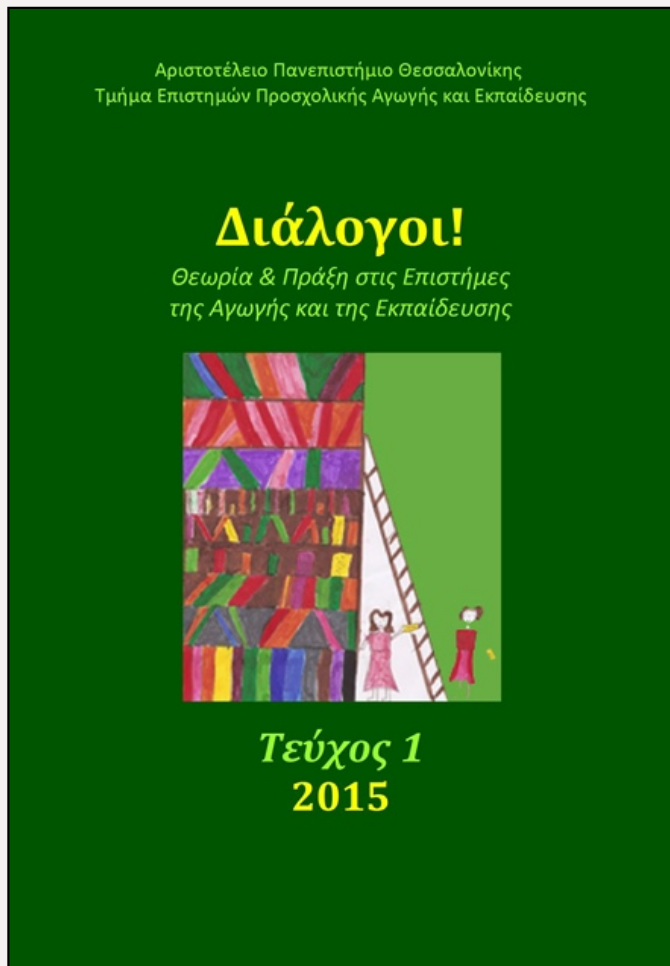


Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης

Τομ. 1, 2015



Η διακρίβωση του αυτοπροσδιορισμού μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε επικινδυνότητα για μαθησιακές δυσκολίες: η συμβολή των γνωστικών και μεταγνωστικών ικανοτήτων και των ευκαιριών πλαισίου

Vouyoukas Konstantinos Λέκτορας, Α.Π.Θ.
<https://doi.org/10.12681/dial.6>

Copyright © 2016 Konstantinos Vouyoukas



To cite this article:

Vouyoukas, K. (2016). Η διακρίβωση του αυτοπροσδιορισμού μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε επικινδυνότητα για μαθησιακές δυσκολίες: η συμβολή των γνωστικών και μεταγνωστικών ικανοτήτων και των ευκαιριών πλαισίου. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 1, 36-55.
doi:<https://doi.org/10.12681/dial.6>

Η διακρίβωση του αυτοπροσδιορισμού μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε επικινδυνότητα για μαθησιακές δυσκολίες: η συμβολή των γνωστικών και μεταγνωστικών ικανοτήτων και των ευκαιριών πλαισίου

Κωνσταντίνος Βουγιούκας

Α.Π.Θ.

Περίληψη

Εισαγωγή: Οι μαθητές σε επικινδυνότητα για μαθησιακές δυσκολίες διακρίνονται από περιορισμένες μεταγνωστικές δεξιότητες και χαμηλή αυτοεκτίμηση, χαρακτηριστικά που επηρεάζουν αρνητικά την παρώθηση και τον αυτοπροσδιορισμό τους. Ο αυτοπροσδιορισμός δεν εξαρτάται μόνο από τις γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών, αλλά και από τις ευκαιρίες που δίνονται από το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον.

Στόχος της έρευνας: Η διακρίβωση του επιπέδου του αυτοπροσδιορισμού μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε επικινδυνότητα για μαθησιακές δυσκολίες σύμφωνα με τους ίδιους τους μαθητές και τις μητέρες τους.

Μέθοδοι: Το δείγμα της έρευνας αποτελούσαν 70 μαθητές της ΣΤ΄ τάξης δημοτικού και οι μητέρες τους. Τριανταεπτά μαθητές ήταν μαθητές τυπικής ανάπτυξης και 33 ήταν μαθητές σε επικινδυνότητα για μαθησιακές δυσκολίες, σύμφωνα με την ελληνική στάθμιση του κριτηρίου μαθησιακής επάρκειας Detroit, DTLA-4. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα αυτοπροσδιορισμού AIR Self-Determination Scale.

Αποτελέσματα: Οι μαθητές σε επικινδυνότητα για μαθησιακές δυσκολίες εκτίμησαν ότι είναι λιγότερο αυτοπροσδιορισμένοι από τους τυπικής ανάπτυξης συμμαθητές τους. Όλες οι μητέρες θεώρησαν ότι το επίπεδο αυτοπροσδιορισμού των παιδιών τους βρίσκεται σε υψηλότερο επίπεδο από αυτό που θεωρούν τα ίδια τα παιδιά τους. Όλοι οι μαθητές είχαν την άποψη ότι οι ευκαιρίες για την καλλιέργεια του αυτοπροσδιορισμού δίνονται περισσότερο στην οικογένεια παρά στο σχολείο, σε αντίθεση με τις μητέρες τους.

Συμπεράσματα: Επειδή οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μία διαταραχή που αναπτύσσεται μέσω εγγενών -και ακόμα απροσδιόριστων- δυσκολιών του παιδιού και περιβαλλοντικών παραγόντων, προκύπτει η ανάγκη για συστηματική προσφορά ευκαιριών για την καλλιέργεια του αυτοπροσδιορισμού σε όλους τους μαθητές, με έμφαση σε αυτούς με διαταραχές, από μικρή ηλικία. Απαιτείται συνεργασία σχολείου-οικογένειας προς την κατεύθυνση της διδασκαλίας μεταγνωστικών δεξιοτήτων και της ανάπτυξης κινήτρων προκειμένου να καλλιεργηθεί ο αυτοπροσδιορισμός των μαθητών.

Υπεύθυνος επικοινωνίας: Κωνσταντίνος Βουγιούκας, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, e-mail: costasv@nured.auth.gr

Ηλεκτρονικός εκδότης: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών
URL: <http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/dialoqi>

Λέξεις-κλειδιά: μαθησιακές δυσκολίες, μεταγνωστικές δεξιότητες, κίνητρα, αυτοπροσδιορισμός

Abstract

Introduction: Students at risk for learning disabilities have limited metacognitive skills and low self-esteem that puts them at risk for low motivation and self-determination. Self-determination depends not only on cognitive and metacognitive students' skills, but also on the opportunities provided by the family and school environment.

Purpose of the study: To identify the level of self-determination of primary school students at risk for learning disabilities in relation to their typically developed classmates, as portrayed by the students themselves and their mothers.

Methods: The study sample consisted of 70 primary school students in the sixth grade and their mothers. Thirty-seven of them were typically developed students and 33 were at risk for learning disabilities. For the identification of students, the Greek standardized version of DTLA-4 was applied. For the data collection, the AIR Self-Determination Scale was used.

Findings: Students at risk for learning disabilities thought that they are less self-determined than their typically developed classmates. Mothers with typically developed children and children at risk for learning disabilities believed that their children are less self-determined than what their own children believed. All students thought that the opportunities for promoting their self-determination skills were greater within their families than in their schools contrary to what their mothers believed.

Conclusions: Because of the small sample size, it is unclear if the results can be generalized to the wider population. Still, this study can be considered for future research. Nowadays, learning disability is best understood as a function of the developmental interaction between the child's inherent difficulties, whose causes are still unknown, and environmental factors. Therefore, there is a need for systematic provision of opportunities for self-determination to all students, with an emphasis on students at risk for disabilities at an early age. For doing so, school-family cooperation is needed towards the teaching of metacognitive skills and enhancing motivation for all students.

Keywords: learning disabilities, metacognitive skills, motivation, self-determination.

Εισαγωγή: Μαθησιακές δυσκολίες και αυτοπροσδιορισμός

Οι μαθησιακές δυσκολίες (ΜΔ) σήμερα υποστηρίζεται ότι αποτελούν μία αναπτυξιακή διαταραχή η οποία προέρχεται από εγγενή προβλήματα του παιδιού, χωρίς όμως να έχουν καθοριστεί τα αίτια, και ακολουθεί τους νόμους της ανάπτυξης, δηλαδή αλληλεπιδρά με περιβαλλοντικούς παράγοντες (Waber, 2010). Οι ΜΔ αρχίζουν να οικοδομούνται από τα πρώτα αναπτυξιακά στάδια με ενδείξεις στη γλωσσική ανάπτυξη που αποτελεί τη βάση της μαθησιακής επάρκειας (Wong, 1998).

Οι μαθητές με ΜΔ έχουν μέση και υψηλή νοημοσύνη, αλλά εμφανίζουν γνωστικά και μεταγνωστικά ελλείμματα, τα οποία εκδηλώνονται αρχικά στη σχολική επίδοση και αργότερα γενικεύονται στη συμπεριφορά (Al-Yagon, 2003). Τα γνωστικά ελλείμματα των μαθητών με ΜΔ γίνονται πιο έντονα σε μεγαλύτερες ηλικίες, στην ανάγνωση, στη γραφή, στα μαθηματικά και στον επαγωγικό συλλογισμό (Τζουριάδου, 2011).

Τα μεταγνωστικά ελλείμματα των μαθητών με ΜΔ επικεντρώνονται στην αυτορρύθμιση και στα κίνητρα και αναφέρονται στον καθορισμό στόχων, στον σχεδιασμό, στην υλοποίησή τους και στην αξιολόγηση του αποτελέσματος. Οι μαθητές με ΜΔ φαίνεται

ότι δεν ελέγχουν τον τρόπο με τον οποίο σκέφτονται, καθώς οι προϋπάρχουσες γνώσεις που έχουν αποκτήσει δεν είναι άμεσα προσβάσιμες σε αυτούς ώστε να τις χρησιμοποιήσουν για την επίλυση προβλημάτων (Passolunghi & Siegel, 2001). Έτσι, οι μαθητές με ΜΔ υστερούν στον έλεγχο, στον σχεδιασμό, στην παρακολούθηση, στην αναθεώρηση και στην αξιολόγηση κατά την διάρκεια επίλυσης προβλημάτων με αποτέλεσμα να παύουν να βλέπουν τους εαυτούς τους ως πιθανούς λύτες προβλημάτων και να αρχίσουν να πιστεύουν ότι οποιοδήποτε επίτευγμα είναι ανεπηρέαστο από τις δικές τους προσπάθειες (Baird, Scott, Dearing, & Hamill, 2009). Φαίνεται δηλαδή ότι το βασικό έλλειμμα των μαθητών με ΜΔ είναι το περιορισμένο ρεπερτόριο, η αδυναμία κατάλληλης χρήσης και η επιφανειακή επεξεργασία των στρατηγικών τους (Heiman, 2006· Reid, 1996).

Ερευνητικά δεδομένα των Baird et al. (2009) καταδεικνύουν την αμφίδρομη σχέση μεταξύ περιορισμένων κινήτρων και ΜΔ. Οι μαθητές με ΜΔ δεν εμφανίζουν ισχυρά κίνητρα για μάθηση και συνήθως υιοθετούν παθητικές μορφές μάθησης. Θεωρούν πως δεν έχουν ικανότητες και πως οι προσπάθειές τους είναι μάταιες και αποτυχημένες, εξαιτίας του ότι βιώνουν επαναλαμβανόμενες σχολικές αποτυχίες. Συνακόλουθα, αποφεύγουν την εμπλοκή με γνωστικά έργα, ώστε να μην αντιμετωπίσουν μία νέα αποτυχία. Όμως αυτό τους στερεί ευκαιρίες μάθησης και νέας γνώσης και ισχυροποιεί τις πεποιθήσεις τους περί χαμηλών κινήτρων, ματαιώσης και αρνητικών συναισθημάτων.

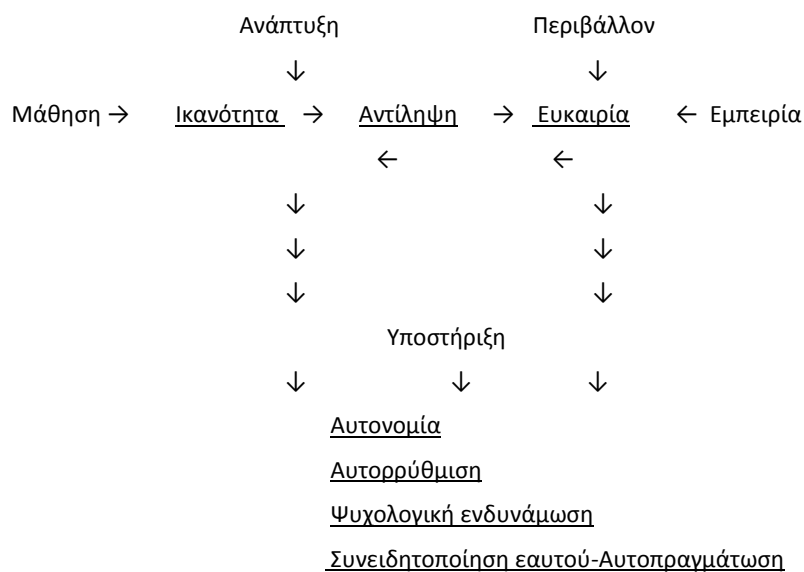
Οι μαθητές με ΜΔ είναι εξοικειωμένοι με τη σχολική αποτυχία. Έτσι, όταν αντιμετωπίζουν ακαδημαϊκές προκλήσεις παρουσιάζουν συμπεριφορές που σχετίζονται με την ανικανότητα, τη μειωμένη επιμονή στο στόχο και τις χαμηλότερες σχολικές επιδόσεις, συγκριτικά με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης (Valas, 2001). Μαθητές με ΜΔ, επειδή κατά τη διάρκεια της ζωής τους ήταν εκτεθειμένοι σε εμπειρίες αποτυχίας, είναι πιθανό να είναι ευάλωτοι στη μαθημένη αίσθηση ότι δεν είναι ικανοί. Έρευνες έχουν δείξει ότι οι μαθητές με ΜΔ ήταν περισσότερο προσανατολισμένοι στην αποφυγή της αποτυχίας παρά στην επιδίωξη της επιτυχίας, δεν έδειχναν τάση να αυξήσουν τις προσπάθειές τους για την επίτευξη ενός στόχου που δεν είχαν επιτύχει προηγουμένως και επηρεάζονταν ιδιαίτερα αρνητικά από προηγούμενες εμπειρίες αποτυχίας (Hampton & Mason, 2003).

Σύμφωνα με τον Klassen (2002), τις περισσότερες φορές οι χαμηλές πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας που έχουν οι μαθητές με ΜΔ συνοδεύονται από προσδοκία χαμηλής επίδοσης, ενώ συνδέονται συχνά με παραίτηση από το ακαδημαϊκό έργο και απροθυμία καταβολής περισσότερης προσπάθειας και βαθύτερης επεξεργασίας. Οι μαθητές αυτοί θέτουν χαμηλούς στόχους, τους οποίους δεν υποστηρίζουν με επιμονή και προσπάθεια. Ακόμη και αν τους επιτύχουν, θεωρούν πως δεν έχουν μεγάλη αξία και δεν αλλάζουν εύκολα τις πεποιθήσεις 'μαθημένης αβοηθησίας' στις οποίες έχουν εμπλακεί (Valas, 2001).

Οι μαθητές με ΜΔ βιώνουν συναισθήματα άγχους, φόβου, κοινωνικής απόσυρσης, δυσφορίας ή ανασφάλειας, που τους κάνουν να παραιτούνται και να κλείνονται στον εαυτό τους (Gans, Kenny, & Ghany, 2003· Margalit & Al-Yagon, 2002). Μαθητές με ΜΔ εξαιτίας του βεβαρημένου με αποτυχίες παρελθόντος τους και των γνωστικών αδυναμιών τους, έχουν περιορισμένη αντίληψη για τη δομή του εαυτού τους και αρνητικό αυτοσυναίσθημα, που επηρεάζει αρνητικά την παρώθησή τους (Cosden, Elliott, Noble, & Kelemen, 1999· Wright-Strawderman & Watson, 1992). Αυτό μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργία ενός φαύλου κύκλου, που χαρακτηρίζεται από την αμοιβαία αλληλεπίδραση μιας αναδυόμενης αρνητικής αυτοεικόνας και ενός περιορισμού των ευκαιριών για απόκτηση και βελτίωση γνωστικών δεξιοτήτων.

Πιθανή συνέπεια της σχέσης γνωστικών-μεταγνωστικών-ψυχοκοινωνικών δυσκολιών και χαμηλών κινήτρων στους μαθητές με ΜΔ είναι ο χαμηλός αυτοπροσδιορισμός τους (Field, 1996). Οι Field, Martin, Miller, Ward, και Wehmeyer (1998), συνοψίζοντας διάφορες σχετικές θεωρητικές και εννοιολογικές προσεγγίσεις, παραθέτουν έναν συνοπτικό ορισμό για τον αυτοπροσδιορισμό ως: «ένα συνδυασμό δεξιοτήτων, γνώσεων και στάσεων ο οποίος καθιστά ικανό ένα άτομο να εκδηλώνει αυτορρυθμιζόμενες, αυτόνομες και προσανατολισμένες προς το στόχο συμπεριφορές. Η επίγνωση των προσωπικών δυνατοτήτων και των αδυναμιών σε συνδυασμό με την πίστη στην ικανότητα και την αποτελεσματικότητα του ατόμου για τον εαυτό του είναι θεμελιώδη. Όταν τα άτομα ενεργούν στη βάση αυτών των δεξιοτήτων και των χαρακτηριστικών, έχουν μεγαλύτερες ικανότητες και δυνατότητες να αναλάβουν τον έλεγχο στις ζωές τους και το ρόλο του πετυχημένου ενήλικα στην κοινωνία» (σ. 115).

Ο αυτοπροσδιορισμός δεν εξαρτάται μόνο από τις γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών, αλλά και από τις ευκαιρίες που δίνονται από το οικογενειακό και το σχολικό περιβάλλον. Από τους βασικότερους παράγοντες που επιδρούν στην ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού είναι: α. η προσωπική ικανότητα του ατόμου, η οποία επηρεάζεται από τη μάθηση και την ανάπτυξή του, β. οι ευκαιρίες που παρουσιάζονται στα περιβάλλοντα του ατόμου και ο βαθμός στον οποίο αυτές αξιοποιούνται και γ. η υποστήριξη που λαμβάνει το κάθε άτομο. (Σχήμα 1)



Σχήμα 1.

Μοντέλο ανάπτυξης αυτοπροσδιορισμού

Στο παραπάνω σχήμα περιγράφεται ένα μοντέλο ανάπτυξης αυτοπροσδιορισμού που βασίζεται στο λειτουργικό μοντέλο του αυτοπροσδιορισμού (Wehmeyer, Abery, Mithaug, & Stancliffe, 2003) και στη θεωρία της αυτοπροσδιοριζόμενης μάθησης (Wolman, Campeau, Dubois, Mithaug, & Stolarski, 1994). Το λειτουργικό μοντέλο του αυτοπροσδιορισμού δίνει έμφαση σε βασικά συστατικά της αυτοπροσδιοριζόμενης συμπεριφοράς, που είναι η αυτονομία, η αυτορρύθμιση, η ψυχολογική ενδυνάμωση και η

συνειδητοποίηση του εαυτού-αυτοπραγμάτωση. Η θεωρία της αυτοπροσδιοριζόμενης μάθησης αναλύει τις διαδικασίες εκείνες με τις οποίες οι μαθητές μαθαίνουν να γίνονται αυτοπροσδιοριζόμενοι αλληλεπιδρώντας με τις ευκαιρίες από το περιβάλλον ώστε να αποκτήσουν αυτά που θέλουν και χρειάζονται στη ζωή τους.

Αρκετές έρευνες έχουν επισημάνει τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν τα βασικά συστατικά της αυτοπροσδιοριζόμενης συμπεριφοράς, υπό το πρίσμα του λειτουργικού μοντέλου του αυτοπροσδιορισμού, στη βελτίωση παραμέτρων της συμπεριφοράς εφήβων μαθητών με μαθησιακές και συναισθηματικές δυσκολίες, προβλήματα συμπεριφοράς και μέτρια και ήπια νοητική ανεπάρκεια όπως: της ακαδημαϊκής επίδοσης (Lee, Wehmeyer, Palmer, Soukup, & Little, 2008· Martin et al., 2003· Sarver, 2000), της μετάβασης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Field, Sarver, & Shaw, 2003· Wehmeyer, Palmer, Lee, Williams-Diehm, & Shogren, 2011) της προσήλωσης στον στόχο (Agran, Cavin, Wehmeyer, & Palmer, 2006), της αυξημένης συμμετοχής και εμπλοκής στη σχολική τάξη (Agran, Wehmeyer, Cavin, & Palmer, 2008) και της ενίσχυσης της αυτονομίας των μαθητών (Wehmeyer & Garner, 2003· Wehmeyer & Palmer, 2003). Σε αυτές τις έρευνες το βασικό εργαλείο μέτρησης του επιπέδου του αυτοπροσδιορισμού των μαθητών ήταν η κλίμακα ARC Determination Scale (Wehmeyer & Kelchner, 1995).

Η έρευνα με βάση τη θεωρία της αυτοπροσδιοριζόμενης μάθησης σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, προβλήματα συμπεριφοράς και νοητική ανεπάρκεια είναι λιγότερη ανεπτυγμένη από τη θεωρία του λειτουργικού μοντέλου του αυτοπροσδιορισμού. Παρακάτω παρατίθενται πρόσφατες έρευνες που έγιναν την τελευταία δεκαετία με βάση τη θεωρία της αυτοπροσδιοριζόμενης μάθησης στις οποίες το βασικό εργαλείο μέτρησης του αυτοπροσδιορισμού ήταν η κλίμακα AIR Self determination Scale (Wolman et al., 1994):

1. Οι Carter, Lane, Pierson, και Glaeser (2006) σε έρευνα σε 85 μαθητές λυκείου με μαθησιακές και συναισθηματικές δυσκολίες, διαπίστωσαν ότι οι μαθητές με συναισθηματικές δυσκολίες ανέφεραν χαμηλότερα επίπεδα αυτοπροσδιορισμού σε σχέση με τους μαθητές με ΜΔ. Και οι δύο κατηγορίες μαθητών ανέφεραν ότι είχαν λιγότερες ευκαιρίες στο σχολείο και το σπίτι για την καλλιέργεια του αυτοπροσδιορισμού τους από ό,τι πίστευαν οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς τους.

2. Οι Shogren et al. (2007) εξέτασαν το επίπεδο αυτοπροσδιορισμού 327 μαθητών λυκείου με ήπια και μέτρια νοητική ανεπάρκεια, μαθησιακές δυσκολίες και άλλες διαταραχές (αυτισμός, σύνδρομο Down κ.λπ.). Διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σημείωσαν υψηλότερα επίπεδα αυτοπροσδιορισμού σε σχέση με τις υπόλοιπες κατηγορίες μαθητών. Επίσης φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν διαφορετικά τις ικανότητες των μαθητών θεωρώντας ότι οι μαθητές με ΜΔ έχουν περισσότερες ικανότητες από τις άλλες κατηγορίες μαθητών. Δεν σημειώθηκαν διαφορές όσον αφορά τις παρεχόμενες ευκαιρίες προς τις διαφορετικές κατηγορίες μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί δηλαδή δεν επηρεάστηκαν από τις σοβαρές δυσκολίες των παιδιών με νοητική ανεπάρκεια, αυτισμό κ.λπ., αλλά φαίνεται να προσπάθησαν να δώσουν ευκαιρίες σε αυτούς τους μαθητές που έχουν περισσότερες ανάγκες.

3. Σε έρευνα των Van Gelder, Sitlington, και Pugh (2008) γύρω από το επίπεδο αυτοπροσδιορισμού εφήβων μαθητών με συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν θετικότερα τον αυτοπροσδιορισμό των μαθητών από ό,τι οι ίδιοι οι μαθητές και οι γονείς τους. Μεταξύ των γονέων και των παιδιών, τα παιδιά αξιολόγησαν χαμηλότερα τον αυτοπροσδιορισμό τους από ό,τι οι ίδιοι οι γονείς τους.

4. Οι Pierson, Carter, Lane, και Glaeser (2008) εξέτασαν τη συμβολή των κοινωνικών και συμπεριφορικών δεξιοτήτων στον αυτοπροσδιορισμό 90 μαθητών λυκείου με συναισθηματικές δυσκολίες και ΜΔ. Διαπίστωσαν ότι οι μαθητές με περισσότερες κοινωνικές δεξιότητες κρίθηκαν από τους εκπαιδευτικούς ότι έχουν μεγαλύτερη ικανότητα να αυτοπροσδιορίζονται, καθώς και ότι χαμηλές κοινωνικές δεξιότητες μπορούν να περιορίσουν την έκταση που οι μαθητές με μαθησιακές και συναισθηματικές δυσκολίες είναι σε θέση να εκτελέσουν αποτελεσματικά αυτοπροσδιοριζόμενες συμπεριφορές.

5. Οι Carter, Owens, Trainor, Sun, και Swedeen (2009) διερεύνησαν το επίπεδο αυτοπροσδιορισμού 135 μαθητών λυκείου με σοβαρές αναπτυξιακές διαταραχές (μέτρια νοητική ανεπάρκεια, αυτισμό κ.λπ.). Ρωτήθηκαν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί των μαθητών αυτών. Οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι οι μαθητές έχουν περισσότερες ικανότητες για αυτοπροσδιορισμό από ό,τι πίστευαν οι γονείς τους. Οι ερευνητές ερμήνευσαν αυτή τη διαφορά στο ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν περισσότερες ευκαιρίες από τους γονείς για να αλληλεπιδράσουν με τους μαθητές σε θέματα που αφορούν την αυτοεπίγνωση, τη θέσπιση στόχων, την ανάπτυξη επιλογών και την αυτοαξιολόγηση, τα οποία σχετίζονται περισσότερο με τη σχολική διδασκαλία.

6. Οι Carter, Trainor, Owens, Sweden, και Sun (2010) εξέτασαν το επίπεδο αυτοπροσδιορισμού εφήβων με συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς, μαθησιακές δυσκολίες και ήπια νοητική ανεπάρκεια. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν σε χαμηλότερα επίπεδα τον αυτοπροσδιορισμό των μαθητών σε σχέση με τους ίδιους τους μαθητές και υψηλότερα σε σχέση με τους γονείς. Οι γονείς επίσης αξιολόγησαν χαμηλότερα το επίπεδο του αυτοπροσδιορισμού των παιδιών τους σε σχέση με τα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς.

Οι παραπάνω έρευνες υπογραμμίζουν τον ρόλο της δυσκολίας που έχει ένας μαθητής στην καλλιέργεια του αυτοπροσδιορισμού του. Αναδεικνύονται διαφορές στην ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού διαφορετικών κατηγοριών μαθητών και φαίνεται ότι οι μαθητές με νοητική ανεπάρκεια είναι λιγότερο αυτοπροσδιορισμένοι σε σχέση με τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και τους μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς. Επίσης φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και οι μαθητές αξιολογούν διαφορετικά τις ευκαιρίες που δίνονται για καλλιέργεια του αυτοπροσδιορισμού στο σπίτι και το σχολείο. Προκύπτει έτσι η ανάγκη για ακριβή περιγραφή των δυσκολιών αυτών και των επιπτώσεων που αυτές έχουν στην ανάπτυξή τους έτσι ώστε να σχεδιαστεί το κατάλληλο μοντέλο παρέμβασης με έμφαση στη διδασκαλία του αυτοπροσδιορισμού. Λαμβάνοντας υπόψη τον αναπτυξιακό χαρακτήρα των δυσκολιών και των διαταραχών των μαθητών μέσω μίας αλληλεπιδραστικής σχέσης μαθητή-περιβάλλοντος, γίνεται φανερό ότι και η διδασκαλία του αυτοπροσδιορισμού αφορά μία αναπτυξιακή διαδικασία (Sands & Doll, 1996).

Σε αυτή τη διαδικασία ο ρόλος των γονέων είναι καθοριστικός. Έρευνες αναφέρουν ότι οι γονείς μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με σοβαρές και ήπιες δυσκολίες στηρίζουν τη διδασκαλία δεξιοτήτων αυτοπροσδιορισμού στο σχολείο και θεωρούν σημαντικό να συμμετέχουν τα παιδιά τους σε τέτοια προγράμματα (Carter et al., 2013· Grigal, Neubert, Moon, & Graham, 2003). Οι Zhang, Katsiyannis, και Zhang (2002) διαπίστωσαν ότι οι γονείς έχουν λιγότερη διάθεση να εφαρμόσουν μεθόδους αγωγής που προάγουν τον αυτοπροσδιορισμό των παιδιών σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, ίσως γιατί θεωρούν τους τελευταίους καταλληλότερους και πιο σχετικούς. Σε άλλη έρευνα των Stone, Bradley, και Kleiner (2002) τονίστηκε ότι, επειδή οι γονείς παιδιών με ΜΔ έχουν χαμηλές ή και ανελαστικές προσδοκίες γι' αυτά, θα πρέπει να ενημερωθούν και να εκπαιδευτούν όσον αφορά την παροχή ευκαιριών στα παιδιά με ΜΔ, ώστε αυτά να αναπτύξουν μεταγνωστικές

δεξιότητες με έμφαση στην αυτορρύθμιση για να καλλιεργήσουν τον αυτοπροσδιορισμό τους.

Οι περισσότερες έρευνες για τον αυτοπροσδιορισμό είτε με βάση το λειτουργικό μοντέλο ή με βάση τη θεωρία της αυτοπροσδιοριζόμενης συμπεριφοράς αφορούν κυρίως μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ενήλικες με διάφορες αναπτυξιακές διαταραχές. Επίσης περιορισμένη φαίνεται να είναι η έρευνα σχετικά με το επίπεδο αυτοπροσδιορισμού των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με ΜΔ με βάση τη θεωρία της αυτορρυθμιζόμενης συμπεριφοράς. Οι έρευνες αυτές αφορούν κυρίως την οπτική των εκπαιδευτικών και των μαθητών, χωρίς να περιγράφονται οι συνθήκες ανάπτυξης του αυτοπροσδιορισμού, τόσο στο σχολείο, αλλά κυρίως στο σπίτι υπό την οπτική των μαθητών και των γονέων. Η έρευνα που έχει διεξαχθεί σχετικά με τον ρόλο των γονέων και της οικογένειας στην καλλιέργεια του αυτοπροσδιορισμού μαθητών με ΜΔ με βάση τη θεωρία της αυτοπροσδιοριζόμενης συμπεριφοράς είναι περιορισμένη. Ο βασικός στόχος της έρευνας ήταν να καλύψει αυτό το κενό και να διακριβώσει το επίπεδο του αυτοπροσδιορισμού μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε επικινδυνότητα για μαθησιακές δυσκολίες, όπως αυτό περιγράφεται από τους ίδιους τους μαθητές και τους γονείς (μητέρες) τους. Ειδικότερος στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση της οπτικής των γονέων (μητέρων) και των παιδιών όσον αφορά τις ευκαιρίες που δίνονται για ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού των παιδιών στο σχολείο και το σπίτι.

Μέθοδος

Για τον καθορισμό του δείγματος της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο μαθησιακής επάρκειας DTLA-4, το οποίο βασίζεται στην προσέγγιση της διακύμανσης για τον καθορισμό των ΜΔ. Σύμφωνα με αυτήν την προσέγγιση, ένας μαθητής για να είναι σε επικινδυνότητα για ΜΔ θα πρέπει να έχει μέση/φυσιολογική επάρκεια με μέσες/υψηλές επιδόσεις σε μία περιοχή και αδυναμίες σε άλλη (Hammill & Bryant, 2005). Επιλέχθηκε το συγκεκριμένο κριτήριο διότι ήταν σημαντικό να διασφαλιστεί ότι οι μαθητές σε επικινδυνότητα για ΜΔ δεν αποτυγχάνουν λόγω γνωστικής ανεπάρκειας και έχουν τη δυνατότητα να βελτιωθούν. Επιλέχθηκε η κλίμακα AIR Self Determination Scale (Wolman et al., 1994) και όχι η ARC Self Determination Scale (Wehmeyer & Kelchner, 1995) διότι, σύμφωνα με σχετικές έρευνες (Shogren et al., 2007· Shogren et al., 2008), η κλίμακα αυτοπροσδιορισμού ARC είναι περισσότερο κατάλληλη για μαθητές με σοβαρές διαταραχές όπως νοητική ανεπάρκεια, ενώ η κλίμακα αυτοπροσδιορισμού AIR μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε μαθητές με πιο ήπιες διαταραχές, όπως οι μαθησιακές δυσκολίες.

Έτσι λοιπόν σε αυτήν την έρευνα το κριτήριο DTLA-4 και η κλίμακα AIR είναι εργαλεία συμβατά μεταξύ τους, καθώς χρησιμοποιούνται για τον καθορισμό και τη διερεύνηση χαρακτηριστικών μαθητών που δεν αποτυγχάνουν λόγω γνωστικών ανεπαρκειών και έχουν τη δυνατότητα βελτίωσης με την παροχή των κατάλληλων ευκαιριών από το περιβάλλον τους.

Δείγμα έρευνας-Εργαλείο καθορισμού δείγματος

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 70 μαθητές της ΣΤ' τάξης δημοτικού και τις μητέρες τους. Τριάντα τρεις μαθητές ήταν σε επικινδυνότητα για μαθησιακές δυσκολίες και 37 ήταν μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Αρχικό δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 91 μαθητές της ΣΤ' τάξης από 12 δημοτικά σχολεία γενικής εκπαίδευσης της κεντρικής Θεσσαλονίκης. Οι συγκεκριμένοι μαθητές προέκυψαν αφού ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς των τμημάτων της γενικής τάξης να υποδείξουν μαθητές με χαμηλή και κανονική επίδοση στα γλωσσικά μαθήματα, σύμφωνα με την ανταπόκρισή τους στο αναλυτικό πρόγραμμα της ΣΤ' τάξης.

Σαράντα τέσσερις μαθητές υποδείχτηκαν ως έχοντες κανονική επίδοση και 47 χαμηλή επίδοση.

Για τον καθορισμό του τελικού δείγματος της έρευνας εφαρμόστηκε η ελληνική στάθμιση του κριτηρίου μαθησιακής επάρκειας Detroit (Hammill & Bryant, 2005), DTLA-4, το οποίο έχει σταθμιστεί στο γενικό πληθυσμό σε παιδιά ηλικίας από 8 ετών έως 15 ετών και 11 μηνών και αποτελείται από 9 υποδοκιμασίες (Τζουριάδου, Αναγνωστοπούλου, Τουτουτζή, & Ψωινού, 2008). Από το κριτήριο αυτό μπορεί να προκύψει ένα πηλίκιο μαθησιακής επάρκειας (Π.Μ.Ε) καθώς και επιμέρους Τυπικοί Βαθμοί (Τ.Β) σε 6 αντιθετικές συνθέσεις 3 περιοχών. Πιο συγκεκριμένα, στην Περιοχή του Λόγου, της Προσοχής και στην Κινητική Περιοχή. Οι αντιθετικές συνθέσεις αφορούν το λεκτικό-μη λεκτικό στην γλωσσική περιοχή, την επαυξημένη προσοχή-περιορισμένη προσοχή στην περιοχή προσοχής και το κινητικό-μη κινητικό στην κινητική περιοχή. Η εσωτερική αξιοπιστία του DTLA-4 κυμαίνεται από .87 σε .95 για τις συνθέσεις και είναι .98 για το Π.Μ.Ε (Τζουριάδου et al., 2008).

Σύμφωνα με το DTLA-4, το όριο καθορισμού για τη φυσιολογική μαθησιακή επάρκεια είναι ΠΜΕ=85 (Hammill & Bryant, 2005· Τζουριάδου et al., 2008). Απορρίφθηκαν από το αρχικό δείγμα 21 μαθητές οι οποίοι είχαν ΠΜΕ <85 και θεωρήθηκαν σε επικινδυνότητα για νοητική ανεπάρκεια (Τζουριάδου et al., 2008). Από τους υπόλοιπους εβδομήντα μαθητές, οι 37 δεν είχαν ανισομερές προφίλ ανάμεσα στη λεκτική και τη μη λεκτική περιοχή του λόγου και θεωρήθηκαν μαθητές τυπικής ανάπτυξης (Τζουριάδου et al., 2008). Τριάντα τρεις μαθητές είχαν ανισομερές προφίλ ανάμεσα στην λεκτική και τη μη λεκτική περιοχή του λόγου με υπεροχή της μη λεκτικής περιοχής κατά 3 τουλάχιστον τυπικές μονάδες και θεωρήθηκαν μαθητές σε επικινδυνότητα για μαθησιακές δυσκολίες (Τζουριάδου et al., 2008).

Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα αυτοπροσδιορισμού AIR Self-Determination Scale (Wolman et al., 1994). Για την απόδοση της AIR Self-Determination Scale στα ελληνικά εφαρμόστηκε η μέθοδος της ευθείας και αντιστροφής μετάφρασης. Η AIR Self-Determination Scale είναι μία κλίμακα αξιολόγησης που έχει σχεδιαστεί για την μέτρηση της ικανότητας και των ευκαιριών των μαθητών για αυτοπροσδιορισμό

Η κλίμακα αυτή αποτελείται από τις ενότητες της 'ικανότητας' (capacity section) και της 'ευκαιρίας' (opportunity section). Η ενότητα της ικανότητας αποτελείται από 3 υποκλίμακες, την υποκλίμακα ευκαιρίας (capacity subscale), την υποκλίμακα πεποιθήσεων (perceptions subscale) και την υποκλίμακα γνώσης (knowledge subscale) κάθε μία από τις οποίες έχει 6 ερωτήματα που διερευνούν: α. *την ικανότητα* των μαθητών να συμπεριφερθούν με αυτοπροσδιορισμένο τρόπο, όπως να θέσουν στόχους, να κάνουν επιλογές και να καταστρώσουν πλάνο εφαρμογής των στόχων που έθεσαν (π.χ. 'Βάζω στόχους για να αποκτήσω αυτό που θέλω ή χρειάζομαι. Σκέφτομαι σε τι είμαι καλός όταν το κάνω αυτό'), β. *τις πεποιθήσεις των μαθητών* για την αποτελεσματικότητα των αυτοπροσδιοριζόμενων συμπεριφορών, όπως τα κίνητρό τους να θέτουν προσωπικούς στόχους, το βαθμό αισιοδοξίας για την εκπλήρωση αυτών των στόχων και τη διάθεσή τους να αναλάβουν ρίσκα (6 ερωτήματα) (π.χ. 'Πιστεύω ότι μπορώ να θέτω στόχους για να κατακτήσω αυτά που θέλω') και γ. *την γνώση των μαθητών* για τον αυτοπροσδιορισμό και το είδος των συμπεριφορών που χρειάζονται για να εφαρμοστεί στην πράξη (6 ερωτήματα) (π.χ. 'Μπορώ να καταλάβω πώς να ανταποκριθώ στους στόχους μου. Κάνω σχέδια και αποφασίζω τι πρέπει να κάνω μόνος μου'). Η ενότητα της ευκαιρίας αποτελείται από 2 υποκλίμακες, την υποκλίμακα ευκαιρίας στο σπίτι (opportunities at home) και την υποκλίμακα ευκαιρίας στο σχολείο (opportunities at school) κάθε μία από τις οποίες έχει 6 ερωτήματα που διερευνούν: α. *τις ευκαιρίες* που έχουν οι μαθητές να αυτοπροσδιορίζονται στο σχολείο (πχ, 'Στο σχολείο

έχω τη δυνατότητα να παίρνω πρωτοβουλίες ώστε να εφαρμόζω άμεσα τα σχέδιά μου') και β. τις ευκαιρίες που έχουν οι μαθητές να αυτοπροσδιορίζονται στο σπίτι (6 ερωτήματα) (π.χ. 'Στο σπίτι μου λένε ότι μπορώ να βάλω τους δικούς μου στόχους, ώστε να αποκτήσω αυτό που θέλω ή χρειάζομαι').

Κάθε υποκλίμακα εμπεριέχει ένα ερώτημα που διερευνά κάθε ένα από τα ακόλουθα βήματα της διαδικασίας του αυτοπροσδιορισμού που περιλαμβάνουν τρία επίπεδα, τη σκέψη, τη δράση και την προσαρμογή της δράσης. Στο επίπεδο της σκέψης: α. ο μαθητής μπορεί να προσδιορίσει και να εκφράσει τις προσωπικές του ανάγκες και β. να θέτει στόχους για να ικανοποιήσει αυτές τις ανάγκες. Στο επίπεδο της δράσης: γ. ο μαθητής κάνει επιλογές και σχέδια για να επιτύχει τους στόχους και να ανταποκριθεί στις προσδοκίες του και δ. αναλαμβάνει δράση για να φέρει σε πέρας τα σχέδιά του. Στο επίπεδο της προσαρμογής της δράσης: ε. ο μαθητής αξιολογεί τα αποτελέσματα των πράξεών του και στ. μεταβάλλει, αν είναι απαραίτητο, τα σχέδια και τις ενέργειές του, ώστε να ανταποκρίνεται πληρέστερα στους στόχους του.

Οι απαντήσεις δίνονται σε μια 5βαθμη κλίμακα τύπου Likert (ποτέ, σχεδόν ποτέ, μερικές φορές, σχεδόν πάντα, πάντα). Η AIR Self-Determination Scale εμπεριέχει τις φόρμες του μαθητή, του εκπαιδευτικού και του γονέα. Η φόρμα του εκπαιδευτικού μετράει όλες τις διαστάσεις των ενότητων της ικανότητας και της ευκαιρίας, η φόρμα του μαθητή δεν μετράει στην ενότητα της ικανότητας τη διάσταση της γνώσης και η φόρμα του γονέα δεν μετράει στην ικανότητα τις διαστάσεις της γνώσης και των αντιλήψεων.

Η κλίμακα AIR Self-Determination Scale έχει ισχυρή αξιοπιστία και εγκυρότητα. Κατασκευάστηκε και σταθμίστηκε σε 450 μαθητές τυπικής ανάπτυξης και μαθητές με διαφόρων ειδών δυσκολίες (μαθησιακές-συναισθηματικές δυσκολίες, νοητική ανεπάρκεια, προβλήματα συμπεριφοράς) όλων των σχολικών τάξεων (Wolman et al., 1994). Δοκιμές αξιοπιστίας έδειξαν ότι υπάρχει ισχυρή εσωτερική συνοχή και επαρκής αξιοπιστία επαναληπτικών μετρήσεων που κυμαίνεται από .89 σε .99 (Mithaug, Mithaug, Agran, Martin, & Wehmeyer, 2003· Wolman et al., 1994). Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν δύο φόρμες της κλίμακας, αυτές του μαθητή (Cronbach's α : 0.91) και του γονέα (Cronbach's α : 0.91).

Διαδικασία της έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη μεταξύ Οκτωβρίου 2013 και Ιουνίου 2014 και πραγματοποιήθηκε με τη γραπτή συναίνεση των μαθητών και των μητέρων τους, αφού ενημερώθηκαν για τη διαδικασία και τους σκοπούς της έρευνας. Αρχικά πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα σε 4 μαθητές (2 τυπικής ανάπτυξης και 2 σε επικινδυνότητα για μαθησιακές δυσκολίες) και τις μητέρες τους με σκοπό τη διερεύνηση πιθανών προβλημάτων στη διαδικασία χορήγησης της AIR Self-Determination Scale. Δεν διαπιστώθηκαν ιδιαίτερες δυσκολίες στην κατανόηση των ερωτήσεων από τους μαθητές και τις μητέρες τους. Κατόπιν ακολούθησε η χορήγηση της Air Self-Determination Scale στους μαθητές και στις μητέρες τους. Επιλέχθηκαν μόνο μητέρες για να συμπληρώσουν τις πληροφορίες σχετικά με το επίπεδο αυτοπροσδιορισμού των μαθητών, διότι στην ελληνική κοινωνία και κουλτούρα οι μητέρες είναι οι κύριες υπεύθυνες για την αγωγή και εκπαίδευση των παιδιών (Georgas, 1988· Padeliadou, 1998).

Περιορισμοί της έρευνας

Τα ευρήματα της έρευνας, λόγω του μικρού αριθμού του πληθυσμού του δείγματος, είναι επισφαλής και θα πρέπει να διερευνηθούν σε μεγαλύτερο δείγμα για να ισχυροποιηθεί η δυνατότητα γενίκευσης. Η έρευνα στηρίχτηκε σε αυτοαναφορές των μαθητών και των μητέρων τους. Όταν οι μαθητές μιλούν για τον εαυτό τους ενδέχεται να μην είναι

αντικειμενικοί και να μεροληπτούν. Οι μητέρες, παρά τη διαβεβαίωση ότι διασφαλίζεται η ανωνυμία τους, δεν αποκλείεται να προσπάθησαν να ωραιοποιήσουν ή να συγκαλύψουν καταστάσεις που συμβαίνουν στο σπίτι. Επίσης, είναι πιθανό να μην μπορούν να γνωρίζουν με βεβαιότητα τι γίνεται στο σχολείο. Τέλος, θα πρέπει να επισημανθεί ότι ο αυτοπροσδιορισμός αποτελεί μία σύνθετη έννοια που μπορεί -και έχει- μετρηθεί με διάφορους τρόπους (π.χ. Field & Hoffman, 1996· Hoffman, Field, & Sawilowksy, 2004· Martin & Marshall, 1996· Wehmeyer & Kelchner, 1995). Σε αυτήν την έρευνα χρησιμοποιήθηκε μόνο η Air Self-Determination Scale για να μετρήσει τον αυτοπροσδιορισμό και συγκεκριμένα μόνο οι κλίμακες του γονέα και του μαθητή. Μελλοντικές έρευνες θα πρέπει να χρησιμοποιήσουν ένα συνδυασμό διαφορετικών μετρήσεων από διαφορετικές πηγές ώστε να εκτιμηθούν διαφορετικές περιοχές που συνθέτουν τον αυτοπροσδιορισμό σε διαφορετικές κατηγορίες μαθητών.

Αναλύσεις

Για τις συγκρίσεις των μέσων όρων της κλίμακας χρησιμοποιήθηκαν κατά περίπτωση οι μη παραμετρικοί στατιστικοί έλεγχοι Mann-Whitney και Wilcoxon. Ο έλεγχος Mann-Whitney χρησιμοποιήθηκε για τις συγκρίσεις μεταξύ των δύο ομάδων μαθητών (τυπικής ανάπτυξης και σε επικινδυνότητα για μαθησιακές δυσκολίες) και των δύο ομάδων των μητέρων τους, ενώ ο έλεγχος Wilcoxon χρησιμοποιήθηκε για τη σύγκριση ζευγών μέσων όρων μέσα στις ομάδες μαθητών και μητέρων. Αξίζει να σημειωθεί ότι η μη παραμετρική στατιστική θεωρήθηκε σε αυτήν την έρευνα καταλληλότερη από την παραμετρική, αφού: α. δεν πληρείται η προϋπόθεση της κανονικής κατανομής των εμπλεκόμενων μεταβλητών, β. στις περισσότερες συγκρίσεις δεν ικανοποιείται η προϋπόθεση της ομοιογένειας των διακυμάνσεων των μεταβλητών μεταξύ των συγκρινόμενων ομάδων και γ. δεν ισχύει η προϋπόθεση της σφαιρικότητας για τις συγκρίσεις των επαναλαμβανόμενων μετρήσεων. Στους μη παραμετρικούς ελέγχους, η παρατηρούμενη στάθμη σημαντικότητας (p -value) υπολογίστηκε με τη μέθοδο προσομοίωσης Monte-Carlo χρησιμοποιώντας 10.000 κύκλους επαναδειγματοληψίας (Mehta & Patel, 1996). Με τη μέθοδο αυτή προκύπτουν ασφαλή επαγωγικά συμπεράσματα, ακόμη και στην περίπτωση που δεν ικανοποιούνται οι μεθοδολογικές προϋποθέσεις εφαρμογής των στατιστικών ελέγχων. Το επίπεδο σημαντικότητας σε όλους τους στατιστικούς ελέγχους προκαθορίστηκε σε $p < 0.05$.

Αποτελέσματα

Επίπεδο αυτοπροσδιορισμού μαθητών τυπικής ανάπτυξης και μαθητών σε επικινδυνότητα για μαθησιακές δυσκολίες

Το επίπεδο αυτοπροσδιορισμού των μαθητών τυπικής ανάπτυξης (TA) και το επίπεδο αυτοπροσδιορισμού των μαθητών σε επικινδυνότητα για μαθησιακές δυσκολίες (ΜΔ) είναι σε είναι σε μέσους όρους 98.72 και 81.74 αντίστοιχα. Οι μέσοι όροι αυτοπροσδιορισμού των δύο ομάδων μαθητών διαφέρουν στατιστικά σημαντικά σε όλες τις υποκατηγορίες της AIR Self-Determination Scale, με τους μαθητές TA να σημειώνουν μεγαλύτερο Μ.Ο (Πίνακας 1).

		Ικανότητα	Πεποιθήσεις	Ευκαιρίες στο σχολείο	Ευκαιρίες στο σπίτι	Αυτοπ/σμός
Μαθητές ΤΑ (n=37)	M.O	24.60a	25.26a	22.80a	26.06a	98.72a
	T.A	2.25	2.47	4.23	2.17	7.50
Μαθητές σε επικινδυνότητα για ΜΔ (n=33)	M.O	19.40b	20.34b	19.17b	22.83b	81.74b
	T.A	2.84	3.17	3.63	1.95	9.84

Πίνακας 1.

Σύγκριση μέσων όρων αυτοπροσδιορισμού των μαθητών τυπικής ανάπτυξης και σε επικινδυνότητα για μαθησιακές δυσκολίες

Σημείωση: Για κάθε βαθμολογία, μέσοι όροι που ακολουθούνται από διαφορετικό γράμμα διαφέρουν στατιστικά σημαντικά σε επίπεδο σημαντικότητας $p < 0.05$ σύμφωνα με τα αποτελέσματα μιας σειράς ελέγχων Mann-Whitney. ΤΑ: τυπική ανάπτυξη, ΜΔ: μαθησιακές δυσκολίες

Από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι οι μαθητές ΤΑ θεωρούν ότι μπορούν να θέτουν στόχους, έχουν θετικές πεποιθήσεις για επιτυχία και περισσότερες ευκαιρίες για ανάπτυξη των ικανοτήτων τους στο σχολείο και στην οικογένεια σε σχέση με τους μαθητές σε επικινδυνότητα για ΜΔ.

Επίπεδο αυτοπροσδιορισμού μαθητών τυπικής ανάπτυξης και μαθητών σε επικινδυνότητα για μαθησιακές δυσκολίες με βάση τις απαντήσεις των μητέρων τους

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι όλοι οι μέσοι όροι αυτοπροσδιορισμού των μητέρων των μαθητών ΤΑ σε σχέση με αυτούς των μαθητών σε επικινδυνότητα για ΜΔ διαφέρουν στατιστικά σημαντικά. Ειδικότερα, οι μητέρες των μαθητών ΤΑ σημείωσαν μεγαλύτερο Μ.Ο (75.31) σε σχέση με τις μητέρες των μαθητών σε επικινδυνότητα για ΜΔ, των οποίων ο αντίστοιχος Μ.Ο είναι 62.92 (Πίνακας 2).

		Ικανότητα	Ευκαιρίες στο σχολείο	Ευκαιρίες στο σπίτι	Αυτοπ/σμός	
Μητέρες μαθητών (n=37)	TΑ	M.O	24.60a	26.94a	23.77a	75.31a
		T.A	2.09	1.61	3.79	5.69
Μητέρες μαθητών σε επικινδυνότητα για ΜΔ (n=33)	σε	M.O	19.20b	24.29b	19.43b	62.92b
		T.A	3.22	1.86	3.78	7.17

Πίνακας 2.

Σύγκριση μέσων όρων αυτοπροσδιορισμού των μητέρων μαθητών τυπικής ανάπτυξης και σε επικινδυνότητα για μαθησιακές δυσκολίες

Σημείωση: Για κάθε βαθμολογία, μέσοι όροι που ακολουθούνται από διαφορετικό γράμμα διαφέρουν στατιστικά σημαντικά σε επίπεδο σημαντικότητας $p < 0.05$ σύμφωνα με τα αποτελέσματα μιας σειράς ελέγχων Mann-Whitney. ΤΑ: τυπική ανάπτυξη ΜΔ: μαθησιακές δυσκολίες

Από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι οι μητέρες μαθητών ΤΑ θεωρούν ότι τα παιδιά τους μπορούν να θέτουν στόχους, και ότι έχουν περισσότερες ευκαιρίες για ανάπτυξη των ικανοτήτων τους στο σχολείο και στην οικογένεια σε σχέση με τις μητέρες παιδιών σε επικινδυνότητα για ΜΔ.

Επίπεδο αυτοπροσδιορισμού από την πλευρά μαθητών τυπικής ανάπτυξης και σε επικινδυνότητα για μαθησιακές δυσκολίες και των μητέρων τους

Για τους μαθητές ΤΑ υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στο Μ.Ο αυτοπροσδιορισμού σε σχέση με τις μητέρες τους, με το μεγαλύτερο Μ.Ο να σημειώνεται από την πλευρά των μητέρων (75.31) έναντι των μαθητών (73.46). Η διαφορά αυτή, αν και στατιστικά σημαντική, είναι μικρή. (Πίνακας 3)

Ομάδα μαθητών ΤΑ (n=37)	Μ.Ο
Αυτοπροσδιορισμός μαθητών	73.46a
Αυτοπροσδιορισμός μητέρων	75.31b

Πίνακας 3.

Σύγκριση μέσων όρων του συνολικού αυτοπροσδιορισμού των μαθητών τυπικής ανάπτυξης και των μητέρων τους

Σημείωση: Μέσοι όροι που ακολουθούνται από διαφορετικό γράμμα διαφέρουν στατιστικά σημαντικά σε επίπεδο σημαντικότητας $p < 0.05$ σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ελέγχου Wilcoxon. ΤΑ: τυπική ανάπτυξη

Από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι οι μητέρες με παιδιά ΤΑ θεωρούν τα παιδιά τους περισσότερο αυτοπροσδιοριζόμενα σε σχέση αυτό που πιστεύουν τα ίδια. Η διαφορά

Για τους μαθητές σε επικινδυνότητα για ΜΔ υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στο Μ.Ο του αυτοπροσδιορισμού σε σχέση με τις μητέρες τους, με το μεγαλύτερο Μ.Ο να σημειώνεται από την πλευρά των μητέρων (62.92) έναντι των μαθητών (61.40). Η διαφορά αυτή, αν και στατιστικά σημαντική, είναι μικρή. (Πίνακας 4)

Ομάδα μαθητών σε επικινδυνότητα για ΜΔ (n=33)	Μ.Ο
Αυτοπροσδιορισμός μαθητών	61.40a
Αυτοπροσδιορισμός μητέρων	62.92b

Πίνακας 4.

Σύγκριση μέσων όρων του συνολικού αυτοπροσδιορισμού των μαθητών σε επικινδυνότητα για μαθησιακές δυσκολίες και των μητέρων τους

Σημείωση: Μέσοι όροι που ακολουθούνται από διαφορετικό γράμμα διαφέρουν στατιστικά σημαντικά σε επίπεδο σημαντικότητας $p < 0.05$ σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ελέγχου Wilcoxon. ΜΔ: μαθησιακές δυσκολίες.

Από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι οι μητέρες μαθητών σε επικινδυνότητα για ΜΔ θεωρούν τα παιδιά τους περισσότερο αυτοπροσδιοριζόμενα σε σχέση αυτό που πιστεύουν τα ίδια.

Επίπεδο αυτοπροσδιορισμού ως προς τις βαθμολογίες των μαθητών και των μητέρων τους στην υποκλίμακα 'ευκαιρία'

Στις υποκατηγορίες 'ευκαιρίες στο σχολείο' και 'ευκαιρίες στο σπίτι' υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους απαντήσεων μεταξύ των μαθητών σε επικινδυνότητα για ΜΔ και των μητέρων τους. Αντίστοιχες διαφορές εντοπίζονται επίσης και στους μαθητές ΤΑ και στις μητέρες τους. Πιο συγκεκριμένα, οι μητέρες των παιδιών σε επικινδυνότητα για ΜΔ θεωρούν ότι οι ευκαιρίες για αυτοπροσδιορισμό που δίνονται στο σχολείο είναι περισσότερες από αυτές που θεωρούν οι μαθητές ότι δίνονται (24.29 οι μητέρες, 19.17 οι μαθητές). Όσον αφορά τις ευκαιρίες για αυτοπροσδιορισμό που δίνονται στο σπίτι, οι μαθητές πιστεύουν ότι είναι περισσότερες (22.83) σε σχέση με τους μητέρες τους (19.43) (Πίνακας 5). Αντίστοιχες είναι και οι απαντήσεις των μαθητών ΤΑ και των μητέρων τους (Πίνακας 6).

Ομάδα μαθητών σε επικινδυνότητα για ΜΔ (n=33)	Ευκαιρίες στο σχολείο	Ευκαιρίες στο σπίτι
Μαθητές	19.17a	22.83b
Μητέρες	24.29b	19.43a

Πίνακας 5.

Σύγκριση μέσων όρων στην υποκλίμακα ευκαιρία 'ευκαιρίες στο σχολείο' και 'ευκαιρίες στο σπίτι' των μαθητών σε επικινδυνότητα για μαθησιακές δυσκολίες και των μητέρων τους

Σημείωση: Μέσοι όροι που ακολουθούνται από διαφορετικό γράμμα διαφέρουν στατιστικά σημαντικά σε επίπεδο σημαντικότητας $p < 0.05$ σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ελέγχου Wilcoxon. ΜΔ: μαθησιακές δυσκολίες.

Ομάδα μαθητών ΤΑ (n=37)	Ευκαιρίες στο σχολείο	Ευκαιρίες στο σπίτι
Μαθητές	22.80a	26.06b
Μητέρες	26.94b	23.77a

Πίνακας 6.

Σύγκριση μέσω όρων στην υποκλίμακα ευκαιρία 'ευκαιρίες στο σχολείο' και 'ευκαιρίες στο σπίτι' των μαθητών τυπικής ανάπτυξης και των μητέρων τους

Σημείωση: Μέσοι όροι που ακολουθούνται από διαφορετικό γράμμα διαφέρουν στατιστικά σημαντικά σε επίπεδο σημαντικότητας $p < 0.05$ σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ελέγχου Wilcoxon. ΤΑ: τυπική ανάπτυξη.

Συμπεράσματα

Η έρευνα αυτή κατέδειξε τρία βασικά ευρήματα:

1. Οι μαθητές σε επικινδυνότητα για μαθησιακές δυσκολίες (ΜΔ) εκτιμούν ότι το επίπεδο αυτοπροσδιορισμού τους βρίσκεται σε χαμηλότερα επίπεδα από αυτό των μαθητών τυπικής ανάπτυξης (ΤΑ). Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές σε επικινδυνότητα για ΜΔ θεωρούν ότι δυσκολεύονται στη θέσπιση στόχων, έχουν αρνητικές πεποιθήσεις για επιτυχία και λιγότερες ευκαιρίες για ανάπτυξη των ικανότητων τους στο σχολείο και στην οικογένεια σε σχέση με τους μαθητές ΤΑ. Οι μαθητές σε επικινδυνότητα για ΜΔ φαίνεται ότι έχουν δυσκολίες στην αναγνώριση και θέσπιση στόχων που να είναι ανάλογοι των δυνατοτήτων τους και να συμβαδίζουν με τα ενδιαφέροντά τους, δεν ξέρουν πώς να τους ολοκληρώσουν και δεν μπορούν να αναπροσαρμόσουν τη διαδικασία επίτευξής τους. Θεωρούν ότι οι ευκαιρίες που τους δίνονται στο σχολείο και την οικογένεια για να αναπτύξουν τις παραπάνω ικανότητες είναι περιορισμένες σε σύγκριση με τους μαθητές ΤΑ. Αντίστοιχες ήταν οι απαντήσεις των μητέρων παιδιών σε επικινδυνότητα για ΜΔ σε σχέση με τις μητέρες με παιδιά ΤΑ.

Το εύρημα αυτό είναι αναμενόμενο και σχετίζεται με τα γνωστικά και μεταγνωστικά ελλείμματα, τα περιορισμένα κίνητρα και το αρνητικό αυτοσυναίσθημα των μαθητών με ΜΔ, όπως περιγράφηκαν στο θεωρητικό μέρος της εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, από έρευνες των Wong και Jones (1982) και Palincsar και Brown (1988), όπως αναφέρουν οι Τζουριάδου και Αναγνωστοπούλου (2011, σ. 23) «οι μαθητές με ΜΔ, όταν προσπαθούν να διεκπεραιώσουν ένα έργο, αντιμετωπίζουν δυσκολίες λόγω του ότι παρουσιάζουν διαταραχές στην αυτορρύθμιση, στον προγραμματισμό, στην αυτοπαρακολούθηση και στην αυτοαξιολόγηση, ενώ δεν μπορούν να αποδώσουν σε έργα που απαιτούν γενικές στρατηγικές ελέγχου».

Τα αποτελέσματα αυτά έρχονται σε συμφωνία με άλλες σχετικές έρευνες που αναφέρθηκαν στο θεωρητικό μέρος και επιβεβαιώνουν ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι λιγότερο αυτοπροσδιορισμένοι από μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Αυτό επιβεβαιώνεται τόσο από έρευνες που μέτρησαν τον αυτοπροσδιορισμό με βάση τα λειτουργικά χαρακτηριστικά του αυτοπροσδιορισμού με την Arc Self Determination Scale (π.χ. Wehmeyer & Palmer, 2003), όσο και από έρευνες που στηρίχτηκαν στη θεωρία της αυτοπροσδιοριζόμενης μάθησης με τη χρήση της Air Self Determination Scale (π.χ. Pierson et al., 2008· Shogren et al., 2007).

Επίσης τα παραπάνω ευρήματα φαίνεται να επιβεβαιώνουν την χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα μαθητών με ΜΔ και τις αρνητικές τους πεποιθήσεις για επίτευξη. Είναι χαρακτηριστικές έρευνες των Gans et al. (2003) και Cosden et al. (1999) που κατέδειξαν αυτά τα χαρακτηριστικά των παιδιών με ΜΔ. Ακόμη, η έρευνα έχει δείξει ότι οι μαθητές με ΜΔ, λόγω της μαθημένης αβοηθησίας ή της αίσθησης αδυναμίας ή του βεβαρημένου ιστορικού αποτυχίας, κάνουν ελάχιστα πράγματα για να αλλάξουν την κατάστασή τους και θεωρούν πως δεν έχουν ικανότητες και πως οι προσπάθειές τους είναι μάταιες και αποτυχημένες, διότι στο σχολείο βιώνουν επαναλαμβανόμενες αποτυχίες (Valas, 2001).

Ο αυτοπροσδιορισμός των μαθητών που προκύπτει από τις απαντήσεις των μητέρων τους είναι στο ίδιο πλαίσιο με το επίπεδο αυτοπροσδιορισμού που προκύπτει από τις απαντήσεις των ίδιων των μαθητών, υψηλότερος δηλαδή για τους μαθητές ΤΑ και

χαμηλότερος για τους μαθητές σε επικινδυνότητα για ΜΔ. Αυτό μπορεί να σημαίνει ότι οι μητέρες αναγνωρίζουν τα όρια των δυνατοτήτων των παιδιών τους επηρεαζόμενοι από τη σχολική επίδοσή τους και εκφράζουν ρεαλιστικές και διαφοροποιημένες προσδοκίες προς αυτά, οι οποίες είναι υψηλότερες για τα παιδιά ΤΑ και χαμηλότερες για τα παιδιά σε επικινδυνότητα για ΜΔ.

2. Οι μητέρες παιδιών σε επικινδυνότητα για ΜΔ και οι μητέρες παιδιών ΤΑ εκτιμούν ότι το επίπεδο αυτοπροσδιορισμού των παιδιών τους βρίσκεται σε υψηλότερο επίπεδο από αυτό που θεωρούν τα ίδια. Πιο συγκεκριμένα, οι μητέρες παιδιών σε επικινδυνότητα για ΜΔ πιστεύουν ότι τα παιδιά τους έχουν περισσότερες ικανότητες και ότι τους δίνονται περισσότερες ευκαιρίες στο σχολείο και την οικογένεια για την καλλιέργεια του αυτοπροσδιορισμού σε σχέση με αυτά που πιστεύουν οι ίδιοι οι μαθητές σε επικινδυνότητα για ΜΔ. Αντίστοιχες ήταν και οι απαντήσεις των μητέρων παιδιών ΤΑ. Φαίνεται ότι, όπως προκύπτει και από τη σχετική βιβλιογραφία (π.χ. Carter et al., 2006· Van Gelder et al., 2008), υπάρχουν διαφορετικές εκτιμήσεις γονέων, μαθητών και εκπαιδευτικών όσον αφορά τις ευκαιρίες για καλλιέργεια του αυτοπροσδιορισμού. Οι μητέρες, και κυρίως αυτές παιδιών σε επικινδυνότητα για ΜΔ ίσως να εκτιμούν, ή μπορεί και να ελπίζουν, ότι οι ευκαιρίες που οι ίδιες δίνουν στα παιδιά τους κινούνται στη σωστή κατεύθυνση, ενώ θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί ως πιο 'ειδικοί' βοηθάνε τα παιδιά στο σχολείο. Από την άλλη, τα ίδια τα παιδιά είναι πιο αυστηροί - 'αντικειμενικοί'- κριτές των ικανοτήτων τους, αλλά και των ευκαιριών για προαγωγή του αυτοπροσδιορισμού τους που δέχονται στο σχολείο και στην οικογένεια. Φαίνεται πως τα παιδιά σε επικινδυνότητα για ΜΔ συνειδητοποιούν και βιώνουν τις δυσκολίες τους σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ότι θεωρούν γι' αυτά οι μητέρες τους. Ενδεχομένως ορισμένες μητέρες δεν έχουν αντιληφθεί το γεγονός των δυσκολιών στις πραγματικές του διαστάσεις και προσπάθησαν να μετριάσουν το πρόβλημα ή έδωσαν επιφανειακές απαντήσεις, υπερεκτιμώντας ίσως τις ικανότητες και τις ευκαιρίες των παιδιών τους για αυτοπροσδιορισμό, πιθανόν σε μια προσπάθεια να απενοχοποιήσουν τον εαυτό τους από το μέρος της ευθύνης που τους αναλογεί στην αποδοχή και στήριξη του παιδιού ώστε να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τη δυσκολία του.

3. Οι μαθητές ΤΑ και οι μαθητές σε επικινδυνότητα για ΜΔ θεωρούν ότι οι ευκαιρίες για την καλλιέργεια του αυτοπροσδιορισμού δίνονται περισσότερο στην οικογένεια παρά στο σχολείο, σε αντίθεση με τους μητέρες παιδιών ΤΑ και σε επικινδυνότητα για ΜΔ που εκτιμούν ότι οι ευκαιρίες για την καλλιέργεια του αυτοπροσδιορισμού δίνονται περισσότερο στο σχολείο παρά στην οικογένεια. Φαίνεται ότι άλλη είναι η θεώρηση των μητέρων και άλλη των παιδιών τους για τις ευκαιρίες καλλιέργειας του αυτοπροσδιορισμού. Το γεγονός ότι όλα τα παιδιά θεωρούν ότι η οικογένεια δίνει περισσότερες ευκαιρίες για αυτοπροσδιορισμό από το σχολείο ίσως να σχετίζεται με τα χαρακτηριστικά τού περιβάλλοντος της οικογένειας, που διακρίνεται, σε γενικές γραμμές, από μεγαλύτερη οικειότητα σε σχέση με το σχολείο. Ίσως τα παιδιά να αισθάνονται ότι στο περιβάλλον του σπιτιού μπορούν να εκφραστούν πιο ελεύθερα και να προσελκύσουν περισσότερο την προσοχή των οικείων τους, οι οποίοι μπορούν να τους βοηθήσουν σε ό,τι χρειαστούν, να τους συμβουλέψουν και να τους ενθαρρύνουν. Είναι γεγονός ότι τα παιδιά επιζητούν την ανταπόκριση των γονέων τους στις ανάγκες τους και είναι ιδιαίτερα σημαντικός ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται το συναισθηματικό κλίμα μέσα στην οικογένεια για την ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού τους (Morrison & Cooney, 2002). Από την άλλη, οι γονείς μπορεί να μην αντιλαμβάνονται πλήρως τον σημαντικό ρόλο της συναισθηματικής ανταπόκρισής τους στις ανάγκες των παιδιών τους. Ίσως να εκτιμούν ότι μόνο οι γνωστικές ανάγκες των παιδιών είναι σημαντικές για την καλλιέργεια του αυτοπροσδιορισμού τους, να μη θεωρούν τους εαυτούς τους αρμόδιους και κατάλληλους για παροχή εξειδικευμένης βοήθειας προς τα παιδιά τους και να ελπίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί, ως πιο ειδικοί, μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους.

Σχετική έρευνα επίσης αναφέρει ότι οι γονείς μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με σοβαρές και ήπιες δυσκολίες στηρίζουν τη διδασκαλία δεξιοτήτων αυτοπροσδιορισμού στο σχολείο (Grigal et al., 2003). Φαίνεται ότι οι γονείς έχουν πολλές προσδοκίες από τους εκπαιδευτικούς και θεωρούν το σχολείο πιο κατάλληλο περιβάλλον για την ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτοπροσδιορισμού, θεωρώντας ενδεχομένως ότι οι σχετικές δεξιότητες αποτελούν αντικείμενο διδασκαλίας (Zhang et al., 2002). Όμως το πρόβλημα που ίσως να αναδύεται, όπως αναφέρεται στην έρευνα των Stone et al. (2002), είναι ότι οι γονείς δεν γνωρίζουν πώς να βοηθήσουν τα παιδιά τους στην κατεύθυνση της καλλιέργειας του αυτοπροσδιορισμού, ενώ τα προγράμματα επιμόρφωσής τους είναι περιορισμένα. Συγχρόνως, όπως προκύπτει από τη σχετική βιβλιογραφία (Kremer-Hayon & Tillema, 1999), φαίνεται ότι και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν πώς να καλλιεργήσουν τον αυτοπροσδιορισμό στους μαθητές τους καθώς, ενώ αναγνωρίζουν π.χ. την αξία της αυτορυθμιζόμενης μάθησης στο σύγχρονο σχολείο, ταυτόχρονα αναδεικνύουν το έλλειμμα στην εκπαίδευση και την κατάρτισή τους και ως προς και την προαγωγή των δεξιοτήτων αυτορύθμισης στα παιδιά.

Καταληκτικές επισημάνσεις

Οι μαθητές εκτιμούν, από την προσωπική τους εμπειρία στο σχολείο, ότι οι εκπαιδευτικοί δεν τους στηρίζουν όσο θα έπρεπε στην καλλιέργεια του αυτοπροσδιορισμού τους, κυρίως μέσω προαγωγής της αυτορύθμισης, και αναζητούν στις οικογένειές τους την ανάλογη στήριξη. Την ίδια στιγμή όμως, οι οικογένειες δεν είναι σε θέση να ανταποκριθούν σε τέτοιες εξειδικευμένες ανάγκες των μαθητών και αναπόφευκτα θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να τις καλύψουν. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί εντούτοις αναγνωρίζουν ότι δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες αυτές, κυρίως λόγω ελλείμματος στην κατάρτισή τους. Δημιουργείται έτσι ένας φαύλος κύκλος.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, καθώς και ότι οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μία αναπτυξιακή διαταραχή, στην οποία, εκτός από το εγγενές πρόβλημα του παιδιού, παίζουν ρόλο οι περιβαλλοντικές συνθήκες και η παρεχόμενη εκπαίδευση, προκύπτει η ανάγκη για συστηματική παροχή ευκαιριών καλλιέργειας του αυτοπροσδιορισμού όλων των μαθητών (Agran & Martin, 2014), με έμφαση στους μαθητές σε επικινδυνότητα για δυσκολίες, από μικρή ηλικία (Shogren et al., 2007). Ο αυτοπροσδιορισμός μπορεί να καλλιεργηθεί σε υποστηρικτικό οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον, το οποίο θα πρέπει να συνδυάζει την οικογενειακή ασφάλεια και τη σχολική τεχνογνωσία όσον αφορά την εκμάθηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων (Konrad, Fowler, Walker, Test, & Wood, 2007· Konrad, Walker, Fowler, Test, & Wood, 2008). Απαιτείται συνεργασία σχολείου-οικογένειας με στόχο τη συμβατότητα των διδακτικών πρακτικών που εφαρμόζονται στο σχολείο και στο σπίτι προς την κατεύθυνση της διδασκαλίας μεταγνωστικών δεξιοτήτων και της ανάπτυξης κινήτρων για την καλλιέργεια του αυτοπροσδιορισμού (Cobb & Alwell, 2009).

Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Οι διαφορές που αποτυπώθηκαν ανάμεσα στις μητέρες και τους μαθητές όσον αφορά το επίπεδο αυτοπροσδιορισμού και τις ευκαιρίες που δίνονται για την καλλιέργειά του σε επίπεδο οικογένειας και σχολείου θα πρέπει να διερευνηθούν περαιτέρω με τη συμμετοχή και των εκπαιδευτικών με τη χρήση και της κλίμακας ARC Self Determination Scale. Οι θεωρήσεις των ίδιων των μαθητών, των γονέων τους και των εκπαιδευτικών για τον αυτοπροσδιορισμό θεωρούνται πολύ σημαντικές έτσι ώστε να σχεδιαστούν κατάλληλα

προγράμματα παρέμβασης με έμφαση στην καλλιέργεια του αυτοπροσδιορισμού λαμβάνοντας υπόψη τις συγκεκριμένες αδυναμίες των μαθητών και εμπλέκοντας σε αυτά τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους ίδιους τους γονείς.

Βιβλιογραφία

- Agran, M., Cavin, M., Wehmeyer, M., & Palmer, S. (2006). Participation of students with moderate to severe disabilities in the general curriculum: the effects of the self-determined learning model of instruction. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 31*, 230-241.
- Agran, M., & Martin, J. (2014). Enhancing competence and independence. In K. Storey & D. Hunter (Eds.), *The Road Ahead: Transition to Adult Life for Persons with Disabilities* (pp. 31-59). Amsterdam: IOS Press.
- Agran, M., Wehmeyer, M. L., Covin, M., & Palmer, S. (2008). Promoting student active classroom participation skills through instruction to promote self-regulated learning and self-determination. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals, 31*, 106-114.
- Al-Yagon, M. (2003). Children at risk for learning disorders: multiple perspectives. *Journal of Learning Disabilities, 36*, 318-335.
- Baird, G. L., Scott, W. D., Dearing, E., & Hamill, S. K. (2009). Cognitive self-regulation in youth with and without learning disabilities: academic self-efficacy, theories of intelligence, learning vs performance, goal preferences, and effort attributions. *Journal of Social and Clinical Psychology, 28*, 881-908.
- Carter, E. W., Lane, K. L., Cooney, M., Weir, K., Moss, C. K., & Machalicek, W. (2013). Parent Assessments of Self-determination Importance and Performance for Students with Autism or Intellectual Disability. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 118*(1), 16-31.
- Carter, E. W., Lane, K. L., Pierson, M. R., & Glaeser, B. (2006). Self-determination skills and opportunities of transition-age youth with emotional disturbance and learning disabilities. *Exceptional Children, 72*, 333-346.
- Carter, E. W., Owens, L., Trainor, A. A., Sun, Y., & Swedeen, B. (2009). Self-determination skills and opportunities of adolescents with severe intellectual and developmental disabilities. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 114*, 179-192.
- Carter, E. W., Trainor, A., Owens, L., Sweden, B., & Sun, Y. (2010). Self-determination prospects of youth with incidence disabilities. Divergent perspectives and related factors. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 18*(2), 67-81.
- Cobb, B., & Alwell, M. (2009). Self-determination for students with disabilities: a narrative metasynthesis. *Career Development for Exceptional Individuals, 32*, 108-114.
- Cosden, M., Elliott, K., Noble, S., & Kelemen, E. (1999). Self understanding and self esteem in children with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 22*, 279-290.

- Field, S. (1996). Self-determination instructional strategies for youth with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 29*, 40-52.
- Field, S., & Hoffman, A. (1996). *Steps to Self-determination: A Curriculum to Help Adolescents Learn to Achieve their Goals*. Austin: TX, Pro-Ed.
- Field, S., Martin, J., Miller, R., Ward, M., & Wehmeyer, M. (1998). Self-determination for persons with disabilities: a position statement of the division on career development and transition. *Career Development for Exceptional Students, 21*, 113-128.
- Field, S., Sarver, M. D., & Shaw, S. F. (2003). Self-determination: a key to success in postsecondary education for students with learning disabilities. *Remedial and Special Education, 24*, 339-349.
- Gans, A., Kenny, M., & Ghany, D. (2003). Comparing the self-concept of students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 36*, 287-295.
- Georgas, J. (1988). An ecological and social crosscultural model: the case of Greece. In J. W. Berry, S. H. Irvine, & E. B. Hunt (Eds.), *Indigenous Cognition: Functioning in Cultural Context* (pp. 105-123). Dordrecht: Martinus Nijhoff.
- Grigal, M., Neubert, D., Moon, S., & Graham, S. (2003). Self-determination for students with disabilities: views of parents and teachers. *Council for Exceptional Children, 70*(1), 97-112.
- Hammill, D. D., & Bryant, B. R. (2005). *Detroit Tests of Learning Aptitude-Primary*. Austin, TX: Pro-ed.
- Hampton, N. Z., & Mason, E. (2003). Learning disabilities, gender, sources of efficacy, self-efficacy beliefs, and academic achievement in high school students. *Journal of School Psychology, 41*, 101-112.
- Heiman, T. (2006). Assessing learning styles among students with and without learning disabilities at a distance-learning university. *Learning Disabilities Quarterly, 29*(1), 55-63.
- Hoffman, A., Field, S., & Sawilowsky, S. (2004). *Self-Determination Assessment Battery User's Guide* (3rd ed.). South Central Kansas: Special Education Cooperative.
- Klassen, R. (2002). A question of calibration: a review of the self-efficacy beliefs of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 25*, 88-102.
- Konrad, M., Fowler, C. H., Walker, A. R., Test, D. W., & Wood, W. M. (2007). Effects of self-determination interventions on the academic skills of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 30*, 89-113.
- Konrad, M., Walker, A. R., Fowler, C. H., Test, D. W., & Wood, W. M. (2008). A model for aligning self-determination and general curriculum standards. *Teaching Exceptional Children, 40*(3), 53-64.
- Kremer-Hayon, L., & Tillema, H. H. (1999). Self-regulated learning in the context of teacher education. *Teaching and Teacher Education, 15*, 507-522.
- Lee, S. H., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Soukup, J. H., & Little, T. D. (2008). Self-determination and access to the general education curriculum. *The Journal of Special Education, 42*, 91-107.

- Margalit, M., & Al-Yagon, M. (2002). The loneliness experience of children with learning disabilities. In B. Y. L. Wong & M. Donahue (Eds.), *The Social Dimensions of Learning Disabilities* (pp. 53-77). London: Lawrence.
- Martin, J. E., & Marshall, L. H. (1996). *ChoiceMaker Self-Determination Transition Assessment*. Longmont, CO: Sopris West.
- Martin, J. E., Mithaug, D. E., Cox, P., Peterson, L. Y., Van Dycke, J. L., & Cash, M. E. (2003). Increasing self-determination: teaching students to plan, work, evaluate and adjust. *Exceptional Children, 69*, 431-447.
- Mehta, C., & Patel, R. (1996). *SPSS Exact Tests 7.0 for Windows*. Chicago: SPSS Inc.
- Mithaug, D. E., Mithaug, D., Agran, M., Martin, J., & Wehmeyer, M. L. (2003). *Self-Determined Learning Theory: Construction, Verification, and Evaluation*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Morrison, F. J., & Cooney, R. R. (2002). Parenting and academic achievement: multiple paths to early literacy. In G. Borkowski, S. Landesman Ramey, & M. Bristol Power (Eds.), *Parenting and the Child's World: Influences on Academic, Intellectual, and Social-Emotional Development* (pp. 141-160). NJ: Erlbaum.
- Padeliadou, S. (1998). Time demands and experienced stress in Greek mothers of children with Down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research, 42* 144-153.
- Pierson, M., Carter, E., Lane, K. L., & Glaeser, B. (2008). Factors influencing the self-determination of transition-age youth with high-incidence disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals, 31*, 115-125.
- Passolunghi, M. C., & Siegel, L. S. (2001). Short term memory, working memory, and inhibitory control in children with difficulties in arithmetic problem solving. *Journal of Experimental Child Psychology, 80*, 44-57.
- Reid, R. (1996). Research in self-monitoring with students with learning disabilities: the present, the prospects, the pitfalls. *Journal of Learning Disabilities, 29*, 317-331.
- Sands, D. J., & Doll, B. (1996). Fostering self-determination is a developmental task. *Journal of Special Education, 30*, 58-76.
- Sarver, M. D. (2000). *A study of the relationship between personal and environmental factors bearing on self-determination and the academic success of university students with learning disabilities* (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Florida: Gainesville.
- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Soukup, J. H., Little, T. D., Garner, N., & Lawrence, M. (2007). Examining individual and ecological predictors of the self-determination of students with disabilities. *Exceptional Children, 73*, 488-509.
- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Soukup, J. H., Little, T. D., Garner, N., & Lawrence, M. (2008). Understanding the construct of self-determination. Examining the relationship between the Arc's self-determination scale and the American institutes for research self-determination scale (Air). *Assessment for Effective Intervention, 33*, 94-107.
- Stone, C. A., Bradley, K., & Kleiner, J. (2002). Parental understanding of children with language/learning disabilities and its role in the creation of scaffolding

- opportunities. In B. Y. L Wong & M. Donahue (Eds.), *The Social Dimensions of Learning Disabilities* (pp. 133-161). London: Lawrence.
- Τζουριάδου, Μ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες. Θέματα Ερμηνείας και Αντιμετώπισης*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Τζουριάδου, Μ., Αναγνωστοπούλου, Ε., Τουτουντζή, Ε., & Ψωινού, Μ. (2008). Detroit Test Μαθησιακής Επάρκειας, DTLA (DTLA-P:3, DTLA-4) (Detroit Test of Learning Aptitude). Α.Π.Θ., Υπουργείο Παιδείας, ΕΠΕΑΕΚ, Μέτρο 1.1-Ενέργεια 1.1.3, Θεσσαλονίκη.
- Τζουριάδου, Μ., & Αναγνωστοπούλου, Ε. (2011). *Παιδαγωγικά Προγράμματα για Παιδιά με Δυσκολίες Μάθησης*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Valas, H. (2001). Learned helplessness and psychological adjustment: effects of learning disabilities and low achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45, 101-114.
- Van Gelder, N., Sitlington, P. L., & Pugh, K. M. (2008). Perceived self-determination of youth with emotional and behavior disorders. *Journal of Disability Policy Studies*, 19, 182-190.
- Waber, D. P. (2010). *Rethinking Learning Disabilities: Understanding Children Who Struggle in School*. New York: Guilford Press.
- Wehmeyer, M. L., Abery, B., Mithaug, D. E., & Stancliffe, R. (2003). *Self-Determination: Theoretical Foundations for Education*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Wehmeyer, M. L., & Garner, N. W. (2003). The impact of personal characteristics of people with intellectual and developmental disability on self-determination and autonomous functioning. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 16, 255-265.
- Wehmeyer, M. L., & Kelchner, K. (1995). *The Arc's Self-Determination Scale*. Arlington, TX: The Arc National Headquarters.
- Wehmeyer, M. L., & Palmer, S. (2003). Adult outcomes for students with cognitive disabilities three-years after high school: the impact of self-determination. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38, 131-144.
- Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Lee, Y., Williams-Diehm, K., & Shogren, K. (2011). A randomized-trial evaluation of the effect of whose future is it anyway? on self-determination. *Career Development for Exceptional Children*, 34, 45-56.
- Wolman, J. M., Campeau, P. L., Dubois, P. A., Mithaug, D. E., & Stolarski V. S. (1994). *AIR Self-Determination Scale and User Guide*. Palo Alto, CA: American Institutes for Research.
- Wong, B. Y. L. (1998). *Learning about Learning Disabilities*. San Diego: Academic Press.
- Wright-Strawderman, C., & Watson, B. L. (1992). The prevalence of depressive symptoms in children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 258-264.
- Zhang, D., Katsiyannis, A., & Zhang, J. (2002). Teacher and parent practice on fostering self-determination of high school students with mild disabilities. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 25, 157-169.