

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ & ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ
ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ, ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΥΓΕΙΑ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Ακαδημαϊκά συναισθήματα, κίνητρα και βασικές ψυχολογικές ανάγκες
μαθητών με δυσκολίες στη μάθηση:
Αξιολόγηση αναγκών και καλές πρακτικές
συμβουλευτικής των γονέων

ΜΑΤΣΟΥΚΑ ΚΑΣΣΙΑΝΗ

A.M: M011015029

Επιβλέπουσα: Δημητροπούλου Παναγιώτα- Επίκουρη Καθηγήτρια

Μέλη: Φιλιππάτου Διαμάντω- Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
Κλεφτάρας Γεώργιος- Καθηγητής

ΒΟΛΟΣ, ΟΚΤΩΒΡΙΟΣ 2019

Υπεύθυνη δήλωση περί μη λογοκλοπής

Η Κασσιανή Ματσούκα, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Ακαδημαϊκά συναισθήματα, κίνητρα και βασικές ψυχολογικές ανάγκες μαθητών με δυσκολίες στη μάθηση: Αξιολόγηση αναγκών και κατάρτιση συμβουλευτικού υποστηρικτικού προγράμματος για γονείς» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η δηλούσα

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα μελετά τις σχέσεις μεταξύ των ακαδημαϊκών συναισθημάτων κατά την ανάγνωση και την παραγωγή γραπτού λόγου σε μαθητές 9-12 ετών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, του βαθμού αυτονομίας και του ψυχολογικού ελέγχου της μητέρας προς αυτούς καθώς και των βασικών ψυχολογικών αναγκών τους. Επιπλέον ερευνάται η δυνατότητα πρόβλεψης της ικανοποίησης των βασικών ψυχολογικών αναγκών των μαθητών από τον βαθμό αυτονομίας που παρέχει η μητέρα αλλά και η πρόβλεψη των ακαδημαϊκών συναισθημάτων από την ικανοποίηση ή μη των βασικών ψυχολογικών αναγκών. Τέλος, μελετάται η πιθανότητα διαμεσολάβησης των βασικών ψυχολογικών αναγκών στην επίδραση του βαθμού αυτονομίας στα ακαδημαϊκά συναισθήματα. Στην έρευνα συμμετείχαν 120 μαθητές οι οποίοι συμπλήρωσαν το: α) Ερωτηματολόγιο ακαδημαϊκών συναισθημάτων για ανάγνωση και γραφή, β) Ερωτηματολόγιο αντιλήψεων των παιδιών για τους γονείς, γ) Κλίμακα μέτρησης ψυχολογικού ελέγχου των γονέων και δ) Ερωτηματολόγιο ικανοποίησης βασικών ψυχολογικών αναγκών. Από τα ευρήματα προκύπτει πως η άσκηση ψυχολογικού ελέγχου από τη μητέρα στο παιδί σχετίζεται θετικά με αρνητικά συναισθήματα του παιδιού ενώ η ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών του σχετίζεται θετικά με τη βίωση θετικών συναισθημάτων κατά την ανάγνωση και την παραγωγή γραπτού λόγου στην τάξη. Επίσης βρέθηκε πως οι συμπεριφορές ψυχολογικού ελέγχου από τη μητέρα μπορούν να προβλέψουν τη μη ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών του παιδιού ενώ η μη ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών μπορεί να προβλέψει την εμφάνιση αρνητικών συναισθημάτων επίτευξης στο παιδί. Τέλος, η μη ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών του παιδιού μεσολαβεί στην επίδραση της απόσυρσης της αγάπης της μητέρας από το παιδί στη βίωση αρνητικών ακαδημαϊκών συναισθημάτων.

Λέξεις-κλειδιά: Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, ακαδημαϊκά συναισθήματα, αυτονομία, ψυχολογικός έλεγχος, βασικές ψυχολογικές ανάγκες

Abstract

The present study initially studies the relation between the academic emotions during reading and writing in students aged 9-12 with Special Educational Needs. It further explores the degree of autonomy and the psychological control of the mother towards the child, while the basic psychological needs are additionally researched. Moreover, the ability to predict the fulfillment of the basic psychological needs of students associated with the degree of autonomy offered by the mother is another issue studied in this paper. Moving on, the prediction of academic emotions connected to the fulfillment or not of psychological needs is discussed. Last but not least, the current research explores the likelihood of mediation of the basic psychological needs in relation to the effect of the degree of autonomy on the academic emotions. In the study, 120 students took part after completing: a) a questionnaire of academic emotions for reading and writing, b) a questionnaire of children's perception towards the parents, c) a scale measuring the psychological control of parents and d) a questionnaire concerning the fulfillment of the basic psychological needs. The findings indicated that the imposition of psychological control from a mother to the child is positively related to negative feelings on the side of the child, whereas the fulfillment of the child's basic psychological needs is positively linked with positive emotions during reading and writing in class. It was further revealed that behaviours of psychological control from the mother can predict the unfulfillment of the child's basic psychological needs, while the latter can predict the emergence of negative feelings of achievement on the child. Finally yet importantly, the unfulfillment of a child's basic psychological needs mediates in the effect that the mother's love withdrawal has on the child's negative academic emotions.

Key-words: Special Educational Needs, academic emotions, autonomy, psychological control, basic psychological needs

Εκτενής περίληψη

Τα τελευταία χρόνια υποστηρίζεται ερευνητικά ότι τα ακαδημαϊκά συναισθήματα κατέχουν σημαντική θέση στην καλλιέργεια της ευεξίας και των κοινωνικών σχέσεων των μαθητών και επιδρούν άμεσα στην ποιότητα της μάθησης και στην επίδοσή τους. Η παρούσα έρευνα μελετά τις σχέσεις μεταξύ των ακαδημαϊκών συναισθημάτων κατά την ανάγνωση και την παραγωγή γραπτού λόγου σε μαθητές ηλικίας 9-12 ετών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, του βαθμού αυτονομίας και του ψυχολογικού ελέγχου που παρέχει η μητέρα προς αυτούς καθώς και των βασικών ψυχολογικών αναγκών τους. Επιπλέον ερευνάται η δυνατότητα πρόβλεψης της ικανοποίησης των βασικών ψυχολογικών αναγκών των μαθητών από τον βαθμό αυτονομίας που παρέχει η μητέρα σε αυτούς αλλά και η πρόβλεψη των ακαδημαϊκών συναισθημάτων από την ικανοποίηση ή μη ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών. Τέλος, μελετάται η πιθανότητα διαμεσολάβησης των βασικών ψυχολογικών αναγκών στην επίδραση του βαθμού αυτονομίας στα ακαδημαϊκά συναισθήματα. Στην έρευνα συμμετείχαν 120 μαθητές οι οποίοι συμπλήρωσαν: α) το Ερωτηματολόγιο ακαδημαϊκών συναισθημάτων για ανάγνωση και γραφή, β) το Ερωτηματολόγιο αντιλήψεων των παιδιών για τους γονείς σχετικά με την αυτονομία, γ) την Κλίμακα μέτρησης ψυχολογικού ελέγχου των γονέων και δ) το Ερωτηματολόγιο ικανοποίησης βασικών ψυχολογικών αναγκών. Τα δεδομένα της έρευνας αναλύθηκαν με τη χρήση περιγραφικής στατιστικής, της ανάλυσης συσχέτισης (Pearson r), της ανάλυσης παλινδρόμησης και της ανάλυσης διαμεσολάβησης. Από τα ευρήματα προκύπτει πως η άσκηση ψυχολογικού ελέγχου από τη μητέρα προς το παιδί σχετίζεται θετικά με αρνητικά συναισθήματα του παιδιού όπως θυμό, άγχος και απελπισία ενώ η ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών του σχετίζεται θετικά με τη βίωση θετικών συναισθημάτων κατά την ανάγνωση και την παραγωγή γραπτού λόγου στην τάξη. Επίσης βρέθηκε πως οι συμπεριφορές ψυχολογικού ελέγχου από τη μητέρα προς το παιδί μπορούν να προβλέψουν τη μη ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών του ενώ η μη ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών μπορεί να προβλέψει την εμφάνιση αρνητικών συναισθημάτων επίτευξης στο παιδί, με επικρατέστερο τον θυμό. Τέλος, η μη ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών του παιδιού μεσολαβεί στην επίδραση της απόσυρσης της αγάπης της μητέρας από το παιδί στη βίωση των αρνητικών ακαδημαϊκών συναισθημάτων του άγχους και της απελπισίας. Τα βασικά ευρήματα της παρούσας μελέτης συμβάλλουν στην κατανόηση της ανάγκης των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες να αισθάνονται αυτόνομα και επαρκή, προκειμένου να βιώνουν θετικά ακαδημαϊκά συναισθήματα στην τάξη. Σε αυτό μπορεί να συνεισφέρει η βελτίωση της ικανότητας των γονέων να αντιμετωπίζουν τις ανάγκες του παιδιού τους και να ελέγχουν τις συναισθηματικές τους αντιδράσεις μέσα από τη δόμηση συμβουλευτικών υποστηρικτικών προγραμμάτων για τους γονείς.

Ευχαριστίες

Ιδιαίτερες ευχαριστίες θα ήθελα να εκφράσω στην επιβλέπουσα της παρούσας διπλωματικής εργασίας, κ. Δημητροπούλου Παναγιώτα, για την πολύτιμη υποστήριξη και καθοδήγηση καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας, καθώς και στα μέλη της εξεταστικής επιτροπής, κ. Φιλιππάτου Διαμάντω και κ. Κλεφτάρα Γεώργιο, για την εμπιστοσύνη τους στη διενέργηση της παρούσας έρευνας.

Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για την ψυχολογική, υλική και ηθική υποστήριξή τους αλλά και την κατανόηση και εμπιστοσύνη που έχουν δείξει από την αρχή μέχρι το τέλος αυτής της προσπάθειας. Τέλος, όλους τους μαθητές και μαθήτριες για τη συνεργασία τους, καθώς χωρίς αυτούς δεν θα μπορούσε να είχε υλοποιηθεί αυτή η έρευνα.

Περιεχόμενα

Υπεύθυνη δήλωση περί μη λογοκλοπής	ii
Περίληψη	iii
Abstract	iv
Εκτενής περίληψη	v
Ευχαριστίες	vi
1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	5
2.1 ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ	5
2.2 ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ	6
2.2.1 Θεωρία «ελέγχου-αξίας» του Pekrun	8
2.2.2 Ακαδημαϊκά συναισθήματα και σχολική επίδοση	12
2.3 ΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΕΙΔΗ ΚΙΝΗΤΡΩΝ	14
2.4 ΘΕΩΡΙΑ ΑΥΤΟΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΥ	17
2.5 ΘΕΩΡΙΕΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΟΥ ΕΛΕΓΧΟΥ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ	18
2.6 ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ	20
2.6.1 Ορισμός και ταξινόμηση των μαθησιακών δυσκολιών	20
2.6.2 Μαθησιακές δυσκολίες και κίνητρα	22
2.6.3 Μαθησιακές δυσκολίες και βασικές ψυχολογικές ανάγκες	24
2.6.4 Οικογένεια και παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες	26
2.7 ΔΙΑΛΕΚΤΙΚΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ	28
2.7.1 Διαλεκτική συμβουλευτική ψυχικής υγείας	29
2.7.2 Εκπαιδευτική διαλεκτική συμβουλευτική	30
2.8 ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	32
3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	34
3.1 ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ	34
3.2 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ	34
3.3 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ	35

3.3.1 Ερωτηματολόγιο ακαδημαϊκών συναισθημάτων	35
3.3.2 Ερωτηματολόγιο αντιλήψεων των παιδιών για τους γονείς σχετικά με την αυτονομία	39
3.3.3 Κλίμακα μέτρησης ψυχολογικού ελέγχου των γονέων	40
3.3.4 Ερωτηματολόγιο ικανοποίησης βασικών ψυχολογικών αναγκών	41
3.4 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	43
4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	45
4.1 ΠΑΡΑΓΟΝΤΙΚΗ ΔΟΜΗ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ	45
4.1.1 Παραγοντική δομή ερωτηματολογίου αντιλήψεων των παιδιών για τους γονείς σχετικά με την αυτονομία	45
4.1.2 Παραγοντική δομή κλίμακας μέτρησης ψυχολογικού ελέγχου των γονέων	45
4.1.3 Παραγοντική δομή ερωτηματολογίου ικανοποίησης βασικών ψυχολογικών αναγκών	47
4.1.4 Παραγοντική δομή ερωτηματολογίου ακαδημαϊκών συναισθημάτων	48
4.2 ΠΑΡΑΓΟΝΤΙΚΗ ΔΟΜΗ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ	50
4.2.1 Παραγοντική δομή ερωτηματολογίου αντιλήψεων των παιδιών για τους γονείς σχετικά με την αυτονομία	50
4.2.2 Παραγοντική δομή κλίμακας μέτρησης ψυχολογικού ελέγχου των γονέων	51
4.2.3 Παραγοντική δομή ερωτηματολογίου ικανοποίησης βασικών ψυχολογικών αναγκών	52
4.2.4. Παραγοντική δομή ερωτηματολογίου ακαδημαϊκών συναισθημάτων	54
4.3 ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΟΙ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΟΙ ΔΕΙΚΤΕΣ	56
4.3.1 Ερωτηματολόγιο γραπτού λόγου	56
4.3.2 Ερωτηματολόγιο ανάγνωσης	57
4.4. ΕΛΕΓΧΟΣ ΥΠΟΘΕΣΕΩΝ	58
4.4.1 Συσχέτιση ακαδημαϊκών συναισθημάτων και βαθμού αυτονομίας	58
4.4.2 Συσχέτιση ακαδημαϊκών συναισθημάτων και ψυχολογικού ελέγχου	59
4.4.3 Συσχέτιση ακαδημαϊκών συναισθημάτων και βασικών ψυχολογικών αναγκών	60
4.5 ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΩΝ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΩΝ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ ΣΤΑ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ	62
4.6 ΠΡΟΒΛΕΨΗ ΤΩΝ ΒΑΣΙΚΩΝ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ ΑΠΟ ΤΟ ΒΑΘΜΟ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑΣ	64
4.7 ΠΡΟΒΛΕΨΗ ΤΩΝ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΑΠΟ ΤΙΣ ΒΑΣΙΚΕΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ	66

4.8 ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΣΗ ΤΩΝ ΒΑΣΙΚΩΝ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΒΑΘΜΟΥ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑΣ ΣΤΑ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ	68
5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ	76
6. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ	84
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	86
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	102
Παράρτημα Α	102
Παράρτημα Β	149
Παράρτημα Γ	151

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια έχει δοθεί έμφαση σε ερευνητικό επίπεδο στο γεγονός ότι οι μαθητές βιώνουν μία ευρεία γκάμα συναισθημάτων στα ακαδημαϊκά πλαίσια (Goetz & Hall, 2013). Τα συναισθήματα αυτά μπορεί να σχετίζονται με τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα και τη γενικότερη στάση και διάθεση των μαθητών μέσα στην τάξη αναφορικά με ποικίλα μαθησιακά έργα, όπως για παράδειγμα οι εξετάσεις ή η ανάληψη εργασιών, και συναντώνται στη βιβλιογραφία με τον όρο «ακαδημαϊκά συναισθήματα» (Goetz, Zirngibl, Pekrun, & Hall, 2003). Ειδικότερα, με τον όρο «ακαδημαϊκά συναισθήματα» εννοούμε τα συναισθήματα επίτευξης που βιώνουν οι μαθητές στο σχολείο και σε άλλα εκπαιδευτικά πλαίσια, συναισθήματα που δεν σχετίζονται μόνο με την επιτυχία και την αποτυχία σε ένα ακαδημαϊκό έργο, αλλά και με τη διδασκαλία ή τη μελέτη στο σπίτι. Ως τέτοια ορίζονται η απόλαυση, η ελπίδα, η υπερηφάνεια, το άγχος, ο θυμός, η ντροπή, η ανία και η απελπισία (Pekrun, Goetz, Titz, & Perry, 2002).

Τα ακαδημαϊκά συναισθήματα επηρεάζουν τη γνωστική επεξεργασία των πληροφοριών, την ποιότητα της σκέψης, τα κίνητρα, τις στρατηγικές μάθησης των μαθητών, την αυτορρύθμιση, τη μεταγνωστική τους ικανότητα, τη διατήρηση του ενδιαφέροντος στο αντικείμενο της μάθησης καθώς και την απόδοση (Goetz et al., 2003. Stephanou, 2011). Οι επιδράσεις τους επεκτείνονται ακόμα και στην μετέπειτα επιλογή επαγγέλματος και τη δια βίου μάθηση (Pekrun, Elliot, & Maier, 2006). Συμβάλλουν, τέλος, καθοριστικά στη μνήμη, στην ψυχική ευεξία των μαθητών και στην αποτελεσματική διαδικασία της μάθησης (Schutz & Pekrun, 2007).

Τα συναισθήματα επηρεάζουν το πώς και τι μαθαίνει ένας μαθητής (Efklides & Volet, 2005). Επομένως, εφόσον το συναίσθημα αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα που κατευθύνει την προσοχή ενός μαθητή με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες και επηρεάζει τη μάθηση, είναι αναμενόμενο να χρειάζεται βοήθεια ώστε να μπορέσει να επικεντρωθεί ανάμεσα στους πολλούς περισπασμούς που υπάρχουν κατά τη διαδικασία της μάθησής του (Wallace, Anderson, Bartholomay, & Hupp, 2002).

Πιο συγκεκριμένα, η δυσκολία στις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες συνδέεται με δυσκολία στην ανάγνωση και τις γλωσσικές δεξιότητες (Elias, 2004). Ο Rinaldi (2003) εξέτασε την πραγματολογική χρήση της γλώσσας σε

παιδιά με δυσκολίες μάθησης και εντόπισε τη βάση της στην κοινωνική συμπεριφορά, τις γνωστικές ικανότητες και τις γλωσσικές δεξιότητες. Προβλήματα σε καθέναν από αυτούς τους τομείς έχουν επιπτώσεις στις καθημερινές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις του παιδιού, ειδικά στο σχολείο, όπως μη ικανοποίηση από τις φιλικές σχέσεις και απόρριψη (Agaliotis & Kalyva, 2008). Επίσης, σε έρευνα των Nelson, Benner και Rogers-Adkinson (2003) βρέθηκε συννοσηρότητα μεταξύ των δυσκολιών στον προφορικό λόγο και των συναισθηματικών δυσκολιών, στοιχείο που εντείνει την αλληλεπίδραση συναισθήματος-μάθησης στο σχολικό περιβάλλον.

Ενώ το άγχος αυξάνεται στον μέσο μαθητή, τα θετικά συναισθήματα φαίνεται ότι μειώνονται με το πέρασμα των τάξεων του Δημοτικού (Hagenauer & Hascher, 2010, 2014. Pekrun, 2016). Θετικά ακαδημαϊκά συναισθήματα, όπως η χαρά από την εκτέλεση μιας εργασίας, επηρεάζουν θετικά τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών και συνδέονται με εσωτερικά κίνητρα, διευρύνοντας το πεδίο προσοχής του μαθητή και διεγείροντας το ενδιαφέρον και την περιέργεια για το υλικό της μάθησης. Αντιστρόφως, τα αρνητικά ακαδημαϊκά συναισθήματα, όπως η ανία, συνδέονται με κίνητρα εξωτερικής παρώθησης, μειώνοντας το ενδιαφέρον και τη συγκέντρωση του μαθητή και δυσχεραίνοντας, έτσι, τη διαδικασία επεξεργασίας των πληροφοριών (Fredrickson & Branigan, 2005. Pekrun et al., 1992, 2006). Είναι αναμενόμενο, επομένως, τα διαφορετικά συναισθήματα να διευκολύνουν τη χρήση διαφορετικών στρατηγικών μάθησης από τους μαθητές, όπως για παράδειγμα τη χρήση ευέλικτων στρατηγικών (πχ. επεξεργασία μαθησιακού υλικού) αλλά και άκαμπτων (πχ. απλή αποστήθιση) (Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld, & Perry, 2011).

Σε έρευνα του Pekrun (2002), βρέθηκε ότι το άγχος ήταν το πιο συχνά αναφερόμενο συναίσθημα, όχι μόνο σε σχέση με τη συμμετοχή των μαθητών σε εξετάσεις αλλά και κατά την παρουσία τους μέσα στην τάξη και τη μελέτη στο σπίτι. Η πίεση για επιτυχία και οι προσδοκίες αποτυχίας ήταν οι κύριοι συντελεστές αύξησης των επιπέδων συναισθηματικής διέγερσης των μαθητών, αναδεικνύοντας έτσι την ανάγκη ενίσχυσης της ψυχολογικής ευεξίας τους.

Επίσης, σε έρευνα της Γαλίτη-Κυρβασίλη (2007), βρέθηκε πως η χαμηλή αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας των γονέων, και ειδικά των μητέρων που περνούν περισσότερο χρόνο με το παιδί με ΔΕΠ-Υ, οδηγεί στη βίωση αρνητικών συναισθημάτων, με κυρίαρχο το άγχος και τις ενοχές (Anastopoulos, Guevremont, Shelton, & DuPaul, 1992. Chi & Hinshaw, 2002). Αυτό έχει ως επακόλουθο την

μετέπειτα αδυναμία της μητέρας να διατηρήσει τον έλεγχο στις αντιδράσεις του παιδιού της και να ανταποκριθεί στις ανάγκες του (Alizadeth & Andries, 2002. Neophytou, 2005). Το στρες που βιώνει στο σπίτι το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες έχει επιπτώσεις στην αυτοεικόνα του και οδηγεί σε δυσκολία στις κοινωνικές του δεξιότητες (Dyson, 2003). Η αλληλεπίδραση όλων των παραπάνω παραγόντων έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία φορτισμένου οικογενειακού κλίματος καθώς και τριγμούς στη σχέση του ζευγαριού, στοιχεία που καθιστούν απαραίτητη την παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης στους γονείς (Margalit & Almougy, 1991).

Τέλος, σύμφωνα με έρευνα της Μανιαδάκη (2006), η ικανότητα των γονέων να αντιμετωπίσουν το παιδί τους με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και οι συναισθηματικές τους αντιδράσεις επηρεάζονται από τον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι ίδιοι την κατάσταση και την σοβαρότητά της παρά από τις πραγματικές δυσκολίες του παιδιού.

Από όλα τα παραπάνω, συμπεραίνεται πως τα ακαδημαϊκά συναισθήματα αποτελούν σημαντικό πεδίο προς διερεύνηση καθώς συνδέονται με την ευεξία των μαθητών και επιδρούν άμεσα στην ποιότητα της μάθησης και στην επίδοσή τους. Επιπρόσθετα, τα ακαδημαϊκά συναισθήματα κατέχουν σημαντική θέση στην συμπεριφορά και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των μαθητών (Goetz et al., 2003. Pekrun et al., 2006. Stephanou, 2011). Ειδικά για τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στη Γλώσσα, που υιοθετούν συχνά τη στάση της μαθημένης αβοηθησίας απέναντι στη μάθηση, η διερεύνηση των ακαδημαϊκών συναισθημάτων είναι υψίστης σημασίας, προκειμένου να δημιουργηθούν μοντέλα συμβουλευτικής υποστήριξης για τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς (Sideridis, 2005).

Τα παραπάνω στοιχεία έδωσαν την ώθηση για την διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, με σκοπό να διερευνηθούν οι ψυχολογικές ανάγκες των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στη μάθηση. Ειδικότερα, στόχο της έρευνας αποτελεί: 1) η διερεύνηση των ακαδημαϊκών συναισθημάτων κατά τη διαδικασία της μάθησης σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, 2) η μελέτη της σχέσης του βαθμού αυτονομίας, του ψυχολογικού ελέγχου και των ψυχοκοινωνικών παραγόντων με τα ακαδημαϊκά συναισθήματα των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, 3) ο εντοπισμός των κινήτρων για μάθηση στους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και 4) η κατάρτιση ενός συμβουλευτικού υποστηρικτικού προγράμματος για γονείς παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Η παρούσα εργασία απαρτίζεται, πέραν της εισαγωγής, από πέντε μέρη. Στο πρώτο μέρος, το θεωρητικό, αναλύεται η έννοια των ακαδημαϊκών συναισθημάτων, παρουσιάζονται οι επικρατέστερες θεωρίες κινήτρων και ψυχολογικού ελέγχου για τους γονείς, γίνεται συνοπτική παρουσίαση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και των συσχετίσεών τους με τις βασικές μεταβλητές της έρευνας και παραθέτονται τα μοντέλα διαλεκτικής συμβουλευτικής στα οποία θα βασιστούν οι προτάσεις για τη δόμηση ενός συμβουλευτικού υποστηρικτικού προγράμματος για γονείς. Στο δεύτερο μέρος, τη μεθοδολογία, παρουσιάζονται συνοπτικά οι συμμετέχοντες, ο ερευνητικός σχεδιασμός και τα ερευνητικά εργαλεία ενώ στο τρίτο μέρος, τα αποτελέσματα, γίνεται λεπτομερής αναφορά στα αποτελέσματα των αναλύσεων συσχέτισης, παλινδρόμησης και διαμεσολάβησης. Στο τέταρτο μέρος, τα συμπεράσματα, ερμηνεύονται τα αποτελέσματα της έρευνας βάσει της υπάρχουσας βιβλιογραφίας και εντοπίζονται σημεία σύγκλισης ή απόκλισης από αυτή. Τέλος, στο πέμπτο μέρος, καταγράφονται οι περιορισμοί της έρευνας και δίνονται προτάσεις για αξιοποίηση των αποτελεσμάτων στο μέλλον.

2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

2.1 Ορισμός των συναισθημάτων

Καθημερινά ο άνθρωπος βιώνει ποικίλα συναισθήματα σε διαφορετικές καταστάσεις. Εδώ και αρκετά χρόνια, πολλοί θεωρητικοί έχουν προσπαθήσει να δώσουν έναν ορισμό στα συναισθήματα, ωστόσο δεν έχουν καταφέρει να καταλήξουν σε μία κοινή διατύπωση λόγω ασυμφωνίας σχετικά με το τι συνιστά ένα συναίσθημα. Σε αυτό συντελεί και η συγκεχυμένη χρήση τριών συγγενών όρων στην αγγλική βιβλιογραφία: του αισθήματος (feeling), του συναισθήματος (emotion) και της διάθεσης (mood) (Καφέτσιος, 2005).

Τα αισθήματα αφορούν σε αυτό που βιώνουν τα άτομα, συμπεριλαμβανομένης της συναισθηματικής κατάστασης που υπάρχει μια δεδομένη στιγμή, μικρής διάρκειας συναισθηματικές εμπειρίες, καθώς και συναισθηματικά γνωρίσματα, που είναι περισσότερο μόνιμα και ωθούν τα άτομα να ενεργούν με συγκεκριμένους τρόπους (Watson & Clark, 1984). Οι διαθέσεις είναι συγκεχυμένες, έχουν μεγαλύτερη διάρκεια και μικρότερη ένταση από τα συναισθήματα, διαμορφώνονται από ένα θετικό ή αρνητικό αίσθημα και δεν συνηθίζουν να εστιάζουν σε μια ειδικότερη αιτία (Rosenberg, 1998· Schwarz & Clore, 1996). Αντίθετα, τα συναισθήματα έχουν μία ειδικότερη αιτία που αφορά σε ψυχολογικές αντιδράσεις και επιπτώσεις, έχουν μικρή διάρκεια και μεγαλύτερη ένταση από τις διαθέσεις (Averill, 1982· Frijda, 1986).

Κατά τον Lazarus (1991), τα συναισθήματα αποτελούν εκτιμήσεις του ατόμου για μια κατάσταση, σχετικά με το αν συνιστά όφελος ή απειλή για τον ίδιο. Σύμφωνα με τον Schutz (2006), τα συναισθήματα είναι κοινωνικά κατασκευασμένα, προσαρμοσμένα στον τρόπο ζωής κάθε ατόμου και προέρχονται από συνειδητές ή και ασυνειδητές κρίσεις σχετικά με την επιτυχία σε στόχους που έχουν τεθεί ή με τη διατήρηση των πεποιθήσεων και θεωρούνται μέρος του κοινωνικού και ιστορικού πλαισίου του κάθε ατόμου.

Οι Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld, Perry (2011) και Scherer (2009) έχουν υποστηρίξει ότι τα συναισθήματα είναι μια διαδικασία πολλαπλών στοιχείων που περιλαμβάνει συγκεκριμένα συναισθηματικά, γνωστικά, ψυχολογικά και συμπεριφορικά γνωρίσματα. Πιο συγκεκριμένα, ο Pekrun (1992) παρατηρεί πως τα συναισθήματα διευκολύνουν τις διεργασίες της προετοιμασίας και της διατήρησης των αντιδράσεων του ατόμου απέναντι σε σημαντικά γεγονότα και καταστάσεις μέσα

από πέντε λειτουργίες: την εστίαση της προσοχής, τη διαμόρφωση της σκέψης, την παροχή των απαραίτητων κινήτρων, την ενεργοποίηση των επιθυμιών και των προθέσεων που σχετίζονται με τη δράση και τη δόμηση της κατάλληλης φυσιολογίας. Για παράδειγμα, ο θυμός εκδηλώνεται με σκέψεις γύρω από την εκδίκηση, συναισθήματα θλίψης, αυξημένο καρδιακό ρυθμό και μία τάση επίθεσης στην πηγή του θυμού (Pekrun et al., 2011). Τέλος, τα συναισθήματα αναμένεται να διευκολύνουν τη χρήση διαφορετικών στρατηγικών μάθησης και να προωθήσουν διαφορετικούς τρόπους ρύθμισης, συμπεριλαμβανομένης της αυτορρύθμισης έναντι της εξωτερικής ρύθμισης. Επιπλέον, τα συναισθήματα πιστεύεται ότι επηρεάζουν το εσωτερικό κίνητρο των ατόμων (Mega, 2014).

Τα τελευταία χρόνια πολλοί ερευνητές έχουν αναδείξει τη σημασία μελέτης των συναισθημάτων σε σχέση με τη μάθηση. Σύμφωνα με τον Goetz και τους συνεργάτες του (2003), τρεις είναι οι βασικοί λόγοι μελέτης των συναισθημάτων υπό μία ψυχοπαιδαγωγική οπτική. Πρώτον, τα συναισθήματα επηρεάζουν την ποιότητα της μάθησης και της επιτυχίας των μαθητών. Δεύτερον, η συναισθηματική κατάσταση ενός ατόμου υποδηλώνει το επίπεδο της υποκειμενικής ευεξίας του (Diener, 2000· Ekman & Davidson, 1997· Goleman, 1997). Τρίτον, τα συναισθήματα έχουν άμεση σχέση με τη μάθηση και την ακαδημαϊκή εκπαίδευση των μαθητών καθώς σχετίζονται με την διαπροσωπική επικοινωνία και την κοινωνική συμπεριφορά μέσα στο σχολικό πλαίσιο (Andersen & Guerreto, 1998· Ekman & Davidson, 1994). Η δημιουργία αυτής της νέας ανάγκης οδήγησε στην εμφάνιση των ακαδημαϊκών συναισθημάτων, τα οποία αναλύονται στην επόμενη ενότητα.

2.2 Ορισμός των ακαδημαϊκών συναισθημάτων

Ως «ακαδημαϊκά συναισθήματα» ορίζονται τα συναισθήματα που συνδέονται άμεσα με τη μαθησιακή διαδικασία, όπως είναι η απόλαυση, η ελπίδα, η υπερηφάνεια, το άγχος, ο θυμός, η ντροπή, η ανία και η απελπισία (Goetz et al., 2003, 2007· Pekrun et al., 2002· Stephanou, 2011). Πιο πρόσφατα, τα ακαδημαϊκά συναισθήματα αναφέρονται στη βιβλιογραφία ως συναισθήματα επίτευξης. Αναλυτικότερα, ο όρος συναισθήματα επίτευξης περιλαμβάνει τα συναισθήματα που συνδέονται άμεσα με δραστηριότητες επίτευξης ή τα αποτελέσματά τους (Pekrun, 2006). Η έννοια επίτευξη ορίζεται ως η ποιότητα των δραστηριοτήτων ή των αποτελεσμάτων τους, όπως

αξιολογήθηκε από κάποιο πρότυπο αριστείας (Heckhausen, 1991, οπ. αναφ. στο Pekrun et al., 2006).

Ο όρος ακαδημαϊκά συναισθήματα περιλαμβάνει τα συναισθήματα επίτευξης που βιώνουν οι μαθητές εντός του σχολείου ή του Πανεπιστημίου. Μπορεί, επίσης, να περιλαμβάνει και τα συναισθήματα που έχουν σχέση με την παρακολούθηση του μαθήματος, τη συμμετοχή σε εξετάσεις και τη διαδικασία της μελέτης και εκπόνησης εργασιών στο σπίτι. Πιο σπάνια μπορεί να αναφέρεται και στην ενασχόληση του μαθητή με ακαδημαϊκά επιτεύγματα (παραδείγματος χάρη, να συζητάει για το επερχόμενο διαγώνισμα με τον συμμαθητή του). Σε αυτές τις περιπτώσεις, τα ακαδημαϊκά συναισθήματα εκδηλώνονται είτε λόγω της φύσης του έργου που εμπλέκεται ο μαθητής (πχ. η χαρά τού να λύνει ένα μαθηματικό πρόβλημα) είτε λόγω του αναμενόμενου αποτελέσματος (πχ. το άγχος για τα αποτελέσματα των εξετάσεων) (Pekrun et al., 2002).

Καθοριστικοί παράγοντες διαμόρφωσης των ακαδημαϊκών συναισθημάτων θεωρούνται οι γνωστικοί παράγοντες της αντιλαμβανόμενης ικανότητας και της προσδιδόμενης αξίας στο έργο (Goetz, Zirngibl, Pekrun, & Hall, 2003· Pekrun, 2009· Pekrun et al., 2002· Pekrun et al., 2011), οι οποίοι επιδρούν στην ακαδημαϊκή επίδοση και για τους οποίους θα μιλήσουμε εκτενέστερα σε επόμενη ενότητα (Stephanou, 2008· Pekrun et al., 2011). Τα ακαδημαϊκά συναισθήματα επηρεάζουν τη γνωστική επεξεργασία των πληροφοριών, την ποιότητα της σκέψης, την παρακίνηση, τις στρατηγικές μάθησης, την αυτορρύθμιση, τη μεταγνωστική ικανότητα, τη διατήρηση του ενδιαφέροντος στο αντικείμενο της μάθησης καθώς και την απόδοση των μαθητών (Efklides & Petkaki, 2005· Efklides & Volet, 2005· Meinhardt & Pekrun, 2003· Pekrun et al., 2006· Stephanou, 2011). Συμβάλλουν, επίσης, καθοριστικά στη μνήμη, στην ανάπτυξη, στην ψυχική ευεξία των μαθητών αλλά και στην αποτελεσματική διαδικασία της μάθησης (Schutz & Pekrun, 2007). Τα ακαδημαϊκά συναισθήματα μπορούν, τέλος, να επηρεάσουν βαθιά τις σκέψεις των μαθητών, τα κίνητρα και τη δράση τους (Pekrun et al., 2002).

Ερευνητικά υποστηρίζεται ότι τα ακαδημαϊκά συναισθήματα αξίζει να διερευνώνται για τέσσερις βασικούς λόγους: 1) συνδέονται άμεσα με την ευεξία των μαθητών, 2) επιδρούν στην ποιότητα της μάθησης και στην επίδοση, 3) επηρεάζουν την ποιότητα της επικοινωνίας στην τάξη, η οποία με τη σειρά της επιδρά στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και στην αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-

μαθητή και 4) οι νέες γνώσεις για την προέλευση των συναισθημάτων μπορούν να οδηγήσουν σε παρεμβάσεις και σε σχεδιασμό προγραμμάτων αξιολόγησης με στόχο την ενίσχυση των ακαδημαϊκών συναισθημάτων μάθησης και επίτευξης (Goetz et al., 2003· Goetz, Pekrun, Hall & Haag, 2006· Stephanou, 2011).

2.2.1 Θεωρία «ελέγχου-αξίας» του Pekrun

Οι μαθητές βιώνουν ένα ευρύ φάσμα συναισθημάτων στα ακαδημαϊκά πλαίσια. Για το λόγο αυτό, πολλοί ερευνητές προσπάθησαν να δημιουργήσουν ένα σύστημα ταξινόμησής τους, το οποίο όμως σε μεγάλο βαθμό έχει δεχτεί επιρροές από τον πολιτισμό στον οποίο δημιουργήθηκε (Russell, 1991).

Η θεωρία ελέγχου-αξίας του Pekrun ασχολείται με την ανάλυση των διεργασιών που προηγούνται και των αποτελεσμάτων που έπονται των συναισθημάτων που σχετίζονται με το ακαδημαϊκό περιβάλλον (Pekrun, 2006). Ενσωματώνει παραδοχές από προσεγγίσεις προσδοκίας-αξίας των συναισθημάτων (Pekrun, 1992· Turner & Schallert, 2001) και από τη θεωρία αιτιακών αποδόσεων του Weiner (1985, 2005). Περιλαμβάνει επίσης, στοιχεία από θεωρίες αντιλαμβανόμενου ελέγχου (Patrick, Skinner, & Connel, 1993· Perry, 1991, οπ.αναφ. στο Pekrun, 2006) και από μοντέλα που αφορούν την επίδραση των συναισθημάτων στη μάθηση και στην επίδοση (Fredrickson, 2001· Pekrun et al., 2002· Zeidner, 1998).

Σύμφωνα με τη θεωρία ελέγχου-αξίας του Pekrun, τα περιβάλλοντα μάθησης επιδρούν σε δύο κατηγορίες κοινωνικο-γνωστικών εκτιμήσεων που προκαλούν συναισθήματα επίτευξης. Η πρώτη κατηγορία είναι ο υποκειμενικός έλεγχος και αφορά σε γνωστικούς παράγοντες, όπως οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας, οι προσδοκίες που σχετίζονται με την επίτευξη και οι αιτιακές αποδόσεις των αποτελεσμάτων τους. Η δεύτερη κατηγορία είναι η υποκειμενική αξία και αντικατοπτρίζει την αντίληψη που έχει το άτομο για την ένταση και την ποιότητα των δραστηριοτήτων που καταβάλλει και του έργου με το οποίο καταπιάνεται καθώς και για τα αποτελέσματά τους (Pekrun, 2006).

Με άλλα λόγια, τα συναισθήματα επίτευξης φαίνεται να επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από τις εκτιμήσεις ελέγχου και αξίας του ατόμου. Οι εκτιμήσεις ελέγχου αναφέρονται στο βαθμό υποκειμενικού ελέγχου των ακαδημαϊκών δραστηριοτήτων και των αποτελεσμάτων επίτευξης που βιώνει το άτομο και

διαμορφώνονται από τις αιτιώδεις προσδοκίες αποτελέσματος και αυτοαποτελεσματικότητας του ατόμου (Skinner, 1996, οπ. αναφ. στο Pekrun, 2006). Οι εκτιμήσεις αξίας αναφέρονται στις υποκειμενικές εκτιμήσεις γύρω από τη σημαντικότητα και την αξία των ακαδημαϊκών δραστηριοτήτων και των αποτελεσμάτων τους για το άτομο. Τα υποκειμενικά ενδιαφέροντα και οι προσωπικοί στόχοι επίτευξης παίζουν ρόλο στη διαμόρφωση των εκτιμήσεων αξίας (Pekrun, 2009).

Από τις εκτιμήσεις ελέγχου προκύπτουν δύο υποκατηγορίες: οι προσδοκίες ελέγχου δράσης και οι προσδοκίες αποτελέσματος δράσης (Skinner, 1996, οπ. αναφ. στο Pekrun, 2011). Οι προσδοκίες ελέγχου δράσης σχετίζονται με την αυτοαποτελεσματικότητα και είναι οι προσδοκίες ότι μια δράση μπορεί να οργανωθεί και να εκτελεστεί από ένα άτομο. Ο Bandura (1997) θεώρησε την αυτοαποτελεσματικότητα μια πολυδιάστατη έννοια με μεγάλη διαφοροποίηση ανάμεσα στα άτομα. Έτσι, διαπιστώνουμε πως κάποιοι άνθρωποι έχουν ισχυρή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας ενώ κάποιοι άλλοι όχι. Επίσης, μερικοί πιστεύουν ότι είναι αποτελεσματικοί ακόμα και στα πιο δύσκολα έργα ενώ άλλοι σε πιο εύκολα. Οι προσδοκίες αποτελέσματος δράσης είναι οι προσδοκίες ότι οι δράσεις ενός ατόμου θα οδηγήσουν σε επιθυμητά αποτελέσματα (Pekrun et al., 2011). Στη θεωρία ελέγχου-αξίας, ο όρος αυτοαποτελεσματικότητα αποδίδει τις προσδοκίες του ατόμου να ελέγχει τις δραστηριότητές του και είναι προφανές ότι σχετίζεται με την αυτοαντίληψη (ή αντιλαμβανόμενη ικανότητα). Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης θεωρίας τα συναισθήματα επίτευξης θεωρείται ότι προκαλούνται, όταν τα άτομα νιώθουν ότι ελέγχουν ή όχι τις δραστηριότητές τους και τα αποτελέσματά τους.

Διαφορετικοί τύποι εκτίμησης ελέγχου και αξίας διαμορφώνουν διαφορετικού είδους συναισθήματα επίτευξης. Όσον αφορά στα συναισθήματα δραστηριότητας, οι θετικές προσδοκίες αυτοαποτελέσματος και οι θετικές εκτιμήσεις για την ποιότητα της δραστηριότητας, εγείρουν θετικά συναισθήματα. Για παράδειγμα, όταν ένας μαθητής πιστεύει ότι έχει ικανότητες σε γνωστικό επίπεδο και ταυτόχρονα το μάθημα παρουσιάζει ενδιαφέρον, βιώνει ευχαρίστηση. Αντίθετα, όταν η μελέτη απαιτεί μεγάλη προσπάθεια και βιώνεται ως μία άσχημη εμπειρία, ο μαθητής αναμένεται να αισθάνεται θυμό και ματαίωση. Στην περίπτωση που ο μαθητής στερείται θετικών ή αρνητικών εκτιμήσεων γύρω από τις γνωστικές του ικανότητες και την αξία της ακαδημαϊκής δραστηριότητας, τότε νιώθει ανία (Pekrun, 2006, 2009).

Οι εκτιμήσεις ελέγχου και αξίας φαίνεται να επηρεάζουν και τα συναισθήματα επίτευξης που αναφέρονται στο αποτέλεσμα μιας ακαδημαϊκής δραστηριότητας. Όταν υπάρχει υψηλή εκτίμηση ελέγχου της διαδικασίας και δίνεται σημασία στη θετική αξία της επιτυχίας, βιώνεται ελπίδα, ενώ όταν η εκτίμηση ελέγχου είναι χαμηλή και υπάρχει αρνητική αξία της επικείμενης αποτυχίας, βιώνεται άγχος. Όταν, για παράδειγμα, ο μαθητής περιμένει ότι θα αποτύχει στις εξετάσεις -δεδομένου ότι δεν υπάρχει απόλυτος έλεγχος της διαδικασίας ενώ ταυτόχρονα οι εξετάσεις είναι ιδιαίτερα σημαντικές γι' αυτόν- θα αισθάνεται άγχος (Pekrun, 2009). Στον αντίποδα, οι προσδοκίες για επιτυχία και οι εκτιμήσεις αυτοαποτελεσματικότητας που προκύπτουν από την ύπαρξη υποκειμενικού εσωτερικού ελέγχου και από τη βεβαιότητα για επιτυχία, δημιουργούν συναισθήματα χαράς (Schutz & DeCuir, 2002). Αντίθετα, όταν το επίκεντρο είναι η αποφυγή της αποτυχίας, εγείρονται συναισθήματα ανακούφισης. Στις περιπτώσεις που δε βιώνεται υποκειμενικός εσωτερικός έλεγχος και η επιτυχία είναι ανέφικτη ή η αποτυχία αναπόφευκτη, βιώνονται συναισθήματα απελπισίας (Pekrun, 2006).

Εκτός από τον υποκειμενικό έλεγχο, ένας ακόμη παράγοντας διαμόρφωσης των συναισθημάτων επίτευξης είναι η υποκειμενική –ή αλλιώς προσδιδόμενη στο έργο- αξία. Ο Pekrun (2007) στη θεωρία ελέγχου-αξίας διακρίνει μεταξύ εσωτερικών και εξωτερικών αξιών. Η εσωτερική αξία μιας δραστηριότητας συνδέεται με τη θετική αποτίμηση της δραστηριότητας, ακόμα κι αν δεν οδηγεί σε συγκεκριμένα και επωφελή αποτελέσματα. Για παράδειγμα, ένας μαθητής μπορεί να ενδιαφέρεται για τα μαθηματικά και να καταπιάνεται με δύσκολα προβλήματα επειδή έχουν σημασία για τον ίδιο, ακόμα κι αν δε συνεισφέρουν στην υψηλή βαθμολογία του (Pekrun et al., 2007). Από την άλλη, ορίζει ως εξωγενή αξία μιας δραστηριότητας τη χρησιμότητά της, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε θετικά αποτελέσματα, που με τη σειρά τους μπορούν να παράξουν ακόμα περισσότερα. Για παράδειγμα, ένας μαθητής μπορεί να δίνει μεγάλη αξία στη μελέτη των Αρχαίων, επειδή θα πρέπει να πάρει καλό βαθμό για να εισαχθεί στη Νομική Σχολή με σκοπό να βρει στο μέλλον μια ενδιαφέρουσα και καλά αμειβόμενη εργασία (Heckhausen, 1991, οπ. αναφ. στο Pekrun et al., 2007).

Επίσης, σύμφωνα με τη θεωρία ελέγχου-αξίας, σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των συναισθημάτων επίτευξης φαίνεται να παίζουν και στοιχεία του περιβάλλοντος που σχετίζονται με πληροφορίες γύρω από τον έλεγχο και την αξία μιας ακαδημαϊκής δραστηριότητας. Τέτοιοι παράγοντες είναι η ποιότητα των

πληροφοριών που υπάρχουν στο περιβάλλον του μαθητή (πχ. εκπαιδευτικό υλικό), ο τρόπος απόκτησης των γνώσεων, η ποιότητα των κινήτρων, το κοινωνικό υποστηρικτικό δίκτυο, οι πολιτισμικές αξίες, η αυτονομία που του παρέχει το περιβάλλον του, οι συνθήκες αυτορρύθμισης και ο βαθμός και το είδος της ανατροφοδότησης. Τέλος, οι πεποιθήσεις και οι στόχοι επίτευξης του ατόμου είναι δύο ακόμη παράγοντες που επιδρούν στα συναισθήματα επίτευξης. Καθώς η επιδίωξη υψηλών στόχων εμπερικλείει πεποιθήσεις προσωπικού ελέγχου και θετικές εκτιμήσεις για τις δραστηριότητες επίτευξης, είναι επόμενο πως αυτοί οι στόχοι θα συνδέονται με την ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων, όπως η χαρά, και με τη μείωση αρνητικών συναισθημάτων, όπως ο θυμός (Pekrun, Elliot, & Maier, 2009).

Η θεωρία αυτή αντιμετωπίζει τα συναισθήματα ως σύνθετες ψυχολογικές διεργασίες που περιλαμβάνουν τις εξής διαστάσεις: α) γνωστικές διεργασίες, β) συναισθηματικές διεργασίες, γ) σωματικές αντιδράσεις, και δ) κίνητρα. Έτσι, για παράδειγμα, μπορεί να αναφερθεί ότι το άγχος είναι μια ψυχική διεργασία που περιλαμβάνει κακουχία και έντονα αρνητική διάθεση (σε συναισθηματικό επίπεδο), ανησυχία (σε γνωστικό επίπεδο), τάση απεμπλοκής από την αγχώδη κατάσταση (σε επίπεδο παρακίνησης) και ιδρώτα ή ταχυπαλμία (σε επίπεδο σωματικών αντιδράσεων) (Pekrun, 2006· Pekrun et al., 2011).

Ο Pekrun (2006) ταξινομεί τα συναισθήματα επίτευξης με κριτήριο τρεις διαστάσεις: την εστίαση στο αντικείμενο, το σθένος και τον βαθμό δράσης/ενεργοποίησης. Σύμφωνα με την πρώτη διάσταση, τα συναισθήματα χωρίζονται σε συναισθήματα δραστηριότητας και συναισθήματα αποτελέσματος. Ως συναισθήματα δραστηριότητας (activity emotions) θεωρούνται τα συναισθήματα που σχετίζονται με μια ακαδημαϊκή δραστηριότητα (πχ. άγχος αποτυχίας) ενώ τα συναισθήματα αποτελέσματος (outcome emotions) σχετίζονται με τα αποτελέσματα της δραστηριότητας (πχ. ντροπή μετά από μια αποτυχία). Στα τελευταία περιλαμβάνονται τόσο τα συναισθήματα που προηγούνται του αποτελέσματος (prospective outcome emotions), όπως για παράδειγμα η ελπίδα και η αγωνία, όσο και αυτά που έπονται (retrospective outcome emotions), όπως η περηφάνεια και η απογοήτευση (Pekrun et al., 2002· Goetz et al., 2003).

Με κριτήριο το σθένος προκύπτει η διάκριση ανάμεσα σε θετικά και αρνητικά. Έτσι ο Pekrun, συνδυάζοντας τις δύο πρώτες διαστάσεις, καταλήγει σε τέσσερις νέες κατηγορίες συναισθημάτων: τα θετικά και αρνητικά συναισθήματα δραστηριότητας,

όπως είναι η χαρά, η ανία και ο θυμός, και τα θετικά και αρνητικά συναισθήματα αποτελέσματος, όπως είναι η ελπίδα, η υπερηφάνεια, το άγχος, η απελπισία και η ντροπή. Με κριτήριο τον βαθμό ενεργοποίησης, τα συναισθήματα χωρίζονται σε συναισθήματα ενεργοποίησης, που κινητοποιούν ψυχολογικά το άτομο, και συναισθήματα απενεργοποίησης, που προκαλούν μειωμένη δράση (Pekrun et al., 2002).

Τελικά, ο Pekrun κατέληξε σε ένα μοντέλο ταξινόμησης των συναισθημάτων επίτευξης που συμπεριέλαβε στην θεωρία του περί ελέγχου και αξίας και περιλαμβάνει τέσσερις ομάδες συναισθημάτων οι οποίες προκύπτουν από τις διαστάσεις του σθένους και της ενεργοποίησης. Οι τέσσερις ομάδες είναι οι εξής: α) θετικά συναισθήματα ενεργοποίησης (απόλαυση, ελπίδα, υπερηφάνεια), β) θετικά συναισθήματα απενεργοποίησης (ανακούφιση), γ) αρνητικά συναισθήματα ενεργοποίησης (θυμός, άγχος, ντροπή) και δ) αρνητικά συναισθήματα απενεργοποίησης (ανία, απελπισία) (Pekrun et al., 2002, 2007· Goetz et al., 2003· Stephanou, 2011).

2.2.2 Ακαδημαϊκά συναισθήματα και σχολική επίδοση

Η πρόσφατη έρευνα έχει δείξει πως οι θετικές συναισθηματικές εμπειρίες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ακαδημαϊκή επιτυχία και έχουν σημαντικό αντίκτυπο στην επιτυχία των μαθητών στον ακαδημαϊκό τομέα (Clore & Huntsinger, 2009· Pekrun et al., 2002· Stephanou, 2008, 2011· Schutz & Pekrun, 2007· Pekrun et al., 2009· Goetz et al., 2003). Οι επιδράσεις των συναισθημάτων επίτευξης στην επίδοση των μαθητών μπορεί να εξαρτώνται από την αλληλεπίδραση των διαφορετικών διαμεσολαβητικών μηχανισμών όπως είναι η παρακίνηση, η αυτορρύθμιση και η χρήση στρατηγικών μάθησης αλλά και από την αλληλεπίδραση αυτών των μηχανισμών με τις απαιτήσεις του έργου (Pekrun, 2006· Pekrun et al., 2011).

Σύμφωνα με τον Pekrun (1992, 2002, 2011), τα θετικά συναισθήματα ενεργοποίησης φαίνεται ότι επηρεάζουν θετικά την επίδοση των μαθητών με την ενίσχυση των εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων, με τη χρήση ευέλικτων στρατηγικών μάθησης και με την ενίσχυση της λειτουργίας της αυτορρύθμισης. Επίσης, συντελούν στην αύξηση της συγκέντρωσης στην εργασία μέσα από την επεξεργασία ενός μικρού μόνο αριθμού μη σχετικών πληροφοριών οδηγώντας έτσι

στη χρήση πιο ολιστικών, ευέλικτων και δημιουργικών στρατηγικών μάθησης (πχ. οργάνωση περιεχομένου, κριτική αξιολόγηση, μεταγνωστική επεξεργασία). Έτσι, μπορούμε να πούμε ότι υπάρχει σχέση αναλογίας μεταξύ απόδοσης και απόλαυσης και αντίστροφα (Hagenauer & Hascher, 2014).

Αντίθετα, τα αρνητικά συναισθήματα απενεργοποίησης θεωρούνται επιζήμια για την επίδοση, γιατί διαβρώνουν τα κίνητρα, αποσύρουν την προσοχή και τη συγκέντρωση από το έργο και καθιστούν την οποιαδήποτε επεξεργασία πληροφοριών επιφανειακή και ρηχή (Peixoto, Sanches, Mata & Monteiro, 2016). Συχνή είναι, επίσης, η χρήση πιο δύσκαμπτων στρατηγικών μάθησης, όπως η αποστήθιση και η χρήση αλγορίθμων. Για παράδειγμα, η ανία έχει ως βασική λειτουργία να παρακινεί το άτομο να αναζητήσει μια άλλη δραστηριότητα υψηλότερου κινήτρου. Ωστόσο εάν υπάρχουν περιορισμοί, η ανία θα οδηγήσει τελικά σε μειωμένο εσωτερικό κίνητρο και διαφυγή από το έργο. Ως εκ τούτου, η ανία μπορεί να θεωρηθεί ότι μειώνει τη μάθηση και την επίδοση (Pekrun et al., 2002).

Οι επιδράσεις των θετικών συναισθημάτων απενεργοποίησης καθώς και των αρνητικών συναισθημάτων ενεργοποίησης στη σχολική επίδοση είναι διφορούμενες και περισσότερο σύνθετες. Τα θετικά συναισθήματα απενεργοποίησης μπορεί να είναι επιζήμια για την επίδοση άμεσα, αλλά ενδέχεται να αποδειχτούν ευεργετικά, αφού ενισχύουν τα κίνητρα που στοχεύουν στην προσπάθεια (Pekrun et al., 2002, 2011). Τα αρνητικά συναισθήματα ενεργοποίησης μπορεί να μειώσουν την επίδοση υπονομεύοντας τα εσωτερικά κίνητρα και προκαλώντας αδιαφορία για το έργο. Μπορούν, ωστόσο, να οδηγήσουν σε καλή επίδοση ενισχύοντας τα εξωτερικά κίνητρα και οδηγώντας τους μαθητές στην καταβολή προσπάθειας, προκειμένου να αποφύγουν ενδεχόμενη αποτυχία (Pekrun et al., 2002, 2011). Τα συναισθήματα αυτά αναμένεται να οδηγήσουν στη χρήση άκαμπτων στρατηγικών μάθησης (πχ. αποστήθιση) (Pekrun et al., 2011). Επίσης, θετικές επιδράσεις μπορεί να προκύψουν, όταν οι θετικές προσδοκίες πραγματοποιηθούν και όταν οι μαθητές μπορούν να βασιστούν στη χρήση στρατηγικών κατά τη διαδικασία της μάθησης (Pekrun et al., 2002). Συνεπώς, τα αρνητικά συναισθήματα ενεργοποίησης μπορεί να προκαλέσουν ποικίλες επιδράσεις στη μάθηση, ωστόσο, φαίνεται πως οι αρνητικές επιδράσεις στη συνολική επίδοση υπερκαλύπτουν τις όποιες ευεργετικές συνέπειες (Pekrun, 2006· Pekrun et al., 2011).

Προβλήματα στη μνήμη είναι εξίσου πιθανό να εμφανιστούν από την παρουσία αρνητικών συναισθημάτων επίτευξης, όπως το άγχος και η απελπισία. Η έρευνα έχει δείξει πως υπάρχει αντιστρόφως ανάλογη σχέση μεταξύ του άγχους εξ και της μνήμης εργασίας καθώς υψηλά επίπεδα άγχους προκαλούν εξασθένηση της μνήμης εργασίας η οποία με τη σειρά της οδηγεί στη μείωση της επίδοσης σε σύνθετα ή πιο περίπλοκα μαθησιακά έργα. Σημαντικός παράγοντας που ενισχύει το άγχος επίδοσης είναι ο περιορισμένος χρόνος ολοκλήρωσης της εργασίας, όπως για παράδειγμα στις εξετάσεις, ο οποίος στην περίπτωση αυτή δεν μπορεί να αντισταθμιστεί με αύξηση της προσπάθειας από τον μαθητή, καθιστώντας έτσι αρνητικές τις επιδράσεις του άγχους (Pekrun et al., 2002). Όσον αφορά στην απελπισία, δημιουργεί μία ανασταλτική κατάσταση η οποία αν γενικευτεί, μπορεί να οδηγήσει σε χαμηλή επίδοση και δυσκολίες μάθησης (Pekrun, 1992).

Τέλος, μελέτες έχουν δείξει ότι η αυτοπεποίθηση και η ακαδημαϊκή επίδοση είναι ισχυροί προγνωστικοί δείκτες ο ένας για τον άλλο, καθώς μία υψηλότερη ακαδημαϊκή αυτοεικόνα οδηγεί σε υψηλότερα ακαδημαϊκά αποτελέσματα (Muijs, 1997· Hay, 1997). Η ακαδημαϊκή αυτοεικόνα είναι «ένα σχετικά σταθερό σύνολο αντιλήψεων και συναισθημάτων που αντικατοπτρίζουν την αυτοαντίληψη, την αυτοαξιολόγηση και τις στάσεις του μαθητή που αφορούν στην απόδοσή του σε βασικά σχολικά καθήκοντα όπως ανάγνωση, γραφή, ορθογραφία και μαθηματικά» (Chapman & Boersma, 1991).

2.3 Ορισμός και είδη κινήτρων

Κινητοποίηση είναι η διαδικασία κατά την οποία υποκινείται και υποστηρίζεται μια δραστηριότητα που κατευθύνεται προς έναν στόχο (Schunk, Pintrich & Meece, 2010). Ως διαδικασία, η κινητοποίηση είναι άμεσα παρατηρήσιμη, καθώς εκδηλώνεται με ποικίλες συμπεριφορές, όπως για παράδειγμα με την επιλογή έργου, την προσπάθεια που καταβάλλεται από τα άτομα και τις σχετικές λεκτικές αναφορές. Επίσης, περιλαμβάνει στόχους, που δίνουν το έναυσμα για δράση και για κατεύθυνση της δράσης και απαιτεί σωματική ή νοητική δραστηριότητα, που περιλαμβάνει αντίστοιχα μορφές δράσης και γνωστικές ενέργειες. Τέλος, εμπεριέχει δέσμευση, επιδίωξη μακροχρόνιων στόχων, προσδιορισμό των τρόπων αντίδρασης σε δυσκολίες και εμπόδια, αποδόσεις αιτίων και βίωση συναισθημάτων.

Στο επίπεδο της σχολικής τάξης, η κινητοποίηση ή αλλιώς τα κίνητρα (Ευκλείδη, Κάντας, & Λεονταρή, 2002) αναφέρονται στη διάθεση, την επιμονή και την προσπάθεια που καταβάλλουν οι μαθητές κατά την ενασχόλησή τους με ένα έργο, προκειμένου να φτάσουν στο επιθυμητό αποτέλεσμα (Wolters & Rosenthal, 2000). Η γέννηση των κινήτρων τοποθετείται στην πρώιμη παιδική ηλικία και η ανάπτυξή τους επηρεάζεται από ψυχολογικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες, όπως η μέθοδος ανατροφής των παιδιών στην οικογένεια, οι οικογενειακές συνθήκες, οι συνθήκες του σχολικού περιβάλλοντος και οι απόψεις- θετικές ή αρνητικές- που διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί γι' αυτά (Schunk et al., 2010· Πυργιωτάκης, 1998).

Τα κίνητρα σχετίζονται με βιολογικές, κοινωνικές, ψυχολογικές και γνωστικές παραμέτρους και κατευθύνουν την ανθρώπινη συμπεριφορά, γι' αυτό περιλαμβάνονται σε πολλές θεωρίες για την ανάπτυξη και τη μάθηση (Fulmer & Frijters, 2009· Elliot, Kratochwill, Cook & Travers, 2008). Ο Hannula (2006) ορίζει τα κίνητρα ως την προσδοκία για καθοδήγηση της συμπεριφοράς, η οποία οικοδομείται όχι μόνο στο σύστημα που ελέγχει τα συναισθήματα αλλά και στο υποσυνείδητο. Επηρεάζουν τις επιλογές των ατόμων σχετικά με το πόσο χρόνο θα αφιερώσουν σε κάθε καθήκον που αναλαμβάνουν, το πόση ενέργεια θα καταβάλλουν, το πώς σκέφτονται και αισθάνονται για τα καθήκοντά τους και το πόσο χρονικό διάστημα θα παραμείνουν σταθεροί σε αυτά (Urdan & Schoenfelder, 2006).

Τα κίνητρα ωθούν το άτομο είτε ενεργώντας εσωτερικά είτε εξωτερικά. Μπορεί, δηλαδή, να έχουν εσωτερικές αιτίες συμπεριφοράς, όπως είναι για παράδειγμα τα ένστικτα, οι ορμές, οι σκοποί, οι επιθυμίες, οι προθέσεις, τα συναισθήματα και οι διάφορες συγκινησιακές καταστάσεις, όσο και εξωτερικές, όπως είναι οι αμοιβές, τα θέλγητρα και τα φόβητρα (Elliott et al., 2008). Τα εσωτερικά κίνητρα αναφέρονται σε φυσιολογικές και εσωτερικές ανάγκες που σχετίζονται με την καλή λειτουργία του οργανισμού και τις γνώσεις, τις ιδέες, τους στόχους και τις αξίες του ατόμου. Άτομα με εσωτερικά κίνητρα τείνουν να αναζητούν δραστηριότητες που είναι ευχάριστες για τα ίδια και οδηγούν στην απόκτηση γνώσεων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων. Αντίθετα, τα εξωτερικά κίνητρα έχουν άμεση σχέση με την ενίσχυση. Άτομα με εξωτερικά κίνητρα εμπλέκονται σε δραστηριότητες που οδηγούν στην κοινωνική αναγνώριση (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999).

Με αφορμή τις κοινωνικογνωστικές θεωρίες που συνέδεσαν τα κίνητρα με τη μάθηση και την εκπαιδευτική διαδικασία, ο Pekrun (1992) δημιούργησε το γνωστικό

μοντέλο κινητοποίησης. Σύμφωνα με αυτό, τα συναισθήματα έχουν κυρίαρχο ρόλο στη ρύθμιση των κινήτρων, καθώς είναι υπεύθυνα για την ενεργοποίησή τους, τη διατήρησή τους σε ένα επίπεδο και τη μείωσή τους.

Ο ρόλος των κινήτρων στη μάθηση είναι πολύ σημαντικός. Τα κίνητρα μπορούν να επηρεάσουν τι, πότε και πώς μαθαίνουμε (Schunk, 1991). Οι μαθητές που κινητοποιούνται προς τη μάθηση ενός διδακτικού αντικειμένου επιδίδονται σε δραστηριότητες που βελτιώνουν τη μάθηση και εμπλέκονται σε δραστηριότητες που πιστεύουν ότι θα τους βοηθήσουν να μάθουν, όπως το να προσέχουν την ώρα του μαθήματος, να οργανώνουν το διδακτικό υλικό και να το επαναλαμβάνουν μέχρι να το μάθουν, να κρατούν σημειώσεις για να διευκολύνουν τη μελέτη τους, να ελέγχουν το επίπεδο κατανόησης του υλικού και να ζητούν βοήθεια, όταν δεν το κατανοούν (Zimmerman & Martinez-Pons, 1990· Schunk et al., 2010). Αντίθετα, οι μαθητές που δεν κινητοποιούνται προς τη μάθηση, δεν προσπαθούν συστηματικά να μάθουν. Συνήθως η μάθησή τους είναι ελλιπής, γιατί δεν προσέχουν στη διάρκεια του μαθήματος, δεν οργανώνουν και δεν επαναλαμβάνουν το υλικό τους, δεν κρατούν σημειώσεις, δεν παρακολουθούν το επίπεδο κατανόησής τους και δε ζητούν βοήθεια, όταν δεν κατανοούν το υλικό (Schunk et al., 2010· Covington, 1992).

Τα κίνητρα μάθησης επηρεάζουν τις στρατηγικές μάθησης και τη συμπεριφορά αλλά και τις γνωστικές διεργασίες που σχετίζονται με τη μάθηση και κατά συνέπεια επηρεάζουν την επίδοση (Elliot et al., 2008). Ωθούν τους μαθητές να προσπαθούν περισσότερο, με αποτέλεσμα να αυξάνονται οι πιθανότητες να ξεκινήσουν κάποια δραστηριότητα, να αυξάνουν το βαθμό εμπλοκής σε δραστηριότητες που προωθούν την επίτευξη των στόχων τους και την επιμονή που θα δείξουν στη διεκπεραίωσή τους. Η ύπαρξη κινήτρων για την κατάκτηση ενός γνωστικού αντικειμένου προμηνύει και μεγαλύτερη επιμονή σε δραστηριότητες που αφορούν το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, ακόμη και αν προκύψουν στην πορεία δυσκολίες. Ενδεικτικό της επιμονής των μαθητών είναι ο χρόνος που θα επιλέξουν να ασχοληθούν με κάποιο έργο (Schunk et al., 2010).

2.4 Θεωρία αυτοπροσδιορισμού

Σύμφωνα με τη θεωρία του αυτοπροσδιορισμού, όλα τα άτομα έχουν μία εγγενή τάση προς ανάπτυξη και ενοποιημένη αίσθηση του εαυτού τους και του

κόσμου (Deci & Ryan, 2000). Αυτή η φυσική τάση είναι η πρωταρχική πηγή κινητοποίησης και ανάπτυξης του ατόμου. Πέραν αυτής της ανάγκης για ανάπτυξη, υπάρχουν τρεις ακόμα ψυχολογικές ανάγκες οι οποίες έχουν θεμελιώδη σημασία για την εύρυθμη λειτουργία και ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας και των νοητικών δομών: η ανάγκη της αυτονομίας, η ανάγκη της επάρκειας και η ανάγκη της σύνδεσης με τους άλλους (Deci & Ryan, 2002). Όταν το περιβάλλον ικανοποιεί αυτές τις τρεις ψυχολογικές ανάγκες, τότε ενισχύεται η εσωτερική παρακίνηση των μαθητών (Deci & Ryan, 1985). Όταν, όμως, τα άτομα νιώσουν ότι οι πράξεις τους προσδιορίζονται από εξωτερικούς παράγοντες και αναστέλλεται η ικανοποίηση της αυτόνομης διαχείρισης, τότε τα εσωτερικά κίνητρα θα μειωθούν (Schunk et al., 2010).

Η ανάγκη της αυτονομίας αναφέρεται στην ανάγκη του ανθρώπου να καθορίζει τη δράση του και να νιώθει πως έχει ο ίδιος τον έλεγχο του εαυτού του, ώστε να καθορίζει τη συμπεριφορά του με βάση τα ενδιαφέροντά του και τις ενσωματωμένες αξίες και όχι από εξωτερικές πιέσεις (Ryan & Connell, 1989). Η παροχή αυτονομίας αυξάνει το ενδιαφέρον του ατόμου, το αίσθημα υπευθυνότητας και την αυτοπεποίθηση καθώς τα άτομα αισθάνονται σημαντικά. Η ανάγκη της αυτονομίας μπορεί να ικανοποιηθεί μέσα από την παροχή επιλογών από τους γονείς ή τον εκπαιδευτικό (Deci & Ryan, 1985).

Η ανάγκη της επάρκειας αφορά στην ανάγκη του ανθρώπου για γνώση και κατάκτηση του περιβάλλοντός του, ώστε να νιώθει ικανός και επαρκής μέσα σε αυτό και στην επακόλουθη αίσθηση ότι είναι ικανός να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις μιας δραστηριότητας (Deci, 1975). Μία από τις θεμελιώδεις αρχές της συμπεριφοράς είναι ότι τα άτομα επιλέγουν να συμμετέχουν και να υιοθετούν συμπεριφορές στις οποίες αισθάνονται ότι τα καταφέρνουν καλά, και αντίστοιχα να απέχουν από δραστηριότητες στις οποίες αισθάνονται ότι δεν τα καταφέρνουν. Η ανάγκη της επάρκειας μπορεί να ικανοποιηθεί μέσα από την εμπειρία μικρών επιτυχιών και είναι ιδιαίτερα σημαντική στα αρχικά στάδια εμπλοκής σε κάποια δραστηριότητα. Τέτοιες μικρές επιτυχίες είναι εύκολο να πραγματοποιηθούν, αλλά και να εκτιμηθούν μέσα από τον σωστό καθορισμό στόχων, όπως επίσης και των στρατηγικών ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης (Deci & Ryan, 1985).

Τέλος, η ανάγκη της σύνδεσης με τους άλλους αφορά στην αίσθηση του ατόμου ότι αποτελεί μέρος μιας ομάδας της οποίας είναι σημαντικό μέλος και στην οποία υπάρχουν άλλοι άνθρωποι που ενδιαφέρονται, που μπορεί να επικοινωνήσει

μαζί τους και να συνεργαστεί αποτελεσματικά, και οι οποίοι μπορούν να τον στηρίζουν όταν οι περιστάσεις το απαιτήσουν (Deci & Ryan, 1985). Η ικανοποίηση της ανάγκης για σχέσεις μπορεί να υποστηριχτεί μέσα από την εκδήλωση προσωπικού ενδιαφέροντος και υποστήριξης τόσο για τα θέματα που αφορούν στην ομάδα όσο και για προσωπικά θέματα, καθώς και την ενίσχυση της ομάδας σαν μία ξεχωριστή και ιδιαίτερη οντότητα (Baumeister & Leary, 1995). Αυτές οι ψυχολογικές ανάγκες αλληλεπιδρούν με τα ανώτερα γνωστικά συστήματα και μετατρέπονται σε στόχους και πλάνα συμπεριφοράς. Η ικανοποίηση αυτών των στόχων είναι ο τρόπος ικανοποίησης των βασικών ψυχολογικών αναγκών (Deci & Ryan, 1985).

Τα κίνητρα, σύμφωνα με τη θεωρία, διακρίνονται σε δύο κατηγορίες: στην αυτόνομη παρότρυνση και την ελεγχόμενη παρότρυνση. Η αυτόνομη παρότρυνση αναφέρεται στην αυτόβουλη δράση του ατόμου που απορρέει από τον αυτοπροσδιορισμό του και βασίζεται σε εσωτερικά κίνητρα ενώ η ελεγχόμενη παρότρυνση αναφέρεται στην ετεροκαθοριζόμενη δράση του ατόμου και βασίζεται σε εξωτερικά κίνητρα (Ryan & Deci, 2000). Τα άτομα που λειτουργούν με αυτόνομη παρότρυνση είναι ψυχικά υγιέστερα, έχουν καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις και μεγαλύτερη εστίαση της προσοχής τους προκειμένου να ολοκληρώσουν μία εργασία σε σχέση με τα άτομα που λειτουργούν με ελεγχόμενη παρότρυνση.

2.5 Θεωρίες ψυχολογικού ελέγχου για τους γονείς

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την επίδραση του ψυχολογικού ελέγχου των γονέων στην ψυχολογική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού δόθηκε από τις αρχές της δεκατίας του '60. Ο Becker (1964) όρισε τον ψυχολογικό έλεγχο ως μία γονεϊκή πρακτική που εμπεριέχει την απογοήτευση, τη δημιουργία ενοχών στο παιδί, την απόσυρση της αγάπης και τη συναισθηματική απομόνωση. Γονείς που ασκούν ψυχολογικό έλεγχο στα παιδιά τους τείνουν να τα χειραγωγούν και να εκμεταλλεύονται τη σχέση γονέα-παιδιού, ασκούν κριτική, εκφράζουν συχνά τα αρνητικά τους συναισθήματα με μη λειτουργικό τρόπο και ασκούν υπερβολικό προσωπικό έλεγχο στα παιδιά τους (Barber, 1996).

Σε έρευνά του Schaefer (1959) για την καταγραφή των συμπεριφορών των γονέων από τα παιδιά, εντοπίστηκαν 3 παράγοντες που περιλαμβάνουν τις συνηθέστερες συμπεριφορές των γονέων στα δύο άκρα ενός συνεχούς: την αποδοχή σε αντιδιαστολή με την απόρριψη, τον στενό έλεγχο σε αντιδιαστολή με τον χαλαρό

έλεγχο και την ψυχολογική αυτονομία σε αντιδιαστολή με τον ψυχολογικό έλεγχο. Σχετικά με τον τελευταίο, οι συμπεριφορές που σχετίζονταν περισσότερο με τον ψυχολογικό έλεγχο ήταν η γονεϊκή παρεμβατικότητα, ο έλεγχος μέσα από την πρόκληση τύψεων, η κτητικότητα, η υπερπροστασία, η γκρίνια, οι αρνητικές κριτικές, η αυστηρότητα και οι τιμωρίες (Schaefer, 1965).

Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, οι διαδικασίες ψυχολογικού ελέγχου περιορίζουν την ανεξάρτητη έκφραση και αυτονομία του παιδιού, υπονομεύουν την εμπλοκή του στις οικογενειακές αλληλεπιδράσεις, αποθαρρύνουν τη δημιουργία κοινωνικών σχέσεων με τους άλλους και δεν ανταποκρίνονται στις ψυχολογικές και συναισθηματικές ανάγκες του παιδιού (Maccoby & Martin, 1983· Hauser, Powers, Noam, Jacobson, Weiss & Follansbee, 1984). Σε τέτοια οικογενειακά περιβάλλοντα, το χτίσιμο μιας υγιούς αυτεπίγνωσης και αυτοαντίληψης του παιδιού είναι μία δύσκολη και χρονοβόρα διαδικασία, η οποία επιδεινώνεται από τις περιορισμένες ευκαιρίες για ανάπτυξη της αυτοαποτελεσματικότητας, την έλλειψη υγιών κοινωνικών συναναστροφών που είναι απαραίτητες για τον σωστό αυτοπροσδιορισμό και την παρέμβαση στη διαδικασία διερεύνησης για τη δημιουργία σταθερής ταυτότητας κατά την περίοδο της εφηβείας (Marcia, 1980).

Ο ψυχολογικός έλεγχος που ασκούν οι γονείς στο παιδί έχει βρεθεί πως σχετίζεται θετικά με την εμφάνιση συναισθημάτων ενοχής, την έμμεση έκφραση ή απουσία επιθετικότητας, την αποξένωση, την εξαρτητικότητα, την κοινωνική απόσυρση, την δυσκολία στη λήψη συνειδητών επιλογών και τη χαμηλή αυτοεκτίμηση (Baumrind, 1978). Επίσης, παιδιά με χαμηλό βαθμό αυτονομίας που δέχονται υψηλό βαθμό ψυχολογικού ελέγχου από τους γονείς τους προβλέπεται να εμφανίσουν μετέπειτα προβλήματα συμπεριφοράς και καταθλιπτική συμπτωματολογία (Barber, 1996).

2.6 Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

2.6.1 Ορισμός και ταξινόμηση των μαθησιακών δυσκολιών

Τα τελευταία χρόνια όλο και πιο συχνά συναντάται ο όρος «μαθησιακές δυσκολίες». Ο Hammill (1990) στο πλαίσιο της National Joint Committee on Learning Disabilities, διατύπωσε έναν ορισμό στηριζόμενος σε αυτόν του Kirk (1963), βάζοντας νέες προσθήκες που αφορούν στην ετερογένεια και την επιμονή των

δυσκολιών, στην ενδογενή αιτιολογία και στη συνύπαρξη με άλλα προβλήματα. Χαρακτηριστικά αναφέρει πως «οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μία ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και τη χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικής ικανότητας. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο, αποδίδονται στη δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να υπάρχουν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής. Προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης μπορεί να συνυπάρχουν με τις μαθησιακές δυσκολίες αλλά δεν συνιστούν από μόνα τους τέτοιες. Παρότι οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (πχ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, συναισθηματική διαταραχή) ή με εξωτερικές επιδράσεις όπως οι πολιτισμικές διαφορές ή η ακατάλληλη διδασκαλία, δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων».

Στην Ελλάδα, η έννοια οριοθετήθηκε πρόσφατα με το νόμο 3699/2008 (παρ. 1, 2 του αρθρ. 3) σύμφωνα με τον οποίο «μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης. Στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκαταλέγονται ιδίως όσοι παρουσιάζουν νοητική αναπηρία, αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή όραση), αισθητηριακές αναπηρίες ακοής (κωφοί, βαρήκοοι), κινητικές αναπηρίες, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, διαταραχές ομιλίας-λόγου, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού), ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες. Στην κατηγορία μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν εμπίπτουν οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση που συνδέεται αιτιωδώς με εξωγενείς παράγοντες, όπως γλωσσικές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Οι μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης και

εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας, ανήκουν στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι και οι μαθητές που έχουν μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα.».

Σύμφωνα με την πρόσφατα αναθεωρημένη έκδοση του DSM-V, του διαγνωστικού και στατιστικού εγχειριδίου ψυχικών διαταραχών της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρίας, οι μαθησιακές δυσκολίες ταξινομούνται στις εξής κατηγορίες: α) διαταραχή της ανάγνωσης, β) διαταραχή των μαθηματικών, γ) διαταραχή της γραπτής έκφρασης, δ) μαθησιακή διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς, ε) ειδική διαταραχή της μάθησης (APA, 2017).

Συνοπτικά, η διαταραχή της ανάγνωσης αναφέρεται στη δυσκολία των μαθητών να ακολουθήσουν τη γραμμή, στην παράλειψη, την προσθήκη ή την αναγνώριση λάθος λέξεων ή γραμμάτων, την αργή συλλαβιστή ανάγνωση χωρίς τον ανάλογο χρωματισμό της φωνής και τη μη ακολουθία των σημείων στίξης. Όσον αφορά στη διαταραχή της γραπτής έκφρασης, οι μαθητές γράφουν αργά, δεν ακολουθούν την οριζόντια γραμμή, υστερούν στη στίξη, στον τονισμό και στη γραμματική. Επίσης, τα γραπτά τους δεν έχουν αλληλουχία και πληρότητα, συγχέουν τα κεφαλαία με τα μικρά γράμματα και κάνουν βασικά ορθογραφικά λάθη. Κατά τη διαταραχή των μαθηματικών, οι μαθητές αντιμετωπίζουν προβλήματα οπτικής αντίληψης, δυσκολεύονται δηλαδή να διακρίνουν αριθμούς οπτικά όμοιους μεταξύ τους, προβλήματα οπτικο-χωρικής αντίληψης, έχουν δυσκολία δηλαδή να αντιγράψουν σχήματα και προβλήματα, συγχέουν χωροχρονικές έννοιες, όπως πάνω-κάτω, πριν-μετά, δυσκολεύονται να γράψουν συνεχόμενα πάνω σε οριζόντια γραμμή και να διακρίνουν δεκαδικά ψηφία. Τέλος, η μαθησιακή διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς αφορά διαταραχές στη μάθηση που μπορεί να περιλαμβάνουν προβλήματα από την περιοχή της ανάγνωσης, των μαθηματικών ή της γραπτής έκφρασης, τα οποία παρεμποδίζουν τη σχολική επίδοση, παρότι η υστέρηση που καταγράφεται σε αυτά με ατομικές δοκιμασίες δεν είναι σημαντική (APA, 2017).

Ιδιαίτερος λόγος έχει γίνει για την ειδική διαταραχή της μάθησης, η οποία στη νέα έκδοση του DSM V αντικατέστησε τον όρο της δυσλεξίας και προκάλεσε την αντίδραση της Διεθνούς Εταιρίας Δυσλεξίας. Σύμφωνα με την Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρία (2017), «η διάγνωση της ειδικής μαθησιακής διαταραχής προϋποθέτει συστηματικές δυσκολίες στην ανάγνωση, τη γραφή, την αριθμητική ή σε

μαθηματικές αποδεικτικές δεξιότητες κατά τη διάρκεια της τυπικής εκπαίδευσης. Τα χαρακτηριστικά μπορεί να περιλαμβάνουν ανακριβή ή αργή και επίμοχθη ανάγνωση, φτωχή γραπτή έκφραση που δεν έχει σαφήνεια, δυσκολίες στην ανάκληση αριθμητικών δεδομένων ή ανακριβή μαθηματική επιχειρηματολογία. Οι τρέχουσες ακαδημαϊκές δεξιότητες μπορεί να είναι πολύ κάτω από τον μέσο όρο της βαθμολογίας σε πολιτισμικά και γλωσσικά κατάλληλα τεστ ανάγνωσης, γραφής ή μαθηματικών».

2.6.2 Μαθησιακές δυσκολίες και κίνητρα

Τα τελευταία χρόνια, όλο και περισσότεροι ερευνητές θεωρούν ότι η σχολική επίδοση δεν είναι δυνατόν να εξετάζεται ως ένα ψυχρό γνωστικό εγχείρημα και αναγνωρίζουν ότι και άλλοι παράγοντες, όπως τα κίνητρα, παίζουν σημαντικό ρόλο στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές προσεγγίζουν τη μάθηση (Alexander, Garner, Sperl & Hare, 1998). Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δεν εμφανίζουν ισχυρά κίνητρα και υιοθετούν συνήθως παθητικές μορφές μάθησης. Η στάση τους απέναντι στη μάθηση είναι η «μαθημένη αβοηθησία» (Sideridis, 2005). Η επαναλαμβανόμενη σχολική αποτυχία την οποία βιώνουν τους κάνει να πιστεύουν ότι δεν έχουν ικανότητες και ότι η όποια προσπάθειά τους θα είναι μάταιη και καταδικασμένη σε αποτυχία. Ως επακόλουθο, αποφεύγουν να εμπλέκονται σε γνωστικά έργα, προκειμένου να μην έχουν μία νέα αποτυχία (Licht & Kistner, 1986).

Σημαντική παράμετρος της αποτυχίας των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες είναι και η ερμηνεία των αιτιών της αποτυχίας τους. Οι μαθητές συνηθίζουν να αποδίδουν την αποτυχία τους περισσότερο στη μειωμένη τους ικανότητα και λιγότερο στην ανεπαρκή τους προσπάθεια ενώ αντίθετα θεωρούν πως η πιθανή επιτυχία βρίσκεται σε παράγοντες πέρα από το δικό τους έλεγχο, όπως η ευκολία του έργου ή η τύχη (Pearl, 1982· Wong, 1996). Οι χαμηλές πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας, όπως ονομάζονται, συνοδεύονται από προσδοκίες χαμηλής επίδοσης και συνδέονται με παραίτηση από το ακαδημαϊκό έργο και απροθυμία καταβολής μεγαλύτερης προσπάθειας και βαθύτερης επεξεργασίας (Schunk & Miller, 2002). Συνακόλουθα, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι προσανατολισμένοι στην αποφυγή της χαμηλής επίδοσης, καθώς θεωρούν πως κάθε έργο που τους δίνεται είναι δύσκολο και έξω από τον έλεγχό τους με αποτέλεσμα να

βιώνουν αρνητικά συναισθήματα (Pintrich, Anderman & Klobucar, 1994). Στην προσπάθειά τους να μειώσουν τις αρνητικές συνέπειες, αποσύρονται και αρνούνται να εμπλακούν σε ακαδημαϊκά έργα (Παντελιάδου, 2011).

Άμεση συνέπεια των παραπάνω είναι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να δυσκολεύονται να οδηγηθούν στην αυτορρυθμιζόμενη μάθηση. Αυτορρυθμιζόμενη αποκαλείται η μάθηση που αναφέρεται σε σκέψεις, αισθήματα και ενέργειες του μαθητή τις οποίες ο ίδιος παρακολουθεί και προσαρμόζει σε βάθος χρόνου προκειμένου να επιτύχει τους μαθησιακούς στόχους του (Harris, Graham, Reid, McElroy & Humby, 1994). Η Boekaerts και οι συνεργάτες της (2000) αναφέρουν ότι η αυτορρύθμιση εμπλέκει εργασίες όπως η στοχοθεσία, οι στρατηγικές σχεδιασμού, οργάνωσης, κωδικοποίησης και αποθήκευσης πληροφοριών, η παρακολούθηση και ο έλεγχος των γνωστικών λειτουργιών και του θυμικού, η αποτελεσματική διαχείριση χρόνου, οι πεποιθήσεις κινήτρων (αυτοαποτελεσματικότητα, προσδοκίες αποτελέσματος, εσωτερικό ενδιαφέρον, προσανατολισμός στο στόχο), η αξιολόγηση και ο αναστοχασμός, η υπερηφάνεια και η ικανοποίηση από την προσπάθεια.

2.6.3 Μαθησιακές δυσκολίες και βασικές ψυχολογικές ανάγκες

Ανατρέχοντας στην πρόσφατη έρευνα, είναι φανερό πως οι βασικές ψυχολογικές ανάγκες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες είναι σημαντικά διαφοροποιημένες από των υπολοίπων μαθητών. Οι παράγοντες συναισθηματικής εξέλιξης που έχουν μελετηθεί περισσότερο και συνδέονται με τις μαθησιακές δυσκολίες είναι η μειωμένη αυτοαντίληψη και η αυτοεκτίμηση (Sideridis, Morgan, Botsas, Padeliadu & Fuchs, 2006). Η αυτοαντίληψη αφορά σε όλες τις νοητικές αναπαραστάσεις και λειτουργίες που υποστηρίζουν την εικόνα εαυτού και την ικανότητα να αντιλαμβάνεται ο μαθητής την πλευρά του άλλου αλλά και τις κοινωνικές σχέσεις (Elbaum & Vaughn, 2003). Η αυτοαντίληψη διακρίνεται σε ακαδημαϊκή, κοινωνική και γενική αυτοαντίληψη (Harter, 1985).

Στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες η χαμηλή ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη φαίνεται να επηρεάζει σημαντικά τη γενική τους αυτοαντίληψη σε σύγκριση με τους τυπικούς μαθητές των οποίων η γενική αυτοαντίληψη επηρεάζεται από την εξωτερική εμφάνιση και την κοινωνική αποδοχή (Cosden, Elliott, Noble & Kelemen, 1999). Η

κοινωνική αυτοαντίληψη των παιδιών συνδέεται με την αποδοχή από τους συνομηλίκους, την αυτοπεποίθηση και τη γενικότερη καλή ψυχική κατάσταση (Harter, 1993). Στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, ωστόσο, φαίνεται πως είναι περισσότερο απόρροια προβλημάτων συμπεριφοράς ή ελλিপών κοινωνικών δεξιοτήτων και λιγότερο επακόλουθο της καλής ψυχικής κατάστασης. Επιβαρυντικός παράγοντας της χαμηλής αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης αυτών των παιδιών είναι και η αυξημένη περιθωριοποίηση και θυματοποίηση που βιώνουν, ιδιαίτερα στο πλαίσιο του σχολείου (Hellendoorn & Ruijsenaars, 2000). Ιδιαίτερα για τους εφήβους με μαθησιακές δυσκολίες, η χαμηλή αυτοαντίληψη επηρεάζει τη διαμόρφωση της αναδυόμενης ταυτότητάς τους και την ανάγκη τους για επάρκεια (Kavale & Forness, 1996).

Οι Ryan και Deci (2000) αναφέρουν ότι τα εσωτερικά κίνητρα σχετίζονται με την ικανοποίηση των αναγκών για αυτονομία και επάρκεια. Η αυτονομία χαρακτηρίζεται από μια εσωτερική πηγή ελέγχου και την αντίληψη ότι οι συμπεριφορές επιλέγονται ελεύθερα. Επομένως, η αύξηση της αυτονομίας, δίνοντας στους μαθητές κάποιον έλεγχο πάνω στις μαθησιακές εμπειρίες τους, τείνει να αυξήσει τα εσωτερικά κίνητρα (Ferreira et al., 2011, οπ. αναφ. στο Van Voorhis, 1995). Από την άλλη πλευρά, η αντίληψη ότι οι μαθητές είναι αποτελεσματικοί στις εργασίες που κάνουν καθώς και το συναίσθημα της κατάκτησης της γνώσης, χαρακτηρίζει την επάρκεια.

Το επίπεδο των κινήτρων των παιδιών αλλάζει κατά τη διάρκεια της εφηβείας. Κατά τα χρόνια φοίτησης στο σχολείο, τα σχολικά κίνητρα πολλών παιδιών μειώνονται λόγω των αλλαγών που βιώνουν τόσο στον εαυτό τους όσο και στο σχολικό περιβάλλον. Για κάποιους μαθητές, οι αλλαγές αυτές οδηγούν σε απόσυρση από καταστάσεις σχολικής επίδοσης και αποφυγή τέτοιων ευκαιριών, όποτε είναι δυνατόν (Raufelder, Jagenow, Drury & Hoferichter, 2012).

Αρκετές μελέτες έχουν εξετάσει τις σχέσεις με τους συνομηλίκους ως ένα σημαντικό πλαίσιο για την κοινωνική εμπλοκή και τα σχολικά κίνητρα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (Raufelder et al., 2012). Διαχρονικές μελέτες έχουν δείξει ότι οι μαθητές που έχουν ταραγμένες σχέσεις με τους συνομηλίκους τους (πχ. εμπειρία απόρριψης από συμμαθητές) παρουσιάζουν αργότερα κακή επίδοση στο σχολείο και σκασιαρχείο (Raufelder et al., 2012· DeRosier, Kupersmidt & Patterson, 1994).

Αντίθετα, οι μαθητές που έχουν φιλικές σχέσεις με τους συμμαθητές τους, εκδηλώνουν θετική στάση απέναντι στο σχολείο καθώς και κίνητρα για μάθηση.

Γενικότερα, φαίνεται πως η ανάγκη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες για κοινωνικές σχέσεις με άλλα παιδιά δεν καλύπτεται πλήρως καθώς ήδη από την πρώτη σχολική ηλικία όπου αναπτύσσονται οι πρώτες φιλίες, τα παιδιά αυτά συνήθως αγνοούνται από την ομάδα των συνομηλίκων και κρίνονται αρνητικά (Weiner, Harris & Shirer, 1990). Σύμφωνα με έρευνα των Kavale & Forness (1996), η κοινωνική απομόνωση και απόρριψη των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες είναι τριπλάσια σε σχέση με των τυπικών συνομηλίκων τους. Αυτό σχετίζεται με τις ελλειπείς κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, όπως είναι η συνεργασία με τους άλλους, ο αυτοέλεγχος και η επικοινωνία, οι οποίες είναι βασικό συστατικό των κοινωνικών σχέσεων. Κύρια αιτία αυτών των δυσκολιών είναι η ελλιπής ικανότητά τους να ερμηνεύουν ορθά τα ερεθίσματα και τις νύξεις που εμφανίζονται σε κάθε κοινωνική περίπτωση (Kavale & Forness, 1996).

Όσον αφορά στην ποιότητα των φιλικών τους σχέσεων, φαίνεται πως οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αντιλαμβάνονται ως φίλους τους συνομηλίκους τους οποίους απλώς γνωρίζουν, με αποτέλεσμα να απογοητεύονται και να θυμώνουν όταν εκείνοι δεν ανταποκρίνονται στις προσδοκίες τους (Silverman & Zigmond, 1983). Συνήθως ο κύκλος τους αποτελείται από συμμαθητές που εμφανίζουν επίσης μαθησιακές δυσκολίες ή από παιδιά μικρότερης ηλικίας (Weiner & Sunohara, 1994). Οι επαφές τους με φίλους είναι λίγες, χαλαρές και όχι σταθερές (Weiner & Schneider, 2002). Τέλος, όσον αφορά στην ανάγκη για αυτονομία, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν συχνά έντονη κριτική από τους γονείς τους, τους δασκάλους και τους συμμαθητές τους για τα λάθη και τις επαναλαμβανόμενες αποτυχίες τους, γεγονός που τα κάνει να αισθάνονται λιγότερο αυτόνομα και περισσότερο εξαρτημένα από την καθοδήγηση των γονιών τους λόγω της ντροπής τους για την αποτυχία (Palti, 1998).

2.6.4 Οικογένεια και παιδί με μαθησιακές δυσκολίες

Η ύπαρξη ενός παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες στην οικογένεια επηρεάζει τη δομή και λειτουργία της καθώς και τις σχέσεις μεταξύ των μελών της, λόγω των αλλαγών που απαιτούνται πολλές φορές στην καθημερινότητά της (Marvin & Pianta, 1996). Οι οικογενειακές σχέσεις αλλά και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι γονείς

που προσπαθούν να αντεπεξέλθουν στις δυσκολίες του παιδιού τους χαρακτηρίζονται συχνά ως πηγή άγχους, υπερπροστασίας και ψυχολογικής ακαμψίας (Lardieri, Blacher, & Swanson, 2000). Έρευνες έχουν δείξει, επίσης, ότι η παρουσία ενός παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες μέσα στην οικογένεια συνδέεται, εκτός των άλλων, και με στερεότυπες αντιλήψεις των γονέων για τη συμπεριφορά του παιδιού και έλλειψη γονεϊκής αυτοαποτελεσματικότητας (Hayden & Rick, 2007· Barkley, 2005).

Σύμφωνα με τον Silver (1999), οι αλληλεπιδράσεις των μελών της οικογένειας με το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να επιδράσουν στη σοβαρότητα των συμπτωμάτων συμπεριφοράς του καθώς και στην εμφάνιση άλλων συννοσηρών δυσκολιών. Για παράδειγμα, η συμπεριφορά του παιδιού στο σχολείο προκαλεί την αντίδραση της μητέρας στο σπίτι, η οποία φωνάζει και το μαλώνει. Από τα νεύρα της φωνάζει και ξεσπά και στα άλλα αδέλφια. Όταν ο πατέρας γυρίζει σπίτι, μαλώνει τα παιδιά που κουράζουν τη μητέρα τους. Η μητέρα διαμαρτύρεται στον πατέρα που λείπει τόσες ώρες και δεν τη βοηθάει. Όλες αυτές οι αντιδράσεις των γονέων προκαλούν ένταση και άγχος στο παιδί με μαθησιακές δυσκολίες, το οποίο θεωρεί τον εαυτό του υπεύθυνο για όλα αυτά, με άμεση επίπτωση στην αυτοεκτίμησή του (Γαλίτη, 2007).

Οι αντιλήψεις των γονέων σχετικά με τις δυσκολίες και τη συμπεριφορά του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες έχουν άμεση σχέση με το κατά πόσο νιώθουν την ανάγκη να απευθυνθούν στους ειδικούς (Lesesne, Visser & White, 2003). Σημαντικό ρόλο στον τρόπο που αντιδρούν απέναντι στις δυσκολίες και τις αρνητικές συμπεριφορές του παιδιού παίζει η αυτοαντίληψη και η αυτοεκτίμησή τους (Pawlak & Klein, 1997). Σύμφωνα με τη Μανιαδάκη (2006), η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας και οι συναισθηματικές αντιδράσεις των γονέων επηρεάζονται περισσότερο από το πόσο σοβαρές θεωρούν τις δυσκολίες του παιδιού τους παρά από τις πραγματικές δυσκολίες του.

Οικογένειες που έχουν παιδί με μαθησιακές δυσκολίες αναφέρουν αυξημένο άγχος, συζυγικές εντάσεις, περιορισμένες μεθόδους αντίδρασης και αρνητικές αντιλήψεις σχετικά με τη δυσκολία του παιδιού τους (Dyson, 2010· Mulsow, O'neal & Murry, 2001). Οι γονείς δηλώνουν, επίσης, απογοητευμένοι και ανεπαρκείς από τον γονεϊκό τους ρόλο, έχουν ενοχές σχετικά με τη διαχείριση των δυσκολιών του παιδιού τους και είναι πιο επιρρεπείς στην εμφάνιση ψυχοπαθολογίας, όπως διαταραχές άγχους και διάθεσης. Πιο συγκεκριμένα, οι μητέρες βλέπουν πιο πολλά προβλήματα

στο παιδί τους συγκριτικά με τον πατέρα και γι' αυτό το λόγο βιώνουν μεγαλύτερο άγχος. Αυτό ίσως εξηγείται από την αρνητική αντίληψη που έχουν οι μητέρες για τον εαυτό τους, καθώς η κοινωνία αποδίδει έμμεσα σε αυτές την ευθύνη για την κακή συμπεριφορά των παιδιών (Baker & Heller, 1996).

Τα αρνητικά συναισθήματα και η αίσθηση χαμηλής αυτοαποτελεσματικότητας επηρεάζουν άμεσα τις αντιδράσεις των γονέων απέναντι στο παιδί με μαθησιακές δυσκολίες. Σε έρευνα των Alizadeth και Andries (2002), βρέθηκε ότι γονείς που τα παιδιά τους έχουν ΔΕΠ-Υ, φέρονται πιο αυταρχικά σε αυτά. Πιο συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού παρατηρήθηκε ότι μιλούσαν πιο αυστηρά, έκαναν αρνητικά σχόλια, έθεταν αυστηρά όρια και απαιτούσαν υπακοή χωρίς εξηγήσεις από το παιδί τους με ΔΕΠ-Υ. Οι αντιδράσεις αυτές συνοδεύονται συχνά από αρνητικούς χαρακτηρισμούς, οι οποίοι λειτουργούν ως αυτοεκπληρούμενη προφητεία για το παιδί το οποίο καταλήγει να συμπεριφέρεται σύμφωνα με τον χαρακτηρισμό που του έχουν προσάψει (Brandau & Pretis, 2004).

Αντισταθμιστικό παράγοντα στις παραπάνω δυσκολίες αποτελούν οι καλές οικογενειακές σχέσεις οι οποίες μπορούν να προβλέψουν την καλή ψυχολογική κατάσταση της μητέρας (Krauss, 1993). Η καλύτερη προσαρμογή της οικογένειας στις δυσκολίες του παιδιού σχετίζεται με χαμηλό επίπεδο άλυτων συγκρούσεων, συνοχή και συναισθηματική εκφραστικότητα και οδηγεί σε μεγαλύτερη ευελιξία, περισσότερη στήριξη, χαμηλότερη αντιδραστικότητα, μικρότερη ένταση και συχνότητα τριγωνοποίησης ανάμεσα στο ζευγάρι σε σχέση με το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες (Αντζακλή, 2003). Έρευνες έχουν δείξει ότι οι γονείς αναζητούν καθοδήγηση και υποστήριξη μέσα από τη συμβουλευτική διαδικασία, το οποίο μακροπρόθεσμα οδηγεί σε αύξηση της αυτοπεποίθησής τους (Callahan, 1996).

2.7 Διαλεκτική συμβουλευτική

Οι οικογένειες διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην πορεία ανάπτυξης του παιδιού. Πολλές διαστάσεις της οικογενειακής ζωής, όπως οι αξίες της οικογένειας, ο τρόπος πειθαρχίας και διαπαιδαγώγησης των παιδιών, τα γονεϊκά πρότυπα, οι οικογενειακές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις αλλά και οι κοινές εμπειρίες που βιώνουν εντός και εκτός σπιτιού επηρεάζουν τη διαμόρφωση της προσωπικότητας, της αυτοεικόνας και των κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού (Bruder, 2005· Dunst, 2001· Hauser-Cram, Warfield, Shonkoff, & Krauss, 2001). Για τους παραπάνω λόγους,

θεωρείται πως η παροχή εξειδικευμένης βοήθειας στους γονείς μπορεί να έχει άμεσες συνέπειες στην εξέλιξη του παιδιού (Bailey, 2006).

Η συμβουλευτική γονέων (parent consultation) είναι μία τέτοια πρακτική. Για την ακριβέστερη απόδοση του όρου «consultation» στα ελληνικά, η Χατζηχρήστου (2003) προτείνει τον όρο «διαλεκτική συμβουλευτική». Μέχρι σήμερα δεν έχει γίνει αποδεκτός ένας ορισμός της διαλεκτικής συμβουλευτικής. Διάφοροι επιστήμονες έχουν διατυπώσει διαφορετικούς ορισμούς. Πρώτος ο Caplan (1970) όρισε τη διαλεκτική συμβουλευτική ως «μία διαδικασία αλληλεπίδρασης μεταξύ δύο επαγγελματιών -του συμβούλου που είναι ο ειδικός και του συμβουλευόμενου που ζητά τη βοήθεια του συμβούλου για ένα πρόβλημα στο οποίο έχει δυσκολία στην επίλυση του και έχει αποφασίσει ότι αφορά τον τομέα εξειδίκευσης του συμβούλου. Το πρόβλημα αφορά στην αντιμετώπιση ή στη στήριξη ενός ή περισσότερων πελατών του συμβουλευόμενου και στο σχεδιασμό ή την εφαρμογή ενός προγράμματος για τη στήριξη των πελατών».

Ο Meyers (1989) επεκτείνοντας το μοντέλο της διαλεκτικής συμβουλευτικής ψυχικής υγείας του Caplan στο σχολικό περιβάλλον, ορίζει τη διαλεκτική συμβουλευτική ως μία διαδικασία επίλυσης προβλημάτων η οποία υφίσταται μεταξύ ενός προσώπου που παρέχει βοήθεια (σύμβουλος) και ενός προσώπου που ζητά βοήθεια (συμβουλευόμενος), το οποίο έχει την ευθύνη για ένα άλλο πρόσωπο ως μέρος της δουλειάς του. Όπως γίνεται φανερό, το βασικό χαρακτηριστικό της διαλεκτικής συμβουλευτικής είναι η τριαδική της φύση: αφορά έναν σύμβουλο, ένα συμβουλευόμενο και έναν πελάτη. Αυτό το χαρακτηριστικό τη διαφοροποιεί σημαντικά από τη συμβουλευτική με τη μορφή της άμεσης παροχής υπηρεσιών ψυχικής υγείας, η οποία αποτελεί μία γραμμική σχέση στην οποία ο σύμβουλος παρέχει υπηρεσίες απευθείας στον πελάτη (Χατζηχρήστου, 2003).

Η διαλεκτική συμβουλευτική μπορεί να αφορά θέματα ψυχικής υγείας ή εκπαιδευτικά θέματα. Ο σύμβουλος μπορεί να είναι ένας ειδικός επιστήμονας όπως σχολικός ψυχολόγος εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής, σχολικός σύμβουλος, λογοθεραπευτής κ.ά. και το αίτημα για διαλεκτική συμβουλευτική μπορεί να αφορά ένα άτομο, μια ομάδα, ένα σύστημα ή το σχεδιασμό και την εφαρμογή προγραμμάτων (Χατζηχρήστου, 2003).

Τρία είναι τα βασικά μοντέλα διαλεκτικής συμβουλευτικής που εφαρμόζονται στο σχολικό περιβάλλον: η διαλεκτική συμβουλευτική ψυχικής υγείας, η εκπαιδευτική διαλεκτική συμβουλευτική και η οργανωτική διαλεκτική συμβουλευτική. Στην παρούσα εργασία εφαρμόζεται συνδυαστικά το μοντέλο της διαλεκτικής συμβουλευτικής ψυχικής υγείας και της εκπαιδευτικής διαλεκτικής συμβουλευτικής, τα οποία παρουσιάζονται στην επόμενη ενότητα.

2.7.1 Διαλεκτική συμβουλευτική ψυχικής υγείας

Το μοντέλο διαλεκτικής συμβουλευτικής ψυχικής υγείας αποτελεί ένα σύστημα παροχής έμμεσων υπηρεσιών, το οποίο στηρίζεται στη συνεργατική, μη ιεραρχική σχέση ανάμεσα στο σύμβουλο και το συμβουλευόμενο που σχετίζονται άμεσα με τον πελάτη. Στο μοντέλο αυτό, τόσο ο σύμβουλος όσο και ο συμβουλευόμενος θεωρούνται ειδικοί στους τομείς τους με τον πρώτο να μην επικεντρώνεται στα προσωπικά προβλήματα και συναισθήματα του συμβουλευόμενου, παρά μόνο όταν αυτά σχετίζονται με το πρόβλημα του πελάτη. Ο σύμβουλος δεν έχει εξουσία πάνω στο συμβουλευόμενο, ο οποίος είναι ελεύθερος να δεχτεί ή να απορρίψει τις προτάσεις του συμβούλου και έχει την αποκλειστική ευθύνη για την εφαρμογή των παρεμβάσεων. Οι ιεραρχικές σχέσεις όπου το ένα μέλος έχει εξουσία πάνω στο άλλο, θεωρούνται εμπόδιο στη μάθηση, γιατί ο υποδεέστερος είναι πιθανό να νιώθει εξαναγκασμένος να δεχτεί τις προτάσεις του άλλου και να αντισταθεί στην εφαρμογή τους προκειμένου να διατηρήσει την αυτονομία του (Caplan, 1970).

Οι Caplan & Caplan (1993) διακρίνουν τέσσερα είδη διαλεκτικής συμβουλευτικής ψυχικής υγείας. Στη διαλεκτική συμβουλευτική με επίκεντρο τον πελάτη, το κέντρο εστίασης είναι η ικανότητα του συμβουλευόμενου να διαχειριστεί έναν συγκεκριμένο πελάτη ή μία ομάδα πελατών για τους οποίους έχει την ευθύνη. Ο σκοπός αυτού του είδους διαλεκτικής συμβουλευτικής είναι καθοδηγητικός: ο σύμβουλος αξιολογεί τον πελάτη και παρέχει πληροφορίες στο συμβουλευόμενο έτσι ώστε να αντιμετωπίσει πιο αποτελεσματικά τον πελάτη. Η διαλεκτική συμβουλευτική με επίκεντρο το συμβουλευόμενο ασχολείται με την ικανότητα του συμβουλευόμενου να διαχειριστεί έναν συγκεκριμένο πελάτη ή ομάδα πελατών, αλλά η βελτίωση σε ό,τι αφορά στον πελάτη είναι δευτερεύων στόχος. Ο πρωταρχικός σκοπός είναι να αναπτυχθούν οι δεξιότητες του συμβουλευόμενου και το κέντρο εστίασης βρίσκεται στη δυσκολία του συμβουλευόμενου να χειριστεί τον πελάτη ή τους πελάτες.

Η διοικητική διαλεκτική συμβουλευτική με επίκεντρο το πρόγραμμα είναι το αντίστοιχο της διαλεκτικής συμβουλευτικής με επίκεντρο τον πελάτη, αλλά σε διοικητικό επίπεδο. Ο σύμβουλος λειτουργεί ως ειδικός στο χώρο της ψυχικής υγείας και των κοινωνικών υπηρεσιών και διατυπώνει προτάσεις για την ανάπτυξη προγραμμάτων και την αντιμετώπιση διοικητικών ζητημάτων σε έναν συγκεκριμένο φορέα. Η διοικητική διαλεκτική συμβουλευτική με επίκεντρο το συμβουλευόμενο ασχολείται με την ανάπτυξη προγραμμάτων και με διοικητικά ζητήματα, αλλά το κέντρο εστίασης βρίσκεται στο να αυξηθεί η αποτελεσματικότητα του συμβουλευόμενου και όχι τόσο στην εξεύρεση λύσεων από το σύμβουλο για συγκεκριμένα ζητήματα του οργανισμού (Caplan & Caplan, 1993).

2.7.2 Εκπαιδευτική διαλεκτική συμβουλευτική

Η Rosenfield (1987) ορίζει ως εκπαιδευτική διαλεκτική συμβουλευτική την ενσωμάτωση της αυξανόμενης βάσης γνώσεων σχετικά με τις διδακτικές πρακτικές στη διαχείριση της τάξης και τη χρήση συμβουλευτικών τεχνικών που δίνουν έμφαση στη συνεργατική σχέση. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού συμβούλου γίνεται αντιληπτός όχι μόνο ως μία μέθοδος έμμεσης υπηρεσίας που στοχεύει να δουλέψει με παιδιά με δυσκολίες μάθησης, αλλά και ως μία εν δυνάμει ισχυρή διαδικασία εκπαίδευσης.

Η προσέγγιση που προτείνει η Rosenfield χρησιμοποιεί τη συμπεριφοριστική στρατηγική στην αναγνώριση και ανάλυση ενός προβλήματος κατά τη διάρκεια της αρχικής συνέντευξης με τον εκπαιδευτικό. Σε όλα τα μοντέλα συμπεριφοριστικής προσέγγισης, η συμβουλευτική διαδικασία αποτελεί μία διαδικασία επίλυσης προβλημάτων και περιλαμβάνει τα εξής στάδια (Bergan & Kratochwill, 1990): α) προσδιορισμός του προβλήματος, β) λειτουργική ανάλυση του προβλήματος, γ) καθορισμός στόχων, δ) εφαρμογή του σχεδίου παρέμβασης, και ε) αξιολόγηση της παρέμβασης.

Στη βάση του προσδιορισμού και της λειτουργικής ανάλυσης του προβλήματος απαιτείται αξιολόγηση της ακαδημαϊκής μάθησης, η οποία περιλαμβάνει διαδικασίες αξιολόγησης βάσει του αναλυτικού προγράμματος καθώς και μία ανάλυση έργου και διαδικασίας. Τέλος, ο καθορισμός των στόχων αλλά και ο σχεδιασμός και η εφαρμογή των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων περιλαμβάνουν το χειρισμό του μαθητή (πχ. διαχείριση του χρόνου, φυσικές αλλαγές στην τάξη, σύνναψη συμβολαίων, χρήση τεχνικών συνεργατικής μάθησης) καθώς και το χειρισμό της

μάθησης (πχ. αλλαγές στο περιεχόμενο και στη μορφή του αναλυτικού προγράμματος, στρατηγικές μάθησης και ακολουθία των εκπαιδευτικών διαδικασιών) (Rosenfield, 1987).

Στη βάση αυτή, κρίνεται αναγκαίος ο σχεδιασμός ενός πολυδιάστατου συμβουλευτικού προγράμματος με αποδέκτες τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Σε αυτό το πρόγραμμα, η εκπαιδευτική διαλεκτική συμβουλευτική θα έχει αξία μόνο αν οι απόψεις του γονέα και του εκπαιδευτικού συμφωνούν με αυτές του συμβούλου. Ο τρόπος που ο εκπαιδευτικός ή ο γονέας θα πραγματοποιήσουν τις σωστές επιλογές κατά τη διαλεκτική συμβουλευτική είναι κάτι που πρέπει να οικοδομηθεί από τον ίδιο το σύμβουλο. Ο σύμβουλος θα πρέπει να διαθέτει κατάλληλη ειδικευση στο εκπαιδευτικό περιεχόμενο καθώς και διαπροσωπικές δεξιότητες προκειμένου να μπορέσει να καθοδηγήσει σωστά τον γονιό και τον εκπαιδευτικό (Rosenfield, 1987).

2.8 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα εργασία αποσκοπεί στη διερεύνηση των συναισθημάτων που βιώνουν οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ηλικίας 9-12 ετών κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης και της παραγωγής γραπτού λόγου στην τάξη, καθώς και κατά την εξέταση των παραπάνω αντικειμένων. Επίσης, στοχεύει στη διερεύνηση της σχέσης του βαθμού αυτονομίας και του ψυχολογικού ελέγχου της μητέρας προς το παιδί με τα ακαδημαϊκά συναισθήματα. Ακόμη, αποσκοπεί στη μελέτη της επίδρασης των ψυχοκοινωνικών παραγόντων της αυτονομίας, της επάρκειας και των σχέσεων με τους σημαντικούς άλλους στη μάθηση των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Επιπρόσθετα, αποσκοπεί στον εντοπισμό των κινήτρων για μάθηση στους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Τέλος, στοχεύει στην κατάρτιση ενός συμβουλευτικού υποστηρικτικού προγράμματος για γονείς παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Είναι γνωστό πως τα ακαδημαϊκά συναισθήματα αποτελούν σημαντικό πεδίο προς διερεύνηση καθώς συνδέονται με την ευεξία των μαθητών και επιδρούν άμεσα στην ποιότητα της μάθησης και στην επίδοσή τους (Pekrun et al., 1992· Wallace et al., 2002). Παρόλο το αυξανόμενο ενδιαφέρον για τα ακαδημαϊκά συναισθήματα, λίγες έρευνες μελετούν θετικά συναισθήματα, όπως η ευχαρίστηση, η περηφάνια και η ελπίδα, ιδιαίτερα με αναφορά σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Goetz, Frenzel, Hall & Pekrun, 2008). Επιπρόσθετα, τα ακαδημαϊκά συναισθήματα κατέχουν σημαντική θέση στην συμπεριφορά και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των μαθητών,

οπότε η νέα αυτή γνώση για την προέλευση των συναισθημάτων αναμένεται ότι θα μπορέσει να συνεισφέρει στη δημιουργία παρεμβάσεων για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που εμφανίζουν ιδιαίτερα ελλείμματα στους παραπάνω τομείς (Goetz et al., 2003· Pekrun et al., 2006· Stephanou, 2011).

Συνεπώς, σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και το σκοπό της έρευνας, διαμορφώνονται τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1) Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στα ακαδημαϊκά συναισθήματα και τον βαθμό αυτονομίας που παρέχει η μητέρα σε μαθητές 9-12 ετών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες;

2) Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στα ακαδημαϊκά συναισθήματα και τον ψυχολογικό έλεγχο που ασκούν οι γονείς σε μαθητές 9-12 ετών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες;

3) Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στα ακαδημαϊκά συναισθήματα και τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες μαθητών 9-12 ετών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες;

4) Αποτελεί ο βαθμός αυτονομίας που παρέχει η μητέρα προβλεπτικό παράγοντα για τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες των μαθητών;

5) Αποτελούν οι βασικές ψυχολογικές ανάγκες προβλεπτικό παράγοντα για τα ακαδημαϊκά συναισθήματα των μαθητών;

6) Αποτελούν οι βασικές ψυχολογικές ανάγκες διαμεσολαβητικό παράγοντα στην επίδραση του βαθμού αυτονομίας που παρέχει η μητέρα στο μαθητή στα ακαδημαϊκά του συναισθήματα;

3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3.1 Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα, οι συμμετέχοντες ήταν μαθητές Δημοτικού που φοιτούν στις τάξεις της Τετάρτης, Πέμπτης και Έκτης Δημοτικού, και της Α' Γυμνασίου των Γενικών Σχολείων της χώρας. Όλοι οι μαθητές έχουν λάβει επίσημη διάγνωση για Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες από δημόσιο αναγνωρισμένο φορέα. Πιο συγκεκριμένα, το δείγμα αποτελείται από 120 μαθητές, 69 αγόρια (57.5% του δείγματος) και 51 κορίτσια (42.5% του δείγματος). Ηλικιακά οι συμμετέχοντες κάλυπταν το εύρος από 9 έως 12 χρονών (Μ.Ο.=10.3 και Τ.Α.=1.12). Το 30.8% φοιτούσε στην Τετάρτη Δημοτικού, το 28.3% στην Πέμπτη Δημοτικού, το 20% στην Έκτη Δημοτικού και το 20.8% στην Α' Γυμνασίου.

Οι γονείς των συμμετεχόντων προέρχονταν από ποικίλα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα. Η πλειονότητα τους ήταν απόφοιτοι ΑΕΙ ή ΤΕΙ (57.5% για τον πατέρα και 64.2% για τη μητέρα) και απόφοιτοι Γυμνασίου-Λυκείου (20.8% για τον πατέρα και 15% για τη μητέρα). Οι υπόλοιποι ήταν απόφοιτοι Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (6.7% για τον πατέρα και 0.8% για τη μητέρα) ή είχαν παρακολουθήσει μεταλυκειακή ή επαγγελματική εκπαίδευση (15% για τον πατέρα και 20% για τη μητέρα).

Όσον αφορά στο επάγγελμα των γονέων, η πλειοψηφία τους είναι είτε ιδιωτικοί και δημόσιοι υπάλληλοι (45% για τον πατέρα και 60.8% για τη μητέρα) είτε αυτοαπασχολούμενοι (47.5% για τον πατέρα και 21.7% για τη μητέρα). Ένα μικρό ποσοστό είναι άνεργοι (5% για τον πατέρα και 3.3% για τη μητέρα) και συνταξιούχοι (2.5% για τον πατέρα και 0.8% για τη μητέρα), ενώ ένα 13.3% των μητέρων ασχολούνται με τα οικιακά. Να σημειωθεί πως η πλειονότητα των γονέων είναι παντρεμένοι (ποσοστό 90%), ενώ μόνο 10% είναι χωρισμένοι-διαζευγμένοι.

Τέλος, όσον αφορά στη διάγνωση που έχουν λάβει οι μαθητές, το 50% έχει διαγνωσθεί με δυσλεξία, 20% με ΔΕΠ/Υ, 14.2% με διαταραχές ομιλίας-λόγου, 10% με δυσορθογραφία και 5.8% με δυσαριθμησία.

3.2 Ερευνητικός σχεδιασμός

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε κατά το διάστημα του Δεκεμβρίου 2018- Ιανουαρίου 2019 και ως εργαλείο συλλογής δεδομένων

χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο. Επιλέχθηκε η συγκεκριμένη μέθοδος καθώς κρίθηκε η πλέον κατάλληλη για τους σκοπούς και τα ερωτήματα της έρευνας, μιας και ως περιγραφική έρευνα στοχεύει να διερευνήσει τη σχέση μεταξύ των μεταβλητών της αυτονομίας, του γονικού ελέγχου, των κινήτρων και των ακαδημαϊκών συναισθημάτων των μαθητών. Η συγκρότηση του ερωτηματολογίου στηρίχτηκε σε ήδη δημοσιευμένα και σταθμισμένα στην ελληνική γλώσσα ερωτηματολόγια, όπως προέκυψαν από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Τα ερωτηματολόγια αυτά περιείχαν πληροφορίες για την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των κλιμάκων από προηγούμενες χρήσεις και ανταποκρίνονταν στα ερευνητικά μας ερωτήματα (Creswell, 2008).

Ως τεχνική δειγματοληψίας χρησιμοποιήθηκε η δειγματοληψία σκοπιμότητας, η οποία αναφέρεται στην επιλογή ορισμένων πληθυσμιακών ομάδων που πληρούν ορισμένες προϋποθέσεις (De Vaus, 2014). Στην παρούσα έρευνα, οι συμμετέχοντες έπρεπε να είναι μαθητές ηλικίας 9 έως 12 ετών που φοιτούσαν σε γενικά σχολεία της χώρας και είχαν λάβει διάγνωση Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών από δημόσιο αναγνωρισμένο φορέα.

3.3 Ερευνητικά εργαλεία

Για τους σκοπούς της μελέτης χρησιμοποιήθηκαν τέσσερα ερευνητικά εργαλεία: το Achievement Emotions Questionnaire pre-adolescence scale (AEQ) του Pekrun και συν. (2011), το Autonomy Support subscale of the Perceptions of Parenting Scale (POPS) του Grolnick και συν. (1991), το Psychological Control Scale-Youth Self Report του Barber (1996) και το Basic Psychological Need Satisfaction and the Need Frustration Scale (BPNSNFS) του Chen και συν. (2015).

3.3.1 Ερωτηματολόγιο ακαδημαϊκών συναισθημάτων

Η μέτρηση των συναισθημάτων επίτευξης που βιώνουν οι μαθητές εντός της τάξης βασίστηκε στο Academic Emotions Questionnaire (AEQ) του Pekrun και συν. (2011). Οι υποκλίμακες του AEQ περιλαμβάνουν τα κυριότερα και πιο συχνά αναφερόμενα από τους μαθητές συναισθήματα, που είναι η απόλαυση, η ελπίδα, η υπερηφάνεια, ο θυμός, το άγχος, η ανακούφιση, η ντροπή, η απελπισία και η ανία, τα οποία περιλαμβάνονται στο μοντέλο του Pekrun και συν. (2002, 2006, 2009, 2011). Το AEQ περιλαμβάνει τις τέσσερις κατηγορίες των συναισθημάτων που

κατηγοριοποιούνται με βάση το σθένος και το βαθμό ενεργοποίησης: τα θετικά συναισθήματα ενεργοποίησης (απόλαυση, ελπίδα, υπερηφάνεια), τα θετικά συναισθήματα απενεργοποίησης (ανακούφιση), τα αρνητικά συναισθήματα ενεργοποίησης (θυμός, άγχος και ντροπή) και τα αρνητικά συναισθήματα απενεργοποίησης (απελπισία και ανία).

Στο AEQ οι κλίμακες των συναισθημάτων οργανώνονται σε τρεις ομάδες βάσει των αντίστοιχων ακαδημαϊκών καταστάσεων: α) παρακολούθηση του μαθήματος στην τάξη, β) συμμετοχή σε εξετάσεις και γ) μελέτη στο σπίτι. Στην παρούσα έρευνα επιλέξαμε τις κλίμακες που εξετάζουν τα συναισθήματα στην τάξη και κατά τη διάρκεια της εξέτασης, οι οποίες σχετίζονται με το σκοπό της έρευνας. Κάθε κατάσταση μετρά τα εξής οκτώ συναισθήματα: απόλαυση, ελπίδα, υπερηφάνεια, θυμός, άγχος, ντροπή, απελπισία και ανία.

Η διαμόρφωση του ερωτηματολογίου για τους σκοπούς της έρευνας βασίστηκε σε αντίστοιχη ελληνική προσαρμογή του εργαλείου από τις Δημητροπούλου & Φιλιππάτου (2016), οι οποίες μελέτησαν την επίδραση ψυχοσυναισθηματικών παραγόντων στην αναγνωστική κατανόηση και το γραπτό λόγο στη σχολική ηλικία. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε τόσο το ερωτηματολόγιο καταγραφής ακαδημαϊκών συναισθημάτων για την ανάγνωση όσο και το αντίστοιχο για τον γραπτό λόγο, αναλόγως το βαθμό δυσκολίας του κάθε μαθητή στα δύο αντικείμενα. Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του εργαλείου που μετρά τα συναισθήματα προκύπτει από προηγούμενες έρευνες, όπως αυτές του Pekrun και συν. (2002, 2006, 2009, 2011) αλλά και από την έρευνα του Goetz και συν. (2007).

Από την ανάλυση παραγόντων, προέκυψαν έξι κοινοί παράγοντες για τα συναισθήματα κατά την ανάγνωση και τη γραφή στην τάξη: η απελπισία (προτάσεις 40, 41, 44, 53), που διαμορφώθηκε μέσα από προτάσεις όπως «Θα προτιμούσα να μην κάνω ανάγνωση, επειδή δεν υπάρχει περίπτωση να τα πάω καλά», η απόλαυση (προτάσεις 42, 45, 50, 62), που προέκυψε από προτάσεις όπως «Είμαι χαρούμενος/η για το ότι τελικά άξιζε να ασχοληθώ με την ανάγνωση», το άγχος (προτάσεις 43, 51, 56, 59), που διαμορφώθηκε μέσα από προτάσεις όπως «Όταν γράφουμε κείμενα και ιστορίες στην τάξη και δεν καταλαβαίνω πώς να το κάνω, η καρδιά μου χτυπά δυνατά», η ανία (προτάσεις 46, 48, 52, 58), που προέκυψε μέσα από προτάσεις όπως «Όταν γράφουμε κείμενα και ιστορίες στην τάξη, βαριέμαι», ο θυμός (προτάσεις 49,

54, 57, 60), που προέκυψε μέσα από προτάσεις όπως «Νιώθω να θυμώνω πολύ όταν έχουμε στην τάξη να γράψουμε ένα κείμενο ή μια ιστορία» και η υπερηφάνεια (προτάσεις 47, 53, 61, 63), που διαμορφώθηκε μέσα από προτάσεις όπως «Νιώθω υπερηφάνεια που τα καταφέρνω στην ανάγνωση».

Επιπλέον, η ανάλυση παραγόντων ανέδειξε άλλους έξι παράγοντες σχετικούς με τα συναισθήματα κατά την εξέταση της ανάγνωσης και της γραφής: την απελπισία (προτάσεις 66, 70, 73, 75), που διαμορφώθηκε μέσα από προτάσεις όπως «Όταν μας βάζει ο/η δάσκαλος/α να γράψουμε ένα κείμενο ή μια ιστορία για να μας εξετάσει, νιώθω ότι θα τα παρατήσω», την απόλαυση (προτάσεις 64, 67, 74, 76), που προέκυψε μέσα από προτάσεις όπως «Όταν μας βάζει ο/η δάσκαλος/α να γράψουμε ένα κείμενο ή μια ιστορία για να μας εξετάσει, χαίρομαι που μπορώ να τα καταφέρω τόσο καλά», το άγχος (προτάσεις 65, 69, 71, 72), που προέκυψε από προτάσεις όπως «Πριν με εξετάσει ο/η δάσκαλος/α στην ανάγνωση, νιώθω τόσο αγχωμένος/η που θέλω να το βάλω στα πόδια», το θυμό (προτάσεις 77, 78, 81, 84), που διαμορφώθηκε από προτάσεις όπως «Όταν τελειώνει η εξέτασή μου στην ανάγνωση, θα ήθελα να μπορούσα να μιλήσω άσχημα στο/στη δάσκαλο/α», την υπερηφάνεια (προτάσεις 68, 82, 85, 87), που διαμορφώθηκε από προτάσεις όπως «Όταν τελειώνει η εξέτασή μου στην ανάγνωση, νιώθω τόσο καλά που είναι σαν να πετάω στα σύννεφα» και την ανακούφιση (προτάσεις 79, 80, 83, 86), που προέκυψε μέσα από προτάσεις όπως «Όταν τελειώνει η εξέτασή μου στην ανάγνωση, νιώθω σαν να έχει φύγει ένα βάρος από πάνω μου».

Οι απαντήσεις του ερωτηματολογίου αξιολογήθηκαν με τη βοήθεια 5/βάθμιας κλίμακας Likert, όπου οι μαθητές δήλωναν: 1 = Διαφωνώ απόλυτα, 2 = Διαφωνώ, 3 = Ούτε διαφωνώ/ Ούτε συμφωνώ, 4 = Συμφωνώ και 5 = Συμφωνώ απόλυτα. Η βαθμολόγηση έγινε αθροιστικά και ανάλογα με τις επιδόσεις στις αντίστοιχες ερωτήσεις, οι μαθητές συγκέντρωναν κατά τις δηλώσεις τους πιο θετικά ή πιο αρνητικά συναισθήματα επίτευξης στις δύο ερευνητικές συνθήκες. Στην υποκλίμακα για την παρακολούθηση του μαθήματος στην τάξη, οι προτάσεις 40, 41, 43, 44, 46, 48, 49, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 59 και 60 (πχ. «Βαριέμαι όταν έχουμε στην τάξη να γράψουμε ένα κείμενο ή μία ιστορία») είχαν αρνητική διατύπωση, γι' αυτό το λόγο έγινε αντιστροφή των απαντήσεων στις προτάσεις αυτές, ώστε υψηλά σκορ να σημαίνουν θετικά συναισθήματα σε κάθε περίπτωση. Στην υποκλίμακα της συμμετοχής στις εξετάσεις, οι προτάσεις 65, 66, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 77, 78, 81 και

84 είχαν αρνητική διατύπωση (πχ. «Όταν τελειώνει η εξέτασή μου σε κείμενα και ιστορίες που μας βάζει ο/η δάσκαλος/α να γράψουμε, θα ήθελα να μπορούσα να μιλήσω άσχημα στο/στη δάσκαλο/α»), επομένως έγινε αντιστροφή των τιμών των απαντήσεων.

Στο ερωτηματολόγιο του γραπτού λόγου, στην υποκλίμακα της παρακολούθησης του μαθήματος στην τάξη, οι προτάσεις συσχετίζονται μεταξύ τους με δείκτη αξιοπιστίας $\alpha=.91$, ενώ στην υποκλίμακα της συμμετοχής στις εξετάσεις, ο δείκτης Cronbach's α είναι ίσος με $.88$, στοιχείο που διασφαλίζει ικανοποιητικά την προσαρμογή του ερωτηματολογίου στην έρευνά μας. Όσον αφορά στο ερωτηματολόγιο της ανάγνωσης, ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's α στην υποκλίμακα της παρακολούθησης του μαθήματος στην τάξη βρέθηκε ίσος με $.92$, ενώ στην υποκλίμακα της συμμετοχής στις εξετάσεις υπάρχει επίσης υψηλή αξιοπιστία καθώς $\alpha=.87$.

Τέλος, ύστερα από τον έλεγχο της συνάφειας μεταξύ των προτάσεων, παρατηρήθηκε πως και στα δύο ερωτηματολόγια που μετρούν τα ακαδημαϊκά συναισθήματα των μαθητών κατά τη συμμετοχή τους στις εξετάσεις, βρέθηκαν ιδιαίτερα χαμηλές συσχετίσεις των προτάσεων 82 («Όταν τελειώνει η εξέτασή μου σε κείμενα και ιστορίες που μας βάζει ο/η δάσκαλος/α να γράψουμε, νιώθω τόσο καλά που είναι σαν να πετάω στα σύννεφα») και 86 («Όταν τελειώνει η εξέτασή μου σε κείμενα και ιστορίες που μας βάζει ο/η δάσκαλος/α να γράψουμε, νιώθω πιο ελεύθερος/η») με τις υπόλοιπες μεταβλητές αλλά και υψηλότερη αξιοπιστία του εργαλείου αν αυτές διαγραφούν. Έτσι αποφασίστηκε να εξαιρεθούν αυτές οι προτάσεις τόσο από το ερωτηματολόγιο της ανάγνωσης όσο και από του γραπτού λόγου, καθώς θα μπορούσαν να επηρεάσουν αρνητικά την ανάλυση που θα ακολουθήσει (Πίνακας 3.2, Παράρτημα Α). Επιπρόσθετα, βρέθηκε πως στην υποκλίμακα της συμμετοχής στις εξετάσεις για το ερωτηματολόγιο του γραπτού λόγου, η πρόταση 79 («Όταν τελειώνει η εξέτασή μου σε κείμενα και ιστορίες που μας βάζει ο δάσκαλος/η δασκάλα να γράψουμε, μπορώ επιτέλους να αναπνεύσω ξανά ελεύθερα») βελτιώνει σημαντικά τον δείκτη αξιοπιστίας σε $.90$ αν διαγραφεί, και έτσι αποφασίστηκε να πραγματοποιηθεί η ανάλυση χωρίς αυτή (Πίνακας 3.1, Παράρτημα Α). Στην υποκλίμακα της παρακολούθησης του μαθήματος στην τάξη, και στα δύο ερωτηματολόγια η ανάλυση πραγματοποιήθηκε και με τις 24 προτάσεις καθώς δεν βρέθηκε σημαντική βελτίωση του δείκτη Cronbach α με την αφαίρεση κάποιας

ερώτησης και οι συσχετίσεις μεταξύ των προτάσεων είναι υψηλές (Πίνακας 3.3, 3.4, Παράρτημα Α).

3.3.2 Ερωτηματολόγιο αντιλήψεων των παιδιών για τους γονείς σχετικά με την αυτονομία

Για τη μέτρηση του βαθμού αυτονομίας των παιδιών από τη μητέρα τους χρησιμοποιήθηκε η υποκλίμακα υποστήριξης της αυτονομίας (Autonomy Support Subscale) του ερωτηματολογίου αντιλήψεων των παιδιών για τους γονείς (Perceptions of Parenting Scale- POPS) που κατασκεύασε ο Grolnick και συν. (1991). Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε μέρος της υποκλίμακας που αφορά στον βαθμό αυτονομίας που παραχωρεί η μητέρα στο παιδί, η οποία αποτελείται από 7 προτάσεις. Οι απαντήσεις αξιολογούνται με τη βοήθεια 7/βάθμιας κλίμακας Likert, από 1= Δεν ισχύει καθόλου έως 7= Ισχύει απόλυτα. Όλες οι μεταβλητές του ερωτηματολογίου αξιολογήθηκαν σε σχέση με τα ακαδημαϊκά συναισθήματα κατά την ανάγνωση και τη γραφή. Η διαμόρφωση και ελληνική προσαρμογή του εργαλείου έγινε από την Φουσιάνη και συν. (2014), η οποία επαλήθευσε την εγκυρότητα και αξιοπιστία του στον ελληνικό πληθυσμό. Περαιτέρω πληροφορίες σχετικά με την εγκυρότητα και την αξιοπιστία του εργαλείου προσφέρει και η έρευνα του Soenens και συν. (2007).

Αρχικά, κρίθηκε αναγκαίο να ελεγχθεί η αξιοπιστία κάθε κλίμακας του ερωτηματολογίου καθώς και ο βαθμός εσωτερικής συνέπειας κάθε ερωτήματος, δηλαδή η συσχέτιση κάθε ερωτήματος της κλίμακας με τα υπόλοιπα ερωτήματα. Γι' αυτό τον λόγο υπολογίστηκε ο δείκτης Cronbach's α . Πριν ξεκινήσει η ανάλυση αξιοπιστίας, ελέγχθηκε αν υπάρχουν ερωτήματα που να χρειάζονται αντιστροφή, έτσι ώστε το υψηλό σκορ σε κάθε ερώτημα να έχει το ίδιο νόημα και να μπορέσουμε να εφαρμόσουμε τον δείκτη. Στο ερωτηματολόγιο του γραπτού λόγου οι προτάσεις 3 («Η μητέρα μου δεν ενδιαφέρεται ιδιαίτερα για κάποιες ανάγκες μου») και 6 («Η μητέρα μου επιμένει να κάνω τα πράγματα όπως θέλει εκείνη») είχαν αρνητική διατύπωση, άρα χρειάστηκε να αντιστραφούν οι τιμές των εν λόγω προτάσεων.

Όσον αφορά στο ερωτηματολόγιο του γραπτού λόγου για το βαθμό αυτονομίας που παραχωρεί η μητέρα στο παιδί, ο συντελεστής Cronbach's α βρέθηκε ίσος με $.84 > .70$, άρα η κλίμακα έχει υψηλή αξιοπιστία. Παράλληλα, ύστερα από έλεγχο των τιμών του δείκτη αξιοπιστίας στην περίπτωση όπου κάποια πρόταση διαγραφεί, παρατηρήθηκε ότι η διαγραφή της τρίτης πρότασης συνεπάγεται αύξηση

της αξιοπιστίας σε .86, επομένως αποφασίστηκε να εξαιρεθεί από την μετέπειτα ανάλυση (Πίνακας 3.5, Παράρτημα Α).

Ταυτόχρονα, παρατηρήθηκε ότι η εν λόγω πρόταση έχει και χαμηλές συσχετίσεις με τις υπόλοιπες προτάσεις. Επομένως, τόσο για αυτούς τους λόγους, όσο και επειδή στη συνέχεια θα ακολουθήσει παραγοντική ανάλυση η οποία απαιτεί την ύπαρξη σημαντικών συσχετίσεων ανάμεσα στις υπό μελέτη μεταβλητές, αποφασίστηκε η ανάλυση να συνεχιστεί με όλες τις υπόλοιπες προτάσεις, εκτός της τρίτης.

Κατά τον ίδιο τρόπο, υπολογίστηκε ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's α για το ερωτηματολόγιο της ανάγνωσης που αφορά στο βαθμό αυτονομίας που παραχωρεί η μητέρα στο παιδί. Βρέθηκε πως ο Cronbach's α είναι ίσος με $.90 > .70$, επομένως συμπεραίνεται ότι το ερωτηματολόγιο αυτονομίας της μητέρας προς το παιδί έχει υψηλή αξιοπιστία και σε αυτή την περίπτωση. Παρόλα αυτά κρίθηκε και εδώ αναγκαία η απομάκρυνση της τρίτης πρότασης («Η μητέρα μου δεν ενδιαφέρεται ιδιαίτερα για κάποιες ανάγκες μου») αφού έτσι βελτιώνεται ο δείκτης αξιοπιστίας σε .91 και αυξάνεται η συνάφεια μεταξύ των προτάσεων (Πίνακας 3.6, Παράρτημα Α).

3.3.3 Κλίμακα μέτρησης ψυχολογικού ελέγχου των γονέων

Για τη μέτρηση του ψυχολογικού ελέγχου της μητέρας στα παιδιά χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς παιδιών από την κλίμακα μέτρησης ψυχολογικού ελέγχου των γονέων (Psychological Control Scale- Youth Self Report) που κατασκεύασε ο Barber και συν. (1996). Η αρχική έκδοση του εργαλείου περιελάμβανε 18 προτάσεις που αντιστοιχούσαν σε 6 κατηγορίες ψυχολογικού ελέγχου των γονέων: α) συναισθηματική ματαίωση, β) προσωπική επίθεση, γ) περιορισμό των λεκτικών εκφράσεων, δ) απόσυρση αγάπης, ε) δημιουργία ενοχών και στ) ασταθή συναισθηματική συμπεριφορά. Ωστόσο, η πιο σύντομη εκδοχή του –και η πιο συχνά χρησιμοποιούμενη– αποτελείται από 8 προτάσεις που βαθμολογούνται σε 7/βάθμια κλίμακα Likert, με 1= Δεν ισχύει καθόλου και 7= Ισχύει απόλυτα. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η σύντομη εκδοχή του, η οποία μεταφράστηκε και σταθμίστηκε στα ελληνικά από την Φουσιάνη και συν. (2014). Όλες οι μεταβλητές του ερωτηματολογίου αξιολογήθηκαν σε σχέση με τα ακαδημαϊκά συναισθήματα στην ανάγνωση και τη γραφή.

Από την ανάλυση παραγόντων, προέκυψαν τέσσερις παράγοντες σχετικοί με τον ψυχολογικό έλεγχο που ασκεί η μητέρα στα παιδιά: η συναισθηματική ματαιώση (πρόταση 8) που προκύπτει από την πρόταση «Η μητέρα μου είναι άτομο που προσπαθεί να αλλάξει το πώς αισθάνομαι ή σκέφτομαι για διάφορα θέματα», η προσωπική επίθεση (προτάσεις 11, 12) που διαμορφώθηκε από προτάσεις όπως «Η μητέρα μου είναι άτομο που συχνά με κατηγορεί για προβλήματα που έχουν άλλα μέλη της οικογένειάς μας», ο περιορισμός των λεκτικών εκφράσεων (προτάσεις 9, 10) που διαμορφώθηκε από προτάσεις όπως «Η μητέρα μου είναι άτομο που αλλάζει θέμα όποτε της μιλάω για κάτι» και η απόσυρση αγάπης (προτάσεις 13, 14, 15) που προκύπτει μέσα από προτάσεις όπως «Η μητέρα μου είναι άτομο που μου δίνει λιγότερη σημασία όταν της απογοητεύω».

Σε ό,τι αφορά στην αξιοπιστία του ερωτηματολογίου, ο δείκτης Cronbach's α στο ερωτηματολόγιο του γραπτού λόγου υπολογίστηκε ίσος με .74, επομένως υπάρχει ικανοποιητικό βαθμό αξιοπιστίας. Σε συνδυασμό με τον έλεγχο των τιμών του δείκτη αξιοπιστίας στην περίπτωση όπου κάποια πρόταση διαγραφεί και τις ενδοσυνάφειες μεταξύ των προτάσεων, συμπεραίνεται ότι δεν χρειάζεται να απορριφθεί κάποια από τις προτάσεις, άρα η ανάλυση του ερωτηματολογίου του Barber για τον γραπτό λόγο θα συνεχιστεί και με τις 8 προτάσεις (Πίνακας 3.7, Παράρτημα Α).

Αντίστοιχα, σε ό,τι αφορά στο ερωτηματολόγιο της ανάγνωσης, και σε αυτή την περίπτωση βρέθηκε να υπάρχει ικανοποιητικός βαθμός αξιοπιστίας ($\alpha=.76$). Ούτε εδώ χρειάστηκε να απορριφθεί κάποια από τις προτάσεις καθώς δεν προκύπτουν σημαντικές διαφορές στον βαθμό αξιοπιστίας κι υπάρχουν ικανοποιητικές συσχετίσεις ανάμεσα στις προτάσεις, επομένως θα συνεχιστεί η ανάλυση με όλες τις προτάσεις (Πίνακας 3.8, Παράρτημα Α).

3.3.4 Ερωτηματολόγιο ικανοποίησης βασικών ψυχολογικών αναγκών

Για τη μέτρηση της ικανοποίησης και μη ικανοποίησης των βασικών ψυχολογικών αναγκών των παιδιών χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο ικανοποίησης και μη ικανοποίησης των βασικών ψυχολογικών αναγκών (Basic Psychological Need Satisfaction and Need Frustration Scale- BPNSNFS) του Chen και συν. (2015). Η κατασκευή του εργαλείου βασίστηκε στη θεωρία αυτοπροσδιορισμού των Deci και Ryan (1985), σύμφωνα με την οποία οι άνθρωποι έχουν τρεις βασικές ψυχολογικές ανάγκες: την ανάγκη για αυτονομία, την ανάγκη για

επάρκεια και την ανάγκη για σύνδεση με τους άλλους. Καθεμία από αυτές τις ανάγκες αντιπροσωπεύει μία υποκλίμακα του ερωτηματολογίου. Η διαμόρφωση του ερωτηματολογίου για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας βασίστηκε σε αντίστοιχη ελληνική προσαρμογή του εργαλείου από την Φουσιάνη και συν. (2014) και η εγκυρότητα και αξιοπιστία του προκύπτει από την πρόσφατη έρευνα του Chen και συν. (2015). Όλες οι μεταβλητές του αξιολογήθηκαν σε σχέση με τα ακαδημαϊκά συναισθήματα στην ανάγνωση και τη γραφή.

Υστερα από παραγοντική ανάλυση, προκύπτουν 6 παράγοντες για την ικανοποίηση και τη μη ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών: η ικανοποίηση της ανάγκης για αυτονομία (προτάσεις 17, 23, 25, 39), που προκύπτει μέσα από προτάσεις όπως «Συχνά εγώ νιώθω ότι οι επιλογές μου εκφράζουν ποιος/ποια πραγματικά είμαι», η μη ικανοποίηση της ανάγκης για αυτονομία (προτάσεις 16, 24, 30, 32), που διαμορφώνεται από προτάσεις όπως «Συχνά εγώ νιώθω “πιεσμένος” να κάνω πολλά πράγματα», η ικανοποίηση της ανάγκης για επάρκεια (προτάσεις 21, 22, 34, 37), που προκύπτει μέσα από προτάσεις όπως «Συχνά εγώ νιώθω ότι μπορώ να ολοκληρώσω δύσκολα έργα με επιτυχία», η μη ικανοποίηση της ανάγκης για επάρκεια (προτάσεις 19, 28, 33, 38), που προκύπτει μέσα από προτάσεις όπως «Συχνά εγώ νιώθω ανασφάλεια για τις ικανότητές μου», η ικανοποίηση της ανάγκης για σύνδεση με τους άλλους (προτάσεις 26, 27, 29, 31), που διαμορφώνεται από προτάσεις όπως «Συχνά εγώ νιώθω ότι οι άνθρωποι για τους οποίους νοιάζομαι, νοιάζονται κι εκείνοι για μένα» και η μη ικανοποίηση της ανάγκης για σύνδεση με τους άλλους (προτάσεις 18, 20, 35, 36), που διαμορφώνεται από προτάσεις όπως «Συχνά εγώ έχω την αίσθηση ότι τα άτομα με τα οποία συναναστρέφομαι δε με συμπαθούν».

Οι απαντήσεις του ερωτηματολογίου αξιολογήθηκαν με τη βοήθεια 7/βάθμιας κλίμακας Likert, όπου 1= Δεν ισχύει καθόλου και 7= Ισχύει απόλυτα. Αρνητική διατύπωση είχαν οι προτάσεις 16, 18, 19, 20, 24, 28, 30, 32, 33, 35, 36 και 38 (π.χ. «Συχνά αμφιβάλω αν μπορώ να καταφέρω διάφορα πράγματα»), επομένως για αυτές έγινε αντιστροφή των αντίστοιχων απαντήσεων.

Ο βαθμός αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου για τον γραπτό λόγο βρέθηκε ίσος με .94, επομένως συμπεραίνεται ότι υπάρχει ιδιαίτερα υψηλή αξιοπιστία. Από τους αντίστοιχους πίνακες, συμπεραίνεται ότι δεν χρειάζεται να απορριφθεί κάποια

πρόταση καθώς όλες έχουν σωστό βαθμό αξιοπιστίας λόγω του υψηλού δείκτη Cronbach κι επειδή υπάρχουν σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσά τους, άρα στην ανάλυση που θα ακολουθήσει θα συμπεριληφθούν και οι 24 προτάσεις (Πίνακας 3.9, Παράρτημα Α).

Όσον αφορά στο ερωτηματολόγιο της ανάγνωσης για τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες, βρέθηκε και αυτό ιδιαίτερα αξιόπιστο ($\alpha=.95$). Αντίστοιχα, ούτε εδώ χρειάστηκε να απορριφθεί κάποια πρόταση καθώς όλες έχουν σωστό βαθμό αξιοπιστίας λόγω του υψηλού δείκτη Cronbach κι επειδή υπάρχουν σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσά τους, άρα στην ανάλυση που θα ακολουθήσει θα συμπεριληφθούν και οι 24 προτάσεις (Πίνακας 3.10, Παράρτημα Α).

3.4 Διαδικασία

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν μαθητές ηλικίας 9-12 ετών οι οποίοι έχουν λάβει επίσημη διάγνωση ειδικών μαθησιακών δυσκολιών από αναγνωρισμένο φορέα. Για τη συλλογή του δείγματος έγινε επαφή με το ΚΕΔΔΥ Β' Αθήνας, το οποίο ύστερα από σχετική ενημέρωση για το σκοπό της έρευνας, ενέκρινε την υλοποίησή της. Η περίοδος κατά την οποία διανεμήθηκαν τα ερωτηματολόγια ήταν από το Δεκέμβριο του 2018 μέχρι τον Ιανουάριο του 2019. Πριν την έναρξη της χορήγησης του κάθε ερωτηματολογίου, δινόταν στους γονείς ένα έντυπο συγκατάθεσης, το οποίο τους ενημέρωνε για τον τρόπο διεξαγωγής, το περιεχόμενο, το σκοπό και την αξία της έρευνας (Παράρτημα Β). Τονιζόταν, επίσης, η ανωνυμία που θα τηρούνταν καθώς και η προαιρετική συμμετοχή των παιδιών. Το έντυπο στην πορεία επιστρεφόταν υπογεγραμμένο από τον γονέα στην ερευνήτρια, προκειμένου να ξεκινήσει η διαδικασία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου γινόταν μεμονομένα για κάθε παιδί, αφού προηγουμένως είχαν δοθεί οδηγίες για τη συμπλήρωσή του και είχαν διευκρινιστεί δεοντολογικά ζητήματα. Αναλόγως τη δυσκολία του κάθε μαθητή, δινόταν να συμπληρωθεί είτε το ερωτηματολόγιο της ανάγνωσης είτε του γραπτού λόγου (Παράρτημα Γ). Ιδιαίτερη μέριμνα δόθηκε στην ισότιμη μεταχείριση όλων των μαθητών, δεδομένου ότι κάθε ένας είχε διαφορετικού τύπου και βαρύτητας δυσκολίες, ώστε να μην υπάρχει χρονικός περιορισμός για την ολοκλήρωση της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Τέλος, εφόσον ζητούνταν, δίνονταν επεξηγήσεις και γίνονταν διευκρινίσεις κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσης.

Μετά τη συγκέντρωση των 120 συμπληρωμένων ερωτηματολογίων, ορίστηκαν συντομογραφικά οι συμμετέχοντες αλλά και όλες οι μεταβλητές της έρευνας, ενώ στη συνέχεια ακολούθησαν στατιστικές αναλύσεις, με τη βοήθεια του προγράμματος IBM-SPSS, έκδοση 24. Οι αναλύσεις πραγματοποιήθηκαν σε επίπεδο περιγραφικής αλλά και επαγωγικής στατιστικής προκειμένου να απαντηθούν όσο πιο ολοκληρωμένα γίνεται τα ερευνητικά ερωτήματα.

4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

4.1 Παραγοντική δομή του ερωτηματολογίου γραπτού λόγου

Στις επόμενες πέντε υποενότητες θα παρουσιαστούν και θα ερμηνευθούν τα αποτελέσματα των επιβεβαιωτικών παραγοντικών αναλύσεων για κάθε μία από τις πέντε κλίμακες που αποτελούν το ερωτηματολόγιο του γραπτού λόγου. Σε όλες τις περιπτώσεις έγινε εκτίμηση των παραγόντων με την μέθοδο των κυρίων συνιστωσών (PCA), και πραγματοποιήθηκε ορθογώνια περιστροφή των αξόνων varimax στο σύνολο των μεταβλητών, σύμφωνα με την οποία ελαχιστοποιείται το πλήθος των μεταβλητών που έχουν υψηλές επιβαρύνσεις για κάθε παράγοντα, έτσι ώστε να έχουμε καλύτερη ερμηνεία των παραγόντων.

4.1.1 Παραγοντική δομή «Ερωτηματολογίου αντιλήψεων των παιδιών για τους γονείς σχετικά με την αυτονομία» (POPS)

Αρχικά υπολογίστηκε ο δείκτης KMO ώστε να ελεγχθεί αν μπορεί να εφαρμοστεί παραγοντική ανάλυση στο δείγμα. Στην προκειμένη περίπτωση, $KMO=.86$, άρα το δείγμα είναι επαρκές. Παράλληλα, η μέτρηση Bartlett's Test of Sphericity υπολογίστηκε $Bartlett(15)=146.59$, $p<0.05$, άρα συμπεραίνεται ότι υπάρχει στατιστική σημαντικότητα.

Από την παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου βρέθηκε ότι υπάρχει ένας παράγοντας, με ιδιοτιμή 3.54, που ερμηνεύει το 58.97% της συνολικής διακύμανσης και ο οποίος αφορά στον βαθμό αυτονομίας που παραχωρεί η μητέρα στο παιδί και στο κατά πόσο το ενθαρρύνει να δρα αυτόνομα και ανεξάρτητα (Πίνακας 4.1, Παράρτημα Α). Ο παράγοντας αυτός ταυτίζεται με αυτόν που εντόπισε ο Grolnick και συν. (1991) και διαμορφώνεται από προτάσεις όπως «Η μητέρα μου με ενθαρρύνει να αποφασίζω για τον εαυτό μου» (Πίνακας 4.2, Παράρτημα Α).

4.1.2 Παραγοντική δομή «Κλίμακας μέτρησης ψυχολογικού ελέγχου των γονέων»

Αρχικά υπολογίστηκε ο δείκτης KMO, ο οποίος βρέθηκε ίσος με .63, επομένως συμπεραίνεται πως το δείγμα είναι επαρκές. Από τη μέτρηση σφαιρικότητας βρέθηκε ότι $Bartlett(28)=198.28$ και $p<0.05$, επομένως οι μεταβλητές συσχετίζονται υψηλά, καθώς οι τιμές είναι <5 και υπάρχει στατιστική σημαντικότητα. Με αυτά τα

δεδομένα συνεχίστηκε η παραγοντική ανάλυση των δεδομένων που προκύπτουν από το ερωτηματολόγιο.

Από την παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου, με περιστροφή varimax των παραγόντων, βρέθηκε ότι υπάρχουν 4 παράγοντες, οι οποίοι ερμηνεύουν το 83.84% της συνολικής διακύμανσης και συμφωνούν με τους αντίστοιχους παράγοντες που διέκρινε ο δημιουργός του εργαλείου (Barber et al., 1996) (Πίνακας 4.3, Παράρτημα Α).

Ο πρώτος παράγοντας με ιδιοτιμή 2.04, εξηγεί το 25.45% της διακύμανσης και φορτίζεται θετικά από τις προτάσεις 9 («Η μητέρα μου αλλάζει θέμα όποτε της μιλάω για κάτι») και 10 («Η μητέρα μου συχνά με διακόπτει»). Σύμφωνα με την διάκριση που έκανε ο Barber και συν. (1996) στις μορφές ψυχολογικού ελέγχου των γονέων, ο πρώτος παράγοντας του ερωτηματολογίου αφορά στον περιορισμό των λεκτικών εκφράσεων του παιδιού από την μητέρα.

Ο δεύτερος παράγοντας με ιδιοτιμή 1.93, εξηγεί το 24.06% της διακύμανσης και προκύπτει από τις προτάσεις με τα μεγαλύτερα βάρη, δηλαδή την πρόταση 13 («Η μητέρα μου είναι λιγότερο εγκάρδια απέναντί μου όταν αντιμετωπίζω κάποια πράγματα διαφορετικά από αυτήν»), την πρόταση 14 («Η μητέρα μου μου δίνει λιγότερη σημασία όταν την απογοητεύω») και την πρόταση 15 («Η μητέρα μου όταν την στεναχωρώ, δε μου μιλάει μέχρι να της ξαναδώσω κάποια χαρά»). Ο παράγοντας αυτός, σύμφωνα με τη διάκριση του Barber και συν. (1996), συνθέτει την απόσυρση της αγάπης από την πλευρά της μητέρας προς το παιδί.

Ο τρίτος παράγοντας με ιδιοτιμή 1.67, εξηγεί το 20.89% της διακύμανσης και φορτίζεται θετικά από τις προτάσεις 11 («Η μητέρα μου συχνά με κατηγορεί για προβλήματα που έχουν άλλα μέλη της οικογένειάς μας») και 12 («Η μητέρα μου όποτε με μαλώνει, μου υπενθυμίζει λάθη που έχω κάνει στο παρελθόν»). Σύμφωνα με τις μορφές ψυχολογικού ελέγχου των γονέων (Barber et al., 1996), ο τρίτος παράγοντας του ερωτηματολογίου αντιστοιχεί στην προσωπική επίθεση της μητέρας προς το παιδί.

Τέλος, ο τέταρτος παράγοντας με ιδιοτιμή 1.08, ερμηνεύει το 13.44% της συνολικής διακύμανσης και προκύπτει από την πρόταση 8 («Η μητέρα μου προσπαθεί να αλλάξει το πώς αισθάνομαι ή σκέφτομαι για διάφορα θέματα»). Σύμφωνα με τη διάκριση του Barber και συν. (1996) για τις μορφές ψυχολογικού ελέγχου των γονέων

προς το παιδί, ο τέταρτος παράγοντας αφορά στη συναισθηματική ματαίωση του παιδιού από τη μητέρα (Πίνακας 4.4, Παράρτημα Α).

4.1.3 Παραγοντική δομή «Ερωτηματολογίου ικανοποίησης βασικών ψυχολογικών αναγκών» (BPNSNFS)

Αρχικά υπολογίστηκε ο δείκτης ΚΜΟ ώστε να ελεγχθεί αν μπορεί να εφαρμοστεί παραγοντική ανάλυση στο δείγμα. Στην προκειμένη περίπτωση, το δείγμα κρίνεται κατάλληλο για παραγοντική ανάλυση δεδομένου ότι ο δείκτης ΚΜΟ είναι ίσος με .79, ενώ ταυτόχρονα η μέτρηση σφαιρικότητας του Bartlett υπολογίστηκε $Bartlett(276)=1367.48$ και $p<0.05$.

Από την παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου με περιστροφή τύπου equamax, βρέθηκαν 6 παράγοντες, οι οποίοι ερμηνεύουν το 81.27% της συνολικής διακύμανσης και συμφωνούν με τους αντίστοιχους παράγοντες του Chen και συν. (2015), ο οποίος βασίστηκε στη θεωρία αυτοπροσδιορισμού των Deci και Ryan (1985) για τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες του ατόμου (Πίνακας 4.5, Παράρτημα Α).

Ο πρώτος παράγοντας με ιδιοτιμή 4.14, εξηγεί το 17.23% της διακύμανσης και φορτίζεται θετικά από τις προτάσεις 19, 28, 33 και 38 (πχ. «Συχνά εγώ νιώθω αποτυχημένος/η λόγω των λαθών που κάνω»). Σύμφωνα με τη διάκριση των βασικών ψυχολογικών αναγκών (Deci & Ryan, 1985· Chen et al., 2015), ο πρώτος παράγοντας ορίζεται ως μη ικανοποίηση της ανάγκης της επάρκειας.

Ο δεύτερος παράγοντας με ιδιοτιμή 3.36, εξηγεί το 13.98% της διακύμανσης και διαμορφώνεται από τις προτάσεις 26, 27, 29 και 31 (πχ. «Συχνά εγώ νιώθω δεμένος/η με τους ανθρώπους τους οποίους νοιάζομαι και νοιάζονται για μένα»). Ο παράγοντας αυτός αντιστοιχεί στην ικανοποίηση της ανάγκης για σχέσεις με τους άλλους (Deci & Ryan, 1985· Chen et al., 2015).

Ο τρίτος παράγοντας με ιδιοτιμή 3.15, εξηγεί το 13.11% διακύμανσης και φορτίζεται θετικά από τις προτάσεις 18, 20, 35 και 36 (πχ. «Συχνά εγώ νιώθω αποκλεισμένος/η από την ομάδα στην οποία θα ήθελα να ανήκω»). Ο τρίτος παράγοντας αντιστοιχεί στην μη ικανοποίηση της ανάγκης για σχέσεις με τους άλλους (Deci & Ryan, 1985· Chen et al., 2015).

Ο τέταρτος παράγοντας με ιδιοτιμή 3.14, ερμηνεύει το 13.07% της διακύμανσης και προκύπτει από τις προτάσεις 16, 24, 30 και 32 (πχ. «Συχνά εγώ

νιώθω “πιεσμένος/η” να κάνω πολλά πράγματα»). Αυτός ο παράγοντας ανταποκρίνεται στην μη ικανοποίηση της ανάγκης της αυτονομίας (Deci & Ryan, 1985· Chen et al., 2015).

Ο πέμπτος παράγοντας με ιδιοτιμή 3.05, ερμηνεύει το 12.70% της συνολικής διακύμανσης και διαμορφώνεται από τις προτάσεις 21, 22, 34 και 37 (πχ. «Συχνά εγώ νιώθω ότι μπορώ να ολοκληρώνω δύσκολα έργα με επιτυχία»). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτοπροσδιορισμού (Deci & Ryan, 1985), ο παράγοντας αυτός ορίζεται ως ικανοποίηση της ανάγκης της επάρκειας.

Τέλος, ο έκτος παράγοντας με ιδιοτιμή 2.68, ερμηνεύει το 11.18% της διακύμανσης και φορτίζεται θετικά από τις προτάσεις 17, 23, 25 και 39 (πχ. «Συχνά εγώ νιώθω ότι οι επιλογές μου εκφράζουν ποιος/ποια πραγματικά είμαι»). Ο τελευταίος παράγοντας αφορά στην ικανοποίηση της ανάγκης της αυτονομίας (Deci & Ryan, 1985· Chen et al., 2015) (Πίνακας 4.6, Παράρτημα Α).

4.1.4 Παραγοντική δομή «Ερωτηματολογίου ακαδημαϊκών συναισθημάτων» (AEQ)

Για το ερωτηματολόγιο AEQ του Pekgun και συν. (2011), στην υποκλίμακα που μετρά τα ακαδημαϊκά συναισθήματα που βιώνουν οι μαθητές κατά τη διάρκεια παραγωγής γραπτού λόγου στην τάξη, τα δεδομένα ήταν κατάλληλα για παραγοντική ανάλυση, με τον δείκτη KMO ίσο με .76 και την μέτρηση σφαιρικότητας του Bartlett ίση με $Bartlett(276)=1146.69, p<0.05$.

Από την παραγοντική ανάλυση της υποκλίμακας του ερωτηματολογίου με περιστροφή varimax βρέθηκαν 6 παράγοντες, οι οποίοι ερμηνεύουν το 75.51% της συνολικής διακύμανσης και αντιπροσωπεύουν τα 6 ακαδημαϊκά συναισθήματα που βιώνουν οι μαθητές κατά την παραγωγή γραπτού λόγου στην τάξη (Πίνακας 4.7, Παράρτημα Α).

Ο πρώτος παράγοντας με ιδιοτιμή 4.63, εξηγεί το 19.30% της διακύμανσης και φορτίζεται θετικά από προτάσεις που αφορούν στο συναίσθημα της ανίας (πχ. «Βαριέμαι όταν έχουμε στην τάξη να γράψουμε ένα κείμενο ή μια ιστορία»).

Ο δεύτερος παράγοντας με ιδιοτιμή 3.63, εξηγεί το 15.12% της διακύμανσης και διαμορφώνεται από προτάσεις που αφορούν στο συναίσθημα της απελπισίας (πχ.

«Ακόμη και πριν ξεκινήσουμε να γράφουμε ένα κείμενο ή μια ιστορία, ξέρω ότι θα δυσκολευτώ»).

Ο τρίτος παράγοντας με ιδιοτιμή 2.95, εξηγεί το 12.28% της συνολικής διακύμανσης και προκύπτει από προτάσεις που αφορούν στο συναίσθημα του θυμού (πχ. «Νιώθω να θυμώνω πολύ όταν έχουμε στην τάξη να γράψουμε ένα κείμενο ή μια ιστορία»).

Ο τέταρτος παράγοντας με ιδιοτιμή 2.61, εξηγεί το 10.88% της διακύμανσης και διαμορφώνεται από προτάσεις που αφορούν στο συναίσθημα του άγχους (πχ. «Νιώθω αγχωμένος/η όταν γράφουμε κείμενα και ιστορίες στην τάξη»).

Ο πέμπτος παράγοντας με ιδιοτιμή 2.41, εξηγεί το 10.05% της συνολικής διακύμανσης και προκύπτει από προτάσεις που αφορούν στο συναίσθημα της περηφάνειας (πχ. «Νομίζω ότι μπορώ να είμαι υπερήφανος/η από το πόσο καλά τα έχω καταφέρει στα κείμενα ή τις ιστορίες που γράφω»).

Τέλος, ο έκτος παράγοντας με ιδιοτιμή 1.89, εξηγεί το 7.89% της διακύμανσης και προκύπτει από προτάσεις που αφορούν στο συναίσθημα της απόλαυσης (πχ. «Είμαι χαρούμενος/η για το ότι τελικά άξιζε να ασχοληθώ με το να γράψω ένα κείμενο ή μια ιστορία») (Πίνακας 4.8, Παράρτημα Α).

Για το ερωτηματολόγιο AEQ του Pekrun και συν. (2011), στην υποκλίμακα που μετρά τα ακαδημαϊκά συναισθήματα που βιώνουν οι μαθητές κατά την εξέταση της παραγωγής γραπτού λόγου στην τάξη, τα δεδομένα ήταν κατάλληλα για παραγοντική ανάλυση, με τον δείκτη KMO να είναι ίσος με .85, ενώ η μέτρηση σφαιρικότητας του Bartlett υπολογίστηκε ίση με $Bartlett(210)=980.35, p<0.05$.

Από την παραγοντική ανάλυση της υποκλίμακας του ερωτηματολογίου με περιστροφή των παραγόντων τύπου equamax βρέθηκαν 6 παράγοντες, οι οποίοι ερμηνεύουν το 80.30% της συνολικής διακύμανσης και συμφωνούν με τα ακαδημαϊκά συναισθήματα που βιώνουν οι μαθητές κατά την συμμετοχή σε εξετάσεις (Πίνακας 4.9, Παράρτημα Α).

Ο πρώτος παράγοντας με ιδιοτιμή 3.33, εξηγεί το 15.86% της διακύμανσης και φορτίζεται θετικά από προτάσεις που αφορούν στο συναίσθημα του θυμού (πχ. «Όταν τελειώνει η εξέτάσή μου σε κείμενα και ιστορίες που μας βάζει ο δάσκαλος/η δασκάλα να γράψουμε, νιώθω αρκετά ενοχλημένος/η»).

Ο δεύτερος παράγοντας με ιδιοτιμή 3.02, εξηγεί το 14.37% της διακύμανσης και προκύπτει από προτάσεις που αφορούν στο συναίσθημα της υπερηφάνειας (πχ. «Όταν μας βάζει ο/η δάσκαλος/α να γράψουμε ένα κείμενο ή μια ιστορία για να μας εξετάσει, νιώθω υπερηφάνεια που τα καταφέρνω τόσο καλά»).

Ο τρίτος παράγοντας με ιδιοτιμή 2.82, εξηγεί το 13.44% της συνολικής διακύμανσης και προκύπτει από προτάσεις που αφορούν στο συναίσθημα της απελπισίας (πχ. «Όταν μας βάζει ο/η δάσκαλος/α να γράψουμε ένα κείμενο ή μια ιστορία για να μας εξετάσει, νιώθω ότι θα τα παρατήσω»).

Ο τέταρτος παράγοντας με ιδιοτιμή 2.77, εξηγεί το 13.21% της διακύμανσης και φορτίζεται θετικά από προτάσεις που αφορούν στο συναίσθημα του άγχους (πχ. «Είμαι πολύ αγχωμένος/η όταν μας βάζει ο/η δάσκαλος/α να γράψουμε ένα κείμενο ή μια ιστορία για να μας εξετάσει»).

Ο πέμπτος παράγοντας με ιδιοτιμή 2.68, ερμηνεύει το 12.75% της συνολικής μεταβλητότητας και διαμορφώνεται από προτάσεις που αφορούν στο συναίσθημα της ανακούφισης (πχ. «Όταν τελειώνει η εξέτασή μου σε κείμενα και ιστορίες που μας βάζει ο/η δάσκαλος/α να γράψουμε, νιώθω μεγάλη ανακούφιση»).

Τέλος, ο έκτος παράγοντας με ιδιοτιμή 2.24, εξηγεί το 10.67% της διακύμανσης και διαμορφώνεται από προτάσεις που αφορούν στο συναίσθημα της απόλαυσης (πχ. «Για μένα, το να μας βάζει ο/η δάσκαλος/α να γράψουμε κείμενα και ιστορίες για να μας εξετάσει, είναι κάτι δύσκολο αλλά ευχάριστο») (Πίνακας 4.10, Παράρτημα Α).

4.2 Παραγοντική δομή του ερωτηματολογίου ανάγνωσης

Στις επόμενες πέντε υποενότητες θα παρουσιαστούν και θα ερμηνευθούν τα αποτελέσματα των παραγοντικών αναλύσεων για κάθε μία από τις πέντε κλίμακες που αποτελούν το ερωτηματολόγιο ανάγνωσης. Σε όλες τις περιπτώσεις έγινε εκτίμηση των παραγόντων με τη μέθοδο των κυρίων συνιστωσών (PCA) και πραγματοποιήθηκε ορθογώνια περιστροφή των αξόνων varimax στο σύνολο των μεταβλητών, σύμφωνα με την οποία ελαχιστοποιείται το πλήθος των μεταβλητών που έχουν υψηλές επιβαρύνσεις για κάθε παράγοντα, έτσι ώστε να έχουμε καλύτερη ερμηνεία των παραγόντων.

4.2.1 Παραγοντική δομή «Ερωτηματολογίου αντιλήψεων των παιδιών για τους γονείς σχετικά με την αυτονομία» (POPS)

Αρχικά χρησιμοποιήθηκαν δύο στατιστικά τεστ που επιδεικνύουν την καταλληλότητα των δεδομένων για ανάλυση κατά παράγοντες. Πρώτα υπολογίστηκε ο δείκτης KMO. Τιμές του εν λόγω δείκτη κοντά στο 1 υποδεικνύουν ότι στο δείγμα μπορεί να εφαρμοστεί παραγοντική ανάλυση. Στην προκειμένη περίπτωση, $KMO=.87$, άρα το δείγμα είναι επαρκές. Παράλληλα, για να επιβεβαιωθεί η σημαντικότητα των συσχετίσεων των δεδομένων ώστε να εφαρμοστεί στη συνέχεια παραγοντική ανάλυση, υπολογίστηκε η μέτρηση Bartlett's Test of Sphericity(15)= 206.05 , $p<0.05$, άρα συμπεραίνεται ότι υπάρχει στατιστική σημαντικότητα.

Από την παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου βρέθηκε ότι υπάρχει ένας παράγοντας, με ιδιοτιμή 4.10, που ερμηνεύει το 68.35% της συνολικής διακύμανσης και αφορά στον βαθμό αυτονομίας που παραχωρεί η μητέρα στο παιδί και στο κατά πόσο το ενθαρρύνει να δρα αυτόνομα και ανεξάρτητα (Πίνακας 4.11, Παράρτημα Α). Ο παράγοντας αυτός ταυτίζεται με αυτόν που εντόπισε ο Grolnick και συν. (1991) και διαμορφώνεται από προτάσεις όπως «Η μητέρα μου προσπαθεί να βλέπει τα πράγματα από την πλευρά μου» (Πίνακας 4.12, Παράρτημα Α).

4.2.2 Παραγοντική δομή «Κλίμακας μέτρησης ψυχολογικού ελέγχου των γονέων»

Για το ερωτηματολόγιο του Barber για την μέτρηση του ψυχολογικού ελέγχου που ασκεί η μητέρα στο παιδί, τα δεδομένα βρέθηκαν κατάλληλα για παραγοντική ανάλυση, με τον δείκτη KMO να είναι ίσος με $KMO=.65$ και την μέτρηση σφαιρικότητας του Bartlett ίση με Bartlett's Test of Sphericity(28)= 128.83 , $p<0.05$. Επομένως, μπορεί στη συνέχεια να γίνει παραγοντική ανάλυση των δεδομένων που θα προκύψουν.

Από την παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου βρέθηκαν ότι υπάρχουν 4 παράγοντες, οι οποίοι ερμηνεύουν το 80.75% της συνολικής διακύμανσης και συμφωνούν με τους αντίστοιχους παράγοντες που διέκρινε ο δημιουργός του εργαλείου (Barber et al., 1996). Πραγματοποιήθηκε ορθογώνια περιστροφή των αξόνων τύπου varimax στο σύνολο των μεταβλητών, σύμφωνα με την οποία ελαχιστοποιείται το πλήθος των μεταβλητών που έχουν υψηλές επιβαρύνσεις για κάθε

παράγοντα, έτσι ώστε να υπάρχει καλύτερη ερμηνεία των παραγόντων (Πίνακας 4.13, Παράρτημα Α).

Ο πρώτος παράγοντας με ιδιοτιμή 2.12, εξηγεί το 26.51% της διακύμανσης και φορτίζεται θετικά από τις προτάσεις 9 («Η μητέρα μου αλλάζει θέμα όποτε της μιλάω για κάτι») και 10 («Η μητέρα μου συχνά με διακόπτει»). Σύμφωνα με την διάκριση που έκανε ο Barber και συν. (1996) στις μορφές ψυχολογικού ελέγχου των γονέων, ο πρώτος παράγοντας του ερωτηματολογίου αφορά στον περιορισμό των λεκτικών εκφράσεων του παιδιού από την μητέρα.

Ο δεύτερος παράγοντας με ιδιοτιμή 1.67, εξηγεί το 20.82% της διακύμανσης και φορτίζεται θετικά από τις προτάσεις 11 («Η μητέρα μου συχνά με κατηγορεί για προβλήματα που έχουν άλλα μέλη της οικογένειάς μας») και 12 («Η μητέρα μου όποτε με μαλώνει, μου υπενθυμίζει λάθη που έχω κάνει στο παρελθόν»). Σύμφωνα με τις μορφές ψυχολογικού ελέγχου των γονέων (Barber et al., 1996), ο δεύτερος παράγοντας του ερωτηματολογίου αντιστοιχεί στην προσωπική επίθεση της μητέρας προς το παιδί.

Ο τρίτος παράγοντας με ιδιοτιμή 1.55, εξηγεί το 19.33% της διακύμανσης και προκύπτει από την πρόταση 8 («Η μητέρα μου προσπαθεί να αλλάξει το πώς αισθάνομαι ή σκέφτομαι για διάφορα θέματα»). Σύμφωνα με τη διάκριση του Barber και συν. (1996) για τις μορφές ψυχολογικού ελέγχου των γονέων προς το παιδί, ο τρίτος παράγοντας αφορά στη συναισθηματική ματαίωση του παιδιού από τη μητέρα.

Τέλος, ο τέταρτος παράγοντας με ιδιοτιμή 1.13, εξηγεί το 14.09% της συνολικής διακύμανσης και προκύπτει από τις προτάσεις με τα μεγαλύτερα βάρη, δηλαδή την πρόταση 13 («Η μητέρα μου είναι λιγότερο εγκάρδια απέναντί μου όταν αντιμετωπίζω κάποια πράγματα διαφορετικά από αυτήν»), την πρόταση 14 («Η μητέρα μου μου δίνει λιγότερη σημασία όταν την απογοητεύω») και την πρόταση 15 («Η μητέρα μου όταν την στεναχωρώ, δε μου μιλάει μέχρι να της ξαναδώσω κάποια χαρά»). Ο παράγοντας αυτός, σύμφωνα με τη διάκριση του Barber και συν. (1996), συνθέτει την απόσυρση της αγάπης από την πλευρά της μητέρας προς το παιδί (Πίνακας 4.14, Παράρτημα Α).

4.2.3 Παραγοντική δομή «Ερωτηματολογίου ικανοποίησης βασικών ψυχολογικών αναγκών» (BPNSNFS)

Αρχικά, προκειμένου να διαπιστωθεί αν το δείγμα είναι κατάλληλο για παραγοντική ανάλυση, υπολογίστηκε ο δείκτης KMO, ο οποίος βρέθηκε ίσος με

KMO=.81, ενώ ταυτόχρονα η μέτρηση σφαιρικότητας του Bartlett ίση με $Bartlett(276)=1339.88, p<0.05$. Άρα συμπεραίνεται πως το δείγμα είναι επαρκές και μπορεί να γίνει ανάλυση των δεδομένων στη συνέχεια.

Από την παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου βρέθηκαν 6 παράγοντες, οι οποίοι ερμηνεύουν το 81.14% της συνολικής διακύμανσης και συμφωνούν με τους αντίστοιχους παράγοντες του Chen και συν. (2015), ο οποίος βασίστηκε στη θεωρία αυτοπροσδιορισμού των Deci και Ryan (1985) για τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες του ατόμου. Για να υπάρχει καλύτερη ερμηνεία των παραγόντων, πραγματοποιήθηκε ορθογώνια περιστροφή των αξόνων τύπου equamax στο σύνολο των μεταβλητών, η οποία προσπαθεί ταυτόχρονα να ελαχιστοποιήσει το πλήθος των μεταβλητών που έχουν υψηλές επιβαρύνσεις για κάθε παράγοντα αλλά και το πλήθος των παραγόντων που εξηγεί μία μεταβλητή (Πίνακας 4.15, Παράρτημα Α).

Ο πρώτος παράγοντας με ιδιοτιμή 3.74, εξηγεί το 15.58% της διακύμανσης και προκύπτει από τις προτάσεις 26, 27, 29 και 31 που αφορούν στην ικανοποίηση της ανάγκης για σχέσεις με τους άλλους (πχ. «Συχνά εγώ νιώθω ότι οι άνθρωποι για τους οποίους νοιάζομαι, νοιάζονται κι εκείνοι για μένα»).

Ο δεύτερος παράγοντας με ιδιοτιμή 3.61, εξηγεί το 15.02% της διακύμανσης και προκύπτει από τις προτάσεις 19, 28, 33 και 38 που αφορούν στην μη ικανοποίηση της ανάγκης της επάρκειας (πχ. «Συχνά εγώ νιώθω ανασφάλεια για τις ικανότητές μου»).

Ο τρίτος παράγοντας με ιδιοτιμή 3.20, εξηγεί το 13.34% της συνολικής διακύμανσης και προκύπτει από τις προτάσεις 16, 24, 30 και 32 που αφορούν στην μη ικανοποίηση της ανάγκης της αυτονομίας (πχ. «Συχνά εγώ κάνω τα περισσότερα πράγματα επειδή έτσι “πρέπει”»).

Ο τέταρτος παράγοντας με ιδιοτιμή 3.19, εξηγεί το 13.28% της διακύμανσης και προκύπτει από τις προτάσεις 21, 22, 34 και 37 που αφορούν στην ικανοποίηση της ανάγκης της επάρκειας (πχ. «Συχνά εγώ νιώθω ότι μπορώ να πετυχαίνω τους στόχους μου»).

Ο πέμπτος παράγοντας με ιδιοτιμή 2.95, ερμηνεύει το 12.30% της συνολικής διακύμανσης και προκύπτει από τις προτάσεις 18, 20, 35 και 36 που αφορούν στην μη ικανοποίηση της ανάγκης για σχέσεις με τους άλλους (πχ. «Συχνά εγώ νιώθω ότι οι σχέσεις που έχω με τους άλλους είναι μόνο επιφανειακές»).

Τέλος, ο έκτος παράγοντας με ιδιοτιμή 2.79, εξηγεί το 11.63% της διακύμανσης και προκύπτει από τις προτάσεις 17, 23, 25 και 39 που αφορούν στην ικανοποίηση της ανάγκης της αυτονομίας (πχ. «Συχνά εγώ νιώθω ότι οι επιλογές μου εκφράζουν ποιος/ποια πραγματικά είμαι») (Πίνακας 4.16, Παράρτημα Α).

4.2.4 Παραγοντική δομή «Ερωτηματολογίου ακαδημαϊκών συναισθημάτων» (AEQ)

Για το ερωτηματολόγιο AEQ του Pekgun και συν. (2011), στην υποκλίμακα που μετρά τα ακαδημαϊκά συναισθήματα που βιώνουν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης στην τάξη, τα δεδομένα ήταν κατάλληλα για παραγοντική ανάλυση, με τον δείκτη KMO ίσο με .78 και την μέτρηση σφαιρικότητας του Bartlett ίση με $Bartlett(276)=1175.95, p<0.05$.

Από την παραγοντική ανάλυση της υποκλίμακας του ερωτηματολογίου που πραγματοποιήθηκε με περιστροφή equamax, βρέθηκαν ότι υπάρχουν 5 παράγοντες, οι οποίοι ερμηνεύουν το 73.39% της συνολικής διακύμανσης (Πίνακας 4.17, Παράρτημα Α).

Ο πρώτος παράγοντας με ιδιοτιμή 4.09, εξηγεί το 17.02% της διακύμανσης και προκύπτει από προτάσεις που σκιαγραφούν το συναίσθημα της ανίας (πχ. «Νιώθω ότι θέλω να βγω έξω όταν κάνουμε ανάγνωση, επειδή είναι πολύ βαρετή»).

Ο δεύτερος παράγοντας με ιδιοτιμή 3.78, εξηγεί το 15.75% της διακύμανσης και προκύπτει από τα υψηλά βάρη στις προτάσεις που αποτυπώνουν τα συναισθήματα της υπερηφάνειας και της απόλαυσης (πχ. «Νομίζω ότι μπορώ να είμαι υπερήφανος/η από το πόσο καλά τα έχω καταφέρει στην ανάγνωση», «Είμαι χαρούμενος/η για το ότι τελικά άξιζε να ασχοληθώ με την ανάγνωση»).

Ο τρίτος παράγοντας με ιδιοτιμή 3.43, εξηγεί το 14.31% της διακύμανσης και προκύπτει από προτάσεις που αφορούν στο συναίσθημα του θυμού (πχ. «Όταν τελειώνει η ανάγνωση, νιώθω θυμό»).

Ο τέταρτος παράγοντας με ιδιοτιμή 3.35, εξηγεί το 13.96% της διακύμανσης και διαμορφώνεται από προτάσεις που αναφέρονται στο συναίσθημα της απελπισίας (πχ. «Θα προτιμούσα να μην κάνω ανάγνωση, επειδή δεν υπάρχει περίπτωση να τα πάω καλά»).

Τέλος, ο πέμπτος παράγοντας με ιδιοτιμή 2.97, ερμηνεύει το 12.36% της συνολικής διακύμανσης και προκύπτει από προτάσεις που αποτυπώνουν το συναίσθημα του άγχους (πχ. «Ανησυχώ από πριν για το πόσο δύσκολη θα είναι η ανάγνωση που θα μου ζητήσει να κάνω ο/η δάσκαλος/α στην τάξη») (Πίνακας 4.18, Παράρτημα Α).

Οι ανωτέρω παράγοντες που διαμορφώθηκαν από την παρούσα παραγοντική ανάλυση διαφέρουν από αυτούς του Pekgun και συν. (2011), καθώς πέρα από τους παράγοντες της ανίας, του θυμού, της απελπισίας και του άγχους, δημιουργήθηκε και ένας νέος, συμπτυγμένος παράγοντας για την απόλαυση και την υπερηφάνεια. Η διαφοροποίηση αυτή μπορεί ίσως να ερμηνευθεί από το γεγονός πως κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης στην τάξη, οι μαθητές οι οποίοι βιώνουν υπερηφάνεια για τις ικανότητές τους στην ανάγνωση, απολαμβάνουν ταυτόχρονα τη διαδικασία της ανάγνωσης, με αποτέλεσμα να υπάρχει ταύτιση των δύο συναισθημάτων.

Για το ερωτηματολόγιο AEQ του Pekgun και συν. (2011), στην υποκλίμακα που μετρά τα ακαδημαϊκά συναισθήματα που βιώνουν οι μαθητές κατά την εξέταση της ανάγνωσης στην τάξη, τα δεδομένα ήταν κατάλληλα για παραγοντική ανάλυση, με τον δείκτη KMO να είναι ίσος με .75 και την μέτρηση σφαιρικότητας του Bartlett ίση με $Bartlett(231)=944.78$ και $p<0.05$.

Από την παραγοντική ανάλυση της υποκλίμακας του ερωτηματολογίου που πραγματοποιήθηκε με περιστροφή equamax, βρέθηκε ότι υπάρχουν 6 παράγοντες, οι οποίοι ερμηνεύουν το 77.36% της συνολικής διακύμανσης και συμφωνούν με τα ακαδημαϊκά συναισθήματα που βιώνουν οι μαθητές κατά τη συμμετοχή σε εξετάσεις (Πίνακας 4.19, Παράρτημα Α).

Ο πρώτος παράγοντας με ιδιοτιμή 3.30, εξηγεί το 14.99% της διακύμανσης και προκύπτει από προτάσεις που αφορούν στο συναίσθημα του άγχους (πχ. «Πριν με εξετάσει ο/η δάσκαλος/α στην ανάγνωση, νιώθω τόσο αγχωμένος/η που θέλω να το βάλω στα πόδια»).

Ο δεύτερος παράγοντας με ιδιοτιμή 3.07, εξηγεί το 13.94% της διακύμανσης και διαμορφώνεται από προτάσεις που αφορούν στο συναίσθημα της απόλαυσης (πχ. «Και πριν με εξετάσει ο/η δάσκαλος/α στην ανάγνωση, εγώ θέλω από μόνος μου να διαβάσω»).

Ο τρίτος παράγοντας με ιδιοτιμή 3.02, εξηγεί το 13.73% της συνολικής διακύμανσης και προκύπτει από προτάσεις που σκιαγραφούν το συναίσθημα το θυμού (πχ. «Όταν τελειώνει η εξέτασή μου στην ανάγνωση, θυμώνω με το πώς με βαθμολόγησε ο/η δάσκαλος/α»).

Ο τέταρτος παράγοντας με ιδιοτιμή 2.77, εξηγεί το 12.58% της διακύμανσης και προκύπτει από προτάσεις που αφορούν στο συναίσθημα της υπερηφάνειας (πχ. «Όταν με εξετάζει ο/η δάσκαλος/α στην ανάγνωση, νιώθω υπερηφάνεια που τα καταφέρνω τόσο καλά»).

Ο πέμπτος παράγοντας με ιδιοτιμή 2.54, ερμηνεύει το 11.56% της συνολικής διακύμανσης και διαμορφώνεται από προτάσεις που αποτυπώνουν το συναίσθημα της απελπισίας (πχ. «Όταν με εξετάζει ο δάσκαλος στην ανάγνωση, δεν πιστεύω ότι μπορώ να απαντήσω σωστά στις ερωτήσεις»).

Τέλος, ο έκτος παράγοντας με ιδιοτιμή 2.32, εξηγεί το 10.56% της διακύμανσης και προκύπτει από προτάσεις που αποτυπώνουν το συναίσθημα της ανακούφισης (πχ. «Όταν τελειώνει η εξέτασή μου στην ανάγνωση, μπορώ επιτέλους να αναπνεύσω ξανά ελεύθερα») (Πίνακας 4.20, Παράρτημα Α).

4.3 Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες

4.3.1 Ερωτηματολόγιο γραπτού λόγου

Όπως αποτυπώνεται στον Πίνακα 4.21 (Παράρτημα Α), μέσω του POPS αντλείται η πληροφορία πως στο ερωτηματολόγιο γραπτού λόγου οι απαντήσεις των μαθητών για το βαθμό αυτονομίας σε 7/βάθμια κλίμακα Likert είχαν Μ.Ο.=4.78 και Τ.Α.=0.83. Στο ερωτηματολόγιο του Barber για τη μέτρηση ψυχολογικού ελέγχου της μητέρας, εξετάστηκαν ξεχωριστά οι 4 παράγοντες και προέκυψε ο περιορισμός των λεκτικών εκφράσεων (Μ.Ο.=3.44, Τ.Α.=1.92), η προσωπική επίθεση (Μ.Ο.=3.57, Τ.Α.=1.69), η απόσυρση αγάπης (Μ.Ο.=2.82, Τ.Α.=1.4) και η συναισθηματική ματαίωση (Μ.Ο.=5.18, Τ.Α.=1.48). Από το BPNSNFS αντλούνται πληροφορίες για την ικανοποίηση και μη ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών των μαθητών. Έτσι, βρέθηκε ικανοποίηση της ανάγκης για σχέσεις με τους άλλους (Μ.Ο.=5.73, Τ.Α.=1), μη ικανοποίηση της ανάγκης για σχέσεις με τους άλλους (Μ.Ο.=3.04, Τ.Α.=1.57), ικανοποίηση της ανάγκης της επάρκειας (Μ.Ο.=4.51, Τ.Α.=1.3), μη ικανοποίηση της ανάγκης της επάρκειας (Μ.Ο.=3.89, Τ.Α.=1.42),

ικανοποίηση της ανάγκης της αυτονομίας (M.O.=4.6, T.A.=1.24) και μη ικανοποίηση της ανάγκης της αυτονομίας (M.O.=5.03, T.A.=1.17).

Από το ερωτηματολόγιο AEQ του Pekrun και συν. (2011), προκύπτουν 6 διαφορετικά ακαδημαϊκά συναισθήματα για καθεμία από τις δύο συνθήκες. Για την παραγωγή γραπτού λόγου στην τάξη, βρέθηκε η ανία (M.O.=3.16, T.A.=1.52), η απόλαυση (M.O.=2.77, T.A.=0.7), η υπερηφάνεια (M.O.=3.09, T.A.=0.94), ο θυμός (M.O.=2.51, T.A.=0.99), η απελπισία (M.O.=3.01, T.A.=1.03) και το άγχος (M.O.=3.69, T.A.=0.88). Για την εξέταση της παραγωγής γραπτού λόγου, βρέθηκε το άγχος (M.O.=3.25, T.A.=1.14), η απόλαυση (M.O.=2.1, T.A.=0.82), ο θυμός (M.O.=2.49, T.A.=1.15), η υπερηφάνεια (M.O.=2.82, T.A.=0.94), η απελπισία (M.O.=3.03, T.A.=1.08) και η ανακούφιση (M.O.=4.56, T.A.=0.69).

4.3.2 Ερωτηματολόγιο ανάγνωσης

Όπως αποτυπώνεται στον Πίνακα 4.22 (Παράρτημα Α), μέσω του POPS αντλείται η πληροφορία πως στο ερωτηματολόγιο ανάγνωσης οι απαντήσεις των μαθητών για το βαθμό αυτονομίας σε 7/βάθμια κλίμακα Likert είχαν M.O.=4.89 και T.A.=0.9. Στο ερωτηματολόγιο του Barber για τη μέτρηση ψυχολογικού ελέγχου της μητέρας, εξετάστηκαν ξεχωριστά οι 4 παράγοντες και προέκυψε ο περιορισμός των λεκτικών εκφράσεων (M.O.=3.04, T.A.=1.97), η προσωπική επίθεση (M.O.=3.15, T.A.=1.75), η απόσυρση αγάπης (M.O.=2.37, T.A.=1.13) και η συναισθηματική ματαίωση (M.O.=4.98, T.A.=1.43). Από το BPNSNFS αντλούνται πληροφορίες για την ικανοποίηση και μη ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών των μαθητών. Έτσι, βρέθηκε ικανοποίηση της ανάγκης για σχέσεις με τους άλλους (M.O.=5.96, T.A.=1.03), η μη ικανοποίηση της ανάγκης για σχέσεις με τους άλλους (M.O.=2.75, T.A.=1.56), η ικανοποίηση της ανάγκης της επάρκειας (M.O.=4.65, T.A.=1.19), η μη ικανοποίηση της ανάγκης της επάρκειας (M.O.=3.78, T.A.=1.35), η ικανοποίηση της ανάγκης της αυτονομίας (M.O.=4.88, T.A.=1.35) και η μη ικανοποίηση της ανάγκης της αυτονομίας (M.O.=4.73, T.A.=1.26).

Από το ερωτηματολόγιο AEQ του Pekrun και συν. (2011), προκύπτουν 6 διαφορετικά ακαδημαϊκά συναισθήματα για καθεμία από τις δύο συνθήκες. Για την ανάγνωση στην τάξη, βρέθηκε η ανία (M.O.=3.22, T.A.=1.42), η απόλαυση (M.O.=2.84, T.A.=0.74), η υπερηφάνεια (M.O.=2.98, T.A.=1), ο θυμός (M.O.=2.48,

T.A.=1.02), η απελπισία (M.O.=3.05, T.A.=1.19) και το άγχος (M.O.=3.58, T.A.=1). Καθώς ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach α για την απόλαυση είναι χαμηλός ($\alpha=0.51$), συμπτύχθηκε ο παράγοντας της απόλαυσης και υπερηφάνειας ώστε να υπάρξει μεγαλύτερη αξιοπιστία ($\alpha=0.81$) και βρέθηκε M.O.=2.93 και T.A.=0.96. Για την εξέταση της ανάγνωσης, βρέθηκε το άγχος (M.O.=3.12, T.A.=1.16), η απόλαυση (M.O.=2.17, T.A.=0.88), ο θυμός (M.O.=2.31, T.A.=1.02), η υπερηφάνεια (M.O.=2.89, T.A.=1.03), η απελπισία (M.O.=2.93, T.A.=1.03) και η ανακούφιση (M.O.=4.16, T.A.=0.8).

4.4 Έλεγχος υποθέσεων

4.4.1 Συσχέτιση ακαδημαϊκών συναισθημάτων και βαθμού αυτονομίας

Όσον αφορά στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, σχετικά με το αν υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στα ακαδημαϊκά συναισθήματα και τον βαθμό αυτονομίας μαθητών 9-12 ετών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης συσχέτισης Pearson r χωριστά για το ερωτηματολόγιο του γραπτού λόγου και της ανάγνωσης.

Όσον αφορά στο ερωτηματολόγιο του γραπτού λόγου, φαίνεται πως δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του βαθμού αυτονομίας και των ακαδημαϊκών συναισθημάτων των μαθητών κατά την παραγωγή γραπτού λόγου, καθώς ο παράγοντας PV (Parental Volition) δεν βρέθηκε να έχει στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις με τα ακαδημαϊκά συναισθήματα.

Ωστόσο, ενδιαφέρον παρουσιάζει το συναίσθημα της απελπισίας, το οποίο έχει στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις με τα αρνητικά συναισθήματα της ανίας (.49), του θυμού (.58) και του άγχους (.49), και υψηλές αρνητικές συσχετίσεις με τα θετικά συναισθήματα της απόλαυσης (-.51) και της υπερηφάνειας (-.55) σε επίπεδο 1%. Επίσης, στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις παρατηρούνται ανάμεσα στην ανία με το θυμό και την απελπισία (από .49 ως .62), που σημαίνει ότι οι μαθητές που βαριούνται κατά την διάρκεια των γραπτών κειμένων στην τάξη, τείνουν να βιώνουν έντονα το συναίσθημα του θυμού και της απελπισίας. Τέλος, και τα θετικά συναισθήματα της απόλαυσης και της υπερηφάνειας παρουσίασαν σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ τους (.62) (Πίνακας 4.23, Παράρτημα Α).

Όσον αφορά στο ερωτηματολόγιο της ανάγνωσης, η εικόνα είναι αντίστοιχη καθώς, σε ό,τι αφορά στον παράγοντα PV που προέκυψε από το ερωτηματολόγιο POPS για τους γονείς που προάγουν την αυτονομία, δεν βρέθηκε να έχει στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις με τα αισθήματα που βιώνουν οι μαθητές κατά την διάρκεια της ανάγνωσης στην τάξη, συμπεραίνοντας έτσι πως δεν υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στον βαθμό αυτονομίας και τα ακαδημαϊκά συναισθήματα των μαθητών κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης.

Παρόμοια είναι τα αποτελέσματα και για τη συσχέτιση των ακαδημαϊκών συναισθημάτων μεταξύ τους, καθώς παρατηρείται ότι το συναίσθημα της απελπισίας έχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με το συναίσθημα της ανίας (.55), του θυμού (.70) και του άγχους (.55) σε επίπεδο 1%, που σημαίνει ότι οι μαθητές που βιώνουν έντονα το αίσθημα της απελπισίας, έχουν την τάση να νιώθουν επιπλέον εκνευρισμό, άγχος και να χάνουν εύκολα το ενδιαφέρον και τον ενθουσιασμό τους κατά την διαδικασία της ανάγνωσης στην τάξη. Επιπλέον, προέκυψε στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στο συναίσθημα της απόλαυσης και υπερηφάνειας με το άγχος (-.46) και την απελπισία (-.34), σε επίπεδο 1%. Τέλος, παρατηρείται θετική συσχέτιση ανάμεσα στον θυμό με την ανία (.67) και το άγχος (.29) (Πίνακας 4.24, Παράρτημα Α).

4.4.2 Συσχέτιση ακαδημαϊκών συναισθημάτων και ψυχολογικού ελέγχου

Όσον αφορά στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, σχετικά με το αν υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στα ακαδημαϊκά συναισθήματα και τον ψυχολογικό έλεγχο που ασκούν οι γονείς σε μαθητές 9-12 ετών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης συσχέτισης Pearson r χωριστά για το ερωτηματολόγιο του γραπτού λόγου και της ανάγνωσης.

Όσον αφορά στο ερωτηματολόγιο του γραπτού λόγου, φαίνεται πως υπάρχει στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στην ανία και τους παράγοντες της προσωπικής επίθεσης (-.42) και της συναισθηματικής ματαίωσης (-.31) σε επίπεδο 1% και 5% αντίστοιχα, που σημαίνει πως όσο μεγαλύτερη προσωπική επίθεση και συναισθηματική ματαίωση βιώνει ο μαθητής από τη μητέρα του, τόσο μικρότερη ανία θα νιώθει κατά την παραγωγή γραπτού λόγου στην τάξη. Επιπλέον, παρατηρήθηκε χαμηλός δείκτης θετικής κατεύθυνσης (.30) μεταξύ της απόσυρσης αγάπης και του

άγχους, που ήταν στατιστικά σημαντικός σε επίπεδο 5% (Πίνακας 4.25, Παράρτημα Α). Επομένως συμπεραίνεται πως όσο μεγαλύτερη είναι η απόσυρση της αγάπης της μητέρας από το παιδί τόσο μεγαλύτερο άγχος θα βιώνει αυτό κατά την παραγωγή γραπτού λόγου στην τάξη.

Όσον αφορά στο ερωτηματολόγιο της ανάγνωσης, παρατηρήθηκε χαμηλός δείκτης αρνητικής κατεύθυνσης μεταξύ της απόσυρσης της αγάπης και των θετικών συναισθημάτων κατά την ανάγνωση (-.35), που ήταν στατιστικά σημαντικός σε επίπεδο 1%. Παράλληλα φαίνεται ότι όσο πιο έντονος είναι ο περιορισμός των λεκτικών εκφράσεων του παιδιού και η απόσυρση της αγάπης, τόσο περισσότερο αυξάνονται τα συναισθήματα του άγχους, της απελπισίας και του θυμού (από .31 ως .47). Επιπλέον, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στον θυμό και τη συναισθηματική ματαίωση (.35), σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1% (Πίνακας 4.26, Παράρτημα Α).

4.4.3 Συσχέτιση ακαδημαϊκών συναισθημάτων και βασικών ψυχολογικών αναγκών

Όσον αφορά στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα, σχετικά με το αν υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στα ακαδημαϊκά συναισθήματα και τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες μαθητών 9-12 ετών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης συσχέτισης Pearson r χωριστά για το ερωτηματολόγιο του γραπτού λόγου και της ανάγνωσης.

Όσον αφορά στο ερωτηματολόγιο του γραπτού λόγου, παρατηρήθηκε αρνητική συσχέτιση μεταξύ της ικανοποίησης της ανάγκης για σχέσεις με τους άλλους με το συναίσθημα της ανίας (-.30) και του θυμού (-.30) σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% και θετική συσχέτιση με το συναίσθημα της απόλαυσης (.40) σε επίπεδο 1%. Επομένως συμπεραίνεται πως όσο μεγαλύτερη είναι η ικανοποίηση του μαθητή από τις σχέσεις του με τους άλλους, τόσο μικρότερη θα είναι η ανία και ο θυμός κατά τη διάρκεια της παραγωγής γραπτού λόγου στην τάξη και τόσο μεγαλύτερη η απόλαυση. Από την άλλη πλευρά, η μη ικανοποίηση της ανάγκης για σχέσεις με άλλους φανερώνει χαμηλή θετική συσχέτιση με το συναίσθημα του θυμού (.31) και της απελπισίας (.30) και αρνητική συσχέτιση με την απόλαυση (-.32) και την υπερηφάνεια (-.26), σε επίπεδο 5%.

Η ικανοποίηση της ανάγκης της επάρκειας εμφανίζει χαμηλή αρνητική συσχέτιση με το συναίσθημα της απελπισίας (-.35) και του άγχους (-.28) σε επίπεδο 1% και 5% αντίστοιχα, και θετική συσχέτιση με την απόλαυση (.28) και την υπερηφάνεια (.41). Αντιθέτως, η μη ικανοποίηση της ανάγκης της επάρκειας εμφανίζει υψηλή θετική συσχέτιση με τα συναισθήματα της απελπισίας (.46) και του άγχους (.50) σε επίπεδο 1%, και χαμηλή αρνητική συσχέτιση με την υπερηφάνεια (-.38) σε επίπεδο 1%, που σημαίνει πως μαθητές που δεν έχουν ικανοποιήσει την ανάγκη τους για επάρκεια, βιώνουν έντονα το συναίσθημα της απελπισίας και του άγχους και νιώθουν λιγότερη υπερηφάνεια όταν γράφουν γραπτά κείμενα.

Τέλος, η ικανοποίηση της ανάγκης της αυτονομίας εμφανίζει θετική συσχέτιση με την απόλαυση (.33) και την υπερηφάνεια (.45) σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1%. Παρομοίως, η μη ικανοποίηση της ανάγκης της αυτονομίας εμφανίζει στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση με το συναίσθημα της υπερηφάνειας (-.34) σε επίπεδο 1%, συμπεραίνοντας έτσι πως όσο μεγαλύτερη είναι η ικανοποίηση της ανάγκης της αυτονομίας, τόσο μεγαλύτερη υπερηφάνεια θα βιώνει ο μαθητής κατά την παραγωγή γραπτού λόγου στην τάξη.

Όσον αφορά στο ερωτηματολόγιο της ανάγνωσης (Πίνακας 4.28, Παράρτημα Α), παρατηρήθηκε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στην ικανοποίηση της ανάγκης για σχέσεις με τους άλλους με τα συναισθήματα της ανίας (-.35), του θυμού (-.64) και της απελπισίας (-.43) σε επίπεδο 1%, ενώ αντιστοίχως η μη ικανοποίηση της ανάγκης για σχέσεις με τους άλλους εμφανίζει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με τα αρνητικά συναισθήματα του θυμού (.68), της απελπισίας (.55) και του άγχους (.39) και αρνητική συσχέτιση με την απόλαυση και την υπερηφάνεια (-.29), που σημαίνει πως όσο περισσότερο ικανοποιημένος είναι ο μαθητής από τις σχέσεις του με τους άλλους, τόσο λιγότερο θα νιώθει απελπισία, θυμό και ανία κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης στην τάξη και τόσο περισσότερο θα νιώθει απόλαυση και υπερηφάνεια.

Η ικανοποίηση της ανάγκης της επάρκειας συσχετίζεται αρνητικά με τα συναισθήματα του άγχους (-.43) και της απελπισίας (-.33) σε επίπεδο 1% και 5% αντίστοιχα και θετικά με την απόλαυση και την υπερηφάνεια (.38). Από την άλλη πλευρά, η μη ικανοποίηση της ανάγκης της επάρκειας εμφανίζει στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις με τα συναισθήματα του θυμού (.44), της απελπισίας

(.58) και του άγχους (.60) σε επίπεδο 1% και αρνητική συσχέτιση με την απόλαυση και υπερηφάνεια (-.41).

Τέλος, η ικανοποίηση της ανάγκης της αυτονομίας παρουσιάζει χαμηλούς δείκτες αρνητικής συσχέτισης με την απελπισία (-.28), τον θυμό (-.30) και το άγχος (-.31) και θετική συσχέτιση με την απόλαυση και υπερηφάνεια (.37) σε επίπεδο 1%. Παρομοίως, η μη ικανοποίηση της ανάγκης της αυτονομίας συσχετίζεται θετικά με το άγχος (.33) και τον θυμό (.29) και αρνητικά με την απόλαυση και την υπερηφάνεια (-.49), καταλήγοντας έτσι πως όσο μεγαλύτερη είναι η ικανοποίηση της ανάγκης της αυτονομίας του μαθητή τόσο μεγαλύτερη είναι η απόλαυση και η υπερηφάνεια κατά την ανάγνωση στην τάξη και τόσο λιγότερα τα αρνητικά συναισθήματα του θυμού, του άγχους και της απελπισίας.

4.5 Διαφορές ως προς την επίδραση των δημογραφικών στοιχείων στα ακαδημαϊκά συναισθήματα

Σε αυτή την ενότητα διερευνείται κατά πόσο υπάρχουν διαφορές στα ακαδημαϊκά συναισθήματα που βιώνουν οι μαθητές ανάλογα με το φύλο, την τάξη, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση, το μορφωτικό και επαγγελματικό επίπεδο των γονέων καθώς και την διάγνωση που έχει δοθεί. Ακολουθούν τα σημαντικότερα ευρήματα από τις αναλύσεις που έγιναν. Δεν αναφέρονται αποτελέσματα για τις κατηγορίες της ηλικίας και της οικογενειακής κατάστασης καθώς δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές κατά τη σύγκριση με τα ακαδημαϊκά συναισθήματα.

Στην πρώτη περίπτωση, που αφορούσε στον έλεγχο για τις διαφορές στα συναισθήματα ανά φύλο, χρησιμοποιήθηκε έλεγχος για τις μέσες τιμές ανάμεσα σε δύο ανεξάρτητα δείγματα (T-test), ενώ στις υπόλοιπες περιπτώσεις πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις ANOVA, δεδομένου ότι υπήρχαν περισσότερες από δύο κατηγορίες για τους παράγοντες που μελετήθηκαν.

Αρχικά, προκειμένου να γίνει σύγκριση των μέσων όρων των ακαδημαϊκών συναισθημάτων των μαθητών ως προς το φύλο, έγινε έλεγχος της ομοιογένειας της διασποράς μέσω του κριτηρίου Levene, όπου βρέθηκε πως οι δύο κατηγορίες έχουν ίσες διακυμάνσεις, επομένως μπορούσε να γίνει στη συνέχεια το T-test (Πίνακας 4.30, Παράρτημα Α). Από το T-test φάνηκε πως το φύλο διαφοροποιεί μόνο τις μέσες τιμές ανίας που βιώνουν οι μαθητές κατά την ανάγνωση στην τάξη $t(56)=2.63$,

$p=0.01<0.05$. Συγκεκριμένα, όπως φαίνεται στον πίνακα 4.29 (Παράρτημα Α), τα αγόρια σημειώνουν υψηλότερα σκορ ανίας κατά την ανάγνωση στην τάξη (Μ.Ο.= 3.64, Τ.Α.=1.28) σε σχέση με τα κορίτσια (Μ.Ο.= 2.7, Τ.Α.=1.44).

Στη συνέχεια, πραγματοποιώντας ANOVA για τη σύγκριση των μέσων όρων των ακαδημαϊκών συναισθημάτων των μαθητών ως προς το εκπαιδευτικό υπόβαθρο του πατέρα, προέκυψαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%, $F(3, 54)=3.43$, $p=0.02<0.05$ (Πίνακας 4.31, Παράρτημα Α). Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε διαφοροποίηση ανάμεσα στις μέσες τιμές θυμού που εντοπίζονται κατά την εξέταση της ανάγνωσης ανάλογα με το εκπαιδευτικό υπόβαθρο του πατέρα.

Για να βρεθεί ανάμεσα σε ποιες κατηγορίες από τον παράγοντα της εκπαίδευσης του πατέρα εντοπίζονται οι πιο σημαντικές διαφορές στις μέσες τιμές θυμού των παιδιών, ακολούθησαν πολλαπλές συγκρίσεις post hoc, όπου η σημαντικότερη διαφορά στο εν λόγω συναίσθημα εντοπίστηκε ανάμεσα στους μαθητές των οποίων ο πατέρας έχει ολοκληρώσει το Γυμνάσιο-Λύκειο (Μ.Ο.=2.88, Τ.Α.=1.08), και στους μαθητές των οποίων ο πατέρας έχει ολοκληρώσει τις σπουδές του σε ΙΕΚ/ΤΕΕ (Μ.Ο.= 1.5, Τ.Α.=0.66), με μέση διαφορά ανάμεσα στα δύο γκρουπ ίση με 1.38 (Πίνακας 4.32, Παράρτημα Α). Από αυτό συμπεραίνεται πως μαθητές των οποίων ο πατέρας έχει ολοκληρώσει το Γυμνάσιο-Λύκειο βιώνουν εντονότερα θυμό κατά 1.38 σε σχέση με τους μαθητές των οποίων ο πατέρας έχει ολοκληρώσει τις σπουδές του σε ΙΕΚ/ΤΕΕ.

Στη συνέχεια, πραγματοποιώντας ANOVA για τη σύγκριση των μέσων όρων των ακαδημαϊκών συναισθημάτων των μαθητών ως προς τη διάγνωση που τους έχει δοθεί, προέκυψαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%, $F(4, 53)=3.12$, $p=0.02<0.05$ (Πίνακας 4.33, Παράρτημα Α). Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε διαφοροποίηση ανάμεσα στις μέσες τιμές υπερηφάνειας που εντοπίζονται κατά την εξέταση της ανάγνωσης ανάλογα με το είδος της μαθησιακής δυσκολίας με το οποίο έχουν διαγνωσθεί οι μαθητές.

Για να βρεθεί ανάμεσα σε ποιες κατηγορίες από τον παράγοντα της διάγνωσης εντοπίζονται οι πιο σημαντικές διαφορές στις μέσες τιμές υπερηφάνειας κατά την εξέταση της ανάγνωσης, ακολούθησαν πολλαπλές συγκρίσεις post hoc, όπου η σημαντικότερη διαφορά στο εν λόγω συναίσθημα εντοπίστηκε ανάμεσα στους

μαθητές με δυσαριθμησία (M.O.=1.8, T.A.=0.65) και στους μαθητές με δυσλεξία (M.O.=3.3, T.A.=1.02), με μέση διαφορά ανάμεσα στα δύο γκρουπ ίση με 1.51 (Πίνακας 4.34, Παράρτημα Α). Αυτό σημαίνει πως οι μαθητές που έχουν διαγνωσθεί με δυσλεξία βιώνουν μεγαλύτερη υπερηφάνεια κατά 1.51 σε σχέση με τους μαθητές που έχουν διαγνωσθεί με δυσαριθμησία.

Τέλος, πραγματοποιώντας ANOVA για τη σύγκριση των μέσων όρων των ακαδημαϊκών συναισθημάτων των μαθητών ως προς την τάξη φοίτησης, προέκυψαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%, $F(3, 58)=3.16$, $p=0.03<0.05$ (Πίνακας 4.35, Παράρτημα Α). Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε διαφοροποίηση ανάμεσα στις μέσες τιμές απελπισίας που εντοπίζονται κατά την εξέταση των γραπτών κειμένων ανάλογα με την τάξη στην οποία φοιτούν οι μαθητές.

Για να βρεθεί ανάμεσα σε ποιες τάξεις εντοπίζονται οι πιο σημαντικές διαφορές στις μέσες τιμές απελπισίας κατά την εξέταση των γραπτών κειμένων, ακολούθησαν πολλαπλές συγκρίσεις post hoc, όπου η σημαντικότερη διαφορά στο εν λόγω συναίσθημα εντοπίστηκε ανάμεσα στους μαθητές της Δ' Δημοτικού (M.O.=3.37, T.A.=1.06), και στους μαθητές της ΣΤ' Δημοτικού (M.O.=2.36, T.A.=1.02), με μέση διαφορά στο σκορ απελπισίας ανάμεσα στις δύο τάξεις ίση με 1 (Πίνακας 4.36, Παράρτημα Α).

4.6 Πρόβλεψη των βασικών ψυχολογικών αναγκών των μαθητών από το βαθμό αυτονομίας

Σκοπός αυτής της ενότητας είναι να διερευνηθεί αν ο βαθμός αυτονομίας που παρέχει η μητέρα στο παιδί μπορεί να συμβάλει στην πρόβλεψη των βασικών ψυχολογικών αναγκών του, το οποίο αποτελεί και το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα της εργασίας. Το ερώτημα αυτό επιχειρήθηκε να απαντηθεί μέσω stepwise παλινδρομήσεων. Η βηματική παλινδρόμηση έχει ως στόχο την αναζήτηση της ανεξάρτητης μεταβλητής που παρουσιάζει τον υψηλότερο συντελεστή συσχέτισης με την εξαρτημένη, που θα μπορούσε δηλαδή να την προβλέψει.

Στον πίνακα 4.37 (Παράρτημα Α) παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των αναλύσεων βηματικών παλινδρομήσεων για την πρόβλεψη των βασικών ψυχολογικών αναγκών (εξαρτημένες μεταβλητές) από τις μεταβλητές που βρέθηκαν για τον βαθμό αυτονομίας που παρέχει η μητέρα στο παιδί όπως αυτές προέκυψαν είτε

από τον βαθμό αυτονομίας είτε από τον ψυχολογικό έλεγχο προς το παιδί (ανεξάρτητες μεταβλητές) από το ερωτηματολόγιο παραγωγής γραπτού λόγου.

Φαίνεται ότι το 30% της ικανοποίησης της ανάγκης για σχέσεις με τους άλλους εξηγείται από τον παράγοντα PV που αντιπροσωπεύει το βαθμό αυτονομίας που παραχωρεί η μητέρα στο παιδί ($\beta=0.67$, $p<0.05$), ενώ το 35.1% της μη ικανοποίησης της ανάγκης για σχέσεις με τους άλλους ερμηνεύεται από ένα προβλεπτικό μοντέλο που περιλαμβάνει τόσο τις συμπεριφορές του περιορισμού των λεκτικών εκφράσεων του παιδιού από τη μητέρα ($\beta=0.20$, $p<0.05$), της προσωπικής επίθεσης ($\beta=0.30$, $p<0.05$), αλλά και τον βαθμό αυτονομίας με αρνητική συσχέτιση ($\beta=-0.49$, $p<0.05$) η οποία σημαίνει ότι όταν το παιδί έχει υψηλό βαθμό αυτονομίας, η αίσθηση της μη ικανοποίησης από τις σχέσεις με τους άλλους είναι περιορισμένη.

Παράλληλα, η μη ικανοποίηση της ανάγκης της επάρκειας προβλέπεται από την απόσυρση της αγάπης ($\beta=0.39$, $p<0.05$), εξηγώντας το 14.7% της μεταβλητής, ενώ το προβλεπτικό μοντέλο για την ικανοποίηση της ανάγκης της επάρκειας εξαρτάται θετικά από τον βαθμό αυτονομίας ($\beta=0.39$, $p<0.05$) και αρνητικά από την απόσυρση αγάπης ($\beta=-0.24$, $p<0.05$), ερμηνεύοντας το 15.3% της μεταβλητής.

Τέλος, στο κομμάτι της ικανοποίησης της ανάγκης της αυτονομίας, ο βαθμός αυτονομίας ($\beta=0.57$, $p<0.05$) βρέθηκε να εξηγεί το 33.5% της μεταβλητής. Αντίστοιχα, η μη ικανοποίηση της ανάγκης της αυτονομίας μπορεί να προβλεφθεί από τον παράγοντα της προσωπικής επίθεσης ($\beta=0.18$, $p<0.05$), που σημαίνει ότι υψηλές τιμές της μεταβλητής αυτής μπορούν να προκαλέσουν τη μη ικανοποίηση της αυτονομίας. Αρνητική συσχέτιση με την μη ικανοποίηση της ανάγκης της αυτονομίας είχε ο παράγοντας PV που αντιπροσωπεύει το βαθμό αυτονομίας που παραχωρεί η μητέρα στο παιδί ($\beta=-0.48$, $p<0.05$). Το εν λόγω μοντέλο βρέθηκε να ερμηνεύει το 25.3% της μεταβλητότητας.

Παρομοίως ακολουθήθηκε η ίδια διαδικασία και για το δείγμα των μαθητών που συμμετείχε στο ερωτηματολόγιο της ανάγνωσης. Αρχικά βρέθηκε κατά πόσο ο βαθμός αυτονομίας που παρέχει η μητέρα στο παιδί μπορεί να συμβάλει στην πρόβλεψη των βασικών ψυχολογικών αναγκών του, μέσω stepwise παλινδρομήσεων. Στον πίνακα 4.38 (Παράρτημα Α) καταγράφονται τα αποτελέσματα των αναλύσεων βηματικών παλινδρομήσεων για την πρόβλεψη των βασικών ψυχολογικών αναγκών (εξαρτημένες μεταβλητές) από τις μεταβλητές που βρέθηκαν για τον βαθμό

αυτονομίας που παρέχει η μητέρα στο παιδί όπως αυτές προέκυψαν είτε από τον βαθμό αυτονομίας είτε από τον ψυχολογικό έλεγχο προς το παιδί (ανεξάρτητες μεταβλητές).

Συγκεκριμένα, παρατηρείται ότι η ικανοποίηση που προέρχεται από τις σχέσεις του παιδιού με τους άλλους σχετίζεται αρνητικά με τον περιορισμό των λεκτικών εκφράσεων ($\beta=-0.25$, $p<0.05$), που σημαίνει ότι όταν υπάρχει έντονο το φαινόμενο του περιορισμού των λεκτικών εκφράσεων του παιδιού από τη μητέρα, περιορίζεται και η ικανοποίηση από τις σχέσεις με τους άλλους. Το μοντέλο αυτό ερμηνεύει το 22.7% της εξαρτημένης μεταβλητής. Η ανάγκη της μη ικανοποίησης από τις σχέσεις με τους άλλους προβλέπεται από ένα μοντέλο που περιλαμβάνει τον λεκτικό περιορισμό ($\beta=0.26$, $p<0.05$), την απόσυρση της αγάπης ($\beta=0.35$, $p<0.05$) και την συναισθηματική ματαίωση ($\beta=0.27$, $p<0.05$), και εξηγεί το 37.7% της μεταβλητότητας της εξαρτημένης μεταβλητής.

Παράλληλα, η μη ικανοποίηση της ανάγκης επάρκειας προβλέπεται από τον παράγοντα της απόσυρσης της αγάπης ($\beta=0.54$, $p<0.05$), και ερμηνεύει το 20% της εξαρτημένης μεταβλητής. Αντίθετα, η ικανοποίηση της ανάγκης της επάρκειας σχετίζεται αρνητικά με τον ίδιο παράγοντα ($\beta=-0.39$, $p<0.05$), ερμηνεύοντας το 13.9% της συνολικής μεταβλητότητας.

Στο κομμάτι της ικανοποίησης της ανάγκης της αυτονομίας, το προβλεπτικό μοντέλο που προέκυψε έχει θετική συσχέτιση με τον βαθμό αυτονομίας ($\beta=0.57$, $p<0.05$) και αρνητική συσχέτιση με τον παράγοντα της απόσυρσης της αγάπης ($\beta=-0.47$, $p<0.05$). Το μοντέλο αυτό ερμηνεύει το 42.3% της μεταβλητότητας. Τέλος, η μη ικανοποίηση της ανάγκης της αυτονομίας μπορεί να προβλεφθεί από τον παράγοντα της απόσυρσης της αγάπης ($\beta=0.66$, $p<0.05$) και της συναισθηματικής ματαίωσης ($\beta=0.20$, $p<0.05$), πράγμα που σημαίνει πως για έντονες τιμές των μεταβλητών αυτών δημιουργούνται και έντονα συναισθήματα μη ικανοποίησης της αυτονομίας. Το εν λόγω μοντέλο βρέθηκε να ερμηνεύει το 49.7% της μεταβλητότητας.

4.7 Πρόβλεψη των ακαδημαϊκών συναισθημάτων από τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες

Σε αυτή την ενότητα σκοπός είναι να διερευνηθεί κατά πόσο μπορούν να προβλεφθούν τα ακαδημαϊκά συναισθήματα που βιώνουν οι μαθητές κατά την

διάρκεια της ανάγνωσης και της παραγωγής γραπτού λόγου στην τάξη, από τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες τους, το οποίο αποτελεί και το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα της εργασίας. Το ερώτημα αυτό επιχειρήθηκε να απαντηθεί μέσω stepwise παλινδρομήσεων.

Στον πίνακα 4.39 (Παράρτημα Α) φαίνονται τα αποτελέσματα των αναλύσεων βηματικών παλινδρομήσεων για την πρόβλεψη των ακαδημαϊκών συναισθημάτων που εντοπίστηκαν κατά την παραγωγή γραπτού λόγου στην τάξη (εξαρτημένες μεταβλητές) από τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες των μαθητών (ανεξάρτητες μεταβλητές).

Σε ό,τι αφορά στο προβλεπτικό μοντέλο που εκτιμήθηκε για την ανία, τόσο η ικανοποίηση της ανάγκης για σχέσεις με τους άλλους ($\beta=-0.72$, $p<0.05$) όσο και ο παράγοντας της αυτονομίας ($\beta=0.37$, $p<0.05$) βρέθηκαν να έχουν στατιστικά σημαντική σχέση με το αίσθημα της ανίας κατά την διάρκεια της ανάγνωσης στην τάξη, με αρνητική και θετική σχέση αντίστοιχα. Το εν λόγω μοντέλο εξηγεί το 14.7% της μεταβλητότητας της ανίας.

Το 16.3% του αισθήματος της απόλαυσης ερμηνεύεται από την ικανοποίηση της ανάγκης για σχέσεις με τους άλλους ($\beta=0.28$, $p<0.05$), ενώ το 20.6% της υπερηφάνειας εξηγείται από την ικανοποίηση της ανάγκης της αυτονομίας ($\beta=0.34$, $p<0.05$). Το 10% του θυμού ερμηνεύεται από τη μη ικανοποίηση της ανάγκης για σχέσεις με τους άλλους ($\beta=0.19$, $p<0.05$), ενώ το 21% της απελπισίας εξηγείται από τη μη ικανοποίηση της ανάγκης της επάρκειας ($\beta=0.33$, $p<0.05$). Τέλος, το προβλεπτικό μοντέλο για το άγχος περιλαμβάνει τις μεταβλητές της μη ικανοποίησης της ανάγκης της επάρκειας ($\beta=0.44$, $p<0.05$) και της ικανοποίησης της ανάγκης της αυτονομίας ($\beta=0.25$, $p<0.05$), εξηγώντας το 34.2% του άγχους.

Όσον αφορά στα ακαδημαϊκά συναισθήματα των μαθητών κατά την εξέταση των γραπτών κειμένων (Πίνακας 4.40, Παράρτημα Α), το 20.7% του θυμού και το 18.5% της απελπισίας ερμηνεύονται από τη μη ικανοποίηση της ανάγκης της επάρκειας ($\beta=0.37$, $p<0.05$ / $\beta=0.33$, $p<0.05$ αντίστοιχα). Παράλληλα, τα αισθήματα της απόλαυσης και της υπερηφάνειας σχετίζονται θετικά με την ικανοποίηση της αυτονομίας ($\beta=0.25$, $p<0.05$ / $\beta=0.32$, $p<0.05$ αντίστοιχα) ερμηνεύοντας το 14% και 17.7% των αντίστοιχων μεταβλητών. Τέλος, το 25.5% του άγχους εξηγείται από την μη ικανοποίηση της ανάγκης της επάρκειας ($\beta=0.49$, $p<0.05$), αλλά βρέθηκε και

στατιστικά σημαντική σχέση με την ικανοποίηση της ανάγκης της αυτονομίας ($\beta=0.26$, $p<0.05$).

Παρομοίως ακολουθήθηκε η ίδια διαδικασία και για το δείγμα των μαθητών που συμμετείχε στο ερωτηματολόγιο της ανάγνωσης. Αρχικά εντοπίστηκε κατά πόσο οι βασικές ψυχολογικές ανάγκες των μαθητών μπορούν να συμβάλουν στην πρόβλεψη των ακαδημαϊκών συναισθημάτων, μέσω *stepwise* παλινδρομήσεων. Στον πίνακα 4.41 (Παράρτημα Α) παρουσιάζονται τα αντίστοιχα αποτελέσματα των αναλύσεων βηματικών παλινδρομήσεων για την πρόβλεψη των ακαδημαϊκών συναισθημάτων που εντοπίστηκαν κατά την ανάγνωση στην τάξη (εξαρτημένες μεταβλητές), από τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες (ανεξάρτητες μεταβλητές).

Συγκεκριμένα, σε ό,τι αφορά στο προβλεπτικό μοντέλο που εκτιμήθηκε για την ανία, τόσο η ικανοποίηση της ανάγκης για σχέσεις με τους άλλους όσο και ο παράγοντας της αυτονομίας βρέθηκαν να έχουν στατιστικά σημαντική σχέση με το αίσθημα της ανίας κατά την διάρκεια της ανάγνωσης στην τάξη. Υψηλά σκορ στις ερωτήσεις περί ικανοποίησης των σχέσεων με τους άλλους φαίνεται να μειώνουν τα επίπεδα ανίας ($\beta=-0.84$, $p<0.05$), ενώ βρέθηκε θετική συσχέτιση της ανίας με την ικανοποίηση της ανάγκης της αυτονομίας ($\beta=0.44$, $p<0.05$). Το εν λόγω μοντέλο εξηγεί το 23% της μεταβλητότητας της ανίας.

Οι μεταβλητές της μη ικανοποίησης της ανάγκης της επάρκειας και της μη ικανοποίησης της ανάγκης της αυτονομίας βρέθηκαν αρνητικά συσχετισμένες με τον παράγοντα της απόλαυσης και υπερηφάνειας ($\beta=-0.18$, $p<0.05$ / $\beta=0.30$, $p<0.05$ αντίστοιχα), εξηγώντας το 29.6% της μεταβλητής.

Το 66.7% του θυμού ερμηνεύεται από την μη ικανοποίηση της ανάγκης για σχέσεις με τους άλλους ($\beta=0.54$, $p<0.05$) αλλά και από την ικανοποίηση της ανάγκης της αυτονομίας ($\beta=0.45$, $p<0.05$) και εμφανίζει αρνητική συσχέτιση με την ικανοποίηση της ανάγκης για σχέσεις με τους άλλους ($\beta=0.46$, $p<0.05$). Τέλος, το 35.5% του άγχους εξηγείται από τη μη ικανοποίηση της ανάγκης της επάρκειας ($\beta=0.44$, $p<0.05$) με υψηλές τιμές του σκορ της εν λόγω μεταβλητής να ισοδυναμούν με αύξηση των επιπέδων του άγχους κατά την ανάγνωση στην τάξη.

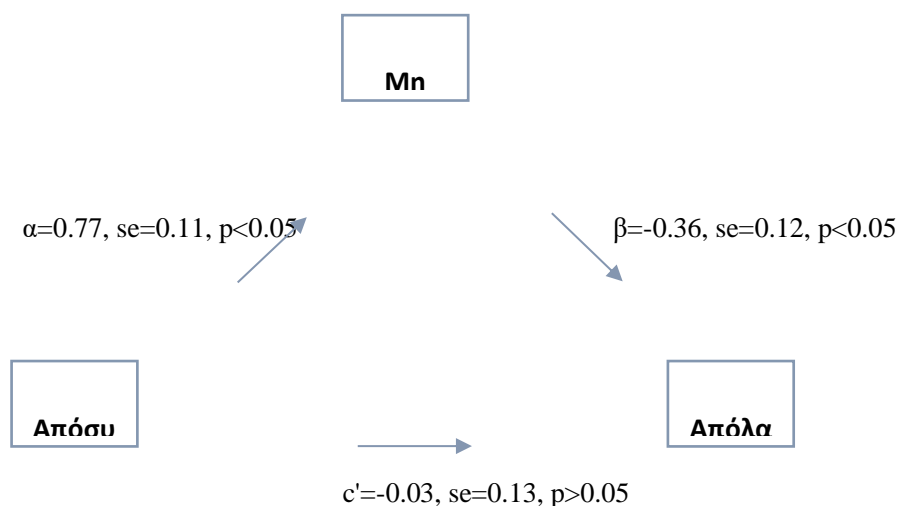
4.8 Διαμεσολάβηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών στην επίδραση του βαθμού αυτονομίας στα ακαδημαϊκά συναισθήματα

Η διαμεσολάβηση (mediation) αναφέρεται στη μεταφορά της επίδρασης μιας ανεξάρτητης μεταβλητής x πάνω σε μια εξαρτημένη μεταβλητή y μέσω μίας ή περισσότερων διαμεσολαβητικών μεταβλητών M . Έτσι, εάν μια τρίτη μεταβλητή διαμεσολαβεί στη σχέση μεταξύ x και y , τότε όταν λαμβάνεται υπόψη η επίδραση της διαμεσολαβητικής μεταβλητής M , το (c) θα είναι είτε ίσο με 0 (πλήρης διαμεσολάβηση) είτε σημαντικά μικρότερο από ό,τι ήταν αρχικά (μερική διαμεσολάβηση).

Αρχικά, μελετήθηκε η διαμεσολάβηση της μη ικανοποίησης της ανάγκης της αυτονομίας κατά την επίδραση της απόσυρσης της αγάπης στα συναισθήματα της απόλαυσης και υπερηφάνειας στην ανάγνωση. Όπως φαίνεται στο διάγραμμα 4.42, ο συντελεστής της παλινδρόμησης για την επίδραση του παράγοντα της απόσυρσης αγάπης στην δημιουργία συναισθημάτων απόλαυσης και υπερηφάνειας κατά την ανάγνωση στην τάξη (c) βρέθηκε ίσος με $c=-0.30$ ($se=0.11$, $p<0.05$).

Διάγραμμα 4.42

Διαμεσολάβηση της μη ικανοποίησης της αυτονομίας κατά την επίδραση της απόσυρσης αγάπης στο αίσθημα απόλαυσης και υπερηφάνειας κατά την ανάγνωση στην τάξη



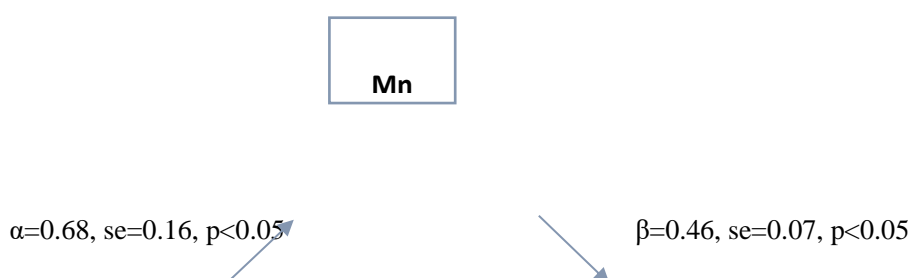
$$(c=-0.30, se=0.11, p<0.05)$$

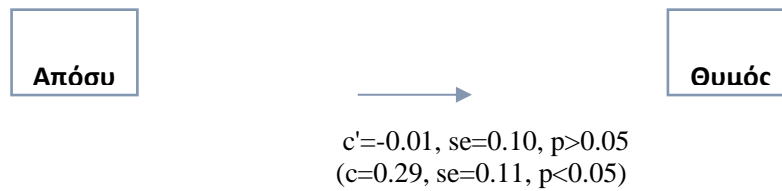
Παράλληλα, ακολούθησε ο έλεγχος της μη ικανοποίησης της ανάγκης της αυτονομίας ως διαμεσολαβητικής μεταβλητής. Συγκεκριμένα, ο συντελεστής παλινδρόμησης (α), όταν ανεξάρτητη μεταβλητή είναι η απόσυρση αγάπης και εξαρτημένη η μη ικανοποίηση της ανάγκης της αυτονομίας, προέκυψε ίσος με $\alpha=0.77$ ($se=0.11, p<0.05$). Όταν ανεξάρτητες μεταβλητές είναι η απόσυρση αγάπης και η μη ικανοποίηση της αυτονομίας και εξαρτημένη μεταβλητή η απόλαυση και υπερηφάνεια, ο συντελεστής παλινδρόμησης της διαμεσολαβητικής μεταβλητής (β) προέκυψε ίσος με $\beta=-0.36$ ($se=0.12, p<0.05$), ενώ η άμεση επίδραση της απόσυρσης αγάπης στην απόλαυση και υπερηφάνεια προέκυψε μη στατιστικά σημαντική ($c'=-0.03, se=0.13, p>0.05$). Το sobel test προέκυψε επίσης στατιστικά σημαντικό ($z=-2.7, p<.01$). Επομένως η σχέση (c) ανάμεσα στην απόσυρση αγάπης και στην απόλαυση και υπερηφάνεια «εξαφανίζεται» όταν ο παράγοντας της μη ικανοποίησης της ανάγκης της αυτονομίας λαμβάνεται υπόψιν. Παράλληλα, οι δύο συντελεστές έμμεσης επίδρασης (α) και (β) είναι στατιστικά σημαντικοί, επομένως υπάρχει πλήρης διαμεσολάβηση.

Στη συνέχεια ακολούθησε η διερεύνηση της διαμεσολάβησης της μη ικανοποίησης της ανάγκης για σχέσεις με τους άλλους κατά την επίδραση της απόσυρσης της αγάπης στο συναίσθημα του θυμού κατά την ανάγνωση στην τάξη. Ο συντελεστής παλινδρόμησης για την επίδραση του παράγοντα της απόσυρσης αγάπης στη δημιουργία συναισθημάτων θυμού κατά την ανάγνωση στην τάξη (c) υπολογίστηκε ίσος με $c=0.29$ ($se=0.11, p<0.05$).

Διάγραμμα 4.43

Διαμεσολάβηση της μη ικανοποίησης των σχέσεων με τους άλλους κατά την επίδραση της απόσυρσης αγάπης στο αίσθημα θυμού κατά την ανάγνωση στην τάξη



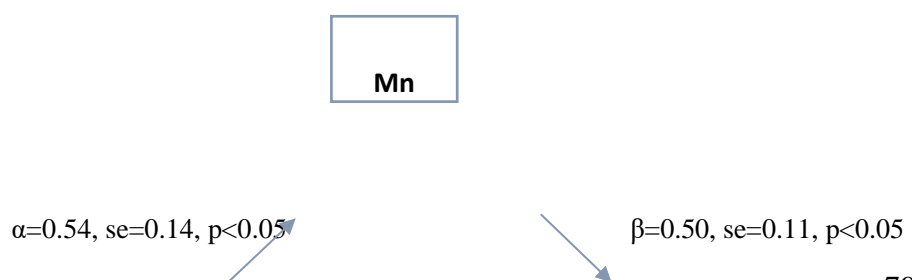


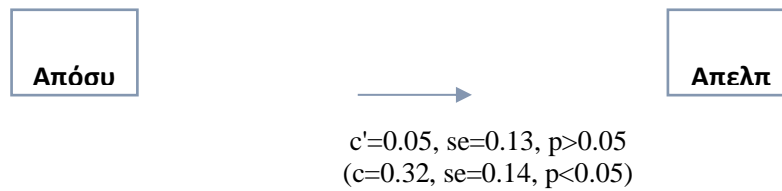
Επιπλέον, όπως φαίνεται από το διάγραμμα 4.43, ο συντελεστής παλινδρόμησης (α), όταν ανεξάρτητη μεταβλητή είναι η απόσυρση αγάπης και εξαρτημένη η μη ικανοποίηση από τις σχέσεις με τους άλλους, προέκυψε ίσος με $\alpha=0.68$ ($se=0.16$, $p<0.05$). Ο συντελεστής παλινδρόμησης της διαμεσολαβητικής μεταβλητής (β), όταν ανεξάρτητες μεταβλητές είναι η απόσυρση αγάπης και η μη ικανοποίηση από τις σχέσεις με τους άλλους και εξαρτημένη ο θυμός, προέκυψε ίσος με $\beta=0.46$ ($se=0.07$, $p<0.05$), ενώ η άμεση επίδραση της απόσυρσης αγάπης στον θυμό προέκυψε μη στατιστικά σημαντική ($c'=-0.01$, $se=0.10$, $p>0.05$). Το sobel test προέκυψε επίσης στατιστικά σημαντικό ($z=3.46$, $p<0.01$). Επομένως συμπεραίνεται ότι οι δύο συντελεστές (α) και (β) είναι στατιστικά σημαντικοί, και ότι και σε αυτή την περίπτωση υπάρχει πλήρης διαμεσολάβηση.

Στη συνέχεια μελετήθηκε η διαμεσολάβηση της μη ικανοποίησης της ανάγκης της επάρκειας κατά την επίδραση της απόσυρσης της αγάπης στο συναίσθημα της απελπισίας κατά την ανάγνωση στην τάξη. Όπως φαίνεται στο διάγραμμα 4.44, και σε αυτή την περίπτωση υπάρχει πλήρης διαμεσολάβηση της μη ικανοποίησης της ανάγκης της επάρκειας κατά την επίδραση της απόσυρσης της αγάπης στο συναίσθημα της απελπισίας στην ανάγνωση στην τάξη.

Πίνακας 4.44

Διαμεσολάβηση της μη ικανοποίησης της επάρκειας κατά την επίδραση της απόσυρσης της αγάπης στο αίσθημα απελπισίας κατά την ανάγνωση στην τάξη



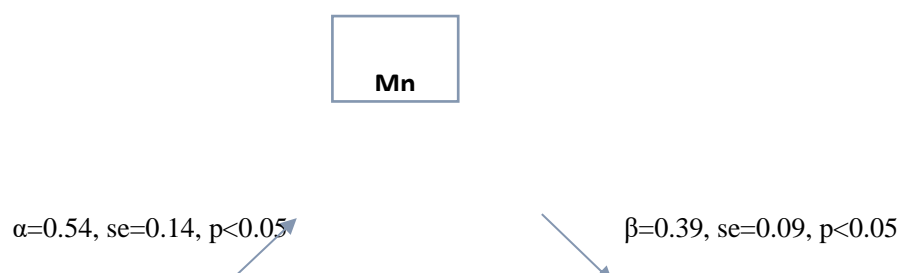


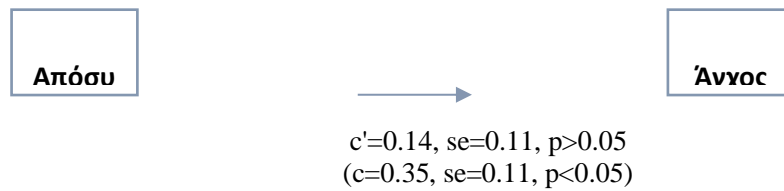
Συγκεκριμένα, ο συντελεστής της παλινδρόμησης για την επίδραση του παράγοντα της απόσυρσης αγάπης στην δημιουργία συναισθημάτων απελπισίας κατά την ανάγνωση στην τάξη (c) υπολογίστηκε ίσος με $c = 0.32$ ($se = 0.14, p < 0.05$), ενώ οι δύο συντελεστές έμμεσης επίδρασης, (α) και (β) είναι επίσης στατιστικά σημαντικοί ($\alpha = 0.54, se = 0.14, p < 0.05$ και $\beta = 0.50, se = 0.11, p < 0.05$). Τέλος, η άμεση επίδραση της απόσυρσης αγάπης στην απελπισία προέκυψε μη στατιστικά σημαντική ($c' = 0.05, se = 0.129, p > 0.05$) ενώ το sobel test προέκυψε στατιστικά σημαντικό ($z = 2.9, p < .01$).

Όμοια, και για την περίπτωση της διαμεσολάβησης της μη ικανοποίησης της ανάγκης της επάρκειας κατά την επίδραση της απόσυρσης της αγάπης στο συναίσθημα του άγχους κατά την ανάγνωση στην τάξη, ο συντελεστής της παλινδρόμησης για την επίδραση του παράγοντα της απόσυρσης αγάπης στην δημιουργία συναισθημάτων άγχους (c) υπολογίστηκε ίσος με $c = 0.35$ ($se = 0.11, p < 0.05$), ενώ οι δύο συντελεστές έμμεσης επίδρασης, (α) και (β) βρέθηκαν στατιστικά σημαντικοί ($\alpha = 0.54, se = 0.14, p < 0.05$ και $\beta = 0.39, se = 0.09, p < 0.05$).

Διάγραμμα 4.45

Διαμεσολάβηση (Mediation) της μη ικανοποίησης της επάρκειας κατά την επίδραση της απόσυρσης αγάπης στο αίσθημα άγχους κατά την ανάγνωση στην τάξη



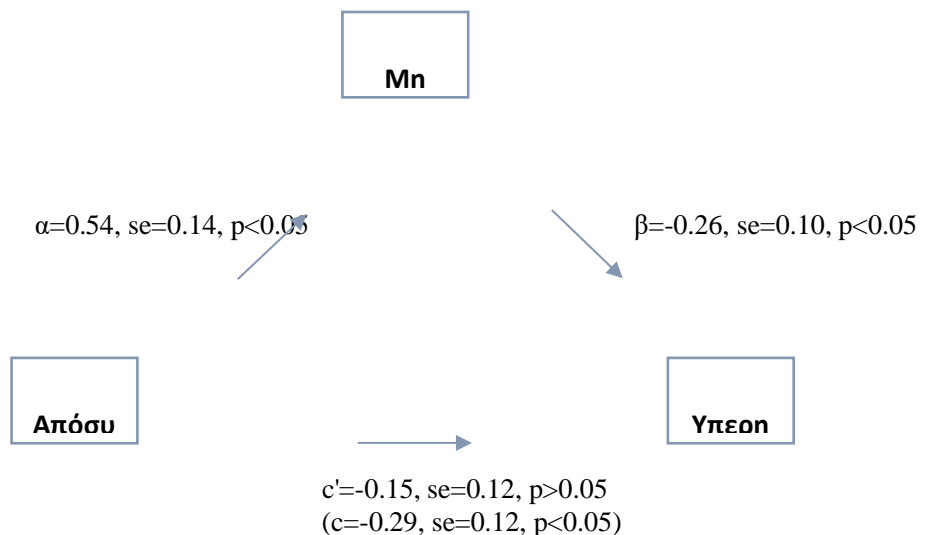


Το sobel test προέκυψε στατιστικά σημαντικό ($z = 2.85, p < .01$), ενώ η επίδραση της απόσυρσης της αγάπης στο άγχος ήταν στατιστικά μη σημαντική ($c' = 0.14, se = 0.11, p > 0.05$), επομένως και σε αυτή την περίπτωση υπάρχει πλήρης διαμεσολάβηση της μη ικανοποίησης της ανάγκης της επάρκειας κατά την επίδραση της απόσυρσης αγάπης στο αίσθημα του άγχους στην ανάγνωση στην τάξη (Διάγραμμα 4.45).

Στη συνέχεια μελετήθηκε η διαμεσολάβηση της μη ικανοποίησης της επάρκειας κατά την επίδραση της απόσυρσης αγάπης στο συναισθήμα της υπερηφάνειας κατά την εξέταση της ανάγνωσης. Όπως φαίνεται στο διάγραμμα 4.46, ο συντελεστής της παλινδρόμησης για την επίδραση του παράγοντα της απόσυρσης αγάπης στην δημιουργία συναισθημάτων υπερηφάνειας κατά την εξέταση της ανάγνωσης (c) εκτιμήθηκε ίσος με $c = -0.29$ ($se = 0.12, p < 0.05$).

Διάγραμμα 4.46

Διαμεσολάβηση της μη ικανοποίησης επάρκειας, κατά την επίδραση του αισθήματος απόσυρσης αγάπης στο αίσθημα υπερηφάνειας κατά την εξέταση της ανάγνωσης



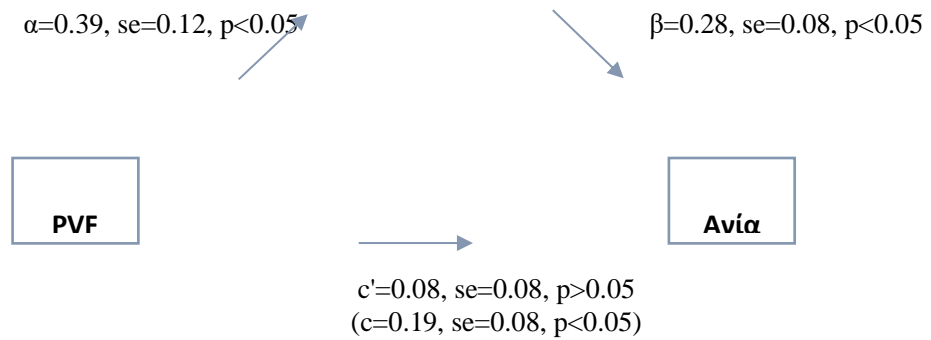
Στη συνέχεια ακολούθησε ο έλεγχος της μη ικανοποίησης της επάρκειας ως διαμεσολαβητικής μεταβλητής. Ο συντελεστής παλινδρόμησης (α), όταν ανεξάρτητη μεταβλητή είναι η απόσυρση αγάπης και εξαρτημένη η μη ικανοποίηση της επάρκειας προέκυψε ίσος με $\alpha=0.54$ ($se=0.14$, $p<0.05$). Ο συντελεστής παλινδρόμησης της διαμεσολαβητικής μεταβλητής, (β), όταν ανεξάρτητες μεταβλητές είναι η απόσυρση αγάπης και η μη ικανοποίηση της επάρκειας και εξαρτημένη η υπερηφάνεια προέκυψε ίσος με $\beta=-0.26$ ($se=0.10$, $p<0.05$), ενώ η άμεση επίδραση της απόσυρσης αγάπης στην υπερηφάνεια προέκυψε μη στατιστικά σημαντική ($c'=-0.15$, $se=0.12$, $p>0.05$). Επίσης, το sobel test προέκυψε στατιστικά σημαντικό ($z=-2.06$, $p<.01$). Άρα, η σχέση (c) ανάμεσα στην απόσυρση αγάπης και στην υπερηφάνεια σταματά να υπάρχει παρουσία του παράγοντα της μη ικανοποίησης της επάρκειας, ενώ παράλληλα οι δύο συντελεστές έμμεσης επίδρασης (α) και (β) είναι στατιστικά σημαντικοί, επομένως υπάρχει πλήρης διαμεσολάβηση.

Τέλος, εξετάστηκε η διαμεσολάβηση της ικανοποίησης της ανάγκης της επάρκειας κατά την επίδραση της απόσυρσης της αγάπης στο συναίσθημα του άγχους κατά την παραγωγή γραπτού λόγου στην τάξη. Όπως φαίνεται στο διάγραμμα 4.47, ο συντελεστής παλινδρόμησης για την επίδραση του παράγοντα της απόσυρσης αγάπης στην δημιουργία συναισθημάτων άγχους κατά την διάρκεια των γραπτών κειμένων στην τάξη (c) είναι ίσος με $c=0.19$ ($se=0.08$, $p<0.05$).

Διάγραμμα 4.47

Διαμεσολάβηση της ικανοποίησης της επάρκειας κατά την επίδραση της απόσυρσης αγάπης στο αίσθημα του άγχους κατά τα γραπτά κείμενα στην τάξη

Ικανο



Σε ό,τι αφορά στον έλεγχο της μη ικανοποίησης της επάρκειας ως διαμεσολαβητική μεταβλητή, βρέθηκε ότι ο συντελεστής παλινδρόμησης (α), όταν ανεξάρτητη μεταβλητή είναι η απόσυρση αγάπης και εξαρτημένη η μη ικανοποίηση επάρκειας, είναι ίσος με $\alpha=0.39$ ($se=0.12$, $p<0.05$), ο συντελεστής παλινδρόμησης της διαμεσολαβητικής μεταβλητής (β), όταν ανεξάρτητες μεταβλητές είναι η απόσυρση αγάπης και η μη ικανοποίηση επάρκειας και εξαρτημένη το άγχος, είναι ίσος με $\beta=0.28$ ($se=0.08$, $p<0.05$), ενώ η άμεση επίδραση της απόσυρσης αγάπης στο άγχος δεν βρέθηκε ούτε σε αυτή την περίπτωση στατιστικά σημαντική ($c'=0.08$, $se=0.08$, $p>0.05$). Το sobel test προέκυψε στατιστικά σημαντικό ($z=2.43$, $p<.05$), άρα υπάρχει μια στατιστικά σημαντική πλήρης διαμεσολάβηση.

5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Κύριος σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διασαφηνιστεί η επίδραση των ψυχοκοινωνικών παραγόντων στη διαδικασία της μάθησης σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Ειδικότερα, μελετήθηκε η επίδραση του βαθμού αυτονομίας που παρέχει η μητέρα στο παιδί, του ψυχολογικού ελέγχου του γονέα και της ικανοποίησης των βασικών ψυχολογικών αναγκών του παιδιού στη βίωση ακαδημαϊκών συναισθημάτων κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης και της παραγωγής γραπτού λόγου στην τάξη. Συμπληρωματικά, εξετάστηκαν οι ενδεχόμενες διαφοροποιήσεις στα ακαδημαϊκά συναισθήματα ως προς ορισμένα δημογραφικά χαρακτηριστικά, ενώ τέλος μελετήθηκε η δυνατότητα πρόβλεψης των βασικών ψυχολογικών αναγκών από το βαθμό αυτονομίας που παραχωρεί η μητέρα στο παιδί και των ακαδημαϊκών συναισθημάτων από την ικανοποίηση ή μη των βασικών ψυχολογικών αναγκών του μαθητή.

Τα ακαδημαϊκά συναισθήματα αποτελούν σημαντικό πεδίο προς διερεύνηση καθώς συνδέονται με την ευεξία των μαθητών και επιδρούν άμεσα στην ποιότητα της μάθησης και στην επίδοσή τους. Επιπρόσθετα, κατέχουν σημαντική θέση στη συμπεριφορά και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των μαθητών επομένως η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο σχετίζονται οι παραπάνω μεταβλητές ευελπιστούμε ότι θα μπορέσει να συνεισφέρει στη δημιουργία παρεμβάσεων για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που εμφανίζουν ιδιαίτερα ελλείμματα στους παραπάνω τομείς (Goetz et al., 2003· Pekrun et al., 2006· Stephanou, 2011).

Αρχικά, σύμφωνα με την θεωρία ελέγχου-αξίας του Pekrun (2006), υπάρχει ισχυρή συσχέτιση μεταξύ των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας του μαθητή και των ακαδημαϊκών συναισθημάτων. Αναμένεται, δηλαδή, θετικά συναισθήματα επίτευξης να προκαλούνται όταν οι μαθητές νιώθουν ότι ελέγχουν τις ακαδημαϊκές τους δραστηριότητες και τα αποτελέσματά τους. Ωστόσο, από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, δεν βρέθηκε κάποια έρευνα που να επιβεβαιώνει την επίδραση του βαθμού αυτονομίας που παραχωρούν οι γονείς στα ακαδημαϊκά συναισθήματα του παιδιού τους. Φαίνεται, επομένως, στην παρούσα μελέτη πως η παραχώρηση αυτονομίας στο παιδί ώστε να έχει τον έλεγχο του εαυτού του δεν επιδρά στα ακαδημαϊκά του συναισθήματα. Τα αποτελέσματα της έρευνας ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, αν υπάρχει δηλαδή συσχέτιση ανάμεσα στα ακαδημαϊκά συναισθήματα και τον βαθμό αυτονομίας που παρέχουν οι μητέρες σε μαθητές 9-12

ετών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, επιβεβαιώνουν το κενό στη βιβλιογραφία καθώς δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των ακαδημαϊκών συναισθημάτων και του βαθμού αυτονομίας που παραχωρούν οι γονείς στο παιδί. Αυτό ίσως καταδεικνύει την ύπαρξη άλλων παραγόντων που είναι υπεύθυνοι για την εμφάνιση των ακαδημαϊκών συναισθημάτων πέραν του βαθμού αυτονομίας που παρέχει η μητέρα στο παιδί.

Όσον αφορά στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, αν υπάρχει δηλαδή συσχέτιση ανάμεσα στα ακαδημαϊκά συναισθήματα και τον ψυχολογικό έλεγχο που ασκούν οι γονείς σε μαθητές 9-12 ετών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ του περιορισμού των λεκτικών εκφράσεων και των αρνητικών συναισθημάτων του άγχους, της απελπισίας και του θυμού κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης, στοιχείο που συμφωνεί με τα ευρήματα της έρευνας των Alizadeth και Andries (2002), οι οποίοι έχουν βρει θετική συσχέτιση μεταξύ των αρνητικών συναισθημάτων των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και της αυταρχικής συμπεριφοράς των γονέων.

Συγκεκριμένα για το θυμό, εντοπίστηκε εξίσου θετική συσχέτιση με την συναισθηματική ματαίωση ενώ για το άγχος κατά τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου θετική συσχέτιση με την απόσυρση της αγάπης. Παρόμοιες συμπεριφορές γονέων που μιλούν αυστηρά στο παιδί τους και κάνουν αρνητικά σχόλια εντόπισαν και οι Brandau και Pretis (2004) όταν μελέτησαν το παιχνίδι παιδιών με ΔΕΠ-Υ με τους γονείς τους. Λαμβάνοντας υπόψη, επίσης, πως ο θυμός συνοδεύει τις εκδηλώσεις επιθετικότητας των παιδιών, μπορεί να θεωρηθεί πως τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τον Becker (1964) ο οποίος έχει βρει θετική συσχέτιση μεταξύ του ψυχολογικού ελέγχου και της έμμεσης έκφρασης της επιθετικότητας. Φαίνεται, λοιπόν, πως γονεϊκές πρακτικές που περιορίζουν την συναισθηματική ανάπτυξη και ανάγκες του παιδιού οδηγούν στη βίωση αρνητικών συναισθημάτων κατά την ανάγνωση και την παραγωγή γραπτού λόγου στην τάξη.

Αντιθέτως, θετικές γονεϊκές πρακτικές και μεγαλύτερη συναισθηματική εγγύτητα φαίνεται πως σχετίζονται με τη βίωση θετικών ακαδημαϊκών συναισθημάτων. Χαρακτηριστικά βρέθηκε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ της απόσυρσης αγάπης και των θετικών συναισθημάτων της απόλαυσης και υπερηφάνειας κατά την ανάγνωση στην τάξη, που σημαίνει πως όσο μικρότερη είναι η απόσυρση της αγάπης της μητέρας από το παιδί, τόσο εκείνο

θα βιώνει μεγαλύτερη υπερηφάνεια και θα απολαμβάνει την ανάγνωση. Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας δεν βρέθηκε σχετική έρευνα που να επιβεβαιώνει την αρνητική συσχέτιση των θετικών συναισθημάτων με τις συμπεριφορές ψυχολογικού ελέγχου των γονέων, καθώς οι περισσότερες δίνουν έμφαση στη διερεύνηση των αρνητικών συναισθημάτων επίτευξης των μαθητών. Ωστόσο, δεδομένου πως η απόλαυση και η υπερηφάνεια έχουν άμεση σχέση με την αίσθηση αυτοεκτίμησης του παιδιού, συμπεραίνεται πως τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με αυτά του Coopersmith (1967) ο οποίος έχει βρει θετική συσχέτιση μεταξύ του ψυχολογικού ελέγχου και της χαμηλής αυτοεκτίμησης.

Σημαντικό εύρημα της παρούσας έρευνας είναι, επίσης, η παρουσία της συναισθηματικής ματαιώσης ως συχνότερης κατά μέσο όρο μορφής ψυχολογικού ελέγχου από τους γονείς τόσο από το ερωτηματολόγιο της ανάγνωσης όσο και από του γραπτού λόγου, που σημαίνει πως οι γονείς τείνουν να ματαιώνουν περισσότερο συναισθηματικά τα παιδιά τους με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, γεγονός που εξηγείται από τη χαμηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των γονέων μπροστά στις δυσκολίες του παιδιού τους (Lardieri et al., 2000).

Όσον αφορά στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα, αν υπάρχει δηλαδή συσχέτιση μεταξύ των ακαδημαϊκών συναισθημάτων και των βασικών ψυχολογικών αναγκών των μαθητών 9-12 ετών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, οι γνώσεις για τη συνάφεια των δύο αυτών παραγόντων ήταν περιορισμένες καθώς πλήθος ερευνών έχει μελετήσει την ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες αλλά δεν εντοπίστηκε καμία που να μελετά την συσχέτισή τους με τα ακαδημαϊκά συναισθήματα. Στη συγκεκριμένη έρευνα, εντοπίστηκε ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ των θετικών συναισθημάτων και της ικανοποίησης των βασικών ψυχολογικών αναγκών, εύρημα που επιβεβαιώνεται και από τη θεωρία ελέγχου-αξίας του Pekrun (2002), σύμφωνα με την οποία τα θετικά ακαδημαϊκά συναισθήματα φαίνεται πως συνεισφέρουν στην ενίσχυση των εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων των μαθητών.

Μάλιστα, από τη σύγκριση μέσων τιμών, παρατηρήθηκε πως οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι περισσότερο ικανοποιημένοι κατά μέσο όρο από τις σχέσεις τους με τους άλλους, με την απόλαυση και την υπερηφάνεια να είναι τα δύο κυρίαρχα συναισθήματα κατά την παραγωγή γραπτού λόγου. Μία πιθανή εξήγηση σε αυτό το εύρημα μπορεί να δώσει το γεγονός πως ο κύκλος των παιδιών με

μαθησιακές δυσκολίες αποτελείται συνήθως από συμμαθητές που εμφανίζουν παρόμοιες δυσκολίες ή από παιδιά μικρότερης ηλικίας που μπορούν να ικανοποιήσουν την ανάγκη τους για σχέσεις με τους άλλους (Weiner & Sunohara, 1994), προκειμένου να αποφεύγουν την απογοήτευση και το θυμό που δημιουργούνται όταν οι άλλοι δεν ανταποκρίνονται στις προσδοκίες τους (Silverman & Zigmond, 1983). Ωστόσο, πολλές έρευνες έχουν αναδείξει την μη ικανοποίηση της ανάγκης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες για σχέσεις με τους άλλους καθώς ήδη από τα πρώτα σχολικά χρόνια βιώνουν έντονα την κοινωνική απομόνωση και απόρριψη λόγω της δυσκολίας τους να ερμηνεύουν ορθά τα κοινωνικά ερεθίσματα (Weiner et al., 1990· Kavale & Forness, 1996).

Αντίστοιχα, η μη ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών εμφανίζει υψηλή συσχέτιση με τα αρνητικά συναισθήματα επίτευξης, στοιχείο που συμφωνεί με την έρευνα του Peixoto και συν. (2016) που έχει βρει πως τα αρνητικά ακαδημαϊκά συναισθήματα, όπως ο θυμός, το άγχος και η ανία, έχουν αρνητική επίδραση στην ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών. Χαρακτηριστικά, η μη ικανοποίηση της ανάγκης για σχέσεις με τους άλλους σχετίζεται θετικά με τη βίωση των συναισθημάτων θυμού, απελπισίας και άγχους κατά την ανάγνωση και την παραγωγή γραπτού λόγου στην τάξη, ενώ αρνητική συσχέτιση υπάρχει ανάμεσα στην ικανοποίηση της ανάγκης για σχέσεις με τους άλλους και την ανία, που σημαίνει πως όσο περισσότερο ικανοποιημένος είναι ο μαθητής από τις σχέσεις του με τους άλλους, τόσο λιγότερο θα βαριέται κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Όσον αφορά στην ανάγκη της επάρκειας, την ανάγκη δηλαδή να νιώθει ο μαθητής ικανός και πως μπορεί να τα καταφέρει, φαίνεται πως η ικανοποίησή της συσχετίζεται αρνητικά με τα συναισθήματα της απελπισίας και του άγχους καθώς όσο περισσότερο επαρκής νιώθει ο μαθητής, τόσο λιγότερο άγχος και απελπισία θα νιώθει κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και του γραπτού λόγου. Το εύρημα αυτό έρχεται σε συμφωνία με τη θεωρία ελέγχου-αξίας του Pekrun (2006, 2009), η οποία αναφέρει πως η ύπαρξη χαμηλής εκτίμησης ελέγχου της διαδικασίας και αρνητικής αξίας της επικείμενης αποτυχίας οδηγεί στην εμφάνιση συναισθημάτων άγχους και απελπισίας.

Τη σύνδεση των χαμηλών προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες με την παραίτηση από την εκπαιδευτική διαδικασία και την απροθυμία τους να καταβάλουν μεγαλύτερη προσπάθεια ανέδειξαν και οι Schunk και Miller (2002), ενώ ο Pintrich και οι συνεργάτες του (1994)

παρατήρησαν πως μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες βιώνουν έντονα αρνητικά συναισθήματα επίτευξης όταν θεωρούν πως το έργο που τους δίνεται είναι δύσκολο και έξω από τον έλεγχό τους. Ειδικότερα για την περίπτωση της ανάγνωσης στην τάξη, στην συγκεκριμένη έρευνα βρέθηκε πως η μη ικανοποίηση της επάρκειας σχετίζεται θετικά –εκτός των παραπάνω- και με το συναίσθημα του θυμού, στοιχείο που μπορεί να ερμηνευθεί λογικά δεδομένων των δυσκολιών των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και της έκθεσής τους μπροστά στους συμμαθητές τους όταν κάνουν ανάγνωση.

Όσον αφορά στην ικανοποίηση της ανάγκης της αυτονομίας, την ανάγκη δηλαδή να νιώθει ο μαθητής πως έχει ο ίδιος τον έλεγχο του εαυτού του, βρέθηκε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της μη ικανοποίησής της και των συναισθημάτων του θυμού και του άγχους κατά την ανάγνωση στην τάξη, δείχνοντας πως όσο λιγότερο αυτόνομος είναι ένας μαθητής με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, τόσο μεγαλύτερο άγχος και θυμό θα βιώνει όταν διαβάζει δυνατά ένα κείμενο στην τάξη. Παρομοίως, σε έρευνά της η Αντζακλή (2003) παρατήρησε πως η μεγαλύτερη ευελιξία και αυτονομία που δίνουν οι γονείς στο παιδί τους με μαθησιακές δυσκολίες οδηγεί σε χαμηλότερη αντιδραστικότητα, μικρότερη ένταση και μεγαλύτερη συναισθηματική εκφραστικότητα.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός πως στην παρούσα έρευνα δεν βρέθηκε αντίστοιχα στατιστικά σημαντική συσχέτιση της μη ικανοποίησης της αυτονομίας με αρνητικά συναισθήματα κατά την παραγωγή γραπτού λόγου στην τάξη πιθανώς λόγω της μεγαλύτερης συσχέτισής τους με την έλλειψη σχετικών μαθησιακών δεξιοτήτων, ενώ η συγκεκριμένη ανάγκη ήταν κατά μέσο όρο η λιγότερο ικανοποιημένη. Αυτό μπορεί να ερμηνευθεί λογικά από την τάση των γονιών για υπερπροστασία και ψυχολογική ακαμψία μπροστά στις ανάγκες του παιδιού τους με μαθησιακές δυσκολίες λόγω των στερεότυπων, πολλές φορές, αντιλήψεών τους για τη συμπεριφορά του παιδιού τους και την έλλειψη αυτοαποτελεσματικότητας (Lardieri et al., 2000· Hayden & Rick, 2007)

Επιπρόσθετα, από τη σύγκριση των μέσων τιμών των δημογραφικών στοιχείων με τα ακαδημαϊκά συναισθήματα, προέκυψαν ενδιαφέροντα ευρήματα που συνεισφέρουν στον εμπλουτισμό της υπάρχουσας βιβλιογραφίας. Αρχικά, βρέθηκε πως τα αγόρια βιώνουν κατά μέσο όρο συχνότερα ανία κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης στην τάξη σε σχέση με τα κορίτσια. Στατιστικά σημαντική διαφορά

βρέθηκε επίσης και στο συναίσθημα της απελπισίας ανάλογα με την τάξη φοίτησης των μαθητών. Συγκεκριμένα, φαίνεται πως οι μαθητές της Δ' Δημοτικού βιώνουν κατά μέσο όρο μεγαλύτερη απελπισία κατά την εξέταση του γραπτού λόγου στην τάξη σε σχέση με τους μαθητές της Στ' Δημοτικού, που ίσως οφείλεται στη μικρότερη εξοικείωση των μαθητών της Δ' Δημοτικού με τις διαδικασίες του διαγωνίσματος και της παραγωγής γραπτού λόγου συγκριτικά με τα παιδιά της Στ' Δημοτικού.

Ενδιαφέρουσα είναι και η σύγκριση των μέσων τιμών της υπερηφάνειας με τη διάγνωση που έχουν λάβει οι μαθητές. Ειδικότερα, φαίνεται πως μεγαλύτερη υπερηφάνεια βιώνουν κατά μέσο όρο στην ανάγνωση οι μαθητές που έχουν διαγνωσθεί με δυσλεξία από ό,τι οι μαθητές με δυσαριθμησία, στοιχείο που ερμηνεύεται λογικά αν αναλογιστούμε την εγγενή δυσκολία των μαθητών με δυσλεξία στην ανάγνωση. Τέλος, στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση προκύπτει στο συναίσθημα του θυμού που βιώνουν οι μαθητές ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα τους. Συγκεκριμένα μαθητές των οποίων ο πατέρας είναι απόφοιτος Γυμνασίου ή Λυκείου βιώνουν κατά μέσο όρο περισσότερο θυμό σε σχέση με τους μαθητές των οποίων ο πατέρας είναι απόφοιτος ΙΕΚ ή ΤΕΕ. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι λιγότερο μορφωμένοι γονείς κρίνουν πιο αυστηρά τα παιδιά τους, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται συχνότερα εντάσεις και συναισθήματα θυμού στο παιδί (Μπεζεβέγκης & Παυλόπουλος, 1999).

Όσον αφορά στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα για την πρόβλεψη των βασικών ψυχολογικών αναγκών από το βαθμό αυτονομίας που παραχωρεί η μητέρα στο παιδί, βρέθηκε πως η μη ικανοποίηση της ανάγκης της αυτονομίας προβλέπεται ικανοποιητικά από τη συναισθηματική ματαίωση και την απόσυρση αγάπης της μητέρας από το παιδί. Η παρουσία της δεύτερης βρέθηκε, επίσης, ως ισχυρός προβλεπτικός παράγοντας της μη ικανοποίησης της ανάγκης της επάρκειας του παιδιού, ενώ η μη ικανοποίηση της τελευταίας βασικής ψυχολογικής ανάγκης, της σχέσης με τους άλλους, προβλέπεται από ένα μοντέλο που περιλαμβάνει τον περιορισμό των λεκτικών εκφράσεων, την απόσυρση της αγάπης και τη συναισθηματική ματαίωση. Τα παραπάνω έρχονται σε συμφωνία με τα ευρήματα παλιότερων ερευνών που έχουν συνδέσει τις διαδικασίες ψυχολογικού ελέγχου με τον περιορισμό της αυτονομίας του παιδιού, τη μειωμένη εμπλοκή του σε κοινωνικές σχέσεις και τη μη κάλυψη των συναισθηματικών αναγκών του (Hauser et al., 1984).

Όσον αφορά στο πέμπτο ερευνητικό ερώτημα για την πρόβλεψη των ακαδημαϊκών συναισθημάτων από τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες των μαθητών, επικρατέστερο προβλεπτικό μοντέλο ήταν αυτό του θυμού, ο οποίος προβλέπεται από τη μη ικανοποίηση της ανάγκης για σχέσεις με τους άλλους. Επίσης, η μη ικανοποίηση της επάρκειας προβλέπει την εμφάνιση συναισθημάτων άγχους και απελπισίας κατά την παραγωγή γραπτού λόγου στην τάξη. Η συσχέτιση της μη ικανοποίησης των βασικών ψυχολογικών αναγκών με τα αρνητικά συναισθήματα επίτευξης διαφαίνεται και από τις μεταξύ τους ενδοσυνάφειες. Χαρακτηριστικά, η απελπισία παρουσιάζει στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις με την ανία, το θυμό και το άγχος ενώ η ανία φαίνεται πως συσχετίζεται με τα συναισθήματα του θυμού και της απελπισίας κατά τη διάρκεια των γραπτών κειμένων στην τάξη. Σύμφωνα με τη θεωρία ελέγχου-αξίας του Pekrun (2002), η ανία παρακινεί το άτομο να αναζητήσει μια άλλη δραστηριότητα υψηλότερου κινήτρου. Επομένως, στην περίπτωση που ο μαθητής δεν μπορεί να διαφύγει από το έργο όπως είναι η παραγωγή γραπτών κειμένων στην τάξη, οδηγεί στην εμφάνιση της απελπισίας και του θυμού.

Τέλος, όσον αφορά στο τελευταίο ερευνητικό ερώτημα, το αν δηλαδή αποτελούν οι βασικές ψυχολογικές ανάγκες διαμεσολαβητικό παράγοντα ανάμεσα στην επίδραση του βαθμού αυτονομίας στα ακαδημαϊκά συναισθήματα, βρέθηκε πως διαφορετικές ψυχολογικές ανάγκες μεσολαβούν κάθε φορά στην επίδραση της απόσυρσης της αγάπης στα συναισθήματα επίτευξης των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Συχνότερος διαμεσολαβητικός παράγοντας βρέθηκε η μη ικανοποίηση της ανάγκης της επάρκειας ανάμεσα στην επίδραση της απόσυρσης της αγάπης στη βίωση συναισθημάτων άγχους και απελπισίας. Καθώς μία τέτοια συμπεριφορά ψυχολογικού ελέγχου αναμένεται να επιβραδύνει το χτίσιμο μιας υγιούς αυτεπίγνωσης και αυτοαντίληψης στο παιδί, είναι αναμενόμενο η χαμηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητάς του να οδηγεί σε συναισθήματα άγχους και απελπισίας (Marcia, 1980).

Επίσης, εντοπίζεται αρνητική συσχέτιση μεταξύ της απόσυρσης αγάπης και της υπερηφάνειας, με τη μη ικανοποίηση της επάρκειας να εξηγεί αυτή τη σχέση. Τέλος, άλλοι δύο διαμεσολαβητικοί παράγοντες, αυτοί της μη ικανοποίησης της αυτονομίας και των σχέσεων με τους άλλους, εξηγούν την αρνητική συσχέτιση μεταξύ της απόσυρσης αγάπης και της περηφάνειας και τη θετική συσχέτιση μεταξύ της απόσυρσης αγάπης και του θυμού αντίστοιχα. Όπως έχουν αναφέρει στην έρευνά τους

οι Deci και Ryan (1985), το να είναι κανείς μέλος μίας ομάδας σημαίνει πως μπορεί να επικοινωνήσει με άλλα άτομα και να βρει υποστήριξη για προσωπικά του θέματα. Επομένως, όταν ένα παιδί βιώνει την απόσυρση της αγάπης από τη μητέρα του, αναδύονται συναισθήματα θυμού καθώς η έλλειψη υποστηρικτικού κοινωνικού δικτύου εντείνει την παρουσία τέτοιων συναισθημάτων (Baumrind, 1978· Silverman & Zigmond, 1983).

Όλα τα παραπάνω ευρήματα συγκλίνουν στην ανάγκη δημιουργίας ενός πολυδιάστατου συμβουλευτικού υποστηρικτικού προγράμματος για γονείς παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες προκειμένου να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικότερα το παιδί τους και τις ανάγκες του αλλά και τις δικές τους συναισθηματικές αντιδράσεις. Μία προτεινόμενη κατεύθυνση για ένα υποστηρικτικό πρόγραμμα βασισμένο στην εκπαιδευτική διαλεκτική συμβουλευτική είναι η αρχική συνειδητοποίηση των δυσκολιών του παιδιού από τους γονείς με τη βοήθεια του συμβούλου. Ο επακόλουθος προσδιορισμός των συνισταμένων του προβλήματος και η αξιολόγησή τους είναι το σημαντικότερο βήμα για τη λειτουργική ανάλυσή του ώστε να κάνουν έναν επιτυχή καθορισμό των στόχων του προγράμματος από κοινού οι γονείς με τον σύμβουλο (Rosenfield, 1987). Σε ένα τέτοιο πρόγραμμα, ο σύμβουλος θα πρέπει να είναι ικανός να διαχειριστεί τα αναδυόμενα συναισθήματα και προσωπικά προβλήματα των γονέων που σχετίζονται με τις δυσκολίες του παιδιού τους (Caplan, 1970). Σκοπός αυτού του προγράμματος που συνδυάζει τη διαλεκτική συμβουλευτική με επίκεντρο τον συμβουλευόμενο και την εκπαιδευτική διαλεκτική συμβουλευτική είναι να μπορέσουν οι γονείς να αναπτύξουν τις κατάλληλες δεξιότητες προκειμένου να μπορέσουν να διαχειριστούν αποτελεσματικότερα το παιδί τους και τις δυσκολίες του (Caplan & Caplan, 1993).

6. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Στην παρούσα έρευνα υπήρξαν και κάποιοι περιορισμοί οι οποίοι πρέπει να αναφερθούν καθώς έχουν επιπτώσεις στη γενίκευση των αποτελεσμάτων και θα μπορούσαν να συνεισφέρουν στη διενέργηση μελλοντικών ερευνών. Αρχικά, το δείγμα της έρευνας συλλέχθηκε αποκλειστικά από το ΚΕΔΔΥ Β' Αθήνας το οποίο καλύπτει γεωγραφικά περιοχές του βόρειου τομέα Αθηνών με παρόμοιο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, γεγονός που δεν καθιστά το δείγμα αντιπροσωπευτικό της ελληνικής πραγματικότητας και δεν εξασφαλίζει την αρχή της τυχαίας δειγματοληψίας. Θα ήταν ενδιαφέρον, δηλαδή, μετέπειτα έρευνες να συμπεριλάβουν μαθητές όλων των περιοχών του λεκανοπεδίου Αττικής και ακόμη καλύτερα, διαφορετικών νομών της Ελλάδας.

Επίσης, στην παρούσα έρευνα μελετήθηκαν οι μαθητές των τριών τελευταίων τάξεων του Δημοτικού και της πρώτης τάξης του Γυμνασίου. Προκειμένου να εξασφαλιστεί η γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων, θα ήταν χρήσιμο να μελετηθεί στο μέλλον η επίδραση των ψυχοκοινωνικών παραγόντων στα ακαδημαϊκά συναισθήματα μαθητών και των υπολοίπων τάξεων του Δημοτικού αλλά και του Γυμνασίου-Λυκείου, καθώς καθεμία από αυτές αντιστοιχεί σε διαφορετική αναπτυξιακή φάση και διαφορετικές ανάγκες των παιδιών. Ενδιαφέρουσα θα ήταν και η μελέτη της συσχέτισης της επίδοσης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες με τα ακαδημαϊκά συναισθήματα, καθώς θα μπορούσε να συνεισφέρει στον εμπλουτισμό της υπάρχουσας βιβλιογραφίας.

Ένας άλλος περιορισμός αφορά στον τρόπο συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων. Καθώς τα δεδομένα συλλέχθηκαν μόνο από τα ίδια τα παιδιά με τη μέθοδο της αυτοαναφοράς, είναι πιθανό οι αναφορές τους για τον βαθμό αυτονομίας που τους παρέχει η μητέρα τους να είναι διαστρεβλωμένες και να μην ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα. Για να γίνει, λοιπόν, περισσότερο κατανοητή η επίδραση του βαθμού αυτονομίας στα ακαδημαϊκά συναισθήματα των παιδιών, απαιτείται στο μέλλον η λήψη πληροφοριών και από άλλες πηγές, όπως από αυτοαναφορές των γονιών ή παρατηρήσεις ενός ανεξάρτητου παρατηρητή (Winsler, Madigan, & Aquilino, 2005). Τέλος, τα αποτελέσματά της συγκεκριμένης έρευνας στηρίζονται σε συσχετίσεις, γεγονός που δεν επιτρέπει την εξαγωγή συμπερασμάτων αιτίας-αιτιατού, σε ό,τι αφορά στις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών.

Θεωρείται πως η παρούσα έρευνα, παρά τους προαναφερθέντες περιορισμούς, είναι σημαντική διότι προσθέτει ένα μικρό σώμα γνώσης στην ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία για τα ακαδημαϊκά συναισθήματα των παιδιών, για τις βασικές ψυχολογικές τους ανάγκες και για το βαθμό αυτονομίας τους, αλλά και για τη μεταξύ τους σχέση, δεδομένου ότι τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς η σχετική έρευνα και βιβλιογραφία είναι περιορισμένες. Σε ερευνητικό επίπεδο μπορεί να αποτελέσει το έναυσμα για περαιτέρω και σε βάθος μελέτη των ανωτέρω φαινομένων. Τα ευρήματά της καταδεικνύουν πως τα παιδιά έχουν ανάγκη να αισθάνονται αυτόνομα και επαρκή, προκειμένου να βιώνουν θετικά ακαδημαϊκά συναισθήματα στην τάξη. Σε αυτό μπορεί να συνεισφέρει η βελτίωση της ικανότητας των γονέων να αντιμετωπίζουν το παιδί τους με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και ο έλεγχος των συναισθηματικών τους αντιδράσεων μέσα από τη δόμηση συμβουλευτικών υποστηρικτικών προγραμμάτων για τους γονείς.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Agaliotis, I., & Kalyva, E. (2008). Nonverbal social interaction skills of children with learning disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 29, 1-10. doi: 10.1016/j.ridd.2006.09.002
- Alexander, P. A., Garner, R., Sperl, C. T., & Hare, V. C. (1998). Fostering reading competence in students with learning disabilities. Στο B.Y.L. Wong (Επιμ.), *Learning about learning disabilities* (σσ. 334-366). New York: Academic Press.
- Alizadeth, H., & Andries, C. (2002). Interaction of parenting styles and attention deficit hyperactivity disorder in Iranian parents. *Child Family Behavioral Therapy*, 24, 37-52. doi: 10.1300/j019v24n03_03
- American Psychiatric Association (2017). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: Dsm-5*. Arlington, VA: APA.
- Anastopoulos, A. D., Guevremont, D., Shelton, T., & DuPaul, G. (1992). Parenting stress among families of children with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 20(5), 503-520. doi: 10.1016/s0735-004x(07)20006-0
- Andersen, P, A., & Guerrero, L., K. (1988). Principles of Communication and Emotion in Social Interaction. Στο P.A. Andersen & L.K. Guerrero (Επιμ.), *Handbook of Communication and Emotion* (σσ. 49-69). New York: Academic Press.
- Αντζακλή, Ε. (2003). *Οικογένεια με παιδιά με ειδικές ανάγκες*. Διδακτορική διατριβή, Τομέας Ψυχολογίας, Τμήμα Φ.Π.Ψ. Φιλοσοφική Σχολή, ΕΚΠΑ.
- Averill, J. R. (1980). A constructivist view of emotions. Στο R. Plutchik & H. Kelieman (Επιμ.), *Emotions: Theory, research, and experience* (σσ, 305-339). New York: Academic Press.
- Baker, B., & Heller, T. (1996). Preschool children with externalizing behavior: Experiences of fathers and mothers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 24, 513-532. doi: 10.1007/bf01441572

- Barber, B. K. (1996). Parental Psychological Control: Revisiting a Neglected Construct. *Child Development*, 67, 3296-3319. doi: 10.2307/1131780
- Barkley, R. A. (2005). *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (3^η εκδ.), New York: Guilford Press.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497–529. doi: 10.4324/9781351153683-3
- Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary practices and social competence in children. *Youth and Society*, 9, 239-276. doi: 10.1177/0044118x7800900302
- Becker, W. C. (1964). Consequences of different kinds of parental discipline. Στο M. L. Hoffnien & W. W. Hoffman (Επιμ.), *Review of child development research* (σσ. 169-208). New York: Russell Sage Foundation.
- Brandau, H., & Pretis, M. (2003). Early identification and systemic educational intervention for young children with Attention Deficit/ Hyperactivity Disorder (AD/HD), *European Journal of Special Needs Education*, 19(1), 1-13. doi: 10.1080/088562503200067124
- Bergan, J. R., & Kratochwill, T.R. (1990). *Behavioral consultation and therapy*. New York. Plenum Press.
- Berry, L., M., & Houston, J. P. (1993). *Psychology at work*. Madison: Brown & Benchmark.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (2000). *Handbook of self-regulation*. New York, NJ: Academic Press.
- Bruder, M. B. (2005). Service coordination and integration in a developmental systems approach to early intervention. Στο: M.J. Guralnick (Επιμ.), *A developmental systems approach to early intervention*, (σσ. 29-58). Baltimore: Brookes.

- Γαλίτη-Κυρβασίλη, Κ. (2007). *Το παιδί με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητα: Εφαρμογή της συστημικής θεώρησης στη συμβουλευτική γονέων και εκπαιδευτικών* (Διδακτορική διατριβή).
- Callahan, E. J. (1996). Identifying copying mechanisms of parents of children with special needs. *Dissertation Abstracts International- Section B. The Sciences and Engineering*, 57(2), 1462. Doi: 10.4135/9781483329123.n9
- Caplan, G. (1970). *The theory and practice of mental health consultation*. New York: Basic Books.
- Chapman, J. W., & Boersma, F. J. (1991). Assessment of learning disabled students' academic self-concepts with the PASS: Findings from 15 years of research. *Developmental Disabilities Bulletin, Special Issues*, 19, 79–104. doi: 10.26756/th.2015.37
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Van der Kaap-Deeder, J., Duriez, B., Lens, W., Matos, L., Mouratidis, A., Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Soenens, B., Van Petegem, S., & Verstuyf, J. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion*, 39, 216-236. doi: 10.1007/s11031-014-9450-1
- Chi, T. C., & Hinshaw, S. P. (2002). Mother-child relationships of children with ADHD: The role of maternal depressive symptoms and depressive-related distortions. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(4), 387-400. doi: 10.1016/s0005-7894(98)80040-3
- Clore, G. L., & Hutsinger, J. R. (2009). A reply to commentaries: How the object of affect guides its impact. *Emotion Review*, 1, 58-59. doi: 10.1177/1754073908097188
- Cosden, M., Elliott, K., Noble, S., & Kelemen, E. (1999). Self-understanding and self-esteem in children with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 22(4), 279-290. doi: 10.2307/1511262

- Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. New York: Cambridge Univ. Press.
- Creswell, W. J. (2008). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ίων/ Εκδόσεις: Έλλην.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum.
- DeRosier, M. E., Kupersmidt, J. B., & Patterson, C. J. (1994). Childrens Academic and Behavioral Adjustment as a Function of the Chronicity and Proximity of Peer Rejection. *Child Development*, 65(6), 1799. doi: 10.2307/1131295
- De Vaus, D. (2014). *Surveys in social research*. London: Routledge.
- Δημητροπούλου, Π., Φιλιππάτου, Δ., Διακογιώργη, Κ., Ράλλη, Α., Ρούσσο, Π., & Χρυσόχου, Ε. (2016). *Η συμβολή των ψυχοσυναισθηματικών παραγόντων στην αναγνωστική κατανόηση και στην παραγωγή του γραπτού λόγου στη σχολική ηλικία*. Ανακοίνωση στο 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Αναπτυξιακής Ψυχολογίας «Συνθέτοντας το παζλ της ανθρώπινης ανάπτυξης: Γέφυρες με την κοινωνία και την εκπαίδευση», Βόλος.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being. The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55 (1), 34-43. doi: 10.1037//0003-066x.55.1.34
- Dunst, C. J. (2001). Participation of young children with disabilities in community learning activities. Στο: M.J. Guralnick (Επιμ.), *Early childhood inclusion: Focus on change* (σσ. 307-333). Baltimore: Brookes.
- Dyson, L. L. (2003). Children with learning disabilities within the family context: A comparison with siblings in global self-concept, academic self-perception and social competence. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18(1), 1–9. doi: 10.1111/1540-5826.00053

- Dyson, L. (2010). Unanticipated Effects of Children with Learning Disabilities on Their Families. *Learning Disability Quarterly*, 33(1), 43–55. doi: 10.1177/073194871003300104
- Efklides, A., & Petkaki, C. (2005). Effects of mood on students' metacognitive experiences. *Learning and Instruction*, 15, 415-431. doi: 10.1016/j.learninstruc.2005.07.010
- Efklides, A., & Volet, S. (2005). Feelings and emotions in the learning process. *Learning and Instruction*, 15(5), 377-516. doi: 10.22329/celt.v11i0.5039
- Ekman, P., & Davidson, R., J. (1997). *The nature of emotion: Fundamental Questions*. New York: Oxford University Press.
- Elbaum, B., & Vaughn, S. (2003). Self-concept and students with learning disabilities. Στο H.L. Swanson, K.R. Harris & S. Graham (Επιμ.), *Handbook of learning disabilities* (σσ. 229-241). New York: Guilford.
- Elias, M. J. (2004). The Connection between Social-Emotional Learning and Learning Disabilities: Implications for Intervention. *Learning Disability Quarterly*, 27(1), 53-63. doi: 10.2307/1593632
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34 (3), 169-189. doi: 10.1207/s15326985ep3403_3
- Elliot, S., Kratochwill, T., Cook, J., & Travers, J. (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Αποτελεσματική Διδασκαλία- Αποτελεσματική Μάθηση*. Μτφ: Μ. Σόλμαν, Φ. Καλύβα, Επιμ: Α. Λεονταρή, Ε. Συγκολλίτου. Αθήνα: Gutenberg.
- Ευκλείδη, Α., Κάντας, Α., & Λεονταρή, Α. (2002). Γλωσσάρι. *Ψυχολογία: Το Περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*, 9, 138-161.
- Fousiani, K., Van Petegem, S., Soenens, B., Vansteenkiste, M., & Chen, B. (2014). Does parental autonomy support relate to adolescent autonomy? An in-depth examination of a seemingly simple question. *Journal of Adolescent Research*, 29(3), 299-330. doi: 10.1177/0743558413502536

- Fredrickson, B., L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218-226. doi: 10.1037/0003-066x.56.3.218
- Frijda, N. H. (1986). *The emotions*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Fulmer, S., M., & Frijters, J., C. (2009). A review of self report and alternative approaches in the measurement of student motivation. *Educational Psychology Review*, 21(3), 219-246. doi: 10.1007/s10648-009-9107-x
- Goetz, T., Frenzel, A. C., Hall, N. C. & Pekrun, R. (2008). Antecedents of academic emotions: Testing the internal/ external frame of reference model for academic enjoyment. *Contemporary Educational Psychology*, 33, (1), 9-33. doi: 10.1016/j.cedpsych.2006.12.002
- Goetz, T., & Hall, N. C. (2013). Emotion and achievement in the classroom. Στο J. Hattie & E. M. Anderman, *International guide to student achievement* (σσ. 192-195). New York: Routledge.
- Goetz, T., Pekrun, R., Hall, N., & Haag, L. (2006). Academic emotions from a social-cognitive perspective: Antecedents and domain specificity of students' affect in the context of Latin instruction. *British Journal of Educational Psychology*, 76, (2), 289-309. doi: 10.1348/000709905x42860
- Goetz, T., Preckel, F., Pekrun, R., & Hall, N. C. (2007). Emotional experiences during test taking: Does cognitive ability make a difference? *Learning and Individual Differences*, 17, 3-16. doi: 10.1016/j.lindif.2006.12.002
- Goetz, T., Zirngibl, A., Pekrun, R., & Hall, N.C. (2003). Emotions, learning and achievement from an educational-psychological perspective. Στο P. Mayring & C. V. Rhoneck (Επιμ.), *The influence of affective factors on classroom learning* (σσ. 9-28). Frankfurt am main: Peter Lang.
- Goleman, D. (1997). *Healing emotions. Conversations with the Dalai Lama on mindfulness, emotions and health*. Boston: Shambhala Publications Inc.
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1991). Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents.

Journal of Educational Psychology, 83(4), 508-517. doi: 10.1037/0022-0663.83.4.508

Hagenauer, G., & Hascher, T. (2010). Learning Enjoyment in Early Adolescence. *Educational Research and Evaluation*, 16(6), 495–516. doi: 10.1080/13803611.2010.550499.

Hagenauer, G., & Hascher, T. (2014). Early Adolescents' Enjoyment Experienced in Learning Situations at School and Its Relation to Student Achievement. *Journal of Education and Training Studies*, 2(2), 20-30. doi: 10.11114/jets.v2i2.254

Hammill, D. D. (1990). On defining learning disabilities: An emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 74-84. doi: 10.1177/002221949002300201

Hannula, M. S. (2006). Affect in Mathematical Thinking and learning. Στο J. Maaß & W. Schlöglmann (Επιμ.), *New mathematics education research and practice* (σσ. 209-232). Rotterdam: Sense.

Harris, K. R., Graham, S., Reid, R., McElroy, K., & Humby, R. (1994). Self-monitoring of attention versus self-monitoring of performance. Replication and cross-task comparison. *Learning Disability Quarterly*, 8, 27-36. doi: 10.2307/1511182

Harter, S. (1985). *Manual for the Self-Perception Profile for Children*. Denver, CO: University of Denver.

Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. Στο R. Baumeister (Επιμ.), *Handbook of self-concept* (σσ. 1-37). New York: Wiley.

Hauser, S., Powers, S. I., Noam, G., Jacobson, A., Weiss, B., & Follansbee, D. (1984). Familial contexts of adolescent ego development. *Child Development*, 55, 195-213. doi: 10.2307/1129845

Hauser- Cram, P., Warfield, M. E., Shonkoff, J. P., & Krauss, M. W. (2001). Children with disabilities: A longitudinal study of child development and parental well-

being. *Monographs of the Society for Research in Child Development*. Serial no 266, 66(3). doi: 10.1016/s1054-139x(02)00450-0

Hay, I. (1997). Investigating the influence of achievement on self-concept using an intra-class design and a comparison of the PASS and SDQ-1 self-concept tests. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 311-321. doi: 10.1111/j.2044-8279.1997.tb01246.x

Hayden, O. K., & Rick, O. (2007). Family characteristics of anxious ADHD children: preliminary results. *Journal of Attentional Disorders*, 10, 317-323. doi: 10.1177/1087054706288102

Hellendoorn, J., & Ruijsenaars, W. (2000). Personal experiences and adjustment of adults with dyslexia. *Remedial and Special Education*, 21, 22-239. doi: 10.1177/074193250002100405

Καφέτσιος, Κ. (2005). *Δεσμός, συναίσθημα και διαπροσωπικές σχέσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29(3), 226-237. doi: 10.1177/002221949602900301

Kirk, S. A. (1963). *Educating exceptional children*. Boston: Houghton Mifflin.

Krapp, A. (1996). Die Bedeutung von Interesse und intrinsischer Motivation für Erfolg und die Steuerung schulischen Lernens. Στο: Schnaitmann, G., W. (Επιμ.). *Theorie und Praxis der Unterrichtsforschung. Methodologische und praktische Ansätze zur Erforschung von Lernprozessen*. Donauwörth, 87-110.

Krauss, M. W. (1993). Child-related and parenting stress: Similarities and differences between mothers and fathers of children with disabilities. *American Journal of Mental Retardation*, 97, 393-404. doi: 10.31274/rtd-180813-10260

Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1999). *Ψυχολογία Κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Lardieri, L. A., Blacher, J., & Swanson, H. L. (2000). Sibling relationships and parent stress in families of children with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 23, 105–116. doi: 10.2307/1511140
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Lesesne, C. A., Visser, S. N., & White C. P. (2003). Attention-deficit/hyperactivity disorder in school-aged children and association with maternal mental health and use of health care resources. *Pediatrics*, 111(5), 1232-1237. doi: 10.4324/9781315724775-6
- Licht, B. G., & Kistner, J. A. (1986). Motivational problems of learning disabled children: Individual differences and their implications for treatment. Στο J.K.Torgesen & B.Y.L.Wong (Επιμ.), *Psychological and educational perspectives on learning disabilities* (σσ. 225-255). Orlando, FL: Academic Press.
- Lüftenegger, M., Klug, J., Harrer, K., Langer, M., Spiel, C., & Schober, B. (2016). Students' Achievement Goals, Learning-Related Emotions and Academic Achievement. *Frontiers in Psychology*, 603(7), 1-10. doi: 10.3389/fpsyg.2016.00603
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. Στο E. M. Hetherington (Επιμ.), P. H. Mussen (Series Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (σσ. 1—101). New York: Wiley.
- Maniadaki, K., Sonuga-Barke, E., Kakourow, E., & Karaba, R. (2006). AD/HD symptoms and conduct problems: similarities and differences in parental perceptions. *Journal of Child and Family Studies*, 15(4), 460-474. doi: 10.1007/s10826-006-9037-x
- Maniadaki, K., Sonuga-Barke, E., & Kakouros, E. (2006). Adults' self-efficacy beliefs and referral attitudes for boys and girls with AD/HD. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 15(3), 132-140. doi: 10.1007/s00787-005-0514-3
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. Στο J.- Adelson (Επιμ.), *Handbook of adolescent psychology* (σσ. 159- 187). New York: Wiley.

- Margalit, M., & Almougy, K. (1991). Classroom behavior and family climate in students with learning disabilities and hyperactive behavior. *Journal of Learning Disabilities*, 24, 406–412. doi: 10.1177/002221949102400705
- Marvin, R. S., & Pianta, R. C. (1996). Mothers' reactions to their child's diagnosis: Relations with security and attachment. *Journal of Clinical Child Psychology*, 25, 436–445. doi: 10.1207/s15374424jccp2504_8
- Meinhardt, J., & Pekrun, R. (2003). Attentional resource allocation to emotional event: An ERP study. *Cognition and Emotion*, 17, 477-500. doi: 10.1080/02699930244000039
- Meyers, J. (1989). The practice of psychology in the schools for the primary prevention of learning and adjustment problems in children: A perspective from the field of education. Στο L. A. Bond & B. E. Copas (Επιμ.), *Primary prevention and promotion in the schools* (σσ. 391-422). Newbury Park, CA: Sage.
- Midgley, C. (2002). *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Μπεζεβέγκης, Η., & Παυλόπουλος, Β. (1999). Η επίδραση χαρακτηριστικών της οικογένειας στην αξιολόγηση της προσωπικότητας των παιδιών από τους γονείς. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 98-99, 99-120.
- Muijs, R. D. (1997). Symposium: Self perception and performance predictors of academic achievement and academic self-concept: A longitudinal perspective. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 263–277. doi: 10.1111/j.2044-8279.1997.tb01243.x
- Mulsow, W., O'neal, K., & Murry, V. (2001). Adult attention deficit hyperactivity disorder, the family, and child maltreatment. *Trauma, Violence and Abuse*, 2(1), 36-41. doi: 10.1177/1524838001002001002
- Nelson, J. R., Benner, G., & Rogers-Adkinson, D. (2003). An investigation of the characteristics of K-12 students with comorbid emotional disturbance and significant language deficits served in public school settings. *Behavioral Disorders*, 29(1), 25-33. doi: 10.1177/019874290302900105

- Neophytou, K., & Webber, R. (2005). Attention deficit hyperactivity disorder: The family and social context. *Australian social work*, 58(3), 313-325. doi: 10.1111/j.1447-0748.2005.00223.x
- Palti, G. (1998). *A study of the socio-emotional aspects of educationally resilient dyslexic pupils*. Extracted from the research conducted by the author as part of the Doctorate degree at the University of Bristol.
- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: Τι και γιατί*. Αθήνα: Πεδίο.
- Pawlak, J. L., Klein, H. A. (1997). Parental conflict and self-esteem: the rest of the story. *The Journal of Genetic Psychology*, 158, 303-313. doi: 10.1080/00221329709596670
- Pearl, R. A. (1982). Learning disabled childrens' attributions for success and failure: A replication with a labeled LD sample. *Learning Disability Quarterly*, 5, 173-176. doi: 10.2307/1510578
- Peixoto, F., Sanches, C., Mata, L., & Monteiro, V. (2016). 'How do you feel about math?': Relationships between competence and value appraisals, achievement emotions, and academic achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 1-21. doi: 10.1007/s10212-016-0299-4
- Pekrun, R. (1992). The Impact of Emotions on Learning and Achievement: Towards a Theory of Cognitive/Motivational Mediators. *Applied Psychology*, 41(4), 359-376. doi: 10.1111/j.1464-0597.1992.tb00712.x
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A programme of quantitative and qualitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-106. doi: 10.1207/s15326985ep3702_4
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 583-597. doi: 10.1037/0022-0663.98.3.583

- 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), 115-135. doi: 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. doi: 10.1016/j.cedpsych.2010.10.002
- Pekrun, R. (2016). Academic emotions. Στο K. R. Wentzel & D. B. Miele (Επιμ.), *Handbook of Motivation at School*, 2^η Έκδοση (σσ. 120-142). New York and London: Routledge.
- Pintrich, P. R., Anderman, E. M., & Klobucar, C. (1994). Intraindividual differences in motivation and cognition in students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 27(6), 360-370. doi: 10.1177/002221949402700603
- Ποργιωτάκης, Ι.Ε. (1998). *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες* (7^η έκδοση). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης, 127-136.
- Raufelder, D., Jagenow, D., Drury, K., & Hoferichter, F. (2012). Social relationships and motivation in secondary school: Four different motivation types. *Learning and Individual Differences*, 24, 89–95. doi: 10.1016/j.lindif.2012.12.002
- Rinaldi, C. (2003). Language competence and social behavior of students with emotional and behavioral disorders. *Behavior Disorders*, 29(1), 34-42. doi: 10.1177/019874290302900106
- Rosenberg, E. L. (1998). Levels of analysis and the organization of affect. *Review of General Psychology*, 2(3), 247-270. doi: 10.1037//1089-2680.2.3.247
- Rosenfield, S. (1987). *Instructional consultation*. New York: Erlbaum.
- Russell, J. A (1991). Culture and the categorization of emotions. *Psychological Bulletin*. 110, 426-450. doi: 10.1037/0033-2909.110.3.426

- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749–761. doi: 10.1037//0022-3514.57.5.749
- Ryan, R., M., & Deci, E., L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. doi: 10.1006/ceps.1999.1020
- Ryan M., & Deci, L. (2002). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78. doi: 10.1037//0003-066x.55.1.68
- Schaefer, E. S. (1959). A circumplex model for maternal behavior. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 59, 226-235. doi: 10.1037/h0041114
- Schaefer, E. S. (1965). Children's reports of parental behavior: An inventory. *Child Development*, 36, 413-424. doi: 10.1037/t06327-000
- Scherer, K. R. (2009). The dynamic architecture of emotion: Evidence for the component process model. *Cognition & Emotion*, 23, 1307–1351. doi: 10.1080/02699930902928969
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231. doi: 10.1080/00461520.1991.9653133
- Schunk, D. H., & Miller, S. D. (2002). Self-efficacy and adolescents' motivation. Στο F. Pajares & T. Urdan (Επιμ.), *Academic motivation of adolescents* (σσ. 29-52). Greenwich, CO: IAP.
- Schunk, D., H., Pintrich, P., & Meece, J. (2010). *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση*. Μτφ: Μ. Κουλεντιανού, Επιμ: Ν. Μακρής, Δ. Πνευματικός. Αθήνα: Gutenberg.
- Schutz, P., A., & DeCuir, J. T. (2002). Inquiry on emotions in education. *Educational Psychologist*, 37(2), 125-134. doi: 10.2466/pr0.66.3.915-921
- Schutz, P., A., Hong, J., Y., Cross, D., I., & Osbon, J., N. (2006). Reflections on investigating emotion in educational activity settings. *Educational Psychology Review*, 18, 343-360. doi: 10.1007/s10648-006-9030-3

- Schutz, P. A., & Pekrun, R. (2007). *Emotion in Education*. Amsterdam: Academic Press.
- Schwarz, N., & Clore, G., L. (1996). Feelings and phenomenal experiences. Στο E.T. Higgins & A.W. Kruglanski (Επιμ.), *Social psychology: Handbook of basic principles* (σσ. 433-465). New York: The Guilford Press.
- Sideridis, G. D. (2005). Goal orientations, academic achievement, and depression: Evidence in favor of revised goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 97, 366-375. doi: 10.1037/10261-002
- Sideridis, G., Morgan, P. L., Botsas, G., Padeliadu, S., & Fuchs, D. (2006). Identifying students with or at risk for learning disabilities based on motivation, affect, and psychopathology: A ROC analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 39(3), 215-229. doi: 10.2466/pr0.1980.47.2.499
- Silver, L. B. (1999). *Attention-deficit/hyperactivity disorder* (2^η εκδ.). Washington, DC: American Psychiatric Press.
- Silverman, R., & Zigmond, N. (1983). Self-concept in learning disabled adolescents. *Journal of Learning Disabilities*, 16, 478-490. doi: 10.1080/02699931.2018.1523137
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Lens, W., Luyckx, K., Goossens, L., Beyers, W., & Ryan, M. (2007). Conceptualizing parental autonomy support: Adolescent perceptions of promotion of independence versus promotion of volitional functioning. *Developmental Psychology*, 43(3), 633-646. doi: 10.5220/0006867403470356
- Stephanou, G. (2008). Students value beliefs, performance expectations, and school performance: The effect of school subject and gender. *Hellenic Journal of Psychology: The Journal of the Psychological Society of Northern Greece*, 5, 231-257. doi: 10.5539/ijps.v4n2p93
- Stephanou, G. (2011). Students' classroom emotions: Social-cognitive antecedents and school performance. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(1), 5-48. doi: 10.4324/9780203740316-2

- Titworth, S., Quinlan, M. M., & Mazer, J. P. (2010). Emotion in Teaching and Learning: Development and Validation of the Classroom Emotions Scale. *Communication Education*, 59(4), 431-452. doi: 10.1016/0022-4405(90)90003-p
- Turner, J. E., & Schallert, D. L. (2001). Expectancy-value relationships of shame reactions and shame resiliency. *Journal of Educational Psychology*, 93, 320-329. doi: 10.15405/epsbs.2017.12.4
- Urdan, T. C., & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology*, 44, 331–349. doi: 10.1111/j.1949-8594.2011.00075.x
- Waggoner, K., & Wilgosh, L. (1990). Concerns of Families of Children with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 23(2), 97-98. doi: 10.4324/9781315677767-5
- Wallace, T., Anderson, A., Bartholomay, T., & Hupp, S. (2002). An ecobehavioral examination of high school classrooms that include students with disabilities. *Exceptional Children*, 68(3), 345-360. doi: 10.1177/001440290206800304
- Watson, D., & Clark, L., A. (1984). Negative affectivity: The disposition to experience negative emotional states. *Psychological Bulletin*, 96, 465–490. doi: 10.1037/0033-2909.96.3.465
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573. doi: 10.1037/0033-295x.92.4.548
- Weiner, B. (2005). Motivation from an attribution perspective and the social psychology of perceived competence. Στο A. J. Elliot & C. S Dweck (Επιμ.), *Handbook of Competence and Motivation* (73-87). New York: Guilford.
- Weiner, J., Harris, P. J., & Shirer, C. (1990). Achievement and social-behavioural correlates of peer status in learning disabled children. *Learning Disability Quarterly*, 13(2), 114-127. doi: 10.1007/978-1-4612-4948-1_1
- Weiner, J., & Schneider, B. H. (2002). A multisource exploration of the friendship patterns of children with and without learning disabilities. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 127-141. doi: 10.4324/9781315163475-5

- Weiner, J., & Sunohara, G. (1994). Parents' perceptions of the quality of their children with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 13, 242-257. doi: 10.5539/jel.v3n4p49
- Wong, B. (1996). Metacognition and Learning Disabilities. Στο *The ABCs of Learning Disabilities*. San Diego, CA: Academic Press Inc.
- Wolters, C.A., & Rosenthal, H. (2000). The relation between students' motivational beliefs and their use of motivational regulation strategies. *International Journal of Educational Research*, 33(7-8), 801-820. doi: 10.1016/s0883-0355(00)00051-3
- Χατζηχρήστου, Χ. (2003). Ψυχολογική διαλεκτική συμβουλευτική στο σχολικό πλαίσιο. *Ψυχολογία. Ειδικό τεύχος Συμβουλευτικής Ψυχολογίας* 10(2-3), 343-361.
- Zeidner, M. (1998). *Test Anxiety: The state of the art*. New York: Premium Press.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51-59. doi: 10.4324/9781351036979-2

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

Πίνακας 3.1

Συνάψεις ερωτήσεων ακαδημαϊκών συναισθημάτων κατά την εξέταση του γραπτού λόγου

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Πριν μας βάλει ο/η δάσκαλος/α να γράψουμε ένα κείμενο ή μια ιστορία για να μας εξετάσει, εγώ θέλω από μόνος/η μου να γράψω	73.35	190.27	.50	.74	.87
Πριν μας βάλει ο/η δάσκαλος/α να γράψουμε ένα κείμενο για να μας εξετάσει, νιώθω τόσο αγχωμένος/η που θέλω να το βάλω στα πόδια	72.26	185.60	.54	.73	.87
Πριν μας βάλει ο/η δάσκαλος/α να γράψουμε ένα κείμενο ή μια ιστορία για να μας εξετάσει, νιώθω λυπημένος/η-αναστατωμένος/η. επειδή θεωρώ ότι δεν έχω πολλές ελπίδες να τα καταφέρω	72.42	176.41	.78	.84	.86
Μου αρέσει όταν μας βάζει ο/η δάσκαλος/α να γράψουμε ένα κείμενο ή μια ιστορία για να μας εξετάσει	73.74	194.98	.41	.69	.88
Όταν μας βάζει ο/η δάσκαλος/α να γράψουμε ένα κείμενο ή μια ιστορία για να μας εξετάσει, νιώθω υπερηφάνεια που τα καταφέρνω τόσο καλά	72.84	181.68	.72	.85	.87
Είμαι πολύ αγχωμένος/η όταν μας βάζει ο/η δάσκαλος/α να γράψουμε ένα κείμενο ή μια ιστορία για να μας εξετάσει	72.92	184.60	.56	.83	.87

Όταν μας βάζει ο/η δάσκαλος/α να γράψουμε ένα κείμενο ή μια ιστορία για να μας εξετάσει, νιώθω ότι θα τα παρατήσω	72.32	178.22	.72	.81	.87
Αγχώνομαι τόσο πολύ όταν μας βάζει ο/η δάσκαλος/α να γράψουμε ένα κείμενο ή μια ιστορία για να μας εξετάσει, που ανυπομονώ να τελειώσει	73.00	180.46	.65	.85	.87
Με πιάνει πανικός (ή νιώθω αγχωμένος/η και φοβισμένος/η), όταν μας βάζει ο/η δάσκαλος/α να γράψουμε ένα κείμενο ή μια ιστορία για να μας εξετάσει	72.26	184.26	.52	.75	.87
Όταν μας βάζει ο/η δάσκαλος/α να γράψουμε ένα κείμενο ή μια ιστορία για να μας εξετάσει, απογοητεύομαι τόσο πολύ που δεν μπορώ να ασχοληθώ καθόλου με αυτό	72.21	182.66	.69	.70	.87
Όταν μας βάζει ο/η δάσκαλος/α να γράψουμε ένα κείμενο ή μια ιστορία για να μας εξετάσει, χαίρομαι που μπορώ να τα καταφέρω τόσο καλά	72.92	180.67	.72	.85	.87
Όταν μας βάζει ο/η δάσκαλος/α να γράψουμε ένα κείμενο ή μια ιστορία για να μας εξετάσει, δεν πιστεύω ότι μπορώ να απαντήσω σωστά στις ερωτήσεις	72.58	183.36	.70	.71	.87
Για μένα το να μας βάζει ο/η δάσκαλος/α να γράψουμε κείμενα και ιστορίες για να μας εξετάσει, είναι κάτι δύσκολο αλλά ευχάριστο	72.97	195.61	.25	.55	.88

Όταν τελειώνει η εξέτασή μου σε κείμενα και ιστορίες που μας βάζει ο/η δάσκαλος/α να γράψουμε, θυμώνω με το πώς με βαθμολόγησε ο/η δάσκαλος/α	72.31	183.13	.59	.79	.87
Όταν τελειώνει η εξέτασή μου σε κείμενα και ιστορίες που μας βάζει ο δάσκαλος/η δασκάλα να γράψουμε, νιώθω αρκετά ενοχλημένος/η	71.98	177.89	.76	.82	.87
Όταν τελειώνει η εξέτασή μου σε κείμενα και ιστορίες που μας βάζει ο δάσκαλος/η δασκάλα να γράψουμε, μπορώ επιτέλους να αναπνεύσω ξανά ελεύθερα	71.32	224.06	-.61	.69	.90
Όταν τελειώνει η εξέτασή μου σε κείμενα και ιστορίες που μας βάζει ο/η δάσκαλος/α να γράψουμε, νιώθω μεγάλη ανακούφιση	70.77	209.29	-.19	.65	.89
Όταν τελειώνει η εξέτασή μου σε κείμενα και ιστορίες που μας βάζει ο/η δάσκαλος/α να γράψουμε, θα ήθελα να μπορούσα να μιλήσω άσχημα στο/στη δάσκαλο/α	71.63	184.37	.54	.83	.87
Όταν τελειώνει η εξέτασή μου σε κείμενα και ιστορίες που μας βάζει ο/η δάσκαλος/α να γράψουμε, νιώθω τόσο καλά που είναι σαν να πετάω στα σύννεφα	71.52	202.48	.07	.60	.88
Όταν τελειώνει η εξέτασή μου σε κείμενα και ιστορίες που μας βάζει ο/η δάσκαλος/α να γράψουμε, νιώθω σαν να έχει φύγει ένα βάρος από πάνω μου	70.81	212.85	-.34	.69	.89

Όταν τελειώνει η εξέτασή μου σε κείμενα και ιστορίες που μας βάζει ο/η δάσκαλος/α να γράψουμε, νιώθω πολύ θυμό	71.45	184.22	.56	.80	.87
Όταν τελειώνει η εξέτασή μου σε κείμενα και ιστορίες που μας βάζει ο/η δάσκαλος/α να γράψουμε, είμαι πολύ ικανοποιημένος/η με τον εαυτό μου	72.39	188.44	.60	.75	.87
Όταν τελειώνει η εξέτασή μου σε κείμενα και ιστορίες που μας βάζει ο/η δάσκαλος/α να γράψουμε, νιώθω πιο ελεύθερος/η	70.81	209.01	-.18	.53	.89
Όταν τελειώνει η εξέτασή μου σε κείμενα και ιστορίες που μας βάζει ο/η δάσκαλος/α να γράψουμε, είμαι πολύ υπερήφανος/η για τον εαυτό μου	72.39	185.65	.69	.78	.87

Πίνακας 3.2

Συνάφειες ερωτήσεων ακαδημαϊκών συναισθημάτων κατά την εξέταση της ανάγνωσης

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Και πριν με εξετάσει ο/η δάσκαλος/α στην ανάγνωση, διαβάσω	74.34	191.70	.37	.74	.86
Πριν με εξετάσει ο/η δάσκαλος/α στην ανάγνωση, νιώθω τόσο αγχωμένος/η που θέλω να το βάλω στα πόδια	73.12	179.48	.60	.77	.86
Πριν με εξετάσει ο/η δάσκαλος/α στην ανάγνωση, νιώθω λυπημένος/η-αναστατωμένος/η, επειδή θεωρώ ότι δεν έχω πολλές ελπίδες να τα καταφέρω	73.48	177.87	.74	.75	.85

Μου αρέσει όταν με εξετάζει ο/η δάσκαλος/α στην ανάγνωση	74.72	190.27	.54	.78	.86
Όταν με εξετάζει ο/η δάσκαλος/α στην ανάγνωση, νιώθω υπερηφάνεια που τα καταφέρνω τόσο καλά	73.88	183.44	.63	.86	.85
Είμαι πολύ αγχωμένος/η όταν με εξετάζει ο/η δάσκαλος/α στην ανάγνωση	73.55	184.99	.55	.76	.86
Όταν με εξετάζει ο/η δάσκαλος/α στην ανάγνωση, νιώθω ότι θα τα παρατήσω	73.40	178.59	.69	.91	.85
Αγχώνομαι τόσο πολύ όταν με εξετάζει ο/η δάσκαλος/α στην ανάγνωση, που ανυπομονώ να τελειώσει	73.95	178.58	.70	.91	.85
Με πιάνει πανικός (ή νιώθω αγχωμένος/η και φοβισμένος/η), όταν με εξετάζει ο δάσκαλος στην ανάγνωση	73.29	176.95	.76	.86	.85
Όταν με εξετάζει ο δάσκαλος στην ανάγνωση, απογοητεύομαι τόσο πολύ, που δεν μπορώ να ασχοληθώ καθόλου με αυτό	73.12	184.74	.56	.73	.86
Όταν με εξετάζει ο δάσκαλος στην ανάγνωση, χαίρομαι που μπορώ να τα καταφέρω τόσο καλά	73.90	187.60	.50	.81	.86
Όταν με εξετάζει ο δάσκαλος στην ανάγνωση, δεν πιστεύω ότι μπορώ να απαντήσω σωστά στις ερωτήσεις	73.17	186.71	.54	.62	.86
Για μένα, το να με εξετάζει ο δάσκαλος/α στην ανάγνωση είναι κάτι δύσκολο αλλά ευχάριστο	73.79	189.99	.44	.64	.86

Όταν τελειώνει η εξέτασή μου στην ανάγνωση, θυμώνω με το πώς με βαθμολόγησε ο/η δάσκαλος/α	73.07	181.86	.60	.71	.86
Όταν τελειώνει η εξέτασή μου στην ανάγνωση, νιώθω αρκετά ενοχλημένος/η	72.97	178.67	.74	.84	.85
Όταν τελειώνει η εξέτασή μου στην ανάγνωση, μπορώ επιτέλους να αναπνεύσω ξανά ελεύθερα	72.57	221.02	-.46	.82	.89
Όταν τελειώνει η εξέτασή μου στην ανάγνωση, νιώθω μεγάλη ανακούφιση	71.98	211.39	-.26	.69	.88
Όταν τελειώνει η εξέτασή μου στην ανάγνωση, θα ήθελα να μπορούσα να μιλήσω άσχημα στο/στη δάσκαλο/α	72.40	189.47	.42	.69	.86
Όταν τελειώνει η εξέτασή μου στην ανάγνωση, νιώθω τόσο καλά που είναι σαν να πετάω στα σύννεφα	72.90	202.13	.04	.56	.87
Όταν τελειώνει η εξέτασή μου στην ανάγνωση, νιώθω σαν να έχει φύγει ένα βάρος από πάνω μου	72.07	213.79	-.34	.72	.88
Όταν τελειώνει η εξέτασή μου στην ανάγνωση, νιώθω πολύ θυμό	72.26	185.74	.60	.80	.86
Όταν τελειώνει η εξέτασή μου στην ανάγνωση, είμαι πολύ ικανοποιημένος/η με τον εαυτό μου	73.29	185.19	.64	.80	.86
Όταν τελειώνει η εξέτασή μου στην ανάγνωση, νιώθω πιο ελεύθερος/η	71.88	207.51	-.11	.53	.87
Όταν τελειώνει η εξέτασή μου στην ανάγνωση, είμαι πολύ υπερήφανος/η για τον εαυτό μου	73.22	186.70	.55	.76	.86

Πίνακας 3.3

Συνάψεις ερωτήσεων ακαδημαϊκών συναισθημάτων κατά την παραγωγή γραπτού λόγου στην τάξη

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Δεν έχει νόημα για μένα να προετοιμάζομαι για να γράφω κείμενα και ιστορίες επειδή ούτως ή άλλως δυσκολεύομαι να τις κάνω	66.68	261.80	.73	.78	.90
Ακόμη και πριν ξεκινήσουμε να γράφουμε ένα κείμενο ή μια ιστορία, ξέρω ότι θα δυσκολευτώ	67.48	272.98	.49	.61	.90
Μου αρέσει πολύ να γράφω ένα κείμενο ή μια ιστορία και γι' αυτό έχω μεγάλο κίνητρο να ασχοληθώ με αυτό	67.65	280.30	.34	.63	.91
Ανησυχώ από πριν για το πόσο δύσκολα θα είναι τα κείμενα που θα μου ζητήσει να γράψω ο/η δάσκαλος/α στην τάξη	67.63	289.88	.07	.55	.91
Θα προτιμούσα να μην γράφω κείμενα ή ιστορίες, επειδή δεν υπάρχει περίπτωση να τα πάω καλά	67.56	265.04	.66	.71	.90
Μου αρέσει όταν μας βάζει ο/η δάσκαλος/α να γράψουμε ένα κείμενο ή μια ιστορία στην τάξη	68.13	279.59	.44	.60	.91

Νιώθω ότι θέλω να βγω έξω όταν έχουμε να γράψουμε ένα κείμενο στις γραπτές εργασίες στην τάξη, επειδή είναι πολύ βαρετό	67.05	257.88	.65	.90	.90
Νιώθω υπερηφάνεια που τα καταφέρνω όταν έχω να γράψω ένα κείμενο ή μια ιστορία	66.90	278.19	.38	.78	.91
Βαριέμαι όταν έχουμε στην τάξη να γράψουμε ένα κείμενο ή μια ιστορία	67.18	257.26	.67	.94	.90
Νιώθω να θυμώνω πολύ όταν έχουμε στην τάξη να γράψουμε ένα κείμενο ή μια ιστορία	66.35	262.04	.67	.84	.90
Νιώθω όμορφα όταν ακούω το/τη δάσκαλο/α στην τάξη να μας δείχνει πώς γράφουμε κείμενα και ιστορίες	66.24	285.40	.21	.73	.91
Νιώθω αγχωμένος/η όταν γράφουμε κείμενα και ιστορίες στην τάξη	67.47	276.71	.36	.64	.91
Όταν γράφουμε κείμενα και ιστορίες στην τάξη, βαριέμαι	67.21	259.38	.66	.95	.90
Νιώθω υπερηφάνεια όταν γράφουμε κείμενα και ιστορίες στην τάξη και μπορώ να συμμετέχω	66.65	277.38	.39	.68	.91
Επειδή νιώθω θυμό όταν γράφουμε κείμενα και ιστορίες στην τάξη, γίνομαι άτακτος/η	65.98	274.97	.44	.70	.91
Έχω χάσει κάθε ελπίδα ότι μπορώ να τα πάω καλά όταν γράφουμε κείμενα και ιστορίες στην τάξη	66.27	263.19	.74	.80	.90

Επειδή φοβάμαι ότι θα κάνω κάποιο λάθος στα κείμενα ή στις ιστορίες που γράφω, θα προτιμούσα να μην τα παρουσιάζω στην τάξη	68.16	280.79	.51	.59	.90
Με εκνευρίζει το να σκέφτομαι ότι το να γράφω κείμενα και ιστορίες δεν μου προσφέρει τίποτα	67.61	271.98	.50	.54	.90
Νιώθω πλήξη όταν έχουμε να γράψουμε κείμενα και ιστορίες στην τάξη	67.13	254.80	.72	.93	.90
Όταν γράφουμε κείμενα και ιστορίες στην τάξη και δεν καταλαβαίνω πώς να το κάνω, η καρδιά μου χτυπά δυνατά	67.42	269.69	.50	.65	.90
Όταν τελειώνω τα κείμενα και τις ιστορίες που γράφω, νιώθω θυμό	66.03	268.92	.64	.82	.90
Νομίζω ότι μπορώ να είμαι υπερήφανος/η από το πόσο καλά τα έχω καταφέρει στα κείμενα ή τις ιστορίες που γράφω	67.08	283.06	.29	.75	.91
Είμαι χαρούμενος/η για το ότι τελικά άξιζε να ασχοληθώ με το να γράψω ένα κείμενο ή μια ιστορία	66.84	270.79	.60	.85	.90
Επειδή νιώθω υπερήφανος/η για το ότι τα έχω καταφέρει καλά σε κείμενα που γράφω, έχω τη διάθεση να συνεχίσω να ασχολούμαι με αυτά	66.92	272.08	.55	.82	.90

Πίνακας 3.4

Συνάψεις ερωτήσεων ακαδημαϊκών συναισθημάτων κατά την ανάγνωση στην τάξη

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Δεν έχει νόημα για μένα να προετοιμάζομαι για την ανάγνωση, επειδή ούτως ή άλλως δυσκολεύομαι να την κάνω	66.67	308.19	.69	.72	.91
Ακόμη και πριν ξεκινήσουμε την ανάγνωση, ξέρω ότι θα δυσκολευτώ	67.41	310.39	.62	.82	.91
Η ανάγνωση μου αρέσει πολύ και γι' αυτό έχω μεγάλο κίνητρο να ασχοληθώ με αυτήν	67.48	324.57	.43	.75	.91
Ανησυχώ από πριν για το πόσο δύσκολη θα είναι η ανάγνωση που θα μου ζητήσει να κάνω ο/η δάσκαλος/α στην τάξη	67.57	326.64	.34	.70	.92
Θα προτιμούσα να μην κάνω ανάγνωση, επειδή δεν υπάρχει περίπτωση να τα πάω καλά	67.55	308.50	.69	.85	.91
Μου αρέσει όταν κάνουμε ανάγνωση στην τάξη	68.03	316.95	.62	.80	.91
Νιώθω ότι θέλω να βγω έξω όταν κάνουμε ανάγνωση, επειδή είναι πολύ βαρετή	67.12	305.23	.68	.93	.91
Νιώθω υπερηφάνεια που τα καταφέρνω στην ανάγνωση	67.02	325.53	.37	.89	.92
Βαριέμαι κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης	67.19	306.58	.64	.93	.91

Νιώθω να θυμώνω πολύ όταν κάνουμε ανάγνωση στην τάξη	66.34	309.91	.58	.86	.91
Νιώθω όμορφα όταν ακούω το/τη δάσκαλο/α να διαβάζει το κείμενο της ανάγνωσης στην τάξη	66.17	332.95	.23	.66	.92
Νιώθω αγχωμένος/η όταν κάνουμε ανάγνωση στην τάξη	67.24	320.92	.46	.75	.91
Όταν κάνουμε ανάγνωση στην τάξη, βαριέμαι	67.31	308.85	.65	.89	.91
Νιώθω υπερηφάνεια όταν κάνουμε ανάγνωση στην τάξη και μπορώ να συμμετέχω	66.84	333.36	.19	.86	.92
Επειδή νιώθω θυμό όταν κάνουμε ανάγνωση στην τάξη, γίνομαι άτακτος/η	65.97	315.30	.59	.68	.91
Έχω χάσει κάθε ελπίδα ότι μπορώ να τα πάω καλά στην ανάγνωση	66.43	306.50	.69	.87	.91
Επειδή φοβάμαι ότι θα κάνω κάποιο λάθος στην ανάγνωση, θα προτιμούσα να μην διαβάσω εγώ	67.86	313.49	.65	.79	.91
Με εκνευρίζει το να σκέφτομαι ότι η ανάγνωση δεν μου προσφέρει τίποτα	67.66	318.90	.48	.63	.91
Νιώθω πλήξη όταν κάνουμε ανάγνωση στην τάξη	67.12	309.72	.64	.84	.91
Όταν κάνουμε ανάγνωση στην τάξη και δεν καταλαβαίνω κάτι, η καρδιά μου χτυπά δυνατά	67.52	328.11	.33	.69	.92
Όταν τελειώνει η ανάγνωση, νιώθω θυμό	65.81	320.58	.58	.80	.91

Νομίζω ότι μπορώ να είμαι υπερήφανος/η από το πόσο καλά τα έχω καταφέρει στην ανάγνωση	67.05	326.65	.36	.80	.92
Είμαι χαρούμενος/η για το ότι τελικά άξιζε να ασχοληθώ με την ανάγνωση	66.81	318.19	.57	.81	.91
Επειδή νιώθω υπερήφανος /η για το ότι τα έχω καταφέρει καλά στην ανάγνωση, έχω τη διάθεση να συνεχίσω να ασχολούμαι με αυτήν	67.02	314.93	.68	.81	.91

Πίνακας 3.5

Συνάψεις ερωτήσεων POPS για τον γραπτό λόγο

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
με ενθαρρύνει να κάνω τα δικά μου σχέδια για πράγματα που με ενδιαφέρουν	28.39	41.36	.72	.59	.81
προσπαθεί να βλέπει τα πράγματα από την πλευρά μου	28.60	40.70	.62	.44	.82
δεν ενδιαφέρεται ιδιαίτερα για κάποιες ανάγκες μου	28.34	43.80	.40	.30	.86
όποτε είναι δυνατό, με ενθαρρύνει να επιλέγω εγώ ο/η ίδιος/α τι να κάνω	28.31	41.40	.71	.55	.81
με ενθαρρύνει να αποφασίζω για τον εαυτό μου	28.52	40.68	.65	.48	.81

επιμένει να κάνω τα πράγματα όπως θέλει εκείνη	29.48	41.17	.57	.37	.83
με ενθαρρύνει να επιλέξω το δρόμο μου στη ζωή μου	28.31	42.02	.58	.49	.83

Πίνακας 3.6

Συνάφειες ερωτήσεων POPS για την ανάγνωση

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
με ενθαρρύνει να κάνω τα δικά μου σχέδια για πράγματα που με ενδιαφέρουν	29.17	50.50	.78	.63	.87
προσπαθεί να βλέπει τα πράγματα από την πλευρά μου	29.31	49.55	.75	.64	.88
δεν ενδιαφέρεται ιδιαίτερα για κάποιες ανάγκες μου	29.45	53.69	.51	.31	.91
όποτε είναι δυνατό, με ενθαρρύνει να επιλέγω εγώ ο/η ίδιος/α τι να κάνω	29.50	49.94	.77	.67	.87
με ενθαρρύνει να αποφασίζω για τον εαυτό μου	29.67	48.72	.78	.68	.87
επιμένει να κάνω τα πράγματα όπως θέλει εκείνη	30.43	50.85	.61	.43	.89
με ενθαρρύνει να επιλέξω το δρόμο μου στη ζωή μου	29.36	50.31	.74	.62	.88

Πίνακας 3.7

Συνάψεις ερωτήσεων ψυχολογικού ελέγχου κατά την παραγωγή γραπτού λόγου

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
προσπαθεί να αλλάξει το πώς αισθάνομαι ή σκέφτομαι για διάφορα θέματα	33.52	74.88	.05	.17	.77
αλλάζει θέμα όποτε της μιλάω για κάτι	31.63	57.88	.54	.74	.69
συχνά με διακόπτει	31.94	59.87	.46	.72	.71
συχνά με κατηγορεί για προβλήματα που έχουν άλλα μέλη της οικογένειάς μας	31.34	56.82	.55	.41	.69
όποτε με μαλώνει. μου υπενθυμίζει λάθη που έχω κάνει στο παρελθόν	32.48	65.34	.27	.29	.75
είναι λιγότερο εγκάρδια απέναντί μου όταν αντιμετωπίζω κάποια πράγματα διαφορετικά από αυτήν	31.76	56.42	.59	.45	.68
μου δίνει λιγότερη σημασία όταν την απογοητεύω	30.97	60.75	.60	.66	.69
όταν την στεναχωρώ, δε μου μιλάει μέχρι να της ξαναδώσω κάποια χαρά	30.74	65.54	.46	.63	.71

Πίνακας 3.8

Συνάψεις ερωτήσεων ψυχολογικού ελέγχου κατά την ανάγνωση

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
--	-------------------------------------	---	--	------------------------------------	---

προσπαθεί να αλλάξει το πώς αισθάνομαι ή σκέφτομαι για διάφορα θέματα	36.50	67.69	.32	.25	.75
αλλάζει θέμα όποτε της μιλάω για κάτι	34.31	55.76	.59	.67	.70
συχνά με διακόπτει	34.81	54.16	.57	.63	.71
συχνά με κατηγορεί για προβλήματα που έχουν άλλα μέλη της οικογένειάς μας	34.21	59.57	.45	.44	.73
όποτε με μαλώνει. μου υπενθυμίζει λάθη που έχω κάνει στο παρελθόν	35.12	61.13	.35	.30	.76
είναι λιγότερο εγκάρδια απέναντί μου όταν αντιμετωπίζω κάποια πράγματα διαφορετικά από αυτήν	34.34	55.00	.69	.52	.69
μου δίνει λιγότερη σημασία όταν την απογοητεύω	33.84	66.70	.41	.40	.74
όταν την στεναχωρώ, δε μου μιλάει μέχρι να της ξαναδώσω κάποια χαρά	33.48	69.52	.27	.27	.76

Πίνακας 3.9

Συνάψεις ερωτήσεων BPNSNFS στον γραπτό λόγο

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
νιώθω “πιεσμένος/η” να κάνω πολλά πράγματα	104.66	567.47	.49	.74	.94
νιώθω ότι έχω την επιλογή και την ελευθερία να αποφασίζω ποια πράγματα θα αναλαμβάνω	103.90	555.47	.51	.81	.94

νιώθω ότι οι άνθρωποι που είναι σημαντικοί για μένα είναι ψυχροί και απόμακροι απέναντί μου	101.97	560.36	.46	.79	.94
νιώθω αποτυχημένος/η λόγω των λαθών που κάνω	103.29	543.00	.72	.81	.94
έχω την αίσθηση ότι τα άτομα με τα οποία συναναστρέφομαι δε με συμπαθούν	102.89	528.50	.76	.88	.94
νιώθω ότι μπορώ να καταφέρω διάφορα πράγματα	102.84	552.37	.71	.82	.94
νιώθω ότι μπορώ να ολοκληρώνω δύσκολα έργα με επιτυχία	103.45	546.51	.70	.80	.94
νιώθω ότι κάνω αυτό που πραγματικά με ενδιαφέρει	102.87	547.23	.74	.78	.94
νιώθω “πιεσμένος/η” να κάνω πράγματα που εγώ ο/η ίδιος/α δε θα επέλεγα	104.10	569.01	.38	.80	.94
νιώθω ότι οι επιλογές μου εκφράζουν ποιος/ποια πραγματικά είμαι	102.21	561.71	.53	.73	.94
νιώθω ότι οι άνθρωποι για τους οποίους νοιάζομαι νοιάζονται κι εκείνοι για μένα	101.50	572.71	.48	.85	.94
νιώθω δεμένος/η με τους ανθρώπους τους οποίους νοιάζομαι και νοιάζονται για μένα	101.61	573.91	.43	.88	.94
νιώθω απογοητευμένος/η από τις επιδόσεις μου σε διάφορους τομείς	103.47	549.70	.62	.85	.94
νιώθω δεμένος και “κοντά” σε ανθρώπους που είναι σημαντικοί για μένα	101.69	576.22	.40	.83	.94

κάνω τα περισσότερα πράγματα επειδή έτσι “πρέπει”	104.52	558.71	.59	.83	.94
νιώθω ζεστασιά με τα άτομα με τα οποία συναναστρέφομαι	102.27	555.28	.58	.76	.94
οι καθημερινές μου δραστηριότητες αποτελούν μια σειρά από υποχρεώσεις	104.85	566.45	.49	.64	.94
νιώθω ανασφάλεια για τις ικανότητές μου	103.61	558.67	.59	.87	.94
νιώθω ότι μπορώ να πετυχαίνω τους στόχους μου	102.74	549.24	.79	.88	.94
νιώθω αποκλεισμένος/η από την ομάδα στην οποία θα ήθελα να ανήκω	102.68	524.75	.80	.93	.94
νιώθω ότι οι σχέσεις που έχω με τους άλλους είναι μόνο επιφανειακές	102.63	527.55	.79	.92	.94
νιώθω ικανός/ή σε ό.τι κάνω	102.92	546.24	.73	.85	.94
αμφιβάλλω αν μπορώ να καταφέρω διάφορα πράγματα	103.21	545.15	.72	.85	.94
νιώθω ότι οι αποφάσεις μου αντιπροσωπεύουν αυτό που πραγματικά θέλω	102.61	543.55	.69	.89	.94

Πίνακας 3.10

Συνάφειες ερωτήσεων BPNSNFS στην ανάγνωση

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
νιώθω “πιεσμένος/η” να κάνω πολλά πράγματα	109.53	571.83	.56	.76	.95

νιώθω ότι έχω την επιλογή και την ελευθερία να αποφασίζω ποια πράγματα θα αναλαμβάνω	108.81	555.60	.72	.86	.94
νιώθω ότι οι άνθρωποι που είναι σημαντικοί για μένα είναι ψυχροί και απόμακροι απέναντί μου	107.38	579.54	.41	.81	.95
νιώθω αποτυχημένος/η λόγω των λαθών που κάνω	108.38	561.26	.78	.83	.94
έχω την αίσθηση ότι τα άτομα με τα οποία συναναστρέφομαι δε με συμπαθούν	107.67	540.40	.86	.91	.94
νιώθω ότι μπορώ να καταφέρω διάφορα πράγματα	108.26	580.93	.60	.85	.94
νιώθω ότι μπορώ να ολοκληρώνω δύσκολα έργα με επιτυχία	108.55	580.50	.56	.86	.95
νιώθω ότι κάνω αυτό που πραγματικά με ενδιαφέρει	108.19	566.02	.72	.82	.94
νιώθω “πιεσμένος/η” να κάνω πράγματα που εγώ ο/η ίδιος/α δε θα επέλεγα	109.14	587.67	.34	.63	.95
νιώθω ότι οι επιλογές μου εκφράζουν ποιος/ποια πραγματικά είμαι	107.53	568.60	.65	.77	.94
νιώθω ότι οι άνθρωποι για τους οποίους νοιάζομαι. νοιάζονται κι εκείνοι για μένα	106.67	594.61	.50	.85	.95
νιώθω δεμένος/η με τους ανθρώπους τους οποίους νοιάζομαι και νοιάζονται για μένα	106.83	586.71	.57	.91	.95

νιώθω απογοητευμένος/η από τις επιδόσεις μου σε διάφορους τομείς	108.88	568.95	.63	.85	.94
νιώθω δεμένος και “κοντά” σε ανθρώπους που είναι σημαντικοί για μένα	106.90	590.97	.49	.91	.95
κάνω τα περισσότερα πράγματα επειδή έτσι “πρέπει”	109.66	572.76	.58	.84	.95
νιώθω ζεστασιά με τα άτομα με τα οποία συναναστρέφομαι	107.48	573.38	.65	.83	.94
οι καθημερινές μου δραστηριότητες αποτελούν μια σειρά από υποχρεώσεις	110.31	585.52	.56	.82	.95
νιώθω ανασφάλεια για τις ικανότητές μου	108.88	565.51	.65	.81	.94
νιώθω ότι μπορώ να πετυχαίνω τους στόχους μου	108.19	567.60	.79	.89	.94
νιώθω αποκλεισμένος/η από την ομάδα στην οποία θα ήθελα να ανήκω	107.84	543.71	.78	.91	.94
νιώθω ότι οι σχέσεις που έχω με τους άλλους είναι μόνο επιφανειακές	107.81	548.40	.78	.88	.94
νιώθω ικανός/ή σε ό.τι κάνω	108.14	566.79	.74	.84	.94
αμφιβάλλω αν μπορώ να καταφέρω διάφορα πράγματα	108.69	572.60	.62	.83	.94
νιώθω ότι οι αποφάσεις μου αντιπροσωπεύουν αυτό που πραγματικά θέλω	107.69	557.80	.75	.84	.94

Πίνακας 4.1

Ανάλυση διακύμανσης παραγόντων POPS κατά την παραγωγή γραπτού λόγου

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	3.54	58.97	58.97	3.54	58.97	58.97
2	.75	12.50	71.46			
3	.54	8.98	80.45			
4	.50	8.33	88.78			
5	.37	6.08	94.85			
6	.31	5.15	100.00			

Πίνακας 4.2

Component Matrix^a για τους παράγοντες POPS κατά την παραγωγή γραπτού λόγου

	Component 1
με ενθαρρύνει να κάνω τα δικά μου σχέδια για πράγματα που με ενδιαφέρουν	.85
προσπαθεί να βλέπει τα πράγματα από την πλευρά μου	.74
όποτε είναι δυνατό. με ενθαρρύνει να επιλέγω εγώ ο/η ίδιος/α τι να κάνω	.80
με ενθαρρύνει να αποφασίζω για τον εαυτό μου	.78
επιμένει να κάνω τα πράγματα όπως θέλει εκείνη	-.66
με ενθαρρύνει να επιλέξω το δρόμο μου στη ζωή μου	.77

Πίνακας 4.3

Ανάλυση διακύμανσης παραγόντων ψυχολογικού ελέγχου κατά τον γραπτό λόγο

Component	Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2.04	25.45	25.45
2	1.93	24.06	49.51
3	1.67	20.89	70.40

4	1.08	13.44	83.84
---	------	-------	-------

Πίνακας 4.4

Rotated Component Matrix^a για τους παράγοντες ψυχολογικού ελέγχου κατά την παραγωγή γραπτού λόγου

	Component			
	1	2	3	4
προσπαθεί να αλλάξει το πώς αισθάνομαι ή σκέφτομαι για διάφορα θέματα	.03	-.12	.11	.96
αλλάζει θέμα όποτε της μιλάω για κάτι	.91	.24	.06	.01
συχνά με διακόπτει	.93	.13	.04	.03
συχνά με κατηγορεί για προβλήματα που έχουν άλλα μέλη της οικογένειάς μας	.42	.05	.80	-.17
όποτε με μαλώνει. μου υπενθυμίζει λάθη που έχω κάνει στο παρελθόν	-.24	.15	.78	.21
είναι λιγότερο εγκάρδια απέναντί μου όταν αντιμετωπίζω κάποια πράγματα διαφορετικά από αυτήν	.15	.49	.60	.24
μου δίνει λιγότερη σημασία όταν την απογοητεύω	.28	.85	.20	-.08
όταν την στεναχωρώ δε μου μιλάει μέχρι να της ξαναδώσω κάποια χαρά	.09	.92	.10	-.10

Πίνακας 4.5

Ανάλυση διακύμανσης παραγόντων BPNSNFS κατά την παραγωγή γραπτού λόγου

Component	Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %
1	4.14	17.23	17.23
2	3.36	13.98	31.21
3	3.15	13.11	44.32
4	3.14	13.07	57.39
5	3.05	12.70	70.09
6	2.68	11.18	81.27

Πίνακας 4.6

Rotated Component Matrix^a για τους παράγοντες BPNSNFS κατά τον γραπτό λόγο

	Component					
	1	2	3	4	5	6
νιώθω “πιεσμένος/η” να κάνω πολλά πράγματα	.17	.03	.34	.76	-.05	-.01
νιώθω ότι έχω την επιλογή και την ελευθερία να αποφασίζω ποια πράγματα θα αναλαμβάνω	.04	-.02	-.34	-.63	.49	.01
νιώθω ότι οι άνθρωποι που είναι σημαντικοί για μένα είναι ψυχροί και απόμακροι απέναντί μου	.39	-.53	.31	.17	.46	-.27
νιώθω αποτυχημένος/η λόγω των λαθών που κάνω	.68	-.03	.34	.19	-.06	-.43
έχω την αίσθηση ότι τα άτομα με τα οποία συναναστρέφομαι δε με συμπαθούν	.29	-.10	.64	.44	-.34	-.06
νιώθω ότι μπορώ να καταφέρω διάφορα πράγματα	-.58	-.03	-.37	-.00	.34	.47
νιώθω ότι μπορώ να ολοκληρώνω δύσκολα έργα με επιτυχία	-.45	.15	-.24	-.02	.62	.30
νιώθω ότι κάνω αυτό που πραγματικά με ενδιαφέρει	-.27	.36	-.19	-.08	.53	.50
νιώθω “πιεσμένος/η” να κάνω πράγματα που εγώ ο/η ίδιος/α δε θα επέλεγα	.02	-.18	.03	.85	.14	-.15
νιώθω ότι οι επιλογές μου εκφράζουν ποιος/ποια πραγματικά είμαι	-.12	.39	-.01	.02	.27	.70
νιώθω ότι οι άνθρωποι για τους οποίους νοιάζομαι. νοιάζονται κι εκείνοι για μένα	.02	.74	-.20	-.05	-.07	.46
νιώθω δεμένος/η με τους ανθρώπους τους οποίους νοιάζομαι και νοιάζονται για μένα	.04	.89	-.12	-.20	.21	-.09
νιώθω απογοητευμένος/η από τις επιδόσεις μου σε διάφορους τομείς	.83	.06	.18	.08	-.22	-.23
νιώθω δεμένος και “κοντά” σε ανθρώπους που είναι σημαντικοί για μένα	.14	.86	-.12	.03	.23	.18

κάνω τα περισσότερα πράγματα επειδή έτσι “πρέπει”	.10	-.10	.14	.86	-.19	-.21
νιώθω ζεστασιά με τα άτομα με τα οποία συναναστρέφομαι	-.04	.13	-.86	-.16	.02	.22
οι καθημερινές μου δραστηριότητες αποτελούν μια σειρά από υποχρεώσεις	-.01	.04	.31	.36	.05	-.73
νιώθω ανασφάλεια για τις ικανότητές μου	.82	-.00	.16	.09	-.35	-.01
νιώθω ότι μπορώ να πετυχαίνω τους στόχους μου	-.61	.40	-.19	-.22	.51	.07
νιώθω αποκλεισμένος/η από την ομάδα στην οποία θα ήθελα να ανήκω	.29	-.21	.70	.25	-.10	-.42
νιώθω ότι οι σχέσεις που έχω με τους άλλους είναι μόνο επιφανειακές	.21	-.33	.68	.25	-.37	-.12
νιώθω ικανός/ή σε ό,τι κάνω	-.52	.26	-.23	-.13	.64	.09
αμφιβάλλω αν μπορώ να καταφέρω διάφορα πράγματα	.73	.03	.22	.21	-.34	-.28
νιώθω ότι οι αποφάσεις μου αντιπροσωπεύουν αυτό που πραγματικά θέλω	-.29	.50	-.03	-.09	.59	.37

Πίνακας 4.7

Ανάλυση διακύμανσης παραγόντων AEQ κατά την παραγωγή γραπτού λόγου στην τάξη

Component	Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %
1	4.63	19.30	19.30
2	3.63	15.12	34.42
3	2.95	12.28	46.70
4	2.61	10.88	57.57
5	2.41	10.05	67.62
6	1.89	7.89	75.51

Πίνακας 4.8

Rotated Component Matrix^a για τους παράγοντες AEQ κατά τον γραπτό λόγο στην τάξη

	Component					
	1	2	3	4	5	6

Δεν έχει νόημα για μένα να προετοιμάζομαι για να γράφω κείμενα και ιστορίες επειδή ούτως ή άλλως δυσκολεύομαι να τις κάνω	.27	.57	.39	.37	-.16	-.09
Ακόμη και πριν ξεκινήσουμε να γράφουμε ένα κείμενο ή μια ιστορία, ξέρω ότι θα δυσκολευτώ	.24	.28	.03	.24	-.31	-.42
Μου αρέσει πολύ να γράφω ένα κείμενο ή μια ιστορία και γι' αυτό έχω μεγάλο κίνητρο να ασχοληθώ με αυτό	-.18	.01	.08	-.00	.32	.81
Ανησυχώ από πριν για το πόσο δύσκολα θα είναι τα κείμενα που θα μου ζητήσει να γράψω ο/η δάσκαλος/α στην τάξη	-.05	.10	-.08	.75	.17	.03
Θα προτιμούσα να μην γράφω κείμενα ή ιστορίες, επειδή δεν υπάρχει περίπτωση να τα πάω καλά	.22	.27	.31	.43	-.43	-.33
Μου αρέσει όταν μας βάζει ο/η δάσκαλος/α να γράψουμε ένα κείμενο ή μια ιστορία στην τάξη	-.05	-.35	-.29	.08	-.07	.76
Νιώθω ότι θέλω να βγω έξω όταν έχουμε να γράψουμε ένα κείμενο στις γραπτές εργασίες στην τάξη, επειδή είναι πολύ βαρετό	.90	-.00	.23	-.05	-.12	-.15
Νιώθω υπερηφάνεια που τα καταφέρνω όταν έχω να γράψω ένα κείμενο ή μια ιστορία	.05	-.29	-.08	.01	.84	.19
Βαριέμαι όταν έχουμε στην τάξη να γράψουμε ένα κείμενο ή μια ιστορία	.96	.08	.17	.04	-.00	-.06
Νιώθω να θυμώνω πολύ όταν έχουμε στην τάξη να γράψουμε ένα κείμενο ή μια ιστορία	.54	.06	.70	-.00	-.14	-.11
Νιώθω όμορφα όταν ακούω το/τη δάσκαλο/α στην τάξη να μας δείχνει πώς γράφουμε κείμενα και ιστορίες	-.46	-.13	-.19	.63	.20	-.22
Νιώθω αγχωμένος/η όταν γράφουμε κείμενα και ιστορίες στην τάξη	.18	.04	.16	.75	-.14	.06

Όταν γράφουμε κείμενα και ιστορίες στην τάξη, βαριέμαι	.92	.10	.20	.00	.01	-.06
Νιώθω υπερηφάνεια όταν γράφουμε κείμενα και ιστορίες στην τάξη και μπορώ να συμμετέχω	-.16	-.33	.12	.04	.78	.09
Επειδή νιώθω θυμό όταν γράφουμε κείμενα και ιστορίες στην τάξη, γίνομαι άτακτος	.19	.08	.82	.08	.23	-.14
Έχω χάσει κάθε ελπίδα ότι μπορώ να τα πάω καλά όταν γράφουμε κείμενα και ιστορίες στην τάξη	.35	.45	.48	.16	-.24	-.14
Επειδή φοβάμαι ότι θα κάνω κάποιο λάθος στα κείμενα ή στις ιστορίες που γράφω, θα προτιμούσα να μην τα παρουσιάζω στην τάξη	.11	.63	.20	.38	.09	-.08
Με εκνευρίζει το να σκέφτομαι ότι το να γράφω κείμενα και ιστορίες δεν μου προσφέρει τίποτα	.42	.42	.11	.22	.32	-.32
Νιώθω πλήξη όταν έχουμε να γράψουμε κείμενα και ιστορίες στην τάξη	.89	.08	.19	.20	-.05	-.14
Όταν γράφουμε κείμενα και ιστορίες στην τάξη και δεν καταλαβαίνω πώς να το κάνω, η καρδιά μου χτυπά δυνατά	.15	.14	.40	.65	-.15	-.03
Όταν τελειώνω τα κείμενα και τις ιστορίες που γράφω, νιώθω θυμό	.28	.23	.86	.12	-.06	.06
Νομίζω ότι μπορώ να είμαι υπερήφανος/η από το πόσο καλά τα έχω καταφέρει στα κείμενα ή τις ιστορίες που γράφω	.17	-.74	.05	.02	.41	-.04
Είμαι χαρούμενος/η για το ότι τελικά άξιζε να ασχοληθώ με το να γράψω ένα κείμενο ή μια ιστορία	-.11	-.85	-.13	.00	.24	.22
Επειδή νιώθω υπερήφανος/η για το ότι τα έχω καταφέρει καλά σε κείμενα που γράφω, έχω τη διάθεση να συνεχίσω να ασχολούμαι με αυτά	-.09	-.81	-.12	.02	.28	.12

Πίνακας 4.9

Ανάλυση παραγόντων AEQ κατά την εξέταση των γραπτών κειμένων

Component	Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %
1	3.33	15.86	15.86
2	3.02	14.37	30.23
3	2.82	13.44	43.67
4	2.77	13.21	56.88
5	2.68	12.75	69.62
6	2.24	10.67	80.30

Πίνακας 4.10

Rotated Component Matrix^a για τους παράγοντες AEQ κατά την εξέταση των γραπτών

	Component					
	1	2	3	4	5	6
Πριν μας βάλει ο/η δάσκαλος/α να γράψουμε ένα κείμενο ή μια ιστορία για να μας εξετάσει, εγώ θέλω από μόνος/η μου να γράψω	.12	.53	-.20	-.14	-.22	.55
Πριν μας βάλει ο/η δάσκαλος/α να γράψουμε ένα κείμενο για να μας εξετάσει, νιώθω τόσο αγχωμένος/η που θέλω να το βάλω στα πόδια	.13	-.13	.14	.90	.05	.02
Πριν μας βάλει ο/η δάσκαλος/α να γράψουμε ένα κείμενο ή μια ιστορία για να μας εξετάσει, νιώθω λυπημένος/η-αναστατωμένος/η, επειδή θεωρώ ότι δεν έχω πολλές ελπίδες να τα καταφέρω	.24	-.31	.62	.41	.30	-.15
Μου αρέσει όταν μας βάζει ο/η δάσκαλος/α να γράψουμε ένα κείμενο ή μια ιστορία για να μας εξετάσει	-.11	.30	.10	-.14	-.25	.79
Όταν μας βάζει ο/η δάσκαλος/α να γράψουμε ένα κείμενο ή μια ιστορία για να μας εξετάσει, νιώθω υπερηφάνεια που τα καταφέρνω τόσο καλά	-.19	.71	-.56	-.01	-.08	.17
Είμαι πολύ αγχωμένος/η όταν μας βάζει ο/η δάσκαλος/α να γράψουμε ένα κείμενο ή μια ιστορία για να μας εξετάσει	.06	-.21	.29	.59	.58	.02

Όταν μας βάζει ο/η δάσκαλος/α να γράψουμε ένα κείμενο ή μια ιστορία για να μας εξετάσει, νιώθω ότι θα τα παρατήσω	.28	-.04	.59	.39	.31	-.38
Αγχώνομαι τόσο πολύ όταν μας βάζει ο/η δάσκαλος/α να γράψουμε ένα κείμενο ή μια ιστορία για να μας εξετάσει, που ανυπομονώ να τελειώσει	.08	-.29	.30	.69	.44	.00
Με πιάνει πανικός (ή νιώθω αγχωμένος/η και φοβισμένος/η), όταν μας βάζει ο/η δάσκαλος/α να γράψουμε ένα κείμενο ή μια ιστορία για να μας εξετάσει	.33	-.16	.30	.38	.59	.24
Όταν μας βάζει ο/η δάσκαλος/α να γράψουμε ένα κείμενο ή μια ιστορία για να μας εξετάσει, απογοητεύομαι τόσο πολύ που δεν μπορώ να ασχοληθώ καθόλου με αυτό	.36	-.12	.70	.26	.23	-.05
Όταν μας βάζει ο/η δάσκαλος/α να γράψουμε ένα κείμενο ή μια ιστορία για να μας εξετάσει, χαίρομαι που μπορώ να τα καταφέρω τόσο καλά	-.22	.58	-.54	-.19	.08	.27
Όταν μας βάζει ο/η δάσκαλος/α να γράψουμε ένα κείμενο ή μια ιστορία για να μας εξετάσει, δεν πιστεύω ότι μπορώ να απαντήσω σωστά στις ερωτήσεις	.28	-.24	.52	.46	-.02	-.30
Για μένα το να μας βάζει ο/η δάσκαλος/α να γράψουμε κείμενα και ιστορίες για να μας εξετάσει, είναι κάτι δύσκολο αλλά ευχάριστο	-.10	.08	-.30	.27	.00	.71
Όταν τελειώνει η εξέτασή μου σε κείμενα και ιστορίες που μας βάζει ο/η δάσκαλος/α να γράψουμε, θυμώνω με το πώς με βαθμολόγησε ο/η δάσκαλος/α	.74	-.46	-.01	-.04	.38	-.03
Όταν τελειώνει η εξέτασή μου σε κείμενα και ιστορίες που μας βάζει ο δάσκαλος/η δασκάλα να γράψουμε, νιώθω αρκετά ενοχλημένος/η	.77	-.17	.39	.26	.07	-.12

Όταν τελειώνει η εξέτασή μου σε κείμενα και ιστορίες που μας βάζει ο/η δάσκαλος/α να γράψουμε, νιώθω μεγάλη ανακούφιση	-.10	.08	.09	.07	.83	-.16
Όταν τελειώνει η εξέτασή μου σε κείμενα και ιστορίες που μας βάζει ο/η δάσκαλος/α να γράψουμε, θα ήθελα να μπορούσα να μιλήσω άσχημα στο/στη δάσκαλο/α	.90	-.02	.21	.12	-.06	-.05
Όταν τελειώνει η εξέτασή μου σε κείμενα και ιστορίες που μας βάζει ο/η δάσκαλος/α να γράψουμε, νιώθω σαν να έχει φύγει ένα βάρος από πάνω μου	-.01	-.11	-.00	.07	.76	-.44
Όταν τελειώνει η εξέτασή μου σε κείμενα και ιστορίες που μας βάζει ο/η δάσκαλος/α να γράψουμε, νιώθω πολύ θυμό	.87	-.04	.23	.13	-.08	-.12
Όταν τελειώνει η εξέτασή μου σε κείμενα και ιστορίες που μας βάζει ο/η δάσκαλος/α να γράψουμε, είμαι πολύ ικανοποιημένος/η με τον εαυτό μου	-.08	.80	-.00	-.32	-.10	.23
Όταν τελειώνει η εξέτασή μου σε κείμενα και ιστορίες που μας βάζει ο/η δάσκαλος/α να γράψουμε, είμαι πολύ υπερήφανος/η για τον εαυτό μου	-.15	.76	-.21	-.22	-.02	.31

Πίνακας 4.11

Ανάλυση διακύμανσης για τους παράγοντες POPS κατά την ανάγνωση

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	4.10	68.35	68.35	4.10	68.35	68.35
2	.63	10.42	78.77			
3	.43	7.09	85.86			
4	.35	5.81	91.66			
5	.31	5.21	96.87			
6	.19	3.13	100.00			

Πίνακας 4.12

Component Matrix^a για τους παράγοντες POPS κατά την ανάγνωση

	Component 1
με ενθαρρύνει να κάνω τα δικά μου σχέδια για πράγματα που με ενδιαφέρουν	.85
προσπαθεί να βλέπει τα πράγματα από την πλευρά μου	.83
όποτε είναι δυνατό, με ενθαρρύνει να επιλέγω εγώ ο/η ίδιος/α τι να κάνω	.84
με ενθαρρύνει να αποφασίζω για τον εαυτό μου	.87
επιμένει να κάνω τα πράγματα όπως θέλει εκείνη	-.72
με ενθαρρύνει να επιλέξω το δρόμο μου στη ζωή μου	.84

Πίνακας 4.13

Ανάλυση διακύμανσης των παραγόντων ψυχολογικού ελέγχου κατά την ανάγνωση

Rotation Sums of Squared Loadings			
Component	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2.12	26.51	26.51
2	1.67	20.82	47.32
3	1.55	19.33	66.65
4	1.13	14.09	80.75

Πίνακας 4.14

Rotated Component Matrix^a για τους παράγοντες ψυχολογικού ελέγχου κατά την ανάγνωση

	Component			
	1	2	3	4
προσπαθεί να αλλάξει το πώς αισθάνομαι ή σκέφτομαι για διάφορα θέματα	.11	.13	.08	.96

αλλάζει θέμα όποτε της μιλάω για κάτι συχνά με διακόπτει	.90 .91	.08 .10	.21 .07	.01 .10
συχνά με κατηγορεί για προβλήματα που έχουν άλλα μέλη της οικογένειάς μας	.34	.83	-.11	-.10
όποτε με μαλώνει. μου υπενθυμίζει λάθη που έχω κάνει στο παρελθόν	-.09	.83	.14	.23
είναι λιγότερο εγκάρδια απέναντί μου όταν αντιμετωπίζω κάποια πράγματα διαφορετικά από αυτήν	.53	.51	.23	.31
μου δίνει λιγότερη σημασία όταν την απογοητεύω	.27	.11	.83	-.06
όταν την στεναχωρώ δε μου μιλάει μέχρι να της ξαναδώσω κάποια χαρά	.04	-.01	.85	.17

Πίνακας 4.15

Ανάλυση διακύμανσης για τους παράγοντες BPNSNFS κατά την ανάγνωση

Rotation Sums of Squared Loadings			
Component	Total	% of Variance	Cumulative %
1	3.74	15.58	15.58
2	3.61	15.02	30.60
3	3.20	13.34	43.93
4	3.19	13.28	57.21
5	2.95	12.30	69.51
6	2.79	11.63	81.14

Πίνακας 4.16

Rotated Component Matrix^a για τους παράγοντες BPNSNFS κατά την ανάγνωση

	Component					
	1	2	3	4	5	6
νιώθω “πιεσμένος/η” να κάνω πολλά πράγματα	-.18	.28	.77	-.16	-.03	-.13

νιώθω ότι έχω την επιλογή και την ελευθερία να αποφασίζω ποια πράγματα θα αναλαμβάνω	.11	-.13	-.62	.47	-.25	.30
νιώθω ότι οι άνθρωποι που είναι σημαντικοί για μένα είναι ψυχροί και απόμακροι απέναντί μου	-.68	.46	-.07	.36	.23	-.19
νιώθω αποτυχημένος/η λόγω των λαθών που κάνω	-.27	.73	.25	-.17	.23	-.30
έχω την αίσθηση ότι τα άτομα με τα οποία συναναστρέφομαι δε με συμπαθούν	-.26	.43	.43	-.44	.38	-.21
νιώθω ότι μπορώ να καταφέρω διάφορα πράγματα	.00	-.68	.06	.49	-.15	.26
νιώθω ότι μπορώ να ολοκληρώνω δύσκολα έργα με επιτυχία	-.15	-.25	-.10	.84	-.19	.23
νιώθω ότι κάνω αυτό που πραγματικά με ενδιαφέρει	.18	-.27	-.18	.22	-.25	.74
νιώθω “πιεσμένος/η” να κάνω πράγματα που εγώ ο/η ίδιος/α δε θα επέλεγα	-.01	-.06	.75	.02	.25	-.01
νιώθω ότι οι επιλογές μου εκφράζουν ποιος/ποια πραγματικά είμαι	.35	-.03	-.36	.26	-.09	.62
νιώθω ότι οι άνθρωποι για τους οποίους νοιάζομαι. νοιάζονται κι εκείνοι για μένα	.69	-.09	-.08	-.08	-.04	.53
νιώθω δεμένος/η με τους ανθρώπους τους οποίους νοιάζομαι και νοιάζονται για μένα	.89	-.02	-.18	.14	-.07	.27
νιώθω απογοητευμένος/η από τις επιδόσεις μου σε διάφορους τομείς	.07	.75	.16	-.30	.36	-.07
νιώθω δεμένος και “κοντά” σε ανθρώπους που είναι σημαντικοί για μένα	.80	-.00	.04	-.07	-.17	.48
κάνω τα περισσότερα πράγματα επειδή έτσι “πρέπει”	-.07	.08	.81	-.08	.25	-.23
νιώθω ζεστασιά με τα άτομα με τα οποία συναναστρέφομαι	.76	-.11	-.28	.36	-.27	-.03
οι καθημερινές μου δραστηριότητες αποτελούν μια σειρά από υποχρεώσεις	-.01	-.11	.53	-.03	.65	-.33

νιώθω ανασφάλεια για τις ικανότητές μου	.14	.50	.18	-.38	.55	-.13
νιώθω ότι μπορώ να πετυχαίνω τους στόχους μου	.37	-.41	-.08	.55	-.44	.15
νιώθω αποκλεισμένος/η από την ομάδα στην οποία θα ήθελα να ανήκω	-.27	.26	.24	-.21	.69	-.28
νιώθω ότι οι σχέσεις που έχω με τους άλλους είναι μόνο επιφανειακές	-.32	.21	.18	-.32	.69	-.24
νιώθω ικανός/ή σε ό,τι κάνω	.13	-.38	-.13	.70	-.30	.23
αμφιβάλλω αν μπορώ να καταφέρω διάφορα πράγματα	-.20	.81	.04	-.31	.06	-.18
νιώθω ότι οι αποφάσεις μου αντιπροσωπεύουν αυτό που πραγματικά θέλω	.21	-.23	-.05	.28	-.44	.68

Πίνακας 4.17

Ανάλυση διακύμανσης για τους παράγοντες AEQ κατά την ανάγνωση στην τάξη

Rotation Sums of Squared Loadings			
Component	Total	% of Variance	Cumulative %
1	4.09	17.02	17.02
2	3.78	15.75	32.77
3	3.43	14.31	47.07
4	3.35	13.96	61.03
5	2.97	12.36	73.39

Πίνακας 4.18

Rotated Component Matrix^a για τους παράγοντες AEQ κατά την ανάγνωση στην τάξη

Component					
	1	2	3	4	5

Δεν έχει νόημα για μένα να προετοιμάζομαι για την ανάγνωση, επειδή ούτως ή άλλως δυσκολεύομαι να την κάνω	.18	-.10	.61	.43	.28
Ακόμη και πριν ξεκινήσουμε την ανάγνωση, ξέρω ότι θα δυσκολευτώ	.06	-.13	.32	.62	.35
Η ανάγνωση μου αρέσει πολύ και γι' αυτό έχω μεγάλο κίνητρο να ασχοληθώ με αυτήν	-.14	.64	.01	-.49	.13
Ανησυχώ από πριν για το πόσο δύσκολη θα είναι η ανάγνωση που θα μου ζητήσει να κάνω ο/η δάσκαλος/α στην τάξη	-.01	-.14	-.01	.08	.81
Θα προτιμούσα να μην κάνω ανάγνωση, επειδή δεν υπάρχει περίπτωση να τα πάω καλά	.20	-.03	.27	.72	.39
Μου αρέσει όταν κάνουμε ανάγνωση στην τάξη	-.38	.19	-.03	-.71	-.16
Νιώθω ότι θέλω να βγω έξω όταν κάνουμε ανάγνωση, επειδή είναι πολύ βαρετή	.86	.02	.35	.21	.08
Νιώθω υπερηφάνεια που τα καταφέρνω στην ανάγνωση	.04	.88	-.01	-.10	-.13
Βαριέμαι κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης	.86	.09	.27	.33	.04
Νιώθω να θυμώνω πολύ όταν κάνουμε ανάγνωση στην τάξη	.41	.18	.73	.12	.23
Νιώθω όμορφα όταν ακούω το/τη δάσκαλο/α να διαβάζει το κείμενο της ανάγνωσης στην τάξη	-.56	-.05	-.39	.29	.10
Νιώθω αγχωμένος/η όταν κάνουμε ανάγνωση στην τάξη	-.06	-.33	-.01	.31	.70
Όταν κάνουμε ανάγνωση στην τάξη, βαριέμαι	.87	.03	.31	.21	.07
Νιώθω υπερηφάνεια όταν κάνουμε ανάγνωση στην τάξη και μπορώ να συμμετέχω	-.01	.86	.02	.31	-.15

Επειδή νιώθω θυμό όταν κάνουμε ανάγνωση στην τάξη, γίνομαι άτακτος/η	.20	-.28	.74	.22	-.07
Έχω χάσει κάθε ελπίδα ότι μπορώ να τα πάω καλά στην ανάγνωση	.33	.05	.66	.33	.29
Επειδή φοβάμαι ότι θα κάνω κάποιο λάθος στην ανάγνωση, θα προτιμούσα να μην διαβάσω εγώ	.20	-.31	.06	.41	.66
Με εκνευρίζει το να σκέφτομαι ότι η ανάγνωση δεν μου προσφέρει τίποτα	.24	-.05	.34	.53	-.06
Νιώθω πλήξη όταν κάνουμε ανάγνωση στην τάξη	.87	-.19	.14	.26	-.01
Όταν κάνουμε ανάγνωση στην τάξη και δεν καταλαβαίνω κάτι, η καρδιά μου χτυπά δυνατά	-.03	.01	.35	-.16	.77
Όταν τελειώνει η ανάγνωση, νιώθω θυμό	.34	-.08	.74	.04	.11
Νομίζω ότι μπορώ να είμαι υπερήφανος/η από το πόσο καλά τα έχω καταφέρει στην ανάγνωση	.09	.77	.03	-.17	-.24
Είμαι χαρούμενος/η για το ότι τελικά άξιζε να ασχοληθώ με την ανάγνωση	-.02	.71	-.27	-.23	-.26
Επειδή νιώθω υπερήφανος/η για το ότι τα έχω καταφέρει καλά στην ανάγνωση, έχω τη διάθεση να συνεχίσω να ασχολούμαι με αυτήν	-.19	.55	-.22	-.49	-.23

Πίνακας 4.19

Ανάλυση διακύμανσης για τους παράγοντες AEQ κατά την εξέταση της ανάγνωσης

Rotation Sums of Squared Loadings			
Component	Total	% of Variance	Cumulative %
1	3.30	14.99	14.99

2	3.07	13.94	28.93
3	3.02	13.73	42.66
4	2.77	12.58	55.24
5	2.54	11.56	66.80
6	2.32	10.56	77.36

Πίνακας 4.20

Rotated Component Matrix^a για τους παράγοντες AEQ κατά την εξέταση της ανάγνωσης

	Component					
	1	2	3	4	5	6
Και πριν με εξετάσει ο/η δάσκαλος/α στην ανάγνωση, εγώ θέλω από μόνος μου να διαβάσω	-.08	.81	.06	.14	-.08	-.12
Πριν με εξετάσει ο/η δάσκαλος/α στην ανάγνωση, νιώθω τόσο αγχωμένος/η που θέλω να το βάλω στα πόδια	.79	.05	.38	-.12	.12	.07
Πριν με εξετάσει ο/η δάσκαλος/α στην ανάγνωση, νιώθω λυπημένος/η-αναστατωμένος/η, επειδή θεωρώ ότι δεν έχω πολλές ελπίδες να τα καταφέρω	.42	-.38	.43	-.24	.15	.28
Μου αρέσει όταν με εξετάζει ο/η δάσκαλος/α στην ανάγνωση	-.21	.52	-.20	.61	.13	-.11
Όταν με εξετάζει ο/η δάσκαλος/α στην ανάγνωση, νιώθω υπερηφάνεια που τα καταφέρνω τόσο καλά	-.17	.59	-.11	.62	-.14	-.09
Είμαι πολύ αγχωμένος/η όταν με εξετάζει ο/η δάσκαλος/α στην ανάγνωση	.82	-.11	-.02	-.06	.29	.21
Όταν με εξετάζει ο/η δάσκαλος/α στην ανάγνωση, νιώθω ότι θα τα παρατήσω	.70	-.08	.30	-.02	.50	.12
Αγχώνομαι τόσο πολύ όταν με εξετάζει ο/η δάσκαλος/α στην ανάγνωση, που ανυπομονώ να τελειώσει	.70	-.27	.09	-.27	.31	.30

Με πιάνει πανικός (ή νιώθω αγχωμένος/η και φοβισμένος/η), όταν με εξετάζει ο δάσκαλος στην ανάγνωση	.56	-.09	.33	-.32	.40	.32
Όταν με εξετάζει ο δάσκαλος στην ανάγνωση, απογοητεύομαι τόσο πολύ, που δεν μπορώ να ασχοληθώ καθόλου με αυτό	.22	.01	.28	-.19	.78	.18
Όταν με εξετάζει ο δάσκαλος στην ανάγνωση, χαίρομαι που μπορώ να τα καταφέρω τόσο καλά	.03	.80	-.11	.26	-.18	-.21
Όταν με εξετάζει ο δάσκαλος στην ανάγνωση, δεν πιστεύω ότι μπορώ να απαντήσω σωστά στις ερωτήσεις	.27	-.15	.24	.02	.72	.04
Για μένα, το να με εξετάζει ο δάσκαλος/α στην ανάγνωση είναι κάτι δύσκολο αλλά ευχάριστο	.08	.17	-.13	.76	-.40	.10
Όταν τελειώνει η εξέτασή μου στην ανάγνωση, θυμώνω με το πώς με βαθμολόγησε ο/η δάσκαλος/α	.07	-.41	.66	-.13	.04	.33
Όταν τελειώνει η εξέτασή μου στην ανάγνωση, νιώθω αρκετά ενοχλημένος/η	.38	-.19	.70	-.06	.34	.02
Όταν τελειώνει η εξέτασή μου στην ανάγνωση, μπορώ επιτέλους να αναπνεύσω ξανά ελεύθερα	.16	-.27	-.04	.03	.50	.69
Όταν τελειώνει η εξέτασή μου στην ανάγνωση, νιώθω μεγάλη ανακούφιση	.09	-.06	.02	-.10	.01	.88
Όταν τελειώνει η εξέτασή μου στην ανάγνωση, θα ήθελα να μπορούσα να μιλήσω άσχημα στο/στη δάσκαλο/α	.03	.04	.79	-.00	.29	-.15
Όταν τελειώνει η εξέτασή μου στην ανάγνωση, νιώθω σαν να έχει φύγει ένα βάρος από πάνω μου	.15	-.05	-.05	-.73	-.15	.48
Όταν τελειώνει η εξέτασή μου στην ανάγνωση, νιώθω πολύ θυμό	.22	.11	.83	-.17	.20	.07
Όταν τελειώνει η εξέτασή μου στην ανάγνωση, είμαι πολύ ικανοποιημένος/η με τον εαυτό μου	-.23	.48	-.16	.51	-.12	-.33

Όταν τελειώνει η εξέτασή μου στην ανάγνωση, είμαι πολύ υπερήφανος/η για τον εαυτό μου	-0.14	.58	-0.02	.46	-.17	-.39
---	-------	-----	-------	-----	------	------

Πίνακας 4.21

Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες (δείκτες αξιοπιστίας, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις) του ερωτηματολογίου γραπτού λόγου

	# προτάσεων	M.O.	T.A.	alpha
Βαθμός αυτονομίας	7	4.78	0.83	0.84
Ψυχολογικός έλεγχος				
Περιορισμός λεκτικών εκφράσεων	2	3.44	1.92	0.90
Προσωπική επίθεση	2	3.57	1.69	0.52
Απόσυρση αγάπης	3	2.82	1.40	0.77
Συναισθηματική ματαίωση	1	5.18	1.48	-
Βασικές ψυχολογικές ανάγκες				
Ικανοποίηση σχέσης με άλλους	4	5.73	1.00	0.77
Μη ικανοποίηση επάρκειας	4	3.89	1.42	0.91
Μη ικανοποίηση αυτονομίας	4	5.03	1.17	0.81
Ικανοποίηση επάρκειας	4	4.51	1.3	0.91
Μη ικανοποίηση σχέσης με άλλους	4	3.04	1.57	0.85
Ικανοποίηση αυτονομίας	4	4.6	1.24	0.77
Ακαδημαϊκά συναισθήματα (τάξη)				
Ανία	4	3.16	1.52	0.97
Απόλαυση	4	2.77	0.70	0.55
Υπερηφάνεια	4	3.09	0.94	0.83
Θυμός	4	2.51	0.99	0.80
Απελπισία	4	3.01	1.03	0.83
Άγχος	4	3.69	0.88	0.72
Ακαδημαϊκά συναισθήματα (διαγώνισμα)				
Άγχος	4	3.25	1.14	0.88
Απόλαυση	4	2.10	0.82	0.73
Θυμός	4	2.49	1.15	0.90
Υπερηφάνεια	4	2.82	0.94	0.73
Απελπισία	4	3.03	1.08	0.89
Ανακούφιση	4	4.56	0.69	0.65

Πίνακας 4.22

Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες (δείκτες αξιοπιστίας, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις) του ερωτηματολογίου ανάγνωσης

	# προτάσεων	M.O.	T.A.	alpha
Βαθμός αυτονομίας	7	4.89	0.90	0.90
Ψυχολογικός έλεγχος				
Περιορισμός λεκτικών εκφράσεων	2	3.04	1.97	0.87
Προσωπική επίθεση	2	3.15	1.75	0.62
Απόσυρση αγάπης	3	2.37	1.13	0.60
Συναισθηματική ματαιώση	1	4.98	1.43	-
Βασικές ψυχολογικές ανάγκες				
Ικανοποίηση σχέσης με άλλους	4	5.96	1.03	0.89
Μη ικανοποίηση επάρκειας	4	3.78	1.35	0.88
Μη ικανοποίηση αυτονομίας	4	4.73	1.26	0.81
Ικανοποίηση επάρκειας	4	4.65	1.19	0.90
Μη ικανοποίηση σχέσης με άλλους	4	2.75	1.56	0.84
Ικανοποίηση αυτονομίας	4	4.88	1.35	0.85
Ακαδημαϊκά συναισθήματα (τάξη)				
Ανία	4	3.22	1.42	0.96
Απόλαυση	4	2.84	0.74	0.51
Υπερηφάνεια	4	2.98	1.00	0.83
Θυμός	4	2.48	1.02	0.77
Απελπισία	4	3.05	1.19	0.86
Άγχος	4	3.58	1.00	0.81
Απόλαυση & Υπερηφάνεια	8	2.93	0.96	0.81
Ακαδημαϊκά συναισθήματα (διαγώνισμα)				
Άγχος	4	3.12	1.16	0.88
Απόλαυση	4	2.17	0.88	0.78
Θυμός	4	2.31	1.02	0.83
Υπερηφάνεια	4	2.89	1.03	0.70
Απελπισία	4	2.93	1.03	0.82
Ανακούφιση	4	4.16	0.80	0.67

Πίνακας 4.23

Δείκτες συνάφειας μεταξύ βαθμού αυτονομίας και ακαδημαϊκών συναισθημάτων κατά την παραγωγή γραπτού λόγου

	Ανία	Απόλαυση	Περηφάνια	Θυμός	Απελπισία	Άγχος
PV	.12	.09	.11	.07	.11	.22
Ανία		-.43**	-.11	.62**	.49**	.23
Απόλαυση			.62**	-.43**	-.51**	-.07
Υπερηφάνεια				-.14	-.55**	-.18
Θυμός					.58**	.40**
Απελπισία						.49**

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

Πίνακας 4.24

Δείκτες συνάφειας μεταξύ βαθμού αυτονομίας και ακαδημαϊκών συναισθημάτων κατά την ανάγνωση

	Ανία	Απόλαυση- Υπερηφάνεια	Θυμός	Απελπισία	Άγχος
PV	.10	.26	-.24	-.05	.01
Ανία		-.15	.67**	.55**	.16
Απόλαυση- υπερηφάνεια			-.23	-.34**	-.46**
Θυμός				.70**	.29*
Απελπισία					.55**

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

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

Πίνακας 4.25

Δείκτες συνάφειας μεταξύ ψυχολογικού ελέγχου και ακαδημαϊκών συναισθημάτων κατά την παραγωγή γραπτού λόγου

	Απόλαυση	Περηφάνια	Θυμός	Απελπισία	Άγχος	Περιορισμός λεκτικών εκφράσεων	Προσωπική επίθεση	Απόσυρση αγάπης	Συναισθημα- τική Ματαίωση
Ανία	-.43**	-.11	.62**	.49**	.23	.13	-.42**	-.24	-.31*
Απόλαυση		.62**	-.42**	-.51**	-.06	.07	-.04	.13	.12
Περηφάνια			-.14	-.55**	-.18	.07	-.02	-.17	.17
Θυμός				.58**	.40**	.12	-.15	-.02	-.22
Απελπισία					.49**	.14	-.12	.11	-.30*
Άγχος						.24	-.16	.30*	-.20
Περιορισμός λεκτικών εκφράσεων							.20	.37**	.01
Προσωπική επίθεση								.47**	.13
Απόσυρση αγάπης									-.02

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).
* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Πίνακας 4.26

Δείκτες συνάφειας μεταξύ ψυχολογικού ελέγχου και ακαδημαϊκών συναισθημάτων κατά την ανάγνωση

	Απόλαυση και περηφάνια	Θυμός	Απελπισία	Άγχος	Περιορισμός λεκτικών εκφράσεων	Προσωπική επίθεση	Απόσυρση αγάπης	Συναισθημα- τική Ματαίωση
Ανία	-.15	.67**	.55**	.16	.22	-.21	.12	.01
Απόλαυση και περηφάνια		-.22	-.34**	-.45**	-.08	-.20	-.35**	-.10
Θυμός			.70**	.28*	.47**	.14	.32*	.35**
Απελπισία				.55**	.43**	.01	.30*	.10
Άγχος					.31*	.05	.39**	.04
Περιορισμός λεκτικών εκφράσεων						.27*	.49**	.17
Προσωπική επίθεση							.35**	.24
Απόσυρση αγάπης								.33*

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).
* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Πίνακας 4.27

Δείκτες συνάφειας μεταξύ βασικών ψυχολογικών αναγκών και ακαδημαϊκών συναισθημάτων κατά την παραγωγή γραπτού λόγου

	Απόλαυση	Περηφάνια	Θυμός	Απελπισία	Άγχος	Ικανοποίηση σχέσης με άλλους	Μη ικανοποίηση επάρκειας	Μη ικανοποίηση αυτονομίας	Ικανοποίηση επάρκειας	Μη ικανοποίηση σχέσης με άλλους	Ικανοποίηση αυτονομίας
Ανία	-.43**	-.11	.62**	.49**	.23	-.30*	.04	.01	-.04	.10	.01
Απόλαυση		.62**	-.42**	-.51**	-.06	.40**	-.15	-.24	.28*	-.32*	.33**
Περηφάνια			-.14	-.55**	-.18	.23	-.38**	-.34**	.41**	-.26*	.45**
Θυμός				.58**	.40**	-.30*	.25	.19	-.20	.30*	-.10
Απελπισία					.49**	-.25	.46**	.10	-.35**	.30*	-.17
Άγχος						.02	.50**	-.04	-.28*	.12	-.03
Ικανοποίηση σχέσης με άλλους							-.20	-.38**	.45**	-.66**	.60**
Μη ικανοποίηση επάρκειας								.37**	-.80**	.63**	-.56**
Μη ικανοποίηση αυτονομίας									-.33**	.61**	-.47**
Ικανοποίηση επάρκειας										-.65**	.75**
Μη ικανοποίηση σχέσης με άλλους											-.65**

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

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

Πίνακας 4.28

Δείκτες συνάφειας μεταξύ βασικών ψυχολογικών αναγκών και ακαδημαϊκών συναισθημάτων κατά την ανάγνωση

	Απόλαυση και περηφάνια	Θυμός	Απελπισία	Άγχος	Ικανοποίηση σχέσης με άλλους	Μη ικανοποίηση επάρκειας	Μη ικανοποίηση αυτονομίας	Ικανοποίηση επάρκειας	Μη ικανοποίηση σχέσης με άλλους	Ικανοποίηση αυτονομίας
Ανία	-.15	.67**	.55**	.16	-.35**	.08	.01	.10	.23	.04
Απόλαυση και περηφάνια		-.22	-.34**	-.45**	.08	-.41**	-.49**	.38**	-.29*	.37**
Θυμός			.70**	.28*	-.64**	.44**	.29*	-.21	.68**	-.30*
Απελπισία				.55**	-.43**	.58**	.24	-.32*	.55**	-.28*
Άγχος					-.14	.60**	.33*	-.43**	.39**	-.31*
Ικανοποίηση σχέσης με άλλους						-.32*	-.35**	.36**	-.66**	.62**
Μη ικανοποίηση επάρκειας							.40**	-.81**	.70**	-.62**
Μη ικανοποίηση αυτονομίας								-.34**	.52**	-.62**
Ικανοποίηση επάρκειας									-.65**	.68**
Μη ικανοποίηση σχέσης με άλλους										-.75**

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

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

Πίνακας 4.29

Περιγραφικοί δείκτες της ανίας ανά φύλο

	Φύλο	N	M.O.	T.A.
Ανία	Αγόρι	32	3.6	1.28
	Κορίτσι	26	2.7	1.44

Πίνακας 4.30

Levene's test και t κριτήριο διαφορών της ανίας ως προς το φύλο

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	p	t	df	p
Ανία	Equal variances assumed	.53	.47	2.63	56	.011
	Equal variances not assumed			2.60	50.53	.012

Πίνακας 4.31

Ανάλυση διακύμανσης ANOVA των ακαδημαϊκών συναισθημάτων ως προς το εκπαιδευτικό υπόβαθρο του πατέρα

Θυμός	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
Between Groups	9.50	3	3.17	3.43	.023
Within Groups	49.79	54	.92		
Total	59.29	57			

Πίνακας 4.32

Post hoc σύγκριση του θυμού ως προς το εκπαιδευτικό υπόβαθρο του πατέρα

Tukey HSD

Εξαρτημένη μεταβλητή: Θυμός				
(I) ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΑΤΕΡΑ	(J) ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΑΤΕΡΑ	Μέση Διαφορά (I-J)	Std. Error	p
Δημοτικό	Γυμνάσιο- Λύκειο	-1.29	.63	.19
	ΙΕΚ/ΤΕΕ	.08	.66	1.00
	Πανεπιστήμιο	-.79	.58	.53
Γυμνάσιο- Λύκειο	Δημοτικό	1.29	.63	.19
	ΙΕΚ/ΤΕΕ	1.38*	.47	.03
	Πανεπιστήμιο	.51	.34	.45
ΙΕΚ/ΤΕΕ	Δημοτικό	-.08	.66	1.00
	Γυμνάσιο- Λύκειο	-1.38*	.47	.03
	Πανεπιστήμιο	-.87	.39	.14
Πανεπιστήμιο	Δημοτικό	.79	.58	.53
	Γυμνάσιο- Λύκειο	-.51	.34	.45
	ΙΕΚ/ΤΕΕ	.87	.39	.14

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

Πίνακας 4.33

Ανάλυση διακύμανσης ANOVA των ακαδημαϊκών συναισθημάτων ως προς τη διάγνωση

Περηφάνια	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
Between Groups	11.60	4	2.90	3.12	.022
Within Groups	49.34	53	.93		
Total	60.94	57			

Πίνακας 4.34

Post hoc σύγκριση της υπερηφάνειας ως προς τη διάγνωση

Tukey HSD				
Εξαρτημένη μεταβλητή: Υπερηφάνεια				
(I) ΔΙΑΓΝΩΣΗ	(J) ΔΙΑΓΝΩΣΗ	Μέση Διαφορά (I-J)	Std. Error	p
Διαταραχές ομιλίας-λόγου	Δυσλεξία	-.70	.35	.27
	Δυσαριθμησία	.81	.52	.54
	Δυσορθογραφία	-.13	.52	1.00

	ΔΕΠΥ	-.18	.41	.99
Δυσλεξία	Διαταραχές ομιλίας-λόγου	.70	.35	.27
	Δυσαριθμησία	1.51*	.47	.02
	Δυσορθογραφία	.57	.47	.74
	ΔΕΠΥ	.52	.35	.57
Δυσαριθμησία	Διαταραχές ομιλίας-λόγου	-.81	.52	.54
	Δυσλεξία	-1.51*	.47	.02
	Δυσορθογραφία	-.93	.61	.55
	ΔΕΠΥ	-.99	.52	.33
Δυσορθογραφία	Διαταραχές ομιλίας-λόγου	.13	.52	1.00
	Δυσλεξία	-.57	.47	.74
	Δυσαριθμησία	.93	.61	.55
	ΔΕΠΥ	-.05	.52	1.00
ΔΕΠΥ	Διαταραχές ομιλίας-λόγου	.18	.41	.99
	Δυσλεξία	-.52	.35	.57
	Δυσαριθμησία	.99	.52	.33
	Δυσορθογραφία	.05	.52	1.00

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

Πίνακας 4.35

Ανάλυση διακύμανσης ANOVA των ακαδημαϊκών συναισθημάτων ως προς την τάξη φοίτησης

Απελπισία	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	10.00	3	3.33	3.16	.031
Within Groups	61.14	58	1.05		
Total	71.14	61			

Πίνακας 4.36

Post hoc σύγκριση της απελπισίας ως προς την τάξη φοίτησης

(I) Τάξη	(J) Τάξη	Μέση Διαφορά		
		(I-J)	Std. Error	p
Δ' Δημοτικού	E' Δημοτικού	.13	.36	.98
	ΣΤ' Δημοτικού	1.01 *	.36	.03
	A' Γυμνασίου	.21	.38	.94
E' Δημοτικού	Δ' Δημοτικού	-.13	.36	.98
	ΣΤ' Δημοτικού	.88	.36	.09
	A' Γυμνασίου	.08	.38	1.00
ΣΤ' Δημοτικού	Δ' Δημοτικού	-1.01 *	.36	.03
	E' Δημοτικού	-.88	.36	.09
	A' Γυμνασίου	-.79	.38	.17
A' Γυμνασίου	Δ' Δημοτικού	-.21	.38	.94
	E' Δημοτικού	-.08	.38	1.00
	ΣΤ' Δημοτικού	.79	.38	.17

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Πίνακας 4.37

Αναλύσεις Βηματικής Παλινδρόμησης για την πρόβλεψη των

βασικών ψυχολογικών αναγκών από τον βαθμό αυτονομίας

	Ικανοποίηση σχέσης με άλλους	Μη ικανοποίηση επάρκειας	Μη ικανοποίηση αυτονομίας	Ικανοποίηση επάρκειας	Μη ικανοποίηση σχέσης με άλλους	Ικανοποίηση αυτονομίας
Constant	2.55	2.80	6.68	3.32	3.64	0.46
PV	0.67	-	-0.48	0.39	-0.49	0.87
Περιορισμός λεκτικών εκφράσεων	-	-	-	-	0.20	-
Προσωπική επίθεση	-	-	0.18	-	0.30	-
Απόσυρση αγάπης	-	0.39	-	-0.24	-	-
Συναισθημα τική ματαίωση	-	-	-	-	-	-
R ²	0.30	0.15	0.25	0.15	0.35	0.34

Πίνακας 4.38

Αναλύσεις Βηματικής Παλινδρόμησης για την πρόβλεψη των βασικών ψυχολογικών αναγκών από τον βαθμό αυτονομίας

	Ικανοποίηση σχέσης με άλλους	Μη ικανοποίηση επάρκειας	Μη ικανοποίηση αυτονομίας	Ικανοποίηση επάρκειας	Μη ικανοποίηση σχέσης με άλλους	Ικανοποίηση αυτονομίας
Constant	6.72	2.51	2.14	5.58	-0.20	3.21
PVF	-	-	-	-	-	0.57
Περιορισμός λεκτικών εκφράσεων	-0.25	-	-	-	0.26	-
Προσωπική επίθεση	-	-	-	-	-	-
Απόσυρση αγάπης	-	0.54	0.66	-0.39	0.35	-0.47
Συναισθηματι κή ματαίωση	-	-	0.20	-	0.27	-
R ²	0.23	0.20	0.50	0.14	0.38	0.42

Πίνακας 4.39

Αναλύσεις Βηματικής Παλινδρόμησης για την πρόβλεψη των ακαδημαϊκών συναισθημάτων κατά τα γραπτά κείμενα στην τάξη από τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες

	Ανία	Απόλαυση	Θυμός	Απελπισία	Άγχος	Υπερηφάνεια
Constant	5.59	1.17	1.93	1.72	0.82	1.52
Ικανοποίηση σχέσης με άλλους	-0.72	0.28	-	-	-	-
Μη ικανοποίηση επάρκειας	-	-	-	0.33	0.44	-
Μη ικανοποίηση αυτονομίας	-	-	-	-	-	-
Ικανοποίηση επάρκειας	-	-	-	-	-	-
Μη ικανοποίηση σχέσης με άλλους	-	-	0.19	-	-	-
Ικανοποίηση αυτονομίας	0.39	-	-	-	0.25	0.34
R ²	0.15	0.16	0.1	0.21	0.34	0.21

Πίνακας 4.40

Αναλύσεις Βηματικής Παλινδρόμησης για την πρόβλεψη των ακαδημαϊκών συναισθημάτων κατά την εξέταση των γραπτών κειμένων από τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες

	Απόλαυση	Θυμός	Απελπισία	Άγχος	Υπερηφάνεια
Constant	0.97	1.05	1.76	0.16	1.36
Ικανοποίηση σχέσης με άλλους	-	-	-	-	-
Μη ικανοποίηση επάρκειας	-	0.37	0.33	0.49	-
Μη ικανοποίηση αυτονομίας	-	-	-	-	-
Ικανοποίηση επάρκειας	-	-	-	-	-
Μη ικανοποίηση σχέσης με άλλους	-	-	-	-	-
Ικανοποίηση αυτονομίας	0.25	-	-	0.26	0.32
R ²	0.14	0.21	0.19	0.26	0.18

Πίνακας 4.41

Αναλύσεις Βηματικής Παλινδρόμησης για την πρόβλεψη των ακαδημαϊκών συναισθημάτων κατά την ανάγνωση στην τάξη από τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες

	Ανία	Απόλαυση και περηφάνια	Θυμός	Απελπισία	Άγχος
Constant	6.10	5.00	1.53	-0.13	1.91
Ικανοποίηση σχέσης με άλλους	-0.84	-	-0.46	-0.55	-
Μη ικανοποίηση επάρκειας	-	-0.18	-	0.84	0.44
Μη ικανοποίηση αυτονομίας	-	-0.30	-	-	-
Ικανοποίηση επάρκειας	-	-	-	0.39	-

Μη ικανοποίηση σχέσης με άλλους	-	-	0.54	-	-
Ικανοποίηση αυτονομίας	0.44	-	0.45	0.30	-
R^2	0.23	0.30	0.67	0.54	0.36

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

Επιστολή προς τους γονείς



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

στη Συμβουλευτική στην Ειδική Αγωγή, την Εκπαίδευση και την Υγεία

Αργοναυτών & Φιλελλήνων, 382 21 e-mail: msc.counselling@sed.uth.gr

ΕΝΗΜΕΡΩΤΙΚΗ ΕΠΙΣΤΟΛΗ

Αγαπητοί γονείς,

Επικοινωνούμε μαζί σας για να ζητήσουμε τη συγκατάθεσή σας για τη συμμετοχή του παιδιού σας στην έρευνα με θέμα «Ακαδημαϊκά συναισθήματα, κίνητρα και βασικές ψυχολογικές ανάγκες μαθητών με δυσκολίες στη μάθηση: Αξιολόγηση αναγκών και προτάσεις για συμβουλευτική υποστήριξη των γονέων». Φορέας της έρευνας είναι το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής. Υπεύθυνη της έρευνας είναι η Ματσούκα Κασσιανή, εκπαιδευτικός και μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στη Συμβουλευτική Ψυχολογία και Συμβουλευτική στην Ειδική Αγωγή, την Εκπαίδευση και την Υγεία.

Στόχος της έρευνας είναι η διερεύνηση των ψυχολογικών αναγκών των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στη μάθηση. Εξετάζονται τα ακαδημαϊκά συναισθήματα, ο βαθμός αυτονομίας, ο ψυχολογικός έλεγχος και οι βασικές ψυχολογικές ανάγκες. Οι ψυχολογικές ανάγκες των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας τομέας που δεν έχει διερευνηθεί στην Ελλάδα, επομένως με αυτή την έρευνα αισιοδοξούμε πως θα μπορέσουμε να συνεισφέρουμε στον εμπλουτισμό της υπάρχουσας βιβλιογραφίας καθώς και στην αξιοποίηση των αποτελεσμάτων για τη δόμηση συμβουλευτικών υποστηρικτικών προγραμμάτων για τους γονείς των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Θέλουμε να σας ενημερώσουμε πως η συμμετοχή των παιδιών στην έρευνα είναι προαιρετική και πως θα τηρηθεί πλήρης απόρρητο και ανωνυμία. Εφόσον

συμφωνείτε με τη συμμετοχή του παιδιού σας στην παρούσα έρευνα, παρακαλούμε υπογράψτε το σχετικό σημείωμα που ακολουθεί.

Σας ευχαριστούμε προκαταβολικά για τη συνεργασία σας.

Η ερευνήτρια, *Ματσούκα Κασσιανή*

ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗ

Εγκρίνω τη συμμετοχή του παιδιού μου στην έρευνα με θέμα «*Ακαδημαϊκά συναισθήματα, κίνητρα και βασικές ψυχολογικές ανάγκες μαθητών με δυσκολίες στη μάθηση: Αξιολόγηση αναγκών και προτάσεις για συμβουλευτική υποστήριξη των γονέων*» που θα διεξαχθεί σύμφωνα με τα οριζόμενα στην παραπάνω Ενημερωτική Επιστολή.

Ο/Η γονέας:

Υπογραφή:

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

Ερωτηματολόγιο γραπτού λόγου

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Το ερωτηματολόγιο που κρατάς χορηγείται στα πλαίσια έρευνας για την διπλωματική εργασία στο ΠΜΣ Συμβουλευτικής Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Στόχος του είναι να διερευνήσει τα συναισθήματα που βιώνεις στο σχολείο κατά τη διάρκεια της παραγωγής γραπτού λόγου καθώς και τις ανάγκες σου και τις σχέσεις με τους γονείς σου.

Εγγυόμαστε ότι θα τηρηθεί πλήρης ανωνυμία και εχεμύθεια. Κανείς εκτός από την ερευνήτρια δεν θα έχει πρόσβαση στα δεδομένα, τα οποία θα καταστραφούν μετά το πέρας της ανάλυσής τους. Εφόσον το επιθυμείς, μπορείς να έχεις πρόσβαση στα αποτελέσματα της έρευνας μόλις αυτή ολοκληρωθεί.

Σε ευχαριστούμε για τη συμμετοχή σου στην έρευνα!

1. Φύλο: Αγόρι ☐ Κορίτσι ☐

2. Τάξη: Δ' Δημοτικού ☐ Ε' Δημοτικού ☐ Στ' Δημοτικού ☐ Α' Γυμνασίου ☐

3. Πότε γεννήθηκες; _____

4. Ποιο είναι το επάγγελμα του πατέρα σου; _____

5. Ποιο είναι το επάγγελμα της μητέρας σου; _____

6. Ο πατέρας σου έχει τελειώσει: Δημοτικό ☐ Γυμνάσιο-Λύκειο ☐ ΙΕΚ/ΤΕΕ ☐ Πανεπιστήμιο (ΑΕΙ/ΤΕΙ) ☐

7. Η μητέρα σου έχει τελειώσει: Δημοτικό ☐ Γυμνάσιο-Λύκειο ☐ ΙΕΚ/ΤΕΕ ☐ Πανεπιστήμιο (ΑΕΙ/ΤΕΙ) ☐

8. Οικογενειακή κατάσταση των γονέων:

Παντρεμένοι	<input type="checkbox"/>
Χωρισμένοι- διαζευγμένοι	<input type="checkbox"/>
Δεύτερος γάμος πατέρα	<input type="checkbox"/>
Δεύτερος γάμος μητέρας	<input type="checkbox"/>

9. Έχεις το δικαίωμα να εξετάζεσαι προφορικά; Ναι ☐ Όχι ☐

Θάνατος πατέρα	<input type="checkbox"/>
Θάνατος μητέρας	<input type="checkbox"/>

10. Έχεις λάβει διάγνωση για:

Διαταραχές ομιλίας-λόγου	<input type="checkbox"/>
Δυσλεξία	<input type="checkbox"/>
Δυσαριθμησία	<input type="checkbox"/>
Δυσορθογραφία	<input type="checkbox"/>
Σύνδρομο Ελλειμματικής Προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα	<input type="checkbox"/>
Άλλο: _____	<input type="checkbox"/>

Πόσο σε εκφράζει καθεμία από τις παρακάτω καταστάσεις; Κύκλωσε επάνω στην κλίμακα που ακολουθεί μία απάντηση από το 1-7 που σε αντιπροσωπεύει περισσότερο. Πρόσεξε να μην αφήσεις κάποια ερώτηση αναπάντητη.

Η μητέρα μου...

- 1)** με ενθαρρύνει να κάνω τα δικά μου σχέδια για πράγματα που με ενδιαφέρουν.

Δεν ισχύει καθόλου 1 2 3 4 5 6 7 Ισχύει απόλυτα

- 2)** προσπαθεί να βλέπει τα πράγματα από την πλευρά μου.

Δεν ισχύει καθόλου 1 2 3 4 5 6 7 Ισχύει απόλυτα

- 3)** δεν ενδιαφέρεται ιδιαίτερα για κάποιες ανάγκες μου.

Δεν ισχύει καθόλου 1 2 3 4 5 6 7 Ισχύει απόλυτα

- 4)** όποτε είναι δυνατό, με ενθαρρύνει να επιλέγω εγώ ο/η ίδιος/α τι να κάνω.

Δεν ισχύει καθόλου 1 2 3 4 5 6 7 Ισχύει απόλυτα

- 5)** με ενθαρρύνει να αποφασίζω για τον εαυτό μου.

Δεν ισχύει καθόλου 1 2 3 4 5 6 7 Ισχύει απόλυτα

- 6)** επιμένει να κάνω τα πράγματα όπως θέλει εκείνη.

Δεν ισχύει καθόλου 1 2 3 4 5 6 7 Ισχύει απόλυτα

- 7)** με ενθαρρύνει να επιλέξω το δρόμο μου στη ζωή μου.

Δεν ισχύει καθόλου 1 2 3 4 5 6 7 Ισχύει απόλυτα

Η μητέρα μου είναι άτομο που...

- 8)** προσπαθεί να αλλάξει το πώς αισθάνομαι ή σκέφτομαι για διάφορα θέματα.

Δεν ισχύει καθόλου 1 2 3 4 5 6 7 Ισχύει απόλυτα

- 9)** αλλάζει θέμα όποτε της μιλάω για κάτι.

Δεν ισχύει καθόλου 1 2 3 4 5 6 7 Ισχύει απόλυτα

- 10)** συχνά με διακόπτει.

Δεν ισχύει καθόλου 1 2 3 4 5 6 7 Ισχύει απόλυτα

- 11)** συχνά με κατηγορεί για προβλήματα που έχουν άλλα μέλη της οικογένειάς μας.

Δεν ισχύει καθόλου 1 2 3 4 5 6 7 Ισχύει απόλυτα

- 12)** όποτε με μαλώνει, μου υπενθυμίζει λάθη που έχω κάνει στο παρελθόν.

Δεν ισχύει καθόλου 1 2 3 4 5 6 7 Ισχύει απόλυτα

- 13)** είναι λιγότερο εγκάρδια απέναντί μου όταν αντιμετωπίζω κάποια πράγματα διαφορετικά από αυτήν.

Δεν ισχύει καθόλου	1	2	3	4	5	6	7	Ισχύει απόλυτα
--------------------	---	---	---	---	---	---	---	----------------

14) μου δίνει λιγότερη σημασία όταν την απογοητεύω.

Δεν ισχύει καθόλου	1	2	3	4	5	6	7	Ισχύει απόλυτα
--------------------	---	---	---	---	---	---	---	----------------

15) όταν την στεναχωρώ δε μου μιλάει μέχρι να της ξαναδώσω κάποια χαρά.

Δεν ισχύει καθόλου	1	2	3	4	5	6	7	Ισχύει απόλυτα
--------------------	---	---	---	---	---	---	---	----------------

Συχνά εγώ...

16) νιώθω “πιεσμένος/η” να κάνω πολλά πράγματα.

Δεν ισχύει καθόλου	1	2	3	4	5	6	7	Ισχύει απόλυτα
--------------------	---	---	---	---	---	---	---	----------------

17) νιώθω ότι έχω την επιλογή και την ελευθερία να αποφασίζω ποια πράγματα θα αναλαμβάνω.

Δεν ισχύει καθόλου	1	2	3	4	5	6	7	Ισχύει απόλυτα
--------------------	---	---	---	---	---	---	---	----------------

18) νιώθω ότι οι άνθρωποι που είναι σημαντικοί για μένα είναι ψυχροί και απόμακροι απέναντί μου.

Δεν ισχύει καθόλου	1	2	3	4	5	6	7	Ισχύει απόλυτα
--------------------	---	---	---	---	---	---	---	----------------

19) νιώθω αποτυχημένος/η λόγω των λαθών που κάνω.

Δεν ισχύει καθόλου	1	2	3	4	5	6	7	Ισχύει απόλυτα
--------------------	---	---	---	---	---	---	---	----------------

20) έχω την αίσθηση ότι τα άτομα με τα οποία συναναστρέφομαι δε με συμπαθούν.

Δεν ισχύει καθόλου	1	2	3	4	5	6	7	Ισχύει απόλυτα
--------------------	---	---	---	---	---	---	---	----------------

21) νιώθω ότι μπορώ να καταφέρω διάφορα πράγματα.

Δεν ισχύει καθόλου	1	2	3	4	5	6	7	Ισχύει απόλυτα
--------------------	---	---	---	---	---	---	---	----------------

22) νιώθω ότι μπορώ να ολοκληρώνω δύσκολα έργα με επιτυχία.

Δεν ισχύει καθόλου	1	2	3	4	5	6	7	Ισχύει απόλυτα
--------------------	---	---	---	---	---	---	---	----------------

23) νιώθω ότι κάνω αυτό που πραγματικά με ενδιαφέρει.

Δεν ισχύει καθόλου	1	2	3	4	5	6	7	Ισχύει απόλυτα
--------------------	---	---	---	---	---	---	---	----------------

24) νιώθω “πιεσμένος/η” να κάνω πράγματα που εγώ ο/η ίδιος/α δε θα επέλεγα.

Δεν ισχύει καθόλου	1	2	3	4	5	6	7	Ισχύει απόλυτα
--------------------	---	---	---	---	---	---	---	----------------

25) νιώθω ότι οι επιλογές μου εκφράζουν ποιος/ποια πραγματικά είμαι.

Δεν ισχύει καθόλου	1	2	3	4	5	6	7	Ισχύει απόλυτα
--------------------	---	---	---	---	---	---	---	----------------

26) νιώθω ότι οι άνθρωποι για τους οποίους νοιάζομαι, νοιάζονται κι εκείνοι για μένα.

Δεν ισχύει καθόλου	1	2	3	4	5	6	7	Ισχύει απόλυτα
--------------------	---	---	---	---	---	---	---	----------------

27) νιώθω δεμένος/η με τους ανθρώπους τους οποίους νοιάζομαι και νοιάζονται για μένα.

Δεν ισχύει καθόλου	1	2	3	4	5	6	7	Ισχύει απόλυτα
28) νιώθω απογοητευμένος/η από τις επιδόσεις μου σε διάφορους τομείς.								
Δεν ισχύει καθόλου	1	2	3	4	5	6	7	Ισχύει απόλυτα
29) νιώθω δεμένος και “κοντά” σε ανθρώπους που είναι σημαντικοί για μένα.								
Δεν ισχύει καθόλου	1	2	3	4	5	6	7	Ισχύει απόλυτα
30) κάνω τα περισσότερα πράγματα επειδή έτσι “πρέπει”.								
Δεν ισχύει καθόλου	1	2	3	4	5	6	7	Ισχύει απόλυτα
31) νιώθω ζεστασιά με τα άτομα με τα οποία συναναστρέφομαι.								
Δεν ισχύει καθόλου	1	2	3	4	5	6	7	Ισχύει απόλυτα
32) οι καθημερινές μου δραστηριότητες αποτελούν μια σειρά από υποχρεώσεις.								
Δεν ισχύει καθόλου	1	2	3	4	5	6	7	Ισχύει απόλυτα
33) νιώθω ανασφάλεια για τις ικανότητές μου.								
Δεν ισχύει καθόλου	1	2	3	4	5	6	7	Ισχύει απόλυτα
34) νιώθω ότι μπορώ να πετυχαίνω τους στόχους μου.								
Δεν ισχύει καθόλου	1	2	3	4	5	6	7	Ισχύει απόλυτα
35) νιώθω αποκλεισμένος/η από την ομάδα στην οποία θα ήθελα να ανήκω.								
Δεν ισχύει καθόλου	1	2	3	4	5	6	7	Ισχύει απόλυτα
36) νιώθω ότι οι σχέσεις που έχω με τους άλλους είναι μόνο επιφανειακές.								
Δεν ισχύει καθόλου	1	2	3	4	5	6	7	Ισχύει απόλυτα
37) νιώθω ικανός/ή σε ό,τι κάνω.								
Δεν ισχύει καθόλου	1	2	3	4	5	6	7	Ισχύει απόλυτα
38) αμφιβάλλω αν μπορώ να καταφέρω διάφορα πράγματα.								
Δεν ισχύει καθόλου	1	2	3	4	5	6	7	Ισχύει απόλυτα
39) νιώθω ότι οι αποφάσεις μου αντιπροσωπεύουν αυτό που πραγματικά θέλω.								
Δεν ισχύει καθόλου	1	2	3	4	5	6	7	Ισχύει απόλυτα

Γραπτά κείμενα και ιστορίες στην τάξη				Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
--	--	--	--	----------------------------	----------------	--------------------------------------	----------------	----------------------------

40)	Δεν έχει νόημα για μένα να προετοιμάζομαι για να γράφω κείμενα και ιστορίες επειδή ούτως ή άλλως δυσκολεύομαι να τις κάνω.	1	2	3	4	5
41)	Ακόμη και πριν ξεκινήσουμε να γράφουμε ένα κείμενο ή μια ιστορία, ξέρω ότι θα δυσκολευτώ.	1	2	3	4	5
42)	Μου αρέσει πολύ να γράφω ένα κείμενο ή μια ιστορία και γι' αυτό έχω μεγάλο κίνητρο να ασχοληθώ με αυτό.	1	2	3	4	5
43)	Ανησυχώ από πριν για το πόσο δύσκολα θα είναι τα κείμενα που θα μου ζητήσει να γράψω ο/η δάσκαλος/α στην τάξη.	1	2	3	4	5
44)	Θα προτιμούσα να μην γράφω κείμενα ή ιστορίες, επειδή δεν υπάρχει περίπτωση να τα πάω καλά.	1	2	3	4	5
45)	Μου αρέσει όταν μας βάζει ο/η δάσκαλος/α να γράψουμε ένα κείμενο ή μια ιστορία στην τάξη.	1	2	3	4	5
46)	Νιώθω ότι θέλω να βγω έξω όταν έχουμε να γράψουμε ένα κείμενο στις γραπτές εργασίες στην τάξη, επειδή είναι πολύ βαρετό.	1	2	3	4	5
47)	Νιώθω υπερηφάνεια που τα καταφέρνω όταν έχω να γράψω ένα κείμενο ή μια ιστορία.	1	2	3	4	5
48)	Βαριέμαι όταν έχουμε στην τάξη να γράψουμε ένα κείμενο ή μια ιστορία.	1	2	3	4	5
49)	Νιώθω να θυμώνω πολύ όταν έχουμε στην τάξη να γράψουμε ένα κείμενο ή μια ιστορία.	1	2	3	4	5
50)	Νιώθω όμορφα όταν ακούω το/τη δάσκαλο/α στην τάξη να μας δείχνει πώς γράφουμε κείμενα και ιστορίες.	1	2	3	4	5
51)	Νιώθω αγχωμένος/η όταν γράφουμε κείμενα και ιστορίες στην τάξη.	1	2	3	4	5
52)	Όταν γράφουμε κείμενα και ιστορίες στην τάξη, βαριέμαι.	1	2	3	4	5
53)	Νιώθω υπερηφάνεια όταν γράφουμε κείμενα και ιστορίες στην τάξη και μπορώ να συμμετέχω.	1	2	3	4	5
54)	Επειδή νιώθω θυμό όταν γράφουμε κείμενα και ιστορίες στην τάξη, γίνομαι άτακτος/η.	1	2	3	4	5
55)	Έχω χάσει κάθε ελπίδα ότι μπορώ να τα πάω καλά όταν γράφουμε κείμενα και ιστορίες στην τάξη.	1	2	3	4	5
56)	Επειδή φοβάμαι ότι θα κάνω κάποιο λάθος στα κείμενα ή στις ιστορίες που γράφω, θα προτιμούσα να μην τα παρουσιάζω στην τάξη.	1	2	3	4	5
57)	Με εκνευρίζει το να σκέφτομαι ότι το να γράφω κείμενα και ιστορίες δεν μου προσφέρει τίποτα.	1	2	3	4	5
58)	Νιώθω πλήξη όταν έχουμε να γράψουμε κείμενα και ιστορίες στην τάξη.	1	2	3	4	5
59)	Όταν γράφουμε κείμενα και ιστορίες στην τάξη και δεν καταλαβαίνω πώς να το κάνω, η καρδιά μου χτυπά δυνατά.	1	2	3	4	5
60)	Όταν τελειώνω τα κείμενα και τις ιστορίες που γράφω, νιώθω θυμό.	1	2	3	4	5
61)	Νομίζω ότι μπορώ να είμαι υπερήφανος/η από το πόσο καλά τα έχω καταφέρει στα κείμενα ή τις ιστορίες που γράφω.	1	2	3	4	5
62)	Είμαι χαρούμενος/η για το ότι τελικά άξιζε να ασχοληθώ με το να γράψω ένα κείμενο ή μια ιστορία.	1	2	3	4	5

63)	Επειδή νιώθω υπερήφανος/η για το ότι τα έχω καταφέρει καλά σε κείμενα ή ιστορίες που γράφω στα γραπτά κείμενα και τις ιστορίες, έχω τη διάθεση να συνεχίσω να ασχολούμαι με αυτά.	1	2	3	4	5
Εξέταση στην παραγωγή γραπτού λόγου		Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
64)	Πριν μας βάλει ο/η δάσκαλος/α να γράψουμε ένα κείμενο ή μια ιστορία για να μας εξετάσει, εγώ θέλω από μόνος/η μου να γράψω.	1	2	3	4	5
65)	Πριν μας βάλει ο/η δάσκαλος/α να γράψουμε ένα κείμενο ή μια ιστορία για να μας εξετάσει, νιώθω τόσο αγχωμένος/η που θέλω να το βάλω στα πόδια.	1	2	3	4	5
66)	Πριν μας βάλει ο/η δάσκαλος/α να γράψουμε ένα κείμενο ή μια ιστορία για να μας εξετάσει, νιώθω λυπημένος/η-αναστατωμένος/η, επειδή θεωρώ ότι δεν έχω πολλές ελπίδες να τα καταφέρω.	1	2	3	4	5
67)	Μου αρέσει όταν μας βάζει ο/η δάσκαλος/α να γράψουμε ένα κείμενο ή μια ιστορία για να μας εξετάσει.	1	2	3	4	5
68)	Όταν μας βάζει ο/η δάσκαλος/α να γράψουμε ένα κείμενο ή μια ιστορία για να μας εξετάσει, νιώθω υπερηφάνεια που τα καταφέρνω τόσο καλά.	1	2	3	4	5
69)	Είμαι πολύ αγχωμένος/η όταν μας βάζει ο/η δάσκαλος/α να γράψουμε ένα κείμενο ή μια ιστορία για να μας εξετάσει.	1	2	3	4	5
70)	Όταν μας βάζει ο/η δάσκαλος/α να γράψουμε ένα κείμενο ή μια ιστορία για να μας εξετάσει, νιώθω ότι θα τα παρατήσω.	1	2	3	4	5
71)	Αγχώνομαι τόσο πολύ όταν μας βάζει ο/η δάσκαλος/α να γράψουμε ένα κείμενο ή μια ιστορία για να μας εξετάσει, που ανυπομονώ να τελειώσει.	1	2	3	4	5
72)	Με πιάνει πανικός (ή νιώθω αγχωμένος/η και φοβισμένος/η), όταν μας βάζει ο/η δάσκαλος/α να γράψουμε ένα κείμενο ή μια ιστορία για να μας εξετάσει.	1	2	3	4	5
73)	Όταν μας βάζει ο/η δάσκαλος/α να γράψουμε ένα κείμενο ή μια ιστορία για να μας εξετάσει, απογοητεύομαι τόσο πολύ που δεν μπορώ να ασχοληθώ καθόλου με αυτό.	1	2	3	4	5
74)	Όταν μας βάζει ο/η δάσκαλος/α να γράψουμε ένα κείμενο ή μια ιστορία για να μας εξετάσει, χαίρομαι που μπορώ να τα καταφέρω τόσο καλά.	1	2	3	4	5
75)	Όταν μας βάζει ο/η δάσκαλος/α να γράψουμε ένα κείμενο ή μια ιστορία για να μας εξετάσει, δεν πιστεύω ότι μπορώ να απαντήσω σωστά στις ερωτήσεις.	1	2	3	4	5
76)	Για μένα, το να μας βάζει ο/η δάσκαλος/α να γράψουμε κείμενα και ιστορίες για να μας εξετάσει, είναι κάτι δύσκολο αλλά ευχάριστο.	1	2	3	4	5
77)	Όταν τελειώνει η εξέτασή μου σε κείμενα και ιστορίες που μας βάζει ο/η δάσκαλος/α να γράψουμε, θυμώνω με το πώς με βαθμολόγησε ο/η δάσκαλος/α.	1	2	3	4	5

78) Όταν τελειώνει η εξέτασή μου σε κείμενα και ιστορίες που μας βάζει ο δάσκαλος/η δασκάλα να γράψουμε, νιώθω αρκετά ενοχλημένος/η.	1	2	3	4	5
79) Όταν τελειώνει η εξέτασή μου σε κείμενα και ιστορίες που μας βάζει ο δάσκαλος/η δασκάλα να γράψουμε, μπορώ επιτέλους να αναπνεύσω ξανά ελεύθερα.	1	2	3	4	5
80) Όταν τελειώνει η εξέτασή μου σε κείμενα και ιστορίες που μας βάζει ο/η δάσκαλος/α να γράψουμε, νιώθω μεγάλη ανακούφιση.	1	2	3	4	5
81) Όταν τελειώνει η εξέτασή μου σε κείμενα και ιστορίες που μας βάζει ο/η δάσκαλος/α να γράψουμε, θα ήθελα να μπορούσα να μιλήσω άσχημα στο/στη δάσκαλο/α.	1	2	3	4	5
82) Όταν τελειώνει η εξέτασή μου σε κείμενα και ιστορίες που μας βάζει ο/η δάσκαλος/α να γράψουμε, νιώθω τόσο καλά που είναι σαν να πετάω στα σύννεφα.	1	2	3	4	5
83) Όταν τελειώνει η εξέτασή μου σε κείμενα και ιστορίες που μας βάζει ο/η δάσκαλος/α να γράψουμε, νιώθω σαν να έχει φύγει ένα βάρος από πάνω μου.	1	2	3	4	5
84) Όταν τελειώνει η εξέτασή μου σε κείμενα και ιστορίες που μας βάζει ο/η δάσκαλος/α να γράψουμε, νιώθω πολύ θυμό.	1	2	3	4	5
85) Όταν τελειώνει η εξέτασή μου σε κείμενα και ιστορίες που μας βάζει ο/η δάσκαλος/α να γράψουμε, είμαι πολύ ικανοποιημένος/η με τον εαυτό μου.	1	2	3	4	5
86) Όταν τελειώνει η εξέτασή μου σε κείμενα και ιστορίες που μας βάζει ο/η δάσκαλος/α να γράψουμε, νιώθω πιο ελεύθερος/η.	1	2	3	4	5
87) Όταν τελειώνει η εξέτασή μου σε κείμενα και ιστορίες που μας βάζει ο/η δάσκαλος/α να γράψουμε, είμαι πολύ υπερήφανος/η για τον εαυτό μου.	1	2	3	4	5

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Το ερωτηματολόγιο που κρατάς χορηγείται στα πλαίσια έρευνας για την διπλωματική εργασία στο ΠΜΣ Συμβουλευτικής Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Στόχος του είναι να διερευνήσει τα συναισθήματα που βιώνεις στο σχολείο κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης καθώς και τις ανάγκες σου και τις σχέσεις με τους γονείς σου.

Εγγυόμαστε ότι θα τηρηθεί πλήρης ανωνυμία και εχεμύθεια. Κανείς εκτός από την ερευνήτρια δεν θα έχει πρόσβαση στα δεδομένα, τα οποία θα καταστραφούν μετά το πέρας της ανάλυσής τους. Εφόσον το επιθυμείς, μπορείς να έχεις πρόσβαση στα αποτελέσματα της έρευνας μόλις αυτή ολοκληρωθεί.

Σε ευχαριστούμε για τη συμμετοχή σου στην έρευνα!

1. Φύλο: Αγόρι ☐ Κορίτσι ☐

2. Τάξη: Δ' Δημοτικού ☐ Ε' Δημοτικού ☐ Στ' Δημοτικού ☐ Α' Γυμνασίου ☐

3. Πότε γεννήθηκες; _____

4. Ποιο είναι το επάγγελμα του πατέρα σου; _____

5. Ποιο είναι το επάγγελμα της μητέρας σου; _____

6. Ο πατέρας σου έχει τελειώσει: Δημοτικό ☐ Γυμνάσιο-Λύκειο ☐ ΙΕΚ/ΤΕΕ ☐ Πανεπιστήμιο (ΑΕΙ/ΤΕΙ) ☐

7. Η μητέρα σου έχει τελειώσει: Δημοτικό ☐ Γυμνάσιο-Λύκειο ☐ ΙΕΚ/ΤΕΕ ☐ Πανεπιστήμιο (ΑΕΙ/ΤΕΙ) ☐

8. Οικογενειακή κατάσταση των γονέων:	Παντρεμένοι	<input type="checkbox"/>
	Χωρισμένοι- διαζευγμένοι	<input type="checkbox"/>
	Δεύτερος γάμος πατέρα	<input type="checkbox"/>
	Δεύτερος γάμος μητέρας	<input type="checkbox"/>

9. Έχεις το δικαίωμα να εξετάζεις προφορικά; Ναι <input type="checkbox"/> Όχι <input type="checkbox"/>	Θάνατος πατέρα	<input type="checkbox"/>
	Θάνατος μητέρας	<input type="checkbox"/>

10. Έχεις λάβει διάγνωση για: Διαταραχές ομιλίας-λόγου	<input type="checkbox"/>	
	Δυσλεξία	<input type="checkbox"/>
	Δυσαριθμησία	<input type="checkbox"/>
	Δυσορθογραφία	<input type="checkbox"/>
	Σύνδρομο Ελλειμματικής Προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα	<input type="checkbox"/>
	Άλλο: _____	<input type="checkbox"/>

Πόσο σε εκφράζει καθεμία από τις παρακάτω καταστάσεις; Κύκλωσε επάνω στην κλίμακα που ακολουθεί μία απάντηση από το 1-7 που σε αντιπροσωπεύει περισσότερο. Πρόσεξε να μην αφήσεις κάποια ερώτηση αναπάντητη.

Η μητέρα μου...

8) με ενθαρρύνει να κάνω τα δικά μου σχέδια για πράγματα που με ενδιαφέρουν.

Δεν ισχύει καθόλου 1 2 3 4 5 6 7 Ισχύει απόλυτα

9) προσπαθεί να βλέπει τα πράγματα από την πλευρά μου.

Δεν ισχύει καθόλου 1 2 3 4 5 6 7 Ισχύει απόλυτα

10) δεν ενδιαφέρεται ιδιαίτερα για κάποιες ανάγκες μου.

Δεν ισχύει καθόλου 1 2 3 4 5 6 7 Ισχύει απόλυτα

11) όποτε είναι δυνατό, με ενθαρρύνει να επιλέγω εγώ ο/η ίδιος/α τι να κάνω.

Δεν ισχύει καθόλου 1 2 3 4 5 6 7 Ισχύει απόλυτα

12) με ενθαρρύνει να αποφασίζω για τον εαυτό μου.

Δεν ισχύει καθόλου 1 2 3 4 5 6 7 Ισχύει απόλυτα

13) επιμένει να κάνω τα πράγματα όπως θέλει εκείνη.

Δεν ισχύει καθόλου 1 2 3 4 5 6 7 Ισχύει απόλυτα

14) με ενθαρρύνει να επιλέξω το δρόμο μου στη ζωή μου.

Δεν ισχύει καθόλου 1 2 3 4 5 6 7 Ισχύει απόλυτα

Η μητέρα μου είναι άτομο που...

8) προσπαθεί να αλλάξει το πώς αισθάνομαι ή σκέφτομαι για διάφορα θέματα.

Δεν ισχύει καθόλου 1 2 3 4 5 6 7 Ισχύει απόλυτα

9) αλλάζει θέμα όποτε της μιλάω για κάτι.

Δεν ισχύει καθόλου 1 2 3 4 5 6 7 Ισχύει απόλυτα

10) συχνά με διακόπτει.

Δεν ισχύει καθόλου 1 2 3 4 5 6 7 Ισχύει απόλυτα

11) συχνά με κατηγορεί για προβλήματα που έχουν άλλα μέλη της οικογένειάς μας.

Δεν ισχύει καθόλου 1 2 3 4 5 6 7 Ισχύει απόλυτα

12) όποτε με μαλώνει, μου υπενθυμίζει λάθη που έχω κάνει στο παρελθόν.

Δεν ισχύει καθόλου 1 2 3 4 5 6 7 Ισχύει απόλυτα

13) είναι λιγότερο εγκάρδια απέναντί μου όταν αντιμετωπίζω κάποια πράγματα διαφορετικά από αυτήν.

Δεν ισχύει καθόλου	1	2	3	4	5	6	7	Ισχύει απόλυτα
--------------------	---	---	---	---	---	---	---	----------------

14) μου δίνει λιγότερη σημασία όταν την απογοητεύω.

Δεν ισχύει καθόλου	1	2	3	4	5	6	7	Ισχύει απόλυτα
--------------------	---	---	---	---	---	---	---	----------------

15) όταν την στεναχωρώ δε μου μιλάει μέχρι να της ξαναδώσω κάποια χαρά.

Δεν ισχύει καθόλου	1	2	3	4	5	6	7	Ισχύει απόλυτα
--------------------	---	---	---	---	---	---	---	----------------

Συχνά εγώ...

22) νιώθω “πιεσμένος/η” να κάνω πολλά πράγματα.

Δεν ισχύει καθόλου	1	2	3	4	5	6	7	Ισχύει απόλυτα
--------------------	---	---	---	---	---	---	---	----------------

23) νιώθω ότι έχω την επιλογή και την ελευθερία να αποφασίζω ποια πράγματα θα αναλαμβάνω.

Δεν ισχύει καθόλου	1	2	3	4	5	6	7	Ισχύει απόλυτα
--------------------	---	---	---	---	---	---	---	----------------

24) νιώθω ότι οι άνθρωποι που είναι σημαντικοί για μένα είναι ψυχροί και απόμακροι απέναντί μου.

Δεν ισχύει καθόλου	1	2	3	4	5	6	7	Ισχύει απόλυτα
--------------------	---	---	---	---	---	---	---	----------------

25) νιώθω αποτυχημένος/η λόγω των λαθών που κάνω.

Δεν ισχύει καθόλου	1	2	3	4	5	6	7	Ισχύει απόλυτα
--------------------	---	---	---	---	---	---	---	----------------

26) έχω την αίσθηση ότι τα άτομα με τα οποία συναναστρέφομαι δε με συμπαθούν.

Δεν ισχύει καθόλου	1	2	3	4	5	6	7	Ισχύει απόλυτα
--------------------	---	---	---	---	---	---	---	----------------

27) νιώθω ότι μπορώ να καταφέρω διάφορα πράγματα.

Δεν ισχύει καθόλου	1	2	3	4	5	6	7	Ισχύει απόλυτα
--------------------	---	---	---	---	---	---	---	----------------

22) νιώθω ότι μπορώ να ολοκληρώνω δύσκολα έργα με επιτυχία.

Δεν ισχύει καθόλου	1	2	3	4	5	6	7	Ισχύει απόλυτα
--------------------	---	---	---	---	---	---	---	----------------

23) νιώθω ότι κάνω αυτό που πραγματικά με ενδιαφέρει.

Δεν ισχύει καθόλου	1	2	3	4	5	6	7	Ισχύει απόλυτα
--------------------	---	---	---	---	---	---	---	----------------

24) νιώθω “πιεσμένος/η” να κάνω πράγματα που εγώ ο/η ίδιος/α δε θα επέλεγα.

Δεν ισχύει καθόλου	1	2	3	4	5	6	7	Ισχύει απόλυτα
--------------------	---	---	---	---	---	---	---	----------------

25) νιώθω ότι οι επιλογές μου εκφράζουν ποιος/ποια πραγματικά είμαι.

Δεν ισχύει καθόλου	1	2	3	4	5	6	7	Ισχύει απόλυτα
--------------------	---	---	---	---	---	---	---	----------------

26) νιώθω ότι οι άνθρωποι για τους οποίους νοιάζομαι, νοιάζονται κι εκείνοι για μένα.

Δεν ισχύει καθόλου	1	2	3	4	5	6	7	Ισχύει απόλυτα
--------------------	---	---	---	---	---	---	---	----------------

27) νιώθω δεμένος/η με τους ανθρώπους τους οποίους νοιάζομαι και νοιάζονται για μένα.

Δεν ισχύει καθόλου 1 2 3 4 5 6 7 Ισχύει απόλυτα

28) νιώθω απογοητευμένος/η από τις επιδόσεις μου σε διάφορους τομείς.

Δεν ισχύει καθόλου 1 2 3 4 5 6 7 Ισχύει απόλυτα

29) νιώθω δεμένος και “κοντά” σε ανθρώπους που είναι σημαντικοί για μένα.

Δεν ισχύει καθόλου 1 2 3 4 5 6 7 Ισχύει απόλυτα

30) κάνω τα περισσότερα πράγματα επειδή έτσι “πρέπει”.

Δεν ισχύει καθόλου 1 2 3 4 5 6 7 Ισχύει απόλυτα

31) νιώθω ζεστασιά με τα άτομα με τα οποία συναναστρέφομαι.

Δεν ισχύει καθόλου 1 2 3 4 5 6 7 Ισχύει απόλυτα

32) οι καθημερινές μου δραστηριότητες αποτελούν μια σειρά από υποχρεώσεις.

Δεν ισχύει καθόλου 1 2 3 4 5 6 7 Ισχύει απόλυτα

33) νιώθω ανασφάλεια για τις ικανότητές μου.

Δεν ισχύει καθόλου 1 2 3 4 5 6 7 Ισχύει απόλυτα

34) νιώθω ότι μπορώ να πετυχαίνω τους στόχους μου.

Δεν ισχύει καθόλου 1 2 3 4 5 6 7 Ισχύει απόλυτα

35) νιώθω αποκλεισμένος/η από την ομάδα στην οποία θα ήθελα να ανήκω.

Δεν ισχύει καθόλου 1 2 3 4 5 6 7 Ισχύει απόλυτα

36) νιώθω ότι οι σχέσεις που έχω με τους άλλους είναι μόνο επιφανειακές.

Δεν ισχύει καθόλου 1 2 3 4 5 6 7 Ισχύει απόλυτα

37) νιώθω ικανός/ή σε ό,τι κάνω.

Δεν ισχύει καθόλου 1 2 3 4 5 6 7 Ισχύει απόλυτα

38) αμφιβάλλω αν μπορώ να καταφέρω διάφορα πράγματα.

Δεν ισχύει καθόλου 1 2 3 4 5 6 7 Ισχύει απόλυτα

39) νιώθω ότι οι αποφάσεις μου αντιπροσωπεύουν αυτό που πραγματικά θέλω.

Δεν ισχύει καθόλου 1 2 3 4 5 6 7 Ισχύει απόλυτα

Η ανάγνωση στην τάξη	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
40) Δεν έχει νόημα για μένα να προετοιμάζομαι για την ανάγνωση, επειδή ούτως ή άλλως δυσκολεύομαι να την κάνω.	1	2	3	4	5
41) Ακόμη και πριν ξεκινήσουμε την ανάγνωση, ξέρω ότι θα δυσκολευτώ.	1	2	3	4	5
42) Η ανάγνωση μου αρέσει πολύ και γι' αυτό έχω μεγάλο κίνητρο να ασχοληθώ με αυτήν.	1	2	3	4	5
43) Ανησυχώ από πριν για το πόσο δύσκολη θα είναι η ανάγνωση που θα μου ζητήσει να κάνω ο/η δάσκαλος/α στην τάξη.	1	2	3	4	5
44) Θα προτιμούσα να μην κάνω ανάγνωση, επειδή δεν υπάρχει περίπτωση να τα πάω καλά.	1	2	3	4	5
45) Μου αρέσει όταν κάνουμε ανάγνωση στην τάξη.	1	2	3	4	5
46) Νιώθω ότι θέλω να βγω έξω όταν κάνουμε ανάγνωση, επειδή είναι πολύ βαρετή.	1	2	3	4	5
47) Νιώθω υπερηφάνεια που τα καταφέρνω στην ανάγνωση.	1	2	3	4	5
48) Βαριέμαι κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης.	1	2	3	4	5
49) Νιώθω να θυμώνω πολύ όταν κάνουμε ανάγνωση στην τάξη.	1	2	3	4	5
50) Νιώθω όμορφα όταν ακούω το/τη δάσκαλο/α να διαβάζει το κείμενο της ανάγνωσης στην τάξη.	1	2	3	4	5
51) Νιώθω αγχωμένος/η όταν κάνουμε ανάγνωση στην τάξη.	1	2	3	4	5
52) Όταν κάνουμε ανάγνωση στην τάξη, βαριέμαι.	1	2	3	4	5
53) Νιώθω υπερηφάνεια όταν κάνουμε ανάγνωση στην τάξη και μπορώ να συμμετέχω.	1	2	3	4	5
54) Επειδή νιώθω θυμό όταν κάνουμε ανάγνωση στην τάξη, γίνομαι άτακτος/η.	1	2	3	4	5
55) Έχω χάσει κάθε ελπίδα ότι μπορώ να τα πάω καλά στην ανάγνωση.	1	2	3	4	5
56) Επειδή φοβάμαι ότι θα κάνω κάποιο λάθος στην ανάγνωση, θα προτιμούσα να μην διαβάσω εγώ.	1	2	3	4	5
57) Με εκνευρίζει το να σκέφτομαι ότι η ανάγνωση δεν μου προσφέρει τίποτα.	1	2	3	4	5
58) Νιώθω πλήξη όταν κάνουμε ανάγνωση στην τάξη.	1	2	3	4	5
59) Όταν κάνουμε ανάγνωση στην τάξη και δεν καταλαβαίνω κάτι, η καρδιά μου χτυπά δυνατά.	1	2	3	4	5
60) Όταν τελειώνει η ανάγνωση, νιώθω θυμό.	1	2	3	4	5

61) Νομίζω ότι μπορώ να είμαι υπερήφανος/η από το πόσο καλά τα έχω καταφέρει στην ανάγνωση.	1	2	3	4	5
62) Είμαι χαρούμενος/η για το ότι τελικά άξιζε να ασχοληθώ με την ανάγνωση.	1	2	3	4	5
63) Επειδή νιώθω υπερήφανος /η για το ότι τα έχω καταφέρει καλά στην ανάγνωση, έχω τη διάθεση να συνεχίσω να ασχολούμαι με αυτήν.	1	2	3	4	5
Εξέταση στην ανάγνωση	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
64) Και πριν με εξετάσει ο/η δάσκαλος/α στην ανάγνωση, εγώ θέλω από μόνος μου να διαβάσω.	1	2	3	4	5
65) Πριν με εξετάσει ο/η δάσκαλος/α στην ανάγνωση, νιώθω τόσο αγχωμένος/η που θέλω να το βάλω στα πόδια.	1	2	3	4	5
66) Πριν με εξετάσει ο/η δάσκαλος/α στην ανάγνωση, νιώθω λυπημένος/η-αναστατωμένος/η, επειδή θεωρώ ότι δεν έχω πολλές ελπίδες να τα καταφέρω.	1	2	3	4	5
67) Μου αρέσει όταν με εξετάζει ο/η δάσκαλος/α στην ανάγνωση.	1	2	3	4	5
68) Όταν με εξετάζει ο/η δάσκαλος/α στην ανάγνωση, νιώθω υπερηφάνεια που τα καταφέρνω τόσο καλά.	1	2	3	4	5
69) Είμαι πολύ αγχωμένος/η όταν με εξετάζει ο/η δάσκαλος/α στην ανάγνωση.	1	2	3	4	5
70) Όταν με εξετάζει ο/η δάσκαλος/α στην ανάγνωση, νιώθω ότι θα τα παρατήσω.	1	2	3	4	5
71) Αγχώνομαι τόσο πολύ όταν με εξετάζει ο/η δάσκαλος/α στην ανάγνωση, που ανυπομονώ να τελειώσει.	1	2	3	4	5
72) Με πιάνει πανικός (ή νιώθω αγχωμένος/η και φοβισμένος/η), όταν με εξετάζει ο δάσκαλος στην ανάγνωση.	1	2	3	4	5
73) Όταν με εξετάζει ο δάσκαλος στην ανάγνωση, απογοητεύομαι τόσο πολύ, που δεν μπορώ να ασχοληθώ καθόλου με αυτό.	1	2	3	4	5
74) Όταν με εξετάζει ο δάσκαλος στην ανάγνωση, χαίρομαι που μπορώ να τα καταφέρω τόσο καλά.	1	2	3	4	5
75) Όταν με εξετάζει ο δάσκαλος στην ανάγνωση, δεν πιστεύω ότι μπορώ να απαντήσω σωστά στις ερωτήσεις.	1	2	3	4	5
76) Για μένα, το να με εξετάζει ο δάσκαλος/α στην ανάγνωση είναι κάτι δύσκολο αλλά ευχάριστο.	1	2	3	4	5
77) Όταν τελειώνει η εξέτασή μου στην ανάγνωση, θυμώνω με το πώς με βαθμολόγησε ο/η δάσκαλος/α.	1	2	3	4	5
78) Όταν τελειώνει η εξέτασή μου στην ανάγνωση, νιώθω αρκετά ενοχλημένος/η.	1	2	3	4	5

79) Όταν τελειώνει η εξέτασή μου στην ανάγνωση, μπορώ επιτέλους να αναπνεύσω ξανά ελεύθερα.	1	2	3	4	5
80) Όταν τελειώνει η εξέτασή μου στην ανάγνωση, νιώθω μεγάλη ανακούφιση.	1	2	3	4	5
81) Όταν τελειώνει η εξέτασή μου στην ανάγνωση, θα ήθελα να μπορούσα να μιλήσω άσχημα στο/στη δάσκαλο/α.	1	2	3	4	5
82) Όταν τελειώνει η εξέτασή μου στην ανάγνωση, νιώθω τόσο καλά που είναι σαν να πετάω στα σύννεφα.	1	2	3	4	5
83) Όταν τελειώνει η εξέτασή μου στην ανάγνωση, νιώθω σαν να έχει φύγει ένα βάρος από πάνω μου.	1	2	3	4	5
84) Όταν τελειώνει η εξέτασή μου στην ανάγνωση, νιώθω πολύ θυμό.	1	2	3	4	5
85) Όταν τελειώνει η εξέτασή μου στην ανάγνωση, είμαι πολύ ικανοποιημένος/η με τον εαυτό μου.	1	2	3	4	5
86) Όταν τελειώνει η εξέτασή μου στην ανάγνωση, νιώθω πιο ελεύθερος/η.	1	2	3	4	5
87) Όταν τελειώνει η εξέτασή μου στην ανάγνωση, είμαι πολύ υπερήφανος/η για τον εαυτό μου.	1	2	3	4	5