

**Κίνητρα και Στρατηγικές Μάθησης Μαθητών Γυμνασίου με Μαθησιακές Δυσκολίες
και Διαχείριση Στρεσογόνων Καταστάσεων από τους Γονείς τους**

Χαραλαμπία Παπαγεωργίου (ΑΜ: ΣΧΨ1011816)

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Σχολική Ψυχολογία»

Ειδίκευση: Σχολική Ψυχολογία

Τμήμα Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Φεβρουάριος, 2021

Η τριμελής επιτροπή:

Επόπτρια

Φωτεινή Πολυχρόνη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Μέλη

Διαμάντω Φιλιππάτου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Φιλία Ίσαρη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Σημείωμα Συγγραφέα

Το δοκίμιο αυτό αποτελεί διπλωματική εργασία που συντάχθηκε για το ΠΜΣ «Σχολική Ψυχολογία», του Τμήματος Ψυχολογίας, του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Ευχαριστίες

Για τη δημιουργία της εργασίας αυτής θα ήθελα πρωταρχικώς να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα, αναπληρώτρια καθηγήτρια Φωτεινή Πολυχρόνη, για την πολύτιμη καθοδήγησή της και τις υποδείξεις της για τη συγγραφή της εργασίας. Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω τις επόπτριες της πρακτικής μου άσκησης στο Παιδοψυχιατρικό Τμήμα του Τζανείου Νοσοκομείου, Μαρία Καραντώνη και Αθηνά Γεωργίτση, για την υλοποίηση της έρευνας και την έμπρακτη βοήθεια και υποστήριξη.

Περίληψη

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να εξεταστούν πιθανές διαφορές ανάμεσα σε μαθητές Γυμνασίου με διεγνωσμένες ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και μαθητές Γυμνασίου χωρίς διεγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες ως προς τα κίνητρα για μάθηση, τις γνωστικές στρατηγικές, την αυτοϋπονόμηση και την εκτιμώμενη επίδοση. Επιπλέον, εξετάστηκε η χρήση στρατηγικών διαχείρισης στρεσογόνων καταστάσεων από τους γονείς των παιδιών με διεγνωσμένες ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Το κλινικό δείγμα των μαθητών αποτέλεσαν 19 μαθητές (9 αγόρια και 10 κορίτσια, ηλικίας 12-14 ετών) που επισκέφτηκαν παιδοψυχιατρικό τμήμα για αξιολόγηση των δυσκολιών τους και συγκρίθηκε με δείγμα μαθητών τυπικής ανάπτυξης, το οποίο αποτέλεσαν 208 μαθητές Γυμνασίων της Αττικής. Το δείγμα των γονέων διαμορφώθηκε από 21 γονείς που απευθύνθηκαν στο φορέα για την αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών των παιδιών τους. Βρέθηκε ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα άγχους εξετάσεων, επιφανειακής προσέγγισης και στρατηγικών επιφάνειας, αλλά χαμηλότερα επίπεδα αυτοϋπονόμησης και εκτιμώμενου μέσου όρου του έτους, σε σύγκριση με τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Οι γονείς διαφοροποιήθηκαν με βάση το φύλο, το αν το παιδί τους λάμβανε για πρώτη φορά τη διάγνωση ή αν επαναξιολογούνταν, και με βάση το αν προτάθηκε ψυχολογική υποστήριξη στο παιδί τους ή όχι, ως προς τις στρατηγικές διαχείρισης στρεσογόνων καταστάσεων. Τα αποτελέσματα αναδεικνύουν την ανάγκη υποστήριξης στο μαθησιακό τομέα των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και την ανάγκη ψυχολογικής υποστήριξης τόσο των ίδιων, όσο και των γονέων τους.

Λέξεις κλειδιά: μαθησιακές δυσκολίες, κίνητρα μάθησης εφήβων, στρατηγικές διαχείρισης στρεσογόνων καταστάσεων από γονείς

Abstract

The primary goal of the present survey was to examine possible differences between high school students diagnosed with learning disabilities and high school students without learning disabilities regarding motivation, cognitive strategies, self-handicapping and expected school performance. Moreover, the use of coping strategies by the parents of students diagnosed with learning disabilities was investigated. The clinical sample consisting of 19 students (9 boys and 10 girls, aged 12-14) whose difficulties were evaluated by a child psychiatric clinic was compared with a sample consisting of 208 students of typical development from high schools located in Attica. The parental sample consisted of 21 parents who visited the clinic for the assessment of their children's learning disabilities. Results showed that the children with learning disabilities reported higher levels of test anxiety, surface learning approach and surface learning strategies, but lower levels of self-handicapping and lower expected grade point average at the end of the academic year, as compared to students without learning difficulties. Significant differences were found regarding the coping strategies of the parents according to their gender, whether this was the first assessment or a reassessment, and whether psychological support was recommended. The results demonstrate the need of learning support to students with learning disabilities, as well as the need of psychological support not only to them, but also to their parents.

Key words: learning disabilities of adolescents, children's motivation, parents' coping

Περιεχόμενα

Σημείωμα συγγραφέα.....	2
Ευχαριστίες.....	3
Περίληψη.....	4
Abstract.....	5
Εισαγωγή.....	7
Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.....	7
Αυτορρυθμιζόμενη μάθηση.....	15
Ακαδημαϊκή αυτοϋπονόμευση.....	35
Διαδικασία μάθησης.....	38
Στρατηγικές διαχείρισης στρες γονέων.....	42
Ερευνητικοί στόχοι, υποθέσεις και ερωτήματα.....	47
Μέθοδος.....	50
Συμμετέχοντες.....	50
Μέσα συλλογής δεδομένων.....	54
Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	59
Αποτελέσματα.....	60
Αντιλήψεις μαθητών.....	60
Αντιλήψεις γονέων.....	66
Συζήτηση.....	70
Μαθητές.....	70
Γονείς των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.....	76
Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	81
Βιβλιογραφία.....	85
Παράρτημα.....	103

**Κίνητρα και Στρατηγικές Μάθησης Μαθητών Γυμνασίου με Μαθησιακές Δυσκολίες
και Διαχείριση Στρεσογόνων Καταστάσεων από τους Γονείς τους**

Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Ορισμός

Ένας από τους σύγχρονους και λειτουργικούς ορισμούς των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών είναι αυτός που προκύπτει από την αμερικανική νομοθεσία για την εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία, σύμφωνα με τον οποίο «Η ειδική μαθησιακή δυσκολία είναι μια διαταραχή σε μία ή περισσότερες ψυχολογικές διεργασίες, και σε αυτές εντάσσονται η κατανόηση της γλώσσας, προφορικής ή γραπτής, η οποία μπορεί να εκδηλώνεται ως αδυναμία του ατόμου να ακούει, να σκέφτεται, να μιλά, να γράφει, να ορθογραφεί ή να κάνει μαθηματικούς υπολογισμούς» (Individuals with Disabilities Education Act [IDEA], 2004, όπως αναφέρεται στο Πολυχρόνη, 2011, σ. 123).

Στην πέμπτη έκδοση του Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου Ψυχικών Διαταραχών (DSM-V), οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες εντάσσονται στις Νευροαναπτυξιακές Διαταραχές (American Psychiatric Association, 2013). Ορίζονται ως «δυσκολίες στη μάθηση και στη χρήση των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων». Κατά τη διάγνωση και ανεξάρτητα από το αν το άτομο λαμβάνει κάποια παρέμβαση για τις δυσκολίες, θα πρέπει να εντοπίζεται η παρουσία τουλάχιστον ενός από τα παρακάτω συμπτώματα για περισσότερο από έξι μήνες:

1. Ανακριβής ή αργή ανάγνωση, κατά την οποία το άτομο καταβάλλει πολλή προσπάθεια.
2. Δυσκολία στην κατανόηση του νοήματος του κειμένου που διαβάζει.
3. Δυσκολίες στην ορθογραφία
4. Δυσκολίες στη γραπτή έκφραση

5. Δυσκολίες στην κατάκτηση αριθμητικών εννοιών, βασικών αριθμητικών πράξεων ή υπολογισμών
6. Δυσκολίες στο μαθηματικό συλλογισμό.

Οι δυσκολίες αυτές θα πρέπει να είναι περισσότερες από τις αναμενόμενες για το αναπτυξιακό στάδιο του ατόμου. Ξεκινούν κατά τη σχολική ηλικία, αν και μπορεί να γίνουν περισσότερο εμφανείς όταν αυξηθούν οι απαιτήσεις και το άτομο δεν μπορεί να ανταποκριθεί σε αυτές, λόγω των περιορισμένων δυνατοτήτων του. Οι δυσκολίες αυτές δε θα πρέπει να προκύπτουν από νοητική υστέρηση (νοητικό πηλίκο κάτω του 70 ± 5), οπτικά ή ακουστικά ελλείμματα, ψυχικές ή νευρολογικές διαταραχές, ψυχοκοινωνικές αντιξοότητες, ελλείμματα στη γλώσσα λόγω ακατάλληλης ή ελλιπούς εκπαίδευσης.

Ανάλογα με το πεδίο στο οποίο εντοπίζονται οι δυσκολίες, επισημαίνονται οι εξής προσδιορισμοί:

1) Δυσκολία στην ανάγνωση, και συγκεκριμένα στην ακρίβεια, το ρυθμό, την ευχέρεια και την κατανόηση κατά την ανάγνωση. Η δυσλεξία αποτελεί εναλλακτικό ορισμό όταν εντοπίζονται προβλήματα στην ακρίβεια και την ευχέρεια ανάγνωσης λέξεων, στην ελλιπή αποκωδικοποίηση και στην ορθογραφία.

2) Δυσκολία στη γραπτή έκφραση, και συγκεκριμένα στην ορθογραφία, τον τονισμό, τη γραμματική, τη σαφήνεια και την οργάνωση της γραπτής έκφρασης.

3) Δυσκολία στα μαθηματικά, και συγκεκριμένα στην κατάκτηση αριθμητικών εννοιών, την απομνημόνευση βασικών αριθμητικών πράξεων, τον υπολογισμό με ευχέρεια και ακρίβεια, και στο μαθηματικό συλλογισμό. Η δυσαριθμησία αποτελεί εναλλακτικό ορισμό όταν εντοπίζονται προβλήματα στην επεξεργασία αριθμητικών πληροφοριών, την εκμάθηση βασικών αριθμητικών πράξεων και στην ευχέρεια και ακρίβεια υπολογισμών.

Άλλη μία μορφή προσδιορισμού των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών έχει να κάνει με τη σοβαρότητα του προβλήματος. Ως ήπια μπορεί να χαρακτηριστεί μια δυσκολία όταν, με την

κατάλληλη παρέμβαση, το άτομο θα μπορεί να αντισταθμίσει τη δυσκολία αυτή και να λειτουργήσει επαρκώς στο πλαίσιο που του ζητείται. Ως μέτρια μπορεί να χαρακτηριστεί η δυσκολία όταν το άτομο χρειάζεται ειδικές και εντατικές παρεμβάσεις στη σχολική ηλικία, για να μπορέσει το άτομο να γίνει επιδέξιο στους τομείς που έχει ελλείμματα. Ως σοβαρές χαρακτηρίζονται οι δυσκολίες που εντοπίζονται σε διάφορα ακαδημαϊκά πεδία, οι οποίες για να γίνουν ηπιότερες το άτομο θα πρέπει να λαμβάνει ατομική, εντατική και ειδική εκπαιδευτική παρέμβαση, η οποία να διαρκεί τα περισσότερα χρόνια της φοίτησής του στο σχολείο. Ωστόσο, είναι πιθανό, ακόμα και μετά από αυτές τις παρεμβάσεις να μην καταφέρει να ξεπεράσει ολοκληρωτικά τις δυσκολίες αυτές.

Για τη διάγνωση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη το οικογενειακό, αναπτυξιακό και ιατρικό ιστορικό, οι εκπαιδευτικές εκθέσεις, οι αξιολογήσεις των ειδικών και προηγούμενες ενδείξεις τέτοιων δυσκολιών (American Psychiatric Association, 2013).

Στην Ελλάδα, το εγχειρίδιο που χρησιμοποιείται συνήθως για τη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών είναι η δέκατη αναθεώρηση της Διεθνούς Στατιστικής Ταξινόμησης Νόσων (ICD-10) (World Health Organization, 1992). Η ελληνική μετάφραση του εγχειριδίου (Στεφανής και συν., 1997), αναφέρεται σε «Ειδικές αναπτυξιακές διαταραχές των σχολικών ικανοτήτων», τις οποίες εντάσσει στις «Διαταραχές της φυσιολογικής ανάπτυξης» και τις χωρίζει σε έξι κατηγορίες: την ειδική διαταραχή της ανάγνωσης, την ειδική διαταραχή του συλλαβισμού, την ειδική διαταραχή των αριθμητικών ικανοτήτων, τη μεικτή διαταραχή των σχολικών ικανοτήτων, άλλες αναπτυξιακές διαταραχές των σχολικών ικανοτήτων και τη μη καθοριζόμενη αναπτυξιακή διαταραχή των σχολικών ικανοτήτων. Ως υποκατηγορία της ειδικής διαταραχής της ανάγνωσης αναφέρεται η αναπτυξιακή δυσλεξία, η οποία, σύμφωνα με τους Lyon et al. (2003), χαρακτηρίζεται από ελλείμματα στην ανάγνωση λέξεων, στην ορθογραφία και στην αναγνωστική ευχέρεια. Δεν προκύπτουν από ελλείμματα στα

φωνολογικό κομμάτι της γλώσσας, δεν είναι αναμενόμενες, αν λάβει κανείς υπόψη άλλες γνωστικές ικανότητες του ατόμου, και υπάρχουν παρά την κατάλληλη εκπαίδευση. Στις «Ειδικές αναπτυξιακές διαταραχές των σχολικών ικανοτήτων», εντοπίζονται δυσκολίες στη μάθηση κατά τα πρώτα στάδια της ανάπτυξης, που δεν είναι αναμενόμενες για το αναπτυξιακό στάδιο του παιδιού, δεν οφείλονται σε στέρηση μάθησης, δεν είναι αποτέλεσμα νοητικής υστέρησης και δεν επέρχονται από τραυματισμό του εγκεφάλου. Στην ενδέκατη και πιο πρόσφατη αναθεώρηση της Διεθνούς Στατιστικής Ταξινόμησης Νόσων (ICD-11), ο όρος που αφορά τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες μετατρέπεται από «Ειδικές αναπτυξιακές διαταραχές των σχολικών ικανοτήτων» σε «Αναπτυξιακή διαταραχή της μάθησης», ο οποίος πλέον περιλαμβάνεται στις «Νευροαναπτυξιακές διαταραχές». Όπως στο DSM-V, έτσι και στο ICD-11 εισάγονται προσδιορισμοί, ανάλογα με το αν η δυσκολία αφορά κυρίως την ανάγνωση, τη γραπτή έκφραση ή τα μαθηματικά. Τα κριτήρια της χρονολογικής ηλικίας και της νοητικής λειτουργίας ως προς τα ελλείμματα στην επίδοση συνεχίζουν παραμένουν σε αυτήν την αναθεώρηση (World Health Organization, 2018).

Στο άλλο άκρο του συνεχούς των μαθησιακών δυσκολιών υπάρχουν οι μαθητές οι οποίοι βιώνουν αντίξοες συνθήκες μάθησης, όπως δυσμενείς κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, με αποτέλεσμα μαθησιακές και ψυχοκοινωνικές δυσκολίες. Στην περίπτωση αυτή, οι μαθησιακές δυσκολίες δεν αποτελούν το πρωτογενές πρόβλημα που οφείλεται σε κάποια ήπια ενδογενή διαταραχή, αλλά είναι απόρροια των προαναφερόμενων συνθηκών. Στο μέσο του συνεχούς εντοπίζονται οι γενικευμένες μαθησιακές δυσκολίες (Πολυχρόνη, 2011). Αφορούν μαθητές που «δεν μαθαίνουν ή δεν τα καταφέρνουν επαρκώς σε συνθήκες στις οποίες οι ατομικές διαφορές και ανάγκες τους δεν αντιμετωπίζονται κατάλληλα» (Πολυχρόνη, 2011, σ.120). Το παιδί με γενικευμένες μαθησιακές δυσκολίες έχει βραδύτερο ρυθμό στην απόκτηση και τη χρήση δεξιοτήτων αποκωδικοποίησης και κατανόησης τους γραπτού και του προφορικού λόγου. Αυτές οι δυσκολίες οφείλονται είτε σε ενδογενείς

παράγοντες, όπως το χαμηλό νοητικό επίπεδο, είτε σε εξωγενείς, όπως η ανεπαρκής διδασκαλία και οι πολιτισμικές διαφορές (Πολυχρόνη και συν., 2010). Το άτομο με γενικευμένες μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζει γενικώς ελλείμματα και καθυστερήσεις, δεν έχει τις αναμενόμενες για τη χρονολογική και νοητική ηλικία κατακτήσεις, γεγονός που γίνεται εμφανές ήδη από τα πρώτα χρόνια σχολικής φοίτησης (Πολυχρόνη και συν., 2006).

Στην έρευνά τους, οι Landerl και Moll (2010) έλεγξαν την πιθανότητα συννοσηρότητας των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Βρέθηκε ότι η δυσαριθμησία εμφανίζει υψηλότερα επίπεδα συννοσηρότητας με τη δυσορθογραφία, πιθανώς λόγω βιολογικών παραγόντων, απ' ό,τι με τη δυσαναγνωσία. Ως προς το φύλο, η πλειοψηφία των κοριτσιών εμφάνιζαν ελλείμματα στα μαθηματικά, ενώ η πλειοψηφία των αγοριών στην ορθογραφία. Τα περισσότερα κορίτσια που αναφέρουν δυσκολίες στα μαθηματικά, δυσκολεύονται και στην ανάγνωση. Ως προς τους κληρονομικούς παράγοντες, στις οικογένειες παιδιών με δυσαριθμησία ήταν αυξημένες οι περιπτώσεις δυσαριθμησίας. Στις οικογένειες παιδιών με δυσαναγνωσία και δυσορθογραφία ήταν αυξημένες οι περιπτώσεις δυσαναγνωσίας και δυσορθογραφίας. Ωστόσο, στις οικογένειες παιδιών με δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία και δυσαριθμησία δεν ήταν πιο πιθανό να υπάρχουν περιπτώσεις δυσαριθμησίας ή δυσαναγνωσίας και δυσορθογραφίας σε σύγκριση με τις οικογένειες παιδιών με μία από τις διαταραχές.

Στη μετα-ανάλυση των Graham et al. (2017), ελέγχθηκε η επίδοση μαθητών στην παραγωγή γραπτού λόγου. Βρέθηκε ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είχαν χαμηλότερο σκορ στην ποιότητα του γραπτού λόγου, την οργάνωση του κειμένου, το λεξιλόγιο που χρησιμοποιούσαν στο γραπτό, τη συνοχή μεταξύ των προτάσεων, τη χρήση κανόνων ορθογραφίας και γραμματικής, την αναγνωσιμότητα και ευχέρεια του γραφικού χαρακτήρα, τα στοιχεία που συνθέτουν το πλαίσιο της ιστορίας, την ποσότητα λέξεων και προτάσεων, καθώς και τα κίνητρα για γραφή, σε σύγκριση με τους μαθητές τυπικής

ανάπτυξης. Η δυσκολία τους στο λόγο επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Lufi και Darliuk (2005), όπου έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες, κατά την εξέταση του νοητικού τους δυναμικού, σημείωσαν χαμηλότερη επίδοση στη λεκτική κλίμακα του τεστ, σε σύγκριση με τους εφήβους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

Στη μετα-ανάλυση των Swanson et al. (2009), βρέθηκε ότι τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες έχουν περισσότερα ελλείμματα από τους μέσους αναγνώστες στη βραχύχρονη μνήμη, συγκεκριμένα στην ανάκληση φωνημάτων και αλληλουχιών ψηφίων, και στην εργαζόμενη μνήμη, συγκεκριμένα στην επεξεργασία και απομνημόνευση ψηφίων και λέξεων. Σύμφωνα με τους συγγραφείς, είναι πιθανό οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να έχουν καλή επίδοση σε εργασίες που δεν έχουν υψηλές απαιτήσεις σε βραχύχρονη μνήμη, και να αντισταθμίζουν την ανεπάρκειά τους στη βραχύχρονη και εργαζόμενη μνήμη μέσα από την αύξηση της γνώσης σε άλλους τομείς και από την υποστήριξη που δέχονται από το περιβάλλον τους. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν περισσότερα ελλείμματα στην εργαζόμενη μνήμη από τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά με δυσλεξία αντιμετωπίζουν προβλήματα στο φωνολογικό κύκλωμα (π.χ. μειωμένη διάρκεια στην απομνημόνευση εικόνων, λέξεων και αριθμών) και στον κεντρικό επεξεργαστή (π.χ. μειωμένη διάρκεια στην αντίστροφη απομνημόνευση λέξεων και αριθμών). Τα παιδιά με δυσαριθμησία αντιμετωπίζουν προβλήματα στο οπτικοχωρικό σημειωματάριο (μειωμένη διάρκεια στην απομνημόνευση τοποθεσιών και ακολουθιών). Τα παιδιά με μικτές διαταραχές των σχολικών δεξιοτήτων σημείωσαν χαμηλότερη επίδοση και στις τρεις γνωστικές δοκιμασίες της εργαζόμενης μνήμης, σε σύγκριση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Maehler & Schuchardt, 2011). Στη μετα-ανάλυση των Johnson et al. (2010) βρέθηκε ότι οι μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες έχουν περισσότερα ελλείμματα στη φωνολογική επεξεργασία, την ταχύτητα επεξεργασίας και τη λεκτική εργαζόμενη μνήμη, σε σύγκριση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Επίσης, οι μαθητές με δυσκολίες στα μαθηματικά έχουν περισσότερα

ελλείμματα στις επιτελικές λειτουργίες, την ταχύτητα επεξεργασίας και τη βραχύχρονη μνήμη.

Σύννοδες Δυσκολίες

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες μόνο στον ακαδημαϊκό τομέα, αλλά είναι πιθανό να εμφανίσουν δυσκολίες στη συμπεριφορά, τις κοινωνικές συναναστροφές και το συναίσθημα, όπως στην αυτοεκτίμηση και στη διάθεση (Reid et al., 2013). Τα παιδιά δημοτικού με αναγνωστικές δυσκολίες αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα γενικευμένου και κοινωνικού άγχους και πιο έντονα καταθλιπτικά συμπτώματα από τα παιδιά χωρίς τις αντίστοιχες δυσκολίες (Mammarella, 2014). Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες βιώνουν περισσότερη μοναξιά, χαμηλότερο αίσθημα ελπίδας, χαμηλότερη αίσθηση συνοχής και προσπαθούν λιγότερο για την ολοκλήρωση κάποιας εργασίας, σε σύγκριση με τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (Al-Yagon, 2011). Οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα απόσυρσης και απαισιοδοξίας ως προς τον ακαδημαϊκό τομέα, από τους συμμαθητές τους τυπικής ανάπτυξης (Shulman et al., 1995). Στην έρευνα των Bonifacci et al. (2016) βρέθηκε ότι οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες σημείωσαν στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερα επίπεδα στη διαπροσωπική και ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση από αυτά των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Σύμφωνα με τους ερευνητές, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές αυτοί σε μαθησιακό επίπεδο είναι πιθανό να επηρεάζουν αρνητικά τις σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους. Δε σημείωσαν χαμηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης ως προς τις γενικές τους ικανότητες, την εικόνα σώματος και τις συναισθηματικές τους δεξιότητες. Άλλη μία διαφορά που εντοπίστηκε αφορούσε την προτίμηση του ενός εκ των δύο γονέων ως προς τις ικανότητες, την ενσυναίσθηση, τη συνέπεια και τα εξέχοντα στοιχεία του χαρακτήρα τους. Οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες προτίμησαν τον πατέρα, ενώ οι μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες προτίμησαν τη μητέρα. Κατά τους συγγραφείς είναι πιθανό η σχέση μητέρας και

παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες να πλήττεται από το γεγονός ότι συνήθως οι μητέρες είναι αυτές που τους βοηθούν στις εργασίες στο σπίτι, μια στρεσογόνο διαδικασία τόσο για τη μητέρα όσο και για το παιδί, όταν υπάρχουν αυτές οι δυσκολίες. Τέλος, οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες δε δήλωσαν υψηλότερα επίπεδα άγχους και κατάθλιψης από τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης, αν και οι γονείς των πρώτων δήλωσαν υψηλότερα επίπεδα άγχους και κατάθλιψης για τα παιδιά τους από τους γονείς της ομάδας ελέγχου. Επίσης, οι γονείς παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες δηλώνουν περισσότερα προβλήματα εξωτερικευμένης και εσωτερικευμένης συμπεριφοράς για τα παιδιά τους, σε σύγκριση με γονείς παιδιών τυπικής ανάπτυξης (Al-Yagon, 2011). Οι γονείς παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες πιστεύουν ότι τα παιδιά τους αισθάνονται ντροπή για τη δυσκολία τους και έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση. Τα παιδιά αυτά έχουν την τάση να υποτιμούν τον εαυτό τους και να αποθαρρύνονται όταν συγκρίνονται με τους συμμαθητές τους. Αυτές οι συναισθηματικές δυσκολίες σχετίζονται με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στο παιχνίδι τους με τα άλλα παιδιά και με το γεγονός ότι συχνά υιοθετούν την αποφυγή ως στρατηγική διαχείρισης των προβλημάτων τους (Fernández-Alcántara et al., 2017).

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, στην έρευνα των Lackaye και Margalit (2006), είχαν χαμηλότερους βαθμούς, προσπαθούσαν λιγότερο για τις σπουδές τους, είχαν χαμηλή ακαδημαϊκή αυτοαποτελεσματικότητα, μειωμένο θετικό συναίσθημα, μειωμένη ελπίδα και περισσότερη αίσθηση μοναξιάς, σε σύγκριση με τους μαθητές που είχαν υψηλή και μέση υψηλή επίδοση. Παρά το γεγονός ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συχνά δηλώνουν πως προσπαθούν περισσότερο από τους συμμαθητές τους, στη συγκεκριμένη έρευνα βρέθηκε ότι έκαναν λιγότερη προσπάθεια από αυτούς. Ακόμα και όταν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν αντίστοιχη επίδοση με αυτήν των συνομηλίκων τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, συνεχίζουν να δηλώνουν μειωμένη.

Κατά τη μετάβασή τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι πιο πιθανό να βιώνουν περισσότερα αρνητικά και λιγότερα θετικά συναισθήματα για τη μάθηση, την παρακολούθηση μαθημάτων στην τάξη και τη διαδικασία αξιολόγησης, σε σχέση με τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Στους μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες, κατά τη μετάβασή τους αυτή, μειώθηκε η ευχαρίστηση για τη γραφή και την ανάγνωση. Το άγχος και η απόγνωση για τη γραφή και την ανάγνωση μειώθηκε στους μαθητές με επιλυμένες τις μαθησιακές δυσκολίες, ενώ αυξήθηκε στους μαθητές που οι μαθησιακές τους δυσκολίες έβγαιναν τότε στην επιφάνεια και στους μαθητές που οι δυσκολίες αυτές επέμεναν. Οι μαθητές με δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή σημείωσαν μείωση στην επίδοσή τους σε αυτούς τους τομείς κατά τη μετάβαση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Sainio et al., 2020). Στους μαθητές Λυκείου με μαθησιακές δυσκολίες, η στερεοτυπική απειλή προβλέπει αρνητικά την ακαδημαϊκή επίδοση όταν οι μαθητές αυτοί έχουν χαμηλά επίπεδα ψυχολογικής αποδέσμευσης (Zhao et al., 2019). Δηλαδή, η ψυχολογική αποδέσμευση λειτουργεί ως ρυθμιστικός παράγοντας στη σχέση ανάμεσα στη στερεοτυπική απειλή και την ακαδημαϊκή επίδοση. Επομένως, τα αρνητικά στερεότυπα και οι χαρακτηρισμοί έχουν αρνητική επίδραση στην επίδοση των μαθητών Λυκείου με μαθησιακές δυσκολίες, όταν οι ίδιοι είναι σε υψηλά επίπεδα ψυχολογικά δεσμευμένοι στον ακαδημαϊκό τομέα. Σύμφωνα με τους συγγραφείς, τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς θα πρέπει να είναι προσεκτικοί στην προβολή αρνητικών στερεοτύπων σε μαθητές Λυκείου με μαθησιακές δυσκολίες, ειδικά όταν για αυτούς είναι σημαντική η ακαδημαϊκή επίδοση.

Αυτορρυθμιζόμενη Μάθηση και Μαθησιακές Δυσκολίες

Η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση διακρίνεται σε δύο παράγοντες: στα κίνητρα και τις στρατηγικές μάθησης, τα οποία με τη σειρά τους αποτελούνται από άλλα συνθετικά στοιχεία που θα αναλυθούν παρακάτω.

Σύμφωνα με το Μοντέλο Στρατηγικής Μάθησης του Weinstein, όπως συνοψίζεται από τους Weinstein et al. (2010), οι μαθητές με στρατηγική κατέχουν και έχουν υπό τον έλεγχό τους τρία βασικά στοιχεία που του επιτρέπουν να είναι αποτελεσματικοί και αποδοτικοί στα διάφορα περιβάλλοντα μάθησης: την ικανότητα, τη θέληση και την αυτορρύθμιση που απαιτείται. Τα τρία αυτά συστατικά αλληλεπιδρούν και οδηγούν στην αποτελεσματική μάθηση.

Η ικανότητα αναφέρεται στην κατοχή γνωστικών στρατηγικών και δεξιοτήτων, στην επιλογή τους ύστερα από κριτική σκέψη και στη γνώση του τρόπου χρήσης τους. Οι ικανοί μαθητές γνωρίζουν τι χρειάζεται να μάθουν για να επιτύχουν, τις απαιτήσεις της κάθε εξέτασης, τις προσωπικές τους δυνατότητες και αδυναμίες και τις προτιμήσεις τους για τον τρόπο εκμάθησης. Από μια ποικιλία γνωστικών στρατηγικών επιλέγουν κάθε φορά την κατάλληλη, ανάλογα με τις απαιτήσεις του εκάστοτε μαθησιακού έργου. Για παράδειγμα, γνωρίζουν πότε και πώς να χρησιμοποιήσουν την επανάληψη, την επεξεργασία, την κριτική σκέψη και την προϋπάρχουσα γνώση, ώστε να επιτύχουν τους μαθησιακούς στόχους (Weinstein et al., 2010).

Η θέληση αναφέρεται στα κίνητρα και τα συγκινησιακά στοιχεία της στρατηγικής μάθησης, τα οποία είτε συμβάλλουν στην ακαδημαϊκή επιτυχία είτε την υπονομεύουν. Για παράδειγμα, ο ορισμός και η ιεράρχηση βραχυπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων στόχων, η θετική στάση απέναντι στη μάθηση και η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας ενισχύουν την ακαδημαϊκή επιτυχία. Αντίθετα, το υψηλό άγχος κατά τη διάρκεια της εξέτασης, οι εξωτερικές αποδόσεις της επίδοσης και η χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα την υπονομεύουν (Weinstein et al., 2010).

Η αυτορρύθμιση βοηθάει τους μαθητές να διαχειρίζονται τις στρατηγικές μάθησης. Σε συνολικό επίπεδο, ο μαθητής με αυτορρύθμιση χρησιμοποιεί μια συστηματική προσέγγιση στη μάθηση, διαχειρίζεται το χρόνο του σε μακρο-επίπεδο (στη διάρκεια εβδομάδων, μηνών,

ετών), αναζητά βοήθεια όταν το χρειάζεται και χειρίζεται τα κίνητρά του για τη μάθηση. Σε πραγματικό χρόνο, ο μαθητής με αυτορρύθμιση διαχειρίζεται και μειώνει τα υψηλά επίπεδα άγχους, χρησιμοποιεί μεταγνωστικές στρατηγικές για να πετύχει τα επιθυμητά αποτελέσματα, επιλέγει τις κατάλληλες στρατηγικές μάθησης, διαχειρίζεται το χρόνο του σε μικρο-επίπεδο (στη διάρκεια μιας εργασίας, λίγων ωρών, από τη μία μέρα στην άλλη), συγκεντρώνεται και διατηρεί την προσοχή του (Weinstein et al., 2010).

Το συναίσθημα των φοιτητών επηρεάζει την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση και τα κίνητρα, όπου αυτά με τη σειρά τους επηρεάζουν την ακαδημαϊκή επίδοση. Τόσο η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, όσο και τα κίνητρα, λειτουργούν ως παράγοντες διαμεσολάβησης ανάμεσα στα συναισθήματα και την ακαδημαϊκή επίδοση. Τα θετικά συναισθήματα, όπως η χαρά, η ελπίδα και η υπερηφάνεια, ενισχύουν την ακαδημαϊκή επίδοση όταν αυτήν τη σχέση διαμεσολαβούν η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση και τα κίνητρα (Mega et al., 2014). Επιπλέον, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι λιγότερο πιθανό να δεσμευτούν σε ένα μαθησιακό έργο, αισθάνονται λιγότερη αυτοπεποίθηση για τις μαθησιακές τους ικανότητες και αισθάνονται περισσότερο αποθαρρυσμένοι μαθησιακά σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους τυπικής ανάπτυξης. Ορισμένοι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αισθάνονται τόσο φορτισμένοι από τη μαθησιακή διαδικασία που καταλήγουν να αποφεύγουν, να καθυστερούν ή εγκαταλείπουν την ολοκλήρωση μαθησιακών έργων (British Columbia Ministry of Education, 2011).

Κίνητρα και Μαθησιακές Δυσκολίες

Οι έφηβοι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι πιο πιθανό, σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, να δηλώνουν χαμηλή ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση, να πιστεύουν ότι η νοημοσύνη είναι προκαθορισμένη και σταθερή, να θέτουν ως στόχο την επίδοση παρά τη μάθηση και να θεωρούν ότι η κοπιώδης προσπάθεια που καταβάλλουν προκύπτει από περιορισμένα επίπεδα ικανότητας. Αν οι μαθητές με

μαθησιακές δυσκολίες αμφιβάλουν για τις ακαδημαϊκές τους δεξιότητες, έχουν, λοιπόν, χαμηλή αυτοεκτίμηση, και πιστεύουν ότι οι ικανότητες αυτές είναι εγγενείς και δεν αλλάζουν, τότε το κίνητρο για βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης θα είναι χαμηλό (Baird et al., 2009).

Ένα από τα συστατικά στοιχεία των κινήτρων είναι οι λόγοι για τους οποίους το άτομο δεσμεύεται στη μαθησιακή διαδικασία, και συγκεκριμένα οι ατομικοί στόχοι και η αξία που προσδίδει το άτομο στο προς μάθηση αντικείμενο (Pintrich et al., 1991). Σύμφωνα με την Baker (2004), τα εσωτερικά κίνητρα αναφέρονται στη θέληση του μαθητή να επιτύχει σε κάποια συγκεκριμένη εργασία και να λάβει ευχαρίστηση από τη διαδικασία. Πρόκειται, δηλαδή για τους ενδοατομικούς στόχους που επηρεάζονται από το ενδιαφέρον για το συγκεκριμένο αντικείμενο μάθησης. Ο μαθητής με εσωτερικά κίνητρα μάθησης συμμετέχει στη μαθησιακή διαδικασία γιατί την εκλαμβάνει ως πρόκληση, έχει περιέργεια να μάθει ή επιθυμεί να αποκτήσει περισσότερες δεξιότητες στο συγκεκριμένο αντικείμενο. Σκοπός του είναι η συμμετοχή στη διαδικασία αυτή καθεαυτή, δε συμμετέχει γιατί έχει κάποιον άλλον σκοπό που μπορεί να επιτευχθεί μέσω αυτής (Pintrich et al., 1991). Ένας μαθητής με εσωτερικό κίνητρο για μάθηση θα επιλέξει να εμπλακεί σε μια δραστηριότητα γιατί αισθάνεται εγγενώς ενδιαφέρον και ευχαρίστηση όταν ασχολείται με τη δραστηριότητα αυτήν, ενώ ένας μαθητής με εξωτερικό κίνητρο για μάθηση θα επιλέξει να εμπλακεί σε μια δραστηριότητα επειδή αναμένει να λάβει κάποια επιβράβευση, όπως ένα βραβείο ή έναν καλύτερο βαθμό (Ryan & Deci, 2000).

Οι μαθητές με εσωτερικά κίνητρα έχουν την τάση να δεσμεύονται σε μια μαθησιακή δραστηριότητα γιατί ενδιαφέρονται για τη δραστηριότητα αυτή καθεαυτή και παράλληλα λαμβάνουν ευχαρίστηση από τη μαθησιακή διαδικασία. Όταν έχουν εσωτερικά κίνητρα, η γνώση που λαμβάνουν είναι ιδιαίτερα ποιοτική (Murayama et al., 2012). Τα εσωτερικά κίνητρα σχετίζονται θετικά με την ακαδημαϊκή επιτυχία, ενώ η έλλειψη κινήτρων σχετίζεται

με χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση (Taylor et al., 2014). Επίσης, τα εσωτερικά κίνητρα μάθησης προβλέπουν τη χρήση των στρατηγικών βάθους, όπως η κριτική σκέψη (Virtanen et al., 2015).

Τα εξωτερικά κίνητρα μάθησης είναι συμπληρωματικά των εσωτερικών. Οι μαθητές με εξωτερικά κίνητρα μάθησης συμμετέχουν στην μαθησιακή διαδικασία γιατί μέσω αυτής θέλουν επιτύχουν κάτι άλλο, όπως οι βαθμοί, οι επιβραβεύσεις, η αξιολόγησή τους από τους άλλους ή για τον ανταγωνισμό (Pintrich et al., 1991). Τα εξωτερικά κίνητρα αναφέρονται στη θέληση του μαθητή να ολοκληρώσει μια εργασία, ώστε να επιτύχει κάποιο στόχο που δεν αφορά στην προσωπική ανάπτυξη, όπως οι βαθμοί που θα λάβει ο μαθητής. Τα εξωτερικά κίνητρα επηρεάζονται από μορφές εξωτερικής επιβράβευσης και πιέσεις που δέχεται το άτομο (Baker, 2004).

Στο γενικό πληθυσμό των μαθητών, τα εσωτερικά και όχι τα εξωτερικά κίνητρα για ανάγνωση, καθώς και η αποτελεσματικότητα στην ανάγνωση σχετίζονται με την αναγνωστική ικανότητα. Όταν οι μαθητές διαχωρίζονται ως προς την ικανότητά τους σε καλούς και αδύναμους αναγνώστες, τότε φαίνεται πως στους καλούς αναγνώστες τα εξωτερικά κίνητρα ανάγνωσης (βαθμοί και ανταγωνιστικότητα) σχετίζονται σημαντικά με την αναγνωστική ικανότητα, ενώ στους αδύναμους αναγνώστες κανένα είδος κινήτρου δε σχετίζεται σημαντικά με την αναγνωστική ικανότητα (McGeown et al., 2012). Οι μαθητές που είναι καλοί αναγνώστες δηλώνουν υψηλότερα κίνητρα και δέσμευση στην επιτυχία απ' ό,τι οι αδύναμοι αναγνώστες. Οι γνωστικές, δηλαδή, προκλήσεις περιορίζουν τις σχέσεις των κινήτρων και της δέσμευσης στην επιτυχία στους αδύναμους αναγνώστες (Klauda & Guthrie, 2014).

Όσον αφορά το φύλο, τα κορίτσια δηλώνουν υψηλότερα επίπεδα ακαδημαϊκών κινήτρων σε σύγκριση με τα αγόρια. Συγκεκριμένα, θεωρούν ότι η μάθηση είναι σημαντική, εστιάζουν περισσότερο στη μαθησιακή διαδικασία, οργανώνουν το χρόνο του διαβάσματός τους για να

είναι πιο αποτελεσματικά και δείχνουν περισσότερη επιμονή στην κατανόηση κάποιας δύσκολης ύλης. Τα ακαδημαϊκά κίνητρα επηρεάζουν τη συμπεριφορά των αγοριών στην τάξη. Χαμηλά επίπεδα ακαδημαϊκών κινήτρων στα αγόρια είναι πιο πιθανό να οδηγήσουν στην εκδήλωση αρνητικής συμπεριφοράς μέσα στην τάξη. Για τα αγόρια, η εστίαση στη μάθηση, η αυτοϋπονόμηση και η αβεβαιότητα ως προς την ακαδημαϊκή τους επίδοση ήταν οι σημαντικοί παράγοντες κινήτρων για τη συμπεριφορά τους αυτή. Αντίθετα, τα κορίτσια με χαμηλά κίνητρα μπορούν να ρυθμίζουν καλύτερα από τα αγόρια αυτά τη συμπεριφορά τους εντός της τάξης (Bugler et al., 2013).

Εσωτερική Αξία Έργου. Η εσωτερική αξία έργου αναφέρεται στην αξιολόγηση του μαθησιακού έργου που έχει αναλάβει ο μαθητής ως προς τη χρησιμότητά του, τη σημασία του και το ενδιαφέρον που προκαλεί στο μαθητή. Ενώ τα κίνητρα μάθησης αφορούν στο λόγο για τον οποίο εμπλέκεται ο μαθητής στη μαθησιακή διαδικασία, η εσωτερική αξία έργου αφορά στις εντυπώσεις του μαθητή για το προς μάθηση αντικείμενο. Η εσωτερική αξία έργου έχει να κάνει με το αν το άτομο αναγνωρίζει κάποια αξία, σημασία και ικανοποίηση σε μια εργασία ή μια δραστηριότητα (Pintrich et al., 1991). Τα άτομα που έχουν ακαδημαϊκή επιτυχία θεωρούν προσιτές, ενδιαφέρουσες και μεγάλης αξίας τις ακαδημαϊκές εργασίες. Έτσι, δεσμεύονται σε αυτές τις ακαδημαϊκές δραστηριότητες, προσηλώνονται και απολαμβάνουν να ασχολούνται με αυτές (Eccles & Wigfield, 2002).

Η αξία την οποία αποδίδει ο μαθητής στο εκάστοτε έργο οδηγεί το μαθητή στο να υιοθετήσει συγκεκριμένα κίνητρα μάθησης. Για παράδειγμα, ένας φοιτητής που σπουδάζει Μαθηματικά, έχει υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα και προτιμά να κατανοήσει μια περίπλοκη εξίσωση παρά να την αποστηθίσει για τις επικείμενες εξετάσεις, θα υιοθετήσει το κίνητρο κατανόησης και όχι αποφυγής της μάθησης. Πέρα από την επίδραση που θα έχει στη μάθηση, αυτό το κίνητρο θα προσφέρει στο φοιτητή την ικανοποίηση ότι καταφέρνει να κατανοήσει την περίπλοκη εξίσωση (Al-Harthly et al., 2010).

Τα κίνητρα για γραφή, και συγκεκριμένα η αξία του έργου, η αυτοαποτελεσματικότητα και το ενδιαφέρον για τη γραφή, λειτουργούν ως διαμεσολαβητικοί παράγοντες στην ενασχόληση με τη γραφή (π.χ. εκθέσεις, ποιήματα, γράμματα) και την επίδοσή τους στην αφήγηση ιστοριών, δηλαδή εξηγούν κατά ένα μέρος τη σχέση της ενασχόλησης με την επίδοση (Troia et al., 2012). Οι μαθητές που αποδίδουν υψηλότερη αξία στο μαθησιακό έργο, έχουν περισσότερη αυτοπεποίθηση για τις ακαδημαϊκές τους ικανότητες, τείνουν να εκλαμβάνουν ως περισσότερο ποιοτικές τις διδακτικές πρακτικές, υιοθετούν συχνότερα την προσέγγιση βάθους και αποφεύγουν την επιφανειακή προσέγγιση, καταλήγοντας να σημειώνουν υψηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση (Trigwell et al., 2012). Όσον αφορά το φύλο, σε δείγμα νεαρών φοιτητών βρέθηκε ότι τα κορίτσια είχαν υψηλότερο σκορ στην ακαδημαϊκή επίδοση, καθώς και σε εκφάνσεις των ακαδημαϊκών κινήτρων και συγκεκριμένα στον εξωτερικό προσανατολισμό στόχων και την εσωτερική αξία έργου (Mbatha, 2015).

Αυτοαποτελεσματικότητα. Η αυτοαποτελεσματικότητα είναι η εκτίμηση που κάνει ο μαθητής για την ικανότητά του να ανταποκριθεί επαρκώς στη μαθησιακή διαδικασία. Ο μαθητής που θεωρεί ότι έχει υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα κρίνει ότι έχει την ικανότητα να επιτύχει το μαθησιακό στόχο και έχει εμπιστοσύνη στις δεξιότητές του που είναι απαραίτητες για την επίτευξη του στόχου αυτού (Pintrich et al., 1991). Η ακαδημαϊκή αυτοαποτελεσματικότητα αντιπροσωπεύει την εμπιστοσύνη των μαθητών στην ικανότητά τους να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του σχολείου (Lackaye & Margalit, 2006). Η πεποίθηση του ατόμου σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητά του αποτελεί μια αξιολόγηση της ικανότητάς του να φέρει εις πέρας μια δοκιμασία. Η πεποίθηση αυτή διαμορφώνεται μέσα από τις ατομικές εμπειρίες, την παρακολούθηση εμπειριών άλλων ατόμων και την ερμηνεία των ψυχολογικών και συναισθηματικών καταστάσεων (Bandura, 1995). Σύμφωνα με τους Bong και Skaalvik (2003), η ακαδημαϊκή αυτοαποτελεσματικότητα δηλώνει τις πεποιθήσεις του ατόμου ως προς την ικανότητά του να ανταποκρίνεται επιτυχώς

στις ακαδημαϊκές εργασίες που του δίνονται, στο απαιτούμενο επίπεδο. Κατά τους Virtanen et al. (2015), αυτοαποτελεσματικότητα είναι η πεποίθηση κάποιου ότι μπορεί να μάθει ακόμα και τα πιο δύσκολα θέματα.

Η εκτίμηση για την αυτοαποτελεσματικότητα μπορεί να επηρεαστεί από το ενδιαφέρον του μαθητή για το μάθημα. Σύμφωνα με τα ευρήματα των Gonida και Leondari (2011), οι μαθητές που υπερεκτίμησαν την αυτοαποτελεσματικότητά τους, ήταν αυτοί που δήλωσαν σημαντικά υψηλότερο ενδιαφέρον για το μάθημα και υψηλότερα κίνητρα για μάθηση κάθε είδους (με στόχο την κατανόηση, την επίδοση, την αποφυγή της μάθησης, την ικανοποίηση των σημαντικών άλλων). Όσον αφορά το φύλο των μαθητών, τα κορίτσια, παρόλο που είχαν υψηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση από τα αγόρια τόσο στο μάθημα της Γλώσσας, όσο και των Μαθηματικών, ήταν πιο πιθανό να δηλώνουν χαμηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα στα Μαθηματικά και σύμφωνη με την επίδοσή τους στη Γλώσσα. Τα αγόρια ήταν πιο πιθανό να υπερεκτιμήσουν την επίδοσή τους και στα δύο μαθήματα. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με εκείνα των Skaalvik et al. (2015), όπου βρέθηκε ότι τα αγόρια αναφέρουν υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα στα Μαθηματικά σε σύγκριση με τα κορίτσια. Οι διαφοροποιήσεις στην εκτίμηση της επίδοσης επηρεάζονται και από την ύπαρξη ή μη μαθησιακών δυσκολιών στους μαθητές, καθώς στην έρευνα του Klassen (2007) από τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες το 52% υπερεκτίμησαν την επίδοσή τους στην ορθογραφία, ενώ το 19% υπερεκτίμησαν την επίδοσή τους στη γραπτή έκφραση. Οι μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ήταν σε γενικές γραμμές ακριβείς ως προς την εκτίμηση των επιδόσεών τους.

Σε έρευνα με δείγμα φοιτητές ψυχολογίας, βρέθηκε ότι οι συμμετέχοντες με χαμηλή ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση έτειναν να πιστεύουν περισσότερο ότι η νοημοσύνη είναι κάτι έμφυτο που δεν μπορεί να αλλάξει, ενώ τα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση έθεταν ως στόχους την απόκτηση νέας γνώσης, τη βελτίωση των βαθμών τους, αλλά και μια απόδοση καλύτερη από των υπολοίπων. Παράλληλα, η αυτοαποτελεσματικότητα αποτέλεσε προβλεπτικό

παράγοντα στη διακύμανση της επίδοσης των φοιτητών. Οι φοιτητές με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα έχουν την ικανότητα να σημειώνουν επιτυχίες στον ακαδημαϊκό τομέα επειδή διακρίνουν και περιορίζουν τις παρορμήσεις τους, ενώ συγχρόνως δείχνουν επιμονή, παρά τις όποιες δυσκολίες (Komarraju & Nadler, 2013).

Η αυτοαποτελεσματικότητα σχετίζεται σημαντικά με τα ακαδημαϊκά κίνητρα (Mbatha, 2015). Τόσο η αίσθηση ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας, όσο και τα ακαδημαϊκά κίνητρα, λειτουργούν ως προβλεπτικοί παράγοντες για την ακαδημαϊκή επίδοση των εφήβων μαθητών (Dogan, 2015). Η αυτοαποτελεσματικότητα εφήβων μαθητών στα Μαθηματικά ασκεί άμεση, θετική επίδραση στην αξία έργου, στα κίνητρα, την προσέγγιση βάθους και την επίδοση στα Μαθηματικά (Khezri Azar et al., 2010). Επιπλέον, αποτελεί ισχυρό προβλεπτικό παράγοντα των εσωτερικών κινήτρων και της επιμονής, όταν οι μαθητές ασχολούνται με δύσκολα προβλήματα Μαθηματικών (Skaalvik et al., 2015). Σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, βρέθηκε ότι η ακαδημαϊκή αυτοαποτελεσματικότητα προβλέπει θετικά την επίδοσή τους στο μάθημα της φυσικής και της χημείας και αποτελεί διαμεσολαβητικό παράγοντα ανάμεσα στις προσεγγίσεις της μάθησης (επιφάνειας και βάθους) και στην απόδοση των μαθητών στα δύο αυτά μαθήματα (Ardura & Galán, 2019). Άλλη μία σημαντική λειτουργία της αυτοαποτελεσματικότητας είναι ότι συμβάλλει στην προσαρμογή στο νέο περιβάλλον μάθησης και στις νέες μαθησιακές συνθήκες, κατά τον πρώτο χρόνο της φοίτησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Cazan, 2012).

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν χαμηλότερη ακαδημαϊκή αυτοαποτελεσματικότητα σε σύγκριση με τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (Klassen, 2010· Hen & Goroshit, 2012). Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα έχουν χαμηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση σε σύγκριση με τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που δηλώνουν υψηλότερα επίπεδα ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας (Klassen, 2010). Στην έρευνα των Klassen και Lynch (2007), οι

έφηβοι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δήλωσαν χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα και απέδωσαν τις ακαδημαϊκές τους αποτυχίες στην ελλιπή προσπάθεια, ενώ οι δάσκαλοί τους τις απέδωσαν σε ελλείμματα που οι μαθητές δεν μπορούν να ελέγξουν. Σύμφωνα με τα ευρήματα των Lackaye και Margalit (2006), οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δηλώνουν χαμηλότερα επίπεδα ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας σε σύγκριση με τους μαθητές που έχουν υψηλή, μέση υψηλή και μέση χαμηλή επίδοση, ανεξάρτητα από την ύπαρξη ή μη μαθησιακών δυσκολιών.

Επιπλέον, χαμηλότερα επίπεδα ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας, σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους, έχουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που εξετάζονται στα διαγωνίσματα σε ειδικά διαμορφωμένες συνθήκες, όπως όταν τους δίνεται περισσότερος χρόνος, όταν γράφει κάποιος άλλος τις απαντήσεις τους ή όταν τους γίνονται προφορικά οι ερωτήσεις (Einav et al., 2018). Ωστόσο, οι μαθητές Λυκείου με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες δηλώνουν υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα, χρησιμοποιούν διάφορες από τις στρατηγικές μάθησης και το κίνητρό τους είναι περισσότερο η επίδοση και η αύξηση των δεξιοτήτων τους, σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους τυπικής ανάπτυξης (Williams, 2008). Σύμφωνα με τον ερευνητή, είναι πιθανό οι μαθητές αυτοί να δηλώνουν υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα για να μετριάσουν την αποτυχία που βιώνουν στον ακαδημαϊκό τομέα σε όλα τα χρόνια της φοίτησής τους στο σχολείο.

Σε συναισθηματικό επίπεδο, οι έφηβοι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δηλώνουν χαμηλότερη ακαδημαϊκή και κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα, σε σύγκριση με τους εφήβους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, καθώς έχουν μειωμένη εμπιστοσύνη στις ακαδημαϊκές τους δεξιότητες και στις ικανότητές τους για να επιτύχουν στο σχολείο. Έχουν πιο αρνητική διάθεση, χαμηλότερα επίπεδα ελπίδας και αφιερώνουν λιγότερη προσπάθεια στις ακαδημαϊκές τους εργασίες (Lackaye et al., 2006).

Άγχος Εξετάσεων. Το τελευταίο συστατικό των κινήτρων είναι το άγχος εξετάσεων, το οποίο σχετίζεται αρνητικά με τις αντιλήψεις για τη μάθηση, αλλά και με την επίδοση. Το άγχος εξετάσεων χωρίζεται στο γνωστικό άγχος (ανησυχία) και το συναισθηματικό. Το γνωστικό άγχος αναφέρεται στις αρνητικές σκέψεις του μαθητή για τις εξετάσεις. Το συναισθηματικό άγχος αφορά στη φυσιολογική διέγερση, τα σωματικά συμπτώματα που προκαλεί το άγχος (Pintrich et al., 1991). Κατά τους Cassady και Johnson (2002), το άγχος εξετάσεων διακρίνεται σε δύο είδη: τη συναισθηματικότητα (σωματικές αντιδράσεις όπως ναυτία, αίσθηση πανικού) και το γνωστικό άγχος εξετάσεων, ή αλλιώς «ανησυχία» για την ατομική επίδοση σε σχέση με αυτήν των συνομηλίκων, για τις επιπτώσεις της αποτυχίας κλπ. Σύμφωνα με το Zeidner (2007), το άγχος εξετάσεων αναφέρεται στις φαινομενολογικές, σωματικές και συμπεριφορικές αντιδράσεις κατά τη διάρκεια μιας εξέτασης. Πρόκειται για μια υποκειμενική συναισθηματική κατάσταση που βιώνει το άτομο πριν ή κατά τη διάρκεια μιας αξιολόγησης, που σχετίζεται με την ολοκλήρωση αυτής της αξιολόγησης, την απειλή της αποτυχίας και τις αρνητικές συνέπειες. Σύμφωνα με τη Θεωρία Ελέγχου Προσοχής, το άγχος μειώνει την εστίαση της προσοχής του μαθητή στο υπό εξέταση έργο και τον οδηγεί στο να εστιάσει την προσοχή του σε κάποιο άλλο ερέθισμα, όπως οι σκέψεις ανησυχίας (Eysenck et al., 2007).

Το άγχος εξετάσεων σχετίζεται αρνητικά με την ακαδημαϊκή επίδοση και επηρεάζει αρνητικά την ακαδημαϊκή προσαρμογή, δηλαδή την επιτυχή ανταπόκριση στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις (Cazan, 2012). Το άγχος εξετάσεων έχει βρεθεί ότι παρουσιάζει αρνητική συσχέτιση με την επίδοση των μαθητών που μεταβαίνουν από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, δηλαδή οι μαθητές με υψηλό άγχος εξετάσεων συμπληρώνουν λιγότερες μονάδες για την εισαγωγή τους στο πανεπιστήμιο (Karatas et al., 2013). Μειώνει τις μαθησιακές δυνατότητες των εφήβων, αποτελεί εμπόδιο στην άριστη ακαδημαϊκή επίδοση, μειώνει το κίνητρο για προσοχή και επικέντρωση, και, ως εκ τούτου, οδηγεί στην

ακαδημαϊκή αποτυχία (Yousefi et al., 2010). Τα υψηλά επίπεδα γνωστικού άγχους εξετάσεων σχετίζονται σημαντικά με χαμηλά επίπεδα ακαδημαϊκής επίδοσης (Steinmayr et al., 2016).

Το άγχος εξετάσεων και οι συνήθειες στο διάβασμα, όπως εξετάστηκαν από τους Olaitan και Moroluyo (2014) σε εφήβους μαθητές, προέβλεψαν σημαντικά την ακαδημαϊκή επίδοση, γεγονός που υποδηλώνει ότι οι μαθητές που δεν είναι οργανωμένοι σε ακαδημαϊκό επίπεδο, ούτε επιμελείς, είναι πιο πιθανό να αγχωθούν εύκολα και να αποδιοργανωθούν συναισθηματικά όταν καλούνται να ολοκληρώσουν ένα διαγώνισμα με μικρή δυσκολία. Οι αποδοτικοί μαθητές είναι ήρεμοι, οργανωτικοί και καλά προετοιμασμένοι.

Οι μαθησιακές δυσκολίες προβλέπουν υψηλά επίπεδα γνωστικού άγχους εξετάσεων και γνωστικής παρεμπόδισης/απροσεξίας (Whitaker Sena et al., 2007). Στη μετα-ανάλυση των Nelson και Harwood (2010), όπου συμπεριλήφθηκαν 58 έρευνες, εξετάστηκε το άγχος σε μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Βρέθηκε ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σημείωσαν υψηλότερο μέσο όρο στις κλίμακες του άγχους σε σχέση με τους συνομηλίκους τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες σημείωσαν περισσότερο άγχος εξετάσεων και χαμηλότερη αυτοεκτίμηση από εφήβους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, και όσο περισσότερο ήταν το άγχος εξετάσεων, τόσο χαμηλότερη ήταν η ακαδημαϊκή επίδοση. Οι μαθητές που βιώνουν έντονο άγχος εξετάσεων είναι πιθανό να αντιμετωπίζουν ως εχθρικό το περιβάλλον φοίτησης, ειδικά όταν έχουν να συγκριθούν με τους συνομηλίκους τους. Στην συγκεκριμένη έρευνα συμμετείχαν έφηβοι Χριστιανοί Άραβες στο Ισραήλ, ανήκαν δηλαδή σε μειονοτική ομάδα (Peleg, 2009). Κατά τον ερευνητή, μπορεί το άγχος για την επίδοσή τους να επηρεάστηκε από την πίεση που πιθανώς τους ασκούσαν οι γονείς τους να ανέλθουν κοινωνικά. Επιπλέον, άτομα με διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών που φοιτούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αναφέρουν υψηλότερο άγχος εξετάσεων από συμφοιτητές τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Όταν το άγχος εξετάσεων

συνδυάζεται με τα νευρολογικά ελλείμματα των μαθησιακών δυσκολιών, μειώνεται η ικανότητα των ατόμων για ακαδημαϊκή επιτυχία (Lufi & Awwad, 2013).

Σε δείγμα εφήβων με άγχος εξετάσεων σημειώθηκαν υψηλότερα επίπεδα ψυχοπαθολογίας από τους εφήβους χωρίς άγχος εξετάσεων, όπως εξετάστηκε στην έρευνα των Lufi και Darliuk (2005), όμως οι μαθησιακές δυσκολίες δεν αποτέλεσαν παράγοντα διαφοροποίησης της προσωπικότητας στο συγκεκριμένο δείγμα. Το εύρημα αυτό έρχεται σε συμφωνία με την έρευνα των Lufi et al. (2004), όπου βρέθηκε ότι οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες δεν παρουσιάζουν απαραίτητα συναισθηματικά προβλήματα ή άγχος, σε σύγκριση με τους εφήβους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Σε έρευνα των Steinmayr et al. (2016), βρέθηκε ότι μόνο το γνωστικό άγχος εξετάσεων και όχι η συναισθηματικότητα αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της υποκειμενικής ευημερίας των μαθητών. Οι αρνητικές και υποτιμητικές για τον εαυτό σκέψεις, καθώς και η ανησυχία για την πιθανή αποτυχία είναι επιζήμιες για την υποκειμενική ευημερία. Ωστόσο, η σχέση δεν είναι αμφίδρομη, δηλαδή οι μαθητές που δεν είναι ικανοποιημένοι από τις συνθήκες στη ζωή τους δεν εκδηλώνουν απαραίτητα άγχος εξετάσεων.

Στρατηγικές Μάθησης

Οι στρατηγικές μάθησης διακρίνονται στις γνωστικές και τις αυτορρυθμιστικές.

Χρήση Γνωστικών Στρατηγικών. Οι γνωστικές στρατηγικές αναφέρονται στον τρόπο που ο μαθητής επεξεργάζεται την ύλη, τροποποιεί και ομαδοποιεί τις πληροφορίες, με σκοπό την κατανόηση της νέας γνώσης. Με τις γνωστικές στρατηγικές ο μαθητής επεξεργάζεται το υλικό και το συνδέει με την προϋπάρχουσα γνώση και την προσωπική του εμπειρία (Παντελιάδου, 2011). Στις γνωστικές στρατηγικές ανήκουν η επανάληψη, η επεξεργασία, η οργάνωση, ενώ η κριτική σκέψη και η μεταγνωστική αυτορρύθμιση ανήκουν στις μεταγνωστικές στρατηγικές (Pintrich et al., 1991).

Η επανάληψη αφορά την αποστήθιση ή την κατονομασία των στοιχείων μιας λίστας που πρέπει να μάθει το άτομο. Είναι μια στρατηγική που μπορεί να φανεί χρήσιμη όταν ο μαθητής καλείται να αποθηκεύσει πληροφορίες στην εργαζόμενη μνήμη, όμως δε δημιουργεί συνδέσεις με την προϋπάρχουσα γνώση και έτσι η πληροφορία δεν αποτυπώνεται στην μακροχρόνια μνήμη (Pintrich et al., 1991). Κατά τους Weinstein et al. (2011), η επανάληψη αφορά στην επαναλαμβανόμενη έκθεση σε αυτό που προσπαθεί να μάθει το άτομο. Για παράδειγμα, η διαρκής επανάληψη ενός ορισμού, η υπογράμμιση των σημείων του κειμένου που πρέπει να μάθει ο μαθητής και η επαναλαμβανόμενη ακρόαση μιας διάλεξης που έχει ηχογραφηθεί είναι ορισμένες στρατηγικές επανάληψης. Ωστόσο, δεν είναι αποτελεσματικά όλα τα είδη της επανάληψης. Η παθητική επανάληψη, δηλαδή η απλή επανάληψη που δεν κινητοποιεί ιδιαίτερα γνωστικές διεργασίες, συνήθως δεν καταλήγει σε μια ουσιαστική μάθηση και δε βοηθάει στη μακρόχρονη συγκράτηση της πληροφορίας. Αντίθετα, η ενεργητική επανάληψη απαιτεί περισσότερες γνωστικές διεργασίες και προσφέρει περισσότερες ευκαιρίες για την κατανόηση και τη μάθηση.

Η επεξεργασία επιτρέπει στο μαθητή να κάνει εσωτερικές συνδέσεις ανάμεσα στα στοιχεία της νέας πληροφορίας αλλά και συνδέσεις ανάμεσα στη νέα πληροφορία και την προϋπάρχουσα γνώση, με αποτέλεσμα την αποθήκευση της νέας γνώσης στη μακροχρόνια μνήμη. Ορισμένες από τις στρατηγικές επεξεργασίας είναι η παράφραση, η ανακεφαλαίωση και η δημιουργία αναλογιών (Pintrich et al., 1991). Κατά την επεξεργασία, ο μαθητής προσθέτει στοιχεία ή τροποποιεί την ύλη που προσπαθεί να μάθει, ώστε να μπορέσει να την κατανοήσει καλύτερα και να την διατηρήσει στη μνήμη του για περισσότερο χρόνο. Η τροποποίηση της νέας πληροφορίας απαιτεί τη χρήση υψηλού επιπέδου γνωστικών διεργασιών (Weinstein et al., 2011).

Η οργάνωση αφορά στην αναδιοργάνωση και την επεξεργασία της νέας πληροφορίας με τη χρήση κάποιας γραφικής αναπαράστασης (π.χ. διάγραμμα, περίγραμμα). Για την

οργάνωση απαιτείται η ενεργοποίηση απαιτητικών γνωστικών διεργασιών, έτσι ώστε να αναδιατυπωθεί η πληροφορία με τη μορφή ενός γραφήματος. Όσο πιο πολύπλοκο είναι το γράφημα, τόσο πιο χρήσιμο θα είναι για τη μάθηση, γιατί θα περιλαμβάνει περισσότερες πληροφορίες για τις σχέσεις των στοιχείων που συνθέτουν την πληροφορία (Weinstein et al., 2011). Μιας και απαιτεί από το μαθητή να προσπαθεί ενεργά για τη μάθηση, η οργάνωση ωθεί το μαθητή στο να δεσμευτεί στην εκμάθηση του αντικειμένου και συχνά έχει ως αποτέλεσμα μια καλή ακαδημαϊκή επίδοση. Ορισμένες στρατηγικές της οργάνωσης είναι ο σχεδιασμός ενός περιγράμματος και η καταγραφή της βασικής ιδέας της παραγράφου (Pintrich et al., 1991).

Ως μεταγνώση ορίζεται η επίγνωση, η γνώση και ο έλεγχος της γνωστικής λειτουργίας. Η κριτική σκέψη είναι η χρήση της προϋπάρχουσας γνώσης σε μια νέα κατάσταση, με σκοπό την επίλυση ενός προβλήματος και τη λήψη αποφάσεων. Η μεταγνωστική αυτορρύθμιση είναι ένα συστατικό στοιχείο της μεταγνώσης, και συγκεκριμένα αυτό του ελέγχου της γνώσης. Ένας μαθητής με μεταγνωστική αυτορρύθμιση σχεδιάζει τις δραστηριότητές του (π.χ. θέτει στόχους), είναι συγκεντρωμένος σε αυτές, αυτοαξιολογείται και προσαρμόζεται στις απαιτήσεις των δραστηριοτήτων αυτών (Pintrich et al., 1991).

Σύμφωνα με τους Weinstein et al. (2011), περισσότερη σημασία έχει η γνωστική διεργασία που ενεργοποιεί ο μαθητής, παρά η στρατηγική που χρησιμοποιεί. Επιπλέον, ο κάθε μαθητής θα βρίσκει περισσότερο ή λιγότερο χρήσιμη μια στρατηγική, ανάλογα και με το πεδίο της μάθησης και το είδος του έργου που πρέπει να επιτελέσει. Γι' αυτό είναι σημαντικό οι μαθητές να κατέχουν μια ποικιλία στρατηγικών, από την οποία μπορούν να χρησιμοποιήσουν την κατάλληλη στρατηγική ανάλογα με τις απαιτήσεις της μαθησιακής διαδικασίας.

Οι γνωστικές στρατηγικές και οι μεταγνωστικές διαδικασίες της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης σχετίζονται σημαντικά με την επίδοση των μαθητών πρωτοβάθμιας και

δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με τις μεταγνωστικές διαδικασίες να εμφανίζουν ισχυρότερη συσχέτιση με την επίδοση. Ενώ οι γνωστικές στρατηγικές βοηθούν το μαθητή να μάθει, οι μεταγνωστικές διαδικασίες τον βεβαιώνουν πως έχει όντως μάθει. Για παράδειγμα, ενώ η οργάνωση βοηθάει το μαθητή στη δημιουργία ενός πλάνου για τη μελέτη, ο αυτοέλεγχος και η αυτο-επίβλεψη τον βοηθούν στη διατήρηση της γνώσης που θα αποκτήσει. Με την αυτο-επίβλεψη ο μαθητής καταλαβαίνει πότε η επίδοσή του δεν είναι αυτή που ανέμενε με βάση τους στόχους που έχει θέσει και τη μελέτη που έχει κάνει, και με τον αυτοέλεγχο επιλύει αυτήν την ανισορροπία. Η υψηλή συσχέτιση των μεταγνωστικών διαδικασιών και της επίδοσης έγκειται και στο γεγονός ότι η επιλογή των κατάλληλων γνωστικών στρατηγικών την κατάλληλη στιγμή είναι πιο σημαντική από τη συχνότητα που χρησιμοποιεί ο μαθητής τις στρατηγικές αυτές. Η επανάληψη, μια γνωστική στρατηγική επιφάνειας, σχετίζεται θετικά με την επίδοση, όπως και η επεξεργασία και η οργάνωση, δύο στρατηγικές βάθους (Dent & Koenka, 2015).

Η σχέση μεταξύ μεταγνωστικής αυτορρύθμισης και ακαδημαϊκής επίδοσης διαφέρει ανάλογα με τα μαθήματα. Στα μαθήματα που έχουν να κάνουν με κοινωνικές επιστήμες η σχέση μεταξύ των μεταγνωστικών στρατηγικών αυτορρύθμισης και της επίδοσης είναι πιο ισχυρή απ' ό,τι στα μαθηματικά. Σύμφωνα με τους συγγραφείς, για να έχει κανείς καλύτερη επίδοση στα μαθήματα των κοινωνικών επιστημών χρειάζεται καλύτερη μεταγνωστική αυτορρύθμιση. Στους μαθητές Λυκείου, η συσχέτιση της μεταγνωστικής αυτορρύθμισης και της επίδοσης γίνεται πιο ισχυρή απ' ό,τι στους μαθητές μικρότερων τάξεων, ίσως γιατί αυξάνονται οι απαιτήσεις για συχνότερη και καλύτερη μεταγνωστική αυτορρύθμιση (Dent & Koenka, 2015).

Οι μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες χρησιμοποιούν λιγότερες γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές από τους μαθητές χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες. Ως προς τις μεταγνωστικές στρατηγικές, δεν σχεδιάζουν από πριν, ούτε κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης,

ποιες στρατηγικές θα χρησιμοποιήσουν (Botsas & Padelidu, 2003). Οι μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες που στοχεύουν περισσότερο στην κατανόηση αυτού που διαβάζουν χρησιμοποιούν περισσότερες στρατηγικές αυτορρύθμισης από τους μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες που στοχεύουν λιγότερο στην κατανόηση (Botsas & Padelidu, 2003). Τόσο οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, όσο και οι μαθητές με χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση σημειώνουν ελλείμματα στη μεταγνωστική διαδικασία και συγκεκριμένα στην αναγνώριση των απαιτήσεων και στο σχεδιασμό ενός έργου, στην επιλογή και την εφαρμογή των μεταγνωστικών στρατηγικών, στην αυτο-επίβλεψη και τη ρύθμιση της απόδοσης κατά τη μαθησιακή διαδικασία, καθώς και στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του έργου (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Στην έρευνα των Andreassen et al. (2017), με συμμετέχοντες μαθητές μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με δυσλεξία, βρέθηκε ότι χρησιμοποιούν ένας εύρος γνωστικών και αυτορρυθμιστικών στρατηγικών μάθησης που θεωρούν ωφέλιμες, και οι οποίες σχετίζονται θετικά με την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας και την ακαδημαϊκή τους επίδοση. Φάνηκε να χρησιμοποιούν ακουστικές, οπτικές και κοινωνικές στρατηγικές, καθώς και στρατηγικές για τη μελέτη και τη γραφή, όπως οι σημειώσεις και η περίληψη. Παρόλο που δε σημειώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους μαθητές με και χωρίς δυσλεξία, οι πρώτοι χρησιμοποιούν περισσότερο οπτικές στρατηγικές, όπως η δημιουργία σχημάτων, ενώ οι δεύτεροι επιδρούν κατά κύριο λόγο πάνω στο κείμενο (π.χ. υπογραμμίζουν). Σύμφωνα με τους συγγραφείς, είναι πιθανό οι μαθητές με δυσλεξία να χρησιμοποιούν αυτές τις οπτικές αναπαραστάσεις για να ενισχύσουν τη μνήμη και την κατανόησή τους ως προς το κείμενο, αλλά δε χρησιμοποιούν με συνέπεια στρατηγικές όπως η υπογράμμιση γιατί δυσκολεύονται να διακρίνουν τη σημαντική πληροφορία. Επιπλέον, οι μαθητές με δυσλεξία φαίνεται να συμβουλευονται σε πιο σταθερή βάση τους συμμαθητές τους για ακαδημαϊκά ζητήματα, σε σχέση με τους μαθητές χωρίς δυσλεξία.

Αυτορρύθμιση. Αυτορρύθμιση είναι οι αλλαγές που κάνει το άτομο στον εαυτό του, ώστε η σκέψη και η συμπεριφορά του να είναι ανάλογες με τα επιδιωκόμενα πρότυπα ή τους στόχους του (Forgas et al., 2009). Σύμφωνα με τους Veijalainen et al. (2017), η αυτορρύθμιση αφορά στην ικανότητά του παιδιού να ρυθμίζει τα συναισθήματά του, τη συμπεριφορά του, τις γνωστικές του λειτουργίες και την προσοχή του, καθώς και να ελέγχει τις απογοητευτικές για αυτό καταστάσεις. Στην έρευνά τους, έλεγξαν την αυτορρύθμιση, σύμφωνα με τις αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών, σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Βρέθηκε ότι τα παιδιά με υψηλά επίπεδα αυτορρύθμισης χρειάζονται λιγότερη βοήθεια και παρέχουν λιγότερη βοήθεια, συμπεριφέρονται κατάλληλα, ανάλογα το κοινωνικό περιβάλλον και εμφανίζουν περισσότερες δεξιότητες στην κοινωνικότητα, την επικοινωνία, τη μάθηση και την κίνηση. Οι ερευνητές συμπεραίνουν ότι η αυτορρύθμιση είναι απαραίτητη για την απόκτηση μιας επιτυχημένης και ολοκληρωμένης πορείας.

Οι μαθητές με ακαδημαϊκή αυτορρύθμιση θέτουν στόχους, ελέγχουν και ρυθμίζουν τα κίνητρα, τη γνώση και τη συμπεριφορά τους ως προς τη μαθησιακή διαδικασία (Pintrich, 2000). Η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση αναφέρεται στον έλεγχο που ασκεί ο μαθητής πάνω στη γνωστική κατάσταση, τη συμπεριφορά, τα κίνητρα και τα συναισθήματά του μέσα από τα εξής τέσσερα διαδοχικά στάδια: το σχεδιασμό, την αυτο-επίβλεψη, την αξιολόγηση και την αντιμετώπιση (Hadwin et al., 2017). Κάθε ένα από αυτά τα τέσσερα στάδια συνδυάζεται με τέσσερα πεδία που χρειάζονται ρύθμιση: νόηση, διάθεση, συμπεριφορά, πλαίσιο. Μέσα από το συνδυασμό σταδίων και περιοχών προκύπτει ένα πλήθος διαδικασιών αυτορρυθμιζόμενης μάθησης. Για παράδειγμα, η στοχοθεσία προκύπτει από το συνδυασμό του πρώτου σταδίου και του πρώτου πεδίου, δηλαδή του σχεδιασμού και της γνωστικής λειτουργίας. Η ρύθμιση της προσπάθειας προκύπτει από το συνδυασμό του ελέγχου και της συμπεριφοράς (Pintrich, 2000). Έτσι, οι διαδικασίες αυτές τροφοδοτούν την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, αλλά δεν αποτελούν την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση αυτή

καθεαυτή. Επίσης, οι όψεις της (κίνητρα, συμπεριφορά, μεταγνώση και γνωστική λειτουργία) δε λειτουργούν αυτόνομα η μία από την άλλη, αλλά αλληλεπιδρούν κατά τη διάρκεια της αυτορρύθμισης. Η αυτορρύθμιση χρειάζεται κόπο, καθώς επιβαρύνει το γνωστικό φορτίο και εξαντλεί τους μεταγνωστικούς πόρους. Επιπλέον, για να μπορέσει κανείς να κατανοήσει την αυτορρύθμιση ενός μαθητή, θα πρέπει να διερευνήσει του μαθησιακούς στόχους που έχει θέσει, σε συνάρτηση με το σκοπό του μαθησιακού έργου στο οποίο δεσμεύεται ο μαθητής. Αν δε γίνουν αντιληπτές οι προθέσεις του μαθητή, τότε θα συμπεράσματα για τις στρατηγικές, τη συμπεριφορά, τα κίνητρα και το συναίσθημά του θα είναι περιορισμένα (Hadwin et al., 2017).

Μία πτυχή της ακαδημαϊκής αυτορρύθμισης αφορά στη διαχείριση του χρόνου, του περιβάλλοντος και της προσοχής, τη συνεργασία με συνομηλίκους και την αναζήτηση βοήθειας. Ο αυτορρυθμιζόμενος μαθητής ορίζει το χρόνο μελέτης του, είναι αποδοτικός σε αυτό το χρονικό διάστημα και θέτει ρεαλιστικούς στόχους. Παράλληλα, διαμορφώνει τον προσωπικό του χώρο για το διάβασμα, ώστε να είναι ήσυχος, χωρίς ερεθίσματα που μπορεί να τον αποσπούν. Μένει επικεντρωμένος στη μελέτη του και δεσμεύεται στη μαθησιακή διαδικασία. Επικοινωνεί με τους συμμαθητές του όταν έχει απορίες για το προς μάθηση αντικείμενο. Όταν δεν έχει καταλάβει κάτι από την ύλη του μαθήματος επιλέγει το κατάλληλο άτομο (π.χ. συμμαθητή, εκπαιδευτικό) για να τον βοηθήσει (Pintrich et al., 1991).

Σε δείγμα μαθητών Λυκείου σημειώθηκαν διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα των μαθητών ως προς την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, με τις μαθήτριες να δηλώνουν συχνότερη χρήση των στρατηγικών αυτορρυθμιζόμενης μάθησης από τους συμμαθητές τους. Άλλη μία διαφορά αφορά στον τύπο του σχολείου στον οποίο φοιτούν οι μαθητές. Οι μαθητές δημοσίων σχολείων χρησιμοποιούν περισσότερο τέτοιες στρατηγικές συγκριτικά με τους μαθητές ιδιωτικών σχολείων. Επίσης, οι μαθητές των οποίων οι γονείς έχουν υψηλότερο

επίπεδο εκπαίδευσης σημειώνουν καλύτερη χρήση των στρατηγικών αυτορρυθμιζόμενης μάθησης από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους (Kadhiravan, 2012).

Τα εσωτερικά κίνητρα μάθησης αποτελούν το βασικό προβλεπτικό παράγοντα της ρύθμισης της συμπεριφοράς και του περιβάλλοντος των φοιτητών κατά τη μάθηση. Η διαχείριση του χρόνου και η αναζήτηση βοήθειας κατά τη μάθηση προβλέπονται από τη χρηστική αξία των σπουδών. Δηλαδή, οι φοιτητές που θεωρούν πως οι σπουδές τους θα τους φανούν χρήσιμες στο μέλλον χειρίζονται καλύτερα το χρόνο της μελέτης τους και παίρνουν βοήθεια από συμμαθητές ή καθηγητές όταν δυσκολεύονται με το μαθησιακό έργο.

Παράλληλα, οι φοιτητές είναι πιο πιθανό να ρυθμίζουν τη συμπεριφορά και το πλαίσιο της μελέτης τους, ώστε να πάρουν υψηλότερο βαθμό, παρά για να πετύχουν τους μαθησιακούς τους στόχους, με εξαίρεση τους φοιτητές που υιοθετούν τη στρατηγική του βάθους (Virtanen et al., 2015). Αυτοί με υψηλή αυτορρύθμιση, που σχεδιάζουν αποτελεσματικά τη μελέτη τους, παρακολουθούν τη μαθησιακή τους εξέλιξη και προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους στις μαθησιακές απαιτήσεις ανά περίπτωση, έχουν καλύτερη επίδοση και υψηλότερα επίπεδα ακαδημαϊκής προσαρμογής, δηλαδή ανταπεξέρχονται καλύτερα στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις (Cazan, 2012). Στη μεταανάλυση των Credé και Phillips (2011), όπου συμπεριλήφθηκαν έρευνες που χρησιμοποίησαν το MSLQ, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές που έχουν υψηλή ακαδημαϊκή αυτορρύθμιση και υψηλά εσωτερικά κίνητρα, αναφέρουν υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας. Συγχρόνως, οι μαθητές που χρησιμοποιούν τις κατάλληλες στρατηγικές μάθησης έχουν καλύτερη ακαδημαϊκή επίδοση. Ωστόσο, ο κάθε μαθητής είναι πιθανό να αλλάζει τα κίνητρά του για μάθηση και τις στρατηγικές μάθησης ανάλογα με την τάξη που φοιτά. Έτσι, τα κίνητρα και οι στρατηγικές προβλέπουν σε μεγαλύτερο βαθμό την επίδοση όταν ελέγχονται μία συγκεκριμένη χρονική περίοδο, παρά στο σύνολο των τάξεων φοίτησης.

Όσον αφορά τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, αναφέρουν χαμηλότερη αυτορρύθμιση και λιγότερες μεταγνωστικές ικανότητες, σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους τυπικής ανάπτυξης. Επιπλέον, δυσκολεύονται στο να επιλέξουν την κατάλληλη στρατηγική μάθησης ή και να την εφαρμόσουν σωστά, με αποτέλεσμα να έχουν χαμηλότερη επίδοση από την αναμενόμενη (Harris et al., 2004). Οι στρατηγικές αυτορρυθμιζόμενης μάθησης σχετίζονται θετικά με την αντίληψη για την αυτοαποτελεσματικότητα και με την ακαδημαϊκή επίδοση σε μαθητές μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με δυσλεξία, όμως δεν ισχύει το ίδιο για τους μαθητές χωρίς δυσλεξία (Andreassen et al., 2017). Σύμφωνα με τους συγγραφείς, είναι πιθανόν οι μαθητές χωρίς δυσλεξία να έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους σχετικά με την εκμάθηση της ύλης και την επίδοσή τους και να θεωρούν πως δε χρειάζονται στρατηγικές για τη μελέτη τους. Άλλη μία πιθανή εξήγηση του ευρήματος είναι ότι οι μαθητές χωρίς δυσλεξία και με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα χρησιμοποιούν στρατηγικές που στη συγκεκριμένη έρευνα δεν περιλαμβάνονταν στη λίστα των στρατηγικών. Επιπλέον, μπορεί οι μαθητές αυτοί να μην αντιλαμβάνονται τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν γιατί δεν έχουν εμφανίσει δυσκολίες, για τις οποίες να χρειάζεται να επιστρατεύσουν τις στρατηγικές αυτές.

Ακαδημαϊκή Αυτοϋπονόμηση

Σύμφωνα με τους Jones και Berglas (1978), οι άνθρωποι συχνά δημιουργούν εμπόδια ή ισχυρίζονται ότι συναντούν εμπόδια και γι' αυτό δεν επιτυγχάνουν μία καλή επίδοση, διατηρούν αμφιβολίες σχετικά με την ικανότητά τους να επιτύχουν και όταν αποτυγχάνουν επιβεβαιώνουν την αίσθησή τους ότι υστερούν σε ικανότητα. Η διαδικασία αυτή ονομάζεται αυτοϋπονόμηση. Στα ακαδημαϊκά πλαίσια, οι μαθητές συχνά βιώνουν απειλή στην αυτοεκτίμησή τους όταν πρόκειται να αξιολογηθούν με κάποιο σημαντικό διαγώνισμα, καθώς φοβούνται για την επίδοση που θα έχουν (Schwinger et al., 2014). Μία στρατηγική που συνηθίζουν να χρησιμοποιούν για να αντιμετωπίσουν αυτήν την απειλή στην

αυτοεκτίμησής τους είναι η αυτοϋπονόμευση. Το σχολικό περιβάλλον ενισχύει τους μαθητές στην ανάπτυξη στρατηγικών αυτοϋπονόμευσης, αφού τους εμπλέκει σε καταστάσεις στις οποίες οι μαθητές καλούνται να προβάλλουν τις δεξιότητές τους και την ακαδημαϊκή τους επίδοση μπροστά σε άλλους (Török et al., 2018). Υπό αυτές τις συνθήκες οι μαθητές δύνανται να υιοθετήσουν τεχνικές με σκοπό να προστατευτούν από αυτήν την αίσθηση απειλής. Κάποιες συμπεριφορές αυτοϋπονόμευσης σε μαθητές είναι η αναβλητικότητα, το να παρατάνε την προσπάθειά τους και το να ισχυρίζονται ότι έχουν άγχος για το επικείμενο διαγώνισμα ή ότι αισθάνονται αδιαθεσία (Urdan & Midgley, 2001). Αν η επικείμενη επίδοσή τους είναι χαμηλή, θα θεωρηθεί ότι οι περιστάσεις αυτές ήταν η αιτία για την επίδοση.

Ως προς τους παράγοντες του φύλου και της ηλικίας, τα αγόρια και οι μεγαλύτερης ηλικίας έφηβοι (αγόρια και κορίτσια) υιοθετούν περισσότερες συμπεριφορές ακαδημαϊκής αυτοϋπονόμευσης, σε σύγκριση με τα κορίτσια και τους νεώτερους εφήβους (Cocorada, 2011). Άνδρες φοιτητές πανεπιστημίων ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα ακαδημαϊκής αυτοϋπονόμευσης από τις γυναίκες συμφοιτήτριές τους (Godarznaseri et al., 2017). Ωστόσο, στον ελληνικό μαθητικό πληθυσμό, δεν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο ή την τάξη, σχετικά με την ακαδημαϊκή αυτοϋπονόμευση, σε δείγμα παιδιών από τις τελευταίες τάξεις του Γυμνασίου έως και τις πρώτες τάξεις του Λυκείου (Leondari & Gonida, 2007).

Στην μετα-ανάλυση των Schwinger et al. (2014) βρέθηκε ότι τα υψηλά επίπεδα ακαδημαϊκής αυτοϋπονόμευσης εμφανίζουν θετική συσχέτιση με τη χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση. Η συσχέτιση αυτή είναι πιο θετική σε μαθητές δημοτικού και Γυμνασίου, απ' ό,τι σε μαθητές Λυκείου ή σε φοιτητές. Επομένως η σχολική βαθμίδα ή η ηλικία (το αναπτυξιακό επίπεδο) αποτελούν ρυθμιστικό παράγοντα στη σχέση αυτοϋπονόμευσης και ακαδημαϊκής επίδοσης. Το φύλο δε βρέθηκε να παίζει κάποιο ρυθμιστικό ρόλο. Επιπλέον, τα υψηλά επίπεδα στόχων κατανόησης (mastery goal) ανακόπτουν την αρνητική επίδραση της

αυτοϋπονόμευσης στην ακαδημαϊκή επίδοση. Κατά τη διαδικασία της αυτοϋπονόμευσης, οι μαθητές θεωρούν ότι αυτή η συμπεριφορά εμποδίζει την επίδοσή τους. Οι μαθητές που έχουν στόχο την επίδοση αποδίδουν την αποτυχία τους σε ενδογενείς παράγοντες, που δεν μπορούν να τους ελέγξουν, όπως η χαμηλή ευφυΐα. Η αντίληψη αυτή ενισχύει την αλληλεπίδραση αυτοϋπονόμευσης και χαμηλής επίδοσης, με αποτέλεσμα να συνεχίζουν οι μαθητές να αυτοϋπονομεύονται.

Στην έρευνα των Thomas και Gadbois (2007), βρέθηκε ότι η ακαδημαϊκή αυτοϋπονόμευση σχετίζεται αρνητικά με την προσέγγιση βάθους κατά τη μάθηση, την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση και την επίδοση στις εξετάσεις, ενώ σχετίζεται θετικά με την επιφανειακή προσέγγιση μάθησης και το άγχος εξετάσεων. Σημειώθηκε ότι η αυτορρύθμιση, η επιφανειακή προσέγγιση στη μάθηση και το άγχος εξετάσεων προβλέπουν την αυτοϋπονόμευση. Τα υψηλά επίπεδα αυτοϋπονόμευσης σχετίζονται με χαμηλή επίδοση στα διαγωνίσματα και στη σχέση αυτή δρουν ως διαμεσολαβητικοί παράγοντες το υψηλό άγχος εξετάσεων και τα χαμηλά επίπεδα ελέγχου στη μαθησιακή διαδικασία (Putwain, 2018).

Η αυτοϋπονόμευση προβλέπει θετικά την κατάθλιψη, το άγχος και το στρες (Sahranç, 2011). Σε δείγμα μαθητών λυκείου βρέθηκε ότι η ακαδημαϊκή αυτοϋπονόμευση σχετίζεται θετικά με το άγχος εξετάσεων, αλλά αρνητικά με την αυτοαποτελεσματικότητα (Firoozi et al., 2016). Τόσο το άγχος εξετάσεων, όσο και η αυτοαποτελεσματικότητα αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες της ακαδημαϊκής αυτοϋπονόμευσης. Σύμφωνα με τους συγγραφείς, είναι πιθανό οι αγχώδεις άνθρωποι (λόγω του φόβου της αρνητικής αξιολόγησης), οι άνθρωποι με χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα (λόγω έλλειψης αυτοπεποίθησης) και οι τελειομανείς (λόγω του φόβου της αποτυχίας) να είναι επιρρεπείς στην αυτοϋπονόμευση.

Όσον αφορά τη σχέση της αυτοϋπονόμευσης με τις μαθησιακές δυσκολίες, μαθητές τρίτης Δημοτικού με δυσλεξία, δυσκολίες κατανόησης κειμένου και δυσκολίες στα

μαθηματικά ανέφεραν χαμηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης και υψηλότερα επίπεδα στρατηγικών αυτοϋπονόμευσης σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους χωρίς τέτοιες δυσκολίες (Alesi et al., 2012). Στην έρευνα των Πολυχρόνη και συν. (2013), με δείγμα μαθητές Γυμνασίου με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, πέρα από τα μειωμένα κίνητρα και τη μειωμένη χρήση στρατηγικών βάθους, ανέφεραν συχνότερη χρήση στρατηγικών αυτοϋπονόμευσης, σε σύγκριση με τους μαθητές με υψηλή επίδοση.

Διαδικασία Μάθησης

Η προσέγγιση στη μάθηση αποτελείται από το συνδυασμό ενός κινήτρου και μιας στρατηγικής που λειτουργεί συμπληρωματικά. Ως κίνητρα ορίζονται οι αιτίες ή οι στόχοι των μαθητών για τη μάθηση, ενώ ως στρατηγικές ορίζονται οι μέθοδοι που χρησιμοποιούν οι μαθητές όταν καλούνται να μάθουν τη διδακτέα ύλη (Biggs, 1999 όπως αναφέρεται στο Wilson & Fowler, 2005). Σύμφωνα με τους Marton και Säljö (1976), από τη στιγμή που υπάρχουν ποιοτικές διαφορές στα αποτελέσματα της μάθησης, αντίστοιχα, διαφορές θα υπάρχουν και στη διαδικασία της μάθησης, δηλαδή στους τρόπους με τους οποίους τα άτομα διαχειρίζονται το εκπαιδευτικό υλικό και εν τέλει μαθαίνουν. Από τις έρευνές τους διέκριναν δύο τέτοιες διαδικασίες: την επιφανειακή προσέγγιση και την προσέγγιση βάθους. Στην επιφανειακή προσέγγιση, ο μαθητής αποστηθίζει το κείμενο, με σκοπό να το αναπαράγει, ενώ στην προσέγγιση βάθους ο μαθητής ενδιαφέρεται να μάθει το νόημα του κειμένου, να κατανοήσει τι είναι αυτό που θέλει να πει ο συγγραφέας. Το αποτέλεσμα της μάθησης θα έχει ποιοτικές διαφορές, ανάλογα με το ποιιά προσέγγιση θα υιοθετηθεί.

Η προτίμηση της μίας ή της άλλης προσέγγισης δε σχετίζεται με το φύλο των μαθητών (Davidson et al., 2014· Lake & Boyd, 2015). Ωστόσο, σημαντικό ρόλο παίζει η ηλικία. Οι φοιτητές και οι φοιτήτριες μεγαλύτερης ηλικίας υιοθετούν περισσότερο την προσέγγιση βάθους σε σχέση με τις φοιτήτριες μικρότερης ηλικίας (Lake & Boyd, 2015). Οι

μεγαλύτερης ηλικίας φοιτητές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης χρησιμοποιούν περισσότερο την προσέγγιση βάθους σε σχέση με τους νεώτερους, ενώ ηλικία αποτελεί πιο ισχυρό προβλεπτικό παράγοντα της χρήσης της προσέγγισης βάθους στις γυναίκες απ' ό,τι στους άντρες (Rubin, 2018).

Προσέγγιση Βάθους

Οι μαθητές που χρησιμοποιούν την προσέγγιση βάθους, αισθάνονται την ανάγκη να δεσμευτούν ουσιαστικά και κατάλληλα στη μαθησιακή δραστηριότητα. Χρησιμοποιούν μηχανισμούς υψηλού γνωστικού επιπέδου, όπως η ανάλυση, η γενίκευση και η αφομοίωση, με αποτέλεσμα να πετυχαίνουν τα αποτελέσματα που επιθυμούν. Το κατάλληλο γνωστικό υπόβαθρο και η υψηλή ικανότητα συγκέντρωσης είναι ορισμένοι παράγοντες που ωθούν τους μαθητές στην υιοθέτηση της προσέγγισης βάθους (Biggs & Tang, 2011). Οι φοιτητές που υιοθετούν περισσότερο την προσέγγιση βάθους φαίνεται να κατανοούν περισσότερο το κείμενο, να κάνουν ερωτήσεις καλύτερης ποιότητας και να έχουν καλύτερη προηγούμενη γνώση πάνω στο προς εξέταση αντικείμενο (Cano et al., 2014).

Η προσέγγιση βάθους σχετίζεται θετικά με την ακαδημαϊκή επιτυχία (Tarabashkina & Lietz, 2011). Δηλαδή, οι μαθητές που χρησιμοποιούν την προσέγγιση βάθους, έχουν καλύτερη επίδοση στο σχολείο. Επιπλέον, προβλέπει θετικά την υψηλή βαθμολογία στην τριτοβάθμια (Sæle et al., 2016· Cano et al., 2017· Everaert et al., 2017) και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Karaman et al., 2019).

Τόσο τα εσωτερικά όσο και τα εξωτερικά κίνητρα επηρεάζουν θετικά την προσέγγιση βάθους (Everaert et al., 2017). Σε έρευνα που έγινε στην Τουρκία με μαθητές Γυμνασίου, βρέθηκε ότι η προσέγγιση βάθους αποτελεί διαμεσολαβητικό παράγοντα ανάμεσα στα κίνητρα για μάθηση και την ακαδημαϊκή επίδοση (Karaman et al., 2019). Πιο συγκεκριμένα, η αυτοαποτελεσματικότητα, η αξία του έργου και τα εσωτερικά κίνητρα οδηγούν σε ακαδημαϊκή επιτυχία όταν ο μαθητής χρησιμοποιεί την προσέγγιση βάθους. Επιπλέον, η

προσέγγιση βάθους σχετίζεται αρνητικά με την ακαδημαϊκή αυτοϋπονόμευση, σε αντίθεση με την επιφανειακή προσέγγιση, και αποτελεί κατά ένα μέρος διαμεσολαβητικό παράγοντα ανάμεσα στην αυτοϋπονόμευση και την επίδοση, με την αυτοϋπονόμευση να προβλέπει θετικά την ακαδημαϊκή επίδοση (Cano et al., 2017).

Επιφανειακή Προσέγγιση Μάθησης

Οι μαθητές που επιλέγουν την επιφανειακή προσέγγιση στη μάθηση θέλουν να «ξεμπερδεύουν» από την εκάστοτε μαθησιακή δραστηριότητα, κάνοντας την ελάχιστη προσπάθεια, ενώ φαίνεται ότι μπορούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της. Παρόλο που απαιτείται ένα υψηλότερο γνωστικό επίπεδο για την επιτυχή ολοκλήρωση των μαθησιακών δραστηριοτήτων, οι μαθητές αυτοί χρησιμοποιούν μηχανισμούς χαμηλότερου γνωστικού επιπέδου, όπως η περιγραφή, η αποστήθιση και η επανάληψη των βασικών σημείων. Θεωρούν ότι έχουν ολοκληρώσει επιτυχώς την εργασία τους, όμως κάτι τέτοιο δεν ισχύει. Το υψηλό άγχος, η δυσκολία κατανόησης του περιεχομένου, η έλλειψη χρόνου και η παρανόηση των απαιτήσεων της εργασίας είναι ορισμένοι παράγοντες που ωθούν τους μαθητές στην υιοθέτηση της επιφανειακής προσέγγισης μάθησης (Biggs & Tang, 2011).

Σε έρευνα με συμμετέχοντες φοιτητές πανεπιστημίου, βρέθηκε ότι η επιφανειακή προσέγγιση επηρέαζε αρνητικά στην κατανόηση του κειμένου (Cano et al., 2014). Οι φοιτητές που θεωρούν ότι οι πρακτικές διδασκαλίας των καθηγητών είναι αποτελεσματικές, είναι λιγότερο πιθανό να χρησιμοποιήσουν την επιφανειακή προσέγγιση. Επιπλέον, αυτοί που νιώθουν ότι η προς εξέταση ύλη είναι εκτεταμένη, και άρα έχουν μεγάλο φόρτο εργασίας, είναι πιο πιθανό να χρησιμοποιήσουν την επιφανειακή προσέγγιση. Οι φοιτητές που υιοθετούν περισσότερο την επιφανειακή προσέγγιση έχουν υψηλή πιθανότητα να πάρουν χαμηλούς βαθμούς στις εξετάσεις, σε σύγκριση με αυτούς που υιοθετούν λιγότερο την προσέγγιση αυτή (Trigwell et al., 2012).

Η θετική συσχέτιση της επιφανειακής προσέγγιση με το άγχος επισημαίνεται στην έρευνα Cípra και Müller-Hilke (2019), όπου οι συμμετέχοντες φοιτητές που χρησιμοποιούσαν κυρίως την επιφανειακή προσέγγιση αντιμετώπιζαν υψηλό άγχος για τις εξετάσεις.

Η επιφανειακή προσέγγιση φαίνεται πως συνδέεται με τη χαμηλή επίδοση. Στην έρευνα των García et al. (2016), με συμμετέχοντες μαθητές δημοτικού, βρέθηκε ότι η επιφανειακή προσέγγιση προβλέπει αρνητικά την απόδοση των μαθητών στο μάθημα των Μαθηματικών. Επιπλέον, στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, οι βαθμοί των φοιτητών στις εξετάσεις εξαμήνου σχετίζονται αρνητικά με την επιφανειακή προσέγγιση μάθησης (Gadbois & Sturgeon, 2011). Οι φοιτητές που υιοθετούν κυρίως την επιφανειακή προσέγγιση σημειώνουν χαμηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση από εκείνους που χρησιμοποιούν την προσέγγιση βάθους (Tarabashkina & Lietz, 2011).

Όσον αφορά τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες, οι μαθητές Γυμνασίου χρησιμοποιούν περισσότερο τη στρατηγική επιφάνειας, σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (Αντωνίου και συν., 2012). Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, έχει βρεθεί ότι οι φοιτητές με δυσλεξία χρησιμοποιούν περισσότερο την επιφανειακή προσέγγιση από τους συμφοιτητές τους τυπικής ανάπτυξης (Kinder & Elander, 2011). Οι μαθητές δημοτικού με μαθησιακές δυσκολίες χρησιμοποιούν σημαντικά λιγότερες στρατηγικές όταν διαβάζουν κάποιο αφηγηματικό κείμενο, σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους χωρίς τέτοιες δυσκολίες. Χρησιμοποιούν περισσότερο γνωστικές στρατηγικές που βασίζονται στην επανάληψη την ανάγνωσης, οι οποίες ανήκουν στην επιφανειακή προσέγγιση, και λιγότερες στρατηγικές βάθους, όπως η απάντηση σε ερωτήσεις. Ο περιορισμένος αριθμός στρατηγικών και η χαμηλή τους ποιότητα δυσκολεύουν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να κατανοήσουν αυτό που διαβάζουν (Botsas, 2017).

Επιπλέον, οι μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες χρησιμοποιούν λιγότερες στρατηγικές μάθησης και περισσότερες στρατηγικές επιφάνειας από τους μαθητές χωρίς αναγνωστικές

δυσκολίες. Οι μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες που στοχεύουν περισσότερο στην κατανόηση του κειμένου, σε σύγκριση με τους μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες που στοχεύουν περισσότερο στην κατανόηση του κειμένου, χρησιμοποιούν λιγότερο την επανάληψη της ανάγνωσης κειμένου ως στρατηγική επιφάνειας. Ωστόσο, δε διαφέρουν στην κατανόηση του κειμένου, γεγονός που, σύμφωνα με τους συγγραφείς, είναι πιθανό να σημαίνει ότι η σοβαρότητα των αναγνωστικών δυσκολιών δεν επιτρέπει στους μαθητές να έχουν θετικά αποτελέσματα από τη χρήση στρατηγικών (Botsas & Padeliadu, 2003). Οι μαθητές με δυσλεξία χρησιμοποιούν περισσότερο την επιφανειακή προσέγγιση από τους μαθητές χωρίς δυσλεξία που έχουν υψηλή επίδοση στην ανάγνωση και την ορθογραφία, αλλά όχι από τους μαθητές χωρίς δυσλεξία με μέτρια ή χαμηλή επίδοση σε αυτούς τους τομείς. Όσοι μαθητές με δυσλεξία χρησιμοποιούν την προσέγγιση βάθους αισθάνονται περισσότερη ευχαρίστηση κατά την ανάγνωση, ενώ οι μαθητές που χρησιμοποιούν την επιφανειακή προσέγγιση θεωρούν ότι η ανάγνωση είναι λιγότερο ωφέλιμη, σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές (Polychroni et al., 2006).

Στρατηγικές Διαχείρισης Στρες Γονέων

Στην έρευνα των Fernández-Alcántara et al. (2017), εξετάστηκαν οι απόψεις γονέων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες για ζητήματα που αφορούν τη διαταραχή των παιδιών τους. Οι γονείς παιδιών με δυσλεξία συχνά αισθάνονται απόγνωση όταν προσπαθούν να βοηθήσουν το παιδί τους να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες του στον τομέα της γλώσσας και της γραφής. Όταν ενημερώνονται για τη διάγνωση του παιδιού, αν και έχουν αναγνωρίσει τις δυσκολίες του σε συγκεκριμένα μαθήματα στο σχολείο, δυσκολεύονται να αποδεχτούν ότι οι δυσκολίες αυτές αποτελούν συνέπεια της διαταραχής. Θεωρούν ότι τα παιδιά τους μπορούν να ξεπεράσουν τη δυσλεξία αν το θέλουν πολύ και αν προσπαθήσουν σκληρά για αυτό. Στην καθημερινότητα στο σπίτι, οι γονείς δεν εντοπίζουν προβλήματα στη συμπεριφορά των παιδιών τους, αλλά όσον αφορά το διάβασμά τους, και συγκεκριμένα σε μαθήματα όπως η

γλώσσα. Για παράδειγμα, μπορεί να αποφεύγουν το διάβασμα αυτών των μαθημάτων. Ως προς τους δασκάλους, οι γονείς διαφωνούν μαζί τους όταν πιστεύουν ότι τους βάζουν υψηλότερο βαθμό από αυτόν που αξίζουν, όταν δεν τους διορθώνουν διαρκώς για τα ορθογραφικά λάθη ή όταν τους δίνουν παραπάνω χρόνο για την ολοκλήρωση της εξέτασης. Ωστόσο, οι γονείς των παιδιών αυτών δηλώνουν υπερήφανοι για τις προσπάθειες που κάνουν τα παιδιά τους για να αντιμετωπίσουν τη δυσλεξία. Ορισμένες ανησυχίες που εκφράζουν οι γονείς παιδιών με δυσλεξία αφορά τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών τους, την πιθανή κοινωνική τους απομόνωση στο μέλλον, την ακαδημαϊκή τους επίδοση, ενώ οι δύσκολες οικονομικές συνθήκες που επικρατούν φοβούνται ότι μπορεί να λειτουργήσουν ως εμπόδιο στο να προσφέρουν στα παιδιά τους τη βοήθεια που χρειάζονται στα μαθήματα.

Στην έρευνα των Sahu et al. (2018) βρέθηκε ότι οι γονείς παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες δεν έχουν αρκετές γνώσεις για τη διάγνωση των παιδιών τους, παρά την υψηλή τους εκπαίδευση και την οικονομική ευημερία. Στην καθημερινότητά τους, χρειάζεται να επενδύσουν αρκετή από την ενέργεια και το χρόνο τους στη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων των παιδιών τους, πράγμα που λειτουργεί επιβαρυντικά στους ίδιους. Παράλληλα, οι γονείς παιδιών με δυσλεξία σημειώνουν περισσότερες δυσκολίες στην αναγνωστική ταχύτητα και στην ανάγνωση ψευδολέξεων, ενώ αναφέρουν περισσότερες δυσκολίες στην ανάγνωση ως μαθητές σε σύγκριση με τους γονείς παιδιών τυπικής ανάπτυξης (Bonifacci et al., 2019). Κατά τα μαθητικά τους χρόνια, έχουν αντιμετωπίσει περισσότερη δυσκολία στην ανάγνωση, απ' ό,τι οι γονείς των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών, χωρίς όμως να έχουν διαγνωστεί με κάποια μαθησιακή δυσκολία (Bonifacci et al., 2016). Σύμφωνα με τους συγγραφείς, το εύρημα αυτό είναι σημαντικό για να μπορεί κανείς να κατανοήσει ότι, όταν οι γονείς αυτοί καλούνται να βοηθήσουν τα παιδιά τους με τις εργασίες στο σπίτι, αισθάνονται ανεπαρκείς.

Γενικά, οι γονείς και οι κηδεμόνες παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες αναφέρουν ελαφρώς υψηλότερα επίπεδα άγχους από το μέσο όρο (Isa et al., 2017). Οι γονείς παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα δυσφορίας σε σύγκριση με τους γονείς παιδιών χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Bonifacci et al., 2016). Οι μητέρες παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες έχουν υψηλότερα επίπεδα άγχους, σε σύγκριση με τις μητέρες παιδιών τυπικής ανάπτυξης (Carotenuto et al., 2017· Moideen & Mathai, 2018). Στην έρευνα των Kamaruddin et al. (2016), που διενεργήθηκε στο Περάκ της Μαλαισίας με συμμετέχοντες 264 γονείς παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, βρέθηκε ότι το 37,6% αναφέρει χαμηλά επίπεδα άγχους, δηλαδή σε φυσιολογικά πλαίσια, το 52,3% βιώνει ήπια μορφή άγχους και το 10,1% έχει υψηλά επίπεδα άγχους. Στην έρευνα της Dyson (2010) βρέθηκε ότι οι γονείς των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες αισθάνονται ενοχές για το ρόλο τους ως γονείς, αναφέρουν υψηλά επίπεδα άγχους και έχουν συχνά προστριβές στη σχέση τους ως ζευγάρι. Στο άγχος των γονέων συμβάλλει η έλλειψη στήριξης από τους συγγενείς και από την κοινωνία, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην επικοινωνία τους με το σχολείο και τα προγράμματα του σχολείου που δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών τους. Ωστόσο, η προσαρμογή των γονέων στη διαταραχή των παιδιών τους είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς όσο πιο προσαρμοσμένοι είναι οι ίδιοι στη μαθησιακή δυσκολία του παιδιού τους, τόσο περισσότερο ικανό φαίνεται να είναι το παιδί στην κοινωνική του ζωή (Dyson, 2003).

Ως προς τα δημογραφικά στοιχεία των γονέων, οι μητέρες παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα αρνητικών συναισθημάτων και άγχους από τους πατέρες (Al-Yagon, 2015· Sinha et al., 2016· Kamaruddin et al., 2016), αν και σε ορισμένες έρευνες, δε βρέθηκε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα των γονέων ως προς το επίπεδο συναισθηματικής δυσφορίας (Bonifacci et al., 2016). Υψηλότερο άγχος αισθάνονται οι γονείς που είναι άνεργοι ή ασχολούνται με τα οικιακά, συγκριτικά με

τους εργαζομένους και οι γονείς που το παιδί τους είναι αγόρι με μαθησιακές δυσκολίες παρά κορίτσι με τις δυσκολίες αυτές (Sinha et al., 2016). Ως προς το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, οι γονείς που βρίσκονται υψηλά στην κλίμακα αυτή σημειώνουν και υψηλότερα επίπεδα άγχους, απ' ό,τι οι γονείς που βρίσκονται στη μέση ή στα χαμηλά επίπεδα της κλίμακας, ενώ δε σημειώνονται διαφορές σε θρησκευτικό επίπεδο (Kamaruddin et al., 2016). Ωστόσο, στην έρευνα των Bonifacci et al. (2019), βρέθηκε ότι οι γονείς παιδιών με δυσλεξία είχαν χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο από τους γονείς παιδιών τυπικής ανάπτυξης.

Κατά το Lazarus (1993), το άγχος είναι η δυσμενής σχέση ανάμεσα σε ένα άτομο και το περιβάλλον του. Πρόκειται περισσότερο για μια διαδικασία ή αλλαγή, παρά για μία δομή ή στάση. Οι άνθρωποι αλλάζουν τις συνθήκες ή τον τρόπο που ερμηνεύουν τις καταστάσεις, ώστε να τις κάνουν να φαίνονται πιο ευνοϊκές, με την προσπάθεια αυτή να ονομάζεται στρατηγική διαχείρισης του στρες. Η στρατηγική διαχείρισης του στρες είναι, επομένως, μια διαδικασία κατά την οποία το άτομο αλλάζει τη σκέψη και τη συμπεριφορά του με σκοπό τη διαχείριση συγκεκριμένων καταστάσεων τις οποίες το άτομο αντιλαμβάνεται ως απαιτητικές και που ξεπερνούν τους διαθέσιμους πόρους του (Lazarus & Folkman, 1984).

Στην έρευνα του Al-Yagon (2015), όπου διερευνήθηκαν οι στρατηγικές αντιμετώπισης στρεσογόνων καταστάσεων από γονείς παιδιών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, βρέθηκε ότι οι μητέρες παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, όταν αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα σχετικό με το παιδί τους, επιλέγουν ως στρατηγική την αποφυγή της αντιμετώπισης του προβλήματος περισσότερο από τις μητέρες παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Το ίδιο συνέβη και στη σύγκριση μεταξύ των πατέρων των αντίστοιχων πληθυσμών. Αντίθετα, όμως, από τις προβλέψεις των ερευνητών, οι μητέρες παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες σημείωσαν συχνότερη χρήση στρατηγικών ενεργής αντιμετώπισης τέτοιων προβλημάτων, σε σύγκριση με τις μητέρες παιδιών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Εντός των δύο δειγμάτων,

εντοπίστηκαν διαφορές στα δύο φύλα, καθώς οι πατέρες παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ανέφεραν χαμηλότερα επίπεδα αρνητικών συναισθημάτων και λιγότερη χρήση στρατηγικών ενεργής αντιμετώπισης απ' ό,τι οι μητέρες. Ωστόσο, το υψηλό αρνητικό συναίσθημα των μητέρων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες φάνηκε να ενισχύει τη χρήση στρατηγικών ενεργής αντιμετώπισης, όπως η αναζήτηση λεπτομερειών για την κατάσταση και ο σχεδιασμός πλάνου δράσης, αλλά και την αποφυγή. Οι μόνες στατιστικά σημαντικές διαφορές που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα ανάμεσα στους γονείς παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και στους γονείς παιδιών τυπικής ανάπτυξης αφορούσαν τις στρατηγικές αντιμετώπισης προβλημάτων σχετικών με το παιδί και όχι άλλες μεταβλητές που ελέγχθηκαν, όπως το συναίσθημα και η αίσθηση συνέπειας.

Οι γονείς και οι κηδεμόνες παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες χρησιμοποιούν περισσότερο στρατηγικές που προσανατολίζονται στη θρησκεία, την αποδοχή και τη θετική επανερμηνεία του προβλήματος (Isa et al., 2017). Η συμπεριφορική αποδέσμευση (εγκατάλειψη της προσπάθειας) και η χρήση ουσιών ήταν οι δύο λιγότερο δημοφιλείς στρατηγικές, εύρημα που, σύμφωνα με τους ερευνητές, πιθανόν να οφείλεται στο έντονο θρησκευτικό αίσθημα. Η αναζήτηση συντελεστικής και συναισθηματικής υποστήριξης, η συμπεριφορική αποδέσμευση και η στροφή προς τη θρησκεία λειτουργούν ως προβλεπτικοί παράγοντες του άγχους τους. Επίσης, οι μητέρες εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες αναζητούν περισσότερο βοήθεια από το κοινωνικό τους περιβάλλον όταν αντιμετωπίζουν μια στρεσογόνο κατάσταση, σε σχέση με τις μητέρες εφήβων τυπικής ανάπτυξης (Shulman et al., 1995).

Οι μητέρες παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες υιοθετούν περισσότερο στρατηγικές αποφυγής μιας στρεσογόνου κατάστασης και στρατηγικές που καθοδηγούνται από το συναίσθημά τους, σε σχέση με τις μητέρες παιδιών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (Carotenuto et al., 2017). Για παράδειγμα, σε μια στρεσογόνο κατάσταση προτιμούν να αποσπούν την προσοχή τους ασχολούμενες με κάποιο άλλο ζήτημα, κοινωνικές συναναστροφές ή με

φαντασιώσεις. Αντίθετα, χρησιμοποιούν λιγότερες στρατηγικές που στοχεύουν στην αντιμετώπιση του προβλήματος.

Στην πρόσφατη διπλωματική εργασία του Χαλβαντζή (2018), διερευνήθηκαν οι διαφορές ανάμεσα σε γονείς παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και σε γονείς παιδιών τυπικής ανάπτυξης, ως προς τις στρατηγικές διαχείρισης του γονικού στρες. Βρέθηκε ότι οι γονείς παιδιών τυπικής ανάπτυξης αναζητούν περισσότερο κοινωνική υποστήριξη, επαναπροσδιορίζουν συχνότερα το πρόβλημα που τους απασχολεί και δραστηριοποιούνται γενικώς περισσότερο ως προς τη διαχείριση των κρίσεων. Αντίθετα, οι γονείς παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν περισσότερο παθητικά τα προβλήματα, αλλά κινητοποιούνται συχνότερα για τη λήψη βοήθειας σε οικογενειακά προβλήματα, γεγονός που φαίνεται και από το ότι κίνησαν τις διαδικασίες για τη διάγνωση του παιδιού τους.

Σύμφωνα με τη Dyson (2010), ορισμένες οικογένειες παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, για να διαχειριστούν τις δυσκολίες των παιδιών τους, δημιουργούν ρουτίνες και προσαρμόζουν την καθημερινότητα στις ανάγκες των παιδιών. Επιπλέον, χρησιμοποιούν την εκπαίδευσή τους, τις επαγγελματικές τους δεξιότητες και διευκολύνουν τις επαφές των παιδιών τους με τους φίλους που έχουν κάνει στο σχολικό πλαίσιο. Η συγγραφέας καταλήγει στο συμπέρασμα πως, ακόμα και αν οι γονείς αντιμετωπίζουν προβλήματα στην ανατροφή των παιδιών τους λόγω των μαθησιακών τους δυσκολιών, βρίσκουν τρόπο και πληθώρα στρατηγικών για να ανταπεξέλθουν στις δυσκολίες.

Ερευνητικοί Στόχοι, Υποθέσεις και Ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν τα κίνητρα για τη μάθηση, η αυτοϋπονόμευση και η μαθησιακή διαδικασία σε μαθητές με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίοι προσήλθαν σε κέντρο αξιολόγησης, συγκριτικά με μία ομάδα ελέγχου χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Επιπλέον, θα διερευνηθούν οι αναφερόμενες στρατηγικές που υιοθετούν οι γονείς των ανωτέρω παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες όταν καλούνται να

διαχειριστούν στρεσογόνες καταστάσεις. Με βάση την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας που παρουσιάστηκε παραπάνω, θα ελεγχθούν οι εξής υποθέσεις:

- Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες θα αναφέρουν στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερα επίπεδα εσωτερικής αξίας έργου, αυτοαποτελεσματικότητας, γνωστικών στρατηγικών, αυτορρύθμισης, προσέγγισης και στρατηγικών βάθους, καθώς και χαμηλότερη εκτιμώμενη βαθμολογία μέσου όρου στο τέλος του σχολικού έτους, σε σύγκριση με τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.
- Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες θα αναφέρουν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερα επίπεδα άγχους εξετάσεων, επιφανειακής προσέγγισης και στρατηγικών επιφάνειας, καθώς και αυτοϋπονόμευσης, σε σύγκριση με τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.
- Οι μητέρες των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες θα αναφέρουν στατιστικώς σημαντική συχνότερη χρήση ενεργής αντιμετώπισης και σχεδιασμού, σε σύγκριση με τους πατέρες, όσον αφορά τις στρατηγικές αντιμετώπισης στρεσογόνων καταστάσεων (Al-Yagon, 2015).

Όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, η έρευνα πάνω στις διαφορές μητέρων και πατέρων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ως προς τις στρατηγικές αντιμετώπισης στρεσογόνων καταστάσεων είναι περιορισμένη. Για το λόγο αυτό διατυπώνονται ορισμένα ερωτήματα που θα ελεγχθούν στην παρούσα έρευνα:

- Διαφοροποιούνται στην αναφερόμενη συχνότητα χρήσης στρατηγικών αντιμετώπισης στρεσογόνων καταστάσεων οι γονείς παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες με βάση το εκπαιδευτικό τους επίπεδο;
- Διαφοροποιούνται στην αναφερόμενη συχνότητα χρήσης στρατηγικών αντιμετώπισης στρεσογόνων καταστάσεων οι γονείς των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες με βάση την ηλικία;

- Η επανεξέταση και η πρώτη εξέταση του παιδιού για μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν παράγοντα διαφοροποίησης στη συχνότητα χρήσης συγκεκριμένων στρατηγικών αντιμετώπισης στρεσογόνων καταστάσεων από γονείς παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες;
- Η πρόταση ή μη των ειδικών για ψυχολογική υποστήριξη στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αποτελεί παράγοντα διαφοροποίησης στη συχνότητα χρήσης συγκεκριμένων στρατηγικών αντιμετώπισης στρεσογόνων καταστάσεων από γονείς παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες;

Η πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας έγκειται στο κλινικό δείγμα, καθώς στις έρευνες συνηθίζεται να συμμετέχουν μαθητές σχολείων που είτε έχουν είτε δεν έχουν διεγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες. Στην έρευνα αυτή, η συλλογή των δεδομένων έγινε στο φορέα όπου έλαβε χώρα η λήψη του ιστορικού, η αξιολόγηση του νοητικού δυναμικού και η αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών των συμμετεχόντων. Λόγω των συνθηκών αυτών, μπόρεσαν να αντληθούν περαιτέρω πληροφορίες που μπορεί να φανούν χρήσιμες, όπως το αν πρόκειται για πρώτη εξέταση ή επανεξέταση του μαθητή για μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και το αν προτάθηκε ψυχολογική υποστήριξη στο παιδί, λόγω συναισθηματικών δυσκολιών, που δεν αποτελούν σε καμία περίπτωση αιτία εκδήλωσης των μαθησιακών δυσκολιών. Σχετικά με το δείγμα των γονέων, οι έρευνες στην Ελλάδα σχετικά με τις στρατηγικές διαχείρισης στρεσογόνων καταστάσεων από γονείς παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες είναι περιορισμένες σε αριθμό.

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Μαθητές Γυμνασίου

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείται από δύο ομάδες. Η πρώτη ομάδα περιλαμβάνει 19 μαθητές, και συγκεκριμένα 10 κορίτσια (52,6%) και 9 αγόρια (47,4%) που φοιτούν σε Γυμνάσια της Αττικής. Το 47,4% των μαθητών ($n = 9$) φοιτά στην Α΄ Γυμνασίου, το 42,1% ($n = 8$) στη Β΄ Γυμνασίου και το 10,5% ($n = 2$) στη Γ΄ Γυμνασίου. Το 89,5% ($n = 17$) έχει διάγνωση «Ειδική διαταραχή της ανάγνωσης -αναπτυξιακή δυσλεξία» (F81.0), ένα παιδί έχει διάγνωση «Ειδική διαταραχή της ανάγνωσης» (F81.0) και ένα παιδί έχει διάγνωση «Ειδική διαταραχή γραμματισμού των λέξεων» (F81.1). Ένα από τα 20 παιδιά έχει ως μητρική γλώσσα την αλβανική, όμως γεννήθηκε και μεγάλωσε στην Ελλάδα, με αποτέλεσμα να μιλάει εξίσου καλά την ελληνική. Όλα τα υπόλοιπα (94,7%) έχουν ως μητρική γλώσσα την ελληνική. Το 78,9% ($n = 15$) προσήλθε στο φορέα για επανεξέταση των μαθησιακών του δυσκολιών, ενώ το 21,1% ($n = 4$) έβαλε για πρώτη φορά τη διάγνωση. Στο 68,4% ($n = 13$) συστάθηκε ψυχολογική υποστήριξη για συναισθηματικές δυσκολίες που αφορούσαν κυρίως αισθήματα ματαίωσης και άγχους στον ακαδημαϊκό τομέα, ενώ στο 31,6% ($n = 6$) δε συστάθηκε κάτι παρόμοιο.

Πίνακας 1

Δημογραφικά στοιχεία μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες

Δημογραφικές μεταβλητές μαθητών με Μ.Δ.*	Σύνολο μαθητών με Μ.Δ.*	
	N	(%)
Φύλο		
Κορίτσι	10	52,6%
Αγόρι	9	47,4%
Ηλικία		
12	7	36,8%
13	7	36,8%

14	5	26,3%
Τάξη		
Α΄ Γυμνασίου	9	47,4%
Β΄ Γυμνασίου	8	42,1%
Γ΄ Γυμνασίου	2	10,5%
Γλώσσα		
Ελληνικά	18	94,7%
Αλβανικά	1	5,3%
Είδος διάγνωσης		
Δυσλεξία	17	89,5%
Δυσορθογραφία	1	5,3%
Δυσαναγνωσία	1	5,3%
Επανεξέταση		
Ναι	15	78,9%
Όχι	4	21,1%
Πρόταση για ψυχολογική υποστήριξη παιδιών		
Ναι	13	68,4%
Όχι	6	31,6%

Σημειώσεις: *Μ.Δ.= μαθησιακές δυσκολίες.

Το δείγμα μαθητών τυπικής ανάπτυξης, το οποίο χρησιμοποιήθηκε για να γίνει σύγκριση με το παραπάνω κλινικό δείγμα, αποτελείται από 208 μαθητές της Α΄ και Β΄ Γυμνασίου σχολείων της Αττικής, 88 αγόρια (42,3% του τυπικού δείγματος) και 120 κορίτσια (57,7% του τυπικού δείγματος), χωρίς διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών. Οι 127 μαθητές (61,1%) φοιτούν στην Α΄ Γυμνασίου και οι 81 (38,9%) φοιτούν στη Β΄ Γυμνασίου. Το 86,5% (n = 180) έχουν μητρική την ελληνική γλώσσα και το υπόλοιπο 13,5% (n = 28) έχει άλλη μητρική γλώσσα. Διατέθηκε από την καθηγήτρια και επόπτρια της παρούσας διπλωματικής κ. Φωτεινή Πολυχρόνη. Τα δεδομένα αυτά συλλέχθηκαν και χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα των Πολυχρόνη, Αντωνίου και Καμπυλαυκά (2013). Οι μαθητές αυτοί συμπλήρωσαν τις ίδιες κλίμακες με τους μαθητές του κλινικού δείγματος.

Πίνακας 2

Δημογραφικά στοιχεία μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες

Δημογραφικές μεταβλητές μαθητών με Μ.Δ.*	Σύνολο μαθητών χωρίς Μ.Δ.*	
	N	(%)
Φύλο		
Κορίτσια	120	57,7%

Αγόρι	88	42,3%
Τάξη		
Α΄ Γυμνασίου	127	61,1%
Β΄ Γυμνασίου	81	38,9%
Γλώσσα		
Ελληνικά	180	86,5%
Άλλο	28	13,5%

Σημείωση: *Μ.Δ.= μαθησιακές δυσκολίες.

Επιπλέον, ζητήθηκε από τους μαθητές να αναφέρουν τους βαθμούς του προηγούμενου τετραμήνου στο μάθημα των Νέων Ελληνικών, της Φυσικής, των Μαθηματικών, το Μέσο όρο του τετραμήνου, αλλά και το μέσο όρο που εκτιμούν ότι θα λάβουν στο τέλος του έτους. Στον παρακάτω πίνακα παρατίθενται οι βαθμοί των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

Πίνακας 3

Επιδόσεις μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες

Βαθμολογίες μαθητών χωρίς Μ.Δ.* στα μαθήματα	Σύνολο μαθητών με Μ.Δ.*		Σύνολο μαθητών χωρίς Μ.Δ.*	
	N	(%) στο έγκυρο δείγμα	N	(%) στο έγκυρο δείγμα
Μ.Ο. προηγούμενου τετραμήνου				
10-15	5	50,0%	47	22,9%
16-17	4	40,0%	62	30,3%
18-20	1	10,0%	96	46,8%
Βαθμός Ν. Ελληνικά				
0-10	2	13,4%	5	2,5%
10-15	10	66,7%	55	25,1%
16-17	2	13,3%	58	28,6%
18-20	1	6,7%	89	43,8%
Βαθμός Φυσική				
0-10	6	40,0%	5	5,4%
11-15	6	40,0%	27	29%
16-17	2	14,3%	20	21,5%
18-20	1	6,7%	41	44,1%
Βαθμός Μαθηματικά				
0-10	5	31,5%	7	3,4%
11-15	6	37,8%	68	33,2%
16-17	4	25,2%	46	22,4%
18-20	1	6,3%	84	41%
Εκτίμηση τελικού Μ.Ο.				

10-15	9	47,7%	31	15,3%
16-17	9	47,7%	68	28,8%
18-20	1	5,3%	103	55,9%

Σημείωση: *Μ.Δ.= μαθησιακές δυσκολίες.

Γονείς Παιδιών Κλινικού Δείγματος

Η δεύτερη ομάδα αφορά τους γονείς των μαθητών (είτε μόνο τον πατέρα, είτε μόνο τη μητέρα, είτε και τους δύο). Η ομάδα των γονέων αποτελείται από 21 ενήλικες, 12 μητέρες (57,1%) και 9 πατέρες (42,9%). Το 38,2% (n = 8) ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 37-44 έτη και το 61,8% (n = 13) ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 45-55 έτη. Το 90,5% (n=19) είναι παντρεμένοι, ένα άτομο είναι διαζευγμένο και ένα άτομο είναι χήρος/-α. Το 76,2% (n = 16) έχει δύο παιδιά, το 19% (n = 4) έχει τέσσερα τέκνα, ενώ ένας γονέας έχει ένα τέκνο. Το 38,1% (n = 8) έχει ως ανώτερη εκπαίδευση το λύκειο, το 33,3% (n = 7) έχει ολοκληρώσει τις σπουδές του σε κάποια τεχνική σχολή, το 19% (n = 4) έχει αποφοιτήσει από ΑΕΙ ή ΤΕΙ, ένα άτομο έχει ως ανώτερη εκπαίδευση το δημοτικό και ένα άλλο το γυμνάσιο. Το 61,9% (n = 13) του δείγματος εργάζονται, ενώ το 38,1% (n = 8) όχι.

Πίνακας 4

Δημογραφικά στοιχεία γονέων

Δημογραφικές μεταβλητές γονέων	Σύνολο Γονέων	
	N	(%)
Φύλο		
Ανδρας	9	42,9%
Γυναίκα	12	57,1%
Ηλικία		
37-44	8	38,2%
45-55	13	61,8%
Οικογενειακή κατάσταση		
έγγαμος/-η	19	90,5%
διαζευγμένος/-η	1	4,8%
χήρος/-α	1	4,8%
Επανεξέταση παιδιού		
Ναι	14	66,7%
Όχι	7	33,3%

Πρόταση για ψυχολογική
υποστήριξη παιδιού

Ναι	12	57,1%
Όχι	9	42,9%
Αριθμός τέκνων		
1	1	4,8%
2	16	76,2%
3	4	19%
Εκπαίδευση		
Δημοτικό/Γυμνάσιο/Λύκειο	10	47,7%
Τεχνική σχολή/ΑΕΙ/ΤΕΙ	11	52,3%
Επαγγελματική κατάσταση		
Άνεργος/-η	8	38,1%
Εργαζόμενος/-η	13	61,9%

Μέσα συλλογής δεδομένων

Το ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε στους μαθητές του δείγματος περιελάμβανε τις εξής κλίμακες:

Δημογραφικό ερωτηματολόγιο

Οι μαθητές κλήθηκαν να δώσουν πληροφορίες σχετικά με το φύλο τους, την τάξη φοίτησης, τη μητρική τους γλώσσα, το μέσο όρο βαθμολογίας που έλαβαν στο τελευταίο τετράμηνο φοίτησης, καθώς και το βαθμό τετραμήνου στην Ιστορία, τα Νέα Ελληνικά, τη Φυσική και τα Μαθηματικά. Επιπλέον, συμπλήρωσαν το γενικό βαθμό που θεωρούν ότι θα πάρουν στο τέλος του ακαδημαϊκού έτους. Η διάγνωσή και το αν πρόκειται για επανεξέταση ή αν διαγιγνώσκονται με μαθησιακές δυσκολίες για πρώτη φορά σημειώθηκε από την εξετάστρια.

Ερωτηματολόγιο Στρατηγικών Κινήτρων για τη Μάθηση MSLQ

Το Ερωτηματολόγιο Στρατηγικών Κινήτρων για τη Μάθηση MSLQ (Motivating Strategies for Learning Questionnaire) (Pintrich & DeGroot, 1990) περιλαμβάνει 44 προτάσεις με 5 υποκλίμακες που εξετάζουν:

- την αυτοαποτελεσματικότητα, μέσα από 9 ερωτήματα, όπως «Αναμένω ότι θα τα πάω πολύ καλά στα θεωρητικά μαθήματα», και σημείωσε ικανοποιητική αξιοπιστία (Cronbach's $\alpha = 0,93$)
- την εσωτερική αξία έργου, μέσα από 9 ερωτήματα, όπως «Είναι σημαντικό για εμένα να μαθαίνω ό,τι διδάσκεται στα θεωρητικά μαθήματα», η οποία σημείωσε ικανοποιητική αξιοπιστία (Cronbach's $\alpha = 0,91$)
- το άγχος των εξετάσεων, μέσα από 4 ερωτήματα, όπως «Έχω πολύ άγχος για τα διαγωνίσματα», με αξιοπιστία Cronbach's $\alpha = 0,88$
- τη χρήση γνωστικών στρατηγικών, μέσα από 13 ερωτήματα, όπως «Όταν μελετάω εκφράζω τις βασικές ιδέες με δικά μου λόγια», η οποία σημείωσε αξιοπιστία Cronbach's $\alpha = 0,79$
- και την αυτορρύθμιση, μέσα από 9 ερωτήματα, όπως «Πριν ξεκινήσω τη μελέτη σκέφτομαι τι θα χρειαστεί να κάνω προκειμένου να μάθω», η οποία κλίμακα αξιοπιστία Cronbach's $\alpha = 0,61$.

Οι μαθητές κλήθηκαν να δηλώσουν πάνω σε μια επταβάθμια κλίμακα Likert τη συμφωνία τους με αυτές τις προτάσεις, με το 1 να αντιστοιχεί στην έλλειψη συμφωνίας (1 = καθόλου) και το 7 να αντιστοιχεί στην απόλυτη συμφωνία (7 = απολύτως).

Ερωτηματολόγιο Στρατηγικών Ακαδημαϊκής Αυτοϋπονόμευσης

Το Ερωτηματολόγιο Στρατηγικών Ακαδημαϊκής Αυτοϋπονόμευσης (Accademic Self-Handicapping Strategies Scale) (Urdan & Midgley, 2001) αποτελείται από 6 προτάσεις που αξιολογούν την υιοθέτηση συμπεριφορών από τους μαθητές, οι οποίες εμποδίζουν τη μάθηση και σε περίπτωση χαμηλής επίδοσης ή αποτυχίας λειτουργούν σαν δικαιολογία για το αποτέλεσμα αυτό (π.χ. «Μερικοί μαθητές σκόπιμα δεν προσπαθούν πολύ στην τάξη. Αν δεν τα πάνε καλά μπορεί να πουν ότι αυτό συνέβη επειδή δεν προσπάθησαν»). Ύστερα από εκτίμηση της αξιοπιστίας συμπεριλαμβάνοντας το σύνολο των προτάσεων (Cronbach's $\alpha =$

0,47), κρίθηκε απαραίτητη η μη συμπερίληψη της πρότασης 4 («Μερικοί μαθητές αφήνουν τους φίλους τους να τους αποσπούν την προσοχή στην τάξη ή από τη μελέτη τους. Αν δεν τα πάνε καλά, μπορεί να πουν ότι οι φίλοι τους τους εμποδίζουν να διαβάσουν»), με την αξιοπιστία της κλίμακας να κρίνεται πλέον ικανοποιητική (Cronbach's $\alpha = 0,68$). Σε πενταβάθμια κλίμακα Likert που εκτείνεται από το 1 = καθόλου και 5 = πάρα πολύ, ζητήθηκε από τους μαθητές να επιλέξουν το βαθμό τον οποίο ισχύουν οι προτάσεις για τους ίδιους.

Ερωτηματολόγιο Διαδικασίας Μάθησης

Το Ερωτηματολόγιο Διαδικασίας Μάθησης (Learning Process Questionnaire, R-LPQ-2F) (Kember et al., 2004) αποτελείται από 22 προτάσεις, οι οποίες εξετάζουν:

- την επιφανειακή προσέγγιση μάθησης, μέσα από 11 ερωτήματα, όπως «Δεν καταλαβαίνω γιατί πρέπει να μαθαίνω ύλη που δε θα εξεταστεί στο διαγώνισμα». Η αξιοπιστία της υποκλίμακας κρίθηκε επαρκής με δείκτη Cronbach's $\alpha = 0,62$. Η υποκλίμακα αυτή διαιρείται σε δύο επιμέρους υποκλίμακες, τα κίνητρα επιφάνειας και της στρατηγικές επιφάνειας. Η αξιοπιστία των κινήτρων επιφάνειας δεν ήταν ικανοποιητική (Cronbach's $\alpha = 0,44$), σε αντίθεση με την αξιοπιστία των στρατηγικών επιφάνειας (Cronbach's $\alpha = 0,72$). Δε συμπεριλήφθηκε η πρόταση 22 («Πιστεύω ότι μπορώ να τα καταφέρω στα περισσότερα μαθήματα αν αποστηθίζω τα βασικά σημεία αντί να προσπαθώ να τα καταλάβω»), καθώς λόγω προβλημάτων στην αξιοπιστία, είχε αφαιρεθεί από τα δεδομένα του τυπικού δείγματος.
- και την προσέγγιση βάθους, μέσα από 11 ερωτήματα, όπως «Προσπαθώ να συνδέω ό,τι έχω μάθει σε ένα μάθημα με αυτά που έχω μάθει σε άλλα». Η αξιοπιστία της υποκλίμακας κρίθηκε ικανοποιητική με δείκτη Cronbach's $\alpha = 0,72$. Η υποκλίμακα αυτή διαιρείται σε δύο επιμέρους υποκλίμακες, τα κίνητρα βάθους και τις στρατηγικές βάθους. Η αξιοπιστία των κινήτρων βάθους δεν ήταν ικανοποιητική (Cronbach's $\alpha =$

0,44), σε αντίθεση με την αξιοπιστία των στρατηγικών βάθους (Cronbach's $\alpha = 0,76$). Δε συμπεριλήφθηκε η πρόταση 21 («Μου αρέσει να προσπαθώ αρκετά στα μαθήματα, ώστε να βγάλω τα δικά μου συμπεράσματα για να ικανοποιηθώ»), καθώς λόγω προβλημάτων στην αξιοπιστία, είχε αφαιρεθεί από τα δεδομένα του τυπικού δείγματος.

Οι μαθητές επέλεξαν σε μια πενταβάθμια κλίμακα Likert κατά πόσο αυτό που δηλώνει η πρόταση ισχύει ή όχι για αυτούς, με το 1 να αντιστοιχεί στην έλλειψη συμφωνία (1 = καθόλου) και το 5 στην απόλυτη συμφωνία (5 = πάρα πολύ).

Το ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε στους γονείς περιελάμβανε τις εξής κλίμακες:

Δημογραφικό ερωτηματολόγιο

Οι γονείς του δείγματος κλήθηκαν να δηλώσουν το φύλο τους, το έτος γέννησής τους, την οικογενειακή τους κατάσταση, τον αριθμό των τέκνων τους, το ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσής τους και την επαγγελματική τους κατάσταση.

Ερωτηματολόγιο Προσανατολισμών την Αντιμετώπιση Προβλημάτων

Η Ελληνική εκδοχή του Ερωτηματολογίου Προσανατολισμών την Αντιμετώπιση Προβλημάτων (Ντίνου και συν., 2013), βασίζεται στη σύντομη έκδοση του Coping Orientations to Problems Experienced (Brief-COPE) (Carver, 1997). Αποτελείται από 44 προτάσεις που εξετάζουν τους διαφορετικούς τρόπους και στρατηγικές με τους οποίους οι άνθρωποι αντιδρούν στο στρες, οι οποίοι με τη σειρά τους ομαδοποιούνται σε 11 κατηγορίες:

- την ενεργή αντιμετώπιση, με 4 ερωτήσεις, όπως «Λαμβάνω αμέσως τα μέτρα μου, ώστε να ξεφύγω από το πρόβλημα». Η αξιοπιστία του παράγοντα κρίθηκε ικανοποιητική (Cronbach's $\alpha = 0,75$).

- το σχεδιασμό, με 4 ερωτήσεις, όπως «Φτιάχνω ένα σχέδιο δράσης), με δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's $\alpha = 0,71$.
- τη συγκράτηση της αντιμετώπισης, με 4 ερωτήσεις, όπως «Συγκρατούμαι να μην κάνω κάτι πολύ γρήγορα», με χαμηλή και ανεπαρκή αξιοπιστία (Cronbach's $\alpha = 0,10$) .
- την αναζήτηση συντελεστικής κοινωνικής υποστήριξης, με 4 ερωτήσεις, όπως «Προσπαθώ να συμβουλευτώ κάποιον για το τι να κάνω», και με ικανοποιητική αξιοπιστία (Cronbach's $\alpha = 0,84$).
- την αναζήτηση συναισθηματικής κοινωνικής υποστήριξης, με 4 ερωτήσεις, όπως «Μιλώ σε κάποιον για το πώς νιώθω», και με επαρκή αξιοπιστία (Cronbach's $\alpha = 0,74$).
- τη θετική επανερμηνεία, με 4 ερωτήσεις, όπως «Μαθαίνω κάτι από την εμπειρία αυτή», και με επαρκή αξιοπιστία (Cronbach's $\alpha = 0,68$), ύστερα από την αφαίρεση της ερώτησης 36 («Ψάχνω για κάτι καλό σ' αυτό που συμβαίνει»).
- την αποδοχή, με 4 ερωτήσεις, όπως «Μαθαίνω να ζω με το πρόβλημα», και με χαμηλή αλλά επαρκή αξιοπιστία (Cronbach's $\alpha = 0,59$), ύστερα από την αφαίρεση της ερώτησης 10 («Αποδέχομαι ότι αυτό έχει συμβεί και δεν μπορεί να αλλάξει»).
- τη στροφή προς τη θρησκεία, με 4 ερωτήσεις, όπως «Προσεύχομαι περισσότερο απ' ό,τι συνήθως», με δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's $\alpha = 0,80$.
- την επικέντρωση στα συναισθήματα και την εκτόνώσή τους, με 4 ερωτήσεις, όπως «Ταράζομαι και βγάζω τα συναισθήματά μου προς τα έξω», και με ικανοποιητική αξιοπιστία (Cronbach's $\alpha = 0,81$).
- την άρνηση, με 3 ερωτήσεις, όπως «Λέω μέσα μου: αυτό δεν είναι αλήθεια», με χαμηλό, αλλά επαρκή δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's $\alpha = 0,60$.
- και την αποδέσμευση σε επίπεδο συμπεριφοράς/ εγκατάλειψη, με 5 ερωτήσεις, όπως «Κοιμάμαι περισσότερο απ' ό,τι συνήθως», και με χαμηλή αλλά επαρκή αξιοπιστία

(Cronbach's $\alpha = 0,64$), ύστερα από την αφαίρεση της ερώτησης 26 («Σταματώ να προσπαθώ να φτάσω το στόχο μου»).

Οι γονείς επέλεξαν σε μια τετραβάθμια κλίμακα Likert πόσο συχνά κάνουν αυτό που αναφέρει η κάθε πρόταση όταν αντιμετωπίζουν μια στρεσογόνο κατάσταση, με το 1 να αντιστοιχεί στο «καθόλου συχνά» και το 5 στο «πολύ συχνά».

Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Τα δεδομένα της παρούσας έρευνας συλλέχθηκαν κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης της μεταπτυχιακής φοιτήτριας, στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος «Σχολικής Ψυχολογίας», σε παιδοψυχιατρικό τμήμα νοσοκομείου, με την άδεια του διευθυντή του τμήματος. Για τη συμμετοχή στην έρευνα επιλέχθηκαν μαθητές Γυμνασίου που προσήλθαν κατά την περίοδο του Δεκεμβρίου του 2019 και του Φεβρουαρίου του 2020 στο Τμήμα και διαγνώστηκαν με μαθησιακές δυσκολίες, αφού πρώτα διαπιστώθηκε ότι η νοημοσύνη τους κυμαινόταν σε φυσιολογικά πλαίσια, ύστερα από χορήγηση της κλίμακας WISC-V για την αξιολόγηση της γνωστικής τους ανάπτυξης. Από τους γονείς των μαθητών αυτών ζητήθηκε αρχικά η έγγραφη άδειά τους για τη χορήγηση των ερωτηματολογίων της έρευνας στα παιδιά τους. Οι γονείς συμπλήρωσαν και οι ίδιοι κλίμακες, που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα. Κατά τη χορήγηση των ερωτηματολογίων στους μαθητές, η φοιτήτρια έκανε την ανάγνωση των ερωτήσεων στους μαθητές, ώστε να μην εμποδίσει η αναγνωστική τους δυσκολία την κατανόηση των ερωτήσεων, αλλά από τέτοια απόσταση που οι απαντήσεις τους δεν ήταν ορατές στη φοιτήτρια.

Αποτελέσματα

Για την ανάλυση των δεδομένων μέσω ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα SPSS (Statistical Package for the Social Sciences, έκδοση 25.0). Για την επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney, λόγω των μικρών δειγμάτων μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και γονέων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Για τη σύγκριση των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ως προς το φύλο, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος t-test ανεξαρτήτων δειγμάτων, ύστερα από την εφαρμογή του κριτηρίου Levene για τον έλεγχο της ομοιογένειας της διασποράς.

Αντιλήψεις μαθητών

Αρχικά, ελέγχθηκε η συνάφεια μεταξύ των εξαρτημένων μεταβλητών (υποκλίμακες των κινήτρων μάθησης, των γνωστικών στρατηγικών, της αυτοϋπονόμευσης και του εκτιμώμενου τελικού μέσου όρου), τόσο στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες με το συντελεστή συσχέτισης του Spearman (βλ. Πίνακας 5), όσο και στους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες με το συντελεστή συσχέτισης του Pearson (βλ. Πίνακας 6). Στους δύο πίνακες εντοπίζονται κάποιες στατιστικώς σημαντικές και ενδιαφέρουσες συσχετίσεις. Ενώ στους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες το άγχος εξετάσεων σχετίζεται αρνητικά με την αυτοαποτελεσματικότητα ($r = -0,15, p < 0,05$), στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες η σχέση αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική. Στους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες η προσέγγιση βάθους και οι στρατηγικές βάθους σχετίζονται θετικά με το άγχος εξετάσεων ($r = 0,28, p < 0,01$ και $r = 0,22, p < 0,01$), σχέσεις που στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές. Επιπλέον, η εκτίμηση του τελικού μέσου όρου σχετίστηκε θετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα και στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ($\rho = 0,52, p < 0,05$) και στους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ($r = 0,48, p < 0,01$).

Πίνακας 5

Δείκτες Συνάφειας μεταξύ των Υποκλιμάκων των κινήτρων μάθησης, των στρατηγικών μάθησης, της αυτοϋπονόμευσης και της εκτίμησης του τελικού μέσου όρου των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες

Παράγοντας	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.
1.MSLQ	-												
2.Εσωτερική αξία έργου	0,80**	-											
3.Αυτοαποτελεσματικό- τητα	0,79**	0,52*	-										
4.Άγχος εξετάσεων	0,38	0,20	-0,00	-									
5.Γνωστικές στρατηγικές	0,88**	0,60**	0,59**	0,36	-								
6.Αυτορρύθμιση	0,85**	0,61**	0,69**	0,16	0,73**	-							
7.LPQ	0,46*	0,40	0,24	0,52*	0,42	0,22	-						
8.Προσέγγιση βάθους	0,60**	0,46*	0,47*	0,28	0,57**	0,45	0,84**	-					
9.Στρατηγικές βάθους	0,46*	0,31	0,44	0,11	0,45*	0,36	0,74**	0,85**	-				
10.Επιφανειακή προσέγγιση	0,12	0,18	-0,11	0,59**	0,09	-0,11	0,79**	0,35	0,33	-			
11.Στρατηγικές επιφάνειας	-0,17	-0,09	-0,24	0,32	-0,11	-0,44	0,58**	0,15	0,14	0,84**	-		
12.Αυτοϋπονόμευση	0,40	-0,48*	-0,33	0,11	-0,28	-0,45	0,23	0,10	0,01	0,28	0,42	-	
13.Εκτίμηση Μ.Ο.	0,22	-0,15	0,52*	-0,08	0,32	0,09	0,17	0,35	0,37	-0,09	-0,02	0,04	-

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.

Πίνακας 6

Δείκτες Συνάφειας μεταξύ των Υποκλιμάκων των κινήτρων μάθησης, των στρατηγικών μάθησης, της αυτοϋπονόμευσης και της εκτίμησης του τελικού μέσου όρου των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες

Παράγοντας	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.
1.MSLQ	-												
2.Εσωτερική αξία έργου	0,83**	-											
3.Αυτοαποτελεσματικότητα	0,72**	0,58**	-										
4.Άγχος εξετάσεων	0,26**	0,16	-0,15*	-									
5.Γνωστικές στρατηγικές	0,78**	0,57**	0,42**	0,90	-								
6.Αυτορρύθμιση	0,52**	0,31**	0,22**	0,13*	0,27**	-							
7.LPQ	0,27**	0,24**	0,11	0,29**	0,22**	0,17*	-						
8.Προσέγγιση βάθους	0,23**	0,19**	-0,03	0,28**	0,21**	0,14*	0,90**	-					
9.Στρατηγικές βάθους	0,15*	0,12	-0,03	0,22**	0,12	0,12	0,73**	0,85**	-				
10.Επιφανειακή προσέγγιση	0,27**	0,24**	0,05	0,24**	0,19**	0,17*	0,88**	0,60**	0,45**	-			
11.Στρατηγικές επιφάνειας	0,28**	0,20**	0,10	0,22**	0,18**	0,22**	0,79**	0,54**	0,43**	0,90**	-		
12.Αυτοϋπονόμευση	0,20	-0,02	-0,14*	0,27**	0,00	0,04	0,43**	0,38**	0,28**	0,38**	0,33**	-	
13.Εκτίμηση Μ.Ο.	0,27**	0,21**	0,48**	-0,27**	0,20**	0,12	-0,27**	-0,22**	-0,16*	-0,26**	-0,20**	-0,23**	-

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.

Όσον αφορά τη σύγκριση ανάμεσα στα δύο δείγματα των μαθητών, δε συμπεριλήφθηκαν οι δύο μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Παρατηρούνται στατιστικώς σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και στους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες σε ορισμένες από τις μεταβλητές που ελέγχθηκαν. Συγκεκριμένα, στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρούνται στο «Άγχος εξετάσεων», $Z = -2,75$, $p < 0,05$, $r = -0,18$, στην «Επιφανειακή προσέγγιση», $Z = -5,31$, $p < 0,00$, $r = -0,35$, και στις «Στρατηγικές επιφάνειας», $Z = -2,61$, $p < 0,05$, $r = -0,17$, με τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να αναφέρουν μεγαλύτερα επίπεδα άγχους εξετάσεων ($M = 5,50$ vs $M = 3,50$), επιφανειακής προσέγγισης ($M = 3,60$ vs $M = 2,80$) και στρατηγικών επιφάνειας ($M = 3,50$ vs $M = 3,00$). Επιπλέον, στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρούνται και στην «Αυτοϋπονόμευση», $Z = -3,25$, $p < 0,05$, $r = -0,21$ και την «Εκτίμηση ΜΟ έτους», $Z = -3,56$, $p < 0,00$, $r = -0,23$, με τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να αναφέρουν χαμηλότερα επίπεδα αυτοϋπονόμευσης ($M = 1,80$ vs $M = 2,66$) και χαμηλότερη εκτιμώμενη τελική βαθμολογία ($M = 16,00$ vs $M = 18,00$). Στις υπόλοιπες συγκρίσεις δεν προέκυψαν στατιστικώς σημαντικά αποτελέσματα σε επίπεδο $p < 0,05$.

Πίνακας 7

Έλεγχος Mann-Whitney U test μεταξύ μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και μαθητών τυπικής ανάπτυξης ως προς τις μεταβλητές που μελετήθηκαν

	Στατιστικός έλεγχος		Μ.Δ.*		Τ.Α.**	
	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>M</i>	(Τ.Α.)	<i>M</i>	(Τ.Α.)
MSLQ	-0,936	0,349	4,68	0,85	4,61	0,58
Εσωτερική αξία έργου	-0,287	0,774	5,00	1,22	5,00	1,01
Αυτοαποτελεσματικότητα	-1,322	0,186	4,22	1,39	4,77	1,03
Άγχος εξετάσεων	-2,758	0,006	5,50	1,83	3,50	1,69
Γνωστικές στρατηγικές	-1,301	0,193	4,76	0,78	4,69	0,67

Αυτορρύθμιση	-0,703	0,482	4,44	0,90	4,33	0,56
LPQ	-3,694	0,000	3,25	0,42	2,75	0,51
Προσέγγιση βάθους	-0,745	0,456	2,90	0,59	2,80	0,59
Στρατηγικές βάθους	-1,612	0,107	3,25	0,91	2,75	0,76
Επιφανειακή προσέγγιση	-5,313	0,000	3,60	0,48	2,80	0,55
Στρατηγικές επιφάνειας	-2,610	0,009	3,50	0,75	3,00	0,64
Αυτοϋπονόμευση	-3,252	0,001	1,80	0,73	2,66	1,01
Εκτίμηση ΜΟ έτους	-3,560	0,000	16,00	2,11	18,00	1,87

Σημειώσεις: *Μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (N = 17). **Μαθητές τυπικής ανάπτυξης (N = 225).

Στη συνέχεια, ελέγχθηκαν πιθανές διαφορές στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ως προς το φύλο (αγόρι ή κορίτσι), το είδος της εξέτασης (επανεξέταση ή πρώτη διάγνωση) και την πρόταση ή μη για ψυχολογική υποστήριξη, με εξαρτημένες μεταβλητές τις υποκατηγορίες του ερωτηματολογίου MSLQ, του LPQ (εκτός από τα κίνητρα βάθους και τα κίνητρα επιφάνειας που εξαιρέθηκαν να από τους ελέγχους λόγω ανεπαρκούς αξιοπιστίας) και της αυτοϋπονόμευσης. Για τους παραπάνω ελέγχους χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney. Από κανέναν έλεγχο δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p < 0,05$.

Αντίστοιχα, ελέγχθηκαν πιθανές διαφορές στους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, αλλά μόνο ως προς το φύλο (αγόρι ή κορίτσι) και με τις αντίστοιχες εξαρτημένες μεταβλητές. Μέσα από το στατιστικό έλεγχο t-test ανεξαρτήτων δειγμάτων, στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα εντοπίστηκαν ως προς τα κίνητρα μάθησης $t(206) = -4,11, p < 0,01$, την εσωτερική αξία έργου $t(206) = -2,84, p < 0,01$, την αυτοαποτελεσματικότητα $t(206) = -2,41, p < 0,05$, το άγχος εξετάσεων $t(206) = -2,55, p < 0,05$, τις γνωστικές στρατηγικές $t(206) = -2,76, p < 0,01$, την αυτορρύθμιση $t(206) = -2,60, p < 0,05$ και τον εκτιμώμενο τελικό μέσο όρο $t(200) = -2,30, p < 0,05$, ύστερα από τον έλεγχο

του κριτηρίου Levene, όπου προέκυψε ότι υπάρχουν ίσες διακυμάνσεις στους δύο πληθυσμούς.

Πίνακας 8

Έλεγχος t -test ανεξαρτήτων δειγμάτων ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια χωρίς μαθησιακές δυσκολίες

	Στατιστικός έλεγχος		Αγόρια		Κορίτσια	
	T	p	M.O.	(T.A.)	M.O.	(T.A.)
MSLQ	-4,11	0,000	4,39	0,61	4,71	0,52
Εσωτερική αξία έργου	-2,84	0,005	4,68	1,10	5,08	0,92
Αυτοαποτελεσματικότητα	-2,41	0,017	4,59	1,09	4,94	0,97
Άγχος εξετάσεων	-2,55	0,011	3,40	1,56	4,00	1,74
Γνωστικές στρατηγικές	-2,76	0,006	4,54	0,72	4,80	0,62
Αυτορρύθμιση	-2,60	0,010	4,10	0,59	4,30	0,53
LPQ	0,76	0,448	2,79	0,50	2,74	0,52
Προσέγγιση βάθους	-0,30	0,758	2,77	0,56	2,80	0,62
Στρατηγικές βάθους	-1,69	0,092	2,77	0,68	2,95	0,81
Επιφανειακή προσέγγιση	1,72	0,086	2,82	0,56	2,68	0,54
Στρατηγικές επιφάνειας	0,80	0,422	2,91	0,63	2,84	0,64
Αυτοϋπονόμευση	0,94	0,345	2,70	0,93	2,57	1,06
Εκτίμηση ΜΟ έτους	-2,30	0,022	17,32	2,03	17,93	1,70

Όπως προκύπτει και από τον πίνακα, και στις επτά εξαρτημένες μεταβλητές, τα κορίτσια αναφέρουν υψηλότερους μέσους όρους από τα αγόρια. Τα κορίτσια χωρίς μαθησιακές δυσκολίες αναφέρουν υψηλότερα κίνητρα μάθησης (M.O. = 4,71 vs M.O. = 4,39), υψηλότερη εσωτερική αξία έργου (M.O. = 5,08 vs M.O. = 4,68), υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα (M.O. = 4,94 vs M.O. = 4,59), υψηλότερο άγχος εξετάσεων (M.O.

= 4,00 vs M.O. = 3,40), περισσότερη χρήση γνωστικών στρατηγικών (M.O. = 4,80 vs M.O. = 4,54), περισσότερη αυτορρύθμιση (M.O. = 4,30 vs M.O. = 4,10), ενώ εκτιμούν ότι θα έχουν υψηλότερο μέσο όρο στο τέλος του έτους (M.O. = 17,93 vs M.O. = 17,32), σε σύγκριση με τα αγόρια χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

Αντιλήψεις γονέων

Όσον αφορά το δείγμα των γονέων, παρατηρούνται στατιστικώς σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους πατέρες και τις μητέρες παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ως προς ορισμένες διαστάσεις των στρατηγικών διαχείρισης στρεσογόνων καταστάσεων. Πιο συγκεκριμένα, στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρούνται στο σύνολο των στρατηγικών διαχείρισης στρεσογόνων καταστάσεων, $Z = -2,06$, $p < 0,05$, $r = -0,44$, στη «στροφή στη θρησκεία», $Z = -2,52$, $p < 0,05$, $r = -0,55$, και στην επικέντρωση στο συναίσθημα, $Z = -2,00$, $p < 0,05$, $r = -0,43$, με τις μητέρες να αναφέρουν μεγαλύτερα επίπεδα χρήσης γενικά στρατηγικών διαχείρισης στρεσογόνων καταστάσεων ($M = 2,98$ vs $M = 2,66$), στροφής προς τη θρησκεία ($M = 3,00$ vs $M = 1,50$) και επικέντρωσης στο συναίσθημα ($M = 3,25$ vs $M = 2,33$) από τους πατέρες. Στη σύγκριση ως προς τις υπόλοιπες στρατηγικές δεν προέκυψαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές.

Πίνακας 9

Έλεγχος Mann-Whitney U test μεταξύ πατέρων και μητέρων στις στρατηγικές αντιμετώπισης στρεσογόνων καταστάσεων

	Στατιστικός έλεγχος		Άνδρες*		Γυναίκες**	
	Z	p	M	(T.A.)	M	(T.A.)
Coping	-2,062	0,041	2,66	0,41	2,98	0,19
Π1 (ενεργή αντιμετώπιση)	-1,051	0,310	3,00	0,49	3,50	0,76
Π2 (σχεδιασμός)	-1,169	0,277	3,75	0,35	3,62	0,60

Π4 (αναζήτηση συντελεστικής κοινωνικής υποστήριξης)	-0,823	0,422	2,75	1,21	3,25	0,61
Π5 (αναζήτηση συναισθηματικής κοινωνικής υποστήριξης)	-1,116	0,277	2,50	0,83	3,00	0,70
Π6 (θετική επανερμηνεία)	-1,475	0,169	3,33	0,57	4,00	0,48
Π7 (αποδοχή)	0,000	1,000	3,33	0,89	3,33	0,60
Π8 (στροφή στη θρησκεία)	-2,524	0,012	1,50	0,87	3,00	0,66
Π9 (επικέντρωση στο συναίσθημα)	-2,008	0,049	2,33	0,84	3,25	0,65
Π10 (άρνηση)	-1,839	0,069	1,66	0,53	2,16	0,83
Π11 (εγκατάλειψη)	-0,910	0,382	1,75	0,54	1,87	0,77

Σημειώσεις: *Πατέρες παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (N = 9). **Μητέρες παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (N = 12).

Παρατηρείται μόνο μία στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στους γονείς που τα παιδιά τους επανεξετάστηκαν για μαθησιακές δυσκολίες και στους γονείς που τα παιδιά τους εξετάστηκαν πρώτη φορά για μαθησιακές δυσκολίες. Η διαφορά αυτή παρατηρήθηκε στην «Αναζήτηση συναισθηματικής κοινωνικής υποστήριξης», $Z = -2,38$, $p < 0,05$, $r = -0,51$, με τους γονείς των παιδιών που επανεξετάστηκαν για μαθησιακές δυσκολίες να αναφέρουν μεγαλύτερα επίπεδα χρήσης της στρατηγικής αυτής ($M = 3,00$ vs $M = 2,25$). Στη σύγκριση ως προς τις υπόλοιπες στρατηγικές δεν προέκυψαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές.

Πίνακας 10

Ελεγχος Mann-Whitney U test μεταξύ γονέων που το παιδί τους επανεξετάστηκε στο φορέα και γονέων που το παιδί τους εξετάστηκε στο γονέα πρώτη φορά, ως προς τις στρατηγικές αντιμετώπισης στρεσογόνων καταστάσεων

	Στατιστικός έλεγχος		ΕΠ*		Π.Ε.**	
	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>M</i>	(T.A.)	<i>M</i>	(T.A.)
Coping	-1,567	0,128	2,97	0,24	2,72	0,41
Π1 (ενεργή αντιμετώπιση)	-1,483	0,149	3,50	0,37	3,00	0,93
Π2 (σχεδιασμός)	-1,150	0,287	3,62	0,59	3,75	0,26
Π4 (αναζήτηση συντελεστικής κοινωνικής υποστήριξης)	-1,315	0,197	3,25	0,56	2,50	1,28
Π5 (αναζήτηση συναισθηματικής κοινωνικής υποστήριξης)	-2,380	0,016	3,00	0,57	2,25	0,79
Π6 (θετική επανερμηνεία)	-1,191	0,287	3,83	0,32	3,33	0,75
Π7 (αποδοχή)	-0,682	0,535	3,16	0,67	3,33	0,87
Π8 (στροφή στη θρησκεία)	-1,325	0,197	2,87	0,84	1,75	0,80
Π9 (επικέντρωση στο συναίσθημα)	-1,468	0,149	3,12	0,61	2,50	0,93
Π10 (άρνηση)	-0,681	0,535	2,00	0,79	1,66	0,79
Π11 (εγκατάλειψη)	-0,153	0,913	1,87	0,65	1,75	0,81

Σημειώσεις: *Γονείς παιδιών που επανεξετάζονται για μαθησιακές δυσκολίες (N = 14).

**Γονείς παιδιών που εξετάστηκαν πρώτη φορά για μαθησιακές δυσκολίες (N = 7).

Παρατηρείται μόνο μία στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στους γονείς που προτάθηκε ψυχολογική υποστήριξη των παιδιών τους και στους γονείς που δεν προτάθηκε ψυχολογική υποστήριξη για τα παιδιά τους. Η διαφορά αυτή παρατηρήθηκε στην «Άρνηση», $Z = -2,02$, $p < 0,05$, $r = -0,44$, με τους γονείς στους οποίους προτάθηκε ψυχολογική αξιολόγηση για τα παιδιά τους να αναφέρουν μεγαλύτερα επίπεδα άρνησης ($M = 2,16$ vs $M = 1,66$). Στη σύγκριση ως προς τις υπόλοιπες στρατηγικές δεν προέκυψαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές.

Πίνακας 11

Ελεγχος Mann-Whitney U test μεταξύ γονέων που προτάθηκε στο παιδί ψυχολογική υποστήριξη και γονέων που δεν προτάθηκε ψυχολογική υποστήριξη, ως προς τις στρατηγικές διαχείρισης στρεσογόνων καταστάσεων

	Στατιστικός έλεγχος		Ψ.Υ.*		Χ.Ψ.Υ.**	
	Z	p	M	(T.A.)	M	(T.A.)
Coping	-0,782	0,464	2,94	0,37	2,77	0,29
Π1 (ενεργή αντιμετώπιση)	-0,399	0,702	3,25	0,79	3,50	0,40
Π2 (σχεδιασμός)	-0,037	0,972	3,75	0,55	3,75	0,51
Π4 (αναζήτηση συντελεστικής κοινωνικής υποστήριξης)	-0,322	0,754	3,12	1,05	3,25	0,78
Π5 (αναζήτηση συναισθηματικής κοινωνικής υποστήριξης)	-0,360	0,754	2,75	0,95	3,00	0,44
Π6 (θετική επανερμηνεία)	-0,227	0,862	3,83	0,55	3,66	0,53
Π7 (αποδοχή)	-0,541	0,602	3,50	0,88	3,33	0,50
Π8 (στροφή στη θρησκεία)	-0,289	0,808	2,75	0,81	2,50	0,96
Π9 (επικέντρωση στο συναίσθημα)	-0,538	0,602	2,87	0,89	2,50	0,61
Π10 (άρνηση)	-2,020	0,049	2,16	0,81	1,66	0,55
Π11 (εγκατάλειψη)	-1,129	0,277	2,00	0,77	1,25	0,50

*Σημειώσεις: *Γονείς παιδιών που προτάθηκε ψυχολογική υποστήριξη (N = 12). **Γονείς παιδιών που προτάθηκε ψυχολογική υποστήριξη (N = 9).*

Όσον αφορά το εκπαιδευτικό επίπεδο και την ηλικία των γονέων δε σημειώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τις στρατηγικές διαχείρισης στρεσογόνων καταστάσεων σε επίπεδο $p < 0,05$.

Συζήτηση

Σκοπός της έρευνας που παρουσιάστηκε ήταν να διερευνηθούν τα κίνητρα για τη μάθηση, η αυτοϋπονόμευση και η διαδικασία της μάθησης σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και σε μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Επιπλέον, σκοπό αποτέλεσε και η διερεύνηση των στρατηγικών διαχείρισης στρεσογόνων καταστάσεων των γονέων των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, ως προς τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά και στοιχεία σχετικά με τα παιδιά τους, όπως το αν τα παιδιά αξιολογήθηκαν για πρώτη φορά για μαθησιακές δυσκολίες ή αν προτάθηκε ψυχολογική υποστήριξη των παιδιών από το φορέα.

Μαθητές

Σχετικά με τους μαθητές, βρέθηκε ότι αυτοί με μαθησιακές δυσκολίες ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα άγχους εξετάσεων, επιφανειακής προσέγγισης και στρατηγικών επιφάνειας, και εκτίμησαν ότι θα έχουν χαμηλότερο μέσο όρο στη βαθμολογία τους στο τέλος του έτους, σε σύγκριση με τους μαθητές χωρίς μαθησιακές. Οι συγκρίσεις μεταξύ των δύο αυτών πληθυσμών ως προς τις υπόλοιπες μεταβλητές που ελέγχθηκαν (εσωτερική αξία έργου, αυτοαποτελεσματικότητα, γνωστικές στρατηγικές, αυτορρύθμιση, προσέγγιση και στρατηγικές βάθους), δεν ήταν στατιστικώς σημαντικές. Αντίθετα από τις υποθέσεις, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ανέφεραν χαμηλότερα επίπεδα αυτοϋπονόμευσης από τους μαθητές τυπική ανάπτυξης.

Όσον αφορά τα κίνητρα, η μόνη στατιστικά σημαντική διαφορά που βρέθηκε ανάμεσα στα δύο δείγματα αφορούσε το άγχος εξετάσεων, που πράγματι ήταν υψηλότερο στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Αυτό το άγχος, που κατά τον Zeidner (2007) αφορά την αίσθηση του μαθητή πριν ή κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης, σχετίζεται με την ολοκλήρωση αυτής της αξιολόγησης, την απειλή της αποτυχίας και τις αρνητικές συνέπειες. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έρχονται σε συμφωνία με αυτά των Nelson et al.

(2013) και με τη μετα-ανάλυση των Nelson και Harwood (2010), όπου άτομα με μαθησιακές δυσκολίες, μέσα από ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, προκύπτει ότι αναφέρουν υψηλότερο άγχος για τις εξετάσεις σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Το άγχος στο μαθησιακό πλαίσιο έρχεται να προστεθεί στην ήδη επιβεβαρυμμένη ψυχολογία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Όπως προέκυψε από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν περισσότερο γενικευμένο και κοινωνικό άγχος, καταθλιπτικά συμπτώματα (Mammarella, 2014), μοναξιά (Al-Yagon, 2011), απόσυρση και απαισιοδοξία (Shulman et al., 1995), και χαμηλότερα επίπεδα διαπροσωπικής και ακαδημαϊκής αυτοεκτίμησης (Bonifacci et al., 2016), σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους τυπικής ανάπτυξης. Αυτές οι δυσκολίες είναι πιθανό να δημιούργησαν την ανάγκη ψυχολογικής υποστήριξης στο 68,4% των μαθητών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα και διαγνώστηκαν με κάποια μαθησιακή δυσκολία από το φορέα. Παρόλο που ανάμεσα σε αυτούς τους μαθητές υπήρχαν κάποιοι που είχαν εξεταστεί από ειδικούς και στο παρελθόν για μαθησιακές δυσκολίες, η ανάγκη για ψυχολογική υποστήριξη προέκυψε στο Γυμνάσιο. Σε αυτό το γεγονός θα μπορούσε να έχει συντελέσει τόσο η αύξηση των απαιτήσεων στο σχολικό πλαίσιο, όσο και η αύξηση των ετών κατά τα οποία ο μαθητής αντιμετωπίζει συνεχώς τις δυσκολίες που προαναφέρθηκαν. Παρόλο που αναμενόταν όλες οι επί μέρους μεταβλητές να είναι χαμηλότερες στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες απ' ό,τι στους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, πέρα από το άγχος εξετάσεων, που αναμενόταν να είναι υψηλότερο, τα δύο δείγματα διαφοροποιήθηκαν μόνο ως προς το άγχος των εξετάσεων.

Όσον αφορά τη διαδικασία της μάθησης, η μόνη στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες εντοπίστηκε στην επιφανειακή προσέγγιση και τις στρατηγικές επιφάνειας, με τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να τις χρησιμοποιούν περισσότερο από τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Το αποτέλεσμα έρχεται σε συμφωνία με τη βιβλιογραφία, καθώς μαθητές όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων με μαθησιακές δυσκολίες έχει βρεθεί ότι

χρησιμοποιούν την επιφανειακή προσέγγιση περισσότερο απ' ό,τι οι μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (Αντωνίου και συν., 2012· Botsas, 2017· Botsas & Padeliadu, 2003· Kinder & Elander, 2011). Γενικά, οι μαθητές που υιοθετούν την προσέγγιση αυτή φαίνεται να αντιμετωπίζουν δυσκολίες όπως υψηλό άγχος, δυσκολία κατανόησης του περιεχομένου, έλλειψη χρόνου ή παρανόηση του ζητούμενου της εργασίας, οι οποίες τους ωθούν στην υιοθέτηση της προσέγγισης (Biggs & Tang, 2011).

Μία επόμενη υπόθεση που επιβεβαιώθηκε ήταν ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ανέμεναν να λάβουν χαμηλότερο μέσο όρο στο τέλος του έτους από τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Όπως σημειώθηκε στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν περισσότερα ελλείμματα σε γνωστικές διαδικασίες, όπως στην εργαζόμενη μνήμη (Maehler & Schuchardt, 2011) και χαμηλότερη επίδοση στην παραγωγή γραπτού λόγου (Graham et al., 2017) συγκριτικά με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Στους μαθητές που δεν έχουν αντιμετωπίσει τις μαθησιακές τους δυσκολίες, με την είσοδό τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μειώνεται η επίδοσή τους στην ανάγνωση και τη γραφή (Sainio et al., 2020). Ακόμα και όταν έχουν αντίστοιχη επίδοση με τους συμμαθητές τους τυπικής ανάπτυξης συνεχίζουν να δηλώνουν μειωμένη αυτοαποτελεσματικότητα (Lackaye & Margalit, 2006). Πράγματι, από τις συσχετίσεις που ελέγχθηκαν ανάμεσα στις εξαρτημένες μεταβλητές στην παρούσα έρευνα, η εκτίμηση του τελικού μέσου όρου εμφανίζει θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την αυτοαποτελεσματικότητα και για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και για τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Όπως αναφέρουν οι Komarraju και Nadler (2013), οι φοιτητές που έχουν υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα μπορούν και σημειώνουν επιτυχίες στον ακαδημαϊκό τομέα επειδή διακρίνουν και περιορίζουν τις παρορμήσεις τους και δείχνουν επιμονή, παρά τις όποιες δυσκολίες. Στους εφήβους μαθητές, η αίσθηση ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας ασκεί άμεση και θετική επίδραση στην επίδοσή τους (Khezri Azar et al., 2010) και την

προβλέπει (Dogan, 2015·Skaalvik et al., 2015). Αν και είναι πιθανό και οι δύο ομάδες μαθητών να έχουν προσεγγίσει σωστά το μέσο όρο που θα λάβουν στο τέλος του έτους, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι αυτό που τους ζητήθηκε στην παρούσα έρευνα ήταν να εκτιμήσουν, να αναφέρουν ποιος αναμένουν να είναι ο μέσος όρος. Το ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εκτιμούν ότι θα λάβουν ένα μέσο όρο ο οποίος είναι μικρότερος από το μέσο όρο που εκτιμούν ότι θα λάβουν οι μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, θα μπορούσε να αντικατοπτρίζει την κριτική τους ικανότητα, αλλά θα μπορούσε να συνδέεται και με τα υψηλότερα επίπεδα απαισιοδοξίας ως προς τον ακαδημαϊκό τομέα που έχουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες από τους συμμαθητές τους τυπικής ανάπτυξης (Shulman et al., 1995).

Παρά την υπόθεση που διατυπώθηκε, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ανέφεραν χαμηλότερα επίπεδα αυτοϋπονόμησης από τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Το εύρημα έρχεται σε αντίθεση με αυτό των Alesi et al. (2012), όπου οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα ακαδημαϊκής αυτοϋπονόμησης από τους συμμαθητές τους τυπικής ανάπτυξης. Όπως αναφέρθηκε στην εισαγωγή, η αυτοϋπονόμηση αναφέρεται στα εμπόδια που δημιουργούν ή ισχυρίζονται ότι συναντούν οι άνθρωποι όταν δεν επιτυγχάνουν μια καλή επίδοση, επιβεβαιώνοντας έτσι την αίσθησή τους ότι υστερούν σε ικανότητα από τους υπολοίπους (Jones & Berglas, 1978). Επομένως, η αυτοϋπονόμηση φαίνεται να σχετίζεται περισσότερο με την επίδοση και όχι αποκλειστικά με την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών. Η αρνητική συσχέτιση της αυτοϋπονόμησης με την επίδοση συναντάται στη βιβλιογραφία (Gadbois & Sturgeon, 2011· Schwinger et al., 2014· Thomas & Gadbois, 2007). Στην έρευνα των Πολυχρόνη και συν. (2013), οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα ακαδημαϊκής αυτοϋπονόμησης από τους μαθητές με υψηλή επίδοση. Στην παρούσα έρευνα κάτι τέτοιο δεν ήταν δυνατόν να ελεγχθεί, καθώς την περίοδο που συλλέχθηκαν τα δεδομένα, αρκετοί από τους μαθητές με μαθησιακές

δυσκολίες δεν είχαν ολοκληρώσει το πρώτο τετράμηνο ή δεν είχαν λάβει βαθμό διαγωνίσματος, επομένως ήταν πολλές οι ελλειπείς τιμές. Ωστόσο, για τα χαμηλότερα επίπεδα αυτοϋπονόμησης στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι πιθανό να είναι υπεύθυνος ο τρόπος συλλογής των δεδομένων, καθώς η συγγραφέας ήταν παρούσα και έκανε η ίδια την ανάγνωση των ερωτημάτων, με σκοπό την εξασφάλιση της κατανόησής τους από τους μαθητές αυτούς. Επομένως, οι μαθητές μπορεί να μην ήθελαν να παραδεχθούν μπροστά σε ένα άλλο πρόσωπο, εργαζόμενο του φορέα που γίνεται η αξιολόγηση και που συνεργάζεται με τους γονείς του, ότι υιοθετεί τέτοιες συμπεριφορές.

Επιπλέον, σχετικά με τις συνάψεις της αυτοϋπονόμησης με τις υπόλοιπες εξαρτημένες μεταβλητές, παρατηρήθηκε ότι ήταν διαφορετικές στους δύο πληθυσμούς. Στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, η μοναδική συσχέτιση ήταν με την εσωτερική αξία έργου, η οποία ήταν αρνητική. Φαίνεται, δηλαδή, ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που υιοθετούν στρατηγικές αυτοϋπονόμησης είναι πιθανό να το κάνουν σε μαθήματα που δε θεωρούν πως είναι χρήσιμα ή ενδιαφέροντα. Όταν οι μαθητές έχουν υψηλό κίνητρο να κατανοήσουν το μάθημα, ανακόπτεται και η αρνητική επίδραση της αυτοϋπονόμησης στην ακαδημαϊκή επίδοση (Schwinger et al., 2014).

Στους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, η αυτοϋπονόμηση σχετίστηκε θετικά με το άγχος εξετάσεων και όλα τα επίπεδα των διαδικασιών μάθησης (προσέγγιση και στρατηγικές βάθους, προσέγγιση και στρατηγικές επιφάνειας), αλλά αρνητικά με την αυτοαποτελεσματικότητα. Ως προς τη θετική συσχέτιση της ακαδημαϊκής αυτοϋπονόμησης και του άγχους εξετάσεων, πρόκειται για μία σχέση που έχει προκύψει σε πλήθος ερευνών (Firoozi et al., 2016· Gadbois & Sturgeon, 2011· Putwain, 2018· Thomas & Gadbois, 2007), δηλαδή οι μαθητές που αναφέρουν συμπεριφορές αυτοϋπονόμησης έχουν και υψηλό άγχος για τις εξετάσεις. Το ίδιο ισχύει και για την αρνητική σχέση της αυτοϋπονόμησης με την αυτοαποτελεσματικότητα, όπου το εύρημα έρχεται σε συμφωνία και με αυτά άλλων ερευνών

(Firoozi et al., 2016· Gadbois & Sturgeon, 2011). Έτσι, φαίνεται ότι οι μαθητές που θεωρούν ότι μπορούν να ανταπεξέρχονται ικανοποιητικά στις ακαδημαϊκές τους απαιτήσεις, υιοθετούν λιγότερες στρατηγικές αυτοϋπονόμευσης από αυτούς που δυσκολεύονται να αποδώσουν. Αυτό που δεν ήταν αναμενόμενο, ήταν η θετική συσχέτιση της αυτοϋπονόμευσης με την προσέγγιση και τις στρατηγικές βάθους. Παρότι η αυτοϋπονόμευση έχει βρεθεί ότι σχετίζεται θετικά με την επιφανειακή προσέγγιση και τις στρατηγικές επιφάνειας (Gadbois & Sturgeon, 2011· Thomas & Gadbois, 2007), σχετίζεται αρνητικά με τις στρατηγικές βάθους, σύμφωνα με τους Thomas και Gadbois (2007). Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα, η προσέγγιση και οι στρατηγικές βάθους δεν εμφάνισαν στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την αυτοαποτελεσματικότητα, που όπως φάνηκε παραπάνω εμφανίζει σημαντική συσχέτιση με την αυτοϋπονόμευση. Επομένως, άλλος ένας πιθανός λόγος που οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εμφάνισαν χαμηλότερα επίπεδα αυτοϋπονόμευσης από τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ίσως είναι αυτή η έλλειψη συσχέτισης της αυτοϋπονόμευσης με την αυτοαποτελεσματικότητα στο δείγμα των παιδιών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

Εντός του δείγματος των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια, στους μαθητές που διαγιγνώσκονται για πρώτη φορά με μαθησιακές δυσκολίες και σε αυτούς που έχουν ήδη διάγνωση, ούτε σε αυτούς για τους οποίους έγινε πρόταση για ψυχολογική υποστήριξη και σε αυτούς που δεν έγινε, ως προς τις εξαρτημένες μεταβλητές. Εντός του δείγματος των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές όσον αφορά το φύλο. Τα κορίτσια χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ανέφεραν υψηλότερα κίνητρα μάθησης, υψηλότερη εσωτερική αξία έργου, υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας, υψηλότερο άγχος εξετάσεων, περισσότερη χρήση γνωστικών στρατηγικών, υψηλότερα επίπεδα αυτορρύθμισης, ενώ εκτιμούν ότι θα έχουν υψηλότερο μέσο όρο στο τέλος του

έτους, σε σύγκριση με τα αγόρια χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Τα δεδομένα έρχονται σε συμφωνία με αυτά των Bugler et al. (2013), όπου βρέθηκε ότι τα κορίτσια δηλώνουν υψηλότερα επίπεδα ακαδημαϊκών κινήτρων από τα αγόρια. Η εσωτερική αξία έργου έχει βρεθεί να είναι υψηλότερη στα κορίτσια απ' ό,τι στα αγόρια στο φοιτητικό πληθυσμό (Mbatha, 2015), αναγνωρίζουν δηλαδή περισσότερο την αξία του εκάστοτε μαθήματος και λαμβάνουν ικανοποίηση από αυτό (Pintrich et al., 1991). Η ύπαρξη υψηλότερων επιπέδων αυτορρύθμισης στα κορίτσια συγκριτικά με τα αγόρια έρχεται σε συμφωνία με το εύρημα του Kadhiraavan (2012), όπου οι μαθήτριες Λυκείου ανέφεραν συχνότερη χρήση αυτορρυθμιστικών στρατηγικών από τους συμμαθητές τους. Ωστόσο, όσον αφορά την αυτοαποτελεσματικότητα, στην έρευνα των Gonida και Leondari (2011), τα κορίτσια ανέφεραν χαμηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας, παρά την καλύτερη επίδοση που σημείωναν από τους συμμαθητές τους. Επομένως, φαίνεται ότι στην παρούσα έρευνα τα κορίτσια χωρίς μαθησιακές δυσκολίες θεωρούν περισσότερο από τα αγόρια χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ότι ανταποκρίνονται ικανοποιητικά στις απαιτήσεις των μαθημάτων και πως θα λάβουν έναν υψηλό μέσο όρο στο τέλος του έτους.

Γονείς των Παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες

Σχετικά με τους γονείς, η υπόθεση που διατυπώθηκε ανέμενε από τις μητέρες των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες να χρησιμοποιούν συχνότερα την ενεργή αντιμετώπιση και το σχεδιασμό ως στρατηγικές αντιμετώπισης στρεσογόνων καταστάσεων, σε σύγκριση με τους πατέρες. Τα ερωτήματα εξέτασαν διαφορές του δείγματος ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο, την ηλικιακή ομάδα, το αν το παιδί εξετάζεται πρώτη φορά για μαθησιακές δυσκολίες ή έχει ήδη διάγνωση, και ως προς την πρόταση ή μη των ειδικών για ψυχολογική υποστήριξη του παιδιού, όσον αφορά τη συχνότητα της χρήσης των στρατηγικών αντιμετώπισης στρεσογόνων καταστάσεων των γονέων.

Όσον αφορά την υπόθεση, αυτή δεν επιβεβαιώθηκε, καθώς οι μητέρες και οι πατέρες δε διαφοροποιήθηκαν ως προς τις δύο αυτές στρατηγικές αντιμετώπισης. Αναμενόταν οι μητέρες να υιοθετούν συχνότερα τις δύο αυτές στρατηγικές από τους πατέρες (Al-Yagon, 2015). Όμως, στην παρούσα έρευνα οι γονείς δεν κλήθηκαν να δηλώσουν τις στρατηγικές αντιμετώπισης στρεσογόνων καταστάσεων που σχετίζονται με προβλήματα σχετικά με το παιδί (Al-Yagon, 2015), αλλά γενικά με στρεσογόνες καταστάσεις που καλούνται να διαχειριστούν στην καθημερινότητά τους. Είναι πιθανό οι γονείς να δραστηριοποιούνται περισσότερο στα προβλήματα των παιδιών τους, καθώς είναι υπεύθυνοι για αυτά, και να βάζουν σε δεύτερη μοίρα ή να μην αντιμετωπίζουν τόσο άμεσα τις γενικότερες δυσκολίες της ζωής τους. Ωστόσο, βρέθηκε ότι οι μητέρες χρησιμοποιούν συχνότερα στρατηγικές αντιμετώπισης στρεσογόνων καταστάσεων γενικά, σε σύγκριση με τους πατέρες. Ένας πιθανός λόγος για το εύρημα αυτό ίσως είναι τα υψηλότερα επίπεδα αρνητικών συναισθημάτων και άγχους που αναφέρουν οι μητέρες παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες συγκριτικά με τους πατέρες (Al-Yagon, 2015· Sinha et al., 2016· Kamaruddin et al., 2016), τα οποία πιθανό να προκύπτουν από τη βίωση περισσότερων στρεσογόνων καταστάσεων τις οποίες καλούνται να διαχειριστούν.

Επιπλέον, οι μητέρες βρέθηκε ότι χρησιμοποιούν συχνότερα τη στροφή προς τη θρησκεία και την επικέντρωση στο συναίσθημα από τους πατέρες. Η επικέντρωση στο συναίσθημα, δηλαδή η τάση που έχει το άτομο να εστιάζει σε αυτό που τον ανησυχεί και να εκφράζει το συναίσθημά του (Ντίνου και συν., 2013), είναι μια στρατηγική που συναντάται συχνότερα στις γυναίκες, απ' ό,τι στους άντρες (Brougham, 2009). Το εύρημα αυτό προέκυψε και στην ελληνική έκδοση του ερωτηματολογίου προσανατολισμών στην αντιμετώπιση προβλημάτων που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα (Ντίνου και συν., 2013), όπου σύμφωνα με τις συγγραφείς πιθανώς προκύπτει από τα στερεότυπα σχετικά με τα δύο φύλα και τους διαφορετικούς τρόπους κοινωνικοποίησής τους. Σχετικά με τη θρησκεία, αυτό που έχει

βρεθεί στους φροντιστές παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες είναι πως, ανεξαρτήτως φύλου, η στροφή προς τη θρησκεία είναι από τις δημοφιλέστερες στρατηγικές αντιμετώπισης στρεσογόνων καταστάσεων (Isa et al., 2017). Στην ελληνική έκδοση του ερωτηματολογίου, οι συμμετέχοντες δε διαφοροποιήθηκαν στον παράγοντα της θρησκείας, αλλά σε δύο στρατηγικές που εντάσσονται στον παράγοντα και συγκεκριμένα στο ότι «προσεύχονται περισσότερο απ' ό,τι συνήθως» και στο ότι «ζητούν τη βοήθεια του θεού», με τις γυναίκες να υιοθετούν αυτές τις δύο στρατηγικές περισσότερο από τους άντρες (Ντίνου και συν., 2013). Οι συγγραφείς αποδίδουν και αυτό το εύρημα στους ιδιαίτερους τρόπους κοινωνικοποίησης της γυναίκας στην ελληνική κοινωνία και στη διαφορετική αντίληψη που έχουν ως προς τη χρησιμότητα των δύο αυτών στρατηγικών.

Όσον αφορά τα ερωτήματα που διατυπώθηκαν, οι γονείς δε διαφοροποιήθηκαν στις στρατηγικές αντιμετώπισης στρεσογόνων καταστάσεων ως προς την ηλικιακή ομάδα (37-44, 45-55), ούτε ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης (πρωτοβάθμια-δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια). Διαφοροποιήθηκαν, όμως ως προς το είδος της εξέτασης και την πρόταση για ψυχολογική υποστήριξη του παιδιού. Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς των παιδιών που είχαν ήδη διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών βρέθηκε ότι χρησιμοποιούν περισσότερο τη στρατηγική της αναζήτησης συναισθηματικής κοινωνικής υποστήριξης από τους γονείς των παιδιών που εξετάστηκαν πρώτη φορά για μαθησιακές δυσκολίες. Η αναζήτηση συναισθηματικής κοινωνικής υποστήριξης αναφέρεται στην αναζήτηση ηθικής υποστήριξης, συμπαράστασης ή κατανόησης όταν το άτομο βιώνει μια στρεσογόνο κατάσταση (Ντίνου και συν., 2013). Όπως αναφέρθηκε και στην εισαγωγή, οι γονείς παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες συχνά αισθάνονται απόγνωση όταν προσπαθούν να βοηθήσουν το παιδί τους να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες του στα μαθήματα, αντιμετωπίζουν δυσκολίες τη στιγμή που διαβάζουν μαζί του, ανησυχούν για την επαγγελματική αποκατάσταση των παιδιών τους και την κοινωνικότητά τους (Fernández-Alcántara et al., 2017), και αναφέρουν ελαφρώς υψηλότερα επίπεδα άγχους

από το μέσο όρο (Isa et al., 2017). Είναι, επομένως, εύλογη η αναζήτηση συναισθηματικής υποστήριξης από ένα πλαίσιο. Είναι πιθανό οι γονείς των παιδιών που πλέον επανεξετάζονταν στο Γυμνάσιο να κίνησαν τη διαδικασία της διάγνωσης των παιδιών τους στο δημοτικό γιατί επιθυμούσαν να αναγνωριστεί τόσο η δυσκολία του παιδιού τους όσο και των ίδιων, και να βρεθούν λύσεις που με άμεσο ή έμμεσο τρόπο να βοηθούσαν και τους ίδιους. Εξάλλου, με την είσοδό τους στο φορέα, δημιουργούν συμμαχία με τους ειδικούς, κατά μία έννοια. Γίνονται κατανοητές οι δυσκολίες των γονέων και οι ειδικοί, λαμβάνοντας υπόψη όλους τους παράγοντες, κάνουν τις προτάσεις τους ώστε να μπορεί η οικογένεια να διαχειριστεί τις δυσκολίες του παιδιού. Επιπλέον, λαμβάνοντας υπόψη και τις χρονικές καθυστερήσεις των δημοσίων φορέων στην εξυπηρέτηση για τη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών, οι γονείς των οποίων τα παιδιά είχαν ήδη λάβει διάγνωση στο Γυμνάσιο είναι πιθανό να έχουν παιδιά με εντονότερες ή πιο εμφανείς, ήδη από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού δυσκολίες στα μαθήματα από τους υπόλοιπους γονείς. Μπορεί, δηλαδή, να αντιμετώπιζαν και οι ίδιοι εντονότερες δυσκολίες και γι' αυτό να αναζήτησαν νωρίτερα υποστήριξη.

Επίσης, οι γονείς των παιδιών στους οποίους προτάθηκε ψυχολογική υποστήριξη για τα παιδιά τους βρέθηκε ότι αντιμετωπίζουν τις στρεσογόνες καταστάσεις με άρνηση περισσότερο από τους γονείς των παιδιών στους οποίους δεν προτάθηκε ψυχολογική υποστήριξη για τα παιδιά τους. Σύμφωνα με τους Fernández-Alcántara et al. (2017), ακόμα και όταν οι γονείς ενημερώνονται για τη διάγνωση του παιδιού, παρόλο που έχουν αναγνωρίσει τις δυσκολίες του σε μαθήματα του σχολείου, δυσκολεύονται να αποδεχτούν ότι οι δυσκολίες αυτές αποτελούν συνέπεια της διαταραχής και θεωρούν ότι το παιδί μπορεί να ξεπεράσει τη μαθησιακή του δυσκολία αν το προσπαθήσει σκληρά. Άρα, γενικότερα η αποδοχή της μαθησιακής δυσκολίας από τους γονείς είναι μια δύσκολη διαδικασία.

Παράλληλα, ορισμένοι μαθητές Γυμνασίου με μαθησιακές δυσκολίες έχουν συσσωρευμένα

συναισθήματα απογοήτευσης, άγχους και ματαιώσης, καθώς δεν έχουν καταφέρει να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις δυσκολίες τους. Γι' αυτό και στους μαθητές αυτούς ο φορέας πρότεινε ψυχολογική υποστήριξη.

Με τη στρατηγική της άρνησης το άτομο αποφεύγει να παραδεχτεί την πραγματικότητα μιας δύσκολης για το ίδιο κατάστασης (Ντίνου και συν., 2013). Σύμφωνα με τους Liga et al. (2019), οι έφηβοι, όταν βιώνουν μια στρεσογόνο κατάσταση, μπορεί να χρησιμοποιήσουν στρατηγικές που έχουν δει να χρησιμοποιούν οι γονείς τους σε καταστάσεις στρες. Στην έρευνά τους, η αποφυγή της αντιμετώπισης, ως στρατηγική διαχείρισης αγχογόνων καταστάσεων, των μητέρων σχετίστηκε θετικά με την υιοθέτηση της ίδιας αντιμετώπισης από τα παιδιά τους και αρνητικά με την ευημερία των παιδιών τους. Η αποφυγή, δηλαδή, αντιμετώπισης στρεσογόνων καταστάσεων από τις μητέρες αποτελεί κατά κάποιον τρόπο παράδειγμα στα παιδιά. Έτσι, τα ίδια μεγαλώνοντας αποφεύγουν να αντιμετωπίσουν αντίστοιχα δύσκολες καταστάσεις, λειτουργώντας μιμητικά. Συγχρόνως, δίνοντας ελάχιστη προσοχή σε στρεσογόνες καταστάσεις ή υποτιμώντας τις δυσκολίες, είναι πιθανό να τις καθιστά απύσυχες και μητέρες με μειωμένη ενσυναίσθηση στα μάτια των παιδιών τους, όταν αντιμετωπίζουν τα ίδια δύσκολες καταστάσεις, επιδρώντας, έτσι, αρνητικά στην ευημερία των παιδιών τους. Στην παρούσα έρευνα, οι μητέρες δε διαφοροποιήθηκαν από τους πατέρες στη στρατηγική της άρνησης. Όμως, οι γονείς παιδιών για τα οποία προτάθηκε ψυχολογική υποστήριξη, υιοθετούν περισσότερο τη στρατηγική αυτή. Το εύρημα αυτό θα μπορούσε πιθανόν να εξηγηθεί με βάση αυτό των Liga et al. (2019) που αφορά γενικότερα εφήβους, με τις μαθησιακές δυσκολίες να αποτελούν το στρεσογόνο παράγοντα και είτε τα ίδια τα παιδιά να αποφεύγουν να διαχειριστούν τις δυσκολίες τους, όπως συνηθίζουν να κάνουν οι γονείς τους, είτε η ευημερία τους να έχει επηρεαστεί αρνητικά από την υποτίμηση των δυσκολιών τους από τους γονείς ή την έλλειψη υποστήριξης από εκείνους.

Συνοψίζοντας, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα άγχους εξέτασεων, επιφανειακής προσέγγισης και στρατηγικών επιφάνειας, και εκτίμησαν ότι θα έχουν χαμηλότερο μέσο όρο στη βαθμολογία τους στο τέλος του έτους, συγκριτικά με τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Επιμέρους διαφοροποιήσεις εντοπίστηκαν εντός τους δείγματος των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ως προς το φύλο. Οι γονείς των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες διαφοροποιήθηκαν με βάση το φύλο, το είδος της εξέτασης των παιδιών (πρώτη εξέταση ή επανεξέταση) και την πρόταση ή μη ψυχολογικής υποστήριξης για τα παιδιά τους. Οι μητέρες βρέθηκε ότι χρησιμοποιούν γενικότερα περισσότερες στρατηγικές αντιμετώπισης στρεσογόνων καταστάσεων, στρέφονται περισσότερο προς τη θρησκεία και επικεντρώνονται συχνότερα στο συναίσθημά τους από τους πατέρες. Οι γονείς των παιδιών που είχαν ήδη διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών αναζητούν συχνότερα συναισθηματική υποστήριξη όταν βιώνουν μια αγχογόνο κατάσταση από τους γονείς παιδιών που εξετάζονταν για πρώτη φορά. Οι γονείς των παιδιών για τα οποία προτάθηκε ψυχολογική υποστήριξη χρησιμοποιούν συχνότερα ως στρατηγική την άρνηση της κατάστασης από τους γονείς των παιδιών για τα οποία δεν προτάθηκε ψυχολογική υποστήριξη. Οι γονείς δε διαφοροποιήθηκαν ως προς την ηλικία και το εκπαιδευτικό επίπεδο.

Περιορισμοί και Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα

Η παρούσα έρευνα διέπεται από κάποιους περιορισμούς. Ο βασικός περιορισμός της έρευνας αφορά τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Αρχικά, το δείγμα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και των γονέων τους λήφθηκε από έναν και μόνο διαγνωστικό φορέα στον Πειραιά. Το δείγμα των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες λήφθηκε από σχολεία της Αττικής. Επομένως ο πρώτος περιορισμός για γενίκευση είναι ο γεωγραφικός, καθώς για να μπορεί να γίνει γενίκευση στον ελληνικό χώρο θα έπρεπε να συμπεριληφθούν σχολεία και διαγνωστικοί φορείς από περισσότερες περιοχές της Ελλάδας. Επιπλέον, το δείγμα των

μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και των γονέων τους είναι περιορισμένο, παρ' ό,τι κλινικό. Όσο μεγαλύτερο είναι το δείγμα, τόσο μικρότερη είναι η πιθανότητα σφάλματος κατά τη γενίκευση (Robson, 2010). Αν το δείγμα των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ήταν μεγαλύτερο στην κάθε τάξη, θα μπορούσαν να γίνουν και συγκρίσεις μεταξύ των τάξεων των παιδιών, ώστε να εντοπιστούν τυχόν διαφορές που έχουν να κάνουν με την εμπειρία των παιδιών στη μάθηση. Επιπλέον, την περίοδο της χορήγησης των ερωτηματολογίων, δεν είχαν λάβει όλοι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες τους βαθμούς του τετραμήνου, επομένως οι πληροφορίες σχετικά με την επίδοση είναι ελλιπείς και δεν μπόρεσαν να χρησιμοποιηθούν στην έρευνα.

Ένας ακόμη περιορισμός έχει να κάνει με το είδος των ερωτηματολογίων, μιας και πρόκειται για ερωτηματολόγια αυτό-αναφοράς. Δηλαδή, δεν εξετάζεται η πραγματική συχνότητα ή τα πραγματικά επίπεδα των μεταβλητών, αλλά η αντίληψη των ατόμων ως προς αυτές. Το γεγονός αυτό ελλοχεύει τον κίνδυνο να δίνουν τα υποκείμενα της έρευνας την απάντηση που θεωρούν ότι θα είναι η πιο κοινωνικά επιθυμητή (Van de Mortel, 2008). Ωστόσο, όλα τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν έχουν ελεγχθεί ως προς την εγκυρότητα και την αξιοπιστία τους από τους κατασκευαστές τους, επομένως είναι περιορισμένη αυτή η επίδραση.

Στην περίπτωση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, αν και το χαρτί στο οποίο κύκλωναν τις απαντήσεις δεν ήταν ορατό από τη συγγραφέα, η παρουσία της στο χώρο και η ανάγνωση των ερωτήσεων από την ίδια θα μπορούσε να επηρεάζει τις απαντήσεις των μαθητών, ανεξαρτήτως του είδους του ερωτηματολογίου, οδηγώντας τους στο να δίνουν επιθυμητές απαντήσεις. Όμως, στην περίπτωση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, η συμπλήρωση από μέρους τους, χωρίς τη βοήθεια κάποιου άλλου, θα κατέληγε χρονοβόρα και κουραστική για αυτούς, καταλήγοντας ίσως να δίνουν τυχαίες απαντήσεις. Μία πιθανώς καλύτερη λύση θα ήταν να συμπληρώνουν μόνοι τους κάποιες κλίμακες που εξετάζουν

συμπεριφορές (π.χ. αυτοϋπονόμευση) και να ζητάνε από μόνοι τους βοήθεια όπου χρειάζονται ή όταν δεν αντιλαμβάνονται τις ερωτήσεις.

Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα, παρακάτω διατυπώνονται ορισμένες προτάσεις για περαιτέρω έρευνα. Το δείγμα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες θα μπορούσε να ληφθεί από περισσότερα διαγνωστικά κρατικά κέντρα, όπου θα υπάρχει και η δυνατότητα παρακολούθησης της εξέλιξής τους. Μία διαχρονική μελέτη πάνω στο συγκεκριμένο πληθυσμό, με μεταβλητές που ελέγχθηκαν στην παρούσα έρευνα, αλλά και μεταβλητές σχετικές με το συναίσθημα και την κοινωνικότητά τους, θα έδινε μια πιο ολοκληρωμένη και σαφή εικόνα των παιδιών αυτών. Τα κρατικά διαγνωστικά κέντρα μπορούν να διασφαλίσουν την ύπαρξη των μαθησιακών δυσκολιών, ενώ έχουν τη δυνατότητα να βλέπουν την εξέλιξη των παιδιών σε διάφορα επίπεδα.

Επιπλέον, όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, η έρευνα σχετικά με το άγχος και τις στρατηγικές αντιμετώπισης στρεσογόνων καταστάσεων γονέων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες είναι περιορισμένη. Θα μπορούσαν να διερευνηθούν περαιτέρω οι μεταβλητές αυτές, εστιάζοντας στη διαχείριση καταστάσεων που σχετίζονται με τις δυσκολίες των παιδιών τους, σε συνδυασμό και με άλλες μεταβλητές που αφορούν το συναίσθημα και την ψυχική ανθεκτικότητα των γονέων αυτών. Με τον τρόπο αυτό θα αναδειχθεί περισσότερο η δυσκολία που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και οι ανάγκες υποστήριξης των γονέων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Έτσι, θα αυξανόταν πιθανώς και η πρόνοια του κράτους για τους γονείς και τα παιδιά τους με αυτού του είδους τις δυσκολίες.

Τέλος, ενδιαφέρουσα θα ήταν η διερεύνηση του άγχους, της ψυχικής ανθεκτικότητας και της διαχείρισης των στρεσογόνων καταστάσεων από τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και η σύγκρισή τους με μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Συχνά επικρατεί η εντύπωση, τόσο σε

εκπαιδευτικούς όσο και σε γονείς, ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δεν προσπαθούν αρκετά. Θα μπορούσε η ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών στο άτομο να αποτελεί από μόνη της μια στρεσογόνο κατάσταση, την οποία διαχειρίζονται με τέτοιο τρόπο, που να δίνει την εντύπωση της αποφυγής της διαχείρισης της δυσκολίας. Μέσω τέτοιων ερευνών, θα δινόταν φως στην ψυχολογική κατάσταση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και θα παρεχόταν από νωρίς η δυνατότητα ειδικής διαπαιδαγώγησης και ψυχολογικής υποστήριξης από το κράτος, κάτι που στην παρούσα κατάσταση δε συμβαίνει.

Βιβλιογραφία

- Alesi, M., Rappo, G., & Pepi, A. (2012). Self-esteem at school and self-handicapping in childhood: Comparison of groups with learning disabilities. *Psychological Reports, 111*(3), 952-962. doi:10.2466/15.10.pr0.111.6.952-962
- Al-Harthy, I. S., Was, C. A., & Isaacson, R. M. (2010). Goals, efficacy and metacognitive self-regulation: A path analysis. *International Journal of Education, 2*(1). doi:10.5296/ije.v2i1.357
- Al-Yagon, M. (2011). Fathers' coping resources and children's socioemotional adjustment among children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 44*(6), 491-507. doi:10.1177/1087054710378582
- Al-Yagon, M. (2015). Fathers and mothers of children with learning disabilities: Links between emotional and coping resources. *Learning Disability Quarterly, 38*(2), 112-128. doi:10.1177/0731948713520556
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-V)*. American Psychiatric Association.
- Andreassen, R., Jensen, M. S., & Bråten, I. (2017). Investigating self-regulated study strategies among postsecondary students with and without dyslexia: a diary method study. *Reading and Writing, 30*(9), 1891-1916. doi:10.1007/s11145-017-9758-9
- Αντωνίου, Σ., Πολυχρόνη, Φ., & Κοτρώνη, Χ. (2012). Στρατηγικές κατανόησης κειμένου και μαθησιακή προσέγγιση από παιδιά Γυμνασίου με μαθησιακές δυσκολίες. *Παιδαγωγική επιθεώρηση, 53*, 47-63.
- Ardura, D., & Galán, A. (2019). The interplay of learning approaches and self-efficacy in secondary school students' academic achievement in science. *International Journal of Science Education, 41*(13), 1723-1743. doi:10.1080/09500693.2019.1638981

- Baird, G. L., Scott, W. D., Dearing, E., & Hamill, S. K. (2009). Cognitive self-regulation in youth with and without learning disabilities: Academic self-efficacy, theories of intelligence, learning vs. performance goal preferences, and effort attributions. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 28(7), 881-908. doi:10.1521/jscp.2009.28.7.881
- Baker, S. R. (2004). Intrinsic, extrinsic, and amotivational orientations: Their role in university adjustment, stress, well-being, and subsequent academic performance. *Current Psychology*, 23(3), 189-202. doi:10.1007/s12144-004-1019-9
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. Στο A. Bandura (Επιμ.), *Self-efficacy in changing societies* (σσ. 1-45). Cambridge University Press.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does* (4^η έκδ.). McGraw-Hill Education, Society for Research into Higher Education & Open University Press
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15, 1–40.
doi:10.1023/A:1021302408382
- Bonifacci, P., Massi, L., Pignataro, V., Zocco, S., & Chiodo, S. (2019). Parenting stress and broader phenotype in parents of children with attention deficit hyperactivity disorder, dyslexia or typical development. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(11), 1878. doi:10.3390/ijerph16111878
- Bonifacci, P., Storti, M., Tobia, V., & Suardi, A. (2016). Specific learning disorders: A look inside children's and parents' psychological well-being and relationships. *Journal of Learning Disabilities*, 49(5), 532-545. doi:10.1177/0022219414566681

Botsas, G. (2017). Differences in strategy use in the reading comprehension of narrative and science texts among students with and without learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 15(1), 139-162.

Botsas, G., & Padeliadu, S. (2003). Goal orientation and reading comprehension strategy use among students with and without reading difficulties. *International Journal of Educational Research*, 39(4-5), 477-495. doi:10.1016/j.ijer.2004.06.010

British Columbia Ministry of Education (2011). *Supporting students with learning disabilities: A guide for teachers*. Ανακτήθηκε από https://www.srsd119.ca/departments/teacherinformation/SSS/statgies_resources/SupportingStudentswLearningDisabilitiesProvinceBC.pdf

Brougham, R. R., Zail, C. M., Mendoza, C. M., & Miller, J. R. (2009). Stress, sex differences, and coping strategies among college students. *Current Psychology*, 28(2), 85-97. doi:10.1007/s12144-009-9047-0

Bugler, M., McGeown, S. P., & St Clair-Thompson, H. (2013). Gender differences in adolescents' academic motivation and classroom behaviour. *Educational Psychology*, 35(5), 541-556. doi:10.1080/01443410.2013.849325

Cano, F., García, A., Justicia, F., & García-Berben, A. (2014). Learning approaches and reading comprehension: The role of student questioning and prior knowledge. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), 247-265. doi:10.1387/revpsicodidact.10186

Cano, F., Martin, A. J., Ginns, P., & Berbén, A. B. (2017). Students' self-worth protection and approaches to learning in higher education: predictors and consequences. *Higher Education*, 76(1), 163-181. doi:10.1007/s10734-017-0215-0

Carotenuto, M., Messina, A., Monda, V., Precenzano, F., Iacono, D., Verrotti, A., Piccorossi, A., Gallai, B., Roccella, M., Parisi, L., Maltese, A., Lavano, F., Marotta, R., Lavano, S. M., Lanzara, V., Ferrentino, R. I., Pisano, S., Salerno, M., Valenzano, A., ...

- Esposito, M. (2017). Maternal stress and coping strategies in developmental dyslexia: An Italian multicenter study. *Frontiers in Psychiatry*, 8(295). doi:10.3389/fpsyt.2017.00295
- Carver, C. S. (1997). You want to measure coping but your protocol's too long: consider the Brief Cope. *International Journal of Behavioral Medicine*, 4(1), 92-100.
- Cazan, A. (2012). Self regulated learning strategies – predictors of academic adjustment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 33, 104-108. doi:10.1016/j.sbspro.2012.01.092
- Cassady, J. C., & Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 270-295. doi:10.1006/ceps.2001.1094
- Cipra, C., & Müller-Hilke, B. (2019). Testing anxiety in undergraduate medical students and its correlation with different learning approaches. *PLOS ONE*, 14(3), e0210130. doi:10.1371/journal.pone.0210130
- Cocorada, E. (2011). Academic self-handicapping and their correlates in adolescence. *Bulletin of the Transilvania University of Braşov: Series VII: Social Sciences, Law*. 4, 4(53), 57-64.
- Credé, M., & Phillips, L. A. (2011). A meta-analytic review of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Learning and Individual Differences*, 21, 337-346. doi:10.1016/j.lindif.2011.03.002
- Davidson, P., Roslan, S., Chong Abdullah, M., Omar, Z., Chew, S. C., Hussein, H., Looi, S. Y., & Neik, T. T. (2014, Μάρτιος). *Gender and course differences in students approaches to learning: Do they really exist?* Παρουσιάστηκε στο 8th International Technology, Education and Development Conference.
- Dent, A. L., & Koenka, A. C. (2015). The relation between self-regulated learning and academic achievement across childhood and adolescence: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 28(3), 425-474. doi:10.1007/s10648-015-9320-8

- Dogan, U. (2015). Student engagement, academic self-efficacy, and academic motivation as predictors of academic performance. *The Anthropologist*, 20(3), 553-561.
doi:10.1080/09720073.2015.11891759
- Dyson, L. L. (1996). The experiences of families of children with learning disabilities: Parental stress, family functioning, and sibling self-concept. *Journal of Learning Disabilities*, 29(3), 280-286. doi:10.1177/002221949602900306
- Dyson, L. L. (2003). Children with learning disabilities within the family context: A comparison with siblings in global self-concept, academic self-perception, and social competence. *Learning Disabilities Research and Practice*, 18(1), 1-9.
doi:10.1111/1540-5826.00053
- Dyson, L. (2010). Unanticipated effects of children with learning disabilities on their families. *Learning Disability Quarterly*, 33(1), 43-55. doi:10.1177/073194871003300104
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132. doi:10.1146/annurev.psych.53.100901.135153
- Einav, M., Sharabi, A., Tal Even-hen, P., & Margalit, M. (2018). Test accommodations and positive affect among adolescents with learning disabilities: The mediating role of attitudes, academic self-efficacy, loneliness and hope. *Athens Journal of Education*, 5(4), 345-360. doi:10.30958/aje.5-4-1
- Everaert, P., Opdecam, E., & Maussen, S. (2017). The relationship between motivation, learning approaches, academic performance and time spent. *Accounting Education*, 26(1), 78-107. doi:10.1080/09639284.2016.1274911
- Eysenck, M. W., Derakshan, N., Santos, R., & Calvo, M. G. (2007). Anxiety and cognitive performance: Attentional control theory. *Emotion*, 7(2), 336-353. doi:10.1037/1528-3542.7.2.336

- Fernández-Alcántara, M., Correa-Delgado, C., Muñoz, A., Salvatierra, A. T., Fuentes-Hélices, T., & Laynez-Rubio, C. (2017). Parenting a child with a learning disability: A qualitative approach. *International Journal of Disability, Development and Education*, 64(5), 526-543. doi:10.21276/aimdr.2016.2.4.30
- Firoozi, M., Zadebagheri, G., Kazemi, A., & Karami, M. (2016). An investigation on the relationship between perfectionism beliefs, self-efficacy, and test anxiety with self-handicapping behaviors. *International Journal of Behavioral Sciences*, 10(2), 45-49.
- Forgas, J. P., Baumeister, R. F., & Tice, D. M. (2009). Psychology of self-regulation: an introductory review. Στο *Psychology of Self-regulation: Cognitive, Affective, and Motivational Processes* (σσ. 1-17). Psychology Press.
- Gadbois, S. A., & Sturgeon, R. D. (2011). Academic self-handicapping: Relationships with learning specific and general self-perceptions and academic performance over time. *British Journal of Educational Psychology*, 81(2), 207-222. doi:10.1348/000709910x522186
- García, T., Rodríguez, C., Betts, L., Areces, D., & González-Castro, P. (2016). How affective-motivational variables and approaches to learning predict mathematics achievement in upper elementary levels. *Learning and Individual Differences*, 49, 25-31. doi:10.1016/j.lindif.2016.05.021
- Godarznaseri, E., Shokri, O., & Kamari, S. (2017). Sex differences in academic self-handicapping: The role of achievement goal orientations. *Biannual Journal of Contemporary Psychology*, 128-141. doi:10.32598/bjcp.12.2.128
- Gonida, E. N., & Leondari, A. (2011). Patterns of motivation among adolescents with biased and accurate self-efficacy beliefs. *International Journal of Educational Research*, 50(4), 209-220. doi:10.1016/j.ijer.2011.08.002

- Graham, S., Collins, A. A., & Rigby-Wills, H. (2017). Writing characteristics of students with learning disabilities and typically achieving peers: A meta-analysis. *Exceptional Children*, 83(2), 199-218. doi:10.1177/0014402916664070
- Hadwin, A. F., Järvelä, S., & Miller, M. (2017). Self-regulation, co-regulation and shared regulation in collaborative learning environments. Στο D. Schunk & J. Greene (Επιμ.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (2^η έκδ.). New York, NY: Routledge.
- Harris, K. R., Reid, R. R., & Graham, S. (2004). Self-regulation among students with LD and ADHD. Στο B. Y. L. Wong (Επιμ.), *Learning about learning disabilities* (3^η έκδ.) (σσ. 167-195). Elsevier.
- Hen, M., & Goroshit, M. (2012). Academic procrastination, emotional intelligence, academic self-efficacy, and GPA: A comparison between students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 47(2), 116-124. doi:10.1177/0022219412439325
- Isa, S. N., Ishak, I., Ab Rahman, A., MohdSaat, N. Z., Che Din, N., Lubis, S. H., & Mohd Ismail, M. F. (2017). Perceived stress among Malay caregivers of children with learning disabilities in Kelantan. *Malays JMedSci.*, 24(1), 81-93. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.21315/mjms2017.24.1.9>
- Johnson, E. S., Humphrey, M., Mellard, D. F., Woods, K., & Swanson, H. L. (2010). Cognitive processing deficits and students with specific learning disabilities: A selective meta-analysis of the literature. *Learning Disability Quarterly*, 33(1), 3-18. doi:10.1177/073194871003300101
- Jones, E. E., & Berglas, S. (1978). Control of attributions about the self through self-handicapping strategies: The appeal of alcohol and the role of

- underachievement. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4(2), 200-206.
doi:10.1177/014616727800400205
- Kadhiravan, S. (2012). Self-regulated learning of adolescents in relation to their achievement motivation. *Journal of Psychosocial Research*, 7(2), 211-218.
- Kamaruddin, K., Che Abdullah, C. A., & Idris, M. N. (2016). Parental stress in parents of children with learning disabilities: A limited demographic factors. *International Review of Management and Marketing*, 6(S7), 221-225.
- Karaman, P., Demirci, İ., & Özdemir, A. (2019). Modeling the relationship between motivation, learning approach, and academic achievement of middle school students in Turkey. *International Journal of Progressive Education*, 15(4), 187-199.
doi:10.29329/ijpe.2019.203.14
- Karatas, H., Alci, B., & Aydin, H. (2013). Correlation among high school senior students' test anxiety, academic performance and points of university entrance exam. *Educational Research Review*, 8(13), 919-926. doi:10.5897/ERR2013.1462
- Kember, D., Biggs, J., & Leung, D. Y. P. (2004). Examining the multidimensionality of approaches to learning through the development of a revised version of the Learning Process Questionnaire. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 261-280.
- Khezri Azar, H., Lavasani, M. G., Malahmadi, E., & Amani, J. (2010). The role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning approaches and mathematics achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 5, 942-947.
doi:10.1016/j.sbspro.2010.07.214
- Kinder, J., & Elander, J. (2011). Dyslexia, authorial identity, and approaches to learning and writing: A mixed methods study. *British Journal of Educational Psychology*, 82(2), 289-307. doi:10.1111/j.2044-8279.2011.02026.x

- Klauda, S. L., & Guthrie, J. T. (2014). Comparing relations of motivation, engagement, and achievement among struggling and advanced adolescent readers. *Reading and Writing*, 28(2), 239-269. doi:10.1007/s11145-014-9523-2
- Klassen, R. M. (2007). Using predictions to learn about the self-efficacy of early adolescents with and without learning disabilities. *Contemporary Educational Psychology*, 32(2), 173-187. doi:10.1016/j.cedpsych.2006.10.001
- Klassen, R. M. (2010). Confidence to manage learning: The self-efficacy for self-regulated learning of early adolescents with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 33(1), 19-30. doi:10.1177/073194871003300102
- Klassen, R. M., & Lynch, S. L. (2007). Self-efficacy from the perspective of adolescents with LD and their specialist teachers. *Journal of Learning Disabilities*, 40(6), 494-507. doi:10.1177/00222194070400060201
- Komarraju, M., & Nadler, D. (2013). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter? *Learning and Individual Differences*, 25, 67-72. doi:10.1016/j.lindif.2013.01.005
- Lackaye, T., & Margalit, M. (2006). Comparisons of achievement, effort, and self-perceptions among students with learning disabilities and their peers from different achievement groups. *Journal of Learning Disabilities*, 39(5), 432-446. doi:10.1177/00222194060390050501
- Lackaye, T., Margalit, M., Ziv, O., & Ziman, T. (2006). Comparisons of self-efficacy, mood, effort, and hope between students with learning disabilities and their Non-LD-Matched peers. *Learning Disabilities Research and Practice*, 21(2), 111-121. doi:10.1111/j.1540-5826.2006.00211.x

- Lake, W., & Boyd, W. (2015). Age, maturity and gender, and the propensity towards surface and deep learning approaches amongst university students. *Creative Education*, 6, 2361-2371. doi:10.4236/ce.2015.622242
- Landerl, K., & Moll, K. (2010). Comorbidity of learning disorders: Prevalence and familial transmission. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(3), 287-294. doi:10.1111/j.1469-7610.2009.02164.x
- Lazarus, R. S. (1993). From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology*, 44(1), 1-22. doi:10.1146/annurev.ps.44.020193.000245
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping* (1^η έκδ.). Springer.
- Leondari, A., & Gonida, E. (2007). Predicting academic self-handicapping in different age groups: The role of personal achievement goals and social goals. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 595-611. doi:10.1348/000709906x128396
- Liga, F., Inguglia, C., Gugliandolo, M. C., Ingoglia, S., & Costa, S. (2019). The socialization of coping strategies in adolescence: The modeling role of parents. *Anxiety, Stress, & Coping*, 33(1), 47-58. doi:10.1080/10615806.2019.1666248
- Lufi, D., & Awwad, A. (2013). Using the Minnesota Multiphasic personality inventory-2 to develop a scale to identify test anxiety among students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 36(4), 242-249. doi:10.1177/0731948712471199
- Lufi, D., & Darliuk, L. (2005). The interactive effect of test anxiety and learning disabilities among adolescents. *International Journal of Educational Research*, 43(4-5), 236-249. doi:10.1016/j.ijer.2006.06.004
- Lufi, D., Elnor, E., & Levi, N. (2004). Assessment of ability, cognitive skills and personality characteristics of adolescents with learning disabilities. *Issues in Special Education and Rehabilitation*, 19, 69-82. doi:10.2307/23453896

- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53(1), 1-14. doi:10.1007/s11881-003-0001-9
- Maehler, C., & Schuchardt, K. (2011). Working memory in children with learning disabilities: Rethinking the criterion of discrepancy. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(1), 5-17. doi:10.1080/1034912x.2011.547335
- Mammarella, I. C., Ghisi, M., Bomba, M., Bottesi, G., Caviola, S., Broggi, F., & Nacinovich, R. (2014). Anxiety and depression in children with nonverbal learning disabilities, reading disabilities, or typical development. *Journal of Learning Disabilities*, 49(2), 130-139. doi:10.1177/0022219414529336
- Marton, F., & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I-outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 4-11. doi:10.1111/j.2044-8279.1976.tb02980.x
- Mbatha, S. (2015). *The relationship between self-efficacy, motivation, and academic performance among students from various gender and generational groups* (Ανέκδοτη διπλωματική εργασία). University of the Free State.
- McGeown, S. P., Norgate, R., & Warhurst, A. (2012). Exploring intrinsic and extrinsic reading motivation among very good and very poor readers. *Educational Research*, 54(3), 309-322. doi:10.1080/00131881.2012.710089
- Mega, C., Ronconi, L., & De Beni, R. (2014). What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 121-131. doi:10.1037/a0033546
- Moideen, N., & Mathai, S. M. (2018). Parental stress of mothers of children with learning disabilities. *Researchers World*, 9(2). doi:10.18843/rwjasc/v9i2/01

- Murayama, K., Pekrun, R., Lichtenfeld, S., & vom Hofe, R. (2012). Predicting long-term growth in students' mathematics achievement: The unique contributions of motivation and cognitive strategies. *Child Development*, 84(4), 1475-1490. doi:10.1111/cdev.12036
- Nelson, J. M., & Harwood, H. (2010). Learning disabilities and anxiety: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 44(1), 3-17. doi:10.1177/0022219409359939
- Nelson, J. M., Lindstrom, W., & Foels, P. A. (2013). Test anxiety among college students with specific reading disability (Dyslexia). *Journal of Learning Disabilities*, 48(4), 422-432. doi:10.1177/0022219413507604
- Ντίνου, Μ., Μωραΐτου, Δ., Παπαντωνίου, Γ., Καλογιαννίδου, Α., & Παπαντωνίου, Α. (2013). Ψυχομετρικές ιδιότητες της ελληνικής εκδοχής του Ερωτηματολογίου Προσανατολισμών στην Αντιμετώπιση προβλημάτων. Ανακτήθηκε από <https://ejournals.lib.auth.gr/psyannals/article/download/4270/4351>
- Olaitan, A. W., & Moroluyo, A. T. (2014). Contributions of test anxiety, study habits and locus of control to academic performance. *British Journal of Psychology Research*, 2(1), 14-24.
- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη. Τι και Γιατί*. Πεδίο.
- Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (2007). *Μαθησιακές δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Γράφημα.
- Peleg, O. (2009). Test anxiety, academic achievement, and self-esteem among Arab adolescents with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 32(1), 11-20. doi:10.2307/25474659
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 92-104. doi:10.1006/ceps.1999.1017

- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A., García, T., & McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. University of Michigan, National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.
- Πολυχρόνη, Φ. (2011). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες*. Πεδίο.
- Πολυχρόνη, Φ., Αντωνίου, Σ., & Καμπυλαυκά, Χ. (2013). Συμπεριφορές αυτοϋπονόμησης, στρατηγικές κατανόησης κειμένου και προσέγγιση στη μάθηση μαθητών Γυμνασίου με μαθησιακές δυσκολίες. *Ελληνική Επιθεώρηση Ειδικής Αγωγής*, (4), 17-39.
- Polychroni, F., Koukoura, K., & Anagnostou, I. (2006). Academic self-concept, reading attitudes and approaches to learning of children with dyslexia: Do they differ from their peers? *European Journal of Special Needs Education*, 21(4), 415-430.
doi:10.1080/08856250600956311
- Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ., & Μπίμπου, Α. (2006). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, Δυσλεξία: Ταξινόμηση, αξιολόγηση και παρέμβαση*. Ελληνικά Γράμματα.
- Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ., & Μπίμπου, Α. (2010). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, Δυσλεξία: Ταξινόμηση, αξιολόγηση και παρέμβαση* (5^η έκδ.). Ελληνικά Γράμματα.
- Putwain, D. W. (2018). An examination of the self-referent executive processing model of test anxiety: Control, emotional regulation, self-handicapping, and examination performance. *European Journal of Psychology of Education*, 34(2), 341-358.
doi:10.1007/s10212-018-0383-z
- Reid, R., Lienemann, T. O., & Hagaman, J. L. (2013). *Strategy instruction for students with learning disabilities* (2^η έκδ.). Guilford Publications.

- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (2^η έκδ.) (Κ. Μιχαλοπούλου, επιμ.). Gutenberg.
- Rubin, M., Scevak, J., Southgate, E., Macqueen, S., Williams, P., & Douglas, H. (2018). Older women, deeper learning, and greater satisfaction at university: Age and gender predict university students' learning approach and degree satisfaction. *Journal of Diversity in Higher Education*, 11(1), 82-96. doi:10.1037/dhe0000042
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. doi:10.1006/ceps.1999.1020
- Sæle, R. G., Dahl, T. I., Sørli, T., & Friberg, O. (2016). Relationships between learning approach, procrastination and academic achievement amongst first-year university students. *Higher Education*, 74(5), 757-774. doi:10.1007/s10734-016-0075-z
- Sahranç, Ü. (2011). An investigation of the relationships between self-handicapping and depression, anxiety, and stress. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(2), 526-540.
- Sahu, A., Bhargava, R., Sagar, R., & Mehta, M. (2018). Perception of families of children with specific learning disorder: An exploratory study. *Indian Journal of Psychological Medicine*, 40(5), 406-413. doi:10.4103/ijpsym.ijpsym_148_18
- Sainio, P., Eklund, K., Hirvonen, R., Ahonen, T., & Kiuru, N. (2020). Adolescents' academic emotions and academic achievement across the transition to lower secondary school: The role of learning difficulties. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-19. doi:10.1080/00313831.2019.1705900
- Schwinger, M., Wirthwein, L., Lemmer, G., & Steinmayr, R. (2014). Academic self-handicapping and achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 106(3), 744-761. doi:10.1037/a0035832

- Shulman, S., Carlton-Ford, S. L., Levian, R., & Hed, S. (1995). Coping styles of learning disabled adolescents and their parents. *Journal of Youth and Adolescence*, 24(3), 281-294. <https://doi.org/10.1007/bf01537597>
- Sinha, D., Verma, N., & Hershe, D. (2016). A comparative study of parenting styles, parental stress and resilience among parents of children having autism spectrum disorder, parents of children having specific learning disorder and parents of children not diagnosed with any psychiatric disorder. *Annals of International medical and Dental Research*, 2(4).
- Skaalvik, E. M., Federici, R. A., & Klassen, R. M. (2015). Mathematics achievement and self-efficacy: Relations with motivation for mathematics. *International Journal of Educational Research*, 72, 129-136. doi:10.1016/j.ijer.2015.06.008
- Στεφανής, Κ. Ν., Σολδάτος, Κ., & Μαυρέας, Β. (1997). *Ταξινόμηση ICD-10 ψυχικών διαταραχών και διαταραχών της συμπεριφοράς*. ΒΗΤΑ.
- Steinmayr, R., Crede, J., McElvany, N., & Wirthwein, L. (2016). Subjective well-being, test anxiety, academic achievement: Testing for reciprocal effects. *Frontiers in Psychology*, 6. doi:10.3389/fpsyg.2015.01994
- Swanson, H. L., Zheng, X., & Jerman, O. (2009). Working memory, short-term memory, and reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 42(3), 260-287. doi:10.1177/0022219409331958
- Tarabashkina, L., & Lietz, P. (2011). The impact of values and learning approaches on student achievement: Gender and academic discipline influences. *Issues In Educational Research*, 21(2), 210-231.
- Taylor, G., Jungert, T., Mageau, G. A., Schattke, K., Dedic, H., Rosenfield, S., & Koestner, R. (2014). A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: The unique role of intrinsic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 39(4), 342-358. doi:10.1016/j.cedpsych.2014.08.002

- Thomas, C. R., & Gadbois, S. A. (2007). Academic self-handicapping: The role of self-concept clarity and students' learning strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 101-119. doi:10.1348/000709905x79644
- Török, L., Szabó, Z. P., & Tóth, L. (2018). A critical review of the literature on academic self-handicapping: Theory, manifestations, prevention and measurement. *Social Psychology of Education*, 21(5), 1175-1202. doi:10.1007/s11218-018-9460-z
- Trigwell, K., Ashwin, P., & Millan, E. S. (2012). Evoked prior learning experience and approach to learning as predictors of academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 83(3), 363-378. doi:10.1111/j.2044-8279.2012.02066.x
- Troia, G. A., Harbaugh, A. G., Shankland, R. K., Wolbers, K. A., & Lawrence, A. M. (2012). Relationships between writing motivation, writing activity, and writing performance: Effects of grade, sex, and ability. *Reading and Writing*, 26(1), 17-44. doi:10.1007/s11145-012-9379-2
- Urdu, T., & Midgley, C. (2001). Academic self-handicapping: What we know, what more there is to learn. *Educational Psychology Review*, 13, 115-138. doi:10.1023/A:1009061303214
- Van de Mortel, T. F. (2008). Faking it: Social desirability response bias in self-report research. *Australian Journal of Advanced Nursing*, 25(4), 40-48.
- Veijalainen, J., Reunamo, J., & Alijoki, A. (2017). Children's self-regulation skills in the Finnish day care environment. *Journal of Early Childhood Education Research*, 6(1), 89-107.
- Virtanen, P., Nevgi, A., & Niemi, H. (2015). Self-regulation in higher education: Students' motivational, regulational and learning strategies, and their relationships to study success. *Studies for the Learning Society*, 3(1-2), 20-34. doi:10.2478/sls-2013-0004

- Weinstein, C. E., Acee, T. W., & Jung, J.-H. (2010). Learning Strategies. Στο B. McGaw, P. L. Peterson, & E. Baker (Επιμ.), *International Encyclopedia of Education* (3^η έκδ.) (σσ. 323–329). Elsevier.
- Weinstein, C. E., Acee, T. W., & Jung, J.-H. (2011). Self-regulation and learning strategies. *New Directions for Teaching and Learning*, 126, 45-53. doi:10.1002/tl .443
- Whitaker Sena, J. D., Lowe, P. A., & Lee, S. W. (2007). Significant predictors of test anxiety among students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 40(4), 360-376. doi:10.1177/00222194070400040601
- Williams, M. (2008). *Components of self-regulated learning in high school students with learning disabilities* (Διδακτορική διατριβή). Ανακτήθηκε από ProQuest Dissertations & Theses Full Text database. (UMI No. 304404469)
- Wilson, K., & Fowler, J. (2005). Assessing the impact of learning environments on students' approaches to learning: Comparing conventional and action learning designs. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(1), 87-101. doi:10.1080/0260293042003251770
- World Health Organization. (1992). *The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders: Clinical descriptions and diagnostic guidelines*. World Health Organization.
- World Health Organization. (2018). *International classification of diseases for mortality and morbidity statistics* (11^η έκδ.). Ανακτήθηκε από <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>
- Χαλβαντζής, Γ. (2018). *Γονεϊκό στρες και στρατηγικές διαχείρισής του σε οικογένειες παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες σε σχέση με προβλήματα συμπεριφοράς: Μια συγκριτική μελέτη* (Διπλωματική εργασία). <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/object/2721042#contents>
- Yousefi, F., Talib, M. A., Mansor, M. B., Juhari, R. B., & Redzuan, M. (2010). The relationship between test-anxiety and academic achievement among Iranian adolescents. *Asian Social Science*, 6(5). doi:10.5539/ass.v6n5p100

Zhao, F., Li, S., Li, T., & Yu, G. (2019). Does stereotype threat deteriorate academic performance of high school students with learning disabilities? The buffering role of psychological disengagement. *Journal of Learning Disabilities*, 52(4), 312-323.
doi:10.1177/0022219419849107

Zeidner, M. (2007). Test anxiety in educational contexts: Concepts, findings, and future directions. Στο P. A. Schutz και R. Pekrun (Επιμ.), *Educational psychology series. Emotion in education* (σσ. 165-184). Elsevier Academic Press.

Παράρτημα



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
Τμήμα Ψυχολογίας

ΣΥΜΦΩΝΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΕΘΕΛΟΝΤΗ

Ημερομηνία:.....

Ο/Η κάτωθι υπογεγραμμένος/η γονέας
δέχομαι να χορηγηθούν στο παιδί μου ερωτηματολόγια για τα κίνητρα και τις στρατηγικές μάθησης κατά την αξιολόγησή του στο Παιδοψυχιατρικό Τμήμα του Τζανείου Νοσοκομείου από τη μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Προγράμματος «Σχολική Ψυχολογία» του Τμήματος Ψυχολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Χαραλαμπία Παπαγεωργίου για τη διεξαγωγή έρευνας στο πλαίσιο της διπλωματικής της εργασίας.

Ονοματεπώνυμο και υπογραφή γονέα:

.....

ΟΔΗΓΙΕΣ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗΣ

Το ερωτηματολόγιο αυτό περιλαμβάνει έναν κατάλογο προτάσεων που αναφέρονται στις προτιμήσεις σου για τον τρόπο που μαθαίνεις καλύτερα. Δεν πρόκειται για εξέταση, ούτε για τεστ με «σωστές» ή «λανθασμένες» απαντήσεις, αφού κάθε άνθρωπος είναι διαφορετικός από τους άλλους. Δεν χρειάζεται να γράψεις πουθενά το όνομά σου!

Διάβασε προσεκτικά καθεμιά από τις παρακάτω προτάσεις και βάλε σε κύκλο τον αριθμό που δηλώνει **πόσο** η πρόταση αυτή σου **ταιριάζει**, δηλαδή **πόσο** σε **αντιπροσωπεύει**.

Θα βάλεις σε κύκλο το: **1** αν η συγκεκριμένη πρόταση **δεν** ταιριάζει **καθόλου** σε σένα, **2** αν ταιριάζει **πολύ λίγο** σε σένα, **μέχρι7** αν ταιριάζει **απολύτως** σε σένα.

Σ' ευχαριστούμε πολύ.

		Καθόλου	Πολύ λίγο	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ	Απολύτως
1	Προτιμώ τις σχολικές εργασίες που λειτουργούν ως κίνητρο για να μαθαίνω καινούργια πράγματα.	1	2	3	4	5	6	7
2	Σε σύγκριση με τους συμμαθητές μου, πιστεύω ότι θα τα πάω καλά στα θεωρητικά μαθήματα.	1	2	3	4	5	6	7
3	Είμαι τόσο αγχωμένος-η στη διάρκεια των διαγωνισμάτων που δεν μπορώ να θυμηθώ αυτά που έχω μάθει.	1	2	3	4	5	6	7
4	Είναι σημαντικό για μένα να μαθαίνω ό,τι διδάσκεται στα θεωρητικά μαθήματα.	1	2	3	4	5	6	7
5	Μου αρέσει ό,τι μαθαίνω στα θεωρητικά μαθήματα.	1	2	3	4	5	6	7
6	Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να καταλαβαίνω τις ιδέες που διδάσκονται στα θεωρητικά μαθήματα.	1	2	3	4	5	6	7
7	Νομίζω ότι μπορώ να χρησιμοποιώ ό,τι μαθαίνω στα θεωρητικά μαθήματα.	1	2	3	4	5	6	7
8	Αναμένω ότι θα τα πάω πολύ καλά στα θεωρητικά μαθήματα.	1	2	3	4	5	6	7
9	Σε σύγκριση με τους συμμαθητές μου, πιστεύω ότι είμαι καλός-ή μαθητής-τρια.	1	2	3	4	5	6	7
10	Συχνά επιλέγω θέματα για εργασίες από τα οποία θα μάθω κάτι, ακόμη και αν χρειάζεται περισσότερη προσπάθεια από εμένα.	1	2	3	4	5	6	7
11	Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να τα καταφέρω πολύ καλά με τις εργασίες που μας αναθέτουν στα θεωρητικά μαθήματα.	1	2	3	4	5	6	7
12	Έχω ένα αίσθημα ανησυχίας όταν γράφω διαγωνίσματα στα θεωρητικά μαθήματα.	1	2	3	4	5	6	7
13	Νομίζω ότι θα πάρω καλό βαθμό στα θεωρητικά μαθήματα.	1	2	3	4	5	6	7
14	Ακόμη και όταν τα πηγαίνω άσχημα σε ένα διαγώνισμα προσπαθώ να μαθαίνω από τα λάθη μου.	1	2	3	4	5	6	7
15	Πιστεύω πως ό,τι μαθαίνω στα θεωρητικά μαθήματα είναι χρήσιμο για μένα.	1	2	3	4	5	6	7

		Καθόλου	Πολύ λίγο	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ	Απολύτως
16	Οι δεξιότητες μελέτης μου στα θεωρητικά μαθήματα είναι άριστες σε σύγκριση με τους συμμαθητές μου.	1	2	3	4	5	6	7
17	Πιστεύω πως ό,τι μαθαίνουμε στα θεωρητικά μαθήματα είναι ενδιαφέρον.	1	2	3	4	5	6	7
18	Σε σύγκριση με τους συμμαθητές μου νομίζω ότι έχω πολλές γνώσεις για τα θεωρητικά μαθήματα.	1	2	3	4	5	6	7
19	Ξέρω ότι είμαι ικανός/ή να μάθω την ύλη για τα θεωρητικά μαθήματα.	1	2	3	4	5	6	7
20	Έχω πολύ άγχος για τα διαγωνίσματα.	1	2	3	4	5	6	7
21	Είναι σημαντικό για μένα να κατανοώ τα θεωρητικά μαθήματα.	1	2	3	4	5	6	7
22	Όταν συμμετέχω σε ένα διαγώνισμα σκέφτομαι πόσο άσχημα τα έχω πάει.	1	2	3	4	5	6	7
23	Όταν μελετάω για ένα διαγώνισμα προσπαθώ να συνδυάζω τις πληροφορίες που παίρνω από τα μαθήματα και από το βιβλίο.	1	2	3	4	5	6	7
24	Όταν μελετάω στο σπίτι προσπαθώ να θυμάμαι ό,τι είπε ο καθηγητής στην τάξη ώστε να απαντάω σωστά στις ερωτήσεις.	1	2	3	4	5	6	7
25	Κάνω ερωτήσεις στον εαυτό μου για να βεβαιωθώ ότι γνωρίζω την ύλη που έχω διαβάσει.	1	2	3	4	5	6	7
26	Είναι δύσκολο για μένα να αποφασίζω ποιες είναι οι βασικές ιδέες σε ό,τι διαβάζω.	1	2	3	4	5	6	7
27	Όταν ένα μάθημα είναι δύσκολο είτε τα παρατάω είτε μελετάω μόνο τα εύκολα σημεία.	1	2	3	4	5	6	7
28	Όταν μελετάω εκφράζω τις βασικές ιδέες με δικά μου λόγια.	1	2	3	4	5	6	7
29	Προσπαθώ να καταλαβαίνω ό,τι λέει ο καθηγητής ακόμη και όταν δεν βγαίνει νόημα.	1	2	3	4	5	6	7
30	Όταν μελετάω για ένα διαγώνισμα προσπαθώ να θυμηθώ όσες περισσότερες πληροφορίες μπορώ.	1	2	3	4	5	6	7
31	Όταν μελετάω αντιγράφω ξανά τις σημειώσεις μου για να μπορέσω να συγκρατήσω τις πληροφορίες.	1	2	3	4	5	6	7
32	Λύνω προβλήματα και απαντάω στις τελικές ερωτήσεις του κεφαλαίου ακόμη και όταν δεν είμαι υποχρεωμένος-η να το κάνω.	1	2	3	4	5	6	7
33	Ακόμη και όταν η ύλη είναι ανιαρή και χωρίς ενδιαφέρον, συνεχίζω να προσπαθώ μέχρι να την τελειώσω.	1	2	3	4	5	6	7
34	Όταν μελετάω για ένα διαγώνισμα εξασκώμαι επαναλαμβάνοντας φωναχτά τις πιο σημαντικές ιδέες.	1	2	3	4	5	6	7
35	Πριν ξεκινήσω τη μελέτη σκέφτομαι τι θα χρειαστεί να κάνω προκειμένου να μάθω.	1	2	3	4	5	6	7
36	Χρησιμοποιώ ό,τι έχω μάθει από παλαιότερες εργασίες και από το βιβλίο για να κάνω καινούργιες εργασίες.	1	2	3	4	5	6	7

		Καθόλου	Πολύ λίγο	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Απολύτως Πολύ	
37	Συχνά συνειδητοποιώ ότι έχω μελετήσει ένα μάθημα αλλά δεν είμαι σίγουρος-η σε τι αναφέρεται.	1	2	3	4	5	6	7
38	Συνειδητοποιώ ότι όταν ο καθηγητής μιλάει εγώ σκέφτομαι άλλα πράγματα και στην πραγματικότητα δεν ακούω τι λέει.	1	2	3	4	5	6	7
39	Όταν μελετώ ένα θέμα, προσπαθώ να συνδυάζω όλες τις πληροφορίες που έχω.	1	2	3	4	5	6	7
40	Όταν διαβάζω, σταματώ ποτέ ποτέ και επαναλαμβάνω ό,τι έχω διαβάσει μέχρι εκείνη τη στιγμή.	1	2	3	4	5	6	7
41	Όταν διαβάζω την ύλη για ένα μάθημα, επαναλαμβάνω συνέχεια τις λέξεις για να τις θυμάμαι καλύτερα.	1	2	3	4	5	6	7
42	Κάνω ένα περίγραμμα των κεφαλαίων στο βιβλίο μου για να με βοηθάει στη μελέτη.	1	2	3	4	5	6	7
43	Προσπαθώ πολύ για να πάρω έναν καλό βαθμό ακόμη και όταν δεν μου αρέσει ένα μάθημα.	1	2	3	4	5	6	7
44	Όταν μελετώ, προσπαθώ να συνδυάσω αυτά που διαβάζω με αυτά που ήδη ξέρω.	1	2	3	4	5	6	7

Οι παρακάτω προτάσεις περιγράφουν συμπεριφορές μελέτης. Παρακαλούμε να απαντήσετε σε ποιο βαθμό ισχύουν για σένα και βάλε σε κύκλο έναν αριθμό από το **1 αν δεν ισχύει καθόλου για σένα ...μέχρι το 5 αν ισχύει πάρα πολύ για σένα.**

		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
1	Μερικοί μαθητές χαζεύουν το βράδυ πριν από κάποιο διαγώνισμα. Σε περίπτωση που δεν τα πάνε καλά μπορεί να πουν ότι αυτός είναι ο λόγος.	1	2	3	4	5
2	Μερικές φορές οι μαθητές παίρνουν μέρος σκόπιμα σε πολλές δραστηριότητες. Αν δεν τα πάνε καλά στα μαθήματά τους μπορεί να πουν ότι αυτό συμβαίνει γιατί ασχολούνται με άλλα πράγματα.	1	2	3	4	5
3	Μερικοί μαθητές ψάχνουν λόγους για να αποφύγουν το διάβασμα (δεν αισθάνονται καλά, πρέπει να βοηθήσουν τους γονείς τους, πρέπει να φροντίσουν τα αδέρφια τους, κλπ.) Αν δεν τα πάνε καλά στα μαθήματά τους μπορεί να πουν ότι αυτός είναι ο λόγος.	1	2	3	4	5
4	Μερικοί μαθητές αφήνουν τους φίλους τους να τους αποσπούν την προσοχή στην τάξη ή από τη μελέτη τους. Αν δεν τα πάνε καλά, μπορεί να πουν ότι οι φίλοι τους τους εμπόδισαν να διαβάσουν.	1	2	3	4	5
5	Μερικοί μαθητές σκόπιμα δεν προσπαθούν πολύ στην τάξη. Αν δεν τα πάνε καλά μπορεί να πουν ότι αυτό συνέβη επειδή δεν προσπάθησαν.	1	2	3	4	5
6	Μερικοί μαθητές αφήνουν το διάβασμά τους για την τελευταία στιγμή. Αν δεν τα πάνε καλά μπορεί να πουν ότι αυτός είναι ο λόγος.	1	2	3	4	5

Στις παρακάτω προτάσεις θα βάλεις σε κύκλο το: **1** αν η συγκεκριμένη πρόταση **δεν** ταιριάζει **καθόλου** σε σένα, **2** αν σου ταιριάζει **λίγο**, **3** αν σου ταιριάζει **μέτρια**, **4** αν σου ταιριάζει **πολύ**, **5** αν σου ταιριάζει **παρά πολύ**.

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Παρά πολύ
1 Πιστεύω ότι μερικές φορές το διάβασμα με κάνει πραγματικά χαρούμενο και ικανοποιημένο.	1	2	3	4	5
2 Προσπαθώ να συνδέω ό,τι έχω μάθει σε ένα μάθημα με αυτά που έχω μάθει σε άλλα.	1	2	3	4	5
3 Απογοητεύομαι με ένα χαμηλό βαθμό σε ένα διαγώνισμα και αγχώνομαι για το πώς θα τα πάω στο επόμενο διαγώνισμα.	1	2	3	4	5
4 Δεν καταλαβαίνω γιατί πρέπει να μαθαίνω ύλη που δε θα εξεταστεί στο διαγώνισμα.	1	2	3	4	5
5 Πιστεύω ότι σχεδόν όλα τα θέματα είναι πολύ ενδιαφέροντα από τη στιγμή που θα ασχοληθώ με αυτά.	1	2	3	4	5
6 Μου αρέσει να φτιάχνω θεωρίες, ώστε να συνδέω διαφορετικά πράγματα μαζί.	1	2	3	4	5
7 Ακόμη κι αν έχω διαβάσει πολύ για ένα διαγώνισμα, ανησυχώ μήπως δεν τα πάω καλά σε αυτό.	1	2	3	4	5
8 Από τη στιγμή που πιστεύω ότι κάνω ό,τι μπορώ για να περάσω τα μαθήματα, διαθέτω όσο λιγότερο χρόνο μπορώ για διάβασμα. Υπάρχουν πολύ πιο ενδιαφέροντα πράγματα να κάνω.	1	2	3	4	5
9 Διαβάζω πολύ για το σχολείο γιατί βρίσκω την ύλη ενδιαφέρουσα.	1	2	3	4	5
10 Προσπαθώ να συνδέω την καινούργια ύλη, καθώς τη διαβάζω, με ό,τι ήδη γνωρίζω για το θέμα.	1	2	3	4	5
11 Είτε μου αρέσει είτε όχι, καταλαβαίνω ότι το να τα πάω καλά στο σχολείο είναι ένας καλός τρόπος για να βρω μια δουλειά που θα πληρώνομαι καλά.	1	2	3	4	5
12 Γενικά περιορίζω το διάβασμά μου σε ό,τι μου έχει ζητηθεί, γιατί πιστεύω ότι δεν είναι απαραίτητο να κάνω οτιδήποτε παραπάνω.	1	2	3	4	5
13 Στον ελεύθερο χρόνο μου ασχολούμαι περισσότερο με ενδιαφέροντα θέματα που έχουν συζητηθεί στην τάξη.	1	2	3	4	5
14 Όταν διαβάζω ένα σχολικό βιβλίο, προσπαθώ να καταλαβαίνω τι εννοεί ο συγγραφέας.	1	2	3	4	5
15 Σκοπεύω να περάσω στο πανεπιστήμιο γιατί πιστεύω ότι έτσι θα μπορέσω να βρω μια καλύτερη δουλειά.	1	2	3	4	5
16 Πιστεύω ότι δε βοηθάει το να διαβάζεις τα θέματα σε βάθος. Δεν χρειάζεται να ξέρεις πραγματικά πολλά για να τα καταφέρεις.	1	2	3	4	5
17 Πηγαίνω στα περισσότερα μαθήματα με ερωτήσεις στο μυαλό μου οι οποίες θέλουν απάντηση.	1	2	3	4	5
18 Μαθαίνω κάποια πράγματα απέξω, λέγοντάς τα ξανά και ξανά, μέχρι να τα αποστηθίσω, ακόμη κι αν δεν καταλαβαίνω τι σημαίνουν.	1	2	3	4	5
19 Επαναλαμβάνω συνεχώς τα μαθήματα στο μυαλό μου σε διάφορες χρονικές στιγμές όπως όταν είμαι στο λεωφορείο, όταν περπατάω ή όταν είμαι ξαπλωμένος, κ.ο.κ.	1	2	3	4	5
20 Πιστεύω ότι ο καλύτερος τρόπος για να περάσεις τα διαγωνίσματα είναι να προσπαθείς να θυμάσαι τις απαντήσεις σε πιθανές ερωτήσεις.	1	2	3	4	5
21 Μου αρέσει να προσπαθώ αρκετά στα μαθήματα, ώστε να βγάλω τα δικά μου συμπεράσματα για να ικανοποιηθώ.	1	2	3	4	5
22 Πιστεύω ότι μπορώ να τα καταφέρω στα περισσότερα μαθήματα αν αποστηθίζω τα βασικά σημεία αντί να προσπαθώ να τα καταλάβω.	1	2	3	4	5

- Φύλο: Κορίτσι ☐ Αγόρι ☐
- Ηλικία: _____
- Τάξη φοίτησης:
- Ελληνική ως μητρική γλώσσα: ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐ Άλλη γλώσσα:
- Μέσος όρος προηγούμενου τετραμήνου:.....
- Βαθμός προηγούμενου τετραμήνου στα:
- Ιστορία..... Νέα Ελληνικά..... Φυσική Μαθηματικά
- Ποιος πιστεύεις ότι θα είναι ο γενικός βαθμός σου στο τέλος του έτους;.....

ΟΔΗΓΙΕΣ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗΣ

Το ερωτηματολόγιο αυτό περιλαμβάνει έναν κατάλογο δηλώσεων που αφορούν τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζετε το άγχος (στρες) στη ζωή σας. Απαντήστε σύμφωνα με το πόσο συχνά κάνετε αυτό που αναφέρεται σε κάθε δήλωση όταν αντιμετωπίζετε μία στρεσογόνο κατάσταση. Για κάθε δήλωση βάλτε σε κύκλο τον αριθμό που αντιστοιχεί σε εσάς.

		Καθόλου	Πολύ λίγο	Λίγο	Πολύ
1	Συγκεντρώνω τις προσπάθειές μου στο να κάνω κάτι για το πρόβλημα.	1	2	3	4
2	Φτιάχνω ένα σχέδιο δράσης.	1	2	3	4
3	Σιγουρεύομαι ότι δε θα χειροτερέψω τα πράγματα ενεργώντας γρήγορα.	1	2	3	4
4	Κάνω ό,τι πρέπει να γίνει, ένα βήμα τη φορά.	1	2	3	4
5	Μιλώ σε κάποιον για το πώς νιώθω.	1	2	3	4
6	Μαθαίνω κάτι από την εμπειρία αυτή.	1	2	3	4
7	Προσεύχομαι περισσότερο απ' ό,τι συνήθως.	1	2	3	4
8	Αρνούμαι να πιστέψω ότι αυτό έχει συμβεί.	1	2	3	4
9	Εγκαταλείπω την προσπάθεια να πάρω αυτό που θέλω.	1	2	3	4
10	Αποδέχομαι ότι αυτό έχει συμβεί και δεν μπορεί να αλλάξει.	1	2	3	4
11	Αποδέχομαι την πραγματικότητα του γεγονότος που συνέβη.	1	2	3	4
12	Ταραζομαι, και πράγματι, αντιλαμβάνομαι ότι είμαι ταραγμένος.	1	2	3	4
13	Λαμβάνω αμέσως τα μέτρα μου, ώστε να ξεφύγω από το πρόβλημα.	1	2	3	4
14	Συγκρατούμαι να μην κάνω κάτι πολύ γρήγορα.	1	2	3	4
15	Παίρνω πρόσθετα μέτρα, για να απαλλαχτώ από το πρόβλημα.	1	2	3	4
16	Μιλώ σε κάποιον που θα μπορούσε να κάνει κάτι για το πρόβλημα.	1	2	3	4
17	Κουβεντιάζω με κάποιον για να μάθω περισσότερα για την κατάσταση.	1	2	3	4
18	Κερδίζω τη συμπάθεια και την κατανόηση κάποιου.	1	2	3	4
19	Προσπαθώ να δω την κατάσταση έτσι ώστε να μοιάζει πιο θετική.	1	2	3	4
20	Συνηθίζω στην ιδέα ότι αυτό συνέβη.	1	2	3	4
21	Ζητώ τη βοήθεια του Θεού.	1	2	3	4
22	Ταραζομαι και βγάζω τα συναισθήματά μου προς τα έξω.	1	2	3	4
23	Λέω μέσα μου: αυτό δεν είναι αλήθεια.	1	2	3	4
24	Μειώνω το βαθμό των προσπαθειών μου για να λύσω το πρόβλημα.	1	2	3	4
25	Παραδέχομαι μέσα μου την αδυναμία μου και σταματώ να προσπαθώ.	1	2	3	4
26	Σταματώ να προσπαθώ να φτάσω το στόχο μου.	1	2	3	4

		Καθόλου	Πολύ λίγο	Λίγο	Πολύ
27	Εναποθέτω τις ελπίδες μου στο Θεό.	1	2	3	4
28	Σκέφτομαι εντατικά ποια βήματα θα ακολουθήσω.	1	2	3	4
29	Εξετάζω πώς θα μπορούσα να χειριστώ καλύτερα το πρόβλημα.	1	2	3	4
30	Προσπαθώ να βρω μια στρατηγική για το τι να κάνω.	1	2	3	4
31	Αναγκάζομαι να περιμένω την κατάλληλη στιγμή για να κάνω κάτι.	1	2	3	4
32	Προσπαθώ να συμβουλευτώ κάποιον για το τι να κάνω.	1	2	3	4
33	Ρωτώ ανθρώπους που έχουν παρόμοιες εμπειρίες, τι έκαναν αυτοί.	1	2	3	4
34	Συζητώ με κάποιον γι' αυτά που αισθάνομαι.	1	2	3	4
35	Προσπαθώ να γίνω καλύτερο άτομο μέσα από αυτή την εμπειρία.	1	2	3	4
36	Ψάχνω για κάτι καλό σ' αυτό που συμβαίνει.	1	2	3	4
37	Μαθαίνω να ζω με το πρόβλημα.	1	2	3	4
38	Προσπαθώ να βρω παρηγοριά στη θρησκεία μου.	1	2	3	4
39	Προσπαθώ να κερδίσω συναισθηματική υποστήριξη φίλων ή συγγενών.	1	2	3	4
40	Βγάζω προς τα έξω αυτά που αισθάνομαι.	1	2	3	4
41	Νιώθω φορτισμένος συναισθηματικά και εκφράζω αυτά που νιώθω.	1	2	3	4
42	Προσποιούμαι ότι αυτό δεν έχει συμβεί στ' αλήθεια.	1	2	3	4
43	Κοιμάμαι περισσότερο απ' ό,τι συνήθως.	1	2	3	4
44	Δεν κάνω κάτι γι' αυτό μέχρι να το επιτρέψει η κατάσταση.	1	2	3	4

Δημογραφικά Στοιχεία

1. Φύλο: ☐ Άντρας ☐ Γυναίκα

2. Έτος γέννησης: _____

3. Οικογενειακή κατάσταση: ☐ έγγαμος/-η ☐ άγαμος/-η ☐ σε διάσταση
☐ διαζευγμένος/-η ☐ χήρος/-α ☐ σε συμβίωση

4. Αριθμός παιδιών: _____

5. Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης:

- ☐ απόφοιτος δημοτικού
- ☐ απόφοιτος γυμνασίου
- ☐ απόφοιτος λυκείου
- ☐ απόφοιτος τεχνικής σχολής
- ☐ απόφοιτος ΑΕΙ/ΤΕΙ

- ☐ μεταπτυχιακός τίτλος
- ☐ διδακτορικός τίτλος

6. Επαγγελματική κατάσταση:

- ☐ άνεργος/-η
- ☐ εργαζόμενος/-η

Ευχαριστούμε για τη συμμετοχή!