

ΑΝΩΤΑΤΟ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ: ΣΕΥΠ



E. S. Azariadi

ΘΕΜΑ ΠΤΥΧΙΑΚΗΣ
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΖΩΗΣ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ
ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΑ: ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ ΣΙΝΓΚ ΑΜ: 2012022

ΥΠΕΥΘΗΝΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΓΕΩΡΓΙΑ ΚΟΥΛΙΕΡΗ

ΚΑΛΑΜΑΤΑ 2016

Πίνακας περιεχομένων

Ευχαριστίες	iii
Πίνακας συντομογραφιών	iv
Περίληψη.....	1
Εισαγωγή.....	2
A' ΜΕΡΟΣ (ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟ ΚΟΜΜΑΤΙ).....	3
Ιστορική εξέλιξη του όρου Μαθησιακές Δυσκολίες	3
1.2 Ο όρος Μαθησιακές Δυσκολίες	7
1.3 Επιδημιολογία- Στατιστικά στοιχεία των Μαθησιακών Δυσκολιών.....	10
1.4 Αιτιολογία των Μαθησιακών δυσκολιών.....	13
1.5.1 Κατηγοριοποίηση των Μαθησιακών Δυσκολιών.....	16
1.5.2 Χαρακτηριστικά των ατόμων με Μαθησιακές Δυσκολίες.....	25
1.6 Αναπτυξιακή πορεία των Μαθησιακών Δυσκολιών	34
1.7.1 Αξιολόγηση των Μαθησιακών Δυσκολιών.....	43
1.7.2 Διάγνωση των Μαθησιακών Δυσκολιών	49
1.7.3 Αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών.....	53
1.8 Μαθησιακές Δυσκολίες και ξένες γλώσσες	57
1.9 Μαθησιακές Δυσκολίες στην ενήλικη ζωή.....	59
2.1 Ο όρος της Ποιότητας Ζωής.....	71
B' ΜΕΡΟΣ (ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΚΟΜΜΑΤΙ).....	73
3.1 Σκοπός έρευνας	73
3.2 Στόχοι της έρευνας	74
3.3 Σημαντικότητα της έρευνας	74
(Μεθοδολογία έρευνας).....	76
3.4 Πληθυσμός- δείγμα και τα κριτήρια επιλογής του.....	76
3.5 Τόπος και χρόνος έρευνας.....	76
3.6 Σχεδιασμός έρευνας	77
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	79
4.1 Περιγραφική Στατιστική (Descriptive Statistics).....	79
4.2 Επαγωγική Στατιστική (Inferential statistics)	118
4.3 Συμπεράσματα-Συζήτηση	123
4.4 Δυσκολίες- περιορισμοί κατά την έρευνα.....	128
4.5 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες	129
Ελληνική βιβλιογραφία:	130

Ξένη βιβλιογραφία:	133
Βιβλιογραφία από ηλεκτρονικές πηγές:	137
Παράρτημα.....	139

Ευχαριστίες

Προτού γίνει ανάλυση της πτυχιακής μου εργασίας, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την καθηγήτρια- επόπτρια μου κα Γεωργία Κουλιέρη για την εμπιστοσύνη και την καθοδήγηση που μου έδειξε προκειμένου να υλοποιηθεί η εργασία.

Ακόμα θα ήθελα να ευχαριστήσω όλα τα άτομα που με τον τρόπο τους βοήθησαν στο να πραγματοποιηθεί η παρούσα έρευνα με το να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια μου και τους φίλους μου που με στηρίζουν και με βοηθούν καθημερινά στο να πραγματοποιηθούν οι στόχοι μου.

Πίνακας συντομογραφιών

- ΣΕΥΠ. (Σχολή Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας)
- ΑΜ. (Αριθμός Μητρώου)
- Μ.Μ.Ε (Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης).
- Κ.Ν.Σ (Κεντρικού Νευρικού Συστήματος)
- Π.Ν.Σ (Περιφερικού Νευρικού Συστήματος).
- π.χ (παραδείγματος χάρη)
- κ.τ.λ (και τα λοιπά)
- κ.α (και άλλα)
- Η/Υ (Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές)
- ΚΕ.Δ.Δ.Υ (Κέντρα Διάγνωσης Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης)
- Π.Δ (Προεδρικό Διάταγμα)
- Φ.Ε.Κ (Φύλλο Εφημερίδας Κυβερνήσεως)
- Η.Π.Α (Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής)
- ΣΔΕ (Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας)
- DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders)
- RTI (Response to Instruction and Intervention)
- A.D.D (Attention Deficit Disorder without hyperactivity)
- JOBS (Job Opportunities and Basic Skills)

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η αξιολόγηση της ποιότητας ζωής των ενήλικων ατόμων με Μαθησιακές Δυσκολίες. Για τον σκοπό αυτό και μετά από την βιβλιογραφική ανασκόπηση 20 ενήλικα άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες απάντησαν το ερωτηματολόγιο που φτιάχτηκε για την αξιολόγηση της ποιότητας της ζωής τους.

Εξετάστηκαν κάποιες βασικές πληροφορίες των ατόμων αυτών, όπως η ακαδημαϊκή πορεία, η επαγγελματική και ψυχοκοινωνική τους κατάσταση, η αυτονομία και κάποιες καταστάσεις της καθημερινότητας (ρουτίνας). Ενώ αξιολογήθηκε και η συσχέτιση του φύλου και της ηλικίας στην δυσκολία της ανάγνωση που αποτελεί και την συχνότερη δυσκολία των Μαθησιακών Δυσκολιών. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως τα ενήλικα άτομα με Μαθησιακές, είχαν επιτυχής ακαδημαϊκή πορεία και μια καλή επαγγελματική κατάσταση, με εξαίρεση την δυσκολία εκμάθησης κάποιας ξένης γλώσσας, και την έλλειψη βοήθειας στο επαγγελματικό χώρο που προφανώς οφείλεται στην ανεπαρκή ενημέρωση της πολιτείας, ενώ δυσκολίες στην ανάγνωση και την γραφή εξακολουθούσαν να υπάρχουν και στην ενήλικη ζωή, με αποτέλεσμα να επηρεάζει την αυτονομία και την καθημερινότητα τους. Η ψυχοκοινωνική τους κατάσταση βέβαια χαρακτηρίστηκε με την άμεση αποδοχή και συναισθηματική υποστήριξη από το οικογενειακό τους περιβάλλον, ενώ ένα άλλο μικρότερο ποσοστό χρειάστηκε να συμβουλευτεί κάποιον ψυχολόγο. Στατιστική σημαντική διαφορά όσον αφορά στην συσχέτιση της ηλικίας και του φύλου των ατόμων με δυσκολία στην ανάγνωση δεν υπήρξε.

Φαίνεται λοιπόν, από τα αποτελέσματα ότι τα ενήλικα άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες μπορούν να τα καταφέρουν επαρκώς σε πολλούς τομείς, πόρισμα το οποίο είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικό. Υπάρχουν όμως και τομείς που συνεχίζουν να παρουσιάζουν δυσκολίες, κάτι το οποίο ενισχύει την ανάγκη για περισσότερη έρευνα έτσι ώστε να βρεθούν λύσεις για την αντιμετώπιση των δυσκολιών τους. Οι Μαθησιακές Δυσκολίες όπως αναφέρεται και στην βιβλιογραφία δεν παύουν να υπάρχουν με την λήξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας όπως πιστεύεται, αλλά εξακολουθούν να υπάρχουν και μετέπειτα επηρεάζοντας και άλλους τομείς της ζωής των ατόμων αυτών.

Εισαγωγή

Οι μαθησιακές δυσκολίες περιλαμβάνονται στις αναπτυξιακές διαταραχές, με την έννοια ότι μεταβάλλονται με το πέρασμα του χρόνου. Εκδηλώνονται ως «ειδική» δυσκολία στην ανάγνωση, στη γραφή, στην ορθογραφία και στα μαθηματικά με μεγαλύτερη συχνότητα στα μαθητικά χρόνια και συνεχίζει καθ' όλη την διάρκεια της ενήλικης ζωής. Οι τομείς που επηρεάζονται άλλοτε θετικά και άλλοτε όχι τόσο, όπως έδειξε και το πόρισμα της έρευνας, ήταν η ακαδημαϊκή πορεία, η επαγγελματική κατάσταση, η ψυχοκοινωνική κατάσταση, η ανάγνωση, η γραφή, η αυτονομία και κάποιες καθημερινές καταστάσεις (ρουτίνα).

Η εργασία υποδιαιρείται σε δύο μέρη: το βιβλιογραφικό και το ερευνητικό μέρος. Το βιβλιογραφικό κομμάτι αποτελούνταν από την πρώτη ενότητα όπου έγιναν αναφορές σχετικά με τους ορισμούς των Μαθησιακών Δυσκολιών, τα χαρακτηριστικά, τους τύπους, την αναπτυξιακή πορεία τους καθώς και για την αξιολόγηση, την διάγνωση και την αντιμετώπιση τους. Ακόμα έγιναν και αναφορές σχετικά με την ενήλικη ζωή των ατόμων με Μαθησιακές Δυσκολίες σχετικά με τα δυνατά και αδύνατα τους σημεία αλλά και προτάσεις για την αντιμετώπιση τους. Το δεύτερο κεφάλαιο ασχολήθηκε με τον όρο της ποιότητας ζωής. Στο ερευνητικό μέρος της πτυχιακής εργασίας αναφέρεται η μεθοδολογία της έρευνας και οι στατιστικοί πίνακες με τις απαραίτητες επεξηγήσεις και σχολιασμούς που αποτελεί και το τρίτο κεφάλαιο. Τέλος, στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα και συσχετίσεις των αποτελεσμάτων σε σχέση με τις υποθέσεις έρευνας που είχαν γίνει πριν την έναρξη της ερευνητικής διαδικασίας, καθώς και οι δυσκολίες- περιορισμοί της έρευνας αλλά και οι προτάσεις επάνω στο θέμα.

A' ΜΕΡΟΣ (ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟ ΚΟΜΜΑΤΙ)

Ιστορική εξέλιξη του όρου Μαθησιακές Δυσκολίες

Το επιστημονικό πεδίο των μαθησιακών δυσκολιών είναι σχετικά νέο. Αρχικά το ενδιαφέρον εστιάστηκε αποκλειστικά στους ανθρώπους με εμφανείς αναπηρίες. Οι πρώτες αναφορές εντοπίζονται στο πρώτο μισό του 19ου αιώνα. Στη συνέχεια το ενδιαφέρον επεκτάθηκε με απόρροια να παρατηρείται μεγάλη παραγωγή επιστημονικού έργου στο 2ο μισό του 20ού αιώνα μέχρι και τις ημέρες μας. Στην πράξη, οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μια από τις νεότερες επίσημα αναγνωρισμένες κατηγορίες από το Τμήμα Εκπαίδευσης των ΗΠΑ (από τη δεκαετία του 1960 και του 1970), οι ρίζες όμως της εννοιολογικής τους θεμελίωσης έχουν πολύ μεγαλύτερη ιστορία. (Τζιβινίκου, 2015).

Από πολύ παλιά είχε παρατηρηθεί πως η αναγνωστική ικανότητα ή η απόκτηση της ικανότητας αυτής επηρεαζόταν αρνητικά από εγκεφαλικές αρρώστιες ή τραύματα. Αργότερα, η αναγνώριση της κατάστασης της αφασίας οδήγησε στην διαπίστωση ότι η αφασία ήταν ενδεχόμενο να συνδυαστεί με διάφορες διαταραχές στην προφορική και γραπτή γλώσσα. Για τις διαταραχές αυτές χρησιμοποιήθηκε ο όρος «αλεξία» (Vernon,1970·Critchley, 1970·Marshall& Newcombe,1973). Περιπτώσεις αφασίας είχαν αναφερθεί μάλιστα και στον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό πριν ακόμα και από τα χρόνια του Ιπποκράτη (Thomson,1966).

Συγκεκριμένα, ως επιστημονική όμως μελέτη το ενδιαφέρον πρωτοεμφανίζεται από τον Gall, ο οποίος αναφέρθηκε στην περίπτωση ασθενή ο οποίος ενώ είχε χάσει την ικανότητα να εκφράζεται λεκτικά, μπορούσε να εκφράσει τις σκέψεις του γραπτά, παρόλο που πριν τραυματιστεί ο λόγος του ήταν ρέων. Ο Gall , απέδωσε το πρόβλημα ομιλίας του, στο εγκεφαλικό τραύμα (Κακούρος & Μαναδιάκη,2006), καθώς και στην προσωπική περίπτωση ενός καθηγητή της Ιατρικής, του Lordat, ο οποίος από ένα εγκεφαλικό «ατύχημα», όπως ο ίδιος αναφέρει, έχασε την ικανότητα να μιλάει και να διαβάζει. Στην αναγνωστική του διαταραχή έδωσε τον όρο «λεκτική αμνησία», η οποία αποκαταστάθηκε πριν αποκατασταθεί η ομιλία του. Οι πρώτες αυτές μελέτες συνέβαλαν σημαντικά στην κατανόηση της αφασίας.

Η συστηματική διερεύνηση των διαταραχών του λόγου άρχισε το 1861 από τον Broca, Γάλλο χειρουργό και ανατόμο, ο οποίος αποτέλεσε τη βάση για την μελέτη των διάφορων γλωσσικών δυσκολιών. Συγκέντρωσε, μάλιστα, από τότε την προσοχή και το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών οι οποίοι άρχισαν να μελετούν διάφορες γλωσσικές παθήσεις σε μια προσπάθεια να καθορίσουν με ακρίβεια τις περιοχές του εγκεφάλου που κατευθύνουν τις

λειτουργίες της ανάγνωσης και της γραφής. Το 1865 εξακριβώθηκε ότι οργανικές βλάβες στη μεσαία περιοχή του κυρίαρχου εγκεφαλικού ημισφαιρίου μπορούσαν να προξενήσουν όχι μόνο ημιπληγία αλλά και δυσκολίες στην γλωσσική επικοινωνία. Ενώ, το 1969 ο Bastian υποστήριξε ότι η ανικανότητα αναγνώρισης λέξεων από άτομα με καλή όραση οφειλόταν σε εγκεφαλικές βλάβες εντοπισμένες στην περιοχή που ήταν γνωστή ως κέντρο Broca (Πόρποδας,1997).

Το 1874 ένας Γερμανός νευροπαθολόγος, ο Wernicke, περιέγραψε μια παρεμφερή διαταραχή η οποία χαρακτηριζόταν από απώλεια οπτικής και ακουστικής αναγνώρισης ή κατανόησης των λέξεων, προϋποθέσεις χρήσης του γραπτού λόγου, την οποία απέδωσε σε βλάβη στον πρώτο κροταφικό έλικα του εγκεφάλου καθώς και στις αισθητηριακές ουδούς. Ο Wernicke υποστήριξε ότι τα νευρικά κύτταρα του εγκεφαλικού φλοιού εξαρτώνται από τις συνάψεις προκειμένου να εξειδικευτεί η λειτουργία τους. Το έργο του αποτέλεσε σημαντικό σταθμό στη μελέτη της απώλειας του λόγου καθώς και της ικανότητας ανάγνωσης και γραφής.

Το 1877, εκείνος που παρατήρησε πρώτος σε μερικούς αφασικούς ασθενείς ότι οι γλωσσικές ανωμαλίες περιορίζονταν αποκλειστικά στον γραπτό λόγο ήταν ο Γερμανός γιατρός Kussmaul. Την ειδική αυτή ανωμαλία όπου ο ασθενής έχει χάσει μόνο την αναγνωστική του ικανότητα, ενώ διατηρούσε σε πλήρη λειτουργικότητα την όραση, την νοημοσύνη και την ομιλία την ονόμασε λεξική τύφλωση και την διέκρινε σε δυο κατηγορίες. Στην πρώτη οι ασθενείς μπορούσαν να εκφράσουν τις σκέψεις τους γραπτά, αλλά δεν μπορούσαν να διαβάσουν ούτε μια λέξη ακόμα και από αυτές που είχαν γράψει. Στην δεύτερη, οι ασθενείς δεν μπορούσαν ούτε να γράψουν, ούτε να διαβάσουν. Έτσι το 1887 ο καθηγητής της Berlin της Στουτγάρδης, για να αποδώσει καλύτερα την έννοια της λειτουργικής αυτής ανωμαλίας πρότεινε για πρώτη φορά την χρησιμοποίηση του όρου δυσλεξία αντί του όρου λεξική τύφλωση (Critchley,1970).

Το 1891 ο Freud δημοσίευσε μια μονογραφία στην οποία παρουσιάζει πολλά στοιχεία νευροψυχοφυσιολογίας της ανάγνωσης, της γραφής και της ορθογραφίας. Για τις μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση ενδιαφέρον παρουσιάζει η θέση του Freud ότι μια διαταραχή στην ανάγνωση μπορεί να εμφανισθεί χωρίς να υπάρχει αντίστοιχη απώλεια πρόσληψης του λόγου. Οι μελέτες που αναφέρθηκαν αφορούσαν ενήλικες ασθενείς (Thomson, 1990). Η πρώτη περίπτωση περιγραφής παιδιού με διαταραχές ανάγνωσης αναφέρεται από τον Morgan και αφορούσε ένα παιδί 14 χρόνων που δεν μπορούσε να διαβάσει και έκανε ιδιαίτερα λάθη στην ανάγνωση (ενώ το όνομα του ήταν Percy το διάβαζε Precy), χωρίς να έχει καμιά εμφανή ανεπάρκεια. Ο Morgan υποστήριξε ότι οι δυσκολίες πιθανά ήταν εγγενείς και οφείλονταν σε

ανεπαρκή ανάπτυξη του αριστερού γωνιώδη έλικα του εγκεφάλου γιατί ενήλικες με τα ίδια συμπτώματα παρουσίαζαν βλάβες σ' αυτή την περιοχή.

Συστηματικές κλινικές μελέτες σχετικά με τις διαταραχές στην ανάγνωση αναφέρονται από τον Σκωτσέζο οφθαλμολόγο Hinshelwood το 1917, ο οποίος εξέτασε ένα σημαντικό αριθμό ατόμων οι οποίοι είχαν χάσει την ικανότητα να διαβάζουν ενώ οι άλλες περιοχές της γνωστικής τους λειτουργίας παρέμεναν ανέπαφες. Απέδωσε την απώλεια αυτή σε εξειδικευμένη βλάβη ή αγενεσία του γωνιώδη έλικα του επικρατούντος ημισφαιρίου. Ο Hinshelwood δεν περιορίστηκε σε περιπτώσεις ενηλίκων αλλά μελέτησε και περιπτώσεις παιδιών με σοβαρές δυσκολίες ανάγνωσης χωρίς άλλες ανεπάρκειες στη νοητική τους λειτουργία. Σε ό,τι αφορά τα παιδιά, θεώρησε ότι το πρόβλημά τους συνδέονταν με εγκεφαλικές βλάβες στην περιοχή της οπτικής μνήμης λέξεων και γραμμάτων και όρισε την περίπτωση αυτή *συγγενή τύφλωση λέξης* (congenital word blindness). Ο Hinshelwood περιορίστηκε στη νευρολογική ερμηνεία των δυσκολιών στα παιδιά όπως και στους ενήλικες, αγνόησε όμως πιθανούς περιβαλλοντικούς παράγοντες που θα μπορούσαν να ερμηνεύσουν τα προβλήματα ανάγνωσης των παιδιών που μελέτησε. Βέβαια υποστήριξε ότι οι πραγματικές περιπτώσεις με τέτοιες διαταραχές σε παιδιά είναι πολύ σπάνιες και μπορεί να συμβούν σε λιγότερο από ένα στα χίλια παιδιά.

Σημαντικό σταθμό στη μελέτη των δυσκολιών ανάγνωσης αποτελεί το έργο του Orton, Αμερικανού ψυχιάτρου, νευρολόγου και νευροπαθολόγου στο Ψυχιατρείο της Αϊόβα γύρω στο 1920. Υποστήριξε ότι τα παιδιά με δυσκολίες ανάγνωσης μπορεί να έχουν κάποια ενεργό βλάβη ή αγενεσία σε συγκεκριμένη εγκεφαλική περιοχή, μπορεί όμως η δυσκολία τους να αιτιολογείται και από επιβράδυνση ή λανθασμένη εδραίωση κυριαρχίας του λόγου στο αριστερό εγκεφαλικό ημισφαίριο. Χρησιμοποίησε τον όρο «στρεφοσυμβολία» ή «αναστροφή συμβόλων» και υποστήριξε ότι η αντίληψη των γραμμάτων και των λέξεων δημιουργεί μια σειρά προτύπων που εδραιώνονται στο δεξιό εγκεφαλικό ημισφαίριο. Τα πρότυπα αυτά αποτελούν κατοπτρική εκδοχή των προτύπων του αριστερού ημισφαιρίου. Στους αριστερόχειρες ή στους αμφιδέξιους δεν εδραιώνονται πρότυπα στο αριστερό ημισφαίριο, γι' αυτό τείνουν να χρησιμοποιούν αναστραμμένα τα πρότυπα του δεξιού. Με τη θεωρητική του αυτή τοποθέτηση ερμήνευσε τις αναστροφές γραμμάτων και λέξεων που παρατηρούνται σε πολλά παιδιά με δυσκολίες ανάγνωσης. Οι απόψεις του όμως δεν διερευνήθηκαν ερευνητικά και κατά συνέπεια δεν επιβεβαιώθηκαν (Lieberman, 1970). Αντίθετα, οι απόψεις του σχετικά με την εγκεφαλική δυσλειτουργία ως αίτιο της αναπτυξιακής δυσλεξίας, εξακολουθούν να κυριαρχούν μέχρι σήμερα, παρότι δεν υπάρχουν ισχυρά ερευνητικά δεδομένα (Torgesen, 1979).

Πιο πρόσφατα το 1962, ο όρος Μαθησιακές Δυσκολίες χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Samuel Kirk και από τότε έχει προκύψει πληθώρα ορισμών οι οποίοι διαμορφώνονται ανάλογα με την κυρίαρχη αντίληψη κάθε εποχής σχετικά με την φύση των Μαθησιακών Δυσκολιών. Η διαδικασία αυτή δεν έχει περατωθεί ακόμη και οι επιστήμονες συνεχίζουν τις προσπάθειες για την βελτίωση του ορισμού. (Παντελιάδου, 2000).

1.2 Ο όρος Μαθησιακές Δυσκολίες

Οι μαθησιακές δυσκολίες περιλαμβάνονται στις αναπτυξιακές διαταραχές, με την έννοια ότι μεταβάλλονται με το πέρασμα του χρόνου. Εκδηλώνονται ως «ειδική» δυσκολία στην ανάγνωση, στη γραφή, στην ορθογραφία και στα μαθηματικά με μεγαλύτερη συχνότητα στα μαθητικά χρόνια και συνεχίζει καθ' όλη την διάρκεια της ενήλικης ζωής.

Επιστήμονες όλων των κλάδων προσπάθησαν να ορίσουν το θέμα των Μαθησιακών δυσκολιών. Η ιδιαίτερη φύση τους όμως, όπου περιλαμβάνουν ανομοιογενείς περιπτώσεις ατόμων με διαφορετικά αίτια και συμπτώματα στις δυσκολίες μάθησης δυσκόλεψαν το έργο των επιστημόνων στο να δοθεί ένας γενικά αποδεκτός ορισμός. Η δυσκολία, μάλιστα, έγκειται και στο ότι επιστήμονες από διάφορους κλάδους προσπάθησαν να ορίσουν ο καθένας απ' την σκοπιά της δικής τους επιστήμης το θέμα των Μαθησιακών δυσκολιών.

❖ Έτσι διαμορφώθηκαν οι εξής τάσεις του ορισμού:

A) Οι πιο γνωστοί **ιατροκεντρικοί ορισμοί** είναι των Bannatyne και του Myklebust και δίνουν έμφαση στην αιτιολογία. Ο πρώτος ταυτίζει την έννοια της ελάχιστης εγκεφαλικής δυσλειτουργίας (minimal brain dysfunction) με τις μαθησιακές δυσκολίες, λέγοντας ότι: *«ένα παιδί με δυσκολίες μάθησης έχει επαρκή νοητική ικανότητα, συναισθηματική σταθερότητα και αισθητηριακές λειτουργίες χωρίς εμφανείς βλάβες. Παρουσιάζει όμως ανεπάρκειες στις διαδικασίες αντίληψης, ολοκλήρωσης και έκφρασης. Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει παιδιά με κάποια δυσλειτουργία στο Κεντρικό Νευρικό Σύστημα, η οποία παρεμποδίζει τη διαδικασία μάθησης»*. (Σεμινάριο της Ελληνικής Εταιρίας Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του παιδιού 1990).

B) Ο **παιδαγωγικοκεντρικός ορισμός**, δίνει έμφαση στη συμπτωματολογία και στην αντιμετώπιση, με κύριο εκπρόσωπο τον Samuel Kirk, γνωστό και ως «πατέρα» των μαθησιακών δυσκολιών, ο οποίος λέει ότι οι δυσκολίες μάθησης: *«είναι μια διαταραχή σε μια ή περισσότερες από τις βασικές διαδικασίες που αναφέρονται στην κατανόηση και χρήση του γραπτού και προφορικού λόγου. Δεν οφείλονται σε αισθητηριακές βλάβες εμφανείς, σε νοητική υστέρηση, σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές ή σε ανεπαρκείς κοινωνικές συνθήκες»*. Και καταλήγει ότι *«οι δυσκολίες που έχουν τα παιδιά αυτά, περιορίζουν τη μάθηση σε τέτοιο βαθμό, ώστε να χρειάζονται κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για να καλύψουν τις εκπαιδευτικές και διδακτικές τους ανάγκες»*. (Σεμινάριο της Ελληνικής Εταιρίας Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του παιδιού 1990).

Γ) Τέλος, στην ομάδα των **λειτουργικών ορισμών** εντάσσονται οι ορισμοί που εμπεριέχουν τα κριτήρια με τα οποία οι διαγνώστες και άλλοι επαγγελματίες εντοπίζουν και αξιολογούν τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες. Παράδειγμα λειτουργικού ορισμού είναι ο ορισμός των Hallahan και Kanfman (1976), *«Οι Μαθησιακές Δυσκολίες πρέπει να έχουν μια κοινή αντιμετώπιση που η έμφασή της θα επικεντρώνεται ανάλογα με την ειδική συμπεριφορά, τις ικανότητες ή τις ανεπάρκειες του παιδιού».* (Τζιβινίκου, 2015)

❖ Ένας άλλος σύγχρονος ορισμός και γενικά αποδεκτός από την επιστημονική κοινότητα για τις μαθησιακές δυσκολίες όπως αναφέρει ο Hammill το 1990 ορίζει πως: *«οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος ο οποίος αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών που εκδηλώνονται ως δυσκολίες στη πρόκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού, ή μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος· μάλιστα είναι δυνατόν να υπάρχουν σε όλη την διάρκεια της ζωής. Με τις Μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να συνυπάρχουν προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Αυτά τα προβλήματα ωστόσο δεν συνιστούν από μόνα τους Μαθησιακές Δυσκολίες. Αν και οι Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική υστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή να δέχονται την επίδραση εξωτερικών παραγόντων, όπως είναι οι πολιτισμικές διαφορές και η ανεπαρκής ή η ακατάλληλη διδασκαλία, αυτές δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα των παραπάνω καταστάσεων ή εξωτερικών επιδράσεων»* (Παντελιάδου, 2000).

❖ Εντούτοις, ο τελευταίος ορισμός ο οποίος έχει ενσωματωθεί στη Συνθήκη για την Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρίες των ΗΠΑ, IDEA (Kavale & Forness, 2000) είναι περισσότερο περιγραφικός και δεν κάνει αναφορές σε αιτιολογικούς παράγοντες. Σύμφωνα μ' αυτόν: *«οι μαθησιακές δυσκολίες αναφέρονται σε διαταραχές σε μια ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές διεργασίες που εμπεριέχονται στη χρήση του προφορικού ή γραπτού λόγου, οι οποίες έχουν ως συνέπεια «ατελή» ικανότητα ακουστικής αντίληψης, σκέψης, λόγου, ανάγνωσης, γραφής, ορθογραφίας, μαθηματικών ικανοτήτων. Ο όρος περιλαμβάνει περιπτώσεις όπως αντιληπτική ανεπάρκεια, εγκεφαλική βλάβη, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλεξία και αναπτυξιακή αφασία. Στον όρο δεν εμπεριέχονται περιπτώσεις παιδιών των οποίων το πρόβλημα είναι αποτέλεσμα οπτικής, ακουστικής ή κινητικής ανεπάρκειας, νοητικής καθυστέρησης ή προέρχονται από δυσμενείς περιβαλλοντικές, πολιτισμικές ή οικονομικές συνθήκες»* (IDEA, 2002).

❖ Ενώ, στην τρέχουσα, αναθεωρημένη έκδοση του DSM-V, (DSM-V, 2013), έχει συμπεριληφθεί ο όρος “specific learning disability”, ενώ αφαιρέθηκαν οι όροι “dyslexia, dyscalculia, disorder of written expression” όπως αναγράφονταν στις προηγούμενες εκδόσεις. Οι αλλαγές αυτές προκάλεσαν την έντονη αντίδραση της Διεθνούς Ένωσης Δυσλεξίας (IDA), και τη διεθνή κινητοποίηση για τη συνέχιση της χρήσης του όρου «δυσλεξία» ως του καταλληλότερου όρου που αποτυπώνει την «αναπτυξιακή αναγνωστική διαταραχή που έχει φωνολογική βάση και εμφανίζεται με μη αναμενόμενες δυσκολίες στην αναγνώριση της λέξης, στην ορθογραφία, στην κατανόηση και την αναγνωστική ευχέρεια».

Σύμφωνα με το DSM-V, *«Η διάγνωση της ειδικής μαθησιακής διαταραχής, προϋποθέτει συστηματικές δυσκολίες στην ανάγνωση, τη γραφή, την αριθμητική ή σε μαθηματικές αποδεικτικές δεξιότητες κατά τη διάρκεια της τυπικής εκπαίδευσης. Τα χαρακτηριστικά μπορεί να περιλαμβάνουν ανακριβή ή αργή και επίμοχθη ανάγνωση, φτωχή γραπτή έκφραση που δεν έχει σαφήνεια, δυσκολίες στην ανάκληση αριθμητικών δεδομένων ή ανακριβή μαθηματική επιχειρηματολογία. Οι τρέχουσες ακαδημαϊκές δεξιότητες μπορεί να είναι πολύ κάτω από τον μέσο όρο της βαθμολογίας σε πολιτισμικά και γλωσσικά κατάλληλα τεστ ανάγνωσης, γραφής ή μαθηματικών. Η ειδική μαθησιακή διαταραχή μπορεί να διαγνωσθεί μέσω μιας κλινικής επισκόπησης του αναπτυξιακού, ιατρικού, εκπαιδευτικού και οικογενειακού ιστορικού του ατόμου, τις αναφορές των βαθμολογιών σε τεστ και τις παρατηρήσεις του δασκάλου, καθώς και με βάση την ανταπόκριση του ατόμου σε ακαδημαϊκές παρεμβάσεις.»* (Specific Learning Disorder fact sheet, American Psychiatric Association, 2013).

1.3 Επιδημιολογία- Στατιστικά στοιχεία των Μαθησιακών Δυσκολιών

Η μελέτη των Μαθησιακών Δυσκολιών, συστηματική και πολύπλευρη από χρόνια, διανύει τώρα μια περίοδο μεγαλύτερης ανάπτυξης. Το ότι μπορούν να επηρεάσουν δυσμενώς και με πολλούς τρόπους τη συναισθηματική και κοινωνική εξέλιξη των παιδιών που τις παρουσιάζουν, έχει πλατιά αναγνωριστεί. Το άλλο που ανανεώνει και ενισχύει τις προσπάθειες είναι η εισαγωγή στην έρευνα, τα τελευταία χρόνια, σύγχρονων επιστημονικών μεθόδων, που επιτρέπουν μια πιο διεξοδική προσέλαση στα πολύπλοκα ζητήματα της αιτιολογίας, της διάγνωσης, της αξιολόγησης και της αντιμετώπισης. (Φλωράτου, 1999).

Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μια αναπτυξιακή διαταραχή η οποία παρουσιάζει τη μεγαλύτερη συχνότητα στα σχολικά χρόνια. Εκδηλώνεται ως «ειδική» δυσκολία στην ανάγνωση, στη γραφή, στην ορθογραφία και στα μαθηματικά και, ανάλογα με τον ορισμό και την προσέγγιση που υιοθετείται, τα ποσοστά της κυμαίνονται σε 15%-30% του μαθητικού πληθυσμού (Kaplan, Sadock, 1985). Κατά τη Meier 1971, η συχνότητα του προβλήματος των μαθησιακών δυσκολιών αγγίζει περίπου το 20-25% του μαθητικού πληθυσμού, δηλαδή οι μαθητές αυτοί αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα ή δυσκολία σε κάποιο τομέα ή αντικείμενο μάθησης. Οι πρώτες ενδείξεις της διαταραχής εκδηλώνονται από την προσχολική ήδη ηλικία είτε με τη μορφή οπτικοαντιληπτικών διαταραχών είτε με τη μορφή διαταραχών του λόγου.

Γενικά, οι Μαθησιακές Δυσκολίες συνιστούν τη μεγαλύτερη κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, διεθνή κι ελληνική, το 50% των μαθητών που φοιτούν σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής, έχουν διάγνωση Μαθησιακών Δυσκολιών. Μάλιστα, το 80% από αυτές αφορούν δυσκολίες στην ανάγνωση (Παντελιάδου, 2004, Kavale & Forness, 2000).

Σύμφωνα με την πιο συντηρητική εκτίμηση, η συχνότητα των διαταραχών μάθησης στις Η.Π.Α (Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής), κυμαίνεται από 1% έως 3% (κατά τις έρευνες των Reeve & Kauffman, 1988), αν και η συχνότητα αυτής της διάγνωσης φαίνεται ν' αυξάνεται στις πλουσιότερες περιοχές της χώρας (Barlow, D., Durand, V.M., 2001).

Μεταξύ των παιδιών της σχολικής ηλικίας, το ποσοστό επιπολασμού αυτών των διαταραχών, εκτιμάται στο 10% έως και το 15% (κατά τον Heaton, 1988) και σήμερα φαίνεται ότι «υποφέρουν» περίπου 4 εκατομμύρια παιδιά απ' αυτές τις διαταραχές, μόνο στις Η.Π.Α. (Barlow, D., Durand, V.M., 2001).

Τ' αγόρια «υποφέρουν» πιο συχνά από διαταραχές της μάθησης απ' ότι τα κορίτσια και η αναλογία μεταξύ αγοριών και κοριτσιών κυμαίνεται από 2:1 έως 6:1, όπως αναφέρουν οι (Barlow, D., Durand, V.M., 2001).

Μια διαταραχή της μάθησης μπορεί να οδηγήσει σε διαφορετικά αποτελέσματα, ανάλογα με το εύρος της ανικανότητας και το εύρος της προσφερόμενης στήριξης. Σε πρόσφατη έρευνα (M. Wagner, 1990). Διαπιστώθηκε ότι περίπου το 32% των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες εγκατέλειψαν το σχολείο (Barlow, D., Durand, V.M., 2001).

Επιπλέον τα ποσοστά επαγγελματικής αποκατάστασης των μαθητών με διαταραχές μάθησης, τείνουν να είναι αποθαρρυντικά χαμηλά και κυμαίνονται από το 60% έως το 70%, (έρευνα των Shapiro, E. & Lenz, 1991). Το χαμηλό αυτό ποσοστό μπορεί να οφείλεται εν μέρει και στις χαμηλές προσδοκίες των ίδιων των μαθητών. Στην ίδια αυτή μελέτη των Shapiro, E. & Lenz, 1991, αναφέρεται ότι μόνο το 50% των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν σχέδια για μετά την αποφοίτηση τους απ' το σχολείο. (Barlow, D., Durand, V.M., 2001).

Στην Ελλάδα σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία του Κέντρου Ψυχικής Υγιεινής, ανάμεσα στις περιπτώσεις προβλημάτων παιδικής και εφηβικής ηλικίας, οι ειδικές εξελικτικές διαταραχές (Μαθησιακές Δυσκολίες), καταλαμβάνουν με μεγάλο ποσοστό την πρώτη θέση.

Αυτό μας πιστοποιεί την ύπαρξη αλλά και την πραγματικά μεγάλη διάσταση του προβλήματος και ίσως μπορεί ν' αποδοθεί στους παρακάτω λόγους.

- Τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας οι Μαθησιακές Δυσκολίες γίνονται όλο και περισσότερο γνωστές σε γονείς, παιδαγωγούς και άλλους ειδικούς. Θετικά συμβάλλουν σ' αυτό οι ενημερωτικές εκπομπές από τα Μ.Μ.Ε (Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης).
- Η μεγάλη σημασία που έχει αποκτήσει τελευταία η εκπαίδευση, ιδιαίτερα μετά την καθιέρωση της εννεαετούς υποχρεωτικής φοίτησης.
- Οι ευεργετικές διατάξεις (Προεδρικά Διατάγματα, Υπουργικές Αποφάσεις) για τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, όπως η απαλλαγή από γραπτές εξετάσεις, σύσταση ενισχυτικών τάξεων κ.λπ.
- Τα τελευταία χρόνια η Ιατροπαιδαγωγική Υπηρεσία έχει αναπτύξει Κοινοτικά Προγράμματα Συνεργασίας με σχολεία και άλλους φορείς για τις Μαθησιακές Δυσκολίες και επιπλέον διαθέτει Ειδικό Τμήμα για τη διάγνωση και την αντιμετώπιση τους.

Ο Κυπριωτάκης Α. (1989) τονίζει πως στην Ελλάδα το ποσοστό των μαθητών με μαθησιακές διαταραχές ανέρχεται ολοένα. Περίπου 10 μαθητές ανάμεσα στους 30 μιας τάξης παρουσιάζουν μαθησιακές διαταραχές. Ο Ματσανιώτης Ν. (1982) υπολογίζει ότι περίπου το ένα από τα δέκα παιδιά που πηγαίνουν σχολείο έχει δυσκολίες στη μάθηση, που οφείλονται

σε αναπτυξιακές διαταραχές, ενώ έχουν κανονική νοημοσύνη, φυσιολογικά αισθητήρια όργανα και φυσιολογικό εγκέφαλο και τους διαχωρίζει από τους μαθητές που η φύση δημιουργεί προβλήματα στη μάθηση (Σακκάς, 2002).

1.4 Αιτιολογία των Μαθησιακών δυσκολιών

Όσον αφορά την αιτιολογία των Μαθησιακών Δυσκολιών έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς διάφορες υποθέσεις και έχουν πραγματοποιηθεί πολλές έρευνες, υπάρχει παρ' όλα αυτά μια ευρεία αποδοχή της άποψης ότι οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι αποτέλεσμα δυσλειτουργίας του Κ.Ν.Σ (Κεντρικού Νευρικού Συστήματος) ή του Π.Ν.Σ (Περιφερικού Νευρικού Συστήματος).

Για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα (κατά τις δεκαετίες του 1960 και του 1970) η αντίληψη που κυριαρχούσε ήταν ότι η βάση των Μαθησιακών Δυσκολιών βρίσκεται στην λανθασμένη οπτική επεξεργασία των πληροφοριών. Με αφετηρία την υπόθεση του Orton σχετικά με την ερμηνεία των λαθών αντιστροφής (π.χ. 3 αντί για ε) διερευνήθηκε πλήθος υποθέσεων οι οποίες συνέδεαν τις αναγνωστικές δυσκολίες με προβλήματα οπτικής ή οπτικοχωρικής αντίληψης. Από τα μέσα της δεκαετίας του 1970 ωστόσο η άποψη άρχισε να αμφισβητείται (Vellutino, Pruzek, Steger & Meshoulan, 1973). Όπου μέσα από έρευνες ανακαλύφθηκε ότι το 40% των δυσλεκτικών παιδιών παρουσιάζει και οπτικο- χωρικά και ακουστικο- φωνητικά προβλήματα, πάνω από 50% έχει μόνο ακουστικο- φωνητικές δυσκολίες, ενώ μόνο το 10% παρουσιάζει οπτικο- χωρικές δυσκολίες (Benton, 1984). Απ' αυτό, λοιπόν, προκύπτει ότι οι διαταραχές της αντίληψης που παρατηρούνται στα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι μια ξεχωριστή διαταραχή που συνυπάρχει με τις Μαθησιακές Δυσκολίες, χωρίς όμως να έχει αιτιολογική σχέση με αυτές. Η άποψη ότι οι διαταραχές της οπτικής αντίληψης / επεξεργασίας δεν συνδέονται αιτιολογικά με τις Μαθησιακές Δυσκολίες στηρίζεται τόσο στα αποτελέσματα ερευνών συσχέτισης (Rutter, 1978· Carr, 1981· Mitchell, 1982·, Aman & Singh, 1983) όσο και στις διάφορες μελέτες αξιολόγησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που βασίζονται σε ασκήσεις οπτικής αντίληψης (Coles, 1978·, Bateman, 1979· Kavale & Mattson, 1983).

Από τη μελέτη του ευρύτερα αποδεκτού ορισμού (Hammill, 1990) *«οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος ο οποίος αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών που εκδηλώνονται ως δυσκολίες στη πρόκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού, ή μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος· μάλιστα είναι δυνατόν να υπάρχουν σε όλη την διάρκεια της ζωής. Με της Μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να συνυπάρχουν προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Αυτά τα προβλήματα ωστόσο δεν συνιστούν από*

μόνα τους Μαθησιακές Δυσκολίες. Αν και οι Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική υστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή να δέχονται την επίδραση εξωτερικών παραγόντων, όπως είναι οι πολιτισμικές διαφορές και η ανεπαρκής ή η ακατάλληλη διδασκαλία, αυτές δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα των παραπάνω καταστάσεων ή εξωτερικών επιδράσεων», προκύπτει ότι οι μαθησιακές δυσκολίες είναι μια ενδογενής διαταραχή με οργανική αιτία η οποία εδράζεται στο Κ.Ν.Σ. . Η άποψη, μάλιστα, για την ενδογενή φύση των Μαθησιακών Δυσκολιών έχει τις ρίζες της αρχικά στις πρώτες σχετικές μελέτες του Strauss με άτομα με νοητική καθυστέρηση και αργότερα στις μελέτες του Cruickshank με άτομα μέσης νοημοσύνης τα οποία είχαν υποστεί εγκεφαλικό τραύμα. Η άποψη αυτή για την ενδογενή φύση των Μαθησιακών Δυσκολιών εξακολουθούσε να υπάρχει και κατά τη δεκαετία του 1960 μέσα από την υιοθέτηση του όρου «ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία», ο οποίος παραμένει μέχρι σήμερα. Ο συγκεκριμένος όρος στηρίζεται στην υπόθεση ότι υπάρχει μια νευρολογική δυσλειτουργία η οποία είναι υπεύθυνη για τις Μαθησιακές Δυσκολίες, αν και σήμερα τα τεχνολογικά μέσα δεν είναι ικανά να καταγράψουν την ύπαρξη της. Επίσης, μέσα από τον ορισμό αυτό προκύπτει ότι εξωγενείς παράγοντες όπως: οικογενειακά, οικονομικά, πολιτισμικά και άλλα προβλήματα δεν αποτελούν αιτία αυτών αλλά μπορεί να συνυπάρχουν με αυτά. Το ίδιο ισχύει και για τους ενδογενείς παράγοντες όπως: νοητική καθυστέρηση, αισθητηριακά και κοινωνικο- συναισθηματικά προβλήματα δεν αποτελούν δηλαδή αιτία των μαθησιακών δυσκολιών, μπορούν όμως να συνυπάρχουν με αυτές.

Εκτός όμως απ' τους νευρολογικούς και γενετικούς παράγοντες, η συνολική εικόνα ενός παιδιού με Μαθησιακές Δυσκολίες, επηρεάζεται άμεσα και από ψυχοκοινωνικούς παράγοντες. Ένας άλλο στοιχείο που προβάλλεται από τη σύγχρονη ερευνητική βιβλιογραφία είναι ο ρόλος των κινήτρων και οι σχέσεις τους με τις Μαθησιακές Δυσκολίες και τη μαθησιακή συμπεριφορά των παιδιών (Licht & Kistner, 1986). Τα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν, λοιπόν, την αμφίδρομη σχέση μεταξύ χαμηλών κινήτρων και Μαθησιακών Δυσκολιών και επισημαίνουν την εξαιρετική σημασία της συμπεριφοράς της δασκάλας και των στρατηγικών ανατροφοδότησης που χρησιμοποιεί. Παράγοντες, όπως είναι η κοινωνικοοικονομική θέση, οι πολιτισμικές προσδοκίες, οι αλληλεπιδράσεις των γονιών και οι προσδοκίες τους, σε συνδυασμό με τις υπάρχουσες νευρολογικές τους ατέλειες και το είδος της στήριξης που παρέχει το σχολείο φαίνονται να καθορίζουν την τελική έκβαση, όπως αναφέρονται στην έρευνα του (H. Taylor, 1988. (Barlow, D., Durand, V.M., 2001).

Σήμερα ο βασικότερος αιτιακός παράγοντας που μέχρι στιγμής είναι ισχυρός, είναι τα προβλήματα στη *γλωσσική επεξεργασία* και πιο συγκεκριμένα στη *φωνολογική επεξεργασία*.

Μάλιστα, το έλλειμμα στη φωνολογική επίγνωση, τη γνώση και τη χρήση των φωνημάτων της γλώσσας, θεωρούνται ο σημαντικότερος προβλεπτικός παράγοντας του κυριότερου τύπου Μαθησιακών Δυσκολιών, των αναγνωστικών δυσκολιών (Wagner, Torgesen & Rashotte, 1994). Η υπόθεση είναι πως η ελλειμματική φωνολογική επίγνωση οδηγεί σε δυσκολίες αποθήκευσης ή / και ανάκλησης και επεξεργασίας των λέξεων ως ενοποιημένων συνόλων και διακριτών ορθογραφικών αναπαραστάσεων. Υπάρχει δυσκολία να δημιουργηθούν σύνδεσμοι γραπτής και προφορικής αναπαράστασης της λέξης και επομένως έλλειψη άνεσης και ευχέρειας αποκωδικοποίησης (Vellutino, Fletcher, Snowling&Scanlon, 2004).

1.5.1 Κατηγοριοποίηση των Μαθησιακών Δυσκολιών

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν εξατομικευμένο χαρακτήρα, αφορά δηλαδή πάντοτε ένα μόνο κάθε φορά συγκεκριμένο άτομο και έχει μια ορισμένη μορφή με διαφορετική πολυπλοκότητα, εντούτοις είναι δυνατή η κατηγοριοποίηση των Μαθησιακών Δυσκολιών (Matthes 2006). Μέσα από την κατηγοριοποίηση και τη συστηματική ταξινόμηση των Μαθησιακών Δυσκολιών καλλιεργείται η ελπίδα ότι η ποικιλία και η έκταση των μαθησιακών προβλημάτων μπορούν να εξετασθούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο και κατ' επέκταση να αντιμετωπισθούν αποτελεσματικότερα. Τα περισσότερα συστήματα ταξινόμησης των Μαθησιακών Δυσκολιών θέτουν κάποιο συγκεκριμένο χαρακτηριστικό (αξιολογικό κριτήριο) ως σημείο αναφοράς (π.χ. το σχετικό *μαθησιακό περιεχόμενο* που αποτελεί διδακτικό στόχο και αντλείται από το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα, η *έκταση* της διαταραχής, ο βαθμός *σοβαρότητας*, η *αιτιολογία* κ.λπ.).

Σύμφωνα με την ελληνική βιβλιογραφία οι Μαθησιακές Δυσκολίες διακρίνονται στις «γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες» και στις «ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες».

Με το όρο Μαθησιακές Δυσκολίες περιγράφονται συχνά τα χαρακτηριστικά διάφορων κατηγοριών παιδιών με ειδικές ανάγκες, όπως π.χ των παιδιών με προβλήματα ακοής ή των παιδιών με κινητικά προβλήματα. Αυτό, βέβαια που υπονοείται σε κάθε μια από αυτές τις περιπτώσεις είναι ότι, λόγω των περιορισμών που τίθενται από την πρωτογενή ανάγκη (π.χ. κώφωση), ο μαθητής παρουσιάζει εκτός των άλλων και «χαμηλή επίδοση» και «σχολική αποτυχία» (Αγαλιώτης, Ι. 2004). Σε αυτήν την περίπτωση μιλάμε για «*Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες*». Έτσι μπορούμε να πούμε ότι οι Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελούν ομπρέλα μαθησιακών προβλημάτων, που καλύπτει δυο ιδιαίτερες ομάδες παιδιών:

- Εκείνα που χαρακτηρίζονται από Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες
- Εκείνα που χαρακτηρίζονται από Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Οι ομάδες αυτές παιδιών παρουσιάζουν διαφορετική συμπτωματολογία και πρέπει να πληρούν συγκεκριμένες προϋποθέσεις, ώστε να οδηγηθούμε στα αίτια που τις προκαλούν. Οι γενικές μαθησιακές δυσκολίες αναφέρονται στις δυσκολίες που εμφανίζει ένα παιδί στην «πρόσκτηση και χρήση σχολικών δεξιοτήτων που σχετίζονται άμεσα και έμμεσα με την αποκωδικοποίηση και κατανόηση του προφορικού και γραπτού λόγου και περιγράφει γενικά τις δυσκολίες του παιδιού στη σχολική μαθησιακή διαδικασία. Είναι ευρύτερος του όρου «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες» και χρησιμοποιείται πολλές φορές καταχρηστικά (Πολύχρονη, Χατζηχρήστου και Μπίμπου 2006). Η αιτιολογία της Γενικής Μαθησιακής

Δυσκολίας είναι συνήθως νευρολογική, ευφυΐας, κοινωνικοοικονομικών, εκπαιδευτικών και ψυχολογικών παραγόντων. Η έκταση της εξαρτάται από τη σοβαρότητα και τον αριθμό των αρνητικών παραγόντων που εμπλέκονται. Σε αυτή την περίπτωση, η μαθησιακή δυσκολία είναι δευτερογενές πρόβλημα και μαθητές υστερούν σε όλα τα μαθήματα γραπτά και προφορικά.

Αντίθετα οι «**ειδικές μαθησιακές δυσκολίες**» ως συγκεκριμένος όρος αναφέρεται σε μια κατηγορία διαταραχών(που πιθανότατα να έχουν νευροβιολογική αιτιολογική βάση), οι οποίες προκαλούν «δυσκολία πρόσκτησης ενός ή περισσότερων μαθησιακών τομέων που σχετίζονται με την επεξεργασία του λόγου στη γλώσσα και τα μαθηματικά (π.χ στην ανάγνωση, την κατανόηση του γραπτού λόγου, τη δυσκολία στην αριθμητική κ.λ.π.). Τα άτομα με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, ενώ δεν παρουσιάζουν εμφανείς νοητικές διαταραχές, ψυχοκοινωνικά προβλήματα ή άλλα προβλήματα στην ανάπτυξη, δεν είναι σε θέση να επωφεληθούν από την τυπική διδασκαλία, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται σε μαθησιακά και γνωστικά επιτεύγματα και να οδηγούνται σε σχολική υποεπίδοση ή και αποτυχία (Τζουριάδου, Μ., 1995). Συχνά μέσω μιας αυθαίρετης γενίκευσης οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ταυτίζονται με τον όρο «Δυσλεξία» (Πολύχρονη, Χατζηχρήστου και Μπίμπου 2006). Η Δυσλεξία όμως αναφέρεται σε μια μόνο συγκεκριμένη κατηγορία ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, αυτήν της δυσκολίας στην εκμάθηση της αναγνωστικής διαδικασίας και της ορθογραφημένης γραφής. Άλλες κατηγορίες ειδικών μαθησιακών δυσκολιών είναι η δυσγραφία, η δυσορθογραφία, δυσαναγνωσία και η δυσαριθμησία.

❖ Η ταξινόμηση των μαθησιακών δυσκολιών σύμφωνα με το «**επίπεδο της ειδικοπαιδαγωγικής ανάγκης**» και το νόμο 2817/2000 αναφέρει τις κατηγορίες των ατόμων με «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» χωρίς να ορίζει ποιες είναι αυτές. Επιπλέον δεν διευκρινίζει τι σημαίνει ο όρος «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες», αν και εντάσσει τα άτομα που έχουν «ειδικές δυσκολίες» στη μάθηση όπως δυσλεξία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία στα άτομα με «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».

Ωστόσο τα δύο βασικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται για την ταξινόμηση των μαθησιακών διαταραχών ή διαταραχών σχολικών ικανοτήτων είναι το *dsm-iv-tr* (από την Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία) και το *ICD-10* που είναι η παγκόσμια ταξινόμηση ψυχικών διαταραχών και διαταραχών της συμπεριφοράς από τον παγκόσμιο οργανισμό υγείας.

❖ Σύμφωνα με το σύστημα **ICD-10** οι Μαθησιακές δυσκολίες είναι διαταραχές στις οποίες τα φυσιολογικά πρότυπα απόκτησης ικανοτήτων διαταράσσονται από τα πρώιμα στάδια της ανάπτυξης. Δεν πρόκειται απλώς για μια συνέπεια της έλλειψης ευκαιριών μάθησης, ούτε μόνον το αποτέλεσμα νοητικής καθυστέρησης, και δεν οφείλονται σε οποιαδήποτε μορφή επίκτητου τραυματισμού ή νόσου του εγκεφάλου. Οι μαθησιακές δυσκολίες περιέχουν τις εξής κατηγορίες: α) *ειδική διαταραχή της ανάγνωσης*, β) *ειδική διαταραχή συλλαβισμού*, γ) *ειδική διαταραχή αριθμητικών ικανοτήτων*, δ) *μεικτή διαταραχή των σχολικών ικανοτήτων*, ε) *άλλες αναπτυξιακές διαταραχές των σχολικών ικανοτήτων*, ζ) *αναπτυξιακή διαταραχή των σχολικών ικανοτήτων μη καθορισμένη*.

α) *Ειδική διαταραχή της ανάγνωσης*: όπου παρουσιάζεται σημαντική και εκτεταμένη δυσκολία στις δεξιότητες ανάγνωσης και της γραφής. Συνυπάρχουν δυσκολίες στην κατανόηση κειμένων, δυσκολίες στην αναγνώριση λέξεων κατά την ανάγνωση. Συχνά οι δυσκολίες στην ανάγνωση συνδέονται και με δυσκολίες στην ορθογραφία που παραμένουν και όταν υπάρξουν βελτίωση στην αναγνωστική ικανότητα. Οι δυσκολίες αυτές μπορεί να είναι συνοδευόμενες συναισθηματικών διαταραχών και προβλημάτων συμπεριφοράς.

β) *Ειδική διαταραχή του συλλαβισμού*: έντονες και σημαντικές δυσκολίες στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ορθογραφίας χωρίς την προϋπαρξη διαταραχών στην ανάγνωση και χωρίς να μπορούν να δικαιολογηθούν από την μικρή νοητική ηλικία, την ύπαρξη προβλημάτων όρασης και ακατάλληλου σχολικού περιβάλλοντος.

γ) *Ειδική διαταραχή των αριθμητικών ικανοτήτων*: σημαντικές δυσκολίες στην αριθμητική κυρίως όμως στην εκτέλεση βασικών αριθμητικών πράξεων που δεν αποδίδονται στη χαμηλή νοημοσύνη ή στο ακατάλληλο σχολικό περιβάλλον. Στην κατηγορία αυτή συμπεριλαμβάνονται λιγότερο οι ανώτερες μαθηματικές δεξιότητες που απαιτούνται π.χ. στην άλγεβρα, στην τριγωνομετρία, στη γεωμετρία κ.λπ.

δ) *Μεικτή διαταραχή των σχολικών ικανοτήτων*: σημαντικές δυσκολίες τόσο στις αριθμητικές ικανότητες, όσο και στις ικανότητες ανάγνωσης ή συλλαβισμού των λέξεων. Οι διαταραχές αυτές δεν οφείλονται σε χαμηλή νοημοσύνη και σε ακατάλληλο σχολικό περιβάλλον.

ε) *Άλλες αναπτυξιακές διαταραχές των σχολικών ικανοτήτων*: Αναπτυξιακή διαταραχή έκφρασης του γραπτού λόγου. Ως διαταραχή της γραπτής έκφρασης υπάρχει και στο DSM IV.

ζ) *Αναπτυξιακή διαταραχή των σχολικών ικανοτήτων, μη καθορισμένη*: δυσκολίες στη μάθηση, οι οποίες δεν μπορούν να χαρακτηρισθούν ούτε ως μαθησιακά προβλήματα ούτε ως μαθησιακές διαταραχές.

❖ **Το διαγνωστικό εγχειρίδιο DSM IV** αναγνωρίζει τέσσερις κατηγορίες μαθησιακών δυσκολιών: α) *τη διαταραχή στην ανάγνωση*, β) *τη διαταραχή στην αριθμητική*, γ) *τη διαταραχή στην γραπτή έκφραση* και δ) *διαταραχές που δεν μπορούν να ορισθούν αλλιώς*.

α) *Διαταραχή στην ανάγνωση*: Οι μαθητές που έχουν δυσκολίες αποκωδικοποίησης, δηλαδή έχουν ειδική μαθησιακή δυσκολία τύπου δυσλεξίας εμφανίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση, οι οποίες με τη σειρά τους οδηγούν σε αναγνωστική υποεπίδοση. Ωστόσο, αναγνωστικές δυσκολίες μπορούν να παρουσιάζουν και τα παιδιά με αναπτυξιακή διαταραχή του λόγου, τύπου δυσφασίας και τα παιδιά που εμφανίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση λόγω του χαμηλότερου νοητικού δυναμικού ή λόγω συναισθηματικών ή κοινωνικών προβλημάτων.

Έτσι τα κριτήρια για την διάγνωση της διαταραχής της ανάγνωσης σύμφωνα με το DSM-IV είναι:

- η αναγνωστική ικανότητα σε δοκιμασίες που είναι σταθμισμένες και χορηγούνται ατομικά να υπολείπεται σημαντικά από την αναμενόμενη, η οποία αντιστοιχεί στην ηλικία και στην εκπαίδευση του ατόμου
- Έπειτα η αναγνωστική μειονεξία εμποδίζει τη σχολική επίδοση του ατόμου ή τις καθημερινές του δραστηριότητες, που προϋποθέτουν δεξιότητες ανάγνωσης
- Σε περίπτωση που υπάρχει αισθητηριακό ελάττωμα οι δυσκολίες στην ανάγνωση είναι μεγαλύτερες από ό, τι αναμένεται

β) *Διαταραχή στην γραπτή έκφραση*: Τα κριτήρια του εγχειριδίου DSM-IV-TR για τη διαταραχή της γραπτής έκφρασης είναι:

- οι γραπτές δεξιότητες (όπως μετριούνται με βάση προτυποποιημένα τεστ ή με βάση λειτουργική αξιολόγηση) που παρουσιάζονται ουσιαστικά πιο χαμηλά από εκείνες που αναμένεται με βάση τη χρονολογική ηλικία του ατόμου, τη μετρημένη ευφυΐα του και την κατάλληλη για την ηλικία του εκπαίδευση.
- Αυτή η δυσκολία πρέπει επίσης να προκαλεί σημαντική δυσλειτουργία στην ακαδημαϊκή επίδοση και τα έργα που προϋποθέτουν την έκθεση γραπτού κειμένου
- και αν παράλληλα υπάρχει ένα αισθητηριακό ελάττωμα, οι δυσκολίες με τις γραπτές δεξιότητες θα πρέπει να ξεπερνούν αυτές που τυπικά σχετίζονται με το συγκεκριμένο αισθητηριακό ελάττωμα

γ) *Διαταραχή στην αριθμητική*: Τα κριτήρια του DSM-IV για τη διάγνωση της διαταραχής των μαθηματικών αναφέρουν ότι η μαθηματική ικανότητα είναι σημαντικά κάτω από τα αναμενόμενα επίπεδα, παρεμποδίζει τη σχολική επίδοση ή τις δραστηριότητες της καθημερινής ζωής που απαιτούν την ύπαρξη μαθηματικής ικανότητας. Σε περίπτωση που υπάρχει αισθητηριακό ελάττωμα, οι δυσκολίες στη μαθηματική ικανότητα είναι μεγαλύτερες από αυτές που συνήθως το συνοδεύουν. Πολλοί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν αδυναμίες στα μαθηματικά και σε πολλές περιπτώσεις επιδεινώνονται καθώς μεγαλώνουν. Οι αδυναμίες των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά αποδίδονται:

- Στα προβλήματα οπτικής αντίληψης. Οι μαθητές δυσκολεύονται να διακρίνουν αριθμούς που μοιάζουν σχετικά μεταξύ τους, π.χ. το 6 με το 9, το 2 με το 5 κ.λπ.
- Στα προβλήματα οπτικο- χωρικής αντίληψης. Οι μαθητές έχουν δυσκολίες να αντιγράψουν σχήματα και προβλήματα
- Να γράψουν συνεχώς σε οριζόντια γραμμή
- Να διακρίνουν δεκαδικά ψηφία
- Στη σύγχυση εννοιών «πριν» - «μετά», «πάνω» - «κάτω»
- Να διακρίνουν θετικούς και αρνητικούς αριθμούς

δ) *Διαταραχές που δεν μπορούν να προσδιορισθούν αλλιώς*: αφορά διαταραχές στη μάθηση που μπορεί να περιλαμβάνουν προβλήματα και από την περιοχή της ανάγνωσης, των μαθηματικών, της γραπτής έκφρασης, τα οποία παρεμποδίζουν τη σχολική επίδοση, παρότι η υστέρηση που καταγράφεται με ατομικές δοκιμασίες δεν είναι σημαντική.

❖ **Οι σύνηθες τύποι ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών είναι:**

Δυσλεξία

Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία) χαρακτηρίζονται από δυσκολίες στην ανάγνωση και το γραπτό λόγο, την επεξεργασία πληροφοριών, τη βραχυπρόθεσμη μνήμη, τις οργανωτικές ικανότητες και την αυτοματοποίηση κατακτημένων δεξιοτήτων. Ωστόσο, δεν παρουσιάζουν όλα τα άτομα με δυσλεξία την ίδια σοβαρότητα συμπτωμάτων. Έτσι, μπορούμε να διακρίνουμε άτομα με ήπια δυσλεξία που σχεδόν αντισταθμίζουν τις δυσκολίες τους με το πέρασμα του χρόνου και την κατάλληλη εκπαίδευση, αλλά και άτομα με μέτριου βαθμού ή σοβαρή δυσλεξία που ακόμα και ως ενήλικες αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε πολλούς από τους προαναφερόμενους τομείς. (Ελληνική Εταιρία Δυσλεξίας, <http://www.dyslexia.gr/index.php/learning-disabilities/dysgrafia>).

Δυσαριθμησία

Η δυσαριθμησία περιλαμβάνει δυσκολίες όπως στην εκμάθηση μαθηματικών εννοιών (π.χ. ποσότητα, θεσιακή αξία, χρόνος), δυσκολία στη συγκράτηση μαθηματικών δεδομένων και στην κατανόηση του πώς οργανώνονται τα προβλήματα στο πλαίσιο της σελίδας. Τα άτομα με δυσαριθμησία συχνά αναφέρεται ότι έχουν φτωχή «αίσθηση των αριθμών». Επίσης, τα άτομα με αυτόν τον τύπο μαθησιακών δυσκολιών μπορεί να έχουν φτωχή κατανόηση των μαθηματικών συμβόλων, μπορεί να δυσκολεύονται πολύ στην αποστήθιση και την οργάνωση των αριθμών, έχουν δυσκολία στο να πουν την ώρα ή έχουν πρόβλημα με τις μετρήσεις. Χαρακτηριστικά της μαθησιακής αυτής δυσκολίας περιλαμβάνουν προβλήματα με βασικές αριθμητικές έννοιες, όπως τα κλάσματα, τις γραμμές αριθμών, τους θετικούς και τους αρνητικούς αριθμούς. Άλλα χαρακτηριστικά είναι τα ακόλουθα:

- δυσκολία με εκφωνήσεις μαθηματικών προβλημάτων
- δυσκολίες σε χρηματικές συναλλαγές
- έλλειψη τάξης και οργάνωσης όταν προσπαθούν να επεξεργαστούν τα μαθηματικά προβλήματα στο χαρτί
- δυσκολία στην αναγνώριση λογικών ακολουθιών πληροφοριών (για παράδειγμα τα βήματα σε μαθηματικά προβλήματα)
- προβλήματα στην κατανόηση της χρονικής ακολουθίας των γεγονότων
- δυσκολία με τη λεκτική περιγραφή των μαθηματικών διαδικασιών
- δυσκολία με τη μέτρηση, την εκμάθηση αριθμητικών δεδομένων και τον υπολογισμό μαθηματικών πράξεων, δυσκολία με τις νοητικές μαθηματικές στρατηγικές και τις στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων. (Τζιβινίκου, 2015)

Δυσορθογραφία

Η *Δυσορθογραφία* ανήκει στην κατηγορία των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών. Αποτελεί ειδική διαταραχή της μάθησης της ορθογραφίας και των κανόνων που τη διέπουν. Πολύ συχνά συνυπάρχει με την δυσλεξία αλλά μπορεί να υπάρχει και μόνη της. Το φαινόμενο της δυσορθογραφίας σχετίζεται με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει το άτομο στη διαδικασία της γραφής, τόσο σε επίπεδο λέξης, όσο και σε επίπεδο σύνταξης, πρότασης και παραγράφου. Η ορθογραφία είναι η καταγραφή των φθόγγων με τυποποιημένους κανόνες που δεν τηρούν τη φωνητική πραγματικότητα της γλώσσας (Δήμου, 1982, Πολομαρκάκη, 1989, Μήτσιου, 2006). Σύμφωνα με βιβλιογραφικές έρευνες (Firth, 1980, Potvinetal. 2007, Snowling & Stackhouse, 1997) τα στάδια της ορθογραφημένης αυτόματης είναι τα ακόλουθα οκτώ.

- Σύλληψη της ιδέας και ταυτόχρονα έλεγχο της συνοχής της ιδέας με το υπόλοιπο κείμενο.
- Εύρεση των κατάλληλων λέξεων οι οποίες θα εκφράσουν την ιδέα.
- Φωνημική ανάλυση των λέξεων.
- Γραμματική και ετυμολογική ποιότητα μέσω της κατανόησης του περιεχομένου της πρότασης.
- Γραφοφωνημική αντιστοίχιση.
- Η εύρεση των κατάλληλων γραφημάτων με τη βοήθεια των ορθογραφικών κανόνων.
- Η ανάκληση του κινητικού μοντέλου απεικόνισης των γραφημάτων.
- Γραφή κειμένου.

Λάθη δυσορθογραφίας δύνανται να οφείλονται σε διαταραχές της οπτικής και ακουστικής αντίληψης, σε διαταραχές της ανάπτυξης του προφορικού λόγου και σε δυσκολία στην οργάνωση του χώρου και του χρόνου. Δυσλειτουργία στο μηχανισμό της οπτικής μνήμης και παρατηρείται έλλειψη παγιωμένου ορθογραφικού συστήματος. (Ελληνική Εταιρία Δυσλεξίας. <http://www.dyslexia.gr/index.php/learning-disabilities/dysorthografia>)

Δυσγραφία

Η *Δυσγραφία* χαρακτηρίζεται από ελλειμματική επεξεργασία στη μετατροπή των ακουστικών και οπτικών ερεθισμάτων σε κινητική συμπεριφορά, από δυσκολία του ατόμου να παράγει αναγνώσιμη γραφή με το χέρι και μία γενική ασυνέπεια αναγνωστικού επιπέδου και γραφής (Caramazza et al., 1996, Ellis, 1993). Πρόκειται για μία επίκτητη βλάβη του Κ.Ν.Σ και μπορεί να είναι επιφανειακή, φωνολογική, βαθιά και περιφερειακή. Πρόκειται για μία νευρολογική διαταραχή που χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στη γραφή και δημιουργούνται παραμορφώσεις ή λάθη. Στα παιδιά εμφανίζεται όταν πρωτο-ενασχολούνται σε δραστηριότητες γραψίματος. Κάνουν γράμματα με λάθος μέγεθος ή και κατεύθυνση ή γράφουν λανθασμένες και με ορθογραφικά σφάλματα λέξεις παρά τις οδηγίες για το αντίθετο. Τα παιδιά με αυτή την διαταραχή πιθανά έχουν και άλλες δυσκολίες μαθησιακές αλλά συνήθως δεν έχουν κοινωνικές δυσκολίες (Friedmann, 2007, 2008).

Παρακάτω αναλύονται τόσο τα συμπτώματα όσο και οι στρατηγικές παρέμβασης με την ψυχοπαιδαγωγική οπτική, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία.

- Ο μαθητής εμφανίζει δυσκολία με συγκεκριμένα γραφήματα της Ελληνικής αλφαβήτας
- Δεν θυμάται πως να γράψει μερικά γράμματα ή νούμερα
- αλλοιώνει τα σχήματα των γραμμμάτων ή νούμερων

- όλη του η γραφή είναι αδέξια
- έχει δυσκολία να αντιγράψει από το χειρόγραφο σε καλλιγραφική γραφή
- κομματιάζει μερικά γράμματα ή νούμερα, έχει δυσκολίες να διακρίνει κεφαλαία και μικρά γράμματα
- σημειώνει από πάνω προς τα κάτω γράφοντας μερικά γράμματα
- χρησιμοποιεί αδέξιες καμπύλες που δεν υπάρχουν σε μερικά γράμματα
- δυσκολία να αντιγράψει απλές φράσεις
- δυσκολεύεται να αντιγράψει απλές γραμμές
- δεν μπορεί να κάνει γωνίες
- μπερδεύει κεφαλαία και μικρά
- σύγχυση με κατευθύνσεις
- γράφει ορισμένα γράμματα, νούμερα ή φράσεις καθρεφτικά
- δεν μπορεί να θυμηθεί να γράψει κάτι απέξω
- η δουλειά του χειροτερεύει προς το τέλος του γραπτού του
- έχει μεγάλη δυσκολία να μένει πάντα στη γραμμή. (Ελληνική Εταιρία Δυσλεξίας, <http://www.dyslexia.gr/index.php/learning-disabilities/dysgrafia>)

Δυσαναγνωσία

Η ειδική μαθησιακή δυσκολία στην ανάγνωση χαρακτηρίζεται από μειωμένη επίδοση του παιδιού στην ακρίβεια, την ταχύτητα και την κατανόηση αυτού που διαβάζει. Είτε το παιδί διαβάζει φωναχτά είτε από μέσα του, η ανάγνωση παρουσιάζει παραμορφώσεις, υποκαταστάσεις ή είναι αργή και το παιδί κάνει λάθη στην κατανόηση. (Τρίγκα - Μερτικά, 2010)

Η Δυσαναγνωσία δεν έχει σχέση με νοητική καθυστέρηση, οπτική, ακουστική, κινητική ανεπάρκεια ή κάποιου είδους συναισθηματική διαταραχή. Η αιτιολογία της δεν είναι σαφής, αλλά οι έρευνες καταλήγουν σε δυσλειτουργία του εγκεφάλου ή ατελή αντιληπτική ικανότητα του εγκεφάλου στην αποκωδικοποίηση των λεκτικών ερεθισμάτων. Ως επιβαρυντικοί παράγοντες, εμφανίζονται η κληρονομικότητα και το ακατάλληλο οικογενειακό ή και σχολικό περιβάλλον. (Τρίγκα - Μερτικά, 2010)

- Αργούν να μάθουν το μηχανισμό ανάγνωσης σε σχέση με τους συμμαθητές τους
- Συλλαβιστό, κομπιαστό διάβασμα
- Μειωμένη κατανόηση κειμένου
- Χάνει τη σειρά του κειμένου
- Ανάγνωση χωρίς χρώμα, με λάθος χρωματισμό

- Δεν ακολουθούν σημεία στίξης
- Συγγέουν τα γράμματα που μοιάζουν μεταξύ τους
- Παρατονισμός των λέξεων
- Δυσκολίες στις πολυσύλλαβες και μη οικείες λέξεις
- Αντικατάσταση λέξεων από άλλες που έχουν την ίδια ή συγγενή σημασία
- Καθρεφτική ανάγνωση μικρών λέξεων
- Δυσκολία στα συμπλέγματα συμφώνων (Τρίγκα - Μερτικά, 2010).

1.5.2 Χαρακτηριστικά των ατόμων με Μαθησιακές Δυσκολίες

Είναι δύσκολο να ομαδοποιηθούν τα χαρακτηριστικά των ατόμων με Μαθησιακές Δυσκολίες, καθώς σύμφωνα με τους σύγχρονους ορισμούς οι Μαθησιακές Δυσκολίες αναφέρονται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών. Ωστόσο οι μελετητές (Κουμαντάρη, 1990) υποστηρίζουν ότι στην κατηγορία των μαθησιακών δυσκολιών εντάσσονται μαθητές, οι οποίοι, αν και δεν παρουσιάζουν «εμφανείς φυσικές αναπηρίες», «συγκεκριμένα προβλήματα» (Σάκκας, 1999), όμως στην κοινωνική και σχολική τους δραστηριότητα αντιμετωπίζουν προβλήματα τόσο στη γνωστική διαδικασία όσο και στη συμπεριφορά τους (Χρηστάκης, 1990).

Με βάση, λοιπόν, τα ερευνητικά δεδομένα τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζονται στις περιοχές της αντίληψης, της γλώσσας, της μνήμης, της προσοχής και συγκέντρωσης, της μεταγνώσης, της αυτορρύθμισης, των κινήτρων, της συμπεριφοράς, των κοινωνικών δεξιοτήτων και της συναισθηματικής εξέλιξης. (Κρόκου & Μουταβελής, 2009).

❖ Αντίληψη

Αντίληψη είναι η ικανότητα του εγκεφάλου να λαμβάνει πληροφορίες, να τις ερμηνεύει, να τις οργανώνει, να τις αποθηκεύει και να τις χρησιμοποιεί όποτε τις χρειάζεται (Hunt & Marshall, 2005). Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, αν και δεν έχουν προβλήματα ακοής και όρασης, διαφέρουν από τους συνομηλίκους τους στην οπτική και ακουστική αντίληψη και επεξεργασία. Αυτές οι δυσκολίες, επηρεάζουν κυρίως τη σχολική επίδοση στο νηπιαγωγείο και στην πρώτη σχολική ηλικία και ιδιαίτερα τη διαδικασία της πρώτης ανάγνωσης. Πρέπει, όμως να τονιστεί, ότι αν και οι συγκεκριμένοι παράγοντες επηρεάζουν την αναγνωστική ικανότητα, δε θεωρούνται πια κυρίαρχα χαρακτηριστικά των Μαθησιακών Δυσκολιών, γιατί υπάρχουν άλλοι παράγοντες (π.χ. φωνολογική επεξεργασία) που επηρεάζουν την αναγνωστική δεξιότητα σε μεγαλύτερο βαθμό (Smith, 2004).

➤ Οπτική αντίληψη

Σύμφωνα με τους Παντελιάδου και Μπότσα (2007), η αντίληψη σχέσεων του χώρου, η οπτική διάκριση, η οπτική μνήμη και η οπτική ακολουθία είναι οι κυριότερες περιοχές της οπτικής αντίληψης στις οποίες εμφανίζονται προβλήματα. Οι μαθητές με προβλήματα αντίληψης σχέσεων στο χώρο δυσκολεύονται να αντιληφθούν αντικείμενα του χώρου, να διακρίνουν το δεξί και το αριστερό, την κατεύθυνση, καθώς και να εκτιμήσουν την απόσταση

και την ταχύτητα (Money, 1966). Οι μαθητές προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας συχνά είναι αδέξιοι στις κινήσεις τους, δυσκολεύονται να κινηθούν ανάμεσα σε αντικείμενα, συχνά χάνουν πράγματα και δυσκολεύονται να προσανατολιστούν στο χαρτί. Οι μαθητές αυτοί σε μεγαλύτερες τάξεις πιθανά να εκδηλώσουν αδυναμίες στην κατασκευή και ερμηνεία χαρτών, διαγραμμάτων και πινάκων. Σε ό,τι αφορά στην *οπτική διάκριση*, αυτή αναφέρεται στην ικανότητα για διάκριση των αντικειμένων με βάση κάποια χαρακτηριστικά τους. Οι μαθητές με ελλειμματική *οπτική διάκριση* έχουν αδυναμίες στη διάκριση σχημάτων, χαρακτήρων ή λεπτομερειών αντικειμένων. Ακόμη, αυτές οι δυσκολίες μπορεί να εξηγούν την καθρεπτική γραφή (π.χ. 3 αντί ε), καθώς και την αργοπορία των παιδιών αυτών να μάθουν να αντιγράφουν σχήματα και χαρακτήρες, που οδηγεί σε μεγαλύτερη ηλικία σε κακό γραφικό χαρακτήρα και ακατάστατη γραφή με σβησίματα, άνισα ή καθόλου κενά μεταξύ λέξεων ή γραμμμάτων (Willows & Terapocki, 1993). Τέλος, οι μαθητές αυτοί δεν μπορούν να αναγνωρίσουν ένα σύμβολο ή αντικείμενο από κάποιο μέρος του (πρόβλημα *οπτικής ολοκλήρωσης*) με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να κατανοήσουν κυρίως μαθηματικές έννοιες ανώτερου (αφαιρετικού) επιπέδου (Bley & Thorton, 1995).

Οι μαθητές με προβλήματα στην *οπτική μνήμη*, παρουσιάζουν δυσκολίες στην αποθήκευση και ανάκληση των πληροφοριών που προσλαμβάνονται οπτικά. Οι δυσκολίες αυτές αφορούν και στην ακρίβεια και στην ταχύτητα της μνήμης των οπτικών ερεθισμάτων και είναι εντονότερη στους μαθητές των μικρότερων τάξεων του δημοτικού από ότι σε μαθητές μεγαλύτερων τάξεων (Willows, Corcos, & Kershner, 1993). Είναι εμφανές, ότι η δυσκολία των μαθητών αυτών να διαχωρίζουν οπτικά στοιχεία σχημάτων, ακολουθιών αντικειμένων, γραμμμάτων και αριθμών, παίζει σημαντικό και αρνητικό ρόλο στη σχολική τους ζωή και μάθηση. Οι μαθητές με προβλήματα *οπτικής ακολουθίας* έχουν δυσκολίες στην αντίληψη ακολουθιών αντικειμένων, συμβόλων ή γεγονότων που παρουσιάζονται ή αναπαρίστανται οπτικά. Έτσι δεν μπορούν να επιλέξουν ένα κομμάτι που λείπει από μια σειρά συμβόλων, αντιμεταθέτουν γράμματα μέσα σε λέξεις και αριθμητικά ψηφία σε πολυψήφιους αριθμούς (Bley & Thorton, 1995).

Αν και τα προβλήματα της οπτικής επεξεργασίας δεν βρίσκονται πια στο κέντρο των ερευνητικών μελετών για τις Μαθησιακές Δυσκολίες, εφόσον η προσοχή έχει μετατοπιστεί στις γλωσσικές δεξιότητες (Chall, 1996).

➤ **Ακουστική αντίληψη**

Στην ακουστική αντίληψη οι δυσκολίες μπορεί να αναφέρονται σε προβλήματα ακουστικής μνήμης και ακουστικής ακολουθίας. Οι περισσότερες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν εξέταζαν τα ακουστικά ελλείμματα σε αντιδιαστολή με τα οπτικά (Bryan, 1972) και αναφέρουν προβλήματα *ακουστικής μνήμης* (δυσκολίες αποθήκευσης και ανάκλησης πληροφοριών που δόθηκαν προφορικά) και *ακουστικής ακολουθίας* (δυσκολία ανάκλησης/αναδόμησης ακολουθίας ήχων ή προφορικών πληροφοριών).

❖ **Γλώσσα**

Για το γλωσσικό έλλειμμα που ενδέχεται να αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν διατυπωθεί δύο υποθέσεις, αυτή του φωνολογικού ελλείμματος και η υπόθεση του διπλού ελλείμματος.

➤ Η Παντελιάδου (2000) υποστηρίζει ότι η φωνολογική επίγνωση είναι ο καλύτερος προβλεπτικός παράγοντας για την μετέπειτα αναγνωστική ικανότητα του ατόμου. Ακόμη, το έλλειμμα *φωνολογικής επίγνωσης*, αν και εμφανίζεται βαθύτερο σε μαθητές της προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας, εξακολουθεί να υπάρχει στους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες και στις μεγαλύτερες τάξεις μέχρι την ενήλικη ζωή (Κωτούλας & Παντελιάδου, 2003) υπογραμμίζοντας τον αναπτυξιακό του χαρακτήρα.

➤ Οι Wolf & Bowers (2000) ανέπτυξαν μια θεωρία σύμφωνα με την οποία οι Μαθησιακές Δυσκολίες δεν έχουν ως μοναδικό πυρήνα το φωνολογικό έλλειμμα, αλλά και ένα δεύτερο έλλειμμα στην ικανότητα για αυτόματη ονομασία οπτικών συμβόλων, το οποίο λειτουργεί ανεξάρτητα από το πρώτο. Προβλήματα στις δεξιότητες φωνολογικής επεξεργασίας οδηγούν άμεσα στη χαμηλή αποκωδικοποίηση, ελλείμματα στην ικανότητα για αυτόματη ονομασία συνδέονται στενά με δυσκολίες στην ευχέρεια (Penninghton και συν., 2001), ενώ το φτωχό λεξιλόγιο και η αδυναμία κατανόησης του προφορικού λόγου, επηρεάζουν αρνητικά την αναγνωστική κατανόηση (Oakhill, Cain, & Bryant, 2003).

Γενικότερα, η εμφάνιση σοβαρών Μαθησιακών Δυσκολιών στην ανάγνωση έχει συνδεθεί από πληθώρα ερευνητών με την ύπαρξη *προβλημάτων στον προφορικό λόγο*, αναγνωρίζοντας την κοινή δομική βάση μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου. Επίσης φαίνεται πως διαφορετικές αναγνωστικές δεξιότητες μπορεί να επηρεάζονται από διαφορετικές γλωσσικές δεξιότητες. Ακόμη, υπάρχουν έμμεσοι τρόποι αλληλεπίδρασης μεταξύ του *προφορικού λόγου*, της *αποκωδικοποίησης* και της *ευχέρειας* (Bishop & Snowling, 2004).

Συστατικά μέρη του *προφορικού λόγου*, όπως η ανάπτυξη του *λεξιλογίου* και η γνώση/κατανόηση της σύνταξης είναι πολύ σημαντικοί παράγοντες για την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας. Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν πολύ χαμηλές επιδόσεις στο *λεξιλόγιο* και στη γνώση του *συντακτικού*, ενώ σύμφωνα με έρευνες των Bishop και Adams (1990) η επίγνωση της σύνταξης είναι ισχυρός προβλεπτικός δείκτης των Μαθησιακών Δυσκολιών στην ανάγνωση.

Όσον αφορά στη γνώση της μορφολογίας, ο ρόλος της επίγνωσης της στην αναγνωστική επίδοση έχει τεκμηριωθεί ερευνητικά και έχει ερμηνευθεί είτε με βάση τη δυνατότητα που παρέχει στη διεύρυνση του *λεξιλογίου* είτε με βάση τη συμμετοχή στην *ορθογραφία*, είτε ως βασική βοήθεια στην ανάγνωση πολυσύλλαβων λέξεων (Berninger, Abbott, Billingsley & Nagy, 2001). Επίσης, στο σημασιολογικό μέρος τους λόγου, υπάρχει ένας σημαντικός αριθμός μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση και κυρίως στην κατανόηση. Αυτοί οι μαθητές, φαίνεται να αντιμετωπίζουν συνολικά προβλήματα γλωσσικής επεξεργασίας, συμπεριλαμβανομένων των προβλημάτων στη σημασιολογία. Η σημασία του *λεξιλογίου* γίνεται περισσότερο σαφής μετά τη Γ' τάξη του δημοτικού, ενώ ιδιαίτερα τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα *λεξιλογίου*, που επηρεάζουν είτε την κατανόηση είτε την αποκωδικοποίηση.

❖ Μνήμη

Σύμφωνα με τον Κολιάδη (2002) μνήμη είναι η ικανότητα να κωδικοποιεί κάποιος, να επεξεργάζεται και να ανακαλεί πληροφορίες τις οποίες κάποια στιγμή είχε δεχτεί.

Η μνήμη με βάση το πολυδομικό μοντέλο που προτάθηκε (Sousa, 2001), μπορεί να θεωρηθεί πως περιλαμβάνει τρία μέρη, τη **βραχύχρονη**, τη **μακρόχρονη** και την **εργαζόμενη** μνήμη, μεταξύ των οποίων συμβαίνουν τρεις σχετικά διακριτές διαδικασίες (Swanson, 1994). Η πρώτη διαδικασία είναι η κωδικοποίηση που αναφέρεται στην ερμηνεία των αισθητηριακών ερεθισμάτων σε κάποια μορφή αναπαράστασης που να μπορεί να αποθηκευτεί. Η δεύτερη είναι η αποθήκευση που αναφέρεται στο μέγεθος της μνήμης που είναι απαραίτητο για τη μόνιμη σώρευση των πληροφοριών ως γνώσεων και η τρίτη είναι η ανάκληση. Αυτή η τελευταία αναφέρεται στη διαδικασία ανάληψης μιας κωδικοποιημένης αναπαράστασης ενός ερεθίσματος από τη μνήμη και την επεξεργασία αυτής (Torgesen, 1984).

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στη μνημονική τους ικανότητα είναι σημαντικές, γιατί σχετίζονται με την ανάγνωση και την

ορθογραφία. Οι μνημονικές δυσκολίες των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες εκτείνονται σε ολόκληρο το μνημονικό μηχανισμό.

➤ Βραχύχρονη μνήμη

Στη βραχύχρονη μνήμη, σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν χαμηλή επίδοση σε έργα που απαιτούν γλωσσική επεξεργασία και ιδίως όταν το χρονικό διάστημα μεταξύ της παρουσίασης του ερεθίσματος και της ανάκλησης είναι μεγάλο. Έτσι, τα προβλήματα μακρόχρονης μνήμης οφείλονται στην αναποτελεσματική χρήση του φωνολογικού κώδικα μαζί με την περιορισμένη χωρητικότητα της βραχύχρονης μνήμης και τη φτωχή χρήση στρατηγικών εσωτερικής επανάληψης και οργάνωσης (Swanson, Cooney & McNamara, 2004).

➤ Μακρόχρονη μνήμη

Επίσης, οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες δεν έχουν διακριτές λειτουργικές δυσκολίες στη μακρόχρονη μνήμη (Sousa, 2001). Αν και η χωρητικότητά της είναι απεριόριστη, η έλλειψη αποτελεσματικών στρατηγικών οργάνωσης, αλλά και η επιφανειακή επεξεργασία των σημασιολογικών αναπαραστάσεων, οδηγούν σε σημαντικό περιορισμό της (Wong, 1982). Η Swanson (1987, 1984) θεωρεί πως τα προβλήματα μακρόχρονης μνήμης των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες αναδύονται από την αποτυχία τους να ενσωματώσουν τα οπτικά και γλωσσικά μνημονικά ίχνη ενός οπτικά παρουσιασμένου ερεθίσματος τη στιγμή της αποθήκευσης. Η άποψη αυτή υποστηρίζει ακόμη περισσότερο την εμπλοκή των προβλημάτων επεξεργασίας του φωνολογικού κώδικα στη μνημονική δυσκολία των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες.

➤ Εργαζόμενη μνήμη

Η εργαζόμενη μνήμη είναι το μέρος του μνημονικού μηχανισμού στο οποίο υπάρχουν τα μεγαλύτερα προβλήματα για τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες. (Oakhill & Yuill, 1996). Πρώτον, έχουν γενικά μικρότερη ικανότητα *εργαζόμενης μνήμης* και αυτή η δυσκολία δεν είναι εντοπισμένη στο πεδίο που έχουν τη μαθησιακή δυσκολία (π.χ. ανάγνωση ή μαθηματικά), αλλά είναι γενικευμένη. Δεύτερον, έχουν δυσκολίες με την ακολουθία ανάκλησης φωνημάτων, γραμμάτων, πραγματικών λέξεων και ψευδο – λέξεων που σχετίζονται με την ανάγνωση. Επιπρόσθετα, δεν μπορούν οι μαθητές αυτοί να χρησιμοποιήσουν, να παρακολουθήσουν και να ελέγξουν τις οργανωτικές στρατηγικές, που

συνδέονται με την ανάκληση και αρχική οργάνωση των πληροφοριών κατά την ενεργοποίηση της εργαζόμενης μνήμης.

❖ Προσοχή και συγκέντρωση

Αρκετές φορές για τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αναφέρεται ότι «διασπάται» η προσοχή τους. Αν και τα προβλήματα προσοχής στους μαθητές αυτούς είναι πολύ έντονα, δεν έχουν την ίδια αιτιολογία, ποιότητα και ένταση με αυτά των μαθητών με ΔΕΠ/Υ. Οι έρευνες προτάσσουν ως αίτια των προβλημάτων προσοχής την αργή επεξεργασία των πληροφοριών, καθώς και την έλλειψη κινήτρων και ενδιαφέροντος για τις εργασίες που τους δίνουν να εκτελέσουν. Ακόμη, ως αιτίες των προβλημάτων προσοχής προτάθηκαν το παρορμητικό γνωστικό στυλ των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες και η φτωχή χρήση γλωσσικών διαμεσολαβητικών διεργασιών που βοηθούν την προσοχή (Smith, 2004). Δηλαδή, η αδυναμία των μαθητών αυτών να ελέγξουν τον τρόπο αντίδρασής τους στο ακαδημαϊκό έργο και να επεξεργαστούν αρκετά πριν απαντήσουν, καθώς και η ελλειμματική τους ικανότητα να «ονομάζουν» (χρησιμοποιούν γλωσσικές ετικέτες) κάθε αντικείμενο, δυσκολεύουν την προσπάθεια τους για συγκέντρωση και προσοχή.

Η προσοχή αλληλεπιδρά έντονα με τη μνημονική ικανότητα και μαζί επηρεάζουν σημαντικά την επίδοση σε όλα τα ακαδημαϊκά έργα. Η κυριότερη συνεισφορά στα προβλήματα επίδοσης των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι η αρνητική επιρροή που έχουν τα προβλήματα προσοχής στη χρήση στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων. Η επίδραση αυτή επηρεάζει σημαντικά και δυσκολεύει τη στρατηγική προσέγγιση των ακαδημαϊκών έργων από τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες (Smith, 2004).

❖ Μεταγνώση

Μεταγνώση είναι η γνώση για τις γνωστικές λειτουργίες του ατόμου, η ενεργητική παρακολούθησή τους από τον ίδιο, καθώς και οι διορθωτικές ενέργειες στις οποίες προβαίνει όταν αντιμετωπίζει προβλήματα σε αυτές (Wong, 1991).

Η Παντελιάδου & ο Μπότσας (2007) αναφέρουν ότι τα προβλήματα μεταγνωστικού τύπου που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες εστιάζονται:

➤ στην αναγνώριση των απαιτήσεων του έργου

Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες δεν είναι γενικά ενήμεροι για τις απαιτήσεις που έχει το έργο με το οποίο εμπλέκονται. Οι δυσκολίες αυτές μπορεί να είναι είτε η πλήρης αδυναμία αναγνώρισης των απαιτήσεων του έργου είτε η λανθασμένη ερμηνεία. Όταν για

παράδειγμα θεωρηθεί πως το κείμενο είναι πολύ δύσκολο και οι απαιτήσεις σε επεξεργασία πολλές, είναι πιθανό ο μαθητής με Μαθησιακές Δυσκολίες να παραιτηθεί εύκολα, προσπαθώντας να αποφύγει μια νέα αποτυχία (Graham & Bellert, 2004).

➤ *στην επιλογή και εφαρμογή των στρατηγικών*

Οι μαθητές αυτοί αντιλαμβάνονται την αξία της χρήσης στρατηγικών (*διαδικαστική γνώση*), αλλά δεν γνωρίζουν πού, πώς και γιατί να χρησιμοποιήσουν συγκεκριμένες στρατηγικές (*περιστασιακή γνώση*). Το ρεπερτόριο *στρατηγικών* των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι περιορισμένο και δομείται από *στρατηγικές επιφανειακής επεξεργασίας* που είναι συνήθως απλές και δεν ταιριάζουν ούτε στην ηλικία τους, ούτε στη γνωστική τους εμπειρία (Μπότσας & Παντελιάδου, 2003). Επίσης, εξαιτίας της ελλειμματικής τους *μεταγνωστικής περιστασιακής γνώσης*, δεν έχουν ούτε τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν και τις *στρατηγικές* που γνωρίζουν με ευέλικτο τρόπο.

➤ *στην παρακολούθηση και ρύθμιση της επίδοσης*

Ένα ακόμη σημαντικό, διακριτό μέρος της μεταγνώσης είναι η μεταγνωστική *παρακολούθηση*. Αυτή αναφέρεται στην *παρακολούθηση* της πορείας της γνωστικής λειτουργίας, καθώς και στην ικανότητα *να ελέγχει* το ίδιο το άτομο και να *ρυθμίζει* κατάλληλα (διορθωτικά) την απόδοση στο έργο. Ουσιαστικά, αποτελεί την εκτίμηση ορθότητας της πορείας του γνωστικού έργου, με βάση κριτήρια ορθότητας που προϋπάρχουν στο μυαλό του μαθητή. Αν υπάρξει πρόβλημα κατά την εκτίμηση αυτή ο μαθητής παρεμβαίνει στο έργο διορθωτικά μέχρι να γεφυρωθεί το χάσμα (Nelson & Narens, 1994).

➤ *Η αξιολόγηση του έργου*

Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες συνήθως αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα στην *αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας* των μαθησιακών λειτουργιών τους. Αφού αρχικός στόχος τους είναι να ολοκληρώσουν το γνωστικό έργο, χωρίς να το επεξεργάζονται βαθιά, όταν το ολοκληρώνουν, σταματούν την επεξεργασία. Δεν σκέφτονται άλλο, δεν προχωρούν σε περαιτέρω ανάλυση των αποτελεσμάτων και δεν αναστοχάζονται. Έτσι, δεν μπορούν να διακρίνουν τους σωστούς από τους λανθασμένους τρόπους επίλυσης των προβλημάτων, χρησιμοποιώντας μόνο υπολογιστικά κριτήρια (π.χ. «έμαθα το μάθημα, αφού τελείωσα το διάβασμα») (Παντελιάδου & Μπότσας, 2004).

❖ Αυτορρύθμιση

Ο Κολιάδης (2006) αναφέρει ότι η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση αναφέρεται σε ενέργειες, σκέψεις και αισθήματα που προέρχονται από το μαθητή, τις οποίες μακροπρόθεσμα παρακολουθεί και προσαρμόζει για να επιτευχθούν οι μαθησιακοί στόχοι. Η αυτορρύθμιση εμπλέκει έναν αριθμό εργασιών που περιλαμβάνουν τη στοχοθεσία, τις στρατηγικές σχεδιασμού, οργάνωσης, κωδικοποίησης και αποθήκευσης πληροφοριών, την παρακολούθηση και τον έλεγχο των γνωστικών λειτουργιών και του θυμικού, την αποτελεσματική διαχείριση χρόνου, τις πεποιθήσεις αυτό-κινητοποίησης (αυτό-αποτελεσματικότητα, προσδοκίες αποτελέσματος, εσωτερικό ενδιαφέρον και προσανατολισμός στον στόχο) την αξιολόγηση και αναστοχασμό, την υπερηφάνεια και την ικανοποίηση από την προσπάθειά τους. Ερευνητικά δεδομένα έχουν δείξει ότι οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες δυσκολεύονται να αυτορρυθμίσουν τη μαθησιακή τους συμπεριφορά, για να επιτύχουν μέσα στο σχολείο.

❖ Κίνητρα

Οι επιδράσεις των *κινήτρων*, έμμεσες και άμεσες, στην επίδοση είναι σημαντικές και μεγάλης αξίας. Από αυτές τις επιδράσεις προέκυψε η δόμηση της εικόνας του **παθητικού μαθητή**, η οποία περιλάμβανε τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες που δεν κινητοποιούνταν, ώστε να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά στρατηγικές και άλλες γνωστικές πηγές και να έχουν επιτυχημένη επίδοση. Αυτό που τους διακρίνει είναι η «μαθημένη αβοηθησία», δηλαδή μέσα από την επαναλαμβανόμενη σχολική αποτυχία, πιστεύουν πως δεν έχουν καμία ικανότητα και οι όποιες προσπάθειές τους είναι μάταιες και αποτυχημένες.

❖ Συμπεριφορά

Τα προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ΜΔ μπορεί να εκτείνονται από την επιθετικότητα ως την απάθεια και την εσωστρέφεια (Μπότσας & Παντελιάδου, 2007), χωρίς όμως να έχουν εγγενή αιτιολογία. Αντιθέτως, θεωρούνται απόρροια των ΜΔ και ενισχύονται από τη συνεχή σχολική αποτυχία των μαθητών ή του χαμηλού κοινωνικού κύρους που έχουν μεταξύ των συνομηλίκων τους.

❖ **Κοινωνική εξέλιξη και σχέσεις**

Οι μαθητές με ΜΔ συνήθως αγνοούνται και συγκεντρώνουν αρνητικές κριτικές από τους συμμαθητές τους. Επίσης, δεν έχουν ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες, όπως η συνεργασία, η προσφορά βοήθειας, ο αυτοέλεγχος και η ικανοποιητική επικοινωνία. Έτσι, οι μαθητές αυτοί βιώνουν είτε κοινωνική απομόνωση είτε κοινωνική απόρριψη από τους συμμαθητές τους (Sabornie & Kauffman, 1986).

❖ **Συναισθηματική εξέλιξη**

Οι μαθητές με ΜΔ λόγω των επαναλαμβανόμενων αποτυχιών και μταιώσεων που βιώνουν, αναπτύσσουν περισσότερα αρνητικά και σημαντικά λιγότερα θετικά συναισθήματα σε σχέση με τους συνομηλίκους τους. Το αποτέλεσμα αυτής της κατάστασης είναι να μην ενεργοποιούνται εσωτερικά για να καταφέρουν περισσότερα. Έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη και έντονο άγχος. (Κρόκου & Μουταβελής, 2009).

1.6 Αναπτυξιακή πορεία των Μαθησιακών Δυσκολιών

Οι δυσκολίες αρχίζουν να γίνονται εμφανείς ήδη στην προσχολική ηλικία, ενώ υπάρχουν έρευνες που αναζητούν σημάδια τους από τη βρεφική ακόμη ηλικία και γίνεται προσπάθεια καθορισμού του πληθυσμού που βρίσκεται σε επικινδυνότητα. Επίσης δυσκολίες παραμένουν στην εφηβική και ενήλικη ζωή γι' αυτό και θεωρούνται «δυσκολίες ζωής» (Silver, 1987).

Η εκδήλωση των δυσκολιών στη μάθηση αναμφισβήτητα συνδέεται με τη σχολική μάθηση και αξιολογείται μόνο εφόσον τα παιδιά έχουν αρχίσει την τυπική σχολική φοίτηση. Οι εκδηλώσεις αυτές αφορούν το βαθμό της μαθησιακής επάρκειας, που αποτελεί μία από τις παραμέτρους των Μαθησιακών Δυσκολιών, οι ικανότητες όμως που συνδέονται μ' αυτή καθώς και οι διαδικασίες οι οποίες υπεισέρχονται στη μάθηση μπορεί να εντοπιστούν και να αξιολογηθούν από πολύ νωρίς στη ζωή.

Η μάθηση συνδέεται με τη λειτουργία του λόγου, προφορικού, έντυπου και γραπτού. Είναι, λοιπόν, φυσικό να έχουμε εκδήλωση των δυσκολιών αυτών στις βασικές αυτές λειτουργίες. Η επεξεργασία του έντυπου και γραπτού λόγου, όπως ήδη προαναφέρθηκε γίνεται στο αντιληπτικό επίπεδο, ενώ του προφορικού στο ακουστικο-φωνητικό. Κατά συνέπεια αναμένεται, ήδη από τα πρώτα χρόνια της ζωής να εμφανίζονται διαταραχές στη λειτουργία αυτή. Με την πάροδο του χρόνου οι δυσλειτουργίες παραμένουν και επηρεάζουν τη μαθησιακή επάρκεια.

❖ *Προσχολική ηλικία*

Η εμφάνιση των Μαθησιακών δυσκολιών μπορεί να γίνει εμφανής πριν ακόμα και από την ένταξη του παιδιού στο σχολείο, κατά την φοίτηση του δηλαδή στο Νηπιαγωγείο ή και ακόμα νωρίτερα. Για το λόγο αυτό, πιστεύεται ότι ο ρόλος της Νηπιαγωγού είναι πολύ καίριος στο να εντοπίσει και να ενημερώσει τους γονείς για κάποιες ήπιες δυσκολίες που αντιμετωπίζει το παιδί και που πιστεύει ότι δε θα το βοηθήσουν κατά την φοίτησή του στην Α' Τάξη του Δημοτικού. Τέτοια σημεία κλειδιά που πρέπει να εντοπίσει η Νηπιαγωγός ή η οικογένεια και που θεωρούνται σημεία κλειδιά για τον κίνδυνο εμφάνισης μαθησιακών δυσκολιών πιθανώς να είναι:

- *Δυσκολίες στην συγκέντρωση προσοχής:* (Το παιδί αφαιρείται συχνά κατά την εργασία του, μπορεί να είναι υπερκινητικό ή νευρικό στο κάθισμά του).

- *Δυσκολία στην εγρήγορση:* (Δυσκολίες στο ξεκίνημα δραστηριότητας ή στο ρυθμό εκτέλεσης της εργασίας πχ αργός ρυθμός).
- *Δυσκολίες στο ψυχοσυναισθηματικό του προφίλ:* (Ορίζεται και ως "διαταραχή συμπεριφοράς" και περιλαμβάνει την επιθετικότητα / δειλία, κυκλοθυμίες, κοινωνική αδεξιότητα, εμμονές κλπ.)
- *Αδεξιότητα:* (Εμφανής δυσκολία να συμμετάσχει στο δυαδικό ή ομαδικό κινητικό παιχνίδι).
- *Δυσκολίες στην προσωπική του ζωή:* (Δυσκολίες στην διευθέτηση των προσωπικών του πραγμάτων και τις δραστηριότητες αυτοεξυπηρέτησης στο σπίτι και το Νηπιαγωγείο).
- *Γραφοκινητικές δυσκολίες:* (Περιλαμβάνει κακό κράτημα του μολυβιού, δυσκολίες στο βάψιμο και τη ζωγραφική με βάση τους μέσους όρους, δυσκολίες στην χρήση ψαλιδιού και εργαλείων, καθώς και στις υπόλοιπες λεπτές δεξιότητες).
- *Δυσκολία της μέσης γραμμής:* (Δυσκολία δηλαδή ακολουθίας γραμμής από τα αριστερά προς τα δεξιά χωρίς να σταματήσει).
- *Αριστεροχειρία:* (Η αριστεροχειρία, με βάση Ελληνικές και διεθνείς επιστημονικές έρευνες, πάρα πολύ συχνά σχετίζεται άμεσα με εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών στο Δημοτικό).
- *Δυσκολίες στην λεκτική επικοινωνία:* (Δεν μιλά καθαρά, δυσλαλία), κάνει αντιστροφές συλλαβών (π.χ "ντοτάμα" αντί "ντομάτα"), συντακτικά λάθη στον λόγο του, φτωχές προτάσεις, τραυλισμός κλπ).
- *Δυσκολίες στην μνήμη:* (Δυσκολίες τόσο στην οπτική όσο και στην ακουστική βραχυπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη μνήμη).
- *Δυσκολίες στον προσανατολισμό:* (Δυσκολίες στην κατευθυντικότητα, την αναγνώριση αριστερού-δεξιού, στο λύσιμο λαβυρίνθων κλπ).
- *Δυσκολίες ταυτίσεων - διαφοροποιήσεων:* (Δυσκολίες αναγνώρισης του ίδιου ή διαφορετικού ανάμεσα σε σχήματα-εικόνες).
- *Δυσκολίες στην αντίληψη ποσοτήτων:* (Δυσκολίες σε ποσοτικές έννοιες όπως "περισσότερα"- "λιγότερα", δυσκολίες στην 1-1 αρίθμηση κλπ).

Μόλις εντοπιστούν λοιπόν έστω και 2 από τις παραπάνω δυσκολίες στο νήπιο από τη Νηπιαγωγό ή την οικογένεια, είναι καλό να αξιολογηθεί από έναν ειδικό σύμβουλο (Ψυχολόγο, Ειδικό Παιδαγωγό, Εργοθεραπευτή, Λογοθεραπευτή, κλπ), ώστε να διαπιστωθούν οι ακριβείς δυσκολίες του παιδιού, να αποσαφηνιστούν οι αιτίες τους και να αξιολογηθεί αν θα έπρεπε να χρίσουν ειδικής ενισχυτικής παρέμβασης ή όχι. Αυτό που θα

πρέπει όλοι να έχουν υπ' όψιν είναι ότι με την έγκαιρη και κατάλληλη παρέμβαση (εάν αυτή κριθεί απαραίτητη), πολλές από τις δυσκολίες μπορούν να αντιμετωπιστούν στην πρώτη τους εμφάνιση και έτσι να μην αποτελέσουν αιτία εμφάνισης μαθησιακής δυσκολίας με επώδυνες συνέπειες τόσο στην ομαλή Σχολική απόδοση του παιδιού, όσο φυσικά και στην επιβάρυνση του ψυχισμού του. (Διεπιστημονική ομάδα ελληνικής επιστημονικής εταιρείας ειδικής αγωγής), <http://www.specialeducation.gr/frontend/article.php?aid=359&cid=74>

❖ Σχολική ηλικία

Τα κυριότερα χαρακτηριστικά και των παιδιών και των νέων με μέτριες και σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες είναι τα εξής:

- Δυσκολεύεται να συνυπάρξει με παιδιά της ίδιας ηλικίας
- Εργάζεται ασυνήθιστα αργά
- Υπερκινητικότητα, το παιδί δεν μπορεί να επικεντρώσει το ενδιαφέρον του σε κάτι για πολύ ώρα, αποσπάται εύκολα
- Καθυστερημένη κινητική ή γλωσσική ανάπτυξη
- Δυσκολία στην ανάπτυξη των λεπτών κινητικών δεξιοτήτων, όπως στο πιάσιμο του μολυβιού
- Δυσκολία στην γραφή
- Έντονα προβλήματα ορθογραφίας
- Περιορισμένη αναγνωστική ικανότητα
- Δυσκολία στο να ξεχωρίσει μεταξύ τους τα γράμματα, τους αριθμούς, ή και τους ήχους
- Φτωχή μνήμη
- Δυσκολία στο να ονομάσει οικεία πρόσωπα ή πράγματα
- Δυσκολία προσανατολισμού, δεν μπορεί να ξεχωρίσει το δεξί από το αριστερό (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2005)
- Συναισθηματική αστάθεια (www.eduportal.gr)
- Είναι πολύ ανήσυχο ή διασπάται η προσοχή του πολύ εύκολα (Φλωράτου, 2002)
- Δυσκολεύονται στις αλληλουχίες, δηλαδή να μάθουν τις μέρες της εβδομάδας, τους μήνες και τις εποχές του χρόνου, να δένουν τα κορδόνια τους, να βρίσκουν ένα όνομα στον τηλεφωνικό κατάλογο ή μια λέξη στο λεξικό (Φλωράτου, 2002)

- Εμφανίζουν «έλλειψη στοχαστικότητας», δηλαδή απαντούν σχεδόν αυτόματα σε ερωτήσεις και προβλήματα και, κατά κανόνα, δίνουν λαθεμένες απαντήσεις, αφού δεν έχουν καθόλου σκεφτεί πριν απαντήσουν. Είναι λογικό ένα παρορμητικό παιδί που δεν διατηρεί για πολλή ώρα την προσοχή του, να μην έχει αναπτύξει τις κατάλληλες γνωστικές διαδικασίες που θα του επιτρέψουν να αξιολογεί τις εισερχόμενες πληροφορίες, να οργανώνει και να τις ανακαλεί, όταν χρειάζεται. (Μίχου, 1988)
- Εμφανίζουν «ανώριμη και ανοργάνωτη συμπεριφορά» σε βαθμό συχνότητα και διάρκεια που ξεχωρίζουν από τους συμμαθητές τους. Η έλλειψη οργάνωσης είναι εμφανής ακόμα και στη σχολική τσάντα, στο δωμάτιό τους, στα συρτάρια της ντουλάπας τους, στα παιχνίδια τους, στο τρόπο που μελετάνε τα μαθήματά τους
- Δεν εκδηλώνουν το απαραίτητο ενδιαφέρον για τα γνωστικά συστατικά της γραφής και για λειτουργίες όπως είναι ο σχεδιασμός, η οργάνωση και ο έλεγχος του κειμένου (Παντελιάδου, 2000)
- Δυσκολεύονται να ακολουθούν περίπλοκες οδηγίες (Φλωράτου,2002)
- Αποδιοργανώνονται σε ατμόσφαιρα άγχους και έντασης
- Δείχνουν απογοητευμένα, απρόθυμα για σχολική εργασία γι' αυτό και η εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους είναι πολύ κακή
- Τα περισσότερα εμφανίζουν ανώριμη κινητικότητα, γι' αυτό μας τα περιγράφουν σαν «ζημιάρικα παιδιά» αδέξια στις κινήσεις
- Είναι λιγότερο επιδέξια στο να διατηρούν μια συζήτηση και στο να συνομιλούν επιδεικνύοντας σεβασμό για το συνομιλητή τους και μετριοπάθεια, ενώ μερικές φορές δίνουν την εντύπωση ότι είναι εχθρικά (Dabie Nabuzoka, 2000, Κουράκης, 1997)
- Το παιδί συχνά δεν αποτελείώνει κάτι που αρχίζει
- Μεταπηδάει από τη μια δραστηριότητα στην άλλη (Μαρκοβίτης-Τζουριάδου, 1991)
- Δυσκολεύονται να κατανοήσουν γραφικές παραστάσεις

Τέλος ο Βασίλης Σακκάς (2002) σημειώνει ότι στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αποδίδονται ψυχολογικά συμπτώματα, όπως η δυσκολία να αντιμετωπίσει το άγχος, η χαμηλή αυτοεικόνα, αισθήματα ανικανότητας, απραξίας, εύκολη ματαιώση, οι αρνητικές σχέσεις με συνομηλίκους, μη ικανοποιητικές ταυτίσεις με τους γονείς, η δυσκολία ταύτισης στη σχολική πραγματικότητα με τους δασκάλους ως υποκατάστατα γονεϊκών προτύπων, ο μόνιμος φόβος αποτυχίας, ο μόνιμος θυμός, το αδύναμο εγώ, και οι περιορισμένες δυνατότητες προσαρμογής σε καινούργιες καταστάσεις.

Αυτά τα συμπτώματα των μαθησιακών δυσκολιών δεν είναι πάντοτε όλα εμφανή. Σημαντικό όμως είναι οι γονείς και οι δάσκαλοι να τα γνωρίζουν για την γρήγορη διάγνωση και αντιμετώπιση των δυσκολιών που παρουσιάζουν τα παιδιά στην μάθηση.

❖ *Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*

Η μετάβαση από την πρωτοβάθμια στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση μπορεί να προβληματίζει έως να προξενήσει άγχος σε κάθε νεαρό άτομο, αλλά τα άτομα με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ή άλλες εκπαιδευτικές ανάγκες είναι κάτω από μεγαλύτερη πίεση. Τα δημοτικά σχολεία προσφέρουν μεγαλύτερη προβλεψιμότητα καθώς οι περισσότερες ώρες περνούν με τον ίδιο δάσκαλο και στην ίδια τάξη, όλη την σχολική χρονιά. Η μετάβαση στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση συνοδεύεται από πολλές αλλαγές, όπως είναι οι διαφορετικές σχολικές αίθουσες και βέβαια η εναλλαγή των καθηγητών. Είναι φυσικό λοιπόν, αυτή η ατμόσφαιρα να φορτίζει τα παιδιά με αισθήματα φόβου, αγωνίας, πιθανής αποτυχίας κ.τ.λ.

Σύμφωνα με την Φλωράτου, Μ. (2009) τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες στο γυμνάσιο κατατάσσονται σε δυο κατηγορίες: α) Η μια κατηγορία αφορά τα παιδιά που στο δημοτικό δεν βοηθήθηκαν από ειδικό δάσκαλο, είτε γιατί δεν υπήρχε ειδικός είτε διότι η «κακή επίδοση» στα μαθήματα περισσότερο εξηγήθηκε σαν «τεμπελιά – αδιαφορία», παρά κατανοήθηκε σαν ειδική μαθησιακή δυσκολία, β) η άλλη κατηγορία αφορά τα παιδιά που δεν παρουσιάζουν χαρακτηριστικά σοβαρών μαθησιακών δυσκολιών, δηλαδή μπορούν να διαβάζουν και αν εκφράζονται γραπτά (είναι τα παιδιά που στα προηγούμενα χρόνια, είχαν έγκαιρα επισημανθεί για τις δυσκολίες τους και είχαν αντιμετωπιστεί με «κάποια ειδικά προγράμματα» αλλά που συνεχίζουν να δυσκολεύονται στην γρήγορη γραπτή έκφραση των απαντήσεων, στο να καταναείμουν σωστά το χρόνο του διαγωνίσματος και στο να γράψουν τα θέματα, εάν ο ρυθμός υπαγόρευσης του καθηγητή είναι πολύ γρήγορος. Με αποτέλεσμα ακόμα και εάν είναι πολύ καλά διαβασμένοι το γραπτό τους να δείχνει ένα αδιάβαστο μαθητή.

Αν η μετάβαση από την πρωτοβάθμια στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν αντιμετωπισθεί με κατάλληλο τρόπο, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να καταλήξουν απομονωμένα και ευάλωτα. Μια καλά σχεδιασμένη μετάβαση θα βοηθήσει να αρθούν τα εμπόδια στη μάθηση και θα επιτρέψει στους μαθητές να αναπτύξουν το πλήρες ακαδημαϊκό δυναμικό τους.

Είναι προφανές ότι οι όψιμες Μαθησιακές Δυσκολίες, που παρουσιάζονται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και αντιμετωπίζονται με την εκπαιδευτική στήριξη, την ειδική

παρέμβαση μπορεί να βελτιώνονται αλλά δεν ξεπερνιούνται. Αποτελεί δυστυχώς κοινή διαπίστωση ότι με βάση τα αναλυτικά προγράμματα και το νομοθετικό πλαίσιο για τους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δεν υπάρχει ιδιαίτερη ανάγκη εφαρμογής προγραμμάτων παρέμβασης, όσο αφορά στην αντιμετώπιση δυσκολιών στον τομέα της ανάγνωσης, της ορθογραφημένης γραφής και των μαθησιακών δυσκολιών στα μαθηματικά. Από μελέτη των νομικών ρυθμίσεων διαπιστώνεται ότι η απόκτηση του γραπτού λόγου στις βασικές του παραμέτρους αποτελεί αποκλειστική υπόθεση του δημοτικού σχολείου.

Ειδικότερα, όσο αφορά στη ρύθμιση για την αξιολόγηση των παιδιών με διαγνωσμένη δυσλεξία, τα προβλήματα στο γραπτό λόγο δε φαίνεται να συνιστούν εμπόδιο για τη μετάβασή τους στις επόμενες τάξεις του Γυμνασίου ή του Λυκείου. Παρά την αναμφισβήτητη χρησιμότητα καθώς και την ευρύτατη αποδοχή που έχει γνωρίσει η παραπάνω θεσμική μέριμνα, ωστόσο, όταν δεν παρέχει σαφείς πληροφορίες για το είδος και τον τρόπο υποστήριξης των μαθητών με παρόμοια προβλήματα, καθίσταται άκυρη και πολλές φορές συνιστά αφετηρία για την κατάχρηση και σύγχυση των εννοιών που συνδέονται με τις μαθησιακές δυσκολίες (Καρβούνης, 2004).

Συμπερασματικά, επισημαίνεται ότι η αναγκαία και καθοριστική για την μαθησιακή εξέλιξη των παιδιών διαδικασία παρέμβασης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, πρέπει να συνεχισθεί και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Δεν πρέπει κάτι που ξεκίνησε και δίνει αποτελέσματα στα παιδιά, για να καλύψει την ακαδημαϊκή ανάπτυξη και πρόοδο αυτών των μαθητριών/των που την έχουν τόση ανάγκη να σταματήσει.

❖ *Τριτοβάθμια εκπαίδευση*

Η συμπτωματολογία των Μαθησιακών δυσκολιών διαφέρει ανάλογα με την ηλικία. Τα μικρότερα παιδιά παρουσιάζουν δυσκολίες στη φωνολογία, στην ανάγνωση, στην ορθογραφία, στη συγκέντρωση προσοχής, στην εκτέλεση οδηγιών, στη βραχυπρόθεσμη μνήμη κλπ.

Τα μεγαλύτερα παιδιά παρουσιάζουν ελλείμματα σε δεξιότητες όπως η ορθογραφημένη γραφή, η γραπτή απόδοση ιδεών με λογική αλληλουχία, η απομνημόνευση πληροφοριών, η οργάνωση του χρόνου κλπ. (Gillroy & Miles, 1996).

Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση οι φοιτητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες που αφορούν τη διαχείριση του χρόνου, τη συγκέντρωση, την οργάνωση της μελέτης των μαθημάτων, την ορθογραφία (McLoughlin et al., 1994), την γραφή, την αντιγραφή και τους αριθμούς. Παρατηρούνται επίσης αδυναμίες που σχετίζονται με την απομνημόνευση και την ανάκληση

πληροφοριών, την έκφραση, ιδιαίτερα τη γραπτή, είτε ως προς τη λήψη σημειώσεων κατά τη διάλεξη (Gilroy και Miles, 1996), είτε ως προς τη συγγραφή των γραπτών εργασιών ή τις εξετάσεις (Reid, 2003· Mortimore και Crozier, 2006).

Επίσης ένας μεγάλος αριθμός φοιτητών με Μαθησιακές Δυσκολίες, σύμφωνα με τις Stampoltzis et al. (2010), έχει βιώσει αρνητικές εμπειρίες στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αλλά δεν είναι ξεκάθαρο αν το άγχος τους συνδέεται με την επίδοσή τους στο πανεπιστήμιο ή με τον αντίκτυπο των παρελθουσών εμπειριών τους (Stampoltzis et al., 2010). Σύμφωνα με κάποιες έρευνες τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και δυσκολίες στην ανάγνωση, εμφανίζουν υψηλή συχνότητα συναισθηματικών και συμπεριφορικών προβλημάτων (Τσοβίλη, 2003). Αρκετές έρευνες δείχνουν ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν κάποιες συναισθηματικές διαταραχές στο σχολείο, εκτός σχολείου ή και στα δύο. Οι τραυματικές εμπειρίες που βιώνουν οι μαθητές κατά την ανάγνωση καθώς και το άγχος προκαλούν αδυναμία στη συγκέντρωση, με συνέπεια η ανάγνωση να επιφέρει υψηλά επίπεδα άγχους που παρεμποδίζουν τη μαθησιακή διαδικασία. Το άγχος σύμφωνα με τον Freud αποτελεί το 'θεμελιώδες φαινόμενο και το κεντρικό πρόβλημα της νεύρωσης', το οποίο επιδρά σημαντικά στη διαμόρφωση της προσωπικότητας. Το άγχος σχετίζεται με ψυχολογικά και κοινωνικά προβλήματα. Το άγχος που προέρχεται από κοινωνικούς παράγοντες εξασθενεί τη λειτουργία της μνήμης και συνεπάγεται μειωμένη επίδοση στα μαθήματα. Οι μαθησιακές δυσκολίες και τα συνοδά συναισθηματικά προβλήματα εκπορεύονται από το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον. Τα άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες που ενδεχομένως να παρουσιάζουν άγχος σε απειλητικές καταστάσεις, όπως στην ανάγνωση, λόγω της μειωμένης τους επίδοσης. Το άγχος αυτό έχει ως αποτέλεσμα να προκαλεί επιπλέον χειροτέρευση της ανάγνωσης (Τσοβίλη, 2003).

Οι φοιτητές με ειδικές ανάγκες που κοινοποιούν μια αναπηρία ενδέχεται να στιγματιστούν. Οι φοιτητές με αόρατες αναπηρίες προτιμούν να αποκρύπτουν την αναπηρία τους ώστε να μην αισθάνονται τις συνέπειες της διαφορετικότητας (Σταμπολτζή και Πολυχρονοπούλου, 2007). Η έμφαση που δίνεται στη διαγνωστική και στις ιδιαίτερες ανάγκες των φοιτητών εξακολουθεί να απαιτεί οι φοιτητές να αποκαλύψουν αυτές τις ανάγκες στους καθηγητές τους. Παρά τις υπάρχουσες διαδικασίες ενθάρρυνσης των φοιτητών να κάνουν σαφείς τις ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες τους, πολλοί επιλέγουν να μην το πράξουν, διότι ανησυχούν ότι οι συμφοιτητές τους και το προσωπικό θα τους θεωρήσουν κλαψιάρηδες, τεμπέληδες ή ότι δεν προσπαθούν, κι αν είναι άτομα με αόρατες αναπηρίες, ακόμα και ότι λένε ψέματα (Matthews, 2009).

Πολλοί φοιτητές επομένως, έχουν διαγνωστεί με Μαθησιακές Δυσκολίες προτού φτάσουν στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Συχνά όμως δεν το λένε είτε γιατί φοβούνται το στιγματισμό όπως και προαναφέρθηκε είτε γιατί υπάρχει ακόμα προκατάληψη και άγνοια γύρω από αυτές. Υπάρχει επίσης η αντίληψη ότι οι Μαθησιακές παύουν να υφίσταται μετά το τέλος του σχολείου. Η αντίληψη αυτή όμως είναι λανθασμένη. Κάποια χαρακτηριστικά των φοιτητών με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι:

Γενικά χαρακτηριστικά:

- Ικανότητα ανάγνωσης και γραφής χαμηλότερη από την αναμενόμενη για την ηλικία τους
- Αργό ρυθμό επεξεργασίας πληροφοριών.
- Δυσκολία να ολοκληρώσουν μια δραστηριότητα μέσα σε χρονικά όρια.
- Προβλήματα προσανατολισμού
- Αδύναμη βραχυπρόθεσμη μνήμη
- Δυσκολίες στην οργάνωση (των πραγμάτων του και του χρόνου)
- Χαμηλή αυτοπεποίθηση και έλλειψη εμπιστοσύνης στον εαυτό τους.

Κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες

- Έχουν συνήθως περισσότερο άγχος από τους συμφοιτητές τους
- Αίσθημα ότι 'πνίγονται' όταν έχουν να κάνουν γραφική δουλειά
- Παθητική ή επιθετική συμπεριφορά όταν βλέπουν ότι διαβάζουν περισσότερο από τους άλλους και παίρνουν χαμηλότερους βαθμούς

Χαρακτηριστικά που δεν είναι φανερά

- Αδύναμη βραχυπρόθεσμη μνήμη που έχει σαν συνέπεια μεγάλη δυσκολία στην αποστήθιση
- Δυσκολία να αντιγράψουν σωστά (από πίνακα, διαφάνεια)
- Δυσκολία με το χρόνο
- Αδυναμία συγκέντρωσης προσοχής ιδιαίτερα σε αγχογόνες καταστάσεις (π.χ εξετάσεις)

- Δυσκολία να εκτελέσουν ταυτόχρονα δύο ενέργειες: να ακούνε και να κρατάνε σημειώσεις κλπ.
- Αργό ρυθμό επεξεργασίας πληροφοριών με αποτέλεσμα να μην μπορούν να ακολουθήσουν τους ρυθμούς των πανεπιστημιακών διαλέξεων ή των σεμιναρίων
- Δυσκολία να χρησιμοποιήσουν τις δυνατότητες που τους παρέχει η βιβλιοθήκη (αναζήτηση βιβλίων μέσω Η/Υ, εύρεση βιβλίων στα ράφια κλπ)

Τα δυνατά σημεία των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες

- Ικανότητα οπτικοποίησης που περιλαμβάνει τρισδιάστατη οπτική αντίληψη (3-D realisation)
 - Ολική και επαγωγική σκέψη γι αυτό συχνά οδηγούνται σε ασυνήθιστες λύσεις προβλημάτων
 - Καλλιτεχνικές δεξιότητες με έμφαση στις οπτικο-χωρικές ικανότητες
 - Καλές πρακτικές δεξιότητες και αυξημένη αντίληψη του τρόπου λειτουργίας μηχανών και μηχανικών συστημάτων
 - Μεγάλη αποφασιστικότητα και επιμονή
- <http://www.dyslexia.gr/index.php/yliko/tritovathmia-ekpaideysi>

1.7.1 Αξιολόγηση των Μαθησιακών Δυσκολιών

Η σημαντικότητα της αξιολόγησης:

Η αξιολόγηση είναι η διαδικασία της συλλογής πληροφοριών για την αναγνώριση των παραγόντων που συνεισφέρουν στη δυσκολία ενός μαθητή, όταν μαθαίνει να διαβάζει και να γράφει. Έτσι συλλέγονται πληροφορίες από γονείς και δασκάλους, για να κατανοηθούν οι αναπτυξιακές και εκπαιδευτικές ευκαιρίες που έχουν προσφερθεί στον εκάστοτε μαθητή. Έπειτα, του δίνονται τεστ, για να αναγνωριστούν τα δυνατά σημεία και οι αδυναμίες του που οδηγούν σε μια διάγνωση και ένας οδικός χάρτης για την παρέμβαση. Υπάρχουν αρκετοί στόχοι για την πραγματοποίηση μια αξιολόγησης ή τη συλλογή πληροφοριών για ένα παιδί (Swanson, et al., 1995).

- Οι πληροφορίες της αξιολόγησης είναι η βάση για την αναγνώριση και τη διάγνωση των δυσκολιών
- Οι πληροφορίες της αξιολόγησης και η διάγνωση παρέχουν της οδηγίες για την παρέμβαση, τη θεραπεία και τη διδασκαλία. Κάθε παιδί χρειάζεται διαφορετικές παρεμβάσεις και αντιμετώπιση
- Η αξιολόγηση αναγνωρίζει τις αλλαγές στη συμπεριφορά του παιδιού και προσδιορίζει την πρόοδό του. Η πρόοδος του παιδιού πρέπει να ελέγχεται περιοδικά, για να διαπιστώνεται αν το παιδί βελτιώνεται, το πώς οι παρεμβάσεις επηρεάζουν την κατάσταση προσοχής, συμπεριφοράς και ακαδημαϊκότητάς του και ποιες αλλαγές θα πρέπει να γίνουν στον σχεδιασμό της παρέμβασης.

Μια ακόμα πτυχή της αξιολόγησης, που την καθιστά σημαντική και χρήσιμη, είναι η τεκμηρίωση του δικαιώματος να λάβει ο μαθητής όλες τις διευκολύνσεις που παρέχονται από τη σχετική νομοθεσία και αφορούν τόσο στις εξετάσεις (όπως η απαλλαγή από τις γραπτές εξετάσεις) όσο και άλλες παροχές, όπως οικονομική υποστήριξη από τα ασφαλιστικά ταμεία για τις προτεινόμενες από τις διαγνωστικές υπηρεσίες θεραπευτικές συνεδρίες (ειδική διαπαιδαγώγηση ή λογοθεραπεία).

Μια αποτελεσματική αξιολόγηση αναγνωρίζει και προσδιορίζει την πιθανή και κύρια πηγή του προβλήματος και εντάσσει τις δυσκολίες σε συγκεκριμένη διαγνωστική κατηγορία, από όπου προκύπτει το προσδοκώμενο εύρος της παρέμβασης, καθώς και η κατεύθυνση της παρέμβασης. Ο προσδιορισμός αυτός γίνεται με τον αποκλεισμό των άλλων πιθανών αιτιών που θα μπορούσαν να οδηγήσουν στις ίδιες δυσκολίες (διαφορική διάγνωση). Στην περίπτωση της συνύπαρξης δυσκολιών από διαφορετικές πηγές, ορίζεται η δεσπόζουσα

δυσκολία και η διάγνωση εκδίδεται αντίστοιχα. Τέλος, με βάση τη διάγνωση αυτή δημιουργείται το μαθησιακό προφίλ του μαθητή, το οποίο περιλαμβάνει τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του (Τζιβικίου, 2015).

Η αρχή της αξιολόγησης:

Από πολύ νωρίς, στην προσχολική ή πρώτη σχολική ηλικία, όταν ακόμα δεν έχει αναπτυχθεί ο γραπτός λόγος ως δεξιότητα του παιδιού, είναι πιθανό να αναγνωριστούν κάποια προβλήματα στη φωνολογική ανάπτυξη, στον λόγο και σε άλλες περιοχές, όπως η κινητικότητα και η γνωστική ανάπτυξη και έτσι η πιθανή ύπαρξη Μαθησιακών Δυσκολιών.

Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με μαθητές με πολύ χαμηλή σχολική επίδοση, χωρίς όμως να μπορούν να προσδιορίσουν με βεβαιότητα τις αιτίες της σχολικής αποτυχίας. Πέρα από την αξιολόγηση ορισμένων παραγόντων που επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία, όπως είναι το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, η συναισθηματική κατάσταση, το οικογενειακό περιβάλλον και η τακτική παρακολούθηση των μαθημάτων, μερικές φορές είναι απαραίτητο να εκτιμηθούν και κάποιες άλλοι παράμετροι π.χ μειονεξίες αισθητηριακής φύσης που δε γίνονται αντιληπτές από την πρώτη επαφή με το παιδί και άλλες πάλι που οφείλονται σε Μαθησιακές Δυσκολίες.

Λόγω της εξαιρετικής πολυπλοκότητας των διεργασιών που εμπλέκονται στη χρήση του προφορικού και γραπτού λόγου, υπάρχει μια πολύ μεγάλη γκάμα γνωστικών και αντιληπτικών ικανοτήτων που πρέπει να αξιολογηθούν προκειμένου να εντοπισθούν επακριβώς οι συμπεριφορές που παρουσιάζει κάθε άτομο με μαθησιακές δυσκολίες.

Η αναλυτική αξιολόγηση βασίζεται στο εκλεκτικό μοντέλο και περιλαμβάνει 8 παράγοντες (www.dyslexia.edu.gr):

1. Γνωσιακές ικανότητες (εδώ συμπεριλαμβάνεται η οπτική και ακουστική αντίληψη)
2. Μνήμη (ακουστική, οπτική, οπτικοχωρική κ.ά): α) Ανάγνωση, β) γραφή γ) ορθογραφία.
3. Φωνολογική επεξεργασία του λόγου.
4. Δεξιότητες αυτοματοποίησης.
5. Οργανωτικές δεξιότητες και μέθοδοι.
6. Αυτοεκτίμηση στο σπίτι, το σχολείο κλπ.
7. Αξιολόγηση κινήτρου: κέντρο απόδοσης ελέγχου.
8. Εκπαιδευτική αξιολόγηση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (www.eduportal.gr).

Η αξιολόγηση περιλαμβάνει κυρίως τις μαθησιακές ικανότητες στην γλώσσα:

- ❖ Προφορικός λόγος
 - Ακρόαση
 - Συμμετοχή στο διάλογο
 - Δομή λόγου
 - Παραγωγή προφορικού λόγου
 - Βασικό λεξιλόγιο

- ❖ Ψυχοκινητικότητα
 - Αναγνώριση εικόνας σώματος
 - Πλευρίωση
 - Χρόνος
 - Κίνηση

- ❖ Συναισθηματική οργάνωση
 - Αυτοεικόνα
 - Κοινωνικότητα

- ❖ Σχολικές γνώσεις: Γλώσσα & Μαθηματικά
 - Ανάγνωση
 - Άρθρωση
 - Γραπτός λόγος
 - Κατανόηση
 - Μαθηματικά

Ο ρόλος της διεπιστημονικότητας στην αξιολόγηση των Μαθησιακών Δυσκολιών

Για καλύτερη όμως και συστηματικότερη αξιολόγηση και διάγνωση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες απαιτείται συντονισμένη διεπιστημονική προσέγγιση από παιδοψυχίατρο ή άλλο ειδικό ιατρό ανάλογα με την περίπτωση του παιδιού (π.χ. οφθαλμίατρο, ακοολόγο, ορθοπεδικό κ.τ.λ.), ψυχολόγο, κοινωνικό λειτουργό και ειδικό παιδαγωγό (Παντελιάδου, 2000).

Η διεπιστημονικότητα δεν είναι ένα μηχανιστικό άθροισμα των επιμέρους αξιολογήσεων, αλλά μια δυναμική αλληλεπίδραση των στοιχείων των επιμέρους αξιολογήσεων, που οδηγούν σε συνέργειες, ολιστικές προσεγγίσεις, αναλύσεις, διερευνήσεις και εντέλει σε συνθέσεις (Choi & Pak, 2006, 2007, 2008).

Με βάση την διεπιστημονικότητα στη διαδικασία αξιολόγησης, πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα εξής στοιχεία:

- κοινωνικό και αναπτυξιακό ιστορικό
- εκτίμηση του νοητικού δυναμικού (ευφυΐας)
- εκτίμηση προφορικού λόγου
- αξιολόγηση μαθησιακού επιπέδου (και συγκεκριμένα η εκτίμηση του γλωσσικού γραμματισμού και η εκτίμηση του μαθηματικού γραμματισμού).

Αρκετές φορές η διαδικασία απαιτείται (κυρίως για λόγους διαφορικής διάγνωσης) από παιδοψυχιατρική εκτίμηση και άλλες επιμέρους εκτιμήσεις (Berninger, 2001).

Κρίνεται, λοιπόν, απαραίτητη η ύπαρξη ομάδας επιστημόνων / ειδικών ώστε να αξιολογήσει τα προβλήματα που αντιμετωπίζει το παιδί και να προσδιορίσει τον τύπο των ειδικών αναγκών του παιδιού, το βαθμό και την έκταση των δυσκολιών του, ποιες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χρειάζεται και με ποια συγκεκριμένη δομή θα του δοθούν. Η διεπιστημονική ομάδα επίσης, μπορεί να εντοπίσει τον τύπο των Μαθησιακών Δυσκολιών και να προτείνει το είδος της ειδικής εκπαίδευσης που είναι καταλληλότερη για την κάθε περίπτωση του παιδιού.

Εκτίμηση του νοητικού δυναμικού (ευφυΐας)

Μέχρι πρόσφατα, τα τεστ ευφυΐας θεωρούνταν ως απαραίτητο μέρος της αξιολόγησης, επειδή η διάγνωση μιας μαθησιακής δυσκολίας βασιζόταν στην μέτρηση της διαφοράς ανάμεσα στον δείκτη ευφυΐας και στην αναγνωστική δεξιότητα. Η φτωχή επίδοση παρά τη μέση ή υψηλότερη ευφυΐα θεωρούνταν διαγνωστικό κριτήριο δυσλεξίας και μαθησιακών

δυσκολιών. Σε άλλες χώρες, οι ισχύοντες κανονισμοί και τα διαγνωστικά πρωτόκολλα δεν απαιτούν πλέον την ύπαρξη μιας τέτοιας διαφοράς κατά τη διάγνωση. Οι αλλαγές αυτές αποτυπώνονται και στην αναθεωρημένη έκδοση του DSM-V (2013).

Αυτή η αλλαγή στους κανονισμούς προέκυψε, επειδή πολλές μελέτες έχουν δείξει ότι η ευφυΐα δεν είναι ο καλύτερος προγνωστικός δείκτης για τον βαθμό ευκολίας που θα αναπτύξει ένας μαθητής τις δεξιότητες του γραπτού λόγου (ανάγνωση και ορθογραφία). Αντίθετα, οι προφορικές γλωσσικές ικανότητες (ακρόαση και ομιλία) θεωρούνται οι καλύτεροι προγνωστικοί δείκτες της ανάγνωσης και της ορθογραφίας.

Στην Ελλάδα, ωστόσο, η εκτίμηση του νοητικού δυναμικού εξακολουθεί να αποτελεί βασικό και αναπόσπαστο μέρος της διαγνωστικής διαδικασίας. Η εκτίμηση αυτή πραγματοποιείται από τον κλινικό ή σχολικό ψυχολόγο που είναι μέλος της διεπιστημονικής ομάδας αξιολόγησης του παιδιού και περιλαμβάνει τη χορήγηση κάποιου τεστ νοημοσύνης και την εκτίμηση της προσαρμοστικής ικανότητας του παιδιού.

Αξιολόγηση Μαθησιακών Δυσκολιών με βάση την ανταπόκριση στη διδασκαλία RTI.

Το 2001 δημιουργήθηκε η επιτροπή «President's Commission on Excellence in Special Education»,(PCESE 2002), η οποία επαναπροσδιόρισε την υποστήριξη των μαθητών με δυσκολίες μάθησης με την εφαρμογή υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικών παρεμβάσεων βασισμένων σε ερευνητικά πορίσματα, στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης. Όλη αυτή η διαδικασία συμπεριελήφθη στο μοντέλο «ανταπόκριση στη διδασκαλία -RTI» (Department of Education, 2007, Vaughn, *et al* 2003).

Οι συστάσεις αυτής της επιτροπής ήταν:

➤ Έμφαση στα αποτελέσματα και όχι στη διαδικασία. Το εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να ελέγχεται για τις ευκαιρίες που δίνει στο κάθε παιδί και τα αποτελέσματα που επιτυγχάνει σχετικά με την πρόοδό του.

➤ Μετακίνηση του ενδιαφέροντος από ένα μοντέλο σχολικής αποτυχίας σε ένα μοντέλο πρόληψης της αποτυχίας. Το παραδοσιακό μοντέλο αφήνει το παιδί να αποτύχει και μετρά την αποτυχία του αυτή, αφού παρέλθει ο κρίσιμος χρόνος μέχρι τη δευτέρα Δημοτικού. Το νέο μοντέλο δίνει έμφαση στην έγκαιρη αναγνώριση και υποστήριξη του παιδιού, πριν αυτό αποτύχει.

➤ Τα παιδιά με δυσκολίες και διαταραχές θα πρέπει να αντιμετωπίζονται κυρίως ως μαθητές της γενικής εκπαίδευσης. Αυτό σημαίνει ότι θα τους παρέχεται εντατική,

αποτελεσματική και εμπλουτισμένη διδασκαλία στη γενική τάξη. Έτσι, οι πόροι που αρχικά κατευθύνονταν στην ειδική εκπαίδευση, διαχέονται τώρα στη γενική εκπαίδευση δίνοντας την ευκαιρία σε όσο το δυνατόν περισσότερα παιδιά να τύχουν της εντατικής αυτής διδασκαλίας.

Το μοντέλο RtI στοχεύει στην προαγωγή της ποιότητας της διδασκαλίας στη γενική εκπαίδευση, στον εντοπισμό και στην υποστήριξη των μαθητών που είναι σε επικινδυνότητα εμφάνισης αναγνωστικών δυσκολιών κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο σχολείο και στην πρόληψη της δημιουργίας τους. Επίσης, στοχεύει στη μείωση ή εξάλειψη των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν κάποιοι μαθητές με τις απαιτήσεις του προγράμματος της τάξης τους και ως αποτέλεσμα μένουν πίσω συγκριτικά με τους συμμαθητές τους. Παράλληλα, το μοντέλο RtI προτείνει υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και καλές πρακτικές για την ανίχνευση του γενικού μαθητικού πληθυσμού, την οργάνωση μιας πολυεπίπεδης-υψηλής ποιότητας διδασκαλίας και τη συνεχή, συστηματική παρακολούθηση της προόδου των μαθητών (Τζιβινίκου, 2015).

Η γρήγορη διάγνωση και η εμπεριστατωμένη αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών έχουν καθοριστική σημασία για την ορθή αντιμετώπιση, γι' αυτό θα πρέπει να γίνεται όσο το δυνατό νωρίτερα. Έτσι τα παιδιά αυτά θα μπορέσουν να βελτιώσουν τις αδυναμίες τους στην μάθηση με την κατάλληλη επαγγελματική βοήθεια και έτσι να αποφευχθούν πιθανές συναισθηματικές ανασφάλειες που μπορεί να καθορίσουν αρνητικά τον χαρακτήρα τους.

1.7.2 Διάγνωση των Μαθησιακών Δυσκολιών

Τι είναι η διάγνωση

Διάγνωση είναι η διεπιστημονική αξιολόγηση με σκοπό τον εντοπισμό διαταραχών ή αποκλίσεων από τον αναμενόμενο μέσο όρο, (Siegel, 1999). Το πόρισμα της διαγνωστικής διαδικασίας προσδιορίζει την κατηγορία του προβλήματος/διαταραχής και είναι απαραίτητο για τον σχεδιασμό της κατάλληλης παρέμβασης.

Από την άλλη η διαγνωστική αξιολόγηση γίνεται στο σχολικό πλαίσιο και αφορά στον προσδιορισμό της κατακτημένης γνώσης του μαθητή και της ετοιμότητάς του, δηλαδή στοχεύει στον καθορισμό της ζώνης της επικείμενης ανάπτυξής του. Πραγματοποιείται μέσα στο σχολείο από τους εκπαιδευτικούς και απευθύνεται σε όλους τους μαθητές. (Τζιβινίκου, 2015).

Απαιτούμενες αρχές για την διάγνωση

Η αρχή της διεπιστημονικότητας είναι απαραίτητη στην διαδικασία της διάγνωσης και η μη ύπαρξη της μπορεί να δώσει μόνο ενδείξεις και όχι σαφείς απαντήσεις για το είδος των δυσκολιών που παρουσιάζει ένα άτομο.

Η διάγνωση πρέπει να προκύπτει από την συνεργασία κοινωνικού λειτουργού, ψυχολόγου και απαραίτητα εκπαιδευτικού με σπουδές στην ειδική αγωγή της αντίστοιχης βαθμίδας στην οποία φοιτά ο μαθητής που αξιολογείται. Η μάθηση είναι μια πολύπλοκη διαδικασία και κρίνεται απαραίτητη, η εκτίμηση της απόκλισης από το μέσο όρο της τάξης στην οποία φοιτά ο μαθητής αλλά και η πολύ καλή γνώση του τι αναμένεται να ξέρει ο κάθε μαθητής ανά βαθμίδα και τάξη στην οποία φοιτά, επαγγελματική ιδιότητα η οποία εξ' ορισμού ανήκει στους εκπαιδευτικούς.

Σπουδαία κρίνεται και η συμμετοχή του λογοθεραπευτή (για τον αποκλεισμό των διαταραχών λόγου, ομιλίας και έκφρασης), του εργοθεραπευτή (για τον αποκλεισμό των διαταραχών και δυσκολιών που σχετίζονται με την κινητικότητα) αλλά και του παιδοψυχίατρου (για τον εντοπισμό συνοσηρότητας με άλλες διαταραχές όπως για παράδειγμα η υπερκινητικότητα και οι διαταραχές διαγωγής- μελέτες υποστηρίζουν ότι οι μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζονται πιο συχνά στους παραπτωματικούς εφήβους από ότι στο γενικό πληθυσμό (Αναγνωστόπουλος, Σίνη, 2004, Κρόκου,2010).

Η συλλογή των απαραίτητων για τη διάγνωση πληροφοριών γίνεται με τη χρήση διάφορων μεθόδων και τεχνικών (ερωτηματολόγια, σταθμισμένα τεστ, κλίμακες συνεντεύξεις κ.ά.) γύρω από το παιδί. Πληροφορίες δηλαδή γύρω απ' το ατομικό του και ιατρικό του ιστορικό, τη σχέση του με γενετικούς παράγοντες προδιάθεσης που μπορεί να ευθύνονται για την παρούσα κατάσταση, την οικογενειακή του κατάσταση, πληροφορίες απ' το σχολείο και άμεσο περιβάλλον του παιδιού. Εκτιμούνται επίσης οι γνωστικές λειτουργίες του παιδιού, οι οπτικοκινητικές δεξιότητες και η κοινωνική συμπεριφορά του, καθώς και οι μαθησιακές του ικανότητες (προφορικός και γραπτός λόγος, κατανόηση, γραπτή έκφραση. Ανάγνωση, ορθογραφία, μαθηματικές δεξιότητες).

Στη χώρα μας υπεύθυνη υπηρεσία είναι τα κέντρα Διάγνωσης Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.) βάσει των τελευταίων νομοθετικών ρυθμίσεων. Ταυτόχρονα όμως υπάρχουν και τα Κέντρα Ψυχικής Υγιεινής, με συμβουλευτικό κυρίως ρόλο, αλλά και οι σταθερές μονάδες σε γενικά ή ειδικά Νοσοκομεία, δηλαδή τα Ιατροπαιδαγωγικά κέντρα.

Γενικότερα για την διάγνωση

Παρόλο που υποστηρίζεται ότι είναι εύκολο να αναγνωρισθούν τα παιδιά που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες, είναι απ' την άλλη πολύ δύσκολο να βρεθεί λύση στα προβλήματα τους (Σακκάς, 2002) θεωρείται, λοιπόν, ότι και η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών είναι αρκετά δύσκολη, επειδή το πρόβλημα είναι πολύπλοκο και πολλές φορές δεν υπάρχουν εμφανή συμπτώματα, ειδικά στην προσχολική ηλικία.

Τα περισσότερα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες εντοπίζονται μετά την είσοδο τους στο σχολείο, όπου με το συγκεκριμένο μαθησιακό πρόγραμμα και τις καθορισμένες απαιτήσεις εμφανίζεται το πρόβλημα. Υπάρχουν όμως πολλές περιπτώσεις που οι μαθησιακές δυσκολίες γίνονται νωρίτερα αντιληπτές, επειδή συνοδεύονται από διάφορα εμφανή συμπτώματα όπως, καθυστέρηση στο λόγο, στο συντονισμό των κινήσεων κ.τ.λ. που συνήθως γίνονται αντιληπτά από τους γονείς του παιδιού. Πολλές φορές όμως χρειάζεται να περάσουν χρόνια, ώστε ο δάσκαλος να αντιληφθεί ότι το παιδί έχει σοβαρό πρόβλημα σε κάποιο μάθημα. Αυτό φέρει σαν συνέπεια, μια σειρά από ανεπιτυχείς εμπειρίες για το παιδί, μέχρι να αναγνωριστεί το πρόβλημα του. Έτσι αποτυγχάνει να έχει μια φυσιολογική επίδοση. Ωστόσο ο δάσκαλος μέσα στο ρόλο του και την ευαισθητοποίηση του με το χώρο των μαθησιακών δυσκολιών, μπορεί να βοηθήσει σημαντικά στην ανίχνευσή τους.

Ο Βασίλης Σακκάς (2002) σημειώνει ότι, επειδή τα αίτια της σχολικής αποτυχίας δεν είναι μόνο παιδαγωγικά, αλλά και αναπτυξιακά (σωματική, πνευματική και ψυχική

ανάπτυξη) προτείνει έτσι το παρακάτω μοντέλο εξέτασης παιδιών για τη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών, που έχουν μεταφραστεί σε σχολική αποτυχία:

- Ιστορικό του παιδιού
- Κλινική εξέταση
- Αναπτυξιακή εξέταση
- Τεστ νοημοσύνης
- Νευρολογική εξέταση
- Ψυχιατρική εξέταση
- Αξιολόγηση προσοχής, αντίληψης, μνήμης, γνωστικής επίδοσης
- Δοκιμασίες ψυχογλωσσικών ικανοτήτων
- ACTERR (ADD-H Comprehensive Teacher's Rating Scale)

Η έγκαιρη, ολιστική και ακριβής διάγνωση του συγκεκριμένου τύπου μαθησιακής δυσκολίας που ενδεχομένως έχει το παιδί μέσω μιας πλήρους ψυχοεκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι δίχως άλλο η απαρχή της σωστής αντιμετώπισής της. Με την έγκαιρη όμως διάγνωση πολλοί τονίζουν τον κίνδυνο της λάθος διάγνωσης και τον κίνδυνο της ετικετοποίησης σε μικρή ηλικία. Άλλοι υποστηρίζουν τον καταρτισμό προληπτικών προγραμμάτων απ' την πρώτη τάξη του Δημοτικού Σχολείου.

Η σύγχυση πολλές φορές της σχολικής αποτυχίας ή της μειωμένης επίδοσης λόγω της ύπαρξης κάποιας ειδικής Μαθησιακής Δυσκολίας (που μπορεί να μην είναι ευδιάκριτη απ' τους μη ειδικούς), δημιουργεί την ανάγκη αναζήτησης μιας έγκυρης διαγνωστικής διαδικασίας.

Η Παντελιάδου, Σ. (2000), αναφέρει ότι τα πορίσματα των ερευνών που αφορούν αυτές τις αναζητήσεις συγκλίνουν στον προσδιορισμό των δεξιοτήτων φωνολογικής επεξεργασίας (ιδιαίτερα της φωνολογικής ενημερότητας) ως μέσου για την έγκαιρη και έγκυρη πρόγνωση των Μαθησιακών Δυσκολιών (Hurford, Darrow, Edwards, Howrton, Mote, Schauf and Coffey, 1993, Hurford, Schauf, Burce, Blaich and Moore, 1994). Κατά τις δυο τελευταίες δεκαετίες έχει υπογραμμιστεί από πλήθος ερευνών ότι μπορούμε να προβλέψουμε με ακρίβεια την αναγνωστική επίδοση των μαθητών στο Δημοτικό, με βάση το επίπεδο της φωνολογικής τους ενημερότητας στην προσχολική ηλικία (Mann and Liberman, 1984, Perfetti, 1985·Wagner, Torgesen and Rashotte, 1994).

Ανεξάρτητα απ' τους κινδύνους η ανάγκη έρευνας για την όσο το δυνατόν γρήγορη χρονικά αναγνώριση του παιδιού με Μαθησιακές Δυσκολίες έχει τονιστεί απ' όλους τους ειδικούς. Γρήγορη διάγνωση σημαίνει κατάλληλη και έγκαιρη αντιμετώπιση τόσο για την

ακαδημαϊκή μάθηση όσο και στην κοινωνική αλληλεπίδραση, τη διαπροσωπική επικοινωνία, τις αξίες, την επαγγελματική και ατομική εξέλιξη.

Για όλους τους παραπάνω λόγους κρίνεται, λοιπόν, απαραίτητη η συλλογή πολλών στοιχείων για το παιδί τόσο από το οικογενειακό ιστορικό, την μαθησιακή αξιολόγηση, την λογοπεδική αξιολόγηση, την ψυχολογική αξιολόγηση, την εργοθεραπευτική και τέλος της παιδοψυχιατρική αξιολόγηση. Συνοψίζοντας λοιπόν θα μπορούσαμε να πούμε ότι η διαγνωστική διαδικασία θα πρέπει να κινείται και να προσανατολίζεται γύρω από τρεις βασικούς άξονες: τον *εντοπισμό* δεξιοτήτων που υπολείπονται, τον *εντοπισμό* αιτιών που οδηγούν στην αδυναμία εκτέλεσης των δεξιοτήτων αυτών και τον *εντοπισμό* εναλλακτικών προσεγγίσεων.

Γενικά, η έγκαιρη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών οδηγεί και στην έγκαιρη αντιμετώπιση. Η έγκαιρη ανίχνευση και η πρόωπη παρέμβαση είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς συμβάλλει στην πρόληψη της διόγκωσης των δυσκολιών του παιδιού και τη συσσώρευση αρνητικών σχολικών εμπειριών. Έχει αποδειχθεί ότι οι άνθρωποι έχουν ιδιαίτερα μεγάλες δυνατότητες να μαθαίνουν περισσότερο στις μικρές ηλικίες που η πλαστικότητα του εγκεφάλου είναι μεγαλύτερη. Γι' αυτό η παρέμβαση στα μικρά παιδιά είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική. Κατά την εφηβεία και αργότερα μειώνεται η ικανότητα εκμάθησης νέων δεξιοτήτων, γι' αυτό και είναι σημαντικό να γίνεται νωρίς η παρέμβαση (Γλύκας & Καλομοίρης, 2003, Πόρποδας, 2003, Πολυχρόνη και συν, 2010).

1.7.3 Αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών

Η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών είναι ένα μεγάλο και ιδιαίτερα σημαντικό θέμα, γιατί, ακόμα και στις περιπτώσεις που μια μαθησιακή δυσκολία δεν εξαφανίζεται, έχει αποδειχθεί ότι αν δοθούν οι κατάλληλες εκπαιδευτικές εμπειρίες και ευκαιρίες, μειώνονται οι αρνητικές επιπτώσεις του προβλήματος στην ακαδημαϊκή και γενικότερη εξέλιξη του ατόμου.

Η πολλαπλή αιτιολογική προέλευση και η πολυμορφία των μαθησιακών δυσκολιών επιβάλλουν, για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών, ένα πολυδιάστατο και ευέλικτο σχήμα ενισχυτικής διδασκαλίας, με συμπεριφοριστικές, κοινωνικογνωστικές και γνωστικές θεωρητικές προσεγγίσεις (Σακκάς, 2002) γι' αυτό και είναι απαραίτητη η σταθερή, διαρκής και συντονισμένη συνεργασία πολλών ειδικών (ψυχολόγων, ιατρών και άλλων ειδικών θεραπευτών). Η εξελικτική φύση των μαθησιακών δυσκολιών επιβάλλει την αντιμετώπισή τους ήδη από την προσχολική ηλικία, καθώς έχει αποδειχθεί πως οι άνθρωποι μαθαίνουν πολύ πιο εύκολα στις μικρές ηλικίες που είναι εμφανής η πλαστικότητα του εγκεφάλου.

➤ Έτσι, η θεραπευτική παρέμβαση κατά την **προσχολική ηλικία** θα πρέπει στοχεύσει στη μείωση των αναπτυξιακών προβλημάτων που θέτουν το παιδί σε «επικινδυνότητα» για εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών κατά την σχολική ζωή. Τα προβλήματα αυτά αναφέρονται κυρίως στην κινητική και γλωσσική ανάπτυξη επομένως, τα προγράμματα ειδικής βοήθειας στην προσχολική ηλικία θα πρέπει να περιλαμβάνουν δραστηριότητες για την ανάπτυξη των ικανοτήτων στον κινητικό και γλωσσικό τομέα.

➤ Όσον αφορά τη θεραπευτική βοήθεια στην **σχολική ηλικία** αρχίζει ουσιαστικά μετά από ένα ή και περισσότερα χρόνια σχολικής φοίτησης, με τη διαμόρφωση και προσαρμογή του θεραπευτικού-παιδαγωγικού προγράμματος που επιλέχτηκε ως το πιο κατάλληλο, ανάλογα με την περίπτωση που αντιμετωπίζεται από το θεραπευτή παιδαγωγό. Επίσης υπάρχουν ορισμένες κατευθυντήριες αρχές οι οποίες πιστεύεται πως πρέπει να εμπεριέχονται στα θεραπευτικά προγράμματα για την ανάγνωση και γραφή έτσι ώστε να βοηθούν στην καλύτερη εφαρμογή και αποτελεσματικότητα.

➤ Έπειτα, στη θεραπευτική παρέμβαση στη **δευτεροβάθμια εκπαίδευση** βασικότατο ρόλο έχει ο εκπαιδευτικός ο οποίος θα πρέπει να δείχνει κατανόηση, να είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικός απέναντι στο μαθητή και στους γονείς, ενώ θα πρέπει παρέχει διακριτική και εξατομικευμένη διδακτική βοήθεια που να σέβεται τις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή και να αναπροσαρμόζεται διαρκώς. Το Π.Δ. 603/1982 μάλιστα, δίνει το δικαίωμα

απαλλαγής από τις γραπτές εξετάσεις στους μαθητές που διαπιστωμένα παρουσιάζουν «σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες» (Παντελιάδου, 2000). Ακόμα, δίνεται στον έφηβο μαθητή με Μαθησιακές Δυσκολίες, συμπληρωματική βοήθεια στην εκπαίδευση του μέσω των προγραμμάτων ενισχυτικής διδασκαλίας (Νόμο 1824 περί Ενισχυτικής Διδασκαλίας ΦΕΚ 30-12-8). Ο καθηγητής, λοιπόν, ο ευαισθητοποιημένος σε θέματα μαθησιακών δυσκολιών και δυσλεξίας, μπορεί να βοηθήσει σημαντικά τον μαθητή του μέσα στην τάξη διότι γνωρίζει ότι: Η σωστή συναισθηματική - εκπαιδευτική προσέγγιση του μαθητή από τον δάσκαλο ή τον καθηγητή του είναι δυνατόν να αλλάξει αποφασιστικά τη στάση που έχει απέναντι στο σχολείο, στην οικογένεια και στην κοινωνία. Να του δώσει την αισιοδοξία και τη δύναμη που χρειάζεται για να προγραμματίσει το μέλλον του, να επιτύχει τους στόχους του και να γίνει ένα υπεύθυνο, ανεξάρτητο και παραγωγικό μέλος της κοινωνίας.

<http://www.dyslexia.gr/index.php/teachers/ekpaideytikoi-mathites>

➤ Στην **τριτοβάθμια εκπαίδευση** η θεραπευτική εκπαίδευση έχει και εκεί σημαντικό ρόλο για τους φοιτητές με Μαθησιακές Δυσκολίες. Οι εκάστοτε καθηγητές θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα ευαισθητοποιημένοι και πρόθυμοι να βοηθήσουν αυτούς τους φοιτητές. Πιο συγκεκριμένα, οι καθηγητές όσον αφορά την *διάλεξη* στην αίθουσα θα πρέπει να κάνουν μοίρασμα περιληπτικών σημειώσεων πριν το μάθημα με τα βασικά σημεία της διάλεξης, να δίνουν άδεια στους φοιτητές να ηχογραφούν τη διάλεξη, σχετικά με τις *εργασίες* θα μπορούσε να δίνεται ένα δείγμα από παλιό φοιτητή για το πώς θα πρέπει να είναι μια εργασία ή μια εργαστηριακή άσκηση, να του δίνεται ακόμα βοήθεια για το πώς να προγραμματίσει και να οργανώσει τη δουλειά του, ενώ στην αρχή να προτιμείται να του δίνονται ομαδικές εργασίες. Στις *εξετάσεις* θα πρέπει να δίνεται η δυνατότητα στον φοιτητή με Μαθησιακές Δυσκολίες να διαλέξει ανάμεσα στην προφορική και γραπτή εξέταση. Οι Μαθησιακές Δυσκολίες δεν πρέπει να αποτελούν εμπόδιο για την πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση σε μια εποχή που τα Πανεπιστήμια ανοίγουν τις πόρτες τους σε όλο και μεγαλύτερο αριθμό φοιτητών. Τόσο τα Πανεπιστήμια όσο και η κοινωνία έχουν να ωφεληθούν από τα άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες που εκτός από αδυναμίες έχουν και ιδιαίτερες ικανότητες.

<http://www.dyslexia.gr/index.php/yliko/tritovathmia-ekpaideysi>

Σημαντικό στοιχείο στην εκπαίδευση των ατόμων με Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελεί η εισαγωγή ηλεκτρονικών υπολογιστών στα σχολεία και στα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Ένα από τα μεγαλύτερα πλεονεκτήματα της χρήσης των ηλεκτρονικών υπολογιστών με παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι η δύναμή τους να δίνουν κίνητρο για μάθηση (Brooks, 1997). Επιπλέον ενισχύοντας τη συγκέντρωση της προσοχής βοηθούν τους μαθητές να δείξουν πόσο

πραγματικά έχουν κατανοήσει κάτι (Detheridge, 1996). Εξίσου σημαντικό είναι και το γεγονός ότι η δουλειά στο computer είναι μια προσωπική ενασχόληση η οποία μειώνει την έκθεση του μαθητή σε αρνητική κριτική ενώπιον των συμμαθητών του (Brooks, 1997). Άλλωστε ο ηλεκτρονικός υπολογιστής είναι μία μηχανή και μία κριτική εκ μέρους της μηχανής αυτής είναι λιγότερο μειωτική από μία ανθρώπινη κριτική εκ μέρους του δασκάλου. Επίσης, οι υπολογιστές προσφέρουν μεγάλο βαθμό εξάσκησης, εφόσον δεν κουράζονται και μπορούν να δείξουν μεγαλύτερη υπομονή από ένα δάσκαλο, δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές να μαθαίνουν στους δικούς τους ρυθμούς (Rooms, 2000). Τέλος, οι υπολογιστές παρέχουν στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αυτό που έχουν ανάγκη: εργασίες σε μικρά διαδοχικά βήματα (Detheridge, 1996). Αυτή η στρατηγική της κατάτμησης σε μικρά βήματα έχει αποδειχτεί ότι είναι ένας επιτυχημένος τρόπος διδασκαλίας για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

Οι μαθησιακές δυσκολίες όμως, εκτός από τα μαθησιακά προβλήματα, δημιουργούν και πολλά δευτερογενή προβλήματα (όπως προβλήματα συμπεριφοράς) στο παιδί και κυρίως χαμηλή αυτοεκτίμηση, απογοήτευση, ενοχές, θλίψη και ένα αόριστο αίσθημα θυμού. Γι' αυτό το λόγο είναι αναγκαία η επέμβαση σε ψυχολογικό επίπεδο με ανάλογη υποστήριξη του παιδιού και σε κοινωνικό για την αποδοχή του παιδιού και την παραδοχή του προβλήματος, χωρίς αρνητικές διασυνδέσεις.

Η ψυχοκοινωνική αντιμετώπιση θα συμπεριλάβει το ίδιο το παιδί, την οικογένειά του, το σχολικό και ευρύτερο περιβάλλον. Η οικογένεια είναι αυτή από την οποία θα αρχίσει η ψυχοκοινωνική εργασία, η οποία δεν θα είναι αποτελεσματική, αν οι ειδικοί που θα την αναλάβουν αγνοούν, υποτιμούν ή αδιαφορούν για την ψυχολογική κατάσταση των γονιών. Στο πλαίσιο της ψυχοκοινωνικής αντιμετώπισης, το παιδί και ο έφηβος αντιμετωπίζονται (Πολυχρόνη-Χατζηχρήστου-Μπίμπου, 2006, Μαρκοβίτης-Τζουριάδου, 1991) πολύπλευρα και πολύμορφα, με τέτοιο τρόπο ώστε να καλύπτονται και οι ίδιοι σαν σύνολο και το περιβάλλον τους συνολικά. Επιδιώκεται η ενεργητική συμμετοχή του παιδιού και η συνεργασία του στο σχεδιασμό του θεραπευτικού προγράμματος. Παρακολουθεί την πορεία του, βλέπει την πρόοδο, εισπράττει την αναγνώριση και βιώνει την ικανοποίηση. Με αυτόν τον τρόπο διατηρείται και ενισχύεται το κίνητρο για συνέχιση της προσπάθειάς του. Η ψυχοκοινωνική αντιμετώπιση παρέχεται απ' την αρχή της διάγνωσης και διαμορφώνεται ανάλογα με τα προβλήματα και την αξιολόγηση τους, μάλιστα διαρκεί όσο χρόνο υπάρχουν οι δυσκολίες, συχνά επεκτείνεται χρονικά και πέραν της θεραπευτικής παιδαγωγικής.

Ο ρόλος της οικογένειας είναι σημαντικός τόσο στη Διάγνωση, όσο και στην Αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών. Από πολύ νωρίς, το παιδί θα πρέπει να νιώσει

από το οικογενειακό του περιβάλλον την αγάπη, τη φροντίδα και την στοργή. (Σακκάς, 2002).

Όσο πιο νωρίς, οι γονείς αποδεχτούν την κατάσταση και συνειδητοποιήσουν τι συμβαίνει στο παιδί, τόσο θετικό θα είναι για εκείνο, γιατί πλέον θα εστιάζουν στην πρόοδο του και όχι στις αποτυχίες. Σε αντίθετη περίπτωση, θα έχουν μη ρεαλιστικές προσδοκίες από το παιδί και θα εμποδίζουν την ανάπτυξη του. Πλέον, η νομοθεσία δίνει το δικαίωμα στους γονείς να συμμετέχουν στις εκπαιδευτικές αποφάσεις που αφορούν το παιδί τους για το σχολείο. Φαίνεται, λοιπόν, πως όταν οι γονείς είναι υποστηρικτές του παιδιού τους, αυξάνεται η πρόοδος στις παρεμβάσεις στο σχολείο και παρουσιάζεται η αποτελεσματικότητα (Παντελιάδου, 2007).

Οι γονείς, επομένως, είναι πολύτιμοι βοηθοί, είναι εκείνοι που όταν το παιδί τους απογοητευτεί και αποθαρρυνθεί, θα το βοηθήσουν να μη χάσει το κουράγιο του και να συνεχίσει να αγωνίζεται και να πιστεύει στον εαυτό του και στις δυνατότητες του. Σαφώς και δεν πρέπει να γίνεται σύγκριση των επιδόσεων του με τα υπόλοιπα παιδιά της ηλικίας του. Πέρα όμως από τα παιδιά, χρειάζονται και οι γονείς συνεχή τροφοδότηση για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν. Χρειάζονται γνώσεις σχετικά με το κομμάτι των Μαθησιακών Δυσκολιών και ίσως και συμβουλευτική για να έχουν μια καλή καθοδήγηση (Μαυρομμάτη, 2004).

1.8 Μαθησιακές Δυσκολίες και ξένες γλώσσες

Με τη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας τα παιδιά εισάγονται σε ένα άλλο γλωσσικό σύστημα, το οποίο διαφέρει από το μητρικό τους στη γραφή, στους φθόγγους, στην προφορά, στο λεξιλόγιο, στις γραμματικές και στις συντακτικές δομές μέσα στην πρόταση.

Έτσι, κατά τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας οι μαθητές που αντιμετωπίζουν κάποια μαθησιακή δυσκολία ενδέχεται να παρουσιάσουν την αδυναμία που παρουσιάζουν στην εκμάθηση της μητρικής γλώσσας. Δεν είναι απαραίτητο όλοι οι μαθητές που παρουσιάζουν δυσκολίες στην μητρική τους γλώσσα να παρουσιάσουν δυσκολίες και στη ξένη γλώσσα. Ωστόσο, αρκετές φορές η μαθησιακή δυσκολία ανακαλύπτεται λόγω της εκμάθησης μιας γλώσσας, πέραν της μητρικής. (Πανελλήνιος Σύλλογος Ιταλικής γλώσσας και Φιλολογίας)

Πιο συγκεκριμένα, το φωνητικό και φωνολογικό σύστημα της **αγγλικής** γλώσσας χαρακτηρίζεται ως *αδιαφανές*, δηλαδή κάθε φώνημα της αγγλικής δεν αναπαρίσταται με ένα μόνο γράφημα (άλλα γράφουμε και άλλα διαβάζουμε). Η αντιστοιχία, επομένως, μεταξύ φωνημάτων και γραφημάτων δεν είναι σταθερή, γι' αυτό και η αγγλική χαρακτηρίζεται ως **φωνολογικά αδιαφανής γλώσσα**. Για παράδειγμα, ο φθόγγος /a/ στην αγγλική γλώσσα προφέρεται με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους: make, cat κλπ. Ο φθόγγος /c/ μπορεί να προφερθεί ως "κ", "τσ" (μαζί με το /h/) ή ως "σ": kitchen, cool, space κλπ.

Η **γαλλική** και η **γερμανική** γλώσσα χαρακτηρίζονται ως φωνολογικά ημιδιαφανείς γλώσσες, δηλαδή παρουσιάζουν σχετική σταθερότητα στο φωνολογικό τους σύστημα. Ακόμα πιο εύκολες θεωρούνται η **ισπανική** και η **ιταλική** γλώσσα, όπου υπάρχει στενή αντιστοιχία μεταξύ ήχων στον προφορικό λόγο και γραμμάτων στο γραπτό. Οι γλώσσες αυτές χαρακτηρίζονται ως **φωνολογικά διαφανείς γλώσσες**, λόγω φωνολογικής συνοχής.

Μερικά από τα γνωρίσματα που παρουσιάζουν οι μαθητές με μαθησιακή δυσκολία κατά την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας είναι ότι διαβάζουν αργά, συλλαβιστά, χωρίς άνεση και ροή, δυσκολεύονται να θυμηθούν τους ήχους των λέξεων, δυσκολεύονται να διακρίνουν γράμματα που μοιάζουν οπτικά (π.χ.: b/d, m/n, l/t, u/n, p/d, a/o), παραποιούν λέξεις που μοιάζουν οπτικά π.χ.: διαβάζουν horse αντί house, team αντί meat, δεν κατανοούν πλήρως το αναγνωσμένο κείμενο κ.τ.λ.

Στον γραπτό λόγο παραλείπουν, αντικαθιστούν, προσθέτουν ή αντιμεταθέτουν γράμματα ή και συλλαβές (kood αντί could, wood αντί would), μπερδεύουν και αντιστρέφουν φθόγγους που συγγενεύουν φωνολογικά (π.χ.: b/d, p/b, d/q, th/w, a/o), δεν διακρίνουν την ηχητική διαφορά μεταξύ λέξεων που μοιάζουν ηχητικά (think/thing, back/bag, not/nod), δυσκολεύονται με γραμματικές δομές που μοιάζουν (its leg / it is morning), παραλείπουν

διπλά ή άηχα γράμματα: mussten, geht ,μπερδεύουν τη σειρά των γραμμάτων μέσα σε μια λέξη: fahren αντί για fahren, δυσκολεύονται να μεταφέρουν και να αναπτύξουν τις ιδέες τους και τις σκέψεις τους γραπτώς και να τις δομήσουν ορθά κ.τλ.

Στον προφορικό λόγο δυσκολεύονται να κατανοήσουν σύνθετες προτάσεις ή οδηγίες, ιδιαίτερα όταν δίνονται στη ξένη γλώσσα δεν καταφέρνουν να συντάξουν σωστά τα λόγια τους, μπερδεύουν τη σειρά στους χρόνους των ρημάτων (shake - shaken – shook αντί shake - shook - shaken) ,δυσκολεύονται να απομνημονεύσουν και να χρησιμοποιήσουν το λεξιλόγιο που τους διδάσκεται κ.τλ.) (ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Καβάλας, Λυτριάνη

<http://blogs.sch.gr/kdaykav/%CE%BC%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CF%83%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CE%B5%CF%83%CE%B4%CF%85%CF%83%CE%BA%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%B5%CF%83%CE%BA%CE%B1%CE%B9%CE%B7%CE%B4%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CF%83%CE%BA%CE%B1%CE%BB%CE%B9/>)

Το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι το καταλληλότερο για την εκμάθηση μια ξένης γλώσσας, προκειμένου οι μαθητές να μπορέσουν να συμμετέχουν με τρόπο και σε βαθμό ανάλογο των δυνατοτήτων τους και της φύσης των μαθησιακών δυσκολιών τους παρέχοντας με αυτόν τον τρόπο μια πολύτιμη εμπειρία ενισχύοντας την αυτοπεποίθησή τους.

1.9 Μαθησιακές Δυσκολίες στην ενήλικη ζωή

Οι ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες χαρακτηρίζονται από δυσκολίες στην ανάγνωση και το γραπτό λόγο, την επεξεργασία πληροφοριών, τη βραχυπρόθεσμη μνήμη, τις οργανωτικές ικανότητες και την αυτοματοποίηση κατακτημένων δεξιοτήτων.

Ωστόσο, δεν παρουσιάζουν όλα τα άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες την ίδια σοβαρότητα συμπτωμάτων. Έτσι, διακρίνονται τα άτομα με ήπια σοβαρότητα στις Μαθησιακές Δυσκολίες που σχεδόν αντισταθμίζουν τις δυσκολίες τους με το πέρασμα του χρόνου και την κατάλληλη εκπαίδευση, αλλά και τα άτομα με μέτριου ή σοβαρού βαθμού Μαθησιακές Δυσκολίες που ακόμα και ως ενήλικες αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε πολλούς από τους προαναφερόμενους τομείς.

Το θέμα των μαθησιακών δυσκολιών στους ενήλικες προέκυψε σχετικά πρόσφατα διεθνώς και σχετίζεται κυρίως με τις λεγόμενες ευέλικτες πολιτικές στην αγορά εργασίας, οι οποίες αυξάνουν τις απαιτήσεις σε ειδικεύσεις, επανεκπαιδεύσεις και καταρτίσεις. Έτσι, ενώ παλαιότερα θεωρούταν ότι η λήξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας σημαίνει και την εξαφάνιση του προβλήματος και άρα οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένα παιδικό θέμα, η μαζική εισροή ενηλίκων σε εκπαιδευτικές διαδικασίες τα τελευταία χρόνια έφερε στο προσκήνιο τις δυσκολίες των ενηλίκων. Ωστόσο, λόγω της ρευστότητας του φαινομένου και της δυσκολίας της διάγνωσής του δεν μπορεί να δοθεί κάποιο ποσοστό εξάπλωσης στο γενικό πληθυσμό, ούτε ακόμα στην Βρετανία και τις ΗΠΑ που κατά γενική ομολογία είναι καλύτερα οργανωμένες σε τέτοια ζητήματα. Στην Ελλάδα δεν υπάρχει επίσημη καταγραφή του ποσοστού μαθητών κι ενηλίκων με μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία, προβλήματα άρθρωσης, διάσπαση προσοχής, υπερκινητικότητα). Σε χώρες του εξωτερικού, όπως καταδεικνύουν τα διαθέσιμα στοιχεία, περίπου το 15% του γενικού πληθυσμού αντιμετωπίζει τέτοιες δυσκολίες και το 5-8% των μαθητών παρουσιάζει προβλήματα δυσλεξίας. Στο σύνολο του πληθυσμού των χωρών της Ευρώπης υπολογίζεται ότι περίπου 50 εκατομμύρια πολίτες «πάσχουν» από μαθησιακές δυσκολίες. Εκτιμάται ότι ένα 15-23 % των εργαζομένων στις ΗΠΑ που μετέχουν στο ομοσπονδιακό πρόγραμμα Job Training Partnership Act και ένα ποσοστό που κυμαίνεται από 25 έως 40% στο πρόγραμμα JOBS (Job Opportunities and Basic Skills) αποτελούν άτομα με μαθησιακές δυσκολίες. Το ποσοστό αυξάνει στο 50 % των εργαζομένων που έχουν αφήσει το σχολείο στην 7^η τάξη και ότι ακόμη και σε επίπεδο ανώτατης εκπαίδευσης το ποσοστό των μαθησιακών δυσκολιών φτάνει περίπου το 3%. Σε ανάλογες έρευνες

εμφανίστηκε ένα 37% ενηλίκων με μαθησιακές δυσκολίες να δηλώνει άνεργο (Vogel, S. A. (1998), Vogel & Reder, Gerber & Ginsberg (1996).

Χαρακτηριστικά των ενηλίκων ατόμων με Μαθησιακές Δυσκολίες

Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (όπως η Δυσλεξία) είναι αναπτυξιακές δυσκολίες, που σημαίνει ότι συνοδεύουν το άτομο σε όλη την διάρκεια της ζωής του, εκδηλώνοντας συμπτώματα που διαφοροποιούνται ανάλογα με τη χρονολογική και σχολική του ηλικία. Αναμένεται λοιπόν, ότι ως ενήλικας, το άτομο με ειδική μαθησιακή δυσκολία θα αντιμετωπίζει πολύ λιγότερα προβλήματα από αυτά που τον ταλαιπωρούσαν ως παιδί. Ειδικά σχεδιασμένα προγράμματα αποκατάστασης έχουν πολλές φορές τη δυνατότητα να αποκαταστήσουν πλήρως τα συμπτώματα των δυσκολιών. Ακόμη όμως και στις περιπτώσεις που το άτομο δεν έχει δεχτεί ειδική βοήθεια, συνήθως, το καλό νοητικό δυναμικό του αλλά και η συσσωρευμένη σχολική εμπειρία επιτρέπουν στο άτομο να επινοήσει τεχνικές που θα του επιτρέψουν (στην πορεία) να αντισταθμίσει πολλές από τις προηγούμενες δυσκολίες του.

Βέβαια, ορισμένες δυσκολίες συνήθως παραμένουν. Έτσι, ο δυσλεξικός ενήλικας, θα παραμείνει (σχεδόν στο σύνολο των περιπτώσεων) δυσορθόγραφος, παρόλο που ενδέχεται να διαβάζει με την ευχέρεια του μέσου αναγνώστη.

Γενικότερα, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι οι μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να επηρεάσουν τη ζωή ενός ενήλικα στους παρακάτω τομείς:

- *Στην εκπαίδευση και την κατάρτισή του* (εκτός από τα προβλήματα που έχει ο ίδιος, δεν υπάρχει πάντα γνώση της διαταραχής και οι εκπαιδευτές δεν είναι συνήθως προετοιμασμένοι για κάτι τέτοιο)
- *Στην αυτο-εκτίμησή του* (με το να κριτικάρεται, να κατηγορείται, να χλευάζεται και να απορρίπτεται εξαιτίας των διάφορων αποτυχιών σε σχολικές, εργασιακές και άλλες κοινωνικές υποχρεώσεις η αυτοεκτίμησή του είναι χαμηλή. Η χαμηλή αυτοεκτίμηση μας οδηγεί στο να μη ρισκάρουμε για τίποτα και να μη διεκδικούμε για τον εαυτό μας και να μην τον υπερασπιζόμαστε σε διάφορες καταστάσεις)
- *Στις κοινωνικές διαδράσεις* (λόγω των παραπάνω, ένα άτομο με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να αντιδρά ανάρμοστα σε κάποιες καταστάσεις – να είναι ευέξαπτο, υπερευαίσθητο, να μην καταλαβαίνει από χιούμορ, να δίνει την αίσθηση του αβοήθητου κλπ.)
- *Στην αυτονομία του* (πιθανά να χρειάζεται συνοδούς ή βοηθούς σε διάφορες δραστηριότητες όπως η εφορία, οι τράπεζες κ.α.)

- Στην καριέρα του (λόγω φτώχης κατανόησης κειμένων, οδηγιών και διάφορων προβλημάτων ανάγνωσης και γραφής καθώς και μαθηματικών υπολογισμών, υπάρχουν περιορισμοί στην απασχόληση, αλλά και δυσκολίες στην ίδια την αναζήτηση εργασίας (3^η Επιμορφωτική Συνάντηση Εκπαιδευτικών ΣΔΕ (Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας), Αθήνα 2004, Αγγελόπουλος)
<http://blog.apostolisangelopoulos.gr/?p=31>

Οι κυριότερες δυσκολίες που συναντούν τα άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες στο χώρο εργασίας είναι:

- Να γράφουν εκτεταμένες εκθέσεις (reports), απολογισμούς
- Να θέτουν προτεραιότητες στις εργασίες που πρέπει να γίνουν
- Να διαβάζουν γρήγορα
- Να κρατούν μηνύματα από το τηλέφωνο ή πρακτικά στις συνεδριάσεις
- Να αντιγράφουν σωστά αριθμούς
- Να θυμούνται απέξω διαδικασίες και οδηγίες
- Να εκφράζουν με σαφήνεια τις σκέψεις τους
- Να διαχειρίζονται το χρόνο και να προλαβαίνουν τις ημερομηνίες παράδοσης
- Να εργάζονται σε ανοιχτό χώρο γραφείου με θόρυβο και πολλά ερεθίσματα
- Να συγκεντρώνονται για μεγάλο χρονικό διάστημα
<http://www.dyslexia.gr/index.php/12-diffs/61-dyslexia-kai-enilikes>

Όπως είναι ήδη αντιληπτό, στην Ελλάδα δεν υπάρχει ούτε τεχνογνωσία, ούτε αξιόπιστα εργαλεία για την μέτρηση και τη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών στους ενήλικες. Επίσης, είναι εμφανές ότι δίστανται οι απόψεις για την ίδια τη διαγνωστική κατηγορία και το εύρος των φαινομένων που αυτή περιγράφει. Κάποια χαρακτηριστικά ωστόσο μπορούν να δοθούν ενδεικτικά για το πώς να αναγνωρίζουμε πιθανές μαθησιακές δυσκολίες σε κάποιον:

➤ **Προσοχή**

Αποσπάται εύκολα η προσοχή από άλλα ερεθίσματα, φαίνεται σαν να μην ακούει τον συνομιλητή, διακόπτει τον ομιλούντα, αφαιρείται, χάνει πράγματα απαραίτητα (μολύβι, τετράδιο κ.α.), δεν μπορεί να συγκεντρωθεί στο σκοπό μιας διαδικασίας.

➤ **Λογική**

Δυσκολία στο να συνδέει τις παρελθούσες εμπειρίες με το παρόν, αργοπορεί να απαντήσει σε ερωτήσεις, δυσκολεύεται να μεταφέρει θεωρητική γνώση σε πρακτική εφαρμογή, δυσκολεύεται στη βαθύτερη κατανόηση των εννοιών

➤ **Μνήμη**

Δυσκολεύεται στην επανάληψη ή τη σύνθεση πληροφοριών που κατέχει, δυσκολεύεται στη χρονολόγηση γεγονότων, δυσκολεύεται στην απομνημόνευση διαβασμένης πληροφορίας

➤ **Γραφή, ανάγνωση, μαθηματικά**

Δυσκολεύεται στη συμπλήρωση εντύπων, τεστ, δυσκολεύεται στην ανάγνωση απλών κειμένων, έχει πολύ κακή ορθογραφία, δυσκολία στη χρήση του χρήματος, δυσκολία στη χρήση αριθμομηχανής

➤ **Γνωστικές ικανότητες**

Αδυναμία οργάνωσης και ιεράρχησης πληροφοριών, δυσκολία στην αναγνώριση και το σχεδιασμό του επόμενου βήματος μιας εργασίας, αποπροσανατολισμός στο χρόνο

- Χαρακτηριστικά επίσης είναι η **χαμηλή αυτοεκτίμηση** και η **φτωχή επικοινωνία**. (3^η Επιμορφωτική Συνάντηση Εκπαιδευτικών ΣΔΕ (Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας), Αθήνα 2004, Αγγελόπουλος) <http://blog.apostolisangelopoulos.gr/?p=31>

Τα συμπτώματα των Μαθησιακών Δυσκολιών δεν έχουν να κάνουν μόνο με δυσκολίες ακαδημαϊκών στόχων. Οι Μαθησιακές Δυσκολίες φανερώνονται επίσης ως δυσκολία με την οδήγηση αυτοκινήτου, την ανάγνωση ενός χάρτη, τα βήματα χορού ή μια ακολουθία γυμναστικών κινήσεων, τη καταγραφή σημειώσεων, την αποστήθιση τηλεφωνικών αριθμών, τις ημερομηνίες, την επανάληψη μιας σειράς λέξεων (π.χ. μήνες), και ακόμη στο να καταφέρουν να υπογράψουν (που είναι τόσο σημαντικό κατά την συμπλήρωση εγγράφων ή την υπογραφή μιας επιταγής) καθώς επίσης δεν έχουν σωστή αίσθηση προσανατολισμού. Οι ενήλικοι με Μαθησιακές Δυσκολίες επιπλέον τείνουν να έχουν προβλήματα με τον προγραμματισμό και την οργάνωση των στόχων τους καθώς και με τα υλικά για εργασία.

Συγχρόνως παρατηρούνται και δευτεροβάθμιες συναισθηματικές-κινητήριες διαταραχές καθώς επίσης και χαμηλή ή ασταθή αυτοεκτίμηση, μικρή ανοχή στις κριτικές, μια τάση για

τελειομανία, που αποφεύγει τις αποτυχίες με την παραίτηση από δύσκολους στόχους. Χαρακτηριστικό για τους ανθρώπους με Μαθησιακές Δυσκολίες που συχνά παραμένει καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους είναι η φράση "ότι και να γίνει εγώ δεν πρόκειται να πετύχω", το οποίο οδηγεί στην αδράνεια, αποβάλλοντας την πρωτοβουλία και καθιστά την αυτόνομη πρωτοβουλία δύσκολη.

Οι πολλές αποτυχίες μπορούν να οδηγήσουν σε μια απρόθυμη στάση απέναντι στην εκμάθηση, η οποία μπορεί να κάνει τα άτομα αυτά να μην μπορούν να αυξήσουν την επαγγελματική τους ικανότητά στην ενηλικίωση. Οι ενήλικοι με Μαθησιακές Δυσκολίες προσπαθούν να υπερνικήσουν τις περιγεγραμμένες δυσκολίες, να χρησιμοποιήσουν διαφορετικές μεθόδους αποζημίωσης (π.χ. αντί της ανάγνωσης μαθαίνουν απ' έξω τα κείμενα, ειδικά εάν έχουν καλή προφορική, κιναισθητική ή οπτική μνήμη). Χρησιμοποιώντας τη γνώση τους σχετικά με τις μορφές εκμάθησης, τις δυνάμεις και της πολυαισθητηριακής εκμάθησής τους, π.χ. μαθαίνουν την κάμψη, με ένα στίχο ή ένα τραγούδι για τις μορφές γραμματικής. Χρησιμοποιούν επίσης τις μνημονικές τεχνικές (π.χ. απομνημονεύουν την ορθογραφία μιας λέξης, συνδέοντας την με μια εικόνα ή ένα χρώμα, που συμβολίζει τη δυσκολία της ορθογραφίας). Προκειμένου να ελαχιστοποιηθούν τα προβλήματα μνήμης τους, περιλαμβάνουν πολλές αισθήσεις στο στάδιο της εκμάθησης, π.χ. διαβάζουν δυνατά ένα ποίημα που πρέπει να μάθουν απ' έξω, ή συγχρόνως περπατούν και σχεδιάζουν συμβολικά σχήματα (ως απεικόνιση του ποιήματος) στον αέρα μαθαίνουν τον πίνακα πολλαπλασιασμού, με το να τον πουν δυνατά και ρυθμικά και ταυτοχρόνως χορεύοντας σε μια καρέκλα.

Εφευρίσκουν αποτελεσματικές στρατηγικές και κατά συνέπεια αντί της ανάγνωσης της νεώτερης επαγγελματικής δημοσίευσης, χρησιμοποιούν τα μέσα μαζικής επικοινωνίας. Εκπαιδεύονται επαγγελματικά με την απόκτηση πρακτικών δεξιοτήτων ή τη μίμηση, μαθαίνοντας από τους συναδέλφους τους, συμμετέχουν στις διασκέψεις, εκπαιδεύονται, συζητούν, ενέργειες κατά τις οποίες οι άνθρωποι επικοινωνούν προφορικά. Αποφεύγουν τις καταστάσεις που επιδεικνύεται το πρόβλημα τους, όπως να διαβάσουν δυνατά στο κοινό την ομιλία τους. Άντ' αυτού προτιμούν να την μάθουν απ' έξω. Προτιμούν να βλέπουν έργα στην τηλεόραση ή να ακούν ηχογραφημένα βιβλία, παρά να τα διαβάζουν. Αντί να γράψουν ένα γράμμα ή ένα e-mail προτιμούν να τηλεφωνήσουν. Αντιμετωπίζουν τα προβλήματα ορθογραφίας τους με τη βοήθεια της νέας τεχνολογίας π.χ. του υπολογιστή, τη βοήθεια ενός προσωπικού γραμματέα, ενός μέλους της οικογένειας ή ενός αξιόπιστου λεξικού. Τυχαίνει ένας δυσλεκτικός ενήλικος να κρύβει την αναταραχή της/του. Επομένως οι ενήλικοι με Μαθησιακές Δυσκολίες (δυσλεξία) επιλέγουν επαγγέλματα που τείνουν να αποφύγουν τέτοιες εργασίες όπως τους εργαζομένους και τους υπαλλήλους γραφείων, οι οποίες απαιτούν

τις καλές δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής. Οι άνθρωποι με δυσλεξία πρέπει να προετοιμαστούν να εργαστούν πάνω στα προβλήματά τους κατά τη διάρκεια της σχολικής περιόδου καθώς επίσης και έπειτα από αυτήν. Είναι απαραίτητο αυτό για να αποτρέψει ο λειτουργικός αναλφαβητισμός δηλ. η επιδείνωση της ανάγνωσης και της γραφής, λόγω της αποφυγής της επικοινωνίας στη γραπτή μορφή.

Μερικοί ερευνητές θεωρούν ότι οι ταλαντούχοι σπουδαστές με Μαθησιακές Δυσκολίες διακρίνονται ως πολύ δημιουργικοί άνθρωποι με ιδιαίτερα αναπτυγμένη δυνατότητα της αφηρημένης σκέψης. Μια ειδική εγκατάσταση για διανοητική επεξεργασία σχεδίων και πληροφοριών, συμβάλλει στο δημιουργικό και νέο σχέδιο. Στο σύγχρονο κόσμο όπου ένας υπολογιστής χρησιμοποιείται όλο και περισσότερο, οι άνθρωποι με Μαθησιακές Δυσκολίες δείχνουν να έχουν ειδικές δυνατότητες να αναγνωρίσουν σχέδια, να δημιουργούν πρότυπα καθώς επίσης και τρισδιάστατες εικόνες. Τα άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζουν συχνά σημαντικά καλλιτεχνικά ταλέντα κι έτσι μπορούν να εργαστούν ως καλλιτέχνες, ενώ έχουν αναπτύξει καλά την αναλυτική σκέψη, η οποία υπερβαίνει συχνά τις μέσες μαθηματικές δυνατότητες, καθώς επίσης κατέχουν και ένα πλούσιο λεξιλόγιο. Οι δυσλεκτικοί είναι επίσης φημισμένοι για την πλούσια χρωματική μνήμη τους και τη δυνατότητα να δημιουργούν πολυαισθητηριακούς συνδυασμούς (χρησιμοποιώντας πολλές διαφορετικές αισθήσεις). Επομένως οι δυσλεκτικοί άνθρωποι γίνονται συχνά επιτυχείς σε επαγγέλματα όπως: μηχανικός, σχεδιαστής, αρχιτέκτονας, μαθηματικός, φυσικός, γιατρός, οδοντίατρος, το οποίο ευνοεί την αποτελεσματική χρήση των δυνατοτήτων που απαριθμούνται παραπάνω. Αναμφισβήτητα οι άνθρωποι με δυσλεξία έχουν καλύτερο προφορικό λόγο από τις δεξιότητες γραφής. Κατά συνέπεια μπορούν να παρουσιάσουν υψηλό επίπεδο ικανότητας, όπου γίνονται φιλόδοξοι και ομιλητές έμπνευσης.

Αξίζει να σημειωθεί ότι πολλοί άνθρωποι με δυσλεξία έχουν κάνει διεθνή σταδιοδρομία. Μεταξύ των παγκόσμια αναγνωρισμένων καλλιτεχνών και των επιστημόνων με δυσλεξία, υπάρχουν άνθρωποι που αντιπροσωπεύουν διάφορους τομείς τεχνών και επιστήμης όπως: ο εφευρέτης Thomas Edison, ο φυσικός Albert Einstein, η ηθοποιός Susan Hampshire και ο πολιτικός Winston Churchill. Βεβαίως η δυσλεξία δεν ισοδυναμεί με την επαγγελματική επιτυχία, αλλά δεν αποκλείει την ολοκλήρωση των σπουδών στο πανεπιστήμιο ούτε μια καλή θέση στο management. Επιπλέον, σε μερικές ειδικότητες μπορεί ακόμη και να βοηθήσει μια λαμπρή σταδιοδρομία. Επομένως μερικοί ψυχολόγοι υποστηρίζουν ότι οι ενήλικοι με δυσλεξία δεν πρέπει να θεωρηθούν άνθρωποι με μαθησιακές δυσκολίες, αλλά άνθρωποι που έχουν διαφορετικές δυνατότητες και διαφορετικό ύφος

εκμάθησης (Πανελλήνια Ομοσπονδία Συλλόγων Γονέων Παιδιών με Δυσλεξία & Μαθησιακές Δυσκολίες, http://www.dyslexia-goneis.gr/view_site.asp?mcid=4&cid=10&ns=1)

Φοίτηση των ενήλικων ατόμων με Μαθησιακές Δυσκολίες στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

Η φοίτηση στο ΣΔΕ (Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας) συχνά συνδέεται με ζητήματα που για κάποιους από τους εκπαιδευόμενους συχνά έχουν βαθύ ηθικό ή και υπαρξιακό χαρακτήρα. Τέτοια ζητήματα σχετίζονται συχνά με την προσωπική δικαίωση, το δίκιο και το άδικο, τον οίκτο και τον φθόνο, την ικανοποίηση και την τιμωρία, το φιλότιμο και την αχαριστία, την οριοθέτηση και την ελευθερία, την αποδοχή και την απόρριψη, κ.α. άσχετα με την ύπαρξη ή όχι μαθησιακών δυσκολιών.

Οφείλουμε να έχουμε υπόψη μας, ότι για τους περισσότερους από τους εκπαιδευόμενους, η “πρώτη ευκαιρία” και η διακοπή της φοίτησης στη πρώιμη εφηβεία τους αποτελεί τραυματική εμπειρία, με διάφορες προσωπικές και κοινωνικές συνέπειες. Για πολλούς άντρες και γυναίκες εκπαιδευόμενους η συνεπαγόμενη έλλειψη μόρφωσης έχει σηματοδοτήσει την πορεία τους, έχει γίνει ένα από τα εμπόδια στις προσωπικές και κοινωνικές συναναστροφές τους, αναφέρονται με δυσάρεστα συναισθήματα σε αυτό - όταν δεν το κρύβουν επιμελώς - και συχνά αποτελεί έναν από τους θεμέλιους λίθους της χαμηλής αυτοεκτίμησής τους. Δεν είναι άλλωστε τυχαίο, ότι το ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευόμενων είναι άνεργοι και υποαπασχολούμενοι, παρ’ όλο που πολλοί από αυτούς είναι άνθρωποι με μεγάλη κοινωνική εμπειρία. Κατά μία έννοια λοιπόν οι εκπαιδευόμενοι του ΣΔΕ έχουν υψηλότερες πιθανότητες εξ ορισμού να έχουν μαθησιακές δυσκολίες απ’ ότι ο γενικός πληθυσμός. (3^η Επιμορφωτική Συνάντηση Εκπαιδευτικών ΣΔΕ (Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας), Αθήνα 2004, Αγγελόπουλος) <http://blog.apostolisangelopoulos.gr/?p=31>

Μαθησιακές δυσκολίες παραβατικότητα και προβληματικές σχέσεις

Σύμφωνα με την ειδική εκπαιδευτικό και σύμβουλο σε δικαστήρια της Βρετανίας για θέματα μαθησιακών δυσκολιών, Μέλανι Τζέιμσον, η μη σωστή αντιμετώπιση των δυσκολιών στο σχολείο ή στην οικογένεια, μπορεί να οδηγήσει σε δευτερογενείς ψυχολογικές επιπτώσεις, που με τη σειρά τους μπορεί να οδηγήσουν σε παραβατικότητα των ατόμων αυτών, εξαιτίας της απόρριψης που θα έχουν βιώσει από φίλους, γονείς και δασκάλους.

Είναι χαρακτηριστικό ότι, το 52% των παραβατών στην Βρετανία αντιμετωπίζουν αλφαβητικές δυσκολίες και απ' αυτούς, το 20% έχει μία «κρυφή δυσκολία», όπως η δυσλεξία. Επίσης, το 1/5 των κρατουμένων σε φυλακές έχει επηρεαστεί από τις μαθησιακές δυσκολίες.

Η έγκαιρη διάγνωση στο σχολείο βοηθά τα παιδιά και στην ενήλικη ζωή τους, καθώς θα γνωρίζουν το πρόβλημά τους εξαρχής. Η διάγνωση στην ενήλικη ζωή είναι δυσκολότερη και θα πρέπει να βρεθεί κάποιος να ανατρέξει στην σχολική ηλικία.

Η ταχύτητα ανάγνωσης και η ορθογραφία παραμένουν βασικές ενδείξεις μαθησιακών δυσκολιών και σ' έναν ενήλικα, ωστόσο υπάρχει και μία σειρά άλλων στοιχείων που μαρτυρούν το πρόβλημα. Όπως είναι, για παράδειγμα, η ασυνέπεια στον χρόνο (π.χ. σε ραντεβού) και η αδυναμία προσανατολισμού (χώρος), που έχει ως αποτέλεσμα, να μην μπορεί το άτομο που αντιμετωπίζει αυτό το πρόβλημα να διαβάσει έναν χάρτη ή να κινηθεί προς συγκεκριμένη κατεύθυνση.

Επίσης, παρατηρείται και το φαινόμενο της παρανόησης πραγμάτων από λάθος ανάγνωση λέξεων ή η αδυναμία απάντησης σε γενικές ερωτήσεις (π.χ. τι έκανες σήμερα;), με αποτέλεσμα να χρειάζονται μικρότερες και πιο συγκεκριμένου τύπου ερωτήσεις. Η αδυναμία αυτή στην επικοινωνία οδηγεί συχνά σε προβλήματα στις ανθρώπινες σχέσεις ή σε διαζύγια, καθώς το "έτερον ήμισυ" θεωρεί ότι ο σύντροφός του προσπαθεί να κρύψει κάτι.

Το ίδιο ισχύει και στα δικαστήρια, με τους παραβάτες με μαθησιακές δυσκολίες και στις περιπτώσεις αυτές, σύμφωνα με την κ. Τζέιμσον, οι δικαστές και οι δικηγόροι θα πρέπει να γνωρίσουν τη σωστή μέθοδο ερωτήσεων για τα άτομα αυτά.

Η αναγνώριση του προβλήματος από τους ενήλικες βοηθά και στο εργασιακό τους περιβάλλον, το οποίο θα πρέπει να τους παρέχει τα απαραίτητα εκείνα εφόδια (π.χ. λογισμικά προγράμματα), που βοηθούν τη δημιουργικότητά τους.

Αν αναρωτηθεί κάποιος, για ποιο λόγο θα πρέπει να μπει μία εταιρία στη διαδικασία να προσλάβει έναν εργαζόμενο με μαθησιακές δυσκολίες, αρκεί να γνωρίζει ότι τα άτομα αυτά είναι πολλές φορές περιζήτητα, επειδή φέρουν ένα ιδιαίτερο χάρισμα- στα δημιουργικά τουλάχιστον επαγγέλματα (καλλιτεχνικά, γραφιστικά, εικονογράφησης κ.α.)- καθώς ο εγκέφαλός τους λειτουργεί άριστα με εικόνες, σε αντίθεση με τους περισσότερους θεωρητικούς

ανθρώπους.

http://www.express.gr/news/ygeia/229854oz_20091105229854.php3

Η αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών στην ενήλικη ζωή

Η παραπομπή σε ειδικούς στην Ελλάδα φαίνεται να είναι κάτι δύσκολο, αφού δεν υπάρχει συνήθως προηγούμενη εμπειρία στην αντιμετώπιση τέτοιων προβλημάτων σε ενήλικες. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι οι δυσκολίες προσαρμογής που αντιμετωπίζουν τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες είναι προϊόντα μη ευέλικτων και σκληρών κοινωνικών συνθηκών. Αυτό σημαίνει ότι, στο κατάλληλο περιβάλλον, κάθε τέτοιο άτομο μπορεί να διαπραγματευτεί την αδυναμία του ή τις δυνατότητές του και να αναπτύξει στρατηγικές προσαρμογής.

Η παρατήρηση των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες που προσαρμόζονται επιτυχώς και λειτουργούν ικανοποιητικά σε όλους τους τομείς της ζωής τους ανέδειξε ως καλύτερη στρατηγική ξεπεράσματος του προβλήματος την *αλλαγή πλαισίου (reframing)*. Πρόκειται για ωριμότερη αντίδραση κατά την οποία μία κατάσταση που ζούμε την ερμηνεύουμε με διαφορετικό, θετικό, δημιουργικό τρόπο. Για τους ενήλικες με μαθησιακές διαταραχές η αλλαγή πλαισίου περιλαμβάνει τέσσερα επίπεδα: α) *αναγνώριση* της διαταραχής, β) *αποδοχή* της διαταραχής, γ) *κατανόηση* της διαταραχής και των επιπτώσεών της και δ) *κινητοποίηση*.

Από τη στιγμή που θα διαπιστωθεί η ύπαρξη διαφορετικών αναγκών μάθησης για κάποιο εκπαιδευόμενο λόγω μαθησιακών δυσκολιών, υπάρχουν τρία επίπεδα βοήθειας στα οποία θα πρέπει να κινητοποιηθεί κανείς: το τεχνολογικό, το εκπαιδευτικό και το ψυχοκοινωνικό.

➤ Σε **τεχνολογικό επίπεδο**, βοηθητικό μπορεί να είναι ότι μπορεί να βοηθήσει έναν ενήλικο να αναπληρώσει την έλλειψη που έχει διαπιστώσει στη μάθηση. Η επιλογή τους οφείλει να γίνεται με γνώμονα τις επιλογές του ατόμου, τις λειτουργίες που έχει να επιτελέσει, τις ιδιαιτερότητες της μάθησης και το πλαίσιο που αναφέρεται. Τέτοια τεχνολογικά βοηθήματα μπορεί να είναι συμβατικής τεχνολογίας (μαγνητοφωνάκια, ακουστικά, χρωματιστά χαρτιά ή ανάγλυφα, μαρκαδόροι κ.α.), αλλά και εξειδικευμένο software, η χρήση υπολογιστών, cd-rom, η προσωπικών data manager κ.α.

➤ Σε **εκπαιδευτικό επίπεδο**, βασική προϋπόθεση είναι ο εκπαιδευτικός να εξασφαλίζει με τη στάση του ένα περιβάλλον αποδοχής, ενθάρρυνσης και διευκόλυνσης στη μάθηση. Χρειάζεται να επιτρέπεται και να διευκολύνεται η χρήση βοηθητικών τεχνολογιών, η διευκόλυνση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευόμενων, η χρήση πολλαπλών μεθόδων διδασκαλίας, η εναλλακτική και η εξατομικευμένη εξέταση, η εναλλακτική χρήση των χρονικών ορίων, η μείωση των εξωτερικών ερεθισμάτων και η αναφορά στους ίδιους τους

εκπαιδευόμενους για να ορίσουν τη βοήθεια που χρειάζονται. Προτείνεται επίσης η ενθάρρυνση της συζήτησης γύρω από τις μαθησιακές δυσκολίες γιατί αυτό βοηθά και στην ανάδειξη εναλλακτικών μεθόδων και απενοχοποιεί τους εκπαιδευόμενους και τους διευκολύνει να αποδεσμεύσουν τη μάθηση από την άσκηση εξουσίας και ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να αναπτύσσουν εναλλακτικές τεχνικές.

➤ Σε **ψυχοκοινωνικό επίπεδο**, σημαντικότατο ρόλο διαδραματίζει η βελτίωση της αυτοεκτίμησης, καθώς αρκετές φορές παρατηρείται το αντίθετο και συνήθως προέρχεται και από τη χρόνια ενδοβολή από τα άτομα της ταμπέλας του “βλάκα” ή του “αποτυχημένου”. Συχνά χρειάζεται να ενθαρρυνθεί η λήψη πρωτοβουλιών για να ξεπεραστεί η εξαρτητική στάση, ο φόβος της αποτυχίας, η αίσθηση της ανικανότητας και του αβοήθητου. Οφείλουμε – στην περίπτωση που όντως έχουμε διαγεγνωσμένη διαταραχή – να βοηθήσουμε τον εκπαιδευόμενο να συνειδητοποιήσει τη δυσκολία του, να ξέρει τι να κάνει για να την αναπληρώσει, να υπερασπίζεται τον εαυτό του και να επιμένει στη μάθηση όπως μπορεί να την κατακτήσει (να μην παραιτείται). Είναι όμως αποφασιστικής σημασίας να μην επαναπαυόμαστε στην παραπάνω κατά κύριο λόγο ατομοκεντρική προσέγγιση, αλλά να προωθούμε πιο ολιστικές και απαρτιωτικές λύσεις που αφορούν στο σύνολο. (3^η Επιμορφωτική Συνάντηση Εκπαιδευτικών ΣΔΕ (Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας), Αθήνα 2004, Αγγελόπουλος) <http://blog.apostolisangelopoulos.gr/?p=31>

Το πρώτο μέλημα του ενήλικα που εξακολουθεί να εκδηλώνει συμπτώματα της ειδικής μαθησιακής δυσκολίας είναι να αποδεχτεί το πρόβλημα – εάν δεν το έχει ήδη κάνει, με τη βοήθεια γονέων και ειδικών σε μικρότερη ηλικία. Καλό θα είναι επίσης να ενημερώσει και όσους εμπλέκονται άμεσα στην προσωπική και επαγγελματική του ζωή για τη φύση και το βαθμό του προβλήματος, εφόσον κάτι τέτοιο θα προλάβει καταστάσεις όπου το άτομο θα νιώσει πιθανόν εκτεθειμένο (πχ. όταν θα αναγκαστεί να αφήσει ένα ιδιόχειρο ανορθόγραφο μήνυμα ή όταν υποχρεωθεί να διαβάσει μεγαλόφωνα την πρότασή του στη συνάντηση της εταιρείας).

Για όσους συμμετέχουν σε σχολικές εξετάσεις, έχουν θεσπιστεί ειδικές νομοθετικές ρυθμίσεις που απαλλάσσουν από γραπτή εξέταση, εφόσον προσκομισθεί βεβαίωση από εξουσιοδοτημένο (δημόσιο) ιατροπαιδαγωγικό φορέα.

Σε πανεπιστήμια και άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα του εξωτερικού δε, υπάρχει μεγαλύτερη μέριμνα: περισσότερο ευνοϊκές ρυθμίσεις, προγράμματα αποκατάστασης που μπορούν να παρακολουθήσουν οι φοιτητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, ηχογραφημένα βιβλία που εξασφαλίζουν τη γνώση απαλλάσσοντας από την ανάγνωση.

Οι Μαθησιακές δυσκολίες στο χώρο εργασίας είναι ένα πολυδιάστατο θέμα. Το πρώτο ερώτημα αφορά στο κατά πόσο τα άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες πρέπει να αποκαλύπτουν τη μαθησιακή τους δυσκολία στο χώρο εργασίας. Το θετικό είναι πως τα άτομα αυτά πέρα από τις δυσκολίες τους, έχουν και δυνατά σημεία τα οποία μπορούν να αξιοποιήσουν και να «προβάλλουν» στο χώρο εργασία τους.

Αν οι δυσκολίες ενός ατόμου με Μαθησιακές Δυσκολίες στο χώρο δουλειάς είναι ήπιες και διαχειρίσιμες από το ίδιο το άτομο, τότε μπορεί να μην αποκαλύψει τη μαθησιακή του δυσκολία, αλλά να ενημερωθεί και να χρησιμοποιεί αποτελεσματικές στρατηγικές αντιμετώπισής της. Ιδιαίτερα σε χώρες όπως η δική μας, όπου δεν υπάρχει ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των εργοδοτών για τις μαθησιακές δυσκολίες ή υπάρχει μεγάλη προσφορά εργασίας και ανταγωνισμός, πιθανώς η αποκάλυψη τους να «στιγματίζει» το άτομο και να του δημιουργήσει περισσότερα προβλήματα. Από την άλλη, η αποκάλυψη των Μαθησιακών Δυσκολιών (δυσλεξίας) δείχνει ειλικρίνεια και διάθεση για βελτίωση από μέρους του ατόμου.

Ωστόσο, σε ορισμένες περιπτώσεις όπου μπορεί εύκολα να γίνουν σφάλματα, παραλείψεις ή καθυστερήσεις λόγω των Μαθησιακών Δυσκολιών (δυσλεξίας) ενός εργαζόμενου, είναι ίσως καλύτερο να ενημερώνεται ο εργοδότης, ώστε να εξασφαλίσει ορισμένες «διευκολύνσεις» ή «προσαρμογές» στο χώρο εργασίας.

Σήμερα, στη διάθεση ενός ενήλικα υπάρχει ευτυχώς πλήθος εύχρηστων τεχνικών μέσων που μπορούν να διευκολύνουν τη σχέση του με το γραπτό λόγο:

- Έτσι, σε διαλέξεις ή σεμινάρια, ένα δημοσιογραφικό κασετοφωνάκι αντικαθιστά επαρκέστατα τα σκόρπια φύλλα των κακογραμμένων σημειώσεων.
- Μια ηλεκτρονική γραφομηχανή και ένα κομπιούτερ μπορούν επίσης να παράσχουν σημαντική βοήθεια, στις περιπτώσεις όπου απαιτείται η καλή εμφάνιση του γραπτού
- Επιπλέον, ο ορθογραφικός και γραμματικός έλεγχος του κομπιούτερ γίνεται το μαγικό ραβδάκι στα χέρια των δυσορθόγραφων
- Οι ηλεκτρονικές ατζέντες από την άλλη, καταργούν τα προχειρογραμμένα σημειώματα με τις δυσανάγνωστες διευθύνσεις και τηλέφωνα
- Τα κομπιουτεράκια λύνουν ταχύτατα και αλάνθαστα το πρόβλημα των αριθμητικών πράξεων

http://www.eulegein.net/Pages/Enlikes_me_eidikes_mathisiakes_dyskolies.aspx

Οι κυριότερες διευκολύνσεις ή προσαρμογές για τα άτομα με (Μαθησιακές Δυσκολίες) δυσλεξία στο χώρο εργασίας είναι:

- Άδεια ηχογράφησης των συναντήσεων

- Χρήση ειδικών λογισμικών, όπως φωναχτή ανάγνωση κειμένου με τη βοήθεια του λογισμικού, υπαγόρευση ομιλίας που μετατρέπεται σε κείμενο, χρήση ορθογράφου κλπ
- Χρήση ημερολογίου και λίστας καθημερινών καθηκόντων για καλύτερη οργάνωση
- Περισσότερος χρόνος από τους υπόλοιπους εργαζόμενους για διεκπεραίωση γραφειοκρατικών εργασιών
- Ήσυχο μέρος με σωστό φωτισμό ή χρήση ακουστικών για καλύτερη συγκέντρωση και αποφυγή διασπαστικών ερεθισμάτων
- Βοήθεια από συνάδελφο για έλεγχο σημαντικών θεμάτων (αριθμοί, δεδομένα, ημερομηνίες κλπ).

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες (δυσλεξία) ωστόσο, συνοδεύονται συνήθως από θετικά χαρακτηριστικά, όπως επιμονή, υπομονή, υπευθυνότητα, εργατικότητα, δημιουργικότητα, οπτικο-χωρικές ικανότητες κλπ, είναι σημαντικό για κάθε άτομο με Μαθησιακές Δυσκολίες να γνωρίζει τα θετικά του σημεία για να τα αξιοποιήσει και να τα προβάλλει στο χώρο εργασίας. Οι Μαθησιακές Δυσκολίες (δυσλεξία) δεν είναι κάτι για το οποίο πρέπει κανείς να ντρέπεται, φτάνει να μπορεί ως ενήλικας να τη διαχειρίζεται, να μην του προκαλεί μειωμένη παραγωγικότητα και να μην αποτελεί εμπόδιο στα επαγγελματικά του σχέδια.

<http://www.dyslexia.gr/index.php/12-diffs/61-dyslexia-kai-enilikes>

Οι ενήλικες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες θα πρέπει να γνωρίζουν, ότι τα προβλήματα στην ανάγνωση και γραφή/ορθογραφία αποκαθίστανται σε κάθε ηλικία. Καθώς ένα πρόγραμμα αποκατάστασης σχεδιάζεται πάνω στις ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες του συγκεκριμένου ατόμου, τα ενήλικα προγράμματα είναι συνήθως ταχύρυθμα και με ιδιαίτερα υψηλά ποσοστά επιτυχίας. Κι αυτό γιατί η απόφαση ενός ενήλικα να ξεκινήσει ένα πρόγραμμα αποκατάστασης είναι συνήθως προϊόν προσωπικής, ελεύθερης και ώριμης, επιλογής. Είναι επομένως εκ των προτέρων δεδομένη η συνεργασιμότητα του ατόμου και η συστηματικότητα με την οποία προτίθεται να δουλέψει.

2.1 Ο όρος της Ποιότητας Ζωής

Αν και ο όρος ποιότητα ζωής βρίσκεται στο επίκεντρο του ακαδημαϊκού ενδιαφέροντος για περισσότερο από μισό αιώνα, μέχρι σήμερα δεν έχει υπάρξει ένας συναινετικός και ευρέως αποδεκτός ορισμός για την ποιότητα ζωής (Basu, 2004, Smith, 2000). Θα λέγαμε ότι αυτή ασάφεια του όρου έγκειται στη διαφορετική σημασία που έχει για κάθε άνθρωπο, την οποία οι ερευνητές ακόμη επιχειρούν να διευκρινίσουν και να αξιολογήσουν (Claussen, 2004).

Οι Dalkey και Rourke (1973) όρισαν την ποιότητα ζωής ως την αίσθηση του ατόμου για το βαθμό της ευεξίας, ικανοποίησης του από τη ζωή του και ευτυχίας αναφορικά με την υγεία του, τη δράση, το άγχος, την αυτοεκτίμηση, την κατάθλιψη, την κοινωνική και οικογενειακή στήριξη. Ο Hornquist (1982) θεωρεί ότι συνολικά η ποιότητας ζωής έχει να κάνει με το βαθμό ικανοποίησης των αναγκών αναφορικά με τους σωματικούς, ψυχολογικούς, κοινωνικούς, υλικούς και διαρθρωτικούς τομείς της ζωής, ενώ κατά τον Lewis (1982) η ποιότητα ζωής καθορίζεται από το βαθμό στον οποίο κάποιος έχει αυτοεκτίμηση, στο άγχος και στους στόχους της ζωής.

Σύμφωνα με τον Cutter (1985) ορίζεται ως η ευτυχία ή ικανοποίηση που αισθάνεται ένα άτομο για τη ζωή ή το περιβάλλον του, συμπεριλαμβανομένων των υλικών και πνευματικών επιθυμιών και των προτιμήσεων του. Η Meeberg (1993) όρισε την ποιότητα ζωής ως το συναίσθημα της συνολικής ικανοποίησης από τη ζωή, όπως καθορίζεται από τις πνευματικές και διανοητικές δυνατότητες του ατόμου. Οι Diener και Suh (1997) αντιλαμβάνονται την ποιότητα ζωής ως την ικανοποίηση την οποία απολαμβάνει το άτομο στη ζωή του.

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας ορίζει την ποιότητα ζωής ως την υποκειμενική αντίληψη που έχει το άτομο για τη θέση στη ζωή, μέσα στα πλαίσια του συστήματος αξιών και πολιτισμικών χαρακτηριστικών της κοινωνίας στην οποία ζει, καθώς και σε συνάρτηση με τους προσωπικούς στόχους, τις προσδοκίες, τα κριτήρια και τις ανησυχίες του (ΠΟΥ, 2003; Skevington, 2002).

Όπως διαπιστώνεται κάποιοι ορισμοί για την ποιότητα ζωής περιλαμβάνουν αντικειμενικές και υποκειμενικές αξιολογήσεις (Smith, 2000). Έτσι ως μετρήσιμη μεταβλητή, η ποιότητα ζωής αναφέρεται τόσο στους υποκειμενικούς παράγοντες όσο και στους αντικειμενικούς παράγοντες. Η υποκειμενική διάσταση αναφέρεται στην αίσθηση ευημερίας και στην ικανοποίηση που αντλούν τα άτομα από το περιβάλλον τους. Η αντικειμενική διάσταση συνδέεται με την ικανοποίηση που αντλείται σε σχέση με τις πολιτισμικές και

κοινωνικές απαιτήσεις αναφορικά με την υλική ευημερία, την κοινωνική θέση και τη σωματική ευεξία (Noll, 1998).

B' ΜΕΡΟΣ (ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΚΟΜΜΑΤΙ)

3.1 Σκοπός έρευνας

Η παρούσα έρευνα είχε σκοπό την αξιολόγηση της ποιότητας ζωής των ενήλικων ατόμων με Μαθησιακές Δυσκολίες. Η σημαντικότητα της έγκειται στην μελέτη μέσω του ερωτηματολογίου που χορηγήθηκε σε άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες προκειμένου να μελετήσει τις δυσκολίες και μη που αντιμετωπίζουν τα άτομα αυτά στην ενήλικη πια ζωή τους.

Σύμφωνα με την βιβλιογραφία οι Μαθησιακές Δυσκολίες δεν παύουν να υπάρχουν μετά την λήξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά παρ' όλα αυτά εξακολουθούν και υπάρχουν καθ' όλη την διάρκεια της ζωής του ατόμου, εξού και θεωρούνται ως αναπτυξιακή διαταραχή. Επομένως, σκοπός της έρευνας αυτής ήταν να εξετάσει ποια είναι η εξέλιξη των ατόμων αυτών μετά την εκπαιδευτική διαδικασία και ποια είναι η κατάληξη τους τώρα. Μελετώντας έτσι διάφορους τομείς, είτε αυτοί αντιπροσώπευαν δυσκολίες ανάγνωσης, γραφής και αριθμητικής που αποτελούν και το κυρίαρχο κομμάτι που επηρεάζουν οι Μαθησιακές Δυσκολίες, είτε τομείς που επηρεάζουν κυρίως τους ενήλικες πέρα του εκπαιδευτικού περιεχομένου. Εξετάστηκαν, λοιπόν, τομείς όπως επαγγελματικού, ψυχολογικού, κοινωνικού ενδιαφέροντος και απλές καταστάσεις της καθημερινότητας και πως αντιμετωπίζουν τα άτομα αυτά.

Επομένως, σκοπός της έρευνας αυτής ήταν το να αναδείξει τους τομείς της ενήλικης ζωής που επηρεάζονται περισσότερο ή λιγότερο από τις Μαθησιακές Δυσκολίες, αλλά και να τονίσει την σημαντικότητα ότι βοήθεια και παροχές δεν πρέπει να προσφέρονται μόνο κατά την παιδική ηλικία ή έως ότου τα άτομα αυτά τελειώσουν το σχολείο αλλά και μετέπειτα, διότι οι δυσκολίες είναι εκεί και συνεχίζονται και τώρα, στην ενήλικη πια ζωή και επηρεάζουν και άλλους τομείς πλέον εξίσου σημαντικούς πέρα από τους εκπαιδευτικούς.

Ερευνητικά ερωτήματα:

- Σχετίζεται το φύλο των ατόμων με Μαθησιακές Δυσκολίες με την δυσκολία στην ανάγνωση;
- Σχετίζεται η ηλικία των ατόμων με Μαθησιακές Δυσκολίες με την δυσκολία στην ανάγνωση;

3.2 Στόχοι της έρευνας

Οι στόχοι της έρευνας είχαν ως σκοπό την ανάδειξη της πορείας αλλά και της εξέλιξης των ενήλικων ατόμων με Μαθησιακές Δυσκολίες από την στιγμή που διαγνωσθήκαν με Μαθησιακές δυσκολίες μέχρι και την στιγμή που απάντησαν το ερωτηματολόγιο. Κάνοντας, λοιπόν, μια μικρή ανάδρομη από τη στιγμή που διαγνωσθήκαν τα άτομα αυτά με Μαθησιακές Δυσκολίες και της παιδικής τους ηλικίας για την καλύτερη σκιαγράφηση των δυσκολιών και των τομέων που επηρεάστηκαν περισσότερο θετικά ή αρνητικά τότε, η έρευνα επικεντρώθηκε στην συνέχεια στην αναζήτηση των τομέων που επηρεάζονται, πλέον, στην ενήλικη ζωή. Ποιοι είναι οι τομείς που επηρεάζουν τα ενήλικα άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες και ποιος ο βαθμός τους; Είναι αυτοί που αποτέλεσαν τους στόχους της έρευνας.

Πρώτος στόχος αποτέλεσε η καταγραφή κάποιων απαραίτητων προσωπικών στοιχείων από τους ερωτηθέντες, ενώ πληροφορίες περί της διάγνωσης, της αντιμετώπισης και άλλες σχετικές πληροφορίες περί των Μαθησιακών Δυσκολιών αποτέλεσαν τον δεύτερο στόχο, έπειτα τρίτος στόχος ήταν η καταγραφή της εκπαιδευτικής πορείας των ατόμων αυτών και πληροφορίες γύρω από αυτήν. Στην συνέχεια τέταρτος στόχος ήταν η καταγραφή της επαγγελματικής τους εξέλιξης και πληροφορίες γύρω από το εργασιακό περιβάλλον, σχετικά πάντα βέβαια γύρω από τις Μαθησιακές Δυσκολίες, πέμπτος στόχος ήταν αναζήτηση της ψυχοκοινωνική κατάσταση των ατόμων αυτών αλλά και ποια η αντιμετώπιση από τους γύρω τους στο θέμα των Μαθησιακών Δυσκολιών, έκτος στόχος ήταν οι δυσκολίες τους γύρω από την ανάγνωση, γραφή και τα μαθηματικά, έβδομο στόχο αποτέλεσαν οι πληροφορίες γύρω τις από στιγμές της καθημερινότητας και της αυτονομίας των ατόμων με Μαθησιακές Δυσκολίες. Τέλος, όγδοος στόχος ήταν κατά πόσο η ηλικία και το φύλο των ατόμων με Μαθησιακές Δυσκολίες σχετίζεται με την δυσκολία στην ανάγνωση.

3.3 Σημαντικότητα της έρευνας

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες συζητούνται περισσότερο κατά την σχολική περίοδο των ατόμων με Μαθησιακές Δυσκολίες, τι γίνεται όμως όταν τα άτομα αυτά ενηλικιωθούν; Ποια είναι η εξέλιξη τους, τι γίνεται μόλις αυτοί τελειώσουν το σχολείο, ποιες είναι τότε οι δυσκολίες τους και πως τις αντιμετωπίζουν, πως είναι η καθημερινότητα τους είναι μερικά από τα ερωτήματα που προσπάθησε να δώσει απάντηση αυτή η έρευνα.

Στην σύγχρονη κοινωνία οι απαιτήσεις για επαγγελματική κατάρτιση και συνεχή εκπαίδευση αυξάνονται συνεχώς, που σημαίνει πως με το πέρας της εκπαιδευτικής διαδικασίας του σχολείου ο αγώνας για ειδικεύσεις και καταρτίσεις αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την επαγγελματική σταδιοδρομία και την εξασφάλιση ενός καλού βιοτικού επιπέδου ζωής. Αυτό σημαίνει ότι η ανάγκη για βοήθεια στα άτομα αυτά δεν σταματά την χρονική στιγμή που αυτά τελειώσουν το σχολείο.

Οι δυσκολίες όμως δεν είναι μόνο αυτές. Οι απαιτήσεις και υποχρεώσεις το ατόμων στην ενήλικη ζωή αυξάνονται, το ίδιο ισχύει και για τα άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες, θα χρειαστεί να έρθουν για παράδειγμα αντιμέτωποι με την γραφειοκρατία πως θα αντιδράσουν τότε; Όμως και άλλοι αρκετά σημαντικοί τομείς, επηρεάζονται που δεν έχουν πια σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία αλλά που χρειάζονται μια περεταίρω εμβάθυνση και αναζήτηση για την λύση των δυσκολιών τους.

Εν κατακλείδι η έρευνα αποσκοπούσε στο να εξετάσει ποιοι τομείς επηρεάζονται περισσότερο και ποιοι λιγότερο στην ζωή των ενήλικων ατόμων με Μαθησιακές Δυσκολίες, αλλά και στο να υπογραμμίσει ότι οι Μαθησιακές δεν είναι εμφανείς μόνο στο σχολείο αλλά συνεχίζονται κατά την διάρκεια της ζωής του ατόμου και τότε είναι εμφανείς και σε άλλους τομείς. Τομείς οι οποίοι χρειάζονται να δουλευτούν και να βρεθεί μια λύση ή βοήθεια στα άτομα αυτά, γιατί η δυσκολία συνεχίζεται και η ανάγκη για αντιμετώπιση εξακολουθεί να υπάρχει είτε το κέντρο των δυσκολιών στην παιδική ηλικία βρισκόταν αλλού είτε οι δυσκολίες στην ενήλικη ζωή επικεντρώνονται αλλού. Ο κοινός παρανομαστής, πάντως είναι ο ίδιος (οι Μαθησιακές δυσκολίες), και ανεξάρτητα με το πέρας της ζωής και την μετατόπιση των δυσκολιών η ανάγκη για συνεχή έρευνα και η αναζήτηση για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών εξακολουθούν να υπάρχουν.

(Μεθοδολογία έρευνας)

3.4 Πληθυσμός- δείγμα και τα κριτήρια επιλογής του

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 20 ενήλικα άτομα άνω των 18 ετών διαγνωσμένοι με Μαθησιακές Δυσκολίες από επίσημο φορέα, χωρίς να συνυπήρχε κάποια άλλη διαταραχή, σύνδρομο κ.τ.λ. και βέβαια να ήταν ομιλούντες της ελληνικής γλώσσας. Από αυτά, τα μισά περίπου άτομα ήταν από τον στενό κοινωνικό κύκλο και το υπόλοιπο δείγμα συγκεντρώθηκε μέσω της προώθησης του ερωτηματολογίου στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης.

Μάλιστα, δυνατότητα να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο είχαν και τα δυο φύλα (άνδρες και γυναίκες), αλλά και άτομα που κατοικούσαν σε διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας, χωρίς δηλαδή αν υπάρχει κάποιος συγκεκριμένος περιορισμός που να απαιτούσε τα άτομα που συμπλήρωναν το ερωτηματολόγιο να ήταν από κάποια συγκεκριμένη περιοχή της Ελλάδας. Οι περιορισμοί ωστόσο στην επιλογή του δείγματος αφορούσαν:

- την ηλικία (άτομα άνω των 18 ετών, ενήλικα δηλαδή)
- να έχουν επίσημη διάγνωση από φορέα (ΚΕ.Δ.Δ.Υ, Ιατροπαιδαγωγικό φορέα κ.τ.λ.)
- σημαντικό ήταν ακόμα τα άτομα αυτά να είναι διαγνωσμένα καθαρά και μόνο με Μαθησιακές δυσκολίες χωρίς να συνυπάρχει κάποια άλλη διαταραχή, σύνδρομο κ.τ.λ.
- και τέλος να είναι ομιλούντες της ελληνικής γλώσσας

3.5 Τύπος και χρόνος έρευνας

Το ερωτηματολόγιο είχαν δυνατότητα να απαντήσουν ενήλικα άτομα διαγνωσμένα με Μαθησιακές Δυσκολίες από οποιαδήποτε περιοχή της Ελλάδας, εξαιτίας της ηλεκτρονικής μορφής του ερωτηματολογίου που έδινε την δυνατότητα απάντησης του και από άτομα ακόμα που δεν βρίσκονταν από μια συγκεκριμένη περιοχή.

Ο σχεδιασμός της έρευνας μαζί με το χρόνο χορήγησης και λήψης των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε από 1 Ιουλίου 2016 έως 20 Οκτωβρίου 2016 . Εξαιτίας της ηλεκτρονικής μορφής του ερωτηματολογίου μπορούσαν τα άτομα σε γρήγορο χρονικό διάστημα και ανεξάρτητα από το πόσο μακριά ή όχι βρίσκονταν, με την ηλεκτρονική αποστολή και λήψη του ερωτηματολογίου να απαντήσουν το ερωτηματολόγιο αρκετά

γρήγορα . Έτσι με τη τάχιστα αποστολή του ερωτηματολογίου και η δυνατότητα του ατόμου να απαντήσει το ερωτηματολόγιο σε οποιαδήποτε στιγμή της ημέρας και ανά πάσα στιγμή να στείλει τις απαντήσεις, βοήθησε την έρευνα κατά πολύ στην εξοικονόμηση χρόνου.

3.6 Σχεδιασμός έρευνας

Για τον σχεδιασμό της έρευνας ήταν απαραίτητη η δημιουργία ενός ερωτηματολογίου στο οποίο θα μπορούσαν να απαντήσουν τα ενήλικα άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες, έτσι ώστε να συλλεχθούν οι απαραίτητες πληροφορίες. Προκειμένου, μάλιστα να υπάρξει η δυνατότητα να το απαντήσουν περισσότερα άτομα η δημιουργία του ερωτηματολογίου έγινε σε ηλεκτρονική μορφή. Με αυτό τον τρόπο επιτεύχθηκε όχι μόνο να το απαντήσουν άτομα από διαφορετικές περιοχές αλλά και η διαδικασία προώθησης και λήψης των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου να γίνει ευκολότερα και ταχύτερα.

Το ερωτηματολόγιο αρχικά επισήμαινε κάποιους περιορισμούς που έπρεπε να τηρούν τα άτομα που συμπλήρωναν το ερωτηματολόγιο, ώστε η έρευνα και τα αποτελέσματα να είναι έγκυρα. Έπρεπε τα άτομα, δηλαδή, που συμπλήρωναν το ερωτηματολόγιο να είναι απαραίτητως ενήλικα (άνω των 18 ετών), με επίσημη διάγνωση από φορέα (ΚΕ.Δ.ΔΥ, Ιατροπαιδαγωγικά κέντρα του ΙΚΑ κ.τ.λ.) και χωρίς βέβαια να συνυπάρχει κάποια άλλη διαταραχή που μπορούσε έτσι να αλλοιώνει τα αποτελέσματα της έρευνας.

Οι συνολικές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ήταν 38 και προσπάθησαν να καλύψουν αρκετούς τομείς ώστε να περιγράψουν την ποιότητας ζωής των ενήλικων ατόμων με Μαθησιακές Δυσκολίες. Ακόμα, ένας άλλος στόχος του ερωτηματολογίου ήταν να μην είναι κουραστικό γι' αυτό και δεν επιλέχθηκαν περαιτέρω ερωτήσεις, ενώ οι περισσότερες ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου και ελάχιστες ανοιχτού τύπου.

Ειδικότερα, στις πρώτες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου προσπάθησαν να συλλεχθούν κάποιες απαραίτητες προσωπικές πληροφορίες των ατόμων που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο όπως το φύλο, η ηλικία και η οικογενειακή κατάσταση , και έπειτα εξετάστηκαν οι τομείς που αφορούσαν τις Μαθησιακές Δυσκολίες περί διάγνωσης και αντιμετώπισης του, κι' ύστερα οι τομείς που αφορούσαν την εκπαίδευση του ατόμου, την επαγγελματική σταδιοδρομία, την ψυχοκοινωνική κατάσταση του ατόμου αλλά και καταστάσεις ρουτίνας και αυτονομίας, δυσκολίες στην ανάγνωση, γραφή αλλά και έλεγχος του κατά πόσο το φύλο και η ηλικία σχετίζονται με την δυσκολία στην ανάγνωση.

Τέλος, μια άλλη παράμετρος που είχε και εκείνη την σημαντικότητα της κατά τον σχεδιασμό της έρευνας ήταν η ανωνυμία που την διέπει. Το ερωτηματολόγιο επιλέχθηκε να είναι ανώνυμο και να μην παρουσιάζονται προσωπικά στοιχεία των ερωτηθέντων διότι αυτό που παρατηρήθηκε είναι πως κατά την διάρκεια της συλλογής του πληθυσμού για το δείγμα της έρευνας υπήρχε δισταγμός στην παρουσίαση των στοιχείων που αποκάλυπταν την προσωπικότητα του ατόμου. Έτσι, το ερωτηματολόγιο επιλέχθηκε να είναι ανώνυμο, ώστε να μπορέσουν να απαντήσουν και να συμπεριληφθούν στην έρευνα και άτομα που δεν ήθελαν να αποκαλύψουν τα στοιχεία τους.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Περιγραφική Στατιστική (Descriptive Statistics)

Υπολογίστηκαν οι πίνακες συχνοτήτων (Frequency Tables) για κάθε ερώτημα του ερωτηματολογίου, με σκοπό να εξάγουμε αποτελέσματα για τις κατανομές των δεδομένων, καθώς και τα αντίστοιχα ραβδογράμματα (Bar charts).

Στους πίνακες συχνοτήτων, στη στήλη Frequency εμφανίζεται η συχνότητα της κάθε τιμής (πόσες φορές βρέθηκε στο δείγμα). Στη στήλη Percent αναγράφεται το ποσοστό επί τοις εκατό της συγκεκριμένης τιμής στο σύνολο των περιπτώσεων, ενώ στην επόμενη στήλη Valid Percent εμφανίζεται το ποσοστό επί τοις εκατό στο σύνολο των πραγματικών απαντήσεων (έχουν αφαιρεθεί οι περιπτώσεις στις οποίες η συγκεκριμένη μεταβλητή έχει απύσασα τιμή - missing value). Τέλος, στη στήλη Cumulative Percent αναγράφεται το αθροιστικό ποσοστό.

Στα ερωτήματα πολλαπλών απαντήσεων, κάθε πιθανή απάντηση κωδικοποιήθηκε σε μια ξεχωριστή μεταβλητή στο spss, και στη συνέχεια ορίστηκαν σύνολα πολλαπλών απαντήσεων (Multiple Response Sets) για τις μεταβλητές σε κάθε σύνολο (Variables in Set). Υπολογίστηκαν οι πίνακες συχνοτήτων για κάθε ερώτημα πολλαπλών απαντήσεων καθώς και τα αντίστοιχα ραβδογράμματα. Στους πίνακες συχνοτήτων, η στήλη N (Responses N) δηλώνει πόσοι ερωτηθέντες δήλωσαν τη συγκεκριμένη απάντηση, η στήλη «Ποσοστό Απαντήσεων», (Percent of Responses) υποδηλώνει τι ποσοστό του συνολικού αριθμού απαντήσεων περιλαμβάνεται σε κάθε απάντηση, και η στήλη «Ποσοστό Περιπτώσεων» (Percent of Cases) υποδηλώνει το ποσοστό των ερωτηθέντων που δήλωσαν κάθε συγκεκριμένη απάντηση. Το σύνολο (Total) μπορεί να είναι πάνω από 100% (524.4%) εφόσον κάθε ερωτηθέντας μπορεί να δηλώσει περισσότερες από μία απαντήσεις.

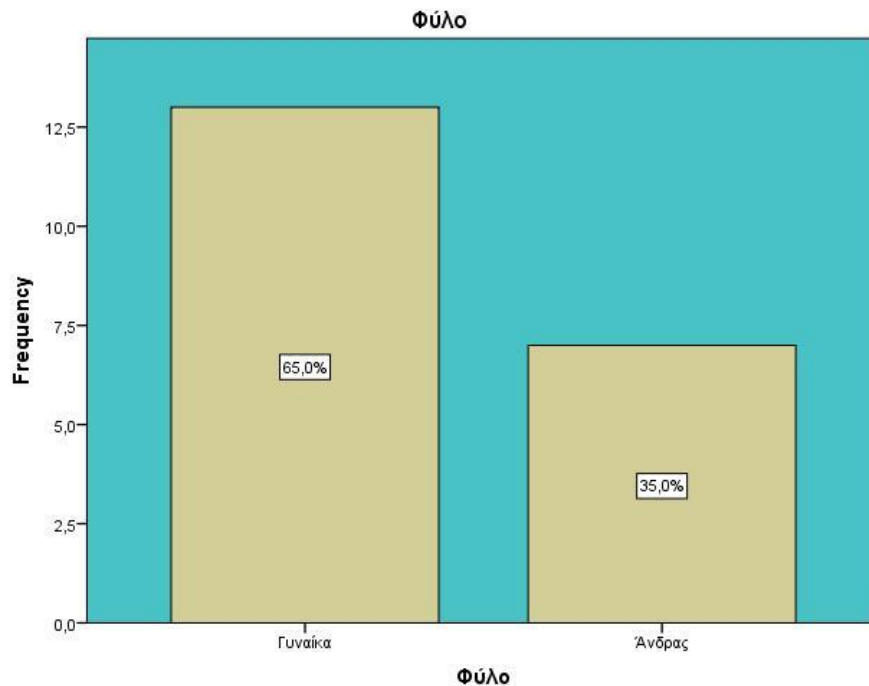
Ακολουθούν για κάθε ερώτημα τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση:

Πίνακας 1.1: Φύλο

		Φύλο			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Γυναίκα	13	65,0	65,0	65,0
	Άνδρας	7	35,0	35,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

Το δείγμα αποτελούνταν από 20 άτομα εκ των οποίων οι 13 ήταν γυναίκες (65%) και οι 7 (35%) άνδρες

Σχήμα 1.1: Φύλο

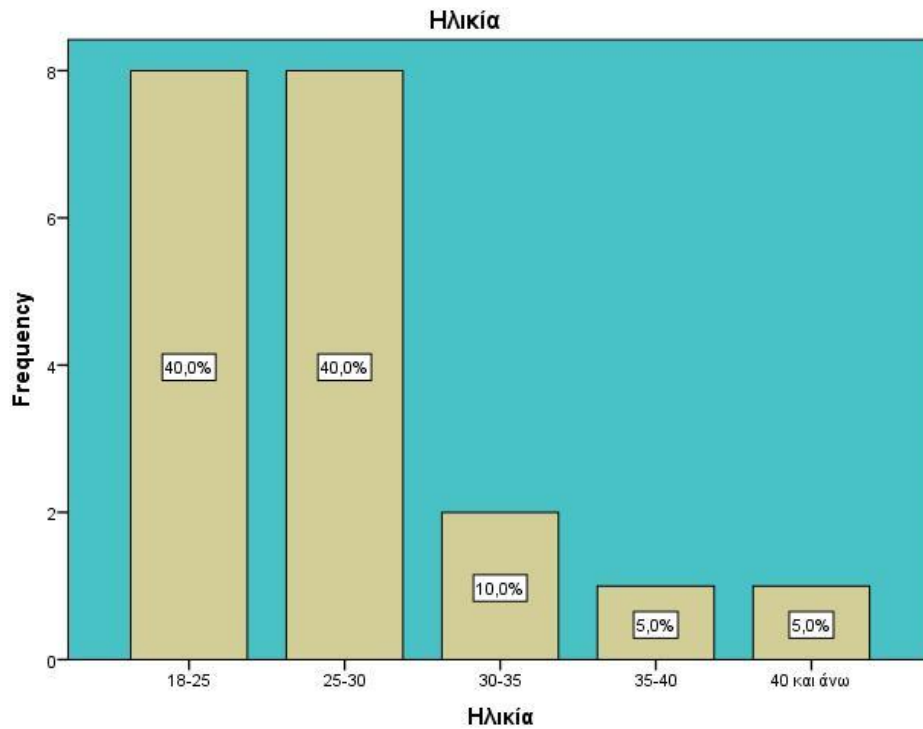


Πίνακας 1.2: Ηλικία

		Ηλικία			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	18-25	8	40,0	40,0	40,0
	25-30	8	40,0	40,0	80,0
	30-35	2	10,0	10,0	90,0
	35-40	1	5,0	5,0	95,0
	40 και άνω	1	5,0	5,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

Οι πολυπληθέστερες ηλικιακές ομάδες που απάντησαν το ερωτηματολόγιο ήταν αυτή των ηλικιών 18-25 και 25-30 όπου απάντησαν 8 άτομα από κάθε ομάδα. Ενώ ακολούθησαν οι ηλικίες 30-35 στην οποία απάντησαν μόλις 2 άτομα, και η ομάδες 35-40 και 40 και άνω όπου απάντησαν μόνο 1 άτομο από την κάθε ομάδα.

Σχήμα 1.2: Ηλικία



Οι ηλικιακές ομάδες που απάντησαν το ερωτηματολόγιο με το μεγαλύτερο ποσοστό ήταν οι 18-25 και 25-30 με ποσοστό 40%. Ακολουθεί η ομάδα 30-35 με 10%, ενώ το μικρότερο ποσοστό που συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο ήταν τα άτομα με ηλικία 35-40 και 40 και άνω με 5%.

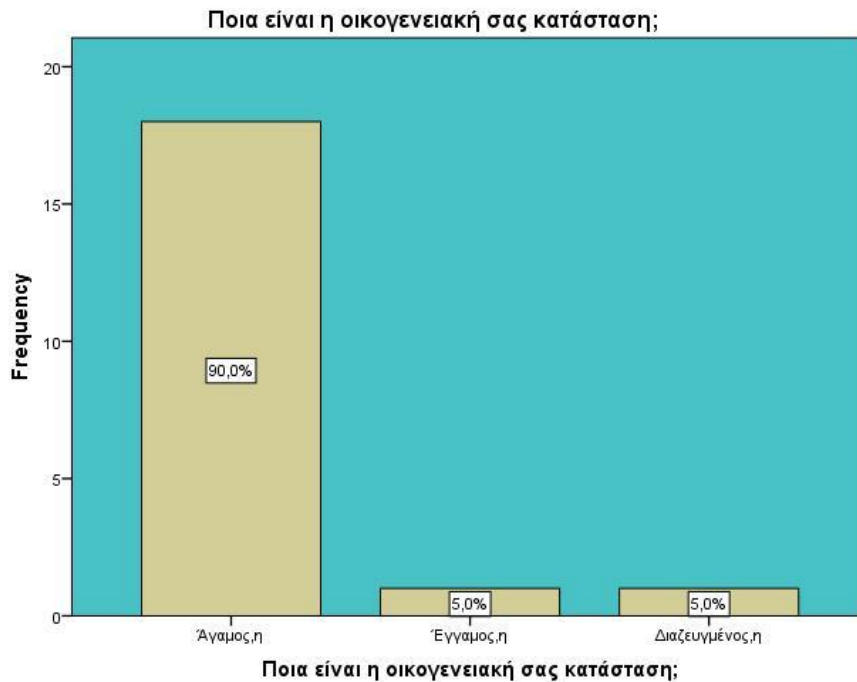
Πίνακας 1.3: Οικογενειακή κατάσταση

Ποια είναι η οικογενειακή σας κατάσταση;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άγαμος,η	18	90,0	90,0	90,0
	Έγγαμος,η	1	5,0	5,0	95,0
	Διαζευγμένος,η	1	5,0	5,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων στην ερώτηση σχετικά με την οικογενειακή τους κατάσταση ήταν άγαμοι καθώς απάντησαν 18 άτομα, ενώ έγγαμοι και διαζευγμένοι ήταν μόνο ένα άτομο από την κάθε κατάσταση.

Σχήμα 1.3: Οικογενειακή κατάσταση



Η πλειοψηφία του δείγματος δηλαδή το 90% με τεράστια διαφορά ήταν άγαμοι, ενώ μόλις 5% ήταν οι έγγαμοι και άλλο ένα 5% οι διαζευγμένοι.

Πίνακας 1.4: Ηλικία διάγνωσης Μαθησιακών Δυσκολιών

Σε ποια ηλικία διαγνωστήκατε με Μαθησιακές Δυσκολίες;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Στις πρώτες τάξεις του δημοτικού	9	45,0	45,0	45,0
Στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού	3	15,0	15,0	60,0
Στο γυμνάσιο	3	15,0	15,0	75,0
Κατά τη διάρκεια της φοίτησης στο δημοτικό	2	10,0	10,0	85,0
Όταν είχα ενηλικιωθεί	2	10,0	10,0	95,0
Στο λύκειο	1	5,0	5,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Η ηλικία που πιο συχνά τα άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες διαγιγνώσκονται με Μαθησιακές Δυσκολίες σύμφωνα με το δείγμα είναι κατά τις πρώτες τάξεις του δημοτικού καθώς απάντησαν 9 άτομα, ενώ λιγότερα είναι τα άτομα που διαγνώστηκαν στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού και το γυμνάσιο αφού απάντησαν 3 άτομα από την κάθε ομάδα, και ακόμα λιγότερα με 2 άτομα σε κάθε ομάδα αυτά που διαγνώστηκαν κατά την διάρκεια της φοίτησης στο δημοτικό και κατά την ενηλικίωση. Στο λύκειο είχε διαγνωσθεί μόνο ένα άτομο.

Σχήμα 1.4: Ηλικία διάγνωσης Μαθησιακών Δυσκολιών



Η πλειοψηφία των ατόμων διαγνώσθηκε στις πρώτες τάξεις του δημοτικού με Μαθησιακές Δυσκολίες με ποσοστό 45%, ακολουθούν με πολύ μικρότερο ποσοστό 15% η διάγνωση στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού και του γυμνάσιου για κάθε ηλικία, ενώ μόλις 10% διαγνώσθηκε κατά την διάρκεια της φοίτησης στο δημοτικό και άλλο ένα 10% κατά την ενηλικίωση και μόλις το 5% διαγνώσθηκε στο λύκειο με το μικρότερο ποσοστό.

Πίνακας 1.5: Είδος Μαθησιακής Δυσκολίας (μπορείτε να επιλέξετε παραπάνω από 1 απαντήσεις)

Ποιο είδος Μαθησιακής Δυσκολίας παρουσιάζετε;

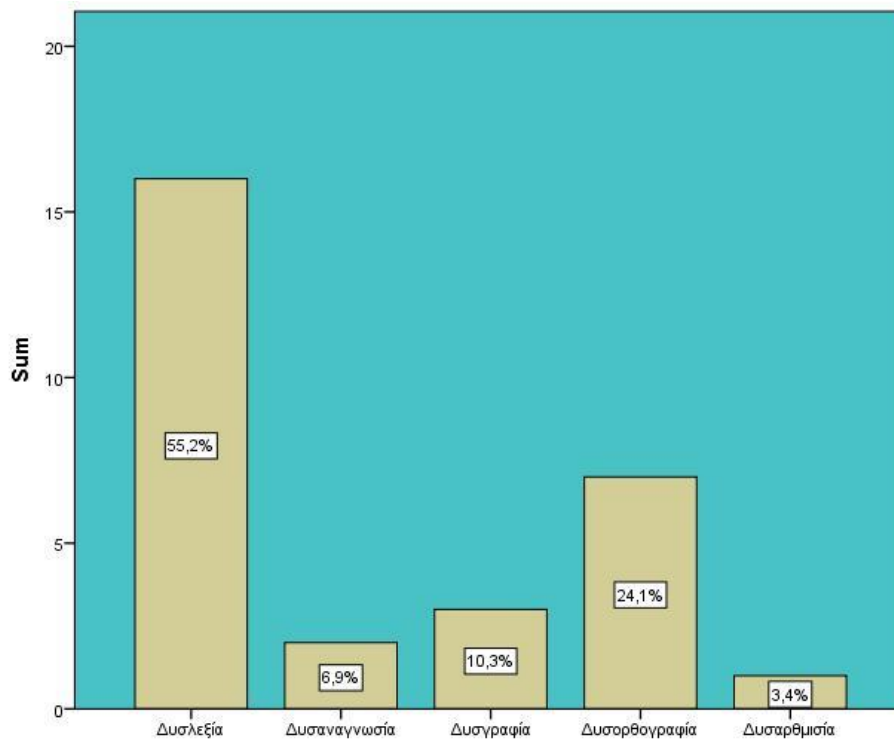
Type ^a		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Type ^a	Δυσλεξία	16	55,2%	80,0%
	Δυσορθογραφία	7	24,1%	35,0%
	Δυσγραφία	3	10,3%	15,0%
	Δυσαναγνωσία	2	6,9%	10,0%
	Δυσαρθμμία	1	3,4%	5,0%
Total		29	100,0%	145,0%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Το συχνότερο είδος Μαθησιακών δυσκολιών με μεγάλη πλειοψηφία σύμφωνα με το δείγμα ήταν η δυσλεξία με 16 άτομα, στην συνέχεια η δυσορθογραφία με 7 άτομα, και με πολύ μικρότερη συχνότητα η δυσγραφία με 3 άτομα, η δυσαναγνωσία με 2 άτομα και η δυσαρθμμία με 1 άτομο, ενώ 3 άτομα σημείωναν κάποια δυσκολία που δεν αναγράφονταν στο ερωτηματολόγιο (τα οποία ήταν το Δ.Ε.Π.Υ, η έλλειψη αυτοσυγκέντρωσης και η υπερκινητικότητα), ενώ η δυσαναγνωσία και η δυσαρθμμία δεν επικέχθηκαν μόνες τους αλλά συνυπήρχαν με κάποιο άλλο είδος. Αξίζει να σημειωθεί πως σε αυτήν την ερώτηση τα

άτομα μπορούσαν να επιλέξουν παραπάνω από ένα είδος, 6 άτομα ήταν αυτά που είχαν παραπάνω από ένα είδος Μαθησιακών Δυσκολιών.

Σχήμα 1.5: Είδος Μαθησιακής Δυσκολίας (μπορείτε να επιλέξετε παραπάνω από 1 απαντήσεις)



Το είδος των Μαθησιακών Δυσκολιών που είχε το μεγαλύτερο ποσοστό ήταν η Δυσλεξία με ποσοστό 55,2%, ακολούθησε η δυσορθογραφία με 24,1%, η δυσγραφία με 10,3%, η δυσαναγνωσία με 6,9% και με πολύ μικρό ποσοστό η δυσαναγνωσία με 3,4% ενώ 3 άτομα απάντησαν άλλο.

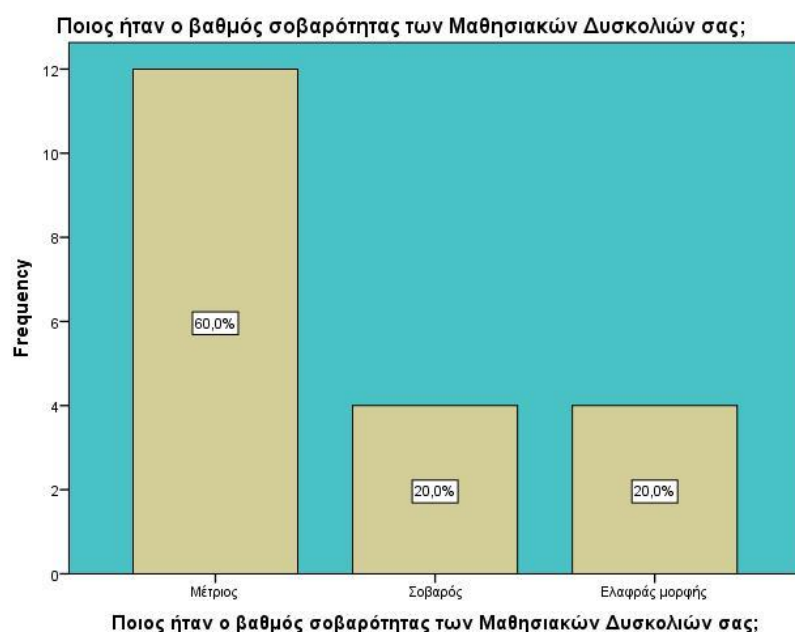
Πίνακας 1.6: Βαθμός σοβαρότητας των Μαθησιακών Δυσκολιών

Ποιος ήταν ο βαθμός σοβαρότητας των Μαθησιακών Δυσκολιών σας;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Μέτριος	12	60,0	60,0	60,0
Σοβαρός	4	20,0	20,0	80,0
Ελαφράς μορφής	4	20,0	20,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Ο μέτριος βαθμός σε σοβαρότητα των Μαθησιακών Δυσκολιών ήταν αυτός που είχε το μεγαλύτερη ποσοστό καθώς απάντησαν 12 άτομα, ενώ λιγότεροι ήταν αυτοί που είχαν σοβαρό βαθμό και ελαφράς μορφής Μαθησιακών Δυσκολιών, καθώς απάντησαν 4 άτομα για τον κάθε βαθμό σοβαρότητας.

Σχήμα 1.6: Βαθμός σοβαρότητας Μαθησιακών Δυσκολιών



Η πλειοψηφία του δείγματος είχε μέτριο βαθμό σοβαρότητας Μαθησιακών Δυσκολιών με ποσοστό 60%, ενώ λιγότεροι ήταν αυτοί με σοβαρό βαθμό και ελαφράς μορφής Μαθησιακών Δυσκολιών με ποσοστό 20% για το καθένα

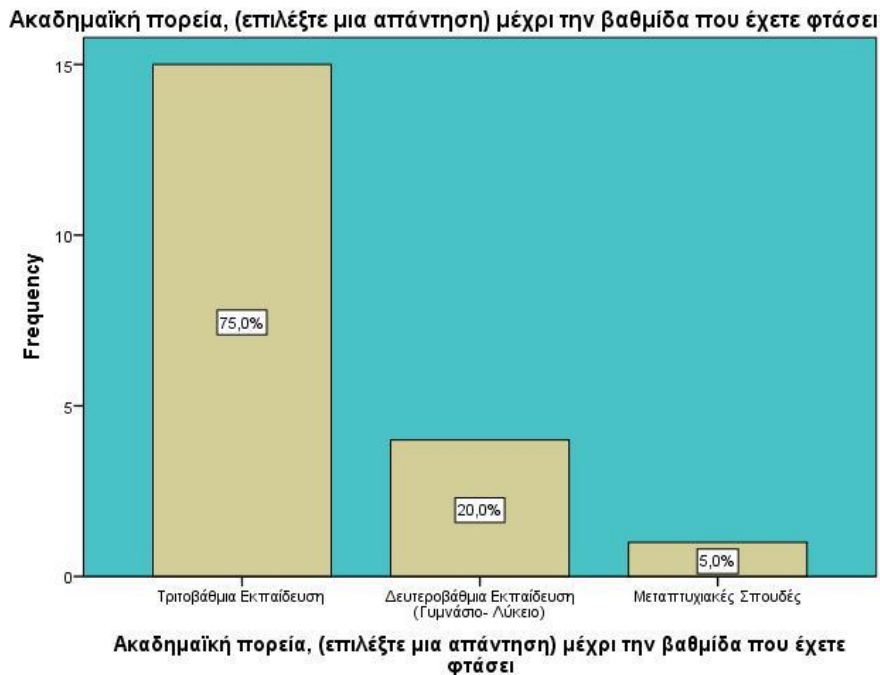
Πίνακας 1.7: Ακαδημαϊκή πορεία

Ακαδημαϊκή πορεία, (επιλέξτε μια απάντηση) μέχρι την βαθμίδα που έχετε φτάσει

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	15	75,0	75,0	75,0
	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο- Λύκειο)	4	20,0	20,0	95,0
	Μεταπτυχιακές Σπουδές	1	5,0	5,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Η πλειοψηφία του δείγματος ανέφερε πως έχει φτάσει μέχρι την τριτοβάθμια εκπαίδευση με 15 άτομα, 4 άτομα ανέφεραν πως έφτασαν μέχρι την δευτεροβάθμια εκπαίδευση και μόλις ένα άτομο είχε κάνει μεταπτυχιακές σπουδές. Επίσης κανείς δεν σταμάτησε την φοίτηση του στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και κανείς δεν έκανε διδακτορικό.

Σχήμα 1.7: Ακαδημαϊκή πορεία



Η πλειοψηφία του δείγματος είχε καταφέρει να φτάσει στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με ποσοστό 75%, λίγοι ήταν αυτοί που σταμάτησαν στην εκπαίδευση τους στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση το 20%, ενώ μεταπτυχιακές σπουδές πραγματοποίησε μόνο το 5%.

Πίνακας 1.8: Είδος Λυκείου Φοίτησης (μπορείτε να επιλέξετε παραπάνω από μια απαντήσεις)

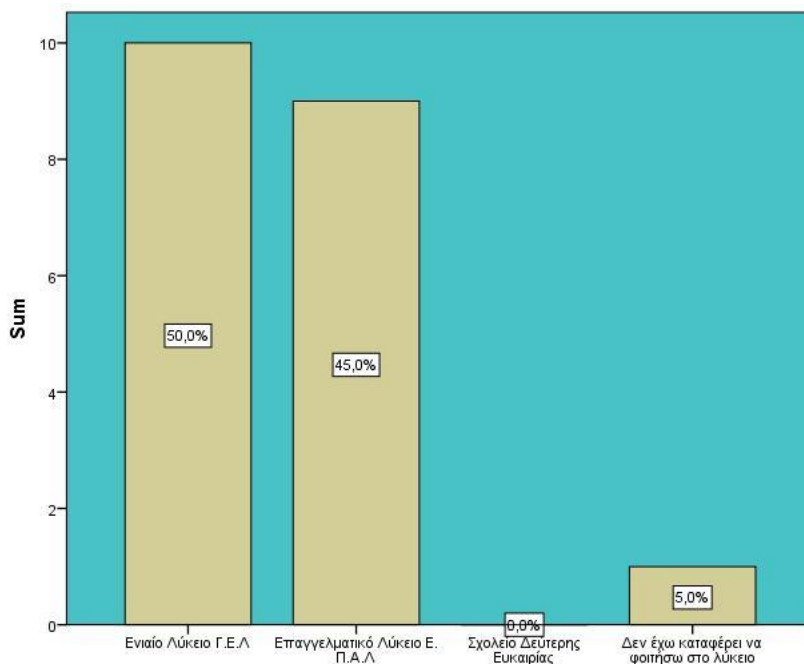
Ποιο είδος Λυκείου φοιτήσατε;

Type_of_High_School ^a	Responses	Percent of Cases	
		N	Percent
Ενιαίο Λύκειο Γ.Ε.Λ	10	50,0%	50,0%
Επαγγελματικό Λύκειο Ε.Π.Α.Λ	9	45,0%	45,0%
Δεν έχω καταφέρει να φοιτήσω στο λύκειο	1	5,0%	5,0%
Total	20	100,0%	100,0%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Το μισό δείγμα δηλαδή 10 άτομα από τα 20 φοίτησαν σε Ενιαίο Λύκειο Γ.Ε.Λ, το άλλο μισό περίπου δείγμα 9 άτομα δηλαδή φοίτησαν σε Επαγγελματικό Λύκειο, και μόλις 1 άτομο δεν είχε καταφέρει να φοιτήσει στο λύκειο.

Πίνακας 1.8: Είδος Λυκείου Φοίτησης (μπορείτε να επιλέξετε παραπάνω από 1 απαντήσεις)



Το 50% του δείγματος φοίτησε σε Ενιαίο Λύκειο, ενώ το 45% σε Επαγγελματικό Λύκειο Ε.Π.Α.Λ, μόνο 5% δεν έχει καταφέρει να φοιτήσει στο λύκειο και κανείς δεν φοίτησε σε Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας.

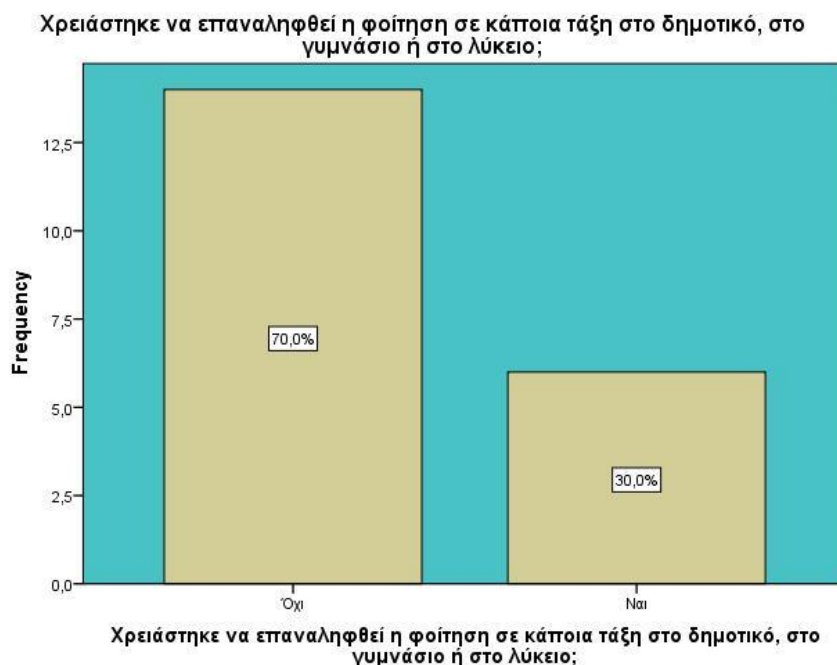
Πίνακας 1.9: Χρειάστηκε να επαναληφθεί η φοίτηση σε κάποια τάξη στο δημοτικό, στο γυμνάσιο ή στο λύκειο;

Χρειάστηκε να επαναληφθεί η φοίτηση σε κάποια τάξη στο δημοτικό, στο γυμνάσιο ή στο λύκειο;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	14	70,0	70,0	70,0
	Ναι	6	30,0	30,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Τα περισσότερα άτομα του δείγματος δεν χρειάστηκαν να επαναλάβουν κάποια τάξη στο δημοτικό, στο γυμνάσιο είτε στο λύκειο αυτό αφορά τα 14 άτομα, ενώ 6 ήταν άτομα που επανέλαβαν κάποια τάξη.

Πίνακας 1.9: Χρειάστηκε να επαναληφθεί η φοίτηση σε κάποια τάξη στο δημοτικό, στο γυμνάσιο ή στο λύκειο;



Η πλειοψηφία του δείγματος δεν χρειάστηκε να επαναλάβει κάποια τάξη στο δημοτικό και ανερχόταν στο 70%, ενώ το 30% ήταν αυτό που χρειάστηκε να επαναλάβει κάποια τάξη.

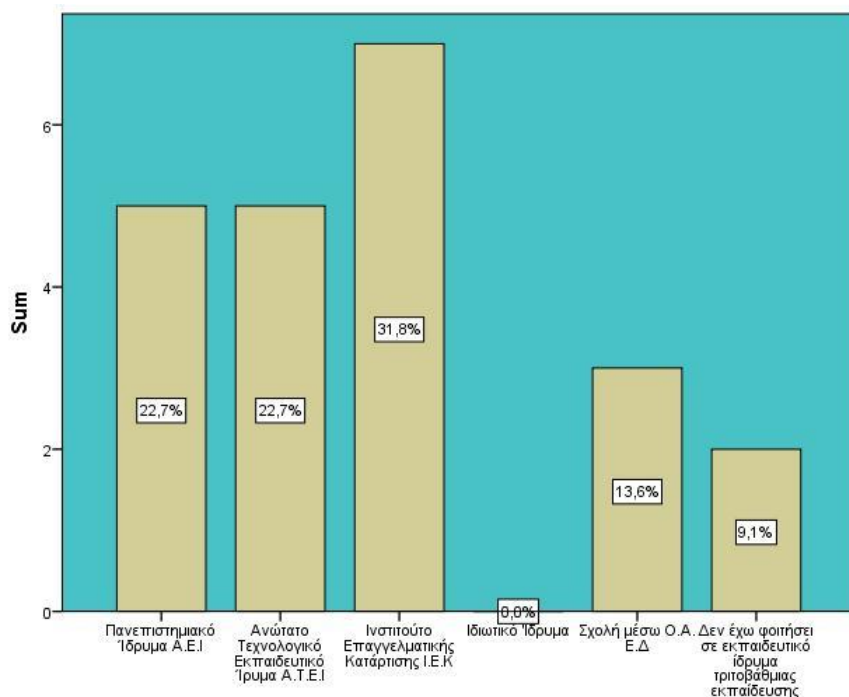
Σχήμα 1.10: Σε τι εκπαιδευτικό ίδρυμα φοιτήσατε; (μπορείτε να επιλέξετε παραπάνω από 1 απαντήσεις)

Educational_Institution ^a	Responses	Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης Ι.Ε.Κ	7	31,8%	35,0%	
Πανεπιστημιακό Ίδρυμα Α.Ε.Ι	5	22,7%	25,0%	
Ανώτατο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Α.Τ.Ε.Ι	5	22,7%	25,0%	
Σχολή μέσω Ο.Α.Ε.Δ	3	13,6%	15,0%	
Δεν έχω φοιτήσει σε εκπαιδευτικό ίδρυμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης	2	9,1%	10,0%	
Total	22	100,0%	110,0%	

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Σε Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης Ι.Ε.Κ φοίτησαν τα περισσότερα άτομα τα όποια ήταν τα 7 από το δείγμα, ισάξια κατανεμήθηκε η φοίτηση στα εκπαιδευτικά ιδρύματα σε Α.Ε.Ι και Α.Τ.Ε.Ι με 5 άτομα για το κάθε ίδρυμα, στο Ο.Α.Ε.Δ φοίτησαν 3 άτομα, ενώ μόλις 2 άτομα δεν φοίτησαν σε εκπαιδευτικό ίδρυμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Σχήμα 1.10: Σε τι εκπαιδευτικό ίδρυμα φοιτήσατε; (μπορείτε να επιλέξετε παραπάνω από 1 απαντήσεις)



Η πλειοψηφία του δείγματος με ποσοστό 31,8% φοίτησε σε Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης Ι.Ε.Κ, 22,7% φοίτησαν ισάξια για κάθε εκπαιδευτικό ίδρυμα σε Α.Ε.Ι και Α.Τ.Ε.Ι, το 13,6% φοίτησε μέσω Ο.Α.Ε.Δ, το 9,1% δεν κατάφερε να φοιτήσει σε εκπαιδευτικό ίδρυμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και κανείς δεν φοίτησε σε ιδιωτικό ίδρυμα.

Πίνακας 1.11: Τι είδος εκπαιδευτικής βοήθειας λάβατε όταν διαγνώσθηκε με Μαθησιακές Δυσκολίες; (μπορείτε να επιλέξετε παραπάνω από 1 απαντήσεις)

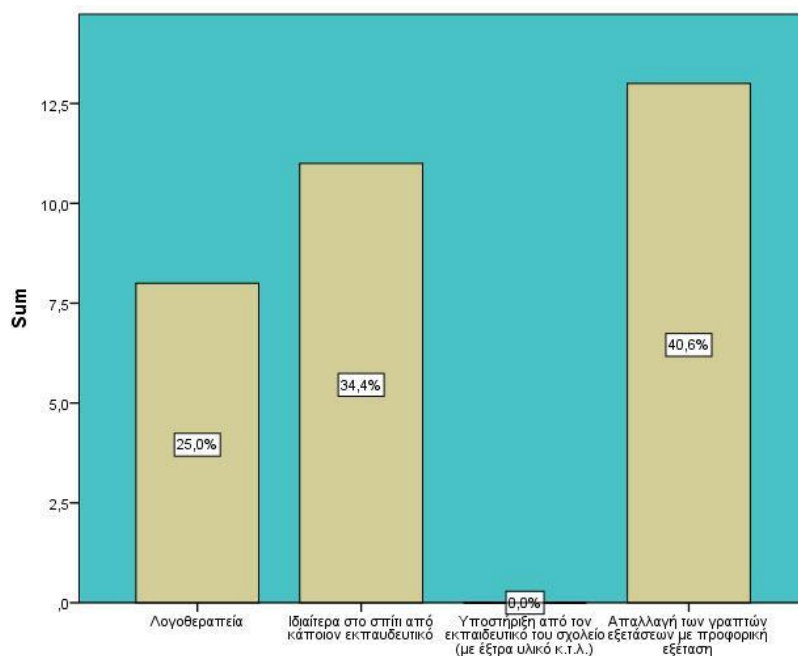
Τι είδους εκπαιδευτικής βοήθειας λάβατε όταν διαγνώσθηκετε με Μαθησιακές Δυσκολίες;

	Responses		Percent of Cases
	N	Percent	
Educational_Help^a Απαλλαγή των γραπτών εξετάσεων με προφορική εξέταση	13	40,6%	65,0%
Λογοθεραπεία	8	25,0%	40,0%
Ιδιαίτερα στο σπίτι από κάποιον εκπαιδευτικό	11	34,4%	55,0%
Total	32	100,0%	160,0%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Το είδος βοήθειας που έλαβαν τα περισσότερα άτομα, συγκεκριμένα τα 13 του δείγματος ήταν η απαλλαγή των γραπτών εξετάσεων με προφορική εξέταση από την στιγμή της διάγνωσης τους με Μαθησιακές Δυσκολίες, 11 άτομα ανέφεραν ότι έκαναν ιδιαίτερα στο σπίτι και 8 άτομα που ήταν ενώ λιγότεροι απάντησαν πως έκαναν λογοθεραπεία.

Πίνακας 1.11:Τι είδος εκπαιδευτικής βοήθειας λάβατε όταν διαγνώσθηκε με Μαθησιακές Δυσκολίες; (μπορείτε να επιλέξετε παραπάνω από 1 απαντήσεις)



Το περισσότερο δείγμα ανέφερε ως βοήθεια μετά την διάγνωση με Μαθησιακές Δυσκολίες την απαλλαγή των γραπτών εξετάσεων με προφορική εξέταση με ποσοστό 40,6%, ακολούθησαν τα ιδιαίτερα στο σπίτι με ποσοστό 34,4%, στην συνέχεια η λογοθεραπεία με 25%, ενώ κανείς δεν δέχτηκε υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό του σχολείου του (με έξτρα υλικό κ.τ.λ)

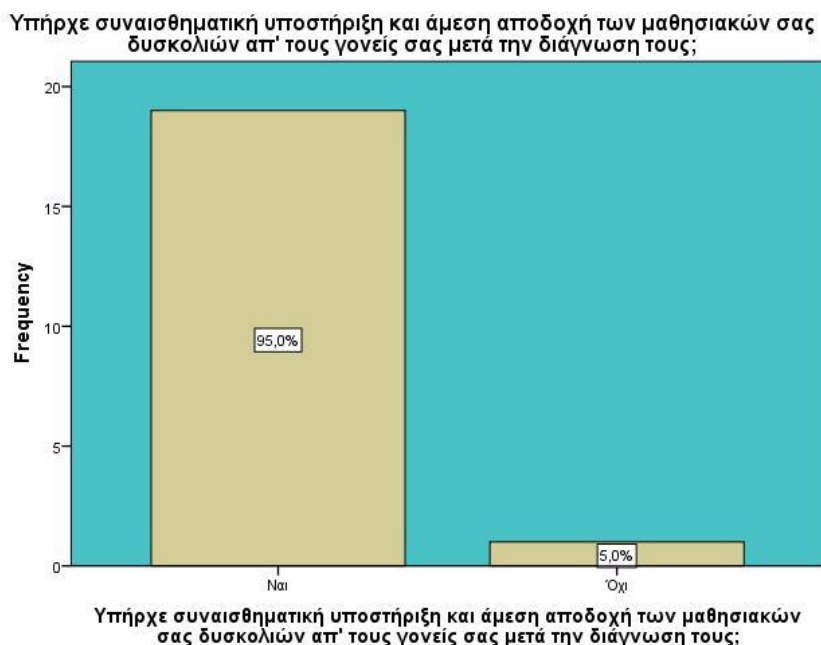
Πίνακας 1.12: Υπήρχε συναισθηματική υποστήριξη και άμεση αποδοχή των μαθησιακών σας δυσκολιών απ' τους γονείς σας μετά την διάγνωση τους;

Υπήρχε συναισθηματική υποστήριξη και άμεση αποδοχή των μαθησιακών σας δυσκολιών απ' τους γονείς σας μετά την διάγνωση τους;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ναι	19	95,0	95,0	95,0
Όχι	1	5,0	5,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Σχεδόν όλο το δείγμα απάντησε πως υπήρχε συναισθηματική υποστήριξη και άμεση αποδοχή από τους γονείς τους μετά την διάγνωση των Μαθησιακών Δυσκολιών, μόνο ένα άτομο ήταν αυτό που δεν έλαβε την συναισθηματική υποστήριξη των και αποδοχή των μαθησιακών δυσκολιών από τους γονείς του.

Σχήμα 1.12: Υπήρχε συναισθηματική υποστήριξη και άμεση αποδοχή των μαθησιακών σας δυσκολιών απ' τους γονείς σας μετά την διάγνωση τους;



Η πλειοψηφία του δείγματος με μεγάλη διαφορά του 95% του πληθυσμού ανέφερε πως έλαβε την συναισθηματική υποστήριξη και αποδοχή των γονιών του μετά την διάγνωση των Μαθησιακών Δυσκολιών τους, έναντι του 5% που απάντησε το αντίθετο.

Πίνακας 1.13: Έχετε δεχτεί ψυχολογική υποστήριξη από ειδικό κατά την διάρκεια των σχολικών χρόνων ή και μετέπειτα;

Έχετε δεχτεί ψυχολογική υποστήριξη από ειδικό κατά την διάρκεια των σχολικών σας χρόνων ή και μετέπειτα;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	11	55,0	55,0	55,0
	Ναι	9	45,0	45,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

Στην ερώτηση αν έλαβαν ψυχολογική υποστήριξη από ειδικό κατά την διάρκεια της φοίτησης στο δημοτικό ή και μετέπειτα τα ποσοστά ήταν σχετικά κοντά δηλαδή 11 άτομα ανέφεραν πως δεν έλαβαν και 9 ότι έλαβαν υποστήριξη από ειδικό.

Σχήμα 1.13: Έχετε δεχτεί ψυχολογική υποστήριξη από ειδικό κατά την διάρκεια των σχολικών χρόνων ή και μετέπειτα;



Το περισσότερο δείγμα απάντησε πως δεν έχει λάβει ψυχολογική υποστήριξη από ειδικό με ποσοστό 55%, αρκετά κοντά όμως σε ποσοστά ήταν και αυτοί που απάντησαν πως έχουν λάβει ψυχολογική υποστήριξη από ειδικό με 45%.

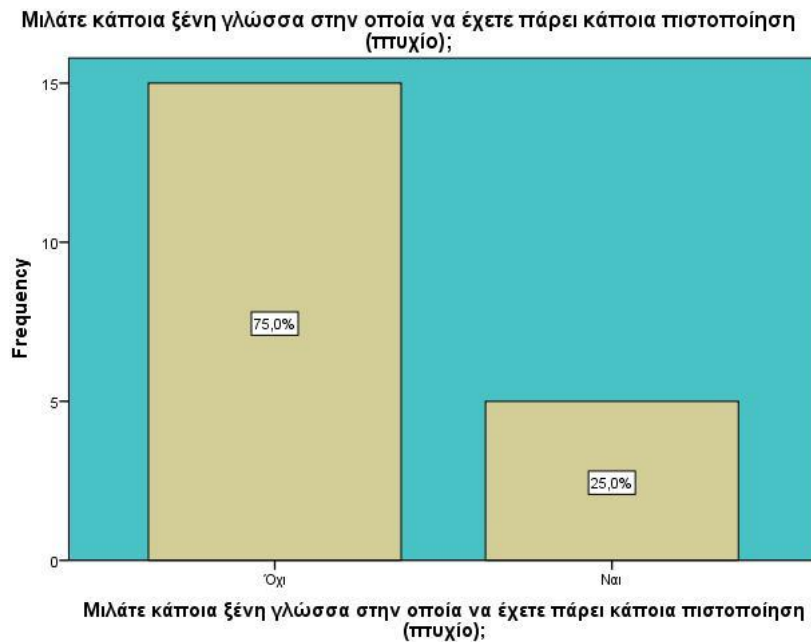
Πίνακας 1.14: Μιλάτε κάποια ξένη γλώσσα στην οποία να έχετε πάρει κάποια πιστοποίηση (πτυχίο);

Μιλάτε κάποια ξένη γλώσσα στην οποία να έχετε πάρει κάποια πιστοποίηση (πτυχίο);

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Όχι	15	75,0	75,0	75,0
Ναι	5	25,0	25,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Τα περισσότερα άτομα του δείγματος, συγκεκριμένα τα 15, ανέφεραν πως δεν έχουν πάρει πιστοποίηση (πτυχίο) σε κάποια ξένη γλώσσα, ενώ 5 ήταν τα άτομα που είχαν πάρει πτυχίο σε κάποια ξένη γλώσσα.

Σχήμα 1.14: Μιλάτε κάποια ξένη γλώσσα στην οποία να έχετε πάρει κάποια πιστοποίηση (πτυχίο);



Η πλειοψηφία του δείγματος που ανέρχονταν στο 75% ανέφερε πως δεν έχει πάρει κάποια πιστοποίηση (πτυχίο) σε κάποιαν ξένη γλώσσα, ενώ μόνο το 25% ανέφερε πως είχε πάρει,

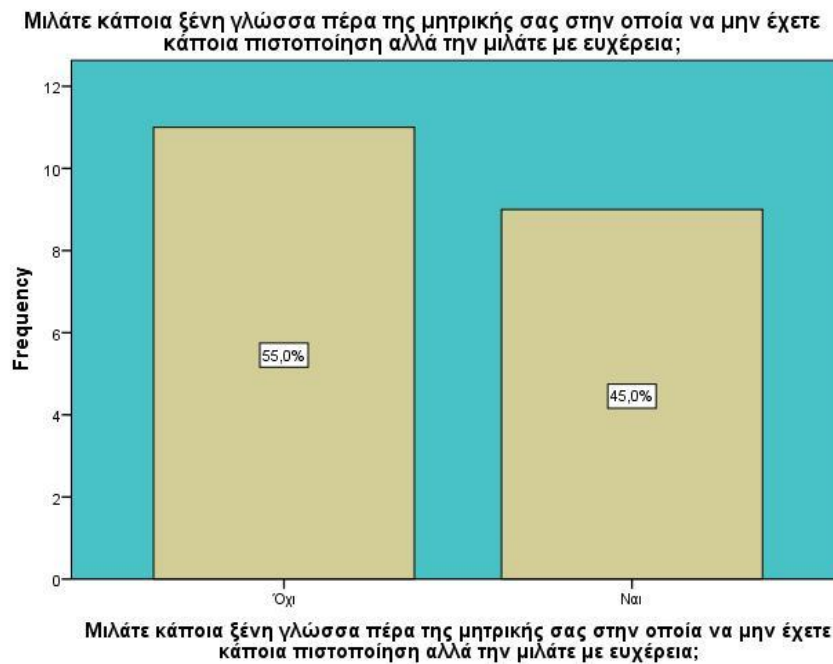
Πίνακας 1.15: Μιλάτε κάποια ξένη γλώσσα πέρα της μητρικής σας στην οποία να μην έχετε κάποια πιστοποίηση (πτυχίο) αλλά να την μιλάτε με ευχέρεια;

Μιλάτε κάποια ξένη γλώσσα πέρα της μητρικής σας στην οποία να μην έχετε κάποια πιστοποίηση αλλά την μιλάτε με ευχέρεια;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Όχι	11	55,0	55,0	55,0
Ναι	9	45,0	45,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Τα περισσότερα και συγκεκριμένα 11 άτομα ανέφεραν πως δεν μιλούν κάποια ξένη γλώσσα στην οποία να μην έχουν κάποια πιστοποίηση αλλά να την μιλούν με ευχέρεια, ενώ 9 άτομα απάντησαν πως μιλούν κάποια ξένη γλώσσα με ευχέρεια χωρίς να έχουν κάποια πιστοποίηση.

Σχήμα 1.15: Μιλάτε κάποια ξένη γλώσσα πέρα της μητρικής σας στην οποία να μην έχετε κάποια πιστοποίηση (πτυχίο) αλλά να την μιλάτε με ευχέρεια;



Μεγαλύτερο ήταν το ποσοστό κατά 55% που απάντησε πως δεν μιλάει κάποια ξένη γλώσσα με ευχέρεια με μικρή διαφορά του 45% που απάντησε πως μιλάει κάποια ξένη με ευχέρεια.

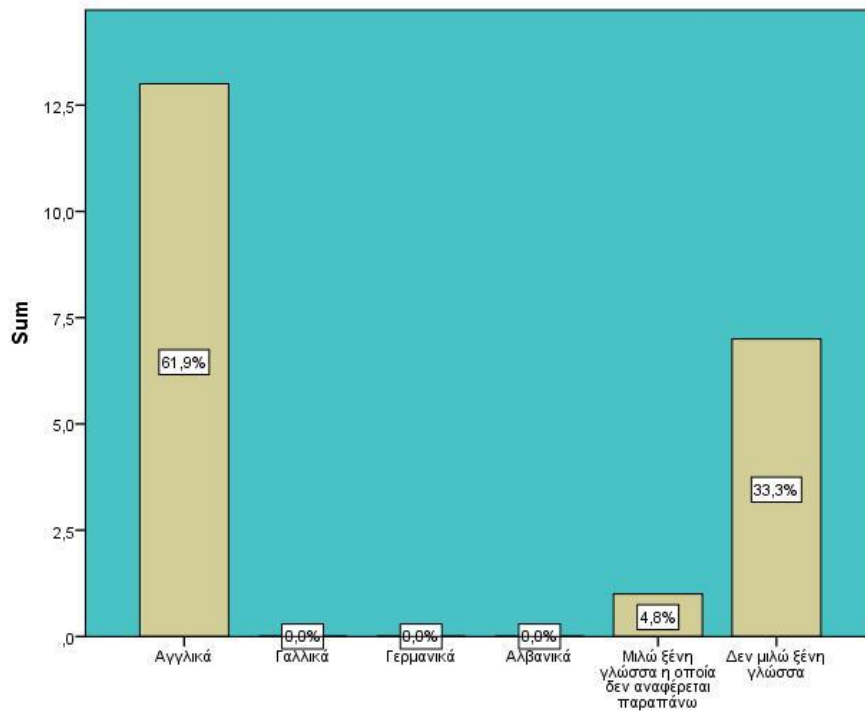
Πίνακας 1.16: Ποια ξένη γλώσσα μιλάτε; (μπορείτε να επιλέξετε παραπάνω από 1 απαντήσεις)

Foreign_Language ^a	Responses		Percent of Cases
	N	Percent	
Αγγλικά	13	61,9%	65,0%
Δεν μιλώ ξένη γλώσσα	7	33,3%	35,0%
Μιλώ ξένη γλώσσα η οποία δεν αναφέρεται παραπάνω	1	4,8%	5,0%
Total	21	100,0%	105,0%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Η ξένη γλώσσα την οποία ομιλούν τα περισσότερα άτομα του δείγματος με βάση αποτελέσματα είναι η αγγλική γλώσσα, την οποία μιλούν τα 13 άτομα του δείγματος, γλώσσα στην οποία δεν αναφέρονταν στο ερωτηματολόγιο απάντησε μόνο 1 άτομο, ενώ 7 άτομα δήλωσαν πως δεν μιλούν κάποια ξένη γλώσσα.

Σχήμα 1.16: Ποια ξένη γλώσσα μιλάτε; (μπορείτε να επιλέξετε παραπάνω από 1 απαντήσεις)



Η πλειοψηφία του δείγματος απάντησε πως η ξένη γλώσσα που μιλάει είναι τα αγγλικά με ποσοστό 61,9%, τα Γαλλικά, τα Γερμανικά και τα Αλβανικά δεν τα δήλωσε κανείς, 4,8% δήλωσε πως μιλάει κάποια ξένη γλώσσα που δεν αναφερόταν στο ερωτηματολόγιο και 33,3% ανέφερε πως δεν μιλά κάποια ξένη γλώσσα.

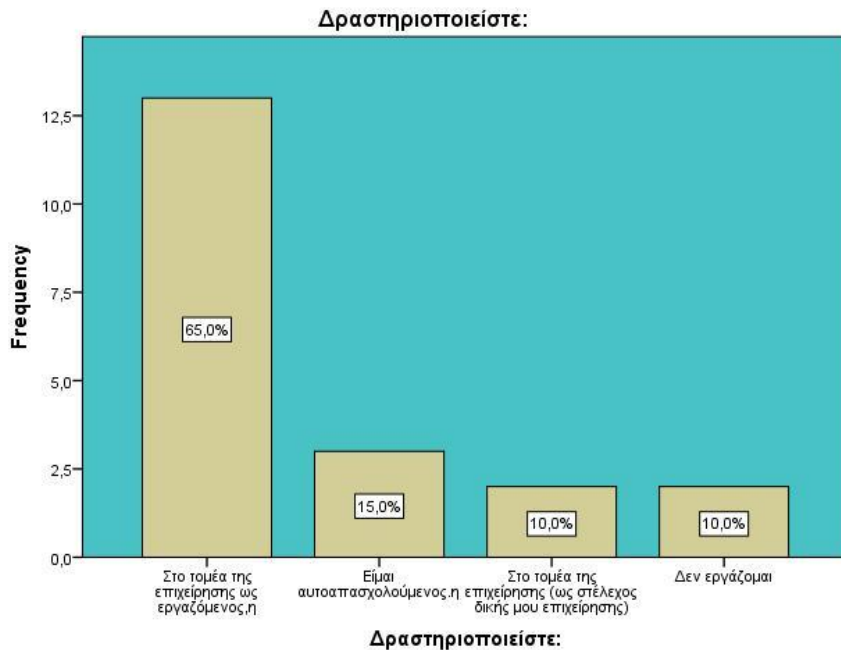
Πίνακας 1.17: Δραστηριοποιείστε:

Δραστηριοποιείστε:

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Στο τομέα της επιχείρησης ως εργαζόμενος,η	13	65,0	65,0	65,0
Είμαι αυτοαπασχολούμενος,η	3	15,0	15,0	80,0
Στο τομέα της επιχείρησης (ως στέλεχος δικής μου επιχείρησης)	2	10,0	10,0	90,0
Δεν εργάζομαι	2	10,0	10,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Τα περισσότερα άτομα ανέφεραν πως εργάζονται στον τομέα της επιχείρησης ως εργαζόμενος, η και ανέρχονταν στα 13 άτομα, αρκετά λιγότεροι δήλωσαν πως ήταν αυτοαπασχολούμενοι συγκεκριμένα 3, 2 ότι εργάζονται στον τομέα της επιχείρησης ως στελέχη, και 2 ότι δεν εργάζονται.

Σχήμα 1.17: Δραστηριοποιείστε:



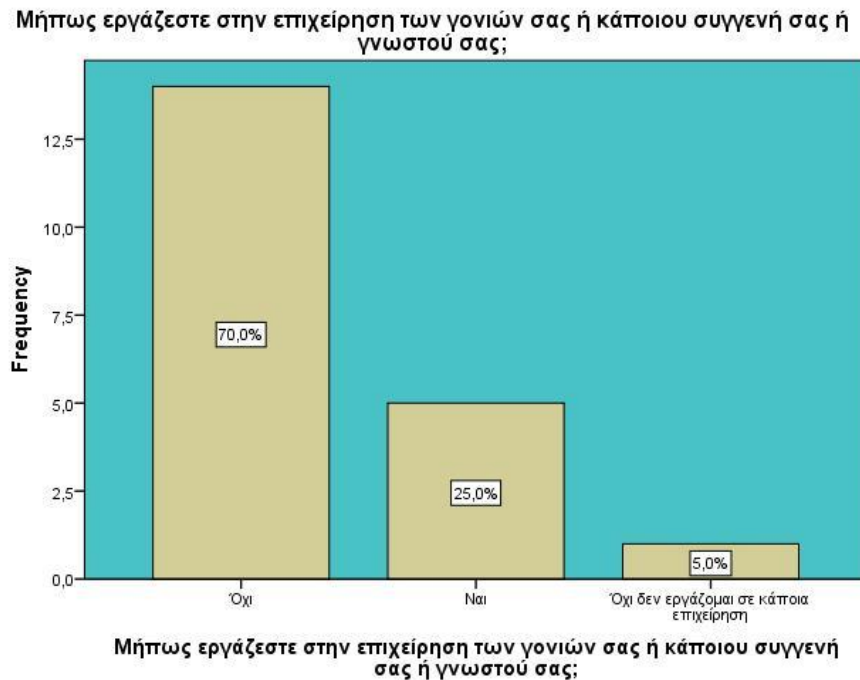
Το 65% του δείγματος ανέφερε πως εργάζεται στον τομέα της επιχείρησης ως εργαζόμενος, η, λιγότεροι δήλωσαν ότι είναι αυτοαπασχολούμενοι το 15%, ενώ 10% δήλωσε ότι εργάζεται ως στέλεχος κάποιας επιχείρησης και άλλο ένα 10% ότι δεν εργάζεται.

Πίνακας 1.18: Μήπως εργάζεστε στην επιχείρηση των γονιών σας ή κάποιου συγγενή ή γνωστού σας;

Μήπως εργάζεστε στην επιχείρηση των γονιών σας ή κάποιου συγγενή σας ή γνωστού σας;					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	14	70,0	70,0	70,0
	Ναι	5	25,0	25,0	95,0
	Όχι δεν εργάζομαι σε κάποια επιχείρηση	1	5,0	5,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

14 άτομα απάντησαν ότι δεν εργάζονται στην επιχείρηση των γονιών τους ή κάποιου γνωστού τους ή συγγενή τους αρκετοί περισσότεροι από τα 5 άτομα που δήλωσαν το αντίθετο.

Σχήμα 1.18: Μήπως εργάζεστε στην επιχείρηση των γονιών σας ή κάποιου συγγενή ή γνωστού σας;



Η πλειοψηφία του δείγματος που αφορά το 70% απάντησε πως δεν εργάζονται στην επιχείρηση των γονιών τους, κάποιου συγγενή τους ή γνωστού τους, αρκετά μικρότερο ήταν το ποσοστό που απάντησε το αντίθετο 25%, και μόλις το 5% απάντησε πως δεν εργάζεται σε κάποια επιχείρηση.

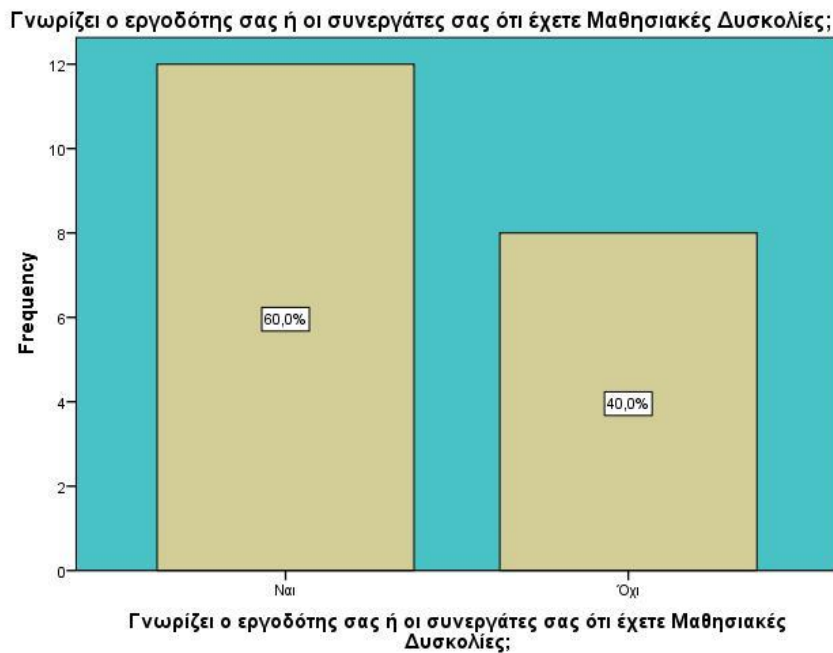
Πίνακας 1.19: Γνωρίζει ο εργοδότης σας ή οι συνεργάτες σας ότι έχετε Μαθησιακές Δυσκολίες;

Γνωρίζει ο εργοδότης σας ή οι συνεργάτες σας ότι έχετε Μαθησιακές Δυσκολίες;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ναι	12	60,0	60,0	60,0
Όχι	8	40,0	40,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Τα περισσότερα άτομα σε αριθμό 12 απάντησαν πως γνωρίζει ο εργοδότης και οι συνεργάτες τους ότι έχουν Μαθησιακές Δυσκολίες. Ενώ 8 άτομα δήλωσαν το αντίθετο.

Σχήμα 1.19: Γνωρίζει ο εργοδότης σας ή οι συνεργάτες σας ότι έχετε Μαθησιακές Δυσκολίες;



Υψηλό ποσοστό 60% παρατηρείται στα άτομα που έχουν αναφέρει στον εργοδότη ή στους συνεργάτες τους ότι έχουν Μαθησιακές Δυσκολίες, ενώ λιγότερο το 40% δεν το έχει αναφέρει και κανείς δεν ανέφερε πως δεν εργάζεται.

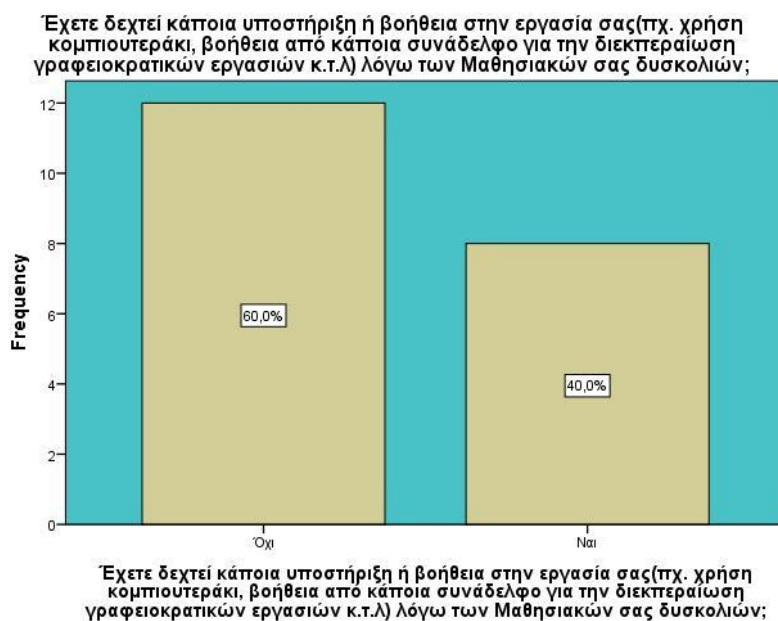
Πίνακας 1.20: Έχετε δεχτεί υποστήριξη ή βοήθεια στον χώρο εργασίας σας (πχ. χρήση κομπιουτεράκι, βοήθεια από κάποια συνάδελφο για την διεκπεραίωση γραφειοκρατικών εργασιών κ.τ.λ) λόγω των Μαθησιακών σας δυσκολιών;

Έχετε δεχτεί κάποια υποστήριξη ή βοήθεια στην εργασία σας (πχ. χρήση κομπιουτεράκι, βοήθεια από κάποια συνάδελφο για την διεκπεραίωση γραφειοκρατικών εργασιών κ.τ.λ) λόγω των Μαθησιακών σας δυσκολιών;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Όχι	12	60,0	60,0	60,0
Ναι	8	40,0	40,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Τα περισσότερα άτομα στον αριθμό 12 απάντησαν πως δεν έχουν λάβει κάποιου είδους βοήθειας στον χώρο εργασίας τους, ενώ λιγότεροι ήταν αυτοί 8 δηλαδή άτομα που δήλωσαν πως έλαβαν κάποιου είδους βοήθειας στον χώρο εργασίας τους και κανείς δεν απάντησε πως δεν εργάζεται προς το παρόν .

Σχήμα 1.20: Έχετε δεχτεί υποστήριξη ή βοήθεια στον χώρο εργασίας σας (πχ. χρήση κομπιουτεράκι, βοήθεια από κάποια συνάδελφο για την διεκπεραίωση γραφειοκρατικών εργασιών κ.τ.λ) λόγω των Μαθησιακών σας δυσκολιών;



Η πλειοψηφία του πληθυσμού δηλαδή το 60% απάντησε πως δεν έχει λάβει κάποιου είδους βοήθεια στον χώρο εργασίας τους, ενώ λιγότεροι ήταν αυτοί που απάντησαν πως έλαβαν βοήθεια το 40%.

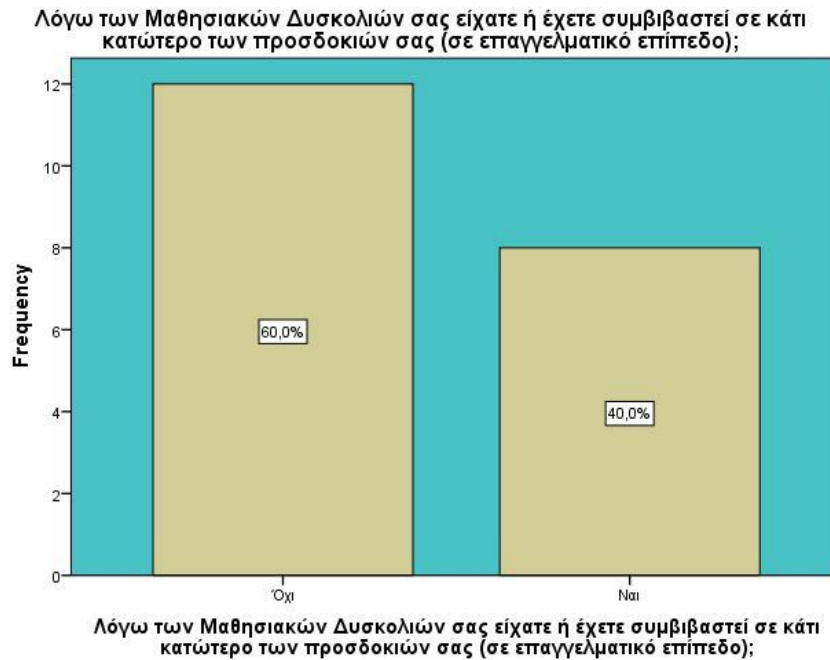
Πίνακας 1.21: Λόγω των Μαθησιακών Δυσκολιών σας είχατε ή έχετε συμβιβαστεί σε κάτι κατώτερο των προσδοκιών σας (σε επαγγελματικό επίπεδο);

Λόγω των Μαθησιακών Δυσκολιών σας είχατε ή έχετε συμβιβαστεί σε κάτι κατώτερο των προσδοκιών σας (σε επαγγελματικό επίπεδο);

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Όχι	12	60,0	60,0	60,0
Valid Ναι	8	40,0	40,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Τα περισσότερα άτομα, 12 στο αριθμό απάντησαν πως δεν έχουν συμβιβαστεί σε κάτι κατώτερο των προσδοκιών τους σε επαγγελματικό επίπεδο λόγω των Μαθησιακών Δυσκολιών τους, ενώ 8 ήταν τα άτομα που δήλωσαν πως έχουν συμβιβαστεί σε κάτι κατώτερο των προσδοκιών τους.

Σχήμα 1.21: Λόγω των Μαθησιακών Δυσκολιών σας είχατε ή έχετε συμβιβαστεί σε κάτι κατώτερο των προσδοκιών σας (σε επαγγελματικό επίπεδο);



Το 60% του δείγματος της πλειοψηφίας δήλωσε πως δεν έχει συμβιβαστεί σε κάτι κατώτερο των προσδοκιών τους σε επαγγελματικό επίπεδο, ενώ το 40% έχει συμβιβαστεί

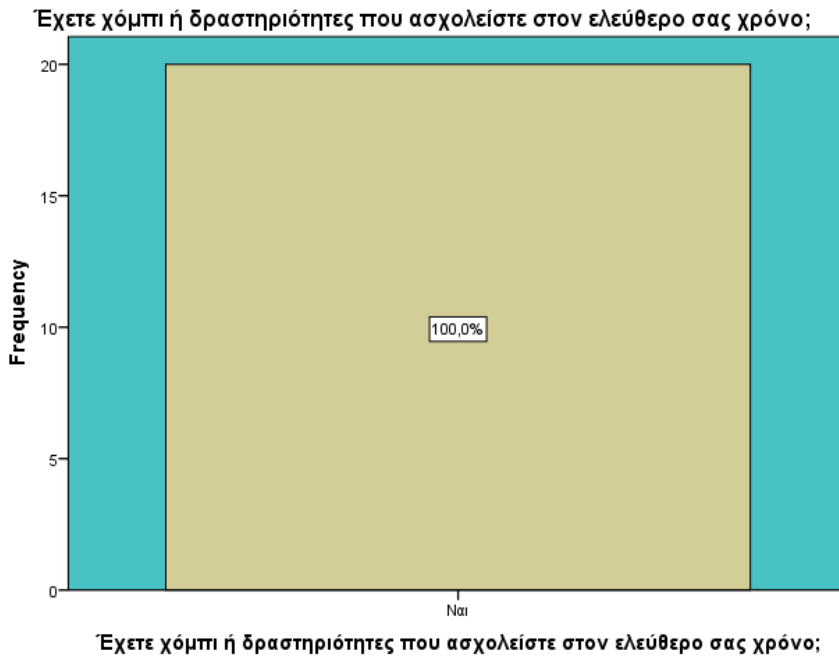
Πίνακας 1.22: Έχετε χόμπι ή δραστηριότητες που ασχολείστε στον ελεύθερο σας χρόνο;

Έχετε χόμπι ή δραστηριότητες που ασχολείστε στον ελεύθερο σας χρόνο;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ναι	20	100,0	100,0	100,0

Και τα 20 άτομα του δείγματος απάντησαν πως έχουν χόμπι.

Σχήμα 1.22: Έχετε χόμπι ή δραστηριότητες που ασχολείστε στον ελεύθερο σας χρόνο;



Όλο το δείγμα απάντησε πως έχει χόμπι με ποσοστό 100%.

Πίνακας 1.23: Τα χόμπι σας είναι:

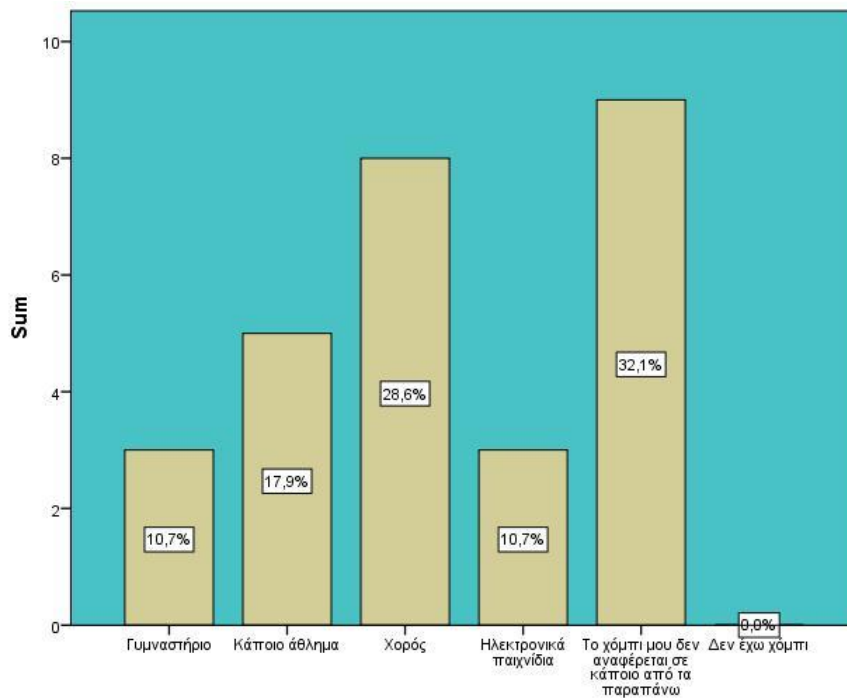
Τα χόμπι σας είναι:

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Hobbies ^a	Το χόμπι μου δεν αναφέρεται σε κάποιο από τα παραπάνω	9	32,1%	45,0%
	Χορός	8	28,6%	40,0%
	Κάποιο άθλημα	5	17,9%	25,0%
	Γυμναστήριο	3	10,7%	15,0%
	Ηλεκτρονικά παιχνίδια	3	10,7%	15,0%
Total		28	100,0%	140,0%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Τα περισσότερα άτομα σε αριθμό 9 δήλωσαν ότι το χόμπι τους δεν αναφερόταν στο ερωτηματολόγιο, 8 άτομα δήλωσαν πως ήταν ο χορός, 5 κάποιο άθλημα, ενώ λίγοι ήταν αυτοί που δήλωσαν το γυμναστήριο και τα ηλεκτρονικά παιχνίδια στα οποία απάντησαν 3 άτομα για το καθένα.

Σχήμα: 1.23: Τα χόμπι σας είναι:



Το περισσότερο ποσοστό που ανερχόταν στο 32,1% ανέφερε πως το χόμπι του δεν αναφέρονταν στο ερωτηματολόγιο, ακολουθεί ο χορός ως δεύτερη προτίμηση με 28,6%, κάποιο άθλημα με 17,9%, το γυμναστήριο με 10,7% , ενώ κανείς δεν απάντησε πως δεν έχει χόμπι.

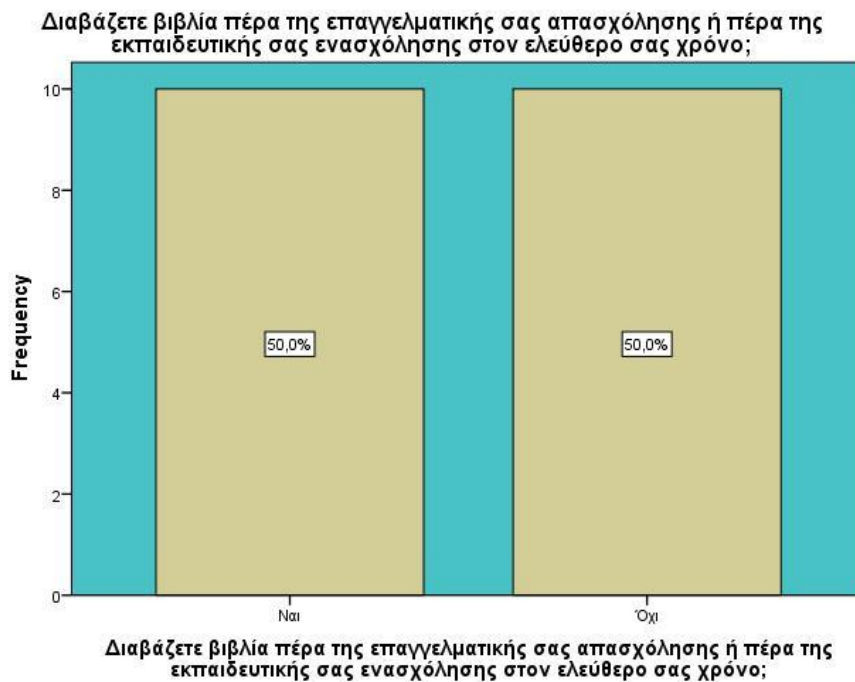
Πίνακας 1.24: Διαβάζετε βιβλία πέρα της επαγγελματικής απασχόλησης ή πέρα της εκπαιδευτικής σας ενασχόλησης στον ελεύθερο σας χρόνο;

Διαβάζετε βιβλία πέρα της επαγγελματικής σας απασχόλησης ή πέρα της εκπαιδευτικής σας ενασχόλησης στον ελεύθερο σας χρόνο;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ναι	10	50,0	50,0	50,0
Όχι	10	50,0	50,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Σε αυτήν την ερώτηση τα μισά άτομα δήλωσαν πως διαβάζουν βιβλία πέρα της επαγγελματικής τους απασχόλησης ή της εκπαιδευτικής τους ενασχόλησης, ενώ τα άλλα μισά δήλωσαν πως όχι.

Σχήμα 1.24: Διαβάζετε βιβλία πέρα της επαγγελματικής απασχόλησης ή πέρα της εκπαιδευτικής σας ενασχόλησης στον ελεύθερο σας χρόνο;



Σε αυτήν την ερώτηση τα ποσοστά κυμάνθηκαν ισόποσα 50% για να άτομα που διαβάζουν βιβλία πέρα της επαγγελματικής απασχόλησης ή εκπαιδευτικής ενασχόλησης και 50% για τα άτομα που δεν διαβάζουν βιβλία.

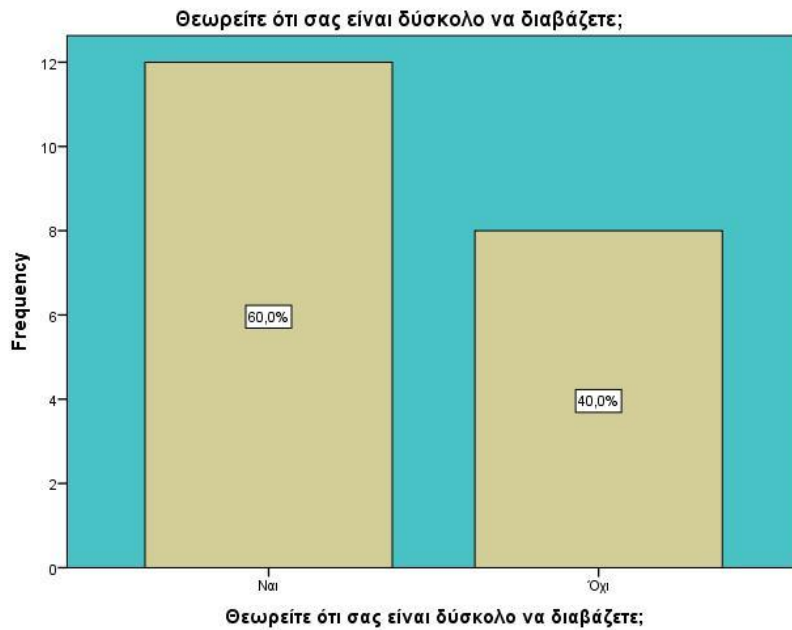
Πίνακας 1.25: Θεωρείτε ότι σας είναι δύσκολο να διαβάσετε;

Θεωρείτε ότι σας είναι δύσκολο να διαβάσετε;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ναι	12	60,0	60,0	60,0
Όχι	8	40,0	40,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

12 άτομα που ήταν και τα περισσότερα δήλωσαν ότι θεωρούν πως τους είναι δύσκολο όταν διαβάζουν, ενώ λιγότεροι 8 άτομα δήλωσαν πως δεν θεωρούν πως δυσκολεύονται στο διάβασμα.

Σχήμα 1.25: Θεωρείτε ότι σας είναι δύσκολο να διαβάσετε;



Μεγαλύτερο ήταν το ποσοστό που δήλωσε πως θεωρεί πως του είναι δύσκολο το διάβασμα και ανερχόταν στο 60%, σε αντίθεση με το 40% που δήλωσε το αντίθετο.

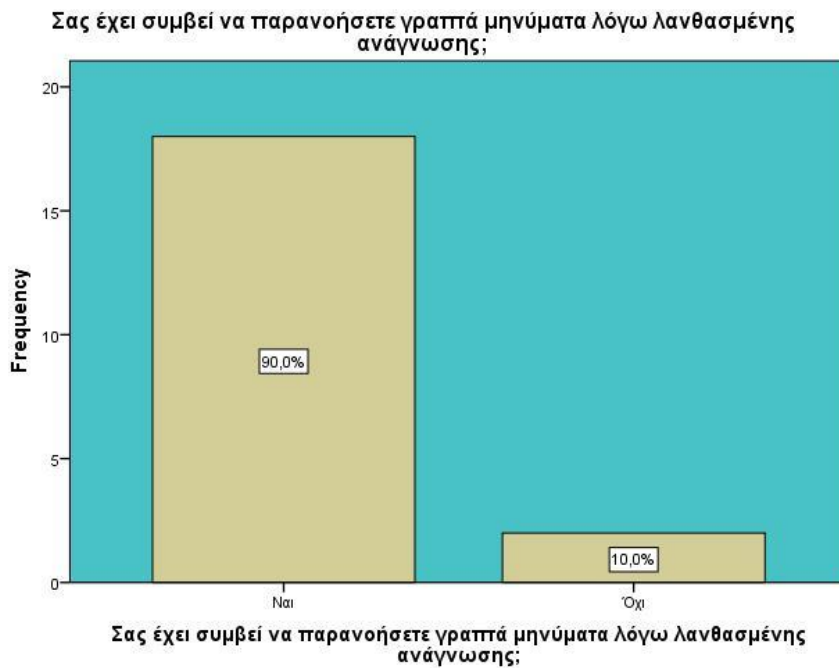
Πίνακας 1.26: Σας έχει συμβεί να παρανοήσετε γραπτά μηνυμάτων λόγω λανθασμένης ανάγνωσης;

Σας έχει συμβεί να παρανοήσετε γραπτά μηνύματα λόγω λανθασμένης ανάγνωσης;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ναι	18	90,0	90,0	90,0
Όχι	2	10,0	10,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Τα περισσότερα άτομα τα 18 του δείγματος ,με μεγάλη διαφορά δήλωσαν πως έχουν παρανοήσει γραπτά μηνύματα λόγω λανθασμένης ανάγνωσης σε αντίθεση μόνο 2 ατόμων που υποστήριξαν το αντίθετο.

Σχήμα 1.26: Σας έχει συμβεί να παρανοήσετε γραπτά μηνυμάτων λόγω λανθασμένης ανάγνωσης;



Αρκετά μεγάλο ήταν το ποσοστό 90% των ατόμων που δήλωσαν πως έχουν παρανοήσει γραπτά μηνύματα λόγω λανθασμένης ανάγνωσης, ενώ ήταν πολύ μικρό το ποσοστό των ατόμων που ισχυρίστηκαν το αντίθετο, μόλις το 10%.

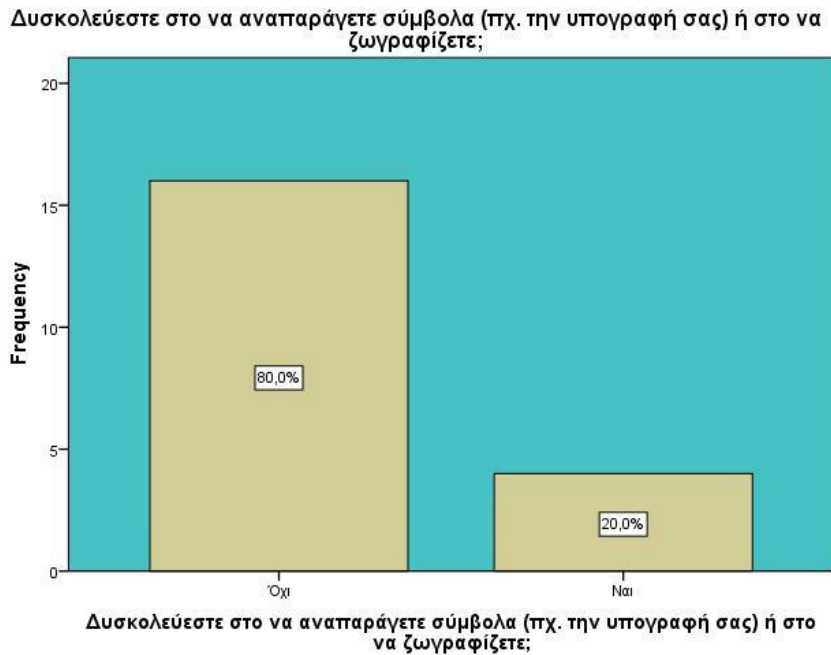
Πίνακας 1.27: Δυσκολεύεστε στο να αναπαράγετε σύμβολα (πχ. την υπογραφή σας) ή στο να ζωγραφίζετε;

Δυσκολεύεστε στο να αναπαράγετε σύμβολα (πχ. την υπογραφή σας) ή στο να ζωγραφίζετε;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Όχι	16	80,0	80,0	80,0
Ναι	4	20,0	20,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

16 ήταν τα άτομα που δήλωσαν ότι δεν έχουν δυσκολία στο να αναπαράγουν σύμβολα (πχ. την υπογραφή τους) ή κάποια ζωγραφιά, αρκετά, σε σύγκριση με τα 4 άτομα που δήλωσαν το αντίθετο.

Σχήμα 1.27: Δυσκολεύετε στο να αναπαράγετε σύμβολα (πχ. την υπογραφή σας) ή στο να ζωγραφίζετε;



Η πλειοψηφία του δείγματος δηλαδή το 80% δήλωσε πως δεν δυσκολεύεται να αναπαράγει σύμβολα (πχ. την υπογραφή του) ή στις ζωγραφιές τους, ενώ πολύ λιγότερο ήταν το ποσοστό 20% που δήλωσε το αντίθετο.

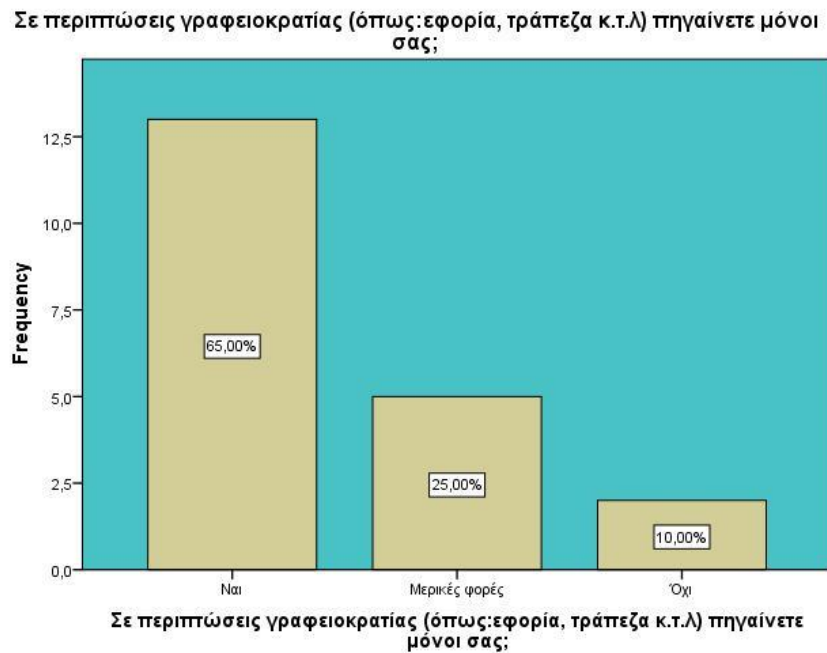
Πίνακας 1.28: Σε περιπτώσεις γραφειοκρατίας (όπως: εφορία, τράπεζα κ.τ.λ) πηγαίνετε μόνοι σας;

Σε περιπτώσεις γραφειοκρατίας (όπως:εφορία, τράπεζα κ.τ.λ) πηγαίνετε μόνοι σας;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ναι	13	65,0	65,0	65,0
Μερικές φορές	5	25,0	25,0	90,0
Όχι	2	10,0	10,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Τα περισσότερα άτομα 13 στο αριθμό δήλωσαν πως σε περιπτώσεις γραφειοκρατίας πηγαίνουν μόνοι τους, αρκετά λιγότερα 5 άτομα ήταν αυτά που δήλωσαν μερικές φορές, και μόνο 2 ήταν αυτά που δήλωσαν ότι δεν πηγαίνουν μόνοι τους.

Σχήμα 1.28: Σε περιπτώσεις γραφειοκρατίας (όπως: εφορία, τράπεζα κ.τ.λ) πηγαίνετε μόνοι σας;



Αρκετό ποσοστό το 65% δήλωσε πως πηγαίνει μόνο του σε περιπτώσεις γραφειοκρατίας, λιγότερο το 25% ήταν το ποσοστό που δήλωσε μερικές φορές, και ακόμα λιγότερο το 10% αυτό που δήλωσε πως δεν πηγαίνει μόνο του.

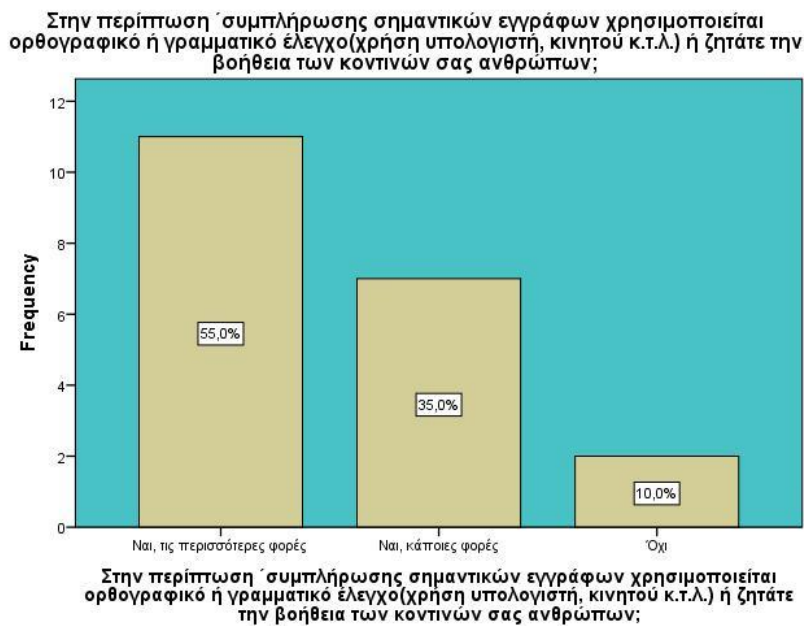
Πίνακας 1.29: Στην περίπτωση συμπλήρωσης σημαντικών εγγράφων χρησιμοποιείτε ορθογραφικό ή γραμματικό έλεγχο (χρήση υπολογιστή, κινητού κ.τ.λ.) ή ζητάτε τη βοήθεια των κοντινών σας ανθρώπων;

Στην περίπτωση συμπλήρωσης σημαντικών εγγράφων χρησιμοποιείται ορθογραφικό ή γραμματικό έλεγχο(χρήση υπολογιστή, κινητού κ.τ.λ.) ή ζητάτε την βοήθεια των κοντινών σας ανθρώπων;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ναι, τις περισσότερες φορές	11	55,0	55,0	55,0
Ναι, κάποιες φορές	7	35,0	35,0	90,0
Όχι	2	10,0	10,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Περισσότερα ήταν τα άτομα 11 στον αριθμό που δήλωσαν ότι τις περισσότερες φορές σε περίπτωση συμπλήρωσης σημαντικών εγγράφων χρησιμοποιούν την βοήθεια της τεχνολογίας και των κοντινών τους ανθρώπων, λιγότεροι ήταν αυτοί που δήλωσαν κάποιες φορές και ανέρχονταν στα 7 άτομα, και μόνο 2 ήταν τα άτομα που είπαν όχι.

Σχήμα 1.29: Στην περίπτωση συμπλήρωσης σημαντικών εγγράφων χρησιμοποιείτε ορθογραφικό ή γραμματικό έλεγχο (χρήση υπολογιστή, κινητού κ.τ.λ.) ή ζητάτε τη βοήθεια των κοντινών σας ανθρώπων;



Το μισό και λίγο παραπάνω από το δείγμα το 55% δηλαδή δήλωσε πως τις περισσότερες φορές χρησιμοποιεί την βοήθεια της τεχνολογίας και των κοντινών του ανθρώπων, ενώ μικρότερο ήταν το ποσοστό το 35% που δήλωσε πως κάποιες φορές ακολουθεί τα παραπάνω, ενώ πολύ μικρό ήταν το ποσοστό 10% που δήλωσε ότι δεν κάνει κάτι από τα παραπάνω.

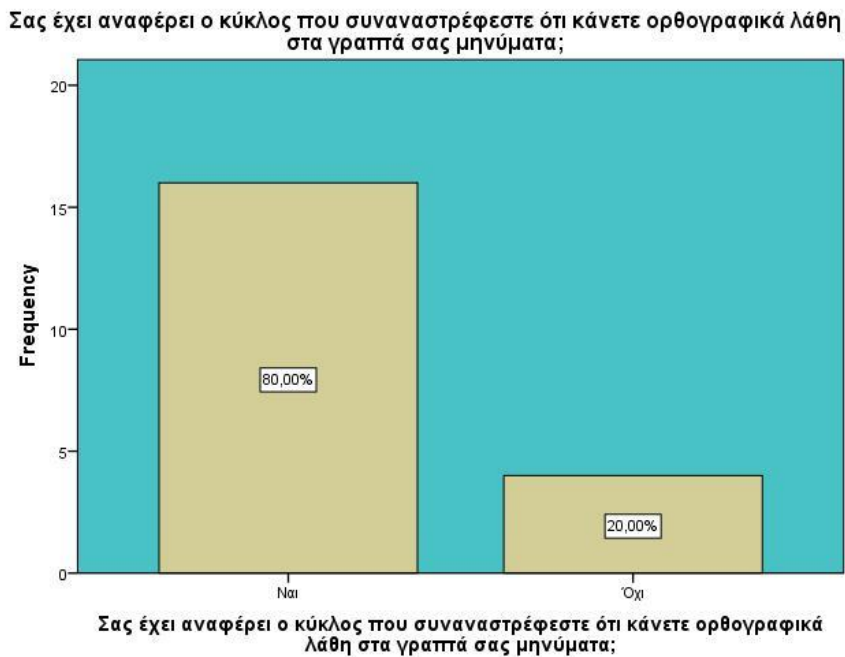
Πίνακας 1.30: Σας αναφέρει ο κύκλος που συναναστρέφεται ότι κάνετε ορθογραφικά λάθη στα γραπτά σας μηνύματα;

Σας έχει αναφέρει ο κύκλος που συναναστρέφεστε ότι κάνετε ορθογραφικά λάθη στα γραπτά σας μηνύματα;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ναι	16	80,0	80,0	80,0
Όχι	4	20,0	20,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Τα περισσότερα άτομα του δείγματος ανέφεραν, 16 εκ των οποίων πως τους έχει αναφέρει ο κύκλος τους ότι κάνουν ορθογραφικά λάθη, ενώ πολλοί λίγοι ήταν αυτοί που δήλωσαν 4 από αυτούς ότι δεν τους έχει αναφέρει ο κύκλος τους ότι κάνουν ορθογραφικά λάθη.

Σχήμα 1.30: Σας αναφέρει ο κύκλος που συναναστρέφεται ότι κάνετε ορθογραφικά λάθη στα γραπτά σας μηνύματα;



Το μεγαλύτερο ποσοστό ανέφερε πως τους έχει αναφέρει ο κύκλος τους ότι κάνουν ορθογραφικά λάθη στα μηνύματα τους, το οποίο ανερχόταν στο 80%, ενώ μόλις το 20% δήλωσε το αντίθετο.

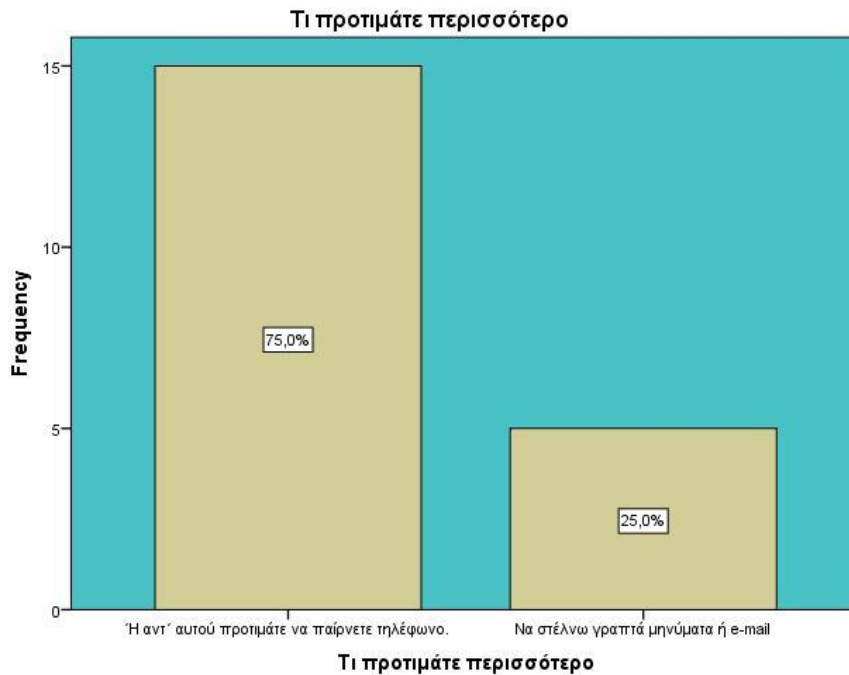
Πίνακας 1.31: Τι προτιμάτε περισσότερο

Τι προτιμάτε περισσότερο

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 'Η αντ' αυτού προτιμάτε να παίρνετε τηλέφωνο.	15	75,0	75,0	75,0
Να στέλνω γραπτά μηνύματα ή e-mail	5	25,0	25,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Τα περισσότερα άτομα 15 στον αριθμό δήλωσαν πως προτιμούν να παίρνουν τηλέφωνο από το να στέλνουν γραπτά μηνύματα ή e-mail, ενώ λιγότερα ήταν τα άτομα που δήλωσαν ότι προτιμούν να στέλνουν γραπτά μηνύματα τα οποία ήταν 5.

Σχήμα 1.31: Τι προτιμάτε περισσότερο



Αρκετά μεγάλο ήταν το ποσοστό, συγκεκριμένα το 75% που δήλωσε ότι προτιμάει να παίρνει τηλέφωνο από το να στέλνει γραπτά μηνύματα ή e-mail, ενώ λιγότερο ήταν το ποσοστό 25% που δήλωσε το αντίθετο.

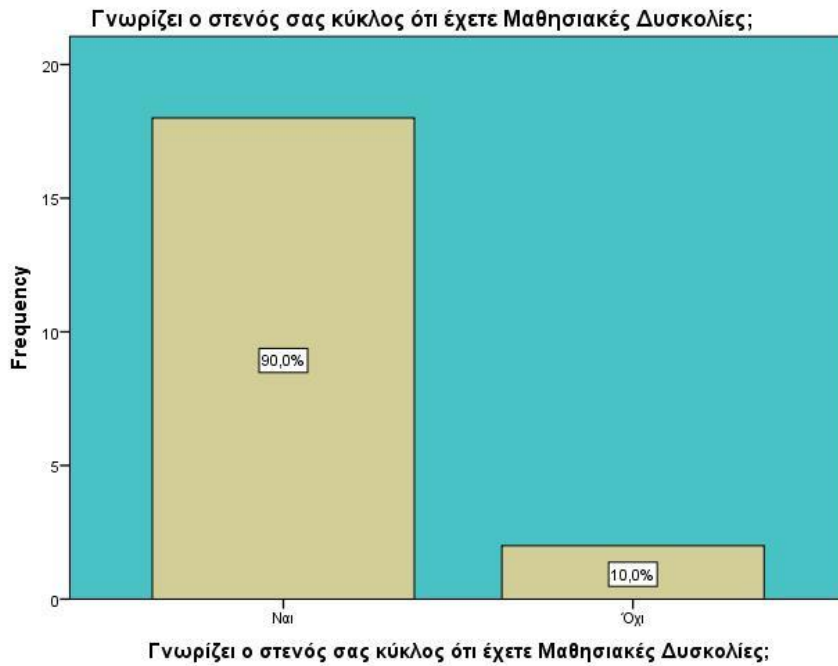
Πίνακας 1.32: Γνωρίζει ο στενός σας κύκλος ότι έχετε Μαθησιακές Δυσκολίες;

Γνωρίζει ο στενός σας κύκλος ότι έχετε Μαθησιακές Δυσκολίες;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ναι	18	90,0	90,0	90,0
Όχι	2	10,0	10,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Τα περισσότερα άτομα 18 εκ των οποίων του δείγματος με μεγάλη διαφορά ανέφεραν πως γνωρίζει ο στενός τους κύκλος ότι έχουν Μαθησιακές Δυσκολίες, ενώ μόλις το 2% πολύ λιγότερα άτομα ανέφεραν πως δεν το γνωρίζει ο κύκλος τους.

Σχήμα 1.32: Γνωρίζει ο στενός σας κύκλος ότι έχετε Μαθησιακές Δυσκολίες;



Αρκετά μεγάλο ήταν το ποσοστό συγκεκριμένα 90% απάντησε πως ο κύκλος τους γνωρίζει ότι έχουν Μαθησιακές Δυσκολίες, ενώ πολύ μικρό ήταν το ποσοστό μόλις 10% που δήλωσε πως ο κύκλος του δεν το γνωρίζει.

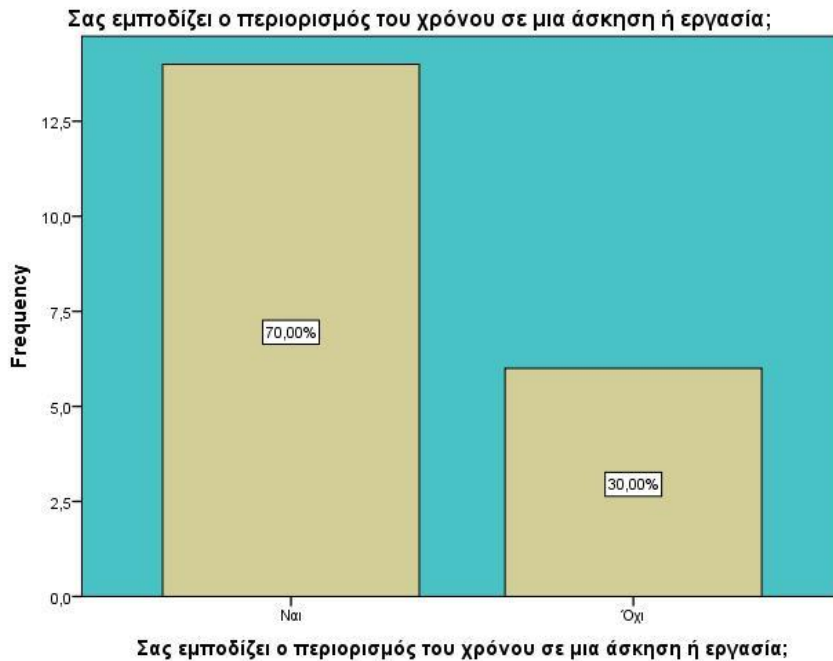
Πίνακας 1.33: Σας εμποδίζει ο περιορισμός του χρόνου σε μια άσκηση ή εργασία;

Σας εμποδίζει ο περιορισμός του χρόνου σε μια άσκηση ή εργασία;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ναι	14	70,0	70,0	70,0
Όχι	6	30,0	30,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Τα περισσότερα άτομα και συγκεκριμένα το 14 % δήλωσαν ότι τους εμποδίζει ο περιορισμός του χρόνου σε μια έρευνα, ενώ λίγα 6 δηλαδή άτομα ήταν αυτά που δήλωσαν ότι δεν τους περιορίζει ο χρόνος.

Σχήμα 1.33: Σας μποδίζει ο περιορισμός του χρόνου σε μια άσκηση ή εργασία;



Αρκετά μεγάλο ποσοστό το 70% δήλωσε πως δεν τον περιορίζει ο χρόνος στην εκτέλεση μιας άσκησης ή εργασίας, ενώ μικρότερο ήταν το ποσοστό 30% που δήλωσε το αντίθετο.

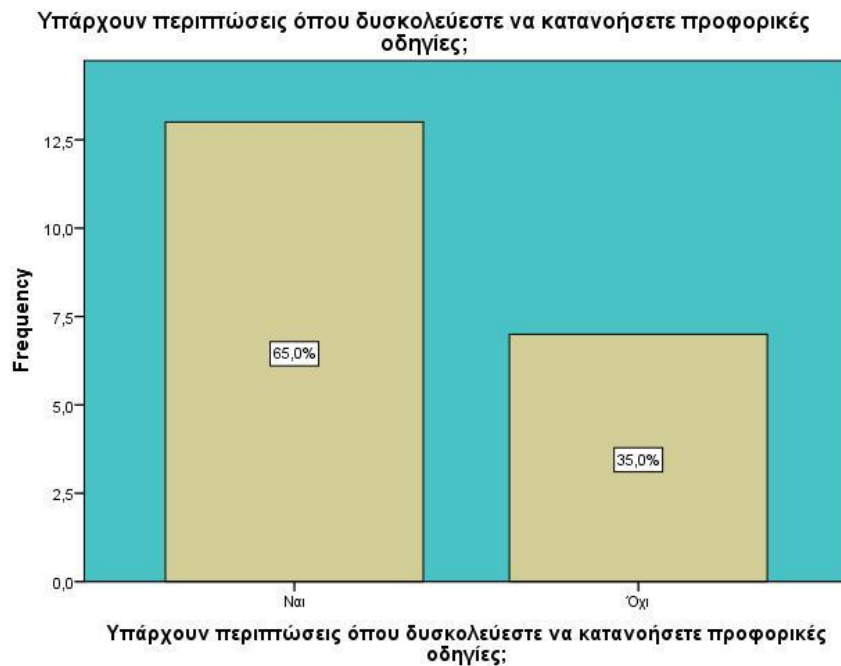
Πίνακας 1.34: Υπάρχουν περιπτώσεις όπου δυσκολεύεστε να κατανοήσετε προφορικές οδηγίες;

Υπάρχουν περιπτώσεις όπου δυσκολεύεστε να κατανοήσετε προφορικές οδηγίες;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ναι	13	65,0	65,0	65,0
Όχι	7	35,0	35,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Περισσότερα ήταν τα άτομα και συγκεκριμένα 13 που δήλωσαν ότι υπάρχουν περιπτώσεις όπου δυσκολεύονται να κατανοήσουν τις προφορικές οδηγίες, ενώ λιγότερα ήταν τα άτομα συγκεκριμένα 7 τα οποία δήλωσαν το αντίθετο.

Σχήμα 1.34: Υπάρχουν περιπτώσεις όπου δυσκολεύεστε να κατανοήσετε προφορικές οδηγίες;



Μεγαλύτερο ήταν το ποσοστό 65% που δήλωσε ότι υπάρχουν περιπτώσεις όπου δυσκολεύεται να κατανοήσει προφορικές οδηγίες, ενώ μικρότερο ήταν το ποσοστό που αφορούσε το 35% το οποίο είχε δηλώσει το αντίθετο.

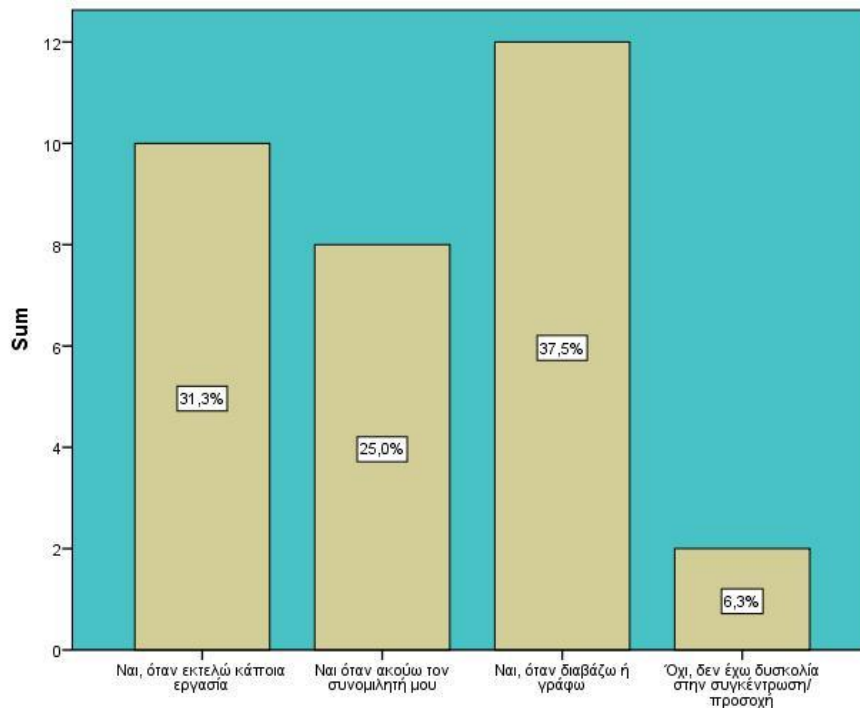
ίνακας 1.35: Έχετε δυσκολία στην συγκέντρωση/προσοχή σας; (μπορείτε να επιλέξετε παραπάνω από 1 απαντήσεις)

Έχετε δυσκολία στην συγκέντρωση/προσοχή σας;				
	Responses	Percent of Cases		
		N	Percent	
Concentration_Difficulty ^a	Ναι, όταν διαβάζω ή γράφω	12	37,5%	60,0%
	Ναι, όταν εκτελώ κάποια εργασία	10	31,3%	50,0%
	Ναι όταν ακούω τον συνομιλητή μου	8	25,0%	40,0%
	Όχι, δεν έχω δυσκολία στην συγκέντρωση/ προσοχή	2	6,3%	10,0%
Total		32	100,0%	160,0%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Όσον αφορά την ερώτηση αν υπάρχει δυσκολία ή όχι στην συγκέντρωση προσοχής, περισσότερα ήταν τα άτομα, συγκεκριμένα 12 που ανέφεραν ότι η δυσκολία αυτή αυξάνεται όταν διαβάζουν ή γράφουν, λιγότερα ήταν τα 10 άτομα που απάντησαν όταν εκτελούν κάποια εργασία, ακόμα λιγότερα τα 8 άτομα που δήλωσαν όταν ακούν το συνομιλητή τους, και μόλις 2 ήταν τα άτομα που δήλωσαν ότι δεν έχουν κάποια τέτοια δυσκολία.

Σχήμα 1.35: Έχετε δυσκολία στην συγκέντρωση/προσοχή σας; (μπορείτε να επιλέξετε παραπάνω από 1 απαντήσεις)



Το μεγαλύτερο ποσοστό στο οποίο παρατηρήθηκε ότι έχει μεγαλύτερη δυσκολία στην συγκέντρωση/προσοχή ήταν όταν τα άτομα διαβάζουν ή γράφουν 37,5%, ακολουθεί αρκετά κοντά σε ποσοστά η δυσκολία όταν εκτελούν κάποια εργασία με ποσοστό 31,3%, έπειτα η δυσκολία όταν ακούν τον συνομιλητή τους με 25%, και με πολύ μικρό ποσοστό του 6,3% οι οποίοι δήλωσαν πως δεν έχουν κάποια δυσκολία συγκέντρωσης ή προσοχής.

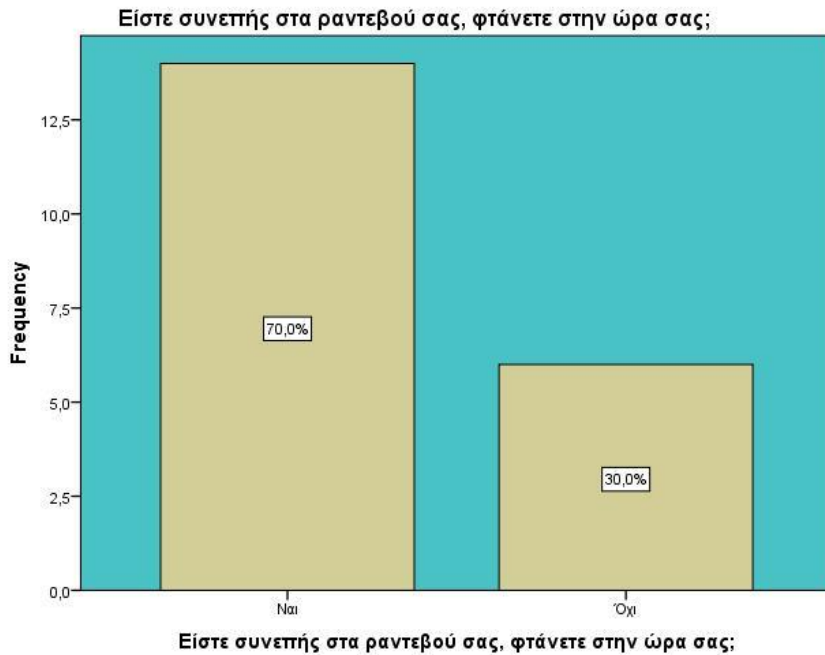
Πίνακας 1.36: Είστε συνεπής στα ραντεβού σας, φτάνετε στην ώρα σας;

Είστε συνεπής στα ραντεβού σας, φτάνετε στην ώρα σας;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ναι	14	70,0	70,0	70,0
Όχι	6	30,0	30,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Τα περισσότερα άτομα του δείγματος 14 εκ των οποίων δήλωσαν πως είναι συνεπής στα ραντεβού τους, ενώ μόνο 6 δήλωσαν πως δεν είναι συνεπής.

Σχήμα 1.36: Είστε συνεπής στα ραντεβού σας, φτάνετε στην ώρα σας;



Αρκετά μεγάλο ποσοστό δήλωσε πως είναι συνεπής στα ραντεβού του και συγκεκριμένα το 70%, ενώ πολύ μικρότερο ποσοστό το 30% δήλωσε πως δεν είναι συνεπής.

Πίνακας 1.37: Έχετε δυσκολία στο να διαβάσετε κάποιο χάρτη ή στο να προσανατολίξετε στο χώρο;

Έχετε δυσκολία στο να διαβάσετε κάποιο χάρτη ή στο να προσανατολίξετε στο χώρο.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Όχι	11	55,0	55,0	55,0
Ναι	9	45,0	45,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

11 άτομα δήλωσαν πως δεν έχουν δυσκολία στο να διαβάσουν κάποιο χάρτη ή στο να προσανατολίζονται στο χώρο περισσότερα από τα 9 άτομα που δήλωσαν το αντίθετο.

Σχήμα 1.37: Έχετε δυσκολία στο να διαβάζετε κάποιο χάρτη ή στο να προσανατολιζέστε στο χώρο;



Το μισό και λίγο παραπάνω από το δείγμα 55% δήλωσε πως δεν έχει δυσκολία στο να διαβάσει κάποιο χάρτη ή στο να προσανατολιζέται στο χώρο, ενώ το 45% δήλωσε το αντίθετο.

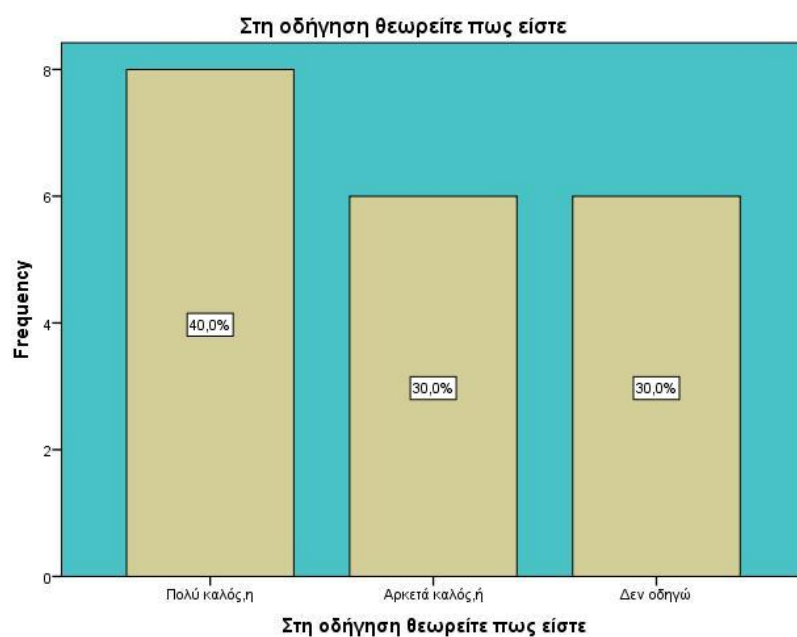
Πίνακας 1.38: Στην οδήγηση θεωρείτε πως είστε

Στη οδήγηση θεωρείτε πως είστε

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Πολύ καλός,η	8	40,0	40,0	40,0
Αρκετά καλός,ή	6	30,0	30,0	70,0
Δεν οδηγώ	6	30,0	30,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Τα περισσότερα αν και όχι πολλά άτομα και συγκεκριμένα τα 8 δήλωσαν πως θεωρούν τους εαυτούς τους πολύ καλούς οδηγούς, 6 άτομα δήλωσαν πως πιστεύουν πως είναι αρκετά καλοί, ενώ 6 από τα άτομα του δείγματος δεν οδηγούσαν και κανείς δεν δήλωσε πως οδηγά καλά.

Σχήμα 1.38: Στην οδήγηση θεωρείτε πως είστε



Μεγαλύτερο ήταν το ποσοστό 40% των ατόμων που απάντησε πως θεωρεί πως είναι πολλοί καλοί στην οδήγηση, 30% θεωρεί πως είναι αρκετά καλοί, ενώ το άλλο 30% δήλωσε πως δεν οδηγά.

4.2 Επαγωγική Στατιστική (Inferential statistics)

Η επαγωγική στατιστική εφαρμόστηκε προκειμένου να εξετάσει έναν από τους τομείς που αξιολογούσε το ερωτηματολόγιο. Συγκεκριμένα διερευνήθηκε αν η δυσκολία στην ανάγνωση που παρουσιάζουν οι ενήλικες με Μαθησιακές Δυσκολίες σχετίζεται με το φύλο ή την ηλικία. Συγκεκριμένα υπολογίστηκαν οι πίνακες διασταύρωσης (Cross-Tabulations) των απαντήσεων των ερωτηθέντων στο ερώτημα που αφορούσε τη δυσκολία στην ανάγνωση (ερώτημα 25), και των ανεξάρτητων μεταβλητών *Φύλο* και *Ηλικία* . Ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ των ομάδων, έγινε με εφαρμογή της μεθόδου Chi-Square, χωρίς ωστόσο να προκύψουν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Ακολουθούν αναλυτικά τα αποτελέσματα της επαγωγικής ανάλυσης που πραγματοποιήθηκε:

1. Σχετίζεται η δυσκολία στην ανάγνωση των ενήλικων ατόμων με Μαθησιακές Δυσκολίες με το φύλο;

Πίνακας 2.1

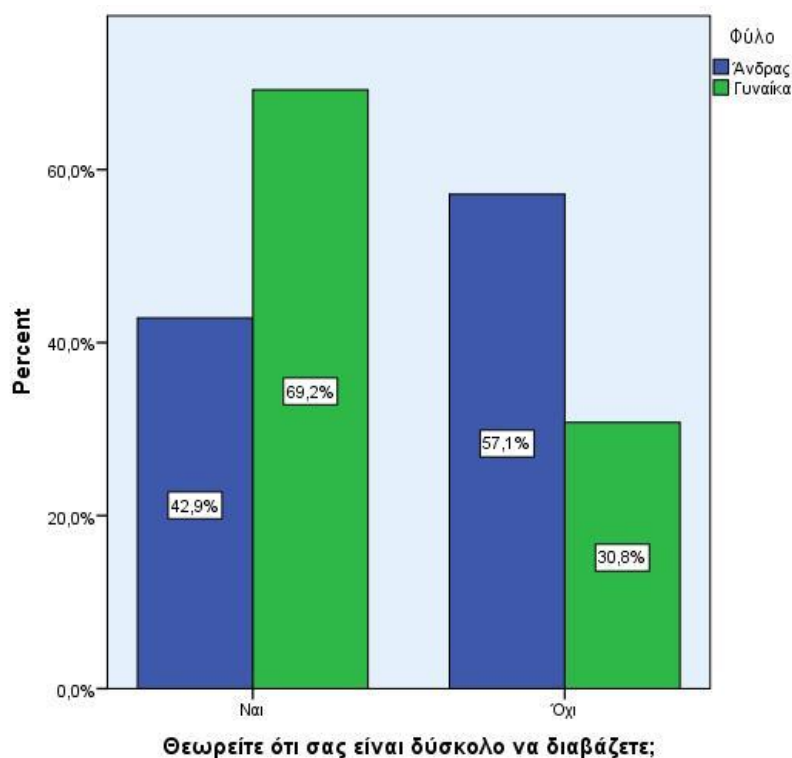
Θεωρείτε ότι σας είναι δύσκολο να διαβάσετε; * Φύλο Crosstabulation

			Φύλο		Total
			Ανδρας	Γυναίκα	
Θεωρείτε ότι σας είναι δύσκολο να διαβάσετε;	Ναι	Count	3	9	12
		% within Φύλο	42,9%	69,2%	60,0%
		% of Total	15,0%	45,0%	60,0%
	Όχι	Count	4	4	8
		% within Φύλο	57,1%	30,8%	40,0%
		% of Total	20,0%	20,0%	40,0%
Total	Count	7	13	20	
	% within Φύλο	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	35,0%	65,0%	100,0%	

Στο σύνολο των 7 ανδρών που συμμετείχαν στην έρευνα, 3 (42,9%) δήλωσαν ότι τους είναι δύσκολο να διαβάζουν, ενώ 4 (57,1%) δήλωσαν πως όχι. Στο σύνολο των 13 γυναικών που συμμετείχαν στην έρευνα, 9 (69,2%) δήλωσαν ότι τους είναι δύσκολο να διαβάζουν, ενώ 4 (30,8%) δήλωσαν πως όχι.

Ακολουθεί το αντίστοιχο διάγραμμα:

Σχήμα 2.1



Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα, περισσότερο οι γυναίκες δηλώνουν ότι συναντούν δυσκολία στην ανάγνωση, σε σχέση με τους άνδρες. Προκειμένου να διερευνηθεί αν η

διαφορά στις απαντήσεις γυναικών και ανδρών ήταν στατιστικά σημαντική εφαρμόστηκε η μέθοδος Chi-Square:

Πίνακας 2.2

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,319	1	,251		
Continuity Correction	,449	1	,503		
Likelihood Ratio	1,311	1	,252		
Fisher's Exact Test				,356	,251
Linear-by-Linear Association	1,253	1	,263		
N of Valid Cases	20				

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα ($\chi(1)= 1.319$, $p=0.251>0.05$), δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στη δυσκολία ανάγνωσης μεταξύ ανδρών και γυναικών.

2.Σχετίζεται η δυσκολία στην ανάγνωση των ενήλικων ατόμων με Μαθησιακές Δυσκολίες με την ηλικία;

Σύμφωνα με τον παρακάτω πίνακα συχνοτήτων:

Πίνακας 3.1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	18-25	8	40,0	40,0	40,0
	25-30	8	40,0	40,0	80,0
	30-35	2	10,0	10,0	90,0
	35-40	1	5,0	5,0	95,0
	40 και άνω	1	5,0	5,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

υπάρχουν μόνο 2 άτομα ηλικίας 30-35, και ένα μόνο άτομο για κάθε ομάδα 35-40 και 40 και άνω.

Για το λόγο αυτό χρειάστηκε να γίνει επανακωδικοποίηση των τιμών (Recoding) της ανεξάρτητης μεταβλητής *Ηλικία* σε μια νέα μεταβλητή με τιμές από 1 έως 3, με το 1 να αντιστοιχεί στην ομάδα ηλικίας 18-25, το 2 να αντιστοιχεί στην ομάδα ηλικίας 25-30 και το 3 στην ομάδα ηλικίας 40 και άνω. Ο πίνακας συχνοτήτων της νέας μεταβλητής είναι:

Πίνακας 3.2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	8	40,0	40,0	40,0
	2	8	40,0	40,0	80,0
	3	4	20,0	20,0	100,0
Total		20	100,0	100,0	

Υπολογίστηκε ο πίνακας διασταύρωσης της μεταβλητής που σχετίζεται με τη δυσκολία ανάγνωσης και της νέας μεταβλητής ηλικίας:

Πίνακας 3.3

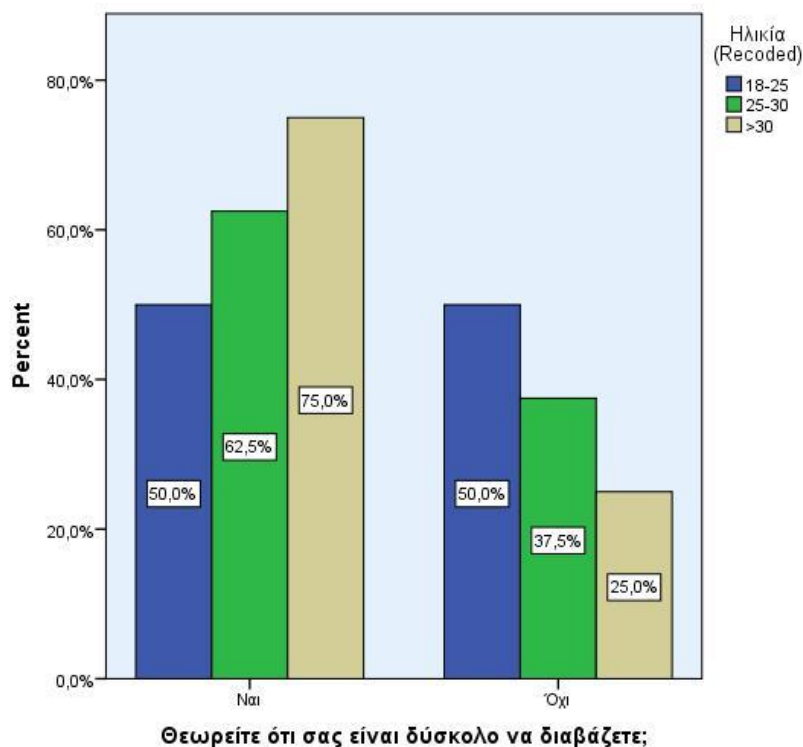
Θεωρείτε ότι σας είναι δύσκολο να διαβάσετε; * Ηλικία (Recoded) Crosstabulation

		Ηλικία			Total	
		18-25	25-30	>30		
Θεωρείτε ότι σας είναι δύσκολο να διαβάσετε;	Ναι	Count	4	5	3	12
		% within Q2_Recoded	50,0%	62,5%	75,0%	60,0%
		% of Total	20,0%	25,0%	15,0%	60,0%
	Όχι	Count	4	3	1	8
		% within Q2_Recoded	50,0%	37,5%	25,0%	40,0%
		% of Total	20,0%	15,0%	5,0%	40,0%
Total	Count	8	8	4	20	
	% within Q2_Recoded	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	40,0%	40,0%	20,0%	100,0%	

Στο σύνολο των 8 ερωτηθέντων ηλικίας 18-25, 4 (50%) δήλωσαν ότι τους είναι δύσκολο να διαβάσουν, και 4 (50%) δήλωσαν πως όχι. Στο σύνολο των 8 ερωτηθέντων ηλικίας 25-30, 5 (62,5%) δήλωσαν ότι τους είναι δύσκολο να διαβάσουν, ενώ 3 (37,5%) δήλωσαν πως όχι. Στο σύνολο των 4 ερωτηθέντων ηλικίας άνω των 30, 3 (75%) δήλωσαν ότι τους είναι δύσκολο να διαβάσουν, ενώ ένας (25%) δήλωσε πως όχι.

Ακολουθεί το αντίστοιχο διάγραμμα:

Σχήμα 3.1



Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα, οι ενήλικες μεγαλύτερης ηλικίας δηλώνουν περισσότερο ότι συναντούν δυσκολία στην ανάγνωση, σε σχέση με τους ενήλικες μικρότερης

ηλικίας. Προκειμένου να διερευνηθεί αν η διαφορά στις απαντήσεις μεταξύ των ομάδων ηλικίας ήταν στατιστικά σημαντική εφαρμόστηκε η μέθοδος Chi-Square:

Πίνακας 3.4

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,729	2	,694
Likelihood Ratio	,746	2	,689
Linear-by-Linear Association	,693	1	,405
N of Valid Cases	20		

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα ($\chi^2= 0.729$, $p=0.694>0.05$), δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στη δυσκολία ανάγνωσης μεταξύ των ομάδων ηλικίας.

4.3 Συμπεράσματα-Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει αν επηρεάζεται η ποιότητα ζωής των ενήλικων ατόμων με Μαθησιακές Δυσκολίες, ποιοι είναι οι τομείς που επηρεάζονται περισσότερο και ποιοι λιγότερο, αν η δυσκολία στην ανάγνωση σχετίζεται με το φύλο και την ηλικία των ατόμων με Μαθησιακές Δυσκολίες και τέλος γιατί είναι σημαντικό να εξετάζεται η ποιότητα ζωής τους.

Για την καλύτερη ερμηνεία των αποτελεσμάτων σχετικά με τους τομείς που ενδέχεται να επηρεάζονται από τις Μαθησιακές Δυσκολίες, κατατμήθηκαν οι εξής κατηγορίες: Ακαδημαϊκή πορεία, επαγγελματική κατάσταση, ψυχοκοινωνική κατάσταση, ανάγνωση, γραφή, αυτονομία και καθημερινές καταστάσεις (ρουτίνα).

Ειδικότερα στην έρευνα έλαβαν μέρος συνολικά 20 ενήλικα άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες, εκ των οποίων οι 13 ήταν γυναίκες, περισσότερες δηλαδή από τους άνδρες που ήταν 7, το οποίο είναι ενδιαφέρον καθώς σύμφωνα με έρευνες τα αγόρια «υποφέρουν» πιο συχνά από διαταραχές της μάθησης απ' ότι τα κορίτσια και η αναλογία μεταξύ αγοριών και κοριτσιών κυμαίνεται από 2:1 έως 6:1, όπως αναφέρουν (Barlow, D., Durand, V.M., 2001). Οι ηλικίες των ατόμων που απάντησαν το ερωτηματολόγιο αφορούσαν τις ηλικίες 18-45 και άνω, ενώ οι περισσότεροι ήταν από τις ηλικιακές ομάδες των 18-25 και 25-30. Οι περισσότεροι, μάλιστα ήταν άγαμοι κάτι το οποίο ίσως συμφωνεί με την έρευνα της Μέλανι Τζέιμσον που πραγματοποιήθηκε στην Μ. Βρετανία η οποία υποστήριξε ότι: «η αδυναμία στην επικοινωνία στα άτομα αυτά οδηγεί συχνά σε προβλήματα στις ανθρώπινες σχέσεις ή σε διαζύγια, καθώς το "έτερον ήμισυ" θεωρεί ότι ο σύντροφός του προσπαθεί να κρύψει κάτι».

Τα περισσότερα άτομα και συγκριμένα το ποσοστό του 45% διαγνώστηκε στις πρώτες τάξεις του δημοτικού και ο βαθμός σοβαρότητας του ήταν μέτριος, ενώ ο τύπος Μαθησιακών Δυσκολιών που εμφάνισε την μεγαλύτερη συχνότητα, όπως αναμενόταν ήταν η δυσλεξία με ποσοστό 55,2% το οποίο ενισχύθηκε με την έρευνα που υποστηρίζει ότι το 50% των μαθητών που φοιτούν σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής στο εξωτερικό, έχουν διάγνωση Μαθησιακών Δυσκολιών και το 80% από αυτές αφορούν δυσκολίες στην ανάγνωση (Παντελιάδου, 2004, Kavale & Forness, 2000) όπως είναι η δυσλεξία. Σχετικά με την αντιμετώπιση των Μαθησιακών δυσκολιών στο σχολείο οι περισσότεροι ανέφεραν την απαλλαγή των γραπτών εξετάσεων με ποσοστό 40,6%, αρκετοί λιγότεροι τα ιδιαίτερα στο σπίτι και ακόμα λιγότεροι την λογοθεραπεία.

Όσον αφορά την ακαδημαϊκή πορεία των ατόμων του δείγματος με Μαθησιακές Δυσκολίες ιδιαίτερα ενθαρρυντικά ήταν τα αποτελέσματα καθώς αυτό που παρατηρήθηκε είναι πως οι Μαθησιακές δυσκολίες δεν εμπόδισαν τα άτομα αυτά στην πλειοψηφία τους να καταφέρουν να φοιτήσουν σε ανώτατα εκπαιδευτικά ίδρυμα. Ενώ δυσκολία παρατηρήθηκε στην εκμάθηση κάποια ξένης γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα, οι απαιτήσεις σε ειδικεύσεις, επανεκπαιδεύσεις και καταρτίσεις στην σύγχρονη κοινωνία έχει οδηγήσει, και τα άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες να ενταχθούν στις υψηλές απαιτήσεις των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, όπως υποστηρίζουν στην έρευνα τους οι Vogel, S. A. (1998) & Gerber, P. J., et al (1996), κάτι το οποίο έρχεται σε συμφωνία τελικά με την παρούσα έρευνα, καθώς το 75% (αρκετά μεγάλο ποσοστό) φοίτησε στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ενώ το 5% έκανε και μεταπτυχιακές σπουδές. Συμφωνεί όμως και με μια άλλη έρευνα (M. Wagner, 1990) όπου διαπιστώθηκε ότι το 32% των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες εγκατέλειψαν το σχολείο Barlow, D., Durand, V.M.,(2001) σχετικά μικρό ποσό όπως εξακριβώθηκε και σε αυτήν την έρευνα καθώς κανένα άτομο δεν εγκατέλειψε το σχολείο. Το ινστιτούτο επαγγελματικής κατάρτισης Ι.Ε.Κ με ποσοστό 31,8% συγκέντρωσε του περισσότερους φοιτητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, ενώ πολύ σημαντική είναι η είσοδος των ατόμων αυτών στα Α.Ε.Ι και Α.Τ.Ε.Ι με ποσοστό 22,7%, για το κάθε ίδρυμα, σε έρευνα μάλιστα που είχε πραγματοποιηθεί στον ελληνικό πληθυσμό της Σταμπολτζή. Α (2007) καταγράφεται ότι το τριπλάσιο ποσοστό των δυσλεκτικών ατόμων φοιτούν στα Α.Τ.Ε.Ι παρά στα Α.Ε.Ι λόγω των χαμηλών βάσεων εισαγωγής και στην προτίμηση των φοιτητών αυτών στην τεχνολογική εκπαίδευση και τις εφαρμοσμένες επιστήμες. Μάλιστα το μισό δείγμα δήλωσε ότι φοίτησε σε ενιαίο λύκειο Γ.Ε.Λ και το 45% σε επαγγελματικό λύκειο. Ενώ η πλειοψηφία με ποσοστό 70% δεν χρειάστηκε να επαναλάβει κάποια τάξη είτε στο δημοτικό, είτε στο γυμνάσιο, είτε στο λύκειο. Σχετικά με την εκμάθηση ξένων γλωσσών τα αποτελέσματα έδειξαν πως τα άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες δυσκολεύονται στην εκμάθηση κάποιας ξένης γλώσσας, καθώς το 75% δεν έχει πάρει πτυχίο σε κάποια ξένη γλώσσα, ενώ το 45% υποστηρίζει πως μιλά με ευχέρεια κάποια ξένη γλώσσα αλλά δεν έχει πάρει κάποιο πτυχίο, αυτό το αποτέλεσμα έρχεται σε συμφωνία με την έρευνα των Javorsky, James., Sparks, Richard. L, et al. (1992) οι οποίοι υποστήριξαν ότι τα άτομα με Μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται στην εκμάθηση ξένης γλώσσας το οποίο μάλιστα το στήριξαν όχι στην έλλειψη κινήτρου ή άγχους των ατόμων αυτών απέναντι στην ξένη γλώσσα αλλά στην πρωταρχική δυσκολία που έχουν στον προφορικό και γραπτό λόγο. Η γλώσσα μάλιστα που ομιλείται από τα περισσότερα άτομα του δείγματος είναι η Αγγλική με ποσοστό 61,9% πάρα την δυσκολία που την χαρακτηρίζει ως αδιαφανής γλώσσας και άρα κατατάσσεται ως πιο δύσκολη γλώσσα για να

την μάθει κάποιος σύμφωνα με το Πανελλήνιο Σύλλογο Ιταλικής γλώσσας και Φιλολογίας, βέβαια επηρέασε το αποτέλεσμα ότι θεωρείται ως η διεθνής γλώσσα την οποία μιλάει ο περισσότερος πληθυσμός στον κόσμο.

Σχετικά με την επαγγελματική κατάσταση των ατόμων με Μαθησιακές Δυσκολίες, παρατηρήθηκε ότι δεν αντιμετωπίζουν ιδιαίτερη δυσκολία. Ειδικότερα, αυτό που διαπιστώθηκε είναι ότι το μεγαλύτερο δείγμα της έρευνας ανέφερε πως εργάζεται στον τομέα της επιχείρησης με ποσοστό 65%, κάτι το οποίο ενισχύεται από την έρευνα των Pamela B. Adelman & Susan A. Vogel, (1990) στην οποία η πλειοψηφία των αποφοίτων με Μαθησιακές Δυσκολίες σε ένα τετραετές κολέγιο ειδικευτήκαν είτε στον τομέα της εκπαίδευση είτε στον τομέα της επιχείρησης. Ενώ σύμφωνα με μια άλλη έρευνα της Morin. A, (2014) αναφέρεται ότι το 46% των ατόμων είχαν επαγγελματική αποκατάσταση, λιγότερα δηλαδή από τα άτομα χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες που αντιπροσώπευαν το 71%, κάτι που στην παρούσα έρευνα δεν ίσχυσε καθώς μόνο το 5% δεν εργάζονταν. Όσον αφορά την αποκάλυψη των Μαθησιακών Δυσκολιών στο εργοδότη τους η ίδια έρευνα της Morin. A, (2014) καταγράφει ότι μόλις 19% των ατόμων με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν αποκαλύψει την δυσκολία τους σε αντίθεση με την παρούσα έρευνα που 60% αρκετά μεγάλο ποσοστό, δηλαδή είχε αναφέρει στον εργοδότη του την δυσκολία του, ενώ παράδοξο είναι το γεγονός ότι το αντίστοιχο ποσοστό ανέφερε πως δεν είχε λάβει κάποιο είδος βοήθεια στον χώρο εργασίας τους.

Η ψυχοκοινωνική κατάσταση των ατόμων αυτών έδειξε πως επηρεάζεται, καθώς στην ερώτηση αν θεωρούν ότι έχουν συμβιβαστεί σε κάτι κατώτερο των προσδοκιών τους, το μεγαλύτερο ποσοστό το 60% με μικρή διαφορά βέβαια, απάντησε πως δεν έχει συμβιβαστεί σε κάτι κατώτερο των προσδοκιών του. Ενώ στην ερώτηση που αφορούσε αν είχαν λάβει συναισθηματική υποστήριξη και άμεση αποδοχή των δυσκοίλιων τους από τους γονείς τους όλο σχεδόν το δείγμα το 95% απάντησε θετικά, τα αποτελέσματα βέβαια ήταν αντικρουόμενα σύμφωνα με μια άλλη έρευνα της Morin.A, (2014) όπου αποκάλυψε ότι το 34% των γονιών είναι έτοιμοι να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες ενώ το 31% έχουν αντικρουόμενα συναισθήματα με το υπόλοιπο ποσοστό να μην είναι συναισθηματικά έτοιμο. Στην ερώτηση αν έχουν δεχτεί ψυχολογική υποστήριξη από ειδικό το 45% απάντησε πως έχει δεχτεί, αυτό μάλιστα εξηγείται και από την έρευνα σχετικά με την αξιολόγηση των πεποιθήσεων αυτοαντίληψης, όπου έδειξε πως το 70% περίπου των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, έχουν αρνητική αυτοαντίληψη και αυτοπεποίθηση (Πολυχρόνη-Χατζηχρήστου-Μπίμπου, 2006, Τσοβίλη, 2003). Σε μια άλλη, έρευνα μάλιστα η Boesch (1996) και οι συνεργάτες της παρατήρησαν ότι τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν υψηλότερο βαθμό

καταθλιπτικής διάθεσης, και ροπής στην αυτοκτονία, οπότε και χρειάζεται ίσως μεγαλύτερη ανάγκη για ψυχολογική υποστήριξη από ειδικό στα άτομα αυτά. Σε σχέση με τον κοινωνικό περίγυρο, η ερώτηση που αφορούσε αν ο στενός τους κύκλος τους είχε αναφέρει ότι κάνουν ορθογραφικά λάθη το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος το 80% απάντησε θετικά, ενώ αρκετά μεγάλο ήταν το ποσοστό 90% που είχε αποκαλύψει την δυσκολία του, γεγονός που αποδεικνύει την αποδοχή και την διάθεση για την βελτίωση των δυσκολιών τους.

Στο ερωτηματολόγιο αναφέρθηκαν και οι δυσκολίες που αφορούσαν την ανάγνωση και την γραφή. Σχετικά με την ανάγνωση η πλειοψηφία του δείγματος το 60% ανέφερε πως δυσκολεύεται στο διάβασμα, ενώ αξιοπερίεργο είναι πως το ακριβώς περίπου δείγμα με μικρή διαφορά το 50% δηλαδή αποκάλυψε πως στον ελεύθερο του χρόνο διαβάζει βιβλία πέρα της εκπαιδευτικής και επαγγελματικής ενασχόλησης του, γεγονός που δείχνει ίσως την διάθεση του δείγματος να αντιμετωπίσει την δυσκολία του. Σε μια άλλη ερώτηση σχετικά με την παρανόηση γραπτών μηνυμάτων λόγω λανθασμένης ανάγνωσης η πλειοψηφία του δείγματος με 90% ποσοστό απάντησε θετικά, τονίζοντας την έκβαση της δυσκολίας, το οποίο επιβεβαιώνεται και από την έρευνα της Μέλανι Τζέιμσον που υποστήριξε ακριβώς το ίδιο. Σχετικά με την δυσκολία στην γραφή το 80% ανέφερε πως δεν δυσκολεύεται να αναπαράγει γραπτά σύμβολα, αρκετά μεγάλο ποσοστό, ενώ σε μια ερώτηση που αναφέρθηκε και παραπάνω, η πλειοψηφία απάντησε πως ο κοινωνικός τους περίγυρος τους έχει αναφέρει ότι κάνουν ορθογραφικά λάθη, ποσοστό το οποίο ανερχόταν και αυτό στο 80%. Ενώ το 75% προτιμά να παίρνει τηλέφωνο προκειμένου να αποφύγει την γραφή. Επομένως, αυτό που συμπεραίνεται είναι ότι μεγαλύτερη δυσκολία παρουσίαζαν τα άτομα στην ορθογραφία τους παρά στην αδεξιότητα της γραφής τους.

Όσον αφορά την αυτονομία των ενήλικων ατόμων με Μαθησιακές Δυσκολίες, σε αυτόν τον τομέα οι δυσκολίες αφορούσαν περισσότερο τις περιπτώσεις που χρειαζόταν να κάνουν εξωτερικές δουλειές τύπου γραφειοκρατίας. Το 65% ανέφερε πως πηγαίνει μόνο του σε αυτές τις περιπτώσεις, ενώ στην ερώτηση, αν στην συμπλήρωση σημαντικών εγγράφων χρησιμοποιούν ορθογραφικό ή γραμματικό έλεγχο ή αν ζητάνε την βοήθεια κοντινών τους ανθρώπων απάντησαν θετικά το 55%, κάτι το οποίο δείχνει την δυσκολία στο να διεκπεραιώσουν μόνοι τους κάποιες βασικές υποχρεώσεις καθώς τα ποσοστά κυμαίνονταν σε μεγάλη αναλογία. Για δυσκολίες στην αυτονομία είχε αναφερθεί και ο Lerner το 1993 σε έρευνα του.

Σχετικά με τις καταστάσεις στην καθημερινή ζωή (ρουτίνα) των ενήλικων ατόμων με Μαθησιακές Δυσκολίες αυτό που παρατηρήθηκε είναι ότι σχετικά μεγάλο ποσοστό 70% δυσκολεύονταν όταν τους έθεταν περιορισμούς στον χρόνο κατά την εκτέλεση κάποιας

εργασίας, το οποίο επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Pamela B. Adelman & Susan A. Vogel, (1990) σύμφωνα με την οποία τα άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα δηλώσαν πως ο περιορισμός του χρόνου τους μειώνει την παραγωγικότητά τους. Ενώ άλλη δυσκολία αφορούσε την αδυναμία συγκέντρωσης και προσοχής, σε κάποιες καταστάσεις όπως όταν διαβάζουν ή γράφουν, όταν εκτελούν κάποια εργασία και όταν προσπαθούν να ακούσουν το συνομιλητή τους, στοιχεία τα οποία ενισχύονται με τις έρευνες οι οποίες προτάσσουν ως αίτια των προβλημάτων προσοχής την αργή επεξεργασία των πληροφοριών, καθώς και την έλλειψη κινήτρων και ενδιαφέροντος για τις εργασίες που τους δίνουν να εκτελέσουν. Smith (2004). Ενώ αυτό που παρατηρήθηκε είναι ότι τα περισσότερα άτομα αν και με μικρή διαφορά δήλωσαν πως δεν θεωρούν ότι έχουν προβλήματα στον προσανατολισμό ή στο να διαβάζουν κάποια χάρτη, ότι είναι συνεπής στα ραντεβού τους ενώ περισσότεροι δήλωσαν ότι θεωρούν τους εαυτούς τους πολύ καλούς οδηγούς.

Ενώ έγινε και η συσχέτιση των ερευνητών υποθέσεων στην αρχή της έρευνας με τα αποτελέσματα της επαγωγικής ανάλυσης σχετικά με το αν η δυσκολία στην ανάγνωση επηρεάζεται από την ηλικία και το φύλο που αποτελεί και την συχνότερη δυσκολία των Μαθησιακών Δυσκολιών όπως προαναφέρθηκε. Παρατηρήθηκε, λοιπόν, πως δεν υπήρξε στατιστική σημαντικότητα ούτε ως προς το φύλο ούτε ως προς την ηλικία. Ωστόσο παρατηρήθηκε ότι οι γυναίκες παρουσιάζουν μεγαλύτερη συχνότητα δυσκολίας με ποσοστό 69,2% και σύμφωνα με τα αποτελέσματα ($\chi(1)= 1.319, p=0.251>0.05$), δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στη δυσκολία ανάγνωσης μεταξύ ανδρών και γυναικών. Ενώ οι μεγαλύτεροι σε ηλικία δηλώνουν περισσότερο ότι συναντούν δυσκολία στην ανάγνωση με ποσοστό 75% στις ηλικίες 30-35 αλλά και εδώ σύμφωνα με τα αποτελέσματα ($\chi(2)= 0.729, p=0.694>0.05$), δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στη δυσκολία ανάγνωσης μεταξύ των ομάδων ηλικίας.

Εν κατακλείδι, αυτό που παρατηρήθηκε απ' την έρευνα είναι πως επηρεάζεται η ποιότητα ζωής των ενήλικων ατόμων με Μαθησιακές Δυσκολίες άλλοτε θετικά και άλλοτε όχι τόσο. Οι σημαντικότερες δυσκολίες παρατηρήθηκαν στην ανάγνωση και την γραφή που είχαν σχέση με την ενήλικη ζωή τους, εξακολουθούσαν δηλαδή οι δυσκολίες σε έντονο βαθμό να υπάρχουν ακόμα, ενώ επηρεάστηκαν και η αυτονομία και οι απλές καταστάσεις που αφορούσαν την καθημερινότητα τους. Επίσης οι Μαθησιακές Δυσκολίες δεν έδειξαν να αποτελούν εμπόδιο στην ακαδημαϊκή πορεία, παρά περισσότερο στην εκμάθηση κάποιας ξένης γλώσσας. Η επαγγελματική κατάσταση των ατόμων αυτών δεν έδειχνε να επηρεάζεται από την δυσκολία τους, η παροχή βοθημάτων όμως από το χώρο εργασίας δεν ήταν υπαρκτός, καθώς η πλειοψηφία δεν είχε λάβει κάποιο είδος βοήθειας κάτι που υποδεικνύει την έλλειψη

ενημέρωσης από την πολιτεία, ενώ η ψυχοκοινωνική τους κατάσταση έδειξε πως είχαν ζήσει σε ένα οικογενειακό περιβάλλον που τους στήριζε ενώ μερικοί ήταν εκείνοι που προκειμένου να αντιμετωπίσουν την δυσκολία τους σε διάφορα επίπεδα κατέφυγαν σε ειδικό ψυχολόγο. Είναι σημαντικό, επομένως να εξετάζεται η ποιότητα ζωής των ατόμων αυτών, διότι όπως φάνηκε και από την έρευνα, τα άτομα αυτά μπορούν να τα καταφέρουν σε αρκετούς τομείς με την κατάλληλη βοήθεια και στήριξη, αλλά τέθηκε και η ανάγκη να μελετηθούν οι τομείς που παρουσιάζουν μεγαλύτερη δυσκολία προκειμένου να βρεθούν λύσεις για την αντιμετώπιση τους.

4.4 Δυσκολίες- περιορισμοί κατά την έρευνα

Οι δυσκολίες που υπήρξαν κατά την διάρκεια της έρευνας είχαν να κάνουν περισσότερο και με τα κριτήρια που τέθηκαν, δηλαδή τα άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες έπρεπε να είχαν συμπληρώσει το 18^ο έτος τους , γεγονός που δυσκόλεψε στο να συγκεντρωθεί το δείγμα καθώς τα άτομα μπορούσαν να συλλεχτούν μόνο από τον κοινωνικό περίγυρο και από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης , αλλά εκεί δεν υπήρχε η προσωπική επαφή με τα άτομα και επειδή το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο δεν μπορούσε να τους ζητηθεί η διάγνωση τους για την επιβεβαίωση των Μαθησιακών Δυσκολιών. Ακόμα, ένας άλλος περιορισμός ήταν να μην συνυπάρχει πέρα των Μαθησιακών τους δυσκολιών κάποια άλλη διαταραχή, σύνδρομο κ.τ.λ το οποίο περιόρισε ακόμα περισσότερο το πληθυσμός του δείγματος. Έτσι λόγω και των περιορισμών της έρευνας το δείγμα των συμμετεχόντων ήταν περιορισμένο.

Ένας άλλος περιορισμός ήταν αρχικά η προκατάληψη, αν και πλέον στην σύγχρονη κοινωνία όλος και περισσότερος κόσμος μαθαίνει για τις Μαθησιακές Δυσκολίες και όλο και περισσότερες έρευνες γίνονται επί του θέματος και ο κόσμος είναι περισσότερο ανοιχτός σε τέτοιου είδους θέματα, αυτό που παρατηρήθηκε είναι πως κάποια άτομα που στην αρχή είχαν δεχτεί να απαντήσουν το ερωτηματολόγιο και παρά την επισήμανση πως είναι ανώνυμο όταν ήρθε η στιγμή να το απαντήσουν επικαλέστηκαν πως είχαν πολύ περιορισμένο χρόνο για να το απαντήσουν, ενώ κάποιοι άλλοι ενώ ήταν διστακτικοί στην αρχή όταν τους αναφέρονταν πως το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο δέχονταν με περισσότερη προθυμία να το απαντήσουν.

Παρ' όλα αυτά η ανωνυμία του ερωτηματολογίου και το γεγονός πως αυτό χορηγήθηκε σε μια μορφή οικεία για τον κόσμο πλέον, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης στο να βρεθούν

άτομα να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο και να συνεισφέρουν με τον τρόπο τους στην έρευνα.

4.5 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

- Συμμετοχή περισσότερων ενήλικων ατόμων με Μαθησιακές Δυσκολίες
- Δυνατότητα προσωπικής επαφής με το δείγμα και πρόσβαση στην διάγνωση τους
- Επαγωγική ανάλυση με βάση τους τομείς ακαδημαϊκή πορεία, επαγγελματική κατάσταση, ανάγνωση, γραφή, ψυχοκοινωνική κατάσταση και καταστάσεις καθημερινότητας (ρουτίνα)
- Αξιολόγηση κι' άλλων τομέων που ενδέχεται να επηρεάζουν την ζωή τους όπως: το είδος της επαγγελματικής ενασχόλησης, την ύπαρξη ή όχι της καλλιτεχνικής φύσης τους κ.τ.λ

Ελληνική βιβλιογραφία:

- Αγαλιώτης, Ι.(2004). Μαθησιακές δυσκολίες στα Μαθηματικά. Αιτιολογία-Αξιολόγηση- Αντιμετώπιση. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.
- Αναγνωστόπουλος, Δ.,Σίνη, Α.Θ.(2004). Διαταραχές σχολικής μάθησης και Ψυχοπαθολογία, εκδόσεις Βήτα, Αθήνα
- Αντωνίου, Φ. (2009). Στρατηγικές υποστήριξης και διδακτικές προσεγγίσεις για την ενίσχυση της παραγωγής του γραπτού λόγου των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Επιστήμες της αγωγής.
- Γκοτζαμάνης, Κ. (Μετάφραση-Επιμέλεια). *Διαγνωστικά Κριτήρια DSM-IV*. Αθήνα: Ιατρικές εκδόσεις Λίτσας, σελ. 51-52.
- Δήμου, 1982, Δήμου, Δ. Δ. (1982).· Η δυσορθογραφία. Οι κοινωνικές και ψυχολογικές της απόψεις. Αθήνα.
- Κολιάδης, Ε. (2002). Γνωστική Ψυχολογία, Γνωστική Νευροεπιστήμη και Εκπαιδευτική Πράξη, Δ' τόμος, αυτοέκδοση, Αθήνα
- Κολιάδης (2006) Κολιάδης, Εμμ. (2006). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη, Κοινωνικογνωστικές Θεωρίες*, Β' τόμος. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Κρόκου, Ζ. & Μουταβελής Α. (2009). Θέματα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Ετήσια επιμορφωτικά Σεμινάρια Ειδικής Αγωγής 1, Μονάδα Εφηβικής Υγείας, Β' Παιδιατρική Κλινική του Πανεπιστημίου Αθηνών. Αθήνα: Εκδ. Μονάδα Εφηβικής Υγείας (Μ.Ε.Υ.).
- Κρόκου, Ζ., (2010) Μαθησιακές Δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς στο Κολιάδης, Ε.(επιμ.), Συμπεριφορά στο σχολείο: Αξιοποιούμε δυνατότητες, αντιμετωπίζουμε προβλήματα, εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα, 2010.
- Κουμαντάρη, Τ. (1990). Ομάδες παιδιών υψηλού κινδύνου. Στο *Απόψεις*. Παράρτημα 3^ο Πρακτικά τρίτου διημέρου εκπαιδευτικού προβληματισμού. Οι μαθησιακές δυσκολίες. Αθήνα: Περιοδική έκδοση του συλλόγου Εκπαιδευτικών Λειτουργών του Κολλεγίου Αθηνών, σελ. 73-79
- Κουράκης, 1997) Κουράκης, Ι.Ε. (1997). Ανίχνευση στον κόσμο των μαθησιακών δυσκολιών. Ελλήν.
- Κωτούλας, Β., & Παντελιάδου, Σ. (2003). Επιμονή του ελλείμματος της φωνολογικής επίγνωσης στην εκδήλωση δυσκολιών στη χρήση του γραπτού λόγου. Ανακοίνωση στο 9ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας που έγινε στη Ρόδο στις 21-24 Μάη 2003.

- Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α., (2005). Μαθησιακές Δυσκολίες: Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση, Ελληνικά Γράμματα Α.Ε.
- Μαρκοβίτης, Μ., Τζουριάδου, Μ. (1991). *Μαθησιακές δυσκολίες. Θεωρία και Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς, σελ. 14-17.
- Μαυρομμάτη, Δ. (2004), *Δυσλεξία. Φύση του Προβλήματος και Αντιμετώπιση*, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Μήτσιου –Δάκτυλα Γλυκερία (2006). Νευροψυχολογία διαταραχών γραφής. Καθρεφτική γραφή. Πανεπιστημιακές εκδόσεις. Βόλος
- Μίχου, 1988 Μίχου, Μ. (1990). Γνωστικά, κοινωνικά και νευροψυχολογικά χαρακτηριστικά των παιδιών με μαθησιακά προβλήματα. Στο σεμινάριο Μαθησιακές Δυσκολίες. *Σύγχρονες απόψεις και τάσεις*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σελ 27-41.
- Παντελιάδου, Σ. (2000). Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη, Τι & Γιατί. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα
- Παντελιάδου, Σ (2000). Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη, Τι & Γιατί Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 18
- Παντελιάδου & Μπότσας, 2004 Παντελιάδου, Σ., Πατσιοδήμου, Α., Μπότσας Γ.(2004).Οι μαθησιακές Δυσκολίες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Βόλος.
- Παντελιάδου, Σ. (2004). Η χαρτογράφηση του χώρου της Ειδικής Αγωγής.Παρουσίαση στην ημερίδα «Χαρτογράφηση – Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής» του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ΕΠΕΑΕΚ – ΥΠΕΠΘ, Θεσσαλονίκη
- Παντελιάδου, Σ., Μπότσας, Γ. (2007). «Η ελληνική πραγματικότητα», στο Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (επιμέλεια). Μαθησιακές Δυσκολίες. Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά. (στα πλαίσια του προγράμματος ΕΠΕΑΕΚ «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις Μαθησιακές Δυσκολίες»). Θεσσαλονίκη: Γράφημα
- Πόρποδας, Δ. Κ. (1997), *Δυσλεξία – Η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου (ψυχολογική θεώρηση)*, Αθήνα: Μορφωτική.
- Πολυχρόνη-Χατζηχρήστου-Μπίμπου, 2006 Πολύχρονη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ., Μπίμπου, Α., (2006) *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, Δυσλεξία* Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα
- Πολομαρκάκη Ε.(1989). Δυσορθογραφία, Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό, τόμος 3. Ελληνικά Γράμματα.
- Σακκάς, Β. (1999). Οικογένεια και «δυσκολίες στη μάθηση». Στο Κωνσταντίνου, Χ. Πλειός, Γ. (Επιμελητές έκδοσης). *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός*.

Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση. Πρακτικά του Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 415-418

- Σακκάς, Β. (2002). Μαθησιακές Δυσκολίες και Οικογένεια, Παιδαγωγική και Κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση. Εκδόσεις: Ατραπός.
- Σεμινάριο της Ελληνικής Εταιρίας Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του παιδιού (1990), Μαθησιακές Δυσκολίες, σύγχρονες απόψεις και τάσεις. Αθήνα
- Σπαντιδάκης, 2004, 2008 Σπαντιδάκης, Ι.Ι. (2004, 2008) Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Στεφανής, Κ., Σολδάτος, Κ., Μαυρέας, Β. (Απόδοση στα Ελληνικά και Επιμέλεια). (1993). *Ταξινόμηση ICD-10 Ψυχικών Διαταραχών και Διαταραχών της Συμπεριφοράς.* Αθήνα: Εκδόσεις Βήτα, σελ. 292-309.
- Τσοβίλη, Θ. Δ. (2003). Δυσλεξία και άγχος: Μια σχέση ζωής? Το άγχος των δυσλεξικών εφήβων και ο ρόλος της μητέρας και του φιλόλογου καθηγητή. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Τζιβνίκου, Σ. (2015), Μαθησιακές Δυσκολίες Διδακτικές Παρεμβάσεις <https://www.kallipos.gr/el/>
- Τζουριάδου, Μ. (1995). Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές Ανάγκες. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση. Θεσσαλονίκη, Προμηθεύς.
- Τρίγκα – Μερτικά (2010), *Μαθησιακές Δυσκολίες Γενικές και Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες - Δυσλεξία*, εκδόσεις ΓΡΗΓΟΡΗ
- Φλωράτου, Μ. (1999) Φλωράτου, Μ.Μ. (1990). Παιδαγωγική-Μαθησιακή Αξιολόγηση. Στο σεμινάριο Μαθησιακές Δυσκολίες. *Σύγχρονες απόψεις και τάσεις*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σελ. 75-80
- Φλωράτου, Μ.Μ. (2009). Μαθησιακές Δυσκολίες και όχι τεμπελιά. Διδακτικά προγράμματα για την αντιμετώπιση προβλημάτων στο σχολείο και στο σπίτι σε ανάγνωση, γραφή, ορθογραφία. 9η έκδοση. Αθήνα: ΟΔΥΣΣΕΑΣ.
- Χρηστάκης, Κ. Γ. (1990). Οι δυσκολίες μάθησης και το εκπαιδευτικό μας σύστημα. *Σχολείο και Ζωή*, σελ. 12, 412-419.

Ξένη βιβλιογραφία:

- Analog classroom assessment of Adderall® in children with ADHD. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 37(5), 519-526.
- Barlow, D., Durand, V.M., (2001). Ψυχολογία και Παθολογική Συμπεριφορά: μια Σύνθετη Βιοψυχοκοινωνική Προσέγγιση. Τόμος β', Αθήνα: Έλλην
- Berninger, 2001 Berninger, V. W. (2001). Understanding the 'lexia' in dyslexia: A multidisciplinary team approach to learning disabilities. *Annals of Dyslexia*, 51(1), 21-48.
- Brooks, 1997 Brooks, R. (1997) Special Educational Needs and Information Technology: Effective Strategies for Mainstream Schools. Berkshire: National Foundation for Educational Research
- Choi, B. C. & Pak, A. W. (2006). Multidisciplinarity, interdisciplinarity and transdisciplinarity in health research, services, education and policy: 1. Definitions, objectives, and evidence of effectiveness. *Clinical and investigative medicine*, 29(6), 351.
- Choi, B. C. & Pak, A. W. (2007). Multidisciplinarity, interdisciplinarity, and transdisciplinarity in health research, services, education and policy: 2. Promotors, barriers, and strategies of enhancement. *Clinical & Investigative Medicine*, 30(6), 224-232.
- Choi, B. C. & Anita, W. P. (2008). Multidisciplinarity, interdisciplinarity, and transdisciplinarity in health research, services, education and policy: 3. Discipline, inter-discipline distance, and selection of discipline. *Clinical & Investigative Medicine*, 31(1), 41-48.
- Critchley, M. (1970). The dyslexic child. London: Heinemann
- Caramazza et al., 1996, Caramazza A, Capasso R, and Miceli G. (1996). The role of the graphemic buffer in reading. *Cognitive Neuropsychology*, 13: 673-698.
- Detheridge, T. (1996) Information Technology. In Carpenter, B., Ashdow, R. and Bovair, K. (eds) Enabling Access: Effective teaching and Learning for Pupils with Learning Difficulties. London: David Fulton
- Ellis AW. (1993). Reading, Writing and Dyslexia: A cognitive analysis. Hove, UK: Erlbaum
- Firth, 1980, Frith, U. (1980). Unexpected spelling problems, In Frith U. (ed), Cognitive Processes in spelling, London, Academic Press.

- Friedmann N and Rahamim E. Developmental letter position dyslexia (2007). *Journal of Neuropsychology*, 1: 201-236.
- Friedmann N and Lukov L. Developmental surface dyslexias (2008). *Cortex*, 44: 1146-1160.
- Gilroy, D.E. and Miles T.R. (1996). *Dyslexia at college* (2nd ed). Abingdon: Routledge.
- Hallahan και Kanfman (1976) Hallahan, D. & Kaufman, J. (1976). *Introduction to learning disabilities*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Hinshelwood το 1917 Hinshelwood J. , 1917, *Congenital Word- blindness*, H.K. LEWIS & CO.LTD.136 GOWER STREET,LONDON
- Hurford, Darrow, Edwards, Howrton, Mote, Schauf and Coffey, 1993, Hurford, Schauf, Burce, Blaich and Moore, 1994
- Kavale, K. A. & Forness, S. R. (2000). What definitions of learning disability say and don't say. A critical analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 33(3), 239 – 256.
- Lieberman, I.Y., Shankweiler, D., Liberman, A.M., Fowler, C., & Fischer, F. W. (1977). Phonetic segmentation and recoding in the beginning reader. In A.S. Reber & D. L. Scarborough (Eds). *Toward a Psychology of Reading*. Hillsdale, N. Jersey: L. Erlbaum Ass.
- Marshall, J. C., & Newcombe, F (1973). Patterns of paralexia: A Psycholinguistic approach. *Journal of Psycholinguistic Research*, 2, 175-199.
- Matthews, M. (2009). Teaching the 'invisible' disabled students in the classroom: disclosure, inclusion and the social model of disability. *Teaching in Higher Education*, 14, 229-239.
- Money, J. (1966). *The disabled reader: education of the dyslexic child*. Baltimore: The John Hopkins Press.
- Mortimore, T. and Crozier, W.R. (2006). Dyslexia and difficulties with study skills in higher education. *Studies in Higher Education*, 31, 235-251.
- McLoughlin, D., Fitzgibbon, G., and Young, V. (1994). *Adult dyslexia: assessment counselling and training*. London: Whurr.
- Potvin et al. 2007, Potvin, P., Fortin, L., Marcotte, D. et al. (2007), *Y'a une place pour toi!*
- Rooms, M. (2000) *Information and Communication Technology and Dyslexia in* Townend, J. and Turner, M. (editors) *Dyslexia in Practice: A Guide for Teachers*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers

- Sabornie, E.J., Kauffman, J. M. (1986). Social Acceptance of Learning Disabled Adolescents. *Learning Disability Quarterly*, 9, 55-60.
- Samuel Kirk, S. A. (1962). *Educating exceptional children*. Boston: Houghton Mifflin.
- Smith, 2004 Smith, C. R. (2004). *Learning disabilities. The interaction of students and their environments*. (5th ed.) Boston, MA: Allyn and Bacon – Pearson.
- Siegel, L. S. (1999). Issues in the Definition and Diagnosis of Learning Disabilities A Perspective on Guckenberger v. Boston University. *Journal of Learning Disabilities*, 32(4), 304-319.
- Snowling & Stackhouse, 1997 Snowling, M., and Stackhouse, J., (1997). *Dyslexia Speech and Language A practitioner's Handbook*, Whurr Publishers, London
- Stampoltzis et al. (2010), Stampoltzis, A., Antonopoulou, E., Zenakou E. and Kouvara, S. (2010). Learning sensory modalities and educational characteristics of Greek dyslexic and non-dyslexic university students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8, 561-580.
- Swanson, 1994 Swanson, J. M., Wigal, S., Greenhill, L. L., Browne, R., Waslik, B., Lerner, M. & Fineberg, E. (1998).
- Swanson, Cooney & McNamara, 2004 Swanson, H. L., Cooney, J. B. & McNamara, J. K. (2004). Learning disabilities and memory. Στο B. Y. L. Wong (ed.) *Learning about learning disabilities* (3rd ed.) (σελ. 41 – 92). San Diego, CA: Elsevier.
- Thomson, L.J. (1960). *Reading disability: developmental dyslexia*. Springfield. Illinois: C.C. Thomas
- Tompkins, Tompkins, G. (2002). Struggling readers are struggling writers, too. *Reading & Writing Quarterly*, 18, 175-193.
- Troia, G. A. (2002) [Teaching writing strategies to children with disabilities: Setting generalization as the goal](#). *Exceptionality*, 10 (4), 249-269.
- Troia, G.A. (2006) Writing instruction for students with learning disabilities. Στο: C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds), *Handbook of writing research* (pp. 324-336). NY: The Guilford Press.
- Vaughn, et al 2003 Vaughn, S., Linan-Thompson, S. & Hickman, P. (2003). Response to instruction as a means of identifying students with reading/learning disabilities. *Exceptional children*, 69(4), 391-409.

- Vellutino, F., Fletcher, J.M., Snowling, M.J. and Scanlon, D.M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 45, 2-40.
- Vernon, M.D. (1970). Specific developmental dyslexia. In A. W. Franklin & S. Naidoo (Eds). *Assessment and teaching of dyslexic children*. London: R. Madley Ltd.
- Javorsky, James, Sparks, Richard L., Ganschow, Leonore (1992). *Learning Disabilities Research & Practice*
- Pamela B. Adelman, Susan A. Vogel (1990). *College Graduates with Learning Disabilities-Employment Attainment and Career Patterns*

Βιβλιογραφία από ηλεκτρονικές πηγές:

- Ελληνική Εταιρία Δυσλεξίας, <http://www.dyslexia.gr/index.php/learning-disabilities/written-disorders> (πρόσβαση 01/08/2016)
- Ελληνική Εταιρία Δυσλεξίας <http://www.dyslexia.gr/index.php/learning-disabilities/dysorthografia>(πρόσβαση 01/08/2016)
- Ελληνική Εταιρία Δυσλεξίας: <http://www.dyslexia.gr/index.php/learning-disabilities/dysgrafia> (πρόσβαση 01/08/2016)
- www.dyslexia.edu.gr (πρόσβαση 03/08/2016)
- www.eduportal.gr (πρόσβαση 05/08/2016)
- <http://www.specialeducation.gr/frontend/article.php?aid=359&cid=74> (πρόσβαση 05/08/2016)
- www.eduportal.gr (πρόσβαση 10/08/2016)
- <http://www.dyslexia.gr/index.php/yliko/tritovathmia-ekpaideysi> (πρόσβαση 12/08/2016)
- (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.Καβάλας,Λυτριάνη <http://blogs.sch.gr/kdaykav/%CE%BC%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CF%83%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CE%B5%CF%83%CE%B4%CF%85%CF%83%CE%BA%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%B5%CF%83%CE%BA%CE%B1%CE%B9%CE%B7%CE%B4%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CF%83%CE%BA%CE%B1%CE%B%CE%B9/>) (πρόσβαση 12/08/2016)
- <http://www.dyslexia.gr/index.php/teachers/ekpaideytikoi-mathites> (πρόσβαση 17/08/1994)
- <http://www.dyslexia.gr/index.php/yliko/tritovathmia-ekpaideysi> (πρόσβαση 17/08/2016)
- (3^η Επιμορφωτική Συνάντηση Εκπαιδευτικών ΣΔΕ (Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας), Αθήνα 2004, Αγγελόπουλος) <http://blog.apostolisangelopoulos.gr/?p=31> (πρόσβαση 17/08/2016)
- <http://www.dyslexia.gr/index.php/12-diffs/61-dyslexia-kai-enilikes> (πρόσβαση 18/08/2016)
- Πανελλήνια Ομοσπονδία Συλλόγων Γονέων Παιδιών με Δυσλεξία & Μαθησιακές Δυσκολίες,http://www.dyslexia-goneis.gr/view_site.asp?mcid=4&cid=10&ns=1 (πρόσβαση 20/08/2016)

- http://www.express.gr/news/ygeia/229854oz_20091105229854.php3 (πρόσβαση 6/09/2016)
- http://www.eulegein.net/Pages/Enilikes_me_eidikes_mathisiakes_dyskolies.aspx (πρόσβαση 07/09/2016)

Παράρτημα

Αξιολόγηση της ποιότητας ζωής των ενήλικων ατόμων με Μαθησιακές Δυσκολίες

Η φόρμα αυτή ζητείται να συμπληρωθεί από ενήλικα άτομα (άνω των 18 ετών), τα οποία έχουν ήδη διαγνωσθεί με Μαθησιακές Δυσκολίες από επίσημο φορέα (χωρίς να συνυπάρχει κάποιο σύνδρομο κ.τ.λ), και είναι ανώνυμη.

* Απαιτείται

1. Φύλο *

- Άνδρας
- Γυναίκα

2. Ηλικία *

- 18-25
- 25-30
- 30-35
- 35-40
- 40 και άνω

3. Ποια είναι η οικογενειακή σας κατάσταση; *

- Άγαμος,η
- Έγγαμος,η
- Διαζευγμένος,η

4. Σε ποια ηλικία διαγνωσθήκατε με Μαθησιακές Δυσκολίες; *

- Στις πρώτες τάξεις του δημοτικού
- Κατά την διάρκεια της φοίτησης στο δημοτικό
- Στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού
- Στο γυμνάσιο
- Στο λύκειο
- Όταν είχα ενηλικιωθεί

5. Ποιο είδος Μαθησιακής Δυσκολίας παρουσιάζετε;
(μπορείτε να επιλέξετε παραπάνω από μια απαντήσεις) *

- Δυσλεξία
- Δυσαναγνωσία
- Δυσγραφία
- Δυσορθογραφία
- Δυσαρθμισία
- Άλλο: _____

6. Ποιος ήταν ο βαθμός σοβαρότητας των Μαθησιακών
Δυσκολιών σας; *

- Σοβαρός
- Μέτριος
- Ελαφράς μορφής

7. Ακαδημαϊκή πορεία, (επιλέξτε μια απάντηση) μέχρι την βαθμίδα που έχετε φτάσει *

- Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Δημοτικό Σχολείο)
- Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο- Λύκειο)
- Τριτοβάθμια Εκπαίδευση
- Μεταπτυχιακές Σπουδές
- Διδακτορικό

8. Ποιο είδος λυκείου φοιτήσατε; (μπορείτε να επιλέξετε παραπάνω από μια απαντήσεις) *

- Ενιαίο Λύκειο Γ.Ε.Λ
- Επαγγελματικό Λύκειο Ε.Π.Α.Λ
- Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας
- Δεν έχω καταφέρει να φοιτήσω στο λύκειο

9. Χρειάστηκε να επαναληφθεί η φοίτηση σε κάποια τάξη στο δημοτικό, στο γυμνάσιο ή στο λύκειο; *

- Ναι
- Όχι

10. Σε τι εκπαιδευτικό ίδρυμα φοιτήσατε ή φοιτάτε; (μπορείτε να επιλέξετε παραπάνω από μια απαντήσεις) *

- Πανεπιστημιακό Ίδρυμα Α.Ε.Ι
- Ανώτατο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Α.Τ.Ε.Ι
- Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης Ι.Ε.Κ

- Ιδιωτικό Ίδρυμα
- Σχολή μέσω Ο.Α.Ε.Δ
- Δεν έχω φοιτήσει σε εκπαιδευτικό ίδρυμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης

11. Τι είδους εκπαιδευτικής βοήθειας λάβατε όταν διαγνωστήκατε με Μαθησιακές Δυσκολίες; (μπορείτε να επιλέξετε παραπάνω από μια απαντήσεις) *

- Λογοθεραπεία
- Ιδιαίτερα στο σπίτι από κάποιον εκπαυδευτικό
- Υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό του σχολείου (με έξτρα υλικό κ.τ.λ.)
- Απαλλαγή των γραπτών εξετάσεων με προφορική εξέταση

12. Υπήρχε συναισθηματική υποστήριξη και άμεση αποδοχή των μαθησιακών σας δυσκολιών απ' τους γονείς σας μετά την διάγνωση τους; *

- Ναι
- Όχι

13. Έχετε δεχτεί ψυχολογική υποστήριξη από ειδικό κατά την διάρκεια των σχολικών σας χρόνων ή και μετέπειτα; *

- Ναι
- Όχι

14. Μιλάτε κάποια ξένη γλώσσα στην οποία να έχετε πάρει κάποια πιστοποίηση (πτυχίο); *

- Ναι

Όχι

15. Μιλάτε κάποια ξένη γλώσσα πέρα της μητρικής σας στην οποία να μην έχετε κάποια πιστοποίηση αλλά την μιλάτε με ευχέρεια; *

Ναι

Όχι

16. Ποια ξένη γλώσσα μιλάτε; (μπορείτε να επιλέξετε παραπάνω από μια απαντήσεις) *

Αγγλικά

Γαλλικά

Γερμανικά

Αλβανικά

Μιλώ ξένη γλώσσα η οποία δεν αναφέρεται παραπάνω

Δεν μιλώ ξένη γλώσσα

17. Δραστηριοποιείστε *

Στο τομέα της επιχείρησης (ως στέλεχος δικής μου επιχείρησης)

Στο τομέα της επιχείρησης ως εργαζόμενος,η

Είμαι αυτοαπασχολούμενος,η

Δεν εργάζομαι

18. Μήπως εργάζεστε στην επιχείρηση των γονιών σας ή κάποιου συγγενή σας ή γνωστού σας; *

- Ναι
- Όχι
- Όχι δεν εργάζομαι σε κάποια επιχείρηση

19. Γνωρίζει ο εργοδότης σας ή οι συνεργάτες σας ότι έχετε Μαθησιακές Δυσκολίες; *

- Ναι
- Όχι
- Όχι, δεν εργάζομαι

20. Έχετε δεχτεί κάποια υποστήριξη ή βοήθεια στην εργασία σας (πχ. χρήση κομπιουτεράκι, βοήθεια από κάποια συνάδελφο για την διεκπεραίωση γραφειοκρατικών εργασιών κ.τ.λ) λόγω των Μαθησιακών σας δυσκολιών; *

- Ναι
- Όχι
- Όχι, διότι δεν εργάζομαι προς το παρόν.

21. Λόγω των Μαθησιακών Δυσκολιών σας είχατε ή έχετε συμβιβαστεί σε κάτι κατώτερο των προσδοκιών σας (σε επαγγελματικό επίπεδο); *

- Ναι
- Όχι

22. Έχετε χόμπι ή δραστηριότητες που ασχολείστε στον ελεύθερο σας χρόνο; *

- Ναι

Όχι

23. Τα χόμπι σας είναι (μπορείτε να επιλέξετε παραπάνω από μια απαντήσεις) *

Γυμναστήριο

Κάποιο άθλημα

Χορός

Ηλεκτρονικά παιχνίδια

Το χόμπι μου δεν αναφέρεται σε κάποιο από τα παραπάνω

Δεν έχω χόμπι

24. Διαβάζετε βιβλία πέρα της επαγγελματικής σας απασχόλησης ή πέρα της εκπαιδευτικής σας ενασχόλησης στον ελεύθερο σας χρόνο; *

Ναι

Όχι

25. Θεωρείτε ότι σας είναι δύσκολο να διαβάσετε; *

Ναι

Όχι

26. Σας έχει συμβεί να παρανοήσετε γραπτά μηνύματα λόγω λανθασμένης ανάγνωσης; *

Ναι

Όχι

Ναι

Όχι

28. Σε περιπτώσεις γραφειοκρατίας (όπως:εφορία, τράπεζα κ.τ.λ) πηγαίνετε μόνοι σας; *

Ναι

Όχι

Μερικές φορές

29. Στην περίπτωση συμπλήρωσης σημαντικών εγγράφων χρησιμοποιείτε ορθογραφικό ή γραμματικό έλεγχο(χρήση υπολογιστή, κινητού κ.τ.λ.) ή ζητάτε την βοήθεια των κοντινών σας ανθρώπων; *

Ναι, τις περισσότερες φορές

Ναι, κάποιες φορές

Όχι

30.Σας έχει αναφέρει ο κύκλος που συναναστρέφεστε ότι κάνετε ορθογραφικά λάθη στα γραπτά σας μηνύματα; *

Ναι

Όχι

31. Τι προτιμάτε περισσότερο *

Να στέλνω γραπτά μηνύματα ή e-mail

Ή αντ' αυτού προτιμάτε να παίρνετε τηλέφωνο.

32. Γνωρίζει ο στενός σας κύκλος ότι έχετε Μαθησιακές Δυσκολίες; *

Ναι

Όχι

33. Σας εμποδίζει ο περιορισμός του χρόνου σε μια άσκηση ή εργασία; *

Ναι

Όχι

34. Υπάρχουν περιπτώσεις όπου δυσκολεύεστε να κατανοήσετε προφορικές οδηγίες; *

Ναι

Όχι

35. Έχετε δυσκολία στην συγκέντρωση/προσοχή σας (μπορείτε να απαντήσετε παραπάνω από μια απαντήσεις); *

Ναι, όταν εκτελώ κάποια εργασία

Ναι όταν ακούω τον συνομιλητή μου

Ναι, όταν διαβάζω ή γράφω

Όχι, δεν έχω δυσκολία στην συγκέντρωση/ προσοχή

36. Είστε συνεπής στα ραντεβού σας, φτάνετε στην ώρα σας; *

Ναι

Όχι

37. Έχετε δυσκολία στο να διαβάζετε κάποιο χάρτη ή στο να προσανατολιζέστε στο χώρο. *

Ναι

Όχι

38. Στη οδήγηση θεωρείτε πως είστε *

Πολύ καλός,ή

Αρκετά καλός, ή

Καλός,ή

Δεν οδηγώ

ΥΠΟΒΟΛΗ