

ΤΕΙ ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΘΕΜΑ: Η εμπειρία των ατόμων με Μαθησιακές Δυσκολίες κατά τη φοίτησή τους στην Ανώτατη Εκπαίδευση

TITLE: The experience of individuals with Learning Disabilities during their studies in Tertiary Education

ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΕΣ:

Βερβελάκη Άννα- Μαρία

Γκριτζέπη Γεωργία

ΕΠΟΠΤΕΥΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: Γεωργοπούλου Σταυρούλα

Ευχαριστίες

Θα θέλαμε αρχικά να ευχαριστήσουμε την εποπτεύουσα καθηγήτριά μας, την κυρία Σταυρούλα Γεωργοπούλου. Παρά το περιορισμένο χρονικό διάστημα που είχαμε για να πραγματοποιήσουμε την έρευνά μας, η κα. Γεωργοπούλου μας καθοδήγησε, μας ενθάρρυνε και συνέβαλε στη δημιουργία και επιτέλεση της παρούσας έρευνας.

Επίσης, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τα άτομα που συμπλήρωσαν εθελοντικά το ερωτηματολόγιό μας, διότι συνέβαλαν καθοριστικά στην έρευνά μας. Τέλος, τις ομάδες: «Ελληνική Εταιρεία Μελέτης ΔΕΠ-Υ» και «Ελληνική Εταιρεία Δυσλεξίας», οι οποίες κοινοποίησαν το ερωτηματολόγιό μας στις ιστοσελίδες τους στο facebook, συμβάλλοντας έτσι, καθοριστικά στη συλλογή των δεδομένων μας.

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη αφορά τις εμπειρίες των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα επικεντρώνεται στην ποιότητα ζωής των ατόμων αυτών, στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά τη φοίτησή τους σε Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΑΕΙ), στα προβλήματα που αφορούν τα μαθήματα και τον τρόπο εξέτασης, αλλά και στις διακρίσεις και δυσκολίες σε κοινωνικό επίπεδο. Ο βασικός σκοπός της έρευνας δεν είναι να διερευνηθούν οι δυσκολίες μόνο στο μαθησιακό κομμάτι, αλλά κυρίως στο παρεχόμενο επίπεδο φοίτησης σε σχέση με τους συμφοιτητές τους τυπικής ανάπτυξης και στην αντιμετώπιση τους τόσο από τους καθηγητές όσο και από τους υπόλοιπους φοιτητές.

Στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, αναφέρονται ορισμοί των μαθησιακών δυσκολιών και καταγράφονται αναλυτικά οι μαθησιακές δυσκολίες. Επίσης, αναλύονται οι δυσκολίες των ατόμων αυτών τόσο σε ακαδημαϊκό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Τέλος, τονίζεται η σημαντικότητα της λογοθεραπείας στην έγκαιρη διάγνωση και παρέμβαση των μαθησιακών δυσκολιών, καθώς και τα θετικά αποτελέσματα που δύναται να προσφέρει.

Το δείγμα αποτελείται από φοιτητές και απόφοιτους ΑΕΙ. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο που αποτελείται από 40 σχετικές ερωτήσεις. Το ερωτηματολόγιο αναρτήθηκε στο διαδίκτυο και ήταν ανώνυμο, διασφαλίζοντας έτσι, το απόρρητο της διαδικασίας. Κατόπιν συλλογής 89 έγκυρων απαντήσεων, η στατιστική ανάλυση δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το SPSS. Τα αποτελέσματα δεν είναι πολύ θετικά, διότι τα άτομα αυτά φαίνεται να αντιμετωπίζουν διακρίσεις, αυξημένο άγχος, δυσκολίες στα μαθήματα, στις κοινωνικές σχέσεις και γενικότερα στην ποιότητα ζωής τους. Επομένως, θα ήταν πολύ χρήσιμο να γίνεται σε κάθε σχολή σχετική ενημέρωση για τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες, να επισημαίνεται το νομοθετικό πλαίσιο και να γίνεται προσπάθεια να περιοριστούν οι δυσκολίες σε όλα τα επίπεδα, προάγοντας έτσι, μία καλύτερη ποιότητα ζωής για αυτά τα άτομα.

Λέξεις-κλειδιά: μαθησιακές δυσκολίες, Τριτοβάθμια εκπαίδευση, εξέταση, ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα, σχέσεις, επαγγελματικός τομέας

ABSTRACT

The present study is about the experiences of people with learning disabilities in Tertiary Education. More specifically, it focuses on the quality of life of these people, the difficulties they encounter in attending Higher Education Institutions, the problems concerning the courses and the way of examination, as well as the discrimination and difficulties at the social level. The main purpose of the research is not only to investigate the difficulties in the learning part, but also the level of the academic attendance provided in relation to the students without such difficulties and the attitudes toward them by both teachers and other students.

Definitions of learning difficulties are reported and the learning difficulties are summarized in the literature review. The difficulties of these individuals both at the academic and social level are also analysed. Finally, the importance of speech therapy in the early diagnosis and intervention of the learning difficulties is emphasised, as well as the positive results it can offer.

The sample consists of university students and graduates. The participants were asked to complete a questionnaire consisting of 40 relevant questions. The questionnaire was posted online and was anonymous to ensure the confidentiality of the process. After collecting 89 valid replies, the statistical data analysis was performed using SPSS. The results are not very positive, as these individuals appear to face discrimination, increased stress, difficulties in the lessons, in their social relationships and, more generally, in their quality of life. Therefore, it would be very useful to inform all faculties about people with learning disabilities, to highlight the legislative framework and to try to reduce the difficulties at all levels, so as to promote a better quality of life for these people.

Keywords: learning difficulties, Tertiary Education, examination, emotional problems, relationships, career field

Πίνακας περιεχομένων

Ευχαριστίες	ii
Περίληψη.....	iii
ABSTRACT	iv
1. Εισαγωγή.....	1
1.1. Το πρόβλημα και η σημαντικότητα της έρευνας.....	1
1.2. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα.....	1
1.3. Σχεδιασμός.....	2
1.4. Περίγραμμα της εργασίας.....	2
2. Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας	4
2.1. Οι μαθησιακές δυσκολίες	5
2.1.1. Ορισμοί.....	5
2.1.2. Αιτιοπαθογένεια.....	7
2.1.3. Διάγνωση	9
2.1.4. Χαρακτηριστικά που επηρεάζονται στα άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες	10
2.2. Μαθησιακές δυσκολίες στην ενήλικη ζωή	14
2.3. Γνωστικό επίπεδο ενηλίκων.....	14
2.4. Επαγγελματικός τομέας ατόμων με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.....	14
2.5. Το νομοθετικό πλαίσιο σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες	15
2.6. Ο ρόλος του λογοθεραπευτή στα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες	17
3. Μεθοδολογία.....	19
3.1. Ερευνητικός σχεδιασμός	19
3.2. Δείγμα.....	19
3.3. Όργανα μέτρησης.....	20
3.4. Πιλοτική έρευνα.....	21
3.5. Διαδικασία μέτρησης	21
3.6. Ποσοτική και ποιοτική ανάλυση των αποτελεσμάτων.....	21
4. Αποτελέσματα.....	23
4.1. Απαντήσεις.....	23
4.2. Τρόπος εξέτασης	53
4.3. Ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα	54
4.4. Ερευνητικά ερωτήματα.....	60
4.5. Ανεξάρτητα δείγματα.....	70
4.6. Συσχετίσεις.....	74

5. Συζήτηση Αποτελεσμάτων.....	77
5.1. Απαντήσεις.....	77
5.2. Τρόπος εξέτασης.....	83
5.3. Ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα.....	84
5.4. Ερευνητικά ερωτήματα.....	84
5.5. Ανεξάρτητα δείγματα.....	87
5.6. Συσχετίσεις.....	88
6. Περιορισμοί/Συστάσεις.....	89
7. Βιβλιογραφία.....	92
8. Παράρτημα.....	99

1. Εισαγωγή

1.1. Το πρόβλημα και η σημαντικότητα της έρευνας

Σε διάφορες χώρες του κόσμου, όλο και περισσότεροι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες επιλέγουν να φοιτήσουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Murray, Wren, & Keys, 2010; Terreberry, 2017). Σημαντικό όμως είναι, πέρα από την ανίχνευση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (Μ.Δ) που επιλέγουν και καταφέρνουν να φοιτήσουν σε σχολές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας μας, να διαπιστωθούν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές αυτοί. Επίσης, κατά πόσο οι δυσκολίες αυτές αποτελούν εμπόδιο στη φοίτηση τους, με ποιο τρόπο οι δυσκολίες μπορούν να γίνουν λιγότερο έντονες και αν οι μαθησιακές δυσκολίες επηρέασαν την επιλογή σχολής. Ακόμη, ο τρόπος που εξετάζονται, η ψυχολογική κατάσταση των φοιτητών αυτών, οι σκέψεις που έχουν για τη φοίτηση τους, καθώς και η μετέπειτα επαγγελματική πορεία τους. Τέλος, ο ρόλος της λογοθεραπείας στην πρόωμη παρέμβαση.

Εξετάζοντας τον τρόπο με τον οποίο οι φοιτητές με Μ.Δ. βλέπουν την φοίτηση τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, γίνεται σαφέστερο το πρόβλημα που αντιμετωπίζουν σε αυτή τη βαθμίδα των σπουδών τους και αυτό έχει ως απότοκο να είναι εφικτότερο να βρεθούν λύσεις που θα είναι υλοποιήσιμες και αρκετά βοηθητικές για τους φοιτητές.

Είναι άξιο να σημειωθεί ότι δεν πραγματοποιούνται συχνά τέτοιου είδους έρευνες τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό. Λίγοι έχουν αναλύσει συστηματικά ένα μεγάλο δείγμα της εμπειρίας των ατόμων με δυσκολίες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αν και υπάρχει μια μελέτη των Fuller, Healey, Bradley, & Hall (2004) που επικεντρώνεται σε 56 άτομα με ειδικές ανάγκες σε οκτώ ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Fuller, Healey, Bradley, & Hall, 2004).

1.2. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Στόχοι της συγκεκριμένης έρευνας είναι: να διερευνηθούν τα ψυχοσυναισθηματικά και κοινωνικά προβλήματα των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Να ανιχνευτούν οι τρόποι που εξετάζονται οι φοιτητές αυτοί, ο τρόπος προτίμησης τους αλλά και κατά πόσο τους δίνεται η δυνατότητα στο τμήμα όπου ανήκουν να δώσουν προφορικά, αν το επιθυμούν οι ίδιοι. Επιπλέον, να διαπιστωθούν τα χαρακτηριστικά των δυσκολιών των φοιτητών με μαθησιακές δυσκολίες, να εξακριβωθεί αν η ύπαρξη των μαθησιακών δυσκολιών επηρέασε την επιλογή και την ένταξη στη σχολή. Επίσης, να εντοπιστεί η άποψη τους για την αξιολόγηση και την αντιμετώπιση τους, καθώς και να εξεταστεί αν πιστεύουν ότι θα καθυστερήσουν να αποφοιτήσουν και αν αποδίδουν την καθυστέρηση αυτή στις μαθησιακές δυσκολίες. Ακόμη, να βρεθούν οι παράγοντες που θα βοηθούσαν στην ακαδημαϊκή πορεία των φοιτητών με Μ.Δ. να διαπιστωθούν σύμφωνα με τους φοιτητές οι γνώσεις των καθηγητών και τα στερεότυπα. Επιπροσθέτως, να ανακαλυφθεί η στάση των φοιτητών απέναντι στους συμφοιτητές τους με Μ.Δ. και οι στάση των δεύτερων απέναντι στην επαγγελματική τους πορεία. Τέλος, να αναδειχθεί η σπουδαιότητα της λογοθεραπευτικής παρέμβασης στις μαθησιακές δυσκολίες. Επομένως, ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί και απαντήθηκαν με την ανάλυση των αποτελεσμάτων είναι:

- Διαφέρουν οι άνδρες και οι γυναίκες στο κατά πόσο νιώθουν μειονεκτικά απέναντι στους συμφοιτητές τους;
- Διαφέρουν αυτοί που καθυστέρησαν/ πιστεύουν θα καθυστερήσουν να αποφοιτήσουν από τη σχολή τους με αυτούς που δεν καθυστέρησαν ως προς το βαθμό που

- δυσκολεύονται να ακολουθήσουν το ρυθμό των συμφοιτητών τους στα μαθήματα;
- Αυτοί που πιστεύουν ότι υπάρχουν στερεότυπα σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες και αυτοί που πιστεύουν ότι δεν υπάρχουν διαφέρουν στο πόσο πιστεύουν ότι θα έχουν περιορισμένες ευκαιρίες στον επαγγελματικό τομέα λόγω των μαθησιακών τους δυσκολιών;
 - Υπάρχει διαφορά μεταξύ αυτών που έχουν ακολουθήσει/ ακολουθούν πρόγραμμα λογοθεραπευτικής παρέμβασης και αυτών που δεν έχουν ακολουθήσει/δεν ακολουθούν ως προς το πόσο δυσκολεύονται να ακολουθήσουν το ρυθμό των συμφοιτητών τους στα μαθήματα;
 - Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών «δυσκολεύομαι να ακολουθήσω το ρυθμό των συμφοιτητών μου στα μαθήματα» και «νιώθω άγχος εξαιτίας των ακαδημαϊκών σπουδών μου»;
 - Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών «δυσκολεύομαι να ακολουθήσω το ρυθμό των συμφοιτητών μου στα μαθήματα» και «οι συμφοιτητές μου αντιλαμβάνονται το γεγονός ότι έχουν κάποια μαθησιακή δυσκολία»;
 - Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών «δυσκολεύομαι να ακολουθήσω το ρυθμό των συμφοιτητών μου στα μαθήματα» και «νιώθω μειονεκτικά απέναντι στους συμφοιτητές μου»;
 - Οι μεταβλητές «ντρέπομαι να αποκαλύψω το γεγονός ότι έχω κάποια μαθησιακή δυσκολία» και «νιώθω μειονεκτικά απέναντι στους συμφοιτητές μου» συσχετίζονται;
 - Οι μεταβλητές «ντρέπομαι να αποκαλύψω το γεγονός ότι έχω κάποια μαθησιακή δυσκολία» και «έχω αντιμετωπίσει δυσκολίες στις φιλίες μου λόγω των μαθησιακών μου δυσκολιών» συσχετίζονται;
 - Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών «έχω αντιμετωπίσει δυσκολίες στις φιλίες μου λόγω των μαθησιακών μου δυσκολιών» και «έχω αντιμετωπίσει δυσκολίες στις κοινωνικές συναναστροφές λόγω των μαθησιακών μου δυσκολιών» συσχετίζονται;

1.3. Σχεδιασμός

Το πρώτο στάδιο του σχεδιασμού περιελάμβανε την εκτενή μελέτη της βιβλιογραφίας για την δημιουργία έγκυρων ερευνητικών ερωτημάτων. Έπειτα, στοιχείο του σχεδιασμού αποτέλεσε η δημιουργία ερωτήσεων που η ανάλυση τους θα εξασφάλιζε την απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα που πρωτίστως τέθηκαν. Οι ερωτήσεις που συμπεριλαμβάνονταν στο ερωτηματολόγιο επεξεργάστηκαν πολλές φορές πριν από την τελική τους μορφή και σημαντικό βήμα στο σχεδιασμό αποτέλεσε και η ανατροφοδότηση που έγινε μέσω της πιλοτικής έρευνας που πραγματοποιήθηκε. Επιπλέον, ένα ακόμα κομμάτι του σχεδιασμού αποτέλεσε η δημοσιοποίηση του ερωτηματολογίου και η προώθηση του σε πλήθος ατόμων που φοιτούν ή φοιτούσαν σε διαφορετικές σχολές και πόλεις ώστε να είναι όσο το δυνατόν πιο αντιπροσωπευτικό το δείγμα. Ο σχεδιασμός ακόμα περιελάμβανε τη συλλογή και επεξεργασία των δεδομένων και έπειτα την ανάλυση τους για τη διεξαγωγή συμπερασμάτων. Απαραίτητο είναι να τονιστεί ότι στο σχεδιασμό λήφθηκαν υπόψη οι ιδιαιτερότητες του πληθυσμού που απευθυνόταν το ερωτηματολόγιο, καθώς άτομα με μαθησιακές δυσκολίες έχουν ορισμένες δυσκολίες οι οποίες θα μπορούσαν να επηρεάσουν τις απαντήσεις τους.

1.4. Περίγραμμα της εργασίας

Για την πραγματοποίηση της εργασίας εκτός από τον σχεδιασμό δημιουργήθηκε και ένα περίγραμμα με βάση το οποίο καθορίστηκαν πέρα από τις εργασίες που έπρεπε να πραγματοποιηθούν και το αντίστοιχο χρονοδιάγραμμα ώστε να καθοριστεί ο εκτιμώμενος χρόνος πραγματοποίησης της πτυχιακής εργασίας. Αρχικά, τον πρώτο μήνα είχε

προγραμματιστεί η διεξοδική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, ώστε να υπάρχει επαρκής γνώση επί του θέματος των μαθησιακών δυσκολιών και να μπορούν να δημιουργηθούν σε δεύτερη φάση εύστοχα ερευνητικά ερωτήματα. Κατά τον δεύτερο μήνα διεξαγωγής της πτυχιακής εργασίας είχε καθοριστεί η δημιουργία των ερευνητικών ερωτημάτων και ο σχεδιασμός ενός ερωτηματολογίου που θα περιελάμβανε ερωτήσεις που οι απαντήσεις και η ανάλυση αυτών θα εξασφάλιζε την απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα. Ακόμα, για τον τρίτο μήνα διεξαγωγής της πτυχιακής εργασίας είχε προγραμματιστεί η πραγματοποίηση πιλοτικής έρευνας και τυχόν διορθώσεις που θα έπρεπε να γίνουν με βάση αυτής. Τον τέταρτο μήνα είχε σχεδιαστεί να γίνει κοινοποίηση του ερωτηματολογίου και να απαντηθεί από το δείγμα. Ταυτόχρονα, όμως, είχε προγραμματιστεί η έναρξη συγγραφής της πτυχιακής εργασίας. Τον πέμπτο μήνα, εκτός από τη διακοπή συλλογής δεδομένων, είχε καθοριστεί και η επεξεργασία και αξιολόγηση των δεδομένων που συλλέχθηκαν καθώς και η ανάλυση αυτών. Τέλος, τον έκτο μήνα το σχεδιαστικό πλάνο περιελάμβανε την συγγραφή της πτυχιακής εργασίας και τις απαραίτητες διορθώσεις αυτής.

2. Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες δυσχεραίνουν τη γνώση και την αποδοτικότητα παιδιών, εφήβων και ενηλίκων. Σε διάφορα στάδια της ζωής του ένα άτομο με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να παρουσιάσει διαφορετικές δυσκολίες και σε άλλο βαθμό, εντονότερες ή ηπιότερες. Σημαντικό κρίνεται, πέρα από την βιβλιογραφική ανασκόπηση για την εικόνα που παρουσιάζουν οι ενήλικες με μαθησιακές δυσκολίες, να γίνει αναφορά και στην εικόνα που εμφανίζουν τα παιδιά και οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες καθώς εμφανίζονται ορισμένες ενδιαφέρουσες ομοιότητες και διαφορές στα διάφορα στάδια ζωής ενός ατόμου με μαθησιακές δυσκολίες.

Παρακάτω αναφέρονται ορισμένες παρόμοιες μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί στο εξωτερικό και αφορούν ενήλικες με μαθησιακές δυσκολίες. Η μελέτη των Tali Heiman και Karen Precel, συνέκρινε 191 φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες (Μ.Δ.) και 190 σπουδαστές χωρίς Μ.Δ. σε τέσσερις βασικούς τομείς: ακαδημαϊκές δυσκολίες, στρατηγικές μάθησης, λειτουργία κατά τις εξετάσεις και αντίληψη των φοιτητών για παράγοντες που βοηθούν ή παρεμποδίζουν την ακαδημαϊκή τους επιτυχία. Σχετικά με τις ακαδημαϊκές στρατηγικές, οι φοιτητές με Μ.Δ. επινόησαν ασυνήθιστες στρατηγικές και προτιμούσαν περισσότερα προφορικά ή οπτικά παραδείγματα, ενώ οι υπόλοιποι προτιμούσαν περισσότερα γραπτά παραδείγματα. Κατά τη διάρκεια των εξετάσεων, οι φοιτητές με ΜΔ είχαν δυσκολία να επικεντρωθούν και ανησυχούσαν για τον περιορισμένο χρόνο. Ένιωθαν άγχος, ήταν νευρικοί και αισθάνονταν πιο απογοητευμένοι, ανήμποροι ή αβέβαιοι σε σύγκριση με τους φοιτητές χωρίς ΜΔ. (Heiman & Precel, 2003)

Επιπλέον, κατά την Tali Heiman, στην έρευνα που πραγματοποίησε αξιολογήθηκαν οι διαφορές ανάμεσα σε 191 φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες (Μ.Δ.) και 190 μαθητές χωρίς Μ.Δ. σχετικά με την κοινωνική υποστήριξή τους, το άγχος και την αίσθηση συνοχής. Η μελέτη διερεύνησε επίσης τις αντιλήψεις των φοιτητών για την ακαδημαϊκή τους επιτυχία στο πανεπιστήμιο σε σύγκριση με την αξιολόγηση των αγώνων και των αποτυχιών τους. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι φοιτητές με Μ.Δ. θεωρούσαν ότι είχαν λιγότερη κοινωνική υποστήριξη από τους φοιτητές χωρίς Μ.Δ. Οι φοιτητές χωρίς Μ.Δ. ήταν πιο πιθανό από τους φοιτητές με Μ.Δ. να αποδώσουν την ακαδημαϊκή τους επιτυχία στις δεξιότητες και στα ακαδημαϊκά χαρακτηριστικά τους, ενώ οι φοιτητές με Μ.Δ. είχαν περισσότερες πιθανότητες να αποδώσουν την ακαδημαϊκή τους επιτυχία στην έλλειψη επιτυχίας σε εξωτερικούς παράγοντες. Αν και συνολικά τα επίπεδα στρες που αναφέρθηκαν από ολόκληρο το δείγμα ήταν σχετικά χαμηλά, οι φοιτητές με Μ.Δ. παρουσίασαν ελαφρώς υψηλότερο ακαδημαϊκό άγχος από τους φοιτητές χωρίς Μ.Δ. (Heiman, 2006).

Βάσει των παραπάνω ερευνών, είναι εύκολο να αντιληφθεί κανείς ότι οι φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν περισσότερο άγχος, απογοήτευση και είναι πολύ πιθανό να νιώθουν μειονεκτικά σε σύγκριση με τους συμφοιτητές τους. Επίσης, η στάση των καθηγητών ενδέχεται να μην είναι η προβλεπόμενη και να παρουσιάζονται διακρίσεις. Η έρευνά μας εμβαθύνει στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές αυτοί τόσο στην φοίτησή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, όσο και στον κοινωνικό και ψυχολογικό τομέα. Για αυτό το σκοπό είναι πρώτα, όμως, επιτακτικό να γίνει μία σύντομη αναφορά στις μαθησιακές δυσκολίες και στους τομείς που αυτές επηρεάζουν.

2.1. Οι μαθησιακές δυσκολίες

2.1.1. Ορισμοί

Κατά τον Hammill (1990), η πρώτη φορά που χρησιμοποιήθηκε ο όρος μαθησιακές δυσκολίες στη βιβλιογραφία της ειδικής αγωγής είναι το 1963, από τον Samuel Kirk. Ο Kirk είχε χρησιμοποιήσει τον όρο μαθησιακές δυσκολίες για να περιγράψει μία καθυστέρηση, διαταραχή ή καθυστερημένη ανάπτυξη σε μία ή περισσότερες διαδικασίες του λόγου, της γλώσσας, της ανάγνωσης, της γραφής, της αριθμητικής ή άλλου σχολικού αντικειμένου που προκύπτουν από ψυχολογικό χειρισμό που προκαλείται από πιθανή εγκεφαλική δυσλειτουργία και / ή συναισθηματικές ή συμπεριφορικές διαταραχές. Δεν είναι αποτέλεσμα ψυχικής καθυστέρησης, αισθητικής στέρησης ή πολιτιστικής και διδακτικής παραγόντων. (Hammill, 1990). Από τότε έχουν δημιουργηθεί πολλοί ορισμοί των μαθησιακών δυσκολιών ανάλογα με την κυρίαρχη αντίληψη κάθε εποχής σχετικά με τη φύση των μαθησιακών δυσκολιών. Πρόκειται για μια διαδικασία που δεν έχει περατωθεί ακόμη καθώς γίνονται συνεχώς προσπάθειες για βελτίωση του ορισμού από την επιστημονική κοινότητα. Ο ίδιος ο Hammill συμπεραίνει πως ο ορισμός που είχε δοθεί από την Κοινή Εθνική Επιτροπή Μαθησιακών Δυσκολιών της Αμερικής είχε περιγράψει ίσως καλύτερα από όλους τη φύση των μαθησιακών δυσκολιών. Σύμφωνα με αυτόν: «οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση 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 και μπορεί να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης μπορεί να συνυπάρχουν με τις μαθησιακές δυσκολίες, αλλά δεν συνιστούν από μόνα τους μαθησιακές δυσκολίες. Αν και οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (πχ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή με εξωτερικές επιδράσεις, όπως οι πολιτισμικές διαφορές, η ανεπαρκής ή ακατάλληλη διδασκαλία, δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων» (Hammill, 1990).

Σύμφωνα με το διαγνωστικό εργαλείο Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 5th edition (DSM-V) , οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες περιλαμβάνουν τις ακόλουθες τρεις διαγνωστικές κατηγορίες: Διαταραχή της ανάγνωσης, διαταραχή των μαθηματικών, διαταραχή της γραπτής έκφρασης. (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 2013)

Κατά τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (ICD-10) οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ειδικές αναπτυξιακές διαταραχές των σχολικών ικανοτήτων, δηλαδή των ικανοτήτων μάθησης (απόκτησης γνώσεων). Διακρίνονται σε 6 κατηγορίες: Ειδική διαταραχή της ανάγνωσης, Ειδική διαταραχή του συλλαβισμού, Ειδική διαταραχή των αριθμητικών ικανοτήτων, Μικτή διαταραχή των σχολικών ικανοτήτων, Άλλες διαταραχές των σχολικών ικανοτήτων, Αναπτυξιακή διαταραχή των σχολικών ικανοτήτων μη καθοριζόμενη αλλιώς (*International statistical classification of diseases and related health problems, ICD-10*, 2016).

Οι μαθησιακές δυσκολίες περιλαμβάνουν:

- Την ΔΕΠ-Υ. Σύμφωνα με το ενημερωτικό φυλλάδιο «Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα» είναι μια αναπτυξιακή διαταραχή, οργανικής αιτιολογίας -σύμφωνα με τα περισσότερα ερευνητικά δεδομένα-, η οποία ασκεί

αρνητική επίδραση σε πολλούς τομείς της λειτουργικότητας του παιδιού και προκαλεί σοβαρές και επίμονες δυσκολίες τόσο στο ίδιο όσο και στο οικογενειακό στο ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον (Ε.Κάκουρος, 2001). Η ΔΕΠΥ θεωρείται ως η πλέον συχνή διαταραχή στη παιδική ηλικία με συχνότητα περίπου 4,2% με 6,3% σε παιδικούς πληθυσμούς (Barkley, 1996). Η διαταραχή συνίσταται από δύο διακριτές ομάδες συμπτωμάτων: την ελλειμματική προσοχή, η οποία αποτελεί το πρωταρχικό χαρακτηριστικό της διαταραχής και την υπερκινητικότητα/ παρορμητικότητα. Οι δύο ομάδες συμπτωμάτων μπορεί να συνδυάζονται ή να υπάρχουν αυτοτελώς. Αν και τα ακριβή αίτια της διαταραχής δεν έχουν εξακριβωθεί, οι επιστήμονες αποδίδουν τη διαταραχή σε νευρολογικής ή γενετικής φύσης αίτια. Να σημειωθεί ότι η ΔΕΠ-Υ δεν είναι αποτέλεσμα μειωμένης νοημοσύνης, συναισθηματικής διαταραχής, ανευθυνότητας ή έλλειψης κινήτρων (*Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα*, n.d.). Κατά την Κωτσοπούλου (2007) η σοβαρότητα της διαταραχής ποικίλει. Γίνεται δε περισσότερο εμφανής κάτω από συνθήκες που απαιτούν αυξημένη προσοχή και αυτοέλεγχο συμπεριφοράς όπως είναι το σχολικό περιβάλλον. Η διάγνωση της διαταραχής στηρίζεται αποκλειστικά σε κλινικά κριτήρια. Από τις κλίμακες που έχουν κατά καιρούς χρησιμοποιηθεί για την εκτίμηση της διαταραχής έχει επικρατήσει αυτή του Conners που έχει μεταφραστεί και σταθμιστεί και στην Ελλάδα (Roussos et al, 1999). Η ΔΕΠ-Υ παρατηρείται συχνότερα σε αγόρια (3 προς 1 κορίτσι) στην πλειονότητα δε των περιπτώσεων οι συμπεριφορές που χαρακτηρίζουν τη διαταραχή είναι εμφανείς στην ηλικία των 3 και 4 ετών ενώ μέχρι την ηλικία των 6 ετών το στρες που δοκιμάζεται στην οικογένεια από τη συμπεριφορά του παιδιού φτάνει το μέγιστο βαθμό. Στο σχολείο το παιδί συνήθως υστερεί ακαδημαϊκά είτε λόγω της μειωμένης ικανότητας να κρατά την προσοχή του επικεντρωμένη ή και λόγω συνύπαρξης με διαταραχή μάθησης. (Κωτσοπούλου, 2007)

- Τη Δυσλεξία. Οι Τσίτσου και Πλέστη αναφέρουν ότι η Παγκόσμια Ομοσπονδία Νευρολογίας όρισε το 1968 τη δυσλεξία ως «μία διαταραχή στα παιδιά που παρά την συνήθη εμπειρία στην τάξη, αποτυγχάνουν να κατακτήσουν γλωσσικές δεξιότητες όπως το διάβασμα, το γράψιμο και η ορθογραφία» (Riddick et al., 1997). Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, στην τελευταία έκδοση της Διεθνούς στατιστικής κατηγοριοποίησης ασθενειών και σχετικών προβλημάτων υγείας (*International statistical classification of diseases and related health problems, ICD-10*, 2016), ορίζει τη δυσλεξία ως «μία διαταραχή που εκδηλώνεται με δυσκολία στην εκμάθηση της ανάγνωσης, παρά τη συμβατική διδασκαλία, την επαρκή νοημοσύνη και τις κοινωνικοπολιτισμικές ευκαιρίες. Εξαρτάται από τις θεμελιώδεις γνωστικές αναπηρίες οι οποίες είναι συχνά φυσικής προέλευσης» (International Dyslexia Association, 2014) (Τσίτσου & Πλέστη, 2014). Επιπλέον κατά την Κωτσοπούλου δυσλεξία εδώ και πολλά χρόνια αποτελεί αντικείμενο εντατικής παρατήρησης, ερευνητικής προσπάθειας και θεραπευτικών πειραματισμών. Το ενδιαφέρον για τη φύση και θεραπευτική αντιμετώπιση της δυσλεξίας είναι ευνόητο λόγω της, όπως πιστεύεται, σχετικά υψηλής συχνότητας της διαταραχής αυτής (επίπτωση 3 -9%) σε μαθητικούς πληθυσμούς, με μικρή υπεροχή των αρένων έναντι των θηλέων (1,3 - 1), και των δυσκολιών που αυτή δημιουργεί στην επιδίωξη υψηλού βαθμού ακαδημαϊκής προπαρασκευής των νέων που απαιτείται από τη σύγχρονη κοινωνία. Η δυσλεξία εξακολουθεί να ορίζεται συνοπτικά ως ‘σοβαρή καθυστέρηση στην κατάκτηση του γραπτού λόγου ενώ δεν υπάρχει νοητικό ή αισθητηριακό έλλειμμα ή ψυχιατρική διαταραχή και οι ευκαιρίες για εκπαίδευση είναι επαρκείς. (Κωτσοπούλου, 2007)
- Τη δυσγραφία. Κατά την Ελληνική Εταιρία Δυσλεξίας 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) (“Δυσγραφία,” 2015).

- Τη δυσαριθμησία. Έχουν δοθεί διάφοροι ορισμοί ανά περιόδους. Για πρώτη φορά παρουσιάστηκε ο όρος αναπτυξιακή δυσαριθμησία το 1960 από τον Bakwin «ως μία δυσκολία στο μέτρημα». Ενώ ο Kosc το 1970 έδωσε τον εξής ορισμό «Αναπτυξιακή δυσαριθμησία είναι μια δομική διαταραχή μαθηματικών ικανοτήτων που έχει τις ρίζες της σε γενετική ή σύμφυτη διαταραχή ορισμένων τμημάτων του εγκεφάλου, τμήματα που αποτελούν το άμεσο ανατομικοφυσιολογικό υπόστρωμα της κατάλληλης ηλικιακής ωρίμανσης των μαθηματικών ικανοτήτων- χωρίς να υπάρχει μια ταυτόχρονη διαταραχή των γενικών νοητικών λειτουργιών» (Kosc, 1974). Σημαντικός είναι ο ορισμός που έδωσε το “Department for Education and Skills” το 2001 σύμφωνα με το οποίο «Η δυσαριθμησία είναι μία κατάσταση που επηρεάζει την ικανότητα να αναπτυχθούν αριθμητικές δεξιότητες. Οι μαθητές με δυσαριθμησία συχνά έχουν δυσκολία στην κατανόηση απλών αριθμητικών εννοιών, έλλειψη διαισθητικής αντίληψης των αριθμών και έχουν προβλήματα στην εκμάθηση αριθμητικών δεδομένων και διαδικασιών. Ακόμα και αν δίνουν μία σωστή απάντηση ή χρησιμοποιούν το σωστό τρόπο, μπορεί να το κάνουν τόσο μηχανικά και χωρίς σιγουριά» (DfES,2001)(Butterworth, 2004)
- Τη δυσορθογραφία. Η Ελληνική Εταιρία Δυσλεξίας γράφει για τη 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» (“Δυσορθογραφία,” 2015). Ενώ κατά την Παντελιάδου στο βιβλίο της «Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη» συναντάμε τον ορισμό: «δυσορθογραφία ονομάζεται η ειδική μαθησιακή δυσκολία που εκδηλώνεται με ασυνήθιστα επίμονη δυσκολία στην απόκτηση της ικανότητας για ορθογραφημένη γραφή, ενώ η ικανότητα για ανάγνωση καλλιεργείται απρόσκοπα, αποτελεσματικά και φτάνει στο αναμενόμενο επίπεδο βάσει της ηλικίας και της νοητικής ικανότητας του κάθε μαθητή» (Μαυρομάτη, 1995) (Παντελιάδου, 2011)

2.1.2. Αιτιοπαθογένεια

Κατά τον Αναγνωστόπουλο η μαθησιακή δυνατότητα του παιδιού εξαρτάται:

- α) από τις ιδιοσυστατικές του ικανότητες,
- β) από το κίνητρο για μάθηση,
- γ) από την ασυνείδητη φανταστική του λειτουργία,

δ) από την ικανότητά του για συναισθηματική επένδυση και οριοθέτηση στόχων και επιδιώξεων που σχετίζονται με τη μάθηση,

ε) από την εξοικείωσή του με την ομιλούμενη γλώσσα του σχολείου και, τέλος,

στ) από το βαθμό που τα επιτεύγματά του στη μαθησιακή διαδικασία ανταποκρίνονται στις προσδοκίες των γονιών, του σχολείου και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος.

Σε στατιστική βάση, οι περιβαλλοντικοί και οι συναισθηματικοί παράγοντες ευθύνονται για το μεγαλύτερο ποσοστό παιδιών που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες. Ακατάλληλο σχολικό περιβάλλον, υποβαθμισμένες, χαοτικές και απαξιωτικές οικογενειακές συνθήκες συχνά αποτελούν ένα διακριτό παράγοντα, που εμποδίζει τη μαθησιακή δυνατότητα του παιδιού. Επίσης, πολύ συχνά η κατάθλιψη, το χρόνιο άγχος, καθώς και εναντιωματικά ή παθολογικά ναρκισσιστικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας αναστέλλουν τη μαθησιακή λειτουργία. Σε μερικές περιπτώσεις, η συναισθηματική αναστολή των μαθησιακών δυνατοτήτων μπορεί να είναι αποτέλεσμα ασυνείδητων συναισθημάτων ενοχής και τιμωρίας ή επιθυμίας εναντίωσης στις γονεϊκές προσδοκίες. Συχνά παρατηρείται, ιδιαίτερα σε παραμελημένα ή υπερπροστατευμένα παιδιά, ανικανότητα να μετουσιώσουν τις ενορμήσεις τους σε επιθυμία για μάθηση. Επίσης, η μαθησιακή διαδικασία μπορεί να βρεθεί εκτεθειμένη σε ποικίλες νευρωτικές συγκρούσεις, εξαιτίας άλλων αιτιών, και το παιδί να προσλαμβάνει ασυνείδητα τις ικανότητές του, την επιτυχία του, την περιέργειά του, τη διανοητική του σιγουριά, ως επικίνδυνες καταστάσεις και γι' αυτό να αναστέλλει την έκφραση αυτών των ικανοτήτων μέσα από την ανάπτυξη παθολογικών αμυντικών μηχανισμών. Οι μαθησιακές δυσκολίες σε πολλές περιπτώσεις μπορεί να προέρχονται από εξελικτικές-αναπτυξιακές δυσλειτουργίες σε κρίσιμους τομείς των γνωσιακών διαδικασιών, όπως:

- ελλειμματική ικανότητα προσοχής,
- ελλείμματα κατά τη διαδικασία απομνημόνευσης,
- διαταραχές στο λόγο,
- διαταραχές κατά την εκτέλεση ανώτερων νοητικών λειτουργιών (π.χ. στην αφαιρετική λειτουργία ή στη διαδικασία αναζήτησης της σχέσης αιτίου-αιτιατού),
- σε δομικές ανεπάρκειες του εγκεφάλου στην οργάνωση των γνωσιακών διαδικασιών.

Οι αιτίες που οδηγούν στην εμφάνιση των *ειδικών αναπτυξιακών μαθησιακών διαταραχών* είναι μέχρι σήμερα ασαφείς. Συχνά αποδίδονται σε δυσλειτουργία των γνωσιακών διαδικασιών, ιδιοσυστασιακής και νευρολογικής αρχής. Με δεδομένη τη σημαντική ετερογένεια των παιδιών με μαθησιακή δυσκολία, είναι πολύ πιθανό να ευθύνονται περισσότεροι του ενός μηχανισμοί για την εμφάνισή τους (Αναγνωστόπουλος, 2000).

Οι κυριότεροι παθογενετικοί παράγοντες των Μαθησιακών Δυσκολιών κατά την Κωτσοπούλου θεωρούνται:

- Προδιαθεσικοί
- Γενετικοί
- Νευροβιολογικοί
- Γνωσιακοί

- Προδιαθεσικοί παράγοντες:
 - Δυσλειτουργία του εγκεφάλου

- Συνθήκες κήσης
- Προγεννητικά και περιβαλλοντικά συμβάντα
- Συνθήκες διατροφής της μητέρας
- Μόλυνση του περιβάλλοντος

➤ Γενετικοί παράγοντες

Μελέτες διδύμων έδειξαν μεγαλύτερη επίπτωση Μ.Δ. σε μονοζυγωτικούς απ'ότι σε διζυγωτικούς διδύμους με αναλογία 30%-80 %. Ο Halgen (1950) ήταν ο πρώτος που δημοσίευσε έρευνες που έδειξαν υψηλή επίπτωση ΜΔ σε συγγενείς πρώτου βαθμού παιδιών με ΜΔ (41%). Μετέπειτα έρευνες Vogler et all, 1985 υπολόγισαν ότι 45% των γονέων των αγοριών και 20% των γονέων των κοριτσιών με δυσκολίες στην ανάγνωση παρουσίαζαν παρόμοιες διαταραχές και οι ίδιοι.

➤ Νευροβιολογικοί παράγοντες

Η αριστεροχειρία από μόνη της δεν είναι επαρκής λόγος για ΜΔ. Οι Annett & Manning (1990) σε μια εκτενή έρευνα στον γενικό πληθυσμό βρήκαν ότι οι δεξιόχειρες και οι αριστερόχειρες αντιπροσωπεύονται εξίσου ανάμεσα σε άτομα με ΜΔ. Ιδιαίτερης σημασίας είναι και οι παράγοντες που έχουν σχέση με το φύλο και τη λειτουργία των ανδρογόνων ορμονών. Οι γυναίκες υπερέχουν στις λεκτικές ικανότητες, ενώ οι άνδρες ως προς την αντίληψη του χώρου. Νεκροτομικές μελέτες ατόμων με διαταραχή στην ανάγνωση έδειξαν δυσπλασίες και έκτοπη ανάπτυξη των νευρώνων και στα δύο ημισφαίρια. Κυρίως στα κέντρα του λόγου. Επίσης μελέτες με σύγχρονες τεχνικές απεικόνισης του εγκεφάλου π.χ. αξονική και μαγνητική τομογραφία καθώς επίσης και τα Pet & Spet scan έχουν δείξει διαφορετική ενεργοποίηση των διαφόρων περιοχών του εγκεφάλου στα παιδιά με ΜΔ από αυτόν των παιδιών με φυσιολογικές ικανότητες ανάγνωσης.

➤ Γνωσιακοί παράγοντες:

- Οπτικο-χωρο-αντιληπτικών διαταραχών
- Ακουστικών-γλωσσικών διαταραχών
- Διαταραχών κατά την ενσωμάτωση (integration) των διαφορετικών αισθητηριακών ερεθισμάτων (Κωτσοπούλου, 2007)

2.1.3. Διάγνωση

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες χαρακτηρίζονται από την απόκλιση μεταξύ του γνωστικού δυναμικού και της σχολικής επίδοσης του μαθητή. Το διαγνωστικό κριτήριο των μαθησιακών δυσκολιών είναι είτε η απόκλιση του δείκτη νοημοσύνης από την επίδοση σε σταθμισμένες δοκιμασίες ακαδημαϊκού τύπου, είτε η απόκλιση του λεκτικού από τον πρακτικό δείκτη νοημοσύνης. Έχει υποστηριχθεί ότι η διάγνωση των Μαθησιακών Δυσκολιών μπορεί να γίνει όταν υπάρχει απόκλιση μεταξύ πρακτικής και λεκτικής νοημοσύνης (discrepancy) 15 μόρια και άνω με υπεροχή της πρακτικής στο τεστ νοημοσύνης WISC. Σύμφωνα με τους Kavale & Forness «Αν και η διαφορική διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών χρησιμοποιώντας το WISC, είναι διαισθητικά ελκυστική, φαίνεται να είναι αδικαιολόγητη» (Kavale & Forness, 1984). Μετά από έντονες αντιπαραθέσεις και πολλές μελέτες βρέθηκε πως υπάρχει έντονη σχέση μεταξύ του δείκτη νοημοσύνης και της ικανότητας ανάγνωσης κυρίως όταν πάρουμε υπ'όψιν την αντίληψη του γραπτού λόγου (Κωτσοπούλου, 2007). Σημαντικό στοιχείο στη διαμόρφωση του κριτηρίου διάγνωσης αποτέλεσε η αδυναμία εύρεσης διαφορετικών γνωστικών χαρακτηριστικών σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ανάλογα με το δείκτη νοημοσύνης τους. (Kavale & Forness, 1984)

2.1.4. Χαρακτηριστικά που επηρεάζονται στα άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες

Οι Παντελιάδου και Μπότσας στο βιβλίο τους με τίτλο «Μαθησιακές Δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά» αναφέρονται μεταξύ άλλων τα εξής σημαντικά χαρακτηριστικά:

Αντίληψη

Ο όρος αντίληψη αναφέρεται στην νοητική λειτουργία μέσω της οποίας αναγνωρίζονται τα πληροφοριακά ερεθίσματα από όλες τις αισθήσεις (Κωτσοπούλου, 2007). Κατά την Παντελιάδου οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αν και δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα στην όραση ή την ακοή, φαίνεται να διαφέρουν από τους υπόλοιπους συνομηλίκους τους, στην οπτική και ακουστική αντίληψη και επεξεργασία. Ωστόσο, εν μέρει οι παραπάνω παράγοντες επηρεάζουν την αναγνωστική ικανότητα, αλλά υπάρχουν και άλλοι παράγοντες, όπως η φωνολογική επεξεργασία, που την επηρεάζουν περισσότερο (Smith, 2004).

Οπτική αντίληψη - επεξεργασία

Οι κυριότερες περιοχές της οπτικής αντίληψης στις οποίες εμφανίζονται προβλήματα είναι: η αντίληψη σχέσεων του χώρου, η οπτική διάκριση, η οπτική μνήμη και η οπτική ακολουθία. Δηλαδή, τα άτομα με τα παραπάνω προβλήματα, παρουσιάζουν δυσκολίες στην αντίληψη χώρου, στη διάκριση δεξιά-αριστερά, αλλά και στην εκτίμηση απόστασης και ταχύτητας (Satz, & Morris, 1981· Money, 1966). Σε ό,τι αφορά στην οπτική διάκριση, αυτή αναφέρεται στην ικανότητα για διάκριση των αντικειμένων με βάση κάποια χαρακτηριστικά τους. Επόμενως, τα άτομα αυτά, δυσκολεύονται στη αντίληψη σχημάτων. Βάσει των ανωτέρω δυσκολιών, μπορεί να παρουσιάζεται η καθρεπτική γραφή, αδυναμία αντιγραφής σχημάτων, που μπορεί να οδηγήσει σε κακό γραφικό χαρακτήρα. (Willows & Tererocki, 1993· Satz, & Morris, 1981· Kaufman, 1980).

Τέλος, οι μαθητές αυτοί δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν ένα σύμβολο ή αντικείμενο από κάποιο μέρος του (πρόβλημα οπτικής ολοκλήρωσης) με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν δυσκολίες στην κατανόηση μαθηματικών εννοιών ανώτερου (αφαιρετικού) επιπέδου (Bley & Thorton, 1995).

Ακουστική αντίληψη - επεξεργασία

Τα προβλήματα ακουστικής αντίληψης και επεξεργασίας παρουσιάζονται συνήθως στους μαθητές με ΜΔ που έχουν δυσκολίες στην ανάγνωση. Βάσει ερευνών που εστίαζαν στην εξέταση ακουστικών ελλειμμάτων σε αντίθεση με τα οπτικά (Bryan, 1972), αναφέρουν προβλήματα ακουστικής μνήμης (δυσκολίες αποθήκευσης και ανάκλησης πληροφοριών που δόθηκαν προφορικά) και ακουστικής ακολουθίας (δυσκολία ανάκλησης/αναδόμησης ακολουθίας ήχων ή προφορικών πληροφοριών).

Γλώσσα

Έχουν διατυπωθεί δύο υποθέσεις για τη σχέση των μαθησιακών δυσκολιών και των γλωσσικών ελλειμμάτων που παρουσιάζονται. Η υπόθεση φωνολογικού ελλείμματος και η υπόθεση του διπλού ελλείμματος. Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν σημαντικές δυσκολίες στη φωνολογική επίγνωση, δηλαδή στο να χωρίζουν τις προτάσεις σε λέξεις, τις λέξεις σε συλλαβές και τις συλλαβές σε φωνήματα (Bender & Larkin, 2003). Επίσης, αντιμετωπίζουν προβλήματα στην παραγωγή και εύρεση ομοιοκαταληξίας, στη σύνθεση φωνημάτων, στη διάκριση του είδους και της θέσης τους μέσα στη λέξη και στην αντιστροφή τους (Κωτούλας & Παντελιάδου, 2003). Αξίζει να σημειωθεί ότι η φωνολογική επίγνωση αποτελεί τον καλύτερο προβλεπτικό παράγοντα για την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας (Padeliadu, Kotoulas & Botsas, 1998) και κατά συνέπεια αποτελεί τον ασφαλέστερο δείκτη για την αποφυγή εκδήλωσης των αναγνωστικών δυσκολιών, αμφισβητώντας τον παράγοντα του δείκτη νοημοσύνης για ορισμό και τη διάγνωση των

Μαθησιακών Δυσκολιών (Stanovich, 1988). Με λίγα λόγια, οι μαθητές οι οποίοι είναι καλοί στην φωνολογική επίγνωση, είναι πολύ πιθανό να μην εμφανίσουν μετέπειτα αναγνωστικές δυσκολίες. Ακόμη, είναι πολύ σημαντικό να τονισθεί ότι το έλλειμμα φωνολογικής επίγνωσης, εξακολουθεί να υπάρχει στους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες και στις μεγαλύτερες τάξεις μέχρι την ενήλικη ζωή (Κωτούλας & Παντελιάδου, 2003· Gottardo, Siegel & Stanovich, 1997).

Η υπόθεση του διπλού ελλείμματος διατυπώθηκε την τελευταία δεκαετία (Wolf & Bowers, 2000· 1999). Σύμφωνα με αυτή, οι Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση και γραφή δεν έχουν ως μοναδικό πυρήνα τους το φωνολογικό έλλειμμα, αλλά και ένα δεύτερο έλλειμμα στην ικανότητα για αυτόματη ονομασία οπτικών συμβόλων, το οποίο λειτουργεί ανεξάρτητα από το πρώτο. Έτσι, οι μαθητές κατηγοριοποιούνται σε τρεις ομάδες α) μαθητές με έλλειμμα φωνολογικής επίγνωσης, β) μαθητές με χαμηλή ταχύτητα ονομασίας οπτικών συμβόλων και γ) μαθητές με διπλό έλλειμμα στη φωνολογική επίγνωση και στην ταχύτητα ονομασίας συμβόλων. Από τις ομάδες αυτές, η τρίτη εμφανίζει τις πιο σοβαρές δυσκολίες, ενώ η δεύτερη τις λιγότερο έντονες (Lovett, Steinbach, & Frijters, 2000). Οι μαθητές με χαμηλή ικανότητα για αυτόματη ονομασία, χρειάζονται περισσότερο χρόνο από τους τυπικούς συμμαθητές τους για να ονομάσουν οικεία οπτικά ερεθίσματα που όπως χρώματα, αντικείμενα, αριθμούς και γράμματα, χωρίς να σημειώνουν λάθη. Η χαμηλή επίδοσή τους σε ταχύτητα συσχετίζεται με την αδυναμία στην ανάγνωση και ορθογραφία (Lovett και συν., 2000· Manis, Doi & Bhadha, 2000· Korhonen, 1995). 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 (Demont & Gombert, 1996· Tunmer & Hoover, 1992· Rego & Bryant, 1993). Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν πολύ χαμηλές επιδόσεις στα παραπάνω (Gillon & Dodd, 1994· Nation & Snowling, 2000)

Μνήμη

Η λειτουργία την μνήμης συνίσταται από την αποθήκευση των πληροφοριακών ερεθισμάτων και την μετατροπή τους σε διάφορες μορφές ή σχήματα προκειμένου να είναι διαθέσιμα στα διάφορα στάδια επεξεργασίας των πληροφοριών. (Κωτσοπούλου, 2007)

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 βραχύχρονη μνήμη είναι η κωδικοποίηση που αναφέρεται στην ερμηνεία των αισθητηριακών ερεθισμάτων σε κάποια μορφή αναπαράστασης που να μπορεί να αποθηκευτεί. Η μακρόχρονη αναφέρεται το μέγεθος στη μόνιμη σώρευση των πληροφοριών ως γνώσεων και η εργαζόμενη μνήμη είναι στην ουσία 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 (σε συνδυασμό με αυτές της φωνολογικής επίγνωσης) με την ανάγνωση και την ορθογραφία, καθώς και τα γλωσσικά προβλήματα (Swanson, 1994· Baddeley, 1986· Ceci, Ringstorm & Lea, 1981). Στο σημείο αυτό, θα αναλυθούν τα προβλήματα μνήμης που αντιμετωπίζουν τα άτομα με ΜΔ. Στη βραχύχρονη μνήμη, σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν χαμηλή επίδοση σε έργα που απαιτούν γλωσσική επεξεργασία και ιδίως όταν περνά ένα μεγάλο χρονικό διάστημα από τη στιγμή που θα παρουσιαστεί ένα ερέθισμα μπροστά τους, έως τη στιγμή που θα γίνει η ανάκληση. Η περιορισμένη χωριτικότητα της βραχύχρονης

μνήμης, σε συνδυασμό με μη αποτελεσματική εσωτερική επανάληψη και χρήση του φωνολογικού κώδικα, επιφέρουν σημαντικά προβλήματα στη μακρόχρονη μνήμη, η οποία είναι απεριόριστη (Swanson, Cooney & McNamara, 2004). Να σημειωθεί ότι οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες δεν έχουν ιδιαίτερες λειτουργικές δυσκολίες στη μακρόχρονη μνήμη (Sousa, 2001· Swanson, 1994). Όμως όλα τα παραπάνω μαζί με την επιφανειακή επεξεργασία των σημασιολογικών αναπαραστάσεων, οδηγούν στον περιορισμό της (Wong, 1982). Επίσης, όσον αφορά την εργαζόμενη μνήμη, φαίνεται να υπάρχουν τα μεγαλύτερα και σημαντικότερα ελλείμματα (Oakhill & Yuill, 1996). Η παραπάνω δυσκολία είναι γενικευμένη σε όλους τους τομείς και όχι σε κάποιον συγκεκριμένο που μπορεί να επηρεάζεται περισσότερο εξαιτίας της μαθησιακής δυσκολίας, όπως τα μαθηματικά. Ακόμη, έχουν δυσκολίες με την ακολουθία ανάκλησης φωνημάτων, γραμμάτων, πραγματικών λέξεων και ψευδο – λέξεων που σχετίζονται με την ανάγνωση.

Προσοχή και συγκέντρωση

Προσοχή ορίζεται ως η επικέντρωση της αντίληψης με αποτέλεσμα την ευαισθητοποίηση σε ορισμένα ερεθίσματα (Κωτσοπούλου, 2007). Εκτός από τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ(Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα), προβλήματα στη συγκέντρωση και προσοχή, παρουσιάζουν και τα υπόλοιπα άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες. Ουσιαστικά, το μεγαλύτερο μέρος της φτώχης προσοχής των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες δείχνει να οφείλεται στις δυσκολίες επιλεκτικής προσοχής που αντιμετωπίζουν (Bender, 2004). Οι παράγοντες που δείχνουν να οφείλονται για τα προβλήματα προσοχής και συγκέντρωσης που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι κυρίως η αργή επεξεργασία των πληροφοριών που έχει ως αποτέλεσμα τη διάσπαση, η έλλειψη και η ανεπαρκής εφαρμογή στρατηγικών, καθώς επίσης και η έλλειψη κινήτρων και για τις δραστηριότητες που τους δίνονται να επιτελέσουν (Bender, 1985). Η προσοχή αλληλεπιδρά έντονα με τη μνημονική ικανότητα και μαζί επηρεάζουν σημαντικά την επίδοση στις ακαδημαϊκές δεξιότητες.

Κίνητρο

Τα κίνητρα της απόδοσης αιτιακών προσδιορισμών αναφέρονται στο πού αποδίδουν τα άτομα την επιτυχία ή την αποτυχία τους σε ένα έργο. Πέραν της συνεχούς και επαναλαμβανόμενης αποτυχίας των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες, παρουσιάζουν ένα προφίλ παθητικό, δηλαδή αποδίδουν την αποτυχία τους περισσότερο στη χαμηλή τους ικανότητα και λιγότερο στην ανεπαρκή τους προσπάθεια (Pearl, 1982). Το σημαντικότερο είναι ότι όταν επιτύχουν, δεν το αποδίδουν στην προσπάθεια που έκαναν οι ίδιοι και στον εαυτό τους, αλλά σε παράγοντες τύχης ή ευκολίας.

Συμπεριφορά

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν σχετιστεί, τόσο θεωρητικά όσο και ερευνητικά, με την ύπαρξη προβλημάτων συμπεριφοράς, τα οποία μπορεί να εκτείνονται από την επιθετικότητα μέχρι την απάθεια ή την εσωστρέφεια (Grigorenko, 2001). Ωστόσο, τα προβλήματα αυτά δεν αποτελούν βασικό στοιχείο των μαθησιακών δυσκολιών.

Κοινωνική εξέλιξη και σχέσεις

Απαραίτητη προϋπόθεση για τη δημιουργία κοινωνικών σχέσεων και φιλιών μεταξύ των ατόμων είναι η ύπαρξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Τα παιδιά και οι έφηβοι με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι λιγότερο ευγενικοί και συνεργάσιμοι με τους άλλους και δυσκολότερα θα ξεκινήσουν μια κοινωνική αλληλεπίδραση μαζί τους (Milne & Schmidt, 1996· Wong, 1996). Μία από τις κυριότερες αιτίες των ακατάλληλων κοινωνικά συμπεριφορών των μαθητών αυτών βασίζεται στο γεγονός ότι παρερμηνεύουν νύξεις και γενικότερα ερεθίσματα που αναφέρονται σε κοινωνικές συζητήσεις, αλλά και σε γλωσσικές παρερμηνείες (Kavale & Forness, 1996· Little, 1993). Επίσης. Εμφανίζουν δυσκολίες στη χρήση της γλώσσας σε

κοινωνικές περιστάσεις και δυσκολία προσαρμογής σε διαφορετικές κοινωνικές περιστάσεις (Bryan & Bryan, 1983· Bruininks, 1978).

Επίσης, οι Shany, Wiener, & Assido (2013) σε γενικές γραμμές, οι ενήλικες με μαθησιακές δυσκολίες έχουν δυσκολία να συνδεθούν με άλλους και έχουν λιγότερους φίλους από άλλους ενήλικες (Gajar, 1996; Shani, 1999; White, 1992). Ασχολούνται λιγότερο με τον ελεύθερο χρόνο και δραστηριότητες κοινωνικού χαρακτήρα, καθώς είναι και λιγότερο ικανοποιημένοι από τις οικογενειακές και κοινωνικές τους σχέσεις. Επιπλέον, είναι λιγότερο ανεξάρτητοι και τείνουν να βασίζονται περισσότερο στις οικογένειές τους. Ενήλικες με ΜΔ, οι οποίοι είχαν προηγουμένως παρακολουθήσει ιδιωτικό σχολείο για παιδιά με ΜΔ, ανέφεραν αρκετές τρέχουσες κοινωνικές δυσκολίες όταν ερωτήθηκαν στο πλαίσιο μιας διαχρονικής ποιοτικής αναδρομικής μελέτης (Goldberg, Higgins, Raskind, & Herman, 2003). Πολλοί από τους συμμετέχοντες ανέφεραν ότι δυσκολεύτηκαν να εμπιστευτούν τους άλλους στο χώρο εργασίας και κατά τη διάρκεια κοινωνικών ή οικογενειακών εκδρομών και δήλωσαν ότι δεν ήξεραν πού ή πώς να συναντήσουν νέους ανθρώπους ή να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν φιλίες.

Οι ίδιοι, Shany, Wiener, & Assido (2013), όσον αφορά τις κοινωνικές σχέσεις και τη φιλία, διεξήγαγαν τα παρακάτω αποτελέσματα: Οι σπουδαστές με και χωρίς Μ.Δ. δεν διέφεραν στον αριθμό φίλων που ανέφεραν ότι είχαν, τη σταθερότητα και τη διάρκεια των φιλιών τους, το βαθμό στον οποίο κοινωνικοποίησαν με τους φίλους τους, και το επίπεδο οικειότητας τους αναφέρθηκαν με τον πλησιέστερο φίλο του ίδιου φύλου. Αν και οι περισσότεροι μελέτες δείχνουν ότι τα παιδιά με Μ.Δ. έχουν λιγότερους αμοιβαίους φίλους, λιγότερες σταθερές φιλίες και υψηλότερα επίπεδα σύγκρουση στις φιλίες τους (π.χ., Vaughn & Elbaum, 1999; Wiener & Schneider, 2002) και ότι αυτά τα θέματα συνεχίζονται (Gerber et al., 1990, Goldberg et al., 2003), αυτές οι μελέτες και άλλοι δείχνουν επίσης ότι δεν είναι όλα τα παιδιά και τα παιδιά οι ενήλικες με Μ.Δ. αντιμετωπίζουν δυσκολίες με τις κοινωνικές σχέσεις (Goldberg et al., 2003, Lewandowski & Arcangelo, 1994).

Έτσι, αν και οι Μαθησιακές Δυσκολίες θέτουν σε κίνδυνο τα παιδιά και τους ενήλικες στις κοινωνικές δυσκολίες, φαίνεται ότι υπάρχουν ορισμένοι ενήλικες με Μ.Δ. είναι ανθεκτικοί όσον αφορά τις σχέσεις τους. Οι φοιτητές του Πανεπιστημίου, που έχουν εμφανίσει σχετική δύναμη ξεπερνώντας τις δυσκολίες και αποδοχή σε σχολεία με υψηλά ακαδημαϊκά πρότυπα, είναι πιθανό να είναι ανθεκτικοί στους κοινωνικούς τους δεσμούς (Shany, Wiener, & Assido, 2013).

Εντούτοις, μπορεί να καταλάβει κανείς ότι πολλά άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα στις φιλίες τους και στις κοινωνικές συναναστροφές. Το γεγονός αυτό έχει απόρροια την απομόνωση και κατά συνέπεια πληθώρα ψυχοσυναισθηματικών προβλημάτων.

Άγχος και αυτοεικόνα

Οι Johnson και Blalock (1987) διαπίστωσαν ότι οι ενήλικες με Μ.Δ. αντιμετωπίζουν δυσκολίες με την αυτοεικόνα και την κοινωνική αποδοχή. Ομοίως, διάφορες μελέτες έχουν δείξει ότι οι μαθητές με Μ.Δ. έχουν αρνητική αυτοεκτίμηση (Write & Stimmel, 1984), κακές διαπροσωπικές δεξιότητες (La Greca, 1987) και ευπαθή αυτοεικόνα (Gaddes, 1985). Άλλες μελέτες διαπίστωσαν διάφορες ανεπάρκειες προσωπικότητας στα παιδιά με Μ.Δ., όπως αυξημένη πεποίθηση ότι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οφείλονται σε εξωτερικούς παράγοντες (Bendel, Tollefson, & Fine, 1980; Hallahan, Gajar, Cohen & Tarver, 1978; Tarnowski & Nay, 1989; Tollefson, Tracy, Johnson, & Borgers, 1979) και υψηλότερα επίπεδα άγχους, απόσυρση, κατάθλιψη, χαμηλή αυτοεκτίμηση, περισσότερη απόρριψη από

άλλους, και λιγότερες κοινωνικές δεξιότητες (Noel, Hoy, King, Moreland & Meera, 1992). Έτσι, φαίνεται ότι οι μαθησιακές δυσκολίες έχουν δια βίου επιπτώσεις στην προσωπικότητα των παιδιών και των ενηλίκων που επηρεάζουν. (Lufi, Okasha, & Cohen, 2014). (Παντελιάδου & Μπότσα, 2007)

2.2. Μαθησιακές δυσκολίες στην ενήλικη ζωή

Κατά την Φουστάνα οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στους ενήλικες χαρακτηρίζονται από γνωστικά ελλείμματα σε μαθησιακό επίπεδο, αλλά ταυτόχρονα κι από ενδεχόμενες ψυχοκοινωνικές δυσκολίες. Ο ενήλικας πολλές φορές επιλέγει να ασχοληθεί με ένα επάγγελμα που γνωρίζει ικανοποιητικά, παρά με ένα που αντιμετωπίζει δυσκολίες. Τα ίδια ισχύει και με τις ενασχολήσεις του, όπου μπορεί και να διαπρέψει. Ωστόσο, το κοινωνικό επίπεδο και γενικότερα η καθημερινότητα, απαιτούν μεγάλη απόδοση και λειτουργικότητα. Έτσι, ένας ενήλικας που δεν διαχειρίζεται κατάλληλα τις μαθησιακές τους δυσκολίες, μπορεί να έρθει αντιμέτωπος με ψυχοσυναισθηματικά και κοινωνικά προβλήματα. Ο ενήλικας μπορεί να αισθάνεται ένταση και ματαιώση. Επίσης, μπορεί να βιώνει άγχος, ανασφάλειες και έλλειψη εμπιστοσύνης στον εαυτό του με συνέπεια στην αυτοεκτίμησή του. Πολλές φορές μπορεί να διστάζει να εκφράσει την άποψή του πάνω σε ένα θέμα εξαιτίας της διάσπασης προσοχής και των φόβων του, δείχνοντας ότι μπορεί να μην έχει άποψη, ενώ συμβαίνει το ακριβώς αντίθετο. Η σχέση εργασιακής και κοινωνικής αποτελεσματικότητας είναι μεγάλη και ισχυρή (Φουστάνα, n.d.)

2.3. Γνωστικό επίπεδο ενηλίκων

Κατά την Φουστάνα, στην ενήλικη ζωή τα άτομα με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες εκφράζουν διαφορετικά τις δυσκολίες τους. Τα κύρια γνωρίσματα είναι σχεδόν κοινά, αλλά αυτό δε σημαίνει ότι εμφανίζονται τα ίδια σε όλα τα άτομα με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Οι ενήλικες σε αδρές γραμμές: Εμφανίζουν κόπωση σε ακαδημαϊκές δραστηριότητες και δυσκολίες στη συγκέντρωση της προσοχής. Χρειάζεται να κρατούν σημειώσεις για να θυμούνται όσα πρέπει να κάνουν. Επίσης, δυσκολεύονται αρκετά στην κατανόηση κειμένων, στη σύνταξη, στην ορθογραφία και σε διαδικασίες που απαιτούν ισχυρή μνήμη. Ακόμη, δυσκολεύονται πολλές φορές να συμπληρώσουν αιτήσεις, διότι λόγω οπτικο-χωρικών δυσκολιών, μπορεί να αναγράφουν πληροφορίες σε λάθος σημεία. Πολύ συχνά μπορεί να κάνουν παύσεις, να διστάζουν ή και να εκφέρουν λάθος μεγάλες λέξεις. Αγχώνονται ιδιαίτερα σε δουλειές που απαιτούν ορθογραφία και απομνημόνευση γλωσσικών πληροφοριών, όπως και δυσκολεύονται στην εκτέλεση οδηγιών με πολλές γλωσσικές πληροφορίες. Επιπλέον, πολλές φορές παρουσιάζουν την εικόνα ενός ακατάστατου γραπτού με δυσανάγνωστα γράμματα και αρκετά συχνά δεν μπορούν να οργανώσουν τον χωρο-χρόνο τους. Παρουσιάζουν δυσκολίες στις ακολουθίες (αλφάβητο, μήνες κτλ) και μπερδεύονται με τους αριθμούς (ημερομηνίες, ώρα, διευθύνσεις κτλ). Επιπρόσθετα, δυσκολεύονται στην οδήγηση, τον προσανατολισμό και γενικότερα σε οπτικο-κινητικές δεξιότητες, καθώς επίσης, μπορεί να μη δώσουν σωστές πληροφορίες για διαδρομές. Ωστόσο, οι ενήλικες με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν αναπτύξει κάποιους μηχανισμούς αντιμετώπισης των δυσκολιών τους και διαχείρισης των δύσκολων καταστάσεων. Τα άτομα αυτά μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις τόσο της επαγγελματικής όσο και της κοινωνικής τους ζωής (Φουστάνα, n.d.).

2.4. Επαγγελματικός τομέας ατόμων με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Κατά την Φουστάνα, στην ενήλικη ζωή ο εργασιακός τομέας διαδραματίζει μεγάλο ρόλο στη

ζωή, την ευτυχία του ατόμου. Οι μαθησιακές δυσκολίες συντελούν στην επαγγελματική ανάπτυξη. Τα άτομα με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες χρειάζονται έγκαιρη αναγνώριση των ενδιαφερόντων και των ικανοτήτων τους μέσα από την παροχή Επαγγελματικής Συμβουλευτικής στο σχολείο. Η συμβουλευτική και ο προσανατολισμός προφυλάσσουν τα άτομα αυτά από λανθασμένες επιλογές, χαμηλή αυτοεκτίμηση και έλλειψη προϋποθέσεων ανεξαρτησίας και ισότιμης ενσωμάτωσης στο κοινωνικό πλαίσιο και στην αγορά εργασίας. Είναι πολύ σημαντική η αξιολόγηση των ενδιαφερόντων και των ικανοτήτων, όπως και η αναγνώριση των επαγγελματικών προτιμήσεων. Μέσω αυτών, επιτυγχάνεται η αυτογνωσία του ατόμου και η συσχέτιση των επαγγελματικών αξιών των μαθητών με τις προσωπικές επιδιώξεις. Έπειτα, είναι σημαντική η λεπτομερής πληροφόρηση των ατόμων αυτών για τη φύση της εργασίας, το εργασιακό περιβάλλον, τις προσωπικές επιδιώξεις και πρακτικού τύπου πληροφορίες, όπως αμοιβές, επαγγελματική σταθερότητα και άλλα. Είναι πολύ σημαντικό να υπάρχουν εργαλεία επαγγελματικού προσανατολισμού για μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Αυτά θα διερευνούν στάσεις και απόψεις των μαθητών αυτών για τις επαγγελματικές τους επιλογές, όπως και είναι χρήσιμο να υπάρχει συνεχής επιστημονική συνεργασία με τους φορείς Ειδικής Αγωγής, όπως ιδιωτικά κέντρα, ιατρο-παιδαγωγικά κέντρα, φορείς διάγνωσης και υποστήριξης. Το προγνωστικό στοιχείο για την επιτυχία στον επαγγελματικό τομέα είναι η αναγνώριση των αδυναμιών και δυνατοτήτων των ατόμων με Μ.Δ. Η επαγγελματική συμβουλευτική των ατόμων με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες πρέπει να πραγματοποιείται από εκπαιδευτικούς – συμβούλους με εξειδικευμένες γνώσεις ως προς τις αδυναμίες και τις δυνατότητες που έχουν τα άτομα, ώστε να επιλέξουν το καταλληλότερο επάγγελμα, προσφέροντας θετικά αποτελέσματα τόσο στους ίδιους όσο και στην κοινωνία. Το γεγονός αυτό θα επιτευχθεί μέσω της αναγνώρισης των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας και των ψυχοκοινωνικών χαρακτηριστικών. Για τη λήψη της επαγγελματικής απόφασης επιδρούν πολλοί παράγοντες, κυρίως προσωπικοί και κοινωνικοί.

Τα τεστ επαγγελματικού προσανατολισμού μπορούν να αναδείξουν τις ικανότητες ή δυνατότητες των εφήβων για την κατάλληλη επιλογή επαγγέλματος. Τα είδη των τεστ που χορηγούνται αφορούν τεστ γενικών και ειδικών ικανοτήτων, τεστ ενδιαφερόντων και τεστ προσωπικότητας. Γενικά, οι επαγγελματικές προτιμήσεις των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες κατευθύνονται προς τις Καλές και Εφαρμοσμένες Τέχνες, τον Αθλητισμό και τα Χειρωνακτικά – Τεχνικά Επαγγέλματα. Σε γενικές γραμμές, μπορεί να υποστηριχθεί ότι οι μαθητές, φοιτητές και ενήλικες με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες διαθέτουν εξαιρετικές ικανότητες και κλίσεις, που πρέπει να ενισχυθούν από ένα εκπαιδευτικό σύστημα που μεριμνά κι από μια κοινωνία που νοιάζεται (Φουστάνα, n.d.).

2.5. Το νομοθετικό πλαίσιο σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες

Οι μαθητές και φοιτητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες διαφοροποιούνται ως προς τις μεθόδους αξιολόγησης και εξέτασης. Σύμφωνα με νόμους και προεδρικά διατάγματα που έχουν θεσμοθετηθεί, και μέσω των αντίστοιχων εγκυκλίων ορίζονται θέματα αξιολόγησης και εξέτασης των μαθητών και φοιτητών με μαθησιακές δυσκολίες.

Αρχικά, σημαντικό είναι να αναφερθεί που κατατάσσει ο νόμος τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Σύμφωνα με τον **Νόμο 3699/2008** στο άρθρο 3 που αναφέρεται στους μαθητές με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες,

σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης. Στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκαταλέγονται ιδίως όσοι παρουσιάζουν νοητική αναπηρία, αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή όραση), αισθητηριακές αναπηρίες ακοής (κωφοί, βαρήκοοι), κινητικές αναπηρίες, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, διαταραχές ομιλίας-λόγου, **ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμσία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα**, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού), ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες. Στην κατηγορία μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν εμπίπτουν οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση που συνδέεται αιτιωδώς με εξωγενείς παράγοντες, όπως γλωσσικές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. (Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, 2008)

Ενώ στο διευκρινιστικό έγγραφο του **ΥΠΕΠΘ με Αριθ. Πρωτ. 25154/Γ2 της 5-3-2009** αναφέρεται ο τρόπος εξέτασης των μαθητών στις ολιγόλεπτες ή ωριαίες δοκιμασίες τριμήνων/ τετραμήνων, στις ενδοσχολικές (προαγωγικές, απολυτήριες) εξετάσεις όλων των τάξεων και τη διαδικασία χορήγησης των γνωματεύσεων των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, των Γυμνάσιων καθώς και όλων των Λύκειων (Ημερήσιων-Εσπερινών). Κατά το έγγραφο αυτό λοιπόν οι μαθητές που παρουσιάζουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμσία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία εξετάζονται μόνο προφορικά. Για την περίπτωση αυτή απαιτείται γνωμάτευση από ΚΕΔΔΥ (πρώην ΚΔΔΥ), που λειτουργούν στις έδρες των Νομαρχιακών Αυτοδιοικήσεων και των Νομαρχιακών Διαμερισμάτων (παρ.2 του άρθρου 12 του Ν.3699/2008), ή από τα πιστοποιημένα από το ΥΠ.Ε.Π.Θ Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα (ΙΠΑ), στην οποία θα αναγράφεται η ειδική μαθησιακή δυσκολία του μαθητή και ο χρόνος επαναξιολόγησης του.

Σύμφωνα με την απόφαση που δημοσιεύθηκε στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως στις 11 Ιουνίου 2015 Αριθ. 93813/Γ1 αναφέρεται ότι τροποποιείται η με αρ. **Φ.1/192329/Β3/13/13-12-2013 (ΦΕΚ 3185 Β')** υπουργική απόφαση σχετικά με «Διαδικασία κατάταξης πτυχιούχων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.» με την προσθήκη άρθρου 4, το οποίο ορίζει τα κάτωθι για τα άτομα με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες: Οι υποψήφιοι προς κατάταξη πτυχιούχοι Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης με αναπηρία και ειδικές μαθησιακές ανάγκες εξετάζονται προφορικά ή γραπτά ανάλογα με τις δυνατότητές τους και συγκεκριμένα: Εξετάζονται προφορικά κατόπιν αιτήσεώς τους οι υποψήφιοι προς κατάταξη, οι οποίοι αδυνατούν να υποστούν γραπτή εξέταση επειδή παρουσιάζουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμσία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία. Η σχετική αίτηση υποβάλλεται στη Σχολή, στην οποία επιθυμούν να καταταχθούν, συνοδευόμενη από σχετική γνωμάτευση σύμφωνα με το ισχύον κάθε φορά σύστημα πιστοποίησης αναπηρίας της οικείας υγειονομικής επιτροπής, από την οποία να προκύπτει ότι δεν είναι δυνατόν να εξεταστούν γραπτώς.

Συνοπτικά, κατά την φοίτηση των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση ο νόμος ορίζει την εξέταση των μαθητών αυτών αποκλειστικά προφορικά. Στην περίπτωση, όμως, αυτή απαιτείται γνωμάτευση από ΚΕΔΔΥ ή από τα πιστοποιημένα από το ΥΠ.Ε.Π.Θ Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα (ΙΠΑ), στην οποία θα αναγράφεται η ειδική μαθησιακή δυσκολία του μαθητή και ο χρόνος επαναξιολόγησης του. Ενώ, οι φοιτητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες τριτοβάθμιας εκπαίδευσης εξετάζονται προφορικά κατόπιν αιτήσεώς τους στη Σχολή, συνοδευόμενη από σχετική γνωμάτευση σύμφωνα με το ισχύον κάθε φορά σύστημα πιστοποίησης αναπηρίας της οικείας

υγειονομικής επιτροπής, από την οποία να προκύπτει ότι δεν είναι δυνατόν να εξεταστούν γραπτώς.

2.6. Ο ρόλος του λογοθεραπευτή στα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες

Κατά την Γκούλλα από το 1980 με έρευνα που διεξήχθη διαπιστώθηκε συσχέτιση ανάμεσα στις διαταραχές λόγου και ομιλίας και τις μαθησιακές δυσκολίες. Σύμφωνα με την έρευνα αυτή 63 παιδιά με διαταραχή λόγου και ομιλίας που αξιολογήθηκαν κατά τα προσχολικά τους έτη παρακολούθησαν μετά την αρχική τους διάγνωση. Κατά την παρακολούθηση διαπιστώθηκε πως το 40% αυτών συνέχισαν να έχουν την ίδια διάγνωση ενώ περίπου το 40% διαγνώστηκε με μαθησιακές δυσκολίες. (Nation, 1980). Συμπεραίνουμε, λοιπόν, πως παιδιά με διαταραχή λόγου βρίσκονται σε ομάδα υψηλού κινδύνου για την μετέπειτα εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών.

Διαφαίνεται, λοιπόν, πως ο ρόλος του λογοθεραπευτή είναι πολύ κρίσιμος στην πρώιμη παρέμβαση. Η έγκαιρη διάγνωση και η παρέμβαση σε μία διαταραχή λόγου και ομιλίας από το λογοθεραπευτή μπορεί να ελαττώσει τις πιθανότητες για ανεπαρκείς επιδόσεις στο σχολείο αλλά και για χαμηλή αυτοεκτίμηση/ αυτοπεποίθηση που συνήθως έχουν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Πιο συγκεκριμένα, η λογοθεραπευτική παρέμβαση μεταξύ άλλων αποσκοπεί στην αποκωδικοποίηση των φθόγγων σε ακουστικό και οπτικό επίπεδο. Έτσι, θα μπορέσει να επιτευχθεί αργότερα καλύτερη γραφειμική αντιστοίχιση και να προετοιμαστεί σωστά το παιδί σε δραστηριότητες γραφής και ανάγνωσης. Αν και στην προσχολική ηλικία δεν είναι διακριτά τα συμπτώματα των μαθησιακών δυσκολιών ο λογοθεραπευτικός ρόλος είναι καθοριστικός στην πρώιμη παρέμβαση καθώς μειώνονται οι πιθανότητες εμφάνισης των συμπτωμάτων αυτών στη σχολική ηλικία.

Ο ρόλος του λογοθεραπευτή όμως πέρα από την πρώιμη παρέμβαση, έγκειται τόσο στην αξιολόγηση όσο και στην παρέμβαση των μαθησιακών δυσκολιών. Αρχικά, στον τομέα της αξιολόγησης ο λογοθεραπευτής μπορεί να συμμετέχει ως μέλος στη διεπιστημονική ομάδα που ανιχνεύει την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών. Η διεπιστημονική ομάδα συνήθως αποτελείται από παιδοψυχίατρο, ψυχολόγο, εργοθεραπευτή. Ο παιδοψυχίατρος ή ψυχολόγος κάνει λήψη ιστορικού (ανάπτυξη παιδιού, δυσκολίες στο σχολείο, οικογενειακές σχέσεις) και ο λογοθεραπευτής αξιολογεί το μηχανισμό ανάγνωσης - κατανόησης κειμένου, τη γραφή (αντιγραφή, ορθογραφία, αυθόρμητο γράψιμο), την οπτική και ακουστική διάκριση λέξεων.

Τα κατάλληλα εργαλεία που χρησιμοποιούνται κατά την αξιολόγηση σε συνδυασμό με την κλινική παρατήρηση, αποκλείουν ύπαρξη άλλων διαταραχών και αναγνωρίζουν την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών. Μετά την ολοκλήρωση της διαγνωστικής διαδικασίας από το σύνολο της ομάδας, γίνεται παραπομπή σε κάποιο δημόσιο φορέα (Κ.Ε.Σ.Υ. ή Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο).

Στον τομέα της παρέμβασης ο λογοθεραπευτής είναι ειδικός στην ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας και της γραφοφωνημικής αντιστοίχισης που είναι σημαντική για την ανάπτυξη του γραπτού λόγου και του μηχανισμού της ανάγνωσης. Επιπλέον, εφαρμόζει εξειδικευμένα προγράμματα που αφορούν την αντιμετώπιση των πολλαπλών ορθογραφικών λαθών με στόχο τον περιορισμό τους και ασκήσεις εξάσκησης του μηχανισμού ανάγνωσης για να αποκτήσει η ανάγνωση κειμένων αλλά και μεμονωμένων λέξεων ροή, και να περιοριστεί στο ελάχιστο ο συλλαβισμός σε επίπεδο λέξης, πρότασης και κειμένου. Ο λογοθεραπευτής είναι ο ειδικός που γνωρίζει την φυσιολογική εξέλιξη του προφορικού λόγου και μπορεί να παρέμβει σε παιδιά σχολικής ηλικίας με μαθησιακές δυσκολίες για την ορθή δόμηση του γραπτού λόγου ώστε οι σκέψεις να μπορούν να αποτυπωθούν σωστά με χρήση κατάλληλου λεξιλογίου και προφορικών εκφράσεων.

Παράλληλα με το ειδικό θεραπευτικό πρόγραμμα που θα σχεδιάσει για το κάθε παιδί, θα συνεργαστεί με την υπόλοιπη διεπιστημονική ομάδα για να αντιμετωπιστούν οι όποιες δυσκολίες του παιδιού. Θα συνεργαστεί επίσης με τον δάσκαλο και το σχολείο, για να προωθηθούν οι προφορικές αξιολογήσεις στο παιδί, να το ενθαρρύνουν και να του υπενθυμίζουν να χρησιμοποιεί στην τάξη τις επιτυχείς στρατηγικές που έμαθε. Με αυτό τον τρόπο θα εφαρμοστεί μια ολιστική προσέγγιση για την αντιμετώπιση του προβλήματος, το παιδί θα έχει ανατροφοδότηση από όλους εκείνους που ασχολούνται με τη μαθησιακή του εξέλιξη, θα ενισχυθεί η αυτοπεποίθησή του και θα αρχίσει να του αρέσει το σχολείο εφόσον οι αποτυχίες θα έχουν πλέον ελαχιστοποιηθεί.

Επισημαίνεται τέλος, ότι το δικαίωμα των λογοθεραπευτών, απόφοιτων των ελληνικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (ΑΤΕΙ), για παροχή υπηρεσιών αξιολόγησης και αντιμετώπισης προβλημάτων τόσο του προφορικού αλλά και του γραπτού λόγου, είναι νομοθετικά κατοχυρωμένο με το ΠΔ 96/2002 (ΦΕΚ 82 τ.Α' Επαγγελματικά δικαιώματα των πτυχιούχων του τμήματος Λογοθεραπείας της Σχολής Επαγγελματικών Υγείας και Πρόνοιας) (Γκούλλα, 2014).

Συμπερασματικά, ενώ οι δυσκολίες των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες είναι αντικειμενικές και δεν μπορούν να εξαλειφθούν πλήρως, από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι τα προβλήματα στο μαθησιακό τομέα είναι πιο διακριτά στις πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης καθώς οι ενήλικες αποφεύγουν γνωστικά πεδία που σχετίζονται με τις αδυναμίες τους. Επιπρόσθετα, εξακολουθούν να εμφανίζουν ίσως και εντονότερα ψυχοσυναισθηματικά και κοινωνικά προβλήματα που είναι απότοκο των μαθησιακών τους δυσκολιών. Επομένως, σε κάθε στάδιο της ζωής του ένα άτομο με μαθησιακές δυσκολίες είναι πιθανόν να παρουσιάζει διαφορετικές δυσκολίες αλλά είναι κρίσιμο να γίνει άμεση παρέμβαση ώστε να ελαττωθούν και να γίνουν όσο το δυνατόν ηπιότερα τα συμπτώματα των δυσκολιών αυτών.

3. Μεθοδολογία

3.1. Ερευνητικός σχεδιασμός

Για τη διερεύνηση των επιμέρους ερευνητικών στόχων επιλέχθηκε η έρευνα επισκόπησης-δειγματοληπτική έρευνα (survey). Ο λόγος που επιλέχθηκε ο συγκεκριμένος τύπος έρευνας είναι διότι θεωρήθηκε ο καταλληλότερος για τη διερεύνηση των ερευνητικών στόχων. Πιο αναλυτικά, η έρευνα επισκόπησης είναι ένα γρήγορο, χαμηλού κόστους και ακριβές μέσο λήψης πληροφοριών. Από την επιλογή των δειγμάτων από συγκεκριμένο πληθυσμό μπορούν να διεξαχθούν τόσο δημογραφικά και επιπολαστικά στοιχεία όσο και πληροφορίες για τις απόψεις και αντιλήψεις του συγκεκριμένου πληθυσμού. Εξαιρετικά σημαντικός παράγοντας για την επιλογή του συγκεκριμένου μέσου αποτέλεσαν και οι συσχετίσεις που μπορούν να πραγματοποιηθούν με το συγκεκριμένο τύπο έρευνας. (Γεωργοπούλου, 2013) Για το σχεδιασμό των ερωτήσεων χρειάστηκε να καθοριστούν ορισμένα σημαντικά στοιχεία. Ο πρώτος παράγοντας που καθορίστηκε ήταν ποιος θα συμπεριληφθεί στην έρευνα. Ο πληθυσμός που επιλέχθηκε ήταν αποκλειστικά φοιτητές ή απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που έχουν μαθησιακές δυσκολίες. Τα απαραίτητα χαρακτηριστικά που έπρεπε να πληρούν για να συμμετέχουν στην έρευνα ήταν οι προαναφερθείσες προϋποθέσεις (φοιτητές ή απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και με μαθησιακές δυσκολίες). Ο χρόνος και η διάρκεια της έρευνας ήταν ακόμα ένας παράγοντας που καθορίστηκε πριν την έναρξη της διεξαγωγής της. Ο χρόνος που το ερωτηματολόγιο ήταν ανοιχτό για την λήψη στοιχείων προς τους συμμετέχοντες ήταν ο Φεβρουάριος και ο Μάρτιος του 2019. Συνολικά δηλαδή η διάρκεια λήψης απαντήσεων ήταν ενάμισης μήνας. Ένα ακόμα στοιχείο που όφειλε να καθοριστεί εκ των προτέρων ήταν ο τρόπος διεξαγωγής της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο κρίθηκε προτιμότερο να δημιουργηθεί ηλεκτρονικά και να είναι διαδικτυακό ώστε να υπάρχει η δυνατότητα να απαντηθεί από μεγάλο αριθμό δειγμάτων και να διαδοθεί ευκολότερα σε διάφορα μέρη της Ελλάδας. Από τα πρώτα στοιχεία που απαντήθηκε και συγχρόνως καθορίστηκε είναι ο λόγος διεξαγωγής της έρευνας. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε για να απαντηθούν έγκυρα και όσο το δυνατόν πιο αξιόπιστα τα ερευνητικά ερωτήματα καθώς εντοπίστηκε η ανάγκη για τη δημιουργία και την απάντηση των ερωτημάτων αυτών. Επιπλέον στοιχείο που ορίστηκε ήταν ο τρόπος διεξαγωγής της έρευνας. Αυτό το στοιχείο καθορίστηκε με την απόφαση η έρευνα να πραγματοποιηθεί διαδικτυακά. Τέλος, ο αριθμός των συμμετεχόντων ορίστηκε το ελάχιστο στους 70 συμμετέχοντες.

3.2. Δείγμα

Το δείγμα είναι το υποσύνολο του υπό μελέτη πληθυσμού που επιλέγεται για ανάλυση καθώς συνήθως, είναι αδύνατο να μελετήσουμε όλον τον πληθυσμό (Γεωργοπούλου, 2013). Το δείγμα στη συγκεκριμένη ερευνητική μελέτη αποτελείται από συνολικά 89 συμμετέχοντες. Η διαδικασία επιλογής των συμμετεχόντων έγινε μέσω της κοινοποίησης του ερωτηματολογίου διαδικτυακά τόσο σε προσωπικούς λογαριασμούς στο facebook όσο και σε σελίδες διάφορων σχολών στο facebook. Ακόμα, κοινοποιήθηκε από τις σελίδες «Ελληνική Εταιρία Μελέτης ΔΕΠΥ» και «Ελληνική Εταιρία Δυσλεξίας» στο ίδιο μέσο κοινωνικής δικτύωσης. Το κριτήριο για την επιλογή των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων ήταν η εύστοχη απάντηση στην ερώτηση για τον τύπο της μαθησιακής δυσκολίας που έχουν. Αν σε εκείνη την ερώτηση κάποιος συμμετέχων δεν απαντούσε κατάλληλα αναφέροντας πως δεν έχει κάποια μαθησιακή δυσκολία ή κάτι παρεμφερές, οι συνολικές του απαντήσεις κρίνονταν ακατάλληλες και ως απότοκο δε συμπεριλήφθηκαν στο δείγμα. Συνολικά έξι από τις απαντήσεις δεν συμπεριλήφθηκαν στο δείγμα εξαιτίας του παραπάνω λόγου. Το ποσοστό που ανταποκρίθηκε στην πρόταση για συμμετοχή στην έρευνα δεν είναι γνωστό καθώς η δειγματοληψία έγινε διαδικτυακά και έτσι μία τέτοια πληροφορία δεν είναι δυνατόν να υπολογιστεί. Το προφίλ των συμμετεχόντων είναι: όσον αφορά το φύλο, το 60,7% γυναίκες και το 39,3% άνδρες, η

ηλικία είναι άνω των 18 καθώς η έρευνα αφορά φοιτητές ή απόφοιτους τριτοβάθμιας εκπαίδευσης χωρίς να έχει οριστεί περαιτέρω περιορισμός εκ των προτέρων για τη συμμετοχή των μελών του δείγματος. Το εκπαιδευτικό επίπεδο ορίστηκε πριν την έναρξη συλλογής δεδομένων και ήταν προϋπόθεση για τη συμμετοχή στην έρευνα ο υποψήφιος συμμετέχων να είναι φοιτητής ή απόφοιτος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, δηλαδή να φοιτά ή να έχει αποφοιτήσει από κάποιο τριτοβάθμιο εκπαιδευτικό ίδρυμα. Επιπλέον, στοιχεία ταυτότητας δε ζητήθηκαν οπότε δεν μπορούν να προσδιοριστούν.

3.3. Όργανα μέτρησης

Η πραγματοποίηση της έρευνας συμπεριλάμβανε ορισμένα όργανα μέτρησης που συνέβαλαν καθοριστικά στην έγκυρη πραγματοποίησή της. Πιο συγκεκριμένα, για τη δημιουργία των περισσότερων ερωτήσεων του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα likert. Η κλίμακα likert αναπτύχθηκε το 1932 ως η πιο γνωστή διπολική απόκριση πέντε σημείων με αποτέλεσμα σήμερα οι περισσότεροι άνθρωποι να είναι εξοικειωμένοι με αυτή την κλίμακα (Allen & Seaman, 2007). Όποτε ένας λόγος που χρησιμοποιήθηκε η συγκεκριμένη κλίμακα είναι η εξοικείωση που πιθανόν να είχε το δείγμα με αυτή και το γεγονός πως είναι εύκολα κατανοητή. Επίσης, άλλοι λόγοι που χρησιμοποιήθηκε η συγκεκριμένη κλίμακα είναι ότι οι απαντήσεις είναι εύκολα ποσοτικοποιήσιμες και εύκολα αναλύονται στατιστικά. Δεδομένου ότι δεν απαιτεί από τον συμμετέχοντα να δώσει μια απλή και συγκεκριμένη απάντηση ναι ή όχι, δεν τον υποχρεώνει τον συμμετέχοντα να λάβει θέση σε ένα συγκεκριμένο θέμα, αλλά του επιτρέπει να ανταποκριθεί σε κάποιο βαθμό συμφωνίας. Αυτό καθιστά ευκολότερη την απάντηση ερώτησης στον ερωτηθέντα, γεγονός ιδιαίτερα χρήσιμο για τον πληθυσμό που απευθυνόταν το ερωτηματολόγιο. Η κλίμακα likert είναι επίσης γρήγορη, αποδοτική και ανέξοδη μέθοδος συλλογής δεδομένων. Έχει υψηλή ευελιξία και μπορεί να αποσταλεί μέσω διαδικτύου, που ήταν και το ζητούμενο στη συγκεκριμένη έρευνα (LaMarca, 2011).

Επιπλέον, για την κοινοποίηση και συλλογή δεδομένων ηλεκτρονικά χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο google forms. Το google forms είχε ορισμένα ισχυρά πλεονεκτήματα έναντι άλλων εργαλείων μέτρησης. Αρχικά, πρόκειται για ένα δωρεάν ηλεκτρονικό εργαλείο που επιτρέπει την εύκολη και αποτελεσματική συλλογή πληροφοριών. Επίσης, είναι εύκολο στη χρήση και μπορεί να χρησιμοποιηθεί και από μη καταρτισμένους χρήστες του διαδικτύου. Τα δεδομένα που λαμβάνονται αποθηκεύονται αυτόματα και μπορούν να αναλυθούν λεπτομερώς. Ακόμα, οι φόρμες ενσωματώνονται με τα υπολογιστικά φύλλα της Google με αποτέλεσμα να υπάρχει η δυνατότητα πρόσβασης σε μια προβολή υπολογιστικών φύλλων για τα δεδομένα που συλλέχθηκαν. Το google forms μας επιτρέπει να δούμε πώς θα εμφανιστεί η έρευνα πριν την αποστολή στους παραλήπτες. Ενώ, το εργαλείο αυτό επιτρέπει την μη συλλογή των διευθύνσεων ηλεκτρονικού ταχυδρομείου του δείγματος με αποτέλεσμα να εξασφαλίζεται το απόρρητο. Η φόρμα μπορεί να σταλεί μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, να ενσωματωθεί σε ιστότοπους, να σταλεί με το σύνδεσμο μέσω κοινωνικών δικτύων ή με οποιοδήποτε άλλο μέσο. Τέλος, ένας ακόμα λόγος που χρησιμοποιήθηκε αυτό το εργαλείο είναι διότι μέσω αυτού μπορούν να ληφθούν απεριόριστες απαντήσεις χωρίς κόστος. (“Advantages and disadvantages of Google forms,” 2018)

Για την επεξεργασία των δεδομένων και την στατιστική ανάλυση αυτών χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό IBM SPSS Statistics 23. Το λογισμικό αυτό έχει πληθώρα πλεονεκτημάτων και για αυτό επιλέχθηκε η χρήση του. Τα θετικά του προγράμματος αυτού προκύπτουν από τα χαρακτηριστικά του, καθώς προσφέρει προηγμένη στατιστική ανάλυση, ευκολία χρήσης, ευελιξία και η δυνατότητα χρήσης και από άτομα που δεν το έχουν χρησιμοποιήσει στο παρελθόν (“Why IBM SPSS software?,” n.d.). Το πρόγραμμα αυτό δίνει τη δυνατότητα να γίνουν όλες οι στατιστικές αναλύσεις που ήταν επιθυμητό να πραγματοποιηθούν και αυτός ήταν ο κύριος λόγος για τον οποίο επιλέχθηκε.

3.4. Πιλοτική έρευνα

Η πιλοτική έρευνα αποτελεί πολύτιμο εργαλείο στο σχεδιασμό ενός ερωτηματολογίου και στη συγκεκριμένη ερευνητική εργασία αποτέλεσε σημαντικό βήμα για τον ολοκληρωμένο σχεδιασμό του ερωτηματολογίου. Έπειτα από την αρχική κατασκευή του ερωτηματολογίου, η πιλοτική δοκιμή χωρίστηκε σε δύο στάδια. Στο πρώτο στάδιο το ερωτηματολόγιο διαβάστηκε από άτομα που δεν συμμετείχαν στην κατασκευή του. Σε αυτό το στάδιο εντοπίστηκαν ορισμένες ασάφειες και λάθη που δεν είχαν εντοπιστεί προηγουμένως και επαναδιατυπώθηκαν ερωτήσεις, δημιουργήθηκαν ορισμένες καινούριες και άλλες συγχωνεύτηκαν. Η διόρθωση έγινε μελετώντας ξανά τη διαθέσιμη βιβλιογραφία και λαμβάνοντας υπόψη τις εύστοχες παρατηρήσεις που είχαν γίνει από τους συμμετέχοντες του πρώτου σταδίου της πιλοτικής έρευνας. Το ερωτηματολόγιο έγινε πιο περιεκτικό, σαφές και σωστότερα δομημένο. Στο δεύτερο και τελευταίο στάδιο της πιλοτικής έρευνας δόθηκε προς συμπλήρωση το ερωτηματολόγιο σε άτομα που ανήκουν στην ομάδα στόχου των συμμετεχόντων. Τα άτομα αυτά πέρα από τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, σχολίασαν σχετικά με τη διατύπωση, τη δομή και το μήκος του ερωτηματολογίου. Έτσι, έγιναν κάποιες επιπλέον διορθώσεις σύμφωνα με τις παρατηρήσεις, όσον αφορά κυρίως τη διατύπωση μερικών ερωτήσεων και τη δομή του ερωτηματολογίου. Με αυτή την ανατροφοδότηση από τους συμμετέχοντες στην πιλοτική έρευνα, πέρα από ασάφειες που διορθώθηκαν, έγινε εξοικείωση με τις μετρήσεις καθώς ήταν η πρώτη φορά που λήφθηκαν απαντήσεις και φάνηκε αν οι απαντήσεις στις ερωτήσεις μετρούσαν το επιθυμητό. Αν απαντούσαν δηλαδή όντως στο ερώτημα για το οποίο τέθηκε η ερώτηση.

3.5. Διαδικασία μέτρησης

Η διαδικασία συλλογής δεδομένων, ξεκίνησε τον Φεβρουάριο του 2019 και τελείωσε τον Μάρτιο του ίδιου έτους, δηλαδή μεταξύ χειμερινού και εαρινού εξαμήνου. Η έρευνα απευθυνόταν αποκλειστικά σε φοιτητές ή απόφοιτους ΑΕΙ ή ΤΕΙ.

Το ερωτηματολόγιο, το οποίο είχε ερωτήσεις που υπάγονταν σε κατηγορική και ιεραρχική κλίμακα καθώς και ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, αναρτήθηκε στο διαδίκτυο και βρισκόταν μόνο σε ηλεκτρονική μορφή. Όταν συμπληρώθηκε το απαιτούμενο δείγμα, αποσύρθηκε. Το κάθε άτομο, το οποίο είχε πρόσβαση, συμπλήρωνε εθελοντικά και ανώνυμα το ερωτηματολόγιο, καθώς δε ζητούνταν προσωπικά στοιχεία πέρα από το φύλο και την φοίτηση ή αποφοίτηση από την τριτοβάθμια εκπαίδευση, εξασφαλίζοντας, έτσι, το απόρρητο. Πριν την έναρξη των ερωτήσεων, αναγραφόταν σε ένα μικρό κείμενο ο σκοπός της έρευνας, τα άτομα που διεξήγαν την έρευνα, ποιοι έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν (άτομα με μαθησιακές δυσκολίες), καθώς και η ενδεικτική διάρκεια της έρευνας. Συνολικά, η συμπλήρωση διαρκούσε περίπου 10 με 15 λεπτά.

3.6. Ποσοτική και ποιοτική ανάλυση των αποτελεσμάτων

Η παρούσα έρευνα είναι μικτή, δηλαδή ποιοτική και ποσοτική. Συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο αποτελούταν από ερωτήσεις κλειστού τύπου, οι οποίες απαντώνταν είτε με ΝΑΙ είτε με ΟΧΙ, αλλά και από ερωτήσεις όπου οι συμμετέχοντες καλούνταν να αξιολογήσουν με μία κλίμακα την απάντησή τους. Ειδικότερα, χρησιμοποιήθηκε, η κλίμακα αξιολόγησης likert, κατά την οποία οι απαντήσεις ήταν ποιοτικές τιμές όπως: πολύ, λίγο κλπ. Πέρα από τις ερωτήσεις κλειστού τύπου, χρησιμοποιήθηκαν και ελάχιστες ερωτήσεις ανοιχτού τύπου όπου ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να απαντήσουν αναλυτικά στο ζητούμενο της ερώτησης. Επίσης, σε ορισμένες ερωτήσεις υπήρχε στις ενδεχόμενες απαντήσεις το στοιχείο «άλλο» όπου δινόταν η ευκαιρία στον ερωτηθέντα να συμπληρώσει την απάντησή του με επιπλέον δικό του στοιχείο ή να δώσει εξολοκλήρου τη δική του απάντηση αν δεν έβρισκε την κατάλληλη στις προτεινόμενες.

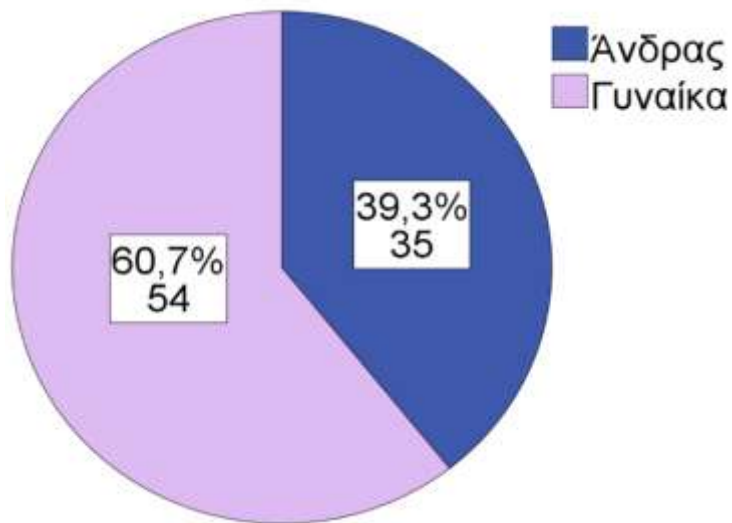
Η ανάλυση των αποτελεσμάτων χωρίστηκε σε επιμέρους στάδια. Αρχικά, πραγματοποιήθηκε η εισαγωγή των δεδομένων στο πρόγραμμα excel, όπου έγινε μία αδρή κωδικοποίηση αυτών για να είναι εφικτή η μεταφορά τους στο πρόγραμμα στατιστικής ανάλυσης IBM SPSS Statistics, 23^{ης} έκδοσης. Το επόμενο στάδιο της ανάλυσης περιελάμβανε την εκτενή κωδικοποίηση των δεδομένων από ποιοτικά σε αριθμητικά. Στο πρόγραμμα στατιστικής ανάλυσης που επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί, δεν μπορούν να αναλυθούν εύκολα μη αριθμητικά δεδομένα με αποτέλεσμα αυτό το στάδιο να αποτελεί αναγκαίο βήμα για τη μετέπειτα ανάλυσή τους. Σε αυτό το στάδιο, επίσης, οι απαντήσεις ομαδοποιήθηκαν και κατηγοριοποιήθηκαν. Εφόσον, λοιπόν, τα δεδομένα από ποιοτικά είχαν μετατραπεί σε ποσοτικά, το επόμενο βήμα ήταν η ανάλυση των δεδομένων και η σχεδίαση πινάκων και διαγραμμάτων σύμφωνα με την ανάλυση αυτών και με βάση τις ερευνητικές υποθέσεις που είχαν οριστεί εκ των προτέρων. Με την ανάλυση των δεδομένων, όμως, φανερώθηκαν νέες σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών και επισημάνθηκαν στα αποτελέσματα και στην ανάλυση αυτών.

4. Αποτελέσματα

4.1. Απαντήσεις

Τα αποτελέσματα της έρευνας αφορούν τους ερευνητικούς στόχους της εργασίας και προκύπτουν από τις απαντήσεις που έδωσαν οι 89 συμμετέχοντες με μαθησιακές δυσκολίες στις ερωτήσεις που περιελάμβανε το ερωτηματολόγιο. Οι απαντήσεις έχουν ομαδοποιηθεί και επεξεργαστεί κατάλληλα για να διεξαχθούν τα εξής αποτελέσματα.

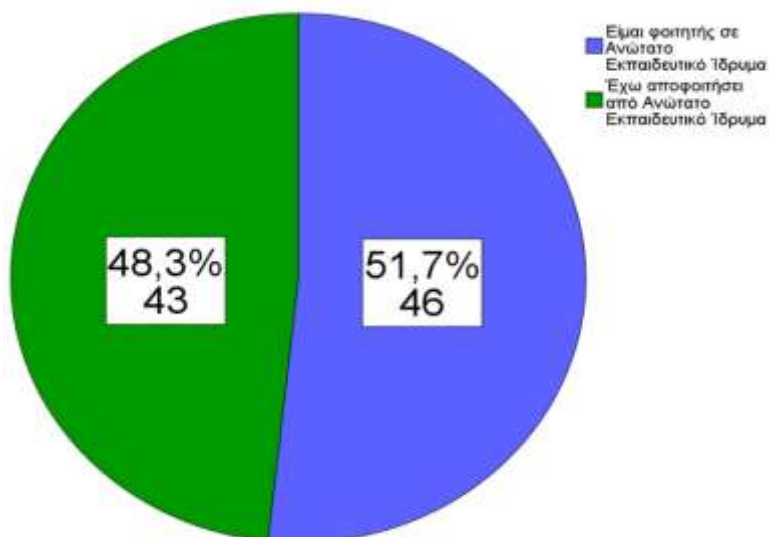
1. Η πρώτη απάντηση που κλήθηκαν να δώσουν οι συμμετέχοντες στο ερωτηματολόγιο αφορούσε το φύλο. Οι απαντήσεις που δόθηκαν είναι οι εξής:



Εικόνα 1- Φύλο

Όσον αφορά το φύλο γίνεται εμφανές ότι το ποσοστό των γυναικών (60,7%) είναι πολύ μεγαλύτερο έναντι των ανδρών (39,3%).

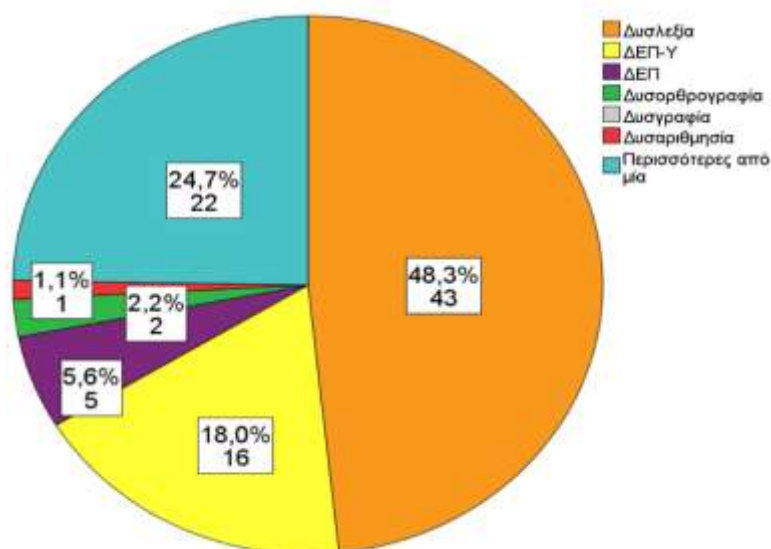
2. Η δεύτερη απάντηση που κλήθηκαν να επιλέξουν οι συμμετέχοντες ήταν μεταξύ φοιτητή ΑΕΙ και απόφοιτου ΑΕΙ



Εικόνα 2- Φοιτητής ή Απόφοιτος ΑΕΙ

Το δείγμα αποτελούταν τόσο από φοιτητές σε ΑΕΙ, όσο και από απόφοιτους ΑΕΙ, με ποσοστά 51,7% και 48,3% αντίστοιχα.

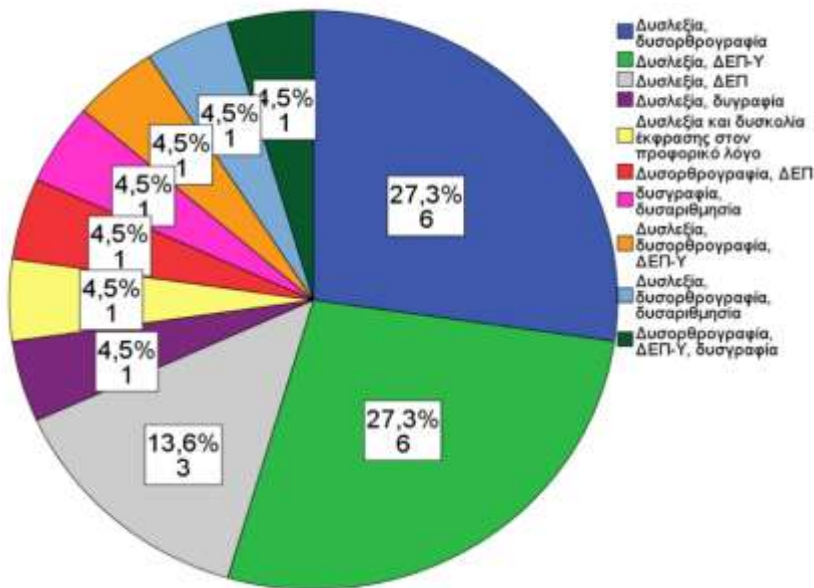
3. Η επόμενη ερώτηση ήταν ανοιχτού τύπου και ήταν η εξής: «Ποια είναι η μαθησιακή σας δυσκολία; π.χ. δυσλεξία, δυσορθογραφία, ΔΕΠ-Υ. Αναφέρετε αναλυτικά.»



Εικόνα 3- Μαθησιακή δυσκολία

Στη συγκεκριμένη ερώτηση το κάθε άτομο συμπλήρωνε γραπτώς τη/τις μαθησιακή/μαθησιακές του δυσκολία/δυσκολίες. Η μαθησιακή δυσκολία στο μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος είναι η δυσλεξία με συντριπτικό ποσοστό 48,3% (43 άτομα). Το αμέσως μεγαλύτερο ποσοστό (24,7%, 22 άτομα) συγκεντρώνει η ΔΕΠ-Υ (Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα) και έπειτα η ΔΕΠ (Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής χωρίς Υπερκινητικότητα) με ποσοστό 5,6% (5 άτομα). Δύο άτομα του συνολικού δείγματος είχαν δυσορθογραφία με ποσοστό 2,2% και μόνο ένα άτομο δυσαριθμηση, με ποσοστό 1,1%. Τέλος, πληθώρα των ερωτηθέντων και συγκεκριμένα το 24,7%, δηλαδή 22

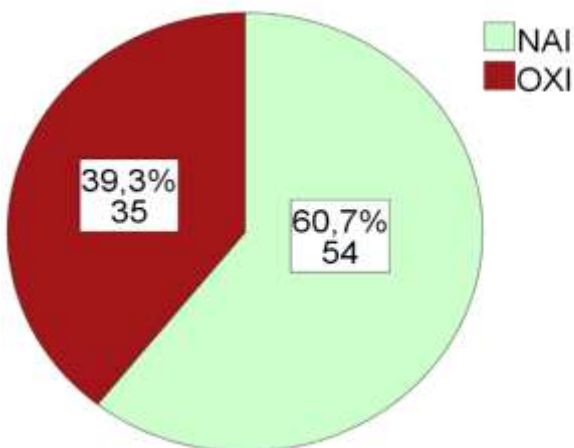
άτομα του δείγματος συμπλήρωσε περισσότερες από μία μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίες αναλύονται στο παρακάτω διάγραμμα:



Εικόνα 4- Περισσότερες από μία μαθησιακές δυσκολίες

Η πιο συχνή συνοσηρότητα μεταξύ των μαθησιακών δυσκολιών στο συγκεκριμένο δείγμα, είναι η δυσλεξία με δυσορθογραφία και η δυσλεξία με ΔΕΠ-Υ, με ακριβώς ίδιο ποσοστό, 27,3% (6 άτομα). Στη συνέχεια ακολουθεί η δυσλεξία με τη ΔΕΠ, με ποσοστό 13,6% (3 άτομα).

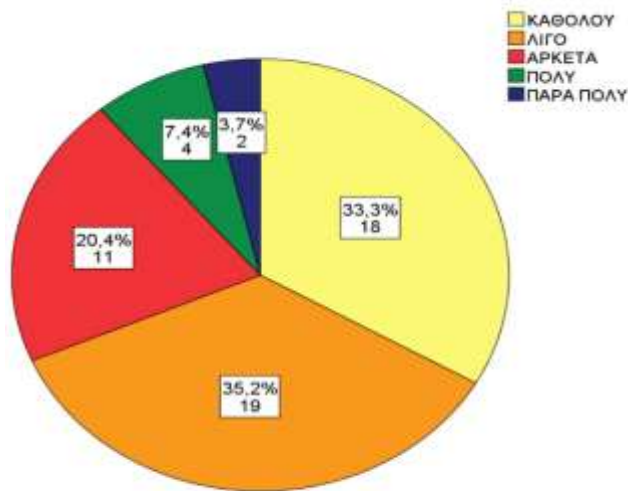
4. Η τέταρτη κατά σειρά ερώτηση ήταν «Έχετε ειδικό έγγραφο από Δημόσια Υπηρεσία, το οποίο πιστοποιεί τη μαθησιακή δυσκολία σας;»



Εικόνα 5- Ειδικό έγγραφο

Εκ των ανωτέρω προκύπτει ότι η πλειοψηφία των ατόμων με Μαθησιακές Δυσκολίες στο συγκεκριμένο δείγμα, έχει έγγραφο από Δημόσια υπηρεσία, το οποίο πιστοποιεί τη Μαθησιακή τους Δυσκολία (60,7% έναντι 39,3%).

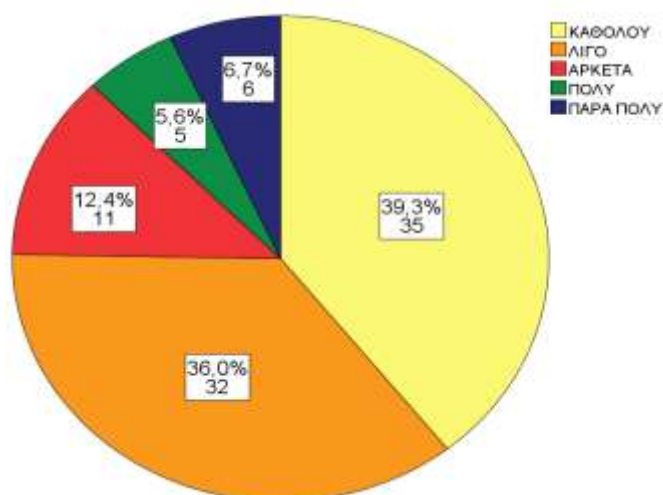
5. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν κατά πόσο συμφωνούν με την πρόταση: «Το έγγραφό μου αξιοποιήθηκε στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση.»



Εικόνα 6- Αξιοποίηση εγγράφου στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Στη συγκεκριμένη ερώτηση, απάντησαν μόνο τα 54 άτομα τα οποία ανέφεραν ότι έχουν ειδικό έγγραφο που πιστοποιεί τη μαθησιακή τους δυσκολία, δηλαδή το 60,7% επί του συνολικού δείγματος. Βάσει των απαντήσεων, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων απάντησε ότι το έγγραφό τους αξιοποιήθηκε «ΛΙΓΟ» (35,2%) έως «ΚΑΘΟΛΟΥ» (33,3%). Μόνο 17 άτομα υποστηρίζουν ότι αξιοποιήθηκε «ΑΡΚΕΤΑ» έως «ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ».

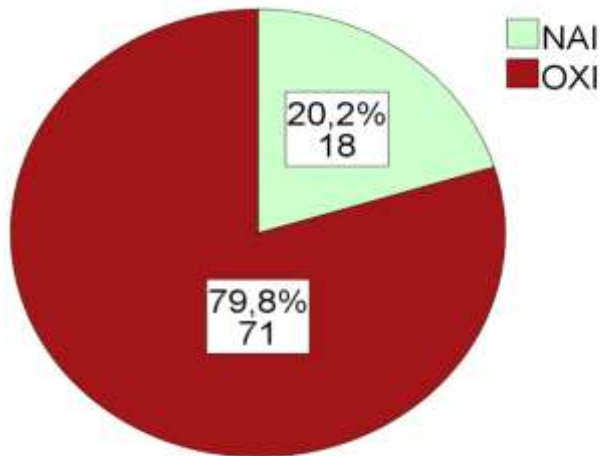
6. Επίσης, και σε αυτό το σημείο οι ερωτηθέντες κλήθηκαν να απαντήσουν πόσο συμφωνούν με την εξής πρόταση: «Ο στόχος για την ένταξη στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αποθαρρύνθηκε λόγω των μαθησιακών μου δυσκολιών.»



Εικόνα 7- Αποθάρρυνση στόχου ένταξης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση εξαιτίας μαθησιακών δυσκολιών

Παραπάνω, ο στόχος για την ένταξη στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση φαίνεται να αποθαρρύνθηκε «ΛΙΓΟ» (36%) σε ένα μεγάλο ποσοστό του δείγματος, αλλά το μεγαλύτερο ποσοστό δεν αποθαρρύνθηκε «ΚΑΘΟΛΟΥ» (39,3%) λόγω των μαθησιακών δυσκολιών. Παρ' όλα αυτά, η επιλογή «ΑΡΚΕΤΑ» σημείωσε ποσοστό 12,4%, η επιλογή «ΠΟΛΥ», 5,6% και τέλος, η επιλογή «ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ» 6,7%.

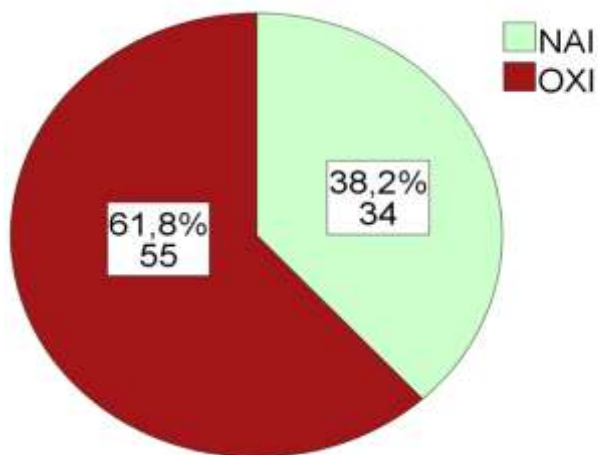
7. Ακόμα, οι συμμετέχοντες συμφώνησαν ή διαφώνησαν στην εξής κατάφαση: «Επισκέφθηκα σύμβουλο επαγγελματικού προσανατολισμού για την επιλογή σχολής.»



Εικόνα 8- Επίσκεψη σε σύμβουλο επαγγελματικού προσανατολισμού

Βάσει της παραπάνω ερώτησης, προκύπτει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος δεν επισκέφθηκε σύμβουλο επαγγελματικού προσανατολισμού για την επιλογή σχολής, με αποτελέσματα 79,8% έναντι 20,2%.

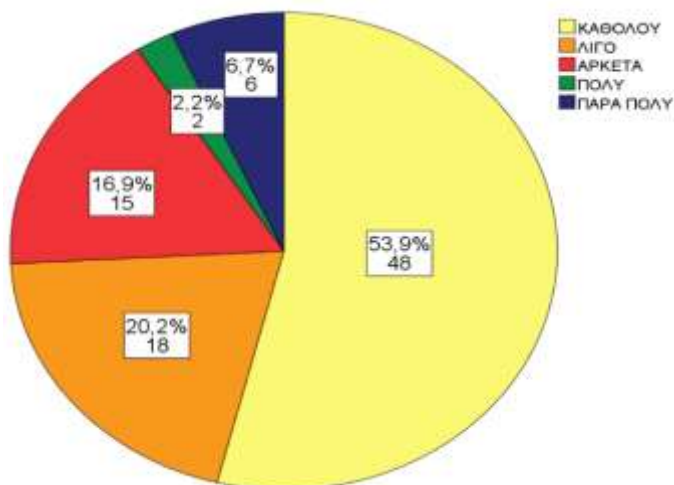
8. Επίσης, το ίδιο κλήθηκαν να κάνουν και στην κατάφαση: «Πριν την επιλογή σχολής, μελέτησα το πρόγραμμά σπουδών για να εκτιμήσω το βαθμό δυσκολίας των μαθημάτων.»



Εικόνα 9- Μελέτη προγράμματος σπουδών

Η πλειοψηφία του δείγματος απάντησε ότι δε μελέτησε το πρόγραμμα σπουδών πριν την επιλογή Σχολής, για την εκτίμηση του βαθμού δυσκολίας των μαθημάτων, με αποτελέσματα 61,8% έναντι 38,2%.

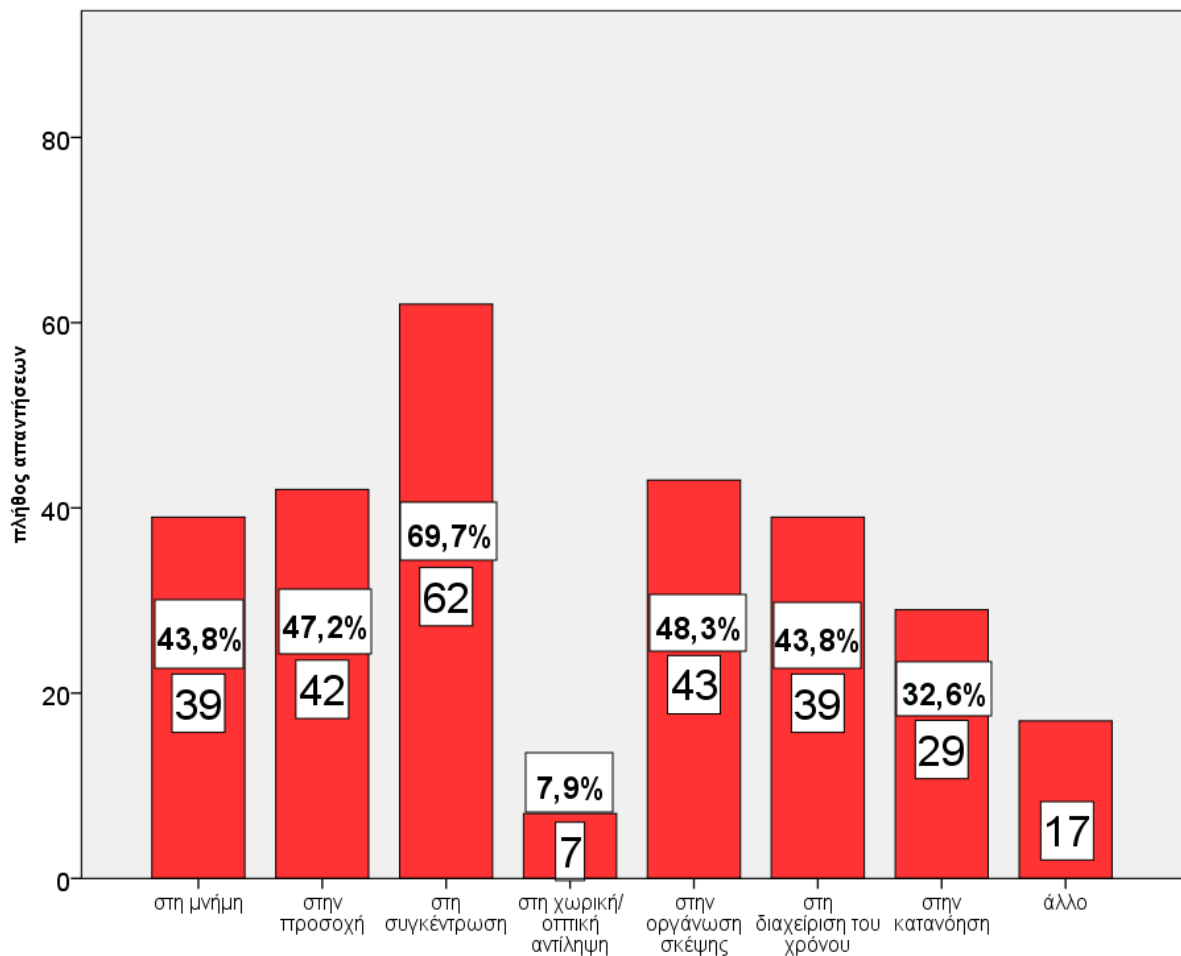
9. Οι ερωτηθέντες κλήθηκαν να απαντήσουν πόσο συμφωνούν με την πρόταση: «Οι μαθησιακές μου δυσκολίες επηρέασαν την επιλογή σχολής.»



Εικόνα 10- Επιρροή μαθησιακών δυσκολιών στην επιλογή σχολής

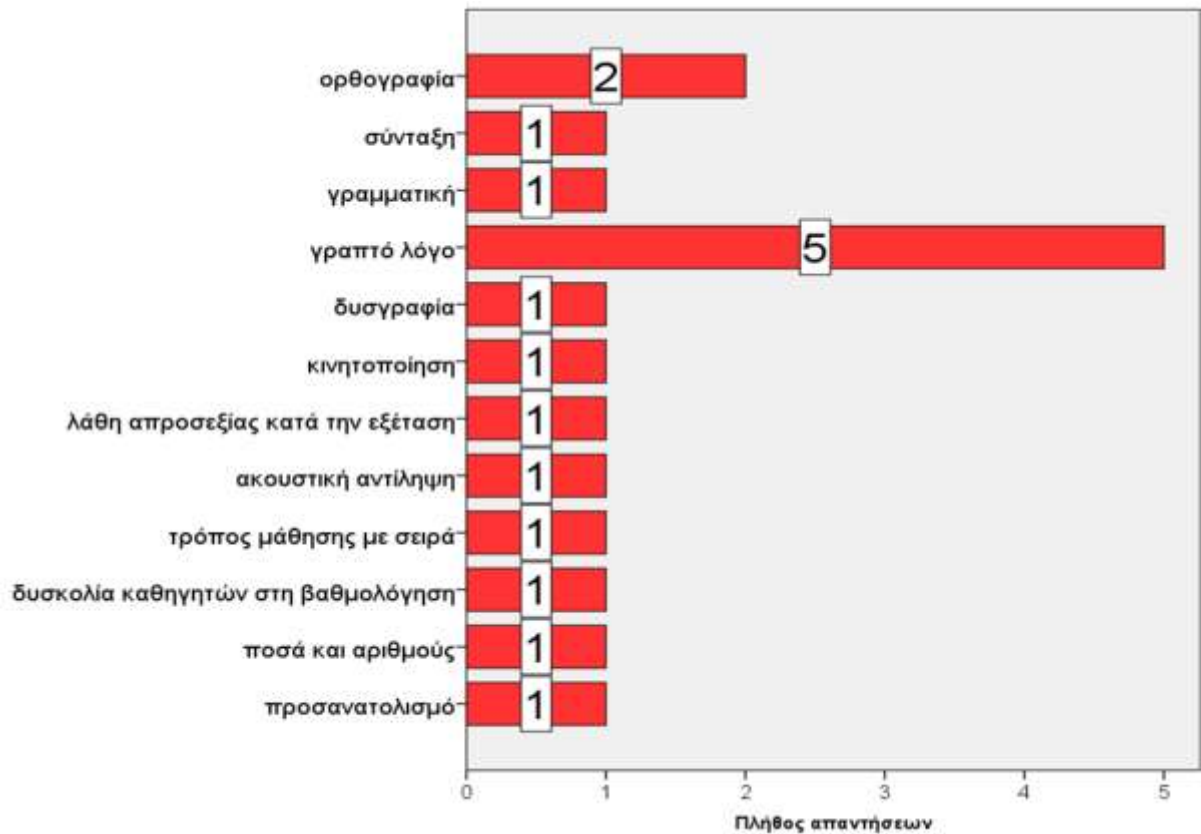
Όπως είναι εμφανές, ο μεγαλύτερος αριθμός του δείγματος απάντησε «ΚΑΘΟΛΟΥ» (53,9%) και «ΛΙΓΟ» (20,2%) στην ερώτηση για το αν επηρέασαν οι μαθησιακές δυσκολίες την επιλογή σχολής. Αρκετές ήταν και οι απαντήσεις της επιλογής «ΑΡΚΕΤΑ» (16,9%). Τέλος, η μειοψηφία απάντησε ότι επηρέασαν «ΠΟΛΥ» και «ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ» με αποτελέσματα 2,2% και 6,7% αντίστοιχα.

10. Ενώ στη 10^η ερώτηση χρειάστηκε να επιλέξουν ποιες είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν



Εικόνα 11- Δυσκολίες

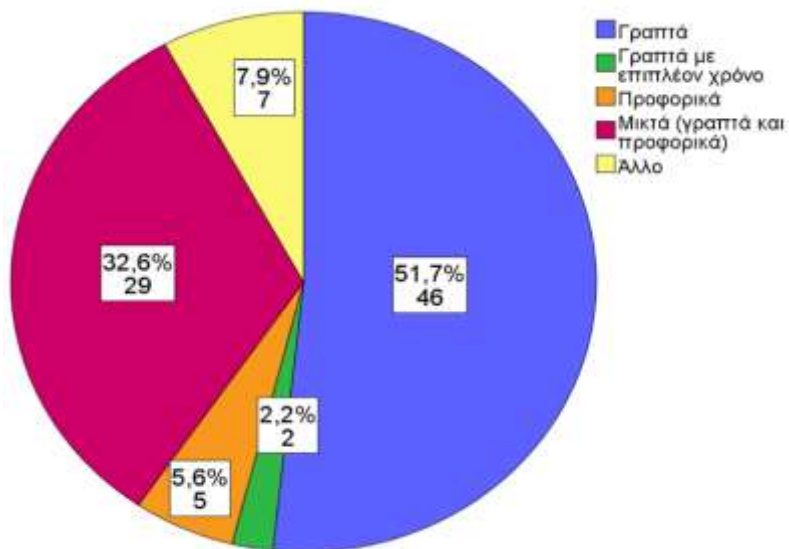
Στο σημείο αυτό, τα άτομα του δείγματος μπορούσαν να επιλέξουν περισσότερες από μία απαντήσεις σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Είναι σημαντικό να τονισθεί ότι στη συγκεκριμένη ερώτηση, το ποσοστό των κάθε απαντήσεων υπολογίζεται επί τοις εκατό της κάθε απάντησης σε σχέση με το σύνολο των ερωτηθέντων. Για παράδειγμα, στη συγκέντρωση, η οποία έχει τις περισσότερες απαντήσεις, το ποσοστό 69,7% υπολογίστηκε βάσει των απαντήσεων αποκλειστικά για τη συγκέντρωση και όχι και για τις υπόλοιπες επιλογές. Στη συνέχεια, το αμέσως μεγαλύτερο ποσοστό (48,3%) συγκεντρώνουν τα προβλήματα στην οργάνωση σκέψης και έπειτα στην προσοχή (47,2%). Ακριβώς το ίδιο ποσοστό (43,8%) συγκεντρώνουν τα προβλήματα στη μνήμη και στη διαχείριση του χρόνου. Τα προβλήματα στην κατανόηση έλαβαν επίσης πολλές απαντήσεις, με ποσοστό 32,6%. Τέλος, πολύ λιγότερες ήταν οι απαντήσεις για τα προβλήματα στη χωρική/οπτική αντίληψη (7,9%), ενώ η επιλογή: «Άλλο» συγκέντρωσε 17 απαντήσεις με ορισμένους ερωτηθέντες να δίνουν περισσότερες από μία απαντήσεις στο «Άλλο». Αυτό συνέβαινε καθώς στην τελευταία επιλογή, οι ερωτηθέντες είχαν τη δυνατότητα να συμπληρώσουν γραπτώς όποιες περαιτέρω δυσκολίες αντιμετωπίζουν, οι οποίες δεν υπήρχαν στις προτεινόμενες απαντήσεις. Παρακάτω, παρατίθεται ο σχετικός πίνακας με τις απαντήσεις που συμπλήρωσαν τα άτομα στην επιλογή «Άλλο»:



Εικόνα 12- Άλλες δυσκολίες

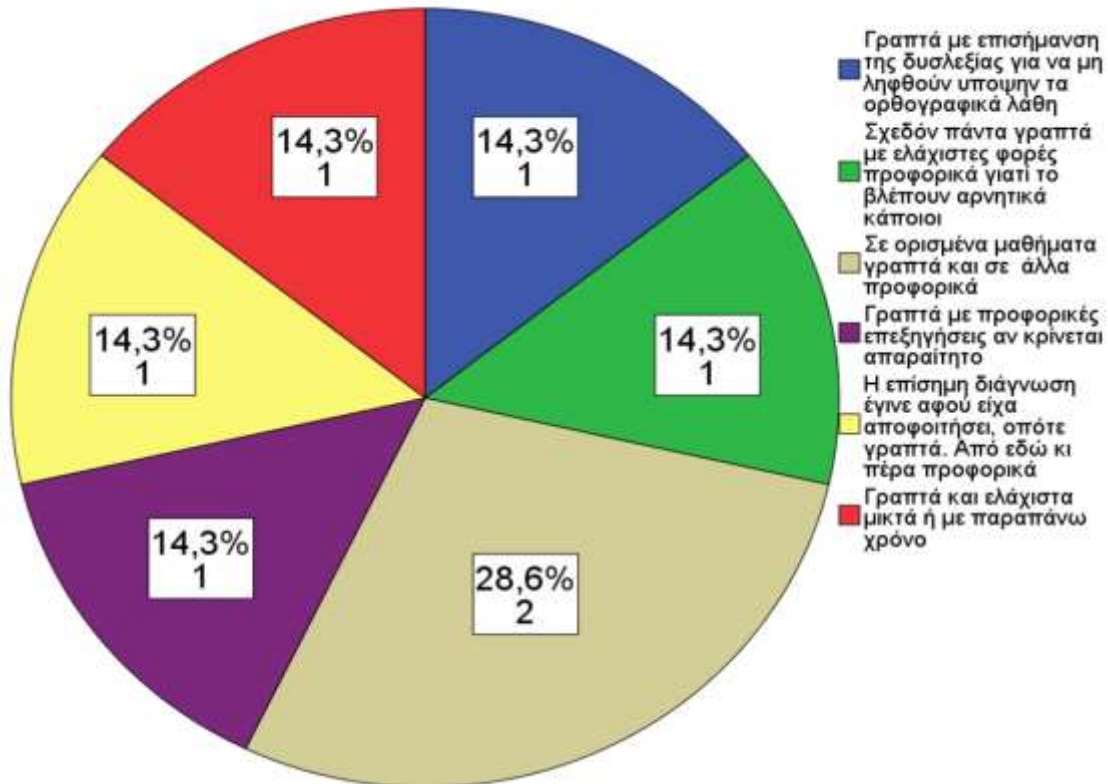
Για τον συγκεκριμένο πίνακα, πρέπει να τονισθεί ότι οι απαντήσεις ομαδοποιήθηκαν. Για παράδειγμα, τα προβλήματα σύνταξης και παραγωγής γραπτού λόγου ομαδοποιήθηκαν στον «γραπτό λόγο» κ.ο.κ. Όπως γίνεται αντιληπτό, η πλειονότητα των απαντήσεων ανέφεραν προβλήματα στο γραπτό λόγο και έπειτα στην ορθογραφία, όπως φαίνεται αναλυτικά στον πίνακα.

11. Σε αυτό το σημείο οι ερωτηθέντες κλήθηκαν να επιλέξουν πώς εξετάζονται



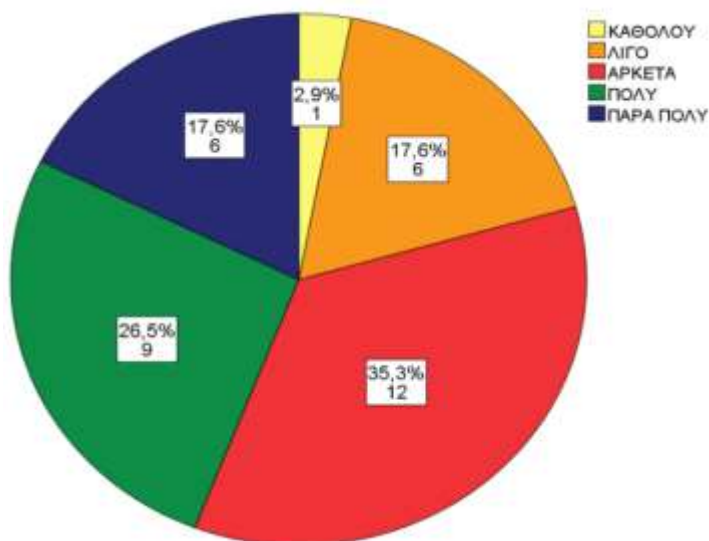
Εικόνα 13- Εξετάζομαι:

Από το παραπάνω διάγραμμα φαίνεται πως η πλειονότητα εξετάζεται γραπτά, με ποσοστό 51,7% (46 άτομα) και έπειτα μικτά (γραπτά και προφορικά) με ποσοστό 32,6%. Επίσης, μόνο 5 άτομα εξετάζονται αποκλειστικά προφορικά (ποσοστό 5,6%) και 2 άτομα εξετάζονται γραπτά με επιπλέον χρόνο (ποσοστό 2,2%). Στην επιλογή «Άλλο», δινόταν η ευκαιρία να συμπληρώσει ο καθένας οποιοδήποτε επιπλέον τρόπο εξέτασης, ο οποίος δεν είχε συμπεριληφθεί. Τα αποτελέσματα είναι ενδιαφέροντα ,εξετάζοντας το παρακάτω διάγραμμα που αφορά τι απάντησαν οι συμμετέχοντες που επέλεξαν «Άλλο»



Εικόνα 14- Άλλος τρόπος εξέτασης

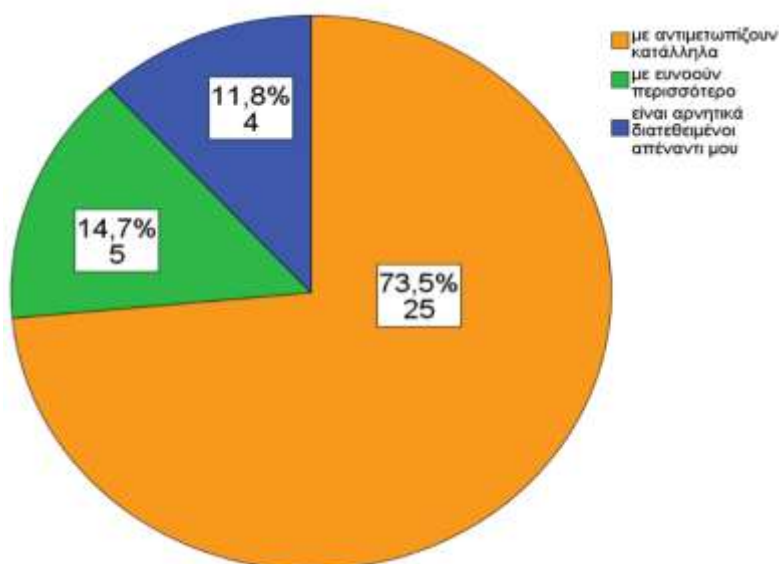
12. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν πόσο συμφωνούν με την πρόταση: «Η προφορική εξέταση με βοηθάει.»



Εικόνα 15- Η προφορική εξέταση βοηθάει

Στη συγκεκριμένη ερώτηση, απάντησαν μόνο όσα άτομα επέλεξαν ότι εξετάζονταν προφορικά ή μικτά (γραπτά και προφορικά), δηλαδή 34 άτομα, το 38,2% του συνολικού δείγματος. Η προφορική εξέταση δείχνει να βοηθάει σε μεγάλο βαθμό τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες της συγκεκριμένης έρευνας, σημειώνοντας τη συντριπτική πλειοψηφία οι επιλογές «ΑΡΚΕΤΑ» (35,3%, 12 άτομα) και «ΠΟΛΥ» (26,5%, 9 άτομα). Οι απαντήσεις «ΛΙΓΟ» και «ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ» σημείωσαν ακριβώς το ίδιο ποσοστό, 17,6%, δηλαδή 6 άτομα η κάθε απάντηση και τέλος, μόνο 1 άτομο επέλεξε «ΚΑΘΟΛΟΥ» (2,9%).

13. Επίσης, τα ίδια άτομα (άτομα που επέλεξαν ότι εξετάζονταν προφορικά ή μικτά) κλήθηκαν να επιλέξουν την προτιμότερη προσωπική συνέχεια της πρότασης: «Κατά την προφορική εξέταση, θεωρώ ότι οι καθηγητές:»

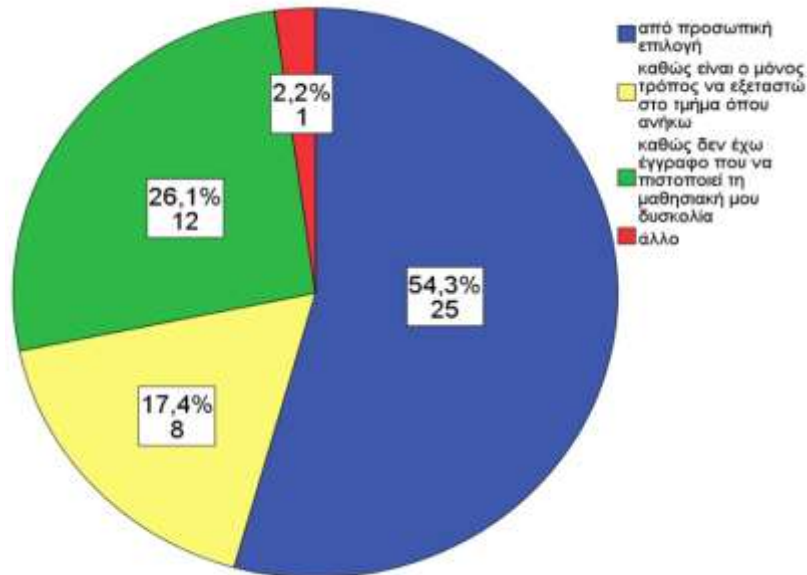


Εικόνα 16- Αντιμετώπιση καθηγητών κατά την προφορική εξέταση

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων θεωρεί ότι κατά την προφορική εξέταση οι καθηγητές τους αντιμετωπίζουν κατάλληλα, με ποσοστό 73,5% (25 άτομα), ενώ 5 άτομα υποστηρίζουν ότι οι

καθηγητές τους ευνοούσαν περισσότερο (ποσοστό 14,7%) και 4 άτομα ότι ήταν αρνητικά διατεθειμένοι απέναντι τους (ποσοστό 11,8%).

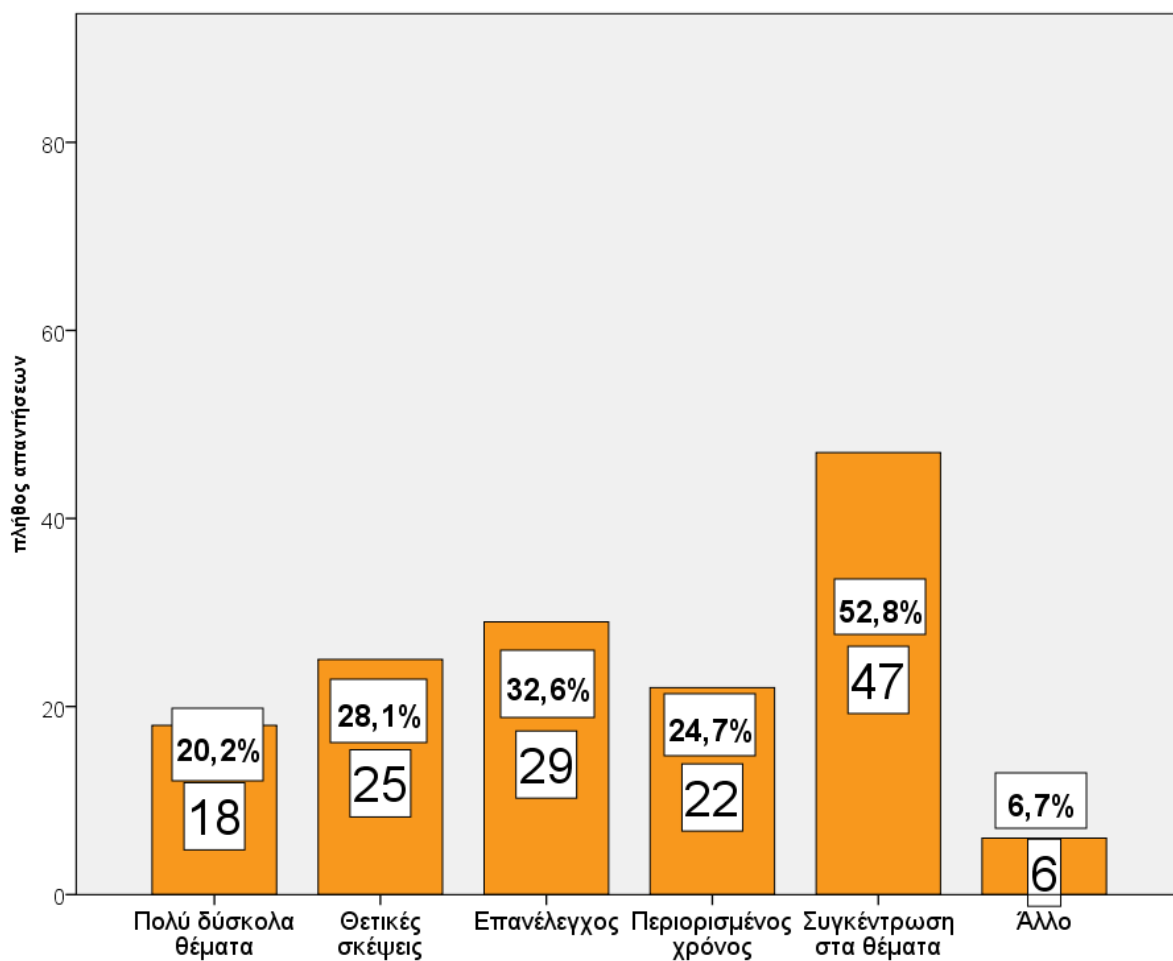
14. Όσοι απάντησαν στην ερώτηση 11 πως εξετάζονται αποκλειστικά γραπτά κλήθηκαν να επιλέξουν γιατί εξετάζονται γραπτά και οι απαντήσεις φαίνονται στο παρακάτω διάγραμμα



Εικόνα 17- Εξετάζομαι γραπτά:

Όσοι εξετάζονται αποκλειστικά γραπτά, ως επί το πλείστον, εξετάζονται έτσι από προσωπική επιλογή, με ποσοστό 54,3% (25 άτομα). Έπειτα, ένα ακόμη μεγάλο ποσοστό (26,1%), συγκεκριμένα 12 άτομα, επέλεξαν ότι εξετάζονται γραπτά, διότι δεν έχουν έγγραφο που να πιστοποιεί τη μαθησιακή τους δυσκολία. Ακόμη, 8 άτομα επέλεξαν ότι η γραπτή εξέταση είναι ο μόνος τρόπος εξέτασης στο τμήμα, το οποίο ανήκουν. Τέλος, δόθηκε η επιλογή «Άλλο» για όποιον ήθελε να προσθέσει παραπάνω λόγους για τους οποίους εξετάζεται γραπτά. Στην επιλογή αυτή δόθηκε μία απάντηση, στην οποία επισημάνθηκε ότι ο συμμετέχων της έρευνας εξεταζόταν γραπτά από προσωπική επιλογή αλλά μόνο λίγοι καθηγητές έδιναν επιλογή για προφορική εξέταση.

15. Σε αυτό το σημείο οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν τις σκέψεις τους κατά την εξέταση και έδωσαν τις εξής απαντήσεις:



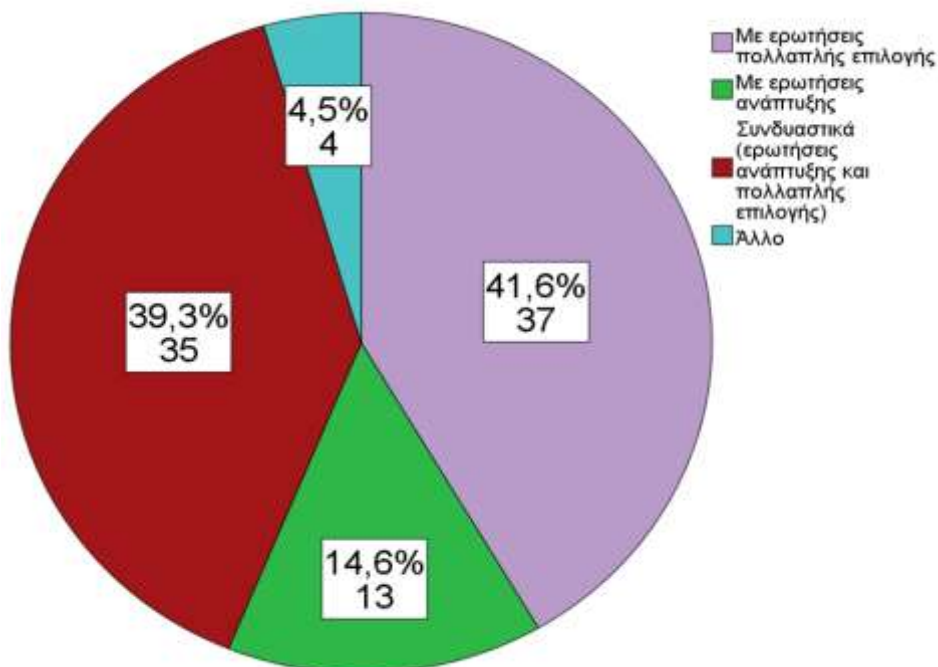
Εικόνα 18- Σκέψεις κατά την εξέταση

Οι ερωτηθέντες μπορούσαν να επιλέξουν περισσότερες από μία απαντήσεις για τις σκέψεις τους κατά την εξέταση ενώ το ποσοστό επί τοις εκατό υπολογίστηκε για την κάθε απάντηση ξεχωριστά. Το μεγαλύτερο ποσοστό (52,8%, 47 άτομα) επέλεξε: συγκέντρωση στα θέματα. Έπειτα, το 32,6% (29 άτομα) επέλεξε: επανέλεγχος, το 28,1% (25 άτομα): θετικές σκέψεις, το 24,7% (22 άτομα): περιορισμένος χρόνος και το 20,2% (18 άτομα): πολύ δύσκολα άτομα. Τέλος, υπήρχε η επιλογή «Άλλο» για όσα άτομα θα ήθελαν να προσθέσουν περαιτέρω σκέψεις τους. Στο παρακάτω διάγραμμα αναλύονται οι 6 σχετικές απαντήσεις:



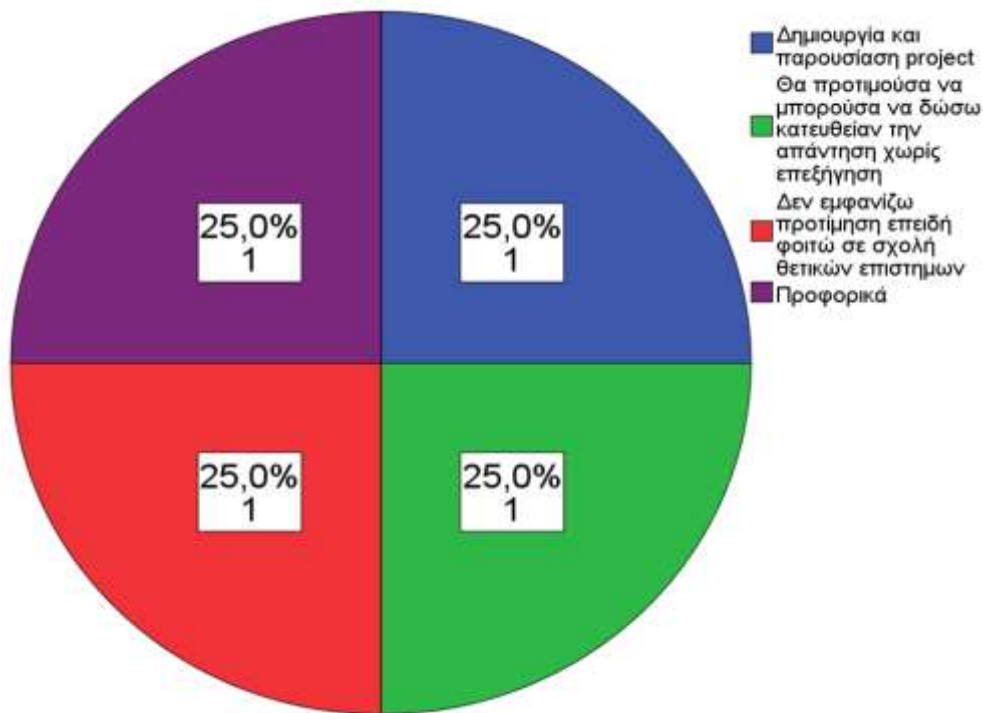
Εικόνα 19- Άλλες σκέψεις κατά την εξέταση

16. Οι συμμετέχοντες απάντησαν πως ο τρόπος που προτιμούν να εξετάζονται στα περισσότερα μαθήματα είναι:



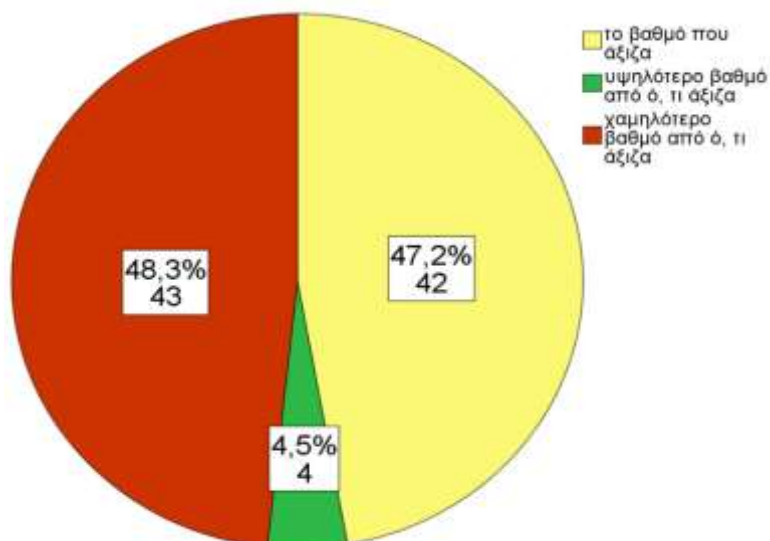
Εικόνα 20- Προτίμηση τρόπου εξέτασης

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων επιλέγει να εξετάζεται με ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, με ποσοστό 41,6% (37 άτομα). Εξίσου μεγάλο ποσοστό (39,3%, 35 άτομα) συγκεντρώνει και η επιλογή: συνδυαστικά (ερωτήσεις ανάπτυξης και πολλαπλής επιλογής), ενώ μόνο το 14,6% του δείγματος (13 άτομα) επιλέγει να εξετάζεται με ερωτήσεις ανάπτυξης. Να σημειωθεί ότι και σε αυτή την ερώτηση δινόταν η επιλογή «Άλλο», με σκοπό να μπορούν να συμπληρώσουν οι ερωτηθέντες επιπλέον τρόπους προτίμησης αν δεν ικανοποιούνταν από τους προτεινόμενους. Στο παρακάτω διάγραμμα αναλύονται οι 4 σχετικές απαντήσεις που αφορούν το 4,5% του συνολικού δείγματος:



Εικόνα 21- Άλλες προτιμήσεις τρόπου εξέτασης

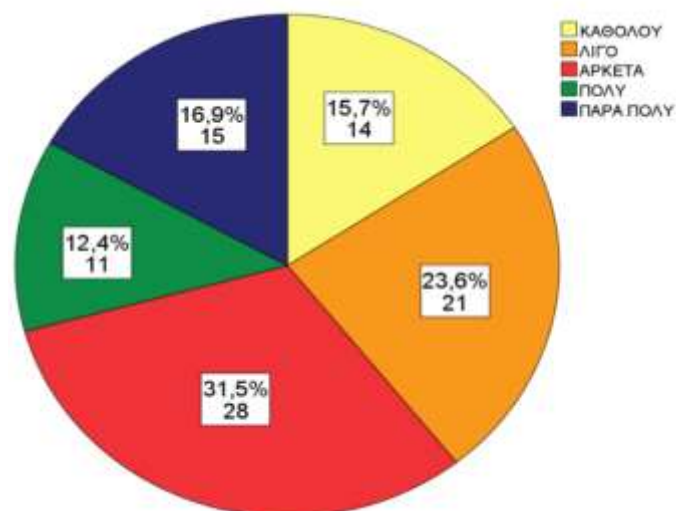
17. Οι ερωτηθέντες θεωρούν ότι στα μαθήματα έχουν λάβει:



Εικόνα 22- Στα μαθήματα έχω λάβει

Το 48,3% (43 άτομα) των ερωτηθέντων θεωρεί ότι έχει λάβει χαμηλότερο βαθμό από ό,τι άξιζε. Επίσης, το 47,2% (42 άτομα) θεωρεί ότι έχει λάβει το βαθμό που άξιζε, ενώ μόνο το 4,5% (4 άτομα) του δείγματος θεωρεί ότι έχει λάβει υψηλότερο βαθμό από ό,τι άξιζε.

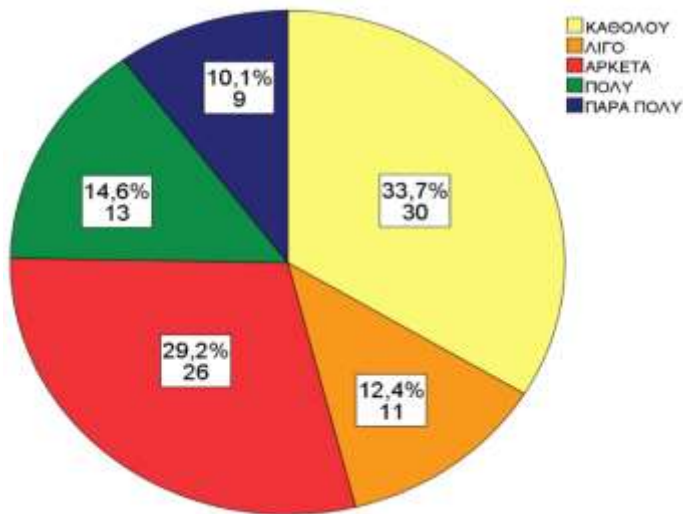
18. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε ποιο βαθμό συμφωνούν με την πρόταση «Θεωρώ ότι οι ομαδικές εργασίες με βοηθούν περισσότερο.»



Εικόνα 23- Βοηθητικές οι ομαδικές εργασίες

Στη συγκεκριμένη ερώτηση, φαίνεται οι απαντήσεις να είναι μοιρασμένες, με τις επιλογές «ΑΡΚΕΤΑ» και «ΛΙΓΟ» να αποτελούν το μεγαλύτερο μέρος του ποσοστού (31,5%, 28 άτομα και 23,6%, 21 άτομα αντίστοιχα). Στις υπόλοιπες επιλογές, υπάρχει πολύ μικρή διαφορά, καθώς 15 άτομα απάντησαν «ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ» (16,9%), 14 άτομα απάντησαν «ΚΑΘΟΛΟΥ» (15,7%) και τέλος, 11 άτομα απάντησαν «ΠΟΛΥ» (12,4%).

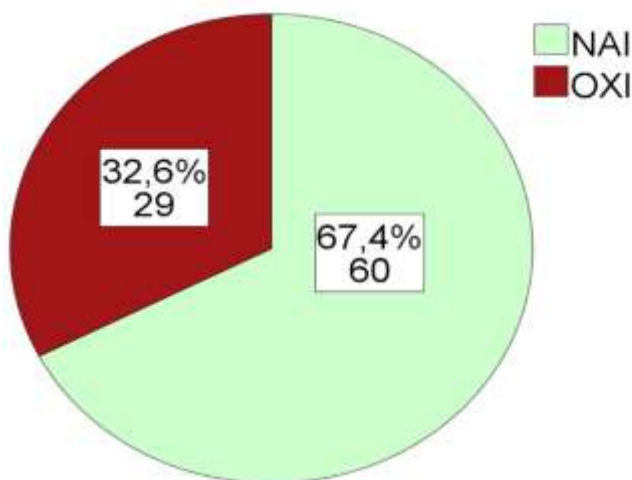
19. Και εδώ κλήθηκαν οι ερωτηθέντες να κάνουν το ίδιο με την έξης πρόταση: «Θα ήθελα περισσότερο χρόνο για την ενοικίαση βιβλίων από την πανεπιστημιακή βιβλιοθήκη.»



Εικόνα 24- Επιθυμία περισσότερου χρόνου για την ενοικίαση βιβλίων από την πανεπιστημιακή βιβλιοθήκη

Η πλειοψηφία του δείγματος δε θα χρειαζόταν περισσότερο χρόνο για την ενοικίαση βιβλίων από την πανεπιστημιακή βιβλιοθήκη με το 33,7% (30 άτομα) του πληθυσμού να επέλεξε «ΚΑΘΟΛΟΥ». Όμως, υπήρχαν επίσης αρκετά άτομα (26) που επέλεξαν «ΑΡΚΕΤΑ» (29,2%). Η επιλογή «ΠΟΛΥ» συγκέντρωσε το 14,6% (13 άτομα) του δείγματος, η επιλογή «ΛΙΓΟ», το 12,4% (11 άτομα) και η επιλογή «ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ» συγκέντρωσε μόνο το 10,1% (9 άτομα) από το συνολικό δείγμα.

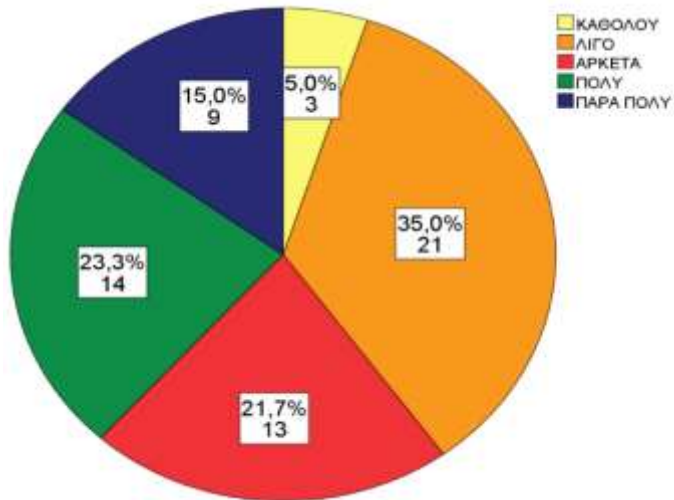
20. Οι ερωτηθέντες κλήθηκαν να απαντήσουν στην πρόταση «Καθυστερήσα/ πιστεύω ότι μπορεί να καθυστερήσω να αποφοιτήσω από τη σχολή μου.»



Εικόνα 25- Καθυστερήση αποφοίτησης

Η συντριπτική πλειονότητα των ερωτηθέντων, απάντησαν ότι καθυστέρησαν ή θα καθυστερήσουν να αποφοιτήσουν από τη σχολή τους (67,4%, έναντι 32,6%).

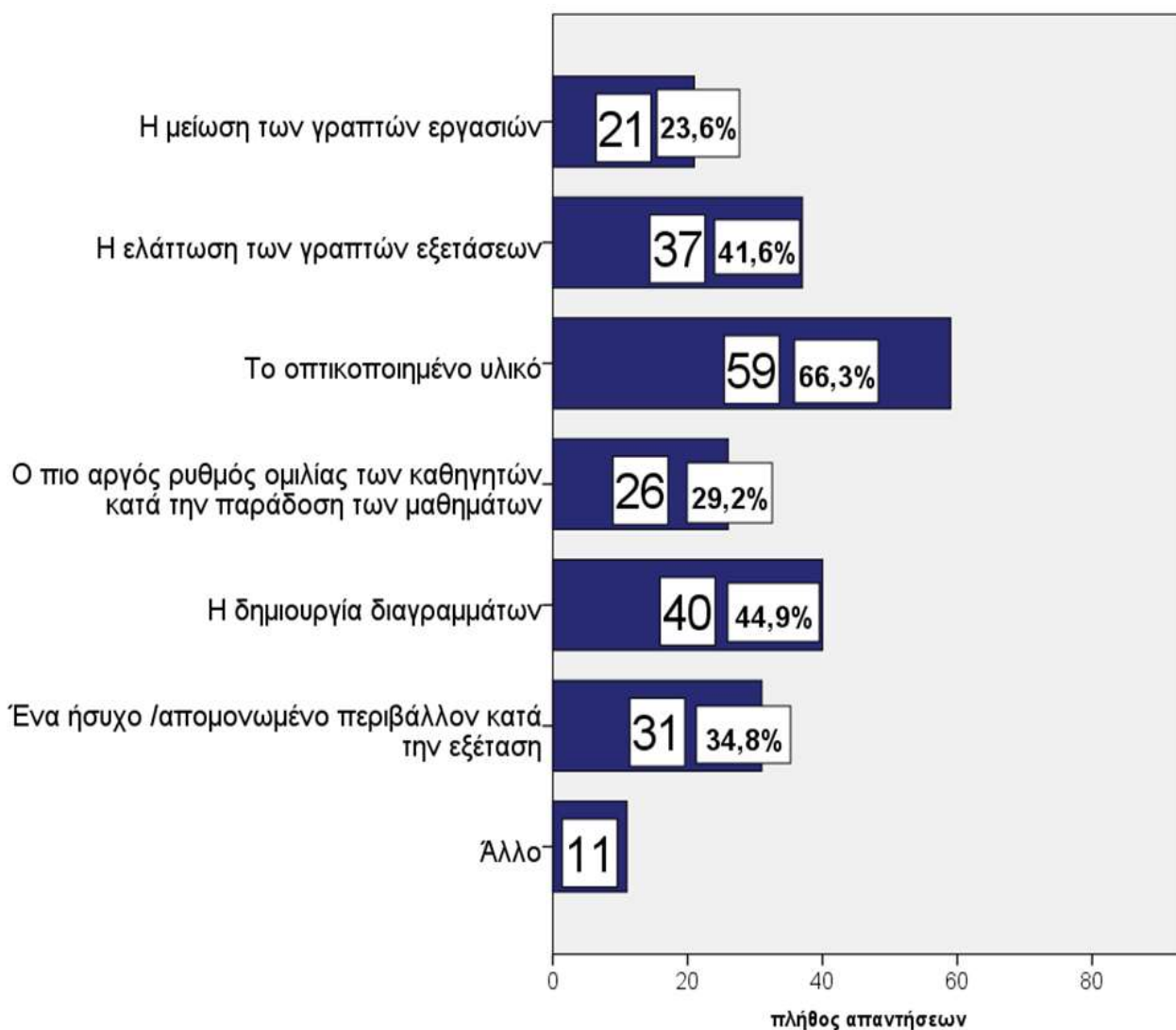
21. Σε αυτό το σημείο οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν το βαθμό που συμφωνούν με την πρόταση «Η καθυστέρηση αποφοίτησης οφείλεται στις μαθησιακές μου δυσκολίες.»



Εικόνα 26- Η καθυστέρηση αποφοίτησης οφείλεται στις μαθησιακές δυσκολίες

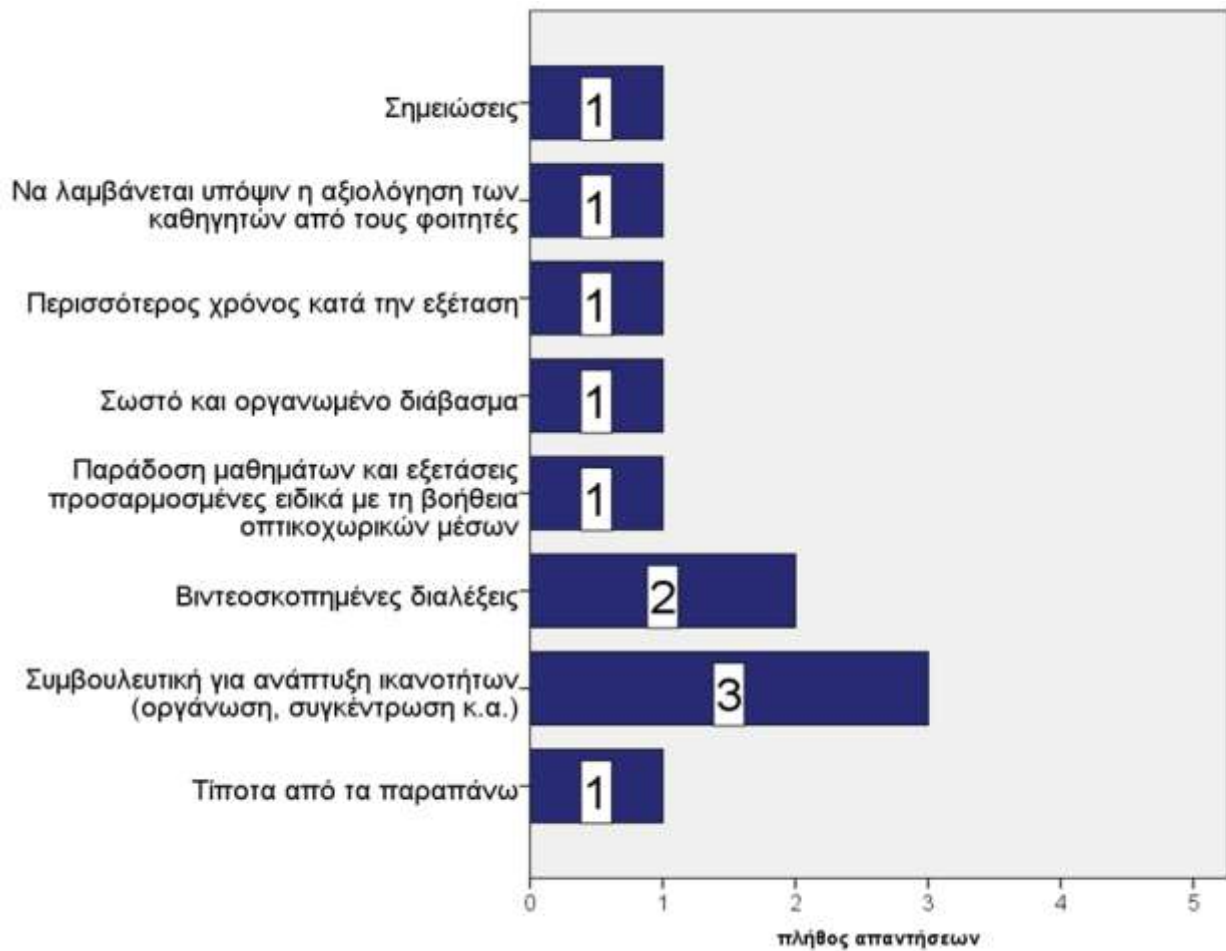
Στην ερώτηση αυτή απάντησαν μόνο όσοι επέλεξαν «ΝΑΙ» στην προηγούμενη ερώτηση για το αν καθυστέρησαν ή πιστεύουν ότι θα καθυστερήσουν να αποφοιτήσουν. Σχεδόν όλος ο πληθυσμός των ερωτηθέντων δείχνει να αποδίδει την καθυστέρηση αποφοίτησης και στις μαθησιακές του δυσκολίες, καθώς μόνο 3 άτομα (5%) επέλεξαν «ΚΑΘΟΛΟΥ». Η επιλογή «ΛΙΓΟ» συγκέντρωσε τις περισσότερες απαντήσεις, με ποσοστό 35% (21 άτομα), έπειτα ακολουθεί η επιλογή «ΑΡΚΕΤΑ» με ποσοστό 21,7% (13 άτομα). Τέλος, οι επιλογές «ΠΟΛΥ» και «ΛΙΓΟ» συγκέντρωσαν 23,3% (14 άτομα) και 15% (9 άτομα) αντίστοιχα.

22. Οι συμμετέχοντες συμπληρώνοντας την πρόταση «Στην ακαδημαϊκή μου πορεία θα με βοηθούσε» επέλεξαν:



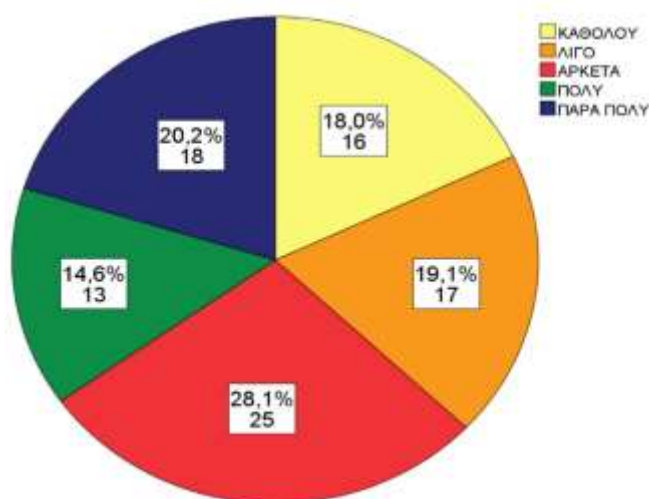
Εικόνα 27- Βοηθητικά στην ακαδημαϊκή πορεία

Στην παραπάνω ερώτηση, τα άτομα του δείγματος μπορούσαν να επιλέξουν περισσότερες από μία απαντήσεις. Είναι χρήσιμο να τονισθεί ότι και σε αυτό το σημείο το ποσοστό των κάθε απαντήσεων υπολογίζεται επί τοις εκατό της κάθε απάντησης σε σχέση με το σύνολο των ερωτηθέντων. Αρκετά υψηλό ποσοστό (66,3%) συγκεντρώνει το οπτικοποιημένο υλικό και έπειτα η δημιουργία διαγραμμάτων (ποσοστό 44,9%). Ακόμη, πολλά άτομα (ποσοστό 41,6%) θα προτιμούσαν την ελάττωση των γραπτών εξετάσεων, ένα ήσυχο/ απομονωμένο περιβάλλον κατά την εξέταση (ποσοστό 34,8%) και τον πιο αργό ρυθμό ομιλίας των καθηγητών κατά την παράδοση των μαθημάτων (ποσοστό 29,2%). Τέλος, η μειοψηφία επέλεξε τη μείωση των γραπτών εργασιών. Αξίζει να εξεταστούν και οι 11 απαντήσεις που δόθηκαν στην επιλογή «Άλλο». Οι απαντήσεις αυτές δόθηκαν είτε συνδυαστικά είτε αποκλειστικά σε αυτή την επιλογή και αναλύονται στο παρακάτω διάγραμμα:



Εικόνα 28- Άλλα βοηθητικά μέσα

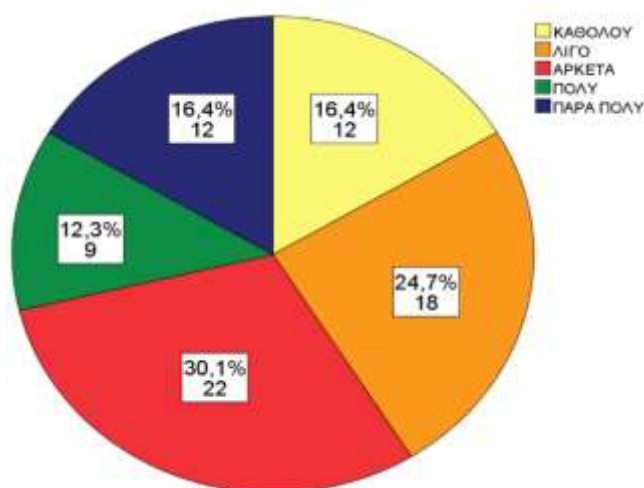
23. Οι ερωτηθέντες απάντησαν πόσο συμφωνούν με την πρόταση «Νιώθω άγχος εξαιτίας των ακαδημαϊκών σπουδών μου.»



Εικόνα 29- Άγχος εξαιτίας σπουδών

Στην ερώτηση για το να νιώθουν άγχος εξαιτίας των ακαδημαϊκών σπουδών, φαίνεται ότι πάλι οι απαντήσεις είναι μοιρασμένες. Η πλειονότητα απάντησε «ΑΡΚΕΤΑ» με ποσοστό 28,1% (25 άτομα). Ακολουθεί η επιλογή «ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ» με ποσοστό 20,2% (18 άτομα), έπειτα η επιλογή «ΛΙΓΟ» συγκεντρώνοντας το 19,1% (17 άτομα). Τέλος, οι επιλογές «ΚΑΘΟΛΟΥ» και «ΠΟΛΥ» συγκέντρωσαν 18% (16 άτομα) και 14,6% (13 άτομα) αντίστοιχα.

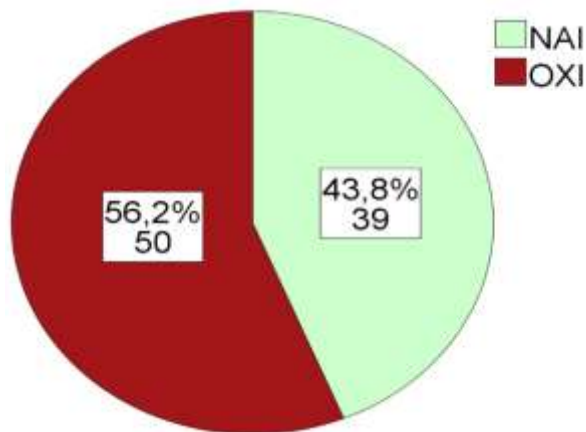
24. Αποκλείοντας τους ερωτηθέντες που στην προηγούμενη ερώτηση απάντησαν «ΚΑΘΟΛΟΥ», οι υπόλοιποι κλήθηκαν να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας τους με την πρόταση «Θεωρώ ότι το άγχος μου οφείλεται στις μαθησιακές μου δυσκολίες.»



Εικόνα 30- Άγχος λόγω μαθησιακών δυσκολιών

Στη συγκεκριμένη ερώτηση απάντησαν μόνο όσοι επέλεξαν ότι νιώθουν από «ΛΙΓΟ» έως «ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ» άγχος εξαιτίας των ακαδημαϊκών σπουδών τους. Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων επέλεξαν «ΑΡΚΕΤΑ» και «ΛΙΓΟ» με ποσοστά 30,1% (22 άτομα) και 24,7% (18 άτομα) αντίστοιχα. Ακριβώς το ίδιο ποσοστό συγκέντρωσαν οι επιλογές «ΚΑΘΟΛΟΥ» και «ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ», 16,4% (12 άτομα). Τέλος η επιλογή «ΠΟΛΥ» συγκέντρωσε το χαμηλότερο ποσοστό των απαντήσεων, δηλαδή 12,3% (9 άτομα).

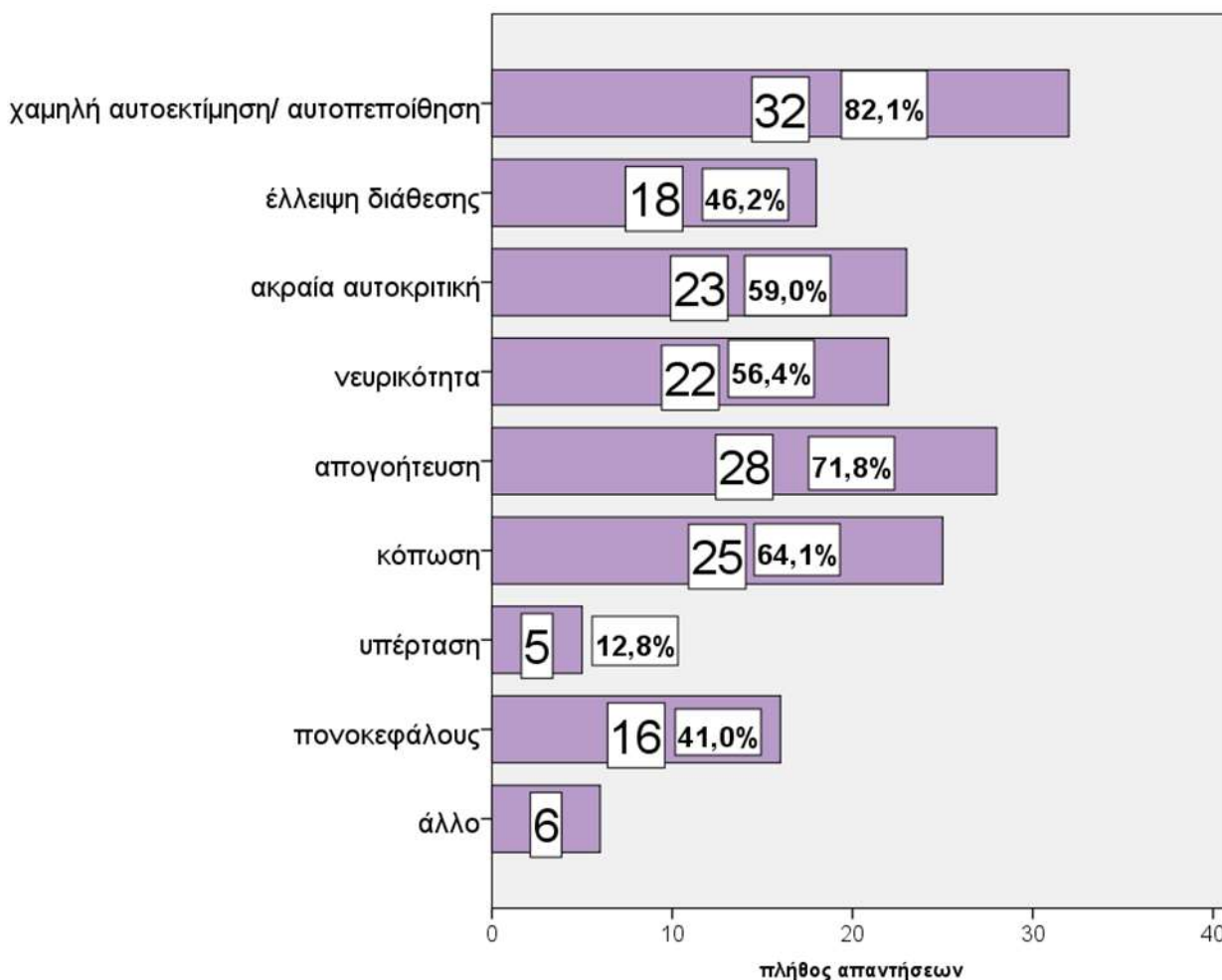
25. Οι ερωτηθέντες καλέστηκαν να απαντήσουν αν εξαιτίας των μαθησιακών τους δυσκολιών, αντιμετωπίζουν άλλα ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα.



Εικόνα 31-Ύπαρξη ψυχοσυναισθηματικών προβλημάτων

Η πλειονότητα του πληθυσμού υποστηρίζει ότι δεν αντιμετωπίζει ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα εξαιτίας των μαθησιακών δυσκολιών, σημειώνοντας ποσοστό 56,2% (50 άτομα) έναντι 43,8% (39 άτομα). Ωστόσο, η διαφορά δεν είναι μεγάλη, καθώς εξίσου πολλά άτομα υποστηρίζουν τα ακριβώς αντίθετο.

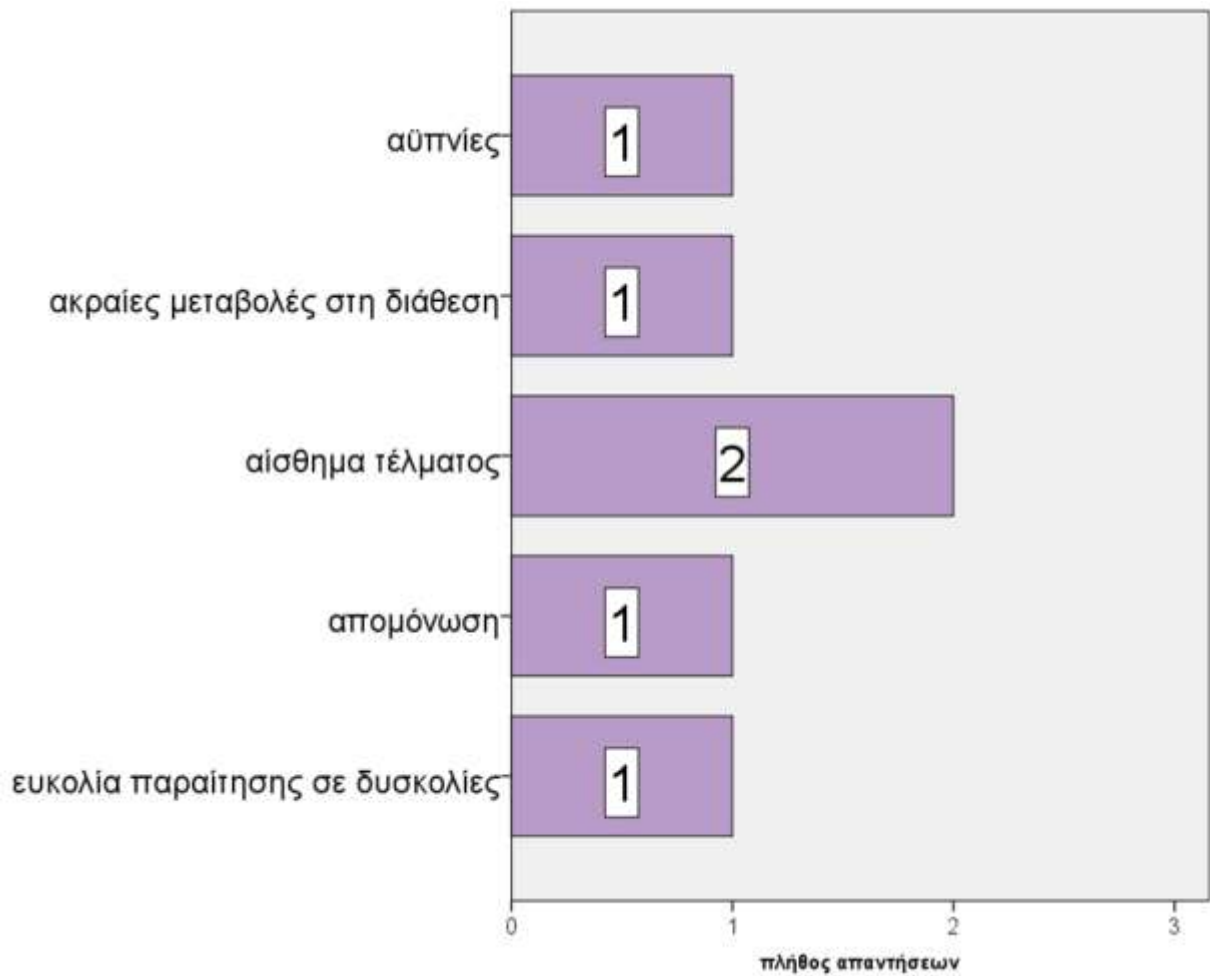
26. Στην παρακάτω ερώτηση οδηγήθηκαν μόνο τα 39 άτομα που υποστήριξαν ότι αντιμετωπίζουν ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα (ερώτηση 25), όπου κλήθηκαν να απαντήσουν ποια είναι αυτά



Εικόνα 32- Ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα

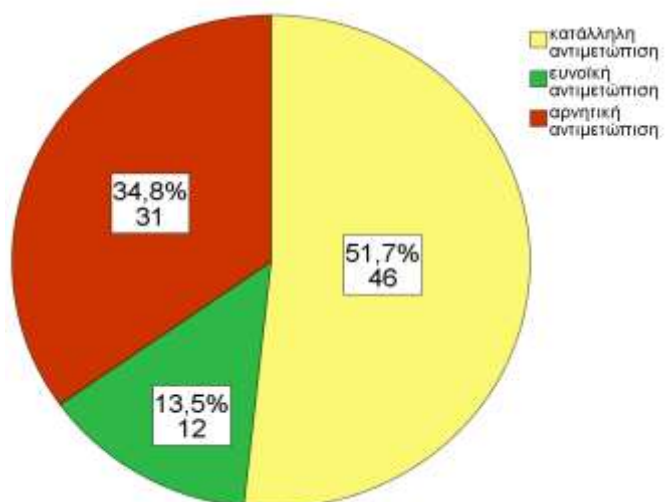
Δίνονται πολλές επιλογές διαφόρων ψυχοσυναισθηματικών προβλημάτων και οι ερωτηθέντες μπορούν να επιλέξουν περισσότερες από μία απαντήσεις. Υπάρχει και εδώ η επιλογή «Άλλο», διότι το κάθε άτομο πιθανώς να αντιμετωπίζει περισσότερα προβλήματα από τα παραπάνω. Επίσης, το ποσοστό των απαντήσεων και σε αυτή την ερώτηση υπολογίζεται επί τοις εκατό της κάθε απάντησης σε σχέση με το σύνολο των ερωτηθέντων.

Οι περισσότεροι ερωτηθέντες, φαίνεται να αντιμετωπίζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση/ αυτοπεποίθηση, με ποσοστό 82,1%, απογοήτευση (ποσοστό 71,8%) αλλά και κόπωση, (ποσοστό 64,1%). Επίσης πολλά άτομα αντιμετωπίζουν: ακραία αυτοκριτική (ποσοστό 59%), νευρικότητα (ποσοστό 56,4%), έλλειψη διάθεσης (ποσοστό 46,2%), καθώς και πονοκεφάλους (ποσοστό 41%). Η μειοψηφία επέλεξε την υπέρταση (ποσοστό 12,8%) και μόνο 6 άτομα απάντησαν «Άλλο». Οι ενδιαφέρουσες απαντήσεις της τελευταίας επιλογής αναλύονται στο παρακάτω διάγραμμα:



Εικόνα 33- Άλλα ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα

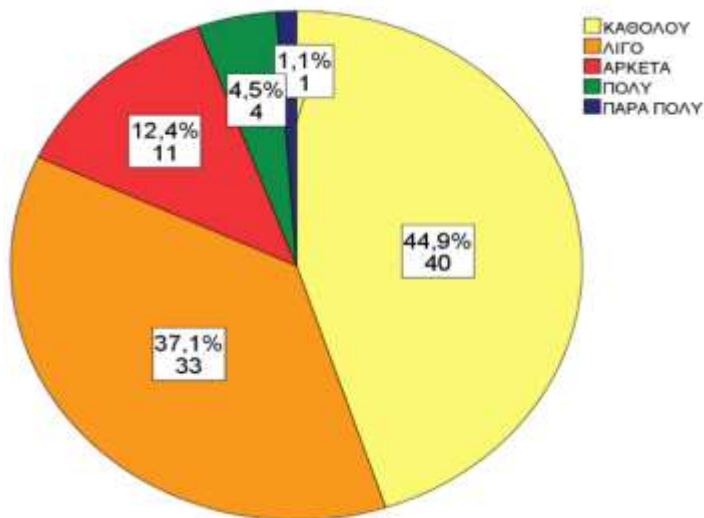
27. Το σύνολο του δείγματος κλήθηκε να συμπληρώσει την πρόταση: «Πιστεύω ότι λαμβάνω από τους καθηγητές μου:»



Εικόνα 34- Λαμβάνω από τους καθηγητές

Η πλειονότητα των συμμετεχόντων, θεωρεί ότι έχει λάβει την κατάλληλη αντιμετώπιση από τους καθηγητές τους, με ποσοστό 51,7% (46 άτομα). Ωστόσο, ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό, συγκεκριμένα το 34,8% του δείγματος, θεωρεί ότι έχει λάβει αρνητική αντιμετώπιση, ενώ μόνο το 13,5% (12 άτομα) θεωρεί ότι έχει λάβει ευνοϊκή αντιμετώπιση.

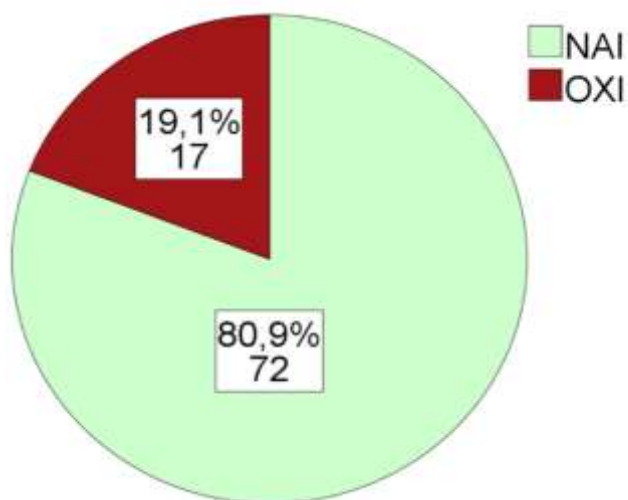
28. Και σε αυτό το σημείο οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να δηλώσουν το βαθμό συμφωνία τους στην πρόταση «Οι καθηγητές μου έχουν γνώσεις στον τομέα των μαθησιακών δυσκολιών.»



Εικόνα 35- Γνώσεις καθηγητών περί μαθησιακών δυσκολιών

Τα περισσότερα άτομα του συγκεκριμένου δείγματος (40) θεωρούν ότι οι καθηγητές τους δεν έχουν «ΚΑΘΟΛΟΥ» γνώσεις στον τομέα των μαθησιακών δυσκολιών (ποσοστό 44,9%) ή έχουν «ΛΙΓΟ» (ποσοστό 37,1%, 33 άτομα). Επιπλέον, 11 άτομα επέλεξαν «ΑΡΚΕΤΑ» στην ερώτηση αυτή (ποσοστό 12,4%), ενώ μόλις 4 άτομα επέλεξαν «ΠΟΛΥ» (ποσοστό 4,5%) και μόνο 1 άτομο απάντησε «ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ» (ποσοστό 1,1%).

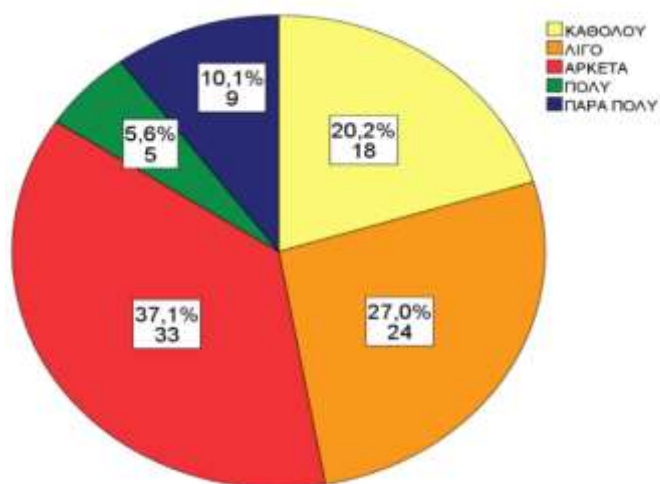
29. Οι ερωτηθέντες κλήθηκαν να απαντήσουν αν υπάρχουν στερεότυπα σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες και οι απαντήσεις ήταν οι εξής:



Εικόνα 36- Ύπαρξη στερεοτύπων για μαθησιακές δυσκολίες

Η συντριπτική πλειονότητα του δείγματος θεωρεί ότι υπάρχουν στερεότυπα σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες, με ποσοστό 80,9% (72 άτομα) έναντι 19,1% (17 άτομα) των ατόμων που θεωρούν ότι δεν υπάρχουν.

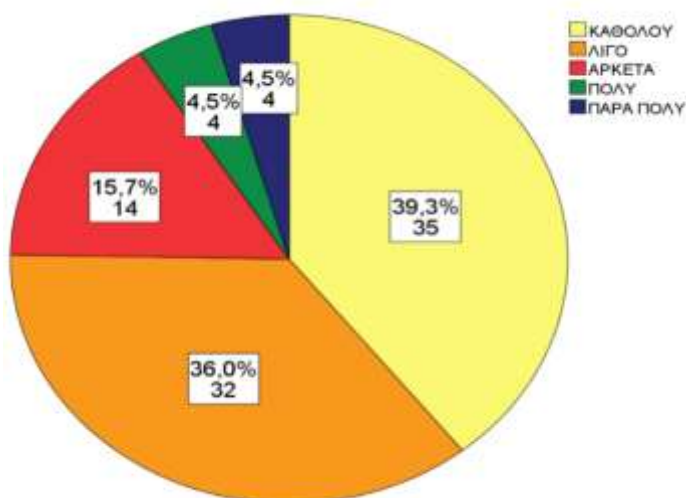
30. Ακόμα, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν πόσο συμφωνούν με την πρόταση «Δυσκολεύομαι να ακολουθήσω το ρυθμό των συμφοιτητών μου στα μαθήματα.»



Εικόνα 37- Δυσκολία να ακολουθήσω το ρυθμό των συμφοιτητών

Τα περισσότερα άτομα του δείγματος δείχνουν να δυσκολεύονται να ακολουθήσουν το ρυθμό των συμφοιτητών τους στα μαθήματα, επιλέγοντας «ΑΡΚΕΤΑ», «ΛΙΓΟ», «ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ» και «ΠΟΛΥ», με αντίστοιχα ποσοστά: 37,1% (33 άτομα), 27% (24 άτομα), 10,1% (9 άτομα) και 5,6% (5 άτομα). Μεγάλο όμως, ήταν και το ποσοστό της επιλογής «ΚΑΘΟΛΟΥ», 20,2% (18 άτομα).

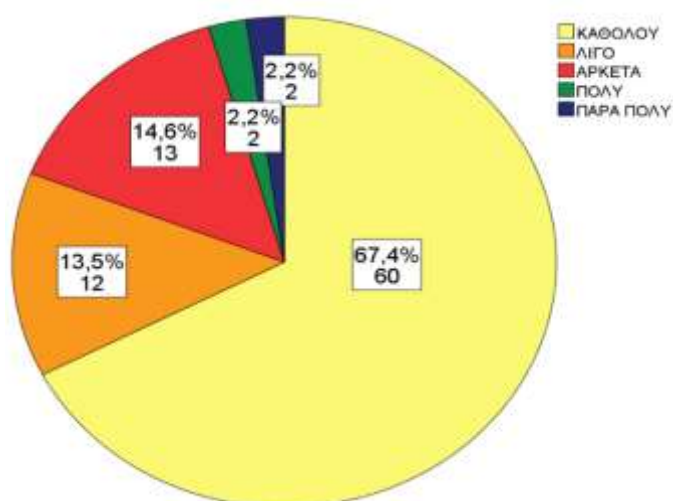
31. Στην πρόταση «Οι συμφοιτητές μου αντιλαμβάνονται το γεγονός ότι έχω κάποια μαθησιακή δυσκολία.» οι ερωτηθέντες απάντησαν:



Εικόνα 38- Οι συμφοιτητές αντιλαμβάνονται την ύπαρξη μαθησιακής δυσκολίας

Οι περισσότερες απαντήσεις στη συγκεκριμένη ερώτηση κυμαίνονται ανάμεσα στην επιλογή «ΚΑΘΟΛΟΥ» και «ΛΙΓΟ», με ποσοστά 39,3% (35 άτομα) και 36% (32 άτομα). Αρκετά λιγότερες απαντήσεις σημείωσαν οι επιλογές «ΑΡΚΕΤΑ», με ποσοστό 15,7% (14 άτομα), και ακριβώς ίσες απαντήσεις είχαν οι επιλογές «ΠΟΛΥ» και «ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ», με ποσοστό 4,5% (4 άτομα).

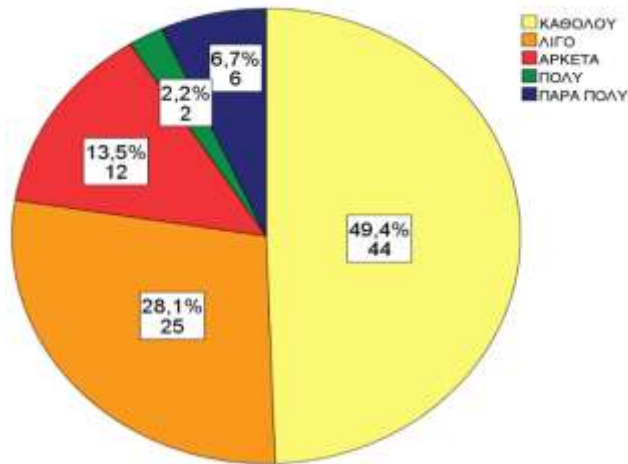
32. Οι ερωτηθέντες απάντησαν στην πρόταση «Οι συμφοιτητές μου με θεωρούν ευνοημένο.» ως εξής:



Εικόνα 39- Οι συμφοιτητές με θεωρούν ευνοημένο

Εμφανέστατα, οι περισσότεροι ερωτηθέντες, με ποσοστό 67,4% (60 άτομα) δεν πιστεύουν ότι οι συμφοιτητές τους τους θεωρούν ευνοημένους. 13 άτομα απάντησαν «ΑΡΚΕΤΑ» (14,6%), 12 άτομα απάντησαν «ΛΙΓΟ» (13,5%), ενώ οι επιλογές «ΠΟΛΥ» και «ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ» σημείωσαν ακριβώς το ίδιο ποσοστό, 2,2% (από 2 άτομα).

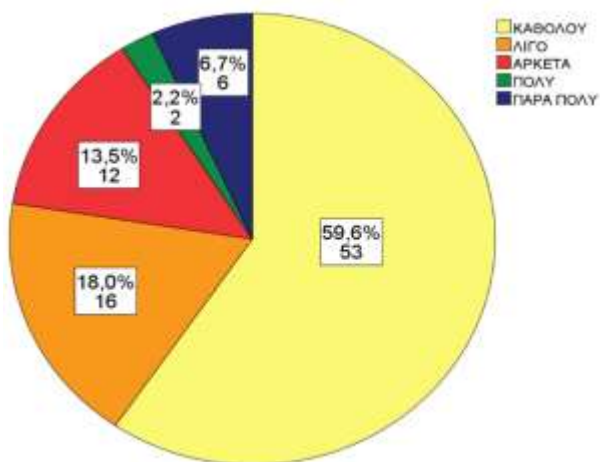
33. Επίσης, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να κάνουν το ίδιο και στην έξης πρόταση: «Νιώθω μειονεκτικά απέναντι στους συμφοιτητές μου.», με τα παρακάτω αποτελέσματα



Εικόνα 40- Νιώθω μειονεκτικά απέναντι στους συμφοιτητές μου

Σχεδόν τα μισά άτομα του δείγματος υποστηρίζουν ότι δε νιώθουν μειονεκτικά απέναντι στους συμφοιτητές τους, με ποσοστό 49,4% (44 άτομα). Η επιλογή «ΛΙΓΟ» σημείωσε το αμέσως επόμενο μεγαλύτερο ποσοστό, 28,1% (25 άτομα), ενώ οι επιλογές «ΑΡΚΕΤΑ», «ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ» και «ΠΟΛΥ» σημείωσαν αρκετά χαμηλότερα ποσοστά: 13,5% (12 άτομα), 6,7% (6 άτομα) και 2,2% (2 άτομα) αντίστοιχα.

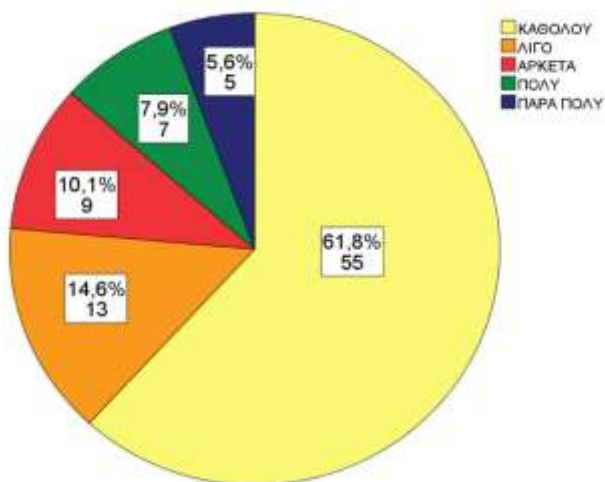
34. Οι ερωτηθέντες κλήθηκαν να απαντήσουν πόσο συμφωνούν με την πρόταση «Ντρέπομαι να αποκαλύψω το γεγονός ότι έχω κάποια μαθησιακή δυσκολία.» και απάντησαν τα εξής:



Εικόνα 41- Ντροπή αποκάλυψης της ύπαρξης μαθησιακής δυσκολίας

Εξίσου, το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων, δεν ντρέπονται να αποκαλύψουν το γεγονός ότι έχουν κάποια μαθησιακή δυσκολία (59,6%, 53 άτομα). Μόνο 16 άτομα απάντησαν «ΛΙΓΟ» (18%), ενώ μόνο 20 άτομα συνολικά (12, 6 και 2) επέλεξαν «ΑΡΚΕΤΑ», «ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ» και «ΠΟΛΥ», με ποσοστά 13,5%, 6,7% και 2,2% αντίστοιχα.

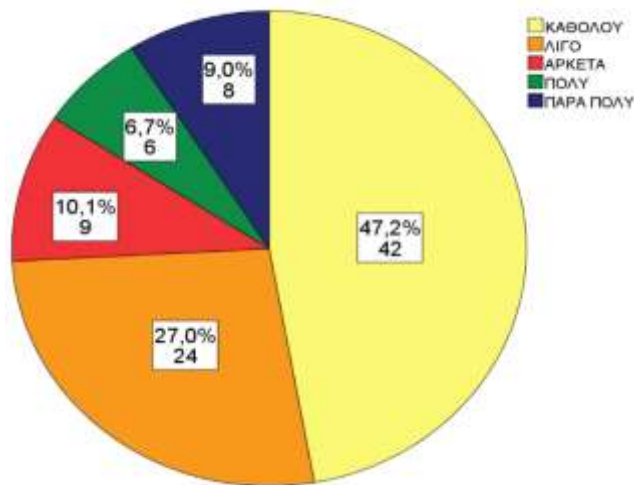
35. Στην πρόταση «Έχω αντιμετωπίσει δυσκολίες στις φιλίες μου λόγω των μαθησιακών μου δυσκολιών.» οι ερωτηθέντες απάντησαν:



Εικόνα 42- Δυσκολίες στις φιλίες λόγω μαθησιακών δυσκολιών

Η πλειονότητα του δείγματος υποστηρίζει ότι δεν έχει αντιμετωπίσει δυσκολίες στις φιλίες λόγω των μαθησιακών τους δυσκολιών, με ποσοστό 61,8% (55 άτομα). Αρκετά λιγότερα άτομα απάντησαν «ΛΙΓΟ» (14,6%, 13 άτομα), ενώ οι επιλογές «ΑΡΚΕΤΑ», «ΠΟΛΥ» και «ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ», σημείωσαν χαμηλότερα ποσοστά: 10,1% (9 άτομα), 7,9% (7 άτομα) και 5,6% (5 άτομα) αντίστοιχα.

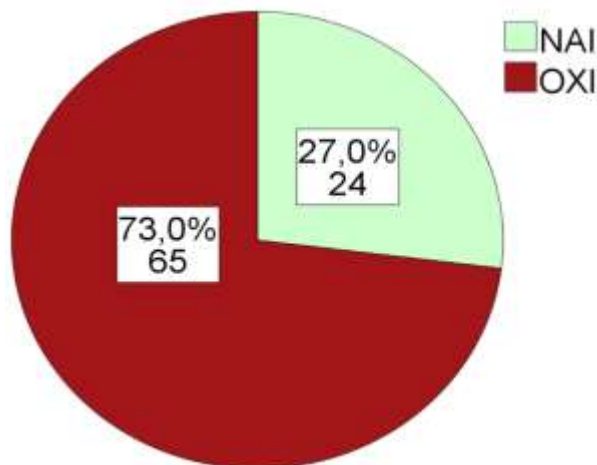
36. Παρομοίως, και στην πρόταση «Έχω αντιμετωπίσει δυσκολίες στις κοινωνικές συναναστροφές λόγω των μαθησιακών μου δυσκολιών.» οι συμμετέχοντες δήλωσαν:



Εικόνα 43- Δυσκολίες στις κοινωνικές συναναστροφές λόγω μαθησιακών δυσκολιών

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων θεωρεί ότι δεν έχει αντιμετωπίσει δυσκολίες στις κοινωνικές συναναστροφές λόγω των μαθησιακών δυσκολιών, με ποσοστό 47,2% (42 άτομα), ενώ 24 άτομα επέλεξαν «ΛΙΓΟ» (27%). Οι υπόλοιπες επιλογές συγκέντρωσαν πολύ χαμηλότερα ποσοστά: 10,1% (9 άτομα) η επιλογή «ΑΡΚΕΤΑ», 9% (8 άτομα) η επιλογή «ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ» και 6,7% (6 άτομα) η επιλογή «ΠΟΛΥ».

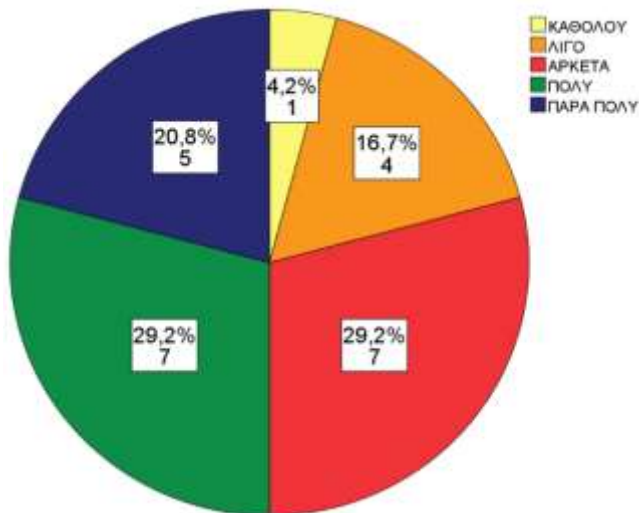
37. Σε αυτό το σημείο οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν στην πρόταση «Έχω ακολουθήσει/ Ακολουθώ πρόγραμμα παρέμβασης από λογοθεραπευτή.»



Εικόνα 44- Λογοθεραπευτική παρέμβαση

Βάσει των αποκρίσεων στη συγκεκριμένη ερώτηση, το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος δεν έχει ακολουθήσει/δεν ακολουθεί πρόγραμμα παρέμβασης από λογοθεραπευτή, με ποσοστό 73% (65 άτομα), έναντι 27% (24 άτομα).

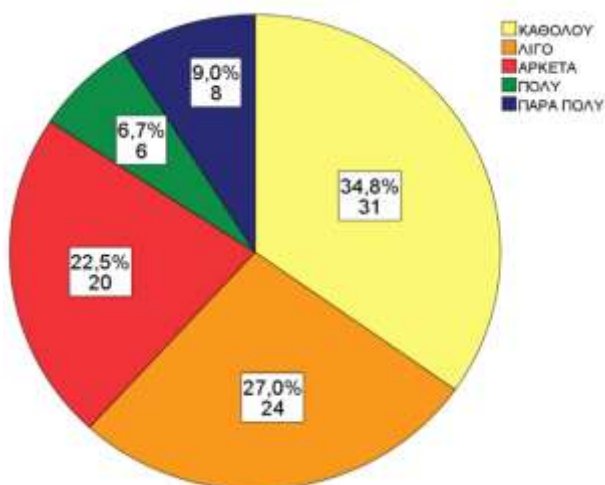
38. Όσοι στην παραπάνω πρόταση («Έχω ακολουθήσει/ Ακολουθώ πρόγραμμα παρέμβασης από λογοθεραπευτή.») επέλεξαν ότι έχουν ακολουθήσει ή ακολουθούν πρόγραμμα παρέμβασης από λογοθεραπευτή, οδηγήθηκαν να απαντήσουν πόσο συμφωνούν με την πρόταση: «Θεωρώ πως η παρέμβαση έχει επιφέρει αισθητά θετικά αποτελέσματα.»



Εικόνα 45- Θετικά αποτελέσματα λογοθεραπευτικής παρέμβασης

Το σύνολο των ατόμων που απάντησαν στη συγκεκριμένη ερώτηση, είναι 24. Οι απαντήσεις έχουν χωριστεί σχεδόν ισότιμα, καθώς οι επιλογές «ΑΡΚΕΤΑ» και «ΠΟΛΥ» συγκέντρωσαν ακριβώς το ίδιο ποσοστό, 29,2% (7 άτομα), η επιλογή «ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ» συγκέντρωσε ποσοστό 20,8% (5 άτομα), η επιλογή «ΛΙΓΟ» συγκέντρωσε 16,7% (4 άτομα), ενώ μόνο ένα άτομο επέλεξε «ΚΑΘΟΛΟΥ» (ποσοστό 4,2%).

39. Τέλος, οι ερωτηθέντες κλήθηκαν να απαντήσουν πόσο συμφωνούν με την πρόταση «Πιστεύω ότι λόγω των μαθησιακών μου δυσκολιών θα έχω/έχω περιορισμένες ευκαιρίες στον επαγγελματικό τομέα.»

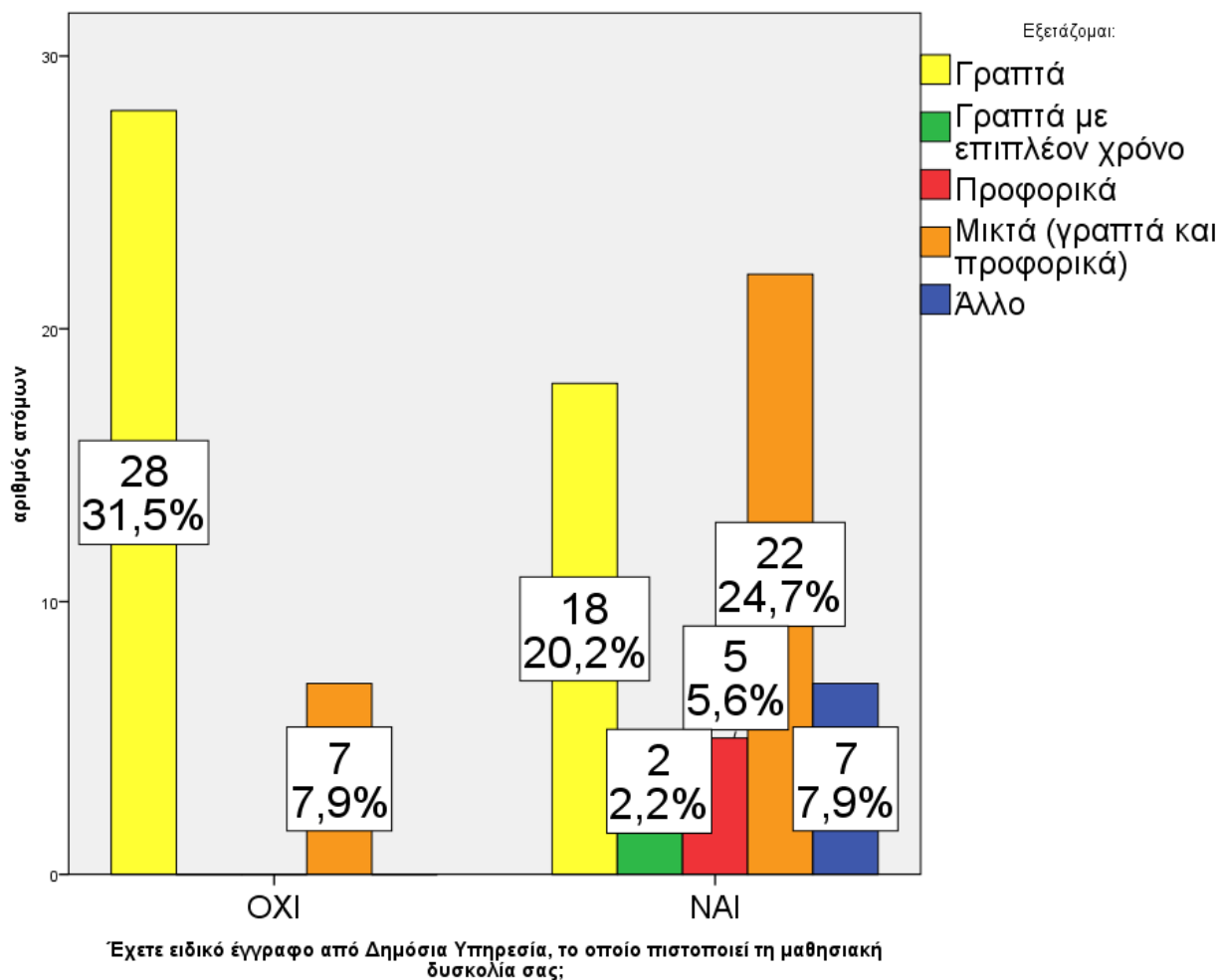


Εικόνα 46- Περιορισμένες ευκαιρίες επαγγελματικά λόγω των μαθησιακών δυσκολιών

Οι περισσότερες αποκρίσεις της παραπάνω ερώτησης κυμαίνονται μεταξύ των επιλογών: «ΚΑΘΟΛΟΥ», «ΛΙΓΟ» και «ΑΡΚΕΤΑ», με ποσοστά 34,8% (31 άτομα), 27% (24 άτομα) και 22,5% (20 άτομα). Αρκετά λιγότερες απαντήσεις έλαβαν οι επιλογές «ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ» και «ΠΟΛΥ», με ποσοστά 9% (8 άτομα) και 6,7% (6 άτομα).

4.2. Τρόπος εξέτασης

Επιπλέον, κρίθηκε σκόπιμο να αναλυθεί ο τρόπος που εξετάζονται οι συμμετέχοντες σε συνδυασμό με την ύπαρξη ή μη ειδικού εγγράφου από Δημόσια Υπηρεσία, που να πιστοποιεί τη μαθησιακή δυσκολία. Για αυτό το σκοπό κατασκευάστηκε το παρακάτω διάγραμμα.

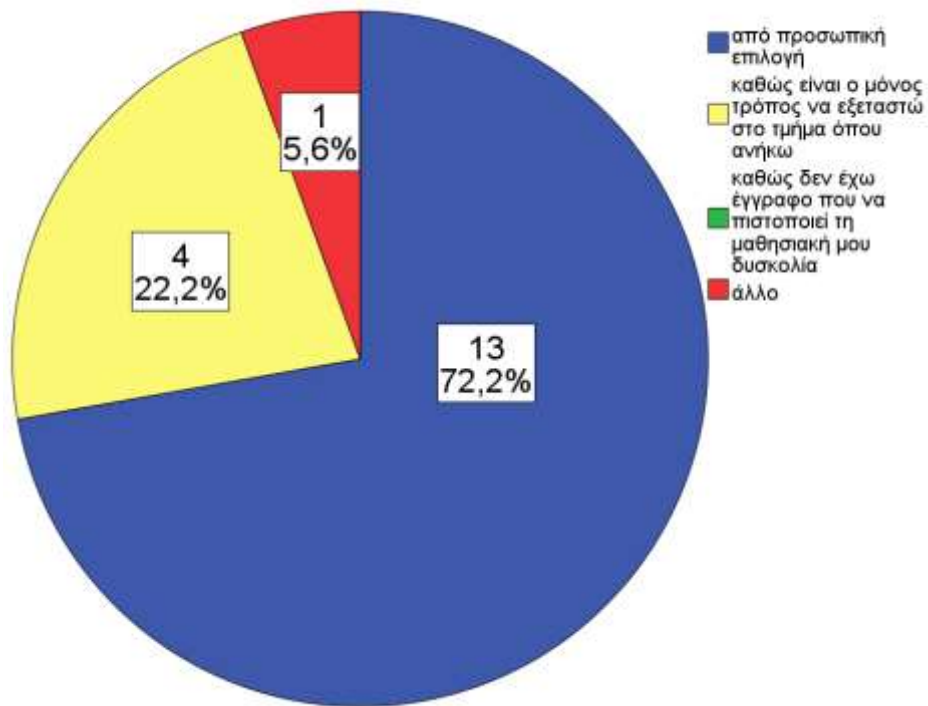


Εικόνα 47- Ειδικό έγγραφο- Εξέταση

Στον παραπάνω πίνακα αναλύονται τα αποτελέσματα όσων έχουν και όσων δεν έχουν έγγραφο που να πιστοποιεί τη μαθησιακή τους δυσκολία, σε σχέση με τον τρόπο που εξετάζονται. Έτσι, βάσει του διαγράμματος, τα άτομα, τα οποία επέλεξαν ότι δεν έχουν σχετικό έγγραφο, εξετάζονται ως επί το πλείστον γραπτά, με ποσοστό 31,5% (28 άτομα), ενώ το 7,9% (7 άτομα) εξετάζεται μικτά (γραπτά και προφορικά). Έπειτα, η πλειοψηφία των ατόμων που επέλεξαν ότι διαθέτουν το παραπάνω έγγραφο, εξετάζεται κυρίως μικτά (γραπτά και προφορικά) και γραπτά, με ποσοστά 24,7% και 20,2% αντίστοιχα. Αρκετά χαμηλότερο ποσοστό εξετάζεται προφορικά (5,6%) και γραπτά με επιπλέον χρόνο (2,2%). Στο σημείο αυτό να σημειωθεί ότι υπήρχε και η επιλογή «Άλλο» για όποιον ήθελε να συμπεριλάβει κάποιον επιπλέον τρόπο εξέτασης, ο οποίος δεν αναφερόταν. Μόνο όσα άτομα διαθέτουν

έγγραφο που πιστοποιεί τη μαθησιακή τους δυσκολία, συμπλήρωσαν την επιλογή αυτή, με ποσοστό 7,9%.

Ακόμα, αξίζει να εξετάσουμε τους λόγους που επιλέγουν να εξετάζονται γραπτά αυτοί που έχουν έγγραφο που να πιστοποιεί τη μαθησιακή τους δυσκολία. Οπότε για το σκοπό αυτό δημιουργήθηκε ένα διάγραμμα όπου περιλαμβάνει μόνο όσους εξετάζονται γραπτά και έχουν ειδικό έγγραφο από Δημόσια Υπηρεσία που να πιστοποιεί τη μαθησιακή τους δυσκολία. Οι 18, λοιπόν, εξετάζονται γραπτά:



Εικόνα 48-Υπαρξη ειδικού εγγράφου και αποκλειστικά γραπτή εξέταση

Η συντριπτική πλειονότητα επιλέγει να εξετάζεται γραπτά από προσωπική επιλογή, με ποσοστό 72,2% (13 άτομα). Επίσης, αρκετά μεγάλο ποσοστό υποστήριξε ότι η γραπτή εξέταση είναι ο μόνος τρόπος εξέτασης στο τμήμα, το οποίο ανήκει, με ποσοστό (22,2%).

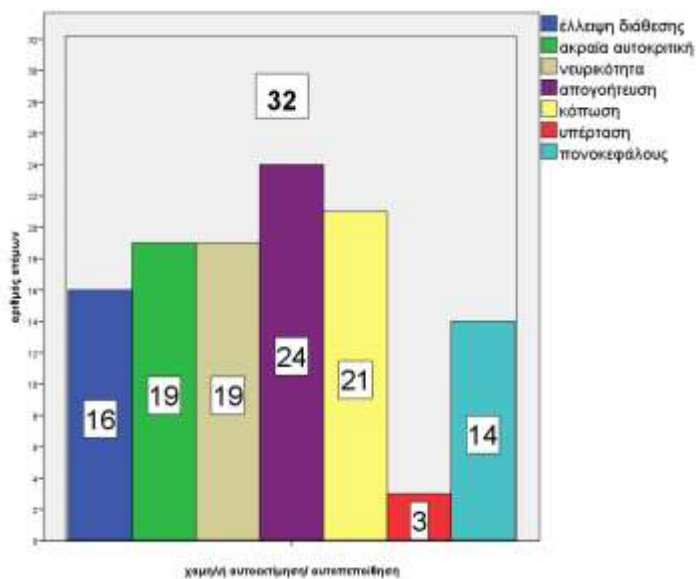
Είναι λογικό κανείς να μην απάντησε πως «εξετάζομαι γραπτά καθώς δεν έχω έγγραφο που να πιστοποιεί τη μαθησιακή μου δυσκολία» αφού το συγκεκριμένο διάγραμμα αφορά όλους όσους εξετάζονται γραπτά ενώ έχουν το ειδικό έγγραφο από δημόσιο φορέα. Ο μοναδικός που απάντησε «Άλλο» επισήμανε πως μόνο λίγοι καθηγητές έδιναν την επιλογή για προφορική εξέταση αλλά ήταν προσωπική επιλογή.

4.3. Ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα

Τα άτομα που απάντησαν ότι αντιμετωπίζουν και άλλα ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα, εξαιτίας των μαθησιακών τους δυσκολιών ήταν 39, δηλαδή το 43,8% επί του συνολικού δείγματος. Οι ερωτηθέντες αυτοί οδηγήθηκαν στην επόμενη ερώτηση όπου κλήθηκαν να επιλέξουν τα ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Σε αυτή την ερώτηση όμως πέρα από το ποσοστό που επέλεξε ένα συγκεκριμένο ψυχοσυναισθηματικό πρόβλημα που παρουσιάστηκε στην εικόνα 32 αξίζει να εξετάσουμε και πόσα από τα άτομα που εμφανίζουν παραπάνω από ένα ψυχοσυναισθηματικό πρόβλημα.

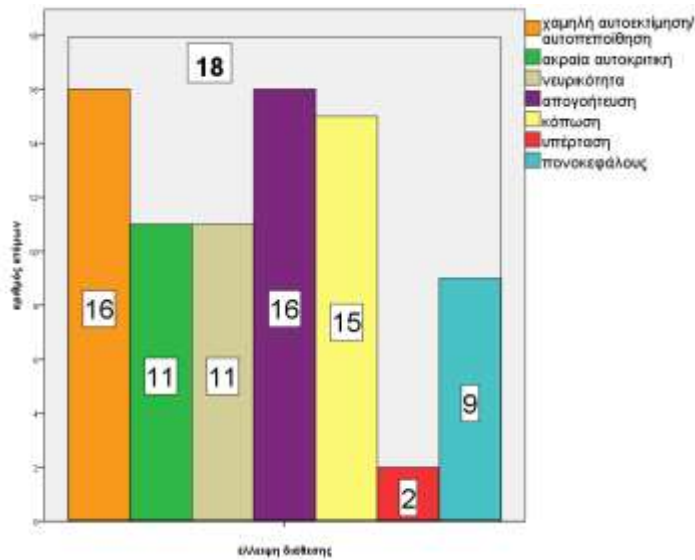
Γνωρίζοντας λοιπόν ότι τα άτομα που έχουν επιλέξει:

- Χαμηλή αυτοεκτίμηση/αυτοπεποίθηση είναι 32
- Έλλειψη διάθεσης είναι 18
- Ακραία αυτοκριτική είναι 23
- Νευρικότητα είναι 22
- Απογοήτευση είναι 28
- Κόπωση είναι 25
- Υπέρταση είναι 5
- Πονοκεφάλους είναι 16



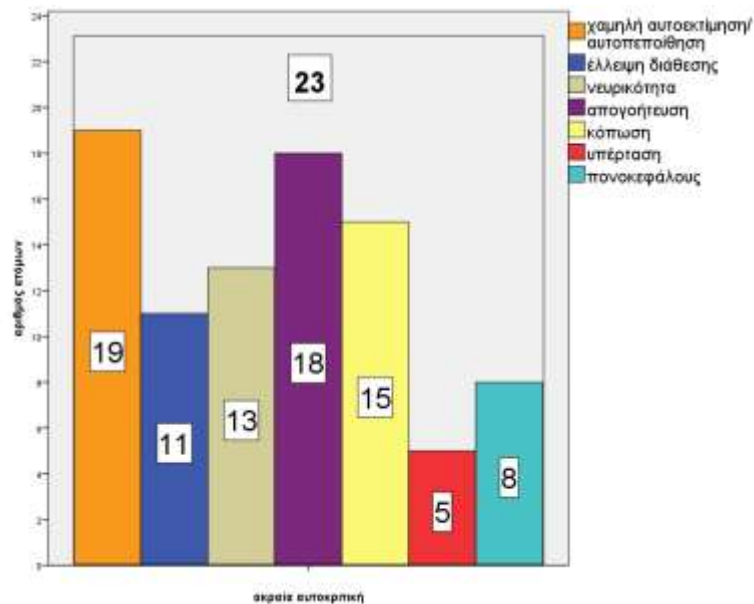
Εικόνα 49- Χαμηλή αυτοεκτίμηση/ αυτοπεποίθηση

Στο παραπάνω διάγραμμα φαίνεται πόσα άτομα από τα 32 που επέλεξαν ότι έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση/ αυτοπεποίθηση παρουσιάζουν και κάποιο από τα άλλα ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα. Συγκεκριμένα, αξιοσημείωτο είναι ότι οι περισσότεροι από αυτούς που έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση/ αυτοπεποίθηση έχουν και απογοήτευση και συγκεκριμένα, οι 24/32 ερωτηθέντες, δηλαδή το 75%. Επίσης, οι 21 στους 32 (66%), από αυτούς που παρουσιάζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση/ αυτοπεποίθηση παρουσιάζουν και κόπωση. Ενώ, μόνο 3 στους 32 (9%) αυτών που έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση/ αυτοπεποίθηση παρουσιάζουν και υπέρταση.



Εικόνα 50- Έλλειψη διάθεσης

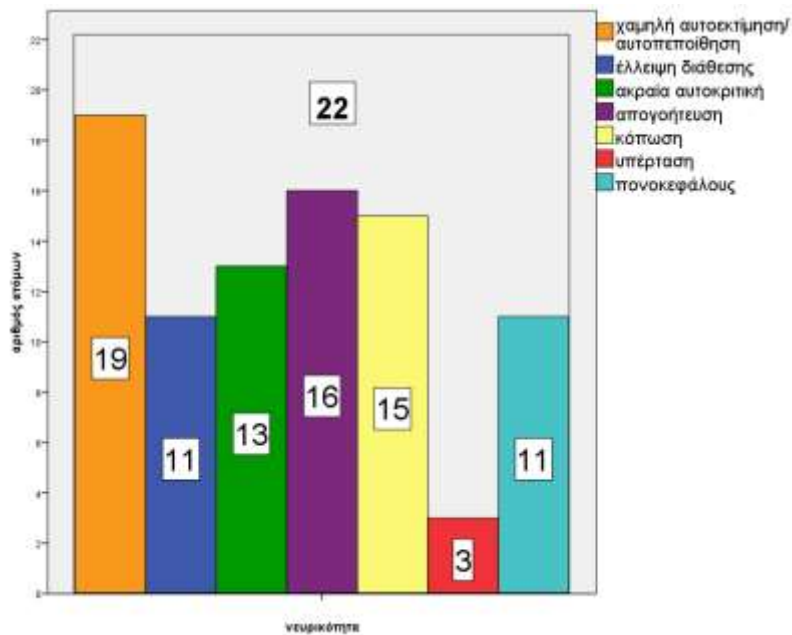
Στο παραπάνω διάγραμμα φαίνεται πόσα άτομα από τα 18 που επέλεξαν ότι παρουσιάζουν έλλειψη διάθεσης παρουσιάζουν και κάποιο από τα άλλα ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα. Συγκεκριμένα, πολύ μεγάλος είναι ο αριθμός αυτών που έχουν έλλειψη διάθεσης και συγχρόνως εμφανίζουν είτε χαμηλή αυτοεκτίμηση/ αυτοπεποίθηση, είτε απογοήτευση είτε κόπωση. Δηλαδή, οι 16/18 (το 89%) αυτών που έχουν έλλειψη διάθεσης έχουν και χαμηλή αυτοεκτίμηση/ αυτοπεποίθηση. Επίσης, οι 16 στους 18 (89%), από αυτούς που παρουσιάζουν έλλειψη διάθεσης παρουσιάζουν και απογοήτευση. Ενώ, οι 15/18, το 83%, αυτών που έχουν έλλειψη διάθεσης έχουν και κόπωση.



Εικόνα 51- Ακραία αυτοκριτική

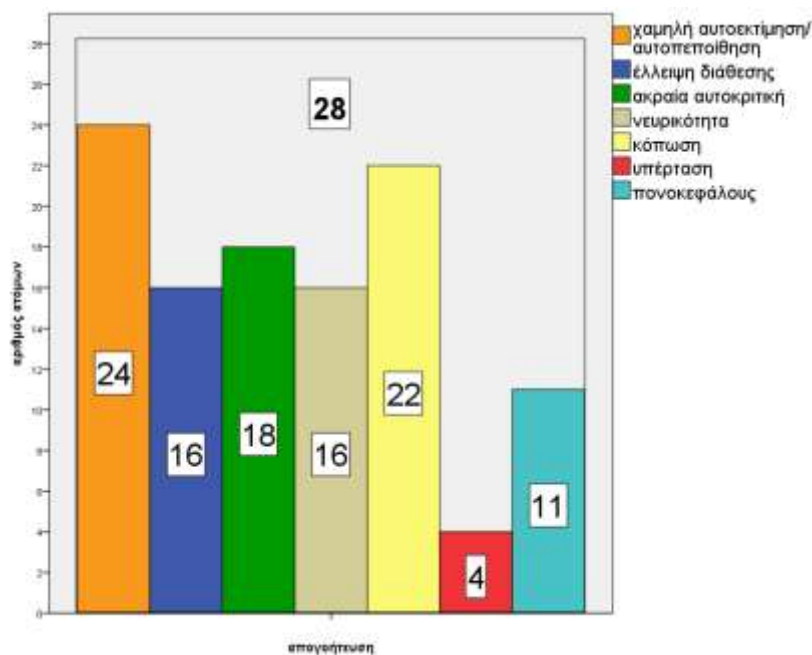
Στο παραπάνω διάγραμμα φαίνεται πόσα από τα 23 άτομα που παρουσιάζουν ακραία αυτοκριτική παρουσιάζουν και κάποιο από τα άλλα ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα. Συγκεκριμένα, πολύ μεγάλος είναι ο αριθμός αυτών που κάνουν ακραία αυτοκριτική και

συνάμα εμφανίζουν είτε χαμηλή αυτοεκτίμηση/ αυτοπεποίθηση, είτε απογοήτευση, δηλαδή, οι 19 στους 23 (83%) εμφανίζουν και τα δύο. Επίσης, οι 18 στους 23 (78%), από αυτούς που παρουσιάζουν ακραία αυτοκριτική παρουσιάζουν και απογοήτευση. Αντιθέτως, μόνο οι 5/23, το 21,7%, αυτών που κάνουν ακραία αυτοκριτική έχουν και υπέρταση.



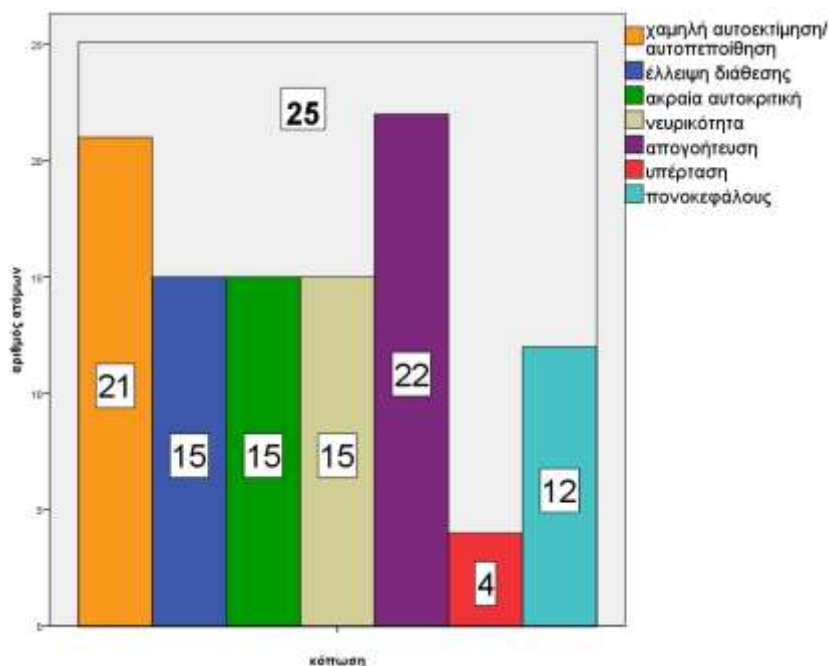
Εικόνα 52- Νευρικότητα

Στο παραπάνω διάγραμμα φαίνεται πόσα από τα 22 άτομα που παρουσιάζουν νευρικότητα παρουσιάζουν και κάποιο από τα άλλα ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα. Πιο συγκεκριμένα, πολύ μεγάλος είναι ο αριθμός αυτών που έχουν νευρικότητα και ταυτόχρονα εμφανίζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση/ αυτοπεποίθηση. Συγκεκριμένα, οι 19 στους 22 ερωτηθέντες, δηλαδή το 86%.



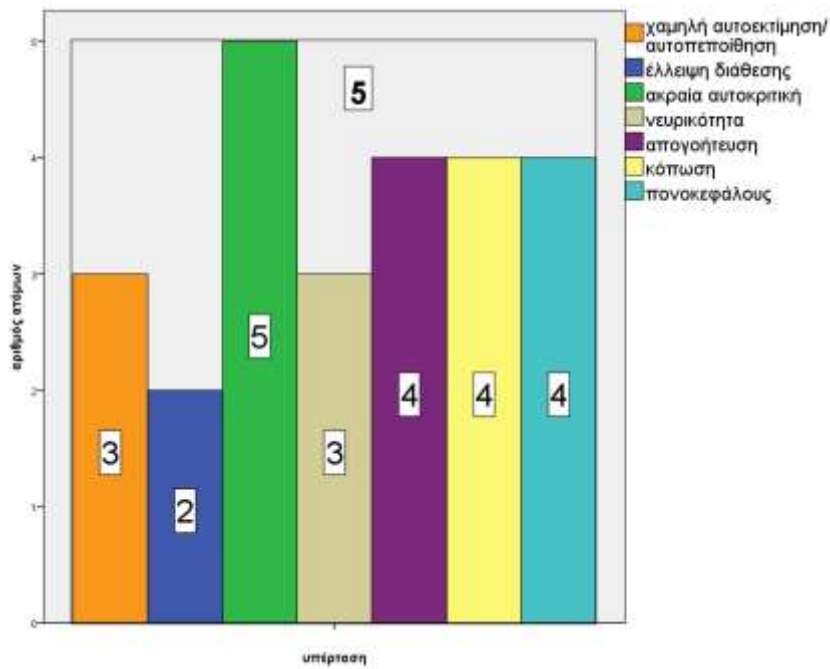
Εικόνα 53- Απογοήτευση

Στο παραπάνω διάγραμμα φαίνεται πόσα άτομα από τα 28 που επέλεξαν ότι έχουν χαμηλή απογοήτευση παρουσιάζουν και κάποιο από τα άλλα ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα. Συγκεκριμένα, αξιοσημείωτο είναι ότι οι περισσότεροι από αυτούς που παρουσιάζουν απογοήτευση έχουν και χαμηλή αυτοεκτίμηση/ αυτοπεποίθηση. Δηλαδή, οι 24/28 ερωτηθέντες, το 86% αυτών που παρουσιάζουν απογοήτευση έχουν και χαμηλή αυτοεκτίμηση/ αυτοπεποίθηση. Επίσης, οι 22 στους 28 (79%), από αυτούς που παρουσιάζουν απογοήτευση παρουσιάζουν και κόπωση.



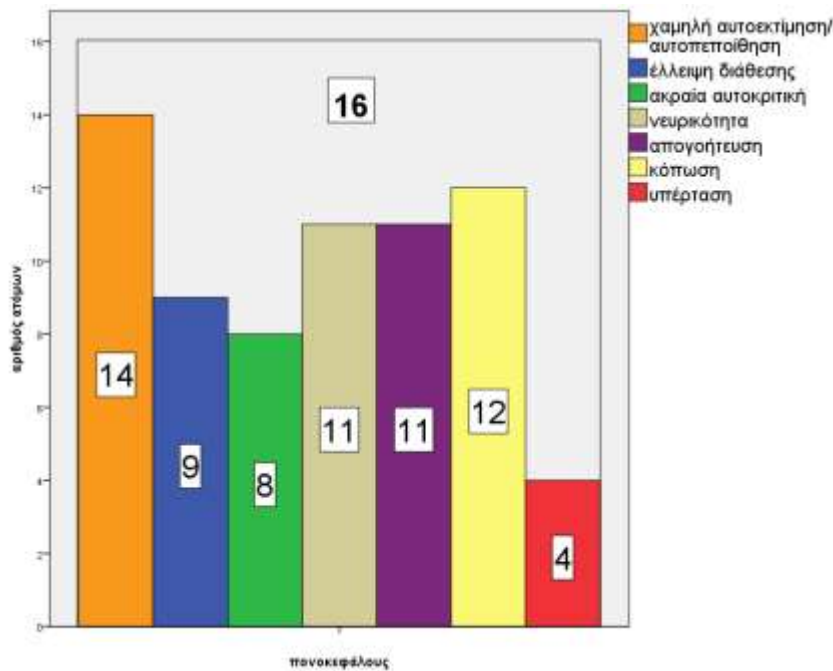
Εικόνα 54- Κόπωση

Στο παραπάνω διάγραμμα φαίνεται πόσοι από τους 25 ερωτηθέντες που παρουσιάζουν κόπωση παρουσιάζουν και κάποιο από τα άλλα ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα. Πιο συγκεκριμένα, πολύ μεγάλος είναι ο αριθμός αυτών που έχουν κόπωση και ταυτόχρονα εμφανίζουν απογοήτευση, δηλαδή, οι 22 στους 25 ερωτηθέντες, με ποσοστό 88%. Επιπλέον, επίσης μεγάλο είναι το ποσοστό αυτών που έχουν κόπωση και συγχρόνως έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση/ αυτοπεποίθηση. Συγκεκριμένα, 21 στους 25 το 84% παρουσιάζουν και τα δύο.



Εικόνα 55- Υπέρταση

Στο παραπάνω διάγραμμα φαίνεται πόσα άτομα από τα 5 που επέλεξαν ότι έχουν υπέρταση, επέλεξαν ότι παρουσιάζουν και κάποιο από τα άλλα ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα. Είναι πραγματικά πολύ ενδιαφέρον ότι 5/5, δηλαδή το 100% αυτών που παρουσιάζουν υπέρταση έχουν επιλέξει ότι κάνουν και ακραία αυτοκριτική. Επιπλέον, 4/5 (80%) από εκείνους που παρουσιάζουν υπέρταση παρουσιάζουν συγχρόνως απογοήτευση ή κόπωση ή πονοκεφάλους.



Εικόνα 56- Πονοκεφάλους

Στο παραπάνω διάγραμμα φαίνεται πόσα άτομα από τα 16 που επέλεξαν ότι έχουν πονοκεφάλους, επέλεξαν ότι παρουσιάζουν και κάποιο από τα άλλα ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα. Οι 14 στους 16 (88%) από εκείνους που παρουσιάζουν πονοκέφαλους έχουν και χαμηλή αυτοεκτίμηση/ αυτοπεποίθηση. Επίσης, 12 στους 16 (75%) από αυτούς που έχουν πονοκεφάλους, έχουν και κόπωση.

4.4. Ερευνητικά ερωτήματα

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων θα ήταν ελλιπής αν δεν συμπεριλαμβάνονταν οι απαντήσεις στα 10 ερευνητικά ερωτήματα που είχαν διατυπωθεί στην εισαγωγή.

Ερευνητικό ερώτημα 1: διαφέρουν οι άνδρες και οι γυναίκες στο κατά πόσο μειονεκτικά απέναντι στους συμφοιτητές τους;

Με βάση το παραπάνω ερευνητικό ερώτημα ορίστηκαν οι εξής υποθέσεις:

H0: οι άνδρες και οι γυναίκες δε διαφέρουν μεταξύ τους ως προς το πόσο μειονεκτικά νιώθουν απέναντι στους συμφοιτητές τους.

H1: οι άνδρες και οι γυναίκες διαφέρουν μεταξύ τους ως προς το πόσο μειονεκτικά νιώθουν απέναντι στους συμφοιτητές τους.

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances	
		t-test for Equality of Means

		F	Sig.	t	df	Sig. (2- taile d)	Mea n Diffe renc e	Std. Error Diffe renc e	95% Confidence Interval of the Difference	
									Low er	Upp er
Νιώθω μειονεκτικά απέναντι στους συμφοιτητές μου.	Equal variances assumed	3,46 8	,066	- 2,53 5	87	,013	-,615	,243	- 1,09 8	- -,133
	Equal variances not assumed			- 2,72 1	86,1 49	,008	-,615	,226	- 1,06 5	- -,166

Πίνακας 1- Νιώθω μειονεκτικά- Φύλο

Από τον παραπάνω πίνακα ο έλεγχος ίσων διασπορών λόγω στατιστικής του Levene έδειξε ότι μπορούμε να θεωρήσουμε τις διασπορές ίσες (Sig.=0,066>0,05) και άρα, επιλέγοντας τη σημαντικότητα που αντιστοιχεί σε ίσες διασπορές βλέπουμε πως η πιθανότητα $p=0,013<0,05$. Συνεπώς, απορρίπτουμε την H_0 και αποδεχόμαστε την H_1 . Κατά την οποία: οι άνδρες και οι γυναίκες διαφέρουν μεταξύ τους ως προς το πόσο μειονεκτικά νιώθουν απέναντι στους συμφοιτητές τους.

Ερευνητικό ερώτημα 2: διαφέρουν αυτοί που καθυστέρησαν/ πιστεύουν θα καθυστερήσουν να αποφοιτήσουν από τη σχολή τους με αυτούς που δεν καθυστέρησαν ως προς το βαθμό που δυσκολεύονται να ακολουθήσουν το ρυθμό των συμφοιτητών τους στα μαθήματα;

Με βάση το παραπάνω ερευνητικό ερώτημα ορίστηκαν οι εξής υποθέσεις:

H_0 : αυτοί που καθυστέρησαν/ πιστεύουν θα καθυστερήσουν να αποφοιτήσουν από τη σχολή τους με αυτούς που δεν καθυστέρησαν/πιστεύουν δε θα καθυστερήσουν δε διαφέρουν μεταξύ τους ως προς το βαθμό που δυσκολεύονται να ακολουθήσουν το ρυθμό των συμφοιτητών τους στα μαθήματα.

H_1 : αυτοί που καθυστέρησαν/ πιστεύουν θα καθυστερήσουν να αποφοιτήσουν από τη σχολή τους με αυτούς που δεν καθυστέρησαν/πιστεύουν δε θα καθυστερήσουν διαφέρουν μεταξύ τους ως προς το βαθμό που δυσκολεύονται να ακολουθήσουν το ρυθμό των συμφοιτητών τους στα μαθήματα.

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances	t-test for Equality of Means
--	--	------------------------------

		F	Sig.	t	df	Sig. (2- taile d)	Mea n Diffe renc e	Std. Error Diffe renc e	95% Confidence Interval of the Difference	
									Low er	Upp er
Δυσκολεύομαι να ακολουθήσω το ρυθμό των συμφοιτητών μου στα μαθήματα.	Equal variances assumed	,020	,889	3,69 1	87	,000	-,918	,249	1,41 2	-,424
	Equal variances not assumed			3,77 6	58,8 01	,000	-,918	,243	1,40 4	-,431

Πίνακας 2- Δυσκολία να ακολουθηθεί ο ρυθμός των συμφοιτητών- Καθυστέρηση αποφοίτησης

Από τον παραπάνω πίνακα ο έλεγχος ίσων διασπορών λόγω στατιστικής του Levene έδειξε ότι μπορούν να θεωρηθούν οι διασπορές ίσες (Sig.=0,889>0,05) και άρα, επιλέγοντας τη σημαντικότητα που αντιστοιχεί σε ίσες διασπορές βλέπουμε ότι η πιθανότητα $p=0,000$. Σημειώνεται ότι παρότι η τιμή του πίνακα είναι 0,000, αυτή αναφέρεται ως συμπέρασμα έρευνας, η πιθανότητα p είναι $p < 0,001$. Όμως $0,001 < 0,05$ συνεπώς, απορρίπτουμε την H_0 και αποδεχόμαστε την H_1 . Κατά την οποία: αυτοί που καθυστέρησαν/ πιστεύουν θα καθυστερήσουν να αποφοιτήσουν από τη σχολή τους με αυτούς που δεν καθυστέρησαν/πιστεύουν δε θα καθυστερήσουν διαφέρουν μεταξύ τους ως προς το βαθμό που δυσκολεύονται να ακολουθήσουν το ρυθμό των συμφοιτητών τους στα μαθήματα.

Ερευνητικό ερώτημα 3: αυτοί που πιστεύουν ότι υπάρχουν στερεότυπα σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες και αυτοί που πιστεύουν ότι δεν υπάρχουν διαφέρουν στο πόσο πιστεύουν ότι θα έχουν περιορισμένες ευκαιρίες στον επαγγελματικό τομέα λόγω των μαθησιακών τους δυσκολιών;

Με βάση το παραπάνω ερευνητικό ερώτημα ορίστηκαν οι εξής υποθέσεις:

H_0 : αυτοί που πιστεύουν ότι υπάρχουν στερεότυπα σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες και αυτοί που δεν το πιστεύουν δε διαφέρουν μεταξύ τους ως προς το πόσο πιστεύουν ότι θα έχουν περιορισμένες ευκαιρίες στον επαγγελματικό τομέα λόγω των μαθησιακών τους δυσκολιών.

H_1 : αυτοί που πιστεύουν ότι υπάρχουν στερεότυπα σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες και αυτοί που δεν το πιστεύουν διαφέρουν μεταξύ τους ως προς το πόσο πιστεύουν ότι θα έχουν περιορισμένες ευκαιρίες στον επαγγελματικό τομέα λόγω των μαθησιακών τους δυσκολιών.

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Πιστεύω ότι λόγω των μαθησιακών μου δυσκολιών θα έχω/έχω	Equal variances assumed	11,053	,001	-3,594	87	,001	1,147	,319	1,781	-,513
περιορισμένες ευκαιρίες στον επαγγελματικό τομέα.	Equal variances not assumed			-5,449	53,835	,000	1,147	,211	1,569	-,725

Πίνακας 3- Περιορισμένες ευκαιρίες- Στερεότυπα

Από τον παραπάνω πίνακα ο έλεγχος ίσων διασπορών λόγω στατιστικής του Levene έδειξε ότι δεν μπορούμε να θεωρήσουμε τις διασπορές ίσες (Sig.=0,001<0,05) και άρα επιλέγοντας τη σημαντικότητα που αντιστοιχεί σε άνισες διασπορές βλέπουμε πως η πιθανότητα $p=0,000$. Σημειώνεται ότι παρότι η τιμή του πίνακα είναι 0,000, αυτή αναφέρεται ως συμπέρασμα έρευνας, η πιθανότητα p είναι $p < 0,001$. Βεβαίως, το $0,001 < 0,05$. Συνεπώς, απορρίπτεται η H_0 και γίνεται αποδεκτή η H_1 . Κατά την οποία: αυτοί που πιστεύουν ότι υπάρχουν στερεότυπα σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες και αυτοί που δεν το πιστεύουν διαφέρουν μεταξύ τους ως προς το πόσο πιστεύουν πως θα έχουν περιορισμένες ευκαιρίες στον επαγγελματικό τομέα.

Ερευνητικό ερώτημα 4: υπάρχει διαφορά μεταξύ αυτών που έχουν ακολουθήσει/ακολουθούν πρόγραμμα λογοθεραπευτικής παρέμβασης και αυτών που δεν έχουν ακολουθήσει/δεν ακολουθούν ως προς το πόσο δυσκολεύονται να ακολουθήσουν το ρυθμό των συμφοιτητών τους στα μαθήματα;

Με βάση το παραπάνω ερευνητικό ερώτημα ορίστηκαν οι εξής υποθέσεις:

H_0 : αυτοί που έχουν ακολουθήσει/ακολουθούν πρόγραμμα λογοθεραπευτικής παρέμβασης και αυτοί που δεν έχουν ακολουθήσει/δεν ακολουθούν δε διαφέρουν ως προς το πόσο δυσκολεύονται να ακολουθήσουν το ρυθμό των συμφοιτητών τους στα μαθήματα.

H_1 : αυτοί που έχουν ακολουθήσει/ακολουθούν πρόγραμμα λογοθεραπευτικής παρέμβασης και αυτοί που δεν έχουν ακολουθήσει/δεν ακολουθούν διαφέρουν ως προς το πόσο δυσκολεύονται να ακολουθήσουν το ρυθμό των συμφοιτητών τους στα μαθήματα.

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Δυσκολεύομαι να ακολουθήσω το ρυθμό των συμφοιτητών μου στα μαθήματα.	Equal variances assumed	,474	,493	-,603	87	,548	-,170	,282	-,730	,390
	Equal variances not assumed			-,622	43,724	,537	-,170	,273	-,720	,381

Πίνακας 4- Δυσκολία να ακολουθηθεί ο ρυθμός- Λογοθεραπευτική παρέμβαση

Από τον παραπάνω πίνακα ο έλεγχος ίσων διασπορών λόγω στατιστικής του Levene έδειξε ότι μπορούν να θεωρηθούν οι διασπορές ίσες (Sig.=0,493>0,05) και άρα επιλέγοντας τη σημαντικότητα που αντιστοιχεί σε ίσες διασπορές βλέπουμε ότι η πιθανότητα $p=0,548>0,05$. Συνεπώς, απορρίπτουμε την H1 και αποδεχόμαστε την H0. Κατά την οποία: αυτοί που έχουν ακολουθήσει/ ακολουθούν πρόγραμμα λογοθεραπευτικής παρέμβασης και αυτοί που δεν έχουν ακολουθήσει/δεν ακολουθούν δε διαφέρουν ως προς το πόσο δυσκολεύονται να ακολουθήσουν το ρυθμό των συμφοιτητών τους στα μαθήματα.

Ερευνητικό ερώτημα 5: υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών «δυσκολεύομαι να ακολουθήσω το ρυθμό των συμφοιτητών μου στα μαθήματα» και «νιώθω άγχος εξαιτίας των ακαδημαϊκών σπουδών μου»;

Με βάση το παραπάνω ερευνητικό ερώτημα ορίστηκαν οι παρακάτω υποθέσεις:

H0: Η συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών «δυσκολεύομαι να ακολουθήσω το ρυθμό των συμφοιτητών μου στα μαθήματα» και «νιώθω άγχος εξαιτίας των ακαδημαϊκών σπουδών μου» είναι μηδενική.

H1: Η συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών «δυσκολεύομαι να ακολουθήσω το ρυθμό των συμφοιτητών μου στα μαθήματα» και «νιώθω άγχος εξαιτίας των ακαδημαϊκών σπουδών μου» δεν είναι μηδενική.

Correlations

	Δυσκολεύομαι να ακολουθήσω το ρυθμό των συμφοιτητών μου στα μαθήματα.	Νιώθω άγχος εξαιτίας των ακαδημαϊκών σπουδών μου.

Spearman's rho	Δυσκολεύομαι να ακολουθήσω το ρυθμό των συμφοιτητών μου στα μαθήματα.	Correlation Coefficient	1,000	,370**
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	89	89
	Νιώθω άγχος εξαιτίας των ακαδημαϊκών σπουδών μου.	Correlation Coefficient	,370**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	89	89

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 5- Δυσκολία να ακολουθήσω ρυθμό- Άγχος

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης του πίνακα 5 βρέθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Spearman's $\rho = 0,370$ με στατιστική σημαντικότητα $p = 0,000$. Η τιμή του συντελεστή Spearman υποδηλώνει μια θετική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών.

Σημειώνεται ότι παρότι η τιμή του πίνακα είναι 0,000, αυτή αναφέρεται ως συμπέρασμα έρευνας, η πιθανότητα p είναι $p < 0,001$. Επειδή η τιμή $p < 0,05$ η μηδενική υπόθεση H_0 απορρίπτεται και αποδεχόμαστε την εναλλακτική H_1 . Αυτό υποδηλώνει ότι η συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών «δυσκολεύομαι να ακολουθήσω το ρυθμό των συμφοιτητών μου στα μαθήματα» και «νιώθω άγχος εξαιτίας των ακαδημαϊκών σπουδών μου» δεν είναι τυχαία.

Ερευνητικό ερώτημα 6: υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών «δυσκολεύομαι να ακολουθήσω το ρυθμό των συμφοιτητών μου στα μαθήματα» και «οι συμφοιτητές μου αντιλαμβάνονται το γεγονός ότι έχω κάποια μαθησιακή δυσκολία»;

Με βάση το παραπάνω ερευνητικό ερώτημα ορίστηκαν οι παρακάτω υποθέσεις:

H_0 : Η συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών «δυσκολεύομαι να ακολουθήσω το ρυθμό των συμφοιτητών μου στα μαθήματα» και «οι συμφοιτητές μου αντιλαμβάνονται το γεγονός ότι έχουν κάποια μαθησιακή δυσκολία» είναι μηδενική.

H_1 : Η συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών «δυσκολεύομαι να ακολουθήσω το ρυθμό των συμφοιτητών μου στα μαθήματα» και «οι συμφοιτητές μου αντιλαμβάνονται το γεγονός ότι έχω κάποια μαθησιακή δυσκολία» δεν είναι μηδενική.

Correlations

	Δυσκολεύομαι να ακολουθήσω το ρυθμό των συμφοιτητών μου στα μαθήματα.	Οι συμφοιτητές μου αντιλαμβάνονται το γεγονός ότι έχω κάποια μαθησιακή δυσκολία.		
Spearman's rho	Δυσκολεύομαι να ακολουθήσω το ρυθμό των συμφοιτητών μου στα μαθήματα.	Οι συμφοιτητές μου αντιλαμβάνονται το γεγονός ότι έχω κάποια μαθησιακή δυσκολία.	1,000	,251*
			.	,018

συμφοιτητών μου στα μαθήματα.	N	89	89
Οι συμφοιτητές μου αντιλαμβάνονται το γεγονός ότι έχω κάποια μαθησιακή δυσκολία.	Correlation Coefficient	,251*	1,000
	Sig. (2-tailed)	,018	.
	N	89	89

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Πίνακας 6- Δυσκολία να ακολουθήσω ρυθμό- Αντίληψη μαθησιακής δυσκολίας από συμφοιτητές

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης του πίνακα 6 βρέθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Spearman's $\rho = 0,251$ με στατιστική σημαντικότητα $p = 0,018$. Η τιμή του συντελεστή Spearman υποδηλώνει μια θετική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών.. Επειδή η τιμή $p = 0,018 < 0,05$, απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση H_0 και αποδεχόμαστε την εναλλακτική H_1 . Αυτό υποδηλώνει ότι η συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών «δυσκολεύομαι να ακολουθήσω το ρυθμό των συμφοιτητών μου στα μαθήματα» και «Οι συμφοιτητές μου αντιλαμβάνονται το γεγονός ότι έχω κάποια μαθησιακή δυσκολία» δεν είναι τυχαία.

Ερευνητικό ερώτημα 7: υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών «δυσκολεύομαι να ακολουθήσω το ρυθμό των συμφοιτητών μου στα μαθήματα» και «νιώθω μειονεκτικά απέναντι στους συμφοιτητές μου»;

Με βάση το παραπάνω ερευνητικό ερώτημα ορίστηκαν οι παρακάτω υποθέσεις:

H_0 : Η συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών «δυσκολεύομαι να ακολουθήσω το ρυθμό των συμφοιτητών μου στα μαθήματα» και «νιώθω μειονεκτικά απέναντι στους συμφοιτητές μου» είναι μηδενική.

H_1 : Η συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών «δυσκολεύομαι να ακολουθήσω το ρυθμό των συμφοιτητών μου στα μαθήματα» και «νιώθω μειονεκτικά απέναντι στους συμφοιτητές μου» δεν είναι μηδενική.

Correlations

	Δυσκολεύομαι να ακολουθήσω το ρυθμό των συμφοιτητών μου στα μαθήματα.	Νιώθω μειονεκτικά απέναντι στους συμφοιτητές μου.
Spearman's rho	Correlation Coefficient	,595**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	89
Δυσκολεύομαι να ακολουθήσω το ρυθμό των συμφοιτητών μου στα μαθήματα.	Correlation Coefficient	,595**
	Sig. (2-tailed)	,000

	N	89	89
--	---	----	----

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 7- Δυσκολία να ακολουθήσω ρυθμό- Νιώθω μειονεκτικά

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης του πίνακα 7 βρέθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Spearman's $\rho = 0,595$ με στατιστική σημαντικότητα $p = 0,000$. Η τιμή του συντελεστή Spearman υποδηλώνει μια θετική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών.

Σημειώνεται ότι παρότι η τιμή του πίνακα είναι 0,000, αυτή αναφέρεται ως συμπέρασμα έρευνας, η πιθανότητα p είναι $p < 0,001$. Επειδή η τιμή $p < 0,05$, η μηδενική υπόθεση H_0 απορρίπτεται και αποδεχόμαστε την εναλλακτική H_1 . Αυτό υποδηλώνει ότι η συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών «δυσκολεύομαι να ακολουθήσω το ρυθμό των συμφοιτητών μου στα μαθήματα» και «νιώθω μειονεκτικά απέναντι στους συμφοιτητές μου» δεν είναι τυχαία.

Ερευνητικό ερώτημα 8: οι μεταβλητές «ντρέπομαι να αποκαλύψω το γεγονός ότι έχω κάποια μαθησιακή δυσκολία» και «νιώθω μειονεκτικά απέναντι στους συμφοιτητές μου» συσχετίζονται;

Με βάση το παραπάνω ερευνητικό ερώτημα ορίστηκαν οι παρακάτω υποθέσεις:

H_0 : Η συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών «ντρέπομαι να αποκαλύψω το γεγονός ότι έχω κάποια μαθησιακή δυσκολία» και «νιώθω μειονεκτικά απέναντι στους συμφοιτητές μου» είναι μηδενική.

H_1 : Η συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών «ντρέπομαι να αποκαλύψω το γεγονός ότι έχω κάποια μαθησιακή δυσκολία» και «νιώθω μειονεκτικά απέναντι στους συμφοιτητές μου» δεν είναι μηδενική.

Correlations

			Ντρέπομαι να αποκαλύψω το γεγονός ότι έχω κάποια μαθησιακή δυσκολία.	Νιώθω μειονεκτικά απέναντι στους συμφοιτητές μου.
Spearman's rho	Ντρέπομαι να αποκαλύψω το γεγονός ότι έχω κάποια μαθησιακή δυσκολία.	Correlation Coefficient	1,000	,440**
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	89	89
	Νιώθω μειονεκτικά απέναντι στους συμφοιτητές μου.	Correlation Coefficient	,440**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	89	89

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 8- Ντροπή αποκάλυψης μαθησιακής δυσκολίας- Νιώθω μειονεκτικά

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης του πίνακα 8 βρέθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Spearman's $\rho = 0,440$ με στατιστική σημαντικότητα $p = 0,000$. Η τιμή του συντελεστή Spearman υποδηλώνει μια θετική συσχέτιση μεταξύ των δύο

μεταβλητών.

Σημειώνεται ότι παρότι η τιμή του πίνακα είναι 0,000, αυτή αναφέρεται ως συμπέρασμα έρευνας, η πιθανότητα p είναι $p < 0,001$. Επειδή η τιμή $p < 0,05$ η μηδενική υπόθεση H_0 απορρίπτεται και αποδεχόμαστε την εναλλακτική H_1 . Αυτό υποδηλώνει ότι η συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών «ντρέπομαι να αποκαλύψω το γεγονός ότι έχω κάποια μαθησιακή δυσκολία» και «νιώθω μειονεκτικά απέναντι στους συμφοιτητές μου» δεν είναι τυχαία.

Ερευνητικό ερώτημα 9: οι μεταβλητές «ντρέπομαι να αποκαλύψω το γεγονός ότι έχω κάποια μαθησιακή δυσκολία» και «έχω αντιμετωπίσει δυσκολίες στις φιλίες μου λόγω των μαθησιακών μου δυσκολιών» συσχετίζονται;

Με βάση το παραπάνω ερευνητικό ερώτημα ορίστηκαν οι παρακάτω υποθέσεις:

H_0 : Η συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών «ντρέπομαι να αποκαλύψω το γεγονός ότι έχω κάποια μαθησιακή δυσκολία» και «έχω αντιμετωπίσει δυσκολίες στις φιλίες μου λόγω των μαθησιακών μου δυσκολιών» είναι μηδενική.

H_1 : Η συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών «ντρέπομαι να αποκαλύψω το γεγονός ότι έχω κάποια μαθησιακή δυσκολία» και «έχω αντιμετωπίσει δυσκολίες στις φιλίες μου λόγω των μαθησιακών μου δυσκολιών» δεν είναι μηδενική.

Correlations

			Ντρέπομαι να αποκαλύψω το γεγονός ότι έχω κάποια μαθησιακή δυσκολία.	Έχω αντιμετωπίσει δυσκολίες στις φιλίες μου λόγω των μαθησιακών μου δυσκολιών.
Spearman's rho	Ντρέπομαι να αποκαλύψω το γεγονός ότι έχω κάποια μαθησιακή δυσκολία.	Correlation Coefficient	1,000	,385**
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	89	89
	Έχω αντιμετωπίσει δυσκολίες στις φιλίες μου λόγω των μαθησιακών μου δυσκολιών.	Correlation Coefficient	,385**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	89	89

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 9- Ντροπή αποκάλυψης μαθησιακών διαταραχών- Δυσκολίες στις φιλίες

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης του πίνακα 9 βρέθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Spearman's $\rho = 0,385$ με στατιστική σημαντικότητα $p = 0,000$. Η τιμή του συντελεστή Spearman υποδηλώνει μια θετική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών.

Σημειώνεται ότι παρότι η τιμή του πίνακα είναι 0,000, αυτή αναφέρεται ως συμπέρασμα έρευνας, η πιθανότητα p είναι $p < 0,001$. Επειδή η τιμή $p < 0,05$ η μηδενική υπόθεση H_0 απορρίπτεται και αποδεχόμαστε την εναλλακτική H_1 . Αυτό υποδηλώνει ότι η συσχέτιση

μεταξύ των μεταβλητών «ντρέπομαι να αποκαλύψω το γεγονός ότι έχω κάποια μαθησιακή δυσκολία» και «έχω αντιμετωπίσει δυσκολίες στις φιλίες μου λόγω των μαθησιακών μου δυσκολιών» δεν είναι τυχαία.

Ερευνητικό ερώτημα 10: υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών «έχω αντιμετωπίσει δυσκολίες στις φιλίες μου λόγω των μαθησιακών μου δυσκολιών» και «έχω αντιμετωπίσει δυσκολίες στις κοινωνικές συναναστροφές λόγω των μαθησιακών μου δυσκολιών» συσχετίζονται;

Με βάση το παραπάνω ερευνητικό ερώτημα ορίστηκαν οι παρακάτω υποθέσεις:

H0: Η συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών «έχω αντιμετωπίσει δυσκολίες στις φιλίες μου λόγω των μαθησιακών μου δυσκολιών» και «έχω αντιμετωπίσει δυσκολίες στις κοινωνικές συναναστροφές λόγω των μαθησιακών μου δυσκολιών» είναι μηδενική.

H1: Η συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών «έχω αντιμετωπίσει δυσκολίες στις φιλίες μου λόγω των μαθησιακών μου δυσκολιών» και «έχω αντιμετωπίσει δυσκολίες στις κοινωνικές συναναστροφές λόγω των μαθησιακών μου δυσκολιών» δεν είναι μηδενική.

Correlations

			Έχω αντιμετωπίσει δυσκολίες στις φιλίες μου λόγω των μαθησιακών μου δυσκολιών.	Έχω αντιμετωπίσει δυσκολίες στις κοινωνικές συναναστροφές λόγω των μαθησιακών μου δυσκολιών.
Spearman's rho	Έχω αντιμετωπίσει δυσκολίες στις φιλίες μου λόγω των μαθησιακών μου δυσκολιών.	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	1,000 . 89	,753** ,000 89
	Έχω αντιμετωπίσει δυσκολίες στις κοινωνικές συναναστροφές λόγω των μαθησιακών μου δυσκολιών.	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,753** ,000 89	1,000 . 89

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 10- Δυσκολίες στις φιλίες- δυσκολίες στις κοινωνικές συναναστροφές

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης του πίνακα 10 βρέθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Spearman's $\rho = 0,753$ με στατιστική σημαντικότητα $p = 0,000$. Η τιμή του συντελεστή Spearman υποδηλώνει μια ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Σημειώνεται ότι παρότι η τιμή του πίνακα είναι 0,000, αυτή αναφέρεται ως συμπέρασμα έρευνας, η πιθανότητα p είναι $p < 0,001$. Επειδή η τιμή $p < 0,05$ η μηδενική υπόθεση H0 απορρίπτεται και αποδεχόμαστε την εναλλακτική H1. Αυτό υποδηλώνει ότι η

συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών «έχω αντιμετωπίσει δυσκολίες στις φιλίες μου λόγω των μαθησιακών μου δυσκολιών» και «έχω αντιμετωπίσει δυσκολίες στις κοινωνικές συναναστροφές λόγω των μαθησιακών μου δυσκολιών» δεν είναι τυχαία.

4.5. Ανεξάρτητα δείγματα

Πέραν, όμως, από τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί, κατά τη διάρκεια της στατιστικής ανάλυσης προέκυψαν και ορισμένες ακόμα πολύ ενδιαφέρουσες σχέσεις μεταξύ μεταβλητών που είναι σημαντικό να αναφερθούν.

Πραγματοποιώντας, Independent Samples T- Test για να βρεθεί αν αυτοί που καθυστέρησαν/ πιστεύουν θα καθυστερήσουν να αποφοιτήσουν έναντι αυτών που δεν καθυστέρησαν/ πιστεύουν δε θα καθυστερήσουν διαφέρουν ως προς διάφορες μεταβλητές, βρέθηκαν εξαιρετικά ενδιαφέροντα αποτελέσματα.

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Θα ήθελα περισσότερο χρόνο για την ενοικίαση βιβλίων από την πανεπιστημιακή βιβλιοθήκη.	Equal variances assumed	1,799	,183	2,585	87	,011	,769	,297	,178	1,360
	Equal variances not assumed			2,622	57,493	,011	,769	,293	,182	1,356
Νιώθω άγχος εξαιτίας των ακαδημαϊκών σπουδών μου.	Equal variances assumed	1,580	,212	1,492	87	,139	-,460	,308	1,073	-,153
	Equal variances not assumed			1,422	49,205	,161	-,460	,324	1,111	-,190
Ντρέπομαι να αποκαλύψω το γεγονός ότι έχω κάποια μαθησιακή δυσκολία.	Equal variances assumed	3,383	,069	2,108	87	,038	-,553	,262	1,074	-,032
	Equal variances not assumed			2,282	68,191	,026	-,553	,242	1,036	-,069

Νιώθω μειονεκτικά απέναντι στους συμφοιτητές μου.	Equal variances assumed	,202	,654	1,129	87	,262	-,294	,260	-,811	,224
	Equal variances not assumed			1,206	65,959	,232	-,294	,244	-,780	,193
Έχω αντιμετωπίσει δυσκολίες στις φιλίες μου λόγω των μαθησιακών μου δυσκολιών.	Equal variances assumed	24,454	,000	2,959	87	,004	-,791	,267	1,322	-,260
	Equal variances not assumed			3,706	86,997	,000	-,791	,213	1,215	-,367
Έχω αντιμετωπίσει δυσκολίες στις κοινωνικές συναναστροφές λόγω των μαθησιακών μου δυσκολιών.	Equal variances assumed	8,512	,004	2,715	87	,008	-,766	,282	1,327	-,205
	Equal variances not assumed			3,119	78,600	,003	-,766	,246	1,255	-,277
Πιστεύω ότι λόγω των μαθησιακών μου δυσκολιών θα έχω/έχω περιορισμένες ευκαιρίες στον επαγγελματικό τομέα.	Equal variances assumed	2,553	,114	3,236	87	,002	-,877	,271	1,416	-,338
	Equal variances not assumed			3,468	66,454	,001	-,877	,253	1,382	-,372

Πίνακας 11- Διάφορες μεταβλητές- Καθυστέρηση αποφοίτησης

Από τον πίνακα έγινε πρώτα ο έλεγχος ίσων διασπορών λόγω στατιστικής του Levene όπου μπορούμε να θεωρήσουμε τις διασπορές άνισες αν $Sig.< 0,05$. Σε άλλη περίπτωση, αν $Sig.>0,05$ θεωρούμε τις διασπορές ίσες. Εξετάζοντας την κατάλληλη πιθανότητα p για κάθε περίπτωση, αν $p<0,05$ υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων. Ενώ αν $p>0,05$ οι δύο ομάδες, αυτοί που καθυστέρησαν/ πιστεύουν θα καθυστερήσουν να αποφοιτήσουν από τη σχολή τους με αυτούς που δεν καθυστέρησαν/πιστεύουν δε θα καθυστερήσουν, δε διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τις διάφορες μεταβλητές που εξετάστηκαν. Τα αποτελέσματα ήταν απροσδόκητα και ήταν τα παρακάτω:

- Αυτοί που καθυστέρησαν/ πιστεύουν θα καθυστερήσουν να αποφοιτήσουν από τη σχολή τους με αυτούς που δεν καθυστέρησαν/πιστεύουν δε θα καθυστερήσουν, δε διαφέρουν μεταξύ τους ως προς το πόσο άγχος νιώθουν εξαιτίας των ακαδημαϊκών σπουδών τους και ως προς το βαθμό που νιώθουν μειονεκτικά απέναντι στους συμφοιτητές τους.
- Αυτοί που καθυστέρησαν/ πιστεύουν θα καθυστερήσουν να αποφοιτήσουν από τη σχολή τους με αυτούς που δεν καθυστέρησαν/πιστεύουν δε θα καθυστερήσουν, διαφέρουν μεταξύ τους ως προς το κατά πόσο θα ήθελαν περισσότερο χρόνο για την ενοικίαση βιβλίων από την πανεπιστημιακή βιβλιοθήκη και πόσο ντρέπονται να αποκαλύψουν το γεγονός ότι έχουν κάποια μαθησιακή δυσκολία. Επίσης οι δύο αυτές ομάδες (αυτοί που καθυστέρησαν/ πιστεύουν θα καθυστερήσουν να αποφοιτήσουν

από τη σχολή τους με αυτούς που δεν καθυστέρησαν/πιστεύουν δε θα καθυστερήσουν) διαφέρουν μεταξύ τους ως προς το βαθμό που έχουν αντιμετωπίσει δυσκολίες στις φιλίες τους λόγω των μαθησιακών τους δυσκολιών, ως προς το βαθμό που έχουν αντιμετωπίσει δυσκολίες στις κοινωνικές συναναστροφές λόγω των μαθησιακών τους δυσκολιών και τέλος ως προς το βαθμό που πιστεύουν ότι θα έχουν/έχουν περιορισμένες ευκαιρίες στον επαγγελματικό τομέα λόγω των μαθησιακών τους δυσκολιών.

Επιπλέον, πραγματοποιήθηκε Independent Samples T- Test για να βρεθεί αν αυτοί που αντιμετωπίζουν ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα εξαιτίας των μαθησιακών δυσκολιών και αυτοί που δεν αντιμετωπίζουν διαφέρουν ως προς διάφορες μεταβλητές και τα αποτελέσματα είναι πολύ σημαντικό να αναφερθούν.

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Ο στόχος για την ένταξη στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αποθαρρύνθηκε λόγω των μαθησιακών μου δυσκολιών.	Equal variances assumed	3,800	,054	2,496	87	,014	-,605	,242	1,086	-,123
	Equal variances not assumed			2,429	71,600	,018	-,605	,249	1,101	-,108
Η καθυστέρηση αποφοίτησης οφείλεται στις μαθησιακές μου δυσκολίες.	Equal variances assumed	,543	,464	3,217	58	,002	-,915	,284	1,485	-,346
	Equal variances not assumed			3,204	55,782	,002	-,915	,286	1,488	-,343
Νιώθω άγχος εξαιτίας των ακαδημαϊκών σπουδών μου.	Equal variances assumed	,074	,787	4,249	87	,000	1,141	,269	1,675	-,607
	Equal variances not assumed			4,273	83,443	,000	1,141	,267	1,672	-,610

Δυσκολεύομαι να ακολουθήσω το ρυθμό των συμφοιτητών μου στα μαθήματα.	Equal variances assumed	,223	,638	- 2,47 0	87	,015	-,603	,244	1,08	-,118
	Equal variances not assumed			- 2,41 1	72,8 74	,018	-,603	,250	1,10	-,104
Οι συμφοιτητές μου αντιλαμβάνονται το γεγονός ότι έχω κάποια μαθησιακή δυσκολία.	Equal variances assumed	,715	,400	- 1,28 9	87	,201	-,294	,228	-,747	,159
	Equal variances not assumed			- 1,27 0	76,6 93	,208	-,294	,231	-,755	,167
Νιώθω μειονεκτικά απέναντι στους συμφοιτητές μου.	Equal variances assumed	8,22 6	,005	- 4,10 4	87	,000	-,930	,227	1,38	-,480
	Equal variances not assumed			- 3,90 1	61,9 06	,000	-,930	,238	1,40	-,454
Ντρέπομαι να αποκαλύψω το γεγονός ότι έχω κάποια μαθησιακή δυσκολία.	Equal variances assumed	4,03 3	,048	- 2,28 0	87	,025	-,563	,247	1,05	-,072
	Equal variances not assumed			- 2,20 9	69,8 44	,030	-,563	,255	1,07	-,055
Έχω αντιμετωπίσει δυσκολίες στις φιλίες μου λόγω των μαθησιακών μου δυσκολιών.	Equal variances assumed	78,5 39	,000	- 5,76 2	87	,000	1,29 8	,225	1,74 6	-,851
	Equal variances not assumed			- 5,22 2	45,2 33	,000	1,29 8	,249	1,79 9	-,798
Έχω αντιμετωπίσει δυσκολίες στις κοινωνικές συναναστροφές λόγω των μαθησιακών μου δυσκολιών.	Equal variances assumed	38,1 63	,000	- 5,72 7	87	,000	1,35 5	,237	1,82 5	-,885
	Equal variances not assumed			- 5,27 3	50,1 41	,000	1,35 5	,257	1,87 1	-,839
Θεωρώ πως η παρέμβαση έχει	Equal variances assumed	,779	,387	2,37 8	22	,027	1,01 4	,426	,130	1,89 8

Επιφέρει αισθητά θετικά αποτελέσματα.	Equal variances not assumed			2,310	17,608	,033	1,014	,439	,090	1,938
Πιστεύω ότι λόγω των μαθησιακών μου δυσκολιών θα έχω/έχω περιορισμένες ευκαιρίες στον επαγγελματικό τομέα.	Equal variances assumed	1,844	,178	-3,832	87	,000	-,961	,251	1,459	-,462
	Equal variances not assumed			-3,742	73,117	,000	-,961	,257	1,472	-,449

Πίνακας 12- Διάφορες μεταβλητές- Ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα

Από τον πίνακα έγινε πρώτα ο έλεγχος ίσων διασπορών λόγω στατιστικής του Levene όπου μπορούμε να θεωρήσουμε τις διασπορές άνισες αν $Sig.< 0,05$. Σε άλλη περίπτωση, αν $Sig.>0,05$ θεωρούμε τις διασπορές ίσες. Εξετάζοντας την κατάλληλη πιθανότητα p για κάθε περίπτωση, αν $p<0,05$ υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων. Ενώ αν $p>0,05$ οι δύο ομάδες, αυτοί που αντιμετωπίζουν ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα εξαιτίας των μαθησιακών δυσκολιών και αυτοί που δεν αντιμετωπίζουν, δε διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τις διάφορες μεταβλητές που εξετάστηκαν. Τα αποτελέσματα ήταν απροσδόκητα και αναλύονται παρακάτω:

- Αυτοί που αντιμετωπίζουν ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα εξαιτίας των μαθησιακών δυσκολιών και αυτοί που δεν αντιμετωπίζουν, δε διαφέρουν μεταξύ τους ως προς το βαθμό που οι συμφοιτητές τους αντιλαμβάνονται το γεγονός ότι έχουν κάποια μαθησιακή δυσκολία.
- Αυτοί που αντιμετωπίζουν ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα εξαιτίας των μαθησιακών δυσκολιών και αυτοί που δεν αντιμετωπίζουν, διαφέρουν μεταξύ τους ως προς το βαθμό που ο στόχος για την ένταξη στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αποθαρρύνθηκε λόγω των μαθησιακών δυσκολιών, ως προς το βαθμό που αποδίδουν ότι την καθυστέρηση αποφοίτησης από τη σχολή στις μαθησιακές δυσκολίες, ως προς το πόσο άγχος έχουν εξαιτίας των ακαδημαϊκών τους σπουδών, ως προς το πόσο δυσκολεύονται να ακολουθήσουν το ρυθμό των συμφοιτητών τους στα μαθήματα και ως προς το πόσο μειονεκτικά νιώθουν απέναντι στους συμφοιτητές τους. Επίσης, οι δύο αυτές ομάδες, αυτοί που αντιμετωπίζουν ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα εξαιτίας των μαθησιακών τους δυσκολιών και αυτοί που δεν αντιμετωπίζουν, διαφέρουν μεταξύ τους ως προς το βαθμό που ντρέπονται να αποκαλύψουν το γεγονός πως έχουν κάποια μαθησιακή δυσκολία, ως προς το βαθμό που έχουν αντιμετωπίσει δυσκολίες στις φιλίες τους λόγω των μαθησιακών τους δυσκολιών, ως προς το βαθμό που έχουν αντιμετωπίσει δυσκολίες στις κοινωνικές συναναστροφές λόγω των μαθησιακών τους δυσκολιών, ως προς το βαθμό που πιστεύουν ότι η λογοθεραπευτική παρέμβαση έχει επιφέρει αισθητά θετικά αποτελέσματα και τέλος ως προς το βαθμό που πιστεύουν ότι θα έχουν/έχουν περιορισμένες ευκαιρίες στον επαγγελματικό τομέα λόγω των μαθησιακών τους δυσκολιών.

4.6. Συσχετίσεις

Ακόμα, κατά τη στατιστική ανάλυση βρέθηκαν και ενδιαφέρουσες συσχετίσεις μεταξύ μεταβλητών που αξίζει να αναφερθούν.

Correlations

			1	2	3	4	5	6	7	8
Spearman's rho	1. Ο στόχος για την ένταξη στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αποθαρρύνθηκε λόγω των μαθησιακών μου δυσκολιών.	Correlation Coefficient	1,00	,466	,277	,036	,288	,358	,327	,388
		Sig. (2-tailed)	.	,000	,008	,741	,006	,001	,002	,000
		N	89	60	89	89	89	89	89	89
	2. Η καθυστέρηση αποφοίτησης οφείλεται στις μαθησιακές μου δυσκολίες.	Correlation Coefficient	,466	1,00	,417	,080	,299	,617	,562	,523
		Sig. (2-tailed)	,000	.	,001	,543	,021	,000	,000	,000
		N	60	60	60	60	60	60	60	60
	3. Νιώθω άγχος εξαιτίας των ακαδημαϊκών σπουδών μου.	Correlation Coefficient	,277	,417	1,00	,106	,387	,336	,290	,354
		Sig. (2-tailed)	,008	,001	.	,321	,000	,001	,006	,001
		N	89	60	89	89	89	89	89	89
4. Οι συμφοιτητές μου αντιλαμβάνονται το γεγονός ότι έχω κάποια μαθησιακή δυσκολία.	Correlation Coefficient	,036	,080	,106	1,00	-	,085	,166	,234	
	Sig. (2-tailed)	,741	,543	,321	.	,744	,429	,121	,027	
	N	89	60	89	89	89	89	89	89	
5. Ντρέπομαι να αποκαλύψω το γεγονός ότι έχω κάποια μαθησιακή δυσκολία.	Correlation Coefficient	,288	,299	,387	-	1,00	,385	,347	,420	
	Sig. (2-tailed)	,006	,021	,000	,744	.	,000	,001	,000	
	N	89	60	89	89	89	89	89	89	
6. Έχω αντιμετωπίσει δυσκολίες στις φιλίες μου λόγω των μαθησιακών μου δυσκολιών.	Correlation Coefficient	,358	,617	,336	,085	,385	1,00	,753	,568	
	Sig. (2-tailed)	,001	,000	,001	,429	,000	.	,000	,000	
	N	89	60	89	89	89	89	89	89	
7. Έχω αντιμετωπίσει δυσκολίες στις κοινωνικές συναναστροφές λόγω των μαθησιακών μου δυσκολιών.	Correlation Coefficient	,327	,562	,290	,166	,347	,753	1,00	,500	
	Sig. (2-tailed)	,002	,000	,006	,121	,001	,000	.	,000	
	N	89	60	89	89	89	89	89	89	
8. Πιστεύω ότι λόγω των μαθησιακών μου δυσκολιών θα έχω/έχω περιορισμένες ευκαιρίες στον επαγγελματικό τομέα.	Correlation Coefficient	,388	,523	,354	,234	,420	,568	,500	1,00	
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,001	,027	,000	,000	,000	.	
	N	89	60	89	89	89	89	89	89	

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Πίνακας 13- Συσχετίσεις μεταξύ μεταβλητών

Όπως φαίνεται στον πίνακα, ορισμένες μεταβλητές συσχετίζονται. Οι συσχετίσεις που προκύπτουν και έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον είναι:

- Η συσχέτιση μεταξύ «Έχω αντιμετωπίσει δυσκολίες στις φιλίες μου λόγω των μαθησιακών μου δυσκολιών» και «Ο στόχος για την ένταξη στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αποθαρρύνθηκε λόγω των μαθησιακών μου δυσκολιών» δεν είναι τυχαία.
- Η συσχέτιση μεταξύ «Έχω αντιμετωπίσει δυσκολίες στις φιλίες μου λόγω των μαθησιακών μου δυσκολιών» και «Νιώθω άγχος εξαιτίας των ακαδημαϊκών σπουδών μου» δεν είναι τυχαία.
- Η συσχέτιση μεταξύ «Έχω αντιμετωπίσει δυσκολίες στις φιλίες μου λόγω των μαθησιακών μου δυσκολιών» και «Ντρέπομαι να αποκαλύψω το γεγονός ότι έχω κάποια μαθησιακή δυσκολία» δεν είναι τυχαία.
- Η συσχέτιση μεταξύ «Πιστεύω ότι λόγω των μαθησιακών μου δυσκολιών θα έχω/έχω περιορισμένες ευκαιρίες στον επαγγελματικό τομέα» και «Η καθυστέρηση αποφοίτησης οφείλεται στις μαθησιακές μου δυσκολίες» δεν είναι τυχαία.
- Η συσχέτιση μεταξύ «Πιστεύω ότι λόγω των μαθησιακών μου δυσκολιών θα έχω/έχω περιορισμένες ευκαιρίες στον επαγγελματικό τομέα» και «Οι συμφοιτητές μου αντιλαμβάνονται το γεγονός ότι έχω κάποια μαθησιακή δυσκολία» δεν είναι τυχαία.
- Η συσχέτιση μεταξύ «Πιστεύω ότι λόγω των μαθησιακών μου δυσκολιών θα έχω/έχω περιορισμένες ευκαιρίες στον επαγγελματικό τομέα» και «Έχω αντιμετωπίσει δυσκολίες στις κοινωνικές συναναστροφές λόγω των μαθησιακών μου δυσκολιών» δεν είναι τυχαία.

5. Συζήτηση Αποτελεσμάτων

5.1. Απαντήσεις

Πέρα από την παρουσίαση των αποτελεσμάτων είναι επιτακτικό να εντοπιστούν τα κυριότερα σημεία και να διεξαχθούν ορισμένα συμπεράσματα. Αρχίζοντας με τα άτομα, τα οποία συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το δείγμα αποτελείται από 46 φοιτητές ΑΕΙ και 43 απόφοιτους αυτών. Είναι πολύ σημαντικό να τονισθεί ότι ανάμεσα στο δείγμα των 89 ατόμων, οι 54 ήταν γυναίκες. Το γεγονός αυτό είναι αξιοσημείωτο και μη αναμενόμενο για το λόγο ότι η βιβλιογραφία αναφέρει ότι οι Μαθησιακές Δυσκολίες και για την ακρίβεια η ΔΕΠ-Υ και η Δυσλεξία, είναι πιο συχνές στον ανδρικό πληθυσμό, παρά στο γυναικείο. Συγκεκριμένα, η ΔΕΠ-Υ: 3 αγόρια – 1 κορίτσι και η Δυσλεξία: 1,3 αγόρια – 1 κορίτσι. (Εικόνα 1 και 2)

Η μαθησιακή δυσκολία, η οποία συγκεντρώνει την πλειοψηφία του δείγματος, είναι η δυσλεξία με ποσοστό 48,3%. Η ένδειξη αυτή δεν προκαλεί εντύπωση, καθώς η δυσλεξία είναι πολύ συχνή διαταραχή, με επίπτωση 3 -9% σε μαθητικούς πληθυσμούς. Η αμέσως επόμενη διαταραχή είναι η ΔΕΠ-Υ και έπειτα η ΔΕΠ. Το αποτέλεσμα αυτό είναι εξίσου αναμενόμενο, καθώς όπως είναι γνωστό από τη βιβλιογραφία, η ΔΕΠΥ θεωρείται ως η πλέον συχνή διαταραχή στη παιδική ηλικία με συχνότητα περίπου 4,2% με 6,3% σε παιδικούς πληθυσμούς. Επίσης, στο σημείο αυτό πρέπει να τονισθεί ότι αφενός είναι οι συχνότερες διαταραχές και αφετέρου ότι η έρευνα συμπληρώθηκε από μεγάλο ποσοστό ατόμων με δυσλεξία και ΔΕΠ(-Υ), καθώς αναρτήθηκε διαδικτυακά στις σελίδες «Ελληνική Εταιρία Μελέτης ΔΕΠΥ» και «Ελληνική Εταιρία Δυσλεξίας», όπως αναφέρθηκε και παραπάνω. Επομένως, είναι αναμενόμενο το δείγμα να αποτελείται ως επί το πλείστον από άτομα που έχουν δυσλεξία και ΔΕΠ(-Υ). Συνεχίζοντας, πολύ χαμηλό ποσοστό συγκεντρώνει η δυσορθογραφία και η δυσαριθμησία 2,2% και 1,1% αντίστοιχα. Τέλος, πολλοί από τους ερωτηθέντες (22 άτομα) είχαν παραπάνω από μία μαθησιακές δυσκολίες, με μεγαλύτερη συνοσηρότητα της δυσλεξίας με τη δυσορθογραφία (27,3%), καθώς όπως έχει τονισθεί στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, η δυσορθογραφία πολύ συχνά συνυπάρχει με τη δυσλεξία. Έπειτα, της δυσλεξίας με τη ΔΕΠ-Υ (27,3%) και τη ΔΕΠ (13,6%). Εκ των ανωτέρω προκύπτει ότι η δυσλεξία κυριαρχεί γενικώς στο μεγαλύτερο μέρος του δείγματος. (Εικόνα 3 και 4)

Στην ερώτηση για το αν τα άτομα του δείγματος έχουν ειδικό έγγραφο από Δημόσια Υπηρεσία, το οποίο πιστοποιεί τη μαθησιακή τους δυσκολία, τα δεδομένα αποτελούν ένδειξη ότι το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε ότι έχει, ωστόσο το ποσοστό αυτών που δεν έχουν, είναι επίσης μεγάλο (39,3%). Επομένως, τα άτομα αυτά ίσως είναι αυτοπροσδιοριζόμενα ή μπορεί να έχει γίνει μία άτυπη διάγνωση από Ιδιωτικό φορέα, όπως λογοθεραπευτή. Ίσως, εν μέρει οι ίδιοι να μην θέλησαν ποτέ να έχουν επίσημη διάγνωση από επιλογή. Βέβαια, σε κάθε περίπτωση, το γεγονός αυτό μπορεί σταθεί αφορμή για να αναρωτηθεί κανείς κατά πόσο οι δημόσιες υπηρεσίες, όπως το πρώην ΚΕΔΔΥ, νυν ΚΕΣΥ, λειτουργούν αποτελεσματικά, καθώς και αν καλύπτουν όλο το εύρος των μαθησιακών δυσκολιών. (Εικόνα 5)

Εν συνεχεία, προκαλεί ιδιαίτερη εντύπωση ότι το 68,5% των ερωτηθέντων, οι οποίοι έχουν ειδικό έγγραφο που να πιστοποιεί τη μαθησιακή τους δυσκολία, θεωρούν ότι το έγγραφό τους χρησιμοποιήθηκε λίγο έως καθόλου στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Βάσει νόμου, όπως ήδη έχει αναφερθεί, οι υποψήφιοι προς κατάταξη πτυχιούχοι Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, εξετάζονται προφορικά κατόπιν αιτήσεως τους, διότι δεν αποδίδουν αντίστοιχα σε γραπτή εξέταση λόγω των μαθησιακών δυσκολιών, όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσορθογραφία. Υποβάλλουν αίτηση στη Σχολή, συνοδευόμενη από τη γνωμάτευσή τους, η

οποία πιστοποιεί την αναπηρία και την αδυναμία γραπτής εξέτασης. Συμπερασματικά, ενδέχεται το συγκεκριμένο έγγραφο να μην έγινε αποδεκτό από ορισμένες σχολές και έτσι, πιθανότατα τα άτομα αυτά να εξετάζονταν γραπτώς. Ενώ άλλο ενδεχόμενο αποτελεί να ήταν προσωπική επιθυμία ορισμένων συμμετεχόντων να μην αξιοποιήσουν το έγγραφο σε αυτή τη βαθμίδα της εκπαίδευσης. (Εικόνα 6)

Ένα εμφανώς αισιόδοξο αποτέλεσμα της συγκεκριμένης έρευνας, είναι ότι για την πλειοψηφία του δείγματος, δεν αποθαρρύνθηκε ή αποθαρρύνθηκε λίγο ο στόχος για την ένταξη στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, εξαιτίας των μαθησιακών δυσκολιών. Το αποτέλεσμα αυτό είναι πολύ σημαντικό, γιατί φανερώνει ότι τα άτομα αυτά πιστεύουν στις δυνατότητές τους και δεν έχουν επηρεαστεί από τις δυσκολίες τους. Ωστόσο, αν και λίγες, υπήρχαν απαντήσεις που υποστήριζαν ότι αποθαρρύνθηκαν αρκετά έως και πάρα πολύ. Αυτό το στοιχείο δεν είναι σίγουρα θετικό και βάσει αυτού, προκύπτουν πολλά ερωτήματα για τα αίτια της αποθάρρυνσης αυτής αλλά και τις επιπτώσεις που μπορεί να έχει. (Εικόνα 7)

Επιπλέον, δύο ενδιαφέροντα και μη αναμενόμενα αποτελέσματα είναι αρχικά ότι η πλειοψηφία των ερωτηθέντων απάντησαν ότι μελέτησαν το πρόγραμμα σπουδών πριν την επιλογή σχολής, για να εκτιμήσουν το βαθμό δυσκολίας των μαθημάτων και δεύτερον ότι οι μαθησιακές δυσκολίες δεν επηρέασαν την επιλογή σχολής στο μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (53,9%). Και οι δύο ενδείξεις είναι αρκετά θετικές γιατί συμπεραίνεται ότι οι μαθησιακές δυσκολίες δεν παίζουν τον πρωταρχικό ρόλο στη ζωή των μελλοντικών φοιτητών και οι ίδιοι υποστηρίζουν την επιλογή τους, χωρίς να σκέφτονται να επιλέξουν μία σχολή με χαμηλές απαιτήσεις. Όμως, παρά τα θετικά αποτελέσματα, όπως σε όλα τα δείγματα, υπήρχαν και απαντήσεις, οι οποίες υποστήριζαν το ακριβώς αντίθετο, επιλέγοντας «ΑΡΚΕΤΑ», «ΠΟΛΥ» και «ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ». Βέβαια, ο τρόπος σκέψης του κάθε ανθρώπου και ο τρόπος διαχείρισης των δυσκολιών τους είναι διαφορετικός. Υπήρχαν άτομα που δεν επηρεάστηκαν καθόλου και άλλοι, οι οποίοι επηρεάστηκαν πάρα πολύ. Σαφώς, πέρα από το βαθμό σοβαρότητας της κάθε Μ.Δ., συνδράμουν και άλλοι παράγοντες, όπως το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον και οι σχολικές εμπειρίες των ατόμων αυτών, προς την κατεύθυνση είτε της ενθάρρυνσης είτε της αποθάρρυνσης στην επιλογή σχολής. (Εικόνα 9 και 10)

Πολύ σημαντικό κομμάτι της έρευνας είναι να αναφερθούν συγκεκριμένα οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα άτομα με Μ.Δ. του δείγματος. Η πληθώρα των ερωτηθέντων αντιμετωπίζει προβλήματα στη συγκέντρωση, έπειτα στην οργάνωση σκέψης και στην προσοχή. Τα παραπάνω ευρήματα είναι λογικά, αν αναλογισθεί κανείς ότι οι συγκεκριμένες δυσκολίες συναντώνται στις μαθησιακές δυσκολίες, και ιδιαίτερα στη ΔΕΠ-Υ, από την οποία αποτελείται πολύ μεγάλο ποσοστό του δείγματος. Επίσης, αρκετά δείχνουν να είναι και τα προβλήματα μνήμης, διαχείρισης χρόνου και κατανόησης. Το χαμηλότερο ποσοστό το συγκεντρώνουν τα προβλήματα στην χωρική/οπτική αντίληψη. Όλα τα προαναφερθέντα προβλήματα είναι χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών και ταιριάζουν απόλυτα με όσα έχουν αναφερθεί στη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Επίσης, στην παραπάνω ερώτηση δόθηκε η δυνατότητα στους ερωτηθέντες να συμπληρώσουν οι ίδιοι κάποια επιπλέον δυσκολία που αντιμετωπίζουν. Κατόπιν ανάλυσης και ομαδοποίησης των απαντήσεών τους, η πληθώρα του πληθυσμού αντιμετωπίζει επιπλέον προβλήματα στον γραπτό λόγο, αλλά και σε άλλους τομείς (βλ. Εικόνα 12), γεγονός εξίσου αναμενόμενο, γνωρίζοντας τα χαρακτηριστικά της κάθε μαθησιακής δυσκολίας. (Εικόνα 11 και 12)

Έπειτα, πολύ χρήσιμο στοιχείο της έρευνας αποτελεί το γεγονός ότι οι ερωτηθέντες επέλεξαν τον τρόπο εξέτασης τους. Οι περισσότεροι, λοιπόν, εξετάζονται γραπτά και λίγο λιγότεροι μιλικά (γραπτά και προφορικά). Πολύ λιγότερες ήταν οι απαντήσεις της αποκλειστικά

προφορικής εξέτασης. Να σημειωθεί ότι υπήρχε η επιλογή «Άλλο» για όποιον ήθελε να προσθέσει κάποιον διαφορετικό τρόπο εξέτασης. Για όσους επέλεξαν ότι εξετάζονται μόνο γραπτά, θα ήταν ιδιαίτερα σημαντικό να εξεταστεί ο λόγος, καθώς πολλές σχολές δεν παρέχουν τη δυνατότητα για προφορική εξέταση. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (54,3%) εξετάζεται γραπτά από προσωπική επιλογή. Επίσης, ένα ακόμη μεγάλο ποσοστό (26,1%), εξετάζεται γραπτά, διότι δεν έχει έγγραφο το οποίο πιστοποιεί τη μαθησιακή του δυσκολία. Όμως, το 17,4% των ερωτηθέντων υποστηρίζει ότι είναι ο μόνος τρόπος εξέτασης της σχολής τους. Όπως είναι φυσικό, το κάθε άτομο είναι σε θέση να αποφασίσει ποια εξέταση είναι η καταλληλότερη για τον ίδιο, και αυτή μπορεί να είναι η γραπτή. Πολλοί βέβαια, μπορεί να θέλουν να προσπαθήσουν να εξετάζονται όπως οι υπόλοιποι φοιτητές, άλλοι μπορεί να ντρέπονται να το αποκαλύψουν και άλλοι μπορεί να νιώθουν και μειονεκτικά. Οι λόγοι είναι διαφορετικοί για το κάθε άτομο και η επιλογή απολύτως προσωπική. Ωστόσο, το αρνητικό γεγονός δεν είναι η επιλογή της γραπτής εξέτασης, αλλά ότι σε ορισμένες σχολές είναι ο μόνος τρόπος εξέτασης. Ο νόμος δεν επιτρέπει το παραπάνω, και όπως έχει ήδη επισημανθεί, τα άτομα αυτά, έχοντας τη γνωμάτευση που πιστοποιεί τη μαθησιακή τους δυσκολία, έχουν κάθε δικαίωμα να εξετάζονται είτε προφορικά είτε μικτά. Βάσει των παραπάνω αποτελεσμάτων, προκύπτει ότι ορισμένες σχολές δεν αναγνωρίζουν και δε σέβονται τις δυσκολίες των φοιτητών τους και έτσι, είναι πολύ πιθανό τα αποτελέσματα της εξέτασης- αξιολόγησης να μην είναι αντιπροσωπευτικά της πραγματικής γνωστικής εικόνας των συγκεκριμένων φοιτητών. (Εικόνα 13 και 17)

Προσθέτοντας, είναι σημαντικό να αναφερθούν δύο απαντήσεις που δόθηκαν στην επιλογή «Άλλο», οι οποίες προκάλεσαν μεγάλη εντύπωση. Η πρώτη απάντηση αναφέρει ότι εξετάζεται σχεδόν πάντα γραπτά και σπάνια προφορικά, διότι ορισμένοι το βλέπουν αρνητικά, και η δεύτερη αναφέρει ότι η επίσημη διάγνωση έγινε αφού αποφοίτησε, επομένως εξεταζόταν γραπτά και πλέον θα επιδιώκει να εξετάζεται προφορικά. Όσον αφορά την τελευταία, προκαλεί εντύπωση η καθυστερημένη διάγνωση, διότι όπως είναι προφανές, έγινε σε αρκετά μεγάλη ηλικία από τη συνηθισμένη παιδική ηλικία. Όμως, ίσως το άτομο αυτό να συνειδητοποίησε εντονότερα τις δυσκολίες του κατά τη φοίτησή του στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση και έτσι να ξεκίνησε τη διαδικασία αναζήτησης και πιστοποίησης της μαθησιακής του δυσκολίας. Η πρώτη, όμως, απάντηση, δημιουργεί ξανά υποψίες αδιαφορίας ή υπολειμτικής των σχολών απέναντι στους φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες. Η ένδειξη αυτή αφήνει την εντύπωση ότι ορισμένοι καθηγητές δε σέβονται και δεν αντιλαμβάνονται τις δυσκολίες των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες. (Εικόνα 14)

Ένα αναμενόμενο στοιχείο, είναι ότι όσοι εξετάζονται είτε μόνο προφορικά είτε μικτά (γραπτά και προφορικά), υποστηρίζουν ότι η προφορική εξέταση τους βοηθάει, σημειώνοντας την πλειοψηφία των απαντήσεων οι επιλογές «ΑΡΚΕΤΑ» και «ΠΟΛΥ». Βάσει νόμου και βιβλιογραφίας, τα άτομα αυτά παρουσιάζουν αδυναμίες στη γραπτή εξέταση, εξαιτίας δυσκολιών στο γραπτό λόγο, στην αντίληψη, στη μνήμη, στη γλώσσα, στην προσοχή-συγκέντρωση κ.ο.κ. Ωστόσο, υπήρξαν 6 άτομα που επέλεξαν «ΛΙΓΟ» και μόνο μία απάντηση της επιλογής «ΚΑΘΟΛΟΥ». Και εδώ είναι φανερό ότι η προσωπική επιλογή και ο τρόπος εξέτασης που βοηθάει τον κάθε έναν μπορεί να διαφέρουν ανάλογα την περίπτωση. Επιπλέον, ένα θετικό αποτέλεσμα είναι ότι από τα 34 άτομα που εξετάζονται προφορικά, οι 25 πιστεύουν ότι οι καθηγητές τους τους αντιμετωπίζουν κατάλληλα. Βέβαια, 5 θεωρούσαν ότι ευνοούνταν από τους καθηγητές και 4 ότι ήταν αρνητικά διατεθειμένοι απέναντί τους. (Εικόνα 15 και 16)

Οι προτιμήσεις των ερωτηθέντων στην ερώτηση σχετικά με τον τρόπο που προτιμούν να εξετάζονται, είναι οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, καθώς και οι συνδυαστικές, δηλαδή πολλαπλής επιλογής και ανάπτυξης. Αρκετά λιγότερα άτομα προτιμούν να εξετάζονται μόνο με ερωτήσεις ανάπτυξης. Συμπερασματικά, οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, δείχνουν να βοηθούν τα περισσότερα άτομα με ΜΔ. (Εικόνα 20)

Ένα ακόμη σημαντικό αποτέλεσμα της έρευνας είναι ότι η πλειοψηφία θεωρεί ότι έχει λάβει χαμηλότερο βαθμό από ό, τι άξιζε. Το αποτέλεσμα αυτό στηρίζεται αποκλειστικά στην κρίση του καθένα. Όμως, γνωρίζοντας τις δυσκολίες των ατόμων αυτών, σε καμία περίπτωση δεν είναι θετική μία αυστηρή και όχι δίκαιη αντιμετώπιση. Βέβαια, μέρος του αποτελέσματος αυτού μπορεί να οφείλεται σε υπερεκτίμηση των δυνατών από τα ίδια τα άτομα. Εντούτοις, κάτι τέτοιο για τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες δεν υποστηρίζεται στη βιβλιογραφία. Ωστόσο, ενθαρρυντικό είναι το στοιχείο ότι πολλά άτομα υποστηρίζουν ότι έλαβαν το βαθμό που άξιζαν και μάλιστα τέσσερα άτομα θεωρούν ότι έλαβαν υψηλότερο βαθμό από όσο άξιζαν, δείχνοντας έτσι ότι ορισμένες φορές αξιολογούνται πιο ευνοϊκά ή η χαμηλή αυτοεκτίμηση/ αυτοπεποίθηση που έχουν ορισμένα άτομα τους κάνει να καταλήγουν σε αυτό το συμπέρασμα. (Εικόνα 22)

Επιπλέον, βάσει των πορισμάτων της έρευνας, η συντριπτική πλειονότητα επέλεξε ότι καθυστέρησε ή θα καθυστερήσει να αποφοιτήσει από τη σχολή, εκ των οποίων, σχεδόν όλοι (εκτός από 3 άτομα), υποστηρίζουν ότι η καθυστέρηση αυτή οφείλεται στις μαθησιακές τους δυσκολίες από «ΛΙΓΟ» έως και «ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ». Η παραπάνω ένδειξη, λοιπόν, είναι εξαιρετικά ανησυχητική καθώς φαίνεται πόσο επηρεάζουν οι μαθησιακές δυσκολίες την ακαδημαϊκή πορεία των ατόμων με τέτοιου είδους δυσκολίες, ακόμα και στην βαθμίδα της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Βέβαια, η θεώρηση αυτή είναι απόλυτα προσωπική των ατόμων με Μ.Δ. και δεν είναι σε καμία περίπτωση αντικειμενική. Όμως, παράγοντες, όπως η αντιμετώπιση δυσκολιών στα μαθήματα, το ενδεχόμενο μη προφορικής εξέτασης ή ότι ενδέχεται η αντιμετώπιση που λαμβάνουν να μην είναι ανάλογη των δυσκολιών τους, οδηγούν στην αποτυχία στα μαθήματα και ως εκ τούτου, στην καθυστέρηση αποφοίτησης. (Εικόνα 25 και 26)

Τα ευρήματα στην ερώτηση: τι θα βοηθούσε τα ίδια τα άτομα στην ακαδημαϊκή τους πορεία, είναι εξαιρετικά χρήσιμα σε πρακτικό επίπεδο. Τα ίδια τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες υποστηρίζουν ότι περισσότερο θα τους βοηθούσε το οπτικοποιημένο υλικό, τα διαγράμματα και η ελάττωση των γραπτών εξετάσεων. Βέβαια, οι περισσότεροι, αφού δινόταν η δυνατότητα να επιλέξουν περισσότερες από μία επιλογές, εκτιμούν ότι θα τους βοηθούσε συνδυασμός στοιχείων στην ακαδημαϊκή τους πορεία και δεν είναι αποκλειστικά ένα το βοηθητικό στοιχείο. Ενδιαφέρουσες απαντήσεις δόθηκαν και στην επιλογή «ΑΛΛΟ» όπου 3 εκ των ερωτηθέντων πιστεύουν ότι η συμβουλευτική για την ανάπτυξη δεξιοτήτων που υστερούν θα ήταν ιδιαίτερα βοηθητική. (Εικόνα 27 και 28)

Συνεχίζοντας, σύμφωνα με την ερώτηση για το αν νιώθουν άγχος εξαιτίας των ακαδημαϊκών σπουδών, 16 ερωτηθέντες επέλεξαν «ΚΑΘΟΛΟΥ», γεγονός που είναι αρκετά θετικό. Το υπόλοιπο δείγμα, το οποίο επέλεξε «ΛΙΓΟ» έως «ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ», απάντησε σε μία επιπλέον ερώτηση: αν το άγχος τους οφείλεται στις μαθησιακές τους δυσκολίες. Και σε αυτό τη σημείο διακρίνεται ότι ορισμένα άτομα (12) επέλεξαν «ΚΑΘΟΛΟΥ», κάτι που υποδεικνύει ότι οι μαθησιακές δυσκολίες δεν επηρεάζουν πάντα την ψυχολογία των ατόμων. Παρόλα αυτά, σε γενικές γραμμές, τα άτομα της έρευνας δείχνουν να νιώθουν άγχος εξαιτίας των μαθησιακών τους δυσκολιών. Το πόρισμα αυτό επιβεβαιώνεται και από σχετικές έρευνες (βλ. Noel, Hoy, King, Moreland & Meera, 1992). (Εικόνα 29 και 30)

Περαιτέρω, εκτός από το άγχος, ήταν πολύ σημαντικό να εξετασθεί αν ο πληθυσμός του δείγματος, αντιμετωπίζει και άλλα ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα. Η πλειοψηφία της έρευνας (56,2) απάντησε «ΟΧΙ» στην ερώτηση αυτή. Όμως, ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό (43,8), υποστηρίζει ότι αντιμετωπίζει τέτοιου είδους προβλήματα. Η βιβλιογραφία έχει αναφερθεί θεωρητικά και ερευνητικά στα προβλήματα συμπεριφοράς των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες, όπως η επιθετικότητα. Η έρευνα αυτή, στοχεύει περισσότερο στα συναισθήματα και την ποιότητα ζωής των ατόμων αυτών. Επομένως, δεν προκύπτει ένα σαφές πόρισμα στην ερώτηση αυτή, διότι δεν υπάρχει μεγάλη πλειοψηφία που να υποστηρίζει ότι αντιμετωπίζει ή δεν αντιμετωπίζει ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα. Για τα άτομα, όμως, τα οποία υποστήριξαν ότι αντιμετωπίζουν, δόθηκαν απαντήσεις με πληθώρα συναισθηματικών προβλημάτων, εκ των οποίων μπορούσαν να επιλέξουν από ένα έως και όλα. Η πληθώρα των ερωτηθέντων αντιμετωπίζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση/αυτοκριτική, απογοήτευση και κόπωση. Επίσης, πολλά άτομα έρχονται αντιμέτωπα με ακραία αυτοκριτική, νευρικότητα, έλλειψη διάθεσης και πονοκεφάλους. Αξίζει να σημειωθεί ότι παρά το χαμηλό ποσοστό, υπήρχαν και άτομα που αντιμετώπιζαν υπέρταση. Δε θα μπορούσαν να παραλειφθούν και οι απαντήσεις που δόθηκαν στην επιλογή «Άλλο», οι οποίες αφορούν περαιτέρω ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα, τα οποία είναι: αίσθημα τέλματος, απομόνωση, αϋπνίες, ακραίες μεταβολές στη διάθεση και ευκολία παραίτησης σε δυσκολίες. Τα παραπάνω ευρήματα είναι αρκετά σημαντικά, διότι γίνονται διακριτές πολλές πτυχές και δυσκολίες των μαθησιακών δυσκολιών και φαίνεται ότι πέρα από τις δυσκολίες των μαθημάτων και των εξετάσεων, επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό και η ποιότητα ζωής των ατόμων αυτών. (Εικόνα 32 και 33)

Ένα πολύ ενθαρρυντικό αποτέλεσμα της έρευνας είναι ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων θεωρεί ότι έχει λάβει την κατάλληλη αντιμετώπιση από τους καθηγητές του, γεγονός που φυσικά, πρέπει να ισχύει σε όλες τις περιπτώσεις. Εντούτοις, αρκετά υψηλό ποσοστό, υποστήριξε την αντίθετη άποψη, θεωρώντας ότι έχει λάβει αρνητική αντιμετώπιση. Στο σημείο αυτό, επισημαίνεται για ακόμη μία φορά η μεροληψία των καθηγητών ως προς τα άτομα με ΜΔ, η έλλειψη βοήθειας, αλλά και η παράλειψη του νόμου. Βέβαια, αν και αρκετά λιγότερα, υπήρξαν ορισμένα άτομα, τα οποία θεώρησαν ότι έχουν λάβει ευνοϊκή αντιμετώπιση. Όμως, δεν είναι σαφής η άποψη του καθενός στην τελευταία περίπτωση, διότι πολλοί ενδέχεται να θεωρούν ότι η ευνοϊκή αντιμετώπιση είναι λόγου χάρη, η αύξηση βαθμού από τον καθηγητή σε μία εξέταση κατά την οποία απέτυχε κάποιος με ΜΔ, με σκοπό να επιτύχει, χωρίς όμως να το αξίζει, απλά και μόνο επειδή έχει ειδική δυσκολία. Άλλοι πάλι μπορεί να θεωρούν ότι οι καθηγητές τους παρείχαν επιπλέον βοηθήματα και εξηγήσεις και το γεγονός αυτό να είχε ως απόρροια την επιτυχία. Η τελευταία των περιπτώσεων θα ήταν σίγουρα πολύ βοηθητική και δίκαιη, σε αντίθεση με την πρώτη. (Εικόνα 34)

Επίσης, στην ερώτηση σχετικά με το αν οι καθηγητές του συγκεκριμένου πληθυσμού έχουν γνώσεις στον τομέα των μαθησιακών δυσκολιών, οι περισσότερες απαντήσεις δεν είναι ικανοποιητικές, καθώς την πλειοψηφία κατέχουν οι επιλογές «ΚΑΘΟΛΟΥ» και «ΛΙΓΟ». Συνεπώς, η αμάθεια ή ημιμάθεια των καθηγητών σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες ή η εντύπωση που δίνουν για τέτοια χαρακτηριστικά, μπορεί να αποτελέσει μεγάλο εμπόδιο στην πρόοδο των φοιτητών αυτών. Μην γνωρίζοντας τις πραγματικές δυσκολίες που έχει αυτή η μερίδα των φοιτητών ή εξαιτίας αυτής της εντύπωσης που δίνουν στους ίδιους τους φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες (ακόμα και αν έχουν αρκετές γνώσεις για το κομμάτι αυτό) ενδεχομένως να επιφέρει ορισμένες επιπτώσεις στους φοιτητές. Ορισμένοι καθηγητές ίσως να μη δέχονται να εξετάσουν τους φοιτητές προφορικά ή να μην προσφέρουν επικουρικά μέσα που βοηθούν περισσότερο τα άτομα αυτά κατά τις διαλέξεις, όπως οι περαιτέρω εξηγήσεις ή το οπτικοποιημένο υλικό. Τέλος, ακόμα και αν είναι απλά εντύπωση των φοιτητών,

επιπτώσεις μπορεί να υπάρχουν στην ψυχολογία των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες. (Εικόνα 35)

Στην ερώτηση αν υπάρχουν στερεότυπα σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες, φαίνεται ότι πολύ λίγα άτομα υποστηρίζουν το αντίθετο. Η ένδειξη αυτή οδηγεί σε συμπεράσματα, όπως ότι πολλοί άνθρωποι δεν γνωρίζουν τι είναι οι μαθησιακές δυσκολίες ή θεωρούν απλά «αδύναμους» αυτούς τους μαθητές ή φοιτητές. Δεν αποκλείεται οι τελευταίοι να έχουν δεχθεί κάποιου είδους εκφοβισμό ή κακεντρεχή σχόλια για την αδυναμία τους να ανταποκριθούν επαρκώς στις απαιτήσεις του σχολείου ή του Πανεπιστημίου. (Εικόνα 36)

Ακόμη, ως επί το πλείστον, οι ερωτηθέντες δείχνουν να δυσκολεύονται να ακολουθήσουν το ρυθμό των συμφοιτητών τους στα μαθήματα, απαντώντας «ΛΙΓΟ» έως «ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ». Ωστόσο, υπήρχαν αρκετές απαντήσεις (18) «ΚΑΘΟΛΟΥ», αποτελώντας ένα επιπλέον θετικό αποτέλεσμα, γιατί φαίνεται οι συγκεκριμένοι φοιτητές με Μ.Δ. να μπορούν να συμβαδίσουν απόλυτα με τους συμφοιτητές τους ή ακόμη, να είναι και καλύτεροι. Όμως, δεν μπορεί κανείς να παρεβλέψει ότι η πλειονότητα αντιμετωπίζει τέτοιου είδους δυσκολίες, έστω και σε μικρό βαθμό. Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται στην πληθώρα των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν ανάλογα με τη μαθησιακή δυσκολία τους, αλλά και στις μη ευνοϊκές συνθήκες της σχολής τους για άτομα με Μ.Δ. (Εικόνα 37)

Πολύ σημαντικό επίσης, είναι ότι η μειοψηφία του δείγματος θεωρεί ότι οι συμφοιτητές τους αντιλαμβάνονται αρκετά έως πάρα πολύ το γεγονός ότι έχουν κάποια μαθησιακή δυσκολία. Οι περισσότεροι θεωρούν ότι δεν το αντιλαμβάνονται καθόλου ή ότι το αντιλαμβάνονται λίγο. Στο σημείο αυτό, η έρευνα στόχευε στη διερεύνηση της εικόνας που παρουσιάζουν τα άτομα με Μ.Δ. στην φοίτησή τους στα ΑΕΙ και κατά πόσο είναι εμφανές μέσα στα αμφιθέατρα ότι οι ίδιοι ενδεχομένως χρειάζονται παραπάνω εξήγηση, περισσότερες εικόνες ή περισσότερο χρόνο κ.ο.κ. (Εικόνα 38)

Ακόμη δύο πολύ αισιόδοξα αποτελέσματα της έρευνας, που αξίζει να σημειωθούν, είναι ότι σχεδόν το μισό ποσοστό των ερωτηθέντων του δείγματος, δε νιώθει μειονεκτικά απέναντι στους συμφοιτητές τους και ότι το 59,6% του δείγματος δεν ντρέπεται να αποκαλύψει το γεγονός ότι έχει κάποια μαθησιακή δυσκολία. Οι ερωτήσεις αυτές στηρίζονται κυρίως σε υποκειμενικά κριτήρια και είναι πολύ φυσιολογικό να υπάρχουν και απαντήσεις που να υποστηρίζουν το ακριβώς αντίθετο. Πολλά άτομα μπορεί να μην επηρεάζονται από τις μαθησιακές τους δυσκολίες και να έχουν υψηλότερη αυτοπεποίθηση από άλλους με παρόμοιες δυσκολίες, καθώς και να δέχονται πολλή στήριξη από το οικογενειακό τους περιβάλλον. Επίσης, οι συμφοιτητές τους ενδέχεται να τους αντιμετωπίζουν κατάλληλα ή και όχι. Το αποτέλεσμα αυτό στηρίζεται σε μία πληθώρα παραγόντων που διαφέρουν από άνθρωπο σε άνθρωπο. (Εικόνα 40 και 41)

Επιπλέον, εντύπωση προκαλεί η πληθώρα των απαντήσεων που υποστηρίζουν ότι δεν αντιμετωπίζουν «καθόλου» προβλήματα στις φιλίες τους εξαιτίας των μαθησιακών τους δυσκολιών, καθώς και η πλειοψηφία του δείγματος, η οποία θεωρεί ότι δεν αντιμετώπισε δυσκολίες στις κοινωνικές συναναστροφές. Βάσει της βιβλιογραφίας και όσων έχουν προαναφερθεί, πολλά άτομα με Μ.Δ. ανέφεραν αρκετές τρέχουσες κοινωνικές δυσκολίες όταν ερωτήθηκαν στο πλαίσιο μιας διαχρονικής ποιοτικής αναδρομικής μελέτης (Goldberg, Higgins, Raskind, & Herman, 2003). Πολλοί από τους συμμετέχοντες υποστήριξαν ότι δεν ήξεραν πού ή πώς να συναντήσουν νέους ανθρώπους ή να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν φιλίες. Επίσης, πολλά άτομα με Μ.Δ., δυσκολεύονται να ερμηνεύσουν τα ερεθίσματα και τους υπαινιγμούς που εμφανίζονται σε κάθε κοινωνική περίπτωση. Βεβαίως, υπήρχαν και αντίθετες απόψεις στην έρευνά μας, οι οποίες επιβεβαιώνουν τις μελέτες που

υποστηρίζουν τα παραπάνω. Και στο σημείο αυτό, είναι πολύ σημαντικό να τονισθεί η διαφορετικότητα των περιπτώσεων, καθώς η προσέγγιση του κάθε ατόμου είναι διαφορετική, όπως και τα άτομα που θα γνωρίσει και θα συναναστραφεί. *(Εικόνα 42 και 43)*

Τα περισσότερα άτομα του δείγματος, με ποσοστό 73% δεν έχουν ακολουθήσει/δεν ακολουθούν πρόγραμμα παρέμβασης από λογοθεραπευτή. Το ποσοστό αυτό είναι πολύ μεγάλο και το αποτέλεσμα μη αναμενόμενο, αν αναλογιστεί κανείς τη σημαντικότητα της λογοθεραπείας στον τομέα των μαθησιακών δυσκολιών και ιδιαίτερα στις μικρές ηλικίες, διότι ειδικεύεται στην ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας και της γραφοφωνημικής αντιστοίχισης που είναι σημαντική για την ανάπτυξη του γραπτού λόγου και του μηχανισμού της ανάγνωσης. Επιπλέον, μέσω της λογοθεραπείας, μπορούν να περιοριστούν σημαντικά τα ορθογραφικά λάθη, ο συλλαβισμός, να αναπτυχθεί η ικανότητα ανάγνωσης, καθώς και να δομηθεί ο γραπτός λόγος. Ο σημαντικός ρόλος του λογοθεραπευτή, διαφαίνεται και στη συγκεκριμένη έρευνα, καθώς σχεδόν όλοι όσοι αποκρίθηκαν ότι ακολουθούν ή έχουν ακολουθήσει πρόγραμμα παρέμβασης, θεωρούν ότι η παρέμβαση τους έχει επιφέρει αισθητά θετικά αποτελέσματα, από λίγο έως και πάρα πολύ. Στο σημείο αυτό, να σημειωθεί ότι μόνο ένα άτομο από τα 24 απάντησε «ΚΑΘΟΛΟΥ» στην συγκεκριμένη ερώτηση. *(Εικόνα 44 και 45)*

Επίσης, ένα ακόμα σημαντικό στοιχείο της έρευνας είναι ότι η πλειονότητα του δείγματος θεωρεί ότι δε θα έχει περιορισμένες ευκαιρίες στον επαγγελματικό τομέα εξαιτίας των μαθησιακών δυσκολιών ή θα έχει «ΛΙΓΟ». Βέβαια, αρκετές ήταν και οι απαντήσεις της επιλογής «ΑΡΚΕΤΑ», ενώ πολύ λιγότερες των επιλογών «ΠΟΛΥ» και «ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ». Είναι λογικό να διατυπώνονται ξεχωριστές απόψεις πάνω σε τέτοιου είδους ερωτήσεις, γιατί παίζει ρόλο πολύ το εργασιακό περιβάλλον, καθώς και η εργασία, διότι κανένα από αυτά δε θα είναι ίδιο σε όλα τα άτομα. Το θετικό στοιχείο είναι ότι η πλειοψηφία δεν υποστηρίζει την προαναφερθείσα ερώτηση και σίγουρα κανένα άτομο με μαθησιακές δυσκολίες δε θα πρέπει να έρθει αντιμέτωπο με τέτοιου είδους διακρίσεις. *(Εικόνα 46)*

5.2. Τρόπος εξέτασης

Διερευνώντας τον τρόπο εξέτασης των φοιτητών με μαθησιακές δυσκολίες με κριτήριο διάκρισης την ύπαρξη ή μη ειδικού εγγράφου, έκπληξη προκαλεί η ένδειξη ότι πολλοί (18) από εκείνους που έχουν έγγραφο από δημόσια υπηρεσία εξακολουθούν να εξετάζονται αποκλειστικά γραπτά. Σε συνδυασμό, με τα ευρήματα και αυτής της έρευνας, για το πόσο βοηθάει η προφορική εξέταση *(Εικόνα 15)*, σύμφωνα με αυτούς που εξετάζονται προφορικά και συνδυαστικά (γραπτά και προφορικά), είναι παράδοξο το παραπάνω αποτέλεσμα. Επίσης, ήταν απροσδόκητο και το αποτέλεσμα ότι ενώ βάσει του νόμου, δίνεται η δυνατότητα να εξετάζονται προφορικά μόνο οι φοιτητές που έχουν ειδικό έγγραφο από Δημόσια Υπηρεσία που να πιστοποιεί τη μαθησιακή τους δυσκολία, όμως 7 άτομα που δεν έχουν, εξετάζονται μικτά (γραπτά και προφορικά). Αυτό σημαίνει ότι σε ορισμένες σχολές ή σε ορισμένες περιπτώσεις δίνεται η δυνατότητα στους φοιτητές εξετάζονται μικτά και ας μην έχουν πιστοποιηθεί οι μαθησιακές τους δυσκολίες με ειδικό έγγραφο από Δημόσια Υπηρεσία. *(Εικόνα 47)*

Ερευνώντας και τους λόγους που επιλέγουν να εξετάζονται γραπτά εκείνοι που έχουν ειδικό έγγραφο από Δημόσια υπηρεσία που να πιστοποιεί τη μαθησιακή τους δυσκολία, ιδιαίτερη εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι ένα πολύ μεγάλο ποσοστό του δείγματος επιλέγει να εξετάζεται γραπτά από προσωπική επιλογή. Δεν αποκλείεται φυσικά, η γραπτή εξέταση να είναι περισσότερο βοηθητική για κάποια άτομα. Επίσης, πιθανόν πολλοί να νιώθουν την

ανάγκη να προσπαθήσουν παραπάνω ή και να επιθυμούν να εξετάζονται όπως όλοι οι συμφοιτητές τους. Συνεχίζοντας, ορισμένα άτομα υποστήριξαν ότι η γραπτή εξέταση είναι ο μόνος τρόπος εξέτασης στο τμήμα, το οποίο ανήκουν. Το αποτέλεσμα αυτό είναι ιδιαίτερα αρνητικό, διότι βάσει αυτού, προκύπτει ότι πολλοί καθηγητές δεν λαμβάνουν υπόψη τους το νόμο σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες και δεν παρέχουν τη δυνατότητα για προφορική εξέταση. Ο παράγοντας αυτός μπορεί να συμβάλλει αρνητικά στην πορεία ενός φοιτητή, αποτυγχάνοντας στα μαθήματα, αλλά και στην ψυχολογία, αυξάνοντας έτσι, το άγχος. (Εικόνα 48)

5.3. Ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα

Ο σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας ήταν η διερεύνηση των εμπειριών φοιτητών ή αποφοίτων ΑΕΙ με μαθησιακές δυσκολίες. Αυτός ο σκοπός έθεσε αυτόματα επιτακτική ανάγκη την περαιτέρω διερεύνηση των ψυχοσυναισθηματικών προβλημάτων αυτών των ατόμων. Σχεδόν οι μισοί από εκείνους που έχουν μαθησιακές δυσκολίες έχουν και ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα εξαιτίας αυτών. Μάλιστα, από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι μόνο 1 στους 39 που εμφανίζει ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα εξαιτίας των μαθησιακών του δυσκολιών παρουσιάζει ένα μεμονωμένο πρόβλημα και συγκεκριμένα το πρόβλημα αυτό είναι η χαμηλή αυτοεκτίμηση/ αυτοπεποίθηση. Το σχεδόν απόλυτο ποσοστό 97% αυτών που έχουν ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα εξαιτίας των μαθησιακών τους δυσκολιών παρουσιάζει παραπάνω από ένα ψυχοσυναισθηματικό πρόβλημα που το αποδίδει στις μαθησιακές δυσκολίες. Εξετάζοντας τα αποτελέσματα και δημιουργώντας τα κατάλληλα διαγράμματα, έγινε φανερό ότι ο πιο συνηθισμένος συνδυασμός που εμφανίζεται στα ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα είναι η χαμηλή αυτοεκτίμηση/ αυτοπεποίθηση με την απογοήτευση. Αφού 62% των ατόμων που παρουσιάζουν ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα και 27% του συνολικού πληθυσμού των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν τον συνδυασμό αυτό. Επιπλέον, ο δεύτερος συχνότερος συνδυασμός που συναντάμε στα άτομα με ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα είναι η απογοήτευση και η κόπωση, καθώς ο συνδυασμός αυτός εμφανίζεται σε ποσοστό 56% στα άτομα που έχουν ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα και σε ποσοστό 25% επί του συνολικού πληθυσμού που έχει μαθησιακές δυσκολίες.

Ερμηνεύοντας τα αποτελέσματα από την περαιτέρω διερεύνηση των ψυχοσυναισθηματικών προβλημάτων, συμπεραίνεται ότι ένα άτομο με χαμηλή αυτοεκτίμηση/ αυτοπεποίθηση εξαιτίας των μαθησιακών του δυσκολιών το πιθανότερο είναι να παρουσιάζει απογοήτευση (Εικόνα 49). Ακόμα, ένα άτομο με έλλειψη διάθεσης είναι πολύ πιθανόν να παρουσιάζει συνάμα ή χαμηλή αυτοεκτίμηση/ αυτοπεποίθηση ή απογοήτευση ή συνδυασμό αυτών (Εικόνα 50). Κάποιος που κάνει ακραία αυτοκριτική (Εικόνα 51), παρουσιάζει νευρικότητα (Εικόνα 52), νιώθει απογοήτευση (Εικόνα 53) ή έχει πονοκεφάλους (Εικόνα 56), το πιο πιθανό είναι να εμφανίζει χαμηλή αυτοεκτίμηση/ αυτοπεποίθηση. Επίσης, ένα ακόμα συμπέρασμα που μπορεί να διεξαχθεί είναι ότι ένα άτομο με κόπωση, το πιθανότερο είναι να παρουσιάζει απογοήτευση (και όχι χαμηλή αυτοπεποίθηση/αυτοεκτίμηση) (Εικόνα 54). Επιπλέον, η υπέρταση συνοδεύεται πάντα από ακραία αυτοκριτική ενώ όπως επισημάνθηκε, δεν ισχύει το αντίθετο. Δηλαδή αν κάποιο άτομο με μαθησιακές δυσκολίες έχει υπέρταση, το πιθανότερο είναι να κάνει και ακραία αυτοκριτική (Εικόνα 55). Τα ευρήματα αυτά μπορούν να φανούν εξαιρετικά χρήσιμα σε ειδικούς που ασχολούνται με άτομα με μαθησιακές δυσκολίες σε επίπεδο παρέμβασης άλλα και σε δομές που στόχο έχουν την άμβλυνση των δυσκολιών που προκαλούν οι μαθησιακές δυσκολίες στους φοιτητές.

5.4. Ερευνητικά ερωτήματα

Η ερευνά πραγματοποιήθηκε με στόχο να απαντηθούν και ορισμένα ερευνητικά ερωτήματα. Όπως είδαμε στα αποτελέσματα, προέκυψαν ορισμένες υποθέσεις ώστε να μπορέσουν να

αναλυθούν και να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα. Στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα διατυπώθηκε η απορία αν οι άνδρες και οι γυναίκες διαφέρουν στο κατά πόσο νιώθουν μειονεκτικά απέναντι στους συμφοιτητές τους. Η απάντηση σε αυτό το ερώτημα είναι θετική. Αυτό συνεπάγεται πως μία από τις δύο ομάδες, ή οι άνδρες ή οι γυναίκες, νιώθουν περισσότερο μειονεκτικά κατά μέσο όρο από την άλλη ομάδα. Τόσο, ώστε να θεωρείται στατιστικώς σημαντική η διαφορά αυτή. Αυτό είναι σημαντικό αποτέλεσμα, καθώς ένα από τα δύο φύλα επηρεάζεται περισσότερο από τις μαθησιακές δυσκολίες όσον αφορά το πόσο μειονεκτικά νιώθει απέναντι σε άλλους. Το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα δεν προέκυψε άμεσα από τη βιβλιογραφία, αλλά από το ερώτημα που τέθηκε για να διερευνηθεί αν ανάλογα το φύλο, τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες νιώθουν διαφορετικά απέναντι στους συμφοιτητές τους. (Πίνακας 1)

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε και απαντήθηκε ήταν αν διαφέρουν αυτοί που καθυστέρησαν/ πιστεύουν θα καθυστερήσουν να αποφοιτήσουν από τη σχολή τους με αυτούς που δεν καθυστέρησαν ως προς το βαθμό που δυσκολεύονται να ακολουθήσουν το ρυθμό των συμφοιτητών τους στα μαθήματα. Η απάντηση και σε αυτό το ερώτημα είναι καταφατική. Βάσει των αποτελεσμάτων εμφανίζεται διαφορά στις απαντήσεις που έδωσαν αυτοί που καθυστέρησαν/ πιστεύουν θα καθυστερήσουν να αποφοιτήσουν από τη σχολή τους με αυτούς που δεν καθυστέρησαν/ πιστεύουν δε θα καθυστερήσουν να αποφοιτήσουν ως προς το βαθμό που δυσκολεύονται να ακολουθήσουν το ρυθμό των συμφοιτητών τους στα μαθήματα. Αυτό το ερευνητικό ερώτημα προέκυψε από λογικό συλλογισμό και όχι από την βιβλιογραφία. Είναι σημαντικό όμως, ότι επιβεβαιώνεται πειραματικά. (Πίνακας 2)

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αφορά τα στερεότυπα και τις περιορισμένες ευκαιρίες. Στο συγκεκριμένο ερώτημα έγινε δεκτή η H1 κατά την οποία: αυτοί που πιστεύουν ότι υπάρχουν στερεότυπα σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες και αυτοί που δεν το πιστεύουν, διαφέρουν μεταξύ τους ως προς το πόσο πιστεύουν πως θα έχουν περιορισμένες ευκαιρίες στον επαγγελματικό τομέα. Παρότι δεν υπάρχει σχετική βιβλιογραφία που να στηρίζει το παραπάνω πόρισμα, όσα άτομα θεωρούν ότι υπάρχουν στερεότυπα σχετικά με τις μαθησιακές, πιθανώς να έχουν βιώσει διακρίσεις εξαιτίας των δυσκολιών τους και θεωρούν ότι θα συμβεί το ίδιο και στον επαγγελματικό τομέα. Είναι ένα πολύ σημαντικό αποτέλεσμα, διότι, συμπεραίνεται ότι τα στερεότυπα και οι απόψεις των άλλων, μπορούν να επηρεάσουν ακόμα και την άποψη των ίδιων των ατόμων που έχουν μαθησιακές δυσκολίες για την επαγγελματική τους ζωή. Επίσης, το δείγμα αποτελούταν από πολλούς απόφοιτους, οι οποίοι μπορεί να έχουν ήδη βιώσει αυτή τη διάκριση. (Πίνακας 3)

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τη λογοθεραπευτική παρέμβαση και τη δυσκολία να ακολουθηθεί ο ρυθμός των συμφοιτητών τους. Σε αυτό το ερευνητικό ερώτημα έγινε δεκτή η εξής υπόθεση: αυτοί που έχουν ακολουθήσει/ ακολουθούν πρόγραμμα λογοθεραπευτικής παρέμβασης και αυτοί που δεν έχουν ακολουθήσει/δεν ακολουθούν δε διαφέρουν ως προς το πόσο δυσκολεύονται να ακολουθήσουν το ρυθμό των συμφοιτητών τους στα μαθήματα. Το παραπάνω ερευνητικό ερώτημα προέκυψε βάσει της βιβλιογραφίας που σχετίζεται με το ρόλο του λογοθεραπευτή. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η λογοθεραπευτική παρέμβαση μπορεί να βοηθήσει ώστε να αμβλυνθούν τα συμπτώματα των μαθησιακών δυσκολιών και ιδιαίτερα η πρώιμη λογοθεραπευτική παρέμβαση. Ως συνέπεια αυτό θα μπορούσε να επιφέρει τις καλύτερες επιδόσεις στο σχολείο και μετέπειτα στο πανεπιστήμιο. Επομένως, απότοκο αυτού, θα μπορούσε να είναι η στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ του πληθυσμού που ακολουθεί λογοθεραπευτική παρέμβαση και όσων δεν ακολουθούν ως προς το πόσο δυσκολεύονται να ακολουθήσουν το ρυθμό των συμφοιτητών τους, αλλά η υπόθεση αυτή δεν επιβεβαιώνεται από την παρούσα έρευνα. (Πίνακας 4)

Το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα που απαντήθηκε ήδη στα αποτελέσματα, ήταν αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών «δυσκολεύομαι να ακολουθήσω το ρυθμό των συμφοιτητών μου στα μαθήματα» και «νιώθω άγχος εξαιτίας των ακαδημαϊκών σπουδών μου». Το αποτέλεσμα ήταν ότι όντως η συσχέτιση δεν είναι τυχαία μεταξύ αυτών των δύο μεταβλητών. Το παραπάνω ερευνητικό ερώτημα προκύπτει βάσει των ερευνών που έχουν αναφερθεί στη βιβλιογραφική ανασκόπηση (Bendel, Tollefson, & Fine, 1980; Hallahan, Gajar, Cohen & Tarver, 1978; Tarnowski & Nay, 1989; Tollefson, Tracy, Johnson, & Borgers, 1979). Οι μελέτες αυτές, αναφέρουν αυξημένα επίπεδα άγχους και χαμηλής αυτοεκτίμησης στα άτομα με Μ.Δ., σε σχέση με αυτά χωρίς Μ.Δ. Επομένως, ένας λόγος που μπορεί να παρουσιάσουν περισσότερο άγχος τα άτομα με Μ.Δ. του συγκεκριμένου δείγματος, μπορεί να είναι και η δυσκολία να ακολουθήσουν το ρυθμό των συμφοιτητών τους στα μαθήματα. Η συγκεκριμένη έρευνα ήθελε να εξετάσει αν όντως υπάρχει σχέση της δυσκολίας αυτής και του άγχους και ανακαλύφθηκε ότι υπάρχει. Άρα είναι σύμφωνη με τη βιβλιογραφία. (Πίνακας 5)

Το ερευνητικό ερώτημα 6 έκανε δεκτή την υπόθεση H1 κατά την οποία: η συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών «δυσκολεύομαι να ακολουθήσω το ρυθμό των συμφοιτητών μου στα μαθήματα» και «Οι συμφοιτητές μου αντιλαμβάνονται το γεγονός ότι έχω κάποια μαθησιακή δυσκολία» δεν είναι τυχαία. Παρότι η βιβλιογραφία δεν αναφέρει τη συγκεκριμένη συσχέτιση, βάσει λογικής, η δυσκολία των ατόμων με Μ.Δ. σε σχέση με τους συμφοιτητές τους, μπορεί να γίνεται εμφανής στους τελευταίους. Έτσι, μπορεί να αντιλαμβάνονται ότι οι δυσκολίες αυτές υπόκεινται σε κάποια μαθησιακή δυσκολία και κατά συνέπεια, να υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ των μεταβλητών. Η συγκεκριμένη έρευνα επιβεβαιώνει ότι υπάρχει σχέση μεταξύ των μεταβλητών «δυσκολεύομαι να ακολουθήσω το ρυθμό των συμφοιτητών μου στα μαθήματα» και «οι συμφοιτητές μου αντιλαμβάνονται το γεγονός ότι έχω κάποια μαθησιακή δυσκολία» αλλά η σχέση αυτή δεν είναι και πολύ ισχυρή. (Πίνακας 6)

Έπειτα στα αποτελέσματα, απαντήθηκε το ερευνητικό ερώτημα 7, όπου προέκυψε ότι η συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών «δυσκολεύομαι να ακολουθήσω το ρυθμό των συμφοιτητών μου στα μαθήματα» και «νιώθω μειονεκτικά απέναντι στους συμφοιτητές μου» δεν είναι τυχαία. Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας δεν είχε βρεθεί κάποια συσχέτιση, άλλα κρίθηκε σημαντικό να εξεταστεί η ύπαρξη ή μη αυτής της σχέσης διότι οι μεταβλητές αυτές συνδέονται συνειρμικά. Ο συλλογισμός είναι ο εξής: όσοι δυσκολεύονται να ακολουθήσουν το ρυθμό των συμφοιτητών τους στα μαθήματα είναι πιθανόν να νιώθουν μειονεκτικά απέναντι στους συμφοιτητές τους. Βέβαια, δεν είναι εφικτό να βρεθεί τι είδους συσχέτιση παρουσιάζουν οι δύο μεταβλητές. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων επιβεβαιώνεται μόνο, μία ισχυρή σχέση μεταξύ των δύο αυτών μεταβλητών. (Πίνακας 7)

Κατά την απάντηση του ερευνητικού ερωτήματος 8 βρέθηκε ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών «ντρέπομαι να αποκαλύψω το γεγονός ότι έχω κάποια μαθησιακή δυσκολία» και «νιώθω μειονεκτικά απέναντι στους συμφοιτητές μου». Η σχέση μεταξύ των δύο αυτών μεταβλητών τέθηκε ως ερευνητικό ερώτημα διότι νοητικά αυτές οι δύο μεταβλητές φαίνονταν να συνδέονται, αλλά στόχος της συγκεκριμένης έρευνας ήταν να αποκαλυφθεί αν αυτή η υπόθεση επιβεβαιωνόταν και ερευνητικά. Βέβαια, δεν μπορεί να γίνει γνωστό τι είδους σχέση υπάρχει μεταξύ των μεταβλητών, αλλά η ισχυρή σχέση μεταξύ τους πλέον είναι αδιαμφισβήτητη. (Πίνακας 8)

Στη συνέχεια τέθηκε το ένατο ερευνητικό ερώτημα, κατά το οποίο διατυπώνεται η απορία αν οι μεταβλητές «ντρέπομαι να αποκαλύψω το γεγονός ότι έχω κάποια μαθησιακή δυσκολία» και «έχω αντιμετωπίσει δυσκολίες στις φιλίες μου λόγω των μαθησιακών μου δυσκολιών» συσχετίζονται. Το παραπάνω ερευνητικό ερώτημα, προκύπτει από ορισμένες μελέτες, οι

οποίες αναφέρουν ότι τα άτομα με Μ.Δ. δυσκολεύονται περισσότερο να συνδεθούν με άλλους, έχουν λιγότερους φίλους και παρουσιάζουν περισσότερα προβλήματα στις κοινωνικές τους συναναστροφές (βλ. Vaughn & Elbaum, 1999; Wiener & Schneider, 2002). Έτσι, ίσως λόγω των μαθησιακών τους να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στις φιλίες τους και κατά συνέπεια, να ντρέπονται να αποκαλύψουν το γεγονός ότι έχουν Μ.Δ., γιατί πιθανώς να πιστεύουν ότι μπορεί ορισμένα άτομα να τους προκαλέσουν άσχημα συναισθήματα και να υποστούν διακρίσεις, με αποτέλεσμα να παρουσιάσουν περαιτέρω προβλήματα στις φιλίες τους. Από την έρευνα επιβεβαιώνεται ότι υπάρχει σχέση μεταξύ αυτών των μεταβλητών χωρίς να φαίνεται τι είδους. (Πίνακας 9)

Το δέκατο και τελευταίο ερώτημα απαντήθηκε στα αποτελέσματα και βρέθηκε ότι υπάρχει ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών «έχω αντιμετωπίσει δυσκολίες στις φιλίες μου λόγω των μαθησιακών μου δυσκολιών» και «έχω αντιμετωπίσει δυσκολίες στις κοινωνικές συναναστροφές λόγω των μαθησιακών μου δυσκολιών». Το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα προέκυψε βάσει βιβλιογραφίας. Όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω, τα άτομα με Μ.Δ., αντιμετωπίζουν προβλήματα τόσο στις φιλίες τους όσο και στις κοινωνικές του συναναστροφές. Βάσει ερευνών βλέπε Goldberg, Higgins, Raskind, & Herman (2003), πολλά άτομα με Μ.Δ., δεν ήξεραν πώς να προσεγγίσουν άτομα και να διατηρήσουν φιλίες. Επίσης, σύμφωνα με τη μελέτη της Tali Heiman, τα άτομα με Μ.Δ. θεωρούσαν ότι έχουν λιγότερη κοινωνική υποστήριξη σε σχέση με τα άτομα χωρίς Μ.Δ. Επομένως, ήταν επιτακτικό να διασαφηνιστεί αν υπήρχε σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών, κάτι που επιβεβαιώθηκε από τα αποτελέσματα, και μάλιστα πολύ ισχυρή. (Πίνακας 10)

5.5. Ανεξάρτητα δείγματα

Πέρα από την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων που είχαν τεθεί, σημαντικό κρίθηκε να αναφερθούν και ορισμένες ακόμα εξαιρετικά ενδιαφέρουσες σχέσεις μεταξύ μεταβλητών που προέκυψαν κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων. Αρχικά, έγινε σύγκριση μεταξύ δύο ομάδων, για να βρεθεί αν υπάρχει διαφορά μεταξύ τους, ως προς κάποιες μεταβλητές. Οι δύο πρώτες ομάδες ήταν: αυτοί που καθυστέρησαν/ πιστεύουν ότι θα καθυστερήσουν και αυτοί που δεν καθυστέρησαν/ πιστεύουν ότι δε θα καθυστερήσουν να αποφοιτήσουν από τη σχολή τους. Οι μεταβλητές που επιλέχθηκαν ως προς τις οποίες έγινε σύγκριση των ομάδων αυτών ήταν αυτές που προκάλεσαν περισσότερο εντύπωση είτε διότι δεν ήταν αναμενόμενο να παρουσιάζουν στατιστικώς σημαντική διαφορά οι δύο ομάδες (ή το αντίθετο) είτε επειδή κρίθηκε σημαντικό να ελεγχθούν. Συνολικά, για τα συγκεκριμένα αποτελέσματα είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι οι δύο ομάδες διαφέρουν σε μεταβλητές όπως είναι ο βαθμός που ντρέπονται να αποκαλύψουν το γεγονός ότι έχουν κάποια μαθησιακή δυσκολία και ο βαθμός που έχουν αντιμετωπίσει δυσκολίες στις φιλίες τους λόγω των μαθησιακών δυσκολιών. Αυτά τα αποτελέσματα παρέχουν νέα στοιχεία για τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες, αφού ήταν αναπάντεχο να δίνουν στατιστικώς σημαντικά διαφορετικές απαντήσεις αυτοί που καθυστέρησαν/ πιστεύουν ότι θα καθυστερήσουν με αυτούς που δεν καθυστέρησαν/ πιστεύουν δε θα καθυστερήσουν να αποφοιτήσουν από τη σχολή τους ως προς τις μεταβλητές που παρουσιάστηκαν. (Πίνακας 11)

Το ίδιο συνέβη και με ακόμα δύο ομάδες, οι οποίες ελέγχθηκαν ως προς κάποιες μεταβλητές, για να βρεθεί αν παρουσιάζουν στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ τους. Οι ομάδες στη δεύτερη περίπτωση ήταν: αυτοί που αντιμετωπίζουν ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα εξαιτίας των μαθησιακών δυσκολιών και αυτοί που δεν αντιμετωπίζουν. Οι μεταβλητές ως προς τις οποίες συγκρίθηκαν οι δύο ομάδες ήταν και πάλι αυτές που προκάλεσαν τη μεγαλύτερη έκπληξη ως προς τα αποτελέσματα που παρουσίασαν. Για παράδειγμα, οι δύο ομάδες διαφέρουν στατιστικώς σημαντικά ως προς το βαθμό που πιστεύουν ότι θα έχουν/

έχουν περιορισμένες ευκαιρίες στον επαγγελματικό τομέα. Αυτό το αποτέλεσμα φανερώνει μία άγνωστη, έως τώρα, διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων που διακρίνονται από την ύπαρξη ή μη ψυχοσυναισθηματικών προβλημάτων που αποδίδονται στις μαθησιακές δυσκολίες ως προς το βαθμό που πιστεύουν τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες ότι θα έχουν/ έχουν περιορισμένες ευκαιρίες στον επαγγελματικό τομέα. Όλες αυτές οι μεταβλητές που παρουσιάζονται στον Πίνακα 12 ως προς τις οποίες οι δύο ομάδες παρουσιάζουν στατιστικώς σημαντική διαφορά ενδείκνυνται και για περαιτέρω έρευνα.

5.6. Συσχετίσεις

Σημαντικά ευρήματα, που παρουσιάστηκαν στο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων, ήταν ορισμένες συσχετίσεις που διαπιστώθηκαν κατά την στατιστική ανάλυση. Η συσχέτιση διάφορων μεταβλητών με τη μεταβλητή «Έχω αντιμετωπίσει δυσκολίες στις φιλίες μου λόγω των μαθησιακών μου δυσκολιών» ήταν είτε μη αναμενόμενη είτε πολύ σημαντική. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα, είναι ότι η συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών «Έχω αντιμετωπίσει δυσκολίες στις φιλίες μου λόγω των μαθησιακών μου δυσκολιών» και «Ντρέπομαι να αποκαλύψω το γεγονός ότι έχω κάποια μαθησιακή δυσκολία» δεν είναι τυχαία. Μπορεί σε θεωρητικό επίπεδο να μπορούν να συνδεθούν αυτές οι δύο μεταβλητές με συνειρμικές συνδέσεις, αλλά σε πειραματικό επίπεδο δεν ήταν αποδεδειγμένο ότι σχετίζονται μεταξύ τους. Στον ίδιο πίνακα (Πίνακας 13) αποδεικνύονται και οι σχέσεις μεταξύ ορισμένων μεταβλητών και της μεταβλητής «Πιστεύω ότι λόγω των μαθησιακών μου δυσκολιών θα έχω/έχω περιορισμένες ευκαιρίες στον επαγγελματικό τομέα». Ενδεικτικά, διαπιστώθηκε η σχέση: «Πιστεύω ότι λόγω των μαθησιακών μου δυσκολιών θα έχω/έχω περιορισμένες ευκαιρίες στον επαγγελματικό τομέα» και «Έχω αντιμετωπίσει δυσκολίες στις κοινωνικές συναναστροφές λόγω των μαθησιακών μου δυσκολιών». Ενώ σε θεωρητικό επίπεδο, οι δύο μεταβλητές φαίνεται να μην έχουν συσχέτιση, με βάση τη στατιστική ανάλυση συσχετίζονται και μάλιστα ισχυρά.

Οι συσχετίσεις που παρουσιάστηκαν στον Πίνακα 13 και πολλές ακόμα που δεν παρουσιάστηκαν, δείχνουν πως μεταβλητές όπως «Έχω αντιμετωπίσει δυσκολίες στις φιλίες μου λόγω των μαθησιακών μου δυσκολιών» ή «Πιστεύω ότι λόγω των μαθησιακών μου δυσκολιών θα έχω/έχω περιορισμένες ευκαιρίες στον επαγγελματικό τομέα» δε σχετίζονται τυχαία με πολλές άλλες.

6. Περιορισμοί/Συστάσεις

Ο κύριος σκοπός της ερευνητικής εργασίας ήταν να μελετηθούν οι εμπειρίες των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αφού ο συγκεκριμένος σκοπός επιτεύχθηκε, διεξήχθησαν ορισμένα συμπεράσματα. Βάσει των αποτελεσμάτων, διακρίνεται ότι είτε λιγότερο είτε περισσότερο, υπάρχει πληθώρα παραγόντων που επηρεάζουν τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες. Συγκεκριμένα, οι παράγοντες αυτοί μπορεί να είναι ακαδημαϊκοί, γνωστικοί, προσωπικοί και κοινωνικοί. Οποιαδήποτε αρνητική συμπεριφορά, μεροληψία ή αδιαφορία, μπορεί να επιφέρει σοβαρά προβλήματα στην πορεία ενός φοιτητή με Μ.Δ. στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Όπως έχει επισημανθεί, άτομα που διακρίνονται ως προς το αν θα καθυστερήσουν να αποφοιτήσουν από τη σχολή τους ή όχι παρουσιάζουν διαφορά σε τομείς όπως ακαδημαϊκός, φιλικός, κοινωνικός και συναισθηματικός. Επίσης, η ντροπή και η ανασφάλεια μπορεί να σχετίζεται με δυσκολίες στις φιλίες. Ακόμη, βάσει της παρούσας μελέτης, αποδεικνύεται η πληθώρα πολλαπλών συναισθηματικών προβλημάτων που εμφανίζουν τα άτομα αυτά, εξαιτίας των μαθησιακών τους δυσκολιών. Όλα τα παραπάνω, σε συνδυασμό με τις ελλείψεις γνώσεις τόσο των καθηγητών όσο και των φοιτητών στον συγκεκριμένο τομέα, μπορούν να επιφέρουν σοβαρά ακαδημαϊκά και ψυχολογικά προβλήματα.

Για την διεξαγωγή όμως της έρευνας και των συμπερασμάτων αυτής, χρειάστηκε να ξεπεραστούν ορισμένοι περιορισμοί, ενώ άλλοι δεν υπερβλήθηκαν ποτέ. Ξεκινώντας από τους περιορισμούς την έρευνας που αντιμετωπίστηκαν, το πιο δύσκολο κομμάτι ήταν η συγκέντρωση ενός ικανοποιητικού δείγματος. Το ερωτηματολόγιο όντας αναρτημένο στο διαδίκτυο για ένα μήνα, είχε συγκεντρώσει συνολικά 64 απαντήσεις. Το ποσοστό ήταν εν μέρει ικανοποιητικό, όμως δεν ήταν το προβλεπόμενο. Η δυσκολία ξεπεράστηκε με τη βοήθεια των σελίδων «Ελληνική Εταιρία Μελέτης ΔΕΠΥ» και «Ελληνική Εταιρία Δυσλεξίας», οι οποίες ανάρτησαν το ερωτηματολόγιο στη σελίδα τους στο facebook. Έτσι, συγκεντρώθηκαν συνολικά 95 απαντήσεις εκ των οποίων οι 6 θεωρήθηκαν άκυρες και διαγράφηκαν, διότι δεν ήταν σχετικές με την έρευνα. Εντούτοις, άλλοι περιορισμοί ήταν αδύνατο να ξεπεραστούν και αυτοί προέκυπταν από τα μειονεκτήματα των εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν για την πραγματοποίηση της έρευνας. Αρχικά, στη κλίμακα Likert, το εύρος των απαντήσεων ενδέχεται αφενός να δυσκολέψει κάποιους από τους συμμετέχοντες στην επιλογή μίας και μόνο απάντησης, αφετέρου να φανεί, σε κάποιους άλλους, περιοριστικό. Και στις δυο περιπτώσεις, οι συμμετέχοντες είναι αναγκασμένοι να επιλέξουν μια απάντηση που δεν εκφράζει την αληθινή τους πρόθεση. Επιπλέον, η συνολική βαθμολόγηση που προκύπτει από μια κλίμακα Likert είναι το αποτέλεσμα πολλών διαφορετικών συνδυασμών αξιολογήσεων, πράγμα που οδηγεί σε απώλεια πληροφοριών ("Likert scale," n.d.) Ένα ακόμα εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε είναι το google forms. Όμως, για τη χρήση του συγκεκριμένου εργαλείου είναι απαραίτητη η σύνδεση στο διαδίκτυο με αποτέλεσμα να αποκλείονται αυτόματα ορισμένα άτομα που δεν έχουν την πρόσβαση αυτή ("Advantages and disadvantages of Google forms," 2018).

Επιπλέον περιορισμοί προέκυψαν λόγω της πληθυσμιακής ομάδας στην οποία απευθυνόταν το ερωτηματολόγιο. Αυτοί, μπορούν να διαφανούν και μέσα από εποικοδομητικά σχόλια του δείγματος για την έρευνα. Ορισμένα σχετικά σχόλια ήταν: «Καλό θα ήταν να αυξηθούν τα σημεία αγκιστρωσης της κλίμακας likert για να αυξηθεί η αξιοπιστία του εργαλείου σου», «Σωστες ερωτήσεις που καλύπτουν το θέμα στο οποίο ασχολείστε. Αν μπορείτε βάλτε και το bullet: "Πιστευτε οτι θα ηταν καλύτερα εαν αντι για γραπτη εξεταση,να ειχατε ενα εξαμηνο πρότζεκτ;"Καλη συνέχεια.», «gj αλλά εκτός από λογοθεραπευτή μπορείτε να συμπεριλάβετε

και ερωτήσεις επίσκεψη./βοήθεια από ψυχολόγο,θα δείτε ενδιαφέροντα αποτελέσματα». Οι παραπάνω επισημάνσεις είναι αρκετά ενδιαφέρουσες. Ωστόσο, ο πληθυσμός στον οποίο απευθυνόταν η συγκεκριμένη έρευνα, έχει ορισμένες ιδιαιτερότητες και είναι πολύ συγκεκριμένος (άτομα με μαθησιακές δυσκολίες στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση) και έτσι οι περισσότερες επιλογές στην κλίμακα Likert και οι πολλές ερωτήσεις, θα δυσκόλευαν τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και θα έφερναν κόπωση στους συμμετέχοντες αλλά, ίσως, και μη αξιόπιστα αποτελέσματα ως συνέπεια αυτής. Ενώ ένας μεγαλύτερος αριθμός ερωτήσεων, μπορεί να είχε ως αποτέλεσμα την κόπωση.

Επιπλέον σχόλια που αποτελούν αφορμή για την αναφορά περαιτέρω περιορισμών είναι τα παρακάτω: «Θεωρώ ότι επειδή είναι περίπλοκο θέμα οι δυνατές απαντήσεις δεν καλύπτουν στο σύνολο την κάθε περίπτωση.», «good job!, μην υποχρεώνεις αυτούς που εθελοντικά πραγματοποιούν την έρευνα να απαντήσουν σε καποιες Απο τις ερωτήσεις σου, καθώς είναι ελεύθεροι να μην απαντήσουν αν νιώθουν άβολα με κάποια ερώτηση. Δεν θα έπρεπε να επιβάλλεις ερωτήσεις αν κανεις έρευνα! It's not ethical! All good!» και «καλες ερωτήσεις αν και θεωρώ ότι έχουν λίγο αρνητικό BIAS. Προφανώς μπορεί να υπάρχουν αρνητικά συναισθήματα λόγο του συστήματος και της αντιμετώπισης της κοινωνίας αυτό όμως δεν αναιρεί την προσωπική δουλειά. Άλλοι είναι λιγότερο έξυπνοι και άλλοι έχουν μαθησιακές δυσκολίες. Όλοι πρέπει να προσπαθούμε επαρκώς για αυτό που θέλουμε να πετύχουμε ακόμα και πρέπει να δουλέψουμε πρισσότερο απο το μέσο όρο και με αυτό μπορεί να είμαστε ευχριστημένοι. Μπορείς να νιώθεις ότι θές αλλά εγώ επιλέγω να είμαι μαχητής και όχι θύμα. Καλή συνέχεια με την εργασία σου». Σίγουρα, οι δυνατές απαντήσεις δεν προέβλεπαν απόλυτα την προσωπική επιλογή του κάθε συμμετέχοντα, άλλα οι κλειστού τύπου ερωτήσεις έχουν αυτό τον κίνδυνο. Σεβόμενες τις ιδιαιτερότητες του πληθυσμού που απευθυνόταν το ερωτηματολόγιο, θεωρήθηκαν οι καταλληλότερες για τη συγκεκριμένη έρευνα, πάρα τα μειονεκτήματα που έχουν. Επίσης, η έρευνα δε στόχευε σε καμία περίπτωση στη δημιουργία αρνητικών συναισθημάτων. Αντιθέτως, στόχευε στην ανίχνευση τυχόν ψυχοσυναισθηματικών προβλημάτων, με σκοπό να αποτελέσει αφορμή ώστε αυτά να εξαλειφθούν. Ήταν εξαιρετικά σημαντικό να υπάρχει υποχρεωτική απάντηση σε κάθε ερώτηση του ερωτηματολογίου ώστε να μπορέσουν να διεξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα και να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί. Τέλος, όσον αφορά τη μεροληψία, προσπάθησαν να ελεγχθούν ποικιλοτρόπως οι ερωτήσεις πριν ξεκινήσει η κοινοποίηση του ερωτηματολογίου. Εντούτοις, επειδή βασίστηκαν στην υπάρχουσα βιβλιογραφία μπορεί να είχαν εκτίμηση φαινομένων, πιστεύουμε όμως όχι ανακριβή και μονόπλευρη ώστε να αγγίζονται τα όρια της μεροληψίας.

Συνεχίζοντας, θα αναφερθεί μία διόρθωση που θα μπορούσε να είχε γίνει στην έρευνά σύμφωνα με την προσωπική μας κρίση. Αρχικά, στην ερώτηση σχετικά με τον τρόπο εξέτασης του δείγματος, θα ήταν προτιμότερο να διευκρινιστεί ότι η απάντηση συνδυαστικά αφορά την κάθε εξέταση. Δηλαδή, η απάντηση αυτή δε συνεπάγεται την εξέταση μερικές φορές προφορικά και μερικές φορές γραπτά, αλλά κατά τη διάρκεια της ίδιας εξέτασης, εξετάζονται τόσο προφορικά, όσο και γραπτά.

Εκτός από τους περιορισμούς, τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας μπορούν να έχουν και πρακτικές εφαρμογές. Αρχικά, τα συμπεράσματα που διεξήχθησαν μπορούν να έχουν πρακτικές εφαρμογές στα συμβουλευτικά κέντρα που υπάρχουν σε ορισμένα πανεπιστήμια στην Ελλάδα. Εξετάζοντας και κατανοώντας καλύτερα τις εμπειρίες των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες, γίνονται πιο ξεκάθαρες οι ανάγκες των ατόμων αυτών και πιο αποτελεσματικό το έργο των δομών. Οι ίδιες δομές κρίνεται αναγκαίο να κάνουν πιο διακριτή την ύπαρξή τους, αλλά και να πληθύνει ο αριθμός τους, καθώς μέχρι στιγμής οι υπάρχουσες είναι ελάχιστες. Επίσης, με αφορμή τα ευρήματα της έρευνας όσον αφορά τις γνώσεις

καθηγητών και φοιτητών περί μαθησιακών δυσκολιών, η περαιτέρω κατάρτιση των καθηγητών και η ενημέρωση των φοιτητών σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες, κρίνεται απαραίτητη. Ενώ, το αποτέλεσμα που αφορά το ποσοστό των φοιτητών ή απόφοιτων που δεν έχουν ειδικό έγγραφο που να πιστοποιεί τη μαθησιακή τους δυσκολία από δημόσια υπηρεσία, όπως το ΚΕΣΥ, θα πρέπει να σταθεί αφορμή για προβληματισμό αυτών των δομών και αποτελεσματικότερη ανίχνευση και διάγνωση. Εντούτοις, πέρα από τις συλλογικές πρακτικές εφαρμογές των πορισμάτων της έρευνας, τα πορίσματα της έρευνας θα μπορούσαν να έχουν και ατομικές πρακτικές εφαρμογές. Αναλογιζόμενος κανείς τις επιδράσεις που έχουν οι μαθησιακές δυσκολίες στη ζωή των ατόμων, που φοιτούν ή έχουν αποφοιτήσει από ΑΕΙ, είναι σημαντικό να τονιστούν τρόποι που αμβλύνουν τις δυσκολίες σε διάφορα επίπεδα. Η πρώτη παρέμβαση, καθώς και η παρέμβαση είναι ατομικές πρακτικές εφαρμογές που μπορούν αδιαμφισβήτητα να μετριάσουν και να μειώσουν τα συμπτώματα των μαθησιακών δυσκολιών. Επίσης, θα ήταν πολύ χρήσιμο οι καθηγητές να παρέχουν πρόσθετα βοηθητικά μέσα για άτομα με μαθησιακές δυσκολίες, είτε σε συνολικό είτε σε ατομικό επίπεδο. Τα βοηθήματα θα μπορούσαν να είναι το οπτικοποιημένο υλικό, πρόσθετες επεξηγήσεις κ.ο.κ, τα οποία θα παρέχονται στους φοιτητές, ανάλογα πάντα με τη δυσκολία του καθενός.

Στο σημείο αυτό, θα επισημανθούν ορισμένες προτάσεις για περαιτέρω έρευνες και μελλοντικές κατευθύνσεις. Αρχικά, είναι πολύ σημαντικό να διερευνηθεί εκτενέστερα υπό ποιες συνθήκες τηρείται το νομοθετικό πλαίσιο που αφορά τις μαθησιακές δυσκολίες και σε ποιες περιπτώσεις δεν τηρείται, καθώς και τις επιπτώσεις που έχει αυτό στον ίδιο τον φοιτητή. Ακόμη, περαιτέρω έρευνα που θα ήταν σχετική με τις γνώσεις των καθηγητών στον τομέα των μαθησιακών δυσκολιών και τις πρακτικές που εφαρμόζουν για την αρωγή προς τους φοιτητές τους. Και τέλος, η επιπλέον διερεύνηση της ψυχολογίας των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες πιθανόν να παρουσίαζε σημαντικά αποτελέσματα.

Τέλος, θα αναφερθούν ορισμένα σημαντικά σχόλια για περαιτέρω μελέτες και περισσότερες ιδέες και απόψεις σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: «Χρειάζεται να μπορούν να δίνονται βοηθητικές παροχές στους φοιτητές θεσμικά κατοχυρωμένες και όχι ανάλογα τον καθηγητή. Επίσης χρειάζεται να μπορεί η σχολή να εκπαιδεύσει σε δεξιότητες διαχείρισης τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες», «Έχει εύστοχα ερωτήματα .Θα ήταν χρήσιμη μια έρευνα για τούς δυσλεκτικούς ενήλικες και την εργασία τούς.» και «Είμαι 35 χρονών κ η διάγνωση έγινε όταν ήμουν 8 χρονών από δημόσιο φορέα. Ίσως σε εμάς πρέπει να γίνει κάποια έρευνα σχετικά με το πώς εξελιχίκαμε με την ελάχιστη γνώση που υπήρχε το 1990».

7. Βιβλιογραφία

- Αναγνωστόπουλος, Δ. (2000). Η αιτιοπαθογένεια των μαθησιακών διαταραχών. Retrieved April 30, 2019, from <http://srv54.mednet.gr/archives/2000-5/506.html>
- Advantages and disadvantages of Google forms. (2018). Retrieved May 1, 2019, from <https://www.mydatascope.com/blog/en/2018/06/15/advantages-and-disadvantages-of-google-forms/>
- Allen, E., & Seaman, C. (2007). Statistics Roundtable: Likert Scales and Data Analyses. Retrieved May 1, 2019, from <http://rube.asq.org/quality-progress/2007/07/statistics/likert-scales-and-data-analyses.html>
- Baddeley, A. D. (1986). Working memory. London, UK: Oxford University Press.
- Bendel, D., Tollefson, N., & Fine, M. (1980). Interaction of locus- of-control orientation and the performance of learning disabled adolescents. *Journal of Learning Disabilities*, 13, 32-35.
- Bender, W. N. (1985). Differences between learning disabled and non – learning disabled children in temperament and behavior. *Learning Disability Quarterly*, 8, 11 – 18.
- Bender, W. N. & Larkin, M. (2003). Reading strategies for students with learning disabilities. Thousand Oaks, CA: Corwin Press
- Bender, W. N. (2004). Learning disabilities. Characteristics, identification and teaching strategies. (5th ed.). Boston, MA: Pearson Education Inc.
- Bley, N. S. & Thornton, C. A. (1995). Teaching mathematics to the learning disabled. (3rd ed.). Autsin, TX: Pro-ed.
- Bryan, J. H. & Bryan, T. S. (1983). The social life of the learning disabled youngster Στο J. D. McKinney & L. Feagans (eds.) *Current topics in learning disabilities*. (τόμος 1). Norwood, NJ: Ablex
- Bryan, T. (1972). The effect of forced mediation upon short-term memory of children with learning disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, 5, 605-609.
- Bruininks, V. L. (1978). Actual and perceived peer status of learning disabled students in mainstream programs. *Journal of Special Education*, 12, 51 – 58.
- Butterworth, B. (2004). *Dyscalculia guidance : helping pupils with specific learning difficulties in maths*. <https://doi.org/10.1037/t05204-000>
- Γεωργοπούλου, Σ. (2013). *Μεθοδολογία Έρευνας και Ανάλυση Δεδομένων στη Λογοπαθολογία*. Πάτρα.
- Γκούλλα, Α. (2014). *Μαθησιακές δυσκολίες και ο ρόλος του λογοθεραπευτή*. ΑΤΕΙ Καλαμάτας. Retrieved from http://nestor.teipel.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/13758/SEYP_LOGO_00048_Medium.pdf?sequence=1
- Caramazza A, Capasso R, and Miceli G. (1996). The role of the graphemic buffer in reading. *Cognitive Neuropsychology*, 13: 673-698

Ceci, S., Ringstorm, M. & Lea, S. (1981). Do language learning disabled children have impaired memories? In search of underlying process. *Journal of Learning Disabilities*, 14, 159 – 163.

Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα. (n.d.). Retrieved from http://www.moec.gov.cy/eidiki_ekpaidefsi/vivliografia/adhd_booklet.pdf

Δυσγραφία. (2015). Retrieved April 30, 2019, from <https://www.dyslexia.gr/index.php/learning-disabilities/dysgrafia>

Δυσορθογραφία. (2015). Retrieved April 30, 2019, from <https://www.dyslexia.gr/index.php/learning-disabilities/dysorthografia>

Demont, E., & Gombert, J.E. (1996). Phonological awareness as a predictor of reading skills and syntactic awareness as a predictor of comprehension skills. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 315-332

DfES (2001). *Guidance to Support Pupils with Dyslexia and Dyscalculia (DfES 0512/2001)*. London: Department for Education and Skills.

Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. (2013) (Fifth Edit). Arlington, VA: American Psychiatric Association.

Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, Pub. L. No. ΦΕΚ 199/Α'2.10.2008, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (2008). Ελλάδα. Retrieved from <https://blogs.sch.gr/2dimstav/files/2013/02/νόμος-3699-2008-περί-ειδικής-αγωγής.pdf>

Ellis AW. (1993). *Reading, Writing and Dyslexia: A cognitive analysis*. Hove, UK: Erlbaum

Friedmann N and Lukov L. Developmental surface dyslexias (2008). *Cortex*, 44: 1146-1160.

Friedmann N and Rahamim E. Developmental letter position dyslexia (2207). *Journal of Neuropsychology*, 1: 201-236.

Fuller, M., Healey, M., Bradley, A., & Hall, T. (2004). Barriers to learning: A systematic study of the experience of disabled students in one university. *Studies in Higher Education*, 29(3), 303–318. <https://doi.org/10.1080/03075070410001682592>

Gaddes, W. H. (1985). *Learning disabilities and brain function: A neuropsychological approach*. New York: Springer-Verla

Gajar, A. (1996). Adults with learning disabilities: Current and future research priorities. In J. R. Patton & E. A. Polloway (Eds.), *Learning disabilities: The challenges of adulthood* (pp. 185– 203). Austin, TX: PRO-ED.

Gerber, P. J., Schneiders, C. A., Paradise, L. V., Reiff, H. B., Ginsberg, R. J., & Popp, P. A. (1990). Persisting problems of adults with learning disabilities: Self reported comparisons from their school age and adult years. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 570–574.

Gillon, G. & Dodd, B. (1994). A prospective study of the relationship between phonological, semantic and syntactic skills and specific reading disability. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 6, 321-345

Goldberg, R. J., Higgins, E. L., Raskind, M. H., & Herman, K. L. (2003). Predictors of success in individuals with learning disabilities: A qualitative analysis of a 20-year longitudinal study. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18, 222–236.

Gottardo, A., Siegel, L. S. & Stanovich, K. E. (1997). The assessment of adults with reading disabilities: what can we learn from experimental tasks? *Journal of Research in Reading*, 20, 42 – 54

Grigorenko, E. L. (2001). Developmental dyslexia: An update on genes, brains and environments. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, 91 – 125.

Hallahan, D. P., Gajar, A. H., Cohen, S. B., & Tarver, S. G. (1978). Selective attention and locus of control in learning disabled and normal children. *Journal of Learning Disabilities*, 11, 47-52.

Hammill, D. D. (1990). On Defining Learning Disabilities: An Emerging Consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 23(2), 74–84. <https://doi.org/10.1177/002221949002300201>

Heiman, T. (2006). Social support networks, stress, sense of coherence and academic success of university students with learning disabilities. *Social Psychology of Education*, 9(4), 461–478. <https://doi.org/10.1007/s11218-006-9007-6>

Heiman, T., & Precel, K. (2003). Students with Learning Disabilities in Higher Education : Academic Strategies Profile. *Journal of Learning Disabilities*. <https://doi.org/10.1177/002221940303600304>

International Dyslexia Association (2014). The International Dyslexia Association (IDA): definition of dyslexia. Ανακτήθηκε 21 Μαρτίου 2014, από: http://www.interdys.org/ewebeditpro5/upload/Definition_Fact_Sheet_3-10-08.pdf

International statistical classification of diseases and related health problems, ICD-10. (2016) (Fifth Edit, Vol. 2). World Health Organization.

Johnson, D. J., & Blalock, J. (1987). *Adults with learning disabilities*. Orlando, FL: Grune & Stratton.

Κακούρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ. (2000). *Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα

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

Κωτσοπούλου, Α. (2007). *Μαθησιακές Διαταραχές, Δυσλεξία & Γλωσσικές Διαταραχές στη σχολική ηλικία*.

Kaufman, N.L. (1980). Review of research in on reversal errors. *Perception and Motor Skills*, 51, 55-79

- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1984). A Meta-Analysis of the Validity of Wechsler Scale Profiles and Recategorizations: Patterns Or Parodies? *Learning Disability Quarterly*, 7(2), 136–156. <https://doi.org/10.2307/1510314>
- Kavale, K. A. & Forness, S. R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta – analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 226 – 237.
- Korhonen, T.T. (1995). The persistence of rapid naming problems in children with reading disabilities: A nine-year follow-up. *Journal of Learning Disabilities*, 28,232-239.
- Kosc, L. (1974). Developmental Dyscalculia. *Journal of Learning Disabilities*, 7(3), 164–177. <https://doi.org/10.1177/002221947400700309>
- LaMarca, N. (2011). The Likert Scale: Advantages and Disadvantages | Field Research in Organizational Psychology. Retrieved May 1, 2019, from <https://psyc450.wordpress.com/2011/12/05/the-likert-scale-advantages-and-disadvantages/>
- La Greca, A. M. (1987). Children with learning disabilities: Interpersonal skills and social competence. *Journal of Reading, Writing, and Learning Disabilities International*, 3, 167-185.
- Lewandowski, L., & Arcangelo, K. (1994). The social adjustment and self-concept of adults with learning disabilities. *Journal of learning Disabilities*, 27, 598–605.
- Likert scale. (n.d.). Retrieved May 1, 2019, from <http://www.greek-language.gr/certification/research/lexicon/show.html?id=118>
- Little, S. S. (1993). Nonverbal learning disabilities and socioemotional functioning: A review of recent literature. *Journal of Learning Disabilities*, 26, 653 – 665.
- Lovett, M.C., Steinbach, K.A. & Frijters, J.C. (2000). Remediating the Core Deficits of Developmental Reading Disability: A Double Deficit Perspective. *Journal of Learning Disabilities*, 33 (4), 334-358
- Lufi, D., Okasha, S., & Cohen, A. (2014). Test anxiety and its effect on the personality of students with learning disabilities, 27(3), 176–184.
- Manis, F.R., Doi, L.M., & Bhadha, B. (2000). Naming speed, phonological awareness, and orthographic knowledge in second graders. *Journal of Learning Disabilities*, 33 (4), 325- 333.
- Milne, T. A. & Schmidt, F. (1996, August). Self – esteem in learning disabled children: The role of social competence. Paper presented at the meeting of the XXVI International Congress of Psychology, Montreal, Quebec
- Money, J. (1966). On Learning and not Learning to Read. In J. Money (Ed.), *The disabled reader: Education of the dyslexic child*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Murray, C., Wren, C. T., & Keys, C. (2010). University Faculty Perceptions of Students with Learning Disabilities: Correlates and Group Differences. *Learning Disability Quarterly*, 31(3), 95–113. <https://doi.org/10.2307/25474642>
- Nation, J. E. (1980). PRESCHOOL LANGUAGE DISORDERS AND SUBSEQUENT LANGUAGE AND ACADEMIC DIFFICULTIES, 13, 159–170.

- Nation, K. & Snowling, M. E. (2000). Factors influencing syntactic awareness skills in normal readers and poor comprehenders. *Applied Psycholinguistics*, 21, 229 – 241.
- Noel, G., Hoy, C., King, M., Moreland, C., & Meera, J. (1992). The MMPI-2 profile of adults with learning disabilities in university and rehabilitation settings. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 386-395.
- Oakhill, J. & Yuill, N. (1996). Higher order factors in comprehension disability: Processes and Remediation. Στο C. Cornoldi & J. Oakhill (ed.) *Reading Comprehension Difficulties. Processes and Intervention*. (σελ. 69 - 92). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη*.
- Παντελιάδου, Σ., & Μπότσαζ, Γ. (2007). *Μαθησιακές δυσκολίες: βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Βόλος: ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΓΡΑΦΗΜΑ. Retrieved from http://www.edc.uoc.gr/~ptde/ptde/anounc/b_tomeas/diat/LD_Panteliadou_A.pdf
- Padeliadu, S., Kotoulas, V. & Botsas, G. (1998). Phonological awareness skills: Internal structure and hierarchy. Στο S. Lambropoulou (ed.) *Papers on applied linguistics*, vol II, (σελ. 81 – 96), Thessaloniki, School of English, Aristotle University of Thessaloniki
- Pearl, R. A. (1982). LD children's attributions for success and failure: A replication with a labeled learning disabled sample. *Learning Disability Quarterly*, 5, 173 – 176.
- Rego, L.L., & Bryant, P.E. (1993). The connection between phonological, syntactic and semantic skills and children's reading and spelling. *European Journal of Psychology of Education*, 8, 235-246
- Riddick, B., Farmer, M. and Sterling, C. (1997). *Students and dyslexia: growing with a specific learning difficulty*. London: Whurr
- Satz, P. & Morris, R. (1981). Learning Disabilities subtypes: A review. In F.J. Pirozzolo & M.C. Wittrock (Eds.), *Neuropsychological and cognitive processes in reading*, pp. 109-144. New York: Academic Press
- Shani, D. (1999). *Issues in the study of adults with learning disabilities: Assessment and observation* (Unpublished doctoral thesis). University of Haifa, Mt. Carmel, Haifa, Israel.
- Shany, M., Wiener, J., & Assido, M. (2013). Friendship Predictors of Global Self-Worth and Domain-Specific Self-Concepts in University Students With and Without Learning Disability. <https://doi.org/10.1177/0022219412436977>
- Smith, C. R. (2004). *Learning disabilities. The interaction of students and their environments*. (5th ed.) Boston, MA: Allyn and Bacon – Pearson.
- Stanovich, K. (1988). The dyslexic and garden-variety poor readers. The phonological-core variable- difference model. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 590-604.
- Sousa, D. (2001). *How the special needs brain learns*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Souvignier, E. (2003). *Instruktion bei lernschwierigkeiten*. In G. Ricken, A. Fritz & C. Hofmann (Eds.), *Diagnose: Sonderpädagogischer Förderbedarf* (pp. 402-415). Lengerich: Pabst.

- 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.
- Swanson, H. L. (1994). Short – term memory and working memory. Do both contribute to our understanding of academic achievement in children and adults with learning disabilities? *Journal of Learning Disabilities*, 27, 34 – 50
- Τσίτσου, Ε., & Πλέστη, Ε. (2014). *Δυσλεξία και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση : Αντιλήψεις και απόψεις καθηγητών και φοιτητών. Μια πιλοτική έρευνα*. Retrieved from http://files.aspete.gr/eppaikpesyp/diplomatikes/Pletsis_Tsitou.pdf
- Tarnowski, K. J., & Nay, S. M. (1989). Locus of control in children with learning disabilities and hyperactivity: A subgroup analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 381-384.
- Terreberry, S. C. (2017). Understanding Student and Faculty Perceptions of the Accommodation and Support Procedures for Students with LD in Ontario Universities : A Mixed Methods Approach, (Electronic Thesis and Dissertation Repository Western), 1–222.
- Tollefson, N., Tracy, D. B., Johnson, E. P., & Borgers, S. (1979). An application of attribution theory to self-concept development of learning disabled adolescents (Technical Report). Lawrence: University of Kansas, Institute for Research on Learning Disabilities.
- Torgesen, J. K. (1984). Listening comprehension in LD children with adequate or poor short-term memory, Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, State University of Florida.
- Tunmer, W. E., & Hoover, W. A. (1992). Cognitive and linguistic factors in learning to read. In P. B. Gough, L. C. Ehri, & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (σελ. 175–214). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum
- Φουστάνα, Α. (n.d.). Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στη Β/θμια και Γ/θμια Εκπαίδευση.
- Vaughn, S., & Elbaum, B. (1999). The self concept and friendships of students with learning disabilities: A developmental perspective. In R. Gallimore, L. P. Bernheimer, D. L. Mac-Millan, D. L. Speece, & S. Vaughn (Eds.), *Developmental perspectives on children with high incidence disabilities* (pp. 81–107). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- White, W. J. (1992). The post-school adjustment of persons with learning disabilities: Current status and future projections. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 448–456.
- Why IBM SPSS software? (n.d.). Retrieved May 1, 2019, from <https://www.ibm.com/analytics/spss-statistics-software>
- Wiener, J., & Schneider, B. (2002). A multisource exploration of the friendship patterns of children with and without learning disabilities. *Journal of Abnormal Psychology*, 30, 127–141.
- Willows, D.M., & Terepocki, M. (1993). The relation of reversal errors to reading disability, In D.M. Willows, R. Kruk, & E. Corcos (Eds.), *Visual Processes in Reading and Reading Disabilities*, pp. 31-56. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Wolf, M. & Bowers, P. G. (1999). The double – deficit hypothesis for the developmental dyslexias. *Journal of Educational Psychology*, 91, 415 – 438.

Wong, B. Y. L. (1982). Strategic behaviors in selecting retrieval cues in gifted, normal achieving and learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities*, 15, 33 – 37.

Wong, B. Y. L. (1996) *The ABCs of Learning Disabilities*. San Diego: Academic Press.

Ysseldyke, J. E., Thurlow, M., Graden, J., Wesson, C., Algozzine, B., & Deno, S. L. (1983).

Write, L. S., & Stimmel, T. (1984). Perceptions of parents and self among college students reporting learning disabilities. *The Exceptional Child*, 31, 203-208.

8. Παράρτημα

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Οι μαθησιακές δυσκολίες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Το ερωτηματολόγιο αφορά αποκλειστικά φοιτητές ή απόφοιτους τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που έχουν μαθησιακές δυσκολίες. Αποτελεί έρευνα που διεξάγεται από τις φοιτήτριες Βερβελάκη Άννα- Μαρία και Γκριτζέπη Γεωργία στα πλαίσια της Πτυχιακής τους εργασίας στο Τμήμα Λογοθεραπείας στο ΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας (Πάτρα). Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι ανώνυμη και σύντομης διάρκειας, περίπου 15 λεπτά. Σας ευχαριστούμε για τη βοήθειά σας.

1. Φύλο

- Άνδρας
- Γυναίκα

2.

- Είμαι φοιτητής σε Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα
- Έχω αποφοιτήσει από Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα

3. Ποια είναι η μαθησιακή σας δυσκολία; π.χ. δυσλεξία, δυσορθογραφία, ΔΕΠ-Υ. Αναφέρετε αναλυτικά.

4. Έχετε ειδικό έγγραφο από Δημόσια Υπηρεσία, το οποίο πιστοποιεί τη μαθησιακή δυσκολία σας; (Αν ΝΑΙ, συνέχεια στην ερώτηση 5. Αν ΟΧΙ, συνεχίστε από την ερώτηση 6)

- ΝΑΙ
- ΟΧΙ

5. Το έγγραφό μου αξιοποιήθηκε στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση.

- ΚΑΘΟΛΟΥ
- ΛΙΓΟ
- ΑΡΚΕΤΑ
- ΠΟΛΥ
- ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

6. Ο στόχος για την ένταξη στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αποθαρρύνθηκε λόγω των μαθησιακών μου δυσκολιών.

- ΚΑΘΟΛΟΥ
- ΛΙΓΟ
- ΑΡΚΕΤΑ
- ΠΟΛΥ
- ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

7. Επισκέφθηκα σύμβουλο επαγγελματικού προσανατολισμού για την επιλογή σχολής.

- ΝΑΙ

- ΟΧΙ
8. Πριν την επιλογή σχολής, μελέτησα το πρόγραμμά σπουδών για να εκτιμήσω το βαθμό δυσκολίας των μαθημάτων.
- ΝΑΙ
 - ΟΧΙ
9. Οι μαθησιακές μου δυσκολίες επηρέασαν την επιλογή σχολής.
- ΚΑΘΟΛΟΥ
 - ΛΙΓΟ
 - ΑΡΚΕΤΑ
 - ΠΟΛΥ
 - ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
10. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζω είναι (μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις):
- Στη μνήμη
 - Στην προσοχή
 - Στη συγκέντρωση
 - Στη χωρική/ οπτική αντίληψη
 - Στην οργάνωση σκέψης
 - Στη διαχείριση του χρόνου
 - Στην κατανόηση
 - Άλλο...
11. Εξετάζομαι: (Αν ΠΡΟΦΟΡΙΚΑ ή ΜΙΚΤΑ, συνεχίστε στην επόμενη ερώτηση. Αν ΓΡΑΠΤΑ συνεχίστε από την ερώτηση 14. Αν ΓΡΑΠΤΑ ΜΕ ΕΠΙΠΛΕΟΝ ΧΡΟΝΟ ή άλλο συνεχίστε από την ερώτηση 15)
- ΓΡΑΠΤΑ
 - ΓΡΑΠΤΑ ΜΕ ΕΠΙΠΛΕΟΝ ΧΡΟΝΟ
 - ΠΡΟΦΟΡΙΚΑ
 - ΜΙΚΤΑ (ΓΡΑΠΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΦΟΡΙΚΑ)
 - Άλλο...
12. Η προφορική εξέταση με βοηθάει.
- ΚΑΘΟΛΟΥ
 - ΛΙΓΟ
 - ΑΡΚΕΤΑ
 - ΠΟΛΥ
 - ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
13. Κατά την προφορική εξέταση, θεωρώ ότι οι καθηγητές:
- με αντιμετωπίζουν κατάλληλα
 - με ευνοούν περισσότερο
 - είναι αρνητικά διατεθειμένοι απέναντι μου

14. Εξετάζομαι γραπτά:

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

15. Οι σκέψεις μου κατά την εξέταση είναι (μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις):

- Πολύ δύσκολα θέματα
- Θετικές σκέψεις
- Επανελέγχος
- Περιορισμένος χρόνος
- Συγκέντρωση στα θέματα
- Άλλο...

16. Ο τρόπος που προτιμώ να εξετάζομαι στα περισσότερα μαθήματα είναι:

- Με ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής
- Με ερωτήσεις ανάπτυξης
- Συνδυαστικά (ερωτήσεις ανάπτυξης και πολλαπλής επιλογής)
- Άλλο...

17. Θεωρώ ότι στα μαθήματα έχω λάβει:

- το βαθμό που άξιζα
- υψηλότερο βαθμό από ό, τι άξιζα
- χαμηλότερο βαθμό από ό, τι άξιζα

18. Θεωρώ ότι οι ομαδικές εργασίες με βοηθούν περισσότερο.

- ΚΑΘΟΛΟΥ
- ΛΙΓΟ
- ΑΡΚΕΤΑ
- ΠΟΛΥ
- ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

19. Θα ήθελα περισσότερο χρόνο για την ενοικίαση βιβλίων από την πανεπιστημιακή βιβλιοθήκη.

- ΚΑΘΟΛΟΥ
- ΛΙΓΟ
- ΑΡΚΕΤΑ
- ΠΟΛΥ
- ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

20. Καθυστερήσα/ πιστεύω ότι μπορεί να καθυστερήσω να αποφοιτήσω από τη σχολή μου. (Αν ΝΑΙ, συνεχίστε στην ερώτηση 21. Αν ΟΧΙ, συνεχίστε από την ερώτηση 22)

- ΝΑΙ
- ΟΧΙ

21. Η καθυστέρηση αποφοίτησης οφείλεται στις μαθησιακές μου δυσκολίες.

- ΚΑΘΟΛΟΥ
- ΛΙΓΟ
- ΑΡΚΕΤΑ
- ΠΟΛΥ
- ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

22. Στην ακαδημαϊκή μου πορεία θα με βοηθούσε (Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις):

- Η μείωση των γραπτών εργασιών
- Η ελάττωση των γραπτών εξετάσεων
- Το οπτικοποιημένο υλικό
- Ο πιο αργός ρυθμός ομιλίας των καθηγητών κατά την παράδοση των μαθημάτων
- Η δημιουργία διαγραμμάτων
- Ένα ήσυχο /απομονωμένο περιβάλλον κατά την εξέταση
- Άλλο...

23. Νιώθω άγχος εξαιτίας των ακαδημαϊκών σπουδών μου(Αν ΚΑΘΟΛΟΥ, συνεχίστε στην ερώτηση 25. Αν οτιδήποτε άλλο, συνεχίστε από την ερώτηση 24)

- ΚΑΘΟΛΟΥ
- ΛΙΓΟ
- ΑΡΚΕΤΑ
- ΠΟΛΥ
- ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

24. Θεωρώ ότι το άγχος μου οφείλεται στις μαθησιακές μου δυσκολίες.

- ΚΑΘΟΛΟΥ
- ΛΙΓΟ
- ΑΡΚΕΤΑ
- ΠΟΛΥ
- ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

25. Εξαιτίας των μαθησιακών μου δυσκολιών, αντιμετωπίζω άλλα ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα (Αν ΝΑΙ συνέχεια στην ερώτηση 26, αν ΟΧΙ συνεχίστε από την ερώτηση 27)

- ΝΑΙ
- ΟΧΙ

26. Ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα που αντιμετωπίζω είναι: (μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις):

- Χαμηλή αυτοεκτίμηση/ αυτοπεποίθηση
- Έλλειψη διάθεσης
- Ακραία αυτοκριτική
- Νευρικότητα
- Απογοήτευση
- Κόπωση

- Υπέρταση
- Πονοκεφάλους
- Άλλο...

27. Πιστεύω ότι λαμβάνω από τους καθηγητές μου:

- Κατάλληλη αντιμετώπιση
- Ευνοϊκή αντιμετώπιση
- Αρνητική αντιμετώπιση

28. Οι καθηγητές μου έχουν γνώσεις στον τομέα των μαθησιακών δυσκολιών.

- ΚΑΘΟΛΟΥ
- ΛΙΓΟ
- ΑΡΚΕΤΑ
- ΠΟΛΥ
- ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

29. Υπάρχουν στερεότυπα σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες.

- ΝΑΙ
- ΟΧΙ

30. Δυσκολεύομαι να ακολουθήσω το ρυθμό των συμφοιτητών μου στα μαθήματα.

- ΚΑΘΟΛΟΥ
- ΛΙΓΟ
- ΑΡΚΕΤΑ
- ΠΟΛΥ
- ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

31. Οι συμφοιτητές μου αντιλαμβάνονται το γεγονός ότι έχω κάποια μαθησιακή δυσκολία.

- ΚΑΘΟΛΟΥ
- ΛΙΓΟ
- ΑΡΚΕΤΑ
- ΠΟΛΥ
- ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

32. Οι συμφοιτητές μου με θεωρούν ευνοημένο.

- ΚΑΘΟΛΟΥ
- ΛΙΓΟ
- ΑΡΚΕΤΑ
- ΠΟΛΥ
- ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

33. Νιώθω μειονεκτικά απέναντι στους συμφοιτητές μου.

- ΚΑΘΟΛΟΥ
- ΛΙΓΟ
- ΑΡΚΕΤΑ
- ΠΟΛΥ
- ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

34. Ντρέπομαι να αποκαλύψω το γεγονός ότι έχω κάποια μαθησιακή δυσκολία.
- ΚΑΘΟΛΟΥ
 - ΛΙΓΟ
 - ΑΡΚΕΤΑ
 - ΠΟΛΥ
 - ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
35. Έχω αντιμετωπίσει δυσκολίες στις φιλίες μου λόγω των μαθησιακών μου δυσκολιών.
- ΚΑΘΟΛΟΥ
 - ΛΙΓΟ
 - ΑΡΚΕΤΑ
 - ΠΟΛΥ
 - ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
36. Έχω αντιμετωπίσει δυσκολίες στις κοινωνικές συναναστροφές λόγω των μαθησιακών μου δυσκολιών.
- ΚΑΘΟΛΟΥ
 - ΛΙΓΟ
 - ΑΡΚΕΤΑ
 - ΠΟΛΥ
 - ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
37. Έχω ακολουθήσει/ Ακολουθώ πρόγραμμα παρέμβασης από λογοθεραπευτή. (Αν ΝΑΙ συνεχίστε στην ερώτηση 38. Αν Όχι συνεχίστε από την ερώτηση 39)
- ΝΑΙ
 - ΟΧΙ
38. Θεωρώ πως η παρέμβαση έχει επιφέρει αισθητά θετικά αποτελέσματα.
- ΚΑΘΟΛΟΥ
 - ΛΙΓΟ
 - ΑΡΚΕΤΑ
 - ΠΟΛΥ
 - ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
39. Πιστεύω ότι λόγω των μαθησιακών μου δυσκολιών θα έχω/έχω περιορισμένες ευκαιρίες στον επαγγελματικό τομέα.
- ΚΑΘΟΛΟΥ
 - ΛΙΓΟ
 - ΑΡΚΕΤΑ
 - ΠΟΛΥ
 - ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
40. Σχόλια για την έρευνά μας.
Συμπληρώσετε ό, τι θέλετε να μας υποδείξετε.