

# Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society

Vol 30, No 2 (2025)

Special Section: Individuals, relationships and community in the digital era



## Cognitive processes and academic emotions of secondary education students with specific learning difficulties: A qualitative study

*Diamanto Filippatou, Vasiliki Archoleka, Eleni Vasilaki*

doi: [10.12681/psy\\_hps.41003](https://doi.org/10.12681/psy_hps.41003)

Copyright © 2025, Diamanto Filippatou, Vasiliki Archoleka, Eleni Vasilaki



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).

### To cite this article:

Filippatou, D., Archoleka, V., & Vasilaki, E. (2025). Cognitive processes and academic emotions of secondary education students with specific learning difficulties: A qualitative study. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 30(2), 92–115. [https://doi.org/10.12681/psy\\_hps.41003](https://doi.org/10.12681/psy_hps.41003)

© 2025, Διαμαντώ Φιλιππάτου, Βασιλική Αρχολέκα,  
Ελένη Βασιλάκη  
Άδεια CC-BY-SA 4.0  
[https://doi.org/10.12681/psy\\_hps.41003](https://doi.org/10.12681/psy_hps.41003)

Ψυχολογία: Το περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας  
<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/psychology>

### ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ | RESEARCH PAPER

## Γνωστικές διεργασίες και ακαδημαϊκά συναισθήματα μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες: Ποιοτική μελέτη

Διαμάντω ΦΙΛΙΠΠΑΤΟΥ<sup>1</sup>, Βασιλική ΑΡΧΟΛΕΚΑ<sup>1</sup>, Ελένη ΒΑΣΙΛΑΚΗ<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Τμήμα Ψυχολογίας/Φιλοσοφική Σχολή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

<sup>2</sup> Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης/ Σχολή Επιστημών Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κρήτης

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ	ΠΕΡΙΛΗΨΗ
<p>Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες Ακαδημαϊκά συναισθήματα Μοντέλο SPAARS Δευτεροβάθμια εκπαίδευση Γνωστικές διεργασίες</p>	<p>Η παρούσα μελέτη διερευνά τη σχέση μεταξύ γνωστικών διεργασιών και ακαδημαϊκών συναισθημάτων σε μαθητές/τριες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ). Οι βασικές έννοιες υπό διερεύνηση είναι: οι γνωστικές αποτιμήσεις (όπως οι πεποιθήσεις για τον εαυτό και οι αντιλήψεις απειλής), τα σχηματικά μοντέλα που δομούνται βάσει αρνητικών εμπειριών, οι συναισθηματικές αντιδράσεις (φόβος, άγχος, θλίψη), καθώς και η αντίληψη κοινωνικής αποδοχής και το κατά πόσο το σχολικό πλαίσιο λειτουργεί ως προστατευτικός ή μη παράγοντας. Για την ανάλυση του φαινομένου επιλέχθηκε το γνωστικό μοντέλο SPAARS (Schematic Propositional Analogical and Associative Representation Systems- Power &amp; Dagleish, 1999), λόγω της θεωρητικής του πληρότητας και της δυνατότητας να ενσωματώνει διαφορετικά επίπεδα συναισθηματικής επεξεργασίας: αναλογικό (εικόνας), προτασιακό (λεκτικές ερμηνείες), σχηματικό (πεποιθήσεις) και συνειρμικό (αυτόματη επανενεργοποίηση συναισθημάτων). Παράλληλα, η δομή του σε έξι στάδια (συμβάν, ερμηνεία, αποτίμηση, οργανική αλλαγή, τάση για δράση, συνειδητή ενημερότητα) το καθιστά κατάλληλο για ποιοτική ανάλυση αφηγηματικών δεδομένων. Η έρευνα βασίστηκε σε ημι-δομημένες συνεντεύξεις με 14 μαθητές/τριες ηλικίας 12-16 ετών με διαγνωσμένες ΕΜΔ. Η ανάλυση των αφηγήσεών τους ανέδειξε τη συστηματική σύνδεση των επαναλαμβανόμενων σχολικών αποτυχιών με τη συγκρότηση αρνητικών πεποιθήσεων για τον εαυτό, καθώς και με την αντίληψη του σχολείου ως μη προστατευτικού περιβάλλοντος. Εντοπίστηκαν επίσης συναισθηματικά φορτισμένες εμπειρίες που απειλούν την κοινωνική αποδοχή και την αυτοαντίληψη, ενεργοποιώντας έντονα αρνητικά συναισθήματα μέσω συνειρμικών μηχανισμών. Η εφαρμογή του SPAARS επέτρεψε την αναγνώριση των μηχανισμών μέσω των οποίων οι γνωστικές διεργασίες εσωτερικεύονται και σταθεροποιούνται, επηρεάζοντας μακροπρόθεσμα τη συναισθηματική εμπλοκή και τη σχολική λειτουργικότητα. Τα αποτελέσματα συζητούνται στο πλαίσιο του σχεδιασμού κατάλληλων μαθησιακών περιβαλλόντων και στοχευμένων ψυχοκοινωνικών προγραμμάτων με στόχο τη ψυχική ενδυνάμωση των μαθητών με ΕΜΔ.</p>
ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	
<p>Διαμάντω Φιλιππάτου Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών Φιλοσοφική Σχολή Τμήμα Ψυχολογίας Πανεπιστημιούπολη Ζωγράφου, 15784, Αθήνα <a href="mailto:filipd@psych.uoa.gr">filipd@psych.uoa.gr</a></p>	

Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι γνωστικές αποτιμήσεις και οι

πεποιθήσεις επηρεάζουν τη συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών/τριών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ) κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Η σημασία της έγκειται στο ότι διερευνά πώς, μέσα από το γνωστικό μοντέλο SPAARS, οι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται την εκπαιδευτική αποτυχία, την κοινωνική αποδοχή και τη συναισθηματική τους αντίδραση, συμβάλλοντας στην κατανόηση των επιδράσεων του σχολικού πλαισίου στην ψυχική ανθεκτικότητα ή ευαλωτότητα. Επικεντρώνεται σε μια πληθυσμιακή ομάδα που είναι ευάλωτη σε συναισθηματική απορρύθμιση λόγω σωρευτικών εμπειριών αποτυχίας, εξετάζοντας τις ακαδημαϊκές συγκινήσεις τους με βάση το γνωστικό μοντέλο παραγωγής συναισθήματος SPAARS (Power & Dalgleish, 1999, 2020), το οποίο επιτρέπει τη σύνθεση αποτίμησης, μνήμης και συναισθήματος εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου.

Η αλληλεπίδραση μεταξύ των γνωστικών και συναισθηματικών διεργασιών έχει μελετηθεί εκτενώς μέσω διαφόρων θεωρητικών προσεγγίσεων από την αρχαιότητα έως σήμερα (Power & Dalgleish, 2020). Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια έχουν διατυπωθεί εναλλακτικές θεωρητικές προσεγγίσεις που επιχειρούν να ερμηνεύσουν τις συγκινήσεις. Η θεωρία της γνωστικής αποτίμησης (Lazarus, 1991, 2001) υποστηρίζει ότι τα συναισθήματα προκύπτουν ως αποτέλεσμα της υποκειμενικής αξιολόγησης της σχέσης μεταξύ ατόμου και περιβάλλοντος, με επίκεντρο τη σημασία του γεγονότος για την προσωπική ευημερία και την αποτίμηση των διαθέσιμων πόρων για την αντιμετώπισή του. Το γνωστικό μοντέλο των βασικών συγκινήσεων των Oatley και Johnson-Laird (1987) αντιμετωπίζει τις συγκινήσεις ως λειτουργικές αποκρίσεις σε γεγονότα που σχετίζονται με την επίτευξη ή την παραβίαση στόχων, οργανώνοντας τη συμπεριφορά με βάση την ιεράρχηση των προτεραιοτήτων. Παράλληλα, η θεωρία των Αλληλεπιδρώντων Γνωστικών Υποσυστημάτων (ICS) (Barnard & Teasdale, 1993) αναλύει τις συγκινησιακές αποκρίσεις ως αποτέλεσμα της συνεργασίας μεταξύ διαφορετικών υποσυστημάτων επεξεργασίας πληροφορίας, διακρίνοντας μεταξύ προτασιακού και συνεπαγωγικού νοήματος και δίνοντας έμφαση στη δυναμική συγκρότηση της συναισθηματικής εμπειρίας. Τέλος, το μοντέλο SPAARS (Schematic Propositional Analogical and Associative Representation Systems - Σχηματικά Προτασιακά Αναλογικά και Συνειρμικά Συστήματα Αναπαράστασης) των Power και Dalgleish, (1999, 2020) αποτελεί ένα πολυεπίπεδο γνωστικό μοντέλο που εξηγεί τη δημιουργία και την επεξεργασία των συναισθημάτων μέσα από ένα διευρυμένο θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο εστιάζει στη συνεχή αλληλεπίδραση μεταξύ γνωστικών σχημάτων, βιωματικών εικόνων, λεκτικών αφηγήσεων και συναισθηματικής μνήμης.

Σε σχέση με τις παραπάνω θεωρητικές προσεγγίσεις το SPAARS αναδεικνύεται ως το κυρίαρχο θεωρητικό πλαίσιο. Το θεωρητικό μοντέλο SPAARS (Schematic Propositional Analogical and Associative Representation Systems· Power & Dalgleish, 1999, 2015, 2020) αποτελεί ένα πολυεπίπεδο σύστημα ανάλυσης των συναισθηματικών αποκρίσεων, το οποίο υπερβαίνει σημαντικά τις θεωρητικές δυνατότητες άλλων προσεγγίσεων, όπως η θεωρία της γνωστικής αποτίμησης (Lazarus, 1991, 2001), το γνωστικό μοντέλο των βασικών συγκινήσεων (Oatley & Johnson-Laird, 1987) και η θεωρία των Αλληλεπιδρώντων Γνωστικών Υποσυστημάτων (Barnard & Teasdale, 1993). Η επιλογή του γνωστικού μοντέλου SPAARS (Schematic Propositional Analogical and Associative Representation Systems· Power & Dalgleish, 2020) στη συγκεκριμένη μελέτη βασίζεται στην πολυδιάστατη δομή του, η οποία προσφέρει τη δυνατότητα διερεύνησης της σύνθετης σχέσης ανάμεσα στις γνωσιακές διεργασίες και τη συναισθηματική εμπειρία.

Κεντρικό χαρακτηριστικό του SPAARS αποτελεί η πολυεπίπεδη αρχιτεκτονική αναπαράστασεων, η οποία περιλαμβάνει αναλογικές, προτασιακές, σχηματικές και συνειρμικές μορφές επεξεργασίας. Το μοντέλο προσφέρει τη δυνατότητα κατανόησης τόσο των συνειδητών όσο και των αυτόματων ή μη συνειδητών συγκινησιακών αποκρίσεων, καθώς λαμβάνει υπόψη την επίδραση της συναισθηματικής

μνήμης, των σχημάτων και των πρώιμων εμπειριών. Αντιθέτως, η θεωρία της γνωστικής αποτίμησης επικεντρώνεται αποκλειστικά στη συνειδητή αξιολόγηση της σχέσης ατόμου-περιβάλλοντος και δεν επεξεργάζεται τους αυτόματους μηχανισμούς που οδηγούν στην εμφάνιση συγκίνησης.

Το SPAARS προχωρά πέρα από τα όρια των λειτουργικών μοντέλων για τις συγκινήσεις, όπως αυτό των Oatley και Johnson-Laird, τα οποία ερμηνεύουν τα συναισθήματα κυρίως ως μηχανισμούς απόκρισης σε παραβίαση ή επίτευξη στόχων. Αντιθέτως, το SPAARS εξηγεί και τη συγκρότηση σύνθετων συναισθημάτων, όπως η ντροπή, η ενοχή ή η απογοήτευση, τα οποία διαμορφώνονται μέσα από τη συνδυασμένη δράση διαφόρων υποσυστημάτων επεξεργασίας.

Σε σχέση με τη θεωρία των Αλληλεπιδρώντων Γνωστικών Υποσυστημάτων (ICS), το SPAARS προσφέρει μεγαλύτερη πρακτική ευελιξία, καθώς εφαρμόζεται τόσο σε ποιοτικές αναλύσεις (π.χ. αφηγήσεις, θεματική ανάλυση), όσο και σε ποσοτικές μελέτες, μέσω κατάλληλων εργαλείων μέτρησης. Αντίθετα, η εννοιολογική αφαιρετικότητα του ICS περιορίζει την εμπειρική του εφαρμογή, ιδιαίτερα σε συμβουλευτικά πλαίσια και σε εκπαιδευτικά.

Ιδιαίτερη έμφαση στο SPAARS δίνεται στη δυνατότητα εφαρμογής του σε ποικίλα πλαίσια, μεταξύ των οποίων είναι και το σχολικό περιβάλλον. Το μοντέλο μπορεί να αξιοποιηθεί σε μελέτες σχετικές με συναισθηματικές διαταραχές, καθώς και σε ερευνητικά πεδία που εξετάζουν την αλληλεπίδραση συναισθημάτων και μάθησης, όπως στην περίπτωση των μαθητών/τριων με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Παράλληλα, ερμηνεύει τον ρόλο των γνωστικών σχημάτων στην επεξεργασία του εαυτού, προσφέροντας ένα συνεκτικό πλαίσιο για την κατανόηση της συναισθηματικής εμπλοκής σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Τέλος, το SPAARS λειτουργεί συνθετικά, ενσωματώνοντας βασικές αρχές από τις προϋπάρχουσες θεωρίες και αναπτύσσοντας έναν ενιαίο θεωρητικό άξονα που συνδέει τη γνωστική επεξεργασία, την αποτίμηση, τις κοινωνικές αναπαραστάσεις και τη βιωματική μνήμη. Για τον λόγο αυτό, προτείνεται ως θεωρητικό υπόβαθρο με αυξημένη επεξηγηματική ισχύ και υψηλό βαθμό εφαρμοσιμότητας στη μελέτη της σχέσης γνωστικών και συναισθηματικών διεργασιών σε εκπαιδευτικά πλαίσια. Ακολουθεί σύντομη παρουσίαση των βασικών σταδίων του SPAARS προκειμένου να γίνουν κατανοητοί οι μηχανισμοί με τους οποίους οι συναισθηματικές αποκρίσεις προκύπτουν εντός του σχολικού περιβάλλοντος.

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

Στο πλαίσιο του θεωρητικού μοντέλου SPAARS (Power & Dalgleish, 2020) και της πολυεπίπεδης ανάλυσης που αυτό επιτρέπει, οι βασικές έννοιες που διερευνώνται είναι οι εξής:

**Γνωστικές αποτιμήσεις.** Πρόκειται για ερμηνευτικές διεργασίες που συνδέουν τα εξωτερικά γεγονότα με ατομικούς στόχους και προσδοκίες, επηρεάζοντας την ενσυναίσθηση και τη συναισθηματική αντίδραση (π.χ. «Δυσκολεύομαι αρκετά στη Γλώσσα»).

**Πεποιθήσεις για τον εαυτό (self-beliefs).** Πρόκειται για δομημένες αναπαραστάσεις που επηρεάζουν την αποτίμηση και καθοδηγούν τη συναισθηματική αντίδραση (π.χ. Δεν είμαι αρκετά ικανός στη Γλώσσα»).

**Αντίληψη απειλής ή αποτυχίας.** Ενεργοποιούν σχήματα με έντονο αρνητικό φορτίο (π.χ. φόβος, άγχος).

**Συναισθηματική μνήμη και συνειρμική επανενεργοποίηση.** Ερεθίσματα που φέρουν συναισθηματική σημασία μπορούν να ενεργοποιήσουν αυτόματα αρνητικά συναισθήματα, μέσω του συνειρμικού επιπέδου, παρακάμπτοντας τη συνειδητή γνωστική επεξεργασία.

**Σχηματικά μοντέλα.** Ανώτερες οργανωτικές δομές νοήματος, διαμορφωμένες από παρελθοντικές εμπειρίες, οι οποίες καθορίζουν τη διαχείριση της εμπειρίας και την πιθανή συμπεριφορική απόκριση.

**Κοινωνική αποδοχή και προστατευτικοί παράγοντες.** Η παρουσία ή η απουσία υποστηρικτικού κοινωνικού πλαισίου επηρεάζει την ψυχοκοινωνική ανθεκτικότητα παιδιών και εφήβων, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση θετικών ή αρνητικών γνωστικών σχημάτων.

Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό οι εμπειρίες που βιώνει το άτομο οδηγούν στην εκδήλωση ενός συναισθήματος. Ο Power (2006), προσπαθώντας να κατανοήσει τις διαφορές μεταξύ των διαστάσεων και των βασικών συναισθημάτων, ανέπτυξε μια «Κλίμακα Βασικών Συγκινήσεων», η οποία περιλαμβάνει τα πέντε κύρια συναισθήματα: θυμό, θλίψη, φόβο, απέχθεια και ευτυχία. Κάθε ένα από αυτά τα συναισθήματα σχετίζεται με μια συγκεκριμένη αποτίμηση και αναλύεται σε τέσσερα σχετικά συναισθήματα. Η αποτίμηση παίζει κεντρικό ρόλο στο να διαφοροποιηθεί ένα συναίσθημα από ένα άλλο (βλ. Πίνακα 1).

**Πίνακας 1.** Βασικές συγκινήσεις και αποτιμήσεις (Power & Dalgleish, 2020)

Συγκίνηση	Αποτίμηση
Θλίψη	Απώλεια ή αποτυχία (πραγματική ή πιθανή) σε έναν αξιολογικό ρόλο ή στόχο
Ευτυχία	Επιτυχημένη πρόοδος ή ολοκλήρωση ενός αξιολογικού ρόλου ή στόχου
Θυμός	Παρεμπόδιση ή ματαίωση ενός ρόλου ή στόχου από έναν αντιληπτό παράγοντα
Φόβος	Σωματική ή κοινωνική απειλή προς τον εαυτό ή έναν αξιολογικό ρόλο ή στόχο
Απέχθεια	Ένας άνθρωπος, αντικείμενο ή ιδέα αποκρουστική προς τον εαυτό και προς τους αξιολογικούς ρόλους ή στόχους

Στο μοντέλο SPAARS των Power και Dalgleish (1999, 2015, 2020), η επεξεργασία της συναισθηματικής εμπειρίας επιτελείται μέσα από έξι διαδοχικά στάδια: το γεγονός, η ερμηνεία, η αποτίμηση, η οργανική αντίδραση, η τάση για δράση και η συνειδητή επίγνωση και τέσσερα επίπεδα αναπαράστασης. Από αυτά, τρία είναι ιδιαίτερος κρίσιμα για την παρούσα μελέτη: το αναλογικό, το προτασιακό και το σχηματικό επίπεδο, τα οποία συνιστούν βασικούς μηχανισμούς κατανόησης, ερμηνείας και εσωτερίκευσης εμπειριών στο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Το αναλογικό επίπεδο αφορά αισθητηριακές αναπαραστάσεις που βασίζονται σε άμεσες αντιληπτικές εμπειρίες, όπως οπτικά, ακουστικά ή οσφρητικά ερεθίσματα. Πρόκειται για μια πρόωμη, προλεκτική μορφή νοηματοδότησης, η οποία ενεργοποιείται αυτόματα. Για παράδειγμα, η εικόνα μιας σχολικής αίθουσας ή η μυρωδιά της κιμωλίας μπορεί να ανασύρει συναισθηματικές αποκρίσεις, όπως άγχος, σε μαθητές/τριες που έχουν συνδέσει τέτοια ερεθίσματα με εμπειρίες σχολικής αποτυχίας.

Το προτασιακό επίπεδο περιέχει λεκτικές ή εννοιολογικές δηλώσεις που διαμορφώνουν την υποκειμενική ερμηνεία ενός γεγονότος. Μέσω αυτού του επιπέδου εκφράζεται η γνωστική αποτίμηση, συχνά με τη μορφή προσωπικών γενικεύσεων όπως «Δεν είμαι καλός στα μαθηματικά» ή «Οι εκπαιδευτικοί δεν με πιστεύουν». Το προτασιακό επίπεδο ενισχύει τη νοητική επεξεργασία, συνδέοντας το παρόν βίωμα με προϋπάρχοντα γνωστικά και συναισθηματικά σχήματα.

Το σχηματικό επίπεδο αναφέρεται σε ευρύτερα, σταθεροποιημένα γνωστικά σχήματα ή βασικές πεποιθήσεις για τον εαυτό, τους άλλους και τον κόσμο. Τα σχήματα αυτά λειτουργούν ως ερμηνευτικά φίλτρα που διαμορφώνουν την προσλαμβανόμενη εμπειρία και την συναισθηματική απόκριση, ακόμη



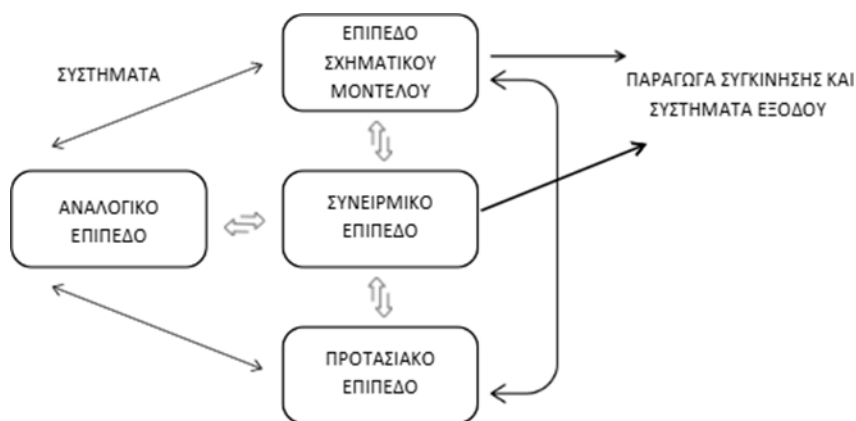
και πριν την ολοκληρωμένη γνωστική επεξεργασία του ερεθίσματος. Ενδεικτικά, πεποιθήσεις όπως «Είμαι ανεπαρκής ως μαθητής» ή «Αν αποτύχω, θα με απορρίψουν» μπορεί να πυροδοτήσουν έντονα συναισθήματα απογοήτευσης ή ντροπής, ανεξαρτήτως του σχολικού γεγονότος.

Η αλληλεπίδραση αυτών των τριών επιπέδων συνιστά ένα πολυδιάστατο πλαίσιο ανάλυσης της συναισθηματικής εμπειρίας, συνδυάζοντας τόσο αυτόματες όσο και συνειδητές διεργασίες. Στο παρόν άρθρο, οι μορφές αυτές αναπαράστασης αναδύονται μέσα από τις βιωματικές αφηγήσεις μαθητών/τριών με ΕΜΔ, αποκαλύπτοντας την πολυπλοκότητα της αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε γνωστικά, συναισθηματικά και περιβαλλοντικά στοιχεία.

Προκειμένου να κατανοήσουμε καλύτερα τα παραπάνω επίπεδα επεξεργασίας και δημιουργίας των συγκινήσεων θα αναφερθούμε για παράδειγμα στην περίπτωση ενός μαθητή που βιώνει έντονο άγχος πριν από μια σημαντική παρουσίαση. Στην αναλογική αναπαράσταση, αυτό το άτομο μπορεί να φαντάζεται την κατάσταση της παρουσίας σαν μια εικόνα ή μια σκηνή στην οποία φαίνεται το κοινό να τον κρίνει αυστηρά ή να του ρίχνει επικριτικά βλέμματα. Αυτή η εικόνα προκαλεί αρνητικά συναισθήματα άγχους και φόβου. Από την άλλη, η προτασιακή αναπαράσταση μπορεί να επηρεάσει την ίδια κατάσταση με λογικούς και αναλυτικούς τρόπους. Ο εγκέφαλος ίσως σκεφτεί «η παρουσίαση είναι μια ευκαιρία να δείξω τις γνώσεις μου» ή «αν προετοιμαστώ καλά, δεν υπάρχει λόγος να φοβάμαι». Αυτές οι σκέψεις είναι πιο θετικές και λογικές, αλλά η συναισθηματική αντίδραση (το άγχος) δεν εξαφανίζεται απλά με την σκέψη αυτή. Η σύγκρουση προκύπτει όταν η συναισθηματική αντίδραση (άγχος) που είναι βασισμένη στην αναλογική εικόνα (σενάρια φόβου) δεν συμφωνεί με την προτασιακή σκέψη (λογικές σκέψεις). Παρά το γεγονός ότι η λογική πλευρά προσπαθεί να αντικρούσει τον φόβο, η συναισθηματική πλευρά συνεχίζει να επηρεάζεται από την εικόνα και τα συναισθήματα που προκύπτουν από αυτήν.

Στο SPAARS η παραγωγή συγκινήσεων μπορεί να προκύψει μέσω δύο διαφορετικών διαδρομών: του σχηματικού επιπέδου και του συνειρμικού επιπέδου (βλ. Γράφημα 1.).

**Γράφημα 1.** Οι δύο διαδρομές του μοντέλου SPAARS (Power & Dalgleish, 2020)



Στην πρώτη διαδρομή η πληροφορία αρχικά γίνεται αντιληπτή μέσω αναλογικών εικόνων ή παραστάσεων (π.χ. ένα άτομο βλέπει μία αρκούδα). Έπειτα, περνά στο προτασιακό επίπεδο (π.χ. το άτομο σκέφτεται: “η αρκούδα θα με φάει”, όπου ερμηνεύεται (π.χ. ως απειλή στόχου επιβίωσης). Από τη συνύπαρξη των αναλογικών και προτασιακών αναπαραστάσεων προκύπτει η ερμηνεία του γεγονότος που προκαλεί τη συγκίνηση (π.χ. στο παραπάνω παράδειγμα τον φόβο). Η ερμηνεία αξιολογείται με βάση τους στόχους του ατόμου, κάτι που οδηγεί στη δημιουργία συγκίνησης στο σχηματικό επίπεδο (δηλαδή το άτομο χρειάζεται να δομήσει ένα σχηματικό μοντέλο για το πώς στο

παραπάνω παράδειγμα θα αλλάξει η κατάστασή του όταν αποτιμήσει τις επιπτώσεις του συμβάντος). Στο σχηματικό επίπεδο, σημαντικό ρόλο παίζουν οι στόχοι του ατόμου, οι οποίοι καθορίζουν την αποτύπωση της πληροφορίας και μπορεί να είναι ενισχυτικοί ή ανασταλτικοί (Power & Dalgleish, 2020). Η συγκεκριμένη ερμηνεία, καθώς και οι στόχοι (π.χ. στόχος επιβίωσης), θα καθορίσουν ποιο συναίσθημα θα βιωθεί (π.χ. φόβος). Η αποτίμηση του γεγονότος προκαλεί οργανικές αλλαγές (π.χ. ενεργοποίηση συγκινησιακού συστήματος που σχετίζεται με τον φόβο - ταχυπαλμία), οι οποίες οδηγούν σε μια τάση για δράση (π.χ. το άτομο να τρέξει μακριά). Η συνειδητοποίηση αυτών των αλλαγών μπορεί να οδηγήσει σε εκδηλώσεις συμπεριφοράς (π.χ. να τρέξει πολύ γρήγορα). Παρόλα αυτά, το άτομο μπορεί να κατανοεί ότι βιώνει μία συγκίνηση και να έχει επίγνωση των οργανικών μεταβολών, χωρίς όμως να αποδίδει προτασιακά την αξιολόγηση ή να είναι συνειδητή η τάση του να δράσει.

Στη δεύτερη διαδρομή, στην περίπτωση του συνειρμικού επιπέδου, η παραγωγή συγκίνησης δεν απαιτεί ταυτόχρονη ενεργοποίηση του σχηματικού μοντέλου ενώ οι συγκινήσεις που προκύπτουν μπορεί να συγκρούονται. Σε αυτή τη διαδρομή, η αποτίμηση του γεγονότος δεν χρειάζεται να γίνεται άμεσα, αλλά σίγουρα έχει γίνει σε προηγούμενη χρονική στιγμή. Για παράδειγμα, αν ένας μαθητής νιώθει φόβο για τα μαθηματικά λόγω της απόρριψης που έχει βιώσει στο παρελθόν από έναν καθηγητή Μαθηματικών, η παραγωγή του φόβου μπορεί να προκύπτει συνειρμικά κάθε φορά που έρχεται σε επαφή με το ίδιο γεγονός που του προκάλεσε το αίσθημα της απόρριψης. Εκτός από την επανάληψη του συμβάντος, η ψυχολογική επίδραση του γεγονότος είναι καθοριστική για την εγκατάσταση της συγκίνησης, καθώς έντονες συγκινήσεις είναι πιο πιθανό να εδραιωθούν στο συνειρμικό επίπεδο και είναι δύσκολο να αλλάξουν (Power & Dalgleish, 2020).

Στην παρούσα μελέτη, τα εν λόγω επίπεδα λειτουργούν ως ερμηνευτικά εργαλεία για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο μαθητές/τριες με ΕΜΔ νοηματοδοτούν, εσωτερικεύουν και ανακατασκευάζουν τις ακαδημαϊκές τους εμπειρίες. Η ερμηνεία συναισθημάτων και εμπειριών όπως ο «φόβος», η «αποτυχία» ή η «απόρριψη» αποκτά ερμηνευτικό βάθος όταν εντάσσεται στο πολυδιάστατο θεωρητικό σχήμα που προσφέρει το SPAARS. Χωρίς αυτό το εννοιολογικό πλαίσιο, οι επιμέρους αναφορές σε συναισθηματικές εμπειρίες παραμένουν αποσπασματικές και περιορισμένης ερμηνευτικής αξίας. Συνεπώς, το μοντέλο SPAARS παρέχει τη μεθοδολογική συνέπεια και θεωρητική συνοχή που απαιτείται για την κατανόηση των σύνθετων αλληλεπιδράσεων μεταξύ γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών παραμέτρων.

Η ανασκόπηση των παραπάνω θεωρητικών προσεγγίσεων αναδεικνύει ότι τα συναισθήματα είναι πολυδιάστατες διεργασίες, οι οποίες εμπλέκουν γνωστικές αποτιμήσεις, σωματικές αποκρίσεις και μνημονικές εγγραφές. Το εν λόγω πολύπλοκο δίκτυο επεξεργασίας συμβάλλει στη διαμόρφωση της ανθρώπινης εμπειρίας και στη νοηματοδότηση καταστάσεων. Παρότι το θεωρητικό μοντέλο SPAARS (Schematic, Propositional, Analogical, and Associative Representation Systems) έχει αξιοποιηθεί κυρίως σε κλινικά πλαίσια, η μεταφορά και εφαρμογή του στην εκπαιδευτική πράξη, και ειδικότερα σε μαθητικούς πληθυσμούς με ΕΜΔ, παρουσιάζει ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον. Αυτή η προσέγγιση είναι ιδιαίτερα κρίσιμη για μαθητές με ΕΜΔ, όπου τα ακαδημαϊκά συναισθήματα όχι μόνο επηρεάζουν τη μάθηση αλλά και διαμορφώνουν τη συνολική σχολική εμπειρία. Η πολυεπίπεδη δομή του μοντέλου καθιστά εφικτή τη σε βάθος διερεύνηση της συναισθηματικής εμπλοκής που προκύπτει σε συνθήκες σχολικής αποτυχίας ή ακαδημαϊκής πρόκλησης, καταστάσεις που συχνά χαρακτηρίζουν τη σχολική εμπειρία των μαθητών/τριών με ΕΜΔ. Οι γνωστικές διεργασίες και τα συναισθηματικά βιώματα των μαθητών/τριών δημιουργούν έναν κύκλο αλληλεπίδρασης, που μπορεί είτε να ενισχύσει είτε να αναστείλει την ακαδημαϊκή επίδοση, καθιστώντας επιτακτική την ανάγκη κατανόησης και διαχείρισης των συναισθημάτων αυτών για την υποστήριξη των μαθητών/τριών στο σχολικό πλαίσιο.

### **Ακαδημαϊκά συναισθήματα και μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ)**

Στον τομέα της εκπαιδευτικής ψυχολογίας, ειδικότερα, η σχέση μεταξύ ακαδημαϊκών συναισθημάτων και γνωστικών διεργασιών αποτελεί ένα σημαντικό πεδίο έρευνας λόγω της σημαντικής αλληλεπίδρασης των παραγόντων αυτών με την ακαδημαϊκή επίδοση και τα κίνητρα των μαθητών. Η μελέτη της σχέσης αυτής αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον όταν εξετάζεται στο πλαίσιο των παιδιών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Σύμφωνα με τον Pekrun (1992) τα ακαδημαϊκά συναισθήματα αναφέρονται στα συναισθήματα που βιώνουν οι μαθητές είτε αναφορικά με τις δραστηριότητες για την επίτευξη ενός μαθησιακού στόχου είτε αναφορικά με τις επιδόσεις επίτευξης του στόχου. Τα ακαδημαϊκά συναισθήματα επηρεάζουν τη συμπεριφορά και την απόδοσή των μαθητών στο σχολείο (Peihoto et al., 2017· Putwain et al., 2013).

Τα θετικά συναισθήματα, όπως ο ενθουσιασμός, η χαρά, η υπερηφάνεια και η ελπίδα συνήθως εμφανίζονται όταν οι μαθητές πετυχαίνουν τους στόχους τους ή απολαμβάνουν τη διαδικασία μάθησης (Lei et al., 2018. Pekrun & Stephens, 2012). Αυτά τα συναισθήματα ενισχύουν τη συμμετοχή, την αυτοεκτίμηση και τα κίνητρα των μαθητών, βοηθώντας τους να αναπτύξουν καλύτερες στρατηγικές μάθησης και αυτορρύθμισης. Αντίθετα, τα αρνητικά συναισθήματα, όπως το άγχος, η απογοήτευση ή ο φόβος, συνήθως προκύπτουν όταν οι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες ή αποτυχίες στη μάθηση (Dong & Yu, 2007). Τα συναισθήματα αυτά μπορούν να επηρεάσουν καθοριστικά την ικανότητά των μαθητών/τριών να επεξεργάζονται πληροφορίες, να αναπτύσσουν στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων και να ενσωματώνουν νέες γνώσεις. Οι γνωστικές διεργασίες, όπως η προσοχή, η μνήμη, η εκτέλεση γνωστικών στρατηγικών και η μεταγνωστική παρακολούθηση, συχνά επηρεάζονται από τα συναισθηματικά βιώματα των μαθητών/τριών, δημιουργώντας έναν κύκλο αλληλεπίδρασης μεταξύ συναισθημάτων και μαθησιακών αποτελεσμάτων (Tan et al., 2021). Ιδιαίτερα στους εφήβους, το αυξημένο άγχος συχνά συνδέεται με χαμηλές σχολικές επιδόσεις και με την πίεση από τους ενήλικες να καταβάλλουν περισσότερη προσπάθεια (Mammarella et al., 2016). Αυτό το άγχος επηρεάζει την ικανότητά τους να συμμετέχουν ενεργά στις σχολικές δραστηριότητες και συχνά προκαλεί φόβο αποτυχίας, ο οποίος σχετίζεται με τη χαμηλή αυτοεκτίμηση και την τάση για αυτοϋπονόμευση (Alesi et al., 2012· Bishop & Kalogeropoulos, 2015· Nelson & Harwood, 2011). Υπάρχουν όμως και έρευνες που δείχνουν ότι τα αρνητικά ακαδημαϊκά συναισθήματα (π.χ. θυμός) μπορούν να διεγείρουν τους μαθητές/τριες να βελτιώσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα προσαρμόζοντας τις στρατηγικές μάθησης ανάλογα με τα μαθησιακά έργα (Ahn & Harley, 2020· Taub et al., 2020). Επιπλέον, μελέτες έχουν υποστηρίξει ότι οι αρνητικές ακαδημαϊκές διαθέσεις δεν έχουν πάντα σημαντικό αντίκτυπο στα μαθησιακά αποτελέσματα (Ben-Ellyahu et al., 2015). Ως εκ τούτου, φαίνεται ότι τα αρνητικά ακαδημαϊκά συναισθήματα μπορούν να έχουν ποικίλες συνέπειες στη μάθηση.

Για τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, τα αρνητικά συναισθήματα είναι ακόμη πιο έντονα. Ειδικότερα, συναισθήματα άγχους, θυμού, λύπης και μοναξιάς συνδέονται με προβλήματα στην ανάγνωση και τη γραφή και συχνά συνοδεύονται από διάσπαση προσοχής και κοινωνική απομόνωση (Φιλιππάτου κ.α., 2023· Morgan et al., 2012· Sainio et al., 2021). Επιπλέον, οι μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες συχνά εμφανίζουν περιορισμένη αισιοδοξία σχετικά με τη δυνατότητα βελτίωσης των επιδόσεών τους και υψηλό άγχος, γεγονός που τους εμποδίζει να απολαύσουν τις μαθησιακές δραστηριότητες (Parhiala et al., 2015· Sainio et al., 2019). Λόγω των συχνών εμπειριών αποτυχίας στην ακαδημαϊκή επίδοση, οι μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι πιο πιθανό να βιώσουν χαμηλότερα επίπεδα κινήτρων σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους χωρίς δυσκολίες (Sideridis, 2006, 2009· Sideridis et al., 2006). Πολλές μελέτες έχουν δείξει ότι οι

μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αναφέρουν χαμηλότερη ποιότητα ζωής, υψηλότερα επίπεδα κατάθλιψης, άγχους, παρορμητικότητας και συναισθήματος μοναξιάς, καθώς και περισσότερες δυσκολίες στις διαπροσωπικές σχέσεις σε σχέση με τους συνομηλίκους τους χωρίς δυσκολίες (π.χ. Alesi et al., 2024; Haft et al., 2019; Heiman & Olenik-Shemesh, 2020). Συνεπώς, η σχέση μεταξύ των ακαδημαϊκών συναισθημάτων, των κινήτρων και των γνωστικών διεργασιών είναι ιδιαίτερα περίπλοκη για τους μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, καθώς οι ακαδημαϊκές δυσκολίες συνδυάζονται με συναισθηματικές αντιδράσεις που ενδέχεται να εντείνουν τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι μαθητές αυτοί στον τομέα της μάθησης (Lackaye et al., 2006; Sainio et al. 2021).

### ***Η παρούσα έρευνα***

Το μοντέλο SPAARS αποτελεί ένα ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο ερμηνείας των συναισθημάτων, που δεν περιορίζεται αποκλειστικά στην εκπαιδευτική σφαίρα, και περιγράφει τη διαδικασία ανάπτυξης των συναισθημάτων του ατόμου μέσω διαφορετικών συστημάτων αναπαράστασης της πληροφορίας. Η θεωρητική ευελιξία και η ερμηνευτική ικανότητα του SPAARS το καθιστούν ιδιαίτερα χρήσιμο στην ανάλυση των εμπειριών μαθητών/τριών με ΕΜΔ. Το μοντέλο επιτρέπει τον εντοπισμό σταθερών πεποιθήσεων που έχουν προκύψει μέσα από επαναλαμβανόμενες αρνητικές σχολικές εμπειρίες, όπως π.χ. το εσωτερικευμένο σχήμα «είμαι αποτυχημένος – ποτέ αρκετά καλός». Τέτοια σχήματα, καθώς παγιώνονται, επηρεάζουν βαθιά τη συναισθηματική ανταπόκριση και την αυτοαντίληψη των μαθητών.

Παρά την αποδεδειγμένη χρησιμότητα του SPAARS σε πεδία όπως η κλινική ψυχολογία και η ψυχιατρική (Carolan & Power, 2011; Fox et al., 2012; Power & Dalgleish, 2015), η εφαρμογή του στο εκπαιδευτικό πλαίσιο παραμένει περιορισμένη, ειδικά στην ελληνική ερευνητική παραγωγή. Δεν έχουν εντοπιστεί έρευνες, τουλάχιστον στον ελλαδικό χώρο, που να συνδέουν το μοντέλο SPAARS με τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Στην Ελλάδα έχει εφαρμοστεί σε Έλληνες φοιτητές τυπικής ανάπτυξης για την κατανόηση των αρνητικών συναισθημάτων που προκαλούνται από συγκεκριμένα γεγονότα, όπως οι αρνητικές εμπειρίες που σχετίζονται με τα μαθηματικά στην παιδική ηλικία και την νεανική ηλικία, όπου οι αποτιμήσεις αυτών των γεγονότων επηρεάζουν τη δημιουργία συναισθημάτων σε μεταγενέστερες φάσεις της ζωής (Vasilaki & Anastasakis, 2023). Ως εκ τούτου, η παρούσα μελέτη επιχειρεί να καλύψει αυτό το κενό, συμβάλλοντας στην επέκταση της χρήσης του μοντέλου στον τομέα της εκπαίδευσης και ενισχύοντας την κατανόηση της συναισθηματικής εμπλοκής των μαθητών/τριών με ΕΜΔ, μέσω της διερεύνησης των εσωτερικών τους αναπαραστάσεων και των προσωπικών τους στόχων

Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης μελέτης διερευνώνται τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα: (1) Τι είδους κρίσιμα γεγονότα και δύσκολες καταστάσεις αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες κατά τη μαθησιακή διαδικασία; (2) Ποιες συγκινήσεις παράγονται; (3) Πώς οι μαθητές/τριες ερμηνεύουν αυτές τις καταστάσεις; (4) Τι είδους στρατηγικές αναπτύσσουν για να αντιμετωπίσουν αυτές τις καταστάσεις; (5) Ποιος είναι ο αντίκτυπος αυτών των καταστάσεων στην εξέλιξη των μαθητών;

### **Μέθοδος**

Για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος, η οποία επιτρέπει τη σε βάθος κατανόηση των εμπειριών και των συναισθημάτων των μαθητών/τριών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Μέσω της ποιοτικής προσέγγισης μπορούμε να μελετήσουμε τον τρόπο με τον οποίο οι σχολικές εμπειρίες των μαθητών/τριών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες συνέβαλαν στη διαμόρφωση των ακαδημαϊκών τους συναισθημάτων καθώς και των στρατηγικών που

χρησιμοποιούν για να τα διαχειριστούν.

### **Συμμετέχοντες**

Στην έρευνα συμμετείχαν 14 μαθητές/μαθήτριες, ηλικίας 12 έως 16 ετών, από σχολεία και φροντιστήρια δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Αττικής. Η συμμετοχή ήταν εθελοντική. Κριτήριο συμμετοχής ήταν η ύπαρξη διαγνωσμένων ειδικών μαθησιακών δυσκολιών (ΕΜΔ), χωρίς συννοσηρότητα με άλλες διαταραχές. Από τους/τις 14 συμμετέχοντες/-ουσες, πέντε ήταν αγόρια και εννέα κορίτσια. Η συγκεκριμένη κατανομή φύλου οφείλεται στο γεγονός ότι περισσότερα κορίτσια δέχθηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα. Οι μαθητές/μαθήτριες προέρχονταν από διαφορετικές τάξεις: τρεις από τη Γ΄ Γυμνασίου, τρεις από την Α΄ Λυκείου, επτά από τη Β΄ Γυμνασίου και ένας από την Α΄ Γυμνασίου. Όλοι οι συμμετέχοντες είχαν διαγνωστεί από το ΚΕΔΑΣΥ με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, και συγκεκριμένα με δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία και δυσαριθμησία. Επτά από αυτούς/αυτές παρακολουθούσαν τμήμα ένταξης.

### **Εργαλεία**

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε οδηγός ημι-δομημένων συνεντεύξεων, ο οποίος δημιουργήθηκε μετά από συστηματική μελέτη της βιβλιογραφίας που αφορά το γνωστικό μοντέλο παραγωγής συναισθήματος SPAARS (Power & Dalgleish, 1999, 2015, 2020). Οι θεματικοί άξονες που διαμορφώθηκαν ευθυγραμμίζονται με τις έξι φάσεις επεξεργασίας του συναισθήματος σύμφωνα με το μοντέλο: συμβάν - ερμηνεία - αποτίμηση - οργανική αλλαγή - τάση για δράση - συνειδητή ενημερότητα.

Ο οδηγός περιλάμβανε ενδεικτικές ερωτήσεις όπως:

- «Μπορείς να θυμηθείς ένα πρόσφατο συμβάν στο σχολείο που σου προκάλεσε έντονα συναισθήματα;»
- «Τι σκέφτηκες εκείνη τη στιγμή για τον εαυτό σου ή την κατάσταση;»
- «Πώς αντέδρασε το σώμα σου ή τι ένιωσες σωματικά εκείνη τη στιγμή;»
- «Τι έκανες ή τι ήθελες να κάνεις τότε;»
- «Πώς αντιμετώπισαν οι γύρω σου τη συμπεριφορά σου;»
- «Τι πιστεύεις γενικά για τα συναισθήματα που βιώνεις στο σχολείο;»

Οι ερωτήσεις αυτές αποσκοπούν στην ανάδειξη των γνωστικών αποτιμήσεων, των σχηματικών πεποιθήσεων, της κοινωνικής αποδοχής, και των στρατηγικών συναισθηματικής ρύθμισης, επιτρέποντας την ανίχνευση των μηχανισμών που προτείνει το SPAARS.

### **Διαδικασία**

Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε μεταξύ Σεπτεμβρίου και Οκτωβρίου 2023, εφόσον πρώτα εξασφαλίστηκε η έγκριση της έρευνας από την Επιτροπή Ερευνητικής Δεοντολογίας του Τμήματος Ψυχολογίας του ΕΚΠΑ (Αρ. Πρ. 429/31/05/23). Αρχικά, πραγματοποιήθηκε τηλεφωνική επικοινωνία με τη διεύθυνση των σχολείων ή των φροντιστηρίων για να προγραμματιστεί διά ζώσης συνάντηση. Κατά τη συνάντηση αυτή, ενημερώθηκαν η διεύθυνση και οι καθηγητές για τους σκοπούς της έρευνας. Στη συνέχεια, σε συνεργασία με τον/την καθηγητή/τρια του τμήματος ένταξης ή τον/την καθηγητή/τρια του φροντιστηρίου, διανεμήθηκε στους γονείς των μαθητών/τριών που είχαν διάγνωση ειδικών μαθησιακών δυσκολιών το έντυπο συγκατάθεσης για τη συμμετοχή των παιδιών τους στην έρευνα.

Αφού οι γονείς έδωσαν γραπτώς τη συγκατάθεσή τους, η διεύθυνση καθόρισε τις ημέρες που ήταν κατάλληλες για να πραγματοποιηθούν οι συνεντεύξεις. Η συνέντευξη διεξήχθη στην αίθουσα

του τμήματος ένταξης ή σε κενή αίθουσα του φροντιστηρίου ώστε οι μαθητές/τριες να νιώθουν άνετα σε έναν οικείο χώρο. Ο/Η καθηγητής/τρια του τμήματος ένταξης ή του φροντιστηρίου καλούσε τους/τις μαθητές/τριες έναν-έναν στην αίθουσα. Οι μαθητές/τριες ενημερώνονταν από την ερευνήτρια για τη διαδικασία της συνέντευξης και της ηχογράφησης και για το δικαίωμα να διακόψουν τη συνέντευξη αν αισθάνονταν άβολα. Εφόσον συμφωνούσαν να ηχογραφηθούν, ξεκινούσε η συνέντευξη.

### **Ανάλυση δεδομένων**

Για τη θεματική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το πακέτο ποιοτικής ανάλυσης ATLAS.ti και η μέθοδος κωδικοποίησης που προτείνεται από το μοντέλο SPAARS (Power & Dalgleish, 2020). Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, τα δεδομένα αναλύονται μέσω έξι σταδίων: «συμβάν», «ερμηνεία» του συμβάντος, «αποτίμηση» του συμβάντος, «οργανική αλλαγή» που προκαλείται από το συμβάν, «τάση για δράση» που προκύπτει από αυτό, και «συνειδητή ενημερότητα» του ατόμου για όλα τα παραπάνω.

Αρχικά, μία ερευνήτρια διάβασε προσεκτικά τα δεδομένα και διαχώρισε τα κομμάτια της συνέντευξης που αντιστοιχούσαν σε κάθε ένα από αυτά τα στάδια. Στη συνέχεια, τα θέματα που αναδείχθηκαν από τις συνεντεύξεις συνδυάστηκαν και οργανώθηκαν σε κατηγορίες, οι οποίες αποτέλεσαν την κύρια ανάλυση σύμφωνα με το μοντέλο SPAARS. Τα θέματα που προέκυψαν ενώθηκαν με τρόπο που επέτρεψε την αναγνώριση των τεσσάρων επιπέδων του μοντέλου: το «αναλογικό» (που σχετίζεται με τα βιώματα και τις αισθήσεις), το «προτασιακό» (που αφορά τις σκέψεις και τις ερμηνείες), το «επίπεδο σχηματικών μοντέλων» (που σχετίζεται με τις γενικεύσεις και τις γνώσεις) και το «συνειρμικό» (που αφορά την ανάκληση αποθηκευμένων συναισθημάτων που είχαν προκληθεί από παραπλήσια γεγονότα). Για τη διασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των ευρημάτων, τα δεδομένα αναλύθηκαν και από δεύτερο ερευνητή ο οποίος ήταν πολύ καλός γνώστης και εξοικειωμένος με το μοντέλο SPAARS. Η συμφωνία μεταξύ των αξιολογητών ήταν 85%. Ακολούθησε συζήτηση μεταξύ των δύο αξιολογητών για τις περιπτώσεις που υπήρχε διαφορετική ανάλυση και υιοθετήθηκε εν τέλει μια κοινή απόφαση.

### **Αποτελέσματα**

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων ακολουθεί με συνέπεια τη θεωρητική αρχιτεκτονική του μοντέλου SPAARS, με σαφή διάκριση των σταδίων παραγωγής του συναισθήματος (γεγονός, ερμηνεία, αποτίμηση, οργανική αλλαγή, τάση για δράση, συνειδητή ενημερότητα), όπως περιγράφονται από τους Power και Dalgleish (2020). Η ταξινόμηση των βιωμάτων των μαθητών/τριών στα αντίστοιχα στάδια επιτρέπει την αναλυτική προσέγγιση των γνωστικών και συναισθηματικών μηχανισμών που ενεργοποιούνται κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Ωστόσο τα ακόλουθα ευρήματα αποτελούν μια αρχική προσπάθεια κατανόησης και ερμηνείας των ακαδημαϊκών συναισθημάτων των μαθητών με ΕΜΔ.

Ως προς το συμβάν που προκαλεί την εκδήλωση συγκινήσεων, οι μαθητές/τριες ανέφεραν κυρίως δυσκολίες στη Γλώσσα, τα Μαθηματικά, τα Αρχαία, την Ιστορία, τη Φυσική και τις Ξένες Γλώσσες, με έμφαση σε θέματα ορθογραφίας, γραπτής έκφρασης, μαθηματικών πράξεων και απομνημόνευσης. Η «Κάλια» 14 χρ. αναφέρει την επίμονη δυσκολία της στα Μαθηματικά: "Ναι, μέχρι στιγμής έχω αντιμετωπίσει δυσκολία στα Μαθηματικά. Δεν ήμουν πολύ καλή στα Μαθηματικά, δηλαδή είμαι πολύ χάλια αλλά προσπαθώ να τα μάθω, αλλά είναι δύσκολα."

Σχετικά με την ερμηνεία του συμβάντος, η πλειοψηφία των μαθητών/τριών (13 στους 14) φαίνεται να θεωρούν ότι οι δυσκολίες τους στα παραπάνω μαθήματα θα τους οδηγήσουν σε σχολική

αποτυχία, όπως αδυναμία απάντησης σε ερωτήσεις, αδυναμία κατανόησης του μαθήματος ή χαμηλές επιδόσεις στα διαγωνίσματα, ερμηνεία που οδηγεί στην παραγωγή του συναισθήματος του φόβου για αποτυχία. Οι μαθητές/τριες εξέφρασαν κυρίως φόβο για την ακαδημαϊκή τους πρόοδο και άγχος λόγω της αδυναμίας να ανταποκριθούν στις μαθησιακές απαιτήσεις. Η «Κατερίνα» (14 ετών) αναφέρει: "Μπορεί να αγχωθώ πολύ και να μην καταλάβω τίποτα και μπορεί να μην προσέξω γιατί πολλές φορές είμαι πολύ γρήγορη και δεν καταλαβαίνω και αρχίζω και αγχώνομαι, πανικοβάλλομαι.... Λίγο θα ντραπώ αλλά μετά από λίγο θα ηρεμήσω και δεν θα το σκέφτομαι άλλο πια". Οι μαθητές/τριες εξέφρασαν, επίσης, φόβο ότι οι μαθησιακές τους δυσκολίες θα επηρεάσουν την κοινωνική τους αποδοχή, καθώς και φόβο πως μπορεί να μείνουν στην ίδια τάξη ή να κριθούν αρνητικά από τους/τις συμμαθητές/τριες τους. Η «Κατερίνα» (14 ετών) εξέφρασε την ανησυχία της σχετικά με το αν θα καταφέρει να προβιβαστεί: "Δεν περνάς ούτε την τάξη, ούτε δεν παίρνεις μεγάλο βαθμό, παίρνεις κάτω από τη βάση και αυτό με αγχώνει.". Οι ερμηνείες αυτές οδηγούν σε αποτιμήσεις που σχετίζονται με απειλή σημαντικών στόχων, όπως η επιτυχία στα μαθήματα και η κοινωνική αποδοχή.

Η αποτίμηση των μαθητών/τριών για τις δυσκολίες τους ενεργοποίησε και άλλα αρνητικά συναισθήματα όπως θυμό, θλίψη και απέχθεια. Ο «Άρης» (12 ετών) εξέφρασε τον θυμό και το άγχος που νιώθει και τον τρόπο με τον οποίο τα εξωτερικεύει: "Ενώ στην ψυχολόγο, απλά βγάζω τα νεύρα μου βγάζω και το άγχος μου παίζοντας μπάλα". Τέλος, η «Λίζα» (14 ετών) εξέφρασε την αποδοκιμασία της για τον καθηγητή των Αγγλικών λέγοντας:

« Πω ρε φίλε πάλι αυτός θα μας τα πει (εννοεί θα κάνει το μάθημα) (ο δάσκαλος αγγλικών). Μόνο ένας μαθητής ανέφερε θετικά συναισθήματα από τη μαθησιακή διαδικασία, τα οποία βίωσε παράλληλα με τα αρνητικά. "Νιώθω ευχάριστα όταν προσπαθώ να καταλάβω το μάθημα τη στιγμή της παράδοσης." (Χρήστος, 14 ετών).

Όλοι/ες οι μαθητές/τριες είχαν πλήρη επίγνωση των συναισθημάτων τους, αν και σε ορισμένες περιπτώσεις απέδιδαν το συναίσθημά τους γενικά ως άγχος χωρίς να το ονομάζουν πιο συγκεκριμένα. Ωστόσο, μετά από καθοδηγητικές ερωτήσεις από την ερευνήτρια, αναγνώρισαν ότι εκτός από το άγχος, βίωναν και άλλες αρνητικές συγκινήσεις, όπως φόβο, θλίψη, θυμό, αμφιβολία, ντροπή και απογοήτευση.

Η «Κάλια» (14 ετών) αναφέρει: "Ο φόβος μου ότι μπορεί να η κυρία να μου πει τι είναι αυτά τα πράγματα δεν είναι σωστά", ενώ η «Άννα» (15 ετών) εκφράζει την αποστροφή της για το μάθημα της Φυσικής: "Γενικά το συναίσθημα είναι "άντε να τελειώνουμε" δεν αντέχω άλλο τη Φυσική και τον καθηγητή αυτόν".

Αναφορικά με την «τάση για δράση», πέντε στους δεκατέσσερις μαθητές/τριες επεδίωκαν βοήθεια από την οικογένεια ή τα φροντιστήρια, αναζητώντας υποστήριξη από δασκάλους ή καθηγητές και τρεις μαθητές/τριες υιοθέτησαν στρατηγικές μελέτης, όπως η φωναχτή επανάληψη. Επίσης, έξι από τους/τις μαθητές/τριες χρησιμοποίησαν στρατηγικές αποφυγής κατά τη διάρκεια του μαθήματος ή προσπαθούσαν να βρουν τρόπους να ηρεμήσουν πριν επιστρέψουν στην αίθουσα. Η «Κάλια», (14 ετών) καταφεύγει για στήριξη στην οικογένειά της και τους καθηγητές του φροντιστηρίου: "Το έχω πει σίγουρα στους γονείς μου, μιλάω δηλαδή με αυτούς, μου εξηγούν ότι δεν πρέπει να αγχώνομαι. Μιλάω με καθηγητές μου, όχι καθηγητές μου από το σχολείο, δάσκαλοι από το φροντιστήριο μου".

Τα αρνητικά συναισθήματα εκδηλώνονταν στους μισούς μαθητές (επτά από τους δεκατέσσερις μαθητές/τριες) με σωματικά συμπτώματα (οργανικές μεταβολές), όπως ταχυπαλμία, εφίδρωση, δυσχέρεια στην αναπνοή και κεφαλαλγίες, ενώ τρεις μαθητές/τριες ανέφεραν συχνά κλάματα ή προβλήματα ύπνου, ειδικά κατά τη διάρκεια εξετάσεων:

«Σκέφτομαι ότι χάνομαι, πάει. Δηλαδή ότι μου κόβεται η ανάσα. Δεν μπορώ να μιλήσω, αισθάνομαι

πως η καρδιά μου χτυπάει πάρα πολύ δυνατά, άπειρος ιδρώτας, ένα τέτοιο πράγμα και χάνομαι ό,τι και να με ρωτήσουν μπορεί να απαντήσω και λάθος και να το πάρει η δασκάλα ως λάθος." (Κατερίνα», 14 ετών).

Η συχνή αποτυχία στα μαθήματα, που επαναλαμβανόταν από μικρότερες τάξεις, ενίσχυε την εκδήλωση αυτών των συναισθημάτων και έκανε τους μαθητές να συνειδητοποιούν τα συναισθήματα τους και τη σύνδεσή τους με τη διαχείριση των δυσκολιών τους από τους άλλους. Η «Λίζα» (14 ετών) συνδέει τα αρνητικά της συναισθήματα με τη δυσκολία της να καταλάβει το μάθημα. Αναφέρει: " παλιά δεν ένιωθα τόσο καλά τώρα νιώθω καλύτερα. Είναι επειδή άλλαξα κυρία. Στην άλλη κυρία δεν την καταλάβαινες, τώρα την καταλαβαίνω μπορώ να παρακολουθήσω ". Ο «Ορφέας» (13 ετών) συμπληρώνει: " Μου είχε φωνάξει πολλές φορές η κυρία των γαλλικών στο δημοτικό, για αυτό. Μου έβαζε πολύ λίγους βαθμούς". Η «Νικολέττα» (13 ετών) θυμάται την αρνητική αντιμετώπιση που είχε από τις συμμαθήτριάς της όταν συμμετείχε στην τάξη:

«Άρχισαν στο γυμνάσιο, στην πρώτη Γυμνασίου βασικά που ήμασταν, είχαν ψιλοχωριστεί οι κοπέλες που κοροΐδευαν γιατί ήμασταν σε τμήματα, αλλά οι δύο από αυτές η παλιά μου κολλητή και άλλη μία ήταν στην ίδια τάξη μαζί μου και γενικά ό,τι έκανα και έλεγα και είτε που δεν μίλαγα είτε και αν μίλαγα πάλι ξέρω 'γω κοροΐδευανε ξέρω 'γω μπορεί να λέγανε δεν μιλάει ποτέ, α πώς αποφάσισε να μιλήσει!».

Επίσης, η «Κατερίνα» (14 ετών) ανέφερε:

«Ήμουν α τρίτη ή δευτέρα δεν θυμάμαι ακριβώς μου είχε πει η δασκάλα μου να σηκωθώ να κάνω μια πράξη. Και εγώ δεν καταλάβαινα τι εννοούσε αυτή πράξη άρχισα να κλαίω μέσα στην τάξη από το άγχος και τα γέλια που είχα ας πούμε, ο άλλος προσπαθεί να πει την απάντηση, ο άλλος να λέει τι είναι αυτό. Ένιωθα πανικό είχα πανικοβληθεί πάρα πολύ και είχα κλάψει βέβαια».

Ως προς το σχηματικό επίπεδο φαίνεται πως το σχηματικό μοντέλο που επικρατεί σε όλους τους/τις μαθητές/τριες της παρούσας μελέτης είναι {ΑΠΟΤΥΧΗΜΕΝΟΣ ΕΑΥΤΟΣ-ΠΟΤΕ ΑΡΚΕΤΑ ΚΑΛΟΣ}. Ενώ, το σχηματικό μοντέλο για το σχολικό πλαίσιο {ΣΧΟΛΕΙΟ-ΣΥΜΜΑΘΗΤΕΣ-ΑΣΦΑΛΕΣ ΜΕΡΟΣ} φαίνεται πως για αρκετούς από τους/τις μαθητές/τριες (οκτώ στους δεκατέσσερις) έχει αντικατασταθεί από το μοντέλο {ΣΧΟΛΕΙΟ-ΣΥΜΜΑΘΗΤΕΣ-ΜΗ ΑΣΦΑΛΕΣ ΜΕΡΟΣ} εξαιτίας της αρνητικής κριτικής που δέχονταν από τους/τις συμμαθητές/τριες τους για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Μόνο για δύο μαθητές/τριες ενώ ισχύει το αρχικό σχηματικό μοντέλο για τον εαυτό {ΑΠΟΤΥΧΗΜΕΝΟΣ ΕΑΥΤΟΣ-ΠΟΤΕ ΑΡΚΕΤΑ ΚΑΛΟΣ} το σχηματικό μοντέλο για το σχολικό πλαίσιο {ΣΧΟΛΕΙΟ-ΣΥΜΜΑΘΗΤΕΣ-ΜΗ ΑΣΦΑΛΕΣ ΜΕΡΟΣ} φαίνεται να μην ισχύει.

Συνοψίζοντας, προκύπτει πως με βάση τις διαδρομές του μοντέλου SPAARS σε αναλογικό επίπεδο η οπτική αντίληψη της σχολικής αίθουσας και των καθηγητών/τριών που δίδασκαν συγκεκριμένα μαθήματα στα οποία οι μαθητές/τριες με ΕΜΔ δυσκολεύονταν τροφοδοτεί το προτασιακό επίπεδο, κατά το οποίο διατυπώνεται ρητά η δυσκολία του/της μαθητή/τριας. Η συνεχής έκθεση των μαθητών/τριών σε αρνητικές εμπειρίες μάθησης προκαλεί τη συνειρμικά καθοδηγούμενη εκδήλωση συναισθημάτων, τα οποία είχαν πυροδοτηθεί κατά την πρώτη δυσκολία ή αποτυχία του/της μαθητή/τριας στο αντίστοιχο μάθημα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την επικράτηση του σχηματικού μοντέλου {ΑΠΟΤΥΧΗΜΕΝΟΣ-ΕΑΥΤΟΣ-ΠΟΤΕ ΑΡΚΕΤΑ ΚΑΛΟΣ}. Τέλος, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, οι μαθητές/τριες που αντιμετωπίζουν δυσκολίες είναι περισσότερο επιρρεπείς στα σχόλια των συμμαθητών/τριών και ένας βασικός τους φόβος είναι η αρνητική κριτική που θα δεχθούν από εκείνους. Συνεπώς, το αρχικό σχηματικό μοντέλο {ΣΧΟΛΕΙΟ-ΣΥΜΜΑΘΗΤΕΣ-ΑΣΦΑΛΕΣ ΜΕΡΟΣ} αντικαθίσταται από το σχηματικό μοντέλο {ΣΧΟΛΕΙΟ- ΣΥΜΜΑΘΗΤΕΣ-ΜΗ ΑΣΦΑΛΕΣ ΜΕΡΟΣ}, διότι το σχολικό πλαίσιο και η κοινωνική συναναστροφή με συνομηλίκους έχει μετατραπεί σε πηγή φόβου



και άγχους (βλ. Πίνακα 2).

**Πίνακας 2.** Επίπεδα συναισθηματικής εμπειρίας σύμφωνα με το SPAARS και παραδείγματα από την εμπειρία των μαθητών/τριών

Επίπεδα επεξεργασίας συναισθηματικής εμπειρίας σύμφωνα με το SPAARS	Παραδείγματα
Αναλογικό επίπεδο	"Όταν μπαίνει μέσα ο καθηγητής με αγχώνει πάρα πολύ η παρουσία του" (Κορίτσι, 14 χρ.)
Προτασιακό επίπεδο	"Εννοώ όταν γράφει στον πίνακα η δασκάλα και τα λέει συγχρόνως εγώ μπερδεύομαι και έχω μια δυσκολία σε αυτό γιατί και τα γράφει και τα λέει ταυτόχρονα." (Αγόρι, 12 χρ.)
Επίπεδο σχηματικού μοντέλου για τον εαυτό	"Δεν ήμουν πολύ καλή στα Μαθηματικά, δηλαδή είμαι πολύ χάλια αλλά προσπαθώ να τα μάθω, αλλά είναι δύσκολα. Δεν είναι πολύ εύκολο για εμένα, είμαι πιο καλή στα φιλολογικά ενώ στα Μαθηματικά δεν είμαι καθόλου καλή" (Κορίτσι, 14 χρ.)
Επίπεδο σχηματικού μοντέλου για το σχολείο	"Γιατί μπορεί να με βάλει να διαβάσω το κείμενο που το έχει κάνει μια φορά και το κείμενο ήταν στην καθαρεύουσα. Και εγώ δεν μπορούσα να το διαβάσω, κόμπιαζα αρκετά πολύ. Και ένιωθα πολύ άβολα. Γιατί ήτανε όλα τα παιδιά στην τάξη και με κοιτάγανε μέχρι να τελειώσω." (Κορίτσι, 15 χρ.)
Συνειρμικό επίπεδο	"Στα τεστ αισθάνομαι σαν να τα ξεχνάω όλα. Γίνεται ένα πουφ στο μυαλό μου και τα ξεχνάω όλα σε ένα δευτερόλεπτο, δηλαδή μόλις η δασκάλα μπαίνει μέσα και λέει βγάλτε μια κόλλα χαρτί. Δεν ξέρω τι μου έρχεται να κάνω εκείνη την ώρα. Τρελαίνομαι. Πανικοβάλλομαι. Και τα ξεχνάω όλα με αποτέλεσμα να μην πάω καλά." (Αγόρι, 13 χρ.)

## Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα επικεντρώθηκε στην κατανόηση και ερμηνεία των ακαδημαϊκών συναισθημάτων μαθητών/τριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με ΕΜΔ βάσει του γνωστικού μοντέλου SPAARS. Στόχος ήταν να διερευνηθεί μέσα από ποιες γνωστικές διεργασίες διαμορφώθηκαν τα ακαδημαϊκά συναισθήματα των μαθητών/τριών αυτών. Για τον λόγο αυτό, καταγράφηκαν οι εμπειρίες των μαθητών/τριών στο σχολικό πλαίσιο, οι ερμηνείες και οι αποτιμήσεις τους οι οποίες οδηγούν στη δημιουργία συγκεκριμένων συναισθημάτων κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Σύμφωνα με το μοντέλο SPAARS τα συναισθήματα δημιουργούνται μέσα από την επεξεργασία έξι στοιχείων και δύο διαδρομές.

Με αφορμή ένα αρχικό συμβάν το οποίο πυροδότησε την αρχική εκδήλωση του συναισθήματος, το άτομο μέσα από ερμηνείες και αποτιμήσεις που σχετίζονται με τους προσωπικούς του στόχους και τις πεποιθήσεις του οδηγείται στη διαμόρφωση ενός σχηματικού μοντέλου το οποίο ενεργοποιείται συνειρμικά κάθε φορά που το άτομο έρχεται αντιμέτωπο με παρόμοιες με το αρχικό συμβάν εμπειρίες.

Η διαδικασία αυτή δημιουργεί ένα συγκεκριμένο συναίσθημα το οποίο συνοδεύεται από οργανικές μεταβολές που με τη σειρά τους οδηγούν το άτομο σε μία συγκεκριμένη τάση για δράση. Η επαναλαμβανόμενη έκθεση του ατόμου στην παραπάνω διαδικασία το οδηγεί στη συνειδητή ενημερότητα σχετικά με τα συναισθήματα που βιώνει.

Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι οι μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ανέφεραν συγκεκριμένα μαθήματα και δυσκολίες σε αυτά ως το συμβάν που πυροδοτεί τα συναισθήματά τους στη μαθησιακή διαδικασία. Σχετικά με τα μαθήματα, τα οποία τους προκαλούν μεγαλύτερη δυσκολία, οι μαθητές/τριες ανέφεραν τη Γλώσσα, τα Μαθηματικά, τα Αρχαία, την Ιστορία, τη Φυσική και τις Ξένες γλώσσες, όπου κυρίως απαιτείται απομνημόνευση κανόνων, τύπων και λεξιλογίου καθώς και κατανόηση και επεξεργασία γραπτών πληροφοριών. Όπως αναφέρεται και στη βιβλιογραφία οι μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μία ετερογενή ομάδα οι οποίοι/ες δυσκολεύονται κυρίως να απομνημονεύσουν, να επεξεργαστούν σωστά γλωσσικές πληροφορίες ή και μαθηματικούς αλγόριθμους και έννοιες (Fletcher & Miciak, 2024· Grigorenko et al., 2020).

Με βάση τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία οι παραπάνω δυσκολίες σχετίζονται με την ελλιπή φωνολογική κωδικοποίηση, την περιορισμένη βραχύχρονη λεκτική μνήμη, τις δυσκολίες στην ταχεία κατονομασία, τις ελλείψεις οπτικοχωρικές δεξιότητες καθώς και τις δυσκολίες στις επιτελικές λειτουργίες (Cain et al., 2004· Mouzaki et al., 2020· Παντελιάδου, 2011· Πολυχρόνη, 2011· Sideridis et al., 2019). Επίσης, οι περισσότεροι μαθητές/τριες ανέφεραν ότι δυσκολεύονται στην ορθογραφία και στην έκφραση μέσω του γραπτού λόγου (Diakogiorgi et al., 2021· Graham et al., 2017), ενώ ο βραδύτερος ρυθμός επεξεργασίας γλωσσικών πληροφοριών έκανε πιο αισθητές τις δυσκολίες τους.

Όσον αφορά τις συναισθηματικές αντιδράσεις των μαθητών και μαθητριών κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, οι απαντήσεις τους αποκάλυψαν ότι βιώνουν κυρίως αρνητικά συναισθήματα ως αποτέλεσμα των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν. Ο φόβος αναδείχθηκε ως το πιο συχνό συναίσθημα που εκδηλώνεται όταν οι μαθητές/τριες είναι αντιμέτωποι με τα πιο απαιτητικά μαθήματα. Σύμφωνα με το μοντέλο SPAARS (Power & Dalgleish, 2020), ο φόβος κατατάσσεται ως μία κεντρική συγκίνηση, που σχετίζεται με άλλες συναισθηματικές καταστάσεις, όπως το άγχος και η ανησυχία.

Μάλιστα, οι μαθητές/τριες δήλωσαν ότι το άγχος αποτελεί το κυριότερο συναίσθημα που βιώνουν κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Επίσης, ο φόβος συνδέεται με την αντίληψη μιας απειλής για την επίτευξη σημαντικών στόχων, όπως η πιθανότητα αποτυχίας στο σχολείο, η αδυναμία επίλυσης ασκήσεων ή η ενδεχόμενη αρνητική κρίση από τους συμμαθητές/τριες και τους/τις καθηγητές/τριες. Σύμφωνα με τη θεωρία “πεποίθησης-αξίας” για το άγχος (Pekrun, 2024), το άγχος δημιουργείται από πεποιθήσεις του ατόμου για μελλοντικά γεγονότα που θεωρούνται ότι έχουν αρνητική αξία για το άτομο, όπως η αποτυχία σε μια επερχόμενη εξέταση. Η αναμενόμενη πιθανότητα ενός αρνητικού γεγονότος (π.χ. αποτυχία στις εξετάσεις) θεωρείται ως συνάρτηση των πεποιθήσεων που σχετίζονται με την κατάσταση-αποτέλεσμα (π.χ. δεν θα τα πάω καλά στις εξετάσεις στη Γλώσσα), τον έλεγχο των ενεργειών (π.χ. χαμηλός έλεγχος για να αποφύγω το αποτέλεσμα- αποτυχία, επειδή έχω δυσκολίες στο συγκεκριμένο μάθημα) και την ενέργεια- αποτέλεσμα (π.χ. αποτυχία). Όσο πιο βέβαιη είναι η πεποίθηση σχετικά με ένα αρνητικό αποτέλεσμα και όσο χαμηλότερος είναι ο έλεγχος που μπορεί να ασκήσει το άτομο στην κατάσταση, τόσο μεγαλύτερο είναι το άγχος που βιώνει.

Εκτός από τον φόβο και το άγχος, άλλες συχνές συναισθηματικές αντιδράσεις που βίωναν οι μαθητές και οι μαθήτριες της έρευνας ήταν ο θυμός και η θλίψη. Σύμφωνα με το μοντέλο SPAARS, ο θυμός εμφανίζεται όταν ένας στόχος εμποδίζεται από εξωτερικούς παράγοντες, κάτι που ισχύει για τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίοι/ες αισθάνονται ότι οι δυσκολίες τους τους/τις εμποδίζουν να πετύχουν. Επιπλέον, η θλίψη σχετίζεται με την αίσθηση αποτυχίας ή με την

αδυναμία επίτευξης ενός στόχου, όπως η αποτυχία σε εξετάσεις λόγω της αδυναμίας κατανόησης και απομνημόνευσης των πληροφοριών. Τέλος, αρκετοί/ές μαθητές/τριες ανέφεραν την απέχθεια, η οποία μπορεί να προκύψει όταν ο/η μαθητής/τρια βιώνει κάτι που θεωρεί αρνητικό ή απορριπτέο για τον/την ίδιο/α και τους στόχους του/της, όπως για παράδειγμα όταν πρέπει να συμμετέχουν σε μαθήματα ή να αλληλεπιδρούν με καθηγητές/τριες που τους δημιουργούν αρνητικά βιώματα. Παρά την ηλικία τους, οι μαθητές/τριες της παρούσας έρευνας δυσκολεύονταν να προσδιορίσουν το εύρος των αρνητικών συναισθημάτων που βίωναν και συχνά τα κατονόμαζαν ως «άγχος», χωρίς να τα αναγνωρίζουν πιο συγκεκριμένα (όπως φόβος, θλίψη, θυμό, κ.α.). Αυτά τα συναισθήματα επιβεβαιώνονται από διεθνείς και ελληνικές έρευνες που αναφέρουν ότι οι μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες συχνά βιώνουν άγχος, απογοήτευση, ντροπή και ματαιώση στο σχολικό πλαίσιο (Φιλιλπάτου κ.α., 2023· Nelson & Harwood, 2011· Polychroni et al., 2024· Sainio et al., 2019· Sainio et al., 2021). Επίσης, στην έρευνα των Vasilaki & Anastasaki (2023) καταγράφηκαν αρνητικά συναισθήματα (π.χ. φόβος και άγχος) σε φοιτητές/τριες που δυσκολεύονταν στα Μαθηματικά. Τα αρνητικά συναισθήματα μπορούν να επηρεάσουν καθοριστικά την ικανότητά των μαθητών/τριών να ανταποκριθούν μαθησιακά με επιτυχία στις απαιτήσεις του σχολείου, αν και ορισμένες φορές μπορεί να αποτελέσουν την κινητήριου δύναμη για επιπλέον προσπάθεια όταν οι προσδοκίες των μαθητών/τριών για επιτυχία είναι υψηλές, δημιουργώντας έναν κύκλο αλληλεπίδρασης μεταξύ συναισθημάτων και μαθησιακών αποτελεσμάτων (Pekrun et al., 2012· Pekrun et al., 2017· Tan et al., 2021).

Στη συγκεκριμένη μελέτη, είναι αξιοσημείωτο ότι οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες συσχετίζουν τα αρνητικά συναισθήματα που βιώνουν με τις ερμηνείες και τις αποτιμήσεις των γεγονότων, οι οποίες υποδεικνύουν μία απειλή για την επιτυχία στη μαθησιακή διαδικασία. Αυτή η απειλή απορρέει κυρίως από τις δυσκολίες τους με το γνωστικό αντικείμενο, οι οποίες τους εμποδίζουν να επιτύχουν τους στόχους τους, όπως η επιτυχία στα μαθήματα και η κοινωνική αποδοχή. Ωστόσο, δεν φαίνεται να αποδίδουν τη μαθησιακή τους αποτυχία και την έλλειψη κοινωνικής αποδοχής από τους συμμαθητές τους στην αδυναμία του σχολικού πλαισίου να συμπεριλάβει τις ψυχοεκπαιδευτικές τους ανάγκες κατά τη διαμόρφωση της μαθησιακής διαδικασίας. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται και από άλλες διεθνείς έρευνες οι οποίες δηλώνουν ότι οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες τείνουν να αποδίδουν την αποτυχία τους στις μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν σε συγκεκριμένα μαθησιακά έργα και στη δυσκολία του έργου και όχι στην προσπάθεια που καταβάλουν (Gibby-Leversuch et al., 2021· Humphrey & Mullins, 2002· Pasta et al., 2013). Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα το συγκεκριμένο εύρημα μπορεί να ερμηνευτεί και από το γεγονός ότι η κυρίαρχη τάση όλα αυτά τα χρόνια έχει υπαγορεύσει την προσαρμογή των μαθητών/τριών στις απαιτήσεις ενός προκαθορισμένου αναλυτικού προγράμματος, αντί να διαφοροποιείται το αναλυτικό πρόγραμμα σύμφωνα με τις ψυχοεκπαιδευτικές ανάγκες τους (Γρόλλιος, 2023). Συνεπώς, οι μαθητές/τριες με ΕΜΔ έρχονται αντιμέτωποι συχνά με μαθησιακά έργα που τους δυσκολεύουν ιδιαίτερα και προδικάζουν την αποτυχία τους, εφόσον δεν υπάρχουν οι απαιτούμενες διαφοροποιήσεις με βάση τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες τους. Επιπλέον, οι μαθητές/τριες με ΕΜΔ της παρούσας μελέτης φαίνεται να θέτουν στόχους επίδοσης και κοινωνικής αποδοχής, αντί για στόχους μάθησης. Τείνουν να επικεντρώνονται περισσότερο στην αποφυγή αποτυχίας και αρνητικής κριτικής, παρά στη διαδικασία της μάθησης. Αυτό το αποτέλεσμα επιβεβαιώνεται από άλλες έρευνες, οι οποίες καταδεικνύουν ότι οι μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες τείνουν να θέτουν κυρίως στόχους επίδοσης (Kamrylafka et al., 2023).

Σχετικά με τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι μαθητές/τριες που συμμετείχαν στην έρευνα για να διαχειριστούν τις δυσκολίες τους, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι στρατηγικές αυτές περιλαμβάνουν την επιπλέον προετοιμασία με περισσότερο διάβασμα, τη βοήθεια από την οικογένεια ή το

φροντιστήριο, καθώς και τεχνικές αποφυγής. Συγκεκριμένα, αρκετοί μαθητές/τριες ανέφεραν ότι στηρίζονταν στη βοήθεια των οικογενειών τους ή στην παρακολούθηση φροντιστηρίων, ενώ άλλοι έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση στη συχνή επανάληψη της ύλης.

Παράλληλα, ορισμένοι μαθητές/τριες χρησιμοποίησαν τεχνικές καθησυχασμού κατά τη διάρκεια των μαθημάτων ή, σε άλλες περιπτώσεις, προτιμούσαν να μην είναι στην τάξη και να παραμένουν στο προαύλιο, αποφεύγοντας την αλληλεπίδραση με τους καθηγητές. Σύμφωνα με διεθνείς έρευνες η κοινωνική και οικογενειακή υποστήριξη μπορεί να βοηθήσει τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες να κατανοήσουν καλύτερα τη διδασκόμενη ύλη (Givon & Court, 2010· Wang et al., 2014). Στην μελέτη των Givon και Court, (2010), διακρίνονται τέσσερις βασικές στρατηγικές αντιμετώπισης των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών από τους ίδιους τους/τις μαθητές/τριες: η “αποφυγή”, όπου οι μαθητές/τριες αποφεύγουν την εμπλοκή με την εκπαιδευτική διαδικασία, η “αντίδραση”, όπου αρνούνται τη βοήθεια και κατηγορούν άλλους για τις δυσκολίες τους, η “συμφιλίωση”, όπου αναγνωρίζουν τις δυσκολίες τους και ζητούν βοήθεια, και η “αποδοχή”, όπου αντιλαμβάνονται τη δυσκολία ως μέρος του εαυτού τους και προσαρμόζουν τις καταστάσεις με τρόπο που μπορούν να ανταπεξέλθουν σε αυτές. Στην παρούσα έρευνα παρατηρήθηκαν και οι τέσσερις στρατηγικές, με κάποιους/ες μαθητές/τριες να αποφεύγουν τη μάθηση, άλλους να αποδέχονται τις δυσκολίες τους και να ζητούν βοήθεια. Και έναν μαθητή να αποδίδει τη δυσκολία του στην ανεπαρκή διδασκαλία. Στην έρευνα όμως των Vasilaki & Anastasaki (2023) η κύρια στρατηγική φοιτητών/τριών τυπικής ανάπτυξης για την αντιμετώπιση δυσκολιών στα Μαθηματικά ήταν η αποφυγή εμπλοκής σε μαθησιακές δραστηριότητες που περιλάμβαναν τα Μαθηματικά.

Τέλος, σχετικά με τις συνέπειες των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών στην προσωπική εξέλιξη των μαθητών, φάνηκε ότι οι μαθητές/τριες είχαν διαμορφώσει μια αρνητική εικόνα για τον εαυτό τους, κυρίως λόγω των χαμηλών επιδόσεων στο σχολείο. Η επαναλαμβανόμενη έκθεση των μαθητών/τριών σε αρνητικές μαθησιακές εμπειρίες είχε ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη χαμηλής αυτοεκτίμησης, καθώς θεωρούσαν πως δεν μπορούν να επιτύχουν. Ουσιαστικά, οι μαθητές/τριες είχαν διαμορφώσει ένα σχηματικό μοντέλο κατά το οποίο ο εαυτός δεν εκλαμβάνόταν ως αρκετά καλός {ΑΠΟΤΥΧΗΜΕΝΟΣ ΕΑΥΤΟΣ-ΠΟΤΕ ΑΡΚΕΤΑ ΚΑΛΟΣ} που συνειρμικά ενεργοποιούνταν όταν έρχονταν αντιμέτωποι/ες με μαθήματα ή συνθήκες που τους/τις δυσκόλευαν. Η εικόνα αυτή για τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες (Mc Arthur et al., 2021· Yakut & Akgul, 2024). Παράλληλα, η έρευνα των Χατζηχρήστου και συν. (2011) επιβεβαιώνει ότι η αυτοεκτίμηση των μαθητών/τριών επηρεάζεται από τις σχολικές επιδόσεις και την κοινωνική τους αλληλεπίδραση. Επίσης, οι έρευνες των Πολυχρόνη και συν. (2006, 2024) επισημαίνουν ότι οι μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες έχουν συχνά χαμηλή αυτοεκτίμηση λόγω των μαθησιακών τους προβλημάτων. Η συμπεριφορά των συμμαθητών, που συχνά ασκούσαν αρνητική κριτική, ενίσχυε αυτή την αίσθηση με αποτέλεσμα πάλι συνειρμικά αρκετοί μαθητές/τριες να διαμορφώσουν και ένα αρνητικό σχηματικό μοντέλο για το πλαίσιο κατά το οποίο το σχολείο και οι συμμαθητές/τριες δεν αποτελούν ασφαλές μέρος {ΣΧΟΛΕΙΟ-ΣΥΜΜΑΘΗΤΕΣ-ΜΗ ΑΣΦΑΛΕΣ ΜΕΡΟΣ}. Το δεύτερο δεν ισχύει για δύο μαθητές/τριες για τους/τις οποίους/ες φαίνεται πως οι δυσκολίες τους και η αντιμετώπισή τους από το πλαίσιο δεν έχουν επηρεάσει τη συνολική εικόνα του σχολικού πλαισίου. Τέλος, οι μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν συνειδητή επίγνωση ότι βίωναν ένα εύρος αρνητικών συναισθημάτων κατά τη μαθησιακή διαδικασία, καθώς πολλοί βίωναν ένα εύρος οργανικών μεταβολών, όπως εφίδρωση, ταχυπαλμίες, πανικό.

Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα, αν και η εικόνα του εαυτού τους ως μαθητές/τριες επηρεάζεται από τις σχολικές τους αποτυχίες και τους οδηγεί σε αρνητικά συναισθήματα, δεν φαίνεται να

επηρεάζεται η συνολική εικόνα εαυτού και η γενικότερη ψυχική τους υγεία, καθώς οι περισσότεροι ανέφεραν ότι ένιωθαν ικανοποιημένοι και χαρούμενοι έξω από το σχολικό περιβάλλον. Αυτή η διαπίστωση αντίκειται στην άποψη ότι η χαμηλή αυτοεκτίμηση στον ακαδημαϊκό τομέα συνδέεται με γενικότερη αρνητική αυτοεκτίμηση (Παντελιάδου, 2011) αλλά συμφωνεί με διεθνείς έρευνες που επισημαίνουν ότι οι μαθητές με ΕΜΔ δεν διαθέτουν γενικότερα χαμηλότερη αυτοαντίληψη συγκριτικά με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους αλλά μόνο στον ακαδημαϊκό τομέα. Ως προστατευτικοί παράγοντες λειτουργούν η υποστήριξη της οικογένειας και των εκπαιδευτικών, οι σχέσεις με τους συνομηλίκους τους και η επίγνωση ότι τα πάνε καλά σε άλλους τομείς (Burden, 2008; Gibby-Leversuch et al., 2021). Είναι σημαντικό ότι τα αρνητικά συναισθήματα περιορίζονταν εντός του σχολικού πλαισίου, στα μαθήματα που δυσκόλευαν τους/τις μαθητές/τριες και δεν έχουν ακόμα γενικευθεί ως συναίσθημα που να επηρεάζει τη συνολική τους αυτοεικόνα ενδεχομένως επειδή οι μαθητές/τριες αυτοί δέχονταν ειδικές παρεμβάσεις από το δημοτικό για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών τους και αρκετοί από αυτούς έβρισκαν υποστήριξη από την οικογένειά τους και κάποιους εκπαιδευτικούς, κυρίως εκτός σχολικού πλαισίου. Δεν είναι ωστόσο ενθαρρυντικό το γεγονός ότι οι μαθητές/τριες αναζητούσαν στρατηγικές για να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες τους και τα αρνητικά συναισθήματα τους κυρίως εκτός του σχολικού περιβάλλοντος, καθώς το σχολείο δεν φαινόταν να εκλαμβάνεται ως προστατευτικός παράγοντας για αυτούς. Αυτό συνδέεται και με την πεποίθηση που είχαν αναπτύξει ότι οι μαθησιακές τους δυσκολίες ευθύνονταν κυρίως για τις αρνητικές τους εμπειρίες και συναισθήματα και όχι η ανεπάρκεια του πλαισίου να τις εμπεριέχει.

Τα ευρήματα της έρευνας ανέδειξαν τη σημαντική σύνδεση ανάμεσα στις γνωστικές αποτιμήσεις, τα σχηματικά μοντέλα και τα ακαδημαϊκά συναισθήματα μαθητών/τριών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ). Η αξιοποίηση του μοντέλου SPAARS επέτρεψε την σε βάθος ανάλυση των επιπέδων συναισθηματικής επεξεργασίας, αναδεικνύοντας τη λειτουργία αυτόματων και συνειδητών μηχανισμών στην ερμηνεία εκπαιδευτικών εμπειριών.

Οι μαρτυρίες των συμμετεχόντων κατέδειξαν την εσωτερίκευση επαναλαμβανόμενων εμπειριών αποτυχίας ως σχηματικές πεποιθήσεις, οι οποίες επηρεάζουν τη συναισθηματική ανταπόκριση και τη στάση απέναντι στο σχολείο και τη μάθηση. Παράλληλα, αναδείχθηκε η κρίσιμη σημασία της κοινωνικής αποδοχής και της ποιότητας της αλληλεπίδρασης με το σχολικό περιβάλλον, καθώς και η δυναμική της συναισθηματικής εμπλοκής σε σχέση με την αυτοαντίληψη και την ψυχοκοινωνική ανθεκτικότητα.

Η μελέτη αναδεικνύει την αναγκαιότητα ενίσχυσης των ψυχοεκπαιδευτικών παρεμβάσεων, τόσο σε επίπεδο υποστήριξης όσο και σε επίπεδο συναισθηματικής ενδυνάμωσης, με στόχο τη διαμόρφωση θετικών σχηματικών μοντέλων και τη μείωση του κινδύνου συναισθηματικής απόσυρσης ή σχολικού αποκλεισμού. Η πολυεπίπεδη κατανόηση της σχέσης μεταξύ συναισθήματος και γνωστικής λειτουργίας αναδεικνύεται ως βασική παράμετρος για τη χάραξη αποτελεσματικών στρατηγικών εκπαιδευτικής παρέμβασης σε μαθητές/τριες με ΕΜΔ.

Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν την ανάγκη ενίσχυσης της εκπαιδευτικής πρακτικής με παρεμβάσεις που λαμβάνουν υπόψη τη συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών/τριών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες έτσι ώστε οι μαθητές/τριες αυτοί να μπορούν να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους και να αναπτύσσουν στρατηγικές μείωσης των αρνητικών συναισθημάτων τους μέσα από την καλλιέργεια πεποιθήσεων ότι και οι ίδιοι οι μαθητές/τριες μπορούν να έχουν έλεγχο της κατάστασης στη μαθησιακή διαδικασία αλλά και στο αποτέλεσμα (Tze et al., 2022). Η συστηματική ενσωμάτωση του συναισθηματικού παράγοντα στη μαθησιακή διαδικασία κρίνεται καθοριστικής σημασίας για την ενδυνάμωση της ψυχοκοινωνικής τους λειτουργικότητας.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν τη συναισθηματική ανάπτυξη και τις γνωστικές πεποιθήσεις, καθώς και η εξοικείωση με θεωρητικά μοντέλα όπως το SPAARS, μπορούν να λειτουργήσουν υποστηρικτικά προς την κατεύθυνση της έγκαιρης αναγνώρισης και της αποτελεσματικής διαχείρισης των συναισθηματικών αντιδράσεων των μαθητών/τριων. Παράλληλα, η ενημέρωση των εκπαιδευτικών σε θέματα μαθησιακών δυσκολιών και διαφοροποίησης της διδασκαλίας και η καλλιέργεια ενός παιδαγωγικού κλίματος αποδοχής και εμπιστοσύνης ενισχύει την αίσθηση ασφάλειας και μειώνει την επίδραση των αρνητικών σχηματικών μοντέλων.

Στο πλαίσιο της διδακτικής πράξης, η εφαρμογή διαφοροποιημένων διδακτικών προσεγγίσεων και η εξατομικευμένη υποστήριξη μπορούν να βελτιώσουν τη μαθησιακή εμπειρία των μαθητών/τριών με ΕΜΔ. Η προσαρμογή του περιεχομένου, η χρήση πολυτροπικών εργαλείων και η παροχή θετικής ενίσχυσης συμβάλλουν στην ενδυνάμωση της αυτοεκτίμησης και της ακαδημαϊκής εμπιστοσύνης.

Επιπλέον, η δημιουργία υποστηρικτικών ομάδων εντός του σχολείου ή σε συνεργασία με εξωτερικούς φορείς μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά στην επεξεργασία των συναισθηματικών εμπειριών που σχετίζονται με τη σχολική επίδοση. Η ενίσχυση των διαύλων επικοινωνίας ανάμεσα στο σχολείο, την οικογένεια και τις υπηρεσίες ψυχικής υγείας ενισχύει τη συνοχή των παρεμβάσεων και ενδυναμώνει το υποστηρικτικό πλαίσιο γύρω από τον/την μαθητή/τρια.

Η εστίαση στη δημιουργία ενός συναισθηματικά ασφαλούς και συμπεριληπτικού μαθησιακού περιβάλλοντος αποτελεί βασική προϋπόθεση για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών/τριών με ΕΜΔ και για τη βελτίωση της συμμετοχής και της απόδοσής τους στο σχολικό πλαίσιο.

Η παρούσα μελέτη, αν και προσέφερε ουσιαστική εμβάθυνση στην κατανόηση της συναισθηματικής εμπλοκής μαθητών/τριών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, συνοδεύεται από ορισμένους μεθοδολογικούς και εννοιολογικούς περιορισμούς που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την ερμηνεία των ευρημάτων.

Πρώτον, το μέγεθος και η σύνθεση του δείγματος περιορίζουν τη δυνατότητα γενίκευσης των συμπερασμάτων. Η έρευνα εστιάστηκε σε 14 μαθητές/τριες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή, χωρίς να περιλαμβάνει ευρύτερη πληθυσμιακή αντιπροσώπευση ή διαφοροποιήσεις ανά φύλο, κοινωνικοοικονομική κατάσταση και τύπο σχολικής δομής (π.χ. γενικά λύκεια, επαγγελματικά λύκεια, ειδικά σχολεία).

Δεύτερον, η χρήση ημι-δομημένων συνεντεύξεων, αν και ενδείκνυται για την εμβάθυνση σε προσωπικές αφηγήσεις, ενδέχεται να μην αναδεικνύει πλήρως ασυνείδητες ή μη ρηματοποιημένες γνωστικές και συναισθηματικές διεργασίες. Η απουσία συμπληρωματικών μεθόδων (π.χ. παρατήρηση, ημερολόγια καταγραφής, ερωτηματολόγια) περιορίζει τη διασταύρωση των δεδομένων.

Τρίτον, το φύλο των συμμετεχόντων δεν αποτέλεσε πεδίο συγκριτικής ανάλυσης, παρά το γεγονός ότι θα μπορούσε να αποκαλύψει διαφορές στη συγκρότηση των σχηματικών μοντέλων ή στις μορφές συναισθηματικής έκφρασης.

Τέλος, δεδομένου ότι το ερευνητικό εργαλείο αναπτύχθηκε με βάση τα στάδια του μοντέλου SPAARS, υπάρχει ο κίνδυνος εννοιολογικής υπερ-ευθυγράμμισης των θεμάτων με τη θεωρία, περιορίζοντας την ανάδειξη απρόβλεπτων ή εναλλακτικών προοπτικών.

Παρά τους περιορισμούς, η έρευνα παρέχει σημαντικά ποιοτικά ευρήματα και προσφέρει μια συγκροτημένη βάση για περαιτέρω μελέτη, με τη χρήση μικτών μεθοδολογικών προσεγγίσεων και εμπλουτισμένων ερευνητικών εργαλείων.

Η έρευνα αναδεικνύει τη σημασία της περαιτέρω διερεύνησης της συναισθηματικής εμπλοκής μαθητών/τριών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, με στόχο την ενίσχυση της κατανόησης των

μηχανισμών που τη διέπουν και την υποστήριξη της εκπαιδευτικής πρακτικής. Μελλοντικές έρευνες μπορούν να αξιοποιήσουν διευρυμένα και διαφοροποιημένα δείγματα, προκειμένου να καταστεί δυνατή η σύγκριση πληθυσμών από διαφορετικά κοινωνικά, γεωγραφικά και σχολικά περιβάλλοντα. Η ενσωμάτωση σχολικών μονάδων από αγροτικές, ημιαστικές και αστικές περιοχές, καθώς και από διαφορετικούς τύπους εκπαιδευτικών δομών, θα επιτρέψει την ανάδειξη πιθανών διαφορών στη συγκρότηση των συναισθηματικών αντιδράσεων.

Περαιτέρω, η χρήση μικτών μεθοδολογικών προσεγγίσεων, που συνδυάζουν ποιοτικές και ποσοτικές τεχνικές, προτείνεται ως επόμενο βήμα στην ερευνητική διερεύνηση. Εργαλεία όπως ερωτηματολόγια συναισθηματικής εμπλοκής, κλίμακες αυτοαντίληψης ή παρατηρήσεις εντός τάξης μπορούν να λειτουργήσουν συμπληρωματικά προς την ανάλυση συνεντεύξεων, ενισχύοντας την εγκυρότητα και αξιοπιστία των αποτελεσμάτων.

Επιπρόσθετα, προτείνεται η συστηματική διερεύνηση της επίδρασης μεταβλητών όπως το φύλο, η ηλικία και ο τύπος της μαθησιακής δυσκολίας στην εμφάνιση συγκεκριμένων μορφών συναισθηματικής απόκρισης. Παράλληλα, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η μελέτη του ρόλου των αντιλήψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών ως προς τη συμβολή τους στη διαμόρφωση θετικού ή αρνητικού σχολικού κλίματος για μαθητές/τριες με ΕΜΔ.

Τέλος, οι μελλοντικές ερευνητικές προσπάθειες μπορούν να στραφούν προς την αξιολόγηση στοχευμένων παρεμβάσεων που βασίζονται στο θεωρητικό πλαίσιο του μοντέλου SPAARS. Η συστηματική καταγραφή μεταβολών στη συγκινησιακή και γνωστική λειτουργία μαθητών/τριών πριν και μετά την εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων ενδυνάμωσης δύναται να προσφέρει ουσιώδη δεδομένα για τη βελτίωση των παιδαγωγικών πρακτικών και την προώθηση της συναισθηματικής ευημερίας εντός του σχολείου.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ahn, B. T., & Harley, J. M. (2020). Facial expressions when learning with a queer history app: Application of the control value theory of achievement emotions. *British Journal of Educational Technology*, 51(5), 1563-1576. <https://doi.org/10.1111/bjet.12989>
- Alesi, M., Rappo, G., & Pepi, A. (2012). Self-esteem at school and self-handicapping in childhood: Comparison of groups with learning disabilities. *Psychological Reports*, 111(3), 952-962. <https://doi.org/10.2466/15.10.PRo.111.6.952-962>
- Alesi, M., Giordano, G., Ingoglia, S., & Inguglia, C. (2024). The association among executive functions, academic motivation, anxiety and depression: a comparison between students with specific learning disabilities and undiagnosed peers. *European Journal of Special Needs Education*, 39(5), 805-819. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2300172>
- Barnard, P., & Teasdale, J. (1993). *Affect, cognition and change: Re-modelling depressive thought* (1st ed.). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315804750>
- Ben-Eliyahu, A., & Linnenbrink-Garcia, L. (2015). Integrating the regulation of affect, behavior, and cognition into self-regulated learning paradigms among secondary and post-secondary students. *Metacognition and Learning*, 10, 15-42. <https://doi.org/10.1007/s11409-014-9129-8>
- Bishop A., & Kalogeropoulos P. (2015). (Dis)engagement and exclusion in mathematics classrooms - values, labelling and stereotyping. In Bishop A., Tan H., & Barkatsas T. (Eds) *Diversity in mathematics education: Towards inclusive practices*. *Mathematics Education Library* (pp. 193-217). Springer Cham. <https://doi.org/10.1007/978-3-319->

[05978-5](#)

- Burden, R. (2008). Is dyslexia necessarily associated with negative feelings of self-worth? A review and implications for future research. *Dyslexia*, 14(3), 188-196.  
<https://doi.org/10.1002/dys.371>
- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 31. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.31>
- Carolan, L. A., & Power, M. J. (2011). What basic emotions are experienced in bipolar disorder? *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 18(5), 366-378. <https://doi.org/10.1002/cpp.777>
- Γρόλλιος, Γ. (2023). Στόχοι και τρόποι διδασκαλίας στα νέα Προγράμματα Σπουδών. *Κριτική Εκπαίδευση*, 4, 024-045. <https://doi.org/10.1234/education.2023.024045>
- Diakogiorgi, K., Filippatou, D., Ralli, A. M., Chrysochoou, E., Roussos, P., & Dimitropoulou, P. (2021). Writing skills of children with and without dyslexia: similarities and differences. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 26(1), 102-120.  
[https://doi.org/10.12681/psy\\_hps.26251](https://doi.org/10.12681/psy_hps.26251)
- Dong, Y., and Yu, G. L. (2007). The development and application of an academic emotion's questionnaire. *Acta Psychologica Sinica*, 39, 852-860.  
<https://wenku.baidu.com/view/oob64751ado2de8od4d84of8.html>
- Φιλίππατου, Δ., Τζωρτζάκη, Μ. & Δημητροπούλου, Π. (2023). Ακαδημαϊκά συναισθήματα και κίνητρα αναφορικά με την παραγωγή γραπτού λόγου σε μαθητές/τριες με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Στο “Προβληματισμοί και προτάσεις στον χώρο της ψυχοπαιδαγωγικής επιστήμης: Τιμητικός τόμος για την Αικ. Μαριδάκη-Κασσωτάκη.” (σελ. 251-261). Διάδραση.
- Fletcher, J. M., & Miciak, J. (2024). Assessment of specific learning disabilities and intellectual disabilities. *Assessment*, 31(1), 53-74. <https://doi.org/10.1177/10731911231194992>
- Fox, J. R. E., Federici, A., & Power, M. J. (2012). Emotions and eating disorders: Treatment implications. In J.R. E. Fox & K. P. Goss (Eds), *Eating and its disorders* (pp. 315-337). John Wiley & Sons Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781118328910.ch21>
- Gibby-Leversuch, R., Hartwell, B. K., & Wright, S. (2021). Dyslexia, literacy difficulties and the self-perceptions of children and young people: A systematic review. *Current Psychology*, 40(11), 5595-5612.
- Givon, S., & Court, D. (2010). Coping strategies of high school students with learning disabilities: A longitudinal qualitative study and grounded theory. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23(3), 283-303. <https://doi.org/10.1080/09518390903352343>
- Graham, S., Collins, A. A., & Rigby-Wills, H. (2017). Writing characteristics of students with learning disabilities and typically achieving peers: A meta-analysis. *Exceptional Children*, 83(2), 199-218. <https://doi.org/10.1177/0014402916664070>
- Grigorenko, E. L., Compton, D. L., Fuchs, L. S., Wagner, R. K., Willcutt, E. G., & Fletcher, J. M. (2020). Understanding, educating, and supporting children with specific learning disabilities: 50 years of science and practice. *American Psychologist*, 75(1), 37. <https://doi.org/10.1037/amp0000452>
- Haft, S. L., Duong, P. H., Ho, T. C., Hendren, R. L., & Hoefft, F. (2019). Anxiety and attentional bias in children with specific learning disorders. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 47, 487-497.  
<https://doi.org/10.1007/s10802-018-0458-y>
- Heiman, T., & Olenik-Shemesh, D. (2020). Social-emotional profile of children with and without learning disabilities: The relationships with perceived loneliness, self-efficacy and well-



- being. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(20), 7358. <https://doi.org/10.3390/ijerph17207358>
- Humphrey, N., & Mullins, P. M. (2002). Research section: Personal constructs and attribution for academic success and failure in dyslexia. *British Journal of Special Education*, 29(4), 196-203. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.00269>
- Kampylafka, C., Polychroni, F., & Antoniou, A. S. (2023). Primary school students with reading comprehension difficulties and students with learning disabilities: exploring their goal orientations, classroom goal structures, and self-regulated learning strategies. *Behavioral Sciences*, 13(2), 78. <https://doi.org/10.3390/bs13020078>
- Lackaye, T., Margalit, M., Ziv, O., & Ziman, T. (2006). Comparisons of self-efficacy, mood, effort, and hope between students with learning disabilities and their non-LD-matched peers. *Learning Disabilities Research and Practice*, 21(2), 111-121. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2006.00211.x>
- Lazarus, R. S. (1991). Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion. *American Psychologist*, 46(8), 819. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.46.8.819>
- Lazarus, R. S. (2001). Relational meaning and discrete emotions. In K.R.Scherer, A. Schorr and T. Johnstone (eds.). *Appraisal processes in emotion: Theory, methods, research*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780195130072.001.0001>
- Lei, H., & Cui, Y., & Chiu, M.M. (2018). The relationship between teacher support and students' academic emotions: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 8, 273474. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02288>
- Mammarella, I. C., Ghisi, M., Bomba, M., Bottesi, G., Caviola, S., Broggi, F., & Nacinovich, R. (2016). Anxiety and depression in children with nonverbal learning disabilities, reading disabilities, or typical development. *Journal of Learning Disabilities*, 49(2), 130-139. <https://doi.org/10.1177/0022219414529336>
- McArthur, B. A., Racine, N., McDonald, S., Tough, S., & Madigan, S. (2021). Child and family factors associated with child mental health and well-being during COVID-19. *European child & adolescent psychiatry*, 1-11). <https://doi.org/10.1007/s00787-021-01849-9>
- Morgan, P.L., Farkas, G., Wu, Q. (2012). Do poor readers feel angry, sad and unpopular? *Scientific Studies of Reading*, 16(4), 360-381. <https://doi.org/10.1080/10888438.2011.570397>
- Mouzaki, A., Spyropoulou, E., Ralli, A. M., Antoniou, F., Diamanti, V., & Papaioannou, S. (2020). The dimensionality of oral language ability: Evidence from young Greek children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63(8), 2732-2751. [https://doi.org/10.1044/2020\\_JSLHR-19-0000](https://doi.org/10.1044/2020_JSLHR-19-0000)
- Nelson, J. M., & Harwood, H. (2011). Learning disabilities and anxiety: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 44(1), 3-17. <https://doi.org/10.1177/0022219409359939>
- Oatley, K., & Johnson-Laird, P. N. (1987). Towards a cognitive theory of emotions. *Cognition and Emotion*, 1(1), 29-50. <https://doi.org/10.1080/02699938708408362>
- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: Τι και γιατί*. Πεδίο.
- Parhiala, P., Torppa, M., Eklund, K., Aro, T., Poikkeus, A. M., Heikkilä, R., & Ahonen, T. (2015). Psychosocial functioning of children with and without dyslexia: a follow-up study from ages four to nine. *Dyslexia*, 21(3), 197-211. <https://doi.org/10.1002/dys.1486>
- Pasta, T., Mendola, M., Longobardi, C., Prino, L. E., & Gastaldi, F. G. M. (2013). Attributional style of children with and without Specific Learning Disability. *Revista Electrónica de Investigación*

- Psicoeducativa Y Psicopedagógica*, 11(3), 649-664. <https://doi.org/10.14204/ejrep.31.13064>
- Pekrun, R. (1992). The impact of emotions on learning and achievement: Towards a theory cognitive/motivational mediators. *Applied Psychology*, 41(4), 359-376. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1992.tb00712.x>
- Pekrun, R. (2024). Control-value theory: From achievement emotion to a general theory of human emotions. *Educational Psychology Review*, 36(3), 83. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09909-7>
- Pekrun, R., & Stephens, E. J. (2012). Academic emotions. In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer, & M. Zeidner (Eds.), *APA Educational Psychology Handbook, Vol. 2. Individual differences and cultural and contextual factors* (pp. 3-31). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13274-001>
- Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H. W., Murayama, K., & Goetz, T. (2017). Achievement emotions and academic performance: Longitudinal models of reciprocal effects. *Child Development*, 88(5), 1653-1670. <https://doi.org/10.1111/cdev.12704>
- Peixoto, F., Sanches, C., Mata, L., & Monteiro, V. (2017). "How do you feel about math?": Relationships between competence and value appraisals, achievement emotions and academic achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 32, 385-405. <https://doi.org/10.1007/s10212-016-0299-4>
- Πολυχρόνη, Φ. (2011). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες*. Πεδίο.
- Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ., & Μπίμπου, Α. (2006). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, Δυσλεξία*. Ελληνικά Γράμματα.
- Polychroni, F, Antoniou A-S, Kofa, O and Charitaki, G (2024). Reading self-concept, trait emotional intelligence and anxiety of primary school children with dyslexia. *Frontiers in Education*. 9:1371627. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1371627>
- Power, M.J. (2006). The structure of emotion: An empirical comparison of six models. *Cognition and Emotion*, 20, 694-713. <https://doi.org/10.1080/02699930500367925>
- Power, M. J., & Dalgleish, T. (1999). Two routes to emotion: Some implications of multi-level theories of emotion for therapeutic practice. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 27(2), 129-141. <https://doi.org/10.1017/S1352465899272049>
- Power, M. J., & Dalgleish, T. (2015). *Cognition and emotion: From order to disorder* (3<sup>rd</sup> ed.). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315708744>
- Power, M. J., & Dalgleish, T. (2020). *Γνωστικές διεργασίες και συγκινήσεις: Από την κανονικότητα στη διαταραχή*. Gutenberg. <https://doi.org/10.26248/edusci.v2023i1.1643>
- Putwain, D., Sander, P., & Larkin, D. (2013). Academic self-efficacy in study-related skills and behaviours: relations with learning-related emotions and academic success. *British Journal of Educational Psychology*, 83(4), 633-650. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2012.02084.x>
- Sainio, P. J., Eklund, K. M., Ahonen, T. P., & Kiuru, N. H. (2019). The role of learning difficulties in adolescents' academic emotions and academic achievement. *Journal of Learning Disabilities*, 52(4), 287-298. <https://doi.org/10.1177/0022219419841567>
- Sainio, P., Eklund, K., Hirvonen, R., Ahonen, T., & Kiuru, N. (2021). Adolescents' academic emotions and academic achievement across the transition to lower secondary school: The role of learning difficulties. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(3), 385-403. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1705900>
- Sideridis, G. D. (2006). Achievement goal orientations, "oughts," and self-regulation in students with and

- without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 29(1), 3-18.  
<https://doi.org/10.2307/30035528>
- Sideridis, G. D. (2009). Motivation and learning disabilities: Past, present, and future. In K. R. Wentzel & D. B. Miele (Eds). *Handbook of motivation at school* (pp. 619-640). Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9780203879498>
- Sideridis, G. D., Morgan, P. L., Botsas, G., Padeliadu, S., & Fuchs, D. (2006). Predicting LD on the basis of motivation, metacognition, and psychopathology: An ROC analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 39(3), 215-229. <https://doi.org/10.1177/00222194060390030301>
- Sideridis, G. D., Simos, P., Mouzaki, A., Stamovlasis, D., & Georgiou, G. K. (2019). Can the relationship between rapid automatized naming and word reading be explained by a catastrophe? Empirical evidence from students with and without reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 52(1), 59-70. <https://doi.org/10.1177/0022219418775112>
- Tan, J., Mao, J., Jiang, Y., & Gao, M. (2021). The influence of academic emotions on learning effects: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(18), 9678. <https://doi.org/10.3390/ijerph18189678>
- Taub, M.; Sawyer, R.; Lester, J.; Azevedo, R. (2020). The impact of contextualized emotions on self-regulated learning and scientific reasoning during learning with a game-based learning environment. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 30, 97-120.  
<https://doi.org/10.1007/s40593-019-00191-1>
- Tze, V., Parker, P., & Sukovieff, A. (2022). Control-value theory of achievement emotions and its relevance to school psychology. *Canadian Journal of School Psychology*, 37(1), 23-39.  
<https://doi.org/10.1177/08295735211053962>
- Yakut, A. D., & Akgul, S. (2024). A systematic literature review: The self-concept of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 47(3), 182-193.  
<https://doi.org/10.1177/07319487231182407>
- Vasilaki, E., & Anastasakis, M. (2023). A qualitative Multiple Case Study of an Integrated Cognitive Model of Emotion Generation. *Journal of Education and Human Development*, 12(1), 34-50.  
<https://doi.org/10.15640/jehd.v12n1a3>
- Wang, M. T., Hill, N. E., & Hofkens, T. (2014). Parental involvement and African American and European American adolescents' academic, behavioral, and emotional development in secondary school. *Child Development*, 85(6), 2151-2168. <https://doi.org/10.1111/cdev.12284>
- Χατζηχρήστου, Χ., Πολυχρόνη, Φ., Μπεζεβέγκης, Η., & Μυλωνάς, Κ. (2011). Διερεύνηση εξελικτικών χαρακτηριστικών σχολικής και ψυχοκοινωνικής προσαρμογής παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας με βάση το σταθμισμένο τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής. *Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society*, 18(4), 503-524. [https://doi.org/10.12681/psy\\_hps.23737](https://doi.org/10.12681/psy_hps.23737)

# Cognitive processes and academic emotions of secondary education students with specific learning difficulties: A qualitative study

Diamanto FILIPPATOU<sup>1</sup> Vassiliki ARCHOLEKA<sup>1</sup> Eleni VASILAKI<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Department of Psychology, National and Kapodistrian University of Athens

<sup>2</sup> Department of Primary Education, University of Crete

---

## KEYWORDS

Specific learning difficulties  
Academic emotions  
SPAARS model  
Secondary education  
Cognitive processes

---

## CORRESPONDENCE

Diamanto Filippatou  
National and Kapodistrian  
University of Athens  
Department of Psychology  
Zografou, 15784, Athens  
[filipd@psych.uoa.gr](mailto:filipd@psych.uoa.gr)

---

## ABSTRACT

This study investigates the relationship between cognitive processes and academic emotions in secondary school students with Specific Learning Difficulties (SLDs). The core variables under investigation include: cognitive appraisals (e.g., self-beliefs and threat perceptions), schematic models formed through negative experiences, emotional reactions (fear, anxiety, sadness), as well as perceived social acceptance and the extent to which the school context functions as a protective or non-protective factor. The SPAARS model (Schematic Propositional Analogical and Associative Representation Systems; Power & Dalgleish, 1999) was chosen as the theoretical framework due to its conceptual depth and ability to integrate multiple levels of emotional processing: analogical (imagery), propositional (verbal interpretations), schematic (beliefs), and associative (automatic emotional reactivation). Its six-stage structure (event, interpretation, appraisal, physiological change, action tendency, conscious awareness) also makes it particularly suitable for qualitative analysis of narrative data. The study was based on semi-structured interviews with 14 students aged 12–16, all formally diagnosed with SLDs. The analysis of their narratives revealed a consistent link between repeated academic failure and the formation of negative self-beliefs, along with the perception of school as a non-protective environment. The participants also described emotionally charged experiences that threatened their sense of self-worth and social acceptance, leading to the activation of intense negative emotions through associative pathways. The application of the SPAARS model enabled a comprehensive understanding of how cognitive processes become internalized and stabilized over time, shaping students' emotional involvement and academic functioning. The findings support the model's value both as a theoretical lens and as a practical tool for targeted psychoeducational interventions.