

Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία) και τριτοβάθμια εκπαίδευση: δημιουργία πληροφοριακού υλικού για τη δυσλεξία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Αγλαΐα Σταμπολτζή¹ και Σταυρούλα Πολυχρονοπούλου²

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Η δυσλεξία αναφέρεται στην απροσδόκητη και επίμονη δυσκολία ορισμένων παιδιών να κατακτήσουν τις δεξιότητες ανάγνωσης και ορθογραφημένης γραφής παρά τη φυσιολογική τους νοημοσύνη και την επαρκή τους εκπαίδευση. Τα τελευταία χρόνια ολοένα και περισσότεροι μαθητές με δυσλεξία συνεχίζουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση του φαινομένου της δυσλεξίας στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση και η καταγραφή των πρακτικών που υιοθετούν τα ελληνικά ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στο ζήτημα της δυσλεξίας. Σε ένα δεύτερο επίπεδο περιγράφονται τα υποστηρικτικά μέτρα και οι υπηρεσίες που έχουν αναπτυχθεί στις διάφορες χώρες για τη στήριξη των φοιτητών με δυσλεξία και εξετάζεται ποια από τα μέτρα αυτά μπορούν να εφαρμοστούν στη χώρα μας. Τέλος, προτείνεται η δημιουργία ενός «πακέτου πληροφοριών» για τη δυσλεξία που θα απευθύνεται στους φοιτητές και στο εκπαιδευτικό προσωπικό των ελληνικών πανεπιστημίων με στόχο την πληροφόρηση και την εξασφάλιση ισότιμων ευκαιριών μάθησης για τους δυσλεξικούς φοιτητές.³

Εισαγωγή

Η παρουσία φοιτητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία) στα πανεπιστήμια και κολέγια του εξωτερικού χρονολο-

γείται από τις αρχές της δεκαετίας του '80. Οι πρώτες χώρες που σχεδίασαν και υιοθέτησαν μέτρα στήριξης για τους φοιτητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ήταν οι Η.Π.Α., η Αυστραλία, ο Καναδάς και ακο-

1. Ειδική δασκάλα, Διδάκτωρ Ειδικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας.

2. Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής.

3. Συντομογραφίες: Μ.Δ. = Μαθησιακές Δυσκολίες, Α.Ε.Ι. = Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, Τ.Ε.Ι. = Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα.

λούθησαν η Μεγάλη Βρετανία και άλλες ευρωπαϊκές χώρες (Henderson, 1995, Knight & Graham, 1996, Singleton, 1999). Από τη δεκαετία του '90 η αύξηση του αριθμού των δυσλεξικών φοιτητών που συνεχίζουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι σταδιακή και συνεχόμενη (Vogel & συν., 1998, HEATH, 2001, Richardson & Wydell, 2003). Ο ολοένα αυξανόμενος αριθμός δυσλεξικών φοιτητών στα πανεπιστήμια και στα κολέγια είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία υποστηρικτικών και συμβουλευτικών υπηρεσιών από τα ίδια τα πανεπιστήμια για την εξασφάλιση ισότιμων ευκαιριών φοίτησης στους δυσλεξικούς φοιτητές.

Η παρούσα εργασία διερευνά το θέμα της δυσλεξίας στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση. Εξετάζει τις νομοθετικές ρυθμίσεις και τις υποστηρικτικές πρακτικές που υιοθετούν τα ελληνικά ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι.) απέναντι στο πρόβλημα της δυσλεξίας. Οι απόψεις, οι προβληματισμοί και οι πρακτικές των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων καταγράφονται και προτείνονται μέτρα στήριξης των δυσλεξικών φοιτητών σε μαθησιακό και ψυχο-συναισθηματικό επίπεδο. Τέλος, προτείνεται η δημιουργία ενός «πακέτου πληροφοριών» γύρω από τη δυσλεξία για τους φοιτητές και το διδακτικό προσωπικό των πανεπιστημίων.

Ορισμοί

Οι διαφωνίες σχετικά με τον ορισμό της δυσλεξίας ξεκινούν από παλιά. Ο όρος «δυσλεξία» έχει αμφισβητηθεί ως προς το περιεχόμενό του και αν τελικά είναι βοηθητικός για άτομα που αποκαλούνται «δυσλε-

ξικοί». Ο Miles (1993) υποστηρίζει πως η δυσλεξία είναι ένα θέμα ιατρικό στη φύση του αλλά εκπαιδευτικό στην αντιμετώπισή του.

Σύμφωνα με τη Βρετανική Εταιρία Δυσλεξίας (2006), η δυσλεξία είναι ένας συνδυασμός ικανοτήτων και δυσκολιών που επηρεάζουν τη διαδικασία μάθησης σε έναν από τους παρακάτω τομείς: ανάγνωση, γραφή, ορθογραφία και μερικές φορές μαθηματικά. Συνοδευτικές δυσκολίες μπορεί να υπάρχουν στο ρυθμό επεξεργασίας πληροφοριών, στη βραχυπρόθεσμη μνήμη, στην αλληλουχία, στην ακουστική ή/και οπτική αντίληψη, στο γραφο-κινητικό συντονισμό. Η δυσλεξία δεν οφείλεται σε αισθητηριακή βλάβη, νοητική ανεπάρκεια ή συναισθηματικές διαταραχές. Είναι εγγενής στο άτομο, εκτείνεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του και διαφέρει στη σοβαρότητα και στον τρόπο εκδήλωσης από άτομο σε άτομο (British Dyslexia Association, 2006).

Η Εθνική Επιτροπή της Μεγάλης Βρετανίας για τη Δυσλεξία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση ορίζει τη δυσλεξία ως «μια σύνθετη νευρολογική κατάσταση που συναντάται περίπου στο 4% του γενικού πληθυσμού και επηρεάζει πρωτογενώς την κατάρτηση και χρήση του γραπτού λόγου, τη μνήμη και τις οργανωτικές ικανότητες. Είναι μια νομικά αναγνωρισμένη ειδική ανάγκη και υπάρχουν πολλά στοιχεία που θεμελιώνουν τη γενετική της αιτιολογία» (Singleton, 1999, σελ. 1).

Στην Αμερική και την Αυστραλία συναντάμε συχνότερα τον όρο «Μαθησιακές Δυσκολίες» (Μ.Δ.) που αντιπροσωπεύει τη δυσλεξία. Το Πανεπιστήμιο του Monash στην Αυστραλία (1993) διατύπωσε τον ακόλουθο ορισμό:

«Οι Μ.Δ. είναι σοβαρές και παρατεταμένες δυσκολίες στην κατάκτηση των αναμενόμενων ικανοτήτων ανάγνωσης, γραφής, αριθμητικής και λογικής σκέψης με δεδομένη κανονική νοημοσύνη και απουσία άλλων αιτιών. Είναι εγγενείς στο άτομο, εκτείνονται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του και επιτρέπουν ποικιλομορφία στα συμπτώματα που εμφανίζονται. Δεν οφείλονται σε χαμηλό νοητικό δυναμικό, ανεπαρκή διδασκαλία ή συναισθηματικές δυσκολίες, παρόλο που τέτοιους είδους προβλήματα μπορεί να συνυπάρχουν.

Μερικοί φοιτητές με Μ.Δ. δεν ανιχνεύονται εύκολα. Ορισμένες από τις δυσκολίες που έχουν μπορούν να τις συναντήσουμε και στους υπόλοιπους φοιτητές. Στην περίπτωση των φοιτητών με Μ.Δ. υπάρχει διαφορά στο βαθμό, στη σοβαρότητα και στην αιτιολογία. Μερικοί φοιτητές επιλέγουν να μη μιλήσουν στους καθηγητές και στους συμφοιτητές τους για τις δυσκολίες τους. Κάποιοι άλλοι δε γνωρίζουν ούτε οι ίδιοι γιατί οι σπουδές τους δυσκολεύουν περισσότερο απ' ό,τι τους άλλους. Τέλος, υπάρχουν και αυτοί που έχουν επίσημη διάγνωση Μ.Δ από τις προηγούμενες βαθμίδες εκπαίδευσης με βάση το σχολικό ιστορικό και τη ψυχολογική εκτίμηση» (Monash University, 1993).

Ο ορισμός που διατυπώθηκε από το Κέντρο Μαθησιακής Στήριξης του Πανεπιστημίου του Bournemouth (1998) τονίζει την επίδραση της δυσλεξίας στην ακαδημαϊκή πορεία του ατόμου: «Οι δυσλεξικοί φοιτητές συναντούν δυσκολίες στην επεξεργασία των γλωσσικών συμβόλων και αυτό επηρεάζει την ακαδημαϊκή τους επίδοση. Η δυσλεξία εμφανίζεται ως μια ανισορροπία ικανοτήτων όπου το δυσλεξικό άτομο δεν είναι ικανό να διατυπώσει γρα-

πτά ιδέες και πληροφορίες ανάλογες με τις νοητικές του ικανότητες, όπως αυτές διαφαίνονται από τον προφορικό του λόγο και την προφορική του κατανόηση» (Bournemouth University, 1998).

Στη χώρα μας ο όρος «δυσλεξία» φαίνεται να επικρατεί έναντι του όρου «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες» (Καρατέτσας, 1997, Στασινός, 1999, Μαυρομάτη, 2004). Ωστόσο συχνά οι δύο όροι χρησιμοποιούνται ως συνώνυμοι. Σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας (1989), «η δυσλεξία ορίζεται ως η απροσδόκητη αποτυχία ή πολύ χαμηλή επίδοση στην ανάγνωση και τη γραφή, που δεν δικαιολογεί η ηλικία, οι εκπαιδευτικές εμπειρίες και το νοητικό επίπεδο του παιδιού» (ΥΠΕΠΘ-Ειδική Γραμματεία Ειδικής Αγωγής, 1989). Ο όρος «δυσλεξία» αναφέρεται επίσημα σε όλους τους νόμους και τις εγκυκλίους του Υπουργείου Παιδείας, οι οποίοι αφορούν την εκπαίδευση των δυσλεξικών παιδιών.

Υποστηρικτικά μέτρα και υπηρεσίες για δυσλεξικούς φοιτητές

Η αποδοχή των φοιτητών με δυσλεξία από τα πανεπιστήμια δε σημαίνει αυτόματα ότι τα πανεπιστήμια είναι «προσβάσιμα» για τους συγκεκριμένους φοιτητές αφού έρευνες δείχνουν ότι αυτοί έχουν περισσότερες πιθανότητες να εγκαταλείψουν τις σπουδές τους ή να καθυστερήσουν αρκετά χρόνια να πάρουν πτυχίο σε σύγκριση με τους συμφοιτητές τους (Henderson, 1995, Earle, Williams & Adams, 2000). Στην έρευνα της Αμερικανικής Στατιστικής Υπηρεσίας για Θέματα Εκπαίδευσης (National Center for Education Statistics, 1994) οι φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες χαρακτηρίζονταν από λιγότερη «ακαδημαϊκή επιμονή» και αποφοιτούσαν με κατώτερης κατηγορίας

πτυχία (π.χ vocational certificate ή associate degree) σε σύγκριση με τους συμφοιτητές τους. Επιπλέον, μόνο το 41% των φοιτητών με μαθησιακές δυσκολίες είχαν πάρει πτυχίο μέσα σε 5 χρόνια, ενώ ένα 12% συνέχιζε να σπουδάζει 5 χρόνια μετά την εγγραφή του.

Οι Richardson και Wydell (2003) μελετώντας τις επιδόσεις και την πορεία των δυσλεξικών φοιτητών στα βρετανικά πανεπιστήμια το ακαδημαϊκό έτος 1995-96 σημειώνουν πως οι δυσλεξικοί φοιτητές έχουν περισσότερες πιθανότητες από τους υπόλοιπους να εγκαταλείψουν τις σπουδές τους στο πρώτο έτος, και λιγότερες πιθανότητες να αποφοιτήσουν με βαθμό πτυχίου «Άριστα» ή «Λίαν καλώς». Ωστόσο, αν στο πανεπιστήμιο υπάρχουν υποστηρικτικές υπηρεσίες και ενημέρωση για τη δυσλεξία, οι πιθανότητες των δυσλεξικών φοιτητών να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους αυξάνονται σημαντικά.

Οι λόγοι που οδήγησαν τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στη δημιουργία υποστηρικτικών υπηρεσιών και στη λήψη μέτρων για τους φοιτητές με δυσλεξία είναι πολλοί: Πρώτον, η ανάγκη συμμόρφωσης με τους νόμους περί ισότητας δικαιωμάτων στην εκπαίδευση για όλα τα άτομα. Δεύτερον, ο ολοένα αυξανόμενος αριθμός δυσλεξικών φοιτητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και η υποχρέωση των πανεπιστημίων να τους εξασφαλίσουν ρεαλιστικές ευκαιρίες προόδου για την ολοκλήρωση των σπουδών τους. Τρίτον, η αναγνώριση από μέρους του κράτους ότι η δυσλεξία συνοδεύεται από θετικά χαρακτηριστικά, που αν αξιοποιηθούν, αυτοί που τελικά ωφελούνται είναι το κράτος και η κοινωνία. Τέταρτον, τα ανησυχητικά ποσοστά διαρροής από την τριτοβάθμια εκπαίδευση φοιτητών

με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (Moogres & Klas, 1989, Singleton, 1999).

Από τις πρώτες χώρες που σχεδίασαν πολιτική υποστήριξης των φοιτητών με Μ.Δ. σε πανεπιστημιακό επίπεδο ήταν οι Η.Π.Α., η Αυστραλία, και ακολούθησαν ο Καναδάς και η Μεγάλη Βρετανία. Το είδος των προσφερόμενων υπηρεσιών διαφέρει από χώρα σε χώρα αλλά και από πανεπιστήμιο σε πανεπιστήμιο. Ο Yost και οι συνεργάτες του (1994) αναφέρουν ότι υπάρχει μεγάλη ποικιλία προγραμμάτων στήριξης για τους φοιτητές με Μ.Δ, πολλά από τα οποία έχουν αναπτυχθεί με τυχαίο τρόπο χωρίς κοινή θεωρητική βάση.

Οι Smith, Carrroll και Elkins (2000) ξεχωρίζουν δύο τύπους υποστηρικτικών υπηρεσιών που λειτουργούν στα αυστραλιανά πανεπιστήμια: τις γενικές υποστηρικτικές υπηρεσίες (generic support services) και τις εξειδικευμένες υποστηρικτικές υπηρεσίες (specialist disability support services). Οι πρώτες είναι υπηρεσίες συμβουλευτικού χαρακτήρα, που ασχολούνται με θέματα όπως διαχείριση άγχους, αυτογνωσία, ατομική συμβουλευτική, επαγγελματικός προσανατολισμός, ομάδες αλληλοβοήθειας. Οι δεύτερες προσφέρουν υπηρεσίες εστιασμένες στον τομέα της δυσλεξίας, όπως δυνατότητα προφορικής εξέτασης αντί γραπτής, ηχογραφημένα θέματα εξετάσεων, χρήση τεχνολογικών βοηθημάτων, έτοιμες σημειώσεις μαθημάτων, φροντιστηριακά μαθήματα, βοήθεια στη χρήση της βιβλιοθήκης κλπ. Σύμφωνα με τα στοιχεία των Smith, Carrroll και Elkins (2000), το 83% των αυστραλιανών πανεπιστημίων προσφέρουν γενικές υποστηρικτικές υπηρεσίες, ενώ εξίσου διαδεδομένες είναι και οι εξειδικευμένες υπηρεσίες.

Η Vogel και οι συνεργάτες της (1998)

ερευνώντας τα είδη των υποστηρικτικών προγραμμάτων και τις παροχές 152 αμερικανικών πανεπιστημίων και κολεγίων σε σύνολο 502 ιδρυμάτων, διαπιστώνουν ότι το 33% από αυτά είχαν αναπτύξει γενικές υποστηρικτικές υπηρεσίες ενώ το 66% προτιμούσαν τις εξειδικευμένες υπηρεσίες για φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες. Τα «παλαιότερα» (με βάση τη χρονολογία ίδρυσης) πανεπιστήμια είχαν δημιουργήσει νωρίτερα υποστηρικτικές υπηρεσίες (πριν από τη δεκαετία του '80), σε σύγκριση με τα νεώτερα. Επίσης, τα μικρότερα σε μέγεθος πανεπιστήμια είχαν περισσότερες πιθανότητες να έχουν ολοκληρωμένο πρόγραμμα μαθησιακής στήριξης για τους φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες σε σύγκριση με τα μεγαλύτερα σε μέγεθος πανεπιστήμια. Από τα 152 ιδρύματα, σχεδόν τα μισά (45%) προτιμούν το συγκεντρωτικό μοντέλο παροχής υπηρεσιών ειδικής αγωγής, δηλαδή ένα κεντρικό φορέα παροχής υποστηρικτικών υπηρεσιών σε σύγκριση με το 37% των ιδρυμάτων που επιλέγουν το αποκεντρωμένο σύστημα, δηλαδή διάφορα κέντρα μαθησιακής στήριξης στο χώρο της πανεπιστημιούπολης.

Ο Singleton (1999) αναφερόμενος στα βρετανικά πανεπιστήμια και κολέγια αναφέρει ότι το 94% των ιδρυμάτων δέχονται δυσλεξικούς φοιτητές σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Το 75% των βρετανικών ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν υποστηρικτικές υπηρεσίες για τους δυσλεξικούς φοιτητές με τα «νεοϊδρυθέντα» πανεπιστήμια να έχουν συχνότερα τέτοιες υπηρεσίες σε σύγκριση με τα «παραδοσιακά» πανεπιστήμια. Επίσης το 45% των πανεπιστημίων έχουν προσλάβει ειδικό εκπαιδευτικό για τη δυσλεξία (dyslexia tutor) με τα «νεοϊδρυθέντα» πανεπιστήμια να

προσλαμβάνουν συχνότερα ειδικό εκπαιδευτικό σε σύγκριση με τα «παραδοσιακά» πανεπιστήμια. Ως προς τις προσφερόμενες υπηρεσίες, επικρατεί η προφορική εξέταση και ακολουθούν άλλες ειδικές ρυθμίσεις, όπως περισσότερος χρόνος στη γραπτή εξέταση, τεχνολογικά βοηθήματα, σεμινάρια εκμάθησης στρατηγικών μελέτης, ατομική και ομαδική συμβουλευτική, διαγνωστική αξιολόγηση για όσους φοιτητές δεν έχουν επίσημη διάγνωση και υποψιάζονται ότι έχουν δυσλεξία.

Οι Singleton και Aisbitt (2001), δύο χρόνια μετά τη δημοσίευση των στοιχείων της έρευνας του Singleton (1999) επισημαίνουν ότι το 35% των βρετανικών πανεπιστημίων βελτίωσαν τις υποστηρικτικές τους υπηρεσίες ενώ το 60% των πανεπιστημίων δεν προέβησαν σε αλλαγές. Ως προς τα προβλήματα που υπάρχουν, οι δύο ερευνητές επισημαίνουν την έλλειψη ειδικών εκπαιδευτικών για τη δυσλεξία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, την απουσία ενημέρωσης διοικητικού και εκπαιδευτικού προσωπικού για τη δυσλεξία, τη γραφειοκρατία στις αιτήσεις για παροχή βοήθειας στους δυσλεξικούς φοιτητές και την ανάγκη δημιουργίας αποκεντρωμένων υποστηρικτικών υπηρεσιών αντί μιας κεντρικής συμβουλευτικής υπηρεσίας σε κάθε πανεπιστήμιο.

Οι Farmer, Riddick και Sterling (2002) διερεύνησαν τις στάσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού ενός βρετανικού πανεπιστημίου απέναντι στη δυσλεξία. Οι καθηγητές αναφέρουν ποικίλες πρακτικές που εφαρμόζουν για τη διδασκαλία και την εξέταση των δυσλεξικών φοιτητών παρόλο που μόνο το 10,5% από αυτούς (4 στους 38) έχει παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο εξειδίκευσης σχετικά με τη δυσλεξία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Όταν ρωτήθηκαν τι εί-

δους πληροφόρηση θα ήθελαν να έχουν, πάνω από το 50% απάντησε ότι θα ήθελε πληροφορίες για τις αναγνωστικές δυσκολίες, τις δυσκολίες στη γραφή και τα προβλήματα οργάνωσης των δυσλεξικών φοιτητών. Επίσης, οι ίδιοι οι καθηγητές αναφέρουν ως πρόβλημα την έλλειψη πληροφόρησης σχετικά με τη δυσλεξία μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού του πανεπιστημίου.

Σύμφωνα με τους Smith, Carroll και Elkins (2000) και Mull, Stilington και Alper (2001) τα μέτρα στήριξης για τους φοιτητές με δυσλεξία μπορούν να ομαδοποιηθούν ως εξής:

- μέτρα που αφορούν την παροχή διαγνωστικών υπηρεσιών
- μέτρα που αφορούν τους τρόπους διδασκαλίας
- μέτρα που αφορούν τις εξετάσεις
- τεχνολογικής φύσης βοηθήματα
- παροχή συμβουλευτικής βοήθειας.

Τα μεγάλα πανεπιστήμια του εξωτερικού προσφέρουν διαγνωστικές υπηρεσίες για τους φοιτητές εντός των πανεπιστημίων και το κόστος βαρύνει τα ίδια τα ιδρύματα. Ακόμα και οι φοιτητές που έχουν διάγνωση δυσλεξίας από τις προηγούμενες βαθμίδες εκπαίδευσης χρειάζεται να επαναξιολογηθούν με την είσοδό τους στο πανεπιστήμιο για να φανεί ποιες από τις ακαδημαϊκές δυσκολίες τους εμμένουν και ποιες έχουν αντισταθμιστεί (Duggan, 1995, Singleton, 1999; Vogel & συν., 1998).

Ο Singleton (1999) αναφέρει πως το 47% των βρετανικών πανεπιστημίων και κολεγίων προσφέρουν διαγνωστικές υπηρεσίες για τους φοιτητές. Οι διαγνώσεις εντός των πανεπιστημίων γίνονται από διπλωματούχο ψυχολόγο (σε ποσοστό 77%) ή από επαγγελματία με εξειδίκευση στις ει-

δικές μαθησιακές δυσκολίες. Όσα ιδρύματα δεν έχουν τη δυνατότητα να κάνουν διαγνώσεις παραπέμπουν τους φοιτητές στις κατά τόπους Ενώσεις Δυσλεξίας ή στο Ινστιτούτο Δυσλεξίας (Dyslexia Institute).

Μια δεύτερη δέση μέτρων αφορά την τροποποίηση των μεθόδων διδασκαλίας προς όφελος των δυσλεξικών φοιτητών. Τα μέτρα που προτείνονται περιλαμβάνουν τη δυνατότητα ηχογράφησης των διαλέξεων, δανεισμό ηχογραφημένων συγγραμμάτων από τη βιβλιοθήκη, διανομή περιληπτικών σημειώσεων των διαλέξεων (handouts), σχεδιάγραμμα των βασικών σημείων της παράδοσης στον πίνακα, συνεχή καθοδήγηση στις γραπτές εργασίες, μικρότερη έκταση στις εργασίες, διάθεση των σημειώσεων και των συγγραμμάτων στην αρχή του εξαμήνου (Gilroy & Miles, 1996; Mull, Stilington & Alper, 2001).

Οι Murray και Holmes (1997), Paul (2000), Farmer, Riddick και Sterling (2002) επισημαίνουν την έλλειψη ενημέρωσης και εκπαίδευσης του διδακτικού προσωπικού της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα μαθησιακών δυσκολιών. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι μέθοδοι διδασκαλίας που υιοθετούνται να μην ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες των δυσλεξικών φοιτητών. Η έλλειψη αυτή πρέπει να αντιμετωπιστεί σε συνδυασμό με την ύπαρξη ενός τουλάχιστον ειδικού στη δυσλεξία σε κάθε κολλέγιο ή πανεπιστήμιο μικρού και μεσαίου μεγέθους. Η επιτυχία των προγραμμάτων και των υποστηρικτικών υπηρεσιών για τους φοιτητές με δυσλεξία εξαρτάται άμεσα από τις γνώσεις και τις στάσεις όσων συναναστρέφονται και εργάζονται μαζί τους σε καθημερινή βάση.

Μια τρίτη κατηγορία μέτρων αφορά τις εξετάσεις. Τα μέτρα αυτά εφαρμόζονται

σχεδόν από τα 2/3 των πανεπιστημίων του εξωτερικού και περιγράφονται στο 65% των άρθρων που συναντάμε στη βιβλιογραφία (Mull, Stilington & Alper, 2001, Paul, 2000, Singleton, 1999). Τα πιο διαδεδομένα μέτρα είναι: επιπλέον χρόνος στις γραπτές εξετάσεις, προφορική εξέταση αντί γραπτής, ηχογραφημένες εκφωνήσεις θεμάτων, θέματα τυπωμένα με μεγάλη γραμματοσειρά σε φύλλο με χρωματιστό φόντο, θέματα με τη μορφή ερωτήσεων πολλαπλών επιλογών, χρήση επεξεργαστή κειμένου την ώρα της εξέτασης. Σχετικά με τον επιπλέον χρόνο στις εξετάσεις αυτός μπορεί να κυμαίνεται από 10 ως 15 λεπτά για κάθε ώρα εξέτασης ανάλογα με το βαθμό σοβαρότητας της δυσλεξίας.

Μια σημαντική παράμετρος για τη διευκόλυνση των φοιτητών με δυσλεξία είναι η χρήση της τεχνολογίας και των δυνατοτήτων που προσφέρει. Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται αύξηση της χρήσης τεχνολογικών βοηθημάτων από όλους τους φοιτητές. Για τους δυσλεξικούς φοιτητές, ειδικότερα, τα οφέλη είναι μεγάλα. Ανάμεσα στα πιο δημοφιλή τεχνολογικά μέσα περιλαμβάνονται: προγράμματα επεξεργασίας κειμένου, ορθογράφοι, ηλεκτρονικά λεξικά τσέπης, προγράμματα μετατροπής ήχου σε κείμενο (voice-input software), συστήματα μετατροπής κειμένου σε ήχο (δίνουν τη δυνατότητα να ακούς το κείμενο που «διαβάζεται» από τον υπολογιστή), σαρωτές, δημοσιογραφικά μαγνητόφωνα, φορητοί υπολογιστές (Singleton, 1999, Whiting, 2004).

Αναγκαία κρίνεται η παροχή συμβουλευτικής βοήθειας σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο για τους δυσλεξικούς φοιτητές. Ιδιαίτερα κρίσιμες περίοδοι για το δυσλεξικούς φοιτητές είναι το διάστημα μετά τη διάγνωση, όπου καλούνται να ενσωματώ-

σουν στην εικόνα του εαυτού τους το νέο δεδομένο της δυσλεξίας, το πρώτο έτος του πανεπιστημίου, όπου πρέπει να προσαρμοστούν στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις και στον τρόπο λειτουργίας της νέας εκπαιδευτικής βαθμίδας και το διάστημα πριν από τις εξετάσεις λόγω αυξημένου διαβάσματος, πίεσης και άγχους. Στις τρεις αυτές περιόδους είναι σημαντική η ψυχολογική στήριξη και η συμβουλευτική βοήθεια. Στα πλαίσια της συμβουλευτικής οι δυσλεξικοί φοιτητές μπορούν να ωφεληθούν από τεχνικές διαχείρισης κρίσεων, στρατηγικές αποτελεσματικής μελέτης (study skills), τεχνικές διαχείρισης άγχους (stress management) και εκμάθηση τρόπων ορθολογικής χρήσης του χρόνου (time management) (Goodwin, 1998).

Δυσλεξία και ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση

Ο πρόσφατος νόμος για την ειδική αγωγή στη χώρα μας (νόμος 2817/2000) ρυθμίζει θέματα που σχετίζονται με τη δυσλεξία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, χωρίς να υπάρχει καμία αναφορά στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Από την ανασκόπηση των νομοθετικών διαταγμάτων και εγκυκλίων γύρω από τη δυσλεξία εντοπίστηκε μία μοναδική εγκύκλιος με αριθμό Φ.142/83/7104/19.12.1990, η οποία έχει αποσταλεί προς τα πανεπιστημιακά και τεχνολογικά ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και η οποία αναφέρει: «επειδή το πρόβλημα των δυσλεξικών, που έχουν εισαχθεί στα Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι. παραμένει το ίδιο κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, οι φοιτητές αυτοί πρέπει να εξετάζονται προφορικά στις τμηματικές και πτυχιακές εξετάσεις προκειμένου να είναι αποτελεσματική η φοίτησή τους».

Σύμφωνα με τα στοιχεία της Σταμπολτζή (2003), ένας αριθμός μαθητών με δυσλεξία φαίνεται να συνεχίζει στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Σε σύνολο 4.623 μαθητών από 55 λύκεια της ευρύτερης περιο-

(n=32), το ακαδημαϊκό έτος 2001-2002. Το ποσοστό απαντήσεων ήταν πολύ υψηλό (90%) γεγονός που δείχνει το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων της χώρας για το θέμα της δυσλεξίας (βλ. πίνακα 1).

Πίνακας 1. Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας

Εκπαιδ. Ιδρύματα	Τμήματα	Τμήματα που απάντησαν	Τμήματα που δεν απάντησαν	Ποσοστό απαντήσεων
A.E.I. (n=18)	235	213	22	90,6%
T.E.I. (n=14)	171	148	23	86,5%
Σύνολο (n=32)	406	361	45	88,9%

χής της Αθήνας, η συχνότητα των επιτυχιών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με δυσλεξία ήταν 1,9% (0,5% στα A.E.I. και 1,4% στα T.E.I.) το έτος 2001-2002. Επιπλέον, το K.E.E. (2005) υπολογίζει για το σχολικό έτος 2003-2004 ότι το ποσοστό των δυσλεξικών μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ήταν 1,43% (4277 μαθητές σε σύνολο 647.736 μαθητών). Διαπιστώνουμε, επομένως, ότι η παρουσία δυσλεξικών φοιτητών στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι πιθανή αλλά αδιερεύνητη πραγματικότητα. Το Υπουργείο Παιδείας έχει θεσμοθετήσει την προφορική εξέταση ως μοναδική βοήθεια για τους δυσλεξικούς φοιτητές που περνούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Σε μια προσπάθεια καταγραφής του φαινομένου της δυσλεξίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, η Σταμπολτζή (2007) ερεύνησε τις απόψεις και τις πρακτικές που υιοθετούν τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στο πρόβλημα της δυσλεξίας. Διενεργήθηκε έρευνα επισκόπησης (survey) στην οποία συμμετείχαν 406 τμήματα A.E.I. και T.E.I. από όλα τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας

Στην ερώτηση για το αν υπάρχει ενημέρωση για το θέμα της δυσλεξίας, 23% των τμημάτων των A.E.I. και 50% των τμημάτων των T.E.I. απάντησαν ότι έχουν μικρή ενημέρωση σχετικά με τη δυσλεξία (γνώση των εγκυκλίων και των ρυθμίσεων που ισχύουν). Σχετικά με το αν υπάρχουν φοιτητές που ανεπίσημα έχουν δηλώσει πρόβλημα δυσλεξίας ή υπάρχει υποψία δυσλεξίας γι' αυτούς, 10% των τμημάτων των A.E.I. και 22% των τμημάτων των T.E.I. απάντησαν πως υπάρχουν τέτοιοι φοιτητές, γεγονός που υποδηλώνει πως υπάρχουν δυσλεξικοί φοιτητές που «αποκρύπτουν» τη μαθησιακή τους δυσκολία στο πανεπιστήμιο.

Το επόμενο εύρημα αναφέρεται στην ύπαρξη καθηγητή υπεύθυνου για τους δυσλεξικούς φοιτητές. Εννέα τοις εκατό (9%) των τμημάτων των A.E.I. και 15,5% των τμημάτων των T.E.I. δήλωσαν ότι έχουν ορίσει καθηγητή υπεύθυνο για τους φοιτητές με δυσλεξία. Η πρόσβαση σε συμβουλευτικό κέντρο είναι περισσότερο πιθανή για τους φοιτητές των A.E.I. παρά των T.E.I., αφού 46,5% των τμημάτων των A.E.I. απάντησαν πως διαθέτουν συμβουλευτικό κέντρο σε σύγκριση με 24% των

τιμημάτων των Τ.Ε.Ι. που διαθέτουν συμβουλευτική υπηρεσία. Τέλος, στο ερώτημα για τις πρακτικές που έχουν υιοθετήσει τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης για την υποστήριξη των δυσλεξικών φοιτητών, τα μέτρα που αναφέρονται κατά σειρά προτίμησης είναι: προφορική εξέταση (50%), ενημέρωση των καθηγητών ώστε να ξέρουν εκ των προτέρων ποιοι φοιτητές έχουν δυσλεξία (2%), περισσότερος χρόνος στις εξετάσεις (2%), επιείκεια στη βαθμολόγηση των γραπτών ως προς την ορθογραφία και τη σύνταξη (1%), διάβασμα των απαντήσεων από τον ίδιο το φοιτητή (1%), χωριστή αίθουσα εξετάσεων (0,3%) και φροντιστηριακή βοήθεια (0,3%).

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας υποδεικνύουν πως οι παροχές για τους δυσλεξικούς φοιτητές στη χώρα μας εξαντλούνται στο μέτρο της προφορικής εξέτασης και στην παροχή γενικών συμβουλευτικών υπηρεσιών από ορισμένα ιδρύματα, κι αυτό εκ των υστέρων και εφ' όσον ζητηθεί από το φοιτητή. Η ενημέρωση των τμημάτων για τη δυσλεξία είναι υποτυπώδης και περιορίζεται στη γνώση των εγκυκλίων και των προεδρικών διαταγμάτων που αφορούν τη δυσλεξία. Παρατηρείται έλλειψη εμπιστοσύνης από μέρους των φοιτητών στην αποκάλυψη της μαθησιακής τους δυσκολίας, που προτιμούν να την κρατούν «κρυφή» ώστε να μην αισθάνονται τις συνέπειες της διαφορετικότητας.

Σε οργανωτικό επίπεδο, η ετερογένεια στον τρόπο αντιμετώπισης του φαινομένου της δυσλεξίας από τα Α.Ε.Ι. και τα Τ.Ε.Ι. οφείλεται στην έλλειψη γραπτής νομοθετι-

κής ρύθμισης που να διασαφηνίζει τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των δυσλεξικών φοιτητών και να αναφέρεται σε θέματα ανίχνευσης, διάγνωσης και υποστήριξης αυτών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η δυσλεξία αντιμετωπίζεται ως ατομικό πρόβλημα χωρίς να υπάρχουν θεσμοθετημένες πρακτικές κοινές για όλα τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η προφορική εξέταση είναι η κατ' εξοχήν εύκολη και «χαμηλού κόστους» διευκόλυνση που υιοθετείται από τα πανεπιστημιακά τμήματα αντί άλλων αποτελεσματικών και ουσιαστικότερων πρακτικών για την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών των δυσλεξικών φοιτητών.

Τέλος, σε ιδεολογικό επίπεδο, είναι απαραίτητη η αλλαγή των στάσεων του εκπαιδευτικού προσωπικού απέναντι στη δυσλεξία και η αποδοχή της ιδέας ότι η δυσλεξία ακολουθεί το άτομο δια βίου και επηρεάζει τις ακαδημαϊκές και επαγγελματικές του επιλογές.

Δημιουργία πληροφοριακού υλικού για τη δυσλεξία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Με βάση τα δεδομένα της ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας και τα πορίσματα της έρευνας της Σταμπολτζή (2007) προτείνεται η δημιουργία ενός «πακέτου πληροφοριών» για τη δυσλεξία που θα απευθύνεται στο διοικητικό και εκπαιδευτικό προσωπικό των πανεπιστημίων αλλά και στους ίδιους τους φοιτητές με σκοπό την ευαισθητοποίηση και την ενημέρωσή τους. Για τη δημιουργία του «πακέτου πληροφοριών» μελετήθηκαν αντίστοιχα «πακέτα» από πανεπιστήμια του εξωτερικού (Monash University, 1993, Coventry University, 1999).

Οι εννέα θεματικές ενότητες που προτείνονται είναι:

- Τι είναι δυσλεξία; (Στόχος είναι να δοθεί ένας ορισμός που να είναι λειτουργικός για την ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση, να εστιάζει στο τι είναι και τι δεν είναι δυσλεξία και να εξαλείφει τις λανθασμένες αντιλήψεις για τη δυσλεξία).
- Τα γνωστικά και ψυχο-συναισθηματικά χαρακτηριστικά των δυσλεξικών φοιτητών (Παρουσίαση των κυριότερων χαρακτηριστικών της δυσλεξίας στην ενήλικη ζωή).
- Θέματα διάγνωσης (Παρουσίαση των δημόσιων φορέων που αναλαμβάνουν διαγνώσεις φοιτητών και ενηλίκων).
- Υποστηρικτικά μέτρα στο πανεπιστήμιο (Περιγραφή των υποστηρικτικών πρακτικών που χρησιμοποιούν τα ξένα πανεπιστήμια και επιλογή των πρακτικών που μπορούν να εφαρμοστούν από τα ελληνικά ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης).
- Τεχνικές αποτελεσματικής μελέτης (Περιγραφή στρατηγικών για γρήγορη ανάγνωση, κράτημα σημειώσεων, διάβασμα για τις εξετάσεις και συγγραφή εργασιών για όλους τους φοιτητές).
- Πώς μπορείς να στηρίξεις έναν δυσλεξικό φοιτητή; (Οδηγίες για το διδακτικό προσωπικό των πανεπιστημίων σε θέματα αξιολόγησης και διδασκαλίας δυσλεξικών φοιτητών).
- Οπτική κούραση και δυσλεξία (Παρουσίαση της θεωρίας σύμφωνα με την οποία ένας σημαντικός αριθμός δυσλεξικών ατόμων υποφέρει από οπτική κούραση όταν διαβάζει).
- Δυσλεξία και άλλες μαθησιακές δυσκολίες (Δίνονται ορισμοί και πληροφορίες για άλλες διαταραχές που σχετίζονται με τη δυσλεξία: τη δυσορθογραφία, τη

δυσσαριθμησία, τη δυσγραφία και τη διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας).

- Πληροφοριακό υλικό (Παρουσίαση βιβλίων, προγραμμάτων λογισμικού και ιστοσελίδων για τη δυσλεξία).

Το «πακέτο πληροφοριών» μπορεί να έχει τη μορφή ντοσιέ με σπιράλ, με χωριστές θεματικές ενότητες, όπου τα φύλλα να μπορούν να προστεθούν και να αφαιρεθούν. Οι γραμματσοειρές να είναι 14 στιγμών σε χρωματιστό φόντο. αφού έρευνες έχουν δείξει ότι τα μαύρα γράμματα σε χρωματιστό φόντο διαβάζονται ευκολότερα και δημιουργούν λιγότερη οπτική κούραση στους δυσλεξικούς (Irlen, 1991, Wilkins, 1995).

Το «πακέτο πληροφοριών» μπορεί να διανεμηθεί σε κάθε τμήμα Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι., στις βιβλιοθήκες και στα συμβουλευτικά κέντρα των πανεπιστημίων για ευαισθητοποίηση όλων των φορέων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης γύρω από τη δυσλεξία. Μπορεί, επίσης, να αναρτηθεί ηλεκτρονικά στις ιστοσελίδες των πανεπιστημιακών τμημάτων και να αποτελέσει ένα πρώτο εργαλείο για την εκπαίδευση ειδικών καθηγητών για τη στήριξη των δυσλεξικών φοιτητών (dyslexia tutors). Η εκτύπωση του έντυπου υλικού μπορεί να γίνει στο τυπογραφείο κάθε ιδρύματος ή μέσω χορηγού. Το πακέτο πληροφοριών έχει στόχο να κάνει πιο «φιλικά» και «προσβάσιμα» τα ελληνικά πανεπιστήμια στους φοιτητές με δυσλεξία.

Επίλογος

Η παρουσία φοιτητών με δυσλεξία στα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας μας είναι πραγματικότητα που γίνε-

ται όλο και πιο αισθητή, καθώς όλο και περισσότεροι φοιτητές με δυσλεξία περνούν τις πύλες της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η εξασφάλιση ισότιμων ευκαιριών εκπαίδευσης για τους δυσλεξικούς φοιτητές απαιτεί την υιοθέτηση νομοθετικών ρυθμίσεων και μέτρων στήριξης από μέρους των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων. Τόσο τα πανεπιστήμια όσο και η κοινωνία έχουν να ωφεληθούν από τις ιδιαίτερες ικανότητες των δυσλεξικών ατόμων που δε διαφέρουν από

τους υπόλοιπους ως προς τη νοημοσύνη και τις γενικές ικανότητες. Η πληροφόρηση σχετικά με τη δυσλεξία αυξάνεται με την πάροδο του χρόνου και είναι εφικτή η άρση των εμποδίων για την ομαλή ένταξη των δυσλεξικών φοιτητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η επιτυχής ακαδημαϊκή πορεία των δυσλεξικών φοιτητών θα αποδειξει τις ιδιαίτερες ικανότητες και κλίσεις τους και θα εξαλείψει τις τυχόν προκαταλήψεις και τα στερεότυπα γύρω από τη δυσλεξία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Bournemouth University (1998). *Definition of dyslexia*. Learning Support Unit: Bournemouth University.
- British Dyslexia Association (2006). *The Dyslexia Handbook*. Reading: British Dyslexia Association.
- Coventry University (1999). *Dyslexia: Information Pack*. Disabilities Office: Coventry University.
- Duggan, L. (1995). Students with learning disability: A pilot program towards best practice. Establishing eligibility for service. *Paper presented at the Access and Equity Conference, Melbourne, Australia*.
- Earle, S., Williams, S. & Adams, M. (2000). Making higher education more accessible. *Journal of Access and Credit Studies*, 2 (1), 45-57.
- Farmer, M., Riddick, B. & Sterling, C. (2002). *Dyslexia and inclusion: Assessment & support in higher education*. London: Whurr.
- Gilroy, D.E. & Miles, T.R. (1996). *Dyslexia at college*. (2η έκδ.). London: Routledge.
- Goodwin, V. (1998). Person-centred counselling for the dyslexic student. Στο Waterfield, J. (επιμ.) *Dyslexia in Higher Education: Learning along the continuum*. (Proceedings of the 2nd International Conference on Dyslexia in Higher Education, Plymouth: University of Plymouth).
- Henderson, C. (επιμ.) (1995). *Roadmaps and rampways 1990s Profile of Students with Disabilities in Higher Education*. Washington, DC: American Council on Education.
- Higher Education and Adult Training for People with Handicaps (2001). *College freshmen with disabilities: A biennial statistical profile*. Washington, DC: HEATH Resource Center, American Council on Education.
- Irlen, H. (1991). *Reading by the colors: overcoming dyslexia and other reading disabilities through the Irlen method*. New York: Averbury Publishing.
- Καραπέτσας, Α. (1997). *Δυσλεξία στο παιδί: Διάγνωση και θεραπεία* (3^η έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (2005). (επιμ. Β. Κουλαϊδής) *Αποτύπωση του εκπαιδευτικού συστήματος σε επίπεδο σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Κ.Ε.Ε.
- Knight, B. A. & Graham, L. (1996). Catering for Students with Learning Disabilities at the Tertiary Level. *Paper presented at the Australian Association for Special Education Conference, Hobart, Tasmania*.
- Μαυρομμάτη, Δ. (2004). *Δυσλεξία: Φύση του προβλήματος και αντιμετώπιση*. Αθήνα (αυτοέκδοση).
- Miles, T.R. (1993). *Dyslexia: The pattern of difficulties*. London: Whurr.
- Monash University (1993). *Learning disabilities and higher education. Guidelines for working effectively with students with learning disabilities*. Melbourne: Monash University.
- Moore, K. & Klass, L.D. (1989). Comparing personal, social and institutional variables for university dropouts and those who persist. *College Student Journal*, 23 (1), 16-22.
- Mull, C., Stilington, P.L & Alper, S. (2001). Postsecondary education for students with learning disabilities: A synthesis of the literature. *Exceptional Children*, 68 (1), 97-118.
- Murray, R. & Holmes, S. (1997). Partnerships in staff development: an institutional case study. *Studies in Higher Education*, 22 (1), 67-81.
- National Center for Education Statistics (1994). *1990-94 Beginning postsecondary students longitudinal study, second follow-up, data analysis system*. Washington, DC: U.S Department of Education.
- Paul, S. (2000). Students with disabilities in higher education: A review of the literature. *College Student Journal*, 34(2), 200-210.
- Richardson, J. & Wydell, T.N. (2003) The representation and attainment of students with dyslexia in UK higher education. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 16, 475-503.
- Singleton, C. H. (επιμ.) (1999). *Dyslexia in higher education: Policy, provision and practice*. Report of the National Working Party on Dyslexia in Higher Education. Hull: University of Hull.
- Singleton, C.H. & Aisbitt, J. (2001). *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.
- Smith, S., Carroll, A., Elkins, J. (2000). Outreach and support for Australian university students with learning disabilities. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 5 (1), 23-31.
- Σταμπολτζή, Α. Α. (2003). Η εισαγωγή των μαθητών με δυσλεξία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και οι επαγγελματικές τους κατευθύνσεις. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 64-65, 109-119.
- Σταμπολτζή, Α. Α. (2007). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία) και τριτοβάθμια εκπαίδευση: Συχνότητα εμφάνισης, νομοθεσία και υποστηρικτικές πρακτικές*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Αθηνών: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Στασινός, Δ.Π. (1999). *Δυσλεξία και σχολείο: Η εμπειρία ενός αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Vogel, S.A., Leonard, F., Scales, W., Hayeslip, P., Hermansen, J. & Donnellis, L. (1998). *The National Learning Disabilities Postsecondary Data Bank: An*

- overview. *Journal of Learning Disabilities*, 31(3), 234-247.
- Whiting, B. (2004). Technology support for adults. Στο Johnson, M. & Peer, L. (επιμ.) *The Dyslexia Handbook 2004*. Reading: British Dyslexia Association.
- Wilkins, A. (1995). *Visual stress*. Oxford: Oxford University Press.
- Yost, D.S., Shaw, S.E., Cullen, J. & Bigaj, S.J. (1994). Practices and attitudes of post-secondary LD services providers in North America. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 631-640.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ-Ειδική Γραμματεία Ειδικής Αγωγής (επιμ. Πολυχρονοπούλου Σ.) (1989). *Ο δυσλεξικός έφηβος στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.