



ΤΕΙ ΗΠΕΙΡΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗΣ ΚΑΙ ΧΟΡΗΓΗΣΗΣ
ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΚΛΙΜΑΚΩΝ ESSENCE ΣΕ ΠΕΡΙΠΤΩΣΕΙΣ
ΠΑΙΔΙΩΝ ΗΛΙΚΙΑΣ 5-15 ΕΤΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ**

Σγουρούδη Αγγελική Α.Μ. 16187

Φιρφιρή Κωνσταντίνα Α.Μ. 16191

Επιβλέπουσα: Ζακοπούλου Βικτωρία

Επίκουρος Καθηγήτρια ΤΕΙ Ηπείρου

Ιωάννινα, Οκτώβριος, 2017



ΤΕΙ ΗΠΕΙΡΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗΣ ΚΑΙ ΧΟΡΗΓΗΣΗΣ
ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΚΛΙΜΑΚΩΝ ESSENCE ΣΕ ΠΕΡΙΠΤΩΣΕΙΣ
ΠΑΙΔΙΩΝ ΗΛΙΚΙΑΣ 5-15 ΕΤΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ**

Σγουρούδη Αγγελική Α.Μ. 16187

Φιρφιρή Κωνσταντίνα Α.Μ. 16191

Επιβλέπουσα: Ζακοπούλου Βικτωρία

Επίκουρος Καθηγήτρια ΤΕΙ Ηπείρου

Ιωάννινα, Οκτώβριος, 2017

**PILOT STYDY OF ADJUSTMENT AND GRANTING DIAGNOSTIC
SCALES OF ESSENCE AT CASES OF CHILDREN WITH AGE
SPECTRUM 5-15 YEARS OLD WITH DEVELOPMENTAL
DIFFICULTIES**

Εγκρίθηκε από τριμελή εξεταστική επιτροπή

Τόπος, Ημερομηνία

ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

1. Επιβλέπουσα καθηγήτρια

Βικτωρία Ζακοπούλου

Επίκουρος Καθηγήτρια

2. Μέλος επιτροπής

Όνομα Επίθετο,

τίτλος, βαθμίδα

3. Μέλος επιτροπής

Όνομα Επίθετο,

τίτλος, βαθμίδα

Ο/Η Προϊστάμενος/η του Τμήματος

Όνομα Επίθετο,

τίτλος, βαθμίδα

Υπογραφή

© Επίθετο, Όνομα, έτος.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Δήλωση μη λογοκλοπής

Δηλώνω υπεύθυνα και γνωρίζοντας τις κυρώσεις του Ν. 2121/1993 περί Πνευματικής Ιδιοκτησίας, ότι η παρούσα πτυχιακή εργασία είναι εξ ολοκλήρου αποτέλεσμα δικής μας ερευνητικής εργασίας, δεν αποτελεί προϊόν αντιγραφής ούτε προέρχεται από ανάθεση σε τρίτους. Όλες οι πηγές που χρησιμοποιήθηκαν (κάθε είδους, μορφής και προέλευσης) για τη συγγραφή της περιλαμβάνονται στη βιβλιογραφία.

Σγουρούδη Αγγελική

Φιρφιρή Κωνσταντίνα

Υπογραφή

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Μετά την ολοκλήρωση της πτυχιακής μας εργασίας θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε όλους όσους συνέβαλαν στην διεκπεραίωση της. Αρχικά, πρέπει να αναφερθεί η σημαντική συμβολή της καθηγήτριας μας της κ. Ζακοπούλου, η οποία ήταν πάντα διαθέσιμη να μας καθοδηγήσει και να μας συμβουλεύσει. Επίσης, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τους γονείς που πρόθυμα δέχτηκαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο και να πραγματοποιηθεί η παρούσα έρευνα. Τέλος, τεράστιας σημασίας ήταν η ψυχολογική υποστήριξη των οικογενειών μας, που μας έδιναν συνεχώς ώθηση να συνεχίσουμε.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία σχετίζεται με τις Μαθησιακές Δυσκολίες και πιο συγκεκριμένα με τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Στο πρώτο μέρος της εργασίας γίνεται μία σύντομη αναφορά στις Αναπτυξιακές Διαταραχές και στη συνέχεια στις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Αναφέρονται τα κλινικά χαρακτηριστικά, οι τομείς που επηρεάζονται, η εικόνα που παρουσιάζουν τα άτομα με αυτήν την διαταραχή, αλλά και πως μπορεί να γίνει η διάγνωση. Ο στόχος είναι να γίνει κατανοητή στους αναγνώστες η φύση της διαταραχής και πως αυτή εκδηλώνεται.

Το δεύτερο μέρος σχετίζεται με το μοντέλο essence και την έρευνα που πραγματοποιήθηκε. Το essence αποτελεί ένα ερωτηματολόγιο ηλικιακού φάσματος πέντε έως δεκαπέντε (5-15) ετών που σχετίζεται με τις Αναπτυξιακές Διαταραχές και περιλαμβάνει συγκεκριμένους τομείς. Ταυτόχρονα, ο κάθε τομέας περιλαμβάνει προτάσεις. Οι προτάσεις αφορούν την ανάπτυξη του παιδιού και ο γονέας καλείται να δηλώσει ποιες από αυτές ταιριάζουν στο προφίλ και την λειτουργικότητα του παιδιού τους και ποιες όχι. Στο τέλος της εργασίας παρατίθενται τα αποτελέσματα από την ανάλυση των ερωτηματολογίων, καθώς επίσης και τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την παρούσα έρευνα.

Λέξεις-κλειδιά: Αναπτυξιακές Διαταραχές, Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, Διαγνωστικά κριτήρια, Πολυπαραγοντική προσέγγιση Essence, Ερωτηματολόγιο 5-15

ABSTRACT

This work is related with Learning Difficulties and more specifically with Specific Learning Difficulties. In the first part of the work is made a short reference in Developmental Disorders and then in Specific Learning Difficulties. Clinical features, sectors that are affected, image that people with this disorder present and also how diagnosis can be done are mentioned. The target is the nature of the disorder and how the disorder is shown to be understood by the readers.

The second part is related with the essence model and with research that was done. Essence is a questionnaire with age spectrum five to fifteen (5-15), which is related with Developmental Difficulties and includes specific sectors. At the same time, every sector includes sentences. These sentences are referred to development of child and parent is called to state which of them match with their child's profile and functionality and which of them don't match.

Keywords: Developmental Disorders, Specific Learning Difficulties, Diagnostic criteria, Multifactorial approach Essence, Questionnaire 5-15

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	iv
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	v
ABSTRACT	vi
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ	vii
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	ix
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ/ΕΙΚΟΝΩΝ.....	xi
ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ.....	xii
Α' ΜΕΡΟΣ	
1.Αναπτυξιακές Διαταραχές.....	15
2.Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες	16
2.1. Αρνητικές διαστάσεις	17
2.2. Ιστορική αναδρομή.....	18
2.3. Εικόνα ατόμων με ΕΜΔ.....	18
2.4. Τρόπος εκδήλωσης ΕΜΔ.....	19
2.5. Ορισμός ΕΜΔ.....	19
2.6. Αιτιολογία ΕΜΔ	20
2.7. Κατάρριψη μύθων	21
2.8. Τομείς ΕΜΔ.....	22
2.9. Ταξινόμηση και διαγνωστικά κριτήρια ΕΜΔ.....	30
2.10. Διάγνωση ΕΜΔ	31
2.11. Μέσα διαγνωστικής διαδικασίας.....	33
2.12. Είδη ΕΜΔ	35
2.12.1. Δυσκολίες στην Ανάγνωση/Δυσαναγνωσία	35
2.12.2. Δυσκολίες στα Μαθηματικά/Δυσαριθμησία	37
2.12.3. Δυσκολίες στο Γραπτό Λόγο/Δυσγραφία.....	39

2.12.4. Δυσορθογραφία	42
2.13. Σύνοψη δυσκολιών	43
3. Δυσλεξία	44
3.1. Συμπτωματολογία	47
3.2. Τύποι Δυσλεξίας	53
3.3. Δυσλεξία και Γλωσσικές Διαταραχές	55
 B' ΜΕΡΟΣ	
4. ESSENCE – Αρχές - Χαρακτηριστικά προσέγγισης	59
4.1. Πρόσθετοι Έλεγχοι	61
4.2. Πληθυσμός αναφοράς	61
4.3. Τομείς Ερωτηματολογίου	62
4.4. Σκοπός	63
5. Πιλοτική προσαρμογή – Χορήγηση	63
5.1. Στατιστική ανάλυση	64
5.2. Συζήτηση δεδομένων	95
6. Αποτελέσματα	99
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	102
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	103
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	107

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 5.1.1 Συχνότητα και σχετική συχνότητα απαντήσεων.....	64
Πίνακας 5.1.2. Συχνότητα και σχετική συχνότητα απαντήσεων.....	64
Πίνακας 5.1.3 Πλήθος, ελάχιστη τιμή, τυπική απόκλιση και μέγιστη τιμή ηλικίας	64
Πίνακας 5.1.4. Συχνότητα, σχετική συχνότητα, μέση τιμή και τυπική απόκλιση απαντήσεων του πρώτου τομέα.....	64
Πίνακας 5.1.5 Αποτελέσματα εσωτερικής συνάφειας πρώτου τομέα	66
Πίνακας 5.1.6. Συχνότητα και σχετική συχνότητα απαντήσεων.....	67
Πίνακας 5.1.7. Συχνότητα, σχετική συχνότητα απαντήσεων, μέση τιμή και τυπική απόκλιση των ερωτήσεων του δεύτερου τομέα.....	69
Πίνακας 5.1.8. Αποτελέσματα εσωτερικής συνάφειας δεύτερου τομέα	70
Πίνακας 5.1.9. Συχνότητα και σχετική συχνότητα απαντήσεων.....	70
Πίνακας 5.1.10. Συχνότητα, σχετική συχνότητα απαντήσεων, μέση τιμή και τυπική απόκλιση των ερωτήσεων του τρίτου τομέα	72
Πίνακας 5.1.11. Αποτελέσματα εσωτερικής συνάφειας τρίτου τομέα.....	74
Πίνακας 5.1.12. Συχνότητα και σχετική συχνότητα απαντήσεων.....	74
Πίνακας 5.1.13. Συχνότητα, σχετική συχνότητα απαντήσεων, μέση τιμή και τυπική απόκλιση των ερωτήσεων του τέταρτου τομέα.....	76
Πίνακας 5.1.14. Αποτελέσματα εσωτερικής συνάφειας τέταρτου τομέα	77
Πίνακας 5.1.15. Συχνότητα και σχετική συχνότητα απαντήσεων.....	78
Πίνακας 5.1.16. Συχνότητα, σχετική συχνότητα απαντήσεων, μέση τιμή και τυπική απόκλιση των ερωτήσεων του πέμπτου τομέα.....	79
Πίνακας 5.1.17. Αποτελέσματα εσωτερικής συνάφειας πέμπτου τομέα	82
Πίνακας 5.1.18. Συχνότητα και σχετική συχνότητα απαντήσεων.....	83

Πίνακας 5.1.19. Συχνότητα, σχετική συχνότητα απαντήσεων, μέση τιμή και τυπική απόκλιση των ερωτήσεων του έκτου τομέα	84
Πίνακας 5.1.20. Αποτελέσματα εσωτερικής συνάφειας έκτου τομέα.....	86
Πίνακας 5.1.21. Συχνότητα και σχετική συχνότητα απαντήσεων.....	87
Πίνακας 5.1.22. Συχνότητα, σχετική συχνότητα απαντήσεων, μέση τιμή και τυπική απόκλιση των ερωτήσεων του έβδομου τομέα.....	88
Πίνακας 5.1.23. Αποτελέσματα εσωτερικής συνάφειας έβδομου τομέα	90
Πίνακας 5.1.24. Συχνότητα και σχετική συχνότητα απαντήσεων.....	91
Πίνακας 5.1.25. Ποσοστά απαντήσεων για τις δυσκολίες των παιδιών.....	94
Πίνακας 5.1.26. Ποσοστά απαντήσεων για τα προτερήματα των παιδιών	95

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 5.1.1. Συγκριτικό γράφημα μέσω τιμών για τον πρώτο τομέα.....	67
Γράφημα 5.1.2. Συγκριτικό γράφημα μέσω τιμών για τον δεύτερο τομέα	71
Γράφημα 5.1.3. Συγκριτικό γράφημα μέσω τιμών για τον τρίτο τομέα.....	75
Γράφημα 5.1.4. Συγκριτικό γράφημα μέσω τιμών για τον τέταρτο τομέα	79
Γράφημα 5.1.5. Συγκριτικό γράφημα μέσω τιμών για τον πέμπτο τομέα.....	83
Γράφημα 5.1.6. Συγκριτικό γράφημα μέσω τιμών για τον έκτο τομέα.....	87
Γράφημα 5.1.7. Συγκριτικό γράφημα μέσω τιμών για τον έβδομο τομέα	91
Γράφημα 5.1.8. Συγκριτικό γράφημα μέσω τιμών για όλους τους τομείς	92
Γράφημα 5.1.9. Συγκριτικό γράφημα μέσω τιμών για όλους τους τομείς σχετικά με την ηλικία.....	93

ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

Ε.Α.Δ	Ειδικές Αναπτυξιακές Διαταραχές
Ε.Μ.Δ.....	Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες
Ε.Γ.Δ.....	Ειδική Γλωσσική Διαταραχή
κ.ά.	και άλλα
Μτφρ.....	Μετάφραση
Επιμ.	Επιμέλεια

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Μία σημαντική διάκριση που πρέπει να γίνει είναι ανάμεσα στο όρο «προβλήματα μάθησης» και στον όρο «ειδικές αναπτυξιακές μαθησιακές δυσκολίες». Μιλώντας για προβλήματα μάθησης αναφερόμαστε σε παιδιά που αντιμετωπίζουν μια ανεπαρκή ή ελλιπή διδασκαλία στο σχολείο, συναισθηματικά προβλήματα, δυσκολία προσαρμογής στο σχολείο, αλλά και στο κοινωνικό περιβάλλον, κινητικά προβλήματα, ψυχοπαθολογία, νοητική υστέρηση και ένα δυσλειτουργικό οικογενειακό περιβάλλον. Όλοι αυτοί οι παράμετροι είναι ικανοί να οδηγήσουν ένα παιδί προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας σε δυσκολίες μάθησης (Τομαράς, 2010). Από την άλλη, μεγάλο ενδιαφέρον στην επιστημονική κοινότητα κατά το πέρασμα των χρόνων έχουν προκαλέσει οι μαθησιακές δυσκολίες με αποτέλεσμα την δημιουργία πολλών και διάφορων ορισμών. Επίσης, συνιστούν μία μεγάλη και συγκεκριμένη κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, όμως στην πράξη ο όρος τους χρησιμοποιείται με εύκολο και ελαστικό τρόπο με αποτέλεσμα να χάνεται το περιεχόμενο του (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου & Μπότσας, 2004). Αυτό μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός πως είναι ένας όρος που δεν είναι αρνητικά φορτισμένος, ούτε απειλητικός και ταυτόχρονα διευκολύνει την επικοινωνία με τους γονείς (Παντελιάδου, 2011).

Α' ΜΕΡΟΣ

1. Αναπτυξιακές Διαταραχές

Το πληθυσμιακό εύρος που καλύπτει ο όρος Αναπτυξιακές Γλωσσικές Διαταραχές αφορά άτομα που παρουσιάζουν επιλεκτική βλάβη στον τομέα των γλωσσικών ικανοτήτων, ενώ τα χαρακτηριστικά της γνωστικής ανάπτυξης περιλαμβάνονται στο φάσμα της τυπικής ανάπτυξης. Επιπλέον, οι αναπτυξιακές διαταραχές αφορούν άτομα με γλωσσικά ελλείμματα, τα οποία συνυπάρχουν με χαρακτηριστικά μη τυπικής ανάπτυξης, ή άτομα με ελλείμματα στον αισθητηριακό τομέα.

Οι αναπτυξιακές διαταραχές αφορούν διαταραχές όπως η ειδική γλωσσική διαταραχή (SLI), τα γενετικά σύνδρομα νοητική υστέρησης (N.Y.), οι διαταραχές αυτιστικού φάσματος (Δ.Α.Φ.), η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ), οι μαθησιακές δυσκολίες, η βαρηκοΐα/κώφωση και η αναπτυξιακή διαταραχή συντονισμού (DCD).

Ελλείμματα δύναται να παρουσιαστούν είτε σε όλα τα επίπεδα της γλωσσικής ανάλυσης, είτε επιλεκτικά σε κάποιους γλωσσικούς τομείς, όπως η φωνολογία, η μορφολογία, η σημασιολογία, η σύνταξη ή η πραγματολογία. Η εκδήλωση συμπτωμάτων σε αυτούς τους τομείς διαφοροποιείται από την ένταση και τη διάρκεια εκδήλωσης των γλωσσικών δυσκολιών ακόμη και στα πλαίσια της ίδιας κλινικής κατηγορίας.

Οι ειδικές αναπτυξιακές διαταραχές εντάσσονται στον ευρύτερο τομέα των ψυχολογικών διαταραχών της παιδικής ηλικίας (Βογινδρούκας, Οκαλίδου & Σταυρακάκη, 2010, 303). Σύμφωνα με το ICD – 10 (World Health Organization, 1992) διακρίνονται σε:

- Ε.Α.Δ. του λόγου και της ομιλίας (F80.0), όπου περιλαμβάνονται ειδικές διαταραχές της άρθρωσης (F80.0) και ειδικές διαταραχές της έκφρασης μέσω του προφορικού λόγου (F80.1)
- Ε.Α.Δ. της κινητικής λειτουργίας (F82), όπου περιλαμβάνονται διαταραχές κινητικού συντονισμού και οπτικο-χωρικών δεξιοτήτων.

Τα παιδιά που εμφανίζουν αυτές τις διαταραχές εμφανίζουν καθυστέρηση στην ανάπτυξη του λόγου ή και του κινητικού συντονισμού, η οποία δεν οφείλεται σε νοητική υστέρηση, νευρομυϊκές / νευρολογικές διαταραχές, βλάβες των αισθητήριων οργάνων (ώρασης και ακοής), κρανιοπροσωπικές διαταραχές (σχιστίες), περιβαλλοντικούς και συναισθηματικούς παράγοντες.

Οι ειδικές αναπτυξιακές διαταραχές αφορούν την οργάνωση και τη λειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος (ΚΝΣ) σε ψυχογλωσσολογικό και νευροψυχολογικό επίπεδο. Οι δυσκολίες των παιδιών με κάποια αναπτυξιακή διαταραχή εντοπίζονται στη διαφοροποίηση των ακουστικών ερεθισμάτων, την οπτική και ακουστική μνήμη, την ταχύτητα επεξεργασίας των ερεθισμάτων, την αφαιρετική σκέψη, τις έννοιες του χώρου και του χρόνου.

Οι Ειδικές Αναπτυξιακές Διαταραχές:

- έχουν έναρξη πάντοτε κατά τη διάρκεια της νηπιακής ή παιδικής ηλικίας χωρίς να έχει προηγηθεί κάποια περίοδος φυσιολογικής ανάπτυξης. Η διάγνωση μπορεί να τεθεί από την ηλικία των 2,6 ετών.
- συσχετίζονται με καθυστέρηση στην ανάπτυξη των λειτουργιών που συνδέονται στενά με την ωρίμανση του ΚΝΣ
- διανύουν σταθερή πορεία, χωρίς υποτροπές και υφέσεις
- έχουν τρεις (3) με τέσσερις (4) φορές μεγαλύτερη συχνότητα στα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια (Βογινδρούκας, Οκαλίδου & Σταυρακάκη, 2010, 305).

Η συμπτωματολογία των Ε.Α.Δ. είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης πολλών και σημαντικών παραγόντων. Τέτοιοι παράγοντες είναι η προσωπικότητα και η νοημοσύνη του παιδιού, η συννοσηρότητα με άλλες διαταραχές, η στάση και η συνεργασία της οικογένειας. Συνεπώς, η αποκατάσταση απαιτεί τη σύνθεση και ανάλυση όλων των παραμέτρων σε ένα συστηματικό και εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης.

2. Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Χρησιμοποιώντας τον όρο μαθησιακές δυσκολίες εννοούμε «μια ομάδα διαταραχών που αφορούν στη γλώσσα, στην αντίληψη, στην ομιλία, στη γραφή, στην αριθμητική, στη μάθηση και στη μνήμη, στην κίνηση, στην προσοχή, στη σκέψη, στο συλλογισμό και στους μηχανισμούς επίλυσης που οφείλονται σε διαταραχή του κεντρικού νευρικού συστήματος» (Μήτσιου – Δάκτυλα, 2008, 57). Οι μαθησιακές διαταραχές αναφέρονται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών. Ωστόσο, οι περισσότερες αρχές αντιλαμβάνονται τις ΕΜΔ ως ένα ενιαίο όρο που περιλαμβάνει πλήθος δυσκολιών, αλλά και την δυσλεξία ως μια παραλλαγή (Riddick, 2010). Παρ' όλα αυτά, σε χώρες όπως το Ηνωμένο Βασίλειο υπάρχει μία ταύτιση των όρων «δυσλεξία» και «Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες» (Riddick, 2010). Το γεγονός ότι υπάρχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά

αυτών των διαταραχών δε σημαίνει πως κάθε άτομο που εμφανίζει ορισμένα από αυτά αντιμετωπίζει απαραίτητα μαθησιακές δυσκολίες. Αντιστοίχως, κάθε άτομο με μαθησιακές δυσκολίες δεν εμφανίζει όλα τα χαρακτηριστικά που θα αναφερθούν.

Είναι ένα σύνθετο πρόβλημα που απαιτεί και σύνθετες λύσεις. Πιο συγκεκριμένα, οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες δεν αποτελούν το αποτέλεσμα ενός αισθητηριακού ελλείμματος, όπως της ακοής ή της όρασης, ούτε της νοητικής υστέρησης ή της πολιτισμικής διαφοράς (Περιτογιάννης & Ζακοπούλου, 2010). Ανήκουν στην κατηγορία των ειδικών αναπτυξιακών διαταραχών, κάτι που δηλώνει πως υπάρχουν από τα πρώτα στάδια της ανάπτυξης του ανθρώπου και εξακολουθούν να υπάρχουν σε όλη την πορεία του, ενώ είναι μία διαταραχή που παρουσιάζεται σε την μεγαλύτερη συχνότητα στα σχολικά χρόνια (Τζουριάδου, 2011). Αυτό σημαίνει πως το εκπαιδευτικό σύστημα κατέχει πρωτεύουσα θέση όσον αφορά την ανίχνευση και αντιμετώπιση τους, καθώς οι δάσκαλοι είναι αυτοί που εντοπίζουν πρώτοι τις μαθησιακές δυσκολίες (American Academy of Pediatrics, 2009). Το γεγονός πως πρέπει να παραχθεί βοήθεια και μάλιστα εκπαιδευτική δεν πρέπει να παραγκωνιστεί, παρά την ενδογενή φύση της διαταραχής (Παντελιάδου, 2011). Οι ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών αυτών είναι σαφώς χαμηλότερες από αυτές που αναμένουμε να έχει ανάλογα με την χρονολογική και νοητική ηλικία τους και οδηγούν σε δυσκολίες στην σχολική μάθηση και την καθημερινή ζωή. Λαμβάνοντας υπόψη κάποιες θεωρίες ένας μαθητής για να θεωρηθεί πως ανήκει στην ευρεία κατηγορία των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, η επίδοση των σχολικών δραστηριοτήτων πρέπει να διαφέρει κατά δύο χρόνια από αυτήν που αναμένεται να έχει (Παντελιάδου, 2011). Τα παιδιά αυτά δυσκολεύονται στο να φτάσουν στο πλήρες δυναμικό τους. Ωστόσο, η όσο το δυνατό πιο έγκαιρη ανίχνευση των δυσκολιών και η παραπομπή των παιδιών αυτών σε κατάλληλους επαγγελματίες, θα οδηγήσει στην επιτυχία του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος.

2.1.Αρνητικές διαστάσεις

Όπως και κάθε θέμα έτσι και το ζήτημα των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών έχει και αρνητικές διαστάσεις. Το πρώτο θέμα που πρέπει να ληφθεί υπόψη είναι το φαινόμενο της ετικετοποίησης αυτών των παιδιών που βιώνουν την σχολική αποτυχία και χαρακτηρίζονται ως «παιδιά με ειδικές ανάγκες» (Παντελιάδου, 2011, 17). Δεύτερον, αρκετά έχει απασχολήσει τους ειδικούς η σύγχυση που δημιουργείται σχετικά με το που τελειώνουν τα όρια της κατηγορίας και ποιος είναι ο ρόλος της ειδικής αγωγής

(Παντελιάδου, 2011). Πολλές φορές θεωρείται πως μόνο οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες προκαλούν σχολική αποτυχία με αποτέλεσμα οι όροι «μαθησιακές δυσκολίες» και «σχολική αποτυχία» συγχέονται παρ' όλο που έχουν κάποιες σημαντικές διαφορές (Παντελιάδου, 2011).

2.2.Ιστορική αναδρομή

Η κατηγορία των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών έχει απασχολήσει και έχει προκαλέσει μεγάλο ενδιαφέρον σε πολλούς επιστημονικούς κλάδους, όπως νευρολόγους, ψυχολόγους, παιδαγωγούς σε πλήθος χωρών συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας εδώ και πολλά χρόνια (Πολυχρόνη, 2011). Τον Απρίλιο του 1963 σε ένα συνέδριο ειδικής αγωγής ο ψυχολόγος και παιδαγωγός Samuel Kirk χρησιμοποιεί για πρώτη φορά τον όρο «Μαθησιακές Δυσκολίες» (Παντελιάδου, 2011, 18). Η απόσταση που θεωρήθηκε ότι κρατάει αυτός ο όρος από σοβαρές οργανικές παθήσεις και η εντύπωση που δίνει ότι οι δυσκολίες των παιδιών μπορούσαν να αντιμετωπιστούν με τις κατάλληλες πρακτικές, χαρακτηρίστηκε ως μια επιτυχής επιλογή (Πολυχρόνη, 2011). Οι όροι που έχουν χρησιμοποιηθεί στο πέρασμα των χρόνων είναι: αλεξία, λεξική τύφλωση, στρεφοσυμβολία, αναπτυξιακή κινητική αφασία, σύμφυτη αμβλυωπία συμβόλων (Πολυχρόνη, 2011). Σύμφωνα με την ιστορική αναδρομή της διαταραχής έχουν καταγραφεί έξι χρονικοί περίοδοι με ποικίλες και σημαντικές διαφορές (Παντελιάδου, 2011). Οι περίοδοι είναι οι εξής: περίοδος Ευρωπαϊκής Θεμελίωσης (1800-1920), περίοδος της Αμερικανικής Θεμελίωσης (1920-1960), περίοδος της Ανάδυσης (1960-1975), περίοδος της Εδραίωσης (1975-1985), περίοδος της Αναταραχής (1985-2000), και τέλος περίοδος της Επανοικοδόμησης (2000- έως σήμερα) (Παντελιάδου, 2011, 19). Στην τελευταία περίοδο που διανύουμε και μέχρι σήμερα εξακολουθεί να υπάρχει ασυμφωνία σε πολλά θέματα, ενώ στο θέμα της διδασκαλίας και της αντιμετώπισης των δυσκολιών παρατηρείται αξιοσημείωτη πρόοδος (Παντελιάδου, 2011).

2.3.Εικόνα ατόμων με ΕΜΔ

Οι μαθητές με την διαταραχή που εξετάζουμε δίνουν την εικόνα ατόμων με ανεπαρκή αυτοεκτίμηση, δυσκολία στην κοινωνικοποίηση, αδυναμία να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να ενταχθούν ομαλά σε ομάδα, αλλά και ανικανότητα να δώσουν αποτελεσματικές απαντήσεις και λύσεις (Περιτογιάννης & Ζακοπούλου, 2010). Στο ευρύ κοινό, ωστόσο, έχει επικρατήσει η άποψη πως το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες είναι ένα έξυπνο παιδί που απλώς αποτυγχάνει σε κάποιους τομείς του σχολείου (Παντελιάδου,

2011, 16). Μεγάλες πιθανότητες υπάρχουν να παρουσιάσουν χαρακτηριστικά ματαίωσης, χαμηλής αυτοπεποίθησης, δυσκολίας στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και στον κινητικό συντονισμό. Δυσκολίες θα αντιμετωπίσουν και στους τομείς της ανάγνωσης, της γραφής, των μαθηματικών, της ακρόασης, της οργάνωσης πληροφοριών, στον συλλαβισμό κ.ά. (Τομαράς, 2010). Όλα αυτά είναι πιθανό να ενέχουν τον κίνδυνο εμφάνισης ψυχολογικών και συναισθηματικών προβλημάτων. Οι Ε.Μ.Δ συνεισφέρουν σημαντικά στην δημιουργία προβλημάτων, όπως είναι τα συμπεριφορικά, και για αυτό το λόγο οι ειδικοί οφείλουν να επαγρυπνούν, καθώς η λειτουργικότητα του παιδιού σε πολλούς τομείς διαταράσσεται (Hall, 2008). Όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά εντοπίζονται και σε άλλες διαταραχές ειδικής αγωγής, συνεπώς η ύπαρξη τους δεν διευκολύνει την διαφορική διάγνωση των Μαθησιακών δυσκολιών (Παντελιάδου, 2011). Η συννοσηρότητα των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών με άλλες διαταραχές, όπως η ΔΕΠ-Υ, η δυσπραξία ή άλλη γλωσσική διαταραχή αυξάνει τις πιθανότητες να εμφανιστεί αντικοινωνική συμπεριφορά ή δυσλειτουργική συμπεριφορά στο σχολικό πλαίσιο (Hall, 2008).

2.4. Τρόπος εκδήλωσης ΕΜΔ

Ο τρόπος με τον οποίο μπορεί να εκδηλωθούν μπορεί να πάρει την μορφή διαταραχών σε οπτικοαντιληπτικό επίπεδο ή σε επίπεδο διαταραχών του λόγου (Τζουριάδου, 2011). Σε μεγάλη συχνότητα θα εντοπίσουμε προβλήματα στον τομέα της μάθησης (Παντελιάδου, 2011, 31). Η φύση, η ένταση, τα συμπτώματα, τα χαρακτηριστικά και οι επιπτώσεις αυτής της διαταραχής μπορεί να διαφέρουν από άτομο σε άτομο και ανάλογα με το γνωστικό αντικείμενο και την εκπαιδευτική βαθμίδα (Παντελιάδου, 2011), ενώ φαίνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό κατανέμεται στα αγόρια σε σύγκριση με τα κορίτσια, και ιδιαίτερα όσον αφορά την λειτουργία του νευρικού συστήματος, την συμπεριφορά και την μάθηση της γλώσσας (Πόρποδας, 2003). Αυτή η ανομοιογένεια που παρατηρείται, όπως είναι αναμενόμενο, δυσκολεύει το εγχείρημα της υλοποίησης ενός ενιαίου προφίλ και ενός προγράμματος διδακτικής παρέμβασης που θα είναι αποτελεσματικό και κατάλληλο για όλους τους μαθητές με αυτές τις δυσκολίες (Παντελιάδου, 2011).

2.5. Ορισμός ΕΜΔ

Μεγάλη σημασία για την κατανόηση της διαταραχής και την διατύπωση ορθών ορισμών έχει η αξιολόγηση των παραμέτρων του προβλήματος και όχι η ερμηνεία του ίδιου. Αντικείμενο διαφωνιών ανάμεσα στους ειδικούς είναι ο ορισμός του προβλήματος,

ενώ η ύπαρξη πληθώρας ορισμών φανερώνει πως έχουν διατυπωθεί πολλές και διαφορετικές απόψεις πάνω στο θέμα (Πολυχρόνη, 2011). Η ύπαρξη αντιφατικών και περίπλοκων ορισμών για τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες οφείλεται στο γεγονός πως είναι απαραίτητο να περιγραφούν οι τέσσερις διαφορετικές πλευρές που διαθέτουν: η βιολογική, η γνωστική, η συμπεριφορική και η περιβαλλοντική (Kormos, 2017). Ένας από τους πιο γνωστούς ορισμούς σχετικά με τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι αυτός του Kirk, ο οποίος αναφέρει:

«παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν κάποια διαταραχή σε μία ή σε περισσότερες από τις βασικές διεργασίες που αναφέρονται στη χρήση του γραπτού ή προφορικού λόγου. Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει περιπτώσεις όπως η ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, η δυσλεξία, η δυσφασία, η δυσαριθμησία κ.ά. Οι καταστάσεις αυτές δεν οφείλονται σε εμφανείς αισθητηριακές βλάβες, σε νοητική καθυστέρηση ή σε συναισθηματικές διαταραχές.»

Ένας άλλος πιο περιγραφικός ορισμός, ο οποίος διατυπώθηκε από το National Joint Committee on Learning Disabilities το 1987 στις ΗΠΑ, είναι (Παντελιάδου, 2011, 27):

«μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος ο οποίος αναφέρεται σε ετερογενή ομάδα διαταραχών που προέρχονται από σοβαρές δυσκολίες στην εκμάθηση και χρήση του λόγου, της ανάγνωσης, της γραφής, της λογικής σκέψης και των μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές είναι εγγενείς και υποστηρίζεται ότι οφείλονται σε δυσλειτουργία του Κεντρικού νευρικού συστήματος. Συχνά οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να συνυπάρχουν και με άλλες συνθήκες ανεπάρκειας, όπως λ.χ. αισθητηριακές βλάβες, νοητική καθυστέρηση, κοινωνικές ή συναισθηματικές διαταραχές. Μπορεί επίσης να συνυπάρχουν και με περιβαλλοντικού τύπου προβλήματα, όπως πολιτισμική αποστέρηση, ανεπαρκή διδασκαλία κ.ά. Πρέπει όμως να τονιστεί ότι δεν είναι άμεσο αποτέλεσμα των συνθηκών αυτών.»

2.6.Αιτιολογία ΕΜΔ

Κατά την διάρκεια των δεκαετιών 1960 και 1970 είχε επικρατήσει η αντίληψη πως η λανθασμένη οπτική επεξεργασία των πληροφοριών οφείλεται για την εκδήλωση των συγκεκριμένων δυσκολιών (Παντελιάδου, 2011). Η βασική αιτία που ενοχοποιείται για την ύπαρξη των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών είναι η δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος, η οποία μπορεί να προκληθεί είτε από βιολογικούς, είτε από κληρονομικούς παράγοντες, αλλά και από παράγοντες που εμφανίζονται κατά την

προγεννητική, γεννητική και μεταγεννητική περίοδο (Πόρποδας, 2003). Αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα πως η διαταραχή δεν δημιουργείται μετά την είσοδο του παιδιού στο σχολείο, άρα δεν οφείλεται στην ελλιπή διδασκαλία. Αυτός ο ισχυρισμός μπορεί να αποδειχθεί με την υποχρεωτική απόδειξη και περιγραφή της διδασκαλίας στην ανάγνωση και τα μαθηματικά που παρέχεται στο πλαίσιο της γενικής τάξης, με πιστοποιημένες αξιολογήσεις της Ανταπόκρισης του μαθητή στην διδασκαλία (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Επιπλέον, δεν θα πρέπει να ενοχοποιηθούν ως αίτια εξωτερικοί παράγοντες, όπως τα οικονομικά, οικογενειακά, συναισθηματικά προβλήματα, παρ' όλο που είναι πιθανό να υπάρχουν παράλληλα και να επηρεάζουν την πορεία των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών σε μικρό ή μεγάλο βαθμό (Παντελιάδου, 2011). Άλλοι παράγοντες που πρέπει να αποκλειστούν για να τεθεί η διάγνωση είναι η νοητική υστέρηση και τα αισθητηριακά προβλήματα, χωρίς αυτό να αποκλείει το γεγονός πως τέτοιου είδους προβλήματα μπορεί να συνυπάρχουν με μαθησιακές δυσκολίες (Παντελιάδου, 2011). Τα προβλήματα οράσεως έχουν ενοχοποιηθεί ως η αιτία της δυσλεξίας και γενικότερα των μαθησιακών δυσκολιών. Αυτό που ισχύει είναι πως μπορεί να αλληλεπιδρούν με την πορεία της μάθησης, χωρίς όμως να αποτελεί την βασική αιτία (American Academy of Pediatrics, 2009). Ωστόσο, δεν έχουν διευκρινιστεί με σαφήνεια η αιτιολογικοί παράγοντες ούτε υπάρχει απόλυτη συμφωνία, αν και έχει επικρατήσει η άποψη πως η διαταραχή είναι ενδογενής και οφείλεται σε οργανικά αίτια (Παντελιάδου, 2011). Τα τεχνολογικά μέσα που διαθέτουμε δεν είναι ικανά να εντοπίσουν την νευρολογική δυσλειτουργία που έχει θεωρηθεί υπεύθυνη για την εμφάνιση της διαταραχής (Παντελιάδου, 2011).

2.7. Κατάρριψη μύθων

Για να γίνει πιο ξεκάθαρη η διαταραχή θα πρέπει πρώτα τα καταρρίψουμε κάποιους μύθους, που έχουν δημιουργηθεί ως αποτέλεσμα ελλιπούς γνώσης γύρω από το θέμα, και οι οποίοι έχουν εμποδίσει σε μεγάλο βαθμό την λήψη μέτρων και αποφάσεων για την αντιμετώπιση της. Κάποιοι από αυτούς είναι:

1. Οι μαθητές με ΕΜΔ είναι τεμπέληδες. Αυτό που ισχύει είναι πως αυτά τα παιδιά χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να εκτελέσουν κάποιες εργασίες, και στην προσπάθεια τους να μην βιώσουν ακόμα μία αποτυχία αποφεύγουν να εμπλέκονται σε έργα. (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007, 14-15).

2. Οι μαθητές με ΕΜΔ έχουν χαμηλό νοητικό δυναμικό. Στην ουσία κάποια από αυτά τα παιδιά έχουν υψηλό δείκτη νοημοσύνης, ενώ άλλα βρίσκονται στα κατώτερα όρια του φυσιολογικού (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007, 14-15).

3. Οι ΕΜΔ είναι αποτέλεσμα ανεπαρκούς διδασκαλίας. Το πρόβλημα είναι εγγενές στο άτομο και υπάρχει από την ημέρα της γέννησης του, ωστόσο η κατάλληλη διδασκαλία μπορεί να διευκολύνει την μάθηση (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007, 14-15).

4. Οι ΕΜΔ περιορίζονται μόνο στα μαθήματα του σχολείου. Έχει αποδειχθεί η ύπαρξη κοινωνικών και συναισθηματικών προβλημάτων ως αποτέλεσμα των συνεχόμενων αποτυχιών (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007, 14-15).

5. Οι ΕΜΔ θεραπεύονται και ξεπερνιούνται με τον καιρό. Είναι μια κατάσταση που υπάρχει καθ' όλη την διάρκεια του ανθρώπου, ενώ οι μέθοδοι θεραπείας που προτάθηκαν κατά καιρούς στερούνται επιστημονικής τεκμηρίωσης (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007, 14-15).

6. Οι μαθητές με ΕΜΔ είναι ανίκανοι να μάθουν. Έχουν την δυνατότητα και να μάθουν και να αναπτύξουν τις ακαδημαϊκές τους γνώσεις, μέσω διδασκαλίας που δίνει έμφαση στις ιδιαίτερες ανάγκες τους (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007, 14-15).

7. Οι ΕΜΔ δεν αποτελούν ειδική εκπαιδευτική ανάγκη. Δεν αποτελούν δημιούργημα των επιστημόνων και έρευνες έχουν αποδείξει διαφορές στην λειτουργία των εγκεφάλων ατόμων με ΕΜΔ. (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007, 14-15)

2.8. Τομείς ΕΜΔ

Οι τομείς οι οποίοι επηρεάζονται λόγω των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών και οι οποίοι πρέπει να αναφερθούν είναι:

Α) Η αντίληψη, η οποία ορίζεται ως η ικανότητα του εγκεφάλου να δέχεται ερεθίσματα από το περιβάλλον, να δίνει νόημα σε αυτά, να τα κατηγοριοποιεί, να τα κωδικοποιεί και να τα αποκωδικοποιεί όποτε αυτό είναι απαραίτητο (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Επίσης, αφορά την συμβολοποίηση, διαχείριση, επεξεργασία και αναπαραγωγή των πληροφοριών (Περιτογιάννης & Ζακοπούλου, 2010). Πιο συγκεκριμένα, αναφερόμαστε στην οπτική αντίληψη, η οποία επηρεάζει κυρίως τις επιδόσεις στο νηπιαγωγείο και στις πρώτες σχολικές τάξεις, και που διαχωρίζεται σε αντίληψη σχέσεων του χώρου, στην οπτική διάκριση, την οπτική μνήμη και την οπτική ακολουθία (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Σε ό, τι αφορά την αντίληψη σχέσεων του χώρου εντοπίζονται στην δυσκολία του ατόμου να διαχωρίσει το δεξί με το αριστερό, να προσανατολιστεί στον χώρο και να εκτιμήσει κατάλληλα την ταχύτητα και την απόσταση (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Δύσκολο, επίσης, κρίνεται η αντίληψη αντικειμένων μέσα στο χώρο σε αναφορά με άλλα αντικείμενα, αλλά και ο προσανατολισμός των μαθητών πάνω στο χαρτί ή η ερμηνεία και κατασκευή πινάκων και κατασκευών (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου & Μπότσας, 2004).

Η διάκριση κάποιων αντικειμένων με κριτήριο τα γνωρίσματα τους από το περιβάλλον τους ή η αδυναμία διάκρισης συμβόλων αποτελεί χαρακτηριστικό της οπτικής διάκρισης (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου & Μπότσας, 2004). Ελλείμματα σε αυτόν τον τομέα μπορεί να οδηγούν σε καθρεπτική γραφή (π.χ. 3 αντί ε), σε κακό γραφικό χαρακτήρα και ακανόνιστη γραφή (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Ζωτικής σημασίας αποτελεί η οπτική μνήμη για την αποθήκευση και ανάκληση δεδομένων που προσλαμβάνονται μέσω του οπτικού συστήματος (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Οι δυσκολίες που μπορεί να παρουσιαστούν σχετίζονται με την ταχύτητα και την ακρίβεια των οπτικών ερεθισμάτων (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Δυσκολίες στην οπτική ακολουθία σημαίνει πρόβλημα στην αντίληψη διάφορων ακολουθιών που παρουσιάζονται οπτικά (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Ελλείμματα σε αυτή την περιοχή οδηγεί σε ανεπάρκεια του ατόμου να επιλέξει ένα κομμάτι που λείπει από μια ακολουθία, σε αντιμετάθεση γραμμάτων ή ψηφίων σε λέξεις ή σε αριθμούς με πολλά ψηφία (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Μία άλλη διάκριση του τομέα της αντίληψης είναι η ακουστική αντίληψη, ελλείμματα της οποίας εντοπίζονται σε μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Πιο συγκεκριμένα, αναφερόμαστε στην ακουστική μνήμη που συμβάλλει στην αποθήκευση ή ανάκληση πληροφοριών που δόθηκαν στο άτομο μέσω προφορικού λόγου (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Η ικανότητα του να θυμάται κάποιος και να μπορεί να αναδομήσει την σειρά των ήχων στο πλαίσιο μια συλλαβής ή λέξης συνιστά την ακουστική ακολουθία (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου & Μπότσας, 2004). Ενώ, η δημιουργία λέξεων από τα συστατικά των φωνημάτων ονομάζεται ακουστική σύνθεση (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου & Μπότσας, 2004).

B) Η μνήμη, γενικότερα, αφορά την αναγνώριση, την κωδικοποίηση, την επεξεργασία, την αποθήκευση, αλλά και την ορθή ανάκληση πληροφοριών και δεδομένων

στα οποία έχουμε εκτεθεί κάποια χρονική στιγμή (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Οι μαθητές με ΕΜΔ διαθέτουν μνημονική ικανότητα, η οποία μπορεί να συγκριθεί μόνο με αυτήν παιδιών μικρότερης ηλικίας, παρά την εκμάθηση στρατηγικών για την ενίσχυση της (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου & Μπότσας, 2004).

Ο συνδυασμός της φωνολογικής επίγνωσης και της μνήμης αποτελούν ένα μείζον θέμα, καθώς επηρεάζουν την ανάγνωση, την ορθογραφία και άλλους γλωσσικούς τομείς. Δυσκολίες επικρατούν σε όλο τον μνημονικό μηχανισμό (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου & Μπότσας, 2004).

Τα μέρη από τα οποία αποτελείται η μνήμη ορίζονται ως η βραχύχρονη, μακρόχρονη και εργαζόμενη μνήμη, όπου σε κάθε ένα από αυτά τα μέρη λαμβάνουν χώρα κάποιες ξεχωριστές διαδικασίες (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Αρχικά, πραγματοποιείται η ερμηνεία των εκάστοτε ερεθισμάτων σε κάποιο είδος αναπαράστασης, έτσι ώστε να είναι δυνατή η αποθήκευση, η οποία ονομάζεται κωδικοποίηση (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Στη συνέχεια, εκτελείται η αποθήκευση που αφορά στο μέγεθος της μνήμης που απαιτείται για την μόνιμη συγκέντρωση των πληροφοριών και την μετατροπή τους σε γνώσεις (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Τέλος, η τρίτη διαδικασία ονομάζεται ανάκληση που πρόκειται για την ανάληψη μια κωδικοποιημένης πληροφορίας από την μνήμη και την επεξεργασία της (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Οι πληροφορίες που υπάρχουν στο περιβάλλον εισέρχονται στους καταγραφείς, όπου με την βοήθεια της προσοχής κάποιες γίνονται πιο ισχυρές και οι οποίες οδηγούνται στην βραχύχρονη μνήμη (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Εκεί παραμένουν για ένα σύντομο χρονικό διάστημα των 20-30 δευτερολέπτων και με την χρήση κατάλληλων στρατηγικών, όπως της επανάληψης, της οργάνωσης, της κατηγοριοποίησης, γίνεται η επεξεργασία των δεδομένων και αποφεύγεται η απώλεια τους, που είναι απαραίτητη για την συνέχιση του γνωστικού διεργασιών του μαθητή (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου & Μπότσας, 2004). Ελλείμματα σε αυτό το είδος μνήμης ευθύνονται για την χαμηλή επίδοση των μαθητών σε δραστηριότητες που απαιτούν γλωσσική επεξεργασία, κυρίως όταν υπάρχει μεγάλο χρονικό διάστημα ανάμεσα στην παρουσίαση και την ανάκληση του ερεθίσματος.

Ο χώρος αποθήκευσης της μακρόχρονης μνήμης είναι απεριόριστος και εκεί γίνεται η μόνιμη αποθήκευση των δεδομένων. Ωστόσο, είναι σημαντικό να τονιστεί πως εξίσου σημαντικό είναι και σε αυτό το σημείο να γίνει επεξεργασία των δεδομένων με

σκοπό να απαλλαχθούν από περιττές λεπτομέρειες και να οργανωθούν σε κατάλληλα νοητικά σχήματα (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου & Μπότσας, 2004). Οι μαθητές είναι πιθανό να αντιμετωπίζουν μνημονικές δυσκολίες και στην μακρόχρονη μνήμη που μπορεί να προέρχονται από την χρήση του φωνολογικού κώδικα με μη αποτελεσματικό τρόπο, τις φτωχές στρατηγικές οργάνωσης και επεξεργασίας, το χαμηλό γνωστικό επίπεδο που εμποδίζει την ενσωμάτωση γνώσεων στις ήδη υπάρχουσες. Επιπλέον, το γεγονός πως χρησιμοποιούν τις λιγότερο αποτελεσματικές μεθόδους οδηγεί σε μία κατάσταση αποτυχίας ανάκλησης από την μακρόχρονη μνήμη, παρά την ύπαρξη επιτυχημένων μεθόδων (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Το τρίτο είδος μνήμης είναι η εργαζόμενη μνήμη που θεωρείται το πιο δυναμικό είδος. Δίνει την δυνατότητα στο άτομο να κρατά ενεργό ένα μικρό μέρος της πληροφορίας, ενώ ταυτόχρονα εκτελεί και άλλες διεργασίες (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Οι παράγοντες που έχουν ενοχοποιηθεί για προβλήματα στην μνήμη εργασίας είναι η έλλειψη σωστής κωδικοποίησης, τα μειωμένα κίνητρα που διαθέτουν οι μαθητές, αλλά και η αποτυχία χρήσης κατάλληλων φωνολογικών αναπαραστάσεων (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Σύμφωνα, μάλιστα, με την Πολυχρόνη (2011), η βελτίωση στην ανάκληση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες είναι μικρότερη σε σύγκριση με τους τυπικούς αναγνώστες έπειτα από επανάληψη. Από την άλλη πλευρά, δεν εμφανίζουν απώλεια λεκτικών πληροφοριών, μιας και οι επιδόσεις τους σε δοκιμασίες αναγνώρισης είναι στα ίδια επίπεδα με τις επιδόσεις των τυπικών αναγνωστών.

Γ) Η προσοχή και συγκέντρωση περιλαμβάνει τα στοιχεία της εστίασης και της κατανόησης των χαρακτηριστικών μιας πληροφορίας παραβλέποντας στοιχεία που είναι άσχετα ή δευτερεύοντα, διεργασία που ονομάζεται επιλεκτική προσοχή, ενώ το στοιχείο της διατήρησης της προσοχής αναφέρεται στην διατηρούμενη προσοχή (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Οι μαθητές με ΕΜΔ έχουν ως κύριο χαρακτηριστικό να διασπώνται τόσο εύκολα, σε σημείο που ενδέχεται να θεωρηθούν ότι ανήκουν στην ίδια ομάδα με άτομα με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής με ή χωρίς Παρορμητικότητα, χωρίς όμως να έχουν την ίδια ένταση και αιτιολογία (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Από έρευνες έχει αποδειχθεί πως ένας τυπικός μαθητής μπορεί να συγκεντρωθεί στο 60-80% της διδακτικής ώρας, ενώ μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες για 30-60% (Παντελιάδου & Μπότσας,

2007). Ως αιτίες για τα προβλήματα προσοχής αναφέρονται η αργή επεξεργασία των πληροφοριών με αποτέλεσμα την διάσπαση, η απουσία κατάλληλων στρατηγικών, η απουσία κινήτρων, η αδυναμία για χρήση γλωσσικών ετικετών σε κάθε αντικείμενο, και γενικότερα το παρορμητικό γνωστικό προφίλ που διαθέτουν (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Ελλείμματα στην προσοχή σε συνδυασμό με ελλείμματα στην μνημονική ικανότητα είναι ικανά να οδηγήσουν σε χαμηλή επίδοση στο σχολείο.

Δ) Μεταγνώση είναι η γνώση για τις γνωστικές λειτουργίες του ατόμου, η ενεργητική παρακολούθησή τους από το ίδιο το άτομο, καθώς και οι διορθωτικές ενέργειες στις οποίες προβαίνει όταν αντιμετωπίζει προβλήματα σε αυτές (Τομαράς, 2010). Αναφέρεται στη συνειδητή γνώση που διαθέτει το άτομο για τα γνωστικά φαινόμενα, τις γνωστικές λειτουργίες και τα προϊόντα τους, για τη γνωστική δραστηριότητα στο σύνολό της, τη γνώση, την παρέμβαση, την παρακολούθηση, τη διόρθωση και το συντονισμό των γνωστικών λειτουργιών, των αποτελεσμάτων τους και την επίτευξη μιας λύσης (Πολυχρόνη, 2011). Επιπλέον, αποτελεί την προϋπόθεση για παρέμβαση και καθοδήγηση στις γνωστικές διεργασίες και σχετίζεται και με την επίγνωση του ατόμου για την ικανότητά του να επιλύσει κάποιο πρόβλημα, να μπορεί, δηλαδή, να εντοπίσει τις αδυναμίες και τις ικανότητές του.

Οι γνωστικές στρατηγικές αφορούν γενικούς τρόπους επεξεργασίας των πληροφοριών και χρησιμοποιούνται από τους μαθητές για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. Οι μεταγνωστικές στρατηγικές αναφέρονται στον τρόπο με τον οποίο ο μαθητής επιλέγει, παρακολουθεί και χρησιμοποιεί τις γνωστικές στρατηγικές.

Όσον αφορά τις μεταγνωστικές δεξιότητες, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν προβλήματα στην αναγνώριση των απαιτήσεων ενός έργου, στον αρχικό κατάλληλο σχεδιασμό του, στην επιλογή και εφαρμογή στρατηγικών, στην παρακολούθηση και ρύθμιση της απόδοσης στο έργο, στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων. Συχνά, δεν είναι σε θέση να κατανοήσουν τις απαιτήσεις ενός έργου διότι τις ερμηνεύουν με λανθασμένο τρόπο. Αυτό σημαίνει πως οδηγούνται σε λανθασμένες επιλογές και δεν αξιοποιούν κατάλληλα τις γνωστικές τους πηγές. Η αδυναμία ενός απλού σχεδιασμού δεν επιτρέπει σε αυτούς τους μαθητές να ελέγξουν συνολικά και να παρέμβουν στα σημεία που θα χρειαστεί. Για παράδειγμα, αν θεωρήσουν ότι μια σχολική εργασία είναι πολύ δύσκολη, παραιτούνται εύκολα προκειμένου να αποφύγουν μια αποτυχία, δημιουργώντας βέβαια μια άλλη. Επιπλέον, μερικές φορές, οι μαθητές με

μαθησιακές δυσκολίες αγνοούν εντελώς τις απαιτήσεις ενός έργου με αποτέλεσμα να το επεξεργάζονται με επιφανειακό και τυχαίο τρόπο (Παντελιάδου, 2011).

Οι στρατηγικές αποτελούν σημαντικό στοιχείο της μεταγνώσης. Σύμφωνα με την Παντελιάδου (2011, 59), «με το όρο «στρατηγικές» ορίζουμε όλες τις ειδικές ενέργειες, τεχνικές, μεμονωμένες ή σχέδια δράσης, που βοηθούν το άτομο να ολοκληρώσει ένα γνωστικό έργο». Ένας μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες είναι σε θέση να αντιληφθεί τη σημαντικότητα στη χρήση στρατηγικών (διαδικαστική γνώση), αλλά δε γνωρίζει τον τρόπο και το λόγο χρήσης των συγκεκριμένων στρατηγικών (περιστασιακή γνώση). Επομένως, οι στρατηγικές των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες είναι περιορισμένες και δεν ταιριάζουν στην ηλικία ή τη γνωστική τους εμπειρία. Ωστόσο, ακόμη και αυτές τις στρατηγικές που γνωρίζουν δεν μπορούν να τις χρησιμοποιήσουν ευέλικτα, ώστε να υποστηρίξουν τη γνωστική τους προσπάθεια.

Ένα εξίσου σημαντικό στοιχείο της μεταγνώσης είναι η μεταγνωστική παρακολούθηση, η οποία σχετίζεται με την παρακολούθηση της πορείας μιας γνωστικής λειτουργίας και την ικανότητα του ατόμου να ελέγχει και να ρυθμίζει κατάλληλα την απόδοσή του στο έργο. Τα προβλήματα παρακολούθησης που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες οδηγούν σε αδυναμία επίτευξης του έργου. Μια τέτοια κατάσταση μπορεί να αποτελεί η αδυναμία επίλυσης ενός προβλήματος ή η αποτυχία απομνημόνευσης. Για παράδειγμα, ένας μαθητής μπορεί να μην αντιληφθεί ότι υπάρχει πρόβλημα, να συνεχίσει και να έχει τη λανθασμένη εντύπωση ότι τα πήγε καλά. Ή υπάρχει το ενδεχόμενο να αντιληφθεί ότι κάτι δεν πήγε καλά, να σταματήσει, αλλά μιας και δε διαθέτει κατάλληλες διορθωτικές στρατηγικές αντιμετώπισης, είτε παραιτείται από το έργο είτε συνεχίζει χωρίς να επεξεργαστεί το πρόβλημα. Τέλος, υπάρχει περίπτωση ο μαθητής να αντιληφθεί το πρόβλημα που προκύπτει, να προσπαθήσει να το αντιμετωπίσει χωρίς ωστόσο να επιλέξει τις σωστές στρατηγικές διόρθωσης, παρόλο που τις κατέχει (Παντελιάδου, 2011).

Στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του γνωστικού έργου, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δεν αξιολογούν τους στόχους που είχαν θέσει στην αρχή αλλά τροποποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας, δεν βγάζουν συμπεράσματα σε σχέση με το τι πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του έργου, δεν ελέγχουν αν οι πληροφορίες που αποκτήθηκαν είναι σημαντικές κι ολοκληρωμένες. Το γεγονός αυτό υφίσταται διότι ο αρχικός τους στόχος ήταν η ολοκλήρωση του γνωστικού έργου χωρίς τη

βαθύτερη επεξεργασία του. Συνεπώς, ούτε αποκτούν νέα μεταγνωστική γνώση, ούτε βελτιώνουν τις μεταγνωστικές δεξιότητες που ήδη διαθέτουν.

Η μεταγνώση έχει μεγάλη σημασία για την αποτελεσματικότητα της μάθησης. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που δεν κατέχουν τις γνωστικές λειτουργίες που προαναφέρθηκαν, ούτε γνωρίζουν τις διαδικασίες ρύθμισής τους, δεν είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν διαφορετικές στρατηγικές για την κατανόηση κειμένου ή κάποιας άλλης πηγής πληροφοριών. Έτσι, η μάθηση γίνεται δύσκολη, καθώς τα πιο πολλά σχολικά μαθήματα βασίζονται στην ανάγνωση.

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αποδίδουν τη σχολική τους αποτυχία στη μειωμένη ικανότητα που έχουν παρά στην ανεπαρκή τους προσπάθεια. Επιπλέον, τα παιδιά αυτά βιώνουν περισσότερα αρνητικά και λιγότερα θετικά συναισθήματα σε σχέση με τους συνομηλίκους τους (Παντελιάδου, 2011). Οι παράγοντες συναισθηματικής εξέλιξης που συνδέονται με τις μαθησιακές δυσκολίες και αφορούν παιδιά και εφήβους είναι το άγχος, η μειωμένη αυτοαντίληψη και η χαμηλή αυτοεκτίμηση.

Οι τυπικοί αναγνώστες είναι ιδιαίτερα ενεργοί κατά την αναγνωστική διαδικασία, χρησιμοποιώντας στρατηγικές πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση ενός κειμένου. Για παράδειγμα, πριν από την ανάγνωση, είναι σε θέση να αξιολογήσουν τις απαιτήσεις του αναγνωστικού έργου (βαθμός δυσκολίας, δομή και μήκος κειμένου) και να σχεδιάσουν την προσέγγιση που θα ακολουθήσουν. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, εστιάζουν σε σημαντικές πληροφορίες και παραβλέπουν τις λιγότερο σημαντικές. Ακόμη, προσαρμόζουν τον ρυθμό της ανάγνωσης στη δυσκολία του έργου, επιβραδύνουν το ρυθμό μέχρι να αποκατασταθεί η κατανόηση. Έπειτα, ξαναδιαβάζουν την παράγραφο, προχωρώντας σε νοητικές αναπαραστάσεις και κρατώντας σημειώσεις σε ορισμένα σημεία του κειμένου, τις οποίες πρέπει να συγκρατήσουν στη μνήμη τους και να ανακαλέσουν αργότερα. Μετά την ανάγνωση, υπάρχει το ενδεχόμενο να χρειαστεί να διαβάσουν ξανά συγκεκριμένα μέρη του κειμένου, να σχεδιάσουν ένα διάγραμμα ή εννοιολογικό χάρτη με πληροφορίες από το κείμενο και να αξιολογήσουν τη χρησιμότητα και το σκοπό του κειμένου. Σε τελικό στάδιο, οι αναγνώστες είναι σε θέση να εξάγουν συμπεράσματα σχετικά με το κείμενο (Πολυχρόνη, 2011).

Με τις στρατηγικές αυτές ένας μαθητής είναι σε θέση να προχωρήσει σε βαθύτερη επεξεργασία του κειμένου, κατανόηση και συγκράτηση των δεδομένων στη μακρόχρονη μνήμη. Με αυτόν τον τρόπο αυξάνεται και η αποτελεσματικότητα στη μελέτη. Ο μαθητής

με μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύεται να γενικεύσει τις στρατηγικές σε άλλα μαθησιακά περιβάλλοντα.

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, εκτός από ελλείμματα σε γραφή και ανάγνωση, εμφανίζουν μεταγνωστικά ελλείμματα και υστερούν στην πρόσβαση και χρήση στρατηγικών αυτορρύθμισης. Εμφανίζουν ελλείμματα στις μαθησιακές στρατηγικές, τις οποίες χρησιμοποιούν για επεξεργασία, συγκράτηση και μάθηση των πληροφοριών. Επιπρόσθετα, διαπιστώνονται ελλείμματα στις δεξιότητες οργάνωσης και μελέτης, αλλά και δυσκολίες συγκέντρωσης και προσοχής (Πολυχρόνη, 2011).

Ε) Το κίνητρο των παιδιών με ΜΔ δεν επηρεάζεται μόνο από την αποτυχία ή επιτυχία τους, αλλά και άλλους παράγοντες, όπως είναι ο προσδιορισμός των αιτιών που προκαλούν την επιτυχία ή την αποτυχία, και η αυτό-αποτελεσματικότητα (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου & Μπότσας, 2004). Ένα γεγονός που παρατηρείται είναι πως τα παιδιά με αυτή την διαταραχή παρουσιάζουν μια παθητικότητα και μια πεποίθηση πως η χαμηλή τους ικανότητα είναι υπεύθυνη για την αποτυχία, και η ευκολία του έργου ή η τύχη για την επιτυχία τους (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Έτσι δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος σύμφωνα με τον οποίο η συνεχόμενη αποτυχία που βιώνουν οδηγεί στην άποψη τους ότι δεν είναι ικανοί να πετύχουν, μια κατάσταση που δημιουργεί αποφυγή σκληρής προσπάθειας και επιπλέον αποτυχίες. Η αρχική πεποίθηση τους ενισχύεται και συναισθήματα αναξιοτήτας κυριαρχούν. Άλλα χαρακτηριστικά της έλλειψης κινήτρων είναι το μειωμένο ενδιαφέρον για σχολικές εργασίες και για ενεργητική μάθηση και άρνηση καταβολής προσπάθειας για την επίτευξη τους. Η εξάρτηση από άλλα άτομα και η μαθημένη αβοηθησία, δηλαδή η άποψη ότι δεν είναι ικανά να μάθουν ή να επιτύχουν είναι παρόντα (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου & Μπότσας, 2004). Η αυτό-εικόνα αυτών των ατόμων είναι επηρεασμένη και οι στόχοι για καλύτερες επιδόσεις ανύπαρκτοι.

Στ) Τα προβλήματα συμπεριφοράς, όπως η επιθετικότητα, η απόσυρση, εσωστρέφεια και το άγχος, μπορεί να μην αποτελούν κλινικό χαρακτηριστικό των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών, αλλά είναι μια σημαντική απόρροια της συνεχόμενης αποτυχίας που βιώνουν εντός της σχολικής τάξης (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Η αδυναμία εγκαθίδρυσης μιας θέσης μέσα στην τάξη, λόγω των δυσκολιών, έχει ως αποτέλεσμα την φτωχή αλληλεπίδραση τόσο με τους συνομηλίκους, όσο με τους εκπαιδευτικούς, αλλά και την εμφάνιση μια ακατάλληλης συμπεριφοράς και διάσπασης της προσοχής (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου & Μπότσας, 2004).

Z) Η κοινωνική εξέλιξη των παιδιών με Μαθησιακές δυσκολίες δεν θα μπορούσε να μείνει ανέπαφη. Οι παράγοντες που πρέπει να εξετάζονται σχετικά με αυτόν τον τομέα αφορούν τόσο την κοινωνική αποδοχή αυτών των παιδιών από τους συνομήλικους, όσο και την συμπεριφορά που επιδεικνύουν και τις κοινωνικές τους δεξιότητες γενικότερα. Σημαντικό ρόλο παίζει, επίσης, το πώς αυτά τα παιδιά προσλαμβάνουν και ερμηνεύουν τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος, και κατά συνέπεια αν γνωρίζουν ποια είναι η κατάλληλη συμπεριφορά που αρμόζει στην εκάστοτε περίπτωση (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Συνοπτικά, τα άτομα με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες:

- έχουν περιορισμένη χωρητικότητα στη βραχύχρονη μνήμη
- πραγματοποιούν χαμηλές επιδόσεις σε έργα που απαιτούν γλωσσική επεξεργασία, κυρίως σε περιπτώσεις που το χρονικό διάστημα μεταξύ παρουσίασης του ερεθίσματος και ανάκλησης είναι μεγάλο
- συγκρατούν πληροφορίες που προσλαμβάνουν σε αρχικά στάδια επεξεργασίας (γραφημικά στοιχεία), αλλά όχι το εννοιολογικό τους περιεχόμενο
- παρουσιάζουν μειωμένη ικανότητα ανάκλησης (είτε άμεση, είτε καθυστερημένη)
- δυσκολεύονται στην καταγραφή και την κωδικοποίηση των πληροφοριών που προσλαμβάνουν
- αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη χρήση στρατηγικών εσωτερικής επανάληψης και οργάνωσης πληροφοριών
- έχουν δυσκολία στην αναζήτηση της λεκτικής πληροφορίας

2.9. Ταξινόμηση και διαγνωστικά κριτήρια ΕΜΔ

Σύμφωνα με το DSM-IV (Γκοτζαμάνης, 2004, 53-55), οι κατηγορίες στις οποίες ταξινομούνται οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες είναι (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006, 267):

- Η διαταραχή της ανάγνωσης
- Η διαταραχή των μαθηματικών
- Η διαταραχή της γραπτής έκφρασης
- Μαθησιακή διαταραχή μη προσδιορισμένη αλλιώς

Τα διαγνωστικά κριτήρια για την διαταραχή της ανάγνωσης, των μαθηματικών και της γραπτής έκφρασης παρουσιάζονται κάτω από μια ενιαία βάση, καθώς τα βασικά τους

κριτήρια είναι παρόμοια. Συνεπώς, τα διαγνωστικά κριτήρια είναι τα εξής (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006, 267 ; Γκοτζαμάνης, 2004, 53-55):

A) Η επίδοση στην ανάγνωση/ η μαθηματική δεξιότητα/ οι δεξιότητες της γραφής, μετρούμενες με ατομικά χορηγούμενες σταθμισμένες δοκιμασίες είναι σημαντικά κάτω από το αναμενόμενο, δεδομένων της χρονολογικής ηλικίας του ατόμου, της μετρηθείσας νοημοσύνης και της εκπαίδευσης που αντιστοιχεί στην ηλικία.

B) Η διαταραχή στο κριτήριο A παρεμποδίζει σημαντικά τη σχολική επίδοση ή δραστηριότητες της καθημερινής ζωής που απαιτούν αναγνωστικές δεξιότητες/ μαθηματική ικανότητα/ σύνθεση γραπτών κειμένων.

Γ) Αν υπάρχει αισθητηριακό έλλειμμα, οι αναγνωστικές δυσκολίες/ οι δυσκολίες στη μαθηματική ικανότητα/ οι δυσκολίες στις δεξιότητες γραφής, είναι μεγαλύτερες από αυτές που συνήθως το συνοδεύουν.

Οι μαθησιακές δυσκολίες, σύμφωνα με το ICD-10 (World Health Organization, 1992, 292) ταξινομούνται ως «Ειδικές αναπτυξιακές διαταραχές των σχολικών ικανοτήτων». Οι κατηγορίες στις οποίες χωρίζονται είναι (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006, 267-268):

- Ειδική διαταραχή της ανάγνωσης
- Ειδική διαταραχή του συλλαβισμού
- Ειδική διαταραχή των αριθμητικών ικανοτήτων
- Μικτή διαταραχή των σχολικών ικανοτήτων
- Άλλες αναπτυξιακές διαταραχές των σχολικών ικανοτήτων
- Αναπτυξιακή διαταραχή των σχολικών ικανοτήτων, μη καθοριζόμενη

2.10.Διάγνωση ΕΜΔ

Εξίσου μεγάλης σπουδαιότητας για την διαταραχή που εξετάζουμε είναι η διαδικασία της αξιολόγησης. Όταν υπάρχει η υποψία σε ένα παιδί για μαθησιακές δυσκολίες ο παιδίατρος είναι αυτός που θα αποκλείσει άλλες ιατρικές αιτίες που εμποδίζουν την διαδικασία της μάθησης, και θα το παραπέμψει για επιπλέον και πιο ενδελεχή εκτίμηση (American Academy of Pediatrics, 2009). Αρχικά, πρέπει να τονιστεί η διαφορά που εντοπίζεται ανάμεσα στην διδακτική αξιολόγηση και την διαγνωστική εκτίμηση που προέρχεται από τα διάφορα κέντρα διάγνωσης. Όταν αναφερόμαστε στην διδακτική αξιολόγηση μιλάμε για μία διαδικασία που αποτελεί μέρος της γενικότερης

διδασκαλίας (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007). Τα δεδομένα και οι πληροφορίες που μπορεί να συλλέξει ένας εκπαιδευτικός τυχαία και αποσπασματικά δεν μπορούν να αποτελέσουν κατάλληλα και επαρκή στοιχεία για τον σχεδιασμό της διδασκαλίας των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007). Συνεπώς, σύμφωνα με την διδακτική αξιολόγηση η μαθησιακή συμπεριφορά του παιδιού παρατηρείται με ενδεδειγμένο τρόπο, αξιολογούνται οι δυνατότητες και αδυναμίες του μαθητή και λαμβάνονται αποφάσεις για την μέθοδο, το περιεχόμενο και τα υλικά της διδασκαλίας που θα εφαρμοστεί (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007).

Από την άλλη, πρέπει να αναφερθεί η διαδικασία της διαγνωστικής εκτίμησης που αποτελεί ένα καθοριστικό και σημαντικό κομμάτι του προσδιορισμού και της διάγνωσης των μαθησιακών δυσκολιών. Πάνω σε αυτή θα στηριχθούν αποφάσεις σχετικές με την πορεία του παιδιού καθ' όλη την διάρκεια της ζωής του. Μια διεπιστημονική ομάδα, που συνήθως αποτελείται από εκπαιδευτικούς, ψυχολόγους, παιδοψυχίατρους, κοινωνικούς λειτουργούς, λογοθεραπευτές και φυσικοθεραπευτές, είναι αυτή που συντάσσει την διαγνωστική εκτίμηση (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007). Οφείλει να είναι αντικειμενική και αμετάβλητη και να οδηγεί σε ακριβή και αξιόπιστα αποτελέσματα (Πόρποδας, 2003). Στην αξιολόγηση περιλαμβάνονται η έκταση και ο τύπος των δυσκολιών του παιδιού στην προσπάθεια του να αποκτήσει γνώσεις, η δομή της ειδικής εκπαιδευτικής διαδικασίας που προτείνεται, αλλά και το Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (Ε.Ε.Π) του μαθητή με τις αλλαγές που πρέπει να γίνουν, έτσι ώστε να επιτευχθεί η καλύτερη εκπαίδευση του (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007). Προϋπόθεση για μια σωστή και αποτελεσματική διαγνωστική αξιολόγηση είναι η συνεργασία των γονέων και των παιδιών, ο σεβασμός της προσωπικότητας και της διαφορετικότητας του κάθε παιδιού και η γνώση πως αξιολογούνται οι ανάγκες του παιδιού για την δεδομένη χρονική στιγμή (Πόρποδας, 2003). Μία πλήρης αξιολόγηση περιλαμβάνει το ατομικό και ιατρικό ιστορικό, την οικογενειακή κατάσταση του παιδιού, την παρούσα κατάσταση του, την εκτίμηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του και των γνωστικών δυνατοτήτων του, την άποψη των εκπαιδευτικών και των γονέων για την κατάσταση του, την εκτίμηση της επίδοσης και της μαθησιακής συμπεριφοράς του μαθητή με ψυχομετρικές και μαθησιακές δοκιμασίες, και τέλος το συμπέρασμα της διάγνωσης που θα αποτελέσει θεμελιώδη λίθο για την οργάνωση της παρέμβασης (Τομαράς, 2010 ; Πόρποδας, 2003).

Καταληκτικά μια ολοκληρωμένη διάγνωση πρέπει να οδηγεί σε αναπλαισίωση-αναδιατύπωση, την δυναμική σύνδεση όλων των ατόμων και των σχέσεων που εμπλέκονται μέσω της αναδιατύπωσης των πληροφοριών που συγκεντρώθηκαν από την αξιολόγηση (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007). Η επόμενη διαδικασία στην οποία οδηγεί είναι η παρέμβαση-αντιμετώπιση, σύμφωνα με την οποία παρουσιάζονται οι στόχοι που πρέπει να επιτευχθούν μέσω της παρέμβασης και οι περιοχές που χρειάζονται στήριξη, ανάλογα με την κάθε περίπτωση (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007). Συνοπτικά, για την καλύτερη διάγνωση και κατά συνέπεια για την καλύτερη αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών πρέπει να εφαρμόζεται ένας συνδυασμός των δύο διαδικασιών αξιολόγησης, που ως απώτερο σκοπό θα έχουν το συμφέρον του μαθητή. Ωστόσο, αυτό το έργο κρίνεται δύσκολο και περίπλοκο, λόγω της ύπαρξης ποικίλων μεθόδων, κριτηρίων και εργαλείων που χρησιμοποιούνται.

2.11.Μέσα διαγνωστικής διαδικασίας

Τα μέσα που είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθούν από τους κατάλληλους επαγγελματίες και εκπαιδευτικούς για την διεκπεραίωση της αξιολόγησης ταξινομούνται σε άτυπα και τυπικά τεστ. Τυπικά μέσα αξιολόγησης θεωρούνται αυτά που είναι σταθμισμένα και αποτελούνται από νόρμες επιδόσεων (Πόρποδας, 2003). Δηλαδή, οι επιδόσεις ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος συγκρίνονται με τις επιδόσεις του εκάστοτε μαθητή ίδιας ηλικίας που αξιολογείται (Πόρποδας, 2003). Ένα μειονέκτημα αυτών των τεστ είναι πως δεν λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαιτερότητες και τα ατομικά χαρακτηριστικά του κάθε ατόμου, όπως οι διάφορες εμπειρίες, συνήθειες, αξίες, ήθη και έθιμα (Πόρποδας, 2003). Με σκοπό να αντισταθμιστεί αυτό το μειονέκτημα προτείνεται από τους McLoughlin & Lewis (1994) να χρησιμοποιούνται τεστ που υπολογίζουν το πολιτισμικό περιβάλλον του παιδιού, διαφορετικές νόρμες για τις μειονότητες και άτυπα τεστ αξιολόγησης. Ένας άλλος πολύ σημαντικός τρόπος αξιολόγησης είναι τα άτυπα τεστ με πολύ βασικά πλεονεκτήματα. Ένα από αυτά είναι ο εύκολος τρόπος σύνταξης τους, δεν προκαλούν άγχος στα παιδιά λόγω της ανεπισημότητας τους και μπορούν να χορηγούνται συχνά (Πόρποδας, 2003). Παρ' όλα αυτά, τα άτομα που τα χορηγούν πρέπει να διαθέτουν τις κατάλληλες γνώσεις, εκπαίδευση και εμπειρία για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων τους (Πόρποδας, 2003).

Βασικό ρόλο στην διαδικασία της διάγνωσης διαδραματίζει και η ψυχολογική διαγνωστική αξιολόγηση που πραγματοποιείται από εξειδικευμένους ψυχολόγους.

Περιλαμβάνει στοιχεία του παιδιού που αφορούν την ψυχολογική του κατάσταση και που πιθανόν αλληλεπιδρούν με τις μαθησιακές δυσκολίες, όπως η μνήμη, η αντίληψη, η σκέψη, η γλώσσα, η προσοχή, η προσωπικότητα κ.ά. (Πόρποδας, 2003). Η παραπομπή του μαθητή για αυτή την εξέταση μπορεί να γίνει είτε από τον δάσκαλο, είτε από τους ίδιους τους γονείς. Μέσα που χρησιμοποιούνται είναι κυρίως σταθμισμένα τεστ για την διεξαγωγή όσο γίνεται πιο έγκυρων αποτελεσμάτων, αλλά και η συνέντευξη του παιδιού και των γονέων (Πόρποδας, 2003). Τέλος, συντάσσεται μια έκθεση από τον ψυχολόγο που πραγματοποίησε την αξιολόγηση, στην οποία περιλαμβάνεται η ειδική και γενική κατάσταση του παιδιού και το επίπεδο στο οποίο βρίσκονται οι δεξιότητες που εξετάστηκαν (Πόρποδας, 2003).

Ένα άλλο μέσο, το οποίο αναφέρθηκε προηγουμένως, είναι το ιστορικό του παιδιού και των γονέων που περιλαμβάνει τυπικά και άτυπα κριτήρια σε μια ποικιλία πλαισίων για την συλλογή πολλών πληροφοριών (Τζουριάδου, 2011). Αυτές οι πληροφορίες μπορεί να συλλεχθούν μέσω συνέντευξης, ιατρικού βιβλιαρίου, αρχείων του σχολείου και βαθμολογίας (Τζουριάδου, 2011). Οι συνεντεύξεις αποτελούνται από ερωτήσεις που απευθύνονται στο παιδί, στους γονείς, τους δασκάλους και σε άλλα κοντινά πρόσωπα και έχουν ένα συγκεκριμένο σκοπό, να αντλήσουν πληροφορίες (Τζουριάδου, 2011). Επειδή πρόκειται για ευαίσθητα προσωπικά δεδομένα του παιδιού και της οικογένειάς του, πρέπει να δίνεται συναίνεση, να τηρείται η δεοντολογία και να γίνεται από τους κατάλληλους επαγγελματίες.

Προβλήματα νοητικού επιπέδου καλό θα ήταν να αποκλειστούν, μέσω της αξιολόγησης του νοητικού δυναμικού και της χορήγησης ψυχομετρικών κριτηρίων, χωρίς όμως να επηρεάζουν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Κύριος σκοπός αυτής της αξιολόγησης είναι συλλέξουμε δεδομένα που αφορούν συγκεκριμένες δεξιότητες και ικανότητες, που στο μέλλον μπορεί να παίξουν σημαντικό ρόλο σε συνδυασμό με άλλα ευρήματα (Τζουριάδου, 2011). Πολύ σημαντικές πληροφορίες για τις μαθησιακές δυσκολίες, την μνήμη, την προσοχή, την επεξεργασία δεδομένων, τις χρονικές αλληλουχίες, την ανάκληση μας δίνουν οι υποδοκίμασιες και συγκεκριμένα κριτήρια νοημοσύνης (Τζουριάδου, 2011). Παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν την νοημοσύνη είναι η οικογένεια, κληρονομικότητα, η κοινωνικο-οικονομική κατάσταση, η προσωπικότητα κ.ά. (Τζουριάδου, 2011).

Συνοψίζοντας, πρέπει να αναλογιστούμε πως η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία μεγάλης σοβαρότητας και σημαντικότητας, καθώς με βάση αυτή κρίνουμε και παίρνουμε

αποφάσεις σχετικά με το μέλλον του παιδιού που αξιολογείται. Για αυτό το λόγο, οι αρμόδιοι πρέπει να διαθέτουν την κατάλληλη ευαισθησία, γνώσεις και δεοντολογία, που αποτελούν τις βασικές αρχές (Πόρποδας, 2003). Ο σεβασμός της προσωπικότητας του εξεταζόμενου, η προστασία των πληροφοριών που τον αφορούν και η γνώση πως όλα γίνονται μόνο για το συμφέρον του παιδιού είναι κάποιες επιπλέον βασικές αρχές της αξιολογικής διαδικασίας (Πόρποδας, 2003). Όσον αφορά τον εξεταζόμενο, έχει το δικαίωμα να ενημερώνεται για αυτό που θα ακολουθήσει έτσι ώστε να είναι κατάλληλα προετοιμασμένος (Πόρποδας, 2003). Η αξιολόγηση πρέπει να γίνεται σε χώρο όπου ο εξεταζόμενος δεν θα νιώθει άβολα και εκτεθειμένος μπροστά σε άλλα πρόσωπα (Πόρποδας, 2003). Προκειμένου να διεξαχθούν αξιόπιστα αποτελέσματα που θα βοηθήσουν στην οργάνωση της αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών, οφείλουμε να είμαστε προσεκτικοί και να τηρούμε στον μέγιστο βαθμό τους κανόνες και τις αρχές που διέπουν μια τόσο κρίσιμη διαδικασία (Πόρποδας, 2003).

2.12.Είδη ΕΜΔ

Είναι γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες έχουν γνωρίσει εξαιρετικό ενδιαφέρον. Ο αριθμός των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες υπερβαίνει τον αριθμό των παιδιών με εγκεφαλικές δυσλειτουργίες, επιληψία, νοητική υστέρηση (Μήτσιου - Δακτύλα, 2008). Περίπου 1 στα 3 παιδιά αντιμετωπίζουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως είναι η δυσλεξία, η δυσγραφία, η δυσαναγνωσία και η δυσαριθμησία.

2.12.1.Δυσκολίες στην Ανάγνωση/Δυσαναγνωσία

Μία από τις κατηγορίες των Ειδικών Μαθησιακών δυσκολιών είναι η ειδική μαθησιακή δυσκολία στην ανάγνωση, που εμφανίζεται σε μεγάλη συχνότητα, ήδη από τα πρώτα στάδια του σχολείου. Για να τεθεί η διάγνωση της συγκεκριμένης κατηγορίας πρέπει η επίδοση του μαθητή στην ανάγνωση να είναι σημαντικά χαμηλότερη συγκριτικά με την χρονολογική ηλικία, την εκπαίδευση και το νοητικό δυναμικό του (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010). Η σχολική επίδοση και άλλες δραστηριότητες που απαιτούν τον μηχανισμό της ανάγνωσης επηρεάζονται (Τρίγκα - Μερτίκα, 2010). Σύμφωνα με την θεωρία του Samuel Orton που δημοσιεύτηκε το 1937 η δυσκολία στην ανάγνωση οφειλόταν στην καθυστέρηση της πλαγίωσης (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Η νοητική υστέρηση, τα συναισθηματικά προβλήματα, η οπτική, ακουστική και κινητική ανεπάρκεια, και οποιαδήποτε μορφή μειονεξίας δεν προκαλούν αυτού του είδους διαταραχής (Τρίγκα -

Μερτικά, 2010). Για να μπορέσουμε να κατανοήσουμε την διαταραχή της ανάγνωσης πρέπει να κατανοήσουμε, αρχικά, την σχέση ανάμεσα στα γράμματα-γραφήματα και στους ήχους-φωνήματα της γλώσσας και το γεγονός πως αυτή η σχέση αποτελεί το θεμέλιο λίθο του μηχανισμού ανάγνωσης (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Το παιδί απαιτείται να καταβάλλει μεγάλη προσπάθεια, καθώς πρόκειται για μία αρκετά περίπλοκη διαδικασία (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006), συναντάται συχνότερα στα αγόρια και σε όλους του πολιτισμούς που διαθέτουν γραπτή γλώσσα (Τρίγκα - Μερτικά, 2010).

Ένας τυπικός αναγνώστης ακολουθεί κάποια συγκεκριμένα βήματα για να διεξαχθεί η διαδικασία της ανάγνωσης ξεκινώντας με την εστίαση της προσοχής του στα γράμματα και ελέγχοντας τις κινήσεις των ματιών στο κείμενο, ενώ στη συνέχεια γίνεται η αντιστοίχιση του γραφήματος και του φωνήματος. Το περιεχόμενο των λέξεων και οι γραμματικοί κανόνες κατανοούνται και με βάση αυτά δημιουργούνται νέες ιδέες. Οι νέες ιδέες που έχουν δημιουργηθεί συγκρίνονται με αυτές που υπάρχουν ήδη στην μνήμη και στο τέλος αποθηκεύονται και αυτές (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006,).

Τα βασικά χαρακτηριστικά που εντοπίζονται στους μαθητές με δυσαναγνωσία είναι η ανάγνωση με αργό και συλλαβιστό τρόπο, η μειωμένη έκφραση και προσωδία. Επιπλέον προβλήματα που εντοπίζονται είναι οι αλλοιώσεις, οι αντικαταστάσεις, οι παραλείψεις, η αδυναμία διάκρισης ανάμεσα στις λέξεις, δυσκολία στην διαδοχή τους και στην ακουστικό-οπτική απαρτίωση τους (Τρίγκα - Μερτικά, 2010), είτε διαβάξει φωναχτά είτε από μέσα του (Τρίγκα-Μερτικά, 2010). Μερικά παραδείγματα αυτών των δυσκολιών είναι οι καθρεπτισμοί (σ/δ, 3/ε), οι αντιμεταθέσεις (σταυρός/στραβός, αργός/αγρός), οι αναστροφές (μ/η), και οι παραλείψεις (σύνεση/σύνθεση, πέρα/πέτρα) (Τρίγκα - Μερτικά, 2010).

Γενικότερα, στις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες της ανάγνωσης παρατηρούμε οι μαθητές να παρουσιάζουν ελλείμματα στους τομείς της αποκωδικοποίησης, της ευχέρειας και της κατανόησης. Όσον αφορά την αποκωδικοποίηση πρόκειται για μία διαδικασία αναγνώρισης και χειρισμού του αλφαβητικού κώδικα. Το 1/3 των λέξεων αποκωδικοποιείται επιτυχώς συγκριτικά με τους τυπικούς συνομήλικους (Παντελιάδου & Αργυρόπουλος, 2011). Για την αποκωδικοποίηση ακόμη και απλών λέξεων τα παιδιά πρέπει να καταβάλλουν σημαντική προσπάθεια, κάτι που τους αποσπά από το νόημα μιας πρότασης ή ενός κειμένου και την κατανόηση τους (Τρίγκα - Μερτικά, 2010). Στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση η ανάγνωση, η επεξεργασία και η κατανόηση μακροσκελών κειμένων και δυσνόητων όρων και εννοιών δυσχεραίνεται λόγω της φτωχής

αποκωδικοποίησης, γεγονός που οδηγεί στην μεγιστοποίηση του χάσματος των γνώσεων που προϋπάρχει ήδη από τα χρόνια του δημοτικού (Παντελιάδου, 2011).

Η ευχέρεια ανάγνωσης λέξεων ή κειμένου χαρακτηρίζεται από ακρίβεια, έκφραση, σωστή προσωδία, γρήγορη ταχύτητα, ομαλότητα, σχεδόν μηδενική προσπάθεια και χωρίς διαρκή επικέντρωση στην αποκωδικοποίηση (Παντελιάδου, 2011). Η ικανότητα για γρήγορη επεξεργασία λέξεων ή προτάσεων οδηγεί και σε ευχέρεια (Παντελιάδου, 2011). Από πολλούς ερευνητές θεωρείται βασικός παράγοντας για την αξιολόγηση των αναγνωστικών ικανοτήτων (Πολυχρόνη, 2011), αλλά και παράγοντας που επηρεάζει την κατανόηση (Παντελιάδου & Αργυρόπουλος, 2011). Συνεπώς, ο τομέας της ευχέρειας είναι αλληλένδετος με τον τομέα της κατανόησης, χωρίς, ωστόσο, να είναι το βασικό έλλειμμα ενός μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες (Πολυχρόνη, 2011).

Στοιχεία που συνιστούν μια επιτυχημένη κατανόηση είναι η γλώσσα, η ακουστική κατανόηση, η μνήμη εργασίας, η γνώση υπόβαθρου και το πλούσιο λεξιλόγιο (Παντελιάδου & Αργυρόπουλος, 2011). Πιο συγκεκριμένα, η περιορισμένη μεταγνώση ενός αναγνώστη είναι δυνατό να εμποδίσει την μετατροπή της κυριολεκτικής κατανόησης σε συμπερασματική (Παντελιάδου & Αργυρόπουλος, 2011). Επιπρόσθετα, χαρακτηριστικά ενός κειμένου, όπως οι τίτλοι, τα έντονα στοιχεία ή τα κεφαλαία γράμματα, και η εξοικείωση με αυτά φαίνεται να συνδέεται με την κατανόηση. Ένας καλός αναγνώστης έχει την δυνατότητα να εκμαιεύσει πληροφορίες από τον τίτλο ενός κειμένου, ενώ αντίθετα ένας λιγότερο καλός δεν αναγνωρίζει με ευκολία τα στοιχεία αυτά που θα μπορούσαν να συμβάλλουν σε μια πιο ολοκληρωμένη νοηματική αναπαράσταση (Πολυχρόνη, 2011). Παρ' όλα αυτά, είναι πιθανό προβλήματα στην αποκωδικοποίηση να μην είναι αυτά που θα οδηγήσουν σε μια ελλιπή κατανόηση (Παντελιάδου, 2011).

2.12.2.Δυσκολίες στα Μαθηματικά/Δυσαριθμησία

Τα μαθηματικά είναι ένα γνωστικό αντικείμενο με μεγάλη πολυπλοκότητα που εμπεριέχει την γλώσσα, τον χώρο και την ποσότητα και την χρήση σύνθετων δεξιοτήτων (Πολυχρόνη, 2011). Πρόκειται για μία διαταραχή που επηρεάζει την ικανότητα του ατόμου να αναπτύσσει ομαλά τις αριθμητικές του ικανότητες (Aster & Shalev, 2007). Για να διαγνωστεί ένας μαθητής με ειδική μαθησιακή δυσκολία των μαθηματικών πρέπει η μαθηματική ικανότητα να είναι σημαντικά χαμηλότερη από αυτήν που αναμένεται, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται η σχολική δραστηριότητα ή άλλες δραστηριότητες που απαιτούν μαθηματικές ικανότητες (Τρίγκα - Μερτίκα, 2010). Σύμφωνα με το ICD-10, οι

φυσιολογικές δεξιότητες στην ανάγνωση και τον συλλαβισμό αποτελούν βασική προϋπόθεση (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Ωστόσο, σύμφωνα με έρευνες αναφέρεται πως η δυσαριθμησία είναι δυνατό να οφείλεται και σε ελλείμματα στον φωνολογικό και λεκτικό τομέα, τα οποία είναι χαρακτηριστικά της δυσλεξίας (Landerl, Fussenegger, Moll & Willburger, 2009). Η φτωχή διδασκαλία και η περιβαλλοντική αποστέρηση, σύμφωνα με άλλες πηγές, είναι πιθανό να εμπλέκονται στα αίτια που την προκαλούν (Aster & Shalev, 2007). Μετά την λήξη της πρώτης τάξης του δημοτικού τίθεται η διάγνωση, ενώ αν υπάρχει υψηλό νοητικό δυναμικό είναι πιθανό να καθυστερήσει (Τρίγκα - Μερτίκα, 2010). Μαθητές με τέτοιου είδους δυσκολίες έχουν επίδοση χαμηλότερη κατά δύο τάξεις σε σχέση με τους τυπικούς μαθητές, ενώ στο επίπεδο της πέμπτης τάξης του δημοτικού βρίσκονται οι έφηβοι με δυσαριθμησία (Παντελιάδου, 2011). Με βάση τα γνωστικά ελλείμματα, που όμως δεν έχουν έναν κοινό πυρήνα, οι μαθητές με δυσκολίες στα μαθηματικά χωρίζονται σε πολλές υποομάδες (Παντελιάδου & Αργυρόπουλος, 2011). Το είδος και η συχνότητα χρήσης στρατηγικών για την επίλυση απλών ασκήσεων πρόσθεσης και αφαίρεσης διαφέρει από τους τυπικούς μαθητές και τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Παντελιάδου, 2011).

Τα χαρακτηριστικά που παρατηρούνται σε παιδιά με δυσαριθμησία είναι η γραφή των αριθμών ανάποδα, η ελλιπής αντίληψη της σειριακής θέσης και της απόστασης των αριθμών, η αδυναμία ανάκλησης των βασικών κανόνων και επίλυσης πράξεων με κλάσματα. Επίσης, πρέπει να αναφερθεί πως η αδυναμία στην μνήμη εργασίας οδηγεί σε δυσκολία επίλυσης νοερών πράξεων και πράξεων γραπτά με τις τέσσερις βασικές πράξεις με μεγάλους αριθμούς. Η μετατροπή από μια μεγαλύτερη μονάδα σε μία μικρότερη, η επίλυση εξισώσεων και η εφαρμογή κανόνων είναι περιοχές που χαρακτηρίζονται από ελλείμματα (Πολυχρόνη, 2011).

Σύμφωνα με μελέτες που έχουν διεξαχθεί παιδιά με διαταραχές στην αριθμητική αντιμετωπίζουν ελλείμματα όσον αφορά την έννοια του αριθμού, τα μεταγνωστικά θέματα, στην χρήση στρατηγικών και στην κατασκευή και χρήση γραφημάτων. Ιδιαίτερα η αυτόματη ανάκληση αριθμητικών δεδομένων, η κατανόηση του αριθμητικού προβλήματος, ο εντοπισμός της άσχετης πληροφορίας και του ζητούμενου και η επιλογή της κατάλληλης πρακτικής για την λύση αποτελούν περιοχές που χρειάζονται βελτίωση (Παντελιάδου & Αργυρόπουλος, 2011). Ωστόσο, αυτοί οι μαθητές είναι πιθανό να εμφανίζουν γενικευμένες δυσκολίες στα μαθηματικά, είτε να αντιμετωπίζουν πρόβλημα μόνο σε συγκεκριμένους τομείς του μαθηματικού συλλογισμού (Τρίγκα - Μερτίκα, 2010).

Η ομαδοποίηση αντικειμένων με βάση τα κοινά τους χαρακτηριστικά είναι μία ακόμη δραστηριότητα που είναι δύσκολο να εκτελεσθεί, λόγω των σοβαρών ελλειμμάτων στην οπτική διάκριση και διάκριση μορφής-πλαϊσίου, στην χωρική οργάνωση και στον αφαιρετικό συλλογισμό (Παντελιάδου, 2011).

Σύμφωνα με τον Kosc, η διαταραχή της δυσαριθμησίας χωρίζεται σε έξι βασικές μορφές (Τρίγκα - Μερτίκα, 2010, 130):

1. Η λεκτική που αφορά την αδυναμία κατανόησης και χρήσης μαθηματικών όρων και την λεκτική απόδοση των μαθηματικών σχέσεων.
2. Η πρακτικογνωστική σχετίζεται με την ελλιπή χειρισμό των πραγματικών αντικειμένων και εικόνων σε μαθηματικό επίπεδο.
3. Η λεξιλογική μορφή εκδηλώνεται με την μη αναγνώριση των μαθηματικών συμβόλων.
4. Η γραφολογική μορφή γίνεται φανερή με την αδυναμία των μαθητών για την γραπτή απόδοση των μαθηματικών όρων.
5. Η ιδεογνωστική αφορά στην κατανόηση των μαθηματικών ιδεών και σχέσεων.
6. Η λειτουργική αναφέρεται στην αδυναμία εκτέλεσης των αριθμητικών πράξεων.

Σημαντικό ρόλο κατέχει και η αξιολόγηση στο τομέα της αριθμητικής. Πιο συγκεκριμένα, μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παραλείπουν σε μεγάλη συχνότητα να αξιολογήσουν τα αποτελέσματα στα οποία καταλήγουν. Η πρώτη απάντηση που δίνουν θεωρείται και η πιο σωστή, χωρίς να την επανεξετάζουν ή χρησιμοποιώντας κριτήρια που δεν ταιριάζουν στο εκάστοτε πρόβλημα (Παντελιάδου, 2011).

Συνοπτικά, οι ικανότητες των μαθητών που αντιμετωπίζουν πρόβλημα είναι λεκτικές, δηλαδή η κατανόηση και στην ονομασία μαθηματικών όρων, αντιληπτικές που αφορά την αναγνώριση ή διάβασμα αριθμητικών συμβόλων και οι ικανότητες προσοχής που σχετίζονται με την αντιγραφή αριθμών/συμβόλων, την παρατήρηση κ.ά. Συχνό φαινόμενο αποτελεί η συνύπαρξη της δυσαριθμησίας με την δυσλεξία (Landerl, Fussenegger, Moll & Willburger, 2009). Τέλος, οι μαθηματικές ικανότητες που σχετίζονται με την ακολουθία μαθηματικών αλληλουχιών, το μέτρημα αντικειμένων και η μάθηση της προπαίδειας βλάπτονται σημαντικά (Τρίγκα -Μέρτικα, 2010).

2.12.3.Δυσκολίες στον Γραπτό Λόγο/Δυσγραφία

Καθώς αναφερόμαστε στον όρο γραφή πρέπει να γνωρίζουμε πως είναι μία σύνθετη νευροαναπτυξιακή διαδικασία που δημιουργείται στον εγκέφαλο και μέσω του χεριού, το οποίο αποτελεί το εκτελεστικό όργανο, και που μπορεί να εξωτερικεύσει και να

τυπώσει τις λέξεις (Μήτσιου - Δάκτυλα, 2008). Πιο συγκεκριμένα, μέσω της γραφής έχουμε την δυνατότητα να μετατρέψουμε την ακουστική και στοματική εικόνα της λέξης σε μια υλική μορφή που έχει διάρκεια. Οι μηχανισμοί που απαιτούνται είναι οι οπτικοί, οι κιναισθητικοί, οι αυτόματης μηχανικής μνήμης και οπτικοποίησης, ενώ παράλληλα συμμετέχουν ψυχοπνευματικοί, σωματικοί περιφερικοί και τεχνικοί παράγοντες (Μήτσιου - Δάκτυλα, 2008). Στην δυσγραφία για να τεθεί η διάγνωση πρέπει οι δεξιότητες του μαθητή να είναι σε σημαντικό βαθμό χαμηλότερες από αυτές που αναμένεται να έχει, με αποτέλεσμα η σχολική επίδοση και οι δραστηριότητες, που απαιτούν την σύνθεση γραπτών κειμένων, να επηρεάζονται (Τρίγκα - Μερτίκα, 2010). Οι δυσκολίες αυτού του είδους της διαταραχής εντοπίζονται σε όλες τις φάσεις της γραφής που είναι ο σχεδιασμός, η καταγραφή, η επανεξέταση και η επιμέλεια του κειμένου (Παντελιάδου & Αργυρόπουλος, 2011). Συχνά παρατηρείται σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στον γραπτό λόγο να μην γνωρίζουν σε βάθος ούτε το πώς πρέπει να είναι ένα καλό κείμενο, αλλά και ούτε τα όρια των ικανοτήτων που διαθέτουν στην συγγραφή (Πολυχρόνη, 2011).

Τα κύρια χαρακτηριστικά των κειμένων των ατόμων με δυσγραφία μπορεί να είναι το μικρό μέγεθος, η ελλιπής οργάνωση και το ατελές περιεχόμενο (Παντελιάδου & Αργυρόπουλος, 2011). Αυτό το γεγονός μπορεί να δικαιολογηθεί αν αναλογιστούμε πως κάθε είδους γραφή, όπως πλάγια ή συνεχής, απαιτεί τον καλό συντονισμό μιας σειράς δεξιοτήτων. Οι δεξιότητες αυτές αφορούν τον συντονισμό ανάμεσα στο μάτι και στο χέρι, στην αντίληψη του χώρου και τον προσανατολισμό (Τρίγκα - Μερτίκα, 2010). Η πλειονότητα των μαθητών εκτελεί επιτυχώς των συντονισμό των οπτικών, κινητικών, γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων με αποτέλεσμα την παραγωγή ευανάγνωστων κειμένων. Ωστόσο, υπάρχει και ένα ποσοστό μαθητών για τους οποίους αυτή η γραφή αποτελεί μια επίπονη και δύσκολη διαδικασία, από την οποία απουσιάζουν η ταχύτητα και η ευκολία. Επιπροσθέτως, σε κείμενα μαθητών με δυσγραφία θα παρατηρήσουμε λάθη αναστροφής, αντιμετάθεσης, παράλειψης και πρόσθεσης γραμμάτων, παρατονισμού ή κακογραφίας (Τρίγκα - Μερτίκα, 2010). Τα παιδιά που παρουσιάζουν αυτά τα χαρακτηριστικά στην γραφή τους μπορεί να οδηγηθούν σε μια κατάσταση χαμηλής αυτό-αποτελεσματικότητας και σε μία συνειδητή αποφυγή αυτής της διαδικασίας (Engel-Yeger, Nagauker-Yanuv & Rosenblum, 2009). Τέτοιου είδους δυσκολίες, επίσης, μπορεί να έχουν επιπτώσεις στην επικοινωνία του παιδιού, στην αυτοεικόνα και στο αυτοσυναίσθημα του (Τρίγκα - Μερτίκα, 2010). Ένας παράγοντας που προκαλεί αυτά τα αρνητικά συναισθήματα αποτελεί η σύγκριση του παιδιού με δυσγραφία με συνομήλικους τυπικής

ανάπτυξης (Engel-Yeger, Nagauker-Yanuv & Rosenblum, 2009). Η ενεργητική συμμετοχή σε δραστηριότητες του σχολείου συνδέεται στενά με την διαδικασία της γραφής (Engel-Yeger, Nagauker-Yanuv & Rosenblum, 2009).

Η γραφή μπορεί να εξεταστεί ως τρεις διαφορετικές μορφές: πρώτον σαν απλή μηχανική αντιγραφή, σαν όργανο αντιγραφής του προφορικού λόγου, δηλαδή η καθ' υπαγόρευση γραφή, και τέλος σαν όργανο καταγραφής ιδεών (αυθόρμητη γραφή) (Μήτσιου - Δάκτυλα, 2008). Τα αίτια που ενοχοποιούνται για τις διαταραχές γραφής μπορεί να είναι κεντρικά ή περιφερικά οργανικά αίτια, λειτουργικές αιτίες, όπως η προσοχή, η μνήμη, ο προσανατολισμός, ψυχικά αίτια ή αίτια αγωγής περιβάλλοντος (Μήτσιου - Δάκτυλα, 2008). Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές με δυσγραφία αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα όσον αφορά την κίνηση, που σχετίζεται με την δημιουργία γραμμάτων, την ταχύτητα και την χωρική οργάνωση, την ορθογραφία και την γραμματική, αλλά και την σημασιολογία (Μήτσιου - Δάκτυλα, 2008). Εξαιτίας αυτών των χαρακτηριστικών που αναφέρθηκαν, τα άτομα αυτά κατά την διάρκεια της γραφής εμφανίζουν έντονο άγχος και επιθυμία να απομάκρυνση από το γραπτό τους. Η χρήση του γραπτού λόγου σε οποιαδήποτε δραστηριότητα αποφεύγεται. Αυτές οι δυσκολίες είναι πιθανό να οφείλονται είτε στην ανεπάρκεια της οπτικής μνήμης σχετικά με την σειρά των γραμμάτων, είτε στην έλλειψη του λεπτού οπτικοκινητικού συντονισμού (Τρίγκα - Μερτίκα, 2010).

Μέσα από έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί εντοπίστηκε πως μία εγκεφαλική βλάβη είναι ικανή να προκαλέσει μια «κεντρικά αποκτημένη δυσγραφία» σε άτομα που ήταν καλοί αναγνώστες και γραφείς. Επιπλέον, από βλάβες στο αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου που είναι υπεύθυνο για την γλώσσα είναι πιθανό να εμφανιστεί «επιφανειακή δυσγραφία». Άτομα με αυτό το είδος της δυσγραφίας αντιμετωπίζουν δυσκολίες στις ιδιαίτερα δύσκολες λέξεις με περίεργο συλλαβισμό, ενώ επικρατεί και η τάση για ομαλοποίηση τους. Η «φωνολογική δυσγραφία» σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να γράφει σωστά, αλλά και με την γραφοκινητική του ικανότητα, καθώς τα επηρεάζει. Σαφής διαχωρισμός υπάρχει ανάμεσα στην επιφανειακή και στην φωνολογική δυσγραφία, γεγονός που δηλώνει πως ο συλλαβισμός μιας ολόκληρης λέξης πραγματοποιείται μέσω διάφορων νοητικών διαδικασιών. Επιπλέον, ακόμη ένα είδος δυσγραφίας που πρέπει να εξεταστεί είναι η «βαθιά δυσγραφία». Τα λάθη που εντοπίζονται είναι σημασιολογικά σε περιπτώσεις που απαιτείται η γραφή λέξεων καθ' υπαγόρευση ή η γραφή λέξεων αντικειμένων. Μεγαλύτερη επιτυχία παρατηρείται στον συλλαβισμό συγκεκριμένων

λέξεων, ενώ η γραφή ψευδολέξεων είναι αδύνατη (Μήτσιου - Δάκτυλα, 2008). Ακόμη ένα είδος που έχει καταγραφεί είναι η περιφερική, από το οποίο προκύπτει αλλαγή στα γραφικά κινητικά πρότυπα, όσον αφορά την επιλογή ή την εκτέλεση τους (Castillo et al., 2010). Η έγκαιρη εντόπιση της δυσγραφίας, ακόμα και στα πρώτα χρόνια του σχολείου, είναι ζωτικής σημασίας (Engel-Yeger, Nagauker-Yanuv & Rosenblum, 2009).

2.12.4. Δυσορθογραφία

Μια επίσης σύνθετη και περίπλοκη διαδικασία που απαιτεί πλήθος δεξιοτήτων και που θα εξετάσουμε είναι η ορθογραφία. Μιλώντας για την ορθογραφία αναφερόμαστε στην γραφημική αναπαράσταση των φωνημάτων μιας λέξης. Αυτή η απεικόνιση δηλώνει την φωνολογική, ετυμολογική, λεξιλογική και γραμματική υπόσταση της εκάστοτε λέξης (Μήτσιου - Δάκτυλα, 2008). Τα λάθη που πραγματοποιούνται στον τομέα της ορθογραφίας δηλώνουν πως υπάρχουν νοητικές λειτουργίες που δεν εκτελέστηκαν επιτυχώς και κατά συνέπεια την ύπαρξη ελλείμματος στην επεξεργασία των ορθογραφικών πληροφοριών (Πολυχρόνη, 2011). Η χρονική περίοδος που εντοπίζονται οι δυσκολίες στην ορθογραφία σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι νωρίς στη σχολική φοίτηση και αφού αποκτηθεί η ικανότητα για ανάγνωση, μέχρι και την δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση (Τρίγκα - Μερτίκα, 2010). Πιο συγκεκριμένα, δυσορθογραφία ονομάζεται η ειδική δυσκολία ενός μαθητή να αντιστοιχεί με επιτυχία τα φωνήματα με τα αντίστοιχα φωνήματα (Μήτσιου - Δάκτυλα, 2008).

Μια σημαντική αναφορά που πρέπει να γίνει, πριν εξεταστούν τα λάθη που συναντούμε σε παιδιά με δυσκολίες στην ορθογραφία, είναι τα στάδια που ακολουθούνται για να αναπτυχθεί η ορθογραφημένη γραφή. Μικρός αριθμός δειγμάτων σωστής ορθογραφίας παρατηρούνται στο πρώτο στάδιο που ονομάζεται προ-φωνητικό στάδιο (Μήτσιου - Δάκτυλα, 2008). Στην συνέχεια, στο ημι-φωνητικό στάδιο βελτιώνεται σημαντικά η ορθογραφία του παιδιού, ενώ στο φωνητικό στάδιο βρίσκεται σε θέση να παράγει πλήρεις φωνητικά ορθογραφημένες λέξεις (Μήτσιου - Δάκτυλα, 2008). Το τελευταίο στάδιο που συναντούμε ονομάζεται μορφημικό στάδιο, στο οποίο το παιδί πλέον αντιλαμβάνεται τις αντιστοιχίες ανάμεσα στα γραφήματα και τα φωνήματα δημιουργώντας μία βάση για την εκμάθηση τύπων ορθογραφημένης γραφής (Μήτσιου - Δάκτυλα, 2008). Σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν αυτόν τον τομέα, εκτός από τα στάδια που αναφέρθηκαν, είναι η ορθογραφική μνήμη, οι συντακτικοί κανόνες, η μορφολογία, η σημασιολογία, η φωνητική ενημερότητα, αλλά και γενικότερα η γνώση κανόνων ορθογραφίας (Τρίγκα - Μερτίκα, 2010).

Τα λάθη που σχετίζονται με την ορθογραφία μπορούν να ταξινομηθούν σε λάθη φωνολογικά και μη φωνολογικά, και πιο συγκεκριμένα σε λάθη φωνολογικά που αφορούν τον τονισμό και την ιστορική ορθογραφία (Πολυχρόνη, 2011). Επιπλέον τύποι λαθών που είναι πιθανό να υπάρχουν σε ένα κείμενο ενός μαθητή με ειδική δυσκολία στην ορθογραφία είναι τα λάθη στίξης, σύνταξης, τονισμού, ακριβολογίας, χρήσης πεζών-κεφαλαίων, καταληκτικά ή θεματικά (Τρίγκα - Μερτίκα, 2010). Λάθη στην ορθογραφία πραγματοποιούνται και από παιδιά τα οποία επηρεάζονται από εξωτερικούς παράγοντες, όπως είναι η κούραση, η απροσεξία ή η έλλειψη συγκέντρωσης. Ωστόσο, όταν αυτά παρατηρούνται σε μεγάλη συχνότητα σκόπιμο είναι να εξεταστούν και να αναλυθούν με ενδελεχή τρόπο (Πολυχρόνη, 2011).

Ένα σπάνιο είδος γραφής που πρέπει να εξεταστεί είναι η καθρεπτική γραφή, πρόκειται για ένα είδος στο οποίο η γραφή ακολουθεί αντίθετη κατεύθυνση από αυτήν που πρέπει και ταυτόχρονα κάθε γράμμα ξεχωριστά αντιστρέφεται (Μήτσιου - Δάκτυλα, 2008). Στην ουσία τα γράμματα είναι σωστά σχηματισμένα και στην σωστή σειρά, αλλά γραμμένα από τα δεξιά προς τα αριστερά (Μήτσιου - Δάκτυλα, 2008). Η ανάγνωση αυτού του κειμένου είναι δύσκολη έως αδύνατη. Συνήθως, αυτό το διάστημα που επικρατεί αυτή η γραφή είναι προσωρινό, και σε περίπτωση που παραμείνει περισσότερο απαιτείται περαιτέρω εξέταση και μελέτη (Μήτσιου - Δάκτυλα, 2008). Αυτή η παράξενη γραφή εντοπίζεται σε άτομα που είναι αριστερόχειρες, σε παιδιά με διαταραχές προσανατολισμού στο χώρο, σε παιδιά προσχολικής ηλικίας που βρίσκονται σε διαδικασία μάθησης της γραφής, αλλά και σε άτομα με νοητική υστέρηση (Μήτσιου - Δάκτυλα, 2008).

2.13.Σύνοψη των δυσκολιών

1. Ανάγνωση
 - αργός ρυθμός, διστακτική ανάγνωση, λάθη τονισμού
2. Ορθογραφία
 - φωνολογικά λάθη, λάθη τονισμού, δυσκολία στη συγκράτηση της ορθογραφικής αναπαράστασης των λέξεων
3. Κατανόηση
 - δυσκολία στην κατανόηση και απάντηση ερωτήσεων, δυσκολία εξαγωγής συμπερασμάτων
3. Γραφή

- χρήση περιορισμένου λεξιλογίου, σύντομο περιεχόμενο, λάθη τονισμού, συντακτικά και μορφολογικά λάθη, δυσκολία σε δομή και οργάνωση
5. Μαθηματικά
- δυσκολία σε: εφαρμογή αριθμητικών κανόνων, πραγματοποίηση νοερών πράξεων, οπτική διάκριση πολυψήφιων αριθμών, ακουστική διάκριση ομόηχων αριθμών
6. Πιθανές δυσκολίες σε προφορικό λόγο
- δυσκολία διατύπωσης γραμματικά και συντακτικά ορθών προτάσεων, χρήση περιορισμένου λεξιλογίου, δυσκολία κατανόησης προφορικού λόγου
7. Άλλες δυσκολίες
- δυσκολία διάκρισης αριστερού-δεξιού, έλλειψη οργάνωσης, δυσκολία προσανατολισμού (Πολυχρόνη, 2011, 143)

3.ΔΥΣΛΕΞΙΑ

«Η δυσλεξία συνιστά ένα είδος δυσκολίας που σχετίζεται με όλες τις πλευρές της γλωσσικής λειτουργίας – την ανάγνωση, τη γραφή, την κατανόηση, την έκφραση, παρότι πολλές φορές η δυσκολία εμφανίζεται με περισσότερα και εντονότερα συμπτώματα σε μια μόνο γλωσσική λειτουργία» (Τομαράς, 2010). Θεωρείται η κυριότερη μορφή ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, διότι σε αυτήν περιλαμβάνονται στοιχεία από όλες τις υπόλοιπες ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Αφορά τον γραπτό αλλά και τον προφορικό λόγο, επειδή συναντώνται δυσχέρειες στην επεξεργασία του λόγου σε όλα τα επίπεδα της γλωσσικής λειτουργίας. Επιπλέον, αναφέρεται σε μια μόνο κατηγορία των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΕΜΔ), η οποία περιλαμβάνει δυσκολίες στην ανάγνωση και την ορθογραφημένη γραφή. Οι υπόλοιπες κατηγορίες των ΕΜΔ περιλαμβάνουν τη δυσγραφία, τη δυσαναγνωσία, τη δυσορθογραφία και τη δυσαριθμησία. Διαχωρίζονται από τις Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες, στις οποίες το παιδί εμφανίζει έναν πιο βραδύ ρυθμό όσον αφορά την απόκτηση και τη χρήση διάφορων δεξιοτήτων αποκωδικοποίησης και κατανόησης γραπτού και προφορικού λόγου. Σε πολλές έρευνες αναφέρεται πως υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στην δυσλεξία και την αδεξιότητα (Nicolson & Fawcett, 2011). Οι δυσκολίες αυτές έχουν τη βάση τους σε ενδογενείς (π.χ. χαμηλό νοητικό δυναμικό) ή σε εξωγενείς παράγοντες (π.χ. πολιτισμική διαφορετικότητα, μη επαρκής διδασκαλία). Τα χαρακτηριστικά των ΕΜΔ εμφανίζονται με διαφορετική μορφή και ένταση στο κάθε άτομο.

Η Ειδική Εξελικτική Δυσλεξία αποτελεί μια σοβαρή διαταραχή, η οποία σχετίζεται με την εκμάθηση του γραπτού λόγου (χρήση και κατανόηση). Οι αιτιολογικοί παράγοντες δεν αφορούν το νοητικό, συναισθηματικό, πολιτισμικό επίπεδο. Η άποψη που επικρατεί σχετικά με την αιτιολογία της δυσλεξίας αφορά την δυσλειτουργία στον φωνολογικό και ορθογραφικό τομέα (Hernandez κ.ά., 2013). Το παιδί με δυσλεξία έχει επιδόσεις στην ανάγνωση και την ορθογραφημένη γραφή κάτω από το αναμενόμενο επίπεδο, όπως αυτό εκτιμάται με βάση τη χρονολογική του ηλικία και τη νοημοσύνη του. Η ανεπάρκεια στην φωνολογική ενημερότητα μπορεί να θεωρεί ως μία αιτία για την δυσλεξία (Kovelman κ.ά., 2011), ταυτόχρονα με τα ελλείμματα στην ταχύτητα επεξεργασίας (Park & Lombardino, 2013). Πρόκειται για μια γνωστική δυσκολία του παιδιού που επηρεάζει τις γλωσσικές δεξιότητες, οι οποίες σχετίζονται με τη γραπτή απεικόνιση ή τη νοητική τους αναπαράσταση. Τέτοιες δεξιότητες είναι η αποτελεσματική λειτουργία της βραχύχρονης μνήμης, η σωστή αντίληψη της σειράς ακολουθιών των γραπτών συμβόλων, λέξεων και προτάσεων, η ομαλή μετάβαση από τον οπτικό στο λεκτικό κώδικα.

Χρησιμοποιείται ο όρος «εξελικτική δυσλεξία» για να μην υπάρξει σύγχυση με τον όρο «επίκτητη δυσλεξία». Η «εξελικτική δυσλεξία» αφορά παιδιά σχολικής ηλικίας, τα οποία έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή με την κατάκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων. Από την άλλη πλευρά, ο όρος «επίκτητη δυσλεξία» αναφέρεται σε άτομα που έχουν κατακτήσει τους μηχανισμούς της ανάγνωσης και γραφής, αλλά κατά την παιδική τους ηλικία ή την ενηλικίωση «χάνουν» τις ικανότητες που είχαν. Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται σε κάποια επίκτητη διαταραχή που συνδέεται με κάποια καθοριστική βλάβη στον εγκέφαλο (Στασινός, 2003). Επιπροσθέτως, ο όρος «εξελικτική» έχει διπλή σημασία. Σύμφωνα με τον Στασινό (2003, 39), σημαίνει ότι «το παιδί δεν αποκτά πολύ εύκολα τις προαναφερόμενες γλωσσικές δεξιότητες, και το πρόβλημα συναρτάται με την ποιότητα της αρχικής τους μάθησης». Επιπλέον, ο όρος αυτός σημαίνει ότι το σύνδρομο της δυσλεξίας αποτελεί μια γνωστικού χαρακτήρα γλωσσική διαταραχή, η οποία εντοπίζεται στην περίοδο ανάπτυξης του ατόμου. Σημαίνει, επίσης, ότι οι γλωσσικές επιδόσεις του παιδιού υπολείπονται κατά πολύ του νοητικού του δυναμικού (Στασινός, 2003). Ο όρος «δυσλεξία» απεικονίζει και συνοψίζει με απλό τρόπο τα σοβαρά προβλήματα μάθησης του παιδιού που σχετίζονται ιδιαίτερα με τις δεξιότητες του στην ανάγνωση.

Όσον αφορά την ετυμολογία του, ο ελληνικός όρος «δυσλεξία» είναι σύνθετος. Αποτελείται από το μόριο δυσ-, που υποδηλώνει δυσκολία και τη λέξη λόγος, που στα

αρχαία ελληνικά σημαίνει η λέξη. Συνοπτικά, ο όρος αυτός αφορά τη «δυσκολία με λέξεις». Ωστόσο, ο όρος αυτός χρησιμοποιείται ευρέως με ένα μη συνεπή τρόπο, Σύμφωνα με τον Στασινό (2003), συχνά χρησιμοποιείται μόνο στην περίπτωση της ειδικής μαθησιακής δυσκολίας, ενώ άλλες φορές χρησιμοποιείται για συνδυασμένες δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής και άλλες φορές αναφέρεται σε όλους τους τύπους ειδικής μαθησιακής δυσκολίας.

Η δυσλεξία εμφανίζεται σε ποσοστό 3 έως 15% σε παιδιά σχολικής ηλικίας και η αναλογία αγόρια - κορίτσια είναι 3:2 αντίστοιχα. Σύμφωνα με άλλες έρευνες έχει καταγραφεί ότι το 5-10% των παιδιών επηρεάζεται (Johnson κ.ά., 2013). Το γεγονός, μάλιστα, ότι οι γενικές δυσκολίες στη μάθηση εμφανίζονται συχνότερα στα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια, με αναλογία 4 προς 1, αποδίδεται σε αμιγώς βιολογικούς παράγοντες (Μήτσιου – Δάκτυλα, 2008).

Σύμφωνα με την Παντελιάδου (2011, 188), η δυσλεξία «είναι μια ειδική μαθησιακή δυσκολία νευροβιολογικής βάσης». Ένδειξη «μικρής εγκεφαλικής δυσλειτουργίας» εντοπίστηκε σε παιδιά με δυσλεξία, η οποία σχετίζεται και με ένα γενικότερο πρόβλημα μάθησης (Nicolson & Fawcett, 2011). Διαταραχές στην ακουστική επεξεργασία, αλλά και αδυναμία στην ημισφαιρική πλευρίωση κατά την διάρκεια της εγκεφαλικής λειτουργίας αποτελούν πιθανές εξηγήσεις για την παρουσία της διαταραχής (Johnson κ.ά., 2013). Χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην ακριβή ή/και ευχερή ανάγνωση λέξεων και από φτωχές δεξιότητες ορθογραφίας και αποκωδικοποίησης. Οι δυσκολίες αυτές είναι συνήθως αποτέλεσμα ενός ελλείμματος στο φωνολογικό μέρος της γλώσσας, το οποίο είναι συνήθως αναπάντεχο δεδομένης της ικανοποιητικής ανάπτυξης των άλλων γνωστικών ικανοτήτων και της παροχής αποτελεσματικής διδασκαλίας στην τάξη. Οι δευτερεύουσες συνέπειες μπορεί να περιλαμβάνουν προβλήματα στην αναγνωστική κατανόηση και μειωμένη αναγνωστική εμπειρία, που μπορεί να εμποδίζει την ανάπτυξη του λεξιλογίου και τη γνώση υπόβαθρου».

Αρχικά, παρουσιάζεται ως δυσκολία στην κατάκτηση και επεξεργασία του γραπτού λόγου. Στην πραγματικότητα η δυσκολία αυτή συνδέεται με όλες τις γλωσσικές λειτουργίες με προεκτάσεις στη μαθηματική σκέψη και κρίση. Αποτελεί μια γραπτή διαταραχή της γλώσσας, όπως και η δυσγραφία, η οποία προκαλεί δυσανάλογη δυσκολία στα παιδιά να επεξεργαστούν ψευδολέξεις σε σύγκριση με πραγματικές λέξεις (Rapsak κ.ά., 2008). Ειδικότερα, η δυσλεξία εμφανίζεται σε όλους τους τομείς της γλώσσας (φωνολογία, μορφολογία, σημασιολογία, σύνταξη). Στο φωνολογικό τομέα, υπάρχει

δυσκολία στην κωδικοποίηση και δημιουργία αρθρωτικών προτύπων, με αποτέλεσμα την εκδήλωση αδυναμίας στη σύνδεση φωνήματος – γραφήματος. Στον μορφολογικό τομέα, εντοπίζεται διαταραχή στη σύνδεση μορφής και σημασίας. Στον προφορικό λόγο η δυσλεξία σχετίζεται με αδυναμία σύνδεσης των μορφών που παίρνουν οι κλιτές λέξεις κατά την κλίση τους με τη σημασία που αντιπροσωπεύουν, ενώ στον γραπτό λόγο εκδηλώνεται ως αδυναμία σύνδεσης της γραφής των λέξεων με την αντίστοιχη σημασία τους (Τομαράς, 2010). Στον τομέα της σημασιολογίας, η δυσλεξία εντοπίζεται ως μερική αδυναμία στη σύνδεση της φωνολογικής και γραφημικής εικόνας μιας λέξης με τη σημασία αυτής της λέξης. Ως επακόλουθο, δημιουργούνται προβλήματα στην κατανόηση (περιορισμένο ενεργητικό λεξιλόγιο), αλλά και στην παραγωγή του λόγου. Τέλος, στο συντακτικό τομέα, υπάρχουν δυσκολίες στην κατανόηση και παραγωγή πολύπλοκων συντακτικά προτάσεων. Επομένως, ένα παιδί με δυσλεξία που δεν έχει δεχθεί παρέμβαση κάνει χρήση κυρίως απλών συντακτικά προτάσεων.

3.1.Συμπτωματολογία

Η δυσλεξία περιλαμβάνει συμπτώματα, όπως δυσκολίες στη φωνολογική ενημερότητα, φτωχή ορθογραφική ικανότητα, δυσκολία στη γρήγορη επεξεργασία πληροφοριών, αδυναμία συγκέντρωσης, φτωχή εργαζόμενη ή βραχυπρόθεσμη μνήμη, περιορισμένη λεκτική ευχέρεια και συχνές αντιστροφές γραμμάτων, Κάποια επιπρόσθετα συμπτώματα είναι οι δυσκολίες σε σειριοθέτηση και ακολουθίες, αδεξιότητα, μη σταθερή προτίμηση χεριού, περιορισμένη αίσθηση του ρυθμού και ικανότητα για νοερούς υπολογισμούς, δυσκολίες σε γλώσσα και ομιλία. Υπάρχουν, ακόμη, περιορισμένες φωνητικές δεξιότητες, δυσκολία σε λεκτική ευχέρεια αλλά και χαμηλή αυτοεκτίμηση και άγχος κατά την αναγνωστική διαδικασία. Οι ενδείξεις αυτές σχετίζονται με παιδιά σχολικής ηλικίας. Σύμφωνα με την Παντελιάδου (2011), έχει διαπιστωθεί ότι ορισμένα παιδιά με δυσλεξία αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ακουστική αντίληψη της ομιλίας. Το γεγονός αυτό επηρεάζει τη φωνολογική επεξεργασία και την αναγνωστική τους επίδοση, χωρίς όμως να υπάρχει πρόβλημα με την ακουστική επεξεργασία συνολικά.

Στο προσχολικό στάδιο, οι ενδείξεις της δυσλεξίας ενδέχεται να είναι δυσκολία στην εκμάθηση των γραμμάτων, η καθυστέρηση στην κατάκτηση του λόγου, προβλήματα στην ομιλία, φτωχή ικανότητα έκφρασης, δυσκολία στην ομοιοκαταληξία (ρίμες), και περιορισμένο ενδιαφέρον. Έπειτα, στην πρώτη σχολική ηλικία, κύριες δυσκολίες αποτελούν η περιορισμένη γνώση ήχων – γραμμάτων, η αδυναμία γρήγορης κατονομασίας

(ανάκληση) και η αντιγραφή. Στη μέση σχολική ηλικία, οι τυπικές δυσκολίες συμπεριλαμβάνουν την αργή ταχύτητα ανάγνωσης, προβλήματα στην ορθογραφία και την αποκωδικοποίηση, όταν πρόκειται για καινούργιες λέξεις. Στην εφηβεία και την ενήλικη ζωή, τα προβλήματα σχετίζονται κυρίως με φτωχή αναγνωστική ευχέρεια, αργή ταχύτητα γραφής αλλά και δυσκολίες στην οργάνωση και την έκφραση. Μάλιστα, στον εργασιακό χώρο των ενηλίκων με δυσλεξία, έχουν επισημανθεί προβλήματα που σχετίζονται με τη διαχείριση του χρόνου, την επικοινωνία, την οργάνωση, τη γραφή και ορθογραφία, τα μαθηματικά και την ανάγνωση, κυρίως την κατανόηση γραπτών κειμένων (Elliot & Grigorenko, 2015). Ωστόσο, σύμφωνα με έρευνα στη Μεγάλη Βρετανία, η πρόσβαση αλλά και η επιτυχία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση για τα άτομα με δυσλεξία έχουν αυξηθεί (Πολυχρόνη, 2011).

Γενικότερα, τα χαρακτηριστικά της δυσλεξίας είναι αδυναμία στη φωνολογική ενημερότητα, την ταχύτητα λεκτικής επεξεργασίας και τη λεκτική μνήμη. Βέβαια, κανένα από αυτά τα χαρακτηριστικά δε θεωρείται απαραίτητο για μια διάγνωση. Παρομοίως, μπορεί να συνυπάρχουν προβλήματα στη γλώσσα, τους νοερούς υπολογισμούς, τη συγκέντρωση, την οργάνωση και τον κινητικό συντονισμό. Οι μαθηματικές και, κυρίως, οι αριθμητικές δυσκολίες σχεδόν πάντα συμπεριλαμβάνονται στη συμπτωματολογία της δυσλεξίας. Μάλιστα, τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση σε επίπεδο λέξης τείνουν να είναι πιο αδύναμα στα μαθηματικά σε σχέση με τα παιδιά που αντιμετωπίζουν πρόβλημα στην κατανόηση κειμένου (Elliot & Grigorenko, 2015).

Στο γνωστικό τομέα, οι δυσκολίες εντοπίζονται στην οπτική και ακουστική επεξεργασία, τη μνήμη, τον αυτοματισμό, τη φωνολογική επεξεργασία, το ρυθμό και τις μεταγνωστικές δεξιότητες. Πιο συγκεκριμένα, κατά την οπτική επεξεργασία, τα παιδιά δυσκολεύονται στην αντίληψη των γραμμάτων. Τέτοιου είδους δυσκολίες σχετίζονται με τον προσανατολισμό των γραμμάτων (ε,3), τη θέση τους, τη διαδοχή στο χώρο (στη/της), αλλά και την αντίληψη και διάκριση μορφών, σχημάτων και συμβόλων. Έχει βρεθεί ότι τα παιδιά δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν τα γράμματα όταν αυτά παρουσιάζονται με μαύρο χρώμα σε λευκό φόντο (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου, 2006). Επιπλέον, τα παιδιά αυτά δυσκολεύονται να συγκρατήσουν στη μνήμη τους εικόνες γραμμάτων, λέξεων, αριθμών, μορφών ή σχημάτων που έχουν ομοιότητες μεταξύ τους και μερικές φορές βλέπουν πολλά γράμματα σε καθρεφτική μορφή. Αυτό οδηγεί σε δυσκολίες στη αναγνώριση των φθόγγων, λέξεων, αριθμών, σχημάτων που μοιάζουν μεταξύ τους (π.χ. αι-ια, οι-ιο, ρ-δ, ε-ω, 23-32, +/-). Κατά την ακουστική επεξεργασία, παρουσιάζονται

δυσκολίες στην ακουστική αντίληψη, δηλαδή, δυσκολία του παιδιού να ακούσει τους ήχους και να διακρίνει τα φωνήματα, δυσκολία να ακούσει λέξεις ή να ξεχωρίσει τους ήχους μέσα στη λέξη, σύγχυση ήχων ή λέξεων που ακούγονται παρόμοια (ομόηχες λέξεις), δυσκολία να ενώσει τους ήχους σε λέξεις. Επιπρόσθετα, δυσκολίες υπάρχουν και στον σωστό τονισμό των λέξεων (π.χ. νόμος αντί νομός) και στη διάκριση διαφορών που υπάρχουν ανάμεσα σε φθόγγους με ηχητικές ομοιότητες (π.χ. φ-β, θ-δ, σ-ζ).

Δυσκολίες συναντώνται και στον τομέα της μνήμης (γνωστικός τομέας), καθώς ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες διαθέτει αδύναμη και περιορισμένη σε χωρητικότητα βραχυπρόθεσμη μνήμη και μνήμη εργασίας (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου, 2006). Οι σημαντικότερες δυσκολίες όσον αφορά το μνημονικό μηχανισμό των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες αφορούν την εργαζόμενη μνήμη τόσο στην παιδική ηλικία, όσο και στην ενήλικη ζωή (Παντελιάδου, 2011). Οι δυσκολίες αυτές δεν αφορούν μόνο το πεδίο εντόπισης της μαθησιακής δυσκολίας (π.χ. ανάγνωση ή μαθηματικά), αλλά είναι γενικευμένες. Τα προβλήματα εργαζόμενης μνήμης ίσως να οφείλονται στην αδυναμία κωδικοποίησης της πληροφορίας με τέτοιο τρόπο ώστε αυτή να αποθηκεύεται αποτελεσματικά. Υπάρχει, όμως, και πιθανότητα τα προβλήματα αυτά να είναι απόρροια των μειωμένων κινήτρων που έχουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες για μια τόσο απαιτητική νοητική προσπάθεια. Για να διαβάσει ο μαθητής μια λέξη, πρέπει πρώτα να αναγνωρίσει τα γράμματα, να τα συγκρατήσει στη μνήμη του προσωρινά, έτσι ώστε να τα επεξεργαστεί συστηματικότερα, κι έπειτα να ανασύρει από τη μνήμη του τη σημασία της λέξης που διάβασε – αφού πρώτα αποκωδικοποιήσει τη λέξη. Η συγκεκριμένη διαδικασία επαναλαμβάνεται για κάθε λέξη, πρόταση, παράγραφο και κείμενο που διαβάζει ο μαθητής. Επομένως, η ανάγνωση (κωδικοποίηση και κατανόηση) είναι μια διαδικασία που απαιτεί τη «συνεργασία» της εργαζόμενης, της βραχυπρόθεσμης και της μακροπρόθεσμης μνήμης. Πολύ συχνά, αν οι δυσκολίες στη μνήμη είναι συστηματικές, η αδυναμία συγκράτησης αφορά και πολυσύλλαβες λέξεις, εκτέλεση οδηγιών ή οδηγίες πολλαπλών βημάτων, μαθηματικές πράξεις. Η σειριοθέτηση στοιχείων (αριθμών σε ακολουθίες, λέξεων σε προτάσεις) είναι μια ακόμη διαδικασία, η οποία σχετίζεται με τη συγκράτηση και επεξεργασία πληροφοριών στη μνήμη και στην οποία υπάρχουν και οι αντίστοιχες δυσκολίες από ένα μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες. Τέλος, η αντιγραφή λέξεων, προτάσεων ή ασκήσεων είναι μια δοκιμασία που έχει σχέση με μια μικρή συγκράτηση πληροφοριών. Παρόλα αυτά, ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες θα αργήσει σε μια

τέτοια δοκιμασία, μπορεί να παραλείπει γράμματα, λέξεις, αριθμούς και να αντιγράψει λανθασμένα αυτό που του ζητήθηκε.

Η χωρητικότητα της μακρόχρονης μνήμης είναι απεριόριστη. Ωστόσο, η έλλειψη αποτελεσματικών στρατηγικών οργάνωσης και η επιφανειακή επεξεργασία των σημασιολογικών αναπαραστάσεων έχουν ως αποτέλεσμα τον σημαντικό περιορισμό της. Σε αυτές τις δυσκολίες προστίθενται η έλλειψη δεξιοτήτων αυτοελέγχου, αλλά και η λιγότερο εξαντλητική αναζήτηση της πληροφορίας, που επίσης συνεπάγονται δυσκολία στο χειρισμό της μακρόχρονης μνήμης.

Ο αυτοματισμός σχετίζεται με την εκμάθηση λεκτικών ή αριθμητικών ακολουθιών (μέρες της εβδομάδας, μήνες του χρόνου, μέτρηση έως το 10) και κινητικών δεξιοτήτων όπως το δέσιμο των κορδονιών, το γράψιμο, το πιάσιμο μπάλας ή το κολύμπι. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε επίπεδο αυτοματισμού καθώς εμπλέκεται και η λειτουργία της μνήμης. Τα παιδιά αυτά, μπορεί να δυσκολεύονται να ακούν και να κατανοούν τον προφορικό λόγο καθώς κρατούν σημειώσεις, όπως μπορούν και να δυσκολεύονται να συγκεντρωθούν ταυτόχρονα στο περιεχόμενο και την ορθογραφία του γραπτού τους. Επιπλέον, αντιμετωπίζουν πρόβλημα στο να βρίσκουν ένα όνομα στον τηλεφωνικό κατάλογο ή μια λέξη στο λεξικό.

Σημαντικό κομμάτι στην κατάκτηση του γλωσσικού συστήματος είναι η φωνολογική επεξεργασία (αναπαράσταση των ήχων από τα γράμματα) Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν ιδιαίτερη δυσκολία στην επεξεργασία της φωνολογικής δομής της γλώσσας τους, αλλά και στη συλλαβική και φωνημική επεξεργασία των λέξεων. Η αδυναμία κατανόησης της φωνολογικής δομής των λέξεων σε επίπεδο συλλαβής και σε φωνήματα οδηγεί σε δυσκολίες κατάκτησης της πρώτης ανάγνωσης και τη μετέπειτα αυτοματοποίησή της. Οι δυσκολίες σχετίζονται με την ανάλυση και σύνθεση λέξεων σε συλλαβές ή και σε φωνήματα, στην απαλοιφή φωνημάτων ή συλλαβών από την αρχή, τη μέση ή το τέλος μιας λέξης, στη δημιουργία λέξεων ή ψευδολέξεων με αντιστροφή γραμμάτων και στη αναγνώριση λέξεων που διαφέρουν ή μοιάζουν σε μια συλλαβή.

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν δυσκολίες στο ρυθμό με τον οποίο κωδικοποιούν και αποκωδικοποιούν γράμματα και λέξεις που ακούν ή διαβάζουν (ρυθμός επεξεργασίας).

Ελλείμματα διακρίνονται και στον μαθησιακό τομέα. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά με ειδικές δυσκολίες στην ανάγνωση παρουσιάζουν δυσκολίες στη διάκριση διαφορετικών λέξεων που περιλαμβάνουν τα ίδια γράμματα (π.χ. αστέρι – ασκερι) και στη διάκριση φθόγγων (π.χ. χ/γ), ενώ συχνά παραλείπουν φθόγγους σε απλές λέξεις (π.χ. πότα αντί πόρτα) ή συλλαβές από λέξεις (π.χ. κάβι αντί καράβι). Επιπλέον, συχνά παρατηρείται ότι αυτά τα παιδιά συγχέουν γράμματα ή λέξεις που μοιάζουν οπτικά ή ακουστικά μεταξύ τους και προσθέτουν φωνήματα, συλλαβές ή λέξεις κατά την ανάγνωση. Εμφανείς είναι και ο αργός ρυθμός ανάγνωσης και η έλλειψη έκφρασης κατά την αναγνωστική διαδικασία. Διαβάζουν αργά, ακόμη και κείμενα στα οποία έχουν εξασκηθεί, και σε κάθε επανάληψη κάνουν καινούργια λάθη. Πολλές φορές δεν κατανοούν το κείμενο που διαβάζουν, και καθώς προχωρά η ανάγνωση, αυξάνονται τα λάθη κι επέρχεται γρήγορα κούραση (Τομαράς, 2010). Τα παιδιά με τέτοιου είδους δυσκολίες, συνήθως, μπερδεύουν τη σειρά των γραμμάτων στις λέξεις, διαβάζουν τα τις λέξεις με καθρεπτική μορφή (φως – σωφ), χάνουν τη γραμμή στην οποία βρίσκονται καθώς διαβάζουν και δυσκολεύονται να διαβάσουν πολυσύλλαβες λέξεις ή λέξεις που δε χρησιμοποιούν συχνά. Όλες αυτές οι δυσκολίες που αναφέρθηκαν σχετίζονται με το ακουστικο-γλωσσικό και με το οπτικο-χωρικό επίπεδο (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου, 2006). Πρόβλημα εντοπίζεται και στη λαβή του μολυβιού καθώς είναι τόσο σφιχτή που το παιδί γρήγορα κουράζεται ή είναι λανθασμένη.

Τα παιδιά με ειδικές δυσκολίες στην ορθογραφία (δυσορθογραφία) και την ελεύθερη γραφή συχνά παραλείπουν, αντικαθιστούν, αντιστρέφουν ή προσθέτουν γράμματα ή συλλαβές. Συχνή είναι, επίσης, και η χρήση ανάμεικτων μικρών και κεφαλαίων γραμμάτων ή γραμμάτων με λάθος σειρά αλλά και η μη τήρηση των αποστάσεων μεταξύ των λέξεων. Τα γράμματά τους παρουσιάζουν ανομοιόμορφο μέγεθος και υπάρχουν δυσμορφίες, μουντζούρες και σβησίματα. Πραγματοποιούν λάθη σε βασικούς κανόνες ορθογραφίας, δυσκολεύονται να γενικεύσουν την εφαρμογή αυτών των κανόνων και τα γράμματά τους είναι δυσανάγνωστα. Γενικότερα, ως προς τη γραφή, οι δυσκολίες αυτών των παιδιών είναι εμφανείς σε τέσσερις (4) τομείς: το περιεχόμενο, τον τρόπο γραφής, τα μορφολογικά στοιχεία, την ακουστική και την οπτική αντίληψη. Ως προς το περιεχόμενο, χρησιμοποιούν τηλεγραφική μορφή γραπτού λόγου (μικρές προτάσεις), έχουν περιορισμένο λεξιλόγιο και συχνά γράφουν με παρατακτική σύνταξη (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου, 2006). Ως προς τα μορφολογικά στοιχεία, δε χρησιμοποιούν σημεία στίξης και σωστούς χρόνους κι έχουν δυσκολίες στη γραμματική και το

συντακτικό. Τέλος, όσον αφορά την ακουστική αντίληψη, τα παιδιά με ΕΜΔ δε βάζουν τόνους, παρατονίζουν, διαχωρίζουν λέξεις που δεν πρέπει (ξανα δοκίμασε) ή συνθέτουν δύο λέξεις (σπίτιμας) και στην οπτική αντίληψη υπάρχει σύγχυση στη φορά των γραμμάτων.

Σε πολλές περιπτώσεις, η δυσλεξία μπορεί να επηρεάσει και τις αριθμητικές δεξιότητες. Τα παιδιά με ειδικές δυσκολίες στα μαθηματικά (δυσαριθμησία) γράφουν τους αριθμούς ανάποδα και δυσκολεύονται στην αντίληψη και ανάκληση βασικών κανόνων και εννοιών. Ιδιαίτερη δυσκολία υπάρχει στην πραγματοποίηση νοερών πράξεων και πράξεων με κλάσματα, στη μετατροπή μιας μεγαλύτερης μονάδας σε μικρότερη (π.χ. το κιλό σε γραμμάρια, την ώρα σε λεπτά), στην εφαρμογή μαθηματικών κανόνων και στην επίλυση προβλημάτων ή εξισώσεων. Μια άλλη δυσκολία είναι η κατανόηση γραφικών παραστάσεων.

Ωστόσο, πέρα από τις δυσκολίες που υπάρχουν στους προαναφερθέντες τομείς, υπάρχουν και άλλες δυσκολίες που συνυπάρχουν με τις ΕΜΔ όπως είναι δυσκολίες στη συμπεριφορά, τη σειριοθέτηση, τον προσανατολισμό και κινητικές δυσκολίες. Τα παιδιά με ΕΜΔ παρουσιάζουν συχνά δυσκολίες στη γενικότερη συμπεριφορά τους, όπως νευρικότητα κι έντονα ξεσπάσματα, αδιαφορία για τη σχολική τους επίδοση, χαμηλή αυτοεκτίμηση, αδυναμία συγκέντρωσης και διάσπαση προσοχής. Οι τυπικοί μαθητές είναι σε θέση να μένουν προσηλωμένοι στις σχολικές τους δραστηριότητες για το 60 – 80% της διδακτικής ώρας. Το αντίστοιχο ποσοστό για ένα παιδί με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι μόνο 30 – 60% (Παντελιάδου, 2011).

Ακόμη, υπάρχει γενικότερη έλλειψη οργάνωσης στα ρούχα τους, στα πράγματά τους, στα παιχνίδια και αυξημένη κούραση λόγω υπερβολικής προσπάθειας στη γραφή και την ανάγνωση (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου, 2006). Η έλλειψη οργάνωσης είναι εμφανής ακόμη και στα συρτάρια της ντουλάπας τους, στα παιχνίδια τους, στον τρόπο που μελετάνε τα μαθήματά τους (Φλωράτου, 2002). Ως προς τον κινητικό τομέα, εμφανίζονται δυσκολίες στη λεπτή και αδρή κινητικότητα, κινητική αδεξιότητα, έλλειψη ρυθμού, προβλήματα ισορροπίας κι ελλιπής συντονισμός κινήσεων. Οι δυσκολίες στη σειριοθέτηση και τον προσανατολισμό σχετίζονται με την αντίληψη της έννοιας του χώρου και του χρόνου, τα σημεία του ορίζοντα, τη μαθηματική σειρά των αριθμών, τη σειρά των μηνών αλλά και τη διάκριση της αριστερής και της δεξιάς πλευράς τόσο του σώματός τους όσο και του ατόμου που βρίσκεται απέναντί τους. Συνήθως, συγχέουν το

κυρίαρχο μάτι, πόδι ή χέρι - μια κατάσταση που ονομάζεται αδιαμόρφωτη πλευρίωση (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου, 2006).

Απαραίτητη, βέβαια, είναι και η αναφορά στις δυνατότητες των μαθητών με ΕΜΔ καθώς οι νευρολογικές διαφορές που υπάρχουν στη δυσλεξία σηματοδοτούν κάποια πλεονεκτήματα. Συνεπώς, μπορεί να συναντήσουμε μαθητές, οι οποίοι ανταποκρίνονται με επάρκεια σε αντιληπτικές ή οπτικές δεξιότητες, ενώ αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε βασικές δεξιότητες όπως είναι η ανάγνωση και η γραφή. Ακόμη, τα παιδιά αυτά δύναται να χρησιμοποιούν εναλλακτικούς τρόπους και να διακρίνονται για τη δημιουργική τους σκέψη και φαντασία. Μερικά από αυτά τα παιδιά είναι ιδιαίτερα ικανά στο σχέδιο ή τη χειροτεχνία, σε τρισδιάστατες κατασκευές, στη χρήση των πολυμέσων και της τεχνολογίας αλλά και στα αθλήματα.

Οι μαθησιακές δυσκολίες, όπως είναι αναμενόμενο, επηρεάζουν καθοριστικά τη συναισθηματική ζωή τόσο των παιδιών όσο και των οικογενειών τους. Προκαλούν σε πολύ μεγάλο βαθμό συναισθήματα θυμού και απογοήτευσης στα παιδιά, αλλά και ντροπή ή ενοχή λόγω των χαμηλών τους σχολικών επιδόσεων. Οι επιδόσεις αυτές συχνά αποτελούν αντικείμενο σχολιασμού και αρνητικής κριτικής από τον περίγυρο του παιδιού. Μάλιστα, συχνά, τα παιδιά αυτά αντιλαμβάνονται ότι οι υπόλοιποι προσέχουν τις δυσκολίες τους και αποφεύγουν να δίνουν εξηγήσεις στους συμμαθητές τους διότι φοβούνται ότι θα τους κοροϊδέψουν και θα τους πειράξουν. Ακόμη, αποδιοργανώνονται σε ατμόσφαιρα άγχους κι έντασης (Φλωράτου, 2002).

Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες στον ψυχοκοινωνικό τομέα είναι κοινωνική απόσυρση – αναστολή, αίσθημα απογοήτευσης, ματαιώσης και απόρριψης, άγχος-στρες και χαμηλή αυτοεκτίμηση. Γενικότερα, κυριαρχούν οι δυσκολίες στις κοινωνικές σχέσεις, τα προβλήματα συμπεριφοράς, αλλά και η έλλειψη επιμονής σε αυτό που πρέπει να κάνουν (υπό εκτέλεση έργο).

Επειδή το κεντρικό νευρικό τους σύστημα έχει καθυστερήσει στην ανάπτυξη, παραμένουν για περισσότερο χρόνο από τους συμμαθητές τους, στο στάδιο της συγκεκριμένης σκέψης το οποίο σύμφωνα με τον J. Piaget, προηγείται της αφηρημένης σκέψης.

3.2. Τύποι Δυσλεξίας

Οι συνηθέστεροι τύποι δυσλεξίας στους οποίους γίνεται αναφορά είναι ο οπτικός και ο ακουστικός τύπος. Στη δυσλεξία οπτικού τύπου υπάρχει σύγχυση γραμμάτων που

μοιάζουν οπτικά (οπτική ομοιότητα), δυσκολία στην ολική εξέταση των λέξεων, φωνητικά λάθη στην ορθογραφία και αδυναμία συγκράτησης της οπτικής εικόνας στη μνήμη. Αντιθέτως, στη Δυσλεξία ακουστικού τύπου υπάρχει δυσκολία στη διάκριση ηχητικών ομοιοτήτων ή διαφορών, δυσκολία στη σύνθεση ήχων (φωνημικό ή συλλαβικό επίπεδο) ή στην ανάλυση λέξεων σε συλλαβές και φωνήματα, και συνήθως παράλειψη ενδιάμεσων συλλαβών (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου, 2006). Σύμφωνα με τον Στασινό (2003, 53), ο οπτικός τύπος δυσλεξίας θεωρείται η πλέον διαδεδομένη μορφή δυσλεξίας και χαρακτηρίζεται από ελλείμματα στην οπτική αντίληψη, διάκριση και μνήμη. Η διαταραχή αυτή δε σχετίζεται με την οπτική οξύτητα του ατόμου. Συνεπώς, άτομα με σοβαρή οπτική διαταραχή δε μπορεί να θεωρούνται ότι είναι δυσλεξικοί εξαιτίας της απώλειας της όρασης. Άλλωστε, έχει διαπιστωθεί ότι άτομα με οπτική δυσλεξία που εξετάζονται σε δοκιμασίες αξιολόγησης της οπτικής τους οξύτητας, λειτουργούν σε κανονικά επίπεδα.

Άλλα ελλείμματα που σχετίζονται με την οπτική δυσλεξία είναι η διάκριση μεγέθους και μορφής, η ανάγνωση με κατεύθυνση από αριστερά προς τα δεξιά, η αναγνώριση των συμπλεγμάτων ως σύνθεση γραμμάτων. Τα περισσότερα παιδιά με οπτική δυσλεξία βλέπουν ορισμένα τμήματα λέξεων / γράμματα αντίστροφα ή ανάποδα («επάνω – κάτω» ή αλλιώς upside down). Επομένως, γίνεται αντιληπτό ότι τα παιδιά αυτά πιέζονται να εργάζονται με αργό ρυθμό.

Αντίστοιχα, και η δυσλεξία ακουστικού τύπου δε σχετίζεται με την ακουστική οξύτητα του παιδιού. Αυτό υποδηλώνει ότι τα περισσότερα παιδιά με αυτή τη διαταραχή διαθέτουν φυσιολογική ακοή, όπως αυτή αξιολογείται με τη χρήση ακοομετρικών δοκιμασιών, Προβλήματα που σχετίζονται με τη δυσλεξία ακουστικού τύπου είναι η δυσκολία ευχερούς διάκρισης των διαφορών που έχουν οι ήχοι. Αυτό σημαίνει πως το παιδί δεν είναι σε θέση να αναγνωρίσει μικρές διαφορές μεταξύ των ήχων που αντιστοιχούν σε σύμφωνα και φωνήεντα. Συνεπώς, καθίσταται δύσκολη η αντιστοιχία ειδικών ήχων με τα αντίστοιχα γραπτά τους σύμβολα. Οι επιδόσεις του παιδιού είναι χαμηλές στην ορθογραφημένη γραφή και στη σύνθεση γραπτών και ακουστικών στοιχείων.

Σύμφωνα με τον Στασινό (2003), ένα παιδί με ακουστικού τύπου δυσλεξία, στην καλύτερη περίπτωση, χρειάζεται 3 έως 5 λεπτά της ώρας για να γράψει μια απλή πρόταση που του υπαγορεύεται. Επιπλέον, τα παιδιά αυτά δεν είναι ποτέ σίγουρα αν ακούνε σωστά τις λέξεις ή τις φράσεις ενός κειμένου. Για το λόγο αυτό συχνά ζητούν επανάληψη της

υπαγόρευσης για να διευκολυνθούν στη γραφή τους. Υπάρχει, επίσης, δυσκολία στην ονομασία λέξεων με ομοιοκαταληξία, στην ερμηνεία διακριτών σημείων, στην ορθή προφορά των λέξεων, αλλά και παραμόρφωση ή διαστρέβλωση στην προφορά οικείων λέξεων.

3.3.Δυσλεξία και Γλωσσικές Διαταραχές

Η σχέση μεταξύ των διαταραχών λόγου και ομιλίας με τη δυσλεξία είναι περίπλοκη, διότι και οι δύο αυτές καταστάσεις είναι δύσκολο να αποσαφηνιστούν. Μία από τις γλωσσικές διαταραχές είναι η ειδική γλωσσική διαταραχή, η οποία σχετίζεται με ελλείμματα στο δεκτικό και εκφραστικό λόγο (Elliot & Grigorenko, 2015). Τα παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή εμφανίζουν κάποια παρόμοια χαρακτηριστικά με τα παιδιά με δυσλεξία, κυρίως στη φωνολογική επεξεργασία και την κατάκτηση της γραφής και της ανάγνωσης. Ωστόσο, ένας μαθητής με ειδική γλωσσική διαταραχή αντιμετωπίζει γλωσσικά ελλείμματα ευρύτερου φάσματος όσον αφορά το λεξιλόγιο, το συντακτικό και την κατανόηση.

Πιο συγκεκριμένα, ο όρος ειδική γλωσσική διαταραχή αναφέρεται σε ανεπάρκεια στη γλωσσική κατανόηση παρά την ύπαρξη φυσιολογικού δείκτη νοημοσύνης, φυσιολογικής ακοής, κοινωνικής ανάπτυξης, συναισθηματικής κατάστασης και φυσικών κινητικών δεξιοτήτων (Μαρκοπούλου & Radford, 2010) με συχνότητα περίπου στο 7 - 8% των παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας.

Τα παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή καθυστερούν να μιλήσουν στις ηλικίες 18 – 24 μηνών καθώς παρουσιάζουν προβλήματα στην εκμάθηση της μητρικής γλώσσας από την αρχή της γλωσσικής τους ανάπτυξης. Επιπρόσθετα, επικοινωνούν με χειρονομίες, δεν κάνουν ερωτήσεις και ο λόγος τους αναπτύσσεται με αργούς ρυθμούς. Ως παράδειγμα αναφέρεται ότι το γλωσσικό επίπεδο ενός παιδιού τριών (3) ετών με ειδική γλωσσική διαταραχή μοιάζει με αυτό ενός παιδιού δύο (2) ετών με τυπική ανάπτυξη (Φιλιππάτου, Σιδερίδης & Δημητροπούλου, 2010).

Σύμφωνα με το DSM – IV, υπάρχουν δύο είδη ειδικής γλωσσικής διαταραχής. Το πρώτο είδος ονομάζεται ΕΓΔ εκφραστικού τύπου με κυριότερο χαρακτηριστικό την ελλειμματική παραγωγή προφορικού λόγου σε σχέση με τη νοητική ηλικία του παιδιού. Ωστόσο, η κατανόηση της γλώσσας χαρακτηρίζεται φυσιολογική. Προβλήματα εντοπίζονται στην επικοινωνία παιδιού – ενηλίκων, με δυσκολίες στην έκφραση, ελλειμματικό λεξιλόγιο, προτάσεις μικρού μήκους, απλής έκφρασης, μορφολογικά και

συντακτικά λάθη. Συνεπώς, φαίνεται να επηρεάζονται δυσμενώς οι κοινωνικές, ακαδημαϊκές και επαγγελματικές δεξιότητες του ατόμου.

Το δεύτερο είδος ονομάζεται ΕΓΔ μικτού τύπου με κυριότερο χαρακτηριστικό την αδυναμία αντίληψης και έκφρασης προφορικού λόγου. Τα προβλήματα που παρατηρούνται σχετίζονται με την επικοινωνία, ενώ γίνεται και χρήση χειρονομιών. Τα συμπτώματα είναι ίδια με τα συμπτώματα της ειδικής γλωσσικής διαταραχής εκφραστικού τύπου με κάποια επιπρόσθετη συμπτωματολογία, όπως δυσκολία στην αντίληψη και την κατανόηση του λόγου και ελλειμματική φωνολογική συνειδητοποίηση (διάκριση ήχων υψηλής συχνότητας). Αδυναμίες παρατηρούνται, επίσης, στη μνήμη, την ανάγνωση και τη γραφή, την οργάνωση και τη σύνταξη κειμένου. Τέλος, εντοπίζονται μαθησιακά προβλήματα, ελλειμματική προσοχή με υπερκινητικότητα και ελλιπής παραγωγή αφηγηματικού λόγου.

Σύμφωνα με τη Μήτσιου (2008), η ειδική γλωσσική διαταραχή «μοιάζει με ένα χρόνια φιλτραρισμένο σύστημα που εμποδίζει την ανάπτυξη των γλωσσικών ικανοτήτων, το μηχανισμό κατανόησης και τη μορφολογική ανάπτυξη».

Οι κυριότερες θεωρίες για τα αίτια της ειδικής γλωσσικής διαταραχής είναι:

- Η μειωμένη ταχύτητα επεξεργασίας πληροφοριών
- Εξειδικευμένο γνωστικό έλλειμμα
- Έλλειμμα στη μνήμη εργασίας
- Ανεπαρκείς αντιληπτικές διαδικασίες
- Γενετικά αίτια
- Οικογενειακό περιβάλλον
- Κληρονομικότητα
- Εγκεφαλική δυσλειτουργία
- Η ανεπάρκεια στη βαθιά δομή της γλώσσας (αδυναμία κατανόησης των αυτόματων ασυνείδητων κανόνων γραμματικής)
- Η αδυναμία παραγωγής της ορθής επιφανειακής δομής της γλώσσας (κατανόηση της έννοιας του χρόνου και αδυναμία μετατροπής της φωνολογικής αναπαράστασης της σωστής μορφής της λέξης στις απαραίτητες αρθρωτικές κινήσεις)

Όπως γίνεται αντιληπτό από τις παραπάνω αναφορές, η ειδική γλωσσική διαταραχή μοιάζει σε μεγάλο βαθμό με τις μαθησιακές δυσκολίες, τόσο στην αιτιολογία, όσο και στη συμπτωματολογία. Αυτός είναι και ο κυριότερος λόγος που οι διαταραχές αυτές συχνά

συγγέονται μεταξύ τους. Συνεπώς, όταν πρόκειται για παιδιά με τέτοια συμπτωματολογία απαραίτητη είναι η διαφοροδιάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών από την ειδική γλωσσική διαταραχή.

Β' ΜΕΡΟΣ

4. ESSENCE – Αρχές – Χαρακτηριστικά προσέγγισης

Το ερωτηματολόγιο Essence 5-15 (FTF) αναπτύχθηκε στις Σκανδιναβικές χώρες με στόχο τον εντοπισμό δυσκολιών σε παιδιά και εφήβους ηλικιακού φάσματος 5-15 ετών. Οι τομείς που αναφέρονται είναι κινητική λειτουργικότητα, γλώσσα, μνήμη, μάθηση, κοινωνικές δεξιότητες κ.ά. Τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου θα πρέπει να εξεταστούν σε ένα ευρύ πλαίσιο πληροφοριών που έχουν συγκεντρωθεί από συνεντεύξεις, ιστορικά, ιατρικά και ψυχολογικά τεστ και απευθείας παρατήρηση. Οι ειδικότητες που κάνουν χρήση του ερωτηματολογίου ως επί το πλείστον είναι ψυχολόγοι, γιατροί και εκπαιδευτές. Για την σωστή χρήση του εργαλείου είναι σημαντικό οι χρήστες μέσω της εμπειρίας και της εκπαίδευσης να έχουν τις κατάλληλες γνώσεις σχετικά με την φυσιολογική και μη ανάπτυξη. Ταυτόχρονα, είναι απαραίτητο κάποιος να έχει γνώσεις στατιστικού περιεχομένου, έτσι ώστε να γίνει σωστά η ανάλυση των αποτελεσμάτων. Παρ' όλα αυτά δεν θα πρέπει να παραγκωνίζεται το γεγονός πως οι πληροφορίες που παίρνουμε είναι άκρως εμπιστευτικές και ευαίσθητες (Gillberg Neuropsychiatry Centre Sahlgrenska Academy, 2016)

Το ESSENCE αποτελεί ένα καινούργιο ακρωνύμιο, αλλά δεν αποτελεί έναν καινούργιο τρόπο σκέψης σχετικά με τα προβλήματα της πρώιμης παιδικής ηλικίας, τα οποία συνεχίζουν να επηρεάζουν την ανάπτυξη του παιδιού αρκετό καιρό μετά την προσχολική περίοδο (Gillberg, 2010).

Η ακρωνύμιο ESSENCE προέρχεται από τα αρχικά Early Symptomatic Syndromes Eliciting Neurodevelopmental Clinical Examinations. Τα είδη των διαταραχών που σχετίζονται με αυτό το μοντέλο είναι: (1) Κατάσταση Αυτιστικού Φάσματος (ASC), (2) Ειδική Γλωσσική Διαταραχή / Γλωσσική Διαταραχή (SLI / LI), (3) Μαθησιακές Δυσκολίες (LD), (4) Αναπτυξιακή Διαταραχή Συντονισμού (DCD), (5) Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ – Υ / ADHD) και (6) Νοητική Υστέρηση (ID). Η προσέγγιση αυτή αφορά τους ακόλουθους τομείς:

- Γενική ανάπτυξη
- Κινητικό έλεγχο και αισθητηριακή αντίληψη
- Επικοινωνία και γλώσσα
- Κοινωνική αλληλεπίδραση – αλληλεξάρτηση
- Κινητικό συντονισμό
- Προσοχή

- Δραστηριότητα / Αυθορμητισμός
- Συμπεριφορά
- Διάθεση / Εναλλαγές διάθεσης
- Ύπνος
- Διατροφή (Gillberg, 2010).

Αφορά μια ομάδα διαταραχών νευροαναπτυξιακής και νευροψυχιατρικής φύσεως, που περιλαμβάνει την ειδική γλωσσική διαταραχή, το σύνδρομο Tourette, διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας, και άλλες νευρολογικές διαταραχές με γνωστικά και συμπεριφορικά προβλήματα στην πρώιμη ηλικία. Ωστόσο, οι διαταραχές που αναφέρονται είναι πιθανό να διαμοιράζονται γονίδια, κλινικά συμπτώματα και ποικίλους περιβαλλοντικούς παράγοντες, γεγονός που οδηγεί σε μια αλληλοεπικάλυψη. Πιο συγκεκριμένα, σε μια ηλικιακή ομάδα κάποια διαγνωστικά κριτήρια μπορεί να αφορούν πάνω από μια διαταραχή, ενώ συμπτώματα μιας διαταραχής είναι δυνατό να επικαλυφθούν από αυτά μιας άλλης (Gillberg Neuropsychiatry Centre Sahlgrenska Academy, 2016)

Παιδιά με μείζονες δυσκολίες σε έναν ή περισσότερους (συνήθως πολλούς) από τους παραπάνω τομείς, παραπέμπονται σε ιατρικούς επισκέπτες, νοσοκόμες, κοινωνικούς λειτουργούς, ειδικούς παιδαγωγούς, παιδιάτρους, λογοθεραπευτές, παιδιάτρους-νευρολόγους, παιδοψυχιάτρους, ψυχιάτρους, νευροφυσιολόγους, οδοντιάτρους, κλινικούς γενετιστές, εργοθεραπευτές, φυσιοθεραπευτές. Βέβαια, σε γενικές γραμμές, η πλειοψηφία των περιπτώσεων αυτών των παιδιών θα εξεταστούν μόνο από έναν από αυτούς τους ειδικούς, ενώ στην πραγματικότητα, χρειάζονται τη συνεργασία δύο ή περισσότερων από τους ειδικούς που προαναφέρθηκαν (Gillberg, 2010).

Πρέπει να γνωρίζουμε πως το Essence δεν αποτελεί ένα αυτόνομο διαγνωστικό εργαλείο. Αποτελεί ένα βοήθημα για τους κλινικούς που βρίσκονται συνεχώς σε επαγρύπνηση και ενημέρωση για το μεγάλο φάσμα των νευροαναπτυξιακών προβλημάτων που εκδηλώνονται από παιδιά, εφήβους και ενήλικες. Η ακρίβεια στην διαγνωστική διαδικασία είναι σημαντική στην «εποχή του Essence», ενώ σε πλήθος περιπτώσεων η επαναξιολόγηση μπορεί να είναι αναγκαία (Gillberg Neuropsychiatry Centre Sahlgrenska Academy, 2016). Τα τυπικά συμπτώματα του ESSENCE μπορούν να θεωρηθούν ενδείξεις για την παρουσία μια νευροαναπτυξιακής διαταραχής. Η διαταραχή αυτή, αφότου έρθει

στην επιφάνεια τα πρώτα χρόνια ζωής του παιδιού, θα συνεχίσει να προκαλεί συμπτώματα για πολύ καιρό (Gillberg, 2010).

Στις περισσότερες περιπτώσεις υπάρχουν σημαντικές ευκαιρίες παρέμβασης, οι οποίες μπορούν να οδηγήσουν σε ένα θετικό αποτέλεσμα. Ωστόσο, ακόμη και σε μια καθυστερημένη αναγνώριση του προβλήματος είναι δυνατό να δράσουμε και να παρατηρήσουμε διαφορά προς το θετικό. Τέλος, η ιδέα του Essence εναντιώνεται στις εξειδικευμένες υπηρεσίες (Gillberg Neuropsychiatry Centre Sahlgrenska Academy, 2016).

Όταν διαγιγνώσκονται σοβαρά προβλήματα πριν από την ηλικία των 5 ετών σε έναν τομέα του Essence, αυτό ίσως είναι ένα προειδοποιητικό σημάδι για μελλοντικά προβλήματα στους ίδιους τομείς ή σε επικαλυπτόμενους (Gillberg Neuropsychiatry Centre Sahlgrenska Academy, 2016)

4.1. Πρόσθετοι Έλεγχοι

Οι έλεγχοι που πραγματοποιούνται αποσκοπούν στην ανάδειξη βιολογικών, νευροβιολογικών και γνωστικών ενοχοποιητικών παραγόντων, αλλά και γλωσσικών, μαθησιακών και κοινωνικοσυναισθηματικών ενοχοποιητικών παραγόντων. Για την εφαρμογή των παραπάνω ελέγχων απαραίτητη είναι η πραγματοποίηση κατάλληλων μετρήσεων. Οι μετρήσεις αυτές είναι:

- Γονιδιακές
- Νευροφυσιολογικές: EEG, Multilevel MRI, ακοογράμματα, ωτοακουστικές εκπομπές, έλεγχος σακκαδικών κινήσεων
- Γνωστικές: Τεστ οπτικής και ακουστικής αντίληψης και μνήμης, μνήμης ακολουθιών, εστίασης – διάσπασης προσοχής
- Γλωσσικής ικανότητας: Γλωσσική παραγωγή, φωνολογική ενημερότητα / φωνολογική ανάπτυξη, δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής
- Ψυχοκινητικής ανάπτυξης: Σωματογνωσία, πλευρίωση, οπτικοκινητικός συντονισμός, χρονικός προσανατολισμός, χωρικός προσανατολισμός, διάκριση για δεξί - αριστερό
- Ψυχοσυναισθηματικής κατάστασης και κοινωνικής προσαρμογής των σχέσεων με την οικογένεια

4.2. Πληθυσμός αναφοράς

Το ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε γονείς παιδιών ηλικίας πέντε (5) έως δεκαπέντε (15) ετών με δυσλεξία ή κάποια άλλη Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία (ΕΜΔ). Οι

γονείς μπορεί να ανήκουν σε οποιαδήποτε οικονομική βαθμίδα και ανεξαρτήτως εκπαιδευτικού υπόβαθρου. Περιέχει προτάσεις σχετικές με τις δεξιότητες και τις συμπεριφορές που παρουσιάζει το παιδί σε ποικίλους τομείς της ανάπτυξης. Κάθε πρόταση πρέπει να απαντηθεί από τον γονέα βάζοντας ένα τικ (✓) στο κουτάκι που ταιριάζει καλύτερα στο προφίλ του παιδιού. Οι ενδείξεις που πλαισιώνουν τα κουτάκια του ερωτηματολογίου είναι (1) Δεν ταιριάζει, (2) Ταιριάζει μερικές φορές και (3) Ταιριάζει.

4.3. Τομείς Ερωτηματολογίου

Οι τομείς που αναφέρονται στο ερωτηματολόγιο είναι επτά:

1. Κινητικές δεξιότητες
2. Προσοχή και Συγκέντρωση
3. Αντίληψη
4. Κατανόηση – Εκφραστικός λόγος
5. Κατάκτηση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων
6. Κοινωνικές δεξιότητες
7. Συναισθηματικά προβλήματα

Στον τομέα των Κινητικών Δεξιοτήτων περιλαμβάνονται προτάσεις σχετικές με δεξιότητες αδρής και λεπτής κινητικότητας. Οι δεξιότητες αδρής κινητικότητας αφορούν το πώς χρησιμοποιεί το παιδί το σώμα του σε ποικίλες δραστηριότητες, ενώ οι δεξιότητες λεπτής κινητικότητας σχετίζονται με το πώς χρησιμοποιεί το παιδί τα χέρια του. Ο τομέας της Προσοχής και Συγκέντρωσης σχετίζεται με την ικανότητα του παιδιού να προσέχει και να συγκεντρώνεται σε ποικίλες δοκιμασίες και δραστηριότητες. Περιλαμβάνει προτάσεις σχετικές με την υπερδραστηριότητα και παρορμητικότητα, την παθητικότητα – υποτονικότητα και το σχεδιασμό – οργάνωση των δραστηριοτήτων. Ο τρίτος τομέας σχετίζεται με την Αντίληψη του χρόνου, του χώρου και των κατευθύνσεων, των οπτικών μορφών και σχημάτων, του σώματος και ο τέταρτος τομέας σχετίζεται με Κατανόηση και Εκφραστικό Λόγο. Πιο συγκεκριμένα, εμπεριέχει προτάσεις για την κατανόηση της ομιλούμενης γλώσσας, τη γλωσσική έκφραση και τη λεκτική επικοινωνία. Ο τομέας που σχετίζεται με την Κατάκτηση Ακαδημαϊκών Δεξιοτήτων απευθύνεται σε παιδιά άνω των 8 ετών, καθώς αφορά ανάγνωση, γραφή, αριθμητική, επίλυση προβλημάτων στο σχολείο και εφαρμογή σχολικών γνώσεων. Τέλος, ο τομέας των Κοινωνικών Δεξιοτήτων αφορά την ικανότητα του παιδιού να συμμετέχει σε κοινωνικές περιστάσεις και να αλληλεπιδρά με

τους γύρω του και ο τελευταίος τομέας σχετίζεται με Συναισθηματικά Προβλήματα όπως χαμηλή αυτοπεποίθηση, κατάθλιψη, άγχος, αλλά και με έμμονες πράξεις ή σκέψεις, τις οποίες το παιδί δυσκολεύεται να ελέγξει. Στην τελευταία σελίδα του ερωτηματολογίου οι γονείς καλούνται να περιγράψουν τα προτερήματα του παιδιού και τα προβλήματα που παρουσιάζει και τους ανησυχούν περισσότερο.

4.4.Σκοπός

Σκοπός του ερωτηματολογίου είναι η ανάδειξη των απόψεων του γονέα σχετικά με τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του παιδιού σε διάφορους αναπτυξιακούς τομείς. Μετά την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δημιουργείται το προφίλ του παιδιού, σύμφωνα με το οποίο μπορούμε να συλλέξουμε χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει. Ωστόσο, το ερωτηματολόγιο αυτό δεν έχει σκοπό να χρησιμοποιηθεί ως το μοναδικό μέσο για διάγνωση.

5.Πιλοτική προσαρμογή – Χορήγηση

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε με σκοπό την καλύτερη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας μεταφράστηκε στην ελληνική γλώσσα από τα αγγλικά και ταυτόχρονα προσαρμόστηκε στα ελληνικά δεδομένα. Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε λεξιλόγιο, το οποίο θα γινόταν πιο εύκολα κατανοητό στους γονείς και που θα περιέγραφε πιο πιστά το περιεχόμενο των προτάσεων. Όπου χρειάστηκε αντικαταστάθηκαν αγγλικές λέξεις με ελληνικές που αντιπροσωπεύουν με καλύτερο τρόπο τα δεδομένα της Ελλάδας. Η διατύπωση των προτάσεων έγινε με τέτοιο τρόπο, έτσι ώστε να μην προσβάλλει την προσωπικότητα κανενός γονέα και παιδιού.

Η χορήγηση του έγινε σε γονείς, στους οποίους είχε γίνει ενημέρωση για τον σκοπό της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, ενώ διαβεβαιώθηκε η τήρηση της εμπιστευτικότητας. Η συμπλήρωση του έγινε με είτε με την παρουσία του ερευνητή, είτε χωρίς την παρουσία του. Ζητήθηκε από τους γονείς να είναι όσο πιο ακριβείς γίνεται στις απαντήσεις τους για την διεξαγωγή όσο το δυνατόν πιο έγκυρων αποτελεσμάτων.

5.1. Στατιστική ανάλυση

ΑΝΑΛΥΣΗ

	Πλήθος	%
Ιωάννινα	10	50%
Βόλος	10	50%

Πίνακας 5.1.1. Συχνότητα και σχετική συχνότητα απαντήσεων

	Πλήθος	%
Φύλο	Αγόρι	12 60%
	Κορίτσι	8 40%

Πίνακας 5.1.2. Συχνότητα και σχετική συχνότητα απαντήσεων

	Πλήθος	Ελάχιστο	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση	Μέγιστο
Ηλικία παιδιού	20	5,0	10,7	2,3	15,0

Πίνακας 5.1.3. Πλήθος, ελάχιστη τιμή, τυπική απόκλιση και μέγιστη τιμή ηλικίας

Με βάση τα αποτελέσματα του παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι στην έρευνα συμμετείχαν 12 αγόρια και 8 κορίτσια έναντι στα ποσοστά 60% και 40% αντίστοιχα. Το 50% των παιδιών είναι από τα Ιωάννινα και το υπόλοιπο 50% είναι από το Βόλο. Η ηλικία των συμμετεχόντων έχει ελάχιστη τιμή τα 5 έτη και μέγιστη τιμή τα 15 έτη, με μέση τιμή την ηλικία των 10 ετών και 7 μηνών και τυπική απόκλιση 2,3.

ΚΙΝΗΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ – Τομέας 1

	N	Δεν ταιριάζει		Ταιριάζει μερικές φορές		Ταιριάζει		Μέση τιμή	Τυπική Απόκλιση
		N	%	N	%	N	%		

1. Έχει δυσκολία να κατακτά καινούριες κινητικές δεξιότητες, όπως το να μαθαίνει πως να κάνει ποδήλατο, πατίνι ή να

20	16	80,0%	1	5,0%	3	15,0%	1,4	,7
----	----	-------	---	------	---	-------	-----	----

κολυμπά										
2. Έχει δυσκολία να πετάει και να πιάνει μια μπάλα	20	17	85,0%	1	5,0%	2	10,0%	1,3	,6	
3. Έχει δυσκολία να τρέχει γρήγορα και ομαλά	20	16	80,0%	2	10,0%	2	10,0%	1,3	,7	
4. Έχει δυσκολίες ή δεν του/της αρέσει να συμμετέχει σε σπορ παιχνίδια όπως ποδόσφαιρο, μπάσκετ	20	17	85,0%	3	15,0%	0	0,0%	1,2	,4	
5. Έχει προβλήματα ισορροπίας: για παράδειγμα έχει δυσκολία να στέκεται στο ένα του πόδι	20	15	75,0%	4	20,0%	1	5,0%	1,3	,6	
6. Συχνά σκοντάφτει και πέφτει	20	16	80,0%	3	15,0%	1	5,0%	1,3	,6	
7. Κάνει αδέξιες και παράξενες κινήσεις	20	15	75,0%	5	25,0%	0	0,0%	1,3	,4	
8. Δεν του/της αρέσει να ζωγραφίζει, έχει δυσκολίες να ζωγραφίζει φιγούρες που αναπαριστούν κάτι	20	9	45,0%	6	30,0%	5	25,0%	1,8	,8	
9. Έχει δυσκολία να πιάνει, να συγκεντρώνει και να χειρίζεται μικρά αντικείμενα	20	13	65,0%	4	20,0%	3	15,0%	1,5	,8	
10. Έχει δυσκολία να ρίχνει νερό μέσα σε ένα ποτήρι χωρίς να το χύνει	20	14	70,0%	3	15,0%	3	15,0%	1,5	,8	
11. Συχνά σκορπίζει το φαγητό στα ρούχα ή στο τραπέζι όταν τρώει	20	13	65,0%	5	25,0%	2	10,0%	1,5	,7	
12. Έχει δυσκολία να χρησιμοποιεί μαχαίρι και πιρούνι	20	15	75,0%	3	15,0%	2	10,0%	1,4	,7	
13. Έχει δυσκολία να κουμπώνει τα κουμπιά από τα ρούχα του ή να δένει τα κορδόνια από τα παπούτσια του	20	15	75,0%	1	5,0%	4	20,0%	1,5	,8	
14. Έχει δυσκολία να χρησιμοποιεί ένα στυλό (π.χ. το πιέζει πολύ δυνατά, το χέρι τρέμει)	20	14	70,0%	4	20,0%	2	10,0%	1,4	,7	

15. Δεν έχει αναπτύξει ξεκάθαρη προτίμηση χεριού, π.χ. δεν είναι ξεκάθαρα ούτε αριστερόχειρας, ούτε δεξιόχειρας	20	19	95,0%	0	0,0%	1	5,0%	1,1	,4
16. Το γράψιμο είναι αργό και κουραστικό	20	11	55,0%	6	30,0%	3	15,0%	1,6	,8
17. Έχει ανόριμη λαβή μολυβιού, κρατάει το μολύβι με έναν ασυνήθιστο τρόπο	20	14	70,0%	3	15,0%	3	15,0%	1,5	,8

Πίνακας 5.1.4. Συχνότητα, σχετική συχνότητα, μέση τιμή και τυπική απόκλιση απαντήσεων του πρώτου τομέα

Cronbach's Alpha	N of Items
,825	17

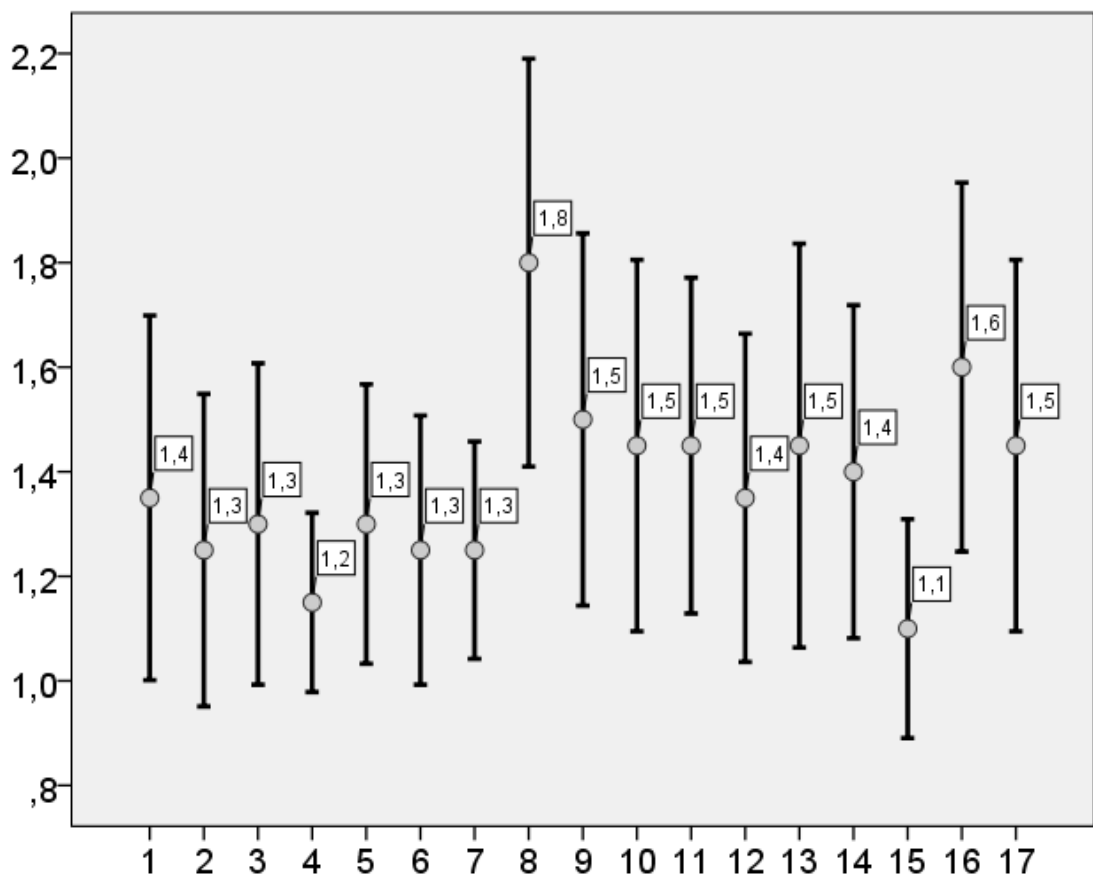
Πίνακας 5.1.5. Αποτελέσματα εσωτερικής συνέπειας πρώτου τομέα

Αναφορικά με τα αποτελέσματα που είχαμε στον πρώτο τομέα (Πίνακας 5.1.4.), παρατηρούμε ότι από τις 17 ερωτήσεις, τη μεγαλύτερη τιμή (1,8) παρουσιάζει η πρόταση 8 «Δεν του/της αρέσει να ζωγραφίζει, έχει δυσκολίες να ζωγραφίζει φιγούρες που αναπαριστούν κάτι». Με βάση τα αποτελέσματα, λοιπόν, παρατηρούμε ότι στη συγκεκριμένη ερώτηση 5 άτομα (25%) απάντησαν «Ταιριάζει», 6 άτομα απάντησαν «Ταιριάζει μερικές φορές» και 9 άτομα απάντησαν «Δεν ταιριάζει». Η αμέσως μεγαλύτερη τιμή που εμφανίζεται στη μέση τιμή των απαντήσεων είναι 1,6 στην πρόταση 16 «Το γράψιμο είναι αργό και κουραστικό». Με βάση τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης ερώτησης παρατηρούμε ότι 11 άτομα απάντησαν «Δεν ταιριάζει», 6 άτομα απάντησαν ότι «Ταιριάζει μερικές φορές» και 3 άτομα απάντησαν «Ταιριάζει» (15%). Αντιστρόφως, τη χαμηλότερη τιμή εμφανίζει η πρόταση 15 «Δεν έχει αναπτύξει ξεκάθαρη προτίμηση χεριού π.χ. δεν είναι ξεκάθαρα ούτε αριστερόχειρες και δεξιόχειρες». Παρατηρούμε ότι η χαμηλότερη τιμή είναι 1,1. Με βάση τα αποτελέσματα στις συγκεκριμένες ερωτήσεις παρατηρούμε ότι 19 άτομα απάντησαν «Δεν ταιριάζει», ποσοστό 95%, ενώ «Ταιριάζει» απάντησε μόνο ένα άτομο (5%). Σε αυτήν την πρόταση κανένας συμμετέχων δεν απάντησε «Ταιριάζει μερικές φορές».

	Πλήθος	%	
Καθόλου	15	75,0%	
Τα προβλήματα με την κινητική λειτουργία επιρραάζουν την καθημερινή λειτουργία του παιδιού σας;	Δίγο	2	10,0%
	Αρκετά	3	15,0%
	Πολύ	0	0,0%

Πίνακας 5.1.6. Συχνότητα και σχετική συχνότητα απαντήσεων

Γενικότερα, όπως φαίνεται από τον πίνακα συχνότητας και σχετικής συχνότητας (Πίνακας 5.1.6) για τον πρώτο τομέα, 15 άτομα απάντησαν ότι η λειτουργικότητα του παιδιού δεν επιρραάζεται από τυχόν προβλήματα στο συγκεκριμένο τομέα, ποσοστό 75%.



Γράφημα 5.1.1. Συγκριτικό γράφημα μέσω τιμών για τον πρώτο τομέα

ΠΡΟΣΟΧΗ ΚΑΙ ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΣΗ – Τομέας 2

	N	Δεν ταιριάζει		Ταιριάζει μερικές φορές		Ταιριάζει		Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
		N	%	N	%	N	%		
18. Συχνά αποτυγχάνει να επικεντρωθεί σε αρκετές λεπτομέρειες ή κάνει απρόσεκτα λάθη	20	2	10,0%	13	65,0%	5	25,0%	2,2	,6
19. Συχνά έχει δυσκολία να διατηρεί την προσοχή σε καθήκοντα ή δραστηριότητες παιχνιδιού	20	5	26,3%	12	63,2%	2	10,5%	1,8	,6
20. Συχνά φαίνεται να μην ακούει όταν του απευθύνουν το λόγο	20	7	36,8%	11	57,9%	1	5,3%	1,7	,6
21. Συχνά δεν ακολουθεί οδηγίες και αποτυγχάνει να τελειώσει εργασίες.	20	7	35,0%	13	65,0%	0	0,0%	1,7	,5
22. Συχνά έχει δυσκολίες να οργανώνει εργασίες	20	7	35,0%	13	65,0%	0	0,0%	1,7	,5
23. Συχνά αποφεύγει, δεν του/της αρέσει, ή είναι απρόθυμος/ή να εμπλακεί σε εργασίες που απαιτούν διαρκή νοητική προσπάθεια	20	6	30,0%	10	50,0%	4	20,0%	1,9	,7
24. Συχνά χάνει πράγματα που είναι απαραίτητα για εργασίες ή δραστηριότητες	20	6	30,0%	10	50,0%	4	20,0%	1,9	,7
25. Συχνά είναι εύκολο να αποσπαστεί από εξωτερικά ερεθίσματα	20	4	20,0%	10	50,0%	6	30,0%	2,1	,7
26. Συχνά είναι ξεχασιάρης/α σε καθημερινές δραστηριότητες	20	7	35,0%	8	40,0%	5	25,0%	1,9	,8
27. Βρίσκεται σε συνεχή κίνηση	20	8	40,0%	8	40,0%	4	20,0%	1,8	,8
28. Έχει δυσκολία να παραμένει καθισμένος/ή	20	8	40,0%	9	45,0%	3	15,0%	1,8	,7
29. Συχνά τρέχει τριγύρω ή σκαρφαλώνει υπερβολικά σε	20	16	80,0%	3	15,0%	1	5,0%	1,3	,6

καταστάσεις μη αποδεκτές

30. Έχει δυσκολία να παίζει ήρεμα και ήσυχα	20	12	60,0%	7	35,0%	1	5,0%	1,5	,6
31. Συχνά είναι «υπ' ατμόν» ή λειτουργεί σαν να «ποκινείται από κάποιον ή κάτω»	20	13	65,0%	4	20,0%	3	15,0%	1,5	,8
32. Συχνά μιλά υπερβολικά	20	7	35,0%	11	55,0%	2	10,0%	1,8	,6
33. Συχνά του/της ξεφεύγουν απαντήσεις πριν ολοκληρωθεί η ερώτηση	20	13	65,0%	5	25,0%	2	10,0%	1,5	,7
34. Έχει δυσκολία να περιμένει την σειρά του	20	10	50,0%	8	40,0%	2	10,0%	1,6	,7
35. Συχνά διακόπτει ή ενοχλεί άλλους	20	8	40,0%	9	45,0%	3	15,0%	1,8	,7
36. Έχει δυσκολία να ξεκινάει εργασίες/δραστηριότητες	20	13	65,0%	5	25,0%	2	10,0%	1,5	,7
37. Έχει δυσκολία να ολοκληρώνει μια εργασία/δραστηριότητα, δε μετέχει σε πράγματα που γίνονται όπως η υπόλοιπη ομάδα	20	11	55,0%	7	35,0%	2	10,0%	1,6	,7
38. Συχνά βρίσκεται «στον κόσμο του» ή ονειροπολεί	20	10	50,0%	9	45,0%	1	5,0%	1,6	,6
39. Μοιάζει αργός/ή, αδρανής ή φαίνεται να του λείπει ενέργεια	20	14	70,0%	4	20,0%	2	10,0%	1,4	,7
40. Έχει δυσκολία να κατανοεί τις συνέπειες των πράξεων του/της	20	13	65,0%	6	30,0%	1	5,0%	1,4	,6
41. Έχει δυσκολία να σχεδιάζει και να προετοιμάζει έργα	20	14	70,0%	6	30,0%	0	0,0%	1,3	,5
42. Έχει δυσκολία να σχεδιάζει και να προετοιμάζει έργα	20	11	55,0%	8	40,0%	1	5,0%	1,5	,6

Πίνακας 5.1.7. Συχνότητα, σχετική συχνότητα απαντήσεων, μέση τιμή και τυπική απόκλιση των ερωτήσεων του δεύτερου τομέα

Cronbach's Alpha	N of Items
,918	25

Πίνακας 5.1.8. Αποτελέσματα εσωτερικής συνέπειας δεύτερου τομέα

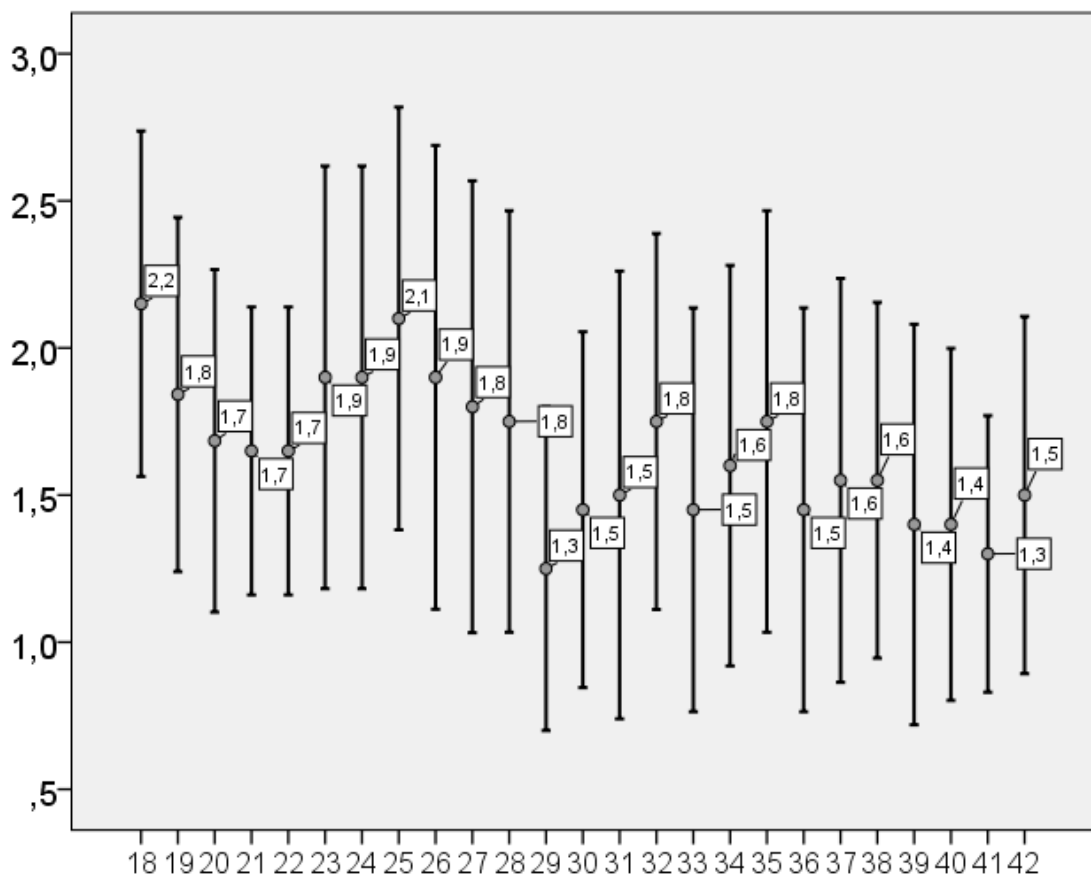
Όσον αφορά τα αποτελέσματα στον δεύτερο τομέα, στον Πίνακα 5.1.7. φαίνεται ότι η μεγαλύτερη τιμή είναι 2,2 και παρουσιάζεται στην πρόταση 18 «Συχνά αποτυγχάνει να επικεντρωθεί σε αρκετές λεπτομέρειες ή κάνει απρόσεκτα λάθη». Σε αυτήν την πρόταση 2 άτομα απάντησαν «Δεν ταιριάζει», 13 άτομα απάντησαν «Ταιριάζει μερικές φορές» και 5 άτομα έδωσαν απάντηση «Ταιριάζει». Η αμέσως επόμενη μεγαλύτερη τιμή εμφανίζεται στην πρόταση 25 «Συχνά είναι εύκολο να αποσπαστεί από εξωτερικά ερεθίσματα» και είναι 2,1. Σε αυτήν την πρόταση 4 άτομα έδωσαν απάντηση «Δεν ταιριάζει», 10 άτομα απάντησαν «Ταιριάζει μερικές φορές» και 6 άτομα απάντησαν «Ταιριάζει». Αντίστροφα, τη χαμηλότερη τιμή (1,3) εμφανίζουν οι προτάσεις 29 και 41. Στην πρόταση 29 «Συχνά τρέχει τριγύρω ή σκαρφαλώνει υπερβολικά σε καταστάσεις μη αποδεκτές» 16 άτομα απάντησαν «Δεν ταιριάζει», 3 άτομα απάντησαν «Ταιριάζει μερικές φορές» και μόνο ένα άτομο απάντησε «Ταιριάζει». Ακόμη, στην πρόταση 41 «Έχει δυσκολία να σχεδιάζει και να προετοιμάζει έργα», 14 άτομα απάντησαν «Δεν ταιριάζει» και 6 άτομα απάντησαν «Ταιριάζει μερικές φορές». Στη συγκεκριμένη πρόταση κανένας συμμετέχων δε δήλωσε «Ταιριάζει».

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Καθόλου	Πλήθος	%
Τα προβλήματα με την προσοχή, συγκέντρωση, υπερδραστηριότητα ή παρορμητικότητα επηρεάζουν την καθημερινή λειτουργία του παιδιού σας;	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Καθόλου	5	25,0%
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Καθόλου	10	50,0%
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Καθόλου	4	20,0%
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Καθόλου	1	5,0%
Η παθητικότητα ή η υποτονικότητα επηρεάζουν την καθημερινή λειτουργία του παιδιού σας;	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Καθόλου	12	60,0%
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Καθόλου	5	25,0%
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Καθόλου	3	15,0%
Τα προβλήματα με το σχεδιασμό/ οργάνωση	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Καθόλου	0	0,0%
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Καθόλου	9	45,0%

επηρεάζουν την καθημερινή λειτουργία του παιδιού σας;	Λίγο	8	40,0%
	Αρκετά	3	15,0%
	Πολύ	0	0,0%

Πίνακας 5.1.9. Συχνότητα και σχετική συχνότητα απαντήσεων

Όπως φαίνεται από τον πίνακα συχνότητας και σχετικής συχνότητας (Πίνακας 5.1.9.) για τον δεύτερο τομέα, το 50% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι τα προβλήματα με την προσοχή, συγκέντρωση, υπερδραστηριότητα ή παρορμητικότητα επηρεάζουν λίγο την καθημερινή λειτουργία του παιδιού. Επιπλέον, το 60% απάντησε ότι η παθητικότητα ή η υποτονικότητα δεν επηρεάζουν την καθημερινή λειτουργία του παιδιού. Τέλος, το 45% δήλωσε ότι τα προβλήματα στο σχεδιασμό ή την οργάνωση δεν επηρεάζουν την καθημερινή λειτουργία του παιδιού, ενώ το 40% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι τα προβλήματα αυτά επηρεάζουν λίγο την καθημερινότητα του παιδιού τους.



Γράφημα 5.1.2. Συγκριτικό γράφημα μέσω τιμών για τον δεύτερο τομέα

ΑΝΤΙΛΗΨΗ – Τομέας 3

	N	Δεν ταιριάζει		Ταιριάζει μερικές φορές		Ταιριάζει		Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
		N	%	N	%	N	%		
43. Έχει δυσκολία να βρίσκει τον δρόμο του/της	20	19	95,0%	1	5,0%	0	0,0%	1,1	,2
44. Φαίνεται ενοχλημένος/η από τις διαφορές ύψους	20	18	90,0%	2	10,0%	0	0,0%	1,1	,3
45. Έχει δυσκολία να εκτιμά την απόσταση ή το μέγεθος	20	15	78,9%	3	15,8%	1	5,3%	1,3	,6
46. Έχει δυσκολία να κατανοεί τον προσανατολισμό και τις χωρικές κατευθύνσεις	20	17	85,0%	3	15,0%	0	0,0%	1,2	,4
47. Σκοντάφτει πάνω σε άλλους ανθρώπους, κυρίως σε στενά μέρη	20	15	75,0%	5	25,0%	0	0,0%	1,3	,4
48. Έχει φτωχή συναίσθηση του χρόνου	20	12	60,0%	3	15,0%	5	25,0%	1,7	,9
49. Έχει μόνο μια ασαφή ιδέα σχετικά με το τι ώρα είναι, εάν είναι πρωί ή μεσημέρι,	20	16	80,0%	2	10,0%	2	10,0%	1,3	,7
50. Ρωτάει επανειλημμένα σχετικά με το πότε θα συμβεί κάτι	20	11	55,0%	6	30,0%	3	15,0%	1,6	,8
51. Μπορεί να διαβάζει μηχανικά το ρολόι, αλλά δεν κατανοεί την πραγματική έννοια του χρόνου	20	15	75,0%	4	20,0%	1	5,0%	1,3	,6
52. Δεν έχει την αίσθηση του πως εφαρμόζουν τα ρούχα, δεν μαζεύει τις κάλτσες ή το παντελόνι που έχουν πέσει κάτω	20	14	70,0%	6	30,0%	0	0,0%	1,3	,5
53. Έχει απροσδόκητα φτωχή αντίληψη του κρύου, πόνου κ.ά.	20	17	85,0%	3	15,0%	0	0,0%	1,2	,4
54. Έχει φτωχή επίγνωση του σώματος	20	16	80,0%	4	20,0%	0	0,0%	1,2	,4

55. Είναι υπερβολικά ευαίσθητος/η στη σωματική επαφή	20	13	65,0%	7	35,0%	0	0,0%	1,4	,5
56. Έχει δυσκολία να μιμείται τις κινήσεις άλλων ατόμων	20	16	80,0%	4	20,0%	0	0,0%	1,2	,4
57. Τείνει να παρερμηνεύει εικόνες	20	20	100,0%	0	0,0%	0	0,0%	1,0	,0
58. Έχει δυσκολία να παρατηρεί μικρές διαφορές σε σχήματα, φιγούρες, λέξεις και σχέδια που μοιάζουν	20	16	80,0%	4	20,0%	0	0,0%	1,2	,4
59. Έχει δυσκολία να ζωγραφίζει εικόνες όπως ένα αυτοκίνητο, ένα σπίτι	20	14	70,0%	2	10,0%	4	20,0%	1,5	,8
60. Έχει δυσκολία στο να συναρμολογεί πάζλ	20	14	70,0%	6	30,0%	0	0,0%	1,3	,5
61. Έχει δυσκολία να θυμάται πληροφορίες σχετικά με προσωπικά δεδομένα, όπως η ημερομηνία γέννησης, η διεύθυνση του σπιτιού	20	18	90,0%	0	0,0%	2	10,0%	1,2	,6
62. Έχει δυσκολία να θυμάται τα ονόματα άλλων ανθρώπων	20	15	75,0%	4	20,0%	1	5,0%	1,3	,6
63. Έχει δυσκολία να θυμάται τα ονόματα των ημερών της εβδομάδας, των μηνών και των εποχών	20	19	95,0%	1	5,0%	0	0,0%	1,1	,2
64. Έχει δυσκολία να θυμάται μη προσωπικά γεγονότα που έμαθε στο σχολείο	20	11	55,0%	6	30,0%	3	15,0%	1,6	,8
65. Έχει δυσκολία να θυμάται τι έχει συμβεί πρόσφατα, όπως ποιος τηλεφώνησε, ή τι έφαγε πριν λίγες ώρες κ.ά.	20	16	80,0%	4	20,0%	0	0,0%	1,2	,4
66. Έχει δυσκολία να θυμάται γεγονότα που συνέβησαν λίγο καιρό πριν, όπως το τι συνέβη σε μια εκδρομή, τι χριστουγεννιάτικα δώρα πήρε κ.ά.	20	15	75,0%	5	25,0%	0	0,0%	1,3	,4

67. Έχει δυσκολία να θυμάται που βάζει πράγματα	20	10	50,0%	10	50,0%	0	0,0%	1,5	,5
68. Έχει δυσκολία να θυμάται ραντεβού με τους συμμαθητές ή τι εργασίες έχει να κάνει	20	14	70,0%	6	30,0%	0	0,0%	1,3	,5
69. Έχει δυσκολία να μαθαίνει ρίμες, τραγούδια, πίνακες πολλαπλασιασμού κ.ά. απ' έξω	20	11	55,0%	8	40,0%	1	5,0%	1,5	,6
70. Έχει δυσκολία να θυμάται μακροσκελείς ή σύνθετες οδηγίες	20	8	40,0%	9	45,0%	3	15,0%	1,8	,7
71. Έχει δυσκολία να κατατάξει καινούριες δεξιότητες, όπως τους κανόνες ενός καινούριου παιχνιδιού ή αθλήματος	20	14	70,0%	5	25,0%	1	5,0%	1,4	,6

Πίνακας 5.1.10. Συχνότητα, σχετική συχνότητα απαντήσεων, μέση τιμή και τυπική απόκλιση των ερωτήσεων του τρίτου τομέα

Cronbach's Alpha	N of Items
,914	29

Πίνακας 5.1.11. Αποτελέσματα εσωτερικής συνέπειας τρίτου τομέα

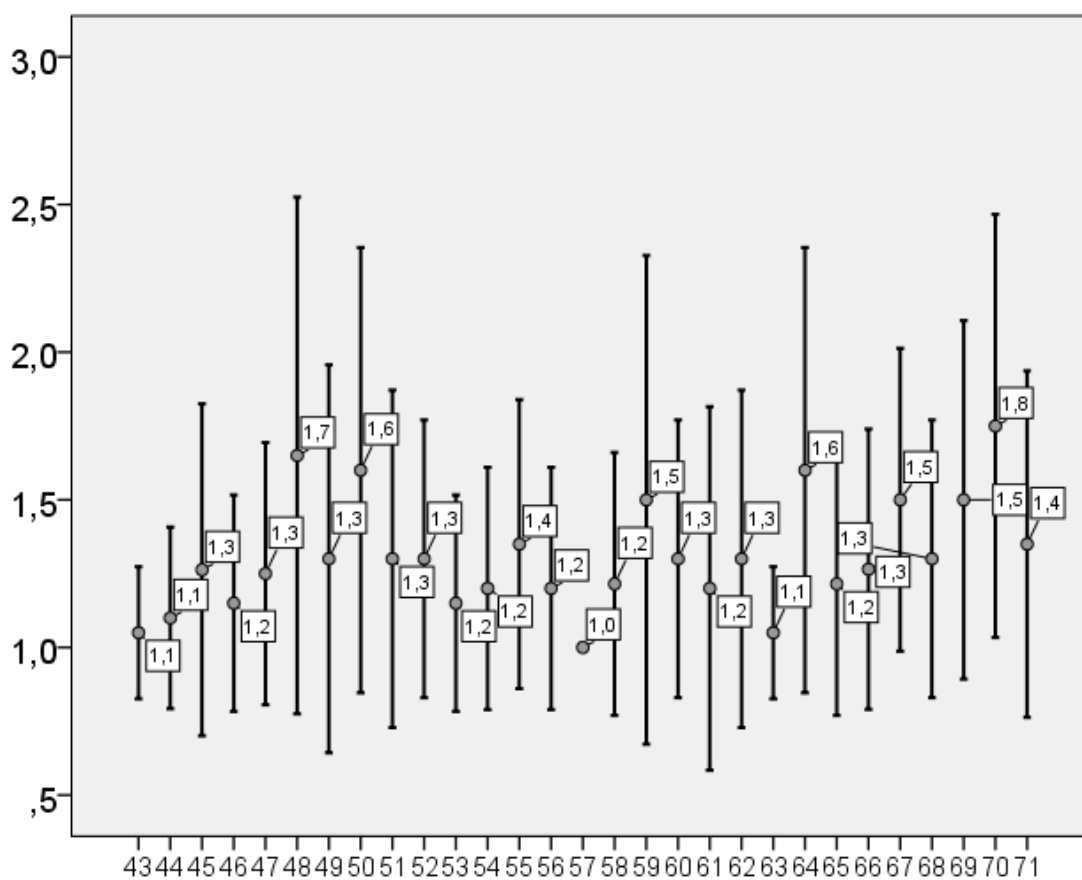
Σύμφωνα με τον Πίνακα 5.1.10., στον τομέα της αντίληψης η μεγαλύτερη τιμή (1,8) εντοπίζεται στην πρόταση 70 «Έχει δυσκολία να θυμάται μακροσκελείς ή σύνθετες οδηγίες». Πιο αναλυτικά, 8 συμμετέχοντες απάντησαν «Δεν ταιριάζει» (40%), 9 συμμετέχοντες έδωσαν απάντηση «Ταιριάζει μερικές φορές» (45%) και 3 συμμετέχοντες απάντησαν «Ταιριάζει» (15%). Η αμέσως μεγαλύτερη τιμή που εμφανίζεται στη μέση τιμή των απαντήσεων είναι 1,7 στην πρόταση 48 «Έχει φτωχή συναίσθηση του χρόνου», καθώς 12 άτομα απάντησαν «Δεν ταιριάζει» (60%), 3 άτομα απάντησαν «Ταιριάζει μερικές φορές» (15%) και 5 άτομα απάντησαν «Ταιριάζει» (25%). Αντιστρόφως, τη χαμηλότερη τιμή εμφανίζει η πρόταση 57 «Τείνει να παρερμηνεύει εικόνες», καθώς και οι 20 συμμετέχοντες (100%) έδωσαν απάντηση «Δεν ταιριάζει».

		Πλήθος	%
Τα προβλήματα με την αντίληψη του χώρου και των κατευθύνσεων, του χρόνου, του σώματος του/της	Καθόλου	16	80,0%
	Λίγο	3	15,0%

επηρεάζουν την καθημερινή λειτουργία του παιδιού σας;	Αρκετά	1	5,0%
	Πολύ	0	0,0%
	Καθόλου	10	50,0%
Τα προβλήματα με την μνήμη επηρεάζουν την καθημερινή λειτουργία του παιδιού σας;	Λίγο	5	25,0%
	Αρκετά	5	25,0%
	Πολύ	0	0,0%

Πίνακας 5.1.12. Συχνότητα και σχετική συχνότητα απαντήσεων

Όπως φαίνεται από τον πίνακα συχνότητας και σχετικής συχνότητας (Πίνακας 5.1.12.) για τον τρίτο τομέα, το 80% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι τα προβλήματα με την αντίληψη του χώρου και των κατευθύνσεων, του χρόνου και του σώματος δεν επηρεάζουν την καθημερινότητα του παιδιού. Επιπλέον, το 50% των συμμετεχόντων απάντησε ότι τα προβλήματα μνήμης δεν επηρεάζουν τη λειτουργικότητα του παιδιού, ενώ το 25% δήλωσε ότι αυτά τα προβλήματα επηρεάζουν το παιδί λίγο και το υπόλοιπο 25% δήλωσε ότι επηρεάζουν αρκετά.



Γράφημα 5.1.3. Συγκριτικό γράφημα μέσω τιμών για τον τρίτο τομέα

ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ - ΕΚΦΡΑΣΤΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ – Τομέας 4

	Δεν ταιριάζει		Ταιριάζει μερικές φορές		Ταιριάζει		Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση	
	N	%	N	%	N	%			
	72. Έχει δυσκολία να κατανοεί εξηγήσεις και οδηγίες	20	10	50,0%	7	35,0%			3
73. Έχει δυσκολία να ακολουθεί και να κατανοεί ιστορίες που διαβάζονται δυνατά	20	13	65,0%	5	25,0%	2	10,0%	1,5	,7
74. Έχει δυσκολία να αντιλαμβάνεται τι λένε οι άλλοι άνθρωποι	20	9	45,0%	9	45,0%	2	10,0%	1,7	,7
75. Έχει δυσκολία με τις αφηρημένες έννοιες όπως «μεθαύριο», «στη σωστή σειρά»	20	13	65,0%	6	30,0%	1	5,0%	1,4	,6
76. Τείνει να παρερμηνεύει ό,τι έχει ειπωθεί	20	10	50,0%	9	45,0%	1	5,0%	1,6	,6
77. Είναι αβέβαιος/η όσον αφορά ομιλητικούς ήχους και τείνει να αρθρώνει λανθασμένα λέξεις	20	13	65,0%	5	25,0%	2	10,0%	1,5	,7
78. Έχει δυσκολία να μαθαίνει τα ονόματα από τα χρώματα, τα γράμματα, τους ανθρώπους κ.ά.	20	17	85,0%	2	10,0%	1	5,0%	1,2	,5
79. Έχει δυσκολία στην εύρεση λέξεων ή την επεξήγηση σε άλλους ανθρώπους, λέγοντας «το, το, το...»	20	16	80,0%	3	15,0%	1	5,0%	1,3	,6
80. Έχει την τάση να θυμάται λέξεις λανθασμένα π.χ. λέει κεφαλόπονος αντί πονοκέφαλος	20	15	75,0%	4	20,0%	1	5,0%	1,3	,6
81. Έχει δυσκολία να εξηγήει τι θέλει	20	10	50,0%	8	40,0%	2	10,0%	1,6	,7
82. Έχει δυσκολία να μιλάει με ευχέρεια χωρίς διαλείμματα	20	14	70,0%	5	25,0%	1	5,0%	1,4	,6

83. Έχει δυσκολία να εκφράζεται με ολόκληρες προτάσεις, γραμματικά σωστές προτάσεις, ή παραποιεί λέξεις	20	11	55,0%	8	40,0%	1	5,0%	1,5	,6
84. Προφέρει λανθασμένα συγκεκριμένους ήχους	20	16	80,0%	4	20,0%	0	0,0%	1,2	,4
85. Δυσκολεύεται να προφέρει σύνθετες λέξεις όπως «ηλεκτρικός», «τρακτέρ»	20	15	75,0%	5	25,0%	0	0,0%	1,3	,4
86. Έχει βραχνή φωνή	20	19	95,0%	0	0,0%	1	5,0%	1,1	,4
87. Τραυλίζει	20	19	95,0%	1	5,0%	0	0,0%	1,1	,2
88. Μιλάει τόσο γρήγορα που είναι δύσκολο να καταλάβετε τι λέει	20	17	85,0%	3	15,0%	0	0,0%	1,2	,4
89. Έχει συγκεχυμένο λόγο	20	16	84,2%	2	10,5%	1	5,3%	1,2	,5
90. Έχει δυσκολία να περιγράψει περιστάσεις ή εμπειρίες που έχει ζήσει με τρόπο ώστε να τον/την καταλαβαίνει ο συνομιλητής του	20	11	55,0%	7	35,0%	2	10,0%	1,6	,7
91. Έχει δυσκολία να παρακολουθεί τα λεγόμενα του άλλου	20	14	70,0%	5	25,0%	1	5,0%	1,4	,6
92. Έχει δυσκολία να συμμετέχει σε συζήτηση π.χ. πρόβλημα από το να μεταβεί στη θέση του ακροατή σε αυτήν του ομιλητή	20	15	75,0%	4	20,0%	1	5,0%	1,3	,6

Πίνακας 5.1.13. Συχνότητα, σχετική συχνότητα απαντήσεων, μέση τιμή και τυπική απόκλιση των ερωτήσεων του τέταρτου τομέα

Cronbach's Alpha	N of Items
,937	21

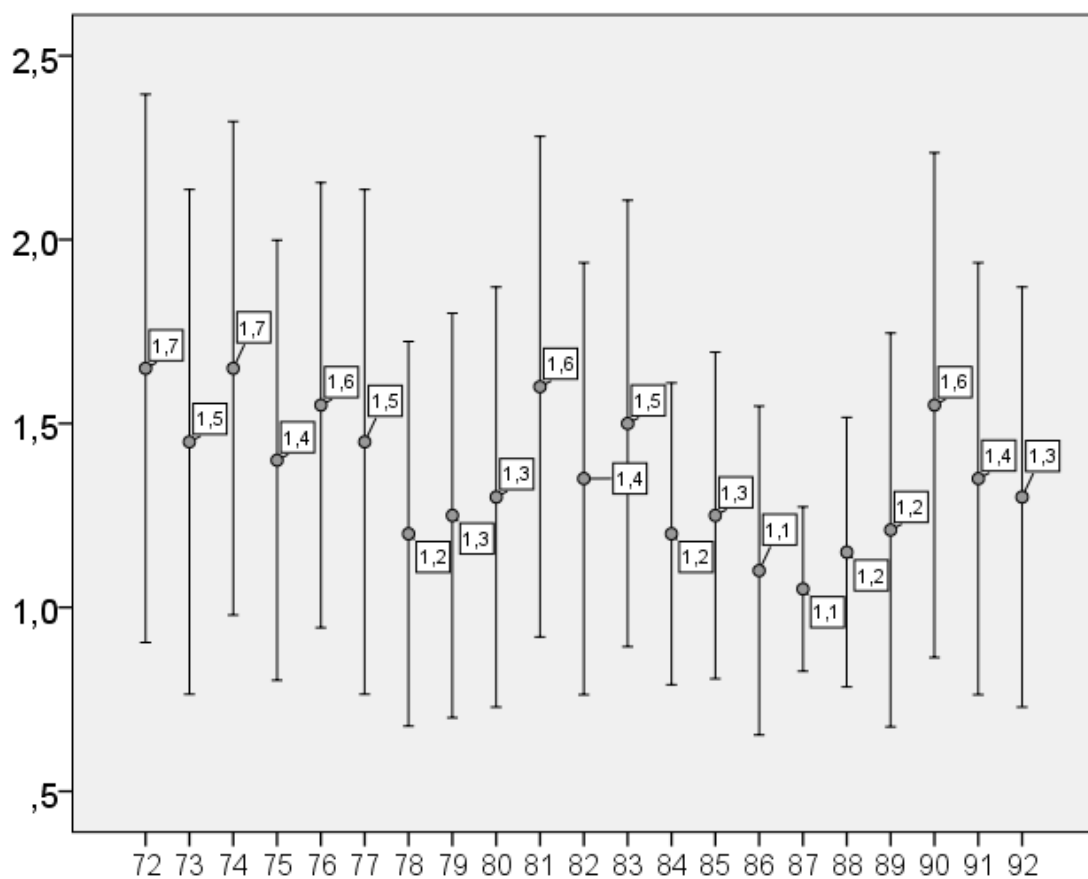
Πίνακας 5.1.14. Αποτελέσματα εσωτερικής συνέπειας τέταρτου τομέα

Αναφορικά με τα αποτελέσματα που είχαμε στον τέταρτο τομέα (Πίνακας 5.1.13.), παρατηρούμε ότι από τις 21 ερωτήσεις, τη μεγαλύτερη τιμή (1,7) παρουσιάζουν η πρόταση 72 «Έχει δυσκολία να κατανοεί εξηγήσεις και οδηγίες» και η πρόταση 74 «Έχει δυσκολία να αντιλαμβάνεται τι λένε οι άλλοι άνθρωποι». Πιο αναλυτικά, στην πρόταση 72, οι 10 από τους συμμετέχοντες (50%) έδωσαν απάντηση «Δεν ταιριάζει», οι 7 απάντησαν «Ταιριάζει μερικές φορές» (35%) και οι 3 απάντησαν «Ταιριάζει μερικές φορές» (15%). Όσον αφορά την πρόταση 74, 9 άτομα απάντησαν «Δεν ταιριάζει», 9 άτομα απάντησαν «Ταιριάζει μερικές φορές» (45%) και 2 άτομα απάντησαν «Ταιριάζει» (10%). Αντίστροφα, τη χαμηλότερη τιμή (1,1) εμφανίζουν οι προτάσεις 86 «Έχει βραχνή φωνή» και 87 «Τραυλίζει», καθώς και στις 2 αυτές προτάσεις το 95% των συμμετεχόντων (19 άτομα) έδωσαν απάντηση «Δεν ταιριάζει».

	Πλήθος	%
Καθόλου	10	52,6%
Προβλήματα σχετικά με την κατανόηση της γλώσσας, τη χρήση της γλώσσας ή την προφορική επικοινωνία επηρεάζουν τη καθημερινή λειτουργία του;	6	31,6%
Λίγο	2	10,5%
Αρκετά	1	5,3%
Πολύ		

Πίνακας 5.1.15. Συχνότητα και σχετική συχνότητα απαντήσεων

Όπως φαίνεται από τον πίνακα συχνότητας και σχετικής συχνότητας (Πίνακας 5.1.15.) για τον τέταρτο τομέα, το 52,6% από τους συμμετέχοντες θεωρούν ότι τα προβλήματα σχετικά με την κατανόηση, τη χρήση της γλώσσας ή την προφορική επικοινωνία δεν επηρεάζουν τη λειτουργικότητα του παιδιού στην καθημερινότητά του. Ωστόσο, το 31,6 % θεωρεί ότι η λειτουργικότητα επηρεάζεται λίγο και το 10,5% πιστεύει ότι η λειτουργικότητα του παιδιού επηρεάζεται αρκετά.



Γράφημα 5.1.4. Συγκριτικό γράφημα μέσω τιμών για τον τέταρτο τομέα

ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΑΚΑΔΗΜΑΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ – Τομέας 5

	N	Δεν ταιριάζει		Ταιριάζει μερικές φορές		Ταιριάζει		Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
		N	%	N	%	N	%		
93. Η κατάρκτηση αναγνωστικών ικανοτήτων είναι πιο δύσκολη από την αναμενόμενη, δεδομένης της ικανότητάς του να μαθαίνει άλλα πράγματα	20	9	45,0%	7	35,0%	4	20,0%	1,8	,8
94. Έχει δυσκολίες να κατανοεί κάτι που διαβάζει	20	7	35,0%	8	40,0%	5	25,0%	1,9	,8
95. Έχει δυσκολίες να διαβάζει δυνατά με κανονική ταχύτητα	20	8	40,0%	5	25,0%	7	35,0%	2,0	,9
96. Δεν του/της αρέσει να διαβάζει (π.χ. αποφεύγει να διαβάζει βιβλία)	20	7	35,0%	7	35,0%	6	30,0%	2,0	,8

97. Μαντεύει όταν διαβάζει	20	7	35,0%	8	40,0%	5	25,0%	1,9	,8
98. Έχει δυσκολία στην ορθογραφία	20	6	30,0%	8	40,0%	6	30,0%	2,0	,8
99. Έχει δυσκολίες με το σχήμα των γραμμάτων και με το να γράφει τακτοποιημένα	20	9	45,0%	6	30,0%	5	25,0%	1,8	,8
100. Έχει δυσκολίες να αποκτήσει συγκεκριμένο τρόπο γραφής	20	9	45,0%	6	30,0%	5	25,0%	1,8	,8
101. Έχει δυσκολίες να κατακτά βασικές μαθηματικές έννοιες (πρόσθεση, αφαίρεση, συν, πλην)	20	12	60,0%	5	25,0%	3	15,0%	1,6	,8
102. Έχει δυσκολίες στην επίλυση μαθηματικών προβλημάτων που του δίνονται γραπτά	20	11	55,0%	6	30,0%	3	15,0%	1,6	,8
103. Έχει δυσκολίες στην εφαρμογή ποικίλων μαθηματικών κανόνων	20	11	55,0%	6	30,0%	3	15,0%	1,6	,8
104. Έχει δυσκολίες στην εκμάθηση προπαίδειας	20	11	55,0%	5	25,0%	4	20,0%	1,7	,8
105. Έχει δυσκολίες στη μαθηματική σκέψη	20	10	50,0%	7	35,0%	3	15,0%	1,7	,7
106. Έχει δυσκολίες να κατανοεί προφορικές οδηγίες	20	13	65,0%	5	25,0%	2	10,0%	1,5	,7
107. Έχει δυσκολίες να κατανοεί ή να χρησιμοποιεί αφηρημένες έννοιες π.χ. όρους που σχετίζονται με το μέγεθος, τον όγκο, το χρώρο	20	11	55,0%	7	35,0%	2	10,0%	1,6	,7
108. Έχει δυσκολίες να συμμετέχει σε συζητήσεις με άλλα παιδιά	20	14	70,0%	6	30,0%	0	0,0%	1,3	,5
109. Έχει δυσκολίες να μαθαίνει δεδομένα ή να κατακτά γνώσεις σχετικές με τον περιβάλλοντα χώρο	20	14	70,0%	5	25,0%	1	5,0%	1,4	,6
110. Έχει εξαιρετικές γνώσεις ή	20	8	40,0%	6	30,0%	6	30,0%	1,9	,9

δεξιότητες σε ορισμένα θέματα										
111. Είναι καλός/ή σε καλλιτεχνικά ή πρακτικά θέματα (να παίζει μουσικό όργανο, να σχεδιάζει, να ζωγραφίζει, να κατασκευάζει)	20	9	45,0%	8	40,0%	3	15,0%	1,7	,7	
112. Έχει δυσκολίες να σχεδιάζει και να οργανώνει δραστηριότητες	20	11	55,0%	9	45,0%	0	0,0%	1,5	,5	
113. Έχει δυσκολία στην αλλαγή πλάνου ή στρατηγικών όταν αυτό απαιτείται (π.χ. όταν η αρχική προσέγγιση αποτυγχάνει)	20	12	60,0%	5	25,0%	3	15,0%	1,6	,8	
114. Έχει δυσκολίες στην κατανόηση εξηγήσεων και στην ακολουθία εντολών που δίνονται από ενήλικες	20	9	45,0%	9	45,0%	2	10,0%	1,7	,7	
115. Έχει δυσκολίες στην επίλυση αφηρημένων εννοιών	20	7	35,0%	10	50,0%	3	15,0%	1,8	,7	
116. Έχει δυσκολίες να συνεχίζει και να ολοκληρώνει έργα, συχνά τα αφήνει μισοτελειωμένα	20	13	65,0%	7	35,0%	0	0,0%	1,4	,5	
117. Δεν έχει κίνητρο για τις σχολικές εργασίες ή συγκρίσιμες μαθησιακές συνθήκες που απαιτούν γνωστική προσπάθεια	20	11	55,0%	8	40,0%	1	5,0%	1,5	,6	
118. Η εκμάθηση χαρακτηρίζεται αργή και κοπιώδης	20	7	35,0%	8	40,0%	5	25,0%	1,9	,8	
119. Κάνει πράγματα υπερβολικά γρήγορα, βιαστικά, ή βεβιασμένα	20	4	20,0%	12	60,0%	4	20,0%	2,0	,6	
120. Δεν αναλαμβάνει την ευθύνη των πράξεών του, χρειάζεται αρκετή επιτήρηση	20	12	60,0%	7	35,0%	1	5,0%	1,5	,6	
121. Χρειάζεται αρκετή υποστήριξη, θέλει να γνωρίζει πότε τα πηγαίνει καλά	20	6	30,0%	8	40,0%	6	30,0%	2,0	,8	

Πίνακας 5.1.16. Συχνότητα, σχετική συχνότητα απαντήσεων, μέση τιμή και τυπική απόκλιση των ερωτήσεων του πέμπτου τομέα

Cronbach's Alpha	N of Items
,938	29

Πίνακας 5.1.17. Αποτελέσματα εσωτερικής συνέπειας πέμπτου τομέα

Στα αποτελέσματα του πέμπτου τομέα, στον Πίνακα 5.1.16. φαίνεται ότι η μεγαλύτερη τιμή είναι 2,0 και παρουσιάζεται στις προτάσεις 98, 119 και 121. Στην πρόταση 98 «Έχει δυσκολία στην ορθογραφία», 6 άτομα απάντησαν «Δεν ταιριάζει» και άλλα 6 άτομα απάντησαν «Ταιριάζει», δηλαδή ποσοστό 30%. Ωστόσο, 8 άτομα (40%) έδωσαν απάντηση «Ταιριάζει μερικές φορές». Επιπλέον, στην πρόταση 119 «Κάνει πράγματα υπερβολικά γρήγορα, βιαστικά, ή βεβιασμένα», 4 άτομα απάντησαν «Δεν ταιριάζει» και άλλα 4 άτομα απάντησαν «Ταιριάζει», δηλαδή ποσοστό 20%. Το ποσοστό των συμμετεχόντων που απάντησαν «Ταιριάζει μερικές φορές» είναι στο 60%. Όσον αφορά την πρόταση 121 «Χρειάζεται αρκετή υποστήριξη, θέλει να γνωρίζει πότε τα πηγαίνει καλά», παρουσιάζει τα ίδια αποτελέσματα και στατιστικά στοιχεία με την πρόταση 98.

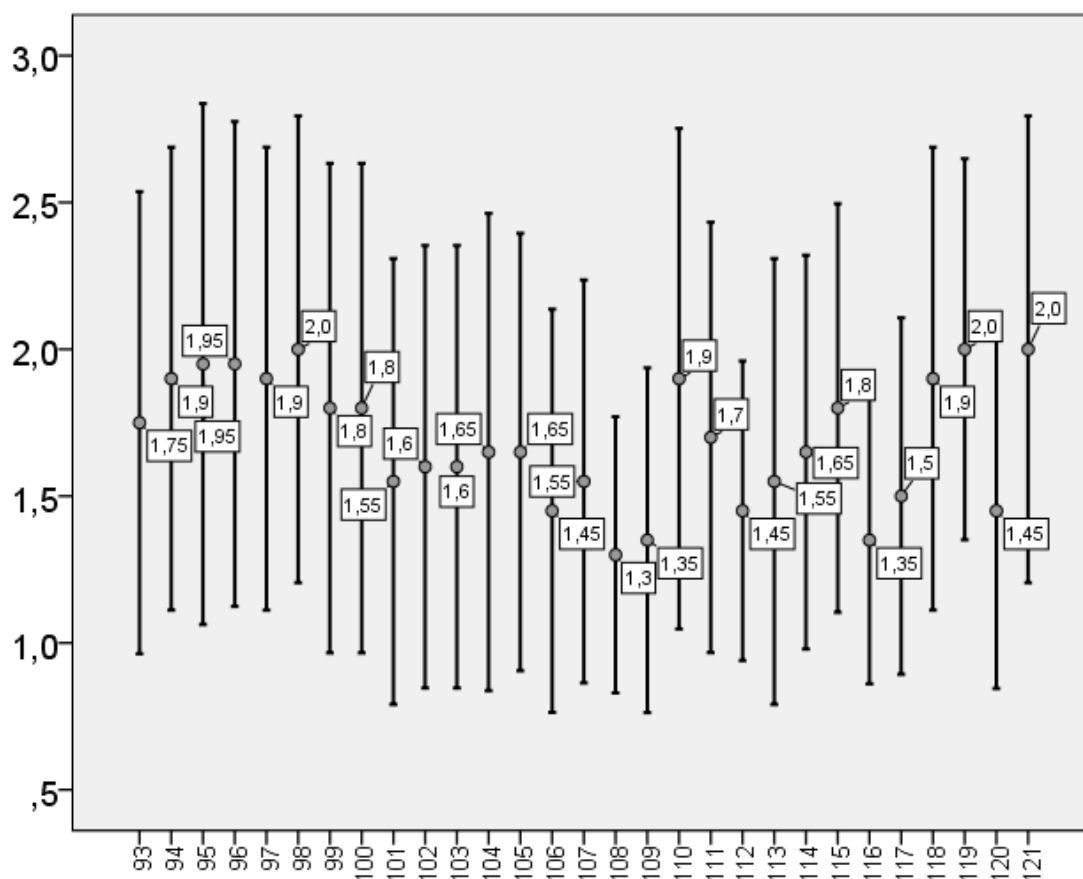
Σε αυτόν τον τομέα, αξιοσημείωτη είναι και η τιμή 1,95, η οποία στον Πίνακα 5.1.16 έχει στρογγυλοποιηθεί. Οι προτάσεις που παρουσιάζουν αυτήν την τιμή είναι οι 95 και 96. Για την πρόταση 95 «Έχει δυσκολίες να διαβάζει δυνατά με κανονική ταχύτητα», οι 8 συμμετέχοντες έδωσαν απάντηση «Δεν ταιριάζει» (40%), οι 5 απάντησαν «Ταιριάζει μερικές φορές» (25%) και οι υπόλοιποι 7 απάντησαν «Ταιριάζει» (35%). Ακόμη, για την πρόταση 96 «Δεν του/της αρέσει να διαβάζει (π.χ. αποφεύγει να διαβάζει βιβλία)», 7 άτομα απάντησαν «Δεν ταιριάζει» και άλλα 7 απάντησαν «Ταιριάζει μερικές φορές» (35%). Το ποσοστό των ατόμων που απάντησαν «Ταιριάζει» είναι 30%.

Αντίθετα, η χαμηλότερη τιμή εμφανίζεται στην πρόταση 108 «Έχει δυσκολίες να συμμετέχει σε συζητήσεις με άλλα παιδιά». Σε αυτήν την πρόταση, οι 14 συμμετέχοντες απάντησαν «Δεν ταιριάζει», ποσοστό 70%, και οι υπόλοιποι 6 συμμετέχοντες έδωσαν απάντηση «Ταιριάζει μερικές φορές» (30%).

	Πλήθος	%	
Καθόλου	5	25,0%	
Τα ακαδημαϊκά προβλήματα ή οι μαθησιακές δυσκολίες επηρεάζουν την καθημερινή λειτουργία του παιδιού σας;	Λίγο	11	55,0%
	Αρκετά	2	10,0%
	Πολύ	2	10,0%

Πίνακας 5.1.18. Συχνότητα και σχετική συχνότητα απαντήσεων

Όπως φαίνεται από τον πίνακα συχνότητας και σχετικής συχνότητας (Πίνακας 5.1.18.) για τον πέμπτο τομέα, το 55% των συμμετεχόντων πιστεύει ότι τα ακαδημαϊκά προβλήματα ή οι μαθησιακές δυσκολίες επηρεάζουν λίγο την καθημερινή λειτουργία του παιδιού, ενώ το 25% θεωρεί ότι οι δυσκολίες αυτές δεν επηρεάζουν καθόλου το παιδί.



Γράφημα 5.1.5. Συγκριτικό γράφημα μέσω τιμών για τον πέμπτο τομέα

ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ – Τομέας 6

	N	Δεν ταιριάζει		Ταιριάζει μερικές φορές		Ταιριάζει		Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
		N	%	N	%	N	%		
122. Δεν καταλαβαίνει πλήρως τα κοινωνικά συνθήματα άλλων ανθρώπων π.χ. εκφράσεις προσώπου, χειρονομίες, τόνος φωνής ή γλώσσα του σώματος	20	16	80,0%	4	20,0%	0	0,0%	1,2	,4
123. Έχει δυσκολίες να κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων	20	16	80,0%	4	20,0%	0	0,0%	1,2	,4
124. Έχει δυσκολίες να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των άλλων ανθρώπων	20	12	60,0%	8	40,0%	0	0,0%	1,4	,5
125. Έχει δυσκολίες να εκφράζει προφορικά τα συναισθήματα όταν νιώθει μοναξιά, βαρεμάρα κ.ά.	20	16	80,0%	1	5,0%	3	15,0%	1,4	,7
126. Μιλάει με μονότονη ή περιέργη φωνή	20	16	80,0%	4	20,0%	0	0,0%	1,2	,4
127. Έχει δυσκολίες να εκφράζει τα συναισθήματα και τις αντιδράσεις μέσω εκφράσεων του προσώπου ή της γλώσσας του σώματος	20	16	80,0%	3	15,0%	1	5,0%	1,3	,6
128. Χρησιμοποιεί αισθητά παλιομοδίτικο στυλ	20	17	85,0%	3	15,0%	0	0,0%	1,2	,4
129. Έχει δυσκολίες στο να συμπεριφέρεται όπως αναμένεται από τους συμμαθητές του/της	20	17	85,0%	3	15,0%	0	0,0%	1,2	,4
130. Έχει δυσκολία να διαπιστώνει πως να συμπεριφέρεται σε διάφορες κοινωνικές καταστάσεις	20	16	80,0%	4	20,0%	0	0,0%	1,2	,4
131. Θεωρείται διαφορετικός/ή, περίεργος/η ή εγωκεντρικός/ή από τους συμμαθητές του/της	20	16	80,0%	3	15,0%	1	5,0%	1,3	,6

132. Γελοιοποιείται ακούσια κάνοντας του γονείς του/της να ντρέπονται ή τους συμμαθητές του/της να γελάνε	20	16	80,0%	4	20,0%	0	0,0%	1,2	,4
133. Συχνά μοιάζει να στερείται κοινής λογικής	20	16	80,0%	4	20,0%	0	0,0%	1,2	,4
134. Έχει φτωχή αίσθηση του χιούμορ	20	16	80,0%	4	20,0%	0	0,0%	1,2	,4
135. Συχνά του ξεφεύγουν κοινωνικά ακατάλληλα σχόλια	20	15	75,0%	3	15,0%	2	10,0%	1,4	,7
136. Έχει δυσκολίες να κατανοεί κανόνες και απαγορεύσεις	20	17	85,0%	3	15,0%	0	0,0%	1,2	,4
137. Συχνά καβγαδίζει με τους συνομηλικούς	20	11	55,0%	8	40,0%	1	5,0%	1,5	,6
138. Έχει δυσκολίες να κατανοεί και να σέβεται τα δικαιώματα των άλλων ανθρώπων	20	12	60,0%	7	35,0%	1	5,0%	1,5	,6
139. Έχει δυσκολίες σε ομαδικές δραστηριότητες ή αθλήματα, επινοεί καινούργιους κανόνες για δικό του/της όφελος	20	16	80,0%	3	15,0%	1	5,0%	1,3	,6
140. Έχει δυσκολία να κάνει φίλους	20	16	80,0%	2	10,0%	2	10,0%	1,3	,7
141. Έχει φτωχή αλληλεπίδραση με τους συνομηλικούς του/της	20	15	75,0%	3	15,0%	2	10,0%	1,4	,7
142. Έχει δυσκολίες να συμμετέχει σε ομαδικές δραστηριότητες	20	16	80,0%	4	20,0%	0	0,0%	1,2	,4
143. Δεν τον/την δέχονται τα άλλα παιδιά να παίζει μαζί τους	20	14	70,0%	5	25,0%	1	5,0%	1,4	,6
144. Δείχνει αδιαφορία για σωματική επαφή όπως οι αγκαλιές	20	16	80,0%	3	15,0%	1	5,0%	1,3	,6
145. Έχει ένα ή σχετικά λίγα ενδιαφέροντα που καταλαμβάνουν σημαντικό χρόνο και περιορίζουν τις σχέσεις με την οικογένεια και τους φίλους	20	14	70,0%	4	20,0%	2	10,0%	1,4	,7

146. Επαναλαμβάνει ή κολλάει σε προφανείς συμπεριφορές ή δραστηριότητες χωρίς νόημα	20	13	65,0%	6	30,0%	1	5,0%	1,4	,6
147. Αναστατώνεται όταν υπάρχουν μικρές αλλαγές στην καθημερινή του ρουτίνα	20	13	65,0%	5	25,0%	2	10,0%	1,5	,7
148. Η βλεμματική επαφή σε πρόσωπο με πρόσωπο καταστάσεις είναι μη φυσιολογική ή απουσιάζει	20	16	80,0%	4	20,0%	0	0,0%	1,2	,4

Πίνακας 5.1.19. Συχνότητα, σχετική συχνότητα απαντήσεων, μέση τιμή και τυπική απόκλιση των ερωτήσεων του έκτου τομέα

Cronbach's Alpha	N of Items
,937	27

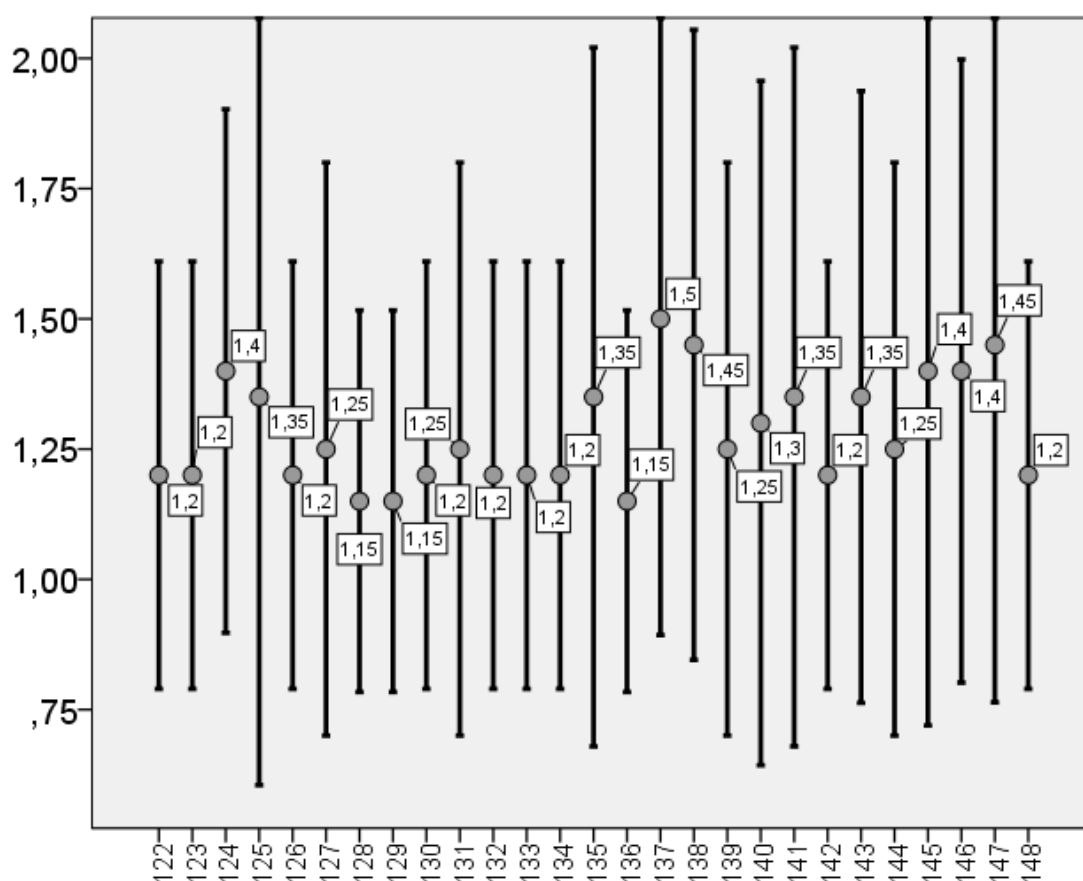
Πίνακας 5.1.20. Αποτελέσματα εσωτερικής συνέπειας έκτου τομέα

Όσον αφορά τα αποτελέσματα στον έκτο τομέα, στον Πίνακα 5.1.19. φαίνεται ότι η μεγαλύτερη τιμή είναι 1,5 και εμφανίζεται στην πρόταση 137 «Συχνά καβγαδίζει με τους συνομηλίκους». Σε αυτήν την πρόταση, 11 άτομα απάντησαν «Δεν ταιριάζει» (55%), 8 άτομα απάντησαν «Ταιριάζει μερικές φορές» (40%) και 1 άτομο έδωσε απάντηση «Ταιριάζει» (5%). Η αμέσως επόμενη μεγαλύτερη τιμή για τον έκτο τομέα είναι 1,45 και παρουσιάζεται στις προτάσεις 138 και 147. Στην πρόταση 138 «Έχει δυσκολίες να κατανοεί και να σέβεται τα δικαιώματα των άλλων ανθρώπων», 12 συμμετέχοντες απάντησαν «Δεν ταιριάζει» (60%), 7 απάντησαν «Ταιριάζει μερικές φορές» (35%) και 1 απάντησε «Ταιριάζει» (5%). Στην πρόταση 147 «Αναστατώνεται όταν υπάρχουν μικρές αλλαγές στην καθημερινή του ρουτίνα», 13 άτομα έδωσαν απάντηση «Δεν ταιριάζει» (65%), αλλά 5 άτομα απάντησαν «Ταιριάζει μερικές φορές» (25%) και 2 άτομα απάντησαν «Ταιριάζει» (10%). Αντιστρόφως, τη χαμηλότερη τιμή εμφανίζει οι προτάσεις 128 και 129 (1,15). Για την πρόταση 128 «Χρησιμοποιεί αισθητά παλιομοδίτικο στυλ», όπως και για την πρόταση 129 «Έχει δυσκολίες στο να συμπεριφέρεται όπως αναμένεται από τους συμμαθητές του/της», 13 άτομα απάντησαν «Δεν ταιριάζει» (85%) και 7 άτομα έδωσαν απάντηση «Ταιριάζει μερικές φορές» (15%).

	Πλήθος	%	
	Καθόλου	10	50,0%
Οι δυσκολίες στις κοινωνικές δεξιότητες επηρεάζουν την καθημερινή λειτουργία του παιδιού σας;	Λίγο	6	30,0%
	Αρκετά	4	20,0%
	Πολύ	0	0,0%

Πίνακας 5.1.21. Συχνότητα και σχετική συχνότητα απαντήσεων

Όπως φαίνεται από τον πίνακα συχνότητας και σχετικής συχνότητας (Πίνακας 5.1.21.) για τον έκτο τομέα, το 50% των συμμετεχόντων πιστεύει ότι οι δυσκολίες στις κοινωνικές δεξιότητες δεν επηρεάζουν καθόλου την καθημερινή λειτουργία του , ενώ 30% θεωρεί ότι οι δυσκολίες αυτές επηρεάζουν το παιδί λίγο και 20% θεωρεί ότι το παιδί επηρεάζεται αρκετά.



Γράφημα 5.1.6. Συγκριτικό γράφημα μέσω τιμών για τον έκτο τομέα

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ – Τομέας 7

	N	Δεν ταιριάζει		Ταιριάζει μερικές φορές		Ταιριάζει		Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
		N	%	N	%	N	%		
149. Έχει χαμηλή αυτοπεποίθηση	20	11	55,0%	8	40,0%	1	5,0%	1,5	,6
150. Μουάζει να είναι δυστυχισμένος, λυπημένος, καταθλιπτικός	20	17	85,0%	3	15,0%	0	0,0%	1,2	,4
151. Παραπονιέται συχνά για συναισθήματα μοναξιάς	20	17	85,0%	3	15,0%	0	0,0%	1,2	,4
152. Έχει προσπαθήσει να προκαλέσει σωματικά τραύματα στον εαυτό του/της ή μιλά για αυτά	20	18	90,0%	1	5,0%	1	5,0%	1,2	,5
153. Έχει μειωμένη όρεξη	20	17	85,0%	2	10,0%	1	5,0%	1,2	,5
154. Εκφράζει συχνά ότι νιώθει ανάξιος/α ή κατώτερος/η σχετικά με τα υπόλοιπα παιδιά	20	17	85,0%	2	10,0%	1	5,0%	1,2	,5
155. Παραπονιέται συχνά για στομαχόπονους, πονοκεφάλους, αναπνευστικές δυσκολίες ή άλλα σωματικά συμπτώματα	20	16	80,0%	2	10,0%	2	10,0%	1,3	,7
156. Δείχνει αγχώδης ή σε υπερένταση ή παραπονιέται ότι είναι νευρικός/ή	20	12	60,0%	5	25,0%	3	15,0%	1,6	,8
157. Αγχώνεται ή στεναχωριέται όταν φεύγει από το σπίτι π.χ. για να πάει στο σχολείο	20	15	75,0%	4	20,0%	1	5,0%	1,3	,6
158. Συχνά έχει προβλήματα στον ύπνο	20	17	85,0%	3	15,0%	0	0,0%	1,2	,4
159. Συχνά έχει εφιάλτες	20	16	80,0%	4	20,0%	0	0,0%	1,2	,4
160. Υπνοβατεί ή έχει νυχτερινά επεισόδια όταν δεν μπορούν να τον/την καθησυχάσουν οι γονείς	20	19	95,0%	1	5,0%	0	0,0%	1,1	,2

161. Συχνά γίνεται επιθετικός	20	16	80,0%	3	15,0%	1	5,0%	1,3	,6
162. Συχνά λογομαχεί με τους ενήλικες	20	13	65,0%	7	35,0%	0	0,0%	1,4	,5
163. Συχνά αρνείται να ακολουθήσει τις οδηγίες των ενηλίκων	20	13	65,0%	6	30,0%	1	5,0%	1,4	,6
164. Συχνά ενοχλεί άλλους με το να κάνει σκόπιμα πράγματα που θεωρούνται προκλητικά	20	16	80,0%	4	20,0%	0	0,0%	1,2	,4
165. Συχνά κατηγορεί άλλους για δικά του/της λάθη ή άσχημες πράξεις	20	15	75,0%	4	20,0%	1	5,0%	1,3	,6
166. Συχνά νιώθει να προσβάλλεται ή να ενοχλείται εύκολα από άλλους	20	12	60,0%	6	30,0%	2	10,0%	1,5	,7
167. Συχνά εμπλέκεται σε καβγάδες	20	15	75,0%	5	25,0%	0	0,0%	1,3	,4
168. Είναι βίαιος/η με τα ζώα	20	19	95,0%	1	5,0%	0	0,0%	1,1	,2
169. Λέει ψέματα κι εξαπατά	20	16	80,0%	1	5,0%	3	15,0%	1,4	,7
170. Κλέβει πράγματα στο σπίτι	20	20	100,0%	0	0,0%	0	0,0%	1,0	,0
171. Συχνά καταστρέφει τα προσωπικά αντικείμενα που ανήκουν σε άλλα μέλη της οικογένειας ή άλλα παιδιά	20	17	85,0%	3	15,0%	0	0,0%	1,2	,4
172. Έχει περιοδικά επεισόδια λίγων ημερών με μεγάλη δραστηριότητα και καταγισμό ιδεών	20	17	85,0%	3	15,0%	0	0,0%	1,2	,4
173. Έχει επαναλαμβανόμενες περιόδους εμφανούς ευερεθιστότητας	20	15	75,0%	4	20,0%	1	5,0%	1,3	,6
174. Επαναλαμβάνει παρορμητικά κάποιες δραστηριότητες καταναγκαστικά ή έχει συνήθειες	20	15	75,0%	4	20,0%	1	5,0%	1,3	,6
175. Έχει έμμονες/άκαμπτες ιδέες	20	14	70,0%	4	20,0%	2	10,0%	1,4	,7

176. Έχει ακούσιες κινήσεις, τικ, σπασμούς ή γκριμάτσες προσώπου	20	18	90,0%	0	0,0%	2	10,0%	1,2	,6
177. Επαναλαμβάνει κινήσεις χωρίς νόημα, όπως το να κουνάει το κεφάλι, να τινάζει το σώμα, να τρεμοπαίζει τα δάχτυλα	20	18	90,0%	0	0,0%	2	10,0%	1,2	,6
178. Εκπέμπει άσκοπα ήχους π.χ. καθάρισμα λαιμού, φτέρνισμα, ήχος κατάποσης, γάβγισμα κ.ά.	20	17	85,0%	1	5,0%	2	10,0%	1,3	,6
179. Έχει δυσκολία να παραμένει ήσυχος π.χ. σφυρίζει, βουίζει, σιγομουρμουρίζει	20	13	65,0%	6	30,0%	1	5,0%	1,4	,6
180. Επαναλαμβάνει λέξεις ή μέρη λέξεων που δε βγάζουν νόημα	20	17	85,0%	2	10,0%	1	5,0%	1,2	,5
181. Χρησιμοποιεί «βρώμικες» λέξεις ή γλώσσα σε υπερβολικό βαθμό	20	15	75,0%	4	20,0%	1	5,0%	1,3	,6

Πίνακας 5.1.22. Συχνότητα, σχετική συχνότητα απαντήσεων, μέση τιμή και τυπική απόκλιση των ερωτήσεων του έβδομου τομέα

Cronbach's Alpha	N of Items
,920	33

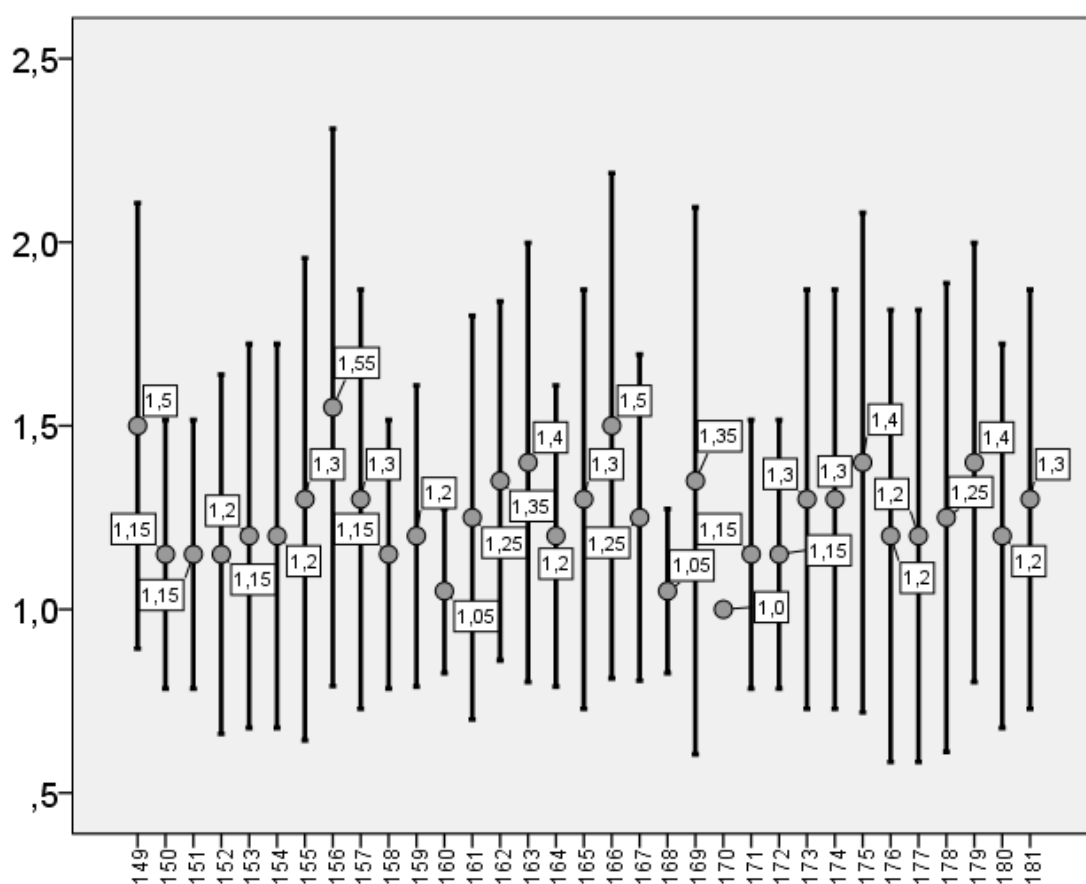
Πίνακας 5.1.23. Αποτελέσματα εσωτερικής συνέπειας έβδομου τομέα

Στα αποτελέσματα του έβδομου τομέα, στον Πίνακα 5.1.22. φαίνεται ότι η μεγαλύτερη τιμή είναι 1,6 (1,55 στο Γράφημα 5.1.7) και παρουσιάζεται στην πρόταση 156 «Δείχνει αγχώδης ή σε υπερένταση ή παραπονιέται ότι είναι νευρικός/ή». Οι 12 συμμετέχοντες απάντησαν «Δεν ταιριάζει» (60%), οι 5 απάντησαν «Ταιριάζει μερικές φορές» (25%) και οι υπόλοιποι απάντησαν «Ταιριάζει» (15%). Αντίστροφα, τη χαμηλότερη τιμή (1,0) τη βλέπουμε στην πρόταση 170 «Κλέβει πράγματα στο σπίτι», στην οποία το 100% των συμμετεχόντων έδωσε απάντηση «Δεν ταιριάζει».

	Πλήθος	%
Καθόλου	15	75,0%
Τα συναισθηματικά προβλήματα, οι έμμονες πράξεις ή σκέψεις επηρεάζουν την καθημερινή λειτουργία του παιδιού σας;	1	5,0%
Λίγο / Αρκετά		
Πολύ	4	20,0%

Πίνακας 5.1.24. Συχνότητα και σχετική συχνότητα απαντήσεων

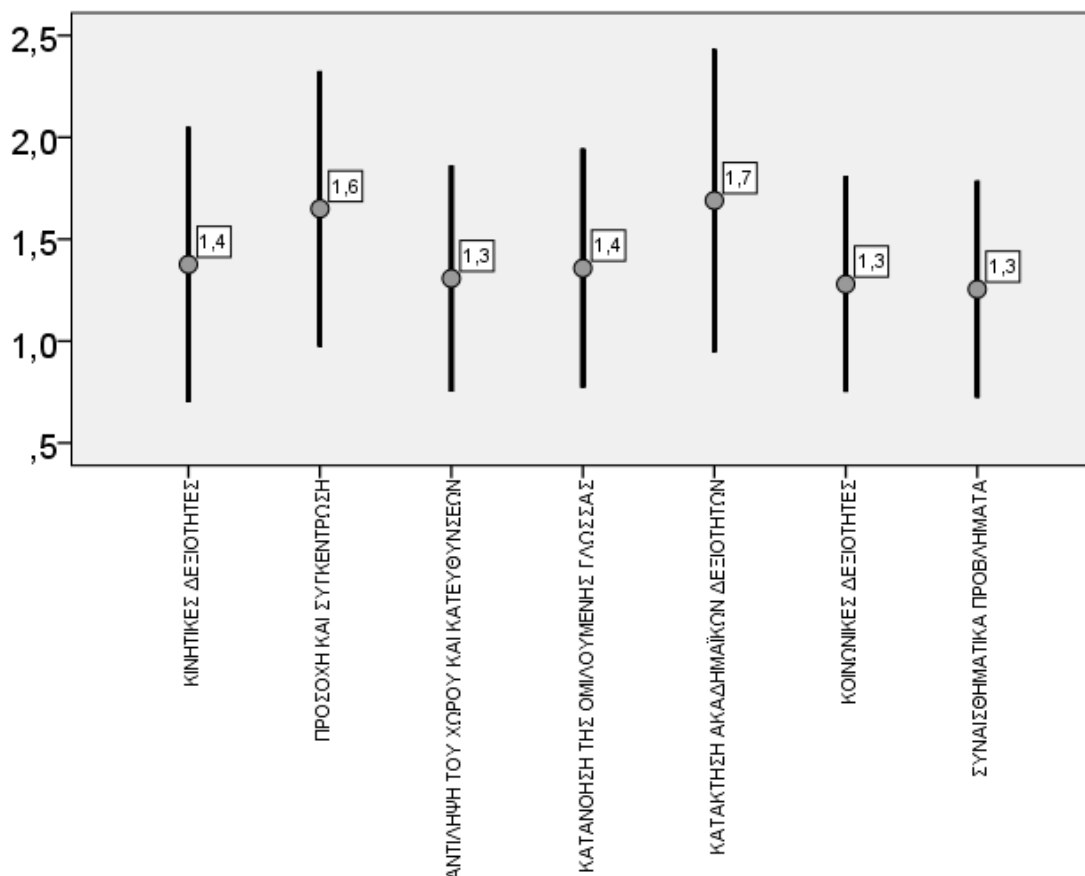
Όπως φαίνεται από τον πίνακα συχνότητας και σχετικής συχνότητας (Πίνακας 5.1.24.) για τον έβδομο τομέα, ποσοστό 75% θεωρεί ότι τα συναισθηματικά προβλήματα, οι έμμονες πράξεις ή σκέψεις δεν επηρεάζουν καθόλου την καθημερινότητα του παιδιού. Το 20% των συμμετεχόντων πιστεύει ότι η καθημερινότητα του παιδιού επηρεάζεται πολύ και μόνο το 5% θεωρεί ότι αυτή επηρεάζεται λίγο ή αρκετά.



Γράφημα 5.1.7. Συγκριτικό γράφημα μέσω τιμών για τον έβδομο τομέα

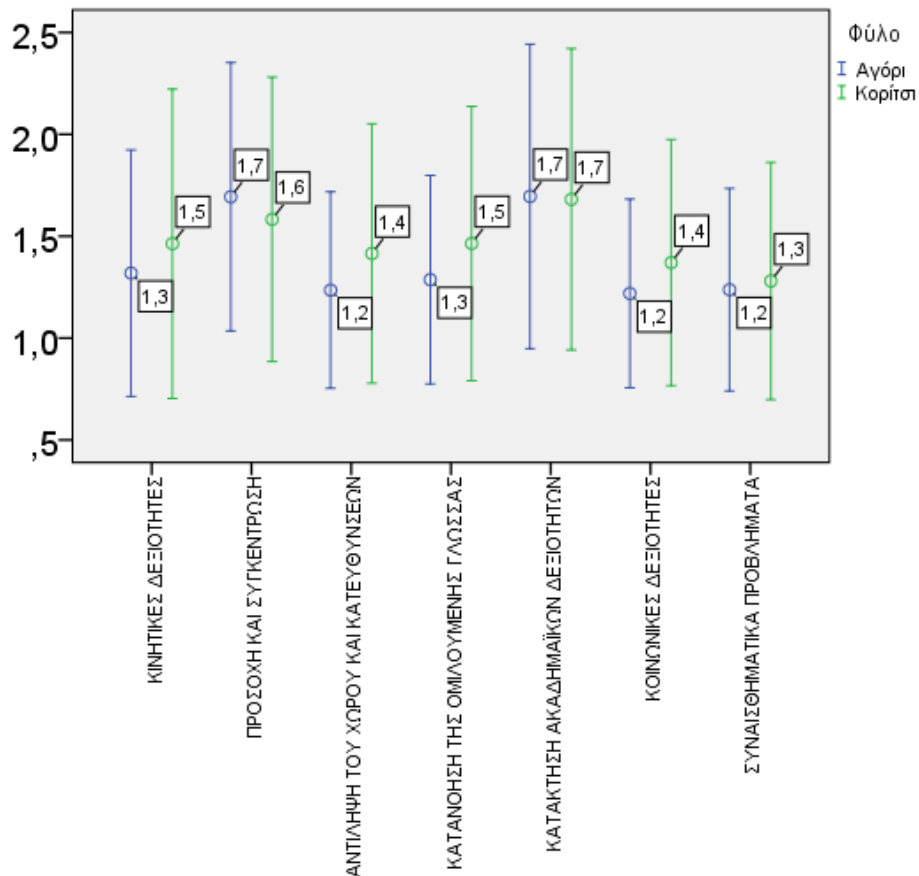
Το επόμενο γράφημα (Γράφημα 5.1.8.) παρουσιάζει τα αποτελέσματα μεταξύ των επτά τομέων. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται ότι ο τομέας που εμφανίζει την υψηλότερη τιμή (1,7) είναι ο τομέας της κατάκτησης των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων. Η δεύτερη υψηλότερη

τιμή (1,6) είναι αυτή στον τομέα της συγκέντρωσης και της προσοχής. Ακολουθούν οι τομείς των κινητικών δεξιοτήτων και της κατανόησης της ομιλούμενης γλώσσας. – του εκφραστικού λόγου με τιμή 1,4. Τέλος, η μικρότερη τιμή που εμφανίζεται στο γράφημα είναι 1,3 και αφορά τους τομείς της αντίληψης χώρου, χρόνου και κατευθύνσεων, των κοινωνικών δεξιοτήτων και των συναισθηματικών προβλημάτων.



Γράφημα 5.1.8. Συγκριτικό γράφημα μέσω τιμών για όλους τους τομείς

Το Γράφημα 5.1.9. σχετίζεται με τα αποτελέσματα σε όλους τους τομείς συγκριτικά με το φύλο (αγόρια – κορίτσια). Η υψηλότερη τιμή εμφανίζεται στον τομέα κατάκτησης ακαδημαϊκών δεξιοτήτων και είναι η ίδια για αγόρια και κορίτσια (1,7). Η ίδια τιμή (1,7) παρουσιάζεται μόνο για τα αγόρια στον τομέα της συγκέντρωσης και προσοχής, ενώ η τιμή σε αυτόν τον τομέα για τα κορίτσια είναι 1,6. Η επόμενη υψηλότερη τιμή είναι 1,5 και εμφανίζεται μόνο για τα κορίτσια στον τομέα των κινητικών δεξιοτήτων και της κατανόησης της ομιλούμενης γλώσσας και του εκφραστικού λόγου. Η αντίστοιχη τιμή για τα αγόρια και στους δύο τομείς που προαναφέρθηκαν είναι 1,3. Όσον αφορά τους τομείς της αντίληψης και των κοινωνικών δεξιοτήτων, η τιμή για τα κορίτσια είναι 1,4 και για τα αγόρια είναι 1,2. Τέλος, στον τομέα των συναισθηματικών προβλημάτων, η μέση τιμή για τα κορίτσια είναι 1,3, ενώ για τα αγόρια είναι 1,2.



Γράφημα 5.1.9. Συγκριτικό γράφημα μέσω τιμών για όλους τους τομείς σχετικά με την ηλικία

Στο ερωτηματολόγιο που δόθηκε για συμπλήρωση στους γονείς, υπήρχαν και ερωτήσεις στις οποίες καλούνταν να περιγράψουν τα προβλήματα του παιδιού για τα οποία οι ίδιοι ανησυχούν περισσότερο, αλλά και τα προτερήματα του παιδιού τους. Έπειτα από τη συλλογή των δεδομένων, καταλήξαμε σε χρήσιμα συμπεράσματα μέσω της μεθόδου της ποιοτικής ανάλυσης.

Η ποιοτική ανάλυση διεξάγεται για δεδομένα τα οποία δεν είναι μετρήσιμα και κατά τη συγκεκριμένη διαδικασία συμπυκνώνεται το νόημα του ποιοτικού κειμένου, στη συνέχεια κωδικοποιείται και κατηγοριοποιείται. Ο σκοπός της ποιοτικής ανάλυσης είναι η απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων που είχαν τεθεί αρχικά και η ύπαρξη μιας βαθύτερης κατανόησης των δεδομένων.

Αρχικά, συλλέχθηκαν οι απαντήσεις των γονέων και καταχωρήθηκαν σε έναν πίνακα. Αφού κατανοήθηκαν οι απαντήσεις έπειτα από την ανάγνωσή τους, έγινε η κωδικοποίηση των κειμένων ώστε να δημιουργηθούν κάποιες συγκεκριμένες κατηγορίες. Η κωδικοποίηση έγινε με σύντομες φράσεις ή με μια λέξη. Από το σημείο αυτό η ανάλυση

έγινε χρησιμοποιώντας μόνο τους κωδικούς, αφήνοντας στην άκρη τα κείμενα, αφού αυτοί εκφράζουν συμπυκνωμένα όλο το νόημα.

Για την πρώτη ερώτηση που αφορούσε τα προβλήματα του παιδιού για τα οποία ο γονιός ανησυχεί περισσότερο, τα αποτελέσματα έδειξαν πως το μεγαλύτερο μέρος ανησυχεί για τις δυσκολίες μάθησης που εμφανίζει το παιδί. Το αμέσως επόμενο πρόβλημα που ανησυχούσε τους γονείς ήταν τα γενικότερα προβλήματα συμπεριφοράς όπως για παράδειγμα η επιθετικότητα, το άγχος κ.ά. Το τρίτο πρόβλημα που ανέφερε ένα μεγάλο μέρος του πληθυσμού, ήταν οι δυσκολίες συγκέντρωσης του παιδιού που αφορούσαν κυρίως το σχολείο και το διάβασμα στο σπίτι. Άλλα προβλήματα που ανέφεραν οι γονείς πως τους απασχολούν αλλά όχι σε μεγάλη συχνότητα, ήταν η έλλειψη αυτοπεποίθησης, οι δυσκολίες στο λόγο, η έλλειψη οργανωτικότητας και η άρνηση για να πάει στο σχολείο. Τα αποτελέσματα παρατίθενται συγκεντρωτικά στον παρακάτω πίνακα.

	Πλήθος	%
Δυσκολίες συγκέντρωσης	5	25%
Έλλειψη αυτοπεποίθησης	3	15%
Δυσκολίες στο λόγο	3	15%
Έλλειψη οργανωτικότητας	2	10%
Άρνηση για σχολείο	2	10%
Προβλήματα συμπεριφοράς (Επιθετικότητα, άγχος κ.ά.)	6	30%
Δυσκολίες μάθησης	7	35%

Πίνακας 5.1.25. Ποσοστά απαντήσεων για τις δυσκολίες των παιδιών

Σε ότι αφορά τα προτερήματα των παιδιών, οι περισσότεροι γονείς ανέφεραν την επιμέλεια και την οργάνωση. Το προτέρημα το οποίο αναφέρθηκε και είναι δεύτερο σε συχνότητα είναι η υπακοή και η συνεργασία. Άλλα προτερήματα για τα οποία έγινε λόγος σε μικρότερο βαθμό είναι η ευγένεια, η ευαισθησία, η κοινωνικότητα και η εξυπνάδα.

	Πλήθος	%
Εξυπνάδα	5	25%
Επιμέλεια & Οργάνωση	10	50%
Ευαισθησία	6	30%
Ευγένεια	7	35%
Κοινωνικότητα	6	30%
Υπακοή & Συνεργασία	7	35%

Πίνακας 5.1.26. Ποσοστά απαντήσεων για τα προτερήματα των παιδιών

5.2.Συζήτηση δεδομένων

«Το 60% έως το 80% των παιδιών, στα οποία γίνεται η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών, είναι αγόρια» (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006, 273). Τα ποσοστά αυτά μπορεί να θεωρηθούν αρκετά σημαντικά καθώς και στην παρούσα έρευνα το 60% των συμμετεχόντων είναι αγόρια με μαθησιακές δυσκολίες.

Με βάση τα ερευνητικά αποτελέσματα στον πρώτο τομέα, συμπεραίνουμε ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν τη μεγαλύτερη δυσκολία στη γραφή. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχει δυσκολία στο γράψιμο, το οποίο χαρακτηρίζεται αργό και κουραστικό, αλλά και στη ζωγραφική και την αναπαράσταση φιγούρων. Σύμφωνα, μάλιστα, με τις Παντελιάδου και Αντωνίου (2007), η γραφή με το χέρι σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι αργή και προβληματική, ενώ η συνολική εικόνα του γραπτού είναι δυσανάγνωστη. Όσον αφορά την αναπαράσταση φιγούρων, η γραφή είναι αποτέλεσμα αφομοίωσης της οπτικής εικόνας γραμμάτων ή σχημάτων σε συνδυασμό με την κατάλληλη κινητική αντίδραση (Τσίπρα, 2007). Σύμφωνα με τους Mattison, McIntyre, Brown και Murray, όπως προέκυψε από την έρευνά του το 1986, τα περισσότερα παιδιά που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες και πρόβλημα στη γραφή, αποτυγχάνουν σε δοκιμασίες που περιλαμβάνουν αντιγραφή σχημάτων και απαιτούν αντιληπτικοκινητικές δεξιότητες. Το γράψιμο των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες είναι αργό και οδηγεί στο χάσιμο του ειρμού του μαθητή και κατά συνέπεια στη μη ολοκληρωμένη σύνθεση ενός κειμένου. Συνεπώς, υπάρχει μια τάση άρνησης για το γράψιμο (Τσίπρα, 2007). Οι Δημάκος και Χέλμα (2009) υποστηρίζουν ότι στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δεν αρέσει η γραπτή έκφραση. Η στάση τους προς την παραγωγή γραπτού λόγου δεν είναι

τόσο θετική όσο αυτή των άλλων συμμαθητών τους. Επιπλέον, το πρόβλημα εντοπίζεται τόσο στη μορφή όσο και στο περιεχόμενο του γραπτού τους

Από την έρευνα μας προκύπτει, επίσης, ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες φαίνεται ότι δεν παρουσιάζουν δυσκολίες στην προτίμηση χεριού, καθώς αναπτύσσουν ξεκάθαρη προτίμηση χεριού. Γενικότερα, τυχόν δυσκολίες στον κινητικό τομέα δεν επηρεάζουν την καθημερινότητα των παιδιών αυτών σε ποσοστό 75%.

Βάσει των ερευνητικών αποτελεσμάτων του δεύτερου τομέα, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν μεγαλύτερη δυσκολία στη συγκέντρωση, και πιο συγκεκριμένα, αδυνατούν να επικεντρωθούν σε λεπτομέρειες και κάνουν απρόσεκτα λάθη. Επιπλέον, αποσπώνται εύκολα από εξωτερικά ερεθίσματα. Σύμφωνα με τους Κάκουρος και Μανιαδάκη (2006, 275), «Οι χαμηλές σχολικές επιδόσεις, συμπεριλαμβανομένων και των μαθησιακών δυσκολιών κατά την περίοδο της σχολική ηλικίας, συνδέονται συχνά από προβλήματα συμπεριφοράς όπως η υπερκινητικότητα και η απροσεξία. Σε έρευνα των Ben-Yehudah και Ahissar, που δημοσιεύθηκε το 2004, βρέθηκε ότι η ελλιπής προσοχή είναι εντονότερη σε παιδιά με δυσλεξία απ' ότι σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Elliot & Grigorenko, 2015, 46). Αντιθέτως, από την έρευνα προκύπτει ότι τα παιδιά αυτά δεν αντιμετωπίζουν κάποια δυσκολία στον τομέα της υπερκινητικότητας ούτε ως προς το σχεδιασμό και την προετοιμασία έργων. Μάλιστα, το 45% δήλωσε ότι τα προβλήματα στο σχεδιασμό ή την οργάνωση δεν επηρεάζουν τη λειτουργικότητα, ενώ το 40% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι τα προβλήματα αυτά επηρεάζουν λίγο την καθημερινότητα του παιδιού τους. Γενικότερα, σύμφωνα με τις απαντήσεις των γονέων, τα προβλήματα με την προσοχή, συγκέντρωση, υπερδραστηριότητα ή παρορμητικότητα επηρεάζουν λίγο την καθημερινή λειτουργία του 50% των παιδιών. Ακόμη, το 60% δεν επηρεάζεται από υποτονικότητα ή παρορμητικότητα.

Όσον αφορά τα αποτελέσματα στον τρίτο τομέα, η μεγαλύτερη δυσκολία των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες είναι να θυμούνται μακροσκελείς ή σύνθετες οδηγίες και να αντιληφθούν την έννοια του χρόνου. Πράγματι, «όσον αφορά τις μνημονικές δυσκολίες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, αυτές εκτείνονται σε ολόκληρο το μνημονικό μηχανισμό και εμφανίζονται ιδιαίτερα στη μνήμη εργασίας» (Παντελιάδου, 2011, 192). Στη βιβλιογραφία, μεταξύ άλλων χαρακτηριστικών, γίνεται αναφορά και στη δυσκολία συγκέντρωσης (Elliot & Grigorenko, 2015).

Αντιθέτως, το 100% των παιδιών δεν παρερμηνεύει εικόνες που βλέπει. Επιπλέον, τα προβλήματα με την αντίληψη του χώρου και των κατευθύνσεων, του χρόνου και του σώματος δεν επηρεάζουν το 80% των παιδιών, ενώ το 50% δεν επηρεάζεται από τυχόν προβλήματα μνήμης.

Στο τομέα της αντίληψης, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν δυσκολία να κατανοούν εξηγήσεις και οδηγίες και να αντιλαμβάνονται τι λένε οι άλλοι άνθρωποι. Το 95% δεν παρουσιάζει βραχνή φωνή ή επεισόδια τραυλισμού. Γενικότερα, το 52,6% δεν επηρεάζεται από δυσκολίες στην κατανόηση, τη χρήση της γλώσσας και την προφορική επικοινωνία. Ωστόσο, από την έρευνα των Παντελιάδου και Αντωνίου (2007), προκύπτει ότι στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες υπάρχει δυσκολία στην εκτέλεση σύνθετων εντολών από μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούν στην τρίτη και τετάρτη τάξη του δημοτικού καθώς επίσης και στην πρώτη και δεύτερα γυμνασίου. Γενικότερα, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είτε φοιτούν στο δημοτικό, είτε στο γυμνάσιο παρουσιάζουν περισσότερες δυσκολίες στην παραγωγή παρά στην πρόσληψη του προφορικού λόγου.

Όσον αφορά τις ακαδημαϊκές δεξιότητες, υπάρχουν δυσκολίες στην ορθογραφία και στην επίτευξη δραστηριοτήτων, καθώς τείνουν να κάνουν πράγματα υπερβολικά γρήγορα, βιαστικά, ή βεβιασμένα. Τα δεδομένα για την ορθογραφία επιβεβαιώνονται και από την Παντελιάδου (2011). Στην ελληνική γλώσσα, τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν περισσότερα λάθη μορφολογίας σε σχέση με συνομήλικα παιδιά χωρίς δυσλεξία σύμφωνα με έρευνα των Nikolopoulos, Goulandris και Snowling το 2003. Επιπλέον, στα διαγνωστικά κριτήρια του ICD -10 (Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, 1992, 313), γίνεται αναφορά στο γεγονός ότι «προσβάλλονται τόσο η ικανότητα συλλαβισμού όσο και η ικανότητα ορθής γραφής των λέξεων». Δυσκολίες υπάρχουν και στην ανάγνωση, και συγκεκριμένα στο να διαβάζουν δυνατά με κανονική ταχύτητα. Πιο συγκεκριμένα, «η ικανότητα κατανόησης του αναγιγνωσκόμενου κειμένου, η αναγνώριση των λέξεων του κειμένου, η ικανότητα μεγαλόφωνης ανάγνωσης και η εκτέλεση των σχολικών καθηκόντων που προϋποθέτουν ανάγνωση μπορεί να προσβληθούν στο σύνολό τους» (Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, 1992, 310). Ακόμη, στις οδηγίες του ICD - 10 για τη διάγνωση αναφέρεται και ο αργός ρυθμός στην ανάγνωση. Έτσι, προκύπτει και το γεγονός ότι στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δεν αρέσει να διαβάζουν. Σύμφωνα με τους Elliot και Grigorenko (2015, 45), «τα παιδιά που αντιμετωπίζουν αναγνωστικές

δυσκολίες ενδέχεται μερικές φορές να έρθουν αντιμέτωπα με προβλήματα εξωτερικευμένης συμπεριφοράς».

Επιπλέον, παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες νιώθουν την ανάγκη για αρκετή υποστήριξη, μιας και θέλουν να γνωρίζουν τότε τα πηγαίνουν καλά. Το γεγονός αυτό σχετίζεται και με χαμηλή αυτοεκτίμηση. «Η μειωμένη αυτοεκτίμηση είναι συνηθισμένη και εξίσου συχνά είναι τα προβλήματα προσαρμογής στο σχολείο, καθώς και τα προβλήματα σχέσεων με τους συνομηλίκους» (Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, 1992, 312).

Ωστόσο, από την έρευνά μας προκύπτει ότι τα παιδιά αυτά δεν παρουσιάζουν ιδιαίτερη δυσκολία στη συμμετοχή σε συζητήσεις. Γενικότερα, φαίνεται ότι τα ακαδημαϊκά προβλήματα και οι μαθησιακές δυσκολίες επηρεάζουν λίγο την καθημερινή λειτουργία σε ποσοστό 55%.

Όπως αναφέρουν οι Κάκουρος και Μανιαδάκης (2006, 273), «Τόσο οι γονείς όσο και οι δάσκαλοι θεωρούν τα παιδιά με μαθησιακές διαταραχές δύσκολα παιδιά, καθώς συχνά παρουσιάζουν πολύ περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά». Από την έρευνά μας προκύπτει ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες συχνά καβγαδίζουν με τους συνομηλίκους, έχει δυσκολίες να κατανοούν και να σέβονται τα δικαιώματα των άλλων ανθρώπων και αναστατώνονται όταν υπάρχουν μικρές αλλαγές στην καθημερινή τους ρουτίνα. Από την άλλη πλευρά, φαίνεται ότι δεν έχουν δυσκολίες στο να συμπεριφέρονται όπως αναμένεται από τους συμμαθητές τους και δεν έχουν παλιομοδίτικο στυλ. Τα προβλήματα στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων δεν επηρεάζουν το 50% των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. «Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μετα – ανάλυσης 150 ερευνητικών εργασιών, οι Kavale και Forness, το 1996, διαπίστωσαν πως οι τρεις στους τέσσερις μαθητές με μαθησιακές διαταραχές έχουν και δυσκολίες οι οποίες αφορούν τις κοινωνικές του δεξιότητες» (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006, 274).

Όσον αφορά τα συναισθηματικά προβλήματα, από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δείχνουν αγχώδη ή σε υπερένταση ή παραπονιούνται για νευρικότητα. Το 75% των παιδιών αυτών δεν αντιμετωπίζει δυσκολίες λόγω συναισθηματικών προβλημάτων, έμμονων πράξεων ή σκέψεων.

Συγκριτικά με όλους τους τομείς, η μεγαλύτερη δυσκολία εντοπίζεται στον τομέα κατάκτησης ακαδημαϊκών δεξιοτήτων τόσο για τα αγόρια όσο και για τα κορίτσια, αλλά και στον τομέα της συγκέντρωσης και της προσοχής. Ιδιαίτερα προβλήματα δεν εντοπίζονται στους τομείς της αντίληψης χώρου, χρόνου και κατευθύνσεων, των κοινωνικών δεξιοτήτων και των συναισθηματικών προβλημάτων. Από την παρούσα έρευνα προκύπτει ότι τα αγόρια έχουν μεγαλύτερη δυσκολία στην προσοχή και τη συγκέντρωση, ενώ τα κορίτσια δυσκολεύονται περισσότερο στις κινητικές και κοινωνικές δεξιότητες, την αντίληψη, την κατανόηση και σε συναισθηματικά προβλήματα.

Αναφορικά με τις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, στις οποίες απάντησαν οι γονείς, το μεγαλύτερο πρόβλημα σχετίζεται με τις δυσκολίες μάθησης (35%), αλλά και με προβλήματα συμπεριφοράς (30%), όπως άγχος και επιθετικότητα. Ακόμη, το 25% των γονέων αναφέρει ως πρόβλημα τη δυσκολία συγκέντρωσης, το 15% αναφέρεται σε δυσκολίες στο λόγο (γλωσσικές δυσκολίες) και άλλο ένα 15% αναφέρεται σε έλλειψη αυτοπεποίθησης. Τέλος, 10% των γονέων θεωρεί ότι το παιδί του έχει έλλειψη οργανωτικών δεξιοτήτων και 10% πιστεύει ότι το παιδί διακατέχεται από άρνηση για το σχολείο.

Ωστόσο, υπάρχει ένα ποσοστό της τάξεως του 50% που αναφέρει ότι ένα από τα πλεονεκτήματα του παιδιού είναι η επιμέλεια και οργάνωση. Το 35% των γονέων αναφέρει ότι το παιδί του είναι ευγενικό και το 30% κάνει αναφορά στην ευαισθησία του παιδιού ως προτέρημα. Επιπλέον, 35% φαίνεται να θεωρεί πλεονέκτημα του παιδιού την υπακοή και συνεργατικότητα και το 30% θεωρεί το παιδί του κοινωνικό. Τέλος, μόνο το 25% των γονέων κάνει λόγο για την εξυπνάδα του παιδιού.

6.Αποτελέσματα

Από την παρούσα έρευνα προκύπτει ότι τα αγόρια έχουν μεγαλύτερη δυσκολία στην προσοχή και τη συγκέντρωση, ενώ τα κορίτσια δυσκολεύονται περισσότερο στις κινητικές και κοινωνικές δεξιότητες, την αντίληψη, την κατανόηση και σε συναισθηματικά προβλήματα.

Αναφορικά με όλους τους τομείς, η μεγαλύτερη δυσκολία εντοπίζεται στον τομέα κατάκτησης ακαδημαϊκών δεξιοτήτων τόσο για τα αγόρια όσο και για τα κορίτσια, αλλά και στον τομέα της συγκέντρωσης και της προσοχής. Ιδιαίτερα προβλήματα δεν

εντοπίζονται στους τομείς της αντίληψης χώρου, χρόνου και κατευθύνσεων, των κοινωνικών δεξιοτήτων και των συναισθηματικών προβλημάτων.

Ειδικότερα, τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν ελλείμματα σε συγκεκριμένους τομείς. Πιο συγκεκριμένα, στον τομέα των κινητικών δεξιοτήτων, το πρόβλημα παρουσιάζεται στη γραφή και τη ζωγραφική. Το γράψιμο χαρακτηρίζεται αργό και κουραστικό και στη ζωγραφική υπάρχει δυσκολία στην αναπαράσταση φιγούρων. Επιπλέον, δυσκολία υπάρχει στους τομείς της συγκέντρωσης, της προσοχής και της μνήμης. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες κάνουν συχνά λάθη λόγω απροσεξίας, διασπώνται από εξωτερικά ερεθίσματα και δε θυμούνται μακροσκελείς και σύνθετες οδηγίες. Επιπρόσθετη δυσκολία εμφανίζεται και στην αντίληψη των χρονικών εννοιών και των οδηγιών και εξηγήσεων. Σχετικά με τις ακαδημαϊκές δεξιότητες, οι κυριότερες δυσκολίες παρουσιάζονται στην ορθογραφία, την ταχύτητα της ανάγνωσης και την επίτευξη δραστηριοτήτων, καθώς τείνουν να κάνουν πράγματα υπερβολικά γρήγορα, βιαστικά, ή βεβιασμένα. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν, επίσης, χαμηλή αυτοεκτίμηση (θέλουν να γνωρίζουν πότε τα πηγαίνουν καλά), άγχος, υπερένταση νευρική. Ένα ακόμη γεγονός που προέκυψε από την έρευνα είναι ότι τα παιδιά αυτά αναστατώνονται αν τυχόν υπάρξουν μικρές αλλαγές στην καθημερινή τους ρουτίνα. Τέλος, οι δυσκολίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση παρουσιάζονται ως συχνόι καβγάδες με τους συνομηλίκους και αδυναμία κατανόησης και σεβασμού των δικαιωμάτων των άλλων.

Ωστόσο, από την έρευνα αυτή προκύπτουν και κάποια άλλα ευρήματα, όπως το γεγονός ότι τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν ξεκάθαρη προτίμηση χεριού. Επιπλέον, δεν παρουσιάζουν επεισόδια τραυλισμού και δεν έχουν βραχνή φωνή. Επιπρόσθετα, δεν έχουν δυσκολία στη συμμετοχή σε συζητήσεις και δεν παρερμηνεύουν εικόνες. Τέλος, δεν έχουν δυσκολίες στο να συμπεριφέρονται όπως αναμένεται από τους συμμαθητές τους και δεν έχουν παλιομοδίτικο στυλ.

Γενικότερα, προκύπτει ότι στην πλειοψηφία τους, τα παιδιά με μαθησιακές δεν έχουν δυσκολίες στον κινητικό τομέα(75%) και προβλήματα στην αντίληψη (80%) που να επηρεάζουν τη λειτουργικότητά τους. Ακόμη, ένα σημαντικό ποσοστό (75%) δεν αντιμετωπίζει δυσκολίες λόγω συναισθηματικών προβλημάτων, έμμονων πράξεων ή σκέψεων. Ωστόσο, στο 45% των παιδιών τα προβλήματα στο σχεδιασμό και την οργάνωση δεν επηρεάζουν καθημερινότητα και στο 60% δεν επηρεάζεται από

υποτονικότητα και παρορμητικότητα. Επιπλέον, το 50% δεν επηρεάζεται από προβλήματα μνήμης και το 50% δεν επηρεάζεται από προβλήματα σε κοινωνικές δεξιότητες. Τέλος, το 52,6% δεν επηρεάζεται από δυσκολίες στην κατανόηση, τη χρήση της γλώσσας και την προφορική επικοινωνία.

Βέβαια, υπάρχουν και τομείς που επηρεάζονται λίγο. Πιο συγκεκριμένα, τα προβλήματα με το σχεδιασμό και την οργάνωση επηρεάζουν την καθημερινότητα σε ποσοστό 40% των ατόμων. Τα προβλήματα με την προσοχή, τη συγκέντρωση, την υπερδραστηριότητα και την παρορμητικότητα επηρεάζουν λίγο τους μισούς από τους συμμετέχοντες (50%) και τα ακαδημαϊκά προβλήματα – οι μαθησιακές δυσκολίες επιδρούν στο 55% των συμμετεχόντων.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Συνοψίζοντας την έρευνα που πραγματοποιήθηκε και με βάση την στατιστική ανάλυση που έγινε μπορούμε να συμπεράνουμε πως παιδιά ηλικίας 5-15 ετών, των οποίων οι γονείς συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια, πληρούν τα κριτήρια για την διάγνωση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών. Πιο συγκεκριμένα, προκύπτει ότι η κατάκτηση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων είναι ο τομέας, στον οποίο τα παιδιά με αυτήν την διάγνωση παρουσιάζουν τις περισσότερες δυσκολίες. Βέβαια, τα αγόρια δυσκολεύονται να συγκεντρωθούν και να διατηρήσουν την προσοχή τους στον ίδιο βαθμό που δυσκολεύονται να κατακτήσουν ακαδημαϊκές δεξιότητες. Από την άλλη πλευρά, μπορούμε να καταλήξουμε ότι τα κορίτσια αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες συγκριτικά με τα αγόρια σε τομείς όπως, οι κινητικές και κοινωνικές δεξιότητες, η αντίληψη, η κατανόηση και τα συναισθηματικά προβλήματα.

Παρομοίως, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι παιδιά αυτής της ηλικιακής ομάδας χαρακτηρίζονται κυρίως από δυσκολίες της μάθησης. Τέλος, σύμφωνα με την έρευνα δεν πρέπει να παραβλεφθεί το γεγονός πως η καθημερινότητα των παιδιών με ΕΜΔ επηρεάζεται από τις δυσκολίες μάθησης και τα ακαδημαϊκά προβλήματα σε ένα σημαντικό βαθμό.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- American Academy of Pediatrics. (2009). Learning disabilities, dyslexia, and vision. *Pediatrics*, 124(2), 837-844. Ανακτήθηκε από: <http://pediatrics.aappublications.org/content/124/2/837.short>
- Del Castillo, M. C. F., Belmonte, M. J. M., Rojas, M. L. R. F., Pino, M. Á. L., Verdú, J. B., & Rodríguez, J. M. S. (2010). Cerebellum atrophy and development of a peripheral dysgraphia: a paediatric case. *The Cerebellum*, 9(4), 530-536. Ανακτήθηκε από: <https://link.springer.com/article/10.1007/s12311-010-0188-3>
- Elliot, J. G., & Grigorenko, E. L. (2015). *Δυσλεξία Νέες Προσεγγίσεις - Νέες Προοπτικές*. (Μτφρ.: Π. Χριστοδουλίδης – Ε. Ζαραβέλλα, Επιμ.: Β. Ζακοπούλου), Πάτρα: Gotsis.
- Engel-Yeger, B., Nagauker-Yanuv, L., & Rosenblum, S. (2009). Handwriting performance, self-reports, and perceived self-efficacy among children with dysgraphia. *American Journal Of Occupational Therapy*, 63(2), 182-192. doi: 10.5014/ajot.63.2.182
- Gillberg Neuropsychiatry Centre Sahlgrenska Academy. (2016). 5-15 (FTF). Ανακτήθηκε από <http://gillbergcentre.gu.se/english/research/screening-questionnaires/5-15--ftf->
- Gillberg, C. (2010). The ESSENCE in child psychiatry: early symptomatic syndromes eliciting neurodevelopmental clinical examinations. *Research In Developmental Disabilities*, 31(6), 1543-1551. doi: org/10.1016/j.ridd.2010.06.002
- Hall, A. (2008). Specific learning difficulties. *Psychiatry* 7(6), 260-295. doi: org/10.1016/j.mppsy.2008.04.009
- Hernandez, N., Andersson, F., Edjlali, M., Hommet, C., Cottier, J. P., Destrieux, C., & Bonnet-Brilhaut, F. (2013). Cerebral functional asymmetry and phonological performance in dyslexic adults. *Psychophysiology*, 50(12), 1226-1238. doi: 10.1111/psyp.12141
- Johnson, B. W., McArthur, G., Hautus, M., Reid, M., Brock, J., Castles, A., & Crain, S. (2013). Lateralized auditory brain function in children with normal reading ability and in children with dyslexia. *Neuropsychologia*, 51(4), 633-641. doi: org/10.1016/j.neuropsychologia.2012.12.015
- Kormos, J. (2016). *The second language learning processes of students with specific learning difficulties*. Taylor & Francis. Ανακτήθηκε από [https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=d0AIDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Judith,+K.+\(2017\).+The+Second+Language+Learning+Processes+of+Students+with+Specific+Learning+Difficulties.+&ots=Vu5bMQrG_l&sig=I5iVa4Ao4fnfWokM5TavTHobwSY&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=d0AIDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Judith,+K.+(2017).+The+Second+Language+Learning+Processes+of+Students+with+Specific+Learning+Difficulties.+&ots=Vu5bMQrG_l&sig=I5iVa4Ao4fnfWokM5TavTHobwSY&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- Kovelman, I., Norton, E. S., Christodoulou, J. A., Gaab, N., Lieberman, D. A., Triantafyllou, C., Wolf, M., Whitfield-Gabrieli, S. & Gabrieli, J. D. E. (2011). Brain basis of phonological awareness for spoken language in children and its disruption in dyslexia. *Cerebral Cortex*, 22(4), 754-764. doi: org/10.1093/cercor/bhr094

- Landerl, K., Fussenegger, B., Moll, K., & Willburger, E. (2009). Dyslexia and dyscalculia: Two learning disorders with different cognitive profiles. *Journal Of Experimental Child Psychology*, 103(3), 309-324. doi: org/10.1016/j.jecp.2009.03.006
- Nicolson, R. I., & Fawcett, A. J. (2011). Dyslexia, dysgraphia, procedural learning and the cerebellum. *Cortex*, 47(1), 117-127. doi: 10.1016/j.cortex.2009.08.016
- Park, H., & Lombardino, L. J. (2013). Relationships among cognitive deficits and component skills of reading in younger and older students with developmental dyslexia. *Research In Developmental Disabilities*, 34(9), 2946-2958. doi: org/10.1016/j.ridd.2013.06.002
- Rapcsak, S. Z., Beeson, P. M., Henry, M. L., Leyden, A., Kim, E., Rising, K., ... & Cho, H. (2009). Phonological dyslexia and dysgraphia: cognitive mechanisms and neural substrates. *Cortex*, 45(5), 575-591. doi: org/10.1016/j.cortex.2008.04.006
- Riddick, B. (2009). *Living with dyslexia: The social and emotional consequences of specific learning difficulties/disabilities*. Routledge. Ανακτήθηκε από [https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=7myLAGAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Riddick,+B.+\(2010\).+Living+With+Dyslexia:+The+Social+and+Emotional+Consequences+of+Specific+Learning+Difficulties/Disabilities.&ots=cVPkxIaVWz&sig=3A1zW9ZQFVpNcvxNtKbh37dhCyE&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=7myLAGAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Riddick,+B.+(2010).+Living+With+Dyslexia:+The+Social+and+Emotional+Consequences+of+Specific+Learning+Difficulties/Disabilities.&ots=cVPkxIaVWz&sig=3A1zW9ZQFVpNcvxNtKbh37dhCyE&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- Von Aster, M. G., & Shalev, R. S. (2007). Number development and developmental dyscalculia. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 49(11), 868-873. doi: 10.1111/j.1469-8749.2007.00868.x
- World Health Organization. (1992). *The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders: clinical descriptions and diagnostic guidelines* (Vol. 1). (Επιμ./Μτφρ: Κ. Στεφανής - Κ. Σολδάτος - Β. Μαυρέας), World Health Organization.
- Γκοτζαμάνης, Κ. (2004). *Διαγνωστικά Κριτήρια–DSM–IV–TR*. Αθήνα: Λίτσας.
- Δημάκος, Ι. Κ. & Χέλμη, Μ. (2009). Γνώση, στάση και εκτίμηση της αποτελεσματικότητας στη γραπτή έκφραση μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες. *Ψυχολογία*, 16(3), 422-438. Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/274706363_Gnose_Stase_kai_ektimese_tes_a_potelesmatikotetas_ste_grapte_ekphrase_me_MD_Knowledge_Attitude_and_self-efficacy_in_the_written_expression_of_students_with_LD
- Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία Παιδιών και Εφήβων*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδάνος
- Μαρκοπούλου Β. & Radford Α. (2010). *Ο Ρόλος της Συντακτικής Πολυπλοκότητας στην Παραγωγή Ερωτηματικών Προτάσεων από Ελληνόφωνα Παιδιά με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή*. In Βογινδρούκας, Ι., Οκαλίδου, Α. & Σταυρακάκη, Σ. (Επιμ.), *Αναπτυξιακές Γλωσσικές Διαταραχές Από τη βασική έρευνα στην κλινική πράξη*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο
- Μήτσιου – Δάκτυλα, Γ. (2008). *Δυσλεξία Νευροψυχολογία Μαθησιακών Διαταραχών Διάγνωση & Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Χρήστος Ε. Δαρδάνος

- Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ. (2007). Η συνδρομή του προφορικού λόγου στην ανίχνευση των μαθησιακών δυσκολιών σε μαθητές δημοτικού και γυμνασίου. *Γλωσσικές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος στο πλαίσιο της σχολικής μάθησης* (σ. 83-97). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Παντελιάδου, Σ. & Αργυρόπουλος, Β. (Επιμ.) (2011). *Ειδική Αγωγή Από τη Έρευνα στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Πεδίο
- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη Τι και Γιατί*. Αθήνα: Πεδίο
- Παντελιάδου, Σ., & Μπότσας, Γ. (2007). *Μαθησιακές Δυσκολίες: Βασικές Έννοιες και Χαρακτηριστικά*. Βόλος: Γράφημα.
- Παντελιάδου, Σ., Πατσιοδήμου, Α. & Μπότσας, Γ. (2004). *Οι Μαθησιακές Δυσκολίες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε από http://www.e-yliko.gr/amea/prakseis_erepak/MD_erepak.pdf
- Περιτογιάννης, Β. Κ. & Ζακοπούλου, Β. Σ. (2010). *Διαταραχές της Επικοινωνίας σε Ψυχιατρικές Παθήσεις*. Αθήνα: Παρισιάνου
- Πολυχρόνη, Φ. (2011). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες*. Αθήνα: Πεδίο
- Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ. & Μπίμπου, Α. (2006). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες Δυσλεξία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Πόρποδας, Κ. (2003). Διαγνωστική αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο δημοτικό σχολείο (Ανάγνωση, Ορθογραφία, Δυσλεξία, Μαθηματικά). Πάτρα: Έκδοση στο πλαίσιο υλοποίησης του έργου ΕΠΕΑΕΚ 2000-2006 του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ανακτήθηκε από http://www.e-yliko.gr/amea/prakseis_erepak/diagnostikh_aksiologish_math_dyskolion.pdf
- Στασινός, Π. Δ. (2003). *Δυσλεξία και Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg
- Τζουριάδου, Μ. (2011). *Προσαρμογές αναλυτικών προγραμμάτων για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες: Θεωρητικό πλαίσιο*. Ανακτήθηκε από http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=957&bitstream=957_01#page/1/mode/2up
- Τομαράς, Ν. (2010). *Μαθησιακές Δυσκολίες Ισότιμες Ευκαιρίες στην Εκπαίδευση* (3^η εκδ.). Αθήνα: Πατάκη
- Τρίγκα – Μερτίκα, Ε. Δ. (2010). *Μαθησιακές Δυσκολίες Γενικές και Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες-Δυσλεξία*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Τσίπρα, Ι. (2007). Παράγοντες που συντελούν στην ανάπτυξη της γραφοκινητικής ετοιμότητας του παιδιού: Σύγχρονες αντιλήψεις. *Γλωσσικές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος στο πλαίσιο της σχολικής μάθησης* (σ. 129-137). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Φιλιππάτου, Δ., Σιδερίδης, Γ. & Δημητροπούλου, Π. (2010). *Γνωστικό και Γλωσσικό Προφίλ Μαθητών με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή: Διερεύνηση της Μεταξύ τους Σχέσης*. In Βογινδρούκας, Ι., Οκαλίδου, Α. & Σταυρακάκη, Σ. (Επιμ.), *Αναπτυξιακές*

Γλωσσικές Διαταραχές Από τη βασική έρευνα στην κλινική πράξη. Θεσσαλονίκη:
Επίκεντρο

Φλωράτου, Μ. (2002). *Μαθησιακές Δυσκολίες και όχι τεμπελιά* (6^η έκδ.). Αθήνα:
Οδυσσέας

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

5 – 15 (F T F)

PARENT QUESTIONNAIRE FOR EVALUATION OF DEVELOPMENT AND BEHAVIOUR IN 5 – 15 - YEAR OLD CHILDREN

To the parents: This questionnaire contains statements concerning the skills and behaviors of your child in various domains of development. Children are individuals. This means that their skills and behaviors vary from one child to another, and according to age.

The statements in the questionnaire are followed by boxes marked “**Does not apply**”, “**Applies sometimes/to some extent**” or “**Applies**”. Tick the box that contains the statement that you think best corresponds to your child’s functioning in everyday situations. If the statement is not relevant because of the child’s age please note irrelevant in the margin.

When you fill in the questionnaire, compare your child to other children of the same age. Have in mind the child’s present functioning, i.e. within the last 6 months.

You will be asked if the child’s functioning in various domains leads to problems in daily living. Please consider whether or not these problems affect the child and others at home, in school and among friends. These questions are followed by four options: No –A little – A great deal – Very much.

For the purpose of obtaining a comprehensive evaluation of your child’s abilities please reply to **all statements**. Feel free to make your own comments at the end of the questionnaire.

Your child’s name:

Date of birth:

This form was completed by:.....

Date:

The use of this questionnaire requires knowledge about normal and atypical child development as well as basic knowledge in psychometrics. The questionnaire aims at elucidating the parent's views on their child's strengths and weaknesses in several developmental domains. It is not meant to serve as the sole basis for diagnostic decisions. Guidelines for professional use, administration and scoring are found in the MANUAL.

Copyright

Björn Kadesjö, Gothenburg, Lars-Olof Janols, Uppsala, Marit Korkman, Helsinki, Katarina Mickelsson, Helsinki, Gerd Strand, Oslo, Anegen Trillingsgaard, Aarhus, Christopher Gillberg, Gothenburg

Copying for own use is allowed

Does not apply	Applies sometimes/ to some extent	Applies
-------------------	--	---------

Motor skills - gross motor skills; the child's use of his/her body in various activities:

- | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Difficulty acquiring new motor skills, such as learning how to ride a bike, skate, swim | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Difficulty throwing and catching a ball | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Difficulty running fast and smoothly | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Has difficulties or does not like to participate in game sports such as soccer/football, land hockey | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Balance problems; for instance, has difficulty standing on one leg | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Often stumbles and falls | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Clumsy or awkward movements | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Motor skills - fine motor skills; the child's use of his/her hands:

- | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 8. Does not like to draw, has difficulties drawing figures that represent something | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Difficulty handling, assembling and manipulating small objects | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Difficulty pouring water into a glass without spilling | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. Often spills food onto clothes or table when eating | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. Difficulty using knife and fork | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. Difficulty buttoning or tying shoe-laces | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. Difficulty using a pen (e.g., presses too hard, hand is shaking) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. Has not developed clear hand preference, i.e., is neither clearly right-handed nor left-handed | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. Writing is slow and laborious | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. Immature pencil-grip, holds the pen in an unusual manner | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Do problems with motor function interfere with your child's daily function?

- | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Not at all | A little | Pretty much | Very much |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Does not
apply

Applies
sometimes/
to some
extent

Applies

Attention and concentration: the child’s ability to pay attention and to concentrate on various tasks and activities:

- | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 18. Often fails to pay close attention to details or makes careless mistakes (in schoolwork, work assignments, or other activities) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19. Often has difficulty sustaining attention in tasks or play activities | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20. Often does not seem to listen when spoken to directly | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21. Often does not follow instructions and fails to finish schoolwork, chores, or duties (not due to oppositional behaviour or failure to understand instruction) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22. Often has difficulty organizing tasks and activities | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23. Often avoids, dislikes, or is reluctant to engage in tasks that require sustained mental effort (such as homework) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24. Often loses things necessary for tasks or activities (e.g., toys, school equipment, pencils, books, or tools) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25. Is often easily distracted by extraneous stimuli (e.g., irrelevant sounds like other people talking, cars driving by) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26. Is often forgetful in daily activities | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Overactivity and impulsivity; the child’s tendency to be too active or impulsive:

- | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 27. In constant motion (squirms in seat, fidgets with fingers, plucks at things etc) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28. Difficulty remaining seated (squirms in seat gets up and moves about | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 29. Often runs about or climbs excessively in situations in which is inappropriate (in older children or adolescents this may be limited to subjective feelings of restlessness) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 30. Difficulty playing calmly and quietly | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 31. Is often ”on the go” or often acts as if ”driven by a motor” | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 32. Often talks excessively | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 33. Often blurts out answers before the question has been completed | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 34. Difficulty awaiting turns (in games, during meals etc) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 35. Often interrupts or intrudes on others (e.g., butts into conversations or games) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Do problems with attention, concentration, over-activity or impulsivity interfere with your child’s daily function?

- | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Not at all | A little | Pretty much | Very much |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Does not apply	Applies sometimes/ to some extent	Applies
-------------------	--	---------

Passivity/inactivity: the child's inactivity or tendency to be too passive

- | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 36. Difficulty getting started on tasks/activities | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 37. Difficulty completing a task/activity, does not get things done like the rest of the group | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 38. Often "in own world" or daydreaming | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 39. Seems slow, inert, or lacking energy | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Does passivity or inactivity interfere with your child's daily function?

- | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Not at all | A little | Pretty much | Very much |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Planning/organising; the child's ability to plan or organise activities

- | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 40. Difficulty understanding consequences of own actions (e.g., climbs in dangerous places) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 41. Difficulty planning and preparing for tasks (e.g., collecting equipment needed for an outing or for school) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 42. Difficulty completing sequential tasks (e.g., young children: getting dressed in the morning without constant reminders; older children: completing home work without constant reminders) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Do problems with planning/organising interfere with your child's daily function?

- | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Not at all | A little | Pretty much | Very much |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Perception of space and directions; the child's perception of space and directions in the physical world:

- | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 43. Difficulty finding his/her way around (even in well known places) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 44. Seems disturbed by height differences (even slight) such as in connection with climbing stairs etc. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 45. Difficulty judging distance or size | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 46. Difficulty comprehending orientation and spatial directions (young children turning clothes back to front, older children confusing letters such as b, p, d, or digits such as 6, 9) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 47. Bumps into other people, especially in narrow places | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Does not apply	Applies sometimes/ to some extent	Applies
-------------------	--	---------

Concepts of time; the child’s ability to understand concepts of time:

- | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 48. Poor concepts of time, e.g., does not have an intuitive feeling for how long “five minutes” or “one hour” take or is uncertain about how long ago something happened | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 49. Has only a vague idea about what time it is, whether it is morning or afternoon, whether it is time or not to go to school | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 50. Repeatedly asks about when something is going to happen, e.g., how much time is left before an outing or before it is time to go to school | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 51. Can read the clock mechanically but does not understand the actual time concept | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Perception of own body; the child’s perception of his/her own body and sensory impressions:

- | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 52. Does not have a sense of how clothes fit, does not straighten socks or trousers that have slid down | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 53. Surprisingly poor perception of cold, pain etc | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 54. Poor body awareness (uncertain of size of own body in relation to the environment, e.g., bumps into or tumbles over things without intention to do so) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 55. Oversensitive to touch (is irritated by tight clothing, perceives soft touch as rough etc) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 56. Difficulty imitating other people’s movements | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Perception of visual forms and figures; the child’s ability to perceive forms and figures:

- | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 57. Tends to misinterpret pictures; e.g., may perceive of a picture of an egg as that of a flower | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 58. Difficulty noticing small differences in shapes, figures, words and patterns that look alike | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 59. Difficulty drawing pictures such as that of a car, a house etc | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 60. Difficulty with jigsaw puzzles | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Do problems with perception of space and directions, time, own body, or forms and figures interfere with your child’s daily function?

- | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Not at all | A little | Pretty much | Very much |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Does not apply	Applies sometimes/ to some extent	Applies
----------------------	--	---------

Memory; the child’s ability to remember facts or what he/she has experienced

- | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 61. Difficulty remembering information about personal data, such as date of birth, home address etc | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 62. Difficulty remembering the names of other people (e.g., name of teacher, school peers) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 63. Difficulty remembering the names of weekdays, months and seasons | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 64. Difficulty remembering non-personal facts learned at school (e.g., historic events, chemical formulas etc) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 65. Difficulty remembering what has occurred recently, as who has phoned or, what he/she ate a few hours ago etc | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 66. Difficulty remembering events that occurred some time ago, such as what happened on a trip, what Christmas presents he/she got etc | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 67. Difficulty remembering where he/she put things | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 68. Difficulty remembering appointments with peers or what home-work he/she has got | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 69. Difficulty learning rhymes, songs, multiplication tables etc by heart | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 70. Difficulty remembering long or multiple-step instructions | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 71. Difficulty acquiring new skills, such as rules of new play or games | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Do problems with memory interfere with your child’s daily function?

- | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Not at all | A little | Pretty much | Very much |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Comprehension of spoken language; the child’s ability to understand language and speech:

- | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 72. Difficulty understanding explanations and instructions | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 73. Difficulty following and comprehending stories read aloud | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 74. Difficulty perceiving what other people say (often says “what?”, ”what do you mean?”) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 75. Difficulty with abstract concepts such as “the day after tomorrow”, ”in the right order” | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 76. Tends to misinterpret what is said | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Expressive language; the child’s ability of language expression and to pronounce words:

- | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 77. Uncertain of speech sounds and tends to misarticulate words | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 78. Difficulty learning the names of colours, people, letters etc | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

	Does not apply	Applies sometimes/ to some extent	Applies
79. Difficulty finding words or explaining to other people, says: "the, the, the ..."	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
80. Tends to remember words incorrectly, says "armbow" instead of "elbow", refers to "pointer" instead of "index" etc	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
81. Difficulty explaining what he/she wants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
82. Difficulty speaking fluently without any breaks	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
83. Difficulty expressing him/herself in whole sentences, in grammatically correct sentences, or inflecting words	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
84. Pronounces specific sounds incorrectly (has a lisp, difficulty pronouncing the sound of "r", nasal voice etc)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
85. Difficulty pronouncing complex words such as "electric", "screwdriver" etc	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
86. Has a hoarse voice	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
87. Stutters	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
88. Speaks so rapidly that it is difficult to comprehend what he/she is saying	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
89. Has a muddled speech	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Verbal communication; the child's ability to use language and ability to communicate with others:

90. Difficulty telling about experiences or situations so that the listener understands (e.g., what happened during the day or during the summer vacation)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
91. Difficulty keeping "on track" when telling other people something	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
92. Difficulty taking part in a conversation, e.g., problems shifting from listening to talking	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Do problems with understanding of language, use of language, or verbal communication interfere with your child's daily function?

Not at all A little Pretty much Very much

Acquisition of academic skills; if the child is under 8 years of age, move to item 122

Questions relating to children's learning can be difficult for parents without information from the child's teacher. Nevertheless, please try to respond to the following questions based on what you know or what you have heard from the child's teacher.

Reading, writing, arithmetic (only children 8 years or above):

93. Acquiring reading skills is more difficult than expected considering his/her ability to learn other things	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--	--------------------------	--------------------------	--------------------------

	Does not apply	Applies sometimes/ to some extent	Applies
94. Has difficulties to understand what he/she is reading	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
95. Difficulty reading aloud at normal speed (reads too slowly, too quickly, or fails to read fluently)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
96. Does not like reading (e.g., avoids reading books)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
97. Makes guesses while reading	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
98. Difficulty spelling	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
99. Has difficulties with the shape of letters and to write neatly	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
100. Difficulty formulating him/herself in writing	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
101. Difficulty acquiring basic math skills (addition, subtraction; i.e., plus, minus)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
102. Difficulty with math problems given in written form	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
103. Difficulty applying various mathematical rules	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
104. Difficulty learning multiplication tables	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
105. Difficulty with mental arithmetic	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Learning new things and applying knowledge in school (only children 8 years or above):

106. Difficulty understanding verbal instructions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
107. Difficulty understanding or using abstract terms, e.g., terms relating to size, volume, spatial directions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
108. Difficulty participating in discussions with other children	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
109. Difficulty learning facts or acquiring knowledge about the surrounding world for example, science subjects in school, facts about own country, of how things work, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
110. Exceptional knowledge or skills in some area	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
111. Is good at artistic or practical things (playing an instrument, drawing, painting, construction work)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Problem solving in school and approach to new learning situations (only children 8 years or above):

112. Difficulty planning and organising activities, (e.g., the order in which things should be done, how much time is needed to manage a specific task)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
113. Difficulty shifting plan or strategy when this is required (e.g., when the initial approach failed)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
114. Difficulty comprehending explanations and following instructions given by adults	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Does not apply	Applies sometimes/ to some extent	Applies
115. Difficulty solving abstract tasks (i.e., is dependent on learning material that can be seen or touched)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
116. Difficulty keeping on trying and completing tasks, often leaves them half finished	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
117. Unmotivated for school work or comparable learning situations requiring mental effort	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
118. Learning is slow and laborious	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
119. Does things too quickly, hastily, or in a hurry	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
120. Can/will not take responsibility for own actions, needs a lot of supervision	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
121. Very much in need of support, wants to know whether he/she is performing well	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Do academic problems or learning difficulties interfere with your child's daily function?

Not at all A little Pretty much Very much

Social skills; the child's capacity to participate in social settings and interact with others

122. Does not clearly understand other people's social cues, e.g., facial expressions, gestures, tone of voice, or body language	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
123. Difficulty understanding the feelings of other people	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
124. Difficulty responding to the needs of other people	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
125. Difficulty verbally explaining emotions when feeling lonely, being bored etc	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
126. Speaks with a monotonous or strange voice	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
127. Difficulty expressing emotions and reactions with facial gestures or body language	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
128. Markedly "old fashioned" style?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
129. Difficulty behaving as expected by peers	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
130. Difficulty realising how to behave in different social situations, such as when visiting relatives together with parents, when visiting friends, seeing a doctor, going to the cinema, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
131. Is perceived by peers as different, odd, or eccentric	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
132. Unintentionally makes a fool of himself so that parents feel embarrassed or peers start laughing	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
133. Often seems to lack common sense	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
134. Has a weak sense of humour	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Does not apply	Applies sometimes/ to some extent	Applies
135. Often blurts out socially inappropriate comments	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
136. Difficulty comprehending rules or prohibitions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
137. Often quarrels with peers	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
138. Difficulty understanding and respecting other people's rights, for example, that younger children need more help than older ones, and that parents should be left alone when they demand it, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
139. Difficulty in group or team activities or games, invents new rules for own benefit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
140. Difficulty making good friends	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
141. Does not often interact with peers	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
142. Difficulty to participate in group activities	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
143. Not accepted by other children to participate in their games	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
144. Does not care for physical contact such as hugs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
145. Has one or a few interests that take up considerable time and that impinge on relations with family and friends	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
146. Repeats or gets stuck in seemingly meaningless behaviours or activities	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
147. Gets very upset by tiny changes in daily routines	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
148. Eye contact in face to face situations is abnormal or missing	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Do problems with social skills interfere with your child's daily function?

Not at all A little Pretty much Very much

Emotional problems:

149. Poor self-confidence	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
150. Seems to be unhappy, sad, depressed	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
151. Often complains about feelings of loneliness	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
152. Has tried to inflict bodily damage to him-/herself or talks about that	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
153. Has a poor appetite	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
154. Often expresses a feeling of being worthless or inferior to other children	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
155. Often complains about bellyaches, headaches, breathing difficulties or other bodily symptoms	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Does not apply	Applies sometimes/ to some extent	Applies
156. Appears tense and anxious or complains about being nervous	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
157. Becomes very anxious or unhappy when leaving home e.g., when setting to school	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
158. Often has sleeping problems	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
159. Often has nightmares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
160. Walks in sleep or has nocturnal attacks when he/she cannot be "reached" or comforted	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
161. Often loses temper	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
162. Often argues with adults	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
163. Often refuses to follow the instructions of adults	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
164. Often teases others by deliberately doing things that are perceived as provocative	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
165. Often blames others for own mistakes or bad actions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
166. Is easily offended, or disturbed by others	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
167. Often gets into fights	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
168. Is cruel to animals	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
169. Lies and cheats	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
170. Steals things at home	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
171. Often destroys the belongings of other family members or other children	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
172. Has recurrent episodes of a few days with extremely high activity level and flight of ideas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
173. Has recurrent periods of obvious irritability	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Obsessive actions or thoughts; Actions or thoughts that he/she appears unable to control

174. Compulsively repeats some activities or has habits that are very difficult to change	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
175. Has obsessive/fixed ideas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
176. Has involuntary movements, tics, twitches or facial grimaces	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
177. Repeats meaningless movements, such as head shaking, body jerking and finger drumming	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
178. Emits unmotivated sounds such as throat clearing, sneezing, swallowing, barking, shouting etc	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
179. Difficulty keeping quiet, e.g., whistles, hums, mumbles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
180. Repeats words or parts of words in a meaningless way	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Does not apply	Applies sometimes/ to some extent	Applies
-------------------	--	---------

181. Uses dirty words or language in an exaggerated way

Do emotional problems, obsessive actions or thoughts interfere with your child's daily function?

Not at all

A little

Pretty much

Very much

Please describe the problems of your child that you are most worried about:

Please describe the strengths and assets of your child:
