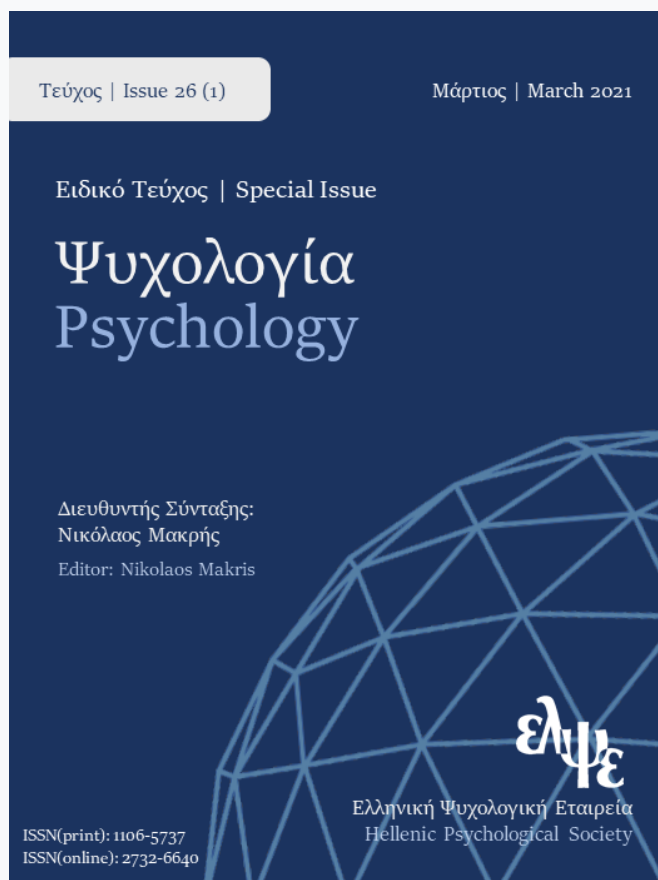


## Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society

Vol 26, No 1 (2021)

Special Issue: Developmental Psychology. Research, applications and implications



### The investigation of self-determination of primary school students with indicative profile of learning disabilities and mild intellectual disabilities

Constantinos Vouyoukas, Constantinos Tsikouras

doi: [10.12681/psy\\_hps.26250](https://doi.org/10.12681/psy_hps.26250)

Copyright © 2021, Κωνσταντίνος Βουγιούκας, Κωνσταντίνος Τσικούρας



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

#### To cite this article:

Vouyoukas, C., & Tsikouras, C. (2021). The investigation of self-determination of primary school students with indicative profile of learning disabilities and mild intellectual disabilities. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 26(1), 121–134. [https://doi.org/10.12681/psy\\_hps.26250](https://doi.org/10.12681/psy_hps.26250)

# Η διερεύνηση του αυτοπροσδιορισμού μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με προφίλ ενδεικτικό για μαθησιακές δυσκολίες και ήπια νοητική ανεπάρκεια

Κωνσταντίνος ΒΟΥΓΙΟΥΚΑΣ<sup>1</sup>, Κωνσταντίνος ΤΣΙΚΟΥΡΑΣ<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

<sup>2</sup> 15ο Δημοτικό Σχολείο Κατερίνης

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ	ΠΕΡΙΛΗΨΗ
Αυτοπροσδιορισμός Μαθητές με προφίλ ενδεικτικό για μαθησιακές δυσκολίες και ήπια νοητική ανεπάρκεια Πρωτοβάθμια εκπαίδευση	Ο αυτοπροσδιορισμός συνιστά έναν συνδυασμό δεξιοτήτων, γνώσεων και στάσεων ο οποίος καθιστά ικανό ένα άτομο να εκδηλώνει αυτορρυθμιζόμενες, αυτόνομες και προσανατολισμένες προς τον στόχο συμπεριφορές. Το επίπεδο του αυτοπροσδιορισμού δεν εξαρτάται μόνο από τα ενδογενή χαρακτηριστικά των μαθητών αλλά και από τις ευκαιρίες που δίνονται από το περιβάλλον τους. Η παρούσα έρευνα στόχευε στη διερεύνηση διαφορών μεταξύ μαθητών με ενδεικτικό προφίλ μαθησιακών δυσκολιών (ΜΔ) και ήπιας νοητικής ανεπάρκειας (ΗΝΑ) σε σχέση με τους συμμαθητές τους τυπικής ανάπτυξης (ΤΑ) όσον αφορά το επίπεδο του αυτοπροσδιορισμού τους με βάση τις απαντήσεις αυτών των μαθητών και των εκπαιδευτικών τους. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 31 μαθητές με προφίλ ενδεικτικό για ΜΔ, 28 μαθητές με προφίλ ενδεικτικό για ΗΝΑ και 31 μαθητές ΤΑ (ομάδα ελέγχου), σύμφωνα με την ελληνική στάθμιση του κριτηρίου μαθησιακής επάρκειας DTLA-4. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν οι κλίμακες αυτοπροσδιορισμού ARC's Self-Determination Scale και AIR Self-Determination Scale, οι οποίες διερευνούν τις ικανότητες και τις ευκαιρίες των μαθητών ως προς την καλλιέργεια των βασικών συστατικών του αυτοπροσδιορισμού (αυτονομία, αυτορρύθμιση, ψυχολογική ενδυνάμωση, συνειδητοποίηση εαυτού). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι: (α) Οι μαθητές με προφίλ ενδεικτικό για ΜΔ και ΗΝΑ είχαν χαμηλότερο επίπεδο αυτοπροσδιορισμού από τους μαθητές ΤΑ και στις δύο κλίμακες. (β) Εκπαιδευτικοί και μαθητές εξέφρασαν διαφορετικές θεωρήσεις για τις ικανότητες και τις ευκαιρίες για καλλιέργεια του αυτοπροσδιορισμού τους. (γ) Οι δύο κλίμακες μέτρησης του αυτοπροσδιορισμού συσχετίζονται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό. Εάν ληφθούν υπόψη οι διαφορετικές θεωρήσεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών με προφίλ ενδεικτικό για ΜΔ και ΗΝΑ για το επίπεδο και την καλλιέργεια του αυτοπροσδιορισμού, καθίσταται εφικτός ο σχεδιασμός κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων.
ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	
Κωνσταντίνος Βουγιούκας Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ΑΠΘ Πανεπιστημιούπολη, Θεσσαλονίκη 54124, Ελλάδα Email: <a href="mailto:costasv@nured.auth.gr">costasv@nured.auth.gr</a>	

Η έννοια του αυτοπροσδιορισμού στην ψυχολογία έχει συνδεθεί με την καλλιέργεια της εσωτερικής παρώθησης, των κοινωνικών δεξιοτήτων και της ποιότητας ζωής (Ryan & Deci, 2000). Οι Field et al. (1998), συνοψίζοντας σχετικές εννοιολογικές προσεγγίσεις, παραθέτουν έναν ορισμό για τον αυτοπροσδιορισμό ως έναν συνδυασμό δεξιοτήτων, γνώσεων και στάσεων, ο οποίος καθιστά ένα άτομο ικανό να εκδηλώνει αυτορρυθμιζόμενες, αυτόνομες και προσανατολισμένες προς τον στόχο συμπεριφορές. Η επίγνωση των

© 2021, Κωνσταντίνος Βουγιούκας, & Κωνσταντίνος Τσικούρας

Άδεια CC-BY-SA 4.0

προσωπικών δυνατοτήτων και των αδυναμιών σε συνδυασμό με την πίστη στην ικανότητα και την αποτελεσματικότητα του ατόμου για τον εαυτό του αποτελούν θεμελιώδη χαρακτηριστικά του αυτοπροσδιορισμού. 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 τον ρόλο του πετυχημένου ενήλικα στην κοινωνία. (Field et al., 1998, σελ. 115)

Ο αυτοπροσδιορισμός αποτελεί μια αναπτυξιακή ψυχολογική διεργασία η οποία καθορίζεται από ατομικούς παράγοντες στην αλληλεπίδρασή τους με το περιβάλλον μέσω της διαδικασίας της μάθησης (γενετικό υπόστρωμα, ιδιοσυγκρασία, τυπική και άτυπη μάθηση) (Sands & Doll, 1996). Οι βασικοί παράγοντες που συνεισφέρουν στην καλλιέργεια του αυτοπροσδιορισμού είναι η ικανότητα του ατόμου, οι ευκαιρίες που παρουσιάζονται στο περιβάλλον του και ο βαθμός στον οποίο αυτές αξιοποιούνται, καθώς και η υποστήριξη που λαμβάνει το άτομο. Η έννοια του αυτοπροσδιορισμού όπως περιγράφεται παραπάνω βασίζεται στο λειτουργικό μοντέλο του αυτοπροσδιορισμού (Wehmeyer et al., 2003) και στη θεωρία της αυτοπροσδιοριζόμενης μάθησης (Mithaug et al., 2003). Το λειτουργικό μοντέλο του αυτοπροσδιορισμού δίνει έμφαση σε βασικά συστατικά της αυτοπροσδιοριζόμενης συμπεριφοράς, τα οποία είναι η αυτονομία, η αυτορρύθμιση, η ψυχολογική ενδυνάμωση και η συνειδητοποίηση του εαυτού. Η θεωρία της αυτοπροσδιοριζόμενης μάθησης αναλύει τις διαδικασίες εκείνες με τις οποίες οι μαθητές αξιοποιούν τις ευκαιρίες που δέχονται από το περιβάλλον ώστε να καλλιεργήσουν δεξιότητες αυτοπροσδιορισμού.

Ως αναπτυξιακό φαινόμενο, ο αυτοπροσδιορισμός συμβαίνει όχι μόνο στους μαθητές τυπικής ανάπτυξης (TA), αλλά και σε μαθητές με αναπτυξιακά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς. Πιο συγκεκριμένα, από τις αναπτυξιακές διαταραχές αυτές που παρουσιάζουν μεγαλύτερη συχνότητα είναι οι μαθησιακές δυσκολίες (ΜΔ) και η νοητική ανεπάρκεια (ΝΑ). Έρευνες έχουν επισημάνει τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν τα βασικά συστατικά της αυτοπροσδιοριζόμενης συμπεριφοράς σε ποικίλους τομείς της σχολικής και κοινωνικής ζωής μαθητών με δυσκολίες (μαθησιακές και συναισθηματικές δυσκολίες, προβλήματα συμπεριφοράς, ΝΑ κ.λπ.), για παράδειγμα στην ακαδημαϊκή επίδοση (Erickson et al., 2015. Lee et al., 2008. Zheng et al., 2012), στη μετάβαση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Field et al., 2003. Shogren et al., 2015. Wehmeyer et al., 2011), στην προσήλωση στον στόχο (Agran et al., 2006), στην αυξημένη συμμετοχή και εμπλοκή στη σχολική τάξη (Agran et al., 2008) και στην ενίσχυση της πρωτοβουλίας των μαθητών (Sheppard & Unsworth, 2011. Wehmeyer & Garner, 2003). Στην έρευνα αυτή δίνεται έμφαση σε δύο βασικά είδη αναπτυξιακών διαταραχών, τις ΜΔ και τη ΝΑ.

Οι ΜΔ σήμερα υποστηρίζεται ότι αποτελούν μια 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, η οποία 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 (Baird et al., 2009. Τζουριάδου, 2011).

Οι ΜΔ αποτελούν τη συχνότερη αναπτυξιακή διαταραχή κατά τα σχολικά χρόνια με ποσοστά που ποικίλλουν από 4 έως 30% ανάλογα με τον ορισμό και την προσέγγιση που υιοθετείται στις σχετικές έρευνες (Lambert & Sandoval, 1980. Sarkees-Wircenski & Scott, 2003. Shaywitz et al., 2008). Οι ΜΔ καθορίζονται διαχρονικά με βάση τον γενικό δείκτη νοημοσύνης έναντι του φυσιολογικού και κυρίως με βάση τις δυσκολίες σε μία ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές διεργασίες (IDEA, 2004. NJCLD, 1989), δηλαδή τις επεξεργασμένες ικανότητες όπως αποτυπώνονται σε ειδικά τεστ ρέουσας και αποκρυσταλλωμένης νοημοσύνης ή σε ειδικά σχεδιασμένα γνωστικά και μεταγνωστικά έργα (Kavale et al., 2008. Naglieri et al., 2014). Σύμφωνα

με την προσέγγιση αυτή, δεν πρέπει να ταυτίζεται η επάρκεια στις βασικές διεργασίες με τη σχολική επίδοση στην ανάγνωση και τη γραφή (Taylor et al., 2017).

Η ΝΑ αποτελεί αναπτυξιακή διαταραχή η οποία καθορίζεται με 3 βασικά κριτήρια: (α) δείκτη νοημοσύνης κάτω του μέσου φυσιολογικού, (β) δυσκολίες στην προσαρμοστική συμπεριφορά (πρακτική, κοινωνική, εννοιολογική) όπως εκτιμώνται με βάση σταθμισμένες κλίμακες και (γ) εμφάνιση της διαταραχής κατά την αναπτυξιακή περίοδο (Luckasson et al., 2002). Το επίπεδο και η λειτουργικότητα των παιδιών με ΝΑ καθορίζεται από σύνθετες αλληλεπιδράσεις μεταξύ νοητικών λειτουργιών και περιβάλλοντος (Switztky & Greenspan, 2003).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα ερευνών σε διεθνές επίπεδο, στους μαθητές με αναπτυξιακές διαταραχές διαπιστώνονται χαμηλά επίπεδα αυτοπροσδιορισμού και περιορισμένη συμμετοχή στις αποφάσεις που αφορούν τη ζωή τους (Carter et al., 2006, 2013. Pierson et al., 2008. Shogren & Broussard, 2011. Shogren et al., 2007, 2008. Van Gelder et al., 2008).

Οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί μέχρι σήμερα για τον αυτοπροσδιορισμό, είτε με βάση το λειτουργικό μοντέλο είτε με βάση τη θεωρία της αυτοπροσδιοριζόμενης συμπεριφοράς, είναι λιγοστές στο ελληνικό σχολικό πλαίσιο και αφορούν κυρίως μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ενήλικες με αναπτυξιακές διαταραχές. Επίσης, περιορισμένη φαίνεται να είναι η έρευνα σχετικά με το επίπεδο αυτοπροσδιορισμού των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με ΜΔ και ΝΑ. Ο βασικός στόχος της έρευνας ήταν να διερευνηθεί αν μαθητές με ενδείξεις αναπτυξιακής διαταραχής, όπως ΜΔ και ήπια ΝΑ (HNA), παρουσιάζουν διαφορές στο επίπεδο του αυτοπροσδιορισμού τους. Ειδικότερος στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση της οπτικής των εκπαιδευτικών και των μαθητών όσον αφορά τις ευκαιρίες που δίνονται για ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού των παιδιών στο σχολείο και στο σπίτι. Τέλος, η παρούσα έρευνα στόχευσε στη διερεύνηση της συσχέτισης των δύο βασικών κλιμάκων μέτρησης του αυτοπροσδιορισμού, ARC's Self-Determination Scale και AIR Self-Determination Scale, στο ελληνικό σχολικό πλαίσιο.

## Μέθοδος

### Ερευνητικά ερωτήματα

1. Διαφέρει το επίπεδο του αυτοπροσδιορισμού των μαθητών ΤΑ σε σύγκριση με τους μαθητές με προφίλ ενδεικτικό για ΜΔ και HNA με βάση τις απαντήσεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών τους;
2. Διαφέρει το επίπεδο του αυτοπροσδιορισμού όπως το αντιλαμβάνονται οι ίδιοι οι μαθητές, ΤΑ και έχοντες προφίλ ενδεικτικό για ΜΔ και HNA, σε σύγκριση με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών τους;
3. Συσχετίζονται οι δύο κλίμακες αυτοπροσδιορισμού, AIR και ARC, όσον αφορά τις απαντήσεις των μαθητών ΤΑ, των μαθητών με προφίλ ενδεικτικό για ΜΔ και HNA και των εκπαιδευτικών τους;

### Συμμετέχοντες

Η έρευνα διεξήχθη στην Κατερίνη σε 6 δημοτικά σχολεία του κέντρου της πόλης. Για τον εντοπισμό των συμμετεχόντων της έρευνας επιλέχθηκαν μαθητές των τάξεων Δ', Ε' και ΣΤ' με χαμηλή επίδοση στα γλωσσικά μαθήματα όπως αξιολογήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς τους. Ο αριθμός των μαθητών που υποδείχτηκαν ήταν 77. Στους μαθητές αυτούς χορηγήθηκε η ελληνική στάθμιση του κριτηρίου μαθησιακής επάρκειας DTLA-4 (Hammill & Bryant, 2005. Τζουριάδου et al., 2008). Το DTLA-4 είναι ένα ψυχομετρικό εργαλείο ειδικών ικανοτήτων το οποίο χρησιμοποιείται για τον εντοπισμό ενδοατομικών διαφορών στη γνωστική λειτουργία και μπορεί να αναδείξει δυνατότητες και αδυναμίες των μαθητών. Η έκδοση του DTLA-4 έχει ενσωματώσει τις σύγχρονες θεωρητικές απόψεις για τις γνωστικές λειτουργίες σύμφωνα με τα μοντέλα περί επεξεργασμένης-ανεπεξεργαστής ικανότητας, δηλαδή ρέουσας και αποκρυσταλλωμένης νοημοσύνης (Schneider & McGrow, 2012). Επιπλέον, δίνει γενικό πηλίκο μαθησιακής επάρκειας (ΠΜΕ) και επιμέρους βαθμολογίες σε 3 αντιθετικές περιοχές,

αυτές του λόγου (λεκτικό, μη λεκτικό), της προσοχής (επαυξημένη προσοχή, περιορισμένη προσοχή) και της κίνησης (κινητικό, μη κινητικό). Οι αντιθέσεις μεταξύ των εν λόγω περιοχών βασίζονται στις επεξεργασμένες και ανεπεξέργαστες ικανότητες και, σύμφωνα με τους κατασκευαστές του κριτηρίου (Hammill & Bryant, 2005), δίνουν ενδεικτικά προφίλ αναπτυξιακών διαταραχών. Με το DTLA-4 δεν μπορεί να γίνει διαφοροδιάγνωση ΜΔ ή ΝΑ, διότι το μόνο σχετικό κριτήριο που χρησιμοποιείται είναι το WISC. Το DTLA-4 μπορεί να δώσει προφίλ μαθητών ενδεικτικό για ΜΔ και ΝΑ.

Σύμφωνα με το DTLA-4, το όριο καθορισμού για τη φυσιολογική μαθησιακή επάρκεια είναι ΠΜΕ = 85 και η τυπική απόκλιση 15 (Hammill & Bryant, 2005). Απορρίφθηκαν από το αρχικό δείγμα 10 μαθητές με ΠΜΕ < 70 και 8 μαθητές με ΠΜΕ 80-85. Σύμφωνα με το DTLA-4, οι μαθητές με προφίλ ενδεικτικό για ΗΝΑ ήταν 28 με ΠΜΕ 70-80 (13 από την Δ' τάξη, 11 από την Ε' και 10 από την ΣΤ', 17 αγόρια και 11 κορίτσια) και οι μαθητές με προφίλ ενδεικτικό για ΜΔ ήταν 31 με ΠΜΕ > 85 με ανισομερές προφίλ ανάμεσα στη λεκτική και τη μη λεκτική περιοχή του λόγου, με υπεροχή της μη λεκτικής περιοχής κατά 3 τουλάχιστον τυπικές μονάδες (3 από την Δ' τάξη, 15 από την Ε' και 13 από την ΣΤ', 16 αγόρια και 15 κορίτσια). Στη συνέχεια αναζητήθηκαν μαθητές τυπικής ανάπτυξης από τις ίδιες τάξεις στα ίδια σχολεία κατ' αντιστοιχία με τους μαθητές με προφίλ ενδεικτικό για ΗΝΑ και ΜΔ για να αποτελέσουν την ομάδα ελέγχου. Υποδείχτηκαν 37 μαθητές, από τους οποίους απορρίφθηκαν από το τελικό δείγμα 6, οι οποίοι είχαν ΠΜΕ > 115. Οι 31 μαθητές που θεωρήθηκαν ΤΑ είχαν ΠΜΕ 85-115 χωρίς ανισομερές προφίλ (12 από την Δ' τάξη, 8 από την Ε' και 11 από την ΣΤ', 13 αγόρια και 18 κορίτσια). Όλοι οι συμμετέχοντες μαθητές μιλούσαν ελληνικά στο σπίτι και κανένας δεν είχε διάγνωση από επίσημο διαγνωστικό φορέα. Ο μέσος όρος ηλικίας των μαθητών ήταν για την Δ' τάξη τα 8,35 έτη, για την Ε' τα 9,23 έτη και για την ΣΤ' τα 10,61 έτη.

### ***Εργαλεία συλλογής δεδομένων***

Η κλίμακα ARC's Self-Determination Scale ( $\alpha = 0.89$ ) βασίζεται στη θεωρία του λειτουργικού μοντέλου του αυτοπροσδιορισμού (Wehmeyer & Kelchner, 1995) και αποτελείται από τις ενότητες της αυτονομίας, της αυτορρύθμισης, της ψυχολογικής ενδυνάμωσης και της συνειδητοποίησης του εαυτού. Η ενότητα της αυτονομίας αποτελείται από 6 υποενότητες, καθεμιά από τις οποίες έχει τις παρακάτω τέσσερις απαντήσεις/επιλογές: (α) «Δεν το κάνω ακόμη και αν έχω την ευκαιρία», (β) «Το κάνω μερικές φορές όταν έχω την ευκαιρία», (γ) «Το κάνω τις περισσότερες φορές όταν έχω την ευκαιρία» και (δ) «Το κάνω κάθε φορά που έχω την ευκαιρία». Οι βαθμοί είναι 0-3 αντίστοιχα. Η 1η υποενότητα είναι η «Ανεξαρτησία: Ρουτίνα προσωπικής φροντίδας και λειτουργίες προσαρμοσμένες στην οικογένεια» (6 ερωτήματα, π.χ. «Φροντίζω για τα δικά μου ρούχα», ανώτατη βαθμολογία: 18 βαθμοί). Η 2η υποενότητα είναι η «Ανεξαρτησία: Αλληλεπίδραση με το περιβάλλον» (4 ερωτήματα, π.χ. «Πηγαίνω στο ταχυδρομείο», ανώτατη βαθμολογία: 12 βαθμοί). Η 3η υποενότητα είναι η «Δρώντας με βάση τις προτιμήσεις, τις πεποιθήσεις, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες: Ψυχαγωγικός και ελεύθερος χρόνος» (6 ερωτήματα, π.χ. «Ακούω τη μουσική που μου αρέσει», ανώτατη βαθμολογία: 18 βαθμοί). Η 4η υποενότητα είναι η «Δρώντας με βάση τις προτιμήσεις, τις πεποιθήσεις, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες: Εμπλοκή και αλληλεπίδραση στην κοινότητα» (5 ερωτήματα, π.χ. «Πηγαίνω για ψώνια ή βόλτα στην αγορά», ανώτατη βαθμολογία: 15 βαθμοί). Η 5η υποενότητα είναι η «Δρώντας με βάση τις προτιμήσεις, τις πεποιθήσεις, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες: Μετασχολικές κατευθύνσεις» (6 ερωτήματα, π.χ. «Κάνω σχέδια για τη μελλοντική δουλειά μου», ανώτατη βαθμολογία: 18 βαθμοί). Να σημειωθεί ότι η 5η υποενότητα δεν χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα, διότι διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές δεν μπορούσαν να απαντήσουν στις περισσότερες ερωτήσεις αυτής της υποενότητας. Η 6η υποενότητα είναι η «Δρώντας με βάση τις προτιμήσεις, τις πεποιθήσεις, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες: Προσωπική έκφραση» (5 ερωτήματα, π.χ. «Επιλέγω πώς να ξοδέψω το χαρτζιλίκι μου», ανώτατη βαθμολογία: 15 βαθμοί). Η ανώτατη βαθμολογία αυτής της ενότητας, εκτός της 5ης υποενότητας, είναι 78 βαθμοί.

Η ενότητα της αυτορρύθμισης αποτελείται από 2 υποενότητες. Η 1η υποενότητα αποτελείται από 6 ερωτήματα με τη βαθμολογία να κυμαίνεται από 0 έως 2 ανάλογα με το περιεχόμενο της απάντησης. Η ανώτατη βαθμολογία γι' αυτή την υποενότητα είναι 12 βαθμοί. Τα ερωτήματα αφορούν υποθετικά σενάρια στα οποία παρουσιάζεται



ένα πρόβλημα, μεσολαβεί κενό και έπεται το τέλος του σεναρίου με τη λύση του προβλήματος. Ο μαθητής καλείται να καταγράψει τις ενέργειές του για να βρει τη λύση του προβλήματος όπως αυτή περιγράφεται στο σενάριο. Ένα παράδειγμα σεναρίου είναι το παρακάτω: «Αρχή: Στο μάθημα της γλώσσας μία ημέρα βλέπεις ότι σου λείπει από την τσάντα το βιβλίο. Στενοχωριέσαι διότι το χρειάζεσαι για το μάθημα. Μέση: ..... Τέλος: Η ιστορία τελειώνει με εσένα να χρησιμοποιείς το δικό σου βιβλίο στο μάθημα». Αν ο μαθητής δεν περιγράψει καμία λύση, τότε βαθμολογείται με 0 (μηδέν). Αν περιγράψει μια λύση που δεν εμπεριέχει δική του δράση (π.χ. «Η μητέρα μου έφερε το βιβλίο»), βαθμολογείται με 1, ενώ αν περιγράψει δική του ενέργεια για να λύσει το πρόβλημα, βαθμολογείται με 2 (π.χ. «Ενημέρωσα τον διευθυντή του σχολείου για να τηλεφωνήσει στη μητέρα μου»). Η 2η υποενότητα της αυτορρύθμισης αποτελείται από 3 ερωτήματα με τη βαθμολογία να κυμαίνεται από 0 έως 3 για κάθε ερώτημα. Η ανώτατη βαθμολογία γ' αυτή την υποενότητα είναι 9 βαθμοί. Καθένα από τα ερωτήματα αφορά τα σχέδια του ατόμου όταν τελειώσει το σχολείο. Π.χ. «Με ποιον τρόπο θα μετακινήσαι όταν θα τελειώσεις το σχολείο; Να καταγράψεις 4 πράγματα που θα πρέπει να κάνεις για να επιτύχεις αυτόν τον στόχο». Αν ο μαθητής δεν καταγράψει τα σχέδιά του, παίρνει 0. Αν καταγράψει ένα μέσο, παίρνει 1 βαθμό. Αν περιγράψει 2 μέσα, παίρνει 2 βαθμούς και αν καταγράψει 3 ή 4 μέσα, παίρνει 3 βαθμούς.

Η ενότητα της ψυχολογικής ενδυνάμωσης αποτελείται από 16 ζεύγη δηλώσεων με αντιθετικές προτάσεις και ο μαθητής θα πρέπει να επιλέξει μία από κάθε ζεύγος, καθώς υπάρχει η θετική και η αρνητική αντίληψη για τον έλεγχο του ατόμου απέναντι στο περιβάλλον και τις συμπεριφορές του. Η ανώτατη βαθμολογία για την ενότητα αυτή είναι 16 βαθμοί. Π.χ. «Μπορώ να πετύχω αυτό που θέλω όταν δουλεύω σκληρά» ή «Πρέπει να είμαι τυχερός για να πετύχω αυτό που θέλω».

Η ενότητα της συνειδητοποίησης του εαυτού αποτελείται από 15 δηλώσεις που μετρούν τη γνώση του εαυτού του μαθητή. Η ανώτατη βαθμολογία γ' αυτή την υποενότητα είναι 15 βαθμοί. Π.χ. «Ξέρω σε τι είμαι καλός/ή».

Η ανώτατη βαθμολογία της κλίμακας ARC – χωρίς την 5η υποενότητα της αυτονομίας – είναι 130. Για τις ανάγκες της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η προσαρμοσμένη στα ελληνικά εκδοχή της κλίμακας ARCs (Καρτασίδου et al., 2009).

Η κλίμακα AIR Self-Determination Scale βασίζεται στη θεωρία της αυτοπροσδιοριζόμενης μάθησης (Wolman et al., 1994) και αποτελείται από τις ενότητες της «ικανότητας» (capacity section) και της «ευκαιρίας» (opportunity section). Η ενότητα της ικανότητας αποτελείται από 2 υποκλίμακες, την υποκλίμακα πεποιθήσεων (perceptions subscale) και την υποκλίμακα γνώσης (knowledge subscale), καθεμιά από τις οποίες έχει 6 ερωτήματα που διερευνούν τα εξής: (α) τις πεποιθήσεις των μαθητών για την αποτελεσματικότητα των αυτοπροσδιοριζόμενων συμπεριφορών, όπως τα κίνητρά τους να θέτουν προσωπικούς στόχους, τον βαθμό αισιοδοξίας για την εκπλήρωση αυτών των στόχων και τη διάθεσή τους να αναλαμβάνουν ρίσκα (π.χ. «Πιστεύω ότι μπορώ να θέτω στόχους για να κατακτήσω αυτά που θέλω») και (β) τη γνώση των μαθητών για τον αυτοπροσδιορισμό και το είδος των συμπεριφορών που χρειάζονται για να εφαρμοστεί στην πράξη (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), καθεμιά από τις οποίες έχει 6 ερωτήματα που διερευνούν τα ακόλουθα: (α) τις ευκαιρίες που έχουν οι μαθητές να αυτοπροσδιορίζονται στο σχολείο (π.χ. «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»). Οι απαντήσεις δίνονται σε μια πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert (ποτέ, σχεδόν ποτέ, μερικές φορές, σχεδόν πάντα, πάντα) με αντίστοιχη βαθμολόγηση από το 1 έως το 5. Η κλίμακα AIR εμπεριέχει τις φόρμες του μαθητή, του εκπαιδευτικού και του γονέα με τα ίδια ερωτήματα προσαρμοσμένα ανάλογα σε ποιον απευθύνονται. Στην έρευνα αυτή χρησιμοποιήθηκαν οι φόρμες του μαθητή ( $\alpha = 0,90$ ) και του εκπαιδευτικού ( $\alpha = 0,97$ ). Η ανώτερη βαθμολογία για τον συνολικό αυτοπροσδιορισμό της κλίμακας AIR, προκειμένου για τη φόρμα μαθητή, είναι 120. Στην έρευνα δεν χρησιμοποιήθηκε η υποκλίμακα «ευκαιρίες στο σπίτι» της κλίμακας AIR

προκειμένου για τη φόρμα εκπαιδευτικού. Επομένως, η ανώτερη βαθμολογία για τον συνολικό αυτοπροσδιορισμό της κλίμακας AIR, σε ό,τι αφορά τη φόρμα εκπαιδευτικού, είναι 90. Για τις ανάγκες της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η προσαρμοσμένη στα ελληνικά εκδοχή της κλίμακας AIR (Βουγιούκας, 2015).

### **Διαδικασία της έρευνας**

Η έρευνα διεξήχθη μεταξύ Σεπτεμβρίου 2016 και Φεβρουαρίου 2017 στην πόλη της Κατερίνης, όπως προαναφέρθηκε, με τη συναίνεση των μαθητών και των γονέων τους καθώς και των εκπαιδευτικών τους, αφού ενημερώθηκαν για τη διαδικασία και τους σκοπούς της. Αρχικά πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα σε 4 μαθητές με σκοπό τη διερεύνηση πιθανών προβλημάτων στη διαδικασία χορήγησης των κλιμάκων του αυτοπροσδιορισμού. Δεν διαπιστώθηκαν ιδιαίτερες δυσκολίες στην κατανόηση των ερωτήσεων από τους μαθητές. Αφού καθορίστηκαν οι συμμετέχοντες στην έρευνα σύμφωνα με τη χορήγηση του DTLA-4, ακολούθησε η συμπλήρωση των κλιμάκων ARC's Self-Determination Scale και AIR Self-Determination Scale από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς τους. Οι επιλεγμένοι μαθητές κάθε τάξης συμπλήρωσαν τις κλίμακες ομαδικά μέσα στην τάξη στο τέλος του μαθήματος. Στους μαθητές δόθηκαν οι κατάλληλες διευκρινίσεις και, αφού απαντήθηκαν απορίες και ερωτήσεις, τούς έγινε σαφές ότι δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις και ότι οι κλίμακες είναι ανώνυμες.

### **Αναλύσεις**

Οι βαθμολογίες στις κλίμακες και στις υποκλίμακες ARC και AIR αφορούν τους μέσους όρους των ποσοστών με βάση την ανώτερη βαθμολογία. Για τη σύγκριση των βαθμολογιών των κλιμάκων ARC's Self-Determination Scale και AIR Self-Determination Scale για κάθε κατηγορία μαθητών εφαρμόστηκε ο μη παραμετρικός στατιστικός έλεγχος Mann Whitney. Για τις συγκρίσεις των απαντήσεων των μαθητών και των εκπαιδευτικών στην κλίμακα AIR εφαρμόστηκε ο μη παραμετρικός στατιστικός έλεγχος Wilcoxon. Η στατιστική σημαντικότητα των τιμών των μεταβλητών καθορίστηκε με βάση τον δείκτη Monte Carlo σε επίπεδο σημαντικότητας  $p < 0,05$  (Mehta & Patel, 1996). Για να αξιολογηθεί ο βαθμός συσχέτισης μεταξύ των κλιμάκων ARC's Self-Determination Scale και AIR Self-Determination Scale, εφαρμόστηκε ο στατιστικός έλεγχος Spearman rho.

### **Αποτελέσματα**

#### ***Σύγκριση επιπέδου αυτοπροσδιορισμού μαθητών ΤΑ και εχόντων προφίλ ενδεικτικό για ΜΔ και ΗΝΑ με βάση τις απαντήσεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών τους***

Διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές ΤΑ σημείωσαν στατιστικά σημαντικό μεγαλύτερο μέσο όρο βαθμολογίας στον συνολικό αυτοπροσδιορισμό σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους με προφίλ ενδεικτικό για ΗΝΑ στην κλίμακα ARC (μαθητές ΤΑ: 70,83, μαθητές ΗΝΑ: 63,41) και στη φόρμα μαθητή της κλίμακας AIR (μαθητές ΤΑ: 82,50, μαθητές ΗΝΑ: 76,75). Στη φόρμα εκπαιδευτικού της κλίμακας AIR οι μαθητές ΤΑ σημείωσαν στατιστικά σημαντικό μεγαλύτερο μέσο όρο βαθμολογίας σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους με προφίλ ενδεικτικό για ΜΔ και ΗΝΑ, ενώ οι μαθητές με προφίλ ενδεικτικό για ΜΔ σημείωσαν στατιστικά σημαντικό μεγαλύτερο μέσο όρο βαθμολογίας σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους με προφίλ ενδεικτικό για ΗΝΑ (μαθητές ΤΑ: 89,03, μαθητές με προφίλ ενδεικτικό για ΜΔ: 81,79, μαθητές με προφίλ ενδεικτικό για ΗΝΑ: 73,33).

Στις ενότητες της κλίμακας ARC «αυτορρύθμιση», «ψυχολογική ενδυνάμωση» και «συνειδητοποίηση του εαυτού» οι μαθητές ΤΑ σημείωσαν στατιστικά σημαντικούς μεγαλύτερους μέσους όρους βαθμολογιών από τους συμμαθητές τους με προφίλ ενδεικτικό για ΗΝΑ («αυτορρύθμιση»: μαθητές ΤΑ: 61,90, μαθητές με προφίλ ενδεικτικό για ΗΝΑ: 54,42, «ψυχολογική ενδυνάμωση»: μαθητές ΤΑ: 91,70, μαθητές με προφίλ ενδεικτικό για ΗΝΑ: 80,35, «συνειδητοποίηση του εαυτού»: μαθητές ΤΑ: 85,63, μαθητές με προφίλ ενδεικτικό για ΗΝΑ: 73,05). Στις ενότητες της κλίμακας ARC «αυτορρύθμιση» και «συνειδητοποίηση του εαυτού» οι μαθητές ΤΑ σημείωσαν στατιστικά σημαντικούς μεγαλύτερους μέσους όρους βαθμολογιών από τους συμμαθητές τους με προφίλ

ενδεικτικό για ΜΔ («αυτορρύθμιση»: μαθητές ΤΑ: 61,90, μαθητές με προφίλ ενδεικτικό για ΜΔ: 52,38, «συνειδητοποίηση του εαυτού»: μαθητές ΤΑ: 85,63, μαθητές με προφίλ ενδεικτικό για ΜΔ: 76,24).

Στην ενότητα «ευκαιρίες στο σπίτι» της κλίμακας AIR, σε ό,τι αφορά τη φόρμα μαθητή, οι μαθητές ΤΑ σημείωσαν στατιστικά σημαντικό μεγαλύτερο μέσο όρο βαθμολογίας από τους συμμαθητές τους με προφίλ ενδεικτικό για ΗΝΑ (μαθητές ΤΑ: 88,92, μαθητές με προφίλ ενδεικτικό για ΗΝΑ: 77,38). Στις επιμέρους ενότητες «πράγματα που κάνει ο μαθητής» και «ευκαιρίες στο σχολείο» της κλίμακας AIR, όσον αφορά τη φόρμα εκπαιδευτικού, οι μαθητές ΤΑ σημείωσαν στατιστικά σημαντικούς μεγαλύτερους μέσους όρους βαθμολογιών από τους συμμαθητές τους με προφίλ ενδεικτικό για ΗΝΑ («πράγματα που κάνει ο μαθητής»: μαθητές ΤΑ: 86,34, μαθητές με προφίλ ενδεικτικό για ΗΝΑ: 66,78, «ευκαιρίες στο σχολείο»: μαθητές ΤΑ: 90,53, μαθητές με προφίλ ενδεικτικό για ΗΝΑ: 79,88).

### **Σύγκριση επιπέδου αυτοπροσδιορισμού των μαθητών με βάση τις απαντήσεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών τους**

Στους μαθητές ΤΑ διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων της συνολικής βαθμολογίας της κλίμακας AIR στις φόρμες του μαθητή (82,50) και του εκπαιδευτικού (89,03). Στους μαθητές ΤΑ και στους έχοντες προφίλ ενδεικτικό για ΜΔ διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μέσων όρων των βαθμολογιών της κλίμακας AIR στις φόρμες του μαθητή και του εκπαιδευτικού στην υποκλίμακα «ευκαιρίες στο σχολείο» (φόρμα μαθητή ΤΑ: 80,53, φόρμα εκπαιδευτικού ΤΑ: 90,53, φόρμα μαθητή με προφίλ ενδεικτικό για ΜΔ: 79,67, φόρμα εκπαιδευτικού για μαθητή με προφίλ ενδεικτικό για ΜΔ: 89,56). Στους μαθητές ΤΑ και στους έχοντες προφίλ ενδεικτικό για ΗΝΑ διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μέσων όρων των βαθμολογιών της κλίμακας AIR στις φόρμες του μαθητή και του εκπαιδευτικού στην υποκλίμακα «πράγματα που κάνει ο μαθητής» (φόρμα μαθητή ΤΑ: 80,53, φόρμα εκπαιδευτικού ΤΑ: 86,34, φόρμα μαθητή με προφίλ ενδεικτικό για ΗΝΑ: 77,50, φόρμα εκπαιδευτικού για μαθητή με προφίλ ενδεικτικό για ΗΝΑ: 66,78).

### **Συσχετίσεις της κλίμακας ARC με την κλίμακα AIR στις 3 κατηγορίες των μαθητών**

Στους μαθητές ΤΑ σημειώθηκαν στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις ανάμεσα στις συνολικές βαθμολογίες της κλίμακας ARC και της κλίμακας AIR, φόρμα μαθητή ( $r = 0,497, p < 0,01$ ) και φόρμα εκπαιδευτικού ( $r = 0,462, p < 0,01$ ), στους μαθητές με προφίλ ενδεικτικό για ΜΔ σημειώθηκαν στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις ανάμεσα στις συνολικές βαθμολογίες της κλίμακας ARCs και της κλίμακας AIR, φόρμα μαθητή ( $r = 0,530, p < 0,01$ ) και φόρμα εκπαιδευτικού ( $r = 0,362, p < 0,05$ ), και στους μαθητές με προφίλ ενδεικτικό για ΗΝΑ σημειώθηκαν στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις ανάμεσα στις συνολικές βαθμολογίες της κλίμακας ARC και της κλίμακας AIR, φόρμα μαθητή ( $r = 0,539, p < 0,01$ ) και φόρμα εκπαιδευτικού ( $r = 0,657, p < 0,001$ ).

Στους μαθητές ΤΑ σημειώθηκε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στην ενότητα «αυτονομία» της κλίμακας ARC και την υποκλίμακα της AIR «ευκαιρίες στο σχολείο», στις φόρμες μαθητή ( $r = 0,546, p < 0,01$ ) και εκπαιδευτικού ( $r = 0,555, p < 0,01$ ). Στους μαθητές με προφίλ ενδεικτικό για ΜΔ σημειώθηκαν στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις ανάμεσα στην ενότητα «αυτονομία» της κλίμακας ARC και την υποκλίμακα της AIR «ευκαιρίες στο σχολείο» στη φόρμα μαθητή ( $r = 0,449, p < 0,05$ ) και ανάμεσα στην ενότητα «αυτορρύθμιση» της κλίμακας ARC και την υποκλίμακα της AIR «ευκαιρίες στο σχολείο» στη φόρμα εκπαιδευτικού ( $r = 0,483, p < 0,05$ ). Στους μαθητές με προφίλ ενδεικτικό για ΗΝΑ σημειώθηκαν στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις ανάμεσα στην ενότητα «αυτονομία» της κλίμακας ARC και την υποκλίμακα της AIR «ευκαιρίες στο σχολείο», στις φόρμες μαθητή ( $r = 0,532, p < 0,01$ ) και εκπαιδευτικού ( $r = 0,508, p < 0,01$ ), ανάμεσα στην ενότητα «ψυχολογική ενδυνάμωση» της κλίμακας ARCs και την υποκλίμακα της AIR «ευκαιρίες στο σχολείο», στις φόρμες μαθητή ( $r = 0,377, p < 0,05$ ) και εκπαιδευτικού ( $r = 0,407, p < 0,05$ ), ανάμεσα στην ενότητα «συνειδητοποίηση του εαυτού» της κλίμακας ARC και την υποκλίμακα της AIR «ευκαιρίες στο σχολείο» στη φόρμα μαθητή ( $r = 0,398, p < 0,01$ ) και ανάμεσα στην ενότητα «αυτορρύθμιση» της κλίμακας ARC και την υποκλίμακα της AIR «ευκαιρίες στο σχολείο», στη φόρμα εκπαιδευτικού ( $r = 0,619, p < 0,001$ ).



## Συζήτηση

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τον βαθμό στον οποίο διαφέρει το επίπεδο του αυτοπροσδιορισμού των μαθητών ΤΑ σε σύγκριση με τους μαθητές με προφίλ ενδεικτικό για ΜΔ και ΗΝΑ με βάση τις απαντήσεις των ιδίων και των εκπαιδευτικών τους. Σημειώθηκαν διαφορές ανάμεσα στους μαθητές, οι οποίες αφορούν τον συνολικό βαθμό του αυτοπροσδιορισμού τους με βάση τις απαντήσεις τους στις κλίμακες ARC και AIR για τους μαθητές ΤΑ συγκριτικά με τους μαθητές με προφίλ ενδεικτικό για ΗΝΑ, κάτι αναμενόμενο με δεδομένα τα γνωστικά και κοινωνικά ελλείμματα των μαθητών με ΗΝΑ (Luckasson et al., 2002). Με βάση τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην κλίμακα AIR, οι διαφορές στο επίπεδο αυτοπροσδιορισμού αφορούν και τις 3 κατηγορίες μαθητών, με τους μαθητές ΤΑ να υπερéχουν αυτών με προφίλ ενδεικτικό για ΜΔ και ΗΝΑ, ενώ οι μαθητές με προφίλ ενδεικτικό για ΜΔ εμφανίζονται πιο αυτοπροσδιορισμένοι από τους έχοντες προφίλ ενδεικτικό για ΗΝΑ. Αντίστοιχα αποτελέσματα έχουν καταγραφεί σε προγενέστερες έρευνες (Carter et al., 2006, 2013. Pierson et al., 2008. Shogren & Broussard, 2011. Shogren et al., 2007, 2008. Van Gelder et al., 2008).

Οι κρίσεις των εκπαιδευτικών αποτελούν την πρωταρχική πηγή πληροφοριών για τη μαθησιακή και κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών τους και μπορεί να συνεισφέρουν στον εντοπισμό των δυσκολιών των μαθητών (Bailey & Drummond, 2006). Σε αυτή την έρευνα οι κρίσεις των εκπαιδευτικών για το επίπεδο και τις δεξιότητες αυτοπροσδιορισμού των μαθητών επιβεβαίωσαν τις διακριτές διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στις δύο ομάδες μαθητών με αναπτυξιακές διαταραχές (ΜΔ και ΗΝΑ) (Tzouriadiou et al., 2013) όπως είχαν εντοπιστεί με το κριτήριο μαθησιακής επάρκειας DTLA-4. Φαίνεται ότι οι κρίσεις των εκπαιδευτικών είναι πιο ακριβείς όταν χρησιμοποιούνται αναλυτικά εργαλεία δεδομένων με πολλές κατηγορίες και ερωτήσεις (Sudkamp et al., 2012). Είναι ενδεικτικό ότι σε αυτή την έρευνα, όταν έγινε σύγκριση των συνολικών απαντήσεων των εκπαιδευτικών όλης της κλίμακας AIR, αναδείχθηκαν οι διαφορές μεταξύ των μαθητών με αναπτυξιακές διαταραχές. Όταν όμως έγινε σύγκριση των υποκλιμάκων που εμπεριέχουν περιορισμένα ερωτήματα, τότε οι διαφορές που αναδείχθηκαν αφορούσαν μόνο τους έχοντες προφίλ ενδεικτικό για ΜΔ και ΗΝΑ σε σύγκριση με τους ΤΑ μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, (α) στην υποκλίμακα «πράγματα που κάνει ο μαθητής» με βάση τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναδείχθηκαν μόνο οι διαφορές ανάμεσα στις ικανότητες για αυτοπροσδιορισμό των μαθητών ΤΑ και των μαθητών με προφίλ ενδεικτικό για ΗΝΑ και (β) στις υποκλίμακες «ευκαιρίες στο σπίτι», «φόρμα μαθητή, και «ευκαιρίες στο σχολείο», «φόρμα εκπαιδευτικού, αναδείχθηκαν μόνο διαφορές μεταξύ των μαθητών ΤΑ και των μαθητών με προφίλ ενδεικτικό για ΗΝΑ, με τους τελευταίους να έχουν λιγότερες ευκαιρίες για καλλιέργεια του αυτοπροσδιορισμού στο σπίτι και στο σχολείο από τους πρώτους. Εδώ αξίζει ίσως να σημειωθούν τα εξής: το έλλειμμα των οικογενειών με παιδιά με προφίλ ενδεικτικό για ΗΝΑ να τα βοηθήσουν να καλλιεργήσουν δεξιότητες αυτοπροσδιορισμού και η παραδοχή των ιδίων των εκπαιδευτικών ότι τα παιδιά με προφίλ ενδεικτικό για ΗΝΑ λαμβάνουν περιορισμένες ευκαιρίες για ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού τους στο σχολείο.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε την τυχόν διαφοροποίηση του βαθμού του αυτοπροσδιορισμού όπως τον αντιλαμβάνονται οι ίδιοι οι μαθητές σε σύγκριση με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών τους. Σχετικά με τις συγκρίσεις των απαντήσεων μαθητών και εκπαιδευτικών για το επίπεδο αυτοπροσδιορισμού στην κλίμακα AIR, διαπιστώθηκαν τα παρακάτω: (α) Οι μαθητές ΤΑ θεώρησαν τους εαυτούς τους λιγότερο αυτοπροσδιορισμένους, εκτίμησαν ότι έχουν λιγότερες ικανότητες να αναπτύξουν τον αυτοπροσδιορισμό τους και ανέφεραν ότι λαμβάνουν λιγότερες ευκαιρίες στο σχολείο για την καλλιέργεια του αυτοπροσδιορισμού τους από ό,τι νομίζουν οι εκπαιδευτικοί τους. (β) Οι μαθητές με προφίλ ενδεικτικό για ΜΔ ανέφεραν ότι λαμβάνουν σε μικρότερο βαθμό ευκαιρίες στο σχολείο για την καλλιέργεια του αυτοπροσδιορισμού τους από ό,τι εκτιμούν οι εκπαιδευτικοί τους. (γ) Οι μαθητές με προφίλ ενδεικτικό για ΗΝΑ θεώρησαν ότι έχουν περισσότερες ικανότητες για ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού από ό,τι πιστεύουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί τους. Διαπιστώνονται αποκλίσεις μεταξύ των απαντήσεων και στις 3 κατηγορίες μαθητών και εκπαιδευτικών, καθώς φαίνεται οι εκπαιδευτικοί να αξιολογούν διαφορετικά τις ευκαιρίες και τις ικανότητες των μαθητών για αυτοπροσδιορισμό από ό,τι οι μαθητές. Σύμφωνα με τους Shogren et al. (2008), μπορεί να υπάρχουν διαφορές στις θεωρήσεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών για την ικανότητα των μαθητών και τις ευκαιρίες που τους δίνονται για καλλιέργεια του αυτοπροσδιορισμού τους.

Οι ίδιοι ερευνητές θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί δίνουν αντικειμενικές κρίσεις για τις ικανότητες των μαθητών τους και τις ευκαιρίες που τους δίνονται για καλλιέργεια του αυτοπροσδιορισμού τους και οι κρίσεις αυτές δεν συνδέουν τις ικανότητες των μαθητών με τις ευκαιρίες, ενώ οι αντίστοιχες κρίσεις των μαθητών βασίζονται στην υποκειμενική τους αξιολόγηση για τη σχέση της ικανότητάς τους και των ευκαιριών για αυτοπροσδιορισμό.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα εστίαζε στον βαθμό συσχέτισης των δύο κλιμάκων αυτοπροσδιορισμού AIR και ARC όσον αφορά τις απαντήσεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών τους. Η διερεύνηση των συσχετίσεων της κλίμακας ARC με την κλίμακα AIR μπορεί να οδηγήσει σε εμπειρικά δεδομένα για τον βαθμό σύνδεσης των διαφορετικών θεωρητικών προσεγγίσεων στις οποίες βασίζονται οι δύο αυτές κλίμακες (θεωρία λειτουργικού μοντέλου αυτοπροσδιορισμού και θεωρία αυτοπροσδιοριζόμενης μάθησης). Σε αυτή την έρευνα έγινε προσπάθεια να διερευνηθεί ο βαθμός συσχέτισης των λειτουργικών χαρακτηριστικών του αυτοπροσδιορισμού, όπως τα αξιολογούν οι μαθητές στην κλίμακα ARC, με τις ευκαιρίες που δίνονται από το σχολικό περιβάλλον, όπως τις αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές στις αντίστοιχες φόρμες της κλίμακας AIR. Σημειώθηκαν μέτριες σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στις συνολικές βαθμολογίες των δύο κλιμάκων, ARC και AIR (φόρμα μαθητή και εκπαιδευτικού), καθώς και σε επιμέρους ενότητες της κλίμακας ARC με την υποκλίμακα «ευκαιρίες στο σχολείο». Διαπιστώθηκε ότι ο βαθμός αυτονομίας για κάθε κατηγορία μαθητή, το επίπεδο αυτορρύθμισης για τους μαθητές με προφίλ ενδεικτικό για ΜΔ και ΗΝΑ όπως και ο βαθμός συνειδητοποίησης του εαυτού και το επίπεδο ψυχολογικής ενδυνάμωσης για τους μαθητές με προφίλ ενδεικτικό για ΗΝΑ συσχετίζονται σημαντικά με τις ευκαιρίες που δέχονται οι μαθητές από το σχολικό περιβάλλον για καλλιέργεια του αυτοπροσδιορισμού τους. Αν και διαπιστώθηκαν διαφορές ανάμεσα στις θεωρήσεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών για τα χαρακτηριστικά των ικανοτήτων και των ευκαιριών για την καλλιέργεια του αυτοπροσδιορισμού, από τις συσχετίσεις προέκυψε «ταίριασμα» των ικανοτήτων και των ευκαιριών μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών σε συγκεκριμένες ενότητες του αυτοπροσδιορισμού. Οι ενότητες αυτές αφορούσαν τον βαθμό αυτονομίας για τους μαθητές ΤΑ, το επίπεδο αυτορρύθμισης για τους μαθητές με προφίλ ενδεικτικό για ΜΔ όπως και τον βαθμό αυτονομίας και ψυχολογικής ενδυνάμωσης και το επίπεδο αυτορρύθμισης για τους μαθητές με προφίλ ενδεικτικό για ΗΝΑ. Αυτό ίσως αποτελεί μια ένδειξη ότι τα συστατικά του αυτοπροσδιορισμού, σύμφωνα με τη θεωρία του λειτουργικού μοντέλου του αυτοπροσδιορισμού, αποτελούν τους προδρόμους για την καλλιέργεια των δεξιοτήτων του αυτοπροσδιορισμού μέσω παροχής κατάλληλων ευκαιριών για καλλιέργεια του αυτοπροσδιορισμού σύμφωνα με τη θεωρία της αυτοπροσδιοριζόμενης μάθησης. Σε αντίστοιχη πάντως έρευνα οι Shogren et al. (2008) διαπίστωσαν μέτρια συσχέτιση μεταξύ της συνολικής βαθμολογίας της κλίμακας ARC και της κλίμακας AIR στη φόρμα μαθητή και ασθενείς συσχετίσεις μεταξύ των ενοτήτων της κλίμακας ARC και της υποκλίμακας «ευκαιρίες στο σχολείο» στη φόρμα μαθητή και εκπαιδευτικού της κλίμακας AIR. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι στην παραπάνω έρευνα οι συσχετίσεις αφορούσαν ένα σύνολο μαθητών με διαφορετικά γνωστικά και μαθησιακά χαρακτηριστικά, όπως ήπια και μέτρια ΝΑ, μαθησιακές δυσκολίες, αναπηρίες, αυτιστικές διαταραχές, συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς.

Σε αυτή την έρευνα αναδείχτηκαν οι ανάγκες των μαθητών με προφίλ ενδεικτικό για ΜΔ και ΗΝΑ για την καλλιέργεια του αυτοπροσδιορισμού τους. Αυτοί οι μαθητές φοιτούσαν στη γενική τάξη χωρίς διάγνωση, έχοντας όμως την ανάγκη υποστήριξης μέσω διδασκαλίας βασικών συστατικών του αυτοπροσδιορισμού, όπως είναι η αυτορρύθμιση και η συνειδητοποίηση του εαυτού. Η υποστήριξη αυτή αποτελεί ένα βασικό ζητούμενο για τους μαθητές με προφίλ ενδεικτικό για αναπτυξιακές διαταραχές, όπως αυτό φαίνεται άλλωστε από τις απαντήσεις τους σε σύγκριση με αυτές των ΤΑ συμμαθητών τους. Σε σχέση όμως με τις ευκαιρίες που δίνονται στους μαθητές για καλλιέργεια του αυτοπροσδιορισμού τους, προέκυψαν δύο ενδιαφέροντα ευρήματα: (α) Οι μαθητές με προφίλ ενδεικτικό για ΗΝΑ θεώρησαν ότι έχουν λιγότερες ευκαιρίες στο σχολείο για καλλιέργεια του αυτοπροσδιορισμού τους σε σχέση με τους ΤΑ συμμαθητές τους και (β) οι μαθητές με προφίλ ενδεικτικό για ΜΔ θεώρησαν ότι λαμβάνουν λιγότερες ευκαιρίες για καλλιέργεια του αυτοπροσδιορισμού τους στο σχολείο από ό,τι πίστευαν οι εκπαιδευτικοί τους. Φαίνεται ότι οι δυσκολίες των παραπάνω μαθητών, οι οποίες έχουν εγγενείς αφετηρίες, δεν αντιμετωπίζονται επαρκώς από το περιβάλλον τους. Έχει επίσης σημασία να τονιστεί ότι οι εκπαιδευτικοί

εντόπισαν τις διαφορές ανάμεσα στους μαθητές με προφίλ ενδεικτικό για ΜΔ και ΗΝΑ όσον αφορά το επίπεδο του αυτοπροσδιορισμού τους. Αυτό το εύρημα αναδεικνύει τις διαφορές ανάμεσα σε δύο κατηγορίες μαθητών που αναπτυξιακά διαφέρουν, αλλά σε μια γενική τάξη μπορεί να αντιμετωπίζονται ως μαθητές χαμηλής επίδοσης, ίσως επειδή οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν πώς να καλλιεργήσουν τον αυτοπροσδιορισμό στους μαθητές τους, ειδικά σε αυτούς που δυσκολεύονται. Ενώ φαίνεται να αναγνωρίζουν την αξία της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης, ταυτόχρονα αναδεικνύουν το έλλειμμα στην εκπαίδευση και την κατάρτισή τους ως προς την προαγωγή των δεξιοτήτων αυτορρύθμισης στα παιδιά (Kremer-Hayon & Tillema, 1999).

Η διερεύνηση του αυτοπροσδιορισμού των μαθητών με προφίλ ενδεικτικό για ΜΔ και ΗΝΑ με συνδυαστική χρήση εργαλείων όπως είναι οι κλίμακες ARC και AIR μπορεί να συνεισφέρει στην περιγραφή και αποτύπωση του προφίλ δυνατοτήτων και αδυναμιών τους έτσι ώστε να σχεδιαστούν κατάλληλα προγράμματα παρέμβασης για την καλλιέργεια βασικών δεξιοτήτων αυτοπροσδιορισμού. Πιθανά ερωτήματα που ανακύπτουν και θα μπορούσαν να διερευνηθούν σε μελλοντικές έρευνες αφορούν τις διαφορές που βρέθηκαν σε αυτή την έρευνα στις θεωρήσεις εκπαιδευτικών και μαθητών για το τι σημαίνουν οι «ευκαιρίες» και οι «ικανότητες» για αυτοπροσδιορισμό αλλά και στις σημαντικές θετικές συσχετίσεις που προέκυψαν μεταξύ ευκαιριών και συστατικών-ικανοτήτων αυτοπροσδιορισμού. Έτσι, θα μπορούσαν να σχεδιαστούν κατάλληλα προγράμματα επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς στην κατεύθυνση της προαγωγής των βασικών δεξιοτήτων καλλιέργειας του αυτοπροσδιορισμού (Konrad et al., 2007. Wehmeyer et al., 2013).

### **Περιορισμοί έρευνας**

Το μικρό μέγεθος του δείγματος της έρευνας δυσχεραίνει την εξαγωγή γενικών συμπερασμάτων. Η αποκλειστική χρήση αυτοαναφορών μαθητών και εκπαιδευτικών περιορίζει τη διερεύνηση των διαφορών που προέκυψαν ανάμεσα στις απαντήσεις των μεν και των δε. Η μη συλλογή δεδομένων από τους γονείς των μαθητών δεν επέτρεψε τη διερεύνηση των συνθηκών ανάπτυξης του αυτοπροσδιορισμού στην οικογένεια. Να σημειωθεί ότι στην έρευνα δεν χρησιμοποιήθηκε η υποκλίμακα των ευκαιριών στο σπίτι, φόρμα εκπαιδευτικού, διότι διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούσαν να δώσουν έγκυρες απαντήσεις για τις ευκαιρίες που δίνονται στα παιδιά από τις οικογένειές τους για την καλλιέργεια του αυτοπροσδιορισμού τους. Αυτό ίσως και να σημαίνει ότι εκπαιδευτικοί και γονείς δεν επικοινωνούν για θέματα που αφορούν την καλλιέργεια του αυτοπροσδιορισμού στο σχολείο και στο σπίτι (Shogren et al., 2008).

### **Βιβλιογραφικές αναφορές**

- 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. <https://doi.org/10.1177/154079690603100303>
- Agran, M., Wehmeyer, M. L., Cavin, 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. <https://doi.org/10.1177/0885728808317656>
- Al-Yagon, M. (2003). Children at risk for learning disorders: Multiple perspectives. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 318–335. <https://doi.org/10.1177/00222194030360040401>
- Bailey, A. L., & Drummund, K. V. (2006). Who is at risk and why?: Teachers' reasons for concern and their understanding and assessment of early literacy. *Educational Assessment*, 1, 149–178. [https://doi.org/10.1207/s15326977ea1103&4\\_2](https://doi.org/10.1207/s15326977ea1103&4_2)
- 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. <https://doi.org/10.1521/jscp.2009.28.7.881>

- Βουγιούκας, Κ. (2015). 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 της Αγωγής και Εκπαίδευσης*, 1, 36–55. <https://doi.org/10.12681/dial.6>
- 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, 16–31. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-118.1.16>
- 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. <https://doi.org/10.1177/001440290607200305>
- Erickson, A. S. G., Noonan, P. M., Zheng, C., & Brussow, J. A. (2015). The relationship between self-determination and academic achievement for adolescents with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 36, 45–54. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.09.008>
- 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. <https://doi.org/10.1177/088572889802100202>
- 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. <https://doi.org/10.1177/07419325030240060501>
- Hammill, D. D., & Bryant, B. R. (2005). *Detroit Tests of Learning Aptitude-Primary*. Pro-ed.
- [IDEA] Individuals with Disabilities Improvement Act (IDEA). (2004). *Pub. L.* 108–466.
- Καρτασίδου, Α., Δημητριάδη, Ι., & Φέτση, Ο. (2009). Προσαρμογή και εφαρμογή της κλίμακας αυτοπροσδιορισμού ARC σε άτομα με νοητική καθυστέρηση. Στο Α. Τριλιανός & Ι. Καράμηνας (Επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα: 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος* (σελ. 521–529). Ατραπός.
- Kavale, K. A., Kauffman, J. M., Bachmeier, R. J., & Lefever, G. B. (2008). Response to intervention: Separating the rhetoric of self-congratulation from the reality of specific learning disability identification. *Learning Disability Quarterly*, 31, 135–150. <https://doi.org/10.2307/25474644>
- Konrad, M., Flower, C. H., Walker, A. R., Test, D. W., & Wood, W. M. (2007). Effects on self-determination interventions on the academic skills of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 30, 89–113. <https://doi.org/10.2307/30035545>
- Kremer-Hayon, L., & Tillema, H. H. (1999). Self-regulated learning in the context of teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 15, 507–522. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00008-6](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00008-6)
- Lambert, N. M., & Sandoval, J. (1980). The prevalence of learning disabilities in a sample of children considered hyperactive. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 8, 33–50. <https://doi.org/10.1007/BF00918160>
- 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. <https://doi.org/10.1177/0022466907312354>
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M., Reeve, A., Schalock, R. L., Snell, M. E., Spitalnik, D. M., Spreat, S., & Tassé, M. J. (2002). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports* (10th ed.). American Association in Mental Retardation.
- Mehta, C., & Patel, R. (1996). *SPSS Exact Tests 7.0 for Windows*. SPSS Inc.
- Mithaug, D. E., Agran, M., Martin, J., & Wehmeyer, M. L. (2003). *Self-determined learning theory: Construction, verification, and evaluation*. Lawrence Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9781410606235>
- Naglieri, J. A., Das, J. P., & Goldstein, S. (2014). *Cognitive Assessment System* (2nd ed.). Pro-Ed.
- [NJCLD] National Joint Committee on Learning Disabilities. (1989). *Letter from NJCLD to member organizations*. Topic: Modifications to the NJCLD definition of learning disabilities. September 18.
- Pierson, M. R., Carter, E. W., Lane, K. L., & Glaeser, B. C. (2008). Factors influencing the self-determination of transition-age youth with high-incidence disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 31, 115–125. <https://doi.org/10.1177/0885728808317659>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

- Sands, D. J., & Doll, B. (1996). Fostering self-determination is a developmental task. *Journal of Special Education*, 30, 58–76. <https://doi.org/10.1177/002246699603000104>
- Sarkees-Wircenski, M., & Scott, J. L. (2003). *Special populations in career and technical education*. American Technical Publishers.
- Schneider, W. J., & McGrow, K. S. (2012). The Cattell-Horn-Carroll model of intelligence. In P. P. Flanagan & P. L. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests and issues* (pp. 99–144). The Guilford Press. <https://doi.org/10.1093/arclin/act011>
- Shaywitz, S. E., Morris, R., & Shaywitz, B. A. (2008). The education of dyslexic children from childhood to young adulthood. *Annual Review of Psychology*, 59, 451–475. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093633>
- Sheppard, L., & Unsworth, C. C. (2011). Developing skills in everyday activities and self-determination in adolescents with intellectual and developmental disabilities. *Remedial and Special Education*, 32, 393–405. <https://doi.org/10.1177/0741932510362223>
- Shogren, K. A., & Broussard, R. (2011). Exploring the perceptions of self-determination of individuals with intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 49, 86–102. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-49.2.86>
- 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. <https://doi.org/10.1177/001440290707300406>
- 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. *Assessment for Effective Intervention*, 33, 94–107. <https://doi.org/10.1177/1534508407311395>
- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L. & Palmer, S. B. (2015). Relationships between self-determination and postschool outcomes for youth with disabilities. *The Journal of Special Education*, 48, 256–267. <https://doi.org/10.1177/0022466913489733>
- Sudkamp, A., Kaiser, J., & Moller, J. (2012). Accuracy of teachers' judgments of students' academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 104, 743–762. <https://doi.org/10.1037/a0027627>
- Switzky, H. N., & Greenspan, S. (Eds.). (2003). *What is mental retardation?: Ideas for an evolving disability in the 21st century*. American Association on Mental Retardation.
- Taylor, W. P., Miciak, J., Fletcher, J. M., & Francis, D. J. (2017). Cognitive discrepancy models for specific learning disabilities identification: Simulations of psychometric limitations. *Psychological Assessment*, 29, 446–457. <https://doi.org/10.1037/pas0000356>
- Tzouriadou, M., Barbas, G., Vouyoukas, C., & Anagnostopoulou, E. (2013). The relationship between language and social competence in high risk preschoolers. *Advances in Mental Health and Intellectual Disabilities*, 7, 232–244. <https://doi.org/10.1108/AMHID-03-2013-0019>
- Τζουριάδου, Μ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες: Θέματα ερμηνείας και αντιμετώπισης*. Προμηθεύς.
- Τζουριάδου, Μ., Αναγνωστοπούλου, Ε., Τουτουντζή, Ε., & Ψωινού, Μ. (2008). *Detroit Test Μαθησιακής Επάρκειας*. ΑΠΘ, Υπουργείο Παιδείας, ΕΠΕΑΕΚ, Μέτρο 1.1 – Ενέργεια 1.1.3.
- 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. <https://doi.org/10.1177/1044207308314952>
- Waber, D. P. (2010). *Rethinking learning disabilities: Understanding children who struggle in school*. Guilford Press.
- Wehmeyer, M. L., Abery, B., Mithaug, D. E., & Stancliffe, R. (2003). *Self-determination: Theoretical foundations for education*. 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. <https://doi.org/10.1046/j.1468-3148.2003.00161.x>
- Wehmeyer, M. L., & Kelchner, K. (1995). *The Arc's Self-Determination Scale*. The Arc National Headquarters.
- 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 and Transition for Exceptional Individuals*, 34, 45–56. <https://doi.org/10.1177/0885728810383559>

- Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., & Shogren, K. (2013). Establishing a causal relationship between intervention to promote self-determination and enhanced student self-determination. *The Journal of Special Education, 46*, 195-210. <https://doi.org/10.1177/0022466910392377>
- Wolman, J., Campeau, P., Dupois, P., Mithaug, D., & Stolarski, V. (1994). *AIR Self-Determination Scale and user guide*. American Institute for Research.
- Wong, B. Y. L. (1998). *Learning about learning disabilities*. Academic Press.
- Zheng, C., Erickson, A. G., & Kingston, N. M. (2012). The relationship among self-determination, self-concept, and academic achievement for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 47*, 462-474. <https://doi.org/10.1177/0022219412469688>

# The investigation of self-determination of primary school students with indicative profile of learning disabilities and mild intellectual disabilities

Constantinos VOUYOUKAS<sup>1</sup>, Constantinos TSIKOURAS<sup>2</sup>

<sup>1</sup> School of Early Childhood Education, Aristotle University of Thessaloniki

<sup>2</sup> 15th Primary School of Katerini

---

## KEYWORDS

Self-determination  
Students with indicative profile  
for learning disabilities  
Students with indicative profile  
for mild intellectual disabilities  
Primary education

---

## CORRESPONDENCE

Constantinos Vouyoukas  
Aristotle University  
School of Early Childhood  
Education, Thessaloniki, GR-  
54124, Greece  
Email: [costasv@nured.auth.gr](mailto:costasv@nured.auth.gr)

---

## ABSTRACT

Self-determination consists of skills, knowledge and attitudes that enable a person to perform self-regulating, autonomous and goal-oriented behaviors. The level of students' self-determination depends not only on students' intrinsic abilities but also on the environmental opportunities they are offered. The aim of this study was to investigate whether students with indicative profile of learning disabilities (LD) and mild intellectual disabilities (MID) in contrast to their typical developing (TD) classmates show differences in the level of their self-determination according to their own answers and their teachers' answers. The study participants were 31 students with indicative profile for LD, 28 students with indicative profile for MID and 31 TD students (control group), according to the Greek standardized version of DTLA-4. The ARC's Self-Determination Scale and the AIR Self-Determination Scale were used as data collection tools, which investigate students' abilities and opportunities for the development of the basic components of self-determination (autonomy, self-regulation, psychological empowerment, self-realization). Main findings of the study were the following: (a) Students with indicative profile for LD and students with indicative profile for MID reported that they are less self-determined in both scales compared to their TD classmates; (b) Teachers and students had different views on the abilities and opportunities for the development of their self-determination; (c) Significant associations between AIR and ARC scales emerged. Considering the different views of teachers and students with indicative profile for LD and MID on the level of their self-determination may enable the design and implementation of appropriate educational activities and interventions.