



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
Εθνικόν και Καποδιστριακόν  
Πανεπιστήμιον Αθηνών  
— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

Διερεύνηση της σχέσης των γνωστικών διεργασιών και των ακαδημαϊκών συναισθημάτων σε  
μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Βασιλική Αρχολέκα (Α.Μ.: 7567122102002)

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Σχολική Ψυχολογία»

2024

Ειδίκευση: Εφαρμογές της Ψυχολογίας στη Σχολική Κοινότητα

Τμήμα Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Σημείωμα του Συγγραφέα

Το δοκίμιο αυτό αποτελεί διπλωματική εργασία που συντάχθηκε για το ΠΜΣ «Σχολική Ψυχολογία», Τμήμα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών και υποβλήθηκε τον Απρίλιο του 2024.

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

### **Εξεταστική Επιτροπή**

1. Διαμάντω Φιλιππάτου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας –  
Μαθησιακών Δυσκολιών, Τμήμα Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο  
Αθηνών
2. Φωτεινή Πολυχρόνη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, Τμήμα  
Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
3. Αικατερίνη Λαμπροπούλου, Επίκουρη Καθηγήτρια Εφαρμοσμένης Σχολικής  
Ψυχολογίας, Τμήμα Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

## Περίληψη

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι η ανίχνευση της σχέσης των γνωστικών διεργασιών και των ακαδημαϊκών συναισθημάτων σε μαθητές Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (ΕΜΔ). Η διερεύνηση της σχέσης αυτής βασίζεται στο γνωστικό μοντέλο συναισθήματος SPAARS (Schematic Propositional Analogical and Associative Representation Systems) (Power & Dalgleish, 1999). Το μοντέλο είναι πολυεπίπεδο και περιλαμβάνει τέσσερα διαφορετικά επίπεδα αναπαράστασης της παραπάνω σχέσης: το αναλογικό, το προτασιακό, το επίπεδο σχηματικού μοντέλου και το συνειρμικό. Η μελέτη έχει διεξαχθεί σε 14 εφήβους ηλικίας 12 έως 16 ετών μέσω ημι-δομημένης συνέντευξης η οποία αφορά τους ακόλουθους άξονες: το είδος των κρίσιμων γεγονότων και των δύσκολων καταστάσεων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στο σχολείο, την αναγνώριση και την κατονομασία συναισθημάτων, τις προηγούμενες εμπειρίες που πυροδότησαν συναισθήματα, την αντίδραση του περιβάλλοντος, τις τρέχουσες στρατηγικές για την αντιμετώπιση των συναισθημάτων, τις πεποιθήσεις για τα συναισθήματα, τις συγκινήσεις που παράγονται, τις ερμηνείες για τις δυσκολίες, τον αντίκτυπο στη ψυχική υγεία των μαθητών. Η ανάλυση βασίζεται στον εντοπισμό των επιπέδων του μοντέλου προκειμένου να ανιχνευτεί η διαδρομή κάθε μαθητή και η σύνδεση των γνωστικών του διεργασιών με το συναίσθημα που βιώνει κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι μαθητές της έρευνας βιώνουν κυρίως αρνητικά συναισθήματα στο σχολείο, οι δυσκολίες τους έχουν επηρεάσει την αυτοεικόνα τους, οι φόβοι τους σχετίζονται με τη δημοτικότητα και την επίδοσή τους και το σχολείο δεν φαίνεται να αποτελεί προστατευτικό παράγοντα. Η παρούσα έρευνα συμβάλλει στον εμπλουτισμό της γνώσης και την εμβάθυνση σχετικά με τα ακαδημαϊκά συναισθήματα που αναπτύσσουν οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

*Λέξεις-κλειδιά:* Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες,

Ακαδημαϊκά συναισθήματα, μοντέλο SPAARS, ποιοτική έρευνα

### **Abstract**

The aim of the present study was to investigate the relationship between cognitive processes and academic emotions in Secondary Education students with specific learning difficulties (SpLD). The investigation is based on the cognitive model of emotion SPAARS (Schematic Propositional Analogical and Associative Representation Systems) (Power & Dalglish, 1999). The model is multi-layered and encompasses four distinct levels of representation of the aforementioned relationship: the analogical, the propositional, the schematic model and the associative. The study was conducted on 14 adolescents aged between 12 to 16 years through semi-structured interviews focusing on the following axes: the types of critical events and challenging situations encountered by students in school, the recognition and naming of emotions, previous experiences that triggered emotions, the reaction of the environment, current strategies employed for managing emotions, beliefs about emotions, emotions evoked, the students' interpretations of the difficulties, the impact of these situations on students' psychological well-being. The analysis is based on identifying the levels of the model to trace each student's route and to link their cognitive processes with the emotions they experience during the learning process. From the research, it became evident that all students mainly experience negative emotions at school, the challenges they face have led to the development of a negative self-image, they are concerned about their popularity and their poor performance while they do not perceive the school as a protective factor. The research contributes to enriching our understanding and deepening the knowledge of the academic emotions developed by students with specific learning difficulties.

*Keywords:* Secondary Education, Special Learning Difficulties., Academic emotions, SPAARS model, qualitative research

## Πρόλογος

Η παρούσα έρευνα με τίτλο « Διερεύνηση της σχέσης των γνωστικών διεργασιών και των ακαδημαϊκών συναισθημάτων σε μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες» εκπονήθηκε στο πλαίσιο της διπλωματικής εργασίας, που εντάσσεται στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών «Σχολική Ψυχολογία», του τμήματος Ψυχολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Η ιδέα για τη διεξαγωγή της έρευνας προήλθε από το γεγονός πως το μοντέλο SPAARS έχει εφαρμοστεί σε φοιτητές, οι οποίοι δεν παρουσίαζαν μαθησιακές δυσκολίες. Δεδομένου ότι τα τελευταία χρόνια παρατηρείται έντονο ενδιαφέρον για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν αυτές τις δυσκολίες και για την ομαλή τους προσαρμογή στο σχολικό πλαίσιο προέκυψε η ανάγκη διερεύνησης των ακαδημαϊκών συναισθημάτων και των γνωστικών διεργασιών που λαμβάνουν χώρα κατά την εκπαιδευτική διαδικασία στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Στο πρώτο μέρος της εργασίας παρουσιάζεται η βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών που σχετίζονται τόσο με τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, όσο και με την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των εφήβων, την ψυχική ανθεκτικότητα και τα ακαδημαϊκά συναισθήματα. Επιπλέον, παρουσιάζονται πληροφορίες για το μοντέλο SPAARS, αλλά και για τις βασικές συγκινήσεις και τις διαταραχές τους. Τέλος, παρουσιάζεται ο σκοπός της παρούσας έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα. Στο δεύτερο μέρος της εργασίας γίνεται αναφορά στη μέθοδο συλλογής των δεδομένων και στο δείγμα που συμμετείχε. Στο τρίτο μέρος παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων σε συνδυασμό με παραδείγματα από τις συνεντεύξεις των μαθητών. Το τελευταίο μέρος αποτελεί τη συζήτηση και τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τα ευρήματα της έρευνας και προτείνονται ιδέες για μελλοντική έρευνα.

## Ευχαριστίες

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους συνέβαλαν στην πραγματοποίηση και ολοκλήρωση της παρούσας έρευνας. Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κα Φιλιππάτου Διαμάντω, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Τμήματος Ψυχολογίας, του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, για τη δυνατότητα που μου έδωσε να συνεργαστούμε στη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας και για τη στήριξη καθ' όλη τη διάρκεια. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κα Βασιλάκη Ελένη, Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης, για τη βοήθεια που μου παρείχε σχετικά με το μοντέλο SPAARS. Σημαντική ήταν και η προσφορά της κας Γερακίνη Άννας, υποψήφιας διδάκτορας, για τη συλλογή του δείγματος. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους μαθητές, τους γονείς και τους διευθυντές των σχολείων για την αποδοχή της συνεργασίας μας και για τη συνεισφορά τους στην ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας.

Βασιλική Αρχολέκα,

## Περιεχόμενα

Περίληψη .....	3
Abstract .....	4
Πρόλογος .....	5
Ευχαριστίες .....	6
Περιεχόμενα.....	7
Κατάλογος Πινάκων .....	10
Κατάλογος Διαγραμμάτων.....	10
Εισαγωγή .....	11
Ορισμός Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών .....	11
Ιστορική διάσταση των Μαθησιακών Δυσκολιών.....	14
Μοντέλα Μαθησιακών Δυσκολιών.....	16
Μαθησιακές Δυσκολίες και Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες .....	17
Κατηγορίες Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών .....	18
Δυσλεξία.....	20
Δυσγραφία .....	20
Δυσαριθμησία.....	21
Αιτιολογία Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών.....	21
Χαρακτηριστικά εφήβων με Μαθησιακές Δυσκολίες .....	22
Δυσκολίες στο ψυχοκοινωνικό επίπεδο .....	24
Παρέμβαση.....	25
Φωνολογική επίγνωση.....	25
Μνήμη, προσανατολισμός, χρόνος.....	26
Ανάγνωση και γραφή.....	26
Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή .....	28

Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή Εφήβων.....	30
Διαστάσεις ψυχοκοινωνικής προσαρμογής.....	32
Ακαδημαϊκά Συναισθήματα .....	36
Ακαδημαϊκά συναισθήματα και Μαθησιακές Δυσκολίες .....	38
Μοντέλο SPAARS (Schematic Propositional Analogical and Associative Representation Systems – Σχηματικά Προτασιακά Αναλογικά και Συνειρμικά Συστήματα Αναπαράστασης).....	40
Διαφορές αναλογικών και προτασιακών αναπαραστάσεων.....	42
Σχηματικά μοντέλα.....	43
Πρώτη διαδρομή παραγωγής συγκινήσεων: μέσω σχηματικών μοντέλων.....	43
Δεύτερη διαδρομή παραγωγής συγκινήσεων: μέσω συνειρμικού επιπέδου .....	44
Οι πέντε βασικές συγκινήσεις (Power & Dalglish, 2016).....	46
Φόβος.....	46
Θλίψη.....	46
Η συγκίνηση της θλίψης στο μοντέλο SPAARS .....	47
Θυμός.....	48
Η συγκίνηση του θυμού στο μοντέλο SPAARS.....	49
Απέχθεια .....	49
Η συγκίνηση της απέχθειας στο μοντέλο SPAARS .....	50
Ευτυχία .....	50
Σκοπός έρευνας .....	52
Ερευνητικά ερωτήματα .....	54
Μέθοδος.....	55
Συμμετέχοντες και δειγματοληπτική στρατηγική .....	55
Μεθοδολογία της έρευνας.....	56



Συλλογή ποιοτικών ερευνητικών δεδομένων.....	57
Ζητήματα δεοντολογίας .....	59
Θεματική ανάλυση δεδομένων.....	60
Αποτελέσματα.....	62
Συζήτηση-συμπεράσματα .....	72
Περιορισμοί της έρευνας.....	77
Προτάσεις για μελλοντική έρευνα .....	77
Βιβλιογραφία .....	78
Παράρτημα.....	97
Παράρτημα 1 .....	97

### **Κατάλογος Πινάκων**

Πίνακας 1: Βασικές συγκινήσεις και αποτιμήσεις (Power & Dalgleish, 2016). .....	40
---	----

### **Κατάλογος Διαγραμμάτων**

Διάγραμμα 1: Ψυχοκοινωνική προσαρμογή .....	28
Διάγραμμα 2: Βασικές συγκινήσεις και παράγωγες συγκινήσεις (Power & Dalgleish, 2016). .....	41
Διάγραμμα 3: Οι δύο διαδρομές του μοντέλου SPAARS (Power & Dalgleish, 2016). .....	45
Διάγραμμα 4: Κύκλωμα ανατροφοδότησης για την παραγωγή της συγκίνησης της θλίψης (Power, M.J. & Dalgleish, T., 2016). .....	48

## Εισαγωγή

### Ορισμός Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών

Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (ΕΜΔ), επίσης γνωστές ως διαταραχές μάθησης, αποτελούν ένα εύρος προβλημάτων που επηρεάζουν την απόκτηση, την επεξεργασία, την κατανόηση ή τη χρήση της γλώσσας ή των αριθμητικών δεξιοτήτων. Αυτές οι δυσκολίες μπορούν να επηρεάσουν την ανάγνωση, τη γραφή, την ακοή, την ορθογραφία, την οργάνωση, την κατανόηση μαθημάτων και άλλες κοινές ακαδημαϊκές δεξιότητες. Ένας ορισμός που θεωρείται αξιόπιστος και είναι αποδεκτός από μεγάλο μέρος των ερευνητών προέρχεται από τη Εθνική Συλλογική Επιτροπή Μαθησιακών Δυσκολιών των ΗΠΑ (NJCLD, 1988). Σύμφωνα με αυτόν τον ορισμό, οι μαθησιακές δυσκολίες προκύπτουν από δυσλειτουργία που παρατηρείται στο κεντρικό νευρικό σύστημα των ατόμων και είναι πιθανό να εκδηλώνονται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Ενδέχεται να συνοδεύονται και με άλλες δυσκολίες, όπως νοητική καθυστέρηση, συναισθηματικές διαταραχές, πολιτισμικές διαφορές, προβλήματα συμπεριφοράς και αυτορρύθμισης και άλλα, αλλά οι μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών δεν οφείλονται στις συνυπάρχουσες διαταραχές.

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελούν μια ευρεία κατηγορία όπου οι μαθητές δεν παρουσιάζουν όλοι τα ίδια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να δημιουργηθούν προγράμματα παρέμβασης που θα είναι αποτελεσματικά για το σύνολο των μαθητών. Κάποια από τα βασικά χαρακτηριστικά είναι οι δυσκολίες αντίληψης, προσοχής, κίνησης, μνήμης, κινήτρων, καθώς και τα κοινωνικά και συναισθηματικά προβλήματα και οι μεταγνωστικές διαταραχές (Kirk & Gallagher, 1989, Mercer, 1987, όπως αναφέρεται στην Παντελιάδου, 2011). Ωστόσο, όλα τα παραπάνω ενδέχεται να αποτελούν και χαρακτηριστικά άλλων κατηγοριών ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, με αποτέλεσμα να γίνεται δυσκολότερη η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών.

Από το 1960 υπάρχει η θεωρία σύμφωνα με την οποία οι μαθησιακές δυσκολίες οφείλονται σε ενδογενή αίτια, καθώς υποστηρίζεται πως υπάρχει εγκεφαλική δυσλειτουργία με το ένα ημισφαίριο να κυριαρχεί του άλλου. Έρευνες που σχετίζονταν με την κληρονομικότητα των μαθησιακών δυσκολιών ανέφεραν πως οι δυσκολίες στην ανάγνωση μπορούν να εξηγηθούν από βιολογικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες (Pettrill et al., 2006) Pennington & Olson, 2005). Αντίθετα, υπάρχει η άποψη πως οι οικονομικοί, κοινωνικοί, πολιτισμικοί και οικογενειακοί παράγοντες μπορεί να συνυπάρχουν αλλά δεν αποτελούν την αιτία των μαθησιακών δυσκολιών (Παντελιάδου, 2011).

Οι μαθησιακές δυσκολίες εκδηλώνονται με προβλήματα στη μάθηση. Συγκεκριμένα, οι μαθητές που εντάσσονται σε αυτήν την κατηγορία παρουσιάζουν σχολική επίδοση που είναι τουλάχιστον δύο χρόνια χαμηλότερη από το αναμενόμενο για το αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού (Παντελιάδου, 2011). Αυτό μπορεί να έχει αρνητικές συνέπειες για την αυτοπεποίθηση του μαθητή και για το κίνητρό του για μάθηση. Επιπλέον, σε περίπτωση που η δυσκολία εντοπιζόταν σε αρχικό επίπεδο σε έναν συγκεκριμένο τομέα, π.χ. στην ανάγνωση, υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να γενικευτεί και σε άλλους τομείς (Παντελιάδου, 2011).

Σύμφωνα με τη Φιλιππάτου (2010) η χρήση διάφορων όρων για να περιγράψουμε τα προβλήματα μάθησης που αντιμετωπίζουν τα παιδιά μπορεί να δημιουργήσει σύγχυση. Οι όροι όπως «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», «μαθησιακές δυσκολίες» και «ειδική αναπτυξιακή δυσλεξία» χρησιμοποιούνται ευρέως, αλλά με τρόπο που μπορεί να μην αντανακλά την πραγματική φύση του προβλήματος. Στην ελληνική βιβλιογραφία, οι όροι «μαθησιακές δυσκολίες» και «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες» συχνά χρησιμοποιούνται μεταξύ τους χωρίς διάκριση. Ωστόσο, υπάρχουν ειδικοί που προσπαθούν να διαφοροποιήσουν αυτούς τους όρους. Σύμφωνα με αυτούς, τα «μαθησιακά προβλήματα» είναι πιο γενικά και μπορεί να οφείλονται σε διάφορους παράγοντες, ενώ τα «ειδικά

μαθησιακά προβλήματα» είναι συγκεκριμένα και συνδέονται με συγκεκριμένες αιτίες, όπως η δυσλεξία ή η δυσαριθμησία.

Τέλος, στην πιο πρόσφατη βιβλιογραφία, για να διασφαλιστεί η εγκυρότητα της διάγνωσης μαθησιακών δυσκολιών, προτείνονται δύο κύριες προσεγγίσεις: (i) Εστίαση σε συγκεκριμένες γνωστικές ικανότητες και χαρακτηριστικά ως δείκτες που διαφοροποιούν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες από τον τυπικό πληθυσμό (Protopapas et al., 2007, Sideridis et al., 2006, όπως αναφέρεται στη Φιλιππάτου, 2010), (ii) Η προσέγγιση "Ανταπόκριση στη Διδασκαλία" (RtI), που ενσωματώνεται στο μοντέλο "επίλυσης προβλημάτων", βασισμένη στην ασυμφωνία μεταξύ παρατηρούμενης και αναμενόμενης μαθησιακής επίδοσης. Η απουσία βελτίωσης μετά την παρέμβαση μπορεί να υποδεικνύει μαθησιακές δυσκολίες και να απαιτεί περαιτέρω αξιολόγηση (Fuchs et al., 2003, Μπότσας & Παντελιάδου, 2007, όπως αναφέρεται στη Φιλιππάτου, 2010).

## Ιστορική διάσταση των Μαθησιακών Δυσκολιών

Ο όρος χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά το 1963 από τον ειδικό παιδαγωγό και ψυχολόγο Samuel Kirk, σε επιστημονικό συνέδριο που αφορούσε τα προβλήματα μάθησης. Η διαδρομή των μαθησιακών δυσκολιών χωρίζεται σε έξι περιόδους (Bender, 2004, Hallahan & Mercer, 2001): Ευρωπαϊκή Θεμελίωση, Αμερικανική Θεμελίωση, Ανάδυση, Εδραίωση, Αναταραχή και Επανοικοδόμηση.

Ξεκινώντας με την περίοδο της Ευρωπαϊκής Θεμελίωσης, παρατηρείται πως ο όρος «Μαθησιακές Δυσκολίες» θεωρείται ενδογενής και σχετίζεται με διαταραχή οπτικού τύπου. Συγκεκριμένα, το 1877 εμφανίζεται ο όρος «λεξική τύφλωση» από τον Kussmaul για άτομα που παρουσιάζουν κανονική νοημοσύνη, όραση και προφορικό λόγο αλλά δυσκολεύονται στην ανάγνωση λέξεων (Anderson & Meier-Hedde, 2001). Το 1884 εμφανίζεται ο όρος «δυσλεξία» από έναν Γερμανό οφθαλμίατρο ενώ το 1917 επανέρχεται ο όρος «λεξική τύφλωση» από τον Hinshelwood, ο οποίος εστιάζει στη δυσκολία οπτικής μνήμης λέξεων και γραμμάτων.

Κατά την περίοδο της Αμερικανικής Θεμελίωσης, ο Orton εισάγει τον όρο «στρεμοσυμβολία» και για πρώτη φορά γίνεται λόγος για εγκεφαλική δυσλειτουργία, καθώς οι μαθητές με δυσλεξία παρουσιάζουν κυριαρχία του αριστερού ημισφαιρίου, γεγονός που οδηγεί στις καθρεπτικές αναπαραστάσεις και στις αντιστροφές γραμμάτων. Παράλληλα, οι Strauss & Werner εισάγουν τον όρο «ελάχιστο εγκεφαλικό τραύμα», ο οποίος στη συνέχεια αντικαταστάθηκε από τον όρο «ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία». Αποτέλεσμα αυτής της περιόδου ήταν να διευκρινιστεί πως οι μαθησιακές δυσκολίες σχετίζονται με το άτομο και οφείλονται σε εγκεφαλική δυσλειτουργία. Επιπλέον, να διευκρινιστεί ότι είναι αποτέλεσμα των ψυχολογικών διεργασιών και χρειάζονται ειδικά προγράμματα εκπαίδευσης που θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών.

Την περίοδο της Ανάδυσης, ο Kirk χρησιμοποιεί τον όρο «Μαθησιακές Δυσκολίες», στον οποίο εντάσσει τους μαθητές με δυσκολίες στη γλώσσα, στον λόγο, στην ανάγνωση και στην κοινωνική αλληλεπίδραση. Στην ομάδα αυτή δεν εντάσσονται μαθητές με τύφλωση, κώφωση και νοητική καθυστέρηση. Κατά την περίοδο της Εδραίωσης, ο όρος «Μαθησιακές Δυσκολίες» εξακολουθεί να χρησιμοποιείται, όπως προτάθηκε από τον Kirk.

Την περίοδο της Αναταραχής αναπτύσσεται ορισμένοι προβληματισμοί σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες. Αρχικά, αναγνωρίζεται η σημασία της φωνολογικής επίγνωσης για την κατάκτηση της ανάγνωσης και τονίζεται πως γενετικοί παράγοντες μπορούν να οδηγήσουν σε δυσκολίες στην ανάγνωση. Παράλληλα με την προσπάθεια αναγνώρισης και υποστήριξης των δικαιωμάτων των παιδιών που ανήκαν στις μαθησιακές δυσκολίες, δημιουργήθηκε μια διεύρυνση της κατηγορίας με την ένταξη σε αυτήν παιδιών που δεν παρουσίαζαν τα απαραίτητα χαρακτηριστικά. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τη δυσκολία μελέτης των μαθησιακών δυσκολιών.

Τέλος, την περίοδο της Επανοικοδόμησης, η οποία συνεχίζεται μέχρι και σήμερα, παρατηρείται εξέλιξη στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών και στη διδασκαλία μαθητών που εντάσσονται σε αυτήν την κατηγορία. Ωστόσο, ταυτόχρονα παρατηρείται αμφισβήτηση των μαθησιακών δυσκολιών, θεωρώντας πως πρόκειται για κοινωνικό κατασκεύασμα που δημιουργήθηκε με σκοπό να εξηγήσει την σχολική αποτυχία, η οποία στην πραγματικότητα είναι αποτέλεσμα των κοινωνικο-οικονομικών συνθηκών.

## **Μοντέλα Μαθησιακών Δυσκολιών**

Η προσπάθεια να αποδοθεί ένας ολοκληρωμένος ορισμός για τις μαθησιακές δυσκολίες στηρίχτηκε στα κριτήρια αποκλεισμού και σε διαφορές που παρατηρούνται μεταξύ των ατόμων. Για το λόγο αυτό δημιουργήθηκαν δύο μοντέλα: το μοντέλο ενδοατομικών διαφορών που εξετάζει τις διαφορές μεταξύ των μαθητών και τη διαφορά μεταξύ του νοητικού επιπέδου και της σχολικής επίδοσης (Kavale & Forness, 2000, όπως αναφέρεται στην Παντελιάδου, 2011) και το μοντέλο επίλυσης προβλήματος, το οποίο εστιάζει στον τύπο διδασκαλίας που πρέπει να εφαρμόζεται στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Reschly et al., 1999, όπως αναφέρεται στην Παντελιάδου, 2011).

Το 2007 οι Fletcher et al. πρότειναν τέσσερις κατηγορίες μοντέλων: το κλασικό μοντέλο διάκρισης μεταξύ ικανότητας και επίδοσης, το οποίο αναφέρει πως οι μαθητές που παρουσιάζουν δυσκολίες στην ανάγνωση με ταυτόχρονη διαφορά μεταξύ νοητικού επιπέδου και σχολικής επίδοσης είναι διαφορετικοί από τους μαθητές με τις ίδιες δυσκολίες αλλά χωρίς απόκλιση της νοημοσύνης και της επίδοσης, το μοντέλο χαμηλής επίδοσης, το οποίο με βάση την προσοχή, τη φωνολογική επίγνωση, την κατονομασία και το λεξιλόγιο διακρίνει τους μαθητές σε εκείνους με ειδικές αναγνωστικές δυσκολίες και σε εκείνους με γενικές μαθησιακές δυσκολίες, το μοντέλο των ενδοατομικών διαφορών, το οποίο εξετάζει τις διαφορετικές ικανότητες των μαθητών σε συγκεκριμένη χρονική στιγμή λαμβάνοντας υπόψιν της θεωρητικές προσεγγίσεις για τις δυσκολίες ανάγνωσης και την παρατήρηση του μαθητή (Lovett & Barron, 2002, Wolf et al., 2001, όπως αναφέρεται στην Παντελιάδου, 2011) και το μοντέλο ανταπόκρισης στη διδασκαλία ή στην παρέμβαση, το οποίο λαμβάνει υπόψιν τη σχολική αποτυχία που την αποδίδει στην έλλειψη κατάλληλης διδασκαλίας και όχι στην απόκλιση ικανότητας-επίδοσης και περιλαμβάνει μια αρχική αξιολόγηση και στη συνέχεια πολλές αξιολογήσεις μετά από την εφαρμογή της παρέμβασης.



## Μαθησιακές Δυσκολίες και Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Αρκετά συχνά ο όρος «Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες» αντικαθίσταται από τον όρο «Μαθησιακές Δυσκολίες». Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να προκαλούνται παρανοήσεις, καθώς ο δεύτερος όρος αναφέρεται σε γενικά προβλήματα που ενδέχεται να παρουσιαστούν κατά τη διαδικασία της μάθησης, όπως αυτά που αναφέρθηκαν στον ορισμό της NJCLD. Επιπλέον, ως ταυτόσημος μπορεί να χρησιμοποιείται και ο όρος «δυσλεξία». Ωστόσο, οι δύο όροι δεν ταυτίζονται, καθώς η δυσλεξία αποτελεί κατηγορία των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών.

Στην πραγματικότητα, ο όρος «Μαθησιακές Δυσκολίες» αναφέρεται σε συγκεκριμένη κατηγορία δυσκολιών, τις «Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες». Ωστόσο, χρησιμοποιείται με ευκολία καταχρηστικά για ένα εύρος δυσκολιών. Ο λόγος που συμβαίνει αυτό είναι διότι αρκετά συχνά οι γονείς των παιδιών που δεν ανταποκρίνονται με επιτυχία στη σχολική διαδικασία για άλλους λόγους, όπως είναι η νοητική υστέρηση, χρησιμοποιούν τον όρο «Μαθησιακές Δυσκολίες», καθώς έπεται από εκπαιδευτική βοήθεια και δεν αναφέρεται σε παθολογικά αίτια (Παντελιάδου, 2011). Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να τον χρησιμοποιούν αποβλέποντας σε μια πιο εποικοδομητική συνεργασία με τους γονείς για όσο παιδιά χρειάζονται επιπλέον βοήθεια (Παντελιάδου, 2011). Τα παραπάνω έχουν ως αποτέλεσμα πολλοί μαθητές να περιλαμβάνονται στον όρο «Μαθησιακές Δυσκολίες», χωρίς αυτό να ισχύει στην πραγματικότητα (Shepard et al, 1983, Τσουκαλά και συν., 1994, όπως αναφέρεται στην Παντελιάδου, 2011).

Η σύγχυση αυτή πρωτοξεκίνησε από τη βρετανική χρήση του όρου «learning disabilities» για μαθητές με νοητική καθυστέρηση και του όρου «specific learning difficulties» για μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, τη στιγμή που στην Αμερική χρησιμοποιείται ο όρος «learning disabilities» (Παντελιάδου, 2011).

## Κατηγορίες Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών

Σύμφωνα με το DSM-V (2013), οι τρεις διαταραχές μάθησης που αφορούν την ανάγνωση, τα μαθηματικά και τη γραπτή έκφραση συνδυάζονται σε μια κυρίαρχη διάγνωση. Οι ειδικές διαταραχές μάθησης είναι νευροαναπτυξιακές διαταραχές, οι οποίες σχετίζονται με δυσλειτουργία σε έναν τουλάχιστον από τους παραπάνω τομείς. Υπολογίζεται πως το 5% έως 15% των μαθητών αντιμετωπίζουν προβλήματα στο σχολείο εξαιτίας των διαταραχών μάθησης. Τα προβλήματα αυτά συνδέονται με τη δυσκολία στην ανάγνωση λέξεων, στην ορθογραφία, στη γραπτή έκφραση και στα μαθηματικά. Αρκετά συχνά, οι ειδικές διαταραχές συνδυάζονται και με άλλες νευροαναπτυξιακές διαταραχές, όπως η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα και η αγχώδης διαταραχή.

Ωστόσο, σύμφωνα με τους Peterson et al. (2021) κάποια ερωτήματα παραμένουν αναπάντητα. Συγκεκριμένα, στο DSM-V πραγματοποιείται τόσο η ομαδοποίηση όλων των μαθησιακών διαταραχών όσο και ο διαχωρισμός των βασικών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων από τις σύνθετες δεξιότητες της γραφής, της ανάγνωσης και των μαθηματικών. Σύμφωνα με τις έρευνες των Berninger & Abbott (2010) και των Kaufman et al. (2012), παραμένει υπό συζήτηση ο βαθμός στον οποίο μπορούν να διακριθούν μεταξύ τους η ανάγνωση και η γραφή. Επιπλέον, σύμφωνα με τους Pennington et al. (2019) υπάρχουν αμφιβολίες σχετικά με την αξιοπιστία ορισμένων από τους πιθανούς τύπους ειδικών μαθησιακών δυσκολιών που καθορίζονται από το DSM-V, καθώς και περιορισμένη έρευνα έχει εξετάσει εάν κάθε ακαδημαϊκό πεδίο που περιγράφεται από το DSM-5 παρουσιάζει διακριτή διακύμανση που μπορεί να αναγνωριστεί με αξιοπιστία από την κοινή διακύμανση μεταξύ των ακαδημαϊκών μετρήσεων (Peterson et al., 2021).

Μια βασική αλλαγή μεταξύ του DSM-IV και του DSM-V είναι η ένωση τεσσάρων διαγνώσεων (Διαταραχή της Ανάγνωσης, Διαταραχή των Μαθηματικών, Διαταραχή της Γραπτής Έκφρασης και Μαθησιακή Διαταραχή-Μη προσδιοριζόμενη διαφορετικά) σε μια

ενιαία ομάδα, των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών. Από την αλλαγή αυτή γίνεται φανερή η συσχέτιση που υπάρχει μεταξύ των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων (Deary et al., 2007, Kaufman et al., 2012) και η υψηλή συννοσηρότητα μεταξύ των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Στην έρευνα των Landerl & Moll (2010) αποδείχτηκε πως οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση και στα μαθηματικά συνυπάρχουν τουλάχιστον κατά 25%-30% ενώ ακόμα υψηλότερο είναι το ποσοστό συνύπαρξης των δυσκολιών στην ανάγνωση και στη γραφή.

1. Για τη διάγνωση ενός ατόμου με ειδικές διαταραχές μάθησης θα πρέπει να πληροί τέσσερα κριτήρια: Να αντιμετωπίζει δυσκολίες σε τουλάχιστον έναν από τους ακόλουθους τομείς για τουλάχιστον έξι μήνες παρά την στοχευμένη βοήθεια:
  - Δυσκολία στην ανάγνωση (π.χ., ανακρίβεια, αργή και μόνο με μεγάλη προσπάθεια).
  - Δυσκολία στην κατανόηση της σημασίας αυτού που διαβάζεται.
  - Δυσκολία στην ορθογραφία.
  - Δυσκολία στη γραπτή έκφραση (π.χ., προβλήματα με τη γραμματική, τη στίξη ή την οργάνωση).
  - Δυσκολία στην κατανόηση των εννοιών αριθμών, των γεγονότων αριθμών ή του υπολογισμού.
  - Δυσκολία στον μαθηματικό συλλογισμό (π.χ., εφαρμογή μαθηματικών εννοιών ή επίλυση μαθηματικών προβλημάτων).
2. Να έχει ακαδημαϊκές δεξιότητες που είναι σημαντικά χαμηλότερες από αυτές που αναμένονται για την ηλικία του παιδιού και να προκαλούν προβλήματα στο σχολείο, τη δουλειά ή τις καθημερινές δραστηριότητες. Αυτό το κριτήριο απαιτεί να βασίζονται οι προκλήσεις στις ακαδημαϊκές δεξιότητες σε τυποποιημένα μέτρα επίτευξης και "περιεκτική κλινική αξιολόγηση".

3. Οι δυσκολίες αρχίζουν κατά τη σχολική ηλικία, ακόμα κι αν ορισμένοι άνθρωποι δεν αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα μέχρι την ενηλικίωση (όταν οι ακαδημαϊκές, εργασιακές και καθημερινές απαιτήσεις είναι μεγαλύτερες).
4. Οι μαθησιακές δυσκολίες δεν οφείλονται σε άλλες καταστάσεις, όπως νοητική αναπηρία, προβλήματα όρασης ή ακοής, νευρολογική διαταραχή (π.χ., παιδικό εγκεφαλικό επεισόδιο), δυσμενείς συνθήκες όπως οικονομική ή περιβαλλοντική μειονεξία, έλλειψη εκπαίδευσης ή δυσκολίες στην ομιλία/κατανόηση της γλώσσας.

### ***Δυσλεξία***

Ο όρος «δυσλεξία» περιλαμβάνει τις δυσκολίες που σχετίζονται με την ακρίβεια στην ανάγνωση λέξεων, τον ρυθμό ανάγνωσης την κατανόηση του κειμένου, τη διάκριση συλλαβών και τη σύνδεση ήχων και γραμμάτων. Οι δυσκολίες αυτές έχουν ως αποτέλεσμα, τα άτομα να δυσκολεύονται να κάνουν ανάγνωση και για τον λόγο αυτό συχνά αποφεύγουν δραστηριότητες που απαιτούν ανάγνωση καταφεύγοντας σε άλλα μέσα, όπως είναι οι εικόνες, τα βίντεο και οι ήχοι. Τα άτομα με δυσλεξία μπορεί επίσης να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ορθογραφία και στη γραφή. Σύμφωνα με τους Peterson & Pennington (2012), πρόκειται για μια δυσκολία που επηρεάζεται γενετικά και από το περιβάλλον, βασίζεται στον εγκέφαλο και εκδηλώνεται ανεξάρτητα από τον πολιτισμό, τη γλώσσα και το στάδιο ανάπτυξης.

### ***Δυσγραφία***

Ο όρος «δυσγραφία» σχετίζεται με τη δυσκολία του ατόμου να αποδώσει τις σκέψεις του στο χαρτί. Συγκεκριμένα, περιλαμβάνει δυσκολίες στη γραφή, στη γραμματική, στην ορθογραφία, στη σαφήνεια και στην οργάνωση του λόγου. Κατά τη νηπιακή ηλικία η δυσγραφία σχετίζεται με τη δυσκολία αναγνώρισης και γραφής γραμμάτων σε σχέση με τους συνομηλίκους.

### ***Δυσαριθμησία***

Ο όρος «δυσαριθμησία» περιλαμβάνει τη δυσκολία εκμάθησης αριθμητικών εννοιών, επεξεργασίας αριθμητικών πληροφοριών, στη χρήση συμβόλων και στην εκτέλεση αριθμητικών υπολογισμών. Όπως αναφέρεται στους Peterson et al. (2021), οι δυσκολίες στα μαθηματικά προκύπτουν τόσο από γενετικούς όσο και από περιβαλλοντικούς παράγοντες, σχετίζονται με μη συντονισμένη ενεργοποίηση εγκεφαλικών δικτύων και συνδέονται με μακροχρόνια δυσκολία στη λειτουργικότητα (Geary, 2011, Haworth et al., 2009, Kauffmann et al., 2011).

### **Αιτιολογία Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών**

Έχει βρεθεί πως το ποσοστό των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες κυμαίνεται από 2%-10%. Το μεγαλύτερο μέρος καταλαμβάνουν τα αγόρια (60%-80% σύμφωνα με το American Psychiatric Association (APA), 1994, όπως αναφέρεται στους Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2003).

Σύμφωνα με τον Πόρποδα (1993), η ενδογενής προέλευση των δυσκολιών θεωρείται δεδομένη. Αυτό που απομένει να διευκρινιστεί είναι πώς εκδηλώνεται η νευρολογική δυσλειτουργία, καθώς και το ποιες λειτουργίες είναι αυτές που επηρεάζονται και υπολειτουργούν ή δεν λειτουργούν. Άλλες αιτίες που αναφέρονται είναι η έλλειψη κυριαρχίας του αριστερού ημισφαιρίου (Πολυχρόνη και συν., 2006), γενετικές ανωμαλίες και λειτουργική δυσλειτουργία στην αντίληψη και στη γνωστική ικανότητα (Πόρποδας, 1993). Επιπλέον, σε έρευνες που αφορούν κυρίως τη δυσλεξία, υποστηρίζεται πως οι δυσκολίες ενδέχεται να οφείλονται σε κληρονομικότητα (αναπτυξιακή δυσλεξία) ή είναι αποτέλεσμα τραυματισμού (επίκτητη δυσλεξία).

## Χαρακτηριστικά εφήβων με Μαθησιακές Δυσκολίες

Έχει παρατηρηθεί πως οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες ενδέχεται να εμφανίζουν και έλλειμμα στην αντίληψη. Η αντίληψη αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τον κόσμο γύρω του μέσω των αισθήσεων. Στην περίπτωση των μαθησιακών δυσκολιών σχετίζεται με την ικανότητα επεξεργασίας του λόγου. Παλαιότερες έρευνες μελετούσαν τα ελλείμματα στην ακουστική αντίληψη και ελάχιστα στην οπτική και ανέφεραν δυσκολίες στην ακουστική μνήμη και στην ακολουθία ήχων, δηλαδή στην ανάκληση και αναδόμηση ακουστικών πληροφοριών (Bryan, 1972, όπως αναφέρεται στην Παντελιάδου, 2011).

Η μειωμένη εστίαση της προσοχής που παρατηρείται στους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι αποτέλεσμα της δυσκολίας να διακρίνουν πού πρέπει να δώσουν περισσότερη προσοχή, αλλά και της αδυναμίας τους να σκεφτούν αρκετά πριν απαντήσουν και να κατονομάζουν (Παντελιάδου, 2011). Η δυσκολία επεξεργασίας των πληροφοριών οδηγεί στην απουσία ενδιαφέροντος από την πλευρά των μαθητών, στην έλλειψη κινήτρων για μάθηση και ενδιαφέροντος για τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, με αποτέλεσμα την εύκολη διάσπαση της προσοχής (Παντελιάδου, 2011).

Ως προς τη μνήμη, οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζουν περιορισμένη χωρητικότητα στη βραχύχρονη μνήμη και δυσκολία στην οπτικοχωρική μνήμη. Τα παραπάνω οδηγούν σε προβλήματα στην μακρόχρονη μνήμη, καθώς οι μαθητές δεν μπορούν να συγκρατήσουν γλωσσικές πληροφορίες, να εφαρμόσουν τις σωστές στρατηγικές οργάνωσης αυτών των πληροφοριών και να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά τον φωνολογικό κώδικα (Swanson et al., 2004).

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, οι μαθητές δυσκολεύονται να επιλέξουν της σωστές στρατηγικές μάθησης και αυτές που χρησιμοποιούν στοχεύουν σε μια επιφανειακή επεξεργασία των πληροφοριών και δε συνάδουν με την ηλικία τους (Μπότσας &

Παντελιάδου, 2001, Botsas & Padeliaou, 2003). Η ανεπαρκής χρήση των στρατηγικών και η αδυναμία αναστοχασμού οδηγούν σε σημαντικά μεταγνωστικά ελλείμματα (Παντελιάδου, 2011).

Επιπλέον, η μάθηση βασίζεται στην «μαθημένη αβοηθησία» (Sideridis, 2005), καθώς οι συνεχείς αποτυχίες των μαθητών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία δημιουργούν την πεποίθηση πως δεν έχουν τις απαραίτητες ικανότητες και πως οι προσπάθειές τους θα είναι πάντα αναποτελεσματικές (Licht & Kistner, 1986, όπως αναφέρεται στην Παντελιάδου, 2011).

### Δυσκολίες στο ψυχοκοινωνικό επίπεδο

Η ψυχοκοινωνική κατάσταση των παιδιών επηρεάζεται από τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Σύμφωνα με την Πολυχρόνη και συν. (2006), τα παιδιά που αντιμετωπίζουν αυτές τις δυσκολίες βιώνουν απογοήτευση εξαιτίας της χαμηλής σχολικής τους επίδοσης, άγχος κυρίως στο μάθημα της γλώσσας και στην ανάγνωση, έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, εμφανίζουν προβλήματα συμπεριφοράς και είναι πιθανότερο να υιοθετήσουν παραβατική συμπεριφορά μεγαλώνοντας. Ακόμα, η χαμηλή αυτοαντίληψη που παρουσιάζουν στον ακαδημαϊκό τομέα συνδέεται και με γενική χαμηλή αυτοαντίληψη (Παντελιάδου, 2011). Η ελλιπής αυτοαντίληψη σε συνδυασμό με τη μαθημένη αβοηθησία επηρεάζει τη διαμόρφωση ταυτότητας και αξιών των εφήβων (Παντελιάδου, 2011). Τέλος, παρουσιάζουν πολύ υψηλά επίπεδα άγχους, γεγονός που μπορεί να επηρεάσει τη σχολική τους επίδοση και να προκαλέσει προβλήματα ακόμα και στον ύπνο (Dolinger et al., 1988, όπως αναφέρεται στην Παντελιάδου, 2011).

Ως προς τις σχέσεις με τους συνομηλίκους, τείνουν να απομονώνονται, καθώς συχνά έρχονται αντιμέτωποι με αρνητική κριτική και κοροϊδία εκ μέρους των συμμαθητών τους. Ωστόσο, από την πλευρά τους οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι λιγότερο συνεργάσιμοι και σπάνια πλησιάζουν από μόνοι τους τους συνομηλίκους τους (Milne & Schmidt, 1996, Wong, 1996, όπως αναφέρεται στην Παντελιάδου, 2011). Αιτία για τα προβλήματα αλληλεπίδρασης αποτελεί η αδυναμία τους να ερμηνεύουν σωστά τις κοινωνικές περιστάσεις (Kavale & Forness, 1996, Little, 1993, όπως αναφέρεται στην Παντελιάδου, 2011). Η αδυναμία αυτή προέρχεται από το γεγονός πως οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες δυσκολεύονται στην αποκωδικοποίηση ακουστικών και οπτικών πληροφοριών και στην οργάνωσή τους, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω.



## **Παρέμβαση**

Ιδιαίτερης σημασίας είναι η πρώιμη παρέμβαση, η οποία εφαρμόζεται σε μαθητές προσχολικής ή πρώιμης σχολικής ηλικίας που φαίνεται να διατρέχουν κίνδυνο για την εμφάνιση δυσκολιών. Η παρέμβαση μπορεί να πραγματοποιηθεί με τεστ σχολικής ετοιμότητας, τα οποία χορηγούνται από ειδικό εκπαιδευτικό και εξετάζουν την ωριμότητα και τη γνωστική ανάπτυξη (Πολυχρόνη και συν., 2006).

Η εφαρμογή της παρέμβασης θα πρέπει να λαμβάνει υπόψιν της τον τρόπο με τον οποίο ο μαθητής με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες λειτουργεί κατά τη μαθησιακή διαδικασία και τον τρόπο που επεξεργάζεται τη γλώσσα. Στόχος δεν θα πρέπει να είναι μόνο η βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά και η ενίσχυση όλων των ικανοτήτων που ενδέχεται να μην έχουν αναπτυχθεί. Το πρόγραμμα θα πρέπει να είναι εξατομικευμένο και να περιλαμβάνει όλες τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του μαθητή, να ανατροφοδοτείται ανά συχνά χρονικά διαστήματα με βάση την πρόοδο του μαθητή και την αναπροσαρμογή κάποιων στόχων (Μουταβελής & Τζιβινίκου, 2019). Το υλικό που χορηγείται στους μαθητές θα πρέπει να είναι καλά οργανωμένο και με σαφήνεια διατυπωμένο. Επιπλέον, οι δραστηριότητες δεν θα πρέπει να είναι αυξημένης δυσκολίας αλλά να ακολουθείται μια διαβάθμιση, κατά την οποία κάθε δραστηριότητα θα είναι ελάχιστα πιο απαιτητική από την προηγούμενη. Χρήσιμο θα ήταν να χρησιμοποιείται η πολυαισθητηριακή μέθοδος, ώστε να κεντρίζεται το ενδιαφέρον των μαθητών. Οι τομείς στους οποίους συνήθως παρέχεται παρέμβαση σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι οι ακόλουθοι:

### ***Φωνολογική επίγνωση***

Η παρέμβαση στον μαθησιακό τομέα θα πρέπει να στοχεύει στο να κατανοήσει ο μαθητής πως ο λόγος αποτελείται από διακριτά μέρη, τις προτάσεις, οι οποίες αποτελούνται από τις λέξεις που μπορούν να χωριστούν περαιτέρω σε συλλαβές και φωνήματα. Η διαδικασία αυτή ονομάζεται φωνολογική επίγνωση και μπορεί να περιλαμβάνει

δραστηριότητες μεταγλωσσικές και επιγλωσσικές. Στην πρώτη κατηγορία ο μαθητής διδάσκεται την κατάτμηση, δηλαδή τον διαχωρισμό σε συλλαβές και φωνήματα, τη σύνθεση που είναι η αντίθετη διαδικασία, την απαλοιφή, δηλαδή την αφαίρεση μιας συλλαβής και την ανάγνωση της υπόλοιπης λέξης, την αντιμετάθεση των συλλαβών. Στη δεύτερη κατηγορία οι δραστηριότητες είναι πιο απαιτητικές και περιλαμβάνουν την αναγνώριση ομοιοκαταληξίας, την αναγνώριση διαφορετικών λέξεων που μοιάζουν σε επίπεδο συλλαβής ή φωνήματος και την αναγνώριση της ομοιότητας των λέξεων αυτών (Παντελιάδου, 2011)

### ***Μνήμη, προσανατολισμός, χρόνος***

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ενδέχεται να έχουν αδύναμη μνήμη, έλλειψη προσανατολισμού και δυσκολία στη διαχείριση του χρόνου.

Ως προς τη μνήμη, οι μαθητές δυσκολεύονται να συνδυάσουν την εικόνα μια λέξης με τη γλωσσική πληροφορία. Για την ενίσχυσή της, οι δραστηριότητες θα πρέπει να αποτελούνται από εικόνες με σημασιολογικό περιεχόμενο και όχι απλά σχήματα. Ανάλογα με το είδος της μνήμης που στοχεύουμε να ενδυναμώσουμε, την οπτική ή την ακουστική, διαφοροποιούνται και οι δραστηριότητες.

Ως προς τον προσανατολισμό και τη διαχείριση του χρόνου, μπορούν να χρησιμοποιηθούν παιχνίδια και εποπτικό υλικό. Στον πρώτο τομέα, σημαντικό είναι ο μαθητής να καταφέρει να διακρίνει το αριστερό από το δεξί. Στον δεύτερο τομέα, ο μαθητής θα πρέπει να μπορεί να υπολογίσει τον χρόνο που χρειάζεται για παράδειγμα να κάνει μια διαδρομή ή για να ολοκληρώσει μια δραστηριότητα.

### ***Ανάγνωση και γραφή***

Δραστηριότητες θα πρέπει να χορηγούνται και για την ενίσχυση της ανάγνωσης και της γραφής, καθώς οι δύο αυτοί τομείς έχει παρατηρηθεί ότι απασχολούν και αγχώνουν περισσότερο τους μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.

Ως προς τον τομέα της ανάγνωσης, θα πρέπει να ακολουθείται σταδιακή διδασκαλία. Αρχικά, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να διερευνά ποια γράμματα αναγνωρίζει ο μαθητής και στη συνέχεια να προχωρά στη σύνθεση των συλλαβών. Η εκμάθηση των συλλαβών θα πρέπει να αποτελείται σε πρώτο στάδιο από την απλή μορφή ΣΦ. Συνεπώς, οι λέξεις που θα χορηγούνται για ανάγνωση θα πρέπει να έχουν την παραπάνω μορφή και να αποτελούνται από δύο μόνο συλλαβές. Σταδιακά μπορεί η μορφή να εμπλουτίζεται με ΣΦΣ και αργότερα με ΣΣΦ.

Ως προς τη γραφή, στόχος θα πρέπει να είναι ο μαθητής να αναγνωρίζει τη σημασία των σημείων στίξεως, να ξεκινά τις προτάσεις με κεφαλαίο γράμμα, να γράφει πάνω στη γραμμή, οι λέξεις να είναι ευδιάκριτες και τέλος ορθογραφημένες. Ωστόσο, επειδή η ορθογραφία σχετίζεται με την απομνημόνευση πληροφοριών, η οποία δυσκολεύει τους μαθητές με αδύναμη μνήμη, θα πρέπει να χρησιμοποιούνται εναλλακτικοί τρόποι διδασκαλίας. Ένας από αυτούς είναι η εικονογραφική ορθογραφία, κατά την οποία τα γράμματα που θα πρέπει να προσέξει ο μαθητής συμβολίζονται με ζωγραφιά ή εικόνα (Μαυρομάτη, 1995).

## Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή

Η ψυχοκοινωνική προσαρμογή αναφέρεται στην ικανότητα ενός ατόμου να προσαρμοστεί σε διάφορες κοινωνικές και ψυχολογικές προκλήσεις και περιβάλλοντα. Αυτό περιλαμβάνει την κοινωνική, συναισθηματική και σχολική επάρκεια, καθώς και τα κίνητρα, τα προβλήματα συμπεριφοράς και την ύπαρξη υψηλής ή χαμηλής αυτοεκτίμησης (Χατζηχρήστου, 2015).

Οι δυσκολίες προσαρμογής συνδέονται με τη βίωση αισθημάτων δυσφορίας ή/και παρεμπόδισης της λειτουργικότητας σε ενδοπροσωπικό και διαπροσωπικό τομέα (APA, 1994). Στην τελευταία έκδοση του εργαλείου DSM (DSM-V), προστέθηκε και η αλλαγή στις διαπροσωπικές σχέσεις (APA, 2013).

Η ψυχοκοινωνική προσαρμογή περιλαμβάνει τα συναισθήματα, τα κίνητρα, την προσωπικότητα, τις δυνατότητες, τις αντιλήψεις, την ικανότητα αυτορρύθμισης και το αίσθημα αυτοπεποίθησης (Hirschi et al., 2015).

Διάγραμμα 1: Ψυχοκοινωνική προσαρμογή



Ο όρος σχετίζεται τόσο με την συναισθηματική ανάπτυξη όσο και με την κατάλληλη προσαρμογή στις ανάγκες του περιβάλλοντος. Πιο συγκεκριμένα, ως προς τον ενδοπροσωπικό τομέα όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, αφορά τη δυνατότητα ανάπτυξης ψυχικής ανθεκτικότητας, η οποία βοηθά στην επαναφορά του ατόμου ύστερα από μια κρίση (Meyers & Meyers, 2003). Για την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας είναι σημαντική η υποστήριξη, ώστε το άτομο να αποβάλει τα αρνητικά συναισθήματα. Ως προς το διαπροσωπικό τομέα, η ψυχοκοινωνική προσαρμογή αφορά τις σχέσεις με τους σημαντικούς άλλους αλλά και με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, τους τρόπους συμπεριφοράς και τη συμμετοχή σε κοινωνικές δραστηριότητες (Mesidor & Sly, 2016). Σύμφωνα με τους Χατζηχρήστου και συν. (2007), η προσαρμογή εξαρτάται από τη συναισθηματική επάρκεια του παιδιού, την ικανότητα αυτοαξιολόγησης της ακαδημαϊκής του εξέλιξης και της αντιμετώπισης καθημερινών ζητημάτων χωρίς παράλληλη εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς (Αντωνίου και συν., 2021).

Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει το σχολείο, καθώς είναι ο χώρος που οι μαθητές αναπτύσσουν σχέσεις με τους συνομηλίκους και συμμετέχουν σε κοινές δραστηριότητες. Επιπλέον, η εκπαιδευτική διαδικασία προϋποθέτει την ανάπτυξη κινήτρων, την επίδοση και τις δυνατότητες. Σε περίπτωση που οι μαθητές έχουν αναπτύξει τους παραπάνω τομείς και μπορούν να συνεργάζονται, να αλληλεπιδρούν, να συμμετέχουν στην μαθησιακή διαδικασία και να αντλούν ευχάριστα συναισθήματα, τότε η αυτοεκτίμηση και η αυτοπεποίθησή τους αναπτύσσεται και συνεπώς γίνεται ευκολότερη η ψυχοκοινωνική τους προσαρμογή στο πλαίσιο (Χούπας, 2010). Συνεπώς, η προσαρμογή των μαθητών σχετίζεται με την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, της σχολικής επίδοσης, των κινήτρων, της αυτοεκτίμησης, της συνεργασίας, της συμμετοχής σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες και της κοινωνικοποίησης (Χούπας, 2010).

### ***Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή Εφήβων***

Ως εφηβεία ορίζεται το διάστημα μεταξύ της παιδικής και ενήλικης ζωής, κατά το οποίο το άτομο αρχίζει να ωριμάζει και να διεκδικεί την αυτονομία του (Kail & Cavanaugh, 2010). Η χρονική στιγμή που αρχίζει και που τελειώνει η εφηβεία δεν καθορίζεται με σαφήνεια. Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας, η εφηβεία ξεκινά στην ηλικία των 10 ετών και διαρκεί έως την ηλικία των 20 ετών (Dick & Ferguson, 2015). Ελάχιστα διαφοροποιημένα όρια προτείνει το Συνέδριο των Ηνωμένων Εθνών, το οποίο τοποθετεί την αρχή της εφηβείας στα 10 έτη αλλά το τέλος της στα 19 έτη (Sawyer et al., 2018).

Κατά την περίοδο της εφηβείας συντελούνται σημαντικές αλλαγές τόσο αναπτυξιακές όσο και συναισθηματικές (Blakemore, 2019). Η κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των εφήβων δύναται να επηρεάσει την ψυχική τους υγεία, καθώς και την επαγγελματική, εκπαιδευτική και κοινωνική τους ζωή (Hinze et al., 2024). Οι αλλαγές αυτές οδηγούν τις σχέσεις με την οικογένεια σε ρήξη. Αυτό συμβαίνει διότι οι έφηβοι βρίσκονται σε μια διαδικασία διαμόρφωσης της προσωπικότητάς τους και επιδίωξης της ανεξαρτησίας τους. Για αυτό το λόγο ενδέχεται οι οικογενειακές σχέσεις να είναι συγκρουσιακές, με τους εφήβους να αμφισβητούν τους γονείς και να απομακρύνονται συναισθηματικά (Μιχαλοπούλου, 2003). Συνεπώς, η ψυχοκοινωνική προσαρμογή των εφήβων παρεμποδίζεται από τις σχέσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας (Branje et al., 2009).

Από την άλλη πλευρά, οι σχέσεις με τους συνομηλίκους είναι σαφώς καλύτερες. Αυτό προκύπτει από το γεγονός πως οι έφηβοι έχουν έντονο το αίσθημα του ανήκειν και για το λόγο αυτό επιδιώκουν να εντάσσονται σε ομάδες συνομηλίκων. Η επιθυμία τους αυτή σχετίζεται με το γεγονός πως κατά την αλληλεπίδρασή τους με τους συνομηλίκους αισθάνονται πως κάποιος μοιράζεται ίδιες σκέψεις και συναισθήματα με εκείνους, τους υποστηρίζει στις δυσκολίες και τους βοηθά στην αντιμετώπισή τους (Bornstein et al., 2013). Η ομαλή κοινωνικοποίηση και συναναστροφή του εφήβου με τους συνομηλίκους του μπορεί

να συμβάλλει στην καλή ψυχοκοινωνική του προσαρμογή και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων χρήσιμων για την ενήλικη ζωή (Gifford-Smith & Brownell, 2003).

Το σχολείο διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην επίτευξη ομαλής προσαρμογής μέσω του θετικού κλίματος που μπορεί να δημιουργήσει με τις καλές σχέσεις μεταξύ των συνομηλίκων, με ενήλικες που φροντίζουν και νοιάζονται για τους μαθητές και με την αποτελεσματική συμβολή της διεύθυνσης (Hinze et al., 2024). Η υγιής συναναστροφή με τους συνομηλίκους και τα δίκτυα φιλίας οδηγούν στη δημιουργία θετικού κλίματος και ενισχύουν τη σχολική ευεξία των μαθητών (Bonell et al., 2019, όπως αναφέρεται στο Hinze et al., 2024). Επιπροσθέτως, το σχολικό κλίμα μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν τις γνωστικές, συμπεριφορικές και συναισθηματικές τους ικανότητες (Χούπας, 2010). Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2001), το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται από την αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών, ψυχολογικών και περιβαλλοντικών παραγόντων και συμβάλλει στην ανάπτυξη της συμπεριφοράς και της αυτοεκτίμησης των μελών της σχολικής κοινότητας (Χούπας, 2010). Συνεπώς, η υποστήριξη που λαμβάνουν οι μαθητές από το σχολείο μπορεί να είναι είτε σε ακαδημαϊκό επίπεδο είτε σε κοινωνικό (Χούπας, 2010). Ωστόσο, η υποστήριξη είναι πιθανό να προέρχεται από τους συμμαθητές. Έτσι, όπως αναφέρεται στον Χούπα (2010) διακρίνεται σε σχολική υποστήριξη του συμμαθητή, η οποία σχετίζεται με το μαθησιακό κομμάτι και τη βοήθεια που λαμβάνει ο μαθητής από τους συμμαθητές του για τη βελτίωση της επίδοσής του, και η προσωπική υποστήριξη του συμμαθητή, η οποία σχετίζεται με το αίσθημα της αποδοχής, της φιλίας και της συνεργασίας (Μπαμπάλης και συν., 2007; Johnson και Johnson, 1993, Johnson et al., 1985). Η αλληλεπίδραση μεταξύ των συνομηλίκων είναι ιδιαίτερα σημαντική διότι καλλιεργεί την αξία της ομαδικότητας και της συνεργασίας.

### *Διαστάσεις ψυχοκοινωνικής προσαρμογής*

Σύμφωνα με τον ορισμό που δόθηκε παραπάνω, η ψυχοκοινωνική προσαρμογή σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να προσαρμόζεται σε προκλήσεις τους περιβάλλοντος. Οι προκλήσεις αυτές μπορεί να σχετίζονται με την κοινωνική, συναισθηματική και σχολική επάρκεια, με προβλήματα συμπεριφοράς, καθώς και με την ύπαρξη υψηλής ή χαμηλής αυτοεκτίμησης (Χατζηχρήστου, 2015). Η αξιολόγηση των διαστάσεων της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής είναι ιδιαίτερα σημαντική διότι αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για την εμφάνιση δυσκολιών στο μέλλον, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε άμεση παρέμβαση (Χατζηχρήστου και συν., 2011). Ως προς τους μαθητές με δυσλεξία δεν έχει διευκρινιστεί αν τα προβλήματα της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής συνυπάρχουν ή ακολουθούν ως δευτερεύοντα. Προβλήματα ψυχοκοινωνικής προσαρμογής που εντοπίστηκαν πριν την είσοδο των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο φανερώνουν πως αυτά δεν προέκυψαν από δυσκολίες κατά τη μαθησιακή διαδικασία (Parhiala et al., 2014).

Η κοινωνική επάρκεια σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να αλληλεπιδρά και να επικοινωνεί αποτελεσματικά με το περιβάλλον του. Συγκεκριμένα, στους εφήβους σχετίζεται με τη δυνατότητα σύναψης φιλικών δεσμών, επίλυσης συγκρούσεων, έκφρασης σκέψεων και συναισθημάτων και συμμετοχής σε ομαδικές δραστηριότητες (Bornstein et al., 2013). Η κοινωνική επάρκεια είναι σημαντική για την ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους και για την ομαλή ψυχοκοινωνική τους προσαρμογή (Gifford-Smith & Brownell, 2003). Όπως έχει ήδη αναφερθεί, το σχολικό περιβάλλον είναι ένας χώρος που μπορεί να διαδραματίσει πολύ σημαντικό ρόλο στην επίτευξη της κοινωνικής ανάπτυξης. Εκτός, βέβαια, από το σχολείο, καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει και η οικογένεια. Ως προς τους μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, παρατηρείται πως η κοινωνική τους επάρκεια κυμαίνεται σε χαμηλά επίπεδα εξαιτίας της δυσκολίας τους να ανταπεξέλθουν στις διάφορες κοινωνικές συνθήκες (Μπίμπου και συν., 2001, όπως αναφέρεται στη Τζουράκη, 2019). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα



τη διαμόρφωση μιας αρνητικής εικόνας για τον εαυτό και μιας αίσθησης αναποτελεσματικότητας (Αυλίδου, 2002, όπως αναφέρεται στη Τζουράκη, 2019). Ακόμα και σε περίπτωση επιτυχίας, οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες τείνουν να την αποδίδουν σε εξωτερικούς παράγοντες και όχι σε προσωπικούς (Πολυχρόνη και συν., 2010, όπως αναφέρεται στη Τζουράκη, 2019). Σε πολλές περιπτώσεις οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν του μαθητές με τις παραπάνω δυσκολίες με χαμηλότερη ψυχοκοινωνική προσαρμογή σε σχέση με τους συμμαθητές τους χωρίς δυσκολίες (Nowicki, 2003, Pearl, 2002, όπως αναφέρεται στις Ράλλη και συν., 2017).

Η εφηβεία είναι περίοδος έντονων συναισθηματικών αλλαγών. Η συναισθηματική επάρκεια σχετίζεται με τη δυνατότητα αναγνώρισης, κατανόησης, έκφρασης και διαχείρισης συναισθημάτων (Χατζηχρήστου, 2011, 2015). Η ανάπτυξη αυτών των δυνατοτήτων είναι σημαντική για την ψυχολογική ευημερία των εφήβων, καθώς τους βοηθά να αντιμετωπίσουν στρεσογόνες καταστάσεις και αρνητικά συναισθήματα που είναι πιθανό να ανακύπτουν κατά την εφηβική ηλικία. Στην έρευνα των Ράλλη και συν. (2017) φάνηκε πως οι δεξιότητες στον γραπτό λόγο συνδέονταν με τη συναισθηματική επάρκεια, καθώς οι δεξιότητες που χρειάζονται στον γραπτό λόγο συνδέονται με τους παράγοντες που επηρεάζουν τη συναισθηματική επάρκεια. Τέτοιες δεξιότητες είναι η οργάνωση, η εστίαση της προσοχής, ο αυτοέλεγχος και η διαχείριση των συναισθημάτων.

Η σχολική επάρκεια σχετίζεται με τις ικανότητες που αναπτύσσουν οι έφηβοι για την επιτυχία τους στη μαθησιακή διαδικασία. Η διάσταση αυτή, ωστόσο, εμπεριέχει και την κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια, καθώς οι μαθητές καλούνται να συνεργάζονται μεταξύ τους, να αναπτύσσουν δεσμούς, να επικοινωνούν και να διαχειρίζονται καταστάσεις που μπορεί να δημιουργούν άγχος. Όταν δεν έχει αναπτυχθεί η σχολική επάρκεια, τότε η ψυχοκοινωνική προσαρμογή των εφήβων γίνεται δυσκολότερη, καθώς βιώνουν περισσότερα αρνητικά παρά θετικά συναισθήματα και βλέπουν το σχολείο σαν απειλή. Σύμφωνα με τους

Hinze et al. (2024), έρευνες έχουν δείξει πως όταν στο σχολικό πλαίσιο υπάρχει θετικό κλίμα τότε μειώνεται ο κίνδυνος εμφάνισης συναισθηματικών και συμπεριφορικών προβλημάτων, μεγαλύτερη σχολική επάρκεια και μεγαλύτερα ποσοστά αποφοίτησης (Patalay et al., 2020, Thapa et al., 2013). Η συνεργασία μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας μπορεί να συμβάλει δραστικά στη μείωση εμφάνισης προβλημάτων υγείας, όπως τα σεξουαλικά μεταδιδόμενα νοσήματα, συναισθηματικών δυσκολιών, όπως η κατάθλιψη, και προβλημάτων συμπεριφοράς, όπως η βία και η χρήση ουσιών (Hinze et al., 2024).

Ως προβλήματα συμπεριφοράς ορίζονται οι συμπεριφορές που υιοθετούν οι έφηβοι και οι οποίες δεν είναι κοινωνικά αποδεκτές. Παράδειγμα αποτελούν η χρήση βίας, η χρήση ουσιών ή ακόμα και οι συμπεριφορές που εκδηλώνονται στο σχολικό περιβάλλον εξαιτίας της απώλειας ενδιαφέροντος. Σύμφωνα με την Χατζηχρήστου (2011), οι μαθητές που δεν έχουν αναπτύξει σχολική επάρκεια συχνά καταφεύγουν σε τέτοιου είδους συμπεριφορές με σκοπό τη διεκδίκηση μιας ανώτερης θέσης ανάμεσα στους συνομηλίκους. Μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι πολύ πιθανό να αναπτύξουν προκλητική στάση, καθώς δυσκολεύονται να ενταχθούν στη μαθησιακή διαδικασία, με αποτέλεσμα αρκετά συχνά να απομονώνονται, να γίνονται επιθετικοί ή να φαίνονται αδιάφοροι (Παντελιάδου, 2011).

Τέλος, η αυτοαντίληψη σχετίζεται με την εικόνα του ατόμου για τον εαυτό του. Η εικόνα ενδέχεται να επηρεάζεται από την επίδοση στο σχολείο, από την κοινωνική αλληλεπίδραση με άλλα άτομα, αλλά και από συναισθηματικούς παράγοντες (Χατζηχρήστου, 2011). Συνεπώς, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι πιθανότερο να έχουν χαμηλή αυτοαντίληψη εξαιτίας της επίδοσής τους στο σχολείο, των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, αλλά και των αρνητικών συναισθημάτων που βιώνουν. Στην έρευνα των Ράλλη και συν. (2017) φάνηκε πως η καλή κοινωνική και σχολική προσαρμογή συνδεόταν με καλύτερη επίδοση στην ανάγνωση και αντίστροφα. Αντίθετα, όσο αυξάνονταν τα προβλήματα συμπεριφοράς τόσο περισσότερο παρουσιάζονταν

αναγνωστικές δυσκολίες. Στην εμφάνιση των προβλημάτων συνέβαλαν και οι δυσκολίες γραμματισμού.

## Ακαδημαϊκά Συναισθήματα

Τα ακαδημαϊκά συναισθήματα αναφέρονται στις συναισθηματικές αντιδράσεις και εμπειρίες που σχετίζονται με τη μαθησιακή διαδικασία (Putwain et al., 2013). Αυτά τα συναισθήματα μπορεί να είναι θετικά όταν οι μαθητές επιτυγχάνουν τους μαθησιακούς τους στόχους, αλλά και αρνητικά όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες και προβλήματα. Στα θετικά συναισθήματα περιλαμβάνονται ο ενθουσιασμός, η ευτυχία, η χαρά, η υπερηφάνεια, η ελπίδα και η ανακούφιση (Dong & Yu, 2007, όπως αναφέρεται στους Lei et al., 2018). Στα αρνητικά συναισθήματα περιλαμβάνονται η κούραση, ο φόβος και η αίσθηση απειλής (Dong & Yu, 2007, όπως αναφέρεται στους Lei et al., 2018). Έρευνες έχουν δείξει πως η υποστήριξη που λαμβάνει ένας μαθητής από τον εκπαιδευτικό διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στο τι συναισθήματα θα βιωθούν. Για παράδειγμα, στην έρευνα Karagiannidis et al. (2015) φάνηκε πως στην Ελλάδα υπάρχει ισχυρή συσχέτιση μεταξύ της υποστήριξης των εκπαιδευτικών και την εμφάνιση θετικών συναισθημάτων και αδύναμη συσχέτιση με την εμφάνιση των αρνητικών (Lei et al., 2018). Επίσης, στις έρευνες των Aldridge et al. (2013) και Liu et al. (2016) φάνηκε πως τα παιδιά του Γυμνασίου εμφανίζουν χαμηλή συσχέτιση της εκπαιδευτικής υποστήριξης και των θετικών συναισθημάτων, σε αντίθεση με τα παιδιά του Λυκείου, του Δημοτικού και του Πανεπιστημίου (Lei et al., 2018). Επομένως, είναι πιθανότερο ένας μαθητής να βιώνει θετικά συναισθήματα όταν αισθάνεται πως το σχολικό πλαίσιο και οι συμμαθητές του παρέχουν στήριξη. Τα ακαδημαϊκά συναισθήματα μπορεί να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς, στην αυτοεκτίμηση και στη σχολική επίδοση. Τα θετικά ακαδημαϊκά συναισθήματα αυξάνουν τα κίνητρα και την ικανότητα αυτορρύθμισης των μαθητών σε αντίθεση με τα αρνητικά, τα οποία οδηγούν στην υιοθέτηση αυστηρών στρατηγικών και δυσκολεύουν την αυτορρύθμιση (Pekrun et al., 2002, όπως αναφέρεται στους Villavicencio & Bernardo, 2013).

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τα αρνητικά συναισθήματα έχει φανεί πως τα υψηλά επίπεδα άγχους στους εφήβους σχετίζονται με χαμηλή σχολική επίδοση, η οποία έχει ως αποτέλεσμα την πίεση των ενηλίκων για περισσότερη προσπάθεια (Mammarella et al., 2016). Επιπλέον, το άγχος επηρεάζει τη συμμετοχή των μαθητών στην τάξη και σχετίζεται με τον φόβο της αποτυχίας (Bishop & Kalogeropoulos, 2015). Αυτός ο φόβος της αποτυχίας συνδέεται με τη σειρά του με χαμηλή αυτοεκτίμηση, αισθήματα άρνησης και αποτυχίας και ωθεί σε αυτο-υπονόμευση (Alesi et al., 2012).

Ο Pekrun (2006) θέλοντας να αποδώσει πληρέστερα τον όρο «ακαδημαϊκά συναισθήματα» ανέπτυξε τη θεωρία ελέγχου-αξίας (Δημητροπούλου και συν., 2021). Στόχος είναι η μελέτη όλων ανεξαιρέτως των συναισθημάτων που βιώνονται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και των συναισθημάτων επίτευξης που σχετίζονται με την επιτυχία σε δραστηριότητες και τα αποτελέσματά της (Schutz & Pekrun, 2007, όπως αναφέρεται στους Δημητροπούλου και συν., 2021). Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, τα συναισθήματα διακρίνονται σε κατηγορίες με βάση το σθένος σε θετικά και αρνητικά, με βάση το επίπεδο ενεργοποίησης σε ενεργοποίηση-απενεργοποίηση και με βάση το αντικείμενο εστίασης σε δραστηριότητα-αποτέλεσμα. Επιπλέον, συνδέονται με τα κίνητρα, τις στρατηγικές μάθησης και την αυτορρύθμιση (Pekrun, 2006, 2009, Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012, όπως αναφέρεται στους Δημητροπούλου και συν., 2021). Έρευνες έχουν δείξει πως όταν οι μαθητές διαθέτουν ανεπτυγμένο κίνητρο είναι πιθανότερο να εμπλακούν περισσότερο στη μαθησιακή διαδικασία και σε περίπτωση επίτευξης του στόχου τους να αντλήσουν μεγαλύτερη ικανοποίηση (Elliot & Murayama, 2008, Schunk et al., 2010, όπως αναφέρεται στους Δημητροπούλου και συν., 2021).

Σε μεταγενέστερη μελέτη του ο Pekrun (2012) διακρίνει τα ακαδημαϊκά συναισθήματα στις εξής κατηγορίες: συναισθήματα επίτευξης, γνωστικά συναισθήματα, θεματικά συναισθήματα και κοινωνικά συναισθήματα. Στην πρώτη κατηγορία

περιλαμβάνονται τα συναισθήματα που βιώνονται κατά τη διάρκεια μια δραστηριότητας όπως η μελέτη και τα συναισθήματα αποτελέσματος που σχετίζονται με την προοπτική επιτυχίας ή αποτυχίας. Στα συναισθήματα επίτευξης περιλαμβάνονται εκείνα που βιώνονται κατά τη διάρκεια της μελέτης, ενός διαγωνίσματος ή μιας εξέτασης. Γνωστικά είναι τα συναισθήματα που σχετίζονται με γνωστικές δραστηριότητες και επεξεργασία πληροφοριών. Οι δραστηριότητες που ενδέχεται να δημιουργήσουν γνωστική ασυμφωνία πυροδοτούν πλήθος συναισθημάτων όπως είναι η έκπληξη, η περιέργεια, η σύγχυση, το άγχος, η απογοήτευση ή ακόμα και η απόλαυση κατά την επεξεργασία των πληροφοριών (Kang et al., 2009, Craig et al., 2008, όπως αναφέρεται στον Pekrun, 2012). Στα θεματικά συναισθήματα περιλαμβάνονται όσα βιώνονται από το περιεχόμενο ενός εκπαιδευτικού υλικού, όπως η συμπόνοια για έναν πρωταγωνιστή κειμένου. Παρόλο που δεν σχετίζονται άμεσα με τη μάθηση μπορεί να πυροδοτήσουν το ενδιαφέρον και το κίνητρο των μαθητών (Ainley, 2007, όπως αναφέρεται στον Pekrun, 2012). Τέλος, τα κοινωνικά συναισθήματα βιώνονται σε σχέση με τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς και μπορεί να συνυπάρχουν με τα συναισθήματα επίτευξης, όπως για παράδειγμα όταν ένας μαθητής αισθάνεται θαυμασμό ή φθόνο για την επιτυχία κάποιου συμμαθητή του (Immordino-Yang et al., 2009, Weiner, 2007, όπως αναφέρεται στον Pekrun, 2012).

### ***Ακαδημαϊκά συναισθήματα και Μαθησιακές Δυσκολίες***

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, φαίνεται πως υπάρχει ισχυρή συσχέτιση μεταξύ των κινήτρων και των ακαδημαϊκών συναισθημάτων. Δηλαδή, τα κίνητρα αυξάνονται όταν βιώνονται θετικά συναισθήματα και μειώνονται όταν βιώνονται αρνητικά. Στην έρευνα των Δημητροπούλου και συν. (2021) αναφέρεται πως τα κίνητρα που έχει ένας μαθητής για ανάγνωση μπορεί να επηρεάσουν τη συχνότητα διαβάσματος, τις στρατηγικές και την ποσότητα των αναγνωσμάτων, αλλά και την ικανότητα ανάγνωσης (Guthrie et al., 2012).

Ωστόσο, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι πιθανότερο να βιώνουν αρνητικά συναισθήματα, όπως είναι η απελπισία και η πλήξη, τα οποία έχουν ως αποτέλεσμα την αποφυγή δραστηριοτήτων που πυροδοτούν αυτά τα συναισθήματα (Pekrun et al., 2011). Το μειωμένο αίσθημα ευχαρίστησης σε σχέση με τις μαθησιακές δραστηριότητες συνδέεται με ελλιπή αυτορρύθμιση σε σχέση με τη μάθηση, στόχους αποφυγής του έργου και αίσθημα αποτυχίας (Lackaye et al., 2006, Pekrun et al., 2009).

Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές που παρουσιάζουν δυσκολίες στην ανάγνωση και στα Μαθηματικά εμφανίζουν χαμηλά επίπεδα ελπίδας ως προς τη βελτίωση της επίδοσής τους. Χαμηλά επίπεδα ευχαρίστησης και υψηλό άγχος (Sainio, 2019). Όσον αφορά κυρίως τις αναγνωστικές δυσκολίες, οι μαθητές που βιώνουν θυμό και λύπη από την επίδοσή τους συνήθως παρουσιάζουν και δυσκολία εστίασης της προσοχής τους σε αυτή τη δεξιότητα και χαμηλή δημοτικότητα ανάμεσα στους συνομηλίκους, γεγονός που προσθέτει και το αίσθημα της μοναξιάς (Morgan et al., 2012). Τέλος, σύμφωνα με την έρευνα των Parhiala et al. (2015), οι μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες εμφανίζουν χαμηλά επίπεδα προσαρμογής και μειωμένες κοινωνικές δεξιότητες. Μόνο σε περίπτωση που ο μαθητής έχει αναπτύξει ψυχική ανθεκτικότητα μπορεί να διαχειριστεί την ψυχολογική πίεση, να αντιμετωπίσει το άγχος και να αισθανθεί αισιοδοξία (Wang et al., 2017).

Τα ακαδημαϊκά συναισθήματα μπορούν να διερευνηθούν μέσω του γνωστικού μοντέλου SPAARS, στόχος του οποίου είναι η σύνδεση των κρίσιμων γεγονότων με τα συναισθήματα.

**Μοντέλο SPAARS (Schematic Propositional Analogical and Associative Representation Systems – Σχηματικά Προτασιακά Αναλογικά και Συνειρμικά Συστήματα Αναπαράστασης)**

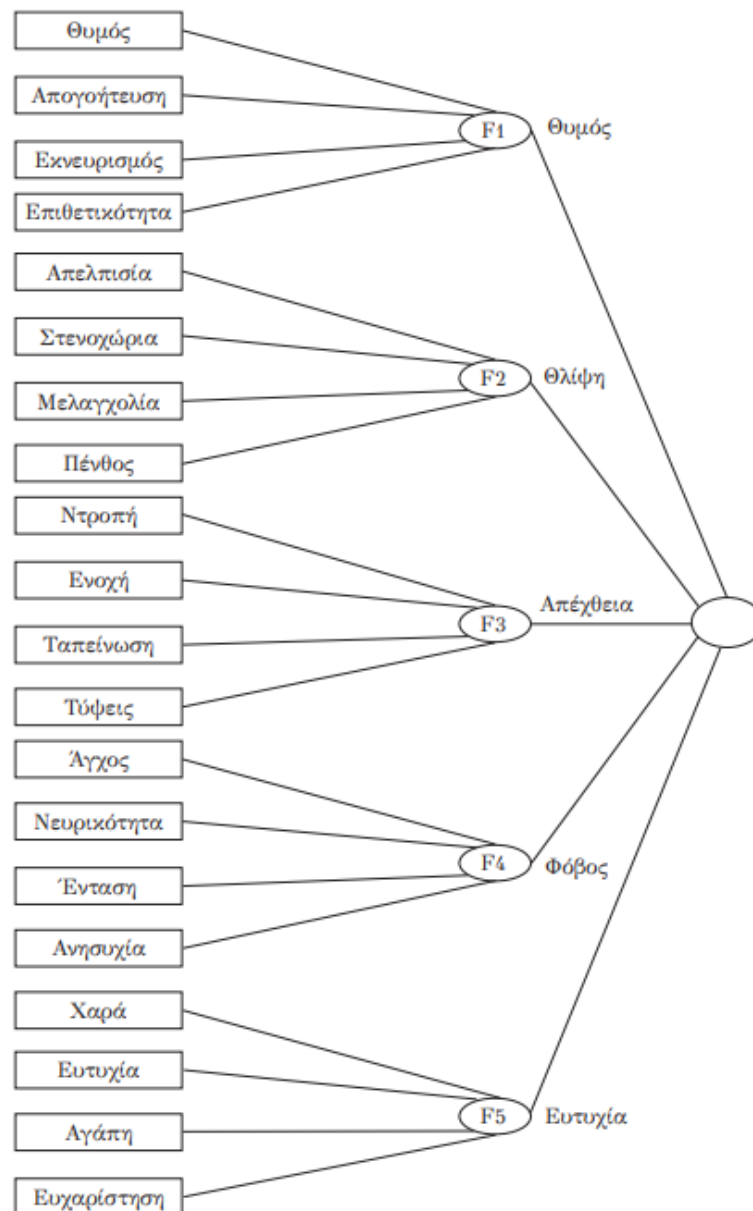
Ο Power (2006), στην προσπάθειά του να διακρίνει της διαστάσεις έναντι των βασικών συγκινήσεων, δημιούργησε μια «Κλίμακα Βασικών Συγκινήσεων», η οποία περιελάμβανε τις πέντε βασικές συγκινήσεις του θυμού, της θλίψης, του φόβου, της απέχθειας και της ευτυχίας. Κάθε συγκίνηση σχετίζεται με μια συγκεκριμένη αποτίμηση και αναλύεται σε τέσσερις συναφείς συγκινήσεις, όπως παρουσιάζονται παρακάτω.

*Πίνακας 1: Βασικές συγκινήσεις και αποτιμήσεις (Power & Dalgleish, 2016).*

<b>Βασική συγκίνηση</b>	<b>Αποτίμηση</b>
Θλίψη	Απώλεια ή αποτυχία (πραγματική ή πιθανή) σε έναν αξιόλογο ρόλο ή στόχο
Ευτυχία	Επιτυχημένη πρόοδος ή ολοκλήρωση ενός αξιόλογου ρόλου ή στόχου
Θυμός	Παρεμπόδιση ή ματαίωση ενός ρόλου ή στόχου από έναν αντιληπτό παράγοντα
Φόβος	Σωματική ή κοινωνική απειλή προς τον εαυτό ή έναν αξιόλογο ρόλο ή στόχο
Απέχθεια	Ένας άνθρωπος, αντικείμενο ή ιδέα αποκρουστική προς τον εαυτό και προς τους αξιόλογους ρόλους και στόχους



Διάγραμμα 2: Βασικές συγκινήσεις και παράγωγες συγκινήσεις (Power & Dalgleish, 2016).



Σύμφωνα με το μοντέλο SPAARS, οι συγκινήσεις συνίστανται από ένα συμβάν, μια ερμηνεία, μια αποτίμηση, μια οργανική μεταβολή, μια τάση για δράση και τη συνειδητή ενημερότητα των παραπάνω. Για να μπορέσει μια συγκίνηση να διακριθεί από μια άλλη σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η αποτίμηση.

Οι πληροφορίες, τις οποίες λαμβάνει ένα άτομο και οδηγούν στην εμφάνιση μιας συγκίνησης, μπορεί να δημιουργήσουν ποικίλες αναπαραστάσεις στο νου. Οι αναπαραστάσεις αυτές μπορεί να είναι προτασιακές, να αφορούν δηλαδή πεποιθήσεις και σκέψεις που το νόημά τους μπορεί να αποδοθεί σε φυσική γλώσσα, να είναι αναπαραστάσεις σχηματικών μοντέλων, αφηρημένες δηλαδή έννοιες σχετικά με τον εαυτό που δεν μπορούν να λεχθούν και συνειρμικές (Power & Dalgleish, 2016).

#### ***Διαφορές αναλογικών και προτασιακών αναπαραστάσεων***

Αρχικά, ο όρος «αναλογικός» παραπέμπει στην εικόνα, την οποία αντιλαμβάνεται ο νους με τα αισθητήρια όργανα. Ωστόσο, αν προσπαθήσουμε να ερμηνεύσουμε την εικόνα σε φυσική γλώσσα, τότε πρόκειται για προτασιακή αναπαράσταση της πληροφορίας. Επιπλέον, στην περίπτωση των προτασιακών αναπαραστάσεων, για να δηλωθεί η σχέση μεταξύ δύο αντικείμενων θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν τα κατάλληλα σύμβολα, για παράδειγμα «ο άνθρωπος βρίσκεται «δεξιά» του δέντρου». Αντίθετα, στην περίπτωση των αναλογικών αναπαραστάσεων δεν χρειάζονται σύμβολα διότι η σχέση αποτυπώνεται απευθείας από την εικόνα. Μια ακόμα διαφορά σχετίζεται με την ανάλυση σε μικρότερα δομικά μέρη. Πιο συγκεκριμένα, η προτασιακή αναπαράσταση μπορεί να αναλυθεί σε λέξεις ή σε γράμματα, κάτι το οποίο δεν συμβαίνει στις αναλογικές, καθώς στην εικόνα δεν υπάρχει κάποιο σύμβολο που να χρήζει περαιτέρω ανάλυσης. Τέλος, οι προτασιακές αναπαραστάσεις ακολουθούν κανόνες γραμματικής για το συνδυασμό των συμβόλων ενώ οι αναλογικές αναπαραστάσεις όχι (Power & Dalgleish, 2016).

### ***Σχηματικά μοντέλα***

Εκτός από τις παραπάνω αναπαραστάσεις, σημαντικά θεωρούνται και τα σχηματικά μοντέλα. Πρόκειται για τις απόψεις του ατόμου για τον εαυτό του και για τον κόσμο. Για την απόδοση μια πληροφορίας στο σχηματικό επίπεδο χρησιμοποιείται η εξής μορφή:

[ΣΧΟΛΕΙΟ-ΣΥΜΜΑΘΗΤΕΣ-ΑΣΦΑΛΕΣ ΜΕΡΟΣ]. Με αυτόν τον τρόπο αναπαριστούμε την άποψη του ατόμου για τον κόσμο και συγκεκριμένα για το σχολείο και τους συμμαθητές ότι είναι ένα ασφαλές μέρος, όπου δεν συμβαίνουν άσχημα γεγονότα (Power & Dalgleish, 2016).

### ***Πρώτη διαδρομή παραγωγής συγκινήσεων: μέσω σχηματικών μοντέλων***

Η αναπαράσταση της πληροφορίας στον νου μπορεί να πάρει οποιαδήποτε από τις τρεις μορφές: αναλογική, προτασιακή, σχηματικό μοντέλο. Είναι πιθανό η πληροφορία που αποτυπώνεται σε ένα επίπεδο να έρχεται σε σύγκρουση με την πληροφορία που αποτυπώνεται σε ένα άλλο επίπεδο.

Σημαντικό ρόλο για την αποτύπωση της πληροφορίας στο σχηματικό επίπεδο διαδραματίζουν οι στόχοι. Ο στόχος αποτελεί «αντανάκλαση» της πληροφορίας που βρίσκεται σε λειτουργία μέσα στο σχηματικό μοντέλο (Power & Dalgleish, 2016).

Υπάρχουν, βέβαια, και στόχοι οι οποίοι δεν είναι αφηρημένοι και μπορούν να αποδοθούν προτασιακά. Οι στόχοι είναι ιεραρχικά τοποθετημένοι και μπορεί να είναι είτε ενισχυτικοί είτε ανασταλτικοί, τόσο για τους στόχους του ίδιου του ατόμου που τους θέτει ή ακόμα και για τους στόχους των ανθρώπων γύρω του.

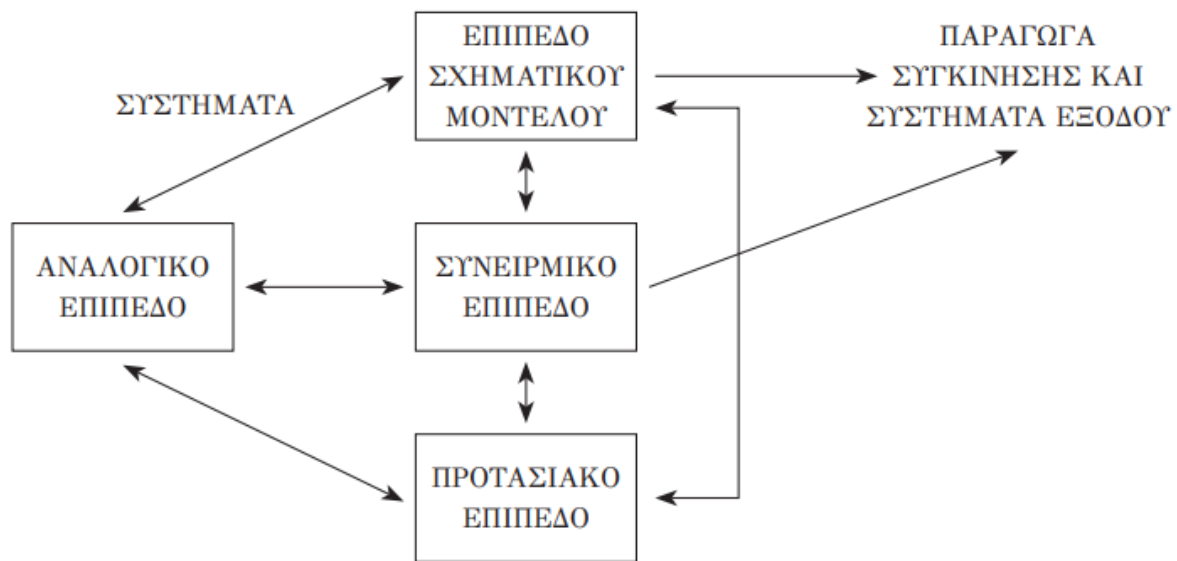
Για να γίνει κατανοητή η παραγωγή της συγκίνησης χρειάζονται, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, ένα συμβάν, μια ερμηνεία, μια αποτίμηση, μια οργανική μεταβολή, μια τάση για δράση και η συνειδητή ενημερότητα. Πιο αναλυτικά, η πληροφορία αρχικά γίνεται αντιληπτή μέσω οπτικών αναλογικών αναπαραστάσεων. Στη συνέχεια, τροφοδοτείται στο προτασιακό επίπεδο. Από την αλληλεπίδραση μεταξύ των αναλογικών και προτασιακών

αναπαραστάσεων δημιουργείται η ερμηνεία για το γεγονός που πυροδότησε τη διαδικασία παραγωγής συγκίνησης. Η ερμηνεία αυτή αποτιμάται με βάση τους στόχους που έχει θέσει το άτομο, οδηγώντας στην παραγωγή της συγκίνησης στο σχηματικό μοντέλο. Η ερμηνεία και η δομή του στόχου θα καθορίσουν ποια συγκίνηση θα βιωθεί. Η αποτίμηση του γεγονότος θα οδηγήσει στην εμφάνιση οργανικών μεταβολών, οι οποίες με τη σειρά τους θα οδηγήσουν στην τάση για δράση. Η συνειδητή ενημερότητα αυτής της αποτίμησης και των οργανικών μεταβολών είναι πιθανό να οδηγήσει και σε μια έκδηλη συμπεριφορά του ατόμου. Ωστόσο, το άτομο μπορεί να γνωρίζει ότι βιώνει μια συγκίνηση και να έχει επίγνωση των οργανικών μεταβολών αλλά η αποτίμηση να μην έχει αποδοθεί προτασιακά ή το άτομο να μην έχει επίγνωση της τάσης για δράσης.

#### ***Δεύτερη διαδρομή παραγωγής συγκινήσεων: μέσω συνειρμικού επιπέδου***

Ξεκινώντας αξίζει να σημειωθεί πως για την παραγωγή συγκινήσεων μέσω συνειρμικού επιπέδου δεν είναι απαραίτητο να γίνεται ταυτόχρονη παραγωγή μέσω σχηματικού μοντέλου. Οι συγκινήσεις που παράγονται στην πρώτη διαδρομή μπορεί να συγκρούονται με τις συγκινήσεις που παράγονται στη δεύτερη διαδρομή. Είναι, όμως, πιθανό να υπάρχει σύγκρουση και μεταξύ των συγκινήσεων που παράγονται στην ίδια διαδρομή (Power & Dalgleish, 2016).

Διάγραμμα 3: Οι δύο διαδρομές του μοντέλου SPAARS (Power & Dalgleish, 2016).



Πιο αναλυτικά, στη δεύτερη διαδρομή δεν αποτελεί προϋπόθεση η αποτίμηση του γεγονότος τη στιγμή που συμβαίνει, αρκεί η αποτίμηση να έχει συμβεί κάποια στιγμή στο παρελθόν. Ας πάρουμε για παράδειγμα την περίπτωση ενός μαθητή, ο οποίος δεν έχει ολοκληρώσει τις ασκήσεις του διότι δεν είχε κατανοήσει τη θεωρία. Στο σχολείο, ο καθηγητής του του φωνάζει μπροστά στους συμμαθητές του για το γεγονός ότι δεν έκανε τις ασκήσεις που έπρεπε. Το γεγονός αυτό αποτιμάται από τον μαθητή αρχικά σε επίπεδο σχηματικού μοντέλου και αισθάνεται φόβο. Μετά από αρκετές επαναλήψεις παρόμοιων γεγονότων, η παραγωγή του φόβου γίνεται συνειρμικά καθοδηγούμενη κάθε φορά που ο μαθητής έρχεται αντιμέτωπος με το μάθημα του συγκεκριμένου καθηγητή.

Προκύπτει, λοιπόν, ότι η παραγωγή της συγκίνησης είναι ένας συνδυασμός της πρώτης και της δεύτερης διαδρομής. Ωστόσο, εκτός από την επανάληψη ίδιων συμβάντων, για την παραγωγή μέσω συνειρμικού επιπέδου σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η επίδραση του γεγονότος στην ψυχολογία του ατόμου, καθώς έντονες συγκινήσεις είναι πιθανότερο να εγκατασταθούν σε αυτό το επίπεδο. Οι συγκινήσεις αυτές παρουσιάζονται κάθε φορά που υπάρχει έκθεση στο γεγονός που εξ αρχής τις πυροδότησε και είναι δύσκολο να αλλάξουν (Power & Dalgleish, 2016).

## **Οι πέντε βασικές συγκινήσεις (Power & Dalgleish, 2016)**

### **Φόβος**

Ο φόβος αποτελεί το καλύτερο παράδειγμα συγκινήσεων. Στη φυσιολογική του λειτουργία είναι ιδιαίτερα χρήσιμος για το άτομο, καθώς το προετοιμάζει για την αντιμετώπιση ενός επικείμενου κινδύνου. Από την άλλη πλευρά, όμως, όταν ξεπεράσει το όριο του φυσιολογικού μπορεί να καταστήσει το άτομο ιδιαίτερα δυσλειτουργικό στην καθημερινότητά του. Η εμπειρία του φόβου μπορεί να εκδηλωθεί τόσο με οργανικά συμπτώματα, όπως με πόνο στο στομάχι, εφίδρωση, ξηρότητα στόματος, όσο και με γνωστικές και συμπεριφορικές λειτουργίες, όπως σκέψεις θανάτου και αποφυγή ερεθισμάτων που προκαλούν φόβο.

Η προσέγγιση του φόβου μέσω του συστήματος αποτίμησης του SPAARS παρέχει μια ενδιαφέρουσα εξήγηση για την ανάπτυξη του φόβου. Αρχικά, το συμβάν που πυροδοτεί τη συγκίνηση αποτιμάται ως μη συμβατό με τους στόχους του ατόμου ή τις απόψεις του για τον εαυτό και τον κόσμο. Σε ένα δεύτερο επίπεδο πραγματοποιείται η αποτίμηση της απειλής, αν δηλαδή υπάρχει πιθανότητα το άτομο να μην καταφέρει να ολοκληρώσει τους στόχους που έχει θέσει. Επιπλέον αποτιμήσεις μπορεί να λάβουν μέρος, οι οποίες σχετίζονται με το αν η απειλή είναι ανεπιθύμητη ή επιθυμητή, όπως στην περίπτωση που επιλέγει το άτομο εσκεμμένα να βιώσει τη συγκίνηση του φόβου κατά την ανάβασή του σε ένα τρενάκι τρόμου για παράδειγμα, και αν μπορεί να αντιμετωπιστεί με επιτυχία ή όχι.

### **Θλίψη**

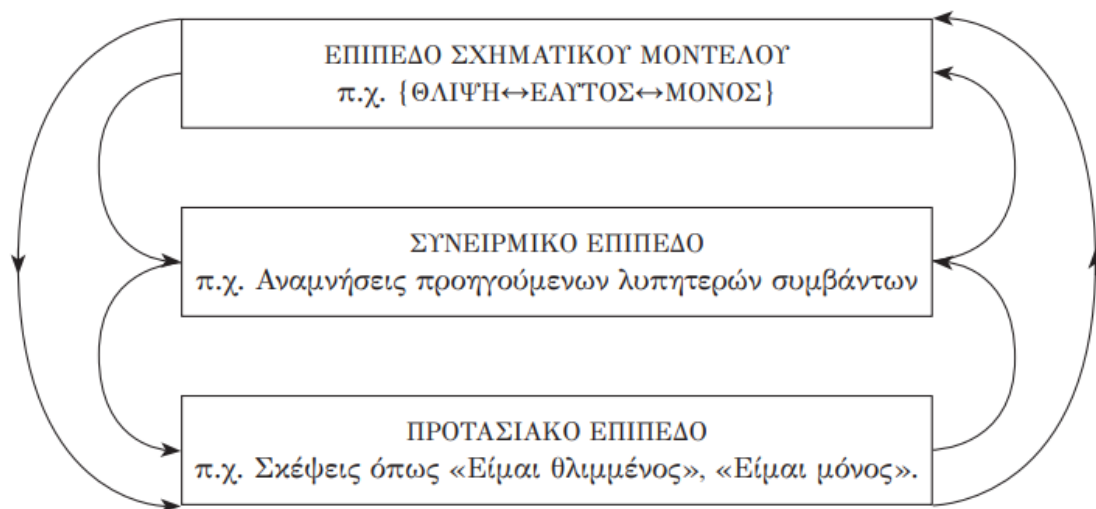
Στο ερώτημα «τι είναι η θλίψη;» είναι δύσκολο να δοθεί απάντηση, γεγονός που αποδεικνύει πως πρόκειται για μια από τις βασικές συγκινήσεις. Για να οριστεί θα πρέπει να λάβουμε υπόψιν τους παράγοντες που αναφέρθηκαν παραπάνω: ένα συμβάν, μια ερμηνεία, μια αποτίμηση, μια οργανική μεταβολή, ένα δυναμικό δράσης, συνειδητή ενημερότητα, έκδηλη συμπεριφορά. Πιο αναλυτικά, κάποια από τα χαρακτηριστικά της συγκίνησης της

θλίψης είναι πως η αποτίμηση σχετίζεται με την απώλεια ενός ή περισσότερων στόχων αλλά η απώλεια δεν είναι πάντα μόνιμη, μπορεί να σχετίζεται με κάποιο άλλο πρόσωπο και όχι με εμάς τους ίδιους, η χρονική βαθμίδα της απώλειας μπορεί να είναι το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον και η έντασή της μπορεί να είναι ήπια και να διαρκεί λίγα λεπτά έως αρκετά έντονη και να διαρκεί για μεγάλο χρονικό διάστημα.

### ***Η συγκίνηση της θλίψης στο μοντέλο SPAARS***

Η συγκίνηση της θλίψης μπορεί να ακολουθήσει και τις δύο διαδρομές του μοντέλου, μέσω σχηματικού μοντέλου ή μέσω συνειρμικού επιπέδου. Οι αισθητικές συγκινήσεις κωδικοποιούνται στο προτασιακό επίπεδο και στη συνέχεια ενεργοποιείται το σχηματικό μοντέλο, στο οποίο διαφορετικές πληροφορίες συνδυάζονται μεταξύ τους και δημιουργούν μια αναπαράσταση. Οι πληροφορίες αυτές από μόνες τους θα μπορούσαν να μην ενεργοποιήσουν το σχηματικό μοντέλο που σχετίζεται με τη θλίψη. Μετά την ενεργοποίηση της συγκίνησης της θλίψης λαμβάνουν μέρος οργανικές μεταβολές, οι οποίες σχετίζονται με ένα δυναμικό δράσης. Μια σειρά από κυκλώματα ανατροφοδότησης μπορούν να συντηρήσουν τη συγκίνηση της θλίψης. Πιο συγκεκριμένα, οι αναπαραστάσεις που βρίσκονται στο συνειρμικό επίπεδο μπορούν να πυροδοτήσουν το προτασιακό επίπεδο, το οποίο μπορεί να συντηρήσει το σχηματικό μοντέλο του ανθρώπου που βρίσκεται σε κατάσταση θλίψης.

Διάγραμμα 4: Κύκλωμα ανατροφοδότησης για την παραγωγή της συγκίνησης της θλίψης (Power, M.J. & Dalgleish, T., 2016).



Στρατηγικές μπορεί να χρησιμοποιούνται από τα άτομα με σκοπό την απόθεση της συγκίνησης της θλίψης, όπως προηγούμενες θετικές αναμνήσεις ή θετικές σκέψεις για τον εαυτό. Αυτές οι στρατηγικές μπορεί να αφορούν το συνειρμικό επίπεδο, το προτασιακό ή το σχηματικό.

### **Θυμός**

Ο θυμός αποτελεί μια ηθική συγκίνηση, καθώς πρόκειται για απάντηση σε μια προσωπική προσβολή (Russell & Giner-Sorolla, 2013). Τις περισσότερες φορές ο θυμός απευθύνεται σε άλλα πρόσωπα, ωστόσο είναι πολύ πιθανό να εκδηλώνεται και εναντίον του εαυτού ή εναντίον άψυχων αντικειμένων. Η εκδήλωση της συγκίνησης γίνεται κυρίως προς άτομα που εσκεμμένα ή εξ αμελείας διέπραξαν κάποια προσβολή. Άλλες συγκινήσεις που συνδέονται με τον θυμό είναι η ενόχληση, η οποία είναι συχνότερη από τον θυμό αλλά μικρότερη σε ένταση, η αγανάκτηση, η οποία προκύπτει από την αποτίμηση της εσκεμμένης προσβολής, το μίσος, που είναι γενικευμένος θυμός και το μένος, το οποίο σχετίζεται με την έντονη επιθυμία για εκδίκηση. Επιπλέον, η ζήλια είναι πιθανό να σχετίζεται με τον θυμό αλλά και τον φόβο, καθώς πρόκειται για το αίσθημα απώλειας ενός σημαντικού στόχου αλλά εμπεριέχει και τον ανταγωνισμό προς κάποιο άλλο πρόσωπο που απειλεί τον στόχο.



### ***Η συγκίνηση του θυμού στο μοντέλο SPAARS***

Για την ενεργοποίηση της συγκίνησης του θυμού λαμβάνει μέρος μια αποτίμηση για τη διακοπή ή την παρεμπόδιση ενός στόχου. Ωστόσο, είναι πιθανό να λαμβάνει μέρος ταυτόχρονα και μια ηθική αποτίμηση, ότι δηλαδή το συμβάν είναι εσκεμμένο ή έχει γίνει από αμέλεια. Εκτός, βέβαια, από την αποτίμηση, για την παραγωγή της συγκίνησης του θυμού σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η κατάσταση που βρίσκεται το γνωστικό σύστημα του ατόμου, καθώς η κατάσταση στρες είναι πιο εύκολο να οδηγήσει σε θυμό (Wilkowski & Robinson, 2010). Επιπλέον, υπάρχουν περιπτώσεις που το συμβάν μπορεί να μην ήταν εσκεμμένο ή να μην μπορούσε να αποφευχθεί και συνεπώς το άτομο καταπιέζει το θυμό που ενδέχεται να βιώσει, κάτι το οποίο μπορεί να οδηγήσει στη συγκίνηση της θλίψης. Οι τάσεις για δράση που σχετίζονται με τη συγκεκριμένη συγκίνηση είναι συνήθως η εκδίκηση και η επιθετικότητα.

Επιπροσθέτως, η παραγωγή της συγκίνησης του θυμού μπορεί πραγματοποιηθεί και μέσω του συνειρμικού επιπέδου, σε περίπτωση που το συμβάν που σχετίζεται με τον θυμό έχει επαναληφθεί αρκετές φορές στο παρελθόν.

### ***Απέχθεια***

Η απέχθεια είναι η συγκίνηση που έχει διερευνηθεί λιγότερο συγκριτικά με τις υπόλοιπες συγκινήσεις. Ωστόσο, είναι δυνατόν να προκαλείται από πλήθος καταστάσεων και αντικειμένων. Όταν, όμως, η απέχθεια στρέφεται προς τον εαυτό δημιουργείται η βάση για την ανάπτυξη συναισθηματικής διαταραχής. Αναπτυξιακές και νευρολογικές μελέτες αποδεικνύουν πως η απέχθεια είναι μια από τις βασικές συγκινήσεις, η οποία μπορεί να εντοπιστεί ακόμη και σε βρέφη (Widen & Russell, 2013, Borg et al., 2013).

### ***Η συγκίνηση της απέχθειας στο μοντέλο SPAARS***

Το επίπεδο που σχετίζεται με τη συγκίνηση της απέχθειας είναι κυρίως το συνειρμικό, καθώς οι άνθρωποι διαθέτουν κάποιες έμφυτες αντιδράσεις στις γεύσεις και στις οσμές που μπορούν να ενεργοποιήσουν τη συγκεκριμένη αντίδραση.

Πιο αναλυτικά, ένα συμβάν, όπως μια σκέψη ή ένα τρόφιμο, που ερμηνεύεται ως ζημιογόνο οδηγεί σε μια αποτίμηση, κατά την οποία το συμβάν αυτό πρέπει να σταματήσει να υπάρχει διότι απειλεί τον στόχο διατήρησης μια «υγιούς» κατάστασης. Η αποτίμηση αυτή οδηγεί το άτομο σε μια τάση για δράση με σκοπό την απομάκρυνσή του από το συμβάν. Οι οργανικές μεταβολές που λαμβάνουν χώρα μπορεί να είναι ένα αίσθημα ναυτίας ή μια έκφραση του προσώπου, η οποία να υποδηλώνει αποστροφή. Το άτομο έχει συνειδητή επίγνωση αυτής της αποστροφής, εκδηλώνοντας συγκεκριμένες συμπεριφορές, όπως για παράδειγμα να απομακρύνεται από το αντικείμενο που έχει ενεργοποιήσει τη συγκίνηση της απέχθειας.

### ***Ευτυχία***

Όπως και στις προηγούμενες συγκινήσεις, έτσι και στην ευτυχία βασικό ρόλο για την ενεργοποίησή της διαδραματίζει η αποτίμηση ενός συμβάντος και όχι το ίδιο το συμβάν (Power, 2003). Αυτή η συγκίνηση συνίσταται σε πολλές μικρότερες συγκινήσεις, οι οποίες μπορεί να είναι εφήμερες όπως η χαρά και η διασκέδαση, αλλά μπορεί να είναι και μακροχρόνιες, όπως η πληρότητα από τη ζωή (Layard, 2011).

Η έρευνα για τη συγκίνηση της ευτυχίας είναι αρκετά περιορισμένη, καθώς οι άνθρωποι μπορεί να εμφανίζουν συναισθηματικές διαταραχές, οι οποίες όμως σπάνια αφορούν αυτή τη συγκίνηση. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια έχει αρχίσει να αναπτύσσεται ένας νέος κλάδος της ψυχολογίας, ο οποίος ασχολείται με τη θετική ψυχολογία. Επιπλέον, οι συγκινήσεις του φόβου, του θυμού, της θλίψης, της απέχθειας αφορούν σε μια πληροφορία που είναι ασύμβατη και απειλεί έναν στόχο. Η ευτυχία από την άλλη αφορά σε πολλούς

διαφορετικούς στόχους. Βέβαια, οι συγκινήσεις που περιλαμβάνονται στην ευτυχία, όπως η χαρά και η ευχαρίστηση, μπορούν να αναλυθούν όπως και οι συγκινήσεις του φόβου, του θυμού, της θλίψης ή της απέχθειας. Πιο συγκεκριμένα, η συγκίνηση της χαράς μπορεί να ενεργοποιηθεί από την επίτευξη ενός συγκεκριμένου στόχου του ατόμου, όπως για παράδειγμα η επίτευξη του στόχου να περάσει στις προαγωγικές εξετάσεις.

## Σκοπός έρευνας

Λαμβάνοντας υπόψιν την υπάρχουσα βιβλιογραφία όπως παρουσιάστηκε στην εισαγωγή της παρούσας έρευνας, οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν πληθώρα δυσκολιών. Οι δυσκολίες αυτές σχετίζονται τόσο με την εκπαιδευτική διαδικασία όσο και την ψυχοκοινωνική τους προσαρμογή. Πιο αναλυτικά, φαίνεται οι μαθητές να μην μπορούν να ανταπεξέλθουν με επάρκεια σε αρκετά μαθήματα και συγκεκριμένα στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να βιώνουν αρνητικά συναισθήματα κάθε φορά που έρχονται αντιμέτωποι με την ανάγνωση, την ορθογραφία και τις αριθμητικές πράξεις. Επιπροσθέτως, σε αρκετές περιπτώσεις στις δυσκολίες αυτές προστίθεται και η αρνητική κριτική των συμμαθητών ή των εκπαιδευτικών, η οποία μπορεί να έχει ανασταλτικό ρόλο στην εξέλιξη των μαθητών και να αποτελεί αφορμή για τη συχνότερη πυροδότηση των αρνητικών συναισθημάτων.

Ως προς το μοντέλο SPAARS, οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε ελληνικό πληθυσμό αφορούν ενήλικο πληθυσμό και συγκεκριμένα φοιτητές. Επομένως, παρατηρείται κενό στην εφαρμογή του σε μαθητές μικρότερης ηλικίας και μάλιστα μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Για τον λόγο αυτό η παρούσα έρευνα στοχεύει να καλύψει αυτό το κενό, εστιάζοντας σε αυτόν τον πληθυσμό, με την προσθήκη ενός επιπλέον κριτηρίου, της διάγνωσης των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Συνεπώς, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η πιλοτική εφαρμογή του γνωστικού μοντέλου SPAARS σε εφήβους με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Επιπλέον, διερευνάται η σύνδεση των γνωστικών διεργασιών με τα ακαδημαϊκά συναισθήματα. Πιο συγκεκριμένα, επιχειρείται η καταγραφή των εμπειριών που προκύπτουν από τα γεγονότα που σχετίζονται με τις δυσκολίες των μαθητών, ο τρόπος αναπαράστασής τους και τα συναισθήματα που βιώνονται. Η παρούσα έρευνα θα συμβάλλει στον εμπλουτισμό της γνώσης και την

εμβάθυνση σχετικά με τα ακαδημαϊκά συναισθήματα που αναπτύσσουν οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

## Ερευνητικά ερωτήματα

Το μοντέλο SPAARS βασίζεται στην ανάλυση των εμπειριών και των επακόλουθων συναισθημάτων που βίωσαν οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες κάποια στιγμή στο παρελθόν, όταν ήρθαν αντιμέτωποι με κάποια δυσκολία ή αποτυχία κατά τη μαθησιακή διαδικασία.

Σύμφωνα με το μοντέλο, κάθε συγκινησιακή κατάσταση συνίσταται από ένα συμβάν, μια ερμηνεία του συμβάντος, μια αποτίμηση, οργανικές μεταβολές, μια τάση για δράση και τη συνειδητή ενημερότητα.

Λαμβάνοντας υπόψιν τα παραπάνω, προκύπτουν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα, στα οποία επιχειρείται να δοθεί απάντηση:

- Τι είδους κρίσιμα γεγονότα και δύσκολες καταστάσεις αντιμετωπίζουν οι μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες κατά τη μαθησιακή διαδικασία;
- Ποιες συγκινήσεις παράγονται;
- Πώς οι μαθητές ερμηνεύουν αυτές τις καταστάσεις;
- Τι είδους στρατηγικές αναπτύσσουν για να αντιμετωπίσουν αυτές τις καταστάσεις;
- Ποιος είναι ο αντίκτυπος αυτών των καταστάσεων στην εξέλιξη των μαθητών;

## Μέθοδος

### Συμμετέχοντες και δειγματοληπτική στρατηγική

Για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας έλαβαν μέρος 14 μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από σχολεία της Αττικής. Οι συμμετέχοντες αποτελούνταν από 5 αγόρια και 9 κορίτσια, ηλικίας 12 έως 16 ετών. Από τους μαθητές οι 3 πήγαιναν Γ΄ Γυμνασίου, 3 πήγαιναν Α΄ Λυκείου, 7 πήγαιναν Β΄ Γυμνασίου και 1 πήγαινε Α΄ Γυμνασίου. Απαραίτητη προϋπόθεση για τη συμμετοχή στην έρευνα ήταν η διάγνωση από ΚΕΔΑΣΥ με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Από τους συμμετέχοντες οι 7 παρακολουθούσαν τμήμα ένταξης. Το τμήμα ένταξης λειτουργεί εντός του σχολικού πλαισίου και στοχεύει στην καλύτερη προσαρμογή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι μαθητές με την αντίστοιχη γνωμάτευση μπορούν να παρακολουθούν ενισχυτικά κάποιες ώρες την εβδομάδα το τμήμα ένταξης, στο οποίο παρέχονται ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα προσαρμοσμένα στις ανάγκες των μαθητών. Ωστόσο, εκτός από μαθησιακή υποστήριξη, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν το παιδί και στην ψυχοκοινωνική του προσαρμογή.

Για την επιλογή του δείγματος εφαρμόστηκε η δειγματοληψία κριτηρίου, καθώς από τα συνεργαζόμενα σχολεία επιλέχθηκαν μαθητές με βάση το κριτήριο της διάγνωσης από ΚΕΔΑΣΥ με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκε η δειγματοληψία ευκολίας, καθώς επιλέχθηκαν και μαθητές που ήταν εύκολα διαθέσιμοι από το περιβάλλον της ερευνήτριας. Οι δύο αυτές στρατηγικές επιλογής δείγματος προτείνονται από τον Patton (2002).

## Μεθοδολογία της έρευνας

Για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας αξιοποιήθηκε η ποιοτική μεθοδολογία. Η ποιοτική έρευνα είναι μια προσέγγιση που χρησιμοποιείται σε διάφορους τομείς, όπως η κοινωνιολογία, η ψυχολογία, η εκπαίδευση και άλλοι, με σκοπό να κατανοήσει την εμπειρία και τη σημασιολογία των ανθρώπων. Αντί να επικεντρώνεται σε αριθμητικά δεδομένα και στατιστικές αναλύσεις, η ποιοτική έρευνα εστιάζει στην ποιότητα των πληροφοριών που συλλέγονται, ενώ χρησιμοποιεί μεθόδους όπως οι συνεντεύξεις, οι παρατηρήσεις και οι αναλύσεις περιεχομένου. Στόχος της ποιοτικής έρευνας είναι η ανάδειξη πλούσιων, λεπτομερών προσεγγίσεων πάνω σε θέματα που μπορεί να είναι δύσκολο να μετρηθούν με παραδοσιακούς, ποσοτικούς τρόπους.

Η ποιοτική έρευνα τοποθετεί τον άνθρωπο στον κόσμο, ο οποίος μετατρέπεται σε αναπαραστάσεις του εαυτού. Ο άνθρωπος εξετάζεται στο φυσικό του περιβάλλον και όχι σε συνθήκες πειράματος, με σκοπό την ερμηνεία των νοημάτων που ο ίδιος αποδίδει σε φαινόμενα που τον απασχολούν (Denzin & Lincoln, 2005). Συνεπώς, η ποιοτική έρευνα ενδιαφέρεται για τη μελέτη του νοήματος και όχι της συμπεριφοράς του ανθρώπου, παρόλο που υπάρχουν και ποιοτικές έρευνες περιγραφής της συμπεριφοράς (Hayes, 1997, όπως αναφέρεται στους Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Επίσης, η ποιοτική έρευνα απορρίπτει την ιδέα της φυσικής επιστήμης ως μοντέλο έρευνας και εστιάζει στη μελέτη του κοινωνικο-ιστορικού και πολιτισμικού πλαισίου.

Ο λόγος που επιλέχθηκε αυτή η μέθοδος είναι διότι η ποιοτική έρευνα είναι μια επιστημονική προσέγγιση, η οποία στοχεύει στη βαθύτερη κατανόηση ενός φαινομένου. Σύμφωνα με τους Ίσαρη & Πουρκός (2015), ο ερευνητής επικεντρώνεται στις ιδιαίτερες πτυχές του αντικειμένου που μελετά και δεν περιορίζεται σε γενικότητες. Επιπλέον, πρόκειται για μια εκτενή μελέτη, καθώς η διερεύνηση γίνεται εις βάθος και με λεπτομερή τρόπο. Το υπό μελέτη φαινόμενο εξετάζεται συνυπολογίζοντας στο ευρύτερο περιβάλλον και



ξεφεύγοντας από τα στενά όρια του εργαστηριακού πειράματος. Τέλος, ο ερευνητής θα πρέπει να διαθέτει αρκετό χρόνο και πόρους για τη συλλογή εκτενών ερευνητικών δεδομένων για την καλύτερη κατανόηση του φαινομένου.

Σύμφωνα με τους Ίσαρη & Πουρκός (2015), η ποιοτική έρευνα μπορεί να αποδειχθεί ιδιαίτερα χρήσιμη προσέγγιση όταν το ζήτημα που πρόκειται να διερευνηθεί δεν έχει μελετηθεί προηγουμένως ή δεν έχει μελετηθεί αρκετά. Στόχος είναι η απόκτηση όσο το δυνατόν περισσότερων πληροφοριών. Για το λόγο αυτό, ο ερευνητής θα πρέπει να παραμένει ευέλικτος και ανοικτός σε αλλαγές και προσαρμογές που ενδέχεται να χρειαστεί να κάνει καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας. Για την επίτευξη της οικολογικής εγκυρότητας, η συλλογή δεδομένων γίνεται μέσα στο πλαίσιο δράσης των υποκειμένων, καθώς η ποιοτική έρευνα αναγνωρίζει τη συμβολή του κοινωνικο-πολιτισμικού πλαισίου. Συνεπώς, η ανάλυση των φαινομένων πρέπει να γίνεται πλαισιοθετημένα, με σκοπό να διερευνάται μια συμπεριφορά μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο. Συνεπώς, οι προσεγγίσεις της ποιοτικής έρευνας είναι σχεσιακές. Τέλος, η σημαντικότητα της ποιοτικής μεθόδου έγκειται στο γεγονός πως ο ερευνητής ενδιαφέρεται για τις υποκειμενικές εμπειρίες και σκέψεις των ανθρώπων και δεν περιορίζεται στη βιβλιογραφία.

### **Συλλογή ποιοτικών ερευνητικών δεδομένων**

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, σκοπός της ποιοτικής έρευνας είναι η εις βάθος κατανόηση ενός φαινομένου μέσω της μελέτης των σκέψεων, των αντιλήψεων, των εμπειριών και των συμπεριφορών των ατόμων. Για την εξυπηρέτηση αυτού του σκοπού χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της συνέντευξης, η οποία θεωρείται ιδανική πρακτική συλλογής δεδομένων, καθώς αποτυπώνονται από το ίδιο το άτομο οι προσωπικές σκέψεις και οι εμπειρίες του (Robson, 2007).

Στην παρούσα έρευνα έχει προτιμηθεί ο ημι-δομημένος τύπος συνέντευξης. Σύμφωνα με τους Ίσαρη & Πουρκός (2015), στην ημι-δομημένη συνέντευξη ο ερευνητής μπορεί να

έχει δημιουργήσει ένα προσχέδιο με τις ερωτήσεις που θα ήθελε να απευθύνει στο δείγμα του. Ωστόσο, του δίνεται η δυνατότητα της ευελιξίας, καθώς μπορεί να προσθέσει ή να αφαιρέσει ερωτήσεις ανάλογα με τον ερωτώμενο, να αλλάξει τη σειρά ή ακόμα και να τροποποιήσει το περιεχόμενο κάποιων ερωτήσεων, με σκοπό με την περαιτέρω εμβάθυνση σε ένα ζήτημα.

Ο οδηγός συνέντευξης, που χρησιμοποιήθηκε στη συγκεκριμένη έρευνα, συντάχθηκε από την ίδια την ερευνήτρια, κατόπιν μελέτης της σχετικής με το μοντέλο SPAARS βιβλιογραφίας. Στην αρχή κάθε συνάντησης οι μαθητές ενημερώνονταν για τη διαδικασία ηχογράφησης και για τη δυνατότητα διακοπής της σε περίπτωση που ένιωθαν αμηχανία. Στη συνέχεια, ακολουθούσαν ερωτήσεις κλειστού τύπου με σκοπό τη συλλογή δημογραφικών δεδομένων, καθώς και πληροφοριών σχετικών με τη μαθησιακή διαδικασία, αν δηλαδή παρακολουθούσαν φροντιστήριο ή έκανα ιδιαίτερα μαθήματα, καθώς και ποια ήταν η εικόνα που είχαν σχηματίσει για το σχολικό πλαίσιο. Έπειτα, οι μαθητές καλούνταν να απαντήσουν σε 9 βασικές ερωτήσεις, οι οποίες σχετίζονταν με τους άξονες ανάλυσης. Πιο συγκεκριμένα, οι άξονες ήταν οι εξής: το είδος των κρίσιμων γεγονότων και των δύσκολων καταστάσεων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στη μαθησιακή διαδικασία, την αναγνώριση και την κατονομασία συναισθημάτων που σχετίζονται με τα μαθήματα, τις προηγούμενες εμπειρίες που πυροδότησαν συναισθήματα κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, την αντίδραση του περιβάλλοντος στα συγκεκριμένα συναισθήματα, τις τρέχουσες στρατηγικές για την αντιμετώπιση των συναισθημάτων, τις πεποιθήσεις για τα συναισθήματα, το ποιες συγκινήσεις παράγονται, το πώς ερμηνεύουν οι μαθητές αυτές τις καταστάσεις, το ποιος είναι ο αντίκτυπος αυτών των καταστάσεων στην ψυχοσύνθεση των μαθητών.

### **Διαδικασία συλλογής δεδομένων**

Η διαδικασία συλλογής δεδομένων πραγματοποιήθηκε κατά το διάστημα μεταξύ Σεπτεμβρίου-Οκτωβρίου 2023. Ως προς τον πληθυσμό που συλλέχθηκε από σχολεία της Αττικής, το πρώτο βήμα ήταν η τηλεφωνική επικοινωνία με τη διεύθυνση και ο προγραμματισμός διά ζώσης συνάντησης. Κατά τη συνάντηση πραγματοποιήθηκε η ενημέρωση για τους σκοπούς της έρευνας και ύστερα από συνεννόηση με την καθηγήτρια του τμήματος ένταξης διανεμήθηκε το έντυπο συγκατάθεσης γονέων στους γονείς των μαθητών που πληρούσαν το κριτήριο της διάγνωσης με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Στη συνέχεια, η διεύθυνση όρισε ημέρες που εξυπηρετούσαν για την πραγματοποίηση των συνεντεύξεων. Για το σκοπό αυτό, το σχολικό πλαίσιο παραχώρησε την αίθουσα του τμήματος ένταξης, ώστε οι μαθητές να νιώθουν ότι βρίσκονται σε οικείο πλαίσιο (Morrison, 2013). Η καθηγήτρια του τμήματος ένταξης καλούσε τους μαθητές έναν έναν να εισέρχονται στην αίθουσα. Οι μαθητές κάθονταν δίπλα στην ερευνήτρια ώστε να δημιουργείται ένα θετικό κλίμα, ενημερώνονταν για τη διαδικασία και έχοντας συμφωνήσει να ηχογραφηθούν ξεκινούσε η συνέντευξη. Ως προς τον πληθυσμό που συλλέχθηκε από το περιβάλλον της ερευνήτριας, η προσέγγιση ήταν πιο γρήγορη, ύστερα από προσωπική επαφή με τους γονείς των μαθητών. Η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε σε οικείο στα παιδιά χώρο, στο σπίτι τους ή στην αίθουσα του φροντιστηρίου τους.

### **Ζητήματα δεοντολογίας**

Δεδομένου πως η παρούσα έρευνα απευθύνεται σε πληθυσμό 12 έως 16 ετών, πριν την πραγματοποίησή της κρίθηκε απαραίτητη η διευθέτηση των ζητημάτων δεοντολογίας. Συγκεκριμένα, το πρώτο βήμα ήταν η αίτηση της ερευνήτριας στην επιτροπή δεοντολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, με στόχο την έγκριση της πραγματοποίησης της συνέντευξης στον ζητούμενο πληθυσμό. Στη συνέχεια, συντάχθηκε ένα έντυπο συγκατάθεσης για τους γονείς, το οποίο περιελάμβανε τον σκοπό της έρευνας,

την εξασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων και της εμπιστευτικότητας των δεδομένων, την ενημέρωση σχετικά με την ηχογράφηση των συνεντεύξεων και τα προσωπικά στοιχεία επικοινωνίας της ερευνήτριας για τυχόν απορίες. Έχοντας υπογράψει οι γονείς, πραγματοποιούνταν η συνάντηση με τους μαθητές. Η συζήτηση γινόταν ατομικά, σε χώρο όπου δεν υπήρχε πρόσβαση από άλλα άτομα κατά τη διάρκεια της έρευνας, ώστε οι μαθητές να αισθανθούν ασφάλεια να ανοιχτούν. Ενημερώνονταν για τη διαδικασία της ηχογράφησης και τη δυνατότητα να τη διακόψουν οποιαδήποτε στιγμή αισθανθούν αμηχανία ή κούραση. Τέλος, κατά την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν δεν αναφέρθηκε κανένα όνομα ή προσωπική πληροφορία που θα μπορούσε να οδηγήσει στην αναγνώριση των μαθητών.

### **Θεματική ανάλυση δεδομένων**

Θεματική ανάλυση είναι η μέθοδος που βοηθά τους ερευνητές να αναγνωρίζουν, να περιγράφουν και να αναλύουν τα επαναλαμβανόμενα στοιχεία και θέματα που εμφανίζονται στα ερευνητικά δεδομένα (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Αποτελεί σημαντικό εργαλείο ανάλυσης δεδομένων της ποιοτικής έρευνας.

Οι Braun & Clarke (2006) προτείνουν έξι στάδια για τη θεματική ανάλυση, τα οποία δεν είναι υποχρεωτικό να ακολουθηθούν με συγκεκριμένη σειρά. Το πρώτο στάδιο είναι η εξοικείωση με τα δεδομένα. Για τον λόγο αυτό είναι σημαντική η επαναλαμβανόμενη προσεκτική ανάγνωση των δεδομένων, με σκοπό τον εντοπισμό κοινών μοτίβων και θεμάτων. Στο δεύτερο βήμα της ανάλυσης, οι ερευνητές εξετάζουν τα κείμενα σειρά προς σειρά και αντιστοιχίζουν σε κάθε τμήμα ενός κειμένου έναν ειδικό κωδικό που αντικατοπτρίζει το νόημα του. Ένα κείμενο μπορεί να έχει πολλαπλούς κωδικούς, οι οποίοι μπορεί να ενοποιηθούν σε υψηλότερου επιπέδου κατηγορίες. Αυτό το βήμα είναι κρίσιμο για τη δομημένη οργάνωση των δεδομένων. Στο επόμενο βήμα, ο ερευνητής επιχειρεί να οργανώσει τα θέματα που προκύπτουν από τα δεδομένα, συνδυάζοντας κωδικούς. Τα θέματα

που περιλαμβάνουν διαφορετικούς κωδικούς ενώνονται και σχηματίζουν κατηγορίες. Στο τέταρτο στάδιο της ανάλυσης, ο ερευνητής επανεξετάζει τα υποψήφια θέματα που έχουν διαμορφωθεί, αξιολογώντας εάν πληρούν τα κριτήρια για συμπερίληψη. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει τη συγχώνευση ή τη διαίρεση θεμάτων, λαμβάνοντας υπόψη την εσωτερική συνοχή και την εξωτερική διαφοροποίηση των δεδομένων. Στο πέμπτο στάδιο της ανάλυσης, μετά τη δημιουργία του θεματικού χάρτη, ο ερευνητής εμβαθύνει στην κατανόηση και στην περιγραφή κάθε θέματος. Στο τέλος αυτού του σταδίου, ο ερευνητής πρέπει να μπορεί να περιγράψει κάθε θέμα με δύο προτάσεις, δίνοντας μια σαφή εικόνα του περιεχομένου και του σκοπού του. Εάν δεν είναι δυνατό, μπορεί να απαιτείται περαιτέρω επεξεργασία. Στο έκτο στάδιο της ανάλυσης, ο ερευνητής συγκεντρώνει και επεξεργάζεται όλα τα θέματα που έχουν προκύψει από τα δεδομένα. Στόχος είναι η συγγραφή μιας συνεκτικής, ενδιαφέρουσας και λογικής ανάλυσης που παρέχει σαφήνεια στον αναγνώστη για την αξία και την εγκυρότητα της έρευνας.

Στην παρούσα έρευνα, για τη θεματική ανάλυση των δεδομένων ακολουθήθηκε η κωδικοποίηση που προτείνεται από το μοντέλο SPAARS (Power & Dalglish, 2016): ένα συμβάν, μια ερμηνεία, μια αποτίμηση, μια οργανική μεταβολή, μια τάση για δράση και τη συνειδητή ενημερότητα των παραπάνω. Συνεπώς, ύστερα από προσεκτική ανάγνωση των δεδομένων, διαχωρίστηκαν τα μέρη της συνέντευξης που απαντούσαν σε καθένα από τα παραπάνω. Στη συνέχεια, από τη σύνθεση των θεμάτων δημιουργήθηκαν οι κατηγορίες, οι οποίες αποτελούν και τη βασική ανάλυση του μοντέλου SPAARS. Συγκεκριμένα, τα θέματα ενώθηκαν ώστε να καθίσταται εφικτό να εντοπιστούν τα στάδια του μοντέλου: το αναλογικό, το προτασιακό, το επίπεδο σχηματικών μοντέλων και το συνειρμικό. Στο τέλος, συγκεντρώθηκαν όλα τα δεδομένα, με σκοπό την επεξεργασία τους και τη συγγραφή των αποτελεσμάτων της έρευνας.

### Αποτελέσματα

Έχοντας συλλέξει τα δεδομένα, πραγματοποιήθηκε η απομαγνητοφώνηση και η θεματική ανάλυσή τους. Πιο αναλυτικά, οι συνεντεύξεις διαβάστηκαν προσεκτικά και στη συνέχεια χωρίστηκαν επιμέρους τμήματα, με βάση τους τομείς ανάλυσης που προτείνονται από το μοντέλο SPAARS: ένα συμβάν, μια ερμηνεία του συμβάντος, μια αποτίμηση, οργανικές μεταβολές, μια τάση για δράση και τη συνειδητή ενημερότητα. Αφού ολοκληρώθηκε η διαδικασία αυτή σε όλες τις απομαγνητοφωνήσεις, ομαδοποιήθηκαν τα τμήματα των συνεντεύξεων που απαντούσαν στον ίδιο άξονα. Στο τέλος, πραγματοποιήθηκε η συγγραφή των αποτελεσμάτων. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα ως εξής: για καθένα από τους παραπάνω τομείς ανάλυσης αναφέρονται θεωρητικά τα ευρήματα με παράθεση αποσπασμάτων από τις συνεντεύξεις των μαθητών.

Αρχικά, ως προς τα γεγονότα που πυροδοτούσαν την ενεργοποίηση συγκινήσεων στους μαθητές αναφέρθηκε η δυσκολία σε συγκεκριμένα μαθήματα. Οι περισσότεροι ανέφεραν δυσκολία στα μαθήματα της Γλώσσας, των Μαθηματικών, των Αρχαίων, της Ιστορίας, της Φυσικής και των Ξένων Γλωσσών. Πιο αναλυτικά, οι μαθητές εξέφρασαν τη δυσκολία τους στην ορθογραφία και στη γραπτή έκφραση εξαιτίας της έλλειψης επαρκούς χρόνου για την ολοκλήρωση των ιδεών τους, στις μαθηματικές πράξεις και στην απομνημόνευση πληροφοριών, όπως του μαθήματος της ιστορίας ή της θεωρίας της φυσικής. Επιπλέον, αρκετοί δυσκολεύονταν στην εκμάθηση λεξιλογίου που απαιτείται κατά τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών.

*Ομιλητής 1: Ωραία, από τα μαθήματα αυτά που κάνεις τώρα στο γυμνάσιο έχεις εντοπίσει κάποια δυσκολία σε κάποιο μάθημα;*

*Ομιλητής 2 Περισσότερο στην έκθεση και στη φυσική λίγο (Α., 13 χρ.)*

*Μέχρι στιγμής έχω αντιμετωπίσει δυσκολία στα μαθηματικά. Δεν ήμουν πολύ καλή στα μαθηματικά, δηλαδή είμαι πολύ χάλια αλλά προσπαθώ να τα μάθω, αλλά είναι δύσκολα.*

*Δεν είναι πολύ εύκολο για εμένα ας πούμε, είμαι πιο καλή στα φιλολογικά ενώ στα μαθηματικά δεν είναι καθόλου καλή. (Α., 14 χρ.)*

*Πιο πολύ στα μαθηματικά, φυσική και αγγλικά. Και μισό λεπτό να θυμηθώ και το άλλο ένα. Και γαλλικά. (Α., 13 χρ.)*

*Δυσκολεύομαι στα αρχαία και στην ιστορία. Σε αυτά και λίγο στα γαλλικά και στα αγγλικά. (Α., 13 χρ.)*

*Λίγο στα μαθηματικά γιατί με μπερδεύουνε. (Α., 12 χρ.)*

*Γενικώς σε πολλά μαθήματα δυσκολεύομαι αλλά κυρίως στα αρχαία. Τα Αγγλικά εμένα με δυσκολεύουν πάρα πολύ γιατί λόγω της μνήμης μου ξεχνάω πάρα πολύ γρήγορα τις λέξεις, κάπως έτσι είναι και τα αρχαία που ξεχνάω συνέχεια τους κανόνες και παρότι παρακολουθώ τους κανόνες είναι πάρα πολλοί τονισμοί που θέλει συνέχεια να κάνω πάλι και πάλι επαναλήψεις. (Α., 15 χρ.)*

*Ας πούμε στην έκθεση δεν γράφω τόσο καλά και δεν με φτάνει ο χρόνος τις περισσότερες φορές. Ναι αυτό βασικά δεν με φτάνει ο χρόνος και δεν μπορώ να ολοκληρώσω αυτό που θέλω να γράψω. Δεν μπορώ να σας πούμε να εκφράσω τόσο εύκολα. (Α., 14 χρ.)*

Σύμφωνα με την πρώτη διαδρομή παραγωγής συγκινήσεων, τα γεγονότα ερμηνεύονται στο προτασιακό επίπεδο, κατά το οποίο οι μαθητές εκφράζουν ρητά σε φυσική γλώσσα τις ερμηνείες τους για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Οι δυσκολίες αυτές οδηγούν σε αποτιμήσεις. Στην παρούσα έρευνα, οι πιο συνηθισμένες ερμηνείες των μαθητών ήταν πως δεν θα ξέρουν να απαντήσουν σε πιθανή ερώτηση της καθηγήτριας/του καθηγητή, δεν θα καταλάβουν την παράδοση του μαθήματος και θα δυσκολευτούν να λύσουν τις ασκήσεις. Επιπλέον, αρκετά συχνά οι μαθητές εξέφραζαν τον φόβο πως δεν θα πάρουν καλούς βαθμούς στα διαγωνίσματα ή στο τετράμηνο και ότι μπορεί να μείνουν στην ίδια τάξη. Αξίζει να σημειωθεί πως η ερμηνεία ότι οι συμμαθητές τους θα τους κοροϊδεύουν και θα τους κρίνουν

αρνητικά παρουσιάστηκε σε πολλές συνεντεύξεις. Όλες αυτές οι ερμηνείες είχαν ως αποτέλεσμα τη δημιουργία αποτιμήσεων, οι οποίες σχετίζονται με την απειλή σημαντικών στόχων. Συγκεκριμένα, οι στόχοι που φαίνεται να απειλούνται είναι να περάσουν την τάξη, να πάρουν καλούς βαθμούς, να είναι καλοί μαθητές και κοινωνικά αποδεκτοί από τους συνομηλίκους τους.

*Να σας πω κάτι είναι και ο βαθμός στο σχολείο. Είναι η πίεση και ο βαθμός που πρέπει αναγκαστικά να γράψεις κάτι καλό. (Α., 14 χρ.)*

*Μπορεί να αγχωθώ πολύ και να μην καταλάβω τίποτα και μπορεί να μην προσέξω γιατί πολλές φορές είμαι πολύ γρήγορη και δεν καταλαβαίνω και αρχίζω και αγχώνομαι, πανικοβάλλομαι. (Α., 14 χρ.)*

*Απλά έχω ένα πρόβλημα μου έχει καεί ο εγκέφαλος και δεν μπορώ να γράψω τίποτα. (Α., 13 χρ.)*

*Ε ναι. δηλαδή κάθε φορά που με λένε φοβάμαι μην πω κάτι λάθος γιατί και στην ανάγνωση, ενώ ξέρω να διαβάζω όταν νιώθω ότι οι άλλοι γύρωι μου γελάνε, είναι στην κοσμάρα τους με αγχώνουν και διαβάζω λάθος... Έξω όταν βγαίνω είμαι μια χαρά. Δηλαδή μόνο στο σχολείο όταν μπαίνω επηρεάζομαι ή νιώθω άσχημα. λέω θα πάω τώρα στο σχολείο θα με κοροϊδεύουνε. (Α., 13 χρ.)*

*φοβάμαι μη με επηρεάσει στο βαθμό (Α., 15 χρ.)*

*Γιατί μπορεί να μείνω στην ίδια τάξη (Α., 14 χρ.)*

*ότι θα μείνω στην ίδια τάξη, όλοι θα με κοροϊδεύουν, τέτοια. αλλά ελπίζω όχι να μην γίνει (Α., 13 χρ.)*

*ε ναι γιατί κατεβαίνει και ο μέσος όρος και τα πάντα (Α., 13 χρ.)*

*Είχα πάρα πολύ άγχος γενικώς με τους δασκάλους, με τους συμμαθητές μου. γενικώς πολλά, με τα μαθήματα ότι θα δυσκολευτώ και δεν θα καταλάβω τίποτα. (Α., 15 χρ.)*



*Δεν περνάς ούτε την τάξη, ούτε δεν παίρνεις μεγάλο βαθμό, παίρνεις κάτω από τη βάση και αυτό με αγχώνει. (Α., 14 χρ.)*

*Στο σχολείο μας βάζουν και τους βαθμούς και αυτά και οι συμμαθητές μου δεν είναι και τα καλύτερα άτομα και δεν γνωριζόμαστε και τέλεια όπως στο φροντιστήριο. (Α., 14 χρ.)*

Η αποτίμηση με τη σειρά της έχει ως αποτέλεσμα την οργανική μεταβολή και ενεργοποίηση συγκινήσεων. Οι συχνότερες συγκινήσεις που αναφέρθηκαν ήταν ο φόβος, ο θυμός, η θλίψη και η απέχθεια. Αυτό είναι λογικό καθώς, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, οι αποτιμήσεις σχετίζονται με την απειλή σημαντικών στόχων. Οι περισσότεροι μαθητές εξέφραζαν τον φόβο τους για την ακαδημαϊκή τους εξέλιξη, δεδομένης της δυσκολίας τους να κατανοήσουν την παράδοση του μαθήματος και να λύσουν τις ασκήσεις και τον θυμό τους, ο οποίος προέκυπτε από την αδυναμία να ανταπεξέλθουν στις μαθησιακές απαιτήσεις. Ορισμένοι μαθητές εξέφραζαν ακόμα και απέχθεια απέναντι σε κάποια μαθήματα ή στην εικόνα κάποιων καθηγητών τους που δίδασκαν αυτά τα μαθήματα. Ελάχιστες ήταν οι φορές που κάποιος μαθητής αναφερόταν σε θετικό συναίσθημα που βίωνε κατά την μαθησιακή διαδικασία.

*Μια πίεση, πίεση ότι πρέπει να τα μάθω όλα ότι άμα προχωρήσουμε μετά πρέπει να πάω πίσω γιατί πρέπει να τα μάθω από την αρχή, είναι μια πίεση γενικώς. Εμένα με κάνει να νιώθω πλήρης γιατί βλέπω ότι εγώ προσπάθησα από τη μεριά μου, τώρα το τι απέδωσα είναι ένα πολύ μικρό κομμάτι στο διαγωνισμό, στο τεστ, στο μάθημα. Είναι ένα κομμάτι μόνο στο τέλος που λίγο απογοητεύομαι αλλά εν τέλει μετράει μόνο ότι έχω προσπαθήσει.*

*Υπάρχουν στιγμές που λέω έγραψα για 10 ενώ έπρεπε να έχω γράψει για 18 με το διάβασμα που είχα ρίξει, αλλά λέω δεν πειράζει. (Α., 15 χρ.)*

*Στο δημοτικό δεν ήμουνά τόσο πιο αγχωμένη γιατί τώρα γράφουμε εξετάσεις και αυτά και πρέπει να προσέχω περισσότερο. (Α., 13 χρ.)*

*Καταρχάς με το που μπαίνω στην τάξη είμαι στεναχωρημένη γιατί φοβάμαι μην πω κάτι λάθος και με κοροϊδέψουν γιατί και οι συμμαθητές μου είναι λίγο άσχημη η συμπεριφορά τους και δεν θέλω τόσο πολύ να συμμετέχω στην τάξη... ναι και ειδικά στην ιστορία δεν συμμετέχω καθόλου. Στα μαθηματικά κρύβομαι πίσω από τη συμμαθήτριά μου δεν μπορώ καθόλου, δεν θέλω να με λείει, αλλά επιμένει να λέω δεν θέλω όμως. (Α., 14 χρ.)*

*απογοήτευση γιατί όλοι ξέρω γω μπορεί όχι όλοι τελειώνουν πιο γρήγορα και μετά μπορούνε να μιλάμε να κάνουν ξέρω εγώ και εγώ ακόμα να γράφω και δεν έχω και τόσες πολλές ιδέες. Για αυτό μπορεί και να μην είμαι τόσο γρήγορη και ναι αυτό ουσιαστικά. (Α., 14 χρ.)*

*ο φόβος μου ότι μπορεί να η κυρία να μου πει τι είναι αυτά τα πράγματα δεν είναι σωστά (Α., 14 χρ.)*

*μετά το σχολείο πάω στη ψυχολόγο και βγάζω τα νεύρα μου (Α., 12 χρ.)*

*γενικά το συναίσθημα είναι άντε να τελειώνουμε δεν αντέχω άλλο τη Φυσική και τον καθηγητή αυτόν....(Α., 15 χρ.)*

Η ενεργοποίηση των συγκινήσεων ωθεί τα άτομα σε μια τάση για δράση. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, οι μαθητές αναζητούσαν βοήθεια από την οικογένεια ή από το φροντιστήριο και τα ιδιαίτερα μαθήματα και είχαν αναπτύξει στρατηγικές μελέτης για τη διευκόλυνσή τους. Αναλυτικότερα, ανέφεραν πως η υποστήριξη από την οικογένεια τους ήταν ιδιαίτερα σημαντική. Πολλοί μαθητές μελετούσαν με τη βοήθεια κάποιου μέλους της οικογένειας που αναλάμβανε τον ρόλο δασκάλου επεξηγώντας όσα δυσκολεύονταν οι μαθητές να κατανοήσουν στο σχολείο. Σε άλλες περιπτώσεις που η οικογένεια δε διέθετε τις απαραίτητες γνώσεις παρείχε βοήθεια πηγαίνοντας το παιδί σε κάποιο φροντιστήριο ή προσλαμβάνοντας κάποιον καθηγητή για μελέτη στο σπίτι. Επιπλέον, εκτός από την εξωτερική βοήθεια, οι μαθητές είχαν ανακαλύψει τρόπους που τους βοηθούσαν να

διαβάσουν. Η πιο συχνή στρατηγική που αναφέρθηκε ήταν η φωναχτή επανάληψη όσων είχαν προσπαθήσει να μάθουν απέξω. Μερικοί μαθητές είχαν αναπτύξει και στρατηγικές που εφαρμόζαν κατά τη διάρκεια του μαθήματος, όπως το να κρύβονται πίσω από συμμαθητές για να μην τους ρωτήσει η καθηγήτρια/ο καθηγητής ή το να αυτο-παρηγορούνται ότι όλα θα πάνε καλά και θα τελειώσει σύντομα το μάθημα. Ακόμα, επειδή σε αρκετές περιπτώσεις η εικόνα της σχολικής αίθουσας ή της καθηγήτριας/του καθηγητή ήταν η αφορμή για την ενεργοποίηση των συγκινήσεων, μια από τις στρατηγικές που ακούστηκαν ήταν η παραμονή στον προαύλιο χώρο μέχρι να επέλθει η κατάσταση ηρεμίας.

*Ναι γενικώς η μητέρα μου ασχολείται με αυτό. Είναι δασκάλα αγγλικών και είναι μέσα σε αυτό το πράγμα το ζει καθημερινά με πολλά παιδιά και έχει και η μητέρα μου δυσλεξία.*

*Από πολύ μικρό παιδί και με είχε με δασκάλα που μου μάθαινε και προσπαθούσε να με βελτιώσει. Από 4 ετών από τα 5 με είχε με δασκάλα και μαθαίναμε πράγματα. (Α., 15 χρ.)*

*Εντάξει, προσπαθώ να προσέχω για να καταλάβω τι κάνουμε. κάποιες φορές καταλαβαίνω... Μπορεί ας πούμε να προσπαθήσω περισσότερο την επόμενη φορά ότι θα προσπαθήσω να διαβάσω περισσότερο στο σπίτι... Θα προσέχω και να διαβάζω στην τάξη και να προσέχω να μην χαζεύω. (Α., 14 χρ.)*

*Στο φροντιστήριο που πάω δεν έχω καμία αμφιβολία γιατί έχω μια υπέροχη δασκάλα και όταν μου πάρει για το σπίτι έχω τον πατέρα με την μαμά μου που με διαβάζουν αυτοί. τα κάνω μόνος μου τα μαθήματα, αλλά έρχονται αυτοί και τα διορθώνουν... Απλά οι γονείς μου η αντίδρασή τους είναι να κάνω επαναλήψεις στα μαθηματικά για να μπορώ να τα καταλαβαίνω πιο πολύ. Ενώ στην ψυχολόγο, απλά βγάζω τα νεύρα μου βγάζω και το άγχος μου παίζοντας μπάλα. (Α., 12 χρ.)*

*Καταρχάς με το που μπαίνω στην τάξη είμαι στεναχωρημένη γιατί φοβάμαι μην πω κάτι λάθος και με κοροϊδέψουν γιατί και οι συμμαθητές μου είναι λίγο άσχημη η συμπεριφορά τους και δεν θέλω τόσο πολύ να συμμετέχω στην τάξη. (Α., 14 χρ.)*

*όταν διαβάζω ακούω λίγο μουσική και με χαλαρώνει. αυτό, αλλά μετά πάλι με πιάνει άγχος... διαβάζω στο προαύλιο. ας πούμε όταν μπαίνω στην τάξη μου έρχεται πολύ άγχος και δεν μπορώ. (Α., 14 χρ.)*

*Στα μαθήματα πιο πολύ τα κάνω με τον αδερφό μου κυρίως και εντάξει. Μαζί τα κάνουμε και τα καταλαβαίνουμε και οι 2 μαζί, οπότε είναι λίγο πιο εύκολη κατάσταση. Από ότι άλλοι που είναι μόνοι και δεν έχουν αδελφό έτσι; Είναι λίγο πιο δύσκολο. οπότε με ανακουφίζει λίγο επειδή μου τα λέει, αν δεν καταλάβω, θα μου τα εξηγήσει ο αδερφός μου λίγο μπας και γράψω κάτι καλά. (Α., 14 χρ.)*

*μες στην τάξη προσπαθώ να κλείσω τα μάτια μου και να παίρνω χαλαρά, εισπνοή εκπνοή για να ηρεμήσω. Ναι και να πίνω λίγο νερό (Α., 13 χρ.)*

*το έχω πει σίγουρα στους γονείς μου, μιλάω δηλαδή με αυτούς μου εξηγούν ότι δεν πρέπει να αγχώνομαι. Μιλάω με καθηγητές μου, όχι καθηγητές μου, δάσκαλοι από το φροντιστήριο μου και μου λένε ότι δεν πειράζει τα πάμε καλά μαζί θα συνεργαστούμε για να πετύχουμε έναν καλό στόχο. (Α., 14 χρ.)*

*Στην τάξη απλά δεν θα συμμετέχω και απλά θα ακούσω τι θα πούνε για να δω αν το έχω κάνει σωστά ή όχι, ε μπορεί να ρωτήσω κάποια φίλη μου και στο σπίτι όταν τα κάνω θα ζητήσω βοήθεια από τους γονείς μου λογικά ή από το φροντιστήριο. (Α., 14 χρ.)*

Αξίζει να σημειωθεί πως όλοι οι μαθητές είχαν συνειδητή επίγνωση των συναισθημάτων που βίωναν. Ωστόσο, σε μερικές περιπτώσεις, παρόλο που κατανοούσαν πως το συναίσθημά τους ήταν δυσάρεστο αλλά δεν το κατονόμαζαν ή ακόμα και αν προσπαθούσαν να το κάνουν το τοποθετούσαν κάτω από την ομπρέλα του άγχους. Ύστερα, όμως, από κατονομασία μερικών ακόμα αρνητικών συναισθημάτων από την ερευνήτρια, οι μαθητές ήταν σε θέση να αναγνωρίσουν ότι παράλληλα με το άγχος βίωναν και άλλες συγκινήσεις, όπως η θλίψη. Εκτός από το άγχος που ήταν το κυρίαρχο, άλλα συναισθήματα

που κυριαρχούσαν ήταν ο φόβος, η θλίψη, ο θυμός, η πίεση, η απογοήτευση, ο πανικός, η αμφιβολία και η ντροπή. Όλα τα παραπάνω είχαν ως αποτέλεσμα οι συγκινήσεις να εκδηλώνονται και με σωματικά συμπτώματα. Συγκεκριμένα, αρκετοί μαθητές ανέφεραν πως όταν έρχονταν αντιμέτωποι με τα μαθήματα που αντιμετωπίζουν δυσκολίες και ενεργοποιούνταν οι συγκινήσεις, συνειδητοποιούσαν πως παράλληλα βίωναν ταχυπαλμία, εφίδρωση, δυσκολία στην αναπνοή και πονοκεφάλους. Κάποιοι μαθητές ανέφεραν πως αρκετά συχνά ξεσπούσαν σε κλάματα είτε στο σπίτι είτε κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Επίσης, δυσκολία είχαν παρατηρήσει και στον ύπνο, ειδικά σε περιόδους που είχαν διαγωνίσματα ή εξετάσεις.

*Γιατί ξέρω πρώτα από όλα ότι έχω μια ιδιαιτερότητα, ότι έχω δυσλεξία και ξέρω ότι αυτό το πράγμα με πηγαίνει πίσω, ότι κάτι μου δίνει κάτι μου παίρνει. Μπορεί να μου προσφέρει άλλα πράγματα η δυσλεξία και άλλες φορές να μην μου προσφέρει. Αυτήν την πίεση τη νιώθω γιατί βλέπω άλλα παιδιά να διαβάζουν για το διαγώνισμα δύο ώρες και να έχουνε χρόνο να παίζουνε για να κάνουν κάτι, να βγούνε μια βόλτα, να πιούν έναν καφέ και εγώ αυτό το προτέρημα να μην το 'χω και να διαβάζω όλη τη μέρα να διαβάζω και την επόμενη μέρα για να καταφέρω να γράψω ένα καλό βαθμό. (Α., 15 χρ.)*

*Και όταν με λέει αγχώνομαι και τα λέω λάθος. δηλαδή θυμάμαι κάποια πράγματα που τα έλεγα στο σπίτι ενώ στο σχολείο δεν τα λέω.. ναι, αλλά θα ήθελα να το διορθώσω να μην έχω τόσο πολύ άγχος. Προσπαθώ αλλά και πάλι με καταβάλλει γιατί και πέρσι είχα πάρα πολύ άγχος. Με το που έμπαινα στην τάξη με έπιανε ταχυπαλμία από το άγχος.. όταν πάω αδιάβαστη δεν αντέχω νιώθω ότι κάτι δεν πάει καλά. και θέλω πάντα να είμαι διαβασμένη, ακόμα και άμα καθίσω μέχρι τις 12, αλλά τουλάχιστον θα είμαι ήσυχη θα μπορώ να κοιμηθώ αλλιώς άμα είμαι αδιάβαστη δεν μπορώ να κοιμηθώ. (Α., 14 χρ.)*  
*τα διαβάζω και μετά από λίγο τα ξεχνάω γιατί έχω άγχος (Α., 14 χρ.)*

*Με αγχώνει πολύ ότι ας πούμε όταν μπαίνει μέσα καθηγητής με αγχώνει πάρα πολύ η παρουσία του. Δεν ξέρω γιατί. ακόμα και αν συμπαθώ έναν καθηγητή με αγχώνει.*

*Δηλαδή φοβάμαι μην με πει ακόμα... δηλαδή ναι, ακόμα και να ξέρω το μάθημα θα χάσω τα λόγια μου, τα λέω μπερδεμένα. Μπορεί να με ρωτήσει ας πούμε πότε έγινε αυτό και εγώ θα πω πότε τελείωσε αυτό (Α., 13 χρ.)*

*ο φόβος μου ότι μπορεί να η κυρία να μου πει τι είναι αυτά τα πράγματα δεν είναι σωστά, ας πούμε τα παιδιά να γελάσουν και άλλα τέτοια γιατί αυτό συμβαίνουνε και ναι. (Α., 14 χρ.)*

*δηλαδή λίγο θα ντραπώ αλλά μετά από λίγο θα ηρεμήσω (Α., 13 χρ.)*

*κλαίω μέσα στην τάξη από το άγχος... Ένιωθα πανικό είχα πανικοβληθεί πάρα πολύ και είχα κλάψει βέβαια (Α., 13 χρ.)*

*Ε λίγο θυμό λίγο φόβο (Α., 14 χρ.)*

*Βαρεμάρα. Βαριέμαι να τα κάνω, είναι δύσκολα. Αυτά μόνο βαρεμάρα εντάζει μέχρι να το τελειώσω. Να κάνω ότι άλλο είναι να κάνω. (Α., 12 χρ.)*

*γιατί με πιάνει πονοκέφαλος (Α., 12 χρ.)*

*Δηλαδή υπάρχουν περιπτώσεις που δεν είμαι σίγουρη και η φωνή μου τρέμει δεν είναι πεντακάθαρη... Σκέφτομαι ότι χάνομαι, πάει. δηλαδή ότι μου κόβεται η ανάσα, Δεν μπορώ να μιλήσω, αισθάνομαι πως η καρδιά μου χτυπάει πάρα πολύ δυνατά, άπειρος ιδρώτας, ένα τέτοιο πράγμα. και χάνομαι ότι και να με ρωτήσουν μπορεί να απαντήσω και λάθος και να το πάρει η δασκάλα ως λάθος (Α., 14 χρ.)*

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα με βάση τις δύο διαδρομές παραγωγής συγκίνησης που προτείνονται από το μοντέλο SPAARS φαίνεται πως σε αναλογικό επίπεδο η οπτική αντίληψη της σχολικής αίθουσας και των καθηγητών τροφοδοτεί το προτασιακό επίπεδο για τη γνώση της δυσκολίας. Οι περισσότεροι μαθητές ανέφεραν πως τις δυσκολίες τις

αντιμετώπιζαν από μικρότερη ηλικία, καθώς τα ίδια μαθήματα τα διδάσκονταν και σε προηγούμενες τάξεις. Αρκετοί είχαν και αρνητικές αναμνήσεις από αποτυχία σε διαγώνισμα ή στην επίλυση ασκήσεων. Συνεπώς, παρατηρείται μια συνειρμικά καθοδηγούμενη εκδήλωση των συγκινήσεων μετά από συχνές επαναλήψεις αποτυχίας. Ως προς το σχηματικό επίπεδο φαίνεται πως το σχηματικό μοντέλο που επικρατεί είναι {ΑΠΟΤΥΧΗΜΕΝΟΣ-ΕΑΥΤΟΣ-ΠΟΤΕ ΑΡΚΕΤΑ ΚΑΛΟΣ}. Τέλος, το σχηματικό μοντέλο για το σχολικό πλαίσιο {ΣΧΟΛΕΙΟ-ΣΥΜΜΑΘΗΤΕΣ-ΑΣΦΑΛΕΣ ΜΕΡΟΣ} φαίνεται πως για αρκετούς από τους μαθητές έχει αντικατασταθεί από {ΣΧΟΛΕΙΟ-ΣΥΜΜΑΘΗΤΕΣ-ΜΗ ΑΣΦΑΛΕΣ ΜΕΡΟΣ} εξαιτίας της αρνητικής κριτικής που δέχονται από τους συμμαθητές τους για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν.

### Συζήτηση-συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η πιλοτική εφαρμογή του γνωστικού μοντέλου SPAARS σε μαθητές Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι διαθέτουν διάγνωση από ΚΕΔΑΣΥ με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Συγκεκριμένα, επιχειρείται η διερεύνηση της σύνδεσης των γνωστικών διεργασιών με τα ακαδημαϊκά συναισθήματα των μαθητών. Για τον λόγο αυτό πραγματοποιείται καταγραφή των εμπειριών που προκύπτουν από τα γεγονότα που σχετίζονται με τις δυσκολίες, του τρόπου αναπαράστασής τους και των συναισθημάτων που βιώνονται.

Από την ανάλυση των παραπάνω αποτελεσμάτων προκύπτει πως οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες βιώνουν ένα εύρος αρνητικών συναισθημάτων, τα οποία προκύπτουν από τις δύσκολες καταστάσεις και τα κρίσιμα γεγονότα που καλούνται να αντιμετωπίσουν κατά τη μαθησιακή διαδικασία.

Αρχικά, ως προς το πρώτο ερώτημα που τέθηκε στην παρούσα έρευνα σχετικά με το είδος των κρίσιμων γεγονότων και των δύσκολων καταστάσεων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, φάνηκε πως τα μαθήματα που τους δυσκολεύουν περισσότερο είναι η Γλώσσα, τα Μαθηματικά, τα Αρχαία, η Ιστορία, η Φυσική και οι Ξένες γλώσσες. Κοινό όλων των παραπάνω μαθημάτων είναι η απομνημόνευση πληροφοριών, δηλαδή κανόνων, τύπων, κειμένων και λεξιλογίου. Οι περισσότεροι μαθητές ανέφεραν πως δεν μπορούν να συγκρατήσουν στη μνήμη τους όλες αυτές τις πληροφορίες, γεγονός που είναι αναμενόμενο, καθώς οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν χαμηλά επίπεδα μνημονικής ικανότητας. Σύμφωνα με την Παντελιάδου (2011), οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη βραχύχρονη μνήμη τους και στις οπτιχωρικές δεξιότητες, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να ανακαλούν γλωσσικές πληροφορίες. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται και από την Ωραιοπούλου (2018), η οποία αναφέρει πως η αδύναμη οπτική μνήμη οδηγεί σε αδυναμία αποθήκευσης και ανάκλησης



ενώ σε μαθητές τυπικής ανάπτυξης φαίνεται πως κάτι τέτοιο δεν ισχύει. Επιπλέον, ανέφεραν πως δυσκολεύονται στη γραπτή έκφραση και στην ορθογραφία, ενώ παράλληλα επιβαρυντικός παράγοντας είναι η έλλειψη επαρκούς χρόνου για την ολοκλήρωση των ιδεών τους. Η δυσκολία αυτή είναι αναμενόμενη, καθώς οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες σχετίζονται με την επεξεργασία του γραπτού λόγου. Σύμφωνα με την έρευνα των Πολυχρόνη και συν. (2006), οι δυσκολίες εντοπίζονται κυρίως στην ανάγνωση και τη γραφή, καθώς οι μαθητές συχνά συγχέουν γράμματα με παρόμοια εικόνα, δυσκολεύονται να διακρίνουν τα φωνήματα και να κάνουν ανάγνωση πολυσύλλαβων λέξεων. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η ανάγνωση να γίνεται με αργό ρυθμό και οι μαθητές να μην μπορούν να κατανοήσουν το κείμενο που διαβάζουν.

Το δεύτερο και το τρίτο ερώτημα της έρευνας στόχευαν στη διερεύνηση των συγκινήσεων που παράγονται κατά τη μαθησιακή διαδικασία και του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές ερμηνεύουν τις δύσκολες καταστάσεις. Από τις απαντήσεις των μαθητών φάνηκε πως η συχνότερη συγκίνηση που ενεργοποιούταν όταν έρχονταν αντιμέτωποι με τα μαθήματα που τους δυσκόλευαν ήταν ο φόβος. Σύμφωνα με το μοντέλο SPAARS (Power & Dalgleish, 2016), ο φόβος αποτελεί μια βασική συγκίνηση από την οποία προκύπτουν άλλες παράγωγες, όπως το άγχος και η ανησυχία. Οι μαθητές αντιλαμβάνονταν πως το πρωταρχικό συναίσθημα που τους δημιουργούταν κατά τη διάρκεια των μαθημάτων ήταν το άγχος. Επιπλέον, ο φόβος σχετίζεται με την αποτίμηση απειλής ενός σημαντικού στόχου του ατόμου. Οι ερμηνείες των μαθητών σχετίζονταν με αυτήν την απειλή, καθώς θεωρούσαν πως δεν μπορέσουν να περάσουν την τάξη, ότι δεν θα έχουν καλούς βαθμούς, δεν θα μπορούν να απαντήσουν στις ερωτήσεις των καθηγητών τους, ότι δεν θα ξέρουν να λύνουν τις ασκήσεις και ότι οι συμμαθητές τους θα τους κρίνουν αρνητικά. Παράλληλα, εκτός από τον φόβο, συχνή ήταν και η συγκίνηση του θυμού. Σύμφωνα με το μοντέλο SPAARS, ο θυμός σχετίζεται με την παρεμπόδιση ενός στόχου από έναν αντιληπτό παράγοντα. Συνεπώς, είναι

αναμενόμενο οι μαθητές να βιώνουν τη συγκίνηση του θυμού, καθώς οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τους εμποδίζουν να ανταπεξέλθουν με επιτυχία στα μαθησιακά τους καθήκοντα. Ακόμα, αρκετοί ανέφεραν τη συγκίνηση της θλίψης, η οποία σχετίζεται με την αποτυχία, πραγματική ή πιθανή, στην επίτευξη ενός στόχου. Η δυσκολία να κατανοήσουν και να απομνημονεύσουν πληροφορίες συχνά τους οδηγεί σε χαμηλή επίδοση στα διαγωνίσματα και στις εξετάσεις, γεγονός που, όπως είναι φυσικό, επηρεάζει αρνητικά τους μαθητές. Τέλος, μερικοί μαθητές βίωναν τη συγκίνηση της απέχθειας όταν έρχονταν αντιμέτωποι με τα παραπάνω μαθήματα ή με τους καθηγητές που τα δίδασκαν. Η συγκίνηση αυτή είναι πιθανό να πυροδοτείται, καθώς η απέχθεια σχετίζεται με έναν άνθρωπο ή μια ιδέα που είναι αποκρουστική προς τον εαυτό και τους στόχους του ατόμου. Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται και από τις Φακή & Χαλκιά (2022), οι οποίες αναφέρουν πως οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες βιώνουν άγχος, απογοήτευση, ντροπή και ματαίωση κατά τη σχολική διαδικασία.

Ως προς το τέταρτο ερώτημα σχετικά με τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι μαθητές για να ανταπεξέλθουν στις δυσκολίες, φάνηκε πως οι περισσότερες σχετίζονταν με επιπλέον ώρες διαβάσματος και παροχή βοήθειας ή με τεχνικές αποφυγής. Συγκεκριμένα, ανέφεραν πως στηρίζονταν κυρίως στη βοήθεια από μέλη της οικογένειας ή στη μελέτη στο φροντιστήριο και στη συχνή επανάληψη του μαθήματος. Ακόμα, αρκετοί μαθητές χρησιμοποιούσαν τεχνικές καθυσχασμού κατά τη διάρκεια του μαθήματος ενώ κάποιοι ανέφεραν πως προτιμούσαν να παραμείνουν στο προαύλιο από το να μουν στην αίθουσα και ακόμα και αν έμπαιναν προσπαθούσαν να κρυφτούν πίσω από τους συμμαθητές τους, ώστε να αποφύγουν την αλληλεπίδραση με τους καθηγητές. Στην έρευνα των Givon & Court (2009), επιβεβαιώνεται πως η κοινωνική και οικογενειακή βοήθεια μπορούν να συμβάλλουν θετικά, ώστε ο μαθητής να αισθάνεται πως κατανοεί περισσότερο το εκάστοτε μάθημα. Η ίδια έρευνα διακρίνει τέσσερα είδη βασικών στρατηγικών: την αποφυγή, κατά την οποία οι

μαθητές αρνούνται να εμπλακούν στην εκπαιδευτική διαδικασία, την επανάσταση, κατά την οποία απορρίπτουν την προσφορά βοήθειας και κατηγορούν τους άλλους για τη δυσκολία τους, την συμφιλίωση, κατά την οποία αναγνωρίζουν τις δυσκολίες τους και επιθυμούν να δουλέψουν πάνω σε αυτές αναζητώντας ενεργά βοήθεια και τον προσδιορισμό, κατά τον οποίο οι μαθητές μετατρέπουν τις δυσκολίες τους από απειλή για την εικόνα του εαυτού τους σε πρόκληση που καλούνται να αντιμετωπίσουν. Στη συγκεκριμένη έρευνα παρουσιάζονται όλες οι παραπάνω στρατηγικές, καθώς υπήρχαν μαθητές που απέφυγαν την εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία, μαθητές που αποδέχονταν τις δυσκολίες τους και ήθελαν να δουλέψουν πάνω σε αυτές και μαθητές που απέδιδαν την ευθύνη αποκλειστικά στη διδασκαλία των καθηγητών.

Τέλος, το πέμπτο ερώτημα στόχευε στη διερεύνηση του αντίκτυπου αυτών των δύσκολων καταστάσεων και των κρίσιμων γεγονότων στην εξέλιξη των μαθητών. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε πως οι μαθητές είχαν διαμορφώσει μια αρνητική εικόνα για τον εαυτό τους εξαιτίας των δυσκολιών που αντιμετώπιζαν και της χαμηλής τους επίδοσης στο σχολείο. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα, η αυτοεκτίμησή τους να είναι χαμηλή, καθώς θεωρούσαν πως δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν επιτυχώς. Επιβαρυντική ήταν και η συμπεριφορά των συμμαθητών, οι οποίοι σε αρκετές περιπτώσεις ασκούσαν αρνητική κριτική στους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται και από την Χατζηχρήστου (2011), η οποία αναφέρει πως η εικόνα του εαυτού επηρεάζεται από τη σχολική επίδοση και από την κοινωνική αλληλεπίδραση. Επιπλέον, στην έρευνα των Πολυχρόνη και συν. (2006) αναφέρεται πως οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, η οποία είναι αποτέλεσμα των δυσκολιών τους. Ωστόσο, φάνηκε πως αυτή η αρνητική εικόνα του εαυτού περιοριζόταν μόνο στις σχολικές επιδόσεις και δεν φάνηκε να έχει επηρεάσει τη γενικότερη ψυχοσύνθεση των μαθητών, καθώς οι περισσότεροι ανέφεραν πως όταν έφευγαν από το σχολείο αισθάνονταν χαρούμενοι στην έξω

ζωή τους. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με την άποψη πως η χαμηλή αυτοαντίληψη σε ακαδημαϊκό επίπεδο συνδέεται και με γενικευμένη χαμηλή αυτοαντίληψη (Παντελιάδου, 2011).

Συνοψίζοντας, οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες φαίνεται πως έρχονται αντιμέτωποι με ένα πλήθος κρίσιμων γεγονότων και δύσκολων καταστάσεων, με αποτέλεσμα την ενεργοποίηση συγκινήσεων. Με ελάχιστες εξαιρέσεις δεν αναφέρθηκαν θετικά συναισθήματα, όπως η ευχαρίστηση, σε σχέση με τη μαθησιακή διαδικασία. Οι δυσκολίες που ανέφεραν οι μαθητές οδήγησαν στη διαμόρφωση αρνητικής εικόνας για τον εαυτό και σε χαμηλή αυτοπεποίθηση. Επιπλέον, στους περισσότερους μαθητές ενυπάρχει ο φόβος ότι θα επηρεαστούν οι κοινωνικές σχέσεις με τους συνομηλίκους, καθώς αρκετά συχνά λαμβάνουν αρνητική κριτική εξαιτίας των δυσκολιών. Αξίζει να σημειωθεί πως η αποτίμηση για απειλή των στόχων αφορούσε σε στόχους επίδοσης και κοινωνικής αποδοχής και όχι σε στόχους μάθησης, καθώς αναφέρθηκε ο φόβος ότι θα μείνουν στην ίδια τάξη και δεν θα πάρουν καλούς βαθμούς αλλά δεν αναφέρθηκε ο φόβος ότι ίσως να μην λάβουν τις απαραίτητες γνώσεις.

Ως προς τις συγκινήσεις, είναι αξιοσημείωτο πως οι μαθητές, παρά το γεγονός πως βρίσκονταν στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δεν ήταν σε θέση να κατονομάσουν το εύρος των αρνητικών συναισθημάτων που βίωναν και το εξέφραζαν ως άγχος. Ύστερα από κατονομασία άλλων συναισθημάτων από την ερευνήτρια ήταν σε θέση να αναγνωρίσουν ότι βίωναν και επιπλέον συναισθήματα. Σημαντικό, επίσης, είναι πως τα αρνητικά συναισθήματα παρέμειναν σε σχέση με το συγκεκριμένο μάθημα ή τη δυσκολία από μικρότερη ηλικία αλλά δεν έχουν γενικευτεί σε τέτοιο βαθμό, ώστε να επηρεάσουν την ψυχοσύνθεσή τους. Τέλος, οι μαθητές αναζητούσαν αποτελεσματικές στρατηγικές για την αντιμετώπιση των δυσκολιών ή των αρνητικών συναισθημάτων κυρίως έξω από το σχολείο, καθώς το σχολικό πλαίσιο δεν εκλαμβάνεται για αυτούς ως προστατευτικός παράγοντας.

### **Περιορισμοί της έρευνας**

Η παρούσα έρευνα υπόκειται σε κάποιους περιορισμούς, οι οποίοι σχετίζονται με την επιλογή του δείγματος. Συγκεκριμένα, το δείγμα αποτελείται αποκλειστικά από μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ηλικίας 12 έως 16 ετών, οι οποίοι διαθέτουν διάγνωση από ΚΕΔΑΣΥ με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Επιπλέον περιορισμός τέθηκε και ως προς την επιλογή των σχολείων που συμμετείχαν, τα οποία έπρεπε να βρίσκονται εντός Αττικής.

### **Προτάσεις για μελλοντική έρευνα**

Η παρούσα έρευνα επικεντρώθηκε σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ηλικίας 12 έως 16 ετών. Θα παρουσίαζε ενδιαφέρον αν μελλοντικές έρευνες διευρύνουν το δείγμα και σε μαθητές Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ή άνω των 16 ετών. Επιπλέον, η παρούσα έρευνα έθετε ως κριτήριο τη διάγνωση ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Η μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να θέτει ως κριτήριο τη διάγνωση με άλλες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Δεδομένου ότι οι μαθητές ανέφεραν πως εφαρμόζουν στρατηγικές για την αντιμετώπιση των δυσκολιών τους και των αρνητικών συναισθημάτων που βιώνουν, θα ήταν χρήσιμη η περαιτέρω μελέτη των στρατηγικών που συνδέονται με τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα και τους μελλοντικούς τους στόχους. Τέλος, ενδιαφέρουσα θα ήταν και η μελέτη των προστατευτικών παραγόντων που σχετίζονται με τα θετικά ακαδημαϊκά συναισθήματα, καθώς στην παρούσα έρευνα αποδείχθηκε πως το σχολείο δεν εκλαμβάνεται ως προστατευτικός παράγοντας και οι μαθητές αναγκάζονται να αναζητήσουν υποστήριξη σε εξωτερικούς παράγοντες.

## Βιβλιογραφία

- Ainley, M. (2007). Being and feeling interested: Transient state, mood, and disposition. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 147 – 163 ). Academic Press. doi:10.1016/B978- 012372545-5/50010-1
- Aldridge, J. M., Afari, E., & Fraser, B. J. (2013). Influence of teacher support and personal relevance on academic self-efficacy and enjoyment of mathematics lessons: a structural equation modeling approach. *Alberta Journal of Educational Research*, 58, 614–633. doi: 10.1037/t38960-000
- 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. <https://doi.org/10.2466/15.10.PR0.111.6.952-962>
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorder* (5th ed.). American Psychiatric Association.
- Anderson, P.L., & Meier-Hedde, R. (2001). Early case reports of dyslexia in the United States and Europe. *Journal of Learning Disabilities*, 34, 9-21. <https://doi.org/10.1177/002221940103400102>
- Αντωνίου, Φ., Ατζάμπου, Μ., Ασημακοπούλου, Ε., & Μελίδη, Μ. (2021). Η Επίδραση της Αναστολής Λειτουργίας των Ακαδημαϊκών Δραστηριοτήτων στο Σχολικό Πλαίσιο (Covid-19) στην Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή των Μαθητών Ε' και Στ' Δημοτικού. *Education Sciences*, (3), 30-52. <https://doi.org/10.26248/.v2021i3.1548>
- Αυλίδου, Μ. ( 2002). *Δυσλεξία, Συναισθηματικοί Παράγοντες και Ψυχοκοινωνικά Προβλήματα*. Ελληνικά Γράμματα.
- Βασιλάκη, Ε. (Επιμ.) (2020). *Γνωστικές διεργασίες και συγκινήσεις: Από την κανονικότητα στη διαταραχή*. Gutenberg

- Βασιλάκη, Ε. & Αναστασάκης, Μ. (2022). An exploratory case study of an integrated cognitive model of emotion development. *Ψυχολογία*.
- Bender, W.N. (2004). *Learning disabilities. Characteristics, identification and teaching strategies* (5th ed.). Pearson Education Inc.
- Berninger, V. & Abbott, D. (2010). Listening comprehension, oral expression, reading comprehension and written expression: Related yet unique language systems in grades 1, 3, 5, and 7. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 635–651.  
<https://doi.org/10.1037/a0019319>
- Bishop A., & Kalogeropoulos P. (2015). (Dis)engagement and Exclusion in Mathematics Classrooms - Values, Labelling and Stereotyping. In Bishop A., Tan H., & Barkatsas T. (Eds), *Diversity in Mathematics Education: Towards Inclusive Practices*. Mathematics Education Library (pp. 193-217). Springer Cham
- Blakemore, S. J. (2019). Adolescence and mental health. *The lancet*, 393(10185), 2030-2031.  
[https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(19\)31013-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(19)31013-X)
- Bonell, C., Beaumont, E., Dodd, M., Elbourne, D. R., Bevilacqua, L., Mathiot, A., ... & Allen, E. (2019). Effects of school environments on student risk-behaviours: evidence from a longitudinal study of secondary schools in England. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 73(6), 502-508. <https://doi.org/10.1136/jech-2018-211866>
- Borg, C., de Jong, P.J., Renken, R.J., & Georgiadis, J.R. (2013). Disgust trait modulates frontal-posterior coupling as a function of disgust domain. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 8, 351-358. <https://doi.org/10.1093/scan/nss006>
- Bornstein, M. H., Jager, J., & Steinberg, L. D. (2013). Adolescents, parents, friends/peers: a relationships model. In R. M. Lerner, M. A. Easterbrooks, J. Mistry, & I. B. Weiner (Eds), *Handbook of Psychology: Developmental psychology*, 6, 393-433. John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118133880.hop206016>

- 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, 477-495. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2004.06.010>
- Branje, S. J., van Doorn, M., van der Valk, I., & Meeus, W. (2009). Parent–adolescent conflicts, conflict resolution types, and adolescent adjustment. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(2), 195-204. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.12.004>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. [doi:10.1191/1478088706qp063oa](https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa).
- Bryan, T. (1972). The effect of forced mediation upon short-term memory of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 5, 605-609. <https://doi.org/10.1177/00222194720050100>
- Cavanagh, J., Schwannauer, M., Power, M.J., & Goodwin, G. (2009). A novel scale for measuring mixed states in bipolar disorder. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 16, 497-509. <https://doi.org/10.1002/cpp.633>
- Coggins, J., & Fox, J. R. (2009). A qualitative exploration of emotional inhibition: A basic emotions and developmental perspective. *Clinical Psychology & Psychotherapy: An International Journal of Theory & Practice*, 16(1), 55-76. <https://doi.org/10.1002/cpp.604>
- Craig, S. D., D' Mello, S., Witherspoon, A., & Graesser, A. (2008). Emote aloud during learning with AutoTutor: Applying the Facial Action Coding System to cognitive-affective states during learning. *Cognition and Emotion*, 22, 777 – 788. [doi:10.1080/02699930701516759](https://doi.org/10.1080/02699930701516759)
- Dalgleish, T., & Power, M. J. (1999). Cognition and emotion: Future directions. *Handbook of cognition and emotion*.



- Darwin, C. (1839/1988). *Diaries of voyage of Beagle*. R.D. Keynes (ed.). Cambridge University Press.
- Deary, I. J., Strand, S., Smith, P., & Fernandes, C. (2007). Intelligence and educational achievement. *Intelligence*, 35(1), 13–21. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2006.02.001>
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (2005a). *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed.). Thousand Oaks, Sage.
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (2005b). Introduction. The discipline and practice of qualitative research. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 1-32). Sage Publication.
- Δημητροπούλου, Π., Γρίβα, Α., Φιλιππάτου, Δ., Ρούσσο, Π., Ράλλη, Α. Μ., Χρυσοχόου, Ε., ... & Διακογιώργη, Κ. (2021). Ακαδημαϊκά συναισθήματα και κίνητρα για την ανάγνωση: προκαταρκτικά ευρήματα για την ανάπτυξη και τις μεταξύ τους σχέσεις στην παιδική ηλικία και την προεφηβεία. *Ψυχολογία: το Περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*, 26, 73-87.
- Dick, B., & Ferguson, B. J. (2015). Health for the world's adolescents: a second chance in the second decade. *Journal of Adolescent Health*, 56(1), 3-6.  
<https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.10.260>
- Dolinger, S.J., Horn, J.L., & Boarini, D. (1988). Disturbed sleep and worries among learning disabled adolescents. *American Journal of Orthopsychiatry*, 58, 428-434.  
<https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1988.tb01603.x>
- Dong, Y., and Yu, G. L. (2007). The development and application of an academic emotions questionnaire. *Acta Psychol. Sin.*, 39, 852–860. Available online at:  
<https://wenku.baidu.com/view/00b64751ad02de80d4d840f8.html>

- Elliot, A. J., & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology, 100*(3), 613–628.  
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.613>
- Fletcher, J.M., Lyon, G.R., Fuchs, L.S., & Barnes, M.A. (2007). *Learning disabilities: From identification to intervention*. The Guilford Press.
- Fong Lam, U., Chen, W. W., Zhang, J., & Liang, T. (2015). It feels good to learn where I belong: School belonging, academic emotions, and academic achievement in adolescents. *School Psychology International, 36*(4), 393-409.  
<https://doi.org/10.1177/0143034315589649>
- Geary, D. C. (2011). Consequences, characteristics, and causes of mathematical learning disabilities and persistent low achievement in mathematics. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 32*(3), 250.  
<https://doi.org/10.1097/DBP.0b013e318209edef>
- Gifford-Smith, M.E., & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships and peer networks. *Journal of School Psychology, 41*(4), 235-284. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(03\)00048-](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(03)00048-)
- Givon, S., & Court, D. (2010). Coping strategies of high school students with learning disabilities: A longitudinal qualitative study and grounded theory. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 23*(3), 283-303.  
<https://doi.org/10.1080/09518390903352343>
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & You, W. (2012). Instructional contexts for engagement and achievement in reading. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement*, 601–634. Springer.  
[https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_29](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_29)

- Hallahan, D.P., & Mercer, C.D. (2001). Learning disabilities: Historical perspectives. In OSEP (Ed.), *Specific learning disabilities: Building consensus for identification and classification*. OSEP [Technical Report].
- Hatzichristou, C., Adamopoulou, E., & Lampropoulou, A. (2014). A multilevel approach of promoting resilience and positive school climate in the school community during unsettling times. In *Resilience interventions for youth in diverse populations* (pp. 299-325). Springer New York.
- Haworth, C. M., Kovas, Y., Harlaar, N., Hayiou-Thomas, M. E., Petrill, S. A., Dale, P. S., & Plomin, R. (2009). Generalist genes and learning disabilities: A multivariate genetic analysis of low performance in reading, mathematics, language and general cognitive ability in a sample of 8000 12-year-old twins. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *50*, 1318–1325. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Hayes, N. (1997). *Doing qualitative analysis in psychology*. Psychology Press.
- Henderson, N. & Milstein, M. (2008). *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα: Πώς μπορεί να γίνει πραγματικότητα για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς* (μτφρ. Β. Βασσαρά, επιμ. Χ. Χατζηχρήστου). Τυπωθήτω.
- Higgins, G. O. C. (1994). *Resilient adults: Overcoming a cruel past*. Jossey-Bass.
- Hinshelwood, J. (1917). *Congenital word-blindness*. H.K. Lewis.
- Hinze, V., Montero-Marin, J., Blakemore, S. J., Byford, S., Dalglish, T., Degli Esposti, M., ... & Kuyken, W. (2024). Student-and school-level factors associated with mental health and well-being in early adolescence. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *63*(2), 266-282. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2023.10.004>

- Hirschi, A., Herrmann, A., & Keller, A. (2015). Career adaptivity, adaptability, and adapting: a conceptual and empirical investigation. *Journal of Vocational Behavior*, 87, 1-10.  
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.11.008>
- Immordino-Yang, M. H. , McColl, A. , Damasio, H. , & Damasio, A. (2009) . Neural correlates of admiration and compassion . *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 106 , 8021 – 8026. .  
[doi:10.1073/pnas.0810363106](https://doi.org/10.1073/pnas.0810363106)
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας*. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Jauhar, S., & Cavanagh, J. (2013). Classification and epidemiology of bipolar disorder. In MJ. Power (ed.), *The Wiley-Blackwell handbook of mood disorders* (2nd edn). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118316153.ch11>
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., Buckman, L.A. , & Richards, P.S. (1985). The effect of prolonged implementation of cooperative learning on social support within the classroom. *Journal of Psychology*, 119, 405-411.  
<https://doi.org/10.1080/00223980.1985.10542911>
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1993). Validity of the quality of school life scale: A primary and second-order factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 145-153. <https://doi.org/10.1177/0013164493053001016>
- Kail, R. V., & Cavanaugh, J. C. (2010). *Human development: a life-span view*. Wadsworth Publishing Company.
- Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2003). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων. Αναπτυξιακή Προσέγγιση*. Τυπωθήτω
- Kang, M. J., Hsu, M., Krajbich, I. M. , Loewenstein, G. , McClure, S. M. , Wang, J. T. , & Camerer, C. F. (2009) . The wick in the candle of learning: Epistemic curiosity

activates reward circuitry and enhances memory. *Psychological Science*, 20, 963 – 973.

[doi:10.1111/j.1467-9280.2009.02402.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2009.02402.x)

Karagiannidis, Y., Barkoukis, V., Gourgoulis, V., Kosta, G., & Antoniou, P. (2015). The role of motivation and metacognition on the development of cognitive and affective responses in physical education lessons: a self-determination approach/O papel da motivação e metacognição no desenvolvimento das respostas afetiva e cognitiva em aulas de educação física: uma abordagem centrada na teoria da autodeterminação. *Motricidade*, 11, 135–150. [doi: 10.6063/motricidade.3661](https://doi.org/10.6063/motricidade.3661)

Kaufman, S. B., Reynolds, M. R., Liu, X., Kaufman, A. S., & McGrew, K. S. (2012). Are cognitive g and academic achievement g one and the same g? An exploration on the Woodcock–Johnson and Kaufman tests. *Intelligence*, 40(2), 123–138.

<https://doi.org/10.1016/j.intell.2012.01.009>

Kaufmann, L., Wood, G., Rubinsten, O., & Henik, A. (2011). Meta-analyses of developmental fMRI studies investigating typical and atypical trajectories of number processing and calculation. *Developmental Neuropsychology*, 36(6), 763–787.

<https://doi.org/10.1080/87565641.2010.549884>

Kavale, K.A. & Forness, S.R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29(3), 226-237.

<https://doi.org/10.1177/0022219496029003>

Kavale, K.A., & Forness, S.R. (2000). What definitions of learning disability say and don't say: A critical analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 239-256.

<https://doi.org/10.1177/002221940003300303>

Kemper, T.D. (2000). Social models in the explanation of emotions. In M. Lewis and J.M. Haviland-Jones (eds.), *Handbook of emotions* (2nd edn). Guilford Press.

- Kenny, A. (1963). *Action, emotion and will*. Routledge and Kegan Paul.  
<https://doi.org/10.4324/9780203711460>
- Kirk, S.A., & Gallagher, J.J. (1989). *Education of Exceptional Children* (6th ed.). Houghton Mifflin.
- 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 & Practice, 21*(2), 111-121.  
<https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2006.00211.x>
- Landerl, K., & Moll, K. (2010). Comorbidity of learning disorders: Prevalence and familial transmission. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 51*(3), 287–294.  
<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02164.x>
- Layard, R. (2011). *Happiness: Lessons from a new science* (2nd edn). Penguin.
- Lei, H., & Cui, Y., & Chiu, M.M. (2018). The relationship between teacher support and students' academic emotions: A meta-analysis. *Frontiers in psychology, 8*, 273474.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02288>
- Licht, B.G., & Kistner, J.A. (1986). Motivational problems of learning-disabled children: Individual differences and their implications for treatment. In J.K. Torgesen & B.Y.L. Wong (Eds.), *Psychological and educational perspectives on learning disabilities* (pp. 225-255). Academic Press.
- Little, S.S. (1993). Nonverbal learning disabilities and socioemotional functioning: A review of recent literature. *Journal of Learning Disabilities, 26*, 653-665.  
<https://doi.org/10.1177/002221949302601003>
- Liu, W., Mei, J., Tian, L., & Huebner, E. S. (2016). Age and gender differences in the relation between school-related social support and subjective well-being in school among students. *Soc. Indic. Res., 125*, 1065–1083. doi: [10.1007/s11205-015-0873-1](https://doi.org/10.1007/s11205-015-0873-1)

- Lovett, M.W., & Barron, R.W. (2002). The search for individual and subtype differences in reading disabled children's response to remediation. In D.L. Molfese & V.J. Molfese (Eds.), *Developmental variations in learning* (pp. 309-338). Erlbaum.
- Lyons, W. (1980). *Emotion*. Cambridge University Press.
- Mammarella, I. C., Ghisi, M., Bomba, M., Bottesi, G., Caviola, S., Broggi, F., & Nacinovich, R. (2016). Anxiety and depression in children with nonverbal learning disabilities, reading disabilities, or typical development. *Journal of learning disabilities, 49*(2), 130-139. <https://doi.org/10.1177/0022219414529336>
- Mason, J. (2009). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας* (8η εκδ.) ( μτφρ. Ε. Δημητριάδου, επιμ. Ν. Κυριαζή ). Πεδίο.
- Μαυρομάτη, Δ. (1995). *Η κατάρτιση του προγράμματος αντιμετώπισης της δυσλεξίας*. Αυτοέκδοση.
- 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. <https://doi.org/10.1037/a0033546>
- Mercer, C.D. (1987). *Students with learning disabilities* (3rd ed.). Merrill Publishing Co.
- Mesidor, J. K., & Sly, K. F. (2016). Factors that contribute to the adjustment of international students. *Journal of International Students, 6*(1), 262-282.
- Meyers, J., & Meyers, B. (2003). Bi-directional influences between positive psychology and primary prevention. *School Psychology Quarterly, 18*(2), 222-229. <https://doi.org/10.1521/scpq.18.2.222.21856>
- Milne, T.A., & Schmidt, F. (1996). *Self-esteem in learning disabled children: The role of social competence*. Paper presented at the meeting of the XXVI International Congress of Psychology, Montreal, Quebec.

- Μιχαλοπούλου, Χ. (2003). *Η εφηβεία ως μεταβατική περίοδος*. ΓΝΑ Ελληνικός Ερυθρός Σταυρός. Τμήμα Ενδοκρινολογίας.
- Morgan, P.L., Farkas, G., Wu, Q. (2012). Do poor readers feel angry, sad and unpopular?. *Scientific studies of reading*, 16(4), 360-381.  
<https://doi.org/10.1080/10888438.2011.570397>
- Morrison, K. R. B. (2013) Interviewing children in uncomfortable settings: ten lessons for effective practice. *Educational Studies*, 39 (3), 320–37.  
<https://doi.org/10.1080/03055698.2012.760443>
- Μουταβελής, Α., & Τζιβνίκου, Σ. (2019). *Εξατομικευμένα προγράμματα εκπαίδευσης: Συνοπτικός οδηγός για τις ανάγκες υποστήριξης των σχολείων στον σχεδιασμό και στην πράξη*. Readnet Publications
- Μπαμπάλης, Θ., Γαλανάκη, Ε., & Σταύρου, Ν.Α. (2007). Η ζωή στη σχολική τάξη: Σύνδεσμοι μεταξύ υποστήριξης, συνεργασία και σχολικής αυτοεκτίμησης. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 35- 50.
- Μπίμπου, Ι., Κιοσέογλου, Γ., & Στογιαννίδου, Α. (2001). Δυνατότητες και Δυσκολίες Παιδιών στο Οικογενειακό και Σχολικό Πλαίσιο. *Ψυχολογία*, 8(4), 506-525. Ανακτήθηκε από <http://www.researchgate.net> [https://doi.org/10.12681/psy\\_hps.24129](https://doi.org/10.12681/psy_hps.24129)
- Μπότσας, Γ., & Παντελιάδου, Σ. (2001). Μεταγνωστικές στρατηγικές κατανόησης στην ανάγνωση. Στο Μ. Βάμβουκας & Α. Χατζηδάκη (επιμ.), *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας* (σσ. 128-141). Ατραπός.
- Μπότσας, Γ., & Παντελιάδου, Σ. (2007). *Μαθησιακές Δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD) (1988). *Letter to NJCLD member organisations*. Author.



- Nowicki, E. (2003). A meta-analysis of the social competence of children with learning disabilities compared to classmates of low and average to high achievement. *Learning Disability Quarterly*, 26, 171-1. <https://doi.org/10.2307/1593650>
- Orton, S.T., (1925). *Word – Blindness in School Children*. New York.  
[doi:10.1001/archneurpsyc.1925.02200170002001](https://doi.org/10.1001/archneurpsyc.1925.02200170002001)
- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: Τι και γιατί*. Πεδίο.
- Parhiala, P., Torppa, M., Eklund, K., Aro, T., Poikkeus, A. M., Heikkilä, R., & Ahonen, T. (2015). Psychosocial functioning of children with and without dyslexia: a follow-up study from ages four to nine. *Dyslexia*, 21(3), 197-211.  
<https://doi.org/10.1002/dys.1486>
- Πασιαρδής, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα – Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Τυπωθήτω.
- Patalay, P., O'Neill, E., Deighton, J., & Fink, E. (2020). School characteristics and children's mental health: A linked survey-administrative data study. *Preventive Medicine*, 141, 106292. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2020.106292>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Pearl, R. (2002). Students with learning disabilities and their classroom companions. In B. L. Y. Wong & M. L. Donahue (Eds.), *The social dimensions of learning disabilities: essays in honor of Tanis Bryan*, 77-91. Lawrence Erlbaum.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37, 91–105. [doi: 10.1207/S15326985EP3702\\_4](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4)

- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of educational Psychology*, 101(1), 115. <https://doi.org/10.1037/a0013383>
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., & Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: the achievement emotions questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 36–48. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.002>
- Pekrun, R., & Stephens, E. J. (2012). Academic emotions. In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer, & M. Zeidner (Eds.), *APA educational psychology handbook, Vol. 2. Individual differences and cultural and contextual factors*, 3–31. <https://doi.org/10.1037/13274-001>
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic emotions and student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement*, 259–282. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_12](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_12)
- Pennington, B.F., & Olson, R.K. (2005). Genetics of dyslexia. In M. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook*, 453-472. Blackwell.
- Pennington, B. F., McGrath, L. M., & Peterson, R. L. (2019). *Diagnosing learning disorders: From science to practice* (3rd ed.). Guilford Press.
- Peterson, R. L., & Pennington, B. F. (2012). Developmental dyslexia. *The Lancet*, 379(9830), 1997–2007. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(12\)60198-6](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(12)60198-6)

- Peterson, R. L., McGrath, L. M., Willcutt, E. G., Keenan, J. M., Olson, R. K., & Pennington, B. F. (2021). How specific are learning disabilities?. *Journal of learning disabilities*, 54(6), 466-483. <https://doi.org/10.1177/0022219420982981>
- Petrill, S.A., Deater-Deckard, K., Thompson, L.A., DeThorne, L.S., & Schatschneider, C. (2006). Reading skill in early readers: Genetic and shared environmental influences. *Journal of Learning Disabilities*, 39, 48-55. <https://doi.org/10.1177/00222194060390010501>
- Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ., & Μπίμπου, Α. (2006). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, δυσλεξία*. Ελληνικά Γράμματα.
- Πόρποδας, Κ. (1993). *Γνωστική ψυχολογία. Η διαδικασία της μάθησης: Επεξεργασία πληροφοριών, αντίληψη, μνήμη, αναπαράσταση της γνώσης*. Ελληνικά Γράμματα.
- Power, M. J., & Dalgleish, T. (1999). Two routes to emotion: Some implications of multi-level theories of emotion for therapeutic practice. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 27(2), 129-141. <https://doi.org/10.1017/S1352465899272049>
- Power, MJ. (2003). Quality of life. In SJ. Lopez and C.R. Snyder (eds.), *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures*. American Psychological Association.
- Power, MJ. (2006). The structure of emotion: An empirical comparison of six models. *Cognition and Emotion*, 20, 694-713. <https://doi.org/10.1080/02699930500367925>
- Power, M. J., & Dalgleish, T. (2008). *Cognition and emotion: From order to disorder* (2nd ed.) Hove: Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9781315708744>
- Power, M.J., & Dalgleish, T. (2016). Γνωστικές διεργασίες και συγκινήσεις (μτφρ. Χ. Μοσχόπουλος, επιμ. Ε. Βασιλάκη). Gutenberg.

- Protopapas, A., Sideridis, G., Mouzaki, A., & Simos, P. (2007). Development of lexical mediation in the relationship between reading comprehension and word reading skills in Greek. *Scientific Studies of Reading, 11*(3), 165-197.
- Putwain, D., Sander, P., & Larkin, D. (2013). Academic self-efficacy in study-related skills and behaviours: relations with learning-related emotions and academic success. *British Journal of Educational Psychology, 83*(4), 633–650.  
<https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2012.02084.x>
- Ράλλη, Α., Καραγιαννοπούλου, Δ., & Ανταράκη, Η. (2017). Η σχέση μεταξύ των γλωσσικών και των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών: Εκπαιδευτικές προεκτάσεις. *Preschool and Primary Education, 5*(1), 84-96.
- Reschly, D., Tilly, W.D., & Grimes, J. (1999). *Special education in transition*. Sopris West.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου* (μτφρ. Β. Νταλάκου και Κ. Βασιλικού, επιμ. Κ. Μιχαλοπούλου). Gutenberg.
- Russell, P.S., & Giner-Sorolla, R. (2013). Bodily moral disgust: What it is, how it is different from anger, and why it is an unreasoned emotion. *Psychological Bulletin, 139*, 328-351. <https://doi.org/10.1037/a0029319>
- Sainio, P. J., Eklund, K. M., Ahonen, T. P., & Kiuru, N. H. (2019). The role of learning difficulties in adolescents' academic emotions and academic achievement. *Journal of learning disabilities, 52*(4), 287-298. <https://doi.org/10.1177/0022219419841567>
- Sawyer, S. M., Azzopardi, P. S., Wickremarathne, D., & Patton, G. C. (2018). The age of adolescence. *The Lancet Child & Adolescent Health, 2*(3), 223-228.  
[https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(18\)30022-1](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(18)30022-1)
- Schunk, D. H., Pintrich, P., & Meece, J. (2010). *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση* (Ν. Μακρή & Δ. Πνευματικός, Επιμ., Μ. Κουλεντιανού, Μτφρ.). Gutenberg. (Έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2007).

- Schutz, P. A., & Pekrun, R. (2007). Introduction to emotion in education. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education*, 3–10. Elsevier Academic Press.  
<https://doi.org/10.1002/RRQ.030>
- Shepard, L., Smith, M., & Vojir, C. (1983). Characteristics of pupils identified as learning disabled. *American Educational Research Journal*, 20, 309-332.  
<https://doi.org/10.3102/00028312020003309>
- Sideridis, G.D. (2005). Goal orientation, academic achievement, and depression: Evidence in favor of revised goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 97, 366-375.  
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.3.366>
- Sideridis, G.D., Mouzaki, A., Simos, P., & Protopapas, A. (2006). Classification of students with reading comprehension difficulties: The roles of motivation, affect, and psychopathology. *Learning Disability Quarterly*, 29, 159-180.
- Sideridis, G.D., Morgan, P.L., Botsas, G., Padeliadu, S., & Fuchs, D. (2006). Identifying students with or at risk of learning disabilities based on motivation, metacognition and psychopathology: A ROC analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 39(3), 215-229.
- Swanson, H.L., Cooney, J.B., & McNamara, J.K. (2004). Learning disabilities and memory. In B.Y.L Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities* (3rd ed., pp. 41-92). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-012762533-1/50005-6>
- Τζουράκη, Σ. (2019). *Διερεύνηση της επίδρασης του γονεϊκού τύπου διαπαιδαγώγησης στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ηλικίας 10-12 ετών*. Δημοσιευμένη Μεταπτυχιακή Εργασία. Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής», Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of educational research*, 83(3), 357-385.

<https://doi.org/10.3102/0034654313483907>

Τσουκαλά, Μ., Θωμαΐδου, Α., Μακρή, Τ., Γιουρούκος, Σ., & Μπάκουλα, Χ. (1994). Πόσα από τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν δυσλεξία. Στο Μ. Καΐλα, Ν. Πολεμικός, & Γ. Φιλίππου (επιμ.), *Ατομα με Ειδικές Ανάγκες*, Β' τόμος (σσ. 529-531). Ελληνικά Γράμματα.

Villavicencio, F. T., & Bernardo, A. B. (2013). Positive academic emotions moderate the relationship between self-regulation and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 83(2), 329-340.

<https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2012.02064.x>

Wang, D., Hu, M., Yin, X (2017). Positive academic emotions and psychological resilience among rural to urban migrant adolescents in China. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 45(10), 1665-1674. <https://doi.org/10.2224/sbp.6382>

Weiner, B. (2007). Examining emotional diversity in the classroom: An attribution theorist considers the moral emotions. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 73 –88). San Diego, Academic Press.

<https://doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50006-X>

Widen, S.C. and Russell, J.A. (2013). Children's recognition of disgust in others.

*Psychological Bulletin*, 139, 271-299. <https://doi.org/10.1037/a0031640>

Wilkowski, B.M., & Robinson, M.D. (2010). Associative and spontaneous appraisal processes independently contribute to anger elicitation in daily life. *Emotion*, 10, 181-189. <https://doi.org/10.1037/a0017742>

Wolf, M., Bowers, P.G., & Biddle, K. (2001). Naming-speed processes, timing, and reading: A conceptual review. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 387-407.

<https://doi.org/10.1177/002221940003300409>

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

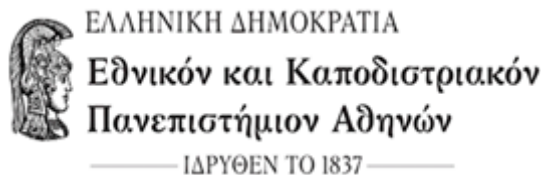
- Φιλιππάτου, Δ. (2010). Ζητήματα επαναπροσδιορισμού της διάγνωσης των μαθησιακών δυσκολιών και ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Στον επετειακό τόμο για τα 20 χρόνια του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, *Επιστημονικά ανάλεκτα*. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας, 219-223.
- Χαλκιά, Ρ., & Φακή, Β. (2022). *Ο κοινωνικός αντίκτυπος στην ψυχοσυναισθηματική κατάσταση ενηλίκων με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες*. Δημοσιευμένη Πτυχιακή Εργασία, Τμήμα Λογοθεραπείας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Χατζηχρήστου, Χ., Πολυχρόνη, Φ., Μπεζεβέγκης, Η., & Μυλωνάς, Κ. (2007). *Εργαλείο Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής Παιδιών Προσχολικής και Σχολικής Ηλικίας ή Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής (Κλίμακα Αυτοαναφοράς, 10-12 έτη)*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – ΕΠΕΑΕΚ.
- Χατζηχρήστου, Χ., Πολυχρόνη, Φ., Μπεζεβέγκης, Η., & Μυλωνάς, Κ. (2011). Διερεύνηση εξελικτικών χαρακτηριστικών σχολικής και ψυχοκοινωνικής προσαρμογής παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας με βάση το σταθμισμένο τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής. *Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society*, 18(4), 503-524. [https://doi.org/10.12681/psy\\_hps.23737](https://doi.org/10.12681/psy_hps.23737)
- Χατζηχρήστου, Χ. (2015). *Πρόληψη και Προαγωγή της Ψυχικής Υγείας στο Σχολείο και την Οικογένεια*. Gutenberg.
- Χατζηχρήστου, Χ., Λαμπροπούλου, Α., & Αδαμοπούλου, Ε. Ψυχική ανθεκτικότητα. *docplayer. gr/2404866-Psyhiki-anthektikotita. html Τελευταία ανάκτηση, 29.*
- Χούπας, Ι. (2010). Συναισθηματικοί παράγοντες στο σχολικό περιβάλλον. *Επιστημονικό Βήμα*, 13, 15-25.
- Ωραιοπούλου, Δ. (2018). *Μαθησιακές Δυσκολίες και οπτική βραχύχρονη μνήμη*. Δημοσιευμένη Μεταπτυχιακή Εργασία. Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

«Επιστήμες των Διαταραχών της Επικοινωνίας», Σχολή Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών  
Επιστημών και Τεχνών, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.



## Παράρτημα

### Παράρτημα 1



#### Έντυπο Συγκατάθεσης Γονέων

Η παρούσα ερευνητική μελέτη αποσκοπεί στην διερεύνηση των γνωστικών διεργασιών και των ακαδημαϊκών συναισθημάτων σε μαθητές Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Η μελέτη αυτή είναι σημαντική, καθώς θα συντελέσει στην καλύτερη κατανόηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε ψυχοκοινωνικό και μαθησιακό επίπεδο με σκοπό την αποτελεσματική διαχείριση των δυσκολιών αυτών στο σχολικό πλαίσιο.

Η έρευνα θα πραγματοποιηθεί με ατομικές συνεντεύξεις με τους μαθητές, οι οποίες θα διενεργηθούν δια ζώσης, στο σχολικό πλαίσιο των μαθητών. Για τις ανάγκες της έρευνας θα χρειαστεί οι συνεντεύξεις να ηχογραφηθούν. Επιπλέον, για την προστασία των προσωπικών δεδομένων και την διασφάλιση της ανωνυμίας των μαθητών θα παραληφθεί το όνομα και όλα τα στοιχεία που θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε ταυτοποίησή τους. Ακόμα και αν αποφασιστεί η συμμετοχή του μαθητή στην έρευνα, ο μαθητής μπορεί να αποσυρθεί από την διαδικασία, οποιαδήποτε στιγμή το θελήσει.

Για την συμμετοχή του μαθητή στην έρευνα απαραίτητη είναι η συγκατάθεση των γονέων. Αν συμφωνείτε το παιδί σας να συμμετάσχει στη συγκεκριμένη έρευνα, παρακαλούμε να συμπληρώσετε το ακόλουθο πεδίο και να αποστείλετε το έντυπο ηλεκτρονικά στην διεύθυνση [vacia\\_ar98@hotmail.com](mailto:vacia_ar98@hotmail.com)

**Δέχομαι να συμμετάσχει το παιδί μου στην παρούσα έρευνα και να ηχογραφηθεί η  
συνέντευξη του:**

ΝΑΙ                      ΟΧΙ

**Ημερομηνία:**

**Ονοματεπώνυμο γονέα:**

---

Σας ευχαριστούμε θερμά για τη βοήθεια σας στην διεξαγωγή αυτής της μελέτης.

Η συνεργασία σας είναι πολύτιμη.

Για περισσότερες πληροφορίες, παρακαλώ επικοινωνήστε με:

**ΑΡΧΟΛΕΚΑ ΒΑΣΙΛΙΚΗ**

**Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια του Τμήματος Ψυχολογίας,**

**Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών**

**Τηλέφωνο: 6970619747**

**Email: [yacia\\_ar98@hotmail.com](mailto:yacia_ar98@hotmail.com)**