας 4.20: Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για κάθε ένα από τους 4 παράγοντες στο «είναι»	216
Πίνακας 4.21: Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για κάθε ένα από τους 4 παράγοντες στο «δέον».....	217
Πίνακας 4.22: Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές , τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα του μέσου για κάθε ένα από τους 4 παράγοντες στο «είναι» και στο «δέον»	217
Πίνακας 4.23: Διαφορές των 4 παραγόντων στο «είναι» και στο «δέον» (μέσες τιμές διαφορών «στο δέον» και «στο είναι» , τυπικές αποκλίσεις , τυπικό σφάλμα του μέσου, 95% διάστημα εμπιστοσύνης των μέσων τιμών των διαφορών, τιμές του στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας df και επίπεδο σημαντικότητας των διαφορών p).....	218
Πίνακας 4.24: Συσχετίσεις ανά δύο των 4 παραγόντων στο «είναι»	220
Πίνακας 4.25: Συσχετίσεις ανά δύο των 4 παραγόντων στο «δέον».....	221
Πίνακας 4.26: Συσχετίσεις ανά δύο των 4 παραγόντων στο «είναι»	221
Πίνακας 4.27: Συσχετίσεις ανά δύο των 4 παραγόντων στο «δέον».....	222
Πίνακας 4.28: Αριθμός ατόμων (N), μέσες τιμές στο φύλο, τυπικές αποκλίσεις, τιμές του στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας df και επίπεδο σημαντικότητας p	223
Πίνακας 4.29: Αριθμός ατόμων (N), μέσες τιμές στο Πρόγραμμα, τυπικές αποκλίσεις, τιμές του στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας df και επίπεδο σημαντικότητας p.....	223
Πίνακας 4.30: Αριθμός ατόμων (N), μέσες τιμές στις Σπουδές στην Ειδική Αγωγή, τυπικές αποκλίσεις, τιμές του στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας df και επίπεδο σημαντικότητας p..	224
Πίνακας 4.31: Αριθμός ατόμων (N), μέσες τιμές στα έτη διδασκαλίας, τυπικές αποκλίσεις, τυπικό σφάλμα, και 95% διάστημα εμπιστοσύνης Πίνακας 37: Αριθμός ατόμων (N), μέσες τιμές στα έτη διδασκαλίας, τυπικές αποκλίσεις, τυπικό σφάλμα, και 95% διάστημα εμπιστοσύνης.....	225
Πίνακας 4.32: Κεντρικό τεστ της ANOVA που εμφανίζει τα επίπεδα σημαντικότητας p που αντιστοιχούν σε κάθε ένα από τους παράγοντες στο «είναι»	226
Πίνακας 4.33: Αριθμός ατόμων (N), διαφορές ανά δύο στις μέσες τιμές διαστημάτων ετών διδασκαλίας, τυπικές αποκλίσεις, τυπικό σφάλμα, επίπεδα σημαντικότητας p και 95% διάστημα εμπιστοσύνης των διαφορών στις μέσες τιμές διαστημάτων ετών διδασκαλίας ...	228
Πίνακας 4.34: Αριθμός ατόμων (N), μέσες τιμές στο φύλο, τυπικές αποκλίσεις, τιμές του στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας df και επίπεδο σημαντικότητας p	231

Πίνακας 4.35: Αριθμός ατόμων (N), μέσες τιμές στο Πρόγραμμα, τυπικές αποκλίσεις, τιμές του στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας df και επίπεδο σημαντικότητας p.....	232
Πίνακας 4.36: Αριθμός ατόμων (N), μέσες τιμές στις Σπουδές στην Ειδική Αγωγή, τυπικές αποκλίσεις, τιμές του στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας df και επίπεδο σημαντικότητας p.	232
Πίνακας 4.37: Αριθμός ατόμων (N), μέσες τιμές στα έτη διδασκαλίας, τυπικές αποκλίσεις, τυπικό σφάλμα, και 95% διάστημα εμπιστοσύνης.....	233
Πίνακας 4.38: Τεστ της ANOVA που εμφανίζει τα επίπεδα σημαντικότητας p που αντιστοιχούν σε κάθε ένα από τους παράγοντες στο είναι.....	234
Πίνακας 4.39: Αριθμός ατόμων (N), μέσες τιμές στο φύλο, τυπικές αποκλίσεις, τιμές του στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας df και επίπεδο σημαντικότητας p	235
Πίνακας 4.40: Αριθμός ατόμων (N), μέσες τιμές στο Πρόγραμμα, τυπικές αποκλίσεις, τιμές του στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας df και επίπεδο σημαντικότητας p.....	236
Πίνακας 4.41: Αριθμός ατόμων (N), μέσες τιμές στο φύλο, τυπικές αποκλίσεις, τιμές του στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας df και επίπεδο σημαντικότητας p	237
Πίνακας 4.42: Αριθμός ατόμων (N), μέσες τιμές στο Πρόγραμμα, τυπικές αποκλίσεις, τιμές του στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας df και επίπεδο σημαντικότητας p.....	237

Λίστα Σχημάτων

Σελ.

Σχήμα 4.1: Σχετικές συχνότητες % για το Φύλο	185
Σχήμα 4.2: Σχετικές συχνότητες % για τις Σπουδές στην Ειδική Αγωγή	186
Σχήμα 4.3: Σχετικές συχνότητες % για το Πρόγραμμα.....	187
Σχήμα 4.4: Σχετικές συχνότητες % για τα έτη διδασκαλίας.....	188
Σχήμα 4.5: Σχετικές συχνότητες % για το Φύλο	189
Σχήμα 4.6: Σχετικές συχνότητες % για το Πρόγραμμα Σπουδών	190
Σχήμα 4.7: Διαφορές στους μέσους όρους στο «είναι» και στο «δέον» για κάθε μια από τις 15 ομάδες ερωτήσεων του ερωτηματολογίου.....	195
Σχήμα 4.8: Διαφορές στους μέσους όρους στο είναι και στο δέον για κάθε ένα χωριστά από τους Συμπτωματολογία, Αιτιολογία, Αντιμετώπιση, Μάθηση.....	199
Σχήμα 4.9: Διαφορές στους μέσους όρους στο «είναι» και στο «δέον» για κάθε μια από τις 15 ομάδες ερωτήσεων του ερωτηματολογίου.....	210
Σχήμα 4.10: Διαφορές στους μέσους όρους στο «είναι» και στο «δέον» για κάθε ένα χωριστά από τους παράγοντες Συμπτωματολογία, Αιτιολογία, Αντιμετώπιση, Μάθηση.	219
Σχήμα 4.11: Μέσες τιμές των ομάδων των διαφορετικών διαστημάτων ετών διδασκαλίας που αντιστοιχούν στον παράγοντα Συμπτωματολογία_είναι	229
Σχήμα 4.12: Μέσες τιμές των ομάδων των διαφορετικών διαστημάτων ετών διδασκαλίας που αντιστοιχούν στον παράγοντα Αιτιολογία_είναι	229
Σχήμα 4.13: Μέσες τιμές των ομάδων των διαφορετικών διαστημάτων ετών διδασκαλίας που αντιστοιχούν στον παράγοντα Αντιμετώπιση_είναι.....	230
Σχήμα 4.14: Μέσες τιμές των ομάδων των διαφορετικών διαστημάτων ετών διδασκαλίας που αντιστοιχούν στον παράγοντα Μάθηση_είναι.....	230

Λίστα Παραρτημάτων

Σελ.

Παράρτημα I: Ερωτηματολόγιο διερεύνησης των αντιλήψεων των ακαδημαϊκών δασκάλων για το εκπαιδευτικό γίνεσθαι του φοιτητή με δυσλεξία – ανάπτυξη βέλτιστων πρακτικών	367
Παράρτημα II: Ερωτηματολόγιο διερεύνησης των αντιλήψεων των φοιτητών με δυσλεξία για το εκπαιδευτικό γίνεσθαι – ανάπτυξη βέλτιστων πρακτικών	372





ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.0. Εισαγωγή

Η «Εισαγωγή» έχει ως σκοπό να θέσει το ερευνητικό πρόβλημα, το οποίο είναι αναγκαίο να προσδιορίσει με σαφήνεια και ακρίβεια, να αναπτύξει τη βαρύτητα της έρευνας, να προσδιορίσει το σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία αποτελούν το βασικό σημείο της έρευνας, να διατυπώσει τη βασική υπόθεση της έρευνας όπου εμφανίζονται οι σχέσεις ανάμεσα των μεταβλητών, να αποσαφηνίσει τους σημαντικούς όρους που θα χρησιμοποιηθούν στην έρευνα και να προχωρήσει σε μια στοχευμένη αναφορά σημαντικών ερευνών που έχουν άμεση σχέση με το ερευνητικό πρόβλημα. Η όλη πραγμάτευση τονίζει την προστιθέμενη αξία που θα προκύψει από την έρευνα.

1.1. Το ερευνητικό πρόβλημα

Η Μαθησιακή Δυσκολία – Δυσλεξία έχει χαρακτηριστεί από την επιστημονική κοινότητα ως η αδυναμία επίτευξης αποτελεσματικών δεξιοτήτων ανάγνωσης παρά τις επαρκείς διανοητικές ικανότητες και την επαρκή εκπαίδευση. Οι δυσκολίες που παρουσιάζονται ποικίλουν λόγω της σοβαρότητας της ανάγνωσης, του τύπου των σφαλμάτων στη φωνολογική ή/και οπτική μνήμη, καθώς και λόγω της παρουσίας άλλων δυσλειτουργιών στη γραφή και στην κατανόηση της ανάγνωσης (Marchand-Krynsk et al., 2017; Cassidy et al., 2021).

Παρόλο που οι αιτίες της δυσλεξίας δεν έχουν γίνει πλήρως κατανοητές και οι ορισμοί ποικίλουν, συμφωνείτε γενικά ότι τα παιδιά που δεν αποκτούν δεξιότητες ανάγνωσης με κανονικό ρυθμό, όπως συμβαίνει με το φυσιολογικό πληθυσμό, χρειάζονται προσεκτική παρακολούθηση και υποστήριξη κυρίως κατά τα πρώτα χρόνια της σχολικής ζωής. Η έγκαιρη ταυτοποίηση και η επαγγελματική υποστήριξη θεωρούνται ως οι πιο αποτελεσματικές μορφές παρέμβασης για παιδιά με έντονες μαθησιακές δυσκολίες και κατ' επέκταση για τα παιδιά με δυσλεξία (Benfatto et al., 2016).

Συνεπώς αυτό που χρειάζονται περισσότερο τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες, είναι ειδικούς δασκάλους που να μπορούν να εντοπίζουν τις ιδιαίτερες δυσκολίες τους και να προσπαθούν να τις αντιμετωπίζουν με διδακτικό τρόπο (Πρωτοπαπάς, 2004).

Οι μαθησιακές ελλείψεις μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα ενός ατόμου, την εικόνα του εαυτού του, την κοινωνική προσαρμογή, αλλά και

τις κοινωνικές συμπεριφορές (Smyrnakis et al., 2017). Συνεπώς οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να έχουν τις ανάλογες γνώσεις και δεξιότητες, ώστε να είναι σε θέση να καθορίσουν ποιους μαθητές/φοιτητές χρειάζονται ιδιαίτερες προσεγγίσεις και να προβούν στην διαφοροποίηση της διδασκαλίας τους με σκοπό να παρέχουν τη σωστή υποστήριξη.

Σε διεθνή επίπεδο έχει παρατηρηθεί πως ο αριθμός των φοιτητών που εισέρχεται στα Πανεπιστήμια το τελευταίο χρονικό διάστημα αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσπραξία (Pino & Mortari, 2014). Πράγματι στην τριτοβάθμια εκπαίδευση παρατηρείται ένας αυξανόμενος αριθμός φοιτητών με δυσλεξία, οι οποίοι ζητούν διευκολύνσεις κατά την διάρκεια της διδασκαλίας τους (Jacob, Wadlington & Bailey, 1998). Ένας φοιτητής αναμένεται κατά την εισδοχή του στην Πανεπιστημιακή Κοινότητα να παρακολουθήσει διαλέξεις, σεμινάρια, να χρησιμοποιήσει τη βιβλιοθήκη και να προβεί σε συγγραφή εργασιακών μελετών. Επομένως χρειάζεται να χρησιμοποιήσει ένα εύρος στρατηγικών μάθησης που θα τον βοηθήσουν να επιτελέσει το έργο του (Hammond & Hercules, 2015).

Συνήθως τα πανεπιστήμια αντιμετωπίζουν δυσκολία στην επίτευξη αυτών των απαιτήσεων και αυτό πιθανό να οφείλεται στην ανεπαρκή εκπαιδευτική κατάρτιση του ακαδημαϊκού προσωπικού ή του βαρυφορτωμένου και πιεσμένου προγράμματός του (Jacob, Wadlington & Bailey, 1998).

Η διαδικασία μάθησης θεωρείται μια θεμελιώδης δραστηριότητα για όλους τους φοιτητές. Εντούτοις για ένα φοιτητή με δυσλεξία μπορεί να υπάρχει μεγαλύτερη ανάγκη για την κατανόηση της μαθησιακής διαδικασίας. Αυτό μπορεί να συμβαίνει είτε λόγω των ανεπαρκών τρόπων μάθησης οι οποίοι είναι ακατάλληλοι για την Τριτοβάθμια εκπαίδευση είτε λόγω των αδυναμιών που παρουσιάζει ο φοιτητής (Hammond & Hercules, 2015).

Δεδομένου ότι υπάρχει μεγάλη ποικιλία στη σοβαρότητα της δυσλεξίας ανάμεσα στα άτομα που έχουν διαγνωστεί με την εν λόγω μαθησιακή δυσκολία, θα ήταν ακατάλληλο να γίνουν οι ίδιες προσαρμογές για κάθε φοιτητή/τρια με δυσλεξία. Ως επακόλουθο κρίνεται σημαντικό να συμφωνείτε με κάθε φοιτητή/τρια ποιες προσαρμογές είναι κατάλληλες για τον/την ίδιο/ια (Taylor, Duffy & England, 2009).

1.2. Η σημασία του ερευνητικού προβλήματος

Οι περισσότερες βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις και έρευνες που είχαν ως θέμα τις μαθησιακές δυσκολίες, συμπεριλαμβανομένου και της δυσλεξίας, ασχολήθηκαν κυρίως με τη πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ελάχιστα με την τριτοβάθμια. Βαδίζοντας στα χνάρια του National Working Party¹ (1999), όπου δημιουργήθηκε λόγω του μεγάλου ενδιαφέροντος σχετικά με την έλλειψη των εθνικών προτύπων στην αναγνώριση, στην αξιολόγηση και στην υποστήριξη των φοιτητών με δυσλεξία σε επίπεδο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, στόχος αυτής της διατριβής είναι η ενίσχυση των πανεπιστημίων σχετικά με τις παρεχόμενες διευκολύνσεις των φοιτητών με δυσλεξία.

Οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι για την απομυθοποίηση παρερμηνειών ή παραπληροφόρησης σχετικά με τη δυσλεξία. Όμως θα πρέπει πρώτα να επιζητούν να κατανοήσουν καλύτερα την δυσλεξία και δεύτερο θα πρέπει να εξοικειωθούν με τους κανονισμούς που επιδρούν αρνητικά στις ικανότητες τους για καλύτερη αντιμετώπιση των παιδιών με δυσλεξία και για μεγαλύτερη υποστήριξη και διαφύλαξη των δικαιωμάτων τους, με σκοπό να λαμβάνουν άριστη εκπαίδευση (Peterson, Kinell, O'Brien & Valerie, 2017).

Οι προσδοκίες ενός ακαδημαϊκού δασκάλου απέναντι στους φοιτητές του, σχετίζονται με τις ακαδημαϊκές ικανότητες των δεύτερων στο να ασκούν μικρές αλλά σημαντικές επιτυχίες κατά τη σχολική χρονιά. Οι διαφορές στις προσδοκίες για τους φοιτητές με δυσλεξία έναντι των φοιτητών χωρίς δυσλεξία, μπορούν να δικαιολογηθούν από τα χαμηλά επίπεδα απόδοσης των πρώτων. Οι χαμηλότερες προσδοκίες των ακαδημαϊκών δασκάλων για την

¹ Το National Working Party είχε τους εξής βασικούς σκοπούς: να πραγματοποιήσει μια εθνική έρευνα πολιτικής, παροχής και πρακτικής σε σχέση με την αναγνώριση και την υποστήριξη των φοιτητών με δυσλεξία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, να αναγνωρίσει τις ανησυχίες αυτών που παρέχουν υποστήριξη στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και των φοιτητών τους με δυσλεξία, να περιγράψει υποσχόμενες πρακτικές σχετικές με την αξιολόγηση και την υποστήριξη των φοιτητών με δυσλεξία, να ερευνήσει τις λειτουργίες του Επιδόματος φοιτητών με αναπηρία σε σχέση με τους φοιτητές με δυσλεξία και να προβεί σε συστάσεις σχετικά με την πολιτική και τις εθνικές κατευθυντήριες γραμμές για τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αξιολόγηση και την υποστήριξη των φοιτητών με δυσλεξία.

ομάδα των φοιτητών με δυσλεξία δεν είναι μόνο ως αποτέλεσμα των χαμηλών επιδόσεων λόγω των ελλείψεών τους, αλλά και ως αποτέλεσμα του στιγματισμού και των στερεότυπων απέναντι μιας ομάδας από τους ακαδημαϊκούς (Hornstra, Denessen, Bakker, van den Bergh & Voeten, 2010).

Με βάση το National Working Party (1999) έγινε ξεκάθαρο ότι πολλά ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αναζητούν καθοδήγηση κυρίως στους μηχανισμούς αναγνώρισης της δυσλεξίας, στο περιεχόμενο των αξιολογήσεων της δυσλεξίας, στην παροχή ικανοποιητικών πληροφοριών, στην ψυχολογική αξιολόγηση και στις επιπτώσεις της αναγνώρισης της δυσλεξίας.

Επιστημονικές έρευνες έχουν δείξει πως οι ακαδημαϊκοί δάσκαλοι δεν κατέχουν τις αναγκαίες γνώσεις για να διδάξουν τους φοιτητές που αντιμετωπίζουν δυσλεξία (Washburn, Joshi & Binks-Cantrell, 2011). Η έρευνα των Aladwani και Al Shaye (2012) έδειξε πως η πλειοψηφία των ακαδημαϊκών δασκάλων υστερούν στην κατάρτιση, στις γνώσεις και στις δεξιότητες για διάγνωση των μαθητών με δυσλεξία. Απεναντίας η επαγγελματική εξέλιξη μπορεί να αυξήσει τις παραινέσεις των ακαδημαϊκών δασκάλων, οι οποίοι στη συνέχεια μπορούν να επηρεάσουν θετικά τα μαθησιακά επιτεύγματα (Washburn, Joshi & Binks-Cantrell, 2011).

Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση επιβαρύνεται ο φαύλος κύκλος που ισχύει στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε δεύτερο κύκλο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και δεν έχουν την κατάλληλη τεχνογνωσία, αλλά και μηχανισμούς υποστήριξης των φοιτητών με δυσλεξία που λειτουργούσαν στις προηγούμενες βαθμίδες εκπαίδευσης ατονούν. Το σύστημα περιορίζεται σε παρευρέσεις γενικού ακαθόριστου χαρακτήρα που επιτείνουν το πρόβλημα των φοιτητών με δυσλεξία.

Επιπλέον οι γονείς αντιμετωπίζονται μερικές φορές ως πελάτες και όχι ως εταίροι στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όταν οι γονείς αναφέρουν τις υποψίες τους, συχνά οι εκπαιδευτικοί δεν αναγνωρίζουν τα χαρακτηριστικά της δυσλεξίας και καθυστερούν στην έγκαιρη αξιολόγηση και βοήθεια (Wadlington & Wadlington, 2005). Οι γονείς και κυρίως οι μητέρες, στο άκουσμα ότι το παιδί τους έχει διαγνωστεί με δυσλεξία επηρεάζονται αρκετά βαθιά και συναισθηματικά. Διακατέχονται από μια υπερβολική ανησυχία για το πώς θα εξελιχθεί το

μέλλον του παιδιού τους. Επίσης καταβάλλονται από άγχος όταν βλέπουν στα μάτια του παιδιού τους την απογοήτευση (Sinu & Moothedath, 2016).

Ως επακόλουθο οι φοιτητές με δυσλεξία που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες κατά τη φοίτησή τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, είναι πολύ πιθανό να αντιμετωπίσουν μελλοντικά ακαδημαϊκή αποτυχία και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ως απόρροια των δυσκολιών τους (Aladwani & Al Shaye, 2012).

Από τα ευρήματα της έρευνας των Stampoltzis και Polychronopoulou (2009) αποδείχτηκε πως η συνταγή για ένα ευνοϊκό αποτέλεσμα φαίνεται πως είναι η έγκαιρη διάγνωση, η εξήγηση της διάγνωσης στο παιδί, η γονεϊκή υποστήριξη, οι κατάλληλες μορφές διδασκαλίας και η βοήθεια από το σχολείο και το πανεπιστήμιο. Επισημάνθηκε επίσης, η ανάγκη για περαιτέρω έρευνα όσον αφορά το πώς να γίνουν τα σχολεία και τα πανεπιστήμια πιο φιλικά προς τους μαθητές/φοιτητές με δυσλεξία, καθώς και το πώς μπορούν να μειωθούν οι δευτερογενείς επιπτώσεις της δυσλεξίας.

Για μια επιτυχημένη διαδικασία διδασκαλίας, εκμάθησης και δημιουργίας ενός κατάλληλου περιβάλλοντος εντός της αίθουσας, για τους μαθητές/φοιτητές, το ακαδημαϊκό προσωπικό οφείλει να βελτιώνει προς το καλύτερο τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιεί. Συνεπώς αυτό βασίζεται στην πρακτική των εκπαιδευτικών που χρησιμοποιούν αποτελεσματικές και προγραμματισμένες στρατηγικές εκμάθησης (Aslan, 2016).

Συνήθως ένα άτομο που αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες είναι σαφές πως η κοινή διδασκαλία δεν επιτυγχάνει τους στόχους της. Επομένως θεωρείται άωφο να χρησιμοποιείται η ίδια μέθοδος για την ελαχιστοποίηση των δυσκολιών (Πρωτοπαπάς, 2004). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας θα πρέπει να επικεντρώνεται με βάση των Tomlinson σε όλα τα σημεία που σχετίζονται με την αίθουσα διδασκαλίας, με αποτέλεσμα οι μαθητές να συσσωρεύουν τις πληροφορίες μέσα από πολλές επιλογές (Reid, 2019 σελ. 126). Η ειδική μορφή παρέμβασης, ως την πλέον κατάλληλη και αναγκαία παρέμβαση τέτοιων δυσκολιών, πρέπει να γίνεται από εκπαιδευτικό ψυχολόγο ή από ειδικά καταρτισμένο και εκπαιδευμένο παιδαγωγό, ο οποίος θα ξέρει τι σχεδιασμό και ποιο πρόγραμμα διδασκαλίας θα ακολουθήσει, προκειμένου να πετύχει τη βέλτιστη αντιμετώπιση των προβλημάτων (Πρωτοπαπάς, 2004).

Οι περισσότεροι/ες φοιτητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες και κατ' επέκταση με δυσλεξία, εισέρχονται στα πανεπιστήμια και δεν γνωρίζουν πως δικαιωματικά μπορούν να ζητήσουν διευκολύνσεις είτε κατά την διάρκεια των εξετάσεων είτε κατά την παράδοση εργασιών. Από τα αποτελέσματα των επιστημονικών ερευνών αποδεικνύεται πως η πανεπιστημιακή κοινότητα δεν πρόσφερε στους φοιτητές με δυσλεξία την απαιτούμενη υποστήριξη, το πώς να οργανώνουν τα μαθήματα τους και πώς να αποκτήσουν καλύτερες δεξιότητες γραφής (Mortimore & Crozier, 2006; Stampoltzis & Polychronopoulou, 2009). Επιπλέον παρατηρήθηκαν προβλήματα στις μεθόδους διδασκαλίας, οι οποίες δεν ήταν διαφοροποιημένες και εναλλασσόμενες, στον τρόπο προσέγγισης των φοιτητών, στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, στα ερευνητικά εργαλεία εντοπισμού της δυσλεξίας, στους τρόπους αντιμετώπισης της δυσλεξίας, με αποτέλεσμα όλα αυτά να δυσχεραίνουν την ακαδημαϊκή ανέλιξη ενός ατόμου με μαθησιακές δυσκολίες (Callens et al., 2012; Tops, Callens, Van Cauwenberghe, Adriaens & Brysbaert, 2012).

Η μετάβαση ενός μαθητή με δυσλεξία, από την δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μπορεί να επιφέρει στο ίδιο το άτομο ποικίλες δυσκολίες. Αυτές οι δυσκολίες μπορεί να αφορούν τόσο την ακαδημαϊκή πορεία, όσο και την προσωπική. Συνήθως ο μαθητής με δυσλεξία μεταφέρει τις δυσκολίες που αντιμετώπιζε στο σχολείο και στο πανεπιστήμιο. Βέβαια πλέον ως φοιτητής/τρια έχει μεγαλύτερη επίγνωση των δυσκολιών του και έχει εντοπίσει, πιθανόν, πρακτικούς τρόπους που τον/την βοηθούν στο διάβασμα. Αυτοί οι μηχανισμοί αντιμετώπισης αντισταθμίζουν τις αδυναμίες τους. Ωστόσο οι φοιτητές/τριες με δυσλεξία μπορεί να αντιμετωπίζουν διαφορετικές δυσκολίες κατά τη φοίτησή τους στο πανεπιστήμιο, συγκριτικά με τη φοίτησή τους στα σχολεία (Silva & Crenitte, 2014; Sahari & Johari, 2012; Thompson, 2021).

Οι γενικοί δείκτες δυσλεξίας, σύμφωνα με την Εθνική Οργάνωση δυσλεξίας του Λονδίνου, περιλαμβάνουν τις δυσκολίες κατά την τήρηση σημειώσεων, τις δυσκολίες σύνταξης κατά τη συγγραφή εργασιών, τις δυσκολίες οργάνωσης κατά την συγγραφή γραπτής εργασίας, τις δυσκολίες ανάγνωση, αλλά και κατανόηση νέων λέξεων, τις δυσκολίες κατάκτησης νέων γνώσεων, τις δυσκολίες κατανόησης των οδηγιών στις εξετάσεις, τις δυσκολίες συγκράτησης των πληροφοριών, την δυσκολία στην τήρηση των προθεσμιών παράδοσης εργασιών. Επίσης ο φοιτητής αναπτύσσει τακτικές αποφυγής της εργασίας για να συγκαλύψει δυσκολίες και/ή ανησυχίες σχετικά με την απόκτηση επαγγελματικών προσόντων

και τέλος οι δυσκολίες που βιώνει ο φοιτητής με δυσλεξία εντείνονται κάτω από πίεση χρόνου (Stienen-Durand & George, 2014, p.420).

Οι ανάγκες ενός φοιτητή με δυσλεξία είναι πιθανό να είναι παρόμοιες με τις ανάγκες των άλλων φοιτητών. Ωστόσο μπορεί να έχουν μεγαλύτερη δυσκολία σε μια σειρά από βασικούς τομείς, όπως ορθογραφικά λάθη, κατανόηση κειμένων ή οδηγιών, δυσκολίες ανάγνωσης και οργάνωσης εργασιών. Επιστημονικές έρευνες που ερευνούν τις εμπειρίες των φοιτητών με δυσλεξία δείχνουν ότι αντιμετωπίζουν προκλήσεις στην επικοινωνία με το ακαδημαϊκό προσωπικό και πως το ακαδημαϊκό προσωπικό λόγω φόρτου εργασίας τις περισσότερες φορές δεν παρέχει την απαιτούμενη βοήθεια και μερικές φορές μπορεί να φερθεί με αγένεια και αδιαφορία στους φοιτητές με δυσλεξία (Riddell & Weedon, 2006; Mortimore & Crozier, 2006; Holloway, 2001). Επιπρόσθετα το ακαδημαϊκό προσωπικό φαινόταν να έχει έλλειψη γνώσης ή κατανόησης της δυσλεξίας ή να μην έχει εκπαιδευτεί κατάλληλα. Υπάρχει ακόμη ασυνέπεια στην κατανόηση εντός και μεταξύ των τμημάτων (Tinklin & Hall, 1999).

Οι στρατηγικές αντιμετώπισης της δυσλεξίας στα πανεπιστήμια κατέχουν τον ακρογωνιαίο λίθο στη βελτίωση των ακαδημαϊκών κυρίως επιδόσεων των φοιτητών με δυσλεξία, αλλά αποτελούνται και από τους σημαντικότερους και αποτελεσματικότερους παράγοντες για την επίτευξη των κινήτρων των φοιτητών και την ακαδημαϊκή επιτυχία (Kanani, Adibsereshki & Haghgoo, 2016). Το ακαδημαϊκό προσωπικό θα μπορούσε να δίνει στοχευμένη ανατροφοδότηση (στη περίπτωση που ο φοιτητής συνεχίζει να κάνει τα ίδια γραμματικά λάθη, να δοθεί η σωστή γραμματική πρόταση και να βρεθεί η φύση των λαθών), η ανατροφοδότηση να είναι σε γραπτή μορφή και με τέτοιο τρόπο ώστε να γίνει κατανοητή στο φοιτητή με δυσλεξία, σε περίπτωση ορθογραφικών λαθών συνιστάται ο ακαδημαϊκός δάσκαλος να μην αφαιρεί μονάδες, αντιθέτως να προτείνει στρατηγικές για βελτίωση της ορθογραφικής ικανότητας του φοιτητή με δυσλεξία. Επιπρόσθετα οι σημειώσεις του μαθήματος να παρέχονται πριν την έναρξή του, έτσι ώστε ο φοιτητής να τις έχει μπροστά του κατά την παράδοση της διάλεξης και άρα με αυτό τον τρόπο γίνονται πιο κατανοητές οι νέες πληροφορίες. Σε περίπτωση που οι σημειώσεις του μαθήματος δεν είναι διαθέσιμες νωρίτερα, καθίσταται βοηθητικό να παρουσιάζεται μια περίληψη του μαθήματος κατά την έναρξη της διάλεξης, γιατί ο φοιτητής με δυσλεξία έχει μεγαλύτερη πιθανότητα να καταλάβει το νόημα της διάλεξης. Ακόμη θα μπορούσε να γίνεται χρήση μαγνητοφώνου από τον φοιτητή μετά από

σχετική άδεια του ακαδημαϊκού δασκάλου, ώστε να έχει ηχογραφημένη την παράδοση του μαθήματος και να δίνονται γραπτώς οι σημαντικές ημερομηνίες προθεσμιών του εξαμήνου δηλαδή οι ημερομηνίες παράδοσης εργασιών και εξετάσεων ώστε ο φοιτητής με δυσλεξία να οργανώνεται καλύτερα (Jamieson & Morgan, 2008/2011, σσ. 68,70, 72, 74, 82).

Επίσης η τεχνική αυτοπαρακολούθησης, θα μπορούσε να είναι χρήσιμη για τους σπουδαστές. Την εν λόγω τεχνική, ο φοιτητής μπορεί να την εφαρμόσει με τον να επιλέξει μια συμπεριφορά που θέλει να ενισχύσει ή να ελαχιστοποιήσει. Στη συνέχεια καταγράφει σε ένα χαρτί για παράδειγμα τους λόγους που συμβαίνει αυτή η συμπεριφορά και μετά από κάποιο χρονικό διάστημα μιας εβδομάδας ή δύο εβδομάδων ελέγχει αυτά που έχει καταγράψει και βγάζει συμπεράσματα όπως κοινές αιτίες, άνθρωποι που έτυχε να επηρεάσουν τη συμπεριφορά. Μελέτες έχουν δείξει ότι η αυτοπαρακολούθηση ενισχύει την ακαδημαϊκή δέσμευση, την παραγωγικότητα και την ακρίβεια στους σπουδαστές. Αυτή η βελτίωση οφείλεται επίσης σε παράγοντες όπως η αυτοενίσχυση, η θετική σκέψη και η αυτοσυγκράτηση (Kanani, Adibsereshki & Haghgoo, 2016).

Επιπλέον στρατηγικές είναι οι κιναισθητικές δραστηριότητες, δηλαδή η χρήση του σώματος για την έκφραση συναισθημάτων και ιδεών, ως μια μορφή ενεργούς μάθησης όπου οι φοιτητές συμμετέχουν ενεργά στην εκπαίδευσή τους, η χρήση διαφορετικών διδακτικών μεθόδων απόκτησης της γνώσης, η άτυπη μάθηση (η μάθηση εκτός οργανωμένου εκπαιδευτικού πλαισίου όπως μουσεία, βιβλιοθήκες) που θα τονώσει το ενδιαφέρον και θα παρακινήσει τους φοιτητές. Επιπρόσθετα λόγω του ότι ο φοιτητής με δυσλεξία μπορεί γρήγορα να χάσει τη συγκέντρωσή του, τότε θα μπορούσαν να σχηματιστούν ολιγάριθμα τμήματα που να επιτρέπουν στους φοιτητές με δυσλεξία να συγκεντρωθούν για σύντομες χρονικές περιόδους (Stienen-Durand & George, 2014).

Με τη διεκπεραίωση της παρούσας διατριβής θα ανέλθουν στην επιφάνεια οι γνώσεις και οι απόψεις των ακαδημαϊκών δασκάλων σχετικά με το τι γνωρίζουν για την δυσλεξία, θα γίνει αναφορά στρατηγικών αντιμετώπισης της μαθησιακής δυσκολίας δυσλεξίας που ίσως να μην εφαρμόζονταν από όλα τα πανεπιστήμια, θα δοθεί η ευκαιρία στους ακαδημαϊκούς δασκάλους να προτείνουν πιο σύγχρονες τακτικές, αλλά το σημαντικότερο θα εισακουστούν οι φωνές των φοιτητών και πολύ πιθανό ελλείψεις, προβλήματα και δυσκολίες της Πανεπιστημιακής Κοινότητας, όσον αφορά τις στρατηγικές αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών που συναντούν οι φοιτητές/τριες με δυσλεξία κατά τη διάρκεια της φοίτησής

τους. Ακόμη θα διαφανούν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές/τριες με δυσλεξία κατά την διάρκεια των φοιτητικών τους σπουδών και η συμπεριφορά των συμφοιτητών τους.

Επιπρόσθετα θα αφυπνίσει τόσο τους φορείς που εποπτεύουν τα πανεπιστήμια, όσο και τα ίδια τα Πανεπιστήμια της Κύπρου με σκοπό να κινηθούν και να δραστηριοποιηθούν πιο συστηματικά, ούτως ώστε να βελτιωθεί η υπάρχουσα κατάσταση. Συνεπώς θα διαπιστωθεί έμπρακτα η αποτελεσματικότητα της σημερινής νομοθεσίας, των δικαιωμάτων διευκόλυνσης, καθώς και των στρατηγικών αντιμετώπισης για την ανέλιξη αυτών των φοιτητών.

1.3. Ο σκοπός της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της έρευνας, είναι η διερεύνηση του προβλήματος των φοιτητών με δυσλεξία τριτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου και η ανάδειξη βέλτιστων πρακτικών που χρησιμοποιούνται στην αντιμετώπισή του ως κριτήρια ελέγχου ποιότητας για την εκπαίδευση των φοιτητών με δυσλεξία. Για το σκοπό αυτό εξετάστηκαν τα προγράμματα σπουδών των πανεπιστημίων και διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις των φοιτητών με δυσλεξία για το γίνεσθαι της εκπαίδευσής τους και συνακόλουθα διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις και οι στάσεις του ακαδημαϊκού προσωπικού. Συγκεκριμένα διατυπώνονται τα ακόλουθα ερωτήματα:

- 1 Πώς τα προγράμματα σπουδών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αντιμετωπίζουν το εκπαιδευτικό γίνεσθαι των φοιτητών με και χωρίς δυσλεξία;
- 2 Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν οι φοιτητές με διάγνωση δυσλεξία στην μελέτη κειμένων, στην αναγνωστική κατανόηση, στην παραγωγή γραπτού λόγου, στην ορθογραφημένη γραφή, στην τήρηση σημειώσεων κτλ (Swanson & Hsieh, 2009; Goldberg, Russell, & Cook, 2003);
- 3 Ποιες πρακτικές αντιμετώπισης προτιμούν οι φοιτητές με διάγνωση δυσλεξία στην μελέτη κειμένων, στην αναγνωστική κατανόηση, στην παραγωγή γραπτού λόγου, στην ορθογραφημένη γραφή, στην τήρηση σημειώσεων κτλ (Tops et al., 2012);
- 4 Πώς αντιμετωπίζουν το εκπαιδευτικό γίνεσθαι των φοιτητών με δυσλεξία οι ακαδημαϊκοί δάσκαλοι τους (Jordan, McGladdery & Dyer, 2014; Glazzard, 2010; Taylor & Palfreman-Kay, 2000);
- 5 Ποιες επιπτώσεις προκύπτουν από το εκπαιδευτικό γίνεσθαι των φοιτητών με δυσλεξία στην ανάπτυξη των φοιτητών, στην ποιότητα του τελικού αποτελέσματος και στην ικανοποίηση των αναγκών και των προσδοκιών τους;

- 6 Ποια διλήμματα επιλογών προκρίνουν οι εμπλεκόμενοι (φοιτητές με δυσλεξία, ακαδημαϊκοί δάσκαλοι) στις πρακτικές του εκπαιδευτικού γίνεσθαι των φοιτητών με δυσλεξία και ποιες από αυτές εκλαμβάνονται ως βέλτιστες (Gwernan-Jones & Burden, 2010; Peterson, Kinell, O'Brien & Valerie, 2017);
- 7 Ποια είναι τα γνωρίσματα βέλτιστων πρακτικών αντιμετώπισης της δυσλεξίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: καινοτομία (ανανεώνουν τη διδακτική πράξη), βιωσιμότητα (αντέχουν στο χρόνο), δυνατότητα αναπαραγωγής (επαναλαμβάνονται), μεταφερσιμότητα (μεταφέρονται με βάση την ομοιότητα), ανθρωποπλαστική αποτελεσματικότητα, ποιότητα τελικού αποτελέσματος, ικανοποίηση αναγκών των φοιτητών με δυσλεξία, απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των φοιτητών;

1.4. Βασική υπόθεση της έρευνας

Υποθέτουμε ότι οι αντιλήψεις των φοιτητών με δυσλεξία και των ακαδημαϊκών δασκάλων θα διαφοροποιούνται στις εκτιμήσεις τους για το εκπαιδευτικό γίνεσθαι των φοιτητών με δυσλεξία, ανάλογα με το φύλο, το γνωστικό πεδίο, την ηλικικότητα τους κτλ. Επειδή, οι αντιλήψεις των εμπλεκομένων λειτουργούν ως ερμηνευτικό σύστημα της συμπεριφοράς τους, ως σύστημα εκπαιδευτικής ταυτότητας και ως σύστημα προκωδικοποίησης της συμπεριφοράς τους, μας λένε «τι θα κάνουν, πριν το κάνουν» (Abric, 1996; Flament, 1994; Παπαστάμος, 2002; Σαλβαράς, 2013).

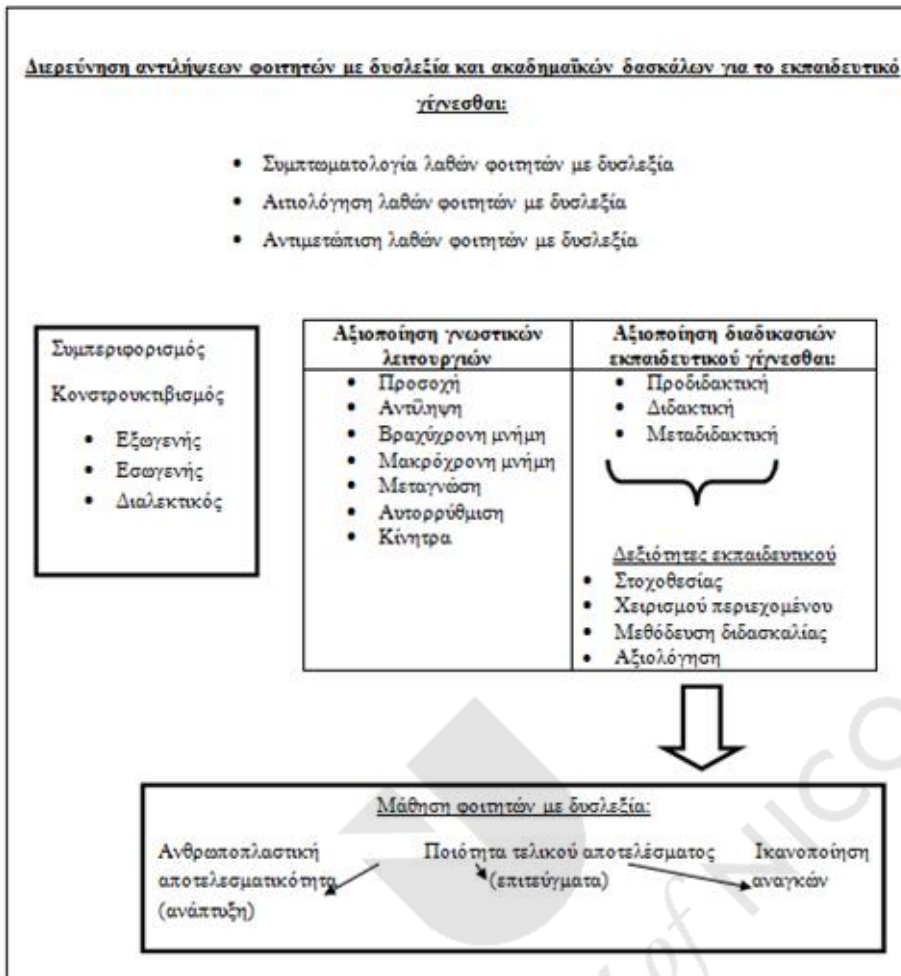
1.5. Πλαίσιο μεταβλητών της έρευνας

Οι μεταβλητές που θα διερευνηθούν στην έρευνα είναι οι εξής:

<ul style="list-style-type: none"> - Πρόγραμμα Σπουδών Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης - Μηχανισμοί ελέγχου και διασφάλισης ποιότητας του Πανεπιστημίου
--

Ανάλυση περιεχομένου εγγράφων

<ul style="list-style-type: none"> - Υποστήριξη φοιτητών με δυσλεξία: - Πολιτικές που εφαρμόζονται στο εκπαιδευτικό γίνεσθαι <ul style="list-style-type: none"> - Δυσκολίες, εμπόδια - Αντιστάσεις



Για την διερεύνηση του εκπαιδευτικού γίνεσθαι των φοιτητών με δυσλεξία διερευνήθηκαν οι παράγοντες συμπτωματολογία, αιτιολογία και αντιμετώπιση λαθών. Παράλληλα διερευνήθηκαν τα προγράμματα σπουδών των πανεπιστημίων. Για την διερεύνηση των αντιλήψεων των εμπλεκόμενων με σκοπό την ανάδειξη των βέλτιστων πρακτικών αντιμετώπισης της δυσλεξίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μελετήθηκαν οι οργανωτικές και μεθοδολογικές πρακτικές. Τα διλήμματα επιλογών που προέκυψαν χρησιμοποιήθηκαν ως κριτήρια ελέγχου ποιότητας των πρακτικών. Μέσα από τα δεδομένα των φοιτητών με δυσλεξία και των ακαδημαϊκών δασκάλων αναδείχθηκαν οι αντιλήψεις για το ποιες πρακτικές εκλαμβάνονται ως βέλτιστες.

1.6. Σημαντικοί όροι της έρευνας

Σημαντικοί όροι στην έρευνά μας είναι η δυσλεξία ως ειδική μαθησιακή δυσκολία, «η νέα μάθηση» ως συμπεριληπτική και μετασχηματιστική, τα προγράμματα της τριτοβάθμιας

εκπαίδευσης σε τροχιά μεταρρύθμισης, οι πρακτικές ως ενεργήματα μαθησιακής δράσης και η ποιότητα στο εκπαιδευτικό γίνεσθαι.

1.6.1. Η δυσλεξία ως ειδική μαθησιακή δυσκολία

Η ειδική μαθησιακή δυσκολία – δυσλεξία όπως έχει προαναφερθεί ανήκει σε αυτό το φάσμα μαθησιακών δυσκολιών. Με τον όρο δυσλεξία ή διαταραχή της ανάγνωσης εννοείται η μαθησιακή δυσκολία που παρουσιάζει το άτομο στην ανάγνωση, η οποία είναι αργή και με αρκετά ορθογραφικά λάθη. Το άτομο ακόμη δυσκολεύεται να μεταφέρει τον προφορικό λόγο σε γραπτή μορφή (Miller-Shaul & Breznitz, 2004; Song, Zhang, Wang, Zhang & Wu, 2013). Η δυσλεξία ως μαθησιακό πρόβλημα του γραπτού λόγου, έχει αναγνωριστεί από τους ειδικούς επιστήμονες στα τέλη του 19^{ου} αιώνα και έκτοτε άρχισε να απασχολεί αρκετούς μελετητές τόσο στο χώρο της ψυχολογίας όσο και στο χώρο της παιδαγωγικής.

Οι φοιτητές που έχουν διαγνωστεί με την ειδική μαθησιακή δυσκολία – δυσλεξία κατά την διάρκεια της φοίτησής τους στα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αντιμετωπίζουν πολυάριθμες δυσκολίες, όπως δυσκολία στην τήρηση σημειώσεων, ορθογραφικά λάθη, δυσκολία στην επεξεργασία πληροφοριών, αποκωδικοποίηση νέων ορολογιών, στην ανάγνωση, στην αποστήθιση, στην γραφή, στην προφορική έκφραση, στην διαχείριση χρόνου. Ακολουθεί πιο κάτω εκτενέστερη ανάλυση των εν λόγω δυσκολιών:

α. Ορθογραφικά Λάθη

Συνήθως οι φοιτητές με δυσλεξία εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση και στη γραφή (Callens et al., 2012). Παρουσιάζουν σημαντικές ελλείψεις στις φωνολογικές διαδικασίες (Snowling, Nation, Moxham, Gallagher & Frith, 1997), κατά την εφαρμογή κάποιων οδηγιών παρατηρείται μεγαλύτερη καθυστέρηση στην ολοκλήρωσή τους, έχουν μειωμένη βραχυπρόθεσμη μνήμη (συγκρατώ τις πληροφορίες για μικρό χρονικό διάστημα) και μειωμένες λεκτικές δεξιότητες. Η έλλειψη εμπιστοσύνης μπορεί να επηρεάσει την απόδοσή τους, ειδικά σε κοινωνικές καταστάσεις όπως η ανάγνωση και η γραφή μπροστά σε άλλους (Pino & Mortari, 2014). Επιπρόσθετα έχουν μειωμένη μακροπρόθεσμη μνήμη (συγκρατώ τις πληροφορίες για αρκετό χρονικό διάστημα), αποσπάται εύκολα η προσοχή τους και παρουσιάζουν δυσκολίες στην οργάνωση των πληροφοριών. Ακόμη όταν θα τους κάνουν κριτική ή παρατήρηση για ορισμένα λάθη τους στις εργασίες ή κατά τη διάρκεια της

διάλεξης, συνήθως επηρεάζονται περισσότερο συναισθηματικά και κλείνονται πιο πολύ στον εαυτό τους (Hatcher, Snowling & Griffiths, 2002). Τέλος αντιμετωπίζουν αρκετά ορθογραφικά λάθη (Reid, Szczerbinski, Iskierka-Kasperek & Hansen, 2007).

Η γραφή περιλαμβάνει τη μετατροπή ήχων σε γράμματα, όμως λόγω της φτωχής φωνολογικής επεξεργασίας των φοιτητών με δυσλεξία παρατηρείται άθελα τους να γίνονται αρκετά ορθογραφικά λάθη. Συνήθως τα άτομα με δυσλεξία δυσκολεύονται στην ορθή φωνητική καταγραφή λέξεων και συγκεκριμένα δυσκολεύονται να μάθουν τις εξαιρέσεις των κανόνων. Μπορεί επίσης την ίδια λέξη να τη γράψουν με πολλούς διαφορετικούς τρόπους (Jamieson & Morgan, 2008/2011, σσ. 71-72).

Τα ευρήματα από την έρευνα των Tops, Callens, Van Cauwenberghe, Adriaens & Brysbaert, (2013), αλλά και των Tops, Callens, Desoete, Stevens & Brysbaert (2014) επιβεβαιώνουν την εν λόγω δυσκολία, αφού διαφάνηκε πως οι φοιτητές με δυσλεξία προέβησαν σε αρκετά ορθογραφικά λάθη κατά τη διάρκεια των δοκιμασιών αξιολόγησή τους.

β. Λάθη γραφής

Οι φοιτητές με δυσλεξία αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη χρήση κατάλληλων λέξεων και φράσεων, στη στίξη και στην ορθογραφία. Μπορεί να παραλείψουν λέξεις, καταλήξεις λέξεων, να χρησιμοποιήσουν μια διαφορετική λέξη ή φράση από εκείνη που θα έπρεπε να χρησιμοποιηθεί. Συνήθως γνωρίζουν πολύ καλά τι θέλουν να γράψουν, αλλά δυσκολεύονται να το συντάξουν, με αποτέλεσμα να ειπωθεί κάτι διαφορετικό από την αρχική τους σκέψη. Αυτή η μορφή δυσκολίας αποδείχτηκε μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνα των Stampoltzis, Antonopoulou, Zenakou και Kouvana (2010) όπου οι φοιτητές με δυσλεξία χαρακτήρισαν τον γραπτό τους λόγο λιγότερο αποδοτικό σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους.

γ. Ταχύτητα γραφής και ανάγνωσης

Επιπλέον οι φοιτητές με δυσλεξία παρουσιάζουν αργή ταχύτητα γραφής, είτε κατά την τήρηση σημειώσεων την ώρα της διάλεξης, είτε κατά την αντιγραφή πληροφοριών, είτε κατά την δαχτυλογράφηση εργασιών στον υπολογιστή. Βέβαια ορισμένοι αποδείχτηκε πως δεν αντιμετωπίζουν κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα κατά την διάρκεια της γραφής, όμως στην περίπτωση που πρέπει να γράψουν ένα δείγμα ελεύθερης γραφής η ταχύτητα γραφής τους

μειώνεται, λόγω της δυσκολίας τους να αποτυπώσουν γραπτώς αυτό που σκέφτονται προφορικά. Επιπρόσθετα η ανάγνωση ενός κειμένου είναι σχετικά αργή, ενώ όταν τυχαίνει να διαβάσουν ένα κείμενο σε γρήγορο ρυθμό συνήθως κάνουν λάθη, δυσκολεύονται να κατανοήσουν σημαντικές πληροφορίες, παραλείπουν γράμματα ή αντικαθιστούν ορισμένα γράμματα με άλλα. Ακόμη μπερδεύουν λέξεις, παραλείπουν καταλήξεις και δεν κατανοούν τι διαβάζουν (Jamieson & Morgan, 2008/2011, σσ. 67, 75). Επιπλέον η οπτική αναγνώριση λέξεων σε άτομα με δυσλεξία συνήθως είναι μειωμένη κυρίως των ελλειμμάτων στη φωνολογική επεξεργασία (Denis-Noël et al., 2020). Με τον όρο φωνολογική επίγνωση, εννοείται η δεξιότητα που αποκτά το άτομο ώστε να μπορεί να αντιλαμβάνεται τους φθόγγους ή τα φωνήματα μιας λέξης (Στανινός, 2020, σ. 210).

Η εν λόγω δυσκολία εξακριβώνεται διαμέσου των αποτελεσμάτων της έρευνας των Callens, Tops και Brysbaert (2012), οι οποίοι κατέληξαν πως οι φοιτητές με δυσλεξία παρουσίαζαν ελλείψεις στην ανάγνωση και στη γραφή, αλλά οι περισσότερες ελλείψεις παρατηρούνταν κυρίως στην ταχύτητα γραφής ή ανάγνωσης.

δ. Επεξεργασία πληροφοριών

Η επεξεργασία πληροφοριών είναι μια από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν συνήθως οι φοιτητές με δυσλεξία. Συνεπώς όταν ο φοιτητής με δυσλεξία επεξεργάζεται με αργό ρυθμό τις γλωσσικές πληροφορίες, είναι πολύ δύσκολο για τον ίδιο να συγκρατήσει τα όσα λέγονται στην διάλεξη, να τα αφομοιώσει και να τα γράψει σε μορφή σημειώσεων. Άρα η τήρηση σημειώσεων δεν είναι μια εύκολη διαδικασία για τον φοιτητή με δυσλεξία, αφού εξαιτίας και της μειωμένης βραχυπρόθεσμης μνήμης, παρουσιάζεται δυσκολία στη συγκράτηση των πληροφοριών που ειπώθηκαν από τον ακαδημαϊκό δάσκαλο, στην επεξεργασία τους και στην καταγραφή τους στο χαρτί. Ακόμη δυσκολεύεται στην αφομοίωση πληροφοριών, αφού πολλοί φοιτητές με δυσλεξία εκμυστηρεύονται πως χρειάζεται να διαβάσουν αρκετές φορές ένα κείμενο για να μπορέσουν να συγκρατήσουν τα δεδομένα (Jamieson & Morgan, 2008/2011, σσ. 67, 73-74).

Δυσκολίες σχετικά με την οργάνωση των δοκιμίων, την οργάνωση των διαλέξεων, την οργάνωση της γραπτής έκφρασης, αλλά και την πρόκληση σχετικά με την διαχείριση των μεγάλων όγκων πληροφοριών, αποτελούν ορισμένα από τα ευρήματα των ερευνών των Habib

et al. (2012) και των Mortimore και Crozier (2006), όπου τεκμηριώνουν τον ισχυρισμό πως οι φοιτητές με δυσλεξία αντιμετωπίζουν προβλήματα επεξεργασίας πληροφοριών.

ε. Δυσκολίες στην προφορική έκφραση

Συνήθως οι φοιτητές με δυσλεξία παρουσιάζουν δυσκολία στον προφορικό λόγο. Για να εκφράσουν αυτό που επιθυμούν πρέπει να βρουν την κατάλληλη λέξη, γεγονός που τους προκαλείται άγχος με αποτέλεσμα να μπερδεύονται και να αισθάνονται μειονεκτικά. Απεναντίας υπάρχει και μια κατηγορία φοιτητών με δυσλεξία που προτιμούν την προφορική εξέταση, αντί την γραπτή γιατί αποδίδουν καλύτερα (Jamieson & Morgan, 2008/2011).

στ. Διαχείριση του χρόνου

Συνήθως οι περισσότεροι φοιτητές με δυσλεξία δεν έχουν την αίσθηση του χρόνου, δηλαδή δυσκολεύονται να προσδιορίσουν το χρονικό περιθώριο που έχουν στην διάθεσή τους για την ολοκλήρωση εργασιών ή ακόμα και της εξέτασης. Αυτό αποτελεί μεγάλο πρόβλημα κυρίως κατά την πανεπιστημιακή τους φοίτηση, αφού υπάρχουν καθορισμένα χρονικά όρια για την παράδοση των εργασιών τους και σε περίπτωση καθυστέρησης αντιμετωπίζουν επιπτώσεις στη βαθμολογία (Jamieson & Morgan, 2008/2011).

Εκτός από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν σε ακαδημαϊκό επίπεδο, οι φοιτητές με δυσλεξία έρχονται αντιμέτωποι και με ψυχολογικές επιπτώσεις. Η εμπειρία της αποτυχίας, αρχίζει να εμφανίζεται ως αποθαρρυντική, υποδεικνύοντας τη δυνατότητα εμφάνισης δυσάρεστων συναισθημάτων (Łodygowska, Chec & Samochowicz, 2017). Επίσης μπορεί να απογοητευτούν με λόγια, προτάσεις και νοήματα. Συνεπώς υπάρχει η πιθανότητα να εμφανίσουν αγχώδεις διαταραχές. Ένα άλλο συναισθηματικό σύμπτωμα από το οποίο πάσχουν οι φοιτητές με δυσλεξία είναι ο θυμός που προκύπτει από τις δικές τους απογοητεύσεις εντός του πανεπιστημίου (Al-Lamki, 2012).

Η ακαδημαϊκή υπόσταση στα πανεπιστήμια και στα κολέγια καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από την απόδοση στις εξετάσεις. Οι επιδόσεις στις εξετάσεις επηρεάζουν βραχυπρόθεσμα τους εκπαιδευτικούς στόχους και μακροπρόθεσμα τους επαγγελματικούς στόχους των φοιτητών, με αποτέλεσμα οι εξετάσεις να προκαλούν στους φοιτητές στρες ή άγχος (Nelson, Lindstrom & Foels, 2015).

Οι φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι ένα επιμέρους δείγμα του πληθυσμού των πανεπιστημίων, όπου κατατάσσονται σε εκείνες τις ομάδες που διατρέχουν αυξημένο κίνδυνο εμφάνισης άγχους κυρίως κατά την εξεταστική περίοδο. Συχνά βιώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό συμπτώματα ως απόρροια του άγχους, συγκριτικά με τους φοιτητές που δεν αντιμετωπίζουν οποιαδήποτε μαθησιακή δυσκολία (Nelson & Harwood, 2011; Cosden, Elliott, Noble & Kelemen, 1999; Novita et al., 2019).

Οι Paget και Reynolds (1984) σε μια από τις έρευνές τους είχαν εντοπίσει σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, ετών 6 έως 17, να εμφανίζουν περισσότερο άγχος σε σχέση με τους συνομηλίκους τους που δεν παρουσίαζαν μαθησιακές δυσκολίες. Το άγχος που ένιωθαν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες σχετιζόταν με τις ανησυχίες που είχαν, αλλά και με τις δυσκολίες συγκέντρωσης. Επιπρόσθετα σε μια έρευνα ανασκόπησης οι Huntington και Bender (1993) κατέληξαν πως οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες, μπορεί να εμφανίσουν μεγαλύτερα επίπεδα άγχους συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους.

Συνήθως τα άτομα με δυσλεξία έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να παρουσιάζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και μεγαλύτερο κίνδυνο εμφάνισης αγχώδων διαταραχών, όπως γενικευμένη αγχώδης διαταραχή (έντονο άγχος, φόβο, ανησυχία, ένταση), διαταραχή μετατραυματικού στρες (τραυματικό γεγονός όπου το άτομο προσπαθεί να αποφύγει σκέψεις, συναισθήματα, δραστηριότητες), διαταραχή πανικού (έντονο ξαφνικό άγχος και φόβος) (Whitehouse, Spector & Cherkas, 2009), καθ' όλη την διάρκεια της ζωής τους, σε σύγκριση με τα άτομα χωρίς δυσλεξία. Αυτά τα θέματα ψυχικής υγείας μπορεί να προκύψουν, λόγω του ότι οι μαθητές/φοιτητές με δυσλεξία σπαταλούν αρκετό χρονικό διάστημα προσπαθώντας να κατανοήσουν ένα κείμενο, αλλά και να συγγράψουν μια εργασία (Jordan, McGladdery & Dyer, 2014). Ως γνωστόν τα καθήκοντα του πανεπιστημίου σε μεγάλη κλίμακα είναι κατά βάση γλωσσικά, με αποτέλεσμα οι φοιτητές με δυσλεξία να καταβάλουν προσπάθειες καταπολέμησης του άγχους, αφού αυξάνονται οι υφιστάμενες δυσκολίες τους στον γραπτό λόγο.

Η αυτοεκτίμηση συνήθως επηρεάζει την μάθηση και την απόδοση ενός ατόμου, όμως τυχαίνει και το αντίστροφο, δηλαδή τα αποτελέσματα της μάθησης και της απόδοσης να επηρεάζουν την αυτοεκτίμηση του ατόμου. Η αυτοεκτίμηση επηρεάζεται από αυτό που αποτιμάται μέσα στην κοινωνία και τον πολιτισμό. Τα άτομα με δυσλεξία τείνουν να θεωρούν

τους εαυτούς τους λιγότερο ικανούς ακαδημαϊκά λόγω των κοινωνικών αυτών απαιτήσεων (Antonelli et. al., 2014).

Περίπου το 25% των παιδιών με δυσλεξία παρουσιάζουν σημάδια της διαταραχής άγχους, λόγω των πολυάριθμων δυσκολιών που έρχονται αντιμέτωποι κατά την διάρκεια του σχολείου. Το άγχος που αισθάνονται μπορεί να σχετίζεται με το συναίσθημα ότι δεν μπορούν να διαχειριστούν οι ίδιοι κάποιες καταστάσεις που έρχονται αντιμέτωποι, επειδή συνηθίζουν να αποδίδουν την επιτυχία ή την αποτυχία τους σε άλλους αφού χρειάζονται καθοδήγηση και βοήθεια από άλλα άτομα παραδείγματος χάρις στη μελέτη, στη συγγραφή εργασιών (Haddadian, Alipour, Majidi & Maleki, 2012).

Στην έρευνα των Riddick, Sterling, Farmer & Morgan (1999) όπου ερευνήθηκε η σχέση άγχους και δυσλεξίας σε προπτυχιακό πληθυσμό, οι φοιτητές με δυσλεξία κατά την ολοκλήρωση της έκθεσης σχετικά με τις εκπαιδευτικές τους εμπειρίες, του State-Trait Anxiety Inventory, των σχετικών ερωτηματολογίων και των συνεντεύξεων, διαπιστώθηκε πως παρουσίαζαν μεγαλύτερα επίπεδα άγχους και αισθάνονταν περισσότερη ακαδημαϊκή και γραπτή ανικανότητα. Εντούτοις εκείνοι που επέλεξαν να εισέλθουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αν και είχαν αναφέρει χαμηλότερα επίπεδα άγχους, μπορεί να εξακολουθήσουν να παρουσιάζουν μια σειρά από αρνητικά συναισθήματα, εξαιτίας του ανταγωνιστικού περιβάλλοντος και της ζήτησης για δεξιότητες υψηλής παιδείας. Οι φοιτητές με δυσλεξία έβλεπαν τον εαυτό τους να αγωνίζεται με τις σπουδές, λόγω των επίμονων μαθησιακών τους δυσκολιών, παρόλο που σε γενικές γραμμές, υπήρχε η πεποίθηση ότι το πανεπιστήμιο συγκριτικά με το σχολείο ήταν σε μεγαλύτερο βαθμό υποστηρικτικό και βοηθητικό.

Επεκτείνοντας τα αποτελέσματα της έρευνας των Riddick et al. (1999) οι Carroll και Ples (2006) θέλησαν να διαπιστώσουν εάν οι φοιτητές με δυσλεξία εξακολουθούσαν να κατέχουν υψηλά επίπεδα άγχους σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους φοιτητές. Οι ερευνητές κατέληξαν ότι οι φοιτητές με δυσλεξία πράγματι παρουσίαζαν μεγαλύτερα επίπεδα άγχους και ότι το άγχος τους δεν παραμένει μόνο σε ακαδημαϊκό επίπεδο, αλλά επεκτείνεται και σε πολλές κοινωνικές καταστάσεις. Συνεπώς προτείνεται η αξιολόγηση της συναισθηματικής ευημερίας να συμπεριλαμβάνεται στην αξιολόγηση των αναγκών των φοιτητών με δυσλεξία κατά την εισδοχή τους στη τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Μια επιδημιολογική μελέτη στο Ηνωμένο Βασίλειο (Carroll, Maughan, Goodman & Meltzer, 2005) διαπίστωσε πως το 9.9% των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στη ανάγνωση ή/και στην ορθογραφία είχαν μια συννοσηρή διαταραχή άγχους. Επιπλέον οι Nelson και Gregg (2012), στην έρευνα που διεξήγαγαν διαπίστωσαν πως οι φοιτήτριες με δυσλεξία αντιμετώπιζαν περισσότερα συμπτώματα κατάθλιψης και άγχους, απ' ότι οι φοιτητές με δυσλεξία.

Με βάση την άποψη του Thomson (όπως παρατίθεται στον Alexander-Passe, 2006) υπάρχουν δύο τύποι εκδήλωσης του στρες στο σχολικό περιβάλλον από τα παιδιά με δυσλεξία. Ο πρώτος τύπος είναι οι αντιδράσεις ήπιας μορφής, όπου το παιδί αποσύρεται και εκδηλώνει έντονο άγχος (π.χ. τρέμουλο και εφίδρωση όταν του ζητηθεί να διαβάσει). Τα παιδιά που ανήκουν σε αυτήν την κατηγορία έχουν χαμηλή γνώμη για τον εαυτό τους και γενικεύουν κάθε πτυχή της ζωής τους ως αποτυχία. Ο δεύτερος τύπος είναι οι αντιδράσεις υπερβολικής μορφής, όπου παραδείγματος χάριν το παιδί παρουσιάζει επιτυχίες σε άλλους τομείς, είναι ο γελωτοποιός της τάξης, κρύβει την αποτυχία του κάτω από μια συμπεριφορά αδιάφορη και εκδηλώνει μια ανόητη συμπεριφορά. Επίσης μπορεί να οδηγηθεί σε επιθετικότητα, με ακραίες περιπτώσεις που να οδηγήσουν στην παραβατικότητα.

Οι όροι «αυτοαντίληψη», «αυτοεκτίμηση», «αυτοεικόνα» και «αυτοαξία», έχουν χρησιμοποιηθεί σε σχέση με τις γνώσεις και τα συναισθήματα ενός ατόμου για τον εαυτό του. Επιστημονικές έρευνες έχουν αποδείξει τη συσχέτιση μεταξύ αυτοαντίληψης, αυτοεκτίμησης και ακαδημαϊκής επίδοσης και έχει τεκμηριωθεί ότι οι μαθητές/φοιτητές με δυσλεξία, εξαιτίας των δυσκολιών τους με την ανάγνωση, την ορθογραφία και τον γραπτό λόγο μπορεί να αντιμετωπίζουν προβλήματα στην ακαδημαϊκή επίδοση. Επιπρόσθετα υπάρχει συσχέτιση μεταξύ κοινωνικών σχέσεων και ακαδημαϊκής επίδοσης. Οι πτυχές αυτές αποτελούν ζωτικής σημασίας για τη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης και υπάρχουν ενδείξεις ότι τα άτομα με δυσλεξία έχουν εμπειρίες σε αυτούς τους τομείς (Humphrey, 2002).

Συνεπώς τα άτομα με δυσλεξία παρουσιάζουν συχνότερα συναισθηματικές δυσκολίες όπως άγχος για αποτυχία στις εξετάσεις, αποφυγή εργασίας, έλλειψη συγκέντρωσης, ντροπή και συμπεριφορικές δυσκολίες όπως νευρικότητα, ανησυχία, ανυπακοή συγκριτικά με εκείνους που δεν έχουν μαθησιακά προβλήματα. Η αυτοεκτίμηση είναι ένα σημαντικό συστατικό ψυχο-κοινωνικής προσαρμογής και συναισθηματικής ευεξίας. Διάφορες έρευνες επιβεβαιώνουν πως η αυτοεκτίμηση είναι σχετικά σε χαμηλά επίπεδα στον πληθυσμό που

παρουσιάζει δυσκολίες στο γραπτό λόγο. Έχει τεκμηριωθεί επίσης πως σε παιδιά και σε ενήλικες με δυσλεξία η αυτοεκτίμηση βρίσκεται σε χαμηλά επίπεδα (Terras, Thompson & Minnis, 2009; Rodriguez-Goncalves et al., 2021).

Τα αποτελέσματα της έρευνας του Rosenthal (1973) κατέληξαν σε δύο συμπεράσματα. Αρχικά επιβεβαίωσαν ότι τα παιδιά με δυσλεξία παρουσίαζαν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση και μετέπειτα διαφάνηκε πως τα παιδιά με δυσλεξία που προέρχονταν από οικογένειες που είχαν συνειδητοποιήσει το πρόβλημα και είχαν κατανοήσει καλύτερα τη διαταραχή είχαν μεγαλύτερα επίπεδα αυτοεκτίμησης συγκριτικά με τα παιδιά που προέρχονταν από οικογένειες, οι οποίες δεν κατείχαν κάποιου είδους επίγνωση για την εν λόγω διαταραχή.

Συμπληρώνοντας ο Glazzard (2010) διαπίστωσε πως ο αντίκτυπος κάποιων παραγόντων όπως οι συγκρίσεις των μαθητών με δυσλεξία με άλλους μαθητές και ο αντίκτυπος των εκπαιδευτικών, των συνομηλίκων και της οικογένειας συμβάλλουν σημαντικά στην αυτοεκτίμηση των μαθητών με δυσλεξία. Παρόλα αυτά ο σημαντικότερος παράγοντας ήταν η θετική διάγνωση της δυσλεξίας και η ιδιοκτησία της ετικέτας «δυσλεξία». Συνεπώς αυτό που έχει καταλήξει η έρευνα είναι ότι η έγκαιρη διάγνωση της δυσλεξίας συμβάλει στη θετική αυτοεικόνα του ατόμου.

Οι προσδοκίες της κοινωνίας για την επίτευξη στους τομείς της εκπαίδευσης και της επαγγελματικής κατάρτισης, μπορεί να οδηγήσει τα ενήλικα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες, συμπεριλαμβανομένου και της δυσλεξίας, να γίνουν θέμα αρνητικών αντιλήψεων, στερεότυπων, παρεξηγήσεων και διακρίσεων. Οι αναμνήσεις από την παιδική τους ηλικία ότι δηλαδή διαφέρουν από τους υπόλοιπους, ότι τους αποκαλούσαν ορισμένοι ηλίθιοι, τεμπέληδες, αλλά και κατώτεροι, συχνά επηρεάζουν συναισθηματικά την ενήλικη ζωή τους, με αποτέλεσμα παράλληλα να επηρεάζεται αρνητικά η αυτοεικόνα και η αυτοαντίληψή τους (Carawan, Nalavany & Jenkins, 2015).

Οι Thomson και Hartley (1980) χρησιμοποίησαν διάφορα κριτήρια για να εκτιμήσουν την αυτοεικόνα και την αυτοεκτίμηση των παιδιών με δυσλεξία. Αυτή η μελέτη θεωρείται μια από τις σημαντικότερες μελέτες, επειδή ήταν η πρώτη που συνέβαλε στην έναρξη της έρευνας σχετικά με την αυτοεκτίμηση και τη δυσλεξία, καθώς και για τις γενικές διαστάσεις του εαυτού σε σχέση με την μαθησιακή δυσκολία. Ήταν αναμενόμενο τα ευρήματα της

έρευνας να καταλήξουν ότι γενικά η αυτοεκτίμηση, αλλά και πιο συγκεκριμένα η ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση ήταν σε σημαντικά χαμηλότερα επίπεδα σε παιδιά με δυσλεξία.

Υπάρχουν διάφορες προσεγγίσεις για την μείωση των ψυχολογικών επιπτώσεων. Η γνωσιακή - συμπεριφορική προσέγγιση βοηθάει το άτομο να κατανοήσει καλύτερα τις δυσκολίες του. Συνεπώς βοηθά στη ενίσχυση των αναγνωστικών δεξιοτήτων των ατόμων με δυσλεξία. Οι επιστήμονες, σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, πιστεύουν ότι η ανάγνωση είναι η ισορροπία ανάμεσα των διαδικασιών κατανόησης, των γνωστικών και μεταγνωστικών γνώσεων και δεξιοτήτων. Μια γνωσιακή – συμπεριφορική τεχνική, που χρησιμοποιήθηκε με επιτυχία στη βελτίωση των αναγνωστικών προβλημάτων, ήταν η τεχνική της αυτοδιδασκαλίας (Haddadian et al., 2012).

Η αυτοδιδασκαλία είναι μια διαδικασία που έχει σχεδιαστεί για να ενισχύσει τον αυτοέλεγχο ενός ατόμου μέσω λεκτικών δηλώσεων που προτρέπουν, καθοδηγούν και διατηρούν μη λεκτικές ενέργειες. Το άτομο διδάσκεται να εκφράζει προφορικά μια σειρά βημάτων με τα οποία μαθαίνει στο να ορίζει το είδος της εργασίας, να εστιάζει την προσοχή του στις απαιτούμενες απαντήσεις, να μπορεί να αντιμετωπίζει σχετικά λάθη και να αναγνωρίζει τα επιτεύγματα των καθηκόντων του. Επομένως αυτή τη τεχνική έχει σκοπό να παρέχει στο άτομο μια στρατηγική επίλυσης προβλημάτων εκτός του εκπαιδευτικού πλαισίου (Bryant & Budd, 1982).

Οι σχετικές υπηρεσίες και οργανισμοί θα μπορούσαν να βοηθήσουν στη μείωση του άγχους και στην αύξηση της αυτοεκτίμησης των ατόμων με δυσλεξία. Θα μπορούσαν να παρέχουν ψυχολογική υποστήριξη, να μεταφέρουν κάποιες χρήσιμες στρατηγικές, όπως η διαχείριση του χρόνου. Πράγματι τα άτομα με δυσλεξία χρησιμοποιούν ένα ευρύ φάσμα αντισταθμιστικών στρατηγικών για την αντιμετώπιση των μαθησιακών τους δυσκολιών (π.χ. σύγκριση των σημειώσεων τους με τους συμφοιτητές τους, ηχογράφηση διαλέξεων, χρήση διαγράμματος). Η κοινωνική υποστήριξη μπορεί να συμβάλλει στη μείωση του κινδύνου εμφάνισης προβλημάτων ψυχικής υγείας στα άτομα με δυσλεξία (Jordan, McGladdery & Dyer. 2014).

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνα του Singer (2005) τα περισσότερα παιδιά με δυσλεξία προστατεύουν τους εαυτούς τους από το αίσθημα της άνευ αξίας, με το να απομακρύνονται από τα συναισθήματά τους και τις ακαδημαϊκές τους αποτυχίες. Ωστόσο

ορισμένα παιδιά με το να συγκεντρώνονται στην ακαδημαϊκή τους πρόοδο και στην αυτοεκτίμηση τους, φαίνεται να δυναμώνουν πολεμώντας ενάντια στη δυσλεξία.

Πιστεύεται πως οι ενήλικες με δυσλεξία, όπου κυρίως κατά την διάρκεια της μαθητικής τους πορείας είχαν την υποστήριξη των γονιών τους, αλλά και όλης της οικογένειας τους, αποδείχθηκε πως αυτά τα άτομα έχουν περισσότερη αυτοεκτίμηση. Επομένως η συμπαράσταση, η κατανόηση των δυσκολιών που βιώνουν τα άτομα με δυσλεξία, καθώς και η βοήθεια από το οικογενειακό περιβάλλον θεωρούνται τεχνικές ενίσχυσης της αυτοεικόνας του ατόμου με δυσλεξία (Carawan et al., 2015).

Τέλος ορισμένες επιπλέον τακτικές που θα μπορούσαν να βοηθήσουν στη μείωση του άγχους είναι η ανταμοιβή για την προσπάθεια, η ανάπτυξη ρεαλιστικών στόχων, η χρήση αντικειμένων κατά του στρες, η αποφυγή χρονομέτρησης των καθηκόντων, η παροχή επιπλέον χρόνου, τα μικρά διαλείμματα, η συνεχής ενθάρρυνση και ο έπαινος. Θα μπορούσε να σχεδιαστεί ένα μικρό βιβλιαράκι με στρατηγικές μείωσης του άγχους, γιατί συνήθως τα άτομα που βρίσκονται κάτω από στρες και άγχος ξεχνούν τα βήματα μείωσης αυτών των αισθημάτων (Dekker, n.d.).

1.6.2. Η «νέα μάθηση» ως συμπεριληπτική και μετασχηματιστική

Οι Kalantzis και Cope εισήγαγαν μια νέα προσέγγιση στα εκπαιδευτικά κατεστημένα, την «νέα μάθηση», η οποία βασίζεται στο συνδυασμό κοινότητα μάθησης, πρόγραμμα σπουδών και παιδαγωγική ως τη βάση για την εκπαίδευση. Οι εν λόγω μεταβλητές συνεχώς μετασχηματίζονται, με σκοπό την ποιοτική παροχή μάθησης. Αυτή η νέα προσέγγιση στηρίζεται στα νέα εργαλεία μάθησης, στις νέες αναγκαίες ικανότητες συνεργασίας, στην αποδοχή της διαφορετικότητας των μαθητών, στο συνδυασμό παλαιών πρακτικών και νέων (Kalantzis & Cope, 2013).

Με τον όρο μετασχηματιστική εκπαίδευση εννοείται η εκπαίδευση που στηρίζεται σε καινούργιους σχεδιασμούς μάθησης, που προωθείται ο διάλογος, ο αλληλοσεβασμός και η αλληλοβοήθεια. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συλλάβουν τους εαυτούς τους ως συμμετέχοντες σχεδιαστές και ερευνητές δράσης, αλλά και να ξεπεράσουν τα όρια του σχολείου πετυχαίνοντας τοπικές συνεισφορές ξεπερνώντας μεγάλα ζητήματα της εποχής. Τα σχολεία επίσης πρέπει να γίνουν κέντρα γνώσεις για τις κοινότητες και να προσαρμοστούν με βάση τις

νέες τεχνολογίες (Kalantzis & Cope, 2012), αφού με τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα μάθησης επιτυγχάνεται καλύτερα η αυτορρύθμιση και αυξάνεται θετικά η πεποίθηση του μαθητή ότι είναι μέρος αυτής της διαδικασίας (Kalantzis & Cope, 2013).

Ένας από τους στόχους της «νέας μάθησης» είναι η συμπερίληψη και ο μετασχηματισμός. Η «νέα μάθηση» συμπορεύεται με την διαπολιτισμική αγωγή, η οποία καλύπτει τις ανάγκες μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Η εν λόγω εκπαίδευση είναι υπέρ της ισότητας και του δικαιώματος μόρφωσης πέρα εθνότητας, θρησκείας, φύλου, κοινωνικής τάξης. Συνεπώς οι θεματικοί κύκλοι διδασκαλίας πρέπει να βασίζονται ανάλογα με το τι συμβαίνει στη χώρα, στην περιοχή, στην σχολική αίθουσα, στους παιδότοπους έχοντας υπόψη τις προσωπικές και ομαδικές εμπειρίες των μαθητών (Πανταζής, 2003).

Ο τρόπος απόκτησης της γνώσης διαμορφώνεται αλλιώς μέσα από την συμπεριληπτική εκπαίδευση, όπου τονίζονται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή. Επομένως είναι εις γνώση του κάθε εκπαιδευτικού πως οφείλει να διαχειριστεί διάφορες δυνατότητες οι οποίες είναι ατελείωτες και βασίζονται στο διαφορετικό κοινωνικό τρόπο ζωής, όπως και στα διαφορετικά δημογραφικά στοιχεία. Με αυτό τον τρόπο σχηματίζεται στο μυαλό των μαθητών το αίσθημα της κοινωνικής συμπερίληψης και ότι ανήκουν όλοι κάτω από την ίδια σχολική κοινότητα. Οι μαθητές έχουν την δυνατότητα να επιλέξουν τους τρόπους μάθησης που θεωρούν πως ανταποκρίνονται καλύτερους στις δικές τους εκπαιδευτικές ανάγκες, συνδυαστικά με τις «σκαλωσιές» υποστήριξης του εκπαιδευτικού για εμβάθυνση αυτών των εκπαιδευτικών αναγκών (Kalantzis & Cope, 2013).

Με την αποδοχή της μοναδικότητας και της διαφορετικότητας επιτυγχάνεται ένα θετικό πλαίσιο μάθησης και ανάπτυξης, αφού οι φοιτητές αποκτούν ψυχολογική ασφάλεια και σχηματίζουν θετική αντίληψη για τον εαυτό τους. Με βάση αυτό επιτρέπεται από τον κάθε φοιτητή να κρατήσει τα διαφορετικά του γνωρίσματα εντός της ομάδας και η διδασκαλία να προσαρμοστεί ανάλογα με τις ανάγκες αυτών των φοιτητών. Συνεπώς παγιώνεται μια «πελατοκεντρική προσέγγιση», όπου ο φοιτητής έχει την δυνατότητα να εμπλακεί στην διαδικασία μάθησης, η οποία έχει ως στόχο να μάθει στο φοιτητή πώς να μαθαίνει, προκειμένου να ικανοποιήσει τις ανάγκες του (Ξωχέλλης, 2007; Σαλβαράς, 2020).

1.6.3. Τα προγράμματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε τροχιά μεταρρύθμισης

Στην Κύπρο υπάρχουν δύο αρμόδιοι φορείς που ασχολούνται με την παρεχόμενη ποιότητα των πανεπιστημιακών προγραμμάτων και με την αναγνώριση των τίτλων σπουδών. Συγκεκριμένα το ΣΕΚΑΠ (Συμβούλιο Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης –Πιστοποίησης) είναι υπεύθυνο για τον έλεγχο της ποιότητας των ιδρυμάτων ανώτερης εκπαίδευσης, ενώ το ΚΥΣΑΤΣ (Κυπριακό Συμβούλιο Αναγνώρισης Τίτλων Σπουδών) είναι αρμόδιο για την ακαδημαϊκή αναγνώριση τίτλων σπουδών που παραχωρούνται από αναγνωρισμένα ιδρύματα ανώτερης ή ανώτατης εκπαίδευσης (Κεραυνού-Παπαηλιού, 2004).

Τα προγράμματα σπουδών χαρακτηρίζονται με την μορφή ανοικτού συστήματος, αφού διαθέτουν υποχρεωτικά μαθήματα και μαθήματα ελεύθερης επιλογής. Τα μαθήματα κατανέμονται κατά ακαδημαϊκό εξάμηνο (χειμερινό και εαρινό) και ανέρχονται στα 45 καθ' όλη την διάρκεια των τεσσάρων ετών φοίτησης σε προπτυχιακά προγράμματα. Οι πιστωτικές μονάδες (ECTS) ανέρχονται στις 240, όπου για τριετή προγράμματα είναι μέχρι 180 ECTS και για τετραετή 240 ECTS. Σε μεταπτυχιακά προγράμματα τα μαθήματα ανέρχονται στα 12, για διετή φοίτηση (Οδηγός Προπτυχιακών Σπουδών, 2018-2020; Κεραυνού-Παπαηλιού, 2004; Πανεπιστήμιο Κύπρου, χ.χ.). Σε ορισμένα προγράμματα η πτυχιακή εργασία είναι προαιρετική, ενώ σε άλλα υποχρεωτική.

Τα αναλυτικά προγράμματα οφείλουν να αναλύουν τα προσφερόμενα μαθήματα σε θεματικές ενότητες με λειτουργική, σπειροειδή ή εξακολουθητική διάρθρωση. Οι στόχοι του κάθε μαθήματος, όπως το περιεχόμενο, το σχέδιο διδασκαλίας και αξιολόγησης πρέπει να είναι ξεκάθαροι εξαρχής. Επίσης πρέπει να προσδιορίζονται τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα, οι βιβλιογραφικές πηγές και οι δραστηριότητες. Οι ακαδημαϊκοί δάσκαλοι οφείλουν να ενημερώνουν τους φοιτητές τους, από το πρώτο μάθημα, για τα πιο πάνω, έτσι θα είναι εις γνώση των φοιτητών το διάγραμμα του μαθήματος.

Η δομή του προγράμματος σπουδών πρέπει να είναι συνεκτική και ταυτόχρονα ευλύγιστη, να συνδυάζει μαθήματα των κλάδων του κάθε προσφερόμενου προγράμματος (πχ. Επιστημών Αγωγής), των κλάδων που προκύπτουν από την διαπλοκή του κάθε προσφερόμενου προγράμματος με συναφή άλλα προγράμματα (πχ Επιστημών Αγωγής με Φιλοσοφία, Ψυχολογία), των κλάδων σπουδών περιεχομένου (πχ. γλώσσα, λογοτεχνία) και

ειδίκευσης (πχ. φυσικές επιστήμες, ειδική εκπαίδευση, τέχνη), μαθημάτων γενικής μόρφωσης και ξένης γλώσσας. Η εστίαση των αναλυτικών προγραμμάτων πρέπει γίνεται στις γνωστικές δομές, στους στόχους και στην διδακτέα ύλη.

Τα κριτήρια εισδοχής των φοιτητών στα προγράμματα σπουδών διαφοροποιούνται ανάλογα με το ίδρυμα και με τη σπουδή. Στα δημόσια Πανεπιστήμια επιτυχής είσοδος θεωρείται όταν ο μαθητής κατά τη διάρκεια των παγκύπριων ή πανελλαδικών εξετάσεων πετύχει ένα ικανοποιητικό μέσο όρο που θα του προσφέρει μια θέση στην πανεπιστημιακή κοινότητα. Απεναντίας στα ιδιωτικά ιδρύματα για την εισαγωγή σε κάποια σπουδή ο υποψήφιος πρέπει να έχει απολυτήριο Λυκείου. Σε περίπτωση που ο βαθμός είναι μικρότερος από 7.5/10 ή 15/20, τότε ο υποψήφιος κατά το πρώτο έτος φοίτησης λαμβάνει επιπλέον ακαδημαϊκή στήριξη και παρακολούθηση. Σε περίπτωση που ο υποψήφιος δεν πληροί τα εν λόγω κριτήρια, οφείλει να υποβληθεί σε ειδικές εξετάσεις και εάν τις περάσει με επιτυχία τότε πετυχαίνει μια θέση στο πρόγραμμα σπουδών που επιθυμεί (Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, χ.χ.).

Σύμφωνα με το ΔΙ.Π.Α.Ε. (Φορέα Διασφάλισης και Πιστοποίησης της Ποιότητας της Ανώτερης Εκπαίδευσης) εφόσον το επιτρέπει η χωρητικότητα της αίθουσας ο αριθμός των φοιτητών στα προπτυχιακά μαθήματα θεωρητικής κατεύθυνσης δεν πρέπει να ξεπερνά τους 80 ανά διδάσκοντα, στα μεταπτυχιακά μαθήματα θεωρητικής κατεύθυνσης δεν πρέπει να ξεπερνά τους 30 ανά διδάσκοντα και για τα εξ αποστάσεως προγράμματα ο αριθμός φοιτητών τόσο σε προπτυχιακά όσο και σε μεταπτυχιακά προγράμματα δεν πρέπει να ξεπερνά τους 30 ανά διδάσκοντα (Πανεπιστήμιο Κύπρου, χ.χ.)

Η οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας ως δράση των διδασκόντων και των φοιτητών, σχηματίζει μορφές και τρόπους επικοινωνίας και εργασίας με πρόθεση, σχέδιο, προσανατολισμένους σε αποτελέσματα. Επιπλέον επιτυγχάνει την πραγματοποίηση των στόχων, διατρέχοντας σε όλες τις φάσεις της μαθησιακής ιεραρχίας (επίπεδα: μνήμης – απλής αφαίρεσης –σκεπτόμενης αφαίρεσης), συνεισφέροντας στην επίτευξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Στην οργάνωση της εκπαίδευσης σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και η άμεση αναφορά του αναλυτικού προγράμματος από τον ακαδημαϊκό δάσκαλο, το διδακτικό υλικό, καθώς και οι διευκολύνσεις συμμετοχής των φοιτητών σε έρευνα και στην έκφραση των μεταγνωστικών εμπειριών τους. Με την εύκολη και άμεση πρόσβαση σε εγκαταστάσεις όπως βιβλιοθήκες, φοιτητική μέριμνα, ακαδημαϊκή καθοδήγηση οι μαθησιακοί πόροι είναι

επαρκείς και σύγχρονοι. Ανάμεσα στους φοιτητές και στους ακαδημαϊκούς πρέπει να υπάρχει αποτελεσματική επικοινωνία, επίσης να προσφέρεται ανατροφοδότηση και καθοδήγηση.

Η μορφή διδασκαλίας πρέπει να στηρίζεται στα πλαίσια της εκπαίδευσης ενηλίκων. Συγκεκριμένα θα μπορούσαν να χρησιμοποιούνται οι διαλέξεις, οι συζητήσεις, τα βιωματικά εργαστήρια, η μικροδιδασκαλία, η κατασκευή σεναρίων διδασκαλίας και αξιολόγησης, οι παρουσιάσεις φοιτητών, η εκπόνηση εργασιών. Ο προγραμματισμός διδασκαλίας βασίζεται σε μακροπρόθεσμους και βραχυπρόθεσμους στόχους. Οι ακαδημαϊκοί δάσκαλοι θα μπορούσαν να χρησιμοποιούν στην διδασκαλία τους προκαταβολικούς οργανωτές, τη γνωστική μαθητεία, την χαρτογράφηση εννοιών, τη χρήση πολυμέσων, τις καταστάσεις προβληματισμού για ενίσχυση ορισμένων δεξιοτήτων των φοιτητών (οργάνωσης, ενίσχυση μνήμης, εντοπισμός πληροφοριών). Τα βιβλία, τα άρθρα, οι σημειώσεις μαθήματος, οι ασκήσεις παρέχουν την δυνατότητα να καλύπτουν τα επίπεδα μνήμης, της απλής και σκεπτόμενης αφαίρεσης. Με τις μαθησιακές δραστηριότητες ενθαρρύνεται η ενεργός συμμετοχή των φοιτητών στην διαδικασία μάθησης.

Οι φοιτητές πρέπει να γνωρίζουν εξ αρχής τους δείκτες-κριτήρια αξιολόγησης των επιδόσεων τους. Ο ακαδημαϊκός δάσκαλος οφείλει να προβεί σε ανατροφοδότηση και κατά την διάρκεια της διδασκαλίας του να χρησιμοποιήσει όλες τις λειτουργίες αξιολόγησης (προκαταρκτική (τι ξέρουμε), διαμορφωτική (τι μάθαμε και πώς το μάθαμε), παιδευτική (τι λάθη κάναμε, πώς τα αναγνωρίζουμε και τα διορθώνουμε), αποδεκτική (πόσο καλά μάθαμε), διαγνωστική (τι δεν μάθαμε καλά), προγνωστική (αυτά που μάθαμε πού θα μας χρησιμεύσουν), μεταγνωστική (αναφορά σε όλες, ως αναστοχασμός)).

Ο «ποιοτικός έλεγχος» και η «διασφάλιση ποιότητας» στον εκπαιδευτικό τομέα κατέχουν σημαντική θέση. Υπάρχουν δύο πτυχές της ποιότητας στην εκπαίδευση: η ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του (συμπεριλαμβανομένων των σχολείων και των συναφών φορέων, του περιβάλλοντος διδασκαλίας και εκμάθησης, των πολιτικών κλπ.) και η ποιότητα του συστήματος που προσφέρεται στους σπουδαστές (δηλαδή την ποιότητα της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας, το πρόγραμμα σπουδών κλπ.). Η ποιότητα της εκπαίδευσης θα πρέπει επίσης να λαμβάνει υπόψη καθοριστικούς παράγοντες όπως η παροχή διδασκόντων, η οικοδόμηση, το πρόγραμμα σπουδών, ο εξοπλισμός, τα εγχειρίδια και οι διδακτικές διαδικασίες (Jain & Prasad, 2018).

Για την βελτίωση της ποιότητας τα ιδρύματα θα μπορούσαν να εφαρμόσουν ορισμένες στρατηγικές. Καταρχήν με την καθιέρωση ρυθμίσεων και συγκεκριμένα μέσα από την εσωτερική διαδικασία αξιολόγησης και βελτίωσης των προγραμμάτων σπουδών θα μπορούσε να επιτευχθεί η διασφάλιση της ποιότητας. Επίσης στο τέλος κάθε εξαμήνου να εξετάζεται η πορεία του προγράμματος σπουδών και να γίνονται εισηγήσεις βελτίωσης, οι φοιτητές να συμπληρώνουν ερωτηματολόγια αξιολόγησης του ακαδημαϊκού δασκάλου, του τρόπου διδασκαλίας του, τα μέσα διδασκαλίας που χρησιμοποίησε, εάν προωθούσε την συμμετοχή στην τάξη. Ακόμη με την δημιουργία οδηγού διασφάλισης ποιότητας των προγραμμάτων σπουδών επιτυγχάνεται η βελτίωση της ποιότητας (Πανεπιστήμιο Κύπρου, χ.χ; Διασφάλιση και Πιστοποίηση της Ποιότητας της Ανώτερης Εκπαίδευσης και της ίδρυσης και Λειτουργίας Φορέα για Συναφή Θέματα Νόμος (ΔΙΠΑΕ), 2015).

Ο σκοπός που πρέπει να έχει η διαχείριση προγραμμάτων σπουδών αφορά κυρίως την μεγιστοποίηση του διδακτικού χρόνου, την εξασφάλιση της συμμετοχής όλων των εμπλεκόμενων στη λήψη αποφάσεων, την δημιουργία μαθησιακού περιβάλλοντος αναζήτησης και παραγωγής γνώσεων, την πρόληψη και την αντιμετώπιση συγκρούσεων. Με το χρονοδιάγραμμα κατανομής του διδακτικού χρόνου διασφαλίζεται ότι τα μαθησιακά αποτελέσματα μπορούν να επιτευχθούν. Σημαντικές πληροφορίες σχετικές με τα προγράμματα σπουδών πρέπει να δημοσιοποιούνται, καθώς και η δομή του προγράμματος, ο σκοπός, οι στόχοι, οι περιγραφές των μαθημάτων, οι μορφές και οι διαδικασίες αξιολόγησης κτλ πρέπει να γίνονται γνωστά στη φοιτητική κοινότητα (Διασφάλιση και Πιστοποίηση της Ποιότητας της Ανώτερης Εκπαίδευσης και της ίδρυσης και Λειτουργίας Φορέα για Συναφή Θέματα Νόμος (ΔΙΠΑΕ), 2015).

Με τον όρο υλικοτεχνική υποδομή εννοούνται οι εγκαταστάσεις που προσφέρει ένα κτήριο προς τους εμπλεκόμενους. Χωρίς την κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή οι εκπαιδευτικοί στόχοι δε θα μπορούσαν να επιτευχθούν, αλλά ούτε και να διασφαλιστεί η ποιότητα των προγραμμάτων σπουδών (Γκιζελή et al., nd). Συνεπώς οι αίθουσες διδασκαλίας, τα εργαστήρια, η βιβλιοθήκη κτλ υποστηρίζουν την ομαλή λειτουργία του προγράμματος σπουδών. Επίσης ο εξοπλισμός, δηλαδή η χρήση των μέσων τεχνολογίας καλύπτουν τις απαιτούμενες ανάγκες των προγραμμάτων σπουδών. Οι βιβλιοθήκες πρέπει να προσφέρουν στους φοιτητές μια ευρεία γκάμα βιβλίων και έγκριτων περιοδικών και ο εξοπλισμός κατά την διάρκεια της διδασκαλίας – εργαστηριακός και ηλεκτρονικός – πρέπει να είναι σύγχρονος και

να αναβαθμίζεται. Το υλικό διδασκαλίας πρέπει να ανανεώνεται συνεχώς και να επικαιροποιείται με την τεχνολογία εκπαίδευσης ενηλίκων (Διασφάλιση και Πιστοποίηση της Ποιότητας της Ανώτερης Εκπαίδευσης και της ίδρυσης και Λειτουργίας Φορέα για Συναφή Θέματα Νόμος (ΔΙΠΑΕ), 2015).

Επιπρόσθετα τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης πρέπει να λάβουν υπόψη τους τη γνώση των φοιτητών δηλαδή πώς αναπτύσσεται, πώς μαθαίνουν και πώς παρακινούνται, τη γνώση του ρόλου του ίδιου του πανεπιστημίου, του σκοπού του, της δομής, της οργάνωσης και της λειτουργίας του, τη γνώση των προγραμμάτων σπουδών, το χειρισμό της πανεπιστημιακής γνώσης, την μεθόδευση της διδασκαλίας, την αντιμετώπιση της διαφορετικότητας των φοιτητών και την διαχείριση της τάξης στα επίπεδα πρόληψης και παρέμβασης. Το διδακτικό προσωπικό οφείλει να παρουσιάζει συνέργεια σπουδών, έρευνας, διδασκαλίας και καθοδήγησης πτυχιακών εργασιών και οι συντονιστές – ακαδημαϊκοί δάσκαλοι των προγραμμάτων σπουδών πρέπει να κατέχουν εμπειρία (Διασφάλιση και Πιστοποίηση της Ποιότητας της Ανώτερης Εκπαίδευσης και της ίδρυσης και Λειτουργίας Φορέα για Συναφή Θέματα Νόμος (ΔΙΠΑΕ), 2015).

1.6.4. Οι βέλτιστες πρακτικές στο εκπαιδευτικό γίνεσθαι

Οι βέλτιστες πρακτικές είναι ενεργήματα εκπαιδευτικής δράσης (τι θα κάνω, πώς, γιατί, για ποιο σκοπό) με πρόθεση, σχέδιο, προσανατολισμένα σε αποτελέσματα. Η ορολογία «βέλτιστες πρακτικές», χρησιμοποιείται από τους μελετητές για να δηλώσει μια δοκιμασμένη δοκιμασία, που έχει αποδεχθεί στην πράξη ότι είναι αποτελεσματική έναντι άλλων, όταν εφαρμόζεται κάτω από τις ίδιες προϋποθέσεις και μεθοδολογικές συνθήκες. Ένας καλός ορισμός θα μπορούσε να ορίσει τις «βέλτιστες πρακτικές» ως τις προσεγγίσεις εκείνες που «δουλεύουν» καλά και έχουν μεγάλο πεδίο εφαρμογής (Μπαλούρδος & Δρανίμου, 2001).

Έχουν πραγματοποιηθεί προσπάθειες ανάδειξης των βέλτιστων πρακτικών του εκπαιδευτικού γίνεσθαι, έχοντας ως κύριο συντελεστή την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, ανταποκρινόμενοι οι μελετητές στις τάσεις που επικρατούν διεθνώς (Ζουγανέλη et al., 2007), μόνο που οι προσπάθειες αυτές είναι λιγιστές (Στυροπούλου et al., 2007).

Οι διεθνείς οργανισμοί, ΟΟΣΑ (Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης), UNESCO (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization),

στα κείμενά τους, συμφωνούν ότι τα χαρακτηριστικά που καθιστούν βέλτιστη μια πρακτική του εκπαιδευτικού γίνεσθαι είναι η καινοτομία, η αποτελεσματικότητα, η βιωσιμότητα, η δυνατότητα αναπαραγωγής κάτω από τις ίδιες συνθήκες και η μετεφερσιμότητα της σε διαφορετικά γνωστικά πεδία (Λαζαρίδης, 2010; Πασιάς, Φλουρής & Φωτεινός, 2017).

Χρειάζεται να αναδειχθούν από την εκπαιδευτική έρευνα δείκτες-κριτήρια ελέγχου ποιότητας σχετικά με το αν μια πρακτική του εκπαιδευτικού γίνεσθαι στην τριτοβάθμια εκπαίδευση θα χαρακτηρίζεται βέλτιστη με βάση τη συμβολή της στη μάθηση των φοιτητών με δυσλεξία, αλλά και τη συμβολή της στη δημιουργία εμπλουτισμένου περιβάλλοντος μάθησης προς όφελος όλων των φοιτητών.

Οι πρακτικές του εκπαιδευτικού γίνεσθαι φοιτητών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, φοιτητών με δυσλεξία και μη, διακρίνονται σε οργανωτικού τύπου και μεθοδολογικού τύπου. Οι οργανωτικού τύπου πρακτικές του εκπαιδευτικού γίνεσθαι, αφορούν την ανάπτυξη μηχανισμών εισδοχής των φοιτητών, οργάνωσης, λειτουργίας και αξιολόγησης του προγράμματος σπουδών, την καθοδήγηση και την υποστήριξη των φοιτητών, το σχεδιασμό ατομικών, παρεμβατικών προγραμμάτων για φοιτητές με δυσλεξία κτλ.

Παραδείγματος χάριν ορισμένες οργανωτικού τύπου πρακτικές είναι η πρόβλεψη για διαδικασία ειδικών εξετάσεων για τους σκοπούς εισδοχής φοιτητών με δυσλεξία, η διάρθρωση θεματικών ενοτήτων η μία πάνω στην άλλη, η διαχείριση του εκπαιδευτικού γίνεσθαι με παρούσες τις λειτουργίες αξιολόγησης, η συνεχιζόμενη αξιολόγηση των φοιτητών και η επίλυση των μαθησιακών προβλημάτων. Επιπρόσθετες πρακτικές είναι οι δραστηριότητες διαμεσολάβησης ιεραρχικού, συμμετρικού και αυτόνομου τύπου, το διδακτικό υλικό συνεχώς ευρισκόμενο σε μια διαδικασία εμπλουτισμού και επικαιροποίησης, η παροχή «διευκολύνσεων» χωρίς να μεταβάλλονται οι ακαδημαϊκές ρυθμίσεις, όπως η μαγνητοφώνηση του μαθήματος και οι «τροποποιήσεις» στο εκπαιδευτικό γίνεσθαι όπως παράταση στην ολοκλήρωση των ακαδημαϊκών υποχρεώσεων, «μείωση», ακαδημαϊκών υποχρεώσεων, αλλαγή στον κώδικα έκφρασης. Η «διασφάλιση ποιότητας» είναι το κύριο έργο των μηχανισμών (Κουτούβελα, 2016).

Οι μεθοδολογικού τύπου πρακτικές του εκπαιδευτικού γίνεσθαι αφορούν την παρεχόμενη διδασκαλία στις δύο διαστάσεις της διάδρασης που αναπτύσσεται μεταξύ ακαδημαϊκών δασκάλων, των φοιτητών με ή χωρίς δυσλεξία και του περιεχομένου των

μαθημάτων, την επικοινωνιακή διάσταση και τη λειτουργική διάσταση (Habermas, 1972; Παπαδημητρίου, 2002; Σαλβαράς, 2013).

Ορισμένες πρακτικές μεθοδολογικού τύπου είναι οι πρακτικές αυτο-ερώτησης (το άτομο κάνει στον εαυτό του κάποιες βοηθητικές ερωτήσεις) που έχουν κριθεί ιδιαίτερα αποτελεσματικές: «τι θα κάνω;» (προσανατολισμός), «πώς θα το κάνω;» (σχεδιασμός), «το εκφράζω;» (παρακολούθηση), «υπάρχει απόκλιση;» (έλεγχος), «πώς τα πήγα;» (αξιολόγηση), «τι έκανα;» (αναστοχασμός), οι πρακτικές μελέτης δηλαδή η τήρηση σημειώσεων, υπογράμμιση, σύνοψη, χαρτογράφηση εννοιών, προοργανωτές, αναλογίες, οι πρακτικές επεξεργασίας κειμένου όπως η ΠΕ4Α (προεπισκόπηση κειμένου – ερωτήσεις – οργάνωση – αναστοχασμός – ανάκληση – ανασκόπηση), η ΔΕΚΑΠΑΑ (διαβάζω – ερωτώ και απαντώ – κάνω περίληψη – αποσαφηνίζω νόημα λέξεων – προβλέπω το θέμα της επόμενης παραγράφου – ανακεφαλαιώνω). Επιπλέον πρακτικές είναι αυτές της παραγωγής γραπτού λόγου δηλαδή συγγραφής (απάντηση στα ερωτήματα «τι θα γράψω, γιατί θα γράψω, πώς θα γράψω), μετασυγγραφής για μετασχηματισμό και αναδόμηση, της τεκμηρίωσης λόγου με καταφυγή σε επεξεργασμένα γεγονότα, στην αυθεντία των αξιών, του άλλου ή του ομιλητή και στη λογική, τυπική και διαλεκτική. Τέλος είναι οι πρακτικές τύπου σκαλωσιάς για υποστήριξη φοιτητών με δυσλεξία δηλαδή προβολή σημαντικών ερεθισμάτων, χρήση διασπαστών, μακροπρόθεσμο ξεπέρασμα δυσκολιών, μαθησιακό συμβόλαιο, προτυποποίηση, φθίνουσα καθοδήγηση, προβληματοποίηση, χρήση εκδοχών, χαρτογράφηση εννοιών, διαγράμματα εργασίας, επαναφορά προηγούμενων γνώσεων και οι πρακτικές εγχειρήματα διδακτικής δράσης δηλαδή το μεταδοτικό, ερευνητικό, επεξεργαστικό, δεικτικό/μιμητικό, μετασχηματικό, μεταγνωστικό κτλ.

1.6.5. Η ποιότητα του εκπαιδευτικού γίνεσθαι

Η διαμεσολάβηση των πρακτικών, οργανωτικών και μεθοδολογικών διευκολύνει το εκπαιδευτικών γίνεσθαι στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, στην αντιμετώπιση της δυσλεξίας, ώστε να δημιουργήσει ένα εμπλουτισμένο περιβάλλον μάθησης προς όφελος όλων των φοιτητών. Το περιβάλλον μάθησης ως μέρος της μαθησιακής διαδικασίας, επιδρά θετικά στην αποτελεσματική μάθηση του ατόμου (Reid, 2019 σελ. 35). Αυτό ελέγχεται με τη χρήση του «ποιοτικού ελέγχου», ο οποίος αποτιμά τη συμβολή των πρακτικών του εκπαιδευτικού γίνεσθαι βάσει τις τρεις κατευθύνσεις ελέγχου ποιότητας: της ανθρωπαστικής, της

ποιότητας του τελικού αποτελέσματος και της ικανοποίησης των προσδοκιών και των αναγκών των φοιτητών με και χωρίς δυσλεξία (Π.Ι. Ελλάδα, 2000; Ματθαίου, 2007; Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011).

Η ποιότητα στο εκπαιδευτικό γίνεσθαι αποτελεί κύρια επιδίωξη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Πασιάς, 2015; Κουτούβελα, 2016). Κοινός προβληματισμός αποτελεί η εύρεση κοινής γλώσσας για την ποιότητα του εκπαιδευτικού γίνεσθαι και «πώς μπορεί να διασφαλιστεί».

Σύμφωνα με την επικρατούσα αντίληψη η ποιότητα του εκπαιδευτικού γίνεσθαι είτε έχει ανθρωπιστικό προβληματισμό, εστιάζεται δηλαδή στην ανάπτυξη των φοιτητών και στην ικανοποίηση των αναγκών και των προσδοκιών τους, είτε συνδέεται με την έννοια της αποτελεσματικότητας (Μπαρτζάκη, 2010). Σήμερα, καταβάλλεται προσπάθεια να συνδυαστούν οι δύο εν λόγω κατευθύνσεις, που προβάλλονται στα κείμενα των διεθνών οργανισμών (ΟΟΣΑ, Διεθνής Τράπεζα, UNESCO (Ρουσάκης & Πασιάς, 2006). Με βάση με τους Δάρρα (2002), Ματθαίο (2007) και Πασιά (2015) διαφαίνεται η αποδοχή μιας κοινής γλώσσας, στην επίκληση της ποιότητας, στη χρήση πρακτικών του εκπαιδευτικού γίνεσθαι.

α. Κατεύθυνση της ανθρωποπλαστικής αποτελεσματικότητας

Η κατεύθυνση της ανθρωποπλαστικής αποτελεσματικότητας στοχεύει στην κοινωνική – συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξης των φοιτητών. Διαμορφώνει κατάλογο δεικτών – κριτηρίων ελέγχου ποιότητας, ως πρακτικό σύστημα. Οι δείκτες – κριτήρια λειτουργούν ως σημεία αναφοράς εύκολα αναγνωρισμένα για αντιπαραβολή. Πρόκειται για κατασκευή ιδεατού προτύπου «βεμπεριανής έμπνευσης». Ανήκουν στην ανοιχτή συμπεριφορά και γίνονται αντιληπτά «επι τη εμφανίσει» ως εμφανή αλήθεια (Mertens, 2009).

Παραδείγματος χάριν πρακτική του εκπαιδευτικού γίνεσθαι: αμοιβαία εργασία φοιτητών με και χωρίς δυσλεξία. Δείκτες – κριτήρια ελέγχου της ανθρωποπλαστικής αποτελεσματικός: επιφέρει κοινωνική ανάπτυξη των φοιτητών γιατί υποδύονται ρόλους, συναισθηματική ανάπτυξη γιατί περνάει ο ένας στη θέση του άλλου και γνωστική ανάπτυξη γιατί δίδεται «δάνειο συνείδησης»

Η κατεύθυνση της ανθρωποπλαστικής αποτελεσματικότητας έχει κερδίσει έδαφος από τις απόψεις του Vygotsky «ότι η ανάπτυξη είναι επακόλουθο της μάθησης». Επομένως

βέλτιστη (ποιοτική) θεωρείται μια πρακτική του εκπαιδευτικού γίνεσθαι, αν συμβάλλει στην ανάπτυξη (Vygotsky, 1997; Collins, 2006; Σαλβαράς, 2013).

Κάποιες δεξιότητες ή γνώσεις σύμφωνα με τον Vygotsky, ο μαθητής/φοιτητής μπορεί να τις κατακτήσει δεδομένου των γνώσεων που ήδη έχει αφομοιώσει, ενώ ορισμένες γνώσεις δεν μπορεί να τις κατακτήσει αφού ο μαθητής/φοιτητής δεν είναι έτοιμος για να τις κατανοήσει. Το φάσμα των δεξιοτήτων που μπορούν να γίνουν κτήση του μαθητή/φοιτητή με βάση τον Vygotsky ονομάζεται «Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης» (Reid, 2019 σελ. 7-8).

β. Κατεύθυνση της ποιότητας τελικού αποτελέσματος

Η κατεύθυνση της ποιότητας του τελικού αποτελέσματος σχετίζεται με τα διάφορα είδη μορφών που μπορεί να λάβει η εκμάθηση των πρακτικών του εκπαιδευτικού γίνεσθαι. Η εκμάθηση μιας πρακτικής του εκπαιδευτικού γίνεσθαι διατρέχει τις φάσεις της μαθησιακής ιεραρχίας: «κατανόηση» (οι φοιτητές λένε με δικά τους λόγια και εξηγούν), «εκμάθηση» (οι φοιτητές αναφέρονται στο ενέργημα: τι θα κάνω, πώς, γιατί, για ποιο σκοπό), «διατήρηση» (οι φοιτητές θυμούνται και χρησιμοποιούν το ενέργημα), «διάκριση» (οι φοιτητές διακρίνουν διαφορές ανάμεσα στα ενεργήματα), «γενίκευση» (οι φοιτητές εφαρμόζουν το ενέργημα και σε άλλες καταστάσεις, όμοιες ή ανάλογες –μεταβιβάζουν), «προσαρμογή» (οι φοιτητές συνδυάζουν και μετατρέπουν ενεργήματα).

Η ποιότητα του τελικού αποτελέσματος ελέγχει σε ποια φάση της μαθησιακής ιεραρχίας έφθασε η χρήση των πρακτικών του εκπαιδευτικού γίνεσθαι. Ο σκοπός είναι επικυρωτικός, εστιάζεται στην αποδεικτική λειτουργία της αξιολόγησης «πόσο καλά μάθαμε» τη χρήση μιας πρακτικής του εκπαιδευτικού γίνεσθαι. Η επίδραση αυτής της κατεύθυνσης είναι πολύ μεγάλη. Σήμερα η ποιότητα στο εκπαιδευτικό γίνεσθαι ορίζεται με όρους αποτελεσματικότητας (Slavin, 2007; Σαλβαράς, 2013; Πασιάς, Φλουρής & Φωτινός, 2017).

γ. Κατεύθυνση ικανοποίησης των αναγκών και των προσδοκιών των φοιτητών με δυσλεξία

Η κατεύθυνση της ικανοποίησης των αναγκών και των προσδοκιών των φοιτητών με δυσλεξία εκλαμβάνει ως ποιοτικό ό,τι οι καταναλωτές, φοιτητές με δυσλεξία, θεωρούν ότι ικανοποιεί τις ανάγκες τους για μάθηση. Η απαίτηση αυτή ανταποκρίνεται στο δημοκρατικό, πλουραλιστικό χαρακτήρα της κοινωνίας μας, υποκρύπτει όμως στοιχεία ατομισμού και

ενέχει τον κίνδυνο να μετατραπεί το εκπαιδευτικό γίνεσθαι σε έρμαιο ιδιοσυγκρασιακών προτιμήσεων (Ματθαίου, 2000; Ματθαίου, 2007; Sydren, 2007; Μπαρτζάλκη, 2011; Σαλβαράς, 2013).

Η ικανοποίηση των αναγκών και των προσδοκιών των φοιτητών με δυσλεξία χρησιμοποιεί ως μέσα συγκέντρωσης ερευνητικών δεδομένων δείκτες- κριτήρια ελέγχου ποιότητας των πρακτικών του εκπαιδευτικού γίνεσθαι για το «πότε μαθαίνουν πιο καλά», με τη χρήση ερωτηματολογίου δηλώσεων σε κλίμακα και συνεντεύξεων (Mertens, 2007; Σαλβαράς, 2013).

Καμία από τις τρεις κατευθύνσεις ελέγχου ποιότητας τους εκπαιδευτικού γίνεσθαι δεν υποστηρίζει ότι είναι πλήρης. Μόνο, από κοινού και οι τρεις κατευθύνσεις ελέγχου ποιότητας σχηματίζουν ένα πλαίσιο ολικής ποιότητας (Βαβουράκη κ.ά, 2017; Ζαβλανός, 2017).

1.7. Στοχευόμενη Αναφορά Ερευνών

Σημαντικές διαστάσεις του εκπαιδευτικού γίνεσθαι των φοιτητών με δυσλεξία αποτελούν θεματικές της έρευνας στην τελευταία δεκαετία. Το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάζεται στο γνωστικό υπόβαθρο των φοιτητών με δυσλεξία, στις μαθησιακές δυσκολίες που συναντούν κατά την φοιτητική τους ζωή, τις μορφές μάθησης που προτιμούν οι ίδιοι να ακολουθήσουν για ελαχιστοποίηση των δυσκολιών τους, τη χρήση αντισταθμιστικών πρακτικών για μείωση των δυσκολιών τους, την ανταπόκριση των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τις διευκολύνσεις που τους παρέχονται σε διάφορους τομείς όπως εξετάσεις, παράδοση εργασιών, την προσαρμογή της διδακτέας ύλης ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες του φοιτητή κτλ. Το ερευνητικό ενδιαφέρον παραμένει ακμαίο.

1.7.1. Ανάλυση ερευνών

1.7.1.1. Δυσκολίες φοιτητών με δυσλεξία

Η έρευνα των Tops, Callens, Van Cauwenberghe, Adriaens και Brysbaert (2013) είχε ως σκοπό να συγκρίνει το γράψιμο των νεαρών ενηλίκων με δυσλεξία και των νεαρών ενηλίκων χωρίς δυσλεξία. Η μελέτη πραγματοποιήθηκε στο Βέλγιο. Έλαβαν μέρος εκατό φοιτητές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με δυσλεξία, οι οποίοι βρίσκονταν στο πρώτο έτος του

προγράμματος ενός ακαδημαϊκού ή επαγγελματικού πτυχίου (τριάντα τέσσερις προέρχονταν από πανεπιστήμια και εξήντα έξι από μη πανεπιστημιακά κολλέγια). Η πρόσληψη του πληθυσμού έγινε με τη βοήθεια ενός μη κερδοσκοπικού οργανισμού, ο οποίος είναι το κύριο ειδικό γραφείο εκπαίδευσης για τη τριτοβάθμια εκπαίδευση στη πόλη της Γάδης, που εξυπηρετεί τόσο τις πανεπιστημιακές και τις άλλες σχολές. Επίσης χορηγεί ψυχομετρικά τεστ για εκτίμηση των μαθησιακών δυσκολιών και παρέχει υποστήριξη σε φοιτητές που έχουν διαγνωσθεί με μαθησιακή δυσκολία. Οι ερευνητές επανεξέτασαν το πληθυσμό της έρευνας, για επιβεβαίωση της ήδη δεδομένης κλινικής διάγνωσης. Επιπρόσθετα υπήρχε και μια ομάδα ελέγχου που αποτελείτο από εκατό φοιτητές χωρίς δυσλεξία, στους οποίους χορηγήθηκε τεστ ανάγνωσης και ορθογραφίας για να αποκλειστούν τα προβλήματα ανάγνωσης. Ζητήθηκε από τους φοιτητές να διαβάσουν σιωπηλά ένα ολλανδικό κείμενο που χρησιμοποιείται για την εκτίμηση της δυσλεξίας και μετά να γράψουν την περίληψη του σε ένα ειδικά σχεδιασμένο φύλλο απαντήσεων. Δεδομένου ότι οι φοιτητές με δυσλεξία χρειάζονταν περισσότερο χρόνο για να διαβάσουν το κείμενο και ότι το γράψιμο τους ήταν πιο αργό σε σύγκριση με τους μη δυσλεκτικούς συνομηλίκους τους, δεν καθορίστηκε σε πόσο χρόνο θα έπρεπε να ολοκληρώσουν τη συγγραφή της περίληψης. Άρα είχαν στην διάθεσή τους όσο χρόνο χρειάζονταν για την ολοκλήρωση της περίληψης. Οι ερευνητές μελέτησαν τον αριθμό και το είδος των ορθογραφικών λαθών, την ποιότητα των κειμένων με τη χρήση των λέξεων και τα χειρόγραφα. Τα αποτελέσματα έδειξαν μεσαίου και μεγάλου μεγέθους ορθογραφικά λάθη, η ποιότητα των κειμένων κρίθηκε χαμηλότερη για τους φοιτητές με δυσλεξία από ότι για τους φοιτητές χωρίς δυσλεξία, παρόλο που ο αριθμός και το είδος των λέξεων που χρησιμοποιήθηκαν και από τις δύο ομάδες δεν διέφερε σημαντικά. Όσον αφορά την ποιότητα του χειρόγραφου δεν υπήρξε σημαντική διαφορά. Δεδομένου ότι έχει αποδειχθεί η αποτελεσματικότητα της ενισχυτικής διδασκαλίας, σε περιπτώσεις προετοιμασίας σε εξέταση που συμπεριλαμβάνει συγγραφή δοκιματικού κειμένου, η εκπαιδευτική υποστήριξη για την ενίσχυση αυτής της δεξιότητας μπορεί να είναι χρήσιμη για τους φοιτητές με δυσλεξία.

Η έρευνα των Shareef, Hedenius και Östberg (2019) έχει εξετάσει τη λεκτική ευχέρεια σε σχέση με τις εκτελεστικές λειτουργίες, το λεξιλόγιο και τη φωνολογική επεξεργασία. Συγκεκριμένα εξέτασε την απόδοση στην ευχέρεια γραμμάτων, σημασιολογίας και δράσης σε σχέση με την αναγνωστική ικανότητα σε 42 φοιτητές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, εκ των οποίων οι 16 είχαν αναπτυξιακή δυσλεξία και οι 26 ήταν χωρίς δυσλεξία. Εξετάστηκε εάν η λεκτική ευχέρεια μπορεί να προβλέψει τη διακύμανση στην ικανότητα ανάγνωσης όταν

ελέγχεται η ομαδική, η φωνολογική επίγνωση και η ταχεία αυτοματοποιημένη ονομασία. Όλοι οι συμμετέχοντες έπρεπε να ήταν φοιτητές 18 έως 40 ετών, μονόγλωσσοι σουηδικοί και να μην είχαν νευρολογικές, ψυχιατρικές ή νευροψυχιατρικές διαταραχές. Οι συμμετέχοντες πριν την χορήγηση του τεστ, προέβηκαν σε συνέντευξη σχετική με την γλωσσική και αναγνωστική ανάπτυξη, την κληρονομικότητα, τις δυσκολίες συγκέντρωσης, τον έλεγχο των παρορμήσεων και την υπερκινητικότητα. Όλοι οι συμμετέχοντες με δυσλεξία ανέφεραν ότι είχαν ιστορικό δυσκολιών στην ανάγνωση και/ή στην γραφή. Τα αποτελέσματα έδειξαν μειωμένη λεκτική ευχέρεια στην ομάδα αναπτυξιακής δυσλεξίας. Η ευχέρεια δράσης και η ομάδα ήταν σημαντικοί προγνωστικοί παράγοντες της ικανότητας ανάγνωσης. Τα ευρήματα αυτής της μελέτης υποδεικνύουν ότι η ευχέρεια δράσης μπορεί να προβλέψει μοναδικά την διακύμανση στην ικανότητα ανάγνωσης σε σύγκριση με την ευφράδεια γραμμάτων και σημασιολογίας, ακόμη και όταν ληφθεί υπόψη και η φωνολογική επίγνωση του ατόμου. Η ισχυρή σχέση μεταξύ της ευχέρειας δράσης και της ικανότητας ανάγνωσης μπορεί τουλάχιστον εν μέρει να εξηγηθεί από την κοινή εξάρτησή τους από το μετωπιαίο κύκλωμα του εγκεφάλου.

Η έρευνα των Callens, Tops και Brysbaert (2012) είχε ως σκοπό να αποδείξει ότι υπάρχει έλλειψη εμπειρικών στοιχείων, στις υπόλοιπες γλώσσες εκτός των αγγλικών, σχετικά με το γνωστικό προφίλ των φοιτητών που εισέρχονται στη τριτοβάθμια εκπαίδευση με διάγνωση δυσλεξίας. Η έρευνα ακολούθησε το πρωτόκολλο ηθικής του πανεπιστημίου της Γάνδης, γεγονός που δηλώνει πως οι μαθητές έδωσαν την συγκατάθεση τους και ενημερώθηκαν ότι θα μπορούσαν να σταματήσουν ανά πάσα στιγμή, αν είχαν την αίσθηση ότι δεν αντιμετωπίζονταν σωστά. Ο πληθυσμός αποτελείτο από διακόσιους προπτυχιακούς φοιτητές του πρώτου έτους της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, εκ των οποίων οι εκατό είχαν διαγνωσθεί με δυσλεξία και οι υπόλοιποι εκατό δεν αντιμετώπιζαν γνωστικές νευρολογικές ή λειτουργικές ανεπάρκειες. Όλοι οι συμμετέχοντες ήταν φυσικοί ομιλητές της ολλανδικής διαλέκτου. Οι φοιτητές με δυσλεξία είχαν διαγνωσθεί πριν από την έρευνα, από εκπαιδευόμενους τεχνικούς, σύμφωνα με τον ορισμό της SDN (Stichting Dyslexie Nederland). Λόγω της συνεχιζόμενης συζήτησης σχετικά με την προέλευση της δυσλεξίας η SDN, χρησιμοποιεί ένα καθαρά περιγραφικό ορισμό της δυσλεξίας. Στις κατευθυντήριες γραμμές τους, δυσλεξία ορίζεται ως μια δυσλειτουργία που χαρακτηρίζεται από ένα μόνιμο πρόβλημα στο να μάθουν τα άτομα να διαβάζουν ή/και να γράφουν λέξεις ή στην αυτοματοποίηση της ανάγνωσης και της γραφής. Το επίπεδο της ανάγνωσης ή/και της γραφής πρέπει να είναι σημαντικά χαμηλότερο από ότι μπορεί να αναμένεται με βάση το μορφωτικό

επίπεδο και την ηλικία του ατόμου. Τέλος η αντίσταση στην εκπαίδευση θα πρέπει να επιβεβαιώνεται με την εξέταση του αποτελέσματος των προγραμμάτων ενισχυτικής διδασκαλίας. Όλοι οι φοιτητές με δυσλεξία είχαν λάβει ιδιαίτερα μαθήματα στην πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση για μια περίοδο τουλάχιστον 6 μηνών. Οι περισσότερες γνωστικές δεξιότητες αξιολογήθηκαν με επικυρωμένα και ευρέως χρησιμοποιημένα εργαλεία ανίχνευσης μεταφρασμένα στην ολλανδική διάλεκτο. Συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκε η ολλανδική έκδοση του Kaufman Adolescent and Adult Intelligence Test και μια καθιερωμένη σειρά δοκιμασιών για διάγνωση της δυσλεξίας σε νέους ενήλικες. Τα ευρήματα έδειξαν επιλεκτικά ελλείμματα στην ανάγνωση και στη γραφή, όπως επίσης και στην αριθμητική και φωνολογική επεξεργασία. Επιπρόσθετα εκτός από την ορθογραφία, τα ελλείμματα ήταν μεγαλύτερα για τα μέτρα που σχετίζονταν με τη ταχύτητα, από ότι για τα μέτρα που σχετίζονταν με την ακρίβεια. Οι φοιτητές με δυσλεξία είχαν ελαφρώς χαμηλότερες δοκιμές στο Kaufman Adolescent and Adult Intelligence Test, λόγω της ανάκτησης των λεκτικών πληροφοριών από τη μακροπρόθεσμη μνήμη. Όσον αφορά την ευφυΐα δεν παρατηρήθηκε κάποια σημαντική διαφορά. Παρά τις διαφορές στη γλώσσα και το εκπαιδευτικό πλαίσιο, τα ευρήματα ήταν εντυπωσιακά παρόμοια με εκείνα στα αγγλικά. Το υπόδειγμα των πλεονεκτημάτων και των αδυναμιών των φοιτητών με δυσκολίες στην ανάγνωση ήταν πάρα πολύ το ίδιο και στα ολλανδικά, όπως ήταν και στα αγγλικά. Αυτό ήταν μια καλή είδηση, διότι σήμαινε ότι το προφίλ είναι πιθανό να ισχύει για όλες τις αλφαβητικές γλώσσες. Επίσης, διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα δεν φαίνεται να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στον καθορισμό ποιοι μαθητές με δυσλεξία έχουν εισαχθεί στα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Στην έρευνα των Habib et al. (2012) παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της χρήσης ενός εικονικού περιβάλλοντος μάθησης (VLE Fronter) για τους φοιτητές με δυσλεξία. Έλαβαν μέρος δώδεκα ενήλικοι με δυσλεξία (19 έως 36 ετών), οι οποίοι είχαν εγγραφεί ως φοιτητές σε ένα ίδρυμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ή είχαν αποφοιτήσει τα προηγούμενα έτη και δώδεκα ενήλικες χωρίς δυσλεξία. Όλοι οι συμμετέχοντες είχαν διαγνωστεί επισήμως με δυσλεξία κατά τη διάρκεια της πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τους, μέσω μιας επίσημης διαδικασίας ψυχοαξιολόγησης. Τα υποκείμενα ερωτήθηκαν δύο φορές: μία φορά πριν και μία φορά μετά από ένα πείραμα όπου πραγματοποίησαν μια σειρά εργασιών στο VLE Fronter, όπου οι κινήσεις των ματιών τους καταγράφηκαν με τη βοήθεια συσκευής παρακολούθησης ματιών. Όλες οι πρώτες συνεντεύξεις διήρκεσαν μεταξύ 30 και 60 λεπτών

και διεξήχθησαν από έναν από τους δύο ερευνητές που ήταν υπεύθυνοι για αυτό το τμήμα της μελέτης. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν με τη βοήθεια ενός οδηγού συνέντευξης που σχεδιάστηκε από όλη την ομάδα ερευνητών που συμμετείχαν στο ερευνητικό πρόγραμμα. Ο οδηγός της πρώτης συνέντευξης περιλάμβανε 40 ερωτήσεις. Η δεύτερη συνέντευξη διεξήχθη σύμφωνα με έναν άλλο οδηγό που αποτελείτο από 10 σχετικά ανοιχτά ερωτήματα σχετικά με το τι είχε συμβεί κατά τη διάρκεια των πειραμάτων. Επιπρόσθετα έλαβαν όλοι οι συμμετέχοντες ένα ερωτηματολόγιο για να το συμπληρώσουν, το οποίο εστιάστηκε στη συγκέντρωση ποσοτικών δεδομένων σχετικά με την ηλικία των ερωτηθέντων, το επίπεδο εκπαίδευσης, την ακαδημαϊκή διδασκαλία, καθώς και την εξοικείωση και τη γενική χρήση των τεχνολογικών πληροφοριών και επικοινωνίας συμπεριλαμβανομένων των VLE και των κοινωνικών μέσων. Από τα ευρήματα διαπιστώθηκε πως οι φοιτητές με δυσλεξία βιώνουν μια σειρά από προκλήσεις που σχετίζονται με τη χρήση των εικονικών περιβαλλόντων μάθησης, συμπεριλαμβανομένων των υπερφορτωμένων πληροφοριών, των ατελών εργαλείων επεξεργασίας κειμένου, την ανεπαρκή λειτουργία αναζήτησης.

Η έρευνα των Bonnerup, Pedersen, Weed και Parrila (2018) διερευνά την κλινική παρατήρηση ότι οι φοιτητές με δυσλεξία που παρακολουθούσαν πανεπιστημιακά προγράμματα διαφέρουν από τους φοιτητές με δυσλεξία που παρακολουθούσαν επαγγελματικά προγράμματα, σε ορισμένες πτυχές των δεξιοτήτων της γραμματικής. Το δείγμα αποτελείτο από 125 φοιτητές, εκ των οποίων οι 64 είχαν ιστορικό των προβλημάτων που αντιμετώπιζαν στην γραμματική και οι 61 δεν είχαν. Από τους φοιτητές με ιστορικό δυσκολιών οι 32 παρακολούθησαν πενταετή πανεπιστημιακό πρόγραμμα και οι υπόλοιποι επαγγελματικό πρόγραμμα τριάμισι ετών. Από το επαγγελματικό πρόγραμμα φοιτητών με δυσλεξία, το 69% είχε λάβει ειδικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες στο δημοτικό ή στο γυμνάσιο, σε αντίθεση με το 53% των φοιτητών με δυσλεξία. Οι ερευνητές σχημάτισαν τέσσερις ομάδες. Η πρώτη αποτελείτο από 32 φοιτητές πανεπιστημιακών προγραμμάτων με δυσλεξία, η δεύτερη από 32 φοιτητές που παρακολουθούσαν επαγγελματικά προγράμματα, η τρίτη ήταν η ομάδα ελέγχου και αποτελείτο από 31 φοιτητές με δυσλεξία από πανεπιστημιακά προγράμματα και η τέταρτη ομάδα ήταν η ομάδα ελέγχου 30 φοιτητών με δυσλεξία από επαγγελματικά προγράμματα. Για τη συλλογή του δείγματος χρησιμοποιήθηκαν από το τεστ δυσλεξίας του Πανεπιστημίου Aarhus έξι δοκιμασίες ανάγνωσης, ορθογραφίας και λεξιλογίου. Μόνο η φωνολογική και λεξιλογική δοκιμασία τυποποιήθηκαν. Η “ανάγνωση ψευδολέξεων”, αποτελείτο από 20 αντικείμενα που ακολουθούσαν τους δανικούς

φωνοτακτικούς κανόνες. Η “φωνολογική επιλογή” αποτελείται από 38 αντικείμενα με τέσσερις ψευδολέξεις σε κάθε ένα και μια ακουγόταν σαν μια πραγματική λέξη όταν προφερόταν. Η “ανάγνωση μορφολογικών σύνθετων λέξεων” αποτελείται από 20 αντικείμενα κυρίως ουσιαστικά και επίθετα. Η δοκιμασία “ανάγνωσης δυνατού σύνθετου και μορφολογικά περίπλοκου κειμένου” αποτελείται από ένα απόσπασμα 221 λέξεων από ένα δοκίμιο δανέζικης έκδοσης. Τέλος η δοκιμασία “υπαγορεύοντας ορθογραφικά ορθά” αποτελείται από ένα συνεχές κείμενο 187 λέξεων. Από τα αποτελέσματα αναδείχθηκε ότι οι ομάδες φοιτητών με δυσλεξία μπορούσαν να συγκριθούν μόνο με τις φωνολογικές δοκιμασίες. Οι φοιτητές με δυσλεξία των πανεπιστημιακών προγραμμάτων υπερέβαιναν τους φοιτητές με δυσλεξία των επαγγελματικών προγραμμάτων σε όλες τις αναγνωστικές και ορθογραφικές μετρήσεις. Από τις μετρήσεις τα φωνολογικά ελλείμματα αποτελούν τη βάση για την απόδοση των φοιτητών με δυσλεξία, που φοιτούσαν σε επαγγελματικά προγράμματα, σ’ ένα ευρύ φάσμα δοκιμασιών, ενώ οι πανεπιστημιακοί φοιτητές με δυσλεξία μπορούν να αντιμετωπίσουν τα φωνολογικά ελλείμματα σε κάποιο βαθμό, βασιζόμενοι σε κάποιες εναλλακτικές γνωστικές ιδιότητες. Η εμπειρία ανάγνωσης, η ορθογραφική μάθηση και η αποτελεσματικότητα της εργασιακής μνήμης μπορεί να θεωρηθούν οι πιθανές εξηγήσεις γι’ αυτά τα αποτελέσματα.

1.7.1.2. Στήριξη και βοήθεια από τα Πανεπιστήμια

Σημαντικά ήταν και τα αποτελέσματα της έρευνας των Mortimore και Crozier (2006) όπου χορήγησαν ένα ερωτηματολόγιο σε εκατό τριάντα έξι άνδρες φοιτητές, εκ των οποίων οι εξήντα δύο είχαν δυσλεξία και οι εβδομήντα επτά δεν είχαν. Οι συμμετέχοντες φοιτούσαν σε 17 Βρετανικά ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από διάφορα μέρη. Η πρώτη ενότητα ζητούσε από τους ερωτηθέντες να αναφέρουν οποιαδήποτε εμπειρία από τις δυσκολίες που συνάντησαν στη μάθηση τους αρχίζοντας από το δημοτικό και τελειώνοντας με το πανεπιστήμιο. Οι δυσκολίες ομαδοποιήθηκαν ως εξής: ανάγνωση, ορθογραφία, καταγραφή σημειώσεων, οργάνωση και χρόνο διατήρησης, γενικές δεξιότητες μελέτης, έκφραση των ιδεών δια στόματος, γραφικός χαρακτήρας, μνήμη και συγκέντρωση. Η δεύτερη ενότητα περιλάμβανε στοιχεία που αναφέρονταν στις ανάγκες υποστήριξης. Τα στοιχεία αυτά ομαδοποιήθηκαν στις ακόλουθες κατηγορίες: με ποιους τρόπους μπορούν να εξεταστούν οι φοιτητές, εφαρμογή ενισχυτικών μαθημάτων, παρεχόμενη υποστήριξη του φοιτητή για κάλυψη αναγκών, χρήση της τεχνολογίας για περισσότερη διευκόλυνση της

κατανόησης της διάλεξης, παρεχόμενη υποστήριξη σε μαθήματα που δυσκολεύεται ο φοιτητής, διαλέξεις που να στοχεύουν στην υποστήριξη του φοιτητή σχετικά με τις δυσκολίες που βιώνει, να γίνεται αξιολόγηση της όρασης του φοιτητή, παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών. Οι φοιτητές κλήθηκαν επίσης να αναφέρουν οποιαδήποτε άλλη μορφή στήριξης της εκπαίδευσης, που δεν συμπεριλήφθηκε στην ενότητα. Περαιτέρω τμήματα του ερωτηματολογίου ζητούσαν από τους φοιτητές να αναφέρουν εάν είχαν διάγνωση δυσλεξίας, δυσπραξίας, διαταραχής ελλειμματικής προσοχής ή οποιασδήποτε άλλης μαθησιακής δυσκολίας και να αναφέρουν σε ποιο στάδιο της εκπαίδευσης αυτό είχε καθιερωθεί. Στο τελευταίο τμήμα, οι ερωτηθέντες είχαν την ευκαιρία να προσθέσουν οποιαδήποτε πρόσθετα σχόλια σχετικά με τις μαθησιακές τους ανάγκες. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι φοιτητές ανέφεραν δυσκολίες σχετικά με τη τήρηση σημειώσεων, την οργάνωση των δοκιμών και την έκφραση των ιδεών γραπτώς. Ανέφεραν ότι οι δυσκολίες τους ήταν μακροχρόνιες και τις είχαν βιώσει στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, παρόλο που η μορφή αυτών των δυσκολιών αλλάζει με την πάροδο του χρόνου. Επιπρόσθετα ανέφεραν τον επιπλέον χρόνο που τους παρέχεται στις εξετάσεις, την πρόσβαση σε καθηγητές δυσλεξίας και την υποστήριξη της τεχνολογίας. Ωστόσο, υπήρξαν ενδείξεις των ανικανοποίητων αναγκών σε διάφορους τομείς, ιδίως στην υποστήριξη για συγκεκριμένα θέματα, την οργάνωση των μαθημάτων, τη διάλεξη υποστήριξης και τις ακαδημαϊκές δεξιότητες γραφής.

Η έρευνα των Taylor, Duffy και England, (2009) είχε ως σκοπό να εξετάσει το είδος των προσαρμογών στην παράδοση της διδασκαλίας ύλης που είναι κατάλληλες για τους φοιτητές με δυσλεξία σε ένα περιβάλλον ανώτατης εκπαίδευσης του Ηνωμένου Βασιλείου. Το δείγμα που έλαβε μέρος αποτελείτο από είκοσι δύο φοιτητές με δυσλεξία. Πραγματοποιήθηκε μια διαχρονική προσέγγιση μελέτης περίπτωσης για να εξεταστεί η πρόοδος των φοιτητών με δυσλεξία μέσα από τρία ακαδημαϊκά έτη και ένα έτος τοποθέτησης των μαθημάτων υπολογιστών. Ωστόσο, δεδομένου ότι στο τμήμα υπήρχαν μόνο έξι τέτοιοι σπουδαστές εντός του τετραετούς χρονοδιαγράμματος που μελετήθηκε, συμπεριλήφθηκαν επίσης φοιτητές με δυσλεξία που ολοκλήρωσαν το δεύτερο και πρώτο και μόλις το πρώτο έτος των μαθημάτων τους προκειμένου να προσδιοριστούν τα πρότυπα των αναγκαίων προσαρμογών σε ένα στατιστικά σημαντικότερο αριθμό φοιτητών. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν αναλύθηκαν με την ταξινόμηση των δεδομένων που αποκτήθηκαν από τις διάφορες πηγές για τους 22 φοιτητές σε σχέση με την διδασκαλία, την αξιολόγηση, την ποιμαντική φροντίδα (μοντέλο συναισθηματικής και πνευματικής στήριξης) και τη μετάβαση από το

σχολείο/κολλέγιο/εργασία στην ανώτερη εκπαίδευση. Διαπιστώθηκε ότι μπορεί να απαιτηθεί μια ποικιλία προσαρμογών για τους σπουδαστές με δυσλεξία σε ένα περιβάλλον ανώτατης εκπαίδευσης του Ηνωμένου Βασιλείου, συμπεριλαμβανομένων των προσαρμογών στη διδασκαλία, στην αξιολόγηση και στην ποιμαντική φροντίδα. Επιπλέον, είναι απαραίτητο να υπάρξει μια διαχειριζόμενη μετάβαση από το σχολείο/κολλέγιο/εργασία στην ανώτατη εκπαίδευση.

Η έρευνα των Stampoltzis & Polychronopoulou, (2008) είχε ως σκοπό να εξετάσει κατά πόσο τα διαφορετικά είδη ιδρυμάτων, AEI και τα τεχνολογικά εκπαιδευτικά ιδρύματα (T.E.I.), ανταποκρίνονται με διαφορετικούς τρόπους στο θέμα της δυσλεξίας. Τα στοιχεία της μελέτης αυτής συλλέχθηκαν από όλα τα ελληνικά δημόσια ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (n = 32), με συνολικά 406 τμήματα. Η τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα αποτελείται από AEI (n=18) και TEI (n=14). Τα πρώτα είναι περισσότερο θεωρητικά με ένα ακαδημαϊκό προσανατολισμό, ενώ τα δεύτερα προσφέρουν περισσότερο μια καλά οργανωμένη επαγγελματική παιδεία με πρακτικό κυρίως προσανατολισμό. Έχει σχεδιαστεί ένα καλά ειδικό ερωτηματολόγιο των δώδεκα ερωτήσεων που στάλθηκε σε όλα τα 406 τμήματα των εν λόγω ιδρυμάτων. Τα ποσοστά ανταπόκρισης ήταν 88.9%, γεγονός που για μια κοινωνική επιστημονική έρευνα είναι υψηλά. Το ερωτηματολόγιο αναπτύχθηκε με βάση το ερωτηματολόγιο της έρευνας του Singleton (1999). Τα ερωτήματα σχετίζονταν με το γενικό ενδιαφέρον για τη δυσλεξία, με την αναγνώριση των φοιτητών με δυσλεξία, με τη συχνότητα εμφάνισης της δυσλεξίας, με την ρυθμιστική εξέταση, με τις διευκολύνσεις και με την παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών για τους φοιτητές με δυσλεξία. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν κατά το ακαδημαϊκό έτος 2001-2002 και αναλύθηκαν χωριστά για τα AEI και TEI. Η συχνότητα εμφάνισης της δυσλεξίας στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση εκτιμάται ότι θα είναι 0,16%, η οποία είναι πολύ κάτω από την εκτιμώμενη συχνότητα εμφάνισης στο γενικό πληθυσμό. Ενδιαφέρονσα αποτελέσματα δόθηκαν σχετικά με τη μεταβλητότητα των απαντήσεων των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη δυσλεξία. Σε σχεδόν όλα τα ελληνικά ιδρύματα, η παροχή πραγματοποιείται με τη μορφή προφορικών εξετάσεων και γενικών συμβουλών. Τα TEI, φαίνεται να είναι περισσότερο ενήμερα για τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με δυσλεξία, πιθανόν επειδή έχουν τρεις φορές περισσότερο φοιτητές με δυσλεξία, από ό, τι τα AEI. Όλα τα ελληνικά πανεπιστήμια ασχολούνται με τις ανάγκες των φοιτητών με δυσλεξία σε ατομική βάση, καθιστώντας την παροχή αντιδραστικά και όχι προληπτικά. Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης συζητήθηκαν υπό το φως της

συμμετοχικής εκπαίδευσης και της ισότητας των ευκαιριών για τους μαθητές που μαθαίνουν με διαφορετικό τρόπο, αλλά δεν διαφέρουν από τους ομολόγους τους από την άποψη της νοημοσύνης ή των γενικών ικανοτήτων.

Η έρευνα των Olofsson, Ahl και Taube (2012) είχε ως σκοπό να εξετάσει πώς η δυσλεξία επηρεάζει την ικανότητα των σπουδαστών να επωφελούνται από την τριτοβάθμια εκπαίδευση, τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι επιτυχημένοι φοιτητές με αυτά τα προβλήματα και την υποστήριξη που προσφέρουν τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το δείγμα αντλήθηκε από τα τρία εκ των πέντε πανεπιστημίων στο βόρειο μισό της Σουηδίας. Το δείγμα σπουδαστών περιελάμβανε επίσης ένα μικρό ποσοστό φοιτητών από μερικά άλλα προπτυχιακά προγράμματα. Έλαβαν μέρος 42 καθηγητές (28 γυναίκες και 14 άνδρες) και 53 φοιτητές (38 γυναίκες και 15 άνδρες). Στους ακαδημαϊκούς πραγματοποιήθηκε ημι-δομημένη συνέντευξη σχετικά με την έκταση και την ταυτοποίηση των φοιτητών με δυσλεξία, τις αλλαγές στην εποχή της εκπαίδευσης και πώς η ύπαρξη φοιτητών με δυσλεξία έχει επηρεάσει τους ακαδημαϊκούς και την διδασκαλία. Οι φοιτητές εκτός από την συνέντευξη συμπλήρωσαν και ένα ερωτηματολόγιο. Αξιολογήθηκαν ξεχωριστά σε ένα ειδικό δωμάτιο. Η αξιολόγηση έλαβε περίπου 1 έως 1.5 ώρα και η συνέντευξη 30 με 40 λεπτά. Για τις μετρήσεις χρησιμοποιήθηκαν οι εξής δοκιμές: απόκρυψη λέξεων, μη απόκρυψη λέξεων, αποκωδικοποίηση λέξεων-αλυσίδων, δραστηριότητα φωνολογικής επιλογής, ορθογραφική επιλογή, ταχεία αυτοματοποιημένη ονομασία, ορθογραφία, ανάγνωση. Το ερωτηματολόγιο αποτελείτο από 26 ερωτήσεις που αφορούσαν τα δημογραφικά στοιχεία, τις συμπεριφορές στην ειδική εκπαίδευση και στα άλλα μαθήματα του πανεπιστημίου, πόσο καιρό προγραμματίζουν την απόφασή τους για να αρχίσουν σπουδές, τις συνήθειες διαβάσματος, τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή και λεξικών, την αυτοαξιολόγηση της ανάγνωσης, την αυτοαξιολόγηση άλλων δεξιοτήτων και την ύπαρξη δυσλεξίας στο οικογενειακό περιβάλλον. Η ημι-δομημένη συνέντευξη αφορούσε τις εμπειρίες τους από τις δυσκολίες τις πανεπιστημιακές σπουδές, το υλικό των μαθημάτων, τις διαλέξεις, τις γραπτές εργασίες, τις αντισταθμιστικές στρατηγικές, την διαθέσιμη υποστήριξη στο πανεπιστήμιο, την διαθέσιμη υποστήριξη εκτός του πανεπιστημίου, καθώς και την δυνατότητα διοργάνωσης των σπουδών. Οι συνεντεύξεις καταγράφηκαν και μεταγράφηκαν σε γραπτή μορφή. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι φοιτητές με δυσλεξία αντιμετώπιζαν προβλήματα με πολλές δεξιότητες και ακαδημαϊκά καθήκοντα, όπως η λήψη σημειώσεων και η γραπτή έκφραση ιδεών. Πολλοί από τους φοιτητές ανέφεραν ότι οι δυσκολίες τους ήταν μακρόχρονες και τις βίωναν ήδη από το

δημοτικό σχολείο. Οι φοιτητές φαινόταν να αποζημιώνουν μέσω πρόσθετου χρόνου για εξετάσεις, πρόσβαση σε δασκάλους δυσλεξίας και υποστήριξη από την τεχνολογία της πληροφορίας. Οι ακαδημαϊκοί ανέφεραν ότι η διάρθρωση των μαθημάτων και οι διαδικασίες διδασκαλίας πιθανόν πρέπει να αναδιοργανωθούν με ένα σχετικά πιο εύκολο τρόπο για να φιλοξενήσουν καλύτερα τους φοιτητές με προβλήματα ανάγνωσης. Τέτοιες αλλαγές θα ωφελήσουν όλους τους μαθητές. Μια γενική γνώμη μεταξύ των εκπαιδευτικών ήταν ότι το πρόβλημα των φοιτητών με μαθησιακές δυσκολίες πρέπει να συζητηθεί. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι υπάρχουν σημαντικά κενά γνώσης στα εκπαιδευτικά ιδρύματα σχετικά με τους φοιτητές που έχουν δυσλεξία και πρέπει να γίνουν μελλοντικές έρευνες σχετικές με το εν λόγω θέμα.

1.7.1.3. Στάσεις και γνώσεις ακαδημαϊκών δασκάλων σχετικά με την δυσλεξία

Η έρευνα των Ryder και Norwich (2019) είχε ως σκοπό να διερευνήσει τη φύση και την έκταση της ευαισθητοποίησης και της στάσης των ακαδημαϊκών δασκάλων του Ηνωμένου Βασιλείου απέναντι στη δυσλεξία και τους φοιτητές με δυσλεξία. Έλαβαν μέρος 164 ακαδημαϊκοί δάσκαλοι που εργάζονταν σε μια σειρά επιστημονικών κλάδων σε 12 πανεπιστήμια του Ηνωμένου Βασιλείου, εκ των οποίων οι 87 προέρχονται από έξι ιδρύματα πριν το 1992 και οι 77 από έξι ιδρύματα μετά το 1992. Για τη συλλογή των δεδομένων επιλέχθηκε ένα διαδικτυακό ερωτηματολόγιο λόγω της ικανότητάς του να συλλέγει δεδομένα από ένα μεγάλο ολοκληρωμένο δείγμα συμμετεχόντων. Αρχικά αποτελούσε μέρος ενός μεγαλύτερου ερευνητικού εργαλείου που είχε σχεδιαστεί για τη συλλογή δεδομένων από αξιολογητές δυσλεξίας και φοιτητές, καθώς και από ακαδημαϊκούς δασκάλους. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τέσσερις στοχευόμενες περιοχές: ποια είναι η επίγνωση και η στάση των ακαδημαϊκών δασκάλων απέναντι στους φοιτητές με δυσλεξία και γενικά για την μαθησιακή δυσκολία-δυσλεξία, ποιες είναι οι απόψεις των ακαδημαϊκών δασκάλων σχετικά με το καθεστώς αναπηρίας των φοιτητών με δυσλεξία, πόσο δίκαιες θεωρούν οι διδάσκοντες τις εύλογες προσαρμογές και ποια είναι η στάση των διδασκόντων όσον αφορά την ειδική παροχή αναπηρίας για φοιτητές με δυσλεξία που αντικαθίστανται από πρακτικές ένταξης σε όλο το ίδρυμα. Κάθε ένα από τα τέσσερα τμήματα του ερωτηματολογίου είχε μεταξύ 5 και 10 κλειστά στοιχεία της κλίμακας Likert, καθώς και ένα ανοιχτό πλαίσιο κειμένου για προαιρετικά πρόσθετα σχόλια. Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε σε μορφή LimeSurvey και τα

δεδομένα που καταγράφηκαν στη συνέχεια μεταφορτώθηκαν στο SPSS. Τα ποιοτικά δεδομένα από τα ανοιχτά πλαίσια κειμένου αποθηκεύτηκαν στο NVivo για ανάλυση και ανάκτηση. Τα ευρήματα αποκάλυψαν υψηλό βαθμό θετικότητας προς τους φοιτητές με δυσλεξία και ακαδημαϊκές προσαρμογές όπως λογικές προσαρμογές. Η θετικότητα, ωστόσο, βασιζόταν συνήθως στην ανεπαρκή επίγνωση της τρέχουσας ερευνητικής γνώσης για τη δυσλεξία. Οι αξιοσημείωτες συνέπειες περιελάμβαναν σύγχυση και αισθήματα ανεπάρκειας σχετικά με τον καλύτερο τρόπο κάλυψης των αναγκών των φοιτητών με δυσλεξία, την επακόλουθη εξάρτηση από γενικές εύλογες προσαρμογές και την απροθυμία για πλήρη ενασχόληση με σχετικά θέματα δικαιοσύνης. Η ποσοτική εκτίμηση της μελέτης για την έκταση αυτών των ευρημάτων, μαζί με την ανάλυσή της για διασταυρούμενες και διοργανικές διαφορές, προσθέτει μια νέα διάσταση στην υπάρχουσα γνώση στον τομέα αυτό. Έχει σοβαρές επιπτώσεις στη συνολική ποιότητα και ισότητα της διδασκαλίας και της μάθησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

1.7.1.4. Εργαλεία διάγνωσης της δυσλεξίας

Η έρευνα των Tops, Callens, Lammertyn, Van Hees και Brysbaert (2012) είχε ως σκοπό να αναπτύξει ένα αποτελεσματικό και βελτιωμένο διαγνωστικό πρωτόκολλο για τη κατάταξη των φοιτητών με δυσλεξία. Το δείγμα αποτελείτο από διακόσιους πρωτοετείς πανεπιστημιακούς φοιτητές, εκ των οποίων οι εκατό ήταν φοιτητές με δυσλεξία και οι υπόλοιποι εκατό δεν αντιμετώπιζαν κάποια μαθησιακή δυσκολία. Οι συμμετέχοντες έλαβαν μια μικρή χρηματική αποζημίωση για τη συμμετοχή τους. Οι φοιτητές με δυσλεξία, τους είχαν προσεγγίσει τα πανεπιστημιακά ιδρύματα που φοιτούσαν για ειδικές εκπαιδευτικές μετρήσεις, λόγω της μαθησιακής δυσκολίας που αντιμετώπιζαν. Τα αποδεικτικά στοιχεία που εξετάστηκαν από ένα μη κερδοσκοπικό οργανισμό, επανεξετάστηκαν ξανά από την ομάδα των ερευνητών. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές με δυσλεξία πληρούσαν όλα τα τυπικά κριτήρια της δυσλεξίας σύμφωνα με τον ορισμό της SDN (Stichting Dyslexie Nederland). Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό, η δυσλεξία χαρακτηρίζεται από ένα μόνιμο πρόβλημα να μάθει το άτομο να διαβάσει ή/και να γράφει λέξεις ή στην αυτοματοποίηση της ανάγνωσης και της γραφής. Το επίπεδο της ανάγνωσης ή/και της γραφής πρέπει να είναι σημαντικά χαμηλότερο από ότι μπορεί να αναμένεται με βάση το μορφωτικό επίπεδο και την ηλικία του ατόμου. Έγιναν δοκιμές στους πρώτους εκατό φοιτητές, οι οποίοι πήγαν στην ειδική υπηρεσία εκπαιδευτικής υποστήριξης για το ακαδημαϊκό έτος 2009-2010 και επιβεβαιώθηκαν ως δυσλεκτικοί και οι οποίοι ήταν

πρόθυμοι να λάβουν μέρος στην έρευνα. Ο μέσος όρος ηλικίας της ομάδας αυτής ήταν δεκαεννέα ετών και τεσσάρων μηνών. Επιπρόσθετα η ομάδα ελέγχου (φοιτητές χωρίς δυσλεξία) σχηματίστηκε με βάση τις προδιαγραφές της ομάδας παρέμβασης. Σε κάθε ομάδα οι γυναίκες ήταν πενήντα τέσσερις και οι άντρες σαράντα έξι, από τους οποίους οι τριάντα τέσσερις φοιτητές σπούδαζαν στο Πανεπιστήμιο της Γάνδης και οι εξήντα έξι προέρχονταν από κολλέγια. Προκειμένου να καθοριστούν ποιες δοκιμές συμβάλλουν σε ένα αποτελεσματικό διαγνωστικό πρωτόκολλο για τους νέους ενήλικες με δυσλεξία, χορηγήθηκε ένας μεγάλος αριθμός δοκιμών που κάλυπταν ένα ευρύ φάσμα γνωστικών πεδίων, όπως η λεκτική και μη λεκτική συλλογιστική, η ταχύτητα επεξεργασίας, η ανάγνωση, η γραφή, η φωνολογική ευαισθητοποίηση, εκτελεστικές λειτουργίες και μνήμη. Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν ότι δεν ήταν απαραίτητο να γίνει χρήση ενός μεγάλου φάσματος δοκιμών για τη διάγνωση της δυσλεξίας σε νέους ενήλικες. Τρεις δοκιμές αρκούσαν: η ανάγνωση, η ορθογραφία και η φωνολογική επίγνωση σύμφωνα με τη πρόταση ότι οι φοιτητές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με δυσλεξία συνεχίζουν να έχουν συγκεκριμένα προβλήματα ανάγνωσης και γραφής.

Αξιοσημείωτα ήταν και τα αποτελέσματα της έρευνα των Ryder και Norwich (2017) που είχε ως σκοπό να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν τα ποικίλα και σύνθετα ευρήματα της έρευνας στην διαγνωστική εκτίμηση της δυσλεξίας των φοιτητών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ηνωμένου Βασιλείου. Το δείγμα αποτελείτο από 118 επαγγελματίες αξιολογητές δυσλεξίας (42 Εκπαιδευτικοί Ψυχολόγοι, 76 Ειδικοί Καθηγητές) που εργάζονταν σε πανεπιστήμια, σε ιδιωτικά κέντρα αξιολόγησης ή ήταν ανεξάρτητοι. Η επαγγελματική πείρα των συμμετεχόντων κυμαινόταν από 1 έως 45 έτη, με μέσο όρο 7 έτη, και περιλάμβανε εξίσου ευρύ φάσμα πρακτικής εμπειρίας. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ερωτηματολογίου διαδικτυακά και μέσω ημιδομημένης συνέντευξης με οκτώ συμμετέχοντες. Το ερωτηματολόγιο αποτελείτο από τρία μέρη, μεταξύ οκτώ και δεκαέξι κλειστών στοιχείων της κλίμακας Likert, καθώς και ένα ανοικτό πλαίσιο κειμένου για προαιρετικά πρόσθετα σχόλια. Επίσης τέσσερις Εκπαιδευτικοί Ψυχολόγοι και τέσσερις Ειδικοί Καθηγητές συμμετείχαν στην συνέντευξη, όπου μίλησαν γύρω από τρία αμφιλεγόμενα θέματα αξιολόγησης που προέκυψαν μετά την ανάλυση των δεδομένων των ερωτηματολογίων: την έννοια της διαφοράς, τις ελλείψεις λόγω της δυσλεξίας και τις επιπτώσεις στη διαγνωστική εκτίμηση περιβαλλοντικών παραγόντων. Από τα αποτελέσματα επιβεβαιώνονται οι ανησυχίες των κριτικών σχετικά με τη συνέπεια και την αξιοπιστία του κατασκευάσματος, όπως

διαγιγνώσκεται επί του παρόντος στο πλαίσιο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι βασικές αμφιλεγόμενες πτυχές της πρακτικής που προέκυψαν περιελάμβαναν την ερμηνεία των δυσκολιών γραμματισμού, τη γενική δέσμευση για αντιλήψεις, το σκεπτικισμό σχετικά με την εγκυρότητα του προσώπου των προδιαγεγραμμένων ψυχομετρικών εξετάσεων και τη σχετική εξάρτηση από την επαγγελματική παρατήρηση και εμπειρία πάνω από τα αποτελέσματα των δοκιμών. Τα ευρήματα υπογράμμισαν την ανάγκη για μια πιο ενημερωμένη λεπτή αντίληψη της ετικέτας δυσλεξίας και μια πιο προσεκτική και υπεύθυνη στάση απέναντι στη χρήση της.

1.7.1.5. Ψυχολογικές επιπτώσεις

Ενδιαφέρον αποτελεί και η έρευνα των Tops, Callens, Desoete, Stevens και Brysbaert (2014), όπου εξετάστηκε αν η ακαδημαϊκή και επαγγελματική συμπεριφορά των φοιτητών με δυσλεξία είναι σε θέση να αντισταθμίσει τα ορθογραφικά τους ελλείμματα με μετά-γνωστική εμπειρία. Έλαβαν μέρος διακόσιοι πρωτοετείς φοιτητές, εκ των οποίων οι εκατό είχαν δυσλεξία, ενώ οι υπόλοιποι εκατό δεν είχαν δυσλεξία ή παρουσίαζαν κάποια άλλη νευρολογική λειτουργία. Διαπιστώθηκε πως οι φοιτητές με δυσλεξία εμφάνισαν χαμηλότερες ικανότητες και ήταν σε θέση να αποφασίσουν πότε αισθάνονταν αυτοπεποίθηση ή όχι όπως οι συνομήλικοί τους χωρίς δυσλεξία. Ακόμη προέβηκαν σε περισσότερα ορθογραφικά λάθη. Τα ευρήματα αυτά εναντιώνονται στη θεωρία των Kruger και Dunning, (1999) ότι τα άτομα με προβλήματα δεξιοτήτων υποφέρουν δύο φορές, ως αποτέλεσμα της ανεπαρκώς αναπτυγμένης μετά-γνωστικής ικανότητας. Ωστόσο δεν επιφέρει περισσότερο κέρδος η επιπλέον κατάρτιση των μετά-γνωστικών εμπειριών σε φοιτητές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με δυσλεξία.

Στην έρευνα των Bacon και Bennett (2013) διερευνήθηκε πώς εμπλέκεται η βιοματική εμπειρία της δυσλεξίας στην επιλογή του πτυχίου. Πραγματοποιήθηκαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις με 13 φοιτητές που σπούδαζαν τέχνη σε ένα Αγγλικό Πανεπιστήμιο. Όλοι οι συμμετέχοντες είχαν διαγνωσθεί με δυσλεξία κατά τη σχολική περίοδο εκτός από ένα συμμετέχοντα που διαγνώστηκε στην ηλικία των 28 ετών, πριν κάνει αίτηση για εγγραφή στο πανεπιστήμιο. Κατά την ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν οι ακόλουθες θεματικές ενότητες: επίδραση του σχολείου και της οικογένειας, δυσλεξία ως ένα θετικό χαρακτηριστικό, έχοντας πάθος για τη τέχνη. Οι οχτώ φοιτητές είχαν αναφέρει πως ενεργά είχαν επιλέξει να ακολουθήσουν τις σπουδές τέχνης λόγω του μακροχρόνιου ενδιαφέροντος και της αναγνώρισης του ταλέντου. Ωστόσο, για όλους τους συμμετέχοντες, η μελέτη και η

άσκηση της τέχνης τους είχε βοηθήσει στην διευκόλυνση της ανάπτυξης μιας θετικής προσωπικής ταυτότητας ως καλλιτέχνες με δυσλεξία. Συνεπώς προτείνεται αυτό να είναι μια σημαντική απεικόνιση του πώς η πρόσβαση στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει τα άτομα με δυσλεξία να επιτύχουν τις δυνατότητές τους.

Η έρευνα των Pirttimaa, Takala και Ladonlahti (2015) είχε ως σκοπό να μελετήσει πώς περιγράφουν και αντιλαμβάνονται τις δυσκολίες τους οι φοιτητές με δυσλεξία στην ανάγνωση και στον γραπτό λόγο, καθώς και να περιγράψει τους τρόπους που χρησιμοποιούν για να αντιμετωπίσουν αυτές τις δυσκολίες. Έλαβαν μέρος δέκα φοιτητές από διαφορετικά εκπαιδευτικά ιδρύματα. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ημιδομημένης συνέντευξης. Οι ερευνητές άρχιζαν την συνέντευξη με ερωτήσεις σχετικές με την ηλικία, την εκπαίδευση, το οικογενειακό ιστορικό. Το κύριο θέμα της συνέντευξης ήταν οι δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής. Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε πως οι συμμετέχοντες ήταν αρκετά προσεκτικοί στο να αποκαλύψουν δημόσια το πρόβλημα που αντιμετώπιζαν, γιατί επικρατούσε ο φόβος ότι με την αποκάλυψη των δυσκολιών τους ίσως να τους εμπόδιζαν να συνεχίσουν τις σπουδές τους. Επίσης δεν ήταν ποτέ ικανοποιημένοι με το αποτέλεσμα των εξετάσεων και η μαθησιακή τους δυσκολία επηρέαζε την επιλογή μαθημάτων και την σταδιοδρομία. Τέλος έγινε αναφορά πως οι βιταμίνες και τα συμπληρώματα διατροφής βοήθησαν αρκετά την εκπαιδευτική τους πορεία, όπως και η χρήση της τεχνολογίας. Επίσης έγινε αναφορά στη χρήση διαφορετικών χρωμάτων σε σημαντικά θέματα που είχε ως αποτέλεσμα οι φοιτητές να θυμούνται καλύτερα.

1.7.1.6. Τρόποι/στρατηγικές μάθησης

Στην έρευνα των Stampoltzis, Antonopoulou, Zenakou και Kouvana (2010) έγινε εκτίμηση της σχέσης μεταξύ της δυσλεξίας, της εκμάθησης των αισθήσεων και των εκπαιδευτικών χαρακτηριστικών σε είκοσι φοιτητές με δυσλεξία (10 άνδρες και 10 γυναίκες ηλικίας 19 έως 29 ετών) και σαράντα φοιτητές χωρίς δυσλεξία (16 άνδρες και 24 γυναίκες ηλικίας 19 έως 30 ετών) τριών ελληνικών πανεπιστημίων. Οι φοιτητές με δυσλεξία είχαν επίσημη διάγνωση δυσλεξίας από δημόσιο ψυχο-εκπαιδευτικό κέντρο ή δημόσιο νοσοκομείο και έχουν επανεκτιμηθεί οι δυσκολίες τους μέσα στα τρία τελευταία χρόνια. Η επίσημη διάγνωση της δυσλεξίας βασίστηκε στο προφίλ Wechsler Intelligence Scale for Children-III (WISC-III) ή Wechsler Adult Scale Intelligence Scale (WAIS), ανάλογα με την ηλικία τους, καθώς και σε

μια σειρά δοκιμασιών ανάγνωσης, γραφής και ορθογραφίας. Τους δόθηκε επίσης η Revised Adult Dyslexia Checklist όπου οι βαθμολογίες κυμαίνονταν μεταξύ 45 και 60. Στο δείγμα χορηγήθηκε το Academic and Professional Profile Questionnaire μια κλίμακα αυτοελέγχου προσαρμοσμένη στα ελληνικά και δοκιμασμένη πριν χρησιμοποιηθεί στη μελέτη. Αποτελείτο από τέσσερα μέρη: Προσωπικές πληροφορίες, Σχολικές πληροφορίες (δέκα ερωτήσεις), Πληροφορίες για μετά το σχολείο (επτά ερωτήσεις) και Πανεπιστημιακές Πληροφορίες (δέκα ερωτήσεις). Χρησιμοποιήθηκε και το Learning Preferences Test για την αξιολόγηση των προτιμητέων μορφών μάθησης. Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε πως οι φοιτητές με δυσλεξία προτιμούσαν τον κιναισθητικό τύπο μάθησης, σε αντίθεση με τους φοιτητές χωρίς δυσλεξία που προτιμούσαν τον οπτικό. Επίσης οι φοιτητές με δυσλεξία αξιολόγησαν την ακαδημαϊκή τους επίδοση ως χειρότερη και την γραπτή τους εργασία ως λιγότερη αποδοτική σε σχέση με τους φοιτητές χωρίς δυσλεξία.

Η έρευνα των Dawson et al., (2021) είχε ως σκοπό να εξετάσει την χρήση πολυμέσων (εικόνες έναντι χωρίς εικόνες) και της τροπικότητας (αφήγηση έναντι κειμένου στην οθόνη) στην ανάκληση, στην αναγνώριση και στην νοητική προσπάθεια φοιτητών με και χωρίς δυσλεξία. Έλαβαν μέρος συνολικά 148 φοιτητές, εκ των οποίων οι 73 (52 γυναίκες, ηλικίας 18–56 ετών) είχαν δυσλεξία και οι 75 (43 γυναίκες, ηλικίες 18–31). δεν είχαν. Οι φοιτητές με δυσλεξία προέρχονται από πέντε διαφορετικά ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης των Νοτιοανατολικών Ηνωμένων Πολιτειών, ενώ οι φοιτητές χωρίς δυσλεξία από ένα. Χρησιμοποιήθηκε η περιγραφική αφήγηση με τίτλο «Ανακαλύπτοντας την Αυστραλία», επειδή είχε χρησιμοποιηθεί επιτυχώς σε προηγούμενες μελέτες που αφορούσαν τη μάθηση πολυμέσων. Η αφήγηση αποτελείτο από 11 αποσπάσματα των περίπου 76 λέξεων ανά απόσπασμα: ένα εισαγωγικό απόσπασμα και 10 αποσπάσματα που περιγράφουν διαφορετικά χαρακτηριστικά και τοποθεσίες στην Αυστραλία. Ενσωματώθηκαν εν συνεχεία 10 σημασιολογικές σχετικές αναπαραστατικές εικόνες που αντιστοιχούν στο κείμενο «Ανακαλύπτοντας την Αυστραλία», σε κάθε διαφάνεια. Επίσης η αφήγηση καταγράφηκε ψηφιακά από έναν αγγλόφωνο άνδρα και ενσωματώθηκε σε κάθε διαφάνεια, όπου υπήρχε προφορικό κείμενο. Εκεί που επιτρεπόταν μόνο προφορικό κείμενο και απουσίαζαν οι εικόνες, περιλάμβανε ένα μαύρο περίγραμμα της Αυστραλίας στο κέντρο της διαφάνειας. Η μάθηση μετρήθηκε μέσω στοιχείων ανάκλησης και αναγνώρισης. Χρησιμοποιήθηκε το ANOVA για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων. Τα ευρήματα έδειξαν μια επίδραση αντίστροφης τροπικότητας για φοιτητές με δυσλεξία που είχαν καλύτερες επιδόσεις από τους

συνομηλίκους τους χωρίς δυσλεξία σε συνθήκες κειμένου στην οθόνη. Αν και η απόδοση ήταν καλύτερη σε ομάδες και συνθήκες όταν υπήρχαν εικόνες, δεν υπήρχαν σημαντικές αλληλεπιδράσεις που να σχετίζονται με την κατάσταση πολυμέσων. Ομοίως, δεν υπήρξαν σημαντικές αλληλεπιδράσεις που να σχετίζονται με τη νοητική προσπάθεια, παρόλο που οι φοιτητές με δυσλεξία εμφάνισαν υψηλή εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα στην παρούσα κατάσταση Κείμενο-Εικόνα στην οθόνη, ενώ οι φοιτητές χωρίς δυσλεξία εμφάνισαν χαμηλή εμπλοκή εργασιών στην κατάσταση Απουσία Κειμένου-Εικόνας στην οθόνη.

Στην έρευνα των Kirby, Silvestri, Allingham, Parrila και La Fave (2008) είχε ως σκοπό να περιγράψει τις αυτοαναφερόμενες στρατηγικές μάθησης και προσεγγίσεις μελέτης των φοιτητών με και χωρίς δυσλεξία, αλλά και να εξετάσει τη σχέση αυτών των χαρακτηριστικών με την ικανότητα ανάγνωσης. Το δείγμα αποτελείται από εκατό δύο φοιτητές, εκ των οποίων οι τριάντα έξι διαγνώστηκαν με δυσλεξία και εξήντα έξι δεν αντιμετώπιζαν κάποια μαθησιακή δυσκολία. Οι φοιτητές με δυσλεξία προέρχονταν από τις υπηρεσίες αναπηρίας ή ισοδύναμα γραφεία των Πανεπιστημίων Queen (n=9), Αλμπέρτα (n=7), Loyalist Community College (n=10) και Trent (n=10). Για την επικύρωση της διάγνωσης, ζητήθηκε από τους φοιτητές να επιτρέψουν στους ερευνητές να έχουν πρόσβαση σε διαγνωστικά αρχεία ή να ολοκληρώσουν κάποιες περαιτέρω δοκιμές. Χρησιμοποιήθηκαν το WAIS-III, PPVT-III, Raven's Standard Progressive Matrices, WRMT-R και τέλος έγινε χρήση του Adult Reading History Questionnaire-Revised. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι φοιτητές χωρίς δυσλεξία είχαν σημαντικά υψηλότερες βαθμολογίες από ότι οι φοιτητές με δυσλεξία στην αναφερόμενη χρήση τους για την επιλογή των κύριων ιδεών και στρατηγικών λήψης τεστ. Οι φοιτητές με δυσλεξία ανέφεραν σημαντικά μεγαλύτερη χρήση των βοηθημάτων μελέτης και στρατηγικών διαχείρισης του χρόνου, σε σύγκριση με τους φοιτητές χωρίς δυσλεξία. Επιπλέον οι φοιτητές με δυσλεξία είχαν σημαντικά περισσότερες πιθανότητες να αναφέρουν μια βαθιά προσέγγιση στη μάθηση σε σύγκριση με τους φοιτητές χωρίς δυσλεξία. Συνεπώς τα ευρήματα καταλήγουν στο ότι οι φοιτητές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με δυσλεξία, έχουν διαφορετικό προφίλ αυτό-αναφερόμενων στρατηγικών μάθησης και προσεγγίσεων μελέτης από ότι οι συνομήλικοί τους χωρίς δυσλεξία.

Σημαντικά ήταν και τα αποτελέσματα ακόμη μιας έρευνα των Stampoltzis και Polychronopoulou, (2009) που διερευνούσε τις προσωπικές και εκπαιδευτικές εμπειρίες των Ελλήνων φοιτητών με δυσλεξία. Πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με 16 φοιτητές, εκ των

οποίων οι 11 ήταν άνδρες και οι 5 γυναίκες ηλικίας 19-26 ετών. Οι ερευνητές ήθελαν να διερευνήσουν πώς βίωσαν το σχολείο, πώς ήταν οι σχέσεις τους με τους ομότιμους τους, τη στήριξη από την οικογένεια και το πανεπιστήμιο, την αυτοεκτίμηση και πώς έκαναν τα μελλοντικά τους σχέδια. Η κάθε συνέντευξη διήρκησε 40-45 λεπτά και όλοι οι συμμετέχοντες έλαβαν μέρος εθελοντικά. Τα ευρήματα έδειξαν πως οι φοιτητές βίωσαν ποικίλες δυσκολίες στο πανεπιστήμιο και χρησιμοποιούσαν στρατηγικές για την αντιμετώπιση τους. Διαπιστώθηκε επίσης πως η συνταγή για ένα ευνοϊκό αποτέλεσμα φαίνεται πως είναι η έγκαιρη διάγνωση, η εξήγηση της διάγνωσης στο μαθητή, η γονεϊκή υποστήριξη, οι κατάλληλες μορφές διδασκαλίας και η βοήθεια από το σχολείο και το πανεπιστήμιο. Εν κατακλείδι επισημαίνεται η ανάγκη για περαιτέρω έρευνα όσον αφορά το πώς να γίνουν τα σχολεία και τα πανεπιστήμια πιο φιλικά προς τους μαθητές/φοιτητές με δυσλεξία, καθώς και το πώς μπορούν να μειωθούν οι δευτερογενείς επιπτώσεις της δυσλεξίας.

1.8. Σύνοψη

Η Δυσλεξία χαρακτηρίζεται ως η αδυναμία επίτευξης αποτελεσματικών δεξιοτήτων ανάγνωσης παρά τις επαρκείς διανοητικές ικανότητες και την επαρκή εκπαίδευση (Marchand-Krynsk et al., 2017). Η έγκαιρη ταυτοποίηση και η επαγγελματική υποστήριξη θεωρούνται ως οι πιο αποτελεσματικές μορφές παρέμβασης για παιδιά με έντονες μαθησιακές δυσκολίες (Benfatto et al., 2016).

Η μετάβαση ενός μαθητή με δυσλεξία, από την δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μπορεί να επιφέρει στο ίδιο το άτομο ποικίλες δυσκολίες. Αυτές οι δυσκολίες μπορεί να αφορούν τόσο την ακαδημαϊκή πορεία, όσο και την προσωπική (Silva & Crenitte, 2014; Sahari & Johari, 2012).

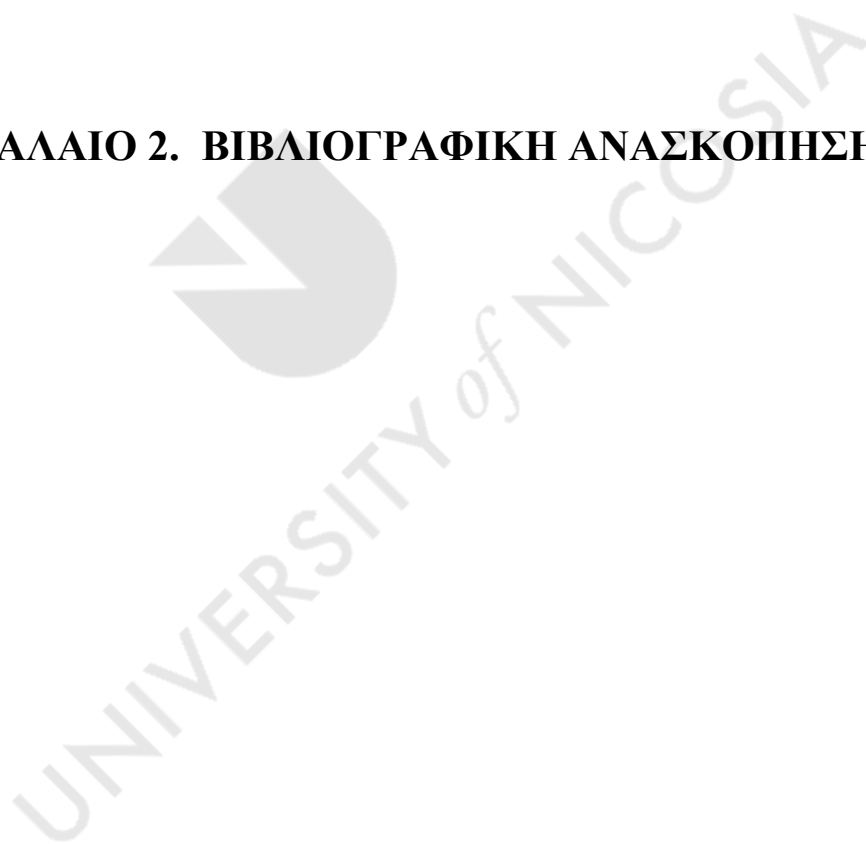
Τα πανεπιστήμια αντιμετωπίζουν δυσκολία στην παραχώρηση διευκολύνσεων στους φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες. Πιθανό αυτό να οφείλεται στην ανεπαρκή εκπαιδευτική κατάρτιση του ακαδημαϊκού προσωπικού ή του βαρυφορτωμένου και πιεσμένου προγράμματός του (Jacob, Wadlington & Bailey, 1998). Παρόλα αυτά για να θεωρείται επιτυχημένη η διαδικασία διδασκαλίας, το ακαδημαϊκό προσωπικό οφείλει να βελτιώνει προς το καλύτερο τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιεί (Aslan, 2016).

Η αποτελεσματικότητα/ποιότητα είναι ένα ποιοτικό μέτρο, όπου παράγεται από τη σύγκριση των επιτευχθέντων και επιτυγχανόμενων αποτελεσμάτων με τους επιδιωκόμενους και προγραμματισμένους στόχους (Menezes, Martins & Oliveira, 2017; Azkiyah, 2017). Με βάση τα δεδομένα της UNESCO η εκπαίδευση των ενηλίκων βελτιώνει και ενισχύει τις δεξιότητες του ατόμου. Η επιμόρφωση αυτή έχει ως σκοπό να ενισχύσει την κριτική σκέψη και τις δυνατότητες που θα χρειαστούν για να αντεπεξέλθει το άτομα στις μελλοντικές του αποφάσεις (Martínez, 2006).

Επομένως για να θεωρείται η εκπαίδευση αποτελεσματική πρέπει να σχετίζεται με τις ανάγκες και τις εμπειρίες του ατόμου, το άτομο πρέπει να καταλαβαίνει και να δέχεται τους στόχους του εκπαιδευτικού προγράμματος, να αισθάνεται ότι ανήκει σε μια ομάδα και να αντιμετωπίζονται τα εμπόδια που συναντά κατά τη διάρκεια της μάθησης. Επιπλέον πρέπει ο ακαδημαϊκός να αντιλαμβάνεται τον προσωπικό τρόπο και ρυθμό μάθησης του κάθε φοιτητή και κατά την διάρκεια της διάλεξης να ενθαρρύνεται η συμμετοχή στο μάθημα (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2016; Γεωργούδης, 2015).

Η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό να διαπιστώσει κατά πόσο εφαρμόζονται αποτελεσματικές πρακτικές αντιμετώπισης της δυσλεξίας σε φοιτητές σχολών ανώτατης εκπαίδευσης στην Κύπρο. Επίσης να ερευνήσει πώς αντιλαμβάνονται και πώς βιώνουν σε ακαδημαϊκό και σε προσωπικό επίπεδο τις συναφείς δυσκολίες τους, ποιες είναι οι αντιλήψεις και οι στάσεις των ακαδημαϊκών δασκάλων τους σχετικά με τη δυσλεξία, αν υπάρχει γονεϊκή υποστήριξη και ποιας μορφής, ποια είναι η συμπεριφορά των συμφοιτητών απέναντι τους και αν τους παρέχεται ψυχολογική υποστήριξη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ



2.0. Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται αναφορά στην πορεία μέχρι την εφαρμογή της αρχής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, στα βήματα που έγιναν για την θέσπιση της συμπερίληψης στα κυπριακά σχολεία, στις κατηγορίες ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, στους διάφορους ορισμούς που αποδόθηκαν για τον όρο «Δυσλεξία», στους τύπους της Δυσλεξίας, στην συχνότητα εμφάνισης και στα πιθανά αίτια της Δυσλεξίας και στην κλινική εικόνα των ατόμων με δυσλεξία ανά ηλικία. Επίσης αναφέρονται σχετικές πληροφορίες για την δυσλεξία στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, συγκεκριμενοποιούνται οι δυσκολίες που βιώνουν τόσο σε προσωπικό όσο και ακαδημαϊκό επίπεδο οι φοιτητές με δυσλεξία και τέλος γίνεται αναφορά στις πρακτικές αντιμετώπισης των ακαδημαϊκών δυσκολιών, συμπεριφορικές και κονστрукτιβιστικές.

2.1. Ιστορία του ερευνητικού προβλήματος

Στην εν λόγω υποενότητα γίνεται αναφορά σχετικά με την πορεία που η εκπαίδευση ακολούθησε μέχρι να οδηγηθεί στη συμπερίληψη. Με την διάσκεψη στη Σαλαμάνκα άρχισαν προσπάθειες, ώστε το ακαδημαϊκό περιβάλλον της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης να γίνει συμπεριληπτικό. Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στη Συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Κύπρο.

2.1.1. Η πορεία μέχρι την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Οι πρώτες διεθνείς κινήσεις προς μια πιο συμπεριληπτική προσέγγιση στην εκπαίδευση συνέβησαν στις Ηνωμένες Πολιτείες και στην Ιταλία (Costello & Boyle, 2013). Το 1994 η UNESCO διεξήγαγε διάσκεψη στη Σαλαμάνκα της Ισπανίας για να συζητήσει την πρόσβαση και την ισότητα στην εκπαίδευση ειδικών αναγκών. Μια βασική αρχή της δήλωσης και του πλαισίου δράσης της Σαλαμάνκα, ήταν η έννοια ότι η συμπερίληψη δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πρέπει να εξετάζει όλες τις ατομικές διαφορές (UNESCO, 1994).

Με τον Κώδικα Πρακτικής για τις Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (1994) εφαρμόστηκε ένα νέο πλαίσιο για τα παιδιά που δεν κατακτούσαν τις βασικές σχολικές δεξιότητες. Συγκεκριμένα τα παιδιά αυτά επιβλέπονταν εντός του σχολείου, αλλά και υποστηρίζονταν από εξωτερικούς συνεργάτες όπως σχολικούς ψυχολόγους. Αργότερα στην

δεκαετία του '90 λόγω του έντονου ενδιαφέροντος περί δυσλεξίας, ορισμένοι εκπαιδευτικοί και γονείς άρχισαν να συσχετίζουν κάποιες μαθησιακές συμπεριφορές με το ενδεχόμενο ο μαθητής να έχει δυσλεξία. Ως απόρροια, άρχισαν να γίνονται αξιολογήσεις από σχολικούς ψυχολόγους για τον πλήρη σχηματισμό των γνωστικών δυσκολιών του μαθητή (Jamieson & Morgan, 2011, σ. 44).

Επιπρόσθετα το άρθρο 24 από τη Σύμβαση των ΟΗΕ (UN, 2006) για τα «Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία» αναγνωρίζει την δυνατότητα φοίτησης των ατόμων με αναπηρία στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα και την ελεύθερη και υποχρεωτική πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση τους.

Για τη δημιουργία αναβαθμισμένου περιβάλλοντος μάθησης δημιουργήθηκαν ορισμένες διδακτικές μέθοδοι. Με την κατασκευή μοντέλων προσφέρθηκε η δυνατότητα στους μαθητές να αντιληφθούν ορισμένες διαδικασίες που δε θα μπορούσαν να τις κατανοήσουν κάτω από τις συνηθισμένες συνθήκες. Επίσης με την παροχή υποστηριγμάτων όπως κάρτες –βοηθήματα, οι μαθητές βρίσκονταν στην πλεονεκτική θέση να φέρουν εις πέρας δύσκολες δραστηριότητες. Μια επιπλέον διδακτική μέθοδος ήταν η καθοδήγηση, με την οποία οι μαθητές σε κρίσιμες στιγμές είχαν ένα «μαξιλάρι» βοήθειας, αντιλαμβάνονταν από ένα διαφορετικό πρίσμα τις γνώσεις και απομακρύνονταν από λανθασμένες συνήθειες. Ακόμη οι εκπαιδευτικοί βοηθούσαν τους μαθητές να εκφράζουν με σαφήνεια τις απόψεις τους. Αυτή η μέθοδος γνωστοποιεί τις απόψεις πολλών ατόμων για ένα συγκεκριμένο θέμα και δίνει τροφή στους μεταγενέστερους να οδηγηθούν σε νέες καταστάσεις. Τέλος με τον αναστοχασμό οι μαθητές έμαθαν να βλέπουν από μια διαφορετική οπτική γωνία τις γνώσεις τους και να τις εκφράζουν με ποικίλους τρόπους (Βοσνιάδου, 2006, σσ. 44-48).

Ο όρος «συμπερίληψη» έχει προέλευση από τις ΗΠΑ στα τέλη της δεκαετίας του 80 και ενδυνάμωσε στις αρχές της δεκαετίας του 90. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτέλεσε μια από τις επείγουσες ανάγκες της κοινωνίας του 20^{ου} αιώνα. Περιλαμβάνει καλές πρακτικές διδασκαλίας, υγιείς σχέσεις μεταξύ δασκάλου και μαθητή, έτσι ώστε να βελτιωθεί η ποιότητα της εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά σε μια τάξη και να βοηθηθεί η διαδικασία ανάπτυξης όλων των παιδιών με διαφορετικούς τρόπους (Malakar & Saikia, 2017).

Κάθε χρόνο ένας αυξανόμενος αριθμός φοιτητών, με ειδικές ανάγκες, αρχίζει τη τριτοβάθμια εκπαίδευσή του. Αρκετοί από αυτούς τους φοιτητές δεν κατανοούν τα

δικαιώματα τους ή τη διαδικασία υποβολής αίτησης για διαμονή όταν καταλήξουν σε ιδρύματα μετά-δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η μεταβίβαση από το σχολείο σε ένα ανώτατο εκπαιδευτικό ίδρυμα, σηματοδοτεί τη μεταβίβαση της ευθύνης για την υπεράσπιση των υπηρεσιών υποστήριξης (Sahlen & Lehmann, 2006).

Οι φοιτητές με δυσλεξία που εισέρχονται στα ανώτερα και ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα, διακρίνονται συνήθως σε δύο ομάδες: σε αυτούς που ήδη είχαν διαγνωσθεί στο σχολείο και είχαν ή δεν είχαν λάβει κάποιου είδους στήριξη και σε αυτούς που διαγνώστηκαν μετά την εισδοχή τους στο πανεπιστήμιο. Η διαφορά αυτών των δύο ομάδων φοιτητών έγκειται στο γεγονός ότι η πρώτη ομάδα βρίσκεται σε πλεονεκτική θέση συγκριτικά με την δεύτερη ομάδα, η οποία δεν έτυχε ποτέ πλήρης αξιολόγηση (Jamieson & Morgan, 2008/2011, σ. 43).

Όσον αφορά ειδικότερα το θέμα της δυσλεξίας στη τριτοβάθμια εκπαίδευση έχει γίνει πιο εμφανή στη βιβλιογραφία, ιδίως μετά από διάφορες νομοθεσίες σχετικά με τη μη διακριτική μεταχείριση των φοιτητών με ειδικές ανάγκες. Οι νομοθεσίες και οι θεσμικές πρακτικές επιδιώκουν να εξασφαλίσουν ότι οι φοιτητές με ειδικές ανάγκες πρέπει να έχουν τις ίδιες ευκαιρίες με τους φοιτητές χωρίς ειδικές ανάγκες (Habib et al., 2012). Γενικότερα η βιβλιογραφία δείχνει ότι η δυσλεξία όπως και οι άλλες δυσκολίες στην ανάγνωση σχετίζονται με το άγχος και το φόβο των διακρίσεων και του στιγματισμού, ιδίως για τους σπουδαστές που τοποθετούνται σε εργασιακούς χώρους ή τους απόφοιτους που υποβάλλουν αίτηση για τις θέσεις εργασίας (Blankfield, 2001).

Πολλές κυβερνητικές πρωτοβουλίες σε αρκετές δυτικές χώρες έχουν εφαρμόσει χωρίς διακρίσεις πρακτικές μέσω αλλαγών στην εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική, κάνοντας προσαρμογές και διευρύνοντας την πρόσβαση στη τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στο Ηνωμένο Βασίλειο, καθ' όλη τη δεκαετία του '90, είχαν γίνει προσπάθειες για τη βελτίωση της πρόσβασης και των ευκαιριών για τους φοιτητές με ειδικές ανάγκες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Tinklin, Riddell & Wilson, 2004). Η έκθεση του Tomlinson (1996) τόνισε τη σημασία της μάθησης χωρίς αποκλεισμούς. Με την ψηφίσει του νόμου σχετικά με την συνεχιζόμενη εκπαίδευση, αλλά και την εκπαίδευση στα ανώτατα ιδρύματα (Further and Higher Education Act) (όπως παρατίθεται στους Hadjidakou & Hartas, 2008) προωθείται η ενθάρρυνση του Συμβουλίου Περαιτέρω Χρηματοδότησης της Εκπαίδευσης (Further Education Funding Council - FEFC) με σκοπό να λαμβάνει υπόψη τις απαιτήσεις των

φοιτητών με ειδικές ανάγκες με την παροχή πρόσθετης χρηματοδότησης σε μεμονωμένες σχολές.

Μετά από την νομοθεσία περί διακρίσεων λόγω αναπηρίας το 1995 (Disability Discrimination Act), με την οποία όλα τα Πανεπιστήμια αναγκάστηκαν να εκδώσουν την Δήλωση περί Αναπηρίας με σκοπό την παροχή πληροφοριών για φοιτητές με αναπηρία σχετικά με τις εγκαταστάσεις, πραγματοποιήθηκε τον Νοέμβριο του 1998 από το Συμβούλιο για τη χρηματοδότηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης της Αγγλίας ένας νέος κατευθυντήριος οδηγός σχετικά με το περιεχόμενο και την μορφή της Δήλωσης Αναπηρίας με σκοπό να καλύψει ασάφειες της προηγούμενης δήλωσης και να γίνουν πιο προσιτές οι πληροφορίες στους φοιτητές με αναπηρία (Singleton, 1999, p. 16).

Σε σχέση με την επίπτωση της δυσλεξίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, οι αριθμοί και τα ποσοστά των φοιτητών με δυσλεξία διαφέρουν από τη μία έρευνα στην άλλη, λόγω των διαφορετικών ορισμών, των εκπαιδευτικών αντιλήψεων και πρακτικών που εφαρμόζονται στις διάφορες χώρες. Ο Miles (2004) προσδιόρισε τρεις λόγους όσον αφορά το πρόβλημα του προσδιορισμού της επικράτησης της δυσλεξίας. Ο πρώτος λόγος είναι ότι η κατάσταση εκδηλώνεται με διαφορετικό τρόπο σε διαφορετικές γλώσσες, ο δεύτερος λόγος είναι οι πλήρεις αξιολογήσεις σε μια κλίμακα που απαιτούνται, ούτως ώστε να φτάσουν σε ένα ποσοστό επιπολασμού για να τοποθετηθούν σε μια μεγάλη ζήτηση για τους πόρους και ο τρίτος λόγος είναι, ότι η κατάσταση περιπλέκεται από το γεγονός ότι υπάρχουν διαφορές στην σοβαρότητα της δυσλεξίας.

Τα πρωτόκολλα προσανατολισμού και οι εκπαιδευτικές ρυθμίσεις στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχουν βελτιστοποιηθεί, ούτως ώστε οι μαθητές να ξεπεράσουν τις δυσκολίες τους και να λειτουργούν σύμφωνα με τα ταλέντα τους (Tzouveli, Schmidt, Schneider, Symvonis & Kollias, 2008), ωστόσο, μόνο λίγα διαγνωστικά πρωτόκολλα έχουν επικυρωθεί για την τριτοβάθμια εκπαίδευση (Callens, Tops, Stevens & Brysbaert, 2014). Ως αποτέλεσμα υπάρχει μια αυξανόμενη ανάγκη για τυποποιημένη διάγνωση των νεαρών ενηλίκων. Αν τα ιδρύματα θέλουν να χορηγούν προσαρμογές του προγράμματος και άλλα αντισταθμιστικά μέτρα για τους φοιτητές με δυσλεξία, είναι απαραίτητο να έχουν αντικειμενικά κριτήρια, έτσι ώστε τα μέτρα να θεωρούνται δίκαια. Οι φοιτητές έρχονται με ποικιλία ενδείξεων της μαθησιακής τους δυσκολίας και μια υποομάδα μπορεί να μην έχει εξεταστεί ακόμη επίσημα. Επίσης, οι ίδιοι οι φοιτητές έχουν συχνά ερωτήματα σχετικά με τα

πλεονεκτήματα και τις αδυναμίες τους και πώς να οργανώσουν καλύτερα τις σπουδές τους (Tops et al., 2012).

Πολλοί φοιτητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά την διάρκεια των σπουδών τους. Οι λόγοι που συμβαίνει αυτό ποικίλουν. Μπορεί να είναι προσωπικοί, κοινωνικοί, εκπαιδευτικοί, ψυχολογικοί, θεσμικοί και παιδαγωγικοί. Εκ μέρους των πανεπιστημίων γίνεται μια προσπάθεια για τη παροχή βοήθειας αυτών των φοιτητών (Chanock, et al., 2010). Οι ενήλικες που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες έχουν εκφράσει την οργή και την αγωνία ότι δεν βοηθήθηκαν περαιτέρω όταν ήταν στο σχολείο για να αντιμετωπίσουν τις μαθησιακές τους δυσκολίες, συμπεριλαμβανομένου και της συναισθηματικής τους κατάστασης (Firth, Frydenberg, & Bond, 2012). Ο McNulty, (2003) υποστηρίζει πως η πρόμη εμπειρία ανεξήγητης και μη υποστηριζόμενης αποτυχίας στους ακαδημαϊκούς τομείς της ανάγνωσης και της γραφής που βιώνουν τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες, μπορεί να έχουν δια βίου αρνητικές επιπτώσεις.

Υπάρχουν σημαντικά εκπαιδευτικά ζητήματα που πρέπει να τεθούν σε σχέση με τη δυσλεξία, όπως τι σημαίνει για ένα φοιτητή του 21^{ου} αιώνα να κατατάσσεται στην ομάδα των φοιτητών με δυσλεξία, πώς η δυσλεξία κάνει τις διάφορες ειδικότητες να επηρεάσουν τη παροχή εκπαίδευσης και πώς το βιώνουν αυτό οι φοιτητές (Prevelt, Bell & Ralph, 2013). Λόγω του ότι οι φοιτητές με δυσλεξία, αλλά και όχι μόνο αναμένεται να φτάσουν τους ίδιους στόχους με τους συνομήλικούς τους, είναι σημαντικό για αυτούς να γνωρίζουν πώς μπορούν να βελτιστοποιήσουν την απόδοσή τους και τις εκπαιδευτικές τους αρχές για να έχουν πληροφορίες σχετικά με τα ποια είδη στήριξης είναι χρήσιμα. Λόγου χάριν οι φοιτητές με δυσλεξία αντιμετωπίζουν ορθογραφικές δυσκολίες και επειδή οι γραπτές εκθέσεις αποτελούν τη βάση πολλών αξιολογήσεων των σπουδαστών, αλλά και επειδή η κακή ορθογραφία είναι πιθανό να επηρεάσει τη σήμανση, είναι λογικό να παρέχεται σε αυτούς τους φοιτητές ένα λογισμικό επεξεργασίας κειμένου που να έχει ένα ενσωματωμένο ορθογραφικό έλεγχο. Την ίδια στιγμή, θα ήταν καλό να γνωρίζαμε αν η ποιότητα του ορθογραφικού διορθωτή σε δοκίμια και περιλήψεις είναι ισοδύναμη για τους φοιτητές με δυσλεξία, όπως και για τους ελέγχους (Swanson & Hsieh, 2009; Goldberg, Russell, & Cook, 2003).

2.1.2. Συμπεριληπτική εκπαίδευση

Οι ατομικές διαφορές στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος στις μέρες μας αποτελούν ένα σημαντικό παράγοντα. Θεωρείται αναγκαίο να προβλεφθούν οι κατάλληλες συνθήκες για τα άτομα, όσον αφορά τις προσωπικές, κοινωνικές και εκπαιδευτικές συνθήκες, ώστε να λαμβάνονται υπόψη οι ατομικές διαφορές. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η συμπεριληπτική εκπαίδευση βασίζεται στην παραδοχή ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, έχουν την δυνατότητα και μπορούν να φοιτήσουν σε κανονικές τάξεις εκπαίδευσης (Orakci, Aktan, Toraman & Çevik, 2016).

Η ιδέα της συμπερίληψης όλων των παιδιών στο εκπαιδευτικό σύστημα, ανεξάρτητα με τις ικανότητες τους, την πολιτιστική και την κοινωνική τους θέση, άρχισε να απλώνεται σε όλη την ανθρωπότητα. Αποτελεί ανάγκη η δημιουργία τέτοιου είδους περιβάλλοντος εντός του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο θα παρέχει την δυνατότητα και την ευκαιρία στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να συνειδητοποιήσουν πλήρως τον εαυτό τους, να αισθανθούν εσωτερική σύνδεση με τον κόσμο και να συνειδητοποιήσουν πόσο σημαντικοί είναι για το κόσμο που ζουν (Moukebayeva, Oralkanova, Mazhinov, Beisenova & Belenko, 2016).

Το σκεπτικό της συμπερίληψης βασίστηκε στην διαμόρφωση των παραδοχών, των πρακτικών, των εργαλείων και των πολιτικών ιδεών που έδιναν μια προνομακή θέση σε ορισμένες ομάδες μαθητών, ενώ υστερούσαν ορισμένες άλλες. Συνεπώς η πρόκληση ήταν να σχεδιαστεί και να υλοποιηθεί ένα εκπαιδευτικό σύστημα όπου θα ανταποκρινόταν στα χαρακτηριστικά, στις ανάγκες και στα συμφέροντα των μαθητών/φοιτητών που αντιπροσώπευαν το μεγαλύτερο φάσμα της ανθρώπινης μεταβλητότητας. Με αυτή την έννοια, η συμπεριληπτική εκπαίδευση τείνει να τονίσει μια από τις δύο πτυχές που αποτελούν την δημοκρατική προσέγγιση της ισότητας, δηλαδή την «σχετική ισότητα» στην οποία η κοινωνική ανισότητα ελαχιστοποιείται με σκοπό να εξασφαλιστεί αυτό που θεωρούν όλοι ως ίσο. Επί τούτου θα μπορούσαν οι πλείστοι ερευνητές να συμφωνήσουν ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση ασχολείται με το μετασχηματισμό της σχολικής κουλτούρας, ώστε να αυξηθεί η δυνατότητα πρόσβασης όλων των μαθητών, να μεγιστοποιηθεί η συμμετοχή των μαθητών σε διάφορους τομείς δραστηριοτήτων, να αυξηθούν τα επιτεύγματα όλων των μαθητών και να

ενισχυθεί το προσωπικό του σχολείου και η αποδοχή όλων των μαθητών (Artiles & Kozleski, 2016).

Στο διεθνές πρόγραμμα της UNESCO (2000) «Εκπαίδευση για όλους», η συμπεριληπτική εκπαίδευση ορίζεται ως οι «Ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές, ώστε να αποκτήσουν μια ποιοτική εκπαίδευση και να αναπτύξουν δυναμισμό, ανεξάρτητα από το φύλο, την κοινωνική και οικονομική κατάσταση, την εθνοτική καταγωγή, τη γεωγραφική θέση, την ανάγκη για ειδική εκπαίδευση, ηλικία, θρησκεία...» (Ketrish et al., 2016, p. 8237).

Η ελληνική απόδοση του όρου “inclusive education” έχει απασχολήσει αρκετούς μελετητές της ελληνικής βιβλιογραφίας, όπου ορισμένοι από αυτούς τον μεταφράζουν με την λέξη «συνεκπαίδευση» ή «σχολική ενσωμάτωση» ή τον χρησιμοποιούν αυτούσιο χωρίς μετάφραση (Αγγελίδης & Στυλιανού, σ. 193). Η απόδοση του αγγλικού όρου με την ονομασία «συμπεριληπτική εκπαίδευση» υποστηρίζεται από τους περισσότερους, λόγω του ότι η συμπερίληψη σχετίζεται άμεσα με το σχολείο, αλλά και έμμεσα με την κοινωνία, την διαπολιτισμική εκπαίδευση, την ισότητα. Οι Ainscow, Farrell και Tweddle (2000) (Αγγελίδης & Στυλιανού 2011, σ. 204) υποστηρίζουν ότι γύρω από την έννοια του όρου υπάρχει μια ασάφεια καθώς και μια σύγχυση.

Παρατηρείται τελευταία μια αυξημένη προσπάθεια από πολλές χώρες του κόσμου για την θέσπιση ίσων ευκαιριών μόρφωσης σε όλα τα παιδιά. Η προκήρυξη της Σαλαμάνκα (UNESCO, 1994) αναφέρει ότι κάθε παιδί έχει το δικαίωμα να εκπαιδευτεί και πως πρέπει τα εκπαιδευτικά συστήματα να διαμορφωθούν ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες που έχουν τα παιδιά. Επιπρόσθετα, ένας ακόμη όρος που αναφέρεται είναι πως τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, έχουν το δικαίωμα να γραφτούν στα γενικά σχολεία και να τους προσφέρεται τέτοιου είδους εκπαιδευτική διαπαιδαγώγηση που να καλύπτει τις ανάγκες τους. Επομένως τα σχολεία θα δημιουργούν «καλοπροαίρετες» κοινότητες, θα χτίζουν πιο συμπεριληπτικές κοινωνίες και θα στοχεύουν στην «Εκπαίδευση για όλους».

2.1.3. Συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στην Κύπρο

Η επιτυχής συμπερίληψη ορίζεται ως η συμμετοχή όλων των παιδιών στα εκπαιδευτικά συστήματα. Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τον αριθμό των μαθητών με ειδικές ανάγκες και ότι αγωνίζονται με τη σχολική εργασία, αλλά δυστυχώς δεν γνωρίζουν την αιτία των δυσκολιών

του κάθε παιδιού, ούτε πώς να χειριστούν τέτοιου είδους προβλήματα. Με τον όρο «ειδικές ανάγκες» εννοείται η εξασφάλιση της κατάλληλης νομικής προστασίας, διάγνωσης και βοήθειας από τους ειδικούς. Ένα άτομο με ειδικές ανάγκες, αναφέρεται σε ένα πρόσωπο όπου τυγχάνει επαγγελματική διάγνωση και έχει μια σωματική ή διανοητική ανεπάρκεια με αποτέλεσμα να περιορίζει σημαντικά τις δραστηριότητες της ζωής (λόγου χάριν μάθηση, εργασία, εκτέλεση χειρωνακτικών εργασιών, ομιλία, ακοή, όραση) (Čičkušić, Tulumončić, Bakić & Bakić 2016).

Στην Κύπρο το 1979 είχε θεσπιστεί ο πρώτος νόμος για τα άτομα που χρειάζονται ειδική εκπαίδευση. Τα ειδικά σχολεία πλέον νομιμοποιήθηκαν και ορίστηκαν οι τέσσερις κατηγορίες παιδιών (δυσπροσάρμοστα, ασκήσιμα, με σωματική αναπηρία, εκπαιδευτικώς καθυστερούντα) που χρειάζονται ειδική εκπαίδευση. Εντούτοις με τον νόμο αυτό δεν δόθηκε η ευκαιρία για ένταξη αυτών των παιδιών στα γενικά σχολεία, με αποτέλεσμα να χαρακτηριστεί ως αναχρονιστικός τόσο από την επιτροπή της Unesco, όσο και από την επιτροπή Κωνσταντινίδη. Το 1999 θεσπίζεται «Ο Περί Αγωγής και Εκπαίδευσης Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες Νόμος». Δυστυχώς, παρόλο που παρατηρείται μια σχετική βελτίωση συγκριτικά με το πρώτο νόμο, διαπιστώνεται πως ο τίτλος δεν συμβαδίζει με τις αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Οι αντιλήψεις για την ένταξη των παιδιών που χρήζουν ειδική εκπαίδευση, όπως και το δικαίωμα τους για ένταξη στα γενικά σχολεία αναγνωρίζεται μόνο στις πρόνοιες του νόμου και όχι έμπρακτα (Γαβριηλίδου –Τσιελεπή, 2011, σ. 282-284).

Στην Κύπρο «Ο Περί Αγωγής και Εκπαίδευσης Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες Νόμος» του 1999, αναφέρει το εξής:

«Παιδί με ειδικές ανάγκες σημαίνει παιδί που έχει σοβαρή μαθησιακή ή ειδική μαθησιακή, λειτουργική ή προσαρμοστική δυσκολία, που οφείλεται σε σωματικές (συμπεριλαμβανομένων των αισθητηριακών), διανοητικές ή άλλες γνωστικές ή ψυχικές ανεπάρκειες και που παρίσταται ανάγκη να του παρασχεθεί ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Παιδί έχει μαθησιακή, ειδική μαθησιακή, λειτουργική ή προσαρμοστική δυσκολία αν:

1.Έχει σημαντικά μεγαλύτερη δυσκολία μάθησης ή προσαρμογής σε σύγκριση με τη πλειονότητα των παιδιών της ηλικίας του ή

II. Έχει ανικανότητα που του αποκλείει τη δυνατότητα ή το παρεμποδίζει να χρησιμοποιεί τις εκπαιδευτικές διευκολύνσεις του είδους που γενικά διαθέτουν τα σχολεία για παιδιά της ηλικίας του.

Ειδική αγωγή και εκπαίδευση σημαίνει τη παροχή της αναγκαίας βοήθειας στο παιδί με ειδικές ανάγκες για τη συνολική ανάπτυξη του σε όλους τους τομείς, ιδιαίτερα στον ψυχολογικό, στον κοινωνικό, στον εκπαιδευτικό, συμπεριλαμβανομένων όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης (προδημοτικής, δημοτικής, μέσης, ανώτερης και ανώτατης) και στην προεπαγγελματική και επαγγελματική κατάρτιση στα σχολεία, όπου αυτό είναι δυνατό και περιλαμβάνει μεταξύ άλλων τη διδασκαλία καθημερινών δεξιοτήτων αυτομέριμνας, ατομικής υγιεινής, διακίνησης, γλωσσικής ανάπτυξης και επικοινωνίας, τη συναισθηματική καλλιέργεια και γενικά την εξασφάλιση όλων των μέσων, εφοδίων και του ανθρώπινου δυναμικού, με σκοπό τη σχολική και κοινωνική ένταξη του και ανεξάρτητη ζωή» (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, Άρθρο 52, 1999, σ. 338-339).

Σύμφωνα με τον Αγγελίδη (2011, σ. 320-321) το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (ΥΠΠ) χαρακτηρίζεται ως ένα μεγάλο εμπόδιο στην επιτυχή υλοποίηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στο νησί. Υιοθετώντας το όραμα του θα συμφωνούσαμε πως για να επιτευχθεί η ριζική αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος και να κινηθεί στα χνάρια της συμπερίληψης θα πρέπει να διοριστούν στην διοίκηση του ΥΠΠ κατάλληλα και καταρτισμένα άτομα, να απλοποιηθεί και να γίνει πιο ξεκάθαρη η πολιτική και να παρέχεται συνεχής επιμόρφωση στο εκπαιδευτικό προσωπικό σχετικά με θέματα που αφορούν την συμπερίληψη και γενικά την ειδική εκπαίδευση.

Το εκπαιδευτικό σύστημα (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια, τριτοβάθμια εκπαίδευση) θα πρέπει να οργανωθεί με τέτοιο τρόπο, ώστε οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι φοιτητές, η κοινότητα να συνεργαστούν με σκοπό την εκπλήρωση των ατομικών αναγκών, προκειμένου την ελαχιστοποίηση των εμποδίων για την ένταξη των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα σχολεία και στα πανεπιστήμια (Čičkušić et al., 2016).

Σύμφωνα με τον Πέτρου (2009, σ. 260-277), η συμπεριληπτική εκπαίδευση προωθεί την ισότητα, την δικαιοσύνη, τις ίσες ευκαιρίες και είναι εναντίον του ρατσισμού. Επιπλέον συσχετίζεται με την αποδοχή της διαφορετικότητας, την εκπαίδευση όλων των παιδιών, αλλά

και την συμμετοχή τους στο μάθημα. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν σταματά μόνο στις αλλαγές που πρέπει να γίνουν στα σχολεία, αλλά αφορά και τους γονείς, την κοινότητα, τους εκπαιδευτικούς, ακόμα και τους ίδιους τους μαθητές/φοιτητές.

2.1.4. Κατηγορίες ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών

Με βάση το DSM-5 (American Psychiatric Association [APA], 2013) ένα άτομο για να διαγνωσθεί με μαθησιακές διαταραχές πρέπει να έχει τα ακόλουθα τέσσερα διαγνωστικά κριτήρια:

- 1 Μαθησιακές δυσκολίες και δυσκολίες στη χρήση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων τουλάχιστον σ' ένα από τα ακόλουθα συμπτώματα τα οποία να διαρκούν για τουλάχιστον 6 μήνες, παρά την παροχή παρεμβάσεων:
 - Ανακριβή ή αργή ανάγνωση λέξεων (π.χ. να διαβάζει μεμονωμένες λέξεις λανθασμένα ή αργά και διστακτικά, να μαντεύει συχνά τις λέξεις).
 - Δυσκολία στην κατανόηση της έννοιας των λέξεων (π.χ. μπορεί να διαβάζει το κείμενο με ακρίβεια, αλλά να μην καταλαβαίνει την αλληλουχία, τις σχέσεις, τα συμπεράσματα ή τα βαθύτερα νοήματα).
 - Δυσκολία στην ορθογραφία (π.χ. μπορεί να προσθέτει, να παραλείπει ή να υποκαταστήσει φωνήεντα ή σύμφωνα).
 - Δυσκολία στη γραπτή έκφραση (π.χ. να κάνει πολλαπλά γραμματικά λάθη ή λάθη στα σημεία στίξης μέσα στις προτάσεις, να υπάρχει κακή οργάνωση σκέψης, η γραπτή έκφραση ιδεών να στερείται από σαφήνεια).
 - Δυσκολία στις αριθμητικές έννοιες, στα αριθμητικά γεγονότα ή στον υπολογισμό (π.χ. δεν κατανοεί σωστά τους αριθμούς και τις σχέσεις τους, μετράει τα δάκτυλα για να προσθέσει ή να αφαιρέσει).
 - Δυσκολία με τη μαθηματική λογική (π.χ. έχει σοβαρή δυσκολία εφαρμογής μαθηματικών εννοιών, γεγονότων ή διαδικασιών για την επίλυση ποσοτικών προβλημάτων).
- 2 Τα προσβεβλημένα ακαδημαϊκά προσόντα να είναι σημαντικά και ποσοτικά κάτω από τις αναμενόμενες τιμές για τη χρονολογική ηλικία του ατόμου και να προκαλούν σημαντική παρεμβολή με την ακαδημαϊκή ή επαγγελματική απόδοση ή με τις δραστηριότητες της καθημερινής ζωής.

- 3 Οι μαθησιακές δυσκολίες αρχίζουν κατά τη διάρκεια της σχολικής ηλικίας, αλλά δεν μπορούν να γίνουν πλήρως προφανείς έως ότου οι απαιτήσεις για όσους επηρεάζονται από τα ακαδημαϊκά προσόντα υπερβαίνουν τις περιορισμένες ικανότητες του ατόμου (π.χ. στα διαγωνίσματα με χρόνο, υπερβολικά βαριές ακαδημαϊκές υποχρεώσεις).
- 4 Οι μαθησιακές δυσκολίες δεν εξηγούνται καλύτερα από τη διανοητική αναπηρία, τη μη διορθωμένη οπτική ή ακουστική οξύτητα, τις άλλες ψυχικές ή νευρολογικές διαταραχές, τις ψυχοκοινωνικές αντιξοότητες, την έλλειψη επάρκειας στη γλώσσα της ακαδημαϊκής διδασκαλίας ή την ανεπαρκή εκπαιδευτική διδασκαλία.

Όταν είναι εξασθενημένες περισσότερες από μια περιοχές, τότε θα πρέπει να κωδικοποιούνται ξεχωριστά σύμφωνα με τους ακόλουθους προσδιορισμούς:

- 1 Ανεπάρκεια στην ανάγνωση (ακρίβεια στην ανάγνωση λέξεων, ανάγνωση με ρυθμό ή με ευφράδεια, κατανόηση γραπτού λόγου).
- 2 Ανεπάρκεια στην γραπτή έκφραση (ακρίβεια στην ορθογραφία, ακρίβεια στην γραμματική και στα σημεία στίξης, σαφήνεια ή οργάνωση της γραπτής έκφρασης).
- 3 Ανεπάρκεια στα μαθηματικά (αριθμητική έννοια, απομνημόνευση των αριθμητικών δεδομένων, ακριβής ή άπταιστος υπολογισμός).

Σύμφωνα με το Άρθρο 52 του 1999 (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου), το οποίο αναλύθηκε νωρίτερα, αναφέρονται οι κατηγορίες ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Αναλυτικότερα σε αυτή την ομάδα εμπίπτουν η νοητική αναπηρία, οι αισθητηριακές αναπηρίες όπως τύφλωση, χαμηλή όραση, κώφωση, βαρηκοΐα, οι κινητικές αναπηρίες, οι διαταραχές ομιλίας και λόγου, το σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ), οι διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές όπως ο αυτισμός, οι ψυχικές διαταραχές, οι μαθητές με συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα και οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία.

2.2. Θεωρητική βάση του ερευνητικού προβλήματος

Στην εν λόγω υποενότητα γίνεται αναφορά στην ιστορική εξέλιξη του όρου δυσλεξία, διότι παρόλο που η μαθησιακή αυτή δυσκολία απασχόλησε την επιστημονική κοινότητα το τελευταίο διάστημα, εντούτοις ο όρος προϋπήρχε από πριν. Διατυπώνονται στη συνέχεια οι

διάφοροι εννοιολογικοί ορισμοί που αποδόθηκαν για την μαθησιακή δυσκολία –δυσλεξία, οι τύποι-μορφές της δυσλεξίας όπως και η συχνότητα εμφάνισής της. Επιπλέον γίνεται αναφορά στην αιτιολόγηση εμφάνισης της δυσλεξίας, όπου επικρατούν οι απόψεις πως η δυσλεξία έχει κληρονομική προδιάθεση, αλλά μπορεί να προκληθεί και μετά από εγκεφαλικές βλάβες. Τέλος σκιαγραφείται η κλινική εικόνα της δυσλεξίας από την παιδική ηλικία μέχρι την ενηλικίωση.

2.2.1. Δυσλεξία

2.2.1.1. Ιστορική εξέλιξη του όρου δυσλεξία

Η δυσλεξία ως φαινόμενο έχει τις ρίζες της από παλαιωτάτων χρόνων, ωστόσο απασχόλησε την επιστημονική κοινότητα το τελευταίο χρονικό διάστημα, αφού εστιάστηκε στον εντοπισμό των αιτιών που ένα άτομο εμφανίζει δυσλεξία.

Παλαιότερα έγινε χρήση του όρου «αλεξία» και αναφερόταν για περιπτώσεις αφασίας, όπου το άτομο παρουσίαζε διάφορες διαταραχές στον προφορικό ή το γραπτό λόγο. Ο γιατρός Johannes Schmidt το 1976 ήταν ο πρώτος που αναφέρθηκε στον όρο αυτό, αλλά εκείνη τη περίοδο δεν υπήρχε ικανοποιητικό ενδιαφέρον, έτσι δεν ασχολήθηκε κανείς με το ζήτημα αυτό, μέχρι τα μέσα του 19^{ου} αι. όταν άρχισαν να ενδιαφέρονται οι ερευνητές που μελετούσαν την παθολογία του εγκεφάλου (Πρόποδας, 1997).

Το 1878 ο Γερμανός νευρολόγος Adolph Kussmaul έκανε αναφορά στον όρο «λεξική τύφλωση», όπου περιέγραφε τις διαπιστώσεις του για ασθενείς που δε μπορούσαν να διαβάσουν και να χρησιμοποιήσουν λέξεις με λάθος σειρά (Πόροδα 1997). Η σημερινή ονομασία που αποδίδεται στον όρο «δυσλεξία» οφείλεται στον οφθαλμίατρο Rudolf Berlin, ο οποίος με την χρήση των ελληνικών λέξεων δυσ- και λέξις (Reid, 2003, σελ. xvi), το 1887 κατάφερε να αντικαταστήσει τον όρο «λεξική τύφλωση».

Ωστόσο η χρήση αυτής της νέας ορολογίας δεν χρησιμοποιήθηκε εξαρχής από όλους, αλλά τα μετέπειτα χρόνια. Ο Δρ. W. Pringle Morgan ήταν ένας από τους πρώτους που δημοσίευσε ένα άρθρο σχετικά με το φαινόμενο «λεξική τύφλωση». Στο άρθρο του με τίτλο «A Case of Congenital Word Blindness» που δημοσιεύτηκε το 1896 στο περιοδικό British Medical Journal, αναφέρεται σε ένα 14χρονο αγόρι που ονομάζεται Percy, το οποίο είχε

αρκετά ανεπτυγμένη νοημοσύνη, αλλά συνεχώς έκανε αφύσικα και περίεργα λάθη κατά την ανάγνωση (Bryson, 2013; Smythe, 2011).

2.2.1.2. Εννοιολογικοί ορισμοί της δυσλεξίας

Η δυσλεξία είναι μια Νευρο-Αναπτυξιακή διαταραχή (Leavett, Nash & Snowling, 2014) η οποία χαρακτηρίζεται από ένα έλλειμμα στην ακρίβεια και/ή στην ευχέρεια αναγνώρισης των λέξεων, στη αποκωδικοποίηση λέξεων και μη, καθώς και στην ορθογραφία (Layes, Lalonde & Rebaï, 2015; Law, Wouters & Ghesquière, 2015). Η ταχύτητα ανάγνωσης μπορεί να προστεθεί ως ένα από τα διαγνωστικά κριτήρια της δυσλεξίας, επειδή αντιπροσωπεύει ένα διαφοροποιητικό συστατικό από τους κοινούς αναγνώστες στα διαφορετικά ορθογραφικά συστήματα (Layes et al., 2015). Ως εκ τούτου ένα από τα σημαντικότερα θέματα, είναι αν η έγκαιρη αναγνώριση της δυσλεξίας είναι εφικτή, πριν δημιουργηθεί ένας φαύλος κύκλος κακής ανάγνωσης, χαμηλών επιδόσεων και προοπτικών σταδιοδρομίας (Thompson et al., 2015).

Οι αναγνώστες με δυσλεξία αγωνίζονται με την γραπτή γλώσσα παρά την επαρκή εκπαίδευση και την κανονική οπτική οξύτητα. Αυτή η συνεχής πάλη περιλαμβάνει μεταξύ άλλων δυσκολιών, τόσο την ακριβή ανάγνωση, όσο και την ταχύτητα ανάγνωσης διαφορετικών βαθμών στα διαφορετικά ορθογραφικά συστήματα. Από την παιδική ηλικία, η δυσλεξία μπορεί να συνεπάγεται από βαθιά μειονεκτήματα στη μετέπειτα ζωή, ιδίως όσον αφορά την κοινωνικό-οικονομική κατάσταση (Heim, Pape-Neumann, van Ermingen-Marbach, Brinkhaus & Grande, 2015). Οι Fitzgibbon και O'Connor υπενθυμίζουν ότι ο καθηγητής Leith περιέγραψε τη δυσλεξία ως «*το άγνωστο ιπτάμενο αντικείμενο της σύγχρονης ψυχολογίας (σ. 21)...*» Όπως το άγνωστο ιπτάμενο αντικείμενο, η δυσλεξία είναι περιτριγυρισμένη από σύγχυση, αβεβαιότητα και φόβο (Agobiani & Scott-Roberts, 2015).

Η δυσλεξία έχει συζητηθεί και ερευνηθεί πολύ και έχουν προταθεί διάφορες θεωρίες γύρω από τον όρο αυτό. Ερευνητές σε όλο τον κόσμο στους τομείς της ιατρικής, της νευροεπιστήμης, της ψυχολογίας και της εκπαίδευσης έχουν συνεισφέρει σημαντικά στην κατανόηση της φύσης της δυσλεξίας. Οι επιστημονικές έρευνες έχουν επικεντρωθεί στην κατανόηση των αιτιών της δυσλεξίας, στη θέσπιση ορισμού για την δυσλεξία, για τη διάγνωση των δυσκολιών στην ανάγνωση και για την αποτελεσματική διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής. Παρόλο που δεν υπάρχει ένας ενιαίος, καθολικός ορισμός της

δυσλεξίας, η ερευνητική βάση δείχνει ότι η δυσλεξία είναι μια γλωσσική μαθησιακή δυσκολία όπου το άτομο αντιμετωπίζει δυσκολία με την φωνολογική κωδικοποίηση (Washburn, Binks-Cantrell & Joshi, 2014; Moats et al., 2010).

Συνεπώς διαπιστώνεται πως αντί να υπάρχει μία συνεργασία μεταξύ της ιατρικής, της ψυχολογίας και της παιδαγωγικής στο να δοθούν περαιτέρω πληροφορίες και διευκρινήσεις για την αντιμετώπιση του προβλήματος, άρχισαν να επικρατούν διαφωνίες μεταξύ τους, που οφείλονταν κυρίως στις διαφορετικές θεωρητικές τους προσεγγίσεις (Πόρποδας, 1997).

Γενικά ο όρος δυσλεξία, είναι η δυσκολία ανάγνωσης, η οποία προκύπτει από τη έλλειψη της φωνολογικής επίγνωσης που συχνά σε συνδυασμό με την περιορισμένη μνήμη εμποδίζει την ανάπτυξη του αυτοματισμού στην επεξεργασία του γραπτού λόγου (Chanock, et al., 2010). Στην αγγλική βιβλιογραφία στον όρο δυσλεξία προσθέτουν και τα επίθετα «ιδιοσυστατική» ή «εξελικτική» ή «ειδική» (Πόρποδας, 1997; Furnham, 201; Shaywitz & Shaywitz, 2020).

Σε διάφορες γλώσσες, τα παιδιά με δυσλεξία παρουσιάζουν κακές φωνολογικές δεξιότητες, γεγονός που οδηγεί στη δημιουργία ελλειμματικού φωνολογικού πυρήνα (Flaugnacco et al., 2015). Με τον όρο φωνολογική επεξεργασία εννοείται η αντίληψη, η αποθήκευση, η ανάκτηση και η χειραγώγηση των ήχων της γλώσσας κατά την απόκτηση, την κατανόηση και την παραγωγή των προφορικών και γραπτών κωδικών. Η φωνολογική επεξεργασία περιλαμβάνει τρεις αλληλένδετες αλλά διακριτές φωνολογικές διαδικασίες: την φωνολογική επίγνωση, την φωνολογική επανακωδικοποίηση σε λεξιλογική πρόσβαση και την φωνητική επανακωδικοποίηση για τη διατήρηση των πληροφοριών στην επεξεργασία της μνήμης (Moura, Moreno, Pereira & Simões, 2015).

Αν και υπάρχουν πολυάριθμες θεωρίες και απόψεις σχετικά με την αιτιολογία αυτής της διαταραχής, πολλοί μελετητές υποστηρίζουν πως το φωνολογικό έλλειμμα στα άτομα με δυσλεξία θα μπορούσε να σχετίζεται με ένα έλλειμμα στη χρονική επεξεργασία. Ο χρόνος επεξεργασίας μπορεί να μειωθεί σε πολλές διασυνδεδεμένες χρονικές κλίμακες (Flaugnacco et al., 2015).

Από τα ευρήματα της έρευνας των Parhiala et al. (2015) που είχε ως στόχο να συγκρίνει τις αναπτυξιακές αλλαγές στη ψυχοκοινωνική λειτουργία κατά τη διάρκεια της

μετάβασης στο σχολείο σε παιδιά με και χωρίς δυσλεξία, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά με δυσλεξία είχαν φτωχότερες κοινωνικές δεξιότητες και ήταν περισσότερο απρόσεκτα πριν ενταχθούν στο σχολείο. Επιπλέον οι κοινωνικές δεξιότητες των αγοριών με δυσλεξία βελτιώθηκαν αισθητά μετά την ένταξη τους στο σχολικό περιβάλλον, συγκριτικά με τα κορίτσια με δυσλεξία.

Η επιστημονική κοινότητα που έχει ασχοληθεί εκτενέστερα με τον ορισμό της δυσλεξίας του αποδίδει ένα αρνητικό χαρακτήρα παρά θετικό, αφού αναφέρεται στο τι δεν είναι η δυσλεξία, παρά στο τι είναι. Η τάση αυτή μπορεί να δικαιολογηθεί, αφού είναι πιο εύκολο να αποδοθούν τα αρνητικά χαρακτηριστικά μιας ιδιότητας, αντί να γίνει περιγραφή των θετικών, τα οποία απαιτούν περισσότερη και λεπτομερέστερη ανάλυση και επεξήγηση. Συνεπώς, οι πρώτοι ορισμοί για τη δυσλεξία βασίζονταν στο κριτήριο του αποκλεισμού (Στασινός, 2009; Στασινός, 2013).

Σύμφωνα με την Παγκόσμια Ομοσπονδία Νευρολογίας (όπως παρατίθεται στους Mortimore & Crozier, 2006) η δυσλεξία *«Είναι μια διαταραχή που εκδηλώνεται με δυσκολία στην εκμάθηση ανάγνωσης, παρά στην επαρκή νοημοσύνη και τις κοινωνικό-πολιτισμικές ευκαιρίες»*.

Η Διεθνής Ένωση Δυσλεξίας όρισε την δυσλεξία ως:

«Μια ειδική μαθησιακή δυσκολία που είναι νευρολογικής προέλευσης. Χαρακτηρίζεται από δυσκολίες που σχετίζονται με την αναγνώριση λέξεων, την κακή ορθογραφία και την αποκωδικοποίηση των ικανοτήτων. Οι δυσκολίες αυτές συνήθως προκύπτουν από ένα έλλειμμα στη φωνολογική συνιστώσα της γλώσσας, που είναι συχνά απρόβλεπτες σε σχέση με άλλες γνωστικές ικανότητες και την παροχή αποτελεσματικής διδασκαλίας στην τάξη. Οι δευτερεύουσες συνέπειες μπορεί να περιλαμβάνουν προβλήματα στην κατανόηση γραπτού λόγου και στη μειωμένη εμπειρία ανάγνωσης, που μπορεί να εμποδίζουν την ανάπτυξη του λεξιλογίου και του γνωστικού υπόβαθρου» (Williams & Lynch, 2012, p. 66; Hiscox, Leonavičiūtė & Humby, 2014, p. 209; Youman & Mather, 2013, p. 133).

Οι Critchley και Critchley (όπως παρατίθεται στο Shannon, 1986) ορίζουν ως εξής τη δυσλεξία:

«Η δυσλεξία είναι μια μαθησιακή δυσκολία που παρουσιάζεται η ίδια αρχικά με τη δυσκολία στην εκμάθηση ανάγνωσης και αργότερα με την ασταθή ορθογραφία από την έλλειψη μηχανισμών στο χειρισμό του γραπτού λόγου εν αντιθέσει με το προφορικό. Η μαθησιακή αυτή δυσκολία είναι ουσιαστικά γνωσιακή και κατά κανόνα καθορίζεται από τους γενετικούς παράγοντες. Επίσης δεν οφείλεται σε κάποια διανοητική ανεπάρκεια ή στην έλλειψη κοινωνικό-πολιτιστικών ευκαιριών ή λόγω προβλημάτων στις τεχνικές διδασκαλίας ή συναισθηματικών παραγόντων ή οποιασδήποτε ανωμαλίας του εγκεφάλου» (όπως παρατίθεται στο Shannon, 1986, σ. 218).

Ο Duane (1997) (όπως παρατίθεται στο Shannon, 1986) δίνει τον εξής ορισμό για τη δυσλεξία:

«Δυσλεξία σημαίνει την ιδιοσυστατική και συχνά γενετική προσδιορισμένη μειωμένη μείωση τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά των γραπτών γλωσσικών δεξιοτήτων, η οποία ενδέχεται ή όχι να συνδέεται με άλλα προβλήματα του συμβολικού χειρισμού και της διαταραγμένης ανάπτυξης των εννοιών του χρόνου και του χώρου» (όπως παρατίθεται στο Shannon, 1986, σ. 218).

Ο Eisenberg, ο οποίος είναι νευρολόγος στο τμήμα της Ψυχιατρικής της Ιατρικής σχολής του Harvard, υποστηρίζει ότι δεν είναι λάθος να ορίσει κάποιος τον ορισμό της δυσλεξίας αρνητικά, αφού αυτό έχει μία χρησιμότητα. Με βάση την δική του θεωρία «Η δυσλεξία είναι μια αποτυχία του παιδιού να μάθει να διαβάζει με κανονική επάρκεια ανεξάρτητα από τη συμβατική διδασκαλία, ένα πολιτισμικά επαρκές οικογενειακό περιβάλλον, κατάλληλα κίνητρα, ανέπαφες αισθήσεις, κανονική νοημοσύνη και απαλλαγή από χονδροειδές νευρολογικό έλλειμμα» (Στασινός, 2003, σ. 45).

Η Βρετανική Ψυχολογική Εταιρεία συμπληρώνει λέγοντας πως:

«Η δυσλεξία είναι φανερό όταν η ακριβής και ευχερής ανάγνωση ή/και ορθογραφημένη γραφή αναπτύσσεται με μεγάλη ατέλεια ή με μεγάλη δυσκολία. Εντοπίζεται στην εκμάθηση των βασικών δεξιοτήτων ανάγνωσης σε «επίπεδο λέξεων» και συνεπάγεται πως το πρόβλημα είναι σοβαρό και επίμονο ανεξάρτητα από κατάλληλες μαθησιακές

ευκαιρίες. Παρέχει τη βάση για μια σταδιακή διαδικασία αξιολόγησης, μέσα από τη διδασκαλία» (Cooke, 2011, p. 48).

Οι ΗΠΑ είχαν υιοθετήσει τον ακόλουθο ορισμό για το σύνολό των παιδιών με ελλείμματα.

«Μια διαταραχή σε μια ή περισσότερες βασικές ψυχολογικές διεργασίες που αφορούν στην κατανόηση ή την χρήση της γλώσσας, ομιλούμενης ή γραπτής... δε περιλαμβάνει μαθησιακά προβλήματα που είναι στη βάση τους το αποτέλεσμα οπτικού, ακουστικού ή κινητικού ελλείμματος, ή νοητικής υστέρησης ή συναισθηματικής διαταραχής ή περιβαλλοντικού, πολιτισμικού ή οικονομικού ελλείμματος» (Στασινός, 2009, σ. 266).

Οι διάφοροι ορισμοί που αποδόθηκαν για την δυσλεξία, έδωσαν την δυνατότητα σε ορισμένους μελετητές να ασκήσουν αυστηρή κριτική. Συγκεκριμένα ο ορισμός που ειπώθηκε από την Παγκόσμια Οργάνωση Νευρολογίας, παρουσιάζει κάποιες ασάφειες στις έννοιες του.

Ο Rutter ένας βρετανός παιδοψυχίατρος, υποστηρίζει ότι το περιεχόμενο του όρου «συμβατική διδασκαλία» και «επαρκή νοημοσύνη» δεν μπορεί να σχηματιστεί με ευκολία. Θεωρεί την ενσωμάτωση της έννοιας της «κοινωνικό-πολιτισμικής ευκαιρίας» στον ορισμό της δυσλεξίας δεν είναι καθόλου επιτυχής. Εν συνεχεία διατύπωσε ορισμένα ερωτήματα όπως “ποια συστήματα της ανάγνωσης πραγματικά δεν προάγουν δυσλεξικά φαινόμενα; πόσο χαμηλά πρέπει να είναι ο δείκτης νοημοσύνης, έτσι ώστε αυτά να μην μπορούν να διαβάσουν;” (Στασινός, 2009, σ. 264-265).

Η έκθεση από την επιτροπή Rose (2009) περιείχε τους πιο πρόσφατους ορισμούς της δυσλεξίας που έγιναν αποδεκτοί από το Υπουργείο Παιδείας. Η έκθεση βασίστηκε στην ανασκόπηση ενός μεγάλου φάσματος αποδεκτών στοιχείων από μια συμβουλευτική ομάδα εμπειρογνομόνων που προβάλλουν ένα νέο ορισμό της δυσλεξίας.

«Η δυσλεξία είναι μια μαθησιακή δυσκολία που επηρεάζει κυρίως τις δεξιότητες που εμπλέκονται στην ακριβή και ορθή ανάγνωση λέξεων και ορθογραφίας. Τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της δυσλεξίας είναι οι δυσκολίες στη φωνολογική επίγνωση, τη μνήμη και την λεκτική ταχύτητα επεξεργασίας. Η δυσλεξία εμφανίζεται σε όλο το φάσμα των πνευματικών ικανοτήτων. Συνυπάρχουσες δυσκολίες μπορεί να εντοπιστούν στις πτυχές της γλώσσας, στο συντονισμό των κινήσεων, στον νοητικό υπολογισμό, στη

συγκέντρωση και στην προσωπική οργάνωση (από μόνα τους αυτά τα χαρακτηριστικά δεν θεωρούνται ως δείκτες της δυσλεξίας» (Rose, 2009, σ. 9-10).

Εν κατακλείδι δεν υφίσταται δυνατό να επιλεγεί ένας ορισμός και να θεωρηθεί ως ο σωστότερο και ταυτόχρονα να απορριφθούν οι υπόλοιποι, εξαιτίας της διαφορετικής προσοχής και προσέγγισης που αποδίδει ο κάθε ερευνητής με βάση την επιστημονική του κατεύθυνση. Αυτό που ίσως θα έπρεπε να γίνει, είναι να υπάρχει συνεργασία ανάμεσα στους ερευνητές και μια ανταλλαγή απόψεων για να καταλήξουν σε πιο σωστά συμπεράσματα, ούτως ώστε να βοηθήσουν αποτελεσματικά τους εμπλεκόμενους φορείς (Υπουργείο Παιδείας, εκπαιδευτικούς, γονείς, ιδρύματα, τα ίδια τα άτομα με δυσλεξία) με σκοπό να παρέχουν στη συνέχεια οι ίδιοι τα καταλληλότερα εργαλεία βοήθειας στα άτομα που έχουν διαγνωσθεί με δυσλεξία.

2.2.1.3. Τύποι – Μορφές δυσλεξίας

Η δυσλεξία χωρίζεται σε δύο κατηγορίες, την επίκτητη δυσλεξία και την αναπτυξιακή δυσλεξία. Το άτομο με επίκτητη δυσλεξία δυσκολεύεται στο γραπτό λόγο. Η δυσκολία αυτή, οφείλεται λόγω εγκεφαλικού τραυματισμού του αριστερού ημισφαιρίου και επομένως στο άτομο παρατηρείται μείωση ή απώλεια της ικανότητας για ανάγνωση, γραφή και ορθογραφία. Αντιθέτως το άτομο με αναπτυξιακή δυσλεξία γεννιέται με αυτή και την διατηρεί για όλη του τη ζωή.

Η αναπτυξιακή δυσλεξία, χαρακτηρίζεται από τη μειωμένη απόδοση στην ανάγνωση, παρά την επαρκή υποκίνηση, εκπαίδευση, πνευματική ευκαιρία και απουσία αισθητηριακών ή νευρολογικών αναπηριών (Duranovic, Tinjak & Turbic-Hadzagic, 2014; Nergård-Nilssen & Hulme, 2014). Μπορεί να γίνει αντιληπτή ως μια ιδιαίτερη μαθησιακή δυσκολία, η οποία είναι Νευρο-Βιολογικής προέλευσης και χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην ακριβή ή/και ορθή αναγνώριση λέξεων, καθώς και από την φτωχή ορθογραφία και ικανότητα αποκωδικοποίησης (Moura, Simões & Pereira, 2014; Giovagnoli, Vicari, Tomassetti & Menghini, 2016).

Πολυάριθμες διαφορετικές θεωρίες έχουν προταθεί για τον σχολιασμό της αναπτυξιακής δυσλεξίας, συμπεριλαμβανομένου και της φωνολογικής θεωρίας (Zoubrinetzky, Collet, Serniclaes, Nguyen-Morel & Valdois, 2016). Η φωνολογική θεωρία υποθέτει ότι τα

άτομα με αναπτυξιακή δυσλεξία έχουν μια συγκεντρωτική δυσλειτουργία στην αναπαράσταση, στην αποθήκευση ή/και στην ανάκτηση των ήχων της ομιλίας (Moura et al., 2014).

Η αναπτυξιακή δυσλεξία, που αναφέρεται και ως ειδική εξελικτική δυσλεξία επηρεάζει το 5% έως 12% των παιδιών σχολικής ηλικίας (Zhao, Zhang, Chen, Zhou & Zuo, 2016; Mascheretti, Bureau, Trezzi, Giorda & Marino, 2015). Τα χαρακτηριστικά αυτού του τύπου δυσλεξίας περιλαμβάνουν διάχυτες δυσκολίες στην αναγνώριση λέξεων, στη φωνολογική αποκωδικοποίηση και στην ορθογραφία (Vakil, Lowe & Goldfus, 2015; Mather, Milford & McRae, 2015).

Η οπτική δυσλεξία είναι μια υποκατηγορία της αναπτυξιακής ή ειδικής εξελικτικής δυσλεξίας. Αποτελεί την πιο γνωστή μορφή δυσλεξίας και το άτομο παρουσιάζει ελλείμματα στην οπτική αντίληψη, στην οπτική διάκριση και στην οπτική μνήμη (Στασινός, 2009, σελ. 278; Στασινός, 2020, σελ. 283). Το άτομο αυτού του τύπου δυσλεξίας μπορεί να μπερδέψει λέξεις ή γράμματα που μοιάζουν μεταξύ τους και άρα να δυσκολεύεται στην εκμάθηση της σωστής θέσης και προσανατολισμού των γραμμάτων. Επομένως δικαιολογημένα είναι σαν να βλέπει τις λέξεις για πρώτη φορά και λογικά να διαθέτει μειωμένο οπτικό λεξιλόγιο. Επιπλέον το άτομο χαρακτηρίζεται από φτωχή ορθογραφημένη γραφή και φωνητικά λάθη (Πόρποδας, 1997), βλέπει ορισμένα γράμματα καθρεφτικά ή/και αναποδογυρισμένα (Στασινός, 2009 σελ. 279). Παρατηρείται μπερδεμα στην ολοκλήρωση των σχολικών υποχρεώσεων, αλλά και των υποχρεώσεων στο σπίτι και το άτομο συνήθως συγκρούεται με το στενό οικογενειακό και κοινωνικό του περίγυρο (Στασινός, 2013 σελ. 285; Στασινός, 2020).

Η δεύτερη υποκατηγορία της αναπτυξιακής δυσλεξίας είναι η ακουστική δυσλεξία. Η μορφή αυτής της δυσλεξίας χρειάζεται ιδιαίτερη αντιμετώπιση, λόγω του ότι αποτελεί μία δύσκολη περίπτωση. Παρατηρείται δυσκολία στην ανάλυση των λέξεων σε ακουστικές μονάδες συλλαβικής βάσεως και στη σύνθεση συλλαβικών ακουστικών μονάδων σε λεξικά σύνολα με εννοιακό περιεχόμενο (Πόρποδας, 1997). Υπάρχει ακόμη δυσκολία στην αναγνώριση των διαφορών των ήχων, αφού υπάρχουν ελλείψεις στην ακουστική αντίληψη, προσοχή και μνήμη. Το άτομο κατά την υπαγόρευση μιας απλής πρότασης χρειάζεται 3 με 5 λεπτά για να τη γράψει. Επιπρόσθετα συμβαίνει το άτομο να αλλοιώνει ή να αλλάζει την προφορά κάποιων λέξεων, με αποτέλεσμα να του προκαλεί αμηχανία (Στασινός, 2009 σελ. 281; Στασινός 2020 σελ. 286).

Πρέπει να αναφερθεί ότι υπάρχει και η περίπτωση όπου το άτομο τυχαίνει να έχει και τους δύο πιο πάνω τύπους. Οι Boder και Ingram ονομάζουν αυτή τη μορφή δυσλεξίας μεικτή (Πόρποδας, 1997). Συνήθως στα άτομα μικτής δυσλεξίας υπάρχει δυσκολία στην εκμάθηση ολόκληρων λέξεων ή στην ανάλυσή τους φωνητικά γράμμα προς γράμμα (Στασινός, 2013 σελ. 287).

Στην επίκτητη δυσλεξία το άτομο ήδη έχει κατακτήσει τις δεξιότητες της ανάγνωσης, αλλά λόγω κάποιας ασθένειας ή τραύματος παύει να κατέχει αυτή την δυνατότητα (Στασινός, 2003 σελ. 117-118). Ο Geschwind ισχυρίζεται πως η επίκτητη δυσλεξία αποτελείται από τρεις τύπους. Το άτομο που υπάγεται στον πρώτο τύπο δυσκολεύεται στην κατανόηση του προφορικού και γραπτού λόγου και προβαίνει σε ορθογραφικά λάθη. Στο δεύτερο τύπο στο άτομο παρατηρείται δυσκολία στην ανάγνωση και στη γραφή, ενώ στον τρίτο τύπο υπάρχει ανικανότητα στην ανάγνωση, αλλά όχι τόσο στη γραφή (Πόρποδας, 1997).

2.2.1.4. Συχνότητα εμφάνισης της δυσλεξίας

Στην επιστημονική βιβλιογραφία η ειδική μαθησιακή δυσκολία-δυσλεξία περιγράφηκε για πρώτη φορά από την ιατρική επιστήμη, όπου η ιατρική κοινότητα σημείωνε περιπτώσεις ατόμων με φαινομενικά φυσιολογική νοημοσύνη που δε μπορούσαν να μάθουν να διαβάζουν. Ο Orton ήταν ένας από τους πρωτοπόρους στο τομέα της δυσλεξίας, ο οποίος πίστευε ότι το πρόβλημα με τη δυσλεξία οφειλόταν στην οπτική αντίληψη και στην οπτική μνήμη. Τα χρόνια προχωρούσαν και ακολούθησαν διάφορες θεωρίες σχετικά με τη δυσλεξία, συμπεριλαμβανομένων και των υποθέσεων σχετικά με κινητικές δυσκολίες και αντιληπτικά προβλήματα ως η βάση της δυσλεξίας (Siegel, 2006).

Έκτοτε έχουν διεξαχθεί ποικίλες επιστημονικές έρευνες σχετικά με τη δυσλεξία και οι οποίες κάνουν αναφορά και στη συχνότητα εμφάνισης αυτής της μαθησιακής διαταραχής. Οι εκτιμήσεις αυτών των ερευνών όμως ποικίλουν, λόγω του διαφορετικού ορισμού της δυσλεξίας, των εργαλείων μέτρησης, το όριο βαθμολογίας από τα αποτελέσματα των μετρήσεων, όπου θα θεωρηθεί το άτομο ότι έχει δυσλεξία (Στασινός, 2009, σελ. 270-271).

Εκτιμάται ότι η επικράτηση της δυσλεξίας κυμαίνεται μεταξύ 3% και 10%, ανάλογα με την έρευνα και τα ακριβή κριτήρια αξιολόγησης (Snowling & Hulme, 2012). Τα

μαθησιακά προβλήματα που παρουσιάζει το άτομο με δυσλεξία επιφέρουν επίσης και σοβαρές ακαδημαϊκές, οικονομικές και ψυχοκοινωνικές συνέπειες (González et al., 2015).

Περίπου το 13-14% του σχολικού πληθυσμού πληροί τις προϋποθέσεις για την ειδική αγωγή. Υπολογίζεται ότι το 85% περίπου των μαθητών έχουν πρωταρχική μαθησιακή δυσκολία στην ανάγνωση και στην επεξεργασία της γλώσσας. Εντούτοις ίσως το 15-20% του πληθυσμού έχει ορισμένα από τα συμπτώματα της δυσλεξίας, συμπεριλαμβανομένου της αργής ή ανακριβής ανάγνωσης, της κακής ορθογραφίας ή το μπέρδεμα παρόμοιων λέξεων (Moats & Dakin, 2012).

Η δυσλεξία στην πραγματικότητα επηρεάζει το 80% του πληθυσμού (Shaywitz & Shaywitz, 2008) και υπολογίζεται επίσης να επηρεάζει το 5%-17% των παιδιών σχολικής ηλικίας (Ferrer, Shaywitz, Holahan, Marchione & Shaywitz, 2010). Κατά τη διεξαγωγή παλαιότερων ερευνητικών μελετών στις ΗΠΑ η μέση τιμή επιπολασμού της δυσλεξίας κυμαινόταν περίπου στο 10% του σχολικού περιβάλλοντος, ενώ σε επερχόμενες έρευνες κυμαινόταν ανάμεσα στο 2% και 9% και σε πολύ πιο πρόσφατες ανάμεσα στο 4% με 5% (Στασινός, 2013 σελ. 288; Στασινός, 2020). Στην Αυστραλία η δυσλεξία εκτιμάται να πλήττει περίπου το 10% του πληθυσμού (Australian Dyslexia Association, 2014), ενώ στην Ολλανδία κυμαίνεται από 3.6% (Poelmans, Buitelaar, Pauls & Franke, 2011). Η δυσλεξία επίσης εμφανίζεται πιο συχνά στα αγόρια αντί στα κορίτσια και σε αναλογία 3-5:1, δηλαδή στα αγόρια εντοπίζεται 2-4 φορές περισσότερο από ότι στα κορίτσια (Στασινός, 2009, σελ. 272).

Επιπρόσθετα το ποσοστό των φοιτητών με δυσλεξία που εισέρχεται στη τριτοβάθμια εκπαίδευση αυξάνεται σταθερά. Στα αγγλόφωνα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, η συνολική επίπτωση της δυσλεξίας αυξήθηκε κατά 41% - 47% μεταξύ του 1994 και του 1996. Σύμφωνα με την Ανώτατη Εκπαίδευση και την Εκπαίδευση Ενηλίκων Ατόμων με αναπηρία Χάντικαπ, το ποσοστό των φοιτητών με δυσλεξία στους νεοεισελθόντες φοιτητές με δυσλεξία στα πανεπιστήμια των ΗΠΑ ανήλθε στο 2.4% το 2000 και έφτασε στο 5% έως το 2005 (Aboudan, Eapen, Bayshak, Al-Mansouri & Al-Shamsi, 2011). Με βάση τα ερευνητικά αποτελέσματα του National Working Party (1999 σελ. 3) στη τριτοβάθμια εκπαίδευση της Βρετανίας το ποσοστό των φοιτητών με δυσλεξία ανερχόταν στο 1.2% - 1.5%. Στο Ηνωμένο Βασίλειο έχει αναφερθεί πως οι φοιτητές με δυσλεξία αντιπροσωπεύουν περίπου το 3.2% του φοιτητικού πληθυσμού (Warmington, Stothard & Snowling, 2013).

Το ποσοστό εγκατάλειψης του σχολείου από τους μαθητές με δυσλεξία μπορεί να ανέρχεται στο 35%. Στις ΗΠΑ το 27% που εγκαταλείπει το σχολείο έχει διαγνωσθεί με μαθησιακές δυσκολίες. Επιπλέον έχει υπολογισθεί ότι μόλις το 2% των φοιτητών με δυσλεξία που είναι εγγεγραμμένοι στα προπτυχιακά προγράμματα στις ΗΠΑ καταφέρνουν να ολοκληρώσουν την απαιτούμενη τεταρτοετή φοίτηση τους. Στον εργασιακό χώρο έως το 20% των εργαζομένων μπορεί να διαγνωσθεί με δυσλεξία (Al-Lamki, 2012).

Στην έρευνα των Morris και Turnbull (2007) που είχε ως σκοπό να διερευνήσει τις επιπτώσεις της δυσλεξίας στην πρακτική και στην εξέλιξη της σταδιοδρομίας των εγγεγραμμένων νοσηλευτών του Ηνωμένου Βασιλείου, διαπιστώθηκε πως η δυσλεξία έχει αρνητική επίπτωση επί των πρακτικών εργασίας και της εξέλιξης της σταδιοδρομίας, αλλά παραμένει μια ελάχιστα κατανοητή και συχνά κρυφή αναπηρία. Επιπρόσθετα στην έρευνα των Richardson και Wydell (2003) χρησιμοποιώντας μια βάση δεδομένων όλων των φοιτητών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στο Ηνωμένο Βασίλειο, το 1995-1996 διαπιστώθηκε πως οι φοιτητές με δυσλεξία ήταν πιο πιθανό να αποσυρθούν κατά το πρώτο έτος των σπουδών τους και λιγότερο πιθανό να ολοκληρώσουν τα προγράμματα σπουδών τους.

2.2.1.5. Αίτια της δυσλεξίας και μοντέλα ερμηνείας

Με τη πάροδο του χρόνου έχουν αναφερθεί πολλές θεωρίες σχετικά με τα αίτια της δυσλεξίας. Ακόμη και σήμερα εξακολουθούν να υπάρχουν πολλές διαφορές ανάμεσα στους επαγγελματίες ως προς τις λεπτομέρειες. Ωστόσο θα έπρεπε να υπάρχει μια συνεργασία μεταξύ των ερευνητών που ασχολήθηκαν και ασχολούνται με το θέμα αυτό, με σκοπό τη βοήθεια και τη περεταίρω κατανόηση του όρου δυσλεξία.

Αρχικά τα αίτια αναζητήθηκαν στην οικογένεια, στο ευρύτερο κοινωνικό-πολιτιστικό περιβάλλον και μετά στο σχολείο. Αυτό που διαπιστώθηκε όσο αφορά στο πλαίσιο σχολείο, είναι ότι ο τρόπος διδασκαλίας που χρησιμοποιείτο δεν ήταν αντιπροσωπευτικός για ένα παιδί με δυσλεξία. Ως πρωτογενή αιτία θεωρείται η κληρονομική προδιάθεση. Πιστεύεται πως η δυσλεξία κατά μεγάλο ποσοστό είναι εγγενής. Ως δευτερογενή αιτία θεωρούνται οι εγκεφαλικές βλάβες που πιθανό να συμβούν πριν τη γέννα, κατά την διάρκεια ή μετά (Μάρκου, 1998; Saviour & Ramachandra, 2005).

Αποδεικτικά στοιχεία από έρευνες που έλαβαν μέρος οικογένειες και δίδυμα παιδιά δείχνουν ότι η δυσλεξία είναι μια ιδιαίτερη κληρονομική διαταραχή και μέχρι το 75% της φαινοτυπικής διακύμανσης μπορεί να εξηγηθεί από γενετικούς παράγοντες (Poelmans et al., 2011; Kere, 2014). Διαχρονικές μελέτες που έλαβαν μέρος παιδιά, όπου οι γονείς τους είχαν διαγνωσθεί με δυσλεξία έδειξαν μια αυξημένη πιθανότητα έως και 66% για ανάπτυξη διαταραχής της ανάγνωσης (Bonifacci, Montuschi, Lami & Snowling, 2014).

Ο οικογενειακός κίνδυνος δυσλεξίας εστιάζει στις οικογενειακές εμπειρίες ως ο σημαντικότερος παράγοντας για την αύξηση της πιθανότητας εμφάνισης της δυσλεξίας σε ένα παιδί που προέρχεται από αυτή την οικογένεια. Τα ζητήματα αυτά έχουν ευρέως αναλυθεί σε μελέτες που πραγματοποιήθηκαν παγκοσμίως από τη δεκαετία του 1990. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα αυτών των μελετών οι αναγνωστικές και ορθογραφικές εμπειρίες γονέων συνδέθηκαν στενά με τα επιτεύγματα ανάγνωσης των παιδιών τους στα διάφορα εκπαιδευτικά στάδια (Krasowicz-Kupis, Bogdanowicz & Wiejak, 2014).

Παράλληλα επιστημονικές έρευνες έχουν δηλώσει επανειλημμένα ότι οι συγγενείς πρώτου βαθμού των ατόμων που έχουν διαγνωσθεί με δυσλεξία έχουν κίνδυνο 30-50% να αναπτύξουν τη διαταραχή. Γενετικές μελέτες έχουν εντοπίσει αρκετούς γενετικούς τόπους που μπορούν να συμβάλλουν στην εμφάνιση δυσλεξίας και σε ορισμένους από αυτούς τους γενετικούς τόπους μελέτες συσχέτισης έχουν οδηγήσει στην ταυτοποίηση γενετικών παραλλαγών που σχετίζονται με τον κίνδυνο της δυσλεξίας (Becker et al., 2014).

Η μοριακή τεχνολογία επέτρεψε αρκετούς ερευνητές να αρχίσουν να εντοπίζουν πιθανούς γενετικούς παράγοντες κινδύνου που εμπλέκονται στις ανθρώπινες Νεύρο-Αναπτυξιακές διαταραχές. Ένα σημαντικό ποσοστό αυτών των ερευνητών έχει επικεντρωθεί στην ανάπτυξη της δυσλεξίας. Παραδείγματος χάριν, το ποσοστό της διακύμανσης στις ικανότητες ανάγνωσης που εξηγείται από γενετικό κληροδότημα είναι υψηλό, με τις εκτιμήσεις κληρονομικότητας να κυμαίνονται από 0.4 έως 0.8. Ταυτόχρονα είναι σαφές ότι η γενετική αρχιτεκτονική υποκείμενων δυσλεξίας πρέπει να είναι σύνθετη και πολυπαραγοντική, η οποία θα συνδυάζει πολυγένεια (δύο ή περισσότερα γονίδια συμβάλουν στο φαινότυπο) και ετερογένεια (η ίδια διαταραχή μπορεί να προκληθεί από πολλαπλές προελεύσεις σε διαφορετικά άτομα) (Carrion-Castillo, Franke & Fisher, 2013).

Η ευαισθητοποίηση του κοινού ότι η δυσλεξία έχει νευροβιολογική βάση, έδωσε την αφορμή για την ελπίδα της ορθολογικής και αποτελεσματικής θεραπείας, η οποία ενίσχυσε την έρευνα σε αρκετούς διαφορετικούς τομείς, όπως η νευροφυσιολογία, νευροπαθολογία, νευροψυχολογία, γλωσσολογία και οι επιστήμες της αγωγής. Η αντίληψη ότι η δυσλεξία μπορεί να έχει μια νευρολογική προέλευση αναφέρθηκε αρχικά και ανεξάρτητα κατά τα τέλη του περασμένου αιώνα από τον Σκωτσέζο οφθαλμίατρο James Hinshelwood και τον Βρετανό γιατρό Pringle Morgan, οι οποίοι τόνισαν την ομοιότητα ορισμένων συμπτωμάτων σε παιδιά ή εφήβους με δυσλεξία με το νευρολογικό σύνδρομο της «οπτικής λεξικής τύφλωσης». Όπως αναφέρθηκε για πρώτη φορά από τον Γάλλο νευρολόγο Jules Dejerine, η βλάβη στην αριστερή κατώτερη βρεγματο-ινιακή περιοχή είχε ως αποτέλεσμα την συγκεκριμένη, περισσότερη ή λιγότερη σοβαρή, ανεπάρκεια στην ανάγνωση και στη γραφή, γεγονός που υποδηλώνει ότι η περιοχή αυτή, δηλαδή ο αριστερός γωνιακός έλικας, μπορεί να διαδραματίσει έναν ιδιαίτερο ρόλο στην επεξεργασία των «οπτικών εικόνων των γραμμάτων» (Habib, 2000).

Ο Orton πρότεινε μια ιδέα όπου αργότερα οικειοποιήθηκε από τον Geschwind και η οποία αναφερόταν στο γεγονός ότι η πλαγίωση των λειτουργιών της γλώσσας στο αριστερό ημισφαίριο καθυστερούσε στα άτομα με δυσλεξία, με αποτέλεσμα οι γλωσσικές προϋποθέσεις για να μάθουν να διαβάζουν να μην μπορούν να αναπτυχθούν κανονικά.

Για την εξήγηση των αιτιών της δυσλεξίας έχουν ανέλθει στην επιφάνεια διαφορετικά μοντέλα. Αυτά τα μοντέλα λειτουργούν σε νευρολογικά (βιολογικά), γνωστικά και συμπεριφορικά επίπεδα (Trautmann, 2014). Το βιολογικό μοντέλο σχετίζεται με τα γενετικά ή νευρολογικά αίτια, το γνωστικό μοντέλο σχετίζεται με αίτια που αφορούν τους μηχανισμούς επεξεργασίας πληροφοριών και το συμπεριφορικό μοντέλο σχετίζεται με το γεγονός ότι οι δυσκολίες του ατόμου αποτελούν μέρος των χαρακτηριστικών της δυσλεξίας (Στασινός, 2009 σελ. 288; Στασινός, 2020 σελ. 294).

Η νευρολογική προοπτική αποτελείται από κάποιες υποκατηγορίες, το οργανοληπτικό έλλειμμα και το έλλειμμα στην παρεγκεφαλίδα. Καταρχήν το οργανοληπτικό έλλειμμα αποτελεί την ευρύτερη θεωρία συγκριτικά από το φωνολογικό έλλειμμα, διότι μπορεί ενδεχομένως να ευθύνεται τόσο για τα οπτικά όσο και για τα ακουστικά ελλείμματα στη δυσλεξία. Το ακουστικό έλλειμμα ταχείας επεξεργασίας εισήχθη από τον Tallal στις ΗΠΑ, ενώ το έλλειμμα στη οπτική μεγαλοκυτταρική από τον Stein και την ομάδα του στην

Οξφόρδη. Τα άτομα με δυσλεξία είναι σαφές ότι έχουν προβλήματα στην επεξεργασία των πληροφοριών που έρχονται μέσω των αισθήσεων. Αυτό περιλαμβάνει πληροφορίες τόσο οπτικά όσο και ακουστικά (Welsh Government, 2012).

Οι Talcott et al., (1998) έδειξαν ότι τα παιδιά με δυσλεξία χρειάζονται περισσότερες πληροφορίες για να εντοπίζουν ένα μοτίβο από ερεθίσματα που κινούνται μαζί εναντίον ενός τυχαίου κινούμενου φόντου. Οι Tallal, Miller και Fitch (1993) ισχυρίστηκαν ότι τα παιδιά με δυσλεξία χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να επεξεργαστούν τους ήχους που αλλάζουν γρήγορα.

Το έλλειμμα στην παρεγκεφαλίδα σχετίζεται με τις κινητικές δεξιότητες, αλλά σε μεγάλο βαθμό είχε απορριφθεί στη δυσλεξία, επειδή μέχρι πρόσφατα δεν υπήρχαν γνωστοί δεσμοί της παρεγκεφαλίδας και της γλώσσας. Υπάρχουν πλέον σαφείς αποδείξεις ότι η παρεγκεφαλίδα εμπλέκεται τόσο με τη γλώσσα όσο και με τις γνωστικές δεξιότητες, συμπεριλαμβανομένου και τη συγκεκριμένη συμμετοχή στην ανάγνωση. Αποδείχτηκε ότι τα παιδιά με δυσλεξία παρουσίασαν ένα μοτίβο φτωχής απόδοσης σχετικά με την εκτίμηση του χρόνου και της κανονικής εκτέλεσης σχετικά με την εκτίμηση της έντασης που βρήκαν οι Ivry και Keele (1989) σε εγκεφαλικά ασθενείς. Διαπιστώθηκε επίσης ότι σε παιδιά με δυσλεξία υπήρχε μια σειρά από κλασικά σημάδια παρεγκεφαλίδας με προβλήματα στο μυϊκό τόνο και στην ισορροπία.

Η γνωστική προοπτική αναφέρεται στο φωνολογικό έλλειμμα, στο έλλειμμα αυτοματοποίησης, στην αναποτελεσματικότητα της βραχυπρόθεσμης μνήμης και στα προβλήματα που σχετίζονται με την οπτική επεξεργασία. Η υποκατηγορία που αναφέρεται στο φωνολογικό έλλειμμα, είναι η πιο ανεπτυγμένη και υποστηριζόμενη από τις θεωρίες της δυσλεξίας. Έχει ερευνηθεί τόσο στο Ηνωμένο Βασίλειο όσο και στις ΗΠΑ. Από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 έχει παρατηρηθεί μια κοινή συμφωνία ανάμεσα στους ερευνητές των ΗΠΑ για το φωνολογικό έλλειμμα, με αποτέλεσμα αυτή η ενιαία συμμαχία να οδηγήσει στην επένδυση άνω των 15 εκατομμυρίων δολαρίων ετησίως από την κυβέρνηση. Όσον αφορά το έλλειμμα της αυτοματοποίησης υπάρχουν ενδείξεις για προβλήματα ταχύτητας σε παιδιά με δυσλεξία σχεδόν σε όλους τους τομείς, συμπεριλαμβανομένου και εκείνων που δεν απαιτείται ταχεία αισθητηριακή επεξεργασία. Αυτό έχει γίνει γνωστό από τη δεκαετία του '70 με βάση το τεστ «Ταχείας αυτοματοποίησης ονοματοδοσίας», όπου τα παιδιά με δυσλεξία παρουσίασαν ελλείμματα ταχύτητας λέγοντας απλώς τα ονόματα μιας σελίδας με απλές

εικόνες. Τέλος στις αρχές της δεκαετίας του '90, η ομάδα του Sheffield διαπίστωσε ότι τα παιδιά με δυσλεξία που εξετάζαν αντιμετώπιζαν σοβαρά προβλήματα με ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων συμπεριλαμβανομένων της ισορροπίας, των κινητικών δεξιοτήτων, των φωνολογικών δεξιοτήτων και της ταχείας επεξεργασίας. Αυτό το μοτίβο δυσκολιών ήταν σύμφωνο με το έλλειμμα της αυτοματοποίησης, ότι δηλαδή τα παιδιά με δυσλεξία έχουν προβλήματα στην ευχέρεια για κάθε δεξιότητα, γεγονός που πρέπει να γίνει αυτόματα με εκτεταμένη πρακτική (Welsh Government, 2012).

Οι δυσκολίες στην μνήμη μπορεί να οδηγήσουν σε προβλήματα διατήρησης της έννοιας του κειμένου, αποτυχίας συγκέντρωσης και θύμησης των πληροφοριών για τις εξετάσεις, παράλειψης λέξεων και φράσεων σε γραπτές εξετάσεις. Αυτό συμβαίνει γιατί τα άτομα με δυσλεξία χάνουν τα ίχνη αυτού που προσπαθούν εκφράσουν. Τα προβλήματα που σχετίζονται με την οπτική επεξεργασία επηρεάζουν γενικά την ανάγνωση και συγκεκριμένα όταν τα άτομα με δυσλεξία έρχονται σε επαφή με ένα μεγάλο σε έκταση κείμενο. Τέτοια προβλήματα είναι η διόφθαλμη αστάθεια και η ευαισθησία σε διαταραχές όρασης (Singleton & National Working Party on Dyslexia in Higher Education, 1999).

Για να διαφανεί η αλληλεπίδραση της λειτουργικότητας στη δυσλεξία, ο Frith ανέπτυξε ένα μοντέλο αλληλεπιδράσεων μεταξύ των νευρολογικών (βιολογικών), γνωστικών και συμπεριφορικών επιπέδων. Με την πάροδο του χρόνου, το μοντέλο έχει επεκταθεί για να συμπεριλάβει τα αποτελέσματα των γενετικών, νευρολογικών, νευρογνωστικών και συμπεριφορικών ερευνών (Trautmann, 2014).

2.2.1.6. Κλινική εικόνα των ατόμων με δυσλεξία

Η σχολική, αλλά και η ακαδημαϊκή εκπαίδευση είναι ιδιαίτερα δύσκολη για τα άτομα με δυσλεξία, αφού αυτή η μαθησιακή δυσκολία χαρακτηρίζεται από δυσκολίες με την ακριβή ή/και άπταιστη αναγνώριση των λέξεων και από την φτωχή ικανότητα στην ορθογραφία και στην αποκωδικοποίηση. Δεδομένου ότι τα συμπτώματα της δυσλεξίας που εκδηλώνονται κυρίως στα ελλείμματα ανάγνωσης και ορθογραφίας, η διαταραχή μπορεί να διαγνωσθεί μόνο όταν τα παιδιά έχουν λάβει την κατάλληλη εκπαίδευση για τη γραμματική. Μέχρι τότε όμως οι ακαδημαϊκές τους αποτυχίες θα έχουν πιθανότατα αυξηθεί, χωρίς την διέγερση των διαταραγμένων ικανοτήτων και την υποστήριξη της ανάπτυξης μετά από έγκαιρη ανάγνωση (Łockiewicz & Matuszkiewicz, 2016).

Τα άτομα με δυσλεξία αντιμετωπίζουν κυρίως αναγνωστικές και αντιληπτικές δυσκολίες, αλλά και προβλήματα στη γραφή. Στη γραφή υπάρχει παράλειψη, μετάθεση ή επανάληψη των γραμμάτων, κυρίως όταν το άτομο βρίσκεται κάτω από πίεση, αργή γραφή, μη χρήση των σημείων στίξης, ορθογραφικά λάθη, μπέρδεμα γραμμάτων ("βελφίνι" αντί "δελφίνι"), και καθρεφτισμός των γραμμάτων (στη θέση του 'ε' γράφει τον αριθμό '3'). Επίσης το γράψιμο είναι δυσανάγνωστο και παρατηρείται μια ανεξήγητη διαφορά μεταξύ της προφορικής και γραπτής έκφρασης (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού; Singleton & National Working Party on Dyslexia in Higher Education, 1999; Pacheco et al., 2014).

Στην ανάγνωση συναντούν προβλήματα, όπως η συλλαβιστή ανάγνωση, το διάβασμα μιας άλλης λέξης αντί αυτής που πρέπει (πετράζι' αντί για "τραπέζι"), η παράλειψη λέξεων ή γραμμάτων, ενώ στην γραπτή έκφραση παρατηρείται η χρήση φτωχού λεξιλογίου και η ασυνταξία. Όσον αφορά την επεξεργασία του κειμένου δυσκολεύονται να αποδώσουν προφορικά ένα κείμενο, να απαντήσουν σε ερωτήσεις κατανόησης, ενώ στα μαθηματικά μπορεί να μπερδέψουν τα πρόσημα, να δυσκολευτούν να κατανοήσουν τι ζητά το πρόβλημα (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού; Callens, Tops & Brysbaert, 2012).

Εκτός από αυτά παρουσιάζουν και χαμηλή αυτοεκτίμηση, είναι αρκετά υπερευαίσθητα στην κριτική, έχουν υψηλά επίπεδα άγχους, δυσκολεύονται να συντονίσουν τα χέρια τους, να προσανατολισθούν και να αντιληφθούν χρονικές αλληλουχίες (μήνες, ημέρες, αριθμούς τηλεφώνων) (Tonnessen, 1995; Bennett, 2014; Williams & Lynch, 2010; Green, Tønnessen, Tambs, Thoresen & Bjertness, 2009).

Επιπρόσθετα στην αριθμητική παρουσιάζεται μια απροσδόκητη ανακρίβεια στον υπολογισμό ή μια αποτυχία στην κατανόηση των μαθηματικών ή υπολογιστικών μαθημάτων. Στις προφορικές δεξιότητες μερικά άτομα με δυσλεξία είναι εξαιρετικά ευκρινή, ενώ ορισμένα άλλα καταδεικνύουν την έλλειψη λογικής δομής σε προφορικές παρουσιάσεις καθώς και σε γραπτές. Ένα σύντομο εύρος προσοχής ή και ένα υψηλό επίπεδο αφηρημάδας μπορεί να υπονομεύσει την όλη εκπαιδευτική διαδικασία (Singleton & National Working Party on Dyslexia in Higher Education, 1999).

Πιο συγκεκριμένα στην προσχολική ηλικία παρατηρείται δυσκολία στην εκμάθηση κοινών βρεφικών ποιημάτων και δυσκολία στην εκμάθηση των ονομάτων των γραμμάτων του αλφαβήτου, φαίνεται να μπορούν να αναγνωρίζουν τα γράμματα στο δικό τους όνομα, δεν

προφέρονται σωστά γνωστές λέξεις, δεν αναγνωρίζονται ομοιοκατάληκτα μοτίβα. Στο νηπιαγωγείο και στην πρώτη τάξη στην ανάγνωση παρατηρείται σφάλμα, δεν παρουσιάζεται καμία σύνδεση με τους ήχους των γραμμάτων, δεν καταλαβαίνουν ότι τα λόγια έρχονται ξεχωριστά, διαμαρτύρονται για το πόσο δύσκολη είναι η ανάγνωση, δεν συσχετίζουν τα γράμματα με τους αντίστοιχους ήχους τους (The Yale Center for Dyslexia & Creativity, 2017).

Στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση η ανάγνωση είναι πολύ αργή, υπάρχει δυσκολία στην ανάγνωση άγνωστων λέξεων, αποφεύγεται η ανάγνωση φωνακτά. Στην ομιλία το παιδί διστάζει, κάνει παύσεις, ψάχνει για συγκεκριμένες λέξεις και καταλήγει να χρησιμοποιεί ασαφή γλώσσα, μπερδεύει λέξεις που ακούγονται παρόμοια, χρειάζεται επιπλέον χρόνος για να απαντήσει σε ερωτήσεις. Επίσης δυσκολεύεται να θυμάται ημερομηνίες, ονόματα, αριθμούς, τηλέφωνα και να μάθει μια ξένη γλώσσα και έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση (Novita, 2016; Łockiewicz & Matuszkiewicz, 2016; The Yale Center for Dyslexia & Creativity, 2017).

Στους ενήλικες υπάρχει δυσκολία στην ανάγνωση και στην ορθογραφία, αποφεύγεται η μεγαλόφωνη ανάγνωση, σπάνια διαβάζουν για ευχαρίστηση, δεν είναι ετοιμόλογοι, διστάζουν να μιλήσουν, απουσιάζει η ευστροφία, χρησιμοποιούν ασαφή γλώσσα, δυσκολεύονται να θυμηθούν τα ονόματα των ανθρώπων και των τόπων, σπάνια έχουν μια γρήγορη απάντηση στις συζητήσεις ή/και στη γραφή, πιστεύουν ότι είναι χαζοί παρά τους καλούς βαθμούς, συχνά θυσιάζουν την κοινωνική ζωή για τη μελέτη, πάσχουν από υπερβολική κόπωση κατά το διάβασμα (The Yale Center for Dyslexia & Creativity, 2017).

2.2.2. Πρακτικές αντιμετώπισης της δυσλεξίας

Οι Singleton και Aisbitt² (όπως παρατίθεται στους Hadjikakou & Hartas, 2008) πραγματοποίησαν μια έρευνα σχετικά με τις διαθέσιμες υπηρεσίες υποστήριξης που παρέχει η τριτοβάθμια εκπαίδευση σε φοιτητές με δυσλεξία. Είχαν εντοπίσει την έλλειψη εκπαιδευμένων ακαδημαϊκών, την περιορισμένη ευαισθητοποίηση σε θέματα σχετικά με την αξιολόγηση και την αναγνώριση της δυσλεξίας και των συνεπειών της για μάθηση μεταξύ του

² A follow-up of the national working party survey of dyslexia provision in UK universities. Paper presented at the 5th British dyslexia association international conference, University of York.

προσωπικού και της ύπαρξης των συγκεντρωτικών υπηρεσιών και όχι τη στήριξη σε νομαρχιακό επίπεδο.

Στο National Working Party (1999) γίνεται αναφορά σε μια λίστα με προτάσεις για την υποστήριξη των φοιτητών με δυσλεξία, εντοπίζοντας ως άμεσες προτεραιότητες την ανάγκη δημιουργίας μιας πολιτικής για την δυσλεξία σε επίπεδο ολόκληρου του ιδρύματος, την ευαισθητοποίηση του προσωπικού σχετικά με την δυσλεξία (ακαδημαϊκούς, στελέχη εξετάσεων, συμβούλους) και την εφαρμογή ειδικής εξέτασης και ρυθμίσεων αξιολόγησης για τους φοιτητές με δυσλεξία.

Συγκεκριμένα στην έκθεση αναφέρεται ότι το προσωπικό που θα παρέχει συμβουλές θα πρέπει να γνωρίζει τα σχετιζόμενα με την δυσλεξία, πρέπει να σχηματιστούν συμβουλευτικές υπηρεσίες, να παρέχεται δυνατότητα συναισθηματικής υποστήριξης μοιράζοντας τις εμπειρίες τους οι φοιτητές με δυσλεξία μεταξύ τους, να παρέχονται ίσες ευκαιρίες και δίκαιη εκτίμηση στις εξετάσεις, να προσφέρεται η δυνατότητα ευελιξίας στις εξετάσεις και στις γραπτές εργασίες, να παρέχεται η χρήση επεξεργαστών κειμένων στην προετοιμασία των εξεταζόμενων μαθημάτων, να γίνουν γνωστές οι εμπειρίες των φοιτητών με δυσλεξία από τους ακαδημαϊκούς στους συναδέλφους τους με σκοπό να επιτευχθεί η ευαισθητοποίηση του προσωπικού.

Επιπρόσθετα οι ακαδημαϊκοί να αποκτήσουν εμπειρίες για την αναγνώριση και τη μείωση των δυσκολιών των φοιτητών με δυσλεξία και να υπάρχει καλύτερη εσωτερική και εξωτερική δικτύωση μεταξύ όλων των επαγγελματιών που είναι αρμόδιοι για τους φοιτητές με δυσλεξία. Με αυτό τον τρόπο θα ενισχυθεί η ευαισθητοποίηση του προσωπικού για νέες διδακτικές πρακτικές (Singleton & National Working Party on Dyslexia in Higher Education, 1999).

Σύμφωνα με τους Taylor, Duffy και England (2009) κατά την διάρκεια της διδασκαλίας στους φοιτητές με δυσλεξία θα πρέπει ο ακαδημαϊκός όταν δίνει έντυπα φυλλάδια η γραμματοσειρά να είναι με ευανάγνωστα μεγάλα γράμματα, να χρησιμοποιεί χρωματιστό χαρτί όταν θα εκτυπώνει τις διαλέξεις/σεμινάρια/εργαστήρια, γιατί πιστεύετε πως με αυτό τον τρόπο ανακουφίζει τα συμπτώματα που σχετίζονται με τη δυσλειτουργία του οπτικού συστήματος. Επίσης η χρήση των φορητών υπολογιστών από τους φοιτητές με δυσλεξία στις διαλέξεις/σεμινάρια/εργαστήρια, είναι μια καλή στρατηγική που θα πρέπει να

επιτρέπεται και να εφαρμόζεται από τα πανεπιστήμια. Ακόμη θα πρέπει να παρέχονται ενισχυτικά μαθήματα ομαδικά (2-5 άτομα) ή ατομικά, έτσι οι φοιτητές θα καλύπτουν τις αδυναμίες τους, θα μαθαίνουν να εντοπίζουν τα κύρια σημεία που πρέπει να διαβάσουν για τις εξετάσεις, αλλά και θα μάθουν να γράφουν εργασίες. Επιπρόσθετα θα πρέπει να χρησιμοποιείται ένα εικονικό περιβάλλον μάθησης (Blackboard) για εύκολη πρόσβαση στο υλικό του μαθήματος, συσκευές υπαγόρευσης και διορθωτής ορθογραφικών λαθών (Pino & Mortari, 2014). Ακόμη η εφαρμογή χρωμάτων στη κωδικοποίηση των γραμμμάτων θεωρείται μια αποτελεσματική μέθοδος για άτομα με δυσκολίες στην ανάγνωση (Στασινός, 2020 σελ. 401).

Όσον αφορά τις δεξιότητες μάθησης μπορεί να χρησιμοποιηθούν στρατηγικές όπως η αργή και δυνατή ανάγνωση, ο προσδιορισμός των βασικών σημείων (Carter & Sellman, 2013), η υπογράμμιση φράσεων, αλλά και η αντιγραφή σημείων από τα βιβλία μελέτης. Οι αντισταθμιστικές στρατηγικές που μπορεί να χρησιμοποιηθούν από τους φοιτητές στο πλαίσιο των διαλέξεων είναι να έχουν μπροστά τους της διαφάνειες της διάλεξης εκτυπωμένες, η τήρηση σημειώσεων στις τυπωμένες διαφάνειες της διάλεξης για αποφυγή της συνεχής κίνησης του βλέμματος εμπρός και πίσω μεταξύ της οθόνης και του τετραδίου και η απομαγνητοφώνηση της διάλεξης (Griffin & Pollak, 2009). Απαιτείται επίσης η απόκτηση δεξιοτήτων ανάγνωσης όπως η αυτόματη και γρήγορη αναγνώριση λέξεων και γραμμμάτων, οι φωνολογικές δεξιότητες, η γνώση εννοιών του γραπτού λόγου, ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου, οι γενικές γνώσεις (Reid, 2003, σελ. 15).

Επιπρόσθετα οι φοιτητές θα πρέπει να αποκτήσουν δεξιότητες κατανόησης σιωπηλής ανάγνωσης, ακουστικής κατανόησης και οπτικής επεξεργασίας ορθογραφημένων λέξεων. Για την ενίσχυση της πρώτης δεξιότητας θα μπορούσε ο φοιτητής να διαβάζει σιωπηλά ένα κείμενο και έπειτα να απαντά κάποιες ερωτήσεις. Η ενίσχυση της δεύτερης δεξιότητας θα μπορούσε να επιτευχθεί όταν ο φοιτητής θα ακούει ένα απόσπασμα, του οποίου στη συνέχεια θα πρέπει να δώσει κάποιες απαντήσεις σε ερωτήσεις που θα του δοθούν. Για την τρίτη δεξιότητα η ενίσχυσή της μπορεί να επιτευχθεί με τη φωνακτή ανάγνωση λέξεων από τον ακαδημαϊκό δάσκαλο, όπου ο φοιτητής θα καλείται να τις γράψει (Reid, 2003, σελ. 103).

Οι φοιτητές για την ενίσχυση της λεκτικής μνήμης θα μπορούσαν να ενισχύσουν τη δεξιότητα της διατήρησης προφορικών πληροφοριών. Αυτό θα μπορούσε να επιτευχθεί με την ακοή για παράδειγμα κάποιων αντικειμένων και έπειτα θα πρέπει να κυκλώνουν όσα

αντικείμενα μπορούν να θυμηθούν από μια σειρά εικόνων που περιλαμβάνουν αυτά τα αντικείμενα. Εκτός από την ενίσχυση της λεκτικής μνήμης θα μπορούσε να επιτευχθεί και η ενίσχυση της οπτικής μνήμης και της οπτικής αντίληψης. Συγκεκριμένα για την ενίσχυση της πρώτης δεξιότητας ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να παρουσιάσει για σύντομο χρονικό διάστημα σχήματα και οι φοιτητές να κυκλώνουν αυτά που είδαν μέσα από τις επιλογές που θα τους δοθούν στα φυλλάδια τους. Η οπτική αντίληψη μπορεί να ενισχυθεί με την παρουσίαση ορισμένων συμβόλων και οι φοιτητές να αναγνωρίζουν και να κυκλώνουν τα ίδια σχέδια μέσα από επιλογές παρόμοιων συμβόλων (Reid, 2003, σελ. 104).

Θα μπορούσαν οι φοιτητές με δυσλεξία να ζητούν βοήθεια από τα μέλη της οικογένειάς τους, από φίλους τους, αλλά και από τους συμμαθητές τους σε πολλές πτυχές της εργασίας τους όπως το γράψιμο, ο δανεισμός σημειώσεων από τις διαλέξεις (Taylor & Palfreman-Kay, 2000). Επιπρόσθετα οι φοιτητές θα μπορούσαν να αυτοοργανώνονται με την οργάνωση του χρόνου τους, με την χρήση οργανο-διαγράμματος (Griffin & Pollak, 2009) ή να μελετούν σε χώρους όπου αισθάνονται περισσότερο παραγωγικοί και συγκεντρωμένοι.

Επιπλέον τα πανεπιστήμια θα ήταν πιο σωστό να προσαρμοστούν και να προσφέρουν στους φοιτητές με δυσλεξία ευέλικτες προθεσμίες κατάθεσης εργασιών, βοήθεια στην εύρεση πηγών, προσαρμογές στις εργασίες (π.χ. σε βίντεο), παροχή βοήθειας σε τεχνικές συγγραφής των εργασιών και αλλαγή της διαδικασίας εξέτασης (π.χ. ηχογραφημένα θέματα, χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή, διαμόρφωση του δοκιμίου, προφορική εξέταση) (Jamieson & Morgan, 2008/2011).

Τα αποτελέσματα από την έρευνα των Olofsson, Ahl και Taube (2012) έδειξαν πως οι φοιτητές με δυσλεξία χρησιμοποιούν στρατηγικές όπως η χρήση μαγνητοφώνου κατά την διάρκεια της διάλεξης, η χρησιμοποίηση του υπολογιστή, το να δανείζονται τις σημειώσεις των συμφοιτητών τους για να συμπληρώσουν τα σημεία που δεν πρόλαβαν να καταγράψουν κατά την διάρκεια της διάλεξης, η χρησιμοποίηση ηχητικών βιβλίων, η ανάγνωση των περιλήψεων είτε κεφαλαίων είτε διαλέξεων, η χρησιμοποίηση φωνητικού μεταφραστή στυλό ομιλίας, η υπογράμμιση των σημαντικότερων πληροφοριών ενός κειμένου ή μιας διάλεξης, η χρήση διαφορετικών χρωμάτων υπογράμμισης των σημειώσεών τους, η χρήση εικόνων, ο έλεγχος γραμματικών και συντακτικών λαθών από φίλους και οικογένεια.

Οι στρατηγικές γνωστικής μαθητείας και η μεταγνωστικότητα βοηθούν στην ανάπτυξη της αυτορρύθμισης του φοιτητή (Σαλβαράς, 2013). Με τον όρο μεταγνωστικότητα εννοείται η γνώση ενός ατόμου για τις γνωστικές του λειτουργίες. Δύο βασικά στοιχεία της μεταγνώσης είναι η μεταγνωστική γνώση και η μεταγνωστική εμπειρία. Η μεταγνωστική γνώση αναφέρεται στις πεποιθήσεις που έχει ένα άτομο σχετικά με τη δική του γνωσιακή λειτουργία και τη γνωστική λειτουργία γενικά, ενώ η μεταγνωστική εμπειρία είναι περισσότερο συνδεδεμένη με την ικανότητα του ατόμου να παρακολουθεί τη συνεχιζόμενη ή την διαδικτυακή γνωστική του επίδοση σε συγκεκριμένη εργασία (Torres, Mackala, Kozicky & Yatham, 2016).

Όταν η κατάκτηση της μεταγνωστικότητας είναι σε υψηλά σημεία, τότε το άτομο γίνεται αποτελεσματικότερο, μπορεί να εκτιμήσει καλύτερα τους τρόπους μάθησής του, μπορεί να κάνει ερωτήματα στον εαυτό του για το πώς κατέληξε σε μία απάντηση, κατανοεί πιο εύκολα τις πληροφορίες που χρειάστηκε για να καταλήξει στην απάντηση, μπορεί να συνειδητοποιήσει ποιες στρατηγικές ήταν αποτελεσματικότερες και ποιες όχι και είναι σε θέση να γνωρίζει τις στρατηγικές που θα τον βοηθήσουν μελλοντικά να επιλύσει κάποια προβλήματα (Reid, 2019 σελ. 11).

Η γνωστική μαθητεία που καθοδηγεί την επιστημονική σκέψη και τις δεξιότητες, ενθαρρύνει την κριτική σκέψη, την ενεργό κατασκευή νέων γνώσεων, το συνεργατικό κλίμα και την ενθάρρυνση του εκπαιδευόμενου (Peters-Burton, Merz, Ramirez & Saroughi, 2015). Ο εκπαιδευτικός πρέπει να προβάλλει ένα προβληματισμό και να αναμένει από τους φοιτητές να προσδιορίσουν το πρόβλημα (τι θα μάθουμε). Έπειτα οφείλει να εξηγήσει το δικό του ρόλο και το ρόλο των φοιτητών και να δείξει πώς σκέφτεται σαν να είναι δικό του το πρόβλημα με σκοπό να παραδειγματιστούν οι φοιτητές και να ενεργήσουν με παρόμοιο τρόπο. Τότε οι φοιτητές θα λύσουν το ίδιο πρόβλημα φωνακτά και σιωπηρά, θα δώσουν οδηγίες στον εαυτό τους και θα αποθηκεύσουν τον τρόπο που θα το λύσουν (Σαλβαράς, 2013, σελ. 100-102).

Η φθίνουσα καθοδήγηση (“κάνε ό,τι κάνω”, “έλα να κάνουμε μαζί”, “κάντο μόνος σου”) αποτελεί μέρος της γνωστικής μαθητείας, όπως και ο φωνακτός λόγος όπου οι φοιτητές θα εσωτερικεύουν την πράξη που κάνουν, με αποτέλεσμα λόγος και πράξη να υποστηρίζονται αμοιβαία. Τέλος με τον σιωπηρό λόγο θα μεταφέρουν στο μυαλό τους την πράξη που ενεργούν, θα μπορούν να κινηθούν μεταγνωστικά και να δώσουν οδηγίες στον εαυτό τους για

το πώς θα κινηθούν. Με αυτή τη στρατηγική αποκτούν αυτοέλεγχο κατά την διάρκεια που εργάζονται (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011, σελ. 87).

Ο Flavell είχε επηρεάσει το πεδίο της μεταγνώσης και της χρήσης της στα σχολικά δρώμενα (Flavell, 1979). Η μεταγνωστικότητα μπορεί να αποκτηθεί από τους φοιτητές μέσω της μεταγνωστικής αξιολόγησης, η οποία πραγματοποιείται παράλληλα με την διδασκαλία. Για να επιτευχθεί η μεταγνωστική αξιολόγηση ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ελέγξει τι γνωρίζουν οι φοιτητές από το προηγούμενο μάθημα, να ανατροφοδοτήσει, να αναγνωρίσει τα λάθη και να τα διορθώσει, να ελέγξει εάν οι φοιτητές έχουν καταλάβει το μαθησιακό στόχο και εάν μπορούν να τον εφαρμόσουν και να τον προσαρμόσουν. Έπειτα πρέπει να προσδιοριστεί πού θα χρησίμευε η νέα γνώση και τέλος να γίνει συζήτηση για τα βήματα που ακολούθησαν (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011, σελ. 276-277).

Ο ακαδημαϊκός δάσκαλος μπορεί να πετύχει την μεταγνωστικότητα με το να ζητήσει από τους φοιτητές να απαντήσουν στα ερωτήματα “τι έγινε”, “πώς έγινε”, “γιατί έγινε”, “για ποιο σκοπό έγινε”. Εν συνεχεία να αναμένει από τους φοιτητές να του αναφέρουν ποιες ερωτήσεις θα κάνουν στους εαυτούς τους, οι οποίες θα καταγραφούν στο πίνακα (“τι ήξερα”, “πώς το έμαθα”, “τι λάθη έκανα και πώς τα διόρθωσα”, “πόσο καλά έμαθα”, “αυτό που έμαθα σε τι θα με χρησιμεύσει”, “τι δεν έμαθα καλά”). Οι εν λόγω ερωτήσεις θα αποτελέσουν το σχέδιο εκμάθησης των εργαλείων της μεταγνώσης. Τέλος οι φοιτητές θα φέρουν εις πέρας το σχέδιο (Σαλβαράς, 2013, σελ. 106-107).

Υπάρχουν τρεις παράγοντες σχετικοί με τη μεταγνώση. Αρχικά είναι ο παράγοντας της απόκτησης της μεταγνωστικής ικανότητας μέσα από το «σκέφτομαι φωναχτά». Ως δεύτερος παράγοντας είναι η χρήση εσωτερικών αυτοερωτήσεων (το έχω κάνει ξανά;, πώς το έκανα;) και ως τρίτος παράγοντας είναι η παρότρυνση για τον έλεγχο της μάθησης (Reid, 2003, σελ. 173-174). Ορισμένες επιπλέον στρατηγικές για απόκτηση της μεταγνωστικής ικανότητας είναι η κατανόηση της βασικής ιδέας ενός κειμένου, η κατασκευή νοητικών χαρτών ή σχημάτων, η οπτική σχηματοποίηση του λόγου (Reid, 2003, σελ. 174).

Η αντίληψη δεν είναι εφικτή χωρίς την προσοχή. Με την προσοχή οργανώνονται καλύτερα οι αντιλήψεις αλλά και άλλες λειτουργίες όπως η επαγρύπνηση, η ειδοποίηση (MODULE – I, n.d.). Για να ενεργοποιηθεί η αντίληψη και η προσοχή των φοιτητών πρέπει να χρησιμοποιηθεί ο προκαταβολικός οργανωτής (“τι θα μάθουν” και “με ποια σειρά”), να

διατυπωθούν υποθέσεις, να προβλέψουν. Έτσι παράλληλα ενισχύεται και ο διαισθητικός τρόπος σκέψης (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011, σελ. 114).

Η βραχυπρόθεσμη μνήμη ή εργαζόμενη μνήμη είναι η μνήμη ταχείας προσέλασης που χρησιμοποιείται για την εκτέλεση ενός συγκεκριμένου σχεδίου δράσης, καθοδηγώντας τη συμπεριφορά μας σύμφωνα με τις γενικές γνώσεις μας για τον κόσμο. Ωστόσο, η περιορισμένη ικανότητα της βραχυπρόθεσμης μνήμης είναι σίγουρα προσαρμοστική εάν θεωρήσουμε ότι οι πληροφορίες που αποθηκεύονται προσωρινά θα πρέπει να ξεχαστούν προκειμένου να μην υπερφορτωθεί ο εγκέφαλος με άσχετες πληροφορίες (Missaire, Fraize, Joseph, Hamieh, Parmentier, Marighetto, Salin & Malleret, 2017).

Η ενίσχυση της βραχυπρόθεσμης μνήμης θα μπορούσε να επιτευχθεί με την επανάληψη των δεδομένων σχετικά με τα ερωτήματα «πού το λέει», «πώς το λέει», καθώς και με την κωδικοποίηση. Οι φοιτητές θα πρέπει να εντοπίσουν και να υπογραμμίσουν την πρόταση που δίνει την απάντηση στο ερώτημα και μετά να την διαβάσουν και να την εκφράσουν με το δικό τους τρόπο. Οι κωδικοποιήσεις δηλώνουν τον τόπο που βρίσκονται οι απαντήσεις, είναι ακουστικές (φωνακτά ή σιωπηρά αποδίδουν το νόημα) και λεκτικές (ερμηνεία των πληροφοριών με διαφορετικό τρόπο). Με αυτό τον τρόπο η βραχυπρόθεσμη μνήμη λειτουργεί ως εργαζόμενη μνήμη και αποθηκεύει για ένα χρονικό διάστημα τις πληροφορίες (Σαλβαράς, 2011, σελ. 116-117).

Η μακροπρόθεσμη μνήμη επιτρέπει την ανάκτηση πληροφοριών από το παρελθόν, όταν οι πληροφορίες δεν καταλαμβάνουν πλέον το τρέχον ρεύμα της σκέψης, είτε λόγω υπέρβασης της χωρητικότητας της βραχυπρόθεσμης μνήμης είτε επειδή η προσοχή έχει εκτραπεί (Squire, 2017). Η ενίσχυση της μακροπρόθεσμης μνήμης μπορεί να επιτευχθεί με την διάκριση, την ομαδοποίηση, με το λεκτικό προσδιορισμό, τη λύση προβλήματος, την επεξήγηση, την διοργάνωση σχέσεων με πίνακες και διαγράμματα και με την συγκρότηση του ενεργήματος (Σαλβαράς, 2013, σελ. 62).

Συγκεκριμένα οι φοιτητές με την διάκριση θα μάθουν να εντοπίζουν στις προτάσεις που υπογράμμισαν συγκεκριμένα γνωρίσματα, με την ομαδοποίηση θα μπορούν να τοποθετούν τις προτάσεις σε ομάδες και να δημιουργούν έννοιες, με το λεκτικό προσδιορισμό θα χρησιμοποιούν λέξεις για να δηλώσουν τις έννοιες, με τη λύση του προβλήματος θα αναφέρονται σε ένα λογικό συμπέρασμα, με την επεξήγηση θα αιτιολογούν τη λύση, με την

διοργάνωση σχέσεων θα σκιαγραφούν ένα πίνακα που θα αποτυπώνονται οι σχέσεις και θα τεκμηριώνουν ότι σχημάτισαν την εννοιολογική δομή της διάλεξης. Τέλος με τη συγκρότηση του ενεργήματος θα κάνουν αναφορά στο πώς ενέργησαν για να καταλήξουν στη λύση (Σαλβαράς, 2013, σελ. 117-119).

Ο διάλογος είναι ένα είδος ομιλίας μεταξύ δύο ή περισσότερων ανθρώπων και συνδέεται με την αναζήτηση της γνώσης (αιτία, επιχείρημα, συζήτηση). Χαρακτηρίζεται ως μια διαδικασία που ξεδιπλώνεται, μια αναζήτηση για γνώση και κατανόηση συνήθως με τη χρήση της ομιλούμενης γλώσσας, χωρίς όμως να αποκλείονται οι γραπτοί και οπτικοί κώδικες, με τη συμμετοχή εταίρων που έχουν δεσμευτεί σε αυτή την αναζήτηση (Rule, 2015).

Τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της σκέψης ενεργοποιούνται με το διάλογο (συμπλεκτικότητα, αντιστρεψιμότητα, συνδιαστικότητα, ταυτοσημία, ταυτολογία). Οι φοιτητές θα είναι σε πλεονεκτική θέση, αφού θα αναπτύξουν δεξιότητες επιχειρηματολογίας, ακρόασης, αμφισβήτησης, τροποποίησης. Ωστόσο για να επιτευχθεί αυτό, ο εκπαιδευτικός πρέπει να ακολουθήσει μια διαδικασία σταδίων. Αρχικά οι φοιτητές για να βρουν τις πληροφορίες που θα δώσουν τη λύση στο πρόβλημα θα πρέπει να υπογραμμίσουν τις προτάσεις μέσα στο κείμενο. Αυτές οι πληροφορίες ελέγχονται. Μετά οι φοιτητές με επιχειρήματα θα υποστηρίξουν τις πληροφορίες, οι οποίες θα εξετάζονται εάν απαντούν στα ερωτήματα “γιατί” και “για ποιο σκοπό”. Σε αυτό το σημείο οι φοιτητές θα αναπτύξουν την συμπλεκτικότητα. Έπειτα με τα αντιεπιχειρήματα θα αναπτυχθεί η αντιστρεψιμότητα, αφού οι φοιτητές θα πάρουν τη θέση κάποιου άλλου και θα προβάλλουν το ερώτημα “τι θα έλεγε κάποιος με διαφορετική γνώμη”. Οι φοιτητές στη συνέχεια με την ανάλυση θα εντοπίσουν σχέσεις που ενώνουν τις πληροφορίες και θα μάθουν την οργανωτική αρχή. Ύστερα θα απαντήσουν ερωτήματα, τα οποία απαντούν στο “πώς αλλιώς” και καταλήγουν σε πολλές και διαφορετικές απαντήσεις. Ο προβληματισμός αυτός διασταυρώνεται με το αν αναπτύσσονται νέες θέσεις. Έτσι οι φοιτητές θα αναπτύξουν την συνδυαστικότητα. Τέλος στο στάδιο της αμφισβήτησης θα καταγράψουν τα υπέρ και τα κατά και θα διερευνήσουν αυτό που έμαθαν, ψάχνοντας τότε και πού εντόπισαν κάτι παρόμοιο, καθώς και τι επέρχεται μετά. Με αυτό το στάδιο θα αναπτύξουν την ταυτοσημία και την ταυτολογία (Σαλβαράς, 2013, σελ.94-95).

Οι φοιτητές με δυσλεξία χρειάζονται να ενισχύσουν τις δεξιότητες μελέτης, δηλαδή τις δεξιότητες επικοινωνίας, μεταφοράς γνώσεων και δεξιοτήτων, χαρτογράφησης και οπτικών δεξαμενών και μνήμης. Συγκεκριμένα για την ενίσχυση των δεξιοτήτων επικοινωνίας πρέπει

να παρέχεται βοήθεια στην οργάνωση των σκέψεων, στη διαδοχή πληροφοριών, στη χρήση σχημάτων. Η μεταβίβαση της γνώσης και των δεξιοτήτων επιτυγχάνεται όταν δίνεται έμφαση στη διαδικασία της μάθησης, αφού παρέχει τη δυνατότητα στους φοιτητές να συνεργαστούν μεταξύ τους, αλλά και με τον ακαδημαϊκό δάσκαλο. Όσον αφορά τα προβλήματα προσανατολισμού μπορούν να ελαχιστοποιηθούν όταν ο ακαδημαϊκός δάσκαλος χρησιμοποιεί την χαρτογράφηση εννοιών. Οι δεξιότητες μνήμης αυξάνονται με την επανάληψη και την ενίσχυση, αλλά και με την απομνημόνευση (Reid, 2003, σελ. 184-193).

Με τις στρατηγικές μελέτης επιπλέον οι φοιτητές θα αποκτήσουν την δεξιότητα της συλλογής και επεξεργασίας των πληροφοριών, οι οποίες θα μετατραπούν σε γνώσεις αυτά που διαβάζουν (Σαλβαράς, 2013, σελ. 96). Η στρατηγική E.ZH.Σ.E. προέρχεται από την μέθοδο PQIRST (Preview, Question, Read, Summarize, Test) των Thomas και Robinson (1982) (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011, σελ. 352). Με την εν λόγω στρατηγική οι φοιτητές θα μάθουν να διαβάζουν και να κατανοούν. Παρέχει καθοδήγηση βήμα προς βήμα πριν, κατά την διάρκεια και μετά την διαδικασία της ανάγνωσης που είναι απαραίτητη για την κατανόηση. Ως στρατηγική μελέτης, η στρατηγική PQIRST, θα βοηθήσει τους φοιτητές να δραστηριοποιηθούν στη διαδικασία ανάγνωσης, να είναι πιο συγκεντρωμένοι στο κείμενο, θα προσελκύσει τα κίνητρά τους για να έχουν μια μακρά μνήμη που θα βοηθήσει στην κατανόηση του κειμένου και θα αυξήσει τη βαθμολογία τους στα δοκίμια (Malia, 2015).

Η Επισκόπηση είναι το πρώτο βήμα και ενεργοποιεί το γνωστικό υπόβαθρο με την διερεύνηση του κειμένου (Malia, 2015). Οι φοιτητές θα διαβάσουν διερευνητικά το κείμενο, θα υπογραμμίσουν προτάσεις, θα σχηματίσουν υπότιτλους σε κάθε παράγραφο και θα συνδέσουν έννοιες (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011, σελ. 352). Ακολουθεί το δεύτερο βήματα, τα Ζητήματα, όπου οι φοιτητές θα μετατρέψουν τις υπογραμμισμένες προτάσεις και τους υπότιτλους σε ερωτήματα (Σαλβαράς, 2013, σελ. 96). Αυτό το βήμα μπορεί να ενθαρρύνει την παρακολούθηση λεπτομερειών κατά την ανάγνωση και την αύξηση της συγκέντρωσης δίνοντας κάποιο κίνητρο για όλη την διάρκεια της μελέτης (Malia, 2015). Το τρίτο βήμα είναι το Ηξεύρω, όπου οι φοιτητές θα διαβάσουν ξανά το κείμενο για να εντοπίσουν τις πληροφορίες, νοουμένου ότι αυτή τη φορά θα έχουν υπόψη τους τα ερωτήματα (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011, σελ. 352). Μετά είναι το βήμα της Συγκεφαλαίωσης όπου οι φοιτητές θα ανακαλέσουν όλες τις συγκεκριμένες πληροφορίες του κειμένου (Malia, 2015) και τέλος είναι ο Έλεγχος όπου οι φοιτητές θα επανεξετάζονται εάν απόκτησαν τις απαραίτητες γνώσεις του

κειμένου, απαντώντας σε ερωτήσεις με σκοπό να εξακριβωθεί εάν διατήρησαν τις πληροφορίες (Σαλβαράς, 2013, σελ. 96; Malia, 2015).

Μια άλλη στρατηγική είναι η Δ.Ε.Κ.Α.Π.Α.Α. όπου οι φοιτητές πρέπει να επεξεργαστούν κάθε παράγραφο του κειμένου που μελετούν ακολουθώντας κάποια βήματα. Αρχικά θα διαβάσουν Διερευνητικά και θα υπογραμμίσουν την πρόταση που υποδηλώνει το νόημα της παραγράφου (Σαλβαράς, 2013, σελ. 96). Έπειτα θα Ερωτούν τον εαυτό τους για το μήνυμα της παραγράφου και θα το απαντούν. Ακολουθεί το βήμα Κάνω περίληψη, όπου οι φοιτητές με την υπογράμμιση των κύριων πληροφοριών κάθε παραγράφου θα σχηματίζουν την περίληψη του κειμένου. Το τέταρτο βήμα είναι εκείνο της Αποσαφήνισης, όπου οι φοιτητές θα υπογραμμίζουν άγνωστες λέξεις και με τη βοήθεια λεξικού θα εντοπίζουν την επεξήγησή τους. Η Πρόβλεψη είναι το πέμπτο βήμα και οι φοιτητές θα προβλέπουν το νόημα της παραγράφου που ακολουθεί έχοντας υπόψη τους τα βασικά χαρακτηριστικά της δομής του κειμένου (πλαίσιο, αρχή, αντίδραση, προσπάθεια, αποτέλεσμα, συνέπειες). Μετά το έκτο βήμα είναι η Απόδοση του νόημα του κειμένου με δικά τους λόγια (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011, σελ. 352) και τέλος ακολουθεί το βήμα της Ανακεφαλαίωσης (Σαλβαράς, 2013, σελ. 97).

Η γνωστική προσέγγιση της παραγωγής κειμένου ξεκίνησε τη δεκαετία του '80 με τους Hayes και Flower, οι οποίοι πρότειναν την παραγωγή κειμένων, συσχετίζοντας και τη μακροχρόνια μνήμη, το περιβάλλον και τις γνωστικές διαδικασίες σχεδιασμού, μετάφρασης και αναθεώρησης (Pisacco, Sperafico, Engricone, Guimarães, Rohde & Dorneles, 2018). Η παραγωγή κειμένου με την διαδικασία επίλυσης προβλήματος θα παρέχει την δυνατότητα στους φοιτητές να παίρνουν αποφάσεις κατά την διάρκεια που γράφουν. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί όταν οι φοιτητές θα έχουν μπροστά τους κάποιο παράδειγμα κειμένου που θα το χρησιμοποιήσουν ως οδηγό για να γνωρίζουν τι θα γράψουν. Εν συνεχεία χρειάζεται να γνωρίζουν τους στόχους της παραγωγής κειμένου (γιατί θα γράψω) και τα χαρακτηριστικά του τύπου κειμένου (λειτουργία, πρότυπο, περιεχόμενο, μορφή, γραμματοσυντακτικές δομές). Παραδείγματος χάριν για να γράψουν ένα λογοτεχνικό κείμενο η λειτουργία είναι να προκαλέσουν συγκίνηση, το πρότυπο είναι η αφήγηση, το περιεχόμενο είναι η γνωστοποίηση συναισθημάτων, η μορφή είναι ο διάλογος σε συνδυασμό με την αφήγηση και οι γραμματοσυντακτικές δομές είναι η χρησιμοποίηση ρημάτων ενεργητικής φωνής, επιθέτων, συνδετικών λέξεων (Σαλβαράς, 2013, σελ. 110-111).

Η συγγραφική και μετα-συγγραφική διαδικασία μπορεί επίσης να ενισχύσει την παραγωγή κειμένου. Στη συγγραφική διαδικασία οι ιδέες μετατρέπονται σε γραπτό λόγο όπου το άτομο επιλέγει ποια δεδομένα θα χρησιμοποιήσει αρχικά, στη μέση και στο τέλος, αποφασίζοντας εάν θα είναι αντικειμενικός ή υποκειμενικός, ποιο θα είναι το ύφος του κειμένου. Απεναντίας στη μετασυγγραφική διαδικασία το άτομο παρακινείται να βελτιώσει, να τροποποιήσει και να εμπλουτίσει το αρχικό του κείμενο (Ενδοτιμηματική Επιτροπή Γλωσσικού Μαθήματος, 2007).

Κατά τη συγγραφική και μετα-συγγραφική διαδικασία οι φοιτητές θα πρέπει να μελετήσουν ένα κείμενο, να εντοπίσουν τα βασικά νοήματα του κειμένου και να υπογραμμίσουν τις προτάσεις που δηλώνονται τα βασικά νοήματα. Έπειτα θα πρέπει να αρχίσουν να γράφουν το δικό τους κείμενο βασιζόμενοι στο θέμα του κειμένου που μελέτησαν (Σαλβαράς, 2013, σελ. 114). Στο σημείο αυτό οι φοιτητές στοχάζονται και κινούνται αυτόνομα (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011, σελ. 250). Με την ολοκλήρωση αυτής της διαδικασίας 2-3 φοιτητές θα πρέπει να διαβάσουν το κείμενό τους και να γίνει μια συζήτηση, η οποία θα αποτυπωθεί στον πίνακα με τη χρήση ενός νοηματικού χάρτη στη μορφή δέντρου (Σαλβαράς, 2013, σελ. 114). Το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού στο σημείο αυτό εστιάζεται στο να αντιληφθούν οι σπουδαστές τι έγραψαν και πώς το έγραψαν. Ο ακαδημαϊκός δάσκαλος θα πρέπει να συζητήσει με τους σπουδαστές τι πληροφορίες μπορούν να χρησιμοποιήσουν στο κείμενο αρχικά, στο μέσο και στο τέλος. Έπειτα θα πρέπει να σχηματίσει ένα εννοιολογικό χάρτη επεξηγώντας την έκταση του θέματος (Σαλβαράς & Σαλβαρά, σελ. 250, 252). Στη συνέχεια θα πρέπει να γίνει επανεξέταση του αρχικού κειμένου και οι φοιτητές να παροτρυνθούν να το γράψουν εκ νέου εμπλουτίζοντας το με επίθετα, συνδετικές λέξεις, μειώνοντας τις επαναλήψεις (Σαλβαράς, 2013, σελ. 114). Στο τέλος θα γίνεται από τους φοιτητές μια σύγκριση του αρχικού και του τελικού κειμένου (Σαλβαράς, 2013, σελ. 114).

Οι εννοιολογικοί χάρτες (διαγράμματα που απεικονίζουν γραφικά τη συσχέτιση ανάμεσα διαφόρων εννοιών) καταδεικνύουν πώς οι άνθρωποι απεικονίζουν τις σχέσεις μεταξύ των διαφόρων εννοιών. Παρέχουν μια οπτική απεικόνιση του τρόπου με τον οποίο ο σπουδαστής δομεί την κατανόηση μιας έννοιας ή ομάδας εννοιών. Μπορούν να χρησιμοποιηθούν καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας: στην αρχή για να καθορίσουν τι γνωρίζουν οι μαθητές για ένα θέμα πριν ξεκινήσει η διδασκαλία, κατά τη διδασκαλία για να δείξουν την πρόοδο της μάθησης και στο τέλος της διδασκαλίας ως ένδειξη του τι έχει μάθει ο

σπουδαστής. Επιπρόσθετα μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να υποδείξουν τον τρόπο με τον οποίο οι σπουδαστές βλέπουν τις αλληλοσυνδέσεις των εννοιών και του σχετικού περιεχομένου των μαθημάτων (πώς έχουν δομήσει τη γνώση στο δικό τους μυαλό) (Daugherty, Custer & Dixon, 2012).

Με τον γνωστικό χάρτη, τον νοηματικό χάρτη και τον χάρτη κριτικής σκέψης αποτυπώνονται οι σχέσεις των εννοιών. Οι γνωστικοί χάρτες σχηματίζονται αφότου οι σπουδαστές εντοπίσουν στο κείμενο τις απαντήσεις των ερωτημάτων: τι έγινε, πού, πότε, από ποιο, ποια τα αποτελέσματα, πώς, γιατί, για ποιο σκοπό και μετά οργανώσουν το χάρτη και με δικές τους λέξεις αποδώσουν το νόημα. Οι νοηματικοί χάρτες σχηματίζονται αφού οριστεί το θέμα και προσδιοριστεί το ερώτημα που θα διερευνηθεί, γίνει διερεύνηση εννοιών μέσα από πηγές, τοποθετηθούν οι έννοιες σε μια ιεραρχική σειρά, συνδεθούν οι έννοιες με σύντομες διαθρωτικές λέξεις, διασυνδεθούν οι έννοιες των διαφορετικών επιπέδων με βάση τις σχέσεις αιτίας-αποτελέσματος, ακολουθίας και αλληλεπίδρασης. Τέλος οι χάρτες κριτικής σκέψης σκιαγραφούνται όταν οι σπουδαστές εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές με αποτέλεσμα να οδηγηθούν σε συμπεράσματα (Σαλβαράς, 2013, σελ. 91-93; Reid, 2019 σελ. 136).

Επιπρόσθετα η ανατροφοδότηση είναι ένα σημαντικό κομμάτι στη φοιτητική πορεία ενός σπουδαστή με δυσλεξία. Οι συζητήσεις πρόσωπο με πρόσωπο ανάμεσα σε φοιτητή και ακαδημαϊκό δάσκαλο αποτελούν ένα απαραίτητο εργαλείο για την κάλυψη αδυναμιών κυρίως στον γραπτό λόγο. Κατά τη διάρκεια της ανατροφοδότησης παραδείγματος μιας εργασίας ο φοιτητής με δυσλεξία πρέπει να αναπτύξει αρχικά το θέμα και την επιχειρηματολογία προφορικά για να μπορέσει μετά να τα αποτυπώσει σε γραπτή μορφή. Με την τεχνική αυτή επιτυγχάνεται ταυτόχρονα και η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης του για τις μετέπειτα μελέτες (Reid, 2003, σελ. 203).

Καθίσταται πολύ πιθανόν οι ικανότητες των ακαδημαϊκών όσον αφορά την αντιμετώπιση των διάφορων μορφών μαθησιακών δυσκολιών, να επηρεάζονται από τις γνώσεις και τις στάσεις τους απέναντι σε αυτές τις δυσκολίες (Gwernan-Jones & Burden, 2010). Πρωτύτερα έχει γίνει αναφορά σε ορισμένες στρατηγικές αντιμετώπισης της δυσλεξίας που θα μπορούσε ο ακαδημαϊκός να έχει εις γνώσιν του. Παράλληλα όμως θα πρέπει να κατέχει και βασικές γνώσεις σχετικά με το τι ορίζεται δυσλεξία και ποιο είναι το γνωστικό προφίλ ενός φοιτητή με δυσλεξία, ούτως ώστε στη περίπτωση που ο φοιτητής δεν έχει ακόμη διαγνωσθεί να τον παραπέμψει στο αρμόδιο τμήματα του πανεπιστημίου για

αξιολόγηση, αλλά και να είναι σε θέση αργότερα να παρέχει την κατάλληλη βοήθεια, ανάλογα με τις δυσκολίες του φοιτητή. Για το ακαδημαϊκό προσωπικό αποτελούν πρόκληση οι φοιτητές με δυσλεξία, επειδή οι δυσκολίες τους είναι κρυμμένες (Pino & Mortari, 2014).

2.2.3. Νέα μάθηση

Ο εποικοδομισμός είναι μια νέα προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης βασισμένη στην προϋπόθεση ότι η γνώση είναι το αποτέλεσμα της «διανοητικής κατασκευής», δηλαδή οι μαθητές μαθαίνουν προσαρμόζοντας νέες πληροφορίες μαζί με αυτό που ήδη γνωρίζουν. Οι υποστηρικτές του εποικοδομισμού πιστεύουν ότι η μάθηση επηρεάζεται από το πλαίσιο στο οποίο διδάσκεται μια ιδέα, καθώς και από τις πεποιθήσεις και τις στάσεις των μαθητών (Olusegun, 2015).

Η εν λόγω προσέγγιση εισήχθη ως νέα γνωσιακή θεωρία στην Κίνα από τα τέλη της δεκαετίας του '80 και στις αρχές της δεκαετίας του '90 στον 20ό αιώνα, ασκώντας σημαντική επίδραση στον τομέα της εκπαίδευσης. Από την πλευρά της ψυχολογίας οι πρώτοι που συνέβαλλαν στην ανάπτυξη της εποικοδομιστικής σκέψης και στην εφαρμογή της στην μάθηση ήταν οι Dewey, Piaget και Vygotsky. Ο Dewey προώθησε τη πειραματική θεωρία μάθησης, δίνοντας έμφαση στην δημιουργία και την μεταρρύθμιση των εμπειριών. Ο Piaget παρουσίασε τις έννοιες της "αφομοίωσης" και της "προσαρμογής" και υποστήριξε πως όλες οι γνώσεις έχουν την εξωτερική προέλευση και η γνωστική εξέλιξη των μαθητών πραγματοποιείται φυσικά στη διαδικασία της γνώσης. Ο Vygotsky υποστήριξε πως η μάθηση είναι μια κοινωνική κατασκευή και η ατομική μάθηση είναι κάτω από μια συγκεκριμένη ιστορία και ένα κοινωνικό υπόβαθρο (Jia, 2010).

Υπάρχουν τέσσερα βασικά χαρακτηριστικά των εποικοδομητικών περιβαλλόντων μάθησης που πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την εφαρμογή εποικοδομητικών εκπαιδευτικών στρατηγικών. Καταρχήν η γνώση πρέπει να μοιραστεί μεταξύ εκπαιδευτικών και φοιτητών, έπειτα οι εκπαιδευτικοί και οι φοιτητές πρέπει να μοιράσουν το κύρος τους, ο ρόλος του εκπαιδευτικού θα πρέπει να είναι καθοδηγητικός και τέλος οι ομάδες μάθησης θα πρέπει να αποτελούνται από ένα μικρό αριθμό ετερογενών φοιτητών (Olusegun, 2015).

Το διδακτικό μοντέλου του εποικοδομισμού αποτελείται από τρεις τύπους: τον εξωγενή, τον ενδογενή και τον διαλεκτικό. Ο εξωγενής δίνει έμφαση στον «εξωτερικό»

χαρακτήρα της γνώσης. Αυτό προϋποθέτει ότι η «πραγματικότητα» είναι γνωστή και θα προκύψει ένα επιτυχημένο γεγονός διδασκαλίας / εκμάθησης όταν ένας λέκτορας μπορεί να βοηθήσει έναν φοιτητή να εσωτερικεύσει μια ακριβή ανακατασκευή της εξωτερικής πραγματικότητας (Cooper, 2005).

Ο ενδογενής εποικοδομισμός υποστηρίζει πως η γνώση κατασκευάζεται από παλαιότερες εσωτερικές νοητικές δομές (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011). Η μάθηση ή η απόκτηση γνώσεων είναι η αναδιοργάνωση και η ανακατασκευή παλαιών δομών γνώσης υπό το πρίσμα νέων εμπειριών. Αυτός ο τύπος συνδέεται με τη θεωρία της γνωσιακής ανάπτυξης του Piaget (1973) που υπογραμμίζει το ρόλο της ανακάλυψης και της εξερεύνησης ως δραστηριότητες ή εμπειρίες που προωθούν τις αλλαγές στις εσωτερικές νοητικές δομές (Cooper, 2005).

Απεναντίας ο διαλεκτικός εποικοδομισμός βρίσκεται ενδιάμεσα στους δύο προηγούμενους τύπους. Συγκεκριμένα υποστηρίζει πως η εκμάθηση γίνεται μέσω μιας διαδικασίας οικοδόμησης εσωτερικών μοντέλων από εξωτερικές δομές που φιλτράρονται και επηρεάζονται από τις προηγούμενες εμπειρίες, τις πεποιθήσεις, τον πολιτισμό και τη γλώσσα, με βάση τις αλληλεπιδράσεις με τους άλλους και την άμεση διδασκαλία (Cooper, 2005).

2.2.4. Κύκλος μάθησης

Πιστεύεται πως για την επιτυχή εκμάθηση ενός ατόμου, χρειάζεται να ακολουθηθούν τέσσερα στάδια: η συγκεκριμένη εμπειρία, ο κριτικός στοχασμός, η εφαρμογή και τέλος ο αναστοχασμός. Αυτή η διαδικασία ονομάστηκε «Κύκλος μάθησης» και εισάχθηκε από τον David Kolb το 1984, επηρεασμένος από άλλους επιστήμονες όπως οι Piaget και Lewin (Clow, 2012).

Η συγκεκριμένη εμπειρία αφορά τις προηγούμενες γνώσεις, αλλά και τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών, ο κριτικός στοχασμός γίνεται με σκοπό την διερεύνηση νέων εμπειριών και εμπλουτισμό των παλαιότερων, την διερεύνηση και την ταξινόμηση των παλαιότερων εμπειριών και την εκ νέου εξέταση των προηγούμενων εμπειριών με σκοπό να αναδιοργανωθούν. Έπειτα ακολουθεί η εφαρμογή όπου γίνεται η συμπλήρωση, η οργάνωση, ο μετασχηματισμός και η ανασυγκρότηση των εμπειριών και τέλος ο αναστοχασμός της νέας μάθησης (Σαλβαράς, 2013).

Για την ανεύρεση των σωστών μεθόδων παρουσίασης της διδακτέας ύλης με σκοπό την επίτευξη του μέγιστου δυνατού αποτελέσματος, κρίνονται ως αναγκαία τα εγχειρήματα μαθησιακής δράσης. Αρχικά υπάρχει το ερευνητικό εγχείρημα, όπου παρουσιάζονται καταστάσεις προβληματισμού και το άτομο καλείται να διασαφηνίσει το πρόβλημα με την μορφή του διερευνητικού ερωτήματος και να καταλήξει σε απαντήσεις με την μορφή προτάσεων (Σαλβαράς, 2013).

Με το μεταδοτικό εγχείρημα εφαρμογή επιτυγχάνεται μέσα από την χρήση της μετάδοσης. Ο εκπαιδευτικός με τον προκαταβολικό οργανωτή παραδίδει τα βασικά σημεία του μαθήματος σε μορφή προτάσεων και οι εκπαιδευόμενοι τις διαβάζουν και λένε «τι θα μάθουν» και με «ποια σειρά». Έπειτα ο εκπαιδευτικός μετατρέπει τις προτάσεις σε παραγράφους και οι εκπαιδευόμενοι τηρούν σημειώσεις, υπογραμμίζουν φράσεις εντός του κειμένου, σχετιζόμενες με τον προκαταβολικό οργανωτή, λένε «πού το λέει» και «πώς το λέει». Εν συνεχεία μεταβαίνουν σε μια σύγκριση των σημειώσεων τους και των φράσεων που υπογράμμισαν και τις συζητούν (Σαλβαράς, 2013).

Με την χρήση του ολιστικού εγχειρήματος, ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει το υλικό του με μια πιο ολιστική ματιά, όπου συμβουλεύει τους μαθητές να ψάξουν σχέσεις μεταξύ των μερών και να τις οργανώσουν σε υποομάδες. Απεναντίας με την επεξεργαστική εκπαιδευτική πρακτική, οι μαθητές προβαίνουν σε ανάγνωση του κειμένου, υπογραμμίζουν τις απαντήσεις στα ερωτήματα «πού», «πότε», «ποιοι», «τι έκαναν», «ποια τα αποτελέσματα», «πώς», «γιατί», «για ποιο σκοπό», κάνουν τις απαντήσεις αυτές σε ερωτήματα, μεταποιούν τις εν λόγω απαντήσεις σε μια πιο πολυσύνθετη απάντηση, έπειτα κάνουν περίληψη με την βοήθεια των θεματικών προτάσεων ή με τον γνωστικό χάρτη (Σαλβαράς, 2013).

Εάν ο εκπαιδευτικός επιλέξει να ακολουθήσει το μετασχηματικό εγχείρημα, τότε φέρνει στην μνήμη των μαθητών παλαιότερες γνώσεις, με σκοπό να εντείνει τη θύμησή τους στο μυαλό των μαθητών και ταυτόχρονα εισάγει μετασχηματισμούς όπως «τι θα έλεγε κάποιος που πιστεύει το αντίθετο», διαφορετικούς τρόπους που θα έλεγαν μια άποψη και διευρύνει τις υπάρχουσες γνώσεις. Με τον μετασχηματισμό οι παλαιότερες γνώσεις αναδιοργανώνονται και στη θέση τους εισάγονται νέες, έτσι οι μαθητές τις συγκρίνουν για να καταλήξουν σε πιο υψηλά επίπεδα γνώσεις (Σαλβαράς, 2013).

Στην περίπτωση της αναζήτησης νέας εμπειρίας, η εφαρμογή επιτυγχάνεται μέσα από την γνωστική μαθητεία («κάνε ό,τι κάνω», «έλα να κάνουμε μαζί», «κάντο μόνος σου»). Αρχικά ο εκπαιδευτικός γίνεται πρότυπο μίμησης και παρατήρησης στους μαθητές, δηλαδή παρουσιάζει τον τρόπο σκέψης του για να επιλύσει το πρόβλημα. Έπειτα οι μαθητές εφαρμόζουν την ίδια τακτική που έκανε και ο εκπαιδευτικός μέσα από την καθοδήγηση και στη συνέχεια το κάνουν μόνοι τους. Τέλος με την χρήση της μεταγνωστικής πρακτικής επιτυγχάνεται η επαναφορά της προαπαιτούμενης γνώσης με τη χρήση του ερωτήματος «τι ξέραμε», πραγματοποιείται η εκμάθηση της νέας γνώσης με τα ερωτήματα «τι μάθαμε, πώς το μάθαμε», οι νέες γνώσεις επαναχρησιμοποιούνται με πιο σύνθετο τρόπο με τη χρήση των ερωτημάτων «τι λάθη κάναμε, πώς τα αναγνωρίσαμε, πώς τα διορθώσαμε, πόσο καλά μάθαμε, τι δε μάθαμε καλά» και στο τέλος οι μαθητές ανασύρουν στη μνήμη τους και αναφέρουν όλα τα ερωτήματα που προηγήθηκαν στα προηγούμενα στάδια (Σαλβαράς, 2013).

2.2.5. Πρόγραμμα παρέμβασης σε εκπαιδευτικό γίνεσθαι φοιτητή με δυσλεξία

Η διδασκαλία ως ενέργημα σκέψης και δράσης, διεξάγεται από τον εκπαιδευτικό – ενίοτε διεξάγεται από κοινού με τους φοιτητές ή μόνο από τους φοιτητές – με σκοπό την οικοδόμηση της γνώσης από τους μαθητές, μέσα από ατομικές και συνεργατικές διαδικασίες, ώστε οι φοιτητές να μάθουν «πώς να μάθουν» και να αναπτυχθούν πολύπλευρα (Σαλβαράς, 2013; Πασιάς et al., 2016). Στον ορισμό τονίζεται περισσότερο η διαδικασία της μάθησης και όχι απλώς το αποτέλεσμα της, οπότε η διδασκαλία λαμβάνει τη μορφή μαθητείας.

Η διδακτική έρευνα, τα τελευταία χρόνια, έχει αναπτύξει μια ποικιλία εξελιγμένων «εργαλείων» διδασκαλίας, που διέπονται από ισχυρή λογική, με θεωρητική θεμελίωση και εμπειρική επιβεβαίωση, τα οποία παρέχουν τη βάση για ποιοτική διδασκαλία. Παλαιότερα, η διδακτική έρευνα προσδοκούσε στη δημιουργία ενός «εργαλείου» διδασκαλίας για όλα τα είδη των στόχων. Βέβαια, κάτι τέτοιο δεν ισχύει γιατί η διδασκαλία είναι πολύπλοκη, πολυσύνθετη και διλημματική. Η βέλτιστη διδασκαλία οργανώνεται με ένα ρεπερτόριο «εργαλείων» διδασκαλίας (Σαλβαράς, 2013).

Παρ' όλα αυτά, οι επιδόσεις των φοιτητών παρουσιάζουν σοβαρό πρόβλημα. Το ένα τρίτο των φοιτητών παρουσιάζει υποεπίδοση. Πώς συμβαίνει κάτι τέτοιο, όταν τα «εργαλεία» της διδασκαλίας αναπτύσσονται τόσο καλά; Ποιος είναι ο λόγος; Ο λόγος είναι ότι τα

«εργαλεία» της διδασκαλίας δεν χρησιμοποιούνται ευρέως από τους εκπαιδευτικούς. Σε πολλούς εκπαιδευτικούς είναι άγνωστα. Οι εκπαιδευτικοί τα χρειάζονται για να διευρύνουν το ρεπερτόριό τους, να αναπτύξουν το αναλυτικό πρόγραμμα, να προσφέρουν στους φοιτητές τη δυνατότητα να επιτύχουν. Με το πέρασμα του χρόνου, πολλά από τα «εργαλεία» της διδασκαλίας αλλάζουν ή αντικαθίστανται ριζικά, κάποια ανθίστανται, είναι αυτά που «δουλεύουν καλά».

2.2.5.1. Συμπεριφοριστικές πρακτικές

Με τον Συμπεριφορισμός γίνεται αποδοχή της αναγκαιότητας των εσωτερικών νοητικών λειτουργιών του ανθρώπου (Φύκαρης, 20216). Στα πλαίσια της διδασκαλίας η θεωρία του συμπεριφορισμού στοχεύει στην αλλαγή της συμπεριφοράς του φοιτητή. Συνεπώς ο εκπαιδευτικός για να επιτύχει αυτή την αλλαγή, διαμορφώνει τη διδασκαλία του με τέτοιο τρόπο, όπου με τα μικρά βήματα που θα εκτελεί ο φοιτητής να κατακτήσει την γνώση. Οι διαλέξεις είναι χωρισμένες σε μικρές ενότητες, ο εκπαιδευτικός παίρνει σχεδόν όλες τις αποφάσεις και η επικοινωνία είναι κυρίως δασκαλοκεντρική και δασκαλομαθητική (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011).

Η στρατηγική διδασκαλίας των μικρών βημάτων έχει ως στόχο την μετάδοση της γνώσης και των δεξιοτήτων από τον ακαδημαϊκό δάσκαλο στον φοιτητή, ακολουθώντας την μαθησιακή ιεραρχία εκμάθηση-διατήρηση-γενίκευση-διάκριση. Αρχικά με τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις της ετοιμότητας και της επιλογής ο ακαδημαϊκός δάσκαλος προβαίνει σε έλεγχο της προπαρασκευής των φοιτητών, δηλώνει τον μαθησιακό στόχο και προβάλλει τα σημαντικά στοιχεία. Έπειτα εφαρμόζει τη βαθμιαία εκμάθηση, την άμεση ανατροφοδότηση και ενίσχυση. Ακολουθεί η αναδίπλωση της διδασκαλίας με εξάσκηση και επανάληψη, χρησιμοποιώντας το νόμο της μεταβίβασης της μάθησης με βάση την ομοιότητα και την αναλογία. Κατά το τέλος της διδασκαλίας εισάγει τους διασπαστές με σκοπό τη διάκριση «τι θα κάνει» ο εκπαιδευτικός και «τι θα κάνουν» οι φοιτητές (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011, σελ. 48-50).

Κατά την πρώτη φάση ο ακαδημαϊκός δάσκαλος οφείλει να προβεί σε ανασκόπηση της προηγούμενης γνώσης, να δηλώσει το μαθησιακό στόχο, να διατυπώσει τα καίρια σημεία και να ρωτήσει τους φοιτητές αν θέλουν να μάθουν. Στη δεύτερη φάση πρέπει να προβάλλει τον πρώτο χειρισμό-βήμα, οι φοιτητές θα πρέπει να πουν, να επαναλάβουν και να

εφαρμόσουν τον πρώτο χειρισμό – βήμα, ο εκπαιδευτικός να ανατροφοδοτήσει και να ενισχύσει τους φοιτητές, να παρουσιάσει τον δεύτερο χειρισμό-βήμα αφού κάνει εκ νέου αναφορά στο πρώτο και εν συνεχεία οι φοιτητές οφείλουν να πουν, να επαναλάβουν και να εφαρμόσουν τον δεύτερο χειρισμό – βήμα αφού επαναλάβουν τον πρώτο. Στην τρίτη φάση οι φοιτητές πρέπει να προβούν σε όμοιες ασκήσεις και ο ακαδημαϊκός δάσκαλος να κάνει ανατροφοδότηση και ενίσχυση. Εν συνεχεία στην τέταρτη φάση ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ζητήσει από τους φοιτητές να εντοπίσουν διαφορές μεταξύ της νέας μάθησης και της παλιάς (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011, σελ. 49).

Με την στρατηγική διδασκαλίας της καταμάθησης πραγματοποιείται έλεγχος της προπαρασκευής των φοιτητών και δηλώνεται ο μαθησιακός στόχος. Ακολουθεί η παρουσίαση του νέου μαθήματος βήμα-βήμα και γίνεται αξιολόγηση με τεστ κριτηρίων, ώστε να εντοπισθεί τι γνωρίζουν αρκετά καλά οι φοιτητές και σε ποια σημεία είναι αναγκαία η πρόσθετη ενίσχυση. Εν συνεχεία δίνεται εργασία εμπλουτισμού για τους φοιτητές που έφθασαν σε επίπεδο κυριαρχίας 80-90%. Στο τέλος ακολουθεί επιπλέον ενίσχυση στους φοιτητές που δεν κατάφεραν να φτάσουν σε επίπεδο κυριαρχίας 80-90% και επαναξιολόγηση τους με τεστ κριτηρίων (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011).

Η στρατηγική διδασκαλίας προδρασιακής αντιμετώπισης δυσκολιών μάθησης αποτελεί μια από τις στρατηγικές της συμπεριφοριστικής προσέγγισης. Αρχικά γίνεται έλεγχος για εντοπισμό των πιθανών μαθησιακών δυσκολιών των φοιτητών και μετέπειτα προδρασιακή εξοικείωση των φοιτητών με τις εν λόγω πιθανές δυσκολίες τους. Στη συνέχεια γίνεται αναγνώριση των πιθανών δυσκολιών στις πηγές μάθησης και στο τέλος οι φοιτητές ενεργώντας βιώνουν θετικές συνέπειες.

Οι τύποι σκαλωσιάς είναι παρακλάδια των στρατηγικών διδασκαλίας και έχουν χαρακτηριστεί ως βέλτιστες. Ένας τύπος σκαλωσιάς είναι ο έλεγχος προπαρασκευής και επιθυμίας των φοιτητών, όπου ο ακαδημαϊκός δάσκαλος με την έναρξη της παράδοσης δημιουργεί μια στάση ετοιμότητας. Μετά εξετάζει με συντομία το περιεχόμενο της προηγούμενης διάλεξης με την εφαρμογή της προκαταρκτικής λειτουργίας της αξιολόγησης (τι ξέρουμε) και καθορίζει τη φάση της μαθησιακής ιεραρχίας εκμάθηση-διατήρηση-γενίκευση-διάκριση. Με αυτό τον τρόπο γνωρίζει από ποιο σημείο θα ξεκινήσει ανάλογα με το τι γνωρίζουν καλά οι φοιτητές του. Αφού καθοριστούν ποιες από τις προηγούμενες γνώσεις είναι προπαρασκευαστικές για τη νέα μάθηση, ο ακαδημαϊκός δάσκαλος κινείται στην

διατύπωση των μαθησιακών στόχων. Με την προβολή των καίριων ερεθισμάτων της νέας διδακτικής παράδοσης εγείρει την προσοχή των μαθητών και αποτυπώνει την θέλησή τους για τη νέα μάθηση (Σαλβαράς, 2020).

Με τη συγκεκριμενοποίηση των μαθησιακών στόχων ο εκπαιδευτικός μετατρέπεται ως «οδικός χάρτης» έτσι ώστε οι φοιτητές να είναι σε θέση να μπορούν να γνωρίζουν το περιεχόμενο και τη διαδικασία του μαθήματος, αλλά και την απόδοση (τι ξέρουν να κάνουν καλά). Αυτό που επιτυγχάνεται με την εν λόγω μορφή σκαλωσιάς είναι η προσοχή των φοιτητών και η δέσμευσή τους πως θα συνεχίσουν να είναι στραμμένοι προς τους μαθησιακούς στόχους. Ο ακαδημαϊκός δάσκαλος με την προσθετική διάταξη των μικρών βημάτων παρουσιάζει τις υποδεξιότητες βήμα-βήμα με τη χρήση του λόγου και της απεικόνισης στον πίνακα. Κάθε στόχος-βήμα περνά από όλες τις φάσεις της μαθησιακής ιεραρχίας εκμάθηση-διατήρηση-γενίκευση-διάκριση. Οι φοιτητές σε αυτό τον τύπο σκαλωσιάς λένε, επαναλαμβάνουν, εφαρμόζουν, ανατροφοδοτούνται και ενισχύονται από τον ακαδημαϊκό δάσκαλο (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011).

Ένας άλλος τύπος σκαλωσιάς είναι η παροχή ευκαιριών καθοδηγούμενες εξάσκησης. Ως επακόλουθο της καθοδήγησης, οι φοιτητές ασκούνται ομοιόμορφα και συντονισμένα, λύνοντας τις ασκήσεις, με την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού. Οι φοιτητές έπειτα αναφέρονται στην διαδικασία που ακολούθησαν και τα πιθανών λάθη τους θεωρούνται ως μορφή απροσεξίας και σύγχυσης, τα οποία διορθώνονται με την γραφή της σωστής απάντησης πολλές φορές. Η εργασία που δίνεται στον φοιτητή αρχικά είναι κοινή όπου όλοι οι φοιτητές ομοιόμορφα την λύνουν και έπειτα γίνεται ατομική και οφείλει ομοιόμορφα και συντονισμένα από τον ακαδημαϊκό δάσκαλο να την λύσει. Με την ολοκλήρωση της καθοδηγούμενης εξάσκησης γίνεται έλεγχος του επιπέδου διατήρησης της γνώσης και διδάσκονται όσοι φοιτητές δεν έφτασαν στο επίπεδο επιτυχίας 90% ώστε να μπορούν να εργαστούν από μόνοι τους (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011, σελ.57-58).

Με την χρήση διασπαστών εισάγονται παρεμβάσεις στις συνθήκες υλοποίησης του κυκλώματος μάθησης, ως απώτερο την αύξηση της μεταβλητότητας τους. Οι φοιτητές για παράδειγμα πρέπει να εντοπίσουν τις διαφορές μεταξύ της νέας μάθησης και της παλιάς ή να εφαρμόσουν τη δεξιότητα που διδάχθηκαν σε «μεταβαλλόμενες καταστάσεις» εντοπίζοντας διαφορές. Στη συμπεριφοριστική διδασκαλία το κύκλωμα μάθησης βασίζεται στη συνάφεια ερεθίσματος και αντίδρασης, στη φροντίδα να είναι η αντίδραση των φοιτητών ορθή, έτσι

ώστε αυτά που επέρχονται από τη μάθηση να είναι θετικά και στην ανατροφοδότησή της αντίδρασης. Μια επιπλέον μορφή σκαλωσιάς είναι η λογική των συνδιδασκομένων τάξεων, όπου ο ακαδημαϊκός δάσκαλος κατανέμει διαφορετικά τον χρόνο διδασκαλίας, με αποτέλεσμα να επιτευχθεί μια «εξίσωση» αποτελεσμάτων στην εκμάθηση των βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων. Έτσι το τμήμα μοιράζεται σε δύο μέρη συνδιδασκόμενα, αφού υπάρχει ως κριτήριο το επίπεδο κυριαρχίας στη μάθηση 90%. Το ένα μέρος είναι εκείνο που έφτασε το 90% και το άλλο εκείνο που δεν έφτασε το εν λόγω επίπεδο. Παρ' όλα αυτά και τα δύο μέρη δέχονται προσαρμοσμένη διδασκαλία με γνώμονα τις ανάγκες τους (Σαλβαράς, 2011).

Η χρήση της διαγνωστικής και της αποδεικτικής αξιολόγησης είναι ένας ακόμη τύπος σκαλωσιάς. Με στόχο την ανάδειξη των αναγκών των φοιτητών γίνεται προέλεγχος του γνωστικού επιπέδου. Το προτέστ κινητοποιεί τους φοιτητές ώστε να προβάλλουν την ανάλογη επιμονή στην καταβολή προσπάθειας, αλλά και ρυθμίζει τη χρήση διδακτικών παρεμβάσεων για επιπλέον ενίσχυση των φοιτητών που δεν έφτασαν στο επίπεδο κυριαρχίας της μάθησης. Έπειτα ο ακαδημαϊκός δάσκαλος προβαίνει σε ένα ακόμη μετατέστ με τους ίδιους στόχους και την ίδια μορφή όπως το προτέστ ώστε να γίνει έλεγχος της προόδου (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011).

Όταν οι φοιτητές πρέπει να μάθουν συγκεκριμένες δεξιότητες και συμπεριφορές, οι προσεγγίσεις διδασκαλίας που συνάδουν με της συμπεριφοριστικές θεωρίες μάθησης είναι αρκετά αποτελεσματικές. Αυτές οι προσεγγίσεις είναι ιδιαίτερα χρήσιμες για την ανάπτυξη παρεμβάσεων για φοιτητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Hoy, Davis & Anderman, 2013).

2.2.5.2. Κονστρουκτιβιστικές πρακτικές

Οι κονστρουκτιβιστικές θεωρίες μάθησης ασχολούνται με τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα σημαίνουν γεγονότα και δραστηριότητες. Ως εκ τούτου, η μάθηση θεωρείται ως η κατασκευή της γνώσης. Σε γενικές γραμμές, ο κονστρουκτιβισμός υποθέτει ότι οι άνθρωποι δημιουργούν και κατασκευάζουν γνώσεις, αντί να τις εσωτερικεύουν από το εξωτερικό περιβάλλον. Η έρευνα και η μάθηση βάσει προβλημάτων, οι γνωστικές μαθητείες και η συνεργατική μάθηση είναι τυπικές στρατηγικές διδασκαλίας που είναι συνεπείς με τις κονστρουκτιβιστικές προσεγγίσεις. Η ουσία της κονστρουκτιβιστικής προσέγγισης είναι ότι τοποθετεί τις

προσπάθειες των μαθητών στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, επομένως την έννοια της διδασκαλίας με επίκεντρο τον μαθητή (Hoy, Davis & Anderman, 2013).

α) Εξωγενής κονστρουκτιβισμός

Ο εξωγενής κονστρουκτιβισμός συσχετίζεται με την ανθρώπινη ικανότητα του εντοπισμού των γνώσεων. Ο νους χρησιμοποιεί τον διαισθητικό και τον αναλυτικό τρόπο σκέψης. Με τον πρώτο αξιοποιούνται οι γνώσεις που έχει μέσα του ο άνθρωπος και εικάζεται, υποθέτει, προβλέπει ή επιλέγει εκδοχές. Απεναντίας με τον δεύτερο χρησιμοποιούνται οι πηγές μάθησης όπου ο νους επιβεβαιώνει, συμπληρώνει, τροποποιεί, διαψεύδει. Το μοντέλο επεξεργασίας πληροφοριών χρησιμοποιείται σε αυτή την περίπτωση, το οποίο αποτελείται από τα δομικά στοιχεία: προσοχή-αντίληψη-βραχύχρονη μνήμη-μακρόχρονη μνήμη-ανάλυση της γνώσης (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011, σελ. 64-65).

Η στρατηγική διδασκαλίας της διερεύνησης ανήκει στις στρατηγικές διδασκαλίας της θεωρίας του κονστρουκτιβισμού. Ο ακαδημαϊκός δάσκαλος με την είσοδο του στη διδασκαλία εισηγείται ένα προβληματισμό και στην πορεία ρωτά τους φοιτητές «τι ζητούν να μάθουν» όπου αναγράφεται στον πίνακα το ερευνητικό ερώτημα, το οποίο θα ενεργοποιήσει την προσοχή τους. Έπειτα αναμένεται από τους φοιτητές να εκφράσουν ένα σύνολο εκδοχών, οι οποίες θεωρούνται ως πιθανές απαντήσεις στο ερώτημα. Οι εκδοχές κινητοποιούν τον διαισθητικό τρόπο σκέψης των φοιτητών. Στη συνέχεια ενεργοποιείται η αντίληψη των φοιτητών, με τον εντοπισμό φράσεων εντός του κειμένου που δίνουν απαντήσεις στο ερευνητικό ερώτημα. Αυτό έχει ως επακόλουθο την αποθήκευση πληροφοριών στη βραχύχρονη μνήμη, της οποίας η διάρκεια είναι μικρή και γι' αυτό ο εκπαιδευτικός καταφεύγει στα ερωτήματα «πού το λέει» και «πώς το λέει» ώστε να γίνει ανακύκλωση των πληροφοριών. Μετά οι φοιτητές διακρίνουν από τις φράσεις-σημαδούρες γνωρίσματα, τα ομαδοποιούν και τα προσδιορίζουν λεκτικά. Με την χρήση των γνωστικών διαδικασιών στη μακρόχρονη μνήμη πετυχαίνεται η μετατροπή των πληροφοριών σε γνώσεις (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011).

Στη στρατηγική διδασκαλίας της επεξήγησης, ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει μια γενίκευση (μαθηματικοί τύποι, χάρτες εννοιών, πίνακες διπλής εισόδου, ποιητικές εκφράσεις κτλ) και εισάγει ένα προβληματισμό: «πώς προέκυψε», «πού χρησιμεύει», «ποιο είναι το νόημά του». Ακολούθως γίνεται εφαρμογή της γενίκευσης με τη χρήση

συγκεκριμένων παραδειγμάτων και μη παραδειγμάτων. Με την χρήση των διαδικασιών κατηγοριοποίησης επιτυγχάνεται ο εντοπισμός του νοήματος και της σημασίας της. Τέλος γίνεται αναπόληση των ερωτήσεων και των απαντήσεων και αναφορά παραδειγμάτων εφαρμογής. Σε αυτή την στρατηγική γίνεται προσπάθεια οι φοιτητές να κατακτήσουν την τρισδιάστατη λειτουργία: μετάφραση-ερμηνεία-προέκταση. Για το λόγο αυτό αναμένεται από τους φοιτητές να λένε με δικά τους λόγια, να ερμηνεύουν με την βοήθεια των συμφραζόμενων, να αναζητούν επιχειρήματα, να αναφέρουν παραδείγματα και μη παραδείγματα, να αναπαριστούν με απεικονιστικό τρόπο και να διατυπώνουν συμπεράσματα, να εντοπίζουν υπονοούμενα (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011).

Ακολουθεί η στρατηγική διδασκαλίας της καθοδηγούμενης ανακάλυψης, όπου ο ακαδημαϊκός κάνει ερωτήσεις και οι φοιτητές απαντούν με εικασίες, προβλέψεις με βάση την προϋπάρχουσα γνώση τους. Εν συνεχεία ζητείται από τους φοιτητές να ξεκαθαρίσουν και να παραδεχτούν την πλάνη τους ή την ανεπάρκεια της απάντησής τους φτάνοντας στην απορία. Έπειτα υποχρεώνονται οι φοιτητές να καταφύγουν στις πηγές μάθησης, όπου διαβάζουν, υπογραμμίζουν, ανακυκλώνουν, ελέγχουν και αναδομούν τις αρχικές τους απαντήσεις, επανακαλύπτουν και ερμηνεύουν. Στο τέλος προβαίνουν σε έλεγχο των απαντήσεων τους, εάν δηλαδή απαντούν στα ερωτήματα, αν συνδέουν απόψεις, αν επιχειρηματολογούν, αν είναι σωστές λεκτικά (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011).

Στον εξωγενή κονστρουκτιβισμό εμπεριέχονται τύποι σκαλωσιάς. Η κατάσταση προβληματισμού και προσδιορισμός του προβλήματος αποτελεί μια μορφή σκαλωσιάς, με την οποία γίνεται εισαγωγή ενός προβληματισμού από τον εκπαιδευτικό και οι φοιτητές οφείλουν να προσδιορίσουν το πρόβλημα με τη μορφή ερωτήματος (γιατί, πώς, για ποιο σκοπό). Μέσα από την διαδικασία τίθεται σε ενεργοποίηση η αντίληψη και η προσοχή (Slavin, 2007). Με την προσοχή επιτυγχάνεται η οργάνωση της μάθησης και με την επεξεργασία των πληροφοριών διευκολύνεται η σύγκριση με τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις στη μακρόχρονη μνήμη, έτσι ώστε οι πληροφορίες να αποκτήσουν ουσία (Φλουρής & Gagne, 1980).

Η επιλογή εκδοχών χρησιμοποιείται όταν οι φοιτητές πρέπει να δώσουν απάντηση σ' ένα ερώτημα και δεν είναι σε θέση να εικάσουν ή να υποθέσουν, αφού δεν κατέχουν τις αναγκαίες επεξηγηματικές γενικεύσεις. Ο ακαδημαϊκός δάσκαλος στη συνέχεια τους παραχωρεί ένα φύλλο έργου όπου αναγράφονται ένα σύνολο εκδοχών ως πιθανές απαντήσεις στο ερώτημα. Έπειτα οι φοιτητές με τον διαισθητικό τρόπο σκέψης, επιλέγουν ποιες από

αυτές τις εκδοχές κατά την δική τους άποψη θεωρούνται ως απαντήσεις στο ερώτημα (Σαλβαράς, 2020).

Ο προκαταβολικός οργανωτής ως μορφή σκαλωσιάς προσφέρει το αναγκαίο εννοιολογικό πλαίσιο του περιεχομένου της διδασκαλίας με την μορφή οργανωτικού σχήματος ή περιγράμματος, όπου οι φοιτητές ενσωματώνουν νέες γνώσεις. Οι μορφές που μπορεί να λάβει ένας προκαταβολικός οργανωτής ποικίλουν. Μπορεί να είναι απλές αριθμημένες προτάσεις ρηματικού χαρακτήρα, με τις οποίες οι φοιτητές αφού τις μελετήσουν θα λένε «τι θα μάθουν» και με «ποια σειρά». Μπορεί όμως να είναι και ημιδομημένος γνωστικός χάρτης, νοηματικός χάρτης ή χάρτης κριτικής σκέψης (Togo, 2012). Ένας επιπλέον τύπος σκαλωσιάς είναι ο χαρτογράφηση εννοιών, με την οποία γίνεται έλεγχος της συγκρότησης των γνωστικών δομών. Αποτελεί προϊόν πολλαπλής κωδικοποίησης: αισθητηριακής, λεκτικής, απεικονιστικής, σχηματικής, συμβολικής και μεταγνωστικής. Επιπρόσθετα περιλαμβάνει την κατασκευή γνωστικών χαρτών, νοηματικών χαρτών και χαρτών κριτικής σκέψης. Οι φοιτητές πρέπει να διαβάσουν ένα κείμενο και να ψάξουν απαντήσεις στα ερωτήματα: «πού, πότε, ποιος, τι έκανε, ποια τα αποτελέσματα, πώς, γιατί, για ποιο σκοπό» και στη συνέχεια με την καθοδήγηση ενός σχεδιαγράμματος να αναπαραστήσουν το οργανόγραμμα του μαθήματος (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011).

Με την χρήση της υπογράμμισης βασικών σημείων, οι φοιτητές πρέπει να μελετήσουν το κείμενο και να υπογραμμίσουν τις φράσεις που δίνουν απάντηση στο ερώτημα και ταυτοποιούν τον προκαταβολικό οργανωτή. Η εν λόγω υπογράμμιση μπορεί να είναι περιορισμένη ή εκτενής. Η πρώτη διευκολύνει τους φοιτητές να συνδέσουν τις υπογραμμισμένες φράσεις με την προηγούμενη γνώση για να αποκτήσουν νόημα, ενώ η εκτενής προκαλεί σύγχυση, η οποία αποφεύγεται με την χρήση κριτηρίων όπως η αλλαγή του τόνου της φωνής του εκπαιδευτικού σε φράσεις που δίνουν απάντηση στα ερωτήματα «πού», «ποιος», «πού», « πότε», «τι έκανε», «γιατί», «πώς», «για ποιο σκοπό», αλλά και η σύγκριση εργαλείων (Σαλβαράς, 2020).

Ο ακαδημαϊκός δάσκαλος με τη χρήση της σύνταξης περίληψης ενισχύει την συγκρότηση των γνώσεων στη μακρόχρονη μνήμη και στην διαμόρφωση κριτηρίων καθορισμού για ποιες ιδέες είναι πιο σημαντικές. Με τον σχηματισμό της περίληψης οι φοιτητές παροτρύνονται να εκφραστούν με δικά τους λόγια, ενισχύεται η δεξιότητα της ομιλίας και της γραφής και ταυτόχρονα συμβάλλει στην ανάπτυξη της κριτικής συλλογιστικής

(Σαλβαράς & Σαλβαρά 2011). Οι νοερές εικόνες ως μια επιπλέον μορφή σκαλωσιάς βοηθά στην διατήρηση των γνώσεων στη μακρόχρονη μνήμη. Παράλληλα ενισχύεται η αυτοσυγκέντρωση των φοιτητών (Schunk, 2012). Με την μνημονική χρησιμοποιούνται τεχνικές επινόησης, όπου κατά την κωδικοποίηση συνδέονται νοητικά με τη νέα πληροφορία με απώτερο σκοπό τη συγκρότηση και τη μελλοντική επαναφορά της στη μνήμη. Η μνημονική χρησιμοποιείται στην μελέτη γιατί βοηθά στην εκμάθηση – συγκράτηση λέξεων, ονομάτων, ορισμών κ.α. . Επιπρόσθετα υπάρχουν πολλά μνημόνια όπως τα ακρωνύμια, η μνημονική πρόταση, η ακροστιχίδα, η ομοιοκαταληξία, το σχέδιο (Σαλβαράς, 2013; Σαλβαράς 2011).

Μια επιπλέον σκαλωσιά είναι η τήρηση σημειώσεων, όπου βοηθά τους φοιτητές να διαλευκάνουν το περίπλοκο, να συνδυάσουν πληροφορίες από ποικίλες πηγές σε μια πιο κατανοητή μορφή, να απομνημονεύσουν καίριες πληροφορίες και να τροποποιήσουν όσα έχουν μελετήσει σε γραπτή μορφή. Ενισχύει παράλληλα τη διατήρηση της προσοχής και τη διευκόλυνση της κωδικοποίησης (οπτική, λεκτική, σχηματική, συμβολική, μεταγνωστική). Η τήρηση σημειώσεων έχει διάφορες μορφές όπως με τη μορφή περίληψης, με τη μορφή χαρτογράφησης εννοιών. Επίσης η διατύπωση διερευνητικών και συγκλινουσών ερωτήσεων ανήκει στην κατηγορία των τύπων σκαλωσιάς του εξωγενούς κονστρουκτιβισμού. Οι διερευνητικές ερωτήσεις μετατοπίζουν τους φοιτητές ένα βήμα πιο πέρα από την αρχική τους απάντηση. Σε κάθε ερώτηση που τους ζητείται από τον ακαδημαϊκό δάσκαλο, οι φοιτητές διευρύνουν την αρχική τους απάντηση. Απεναντίας με τις συγκλινουσες ερωτήσεις οι φοιτητές είναι στη πλεονεκτική θέση να συνθέτουν σχέσεις, να προβαίνουν σε συμπεράσματα, να διασαφηνίζουν, να εφαρμόζουν κανόνες, να λύνουν προβλήματα και να αξιολογούν (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011).

Με την παρουσίαση παραδειγμάτων και μη παραδειγμάτων μιας έννοιας ως μια μορφή σκαλωσιάς, ενισχύεται η απόκτηση της έννοιας. Συγκεκριμένα με τα παραδείγματα κατονομάζεται «τι είναι η έννοια», ενώ με τα μη παραδείγματα «τι δεν είναι η έννοια» (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011). Ένας τελευταίος τύπος σκαλωσιάς του εξωγενούς κονστρουκτιβισμού είναι η επίλυση προβλήματος, που έχει τρία στοιχεία: την αρχική κατάσταση, το εμπόδιο/δυσκολία και την τελική κατάσταση. Το πρόβλημα αρχίζει με την επίγνωση του εμποδίου και την οριοθέτηση της δυσκολίας (ξεχωρίζουμε αυτό που ξέρουμε – τα δεδομένα - και αυτό που δεν ξέρουμε – το ζητούμενο -). Σε αυτή την φάση η προηγούμενη

γνώση λειτουργεί ως κινητήριος μοχλός. Για την λύση τους προβλήματος είναι απαραίτητη η χρήση αναπαράστασης με πραξιακό, εικονιστικό και νοερό τρόπο, με τη σύνδεση της δυσκολίας με τις προηγούμενες γνώσεις, με τον προσδιορισμό «τι ξέρουν οι φοιτητές» και «τι ζητούνται να μάθουν», με τον εντοπισμό παρόμοιων προβλημάτων, με την φωναχτή διατύπωση του προβλήματος και με την προσπάθεια σύντομης εξέτασης της όλης διαδικασίας «τι κάναμε για να δώσουμε απάντηση στο ερώτημα» (Bruner, 1996; Polya, 1957; Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011).

β) Ενδογενής κονστρουκτιβισμός

Με τον ενδογενή κονστρουκτιβισμό ενισχύεται η παραγωγή γνώσεων. Υποστηρίζεται πως η γνώση δημιουργείται από τους φοιτητές, η οποία αποτελείται από την επαναφορά της προηγούμενης γνώσης, το μετασχηματισμό και την αναδόμησή της. Οι ιδιότητες της σκέψης είναι ενεργήματα (τι θα κάνω, πώς, γιατί, κάθε πότε) που διαμορφώνουν το κύκλωμα της μάθησης (συμπλεκτικότητα, αντιστρεψιμότητα, συνδυαστικότητα, ταυτοσημία, ταυτολογία). Σε αυτό το σημείο περιλαμβάνεται και το σχήμα της εξισορρόπησης με το οποίο η γνωστική ισορροπία των μαθητών διαταράσσεται και αποκαθίσταται σε υψηλότερο επίπεδο (επαναφορά προηγούμενης γνώσης, εισαγωγή μετασχηματισμών, γνωστική υπέρβαση, μετασχηματισμοί, αντιστοίχιση ένα προς ένα) (Σαλβαράς, 2013).

Οι στρατηγικές διδασκαλίας του ενδογενούς κονστρουκτιβισμού αναλύονται στην επιδίωξή τους, στις φάσεις διδασκαλίας (είσοδος, συνέχιση, αναδίπλωση, έξοδος), στις αποφάσεις που παίρνουν ο ακαδημαϊκός δάσκαλος και οι φοιτητές (τι θα κάνει καθένας), στις μεθοδολογικές συνθήκες, στο κίνητρο επίτευξης και στο κριτήριο αξιολόγησης (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011, σελ. 113).

Με τη στρατηγική διδασκαλίας της παραγωγής γνώσεων κατά την είσοδο της διδασκαλίας γίνεται εισαγωγή ενός προβλήματος και οι φοιτητές προσδιορίζουν ζητούμενα με τη μορφή ερευνητικού ερωτήματος (τι θέλουμε να μάθουμε). Έπειτα οι φοιτητές χρησιμοποιούν τις πηγές μάθησης για να υπογραμμίσουν φράσεις που απαντούν στα ερωτήματα «πού», «πότε», «ποιος», «τι έκανα», «ποια τα αποτελέσματα», «πώς», «γιατί», «για ποιο σκοπό» και δομούν τις γνώσεις τους. Στη συνέχεια με την αναδίπλωση της διδασκαλίας, οι φοιτητές έρχονται σε ρήξη με τις προηγούμενες γνώσεις τους και ο εκπαιδευτικός προετοιμάζει τους μετασχηματισμούς όπου οι φοιτητές απαντούν στα

ερωτήματα «τι θα έλεγε κάποιος με αντίθετη γνώμη», «πώς αλλιώς θα μπορούσε να ενεργήσει». Στο τέλος γίνεται έλεγχος της γνωστικής υπέρβασης όπου ζητείται από τους φοιτητές να απαντήσουν στα ερωτήματα «πότε άλλοτε, πού αλλού είδαμε κάτι όμοιο, παρόμοιο» (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011).

Στην στρατηγική διδασκαλίας της παρατήρησης και της έκφρασης εφαρμόζεται ο προσανατολισμός της σκέψης των φοιτητών με τον καθορισμό του στόχου (τι θα κάνουμε) και με την διαδικασία (πώς θα εργαστούν). Οι φοιτητές παρατηρούν συνολικά τις εικόνες και για κάθε εικόνα εκφράζουν μια απλή πρόταση. Μετά παρατηρώντας τμηματικά τις εικόνες προσθέτουν σκέψεις και συναισθήματα και στη συνέχεια τις απλές προτάσεις τις μετατρέπουν σε παραγράφους. Στο τέλος αφηγούνται την ιστορία, ψάχνουν τίτλο και την διευρύνουν με μια δική τους εικόνα. Μια επιπλέον στρατηγική είναι η συγγραφική και μετασυγγραφική διαδικασία. Στην αρχή γίνεται αναγνώριση και επεξεργασία ενός κειμένου για την επίλυση ενός προβλήματος, τον εντοπισμό ιδεών και εκφράσεων (τι λέει, πώς το λέει). Ως δεύτερη φάση πραγματοποιείται η αρχική συγγραφή κειμένου όπου οι φοιτητές προσδιορίζουν το θέμα το οποίο είναι παρακλάδι του κειμένου που μελέτησαν. Ακολουθεί η σύνταξη δεντροδιαγράμματος συγγραφής με κοινή συζήτηση «τι μπορούμε να γράψουμε και με ποια σειρά» και έχει τη μορφή νοηματικού χάρτη, που κάθε κλαδί είναι και μια παράγραφος και τα παρακλάδια η ανάλυσή της. Στο τέλος γίνεται μετασυγγραφή του κειμένου, όπου οι φοιτητές οργανώνουν καλύτερα το αρχικό τους κείμενο (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011).

Ο ακαδημαϊκός δάσκαλος με τη χρήση της στρατηγικής διδασκαλίας της αποκλίνουσας παραγωγικότητας κατά την γνωστική ανησυχία αναζητούνται εναλλακτικοί τρόποι σε μια κατάσταση – πρόβλημα και οι φοιτητές την προσδιορίζουν με την μορφή ερωτήματος. Ακολουθεί η αναζήτηση εναλλακτικών τρόπων επίλυσης του ίδιου αρχικού προβλήματος σε συμφωνία με τα κριτήρια παραγωγής. Ο εντοπισμός των εναλλακτικών τρόπων λαμβάνει την μορφή ενεργημάτων σκέψης και δράσης: τι θα κάνουμε, πώς, γιατί, τι αναμένουμε να βρούμε. Αφού γίνει ο εντοπισμός εναλλακτικών τρόπων λύσης του προβλήματος, προκύπτει η διατομή γνωστικής σύγκρουσης, η οποία αναδιοργανώνει τις προηγούμενες γνώσεις. Στο τέλος με τους εναλλακτικούς τρόπους γίνεται έλεγχος της γνωστικής υπέρβασης καθορίζοντας «πού μοιάζουν» και «πού διαφέρουν» ανάμεσά τους, επισημαίνοντας τα κριτήρια παραγωγής.

Οι τύποι σκαλωσιάς των στρατηγικών διδασκαλίας υπάρχουν και στον ενδογενή κονστρουκτιβισμό. Αρχικά η επαναφορά προηγούμενων γνώσεων των φοιτητών θεωρείται η βάση της διδασκαλίας. Ο χειρισμός των προηγούμενων γνώσεων γίνεται με δύο τρόπους. Ο πρώτος πληθαίνει τη διαθεσιμότητα των προηγούμενων γνώσεων με τη διαμεσολάβηση του ενεργήματος σκέψης και δράσης της συμπλεκτικότητας, ενώ ο δεύτερος παίρνει πίσω τις προηγούμενες γνώσεις των φοιτητών για το θέμα που διδάσκονται και δίνει βαρύτητα στην αναγνώριση των ιδεών και των αντιλήψεων των φοιτητών που ήδη υπάρχουν (Kural & Kocakülah, 2016; Σαλβαράς, 2013).

Για την εφαρμογή μετασχηματισμών που θεωρούνται πηγή της γνώσης και συντελούνται με τα ενεργήματα της αντιστρεψιμότητας (τι θα έλεγε κάποιος με αντίθετη γνώμη) και της συνδυαστικότητας (πώς αλλιώς) ή για την διόρθωση των μη ορθών απόψεων των φοιτητών, διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο η εισαγωγή αντιφάσεων ως τύπος σκαλωσιάς. Οι πιο αποτελεσματικές αντιφάσεις είναι οι ανάστροφες ενέργειες και οι ενέργειες αλληλοσυσχετισμού, η εύρεση σχέσεων που υπονοούνται σε αντίθεση με εκείνες που δηλώνονται, οι ενέργειες επαύξησης ή απομείωσης, οι εσφαλμένες αντιπαραβολές ή ενέργειες που οδηγούν στην επαύξηση του λάθους, η υποστήριξη ιδεών που βρίσκονται σε αντίθεση, η συνειδητοποίηση ασυμβίβαστων σημείων στις απαντήσεις των φοιτητών μέχρι να φτάσουν να αμφισβητούν την ίδια την αρχική τους απάντηση, ο μετασχηματισμός των προϊόντων μάθησης, η έλλειψη ίσης μορφής μεταξύ των προηγούμενων γνώσεων και των απαιτήσεων της καινούργιας κατάστασης και ο εντοπισμός του μη ορθού και του λόγου που το προκάλεσε (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011, σελ. 125-126).

Μια επιπλέον μορφή σκαλωσιάς είναι η αντιστοίχιση ένα προς ένα, η οποία θεωρείται το κλειδί για την εμφάνιση των μετασχηματισμών. Η επαναφορά της ισορροπίας των γνώσεων έρχεται όταν οι φοιτητές θεωρήσουν ως απαραίτητη τη σύγκριση με βάση την αντιστοίχιση ένα προς ένα. Ο ακαδημαϊκός δάσκαλος με την εν λόγω μορφή σκαλωσιάς θα κάνει φανερό στους φοιτητές «τι αλλάζει» και «τι μένει το σταθερό», ώστε η σκέψη να κινείται προς τα μπροστά και να γυρίζει πίσω. Επιπρόσθετα οι ερωτήσεις ολότητας, μετασχηματισμού και εξισορρόπησης ανήκουν στους τύπους σκαλωσιάς του ενδογενούς κονστρουκτιβισμού. Συγκεκριμένα τίθεται σε εφαρμογή το κύκλωμα μάθησης με τη χρήση των ιδιοτήτων της σκέψης: συμπλεκτικότητα, αντιστρεψιμότητα, συνδυαστικότητα, ταυτοσημία και ταυτολογία. Με την συμπλεκτικότητα οι φοιτητές δίνουν απάντηση στα

ερωτήματα «πού», «πότε», «ποιος», «τι έκανα», «ποια τα αποτελέσματα», «πώς», «γιατί», «για ποιο σκοπό». Με την αντιστρεψιμότητα οι φοιτητές απαντούν στο ερώτημα «τι θα έλεγε κάποιος με αντίθετη γνώμη», ενώ με την συνδυαστικότητα θα απαντούσαν στο ερώτημα «πώς αλλιώς». Με την ταυτοσημία απαντούν στο ερώτημα «με ποιο άλλο έρχεται σε αντίθεση» και με την ταυτολογία απαντούν στο ερώτημα «πότε άλλοτε, πού αλλού είδαμε κάτι όμοιο, παρόμοιο, ανάλογο» (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011).

Η αναλογική σκέψη βασίζεται στα ενεργήματα σκέψης και δράσης, το ταυτόλογο, δίνει απάντηση στο ερώτημα «με ποιο άλλο έρχεται σε αντίθεση και ακυρώνει το ένα το άλλο» και το ταυτόσημο δίνει απάντηση στο ερώτημα «πότε άλλοτε, πού αλλού είδαμε κάτι όμοιο, παρόμοιο, ανάλογο». Αυτός ο τύπος σκαλωσιάς μπορεί να προκαλέσει ριζική αναδιοργάνωση της προηγούμενης γνώσης. Η εννοιολογική αντιπαράθεση ανήκει στους τύπους σκαλωσιάς και προκαλεί κοινωνικογνωστική σύγκρουση, ώστε να επιτευχθεί η εννοιολογική αλλαγή των αντιλήψεων των φοιτητών. Ο ακαδημαϊκός δάσκαλος ανασέρνει προηγούμενες γνώσεις και οι φοιτητές αναλύουν, εξηγούν, προβλέπουν και οι συμφοιτητές τους βάζουν ερωτήματα στους φοιτητές που παρουσίασαν την ιδέα, ώστε να καταλάβουν το γιατί αυτή η ιδέα έχει νόημα, αν είναι έγκυρη κ.α. . Ακολουθως τίθεται μια θεωρητική εξήγηση από τον ακαδημαϊκό δάσκαλο με τη χρήση επιστημονικών εννοιών (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011).

Ως μια τελευταία μορφή σκαλωσιάς θεωρείται η μετασυγγραφική διαδικασία, που στηρίζεται στην αρχή της μάθησης και προχωρεί από την κατώτερη δομή της γνώσης στην ανώτερη μέσω μετασχηματισμών και αναδομήσεων. Οι φοιτητές πρέπει να συγγράψουν και να μετασυγγράψουν κείμενα, αναβαθμίζοντας και τελειοποιώντας την αφηγηματική και γραπτή ικανότητά τους, εμπλουτίζοντας τις ιδέες τους και δημιουργώντας νέες. Οι φοιτητές αφού γράψουν το αρχικό τους κείμενο, τους ζητείται από τον ακαδημαϊκό δάσκαλο να το μελετήσουν εκ νέου και με την καθοδήγηση εντοπίζονται ελλείψεις. Ακολουθεί κοινή συζήτηση, δημιουργία δεντροδιαγράμματος συγγραφής και τέλος η μετασυγγραφή με σκοπό την βελτίωση της έκτασης, της δομής, του περιεχομένου και της αισθητικής μορφής του αρχικού κειμένου (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011).

γ) Διαλεκτικός κονστρουκτιβισμός

Ο διαλεκτικός κονστρουκτιβισμός ενισχύει την ανθρώπινη ικανότητα της αυτορρύθμισης. Πιστεύεται πως η γνώση κατακτιέται από τους φοιτητές και εσωτερικεύεται με το φτωχό και σιωπηρό λόγο. Σκοπός της μάθησης είναι η ικανοποίηση των αναγκών των φοιτητών, η διάδραση με τους άλλους και η διάδραση με τον εαυτό για τη δημιουργία του ενεργήματος σκέψης και δράσης: «τι θα κάνω», πώς», «γιατί», «για ποιο σκοπό». Αναγκαίο συστατικό της μάθησης είναι η φθίνουσα καθοδήγηση, η οποία αρχίζει ως εξωτερική καθοδήγηση, μετέπειτα τροποποιείται σε λεκτική αυτοκαθοδήγηση και καταλήγει σε σιωπηλή αυτοκαθοδήγηση (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011, σελ. 131-132).

Οι στρατηγικές διδασκαλίας της γνωστικής μαθητείας είναι της αμοιβαιότητας, της ένταξης και του αυτοελέγχου. Αρχικά ο ακαδημαϊκός δάσκαλος κάνει γνωστό το έργο (τι θα μάθουμε), τι διαδικασία (πώς θα το μάθουμε) και εξηγεί τον δικό του ρόλο και τον ρόλο των φοιτητών. Μετέπειτα λειτουργεί ανάλογα με το μαθησιακό συμβόλαιο μοιράσματος των αποφάσεων, όπου παρουσιάζει το έργο και επεξηγεί πώς σκέφτεται. Αφού γίνει αυτό, τότε οι φοιτητές κάνουν εκ νέου το ίδιο έργο με πρακτική εργασία, το λένε φωνακτά, ψιθυριστά και δίνουν οδηγίες στον εαυτό τους. Εν συνεχεία οι φοιτητές εξασκούνται και στην αμοιβαία εργασία διαχωρίζουν τους ρόλους του εκτελεστή, του παρατηρητή και τότε θα γίνει η εναλλαγή. Απεναντίας στην εργασία ένταξης αποφασίζουν οι ίδιοι το επίπεδο δυσκολίας και εάν θα παραμείνουν στο ίδιο ή εάν θα προχωρήσουν στο επόμενο ή εάν θα πάνε στο προηγούμενο. Στη εργασία με αυτοέλεγχο δουλεύουν με συγκροτημένο το ενέργημα «τι θα κάνω», «πώς», «κάθε πότε». Στο τέλος γίνεται αξιολόγηση της προόδου σε σύγκριση με τις προηγούμενες επιδόσεις (Σαλβαράς, 2013, σελ. 116-117).

Η στρατηγική διδασκαλίας της μεταγνωστικότητας αποτελείται από τον προσδιορισμό της δραστηριότητας «δες τι έχουμε να κάνουμε και τι ξέρουμε γι' αυτό», που έχει ως σκοπό να ορίσει το αντικείμενο διδασκαλίας και να ανασκοπήσει τις προηγούμενες γνώσεις των φοιτητών, τη διαμόρφωση του σχεδίου και την εφαρμογή του όπου οι φοιτητές δουλεύουν με το σχέδιο αμοιβαίας εργασίας και ατομικά και επέρχεται ο έλεγχος της διαθεσιμότητας της νέας γνώσης «τι θα μάθαμε», «πώς το μάθαμε», «τι λάθη κάναμε, πώς τα αναγνωρίζουμε και τα διορθώνουμε». Επίσης αποτελείται από την απόδοση «πόσο καλά μάθαμε» ώστε να προσδιοριστεί το επίπεδο απόδοσης με τη χρήση δεικτών κριτηρίων ελέγχου ποιότητας «τι δεν μάθαμε καλά» και από τον μεταγνωστικό έλεγχο «τι ξέρουμε, τι νέο μάθαμε, πώς το

μάθαμε, τι λάθη κάναμε, πώς τα αναγνωρίσαμε και τα διορθώσαμε, πόσο καλά μάθαμε, τι δεν μάθαμε καλά, αυτό που μάθαμε πού θα μας χρησιμεύσει» (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011).

Ο ακαδημαϊκός δάσκαλος με την στρατηγική διδασκαλίας της ομαδικής διερεύνησης κάνει επιλογή μιας δραστηριότητας με τη εμπλοκή των φοιτητών όπου ζητά τη συμμετοχή στον προγραμματισμό έχοντας δώσει ορισμένες βασικές πληροφορίες. Η σκέψη των φοιτητών εστιάζεται στις ερωτήσεις: «τι θα ρωτήσουμε», «πώς θα εργαστούμε», «τι πρέπει να ξέρουμε». Έπειτα έχοντας ο ακαδημαϊκός δάσκαλος ως αφετηρία τα πιο πάνω σχηματίζει στον πίνακα ένα διάγραμμα εργασίας. Στη συνέχεια αφού οριστούν οι ρόλοι οι φοιτητές εργάζονται ομαδικά. Κατόπιν παρουσιάζεται η ομαδική διερεύνηση από τους φοιτητές-γραμματείς όπου γίνεται αντιπαραβολή των απαντήσεων, αναγνωρίζονται και διευθετούνται λάθη, επεκτείνονται οι αρχικές απαντήσεις, αναζητούνται εναλλακτικές λύσεις. Στο τέλος αξιολογούνται οι ομαδικές εργασίες με τον κατάλογο κριτηρίων αξιολόγησης που συμφωνήθηκε με τους φοιτητές. Συγκεκριμένα αξιολογείται η ανταπόκριση στο ρόλο και στον τρόπο εργασίας, τα επιτεύγματα των φοιτητών. Με την διατύπωση απλών προτάσεων οι οποίες μετά «ανοίγουν» και μετατρέπονται σε παραγράφους ελέγχεται η επίδοση της ομάδας (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011; Σαλβαράς, 2013).

Με τη στρατηγική διδασκαλίας των σχεδίων εργασίας, ο ακαδημαϊκός δάσκαλος επιλέγει το θέμα μετά από την διαπλοκή γνώσεων πολλών διαλέξεων. Ο αρχικός προγραμματισμός από τον ακαδημαϊκό δάσκαλο δίνει βαρύτητα στις πτυχές του θέματος, στο επίπεδο επιμόρφωσης των φοιτητών, στους μαθησιακούς στόχους, στην τροποποίηση του θέματος σε κατάσταση-πρόβλημα, στην επισήμανση των καταφάσεων και των αρνήσεων κ.α. Ακολουθεί ο προσανατολισμός των φοιτητών στις απόψεις του θέματος και η συμμετοχή τους στον προγραμματισμό. Μετά πραγματοποιείται μέσα από την καθοδήγηση ο σχηματισμός του σχεδίου δράσης «πώς θα εργαστούμε» ώστε να απαντηθούν τα ερωτήματα. Έπειτα οι φοιτητές μελετούν με βάση το σχέδιο δράσης και χρησιμοποιούν τις πηγές μάθησης, διαβάζουν, υπογραμμίζουν, λένε «πού το λέει» και «πώς το λέει» και δίνουν απαντήσεις στα ερωτήματα της συμπλεκτικότητας (πχ γιατί εργάζονται οι άνθρωποι), της αντιστρεψιμότητας (πχ τι θα γινόταν εάν οι άνθρωποι σταματούσαν να εργάζονται) και της συνδυαστικότητας (πχ πώς θα επιλέξουμε το επάγγελμα μας). Τέλος γίνεται η παρουσίαση και η αξιολόγηση της εργασίας από τους φοιτητές. Η μεταγνωστική αξιολόγηση κινείται προς την ίδια κατεύθυνση, αφού οι φοιτητές προβαίνουν σε ανασκόπηση «τι ήξεραν, τι νέο έμαθαν, πώς το έμαθαν, τι

λάθη έκαναν, πώς τα αναγνώρισαν και τα διόρθωσαν, πόσο καλά έμαθαν, τι δεν έμαθαν καλά, αυτό που έμαθαν πού θα τους χρησιμεύσει» (Σαλβαράς, 2013, Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011).

Στο διαλεκτικό κονστρουκτιβισμό υπάρχουν τύποι σκαλωσιάς των στρατηγικών διδασκαλίας. Με την δημιουργία μαθησιακού συμβολαίου η διδασκαλία είναι συμφωνημένη για το λόγο ότι εάν οι φοιτητές γνωρίζουν «τι θα κάνουν», «πώς θα το κάνουν» και «τι θα κάνει ο καθένας» τότε τόσο οι ίδιοι όσο και ο ακαδημαϊκός δάσκαλος θα αποκτήσουν μεταγνώση και θα μπορούν να παρακολουθούν ενεργά τη διδασκαλία, να ελέγξουν το γίγνεσθαι αυτής και να εφαρμόσουν τις μεταγνωστικές εμπειρίες τους (Jacobsen, 2011).

Η προτυποποίηση ενεργήματος ως μια μορφή σκαλωσιάς είναι μια νοητική αναπαράσταση ενός υποδείγματος-μοντέλου, προϊόν της διάδρασης του ακαδημαϊκού δασκάλου και των φοιτητών. Στην ουσία γίνεται επεξήγηση του προβλήματος λες και είναι δικό του ακαδημαϊκού δασκάλου ώστε να γίνει πρότυπο για παρατήρηση και μίμηση. Οι φοιτητές σημειώνουν τη συμπεριφορά του προτύπου, την κωδικοποιούν, την αναπλάθουν και μετά την παράγουν με τη μορφή ενεργήματος «τι θα κάνω, πώς, γιατί, κάθε πότε» (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011).

Με τη φθίνουσα καθοδήγηση ο ακαδημαϊκός δάσκαλος βασίζεται στις λειτουργίες του λόγου: του εξωτερικού, του φωναχτού και του σιωπηρού). Συγκεκριμένα με τον εξωτερικό γίνεται κατεύθυνση της συμπεριφοράς των φοιτητών να αναπαράγουν το πρότυπο με τις οδηγίες του ακαδημαϊκού δασκάλου. Με τον φωναχτό οι φοιτητές κάνουν ξανά εκείνο που έμαθαν και με τον σιωπηρό κάνουν εκ νέου αυτό που έμαθαν παρέχοντας οδηγίες στον εαυτό τους «τι να προσέξουν». Επιπλέον ένας τύπος σκαλωσιάς είναι και η φροντιστηριακή υποστήριξη από συμφοιτητή που έχει ως στόχο την μείωση του ανταγωνισμού στην τάξη. Οι φοιτητές που έχουν φτάσει στο υψηλό επίπεδο κυριαρχίας γίνονται φροντιστές, παρέχοντας καθοδήγηση στους συμφοιτητές τους. Με την κάρτα κριτηρίων αποσκοπείτε η αυτοπαρακολούθηση και η αυτοαξιολόγηση της συμπεριφοράς των φοιτητών με γνώμονα συγκεκριμένα κριτήρια – δείκτες. Χωρίζονται σε δύο ομάδες, εκείνη που αφορά τη μαθησιακή διαδικασία και εκείνη που αφορά τους δείκτες – κριτήρια επίδοσης των φοιτητών. Με την αντιπαραβολή και την σύγκριση μεταξύ τους εντοπίζουν «τι είναι σωστό», «τι είναι λανθασμένο» και «σταθμίζουν» την επίδοσή τους (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011).

Τα ερωτήματα αυτορρυθμιζόμενης μάθησης ως τύπος σκαλωσιάς αφορούν τον εαυτό και θέτουν σε ενεργοποίηση τον εσωτερικό λόγο για να θέσει σε εφαρμογή το «τι θα κάνω», «πώς θα εργαστώ» «εφαρμόζω», «υπάρχει απόκλιση», «πώς τα πήγα», «τι έκανα». Αυτό που επιτυγχάνεται με την εν λόγω μάθηση είναι η κατάκτηση της πορείας μάθησης, η εκμάθηση της αναγνώρισης και της διευθέτησης των λαθών και το να αναλαμβάνουν τον έλεγχο της επιμόρφωσής τους. Τα ερωτήματα της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης δομούνται ως έχουν: κατανομή ρόλων («δες ποιος είναι ο ρόλος σου»), διαμόρφωση σχεδίου («δες τι έχεις να κάνεις και φτιάξε το σχέδιο σου»), εφαρμογή σχεδίου («εφάρμοσε το σχέδιό σου»), μεταγνωστικός έλεγχος-επέκταση («δεν τι έκανες μέχρι τώρα και πες τι θα κάνεις ακόμη») (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011).

Επίσης οι αντιμαχίες εντάσσονται στους τύπους σκαλωσιάς, όπου πραγματώνεται μια συνεργατική κατασκευή επιχειρημάτων και αντεπιχειρημάτων από τις ομάδες των φοιτητών σε ένα θέμα πολύπλοκο ή αμφιλεγόμενο, που προτείνεται από τον ακαδημαϊκό δάσκαλο. Τα πλεονεκτήματα αυτής της σκαλωσιάς είναι πολλά. Καταρχήν οι φοιτητές εξηγούν στους άλλους, εμπλουτίζουν τα επίπεδα μόρφωσης του άλλου, μαθαίνουν κοινωνικές δεξιότητες, κατανοούν διαφορετικές ιδέες, γίνονται ανεκτικοί στη μάθηση και αισθάνονται λιγότερο ευάλωτοι (Watson, 2001).

Η συνεργασία και η αλληλεξάρτηση των φοιτητών επιτυγχάνεται με την συνεργατική συναρμολόγηση της μάθησης. Υπάρχουν δύο τρόποι. Στον πρώτο τρόπο μοιράζονται οι φοιτητές σε ετερογενείς ομάδες «συναρμολόγησης» 4-6 ατόμων και ορίζονται ο φοιτητής συντονιστής και ο φοιτητής γραμματέας σε κάθε ομάδα. Κάθε ομάδα επεξεργάζεται μια πτυχή του θέματος και μετά οι φοιτητές γραμματείς το παρουσιάζουν. Στον δεύτερο τρόπο οι φοιτητές μοιράζονται σε ετερογενείς ομάδες συναρμολόγησης 4-6 ατόμων και ορίζονται ο φοιτητής συντάκτης σε κάθε ομάδα (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011).

Οι αυθεντικές μορφές αξιολόγησης είναι μια ομάδα τύπων σκαλωσιάς. Σε αυτή την ομάδα ανήκουν οι δείκτες-κριτήρια αξιολόγησης, η κλινική αξιολόγηση, η αυτό-αξιολόγηση των φοιτητών, η ετερο-αξιολόγηση από συμφοιτητή και η αξιολόγηση ομαδικών επιτευγμάτων των φοιτητών. Η πρώτη υποκατηγορία λειτουργεί ως σημείο αναφοράς σε κλίμακα και είναι εύκολο αναγνωρίσιμη για αντιπαραβολή. Χρησιμοποιείται στον «ποιοτικό έλεγχο» και στη «διασφάλιση της ποιότητας». Η δεύτερη υποκατηγορία καταγράφει τη συμπτωματολογία των λαθών των φοιτητών, εντοπίζει την αιτιολογία τους, μεθοδεύει

προγράμματα διδακτικής παρέμβασης για την αντιμετώπιση των λαθών, εφαρμόζει την εν λόγω παρέμβαση και επαναξιολογεί την απόδοσή του. Η τρίτη υποκατηγορία έχει ως στόχο οι φοιτητές να γνωρίζουν την προηγούμενη γνώση και να ξέρουν τι μπορούν να κάνουν με αυτή για να μάθουν. Δίνει βαρύτητα στη δηλωτική γνώση «ξέρω το ότι», στη διαδικαστική γνώση «ξέρω το πώς», στη γενετική γνώση «ξέρω το γιατί» και στην υποθετική γνώση «ξέρω το κάθε πότε». Η τέταρτη υποκατηγορία διαπλάτνει την εμπειρία της μάθησης και είναι αναγκαία όταν οι φοιτητές εργάζονται αμοιβαία ή ομαδικά. Πρέπει να έχουν κατακτήσει το ενέργημα: τι θα κάνω, πώς, γιατί, για ποιο σκοπό, κάθε πότε, τι περίπου θα βρω. Παράλληλα πρέπει να έχουν ετοιμάσει την κάρτα κριτηρίων επιτυχίας: πώς θα ξέρω αν το έκανα σωστά. Η πέμπτη υποκατηγορία, υπολογίζει το ομαδικό επίτευγμα. Το μήνυμα που εκπέμπεται προς τους φοιτητές είναι η αποτίμηση της συνεργατικής προσπάθειας και όχι το ατομικό επίτευγμα, προκειμένου να ενθαρρυνθεί η αμοιβαία και ομαδική εργασία (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011).

2.2.5.3. Δεξιότητες ακαδημαϊκών δασκάλων

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως μια επαγγελματική ομάδα εκπαιδευτικού τομέα όπου έχει κοινωνικές, πολιτιστικές, οικονομικές, επιστημονικές και τεχνολογικές διαστάσεις. Για να χαρακτηριστεί ως μια επαγγελματική ομάδα είναι απαραίτητο να παρέχει υπηρεσίες σε ένα καθορισμένο πεδίο, να καταρτισθεί κατάλληλα ώστε να προσφέρει εξειδικευμένες γνώσεις, να διαθέτει επαγγελματική κουλτούρα και επαγγελματική ηθική. Όσοι ακαδημαϊκοί δάσκαλοι έχουν πλήρη γνώση των θεμάτων τους, επιτρέπουν στους φοιτητές τους να συμμετέχουν ενεργά στις παραδόσεις. Αυτοί οι ακαδημαϊκοί δάσκαλοι γνωρίζουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές κατά τη μάθηση και είναι έτοιμοι για οποιεσδήποτε απορίες θέσουν οι φοιτητές (Hotaman, 2010).

α) Να γνωρίζουν τους φοιτητές τους

Ο ακαδημαϊκός δάσκαλος πρέπει να στοχεύει στην ανάπτυξη των φοιτητών, στην μάθηση και στην παρακίνησή τους. Με την έννοια ανάπτυξη εννοούνται οι αλλαγές που έρχονται στη σκέψη των φοιτητών, στις σχέσεις με τους άλλους, στην εμφάνιση ενσυναίσθησης και στην εφαρμογή των κανόνων συμπεριφοράς. Η μάθηση είναι οι αλλαγές που συμβαίνουν στους τρόπους σκέψης και δράσης των φοιτητών, ως απόρροια απόκτησης καινούργιων εμπειριών και πιο δομημένης οργάνωσης των υφιστάμενων εμπειριών. Με την έννοια παρακίνηση υπονοείται το κλίμα παρακίνησης της διδασκαλίας και στον προσανατολισμό της

παρακίνησης των φοιτητών προς το «έργο», το «εγώ» και την αναλογία ανάμεσά τους (Σαλβαράς, 2020).

Υπάρχουν τρία ερωτήματα τα οποία πρέπει να έχει υπόψη του ο εκπαιδευτικός, ώστε να είναι σε θέση να ενισχύσει την ακαδημαϊκή επίδοση των φοιτητών του. Το πρώτο ερώτημα είναι «πώς αναπτύσσονται οι φοιτητές;», το δεύτερο είναι «πώς μαθαίνουν οι φοιτητές» και το τρίτο είναι «πώς παρακινούνται οι φοιτητές».

Σχετικά με το πρώτο ερώτημα η γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική και ηθική ανάπτυξη θεωρούνται ως αναγκαίες για την αποτελεσματική διδασκαλία. Οι θεωρίες των Piaget και Vygotsky επηρέασαν αρκετά την πραγμάτευση της γνωστικής ανάπτυξης. Ο Piaget υποστήριξε πως η σκέψη του ανθρώπου είναι δομημένη σε νοητικές δομές όπου αντιπροσωπεύουν τις δράσεις και τις συμπεριφορές. Ισχυρίζεται επίσης πως η ανάπτυξη της αντίληψης για τον κόσμο ερμηνεύεται με την αρχή της αφομοίωσης (κατανόηση των εμπειριών σε αλληλεξάρτηση με το τρέχον στάδιο νοητικής ανάπτυξης του ίδιο του ατόμου) και με την αρχή της συμμόρφωσης (αλλαγές στον υφιστάμενο τρόπο σκέψης που προκύπτουν από την εμφάνιση των νέων ερεθισμάτων) (Feldman, 2009, σελ. 52).

Από την άλλη ο Vygotsky ισχυρίζεται πως η ολική κατανόηση της ανάπτυξης δεν μπορεί να επιτευχθεί χωρίς τη μελέτη του πολιτισμικού πλαισίου που αναπτύσσεται το άτομο. Η θεωρία του δίνει βαρύτητα στον τρόπο που δρα η νοητική ανάπτυξη ως προϊόν των κοινωνικών συναλλαγών μεταξύ στα μέλη μιας πολιτισμικής ομάδας (Feldman, 2009, σελ. 58-59). Ο ψυχολόγος ξεχωρίζει δύο είδη νοητικών λειτουργιών: τις κατώτερες (προκύπτουν από τις αισθησιοκινητικές δραστηριότητες) και τις ανώτερες (αναπτύσσονται με αφορμή τη λειτουργία των συμβόλων και την κατάκτηση της γνώσης). Για την ενίσχυση των ανώτερων νοητικών λειτουργιών εφαρμόζεται οι εξής αρχές: η ανάπτυξη είναι επακόλουθό της μάθησης, η ανάπτυξη επιτυγχάνεται με τις λειτουργίες του λόγου, η ανάπτυξη επιτυγχάνεται όταν η μάθηση διέπεται από τη διαλεκτική, η ανάπτυξη επιτυγχάνεται όταν η μάθηση αντιμετωπίζεται ως μορφή γνωστικής μαθητείας (Σαλβαράς, 2020).

Στην πρώτη αρχή η ανάπτυξη στηρίζεται στην εσωτερίκευση συμβόλων μέσω διδασκαλίας από τους φοιτητές, με αποτέλεσμα να είναι σε θέση από μόνοι τους να σκέφτονται και να λύνουν προβλήματα (αυτορρύθμιση). Όσοι δυσκολεύονται δέχονται βοήθεια από τον ακαδημαϊκό δάσκαλο ή από συμφοιτητή για να αποκτήσουν τεχνογνωσία. Η

τεχνογνωσία αυτού που προσφέρει βοήθεια και αυτού που τη δέχεται διαφέρει. Το μαθησιακό συμβόλαιο στην προκειμένη περίπτωση καθίσταται αναγκαίο αφού ο φοιτητής που δέχεται βοήθεια πρέπει να δεχθεί ότι ο ακαδημαϊκός δάσκαλος ή ο συμφοιτητής του που τον βοηθά γνωρίζει περισσότερα από τον ίδιο. Υπάρχει σύνδεση διδασκαλίας και μάθησης, αλλά πρέπει να κινούνται και αντίστροφα. Συγκριμένα η διδασκαλία πρέπει να προχωρεί από το γενικό στο ειδικό, ενώ η μάθηση από το ειδικό στο γενικό. Η χρήση της σκαλωσιάς από τον ακαδημαϊκό δάσκαλο επίσης θεωρείται σημαντική (Σαλβαράς, 2013).

Στην δεύτερη αρχή γίνεται χρήση των λειτουργιών του λόγου (εξωτερικό, φωναχτό, σιωπηρό). Κατά τον εξωτερικό λόγο γίνεται καθοδήγηση από τον ακαδημαϊκό δάσκαλο της συμπεριφοράς των φοιτητών, κατά τον φωναχτό λόγο οι φοιτητές μιλούν με τον εαυτό τους, σκέφτονται φωναχτά για το τι να κάνουν και πώς το κάνουν και κατά τον σιωπηρό λόγο οι φοιτητές μιλούν με τον εαυτό τους και σκέφτονται ψιθυριστά για το τι να κάνουν και πώς το κάνουν. Στην τρίτη αρχή η επιμόρφωση στηρίζεται στις αντιθετικές απόψεις ώστε να ξεπεραστούν με βάση το σχήμα: θέση, αντίθεση, σύνθεση. Στη τελευταία αρχή ο ακαδημαϊκός δάσκαλος δείχνει και επεξηγεί σαν να είναι δικό του το πρόβλημα, προβαίνοντας σε ρητορικές ερωτήσεις και προχωρώντας ο ίδιος στην απάντηση ώστε να γίνει πρότυπο μίμησης (Σαλβαράς, 2013).

Για τον Gagne απαραίτητο για τις ιδέες διδασκαλίας του είναι αυτό που αποκαλεί «συνθήκες μάθησης»: οι εσωτερικές συνθήκες ασχολούνται με αυτό που ο φοιτητής γνωρίζει πριν στην οδηγία, ενώ οι εξωτερικές συνθήκες ασχολούνται με τα ερεθίσματα που παρουσιάζονται στον φοιτητή όπως η οδηγίες που παρέχονται από τον ακαδημαϊκό δάσκαλο. Το πρώτο βήμα στη θεωρία του Gagne είναι ο καθορισμός του είδους των αποτελεσμάτων που πρέπει να επιτευχθούν. Αυτά τα αποτελέσματα κατηγοριοποιούνται σε πέντε τύπους: λεκτικές πληροφορίες, πνευματικές δεξιότητες, γνωστικές στρατηγικές, στάσεις και κινητικές δεξιότητες (Khadjooi, Rostami & Ishaq, 2011).

Στην επίτευξη της κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης άσκησαν επιρροή οι θεωρίες των Erikson και Selman. Ο Erikson έχει προτείνει ένα πρόγραμμα ψυχοκοινωνικής (εγώ) ανάπτυξης που εκτείνεται σε όλη τη διάρκεια ζωής. Κάθε ένα από τα οκτώ χρονολογικά στάδια χαρακτηρίζεται από μια κρίση στην ανάπτυξη του εγώ: μια ευκαιρία για πρόοδο ή μια απειλή στάσης ή παλινδρόμησης. Η προτεινόμενη ψυχοκοινωνική ακολουθία είναι επιγενετική: κάθε στάδιο θεωρείται ότι προκύπτει σε μια περισσότερο ή λιγότερο

καθορισμένη χρονολογική περίοδο και παρέχει την απαραίτητη προϋπόθεση για την επίλυση του επόμενου σταδίου (Marcia, 2009).

Με βάση τη θεωρία του Selman σημαντική θέση έχει η σχέση εαυτού – άλλου στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη. Η σχέση αυτή διακρίνεται τέσσερα επίπεδα: η κυριαρχία της εγωκεντρικής κατεύθυνσης, η κυριαρχία της ψευτοαμφίδρομης κατεύθυνσης, η αμφίδρομη κατεύθυνσης και η ανακυκλωτική κατεύθυνσης (Σαλβαράς, 2013).

Η ανάπτυξη της ηθικής των φοιτητών διαπερνά από ορισμένα στάδια. Αρχίζει από ένα εγωκεντρικό τύπο ηθικής σκέψης και καταλήγει σε έναν άλλο τύπο ηθικής σκέψης βασισμένο στη συνεργασία και στην αμοιβαιότητα (Σαλβαράς, 2013; Σαλβαράς, 2020). Ο Piaget ισχυρίζεται πως η ανάπτυξη της ηθικότητας προχωρεί με τη μορφή σταδίων. Το πρώτο στάδιο της θεωρίας του είναι η ετερόνομη ηθικότητα όπου ο φοιτητής πιστεύει πως οι κανόνες είναι αναλλοίωτοι και απαραβίαστοι (Feldman, 2009, σελ. 337), ενώ το δεύτερο στάδιο είναι εκείνο της αυτόνομης ηθικότητας όπου γίνεται εστίαση στις προθέσεις των πράξεων. Η ηθική ανάπτυξη πραγματώνεται μέσα από διλήμματα τα οποία δομούνται σε τρία επίπεδα: το προσυμβατικό (κρίνω με βάση τις συνέπειες των πράξεων), το συμβατικό (υιοθετώ κανόνες και βάζω τις ανάγκες μου σε δεύτερη μοίρα, βοηθώ τους άλλους, ανταποκρίνομαι στην ανάληψη ευθυνών) και το μετασυμβατικό (ορίζω αξίες τις οποίες δεν θεωρώ πάγιες αφού μπορούν να αλλάξουν, ορίζω το ορθό ακολουθώντας τη συνείδησή τους, εκφράζω ηθικές κρίσεις (Σαλβαράς, 2013).

Όσον αφορά το δεύτερο ερώτημα, ως προϋπόθεση για τον σχηματισμό του συμπλέγματος των θεωριών μάθησης λαμβάνεται η εστίασή τους στην παρατηρήσιμη ή τη νοητική συνιστώσα της συμπεριφοράς ή και στις δύο με διαφορετική αναλογία. Η συντελεστική μάθηση, η μάθηση παρατήρησης και μίμησης και η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση ανήκουν στις συμπεριφοριστικές θεωρίες. Απεναντίας η γνωστική μαθητεία, η επεξεργαστική μάθηση η ανακαλυπτική μάθηση και η μετασχηματίζουσα μάθηση ανήκουν στις γνωστικές θεωρίες (Σαλβαράς, 2013).

Οι συμπεριφοριστικές θεωρίες μάθησης αναφέρονται στην τροποποίηση της συμπεριφοράς (Rothschild & Gaidis, 1981). Επικεντρώνονται στη μελέτη των προφανών συμπεριφορών που μπορούν να παρατηρηθούν και να μετρηθούν. Θεωρούν το μυαλό ως «μαύρο κουτί» με την έννοια ότι η απόκριση στο ερέθισμα μπορεί να παρατηρηθεί ποσοτικά,

αγνοώντας εντελώς την πιθανότητα εμφάνισης διαδικασιών σκέψης στο μυαλό. Ισχυρίζονται επίσης ότι όλες οι θεωρίες πρέπει να έχουν παρατηρήσιμες διαδικασίες όπως οι πράξεις (Ng'andu et al., 2013).

Στη συντελεστική μάθηση υπάρχει μια σύνδεση ανάμεσα στο ερέθισμα (ερώτηση) και την αντίδραση (απάντηση). Η αντίδραση πρέπει να είναι ορθή έτσι ώστε η συνέπεια που ακολουθεί την αντίδραση (συμπεριφορά φοιτητών) να είναι θετική. Για να είναι οι αντιδράσεις των φοιτητών ορθές, η συντελεστική μάθηση αναλύει το έργο (ανάλυση της δραστηριότητας σε ενέργειες που αναλύονται σε χειρισμούς), συγκεκριμενοποιεί μαθησιακούς στόχους (προσδιορισμός παρατηρήσιμης συμπεριφοράς, μεθοδολογικές συνθήκες υλοποίησης, προσδιορισμός του κριτηρίου απόδοσης/επιτυχίας των φοιτητών), εφαρμόζει τη φοιτητοκεντρική προσέγγιση με την τεχνική των μικρών βημάτων (τα βήματα τοποθετούνται σε εξακολουθητική σειρά, ελέγχεται η προπαρασκευή των φοιτητών για το νέο μάθημα, δηλώνεται ο μαθησιακός στόχος, προβάλλονται τα σημαντικά ερεθίσματα) και διαμορφώνει κλίμακα μαθησιακής ιεραρχίας (εκμάθηση-διατήρηση-γενίκευση-διάκριση) (Σαλβαράς, 2013).

Στη μάθηση με παρατήρηση και μίμηση εμπίπτουν τέσσερις φάσεις: η προσοχή, η συγκράτηση, η παραγωγή και τα κίνητρα. Για την επίτευξη της προσοχής γίνεται συγκέντρωση των βασικών σημείων της διάλεξης. Παράλληλα η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού πρέπει να έχει τα χαρακτηριστικά του προτύπου: φιλικότητα, δόμηση, συχνότητα, επιτυχία. Στη δεύτερη φάση εφαρμόζεται η λεκτική ανακύκλωση/επανάληψη των βημάτων ή με την απεικόνιση τους, ώστε οι φοιτητές να θυμούνται τη συμπεριφορά του προτύπου για να την μιμηθούν. Στη τρίτη φάση οι φοιτητές προσπαθούν να ταυτίσουν τη συμπεριφορά τους με εκείνη του προτύπου. Άρα η ανατροφοδότηση και η ενίσχυση είναι σημαντικές. Τέλος στην τελευταία φάση με τα κίνητρα πετυχαίνεται η διατήρηση της προσοχής, η συγκρότηση των βημάτων και της σειράς τους, η διατήρηση και η παραγωγή της συμπεριφοράς του προτύπου. Τα κίνητρα μπορεί να είναι με τη μορφή άμεσης ενίσχυσης, εσωτερικής ενίσχυσης και αυτοενίσχυσης. Οι φοιτητές είναι αναγκαίο να συγκροτούν τα πρότυπα του αναγνώστη, του επεξεργαστή κειμένου, του λύτη προβλήματος (Σαλβαράς, 2013).

Η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση στηρίζεται στην άποψη πως οι φοιτητές είναι σε θέση να παρακολουθούν τη συμπεριφορά τους, να την κρίνουν με δικά τους κριτήρια και να ενισχύουν

ή να τιμωρούν τον εαυτό τους. Ο κύκλος αυτορρυθμιζόμενης μάθησης αποτελείται από το σχεδιασμό (στοχοθεσία, επιλογή στρατηγικών μάθησης, προσανατολισμός της παρακίνησής τους) την εφαρμογή (επικέντρωση της προσοχής στο έργο, τη χρήση των στρατηγικών μάθησης, αυτό-παρακολούθηση) και τον αυτό-αναλογισμό (αυτό-αξιολόγηση, αιτιακές αποδόσεις, αντιδράσεις προς τον εαυτό, προσαρμογή στα νέα δεδομένα). Στη στρατηγική αυτορρυθμιζόμενης μάθησης εμπεριέχονται πέντε φάσεις: ο ακαδημαϊκός δάσκαλος συμπεριφέρεται ως μοντέλο, εφαρμόζει ένα έργο μπροστά στους φοιτητές και ταυτόχρονα μιλά δυνατά στον εαυτό του, οι φοιτητές εφαρμόζουν το ίδιο έργο με τις οδηγίες του ακαδημαϊκού δασκάλου, οι φοιτητές εφαρμόζουν το ίδιο έργο και ταυτόχρονα δίνουν οδηγίες δυνατά στον εαυτό τους, οι φοιτητές εφαρμόζουν το ίδιο έργο και ταυτόχρονα δίνουν οδηγίες ψιθυριστά στον εαυτό τους, οι φοιτητές εφαρμόζουν το ίδιο έργο μόνοι τους (Σαλβαράς, 2013).

Οι γνωστικές θεωρίες μάθησης επιχειρούν να εξηγήσουν την ανθρώπινη συμπεριφορά κατανοώντας τις διαδικασίες σκέψης (Ng'andu et al., 2013). Με την γνωστική μαθητεία εφαρμόζεται το σχήμα: «κάνε ό,τι κάνω», έλα «να κάνουμε μαζί», «κάντο μόνος σου». Επιδιώκεται παράλληλα η εσωτερίκευση ενός μοντέλου εργασίας που επιτυγχάνεται μέσα από το μαθησιακό συμβόλαιο, από την προτυποποίηση του ενεργήματος δράσης όπου ο ακαδημαϊκός δάσκαλος παρουσιάζει και εξηγεί τον τρόπο σκέψης σαν να είναι δικό του το πρόβλημα, από την εξάσκηση (τι θα κάνω, πώς, γιατί, κάθε πότε, αμοιβαία εργασία, εργασία με αυτοέλεγχο), από τη διερεύνηση όπου γίνεται αναζήτηση νέων τρόπων εφαρμογής, δημιουργίας διαλεκτικών σχέσεων και από την αξιολόγηση (μεταγνωστικές εμπειρίες) (Σαλβαράς, 2013).

Η επεξεργαστική μάθηση δομείται με το σχήμα: προβληματισμός μαθητών (ενεργοποίηση της αντίληψης και της προσοχής), πρόσληψη πληροφοριών (αισθητηριακή καταγραφή πληροφοριών – οπτική κωδικοποίηση, ακουστική κωδικοποίηση, κιναισθητική κωδικοποίηση), συγκρότηση πληροφοριών (βραχύχρονη ή εργαζόμενη μνήμη), συγκρότηση γνώσεων (μακρόχρονη μνήμη – μετατροπή των πληροφοριών σε γνώσεις με τη διάκριση, την ομαδοποίηση, το λεκτικό προσδιορισμό) και ανάσυρση γνώσεων (τι κάναμε για να δώσουμε απάντηση στο διερευνητικό ερώτημα).

Με την ανακαλυπτική μάθηση επιτυγχάνεται το ξεκλείδωμα γνώσεων που έχει ο νους μέσω του «εν δυνάμει» με σκοπό την αντιμετώπιση ενός προβλήματος. Αποτελείται από

τέσσερις φάσεις: την κατάσταση προβληματισμού (γιατί, πώς, για ποιο σκοπό), τον προσδιορισμό του προβλήματος (τι ζητούν να μάθουν), την επιλογή εκδοχών ή διατύπωση εικασιών προβλέψεων, υποθέσεων (διατύπωση εκδοχών ένα το πρόβλημα είναι κλειστό, καθοδήγηση εάν το πρόβλημα είναι παραγωγικό) και τον έλεγχο εκδοχών ή εικασιών, προβλέψεων, υποθέσεων (εντοπισμός φράσεων μέσα από πηγές – πού το λέει, πώς το λέει). Τέλος η μετασχηματίζουσα μάθηση όπου δομείται με τα ενεργήματα της σκέψης: ευθύ (συμπλεκτικότητα), αντίστροφο (αντιστρεψιμότητα), συνδυαστικό (συνδυαστικότητα), ταυτόσημο (αναλογία), ταυτόλογο (πρόβλεψη) (Σαλβαράς, 2013).

Το τρίτο ερώτημα σχετίζεται με την παρακίνηση των φοιτητών η οποία μπορεί να είναι εσωτερική ή εξωτερική. Εάν είναι εσωτερική τότε εξαρτάται από την ικανοποίηση που πηγάζει η φοιτητική εργασία, ενώ εάν είναι εξωτερική τότε σχετίζεται με εξωτερικούς ενισχυτές όπως ο βαθμός, οι έπαινοι. Επίσης στην περίπτωση της εσωτερικής παρατήρησης υπάρχει συναλλακτική διάδραση κατά την διδασκαλία, αφού οι φοιτητές συμμετέχουν και μαθαίνουν με προθυμία, ενώ στην περίπτωση της εξωτερικής παρατήρησης υπάρχει ανταγωνιστική διάδραση, αφού οι φοιτητές συμμετέχουν για το βαθμό ή τον έπαινο. Η παρακίνηση διαμορφώνεται από την αξιολόγηση δηλαδή τις εκτιμήσεις που κάνουν οι φοιτητές για την αξία των ικανοτήτων τους (Σαλβαράς, 2013). Τέλος οι φοιτητές σχηματίζουν στόχους επίτευξης οι οποίοι μπορεί να αφορούν την μάθηση/βελτίωση ή την επίδοση. Στην πρώτη περίπτωση οι φοιτητές προσπαθούν να βελτιώσουν μια δεξιότητά τους και στην εμφάνιση λαθών δεν πτοούνται. Χρησιμοποιούν αυτά τα λάθη για να καλύψουν τις ελλείψεις τους και συνδέσουν την αποτυχία τους στην μειωμένη καταβολή προσπάθειας. Αντίθετα στην δεύτερη περίπτωση δείχνουν ενδιαφέρον στο κατά πόσο γνωρίζουν καλά να εφαρμόζουν μια δεξιότητα, συγκρίνονται με τους συμφοιτητές τους και προσπαθούν να τους ξεπεράσουν. Με την επιβράβευση σε κάθε επιτυχία τους αισθάνονται ευτυχισμένοι και στην πιθανότητα αποτυχίας αισθάνονται απογοήτευση με αποτέλεσμα να τα παρατούν. Οι αντιλήψεις των φοιτητών για την παρακίνηση είναι κατασκευασμένες ως ένα σύστημα ταυτότητας, ως ένα σύστημα ερμηνευτικό και ως ένα σύστημα προκωδικοποίησης της συμπεριφοράς τους (Σαλβαράς, 2020).

β) Να χειρίζονται την πανεπιστημιακή γνώση

Με την έννοια πανεπιστημιακή γνώση εννοούνται οι στόχοι-δεξιότητες του λέγειν, του πράττειν, του είναι, του γίνεσθαι, του μεταφέρειν και του προσαρμόζειν. Με άλλα λόγια η

έννοια αυτή συσχετίζεται με την διδακτέα ύλη. Με τη υλοποίηση των στόχων-δεξιοτήτων προβάλλονται η δηλωτική γνώση, τη διαδικαστική γνώση, τη γενετική γνώση και την υποθετική γνώση (Σαλβαράς, 2013).

Η πανεπιστημιακή γνώση αρχίζει με την ακαδημαϊκή προσέγγιση και κινείται προς την παιδοκεντρική προσέγγιση. Αρχικά είναι η κατά μάθημα οργάνωση όπου γίνεται απλοποίηση του ουσιώδους και παραδίδεται τμηματικά. Έπειτα είναι η κατά κλάδο οργάνωση όπου δίνεται έμφαση στην εσωτερική συνοχή των γνώσεων. Εδώ η γνώση παίρνει δύο μορφές με συνύφαση των μαθημάτων ενός κλάδου και με δόμηση των μαθημάτων ενός κλάδου. Ακολουθεί η διακλαδική οργάνωση η οποία αποτελείται από τη σύμπραξη και τη συγχώνευση. Η πρώτη αποτελείται από τις τρεις μορφές: της αλληλουχίας και της εστίασης, του ιστού, της φωλιάς και της διασταύρωσης εννοιών, ο οριζόντιος στόχος. Η δεύτερη λαμβάνει πληροφορίες από τους κλάδους των μαθημάτων και σχηματίζει υβριδικά μαθήματα. Επίσης προάγουν διεπιστημονικές ικανότητες, διερευνητικές και μεταγνωστικές. Εν συνεχεία έρχεται η διαθεματική οργάνωση η οποία ασχολείται με την επεξεργασία θεμάτων από πολλές πλευρές και η γνώση είναι θεματοκεντρική γι' αυτό και χρησιμοποιούνται θέματα γενικού ενδιαφέροντος, θέματα διλήμματα επιλογών και θέματα προβλήματα. Η διαθεματική οργάνωση χωρίζεται σε δύο μορφές την προσθετική (παράθεση πληροφοριών από κλάδους μαθημάτων χωρίς ενοποίηση) και τη δομική (παράθεση πληροφοριών από κλάδους μαθημάτων με ενοποίηση ώστε να μετατραπούν σε γνώσεις) (Σαλβαράς, 2020).

Η ανάλυση έργου που βοηθά την γνώση έχει αρκετές μορφές συνδυαστικά με τα τέσσερα μοντέλα: συμπερφοριστικό μοντέλο διδασκαλίας, γνωστικιστικό μοντέλο διδασκαλίας, κοινωνικο-γνωστικό μοντέλο διδασκαλίας και εποικοδομητικό μοντέλο διδασκαλίας. Στο πρώτο μοντέλο γίνεται κατατεμαχισμός της μάθησης με τη δημιουργία αλυσίδας γνωστικών ενεργειών με τη μορφή αλγορίθμου με σκοπό τη δημιουργία μιας μάθησης αλάνθαστης. Η μάθηση διαπερνάται από τέσσερις φάσεις: τον έλεγχο προπαρασκευής των μαθητών – δήλωση μαθησιακού στόχου, τη βαθμιαία εκμάθηση και την άμεση ανατροφοδότηση και ενίσχυση, την εξάσκηση και επανάληψη, την εισαγωγή διασπαστών (Σαλβαράς, 2013).

Στο δεύτερο μοντέλο η μάθηση βασίζεται στην επεξεργασία πληροφοριών και διαπερνάται από τέσσερις φάσεις: την ενεργοποίηση προσοχής και αντίληψης, την αισθητηριακή καταγραφή των πληροφοριών, την βραχύχρονη συγκράτηση των πληροφοριών

και την μακρόχρονη συγκράτηση των πληροφοριών. Σε αυτό το μοντέλο γίνεται χρήση διαμεσολαβητών όπως ο προκαταβολικός οργανωτής, η προσαρμοσμένη αφήγηση, η επιλογή εκδοχών, η ελεγκτική των εκδοχών, η παρουσία γενικεύσεων, η εφαρμογή των γενικεύσεων. Στο τρίτο μοντέλο η μάθηση βασίζεται στην παρατήρηση και μίμηση προτύπου και στην φθίνουσα καθοδήγηση. Ακολουθεί τις εξής φάσεις: το μαθησιακό συμβόλαιο (τι θα μάθω, πώς, τι θα κάνει ο καθένας), την προτυποποίηση ενεργήματος σκέψης και δράσης, πρακτική εργασία, φωνακτός και σιωπηρός λόγος, την εξάσκηση με αμοιβαία εργασία ή με επιλογή επιπέδου δυσκολίας ή με αυτοέλεγχο, την αξιολόγηση ανταπόκρισης στο ρόλο και την εξομοίωση με το πρότυπο. Επιδιώκεται η εκμάθηση στόχων-ικανοτήτων όπως το πρότυπο του αναγνώστη. Συνεπώς συνιστάται η εκμάθηση στρατηγικών μελέτης όπως η Δ..Ε.Κ.Α.Π.Α.. Χρησιμοποιούνται και εδώ διαμεσολαβητές όπως η γνωστική μαθητεία, η σκαλωσιά, η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, η μεταγνωστικότητα. Στο τέταρτο μοντέλο η μάθηση βασίζεται στην γνωστική εξισορρόπηση και διαπερνάται από τις εξής φάσεις: την κατάσταση προβληματισμού-προσδιορισμός του προβλήματος, την αρχική δόμηση των γνώσεων με τη χρήση της συμπλεκτικότητας, την εισαγωγή μετασχηματισμών, την γνωστική υπέρβαση, την αναδόμηση των γνώσεων με τη χρήση της αντιστρεψιμότητας. Εδώ συναντάμε διαμεσολαβητές όπως η επαναφορά προηγούμενης γνώσης, η συγγραφική και μετασυγγραφική διαδικασία, η σύγκριση/συσχέτιση (Σαλβαράς, 2013).

γ) Η χρησιμοποίηση ενός φάσματος διδακτικών δεξιοτήτων

Οι διδακτικές δεξιότητες μοιράζονται σε τέσσερις ομάδες: την αναπαραγωγή (μικρά βήματα, καταμάθηση, προδρασιακή αντιμετώπιση, προκαταβολικός οργανωτής), την εξομοίωση (αμοιβαιότητα, επιλογή επιπέδου δυσκολίας, αυτοέλεγχος), την ανακάλυψη (καθοδηγούμενη ανακάλυψη, διερεύνηση, επεξήγηση), την παραγωγή (αξιοποίηση προηγούμενων γνώσεων, παρατήρηση και έκφραση, συγγραφική και μετασυγγραφική διαδικασία, ομαδική εργασία, αυτοσχεδιασμός, μεταγνωστικότητα, σχέδιο εργασίας). Γίνεται επιλογή διδακτικών δεξιοτήτων: κάνω τους φοιτητές να συγκρατήσουν γνώσεις, κάνω τους φοιτητές να προτυποποιήσουν δεξιότητες, κάνω τους φοιτητές να διερευνήσουν, κάνω τους φοιτητές να εξηγήσουν, κάνω τους φοιτητές να αξιοποιήσουν προηγούμενες μαθήσεις τους, κάνω τους φοιτητές να παράγουν γραπτό λόγο, κάνω τους φοιτητές να μάθουν πώς να μαθαίνουν (Σαλβαράς, 2020).

Στις διδακτικές δεξιότητες εντοπίζονται διαφοροποιήσεις στις επιδιώξεις, στη δραστηριότητα των φοιτητών, στις συνθήκες υλοποίησης, στο κριτήριο αξιολόγησης και στο κίνητρο επίτευξης. Για την δημιουργία των διδακτικών δεξιοτήτων γίνεται χρήση μεθοδολογικών εργαλείων όπως το ερωτηματολόγιο εκτίμησης, ένα σύνολο κειμένων για τη θεωρητική στήριξη (γνωστική/δομιστική κατεύθυνση, κοινωνικό-γνωστική κατεύθυνση, εποικοδομιστική κατεύθυνση), ένα σύνολο σχεδίων διδασκαλίας (προγραμματισμός, διεξαγωγή, αξιολόγηση), τα προσανατολιστικά κείμενα με τις επιδιώξεις των διδακτικών δεξιοτήτων (διατήρηση γνώσεων, απόκτηση δεξιοτήτων, διερεύνηση, εξήγηση, αξιοποίηση προηγούμενων γνώσεων, παραγωγή γραπτού λόγου, μαθαίνω πώς να μάθω), τις κάρτες σχετικές με τις δραστηριότητες, τις μεθοδολογικές συνθήκες και τα κριτήρια αξιολόγησης των διδακτικών δεξιοτήτων (προκαταβολικός οργανωτής, προσανατολισμός της σκέψης, κατανομή ρόλων κτλ.). (Σαλβαράς, 2013).

δ) Αξιολόγηση της διδασκαλίας

Η αξιολόγηση έχει προταθεί ως σημαντική στρατηγική για τη διασφάλιση και ανάπτυξη της ποιότητας της εκπαίδευσης σε πολλές χώρες (Skedsmo & Huber, 2018). Συσχετίζεται με την ανθρωποπλαστική αποτελεσματικότητα (γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική κτλ ανάπτυξη των φοιτητών), με την ποιότητα του τελικού αποτελέσματος (επίτευξη διδακτικών στόχων αναλυτικού προγράμματος, με ποιο τρόπο εμφανίζονται τα προϊόντα της διδασκαλίας, το επίπεδο των φοιτητών), με την ικανοποίηση των αναγκών και των προσδοκιών των φοιτητών (η διδασκαλία σε ποιο βαθμό καλύπτει τις ανάγκες των φοιτητών ώστε να καταλαβαίνουν, να δρουν, να ανήκουν, να αναγνωρίζονται) και με την απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων (η διδασκαλία κατά πόσο θέτει τους φοιτητές ικανούς ώστε να είναι σε θέση να παρακολουθούν τη διάλεξη, να την ελέγχουν και να διατυπώνουν τις γνώσεις για το γίνεσθαι αυτής). Για τον έλεγχο της ποιότητας γίνεται αναφορά στην έννοια αποτελεσματικότητα (Σαλβαράς, 2020).

Υπάρχουν τρεις θέσεις στην αξιολόγηση της διδασκαλίας: η μέτρηση που δίνει βαρύτητα στα προϊόντα της διδασκαλίας και η οποία ενστερνίζεται την άποψη πως η γνώση προέρχεται μέσα από την εμπειρία, η διαχείριση που αφορά την διαδικασία της διδασκαλίας και θεωρεί πως η γνώση έρχεται από το νου υπό τη μορφή νοηματικής πρόσληψης ή ανακάλυψης και τέλος η αξιολόγηση της απόδοσης του νοήματος που εστιάζεται στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των φοιτητών για το γίνεσθαι της διδασκαλίας (Σαλβαράς, 2020).

Η αξιολόγηση δρα παράλληλα με την διδακτική εργασία έχοντας ως στήριγμα την προκαταρκτική, την διαμορφωτική, την παιδευτική, την αποδεικτική, την διαγνωστική, την προγνωστική και την μεταγνωστική λειτουργία της αξιολόγησης (Σαλβαράς, 2013).

Η προκαταρκτική λειτουργία της αξιολόγησης εφαρμόζεται στην αρχή της διδασκαλίας και σχετίζεται με τις προηγούμενες γνώσεις. Η διαμορφωτική λειτουργία της αξιολόγησης αφορά το «πώς μαθαίνουν» οι φοιτητές και ρυθμίζεται το γίνεσθαι της διδασκαλίας. Γίνεται εφαρμογή δύο ρυθμίσεων: της ρύθμισης διαχείρισης της διαδικασίας της διδασκαλίας και της ρύθμισης της διδασκαλίας αντιμετώπισης δυσκολιών μαθητών (προδρασιακή ρύθμιση που στοχεύει στην αποφυγή λαθών, στη χρήση μικρών βημάτων, στην εφαρμογή του προκαταβολικού οργανωτή, αναδρασιακή ρύθμιση που στοχεύει στην ανατροφοδότηση, στην λήψη μέτρων τροποποίησης της διδασκαλίας). Η παιδευτική λειτουργία της αξιολόγησης σχετίζεται με τα ερωτήματα «τι λάθη κάναμε», «πώς τα αναγνωρίσαμε», «πώς το διορθώσαμε». Χαρακτηρίζεται ως μηχανισμός της μετασχηματίζουσας μάθησης. Οι λειτουργίες αποδεικτική, διαγνωστική και προγνωστική γίνονται κατά την έξοδο της διδασκαλίας. Η αποδεικτική αξιολογεί την επίδοση των φοιτητών δηλαδή τα επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα, η διαγνωστική σχετίζεται με την υστέρηση των φοιτητών με βάση τη μαθησιακή ιεραρχία (κατανόηση, εκμάθηση, διατήρηση, διάκριση, γενίκευση, προσαρμογή) και η προγνωστική αφορά τη σκέψη των φοιτητών η οποία μεταβιβάζεται ώστε να αντιμετωπίσουν καταστάσεις εφαρμογής της δεξιότητας που έμαθαν. Τέλος η μεταγνωστική λειτουργία αξιολόγησης εφαρμόζεται στο τέλος της διδασκαλίας και αφορά τα ερωτήματα «τι ήξερα», «τι έμαθα», «πώς το έμαθα», «τι λάθη έκανα και πώς τα διόρθωσα», «πόσο καλά έμαθα», «τι δεν έμαθα καλά», «αυτό που έμαθα πού θα μου χρησιμεύσει». Αυτό που επιτυγχάνεται είναι η απόκτηση επίγνωσης του ενεργήματος «τι θα κάνω, πώς, γιατί, κάθε πότε, για ποιο σκοπό», η ενεργοποίηση των λειτουργιών της μεταγνώσης και η ρύθμιση της συμπεριφοράς δίνοντας οδηγίες στον εαυτό (Σαλβαράς, 2020).

Χρησιμοποιούνται ποικίλοι τρόποι αξιολόγησης της διδασκαλίας όπως η παρατήρηση, οι κλίμακες αξιολόγησης, τα ερωτηματολόγια, τα τεστ, η χαρτογράφηση εννοιών, η κλινική συνέντευξη κτλ. (Σαλβαράς, 2013). Η παρατήρηση στην τάξη είναι μια μέθοδος άμεσης παρατήρησης της πρακτικής διδασκαλίας καθώς ξετυλίγεται σε πραγματικό χρόνο, με τον παρατηρητή ή τον αναλυτή να σημειώνει ή/και να κωδικοποιεί εκπαιδευτικές συμπεριφορές στην τάξη ή από βιντεοσκοπημένα μαθήματα (Hora & Ferrare, 2013).

Εφαρμόζονται δύο διαστάσεις διδασκαλίας κατά την παρατήρηση: η επικοινωνιακή και η λειτουργική. Στην επικοινωνιακή διάσταση δίνεται βαρύτητα στις μορφές κατεύθυνσης λεκτικής επικοινωνίας και στα είδη του λόγου και τους τύπους επιχειρημάτων. Απεναντίας στην λειτουργική διάσταση δίνεται βαρύτητα στα διδακτικά ενεργήματα και στις μορφές εμφάνισης των προϊόντων διδασκαλίας. Στις μορφές κατεύθυνσης λεκτικής επικοινωνίας υπάρχουν τρία επίπεδα επικοινωνίας: η μονόδρομη, η αμφίδρομη, η ανακυκλωτική. Στα είδη λόγου και τους τύπους επιχειρημάτων διακρίνονται τέσσερα επίπεδα: τον ατεκμηριώτο λόγο, τον τεκμηριωμένο λόγο σε άλλα μέσα, τον τεκμηριωμένο λόγο με προσφυγή στην αυθεντία, τον τεκμηριωμένο λόγο με προσφυγή στη λογική. Τα διδακτικά ενεργήματα δρουν με ένα ανεξάρτητο τρόπο και εντάσσονται με ομάδες σχηματίζοντας ένα σύνολο διδακτικών κατηγοριών. Υπάρχουν ποικίλα διδακτικά εγχειρήματα όπως η αναπαραγωγή της μετάδοσης, η εξομίωση της γνωστικής μαθητείας, η ανακάλυψη της διερεύνησης, της εξήγησης, της προκαταβολικής οργάνωσης, η παραγωγή της αξιοποίησης προηγούμενων γνώσεων και του αυτοσχεδιασμού. Στις μορφές εμφάνισης και των τρόπων επίτευξης των προϊόντων γίνεται εφαρμογή ορισμένων κριτηρίων: αναπαραγωγή γνώσεων, διάκριση και πραγματοποίηση (Σλαβαράς, 2013).

Στις κλίμακες αξιολόγησης της διδασκαλίας κατατάσσονται το σχέδιο διδασκαλίας και η μαθησιακή ιεραρχία. Στο σχέδιο διδασκαλίας περιλαμβάνονται το αντικείμενο διδασκαλίας, το προηγούμενο γνωστικό επίπεδο φοιτητών, οι μαθησιακοί στόχοι, η ανάλυση έργου, η μετατροπή του αντικειμένου διδασκαλίας σε πρόβλημα, η επιλογή διδακτικής δεξιότητας, η αξιολόγηση και ο χειρισμός υποεπίδοσης μαθητών. Στη μαθησιακή ιεραρχία υπάρχουν η κατανόηση, η εκμάθηση, η διατήρηση, η γενίκευση, η διάκριση και η προσαρμογή (Σαλαβαράς, 2013).

Αρκετά πανεπιστήμια και ιδρύματα χρησιμοποιούν διαδικτυακές έρευνες αξιολόγησης μαθημάτων για να αξιολογήσουν αποτελεσματικά την ποιότητα της μάθησης και της διδασκαλίας στην τάξη (Hong, 2008). Υπάρχουν ερωτηματολόγια αξιολόγησης της διδασκαλίας για ακαδημαϊκούς δασκάλους (16 δηλώσεις που αφορούν την είσοδο, τη συνέχιση, την αναδίπλωση και την έξοδο της διδασκαλίας), ερωτηματολόγια αξιολόγησης της διδασκαλίας για φοιτητές (8 δηλώσεις που αφορούν την δραστηριότητα των φοιτητών, τη μεθοδολογική συνθήκη και το κριτήριο αξιολόγησης μιας διδακτικής δεξιότητας) ερωτηματολόγια διερεύνησης των μεταγνωστικών εμπειριών των μαθητών για τα μαθήματα,

τα τεστ αξιολόγησης και τον εαυτό (18 δηλώσεις και 12 ατελείς προτάσεις όπου οι φοιτητές πρέπει να διατυπώσουν τη γνώμη τους) (Σαλβαράς, 2013).

Για τον έλεγχο επίτευξης των διδακτικών στόχων γίνεται χρήση των φύλων έργου και τα τεστ-κριτηρίων. Τα φύλλα έργου ελέγχουν την επίδοση των φοιτητών στη διάλεξη της ημέρας, ενώ τα τεστ-κριτηρίων ελέγχουν την επίδοση των φοιτητών σε μια μεγαλύτερη γνωστική περιοχή (Σαλβαράς, 2013).

Η έννοια της χαρτογράφησης αντιπροσωπεύει ένα από τα πιο ισχυρά γραφικά εργαλεία για την απόκτηση γνώσεων. Στη συνέχεια, οι χάρτες εννοιών υποστηρίζουν τους φοιτητές στην κατανόηση των νέων θεμάτων χαρτογραφώντας τους συνδέσμους μεταξύ νέων και προηγουμένως μελετημένων τομέων (Vodonozon & Raud, 2015). Στην χαρτογράφηση εννοιών ανήκουν η κατασκευή γνωστικού χάρτη (αναζητούν τα ερώτημα «πού», «πότε», «ποιοι», «τι έκαναν», «ποια τα αποτελέσματα», «πώς», «γιατί», «για ποιο σκοπό»), νοηματικού χάρτη (περιλαμβάνει τον αριθμό του θέματος, τον εντοπισμό εννοιών, τη σύνδεση των εννοιών, την διασύνδεση των εννοιών), χάρτη κριτικής σκέψης (συμπλεκτικότητα, αντισρεψιμότητα, συνδυαστικότητα) (Σαλβαράς, 2020).

Στο χαρτοφυλάκιο περιλαμβάνονται επιλεγμένες εργασίες των φοιτητών και παρέχει μια ολική θεώρηση της προόδου των φοιτητών και της ποιότητας του τελικού αποτελέσματος της διδασκαλίας. Στην κλινική συνέντευξη γίνεται εντοπισμός της αιτίας της συμπτωματολογίας των λαθών των φοιτητών και του σχηματισμού του γνωστικού προφίλ τους. Με την τεχνική των διερευνητικών ερωτήσεων ζητούνται επιπλέον εξηγήσεις, διερευνήσεις, προβληματισμοί και εμπλοκή. Περιλαμβάνεται κατά την διαδικασία της κλινικής συνέντευξης το πρόβλημα, οι υποθέσεις, ο έλεγχος των υποθέσεων, ο σχηματισμός του γνωστικού προφίλ και η διδακτική παρέμβαση (Σαλβαράς, 2013).

Η ποιότητα διαχείρισης της αξιολόγησης βασίζεται στα κριτήρια επίδοσης όπως η διατήρηση των γνώσεων που αποκτήθηκαν, η μεταφορά μάθησης με βάση την ομοιότητα ή την αναλογία, η ικανότητα εκφοράς κρίσεων, η χαρτογράφηση εννοιών, μετασχηματισμού και αναδόμησης παλαιότερων γνώσεων κ.α.. Επιπρόσθετα ενυπάρχει σύνδεση με την αξιοποίηση των λειτουργιών ανατροφοδότησης και με τις προφορικές μορφές αξιολόγησης της επίδοσης (Σαλβαράς, 2013).

ε) Αντιμετώπιση της υποεπίδοσης των φοιτητών

Υποεπίδοση συμβαίνει όταν εντός ενός πανεπιστημιακού τμήματος η επίδοση ορισμένων φοιτητών υστερεί μαθησιακά σε σύγκριση με τον μέσο όρο του τμήματος στην εκμάθηση των στόχων του μαθήματος. Για την επίτευξη υψηλής επίδοσης σημαντικό ρόλο διαδραματίζει το διδακτικό περιβάλλον. Η αξιολόγηση του φοιτητή βασίζεται στην κατοχή προαπαιτούμενων γνώσεων, στη συγκρότηση μαθησιακού δυναμικού και στον έλεγχο των κινήτρων. Απεναντίας η αξιολόγηση του διδακτικού περιβάλλοντος βασίζεται στην καταγραφή της συμπεριφοράς του ακαδημαϊκού δασκάλου και του φοιτητή με χαμηλή επίδοση, στην αυτοαξιολόγηση του ακαδημαϊκού δασκάλου για τον τρόπο που διδάσκει και στον έλεγχο της ατμόσφαιρας του τμήματος (Σαλβαράς, 2013).

Η αξιολόγηση των προαπαιτούμενων γνώσεων πετυγχάνεται με τη συστηματική παρατήρηση, με το κριτήριο απόδοσης/επιτυχίας, με τον κατάλογο της φοιτητικής ιεραρχίας και με την σύνταξη πρωτοκόλλου αξιολόγησης. Συγκεκριμένα κατά τη συστηματική παρατήρηση εσκεμμένα γίνεται συγκέντρωση πληροφοριών που μπορεί να έχουν σχέση με την ταχύτητα εκτέλεσης ή με την καταγραφή γεγονότων. Το κριτήριο απόδοσης/επιτυχίας θεωρείται δομικό στοιχείο των στόχων – επίδοση. Όταν οι στόχοι – επίδοση ορισθούν τότε προσδιορίζεται η δραστηριότητα των φοιτητών, η φοιτητική συνθήκη και το κριτήριο απόδοσης/επιτυχίας. Με την φοιτητική ιεραρχία απαιτείται όλοι στόχοι-δεξιότητες του μαθήματος να διδάσκονται και να εμπεριέχουν την κατανόηση, την εκμάθηση, την διατήρηση, την διάκριση, την γενίκευση και την προσαρμογή. Τέλος το πρωτόκολλο αξιολόγησης στηρίζεται στα κριτήρια που εμπεριέχονται στους στόχους-δεξιότητες του μαθήματος και στην ανάλυση των λαθών των φοιτητών (Σαλβαράς, 2013).

Η αξιολόγηση των στρατηγικών μάθησης και μελέτης, όπως και η αξιολόγηση της χαρτογράφησης εννοιών, κατατάσσονται στην αξιολόγηση του μαθησιακού δυναμικού του φοιτητή. Οι στρατηγικές μάθησης και μελέτης χρησιμοποιούνται από τους φοιτητές για να μπορέσουν να ξεπεράσουν τις μεταγνωστικές τους δυσκολίες που έρχονται αντιμέτωποι κατά τη διάρκεια του διαβάσματος, της γραφής, της υπογράμμισης, της τήρησης σημειώσεων, της απάντησης ερωτημάτων κ.α. . Συνεπώς η αξιολόγηση στρατηγικών μάθησης γίνεται με τη χρήση ενός ερωτηματολογίου οχτώ δηλώσεων που περιγράφουν τη δραστηριότητα των φοιτητών στην περίπτωση να μάθουν «πώς να παράγουν γραπτό λόγο», ενώ η αξιολόγηση στρατηγικών μελέτης πραγματοποιείται με τη χρήση ενός ερωτηματολογίου δώδεκα

δηλώσεων που περιγράφουν τη δραστηριότητα των φοιτητών, στην περίπτωση να μάθουν «πώς να μελετούν ένα κείμενο». Κατά την αξιολόγηση χαρτογράφησης εννοιών γίνεται έλεγχος της συγκρότησης γνωστικών χαρτών και της «καλής συσκευασίας» της γνώσης. Ουσιαστικά με την αξιολόγηση γνωστικών χαρτών οι φοιτητές οφείλουν να μελετήσουν ένα κείμενο, να απαντήσουν στα ερωτήματα «πού, πότε, ποιοι, τι έκαναν, ποια τα αποτελέσματα, που διαμορφώνουν το πρώτο γνωστικό επίπεδο, πώς, γιατί, για ποιο σκοπό, που διαμορφώνουν το δεύτερο γνωστικό επίπεδο και μετά να δημιουργήσουν το γνωστικό χάρτη». Με την αξιολόγηση νοηματικών χαρτών οι φοιτητές καλούνται να μελετήσουν ένα κείμενο και να βρουν έννοιες που σχετίζονται με την διδακτική ενότητα (Σαλβαράς, 2013).

Η αξιολόγηση κινήτρων των φοιτητών ελέγχεται με τον προσανατολισμό των κινήτρων, με την συρρύθμιση της συμπεριφοράς και με την απόδοση αιτιολογικών προσδιορισμών επιτυχίας – αποτυχίας. Οι δηλώσεις εντός του ερωτηματολόγιου αξιολόγησης κινήτρων παρουσιάζουν ανάμεσά τους αντίθεση, με στόχο την σκιαγράφηση του προφίλ των στόχων προσανατολισμού του φοιτητή με χαμηλή επίδοση. Η συρρύθμιση της συμπεριφοράς ενός φοιτητή επιτυγχάνεται με την αμοιβαία εργασία, την ομαδική εργασία, το διαλεκτικό διάλογο κ.α.. Έτσι κατά την αξιολόγησή της σχηματίζεται ο προφίλ του φοιτητή. Τέλος με την αξιολόγηση των αιτιολογικών προσδιορισμών επιτυχίας-αποτυχίας που απευθύνεται στον φοιτητή ή στον ακαδημαϊκό δάσκαλο, ενεργοποιούνται νοητικά μοντέλα απόδοσης αιτιών (Σαλβαράς, 2013).

Σημαντική είναι και η αξιολόγηση του διδακτικού περιβάλλοντος, που μπορεί να επιτευχθεί με την καταγραφή συμπεριφορών ακαδημαϊκού δασκάλου και φοιτητή, με την αυτοαξιολόγηση του ακαδημαϊκού δασκάλου για τη διδασκαλία του και με την αξιολόγηση του κλίματος του τμήματος. Στην πρώτη αξιολόγηση γίνεται καταγραφή του «τι κάνει ο εκπαιδευτικός και τι κάνει ο φοιτητής με χαμηλή επίδοση» κατά τη διάρκεια της παράδοσης. Για την αυτοαξιολόγηση του ακαδημαϊκού δασκάλου χρησιμοποιείται ένα ερωτηματολόγιο δηλώσεων που εμπίπτουν σε τέσσερις κατηγορίες: την είσοδο στη διδασκαλία, τη συνέχιση της διδασκαλίας, την αναδίπλωση της διδασκαλίας και την έξοδο από τη διδασκαλία. Όσον αφορά την αξιολόγηση του κλίματος του τμήματος επιτυγχάνεται με ερωτηματολόγιο που συνδυάζει δεκαοχτώ δηλώσεις σε κλίμακα και δώδεκα ατελείς προτάσεις για συμπλήρωση. Οι φοιτητές στο εν λόγω ερωτηματολόγιο πρέπει να δηλώσουν την γνώμη τους για το μάθημα,

για τα τεστ αξιολόγησης και για τον εαυτό τους εάν αισθάνεται διαφορετικός (Σαλβαράς, 2013).

Με τον όρο κλινική συνέντευξη εννοείται η διαδικασία που έχει ως στόχο τον εντοπισμό της συμπτωματολογίας των λαθών του φοιτητή, τον προσδιορισμό των υποθέσεων για την αιτιολογία των λαθών, των ελέγχων των υποθέσεων, το σχηματισμό του προφίλ του φοιτητή με χαμηλή επίδοση και τη διδακτική παρέμβαση (Νέστορος, Στιβανάκη & Ζγαντζούρη, nd.; Σαλβαράς, 2013).

στ) Διαχείριση της πανεπιστημιακής αίθουσας

Η έννοια «διαχείριση της πανεπιστημιακής αίθουσας» συνδέεται με το ρόλο του ακαδημαϊκού δασκάλου και τον τρόπο με το οποίο χειρίζεται όλα τα καθημερινά θέματα που μπορεί να προκύψουν στην αίθουσα. Ο όρος αυτός περιλαμβάνει εκτός από τις ενέργειες που μπορεί να κάνει ένας ακαδημαϊκός δάσκαλος και τις προληπτικές ενέργειες που πρέπει να ακολουθήσει προκειμένου να εξασφαλίσει ένα ακμάζον περιβάλλον για τους φοιτητές του. Τόσο η ακαδημαϊκή επίδοση των φοιτητών όσο και η πλήρη συναισθηματική, γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη τους εμπερικλείονται στον όρο διαχείριση της πανεπιστημιακής αίθουσας. Κατά την εφαρμογή αυτών των συνθηκών επιτυγχάνονται θετικές διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στους φοιτητές και τον ακαδημαϊκό δάσκαλο και οι ακαδημαϊκοί δάσκαλοι ανταποκρίνονται πιο άμεσα στις ανάγκες των φοιτητών τους. Όλα αυτά συμβάλουν παράλληλα στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και του αυτοελέγχου (Vairamidou & Stravakou, 2019).

Το κλίμα της πανεπιστημιακής αίθουσας εξαρτάται από τα χαρακτηριστικά του ακαδημαϊκού δασκάλου και από τον σχηματισμό διαπροσωπικών σχέσεων. Ουσιαστικά τα χαρακτηριστικά του ακαδημαϊκού δασκάλου περιλαμβάνουν το ενδιαφέρον του για τους φοιτητές, τη σταθερότητα των αποφάσεων, την παροχή προτύπων και τις προσδοκίες του για τη συμπεριφορά και την επίδοση των φοιτητών. Απεναντίας κατά τη διαμόρφωση διαπροσωπικών σχέσεων παρατηρούνται δυο είδη σχέσεων: οι σχέσεις μεταξύ των φοιτητών και οι σχέσεις μεταξύ φοιτητών και ακαδημαϊκού δασκάλου. Όταν αναπτυχθούν οι εν λόγω σχέσεις τότε οι φοιτητές δείχνουν προθυμία να αναλάβουν την ευθύνη των πράξεων τους (Σαλβαράς, 2020).

Κατά τον προγραμματισμό της παράδοσης της διάλεξης επιτυγχάνονται δύο επίπεδα: το μακροεπίπεδο και το μικροεπίπεδο. Στο πρώτο ο ακαδημαϊκός δάσκαλος οργανώνει την ύλη σε ενότητες και την κατανέμει χρονικά, ενώ στο δεύτερο συντάσσει σχέδια διδασκαλίας. Εν συνεχεία ο ακαδημαϊκός δάσκαλος οφείλει η διεξαγωγή της παράδοσης να κινείται με βάση τα σχέδια διδασκαλίας και με τη χρήση της προκαταρκτικής, διαμορφωτικής, παιδευτικής, αποδεικτικής προγνωστικής και μεταγνωστικής λειτουργίας αξιολόγησης. Επίσης θα πρέπει να διατηρεί την ομαλή ροή της παράδοσης, τη διαχείριση των μεταβάσεων από τη μια φάση της διδασκαλίας στην άλλη και την ανασκόπηση και το κλείσιμο της διδασκαλίας. Εν κατακλείδι ποιοτική διδασκαλία συμβάλει στη διαχείριση της πανεπιστημιακής αίθουσας. Η ποιότητα της διδασκαλίας ορίζεται με όρους αποτελεσματικότητας και στοχεύει στην ανθρωποπλαστική αποτελεσματικότητα, στην ποιότητα του τελικού αποτελέσματος και στην ικανοποίηση των αναγκών των φοιτητών (Σαλβαράς, 2013).

Με βάση τη συμπεριφοριστική διδακτική κατεύθυνση η ενεργοποίηση της προσοχής επιτυγχάνεται με την ανασκόπηση της προηγούμενης διάλεξης για τον έλεγχο της προπαρασκευής των φοιτητών, τη δήλωση του μαθησιακού στόχου, την προβολή των σημαντικών σημείων της νέας διάλεξης και την αναγραφή τους στις διαφάνειες, αλλά και το εάν οι φοιτητές θέλουν να μάθουν. Από την άλλη με την γνωσιακή διδακτική κατεύθυνση η προσοχή ενεργοποιείται πρώτον με την εισαγωγή της κατάστασης του προβληματισμού, με τον προσδιορισμό του προβλήματος και την διατύπωση εικασιών, δεύτερον με την δήλωση μιας γενίκευσης και τρίτον με τη χρήση ενός προκαταβολικού οργανωτή και της διατύπωσης των ερευνητικών ερωτημάτων «τι θα μάθουμε» και με «ποια σειρά». Στην περίπτωση της κοινωνικο-γνωστικής διδακτικής κατεύθυνσης η προσοχή επιτυγχάνεται με το μαθησιακό συμβόλαιο, ενώ με την εποικοδομιστική διδακτική κατεύθυνσης επιτυγχάνεται με την επαναφορά της προηγούμενης γνώσης και την εισαγωγή μετασχηματισμών (Σαλβαράς, 2013).

Με την αναφορά στον σχεδιασμό προληπτικής διαχείρισης εννοείται το σύνολο των τεχνικών που σχετίζονται με το σωστό ξεκίνημα της πανεπιστημιακής χρονιάς, την ενθάρρυνση συμμετοχής των φοιτητών στη λήψη αποφάσεων, τη διαρρύθμιση του χώρου, την αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου, την ανατροφοδότηση και την ενίσχυση των φοιτητών, την καθιέρωση διαδικασιών και κανόνων με συζήτηση και διαπραγμάτευση και τη χρήση ενός φάσματος αποτελεσματικών τεχνικών προληπτικής διαχείρισης (ενημερότητα και εποπτεία,

συγχρονία, ομαλότητα ροής δραστηριοτήτων, κυματοειδής επέκταση της επίδρασης) (Σαλβαράς, 2020).

Παράλληλα ο ακαδημαϊκός δάσκαλος ενδέχεται να έρθει αντιμέτωπος με μη πρόεπουσες συμπεριφορές φοιτητών. Στην προκειμένη περίπτωση οφείλει να ακολουθήσει παρεμβατική διαχείριση η οποία περιλαμβάνει την συμπτωματολογία, την αιτιολογία και την αποτελεσματική παρέμβαση. Τα χαρακτηριστικά αποτελεσματικής παρέμβασης αποτελούνται από την ενημερότητα και την αλληλοκάλυψη, τη συνέχεια και την συνέπεια, την αγνόηση ανεπιθύμητων συμπεριφορών, την χρησιμοποίηση έμμεσων τεχνικών, την εφαρμογή εντολών διακοπής, την εφαρμογή συνεπειών κτλ.. Όσον αφορά τις τεχνικές διαχείρισης των ανεπιθύμητων συμπεριφορών, εφαρμόζονται ανάλογα με τη ένταση του προβλήματος. Μπορεί να γίνει χρήση μη λεκτικών παρεμβάσεων (οπτική επαφή, χειρονομίες, πλησίασμα), ελάχιστη παρέμβαση (βλεμματική επαφή μέχρι την επαναφορά της πρόεπουσας συμπεριφοράς), λεκτικές υπομνήσεις (διατυπώνονται με θετικό τρόπο «τι ωραία θα ήταν εάν παρακολουθούσες τη διάλεξη») (Σαλβαράς, 2020).

2.2.5.4. Μάθηση φοιτητών με δυσλεξία

Για την αξιολόγηση των φοιτητών που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες χρειάζεται η συνεργασία πολλών ειδικοτήτων όπως του ειδικού εκπαιδευτικού, του εκπαιδευτικού ψυχολόγου (Σκαλούμπακας, Πρωτόπαπας & Νικολόπουλος, 2003). Με τον όρο αξιολόγηση εννοείται η διαδικασία όπου αντλούνται πληροφορίες σχετικές με το γνωστικό στόχο. Σχετικά με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα ακολουθείται συγκέντρωση, επεξεργασία και ερμηνεία των στοιχείων με στόχο την εξακρίβωση της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας του γνωστικού στόχου, καθώς και της αναφοράς προκαθορισμένων στόχων. Επιπρόσθετα με την αξιολόγηση ο φοιτητής βρίσκεται στην πλεονεκτική θέση να ενημερωθεί για την ικανότητά του συγκριτικά με τους συμφοιτητές του και να γίνουν φανερές οι διδακτικές του ανάγκες. Πίσω από όλα αυτά ευνοείται και η λήψη αποτελεσματικότερων μέτρων, που ενισχύουν τους διδακτικούς στόχους, την ενθάρρυνση και την βελτίωση των φοιτητών (Μαλλιαρού, et al., 2017).

Ουσιαστικά όταν διαπιστωθεί πως ένας φοιτητής παρουσιάζει μαθησιακές δυσκολίες, εάν δεν έτυχε στην παιδική ή εφηβική του ηλικία αξιολόγηση, τότε παροτρύνεται από τον ακαδημαϊκό δάσκαλο να προβεί σε κλινική αξιολόγηση. Συνήθως εάν έχει αξιολογηθεί μετά

την ηλικία των δεκαέξι ετών τότε δε χρειάζεται να γίνει επανεξέταση, απεναντίας ένα έχει αξιολογηθεί πριν την ηλικία των δεκαέξι ετών ή εάν έχουν περάσει 10 χρόνια τότε κρίνεται αναγκαία η επαναξιολόγηση (Jamieson & Morgan, 2008/2011).

Ο σχολικός ή κλινικός ψυχολόγος έχει την αρμοδιότητα να παρέμβει και να αξιολογήσει. Συνηθίζεται να χρησιμοποιούνται η τυπική αξιολόγηση και η άτυπη αξιολόγηση. Με τον όρο τυπική εννοείται το ψυχομετρικό τεστ, ενώ με τον όρο άτυπη η αξιολόγηση αναγνωστικών και ορθογραφικών λαθών. Εκτός από τον φοιτητή, ο ψυχολόγος μπορεί να ζητήσει αναπτυξιακό και οικογενειακό ιστορικό από την οικογένεια του εμπλεκόμενου και να έρθει σε επικοινωνία με τους ακαδημαϊκούς δασκάλους του φοιτητή.

Η διαδικασία διάγνωσης είναι χρονοβόρα και πολλά πανεπιστήμια προτού παραπέμψουν τους φοιτητές σε πλήρη αξιολόγηση από κάποιον ειδικό, ζητούν από τους φοιτητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες να καθίσουν σε ένα είδος ανίχνευσης και έπειτα αποφασίζεται ποιοι από αυτή χρίζουν περαιτέρω αξιολόγηση. Η διαδικασία αξιολόγησης των πανεπιστημίων αποτελείται από συνεντεύξεις, μπορεί να ζητήσουν εργασίες των φοιτητών και παραχωρούνται τεστ μνήμης ή φωνολογικής επίγνωσης (Jamieson & Morgan, 2008/2011).

Μια ψυχολογική έκθεση πρέπει αρχικά να αποτελείται από τα αίτια της παραπομπής, το αναπτυξιακό ιστορικό (προβλήματα κατά τον τοκετό, περπάτημα, ομιλία, συμμετοχή σε δραστηριότητες, προσαρμογή στο σχολικό χώρο κτλ) και το οικογενειακό ιστορικό (σχέση με γονείς, με αδέρφια, διαζύγιο, οικογενειακή κατάσταση κτλ) του ατόμου, με αναφορά στην ανάπτυξη του λόγου, σε παλαιότερες αξιολογήσεις και στο αν έτυχε να λάβει στήριξη από ειδικό εκπαιδευτικό (Jamieson & Morgan, 2008/2011). Έπειτα πρέπει να γίνεται αναφορά στις παρατηρήσεις της συμπεριφοράς του ατόμου, δηλαδή εάν ήταν συνεργάσιμο, εάν έχει χαμηλή ή υψηλή αυτοεκτίμηση σε ότι αφορά τις ικανότητές του, εάν διακατέχεται από άγχος.

Ακολούθως εφαρμόζεται η άτυπη εξέταση όπου το άτομο ελέγχεται εν συντομία σε τομείς σχετιζόμενους με τον μαθησιακό χώρο. Προβαίνει σε ανάγνωση λέξεων και ανάγνωση και κατανόηση άγνωστου κειμένου. Ο λόγος που γίνεται αυτή η διαδικασία είναι για να αξιολογηθεί ο χρόνος και η ακρίβεια ανάγνωσης, όπως και η κατανόηση κειμένου με σκοπό να απαντήσει τις ερωτήσεις κατανόησης. Παράλληλα γίνεται έλεγχος γραφής και ορθογραφίας για να διαπιστωθούν τυχόν ορθογραφικές δυσκολίες, κακογραφία, απουσία

γραμματικών κανόνων, ατονίες, δυσκολίες γραπτής σύνταξης ιδεών (Σκαλούμπακας, Πρωτόπαπας & Νικολόπουλος, 2003). Επίσης γίνεται έλεγχος των μαθησιακών επιδόσεων και των εννοιών χρόνου και χώρου.

Μετά ακολουθεί η ψυχομετρική εξέταση για έλεγχο του Γενικού Δείκτη Νοημοσύνης, του Λεκτικού Δείκτη Νοημοσύνης και του Πρακτικού Δείκτη Νοημοσύνης. Ο Λεκτικός Δείκτης Νοημοσύνης μετρά την λεκτική αντίληψη. Συνεπώς οι λεκτικές κλίμακες δίνουν πληροφορίες για την επεξεργασία της γλώσσας, λογικής, προσοχής, μνήμης και λεκτικής μάθησης. Απεναντίας Πρακτικός Δείκτης Νοημοσύνης μετρά την αντιληπτική οργάνωση. Για τους ενήλικες συνηθίζεται να χρησιμοποιείται το WAIS – IV, το οποίο αποτελείται από τις λεκτικές υποκλίμακες (πληροφορίες, ομοιότητες, αριθμηση, λεξιλόγιο, κατανόηση, μνήμη αριθμών) και τις πρακτικές υποκλίμακες (συμπλήρωση εικόνων, κωδικοποίηση, σειροθέτηση εικόνων, σχέδια με κύβους, συναρμολόγηση αντικειμένων, σύμβολα).

Στο τέλος της ψυχολογικής έκθεσης αναγράφονται τα συμπεράσματα και οι εισηγήσεις. Οι διευκολύνσεις που θα προτείνονται θα βοηθήσουν στην παροχή στήριξης του ατόμου (Jamieson & Morgan, 2008/2011).

Τα προγράμματα παρέμβασης όπως και οι στρατηγικές θα πρέπει να στηρίζονται στις ανάγκες του κάθε φοιτητή και στο γνωστικό του προφίλ. Αυτό οφείλεται γιατί ο κάθε φοιτητής με δυσλεξία έχει διαφορετικές μαθησιακές δυσκολίες. Τα εξατομικευμένα προγράμματα πρέπει να ακολουθούν πολυαισθητηριακές μεθόδους (χρήση όλων των αισθήσεων), την υπερ-μάθηση και αυτοματοποίηση (ενίσχυση και επανάληψη λόγω δυσκολιών στη βραχύχρονη και μακρόχρονο μνήμη), τις δομημένες προσεγγίσεις (ολοκλήρωση μιας δεξιότητας προτού αρχίσει μια άλλη) και τις διαδοχικές και συσσωρευτικές προσεγγίσεις (η μάθηση αποκτά ουσία και γίνεται πιο αποτελεσματική) (Reid, 2003, σελ. 108,111).

Το πρόγραμμα Letterland προτάθηκε από τη Βρετανίδα εκπαιδευτικό Lyn Wendon τη δεκαετία του 70' για την ενίσχυση της αναγνωστικής ικανότητας (Yaverbaum, 2003). Παράλληλα βοηθά στην ενίσχυση της ορθογραφίας, της γραφής και της ανάπτυξης του κινήτρου (Reid, 2003, σελ. 112). Αυτή η μέθοδος είναι ελκυστική γιατί ο αριθμός των χαρακτήρων εικονογράμματος είναι περιορισμένος (φιλικός προς τη μνήμη), κάθε μνημονική

ιστορία βασίζεται σε προηγούμενη γνώση (συστηματική) και η μέθοδος καλύπτει τα βασικά και πολύ πιο πέρα πράγματα (διεξοδική) (Yaverbaum, 2003).

Η προσέγγιση αυτή διδάσκει ρητά τα φωνητικά μοτίβα της γλώσσας (Paerlow, 2015). Συγκεκριμένα αποτελείται από διδακτικά στοιχεία, δηλαδή τη γλώσσα, το λόγο και την επικοινωνία, τις φωνητικές δεξιότητες, τις δεξιότητες αναγνώρισης λέξεων, την προτασιακή ενημερότητα, την κατανόηση, τις αναγνωστικές και ορθογραφικές σχέσεις και τις πρόωρες δεξιότητες δημιουργικής γραφής (Reid, 2003, σελ. 112; Rochmah, 2015). Επιπρόσθετα με το πρόγραμμα Letterland ενισχύεται η μακρόχρονη μνήμη, αναπτύσσεται η φαντασία και η δημιουργικότητα στη χρήση των λέξεων (Reid, 2003, σελ. 113).

Μια επιπλέον προσέγγιση είναι η Alpha - to - Omega, η οποία βοηθά στην απόκτηση φωνολογικών και γλωσσικών δεξιοτήτων (Reid, 2003, σελ. 113). Επίσης το πρόγραμμα Orton - Gillingham είναι μια πολυαισθητηριακή, συνθετική και φωνητική προσέγγιση στη διδασκαλία της ανάγνωσης. Η διδασκαλία παρέχεται στη φωνολογία και στη φωνολογική συνειδητοποίηση, στην αντιστοιχία ήχου - συμβόλου, στις συλλαβές, στη μορφολογία, στη σύνταξη και στη σημασιολογία. Εξαιτίας της πολυαισθητηριακής της ιδιότητας, περιλαμβάνει οπτικά, ακουστικά και κινητικά μαθησιακά μονοπάτια (Ritchey & Goeke, 2006).

Το σύστημα διδασκαλίας για τη δυσλεξία Bangor θεωρείται ένα από τα δομημένα προγράμματα στήριξης των ατόμων που έχουν διαγνωσθεί με τη μαθησιακή δυσκολία - δυσλεξία. Το πρόγραμμα αυτό δίνει έμφαση στις φωνολογικές δυσκολίες, βοηθά στην κατηγοριοποίηση των ήχων του λόγου, στην ενίσχυση της μνήμης και στην αναγνωστική αντίληψη και ορθογραφία (Reid, 2003, σελ. 120-122).

Το πρόγραμμα Οπτικοποίηση και Λεξικοποίηση για τη Γλωσσική Κατανόηση και Σκέψη ενισχύει την ανάγνωση και την κατανόηση. Επίσης οι προσεγγίσεις ενισχυτικής διδασκαλίας όπως η ανάγνωση κατά ζεύγη, η διδασκαλία από τους ίδιους τους φοιτητές, η υποδειγματική ορθογραφία μπορούν να θεωρηθούν αποτελεσματικές για τους φοιτητές με δυσλεξία (Reid, 2003, σελ. 154,157).

Οι κλίμακες αξιολόγησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων με βάση τις κατευθύνσεις ελέγχου ποιότητας σχετίζονται με την ανθρωποπλαστική αποτελεσματικότητα, την ποιότητα

του τελικού αποτελέσματος και την ικανοποίηση των αναγκών του φοιτητή με δυσλεξία (Σαλβαράς, 2020).

α) Ανθρωποπλαστική αποτελεσματικότητα

Η κλίμακα που σχετίζεται με την παρατήρηση και αξιολόγηση της ανθρωποπλαστικής αποτελεσματικότητας ελέγχει το βαθμό που συμβάλλει η διδασκαλία στην ανάπτυξη γνωστικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, καθώς και δεξιοτήτων αυτοεκτίμησης. Κατά την ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων γίνεται έλεγχος εάν οι φοιτητές εκφράζουν καθαρά τις σκέψεις τους, εντοπίζουν πληροφορίες, κατανοούν τα όσα ειπώθηκαν, θυμούνται τα βασικά στοιχεία της διάλεξης, έχουν διαρκή προσοχή, παρατήρηση κτλ.. Στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων ελέγχεται εάν οι φοιτητές μπορούν να παίρνουν θέση υπολογίζοντας τους υπόλοιπους, αναγνωρίζουν τα λάθη τους και τα διευθετούν, συμβιβάζονται σε δύσκολες καταστάσεις κτλ. Τέλος κατά την ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτοεκτίμησης ελέγχεται η διατύπωση της άποψης των φοιτητών, η επιλογή και η επιχειρηματολογία τους, η έκφραση ικανοποίησης κτλ. (Σαλβαράς, 2020).

β) Ποιότητα τελικού αποτελέσματος

Με την χρήση της κλίμακας αξιολόγησης του τελικού αποτελέσματος επιτυγχάνεται ο έλεγχος του επιπέδου κατάκτησης των στόχων-επίδοσης με την εξής ιεραρχία: κατανόηση - εκμάθηση – διατήρηση – διάκριση – γενίκευση – προσαρμογή. Η εν λόγω ιεραρχία στοχεύει στη διδασκαλία κάθε στόχου-επίδοσης ο οποίος πρέπει να διατρέχει όλες τις φάσεις της κάθε ιεραρχίας. Στη περίπτωση που δεν γίνεται αυτό, οι φοιτητές παρουσιάζουν υποεπίδοση. Η εξακρίβωση σε ποια φάση της ιεραρχίας είναι οι φοιτητές, έχει ως επακόλουθο τη παροχή διευκόλυνσης στο γίνεσθαι της διδασκαλίας. Συνεπώς όταν οι φοιτητές διατρέχουν όλες τις φάσεις της ιεραρχίας επιτυγχάνεται η ποιότητα του τελικού αποτελέσματος (Σαλβαράς 2020).

γ) Ικανοποίηση φοιτητών με δυσλεξία

Η μάθηση ως μια διεργασία ικανοποίησης αναγκών διέπεται από την ακόλουθη ιεράρχηση αναγκών στην διδασκαλία: «οι φοιτητές να είναι σε θέση να κατανοούν αυτά που διαβάζουν, ακούνε, βλέπουν» (να λένε με δικά τους λόγια, να εξηγούν, να αναφέρουν παραδείγματα κτλ), «να αισθάνονται ασφάλεια στις κινήσεις τους» (απαλλαγή από το άγχος, να γνωρίζουν τι θα μάθουν, πώς να εργαστούν κτλ), «να συμμετέχουν» (να λαμβάνουν μέρος στη λήψη

αποφάσεων, να χειρίζονται διλήμματα επιλογών, να ανταλλάσσουν ιδέες κτλ), «να αισθάνονται πως ανήκουν στο σύνολο μιας ομάδας» (να εργάζονται με τους άλλους συμφοιτητές, να αντιπαραθέτουν, να αλλάζουν γνώμη κτλ) και «να αναγνωρίζονται από τους άλλους» (να χρησιμοποιούν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους, να ακούνε θετικά σχόλια, να ενεργούν με επίγνωση κτλ). Το περιεχόμενο του επιπέδου ικανοποίησης των αναγκών των φοιτητών ελέγχεται με δείκτες – κριτήρια γιατί είναι πιο εύκολο να παρατηρηθεί, ενώ από την πλευρά της διδασκαλίας το επίπεδο ικανοποίησης των αναγκών των φοιτητών ελέγχεται με τη χρήση κλίμακας (Σαλβαράς, 2020).

2.3. Αιτιολόγηση της προτεινόμενης έρευνας

Η αποκάλυψη πως ένα άτομο έχει διαγνωσθεί με δυσλεξία προκαλεί ακόμη στο ίδιο το άτομο στιγματισμό, δυσάρεστες αλληλεπιδράσεις, εξάρτηση από συνομηλίκους και φόβο για τυχόν εκμετάλλευση. Συνεπώς προτιμάται η ανωνυμία και η διαχείριση της κατάστασης χωρίς επίσημη υποστήριξη (Mortimore, 2013).

Λόγω του ότι η δυσλεξία επηρεάζει την αυτοεκτίμηση, τα άτομα με δυσκολίες στην ανάγνωση και στη γραφή μπορούν να αναπτύξουν κοινωνικά και συναισθηματικά προβλήματα συχνότερα από τους ενήλικες χωρίς δυσλεξία (Pirttimaa, Takala & Ladonlahti, 2015). Οι δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο εντός της πανεπιστημιακής κοινότητας (Andreassen, Jensen & Braten, 2017). Η ιανότητα ανάγνωσης εμπεριέχει κάτι επιπλέον από την κατάκτηση των δεξιοτήτων αποκωδικοποίησης, σχετίζεται και με την κατανόηση του περιεχομένου (Reid, 2019 σελ 160) Οι πληροφορίες όπως συνηθίζεται αποκτώνται με την ανάγνωση και αποδίδονται γραπτώς. Για κάποιο φοιτητή με δυσλεξία η μελέτη και η μάθηση είναι χρονοβόρα διαδικασία, εξαιτίας των δυσκολιών που αντιμετωπίζει σε αυτές τις δύο δεξιότητες. Επομένως η έγκαιρη παρέμβαση είναι σημαντική (Pirttimaa, Takala & Ladonlahti, 2015).

Από την έρευνα των Pirttimaa, Takala και Ladonlahti (2015) διαφάνηκε πως οι φοιτητές με δυσλεξία εξέφρασαν ότι εάν οι ακαδημαϊκοί δάσκαλοι είχαν καλύτερες διδακτικές ικανότητες, θα ήταν ευκολότερο να ακολουθήσουν τις οδηγίες που τους ζητούνται. Οι καλύτερες διδακτικές ικανότητες, θα μπορούσαν να συνεπάγονται με την χρήση διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας και υλικών. Άρα η παιδαγωγική εντός των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης χρειάζεται αναβάθμιση.

Η παρούσα έρευνα στοχεύει στο να εισακουστούν οι φωνές των φοιτητών με δυσλεξία και να καταρρίψει τα κατεστημένα του στιγματισμού και της μη ίσης μεταχείρισης. Η αναφορά στις δυσκολίες που βιώνουν οι φοιτητές με δυσλεξία σε προσωπικό, αλλά και σε ακαδημαϊκό επίπεδο, θα βοηθήσει κυρίως την πανεπιστημιακή κοινότητα να αντιληφθεί και να κατανοήσει πιο εύκολα τις εν λόγω δυσκολίες. Άρα με αυτή την διαδικασία θα σχηματιστεί μια ολοκληρωμένη εικόνα των δυσκολιών ενός φοιτητή με δυσλεξία, με στόχο την άμεση αναγνώρισή αυτών των δυσκολιών και κατ'έπείκταση την άμεση παρέμβαση για την αντιμετώπισή τους.

Επιπλέον οι στρατηγικές (διαδικασία όπου ο μαθητής αξιοποιεί εκείνα που μαθαίνει. Μπορεί να κατέχει τις δεξιότητες αλλά οι στρατηγικές θα τον βοηθήσουν να απορροφήσει καλύτερα τα όσα διδάσκεται) (Reid, 2019 σελ. 59) που θα αναφερθούν από τους φοιτητές με δυσλεξία, μπορεί να βοηθήσουν άλλους φοιτητές με δυσλεξία, αλλά και τα ίδια τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αφού θα τις έχουν ως βάση για να αναβαθμίσουν την παρεχόμενη βοήθεια προς αυτή την ομάδα φοιτητών.

Με τη συμμετοχή των ακαδημαϊκών δασκάλων στην έρευνα, θα εισακουστούν ανησυχίες, προβληματισμοί, σκέψεις, ιδέες και στρατηγικές μάθησης από μια διαφορετική οπτική γωνία. Έτσι θα δοθεί η ευκαιρία για σύγκριση απόψεων από τους άμεσα εμπλεκόμενους (ακαδημαϊκούς και φοιτητές), καθώς και για καλύτερα συμπεράσματα.

Θα εισηγηθούν ακόμη συγκεκριμένες στρατηγικές που πιστεύεται πως εάν εφαρμοστούν θα ενισχύσουν την μνήμη, θα βελτιώσουν την ανάγνωση, τη γραφή και την αποκωδικοποίηση, αλλά θα αυξήσουν την αντίληψη των φοιτητών με δυσλεξία. Δίνεται έμφαση στις πρακτικές αντιμετώπισης, οργάνωσης και μεθοδολογίας και υποστηρίζεται η στροφή προς τη νέα μάθηση ως συμπεριληπτική και μετασχηματιστική. Επίσης εισάγονται κριτήρια «ποιοτικού ελέγχου» και «διασφάλισης της ποιότητας» και γίνεται μια πολύ-μεθοδολογική διερεύνηση με την από κοινού χρήση των μεθόδων έρευνας: αναλυτικό – εμπειρικό, ερμηνευτικό, διαλεκτικό, κατευθύνσεων ελέγχου ποιότητας. Τέλος η παρούσα έρευνα δίνει έμφαση στην ενίσχυση της αυτοεικόνας και της αυτοπεποίθησης, δύο βασικών πυλώνων της ψυχολογικής ισορροπίας, όπου απουσιάζουν από τους φοιτητές με δυσλεξία.

Οι έρευνες στο τομέα της ψυχολογίας και της εκπαίδευσης ανέδειξαν πως για την κατάκτηση των αναγκαίων δεξιοτήτων, ορισμένα άτομα χρειάζονται πιο δομημένες και

συγκεκριμένες μορφές εκπαίδευσης. Επομένως για την αντιμετώπιση ορισμένων μαθησιακών δυσκολιών είναι αναγκαία η χρήση μιας ειδικής παρέμβασης σε επίπεδο εκπαιδευτικό. Με την έννοια αυτή η συστηματική διδασκαλία και εξάσκηση δεξιοτήτων αποτελούνται ως τις πλέον απαραίτητες και αναγκαίες διαδικασίες για την ελαχιστοποίηση των μαθησιακών δυσκολιών (Πρωτοπαπάς, 2004).

2.4. Σύνοψη

Τον 19^ο αιώνα δημιουργήθηκαν αρκετά ειδικά σχολεία, με σκοπό την παροχή εκπαίδευσης σε παιδιά με αναπηρία (Costello & Boyle, 2013). Η παροχή φροντίδας ήταν σχεδόν ανύπαρκτη και τα παιδιά διέμεναν μόνιμα στα εν λόγω σχολεία μακριά από την πόλη μέσα σε ένα περιβάλλον ψυχρό και απόμακρο (Στασινός, 2013). Ο 20^{ος} αιώνας έφερε μαζί του αρκετές αλλαγές. Αρχικά ιδρύθηκαν άσυλα, όπου φοιτούσαν άτομα με σοβαρά προβλήματα όπως νοητική υστέρηση. Έπειτα λόγω της υποχρεωτικής φοίτησης και της δυνατότητας επιμόρφωσης των ατόμων με αναπηρία σημειώθηκε αύξηση των μαθητών στα σχολεία (Στασινός, 2013).

Το 1994 η UNESCO διεξήγαγε διάσκεψη στη Σαλαμάνκα για να συζητήσει την πρόσβαση και την ισότητα στην εκπαίδευση ειδικών αναγκών (UNESCO, 1994). Επιπρόσθετα το άρθρο 24 από τη Σύμβαση των ΟΗΕ (UN, 2006) για τα «Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία» αναγνωρίζει την δυνατότητα φοίτησης των ατόμων με αναπηρία στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτέλεσε μια από τις επείγουσες ανάγκες της κοινωνίας του 20^{ου} αιώνα. Περιλαμβάνει καλές πρακτικές διδασκαλίας, υγιείς σχέσεις μεταξύ δασκάλου και μαθητή, έτσι ώστε να βελτιωθεί η ποιότητα της εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά σε μια τάξη και να βοηθηθεί η διαδικασία ανάπτυξης όλων των παιδιών με διαφορετικούς τρόπους (Malakar & Saikia, 2017).

Η δυσλεξία ανήκει στη σφαίρα των μαθησιακών δυσκολιών και χρήζει ιδιαίτερη προσοχή και αντιμετώπιση. Γενικά ο όρος δυσλεξία, είναι η δυσκολία ανάγνωσης, η οποία προκύπτει από τη έλλειψη της φωνολογικής επίγνωσης που συχνά σε συνδυασμό με την περιορισμένη μνήμη εμποδίζει την ανάπτυξη του αυτοματισμού στην επεξεργασία του γραπτού λόγου (Chanock, et al., 2010).

Υπάρχουν δύο κατηγορίες δυσλεξίας, η επίκτητη δυσλεξία και η αναπτυξιακή δυσλεξία. Στην πρώτη κατηγορία το άτομο λόγω εγκεφαλικού τραυματισμού παρουσιάζει δυσκολία σε δεξιότητες όπως της ανάγνωσης, της ορθογραφίας, που είχε ανακτήσει από πριν. Απεναντίας η δεύτερη κατηγορία αφορά άτομα που γεννιούνται με την εν λόγω μαθησιακή δυσκολία.

Με τη πάροδο του χρόνου έχουν αναφερθεί πολλές θεωρίες σχετικά με τα αίτια της δυσλεξίας. Ως πρωτογενή αιτία θεωρείται η κληρονομική προδιάθεση, ενώ ως δευτερογενή αιτία θεωρούνται οι εγκεφαλικές βλάβες που πιθανό να συμβούν πριν τη γέννα, κατά την διάρκεια ή μετά (Μάρκου, 1998; Saviour & Ramachandra, 2005).

Στην προσχολική ηλικία παρατηρείται στα παιδιά με δυσλεξία δυσκολία στην εκμάθηση κοινών βρεφικών ποιημάτων και δυσκολία στην εκμάθηση των ονομάτων των γραμμάτων του αλφαβήτου, ενώ στο νηπιαγωγείο και στην πρώτη τάξη στην ανάγνωση παρατηρείται σφάλμα, δεν παρουσιάζεται καμία σύνδεση με τους ήχους των γραμμάτων, δεν καταλαβαίνουν ότι τα λόγια έρχονται ξεχωριστά (The Yale Center for Dyslexia & Creativity, 2017).

Στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση η ανάγνωση είναι πολύ αργή, υπάρχει δυσκολία στην ανάγνωση άγνωστων λέξεων, αποφεύγεται η ανάγνωση φωνακτά. Στην ομιλία το παιδί διστάζει, κάνει παύσεις. Επίσης δυσκολεύεται να θυμάται ημερομηνίες, ονόματα, αριθμούς, τηλέφωνα και να μάθει μια ξένη γλώσσα και έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση (Novita, 2016; Łockiewicz & Matuszkiewicz, 2016).

Στους ενήλικες υπάρχει δυσκολία στην ανάγνωση και στην ορθογραφία, αποφεύγεται η μεγαλόφωνη ανάγνωση, σπάνια διαβάζουν για ευχαρίστηση, δεν είναι ετοιμόλογοι, διστάζουν να μιλήσουν, απουσιάζει η ευστροφία, χρησιμοποιούν ασαφή γλώσσα (The Yale Center for Dyslexia & Creativity, 2017).

Κάθε χρόνο ένας αυξανόμενος αριθμός φοιτητών, με ειδικές ανάγκες, αρχίζει τη τριτοβάθμια εκπαίδευσή του. Πολλοί φοιτητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά την διάρκεια των σπουδών τους. Οι λόγοι που συμβαίνει αυτό ποικίλουν. Μπορεί να είναι προσωπικοί, κοινωνικοί, εκπαιδευτικοί, ψυχολογικοί, θεσμικοί και παιδαγωγικοί. Εκ μέρους των

πανεπιστημίων γίνεται μια προσπάθεια για τη παροχή βοήθειας αυτών των φοιτητών (Chanock, et al., 2010).

Οι φοιτητές που έχουν διαγνωσθεί με την ειδική μαθησιακή δυσκολία – δυσλεξία κατά την διάρκεια της φοίτησής τους στα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αντιμετωπίζουν πολυάριθμες δυσκολίες, όπως δυσκολία στην τήρηση σημειώσεων, ορθογραφικά λάθη, δυσκολία στην επεξεργασία πληροφοριών.

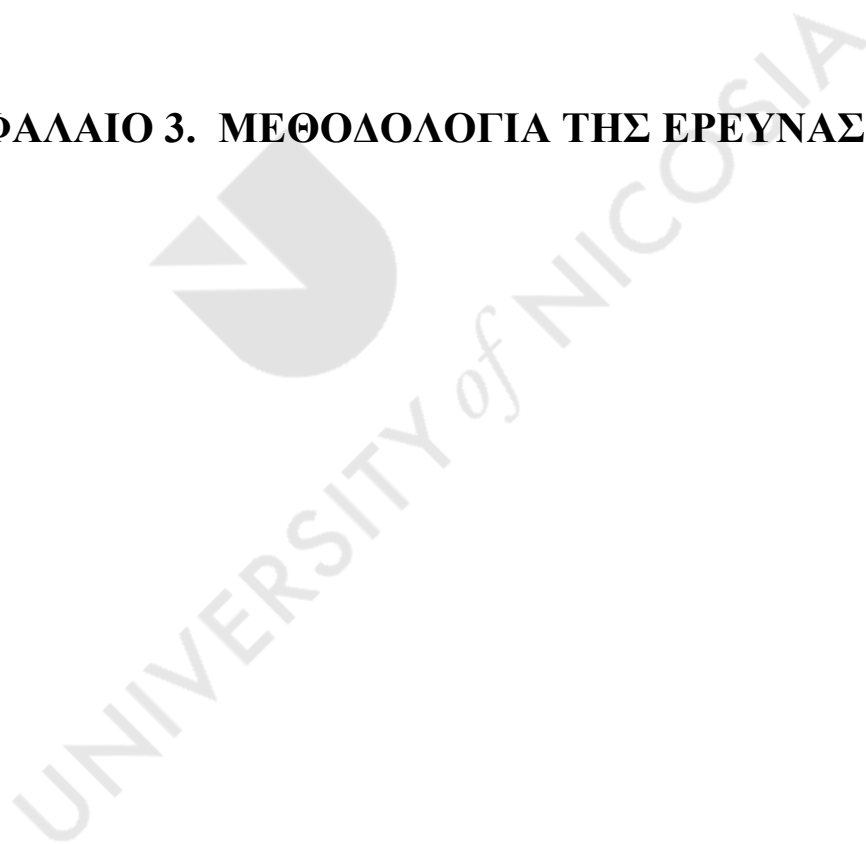
Ορισμένες διευκολύνσεις από την πανεπιστημιακή κοινότητα προς τους φοιτητές με δυσλεξία είναι η δυνατότητα παράτασης του χρονικού περιθωρίου ολοκλήρωσης της εξέτασης, η χρήση υπολογιστή κατά την διάλεξη, η χρησιμοποίηση ευανάγνωστων γραμμάτων στις σημειώσεις που δίνονται κατά την διάρκεια των διαλέξεων, η εκτύπωση των σημειώσεων των διαλέξεων σε χρωματιστό χαρτί, η παροχή ενισχυτικών διαλέξεων για κάλυψη των δυσκολιών που παρουσιάζονται (Taylor, Duffy & England, 2009).

Όσον αφορά τις δεξιότητες μάθησης μπορεί να χρησιμοποιηθούν στρατηγικές όπως η αργή και δυνατή ανάγνωση, ο προσδιορισμός των βασικών σημείων (Carter & Sellman, 2013), η υπογράμμιση ή αντιγραφή φράσεων από τα βιβλία. Θα μπορούσαν οι φοιτητές με δυσλεξία να ζητούν βοήθεια από τα μέλη της οικογένειάς τους, από φίλους τους, αλλά και από τους συμμαθητές τους σε πολλές πτυχές της εργασίας τους όπως το γράψιμο, ο δανεισμός σημειώσεων από τις διαλέξεις (Taylor & Palfreman-Kay, 2000).

Επιπλέον τα πανεπιστήμια θα ήταν πιο σωστό να προσαρμοστούν και να προσφέρουν στους φοιτητές με δυσλεξία ευέλικτες προθεσμίες υποβολής των εργασιών, καθοδήγηση στο πώς χρησιμοποιούνται οι βάσεις δεδομένων για εύρεση πηγών, οι εργασίες που οφείλουν να κάνουν οι φοιτητές στα πλαίσια του μαθήματος θα μπορούσαν να κατατίθενται με εναλλακτικούς τρόπου (π.χ. υπό την μορφή βίντεο, πρότζεκτ), να δίνονται προς τους φοιτητές τεχνικές συγγραφής εργασιών (Jamieson & Morgan, 2008/2011).

Εν κατακλείδι οι επιπτώσεις στο ψυχολογικό κόσμο των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες και κατ' επέκταση των φοιτητών με δυσλεξία εξαιτίας των αδυναμιών τους είναι εμφανείς (Łodygowska, Chec & Samochowiec, 2017). Παρατηρείται αυξημένο άγχος, μειωμένη αυτοπεποίθηση και χαμηλή αυτοεκτίμηση (Whitehouse, Spector & Cherkas, 2009).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ



3.0. Εισαγωγή

Η μεθοδολογία της έρευνας επιλέγει τις μεθόδους έρευνας που θα χρησιμοποιηθούν, με αναφορά στα ερευνητικά παραδείγματα, ώστε να καθίστανται γνωστές οι παραδοχές για την επιστημολογία και τη μεθοδολογία της έρευνας. Ακόμη, προσδιορίζει τους συμμετέχοντες-δείγμα της έρευνας, διαμορφώνει το ερευνητικό σχέδιο, όπου αναδεικνύεται η αλληλεπίδραση των μεταβλητών, αναλύει τα ερευνητικά εργαλεία της έρευνας, όπου προσδιορίζεται ο σκοπός τους, η δόμησή τους, η εγκυρότητα κατασκευής με αναφορά στη θεωρητική βάση του ερευνητικού προβλήματος και η αξιοπιστία τους με βάση τα προβλεπόμενα από το ερευνητικό παράδειγμα που εξυπηρετούν και τέλος, προσδιορίζει την διαδικασία συλλογής και επεξεργασίας των δεδομένων της έρευνας.

3.1. Επιλογή μεθόδων έρευνας

Έχουν διερευνηθεί οι αντιλήψεις των φοιτητών με δυσλεξία και των ακαδημαϊκών δασκάλων, οι οποίοι διαμορφώνουν ένα πλαίσιο σκέψεων και πρακτικών, το οποίο λειτουργεί ως ένας τρόπος ερμηνείας της συμπεριφοράς τους, ως σύστημα εκπαιδευτικής ταυτότητας, όπου επιτρέπει συγκρίσεις και ως σύστημα προκωδικοποίησης της συμπεριφοράς τους, με το οποίο οι εμπλεκόμενοι μας δηλώνουν «Τι κάνουν, πριν το κάνουν». Οι αντιλήψεις των φοιτητών με δυσλεξία και των ακαδημαϊκών δασκάλων εμπίπτουν στο φάσμα της «αντικειμενικής ματιάς», αλλά και της «υποκειμενικής κτήσης», διότι εμπεριέχουν την φράση «εγώ αντιλαμβάνομαι» (Mertens, 2009; Σαλβαράς 2013).

Προκειμένου να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στο δισυπόστατο χαρακτήρα τους, πραγματοποιήθηκε από κοινού χρήση των μεθόδων έρευνας, της αναλυτικής-εμπειρικής, της ερμηνευτικής, της διαλεκτικής και των κατευθύνσεων ελέγχου ποιότητας.

Με την εμπειρική μέθοδο έρευνας, η οποία στηρίζεται στον κριτικό ορθολογισμό και χρησιμοποιεί την υποθετικό-παραγωγική διαδικασία (Popper, 1966; Σαλβαράς, 2013), θα επαληθευτεί, τροποποιηθεί ή διαψευστεί η βασική υπόθεση της έρευνας και συγχρόνως, θα μετρηθούν οι αντιλήψεις των φοιτητών με δυσλεξία και των ακαδημαϊκών δασκάλων, νοουμένων ως «αντικειμενική ματιά», με τη χρήση ενός ερωτηματολογίου που μελετά τις πρακτικές αντιμετώπισης της δυσλεξίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Σκοπός να

εξηγήσουμε, να γενικεύσουμε και να προβλέψουμε. Η αναλυτική ή εμπειρική μέθοδος έρευνας εκφράζει το μεταθετικιστικό παράδειγμα έρευνας, το οποίο δέχεται ότι υπάρχει μια πραγματικότητα και καθήκον του ερευνητή είναι να την ανακαλύψει. Η αντικειμενικότητα είναι σημαντική και ο ερευνητής μένει αμερόληπτος και αποστασιοποιημένος (Mertens, 2009).

Με την ερμηνευτική μέθοδο έρευνας, η οποία βασίζεται στο νατουραλισμό που επιζητεί «επί τόπου εξέταση της εσωτερικής πλευράς των συμβάντων» με βάση τις αντιλήψεις των φοιτητών με δυσλεξία, των συμφοιτητών τους και των ακαδημαϊκών δασκάλων, νοουμένου ως «υποκειμενική ματιά» με τη χρήση της συνέντευξης, για τις πρακτικές αντιμετώπισης της δυσλεξίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Σκοπός να ερμηνεύσουμε αντιλήψεις, να αναζητήσουμε νοήματα στις πρακτικές αντιμετώπισης της δυσλεξίας και να μεταφέρουμε αυτά σε παρόμοια εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Salmon, 1999; Lincoln & Cuba, 2000; Σαλβαράς, 2013). Η ερμηνευτική μέθοδος έρευνας εκφράζει το κονστρουκτιβιστικό παράδειγμα έρευνας, το οποίο δέχεται ότι η πραγματικότητα είναι μια κοινωνική κατασκευή και καθήκον του ερευνητή είναι να αλληλεπιδράσει με τους εμπλεκόμενους στην έρευνα (Mertens, 2009).

Οι βασικές αντιλήψεις του κονστρουκτιβιστικού μοντέλου έρευνας αναλύονται σε τρία μέρη: την οντολογία, την επιστημολογία και την μεθοδολογία (Σαλβαράς, 2013, σελ. 28). Η οντολογία αφορά το πώς οι ερευνητές συνειδητοποιούν αυτό που μελετούν. Οι άνθρωποι ζουν και αλληλεπιδρούν με αλληλεπικαλυπτόμενες κοινωνικές ομάδες (εθνικές, ιδεολογικές, πολιτιστικές, θρησκευτικές), συμπεριλαμβανομένων των κρατών. Τέτοιες συλλογικότητες ενεργούν με τρόπους που δημιουργούν, διαιωνίζουν και μεταβάλλουν το περιβάλλον στο οποίο ζουν. Η σχέση ανάμεσα στο τι κάνουν οι άνθρωποι και του πώς διαμορφώνουν τις ενέργειές τους χαρακτηρίζεται ως αμοιβαία σύσταση δομών και παραγόντων (Klotz & Lynch, 2007, σελ. 6-7).

Η επιστημολογία αφορά το πώς οι ερευνητές ξέρουν αυτό που θέλουν να μελετήσουν (Klotz & Lynch, 2007, σελ. 11), δηλαδή ποια είναι η σχέση του ερευνητή και αυτού που θα γίνει γνωστό (Σαλβαράς, 2013, σελ. 28). Ο ερευνητής ερμηνεύει και καταλήγει σε συμπεράσματα επηρεασμένος από το περιβάλλον. Συνήθως αλληλενεργεί με τους εμπλεκόμενους (Σαλβαράς, 2013, σελ. 28).

Τέλος η μεθοδολογία αφορά το πώς οι ερευνητές επιλέγουν τα εργαλεία μέτρησης ενός φαινομένου. Οι κονστρουκτιβιστές ερευνητές θεωρούν ως αφετηρία για την εξερεύνηση των μεθοδολογικών επιλογών τον ορισμό των βασικών εννοιών. Όταν γίνει αυτό, τότε αξιολογούν ποια εργαλεία είναι καλύτερα προσαρμοσμένα σε εκείνο που θέλουν να μελετήσουν (Klotz & Lynch, 2007, σελ. 16). Ορισμένες μέθοδοι που χρησιμοποιούνται είναι η συνέντευξη, η παρατήρηση, η ανάλυση περιεχομένου (Σαλβαράς, 2013, σελ. 28).

Επιπρόσθετα η ερμηνευτική μέθοδο έρευνας χρησιμοποιήθηκε και στην μελέτη εγγράφων (νομοθετικά κείμενα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ΥΠΠ, εσωτερικοί κανονισμοί πανεπιστημίων, διαγράμματα μαθημάτων, οδηγό μελέτης μαθημάτων κτλ), με σκοπό την καταγραφή των πρακτικών που χρησιμοποιούνται στην αντιμετώπιση της δυσλεξίας. Η ανάλυση του περιεχομένου των προγραμμάτων σπουδών πραγματοποιείται για να ελεγχθεί το πώς γίνεται η εκπαίδευση των φοιτητών με δυσλεξία, καθώς και για να αναδειχθούν οι βέλτιστες πρακτικές του εκπαιδευτικού γίνεσθαι των φοιτητών με δυσλεξία. Η ερμηνευτική μέθοδος έρευνας έλαβε τη μορφή ανάλυσης περιεχομένου (εντοπισμός μονάδων ανάλυσης, συγκρότηση θεματικών, δομικών κατηγοριών) (Creswell, 2011).

Με την διαλεκτική μέθοδο έρευνας, η οποία βασίζεται στην κριτική θεωρία και επιζητεί την πραγμάτευση διλημάτων επιλογών δηλαδή «Τι δίλημμα προκρίνεται έναντι ποιου και γιατί», ως δείκτες-κριτήρια ελέγχου ποιότητας. Η διαλεκτική διαδικασία περιλαμβάνει τη θέση, την αντίθεση και τη σύνθεση, που οδηγεί σε νέα θέση, ως υπέρβαση της αντίφασης, η οποία εκδηλώνεται με «τη στάθμιση συμφερόντων». Αυτό μπορεί να γίνει με τη χρήση της συνέντευξης.

Σκοπός να μεταβληθεί η συνειδητότητα, η οποία επιφέρει αλλαγή των πρακτικών. Υπηρετεί το χειραφετικό ενδιαφέρον (Habermas, 1972; Collins, 2006; Mertens, 2009). Με τη χρήση της διαλεκτικής μεθόδους αναδεικνύονται ποιες από τις πρακτικές αντιμετώπισης των δυσκολιών του εκπαιδευτικού γίνεσθαι των φοιτητών με δυσλεξία μπορούν να χαρακτηριστούν ως «βέλτιστες». Η διαλεκτική μέθοδος έρευνας εκφράζει το μετασχηματιστικό παράδειγμα έρευνας, το οποίο δέχεται ότι αυτό που φαίνεται ως αληθινό είναι στην ουσία δομές που υιοθετούμε ως πραγματικές εξαιτίας ιστορικών συνθηκών (Oakes & Guiton, 1995). Η γνώση κατασκευάζεται. Αληθινό είναι ό,τι ελέγχεται διυποκειμενικά και επαληθεύεται με της κριτική σκέψη. Ο ερευνητής κρατάει με «απόσταση» (Reinbazz, 1992; Mertens, 2009; Σαλβαράς, 2013). Η διαλεκτική μέθοδος χρησιμοποιείται από τους

επικοινωνιστές και τους συγκριτικούς παιδαγωγούς (πραγμάτευση κόστους-οφέλους με την οικονομοτεχνική μέθοδο έρευνας) (Glaser et al., 2006; Collins, 2006). Ακόμη, χρησιμοποιείται στην κατασκευή ερωτηματολογίων σε κλίμακα, με δύο ερωτήματα. Το ένα ερώτημα του ερωτηματολογίου αφορά το δέον (τι έπρεπε να γίνεται...) και το άλλο ερώτημα αφορά το είναι (τι γίνεται). Η σύμπτωση μεταξύ του «δέοντος» και του «είναι» αναδεικνύει ποιες πρακτικές του εκπαιδευτικού γίνεσθαι φοιτητών με δυσλεξία μπορεί να χαρακτηριστούν «βέλτιστες».

Η αναζήτηση δεικτών-κριτηρίων ελέγχου ποιότητας έστρεψε το ενδιαφέρον στις κατευθύνσεις ελέγχου ποιότητας: α) της ανθρωποπλαστικής αποτελεσματικότητας, που αφορά την κοινωνική – συναισθηματική – γνωστική ανάπτυξη των φοιτητών με δυσλεξία, β) της ποιότητας του τελικού αποτελέσματος, δηλαδή με ποια μορφή εμφανίζονται τα προϊόντα του εκπαιδευτικού γίνεσθαι: κατανόηση-εκμάθηση-διατήρηση-διάκριση-γενίκευση-προσαρμογή και γ) της ικανοποίησης των αναγκών και των προσδοκιών των φοιτητών με δυσλεξία. Οι κατευθύνσεις ελέγχου ποιότητας αποτελούν τη μέθοδο έρευνας του πραγματιστικού παραδείγματος έρευνας, που δέχεται ως αληθινό το αποτελεσματικό, το λειτουργικό και το χρηστικό (Maxcy, 2003). Δεν είναι τυχαίο ότι με όρους αποτελεσματικότητας ορίζει την ποιότητα του εκπαιδευτικού γίνεσθαι. Το πραγματιστικό παράδειγμα έρευνας χρησιμοποιεί μεθοδολογικό πλουραλισμό (Tashakkori & Teddie, 2003; Mertens, 2009; Σαλβαράς, 2013).

Η πολυ-μεθοδολογική χρήση με διαφορετικές και συμπληρωματικές μεταξύ τους μεθόδους έρευνας είναι απόρροια της πολύπλοκης φύσης του εκπαιδευτικού γίνεσθαι των φοιτητών με δυσλεξία και ενισχύει την εγκυρότητα των συμπερασμάτων που θα προκύψουν (Creswell, 2011).

3.2. Πιλοτική έρευνα

α. Πιλοτική έρευνα ερωτηματολογίου ακαδημαϊκών δασκάλων

Αρχικά έγινε πιλοτική έρευνα (pilot study) με κύριους στόχους την επισήμανση των ερωτήσεων που δεν γίνονται κατανοητές από τους συμμετέχοντες (κυρίως για έλλειψη σαφήνειας και χρησιμότητας), του χρόνου που απαιτείται για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου καθώς και της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου.

Η πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε στις 20-5-18.

Συμμετείχαν 20 άτομα, εκ των οποίων τα 5 διδάσκουν σε Προπτυχιακά προγράμματα και τα άλλα 15 διδάσκουν σε Μεταπτυχιακά προγράμματα. Καταβλήθηκε προσπάθεια ώστε να υπάρχουν διαφοροποιήσεις ως προς τα βασικά δημογραφικά χαρακτηριστικά (Φύλο, Χρόνια ακαδημαϊκής διδασκαλίας και Σπουδές στην Ειδική Αγωγή).

Μετά την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου έγινε εκτενής συζήτηση μεταξύ της ερευνήτριας και των εκπαιδευτικών που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, με στόχο τη διερεύνηση των εξής παραμέτρων:

- οι έννοιες που χρησιμοποιήθηκαν ήταν κατανοητές,
- τα ερωτήματα ήταν ορθά διατυπωμένα,
- οι υποδείξεις γίνονταν εύκολα αντιληπτές,
- το ερωτηματολόγιο ήταν ιδιαίτερος μακροσκελής και προξενούσε αποστροφή, εκνευρισμό ή αρνητικά συναισθήματα στους συμμετέχοντες,
- κατά τη διανομή του ερωτηματολογίου οι συμμετέχοντες αισθάνονταν ασφάλεια ότι θα τηρηθεί η ανωνυμία τους.

Χρήσιμο στοιχείο της πιλοτικής έρευνας ήταν η αξιολόγηση από τους συμμετέχοντες κάθε δήλωσης σε δύο κλίμακες:

(Α) μια κλίμακα χρησιμότητας (1 = καθόλου χρήσιμη, 2 = πιθανώς χρήσιμη, 3 = χρήσιμη, 4 = εξαιρετικά χρήσιμη) και

(Β) μία κλίμακα σαφήνειας (1 = καθόλου σαφής, 2 = πιθανώς σαφής, 3 = σαφής, 4 = εξαιρετικά σαφής).

Σε γενικές γραμμές το ερωτηματολόγιο ήταν αποδεκτό από τους εκπαιδευτικούς και χρειάστηκε περίπου 30 λεπτά για συμπληρωθεί. Στο τελικό ερωτηματολόγιο παρέμειναν οι δηλώσεις οι οποίες αξιολογήθηκαν με 3 ή 4 στην κλίμακα χρησιμότητας και στην κλίμακα σαφήνειας, δηλαδή από τις 17 αρχικές δηλώσεις παρέμειναν οι 15. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της συζήτησης προκειμένου να επιτευχθεί καλύτερη κατανόηση αναδιατυπώθηκε η ερώτηση **β3** και κατέληξε στην παρακάτω μορφή: **Όταν επεξεργάζομαι ένα κείμενο** (διακρίνω γνωρίσματα, ομαδοποιώ και προσδιορίζω λεκτικά με την εκφορά

λέξεων, διατυπώνω κρίσεις με την εκφορά προτάσεων και συλλογισμών με την εκφορά παραγράφων, συγκροτώ την κειμενική δομή, φτιάχνοντας χάρτες εννοιών, παρακολουθώ, ελέγχω και εκφράζομαι γι' αυτό που κάνω)

Έλεγχος αξιοπιστίας

Πραγματοποιήθηκε προκαταρκτική εκτίμηση της αξιοπιστίας των ερωτηματολογίων με τη χρήση του δείκτη alpha του Cronbach (Cronbach's α). Η τιμή του δείκτη βρέθηκε 0,60 για «το είναι» και 0,61 για «το δέον» επομένως η αξιοπιστία υπήρξε οριακά αποδεκτή. Η αναδιατύπωση μιας από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου καθώς και η αύξηση των ατόμων του δείγματος δημιούργησε την εύλογη προσδοκία ότι θα συμβάλει στην αύξηση του δείκτη αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου, πράγμα που όντως συνέβη όπως φαίνεται από τον υπολογισμό του δείκτη αξιοπιστίας στο τελικό δείγμα της έρευνας.

β. Πιλοτική έρευνα ερωτηματολογίων φοιτητών με δυσλεξία

Αρχικά διεξάχθηκε πιλοτική μελέτη (pilot study) με κύριους στόχους την επισήμανση των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου που δεν γίνονται κατανοητές από τους συμμετέχοντες (κυρίως για έλλειψη σαφήνειας και χρησιμότητας), του χρόνου που απαιτείται για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου καθώς και της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου.

Η πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε στις 17-2-2018. Συμμετείχαν 10 άτομα, εκ των οποίων τα 3 φοιτούσαν σε Προπτυχιακά προγράμματα και τα άλλα 7 φοιτούσαν σε Μεταπτυχιακά προγράμματα. Καταβλήθηκε προσπάθεια ώστε να υπάρχει αναλογική εκπροσώπηση ως προς το Φύλο.

Μετά την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου έγινε εκτενής συζήτηση μεταξύ της ερευνήτριας και των φοιτητών που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, με στόχο τη διερεύνηση των εξής παραμέτρων:

- οι έννοιες που χρησιμοποιήθηκαν ήταν κατανοητές,
- τα ερωτήματα ήταν ορθά διατυπωμένα,
- οι υποδείξεις γίνονταν εύκολα αντιληπτές,
- το ερωτηματολόγιο ήταν ιδιαιτέρως μακροσκελές και προξενούσε αποστροφή, εκνευρισμό ή αρνητικά συναισθήματα στους συμμετέχοντες,

- κατά τη διανομή του ερωτηματολογίου οι συμμετέχοντες αισθάνονταν ασφάλεια ότι θα τηρηθεί η ανωνυμία τους.

Χρήσιμο στοιχείο της πιλοτικής έρευνας ήταν η αξιολόγηση από τους συμμετέχοντες κάθε δήλωσης σε δύο κλίμακες:

(Α) μια κλίμακα χρησιμότητας (1 = καθόλου χρήσιμη, 2 = πιθανώς χρήσιμη, 3 = χρήσιμη, 4 = εξαιρετικά χρήσιμη) και

(Β) μία κλίμακα σαφήνειας (1 = καθόλου σαφής, 2 = πιθανώς σαφής, 3 = σαφής, 4 = εξαιρετικά σαφής).

Σε γενικές γραμμές το ερωτηματολόγιο ήταν αποδεκτό στους φοιτητές και χρειάστηκε περίπου 30 λεπτά για συμπληρωθεί. Στο τελικό ερωτηματολόγιο παρέμεινα οι δηλώσεις οι οποίες αξιολογήθηκαν με 3 ή 4 στην κλίμακα χρησιμότητας και στην κλίμακα σαφήνειας, δηλαδή από τις 17 αρχικές δηλώσεις παρέμειναν οι 15.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της συζήτησης προκειμένου να επιτευχθεί καλύτερη κατανόηση αναδιατυπώθηκε η ερώτηση **α2** και κατέληξε στην παρακάτω μορφή: **Όταν διαβάζω σιωπηρά ένα κείμενο** (εντοπίζω πληροφορίες, εξηγώ ενέργειες: απαντώ στο γιατί και για ποιο σκοπό, διακρίνω τις θεματικές προτάσεις των παραγράφων, διακρίνω ποιες φράσεις με βοηθούν να συμπεράνω και βρίσκω τον τίτλο που ταιριάζει στο κείμενο, εντοπίζω τη λειτουργία του κειμένου, συντάσσω περίληψη, αναστοχάζομαι το νόημα του κειμένου).

Έλεγχος αξιοπιστίας

Πραγματοποιήθηκε προκαταρκτική εκτίμηση της αξιοπιστίας των ερωτηματολογίων με τη χρήση του δείκτη alpha του Cronbach (Cronbach's α). Η τιμή του δείκτη βρέθηκε 0,56 για «το είναι» και 0,58 για «το δέον» επομένως η αξιοπιστία υπήρξε οριακά μη αποδεκτή. Η αναδιατύπωση μιας από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου καθώς και η αύξηση των ατόμων του δείγματος δημιούργησε την εύλογη προσδοκία ότι θα συμβάλει στην αύξηση του δείκτη αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου, γεγονός που όντως συνέβη όπως φαίνεται από τον υπολογισμό του δείκτη αξιοπιστίας στο τελικό δείγμα της έρευνας.

γ. Πιλοτική εφαρμογή συνεντεύξεων ακαδημαϊκών δασκάλων

Αρχικά σχηματίστηκαν οι πίνακες κατάταξης με τις δηλώσεις που άνηκαν στη Συμπτωματολογία λαθών των φοιτητών με δυσλεξία, στην Αιτιολογία λαθών των φοιτητών με δυσλεξία, στην Αντιμετώπιση λαθών των φοιτητών με δυσλεξία και στη Μάθηση των φοιτητών με δυσλεξία. Οι πίνακες με τις δηλώσεις δόθηκαν σε 2 ακαδημαϊκούς δασκάλους κατά τη διάρκεια της συζήτησης με την ερευνήτρια ώστε να τις κατατάξουν με βάση τις δικές τους προτιμήσεις (τι προκρίνεται έναντι ποιου). Στη συνέχεια όταν οι συμμετέχοντες κατέτασσαν τις δηλώσεις, η ερευνήτρια τους ρωτούσε για κάθε δήλωση ξεχωριστά να αιτιολογήσουν τη σειρά προτεραιότητας που έθεσαν, γιατί έκαναν αυτή την πρόκριση, με ποιο σκεπτικό το έκαναν και για ποιο λόγο.

Αυτή η διαδικασία πραγματοποιήθηκε με σκοπό να βελτιωθούν τυχόν έννοιες που μπορεί να μην ήταν κατανοητές, να γίνει έλεγχος ορθής διατύπωσης των δηλώσεων όπως και των ερωτημάτων της κάθε δήλωσης ξεχωριστά, αλλά και για να διαπιστωθεί κατά πόσο οι δηλώσεις και τα ερωτήματα της κάθε δήλωσης ξεχωριστά ήταν εύκολα αντιληπτά.

δ. Πιλοτική εφαρμογή συνεντεύξεων φοιτητών με δυσλεξία

Αρχικά σχηματίστηκαν οι πίνακες κατάταξης με τις δηλώσεις που άνηκαν στη Συμπτωματολογία λαθών των φοιτητών με δυσλεξία, στην Αιτιολογία λαθών των φοιτητών με δυσλεξία, στην Αντιμετώπιση λαθών των φοιτητών με δυσλεξία και στη Μάθηση των φοιτητών με δυσλεξία. Οι πίνακες με τις δηλώσεις δόθηκαν σε 2 φοιτητές με δυσλεξία κατά τη διάρκεια της συζήτησης με την ερευνήτρια ώστε να τις κατατάξουν με βάση τις δικές τους προτιμήσεις (τι προκρίνεται έναντι ποιου). Στη συνέχεια όταν οι συμμετέχοντες κατέτασσαν τις δηλώσεις, η ερευνήτρια τους ρωτούσε για κάθε δήλωση ξεχωριστά να αιτιολογήσουν τη σειρά προτεραιότητας που έθεσαν, γιατί έκαναν αυτή την πρόκριση, με ποιο σκεπτικό το έκαναν και για ποιο λόγο.

Αυτή η διαδικασία πραγματοποιήθηκε με σκοπό να βελτιωθούν τυχόν έννοιες που μπορεί να μην ήταν κατανοητές, να γίνει έλεγχος ορθής διατύπωσης των δηλώσεων όπως και των ερωτημάτων της κάθε δήλωσης ξεχωριστά, αλλά και για να διαπιστωθεί κατά πόσο οι δηλώσεις και τα ερωτήματα της κάθε δήλωσης ξεχωριστά ήταν εύκολα αντιληπτά.

3.3. Οι συμμετέχοντες – δείγμα της έρευνας

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα είναι φοιτητές με δυσλεξία των πανεπιστημίων της Κύπρου και οι ακαδημαϊκοί δάσκαλοί τους. Οι φοιτητές με δυσλεξία είναι επίσημα διαγνωσμένοι. Οι ακαδημαϊκοί δάσκαλοι είναι μόνιμοι και συνεργαζόμενοι και διαφέρουν στο φύλο, στο γνωστικό πεδίο, στην ενηλικιότητα κτλ.

Οι περισσότεροι φοιτητές με δυσλεξία που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν φοιτητές οι οποίοι παρακολουθούσαν τα προγράμματα σπουδών εξ αποστάσεως. Εντούτοις έλαβαν και μέρος φοιτητές οι οποίοι παρακολουθούσαν τα προγράμματα σπουδών δια ζώσης.

Οι ακαδημαϊκοί δάσκαλοι που συμμετείχαν στην έρευνα προέρχονταν κυρίως από το Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, ενώ υπήρχαν και ακαδημαϊκοί δάσκαλοι από το Πανεπιστήμιο Κύπρου, το Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου, το Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο Κύπρου και το Frederick.

Ακολουθούν οι πίνακες με τους συμμετέχοντες που τους χορηγήθηκε το ερωτηματολόγιο.

ΦΥΛΟ	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική συχνότητα %
ΑΝΔΡΕΣ	150	53,6	53,6
ΓΥΝΑΙΚΕΣ	130	46,4	100,0
Σύνολο	280	100,0	

Πίνακας 3.1: Συχνότητες, σχετικές συχνότητες % και αθροιστικές συχνότητες % για το Φύλο Ακαδημαϊκών δασκάλων

ΣΠΟΥΔΕΣ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική συχνότητα %
ΝΑΙ	73	26,1	26,1
ΟΧΙ	207	73,9	100,0
Σύνολο	280	100,0	

Πίνακας 3.2: Συχνότητες, σχετικές συχνότητες % και αθροιστικές συχνότητες % για τις Σπουδές στην Ειδική Αγωγής Ακαδημαϊκών δασκάλων

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική συχνότητα %
ΠΡΟΠΤΥΧΙΑΚΟ	50	17,9	17,9
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	230	82,1	100,0
Σύνολο	280	100,0	

Πίνακας 3.3: Συχνότητες, σχετικές συχνότητες % και αθροιστικές συχνότητες % για το Πρόγραμμα Ακαδημαϊκών δασκάλων

ΕΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική συχνότητα %
1-3	57	20,4	20,4
4-6	73	26,1	46,4
7-11	107	38,2	84,6
12-20	43	15,4	100,0
Σύνολο	280	100,0	

Πίνακας 3.4: Συχνότητες, σχετικές συχνότητες % και αθροιστικές συχνότητες % για τα έτη διδασκαλίας Ακαδημαϊκών δασκάλων

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑ ΚΥΠΡΟΥ	Συχνότητα
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΛΕΥΚΩΣΙΑΣ	95
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ	65
ΕΥΡΩΠΑΙΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ	40
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ	45
FREDERICK	35
Σύνολο	280

Πίνακας 3.5: Συχνότητες για τα Πανεπιστήμια Κύπρου που εργάζονται οι Ακαδημαϊκοί δάσκαλοι

ΣΧΟΛΕΣ/ΤΜΗΜΑΤΑ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΩΝ	Συχνότητα
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ	65
ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ	35
ΝΟΣΗΛΕΥΤΙΚΗ	40
ΦΑΡΜΑΚΕΥΤΙΚΗ	30
ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ	35
ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ	16
ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΩΝ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ	13
ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ	7
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	17
ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΙΚΗΣ	10
ΒΙΟΛΟΓΙΑΣ	12
Σύνολο	280

Πίνακας 3.6: Συχνότητες για τα Τμήματα/Σχολές που υπάγονται οι Ακαδημαϊκοί δάσκαλοι

	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική συχνότητα %
ΑΝΔΡΕΣ	35	67,3	67,3
ΓΥΝΑΙΚΕΣ	17	32,7	100,0
Σύνολο	52	100,0	

Πίνακας 3.7: Συχνότητες, σχετικές συχνότητες % και αθροιστικές συχνότητες % για το Φύλο φοιτητών με δυσλεξία

	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική συχνότητα %
ΠΡΟΠΤΥΧΙΑΚΟ	15	28,8	28,8
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	37	71,2	100,0
Σύνολο	52	100,0	

Πίνακας 3.8: Συχνότητες, σχετικές συχνότητες % και αθροιστικές συχνότητες % για το Πρόγραμμα Σπουδών φοιτητών με δυσλεξία

ΕΤΟΣ ΦΟΙΤΗΤΗΣ ΠΡΟΠΤΥΧΙΑΚΟΥ	Συχνότητα
ΠΡΩΤΟΕΤΕΙΣΣ	3
ΔΕΥΤΕΡΟΕΤΕΙΣ	4
ΤΡΙΤΟΕΤΕΙΣ	3
ΤΕΤΑΡΤΟΕΤΕΙΣ	5
ΣΥΝΟΛΟ	15

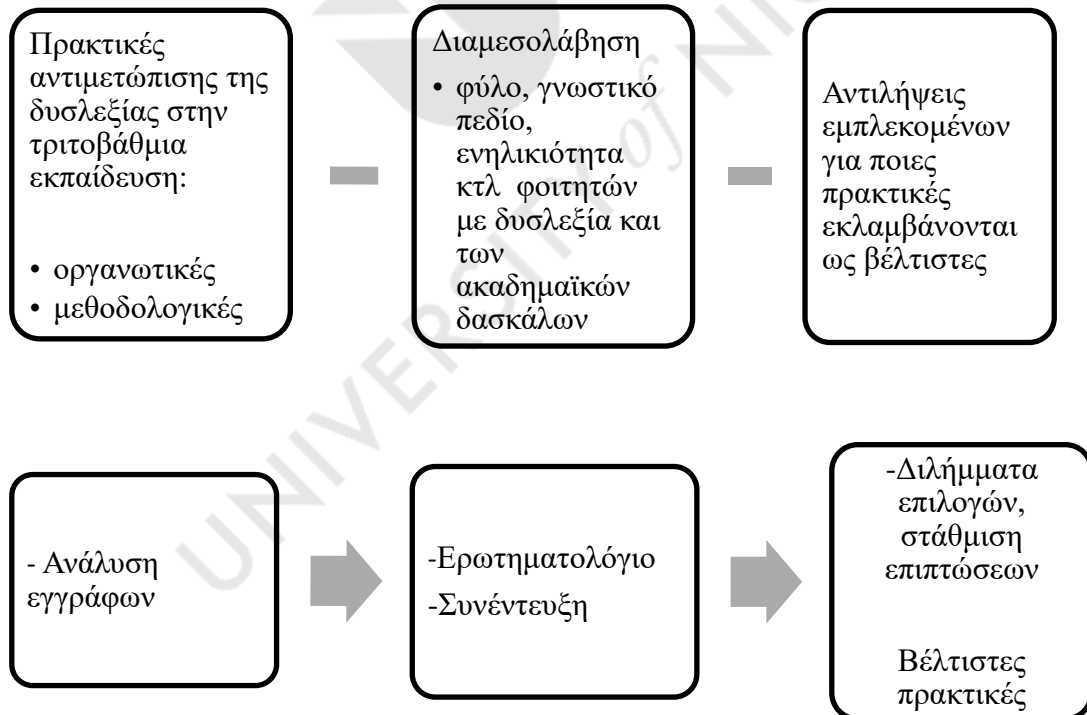
Πίνακας 3.9: Συχνότητες για το Έτος φοίτησης προπτυχιακών φοιτητών με δυσλεξία

ΕΤΟΣ ΦΟΙΤΗΤΗΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ	Συχνότητα
ΠΡΟΤΟΕΤΕΙΣ	15
ΔΕΥΤΕΡΟΕΤΕΙΣ	22
Σύνολο	37

Πίνακας 3.10: Συχνότητες για το Έτος φοίτησης μεταπτυχιακών φοιτητών με δυσλεξία

3.4. Το ερευνητικό σχέδιο

Το ερευνητικό σχέδιο έχει ως σκοπό να απαντήσει στα ερευνητικά ερωτήματα και να ελέγξει τη βασική υπόθεση της έρευνας. Χρησιμοποιείται το τριπολικό – γνωστικό σχήμα, που δέχεται ότι μεταξύ εισιόντος και εξιόντος διαμεσολαβούν ενδιάμεσες μεταβλητές. Το τριπολικό – γνωστικό σχήμα κινείται εγκάρσια μεταξύ των παραδειγμάτων έρευνας, του μεταθετικιστικού και του κονστрукτιβιστικού.



Το ερευνητικό σχέδιο διαρθρώνεται ως εξής:

- α) Προηγείται η ανάλυση εγγράφων με τη μέθοδο ανάλυσης περιεχομένου (μονάδες ανάλυσης – θεματικές, δομικές κατηγορίες) για την καταγραφή των πρακτικών που χρησιμοποιούνται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στο εκπαιδευτικό γίνεσθαι των φοιτητών με δυσλεξία.
- β) Ακολουθεί η διερεύνηση αντιλήψεων των εμπλεκομένων για την ανάδειξη των βέλτιστων πρακτικών αντιμετώπισης της δυσλεξίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Διερεύνηση αντιλήψεων				
Συμμετέχοντες στην έρευνα	Ερευνητικό εργαλείο	Διλήμματα επιλογών ως κριτήρια ελέγχου ποιότητας των πρακτικών	Στάθμιση συμφερόντων	Μέθοδος έρευνας
1 α Φοιτητές με δυσλεξία	Ερωτηματολόγιο	«δέον» και «είναι»	—	Αναλυτική ή εμπειρική
1 β Φοιτητές με δυσλεξία	Συνέντευξη	Κλίμακες κατάταξης «Τι προτείνεται έναντι ποιου»	Στάθμιση επιπτώσεων	Ερμηνευτική, διαλεκτική, κατευθύνσεις ποιότητας
2α Ακαδημαϊκοί δάσκαλοι	Ερωτηματολόγιο	«δέον» και «είναι»	—	Αναλυτική ή εμπειρική
2β Ακαδημαϊκοί δάσκαλοι	Συνέντευξη	Κλίμακες κατάταξης «Τι προτείνεται έναντι ποιου»	Στάθμιση επιπτώσεων	Ερμηνευτική, διαλεκτική, κατευθύνσεις ποιότητας.

3.5. Τα ερευνητικά εργαλεία

Στη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιούνται τα εξής ερευνητικά εργαλεία:

- 1. Ανάλυση εγγράφων:** νομοθετικών κειμένων για την οργάνωση και λειτουργία της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης του ΥΠΠ, εσωτερικοί κανονισμοί λειτουργίας των πανεπιστημίων της Κύπρου, οργάνωση και λειτουργία μηχανισμών φοιτητικής μέριμνας και υποστήριξης φοιτητών, διαγράμματα μαθημάτων, οδηγοί μελέτης μαθημάτων κτλ., με τη μέθοδο ανάλυσης περιεχομένου (μονάδες ανάλυσης – θεματικές, δομικές κατηγορίες) για την καταγραφή των πρακτικών του εκπαιδευτικού γίνεσθαι φοιτητών με δυσλεξία.
- 2. Ερωτηματολόγιο:** ελέγχου αντιλήψεων των φοιτητών με δυσλεξία και των ακαδημαϊκών δασκάλων για το ποιες πρακτικές του εκπαιδευτικού γίνεσθαι για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας μπορεί να χαρακτηριστούν βέλτιστες. Το ερωτηματολόγιο, εκτός των δημογραφικών ερωτήσεων για το φύλο, το γνωστικό πεδίο, την ενηλικιότητα κτλ, περιέχει και ερωτήσεις που αφορούν τις πρακτικές του εκπαιδευτικού γίνεσθαι για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας, που απαντώνται σε πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert (1: καθόλου, 2: λίγο, 3: αρκετά, 4: πολύ, 5: πάρα πολύ). Επομένως όσο μεγαλύτερη τιμή λαμβάνει μια ερώτηση, τόσο μεγαλύτερος ο βαθμός συμφωνίας – κατάφασης – αποδοχής του περιεχομένου της ερώτησης. Η απάντηση σε κάθε ερώτηση περιλαμβάνει δύο διαστάσεις, το ένα αφορά το «δέον» (τι έπρεπε να γίνεται...) και το άλλο αφορά το «είναι» (τι γίνεται). Η σύγκλιση στις εκτιμήσεις μεταξύ «δέοντος» και «είναι» αναδεικνύει ποιες από τις πρακτικές του εκπαιδευτικού γίνεσθαι για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας μπορεί να χαρακτηριστούν βέλτιστες.

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου αφορούν πρακτικές του εκπαιδευτικού γίνεσθαι φοιτητών με δυσλεξία και κατηγοριοποιούνται σε οργανωτικές και μεθοδολογικές. Οι μεθοδολογικές πρακτικές κατηγοριοποιούνται σε πρακτικές μάθησης, μελέτης, συγγραφής, χαρτογράφησης εννοιών κτλ. Το ερωτηματολόγιο ελέγχεται ως προς την εγκυρότητα της εννοιολογικής κατασκευής και την αξιοπιστία. Πριν χορηγηθεί έχει δοκιμασθεί πιλοτικά και έχει ελεγχθεί. Στην κατασκευή του λήφθηκαν υπόψη ερωτηματολόγια προηγούμενων ερευνών.

3. Συνεντεύξεις: ελέγχου αντιλήψεων των φοιτητών με δυσλεξία και των ακαδημαϊκών δασκάλων για το ποιες πρακτικές του εκπαιδευτικού γίνεσθαι για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας μπορούν να χαρακτηριστούν βέλτιστες. Προηγούνται της συνέντευξης πίνακες κατάταξης που συμβάλλουν στην ανάδειξη διλημάτων επιλογών «Τι προκρίνεται έναντι ποιου» και ακολουθεί η συνέντευξη για τη στάθμιση των επιπτώσεων με βάση τις κατευθύνσεις ελέγχου ποιότητας.

Η χρήση της συνέντευξης σταθμίζει τις επιπτώσεις των διλημάτων επιλογών, που λειτουργούν ως δείκτες-κριτήρια ανάδειξης εκείνων των πρακτικών του εκπαιδευτικού γίνεσθαι φοιτητών με δυσλεξία, που εκλαμβάνονται ως βέλτιστες με τις αντιλήψεις των εμπλεκόμενων (φοιτητές με δυσλεξία, ακαδημαϊκοί δάσκαλοι). Οι συνεντεύξεις έχουν μαγνητοσκοπηθεί και τα κείμενα που έχουν προκύψει αναλύθηκαν με τη μέθοδο ανάλυσης περιεχομένου.

Για το σχηματισμό των ερευνητικών εργαλείων λήφθηκαν υπόψη τα ερωτηματολόγια των ερευνών Singleton (1999), Mortimore και Crozier (2006), Stampoltzis και Polychronopoulou, (2008), Olofsson, Ahl και Taube (2012), Ryder και Norwich (2019), Pirttimaa, Takala και Ladonlahti (2015), Stampoltzis, Antonopoulou, Zenakou και Kouvana (2010), Stampoltzis και Polychronopoulou (2009)

3.5.1. Δόμηση ερωτηματολογίου

Πρόκειται για ένα πολλαπλό ερωτηματολόγιο 99 δηλώσεων σε δύο (2) κλίμακες: το είναι (ό,τι γίνεται) και το δέον (ό,τι θα έπρεπε να γίνεται). Τα ερωτηματολόγια που δόθηκαν στους συμμετέχοντες έχουν το ίδιο περιεχόμενο και δομή, αλλάζει μόνο η φραστική διατύπωση τους ανάλογα με τον αποδέκτη (φοιτητές με δυσλεξία ή ακαδημαϊκοί δάσκαλοι). Η φραστική διατύπωση γίνεται σε όλες τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Συγκεκριμένα στο ερωτηματολόγιο των ακαδημαϊκών δασκάλων στη «Συμπτωματολογία λαθών φοιτητών με δυσλεξία» και στην «Αιτιολογία λαθών φοιτητών με δυσλεξία» γίνεται χρήση γ' ενικό προσώπου γιατί οι δηλώσεις απευθύνονται στους φοιτητές με δυσλεξία, ενώ στην «Αντιμετώπιση λαθών φοιτητών με δυσλεξία» και στη «Μάθηση φοιτητών με δυσλεξία» οι διατύπωση των δηλώσεων γίνεται σε α' ενικό πρόσωπο γιατί αφορά τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι ακαδημαϊκοί δάσκαλοι.

Απεναντίας στο ερωτηματολόγιο των φοιτητών με δυσλεξία στη «Συμπτωματολογία λαθών φοιτητών με δυσλεξία» και στην «Αιτιολογία λαθών φοιτητών με δυσλεξία» γίνεται χρήση α' ενικό προσώπου γιατί οι δηλώσεις απευθύνονται στους φοιτητές με δυσλεξία. Από την άλλη στην «Αντιμετώπιση λαθών φοιτητών με δυσλεξία» και στη «Μάθηση φοιτητών με δυσλεξία» οι δηλώσεις διατυπώνονται με τέτοιο τρόπο έτσι ώστε οι συμμετέχοντες να δώσουν απαντήσεις για τους τρόπους αντιμετώπισης των λαθών τους, αλλά και τι μεθόδους χρησιμοποιούν οι ακαδημαϊκοί δάσκαλοι κατά την διδασκαλία τους.

Οι δηλώσεις κατανέμονται ως εξής:

A. Συμπτωματολογία λαθών φοιτητών με δυσλεξία:

- Αναγνωστική ικανότητα A1 A2 A3
- Αναγνωστική κατανόηση A4 A5 A6 A7 A8 A9 A10
- Επεξεργασία κειμένου A11 A12 A13 A14 A15 A16 A17 A18
A19 A20 A21 A22
- Γραφή κειμένου A23 A24 A25 A26 A27

B. Αιτιολογία λαθών φοιτητών με δυσλεξία:

- Αναγνωστική ικανότητα B1 B2
- Αναγνωστική κατανόηση B3 B4
- Επεξεργασία κειμένου B5 B6 B7 B8
- Γραφή κειμένου B9 B10 B11

Γ. Αντιμετώπιση λαθών φοιτητών με δυσλεξία:

Αξιοποίηση γνωστικών λειτουργιών:

- Προσοχή Γ1 Γ2 Γ3 Γ4
Γ5 Γ6 Γ7 Γ8
- Αντίληψη Γ9
- Βραχυπρόθεσμη μνήμη Γ10
- Μακρόχρονη μνήμη Γ11
- Μεταγνώση Γ12
- Αυτορρύθμιση Γ13
- Κίνητρα Γ14

Αξιοποίηση διαδικασιών εκπαιδευτικού γίνεσθαι:

- Προδιδασκτική Γ15 Γ16 Γ17 Γ20
Γ21 Γ22 Γ23 Γ24
Γ28 Γ29 Γ32 Γ33
Γ34 Γ35 Γ36 Γ37
Γ40
- Κυρίως διδακτική Γ18 Γ25 Γ26 Γ30
Γ38
- Μεταδιδασκτική Γ19 Γ27 Γ31 Γ39

Συμπεριφορισμός

Γ1 Γ2 Γ14

Κονστρουκτιβισμός

Εξωγενής

Γ3 Γ4 Γ9 Γ10
Γ11

Εσωγενής

Γ5 Γ6

Διαλεκτικός

Γ7 Γ8 Γ12 Γ13

Δεξιότητες ακαδημαϊκών

δασκάλων

Να διατυπώνουν

διδασκτικούς στόχους

Να χειρίζονται διδακτέα

ύλη

Να μεθοδεύουν τη

διδασκαλία

Να αξιολογούν φοιτητές

Συμπεριφορισμός

Γ16

Γ15 Γ17

Γ18

Γ19

Κονστρουκτιβισμός

Εξωγενής

Γ24

Γ20 Γ21 Γ22

Γ23

Γ25 Γ26

Γ27

Εσωγενής

Γ29

Γ28

Γ30

Γ31

Διαλεκτικός

Γ32 Γ40

Γ33 Γ34

Γ35 Γ36

Γ37 Γ38

Γ39

Δ. Μάθηση φοιτητών με δυσλεξία:

Κατευθύνσεις ελέγχου ποιότητας:

- α) ανθρωποπλαστική αποτελεσματικότητα
- β) ποιότητα τελικού αποτελέσματος
- γ) ικανοποίηση αναγκών φοιτητών

Ανάπτυξη φοιτητών με δυσλεξία:	Συμπεριφορισμός	Κονστρουκτιβισμός		
		Εξωγενής	Εσωγενής	Διαλεκτικός
• Κοινωνική	Δ9	Δ10	Δ11	Δ12
• Συναισθηματική	Δ6	Δ2	Δ7	Δ8
• Γνωστική	Δ1	Δ3	Δ4	Δ5
Ποιότητα τελικού αποτελέσματος	Δ18	Δ19	Δ20	Δ21
Ικανοποίηση αναγκών φοιτητών με δυσλεξία	Δ13	Δ14	Δ16 Δ15	Δ17

3.5.2. Δόμηση συνέντευξης

Πρόκειται για ένα εργαλείο με το οποίο αναδύθηκαν οι βέλτιστες πρακτικές αντιμετώπισης της δυσλεξίας από την σκοπιά των ακαδημαϊκών δασκάλων και των φοιτητών με δυσλεξία. Αρχικά σχηματίστηκαν πίνακες κατάταξης οι οποίοι συνέβαλλαν στην ανάδειξη διλημμάτων επιλογών «Τι προκρίνεται έναντι ποιου» και μετέπειτα ακολούθησε η συνέντευξη για τη στάθμιση των επιπτώσεων με βάση τις κατευθύνσεις ελέγχου ποιότητας.

Ακολουθεί παράδειγμα πίνακα κατάταξης.

Βάλτε σε σειρά προτεραιότητας τις παρακάτω λειτουργίες αξιολόγησης:

Όταν διαβάζει φωναχτά ένα κείμενο,

1 Κάνει παύσεις, συλλαβίζει, αφαιρεί, προσθέτει, αντικαθιστά φωνήματα και συλλαβές.

3

Κάνει λάθη τονισμού.

2

Επαναλαμβάνει λέξεις, παραλείπει λέξεις, αυτοδιορθώνεται.

Διατύπωση διλήμματος: Προκρίνεις τη δήλωση κάνει παύσεις, συλλαβίζει, αφαιρεί, προσθέτει, αντικαθιστά φωνήματα και συλλαβές έναντι του κάνει λάθη τονισμού, γιατί;

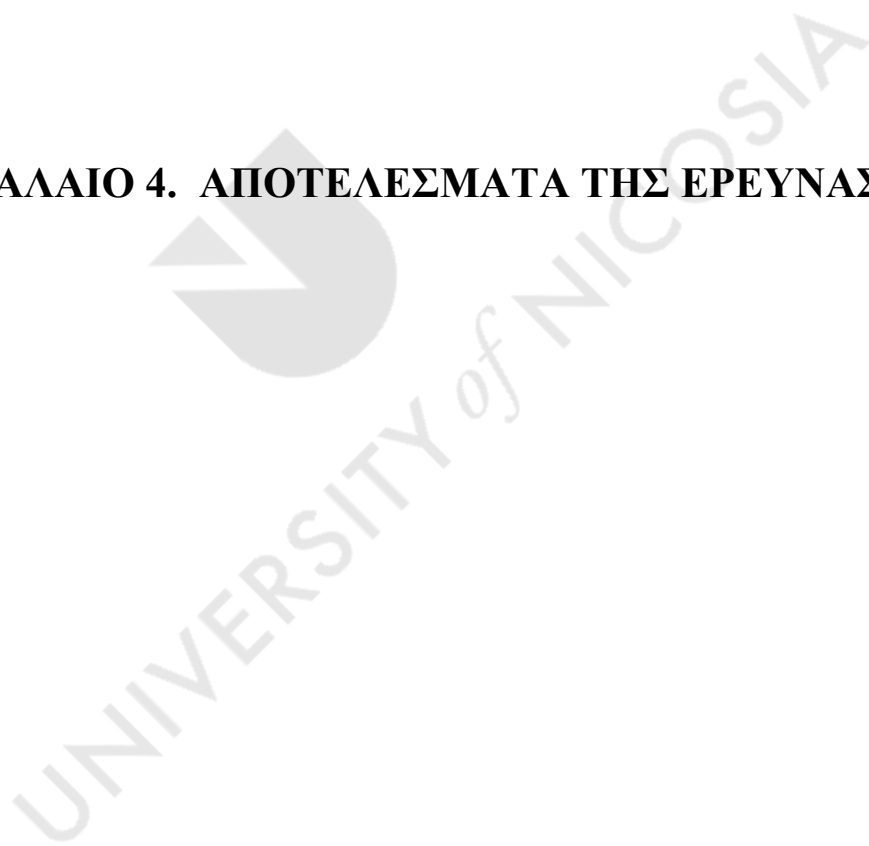
3.6. Διαδικασία συλλογής και επεξεργασίας δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων είναι το όχημα μέσω του οποίου θα απαντηθούν τα ερωτήματα της έρευνας, θα γίνει έλεγχος της βασικής υπόθεσης της έρευνας και θα υπερασπιστούν τα συμπεράσματα και οι προτάσεις που βασίζονται στα ευρήματα της έρευνας (Mertens, 2009).

Η συλλογή των δεδομένων έγινε σύμφωνα με το ερευνητικό σχέδιο. Αρχικά πραγματοποιήθηκε η συλλογή του υλικού των εγγράφων και επεξεργάστηκε με τη μέθοδο ανάλυσης περιεχομένου, για να αναδειχθούν οι πρακτικές που χρησιμοποιούνται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας. Κατόπιν κατασκευάστηκαν τα ερευνητικά εργαλεία: το ερωτηματολόγιο με τις κλίμακες «δέον» και «είναι» και η ημιδομημένη συνέντευξη με τις κλίμακες κατάταξης που προσφέρονται για ανάδειξη των διλημάτων επιλογών και η συζήτηση για «στάθμιση των επιπτώσεων» με βάση τις κατευθύνσεις ελέγχου ποιότητας. Τα εν λόγω εργαλεία τέθηκαν σε πιλοτική εφαρμογή.

Η επεξεργασία των δεδομένων του ερωτηματολογίου έγινε με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS και της συνέντευξης έγινε με απομαγνητοφώνηση για μετατροπή σε κείμενο και ανάλυση αυτού με τη μέθοδο ανάλυσης περιεχομένου (μονάδες ανάλυσης-δομικές, θεματικές κατηγορίες). Έπειτα ακολουθεί συσχέτιση μεταξύ των ευρημάτων που προκύπτουν από το ερωτηματολόγιο και τη συνέντευξη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ



4.0. Εισαγωγή

Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζονται συγκεντρωτικά. Πρώτα παρουσιάζεται το πλέγμα των επιλογών του Προγράμματος Σπουδών για το εκπαιδευτικό γίνεσθαι των φοιτητών των Πανεπιστημίων της Κύπρου με δυσλεξία (ερευνητικό ερώτημα: 1^ο). Μετέπειτα παρουσιάζονται οι δυσκολίες μάθησης που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές με δυσλεξία στο εκπαιδευτικό γίνεσθαι (μελέτη κειμένων, αναγνωστική κατανόηση, παραγωγή γραπτού λόγου, ορθογραφημένη γραφή, τήρηση σημειώσεων και οι πρακτικές αντιμετώπισης των δυσκολιών μάθησης) σύμφωνα με τις αντιλήψεις των ακαδημαϊκών δασκάλων και των φοιτητών με δυσλεξία (ερευνητικά ερωτήματα: 2^ο – 4^ο). Κατόπιν, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τις επιπτώσεις του εκπαιδευτικού γίνεσθαι, των φοιτητών με δυσλεξία στη μάθησή τους (ανάπτυξη, επίδοση, ικανοποίηση αναγκών) (ερευνητικό ερώτημα 5^ο). Τέλος παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της συνέντευξης (πίνακας κατάταξης, διλήμματα επιλογών), όσον αφορά τις πρακτικές αντιμετώπισης και τα γνωρίσματα τους (ερευνητικά ερωτήματα 6^ο και 7^ο). Ακολουθεί ο έλεγχος της βασικής υπόθεσης της έρευνας, όπου αναδεικνύεται ο ρόλος τους φύλου, των σπουδών, της ενηλικιότητας των ακαδημαϊκών δασκάλων και των φοιτητών με δυσλεξία.

4.1. Πλέγμα επιλογών για το εκπαιδευτικό γίνεσθαι των φοιτητών με και χωρίς δυσλεξία

Συγκεντρώθηκαν τα έγγραφα των Πανεπιστημίων της Κύπρου που αφορούν το εκπαιδευτικό γίνεσθαι των φοιτητών με και χωρίς δυσλεξία και ακολούθησε η ανάλυση του περιεχομένου τους (την κωδικοποίηση και την ομαδοποίησή τους) (**απάντηση στο 1^ο ερευνητικό ερώτημα**).

4.1.1. Ανάλυση περιεχομένου Προγραμμάτων σπουδών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης Πανεπιστημίων της Κύπρου

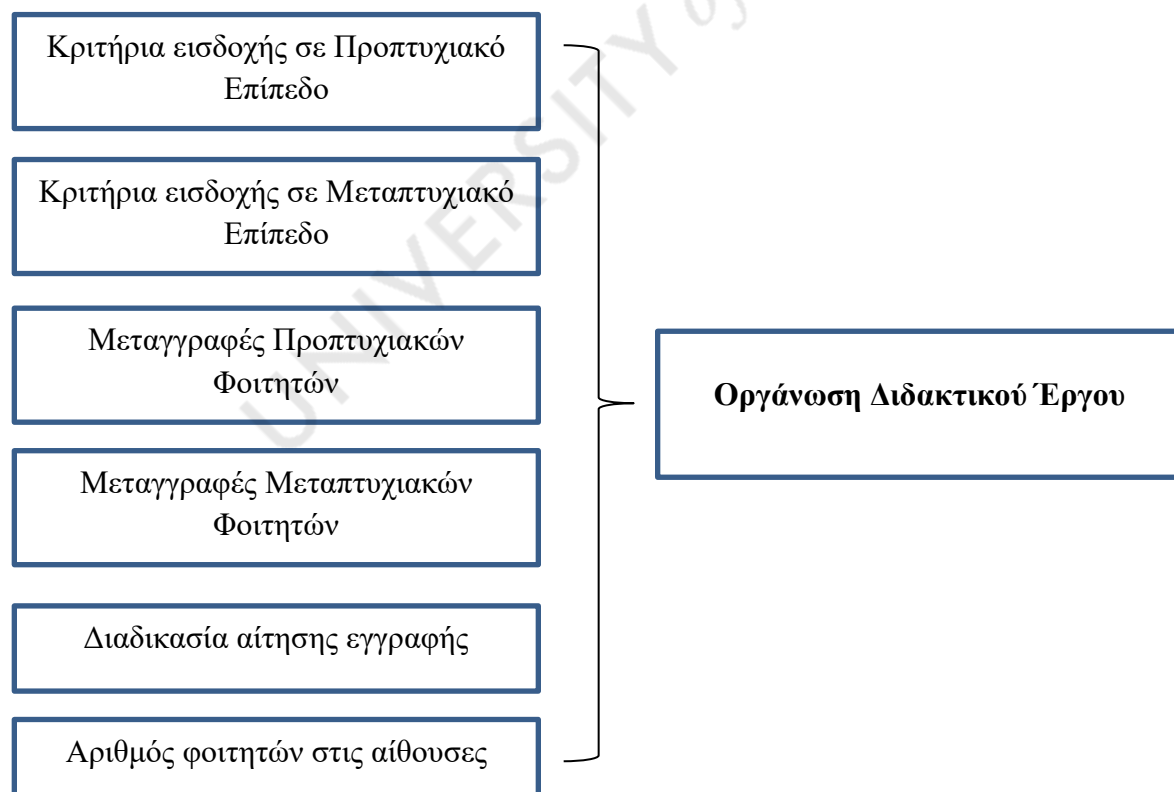
Ακολουθεί η κωδικοποίηση και η ομαδοποίηση των δεδομένων που προήλθαν μετά από την διερεύνηση που πραγματοποιήθηκε στα έγγραφα των Πανεπιστημίων της Κύπρου σχετικά με το εκπαιδευτικό γίνεσθαι των φοιτητών με και χωρίς δυσλεξία. Επίσης παρατίθενται και οι θεματικές ενότητες, που προέκυψαν από την εν λόγω διερεύνηση.

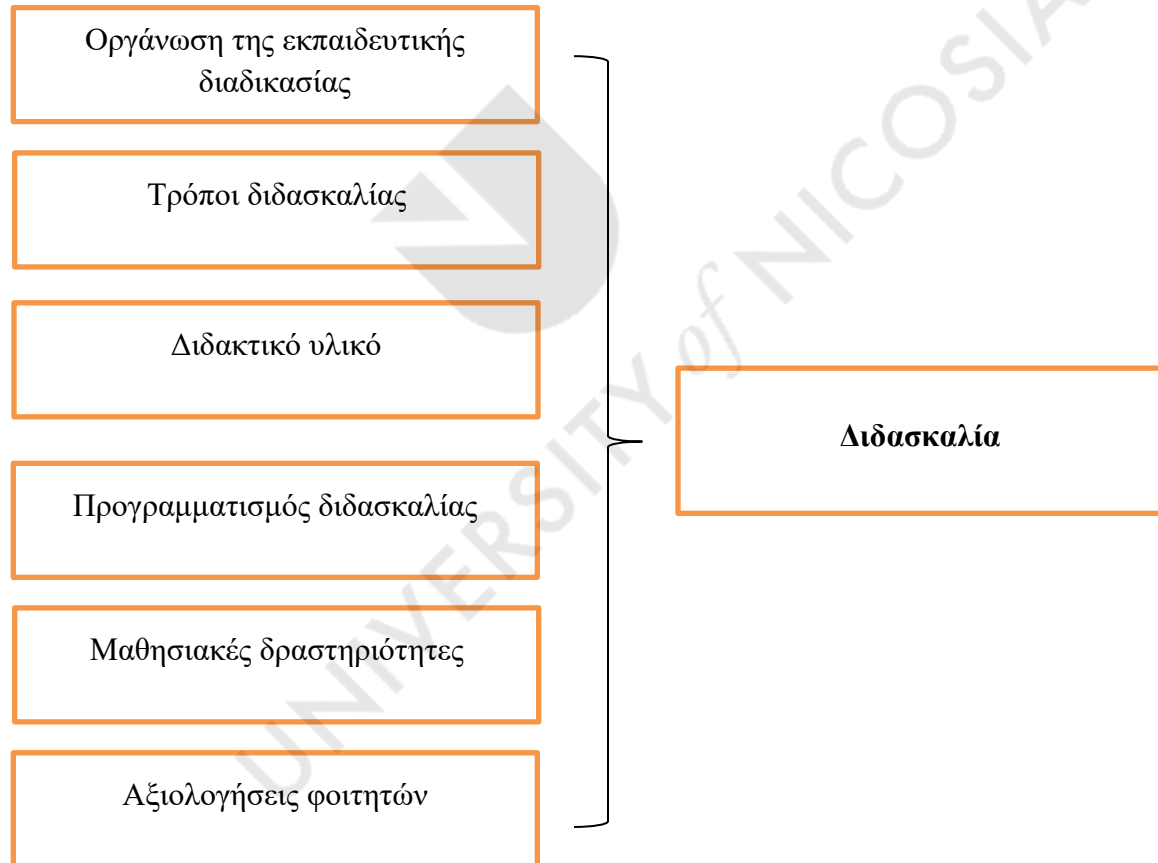
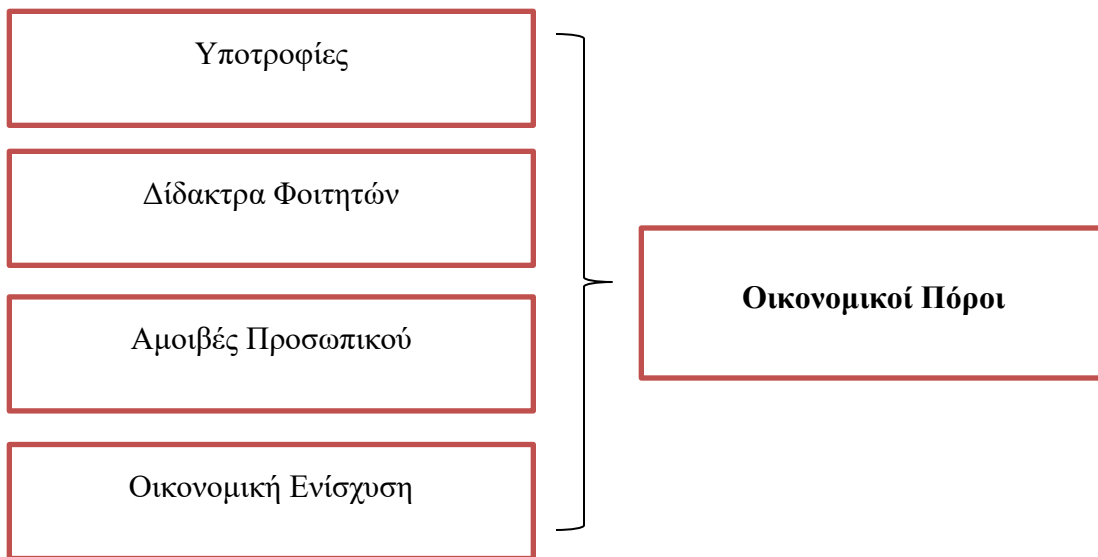
α. Κωδικοποίηση δεδομένων

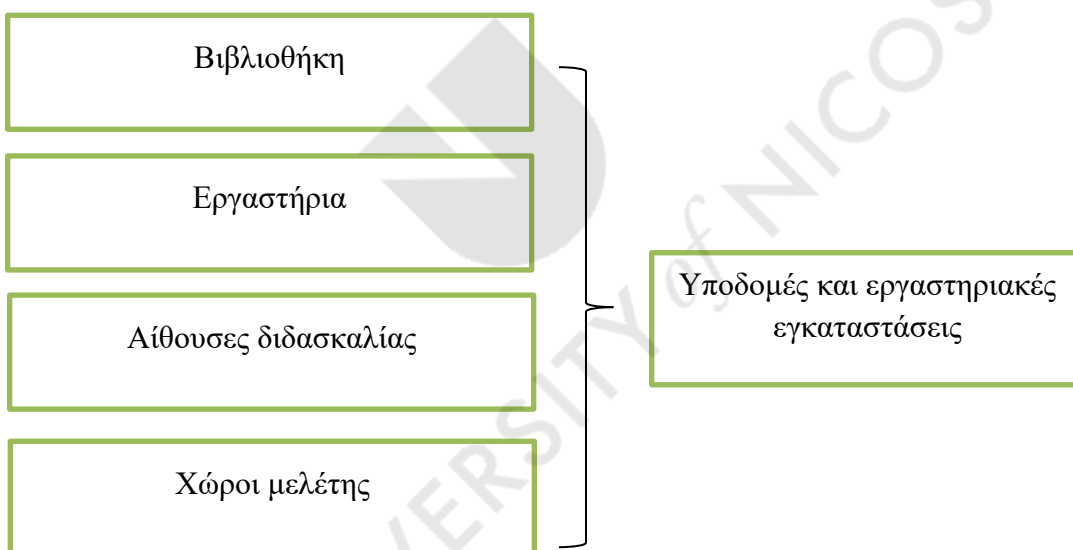
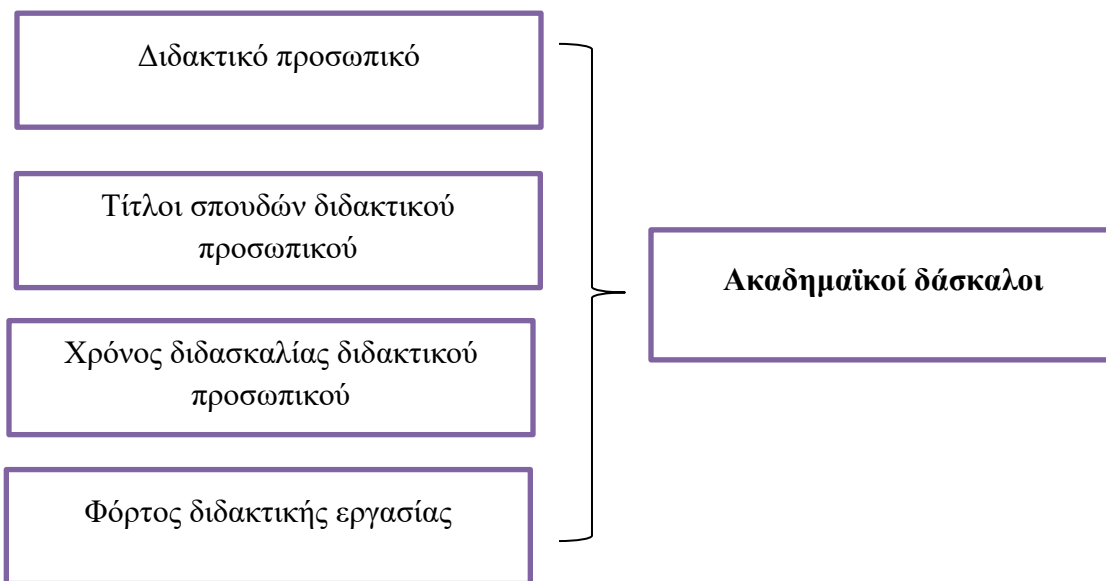
ΘΕΜΑ	ΚΩΔΙΚΟΣ
Κριτήρια εισδοχής σε Προπτυχιακό Επίπεδο	ΚΡ. Ε. Π.Ε.
Κριτήρια εισδοχής σε Μεταπτυχιακό Επίπεδο	ΚΡ. Ε. Μ.Ε.
Μεταγραφές Προπτυχιακών Φοιτητών	Μ.Π.Φ.
Μεταγραφές Μεταπτυχιακών Φοιτητών	Μ.Μ.Φ.
Διαδικασία αίτησης εγγραφής	Δ.Α.Ε.
Αριθμός φοιτητών στις αίθουσες	Α.Φ.ΑΙ.
Υποτροφίες	Υ.
Υποδομές	Μ.Π.
Εργαστήρια	Ε.
Αίθουσες διδασκαλίας	Α.Δ.
Χώροι μελέτης	Χ.Μ.
Οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας	Ο.Ε.Δ.
Τρόποι διδασκαλίας	Τ.Δ.
Προγραμματισμός διδασκαλίας	Π.Σ.
Διδακτικό υλικό	Δ.Υ.
Αξιολογήσεις φοιτητών	Α.Φ.
Μαθησιακές δραστηριότητες	Μ.Δ.
Διδακτικό προσωπικό	Δ.Π.
Τίτλοι σπουδών διδακτικού προσωπικού	Τ.Σ.Δ.Π.
Χρόνος διδασκαλίας διδακτικού προσωπικού	Χ.Δ.
Φόρτος διδακτικής εργασίας	Φ.Δ.Ε.
Σκοπός και μαθησιακά αποτελέσματα του προγράμματος σπουδών	Σ.Μ.Α.ΠΣ.
Δομή και περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών	Δ.Π.Π.Σ.
Κατάταξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων του προγράμματος σπουδών	Κ.Μ.Α.Π.Σ

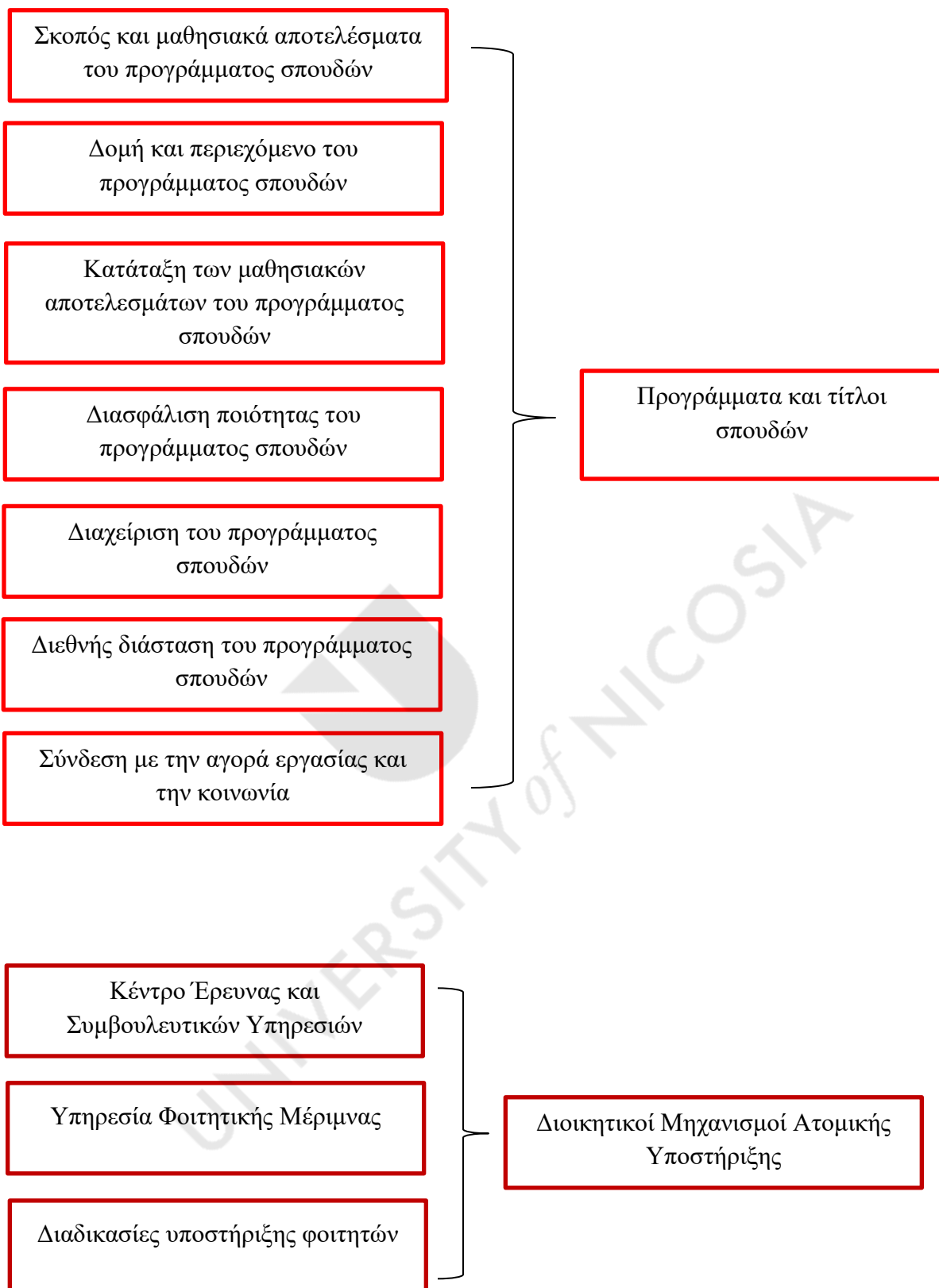
Διασφάλιση ποιότητας του προγράμματος σπουδών	Δ.Π.Π.Σ.
Διαχείριση του προγράμματος σπουδών	Δ.Π.Σ.
Διεθνής διάσταση του προγράμματος σπουδών	Δ.Δ.Π.Σ.
Σύνδεση με την αγορά εργασίας και την κοινωνία	Σ.Α.Ε.Κ.
Συνεργασία έρευνας διδασκαλίας	Σ.Ε.Δ.
Κέντρο Έρευνας και Συμβουλευτικών Υπηρεσιών	Κ.Ε.Σ.Υ.
Υπηρεσία Φοιτητικής Μέριμνας	Υ.Φ.Μ.
Διαδικασίες υποστήριξης φοιτητών	Δ.Υ.Φ.
Δίδακτρα φοιτητών	Δ.Φ.
Αμοιβές προσωπικού	Α.Π.
Οικονομική ενίσχυση	Ο.Ε.

β. Ομαδοποίηση δεδομένων









1^η Θεματική Ενότητα: Οργάνωση διδακτικού έργου

– Κριτήρια εισδοχής Προπτυχιακού Επιπέδου

- Γενικό κριτήριο ένταξης σε προπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών είναι το απολυτήριο αναγνωρισμένης εξετάζιας σχολής μέσης εκπαίδευσης ή άλλο ισοδύναμο προσόν.
- Η επιτυχία στις Παγκύπριες εξετάσεις. Ανάλογα με το βαθμό και τις θέσεις που δίνονται σε κάθε κλάδο γίνεται η εισδοχή του φοιτητή.
- Εάν υποψήφιοι φοιτητές δεν κατέχουν κάποιο από τα αναγνωρισμένα πιστοποιητικά αγγλικών, θα δώσουν την εξέταση αγγλικών του UNIC (NEPTON Test) προκειμένου να εξακριβωθεί το επίπεδο γνώσης αγγλικών και να εγγραφούν στο αντίστοιχο τμήμα
- Οι φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να εισαχθούν με ειδικά κριτήρια μετά τις Παγκύπριες εξετάσεις στα δημόσια Πανεπιστήμια.

(Πανεπιστήμιο Κύπρου, Υπηρεσία Σπουδών και φοιτητικής Μέριμνας, χ.χ.; Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, χ.χ.; Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο Κύπρου– Οδηγός Σπουδών, 2021-2022)

– Κριτήρια εισδοχής Μεταπτυχιακού Επιπέδου

- Η ελάχιστη απαίτηση για την εισαγωγή σε πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών είναι ένα πρώτο πτυχίο (Bachelor's Degree) από αναγνωρισμένο πανεπιστήμιο ή κολέγιο
- Οι φοιτητές/τριες πληρούν τις απαιτήσεις εισαγωγής για την αγγλική γλώσσα, εάν η γλώσσα διδασκαλίας του πρώτου τους πτυχίου ήταν η αγγλική. Διαφορετικά, θα πρέπει να καταθέσουν πιστοποιητικό TOEFL με ελάχιστο βαθμό 550 paper-based ή 213 για εξέταση computer-based, GCSE O Level ή IGCSE με ελάχιστο βαθμό C ή IELTS με βαθμολογία 6.5 ή επιτυχία στις κατατακτήριες εξετάσεις αγγλικής γλώσσας του Πανεπιστημίου Λευκωσίας, επίπεδο ENGL-100.
- Η εισαγωγή σε μεταπτυχιακό πρόγραμμα γίνεται μετά την προκήρυξη θέσεων για κάθε τμήμα αρχές Ιανουαρίου (χειμερινό εξάμηνο) ή τέλος Σεπτεμβρίου (εαρινό εξάμηνο). Απαραίτητα έγγραφα είναι οι συστατικές επιστολές, το πτυχίο, βιογραφικό σημείωμα).

(Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, χ.χ.; Πανεπιστήμιο Κύπρου, χ.χ.)

- Μετεγγραφές Προπτυχιακών Φοιτητών
 - Στα Πανεπιστήμια της Κύπρου είναι καλοδεχούμενες οι μετεγγραφές φοιτητών από άλλα αναγνωρισμένα πανεπιστήμια και κολέγια και γίνονται αποδεκτές οι πιστωτικές μονάδες μαθημάτων ισοδύναμων και ίδιας ποιότητας με τα μαθήματα που το ίδιο προσφέρει.
- Μετεγγραφές Μεταπτυχιακών Φοιτητών
 - Ανεξάρτητα από τις μονάδες που μεταφέρονται, οι μεταπτυχιακοί φοιτητές υποχρεούνται να συμπληρώσουν τουλάχιστον τα 2/3 των πιστωτικών μονάδων του μεταπτυχιακού τους στο Πανεπιστήμιο που φοιτούν.
- Διαδικασία αίτησης εγγραφής
 - Επικυρωμένο αντίγραφο αστυνομικής ταυτότητας ή διαβατηρίου, ακαδημαϊκά προσόντα: για προπτυχιακούς φοιτητές απολυτήριο σχολής μέσης εκπαίδευσης και αναλυτική βαθμολογία ή ισοδύναμο προσόν, για μεταπτυχιακούς φοιτητές αντίγραφο πτυχίου και αναλυτική βαθμολογία, για διδακτορικούς φοιτητές αντίγραφο πτυχίου και μεταπτυχιακού με αναλυτικές βαθμολογίες.....

(Πανεπιστήμιο Κύπρου, Υπηρεσία Σπουδών και φοιτητικής Μέριμνας, χ.χ; Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, χ.χ.)

- Αριθμός φοιτητών στις αίθουσες
 - Κατά τμήμα διδασκαλίας είναι μικρότερος των τριάντα.
 - Φροντίζουμε οι τάξεις να είναι πάντοτε ολιγομελείς (μέση αναλογία φοιτητών-καθηγητών 13:1).

2^η Θεματική Ενότητα: Οικονομικοί Πόροι

- Υποτροφίες
 - Οι φοιτητές των Πανεπιστημίων της Κύπρου μπορούν να είναι υποψήφιοι για υποτροφία είτε βάσει του γενικού τους βαθμού στο Απολυτήριο Λυκείου, είτε βάσει του συσσωρευμένου γενικού βαθμού (CPA) στην περίπτωση φοιτητών με μεταφερόμενες πιστωτικές μονάδες.
 - Δύο εξάμηνα μετά την εγγραφή τους και κάθε επόμενο εξάμηνο, οι φοιτητές μπορούν να υποβάλουν αίτηση για υποτροφία βάσει των επιδόσεών τους στο Πανεπιστήμιο.
 - Φοιτητές/τριες που συμμετέχουν ενεργά στις αθλητικές ομάδες του Πανεπιστημίου δικαιούνται να διεκδικήσουν αθλητικές υποτροφίες.

- Παροχή υποτροφιών σε προπτυχιακού φοιτητές Ελληνικής καταγωγής ή σε Κύπριους της Διασποράς.
- Παροχή υποτοφιών σε αδέρφια ή σεγγενείς πρώτου βαθμού για μεταπτυχιακά ή διδακτορικά ποργράμματα.

(Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, χ.χ; Πανεπιστήμιο Κύπρου. Υπηρεσία Σπουδών και Φοιτητικής Μέριμνας, χ.χ; Πανεπιστήμιο Κύπρου. Σχολή Μεταπτυχιακών Σπουδών, χ.χ.; Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου, χ.χ)

– Δίδακτρα Φοιτητών

- Τα δίδακτρα για τους φοιτητές βασίζονται στο ευρωπαϊκό σύστημα μεταφοράς και συσσώρευσης ακαδημαϊκών μονάδων (ECTS), το οποίο παρέχει μια σαφή και διαφανή μέθοδο υπολογισμού του εξαμήνου και των ετήσιων διδάκτρων (βάσει του αριθμού ECTS που έχουν καταχωρηθεί ανά εξάμηνο / έτος).
- Παρέχεται δωρεάν φοίτηση μέσα από την εισδοχή των Παγκύπριων εξετάσεων για τα κρατικά Πανεπιστήμια.

(Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο Κύπρου – Οδηγός Σπουδών, 2021-2022; Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, χ.χ.)

– Αμοιβές Προσωπικού

- Οι αμοιβές διδακτικού και διοικητικού είναι διαφορετικές μεταξύ κρατικών και ιδιωτικών Πανεπιστημίων της Κύπρου.

– Οικονομική Ενίσχυση

- Η ενίσχυση βάσει οικονομικών αναγκών δίνεται υπό τη μορφή υποτροφίας, ανεξαρτήτως ακαδημαϊκών επιδόσεων. Φοιτητές και φοιτήτριες που αντιμετωπίζουν σοβαρά οικονομικά προβλήματα, φοιτητές και φοιτήτριες που προέρχονται από πολύτεκνες οικογένειες (4 ή περισσότερα παιδιά), οικογένειες με δύο ή περισσότερα παιδιά στο Πανεπιστήμιο το ίδιο εξάμηνο, φοιτητές και φοιτήτριες για άλλους κοινωνικοοικονομικούς λόγους.
- Κάθε Ακαδημαϊκό Έτος, η Κυπριακή Κυβέρνηση δέχεται αιτήσεις για παραχώρηση φοιτητικής μέριμνας σε φοιτητές. Δικαίωμα αίτησης έχουν όλοι οι φοιτητές που είναι Κύπριοι πολίτες ή πολίτες κράτους μέλους της Ευρωπαϊκής Ένωσης που διαμένουν

μόνιμα στην Κυπριακή Δημοκρατία. Δύο μορφές οικονομικής στήριξης: φοιτητική χορηγία και φοιτητικά επιδόματα.

(Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, χ.χ; Πανεπιστήμιο Κύπρου. Υπηρεσία Σπουδών και Φοιτητικής Μέριμνας, χ.χ; Πανεπιστήμιο Κύπρου. Σχολή Μεταπτυχιακών Σπουδών, χ.χ.; Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου, χ.χ)

3^η Θεματική Ενότητα: Διδασκαλία

- Οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας
 - *Διαμορφώνει μορφές και τρόπους επικοινωνίας και εργασίας με πρόθεση, σχέδιο, προσανατολισμένους σε αποτελέσματα. Εξασφαλίζει την υλοποίηση των στόχων, διατρέχοντας όλες τις φάσεις της μαθησιακής ιεραρχίας.*
- Τρόποι διδασκαλίας
 - *Οργανώνεται με τις μεθόδους της διάλεξης, της συζήτησης, της αυτοανάλυσης συμπεριφοράς, του βιωματικού εργαστηρίου, της μικροδιδασκαλίας....*
 - *Δημιουργείται ένα ψηφιακό εκπαιδευτικό περιβάλλον, το οποίο εμπνέεται από την τεχνολογία και καθοδηγείται από τις αρχές της παιδαγωγικής επιστήμης. Η πλατφόρμα ηλεκτρονικής μάθησης παρέχει πρόσβαση σε εκτεταμένους πόρους ηλεκτρονικής μάθησης για χιλιάδες φοιτητές μας που παρακολουθούν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση σ' όλον τον κόσμο.*
- Διδακτικό υλικό
 - *Παρέχονται διδακτικά συγγράμματα, συλλογικοί τόμοι, άρθρα, διδακτικές σημειώσεις, φροντιστηριακές ασκήσεις....*
 - *Ανανεώνεται συνεχώς, επικαιροποιείται και εκπονείται με την τεχνογνωσία εκπαίδευσης ενηλίκων.*
- Προγραμματισμός διδασκαλίας
 - *Οι διδάσκοντες προσπαθούν να έχουν στη διδασκαλία τους παρούσα τη «μεταγνωστικότητα», τη χρήση προκαταβολικών οργανωτών, τις καταστάσεις προβληματισμού, το στήσιμό σκαλωσιάς, τη γνωστική μαθητεία.....*
 - *Παρέχονται εισηγήσεις προς τους ακαδημαϊκούς δασκάλους για να γίνει η διδασκαλία τους πιο υποστηρικτική απέναντι στους φοιτητές με δυσλεξία. Συγκεκριμένα θα πρέπει οι σημειώσεις και οι παρουσιάσεις του μαθήματος να είναι διαθέσιμες εκ των*

προτέρων, οι παρουσιάσεις να περιλαμβάνουν εκτός από γραπτό κείμενο και ηχητικό υλικό, όταν δίνεται γραπτή εργασία να δίνονται οδηγίες βήμα –βήμα εάν ο φοιτητές με δυσλεξία το επιθυμεί.

(Πανεπιστήμιο Κύπρου, χ.χ)

- Μαθησιακές δραστηριότητες
 - *Κατανέμονται σε ιεραρχικές, συμμετρικές και αυτόνομες σύμφωνα με τα διεθνή πρότυπα και υποστηρίζονται με τη χρήση της σύγχρονης εκπαιδευτικής τεχνολογίας.*
- Αξιολογήσεις φοιτητών
 - *Δίνεται έμφαση στην ανατροφοδότηση των φοιτητών και κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας είναι παρούσες όλες οι λειτουργίες της αξιολόγησης: προκαταρκτική (τι ξέρουμε), διαμορφωτική (τι μάθαμε, πώς το μάθαμε), παιδευτική (τι λάθη κάναμε, πώς να τα αναγνωρίσουμε και να τα διορθώσουμε), αποδεικτική (πόσο καλά μάθαμε), διαγνωστική (τι δεν μάθαμε καλά), προγνωστική (αυτά που μάθαμε πού θα μας χρησιμεύσουν) και μεταγνωστική (αναφορά σε όλες ως αναστοχασμός).*

(Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, χ.χ; Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο Κύπρου. Οδηγός Σπουδών, 2021-2022)

4^η Θεματική Ενότητα: Ακαδημαϊκοί δάσκαλοι

- Διδακτικό προσωπικό
 - *Το διδακτικό προσωπικό είναι μόνιμο ή συνεργαζόμενο με προσόντα και εμπειρία, διδάκτορες – ερευνητές, απασχολούμενοι σε ερευνητικά κέντρα, σε ευρωπαϊκά προγράμματα, σε μεταπτυχιακά προγράμματα, στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*
- Τίτλοι σπουδών διδακτικού προσωπικού
 - *Είναι δύο βαθμίδες ανώτεροι του επιπέδου του προγράμματος σπουδών.*
- Χρόνος διδασκαλίας διδακτικού προσωπικού
 - *Είναι ανάλογος με τη βαθμίδα του διδακτικού προσωπικού.*
- Φόρτος διδακτικής εργασίας

- *Ο φόρτος διδακτικής εργασίας του διδακτικού προσωπικού, του μόνιμου προς το συνεργαζόμενο διαμορφώνουν τη σχέση 5 προς 1. Αυτή η σχέση επιτρέπει στο πρόγραμμα σπουδών να λειτουργεί απρόσκοπα και εποικοδομητικά.*

(Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο Κύπρου. Οδηγός Σπουδών (2021-2022); Πανεπιστήμιο Λευκωσίας (χ.χ.).

5^η Θεματική Ενότητα: Υποδομές και εργαστηριακές εγκαταστάσεις

- Αίθουσες διδασκαλίας
 - *Τα Πανεπιστήμια της Κύπρου διαθέτουν πολυάριθμα αμφιθέατρα και αίθουσες διδασκαλίας, πολλά από τα οποία χρησιμοποιούνται επίσης ως χώροι φιλοξενίας τοπικών και διεθνών συνεδρίων, σεμιναρίων, εργαστηρίων και εκδηλώσεων.*
 - *Ο εξοπλισμός που χρησιμοποιείται στη διδασκαλία, εργαστηριακός και ηλεκτρονικός είναι σύγχρονος.*
- Βιβλιοθήκη
 - *Η Βιβλιοθήκη έχει έναν εντυπωσιακό αριθμό βιβλίων που καλύπτουν όλους τους τομείς σπουδών και επιτρέπει την πρόσβαση σε χιλιάδες ηλεκτρονικές πηγές: 100,000 βιβλία, 500,000 ηλεκτρονικά βιβλία, 30,000 ηλεκτρονικά περιοδικά.*
 - *Λειτουργεί υποστηρικτική πλατφόρμα εσωτερικής λειτουργίας.*
- Εργαστήρια
 - *Τα εργαστήριά έχουν μετατραπεί σε καινοτόμους χώρους, με πόρους και εγκαταστάσεις αιχμής, που υποστηρίζουν τη διδασκαλία και την έρευνα.*
 - *Υπάρχουν εργαστήρια πληροφορικής, μηχανικής, αρχιτεκτονικής, πολυμέσων και ψηφιακής επικοινωνίας, καλών και εφαρμοσμένων τεχνών, ψυχολογίας, διοίκησης επιχειρήσεων, παραστατικών τεχνών, επιστημών ζωής και υγείας, ιατρικής.*
- Χώροι μελέτης
 - *Έχουμε δημιουργήσει για τους φοιτητές και τις φοιτήτριές μας χώρους μελέτης ειδικά προσαρμοσμένους στις ανάγκες και τις επιθυμίες τους. Μπορείτε να επιλέξετε έναν ήσυχο ή έναν πιο κοινωνικό χώρο μελέτης μέσα στην πανεπιστημιούπολη: είτε προτιμάτε να μελετάτε σιωπηλά είτε με παρέα, διαθέτουμε τους χώρους που καλύπτουν σίγουρα τις ανάγκες σας.*

(Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου, χ.χ.; Πανεπιστήμιο Λευκωσίας. Οδηγός Σπουδών, 2022-2023)

6^η Θεματική Ενότητα: Προγράμματα και τίτλοι σπουδών

- Σκοπός και μαθησιακά αποτελέσματα του προγράμματος σπουδών
 - *Ο σκοπός και οι στόχοι του προγράμματος σπουδών διατυπώνονται με τη μορφή αναμενόμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων, τα οποία αξιοποιούνται ως οδηγός στο σχεδιασμό του προγράμματος σπουδών.*
 - *Η μαθησιακή διαδικασία είναι σχεδιασμένη κατάλληλα, ώστε να επιτυγχάνονται τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα, τα οποία γίνονται γνωστά σε όλους τους εμπλεκόμενους, διδάσκοντες και φοιτητές.*
 - *Ο τίτλος που απονέμεται στους φοιτητές και το πρόγραμμα σπουδών ανταποκρίνεται στις πρόνοιες των νομοθετικών ρυθμίσεων για διορισμό και εξέλιξη των εκπαιδευτικών στην Κύπρο και στην Ελλάδα, αλλά και στο σκοπό και στα μαθησιακά αποτελέσματα του προγράμματος σπουδών.*
- Δομή και περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών
 - *Έχει προγράμματα που προσφέρονται στα αγγλικά, αλλά και προγράμματα όπου τα μαθήματά τους γίνονται στην ελληνική γλώσσα.*
 - *Τα μαθήματα κατανέμονται κατά ακαδημαϊκό εξάμηνο. Το σύνολο των μαθημάτων ανέρχεται στα 40-46 για τέσσερα ακαδημαϊκά έτη. Το σύνολο των πιστωτικών μονάδων ανέρχεται στις 240.*
 - *Τα αναλυτικά προγράμματα αναλύουν τα μαθήματα σε θεματικές ενότητες με λειτουργική, σπειροειδή ή εξακολουθητική διάρθρωση. Διατυπώνονται οι στόχοι, αναλύεται το περιεχόμενο, αναπτύσσεται το σχέδιο διδασκαλίας και αξιολόγησης, προσδιορίζονται τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα, οι βιβλιογραφικές πηγές, οι δραστηριότητες διαμεσολάβησης.*
- Κατάταξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων του προγράμματος σπουδών
 - *Μετά την ολοκλήρωση των μαθημάτων του προγράμματος σπουδών αναμένεται οι φοιτητές να γνωρίζουν τους συμμαθητές τους, πώς αναπτύσσονται, πώς μαθαίνουν και πώς παρακινούνται, να αναφέρονται στο ρόλο του Πανεπιστημίου, στο σκοπό του, στη λειτουργία, στη δομή και στην οργάνωσή του, να αναφέρονται στους κλάδους σπουδών, να χειρίζονται τη σχολική γνώση, πώς οργανώνεται, τι επιδιώκει και πως μεθοδεύεται η*

εκπαίδευσή της, να μεθοδεύουν τη διδασκαλία στις δυο διαστάσεις της, την επικοινωνιακή και τη λειτουργική, να διασφαλίζουν την ποιότητα στη διαχείριση της αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης, να αντιμετωπίζουν τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών στη μάθηση και να διαχειρίζονται τη σχολική τάξη σε επίπεδα της πρόληψης και της παρέμβασης.

- Διασφάλιση ποιότητας του προγράμματος σπουδών
 - Ο ποιοτικός έλεγχος ως εκπαιδευτική λειτουργία, επικεντρώνεται στο διδακτικό έργο και ελέγχει με τη χρήση δεικτών – κριτηρίων την επίτευξη των μαθησιακών στόχων, την οργάνωση του περιεχομένου, τη μεθόδευση της διδασκαλίας, το χειρισμό της αξιολόγησης.
 - Η διασφάλιση της ποιότητας αναφέρεται στους μηχανισμούς που έχουν αναπτυχθεί και εξασφαλίζουν ότι οι διαδικασίες και οι πρακτικές ελέγχου ποιότητας έχουν εφαρμοστεί.
- Διαχείριση του προγράμματος σπουδών
 - Η διαχείριση του προγράμματος σπουδών έχει ως σκοπό τη μεγιστοποίηση του διδακτικού χρόνου, την εξασφάλιση της συμμετοχής των εμπλεκόμενων στη λήψη αποφάσεων, τη δημιουργία μαθησιακού περιβάλλοντος αναζήτησης και παραγωγής γνώσεων, τη πρόληψη και την αντιμετώπιση συγκρούσεων.
 - Το χρονοδιάγραμμα κατανομής του διδακτικού χρόνου διασφαλίζει ότι τα μαθησιακά αποτελέσματα μπορούν να επιτευχθούν αποκλεισμένων των έξωθεν μη ακαδημαϊκών παρεμβάσεων.
 - Σημαντικές πληροφορίες που αφορούν τα προγράμματα σπουδών όπως σκοποθεσία, στοχοθεσία αναρτώνται δημόσια.
 - Λειτουργεί μηχανισμός αξιολόγησης του προγράμματος σπουδών από τους φοιτητές. Η αξιολόγηση τους λαμβάνεται υπόψη στην αναζήτηση βελτιώσεων στη λειτουργία του προγράμματος σπουδών.
- Διεθνής διάσταση του προγράμματος σπουδών
 - Η ακαδημαϊκή φυσιογνωμία του προγράμματος σπουδών, όπως αυτή προκύπτει από τη δομή και το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών, το διδακτικό προσωπικό, μόνιμο και συνεργαζόμενο, την κατάταξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων, τον ποιοτικό έλεγχο και τη διασφάλιση ποιότητας, τη φοιτητική μέριμνα κτλ. ανταποκρίνεται στα διεθνώς καθιερωμένα.

- Πολλοί απόφοιτοί μας βρίσκονται σε θέσεις παγκόσμιας επιρροής, σε πληθώρα επαγγελμάτων και σε πολλούς διαφορετικούς τομείς.
- Σύνδεση με την αγορά εργασίας και την κοινωνία
 - Το πρόγραμμα σπουδών ανταποκρίνεται πλήρως στις επιστημονικές και επαγγελματικές δραστηριότητες των αποφοίτων. Οι προοπτικές απασχόλησης των αποφοίτων, σύμφωνα με τη μελέτη βιωσιμότητας του προγράμματος σπουδών, είναι ποικίλη και ευρεία.
 - Μέσω του Γραφείου Σταδιοδρομίας και Απασχολησιμότητας των Πανεπιστημίων της Κύπρου, οι φοιτητές και οι απόφοιτοί μας έχουν πρόσβαση σε πολλές θέσεις εργασίας και πρακτικής άσκησης σε κορυφαίους οργανισμούς ανά τον κόσμο

(Πανεπιστήμιο Κύπρου, χ.χ.; Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο Κύπρου. Οδηγός Σπουδών, 2021-2022; Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, χ.χ.; Πανεπιστήμιο Λευκωσίας. Οδηγός Σπουδών, 2022-2023)

7^η Θεματική Ενότητα: Διοικητικοί Μηχανισμοί Ατομικής Υποστήριξης

- Κέντρο Έρευνας και Συμβουλευτικών Υπηρεσιών
 - Λειτουργούν κέντρα συμβουλευτικής υποστήριξης με σκοπό να επιμορφώσουν και να εκπαιδεύσουν γονείς, φοιτητές, επαγγελματίες, αλλά και το ευρύτερο κοινό, μέσω εργαστηρίων, σεμιναρίων, διαλέξεων και προσωπικών συνεδριών.
- Υπηρεσία Φοιτητικής Μέριμνας
 - Διευκολύνεται η φοιτητική ζωή. Στη διάθεση των φοιτητών βρίσκονται υπηρεσίες στέγασης, συγκατοίκησης, εκδηλώσεων, σταδιοδρομίας. Κάθε φοιτητής έχει στη διάθεσή του ακαδημαϊκό σύμβουλο για την οργάνωση των σπουδών του.
 - Η συνεχής και σταθερή συμπαράσταση στον φοιτητή ενισχύει την ακαδημαϊκή επιτυχία. Γι' αυτό και οι καθοδηγητές και σύμβουλοι του Κέντρου Φοιτητικής Επιτυχίας είναι εδώ για να σας προτείνουν λύσεις και να σας βοηθήσουν να επιτύχετε τους στόχους σας.
- Διαδικασίες υποστήριξης των φοιτητών
 - Προσφέρεται στήριξη στους φοιτητές για την οργάνωση των παρουσιάσεων, την εκπόνηση εργασιών στα μαθήματα και πτυχιακών εργασιών. Σχεδιάζονται ατομικά, παρεμβατικά προγράμματα για τους φοιτητές που παρουσιάζουν γενικό βαθμό

χαμηλότερο του 2, προκειμένου να μπορέσουν να ενταχθούν στα μαθήματα της σχολικής εμπειρίας.

- Η Ομάδα Στήριξης Φοιτητών είναι πάντοτε στη διάθεσή σας για κάθε βοήθεια σε οποιονδήποτε τομέα. Είτε πρόκειται για πληροφορίες, είτε για καθοδήγηση ή παροχή συμβουλών σε σχέση με οποιαδήποτε ακαδημαϊκή ή προσωπική δυσκολία, θα έχετε τη στήριξη ενός Συμβούλου ώστε να βρεθεί η κατάλληλη λύση για εσάς
- Γίνεται αξιολόγηση των αναγκών του φοιτητή από την Επιτροπή Φοιτητικής Μέριμνας (ΕΦΜ) του Πανεπιστημίου, λαμβάνοντας υπόψη τη διεθνή πρακτική και τη σχετική νομοθεσία. Αφού ληφθεί απόφαση από την ΕΦΜ, πληροφορείται ο φοιτητής για το είδος της στήριξης που θα του παρέχει το Πανεπιστήμιο Κύπρου. Με την εξασφάλιση της γραπτής συγκατάθεσης του φοιτητή, «ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗ ΓΙΑ ΧΡΗΣΗ ΕΥΑΙΣΘΗΤΩΝ ΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ», ενημερώνονται γραπτώς οι διδάσκοντες, ο ακαδημαϊκός σύμβουλος στήριξης και ο Πρόεδρος του Τμήματος του φοιτητή.
- Φοιτητές που αντιμετωπίζουν ψυχοσυναισθηματικές διαταραχές ή μαθησιακές δυσκολίες και χρειάζονται διευκολύνσεις ή επιθυμούν να γίνει ενημέρωση των καθηγητών τους, παραπέμπονται για αξιολόγηση, για αξιολόγηση των αναγκών τους. Μετά την αξιολόγηση των αναγκών του φοιτητή, διευθετείται συνάντηση με τη Λειτουργό του Γραφείου Κοινωνικής Στήριξης.
- Δίνονται επεξηγήσεις (αν χρειαστεί), προς διδάσκοντες και υπεύθυνους στήριξης για τις διευκολύνσεις που θα πρέπει να παρέχονται στο φοιτητή και τους τρόπους αντιμετώπισης των δυσκολιών του.
- Στην αρχή του κάθε εξαμήνου το άτομο με μαθησιακές δυσκολίες συμπληρώνει μια φόρμα Εξουσιοδότησης για να ενημερωθούν οι ακαδημαϊκοί δάσκαλοι για τις δυσκολίες που βιώνει με σκοπό να δικαιούται διευκολύνσεις.

(Πανεπιστήμιο Κύπρου, χ.χ.; Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, χ.χ.; Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο Κύπρου, χ.χ.; Frederick, χ.χ.)

4.2. Ερωτηματολόγια αντιλήψεων ακαδημαϊκών δασκάλων και φοιτητών με δυσλεξία για το εκπαιδευτικό γίνεσθαι

Τα δύο ερωτηματολόγια της έρευνας α) Ερωτηματολόγιο διερεύνησης των αντιλήψεων των ακαδημαϊκών δασκάλων για το εκπαιδευτικό γίνεσθαι του φοιτητή με δυσλεξία – ανάπτυξη βέλτιστων πρακτικών και β) Ερωτηματολόγιο διερεύνησης των αντιλήψεων των φοιτητών με δυσλεξία για το εκπαιδευτικό γίνεσθαι – ανάπτυξη βέλτιστων πρακτικών, περιείχαν τις ίδιες 15 ομάδες ερωτήσεων – δηλώσεων που αφορούν το είναι (αυτό που γίνεται) και τις ίδιες 15 ομάδες ερωτήσεων – δηλώσεων που αφορούν το δέον (ό,τι θα έπρεπε να γίνεται).

Κάθε μια από τις ερωτήσεις περιέχει μια ομάδα υποερωτήσεων και η απάντηση γίνεται μέσω μιας 5βάμιας κλίμακας Likert που περιέχει τους εξής κωδικούς : 1: καθόλου 2: λίγο 3: αρκετά 4: πολύ 5: πάρα πολύ.

Οι 15 ομάδες ερωτήσεων – δηλώσεων του ερωτηματολογίου δομούνται στους παρακάτω τέσσερις παράγοντες – υποκλίμακες:

- A. Συμπτωματολογία λαθών φοιτητών με δυσλεξία
- B. Αιτιολογία λαθών φοιτητών με δυσλεξία
- Γ. Αντιμετώπιση λαθών φοιτητών με δυσλεξία.
- Δ. Μάθηση των φοιτητών με δυσλεξία.

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ – ΥΠΟΚΛΙΜΑΚΕΣ	ΟΜΑΔΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ - ΔΗΛΩΣΕΩΝ
A. Συμπτωματολογία λαθών φοιτητών με δυσλεξία	<p>a1. Όταν διαβάζω φωναχτά ένα κείμενο</p> <ul style="list-style-type: none"> • κάνω παύσεις, συλλαβίζω, αφαιρώ, προσθέτω, αντικαθιστώ φωνήματα και συλλαβές • κάνω λάθη τονισμού • επαναλαμβάνω λέξεις, παραλείπω λέξεις, αυτοδιορθώνομαι <p>a2. Όταν διαβάζω σιωπηρά ένα κείμενο</p> <ul style="list-style-type: none"> • εντοπίζω πληροφορίες • εξηγώ ενέργειες: απαντώ στο γιατί και για ποιο σκοπό

- διακρίνω τις θεματικές προτάσεις των παραγράφων, διακρίνω ποιες φράσεις με βοηθούν να συμπεράνω και βρίσκω τον τίτλο που ταιριάζει στο κείμενο
- εντοπίζω τη λειτουργία του κειμένου
- συντάσσω περίληψη
- αναστοχάζομαι το νόημα του κειμένου

α3. Όταν επεξεργάζομαι ένα κείμενο

- διαβάζω το κείμενο και υπογραμμίζω φράσεις που δίνουν απάντηση στο ερώτημα
- διακρίνω στις φράσεις γνωρίσματα, τις ομαδοποιώ με βάση τα γνωρίσματά τους και τις προσδιορίζω λεκτικά με την εκφορά λέξεων
- εκφέρω κρίσεις με τη διατύπωση προτάσεων και συλλογισμών
- βρίσκω απαντήσεις σε ερωτήματα και φτιάχνω γνωστικό χάρτη
- βρίσκω τις έννοιες του κειμένου και τις σχέσεις τους
- βρίσκω ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα σε ενέργειες, αποτελέσματα, αιτίες, κίνητρα προσώπων και φτιάχνω ένα χάρτη κριτικής σκέψης
- λέω το νόημα του κειμένου με συνεχή λόγο
- Αναστοχάζομαι
- αναγνωρίζω τα συναισθήματα που διακατέχουν τον εαυτό μου και τους άλλους και τα εκφράζω
- κατανοώ τα αίτια και τις συνέπειες των συναισθημάτων και εντοπίζω αντιφατικά συναισθήματα
- ενσωματώνω τα συναισθήματα στη σκέψη μου, προκειμένου να διατυπώσω κρίσεις
- διαχειρίζομαι τα συναισθήματά μου, παρακολουθώ την εξέλιξή τους, τα συνεχίζω ή απομακρύνομαι,

	<p>ρυθμίζω την εξέλιξή τους</p> <p>α4. Όταν γράφω ένα κείμενο</p> <ul style="list-style-type: none"> • προσπαθώ να φέρω στο μυαλό μου ένα γνωστικό κείμενο, που διάβασα και επεξεργάστηκα • φτιάχνω ένα δενδροδιάγραμμα συγγραφής • γράφω και ξαναγράφω το κείμενό μου «ανοίγοντας» προτάσεις • συγκρίνω τα κείμενά μου, αρχικό και τελικό • αναλογίζομαι «τι έγραψα», «γιατί το έγραψα», «πως το έγραψα»
<p>B. Αιτιολογία λαθών φοιτητών με δυσλεξία</p>	<p>β1. Όταν διαβάζω φωναχτά ένα κείμενο</p> <ul style="list-style-type: none"> • καταφεύγω στην τεχνική του συλλαβισμού • χρησιμοποιώ τη μνήμη μου και από εκεί λαμβάνω άμεσες οδηγίες για την ανάγνωση και την εκφορά των λέξεων <p>β2. Όταν διαβάζω σιωπηρά ένα κείμενο</p> <ul style="list-style-type: none"> • συγκεντρώνω την προσοχή μου σε ό,τι δηλώνεται φανερά στο κείμενο • συγκεντρώνω την προσοχή μου σε ό,τι υπονοείται και υποκρύπτεται στο κείμενο <p>β3. Όταν επεξεργάζομαι ένα κείμενο</p> <ul style="list-style-type: none"> • διακρίνω γνωρίσματα, ομαδοποιώ και προσδιορίζω λεκτικά με την εκφορά λέξεων • διατυπώνω κρίσεις με την εκφορά προτάσεων και συλλογισμών με την εκφορά παραγράφων • συγκροτώ την κειμενική δομή, φτιάχνοντας χάρτες εννοιών • παρακολουθώ, ελέγχω και εκφράζομαι γι' αυτό που κάνω <p>β4. Όταν γράφω ένα κείμενο</p> <ul style="list-style-type: none"> • ρωτώ τον εαυτό μου «ποιο γνωστό κείμενο» ήρθε στη

	<p>σκέψη μου, βρίσκω «τι θα γράψω» και φτιάχνω το δενδροδιάγραμμα συγγραφής</p> <ul style="list-style-type: none"> • συζητώ με τον εαυτό μου για το στόχο μου • συζητώ με τον εαυτό μου τι θα γράψω σε κάθε παράγραφο
<p>Γ. Αντιμετώπιση λαθών φοιτητών με δυσλεξία.</p>	<p>γ1.Αξιοποίηση των γνωστικών λειτουργιών</p> <ul style="list-style-type: none"> • ενεργοποιώ την προσοχή μου, όταν ανασκοπείται το προηγούμενο μάθημα, δηλώνεται ο μαθησιακός στόχος και προβάλλονται τα σημαντικά του νέου μαθήματος • διατηρώ την προσοχή μου, όταν το μάθημα προχωρεί βήμα –βήμα και ακολουθεί ανατροφοδότηση • ενεργοποιώ την προσοχή μου, όταν μου εισηγούνται καταστάσεις προβληματισμού και εγώ προσδιορίζω το πρόβλημα με μορφή ερωτήματος • διατηρώ την προσοχή μου, όταν υπογραμμίζω φράσεις που δίνουν απάντηση στο ερώτημα • ενεργοποιώ την προσοχή μου, όταν επαναφέρεται η παλιά γνώση και εισάγονται μετασχηματισμοί • διατηρώ την προσοχή μου, όταν βρίσκω αντεπιχειρήματα, επιχειρήματα από άλλη σκοπιά • ενεργοποιώ την προσοχή μου, όταν συνάπτω μαθησιακό σύμβολαιο • διατηρώ την προσοχή μου, όταν μου δείχνουν και μου εξηγούν, με εξασκούν με φθίνουσα καθοδήγηση • διευκολύνομαι στην πρόσληψη πληροφοριών με την πολυαισθητηριακή προσέγγιση • διευκολύνομαι στη διατήρηση των πληροφοριών με την ανακύκλωση των πληροφοριών • διευκολύνομαι στη μετατροπή των πληροφοριών σε γνώσεις με την κατασκευή εννοιολογικών χαρτών • διευκολύνομαι στην εκμάθηση του «τι θα κάνουμε,

	<p>πώς, γιατί», με τη χρήση του μαθησιακού συμβολαίου</p> <ul style="list-style-type: none"> • διευκολύνομαι στην εκμάθηση του «τι θα κάνουμε, πώς, γιατί» με τη χρήση ερωτημάτων στον εαυτό • αυξάνεται η φιλοπονία μου, όταν απαλείφονται τα λάθη μου, με τη χρήση προδρασιακών πρακτικών <p>γ2. Προδιδασκτική</p> <ul style="list-style-type: none"> • συναρμολογώ τα μικρά βήματα και φτιάχνω αλυσιδωτές ακολουθίες • οι διδακτικοί στόχοι προσδιορίζουν τη δραστηριότητα, τη μαθησιακή συνθήκη και το κριτήριο απόδοσης • Βρίσκω τι θα κάνω για την εκμάθηση, τη διατήρηση, τη γενίκευση και τη διάκριση • βρίσκω τα μέρη, τις σχέσεις και την οργάνωση του μαθήματος και φτιάχνω χάρτες εννοιών • με βάζουν να αναπαριστώ με πολλαπλή κωδικοποίηση • μετατρέπω τις πληροφορίες σε γνώσεις • με καθοδηγούν να χρησιμοποιώ τον διαισθητικό και τον αναλυτικό τρόπο σκέψης • οι διδακτικοί στόχοι επιδιώκουν τη γνωστική οργάνωση • βρίσκω «τις μεγάλες ιδέες» του μαθήματος και εντοπίζω αντιφάσεις • οι διδακτικοί στόχοι ενεργοποιούν τη συμπλεκτικότητα, την αντιστρεψιμότητα, τη συνδυαστικότητα και την ταυτολογία • με βάζουν και μαθαίνω στρατηγικές μάθησης και μελέτης • το μάθημα αρχίζει με μαθησιακό συμβόλαιο • μου δείχνουν και μου εξηγούν, ως να είναι δικό τους το πρόβλημα, κάνοντας ρητορικά ερωτήματα, • ασκούμαι με φθίνουσα καθοδήγηση
--	---

	<ul style="list-style-type: none"> • ενεργοποιώ τον φωναχτό και τον σιωπηρό λόγο, • εργάζομαι πρώτα με τους άλλους και ύστερα με τον εαυτό μου • οι διδακτικοί στόχοι ενεργοποιούν τις δεξιότητες του λέγειν, του πράττειν, του είναι, του γίνεσθαι, του μεταφέρειν και του προσαρμόζειν <p>γ3. Κυρίως διδακτική</p> <ul style="list-style-type: none"> • με διδάσκουν βήμα-βήμα, προλαβαίνοντας τα λάθη μου και με εξασκούν με ταυτόσημες ασκήσεις • μου εισηγούνται καταστάσεις προβληματισμού και εγώ διατυπώνω ερωτήματα που ζητούν απάντηση • το μάθημα ξεκινάει με προκαταβολικό οργανωτή • επαναφέρω προηγούμενες γνώσεις, εισάγοντας μετασχηματισμούς και προχωρώ σε αναδομήσεις, • διδάσκομαι με μαθησιακό συμβόλαιο μου δείχνουν και μου εξηγούν και ασκούμαι με φθίνουσα καθοδήγηση <p>γ4. Μεταδιδασκτική</p> <ul style="list-style-type: none"> • η αξιολόγηση εστιάζεται στο «πόσο καλά έμαθα» • η αξιολόγηση εστιάζεται στο «τι λάθη έκανα, πώς τα αναγνώρισα και τα διόρθωσα» • η αξιολόγηση εστιάζεται σε «αυτό που μάθαμε, πού θα μας χρησιμεύσει» • η αξιολόγηση εστιάζεται στο «τι κάναμε, για να δώσουμε απάντηση στο ερώτημα»
<p>Δ. Μάθηση των φοιτητών με δυσλεξία.</p>	<p>δ1. Ανθρωποπλαστική αποτελεσματικότητα</p> <ul style="list-style-type: none"> • μου ζητούν να διακρίνω διαφορές στη νέα μάθηση και στην παλιά • μου ζητούν να λέω «τι κάναμε» για να δώσουμε απάντηση στο ερώτημα • μου ζητούν να φτιάξω χάρτες εννοιών • μου ζητούν να αναφέρομαι στο «πότε άλλοτε, πού

	<p>αλλού είδαμε κάτι όμοιο» και στο «τι θα ακολουθήσει»</p> <ul style="list-style-type: none"> • μου ζητούν να εργαστώ με αυτοέλεγχο • χρησιμοποιείται από τον καθηγητή η βαθμιαία προσέγγιση και η προδρασιακή αντιμετώπιση των λαθών μου • χρησιμοποιείται η σκαλωσιά της αντιστοίχισης • εφαρμόζεται η φθίνουσα καθοδήγηση • όλες οι αποφάσεις για την οργάνωση της διδασκαλίας λαμβάνονται από τον καθηγητή • οι αποφάσεις για την οργάνωση της διδασκαλίας λαμβάνονται από κοινού με τον καθηγητή • οι περισσότερες αποφάσεις λαμβάνονται από τους φοιτητές • οι αποφάσεις για την οργάνωση της διδασκαλίας λαμβάνονται μετά από συμφωνία του καθηγητή με τον φοιτητή και μοιράζονται μεταξύ τους <p>δ2. Ικανοποίηση αναγκών φοιτητών με δυσλεξία</p> <ul style="list-style-type: none"> • μου δηλώνεται ο μαθησιακός στόχος και προβάλλονται τα σημαντικά του νέου μαθήματος • ο καθηγητής με προτρέπει να χρησιμοποιώ τα ερωτήματα «πού το λέει και πώς το λέει», ανακυκλώνοντας τις πληροφορίες • στο μάθημα επαναφέρονται προηγούμενες γνώσεις και εισάγονται μετασχηματισμοί, προκαλώντας αναδομήσεις • εισάγονται καταστάσεις προβληματισμού • εισάγεται το μαθησιακό συμβόλαιο <p>δ3. Ποιότητα τελικού αποτελέσματος</p> <ul style="list-style-type: none"> • μαθαίνω να αναπαράγω, να ξανακάνω τα ίδια, χωρίς την πρόσθετη απαίτηση • μαθαίνω να ανακαλύπτω και να δίνω απάντηση στα
--	--

	<p>ερωτήματα</p> <ul style="list-style-type: none"> • μαθαίνω να παράγω νέες γνώσεις, μετασχηματίζοντας τις παλιές • μαθαίνω να χρησιμοποιώ στρατηγικές μάθησης
--	---

Πίνακας 4.1: Ερωτήσεις που συγκροτούν κάθε ένα από τους παράγοντες

α. Στατιστική ανάλυση δεδομένων ερωτηματολογίων

Για τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα SPSS 20 και υπολογίσθηκε η αξιοπιστία και η εγκυρότητα του δείγματος. Πραγματοποιήθηκε περιγραφική και επαγωγική στατιστική. Η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση καθώς και τα διαγράμματα μέσων τιμών χρησιμοποιήθηκαν για την περιγραφή των ποσοτικών μεταβλητών.

Συγκεκριμένα για την περιγραφή των ποιοτικών μεταβλητών χρησιμοποιήθηκαν οι απόλυτες συχνότητες, τα ποσοστά % και τα διαγράμματα ποσοστών, για τη σύγκριση μέσων τιμών δύο ανεξαρτήτων δειγμάτων εφαρμόστηκε ο στατιστικός έλεγχος T-test για ανεξάρτητα δείγματα (Independent Samples T Test), για τη σύγκριση μέσων τιμών δύο εξαρτημένων δειγμάτων εφαρμόστηκε ο στατιστικός έλεγχος T-test για εξαρτημένα δείγματα (Paired Samples T Test), για τη σύγκριση μέσων τιμών άνω των δύο ανεξαρτήτων δειγμάτων εφαρμόστηκε ο στατιστικός έλεγχος της ανάλυσης διασποράς μονής κατεύθυνσης για ανεξάρτητα δείγματα (One Way Anova).

Επιπλέον για τη συσχέτιση δυο ποσοτικών μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης του Pearson (r) ο οποίος παίρνει τιμές από 0 έως 1 σε περίπτωση που η συσχέτιση είναι θετική (αυξανομένης της μιας μεταβλητής αυξάνεται και η άλλη). Εάν η συσχέτιση είναι αρνητική (αυξανομένης της μιας μεταβλητής ελαττώνεται η άλλη) τότε ο συντελεστής συσχέτισης του Pearson (r) παίρνει τιμές από -1 έως 0. Η συσχέτιση θεωρείται χαμηλή όταν ο συντελεστής συσχέτισης (r) κυμαίνεται από 0,1 έως 0,3, μέτρια όταν ο συντελεστής συσχέτισης κυμαίνεται από 0,3+ έως 0,5 και υψηλή όταν ο συντελεστής είναι μεγαλύτερος από 0,5 (τα αντίστοιχα ισχύουν όταν η συσχέτιση είναι αρνητική) (Cohen, 1988). Στους πίνακες των συσχετίσεων εμφανίζονται οι συντελεστές συσχέτισης και εάν δεξιά της τιμής του συντελεστή υπάρχει ένας αστερίσκος (*) σημαίνει ότι η συσχέτιση είναι σημαντική

σε επίπεδο 0,05, ενώ εάν υπάρχουν 2 αστερίσκοι (**) σημαίνει ότι η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο 0,01. Εάν δεν υπάρχει αστερίσκος σημαίνει ότι η συσχέτιση δεν είναι στατιστικά σημαντική.

Επίσης κάθε σημαντική συσχέτιση λειτουργεί και αντίστροφα. Πχ εφόσον υπάρχει σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ 2 μεταβλητών A και B, σημαίνει ότι όσο αυξάνεται η τιμή της A, τόσο αυξάνει και η τιμή της B και αντίστροφα. Αν η συσχέτιση είναι αρνητική τότε όσο αυξάνεται η τιμή της A, τόσο μειώνεται η τιμή της B και αντίστροφα.

Τα επίπεδα σημαντικότητας ήταν αμφίπλευρα και η στατιστική σημαντικότητα τέθηκε στο 0,05.

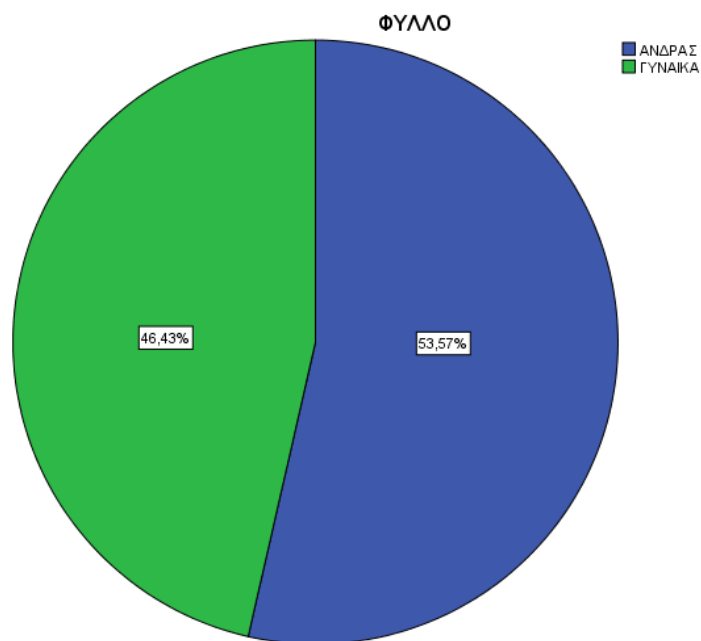
4.3. Δημογραφικά – ατομικά στοιχεία δειγμάτων έρευνας

α. Ακαδημαϊκών δασκάλων

Παρατίθενται οι πίνακες συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων που αφορούν τα δημογραφικά - ατομικά στοιχεία των ακαδημαϊκών δασκάλων καθώς και τα αντίστοιχα διαγράμματα.

ΦΥΛΟ	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική συχνότητα %
ΑΝΔΡΕΣ	150	53,6	53,6
ΓΥΝΑΙΚΕΣ	130	46,4	100,0
Σύνολο	280	100,0	

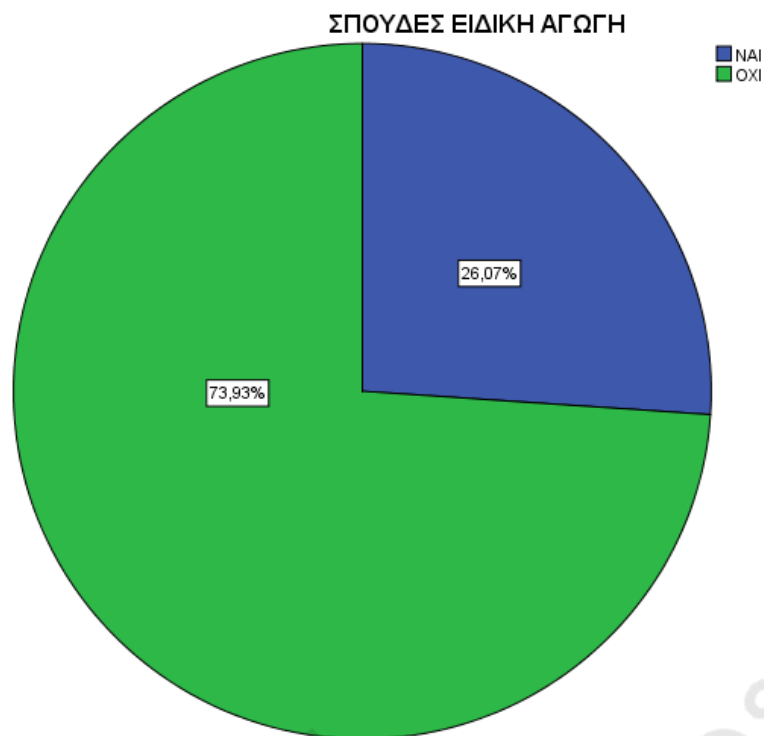
Πίνακας 4.2: Συχνότητες, σχετικές συχνότητες % και αθροιστικές συχνότητες % για το Φύλο



Σχήμα 4.1: Σχετικές συχνότητες % για το Φύλο

ΣΠΟΥΔΕΣ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική συχνότητα %
ΝΑΙ	73	26,1	26,1
ΟΧΙ	207	73,9	100,0
Σύνολο	280	100,0	

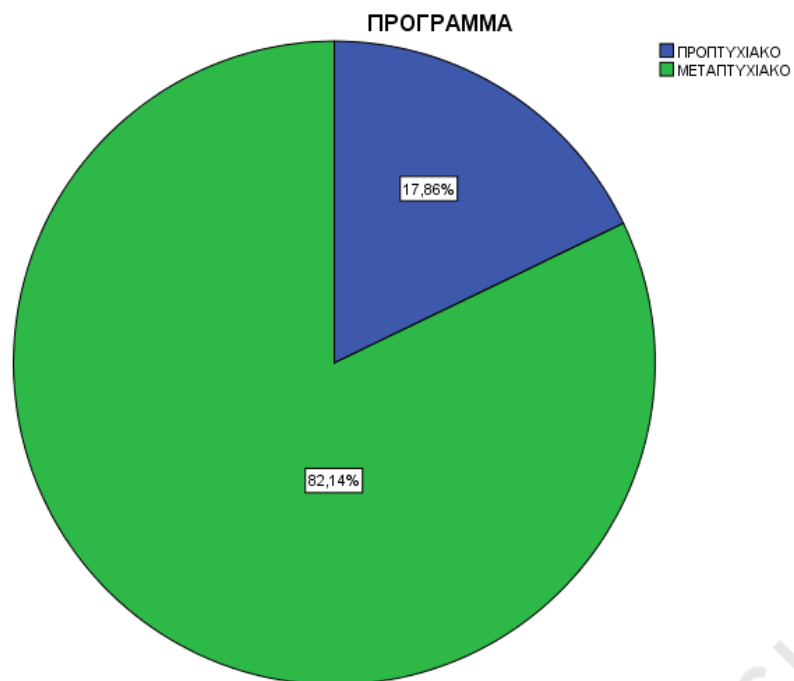
Πίνακας 4.3: Συχνότητες, σχετικές συχνότητες % και αθροιστικές συχνότητες % για τις Σπουδές στην Ειδική Αγωγής



Σχήμα 4.2: Σχετικές συχνότητες % για τις Σπουδές στην Ειδική Αγωγή

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική συχνότητα %
ΠΡΟΠΤΥΧΙΑΚΟ	50	17,9	17,9
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	230	82,1	100,0
Σύνολο	280	100,0	

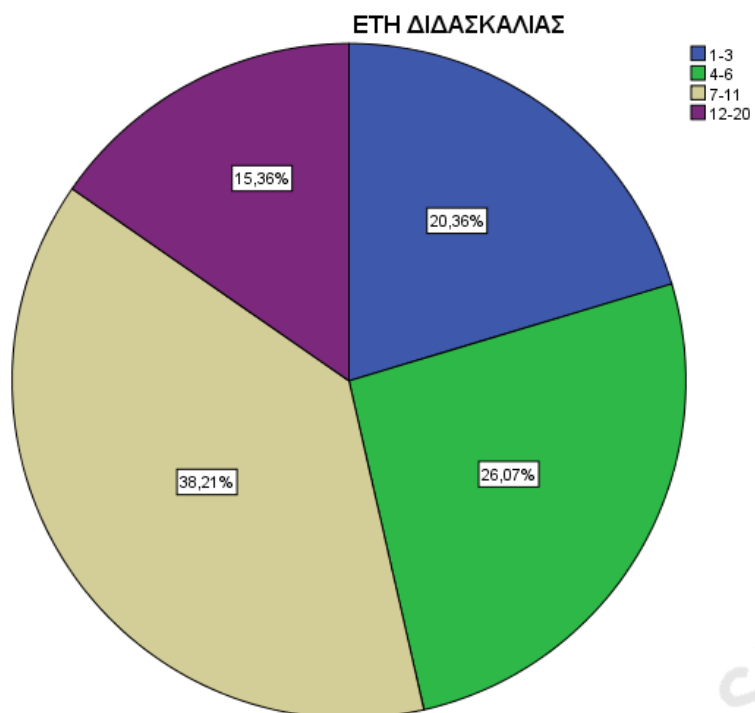
Πίνακας 4.4: Συχνότητες, σχετικές συχνότητες % και αθροιστικές συχνότητες % για το Πρόγραμμα



Σχήμα 4.3: Σχετικές συχνότητες % για το Πρόγραμμα

ΕΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική συχνότητα %
1-3	57	20,4	20,4
4-6	73	26,1	46,4
7-11	107	38,2	84,6
12-20	43	15,4	100,0
Σύνολο	280	100,0	

Πίνακας 4.5: Συχνότητες, σχετικές συχνότητες % και αθροιστικές συχνότητες % για τα έτη διδασκαλίας



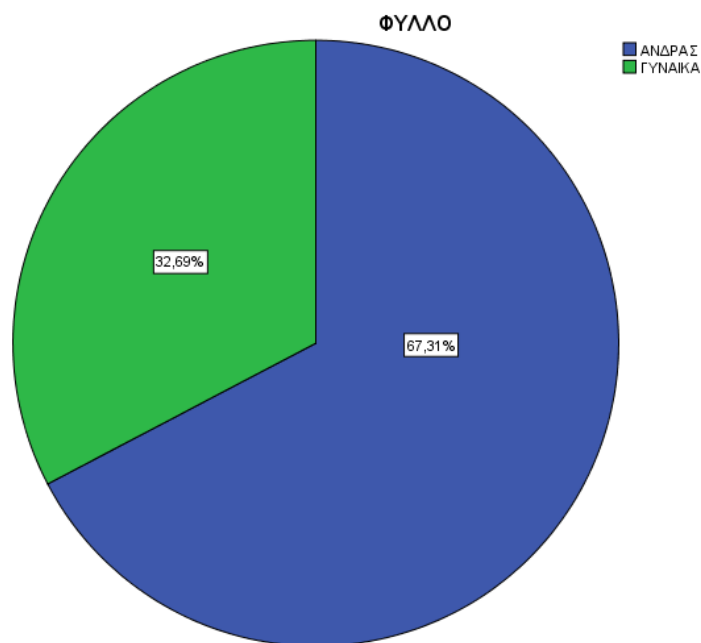
Σχήμα 4.4: Σχετικές συχνότητες % για τα έτη διδασκαλίας

β. Φοιτητών με δυσλεξία

Παρατίθενται οι πίνακες συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων που αφορούν τα δημογραφικά - ατομικά στοιχεία των φοιτητών καθώς και τα αντίστοιχα διαγράμματα.

	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική συχνότητα %
ΑΝΔΡΕΣ	35	67,3	67,3
ΓΥΝΑΙΚΕΣ	17	32,7	100,0
Σύνολο	52	100,0	

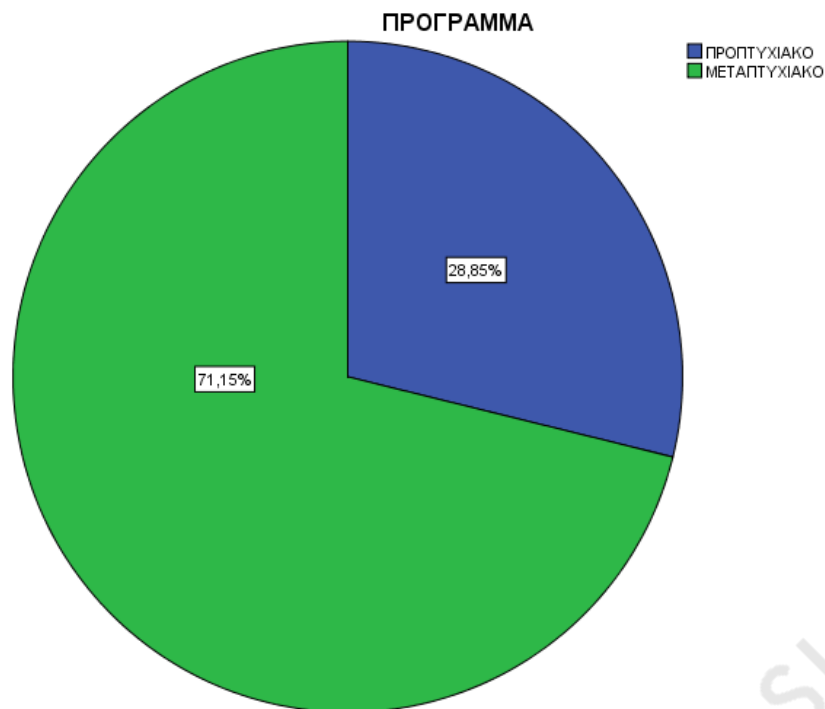
Πίνακας 4.6: Συχνότητες, σχετικές συχνότητες % και αθροιστικές συχνότητες % για το Φύλο



Σχήμα 4.5: Σχετικές συχνότητες % για το Φύλο

	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική συχνότητα %
ΠΡΟΠΤΥΧΙΑΚΟ	15	28,8	28,8
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	37	71,2	100,0
Σύνολο	52	100,0	

Πίνακας 4.7: Συχνότητες, σχετικές συχνότητες % και αθροιστικές συχνότητες % για το Πρόγραμμα Σπουδών



Σχήμα 4.6: Σχετικές συχνότητες % για το Πρόγραμμα Σπουδών

Με βάση τους παραπάνω πίνακες το προφίλ των ατόμων του δείγματος διαμορφώνεται ως εξής: Το μεγαλύτερο ποσοστό των ατόμων του δείγματος είναι άνδρες που φοιτούν σε Μεταπτυχιακό πρόγραμμα.

4.4. Ποια είναι η συμπτωματολογία των λαθών των φοιτητών με δυσλεξία, ποια η αιτιολογία τους, ποιες πρακτικές αντιμετώπισης προτιμούν και ποιες οι επιπτώσεις στη μάθησή τους.

(Απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα 2^ο -5^ο)

α) Σύμφωνα με τις αντιλήψεις των ακαδημαϊκών δασκάλων

Επειδή οι περιγραφές των ερωτήσεων είναι αρκετά μακροσκελείς θα χρησιμοποιείται το σύμβολο της κάθε ερώτησης, δηλαδή α1, α2 κλπ. Αμέσως παρακάτω υπενθυμίζονται οι αντιστοιχίες τίτλων και περιγραφών για κάθε μια από τις 15 ομάδες ερωτήσεων του ερωτηματολογίου.

A. Συμπτωματολογία λαθών φοιτητών με δυσλεξία

α1. Όταν διαβάζω φωναχτά ένα κείμενο

α2. Όταν διαβάζω σιωπηρά ένα κείμενο

α3. Όταν επεξεργάζομαι ένα κείμενο

α4. Όταν γράφω ένα κείμενο

B. Αιτιολογία λαθών φοιτητών με δυσλεξία

β1. Όταν διαβάζω φωναχτά ένα κείμενο

β2. Όταν διαβάζω σιωπηρά ένα κείμενο

β3. Όταν επεξεργάζομαι ένα κείμενο

β4. Όταν γράφω ένα κείμενο

Γ. Αντιμετώπιση λαθών φοιτητών με δυσλεξία.

γ1. Αξιοποίηση των γνωστικών λειτουργιών

γ2. Προδιδασκτική διαδικασία του διδακτικού γίνεσθαι

γ3. Κυρίως διδακτική διαδικασία του διδακτικού γίνεσθαι

γ4. Μεταδιδασκτική διαδικασία του διδακτικού γίνεσθαι

Δ. Μάθηση των φοιτητών με δυσλεξία.

δ1. Ανθρωποπλαστική αποτελεσματικότητα

δ2. Ικανοποίηση αναγκών φοιτητών με δυσλεξία

δ3. Ποιότητα τελικού αποτελέσματος

Θα παρατεθούν οι πίνακες με τις μέσες τιμές και τις τυπικές αποκλίσεις στο «είναι» και στο «δέον» και οι πίνακες των διαφορών των μέσων τιμών στο «είναι» και στο «δέον»

των 15 ομάδων ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, καθώς και τα διαγράμματα που αντιστοιχούν στις διαφορές των μέσων τιμών στο «είναι» και στο «δέον».

Descriptive Statistics			
	N	Mean	Std. Deviation
α1είναι	280	2,36	1,085
α2είναι	280	1,96	1,082
α3είναι	280	2,18	1,039
α4είναι	280	2,13	,954
β1είναι	280	2,15	1,031
β2είναι	280	2,17	1,018
β3είναι	280	2,14	1,089
β4είναι	280	2,07	1,057
γ1είναι	280	2,06	1,030
γ2είναι	280	2,20	,967
γ3είναι	280	1,97	1,047
γ4είναι	280	2,13	1,046
δ1είναι	280	2,12	1,019
δ2είναι	280	2,17	1,021
δ3είναι	280	2,09	1,068

Πίνακας 4.8: Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για κάθε μια από τις ερωτήσεις στο «είναι»

Γενικά όλες οι μέσες τιμές στο «είναι» είναι μικρότερες από το 3 και κινούνται γύρω από το 2 (Λίγο μεγαλύτερες ή λίγο μικρότερες από το 2), επομένως η κυρίαρχη στάση είναι το «λίγο».

Descriptive Statistics			
	N	Mean	Std. Deviation
α1δέον	280	4,20	,691

α2δέον	280	4,36	,669
α3δέον	280	4,27	,769
α4δέον	280	4,37	,664
β1δέον	280	4,38	,640
β2δέον	280	4,40	,706
β3δέον	280	4,22	,750
β4δέον	280	4,31	,689
γ1δέον	280	4,28	,724
γ2δέον	280	4,34	,662
γ3δέον	280	4,29	,726
γ4δέον	280	4,39	,710
δ1δέον	280	4,20	,735
δ2δέον	280	4,34	,705
δ3δέον	280	4,32	,690

Πίνακας 4.9: Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για κάθε μια από τις ερωτήσεις στο «δέον»

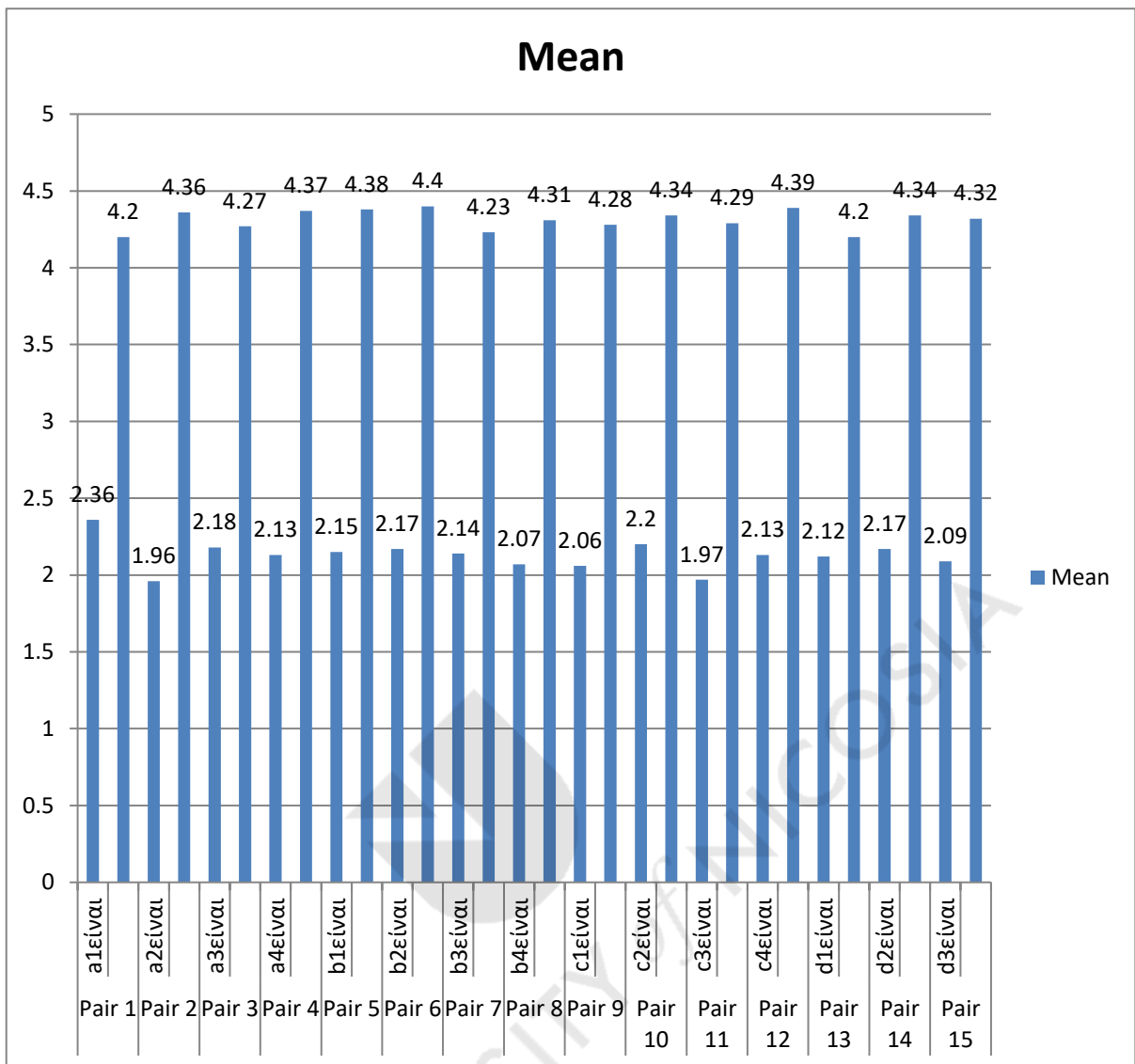
Γενικά όλες οι μέσες τιμές στο «δέον» είναι λίγο μεγαλύτερες από το 4, επομένως η κυρίαρχη στάση όσον αφορά το δέον είναι το «πολύ».

Paired Samples Statistics					
		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	α1είναι	2,36	280	1,085	,065
	α1δέον	4,20	280	,691	,041
Pair 2	α2είναι	1,96	280	1,082	,065
	α2δέον	4,36	280	,669	,040
Pair 3	α3είναι	2,18	280	1,039	,062
	α3δέον	4,27	280	,769	,046
Pair 4	α4είναι	2,13	280	,954	,057
	α4δέον	4,37	280	,664	,040

Pair 5	β1είναι	2,15	280	1,031	,062
	β1δέον	4,38	280	,640	,038
Pair 6	β2είναι	2,17	280	1,018	,061
	β2δέον	4,40	280	,706	,042
Pair 7	β3είναι	2,14	280	1,089	,065
	β3δέον	4,23	280	,750	,045
Pair 8	β4είναι	2,07	280	1,057	,063
	β4δέον	4,31	280	,689	,041
Pair 9	γ1είναι	2,06	280	1,030	,062
	γ1δέον	4,28	280	,724	,043
Pair 10	γ2είναι	2,20	280	,967	,058
	γ2δέον	4,34	280	,662	,040
Pair 11	γ3είναι	1,97	280	1,047	,063
	γ3δέον	4,29	280	,726	,043
Pair 12	γ4είναι	2,13	280	1,046	,063
	γ4δέον	4,39	280	,710	,042
Pair 13	δ1είναι	2,12	280	1,019	,061
	δ1δέον	4,20	280	,735	,044
Pair 14	δ2είναι	2,17	280	1,021	,061
	δ2δέον	4,34	280	,705	,042
Pair 15	δ3είναι	2,09	280	1,068	,064
	δ3δέον	4,32	280	,690	,041

Πίνακας 4.10: Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα του μέσου για κάθε μια από τις ερωτήσεις στο «είναι» και στο «δέον»

Ακολουθεί το διάγραμμα που εμφανίζει τις διαφορές στους μέσους όρους στο «είναι» και στο «δέον» για κάθε μια από τις 15 ομάδες ερωτήσεων του ερωτηματολογίου.



Σχήμα 4.7: Διαφορές στους μέσους όρους στο «είναι» και στο «δέον» για κάθε μια από τις 15 ομάδες ερωτήσεων του ερωτηματολογίου

Όλες οι διαφορές στις μέσες τιμές στο «δέον» και στο «είναι» για κάθε μια από τις 15 ομάδες ερωτήσεων του ερωτηματολογίου είναι μεγάλες (σχεδόν όλες πάνω από τις 2 μονάδες υπέρ του δέοντος). Κατά πόσον οι διαφορές είναι στατιστικά σημαντικές θα εξετασθεί με βάση τα δεδομένα του παρακάτω πίνακα.

Paired Samples Test									
		Paired Differences					T	df	p
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	α1είναι - α1δέον	-1,84	1,178	,070	-1,981	-1,704	-26,18	279	,000
Pair 2	α2είναι - α2δέον	-2,40	1,322	,079	-2,559	-2,248	-30,43	279	,000
Pair 3	α3είναι - α3δέον	-2,08	1,315	,079	-2,244	-1,935	-26,57	279	,000
Pair 4	α4είναι - α4δέον	-2,23	1,155	,069	-2,372	-2,100	-32,37	279	,000
Pair 5	β1είναι - β1δέον	-2,22	1,252	,075	-2,376	-2,081	-29,78	279	,000
Pair 6	β2είναι - β2δέον	-2,23	1,333	,080	-2,389	-2,075	-28,01	279	,000
Pair 7	β3είναι - β3δέον	-2,08	1,168	,070	-2,227	-1,952	-29,92	279	,000
Pair 8	β4είναι - β4δέον	-2,24	1,309	,078	-2,400	-2,092	-28,71	279	,000
Pair 9	γ1είναι - γ1δέον	-2,21	1,289	,077	-2,370	-2,066	-28,78	279	,000
Pair 10	γ2είναι - γ2δέον	-2,13	1,096	,065	-2,265	-2,007	-32,62	279	,000
Pair 11	γ3είναι - γ3δέον	-2,31	1,265	,076	-2,463	-2,165	-30,61	279	,000
Pair 12	γ4είναι - γ4δέον	-2,26	1,265	,076	-2,413	-2,115	-29,95	279	,000
Pair 13	δ1είναι - δ1δέον	-2,07	1,287	,077	-2,230	-1,927	-27,02	279	,000

Pair 14	δ2είναι - δ2δέον	-2,17	1,100	,066	-2,301	-2,042	-33,02	279	,000
Pair 15	δ3είναι - δ3δέον	-2,23	1,357	,081	-2,392	-2,072	-27,52	279	,000

Πίνακας 4.11: Διαφορές των ερωτήσεων στο είναι και στο δέον (μέσες τιμές διαφορών στο δέον και στο είναι, τυπικές αποκλίσεις, τυπικό σφάλμα του μέσου, 95% διάστημα εμπιστοσύνης των μέσων τιμών των διαφορών, τιμές του στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας df και επίπεδο σημαντικότητας των διαφορών p)

Σε όλες τις ερωτήσεις υπερέχουν στατιστικά σημαντικά οι μέσες τιμές στο «δέον» σε σχέση με τις αντίστοιχες στο «είναι», εφόσον όλα τα επίπεδα σημαντικότητας είναι μεγαλύτερα από το 0,05.

Θα παρατεθούν οι πίνακες με τις μέσες τιμές και τις τυπικές αποκλίσεις στο «είναι» και στο «δέον», καθώς και οι πίνακες των διαφορών των μέσων τιμών στο «είναι» και στο «δέον» για κάθε ένα από τους 4 παράγοντες του ερωτηματολογίου.

	N	Mean	Std. Deviation
Συμπτωματολογία_είναι	280	2,1580	,81142
Αιτιολογία_είναι	280	2,1312	,82249
Αντιμετώπιση_είναι	280	2,0902	,81904
Μάθηση_είναι	280	2,1250	,85965

Πίνακας 4.12: Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για κάθε ένα από τους 4 παράγοντες στο «είναι»

Γενικά στο «είναι» όλες οι μέσες τιμές είναι λίγο μεγαλύτερες από το 2, επομένως η κυρίαρχη στάση είναι το «λίγο».

	N	Mean	Std. Deviation
Συμπτωματολογία_δέον	280	4,3009	,35209
Αιτιολογία_δέον	280	4,3304	,36877
Αντιμετώπιση_δέον	280	4,3232	,34973
Μάθηση_δέον	280	4,2857	,38711

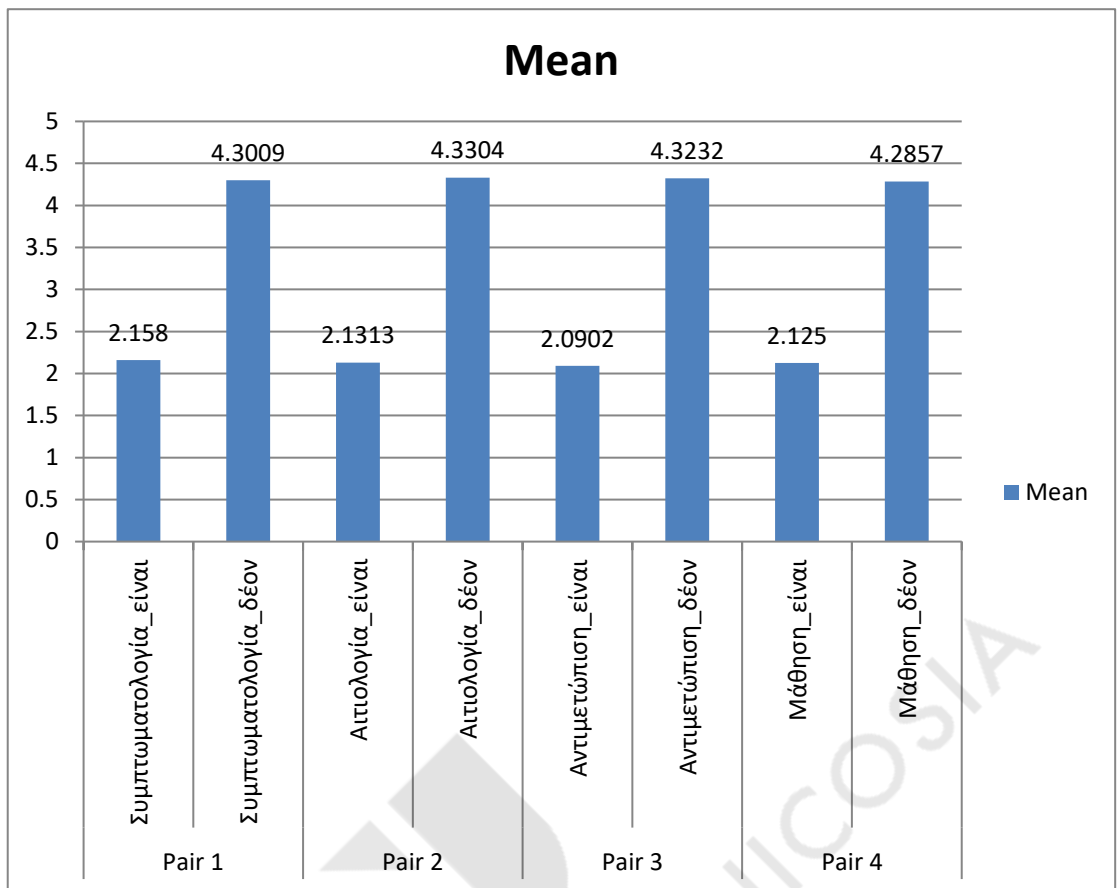
Πίνακας 4.13: Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για κάθε ένα από τους 4 παράγοντες στο «δέον»

Γενικά όλες οι μέσες τιμές στο δέον είναι λίγο μεγαλύτερες από το 4, επομένως η κυρίαρχη στάση όσον αφορά το δέον είναι το «πολύ».

Paired Samples Statistics					
		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Συμπτωματολογία_είναι	2,1580	280	,81142	,04849
	Συμπτωματολογία_δέον	4,3009	280	,35209	,02104
Pair 2	Αιτιολογία_είναι	2,1313	280	,82249	,04915
	Αιτιολογία_δέον	4,3304	280	,36877	,02204
Pair 3	Αντιμετώπιση_είναι	2,0902	280	,81904	,04895
	Αντιμετώπιση_δέον	4,3232	280	,34973	,02090
Pair 4	Μάθηση_είναι	2,1250	280	,85965	,05137
	Μάθηση_δέον	4,2857	280	,38711	,02313

Πίνακας 4.14: Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα του μέσου για κάθε ένα από τους 4 παράγοντες στο «είναι» και στο «δέον»

Ακολουθεί το διάγραμμα που εμφανίζει τις διαφορές στους μέσους όρους στο «νείναι» και στο «δέον» για κάθε ένα χωριστά από τους 4 παράγοντες (Συμπτωματολογία, Αιτιολογία, Αντιμετώπιση, Μάθηση).



Σχήμα 4.8: Διαφορές στους μέσους όρους στο είναι και στο δέον για κάθε ένα χωριστά από τους Συμπτωματολογία, Αιτιολογία, Αντιμετώπιση, Μάθηση.

Όλες οι διαφορές στις μέσες τιμές στο «δέον» και στο «είναι» για κάθε ένα από τους 4 παράγοντες του ερωτηματολογίου είναι μεγάλες (όλες πάνω από τις 2 μονάδες υπέρ του δέοντος). Κατά πόσον οι διαφορές είναι στατιστικά σημαντικές θα εξετασθεί με βάση τα δεδομένα του παρακάτω πίνακα.

Paired Samples Test									
		Paired Differences					T	df	p
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	Συμπτωματολογία_είναι - Συμπτωματολογία_δέον	-2,1428	,87357	,05221	-2,24562	-2,04009	-41,04	279	,000
Pair 2	Αιτιολογία_είναι - Αιτιολογία_δέον	-2,1991	,90788	,05426	-2,30591	-2,09230	-40,53	279	,000
Pair 3	Αντιμετώπιση_είναι - Αντιμετώπιση_δέον	-2,2330	,88442	,05285	-2,33708	-2,12899	-42,24	279	,000
Pair 4	Μάθηση_είναι - Μάθηση_δέον	-2,1607	,92917	,05553	-2,27002	-2,05141	-38,91	279	,000

Πίνακας 4.15: Διαφορές των 4 παραγόντων στο είναι και στο δέον (μέσες τιμές διαφορών στο δέον και στο είναι, τυπικές αποκλίσεις, τυπικό σφάλμα του μέσου, 95% διάστημα εμπιστοσύνης των μέσων τιμών των διαφορών, τιμές του στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας df και επίπεδο σημαντικότητας των διαφορών Sig. (2-tailed))

Σε όλους τους παράγοντες υπερέχουν στατιστικά σημαντικά οι μέσες τιμές στο «δέον» σε σχέση με τις αντίστοιχες στο «είναι», εφόσον όλα τα επίπεδα σημαντικότητας είναι μεγαλύτερα από το 0,05.

Αυτό σημαίνει ότι οι ακαδημαϊκοί δάσκαλοι δυσκολεύονται στο χειρισμό των πρακτικών.

Συμπτωματολογία λαθών φοιτητών με δυσλεξία

- Όταν οι φοιτητές με δυσλεξία διαβάζουν ένα κείμενο φωναχτά και σιωπηρά, οι ακαδημαϊκοί δάσκαλοι χρησιμοποιούν τις πρακτικές σηματοδότησης της συμπτωματολογίας των λαθών των φοιτητών με δυσλεξία σε πολύ μικρό βαθμό. Οι πρακτικές σηματοδότησης της συμπτωματολογίας των λαθών των φοιτητών με δυσλεξία, όταν διαβάζουν φωναχτά ένα κείμενο είναι: οι παύσεις, ο συλλαβισμός, η επανάληψη λέξεων, η αυτοδιόρθωση κτλ. Οι πρακτικές σηματοδότησης της συμπτωματολογίας των φοιτητών με δυσλεξία, όταν διαβάζουν σιωπηρά ένα κείμενο είναι: ο εντοπισμός πληροφοριών, η εξήγηση ενεργειών, η διάκριση θεματικών προτάσεων σε παραγράφους, ο εντοπισμός φράσεων που βοηθούν στο συμπερασμό, ο προσδιορισμός της λειτουργίας του κειμένου, η σύνταξη περίληψης, η απόδοση νοήματος, ο αναστοχασμός κτλ. Σκοπός της η αναγνωστική κατανόηση. Οι πρακτικές σηματοδότησης της συμπτωματολογίας των λαθών των φοιτητών με δυσλεξία όταν διαβάζουν φωναχτά και σιωπηρά ένα κείμενο χρησιμοποιούνται από τους ακαδημαϊκούς δασκάλους σε πολύ μικρό βαθμό (2,36 και 1,19 αντίστοιχα). Αντίθετα, οι πρακτικές αυτές εκτιμούνται σε πολύ μεγάλο βαθμό, 4,20 και 4,36 αντίστοιχα. Αυτό σημαίνει ότι για τους ακαδημαϊκούς δασκάλους οι πρακτικές που χρησιμοποιούν οι φοιτητές με δυσλεξία για να σηματοδοτήσουν τη συμπτωματολογία των λαθών στην ανάλυση κειμένων τους, εκλαμβάνονται από αυτούς ως βέλτιστες.
- Όταν οι φοιτητές με δυσλεξία επεξεργάζονται ένα κείμενο, οι ακαδημαϊκοί δάσκαλοι, χρησιμοποιούν πρακτικές σηματοδότησης της συμπτωματολογίας των λαθών των φοιτητών με δυσλεξία σε πολύ μικρό βαθμό (2,18). Οι πρακτικές σηματοδότησης της συμπτωματολογίας των λαθών των φοιτητών με δυσλεξία είναι: η υπογράμμιση φράσεων στο κείμενο, η ομαδοποίηση των φράσεων με βάση τα γνωρίσματα τους, ο λεκτικός προσδιορισμός με την εκφορά λέξεων, η διατύπωση κρίσεων και συλλογισμών με τη χρήση προτάσεων, η κατασκευή γνωστικού χάρτη, ο εντοπισμός ομοιοτήτων και διαφορών, η απόδοση νοήματος, η αναγνώριση συναισθημάτων, η ενσωμάτωση αυτών στη σκέψη, η διαχείριση τους κτλ. Οι πρακτικές σηματοδότησης της συμπτωματολογίας των λαθών των φοιτητών με δυσλεξία, όταν επεξεργάζονται ένα κείμενο, χρησιμοποιούνται από τους ακαδημαϊκούς δασκάλους σε πολύ μικρό βαθμό (2,18). Αντίθετα, οι πρακτικές αυτές εκτιμούνται από τους ακαδημαϊκούς δασκάλους σε πολύ μεγάλο βαθμό (4,27). Αυτό σημαίνει ότι για τους ακαδημαϊκούς

δασκάλους οι πρακτικές που χρησιμοποιούν οι φοιτητές με δυσλεξία για να σηματοδοτήσουν τη συμπτωματολογία των λαθών τους στην αναγνωστική κατανόηση εκλαμβάνονται από αυτούς ως βέλτιστες.

- Όταν οι φοιτητές με δυσλεξία γράφουν ένα κείμενο, οι ακαδημαϊκοί δάσκαλοι χρησιμοποιούν πρακτικές σηματοδότησης των λαθών των φοιτητών με δυσλεξία σε πολύ μικρό βαθμό (2,13). Οι πρακτικές σηματοδότησης της συμπτωματολογίας των λαθών των φοιτητών με δυσλεξία είναι: να φέρουν στο μυαλό τους ένα γνωστό κείμενο, να φτιάξουν ένα δενδροδιάγραμμα συγγραφής, να γράψουν και να ξαναγράψουν το κείμενό τους «ανοίγοντας» τις προτάσεις, αναλογιζόμενοι «τι έγραψαν, γιατί έγραψαν, πώς έγραψαν». Οι πρακτικές σηματοδότησης της συμπτωματολογίας των λαθών των φοιτητών με δυσλεξία, όταν γράφουν ένα κείμενο, χρησιμοποιούνται από τους ακαδημαϊκούς δασκάλους σε πολύ μικρό βαθμό (2,13). Αντίθετα, οι πρακτικές αυτές εκτιμούνται από τους ακαδημαϊκούς δασκάλους σε πολύ μεγάλο βαθμό (4,37). Αυτό σημαίνει ότι οι πρακτικές που χρησιμοποιούν οι φοιτητές με δυσλεξία, για να σηματοδοτήσουν τη συμπτωματολογία των λαθών στην παραγωγή γραπτού λόγου, εκλαμβάνονται από τους ακαδημαϊκούς δασκάλους ως βέλτιστες.

Αιτιολογία λαθών φοιτητών με δυσλεξία

- Όταν οι φοιτητές με δυσλεξία διαβάζουν φωναχτά και σιωπηρά... όταν επξεργάζονται... όταν γράφουν... οι ακαδημαϊκοί δάσκαλοι χρησιμοποιούν τις πρακτικές σηματοδότησης της αιτιολογίας των λαθών των φοιτητών με δυσλεξία σε πολύ μικρό βαθμό (2,15 · 2,17 · 2,14 και 2,07 αντίστοιχα). Αντίθετα, οι πρακτικές αυτές εκτιμώνται από τους ακαδημαϊκούς δασκάλους σε πολύ μεγάλο βαθμό (4,38 · 4,40 · 4,22 και 4,31 αντίστοιχα). Αυτό σημαίνει ότι για τους ακαδημαϊκούς δασκάλους οι πρακτικές που χρησιμοποιούν οι φοιτητές με δυσλεξία για να σηματοδοτήσουν την αιτιολογία των λαθών τους στην ανάγνωση κειμένων, στην επεξεργασία κειμένων και την παραγωγή γραπτού λόγου, εκλαμβάνονται από τους ακαδημαϊκούς δασκάλους ως βέλτιστες. Οι πρακτικές αυτές στη φωναχτή ανάγνωση είναι: η τεχνική του συλλαβισμού και η χρήση εσωτερικού λεξικού · στη σιωπηρή ανάγνωση είναι: η συγκέντρωση στο ό,τι δηλώνεται (η καταδήλωση) και στο ό,τι υπονοείται (η συνδήλωση) · στην επεξεργασία κειμένων είναι: η διάκριση γνωρισμάτων, η ομαδοποίηση, ο λεκτικός προσδιορισμός, η διατύπωση κρίσεων και συλλογισμών, η

κατασκευή γνωστικού χάρτη, ο αναστοχασμός «τι έκανα» και στη παραγωγή γραπτού λόγου είναι: η συζήτηση με τον εαυτό «τι θα γράψω, γιατί θα γράψω, πώς θα γράψω».

Αντιμετώπιση λαθών φοιτητών με δυσλεξία

- Όταν οι φοιτητές με δυσλεξία αξιοποιούν τις γνωστικές λειτουργίες, όταν αξιοποιούν τις διαδικασίες της διδασκαλίας: την προδιδασκτική (προγραμματισμός διδασκαλίας), την κυρίως διδασκτική (διεξαγωγή διδασκαλίας) και μεταδιδασκτική (αξιολόγηση διδασκαλίας) οι ακαδημαϊκοί δάσκαλοι χρησιμοποιούν τις πρακτικές σηματοδότησης της αντιμετώπισης των λαθών των φοιτητών με δυσλεξία σε πολύ μικρό βαθμό (2,06 · 2,20 · 1,97 και 3,13 αντίστοιχα). Αντίθετα, οι πρακτικές αυτές εκτιμώνται από τους ακαδημαϊκούς δασκάλους σε πολύ μεγάλο βαθμό (4,31 · 4,28 · 4,34 και 4,29 αντίστοιχα). Αυτό σημαίνει ότι για τους ακαδημαϊκούς δασκάλους οι πρακτικές που χρησιμοποιούνται για την αντιμετώπιση των λαθών των φοιτητών με δυσλεξία, εκλαμβάνονται ως βέλτιστες.
- Οι πρακτικές αυτές αξιοποιούν τις γνωστικές λειτουργίες της προσοχής, με την προβολή των σημαντικών, τη δήλωση του μαθησιακού στόχου, την κατάσταση προβληματισμού, την εισαγωγή μετασχηματισμών, το μαθησιακό συμβόλαιο: τι θα μάθουμε, πώς, τι θα κάνει ο καθένας κτλ., της αντίληψης, με την ανάγνωση, την υπογράμμιση φράσεων, τον προκαταβολικό οργανωτή, την πολυαισθητηριακή προσέγγιση κτλ., της βραχύχρονης μνήμης, με την ανακύκλωση των πληροφοριών, της μακρόχρονης μνήμης, με τη μετατροπή των πληροφοριών σε γνώσεις, τη χαρτογράφηση εννοιών, το μετασχηματισμό και την αναδόμηση γνώσεων, την προτυποποίηση διαδικασιών, τη φθίνουσα καθοδήγηση μιας χρήσης του φωναχτού και του σιωπηρού λόγου, της ανάλυσης, με τη χρήση διασπαστών, την εφαρμογή στρατηγικών μάθησης με αυτοέλεγχο, τη μεταβίβαση γνώσεων με βάση την ομοιότητα ή την αναλογία, τα ερωτήματα αυτορρυθμιζόμενης μάθησης στον εαυτό κτλ.
- Οι πρακτικές αυτές αξιοποιούν επίσης τις διαδικασίες της διδασκαλίας: τη προδιδασκτική (προγραμματισμός διδασκαλίας), την κυρίως διδασκτική (διεξαγωγή της διδασκαλίας) και τη μεταδιδασκτική (αξιολόγηση της διδασκαλίας). Οι πρακτικές ενδιαφέρονται για τις τεσσερις ανθρώπινες ικανότητες: την αναπαραγωγή γνώσης, την ανακάλυψη γνώσης, την παραγωγή γνώσης και την αυτορρύθμιση, όπου οι πρακτικές που χρησιμοποιούνται είναι διαφορετικές. Ξεκινούν τη βαθμιαία προσέγγιση, με

σκοπό να φτιάξουν αλυσίδες μάθησης (συμπεριφορισμός), προχωρούν στην διερεύνηση με τη χρήση των δύο τρόπων σκέψης, του διαισθητικού και του αναλυτικού για να συγκροτήσουν γνωστικές δομές (εξωγενής κονστρουκτιβισμός), συνεχίζουν με την επαναφορά προηγούμενων γνώσεων και την εισαγωγή μετασχηματισμών, για να προκαλέσουν αναδόμηση των προηγούμενων γνώσεων (ενδογενής κονστρουκτιβισμός) και καταλήγουν στην εκμάθηση στρατηγικών μάθησης με τη χρήση της γνωστικής μαθητείας και την εφαρμογή τους με αυτοέλεγχο (διαλεκτικός κονστρουκτιβισμός).

Μάθηση των φοιτητών με δυσλεξία

- Όταν οι φοιτητές με δυσλεξία αναπτύσσονται κοινωνικό-συναισθηματικά και γνωστικά, ικανοποιούν τις ανάγκες τους και παρουσιάζουν επίδοση οι ακαδημαϊκοί δάσκαλοι χρησιμοποιούν τις πρακτικές ελέγχου ποιότητας της μάθησης των φοιτητών με δυσλεξία σε πολύ μικρό βαθμό (2,12 · 2,17 · 2,09 αντίστοιχα). Αντίθετα, οι πρακτικές αυτές εκτιμούνται από τους ακαδημαϊκούς δασκάλους σε πολύ μεγάλο βαθμό (4,20 · 4,34 · 4,32 αντίστοιχα). Αυτό σημαίνει ότι για τους ακαδημαϊκούς δασκάλους οι πρακτικές που χρησιμοποιούν οι φοιτητές με δυσλεξία, για τη σηματοδότηση της μάθησής τους με βάση τις κατευθύνσεις ελέγχου της διασφάλισης ποιότητας, εκλαμβάνονται από τους ακαδημαϊκούς δασκάλους ως βέλτιστες.
- Οι πρακτικές αυτές ελέγχουν την ανθρωποπλαστική αποτελεσματικότητα, δηλαδή πόσο το περιεχόμενο εκπαιδευτικού έργου συμβάλλει στην ανάπτυξη των φοιτητών, αυτό όμως είναι συνάρτηση των πρακτικών διδασκαλίας τους. Τέτοιες πρακτικές διδασκαλίας είναι για την κοινωνική ανάπτυξη των φοιτητών με δυσλεξία: το μαθησιακό συμβόλαιο, η προτυποποίηση, η φθίνουσα καθοδήγηση, η αμοιβαία εργασία κτλ, για τη συναισθηματική ανάπτυξη των φοιτητών με δυσλεξία: η βαθμιαία προσέγγιση, η προδρασιακή αντιμετώπιση των λαθών, ο προκαταβολικός οργανωτής, η αντιστοίχιση ένα προς ένα για τη διενέργεια μετασχηματισμών κτλ και για τη γνωστική ανάπτυξη των φοιτητών με δυσλεξία: η χρήση του αναλυτικού τρόπου σκέψης, η μετατροπή των πληροφοριών σε γνώσεις, η διενέργεια μετασχηματισμών και αναδομίσεων, η επίλυση προβλημάτων, η εφαρμογή στρατηγικών μάθησης με αυτοέλεγχο κτλ.

- Ακόμη οι πρακτικές διδασκαλίας ελέγχουν την ικανοποίηση των φοιτητών με δυσλεξία να μαθαίνουν (να καταλαβαίνουν, να δρουν, να ανήκουν, να αναγνωρίζονται). Είναι σημαντικό οι φοιτητές με δυσλεξία «να καταλαβαίνουν» αυτά που διδάσκονται. Αυτό επιτυγχάνεται με τον προγραμματισμό της διδασκαλίας, γιατί η διδασκαλία είναι εμπρόθετο φαινόμενο, τελολογικό, ρυθμιζόμενο με τις διαδικασίες ανατροφοδότησης και προπαρασκευαστικό για μελλοντικές κατασκευές. Πρακτικές που ικανοποιούν τις ανάγκες των φοιτητών με δυσλεξία αναδεικνύονται σύμφωνα με τις αντιλήψεις των ακαδημαϊκών δασκάλων: η βαθμιαία προσέγγιση, η χρήση διασπαστών, η προβολή των σημαντικών, ο προκαταβολικός οργανωτής, η αφήγηση, το μαθησιακό συμβόλαιο, η προτυποποίηση, η φθίνουσα καθοδήγηση, η αμοιβαία εργασία, η υπογράμμιση φράσεων που δίνουν απάντηση στο ερώτημα, η εκμάθηση στρατηγικών μάθησης, τα ερωτήματα στον εαυτό κτλ. Είναι αυτές οι πρακτικές που στο επίπεδο του δέοντος εκτιμούνται πάρα πολύ υψηλά και γι' αυτό εκλαμβάνονται ως βέλτιστες.
- Τέλος, οι πρακτικές διδασκαλίας που ελέγχουν την ποιότητα του τελικού αποτελέσματος, δηλαδή με ποιες μορφές εμφανίζονται τα προϊόντα διδασκαλίας: αναπαραγωγή, αναγνώριση – κατανόηση, ανάλυση – εφαρμογή, παραγωγή. Η ποιότητα του τελικού αποτελέσματος διαμορφώνει την επίδοση των φοιτητών με δυσλεξία (πόσο καλά μάθαμε...). Μαθαίνω να αναπαράγω, να ξανακάνω χωρίς πρόσθετη απαίτηση, να ανακαλύπτω με το διαισθητικό και αναλυτικό τρόπο σκέψης, να παράγω με τη βοήθεια των μετασχηματισμών και των αναδομήσεων, να μαθαίνω στρατηγικές μάθησης, για να «μαθαίνω πώς μαθαίνω». Ανάλογη είναι και η επίδοση των φοιτητών με δυσλεξία.

β) Σύμφωνα με τις αντιλήψεις των φοιτητών με δυσλεξία

Επειδή οι περιγραφές των ερωτήσεων είναι αρκετά μακροσκελείς, θα χρησιμοποιείται, όπως και στην έρευνά των ακαδημαϊκών καθηγητών, το σύμβολο της κάθε ερώτησης, δηλαδή α1, α2 κλπ. Αμέσως παρακάτω υπενθυμίζονται οι αντιστοιχίες τίτλων και περιγραφών για κάθε μια από τις 15 ομάδες ερωτήσεων του ερωτηματολογίου.

A. Συμπτωματολογία λαθών φοιτητών με δυσλεξία

α1. Όταν διαβάζω φωναχτά ένα κείμενο

α2. Όταν διαβάζω σιωπηρά ένα κείμενο

α3. Όταν επεξεργάζομαι ένα κείμενο

α4. Όταν γράφω ένα κείμενο

B. Αιτιολογία λαθών φοιτητών με δυσλεξία

β1. Όταν διαβάζω φωναχτά ένα κείμενο

β2. Όταν διαβάζω σιωπηρά ένα κείμενο

β3. Όταν επεξεργάζομαι ένα κείμενο

β4. Όταν γράφω ένα κείμενο

Γ. Αντιμετώπιση λαθών φοιτητών με δυσλεξία.

γ1. Αξιοποίηση των γνωστικών λειτουργιών

γ2. Προδιδασκτική διαδικασία του διδακτικού γίνεσθαι

γ3. Κυρίως διδακτική διαδικασία του διδακτικού γίνεσθαι

γ4. Μεταδιδασκτική διαδικασία του διδακτικού γίνεσθαι

Δ. Μάθηση των φοιτητών με δυσλεξία.

δ1. Ανθρωποπλαστική αποτελεσματικότητα

δ2. Ικανοποίηση αναγκών φοιτητών με δυσλεξία

δ3. Ποιότητα τελικού αποτελέσματος

Θα παρατεθούν οι πίνακες με τις μέσες τιμές και τις τυπικές αποκλίσεις στο «είναι» και «στο δέον», καθώς και οι πίνακες των διαφορών των μέσων τιμών «στο είναι» και «στο δέον» για κάθε μια από τις 15 ομάδες ερωτήσεων του ερωτηματολογίου.

	N	Mean	Std. Deviation
α1είναι	52	2,23	,645
α2είναι	52	2,06	,698
α3είναι	52	2,12	,676
α4είναι	52	2,13	,486
β1είναι	52	4,38	,565
β2είναι	52	4,37	,658
β3είναι	52	4,29	,572
β4είναι	52	4,54	,541
γ1είναι	52	2,29	,723
γ2είναι	52	2,08	,334
γ3είναι	52	1,94	,539
γ4είναι	52	2,12	,583
δ1είναι	52	2,17	,474
δ2είναι	52	2,15	,538
δ3είναι	52	2,08	,518

Πίνακας 4.16: Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για κάθε μια από τις ερωτήσεις στο «είναι»

Σχεδόν όλες οι μέσες τιμές στο «είναι» είναι μικρότερες από το 3 και κινούνται γύρω από το 2, εφόσον είναι λίγο μεγαλύτερες από το 2, επομένως η κυρίαρχη στάση είναι το «λίγο». Εξαίρεση αποτελούν οι τιμές στα β1, β2, β3, β4 που αφορούν τις ερωτήσεις που συγκροτούν την Αιτιολογία των λαθών των φοιτητών με δυσλεξία και είναι αρκετά υψηλές εφόσον υπερβαίνουν το 4. Αυτό σημαίνει ότι οι φοιτητές με δυσλεξία θεωρούν ότι οι πρακτικές που αφορούν τη συμπτωματολογία των λαθών τους όταν διαβάζουν, επεξεργάζονται και γράφουν ένα κείμενο και την αντιμετώπιση των λαθών τους, με την αξιοποίηση των γνωστικών λειτουργιών και τις διαδικασίες του διδακτικού γίνεσθαι,

«γίνονται λίγο», ενώ θεωρούν «ότι θα έπρεπε να γίνονται πολύ». Σε αντίθεση με την αιτιολογία των λαθών τους που θεωρούν «ότι γίνεται» και ότι «θα έπρεπε να γίνεται στο επίπεδο του πολύ»

Descriptive Statistics			
	N	Mean	Std. Deviation
α1δέον	52	4,17	,706
α2δέον	52	4,35	,711
α3δέον	52	4,21	,825
α4δέον	52	4,35	,683
β1δέον	52	4,46	,576
β2δέον	52	4,44	,698
β3δέον	52	4,31	,643
β4δέον	52	4,56	,539
γ1δέον	52	4,31	,729
γ2δέον	52	4,35	,653
γ3δέον	52	4,31	,729
γ4δέον	52	4,40	,748
δ1δέον	52	4,17	,760
δ2δέον	52	4,31	,755
δ3δέον	52	4,33	,706

Πίνακας 4.17: Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για κάθε μια από τις ερωτήσεις στο «δέον»

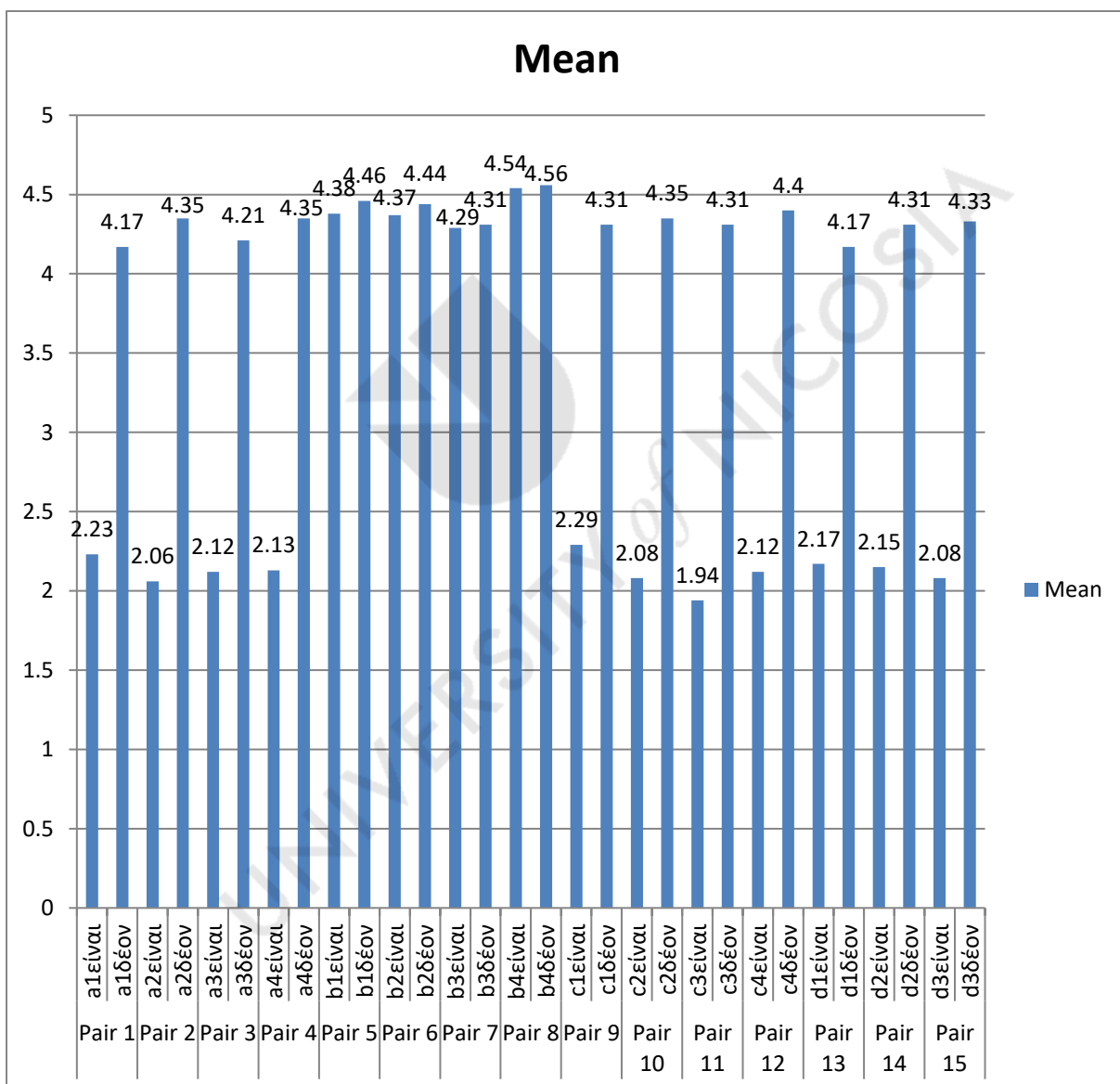
Γενικά όλες οι μέσες τιμές στο «δέον» είναι λίγο έως αρκετά μεγαλύτερες από το 4, επομένως η κυρίαρχη στάση όσον αφορά «το δέον» είναι το «πολύ» με τάση προσέγγισης και του «πάρα πολύ». Αυτό σημαίνει ότι οι φοιτητές με δυσλεξία θεωρούν ότι οι πρακτικές που αφορούν τη συμπτωματολογία των λαθών τους, όταν διαβάζουν, επεξεργάζονται και γράφουν ένα κείμενο, την αιτιολογία των λαθών τους και την αντιμετώπισή τους, ότι «θα έπρεπε να γίνονται σε επίπεδο που να ξεπερνά το πολύ».

Paired Samples Statistics					
		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	α1είναι	2,23	52	,645	,089
	α1δέον	4,17	52	,706	,098
Pair 2	α2είναι	2,06	52	,698	,097
	α2δέον	4,35	52	,711	,099
Pair 3	α3είναι	2,12	52	,676	,094
	α3δέον	4,21	52	,825	,114
Pair 4	α4είναι	2,13	52	,486	,067
	α4δέον	4,35	52	,683	,095
Pair 5	β1είναι	4,38	52	,565	,078
	β1δέον	4,46	52	,576	,080
Pair 6	β2είναι	4,37	52	,658	,091
	β2δέον	4,44	52	,698	,097
Pair 7	β3είναι	4,29	52	,572	,079
	β3δέον	4,31	52	,643	,089
Pair 8	β4είναι	4,54	52	,541	,075
	β4δέον	4,56	52	,539	,075
Pair 9	γ1είναι	2,29	52	,723	,100
	γ1δέον	4,31	52	,729	,101
Pair 10	γ2είναι	2,08	52	,334	,046
	γ2δέον	4,35	52	,653	,091
Pair 11	γ3είναι	1,94	52	,539	,075
	γ3δέον	4,31	52	,729	,101
Pair 12	γ4είναι	2,12	52	,583	,081
	γ4δέον	4,40	52	,748	,104
Pair 13	δ1είναι	2,17	52	,474	,066
	δ1δέον	4,17	52	,760	,105
Pair 14	δ2είναι	2,15	52	,538	,075
	δ2δέον	4,31	52	,755	,105

Pair 15	δ3είναι	2,08	52	,518	,072
	δ3δέον	4,33	52	,706	,098

Πίνακας 4.18: Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα του μέσου για κάθε μια από τις ερωτήσεις «στο είναι» και στο «δέον»

Ακολουθεί το διάγραμμα που εμφανίζει τις διαφορές στους μέσους όρους στο «είναι» και στο «δέον» για κάθε μια από τις 15 ομάδες ερωτήσεων του ερωτηματολογίου.



Σχήμα 4.9: Διαφορές στους μέσους όρους στο «είναι» και στο «δέον» για κάθε μια από τις 15 ομάδες ερωτήσεων του ερωτηματολογίου

Σχεδόν όλες οι διαφορές στις μέσες τιμές στο «δέον» και στο «είναι» για κάθε μια από τις 15 ομάδες ερωτήσεων του ερωτηματολογίου είναι μεγάλες εφόσον είναι πάνω από τις 2 μονάδες υπέρ του «δέοντος». Εξάιρεση αποτελούν οι ερωτήσεις β1, β2, β3, β4 που ανήκουν στον παράγοντα Β (Αιτιολογία λαθών φοιτητών με δυσλεξία) που οι διαφορές μεταξύ «του είναι» και του «δέοντος» φαίνονται μικρές. Κατά πόσον οι διαφορές είναι στατιστικά σημαντικές θα εξετασθεί με βάση τα δεδομένα του παρακάτω πίνακα.

Paired Samples Test									
		Paired Differences					T	Df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	α1είναι - α1δέον	-1,942	,916	,127	-2,197	-1,687	-15,284	51	,000
Pair 2	α2είναι - α2δέον	-2,288	1,035	,144	-2,577	-2,000	-15,938	51	,000
Pair 3	α3είναι - α3δέον	-2,096	1,192	,165	-2,428	-1,764	-12,676	51	,000
Pair 4	α4είναι - α4δέον	-2,212	,936	,130	-2,472	-1,951	-17,040	51	,000
Pair 5	β1είναι - β1δέον	-,077	,388	,054	-,185	,031	-1,428	51	,159
Pair 6	β2είναι - β2δέον	-,077	,334	,046	-,170	,016	-1,660	51	,103
Pair 7	β3είναι - β3δέον	-,019	,313	,043	-,106	,068	-,444	51	,659
Pair 8	β4είναι - β4δέον	-,019	,139	,019	-,058	,019	-1,000	51	,322
Pair 9	γ1είναι - γ1δέον	-2,019	,939	,130	-2,281	-1,758	-15,505	51	,000

Pair 10	γ2είναι - γ2δέον	-2,269	,689	,096	-2,461	-2,077	-23,740	51	,000
Pair 11	γ3είναι - γ3δέον	-2,365	,908	,126	-2,618	-2,113	-18,783	51	,000
Pair 12	γ4είναι - γ4δέον	-2,288	,936	,130	-2,549	-2,028	-17,632	51	,000
Pair 13	δ1είναι - δ1δέον	-2,000	,950	,132	-2,264	-1,736	-15,186	51	,000
Pair 14	δ2είναι - δ2δέον	-2,154	,777	,108	-2,370	-1,938	-19,996	51	,000
Pair 15	δ3είναι - δ3δέον	-2,250	,947	,131	-2,514	-1,986	-17,131	51	,000

Πίνακας 4.19: Διαφορές των ερωτήσεων «στο είναι» και «στο δέον» (μέσες τιμές διαφορών στο «δέον» και «στο είναι», τυπικές αποκλίσεις, τυπικό σφάλμα του μέσου, 95% διάστημα εμπιστοσύνης των μέσων τιμών των διαφορών, τιμές του στατιστικού t , βαθμοί ελευθερίας df και επίπεδο σημαντικότητας των διαφορών p)

Σχεδόν σε όλες τις ερωτήσεις υπερέχουν στατιστικά σημαντικά οι μέσες τιμές στο «δέον» σε σχέση με τις αντίστοιχες στο «είναι», εφόσον τα αντίστοιχα επίπεδα σημαντικότητας είναι μικρότερα από το 0,05. Πιο συγκεκριμένα στις ερωτήσεις που ανήκουν στους παράγοντες Α (Συμπτωματολογία λαθών φοιτητών με δυσλεξία), Γ (Αντιμετώπιση λαθών φοιτητών με δυσλεξία) και Δ (Μάθηση των φοιτητών με δυσλεξία) υπερέχουν στατιστικά σημαντικά οι μέσες τιμές στο «δέον» σε σχέση με τις αντίστοιχες στο «είναι», εφόσον τα αντίστοιχα επίπεδα σημαντικότητας είναι μικρότερα από το 0,05. Εξαίρεση αποτελούν οι ερωτήσεις β1, β2, β3, β4 που ανήκουν στον παράγοντα Β (Αιτιολογία λαθών φοιτητών με δυσλεξία), όπου δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του «είναι» και του «δέοντος» εφόσον τα αντίστοιχα επίπεδα σημαντικότητας είναι μεγαλύτερα από το 0,05. Στις ερωτήσεις αυτές «το δέον» υπερέχει ελάχιστα του «είναι». Αναλυτικά οι τίτλοι των 15 ομάδων ερωτήσεων παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα:

A. Συμπτωματολογία λαθών φοιτητών με δυσλεξία

α1. Όταν διαβάζω φωναχτά ένα κείμενο

α2. Όταν διαβάζω σιωπηρά ένα κείμενο

α3. Όταν επεξεργάζομαι ένα κείμενο

α4. Όταν γράφω ένα κείμενο

B. Αιτιολογία λαθών φοιτητών με δυσλεξία

β1. Όταν διαβάζω φωναχτά ένα κείμενο

β2. Όταν διαβάζω σιωπηρά ένα κείμενο

β3. Όταν επεξεργάζομαι ένα κείμενο

β4. Όταν γράφω ένα κείμενο

Γ. Αντιμετώπιση λαθών φοιτητών με δυσλεξία.

γ1. Αξιοποίηση των γνωστικών λειτουργιών

γ2. Προδιδασκτική διαδικασία του διδακτικού γίνεσθαι

γ3. Κυρίως διδακτική διαδικασία του διδακτικού γίνεσθαι

γ4. Μεταδιδασκτική διαδικασία του διδακτικού γίνεσθαι

Δ. Μάθηση των φοιτητών με δυσλεξία.

δ1. Ανθρωποπλαστική αποτελεσματικότητα

δ2. Ικανοποίηση αναγκών φοιτητών με δυσλεξία

δ3. Ποιότητα τελικού αποτελέσματος

Αυτό σημαίνει ότι στο ερώτημα α1: «Όταν διαβάζω φωναχτά ... κείμενο...κάνω παύσεις, συλλαβίζω, προσθέτω και αφαιρώ φωνήματα, κάνω λάθη τονισμού, επαναλαμβάνω

λέξεις, παραλείπω λέξεις, αυτοδιορθώνομαι κτλ.» οι δυσλεξικοί φοιτητές θεωρούν ότι αυτό «γίνεται λίγο» (2,23), ενώ «θα έπρεπε να γίνεται πολύ» (4,17) για την διάγνωση της συμπτωματολογίας των λαθών τους. Οι πρακτικές σηματοδότησης της συμπτωματολογίας των λαθών στη φωναχτή ανάγνωση εκλαμβάνονται από τους φοιτητές με δυσλεξία ως βέλτιστες.

Στο ερώτημα α2: «Όταν διαβάζω σιωπηρά ένα κείμενο..., να εντοπίζουν πληροφορίες, να εξηγούν ενέργειες, να διακρίνουν τις θεματικές προτάσεις των παραγράφων, να διακρίνουν φράσεις που τους βοηθούν να συμπεράνουν, να βρίσκουν τον τίτλο που ταιριάζει στο κείμενο, να εντοπίζουν τη λειτουργία του κειμένου, τη δομή του κειμένου κτλ.» οι δυσλεξικοί φοιτητές θεωρούν ότι αυτό «γίνεται λίγο» (2,06), ενώ «θα έπρεπε να γίνεται πολύ» (4,35) για την διάγνωση της συμπτωματολογίας των λαθών τους. Οι πρακτικές σηματοδότησης της συμπτωματολογίας των λαθών στη σιωπηρή ανάγνωση εκλαμβάνονται από τους φοιτητές με δυσλεξία ως βέλτιστες.

Στο ερώτημα α3: «Όταν επεξεργάζομαι ένα κείμενο..., να υπογραμμίζω φράσεις, να ομαδοποιώ αυτές με βάση τα γνωρίσματά τους, να τις προσδιορίζω λεκτικά με την εκφορά λέξεων (έννοιες), να διατυπώνω προτάσεις (κρίσεις), να φτιάχνω χάρτη εννοιών (γνωστική δομή), να αναστοχάζομαι «τι έκανα» (στρατηγική μάθησης) κτλ» οι δυσλεξικοί φοιτητές θεωρούν ότι αυτό «γίνεται λίγο» (2,12), ενώ «θα έπρεπε να γίνεται πολύ» (4,21) για την διάγνωση της συμπτωματολογίας των λαθών τους. Οι πρακτικές σηματοδότησης της συμπτωματολογίας των λαθών στην επεξεργασία κειμένου εκλαμβάνονται από τους φοιτητές με δυσλεξία ως βέλτιστες.

Στο ερώτημα α4: «Όταν γράφω ένα κείμενο...φέρνω στο μυαλό μου ένα γνωστό κείμενο και ερωτώ τον εαυτό μου «Τι θα γράψω», «Για τι θα γράψω» και «Πώς θα το γράψω»; συγγράφω το αρχικό κείμενό μου, φτιάχνω ένα δενδροδιάγραμμα συγγραφής, μετασυγγράφω το αρχικό κείμενό μου και συγκρίνω τα κείμενα, αρχικό και τελικό κτλ.» οι δυσλεξικοί φοιτητές θεωρούν ότι αυτό «γίνεται λίγο» (2,13), ενώ «θα έπρεπε να γίνεται πολύ» (4,35) για την διάγνωση της συμπτωματολογίας των λαθών τους. Οι πρακτικές σηματοδότησης της συμπτωματολογίας των λαθών στην παραγωγή γραπτού λόγου εκλαμβάνονται από τους φοιτητές με δυσλεξία ως βέλτιστες.

Στα ερωτήματα β1, β2, β3, β4: «Όταν διαβάζω...επεξεργάζομαι...και γράφω ένα κείμενο...καταφεύγω στην τεχνική του συλλαβισμού, χρησιμοποιώ τη μνήμη μου και από εκεί λαμβάνω οδηγίες για την ανάγνωση της λέξης (εσωτερικό λεξικό)...εργάζομαι ότι δηλώνεται στο κείμενο (καταδήλωση) και ότι υποκρύπτεται στο κείμενο (συνδήλωση), ερωτώ τον εαυτό μου «Τι θα γράψω», για τι θα γράψω, πως θα το γράψω κτλ» οι δυσλεξικοί φοιτητές θεωρούν ότι αυτό «γίνεται σε πολύ λίγο βαθμό» (4,38 · 4,37 · 4,29 · 4,54 αντίστοιχα), και κρίνουν ότι αυτό «θα έπρεπε να γίνεται» επίσης σε πολύ μεγάλο βαθμό (4,46 · 4,44 · 4,31 · 4,56 αντίστοιχα) για την διάγνωση της συμπτωματολογίας των λαθών τους. Οι πρακτικές σηματοδότησης της αιτιολογίας των λαθών εκλαμβάνονται από τους φοιτητές με δυσλεξία ως βέλτιστες.

Στο ερώτημα γ1: «Αξιοποίηση των γνωστικών λειτουργιών...ενεργοποίηση και διατήρηση της προσοχής, την αντίληψη για πρόσληψη των πληροφοριών, τη διατήρηση των πληροφοριών στη βραχύχρονη μνήμη, τη μετατροπή των πληροφοριών σε γνώσεις: έννοιες, γενικεύσεις, γνωστικές δομές, στρατηγικές μάθησης στη μακρόχρονη μνήμη και την ανάσυρσή τους κτλ.», οι δυσλεξικοί φοιτητές θεωρούν ότι αυτό «γίνεται λίγο» (2,29), ενώ «θα έπρεπε να γίνεται πολύ» (4,31) για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας. Οι πρακτικές σηματοδότησης της αντιμετώπισης της δυσλεξίας εκλαμβάνονται από τους φοιτητές με δυσλεξία ως βέλτιστες.

Στα ερωτήματα γ2, γ3, γ4: «Διαδικασίες του διδακτικού γίνεσθαι: προδιδακτική, κυρίως διδακτική, μεταδιδακτική συναρμολογούνται τα διδακτικά βήματα και φτιάχνονται αλυσιδωτές ακολουθίες μάθησης (προσέγγιση της διδασκαλίας με βάση το συμπεριφορισμό), χρησιμοποιούνται οι δύο τρόποι σκέψης: ο διαισθητικός και ο αναλυτικός (προσέγγιση διδασκαλίας με βάση τον εξωγενή κονστρουκτιβισμό)... επαναφέρεται η παλιά γνώση και εισάγονται μετασχηματισμοί (προσέγγιση διδασκαλίας με βάση τον εσωγενή κονστρουκτιβισμό), εκμάθηση στρατηγικών μάθησης με τη χρήση της γνωστικής μαθητείας (προσέγγιση διδασκαλίας με βάση τον διαλεκτικό κονστρουκτιβισμό)», οι δυσλεξικοί φοιτητές θεωρούν ότι αυτό «γίνεται λίγο» (2,08 · 1,94 · 2,12 αντίστοιχα) ενώ «θα έπρεπε να γίνεται πολύ» (4,35 · 4,31 · 4,40 αντίστοιχα) για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας. Οι πρακτικές σηματοδότησης των διαδικασιών διδασκαλίας εκλαμβάνονται από τους φοιτητές με δυσλεξία ως βέλτιστες.

Στα ερωτήματα δ1, δ2, δ3: «Μάθηση των φοιτητών με δυσλεξία: συμβολή στην ανάπτυξη, προσωπική και επαγγελματική (ανθρωποπλαστική αποτελεσματικότητα), στην επίδοση (ποιότητα τελικού αποτελέσματος και ικανοποίηση των αναγκών φοιτητών με δυσλεξία) να διακρίνουν διαφορές μεταξύ νέας και παλιάς μάθησης, να φτιάχνουν χάρτες εννοιών, να διενεργούν μετασχηματισμούς, να εφαρμόζουν στρατηγικές μάθησης με αυτοέλεγχο κτλ.», οι δυσλεξικοί φοιτητές θεωρούν ότι αυτό «γίνεται λίγο» (2,17 · 2,15 · 2,08 αντίστοιχα), ενώ «θα έπρεπε να γίνεται πολύ» (4,17 · 4,31 · 4,33 αντίστοιχα) προκειμένου η μάθησή τους να παρουσιάζει ποιότητα. Οι πρακτικές σηματοδότησης των κατευθύνσεων ελέγχου ποιότητας εκλαμβάνονται από τους φοιτητές με δυσλεξία ως βέλτιστες.

Στη συνέχεια θα παρατεθούν οι πίνακες με τις μέσες τιμές και τις τυπικές αποκλίσεις «στο είναι» και στο «δέον», καθώς και οι πίνακες των διαφορών των μέσων τιμών «στο είναι» και στο «δέον» για κάθε ένα από τους 4 παράγοντες του ερωτηματολογίου.

Descriptive Statistics			
	N	Mean	Std. Deviation
Συμπτωματολογία_είναι	52	2,1346	,31491
Αιτιολογία_είναι	52	4,3942	,28589
Αντιμετώπιση_είναι	52	2,1058	,30657
Μάθηση_είναι	52	2,1346	,30436

Πίνακας 4.20: Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για κάθε ένα από τους 4 παράγοντες στο «είναι»

Σχεδόν όλες οι μέσες τιμές «στο είναι» είναι λίγο μεγαλύτερες από το 2, επομένως η κυρίαρχη στάση είναι το «λίγο». Εξάιρεση αποτελεί η Αιτιολογία όπου η μέση τιμή της βρίσκεται στην περιοχή το «πολύ», εφόσον υπερέχει σε μικρό βαθμό του 4.

Descriptive Statistics			
	N	Mean	Std. Deviation
Συμπτωματολογία_δέον	52	4,2692	,30856
Αιτιολογία_δέον	52	4,4423	,27837

Αντιμετώπιση_δέον	52	4,3413	,29301
Μάθηση_δέον	52	4,2692	,37363

Πίνακας 4.21: Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για κάθε ένα από τους 4 παράγοντες στο «δέον»

Όλες οι μέσες τιμές στο «δέον» είναι λίγο μεγαλύτερες από το 4, επομένως η κυρίαρχη στάση όσον αφορά το «δέον» είναι το «πολύ».

Paired Samples Statistics					
		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Συμπτωματολογία_είναι	2,1346	52	,31491	,04367
	Συμπτωματολογία_δέον	4,2692	52	,30856	,04279
Pair 2	Αιτιολογία_είναι	4,3942	52	,28589	,03965
	Αιτιολογία_δέον	4,4423	52	,27837	,03860
Pair 3	Αντιμετώπιση_είναι	2,1058	52	,30657	,04251
	Αντιμετώπιση_δέον	4,3413	52	,29301	,04063
Pair 4	Μάθηση_είναι	2,1346	52	,30436	,04221
	Μάθηση_δέον	4,2692	52	,37363	,05181

Πίνακας 4.22: Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα του μέσου για κάθε ένα από τους 4 παράγοντες στο «είναι» και στο «δέον»

Από τον παραπάνω πίνακα παρατηρείται ότι σχεδόν όλες οι διαφορές στις μέσες τιμές στο «δέον» και στο «είναι» για κάθε ένα από τους 4 παράγοντες του ερωτηματολογίου είναι μεγάλες (πάνω από τις 2 μονάδες υπέρ «του δέοντος»), όπως φαίνεται από τον παραπάνω πίνακα και το αντίστοιχο διάγραμμα, με εξαίρεση τις διαφορές στην Αιτιολογία που οι διαφορές φαίνονται μικρές. Κατά πόσον οι διαφορές είναι στατιστικά σημαντικές θα εξετασθεί με βάση τα δεδομένα του παρακάτω πίνακα.

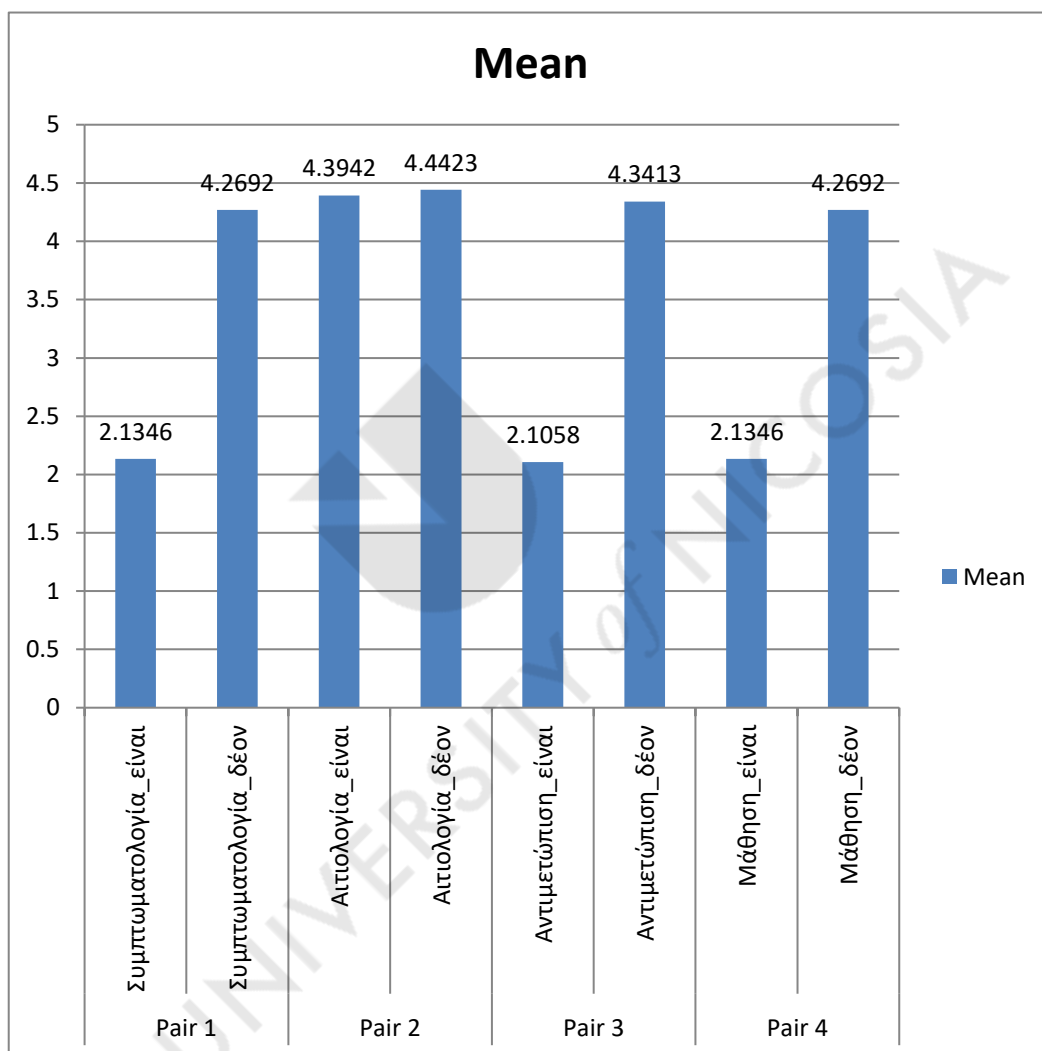
Paired Samples Test									
		Paired Differences					t	df	p
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	Συμπτωματολογία_είναι - Συμπτωματολογία_δέον	-2,13462	,49868	,06915	-2,27345	-1,99578	-30,867	51	,000
Pair 2	Αιτιολογία_είναι - Αιτιολογία_δέον	-,04808	,17177	,02382	-,09590	-,00025	-2,018	51	,052
Pair 3	Αντιμετώπιση_είναι - Αντιμετώπιση_δέον	-2,23558	,44944	,06233	-2,36070	-2,11045	-35,869	51	,000
Pair 4	Μάθηση_είναι - Μάθηση_δέον	-2,13462	,46797	,06490	-2,26490	-2,00433	-32,893	51	,000

Πίνακας 4.23: Διαφορές των 4 παραγόντων στο «είναι» και στο «δέον» (μέσες τιμές διαφορών «στο δέον» και «στο είναι», τυπικές αποκλίσεις, τυπικό σφάλμα του μέσου, 95% διάστημα εμπιστοσύνης των μέσων τιμών των διαφορών, τιμές του στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας df και επίπεδο σημαντικότητας των διαφορών p)

Σχεδόν σε όλους τους παράγοντες υπερέχουν στατιστικά σημαντικά οι μέσες τιμές στο «δέον» σε σχέση με τις αντίστοιχες στο «είναι», εφόσον τα επίπεδα σημαντικότητας είναι μικρότερα από το 0,05. Εξαίρεση αποτελεί ο παράγοντας της Αιτιολογίας όπου η διαφορά

μεταξύ του «είναι» και του «δέοντος» δεν είναι στατιστικά σημαντική, εφόσον $p=0,052>0,050$.

Ακολουθεί το διάγραμμα που εμφανίζει τις διαφορές στους μέσους όρους στο «είναι» και στο «δέον» για κάθε ένα χωριστά από τους 4 παράγοντες (Συμπτωματολογία, Αιτιολογία, Αντιμετώπιση, Μάθηση)



Σχήμα 4.10: Διαφορές στους μέσους όρους στο «είναι» και στο «δέον» για κάθε ένα χωριστά από τους παράγοντες Συμπτωματολογία, Αιτιολογία, Αντιμετώπιση, Μάθηση.

4.5. Συσχετίσεις των τεσσάρων (4) παραγόντων στο «είναι» και στο «δέον»

α) Σύμφωνα με τις αντιλήψεις των ακαδημαϊκών δασκάλων

Θα εξεταστούν οι ανά δύο συσχετίσεις των 4 παραγόντων στο «είναι» και στο «δέον». Υπενθυμίζεται ότι η συσχέτιση θεωρείται χαμηλή όταν ο συντελεστής συσχέτισης (Pearson r) κυμαίνεται από 0,1 έως 0,3, μέτρια όταν ο συντελεστής συσχέτισης κυμαίνεται από 0,3+ έως 0,5 και υψηλή όταν ο συντελεστής είναι μεγαλύτερος από 0,5. Η έννοια του στατιστικά σημαντικού υποδηλώνεται από την ύπαρξη αστερίσκου στην τιμή του συντελεστή συσχέτισης.

Correlations				
	Συμπτωματολογία_είναι	Αιτιολογία_είναι	Αντιμετώπιση_είναι	Μάθηση_είναι
Συμπτωματολογία_είναι	1			
Αιτιολογία_είναι	,900**	1		
Αντιμετώπιση_είναι	,904**	,899**	1	
Μάθηση_είναι	,848**	,887**	,899**	1
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).				

Πίνακας 4.24: Συσχετίσεις ανά δύο των 4 παραγόντων στο «είναι»

Όλες οι ανά δύο συσχετίσεις είναι υψηλές, θετικές και στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο 0,01. Αυτό σημαίνει ότι στο επίπεδο του «είναι» υπάρχει πολύ υψηλή αλληλεξάρτηση και σύνδεση μεταξύ της σηματοδότησης της συμπτωματολογίας των λαθών, της αιτιολογίας τους, της διδακτικής αντιμετώπισης και της αναμενόμενης μάθησης.

Correlations				
	Συμπτωματολογία_δέον	Αιτιολογία_δέον	Αντιμετώπιση_δέον	Μάθηση_δέον
Συμπτωματολογία_δέον	1			
Αιτιολογία_δέον	,384**	1		
Αντιμετώπιση_δέον	,404**	,251**	1	

Μάθηση_δέον	,301**	,531**	,195	1
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).				

Πίνακας 4.25: Συσχετίσεις ανά δύο των 4 παραγόντων στο «δέον»

Όλες σχεδόν οι ανά δύο συσχετίσεις είναι από μικρές έως μέτριες, θετικές και στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο 0,01. Εξαιρέση αποτελεί η συσχέτιση μεταξύ Μάθησης και Αντιμετώπιση που δεν είναι στατιστικά σημαντική (δεν υπάρχει αστερίσκος στην τιμή του συντελεστή συσχέτισης) και η συσχέτιση μεταξύ Μάθησης και Αιτιολογίας που είναι υψηλή (η τιμή του συντελεστή συσχέτισης είναι $0,501 > 0,500$).

β) Σύμφωνα με τις αντιλήψεις των φοιτητών με δυσλεξία

Θα εξεταστούν οι ανά δύο συσχετίσεις των 4 παραγόντων «στο είναι» και «στο δέον». Υπενθυμίζεται ότι η συσχέτιση θεωρείται χαμηλή όταν ο συντελεστής συσχέτισης (Pearson r) κυμαίνεται από 0,1 έως 0,3, μέτρια όταν ο συντελεστής συσχέτισης κυμαίνεται από 0,3+ έως 0,5 και υψηλή όταν ο συντελεστής είναι μεγαλύτερος από 0,5. Η έννοια του στατιστικά σημαντικού υποδηλώνεται από την ύπαρξη αστερίσκου στην τιμή του συντελεστή συσχέτισης.

Correlations				
	Συμπτωματολογία_είναι	Αιτιολογία_είναι	Αντιμετώπιση_είναι	Μάθηση_είναι
Συμπτωματολογία_είναι	1			
Αιτιολογία_είναι	,039	1		
Αντιμετώπιση_είναι	,472**	,270	1	
Μάθηση_είναι	,302*	,073	,475**	1
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).				
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).				

Πίνακας 4.26: Συσχετίσεις ανά δύο των 4 παραγόντων στο «είναι»

Υπάρχουν συσχετίσεις μέτριες, θετικές και στατιστικά σημαντικές μεταξύ Συμπτωματολογίας και Αντιμετώπισης καθώς και Μάθησης. Επίσης μεταξύ Μάθησης και Αντιμετώπισης.

Correlations				
	Συμπτωματολογία_δέον	Αιτιολογία_δέον	Αντιμετώπιση_δέον	Μάθηση_δέον
Συμπτωματολογία_δέον	1			
Αιτιολογία_δέον	,070			
Αντιμετώπιση_δέον	,034	-,054	1	
Μάθηση_δέον	-,032	,341*	-,289*	1

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Πίνακας 4.27: Συσχετίσεις ανά δύο των 4 παραγόντων στο «δέον»

Υπάρχει μέτρια συσχέτιση, θετική και στατιστικά σημαντική μεταξύ Μάθησης και Αιτιολογίας και μέτρια συσχέτιση, αρνητική και στατιστικά σημαντική μεταξύ Μάθησης και Αντιμετώπισης.

4.6. Συσχέτιση παραγόντων ερωτηματολογίου με τα ατομικά – δημογραφικά χαρακτηριστικά

(Έλεγχος βασικής υπόθεσης της έρευνας)

α) Των ακαδημαϊκών δασκάλων

Θα παρατεθούν οι πίνακες συσχέτισης καθενός χωριστά από τα ατομικά – δημογραφικά στοιχεία των ατόμων του δείγματος με τους παράγοντες του ερωτηματολογίου αρχικά στο «είναι» και στη συνέχεια στο «δέον», προκειμένου να ελέγξουμε την βασική υπόθεση, της έρευνας, η οποία επιβεβαιώνεται σε σημαντικό βαθμό.

A. Συσχετίσεις στο «είναι»

1. Συσχέτιση παραγόντων ερωτηματολογίου με το φύλο στο «είναι»

	ΦΥΛΛΟ	N	Mean	Std. Deviation	T	Df	P
Συμπτωματολογία_είναι	ΑΝΔΡΕΣ	150	1,8367	,31859	-7,855	278	,000
	ΓΥΝΑΙΚΕΣ	130	2,5288	1,02377			
Αιτιολογία_είναι	ΑΝΔΡΕΣ	150	1,8200	,32912	-7,434	278	,000

	ΓΥΝΑΙΚΕΣ	130	2,4904	1,04659			
Αντιμετώπιση_είναι	ΑΝΔΡΕΣ	150	1,7700	,29039	-7,731	278	,000
	ΓΥΝΑΙΚΕΣ	130	2,4596	1,04724			
Μάθηση_είναι	ΑΝΔΡΕΣ	150	1,8111	,42202	-7,124	278	,000
	ΓΥΝΑΙΚΕΣ	130	2,4872	1,07043			

Πίνακας 4.28: Αριθμός ατόμων (N), μέσες τιμές στο φύλο, τυπικές αποκλίσεις, τιμές του στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας df και επίπεδο σημαντικότητας p

Σε όλους τους παράγοντες στο «είναι» υπερέχουν στατιστικά σημαντικά οι γυναίκες σε σχέση με τους άνδρες, διότι αφενός οι μέσες τιμές των γυναικών στο είναι είναι σημαντικά μεγαλύτερες από τις αντίστοιχες των ανδρών και αφετέρου όλα τα επίπεδα σημαντικότητας είναι μικρότερα από το 0,05.

1. Συσχέτιση παραγόντων ερωτηματολογίου με το Πρόγραμμα στο «είναι»

	ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ	N	Mean	Std. Deviation	T	Df	p
Συμπτωματολογία_είναι	ΠΡΟΠΤΥΧΙΑΚΟ	50	1,8450	,29403	-3,054	278	,002
	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	230	2,2261	,87041			
Αιτιολογία_είναι	ΠΡΟΠΤΥΧΙΑΚΟ	50	1,8650	,32814	-2,550	278	,011
	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	230	2,1891	,88448			
Αντιμετώπιση_είναι	ΠΡΟΠΤΥΧΙΑΚΟ	50	1,8000	,28571	-2,798	278	,006
	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	230	2,1533	,88173			
Μάθηση_είναι	ΠΡΟΠΤΥΧΙΑΚΟ	50	1,8467	,41080	-2,551	278	,011
	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	230	2,1855	,91850			

Πίνακας 4.29: Αριθμός ατόμων (N), μέσες τιμές στο Πρόγραμμα, τυπικές αποκλίσεις, τιμές του στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας df και επίπεδο σημαντικότητας p

Σε όλους τους παράγοντες στο «είναι» υπερέχουν στατιστικά σημαντικά οι διδάσκοντες σε Μεταπτυχιακό πρόγραμμα σε σχέση με τους διδάσκοντες σε Προπτυχιακό πρόγραμμα, διότι αφενός οι μέσες τιμές των διδασκόντων σε Μεταπτυχιακό πρόγραμμα είναι σημαντικά μεγαλύτερες από τις αντίστοιχες των διδασκόντων σε Προπτυχιακό πρόγραμμα και αφετέρου όλα τα επίπεδα σημαντικότητας είναι μικρότερα από το 0,05.

3. Συσχέτιση παραγόντων ερωτηματολογίου με τις Σπουδές στην Ειδική Αγωγή στο «είναι»

	ΣΠΟΥΔΕΣ_ΕΙΔΙΚΗ_ΑΓΩΓΗ	N	Mean	Std. Deviation	T	Df	p
Συμπτωματολογία_είναι	ΝΑΙ	73	3,1815	,93287	18,928	278	,000
	ΟΧΙ	207	1,7971	,29232			
Αιτιολογία_είναι	ΝΑΙ	73	3,0240	1,10489	14,100	278	,000
	ΟΧΙ	207	1,8164	,32790			
Αντιμετώπιση_είναι	ΝΑΙ	73	2,9966	1,10671	14,584	278	,000
	ΟΧΙ	207	1,7705	,29437			
Μάθηση_είναι	ΝΑΙ	73	3,0137	1,12277	13,005	278	,000
	ΟΧΙ	207	1,8116	,42626			

Πίνακας 4.30: Αριθμός ατόμων (N), μέσες τιμές στις Σπουδές στην Ειδική Αγωγή, τυπικές αποκλίσεις, τιμές του στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας df και επίπεδο σημαντικότητας p

Σε όλους τους παράγοντες στο «είναι» υπερέχουν στατιστικά σημαντικά οι έχοντες Σπουδές στην Ειδική Αγωγή σε σχέση με τους μη έχοντες Σπουδές στην Ειδική Αγωγή, διότι αφενός οι μέσες τιμές των εχόντων Σπουδές στην Ειδική Αγωγή είναι σημαντικά μεγαλύτερες από τις αντίστοιχες των μη εχόντων Σπουδές στην Ειδική Αγωγή και αφετέρου όλα τα επίπεδα σημαντικότητας είναι μικρότερα από το 0,05.

4. Συσχέτιση παραγόντων ερωτηματολογίου με τα έτη διδασκαλίας στο «είναι»

	Έτη διδασκαλίας	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean	
						Lower Bound	Upper Bound
Συμπτωματολογία_είναι	1-3	57	1,8202	,29789	,03946	1,7411	1,8992
	4-6	73	1,7774	,31058	,03635	1,7049	1,8499
	7-11	107	2,7360	1,02149	,09875	2,5402	2,9318
	12-20	43	1,8140	,27867	,04250	1,7282	1,8997
	Σύνολο	280	2,1580	,81142	,04849	2,0626	2,2535
Αιτιολογία_είναι	1-3	57	1,8465	,33989	,04502	1,7563	1,9367

	4-6	73	1,7945	,32899	,03851	1,7178	1,8713
	7-11	107	2,6308	1,09207	,10557	2,4215	2,8402
	12-20	43	1,8372	,33578	,05121	1,7339	1,9405
	Σύνολο	280	2,1313	,82249	,04915	2,0345	2,2280
Αντιμετώπιση_είναι	1-3	57	1,7851	,29292	,03880	1,7074	1,8628
	4-6	73	1,7534	,28715	,03361	1,6864	1,8204
	7-11	107	2,5981	1,09875	,10622	2,3875	2,8087
	12-20	43	1,8023	,29660	,04523	1,7110	1,8936
	Σύνολο	280	2,0902	,81904	,04895	1,9938	2,1865
Μάθηση_είναι	1-3	57	1,8363	,42315	,05605	1,7240	1,9485
	4-6	73	1,7991	,42940	,05026	1,6989	1,8993
	7-11	107	2,6199	1,12103	,10837	2,4051	2,8348
	12-20	43	1,8295	,41386	,06311	1,7021	1,9568
	Σύνολο	280	2,1250	,85965	,05137	2,0239	2,2261

Πίνακας 4.31: Αριθμός ατόμων (N), μέσες τιμές στα έτη διδασκαλίας, τυπικές αποκλίσεις, τυπικό σφάλμα, και 95% διάστημα εμπιστοσύνης Πίνακας 37: Αριθμός ατόμων (N), μέσες τιμές στα έτη διδασκαλίας, τυπικές αποκλίσεις, τυπικό σφάλμα, και 95% διάστημα εμπιστοσύνης

Από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι στο «είναι» οι έχοντες 7-11 έτη διδασκαλίας έχουν μεγαλύτερες μέσες τιμές σε σχέση με τους έχοντες περισσότερα ή λιγότερα έτη διδασκαλίας από 7 - 11. Εάν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των ομάδων που είναι στατιστικά σημαντικές θα εξετασθεί στον παρακάτω πίνακα.

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
Συμπτωματολογία_είναι	Between Groups	57,914	3	19,305	42,361	,000
	Within Groups	125,780	276	,456		
	Σύνολο	183,694	279			
Αιτιολογία_είναι	Between Groups	43,323	3	14,441	27,409	,000

	Within Groups	145,416	276	,527		
	Σύνολο	188,739	279			
Αντιμετώπιση_είναι	Between Groups	44,755	3	14,918	28,913	,000
	Within Groups	142,406	276	,516		
	Σύνολο	187,160	279			
Μάθηση_είναι	Between Groups	42,473	3	14,158	23,869	,000
	Within Groups	163,707	276	,593		
	Σύνολο	206,181	279			

Πίνακας 4.32: Κεντρικό τεστ της ANOVA που εμφανίζει τα επίπεδα σημαντικότητας p που αντιστοιχούν σε κάθε ένα από τους παράγοντες στο «είναι»

Από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι μεταξύ των ομάδων που αντιστοιχούν στα διαφορετικά διαστήματα ετών διδασκαλίας υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο «είναι», εφόσον όλα τα αντίστοιχα επίπεδα σημαντικότητας είναι μικρότερα από το 0,05. Μεταξύ ποιών ομάδων εντοπίζονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές θα εξετασθεί στον αμέσως παρακάτω πίνακα πολλαπλών συγκρίσεων (Multiple Comparisons).

Multiple Comparisons							
Dependent Variable	(I) ETH_ΔΙ ΔΑ-ΣΚΑΛΙΑ Σ	(J) ETH_ΔΙΔ Α-ΣΚΑΛΙΑΣ	Mean Difference (I-J)	Std. Error	P	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Συμπτωματολογία_είναι	1-3	4-6	,04278	,11932	,720	-,1921	,2777
		7-11	-,91581*	,11070	,000	-1,1337	-,6979
		12-20	,00622	,13636	,964	-,2622	,2747
	4-6	1-3	-,04278	,11932	,720	-,2777	,1921
		7-11	-,95858*	,10248	,000	-1,1603	-,7568
		12-20	-,03656	,12977	,778	-,2920	,2189

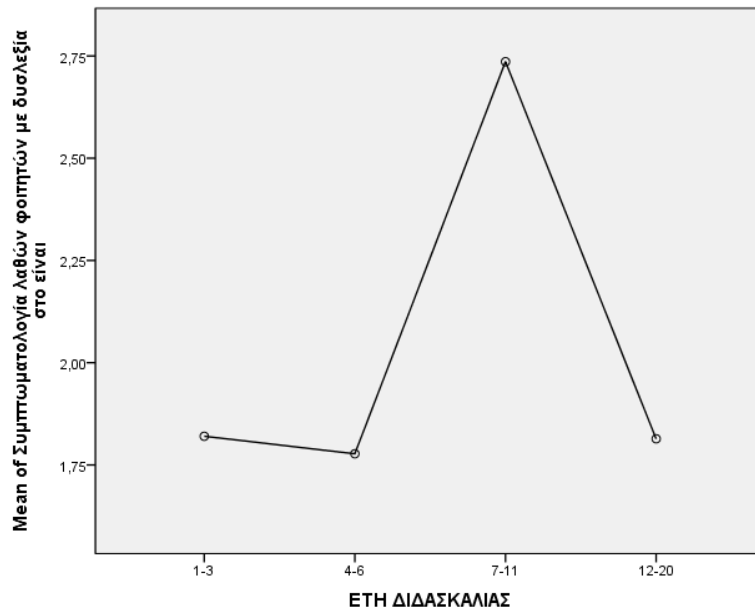
	7-11	1-3	,91581*	,11070	,000	,6979	1,1337
		4-6	,95858*	,10248	,000	,7568	1,1603
		12-20	,92203*	,12189	,000	,6821	1,1620
	12-20	1-3	-,00622*	,13636	,964	-,2747	,2622
		4-6	,03656	,12977	,778	-,2189	,2920
		7-11	-,92203*	,12189	,000	-1,1620	-,6821
Αιτιολογία_ είναι	1-3	4-6	,05197	,12830	,686	-,2006	,3045
		7-11	-,78435*	,11903	,000	-1,0187	-,5500
		12-20	,00928	,14662	,950	-,2793	,2979
	4-6	1-3	-,05197	,12830	,686	-,3045	,2006
		7-11	-,83632*	,11019	,000	-1,0532	-,6194
		12-20	-,04269	,13954	,760	-,3174	,2320
	7-11	1-3	,78435*	,11903	,000	,5500	1,0187
		4-6	,83632*	,11019	,000	,6194	1,0532
		12-20	,79363*	,13106	,000	,5356	1,0516
	12-20	1-3	-,00928	,14662	,950	-,2979	,2793
		4-6	,04269	,13954	,760	-,2320	,3174
		7-11	-,79363*	,13106	,000	-1,0516	-,5356
Αντιμετώπιση_ είναι	1-3	4-6	,03166	,12696	,803	-,2183	,2816
		7-11	-,81304*	,11779	,000	-1,0449	-,5812
		12-20	-,01724	,14509	,906	-,3029	,2684
	4-6	1-3	-,03166	,12696	,803	-,2816	,2183
		7-11	-,84471*	,10904	,000	-1,0594	-,6300
		12-20	-,04890	,13808	,724	-,3207	,2229
	7-11	1-3	,81304*	,11779	,000	,5812	1,0449
		4-6	,84471*	,10904	,000	,6300	1,0594
		12-20	,79581*	,12970	,000	,5405	1,0511
12-20	1-3	,01724	,14509	,906	-,2684	,3029	
	4-6	,04890	,13808	,724	-,2229	,3207	
	7-11	-,79581*	,12970	,000	-1,0511	-,5405	
Μάθηση_ είναι	1-3	4-6	,03717	,13613	,785	-,2308	,3052

		7-11	-,78368*	,12629	,000	-1,0323	-,5351
		12-20	,00680	,15556	,965	-,2994	,3130
	4-6	1-3	-,03717	,13613	,785	-,3052	,2308
		7-11	-,82085*	,11691	,000	-1,0510	-,5907
		12-20	-,03037	,14805	,838	-,3218	,2611
	7-11	1-3	,78368*	,12629	,000	,5351	1,0323
		4-6	,82085*	,11691	,000	,5907	1,0510
		12-20	,79048*	,13906	,000	,5167	1,0642
	12-20	1-3	-,00680	,15556	,965	-,3130	,2994
		4-6	,03037	,14805	,838	-,2611	,3218
		7-11	-,79048*	,13906	,000	-1,0642	-,5167
*. The mean difference is significant at the 0.05 level.							

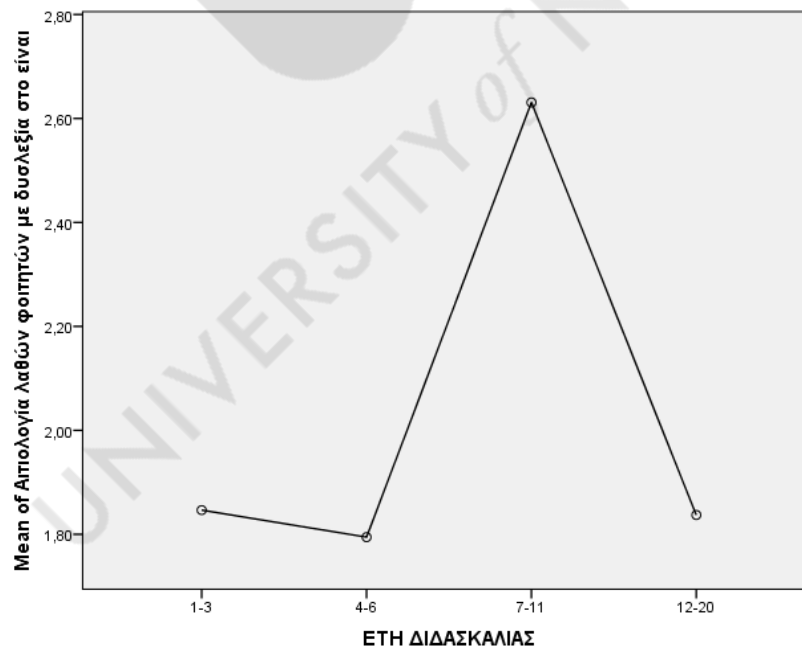
Πίνακας 4.33: Αριθμός ατόμων (N), διαφορές ανά δύο στις μέσες τιμές διαστημάτων ετών διδασκαλίας, τυπικές αποκλίσεις, τυπικό σφάλμα, επίπεδα σημαντικότητας p και 95% διάστημα εμπιστοσύνης των διαφορών στις μέσες τιμές διαστημάτων ετών διδασκαλίας

Η ομάδα των εχόντων από 7 – 11 έτη διδασκαλίας υπερτερεί σημαντικά από όλες τις υπόλοιπες ομάδες, διότι για κάθε παράγοντα τα επίπεδα σημαντικότητας p που αντιστοιχούν στην ομάδα 7 – 1 είναι μικρότερα από το 0,05, ενώ τα επίπεδα σημαντικότητας p που αντιστοιχούν στις υπόλοιπες ομάδες ετών διδασκαλίας είναι μεγαλύτερα από το 0,05. Το γεγονός ότι η ομάδα των εχόντων από 7 – 11 έτη διδασκαλίας υπερτερεί σημαντικά φαίνεται και από την ύπαρξη αστερίσκου στις αντίστοιχες διαφορές ανά δύο των μέσων τιμών μεταξύ των ομάδων.

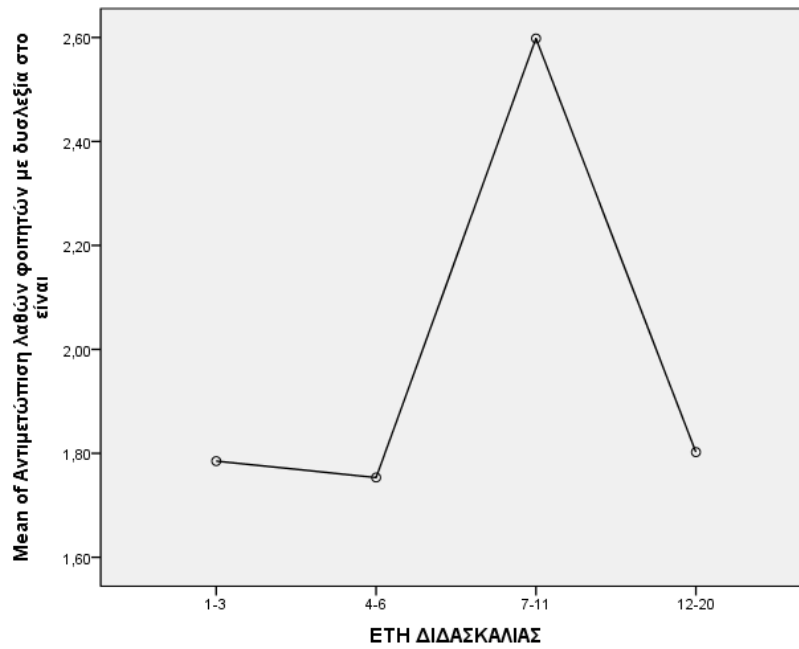
Αμέσως παρακάτω παρουσιάζονται τα διαγράμματα που απεικονίζουν τις μέσες τιμές των ομάδων που αφορούν τα έτη διδασκαλίας στο «είναι» τα οποία αντιστοιχούν στον κάθε παράγοντα ξεχωριστά.



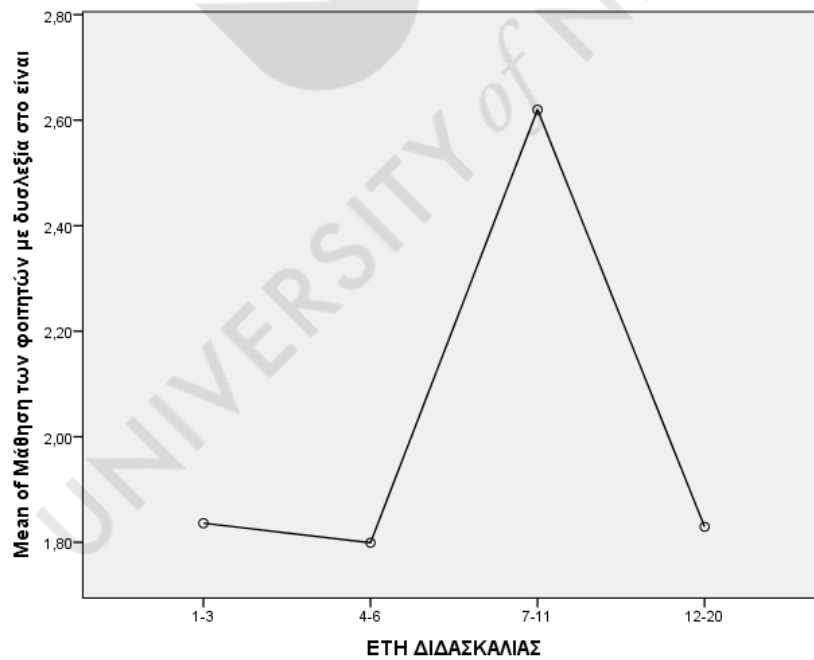
Σχήμα 4.11: Μέσες τιμές των ομάδων των διαφορετικών διαστημάτων ετών διδασκαλίας που αντιστοιχούν στον παράγοντα Συμπτωματολογία_είναι



Σχήμα 4.12: Μέσες τιμές των ομάδων των διαφορετικών διαστημάτων ετών διδασκαλίας που αντιστοιχούν στον παράγοντα Αιτιολογία_είναι



Σχήμα 4.13: Μέσες τιμές των ομάδων των διαφορετικών διαστημάτων ετών διδασκαλίας που αντιστοιχούν στον παράγοντα Αντιμετώπιση_είναι



Σχήμα 4.14: Μέσες τιμές των ομάδων των διαφορετικών διαστημάτων ετών διδασκαλίας που αντιστοιχούν στον παράγοντα Μάθηση_είναι

B. Συσχετίσεις στο «δέον»

1. Συσχέτιση παραγόντων ερωτηματολογίου με το φύλο στο «δέον»

	ΦΥΛΛΟ	N	Mean	Std. Deviation	t	df	p
Συμπτωματολογία_ δέον	ΑΝΔΡΕΣ	150	4,2850	,31065	-,811	278	,418
	ΓΥΝΑΙΚΕΣ	130	4,3192	,39500			
Αιτιολογία_ δέον	ΑΝΔΡΕΣ	150	4,3250	,33497	-,261	278	,795
	ΓΥΝΑΙΚΕΣ	130	4,3365	,40552			
Αντιμετώπιση_ δέον	ΑΝΔΡΕΣ	150	4,3133	,31221	-,507	278	,612
	ΓΥΝΑΙΚΕΣ	130	4,3346	,38949			
Μάθηση_ δέον	ΑΝΔΡΕΣ	150	4,2689	,35959	-,781	278	,436
	ΓΥΝΑΙΚΕΣ	130	4,3051	,41719			

Πίνακας 4.34: Αριθμός ατόμων (N), μέσες τιμές στο φύλο, τυπικές αποκλίσεις, τιμές του στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας df και επίπεδο σημαντικότητας p

Δεν υπάρχουν στο «δέον» στατιστικά σημαντικά διαφορές μεταξύ γυναικών και ανδρών, διότι όλα τα επίπεδα σημαντικότητας p είναι μεγαλύτερα από το 0,05.

2. Συσχέτιση παραγόντων ερωτηματολογίου με το Πρόγραμμα στο «δέον»

	ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ	N	Mean	Std. Deviation	T	df	p
Συμπτωματολογία_ δέον	ΠΡΟΠΤΥΧΙΑΚΟ	50	4,2750	,30410	-,573	278	,567
	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	230	4,3065	,36204			
Αιτιολογία_ δέον	ΠΡΟΠΤΥΧΙΑΚΟ	50	4,3150	,33431	-,324	278	,746
	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	230	4,3337	,37644			
Αντιμετώπιση_ δέον	ΠΡΟΠΤΥΧΙΑΚΟ	50	4,3050	,30843	-,406	278	,685
	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	230	4,3272	,35857			

Μάθηση_δέον	ΠΡΟΠΤΥΧΙΑΚΟ	50	4,2600	,37670			
	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	230	4,2913	,38992	-,529	73,629	,598

Πίνακας 4.35: Αριθμός ατόμων (N), μέσες τιμές στο Πρόγραμμα, τυπικές αποκλίσεις, τιμές του στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας df και επίπεδο σημαντικότητας p

Δεν υπάρχουν στο «δέον» στατιστικά σημαντικά διαφορές μεταξύ της διδασκαλίας σε Προπτυχιακό ή Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα, διότι όλα τα επίπεδα σημαντικότητας p είναι μεγαλύτερα από το 0,05.

3.Συσχέτιση παραγόντων ερωτηματολογίου με τις Σπουδές στην Ειδική Αγωγή στο «δέον»

	ΣΠΟΥΔΕΣ_ΕΙ-ΔΙΚΗ_ΑΓΩΓΗ	N	Mean	Std. Deviation	T	df	p
Συμπτωματολογία_δέον	ΝΑΙ	73	4,3116	,45027	,303	278	,762
	ΟΧΙ	207	4,2971	,31142			
Αιτιολογία_δέον	ΝΑΙ	73	4,3493	,45212	,510	278	,610
	ΟΧΙ	207	4,3237	,33551			
Αντιμετώπιση_δέον	ΝΑΙ	73	4,3390	,43375	,449	278	,654
	ΟΧΙ	207	4,3176	,31587			
Μάθηση_δέον	ΝΑΙ	73	4,3196	,46956	,870	278	,385
	ΟΧΙ	207	4,2738	,35404			

Πίνακας 4.36: Αριθμός ατόμων (N), μέσες τιμές στις Σπουδές στην Ειδική Αγωγή, τυπικές αποκλίσεις, τιμές του στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας df και επίπεδο σημαντικότητας p

Δεν υπάρχουν στο «δέον» στατιστικά σημαντικά διαφορές μεταξύ των διδασκόντων που πραγματοποίησαν σπουδές στην Ειδική Αγωγή και των διδασκόντων που δεν πραγματοποίησαν σπουδές στην Ειδική Αγωγή, διότι όλα τα επίπεδα σημαντικότητας p είναι μεγαλύτερα από το 0,05.

4.Συσχέτιση παραγόντων ερωτηματολογίου με τα έτη διδασκαλίας στο «δέον»

	Έτη διδασκαλίας	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean	
						Lower Bound	Upper Bound
Συμπτωματολογία_δέον	1-3	57	4,2851	,30044	,03979	4,2054	4,3648
	4-6	73	4,2877	,30808	,03606	4,2158	4,3596
	7-11	107	4,3201	,41748	,04036	4,2401	4,4001
	12-20	43	4,2965	,31460	,04798	4,1997	4,3933
	Σύνολο	280	4,3009	,35209	,02104	4,2595	4,3423
Αιτιολογία_δέον	1-3	57	4,3114	,34486	,04568	4,2199	4,4029
	4-6	73	4,3356	,32866	,03847	4,2589	4,4123
	7-11	107	4,3411	,41973	,04058	4,2607	4,4216
	12-20	43	4,3198	,33773	,05150	4,2158	4,4237
	Σύνολο	280	4,3304	,36877	,02204	4,2870	4,3737
Αντιμετώπιση_δέον	1-3	57	4,2763	,32281	,04276	4,1907	4,3620
	4-6	73	4,3219	,31314	,03665	4,2489	4,3950
	7-11	107	4,3458	,40289	,03895	4,2686	4,4230
	12-20	43	4,3314	,30238	,04611	4,2383	4,4245
	Σύνολο	280	4,3232	,34973	,02090	4,2821	4,3644
Μάθηση_δέον	1-3	57	4,2690	,37501	,04967	4,1695	4,3685
	4-6	73	4,2877	,34834	,04077	4,2064	4,3689
	7-11	107	4,3053	,43467	,04202	4,2220	4,3886
	12-20	43	4,2558	,34761	,05301	4,1488	4,3628
	Σύνολο	280	4,2857	,38711	,02313	4,2402	4,3313

Πίνακας 4.37: Αριθμός ατόμων (N), μέσες τιμές στα έτη διδασκαλίας, τυπικές αποκλίσεις, τυπικό σφάλμα, και 95% διάστημα εμπιστοσύνης

Από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι στο «δέον» οι μέσες τιμές στον κάθε παράγοντα των διαφορετικών ομάδων διδασκόντων σε σχέση με τα έτη διδασκαλίας είναι

περίπου ίδιες. Εάν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των ομάδων που είναι στατιστικά σημαντικές θα εξετασθεί στον παρακάτω πίνακα.

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
Συμπτωματολογία_δέον	Between Groups	,067	3	,022	,179	,910
	Within Groups	34,520	276	,125		
	Σύνολο	34,587	279			
Αιτιολογία_δέον	Between Groups	,040	3	,013	,096	,962
	Within Groups	37,902	276	,137		
	Σύνολο	37,942	279			
Αντιμετώπιση_δέον	Between Groups	,183	3	,061	,496	,685
	Within Groups	33,941	276	,123		
	Σύνολο	34,124	279			
Μάθηση_δέον	Between Groups	,096	3	,032	,211	,889
	Within Groups	41,714	276	,151		
	Σύνολο	41,810	279			

Πίνακας 4.38: Τεστ της ANOVA που εμφανίζει τα επίπεδα σημαντικότητας p που αντιστοιχούν σε κάθε ένα από τους παράγοντες στο είναι

Από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι στο «δέον» δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στον κάθε παράγοντα μεταξύ των διαφορετικών ομάδων διδασκόντων σε σχέση με τα έτη διδασκαλίας, διότι όλα τα επίπεδα σημαντικότητας p είναι μεγαλύτερα από το 0,05.

β) Των φοιτητών με δυσλεξία

Πώς συσχετίζονται οι παράγοντες του ερωτηματολογίου με τα ατομικά – δημογραφικά στοιχεία των ατόμων του δείγματος (ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ, ΦΥΛΛΟ).

Θα παρατεθούν οι πίνακες συσχέτισης καθενός χωριστά από τα ατομικά – δημογραφικά στοιχεία των ατόμων του δείγματος με τους παράγοντες του ερωτηματολογίου αρχικά «στο είναι» και στη συνέχεια «στο δέον».

A. Συσχετίσεις στο «είναι»

1. Συσχέτιση παραγόντων ερωτηματολογίου με το φύλο στο «είναι»

	ΦΥΛΛΟ	N	Mean	Std. Deviation	t	df	p
Συμπτωματολογία_ είναι	ΑΝΔΡΕΣ	35	1,9929	,25355	-6,084	50	,000
	ΓΥΝΑΙΚΕΣ	17	2,4265	,21222			
Αιτιολογία_ Είναι	ΑΝΔΡΕΣ	35	4,3500	,29828	-1,626	50	,110
	ΓΥΝΑΙΚΕΣ	17	4,4853	,24159			
Αντιμετώπιση_ Είναι	ΑΝΔΡΕΣ	35	1,9571	,20549	-6,978	50	,000
	ΓΥΝΑΙΚΕΣ	17	2,4118	,24908			
Μάθηση_ Είναι	ΑΝΔΡΕΣ	35	2,0476	,26987	-3,217	50	,002
	ΓΥΝΑΙΚΕΣ	17	2,3137	,29978			

Πίνακας 4.39: Αριθμός ατόμων (N), μέσες τιμές στο φύλο, τυπικές αποκλίσεις, τιμές του στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας df και επίπεδο σημαντικότητας p

Σχεδόν σε όλους τους παράγοντες στο «είναι» υπερέχουν στατιστικά σημαντικά οι γυναίκες σε σχέση με τους άνδρες, διότι αφενός οι μέσες τιμές των γυναικών στο «είναι» είναι σημαντικά μεγαλύτερες από τις αντίστοιχες των ανδρών και αφετέρου όλα τα επίπεδα σημαντικότητας είναι μικρότερα από το 0,05. Εξάιρεση αποτελεί η Αιτιολογία όπου δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών εφόσον το αντίστοιχο επίπεδο σημαντικότητας (0,110) είναι μεγαλύτερο από το 0,05. Αυτό σημαίνει ότι οι δυσλεξικοί φοιτητές θεωρούν ότι οι διδάσκοντες θηλυκού γένους εφαρμόζουν με μεγαλύτερη συχνότητα τις πρακτικές που αφορούν την διάγνωση της συμπτωματολογίας των λαθών τους, τις διαδικασίες του διδακτικού γίνεσθαι και ακόμη ότι συμβάλουν περισσότερο στην ποιότητα της μάθησής τους.

2. Συσχέτιση παραγόντων ερωτηματολογίου με το Πρόγραμμα στο «είναι»

	ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ	N	Mean	Std. Deviation	T	df	p
Συμπτωματολογία_ είναι	ΠΡΟΠΤΥΧΙΑΚΟ	15	2,4667	,18581	6,521	50	,000
	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	37	2,0000	,25000			
Αιτιολογία_ είναι	ΠΡΟΠΤΥΧΙΑΚΟ	15	4,5000	,25000	1,732	50	,090
	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	37	4,3514	,29143			
Αντιμετώπιση_ είναι	ΠΡΟΠΤΥΧΙΑΚΟ	15	2,4333	,24029	6,684	50	,000
	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	37	1,9730				
Μάθηση_ είναι	ΠΡΟΠΤΥΧΙΑΚΟ	15	2,3333	,30861	3,270	50	,002
	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	37	2,0541				

Πίνακας 4.40: Αριθμός ατόμων (N), μέσες τιμές στο Πρόγραμμα, τυπικές αποκλίσεις, τιμές του στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας df και επίπεδο σημαντικότητας p

Σχεδόν σε όλους τους παράγοντες στο «είναι» υπερέχουν στατιστικά σημαντικά οι διδασκόμενοι σε Μεταπτυχιακό πρόγραμμα σε σχέση με τους διδασκόμενους σε Προπτυχιακό πρόγραμμα, διότι αφενός οι μέσες τιμές των διδασκόμενων σε Μεταπτυχιακό πρόγραμμα είναι σημαντικά μεγαλύτερες από τις αντίστοιχες των διδασκόμενων σε Προπτυχιακό πρόγραμμα και αφετέρου όλα τα επίπεδα σημαντικότητας είναι μικρότερα από το 0,05. Εξάιρεση αποτελεί η Αιτιολογία όπου δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές διδασκόμενων σε Μεταπτυχιακό και Προπτυχιακό πρόγραμμα, εφόσον το αντίστοιχο επίπεδο σημαντικότητας (0,090) είναι μεγαλύτερο από το 0,05.

B. Συσχετίσεις στο «δέον»

1. Συσχέτιση παραγόντων ερωτηματολογίου με το φύλο στο «δέον»

	ΦΥΛΛΟ	N	Mean	Std. Deviation	T	Df	p
Συμπτωματολογία_ Δέον	ΑΝΔΡΑΣ	35	4,2857	,32166	,549	50	,549
	ΓΥΝΑΙΚΕΣ	17	4,2353	,28601			

Αιτιολογία_ Δέον	ΑΝΔΡΕΣ	35	4,4214	,29563	-,773	50	-,773
	ΓΥΝΑΙΚΕΣ	17	4,4853	,24159			
Αντιμετώπιση_ Δέον	ΑΝΔΡΕΣ	35	4,3500	,27252	,303	50	,303
	ΓΥΝΑΙΚΕΣ	17	4,3235	,33963			
Μάθηση_ δέον	ΑΝΔΡΕΣ	35	4,2857	,35372	,453	50	,453
	ΓΥΝΑΙΚΕΣ	17	4,2353	,42106			

Πίνακας 4.41: Αριθμός ατόμων (N), μέσες τιμές στο φύλο, τυπικές αποκλίσεις, τιμές του στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας df και επίπεδο σημαντικότητας p

Σε όλους τους παράγοντες στο «δέον» δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών, εφόσον όλα τα επίπεδα σημαντικότητας είναι μεγαλύτερα από το 0,05.

2.Συσχέτιση παραγόντων ερωτηματολογίου με το Πρόγραμμα στο «δέον»

	ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ	N	Mean	Std. Deviation	T	df	p
Συμπτωματολογία_δέον	ΠΡΟΠΤΥΧΙΑΚΟ	15	4,2167	,29681	-,779	50	,440
	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	37	4,2905	,31465	-,799	27,448	,431
Αιτιολογία_δέον	ΠΡΟΠΤΥΧΙΑΚΟ	15	4,5000	,25000	,951	50	,346
	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	37	4,4189	,28900	1,012	29,869	,320
Αντιμετώπιση_δέον	ΠΡΟΠΤΥΧΙΑΚΟ	15	4,3333	,34932	-,124	50	,902
	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	37	4,3446	,27228	-,112	21,245	,912
Μάθηση_δέον	ΠΡΟΠΤΥΧΙΑΚΟ	15	4,2889	,37515	,239	50	,812
	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	37	4,2613	,37790	,240	26,165	,812

Πίνακας 4.42: Αριθμός ατόμων (N), μέσες τιμές στο Πρόγραμμα, τυπικές αποκλίσεις, τιμές του στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας df και επίπεδο σημαντικότητας p

Σε όλους τους παράγοντες στο «δέον» δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές διδασκόμενων σε Μεταπτυχιακό και Προπτυχιακό πρόγραμμα, εφόσον όλα τα επίπεδα σημαντικότητας είναι μεγαλύτερα από το 0,05.

4.7. Ποια διλήμματα επιλογών προκρίνουν οι εμπλεκόμενοι, φοιτητές με δυσλεξία και ακαδημαϊκοί δάσκαλοι στις πρακτικές του εκπαιδευτικού γίνεσθαι των φοιτητών με δυσλεξία και ποιες από αυτές τις πρακτικές εκλαμβάνονται ως βέλτιστες και ποια γνωρίσματα αποδίδουν σε αυτές.

(Απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα: 6^ο & 7^ο)

Έγινε χρήση της συνέντευξης, αφού πρώτα οι συντευξιαζόμενοι ακαδημαϊκοί δάσκαλοι και φοιτητές με δυσλεξία προχωρούσαν στην κατάταξη των πρακτικών. Η κατάταξη των πρακτικών αναδείκνυε τη χρήση διλημάτων «ποια πρακτική προκρίνεται έναντι ποιας». Από το σημείο αυτό άρχισε η συνέντευξη. Χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου (μονάδες ανάλυσης/κωδικοποίησης, κατηγορίες).

α) Των ακαδημαϊκών δασκάλων

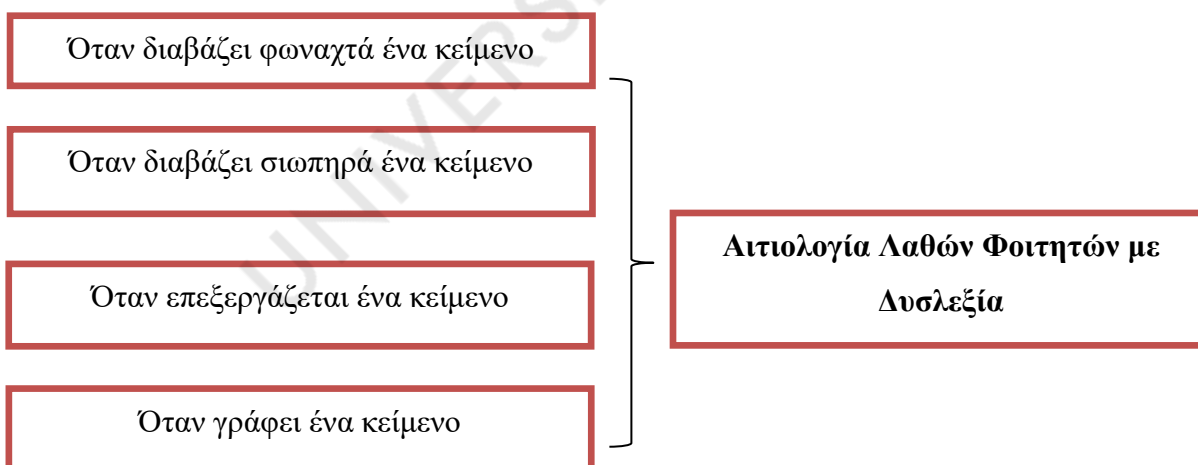
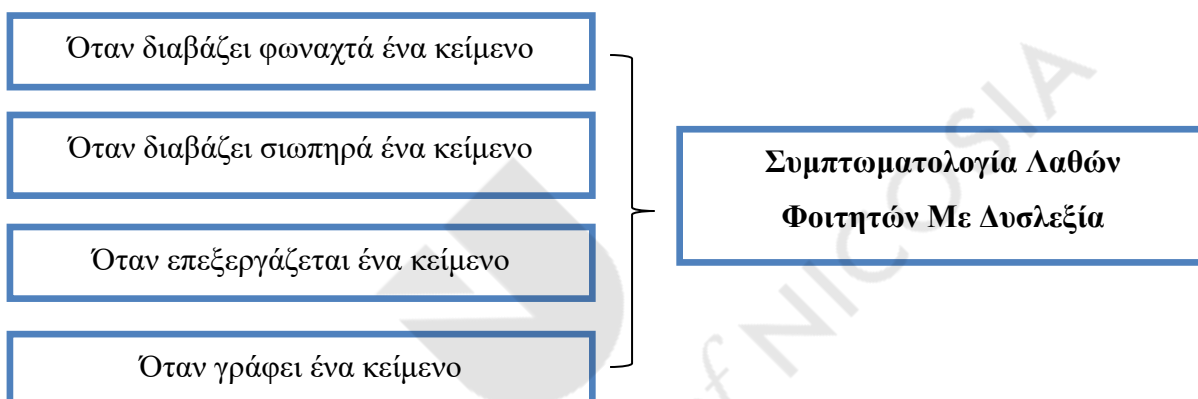
Ακολουθεί η κωδικοποίηση και ομαδοποίηση των δεδομένων από τις συνεντεύξεις των ακαδημαϊκών δασκάλων, τα διλήμματα επιλογών, οι βέλτιστες πρακτικές καθώς και τα γνωρίσματά τους.

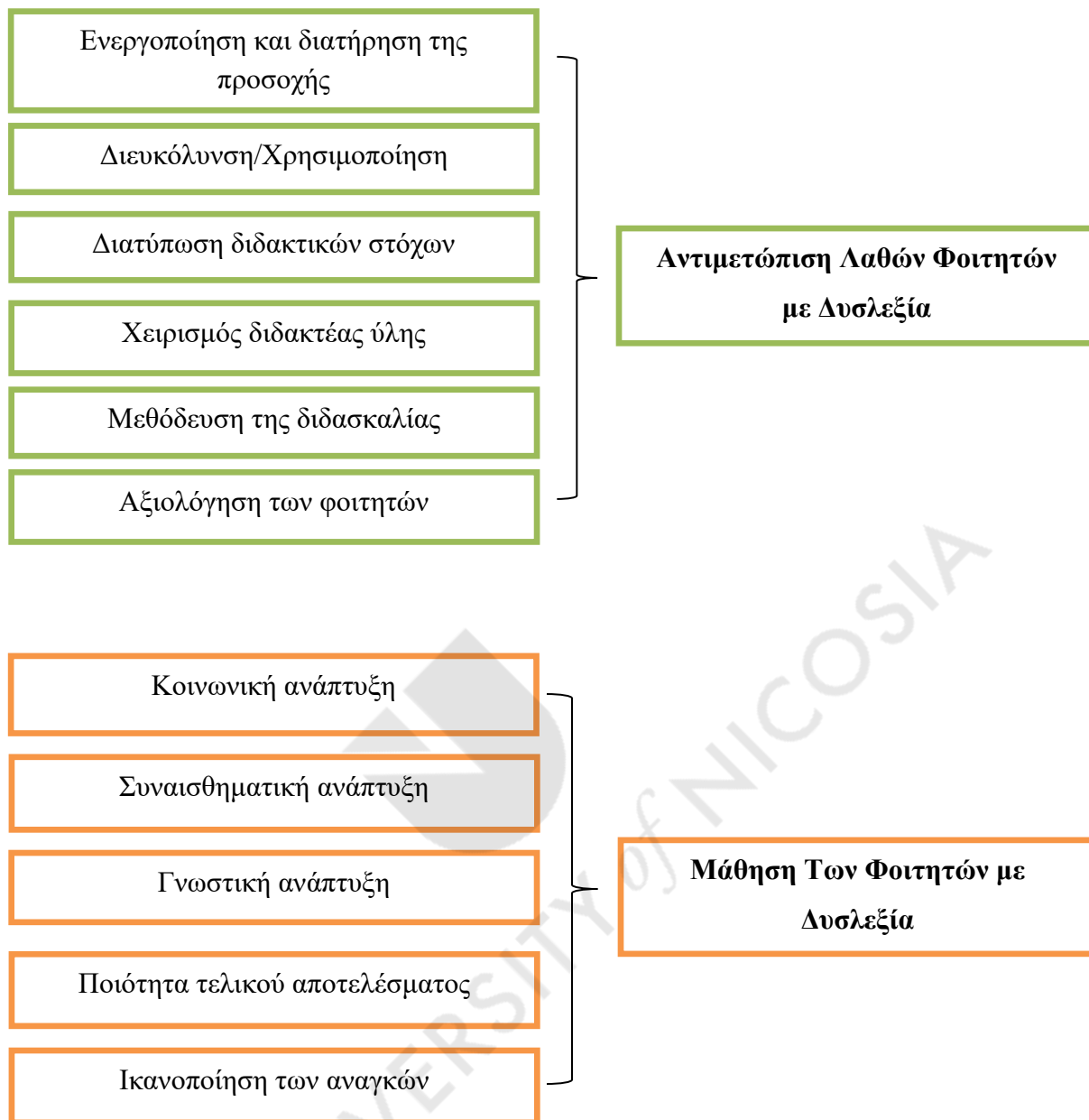
1. Κωδικοποίηση δεδομένων

ΘΕΜΑ	ΚΩΔΙΚΟΣ
Όταν διαβάζει φωναχτά ένα κείμενο	ΟΤ.ΔΙΑΒ.ΦΩΝ.ΕΝ.ΚΕΙΜ.
Όταν διαβάζει σιωπηρά ένα κείμενο	ΟΤ.ΔΙΑΒ.ΣΙΩΠ.ΕΝ.ΚΕΙΜ.
Όταν επεξεργάζεται ένα κείμενο	ΟΤ.ΕΠ.ΕΝ.ΚΕΙΜ.
Όταν γράφει ένα κείμενο	ΟΤ.ΓΡ.ΕΝ.ΚΕΙΜ.
Όταν διαβάζει φωναχτά ένα κείμενο	Ο.Δ.Φ.ΕΝ.Κ.
Όταν διαβάζει σιωπηρά ένα κείμενο	Ο.Δ.Σ.ΕΝ.Κ.
Όταν επεξεργάζεται ένα κείμενο	Ο.ΕΠΕΞ.ΕΝ.Κ.
Όταν γράφει ένα κείμενο	Ο.Γ.ΕΝ.Κ.
Ενεργοποίηση και διατήρηση της προσοχής	ΕΝΕΡ.Κ.ΔΙΑΤ.Τ.ΠΡ.
Διευκόλυνση/Χρησιμοποίηση	ΔΙΕΥΚ./ΧΡ.
Διατύπωση διδακτικών στόχων	ΔΙΑΤ.ΔΙΔΑΚ.ΣΤ.

Χειρισμός διδακτέας ύλης	ΧΕΙΡ.ΔΙΔΑΚ.ΥΛ.
Μεθόδευση της διδασκαλίας	ΜΕΘ. Τ. ΔΙΔΑΣ.
Αξιολόγηση των φοιτητών	ΑΞ.Τ.ΦΟΙΤ.
Κοινωνική ανάπτυξη	ΚΟΙΝ.ΑΝΑΠ.
Συναισθηματική ανάπτυξη	ΣΥΝ.ΑΝΑΠ.
Γνωστική ανάπτυξη	ΓΝ.ΑΝΑΠ.
Ποιότητα τελικού αποτελέσματος	ΠΟΙΟΤ.ΤΕΛ.ΑΠΟΤ.
Ικανοποίηση των αναγκών	ΙΚΑΝ.Τ.ΑΝΑΓ.

2. Ομαδοποίηση δεδομένων





1^η Θεματική Ενότητα: ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΛΑΘΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

Στον πυρήνα της δυσλεξίας εντοπίζεται μια δυσκολία που αφορά την εκμάθηση της αποκωδικοποίησης και της ορθογραφίας. Επομένως καθίσταται σημαντικό να κατανοηθεί η δυσλεξία μέσα σε ένα πλαίσιο εκμάθησης της ανάγνωσης. Η ανάπτυξη της ανάγνωσης είναι μια πολύπλοκη διαδικασία. Η εκμάθηση της ανάγνωσης ξεκινά με την εκμάθηση αντιστοιχιών μεταξύ γραπτών συμβόλων και ήχου. Στις αλφαβητικές γλώσσες, τα φωνήματα αποτελούν τη βάση του αλφαβητικού συστήματος, όμως οι αντιστοιχίσεις μεταξύ φωνημάτων (μικρότερων μονάδων ομιλίας) και γραφημάτων (ομάδες γραμμάτων και γραμμάτων) συνήθως δεν είναι

ένα προς ένα. Επίσης παρατηρείται αργή εκμάθηση της αποκωδικοποίησης λέξεων και υπάρχει δυσκολία στην γενίκευση δηλαδή στην ανάγνωση νέων λέξεων (Snowling, Hulme & Nation, 2020).

Δίλημμα: Γιατί προκρίνεται η δήλωση «κάνει παύσεις, συλλαβίζει, αφαιρεί, προσθέτει, αντικαθιστά φωνήματα και συλλαβές» και η δήλωση «επαναλαμβάνει λέξεις, παραλείπει λέξεις» έναντι της δήλωσης «κάνει λάθη τονισμού» όταν οι φοιτητές με δυσλεξία διαβάζουν φωνακτά ένα κείμενο;

Με βάση τις απόψεις των ακαδημαϊκών δασκάλων πιστεύεται περισσότερο πως οι φοιτητές με δυσλεξία όταν διαβάζουν φωνακτά ένα κείμενο κάνουν παύσεις, συλλαβίζουν, αφαιρούν, προσθέτουν, αντικαθιστούν φωνήματα και συλλαβές, αλλά και επαναλαμβάνουν λέξεις, παραλείπουν λέξεις. Συνεπώς οι εν λόγω πρακτικές σηματοδότησης της συμπτωματολογίας των λαθών των φοιτητών με δυσλεξία, όταν διαβάζουν φωνακτά ένα κείμενο με βάση τους ακαδημαϊκούς δασκάλους θεωρούνται ως βέλτιστες. Το γνώρισμα αυτών των βέλτιστων πρακτικών αντιμετώπισης της δυσλεξίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι η απόκτηση δεξιοτήτων ανάγνωσης όπως η αυτόματη και γρήγορη αναγνώριση λέξεων και γραμμάτων, οι φωνολογικές δεξιότητες κ.ά.

«Η φράση παραλείπει λέξεις ακούγοντας της πάει το μυαλό μου σε προβλήματα ανάγνωσης. Μετά το γεγονός ότι αντικαθιστά γράμματα, φωνήματα είναι κάτι που συμβαίνει, γι αυτό και το έβαλα ως δεύτερη επιλογή.»

«Περισσότερο παρατηρούσα ότι κάποιος κάνει παύσεις. Από εδώ καταλάβαινα ότι κάποιος θέλει περισσότερο χρόνο να διαβάσει μια πρόταση. Ίσως επειδή είναι σε πανεπιστημιακό επίπεδο δεν είδα ιδιαίτερα λάθη τονισμού. Το να παραλείπει λέξεις αυτό το εντόπιζα αρκετά συχνά.»

«Πιστεύω πως ένας φοιτητής με δυσλεξία θα κάνει παύσεις, θα συλλαβίζει, θα αφαιρεί, θα προσθέτει, θα αντικαθιστά φωνήματα και συλλαβές, αλλά και θα επαναλαμβάνει ή θα παραλείπει λέξεις.»

Δίλημμα: Γιατί προκρίνονται οι δηλώσεις «εντοπίζει πληροφορίες: πού, πότε, ποιος, τι έκανε, ποιά τα αποτελέσματα», «εξηγεί ενέργειες: απαντά στο γιατί και για ποιο σκοπό» και «διακρίνει τις θεματικές προτάσεις των παραγράφων» έναντι της δήλωσης

«διακρίνει ποιες φράσεις μας βοηθούν να συμπεράνουμε και βρίσκει τον τίτλο που ταιριάζει στο κείμενο» όταν οι φοιτητές με δυσλεξία διαβάζουν σιωπηρά ένα κείμενο;

Κατά την διαδικασία της σιωπηρής ανάγνωσης εκείνο που επικράτησε περισσότερο από τις απόψεις των ακαδημαϊκών δασκάλων είναι ότι ο φοιτητής με δυσλεξία αρχικά εντοπίζει πληροφορίες: πού, πότε, ποιος, τι έκανε, ποιά τα αποτελέσματα, έπειτα εξηγεί ενέργειες: απαντά στο γιατί και για ποιο σκοπό και τέλος διακρίνει τις θεματικές προτάσεις των παραγράφων. Συνεπώς οι εν λόγω πρακτικές σηματοδότησης της συμπτωματολογίας των λαθών των φοιτητών με δυσλεξία, όταν διαβάζουν σιωπηρά ένα κείμενο με βάση τους ακαδημαϊκούς δασκάλους θεωρούνται ως βέλτιστες. Το γνώρισμα αυτών των βέλτιστων πρακτικών αντιμετώπισης της δυσλεξίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι η απόκτηση δεξιοτήτων κατανόησης, όπου ο φοιτητής θα διαβάζει σιωπηρά ένα κείμενο και να απαντά σε ορισμένα ερωτήματα.

«Νομίζω για εμένα είναι πιο σημαντικό να εντοπίζει τις σημαντικές πληροφορίες που δίνει το κείμενο παρά οτιδήποτε άλλο. Επομένως εάν χάσει αυτό το κομμάτι, για το τι θέλει να μιλήσει η παράγραφος τα υπόλοιπα για εμένα είναι λίγο δευτερεύοντα.»

«Ο φοιτητής θεωρώ ότι αρχικά προσπαθεί να εντοπίσει τις πληροφορίες πού, πότε, κτλ και εξηγεί ενέργειες, οι οποίες θα τον βοηθήσουν στην κατανόηση του κειμένου που διαβάζει. Ακολούθως διακρίνει τις θεματικές προτάσεις των παραγράφων και βρίσκεται πλέον σε θέση να εξάγει τα συμπεράσματα και να προσδιορίσει τον τίτλο που ταιριάζει στο κείμενο.»

Επίσης μια επιπλέον πρακτική, που θεωρείται ως βέλτιστη, σηματοδότησης της συμπτωματολογίας των λαθών των φοιτητών με δυσλεξία, όταν διαβάζουν σιωπηρά ένα κείμενο, με βάση τους ακαδημαϊκούς δασκάλους είναι ο αναστοχασμός του νοήματος των παραγραφών και η συγκρότηση του νοήματος του κειμένου. Η μεταγνωστική δεξιότητα είναι το γνώρισμα που προκύπτει από αυτή την πρακτική αντιμετώπισης της δυσλεξίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

«Πρώτα μαθαίνουμε να κρατάμε το νόημα του κειμένου και μετά μαθαίνουμε να ξεχωρίζουμε την συναισθηματική κατάσταση που προβάλλει το κείμενο ή να συντάσσουμε την περίληψή του.»

«Σε τι στοχάζεται το κείμενο. Εάν πήρε το γενικό νόημα και μετά εάν προχώρησε πιο συγκεκριμένα. Το βλέπω σαν το χωνί. Ξεκινά πιο γενικά και πάει πιο συγκεκριμένα.»

Δίλημμα: Γιατί προκρίνεται η δήλωση «διαβάζει το κείμενο και υπογραμμίζει φράσεις που δίνουν απάντηση στο ερώτημα» έναντι της δήλωσης «ενσωματώνει τα συναισθήματα στη σκέψη του, προκειμένου να διατυπώσει κρίσεις» όταν οι φοιτητές με δυσλεξία επεξεργάζονται ένα κείμενο;

Κατά την επεξεργασία ενός κειμένου η επικρατέστερη δήλωση ήταν πως ο φοιτητής με δυσλεξία διαβάζει το κείμενο και υπογραμμίζει φράσεις που δίνουν απάντηση στο ερώτημα. Επομένως η συγκεκριμένη πρακτική σηματοδότησης της συμπτωματολογίας των λαθών των φοιτητών με δυσλεξία, κατά την επεξεργασία ενός κειμένου με βάση τους ακαδημαϊκούς δασκάλους θεωρείται ως βέλτιστη. Το γνώρισμα της εν λόγω βέλτιστης πρακτικής αντιμετώπισης της δυσλεξίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι η ενίσχυση της βραχυπρόθεσμης μνήμης.

«Καθώς ο φοιτητής επεξεργάζεται ένα κείμενο, προσπαθεί να απαντήσει άμεσα στο ερώτημα γι' αυτό προσπαθεί να υπογραμμίσει τις απαραίτητες φράσεις.»

«Νομίζω είναι πιο σημαντικό για κάποιο/α να έχει την ικανότητα να εντοπίζει τις φράσεις που δίνουν απάντηση στο ερώτημα.»

«Αυτός είναι το τρόπος που μας έμαθαν να σκεφτόμαστε από τη πρωτοβάθμια εκπαίδευση δηλαδή ποιο είναι το κύριο νόημα, ποια από αυτές τις προτάσεις απαντά στο ερώτημα.»

Δίλημμα: Γιατί προκρίνονται οι δηλώσεις «γράφει και ξαναγράφει το κείμενό του «ανοίγοντας» προτάσεις, συνδέοντας καλύτερα, αυξάνοντας τις δευτερεύουσες προτάσεις, περιορίζοντας τις επαναλήψεις, τα ορθογραφικά λάθη», «προσπαθεί να φέρει στο μυαλό του ένα γνωστικό κείμενο, που διάβασε και επεξεργάστηκε και ερωτά τον εαυτό του «τι θα γράψω, γιατί θα γράψω, πώς θα γράψω» και «φτιάχνει ένα δένδροδιάγραμμα συγγραφής, όπου κάθε κλαδί είναι και μια παράγραφος και τα παρακλάδια η ανάλυσή της» έναντι της δήλωσης «συγκρίνει τα κείμενά του, αρχικό και τελικό και βρίσκει πού διαφέρουν, τι αλλάζει και τι μένει το ίδιο» όταν οι φοιτητές με δυσλεξία γράφουν ένα κείμενο;

Στην συγγραφή ενός κειμένου πιστεύεται περισσότερο πως ο φοιτητής με δυσλεξία γράφει και ξαναγράφει το κείμενό του «ανοίγοντας» προτάσεις, συνδέοντας καλύτερα, αυξάνοντας τις δευτερεύουσες προτάσεις, περιορίζοντας τις επαναλήψεις, τα ορθογραφικά λάθη. Έπειτα προσπαθεί να φέρει στο μυαλό του ένα γνωστικό κείμενο, που διάβασε και επεξεργάστηκε και ερωτά τον εαυτό του «τι θα γράψω, γιατί θα γράψω, πώς θα γράψω και φτιάχνει ένα δενδροδιάγραμμα συγγραφής, όπου κάθε κλαδί είναι και μια παράγραφος και τα παρακλάδια η ανάλυσή της.

Άρα οι προαναφερόμενες πρακτικές σηματοδότησης της συμπτωματολογίας των λαθών των φοιτητών με δυσλεξία, κατά τη συγγραφή ενός κειμένου με βάση τους ακαδημαϊκούς δασκάλους θεωρούνται ως βέλτιστες. Το γνώρισμα αυτών των βέλτιστων πρακτικών αντιμετώπισης της δυσλεξίας είναι η ενίσχυση της παραγωγής κειμένου, η οποία επιτυγχάνεται μέσω κάποιου παραδείγματος κειμένου ως οδηγό για να γνωρίζουν οι φοιτητές τι θα πρέπει να γράψουν, αλλά και με την μετασυγγραφική διαδικασία όπου τροποποιείται και βελτιώνεται το αρχικό κείμενο.

«Σε γενικό επίπεδο πιστεύω ότι με αυτό τον τρόπο πρέπει να γράφεται ένα κείμενο.»

«...θα δω εάν έχει κάποια συγκεκριμένη δομή.»

«Για εμένα έχω λίγο στο πίσω μέρος του μυαλού μου ότι ένα άτομο θα έχει συγκεκριμένες δυσκολίες κατά τη συγγραφή άρα μπορεί να γράφει και να το γράφει ξανά ή να το διορθώνει, να κοιτάζει ξανά τα ορθογραφικά λάθη ή να προσπαθεί να σκεφτεί πώς είναι ένα κείμενο που διάβασε για να γράψει το δικό του.»

2^η Θεματική Ενότητα: ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΑ ΛΑΘΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

Υπάρχουν διάφορες θεωρίες σχετικά με την αιτιολογία της δυσλεξίας, μερικές από τις οποίες εξακολουθούν να συζητούνται έντονα: η θεωρία φωνολογικής επίγνωσης η θεωρία ταχείας ακουστικής επεξεργασίας και η θεωρία ελλειμματικής προσοχής (Bachmann & Mengheri, 2018).

Οι φοιτητές με δυσλεξία δεν παρουσιάζουν σοβαρή μειωμένη όραση, απεναντίας η χαμηλή απόδοση στην ανάγνωση οφείλεται σε δυσκολίες στην επεξεργασία της γλώσσας, όπως η κακή φωνολογική επίγνωση ή ελλείψεις στην οπτική αντιληπτική επεξεργασία πληροφοριών. Προφανώς, το να γνωρίζει κάποιος πώς να αναγνωρίζει σωστά τα γράμματα

είναι μία από τις απαραίτητες ικανότητες για να μάθει να διαβάζει σε πρώτη φάση και να διαβάζει γρήγορα και σωστά σε διαδοχικές φάσεις. Οι ελλείψεις στην οπτική επεξεργασία πληροφοριών οδηγούν στην αδυναμία αναγνώρισης γραμμάτων όταν άλλα γράμματα τα περιβάλλουν, με συνέπεια η ανάγνωση να γίνεται πιο αργά και να προκύπτουν περισσότερα λάθη (Bachmann & Mengheri, 2018).

Δίλημμα: Γιατί προκρίνεται η δήλωση «χρησιμοποιεί τη μνήμη του και από εκεί λαμβάνει άμεσες οδηγίες για την ανάγνωση και την εκφορά των λέξεων» έναντι της δήλωσης «τεχνική του συλλαβισμού» όταν οι φοιτητές με δυσλεξία διαβάζουν ένα κείμενο φωναχτά;

Όλοι οι ακαδημαϊκοί δάσκαλοι συμφώνησαν ομόφωνα σχετικά με την περίπτωση που διαβάζει φωναχτά ένα κείμενο ο φοιτητής με δυσλεξία, πως χρησιμοποιεί τη μνήμη του και από εκεί λαμβάνει άμεσες οδηγίες για την ανάγνωση και την εκφορά των λέξεων. Αυτό σημαίνει για τους ακαδημαϊκούς δασκάλους η συγκεκριμένη πρακτική που χρησιμοποιούν οι φοιτητές με δυσλεξία, για να σηματοδοτήσουν την αιτιολογία των λαθών τους κατά την φωναχτή ανάγνωση ενός κειμένου χαρακτηρίζεται ως βέλτιστη. Οι δεξιότητες ανάγνωσης, οι φωνολογικές δεξιότητες και ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου θεωρούνται τα γνωρίσματα αυτής της βέλτιστης πρακτικής αντιμετώπισης της δυσλεξίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

«Αυτά τα άτομα δε θέλουν να διαβάζουν φωναχτά. Επομένως είναι πιο εύκολο να αναγνωρίζεις τα πρώτα γράμματα, να δεις πώς μοιάζει η λέξη και να πεις.»

«Υπολογίζει τι μπορεί να είναι. Το αντιλαμβάνομαι εγώ πιο συχνά αυτό. Ίσως να παίζει ρόλο ότι είναι σε πανεπιστημιακό επίπεδο. Βλέπουν την αρχική συλλαβή και υπολογίζουν την υπόλοιπη.»

«Πιστεύω ότι αρκετοί μαθητές/φοιτητές καταφεύγουν στην μνήμη για την αναγνώριση λέξεων και την σωστή εκφορά τους. Μπορεί και γι' αυτό αρκετοί να μη διαγιγνώσκονται έγκαιρα.»

Δίλημμα: Γιατί προκρίνεται η δήλωση «συγκεντρώνει την προσοχή του σε ό,τι δηλώνεται φανερά στο κείμενο» έναντι της δήλωσης «συγκεντρώνει την προσοχή του σε ό,τι υπονοείται και υποκρύπτεται στο κείμενο» όταν οι φοιτητές με δυσλεξία διαβάζουν ένα κείμενο σιωπηρά;

Η επικρατέστερη άποψη όσον αφορά την στιγμή που ο φοιτητής διαβάξει σιωπηρά ένα κείμενο, ήταν πως συγκεντρώνει την προσοχή του σε ό,τι δηλώνεται φανερά στο κείμενο σε σχέση με το ότι συγκεντρώνει την προσοχή του σε ό,τι υπονοείται και υποκρύπτεται στο κείμενο. Συνεπώς με βάση τους ακαδημαϊκούς δασκάλους η πιο πάνω πρακτική σηματοδότησης της αιτιολογίας των λαθών των φοιτητών με δυσλεξία κατά τη σιωπηρή ανάγνωση ενός κειμένου θεωρείται ως βέλτιστη. Τα γνωρίσματα της βέλτιστης πρακτικής για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι η μεταγνωστικότητα, αλλά και η απόκτηση αυτοελέγχου κατά τη διάρκεια που εργάζονται οι φοιτητές.

«Είναι πιο εύκολα να εντοπίσουν το πιο φανερό, αντί εκείνο που υπονοείται. Ίσως να ψάχνουν και το πιο φανερό αντί από εκείνο που υποκρύπτεται.»

«Πολλές φορές δεν καταλάβουν πολύ το νόημα γιατί η προσοχή τους είναι στο να διαβάσουν το κείμενο άρα σίγουρα δε θα μπουν στη διαδικασία να δουν τι υπονοείται και τι υποκρύπτεται. Περισσότερο θα δουν το φανερό.»

«Είναι πιο λογικό να επιλέξει το πιο φανερές, δηλαδή αυτό που δηλώνεται ξεκάθαρα στο κείμενο.»

«Όσον αφορά τις μαθησιακές δυσκολίες, πιστεύω ότι είναι ευκολότερο για κάποιο/α να αναγνωρίσει τις φανερές πτυχές ενός κειμένου.»

Δίλημμα: Γιατί προκρίνονται οι δηλώσεις «διακρίνει γνωρίσματα, ομαδοποιεί και προσδιορίζει λεκτικά με την εκφορά λέξεων», «διατυπώνει κρίσεις με την εκφορά προτάσεων και συλλογισμών με την εκφορά παραγράφων» και «συγκροτεί την κειμενική δομή, φτιάχνοντας χάρτες εννοιών» έναντι της δήλωσης «παρακολουθεί, ελέγχει και εκφράζεται γι' αυτό που κάνει» όταν οι φοιτητές με δυσλεξία επεξεργάζονται ένα κείμενο;

Σχετικά με την επεξεργασία ενός κειμένου οι απόψεις των ακαδημαϊκών δασκάλων κινήθηκαν περισσότερο στο ότι ο φοιτητής με δυσλεξία διακρίνει γνωρίσματα, ομαδοποιεί και προσδιορίζει λεκτικά με την εκφορά λέξεων και διατυπώνει κρίσεις με την εκφορά προτάσεων και συλλογισμών με την εκφορά παραγράφων. Εντούτοις ορισμένοι πιστεύουν

πως συγκροτεί την κειμενική δομή, φτιάχνοντας χάρτες εννοιών (γνωστικό, νοηματικό χάρτη, κριτικής σκέψης).

Αυτό σημαίνει πως οι εν λόγω πρακτικές σηματοδότησης της αιτιολογίας των λαθών των φοιτητών με δυσλεξία κατά την επεξεργασία ενός κειμένου, με βάση τους ακαδημαϊκούς δασκάλους θεωρούνται ως βέλτιστες. Συνεπώς τα γνωρίσματα αυτών των βέλτιστων πρακτικών αντιμετώπισης της δυσλεξίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι η ενίσχυση της μακροπρόθεσμης μνήμης, καθώς και η απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων.

«Πιστεύω πως έτσι μας έχουν μάθει να λειτουργούμε από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Έτσι θεωρώ πως μπορεί να συνεχίζουν να το εφαρμόζουν και σε πανεπιστημιακό επίπεδο.»

«Καθώς ο φοιτητής επεξεργάζεται ένα κείμενο, συγκροτεί την κειμενική δομή φτιάχνοντας χάρτες εννοιών και σε μετέπειτα στάδιο διακρίνει γνωρίσματα. Σε κατοπινό στάδιο αφότου έχει κατανοήσει το κείμενο που επεξεργάζεται θα είναι σε θέση να διατυπώσει κρίσεις.»

«Είναι πιο βασική σαν μαθησιακή ικανότητα η διάκριση γνωρισμάτων, η ομαδοποίηση και ο προσδιορισμός λεκτικά με την εκφορά λέξεων.»

Δίλημμα: Γιατί προκρίνονται οι δηλώσεις «ρωτά τον εαυτό του ποιο γνωστό κείμενο ήρθε στη σκέψη του, βρίσκει τι θα γράψει και φτιάχνει το δενδροδιάγραμμα συγγραφής» και «συζητά με τον εαυτό του πώς θα γράψω, δηλαδή τι θα γράψω στην πρώτη παράγραφο, στη δεύτερη κτλ» έναντι της δήλωσης «συζητά με τον εαυτό του γιατί θα γράψω ποιος δηλαδή είναι ο στόχος του, να συγκινήσει, να πληροφορήσει, να εξηγήσει» όταν οι φοιτητές με δυσλεξία γράφουν ένα κείμενο;

Κατά την διαδικασία συγγραφής ενός κειμένου θεωρείται πως ο φοιτητής με δυσλεξία αρχικά ρωτά τον εαυτό του «ποιο γνωστό κείμενο» ήρθε στη σκέψη του, βρίσκει «τι θα γράψει» και φτιάχνει το δενδροδιάγραμμα συγγραφής και μετέπειτα συζητά με τον εαυτό του «πώς θα γράψω» δηλαδή τι θα γράψω στην πρώτη παράγραφο, στη δεύτερη κτλ. Επομένως με βάση τους ακαδημαϊκούς δασκάλους οι πιο πάνω πρακτικές σηματοδότησης της αιτιολογίας των λαθών των φοιτητών με δυσλεξία κατά τη συγγραφή ενός κειμένου θεωρούνται ως βέλτιστη. Το γνώρισμα αυτών των βέλτιστων πρακτικών αντιμετώπισης της δυσλεξίας είναι η

ενίσχυση της παραγωγής κειμένου, η οποία επιτυγχάνεται μέσω κάποιου παραδείγματος κειμένου ως οδηγό για να γνωρίζουν οι φοιτητές τι θα πρέπει να γράψουν, αλλά και με την συγγραφική διαδικασία όπου οι σκέψεις μετατρέπονται σε γραπτό λόγο και επιλέγονται από το φοιτητή ποια δεδομένα θα γράψει σε κάθε παράγραφο.

«...μπορεί να επικεντρώνονται περισσότερο στο τι θα γράψω αντί στο γιατί θα το γράψω.»

«Είναι πιο εύκολο να μπορέσει να βρει τι θα γράψει. Το να φέρει στο μυαλό του ένα γνωστό κείμενο για να ξέρει τι δομή να ακολουθήσει είναι πιο εύκολο και πρακτικό. Μετά θα δει τι θα γράψει σε κάθε παράγραφο και μετά το σκοπό.»

3^η Θεματική Ενότητα: ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΛΑΘΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως η δυσλεξία απαιτούν βοήθεια για την διευκόλυνση της πανεπιστημιακής φοίτησης, ωστόσο ο χειρισμός τους διαφέρει από χώρα σε χώρα (Bachmann & Mengheri, 2018). Μια αποτελεσματική υποστήριξη αρχίζει με μια καλή γνώση των δυσκολιών που βιώνουν οι φοιτητές με δυσλεξία (Tops, Callens & Brysbaert, 2012).

Δίλημμα: Γιατί προκρίνονται οι δηλώσεις «ανασκόπηση του προηγούμενου μαθήματος, δήλωση του μαθησιακού στόχου και προβολή των σημαντικών του μαθήματος», «το μάθημα προχωρεί βήμα –βήμα, ακολουθεί ανατροφοδότηση και ενίσχυση του σωστού, οι ασκήσεις εκτελούνται μια – μια και επισημαίνονται διαφορές μεταξύ παλιάς και νέας γνώσης» και «σύναψη μαθησιακού συμβολαίου» έναντι της δήλωσης «του δείχνω και του εξηγώ, τον εξασκώ με φθίνουσα καθοδήγηση» για την ενεργοποίηση και διατήρηση της προσοχής των με δυσλεξία φοιτητών με δυσλεξία;

Για την ενεργοποίηση και την διατήρηση της προσοχής έγινε περισσότερη αναφορά στο ότι οι ακαδημαϊκοί δάσκαλοι καταφεύγουν στην ανασκόπηση του προηγούμενου μαθήματος, δηλώνουν το μαθησιακό στόχο και προβάλλουν τα σημαντικά στοιχεία του μαθήματος. Επίσης το μάθημα προχωρεί βήμα –βήμα, ακολουθεί ανατροφοδότηση και ενίσχυση του σωστού, οι ασκήσεις εκτελούνται μια – μια και επισημαίνονται διαφορές μεταξύ παλιάς και νέας γνώσης ή συνάπτεται μαθησιακό συμβόλαιο (τι θα μάθει, πώς, τι θα κάνει καθένας), ώστε να μπορεί ο φοιτητής να παρακολουθεί τη διδασκαλία, να την ελέγξει και να εκφραστεί γι' αυτή.

Αυτό σημαίνει πως οι εν λόγω πρακτικές σηματοδότησης της αντιμετώπισης των λαθών των φοιτητών με δυσλεξία για την ενεργοποίηση και την διατήρηση της προσοχής, με βάση τους ακαδημαϊκούς δασκάλους θεωρούνται ως βέλτιστες. Τα γνωρίσματα των βέλτιστων αυτών πρακτικών αντιμετώπισης της δυσλεξίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι η απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων, η κάλυψη αδυναμιών στο γραπτό λόγο, η αναπαραγωγή, καθώς και η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης του φοιτητή.

«Σίγουρα αυτό που κάνω πρώτα είναι η ανασκόπηση του προηγούμενου μαθήματος, ο μαθησιακός στόχος, τι θα μάθουμε σήμερα, τι θέλω να συγκρατήσετε, ποια είναι τα σημαντικά. Βοηθάμε εμένα και ίσως τους φοιτητές στην αρχή του μαθήματος να κάνουμε μια ανασκόπηση στο τι κάναμε την προηγούμενη φορά και τι κάνουμε στο σημερινό μάθημα. Έτσι είναι σαν να το γεφυρώνει και να τα φέρνει μαζί. Επίσης τους υπενθυμίζει τι κάναμε στο προηγούμενο μάθημα γιατί μεσολαβεί μια εβδομάδα και είναι λογικό να ξεχάσει κάποιος τι ειπώθηκε στο προηγούμενο μάθημα. Οι μαθησιακοί στόχοι είναι για εμένα πολύ σημαντικοί γιατί ξέρουν οι φοιτητές από την αρχή πού να επικεντρωθούν, τους κατευθύνουν πού πρέπει να είναι.»

«Πρώτα εφαρμόζω το μαθησιακό συμβολαίο ούτως ώστε να μπορεί πάντα να πάει πίσω σε εκείνο όταν έχει απορίες. Το κάνω αρκετά λεπτομερές, δηλαδή με ημερομηνίες, τι αναμένω, πώς αξιολογείται ακριβώς. Ωε δεύτερη επιλογή θέτω το βήμα βήμα και την ανατροφοδότηση γιατί τους βοηθάει.»

«Πιστεύω αυτή είναι πάνω κάτω η σωστή σειρά όσο αφορά τα βήματα βοήθειας που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως εργαλεία για τους φοιτητές με δυσλεξία.»

Δίλημμα: Γιατί προκρίνονται οι δηλώσεις «χρήση της πολυαισθητηριακής προσέγγισης», «χρήση του μαθησιακού συμβολαίου» και «χρήση ερωτήσεων στον εαυτό» έναντι της δήλωσης «προδρασιακών πρακτικών για την απάλειψη των λαθών» για την διευκόλυνση που παρέχεται στους φοιτητές με δυσλεξία;

Για την διευκόλυνση που παρέχεται στους φοιτητές με δυσλεξία παρατηρήθηκε πως οι απόψεις των ακαδημαϊκών δασκάλων κινήθηκαν στο ότι γίνεται εκ μέρους τους χρήση της πολυαισθητηριακής προσέγγισης (οπτικής, ακουστικής, κιναισθητικής), χρήση του μαθησιακού συμβολαίου (τι θα μάθουμε, πώς, τι θα κάνει καθένας) για την εκμάθηση του «τι

θα κάνουμε, πώς, γιατί,» και χρήση ερωτήσεων στον εαυτό (τι θα κάνει –προσανατολισμός-, πώς θα το κάνει – σχεδιασμός-, προχωρεί η εφαρμογή –παρακολούθηση-, υπάρχει απόκλιση – έλεγχος-, πώς τα πήγε –αξιολόγηση-, τι έκανε –αναστοχασμός) για την εκμάθηση του «τι θα κάνουμε, πώς, γιατί».

Επομένως με βάση τους ακαδημαϊκούς δασκάλους οι πιο πάνω πρακτικές σηματοδότησης της αντιμετώπισης των λαθών των φοιτητών με δυσλεξία για την διευκόλυνση που τους παρέχεται θεωρούνται ως βέλτιστες. Τα γνωρίσματα των βέλτιστων πρακτικών αντιμετώπισης της δυσλεξίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι η καινοτομία, βιωσιμότητα και η γνωστική μαθητεία η οποία ενθαρρύνει την κριτική σκέψη, την ενεργό κατασκευή νέων γνώσεων, το συνεργατικό κλίμα και την ενθάρρυνση του εκπαιδευόμενου. Επίσης γνωρίσματα είναι και η διευκόλυνση πρόσληψης πληροφοριών, η μετατροπή των πληροφοριών σε γνώσεις, η διατήρηση των πληροφοριών και η εκμάθηση του «τι θα κάνουμε, πώς, γιατί».

«Είναι πολύ ανιαρό να χρησιμοποιούμε μόνο ένα μέσο. Με ακούνε, με βλέπουν, βλέπουμε βιντεάκια, κινούμε στην αίθουσα, εάν έχει κάτι πιο πρακτικό το δείχνω. Το να χρησιμοποιούμε διάφορα μέσα είναι ένας πιο εύκολος τρόπος να μάθουμε.»

«Θέτω ως πρώτο αυτό με τη πολυαισθητηριακή προσέγγιση. Τώρα με τα online μαθήματα είναι πολύ δύσκολό να το εφαρμόσει αυτό και παίζει πολύ σημαντικό ρόλο. Έχει να κάνει και με άλλους παράγοντες και το οπτικό και το ακουστικό και το πώς κινούμαστε στο χώρο σαν ακαδημαϊκοί. Ακόμα και εάν οι ίδιοι οι φοιτητές υποδύονται ρόλους για να καταλάβουν κάτι καλύτερα.

Η χρήση του μαθησιακού συμβολαίου είναι σαν υπενθύμιση του τι θα κάνουμε σήμερα, με ποιο τρόπο θα το κάνουμε, για ποιο λόγο θα το κάνουμε, τι αναμένεται και από τους ίδιους. Η εκμάθηση «τι θα κάνουμε, πώς, γιατί» με τη χρήση ερωτημάτων στον εαυτό είναι σημαντική γιατί εδώ γίνεται πιο προσωπικό και μπορεί να είναι και πιο εύκολο να κάνουν συσχέτιση και να το εκτελέσουν.»

«Παρατήρησα ότι σε συνθήκες τάξης οι φοιτητές βοηθούνται καλύτερα με τη χρήση ερωτημάτων στον εαυτό για την εκμάθηση του «τι θα κάνουμε, πώς, γιατί», αλλά και με την χρήση της πολυαισθητηριακής προσέγγισης.»

Δίλημμα: Γιατί προκρίνονται οι δηλώσεις «συγκεκριμενοποίησης των διδακτικών στόχων», «διατύπωση διδακτικών στόχων» και «μετατροπή της διδακτέας ύλης σε στόχους – δεξιότητες του λέγειν, του πράττειν, του είναι, του γίνεσθαι, του μεταφέρειν, του προσαρμόζειν» έναντι της δήλωσης «εκμάθηση στους φοιτητές στρατηγικών μάθησης και μελέτης, αναλύοντας τα βήματά τους» για την διατύπωση διδακτικών στόχων στους φοιτητές με δυσλεξία;

Όσον αφορά την διατύπωση των διδακτικών στόχων εκείνο που επικράτησε περισσότερο είναι πως οι ακαδημαϊκοί δάσκαλοι συγκεκριμενοποιούν τους διδακτικούς τους στόχους ώστε να δηλώνουν τη δραστηριότητα, τη μαθησιακή συνθήκη και το κριτήριο απόδοσης. Επιπλέον διατυπώνουν διδακτικούς στόχους που επιδιώκουν τη γνωστική οργάνωση, αλλά και που ενεργοποιούν τις ιδιότητες της σκέψης: συμπλεκτικότητα, αντιστρεψιμότητα, συνδυαστικότητα, ταυτοσημία, ταυτολογία. Τέλος έγινε αναφορά και στο ότι μετατρέπουν τη διδακτέα ύλη σε στόχους – δεξιότητες του λέγειν, του πράττειν, του είναι, του γίνεσθαι, του μεταφέρειν, του προσαρμόζειν.

Αυτό σημαίνει πως οι εν λόγω πρακτικές σηματοδότησης για την αντιμετώπιση των λαθών των φοιτητών με δυσλεξία, θεωρούνται από τους ακαδημαϊκούς δασκάλους ως βέλτιστες. Το γνώρισμα των βέλτιστων πρακτικών αντιμετώπισης της δυσλεξίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων επιχειρηματολογίας, αντιστρεψιμότητας, συνδυαστικότητας, ταυτοσημίας και ταυτολογίας.

«... είναι αυτό που σε κάνει να ξέρεις που βαδίζεις, πώς να κινηθείς. Ίσως το πιο κατανοητό, εκείνο που τα σπάζει σε πιο κατανοητικές δραστηριότητες. Επειδή στις εξετάσεις δεν είναι όλα μέσα. Επομένως βοηθά να θέτουμε το σημαντικό στοιχείο.»

«Η μετατροπή της διδακτέας ύλης σε στόχους για εμένα τόσο στη δουλεία μου αλλά και ως ακαδημαϊκός είναι πολύ σημαντικό. Θα κάνουμε την ύλη, θα συζητήσουμε τους στόχους αλλά θα το δούμε και πώς εφαρμόζεται στην πράξη. Μπορεί να κάνουμε υπόδηση ρόλων, μπορεί να δούμε κάποιο βίντεο και μετά να το συζητήσουμε Αυτό συσχετίζεται και με την δεύτερη επιλογή.»

Χωρίζω τις διαφάνειες μου και αναγράφω τι αναμένω να ξέρουν οι φοιτητές. Δε θα βάλω τη φοιτητή να ψάξει κάτι ενώ εγώ δε θα το αναφέρω.»

«... πιστεύω ότι αρχικά πρέπει να διατυπωθούν οι διδακτικοί στόχοι πχ. τι θα μάθουμε και επομένως αυτοί οι στόχοι να σπάσουν σε πιο διαχειρίσιμους και πιο συγκεκριμένους στόχους πχ. πώς θα το μάθουμε.»

Δίλημμα: Γιατί προκρίνονται οι δηλώσεις «αναπαράστασης με πολλαπλή κωδικοποίηση» και «χρήση του μαθησιακού συμβολαίου» έναντι της δήλωσης «χρήση της προτυποποίησης - δείχνω και εξηγώ ως να είναι δικό μου το πρόβλημα, κάνοντας ρητορικά ερωτήματα - » για τον χειρισμό της διδακτέας ύλης.

Για το πώς χειρίζονται την διδακτέα ύλη διαφάνηκε πως περισσότερο γίνεται εκ μέρους των ακαδημαϊκών δασκάλων αναπαράσταση με πολλαπλή κωδικοποίηση (αισθητηριακή, λεκτική, σχηματική, συμβολική, μεταγνωστική) και χρήση του μαθησιακού συμβολαίου. Άρα με βάση τους ακαδημαϊκούς δασκάλους αυτές οι πρακτικές που χρησιμοποιούν για την αντιμετώπιση των λαθών των φοιτητών με δυσλεξία χαρακτηρίζονται ως βέλτιστες. Με την πολλαπλή κωδικοποίηση το γνώρισμα που επιτυγχάνεται με την εφαρμογή αυτής της πρακτικής είναι η ενίσχυση των γνωστικών λειτουργιών (αντίληψης, βραχύχρονης μνήμης, μακρόχρονης μνήμης).

«Είναι πιο εύκολο να αντλήσουν περισσότερες πληροφορίες και να τους κρατήσω και την προσοχή με την χρήση της πολλαπλής κωδικοποίησης. Το μαθησιακό συμβόλαιο για παράδειγμα στα τμήματα που είναι περισσότερο πρακτικά μπορεί να κάνω εγώ το θεωρητικό κομμάτι και το πρακτικό κομμάτι ο φοιτητής. Για παράδειγμα στην υπόδυση ρόλων επισημαίνω από την αρχή τι θα κάνουμε μαζί, θα σπάσετε σε τριάδες, θα κάνετε εσείς αυτό...»

«Ο χειρισμός της διδακτέας ύλης γίνεται με βάση τις οδηγίες του τμήματος. Επομένως η αναπαράσταση με πολλαπλή κωδικοποίηση είναι η πρώτη μου επιλογή. Επίσης διευκολύνονται περισσότερο οι φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και γενικά.»

«Πιστεύω ότι πρέπει να αρχίζουμε με τις βασικές αρχές πχ. το μαθησιακό συμβόλαιο και μετά να περνούμε σε πιο εξειδικευμένα βήματα βοήθειας.»

Δίλημμα: Γιατί προκρίνονται οι δηλώσεις «επιαναφορά προηγούμενων γνώσεων, εισάγοντας μετασχηματισμούς προχωρώντας σε αναδομήσεις» «εφαρμογή της τακτικής βήμα-βήμα και εξάσκηση με ταυτόσημες ασκήσεις» και «χρήση της διαδικασίας

επίλυσης προβλήματος» έναντι της δήλωσης «χρήση της γνωστικής μαθητείας» για την μεθόδευση της διδακτέας ύλης.

Για την μεθόδευση της διδακτέας ύλης εκείνο που προτιμάται περισσότερο από τους ακαδημαϊκούς δασκάλους είναι η διδασκαλία να γίνεται με την επαναφορά προηγούμενων γνώσεων, εισάγοντας μετασχηματισμούς προχωρώντας σε αναδομήσεις, όπως και με την χρήση της διαδικασίας επίλυσης προβλήματος. Επίσης εφαρμόζουν την τακτική βήμα-βήμα και εξασκούν με ταυτόσημες ασκήσεις. Από αυτό διαπιστώνεται πως για τους ακαδημαϊκούς δασκάλους αυτές οι πρακτικές σηματοδότησης της αντιμετώπισης των λαθών των φοιτητών με δυσλεξία θεωρούνται ως βέλτιστες. Τα γνώρισμα των πιο πάνω βέλτιστων πρακτικών αντιμετώπισης της δυσλεξίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι η ενίσχυση της μακροπρόθεσμης μνήμης, καθώς και η απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων.

«Με την με την επαναφορά προηγούμενων γνώσεων γεφυρώνονται οι εν λόγω γνώσεις με τις καινούργιες, για να αναδομούμε, για να κτίζουμε. Θα ήθελα να διδάσκω με την διαδικασία επίλυσης προβλήματος επειδή όμως στον κλάδο που είμαι δεν εργαζόμαστε με αυτό τον τρόπο. Πιστεύω θα βοηθούσε. Στα πρακτικά μαθήματα βάζω τη μελέτη περίπτωσης και για παράδειγμα αναμένω να εντοπίσουν την διάγνωση.»

«Με την επίλυση προβλήματος, όπως και με την τακτική βήμα-βήμα και την εξάσκηση με ταυτόσημες ασκήσεις θα ευκολυνθούν περισσότερο. Πρώτα πρέπει να κατανοήσουν τα πρώτα βήματα του προβλήματος προτού προβούν στην επίλυσή του.»

Δίλημμα: Γιατί προκρίνονται οι δηλώσεις «εστίαση στο τι κάναμε, για να δώσουμε απάντηση στο ερώτημα», «εστίαση στο τι λάθη κάναμε, πώς τα αναγνωρίσαμε και τα διορθώσαμε» και «εστίαση στο αυτό που μάθαμε, πού θα μας χρησιμεύσει» έναντι της δήλωσης «εστίαση στο πόσο καλά μάθαμε» για την αξιολόγηση των φοιτητών;

Η αξιολόγηση των φοιτητών γίνεται με βάση τα όσα δήλωσαν οι συμμετέχοντες με την εστίαση στο «τι κάναμε, για να δώσουμε απάντηση στο ερώτημα», με την εστίαση στο «τι λάθη κάναμε, πώς τα αναγνωρίσαμε και τα διορθώσαμε» και με την εστίαση στο «αυτό που μάθαμε, πού θα μας χρησιμεύσει. Επομένως με βάση τους ακαδημαϊκούς δασκάλους οι προαναφερόμενες πρακτικές σηματοδότησης για την αντιμετώπιση των λαθών των φοιτητών με δυσλεξία θεωρούνται ως βέλτιστες. Το γνώρισμα των εν λόγω βέλτιστων πρακτικών

αντιμετώπισης της δυσλεξίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι η απόκτηση μεταγνωστικότητας.

«... είναι και λίγο ιδανική. Δεν γίνεται πάντα στις εξετάσεις έτσι. Για εμένα όμως θα ήταν ο ιδανικός τρόπος παρόλο που δεν γίνεται έτσι στην πραγματικότητα. Έχω ένα μάθημα το οποίο το αξιολογώ με αυτό τον τρόπο δηλαδή τι λάθη κάναμε, εάν τα αναγνώρισα. Είναι περισσότερο σημαντικό το τι έκανα αντί το τι έμαθα.»

«Ενισχύεται η γνώση και επαληθεύεται ότι πράγματι έχουμε μάθει αυτό το κομμάτι. Μπορείς να δώσεις και επιβράβευση στο ότι το μάθαμε αυτό το κομμάτι. Άρα με αυτό τον τρόπο είναι σίγουρο πως η γνώση περάστηκε στο φοιτητή. Μετά θα πάω προς τα λάθη. Αναγνώρισή τους και διόρθωσή τους. Γενικά δεν εστιάζω πρώτα στα λάθη.»

«Σημασία έχει η προσπάθεια, η σκέψη και έπειτα το τελικό αποτέλεσμα. Με βάση αυτή τη τακτική προτρέπει ο φοιτητής να αναλύει τη σκέψη του και ενθαρρύνεται ακόμα και στη περίπτωση λανθασμένης απάντησης.»

«Πιστεύω είναι πιο σημαντικό για τους φοιτητές να ξέρουν ποια διαδικασία τους έφτασε στη λύση του ερωτήματος και αργότερα στο να γίνεται μια γενίκευση που θα τους χρησιμεύει αυτή η γνώση.»

4^η Θεματική Ενότητα: ΜΑΘΗΣΗ ΤΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

Η εύρεση πιο αποτελεσματικών στρατηγικών διδασκαλίας και μάθησης για τους φοιτητές με δυσλεξία αποτελεί πρόκληση για τα εκπαιδευτικά συστήματα και κυρίως για τους ακαδημαϊκούς δασκάλους. Όλα τα άτομα διαφέρουν επειδή το καθένα έχει κατασκευάσει τη γνώση του μέσω της ατομικής σκέψης και της λογικής με βάση τον Πλάτωνα. Έτσι υπάρχουν διαφορετικά ατομικά στυλ μάθησης (Exley, 2003).

Δίλημμα: Γιατί προκρίνονται οι δηλώσεις «οργάνωση της διδασκαλίας λαμβάνοντας όλες τις αποφάσεις ο ακαδημαϊκός δάσκαλος», «οργάνωση της διδασκαλίας λαμβάνοντας από κοινού τις αποφάσεις με τους φοιτητές» και «οργάνωση της διδασκαλίας συμφωνώντας τις αποφάσεις και μοιράζοντας αυτές με τους φοιτητές» έναντι της δήλωσης «οργάνωση της διδασκαλίας, εκχωρώντας τις περισσότερες αποφάσεις στους φοιτητές»;

Οι ακαδημαϊκοί δάσκαλοι όσον αφορά την οργάνωση της διδασκαλίας οι περισσότεροι είχαν αναφέρει πως οργανώνουν την διδασκαλία λαμβάνοντας οι ίδιοι όλες τις αποφάσεις. Υπάρχει και μια μερίδα ακαδημαϊκών δασκάλων που μπορεί να οργανώνουν την διδασκαλία λαμβάνοντας από κοινού τις αποφάσεις, με τους φοιτητές ή συμφωνώντας τις αποφάσεις και μοιράζοντας αυτές με τους φοιτητές. Από αυτό εκλαμβάνεται ότι για τους ακαδημαϊκούς δασκάλους οι εν λόγω πρακτικές σηματοδότησης της μάθησης των φοιτητών με δυσλεξία θεωρούνται ως βέλτιστες. Επίσης το γνώρισμα των βέλτιστων αυτών πρακτικών για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αφορά την κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου.

«Όσον αφορά την οργάνωση της διδασκαλίας τα περισσότερα, κυρίως τα πιο βασικά τα συζητούμε με τον καθοδηγητή του μαθήματος. Έτσι δεν εξαρτάται εξ ολοκλήρου σε εμένα ή στους φοιτητές. Αυτό που κάνω είναι να προσφέρω επιλογές για το τι μπορούμε να κάνουμε και συμφωνούμε. Για παράδειγμα με τα θέματα σε μια παρουσίαση μπορεί να το αφήσω ανοικτό και ο κάθε φοιτητής να αποφασίσει με το τι θέλει να ασχοληθεί. Έτσι συμφωνούμε και προχωρούμε.»

«Την ύλη την αποφασίζω εγώ. Βασικά με ότι έχει να κάνει με το Syllabus (περιγραφή μαθήματος) εγώ θα αποφασίσω τι θα συμπεριλάβω και τι όχι. Όμως εάν υπάρχει παρουσίαση – εργασία εννοείται πως θα επιλέξουν οι ίδιοι οι φοιτητές την θεματολογία, θα μου την αναφέρουν και θα το συζητήσουμε. Επίσης εάν έχουν άλλη εξέταση την ημέρα που ορίστηκε η ενδιάμεση μπορεί να μου το αναφέρουν και τότε θα το δούμε εάν μπορεί να αλλάξει. Μπορεί να μου ζητήσουν να τους μιλήσω και για κάποιο άλλο θέμα, τότε εγώ θα προσπαθήσω να τους το διδάξω. Υπάρχει ευελιξία.»

«Στο πανεπιστήμιο υπάρχουν μεγάλα ακροατήρια (ίσως και πέραν των 100 φοιτητών) και είναι αδύνατο να οργανωθεί η διδασκαλία από κοινού με τους φοιτητές. Η οργάνωση είναι αποκλειστική ευθύνη του διδάσκοντα, ο οποίος είναι πάντα ανοιχτός σε προτάσεις από τον φοιτητή.»

«Πιστεύω ότι όσον αφορά την διδασκαλία πρέπει να υπάρχει μια ισορροπία μεταξύ των αναγκών του/της καθηγητή/τριας (και κατ' επέκταση του πανεπιστημίου) και των αναγκών των φοιτητών. Παραδείγματος χάριν πόση διδακτική ύλη πρέπει να καλυφθεί

σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Κρατώντας αυτό υπόψη όμως πιστεύω ότι εάν χρειαστεί, η απόφαση του/της καθηγητή/τριας πρέπει να υπερτερήσει.»

Δίλημμα: Γιατί προκρίνονται οι δηλώσεις «της βαθμιαίας προσέγγισης και της προδρασιακής αντιμετώπισης των λαθών των φοιτητών», «της σκαλωσιάς της αντιστοίχισης ένα προς ένα» και «οι φοιτητές λένε τι κάνουμε για να δώσουμε απάντηση στο ερώτημα» έναντι της δήλωσης «της φθίνουσας καθοδήγησης»;

Με βάση τους ακαδημαϊκούς δασκάλους οι πρακτικές σηματοδότησης της μάθησης των φοιτητών με δυσλεξία, που θεωρούνται ως βέλτιστες είναι η χρήση της βαθμιαίας προσέγγισης και της προδρασιακής αντιμετώπισης των λαθών των φοιτητών, η χρήση της σκαλωσιάς της αντιστοίχισης ένα προς ένα για την εφαρμογή μετασχηματισμών, αλλά και η πρακτική όπου οι ακαδημαϊκοί δάσκαλοι ζητούν από τους φοιτητές να λένε «τι κάνουμε» για να δώσουμε απάντηση στο ερώτημα. Το γνώρισμα των βέλτιστων αυτών πρακτικών για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αφορά την συναισθηματική ανάπτυξη των ατόμων.

«Θα το κάνω πρώτα εγώ και μετά θα το εφαρμόσουν και οι ίδιοι. Επίσης θα κάνουν ένα μικρό βήμα και θα πιάσουν μια ανατροφοδότηση.»

«... είναι περισσότερο διαδραστική.»

Δίλημμα: Γιατί προκρίνονται οι δηλώσεις «διάκρισης διαφορών παλιάς και νέας μάθησης από τους φοιτητές», «η αναφορά στο πότε άλλοτε, πού αλλού είδαμε κάτι όμοιο και στο τι θα ακολουθήσει» και «ο αυτοέλεγχος» έναντι της δήλωσης «κατασκευή χάρτη εννοιών»;

Με βάση τις απαντήσεις των ακαδημαϊκών δασκάλων οι πρακτικές σηματοδότησης της μάθησης των φοιτητών με δυσλεξία που θεωρούνται ως βέλτιστες είναι το να ζητήσουν οι ακαδημαϊκοί δάσκαλοι από τους φοιτητές να διακρίνουν διαφορές στη νέα μάθηση και στην παλιά, να αναφέρονται στο «πότε άλλοτε, πού αλλού είδαμε κάτι όμοιο» και στο «τι θα ακολουθήσει», αλλά και στο να εργαστούν με αυτοέλεγχο. Συνεπώς το γνώρισμα που προκύπτει από αυτές τις πρακτικές για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι η γνωστική ανάπτυξη του ατόμου.

«Τους βοηθάει να ανατρέξουν σε κάτι που ήταν παρόμοιο και να κτίσουν πάνω του ή να μην ήταν παρόμοιο να ήταν διαφορετικό.

Το να διαβάζουν την πρόταση εκ νέου, το να διορθώσουν κάτι από μόνοι τους - θα ενθαρρύνω να γίνει αυτό. Δε θα το ονομάσω αυτοέλεγχο. Μπορεί να τους πως παραδείγματος χάριν για να σιγουρευτούν ότι έχουν γράψει όσα θέλουν, να διαβάσουν ξανά τις προτάσεις, να ελέγξουν το νόημα.»

«Έχω παρατηρήσει στις συνθήκες της τάξης ότι οι φοιτητές μαθαίνουν πιο εύκολα όταν μπορούν να συνδέσουν τη νέα γνώση με τη παλαιότερη που είναι ήδη κτήμα τους.»

«Πιστεύω πως βοηθά και στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, τι μαθαίνουμε, τι αναφέρει η μια θεωρία, πώς έρχονται σε αντίθεση. Ερχόμαστε και κτίζουμε ξανά πάνω στην προηγούμενη γνώση. θεωρώ πως τα βάζει σε μια σειρά στο μυαλό τους. Δεν είναι το κάθε μάθημα ξεχωριστό και ανεξάρτητο, αλλά πλαισιώνεται.»

«Τις χρησιμοποιήση και τις βρήκα βοηθητικές γιατί είναι διαδραστικές.»

Οι πρακτικές διδασκαλίας που ενισχύσουν την κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική πλευρά των ατόμων σχετίζονται με την ανθρωποπλαστική αποτελεσματικότητα αφού αφορά την εμπλοκή του περιεχομένου του εκπαιδευτικού έργου στην ανάπτυξη των φοιτητών. Συνεπώς η ανθρωποπλαστική αποτελεσματικότητα θεωρείται ένα γνώρισμα των πιο πάνω βέλτιστων πρακτικών αντιμετώπισης της δυσλεξίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευσης και οι οποίες σχετίζονται με την κοινωνικο-συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη του ατόμου.

Δίλημμα: Γιατί προκρίνονται οι δηλώσεις «παραγωγή νέων γνώσεων, μετασχηματίζοντας τις παλιές», «ανακάλυψη και απάντηση στα ερωτήματα» και «χρήση τι θα κάνω, πώς, γιατί, κάθε πότε» έναντι της δήλωσης «αναπαραγωγή χωρίς πρόσθετη απαίτηση»;

Με βάση τις απαντήσεις που δόθηκαν, για την σηματοδότηση της μάθησης των φοιτητών με δυσλεξία, οι ακαδημαϊκοί δάσκαλοι, θεωρούν ως βέλτιστες τις πρακτικές παραγωγή νέων γνώσεων, μετασχηματίζοντας τις παλιές, ανακάλυψη και απάντηση στα ερωτήματα, αλλά και χρήση «τι θα κάνω, πώς, γιατί, κάθε πότε». Συνεπώς το γνώρισμα που

προκύπτει από αυτές τις πρακτικές για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι έλεγχος της ποιότητας του τελικού αποτελέσματος (ποιες μορφές εμφανίζονται τα προϊόντα διδασκαλίας).

«Κτίζεται η γνώση και άρα αλλάζουμε τα γνωστικά σχήματα και τα εμπλουτίζουμε.θεωρώ πως είναι η βάση της κάθε αξιολόγησης δηλαδή το να αναγνωρίσω που υπάρχουν απορίες και να απαντηθούν.»

«Θεωρώ πως πετυχαίνεται καλύτερα με τη χρήση του τι θα κάνω, μετά με τον μετασχηματισμό των παλιών γνώσεων σε νέων και τέλος με την ανακάλυψη και την απάντηση στα ερωτήματα (γίνεται στο τέλος του μαθήματος αυτό).»

«Γιατί πιστεύω ότι στο τέλος της μέρας οι φοιτητές πρέπει να μαθαίνουν. Με το να αναπαράγουν κάτι χωρίς να χρειάζεται πρόσθετη απαίτηση, αυτό είναι μάθηση, ασχέτως των μαθησιακών ικανοτήτων του καθενός.»

Δίλημμα: Γιατί προκρίνονται οι δηλώσεις «χρήση μαθησιακού στόχου και προβολή των σημαντικότερων του νέου μαθήματος», «εισαγωγή τι θα μάθουν, πώς, τι θα κάνει ο καθένας» και «επιαναφορά προηγούμενων γνώσεων και εισαγωγή μετασχηματισμών» έναντι της δήλωσης «εισήγηση καταστάσεων προβληματισμού»;

Από τις δηλώσεις που δόθηκαν, για τη σηματοδότηση της μάθησης των φοιτητών με δυσλεξία, οι ακαδημαϊκοί δάσκαλοι θεωρούν ως βέλτιστες τις πρακτικές: χρήση μαθησιακού στόχου, προβολή των σημαντικότερων του νέου μαθήματος, εισαγωγή «τι θα μάθουν, πώς, τι θα κάνει ο καθένας», καθώς και επιαναφορά προηγούμενων γνώσεων και εισαγωγή μετασχηματισμών. Επομένως το γνώρισμα που προκύπτει από αυτές τις πρακτικές για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι η ικανοποίηση των αναγκών των φοιτητών.

«...πως πρέπει να είναι ευδιάκριτοι οι μαθησιακοί στόχοι από την αρχή του μαθήματος και τα σημαντικά στοιχεία να δηλώνονται τόσο στην αρχή και στην περίληψη που κάνω στο τέλος. Έτσι θα μπορούν οι φοιτητές να εντοπίζουν τα βασικά. θα δώσει περισσότερες κατευθυντήριες γραμμές στο τι θα κάνουμε σήμερα και να ξέρουν από την αρχή ποιος είναι ο ρόλος του καθενός.»

«Για παράδειγμα θα αρχίσω με το να θέτω τι θα δούμε σήμερα στη διάλεξη, τι αναμένεται από τους φοιτητές και από εμένα. Μετά θα μιλήσω για το στόχο του μαθήματος, τα σημαντικότερα σημεία και έπειτα θα μιλήσω και για προηγούμενες γνώσεις και πώς συνδέονται με τις γνώσεις που έμαθαν στη σημερινή διάλεξη.»

«...εάν ο φοιτητής δεν γνωρίζει τον μαθησιακό στόχο, είναι δυσκολότερο να κατανοήσει και το ζητούμενο.»

β) Των φοιτητών με δυσλεξία

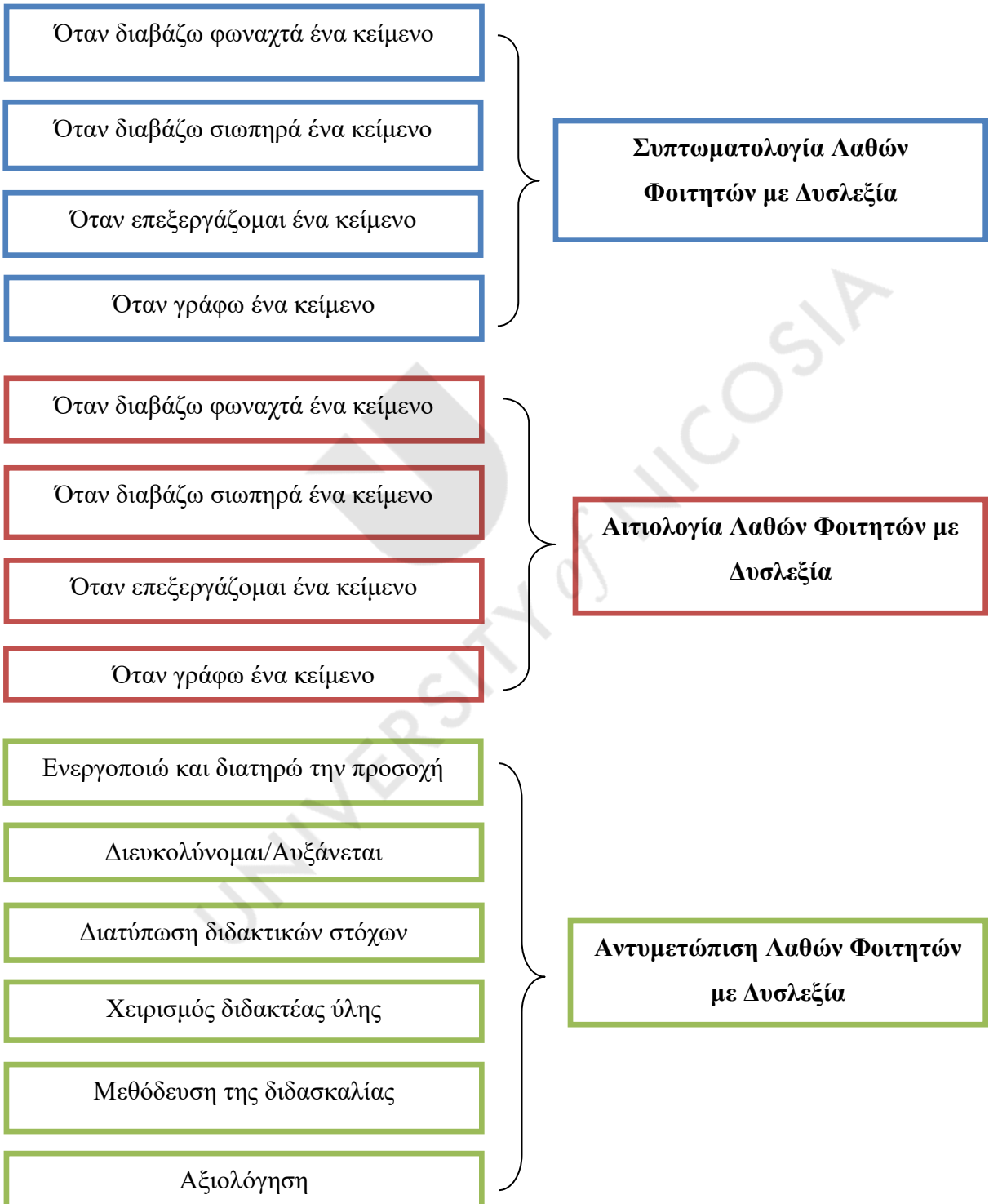
Ακολουθεί η κωδικοποίηση και ομαδοποίηση των δεδομένων από τις συνεντεύξεις των φοιτητών με δυσλεξία, τα διλήμματα επιλογών, οι βέλτιστες πρακτικές καθώς και τα γνωρίσματά τους.

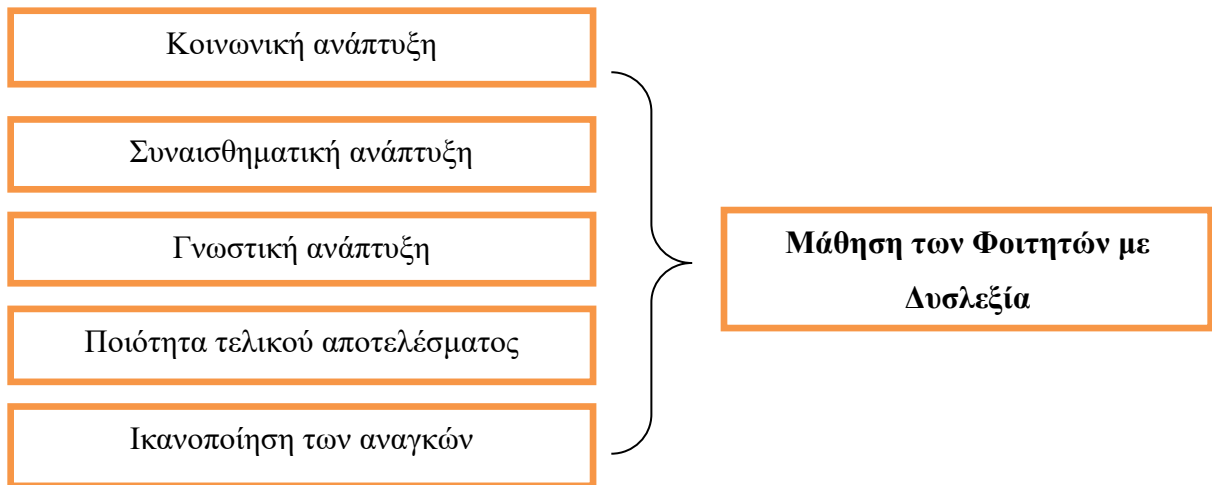
1. Κωδικοποίηση δεδομένων

ΘΕΜΑ	ΚΩΔΙΚΟΣ
Όταν διαβάζω φωναχτά ένα κείμενο	ΟΤ.ΔΙΑΒ.ΦΩΝ.ΕΝ.ΚΕΙΜ.
Όταν διαβάζω σιωπηρά ένα κείμενο	ΟΤ.ΔΙΑΒ.ΣΙΩΠ.ΕΝ.ΚΕΙΜ.
Όταν επεξεργάζομαι ένα κείμενο	ΟΤ.ΕΠ.ΕΝ.ΚΕΙΜ.
Όταν γράφω ένα κείμενο	ΟΤ.ΓΡ.ΕΝ.ΚΕΙΜ.
Όταν διαβάζω φωναχτά ένα κείμενο	Ο.Δ.Φ.ΕΝ.Κ.
Όταν διαβάζω σιωπηρά ένα κείμενο	Ο.Δ.Σ.ΕΝ.Κ.
Όταν επεξεργάζομαι ένα κείμενο	Ο.ΕΠΕΞ.ΕΝ.Κ.
Όταν γράφω ένα κείμενο	Ο.Γ.ΕΝ.Κ.
Ενεργοποιώ και διατηρώ την προσοχής	ΕΝΕΡ.Κ.ΔΙΑΤ.Τ.ΠΡ.
Διευκολύνομαι/Αυξάνεται	ΔΙΕΥΚ./ΑΥΞ.
Διατύπωση διδακτικών στόχων	ΔΙΑΤ.ΔΙΔΑΚ.ΣΤ.
Χειρισμός διδακτέας ύλης	ΧΕΙΡ.ΔΙΔΑΚ.ΥΛ.
Μεθόδευση της διδασκαλίας	ΜΕΘ. Τ. ΔΙΔΑΣ.
Αξιολόγηση	ΑΞΙΟΛ.
Κοινωνική ανάπτυξη	ΚΟΙΝ.ΑΝΑΠ.
Συναισθηματική ανάπτυξη	ΣΥΝ.ΑΝΑΠ.

Γνωστική ανάπτυξη	ΓΝ.ΑΝΑΠ.
Ποιότητα τελικού αποτελέσματος	ΠΟΙΟΤ.ΤΕΛ.ΑΠΟΤ.
Ικανοποίηση των αναγκών	ΙΚΑΝ.Τ.ΑΝΑΓ.

2. Ομαδοποίηση δεδομένων





1^η Θεματική Ενότητα: ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΛΑΘΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

Πολλοί από τους φοιτητές δεν διαγιγνώσκονται με δυσλεξία μέχρι τα ανώτερα χρόνια τους στα Πανεπιστήμια. Συχνά τα συμπτώματα είναι απαρατήρητα για τους γονείς και μπορεί να γίνουν εμφανείς κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους. Τα άτομα αυτά δυσκολεύονται να κατανοήσουν την πραγματική αιτία της μαθησιακής τους δυσκολίας και συχνά κάνουν ό,τι καλύτερο μπορούν για να την κρύψουν. Συνεπώς οι δυσκολίες που βιώνουν εξακολουθούν να υπάρχουν και δυσχεραίνουν τη ζωή τους (Jose, 2012).

Δίλημμα: Γιατί προκρίνονται οι δηλώσεις «κάνω παύσεις, συλλαβίζω, αφαιρώ, προσθέτω, αντικαθιστώ φωνήματα και συλλαβές» και «επαναλαμβάνω λέξεις, παραλείπω λέξεις» έναντι της δήλωσης «λάθη τονισμού»;

Οι πλείστοι φοιτητές είχαν αναφέρει όταν διαβάζουν φωναχτά ένα κείμενο συνήθως κάνουν παύσεις, συλλαβίζουν, αφαιρούν, προσθέτουν, αντικαθιστούν φωνήματα και συλλαβές και πολύ σπάνια κάνουν λάθη τονισμού. Συνεπώς για τους φοιτητές με δυσλεξία οι εν λόγω πρακτικές σηματοδότησης της συμπτωματολογίας των λαθών τους κατά την φωναχτή ανάγνωση θεωρούνται ως βέλτιστες. Το γνώρισμα αυτών των βέλτιστων πρακτικών αντιμετώπισης της δυσλεξίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι η απόκτηση δεξιοτήτων ανάγνωσης όπως η αυτόματη και γρήγορη αναγνώριση λέξεων και γραμμάτων, οι φωνολογικές δεξιότητες κ.α.

«Έχω παρατηρήσει από τη φωναχτή μου ανάγνωση πως περισσότερο κάνω λάθη τονισμού. Βέβαια συμβαίνει να αντικαθιστώ και φωνήματα ή να συλλαβίζω.»

«Πολλές φορές όταν διαβάζω συνήθως διαβάζω από μέσα μου και δε το διαβάζω δυνατά να με ακούσει ο κόσμος για παράδειγμα. Και για να είμαι σίγουρη τι διαβάζω γιατί όταν διαβάζω ξεκινώντας με κάποια γράμματα φτιάχνω μόνη μου τη λέξη. Μπορεί να μην μπω την ίδια λέξη γιατί νομίζω πως αυτή είναι η λέξη λόγω του ότι βλέπω τα αρχικά γράμματα και λέω μια άλλη με τα ίδια γράμματα. Μπορεί να πω κάποια γράμματα περισσότερα ή λιγότερα γιατί λέω άλλη λέξη από αυτή που υπάρχει στο κείμενο.»

«...προτρέχει η σκέψη το τι υποθέτω ότι λέει και μπερδεύομαι....»

«Όταν διαβάζω βλέπω το πρώτο γράμμα και μπορεί να πω άλλη λέξη. Όταν είναι μεγάλες οι λέξεις τις διαβάζω συλλαβιστά γιατί κάνω λάθη.»

Δίλημμα: Γιατί προκρίνονται οι δηλώσεις «αναστοχάζομαι το νόημα των παραγραφών και συγκροτώ το νόημα του κειμένου», «εντοπίζω τη λειτουργία του κειμένου», «εντοπίζω πληροφορίες: πού, πότε, ποιος, τι έκανε, ποιά τα αποτελέσματα» και «διακρίνω ποιες φράσεις με βοηθούν να συμπεράνω και βρίσκω τον τίτλο που ταιριάζει στο κείμενο» έναντι της δήλωσης «συγκεντρώνω τις θεματικές προτάσεις των παραγράφων και συντάσσω την περίληψη του κειμένου»;

Όταν διαβάζουν ένα κείμενο σιωπηρά αυτό που ειπώθηκε περισσότερο ήταν πως αναστοχάζονται το νόημα των παραγραφών και συγκροτούν το νόημα του κειμένου, εντοπίζουν τη λειτουργία του κειμένου, εντοπίζουν πληροφορίες: πού, πότε, ποιος, τι έκανε, ποιά τα αποτελέσματα και διακρίνουν ποιες φράσεις τους βοηθούν να συμπεράνουν και βρίσκουν τον τίτλο που ταιριάζει στο κείμενο. Άρα με βάση τα λόγια των φοιτητών με δυσλεξία οι πιο πάνω πρακτικές σηματοδότησης της συμπτωματολογίας των λαθών τους κατά την σιωπηρή ανάγνωση, χαρακτηρίζονται από τους ίδιους ως βέλτιστες. Τα γνωρίσματα αυτών των βέλτιστων πρακτικών αντιμετώπισης της δυσλεξίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι η απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων, καθώς και η απόκτηση δεξιοτήτων κατανόησης, όπου ο φοιτητής θα διαβάζει σιωπηλά ένα κείμενο και να απαντά σε ορισμένα ερωτήματα.

«Πρώτα προσπαθώ να το διαβάσω και να το επεξεργαστώ σαν μια γενική πληροφορία και μετά αρχίζω και μπαίνω λίγο πιο συγκεκριμένα «τι θέλει να πει, ποιος θέλει να πει ...». Επομένως πρώτα θέλω να δω εάν έχω πιάσει το νόημα και μετά εστιάζω.»

«Περισσότερο αυτό που κάνω είναι να εντοπίζω πληροφορίες. Έπειτα εντοπίζω τις πιο σημαντικές φράσεις μέσα στο κείμενο και τέλος αναστοχάζομαι το νόημα των παραγραφών. Έχω επιλέξει τον εντοπισμό των πληροφοριών ως πρώτη επιλογή σε σχέση με τον αναστοχασμό του νοήματος γιατί με αυτό τον τρόπο πιστεύω ότι θα κάνω λιγότερα λάθη ή δε θα χάσω μια σημαντική πληροφορία.»

«Μου αρέσει να βρίσκω το θέμα της κάθε παραγράφου και να διευρύνω το λεξιλόγιο μου με φράσεις από τα κείμενα τις οποίες μπορεί να τις χρησιμοποιήσω στο μέλλον.»

«...εντοπίζω τη θεματική πρόταση της κάθε παραγράφου. Σε άλλες περιπτώσεις βρίσκω και άλλες πληροφορίες όπως πού, πότε, ποιος... για να με βοηθήσεις μετά να κάνω την περίληψη.»

Δίλημμα: Γιατί προκρίνονται οι δηλώσεις «διαβάζω το κείμενο και υπογραμμίζω φράσεις που δίνουν απάντηση στο ερώτημα», «βρίσκω απαντήσεις στα ερωτήματα πού, πότε, ποιος, τι έκανε, ποια τα αποτελέσματα, πώς, γιατί, για ποιο σκοπό και φτιάχνουν ένα γνωστικό χάρτη» και «βρίσκω τις έννοιες του κειμένου και τις σχέσεις τους και φτιάχνω ένα νοηματικό χάρτη» έναντι της δήλωσης «ενσωματώνω τα συναισθήματα στη σκέψη μου, προκειμένου να διατυπώσω κρίσεις»;

Κατά την επεξεργασία του κειμένου οι συμμετέχοντες ανέφεραν πως διαβάζουν το κείμενο και υπογραμμίζουν φράσεις που δίνουν απάντηση στο ερώτημα, βρίσκουν απαντήσεις στα ερωτήματα πού, πότε, ποιος, τι έκανε, ποια τα αποτελέσματα, πώς, γιατί, για ποιο σκοπό και φτιάχνουν ένα γνωστικό χάρτη, βρίσκουν τις έννοιες του κειμένου και τις σχέσεις τους και φτιάχνουν ένα νοηματικό χάρτη. Συνεπώς αυτές οι πρακτικές σηματοδότησης της συμπτωματολογίας των λαθών τους, κατά την επεξεργασία ενός κειμένου, θεωρούνται από τους φοιτητές με δυσλεξία ως βέλτιστες. Τα γνωρίσματα αυτών των βέλτιστων πρακτικών αντιμετώπισης της δυσλεξίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι η ενίσχυση της βραχυπρόθεσμης μνήμης και η μετατροπή των πληροφοριών σε γνώσεις στη μακροπρόθεσμη μνήμη για την απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων.

«Με την υπογράμμιση γενικά με βοηθά να κατανοήσω καλύτερα το κείμενο. Το νοηματικό χάρτη μπορεί και να μην το κάνω κυριολεκτικά. Αυτό που διαβάζω το συνδέω με κάτι για να το κατανοήσω καλύτερα.»

«...ποτέ δεν κάνω νοηματικό χάρτη. Αυτό το κάνω στο μυαλό μου. Όλα μου τα βιβλία είναι υπογραμμισμένα. Εάν κάνω νοηματικό χάρτη θα σπαταλήσω πολύ χρόνο, επομένως υπογραμμίζω. Όλα μου τα βιβλία θα τα βρεις υπογραμμισμένα. αυτή που διδάχθηκα στο σχολείο και την εφόρμωσα και μετέπειτα.»

«Μου αρέσει να υπογραμμίζω τις απαντήσεις για να με βοηθήσουν στο να αναλύσω καλύτερα το κείμενο.»

«Πρώτα διαβάζω τις ερωτήσεις που πρέπει να απαντήσω. Έτσι βρίσκω τις απαντήσεις μέσα στο κείμενο και τις υπογραμμίζω. Μπορεί να βάλω και κάποιες σημειώσεις δίπλα για να με βοηθήσεις να γράψω την απάντηση της ερώτησης. Διαβάζω στο τέλος ξανά την απάντηση για να δω εάν βγάζει νόημα, διαφορετικά εάν δε βγάζει και είναι δυσνόητο προς τον άλλον τότε την διορθώνω.»

Δίλημμα: Γιατί προκρίνονται οι δηλώσεις «φτιάχνω ένα δενδροδιάγραμμα συγγραφής», «προσπαθώ να φέρω στο μυαλό μου ένα γνωστικό κείμενο, που διάβασα και επεξεργάστηκα και ερωτώ τον εαυτό μου τι θα γράψω, γιατί θα γράψω, πώς θα γράψω» και «γράφω και ξαναγράφω το κείμενό μου «ανοίγοντας» προτάσεις, συνδέοντας καλύτερα, αυξάνοντας τις δευτερεύουσες προτάσεις, περιορίζοντας τις επαναλήψεις, τα ορθογραφικά λάθη» έναντι της δήλωσης «συγκρίνω τα κείμενά μου, αρχικό και τελικό και βρίσκω «πού διαφέρουν», τι αλλάζει και τι μένει το ίδιο»;

Στη συγγραφή ενός κειμένου ειπώθηκαν απόψεις όπως η δημιουργία ενός δενδροδιαγράμματος συγγραφής, η επαναφορά στο μυαλό τους ενός γνωστού κειμένου, καθώς και η επεξεργασία και τα ερωτήματα προς τον εαυτό τους «τι θα γράψω, γιατί θα γράψω, πώς θα γράψω». Επίσης αναφέρθηκε και στο ότι τυχαίνει να γράφουν και να ξαναγράφουν το κείμενό τους «ανοίγοντας» προτάσεις, συνδέοντας καλύτερα, αυξάνοντας τις δευτερεύουσες προτάσεις, περιορίζοντας τις επαναλήψεις, τα ορθογραφικά λάθη. Από αυτά διαπιστώνεται πως οι πρακτικές που αναφέρονται οι φοιτητές δυσλεξίας αναφορικά με τη σηματοδότηση της συμπτωματολογίας των λαθών τους σχετικά με τη συγγραφή ενός

κειμένου, θεωρούνται από αυτούς ως βέλτιστες. Το γνώρισμα αυτών των βέλτιστων πρακτικών αντιμετώπισης της δυσλεξίας είναι η ενίσχυση της παραγωγής κειμένου, η οποία επιτυγχάνεται μέσω κάποιου παραδείγματος κειμένου ως οδηγό για να γνωρίζουν οι ίδιοι τι θα πρέπει να γράψουν, αλλά και με την μετασυγγραφική διαδικασία όπου τροποποιείται και βελτιώνεται το αρχικό κείμενο.

«Συνήθως στις εργασίας της σχολής έγραφα κάτι και μετά μπορεί να το διάβαζα και να πρόσθετα πράγματα. Το έκανα για να βελτιωθεί η γραμματική και η συντακτική δομή αλλά και το νόημα του κειμένου. Ζητούσα και τη βοήθεια της μητέρας μου σε αυτό.»

«Αρχικά προσπαθώ να φέρω στο μυαλό μου ένα κείμενο. Δεν φτιάχνω δεντροδιάγραμμα και συνήθως δε συγκρίνω το αρχικό με το τελικό. Βλέπω περισσότερο το τελικό. Σε μεγαλύτερη ηλικία επειδή έκανα με κάποιο παιδαγωγό μαθήματα έχω στο μυαλό μου τις λέξεις που πρέπει να ξεκινάω, το γράφω και το διαβάζω μετά ξανά για να δω εάν χρειάζεται να διορθώσω ή να συμπληρώσω με άλλες λέξεις. Στο τέλος το δίνω σε κάποιον άλλο να μου διορθώσει τα ορθογραφικά.»

«Όταν γράφω ένα κείμενο συνήθως το γράφω και να το ξαναγράψω για τον λόγο ότι κατανοώ τα λάθη μου και διορθώνω την σύνταξη μου. Προσθέτω και αφαιρώ στοιχεία.»

«Πρώτα διαβάζω το θέμα που θα πρέπει να αναπτύξω, μετά κάνω ένα δεντροδιάγραμμα όπου γράφω κάποιες φράσεις ή λέξεις που θα με βοηθήσουν να γράψω το κείμενο. Έχω παράλληλα υπόψη μου κάποια άλλα κείμενα ή άρθρα που αφορούν το θέμα. Στο τέλος όταν τελειώσω το κείμενο το διαβάζω ξανά για να δω εάν βγάζει νόημα ή εάν θα προσθέσω ή να αφαιρέσω κάτι.»

2^η Θεματική Ενότητα: ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΑ ΛΑΘΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

Η δυσλεξία είναι μια διαταραχή που βασίζεται στον εγκέφαλο. Η επιστημονική κοινότητα έχει εντοπίσει γενετικούς δείκτες δυσλεξίας. Οι γενετικές αιτίες πιστεύεται ότι συνδέονται με το ήμισυ περίπου του κινδύνου για δυσκολίες στην ανάγνωση. Συνήθως τα άτομα με δυσλεξία έχουν προβλήματα φωνολογικής επίγνωσης και δυσκολία να χωρίσουν τις λέξεις σε μεμονωμένα φωνήματα (Jose, 2012).

Δίλημμα: Γιατί προκρίνεται η δήλωση «χρησιμοποιώ τη μνήμη μου και από εκεί λαμβάνω άμεσες οδηγίες για την ανάγνωση και την εκφορά των λέξεων» έναντι της δήλωσης «του συλλαβισμού»;

Όλοι οι φοιτητές με δυσλεξία κατά την φωναχτή ανάγνωση το πρώτο πράγμα που κάνουν συνήθως είναι να χρησιμοποιούν τη μνήμη τους και από εκεί να λαμβάνουν άμεσες οδηγίες για την ανάγνωση και την εκφορά των λέξεων. Ελάχιστα θα καταφύγουν στην τεχνική του συλλαβισμού. Συνεπώς για τους φοιτητές με δυσλεξία αυτές οι πρακτικές που χρησιμοποιούν, για να σηματοδοτήσουν την αιτιολογία των λαθών τους, στην φωναχτή ανάγνωση εκλαμβάνονται ως βέλτιστες. Οι δεξιότητες ανάγνωσης, οι φωνολογικές δεξιότητες και ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου θεωρούνται τα γνωρίσματα αυτής της βέλτιστης πρακτικής αντιμετώπισης της δυσλεξίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

«Πολύ σπάνια θα καταφύγω στην τεχνική του συλλαβισμού. Μόνο εάν κολλήσω σε κάποια λέξη. Μπορεί να διαβάσω μια λέξη λάθος ή να διαβάσω μια άλλη λέξη που την λέω πιο συχνά. Το μυαλό μου αμέσως πάει σε μια λέξη που διαβάζω πιο συχνά. Δε διαβάζω όλη τη λέξη. Μπορεί να πω μια άλλη λέξη που να αρχίζει με το ίδιο γράμμα ενώ δεν είναι αυτή που υπάρχει στο κείμενο.»

«Μπορεί να δω μια λέξη και να πω μια άλλη που έχω στο μυαλό μου. Σπάνια συλλαβίζω, μόνο εάν είναι πολύ μεγάλη η λέξη θα το κάνω, αλλά από μέσα μου.»

«Όταν θα τύχει να συλλαβίσω το κάνω γιατί αγχώνομαι μήπως δε καταλάβουν οι ακροατές αυτά που λέω. Συχνά τα θαλασσώνω.»

«Τις πλείστες φορές βλέπω το πρώτο γράμμα της λέξης και μπορεί να πω μια άλλη λέξη που έρχεται στο μυαλό μου, χωρίς να την διαβάσω ολοκληρωμένα. Μόνο εάν οι λέξεις είναι πολύ μεγάλες τότε θα τις συλλαβίσω για να μπορέσω να τις πω.»

Δίλημμα: Γιατί προκρίνεται η δήλωση «συγκεντρώνω την προσοχή μου σε ό,τι δηλώνεται φανερά στο κείμενο» έναντι της δήλωσης «συγκεντρώνω την προσοχή μου σε ό,τι υπονοείται και υποκρύπτεται στο κείμενο»;

Όταν διαβάζουν σιωπηρά ένα κείμενο συχνά συγκεντρώνουν την προσοχή τους σε ό,τι δηλώνεται φανερά στο κείμενο και ελάχιστα σε ό,τι υπονοείται και υποκρύπτεται στο κείμενο.

Υπήρχε και περίπτωση που δήλωσε το αντίθετο. Αυτό σημαίνει πως για τους φοιτητές με δυσλεξία, η εν λόγω πρακτικές που χρησιμοποιούν για τη σηματοδότηση της αιτιολογίας των λαθών τους κατά την σιωπηρή ανάγνωση θεωρούνται ως βέλτιστες. Τα γνωρίσματα τους για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι η μεταγνωστικότητα, αλλά και η απόκτηση αυτοελέγχου κατά τη διάρκεια που εργάζονται οι φοιτητές.

«Το σίγουρο είναι πως θα επικεντρωθώ στα φανερά στοιχεία, που είναι και πιο εύκολο κίολας σε σύγκριση με αυτά που υπονοούνται στο κείμενο.»

«Όταν διαβάζω σιωπηρά ένα κείμενο συνήθως εντοπίζω αυτό που υπονοείται και υποκρύπτεται, ενώ όταν διαβάζω φωναχτά εντοπίζω αυτό που δηλώνεται φανερά. Όταν διαβάζω σιωπηρά μπορώ να καταλάβω καλύτερα το κείμενο και τι λέει, ενώ όταν το διαβάζω δυνατά δε μπορώ να καταλάβω. Αυτό γίνεται λόγω του ότι προσπαθώ να καταλάβω τι λέει και έτσι διακρίνω μόνο τα επιφανειακά κομμάτια. Κάποιες φορές όταν κάτι δεν μπορέσω να το κατανοήσω το διαβάζω ίσως και πέντε φορές από μέσα μου για να το καταλάβω.»

«Για να μπορέσω να κατανοήσω καλύτερα ένα κείμενο προσπαθώ αρχικά να εντοπίσω αυτό που δηλώνεται φανερά και όταν γίνει αυτό τότε μπορώ να βρω και αυτό που υπονοείται ή υποκρύπτεται.»

Δίλημμα: Γιατί προκρίνονται οι δηλώσεις «συγκροτώ την κειμενική δομή, φτιάχνοντας χάρτες εννοιών», «διακρίνω γνωρίσματα, ομαδοποιώ και προσδιορίζω λεκτικά με την εκφορά λέξεων» και «παρακολουθώ, ελέγχω και εκφράζομαι γι' αυτό που κάνουν» έναντι της δήλωσης «διατυπώνω κρίσεις με την εκφορά προτάσεων και συλλογισμών με την εκφορά παραγράφων»;

Όσον αφορά την επεξεργασία ενός κειμένου δηλώθηκαν απόψεις όπως της συγκρότησης της κειμενικής δομής και του σχηματισμού χάρτη εννοιών, της παρακολούθησης, του ελέγχου και της έκφρασης γι' αυτό που κάνουν, καθώς και της διάκρισης γνωρισμάτων, ομαδοποίησης και προσδιορισμού λεκτικά με την εκφορά λέξεων. Συνεπώς για τους φοιτητές με δυσλεξία αυτές οι πρακτικές σηματοδότησης της αιτιολογίας των λαθών τους, κατά την επεξεργασία ενός κειμένου, θεωρούνται ως βέλτιστες από τους ίδιους. Τα γνωρίσματα αυτών των βέλτιστων πρακτικών αντιμετώπισης της δυσλεξίας στην

τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι η ενίσχυση της μακροπρόθεσμης μνήμης, οι δεξιότητες μνήμης, καθώς και η απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων.

«Θεωρώ πιο εύκολο για εμένα να παρακολουθώ, να ελέγχω και να εκφράζομαι γι αυτό που κάνω από το να διατυπώνω κρίσεις. Για παράδειγμα το να φτιάξω ένα γνωστικό χάρτη μου είναι πιο δύσκολο. Συστηματικά δε θα πω «τώρα θα φτιάξω ένα γνωστικό χάρτη». Μπορεί να το κάνω αυθόρμητα χωρίς να το καταλάβω. Επίσης είναι πιο εύκολο για εμένα να διακρίνω γνωρίσματα και να τα ομαδοποιήσω. Πρέπει πρώτα να παρακολουθήσω και να ελέγξω και μετά από αυτό το αποτέλεσμα θα διακρίνω γνωρίσματα.»

«Προσπαθώ να δω λίγο τι θέλει να πει, τα χωρίζω σε 1 – 2 – 3 και τα κάνω σχεδιάγραμμα. Έπειτα παρακολουθώ το σκάφτομαι και το λέω. Δε συνηθίζω να διατυπώνω κρίσεις, θα το κάνω εάν μου ζητηθεί. Αυτό που κάνω είναι να βάλω κάποιες λέξεις, να βγάλω κάποιο σχεδιάγραμμα και μετά θα το φτιάξω στο μυαλό μου. Σε περιπτώσεις που είναι κάτι δύσκολο μπορεί να το απλοποιήσω για να το διαβάζω πιο εύκολα.»

«Για να μπορέσω να απαντήσω μια ερώτηση ή να κάνω μια περίληψη ενός κειμένου, διαβάζω παράγραφο παράγραφο και γράφω δίπλα κάποιες λέξεις κλειδιά ή φράσεις που θα με βοηθήσουν μετά να αναπτύξω το κείμενο μου. Έτσι θα μπορέσω να κάνω πιο μεγάλες και εμπλουτισμένες προτάσεις.»

Δίλημμα: Γιατί προκρίνονται οι δηλώσεις «συζητώ με τον εαυτό μου γιατί θα γράψω» και «ρωτώ τον εαυτό μου ποιο γνωστό κείμενο ήρθε στη σκέψη μου, βρίσκω τι θα γράψω και φτιάχνω το δένδροδιάγραμμα συγγραφής» έναντι της δήλωσης «συζητώ με τον εαυτό μου πώς θα γράψω δηλαδή τι θα γράψω στην πρώτη παράγραφο, στη δεύτερη κτλ»;

Όταν γράφουν ένα κείμενο συνήθως συζητούν με τον εαυτό τους ««Γιατί θα γράψω» ποιος δηλαδή είναι ο στόχος τους (να συγκινήσουν, να πληροφορήσουν, να εξηγήσουν), ρωτούν των εαυτό τους «ποιο γνωστό κείμενο» ήρθε στη σκέψη τους, βρίσκουν «τι θα γράψουν» και φτιάχνουν δένδροδιάγραμμα συγγραφής. Από αυτά διαφαίνεται πως για τους φοιτητές με δυσλεξία οι εν λόγω πρακτικές σηματοδότησης της αιτιολογίας των λαθών τους,

χαρακτηρίζονται ως βέλτιστες. Το γνώρισμα αυτών των βέλτιστων πρακτικών αντιμετώπισης της δυσλεξίας είναι η ενίσχυση της παραγωγής κειμένου, η οποία επιτυγχάνεται μέσω κάποιου παραδείγματος κειμένου ως οδηγό για να γνωρίζουν οι φοιτητές τι θα πρέπει να γράψουν, αλλά και με την συγγραφική διαδικασία όπου οι σκέψεις μετατρέπονται σε γραπτό λόγο και επιλέγονται από το φοιτητή ποια δεδομένα θα γράψει σε κάθε παράγραφο.

«Προσπαθώ να καταλάβω γιατί θα γράψω, τι μου ζητάει η άσκηση και να το γράψω. Θα σκεφτώ τότε το λόγο που απευθύνεται και θα το κάνω ανάλογα πιο συγκινητικό ή πιο πληροφοριακό. Στο μυαλό μου μπορεί να έχω κάποιο σχεδιάγραμμα και τι μπορεί να γράψω σε κάθε παράγραφο. Δε το γράφω το έχω στο μυαλό μου. Σε μεγάλες εργασίες όπως οι πτυχιακές θα κάνω τη διαδικασία τι θα γράψω σε κάθε παράγραφο. Υπό άλλες περιπτώσεις ξεκινώ να γράφω και μου βγαίνει στην πορεία η δομή.»

«Δηλαδή θα είχα κάποιο γνωστό προσχέδιο και με βάση αυτό θα πορευόμουν. Θεωρώ πως το γνωστό κείμενο που θα φέρω στο μυαλό μου, αλλά και το ποιος θα είναι ο στόχος του κειμένου προηγούνται από το να συζητήσω με τον εαυτό μου τι θα γράψω σε κάθε παράγραφο.»

«Πριν αρχίσω να γράφω ένα κείμενο έχω ήδη απάντηση στα ερωτήματα «ποιος», «τι» και «γιατί». Μετά βάζω σε σειρά τα γεγονότα και τα καταγράφω. Κάνω κάτι σαν δένδροδιάγραμμα.»

«Πριν αρχίσω να γράφω, πρώτα διαβάζω το θέμα που πρέπει να αναπτύξω και πριν το αναπτύξω συζητώ λίγο με τον εαυτό μου τι θα γράψω και μετά φτιάχνω το δένδροδιάγραμμα. Έχω και στο μυαλό μου κάποιο κείμενο ως οδηγό.»

3^η Θεματική Ενότητα: ΑΝΤΥΠΕΤΩΠΙΣΗ ΛΑΘΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

Πολλοί άνθρωποι αγνοούν ότι η δυσλεξία μπορεί να επηρεάσει πολλές πτυχές της ζωής του ατόμου. Συνήθως παρουσιάζεται στο άτομο αυτό χαμηλή αυτοπεποίθησή. Συνεπώς το εκπαιδευτικό σύστημα και κατ' επέκταση ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να γνωρίζει γνωστικά και αποτελεσματικά την κατάσταση των φοιτητών, ώστε να μπορεί να είναι ένας αποτελεσματικός για αυτούς (Jose, 2012).

Δίλημμα: Γιατί προκρίνονται οι δηλώσεις «εισήγηση καταστάσεων προβληματισμού και προσδιορισμός του προβλήματος από τους φοιτητές με τη μορφή ερωτήματος», «το μάθημα προχωρεί βήμα-βήμα και ακολουθεί ανατροφοδότηση και ενίσχυση του σωστού, οι ασκήσεις εκτελούνται μια – μια και επισημαίνονται διαφορές μεταξύ παλιάς και νέας γνώσης» και «υπογράμμιση φράσεων που δίνουν απάντηση στο ερώτημα» έναντι της δήλωσης «μου δείχνουν και μου εξηγούν, με εξασκούν με φθίνουσα καθοδήγηση»;

Με βάση τις απαντήσεις που δόθηκαν, οι φοιτητές με δυσλεξία θεωρούν ως βέλτιστες τις ακόλουθες πρακτικές σηματοδότησης της αντιμετώπισης των λαθών τους: ενεργοποίηση και διατήρηση της προσοχής τους με την εισήγηση καταστάσεων προβληματισμού και τον προσδιορισμό του προβλήματος από τους ίδιους με τη μορφή ερωτήματος, όταν η διάλεξη προχωρεί βήμα –βήμα και ακολουθεί ανατροφοδότηση και ενίσχυση του σωστού, οι ασκήσεις εκτελούνται μια – μια και επισημαίνονται διαφορές μεταξύ παλιάς και νέας γνώσης και με την υπογράμμιση φράσεων που δίνουν απάντηση στο ερώτημα. Επομένως το γνώρισμα που προκύπτει από αυτές τις πρακτικές για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι η ενεργοποίηση και διατήρηση της προσοχής τους. Τα γνωρίσματα των βέλτιστων αυτών πρακτικών αντιμετώπισης της δυσλεξίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι η απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων, η κάλυψη αδυναμιών στο γραπτό λόγο, η αναπαραγωγή, καθώς και η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης του φοιτητή.

«Μπορεί να εισάγονται τελείως νέες πληροφορίες που να μην μπορέσω να τις συνδέσω με παλαιότερες γνώσεις, ενώ με την υπογράμμιση πάντα μπορεί να εφαρμοστεί. Η αλήθεια στο μεταπτυχιακό επίπεδο δεν είχαμε πολλά μαθήματα ενώ στο προπτυχιακό γράφαμε όλη την ώρα. Παρόλα αυτά με την υπογράμμιση μπορούσα να λειτουργήσω καλύτερα.»

«Προσωπικά εγώ διατηρώ την προσοχή μου όταν υπογραμμίζω τις απαντήσεις και βλέπω πού το λέει και πώς το λέει.»

«Κατά τη διάρκεια του μαθήματος εάν είναι κάποιο μάθημα που δε μου κεντρίζει τόσο το ενδιαφέρον δε θα του δώσω τόσο μεγάλη προσοχή. Όμως εάν ο καθηγητής με τις κινήσεις του ή με κάποιο άλλο τρόπο πχ με ερωτήσεις μας κάνει εμάς τους φοιτητές να χρειαστεί να επαναφέρουμε παλιές γνώσεις που είχαμε στη μνήμη μας, τότε θα κάνει πιο ενδιαφέρον το μάθημα και θα ενεργοποιηθεί περισσότερο η προσοχή μου.»

«Εμένα ο τρόπος που με βοηθάει να διατηρήσω την προσοχή μου έχει να κάνει πιο πολύ με τη συμμετοχή του φοιτητή. Με βοηθούν πάρα πολύ οι βιωματικές ασκήσεις, η επαφή με το προηγούμενο για να καταλάβουμε τι συζητάμε.»

Δίλημμα: Γιατί προκρίνονται οι δηλώσεις «χρήση της πολυαισθητηριακής προσέγγισης», «κατασκευή εννοιολογικών χαρτών», «ανακύκλωση των πληροφοριών με βάση τα ερωτήματα: πού το λέει και πώς το λέει» και «χρήση ερωτημάτων στον εαυτό: τι θα κάνω, πώς θα το κάνω, προχωρεί η εφαρμογή, υπάρχει απόκλιση, πώς τα πήγα, τι έκανα» έναντι της δήλωσης «φιλοπονία όταν απαλείφονται τα λάθη και χρήση προδρασιακών πρακτικών»;

Οι φοιτητές με δυσλεξία θεωρούν ως βέλτιστες πρακτικές σηματοδότησης της αντιμετώπισης των λαθών τους τις ακόλουθες πρακτικές: χρήση της πολυαισθητηριακής προσέγγισης: οπτική (βλέπω, διαβάζω), ακουστική (ακούω, μιλώ) και κιναισθητική (πιάνω, φτιάχνω, υποδύομαι ρόλους), κατασκευή εννοιολογικών χαρτών (γνωστικός, νοηματικός χάρτης, κριτικής σκέψης), χρήση ερωτημάτων στον εαυτό: τι θα κάνω (προσανατολισμός), πώς θα το κάνω (σχεδιασμός), προχωρεί η εφαρμογή (παρακολούθηση), υπάρχει απόκλιση (έλεγχος), πώς τα πήγα (αξιολόγηση), τι έκανα (αναστοχασμός) και ανακύκλωση των πληροφοριών με βάση τα ερωτήματα: πού το λέει και πώς το λέει. Επομένως τα γνωρίσματα που προκύπτουν από αυτές τις πρακτικές για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι η διευκόλυνση πρόσληψης πληροφοριών, η μετατροπή των πληροφοριών σε γνώσεις, η διατήρηση των πληροφοριών, η εκμάθηση του «τι θα κάνουμε, πώς, γιατί», η βιωσιμότητα και η γνωστική μαθητεία η οποία ενθαρρύνει την κριτική σκέψη, την ενεργό κατασκευή νέων γνώσεων, το συνεργατικό κλίμα και την ενθάρρυνση του εκπαιδευόμενου.

«Για να μάθω το μάθημα και γενικά για να αποθηκεύσω τις πληροφορίες πρέπει να έχω και κάποια δράση. Μπορεί να ηχογραφήσω τον καθηγητή και να ακούσω ξανά το μάθημα ώστε να το αφομοιώσω καλύτερα. Μπορεί να κάνω ερωτήσεις –απαντήσεις και να μπω στο ρόλο του καθηγητή.»

«Επειδή είμαι ακουστικός τύπος και συνδυαστικά με την υπογράμμιση που κάνω βλέπω και διαβάζω ουσιαστικά. Γι αυτό έχω βάλει την πολυαισθητηριακή προσέγγιση ως πρώτη επιλογή. Με αυτό τον τρόπο διευκολύνομαι περισσότερο. Σε προπτυχιακό επίπεδο

εφάρμοζα την πολυαισθητηριακή προσέγγιση και κυρίως το ακουστικό κομμάτι σε θεωρητικά μαθήματα.»

«Ουσιαστικά φτιάχνω χάρτες ή κάποιες πληροφορίες και τις αποθηκεύω. Εμένα ο τρόπος που με βοηθάει έχει να κάνει καθαρά με το βιωματικό κομμάτι. Μπορεί να κάνω χάρτες, να συνδυάσω με κάτι άλλο για να μπορέσω να μάθω αυτό που διδάχτηκα. Για να αποθηκεύσω την πληροφορία.»

«Έμενα με διευκολύνει να κατανοήσω το κείμενο όταν μετατρέπω τις πληροφορίες σε γνώσεις με την κατασκευή εννοιολογικών χαρτών η διατήρηση πληροφοριών επιτυγχάνεται με την ανακύκλωση των πληροφοριών με βάση τα ερωτήματα: «πού το λέει» και «πώς το λέει».»

Δίλημμα: Γιατί προκρίνονται οι δηλώσεις «γνωστική οργάνωση», «ενεργοποίηση της δεξιότητας του λέγειν, του πράττειν, του είναι, του γίνεσθαι, του μεταφέρειν, του προσαρμόζειν», «ενεργοποίηση των ιδιοτήτων της σκέψης» και «εκμάθηση στρατηγικών μάθησης και μελέτης» έναντι της δήλωσης «προσδιορισμού της δυνατότητας, της μαθησιακής συνθήκης και του κριτηρίου απόδοσης»;

Για τους φοιτητές οι διδακτικοί στόχοι επιδιώκουν τη γνωστική οργάνωση, ενεργοποιούν τις δεξιότητες του λέγειν, του πράττειν, του είναι, του γίνεσθαι, του μεταφέρειν, του προσαρμόζειν, ενεργοποιούν τις ιδιότητες της σκέψης και βοηθούν στην εκμάθηση στρατηγικών μάθησης και μελέτης. Συνεπώς από αυτά διαφαίνεται πως οι φοιτητές με δυσλεξία θεωρούν ως βέλτιστες αυτές τις πρακτικές σηματοδότησης για την αντιμετώπιση των λαθών τους. Τα γνωρίσματα των βέλτιστων πρακτικών αντιμετώπισης της δυσλεξίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων επιχειρηματολογίας, αντιστρεψιμότητας, συνδυαστικότητας, ταυτοσημίας και ταυτολογίας, η ενίσχυση δεξιοτήτων μελέτης όπως δεξιότητες επικοινωνίας, μεταφοράς γνώσεων και δεξιοτήτων, χαρτογράφησης και οτικών δεξαμενών και μνήμης, αλλά και η απόκτηση της δεξιότητας της συλλογής και της επεξεργασίας πληροφοριών.

«Πιστεύω όσο περισσότερο μου το λέει, βρίσκει παρόμοια τόσο πιο καλά τα μαθαίνω. Την επανάληψη την χρησιμοποιούσε ένας ακαδημαϊκός.»

«Ορισμένοι καθηγητές στο τέλος κάθε διάλεξης μας γράφουν τους στόχους της συγκεκριμένης παράδοσης. Δηλαδή τι πρέπει να γνωρίζει ο φοιτητής με το τέλος της διάλεξης. Αυτό με βοηθά αρκετά ώστε να απαντώ κάποιες ερωτήσεις και να βρίσκω το κύριο νόημα της όλης διάλεξης και παράλληλα με κάνει και εμένα να δω εάν κατανόησα αυτός τους στόχους ώστε μετέπειτα να δω εάν αφομοίωσα όλη τη διάλεξη. Έτσι θα διευκολυνθώ στο διάβασμα, αλλά και στην επόμενη διάλεξη που είναι η συνέχεια της προηγούμενης.»

Δίλημμα: Γιατί προκρίνονται οι δηλώσεις «εντοπισμού των μερών, των σχέσεων και της οργάνωσης του μαθήματος και δημιουργία χαρτών εννοιών», «χρήση του διαισθητικού και του αναλυτικού τρόπου σκέψης», «ενεργοποίηση των ανώτερων λειτουργιών του νου, το φωναχτό και το σιωπηρό λόγο» και «αναπαράσταση, παρακολούθηση, διάβασμα, ακοή, ομιλία, δημιουργία, υπόδηση ρόλων, σχηματισμός χαρτών εννοιών, συγγραφή κειμένων» έναντι της δήλωσης «μου δείχνουν και μου εξηγούν, ως να είναι δικό μου το πρόβλημα, κάνοντας ρητορικά ερωτήματα»;

Με βάση τα όσα αναφέρθηκαν από τους φοιτητές με δυσλεξία σχετικά με τον χειρισμό της διδακτέας ύλης, θεωρούνται οι εξής πρακτικές σηματοδότησης της αντιμετώπισης των λαθών τους ως βέλτιστες: εντοπισμός των μερών, των σχέσεων και της οργάνωσης του μαθήματος και δημιουργία χαρτών εννοιών, χρήση του διαισθητικού και του αναλυτικού τρόπου σκέψης (να διατυπώνω εικασίες, προβλέψεις, υποθέσεις ή να επιλέγω εκδοχές και να καταφεύγω στις πηγές και να τις ελέγχω, αντίστοιχα), ενεργοποίηση των ανώτερων λειτουργιών του νου, το φωναχτό και το σιωπηρό λόγο, αναπαράσταση, παρακολούθηση, διάβασμα, ακοή, ομιλία, δημιουργία, υπόδυση ρόλων, σχηματισμός χαρτών εννοιών, συγγραφή κειμένων. Το γνώρισμα αυτών των βέλτιστων πρακτικών αντιμετώπισης της δυσλεξίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι η απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων

«Βασικά εκείνο που κάνω στο τέλος της ημέρας είναι να διαβάζω ξανά τη διάλεξη, να μπω στη θέση του καθηγητή και να μαντέψω τι ερωτήσεις θα μπορούσε να έκανε και τι αναμένει να μάθουμε εμείς οι φοιτητές. Τις γράφω και τις απαντώ και μετέπειτα εμπλουτίζω αυτές τις απαντήσεις με άλλες πληροφορίες (καταφεύγω σε άλλες πηγές).»

«Με βοηθάει πάρα πολύ να το διαβάζω και να το λέω φωναχτά μετά για να το ακούω. Φτιάχνω αυτά τα βηματάκια, βάζω δηλαδή τον τρόπο σιγά σιγά στο μυαλό μου.

Προσπαθώ να το γενικεύσω. Γράφω τα πιο σημαντικά για να με βοηθήσει και να καταλάβω λίγο τι χρειάζεται το θέμα. Όμως πιο πολύ με βοηθάει είναι εκείνο που το διαβάζω δυνατά για να το κατανοήσω καλύτερα.»

«Λέγοντας το πολλές φορές για παράδειγμα μπορεί να το μάθω καλύτερα. Κάνω πολλές επαναλήψεις.»

Δίλημμα: Γιατί προκρίνονται οι δηλώσεις «εισήγηση καταστάσεων προβληματισμού όπου ο φοιτητής διατυπώνει ερωτήματα που ζητούν απαντήσεις», «επιαναφορά προηγούμενων γνώσεων, εισάγοντας μετασχηματισμούς», «διδασκαλία με μαθησιακό συμβόλαιο», «εργασία με τους συμφοιτητές και μετά μόνος του ο φοιτητής» και «εφαρμογή της διδασκαλίας βήμα – βήμα προλαβαίνοντας τα λάθη και εξάσκηση με ταυτόσημες ασκήσεις» έναντι της δήλωσης «το μάθημα ξεκινάει με προκαταβολικό οργανωτή με μορφή απλών αριθμητικών προτάσεων και ο φοιτητής λέει τι θα μάθει και με ποια σειρά»;

Για τους φοιτητές με δυσλεξία σχετικά με την μεθόδευση της διδασκαλίας πιστεύουν ως βέλτιστες τις ακόλουθες πρακτικές σηματοδότησης για την αντιμετώπιση των λαθών τους: εισήγηση καταστάσεων προβληματισμού όπου ο φοιτητής διατυπώνει ερωτήματα που ζητούν απαντήσεις, επιαναφορά προηγούμενων γνώσεων, εισάγοντας μετασχηματισμούς, διδασκαλία με μαθησιακό συμβόλαιο, εργασία με τους συμφοιτητές και μετά μόνος του και εφαρμογή της διδασκαλίας βήμα – βήμα προλαβαίνοντας τα λάθη και εξάσκηση με ταυτόσημες ασκήσεις. Τα γνωρίσματα των πιο πάνω βέλτιστων πρακτικών αντιμετώπισης της δυσλεξίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι η ενίσχυση της μακροπρόθεσμης μνήμης, καθώς και η απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων.

«Ορισμένοι καθηγητές προσπαθούν να συνδυάσουν το προηγούμενο μάθημα ή κάποιες πληροφορίες από παλαιότερα μαθήματα με το καινούργιο το μάθημα. Έτσι γίνεται εμπλουτισμός γνώσεων. Μπορεί να μας βάζουν κάποια ερωτήματα που θα πρέπει να τα συζητήσουμε πρώτα με τους συμφοιτητές μας και μετά να απαντούμε μόνοι μας ορισμένα ερωτήματα.»

«Προσωπικά δεν έκαναν κάτι σε κάποιο μάθημα για να με βοηθήσουν μόνο εμένα. Κάνουν το μάθημα κανονικά, χωρίς κάποια τροποποίηση της διδασκαλίας. Ανεβαίνει το

ηθικό μου όταν δε κάνω λάθη και μπορεί να αποδώσω καλύτερα. Τα βήματα θεωρώ είναι περισσότερο αποτελεσματικά. Αυτά δε μπορούν να γίνουν στην πράξη γιατί τα ακροατήρια είναι μεγάλα. Εξαρτάται από τον ακαδημαϊκό εάν θα τα εφαρμόσει. Δεν έτυχε να δω ποτέ να κάνει ξεχωριστό μάθημα ή να κάνει κάτι ξεχωριστά για εμένα.»

«Το μαθησιακό συμβόλαιο θα με βοηθήσει να μάθω τι πρέπει να διαβάσω ουσιαστικά, τι θα πω βασικά. Το πιο σημαντικό είναι ο προβληματισμός γιατί γίνεται πιο βαθιά επεξεργασία του κειμένου. Θα υπάρξει το συμβόλαιο για να με βοηθήσει πού θα κινηθώ, αλλά μετά θα πρέπει να μπω πιο βαθιά. Θα είναι δικό μου το κομμάτι γι αυτό και ο προβληματισμός είναι σημαντικός.»

«Θεωρώ πως με το μαθησιακό συμβόλαιο διευκολύνομαι περισσότερο γιατί γνωρίζω πιο ξεκάθαρα τι πρέπει να κάνω. Επίσης με την επαναφορά προηγούμενων γνώσεων το μάθημα γίνεται πιο κατανοητό και συνδυάζονται έτσι πιο εύκολα οι νέες γνώσεις.»

Δίλημμα: Γιατί προκρίνονται οι δηλώσεις «εστίαση στο αυτό που μάθαμε, πού θα μας χρησιμεύσει, «εστίαση στο πόσο καλά έμαθα» και «εστίαση στο τι λάθη έκανα, πώς τα αναγνώρισα και τα διόρθωσα» έναντι της δήλωσης «εστίαση στο τι κάναμε, για να δώσουμε απάντηση στο ερώτημα»;

Από αυτά διαπιστώνεται πως για τους φοιτητές με δυσλεξία οι βέλτιστες πρακτικές σηματοδότησης της αντιμετώπισης των λαθών τους σχετικά με την αξιολόγηση είναι: εστίαση στο αυτό που μάθαμε, πού θα μας χρησιμεύσει, εστίαση στο πόσο καλά έμαθα και εστίαση στο τι λάθη έκανα, πώς τα αναγνώρισα και τα διόρθωσα. Το γνώρισμα των εν λόγω βέλτιστων πρακτικών αντιμετώπισης της δυσλεξίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι η απόκτηση μεταγνωστικότητας.

«Πιστεύω πως πρέπει οι γνώσεις που προσφέρονται σε κάθε μάθημα να μπορούμε να τις αξιοποιήσουμε σε σχέση με το επάγγελμα που θα ακολουθήσουμε μελλοντικά. Επίσης σημαντικό είναι και πόσο καλά έχουμε μάθει αυτά που διδαχθήκαμε γιατί εξαρτάται και από τον τρόπο που διδάσκει ο καθηγητής.»

«Τα λάθη επίσης πολλές φορές μπορεί να είναι πιο αναγνωρίσιμα όταν είναι σημειωμένα....»

«Η αξιολόγηση έχει να κάνει για μένα τι λάθη έκανα και πώς θα τα διορθώσω. Μετά έχει να κάνει πόσο καλά το έμαθα και ύστερα πού θα το χρησιμοποιήσω. Εάν δεν καταλάβω πώς το έχω μάθει δεν μπορώ να αξιολογήσω τα λάθη μου και μετά να το εφαρμόσω. Πρώτα πρέπει να κατανοήσω τι έχω μάθει για να μπορέσω να βρω το λάθος. Εγώ πιο πολύ αυτό που εφαρμόζω είναι να δω τα λάθη μου και τι θα το κάνω αυτό που μαθαίνω.»

4^η Θεματική Ενότητα: ΜΑΘΗΣΗ ΤΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

Οι αρχές της συμμετοχικής εκπαίδευσης βασίζονται στην παραδοχή ότι οι άνθρωποι διαφέρουν ως προς τους τρόπους να μάθουν, αλλά όλοι θα πρέπει να έχουν ίση πρόσβαση σε εκπαίδευση υψηλής ποιότητας και υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον (Korimos & Nijakowska, 2017).

Έχει παρατηρηθεί πως τα τεχνολογικά μέσα έχουν θετική επίδραση στις δεξιότητες ανάγνωσης για τα άτομα με δυσλεξία. Οι τεχνολογικοί πόροι παρέχουν στα άτομα αυτά καλύτερες συνθήκες αλληλεπίδρασης και συμμετοχής. Η χρήση των τεχνολογικών εργαλείων εκσυγχρονίζει την εκπαίδευση, ανοίγοντας έτσι πιο αποτελεσματικές δυνατότητες διδασκαλίας (Cidrim & Madeiro, 2017).

Δίλημμα: Γιατί προκρίνονται οι δηλώσεις «οργάνωση της διδασκαλίας λαμβάνοντας από κοινού τις αποφάσεις» και «οργάνωση της διδασκαλίας συμφωνώντας τις αποφάσεις και μοιράζοντας αυτές μεταξύ τους» έναντι της δήλωσης «οργάνωση της διδασκαλίας λαμβάνοντας όλες τις αποφάσεις ο ακαδημαϊκός δάσκαλος»;

Οι φοιτητές με δυσλεξία σχετικά με το ποιος λαμβάνει τις αποφάσεις για την οργάνωση της διδασκαλίας είχαν δηλώσει πως θα ήταν προτιμότερο να λαμβάνονται από κοινού με τον καθηγητή ή μετά από συμφωνία του καθηγητή με τον φοιτητή και να μοιράζονται μεταξύ τους. Από αυτό εκλαμβάνεται ότι για τους φοιτητές με δυσλεξία οι εν λόγω πρακτικές σηματοδότησης της μάθησης τους θεωρούνται ως βέλτιστες. Επίσης το γνώρισμα των βέλτιστων αυτών πρακτικών για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αφορά την κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου.

«Έχει να κάνει από κοινού. Από τους φοιτητές που έχεις και με το επίπεδο που υπάρχει και με το τι έχουν ανάγκη να μάθουν για αυτό και θεωρώ ότι έχει να κάνει από κοινού η

συμφωνία, η συζήτηση και μετά κάνεις αυτά που έχει κατανοήσει και σου βάζει αυτό που πρέπει να μάθεις.»

«Για να σου κινεί το ενδιαφέρον θα ήταν καλό να γίνεται από κοινού. Να υπάρχει δηλαδή ένα είδος συνεργασίας φοιτητή και ακαδημαϊκού. Να εμπλέκονται και οι φοιτητές κατά την διάρκεια του μαθήματος.»

Δίλημμα: Γιατί προκρίνονται οι δηλώσεις «λέμε τι κάναμε για να δώσουμε απάντηση στο ερώτημα», «ο καθηγητής χρησιμοποιεί τη σκαλωσιά της αντιστοίχισης ένα προς ένα, για την εφαρμογή των μετασχηματισμών» και «χρήση της βαθμιαίας προσέγγισης και της προδρασιακής αντιμετώπισης των λαθών» έναντι της δήλωσης «της φθίνουσας καθοδήγησης»;

Με βάση τους φοιτητές με δυσλεξία οι πρακτικές σηματοδότησης της μάθησης τους, που θεωρούνται ως βέλτιστες είναι η χρήση της βαθμιαίας προσέγγισης και της προδρασιακής αντιμετώπισης των λαθών τους, η χρήση της σκαλωσιάς της αντιστοίχισης ένα προς ένα για την εφαρμογή μετασχηματισμών, αλλά και η πρακτική όπου οι ακαδημαϊκοί δάσκαλοι ζητούν από τους φοιτητές να λένε «τι κάνανε» για να δώσουμε απάντηση στο ερώτημα. Το γνώρισμα των βέλτιστων αυτών πρακτικών για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αφορά την συναισθηματική ανάπτυξη των ατόμων.

«Εάν συζητάμε για αυτά που κάναμε, είναι πιο εύκολο για εμένα να κατανοήσω καλύτερα αυτό πρέπει να μάθω και έτσι μπορώ μετά να απαντώ στα διάφορα ερωτήματα.»

«Το λέμε «τι κάναμε» γινόταν πολύ συχνά. Οι ακαδημαϊκοί λέγανε πως θα μιλήσουν για αυτό το πράγμα και άρχιζαν μετά να το αναλύουν. Αυτό εμένα με διευκόλυνε, γιατί μπορούσα να γνωρίζω για πιο πράγμα θα μιλούσαμε.»

«Έχει να κάνει με το πώς ο καθηγητής θα το περάσει στον φοιτητή. Να μην το δυσκολέψει, να μην τον κάνει να αισθανθεί άσχημα. Θα χρησιμοποιούσα το ένα προς ένα για να του εξηγήσει. Το τι κάναμε» για να δώσουμε απάντηση στο ερώτημα εφαρμόζεται πιο τακτικά γιατί είναι πιο εύκολο και δε χρειάζεται να δώσεις περισσότερες επεξηγήσεις.»

Δίλημμα: Γιατί προκρίνονται οι δηλώσεις πρακτικές «δημιουργία χάρτη εννοιών», «η αναφορά στο πότε άλλοτε, πού αλλού είδαμε κάτι όμοιο και στο τι θα ακολουθήσει» και «εργασία με αυτοέλεγχο» έναντι της δήλωσης «διάκριση διαφορών παλιάς και νέας μάθησης»;

Με βάση τις απαντήσεις που δόθηκαν από τους φοιτητές με δυσλεξία, οι πρακτικές σηματοδότησης της μάθησης τους που θεωρούνται ως βέλτιστες είναι το να αναφέρονται στο «πότε άλλοτε, πού αλλού είδαμε κάτι όμοιο» και στο «τι θα ακολουθήσει», στη δημιουργία χάρτη εννοιών, αλλά και στο να εργαστούν με αυτοέλεγχο. Συνεπώς το γνώρισμα που προκύπτει από αυτές τις πρακτικές για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι η γνωστική ανάπτυξη του ατόμου.

Οι πρακτικές διδασκαλίας που ενισχύσουν την κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική πλευρά των φοιτητών σχετίζονται με την ανθρωποπλαστική αποτελεσματικότητα. Συνεπώς η ανθρωποπλαστική αποτελεσματικότητα θεωρείται ένα γνώρισμα των πιο πάνω βέλτιστων πρακτικών αντιμετώπισης της δυσλεξίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και οι οποίες σχετίζονται με την κοινωνικο-συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη του φοιτητή.

«Οι περισσότεροι καθηγητές για να σου κινήσουν το ενδιαφέρον ή να ελέγξουν τις γνώσεις σου μας ρωτούσαν εάν είδαμε κάτι όμοιο ή εάν έτυχε να διαβάσουμε ή να ακούσουμε κάτι όμοιο. Ακόμα και εάν έτυχε σε κάποιο άλλο μάθημα να ακούσαμε κάτι όμοιο ή να είδαμε κάποιο βίντεο. Επίσης βοηθούσε και το γεγονός ότι μας έβαζαν να εργαζόμαστε μόνοι μας, έτσι μπορούσα να αξιολογήσω τον εαυτό μου εάν μάθαινα το μάθημα και το είχα καταλάβει.»

«Το να εργαστούμε με αυτοέλεγχο νομίζω γινόταν κατά κόρον μέσα από τις πολλές εργασίες που μας έβαζαν. Αυτό εφαρμοζόταν περισσότερο γιατί με τις εργασίες χρειαζόταν να δουλέψουμε με αυτοέλεγχο, να μεθοδεύσουμε.»

Δίλημμα: Γιατί προκρίνονται οι δηλώσεις «αναπαράγω και ξανακάνω τα ίδια χωρίς πρόσθετη απαίτηση», «παραγωγή νέων γνώσεων, μετασηματίζοντας τις παλιές» και «ανακαλύπτω και δίνω απάντηση στα ερωτήματα» έναντι της δήλωσης «μαθαίνω στρατηγικές μάθησης (τι θα κάνω, πώς, γιατί, κάθε πότε) και πώς να τις εφαρμόσω με αυτοέλεγχο».

Με βάση τις απαντήσεις των φοιτητών με δυσλεξία, για τη σηματοδότηση της μάθησης τους, θεωρούν ως βέλτιστες τις πρακτικές παραγωγή νέων γνώσεων, μετασχηματίζοντας τις παλιές, ανακάλυψη και απάντηση στα ερωτήματα, αλλά και αναπαραγωγή χωρίς πρόσθετη απαίτηση. Συνεπώς το γνώρισμα που προκύπτει από αυτές τις πρακτικές για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι ο έλεγχος της ποιότητας του τελικού αποτελέσματος (ποιες μορφές εμφανίζονται τα προϊόντα διδασκαλίας).

«Ορισμένοι καθηγητές με τον τρόπο διδασκαλίας τους με έκαναν να μπορώ να απαντώ τα ερωτήματα που σχετίζονταν με το μάθημα και να κτίζω νέες γνώσεις πάνω στις παλιές.»

«Εκείνο που με βοηθά εμένα περισσότερο είναι να αναπαράγω. Το να αναπαράγω το έκανα περισσότερο μέσα από την επανάληψη. Και το να παράγω νέες γνώσεις, αλλά και να δίνω απάντηση στα ερωτήματα γίνονταν μέσα από τις εργασίες. Όπου συγκρίναμε κάτι με κάτι άλλο και βρίσκαμε κάτι καινούργιο.»

«Υπάρχουν για παράδειγμα κάποιοι που σου μαθαίνουν να αναπαράγεις τα ίδια πράγματα και να κάνεις λάθη και υπάρχουν και κάποιοι που σε παίρνουν πιο βαθιά στη γνώση. Αυτό σε βοηθάει μετά να εξελίξεις τις γνώσεις και να το μετασχηματίσεις.»

Δίλημμα: Γιατί προκρίνονται οι δηλώσεις «χρήση μαθησιακού στόχου και προβολή των σημαντικότερων του νέου μαθήματος», «επιαναφορά προηγούμενων γνώσεων και εισαγωγή μετασχηματισμών» και «εισαγωγή καταστάσεων προβληματισμού και προσδιορισμός του προβλήματος με μορφή ερωτήματος» έναντι της δήλωσης «προτροπή χρήσης των ερωτημάτων που το λέει και πώς το λέει», ανακυκλώνοντας τις πληροφορίες».

Από τις δηλώσεις που δόθηκαν, για τη σηματοδότηση της μάθησης τους, οι φοιτητές με δυσλεξία θεωρούν ως βέλτιστες τις πρακτικές: χρήση μαθησιακού στόχου και προβολή των σημαντικότερων του νέου μαθήματος, εισαγωγή καταστάσεων προβληματισμού και προσδιορισμός του προβλήματος με μορφή ερωτήματος και επιαναφορά προηγούμενων γνώσεων και εισαγωγή μετασχηματισμών. Επομένως το γνώρισμα που προκύπτει από αυτές τις πρακτικές για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι η ικανοποίηση των αναγκών των φοιτητών.

«Εάν δηλωθούν από την αρχή οι στόχοι τότε θα με ευκολύνει περισσότερο γιατί θα μπορέσω να ξέρω τι πρέπει να γνωρίζω στο τέλος της κάθε διάλεξης. Έτσι προσηλώνομαι και πιο εύκολο στο μάθημα και αφομοιώνω καλύτερα αυτά που πρέπει να μάθω. Επίσης με την αναφορά προηγούμενων γνώσεων γίνεται πιο κατανοητό το καινούργιο μάθημα και αφομοιώνονται πιο εύκολα οι νέες γνώσεις.»

«Σίγουρα γίνεται ο μαθησιακός στόχος. Για παράδειγμα στην εισαγωγή μπορεί να κάνουν λόγο για το τι γινόταν παλαιότερα μέχρι το σήμερα και έτσι γινόταν σύγκριση της παλαιάς με τη νέα γνώση. Οι καταστάσεις προβληματισμού γίνονταν μέσα από τις δραστηριότητες. Ο λόγος που έχω επιλέξει το σημείο με το μαθησιακό στόχο είναι γιατί πάντα γινόταν αναφορά για τον στόχο του μαθήματος στην αρχή της διάλεξης.»



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ



5.0. Εισαγωγή

Συζητούνται τα αποτελέσματα της έρευνας, διατυπώνονται συμπεράσματα και προκρίνονται κάποιες συστάσεις για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος. Ο τρόπος συζήτησης απαντά στο «γιατί» των αποτελεσμάτων. Τα συμπεράσματα ελέγχονται, αν απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα και επαληθεύουν τη βασική υπόθεση της έρευνας.

5.1. Σύντομη παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Παρουσιάζονται εν συντομία τα αποτελέσματα που προέκυψαν μέσα από την ανάλυση των πανεπιστημιακών εγγράφων, των ερωτηματολογίων των ακαδημαϊκών δασκάλων και των φοιτητών με δυσλεξία και των συνεντεύξεων των ακαδημαϊκών δασκάλων και των φοιτητών με δυσλεξία.

5.1.1. Πανεπιστημιακά έγγραφα

Ακολουθεί σύντομη παρουσίαση των αποτελεσμάτων της ανάλυσης των πανεπιστημιακών εγγράφων σχετικά με τη διαδικασία εγγραφής, τους οικονομικούς πόρους, τον αριθμό των φοιτητών σε κάθε αίθουσα, την οργάνωση της διδασκαλίας, το ακαδημαϊκό προσωπικό, τις υποδομές, τα προγράμματα και τους τίτλους σπουδών και τους διοικητικούς μηχανισμούς ατομικής υποστήριξης.

Από την ανάλυση προέκυψαν επτά θεματικές ενότητες. Η πρώτη αφορά την «οργάνωση του διδακτικού έργου» η οποία περιλαμβάνει τα κριτήρια εισδοχής σε Προπτυχιακό και σε Μεταπτυχιακό Επίπεδο, οι μεταγραφές Προπτυχιακών και Μεταπτυχιακών Φοιτητών, η διαδικασία αίτησης εγγραφής και ο αναμενόμενος αριθμός φοιτητών στις αίθουσες. Η δεύτερη θεματική ενότητα αφορά «τους οικονομικούς πόρους» η οποία περιλαμβάνει τις υποτροφίες, τα δίδακτρα των φοιτητών, τις αμοιβές του προσωπικού και την οικονομική ενίσχυση. Ακολουθεί η τρίτη θεματική ενότητα που αφορά «τη διδασκαλία» και περιλαμβάνει την οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τους τρόπους διδασκαλίας, το διδακτικό έργο, τον προγραμματισμό της διδασκαλίας, τις μαθησιακές δραστηριότητες και τις αξιολογήσεις των φοιτητών. Η τέταρτη θεματική ενότητα αφορά «τους ακαδημαϊκούς δασκάλους» και περιλαμβάνει το διδακτικό προσωπικό, τους τίτλους

σπουδών του διδακτικού προσωπικού, τον χρόνο διδασκαλίας του διδακτικού προσωπικού και το φόρτο διδακτικής εργασίας.

Εν συνεχεία, η πέμπτη θεματική ενότητα αφορά «τις υποδομές και τις εργαστηριακές εγκαταστάσεις» και περιλαμβάνει τις αίθουσες διδασκαλίας, τη βιβλιοθήκη, τα εργαστήρια και τους χώρους μελέτης. Η έκτη θεματική ενότητα αφορά «τα προγράμματα και τους τίτλους σπουδών» και περιλαμβάνει το σκοπό και τα μαθησιακά αποτελέσματα, τη δομή και το περιεχόμενο, την κατάταξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων, την διασφάλιση ποιότητας, την διεθνή διάταξη και την διαχείριση του προγράμματος σπουδών, καθώς και τη σύνδεση με την αγορά εργασίας και την κοινωνία. Τέλος η έβδομη θεματική ενότητα αφορά «τους διοικητικούς μηχανισμούς ατομικής υποστήριξης» και περιλαμβάνει το κέντρο έρευνας και συμβουλευτικών υπηρεσιών, την υπηρεσία φοιτητικής μέριμνας και τις διαδικασίες υποστήριξης των φοιτητών.

5.1.2. Αποτελέσματα ερωτηματολογίων ακαδημαϊκών δασκάλων

Παρουσιάζονται εν συντομία τα αποτελέσματα από τα ερωτηματολόγια των ακαδημαϊκών δασκάλων σχετικά με τις αντιλήψεις τους για το εκπαιδευτικό γίνεσθαι. Τα ερωτηματολόγια περιείχαν 15 ομάδες ερωτήσεων – δηλώσεων που αφορούν το είναι (αυτό που γίνεται) και τις ίδιες 15 ομάδες ερωτήσεων – δηλώσεων που αφορούν το γίνεσθαι (αυτό που θα έπρεπε να γίνεται). Οι 15 ομάδες ερωτήσεων – δηλώσεων του ερωτηματολογίου δομούνται σε τέσσερις παράγοντες – υποκλίμακες: συμπτωματολογία λαθών φοιτητών με δυσλεξία, αιτιολογία λαθών φοιτητών με δυσλεξία, αντιμετώπιση λαθών φοιτητών με δυσλεξία και μάθηση φοιτητών με δυσλεξία.

Με βάση τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτηματολογίων που δόθηκαν στους ακαδημαϊκούς δασκάλους το 46,43% ήταν γυναίκες και το 53,57% ήταν άνδρες. Το 73,93% δήλωσε πως είχε σπουδές στην Ειδική Αγωγή, ενώ το 26,07% δήλωσε πως δεν είχε. Όσον αφορά το επίπεδο διδασκαλίας το 82,14% διδάσκει σε Μεταπτυχιακό Επίπεδο και το 17,86% σε Προπτυχιακό επίπεδο. Επίσης το 20,36% των συμμετεχόντων τα έτη διδασκαλίας του ανέρχονται στα 1 έως 3 έτη, το 26,07% ανέρχονται στα 4 έως 6 έτη, το 38,21% ανέρχονται στα 7 έως 11 έτη και το 15,36% στα 12 έως 20 έτη.

Με βάση τα στατιστικά αποτελέσματα του ερωτηματολογίου των ακαδημαϊκών δασκάλων στην κατηγορία Συμπτωματολογία λαθών φοιτητών με δυσλεξία διαπιστώθηκαν τα ακόλουθα:

Κατά την φωνακτή και σιωπηρή ανάγνωση οι ακαδημαϊκοί δάσκαλοι χρησιμοποιούν τις πρακτικές σηματοδότησης της συμπτωματολογίας των λαθών των φοιτητών με δυσλεξία σε πολύ μικρό βαθμό (2,36 και 1,19 αντίστοιχα). Αντίθετα, οι πρακτικές αυτές εκτιμούνται σε πολύ μεγάλο βαθμό (4,20 στη φωνακτή ανάγνωση και 4,36 στη σιωπηρή ανάγνωση). Ορισμένες πρακτικές κατά την σιωπηρή ανάγνωση είναι ο εντοπισμός πληροφοριών, η εξήγηση ενεργειών κ.α., ενώ κατά την φωνακτή ανάγνωση είναι οι παύσεις, ο συλλαβισμός κ.α. Επομένως αυτές οι πρακτικές εκλαμβάνονται από τους ακαδημαϊκούς δασκάλους ως βέλτιστες.

Κατά την επεξεργασία ενός κειμένου οι ακαδημαϊκοί δάσκαλοι, χρησιμοποιούν πρακτικές σηματοδότησης της συμπτωματολογίας των λαθών των φοιτητών με δυσλεξία σε πολύ μικρό βαθμό (2,18). Αντίθετα, οι πρακτικές αυτές εκτιμούνται από τους ακαδημαϊκούς δασκάλους σε πολύ μεγάλο βαθμό (4,27). Ορισμένες πρακτικές είναι η υπογράμμιση φράσεων στο κείμενο, η ομαδοποίηση των φράσεων με βάση τα γνωρίσματα τους κ.α. Άρα αυτές οι πρακτικές εκλαμβάνονται από τους ακαδημαϊκούς δασκάλους ως βέλτιστες.

Κατά τη συγγραφή ενός κειμένου οι ακαδημαϊκοί δάσκαλοι χρησιμοποιούν πρακτικές σηματοδότησης των λαθών των φοιτητών με δυσλεξία σε πολύ μικρό βαθμό (2,13). Αντίθετα, οι πρακτικές αυτές εκτιμούνται από τους ακαδημαϊκούς δασκάλους σε πολύ μεγάλο βαθμό (4,37). Ορισμένες πρακτικές είναι να φέρουν στο μυαλό τους ένα γνωστό κείμενο, να φτιάξουν ένα δενδροδιάγραμμα συγγραφής κ.α. Επομένως αυτές οι πρακτικές εκλαμβάνονται από τους ακαδημαϊκούς δασκάλους ως βέλτιστες.

Στην κατηγορία Αιτιολογία λαθών φοιτητών με δυσλεξία διαφάνηκε πως στην φωνακτή και σιωπηρή ανάγνωση, στην επεξεργασία και στη συγγραφή κειμένων οι ακαδημαϊκοί δάσκαλοι χρησιμοποιούν τις πρακτικές σηματοδότησης της αιτιολογίας των λαθών των φοιτητών με δυσλεξία σε πολύ μικρό βαθμό (2,15 · 2,17 · 2,14 και 2,07 αντίστοιχα). Αντίθετα, οι πρακτικές αυτές εκτιμώνται από τους ακαδημαϊκούς δασκάλους σε πολύ μεγάλο βαθμό (4,38 · 4,40 · 4,22 και 4,31 αντίστοιχα). Οι πρακτικές φωνακτής ανάγνωσης είναι η τεχνική του συλλαβισμού και η χρήση εσωτερικού λεξικού · στη σιωπηρή

ανάγνωση είναι η συγκέντρωση στο ό,τι δηλώνεται (η καταδήλωση) και στο ό,τι υπονοείται (η συνδήλωση) · στην επεξεργασία κειμένων είναι η διάκριση γνωρισμάτων, η ομαδοποίηση κ.α. και στη παραγωγή γραπτού λόγου είναι: η συζήτηση με τον εαυτό «τι θα γράψω, γιατί θα γράψω, πώς θα γράψω». Επομένως αυτές οι πρακτικές εκλαμβάνονται από τους ακαδημαϊκούς δασκάλους ως βέλτιστες.

Στην κατηγορία Αντιμετώπιση λαθών φοιτητών με δυσλεξία οι φοιτητές με δυσλεξία αξιοποιούν τις γνωστικές λειτουργίες... όταν αξιοποιούν τις διαδικασίες της διδασκαλίας: την προδιδασκτική (προγραμματισμός διδασκαλίας), την κυρίως διδασκτική (διεξαγωγή διδασκαλίας) και μεταδιδασκτική (αξιολόγηση διδασκαλίας)... οι ακαδημαϊκοί δάσκαλοι χρησιμοποιούν τις πρακτικές σηματοδότησης της αντιμετώπισης των λαθών των φοιτητών με δυσλεξία σε πολύ μικρό βαθμό (2,06 · 2,20 · 1,97 και 3,13 αντίστοιχα). Αντίθετα, οι πρακτικές αυτές εκτιμώνται από τους ακαδημαϊκούς δασκάλους σε πολύ μεγάλο βαθμό (4,31 · 4,28 · 4,34 και 4,29 αντίστοιχα). Επομένως αυτές οι πρακτικές εκλαμβάνονται από τους ακαδημαϊκούς δασκάλους ως βέλτιστες. Οι πρακτικές αυτές αξιοποιούν τις γνωστικές λειτουργίες της προσοχής, της αντίληψης, της βραχύχρονης μνήμης, της μακρόχρονης μνήμης, τις διαδικασίες της διδασκαλίας.

Στην κατηγορία Μάθηση των φοιτητών με δυσλεξία στην περίπτωση που οι φοιτητές με δυσλεξία αναπτύσσονται κοινωνικό-συναίσθηματικά και γνωστικά, ικανοποιούν τις ανάγκες τους και παρουσιάζουν επίδοση, οι ακαδημαϊκοί δάσκαλοι χρησιμοποιούν τις πρακτικές ελέγχου ποιότητας της μάθησης των φοιτητών με δυσλεξία σε πολύ μικρό βαθμό (2,12 · 2,17 · 2,09 αντίστοιχα). Αντίθετα, οι πρακτικές αυτές εκτιμούνται από τους ακαδημαϊκούς δασκάλους σε πολύ μεγάλο βαθμό (4,20 · 4,34 · 4,32 αντίστοιχα). Επομένως αυτές οι πρακτικές εκλαμβάνονται από τους ακαδημαϊκούς δασκάλους ως βέλτιστες. Οι πρακτικές αυτές ελέγχουν την ανθρωποπλαστική αποτελεσματικότητα, την ικανοποίηση των αναγκών και την ποιότητα του τελικού αποτελέσματος.

Με την πραγματοποίηση των συσχετίσεων των τεσσάρων παραγόντων στο «είναι» σύμφωνα με τις αντιλήψεις των ακαδημαϊκών δασκάλων διαπιστώθηκε πως υπάρχει πολύ υψηλή αλληλεξάρτηση και σύνδεση μεταξύ της σηματοδότησης της συμπτωματολογίας των λαθών, της αιτιολογίας τους, της διδασκτικής αντιμετώπισης και της αναμενόμενης μάθησης. Όσον αφορά τις συσχετίσεις των τεσσάρων παραγόντων στο «δέον» σύμφωνα με τις αντιλήψεις των ακαδημαϊκών δασκάλων διαπιστώθηκε πως όλες σχεδόν οι ανά δύο

συσχετίσεις είναι από μικρές έως μέτριες, θετικές και στατιστικά σημαντικές. Αποτελεί εξαίρεση η συσχέτιση μεταξύ Μάθησης και Αντιμετώπιση που δεν είναι στατιστικά σημαντική και η συσχέτιση μεταξύ Μάθησης και Αιτιολογίας που είναι υψηλή.

Κατά την πραγματοποίηση της συσχέτισης των παραγόντων του ερωτηματολογίου των ακαδημαϊκών δασκάλων με το φύλο στην κατηγορία «είναι» διαπιστώθηκε ότι σε όλους τους παράγοντες υπερέχουν στατιστικά σημαντικά οι γυναίκες σε σχέση με τους άνδρες. Κατά την συσχέτιση των παραγόντων με το Πρόγραμμα στο «είναι» διαφάνηκε πως σε όλους τους παράγοντες υπερέχουν στατιστικά σημαντικά οι διδάσκοντες σε Μεταπτυχιακό πρόγραμμα σε σχέση με τους διδάσκοντες σε Προπτυχιακό πρόγραμμα. Επίσης, στη συσχέτιση παραγόντων με τις Σπουδές στην Ειδική Αγωγή διαπιστώθηκε πως σε όλους τους παράγοντες στο «είναι» υπερέχουν στατιστικά σημαντικά οι έχοντες Σπουδές στην Ειδική Αγωγή σε σχέση με τους μη έχοντες Σπουδές στην Ειδική Αγωγή. Στη συσχέτιση παραγόντων με τα έτη διδασκαλίας στο «είναι» διαπιστώθηκε πως οι έχοντες 7-11 έτη διδασκαλίας έχουν μεγαλύτερες μέσες τιμές σε σχέση με τους έχοντες περισσότερα ή λιγότερα έτη διδασκαλίας από 7 - 11. Μεταξύ των ομάδων που αντιστοιχούν στα διαφορετικά διαστήματα ετών διδασκαλίας υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο «είναι».

Σχετικά με τη συσχέτιση των παραγόντων του ερωτηματολογίου των ακαδημαϊκών δασκάλων με το φύλο στην κατηγορία «δέον» διαπιστώθηκε πως δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικά διαφορές μεταξύ γυναικών και ανδρών. Το ίδιο προκύπτει και στη συσχέτιση παραγόντων με το Πρόγραμμα σπουδών στο «δέον» δηλαδή δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ Προπτυχιακού και Μεταπτυχιακού προγράμματος. Στη συσχέτιση παραγόντων με τις Σπουδές στην Ειδική Αγωγή στο «δέον», δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των διδασκόντων που έχουν σπουδές σε αυτή την κατεύθυνση και αυτών που δεν έχουν. Στη συσχέτιση παραγόντων με τα έτη διδασκαλίας στο «δέον» φαίνεται πως οι μέσες τιμές στον κάθε παράγοντα των διαφορετικών ομάδων διδασκόντων σε σχέση με τα έτη διδασκαλίας είναι περίπου ίδιες. Εντούτοις, δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στον κάθε παράγοντα μεταξύ των διαφορετικών ομάδων διδασκόντων σε σχέση με τα έτη διδασκαλίας.

5.1.3. Αποτελέσματα ερωτηματολογίων φοιτητών με δυσλεξία

Παρουσιάζονται εν συντομία τα αποτελέσματα από τα ερωτηματολόγια των φοιτητών με δυσλεξία σχετικά με τις αντιλήψεις τους για το εκπαιδευτικό γίνεσθαι. Τα ερωτηματολόγια περιείχαν 15 ομάδες ερωτήσεων – δηλώσεων που αφορούν το είναι (αυτό που γίνεται) και τις ίδιες 15 ομάδες ερωτήσεων – δηλώσεων που αφορούν το γίνεσθαι (αυτό που θα έπρεπε να γίνεται). Οι 15 ομάδες ερωτήσεων – δηλώσεων του ερωτηματολογίου δομούνται σε τέσσερις παράγοντες – υποκλίμακες: συμπτωματολογία, λαθών φοιτητών με δυσλεξία, αιτιολογία λαθών φοιτητών με δυσλεξία, αντιμετώπιση λαθών φοιτητών με δυσλεξία και μάθηση φοιτητών με δυσλεξία.

Βάσει των δημογραφικών στοιχείων των ερωτηματολογίων που δόθηκαν στους φοιτητές με δυσλεξία το 67,31% ήταν άνδρες και το 32,69% ήταν γυναίκες. Το 71,15% αφορούσε φοιτητές με δυσλεξία Μεταπτυχιακού Επιπέδου και το 28,85% φοιτητές με δυσλεξία Προπτυχιακού Επιπέδου.

Από τα στατιστικά αποτελέσματα του ερωτηματολογίου των φοιτητών με δυσλεξία στην κατηγορία Συμπτωματολογία λαθών φοιτητών με δυσλεξία διαπιστώθηκαν τα ακόλουθα:

Κατά την φωνακτή ανάγνωση οι φοιτητές με δυσλεξία θεωρούν ότι το κάνω παύσεις τονισμού, συλλαβίζω, προσθέτω και αφαιρώ φωνήματα, κάνω λάθη τονισμού κτλ γίνεται λίγο (2,23), ενώ θα έπρεπε να γίνεται πολύ (4,17). Αυτές οι πρακτικές εκλαμβάνονται από αυτούς ως βέλτιστες. Κατά την σιωπηρή ανάγνωση οι φοιτητές με δυσλεξία θεωρούν ότι το να εντοπίζουν πληροφορίες, να εξηγούν ενέργειες κτλ. γίνεται λίγο (2,06), ενώ θα έπρεπε να γίνεται πολύ (4,35). Άρα αυτές οι πρακτικές εκλαμβάνονται από αυτούς ως βέλτιστες. Κατά την επεξεργασία ενός κειμένου οι φοιτητές με δυσλεξία θεωρούν ότι το να υπογραμμίζω φράσεις, να ομαδοποιώ αυτές με βάση τα γνωρίσματά τους κτλ γίνεται λίγο (2,12), ενώ θα έπρεπε να γίνεται πολύ (4,21). Επομένως αυτές οι πρακτικές εκλαμβάνονται από αυτούς ως βέλτιστες. Τέλος κατά την συγγραφή ενός κειμένου οι φοιτητές με δυσλεξία θεωρούν ότι το συγγράφω το αρχικό κείμενό μου, φτιάχνω ένα δενδροδιάγραμμα συγγραφής κτλ γίνεται λίγο (2,13), ενώ θα έπρεπε να γίνεται πολύ (4,35). Άρα οι εν λόγω πρακτικές για τους φοιτητές με δυσλεξία κατατάσσονται ως βέλτιστες.

Στην κατηγορία Αιτιολόγηση λαθών, οι φοιτητές με δυσλεξία θεωρούν κατά την ανάγνωση, την επεξεργασία, την συγγραφή ότι η τεχνική του συλλαβισμού, η χρήση της μνήμης για λήψη οδηγιών ανάγνωσης της λέξης κτλ γίνεται σε πολύ λίγο βαθμό (4,38 · 4,37 · 4,29 · 4,54 αντίστοιχα), ενώ θα έπρεπε να γίνονται σε πολύ μεγάλο βαθμό (4,46 · 4,44 · 4,31 · 4,56 αντίστοιχα). Άρα, αυτές οι πρακτικές για τους ίδιους θεωρούνται ως βέλτιστες.

Στην κατηγορία Αντιμετώπιση των λαθών, οι φοιτητές με δυσλεξία κατά την αξιοποίηση των γνωστικών λειτουργιών θεωρούν πως η ενεργοποίηση και διατήρηση της προσοχής, η αντίληψη για πρόσληψη των πληροφοριών κτλ γίνεται λίγο (2,29), ενώ θα έπρεπε να γίνεται πολύ (4,31). Άρα, αυτές οι πρακτικές για τους ίδιους θεωρούνται ως βέλτιστες. Κατά τις διαδικασίες του διδακτικού γίνεσθαι: προδιδασκτική, κυρίως διδακτική, μεταδιδασκτική θεωρούν πως η συναρμολόγηση των διδακτικών βημάτων, η χρήση του διαισθητικού και αναλυτικού τρόπου σκέψης κτλ γίνονται λίγο (2,08 · 1,94 · 2,12 αντίστοιχα) ενώ θα έπρεπε να γίνονται πολύ (4,35 · 4,31 · 4,40 αντίστοιχα). Επομένως, αυτές οι πρακτικές εκλαμβάνονται από τους φοιτητές με δυσλεξία ως βέλτιστες.

Στη κατηγορία Μάθηση των φοιτητών με δυσλεξία, οι συμμετέχοντες θεωρούν πως η συμβολή στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη (ανθρωποπλαστική αποτελεσματικότητα) στην επίδοση (ποιότητα τελικού αποτελέσματος και ικανοποίηση των αναγκών), η διάκριση διαφορών μεταξύ νέας και παλιάς μάθησης κτλ γίνονται λίγο (2,17 · 2,15 · 2,08 αντίστοιχα), ενώ θα έπρεπε να γίνονται πολύ (4,17 · 4,31 · 4,33 αντίστοιχα). Συνεπώς, οι πρακτικές αυτές εκλαμβάνονται από τους φοιτητές με δυσλεξία ως βέλτιστες.

Κατά την πραγματοποίηση των συσχετίσεων των τεσσάρων παραγόντων στο «είναι» σύμφωνα με τις αντιλήψεις των φοιτητών με δυσλεξία διαπιστώθηκε πως υπάρχουν συσχετίσεις μέτριες, θετικές και στατιστικά σημαντικές μεταξύ Συμπτωματολογίας και Αντιμετώπισης καθώς και Μάθησης, αλλά και μεταξύ Μάθησης και Αντιμετώπισης. Όσον αφορά τις συσχετίσεις των τεσσάρων παραγόντων στο «δέον» σύμφωνα με τις αντιλήψεις των φοιτητών με δυσλεξία διαπιστώθηκε πως υπάρχει μέτρια συσχέτιση, θετική και στατιστικά σημαντική μεταξύ Μάθησης και Αιτιολογίας και μέτρια συσχέτιση, αρνητική και στατιστικά σημαντική μεταξύ Μάθησης και Αντιμετώπισης.

Σχετικά με την πραγματοποίηση της συσχέτισης των παραγόντων του ερωτηματολογίου των φοιτητών με δυσλεξία με το φύλο στην κατηγορία «είναι»

διαπιστώθηκε πως σχεδόν σε όλους τους παράγοντες υπερέχουν στατιστικά σημαντικά οι γυναίκες σε σχέση με τους άνδρες. Εξαιρέση αποτελεί η Αιτιολογία όπου δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών.

Επίσης κατά τη συσχέτιση παραγόντων του ερωτηματολογίου των φοιτητών με δυσλεξία με το Πρόγραμμα στο «είναι» διαπιστώθηκε πως σχεδόν σε όλους τους παράγοντες υπερέχουν στατιστικά σημαντικά οι διδασκόμενοι σε Μεταπτυχιακό πρόγραμμα σε σχέση με τους διδασκόμενους σε Προπτυχιακό πρόγραμμα. Εξαιρέση αποτελεί η Αιτιολογία όπου δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές διδασκόμενων σε Μεταπτυχιακό και Προπτυχιακό πρόγραμμα.

Όσον αφορά τη συσχέτιση παραγόντων του ερωτηματολογίου των φοιτητών με δυσλεξία με το φύλο στο «δέον» φάνηκε πως σε όλους τους παράγοντες δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών. Στη συσχέτιση παραγόντων με το Πρόγραμμα στο «δέον» διαφάνηκε πως σε όλους τους παράγοντες δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές διδασκόμενων σε Μεταπτυχιακό και Προπτυχιακό πρόγραμμα.

5.1.4. Αποτελέσματα συνεντεύξεων ακαδημαϊκών δασκάλων

Ακολουθούν εν συντομία οι θεματικές ενότητες που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις των ακαδημαϊκών δασκάλων, οι οποίες αφορούν «τη Συμπτωματολογία λαθών φοιτητών με δυσλεξία», «την Αιτιολόγηση λαθών φοιτητών με δυσλεξία», «την Αντιμετώπιση λαθών φοιτητών με δυσλεξία» και «τη Μάθηση των φοιτητών με δυσλεξία». Επιπρόσθετα, μέσα από τις συνεντεύξεις προέκυψαν τα διλήμματα επιλογών που προκρίνουν οι συμμετέχοντες σχετικά με τις πρακτικές του εκπαιδευτικού γίνεσθαι των φοιτητών με δυσλεξία και ποιες από αυτές τις πρακτικές εκλαμβάνονται ως βέλτιστες και ποια γνωρίσματα αποδίδουν σε αυτές.

Συνεπώς προέκυψαν τέσσερις θεματικές ενότητες. Η πρώτη θεματική ενότητα αφορά τη Συμπτωματολογία λαθών φοιτητών με δυσλεξία, η δεύτερη θεματική ενότητα αφορά την Αιτιολογία λαθών φοιτητών με δυσλεξία, η τρίτη θεματική ενότητα αφορά την Αντιμετώπιση λαθών φοιτητών με δυσλεξία και τέλος η τέταρτη θεματική ενότητα αφορά τη Μάθηση των φοιτητών με δυσλεξία.

Στην πρώτη θεματική ενότητα οι ακαδημαϊκοί δάσκαλοι σχετικά με την φωνακτή ανάγνωση θεωρούν ως βέλτιστες τις πρακτικές: να κάνουν παύσεις, να συλλαβίζουν, να αφαιρούν, να προσθέτουν, να αντικαθιστούν φωνήματα και συλλαβές, αλλά και να επαναλαμβάνουν λέξεις, να παραλείπουν λέξεις. Το γνώρισμα αυτών των βέλτιστων πρακτικών είναι η απόκτηση δεξιοτήτων ανάγνωσης όπως η αυτόματη και γρήγορη αναγνώριση λέξεων και γραμμάτων κ.α. Κατά τη σιωπηρή ανάγνωση οι ακαδημαϊκοί δάσκαλοι θεωρούν ως βέλτιστες τις πρακτικές: τον εντοπισμό πληροφοριών (πού, πότε, ποιος, τι έκανε, ποιά τα αποτελέσματα), την εξήγηση ενεργειών (απάντηση στο γιατί και για ποιο σκοπό), τη διάκριση της θεματικής πρότασης, τον αναστοχασμό του νοήματος των παραγραφών και τη συγκρότηση του νοήματος. Τα γνωρίσματα αυτών των βέλτιστων πρακτικών είναι η απόκτηση δεξιοτήτων κατανόησης, ώστε ο φοιτητής θα διαβάζει σιωπηλά ένα κείμενο και να απαντά σε ερωτήματα.

Κατά την επεξεργασία ενός κειμένου οι ακαδημαϊκοί δάσκαλοι θεωρούν ως βέλτιστη την πρακτική όπου ο φοιτητής με δυσλεξία «διαβάζει το κείμενο και υπογραμμίζει φράσεις που δίνουν απάντηση στο ερώτημα». Το γνώρισμα της εν λόγω βέλτιστης πρακτικής είναι «η ενίσχυση της βραχυπρόθεσμης μνήμης». Σχετικά με την συγγραφή ενός κειμένου οι ακαδημαϊκοί δάσκαλοι θεωρούν ως βέλτιστες τις πρακτικές: ο φοιτητής με δυσλεξία γράφει και ξαναγράφει το κείμενό του, προσπαθεί να φέρει στο μυαλό του ένα γνωστικό κείμενο και ερωτά τον εαυτό του «τι θα γράψω, γιατί θα γράψω, πώς θα γράψω και φτιάχνει ένα δενδροδιάγραμμα συγγραφής». Το γνώρισμα αυτών των βέλτιστων πρακτικών είναι «η ενίσχυση της παραγωγής κειμένου».

Στην δεύτερη ενότητα οι ακαδημαϊκοί δάσκαλοι θεωρούν ως βέλτιστη πρακτική για τη σηματοδότηση της αιτιολογίας των λαθών κατά τη φωνακτή ανάγνωση, τη χρήση της μνήμης όπου από εκεί λαμβάνονται «οδηγίες» για την ανάγνωση και την εκφορά των λέξεων. Οι δεξιότητες ανάγνωσης, οι φωνολογικές δεξιότητες και ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου θεωρούνται τα γνωρίσματα αυτής της βέλτιστης πρακτικής. Όσον αφορά την βέλτιστη πρακτική κατά την σιωπηρή ανάγνωση, οι ακαδημαϊκοί δάσκαλοι προέκριναν την συγκέντρωση της προσοχής του φοιτητή σε ό,τι δηλώνεται φανερά στο κείμενο. Τα γνωρίσματα της βέλτιστης πρακτικής είναι η μεταγνωστικότητα, αλλά και η απόκτηση αυτοελέγχου κατά τη διάρκεια της μελέτης.

Κατά την επεξεργασία ενός κειμένου οι ακαδημαϊκοί δάσκαλοι θεωρούν ως βέλτιστες πρακτικές σηματοδότησης της αιτιολογίας των λαθών των φοιτητών, την διάκριση γνωρισμάτων, την ομαδοποίηση και τον προσδιορισμό λεκτικά με την εκφορά λέξεων, την διατύπωση κρίσεων με την εκφορά προτάσεων και συλλογισμών με την εκφορά παραγραφών, καθώς και τη συγκρότηση κειμενικής δομής, φτιάχνοντας χάρτες εννοιών. Τα γνωρίσματα αυτών των βέλτιστων πρακτικών εκπαίδευση είναι η ενίσχυση της μακροπρόθεσμης μνήμης, καθώς και η απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Τέλος κατά τη συγγραφή ενός κειμένου οι βέλτιστες πρακτικές με βάση τους ακαδημαϊκούς δασκάλους είναι το ότι ο φοιτητής ρωτά τον εαυτό του ποιο γνωστό κείμενο ήρθε στη σκέψη του, βρίσκει «τι θα γράψει» και φτιάχνει δένδρονδιάγραμμα, αλλά και το ότι συζητά με τον εαυτό του πώς θα γράψω. Το γνώρισμα αυτών των βέλτιστων πρακτικών είναι η ενίσχυση της παραγωγής κειμένου.

Στην τρίτη θεματική ενότητα οι ακαδημαϊκοί δάσκαλοι για την ενεργοποίηση και την διατήρηση της προσοχής θεωρούν ως βέλτιστες πρακτικές σηματοδότησης της αντιμετώπισης των λαθών των φοιτητών με δυσλεξία με δυσλεξία, την ανασκόπηση του προηγούμενου μαθήματος, την δήλωση του μαθησιακού στόχου και την προβολή των σημαντικών στοιχείων του μαθήματος, την χρήση της τακτικής βήμα-βήμα, την ανατροφοδότηση και την ενίσχυση του σωστού, καθώς και την σύναψη μαθησιακού συμβολαίου. Τα γνωρίσματα των βέλτιστων αυτών πρακτικών εκπαίδευσης είναι η απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων, η κάλυψη αδυναμιών στο γραπτό λόγο, η αναπαραγωγή, καθώς και η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης του φοιτητή. Όσον αφορά την διευκόλυνση των φοιτητών οι βέλτιστες πρακτικές με βάση τους ακαδημαϊκούς δασκάλους για τη σηματοδότηση της αντιμετώπισης των λαθών των φοιτητών με δυσλεξία είναι η χρήση της πολυαισθητηριακής προσέγγισης, η χρήση του μαθησιακού συμβολαίου και η χρήση ερωτήσεων στον εαυτό. Τα γνωρίσματα των βέλτιστων αυτών πρακτικών είναι η καινοτομία, η βιωσιμότητα, η γνωστική μαθητεία, η διευκόλυνση πρόσληψης πληροφοριών, η μετατροπή των πληροφοριών σε γνώσεις, η διατήρηση των πληροφοριών και η εκμάθηση του «τι θα κάνουμε, πώς, γιατί».

Οι ακαδημαϊκοί δάσκαλοι σχετικά με την διατύπωση των διδακτικών στόχων θεωρούν ως βέλτιστες τις πρακτικές τη συγκεκριμενοποίηση των διδακτικών στόχων και τη μετατροπή της διδακτέας ύλης σε στόχους – δεξιότητες: του λέγειν, του πράττειν, του είναι, του γίνεσθαι, του μεταφέρειν, του προσαρμόζειν. Το γνώρισμα των βέλτιστων πρακτικών είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων επιχειρηματολογίας, αντιστρεψιμότητας, συνδυαστικότητας,

ταυτοσημίας και ταυτολογίας. Σχετικά με το χειρισμό της διδακτέας ύλης με βάση τις απόψεις των ακαδημαϊκών δασκάλων οι βέλτιστες πρακτικές είναι η αναπαράσταση με πολλαπλή κωδικοποίηση και η χρήση του μαθησιακού συμβολαίου. Με την πολλαπλή κωδικοποίηση το γνώρισμα που επιτυγχάνεται είναι η ενίσχυση των γνωστικών λειτουργιών (αντίληψης, βραχύχρονης μνήμης, μακρόχρονης μνήμης).

Οι βέλτιστες πρακτικές σηματοδότησης της αντιμετώπισης των λαθών των φοιτητών με δυσλεξία σχετικά με την μεθόδευση της διδακτέας ύλης, κατά τους ακαδημαϊκούς δασκάλους είναι η επαναφορά προηγούμενων γνώσεων, η εισαγωγή μετασχηματισμών και η διενέργεια αναδομήσεων, η εφαρμογή της τακτικής των μικρών βημάτων, η εξάσκηση με ταυτόσημες ασκήσεις και η χρήση της διαδικασίας επίλυσης προβλήματος. Τα γνωρίσματα των πιο πάνω βέλτιστων πρακτικών είναι η ενίσχυση της μακροπρόθεσμης μνήμης, καθώς και η απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Τέλος οι βέλτιστες πρακτικές για την αξιολόγηση των φοιτητών με βάση τους ακαδημαϊκούς δασκάλους είναι η εστίαση στο «τι κάναμε, για να δώσουμε απάντηση στο ερώτημα» η εστίαση στο «τι λάθη κάναμε, πώς τα αναγνωρίσαμε και τα διορθώσαμε» και η εστίαση στο «αυτό που μάθαμε, πού θα μας χρησιμεύσει». Το γνώρισμα των εν λόγω βέλτιστων πρακτικών είναι η απόκτηση μεταγνωστικότητας.

Στην τέταρτη θεματική ενότητα οι βέλτιστες πρακτικές σηματοδότησης της μάθησης των φοιτητών με δυσλεξία, για την οργάνωση της διδασκαλίας με βάση τους ακαδημαϊκούς δασκάλους είναι η οργάνωση της διδασκαλίας λαμβάνοντας όλες τις αποφάσεις ο ακαδημαϊκός δάσκαλος, η οργάνωση της διδασκαλίας, λαμβάνοντας από κοινού τις αποφάσεις με τους φοιτητές και η οργάνωση της διδασκαλίας, συμφωνώντας τις αποφάσεις και μοιράζοντας αυτές με τους φοιτητές. Το γνώρισμα των βέλτιστων αυτών πρακτικών αφορά την κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου. Επίσης, οι ακαδημαϊκοί δάσκαλοι θεωρούν ως βέλτιστες πρακτικές τη βαθμιαία προσέγγιση και τη προδρασιακή αντιμετώπιση των λαθών των φοιτητών, τη σκαλωσιά της αντιστοίχισης ένα προς ένα και το ότι οι φοιτητές λένε «τι κάναμε για να δώσουμε απάντηση στο ερώτημα». Το γνώρισμα αυτών των πρακτικών είναι η συναισθηματική ανάπτυξη των ατόμων.

Με βάση τις απαντήσεις των ακαδημαϊκών δασκάλων οι πρακτικές σηματοδότησης της μάθησης των φοιτητών με δυσλεξία που θεωρούνται ως βέλτιστες είναι το να ζητήσουν οι ακαδημαϊκοί δάσκαλοι από τους φοιτητές να διακρίνουν διαφορές στη νέα μάθηση και στην παλιά, να αναφέρονται στο «πότε άλλοτε, πού αλλού είδαμε κάτι όμοιο» και στο «τι θα

ακολουθήσει», αλλά και στο να εργαστούν με αυτοέλεγχο. Το γνώρισμα που προκύπτει από αυτές τις πρακτικές είναι η γνωστική ανάπτυξη του ατόμου. Επιπρόσθετα, από τους ακαδημαϊκούς δασκάλους προκύπτουν ως βέλτιστες οι πρακτικές παραγωγή νέων γνώσεων, μετασχηματίζοντας τις παλιές, ανακάλυψη και απάντηση στα ερωτήματα, αλλά και χρήση «τι θα κάνω, πώς, γιατί, κάθε πότε». Το γνώρισμα που προκύπτει από αυτές τις πρακτικές είναι ο έλεγχος της ποιότητας του τελικού αποτελέσματος. Τέλος ως βέλτιστες πρακτικές επίσης θεωρούνται και η χρήση μαθησιακού στόχου και προβολή των σημαντικότερων του νέου μαθήματος, η εισαγωγή «τι θα μάθουν, πώς, τι θα κάνει ο καθένας» και η επαναφορά προηγούμενων γνώσεων και εισαγωγή μετασχηματισμών. Το γνώρισμα που προκύπτει είναι η ικανοποίηση των αναγκών των φοιτητών.

5.1.5. Αποτελέσματα συνεντεύξεων φοιτητών με δυσλεξία

Ακολουθούν εν συντομία οι θεματικές ενότητες που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις των φοιτητών με δυσλεξία, οι οποίες αφορούν τη Συμπτωματολογία λαθών φοιτητών με δυσλεξία, την Αιτιολόγηση λαθών φοιτητών με δυσλεξία, την Αντιμετώπιση λαθών φοιτητών με δυσλεξία και τη Μάθηση των φοιτητών με δυσλεξία. Επιπρόσθετα, μέσα από τις συνεντεύξεις προέκυψαν τα διλήμματα επιλογών που προκρίνουν οι συμμετέχοντες σχετικά με τις πρακτικές του εκπαιδευτικού γίνεσθαι των φοιτητών με δυσλεξία και ποιες από αυτές τις πρακτικές εκλαμβάνονται ως βέλτιστες και ποια γνωρίσματα αποδίδουν σε αυτές.

Όσον αφορά την πρώτη θεματική ενότητα και συγκεκριμένα κατά την φωνακτή ανάγνωση θεωρούν ως βέλτιστες πρακτικές: κάνω παύσεις, συλλαβίζω, αφαιρώ, προσθέτω, αντικαθιστώ φωνήματα και συλλαβές και επαναλαμβάνω λέξεις, παραλείπω λέξεις. Το γνώρισμα αυτών των βέλτιστων πρακτικών είναι η απόκτηση δεξιοτήτων ανάγνωσης. Κατά την σιωπηρή ανάγνωση οι βέλτιστες πρακτικές με βάση τους φοιτητές με δυσλεξία είναι ο αναστοχασμός του νοήματος των παραγραφών και η συγκρότηση του νοήματος του κειμένου, ο εντοπισμός της λειτουργίας του κειμένου, ο εντοπισμός των πληροφοριών πού, πότε, ποιος, τι έκανε, ποιά τα αποτελέσματα και η διάκριση των φράσεων που βοηθούν στο συμπέρασμα και στον εντοπισμό του τίτλου που ταιριάζει στο κείμενο. Τα γνωρίσματα αυτών των βέλτιστων πρακτικών είναι η απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων, καθώς και η απόκτηση δεξιοτήτων κατανόησης.

Κατά την επεξεργασία του κειμένου ως βέλτιστες πρακτικές της συμπτωματολογίας των λαθών τους από τους φοιτητές με δυσλεξία θεωρούνται το να διαβάζουν το κείμενο και να υπογραμμίζουν φράσεις που δίνουν απάντηση στο ερώτημα, το να βρίσκουν απαντήσεις στα ερωτήματα πού, πότε, ποιος, τι έκανε, ποια τα αποτελέσματα, πώς, γιατί, για ποιο σκοπό και να φτιάχνουν ένα γνωστικό χάρτη και το να βρίσκουν τις έννοιες του κειμένου και τις σχέσεις τους και να φτιάχνουν ένα νοηματικό χάρτη. Τα γνωρίσματα αυτών των βέλτιστων πρακτικών είναι η ενίσχυση της βραχυπρόθεσμης μνήμης και η μετατροπή των πληροφοριών σε γνώσεις στη μακροπρόθεσμη μνήμη για την απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων.

Τέλος, οι βέλτιστες πρακτικές κατά την συγγραφή ενός κειμένου για τους φοιτητές με δυσλεξία είναι η δημιουργία ενός δενδροδιαγράμματος συγγραφής, η επαναφορά στο μυαλό τους ενός γνωστού κειμένου, η επεξεργασία και τα ερωτήματα προς τον εαυτό τους «τι θα γράψω, γιατί θα γράψω, πώς θα γράψω» και το γράφω και το ξαναγράψω το κείμενο. Το γνώρισμα αυτών των βέλτιστων πρακτικών είναι η ενίσχυση της παραγωγής γραπτού λόγου.

Σχετικά με την δεύτερη θεματική ενότητα, η βέλτιστη πρακτική που χρησιμοποιούν, για να σηματοδοτήσουν την αιτιολογία των λαθών τους, στην φωναχτή ανάγνωση είναι η χρήση της μνήμης τους και από εκεί να λαμβάνουν άμεσες οδηγίες για την ανάγνωση και την εκφορά των λέξεων. Οι δεξιότητες ανάγνωσης, οι φωνολογικές δεξιότητες και ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου θεωρούνται τα γνωρίσματα αυτής της βέλτιστης πρακτικής. Κατά την σιωπηρή ανάγνωση η βέλτιστη πρακτική για τη σηματοδότηση της αιτιολογίας των λαθών τους είναι η συγκέντρωση της όχι μόνο σε «ό,τι δηλώνεται» φανερά στο κείμενο, αλλά και στο «ό,τι υπονοείται». Τα γνωρίσματα της βέλτιστης αυτής πρακτικής είναι η μεταγνωστικότητα, αλλά και η απόκτηση αυτοελέγχου κατά τη διάρκεια που εργάζονται οι φοιτητές. Όσον αφορά την επεξεργασία ενός κειμένου οι βέλτιστες πρακτικές είναι η συγκρότηση της κειμενικής δομής, φτιάχνοντας χάρτες εννοιών, η διάκριση γνωρισμάτων, ομαδοποίησης και προσδιορισμού λεκτικά με την εκφορά λέξεων και η παρακολούθηση, ο έλεγχος και το εκφράζομαι αυτό που κάνω. Τα γνωρίσματα τους είναι η ενίσχυση της μακροπρόθεσμης μνήμης, οι δεξιότητες μνήμης, καθώς και η απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων.

Κατά τη συγγραφή ενός κειμένου οι βέλτιστες πρακτικές σηματοδότησης της αιτιολογίας των λαθών τους, για τους φοιτητές με δυσλεξία είναι η συζήτηση με τον εαυτό τους «γιατί θα γράψουν» και η ερώτηση στον εαυτό τους ποιο γνωστό κείμενο ήρθε στη

σκέψη τους, «τι θα γράψουν» και το «πώς θα γράψουν» καθώς και η δημιουργία δενδροδιαγράμματος. Το γνώρισμα αυτών των βέλτιστων πρακτικών είναι η ενίσχυση της παραγωγής κειμένου.

Στην τρίτη θεματική ενότητα οι βέλτιστες πρακτικές σηματοδότησης της αντιμετώπισης των λαθών για τους φοιτητές με δυσλεξία είναι η εισήγηση καταστάσεων προβληματισμού και ο προσδιορισμός του προβλήματος από τους φοιτητές με τη μορφή ερωτήματος, το μάθημα προχωρεί βήμα – βήμα και ακολουθεί ανατροφοδότηση και ενίσχυση του σωστού, οι ασκήσεις εκτελούνται μια – μια και επισημαίνονται διαφορές μεταξύ παλιάς και νέας γνώσης και η υπογράμμιση φράσεων που δίνουν απάντηση στο ερώτημα. Τα γνώρισμα των βέλτιστων αυτών πρακτικών είναι η απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων, η κάλυψη αδυναμιών στο γραπτό λόγο, η αναπαραγωγή, καθώς και η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης του φοιτητή.

Επιπρόσθετα, οι βέλτιστες πρακτικές σηματοδότησης της αντιμετώπισης των λαθών με βάση τους φοιτητές με δυσλεξία είναι η χρήση της πολυαισθητηριακής προσέγγισης, η κατασκευή εννοιολογικών χαρτών, η ανακύκλωση των πληροφοριών με βάση τα ερωτήματα: πού το λέει και πώς το λέει» και η χρήση ερωτημάτων στον εαυτό: τι θα κάνω, πώς θα το κάνω, προχωρεί η εφαρμογή, υπάρχει απόκλιση, πώς τα πήγα, τι έκανα. . Επομένως τα γνώρισμα που προκύπτουν από αυτές τις πρακτικές είναι η διευκόλυνση πρόσληψης πληροφοριών, η μετατροπή των πληροφοριών σε γνώσεις, η διατήρηση των πληροφοριών, η εκμάθηση του ενεργήματος «τι θα κάνουμε, πώς, γιατί», η βιωσιμότητα και η γνωστική μαθητεία.

Οι βέλτιστες πρακτικές σχετικά με τους διδακτικούς στόχους με βάση τις επιλογές των φοιτητών με δυσλεξία είναι η γνωστική οργάνωση, η ενεργοποίηση της δεξιότητας του λέγειν, του πράττειν, του είναι, του γίνεσθαι, του μεταφέρειν, του προσαρμόζειν», η ενεργοποίηση των ιδιοτήτων της σκέψης και η εκμάθηση στρατηγικών μάθησης και μελέτης. Τα γνώρισμά τους είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων επιχειρηματολογίας, αντιστρεψιμότητας, συνδυαστικότητας, ταυτοσημίας και ταυτολογίας και η ενίσχυση δεξιοτήτων μελέτης.

Οι βέλτιστες πρακτικές σηματοδότησης της αντιμετώπισης των λαθών σχετικά με τον χειρισμό της διδακτέας ύλης για τους φοιτητές με δυσλεξία είναι ο εντοπισμός των μερών, των σχέσεων και της οργάνωσης του μαθήματος και δημιουργίας χαρτών εννοιών, η χρήση

του διαισθητικού και του αναλυτικού τρόπου σκέψης, η ενεργοποίηση των ανώτερων λειτουργιών του νου, το φωναχτό και το σιωπηρό λόγο και η αναπαράσταση, παρακολούθηση, διάβασμα, ακοή, ομιλία, δημιουργία, υπόδηση ρόλων, σχηματισμός χαρτών εννοιών, συγγραφή κειμένων. Το γνώρισμα αυτών των βέλτιστων πρακτικών είναι η απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων

Σχετικά με την μεθόδευση της διδασκαλίας οι βέλτιστες πρακτικές σηματοδότησης για την αντιμετώπιση των λαθών, για τους φοιτητές με δυσλεξία είναι η εισήγηση καταστάσεων προβληματισμού όπου ο φοιτητής διατυπώνει ερωτήματα που ζητούν απαντήσεις, η επαναφορά προηγούμενων γνώσεων, εισάγοντας μετασχηματισμούς, η διδασκαλία με μαθησιακό συμβόλαιο, η εργασία με τους συμφοιτητές και μετά μόνος του ο φοιτητής και η εφαρμογή της διδασκαλίας βήμα – βήμα προλαβαίνοντας τα λάθη και η εξάσκηση με ταυτόσημες ασκήσεις. Τα γνώρισμα τους είναι η ενίσχυση της μακροπρόθεσμης μνήμης, καθώς και η απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Τέλος, οι βέλτιστες πρακτικές σχετικά με την αξιολογή με βάση τους φοιτητές με δυσλεξία είναι η εστίαση στο αυτό που μάθαμε, πού θα μας χρησιμεύσει, η εστίαση στο πόσο καλά έμαθα και η εστίαση στο τι λάθη έκανα, πώς τα αναγνώρισα και τα διόρθωσα. Το γνώρισμα των εν λόγω βέλτιστων πρακτικών είναι η απόκτηση μεταγνωστικότητας.

Στην τέταρτη θεματική ενότητα οι βέλτιστες πρακτικές σηματοδότησης της μάθησης σχετικά με την οργάνωση της διδασκαλίας με βάση τους φοιτητές με δυσλεξία είναι η οργάνωση της διδασκαλίας λαμβάνοντας από κοινού τις αποφάσεις και η οργάνωση της διδασκαλίας συμφωνώντας τις αποφάσεις και μοιράζοντας αυτές μεταξύ τους. Το γνώρισμά τους αφορά την κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου. Ακόμη ως βέλτιστες πρακτικές θεωρούνται το να λένε τι έκαναν για να δώσουν απάντηση στο ερώτημα, ο ακαδημαϊκός δάσκαλος χρησιμοποιεί τη σκαλωσιά της αντιστοίχισης ένα προς ένα, για την εφαρμογή των μετασχηματισμών και η χρήση της βαθμιαίας προσέγγισης και της προδρασιακής αντιμετώπισης των λαθών. Το γνώρισμά τους αφορά την συναισθηματική ανάπτυξη των ατόμων.

Επιπρόσθετα, με βάση τις απαντήσεις που δόθηκαν από τους φοιτητές με δυσλεξία, οι πρακτικές σηματοδότησης της μάθησης τους που θεωρούνται ως βέλτιστες είναι το να αναφέρονται στο «πότε άλλοτε, πού αλλού είδαμε κάτι όμοιο» και στο «τι θα ακολουθήσει», στη δημιουργία χάρτη εννοιών, αλλά και στο να εργαστούν με αυτοέλεγχο. Το γνώρισμα που

προκύπτει από αυτές τις πρακτικές είναι η γνωστική ανάπτυξη του ατόμου. Με βάση, επίσης, τις προτιμήσεις των φοιτητών με δυσλεξία βέλτιστες πρακτικές θεωρήθηκαν και η παραγωγή νέων γνώσεων, μετασχηματίζοντας τις παλιές, η ανακάλυψη και απάντηση στα ερωτήματα, αλλά και η αναπαραγωγή χωρίς πρόσθετη απαίτηση. Το γνώρισμά τους αφορά τον έλεγχο του τελικού αποτελέσματος. Τέλος, ως βέλτιστες πρακτικές για τη σηματοδότηση της μάθησης, θεωρούνται από τους φοιτητές με δυσλεξία η χρήση μαθησιακού στόχου και προβολή των σημαντικότερων του νέου μαθήματος, η επαναφορά προηγούμενων γνώσεων και εισαγωγή μετασχηματισμών και η εισαγωγή καταστάσεων προβληματισμού και προσδιορισμός του προβλήματος με μορφή ερωτήματος. Το γνώρισμα αυτών των πρακτικών είναι η ικανοποίηση των αναγκών των φοιτητών.

5.2. Σχολιασμός των αποτελεσμάτων της έρευνας

Πραγματοποιείται σχολιασμός των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τα πανεπιστημιακά έγγραφα, από τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων των ακαδημαϊκών δασκάλων και των φοιτητών με δυσλεξία και σχολιασμός των αποτελεσμάτων των συνεντεύξεων των ακαδημαϊκών δασκάλων και των φοιτητών με δυσλεξία.

5.2.1. Σχολιασμός αποτελεσμάτων πανεπιστημιακών εγγράφων

Ακολουθεί σχολιασμός των αποτελεσμάτων που προέκυψαν μέσα από την εκτεταμένη ανάλυση των πανεπιστημιακών εγγράφων.

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα απαντήθηκε μέσα από την μελέτη των πανεπιστημιακών εγγράφων που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό γίνεσθαι. Από αυτά εξακριβώθηκε πως η εισδοχή ενός φοιτητή με δυσλεξία σε κάποιο Προπτυχιακό πρόγραμμα μπορεί να γίνει με το απολυτήριο λυκείου ή με την εξασφάλιση κάποιας θέσης μετά από την επιτυχία στις Παγκύπριες εξετάσεις. Απεναντίας για την εισδοχή σε Μεταπτυχιακό πρόγραμμα σημαντικό ρόλο διαδραματίζει το πρώτο πτυχίο και μετέπειτα η κατάκτηση της αγγλικής γλώσσας. Όσον αφορά τον αριθμό των φοιτητών στις αίθουσες, πρέπει να ανέρχεται μέχρι τους τριάντα φοιτητές. Τα δίδακτρα στα ιδιωτικά Πανεπιστήμια είναι ανάλογα με την ευρωπαϊκή μεταφορά πίστωσης και συσσώρευσης, ενώ στα κρατικά Πανεπιστήμια είναι δωρεάν. Οι φοιτητές με δυσλεξία έχουν το δικαίωμα να υποβάλλουν αίτηση για φοιτητική χορηγία και την παροχή διευκολύνσεων. Η διδασκαλία γίνεται με τη μορφή διάλεξης,

συζήτησης, βιωματικού εργαστηρίου και το διδακτικό υλικό αποτελείται από διδακτικά συγγράμματα, άρθρα, σημειώσεις. Η αξιολόγηση των φοιτητών επιτυγχάνεται καθ' όλη την διάρκεια της διδασκαλίας μέσα από τις λειτουργίες της αξιολόγησης: προκαταρκτική, διαμορφωτική, παιδευτική, αποδεικτική, διαγνωστική και μεταγνωστική.

Επιπρόσθετα, το διδακτικό προσωπικό είναι μόνιμο ή συνεργαζόμενο με προσόντα και εμπειρία, ο χρόνος διδασκαλίας του είναι ανάλογος με τη βαθμίδα και ο φόρτος εργασίας ανάμεσα στο μόνιμο και συνεργαζόμενο προσωπικό είναι 5 προς 1. Όλα τα Πανεπιστήμια διαθέτουν πολυάριθμα αμφιθέατρα και αίθουσες διδασκαλίας και ο εργαστηριακός και ηλεκτρονικός εξοπλισμός είναι σύγχρονος. Η βιβλιοθήκη είναι ένας χώρος μελέτης, που διαθέτει έναν εντυπωσιακό αριθμό βιβλίων. Ακόμη τα εργαστήρια είναι καινοτόμα με πόρους και εγκαταστάσεις αιχμής. Ο σκοπός και οι στόχοι του προγράμματος σπουδών διατυπώνεται με τη μορφή μαθησιακών αποτελεσμάτων, η γλώσσα διδασκαλίας των προγραμμάτων είναι η ελληνική και σε ορισμένα η αγγλική. Τα μαθήματα κατανέμονται κατά ακαδημαϊκό εξάμηνο και το σύνολο τους ανέρχεται στα 40-46 για τέσσερα ακαδημαϊκά έτη. Τα αναλυτικά προγράμματα αναλύουν τα μαθήματα σε θεματικές ενότητες, διατυπώνονται οι στόχοι, αναλύεται το περιεχόμενο, αναπτύσσεται το σχέδιο διδασκαλίας και αξιολόγησης. Ορισμένα μαθησιακά αποτελέσματα του προγράμματος σπουδών είναι οι φοιτητές να γνωρίζουν τους συμφοιτητές τους, να χειρίζονται τη σχολική γνώση, να αναφέρονται στο ρόλο του Πανεπιστημίου, στο σκοπό του, στη λειτουργία του.

Συνεπώς η εκπαίδευση και η κατάρτιση πρέπει να στοχεύουν στο να είναι χωρίς αποκλεισμούς και να είναι ανοιχτές για τους φοιτητές με δυσλεξία στην ανάπτυξη της ανθρώπινης ικανότητας όλων. Ο τρόπος με τον οποίον γίνεται αντιληπτό και οργανωμένο το πρόγραμμα σπουδών επηρεάζει τη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης. Η έννοια του προγράμματος σπουδών είναι το κλειδί για την κατανόηση των δυνατοτήτων των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Το πρόγραμμα σπουδών είναι προσανατολισμένο στην επιστήμη, διασυνδέοντας θεωρία και πράξη, επιδιώκοντας τη χειραφέτηση του ανθρώπινου πνεύματος (Yek & Penney, 2006).

Μέσα από την ανάλυση των εγγράφων διαφάνηκε ακόμη πως η διασφάλιση της ποιότητας του προγράμματος σπουδών επιτυγχάνεται μέσα από την επίτευξη των μαθησιακών στόχων, την οργάνωση του περιεχομένου, τη μεθόδευση της διδασκαλίας, το χειρισμό της αξιολόγησης με την παροχή πρόσθετου διδακτικού χρόνου στους φοιτητές με δυσλεξία. Η

διαχείριση του προγράμματος σπουδών έχει ως σκοπό την μεγιστοποίηση του διδακτικού χρόνου, την εξασφάλιση της συμμετοχής των εμπλεκομένων στη λήψη αποφάσεων κ.α. Οι φοιτητές με το τέλος του κάθε εξαμήνου αξιολογούν το πρόγραμμα σπουδών.

Η αξιολόγηση των ακαδημαϊκών δασκάλων από τους φοιτητές είναι ένας από τους μηχανισμούς με τους οποίους μπορεί να διατηρηθεί ένα υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης. Με την παροχή αυτού του μηχανισμού στην καθημερινή διδακτική πρακτική, επιτυγχάνεται η ανατροφοδότηση προς τους ακαδημαϊκούς δασκάλους, σχετικά με τις αντιλήψεις των φοιτητών για τις διδακτικές τους δραστηριότητες. Απεναντίας, η εν λόγω διαδικασία αξιολόγησης δίνει στους φοιτητές σημαντική εξουσία έναντι των ακαδημαϊκών δασκάλων τους. Αυτό όμως δεν συμβάλλει στην πιθανή αρνητική αντίδραση των ακαδημαϊκών δασκάλων σε τυχόν αρνητικές αξιολογήσεις που γίνονται από τους φοιτητές, αφού η αξιολόγηση γίνεται με την ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής περιόδου (Rubacha, 2021)

Τελειώνοντας, το πρόγραμμα σπουδών ανταποκρίνεται πλήρως στις επιστημονικές και επαγγελματικές δραστηριότητες των αποφοίτων και έχουν πρόσβαση σε πολλές θέσεις εργασίας μέσω του Γραφείου Σταδιοδρομίας και Απασχολησιμότητας. Το κάθε Πανεπιστήμιο διαθέτει Κέντρα Έρευνας και Συμβουλευτικών υπηρεσιών για επιμόρφωση και στήριξη γονέων, φοιτητών, επαγγελματιών. Μέσα από την Φοιτητική Μέριμνα ο φοιτητής έχει στην διάθεσή του υπηρεσίες όπως στέγασης, σταδιοδρομίας, καθώς και συμβούλους για την οργάνωση των σπουδών του. Προσφέρεται ακόμη φοιτητική στήριξη σε φοιτητές που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες και δυσλεξία, μέσα από την ενημέρωση των διδασκόντων με σκοπό την παροχή διευκολύνσεων.

Στο σημερινό ανταγωνιστικό κόσμο, το εκπαιδευτικό περιβάλλον διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, αφού οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να έχουν στην διάθεσή τους πληθώρα επιλογών για την ικανοποίηση των αναγκών τους. Συνεπώς η ικανοποίηση των φοιτητών έχει γίνει μια μεγάλη πρόκληση για τα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Επίσης η μακροπρόθεσμη βιωσιμότητα των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης εξαρτάται από την ποιότητα των φοιτητικών υπηρεσιών. Από τα αποτελέσματα μιας έρευνας διαπιστώθηκε πως η μεθοδολογία διδασκαλίας, η κατανόηση του μαθήματος, οι βιβλιοθήκες, οι αίθουσες διδασκαλίας, τα εργαστήρια, η καφετέρια, τα γυμναστήρια εντός των Πανεπιστημίων συνδέονται με την ικανοποίηση των αναγκών των φοιτητών, όπως και με την ποιότητα των Πανεπιστημίων (Khurshid et al., 2011).

5.2.2. Σχολιασμός αποτελεσμάτων ερωτηματολογίων ακαδημαϊκών δασκάλων

Ακολουθεί ο σχολιασμός των ευρημάτων που προέκυψαν μετά την ανάλυση των ερωτηματολογίων των ακαδημαϊκών δασκάλων. Μέσα από το ερωτηματολόγιο των ακαδημαϊκών δασκάλων απαντήθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα 2 έως 5.

Συχνά οι φοιτητές με δυσλεξία αντιμετωπίζουν δυσκολίες ανάγνωσης και ορθογραφίας κατά την ακαδημαϊκή τους πορεία (van den Boer, de Bree & de Jong, 2018). Τα αποτελέσματα της έρευνας των Tops, Callens, Van Cauwenberghe, Adriaens και Brysbaert (2013) επιβεβαιώνουν πως τα ορθογραφικά λάθη σε φοιτητές με δυσλεξία ήταν υπαρκτά, όπως και η χαμηλή ποιότητα των κειμένων. Επίσης οι δυσκολίες στην ανάγνωση και στην γραφή σε φοιτητές με δυσλεξία διαπιστώθηκε και μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνας των Tops, Callens, Lammertyn, Van Hees και Brysbaert (2012). Τα δυσλεκτικά άτομα έχουν συστηματικά φτωχές επιδόσεις όταν καλούνται να χαρτογραφήσουν γραφήματα (ορθογραφία) και φωνήματα (φωνολογία) (Maïonchi-Pino, Magnan & Écalle, 2010). Έρευνες επίσης κατέληξαν στο συμπέρασμα πως τα δυσλεκτικά άτομα παρουσιάζουν δυσκολίες στην εκμάθηση ανάγνωσης, ορθογραφίας και γραφής λόγω ανεπαρκών γνωστικών δεξιοτήτων που σχετίζονται με τις ικανότητες γραμματισμού (Hsu, 2013). Οι αναγνώστες που παρουσιάζουν δυσκολία κατά την ανάγνωση όπως συμβαίνει με τα δυσλεκτικά άτομα, είναι πολύ πιο πιθανό να διαβάζουν συλλαβιστά (Bråten, Amundsen & Samuelstuen, 2010).

Με βάση τις απαντήσεις των ακαδημαϊκών δασκάλων δηλώθηκαν για την Συμπτωματολογία των λαθών των φοιτητών με δυσλεξία πρακτικές κατά την φωναχτή ανάγνωση όπως οι παύσεις, ο συλλαβισμός, η επανάληψη λέξεων, η αυτοδιόρθωση, ενώ κατά τη σιωπηρή ανάγνωση πρακτικές όπως ο εντοπισμός πληροφοριών, η εξήγηση ενεργειών, η διάκριση θεματικών προτάσεων σε παραγράφους, ο εντοπισμός φράσεων που βοηθούν στο συμπέρασμα, ο προσδιορισμός της λειτουργίας του κειμένου, η σύνταξη περίληψης, η απόδοση νοήματος, ο αναστοχασμός. Κατά την επεξεργασία ενός κειμένου οι ακαδημαϊκοί δάσκαλοι δήλωσαν πρακτικές σηματοδότησης της συμπτωματολογίας των λαθών όπως η υπογράμμιση φράσεων στο κείμενο, η ομαδοποίηση των φράσεων με βάση τα γνωρίσματα τους, ο λεκτικός προσδιορισμός με την εκφορά λέξεων, η διατύπωση κρίσεων και συλλογισμών με τη χρήση προτάσεων, η κατασκευή γνωστικού χάρτη, ο εντοπισμός

ομοιοτήτων και διαφορών, η απόδοση νοήματος, η αναγνώριση συναισθημάτων, η ενσωμάτωση αυτών στη σκέψη, η διαχείριση τους. Επίσης κατά την συγγραφή ενός κειμένου χρησιμοποιούνται πρακτικές όπως να φέρουν στο μυαλό τους ένα γνωστό κείμενο, να φτιάξουν ένα δενδροδιάγραμμα συγγραφής, να γράψουν και να ξαναγράψουν το κείμενό τους «ανοίγοντας» τις προτάσεις, αναλογιζόμενοι «τι έγραψαν, γιατί έγραψαν, πώς έγραψαν».

Σχετικά με την κατηγορία Αιτιολογία λαθών φοιτητών με δυσλεξία, οι ακαδημαϊκοί δάσκαλοι αναφέρθηκαν σε πρακτικές σηματοδότης της αιτιολογίας των λαθών στη φωναχτή ανάγνωση όπως η τεχνική του συλλαβισμού και η χρήση εσωτερικού λεξικού, στη σιωπηρή ανάγνωση σε πρακτικές όπως η συγκέντρωση στο ό,τι δηλώνεται (η καταδήλωση) και στο ό,τι υπονοείται (η συνδήλωση), στην επεξεργασία κειμένου σε πρακτικές όπως η διάκριση γνωρισμάτων, η ομαδοποίηση, ο λεκτικός προσδιορισμός, η διατύπωση κρίσεων και συλλογισμών, η κατασκευή γνωστικού χάρτη, ο αναστοχασμός «τι έκανα» και στην συγγραφή κειμένων σε πρακτικές όπως η συζήτηση με τον εαυτό «τι θα γράψω, γιατί θα γράψω, πώς θα γράψω».

Οι πρακτικές σηματοδότησης της αντιμετώπισης των λαθών των φοιτητών με δυσλεξία με βάση τις απαντήσεις που δόθηκαν μέσα από ερωτηματολόγιο των ακαδημαϊκών δασκάλων είναι για τις γνωστικές λειτουργίες της προσοχής: η προβολή των σημαντικών, η δήλωση του μαθησιακού στόχου, η κατάσταση προβληματισμού, η εισαγωγή μετασχηματισμών, το μαθησιακό συμβόλαιο: τι θα μάθουμε, πώς, τι θα κάνει ο καθένας κ.α., της αντίληψης: η ανάγνωση, η υπογράμμιση φράσεων, ο προκαταβολικός οργανωτής, η πολύαισθητηριακή προσέγγιση κτλ., της βραχύχρονης μνήμης: η ανακύκλωση των πληροφοριών, της μακρόχρονης μνήμης: η μετατροπή των πληροφοριών σε γνώσεις, η χαρτογράφηση εννοιών, ο μετασχηματισμός και η αναδόμηση γνώσεων, η προτυποποίηση διαδικασιών, η φθίνουσα καθοδήγηση με τη χρήση του φωναχτού και του σιωπηρού λόγου, η ανάλυση, με τη χρήση διασπαστών, η εφαρμογή στρατηγικών μάθησης με αυτοέλεγχο, η μεταβίβαση γνώσεων με βάση την ομοιότητα ή την αναλογία, τα ερωτήματα αυτορρυθμιζόμενης μάθησης στον εαυτό κτλ.

Η τέταρτη κατηγορία του ερωτηματολογίου των ακαδημαϊκών δασκάλων που αφορά την μάθηση τους σχετίζεται με τις πρακτικές της ανθρωποπλαστικής αποτελεσματικότητας που στοχεύουν στην κοινωνική ανάπτυξη, στη συναισθηματική ανάπτυξη και στην γνωστική ανάπτυξη. Για την κοινωνική ανάπτυξη αναφέρθηκαν πρακτικές του μαθησιακού

συμβολαίου, της προτυποποίησης, της φθίνουσας καθοδήγησης, της αμοιβαίας εργασίας. Για την συναισθηματική ανάπτυξη αναφέρθηκαν πρακτικές της βαθμιαίας προσέγγισης, της προδρασιακής αντιμετώπισης των λαθών, του προκαταβολικού οργανωτή, της αντιστοίχισης ένα προς ένα για τη διενέργεια μετασχηματισμών. Για την γνωστική ανάπτυξη αναφέρθηκαν πρακτικές της χρήσης του αναλυτικού τρόπου σκέψης, της μετατροπής των πληροφοριών, της εφαρμογής στρατηγικών μάθησης με αυτοέλεγχο.

Οι δείκτες – κριτήρια αξιολόγησης υπό την μορφή σκαλωσιάς σχετίζονται με την ποιότητα. Συγκεκριμένα απευθύνονται στην ανθρωποπλαστική αποτελεσματικότητα δηλαδή κατά πόσο η εκπαιδευτική διαδικασία συνέβαλε στην ανάπτυξη των φοιτητών σε κοινωνικό, συναισθηματικό και γνωστικό επίπεδο (Σαλβαράς, 2020).

Τα αποτελέσματα της έρευνας των Mortimore και Crozier (2006) έδειξαν ικανοποίηση αναγκών των φοιτητών με δυσλεξία σε διάφορους τομείς όπως η υποστήριξη για συγκεκριμένα θέματα, η οργάνωση των μαθημάτων, οι επαναλήψεις υποστήριξης και οι ακαδημαϊκές δεξιότητες γραφής. Συνεπώς η ικανοποίηση των αναγκών των φοιτητών με δυσλεξία διαδραματίζει καίριο ρόλο στην επίδοσή τους κατά την φοιτητική τους πορεία.

Μέσα από τις απαντήσεις των ακαδημαϊκών δασκάλων ανήλθαν στην επιφάνεια πρακτικές για την ικανοποίηση των αναγκών όπως η βαθμιαία προσέγγιση, η χρήση διασπαστών, η προβολή των σημαντικών, ο προκαταβολικός οργανωτής, η αφήγηση, το μαθησιακό συμβόλαιο, η φθίνουσα καθοδήγηση, η αμοιβαία εργασία, η προτυποποίηση.

Με την εφαρμογή του μαθησιακού συμβολαίου επιτυγχάνεται ο προσανατολισμός της σκέψης των φοιτητών, αφού τους επιτρέπει να έχουν απαντήσεις στα ερωτήματα: τι θα μάθουμε, πώς θα το μάθουμε, τι θα κάνει ο καθένας (ακαδημαϊκός δάσκαλος και φοιτητής). Εν συνεχεία προτυποποιείται το ενέργημα σαν να ήταν το πρόβλημα δικό του ακαδημαϊκού δασκάλου με σκοπό να γίνει πρότυπο παρατήρησης και μίμησης και γίνεται χρήση ρητορικών ερωτημάτων για την συγκέντρωση της προσοχής. Με τη φθίνουσα καθοδήγηση επιτυγχάνεται η αναπαραγωγή τους ενεργήματος και να δοθούν οδηγίες στον εαυτό. Με την αμοιβαία εργασία οι φοιτητές μαθαίνουν πρώτα με άλλους, ενώ με τον προκαταβολικό οργανωτή δίνεται το εννοιολογικό πλαίσιο του περιεχομένου της διδασκαλίας υπό την μορφή περιγράμματος για την ενσωμάτωση νέων γνώσεων. Με την χρήση διασπαστών οι φοιτητές

έρχονται πιο κοντά στην ευσυνείδητη μάθηση αφού ζητείται διάκριση ανάμεσα στη παλιά και τη νέα γνώση (Σαλβαράς, 2020).

Η ποιότητα των υπηρεσιών των πανεπιστημίων λαμβάνεται σημαντικά υπόψη από τους φοιτητές. Για να ανταγωνιστούν την παγκόσμια και την εθνική αγορά, τα πανεπιστήμια προσπαθούν να βελτιώσουν την ποιότητα των υπηρεσιών μέσω διαφορετικών παραγόντων, όπως η αξιοπιστία, η σιγουριά, η ενσυναίσθηση, η ανταπόκριση (Ch, Batool, Naz & Qayyum, 2021).

Επομένως, οι πρακτικές διδασκαλίας που ελέγχουν την ποιότητα του τελικού αποτελέσματος με βάση τις απαντήσεις των ακαδημαϊκών δασκάλων είναι μαθαίνω να αναπαράγω, να ξανακάνω χωρίς πρόσθετη απαίτηση, να ανακαλύπτω με το διαισθητικό και αναλυτικό τρόπο σκέψης, να παράγω με τη βοήθεια των μετασχηματισμών και των αναδομήσεων, να μαθαίνω στρατηγικές μάθησης, για να «μαθαίνω πώς μαθαίνω».

5.2.3. Σχολιασμός αποτελεσμάτων ερωτηματολογίων φοιτητών με δυσλεξία

Ακολουθεί ο σχολιασμός των ευρημάτων που προέκυψαν μετά την ανάλυση των ερωτηματολογίων των φοιτητών με δυσλεξία. Μέσα από το ερωτηματολόγιο των φοιτητών με δυσλεξία απαντήθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα 3 έως 6.

Στη κατηγορία Συμπτωματολογία των λαθών των φοιτητών με δυσλεξία, θεωρήθηκαν από τους φοιτητές με δυσλεξία ως βέλτιστες οι πρακτικές σηματοδότησης της συμπτωματολογίας των λαθών στην φωναχτή ανάγνωση το κάνω παύσεις, συλλαβίζω, προσθέτω και αφαιρώ φωνήματα, κάνω λάθη τονισμού, επαναλαμβάνω λέξεις, παραλείπω λέξεις, αυτοδιορθώνομαι, στην σιωπηρή ανάγνωση το να εντοπίζουν πληροφορίες, να εξηγούν ενέργειες, να διακρίνουν τις θεματικές προτάσεις των παραγράφων, να διακρίνουν φράσεις που τους βοηθούν να συμπεράνουν, να βρίσκουν τον τίτλο που ταιριάζει στο κείμενο, να εντοπίζουν τη λειτουργία του κειμένου, τη δομή του κειμένου κτλ.. Κατά την επεξεργασία ενός κειμένου ως βέλτιστες πρακτικές χαρακτηρίζονται το να υπογραμμίζω φράσεις, να ομαδοποιώ αυτές με βάση τα γνωρίσματά τους, να τις προσδιορίζω λεκτικά με την εκφορά λέξεων (έννοιες), να διατυπώνω προτάσεις (κρίσεις), να φτιάχνω χάρτη εννοιών (γνωστική δομή), να αναστοχάζομαι «τι έκανα» (στρατηγική μάθησης), ενώ κατά την συγγραφή ενός κειμένου ως βέλτιστες θεωρήθηκαν οι πρακτικές: φέρνω στο μυαλό μου ένα γνωστό κείμενο

και ερωτώ τον εαυτό μου «Τι θα γράψω», «Για τι θα γράψω» και «Πώς θα το γράψω»; συγγράφω το αρχικό κείμενό μου, φτιάχνω ένα δένδροδιάγραμμα συγγραφής, μετασυγγράφω το αρχικό κείμενό μου και συγκρίνω τα κείμενα, αρχικό και τελικό.

Με τη χρήση της συγγραφικής και μετασυγγραφικής διαδικασίας αρχικά γίνεται εντοπισμός και υπογράμμιση φράσεων, διατυπώνονται κρίσεις, έπειτα προσδιορίζεται το θέμα του κειμένου, ο σχηματισμός δέντροδιαγράμματος συγγραφής και τέλος ακολουθεί η μετασυγγραφική διαδικασία όπου βελτιώνονται οι προτάσεις και γενικά η δομή των παραγράφων (Σαλβαράς, 2020).

Οι φοιτητές με δυσλεξία αναγνώστες χαρακτηρίζονται γενικά από αργή και ανακριβή αποκωδικοποίηση σε επίπεδο λέξεων. Καθώς η αυτοματοποίηση των δεξιοτήτων ανάγνωσης χαμηλού επιπέδου συμβάλλει σημαντικά στην κατανόηση κειμένου υψηλότερου επιπέδου, οι φοιτητές με δυσλεξία τείνουν να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατανόηση κειμένων ανάγνωσης. Οι δεξιότητες αποκωδικοποίησης λέξεων σε αλληλεπίδραση με τη γενική ικανότητα κατανόησης της γλώσσας θεωρείται ότι επηρεάζουν την αναγνωστική κατανόηση (Kořak-Babuder et al., 2019).

Μια επαναλαμβανόμενη υπόθεση είναι ότι η δυσλεξία προκύπτει από υποκαθορισμένες και υποβαθμισμένες φωνολογικές αναπαραστάσεις. Οι φωνολογικές διαταραχές πιστεύεται ότι εκδηλώνονται ως πολυδιάστατες δυσκολίες που περιλαμβάνουν κακές επιδόσεις στη φωνολογική επίγνωση - που απαιτεί τον χειρισμό των ήχων ομιλίας όπως ορθογραφική κωδικοποίηση, ταχεία αυτόματη ονομασία και φωνολογική βραχυπρόθεσμη μνήμη (Maïonchi-Pino, Magnan & Écalle, 2010). Τα ευρήματα της έρευνας των Callens, Tops και Brysbaert (2012) επιβεβαιώνουν ελλείμματα στην ανάγνωση και στη γραφή, καθώς και στην αριθμητική και φωνολογική επεξεργασία. Επίσης παρουσιάστηκαν ελλείμματα σχετικά με την ταχύτητα και στην ορθογραφία.

Η αναγνωστική δυσκολία οφείλεται σε μερικούς λόγους μεταξύ των οποίων είναι ο κινητήριος – συναισθηματικός παράγοντας, ο περιβαλλοντικός παράγοντας, ο νοητικός-γνωστικός παράγοντας, ο ψυχολογικός-συναισθηματικός παράγοντας και ο νευροαναπτυξιακός παράγοντας. Η ακουστική αντίληψη, η οποία εμπλέκεται στην απόκτηση των αναγνωστικών δεξιοτήτων σχετίζεται συνήθως με τη φωνολογική και φωναχτή ικανότητα, την ικανότητα διάκρισης ανάμεσα σε παρόμοιους ήχους ομιλίας, την αναγνώριση

της φωνητικής δομής της λέξης και την ικανότητα αντιστοίχισης γραφήματος και φωνήματος (Engel-Eldar & Rosenhouse, 2000).

Στην κατηγορία Αιτιολογία λαθών φοιτητών με δυσλεξία από την οπτική γωνία των φοιτητών με δυσλεξία ως βέλτιστες πρακτικές σηματοδότησης της αιτιολογίας των λαθών τους κατά την φωναχτή ανάγνωση θεωρήθηκαν η τεχνική του συλλαβισμού, η χρήση της μνήμης και από εκεί λαμβάνονται οδηγίες για την ανάγνωση της λέξης, κατά την σιωπηρή ανάγνωση η συγκέντρωση στο ό,τι δηλώνεται και στο ό,τι υπονοείται, κατά την επεξεργασία ενός κειμένου η διάκριση γνωρισμάτων, η ομαδοποίηση, ο λεκτικός προσδιορισμός και κατά την συγγραφή ενός κειμένου η συζήτηση με τον εαυτό «τι θα γράψω, γιατί θα γράψω, πώς θα γράψω».

Οι δεξιότητες αντιμετώπισης των λαθών των φοιτητών με δυσλεξία μπορεί να συμβάλλουν θετικά στην ακαδημαϊκή επίδοσή τους. Παρόλο που οι φοιτητές με δυσλεξία έρχονται αντιμέτωποι με πολλά εμπόδια κατά την διάρκεια της φοίτησής τους, συχνά δείχνουν αξιοσημείωτη ανθεκτικότητα στην αντιμετώπιση των δυσκολιών τους (Thompson, 2021). Γενικά παρουσιάζουν ακόμη έλλειμμα στην εργαζόμενη μνήμη, η οποία είναι η γέφυρα που συνδέει τη βραχυπρόθεσμη και τη μακροπρόθεσμη μνήμη. Τα ελλείμματα στη εργαζόμενη μνήμη επηρεάζουν την ικανότητα αποτελεσματικής διατήρησης λεπτομερειών και γρήγορης ανάκλησης αποθηκευμένων πληροφοριών. Έτσι χρησιμοποιούν ανάλογες στρατηγικές αντιμετώπισης αυτών των δυσκολιών (Mills, 2018).

Οι φοιτητές με δυσλεξία με βάση τις απαντήσεις τους για τις πρακτικές σηματοδότησης της αντιμετώπισης των λαθών τους σχετικά με την αξιοποίηση των γνωστικών λειτουργικών (ενεργοποίηση και διατήρηση της προσοχής, την αντίληψη, την διατήρηση των πληροφοριών στην βραχύχρονη μνήμη και την μετατροπή των πληροφοριών σε γνώσεις) φάνηκε πως γίνονται λίγο, ενώ θα έπρεπε να γίνονται πολύ. Οι πρακτικές είναι οι ίδιες με αυτές των ακαδημαϊκών δασκάλων σε κάθε υποδήλωση δηλαδή έννοιες, γενικεύσεις, γνωστικές δομές, στρατηγικές μάθησης στη μακρόχρονη μνήμη και την ανάσυρσή τους κτλ.

Οι στρατηγικές κατανόησης μπορούν να οριστούν ως μορφές διαδικαστικής γνώσης που οι αναγνώστες χρησιμοποιούν οικειοθελώς για την απόκτηση, την οργάνωση ή τη μετατροπή πληροφοριών κειμένου, καθώς και για τον προβληματισμό και την καθοδήγηση της δικής τους κατανόησης του κειμένου (Bråten, Amundsen & Samuelstuen, 2010). Ακόμη η

χρήση πολυαισθητηριακών προσεγγίσεων αυξάνουν τις πιθανότητες ενίσχυσης των αδυναμιών των φοιτητών με δυσλεξία. Οι προσεγγίσεις που βασίζονται σε τεκμήρια που χρησιμοποιούν τεχνικές πολλαπλών αισθήσεων παρέχουν μια στρατηγική που αυξάνει τις ευκαιρίες επιμόρφωσης (Mills, 2018).

Η έρευνα των Kirby, Silvestri, Allingham, Parrila και La Fave (2008) αναφέρθηκε στην χρήση βοηθημάτων μελέτης και στρατηγικών διαχείρισης του χρόνου από τους φοιτητές με δυσλεξία. Επιπρόσθετα οι φοιτητές με δυσλεξία αντιμετωπίζουν τα προβλήματά τους με τη χρήση πολλών δεξιοτήτων όπως η λήψη σημειώσεων και η γραπτή έκφραση ιδεών (Olofsson, Ahl & Taube 2012). Ακόμη τα αποτελέσματα της έρευνας των Bonnerup, Pedersen, Weed και Parrila (2018) έδειξαν πως η εμπειρία ανάγνωσης, η ορθογραφική μάθηση και η αποτελεσματικότητα της εργασιακής μνήμης ελαχιστοποιούν τις ελλείψεις που παρουσιάζουν οι φοιτητές με δυσλεξία.

Μέσα από τις πιο πάνω πρακτικές σηματοδότησης της αντιμετώπισης των λαθών των φοιτητών με δυσλεξία, αξιοποιούνται οι διαδικασίες: προδιδασκτική, διδασκτική και μεταδιδασκτική. Το ενδιαφέρον αυτών των πρακτικών στρέφεται στην αναπαραγωγή γνώσης, στην ανακάλυψη γνώσης, στην παραγωγή γνώσης και στην αυτορρύθμιση. Αρχικά, με βάση τον συμπεριφορισμό γίνεται χρήση της βαθμιαίας προσέγγισης για το σχηματισμό αλυσίδων μάθησης, έπειτα με βάση τον εξωγενή κονστρουκτιβισμό γίνεται χρήση του διαισθητικού και αναλυτικού τρόπου σκέψης για τη συγκρότηση γνωστικών δομών, μετά με βάση τον ενδογενή κονστρουκτιβισμό γίνεται χρήση της επαναφοράς προηγούμενων γνώσεων και της εισαγωγής μετασχηματισμών για να επιτευχθεί η αναδόμηση των προηγούμενων γνώσεων και τέλος με βάση τον διαλεκτικό κονστρουκτιβισμό γίνεται χρήση της γνωστικής μαθητείας και του αυτοελέγχου για την εκμάθηση στρατηγικών μάθησης.

Για τις πιο πάνω πρακτικές σχετικά με τις διαδικασίες του διδακτικού γίνεσθαι: προδιδασκτική, κυρίως διδασκτική, μεταδιδασκτική, που αναφέρθηκαν οι ακαδημαϊκοί δάσκαλοι, γίνεται αναφορά τους και από τους φοιτητές με δυσλεξία. Οι φοιτητές ισχυρίστηκαν πως εφαρμόζονται λίγο, ενώ θα έπρεπε να γίνονται πολύ.

Με την στρατηγική διδασκαλίας των μικρών βημάτων οι φοιτητές ακολουθούν μια συγκεκριμένη αλυσίδα μικρών βημάτων μάθησης, όπου η εκμάθηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων επιτυγχάνεται με τους στόχους και η μάθηση χωρίζεται σε μικρότερα κομμάτια.

Αρχικά, γίνεται αναφορά στον μαθησιακό στόχο και στην προβολή των σημαντικών, μετά χρησιμοποιείται η βαθμιαία προσέγγιση, η ανατροφοδότηση και η ενίσχυση, έπειτα πραγματοποιείται εξάσκηση με στόχο τη διατήρηση και τη γενίκευση και τέλος εισάγονται διασπαστές γνώσεων για την επίτευξη της διάκρισης. Στην εκπαίδευση εφαρμόζεται ο διαισθητικός (εικασίες, προβλέψεις, υποθέσεις, εκδοχές) και αναλυτικός τρόπος σκέψης (χρήση πηγών μάθησης για ταυτοποίηση, επεξεργασία πληροφοριών). Εν συνεχεία, τίθενται ερωτήματα συμπλεκτικότητας (πού, πότε, ποιος, τι έκανε, ποια τα αποτελέσματα, πώς, γιατί, για ποιο σκοπό) για την επαναφορά προηγούμενης γνώσης και με τα ερωτήματα αντιστρεψιμότητας (τι θα έλεγε κάποιος με αντίθετη άποψη, πώς αλλιώς) εισάγονται μετασχηματισμοί. Τέλος η διδακτική εργασία επιτυγχάνεται με τη χρήση των στρατηγικών διδασκαλίας της γνωστικής μαθητείας και του αυτοελέγχου (Σαλβαράς, 2020).

Όσον αφορά την κατηγορία «μάθηση των φοιτητών με δυσλεξία», οι φοιτητές με βάση τις απαντήσεις τους για την ανθρωποπλαστική αποτελεσματικότητα, την ποιότητα του τελικού αποτελέσματος και την ικανοποίηση των αναγκών, θεωρούν πως οι πρακτικές που έγινε για αυτές αναφορά στο ερωτηματολόγιο των ακαδημαϊκών δασκάλων και οι οποίες ενισχύουν τις τρεις πιο πάνω υποκατηγορίες γίνονται λίγο, ενώ θα έπρεπε να γίνονται πολύ. Συνεπώς για τους φοιτητές με δυσλεξία αυτές οι πρακτικές χαρακτηρίζονται ως βέλτιστες.

5.2.4. Σχολιασμός αποτελεσμάτων συνεντεύξεων ακαδημαϊκών δασκάλων

Στην υποενότητα αυτή γίνεται σχολιασμός των αποτελεσμάτων που προέκυψαν μέσα από την ανάλυση των συνεντεύξεων των ακαδημαϊκών δασκάλων. Επίσης τα ερευνητικά ερωτήματα 6 και 7 απαντήθηκαν μέσα από τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις των ακαδημαϊκών δασκάλων.

Στη Συμπρωματολογία των λαθών οι ακαδημαϊκοί δάσκαλοι κατά την φωναχτή ανάγνωση χαρακτήρισαν ως βέλτιστες τις πρακτικές: κάνουν παύσεις, συλλαβίζουν, αφαιρούν, προσθέτουν, αντικαθιστούν φωνήματα και συλλαβές, αλλά και επαναλαμβάνουν λέξεις, παραλείπουν λέξεις, έναντι της πρακτικής κάνουν λάθη τονισμού. Το γνώρισμα αυτών των βέλτιστων πρακτικών είναι η απόκτηση δεξιοτήτων ανάγνωσης. Ο ακαδημαϊκός δάσκαλος με την χρήση της προδρασιακής αντιμετώπισης δυσκολιών μάθησης μειώνει τα λάθη της φωναχτής ανάγνωσης.

Κατά τη σιωπηρή ανάγνωση οι ακαδημαϊκοί δάσκαλοι χαρακτήρισαν ως βέλτιστες τις πρακτικές: εντοπισμός πληροφοριών (πού, πότε, ποιος, τι έκανε, ποιά τα αποτελέσματα), εξήγηση ενεργειών (απάντηση στο γιατί και για ποιο σκοπό), διάκριση της θεματικής πρότασης, αναστοχασμός του νοήματος των παραγραφών και συγκρότηση του νοήματος έναντι της πρακτικής διάκριση ποιων φράσεων βοηθούν στο συμπέρασμα και εντοπισμός του τίτλου που ταιριάζει στο κείμενο. Τα γνωρίσματα αυτών των βέλτιστων πρακτικών είναι η απόκτηση δεξιοτήτων κατανόησης, όπου ο φοιτητής θα διαβάζει σιωπηλά ένα κείμενο και να απαντά σε ορισμένα ερωτήματα και η μεταγνωστική δεξιότητα. Μέσα από τον σιωπηρό λόγο επιτυγχάνεται η συγκρότηση του ενεργήματος (τι θα κάνω, πώς, γιατί, για ποιο σκοπό, κάθε πότε), η ανάπτυξη των λειτουργιών της μεταγνώσης (παρακολούθηση, έλεγχος, έκφραση μεταγνωστικών εμπειριών), έτσι οι φοιτητές εργάζονται με αυτοέλεγχο, καλλιεργώντας συνθήκες αυτορρύθμισης. Με την απάντηση στα ερωτήματα ενεργοποιείται η αντίληψη των φοιτητών, αλλά ταυτόχρονα μαθαίνουν να επεξεργάζονται πληροφορίες, να αποκτούν στρατηγικές μάθησης και να αναπτύσσουν τη λεκτική εκφραστικότητα. Με την μεταγνωστική δεξιότητα οι φοιτητές ξεχωρίζουν τι ήξεραν, τι νέο έμαθαν καλά, αυτό που έμαθαν πού θα τους χρησιμεύσει (Σαλβαράς, 2020).

Όσον αφορά την επεξεργασία ενός κειμένου στη συμπτωματολογία των λαθών των φοιτητών με δυσλεξία, οι ακαδημαϊκοί δάσκαλοι κατέταξαν ως βέλτιστη πρακτική την ανάγνωση του κειμένου και την υπογράμμιση φράσεων που δίνουν απάντηση στο ερώτημα, έναντι της πρακτικής ενσωμάτωση των συναισθημάτων στη σκέψη προκειμένου να διατυπωθούν κρίσεις. Το γνώρισμα της εν λόγω βέλτιστης πρακτικής είναι η ενίσχυση της βραχυπρόθεσμης μνήμης.

Κατά τη συγγραφή ενός κειμένου οι βέλτιστες πρακτικές σηματοδότησης της συμπτωματολογίας των λαθών με βάση τις απαντήσεις των ακαδημαϊκών δασκάλων είναι ο φοιτητής να γράφει και να ξαναγράφει το κείμενο, να προσπαθεί να φέρει στο μυαλό του ένα γνωστικό κείμενο και να ερωτά τον εαυτό του «τι θα γράψω, γιατί θα γράψω, πώς θα γράψω και να φτιάχνει ένα δενδροδιάγραμμα συγγραφής, έναντι της πρακτικής σύγκριση κειμένων, αρχικό και τελικό, εντοπισμός διαφορών, τι αλλάζει και τι μένει το ίδιο. Οι βέλτιστες πρακτικές ανήκουν στον ενδογενή κονστрукτιβισμό.

Σχετικά με την αιτιολόγηση των λαθών των φοιτητών ως βέλτιστη πρακτική κατά την φωναχτή ανάγνωση δηλώθηκε εκ μέρους των ακαδημαϊκών δασκάλων η χρήση της μνήμης

όπου από εκεί γίνεται λήψη οδηγιών για την ανάγνωση και την εκφορά των λέξεων. Οι δεξιότητες ανάγνωσης, οι φωνολογικές δεξιότητες και ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου θεωρούνται τα γνωρίσματα αυτής της βέλτιστης πρακτικής.

Κατά την σιωπηρή ανάγνωση οι ακαδημαϊκοί δάσκαλοι κατέληξαν στην πρακτική: συγκεντρώνει την προσοχή του σε ό,τι δηλώνεται φανερά στο κείμενο σε σχέση με το ότι συγκεντρώνει την προσοχή του σε ό,τι υπονοείται και υποκρύπτεται στο κείμενο. Τα γνωρίσματα της βέλτιστης πρακτικής για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι η μεταγνωστικότητα, αλλά και η απόκτηση αυτοελέγχου.

Κατά την επεξεργασία ενός κειμένου ως βέλτιστες πρακτικές θεωρήθηκαν οι πρακτικές: διακρίνει γνωρίσματα, ομαδοποιεί και προσδιορίζει λεκτικά με την εκφορά λέξεων και διατυπώνει κρίσεις με την εκφορά προτάσεων και συλλογισμών με την εκφορά παραγράφων, καθώς και η πρακτική συγκροτεί την κειμενική δομή, φτιάχνοντας χάρτες εννοιών έναντι της πρακτικής παρακολουθεί, ελέγχει και εκφράζεται γι' αυτό που κάνει.

Στη συγγραφική διαδικασία ως βέλτιστες πρακτικές χαρακτηρίστηκαν από τους ακαδημαϊκούς δασκάλους για την συμπτωματολογία λαθών, αυτές όπου ο φοιτητής ρωτά τον εαυτό του «ποιο γνωστό κείμενο» ήρθε στη σκέψη του, βρίσκει «τι θα γράψει» και φτιάχνει το δενδροδιάγραμμα συγγραφής και μετέπειτα συζητά με τον εαυτό του «πώς θα γράψω». Το γνώρισμα αυτών των βέλτιστων πρακτικών αντιμετώπισης της δυσλεξίας είναι η ενίσχυση της παραγωγής κειμένου.

Οι βέλτιστες πρακτικές στη σηματοδότηση της αντιμετώπισης των λαθών.

– Στην ενεργοποίηση και διατήρηση της προσοχής κατά τη διδασκαλία: Οι ακαδημαϊκοί δάσκαλοι προκρίνουν κυρίως τη δήλωση του μαθησιακού στόχου και την προβολή των σημαντικών και δευτερευόντως το μαθησιακό συμβόλαιο. Αντιμάχονται τη χρήση της φθίνουσας καθοδήγησης που εκφράζεται με την εξωτερική καθοδήγηση, τη λεκτική αυτοκαθοδήγηση και τη σιωπηρή αυτοκαθοδήγηση με τη χρήση των οδηγιών στον εαυτό.

– Στην παροχή διευκολύνσεων (πρόσθετου διδακτικού χρόνου, εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, χρήση νέας τεχνολογίας), οι ακαδημαϊκοί δάσκαλοι προκρίνουν τις πρακτικές του μαθησιακού συμβολαίου, της προτυποποίησης, των καταστάσεων

προβληματισμού, της χρήσης του διαισθητικού και του αναλυτικού τρόπου σκέψης για την ενεργοποίηση των γνωστικών λειτουργιών: της προσοχής, της αντίληψης, της μνήμης και της μεταγνώσης, έναντι της προδρασιακής αντιμετώπισης των δυσκολιών μάθησης και της εισαγωγής μετασχηματισμών για την αναδόμηση των γνώσεων. Αυτό έχει συνέπειες στη μάθηση των φοιτητών με δυσλεξία στην εκδήλωση της φιλοπονίας τους, αλλά και το στερέωμα των γνώσεων στη σκέψη τους, αφού ο μετασχηματισμός έχει εκληφθεί ως «πηγή της γνώσης» στην εκπαίδευση ενηλίκων (Mezirow, 2007; Σαλβαράς, 2011-2020).

– Στη διατύπωση διδακτικών στόχων, οι ακαδημαϊκοί δάσκαλοι προκρίνουν κατά σειρά προτεραιότητας την αναπαραγωγή γνώσεων, την ανακάλυψη των γνώσεων και την αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς έναντι της παραγωγής γνώσεων μέσω μετασχηματισμών και αναδομήσεων. Ακόμη περιορίζουν τη διατύπωση διδακτικών στόχων στον προσδιορισμό της δραστηριότητας και αποφεύγουν τη συγκεκριμενοποίηση των διδακτικών στόχων, προσδιορίζοντας τη μεθοδολογική συνθήκη και το κριτήριο απόδοσης/επιτυχίας. Η έλλειψη συγκεκριμενοποίησης περιορίζει τη σαφήνεια της διδασκαλίας (Carroll, 1963; Σαλβαράς, 2011).

– Στο χειρισμό της διδακτέας ύλης, οι ακαδημαϊκοί δάσκαλοι προκρίνουν το χειρισμό της διδακτέας ύλης ως εξής: το όλο-μέρη-σχέσεις-οργάνωση, που σημαίνει ότι το όλο διαχωρίζεται σε μέρη, να ανευρίσκονται σχέσεις μεταξύ των μερών και να συναρμολογούνται υποσύνολα και αυτά να συγκροτούνται σε ένα σύνολο με τη χρήση της χαρτογράφησης εννοιών, έναντι του χειρισμού της διδακτέας ύλης σε στόχους-δεξιότητες: του λέγειν - του πράττειν – του είναι – του γίνεσθαι – του μεταφέρει και του προσαρμόζειν. Προκρίνονται οι πρακτικές του εξωγενούς κονστρουκτιβισμού έναντι του διαλεκτικού κονστρουκτιβισμού, που σημαίνει ότι η διδακτέα ύλη δεν μετατρέπεται σε διδάξιμη γνώση με τη χρήση των στόχων – δεξιοτήτων, με συνέπειες στη μάθηση των φοιτητών με δυσλεξία (Minder, 2007).

– Στη μεθόδευση της διδασκαλίας οι ακαδημαϊκοί δάσκαλοι επιζητούν η διδασκαλία να διεξάγεται με ένα φάσμα ενεργημάτων διδακτικής σκέψης και δράσης: μικρών βημάτων, μεταδοτικό, διερευνητικό, επεξηγηματικό, μετασχηματικό, δεκτικό-μιμητικό, μεταγνωστικό και αυτορρυθμιστικό, με την εξής διαφοροποίηση μεταξύ των συμμετεχόντων: οι ακαδημαϊκοί δάσκαλοι προκρίνουν τα ενεργήματα διδακτικής σκέψης και δράσης που οργανώνονται απαγωγικά, σε αντίθεση με τους φοιτητές με

δυσλεξία που δείχνουν φανερή προτίμηση προς τα ενεργήματα διδακτικής σκέψης και δράσης που οργανώνονται επαγωγικά. Είναι γνωστό, από τη διδακτική έρευνα, ότι τα επαγωγικά ενεργήματα συντελούν στη γρήγορη εκμάθηση, αλλά δυσκολεύουν τη διατήρηση και τη μεταβίβαση των γνώσεων. Αντίθετα τα απαγωγικά ενεργήματα συντελούν με αργότερο ρυθμό στην εκμάθηση, αλλά ευκολύνουν τη διατήρηση και τη μεταβίβαση των γνώσεων (Σαλβαράς, 2011). Η πρόκριση των ακαδημαϊκών δασκάλων προς τα απαγωγικά ενεργήματα διδακτικής σκέψης και δράσης εξυπηρετεί τη μάθηση των φοιτητών με δυσλεξία (Minder, 2007; Kallantzis & Cope, 2013).

– Στο χειρισμό των λαθών, οι ακαδημαϊκοί δάσκαλοι προκρίνουν με την ίδια βαρύτητα την επίδοση των φοιτητών με δυσλεξία (πόσο καλά μάθαμε), αλλά και τη διαδικασία της μάθησής τους (τι κάναμε, για να δώσουμε απάντηση στο ερώτημα), το μηχανισμό μάθησης (τι λάθη κάναμε, πώς τα αναγνωρίσαμε και τα διορθώσαμε) και τη μεταβίβαση της μάθησης (αυτό που μάθαμε πού θα μας χρησιμεύσει).

– Στη μάθηση των φοιτητών με δυσλεξία, όπως αυτή εκφράζεται με βάση τις κατευθύνσεις ελέγχου ποιότητας: της ανθρωποπλαστικής αποτελεσματικότητας (συμβολή στην ανάπτυξη: κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική), της ποιότητας του τελικού αποτελέσματος (συμβολή στην επίδοση) και της ικανοποίησης των αναγκών των φοιτητών με δυσλεξία (να μαθαίνουν).

Για την ανθρωποπλαστική αποτελεσματικότητα, οι ακαδημαϊκοί δάσκαλοι προκρίνουν για την κοινωνική ανάπτυξη, τις πρακτικές που ωθούν σε εργασία με τους άλλους (αμοιβαία εργασία, μαθησιακό συμβόλαιο, προτυποποίηση κτλ), για την συναισθηματική ανάπτυξη, τις πρακτικές που διευκολύνουν τη μάθηση τους και στήνουν σκαλωσιές υποστήριξης (βαθμιαία προσέγγιση, προδραστική αντιμετώπιση, φθίνουσα καθοδήγηση, αντιστοίχιση ένα προς ένα κτλ), για την γνωστική ανάπτυξη, τις πρακτικές που ενεργοποιούν τους μηχανισμούς για μάθηση (προσθετική οργάνωση μικρών βημάτων, μετατροπή των πληροφοριών σε γνώσεις: έννοιες - κρίσεις - συλλογισμός - γνωστική δομή - στρατηγική μάθησης, ιδιότητες της σκέψης: συμπλεκτικότητα, αντιστρεψιμότητα, συνδυαστικότητα, γνωστική σύγκρουση, οδηγίες από την παλιά κτλ). Οι ακαδημαϊκοί δάσκαλοι προκρίνουν τις πρακτικές της συναισθηματικής ανάπτυξης.

Για την ποιότητα του τελικού αποτελέσματος, οι ακαδημαϊκοί δάσκαλοι προκρίνουν τις μορφές εμφάνισης των προϊόντων της διδασκαλίας με κατανόηση (να

λένε με δικά τους λόγια, να εξηγούν) με ανάλυση (να εντοπίζουν τα μέρη, τις σχέσεις και την οργάνωση) και με εφαρμογή (να επιλύουν προβλήματα, έναντι της εμφάνισης με αναπαραγωγή (να ξανακάνουν, να ξαναπούν) και με αναγνώριση (να διακρίνουν προσδιορισμένα γνωρίσματα). Ωστόσο παραγνωρίζουν το ρόλο της παραγωγής (μετασχηματισμοί που οδηγούν στην αναδόμηση των γνώσεων και τη γνωστική υπέρβαση, την εκμάθηση στρατηγικών μάθησης και την εφαρμογή τους με αυτοέλεγχο), η οποία συμβάλει στην απόκτηση μεταγνωστικότητας (Vecchi, 2003; Σαλβαράς, 2011-2020).

Για την ικανοποίηση των αναγκών των φοιτητών με δυσλεξία να «μαθαίνουν πιο καλά» οι ακαδημαϊκοί δάσκαλοι προκρίνουν πρακτικές αναπαραγωγής, έναντι πρακτικών ανακάλυψης και παραγωγής. Οι πρακτικές αυτορρύθμισης που εστιάζουν στην εκμάθηση στρατηγικών μάθησης, για να μάθουν οι φοιτητές με δυσλεξία «πώς να μαθαίνουν υπολείπονται του ενδιαφέροντος».

5.2.5. Σχολιασμός αποτελεσμάτων συνεντεύξεων φοιτητών με δυσλεξία

Στην υποενότητα αυτή γίνεται σχολιασμός των αποτελεσμάτων που προέκυψαν μέσα από την ανάλυση των συνεντεύξεων των φοιτητών με δυσλεξία. Επίσης τα ερευνητικά ερωτήματα 6 και 7 απαντήθηκαν μέσα από τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις των φοιτητών με δυσλεξία.

Στη Συμπτωματολογία των λαθών, την ίδια γνώμη συμερίζονται και οι φοιτητές με δυσλεξία, οι οποίοι κατάταξαν ως βέλτιστες πρακτικές στη φωναχτή ανάγνωση, τις πρακτικές που αναφέρθηκαν και οι ακαδημαϊκοί δάσκαλοι. Συνήθως τα άτομα με δυσλεξία μπερδεύουν τις λέξεις ή τα γράμματα μιας λέξης, συνεπώς παρουσιάζεται δυσκολία στην αναγνωστική κατανόηση.

Οι φοιτητές με δυσλεξία διαφοροποιούνται ελάχιστα από τους ακαδημαϊκούς δασκάλους, ως προς τις βέλτιστες πρακτικές σηματοδότησης της συμπτωματολογίας των λαθών τους σχετικά με την σιωπηρή ανάγνωση. Συγκεκριμένα έχουν συμπεριλάβει ως βέλτιστη πρακτική και τον εντοπισμό της λειτουργίας του κειμένου, αλλά και την πρακτική ποιες φράσεις με βοηθούν να συμπεράνω και βρίσκω τον τίτλο που ταιριάζει στο κείμενο, ενώ δεν θεωρούν βέλτιστη την πρακτική: συγκεντρώνω τις θεματικές προτάσεις των παραγράφων και συντάσσω την περίληψη του κειμένου.

Στην επεξεργασία ενός κειμένου στη συμπτωματολογία των λαθών των φοιτητών με δυσλεξία, οι φοιτητές με δυσλεξία συμφωνούν με τους ακαδημαϊκούς δασκάλους, μόνο με την πρακτική η οποία δεν ανήκει στις βέλτιστες πρακτικές, δηλαδή με την πρακτική ενσωμάτωσης των συναισθημάτων στη σκέψη προκειμένου να διατυπωθούν κρίσεις. Επίσης, στην ομάδα των βέλτιστων πρακτικών ενσωματώνουν και τις πρακτικές: «βρίσκω απαντήσεις στα ερωτήματα πού, πότε, ποιος, τι έκανε, ποια τα αποτελέσματα, πώς, γιατί, για ποιο σκοπό» και φτιάχνουν ένα γνωστικό χάρτη και «βρίσκω τις έννοιες του κειμένου και τις σχέσεις τους» και φτιάχνω ένα νοηματικό χάρτη.

Στην ομάδα συγγραφή ενός κειμένου, οι φοιτητές με δυσλεξία συμφωνούν απόλυτα με τους ακαδημαϊκούς δασκάλους σχετικά με τις βέλτιστες πρακτικές. Το ίδιο συμβαίνει και στην αιτιολόγηση των λαθών των φοιτητών, όπου οι φοιτητές με δυσλεξία μέσα από τις απαντήσεις τους συμφωνούν με τους ακαδημαϊκούς δασκάλους για την συγκεκριμένη πρακτική ως βέλτιστη.

Διαπιστώθηκε πως πολλοί φοιτητές με δυσλεξία δεν είχαν δεξιότητες αναγνώρισης λέξεων κατάλληλες για το αναγνωστικό τους επίπεδο και ότι αυτές οι ελλείψεις αντικατοπτρίζονταν σε κακές σχέσεις ορθογραφίας. Σε μια έρευνα από τα αποτελέσματα της διαφάνηκε πως παρά τις κατάλληλες επιδόσεις σε τυποποιημένα μέτρα ανάγνωσης και ορθογραφίας, τα ελλείμματα φωνολογικής επεξεργασίας παρέμειναν στους φοιτητές με δυσλεξία. Αυτά τα ευρήματα υποστηρίζουν τον αιτιολογικό ρόλο της φωνολογικής επίγνωσης στην απόκτηση δεξιοτήτων ανάγνωσης και υποδεικνύουν ότι οι διαφορές στις δεξιότητες φωνολογικής επεξεργασίας είναι ακόμα εμφανείς σε ένα δείγμα φοιτητών πανεπιστημίου με δυσλεξία σε σύγκριση με μια ομάδα μη φοιτητών με δυσλεξία που ταιριάζουν σε ηλικία και εκπαίδευση (Wilson & Lesaux, 2001).

Οι φοιτητές με δυσλεξία, κατά την σιωπηρή ανάγνωση, μέσα από τις απαντήσεις τους συμφωνούν με τους ακαδημαϊκούς δασκάλους για την συγκεκριμένη πρακτική ως βέλτιστη. Με τον αυτοέλεγχο, αποκτούν επίγνωση των ικανοτήτων τους, αρχίζουν να εμπιστεύονται τον εαυτό τους και γίνονται περισσότερο υπεύθυνοι (Σαλβαράς, 2020).

Οι απαντήσεις των φοιτητών με δυσλεξία κατά την επεξεργασία ενός κειμένου, διαφοροποιούνται ελάχιστα από τις απαντήσεις των ακαδημαϊκών δασκάλων στο σημείο της πρακτικής που δεν κατατάσσεται ως βέλτιστη. Οι φοιτητές με δυσλεξία θεωρούν ως βέλτιστη

πρακτική και την «παρακολούθηση, έλεγχο και έκφραση γι' αυτό που κάνω», ενώ δεν θεωρούν ως βέλτιστη πρακτική την «διατύπωση κρίσεων με την εκφορά προτάσεων και συλλογισμών με την εκφορά παραγραφών».

Οι χάρτες εννοιών ελέγχουν τη συγκρότηση των γνωστικών δομών και αποτελούν μέρος της πολλαπλής κωδικοποίησης: λεκτικής, απεικονιστικής, σχηματικής, συμβολικής και μεταγνωστικής (Σαλβαράς, 2020). Τα γνωρίσματα αυτών των βέλτιστων πρακτικών αντιμετώπισης της δυσλεξίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι η ενίσχυση της μακροπρόθεσμης μνήμης, καθώς και η απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων.

Κατά τη συγγραφική διαδικασία της συμπτωματολογίας των λαθών, οι φοιτητές με δυσλεξία με βάση των απαντήσεών τους δεν θεωρούν ως βέλτιστη πρακτική «συζητώ με τον εαυτό μου πώς θα γράψω». Συνήθως οι φοιτητές με δυσλεξία κατά την συγγραφή κειμένων παρουσιάζουν ελλείψεις στη σύνταξη, στη συμφωνία υποκειμένου-ρήματος, στη σειρά λέξεων και σε κανόνες γραμματικής (Wiseheart & Altmann, 2018).

Οι βέλτιστες πρακτικές στη σηματοδότηση της αντιμετώπισης των λαθών.

– Στην ενεργοποίηση και διατήρηση της προσοχής κατά τη διδασκαλία: Οι φοιτητές με δυσλεξία προκρίνουν τη κατάσταση προβληματισμού και τη χρήση του διαισθητικού τρόπου σκέψης. Όμως αντιμάχονται τη χρήση της φθίνουσας καθοδήγησης που εκφράζεται με την εξωτερική καθοδήγηση, τη λεκτική αυτοκαθοδήγηση και τη σιωπηρή αυτοκαθοδήγηση με τη χρήση των οδηγιών στον εαυτό.

– Στην παροχή διευκολύνσεων (πρόσθετου διδακτικού χρόνου, εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, χρήση νέας τεχνολογίας), οι φοιτητές με δυσλεξία προκρίνουν τις πρακτικές του μαθησιακού συμβολαίου, της προτυποποίησης, των καταστάσεων προβληματισμού, της χρήσης του διαισθητικού και του αναλυτικού τρόπου σκέψης για την ενεργοποίηση των γνωστικών λειτουργιών: της προσοχής, της αντίληψης, της μνήμης και της μεταγνώσης, έναντι της προδραστικής αντιμετώπισης των δυσκολιών μάθησης και της εισαγωγής μετασχηματισμών για την αναδόμηση των γνώσεων. Αυτό έχει συνέπειες στη μάθηση των φοιτητών με δυσλεξία στην εκδήλωση της φιλοπονίας τους, αλλά και το στερέωμα των γνώσεων στη σκέψη τους, αφού ο μετασχηματισμός

έχει εκληφθεί ως «πηγή της γνώσης» στην εκπαίδευση ενηλίκων (Mezirow, 2007; Σαλβαράς, 2011-2020).

– Στη διατύπωση διδακτικών στόχων, οι φοιτητές με δυσλεξία προκρίνουν κατά σειρά προτεραιότητας την αναπαραγωγή γνώσεων, την ανακάλυψη των γνώσεων και την αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς έναντι της παραγωγής γνώσεων μέσω μετασχηματισμών και αναδομήσεων. Ακόμη περιορίζουν τη διατύπωση διδακτικών στόχων στον προσδιορισμό της δραστηριότητας και αποφεύγουν τη συγκεκριμενοποίηση των διδακτικών στόχων, προσδιορίζοντας τη μεθοδολογική συνθήκη και το κριτήριο απόδοσης/επιτυχίας. Η έλλειψη συγκεκριμενοποίησης περιορίζει τη σαφήνεια της διδασκαλίας (Carroll, 1963; Σαλβαράς, 2011).

– Στο χειρισμό της διδακτέας ύλης, οι φοιτητές με δυσλεξία προκρίνουν το χειρισμό της διδακτέας ύλης ως εξής: το όλο-μέρη-σχέσεις-οργάνωση, που σημαίνει ότι το όλο διαχωρίζεται σε μέρη, να ανευρίσκονται σχέσεις μεταξύ των μερών και να συναρμολογούνται υποσύνολα και αυτά να συγκροτούνται σε ένα σύνολο με τη χρήση της χαρτογράφησης εννοιών, έναντι του χειρισμού της διδακτέας ύλης σε στόχους-δεξιότητες: του λέγειν - του πράττειν – του είναι – του γίνεσθαι – του μεταφέρει και του προσαρμόζειν. Προκρίνονται οι πρακτικές του εξωγενούς κονστρουκτιβισμού έναντι του διαλεκτικού κονστρουκτιβισμού, που σημαίνει ότι η διδακτέα ύλη δεν μετατρέπεται σε διδάξιμη γνώση με τη χρήση των στόχων – δεξιοτήτων, με συνέπειες στη μάθηση των φοιτητών με δυσλεξία (Minder, 2007).

– Στη μεθόδευση της διδασκαλίας οι φοιτητές με δυσλεξία επιζητούν η διδασκαλία να διεξάγεται με ένα φάσμα ενεργημάτων διδακτικής σκέψης και δράσης: μικρών βημάτων, μεταδοτικό, διερευνητικό, επεξηγηματικό, μετασχηματικό, δεκτικό-μιμητικό, μεταγνωστικό και αυτορρυθμιστικό, με την εξής διαφοροποίηση με τους ακαδημαϊκούς δασκάλους: δείχνουν φανερή προτίμηση προς τα ενεργήματα διδακτικής σκέψης και δράσης που οργανώνονται επαγωγικά, έναντι των ακαδημαϊκών δασκάλων που προκρίνουν τα ενεργήματα διδακτικής σκέψης και δράσης που οργανώνονται απαγωγικά. Είναι γνωστό, από τη διδακτική έρευνα, ότι τα επαγωγικά ενεργήματα συντελούν στη γρήγορη εκμάθηση, αλλά δυσκολεύουν τη διατήρηση και τη μεταβίβαση των γνώσεων. Αντίθετα τα απαγωγικά ενεργήματα συντελούν με αργότερο ρυθμό στην εκμάθηση, αλλά ευκολύνουν τη διατήρηση και τη μεταβίβαση των γνώσεων (Σαλβαράς, 2011).

– Στο χειρισμό των λαθών, οι φοιτητές με δυσλεξία προκρίνουν την εστίαση στην επίδοση (πόσο καλά μάθαμε). Ο προσανατολισμός των κινήτρων μάθησης προς την επίδοση δεν δημιουργεί συνθήκες μάθησης (Φρυδάκη, 2015).

– Στη μάθηση των φοιτητών με δυσλεξία, όπως αυτή εκφράζεται με βάση τις κατευθύνσεις ελέγχου ποιότητας: της ανθρωποπλαστικής αποτελεσματικότητας (συμβολή στην ανάπτυξη: κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική), της ποιότητας του τελικού αποτελέσματος (συμβολή στην επίδοση) και της ικανοποίησης των αναγκών των φοιτητών με δυσλεξία (να μαθαίνουν).

Για την ανθρωποπλαστική αποτελεσματικότητα, οι φοιτητές με δυσλεξία προκρίνουν για την κοινωνική ανάπτυξη, τις πρακτικές που ωθούν σε εργασία με τους άλλους (αμοιβαία εργασία, μαθησιακό συμβόλαιο, προτυποποίηση κτλ), για τη συναισθηματική ανάπτυξη, τις πρακτικές που διευκολύνουν τη μάθηση τους και στήνουν σκαλωσιές υποστήριξης (βαθμιαία προσέγγιση, προδραστική αντιμετώπιση, φθνίνουσα καθοδήγηση, αντιστοίχιση ένα προς ένα κτλ), για τη γνωστική ανάπτυξη, τις πρακτικές που ενεργοποιούν τους μηχανισμούς για μάθηση (προσθετική οργάνωση μικρών βημάτων, μετατροπή των πληροφοριών σε γνώσεις: έννοιες - κρίσεις - συλλογισμός - γνωστική δομή – στρατηγική μάθησης, ιδιότητες της σκέψης: συμπλεκτικότητα, αντιστρεψιμότητα, συνδυαστικότητα, γνωστική σύγκρουση, οδηγίες από την παλιά κτλ).

Για την ποιότητα του τελικού αποτελέσματος, οι φοιτητές με δυσλεξία προκρίνουν τις μορφές εμφάνισης των προϊόντων της διδασκαλίας με κατανόηση (να λένε με δικά τους λόγια, να εξηγούν) με ανάλυση (να εντοπίζουν τα μέρη, τις σχέσεις και την οργάνωση) και με εφαρμογή (να επιλύουν προβλήματα, έναντι της εμφάνισης με αναπαραγωγή (να ξανακάνουν, να ξαναπούν) και με αναγνώριση (να διακρίνουν προσδιορισμένα γνωρίσματα). Παραγνωρίζουν το ρόλο της παραγωγής (μετασχηματισμοί που οδηγούν στην αναδόμηση των γνώσεων και τη γνωστική υπέρβαση, την εκμάθηση στρατηγικών μάθησης και την εφαρμογή τους με αυτοέλεγχο), η οποία συμβάλει στην απόκτηση μεταγνωστικότητας (Vecchi, 2003; Σαλβαράς, 2011·2020).

Για την ικανοποίηση των αναγκών των φοιτητών με δυσλεξία να «μαθαίνουν πιο καλά» οι ίδιοι οι φοιτητές με δυσλεξία προκρίνουν πρακτικές αναπαραγωγής, έναντι πρακτικών ανακάλυψης και παραγωγής. Επιπλέον προκρίνουν τις πρακτικές

ανακάλυψης, που αξιοποιούν το διαισθητικό και αναλυτικό τρόπο σκέψης για τη μετατροπή των πληροφοριών σε γνώσεις, έναντι στρατηγικών παραγωγής που εστιάζουν στο μετασχηματισμό και την αναδόμηση των γνώσεων. Οι πρακτικές αυτορρύθμισης που εστιάζουν στην εκμάθηση στρατηγικών μάθησης, για να μάθουν οι φοιτητές με δυσλεξία «πώς να μαθαίνουν υπολείπονται του ενδιαφέροντος».

5.3. Εξαγωγή συμπερασμάτων της έρευνας

Μέσα από τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας διακρίθηκαν οι βέλτιστες πρακτικές αντιμετώπισης της δυσλεξίας στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς και τα γνωρίσματά τους. Παρατίθενται συγκεντρωτικά πιο κάτω.

Οι βέλτιστες πρακτικές σηματοδότησης της συμπτωματολογίας των λαθών των φοιτητών με δυσλεξία κατά την φωναχτή ανάγνωση είναι «κάνουν παύσεις, συλλαβίζουν, αφαιρούν, προσθέτουν, αντικαθιστούν φωνήματα και συλλαβές, αλλά και επαναλαμβάνουν λέξεις, παραλείπουν λέξεις. Το γνώρισμα αυτών των βέλτιστων πρακτικών είναι η απόκτηση δεξιοτήτων ανάγνωσης. Κατά την σιωπηρή ανάγνωση οι βέλτιστες πρακτικές είναι ο αναστοχασμός του νοήματος των παραγραφών και η συγκρότηση του νοήματος του κειμένου, η εξήγηση ενεργειών (απάντηση στο γιατί και για ποιο σκοπό), διάκριση της θεματικής πρότασης, ο εντοπισμός της λειτουργίας του κειμένου, ο εντοπισμός των πληροφοριών πού, πότε, ποιος, τι έκανε, ποιά τα αποτελέσματα και η διάκριση των φράσεων που βοηθούν στο συμπέρασμα και στον εντοπισμό του τίτλου που ταιριάζει στο κείμενο. Τα γνωρίσματα αυτών των βέλτιστων πρακτικών είναι η απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων, καθώς και η απόκτηση δεξιοτήτων κατανόησης.

Κατά την επεξεργασία του κειμένου ως βέλτιστες πρακτικές της συμπτωματολογίας των λαθών των φοιτητών με δυσλεξία είναι να διαβάζουν το κείμενο και να υπογραμμίζουν φράσεις που δίνουν απάντηση στο ερώτημα, το να βρίσκουν απαντήσεις στα ερωτήματα πού, πότε, ποιος, τι έκανε, ποια τα αποτελέσματα, πώς, γιατί, για ποιο σκοπό και να φτιάχνουν ένα γνωστικό χάρτη και το να βρίσκουν τις έννοιες του κειμένου και τις σχέσεις τους και να φτιάχνουν ένα νοηματικό χάρτη. Τα γνωρίσματα αυτών των βέλτιστων πρακτικών είναι η ενίσχυση της βραχυπρόθεσμης μνήμης και η μετατροπή των πληροφοριών σε γνώσεις στη μακροπρόθεσμη μνήμη για την απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Τέλος, οι βέλτιστες πρακτικές κατά την συγγραφή ενός κειμένου είναι η δημιουργία ενός δενδροδιαγράμματος

συγγραφής, η επαναφορά στο μυαλό τους ενός γνωστού κειμένου, η επεξεργασία και τα ερωτήματα προς τον εαυτό τους «τι θα γράψω, γιατί θα γράψω, πώς θα γράψω» και το γράφω και ξαναγράψω το κείμενο. Το γνώρισμα αυτών των βέλτιστων πρακτικών είναι η ενίσχυση της παραγωγής κειμένου.

Εν συνεχεία, η βέλτιστη πρακτική σηματοδότησης της αιτιολογίας των λαθών των φοιτητών με δυσλεξία κατά την φωναχτή ανάγνωση είναι η χρήση της μνήμης και από εκεί γίνεται λήψη άμεσων οδηγιών για την ανάγνωση και την εκφορά των λέξεων. Οι δεξιότητες ανάγνωσης, οι φωνολογικές δεξιότητες και ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου θεωρούνται τα γνωρίσματα αυτής της βέλτιστης πρακτικής. Κατά την σιωπηρή ανάγνωση ως βέλτιστη πρακτική για τη σηματοδότηση της αιτιολογίας των λαθών έπρεπε να εκλαμβάνεται η συγκέντρωση της προσοχής σε «ό,τι υποκρύπτεται» στο κείμενο. Αυτό θα βελτιώνει τη μεταγνωστικότητα των φοιτητών και φυσικά και την ανάγνωσή τους, σιωπηρή και φωναχτή. Αντί αυτού προκρίνεται η συγκέντρωση της προσοχής σε «ό,τι δηλώνεται» στο κείμενο, το οποίο δυσκολεύει την κατανόηση και φυσικά τη σιωπηρή και φωναχτή ανάγνωση των φοιτητών με δυσλεξία. Όσον αφορά την επεξεργασία ενός κειμένου οι βέλτιστες πρακτικές είναι: η συγκρότηση της κειμενικής δομής, φτιάχνοντας χάρτες εννοιών, η διατύπωση κρίσεων με την εκφορά προτάσεων και συλλογισμών με την εκφορά παραγραφών, η διάκριση γνωρισμάτων, ομαδοποίησης και προσδιορισμού λεκτικά με την εκφορά λέξεων και η παρακολούθηση, ο έλεγχος και το εκφράζομαι αυτό που κάνω. Τα γνωρίσματα τους είναι η ενίσχυση της μακροπρόθεσμης μνήμης, οι δεξιότητες μνήμης, καθώς και η απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Κατά τη συγγραφή ενός δυσλεκτικού κειμένου οι βέλτιστες πρακτικές σηματοδότησης της αιτιολογίας των λαθών των φοιτητών, είναι η συζήτηση με τον εαυτό τους γιατί θα γράψουν και η ερώτηση στον εαυτό τους ποιο γνωστό κείμενο ήρθε στη σκέψη τους, τι θα γράψουν και η δημιουργία δενδροδιαγράμματος. Το γνώρισμα αυτών των βέλτιστων πρακτικών είναι η ενίσχυση της παραγωγής κειμένου.

Οι βέλτιστες πρακτικές σηματοδότησης της αντιμετώπισης των λαθών των φοιτητών με δυσλεξία για την ενεργοποίηση και τη διατήρηση της προσοχής είναι: (i) η δήλωση του μαθησιακού στόχου, η προβολή των σημαντικών, η βαθμιαία προσέγγιση, η εξάσκηση με βάση την ομοιότητα, η διάκριση παλιάς και νέας γνώσης. Οι βέλτιστες αυτές πρακτικές στηρίζονται στη θεωρία και τη μεθοδολογία διδασκαλίας του συμπεριφορισμού, (ii) η κατάσταση προβληματισμού, η χρήση του διαισθητικού και αναλυτικού τρόπου σκέψης, η

χαρτογράφηση εννοιών, ο προκαταβολικός οργανωτής, η αναφορά στη διαδικασία. Οι βέλτιστες αυτές πρακτικές στηρίζονται στη θεωρία και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας του εξωγενούς κονστρουκτιβισμού, (iii) η επαναφορά προηγούμενων γνώσεων, η εισαγωγή μετασχηματισμών, η αντιστοίχιση ένα προς ένα, η γνωστική υπέρβαση, η γνωστική σύγκρουση. Οι βέλτιστες αυτές πρακτικές στηρίζονται στη θεωρία και τη μεθοδολογία διδασκαλίας του ενδογενούς κονστρουκτιβισμού, (iv) το μαθησιακό συμβόλαιο, η προτυποποίηση, η φθίνουσα καθοδήγηση, η αμοιβαία εργασία, η επιλογή επιπέδου διδασκαλίας, η αναζήτηση εναλλακτικών τρόπων, η εργασία με αυτοέλεγχο. Οι βέλτιστες αυτές πρακτικές στηρίζονται στη θεωρία και τη μεθοδολογία διδασκαλίας του διαλεκτικού κονστρουκτιβισμού.

Από τις βέλτιστες πρακτικές προκρίνονται η κατάσταση προβληματισμού, η δήλωση του μαθησιακού στόχου, η προβολή των σημαντικών, η βαθμιαία προσέγγιση, η διάκριση της νέας γνώσης από την παλιά, η υπογράμμιση φράσεων στο κείμενο. Οι περισσότερες των πρακτικών ανήκουν στις θεωρίες και μεθοδολογίες διδασκαλίας του συμπεριφορισμού και του εξωγενούς κονστρουκτιβισμού. Η παρασιώπηση των πρακτικών του εσωγενούς και του διαλεκτικού κονστρουκτιβισμού δεν διευκολύνει την ενεργοποίηση και τη διατήρηση της προσοχής των φοιτητών με δυσλεξία.

Επιπρόσθετα, οι βέλτιστες πρακτικές σηματοδότησης της αντιμετώπισης των λαθών των φοιτητών με δυσλεξία σχετικά με την διευκόλυνση των φοιτητών είναι η χρήση της πολυαισθητηριακής προσέγγισης, η κατασκευή εννοιολογικών χαρτών, η χρήση μαθησιακού συμβολαίου, η ανακύκλωση των πληροφοριών με βάση τα ερωτήματα: πού το λέει και πώς το λέει» και η χρήση ερωτημάτων στον εαυτό: τι θα κάνω, πώς θα το κάνω, προχωρεί η εφαρμογή, υπάρχει απόκλιση, πώς τα πήγα, τι έκανα.. Επομένως τα γνωρίσματα που προκύπτουν από αυτές τις πρακτικές είναι η διευκόλυνση πρόσληψης πληροφοριών, η μετατροπή των πληροφοριών σε γνώσεις, η διατήρηση των πληροφοριών, η εκμάθηση του «τι θα κάνουμε, πώς, γιατί», η βιωσιμότητα και η γνωστική μαθητεία. Οι βέλτιστες πρακτικές σχετικά με τους διδακτικούς στόχους είναι η γνωστική οργάνωση, η ενεργοποίηση της δεξιότητας του λέγειν, του πράττειν, του είναι, του γίνεσθαι, του μεταφέρειν, του προσαρμόζειν», η ενεργοποίηση των ιδιοτήτων της σκέψης, η εκμάθηση στρατηγικών μάθησης και μελέτης, η συγκεκριμενοποίηση των διδακτικών στόχων και η διατύπωση διδακτικών στόχων Τα γνωρίσματα τους είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων επιχειρηματολογίας,

αντιστρεψιμότητας, συνδυαστικότητας, ταυτοσημίας και ταυτολογίας, η ενίσχυση δεξιοτήτων μελέτης.

Οι βέλτιστες πρακτικές σηματοδότησης της αντιμετώπισης των λαθών σχετικά με τον χειρισμό της διδακτέας ύλης είναι ο εντοπισμός των μερών, των σχέσεων και της οργάνωσης του μαθήματος και δημιουργίας χαρτών εννοιών, η χρήση του μαθησιακού συμβολαίου, η χρήση του διαισθητικού και του αναλυτικού τρόπου σκέψης, η ενεργοποίηση των ανώτερων λειτουργιών του νου, το φωναχτό και το σιωπηρό λόγο και η αναπαράσταση, παρακολούθηση, διάβασμα, ακοή, ομιλία, δημιουργία, υπόδηση ρόλων, σχηματισμός χαρτών εννοιών, συγγραφή κειμένων. Το γνώρισμα αυτών των βέλτιστων πρακτικών είναι η απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων.

Σχετικά με την μεθόδευση της διδασκαλίας οι βέλτιστες πρακτικές σηματοδότησης για την αντιμετώπιση των λαθών, είναι η εισήγηση καταστάσεων προβληματισμού όπου ο φοιτητής διατυπώνει ερωτήματα που ζητούν απαντήσεις, η επαναφορά προηγούμενων γνώσεων, εισάγοντας μετασχηματισμούς, η διδασκαλία με μαθησιακό συμβόλαιο, η εργασία με τους συμφοιτητές και μετά μόνος του ο φοιτητής και η εφαρμογή της διδασκαλίας βήμα – βήμα προλαβαίνοντας τα λάθη, η χρήση της διαδικασίας επίλυσης προβλήματος και η εξάσκηση με ταυτόσημες ασκήσεις. Τα γνωρίσματα τους είναι η ενίσχυση της μακροπρόθεσμης μνήμης, καθώς και η απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Τέλος οι βέλτιστες πρακτικές σηματοδότησης της αντιμετώπισης των λαθών των φοιτητών με δυσλεξία σχετικά με την αξιολογή είναι η εστίαση στο τι κάναμε, για να δώσουμε απάντηση στο ερώτημα, η εστίαση στο αυτό που μάθαμε, πού θα μας χρησιμεύσει, η εστίαση στο πόσο καλά έμαθα και η εστίαση στο τι λάθη έκανα, πώς τα αναγνώρισα και τα διόρθωσα. Το γνώρισμα των εν λόγω βέλτιστων πρακτικών είναι η απόκτηση μεταγνωστικότητας.

Στην τέταρτη θεματική ενότητα οι βέλτιστες πρακτικές σηματοδότησης της μάθησης σχετικά με την οργάνωση της διδασκαλίας είναι η οργάνωση της διδασκαλίας λαμβάνοντας όλες τις αποφάσεις ο ακαδημαϊκός δάσκαλος, η οργάνωση της διδασκαλίας λαμβάνοντας από κοινού τις αποφάσεις και η οργάνωση της διδασκαλίας συμφωνώντας τις αποφάσεις και μοιράζοντας αυτές μεταξύ τους. Το γνώρισμά τους αφορά την κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου. Έπειτα ως βέλτιστες πρακτικές σηματοδότησης της μάθησης των φοιτητών με δυσλεξία, θεωρούνται το να λένε τι έκαναν για να δώσουν απάντηση στο ερώτημα, ο ακαδημαϊκός δάσκαλος χρησιμοποιεί τη σκαλωσιά της αντιστοίχισης ένα προς ένα, για την

εφαρμογή των μετασχηματισμών και η χρήση της βαθμιαίας προσέγγισης και της προδρασιακής αντιμετώπισης των λαθών. Το γνώρισμά τους αφορά την συναισθηματική ανάπτυξη των ατόμων.

Επιπρόσθετα, οι πρακτικές σηματοδότησης της μάθησης τους που θεωρούνται ως βέλτιστες είναι το να ζητήσουν οι ακαδημαϊκοί δάσκαλοι από τους φοιτητές να διακρίνουν διαφορές στη νέα μάθηση και στην παλιά, οι φοιτητές να αναφέρονται στο «πότε άλλοτε, πού αλλού είδαμε κάτι όμοιο» και στο «τι θα ακολουθήσει», στη δημιουργία χάρτη εννοιών, αλλά και στο να εργαστούν με αυτοέλεγχο. Το γνώρισμα που προκύπτει από αυτές τις πρακτικές είναι η γνωστική ανάπτυξη του ατόμου.

Ακόμη ως βέλτιστες πρακτικές σηματοδότησης της μάθησης των φοιτητών με δυσλεξία θεωρούνται η παραγωγή νέων γνώσεων, μετασχηματίζοντας τις παλιές, η ανακάλυψη και απάντηση στα ερωτήματα, η χρήση «τι θα κάνω, πώς, γιατί, κάθε πότε», αλλά και η αναπαραγωγή χωρίς πρόσθετη απαίτηση. Το γνώρισμά τους αφορά τον έλεγχο του τελικού αποτελέσματος. Τέλος ως βέλτιστες πρακτικές για τη σηματοδότηση της μάθησης, θεωρούνται και η χρήση μαθησιακού στόχου και προβολή των σημαντικότερων του νέου μαθήματος, η εισαγωγή τι θα μάθουν, πώς, τι θα κάνει ο καθένας, η επαναφορά προηγούμενων γνώσεων και εισαγωγή μετασχηματισμών και η εισαγωγή καταστάσεων προβληματισμού και προσδιορισμός του προβλήματος με μορφή ερωτήματος. Το γνώρισμα αυτών των πρακτικών είναι η ικανοποίηση των αναγκών των φοιτητών.

Μέσα από την έρευνα, προκύπτουν δύο περιορισμοί:

- α) Η ανάλυση κειμένων φοιτητών με δυσλεξία
- β) Η συμμετοχική παρατήρηση κατά τη διδασκαλία

5.4. Συστάσεις για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος της έρευνας

Ο αριθμός των φοιτητών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με επίσημη διάγνωση δυσλεξίας, αυξάνεται σταθερά. Τα πανεπιστήμια οφείλουν να ακολουθήσουν παιδαγωγικές πρακτικές που θα ενισχύουν την παροχή ίσης πρόσβασης σε φοιτητές με δυσλεξία και θα έχουν ως στόχο την ποιοτική εκπαίδευσή τους (Ryder & Norwich, 2019).

Η δυσλεξία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση έχει απασχολήσει το τελευταίο χρονικό διάστημα την επιστημονική κοινότητα, η οποία θέλησε να ερευνήσει διάφορες πτυχές που εμπίπτουν στην εν λόγω κατηγορία. Μέχρι στιγμής οι έρευνες μελέτησαν το γράψιμο των φοιτητών με δυσλεξία, τα ορθογραφικά λάθη, την ποιότητα των κειμένων τους, καθώς και την μεταγνωστική ικανότητα. Ακόμη ασχολήθηκαν με την χρήση δοκιμασιών για τον εντοπισμό της δυσλεξίας σε φοιτητές, όπου διαπιστώθηκε πως τρεις δοκιμασίες ήταν αρκετές (ανάγνωση, ορθογραφία, φωνολογική επίγνωση), τον τρόπο μάθησης που συνήθως προτιμούν και αυτός είναι κυρίως ο κιναισθητικός τύπος μάθησης, αλλά και την λεκτική ευχέρεια η οποία στους φοιτητές με δυσλεξία είναι μειωμένη (Shareef, Hedenius & Östberg, 2019; Stampoltzis, Antonopoulou, Zenakou & Kouvana, 2010; Tops, Callens, Desoete, Stevens & Brysbaert, 2014; Tops, Callens, Lammertyn, Van Hees & Brysbaert, 2012; Tops, Callens, Van Cauwenberghe, Adriaens & Brysbaert, 2013; Callens, Tops και Brysbaert 2012).

Εκτός από αυτά μια έρευνα ασχολήθηκε με την εμπλοκή της βιοματικής εμπειρίας της δυσλεξίας στην επιλογή του πτυχίου και πως η πρόσβαση σε στοιχεία που βοηθούν τους φοιτητές με δυσλεξία μπορεί να ενισχύσει τις δυνατότητές τους. Επίσης ερευνήθηκαν τα εικονικά περιβάλλοντα μάθησης για τους φοιτητές με δυσλεξία και διαπιστώθηκε πως οι φοιτητές με δυσλεξία αντιμετωπίζουν μια σειρά προκλήσεων που αφορούν τον μεγάλο όγκο πληροφοριών, ποιες μεθόδους επεξεργασίας κειμένων πρέπει να χρησιμοποιηθούν και τις δυσκολίες αναζήτησης πληροφοριών. Η χρήση των πολυμέσων (εικόνα έναντι χωρίς εικόνα) και της τροπικότητας (αφήγηση έναντι κειμένου στην οθόνη) αποτελεί μια επιπλέον έρευνα της επιστημονικής κοινότητας για τη δυσλεξία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Bacon & Bennett, 2013; Habib et al., 2012; Dawson et al., 2021).

Ορισμένες άλλες έρευνες ασχολήθηκαν με τις δυσκολίες που βιώνουν οι φοιτητές με δυσλεξία όπως η τήρηση σημειώσεων, πώς θα οργανωθούν κατά τη συγγραφή δοκιμιακών εργασιών, η δυσκολία στη γραπτή έκφραση των ιδεών, ποιες στρατηγικές μάθησης μπορούν να χρησιμοποιήσουν για την αντιμετώπιση των δυσκολιών τους. Ακόμη καταπιάστηκαν με την προσαρμογή της διδασκαλίας και την αξιολόγηση των φοιτητών με δυσλεξία, καθώς και με την ευαισθητοποίηση και τη στάση των ακαδημαϊκών δασκάλων απέναντι στην δυσλεξία και τους φοιτητές με δυσλεξία. Ερευνήθηκε επίσης η διαφορά ανάμεσα στην παρακολούθηση πανεπιστημιακών προγραμμάτων και επαγγελματικών προγραμμάτων από φοιτητές με δυσλεξία (Mortimore & Crozier, 2006; Taylor, Duffy & England, 2009; Ryder & Norwich,

2019; Ryder & Norwich, 2017; Pirttimaa, Takala & Ladonlahti, 2015; Kirby, Silvestri, Allingham, Parrila & La Fave, 2008; Stampoltzis & Polychronopoulou, 2008; Stampoltzis & Polychronopoulou, 2009; Olofsson, Ahl & Taube, 2012; Bonnerup, Pedersen, Weed & Parrila, 2018).

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε για να ενισχύσει το κενό που προκύπτει σχετικά με την μελέτη της δυσλεξίας στα ιδρύματα Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επομένως έχει μελετήσει πώς αντιμετωπίζουν το εκπαιδευτικό γίνεσθαι των φοιτητών με και χωρίς δυσλεξία τα προγράμματα σπουδών των πανεπιστημίων της Κύπρου, ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν οι φοιτητές με δυσλεξία παραδείγματος χάριν στην μελέτη κειμένων, στην αναγνωστική κατανόηση, ποιες πρακτικές προτιμούν οι φοιτητές με δυσλεξία για την μείωση των δυσκολιών τους, πώς αντιμετωπίζουν το εκπαιδευτικό γίνεσθαι των φοιτητών με δυσλεξία οι ακαδημαϊκοί δάσκαλοι, ποιες επιπτώσεις προκύπτουν από το εκπαιδευτικό γίνεσθαι των φοιτητών με δυσλεξία στην ανάπτυξη τους, στην ποιότητα του τελικού αποτελέσματος και στην ικανοποίηση των αναγκών τους. Επίσης ερευνήθηκαν τα διλήμματα επιλογών που προκρίνουν οι συμμετέχοντες στις πρακτικές του εκπαιδευτικού γίνεσθαι των φοιτητών με δυσλεξία και ποιες από αυτές εκλαμβάνονται ως βέλτιστες, καθώς και ποια είναι τα γνωρίσματα των βέλτιστων πρακτικών αντιμετώπισης της δυσλεξίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ακόμη ελέγχθηκε η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου ανάδειξης βέλτιστων πρακτικών εκπαίδευσης των φοιτητών με δυσλεξία.

Η βελτίωση των προγραμμάτων σπουδών, αλλά και η χρήση διαφορετικών τρόπων επεξεργασίας της διδακτέας ύλης θα μπορούσε να επιτευχθεί μέσα από την αλλαγή της πολιτικής των ιδρυμάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την προσέγγιση της εν λόγω ομάδας με στόχο την κάλυψη των εκπαιδευτικών τους αναγκών. Θα ήταν συνετό να ληφθούν υπόψη οι ακόλουθες προτάσεις:

- ✓ Εκπαιδευτική επιμόρφωση των ακαδημαϊκών δασκάλων σε θέματα που σχετίζονται με την μαθησιακή δυσκολία-δυσλεξία.
- ✓ Διαμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών και συγκεκριμένα της διδακτέας ύλης, ώστε να καλύπτει τις ανάγκες και των φοιτητών με δυσλεξία.
- ✓ Συνεργασία μεταξύ των τμημάτων των Πανεπιστημίων για την καλύτερη δυνατή υποστήριξη των φοιτητών με δυσλεξία.

- ✓ Εφαρμογή των βέλτιστων πρακτικών αντιμετώπισης της δυσλεξίας, με βάση τις προτιμήσεις των εμπλεκομένων.
- ✓ Βελτίωση της ποιότητας του τελικού αποτελέσματος που σχετίζεται με την κατανόηση, την εκμάθηση, την διατήρηση, την διάκριση, τη γενίκευση και την προσαρμογή.
- ✓ Εφαρμογή της ανθρωποπλαστικής αποτελεσματικότητας που εστιάζεται στην κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη των φοιτητών.
- ✓ Ικανοποίηση των αναγκών και των προσδοκιών των φοιτητών με δυσλεξία, με την εφαρμογή ό,τι θεωρούν οι ίδιοι πως ικανοποιεί τις ανάγκες τους για μάθηση.

Θεωρείται σημαντικό η ενίσχυση και η περεταίρω μελλοντική έρευνα της δυσλεξίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, με στόχο την διερεύνηση και την σφαιρική κάλυψη ποικίλων θεμάτων που ίσως προκύψουν σε κατοπινό στάδιο σχετικά με τις βέλτιστες πρακτικές αντιμετώπισης της δυσλεξίας στα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

5.5. Σύνοψη

Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώνεται πως αν και οι συμμετέχοντες εκτιμούν ως βέλτιστες τις προαναφερόμενες πρακτικές δεν τις εφαρμόζουν στη πράξη. Μέσα από τις αναφορές μιας έκθεσης που πραγματοποιήθηκε το 2015 από το Συμβούλιο Χρηματοδότησης της Ανώτατης Εκπαίδευσης της Αγγλίας, διαφάνηκε πως οι φοιτητές με δυσλεξία εξέφρασαν ανησυχία και δυσαρέσκεια λόγω της μη υπαρκτής υποστήριξης που έλαβαν από το διδακτικό προσωπικό. Συγκεκριμένα οι φοιτητές ισχυρίστηκαν πως δεν ζητήθηκε από τους ιδίους η γνώμη τους σχετικά με το είδος της υποστήριξης που επιθυμούσαν να έχουν για την αντιμετώπιση των δυσκολιών τους. Επίσης αν και οι υπηρεσίες παροχής υποστήριξης των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ήταν αρκετά υποστηρικτικές στην παροχή ατομικών συμφωνιών μάθησης, παρατηρήθηκε πως δεν λήφθηκαν υπόψη από τις σχολές των φοιτητών με δυσλεξία. Οι φοιτητές με δυσλεξία ανέφεραν ακόμη πως υπήρχε ασυνέπεια στην υποστήριξη ανάμεσα στους ακαδημαϊκούς δασκάλους των σχολών και στο υποστηρικτικό προσωπικό (Waters & Torgerson, 2021).

Συνεπώς η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε για να ενισχύσει τις ελλείψεις που παρουσιάζονται στα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου σχετικά με τις βέλτιστες πρακτικές που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για την αντιμετώπιση του προβλήματος

των φοιτητών με δυσλεξία, ώστε η εκπαίδευση των εν λόγω φοιτητών να είναι αποτελεσματικότερη και ποιοτικότερη.

Τα αποτελέσματα της έρευνας όσον αφορά τη συμπτωματολογία των λαθών των φοιτητών με δυσλεξία έδειξαν πως κατά την φωνακτή και σιωπηρή ανάγνωση παρατηρούνται αδυναμίες αφού τυχαίνει να αντικαθιστούν φωνήματα, να παραλείπουν και να επαναλαμβάνουν λέξεις. Αυτές οι δυσκολίες επιβεβαιώνονται και μέσα από την έρευνα των Shareef, Hedenius και Östberg (2019) και Callens, Tops και Brysbaert (2012), αφού οι συμμετέχοντες έδειξαν μειωμένη λεκτική ευχέρεια και γενικά δυσκολίες στην ανάγνωση. Συνεπώς για την βελτίωση των εν λόγω δυσκολιών το γνώρισμα των βέλτιστων πρακτικών κατά την φωνακτή ανάγνωση θεωρείται η απόκτηση δεξιοτήτων ανάγνωσης. Απεναντίας το γνώρισμα των βέλτιστων πρακτικών που επιλέγηκαν κατά τη σιωπηρή ανάγνωση θεωρείται η απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων κατανόησης μέσα από την εφαρμογή των βέλτιστων πρακτικών όπως η διάκριση των φράσεων που βοηθούν στο συμπέρασμα, η διάκριση της θεματικής πρότασης, ο εντοπισμός της λειτουργίας του κειμένου.

Κατά την επεξεργασία του κειμένου γίνεται αναφορά στις βέλτιστες πρακτικές όπως η υπογράμμιση φράσεων που δίνουν απάντηση στο ερώτημα, η κατασκευή νοηματικού χάρτη με σκοπό την ενίσχυση της βραχυπρόθεσμης μνήμης και της μετατροπής των πληροφοριών σε γνώσεις στη μακροπρόθεσμη μνήμη, ο μετασχηματισμός και η αναδόμηση των γνώσεων, για απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Η ατελής εφαρμογή εργαλείων επεξεργασίας κειμένων ειπώθηκε και στην έρευνα των Habib et al. (2012). Επίσης η έρευνα των Tops, Callens, Van Cauwenberghe, Adriaens και Brysbaert (2013) κατέληξε στο συμπέρασμα πως η ποιότητα των κειμένων των φοιτητών με δυσλεξία είναι αρκετά χαμηλή, ενώ από τα αποτελέσματα της έρευνας των Olofsson, Ahl και Taube (2012) επιβεβαιώνονται οι ελλείψεις στη γραπτή έκφραση ιδεών. Επομένως κατά την συγγραφή ενός κειμένου στη συμπτωματολογία λαθών των φοιτητών με δυσλεξία οι συμμετέχοντες επέλεξαν ως βέλτιστες πρακτικές τη δημιουργία δενδροδιαγράμματος συγγραφής, την επαναφορά στο μυαλό ενός γνωστού κειμένου κτλ. Μέσα από αυτές τις πρακτικές επιτυγχάνεται η δόμηση και η αναδόμηση της παραγωγής κειμένου.

Τα φωνολογικά ελλείμματα που υπάρχουν στους φοιτητές με δυσλεξία αποδείχθηκαν και στην έρευνα των Bonnerup, Pedersen, Weed και Parrila (2018). Ως βέλτιστες πρακτικές σηματοδότησης της αιτιολογίας των λαθών των φοιτητών με δυσλεξία κατά την φωνακτή

ανάγνωση προτιμήθηκαν από τους συμμετέχοντες η χρήση της μνήμης για την λήψη άμεσων οδηγιών για ανάγνωση και εκφορά λέξεων. Άρα τα γνωρίσματα αυτών των πρακτικών είναι οι δεξιότητες ανάγνωσης, οι φωνολογικές δεξιότητες και ο εμπλουτισμός λεξιλογίου. Κατά την σιωπηρή ανάγνωση ως βέλτιστη πρακτική προκρίθηκε η συγκέντρωση σε «ό,τι δηλώνεται» στο κείμενο, το οποίο δυσκολεύει την κατανόηση και φυσικά τη σιωπηρή και φωναχτή ανάγνωση των φοιτητών με δυσλεξία. Κατά την επεξεργασία κειμένου προτιμήθηκαν ως βέλτιστες πρακτικές η συγκρότηση της κειμενικής δομής, η ετοιμασία χάρτη εννοιών, η διατύπωση κρίσεων με την εκφορά προτάσεων και συλλογισμών με την μορφή παραγράφων. Συνεπώς επιτυγχάνεται η ενίσχυση της μακροπρόθεσμης μνήμης, οι δεξιότητες μνήμης, καθώς και η απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Απεναντίας στη συγγραφή ενός κειμένου με τις πρακτικές δημιουργία δενδροδιαγράμματος, ερώτησης στον εαυτό ποιο γνωστό κείμενο ήρθε στη σκέψη επιτυγχάνεται η ενίσχυση παραγωγής κειμένου. Η έρευνα των Stampoltzis, Antonopoulou, Zenakou και Kouvana (2010) επιβεβαιώνει πως οι φοιτητές με δυσλεξία αξιολόγησαν την ακαδημαϊκή τους επίδοση ως χειρότερη και την γραπτή τους εργασία ως λιγότερη αποδοτική.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας των Olofsson, Ahl και Taube (2012) αποδεικνύεται πως οι φοιτητές με δυσλεξία αντιμετωπίζουν αρκετά προβλήματα όπως η λήψη σημειώσεων και γραπτή έκφραση ιδεών. Αυτές οι δυσκολίες ήταν μακροχρόνιες και τις βίωναν από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Συνεπώς για την κάλυψη των αδυναμιών που έρχονταν αντιμέτωποι ζητούσαν επιπλέον χρόνο στις εξετάσεις, πρόσβαση σε ειδικούς δασκάλους και χρήση της τεχνολογικής υποστήριξης. Αυτό αποδείχθηκε και στην έρευνα των Mortimore και Crozier (2006). Για την αντιμετώπιση των λαθών των φοιτητών με δυσλεξία προκρίθηκαν ως βέλτιστες πρακτικές για την ενεργοποίηση και την διατήρηση της προσοχής η κατάσταση προβληματισμού, η δήλωση του μαθησιακού στόχου, η προβολή των σημαντικών, η βαθμιαία προσέγγιση, η διάκριση της νέας γνώσης από την παλιά, η υπογράμμιση φράσεων στο κείμενο.

Συνήθως οι φοιτητές με δυσλεξία επιλέγουν εναλλακτικούς και επαυξημένους τρόπους αντιμετώπισης των δυσκολιών τους. Η πολυαισθητηριακή προσέγγιση διευκολύνει αρκετά τους εν λόγω φοιτητές. Αυτό επιβεβαιώνεται στην έρευνα των Stampoltzis, Antonopoulou, Zenakou και Kouvana (2010), όπου διαπιστώθηκε πως οι φοιτητές με δυσλεξία προτιμούσαν τον κιναισθητικό τύπο μάθησης. Οι βέλτιστες πρακτικές σηματοδότησης της αντιμετώπισης

των λαθών των φοιτητών με δυσλεξία σχετικά με την διευκόλυνση των φοιτητών είναι η χρήση της πολυαισθητηριακής προσέγγισης και της πολλαπλής κωδικοποίησης, η κατασκευή εννοιολογικών χαρτών, η χρήση μαθησιακού συμβολαίου, η ανακύκλωση των πληροφοριών με βάση τα ερωτήματα: πού το λέει και πώς το λέει» και η χρήση ερωτημάτων στον εαυτό: τι θα κάνω, πώς θα το κάνω, προχωρεί η εφαρμογή, υπάρχει απόκλιση, πώς τα πήγα, τι έκανα. Τα γνωρίσματα που προκύπτουν από αυτές τις πρακτικές είναι η διευκόλυνση πρόσληψης πληροφοριών, η μετατροπή των πληροφοριών σε γνώσεις, η μετατροπή των πληροφοριών σε γνώσεις, ο μετασχηματισμός και η αναδόμηση γνώσεων, η αναπλαισίωση των γνώσεων, η εκμάθηση του ενεργήματος «τι θα κάνουμε, πώς, γιατί», η εκμάθηση του «τι θα κάνουμε, πώς, γιατί», η βιωσιμότητα και η γνωστική μαθητεία. Η έρευνα των Dawson et al., (2021) διαπίστωσε πως η χρήση πολυμέσων (εικόνες έναντι χωρίς εικόνες) βοηθάει θετικά τους φοιτητές με δυσλεξία.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας των Tops, Callens, Van Cauwenberghe, Adriaens και Brysbaert (2013) αποδεικνύεται η αποτελεσματικότητα της ενισχυτικής διδασκαλίας σε περιπτώσεις προετοιμασίας σε εξετάσεις που συμπεριλαμβάνουν συγγραφή δοκιμιακού τύπου κειμένου. Επίσης μέσα από την έρευνα των Olofsson, Ahl και Taube (2012), οι ακαδημαϊκοί δάσκαλοι ανέφεραν ότι η διάρθρωση των διαλέξεων και οι διαδικασίες διδασκαλίας πιθανόν πρέπει να αναδιοργανωθούν με ένα σχετικά πιο εύκολο τρόπο για να φιλοξενήσουν καλύτερα τους φοιτητές με προβλήματα ανάγνωσης. Όσον αφορά επομένως τις βέλτιστες πρακτικές σχετικά με τους διδακτικούς στόχους οι συμμετέχοντες κατέληξαν στις πρακτικές γνωστική οργάνωση, ενεργοποίηση της δεξιότητας του λέγειν, του πράττειν, του είναι, του γίνεσθαι, του μεταφέρειν, του προσαρμόζειν», ενεργοποίηση των ιδιοτήτων της σκέψης, εκμάθηση στρατηγικών μάθησης και μελέτης, συγκεκριμενοποίηση των διδακτικών στόχων και διατύπωση διδακτικών στόχων. Τα ιδιαίτερα γνωρίσματά τους είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων επιχειρηματολογίας, αντιστρεψιμότητας, συνδυαστικότητας, ταυτοσημίας και ταυτολογίας, η ενίσχυση δεξιοτήτων μελέτης.

Από την άλλη επιλέγηκαν ως βέλτιστες πρακτικές σηματοδότησης της αντιμετώπισης των λαθών σχετικά με τον χειρισμό της διδακτέας ύλης πρακτικές όπως οργάνωση του μαθήματος και εκπόνηση εννοιολογικών χαρτών, χρήση προκαταβολικών οργανωτών, χρήση του μαθησιακού συμβολαίου, χρήση του διαισθητικού και του αναλυτικού τρόπου σκέψης, υπόδηση ρόλων, σχηματισμός χαρτών εννοιών, συγγραφή και μετασυγγραφή κειμένων. Το

γνώρισμα αυτών των βέλτιστων πρακτικών είναι η απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Η έρευνα των Kirby, Silvestri, Allingham, Parrila και La Fave (2008) κατέληξε στο ότι οι φοιτητές με δυσλεξία ανέφεραν σημαντικά μεγαλύτερη χρήση των βοηθημάτων μελέτης και στρατηγικών διαχείρισης του χρόνου, για την αντιμετώπιση των δυσκολιών τους. Για την μεθόδευση της διδασκαλίας επιλέγησαν οι βέλτιστες πρακτικές σηματοδότησης για την αντιμετώπιση των λαθών η εισαγωγή μετασχηματισμών, η εφαρμογή της διδασκαλίας βήμα – βήμα, η χρήση της διαδικασίας επίλυσης προβλήματος και η εξάσκηση με ταυτόσημες ασκήσεις. Τα γνωρίσματα τους είναι η ενίσχυση της μακροπρόθεσμης μνήμης, καθώς και η απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Από την έρευνα των Tops, Callens, Desoete, Stevens και Brysbaert (2014) διαπιστώνεται πως τα άτομα με προβλήματα απόκτησης μαθησιακών δεξιοτήτων όπως τα άτομα με δυσλεξία δεν υποφέρουν δύο φορές, ως αποτέλεσμα της ανεπαρκώς αναπτυγμένης μετά-γνωστικής ικανότητας. Ωστόσο δεν επιφέρει περισσότερο κέρδος η επιπλέον κατάρτιση των μετά-γνωστικών εμπειριών σε φοιτητές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με δυσλεξία. Τέλος οι βέλτιστες πρακτικές σηματοδότησης της αντιμετώπισης των λαθών των φοιτητών με δυσλεξία σχετικά με την αξιολογή προτάθηκαν η εστίαση στο τι κάναμε, για να δώσουμε απάντηση στο ερώτημα, η εστίαση στο αυτό που μάθαμε, πού θα μας χρησιμεύσει, η εστίαση στο πόσο καλά έμαθα και η εστίαση στο τι λάθη έκανα, πώς τα αναγνώρισα και τα διόρθωσα. Το γνώρισμα των εν λόγω βέλτιστων πρακτικών είναι η απόκτηση μεταγνωστικότητας.

Η κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη όπως και η ικανοποίηση των αναγκών των φοιτητών με δυσλεξία και ο έλεγχος του τελικού αποτελέσματος κατέχουν σημαντική θέση στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας αυτών των ατόμων. Συνεπώς ως βέλτιστες πρακτικές σηματοδότησης της μάθησης σχετικά με την οργάνωση της διδασκαλίας είναι η οργάνωση της διδασκαλίας λαμβάνοντας όλες τις αποφάσεις ο ακαδημαϊκός δάσκαλος, η οργάνωση της διδασκαλίας λαμβάνοντας από κοινού τις αποφάσεις και η οργάνωση της διδασκαλίας συμφωνώντας τις αποφάσεις και μοιράζοντας αυτές μεταξύ τους. Το γνώρισμά τους αφορά την κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου. Έπειτα ως βέλτιστες πρακτικές σηματοδότησης της μάθησης των φοιτητών με δυσλεξία, θεωρούνται πρακτικές όπως το να λένε τι έκαναν για να δώσουν απάντηση στο ερώτημα, ο ακαδημαϊκός δάσκαλος χρησιμοποιεί τη σκαλωσιά της αντιστοίχισης ένα προς ένα, για την εφαρμογή των μετασχηματισμών. Το γνώρισμά τους αφορά την συναισθηματική ανάπτυξη των ατόμων. Στην έρευνα των Tops, Callens, Desoete, Stevens και Brysbaert (2014) διαπιστώθηκε πως οι

φοιτητές με δυσλεξία εμφάνισαν χαμηλότερες ικανότητες και ήταν σε θέση να αποφασίσουν πότε αισθάνονταν αυτοπεποίθηση ή όχι.

Στην έρευνα των Pirttimaa, Takala και Ladonlahti (2015) διαφάνηκε πως οι φοιτητές με δυσλεξία ήταν αρκετά προσεκτικοί στο να αποκαλύψουν δημόσια το πρόβλημα που αντιμετώπιζαν, γιατί επικρατούσε ο φόβος ότι με την αποκάλυψη των δυσκολιών τους ίσως να τους εμπόδιζαν να συνεχίσουν τις σπουδές τους. Επίσης δεν ήταν ποτέ ικανοποιημένοι με το αποτέλεσμα των εξετάσεων και η μαθησιακή τους δυσκολία επηρέαζε την επιλογή μαθημάτων και την σταδιοδρομία. Συνεπώς η γνωστική ανάπτυξη των φοιτητών με δυσλεξία είναι σημαντική και αυτό επιτυγχάνεται μέσα από τις ακόλουθες βέλτιστες πρακτικές σηματοδότησης της μάθησης τους: το να ζητήσουν οι ακαδημαϊκοί δάσκαλοι από τους φοιτητές να διακρίνουν διαφορές στη νέα μάθηση και στην παλιά, οι φοιτητές να αναφέρονται στο «πότε άλλοτε, πού αλλού είδαμε κάτι όμοιο» και στο «τι θα ακολουθήσει», στη δημιουργία χάρτη εννοιών, αλλά και στο να εργαστούν με αυτοέλεγχο.

Από την έρευνα των Mortimore και Crozier (2006) υπήρξαν ενδείξεις των ανικανοποίητων αναγκών των φοιτητών με δυσλεξία σε διάφορους τομείς όπως οργάνωση των μαθημάτων. Συνεπώς ως βέλτιστες πρακτικές σηματοδότηση της μάθησης, επιλέγηκαν πρακτικές όπως η χρήση μαθησιακού στόχου και προβολή των σημαντικότερων του νέου μαθήματος, η εισαγωγή τι θα μάθουν, πώς, τι θα κάνει ο καθένας, η επαναφορά προηγούμενων γνώσεων και εισαγωγή μετασχηματισμών. Το γνώρισμα αυτών των πρακτικών είναι η ικανοποίηση των αναγκών των φοιτητών. Από τα αποτελέσματα της έρευνας των Ryder και Norwich (2019) επιβεβαιώνεται η σύγχυση και το αισθήματα ανεπάρκειας σχετικά με τον καλύτερο τρόπο κάλυψης των αναγκών των φοιτητών με δυσλεξία.

Τέλος για την έλεγχο του τελικού αποτελέσματος επιλέγηκαν ως βέλτιστες πρακτικές η παραγωγή νέων γνώσεων, μετασχηματίζοντας τις παλιές, η ανακάλυψη και απάντηση στα ερωτήματα. Τα ευρήματα της έρευνας των Ryder και Norwich (2019) κατέληξαν πως υπάρχουν σοβαρές επιπτώσεις στη συνολική ποιότητα και ισότητα της διδασκαλίας και της μάθησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Ως επακόλουθο των όσων αναφέρθηκαν η εν λόγω έρευνα ενισχύει το κενό σχετικά με το ποιες θεωρούνται ως βέλτιστες πρακτικές αντιμετώπισης του εκπαιδευτικού γίνεσθαι των φοιτητών με δυσλεξία. Έρευνες όπως των Olofsson, Ahl και Taube (2012) δείχνουν ότι

υπάρχουν σημαντικά κενά γνώσης στα εκπαιδευτικά ιδρύματα σχετικά με τους φοιτητές που έχουν δυσλεξία και πρέπει να γίνουν μελλοντικές έρευνες σχετικές με το εν λόγω θέμα. Επίσης η έρευνα των Stampoltzis και Polychronopoulou, (2009) κατέληξε στο συμπέρασμα πως επισημαίνεται η ανάγκη για περαιτέρω έρευνα όσον αφορά το πώς να γίνουν τα πανεπιστήμια πιο φιλικά προς τους φοιτητές με δυσλεξία, καθώς και το πώς μπορούν να μειωθούν οι δευτερογενείς επιπτώσεις της δυσλεξίας.

Εν κατακλείδι οι ακαδημαϊκοί δάσκαλοι οφείλουν να μαθαίνουν στους φοιτητές με δυσλεξία τρόπους αντιμετώπισης των δυσκολιών τους. Συνιστάται η χρήση της προδρασιακής αντιμετώπισης των δυσκολιών, αλλά και η αργή και δυνατή ανάγνωση για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης. Ακόμη η χρήση του προκαταβολικού οργανωτής και η τακτική βήμα - βήμα για την βελτίωση της επεξεργασίας κειμένου. Να γίνεται χρήση του μαθησιακού συμβολαίου, της δημιουργίας χαρτογράφησης εννοιών, αλλά και του διαισθητικού και του αναλυτικού τρόπου σκέψης για το χειρισμό της διδακτέας ύλης. Επιπλέον προτείνεται εφαρμογή τακτικών όπως η τήρηση σημειώσεων, η υπογράμμιση βασικών σημείων, η χρήση βιβλιογραφικών πηγών. Για την βελτίωση της παραγωγής γραπτού λόγου συνιστάται η χρήση στρατηγικής διδασκαλίας της συγγραφικής και μετασυγγραφικής διαδικασίας. Επιπρόσθετα οι ακαδημαϊκοί δάσκαλοι θα ήταν βοηθητικό να χρησιμοποιούν τις στρατηγικές διδασκαλίας της γνωστικής μαθητείας: της αμοιβαιότητας, της ένταξης και του αυτοελέγχου. Με τη στρατηγική διδασκαλίας της γνωστικής μαθητείας οι φοιτητές μαθαίνουν στρατηγικές μάθησης που ανήκουν στη «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης», σχηματίζοντας το ενέργημα σκέψης και δράσης «τι θα κάνω, πώς, γιατί, για ποιο σκοπό, κάθε πότε».

Επίσης να προβαίνουν στη δήλωση του μαθησιακού στόχου, στη προβολή των σημαντικών σημείων της διάλεξης και να υπογραμμίζουν φράσης στο κείμενο με στόχο την ενεργοποίηση και διατήρηση της προσοχής. Ακόμη να γίνεται χρήση της πολυαισθητηριακής προσέγγισης και της πολλαπλής κωδικοποίησης (πραξιακής, λεκτικής, σχηματικής, συμβολικής, μεταγνωστικής) οι οποίες βοηθούν καλύτερα στην κατανόηση των νέων πληροφοριών. Συνιστάται η χρήση των ερωτημάτων στον εαυτό τι «θα κάνω, πώς θα το κάνω, προχωρεί η εφαρμογή, υπάρχει απόκλιση, πώς τα πήγα, τι έκανα» και η ανακύκλωση των πληροφοριών με βάση τα ερωτήματα «πού το λέει και πώς το λέει» για τη διευκόλυνση πρόσληψης πληροφοριών, τη μετατροπή των πληροφοριών σε γνώσεις, τη διατήρηση των πληροφοριών, την εκμάθηση του «τι θα κάνουμε, πώς, γιατί». Θα μπορούσε επιπρόσθετα να

γίνεται χρήση της στρατηγικής διδασκαλίας της ομαδικής εργασίας ως αποτέλεσμα της προαγωγής της αυτοεκτίμησης και της αυτονομίας του φοιτητή με δυσλεξία. Τέλος προτείνεται η δημιουργία φροντιστηριακών μαθημάτων για υποστήριξη των φοιτητών με δυσλεξία σε θέματα σχετικά με τη συγγραφή εργασιών, εύρεσης πηγών, επεξήγησης και απλοποίησης διαλέξεων.



UNIVERSITY of NICOSIA

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Aboudan, R., Eapen, V., Bayshak, M., Al-Mansouri, M., & Al-Shamsi, M. (2011). Dyslexia in the United Arab Emirates University-A study of prevalence in English and Arabic. *International Journal of English Linguistics*, 1(2), 64–72. <http://doi.org/10.5539/ijel.v1n2p64>
- Agobiani, S., & Scott-Roberts, S. (2015). An investigation into the prevalence of the co-existence of dyslexia and self-reported symptomology of attention deficit hyperactivity disorder in higher education students and the effect on self-image and self-esteem. *Widening Participation & Lifelong Learning*, 17(4), 20–48. <http://doi.org/10.5456/WPLL.17.4.20>
- Ahrens, K., DuBois, D. L., Lozano, P., & Richardson, L. P. (2010). Naturally acquired mentoring relationships and young adult outcomes among adolescents with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 25(4), 207–216. doi:10.1111/j.1540-5826.2010.00318.x
- Aladwani, A. M., & Al Shaye, S. S. (2012). Primary school teachers' knowledge and awareness of dyslexia in Kuwaiti students. *Education*, 132(3), 499–516.
- Al-Lamki, L. (2012). Dyslexia its impact on the individual, parents and society. *Sultan Qaboos University Medical Journal*, 12(3), 269–272. <http://doi.org/10.12816/0003139>
- Alexander-Passe, N. (2006). How dyslexic teenagers cope: An investigation of self-esteem, coping and depression. *Dyslexia*, 12(4), 256–275. <http://doi.org/10.1002/dys.318>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th. American Journal of Psychiatry*. <http://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596.744053>
- Anderson, C. (2010). Presenting and evaluating qualitative research. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 74(8), 1–7. <http://doi.org/10.5688/aj7408141>
- Andreassen, R., Jensen, M. S., & Bråten, I. (2017). Investigating self-regulated study

strategies among postsecondary students with and without dyslexia: A diary method study. *Reading and Writing*, 30(9), 1891–1916. <http://doi.org/10.1007/s11145-017-9758-9>

Antonelli, L., Bilocca, S., Borg, D., Borg, S., Boxall, M., Briffa, L., Debono C., Falzon R., Farrugia V., Gatt L., Formosa M., Mifsud D., Mizzi K., Scurfield L., Scurfield M. & Vella, G. L. (2014). Drama, performance ethnography, and self-esteem: listening to youngsters with dyslexia and their parents. *SAGE Open*, 4(2), 215824401453469. <http://doi.org/10.1177/2158244014534696>

Artiles, A. J., & Kozleski, E. B. (2016). Inclusive education's promises and trajectories: Critical notes about future research on a venerable idea. *Education Policy Analysis Archives*, 24(43), 1–25. <http://doi.org/10.14507/epaa.24.1919>

Aslan, Y. (2016). Dyslexia knowledge of classroom teachers and studies for students with dyslexia. *Turkish Studies*, 11(3), 237–254. <http://doi.org/10.1080/14683840500235456>

Bacon, A. M., & Bennett, S. (2013). Dyslexia in Higher Education: the decision to study art. *European Journal of Special Needs Education*, 28(1), 19–32. doi:10.1080/08856257.2012.742748

Becker, J., Czamara, D., Scerri, T. S., Ramus, F., Csépe, V., Talcott, J. B., ... Schumacher, J. (2014). Genetic analysis of dyslexia candidate genes in the European cross-linguistic NeuroDys cohort. *European Journal of Human Genetics: EJHG*, 22(5), 675–680. <http://doi.org/10.1038/ejhg.2013.199>

Benfatto, M. N., Seimyr, G. Ö., Ygge, J., Pansell, T., Rydberg, A., & Jacobson, C. (2016). Screening for dyslexia using eye tracking during reading. *PLoS ONE*, 9, 1–16. <http://doi.org/10.1371/journal.pone.0165508>

Bennett, K. (2014). A guide to dyslexia. *Veterinary Nursing Journal*, 26(7), 250–252. doi:10.1111/j.2045-0648.2011.00066.x

Blankfield, S. (2001). Thick, problematic and costly? The dyslexic student on work placement. *Skill Journal*, 70, 23–26. Retrieved from [http://hsscplacements.middlesex.wikispaces.net/file/view/Dyslexia misperceptions.pdf](http://hsscplacements.middlesex.wikispaces.net/file/view/Dyslexia+misperceptions.pdf)

- Bonifacci, P., Montuschi, M., Lami, L., & Snowling, M. J. (2014). Parents of children with dyslexia: Cognitive, emotional and behavioural profile. *Dyslexia*, *20*(2), 175–190. <http://doi.org/10.1002/dys.1469>
- Boyle, C. A., Boulet, S., Schieve, L. A., Cohen, R. A., Blumberg, S. J., Yeargin-Allsopp, M., ... Kogan, M. D. (2011). Trends in the prevalence of developmental disabilities in US children, 1997-2008. *Pediatrics*, *127*(6), 1034–42. <http://doi.org/10.1542/peds.2010-2989>
- Bruce, D. (1983). Coping with dyslexia. *Cambridge Journal of Education*, *13*(3), 16–22. doi:10.1080/0305764830130303
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bryan, T. (2003). The applicability of the risk and resilience model to social problems of students with learning disabilities: Response to Bernice Wong. *Learning Disabilities Research & Practice*, *18*(2), 94–98. Retrieved from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1540-5826.00065/abstract>
- Bryson, K. (2013). Teaching a student with dyslexia. *Journal of Singing*, *69*(4), 429–435. Retrieved from <http://www.questia.com/library/journal/1P3-2929318301/teaching-a-student-with-dyslexia>
- Calcus, A., Lorenzi, C., Collet, G., Colin, C., & Kolinsky, R. (2016). Is there a relationship between speech identification in noise and categorical perception in children with dyslexia? *Speech, Language, and Hearing Research*, *59*, 835–852. <http://doi.org/10.1044/2016>
- Callens, M., Tops, W., & Brysbaert, M. (2012). Cognitive profile of students who enter higher education with an indication of dyslexia. *PloS One*, *7*(6), 1–14. doi:10.1371/journal.pone.0038081
- Callens, M., Tops, W., Stevens, M., & Brysbaert, M. (2014). An exploratory factor analysis of the cognitive functioning of first-year bachelor students with dyslexia. *Annals of Dyslexia*, *64*(1), 91–119. <http://doi.org/10.1007/s11881-013-0088-6>
- Carawan, L. W., Nalavany, B. A., & Jenkins, C. (2015). Emotional experience with dyslexia

- and self-esteem: The protective role of perceived family support in late adulthood. *Aging & Mental Health*, 20(3), 284–294. <http://doi.org/10.1080/13607863.2015.1008984>
- Carrion-Castillo, A., Franke, B., & Fisher, S. E. (2013). Molecular genetics of dyslexia: An overview. *Dyslexia*, 19(4), 214–240. <http://doi.org/10.1002/dys.1464>
- Carroll, J.B. (1963). A model of school learning. *Teachers College Record* 64(8), 723-733
- Carroll, J. M., & Iles, J. E. (2006). An assessment of anxiety levels in dyslexic students in higher education. *British Journal of Educational Psychology*, 76(3), 651–662. <http://doi.org/10.1348/000709905X66233>
- Carroll, J. M., Maughan, B., Goodman, R., & Meltzer, H. (2005). Literacy difficulties and psychiatric disorders: Evidence for comorbidity. *Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 46(5), 524–532. <http://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00366.x>
- Carter, C., & Sellman, E. (2013). A view of dyslexia in context: Implications for understanding differences in essay writing experience amongst higher education students identified as dyslexic. *Dyslexia*, 19(3), 149–164. <http://doi.org/10.1002/dys.1457>
- Carter, N., Bryant-lukosius, D., Dicenso, A., Blythe, J., & Neville, A. J. (2014). The use of triangulation in qualitative research nancy. *Oncology Nursing Forum*, 41(5), 545–547. <http://doi.org/10.1188/14.ONF.545-547>
- Casey, D., & Murphy, K. (2009). Issues in using methodological triangulation in research. *NURSE RESEARCHER*, 16(4), 40–55.
- Cassidy, L., Reggio, K., Shaywitz, B. A., Holahan, J. M., & Shaywitz, S. S. (2021). Dyslexia in Incarcerated Men and Women: A New Perspective on Reading Disability in the Prison Population. *The Journal of Correctional Education*, 72(2), 61–80.
- Ch, S. A., Batool, A., Naz, S., & Qayyum, A. (2021). Path analysis of customer satisfaction about quality education in pakistani universities. *Ilkogretim Online*, 20(5), 728–743. <http://doi.org/10.17051/ilkonline.2021.05.77>

- Chanock, K., Farchione, D., Paulusz, W., Freeman, S., & Lo Giudice, L. (2010). In search of a simple assessment instrument for identifying dyslexia in university students. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 15(1), 35–49. doi:10.1080/19404150903524531
- Čičkušić, B., Tulumović, Š., Bakić, S., & Bakić, S. (2016). Support in inclusive education. *Š. Tulumovic, support in inclusive education*, 6(2), 15–20. <http://doi.org/10.21554/hrr.091603>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. New York: Routledge
- Cooke, A. (2001). Critical response to dyslexia, literacy and psychological assessment. *Dyslexia*, 7, 47–52.
- Cooner, T. S. (2005). Dialectical constructivism: Reflections on creating a web-mediated enquiry-based learning environment. *Social Work Education*, 24(4), 375–390. <http://doi.org/10.1080/02615470500096902>
- Cosden, M., Elliott, K., Noble, S., & Kelemen, E. (1999). Self-understanding in with learning disabilities. *Learning Disabilities Quarterly*, 22(4), 279–290.
- Costello, S., & Boyle, C. (2013). Pre-service secondary teachers' attitudes towards inclusive education. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(4), 129–143. <http://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n4.8>
- Clow, D. (2012). The learning analytics cycle. *The Open University*, 12, 134. <http://doi.org/10.1145/2330601.2330636>
- Daugherty, J. L., Custer, R. L., & Dixon, R. A. (2012). Mapping concepts for learning and assessment. *Technology & Engineering Teacher*, 71(8), 10–14. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eft&AN=74971848&site=ehost-live>
- Dawson, K., Zhu, J., Ritzhaupt, A. D., Antonenko, P., Saunders, K., Wang, J., & Lombardino, L. (2021). The influence of the multimedia and modality principles on the learning outcomes, satisfaction, and mental effort of college students with and without dyslexia.

Annals of Dyslexia, 71(1), 188–210. <http://doi.org/10.1007/s11881-021-00219-z>

Dekker, B. (n.d.). *Dyslexia -anxiety-self esteem cycle*.

Denis-Noël, A., Pattamadilok, C., Castet, É., & Colé, P. (2020). Activation time-course of phonological code in silent word recognition in adult readers with and without dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 70(3), 313–338. <http://doi.org/10.1007/s11881-020-00201-1>

Dennis F. Togo (2002) Topical sequencing of questions and advance organizers impacting on students' examination performance, *Accounting Education*, 11:3, 203-216, DOI: 10.1080/0963928022000025480

Denzin, N. K. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), 80–88. <http://doi.org/10.1177/1558689812437186>.

Duranovic, M., Tinjak, S., & Turbic-Hadzagic, A. (2014). Morphological knowledge in children with dyslexia. *Journal of Psycholinguistic Research*, 43(6), 699–713. <http://doi.org/10.1007/s10936-013-9274-2>

Eisenhardt, K. M., Graebner, M. E., & Sonenshein, S. (2016). Grand challenges and inductive methods: Rigor without rigor mortis. *Academy of Management Journal*, 59(4), 1113–1123. <http://doi.org/10.5465/amj.2016.4004>

Engel-Eldar, R., & Rosenhouse, J. (2000). Reading difficulty characteristics in dyslexic and hearing-impaired students. *Educational Psychology*, 20(4), 459–482. <http://doi.org/10.1080/01443410020016680>

Falzon, R., & Camilleri, S. (2010). Dyslexia and the school counsellor: A maltese case study. *Counselling and Psychotherapy Research*, 10(4), 307–315. doi:10.1080/14733140903370228

Ferrer, E., Shaywitz, B. A., Holahan, J. M., Marchione, K., & Shaywitz, S. E. (2010). Uncoupling of reading and IQ over time: Empirical evidence for a definition of dyslexia. *Psychological Science*, 21(1), 93–101. <http://doi.org/10.1177/0956797609354084>

Field S. A., Johnson, W. M., & Hassig, M. B. (2017). Adult ADHD : Addressing a unique set of challenges, *Journal Family Practice* 66(2), 68–74. PMID: 28222452.

- Firth, N. V., Frydenberg, E., & Bond, L. (2012). An evaluation of success and dyslexia – a multi component school-based coping program for primary school students with learning disabilities: Is it feasible? *Australian Journal of Learning Difficulties*, *17*(2), 147–162. doi:10.1080/19404158.2012.713368
- Flament, C. (1994). Aspects périphériques des représentations sociales, in Ch. Guimelli, Structures et transformations des représentations sociales, Neuchâtel (Suisse), Delachaux et Niestlé.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, *34*(10), 906–911. <http://doi.org/10.1002/bit.23191>
- Flaugnacco, E., Lopez, L., Terribili, C., Montico, M., Zoia, S., & Schön, D. (2015). Music training increases phonological awareness and reading skills in developmental dyslexia: A randomized control trial. *PLoS ONE*, *10*(9), 1–17. <http://doi.org/10.1371/journal.pone.0138715>
- Furnham, A. (2013). Lay knowledge of dyslexia. *Psychology*, *04*(12), 940–949. doi:10.4236/psych.2013.412136
- Geore, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. 11.0 update (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon
- Gerber, A., Morrow, E., Sheinkopf, S.J. & Anders, T. (2014). The rhode island consortium for autism research and treatment (RI-CART): A new statewide autism collaborative. *Rhode Island medical journal*, *97*(5), 31–35.
- Giovagnoli, G., Vicar, S., Tomassetti, S., & Menghini, D. (2016). The role of visual-spatial abilities in dyslexia: Age differences in children’s reading? *Frontiers in Psychology*, *7*, 1–10. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01997>
- Glazzard, J. (2010). Impact of dyslexia on self-esteem. *British Journal of Learning Support*, *25*(2), 63–69. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2010.01442.x>
- Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The*

- Goldberg, A., Russell, M., & Cook, A. (2003). The effect of computers on student writing: A meta-analysis of studies from 1992 to 2002. *The Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 2(1), 1–52. Retrieved from <https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/jtla/article/view/1661>
- Gonzalez, G. F., Zaric, G., Tijms, J., Bonte, M., Blomert, L., & Van Der Molen, M. W. (2015). A randomized controlled trial on the beneficial effects of training letter-speech sound integration on reading fluency in children with dyslexia. *PLoS ONE*, 10(12), 1–24. <http://doi.org/10.1371/journal.pone.0143914>
- Green, K., Tonnessen, F. E., Tambs, K., Thoresen, M., & Bjertness, E. (2009). Dyslexia: Group screening among 15–16-Year-Olds in Oslo, Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(3), 217–227. <http://doi.org/10.1080/00313830902917246>
- Griffin, E., & Pollak, D. (2009). Student experiences of neurodiversity in higher education: Insights from the Brainhe Project. *Dyslexia*, 15, 23–41. <http://doi.org/10.1002/dys>
- Gwernan-Jones, R. & Burden, R. (2010). Are they just lazy? Student teachers' attitudes about dyslexia. *Dyslexia*, 16, 66–86. doi:10.1002/dys.393
- Habib, M. (2000). The neurological basis of developmental dyslexia An overview and working hypothesis. *Brain*, 123, 2373–2399. <http://doi.org/10.1093/brain/123.12.2373>
- Habib, L., Berget, G., Sandnes, F. E., Sanderson, N., Kahn, P., Fagernes, S., & Olcay, A. (2012). Dyslexic students in higher education and virtual learning environments: an exploratory study. *Journal of Computer Assisted Learning*, 28(6), 574–584. doi:10.1111/j.1365-2729.2012.00486.x
- Haddadian, F., Alipourb, V., Majidi, A., & Maleki, H. (2012). The effectiveness of self-instruction technique on improvement of reading performance and reduction of anxiety in primary school students with dyslexia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 5366–5370. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.440>
- Hadi, M. A., & Closs, S. J. (2016). Ensuring rigour and trustworthiness of qualitative research

- in clinical pharmacy. *International Journal of Clinical Pharmacy*, 38, 641–646. <http://doi.org/10.1007/s11096-015-0237-6>
- Hadjikakou, K., & Hartas, D. (2008). Higher education provision for students with disabilities in Cyprus. *Higher Education*, 55(1), 103–119. <http://doi.org/10.1007/s10734-007-9070-8>
- Hammersley, M. (1987). Some notes on the terms "validity " and " reliability". *British Educational Research Journal*, 13(1), 73–81.
- Hammond, J. and Hercules, F. (2015) ‘Understanding dyslexia.’, *Transactions of the ophthalmological societies of the United Kingdom*, 99(4), pp. 485–490. <http://doi:10.12968/prps.2011.1.122.10>.
- Hatcher, J., Snowling, M. J., & Griffiths, Y. M. (2002). Cognitive assessment of dyslexic students in higher education. *The British Journal of Educational Psychology*, 72(1), 119–133. <http://doi.org/10.1348/000709902158801>
- Heim, S., Pape-Neumann, J., van Ermingen-Marbach, M., Brinkhaus, M., & Grande, M. (2015). Shared vs. specific brain activation changes in dyslexia after training of phonology, attention, or reading. *Brain Structure and Function*, 220(4), 2191–2207. <http://doi.org/10.1007/s00429-014-0784-y>
- Hiscox, L., Leonavičiute, E., & Humby, T. (2014). The effects of automatic spelling correction software on understanding and comprehension in compensated dyslexia: Improved recall following dictation. *Dyslexia*, 20(3), 208–224. <http://doi.org/10.1002/dys.1480>
- Holloway, S. (2001). The experience of higher education from the perspective of disabled Students. *Disability & Society*, 16(4), 597–615. <http://doi:10.1080/09687590120059568>
- Hong, P. C. (2008) ‘Evaluating teaching and learning from students’ perspectives in their classroom through easy-to-use online surveys’, *International Journal of Cyber Society and Education*, 1(1), pp. 33–48.
- Hornby, G. (2015). Inclusive special education: Development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities. *British Journal of*

Special Education, 42(3), 234–256. <http://doi.org/10.1111/1467-8578.12101>

- Hornstra, L., Denessen, E., Bakker, J., van den Bergh, L., & Voeten, M. (2010). Teacher attitudes toward dyslexia: Effects on teacher expectations and the academic achievement of students with dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 43(6), 515–529. <http://doi.org/10.1177/0022219409355479>
- Hotaman, D. (2010) 'The teaching profession: Knowledge of subject matter, teaching skills and personality traits', *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), pp. 1416–1420. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.03.211.
- Howson, A. (2014). Qualitative research methods. *EBSCO Research Starters*, 1–6. Retrieved from [papers3://publication/uuid/F0149B42-4B48-4C50-A033-170C64BCD099](https://www.ebsco.com/doi/10.1016/j.sbspro.2010.03.211)
- Hsu, J. L. (2013). Exploring the relationships between the use of text message language and the literacy skills of dyslexic and normal students. *Research in Developmental Disabilities*, 34(1), 423–430. <http://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.08.026>
- Humphrey, N. (2002). Self-concept and self-esteem in developmental dyslexia : Implications for theory and practice. *Self-Concept Research: Driving International Research Agendas*, 2(2), 1–11. <http://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2002.00163.x>
- Huntington, D. D. & Bender, W. N. (1993). Adolescents with learning disabilities at Risk? Emotional well-being, depression, suicide. *Journal of Learning Disabilities*, 26(3), 159–166.
- Ivry, R. B., & Keele, S. W. (1989). Timing functions of the cerebellum. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 1(2), 136–152. <http://doi.org/10.1162/jocn.1989.1.2.136>
- Jacob, S. W., Wadlington, E. & Bailey, S. (1998). Accommodations and modifications for students with dyslexia in the college classroom. *College Student Journal*, 32(3), 364
- Jacobson, S. L. (2016) 'The Effects of leadership on student achievement in the U.S.', *Journal of Educational Management*, 25(1), pp. 33–44.
- John H Flavell (1979) 'Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry', *American Psychologist*, 34(10), pp. 906–911. [http://doi: 10.1037/0012-1649.34.10.906](http://doi.org/10.1037/0012-1649.34.10.906)

10.1002/bit.23191.

- Jordan, J. A., McGladdery, G., & Dyer, K. (2014). Dyslexia in higher education: Implications for maths anxiety, statistics anxiety and psychological well-being. *Dyslexia*, 20(3), 225–240. <http://doi.org/10.1002/dys.1478>
- Kalantzis, M. & Cope B. (2013). *Νέα μάθηση: Βασικές αρχές για την επιστήμη της εκπαίδευσης*. Επιμέλεια Ευγενία Αρβανίτη, μετάφραση Γιώργος Χρηστίδης. - 1η έκδ. - Αθήνα: Κριτική.
- Kanani, Z., Adibsereshki, N., & Haghgoo, H. A. (2017). The effect of self-Mmonitoring training on the achievement motivation of students with dyslexia. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(3), 430–439. <http://doi.org/10.1080/02568543.2017.1310154>
- Kere, J. (2014). The molecular genetics and neurobiology of developmental dyslexia as model of a complex phenotype. *Biochemical and Biophysical Research Communications*, 452(2), 236–243. <http://doi.org/10.1016/j.bbrc.2014.07.102>
- Ketrish, E. V., Dorozhkin, E. M., Permyakov, O. M., Tretyakova, N. V., Andryukhina, T. V., & Mantulenko, V. V. (2016). Building of projecting competence among future teachers in the conditions of introduction of inclusive education. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(15), 8237–8251.
- Khadjooi, K., Rostami, K. and Ishaq, S. (2011) ‘How to use Gagne’s model of instructional design in design psychomotor skills’, *Gastroenterology and Hepatology from Bed to Bench*, 4(3), pp. 116–119. <http://doi: 10.22037/ghfbb.v4i3.165>.
- Khurshid, N., Khurshid, J., Zaheer, S., Asad, S., & Mehmood, S. (2021). Study on service quality and student satisfaction : The competitive dimension of the physical infrastructure of Pakistani universities. *Ilkogretim Online - Elementary Education Online*, 20(1), 2159–2169. <http://doi.org/10.17051/ilkonline.2021.01.237>
- Kirby, J. R., Silvestri, R., Allingham, B. H., Parrila, R., & La Fave, C. B. (2008). Learning strategies and study approaches of postsecondary students with dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 41(1), 85–96. <http://doi.org/10.1177/0022219407311040>

- Klotz, A., & Lynch, C. (2007). *Strategies for research in constructivist international relations*. Armonk, N. Y: Routledge.
- Košak-Babuder, M., Kormos, J., Ratajczak, M., & Pižorn, K. (2019). The effect of read-aloud assistance on the text comprehension of dyslexic and non-dyslexic English language learners. *Language Testing*, 36(1), 51–75. <http://doi.org/10.1177/0265532218756946>
- Krasowicz-Kupis, G., Bogdanowicz, K. M., & Wiejak, K. (2014). Original article Familial risk of dyslexia in Polish first grade pupils based on the ARHQ-PL Questionnaire. *Health Psychology Report*, 2(4), 237–246. <http://doi.org/10.5114/hpr.2014.46235>
- Kural, M. & Kocakulah, M. S. (2016) Teaching for hot conceptual change: Towards a new model, beyond the cold and warm ones, *European Journal of Education Studies*, 2(8), pp. 1–40. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED573491.pdf>
- Lackaye, T., Margalit, M., Ziv, O. & Ziman, T. (2006). Comparisons of self-efficacy, mood, effort, and hope between students with learning disabilities and their non-LD-matched peers. *Learning Disabilities Research and Practice*, 21(2), 111–121. doi:10.1111/j.1540-5826.2006.00211.x
- Law, J. M., Wouters, J., & Ghesquière, P. (2015). Morphological awareness and its role in compensation in adults with dyslexia. *Dyslexia*, 21(3), 254–272. <http://doi.org/10.1002/dys.1495>
- Layes, S., Lalonde, R., & Rebaï, M. (2015). Reading speed and phonological awareness deficits among Arabic-speaking children with dyslexia. *Dyslexia (Chichester, England)*, 21(1), 80–95. <http://doi.org/10.1002/dys.1491>
- Leavett, R., Nash, H. M., & Snowling, M. J. (2014). Am i dyslexic? Parental self-report of literacy difficulties. *Dyslexia*, 20(4), 297–304. <http://doi.org/10.1002/dys.1481>
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G (2000) Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In: Denzin, N.K. and Lincoln, Y.S., Eds., *Handbook of Qualitative Research*, 2nd Edition, Sage Publications Ltd., Thousand Oaks, 163-188.
- Łockiewicz, M., & Matuszkiewicz, M. (2016). Parents' literacy skills, reading preferences,

and the risk of dyslexia in Year 1 students. *Polish Psychological Bulletin*, 47(3), 281–288. <http://doi.org/10.1515/ppb-2016-0034>

Lodygowska, E., Chęć, M., & Samochowiec, A. (2017). Academic motivation in children with dyslexia. *The Journal of Educational Research*, 110(5), 575–580. <http://doi.org/10.1080/00220671.2016.1157783>

Maïonchi-Pino, N., Magnan, A., & Écalle, J. (2010). The nature of the phonological processing in French dyslexic children: Evidence for the phonological syllable and linguistic features' role in silent reading and speech discrimination. *Annals of Dyslexia*, 60(2), 123–150. <http://doi.org/10.1007/s11881-010-0036-7>

Malakar, N., & Saikia, P. (2017). Influence of parental attitude towards inclusive education for CWSN: A study in Barpeta district, Assam, India. *The Clarion International Multidisciplinary Journal*, 3(1), 18–24

Marcia, J. E. (2009) 'Education, Identity and iClass: From education to psychosocial development', *Policy Futures in Education*, 7(6), pp. 670–677. doi: 10.2304/pfie.2009.7.6.670.

Marchand-Krynski, M.-E., Morin-Moncet, O., Belanger, A.-M., Beauchamp, M. H., & Leonard, G. (2017). Shared and differentiated motor skill impairments in children with dyslexia and / or attention deficit disorder: From simple to complex sequential coordination. *PLOS ONE*, 19, 1–24.

Mascheretti, S., Bureau, A., Trezzi, V., Giorda, R., & Marino, C. (2015). An assessment of gene-by-gene interactions as a tool to unfold missing heritability in dyslexia. *Human Genetics*, 134(7), 749–760. <http://doi.org/10.1007/s00439-015-1555-4>

Mather, D. S., Milford, T. M., & McRae, L. M. (2015). Does dyslexia develop from left-eye dominance. *Perceptual and Motor Skills*, 121(2), 569–601. <http://doi.org/10.2466/15.10.PMS.121c21x5>

Mathison, S. (1988). Why triangulate? *Educational Researcher*, 13–17. <http://doi.org/10.3102/0013189X017002013>

- Maxcy, S. (2003) “Pragmatic threads in mixed methods research in the social sciences: The search for multiple modes of inquiry and the end of the philosophy of formalism”, in *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*, Tashakkori, A & Teddlie, C. (Eds) 2003, Sage, California
- McNulty, M. A. (2003). Dyslexia and the life course. *Journal of Learning Disabilities*, 36(4), 363–381. <http://doi:10.1177/00222194030360040701>
- Menezes, P. H. B., Martins, H. C., & Oliveira, R. R. (2018). The excellence baldrige criteria in the effectiveness of higher education institutions management. *BBR Brazilian Business Review*, 15(1), 47–67. <http://doi.org/10.15728/bbr.2017.15.1.4>
- Miles, T. (2004). Some problems in determining the prevalence of dyslexia. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(2), 5–12. Retrieved from http://www.investigacion-psicopedagogica.com/revista/articulos/4/english/Art_4_43.pdf
- Miller-Shaul, S., & Breznitz, Z. (2004). Electrocortical measures during a lexical decision task: a comparison between elementary school-aged normal and dyslexic readers and adult normal and dyslexic readers. *The Journal of Genetic Psychology*, 165(4), 399–424. <http://doi:10.3200/GNTP.165.4.399-424>
- Mills, J. R. (2018). Effective multi-sensory strategies for students with dyslexia. *Kappa Delta Pi Record*, 54(1), 36–40. <http://doi.org/10.1080/00228958.2018.1407181>
- Moats, L. C., & Dakin, K. E. (2012). Dyslexia Basics. *Association International Dyslexia* from <http://dyslexiahelp.umich.edu/sites/default/files/DyslexiaBasicsREVMay2012.pdf>
- Modha, H., & Saiyed, R. (2017). How to decide when to stop? Qualitative research in management and sample size issues. *Journal of Management Thought and Practice*, (March), 9(1) 25–31.
- Morris, D., & Turnbull, P. (2007). A survey-based exploration of the impact of dyslexia on career progression of UK registered nurses. *Journal of Nursing Management*, 15(1), 97–106. <http://doi.org/10.1111/j.1365-2934.2006.00649.x>
- Mortimore, T. (2013). Dyslexia in higher education: Creating a fully inclusive institution.

Journal of Research in Special Educational Needs, 13(1), 38–47.
<http://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2012.01231.x>

- Mortimore, T., & Crozier, W. R. (2006). Dyslexia and difficulties with study skills in higher education. *Studies in Higher Education*, 31(2), 235–251.
doi:10.1080/03075070600572173
- Moura, O., Moreno, J., Pereira, M., & Simões, M. R. (2015). Developmental dyslexia and phonological processing in European Portuguese orthography. *Dyslexia (Chichester, England)*, 21(1), 60–79. <http://doi.org/10.1002/dys.1489>
- Moura, O., Simões, M. R., & Pereira, M. (2014). WISC-III cognitive profiles in children with developmental dyslexia: Specific cognitive disability and diagnostic utility. *Dyslexia*, 20(1), 19–37. <http://doi.org/10.1002/dys.1468>
- Movkebayeva, Z. A., Oralkanova, I. A., Mazhinov, B. M., Beisenova, A. B., & Belenko, O. G. (2016). Model of formation for readiness to work within inclusive education in teachers. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(11), 4680–4689.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1114944.pdf>
- Nelson, J. M., & Gregg, N. (2012). Depression and anxiety among transitioning adolescents and college students with ADHD, dyslexia, or comorbid ADHD/dyslexia. *Attention Disorders*, 16(3), 244–254. <http://doi.org/10.1177/1087054710385783>
- Nelson, J. M., & Harwood, H. (2011). Learning disabilities and anxiety: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 44(1), 3–17. <http://doi.org/10.1177/0022219409359939>
- Nelson, J. M., Lindstrom, W., & Foels, P. A. (2015). Test anxiety among college students with specific reading disability (dyslexia). *Journal of Learning Disabilities*, 48(4), 422–432.
<http://doi.org/10.1177/0022219413507604>
- Nergård- Nilssen, T., & Hulme, C. (2014). Developmental dyslexia in adults: Behavioural manifestations and cognitive correlates. *Dyslexia*, 20(3), 191–207.
<http://doi.org/10.1002/dys.1477>
- Ngandu, K., Hambulo, F., Haambokoma, N. & Tomaida, M. (2013). The contribution of

behaviourism theory to education, *Zambia Journal of Education*, 4(1), pp. 58–74.
<http://dspace.unza.zm/bitstream/handle/123456789/5921/Ngandu%2cHambulo%20%26%20Hambokoma.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Novita, S. (2016). Secondary symptoms of dyslexia: A comparison of self-esteem and anxiety profiles of children with and without dyslexia. *European Journal of Special Needs Education*, 31(2), 279–288. <http://doi.org/10.1080/08856257.2015.1125694>

Novita, S., Uyun, Q., Witruk, E., & Siregar, J. R. (2019). Children with dyslexia in different cultures: Investigation of anxiety and coping strategies of children with dyslexia in Indonesia and Germany. *Annals of Dyslexia*, 69(2), 204–218. <http://doi.org/10.1007/s11881-019-00179-5>

Nunez, J. C., Gonzalez-Pienda, J. A., Gonzalez-Pienda, S., Roces, C., Alvarez, L., Gonzalez, P., Cabanach, R. G., Valle, A., & Rodriguez, S. (2005). Subgroups of attributional profiles in students with learning difficulties and their relation to self-concept and academic goals. *Learning Disabilities Research & Practice*, 20(2), 86–97. Retrieved from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-5826.2005.00124.x/abstract>

Oakes, J. & Guiton G. (1995). Matchmaking: The dynamics of high school tracking decisions. *Decisions. American Educational Research Journal*, 32(1), 3–33. <https://doi.org/10.3102/00028312032001003>

Olofsson, Å., Ahl, A., & Taube, K. (2012). Learning and study strategies in university students with dyslexia: Implications for teaching. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 47(0), 1184–1193. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.798>

Orakçı, Ş., Aktan, O., Toraman, Ç., & Çevik, H. (2016). The influence of gender and special education training on attitudes towards inclusion. *International Journal of Instruction*, 9(2), 107–122. <http://doi.org/10.12973/iji.2016.928a>

Pacheco, A., Reis, A., Araújo, S., Inácio, F., Petersson, K. M., & Faisca, L. (2014). dyslexia heterogeneity: cognitive profiling of Portuguese children with dyslexia. *Reading and writing*, 27(9), 1529–1545. <http://doi.org/10.1007/s11145-014-9504-5>

Paepflow, C. (2015). Letterland Evaluation: 2013-14. *Wake County Public School System*,

(14.18), 1–48.

- Paget, K. D., & Reynolds, C. R. (1984). Dimensions, levels and reliabilities on the revised children's manifest anxiety scale with learning disabled children. *Learn Disabil*, *17*(3), 137–141. <http://doi.org/10.1177/002221948401700302>
- Parhiala, P., Torppa, M., Eklund, K., Aro, T., Poikkeus, A. M., Heikkilä, R., & Ahonen, T. (2015). Psychosocial functioning of children with and without dyslexia: A follow-up study from ages four to nine. *Dyslexia*, *21*(3), 197–211. <http://doi.org/10.1002/dys.1486>
- Park, H., & Lombardino, L. J. (2013). Relationships among cognitive deficits and component skills of reading in younger and older students with developmental dyslexia. *Research in Developmental Disabilities*, *34*(9), 2946–2958. <http://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.06.002>
- Peters-Burton, E. E., Merz, S. A., Ramirez, E. M., & Saroughi, M. (2015). The effect of cognitive apprenticeship-based professional development on teacher self-efficacy of science teaching, motivation, knowledge calibration, and perceptions of inquiry-based teaching. *Journal of Science Teacher Education*, *26*(6), 525–548. <http://doi.org/10.1007/s10972-015-9436-1>
- Peterson, E., Brien, L. O., Hill, R., & Valerie, L. M. (2017). Demystifying dyslexia. *The NERA Journal*, *52*(1), 69–80
- Pino, M., & Mortari, L. (2014). The inclusion of students with dyslexia in higher education: A systematic review using narrative synthesis. *Dyslexia*, *20*(4), 346–369. <http://doi.org/10.1002/dys.1484>
- Pirttimaa, R., Takala, M., & Ladonlahti, T. (2015). Students in higher education with reading and writing difficulties. *Education Inquiry*, *6*(1), 5–23. <http://doi.org/10.3402/edui.v6.24277>
- Pisacco, N. M. T., Sperafico, Y. L. S., Enricone, J. R. B., Guimarães, L. S. P., Rohde, L. A., & Dorneles, B. V. (2018). Metacognitive interventions in text production and working memory in students with ADHD. *Psicologia: Reflexão E Crítica*, *31*(5), 1–15. <http://doi.org/10.1186/s41155-017-0081-9>

- Poelmans, G., Buitelaar, J. K., Pauls, D. L., & Franke, B. (2011). A theoretical molecular network for dyslexia: integrating available genetic findings. *Molecular Psychiatry*, *16*(4), 365–382. <http://doi.org/10.1038/mp.2010.105>
- Polya, G. (1957) How to solve it. A new aspect of mathematical method. 2nd Edition, Princeton University Press, Princeton.
- Popper, K.R. (1966). *The open society and its enemies*. London: Routledge & K. Paul
- Prevett, P., Bell, S., & Ralph, S. (2013). Dyslexia and education in the 21st century. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *13*(1), 1–6. <http://doi:10.1111/1471-3802.12004>
- Reid, A. A., Szczerbinski, M., Iskierka-Kasperek, E. & Hansen, P. (2007). Cognitive profiles of adult developmental dyslexics: theoretical implications. *Dyslexia*, *13*(1), 1–24. <http://doi:10.1002/dys.321>
- Resnick, B. (2015). The definition, purpose and value of pilot research. *Geriatric Nursing*, *36*, 1–2. <http://doi.org/10.1016/j.gerinurse.2015.02.015>
- Richardson, J. T. E., & Wydell, T. N. (2003). The representation and attainment of students with dyslexia in UK higher education. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, *16*(5), 475–503. <http://doi.org/10.1080/03075070802596996>
- Riddell, S., & Weedon, E. (2006). What counts as a reasonable adjustment? Dyslexic students and the concept of fair assessment. *International Studies in Sociology of Education*, *16*(1), 57–73. <http://doi:10.1080/19620210600804301>
- Riddick, B., Sterling, C., Farmer, M., & Morgan, S. (1999). Self-esteem and anxiety in the educational histories of adult dyslexic students. *Dyslexia*, *5*(4), 227–248. [http://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0909\(199912\)5:4<227::AID-DYS146>3.0.CO;2-6](http://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0909(199912)5:4<227::AID-DYS146>3.0.CO;2-6)
- Ritchey, K. D., & Goeke, J. L. (2006). Orton-Gillingham and Orton-Gillingham-based reading instruction: A review of the literature. *Special Education*, *40*(3), 171–183.
- Rochmah, A. (2015). The use of litterland method teaching reading at early year level to pre-school students in an informal education in bandar lampung. In *The 3rd International Multidisciplinary Conference on Social Sciences (IMCoSS 2015) Bandar Lampung*

University (UBL) (pp. 94–100).

- Rodriguez-Goncalves, R., Garcia-Crespo, A., Ruiz-Arroyo, A., & Matheus-Chacin, C. (2021). Development and feasibility analysis of an assistance system for high school students with dyslexia. *Research in Developmental Disabilities, 111*(January), 103892. <http://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.103892>
- Rothschild, M. L. & Gaidis, W. C. (1981) 'Behavioral learning theory: Its relevance to marketing and promotions', *Journal of Marketing, 45*(2), p. 70. [http://doi: 10.2307/1251666](http://doi.org/10.2307/1251666).
- Rosenthal, J. H. (1973). Self-esteem in dyslexic children. *Journal of Learning Disabilities, 9*(1), 27–39
- Rubacha, K. (2021). Ethic-related messages in the teaching process within higher education institutions and the evaluation of university teachers by students. *New Educational Review, 64*(2), 50–59. <http://doi.org/10.15804/ner.2021.64.2.04>
- Rule, P. N. (2015). *Dialogue and boundary learning*. Rotterdam: Sense Publishers
- Ryder, D., & Norwich, B. (2019). UK higher education lecturers' perspectives of dyslexia, dyslexic students and related disability provision. *Journal of Research in Special Educational Needs, 19*(3), 161–172. <http://doi.org/10.1111/1471-3802.12438>
- Ryder, D., & Norwich, B. (2018). What's in a name? Perspectives of dyslexia assessors working with students in the UK higher education sector. *Dyslexia, 24*(2), 109–127. <http://doi.org/10.1002/dys.1582>
- Sahari, S. H., & Johari, A. (2012). Improvising reading classes and classroom environment for children with reading difficulties and dyslexia symptoms. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 38*, 100–107. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.03.329>
- Sahlen, C. A. H., & Lehmann, J. P. (2006). Requesting accommodations in higher Education. Council for exceptional children, 38(3), 28–34. <https://doi.org/10.1177/004005990603800304>
- Saviour, P., & Ramachandra, N. (2005). Modes of genetic transmission of dyslexia in south

- Indian families. *Indian Journal of Human Genetics*, 11(3), 135–139.
<http://doi.org/10.4103/0971-6866.19532>
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories, an educational perspective* (6th ed.). Boston, MA: Pearson Education Inc.
- Shalev, L., Kolodny, T., Shalev, N., & Mevorach, C. (2016). Attention functioning among adolescents with multiple learning, attentional, behavioral and emotional difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 49(6), 582–596.
<http://doi.org/10.1177/0022219415579125>
- Shannon, A. J. (1986). Dyslexia: Causes, symptoms, definition. *Journal of Reading, Writing, and Learning Disabilities International*, 2(3), 217–223.
<http://doi:10.1080/0748763860020306>
- Shareef, Z., Östberg, P., & Hedenius, M. (2019). Verbal fluency in relation to reading ability in students with and without dyslexia. *Applied Psycholinguistics*, 40(2), 445–472.
<http://doi.org/10.1017/S0142716418000644>
- Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2008). Paying attention to reading: The neurobiology of reading and dyslexia. *Development and Psychopathology*, 20(4), 1329–1349.
<http://doi.org/10.1017/S0954579408000631>
- Shaywitz, B. A., & Shaywitz, S. E. (2020). The American experience: towards a 21st century definition of dyslexia. *Oxford Review of Education*, 46(4), 454–471.
<http://doi.org/10.1080/03054985.2020.1793545>
- Siegel, L. S. (2006). Perspectives on dyslexia. *Paediatrics and Child Health*, 11(9), 581–587.
<http://doi.org/10.1093/pch/11.9.581>
- Sideridis, G. D., Morgan, P. L., Botsas, G., Padelidu, S., & Fuchs, D. (2006). Predicting LD on the basis of motivation, metacognition and psychopathology an ROC analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 39(3), 215–229. <http://doi.org/10.1177/00222194060390030301>
- Silva, N.S.M., & Crenitte, P. A. P. (2014). Linguistic, familial and gender profile of students diagnosed with dyslexia of a school clinic. *Revista CEFAC*, 16(2), 463–470. Retrieved

from

<https://www.scielo.br/j/rcefac/a/6snvwQXCH8q8x87gPxNcChS/?format=pdf&lang=en>

Singer, E. (2005). The Strategies adopted by dutch children with dyslexia to maintain their self-esteem when teased at school. *Learning Disabilities*, 38(5), 411–423. <http://doi.org/10.1177/00222194050380050401>

Singleton & National Working Party on Dyslexia in Higher Education (1999). *Dyslexia in Higher Education: Policy, Provision and Practice: Report of the National Working Party on Dyslexia in Higher Education*. UK: University of Hull.

Sinu, P., & Moothedath, S. (2016). Assessment of psychosocial problems among parents of dyslexic children attending child guidance clinic. *International Journal of Nursing Education*, 18(2), 215–218.

Smyrnakis, I., Andreadakis, V., Selimis, V., Kalaitzakis, M., Bachourou, T., Kaloutsakis, Kymionis G. D., Smirnakis S. & Aslanides, I. M. (2017). RADAR: A novel fast-screening method for reading difficulties with special focus on dyslexia. *PLoS ONE*, 11, 1–26. <http://doi.org/10.1371/journal.pone.0182597>

Smythe, I. (2011). Dyslexia. *British Journal of Hospital Medicine*, 72(1), 39–43. <http://doi.org/10.12968/hmed.2011.72.1.39>

Snowling, M. J., & Hulme, C. (2012). Annual research review: The nature and classification of reading disorders - A commentary on proposals for DSM-5. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(5), 593–607. <http://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2011.02495.x>

Snowling, M., Nation, K., Moxham, P., Gallagher, A., & Frith, U. (1997). Phonological processing skills of dyslexic students in higher education: a preliminary report. *Journal of Research in Reading*, 20(1), 31–41. <http://doi.org/10.1111/1467-9817.00018>

Song, R., Zhang, J., Wang, B., Zhang, H., & Wu, H. (2013). A near-infrared brain function study of Chinese dyslexic children. *Neurocase*, 19(4), 382–9. <http://doi:10.1080/13554794.2012.690422>

- Stampoltzis, A., & Polychronopoulou, S. (2008). Dyslexia in Greek higher education: A study of incidence, policy and provision. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8(1), 37–46. <http://doi:10.1111/j.1471-3802.2008.00100.x>
- Stampoltzis, A., & Polychronopoulou, S. (2009). Greek university students with dyslexia: An interview study. *European Journal of Special Needs Education*, 24(3), 307–321. <http://doi:10.1080/08856250903020195>
- Stampoltzis, A., Antonopoulou, E., Zenakou, E., & Kouvana, S. (2010). Learning sensory modalities and educational characteristics of Greek dyslexic and non-dyslexic university students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 8(2), 561–580. <http://doi:10.25115/ejrep.v8i21.1383>
- Stienen-Durand, S., & George, J. (2014). Supporting dyslexia in the programming classroom. *Procedia Computer Science*, 27, 419–430. <http://doi.org/10.1016/j.procs.2014.02.046>
- Swanson, H. L., & Hsieh, C.-J. (2009). Reading disabilities in adults: A selective meta-analysis of the literature. *Review of Educational Research*, 79(4), 1362–1390. <http://doi:10.3102/0034654309350931>
- Talcott, J. B., Hansen, P. C., Willis-Owen, C., McKinnell, I. W., Richardson, A. J., & Stein, J. F. (1998). Visual magnocellular impairment in adult developmental dyslexics. *Neuro-Ophthalmology*, 20(4), 187–201. <http://doi.org/10.1076/noph.20.4.187.3931>
- Tallal, P., Miller, S., & Fitch, R. H. (1993). Neurobiological basis of speech: A case for the preeminence of temporal processing. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 682(1), 27–47. <http://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1993.tb22957.x>
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2003). *Handbook of mixed methods in Social & behavioral research*. Thousand Oaks: Sage.
- Taylor, G., & Palfreman-Kay, J. M. (2000). Helping each other: Relations between disabled and non-disabled students on access programmes. *Journal of Further and Higher Education*, 24(1), 39–53. <http://doi.org/10.1080/030987700112309>

- Taylor, M. J., Duffy, S., & England, D. (2009). Teaching students with dyslexia in higher education. *Education + Training*, 51(2), 139–149. <http://doi10.1108/00400910910941291>
- Terras, M. M., Thompson, L. C., & Minnis, H. (2009). Dyslexia and psycho-social functioning: An exploratory study of the role of self-esteem and Understanding. *Dyslexia*, 15, 304–327. <http://doi.org/10.1002/dys>
- The Yale Center for Dyslexia & Creativity (2017). *Signs of dyslexia*. Retrieved from: http://dyslexia.yale.edu/EDU_signs.html
- Thompson, L. S. (2021). The dyslexic student's experience of education. *South African Journal of Higher Education*, 35(6), 204–221. <http://dx.doi.org/10.20853/35-6-4337>
- Thompson, P. A., Hulme, C., Nash, H. M., Gooch, D., Hayiou-Thomas, E., & Snowling, M. J. (2015). Developmental dyslexia: Predicting individual risk. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 56(9), 976–987. <http://doi.org/10.1111/jcpp.12412>
- Thomson, M. E., & Hartley, G. M. (1980). Self-concept in dyslexic children. *Learning Disabilities*, 16(1), 19–36. <http://doi.org/10.1177/105345128001600103>
- Tinklin, T., & Hall, J. (1999). Getting round obstacles: Disabled students' experiences in higher education in Scotland. *Studies in Higher Education*, 24(2), 183–194. <http://doi:10.1080/03075079912331379878>
- Tinklin, T., Riddell, S., & Wilson, A. (2004). Policy and provision for disabled students in higher education in Scotland and England: The current state of play. *Studies in Higher Education*, 29(5), 637–657. <http://doi.org/10.1080/0307507042000261599>
- Tomlinson, J. (1996). *Inclusive FE. Centre for studies on inclusive education*. Retrieved from <http://www.csie.org.uk/resources/tomlinson-96.pdf>
- Tonnessen, F. E. (1995). On defining “dyslexia.” *Scandinavian Journal of Educational Research*, 39(2), 139–156. <http://doi:10.1080/0031383950390205>

- Tops, W., Callens, M., Lammertyn, J., Van Hees, V., & Brysbaert, M. (2012). Identifying students with dyslexia in higher education. *Annals of Dyslexia*, 62(3), 186–203. <http://doi:10.1007/s11881-012-0072-6>
- Tops, W., Callens, C., Van Cauwenberghe, E., Adriaens, J., & Brysbaert, M. (2013). Beyond spelling: The writing skills of students with dyslexia in higher education. *Reading and Writing*, 26(5), 705–720. doi:10.1007/s11145-012-9387-2
- Tops, W., Callens, M., Desoete, A., Stevens, M. & Brysbaert, M. (2014). Metacognition for spelling in higher education students with dyslexia: Is there evidence for the dual burden hypothesis? *PloS One*, 9(9), e106550. <http://doi:10.1371/journal.pone.0106550>
- Torres, I. J., Mackala, S. A., Kozicky, J.-M., & Yatham, L. N. (2016). Metacognitive knowledge and experience in recently diagnosed patients with bipolar disorder. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 38(7), 730–744. <http://doi.org/10.1080/13803395.2016.1161733>
- Trautmann, M. (2014). A neuro-constructivistic research strategy to study the underlying causes of dyslexia Mireille. *Translational Developmental Psychiatry*, 2, 1–5 <https://doi.org/10.3402/tdp.v2.21684>
- Tzouveli, P., Schmidt, A., Schneider, M., Symvonis, A., & Kollias, S. (2008). Adaptive reading assistance for the inclusion of learners with Dyslexia: The AGENT-DYSL approach. In *IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies*, (pp. 167 – 171). <https://doi.org/10.1109/ICALT.2008.236>
- UN (2006). Σύμβαση για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες. <https://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opensslpdf.pdf?reldoc=y&docid=50fe63392>
- UNESCO (1994, June 7-10). The Salamanca Statement and Framework for action. On special needs education. UNESCO (Eds.), *World conference on special needs education access and quality*. Retrieved from: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- Vairamidou, A. and Stravakou, P. (2019). Classroom management in primary and secondary education literature review, *Journal of Education and Human Development*, 8(2), pp. 49–

59. doi: 10.15640/jehd.v8n2a7.

- Vakil, E., Lowe, M., & Goldfus, C. (2015). Performance of children with developmental dyslexia on two skill learning tasks--serial reaction time and tower of hanoi puzzle: A test of the specific procedural learning difficulties theory. *Learning Disabilities, 48*(5), 471–481. <http://doi.org/10.1177/0022219413508981>
- van den Boer, M., de Bree, E. H., & De Jong, P. F. (2018). Simulation of dyslexia. How literacy and cognitive skills can help distinguish college students with dyslexia from malingers. *PLoS ONE, 13*(5), 1–22. <http://doi.org/10.1371/journal.pone.0196903>
- Van Rijnsoever, F. J.. (2017). (I Can ' t Get No) Saturation: A simulation and guidelines for sample sizes in qualitative research. *PLOS ONE, 1–17*
- Van Kraayenoord, C. E., & Chapman, J. W. (2016). Learning disabilities in Australia and New Zealand. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 14*(1), 93–101 <https://link.gale.com/apps/doc/A452290874/AONE?u=anon~155cb211&sid=google Scholar&xid=5b35319c>
- Vodovozov, V. and Raud, Z. (2015). Concept maps for teaching, learning, and assessment in electronics, *Education Research International, 2015*, pp. 1–9. <http://doi:10.1155/2015/849678>.
- Wadlington, E. M., & Wadlington, P. L. (2005). What Educators Really Believe About Dyslexia. *Reading Improvement, 42*(1), 16–33. Retrieved from [http://0-search.ebscohost.com.source.unco.edu/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=507983623&site=ehost-live](http://0-search.ebscohost.com/source.unco.edu/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=507983623&site=ehost-live)
- Warmington, M., Stothard, S. E., & Snowling, M. J. (2013). Assessing dyslexia in higher education: The York adult assessment battery-revised. *Journal of Research in Special Educational Needs, 13*(1), 48–56. <http://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2012.01264.x>
- Washburn, E. K., Joshi, R. M., & Binks-Cantrell, E. S. (2011). Teacher knowledge of basic language concepts and dyslexia. *Dyslexia, 17*(2), 165–183. <http://doi.org/10.1002/dys.426>
- Washburn, E. K., Binks-Cantrell, E. S., & Joshi, R. M. (2014). What do preservice teachers

from the USA and the UK know about dyslexia? *Dyslexia*, 20(1), 1–18.
<http://doi.org/10.1002/dys.1459>

Waters, S. D. & Torgerson, C. J. (2021). Dyslexia in higher education: a systematic review of interventions used to promote learning. *Journal of Further and higher education* 45(2), 226–256, doi.org/10.1080/0309877X.2020.1744545

Watson, J. (2001). Social constructivism in the classroom. *Support for Learning* 16(3):140 - 147. <http://doi.org/10.1111/1467-9604.00206>

Welsh Government (2012). *Research into dyslexia provision in Wales. Literature review on the state of research for children with dyslexia*. Wales. Retrieve: <http://gov.wales/docs/caecd/research/120824-dyslexia-provision-literature-review-en.pdf>

Whitehouse, A. J. O., Spector, T. D., & Cherkas, L. F. (2009). No clear genetic influences on the association between dyslexia and anxiety in a population-based sample of female twins. *Dyslexia*, 15, 282–290. <http://doi.org/10.1002/dys>

Wienclaw, R. A. (2014). Inductive & deductive Models. *EBSCO Information Services*, 1–5

Williams, J. A., & Lynch, S. A. (2010). Dyslexia: What teachers need to know. *Kappa Delta Pi Record*, 46(2), 66–70. <http://doi.org/10.1080/00228958.2010.10516696>

Wilson, M. Alexander, Lesaux, K. N. (2001). Persistence of phonological processing deficits in college. *Journal of Learning Disabilities*, 34(5), 394–400. <http://doi.org/10.1177/002221940103400501>

Wilson, A. M., Deri Armstrong, C., Furrie, A., & Walcot, E. (2009). The mental health of Canadians with self-reported learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 42(1), 24–40. <http://doi.org/10.1177/0022219408326216>

Wiseheart, R., & Altmann, L. J. P. (2018). Spoken sentence production in college students with dyslexia: working memory and vocabulary effects. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 53(2), 355–369. <http://doi.org/10.1111/1460-6984.12353>

Wolgemuth, J. R., Erdil-moody, Z., Opsal, T., Cross, J. E., Kaanta, T., Dickmann, E. M., & 357

- Colomer, S. (2015). Participants' experiences of the qualitative interview: considering the importance of research paradigms. *Qualitative Research*, 15(3), 351–372. <http://doi.org/10.1177/1468794114524222>
- Woolfolk Hoy, A., Davis, H. A. & Anderman, E. M. (2013) 'Theories of learning and teaching in TIP', *Theory into Practice*, 52, pp. 9–21. <http://doi.org/10.1080/00405841.2013.795437>.
- Woolfson, L. M., & Brady, K. (2009). An investigation of factors impacting on mainstream teachers' beliefs about teaching students with learning difficulties. *Educational Psychology*, 29(2), 221–238. <http://doi.org/10.1080/01443410802708895>
- Yates, J., & Leggett, T. (2016). Qualitative Research: An introduction. *Radiologic technology* 88(2), 225–232. PMID: 27837140
- Yaverbaum, O. (2003). Letterland pictogram concept in EFL Teaching of young children. *The Internet TESL Journal*, IX(3). <http://iteslj.org/Articles/Yaverbaum-Letterland/>
<http://iteslj.org/Articles/Yaverbaum-Letterland/>
- Yek, T. M., & Penney, D. (2006). Curriculum as praxis: Ensuring quality technical education in singapore for the 21st century. *Education Policy Analysis Archives*, 14(26), 1–28. <http://doi.org/10.14507/epaa.v14n26.2006>
- Youman, M., & Mather, N. (2013). Dyslexia laws in the USA. *Annals of Dyslexia*, 63(2), 133–153. <http://doi.org/10.1007/s11881-012-0076-2>
- Zhao, H., Zhang, B., Chen, Y., Zhou, X., & Zuo, P. (2016). Environmental risk factors in han and uyghur children with dyslexia: A comparative study. *PLoS ONE*, 11(7), 1–16. <http://doi.org/10.1371/journal.pone.0159042>
- Zoubinetzky, R., Collet, G., Serniclaes, W., Nguyen-Morel, M. A., & Valdois, S. (2016). Relationships between categorical perception of phonemes, phoneme awareness, and visual attention span in developmental dyslexia. *PLoS ONE*, 11(3), 1–26. <http://doi.org/10.1371/journal.pone.0151015>

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Αγγελίδης, Π., & Στυλιανού, Τ. (2011). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Στο Π. Αγγελίδης (επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης* (σσ. 193, 204). Ζεφύρι: Διάδραση.
- Αγγελίδης, Π. (2011). Από την ειδική στη συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Κύπρο. Στο Π. Αγγελίδης (επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης* (σσ. 320-321). Ζεφύρι: Διάδραση.
- Γαβριηλίδου –Τσιελεπή, Ε. (2011). Άγονο έδαφος για αλλαγή: Δυσκολία για εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην Κύπρο. Στο Π. Αγγελίδης (επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης* (σσ. 282-284). Ζεφύρι: Διάδραση.
- Γεωργιάδης, Α. (2015). *Προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, οργάνωση και αποτελεσματικότητα*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Ιούνιος, 1-18.
- Γκιζέλη, Β., Μακρίδης, Γ., Τσάλμα, Μ., Ιατρού, Κ. & Αγγελάκης, Γ. (2008). *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Υλικοτεχνική Υποδομή*. Υπουργείο εθνικής παιδείας και θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αθήνα.
- Collin. A. (2006). *Ζητούμενα σχεδιασμού για περιβάλλοντα μάθησης*. Στο Στυλιανή Βοσνιάδου, *Σχεδιάζοντας περιβάλλοντα μάθησης υποστηριζόμενα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση :σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Έλλην
- Δάρρα, Μ. (2002). *Η εκπαίδευση απέναντι στις προκλήσεις του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Λιβάνη
- Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου (χ.χ.). Ανακτήθηκε από:
<https://euc.ac.cy/el/admissions/finance-aid/scholarship-aid/>
- Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου (χ.χ.). Ανακτήθηκε από:
<https://euc.ac.cy/el/academics/library/>
- Ζαβλανός, Μ. (2017). *Η Ποιότητα στη Διδασκαλία, στη Μάθηση και στη Διοίκηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη.

- Κεραυνού-Παπαηλιού, Ε. (2004). *Η Ανάπτυξη της ανώτατης εκπαίδευσης στην Κύπρο υπό το πρίσμα των μεταρρυθμίσεων σε ευρωπαϊκή και παγκόσμια κλίμακα*, retrieved 2020 from <http://www.cs.ucy.ac.cy/~elpida/docs/O13-MOЕК-presentation.pdf>
- Κουτέβελα, Χ. (2016). *Το πείραμα της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κυπριακή Δημοκρατία. (1999). *Ο περί αγωγής και εκπαίδευσης παιδιών με ειδικές ανάγκες νόμος του 1999*. Κύπρος: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Διαθέσιμο: http://www.moec.gov.cy/eidiki_ekpaidefsi/nomothesia/peri_agogis_1999_113i_99.pdf
- Κυπριακή Δημοκρατία. (n.d.). *Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία – Δυσλεξία*. Κύπρος: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Διαθέσιμο: http://www.moec.gov.cy/eidiki_ekpaidefsi/vivliografia/dyslexia_booklet.pdf
- Μαλλιάρου, Μ., Σαράφης, Π., Παλιούρας, Δ., Νικολέντζος, Α., Βαρακλιώτη, Α., Λομάγες, Φ., Μούρτου, Έ., Λαδοπούλου, Κ., Παππά, Ε., Βλάσσης, Ι., Τριγώνη, Μ., Παπαδόπουλος, Α. and Μπαμίδης, Π. (2017). Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Στο *Διερεύνηση της αυτο-αξιολόγησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων της Ενότητας της ΔΜΥ 51 του ΜΠΣ Διοίκηση Μονάδων Υγείας του ΕΑΠ*, σσ. 267–274.
- Ματθαίου, Δ. (2007). Ποιότητα στην εκπαίδευση - Ιδεολογικές ορίζουσες, εννοιολογήσεις και πολιτικές - Μια συγκριτική θεώρηση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 10-32.
- Ματθαίου, Δ. (2000) *Συγκριτική σπουδή της εκπαίδευσης. Θεωρήσεις και ζητήματα*. Αθήνα: εκδόσεις Ιδιωτική.
- Ματσαγγούρας, Η. (2016). *Πορεία προς τη μετα-προοδευτική παιδαγωγική: Η ανάδυση ενός νέου παιδαγωγικού παραδείγματος*. Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Κυριακίδη.
- Μάρκου, Σ. Ν. (1998). *Δυσλεξία αριστεροχειρία κινητική, αδεξιότητα, υπερκινητικότητα*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Mertens D. M. (2009). *Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Mezirow, J. (2007). *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*, μτφρ. Γ. Α. Κουλαουζίδης, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Minder, M. (2007). *Λειτουργική διδακτική. Στόχοι, Στρατηγικές, Αξιολόγηση*, μτφρ. Φ. Αρβανίτης, Αθήνα: Πατάκη.
- Μπαρστάκλη, Η. Μ. (2010). *Εκπαιδευτική πολιτική για την ποιότητα της εκπαίδευσης: Ο σχολικός σύμβουλος πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Πανεπιστήμιο Κύπρου. *Οδηγός Προπτυχιακών Σπουδών 2018-2020*.
<https://www.ucy.ac.cy/publications/documents/Ekdoseispdf/Prospectuses/Undergr.Prosp.Gr18-20.pdf>.
- Πανεπιστήμιο Κύπρου*. Υπηρεσία Σπουδών και Φοιτητικής Μέριμνας (χ.χ.). Ανακτήθηκε από:
<https://ucyweb.ucy.ac.cy/fmweb/el/tomeas-spoudon/undergraduate-office/21-gr-articles/top-menu/offices-gr/undergraduate-office/92-admission>
- Πανεπιστήμιο Κύπρου*. Τμήμα Πληροφορικής (χ.χ.). Ανακτήθηκε από:
<https://www.cs.ucy.ac.cy/index.php/el/education/admissions/postgradadmiss>
- Πανεπιστήμιο Κύπρου*. Υπηρεσία Σπουδών και Φοιτητικής Μέριμνας (χ.χ.). Ανακτήθηκε από:
<https://ucyweb.ucy.ac.cy/fmweb/el/tomeas-foiththkhs-merimnas/student-life-office#a2>
- Πανεπιστήμιο Κύπρου*. Σχολή Μεταπτυχιακών Σπουδών (χ.χ.). Ανακτήθηκε από:
<https://www.ucy.ac.cy/graduateschool/scholarships/?lang=el>
- Πανεπιστήμιο Κύπρου*. Υπηρεσία Σπουδών και Φοιτητικής Μέριμνας (χ.χ.). Ανακτήθηκε από:
<https://ucyweb.ucy.ac.cy/fmweb/el/tomeas-foiththkhs-merimnas/student-life-office#a3>
- Πανεπιστήμιο Κύπρου*. Υπηρεσία Σπουδών και Φοιτητικής Μέριμνας (χ.χ.). Ανακτήθηκε από:
<https://ucyweb.ucy.ac.cy/fmweb/el/25-top-menu/offices-gr/social-support-office>
- Πανεπιστήμιο Κύπρου* (χ.χ.). Ανακτήθηκε από: https://www.ucy.ac.cy/governingbodies/wp-content/uploads/sites/109/2022/01/GREEK_QualityofTeachingPolicyDocument.pdf
- Πανεπιστήμιο Κύπρου* (χ.χ.). Ανακτήθηκε από: <https://ucyweb.ucy.ac.cy/mhc/>

- Πανεπιστήμιο Κύπρου (χ.χ.). Ανακτήθηκε από:*
<https://ucyweb.ucy.ac.cy/careercentre/index.php/el/>
- Πανεπιστήμιο Κύπρου (χ.χ.) Ανακτήθηκε από:*
https://ucyweb.ucy.ac.cy/byz/documents/Documents/Misc/CourseSchedule_20212024.pdf
https://ucyweb.ucy.ac.cy/byz/documents/Documents/Misc/CourseSchedule_20212024.pdf
- Πανεπιστήμιο Κύπρου (χ.χ.) Ανακτήθηκε από:* https://www.ucy.ac.cy/graduateschool/wp-content/uploads/sites/45/2022/02/foreas_apofasis_new172021.pdf
- Πανεπιστήμιο Κύπρου (χ.χ.). Ανακτήθηκε από:* https://www.ucy.ac.cy/governingbodies/wp-content/uploads/sites/109/2022/01/GREEK_QualityofTeachingPolicyDocument.pdf
- Πανεπιστήμιο Κύπρου (χ.χ.) Ανακτήθηκε από:*
https://ucyweb.ucy.ac.cy/byz/documents/Documents/Misc/CourseSchedule_20212024.pdf
https://ucyweb.ucy.ac.cy/byz/documents/Documents/Misc/CourseSchedule_20212024.pdf
- Πανεπιστήμιο Κύπρου (χ.χ.). Προπτυχιακά Προγράμματα. Ανακτήθηκε από:*
<https://www.ucy.ac.cy/bmg/programmes-of-study/undergraduate-programmes/?lang=el>
- Πανεπιστήμιο Κύπρου-Οδηγός Σπουδών (2022-2023). Ανακτήθηκε από:*
<https://www.ucy.ac.cy/publications/wp-content/uploads/sites/54/2022/06/UndergraduateProspectusGR22-24.pdf>
- Πανεπιστήμιο Λευκωσίας (χ.χ.). Ανακτήθηκε από:* <https://www.unic.ac.cy/el/kritiria-eisdochis/>
- Πανεπιστήμιο Λευκωσίας (χ.χ.). Ανακτήθηκε από:* <https://www.unic.ac.cy/el/kritiria-eisdochis/>
- Πανεπιστήμιο Λευκωσίας (χ.χ.). Ανακτήθηκε από:* <https://www.unic.ac.cy/el/kritiria-eisdochis/oikonomikes-plirofories/yprotrofies-oikonomiki-stirixi/>
- Πανεπιστήμιο Λευκωσίας (χ.χ.). Ανακτήθηκε από:* <https://www.unic.ac.cy/el/kritiria-eisdochis/oikonomikes-plirofories/didaktra-kai-chreoseis/>

- Πανεπιστήμιο Λευκωσίας (χ.χ.). Ανακτήθηκε από: <https://www.unic.ac.cy/el/archeio-programmaton/>*
- Πανεπιστήμιο Λευκωσίας (χ.χ.). Ανακτήθηκε από: <https://www.unic.ac.cy/el/business-administration-public-administration-bba-4-years/>*
- Πανεπιστήμιο Λευκωσίας (χ.χ.). Ανακτήθηκε από: <https://www.unic.ac.cy/el/stirixifoititon/symvoyleytikes-ypiresies/>*
- Πανεπιστήμιο Λευκωσίας (χ.χ.). Ανακτήθηκε από: <https://www.unic.ac.cy/el/stirixifoititon/career-success-centre/>*
- Πανεπιστήμιο Λευκωσίας (2022-2023). Οδηγός Σπουδών. Ανακτήθηκε από: https://www.unic.ac.cy/wp-content/uploads/2022/07/UNIC_University-Guide_EL_2022-2023.pdf*
- Πανεπιστήμιο Λευκωσίας (χ.χ.). Ανακτήθηκε από: <https://www.unic.ac.cy/el/panepistimioypoli/poroi-kai-ylikotechniki-ypodomi/>*
- Πανταζής, Β. Α. (2003). Μεταρρυθμιστικές παιδαγωγικές αρχές στη Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Στο: *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τεύχος 8, Αθήνα, 97 – 112.
- Πασιάς, Γ. (2015). *Συγκριτική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Πέτρου, Α. Α. (2009). Εκπαιδευτική ισότητα, δικαιοσύνη και ηθική της συμπερίληψης. Σε Π. Αγγελίδης (επιμ.), *Συμπεριληπτική εκπαίδευση και βελτίωση σχολείων* (σσ. 260-277). Γαλάτzi: Ατραπός.
- Πόρποδας Κ. Δ. (1997). *Δυσλεξία: Η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Πρωτοπαπάς, Α. (2004). Η δυσλεξία ως βιολογικό - πολιτισμικό φαινόμενο και αμιγώς εκπαιδευτικό πρόβλημα. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 134, 144-159.
- Reid, G. (2003). *Δυσλεξία. Εγχειρίδιο για Ειδικούς*. Στο Γ. Παπαδάτος (Επιμ.). Αθήνα: Παρισσιανού Α.Ε.

- Reid, G. (2019) (Μτφρ., Επιμέλεια Δ Στασινός). Τρόποι Μάθησης και Συμπερίληψη. Αθήνα: Επιστημονικές εκδόσεις Παρισιάνου
- Robert E. S. (2007). *Εκπαιδευτική ψυχολογία: Θεωρία και πράξη*. Μετάφραση Ελισσάβετ Εκκεκάκη, επιμέλεια Κωνσταντίνος Μ. Κόκκινος. Αθήνα:Μεταίχιμο
- Σαλβαράς, Γ. (2020). *Παρατήρηση και αξιολόγηση της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Σαλβαράς, Γ. (2013). *Μεντορική. Παιδαγωγική και διδακτική καθοδήγηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Σαλβαράς, Γ. (2013). *Διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες στο συνηθισμένο σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Σαλβαράς, Γ. (2013). *Αξιολόγηση προγραμμάτων*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Σαλβαράς, Γ. & Σαλβαρά, Μ. (2011). *Μοντέλα και στρατηγικές διδασκαλίας. Κατασκευή και χρήση «εργαλείων» διδασκαλίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση.
- Σκαλούμπακας, Χ., Πρωτόπαπας, Α. & Νικολόπουλος, Δ. (2003). 9ο Συνέδριο Πανελληνίου συλλόγου λογοπεδικών. Στη παρουσίαση μιας κλίμακας μαθησιακής αξιολόγησης για την εξέταση των μαθησιακών δυσκολιών και στοιχεία από τη χορήγησή της σε μαθητές γυμνασίου, σσ. 1–10.
- Στασινός, Δ (2020). *Ψυχοπαθολογία του λόγου και της γλώσσας. Δυσλεξία, πολυγλωσσία, λογοθεραπεία & Συμπερίληψη*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Στασινός, Δ. (2020). *Η Ειδική Συμπεριληπτική Εκπαίδευση 2027. Η ελκυστική εκδίπλωσή της στο νέο ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Στασινός, Δ.Π. (2013). *Η ειδική εκπαίδευση 2020. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: εκδόσεις Παπαζήση.
- Στασινός Δ. Π. (2009). *Ψυχολογία του λόγου και της γλώσσας*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Στασινός Δ.Π. (2003). *Δυσλεξία και σχολείο. Η εμπειρία ενός αιώνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο Κύπρου. Οδηγός Σπουδών (2021-2022). Ανακτήθηκε από:
https://www.cut.ac.cy/digitalAssets/451/451190_100odigos_2122.pdf

Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο Κύπρου (χ.χ.). Ανακτήθηκε από:
<https://www.cut.ac.cy/students/advisory-and-counseling/for-academics/stud-special/>

Feldman, S.,R. (2009). *Εξελικτική ψυχολογία (πρώτος τόμος) δια βίου ανάπτυξη*. Αθήνα:
Gutenberg

Φλουρής, Γ. & Gagne, R. M. (1980). *Θεμελιώδεις αρχές της μάθησης και της διδασκαλίας*,
Αθήνα: Ορόσημο.

Frederick University (x.x.). Ανακτήθηκε από <https://www.frederick.ac.cy/dl-student-support/el/%CF%85%CF%80%CE%B7%CF%81%CE%B5%CF%83%CE%AF%CE%B5%CF%82/%CF%86%CE%BF%CE%B9%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%AD%CF%82-%CE%BC%CE%B5-%CE%BC%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CF%83%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CE%AD%CF%82-%CE%B4%CF%85%CF%83%CE%BA%CE%BF%CE%BB%CE%AF%CE%B5%CF%82-%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CF%80%CE%B7%CF%81%CE%AF%CE%B5%CF%82>

Φρυδάκη, Ε. (2015). *Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και το μέλλον της διδασκαλίας*, Αθήνα: Κριτική.

Φύκαρης, Ι. Μ. (2016) 'Η εφαρμοστική δυναμική των θεωριών μάθησης στη διδακτική διαδικασία Ιωάννης', *Επιστημονική Επιτηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 9(2), pp. 99–128.

Jamieson, C., & Morgan, E. (2011). *Η Αντιμετώπιση της δυσλεξίας από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση*. (Α. Αντωνοπούλου & Α. Σταμπολτζή, μεταφ. – επιμελ.). Αθήνα: Ταξιδευτής.

Vecchi G.D. (2003). *Διδάσκοντας μαζί, μαθαίνοντας μαζί*, μτφρ. Ι. Καλογνώμης, Αθήνα: Σαββάλας.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ



Παράρτημα Ι: Ερωτηματολόγιο διερεύνησης των αντιλήψεων των ακαδημαϊκών δασκάλων για το εκπαιδευτικό γίνεσθαι του φοιτητή με δυσλεξία – ανάπτυξη βέλτιστων πρακτικών

Συμπληρώνετε:

Πανεπιστήμιο:					
Σχολή:					
Πρόγραμμα:	Προπτυχιακό		Μεταπτυχιακό		
Φύλο:	Άνδρας		Γυναίκα:		
Χρόνια ακαδημαϊκής διδασκαλίας:	1-3	4-6	7-11	12-20	20>
Ειδικότητα:					

	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε «ότι γίνεται»					Σε ποιο βαθμό θεωρείτε «ότι θα έπρεπε να γίνεται»				
A. Συμπτωματολογία λαθών φοιτητών με δυσλεξία	<ul style="list-style-type: none"> Όταν διαβάζει φωναχτά ένα κείμενο.... 									
A1. Κάνει παύσεις, συλλαβίζει, αφαιρεί, προσθέτει, αντικαθιστά φωνήματα και συλλαβές.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
A2. Κάνει λάθη τονισμού.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
A3. Επαναλαμβάνει λέξεις, παραλείπει λέξεις, αυτοδιορθώνεται.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	<ul style="list-style-type: none"> Όταν διαβάζει σιωπηρά ένα κείμενο.... 									
A4: Εντοπίζει πληροφορίες: πού, πότε, ποιος, τι έκανε, ποιά τα αποτελέσματα.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
A5. Εξηγεί ενέργειες: απαντά στο γιατί και για ποιο σκοπό.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
A6. Διακρίνει τις θεματικές προτάσεις των παραγράφων	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
A7. Διακρίνει ποιες φράσεις μας βοηθούν να συμπεράνουμε και βρίσκει τον τίτλο που ταιριάζει στο κείμενο.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

A8. Εντοπίζει τη λειτουργία του κειμένου, αν θέλει να συγκινήσει, να πληροφορήσει, να εξηγήσει.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
A9. Συγκεντρώνει τις θεματικές προτάσεις των παραγράφων και συντάσσει την περίληψη του κειμένου.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
A10. Αναστοχάζεται το νόημα των παραγράφων και συγκροτεί το νόημα του κειμένου.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
A11. Διαβάζει το κείμενο και υπογραμμίζει φράσεις που δίνουν απάντηση στο ερώτημα.	• Όταν επεξεργάζεται ένα κείμενο...									
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
A12. Διακρίνει στις φράσεις γνωρίσματα, τις ομαδοποιεί με βάση τα γνωρίσματά τους και τις προσδιορίζει λεκτικά με την εκφορά λέξεων.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
A13. Εκφέρει κρίσεις με τη διατύπωση προτάσεων και συλλογισμών που εξηγούν το πώς, το γιατί, το για ποιο σκοπό.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
A14. Βρίσκει απαντήσεις στα ερωτήματα: πού, πότε, ποιος, τι έκανε, ποια τα αποτελέσματα, πώς, γιατί, για ποιο σκοπό και φτιάχνει ένα γνωστικό χάρτη.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
A15. Βρίσκει τις έννοιες του κειμένου και τις σχέσεις τους και φτιάχνει ένα νοηματικό χάρτη.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

A16. Βρίσκει ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα σε ενέργειες, αποτελέσματα, αιτίες, κίνητρα προσώπων και φτιάχνει ένα χάρτη κριτικής σκέψης.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
A17. Λέει το νόημα του κειμένου με συνεχή λόγο με τη βοήθεια του γνωστικού χάρτη.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
A18. Αναστοχάζεται «τι έκανε, πώς το έκανε, πώς τα πήγε».	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
A19. Αναγνωρίζει τα συναισθήματα που διακατέχουν τον εαυτό του και τους άλλους και τα εκφράζει.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
A20. Κατανοεί τα αίτια και τις συνέπειες των συναισθημάτων και εντοπίζει αντιφατικά συναισθήματα.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
A21. Ενσωματώνει τα συναισθήματα στη σκέψη του, προκειμένου να διατυπώσει κρίσεις.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
A22. Διαχειρίζεται τα συναισθήματά του, παρακολουθεί την εξέλιξή τους, τα συνεχίζει ή απομακρύνεται, ρυθμίζει την εξέλιξή τους.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
A23. Προσπαθεί να φέρει στο μυαλό του ένα γνωστικό κείμενο, που διάβασε και επεξεργάστηκε και ερωτά τον εαυτό του «τι θα γράψω, γιατί θα γράψω, πώς θα γράψω».	• <u>Όταν γράφει ένα κείμενο...</u>									
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

A24. Φτιάχνει ένα δενδροδιάγραμμα συγγραφής, όπου κάθε κλαδί είναι και μια παράγραφος και τα παρακλάδια η ανάλυσή της.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
A25. Γράφει και ξαναγράφει το κείμενό του «ανοίγοντας» προτάσεις, συνδέοντας καλύτερα, αυξάνοντας τις δευτερεύουσες προτάσεις, περιορίζοντας τις επαναλήψεις, τα ορθογραφικά λάθη.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
A26. Συγκρίνει τα κείμενά του, αρχικό και τελικό και βρίσκει «πού διαφέρουν», «τι αλλάζει και τι μένει το ίδιο».	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
A27. Υπολογίζει «τι έγραψα», «γιατί το έγραψα», «πώς το έγραψα».	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Παράρτημα Π: Ερωτηματολόγιο διερεύνησης των αντιλήψεων των φοιτητών με δυσλεξία για το εκπαιδευτικό γίγνεσθαι – ανάπτυξη βέλτιστων πρακτικών

Συμπληρώνετε:

Πανεπιστήμιο:			
Σχολή:			
Πρόγραμμα:	Προπτυχιακό <input type="checkbox"/>	Μεταπτυχιακό <input type="checkbox"/>		
Έτος φοίτησης:	1 ^ο <input type="checkbox"/>	2 ^ο <input type="checkbox"/>	3 ^ο <input type="checkbox"/>	4 ^ο <input type="checkbox"/>
Φύλο:	Άνδρας <input type="checkbox"/>	Γυναίκα <input type="checkbox"/>		

	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε «ότι γίνεται»					Σε ποιο βαθμό θεωρείτε «ότι θα έπρεπε να γίνεται»				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
A. Συμπτωματολογία λαθών φοιτητών με δυσλεξία	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Όταν διαβάζω φωναχτά ένα κείμενο....</u> 									
A1. Κάνω παύσεις, συλλαβίζω, αφαιρώ, προσθέτω, αντικαθιστώ φωνήματα και συλλαβές.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
A2. Κάνω λάθη τονισμού.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
A3. Επαναλαμβάνω λέξεις, παραλείπω λέξεις, αυτοδιορθώνομαι.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Όταν διαβάζω σιωπηρά ένα κείμενο....</u> 									
A4. Εντοπίζω πληροφορίες: πού, πότε, ποιος, τι έκανε, ποιά τα αποτελέσματα.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
A5. Εξηγώ ενέργειες: απαντώ στο γιατί και για ποιο σκοπό.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
A6. Διακρίνω τις θεματικές προτάσεις των παραγράφων.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

A7. Διακρίνω ποιες φράσεις με βοηθούν να συμπεράνω και βρίσκω τον τίτλο που ταιριάζει στο κείμενο.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
A8. Εντοπίζω τη λειτουργία του κειμένου, αν θέλει να συγκινήσει, να πληροφορήσει, να εξηγήσει.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
A9. Συγκεντρώνω τις θεματικές προτάσεις των παραγράφων και συντάσσω την περίληψη του κειμένου.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
A10. Αναστοχάζομαι το νόημα των παραγράφων και συγκροτώ το νόημα του κειμένου.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Όταν επεξεργάζομαι ένα κείμενο...</u> 									
A11. Διαβάζω το κείμενο και υπογραμμίζω φράσεις που δίνουν απάντηση στο ερώτημα.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
A12. Διακρίνω στις φράσεις γνωρίσματα, τις ομαδοποιώ με βάση τα γνωρίσματά τους και τις προσδιορίζω λεκτικά με την εκφορά λέξεων.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
A13. Εκφέρω κρίσεις με τη διατύπωση προτάσεων και συλλογισμών που εξηγούν το πώς, το γιατί, το για ποιο σκοπό	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
A14. Βρίσκω απαντήσεις στα ερωτήματα: πού, πότε, ποιος, τι έκανε, ποια τα αποτελέσματα, πώς, γιατί, για ποιο σκοπό και	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

φτιάχνω ένα γνωστικό χάρτη.										
A15. Βρίσκω τις έννοιες του κειμένου και τις σχέσεις τους και φτιάχνω ένα νοηματικό χάρτη.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
A16. Βρίσκω ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα σε ενέργειες, αποτελέσματα, αιτίες, κίνητρα προσώπων και φτιάχνω ένα χάρτη κριτικής σκέψης.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
A17. Λέω το νόημα του κειμένου με συνεχή λόγο με τη βοήθεια του γνωστικού χάρτη.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
A18. Αναστοχάζομαι «τι έκανα, πώς το έκανα, πώς τα πήγα».	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
A19. Αναγνωρίζω τα συναισθήματά που διακατέχουν τον εαυτό μου και τους άλλους και τα εκφράζω.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
A20. Κατανοώ τα αίτια και τις συνέπειες των συναισθημάτων και εντοπίζω αντιφατικά συναισθήματα.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
A21. Ενσωματώνω τα συναισθήματα στη σκέψη μου, προκειμένου να διατυπώσω κρίσεις.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
A22. Διαχειρίζομαι τα συναισθήματά μου, παρακολουθώ την εξέλιξή τους, τα συνεχίζω ή απομακρύνομαι, ρυθμίζω την εξέλιξή τους.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	• <u>Όταν γράφω ένα κείμενο...</u>									

A23. Προσπαθώ να φέρω στο μυαλό μου ένα γνωστικό κείμενο, που διάβασα και επεξεργάστηκα και ερωτώ τον εαυτό μου «τι θα γράψω, γιατί θα γράψω, πώς θα γράψω».	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
A24. Φτιάχνω ένα δενδροδιάγραμμα συγγραφής, όπου κάθε κλαδί είναι και μια παράγραφος και τα παρακλάδια η ανάλυσή της.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
A25. Γράφω και ξαναγράφω το κείμενό μου «ανοίγοντας» προτάσεις, συνδέοντας καλύτερα, αυξάνοντας τις δευτερεύουσες προτάσεις, περιορίζοντας τις επαναλήψεις, τα ορθογραφικά λάθη.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
A26. Συγκρίνω τα κείμενά μου, αρχικό και τελικό και βρίσκω «πού διαφέρουν», «τι αλλάζει και τι μένει το ίδιο».	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
A27. Αναλογίζομαι «τι έγγραφα», «γιατί το έγγραφο», «πώς το έγγραφο».	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5