

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΚΑΙ ΠΡΟΣΒΑΣΗ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

FAMILY CHARACTERISTICS OF STUDENTS WITH DYSLEXIA AND ACCESS TO HIGHER EDUCATION

Μαρίνα Λουάρη
ΕΔΙΠ ΠΤΕΑ, Π. Θ.
mlouari@uth.gr

Περίληψη

Οι μαθητές με δυσλεξία συχνά παρουσιάζουν χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις και μικρότερο ποσοστό επιτυχίας στις εξετάσεις εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές. Τα κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά της οικογένειας συνδέονται με τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών όμως δεν έχει διερευνηθεί κατά πόσο αυτά τα χαρακτηριστικά επηρεάζουν την εκπαιδευτική πορεία των μαθητών με δυσλεξία. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των χαρακτηριστικών της οικογένειας μαθητών με δυσλεξία και πώς αυτά επηρεάζουν την πιθανότητα συνέχισης σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Συμμετείχαν 74 άτομα με διάγνωση δυσλεξίας και Μ.Ο. ηλικίας 19,5 έτη. Για την συλλογή των δεδομένων σχεδιάστηκε ένα ερωτηματολόγιο. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι το οικογενειακό περιβάλλον είναι υποστηρικτικό και περισσότερο υποστηρικτικοί φαίνεται να είναι οι γονείς πανεπιστημιακής εκπαίδευσης εν αντιθέσει με εκείνους που έχουν ολοκληρώσει μόνο την υποχρεωτική εκπαίδευση, καθώς τα παιδιά τους παρουσιάζουν χαμηλότερες επιδόσεις και μικρότερο ποσοστό επιτυχίας στις εισαγωγικές εξετάσεις για το πανεπιστήμιο.

Λέξεις κλειδιά

Δυσλεξία, οικογένεια, υποστήριξη, πρόσβαση, πανεπιστήμιο.

Abstract

Students with dyslexia often have low academic achievement and a lower success rate in entrance exams to higher education than typically developing students. The socio-economic characteristics of the family are related to the cognitive development of children, but it has not been investigated whether these characteristics affect the educational process of students with dyslexia. The purpose of this study was to investigate the characteristics of students' with dyslexia family and how they affect the likelihood of continuing their studies in higher education. 74 people

with a diagnosis of dyslexia and average aged 19.5 years participated. A questionnaire was designed for data collection and additional data were collected through an interview. The analysis of the data showed that the family environment is supportive and more supportive seems to be parents of university education as opposed to those who have only completed compulsory education, as their children have lower achievement and lower success rate in the entrance exams for university.

Key words

Dyslexia, family, support, access, university.

0. Εισαγωγή

Η δυσλεξία αποτελεί μια ειδική μαθησιακή δυσκολία του γραπτού λόγου, που επηρεάζει ένα σημαντικό αριθμό παιδιών και έχει σημαντικές εκπαιδευτικές, κοινωνικές και συναισθηματικές συνέπειες γι' αυτά. Σύμφωνα με τη Frith «η δυσλεξία μπορεί να προσδιοριστεί ως μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή, με βιολογική προέλευση και συμπεριφορικές ενδείξεις που εκτείνονται πολύ πέρα από τα προβλήματα του γραπτού λόγου» (Frith, 1999: 192). Γι' αυτό το λόγο τα τελευταία χρόνια, η δυσλεξία αντιμετωπίζεται ως μια πολυσυμπτωματική και ετερογενής διαταραχή, η οποία ενσωματώνει μια μεγάλη ποικιλία γνωστικών κι άλλων δυσκολιών (Βλάχος, 2010). Η συχνότητα εμφάνισης της δυσλεξίας στον ελλαδικό χώρο σύμφωνα με πρόσφατα ευρήματα είναι περίπου 5,5% (Vlachos, Avramidis, Dedousis, Chalmpre, Ntalla & Giannakopoulou, 2013).

Οι μαθητές με δυσλεξία συχνά βιώνουν τη ματαίωση των προσδοκιών τους καθώς οι ακαδημαϊκές τους επιδόσεις είναι αρκετά χαμηλές (Alexander-Passe, 2006. Al Zyouidi, 2010) και δυσανάλογες με τις ώρες μελέτης που έχουν δαπανήσει. Οι δυσκολίες αυτές εντείνονται αν δεν υπάρχει έγκαιρη γνωμάτευση και παρέμβαση, καθώς γονείς και εκπαιδευτικοί αναζητούν την αιτία της σχολικής αποτυχίας. Πολλοί από αυτούς τους μαθητές οδηγούνται στην επιλογή της τεχνολογικής κατεύθυνσης και άλλοι αποκλείουν το ενδεχόμενο συνέχισης πανεπιστημιακών σπουδών (Ingesson, 2007, Horowitz, Rawe & Whittaker, 2017, Seo, Abbott & Hawkins, 2008). Αυτή την αντίληψη έρχεται να την επιβεβαιώσει για τα ελληνικά δεδομένα η έρευνα των Ρότσιακ, και συν., (2007) όπου αναφέρεται ότι οι μαθητές με δυσλεξία δεν έχουν τα ίδια ποσοστά επιτυχίας στις εξετάσεις εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές και οι περισσότεροι από αυτούς είναι επιτυχόντες των τεχνολογικών ιδρυμάτων, καθώς πετυχαίνουν μικρότερη βαθμολογία στις πανελλαδικές εξετάσεις. Επιπλέον, σύμφωνα με άλλους ερευνητές είναι πιο πιθανό να εγκαταλείψουν το σχολείο πριν την αποφοίτησή τους πιο συχνά απ' ότι άλλοι μαθητές και να στραφούν στην αναζήτηση εργασίας (Skinner, 2007).

Σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη εν γένει των μαθητών παίζει το οικογενειακό περιβάλλον καθώς η υποστήριξη που προσφέρει στο μαθητή φαίνεται να σχετίζεται με την ακαδημαϊκή

του εξέλιξη. Τα χαρακτηριστικά της οικογένειας έχουν απασχολήσει τους ψυχολόγους (Hamilton, 2013) καθώς πιθανές κοινωνικές και οικονομικές δυσχέρειες μπορεί να επηρεάσουν τη γνωστική και κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Bradley & Corwyn, 2002). Καθοριστικό ρόλο φαίνεται να παίζει το χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών (Bradley & Corwyn, 2002, Brooks-Gunn & Duncan, 1997) καθώς τα παιδιά αυτής της ηλικίας το μεγαλύτερο μέρος της ημέρας βρίσκονται στο οικογενειακό περιβάλλον. Για παράδειγμα, οι Jiménez και συνεργάτες (2009) αναφέρουν ότι το έλλειμμα στη φωνολογική ενημερότητα και κατ' επέκταση στην ορθογραφία σχετίζεται με φτωχές αναγνωστικές εμπειρίες από το οικογενειακό περιβάλλον. Επιπλέον, έχει βρεθεί ότι η ενασχόληση των γονέων με τη μελέτη των παιδιών, είτε αφορά σχολικές εργασίες είτε ανάγνωση προς ευχαρίστηση, επιδρά στην αναγνωστική τους ανάπτυξη (Goldenberg, Reese & Gallimore, 1992, Sénéchal, LeFevre, Thomas & Daley, 1998) και κατ' επέκταση στις επιδόσεις τους στο σχολείο και την ακαδημαϊκή τους πορεία.

Τα κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά της οικογένειας έχουν αποτελέσει ευρύ πεδίο έρευνας καθώς όπως προαναφέρθηκε, συνδέονται με τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Παρόλα αυτά, δεν έχει διερευνηθεί κατά πόσο αυτοί οι δύο παράγοντες επηρεάζουν την εκπαιδευτική πορεία των μαθητών με δυσλεξία, οι οποίοι βιώνουν εξ ορισμού ιδιαίτερες δυσκολίες στη συνδιαλλαγή τους με το αναγνωστικό υλικό με αποτέλεσμα να αποφεύγουν την οποιαδήποτε επαφή. Αν το οικογενειακό περιβάλλον δεν είναι υποστηρικτικό σε αυτή τη δυσκολία και αν οι γονείς δεν λειτουργούν ως αναγνωστικά πρότυπα υπάρχει πιθανότητα η ακαδημαϊκή τους πορεία να επηρεαστεί αρνητικά μειώνοντας τόσο τις ευκαιρίες πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση όσο και τις επαγγελματικές τους επιλογές. Ως εκ τούτου, προσδιορίζοντας την έννοια της ακαδημαϊκής πορείας αναφερόμαστε σε εκείνα τα στοιχεία που διέπουν την εκπαιδευτική εξέλιξη ενός μαθητή. Πιο συγκεκριμένα, σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των χαρακτηριστικών της οικογένειας μαθητών με δυσλεξία και πώς αυτά επηρεάζουν την πιθανότητα συνέχισης σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

1. Μεθοδολογία της έρευνας

Για την επίτευξη του παραπάνω σκοπού σχεδιάστηκε δειγματοληπτική έρευνα αντιπροσωπευτικού δείγματος η οποία δίνει την δυνατότητα συγκέντρωσης δεδομένων σε μια χρονική στιγμή παρέχοντας πληροφορίες σε σύντομο χρονικό διάστημα (Creswell, 2011). Για τη συλλογή των δεδομένων σχεδιάστηκε ένα ερωτηματολόγιο για την διερεύνηση των απόψεων των συμμετεχόντων.

1.1. Δείγμα

Για την επιλογή του δείγματος χρησιμοποιήθηκαν τα αρχεία επίσημου κρατικού διαγνωστικού φορέα, συγκεκριμένης γεωγραφικής περιοχής. Αναλυτικότερα, όταν οι γονείς

προσέρχονταν στην υπηρεσία και συμπλήρωναν την αίτηση συναίνεσης για την αξιολόγηση του παιδιού τους δήλωναν αν επιθυμούσαν να συμμετέχουν τα παιδιά τους στη συγκεκριμένη έρευνα. Τα άτομα που ήταν ενήλικες δήλωναν τα ίδια αν θα ήθελαν να συμμετέχουν. Επιλέχθηκαν εκείνα τα άτομα τα οποία κατά τη διάρκεια φοίτησής τους στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση είχαν λάβει διάγνωση δυσλεξίας. Για τη σύνταξη του πορίσματος ακολουθείται η εξής διαδικασία: Γίνεται αίτημα αποκλειστικά και μόνο από τον γονέα για αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών του παιδιού τους. Συγκροτείται διεπιστημονική επιτροπή από κοινωνική λειτουργό, ψυχολόγο και εκπαιδευτικό με σκοπό την αξιολόγηση του μαθητή. Σε μια πρώτη συνεδρία δίνεται το ιστορικό του παιδιού, αναπτυξιακό και εκπαιδευτικό, και ακολουθεί δεύτερη συνεδρία με ψυχολόγο για την εκτίμηση του νοητικού δυναμικού μέσω της κλίμακας νοημοσύνης WISC. Τέλος, σε μια τρίτη συνεδρία αξιολογείται από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής η ακαδημαϊκή επίτευξη του μαθητή μέσω άτυπων κυρίως εργαλείων αξιολόγησης. Τα δεδομένα που συλλέγονται από την προηγούμενη διαδικασία συζητούνται συνολικά και διατυπώνεται το πόρισμα από την διεπιστημονική επιτροπή. Ως εκ τούτου, επιλέχθηκαν εκείνα τα άτομα που είχαν διάγνωση «δυσλεξία» και κατόπιν επικοινωνίας εξασφαλίστηκε η συναίνεση των γονέων τους και των ίδιων (όσοι ήταν ενήλικες) ώστε να συμμετάσχουν στην έρευνα.

Πίνακας 1: Χαρακτηριστικά του δείγματος

| | | N | % |
|---|---------------|----------|----------|
| ΦΥΛΟ | Αγόρι | 62 | 83,8 |
| | Κορίτσι | 12 | 16,2 |
| ΙΔΙΟΤΗΤΑ | Απόφοιτος | 46 | 62,2 |
| | Γ' Λυκείου | 21 | 28,4 |
| | Άλλο | 7 | 9,4 |
| ΣΧΟΛΕΙΟ | Γενικό Λύκειο | 39 | 53,4 |
| | ΕΠΑΛ | 35 | 46,6 |
| ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ (ΓΕΝΙΚΟ ΛΥΚΕΙΟ) | Θεωρητική | 6 | 15,8 |
| | Θετική | 9 | 23,7 |
| | Τεχνολογική | 24 | 60,5 |
| Μ.Ο. ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑΣ | 10-12 | 9 | 12,2 |
| | 13-15 | 28 | 37,8 |
| | 16-17 | 27 | 36,5 |
| | 18+ | 10 | 13,5 |

| | | | |
|--------------------------|-------------------------|----|------|
| ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΠΑΤΕΡΑ | Επιστήμονας | 13 | 17,8 |
| | Ελεύθερος Επαγγελματίας | 30 | 41,1 |
| | Δημόσιος Υπάλληλος | 7 | 9,6 |
| | Ιδιωτικός Υπάλληλος | 14 | 19,2 |
| | Άλλο | 10 | 12,3 |
| ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΜΗΤΕΡΑΣ | Επιστήμονας | 6 | 8,1 |
| | Ελεύθερος Επαγγελματίας | 11 | 14,9 |
| | Δημόσιος Υπάλληλος | 5 | 6,8 |
| | Ιδιωτικός Υπάλληλος | 17 | 23,0 |
| | Άλλο | 35 | 47,2 |

Εντοπίστηκαν 82 άτομα τα οποία είτε είχαν αποφοιτήσει από το Λύκειο ως δύο έτη πριν την διεξαγωγή της έρευνας είτε ήταν μαθητές Γ΄ Λυκείου την τρέχουσα περίοδο.

Τελικά συμμετείχαν στην έρευνα 74 άτομα ηλικίας 17-22 ετών (Μ.Ο. = 19,5, Τ.Α. = 2,25). Στον πίνακα 1 παρουσιάζονται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων ως προς το φύλο, τον τύπο Λυκείου αποφοίτησης, την κατεύθυνση σπουδών, το επάγγελμα των γονέων και τον Μ.Ο. βαθμολογίας του απολυτηρίου (Πίνακας, 1)

1.2. Εργασία

Για τη συλλογή των δεδομένων σχεδιάστηκε ένα ερωτηματολόγιο στηριζόμενο στην υπάρχουσα βιβλιογραφία και πραγματοποιώντας πιλοτική εφαρμογή ώστε να διερευνηθεί αν οι ερωτήσεις ήταν κατανοητές και αφορούσαν το ζήτημα για το οποίο σχεδιάστηκαν. Επιπλέον, για να διασφαλιστεί η εγκυρότητα του εργαλείου δόθηκε σε μία ομάδα ατόμων που ήταν ειδικοί με το προς διερεύνηση ζήτημα. Βαθμολόγησαν την κάθε ερώτηση με μία 5βαθμη κλίμακα ((1=μη σχετική-5= απολύτως σχετική) και παρέμειναν στο εργαλείο όσες προτάσεις συγκέντρωσαν τουλάχιστον την τιμή 3 (Creswell, 2011). Αποτελούνταν από δύο μέρη, το πρώτο μέρος αφορούσε τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, όπως φύλο και ηλικία, σχολείο φοίτησης και επιλογή κατεύθυνσης, μέσο όρο βαθμολογίας και επάγγελμα γονέων. Στο δεύτερο μέρος οι ερωτήσεις χωρίστηκαν σε δύο κατηγορίες: η πρώτη υπο-κατηγορία αφορούσε την υποστήριξη που δέχτηκαν οι μαθητές πριν και μετά τη διάγνωση, καθώς επίσης και τις εμπειρίες τους κατά τη διάρκεια των σχολικών τους χρόνων. Η δεύτερη υπο-κατηγορία, η οποία αφορά και την παρούσα έρευνα, αφορούσε την εκπαιδευτική υποστήριξη που δέχτηκαν οι μαθητές από το οικογενειακό τους περιβάλλον ώστε να διερευνηθεί αν και κατά πόσο αυτές οι μεταβλητές επηρεάζουν την πρόσβαση των μαθητών με δυσλεξία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

1.3. Διαδικασία

Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από κλειστού τύπου ερωτήσεις, 5βαθμης κλίμακας Likert, στις οποίες κλήθηκαν να απαντήσουν οι συμμετέχοντες. Η ανάγνωση των ερωτήσεων και η καταγραφή των απαντήσεων έγινε από τους ερευνητές λόγω ύπαρξης τυχόν αναγνωστικών δυσκολιών των συμμετεχόντων. Κατά τη διαδικασία τηρήθηκαν όλοι οι κανόνες δεοντολογίας, συναίνεσης του ατόμου, τήρησης της ανωνυμίας και των προσωπικών δεδομένων του δείγματος (Creswell, 2011). Οι ερευνητές κατά τη συλλογή των πληροφοριών διέπονταν από ευγένεια και επαγγελματισμό, διαβεβαιώνοντας τους συμμετέχοντες ότι οι απαντήσεις του θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τις ανάγκες της έρευνας.

1.4. Επεξεργασία Δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων του δείγματος έγινε με το Στατιστικό Πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες (SPSS 20) και το επίπεδο σημαντικότητας που χρησιμοποιήθηκε ήταν $p=0,05$. Οι μεταβλητές τύπου Likert αξιοποιήθηκαν ως συνεχείς μεταβλητές προκειμένου οι έλεγχοι να διακρίνουν την εξάρτηση των δημογραφικών χαρακτηριστικών ως προς τις μεταβλητές των ενοτήτων. Ο έλεγχος εξάρτησης των μεταβλητών αυτών με τις κατηγορικές μεταβλητές των δημογραφικών χαρακτηριστικών έγινε με εφαρμογή ελέγχου μέσων τιμών και συγκεκριμένα με εφαρμογή *t test*, στην περίπτωση των δίτιμων κατηγορικών μεταβλητών και με ANOVA στην περίπτωση όπου οι ανεξάρτητες μεταβλητές είχαν περισσότερες από 2 κατηγορίες απαντήσεων. Παράλληλα, υπολογίστηκε και πίνακας συσχέτισης με αντίστοιχο συντελεστή συσχέτισης *R* για να ελεγχθεί η συσχέτιση με διατάξιμες μεταβλητές των δημογραφικών. Για να είναι εφικτός ο έλεγχος έγιναν ομαδοποιήσεις των δημογραφικών χαρακτηριστικών. Τέλος, προκειμένου να εξεταστούν πιθανές στατιστικά σημαντικές εξαρτήσεις των δημογραφικών με τις κατηγορικές μεταβλητές του ερωτηματολογίου, όπου δεν χρησιμοποιούνται κλίμακες μέτρησης έγινε έλεγχος χ^2 test (chi-square).

2. Αποτελέσματα

Το πρώτο μας ερευνητικό ερώτημα ήταν αν το οικογενειακό περιβάλλον βοηθά ένα μαθητή με δυσλεξία στην ακαδημαϊκή του πορεία. Εξετάζοντας τη μεταβλητή «βοήθεια από την οικογένεια και εκπαιδευτική πορεία» προκύπτει ότι τα άτομα του δείγματος δήλωσαν ότι το οικογενειακό περιβάλλον τους βοήθησε στην εκπαιδευτική τους πορεία. Τα ποσοστά των καταφατικών απαντήσεων ήταν 77,5% με το υπόλοιπο, ωστόσο, 22,5% να δηλώνουν ότι δεν βοηθήθηκαν από την οικογένειά τους. Η ανάλυση χ^2 (chi-square) έδειξε ότι η διαφορά αυτή ήταν στατιστικά σημαντική ($\chi^2=22,52$, $p<0,001$). Αναλυτικότερα, οι συμμετέχοντες των οποίων οι γονείς είναι απόφοιτοι πανεπιστημίου δηλώνουν τα υψηλότερα ποσοστά στήριξης, 83.3% από τον πατέρα και 80.0% από την μητέρα. Τα αποτελέσματα διαφοροποιούνται ανάλογα με την βαθμίδα εκπαίδευσης αλλά και στο φύλο

των γονιών. Οι πατέρες υποχρεωτικής εκπαίδευσης στηρίζουν σε μεγαλύτερο ποσοστό τα παιδιά τους εν αντιθέσει με τους απόφοιτους του Λυκείου (79.2% έναντι 60.0%). Δεν ισχύει όμως το ίδιο και με τις μητέρες απόφοιτες υποχρεωτικής εκπαίδευσης οι οποίες στηρίζουν σε μικρότερο ποσοστό (65.2%) ενώ αντιθέτως, οι μητέρες που είναι απόφοιτες Λυκείου στηρίζουν τα παιδιά τους περισσότερο ακόμη και από εκείνες που είναι απόφοιτες πανεπιστημίου.

Επιπλέον, η βοήθεια από την οικογένεια σχετίζεται με το Μ.Ο. βαθμολογίας του απολυτηρίου από το Λύκειο. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές με Μ.Ο. βαθμολογίας +18 δηλώνουν ότι απόλυτα υποστηρίχθηκαν από τους γονείς τους (ποσοστό 100%). Όσο μειώνεται ο Μ.Ο. της βαθμολογίας μειώνονται αντιστοίχως και οι θετικές απαντήσεις που αφορούν την υποστήριξη, καθώς οι συμμετέχοντες με Μ.Ο. βαθμολογίας 10-12 δηλώνουν ότι οι περισσότεροι δεν υποστηρίχθηκαν από το οικογενειακό τους περιβάλλον (57.1%).

Πίνακας 2: Βοήθεια από την οικογένεια & Μ.Ο. βαθμολογίας απολυτηρίου

| Μ.Ο. Βαθμολογίας Απολυτηρίου | | 10-12 | 13-15 | 16-17 | 18+ |
|---|-----|-------|-------|-------|--------|
| Βοήθεια από την οικογένεια στην εκπαιδευτική σου πορεία | ΝΑΙ | 42,9% | 78,6% | 77,8% | 100,0% |
| | ΟΧΙ | 57,1% | 21,4% | 22,2% | 0,0% |

Εν τέλει, οι μαθητές με Μ.Ο. βαθμολογίας 18+ δηλώνουν ότι δέχθηκαν σημαντική βοήθεια από το οικογενειακό τους περιβάλλον και όσο μειώνεται ο Μ.Ο. βαθμολογίας μειώνονται και οι θετικές απαντήσεις ως προς την βοήθεια που δέχθηκαν από τους γονείς.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων και αν αυτό επηρεάζει την είσοδο των μαθητών με δυσλεξία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Τα ευρήματά μας υποδεικνύουν ότι το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων παίζει ρόλο στην είσοδο των συμμετεχόντων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αναλυτικότερα, όσον αφορά την επιτυχία τους στο πανεπιστήμιο φαίνεται ότι οι μαθητές των οποίων οι γονείς είναι απόφοιτοι υποχρεωτικής εκπαίδευσης είναι εκείνοι που πιο συχνά δεν συμμετέχουν στις εξετάσεις (52%) και από αυτούς που δίνουν εξετάσεις το ποσοστό επιτυχίας βρίσκεται στο 20%. Παρατηρήθηκε όμως, ότι εκείνοι των οποίων ο πατέρας είναι απόφοιτος υποχρεωτικής εκπαίδευσης είχαν υψηλότερα ποσοστά επιτυχίας σε πανεπιστημιακές σχολές. Αντιθέτως, εκείνων των οποίων ο πατέρας είναι απόφοιτος Λυκείου σε πολύ μικρότερο ποσοστό (15.0%) δεν συμμετείχαν στις εξετάσεις, το ποσοστό επιτυχίας κυμαίνεται στο 50.0%, και υψηλότερα ποσοστά επιτυχίας παρατηρήθηκαν στις Τεχνολογικές Σχολές. Τέλος, σε εκείνες τις περιπτώσεις όπου ο πατέρας είναι απόφοιτος πανεπιστημίου παρατηρήθηκαν τα υψηλότερα ποσοστά επιτυχίας, αλλά και από αυτούς το ποσοστό επιτυχίας σε τεχνολογικά ιδρύματα ήταν υψηλότερο από εκείνο των πανεπιστημίων (66.7%). Υψηλότερα

ποσοστά επιτυχίας σημείωσαν εκείνοι των οποίων η μητέρα ήταν απόφοιτος πανεπιστημίου και ως προς τη σχολή πρόσβασης τα ποσοστά είναι ακριβώς τα ίδια μεταξύ πανεπιστημιακών σχολών και τεχνολογικών ιδρυμάτων (πίνακας 3).

Πίνακας 3: Επίπεδο εκπαίδευσης γονέων και είσοδος στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

| Επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων | | ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ | ΛΥΚΕΙΟ | ΑΕΙ | ρ |
|---|---------|------------------------|--------------|--------------|------|
| Πέρασα στο Πανεπιστήμιο Δεν πέρασα στο Πανεπιστήμιο Δεν έδωσα εξετάσεις | ΠΑΤΕΡΑΣ | 20,0% | 50.0% | 69.2% | |
| | ΜΗΤΕΡΑ | 20.0% | 48.1% | 72.7% | |
| | ΠΑΤΕΡΑΣ | 28.0% | 35.0% | 23.1% | |
| | ΜΗΤΕΡΑ | 28.0% | 29.6% | 18.2% | |
| | ΠΑΤΕΡΑΣ | 52.0% | 15.0% | 7.7 % | .008 |
| | ΜΗΤΕΡΑ | 52.0% | 22.2% | 9.1% | .018 |

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι το επίπεδο της εκπαίδευσης των γονέων φαίνεται να επηρεάζει την είσοδο των μαθητών με δυσλεξία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αναλυτικότερα, ως προς την επιτυχία πρόσβασης στις πανεπιστημιακές σχολές παρατηρήθηκε ότι μαθητές των οποίων οι γονείς είναι απόφοιτοι υποχρεωτικής εκπαίδευσης σε μεγαλύτερο ποσοστό (52%) δεν συμμετείχαν στις εισαγωγικές εξετάσεις. Αντιθέτως, οι συμμετέχοντες των οποίων οι γονείς ήταν απόφοιτοι πανεπιστημίου σε υψηλότερο ποσοστό συμμετείχαν στις εισαγωγικές εξετάσεις.

3. Συζήτηση- Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση των χαρακτηριστικών της οικογένειας μαθητών με δυσλεξία και πώς αυτές επηρεάζουν την πιθανότητα συνέχισης σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι όταν το οικογενειακό περιβάλλον είναι υποστηρικτικό για τους μαθητές με δυσλεξία συμβάλλει σημαντικά στην ακαδημαϊκή τους πορεία. Μάλιστα βρέθηκε ότι περισσότερο υποστηρικτικοί φαίνεται να είναι οι γονείς οι οποίοι είναι απόφοιτοι πανεπιστημίου. Αυτό το δεδομένο συμφωνεί με διεθνή ερευνητικά δεδομένα, καθώς υποστηρίζεται ότι τα κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά της οικογένειας καθορίζουν τις θέσεις των γονέων σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών τους (Hamilton, 2013). Φαίνεται δηλαδή ότι κάθε οικογένεια αντιλαμβάνεται διαφορετικά την ανάγκη της εκπαίδευσης. Έρευνες έχουν δείξει ότι μαθητές που προέρχονται από οικογένειες που η εκπαίδευση των γονιών περιορίζεται στην υποχρεωτική, τα παιδιά τους έχουν αντίστοιχα μειωμένα κίνητρα μάθησης και χαμηλές επιδόσεις (Snow, Burns, Griffin, 1998. White, 1982). Τα στοιχεία αυτά επιβεβαιώνονται

και από την παρούσα έρευνα, καθώς γονείς υποχρεωτικής εκπαίδευσης στηρίζουν μεν τα παιδιά τους σύμφωνα με τις δυνατότητές τους, όμως οι μαθητές αυτοί σε μεγάλο ποσοστό δεν συμμετείχαν στις εισαγωγικές εξετάσεις για το πανεπιστήμιο. Στόχος τους ήταν να τελειώσουν το Λύκειο και πρόθεσή τους είτε να εγγραφούν σε κάποια τεχνική σχολή είτε να ακολουθήσουν το επάγγελμα τους πατέρα τους. Σ' αυτές τις περιπτώσεις επρόκειτο για επαγγέλματα που δεν απαιτούνταν ιδιαίτερες γνώσεις αλλά η μαθητεία σε έμπειρο τεχνίτη θα εξασφάλιζε την απαραίτητη τεχνογνωσία. Το γεγονός αυτό αποτυπώνεται και σε διεθνείς μελέτες όπου υποστηρίζεται ότι πολλοί από τους μαθητές με δυσλεξία επιλέγουν να ολοκληρώσουν το Λύκειο και μην συνεχίσουν σπουδές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Ferrari, 2009. Horowitz, et al, 2017, Vogel & Holt, 2003). Το ίδιο αποτυπώνεται και σε έρευνα στην Ελλάδα όπου το ποσοστό των μαθητών με δυσλεξία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι μόνο 0,16% (Stampoltzis & Polychronopoulou, 2008). Ως εκ τούτου, όπως υποδεικνύουν πρόσφατες διεθνείς μελέτες, επιλέγουν κάποια τεχνική μη πανεπιστημιακή σχολή με στόχο την επαγγελματική τους αποκατάσταση (Horowitz, et al., 2017, Joshi & Bouck, 2017, Wagner & Newman, 2015).

Αλλά και από τους μαθητές που προέρχονται από γονείς που είχαν ολοκληρώσει μόνο την υποχρεωτική εκπαίδευση, το ποσοστό επιτυχίας γενικά στις εξετάσεις ήταν πολύ μικρότερο σε σχέση με τις άλλες κατηγορίες εκπαίδευσης των γονέων. Τα δεδομένα αυτά καταδεικνύουν ότι οι παραπάνω μαθητές παρουσιάζουν χαμηλές επιδόσεις κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους, δεδομένο αναμενόμενο σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία (Cunningham & Stanovich, 1998). Εν τέλει, ο ρόλος των γονέων είναι ιδιαίτερα σημαντικός καθώς τόσο η υποστήριξη όσο και οι αντιλήψεις τους για την εκπαίδευση των παιδιών τους παίζουν καθοριστικό ρόλο στην εκπαιδευτική τους πορεία. Τα στοιχεία αυτά αποτυπώνονται και στο Μ.Ο. βαθμολογίας αποφοίτησης από το Λύκειο καθώς φαίνεται να επηρεάζεται από την υποστήριξη που δέχτηκαν οι συμμετέχοντες από το οικογενειακό περιβάλλον. Οι μαθητές με βαθμολογία 18+ δηλώνουν ότι υποστηρίχθηκαν 100% από τους γονείς τους. Ο χαμηλός Μ.Ο. βαθμολογίας επηρεάζει τις προσδοκίες των μαθητών με δυσλεξία ως προς το ενδεχόμενο συνέχισης σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, στοιχείο που υποστηρίζεται και από την διεθνή βιβλιογραφία (Olofsson, et al., 2015, McCullagh, Bosanquet & Badcock, 2017)

Όσον αφορά, τα ποσοστά επιτυχίας των μαθητών με δυσλεξία σε πανεπιστημιακές σχολές είναι περιορισμένα. Αξίζει να αναφερθεί ότι στο σύνολο του δείγματος μόνο δύο μαθητές εισήχθησαν στην ιατρική σχολή. Οι υπόλοιπες περιπτώσεις αφορούσαν κυρίως κάποια παιδαγωγικά τμήματα προσχολικής εκπαίδευσης, τη γεωπονική σχολή και ΤΕΦΑΑ. Η πλειοψηφία των επιτυχόντων πέρασαν σε τεχνολογικά ιδρύματα και κυρίως σχολές Πληροφορικής και Διοίκησης επιχειρήσεων. Το φαινόμενο αυτό δεν αφορά μόνο τα ελληνικά δεδομένα αλλά υποστηρίζεται και από διεθνείς έρευνες όπου αναφέρεται ότι οι δυσλεξικοί υποψήφιοι του πανεπιστημίου συνήθως επιλέγουν κοινωνικές επιστήμες, επιστήμες που σχετίζονται με την οικονομία, την γεωπονική και την πληροφορική (Madaus,

Foley, McGuire & Ruban, 2002, Richardson & Wydell, 2003). Οι περισσότεροι από εκείνους που πέρασαν έδωσαν ως και τρεις φορές εξετάσεις και αφορούσαν κυρίως τις περιπτώσεις όπου και η μητέρα ήταν απόφοιτος πανεπιστημίου κάνοντας πολλά ατομικά μαθήματα σε ιδιωτικό επίπεδο, ώστε να επιτύχουν ένα καλύτερο αποτέλεσμα. Παρόλα αυτά, πλην ελαχίστων εξαιρέσεων, κανένας δεν κατάφερε να περάσει στην σχολή πρώτης προτίμησής του αλλά σε επόμενες επιλογές. Ωστόσο, ήταν ικανοποιημένοι με το γεγονός της επιτυχίας, γνώριζαν τις αδυναμίες τους και δεν περίμεναν κάτι περισσότερο. Επίσης, αναφέρθηκε ότι συχνά οι συμμαθητές τους, τους κατηγορούσαν ότι είχαν «εφεύρει» αυτή τη δυσκολία για να αντιμετωπίσουν πιο εύκολα τις ακαδημαϊκές τους υποχρεώσεις, δεδομένο το οποίο αναφέρεται και στη διεθνή βιβλιογραφία (Mortimore & Crozier, 2006).

Η χαμηλή αυτό-εκτίμηση και αυτοπεποίθηση σε συνδυασμό με τις κριτικές που έχουν δεχθεί για την ανεπάρκειά τους στην εκπαιδευτική τους πορεία (Kavale & Fornes, 1996 στο Mortimore & Crozier, 2006) φαίνεται να επηρεάζει σημαντικά τις επιλογές των μαθητών με δυσλεξία και εντείνει ακόμη περισσότερο την αγωνία για μελλοντικές αξιολογήσεις (Fuller, Healey, Bradley & Hall, 2004a). Κάποιοι ανέφεραν ότι ευτυχώς που πέρασαν σε σχολές που δεν είχαν υψηλές απαιτήσεις γιατί «αφού δυσκολεύτηκαν με τα μαθήματα του σχολείου θα μπορέσουν να ανταπεξέλθουν με τα μαθήματα στο πανεπιστήμιο;». Αυτές οι δηλώσεις μας προτρέπουν να σκεφτούμε ότι οι μαθητές με δυσλεξία θα πρέπει ίσως να υποστηριχθούν συμβουλευτικά σε μια προσπάθεια προσωπικής ενδυνάμωσης ώστε να είναι σε θέση να αποκτήσουν εκείνες τις δεξιότητες που θεωρούνται σημαντικές για την επιδίωξη εκπλήρωσης των στόχων τους (Hunter-Carsch & Herrington, 2001. Fuller et al., 2004). Στην προσπάθεια υποστήριξης θα πρέπει να αναζητηθούν τρόποι προσέλασης όχι μόνο των γνωστικών αλλά και των συναισθηματικών δυσκολιών, έχοντας ως αφετηρία και λαμβάνοντας σοβαρά υπόψη την κατάθεση των εμπειριών και τον προσδιορισμό των αναγκών από τους ίδιους τους μαθητές με δυσλεξία.

Συμπερασματικά, από την παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε ότι το οικογενειακό περιβάλλον υποστηρίζει τους μαθητές με δυσλεξία και συμβάλει θετικά στην εκπαιδευτική του πορεία. Διαφοροποίηση παρατηρήθηκε μεταξύ των οικογενειών διαφορετικού εκπαιδευτικού προφίλ, καθώς γονείς πανεπιστημιακής εκπαίδευσης είναι εκείνοι που υποστηρίζουν στο μέγιστο βαθμό τα παιδιά τους, η εκπαιδευτική πορεία των οποίων είναι αντίστοιχη της υποστήριξης που δέχονται. Βέβαια, αυτό δεν σημαίνει ότι οι γονείς υποχρεωτικής εκπαίδευσης δεν υποστηρίζουν τα παιδιά τους, όμως είναι πιο περιορισμένες οι ευκαιρίες πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Παρόλα αυτά, αν και σε μεγάλο ποσοστό δεν συμμετείχαν στις εισαγωγικές εξετάσεις, είναι η μοναδική κατηγορία όπου μαθητές με πατέρα υποχρεωτικής εκπαίδευσης πέρασαν με μεγαλύτερο ποσοστό σε πανεπιστημιακές σχολές. Το εύρημα αυτό, διατυπώνεται με επιφύλαξη καθώς και στην περίπτωση που η μητέρα ήταν απόφοιτη υποχρεωτικής εκπαίδευσης, σημαντικά υψηλότερα ήταν τα ποσοστά επιτυχίας. Ίσως πρόκειται για περιπτώσεις όπου επιπλέον υποστηρικτικοί παράγοντες συνετέλεσαν σε αυτή την επιτυχία (π.χ. έγκαιρη διάγνωση,

πρώιμη παρέμβαση, εξατομικευμένο πρόγραμμα για μαθητές με δυσλεξία, κ.α). Ωστόσο, σε όλες τις περιπτώσεις τα ποσοστά επιτυχίες των μαθητών με δυσλεξία που αφορούν τις τεχνολογικές σχολές είναι υψηλότερα σε σχέση με τα υπόλοιπα πανεπιστημιακά τμήματα, στοιχείο που επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Ρότσικα και των συνεργατών της (2007).

Στην παρούσα έρευνα υπάρχουν περιορισμοί γενίκευσης των αποτελεσμάτων καθώς το δείγμα ήταν σχετικά περιορισμένο και προέρχονταν από μια συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή. Επίσης, απουσιάζει η ομάδα ελέγχου ώστε να υπάρξει σύγκριση με τον τυπικό πληθυσμό. Ωστόσο θα πρέπει να αναφερθεί ότι σημαντικό στοιχείο αποτελεί ότι τα δεδομένα συλλέχθηκαν από πρωτογενές δείγμα, καθώς τα ίδια τα άτομα με δυσλεξία κατέθεσαν την εμπειρία τους από την ακαδημαϊκή τους πορεία. Συνήθως τα στοιχεία αυτά συλλέγονται από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, όπου ο καθένας τα παρουσιάζει από διαφορετική οπτική γωνία. Επιπλέον, το δείγμα ήταν ομοιογενές καθώς επιλέχθηκαν αποκλειστικά και μόνο τα άτομα με δυσλεξία αποκλείοντας όλες τις άλλες περιπτώσεις των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών ή άλλων αναπτυξιακών διαταραχών ή αναπηριών. Τέλος, καθώς οι συμμετέχοντες είχαν σχεδόν ολοκληρώσει την εκπαίδευσή τους στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση περιέγραψαν με σαφήνεια τις εμπειρίες τους από τη φοίτησή τους στην εκπαίδευση.

Καθώς οι αντιλήψεις της κοινωνίας σχετικά με τις δυνατότητες και τις αδυναμίες των μαθητών με δυσλεξία τα τελευταία χρόνια αλλάζουν, αλλά και η υποστήριξη που λαμβάνουν από το εκπαιδευτικό σύστημα συνεχώς βελτιώνεται, θα πρέπει οι μελλοντικές έρευνες να διερευνήσουν διεξοδικά ποιοι άλλοι παράγοντες επηρεάζουν την εκπαιδευτική πορεία των μαθητών με δυσλεξία και προκαθορίζουν τις επαγγελματικές τους επιλογές. Επίσης, ένα στοιχείο που θα πρέπει να διερευνηθεί είναι αν τελικά αυτοί που πέρασαν σε κάποια πανεπιστημιακή σχολή κατάφεραν να την ολοκληρώσουν και ποια ήταν η διάρκεια των σπουδών τους. Όλα τα παραπάνω θα βοηθήσουν στην προσφορά ίσων ευκαιριών πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση των δυσλεξικών και τυπικών αναπτυσσόμενων μαθητών ώστε να εκλείψουν τυχόν διακρίσεις.

Βιβλιογραφία

- Al Zyoudi, M. (2010) Differences in self-concept among student with and without learning disabilities in Al Karak district in Jordan. *International Journal of Special Education*, 25 (2), 72-77.
- Alexander-Passe, N. (2006) How dyslexic teenagers cope: an investigation of self-esteem, coping and depression. *Dyslexia*, 12(4), 256-275.
- Βλάχος, Φ. (2010) Δυσλεξία: Μια συνθετική προσέγγιση αιτιολογικών θεωριών. *Hellenic Journal of Psychology*, 7, 205-240.

- Bradley R.H. & R. Corwyn (2002) Socio-economic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 371-399.
- Brooks-Gunn, J. & G.J. Duncan (1997) The effects of poverty on children. *The Future of Children*, 7(2), 55-71.
- Goldenberg, Cl., L. Reese, R. Gallimore (1992) Effects of Literacy Materials from School on Latino Children's Home Experiences and Early Reading Achievement. *American Journal of Education*, Aug., 100 (4), 497-536.
- Creswell, J. (2011) Η έρευνα στην εκπαίδευση. Αθήνα: Έλλην.
- Cunningham, A.E. & K.E. Stanovich (1998) What reading does for the mind? *Journal of Direct Instruction*, 1(2), 137-149.
- Ferrari, M. (2009) A comparative assessment of a cognitive functioning of adults with childhood histories of learning disability and adults with noncognitive disorders. *Journal of development and Physical Disabilities*, 21, 355-368.
- Frith, U. (1999) Paradoxes in the definition of dyslexia. *Dyslexia: An International Journal of Research and Practice*, 5, 192-214.
- Fuller, M., M. Healey, A. Bradley & T. Hall (2004a) Barriers to learning: a systematic study of the experience of disabled students in one university. *Studies in Higher Education* 29 (3), 303-318.
- Hamilton, L.G. (2013) *The role of home literacy environment in the early literacy development of children at family-risk of dyslexia*. Thesis. University of York, Department of Psychology.
- Horowitz, S.H., J. Rawe & M.C. Whittaker (2017) The state of learning disabilities: Understanding the 1 to 5. New York: National Center for Learning Disabilities. <https://www.ncl.org/the-state-of-learning-disabilities-understanding-the-1-to-5>.
- Hunter-Carsch, M. & M. Herrington (2001) *Dyslexia and effective learning in secondary and tertiary education*. London: Whurr Publishers.
- Ingesson, S. G. (2007) Growing up with dyslexia: interviews with teenagers and young adults. *School Psychology International* 28 (5), 574-591.
- Jiménez, J.E., Cr. Rodríguez & G. Ramírez (2009) Spanish developmental dyslexia: Prevalence, cognitive profile, and home literacy experiences. *Journal of Experimental Child Psychology*, 103, 167-185.
- Johnson, A.D., A. Martin, J. Brooks-Gunn & S.A. Petrill (2008) Order in the House! Associations among household chaos, the home literacy environment, maternal reading ability, and children's early reading. *Merrill Palmer Quarterly*, 54(4), 445-472.
- Joshi, G.S. & E.C. Bouck, (2017) Examining postsecondary education predictors and participation for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 50, 3-13.

- MacCullagh, L., A. Bosanquet & N.A. Badcock (2017) University students with dyslexia: A qualitative exploratory study of learning practices, challenges, and strategies. *Dyslexia*, 23, 3-23.
- Madaus, J. W., T.E. Foley, J.M. McGuire & L.M. Ruban, (2002) Employment self-disclosure of postsecondary graduates with learning disabilities: Rates and rationales. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 364-369.
- Mortimore, T. & W.R. Crozier (2006) Dyslexia and difficulties with study skills in higher education *Studies in Higher Education*, 31, 235-251.
- Olofsson, A., K. Taube & A. Ahl (2015) Academic achievement of university students with dyslexia. *Dyslexia*, 21, 338-349.
- Ρότσικα Β., Μ. Βλασσοπούλου, Ε. Ρογκάκου, Π. Πολίτου, Α. Γρεμέτσικα & Δ.Κ. Αναγνωστόπουλος (2007) Οι δυνατότητες πρόσβασης των μαθητών με δυσλεξία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. *Ψυχιατρική*, 18(2), 143-149.
- Richardson, J.T. & T.N. Wydell (2003) The representation and attainment of students with dyslexia in U.K. higher education. *Reading and writing*, 16, 475-503.
- Sénéchal, M., J.A. LeFevre, E.M. Thomas, K.E. Daley (1998) Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, 33, 96-116.
- Seo, Y., R.D. Abbott & J.D. Hawkins (2008) Outcome status of students with learning disabilities at ages 21 and 24. *Journal of Learning Disabilities* 41, 300-314.
- Skinner, M. E. (2007) Faculty willingness to provide accommodations and course alternatives to postsecondary students with learning disabilities. *International Journal of Special Education*, 22(2), 32- 45.
- Snow, C.E., M.S. Burns & P. Griffin (1998) *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press (e-book).
- Stampoltzis A. & St. Polychronopoulou (2000) Dyslexia in Greek higher education: A study of incidence, policy and provision. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8(1), 37-46.
- Vlachos, F., E. Avramidis, G. Dedousis, M. Chalmpé, L. Ntalla & M. Giannakopoulou (2013) Prevalence and gender ratio of dyslexia in Greek adolescents and its association with parental history and brain injury. *American Journal of Educational Research*, 1, 22-25.
- Vogel, S.A. & J.K. Holt (2003) A comparative study of adults with and without self-reported learning disabilities in six English –speaking populations: What have we learned? *Dyslexia*, 9, 193-228.
- Wagner, M. & L. Newman (2015) Longitudinal Post-High School Outcomes of Young Adults with Learning Disabilities and Emotional/Behavioral Disorders. Στο Cook, B.G., M.

Tankersley, T.J. Landrum (Eds), *Transition of youth and young adults. Advances in Learning and Behavioral Disabilities. Volume 28*, 31-61.

White, K.R. (1982) The relation between socio-economic status and academic achievement. *Psychological Bulletin* 91(3), 461-481.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΔΗΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΜΟΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Αγόρι: **Κορίτσι:**

Ηλικία:

Σχολείο: Γενικό Λύκειο ΕΠΑΛ..... Άλλο

Τάξη φοίτησης: Απόφοιτος Γ' Λυκείου ΑΛΛΟ

Κατεύθυνση: Θεωρητική Θετική Τεχνολογική

ΔΕΙΚΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ: Λεκτικός Πρακτικός

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΑΤΕΡΑ:

Υποχρεωτική Λύκειο Πανεπιστήμιο Άλλο

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ:

Ελεύθερος Επαγγελματίας -Επιστήμονας

Ελεύθερος Επαγγελματίας

Δημόσιος Υπάλληλος

Εκπαιδευτικός

Αγρότης

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΗΤΕΡΑΣ:

Υποχρεωτική Λύκειο Πανεπιστήμιο Άλλο

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ:

Ελεύθερος Επαγγελματίας - Επιστήμονας.....

Ελεύθερος Επαγγελματίας

Δημόσιος Υπάλληλος

Εκπαιδευτικός

Οικιακά.

Μ.Ο. ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑΣ:

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ 1^η ΓΝΩΜΑΤΕΥΣΗΣ:

Η παραπομπή έγινε από: ΣΧΟΛΕΙΟ ΓΟΝΕΙΣ

ΑΠΑΝΤΗΣΤΕ ΣΤΑ ΠΑΡΑΚΑΤΩ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

1. Παρακολούθησες Τμήμα ένταξης στο σχολείο;

Αν ναι:

Πριν ή μετά από τη γνωμάτευση,

Από ποια τάξη,

Για πόσα χρόνια

Πόσες ώρες την εβδομάδα,

Πιστεύεις ότι σε βοήθησαν,

Αν ναι, που πιστεύεις ότι βοηθήθηκες, (π.χ. α) στην ανάγνωση, β) στην ορθογραφία, γ) στην ανάπτυξη κειμένου, δ) στην κατανόηση, ε) γενικότερα στην επίδοση σε όλα τα μαθήματα)

2. Σε ιδιωτικό επίπεδο έγινε παρέμβαση ειδικής αγωγής,

Αν ναι, έκανες ιδιαίτερα μαθήματα,

Πριν ή μετά από τη γνωμάτευση,

Από ποια τάξη,

Για πόσα χρόνια,

Πιστεύεις ότι σε βοήθησαν,

Αν ναι, που πιστεύεις ότι βοηθήθηκες, (π.χ. α) στην ανάγνωση, β) στην ορθογραφία, γ) στην ανάπτυξη κειμένου, δ) στην κατανόηση, ε) γενικότερα στην επίδοση σε όλα τα μαθήματα)

3. Ποιος ο τρόπος εξέτασης στις ενδοσχολικές εξετάσεις,

Έδωσες πανελλαδικές εξετάσεις,

Ποιος ο τρόπος εξέτασης στις πανελλαδικές εξετάσεις,

4. Ποια σχολή είναι η πρώτη σου επιλογή;

Πέτυχες,

5. Κατά την διάρκεια της φοίτησής σου στην εκπαίδευση ποια η αντιμετώπιση από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου ως δυσλεξικός μαθητής:

α) στο Δημοτικό,

β) στο Γυμνάσιο,

γ) στο Λύκειο,

6. Η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών επηρέασε τις επιδόσεις σου στα μαθήματα,

Αν ναι, πώς την επηρέασε,,.....

7. Η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών επηρέασε τις εκπαιδευτικές σου επιλογές,

Αν ναι, πώς τις επηρέασε,,.....

8. Γενικά, αντιμετώπισες δυσκολίες κατά τη διάρκεια των σχολικών σου χρόνων,

α) στα μαθήματα,

β) στις σχέσεις με τους συμμαθητές σου,

γ) στις σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς,

δ) στις σχέσεις με τους γονείς σου,

Τις ξεπέρασες, Αν ναι, με ποιο τρόπο,,.....

9. Θεωρείς ότι το οικογενειακό σου περιβάλλον σε βοήθησε γενικά στην εκπαιδευτική σου πορεία;,.....

10. Οι γονείς σου συνηθίζουν να διαβάζουν εφημερίδες, περιοδικά, λογοτεχνικά ή άλλου περιεχομένου βιβλία,

Αν ναι, πόσο συχνά,,.....

Εσένα σε προτρέπουν να διαβάσεις βιβλία στον ελεύθερο χρόνο σου,,.....

11. Σου αρέσει να διαβάζεις λογοτεχνικά βιβλία ή γενικά έντυπα που σε ενδιαφέρουν,

Αν ναι, πόσο συχνά,,.....