

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ  
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ  
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΘΕΜΑ:

**"Διαχείριση του ελεύθερου χρόνου σε άτομα με αυτισμό και  
άτομα με νοητική αναπηρία: μια διερευνητική εργασία"**

*ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: ΝΕΤΣΙΚΑ ΔΗΜΗΤΡΑ*

*A.M. 13/08*

*1<sup>η</sup> ΕΠΟΠΤΡΙΑ: ΚΑΡΤΑΣΙΔΟΥ ΛΕΥΚΟΘΕΑ*

*2<sup>ος</sup> ΕΠΟΠΤΗΣ: ΑΓΑΛΙΩΤΗΣ ΙΩΑΝΝΗΣ*

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή	3
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1</b>	
<b>ΕΛΕΥΘΕΡΟΣ ΧΡΟΝΟΣ</b>	
<i>1.1 Η σημασία του ελεύθερου χρόνου</i>	5
<i>1.2 Ποιότητα ζωής και ελεύθερος χρόνος</i>	8
<i>1.3 Αυτοπροσδιορισμός και ελεύθερος χρόνος</i>	11
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2</b>	
<b>ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗ ΑΝΑΠΗΡΙΑ</b>	
<i>2.1 Αναπτυξιακή Αναπηρία</i>	18
<i>2.2 Νοητική Αναπηρία</i>	25
<i>2.3 Ποιότητα ζωής και άτομα με αναπηρία</i>	31
<i>2.4 Αυτοπροσδιορισμός και άτομα με αναπηρία</i>	32
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3</b>	
<b>ΕΛΕΥΘΕΡΟΣ ΧΡΟΝΟΣ ΚΑΙ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗ ΑΝΑΠΗΡΙΑ</b>	
<i>3.1 Άτομα με Αναπτυξιακή αναπηρία και Ελεύθερος χρόνος</i>	35
<i>3.2 Άτομα με Νοητική αναπηρία και Ελεύθερος χρόνος</i>	37
<i>3.3 Εκπαίδευση δεξιοτήτων ελεύθερου χρόνου στα άτομα με αναπηρία</i>	39
<i>3.4 Σκοπός της έρευνας-Διερευνητικά ερωτήματα</i>	41
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4</b>	
<b>ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ</b>	
<i>4.1 Περιγραφή ερευνητικού εργαλείου</i>	43
<i>4.2 Διαδικασία</i>	46
<i>4.3 Δείγμα</i>	46
<i>4.4 Αξιοπιστία ερευνητικού εργαλείου</i>	48
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5</b>	
<b>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ</b>	
<i>5.1 Περιγραφική Στατιστική</i>	49
<i>5.2 Έλεγχος των μέσων τιμών με το t-test</i>	66
<i>5.3 Τεστ <math>\chi^2</math></i>	74
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6</b>	
<b>ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ</b>	
<i>6.1 Σύνοψη και αξιολόγηση αποτελεσμάτων</i>	75
<i>6.2 Συμπεράσματα – Προτάσεις</i>	82
<i>6.3 Περιορισμοί της έρευνας – Προτάσεις για μελλοντική έρευνα</i>	89
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</b>	91

## ***Εισαγωγή***

Αντικείμενο της παρούσας έρευνας αποτελεί το φαινόμενο του ελεύθερου χρόνου, όπως αυτό ορίζεται για τα άτομα με αναπηρία. Η έννοια της ελευθερίας αποτελεί βασικό κριτήριο και στοιχείο προσανατολισμού στον ορισμό του ελεύθερου χρόνου. Η δυνατότητα για ατομική επιλογή θεωρείται το βασικό του χαρακτηριστικό. Τα άτομα μέσα από τον ελεύθερο χρόνο τους καλούνται να ασκήσουν και να δοκιμάσουν την αυτονομία τους.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει την υπόσταση του ελεύθερου χρόνου στη ζωή των ατόμων με αναπηρία, από τη σκοπιά των γονιών τους. Γονείς ατόμων με αναπηρία, και συγκεκριμένα με νοητική αναπηρία και/ή αυτισμό καλούνται να απαντήσουν σε μία σειρά ερωτήσεων αναφορικά με το παιδί τους, όσον αφορά στο είδος των δραστηριοτήτων με τις οποίες ασχολείται μέσα στο σπίτι και έξω στην κοινότητα, στα οφέλη των δραστηριοτήτων αυτών, στο βαθμό που αυτές οι δραστηριότητες αποτελούν ατομική επιλογή του παιδιού, στο βαθμό που η οικογένεια και η κοινότητα στηρίζει αυτές τις επιλογές του παιδιού, και στις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζει το παιδί στην προσπάθειά του να συμμετάσχει σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου.

Η εργασία ξεκινάει με μία βιβλιογραφική αναδρομή σε θέματα που αφορούν στον ελεύθερο χρόνο και στις ωφέλιμες διαστάσεις του, στη σχέση του ελεύθερου χρόνου με την ποιότητα ζωής, στο βαθμό που ο αυτοπροσδιορισμός του ατόμου επηρεάζει τη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου του, και στον ελεύθερο χρόνο όπως αυτός βιώνεται από τα άτομα με νοητική αναπηρία και/ή αυτισμό. Ακολουθεί μία περιγραφή του ερευνητικού μας εργαλείου και ανάλυση των αποτελεσμάτων. Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας αξιολογούνται σε σχέση με κάποιες ανεξάρτητες μεταβλητές που έχουν να κάνουν με δημογραφικά χαρακτηριστικά του γονέα που συμπληρώνει το ερωτηματολόγιο, φύλο και ηλικία, και με χαρακτηριστικά των παιδιών στα οποία αφορά το ερωτηματολόγιο κατά βάση με το είδος αναπηρίας και στη συνέχεια το φύλο, την ηλικία και το εκπαιδευτικό υπόβαθρο.

Η έρευνά μας βασίζεται σε ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο και σίγουρα έχει αρκετούς περιορισμούς, ωστόσο στο τελευταίο κομμάτι της εργασίας επιχειρούμε να συνδέσουμε τα αποτελέσματά μας με την ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία και να επεκταθούμε πέρα από την εξαγωγή κάποιων συμπερασμάτων στην παρουσίαση κάποιων προτάσεων τόσο για μελλοντική έρευνα όσο και για ανάπτυξη

εκπαιδευτικών προγραμμάτων που θα μπορούσαν να ενισχύσουν την ικανότητα διαχείρισης του ελεύθερου χρόνου από τα άτομα με αναπηρία.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

## ΕΛΕΥΘΕΡΟΣ ΧΡΟΝΟΣ

### *1.1 Η σημασία του ελεύθερου χρόνου*

Η έννοια του ελεύθερου χρόνου ορίζεται ως η ελευθερία του ατόμου να συμμετέχει σε δραστηριότητες της επιλογής του, με την ταχύτητα που καθορίζει το ίδιο, και τη δυνατότητα να μπορεί να τις τερματίσει όποτε αυτό επιθυμεί (Vuran, 2007· Zijlstra, & Vlaskamp, 2005). Μέσα από τον ελεύθερο χρόνο το άτομο εκφράζει το είναι του, τις επιθυμίες του, εξελίσσει τα ταλέντα και τις ικανότητές του, βρίσκει νόημα και απόλαυση. Όπως προκύπτει, ο ελεύθερος χρόνος είναι απαραίτητος, όχι απλά ως μια δραστηριότητα, αλλά ως μία κατάσταση που προάγει τη δημιουργικότητα και νοηματοδοτεί τη ζωή του ατόμου.

Η διαχείριση του ελεύθερου χρόνου έγκειται στην ικανότητα του ατόμου να αντιληφθεί καταρχάς ποιες είναι οι επιθυμίες και τα ενδιαφέροντά του και να βάλει στόχους που θα ακολουθήσει με επιμονή ώστε οι δραστηριότητες με τις οποίες θα ασχοληθεί να ανταποκρίνονται σε αυτές τις προτιμήσεις του. Αυτή η ικανότητα αντιπροσωπεύει την επάρκεια του ατόμου για διαχείριση του ελεύθερου χρόνου του. Παράλληλα, απαραίτητη προϋπόθεση για να διαχειριστεί το άτομο τον ελεύθερο χρόνο του είναι να του δοθούν οι κατάλληλες ευκαιρίες από το περιβάλλον του. Οι ευκαιρίες για δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου συνδέονται με αυξημένη προσαρμοστική συμπεριφορά και αντίστοιχα μείωση προβληματικών συμπεριφορών (Sigafos, & Kerr, 1994) και γίνονται το όπλο με το οποίο το άτομο θα αντιμετωπίσει πιθανές στρεσογόνες καταστάσεις. Η επάρκεια του ατόμου και οι ευκαιρίες που του δίνονται συνθέτουν τον αυτοπροσδιορισμό του ατόμου ως προς τον ελεύθερο χρόνο.

Ο ελεύθερος χρόνος είναι μια διαδικασία αυτοπραγμάτωσης, που ξεκινάει από την αντίληψη ελευθερίας του εαυτού, ενισχύεται από ένα εσωτερικό κίνητρο και ολοκληρώνεται με την αποκόμιση μιας ευχάριστης εμπειρίας (Kreiner, 2005). Απαραίτητη προϋπόθεση για τη διαδικασία αυτή είναι η ικανότητα της ελεύθερης επιλογής για συμμετοχή ή όχι καθώς και η ικανότητα επιλογής έναρξης ή λήξης μιας δραστηριότητας. Για τα άτομα με αναπηρία η επίτευξη της αυτοπραγμάτωσης απαιτεί την παροχή των κατάλληλων ευκαιριών από το περιβάλλον, ώστε να αποκτήσουν εμπειρία δραστηριοτήτων μέσα από τις οποίες θα μπορούν να επιλέξουν.

Η ικανότητα να διαλέγει κανείς δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου μπορεί να βελτιώσει την ποιότητα ζωής του και να οδηγήσει σε ένα αίσθημα πληρότητας. Ένα

ικανοποιητικό ρεπερτόριο εναλλακτικών διαθέσιμων δραστηριοτήτων μπορεί να ενισχύσει την ανάπτυξη δεξιοτήτων, τη συμμετοχή και την ευχαρίστηση. Ευκαιρίες για συμμετοχή σε δραστηριότητες βοηθούν το άτομο να υιοθετήσει κατάλληλες κοινωνικές συμπεριφορές και να δημιουργήσει φιλικές σχέσεις. Όταν η συμμετοχή στις δραστηριότητες αυτές ολοκληρώνεται με επιτυχία τότε αναβαθμίζεται η αυτο-εικόνα του ατόμου και χτίζονται οι βάσεις για την αυτοπεποίθησή του. Ακόμη, το να μπορεί κανείς να επιλέγει δραστηριότητες και να συμμετέχει σε αυτές προωθεί την αυτόνομη λειτουργικότητά του, ειδικά όταν μέσα από τη συχνή εξάσκηση πετυχαίνει όχι απλά την κατάκτηση των ανάλογων σε κάθε δραστηριότητα δεξιοτήτων, αλλά και τη γενίκευσή τους. Παράλληλα βέβαια με τις δεξιότητες που συνδέονται άμεσα με την κάθε δραστηριότητα, αναπτύσσονται, αυξάνονται ή εξασκούνται και άλλες πιο έμμεσες και δευτερεύουσες δεξιότητες, όπως η αυτό-φροντίδα, η επικοινωνία ή η φυσική κατάσταση (Schleien & Ray, 1997).

Ειδικότερα, υπάρχουν τέσσερις ωφέλιμες διαστάσεις του ελεύθερου χρόνου (Kreiner, 2005)(α) η φυσική, (β) η συναισθηματική, (γ) η ψυχολογική και (δ) η κοινωνική διάσταση.

#### *Φυσική / Σωματική διάσταση του ελεύθερου χρόνου*

Η διάσταση που αφορά στη φυσική κατάσταση περιλαμβάνει τη μυϊκή δύναμη, την αντοχή, την ευλυγισία, τη σύνθεση του σώματος και την καρδιαγγειακή αντοχή.

Άτομα με αναπηρίες έχουν σημαντικά χαμηλότερα επίπεδα φυσικής κατάστασης από τον τυπικό πληθυσμό. Δραστηριότητες που κατ'εξοχήν προσφέρουν ευεξία και δύναμη είναι αυτές που συμπεριλαμβάνονται στα προγράμματα φυσικής άσκησης. Συνήθως όμως οι δάσκαλοι διστάζουν να συμπεριλάβουν παιδιά με αναπηρία σε προγράμματα γυμναστικής (Gabler-Halle, Halle, & Chung, 1993). Από τα παραπάνω προκύπτει ότι είναι δύσκολο για τα άτομα αυτά να ανταποκριθούν σε δραστηριότητες της καθημερινής ζωής, εργασιακές υποχρεώσεις και ψυχαγωγικές δραστηριότητες. Έρευνες έχουν δείξει χαμηλότερα επίπεδα αεροβικής ικανότητας στα άτομα με νοητική αναπηρία σε σύγκριση με αυτά του τυπικού πληθυσμού. Όπως προκύπτει από τα παραπάνω είναι πολύ σημαντική η συμβολή των δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου στη φυσική κατάσταση του ατόμου.

#### *Συναισθηματική διάσταση του ελεύθερου χρόνου*

Τα συναισθηματικά οφέλη μέσα από τις ευκαιρίες για συμμετοχή σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου περιλαμβάνουν αυτοϊκανοποίηση, πιο θετική

εικόνα του εαυτού, αίσθημα του ανήκειν, και αίσθημα αυτοαξίας. Η συμμετοχή σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου οδηγεί σε θετική αλλαγή της αυτοαντίληψης, η οποία με τη σειρά της οδηγεί σε παραγωγικότητα και αποδοτικότητα. Αυτή η θετική αλλαγή της αυτοαντίληψης σημάνει ένα θετικό κύκλο αυτοπραγμάτωσης, που θα βελτιώσει την ποιότητα ζωής του ατόμου.

Επομένως όταν τα άτομα με αναπηρίες παροτρύνονται για συμμετοχή σε επιθυμητές δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου, οι δραστηριότητες αυτές γίνονται το μέσον για μία θετική συναισθηματική έκβαση.

#### *Ψυχολογική διάσταση του ελεύθερου χρόνου*

Υπάρχουν τέσσερις τομείς της ψυχολογικής ευημερίας που θεωρείται ότι ωφελούνται από τις δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου. Ο **πρώτος τομέας** είναι η αυτοπραγμάτωση, που ορίζεται ως η αξιοποίηση και διερεύνηση των ταλέντων, των ικανοτήτων και των δυνατοτήτων του ατόμου (Maslow, 1970). Αυτός είναι ο τομέας που κατά βάση έχει θεωρηθεί ως ένας από τους βασικότερους στόχους της ειδικής αγωγής, δηλαδή να βοηθήσει τους μαθητές να αξιοποιήσουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους. Προσφέροντας στους μαθητές τις ευκαιρίες να κάνουν επιλογές ελεύθερου χρόνου προάγουμε την ανάπτυξη της αυτοπραγμάτωσης και του αυτοπροσδιορισμού.

Ο **δεύτερος τομέας** είναι η βέλτιστη δυνατή εμπειρία ανάμεσα στο άγχος και την ανία. Με άλλα λόγια η δραστηριότητα στην οποία εμπλέκεται το άτομο να του δίνει την αίσθηση της πρόκλησης, τόσο όσο χρειάζεται για να μην του προκαλέσει ανία αλλά ούτε και άγχος.

Ο **τρίτος τομέας** αφορά στην αποκόμιση γνώσεων. Έχοντας πολλαπλές ευκαιρίες επιλογής συμμετοχής σε εμπειρίες, το άτομο με ή χωρίς αναπηρία μαθαίνει για την κάθε δραστηριότητα και αναπτύσσει φυσικές και κοινωνικές δεξιότητες. Οι δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου αποτελούν για τα άτομα με αναπηρία το μέσο για να πληροφορηθούν όχι μόνο για τις διαστάσεις της δραστηριότητας, αλλά και το περιβάλλον και την κουλτούρα τους.

Τέλος, ο **τέταρτος τομέας** αφορά στην πνευματική ανάπτυξη. Η πνευματική λειτουργία αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να βρει νόημα και σκοπό στη ζωή του (VanAndel, 1998). Αυτό συμβάλλει σε μία καλύτερη ποιότητα ζωής και σε μία αίσθηση ευημερίας.

### *Κοινωνική διάσταση του ελεύθερου χρόνου*

Οι δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου παρέχουν τις ευκαιρίες για ανάπτυξη δεξιοτήτων, κοινωνική αλληλεπίδραση, αυτονομία, και γλωσσική ανάπτυξη, όπως επίσης και ευκαιρίες για ανάπτυξη κοινωνικών δικτύων και προσωπικής ταυτότητας στην κοινωνία (Iwasaki, 2006).

Τα άτομα με αναπηρία μπορούν να αποκομίσουν εξίσου τα κοινωνικά οφέλη του ελεύθερου χρόνου. Οι δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου είναι ένας από τους καλύτερους τρόπους να διδαχτούν κοινωνικές δραστηριότητες, κατάλληλους τρόπους επικοινωνίας και συμπεριφοράς. Στην πραγματικότητα η μεγαλύτερη συνεισφορά για κοινωνική προσαρμογή είναι αυτή που παρέχεται από τα κοινωνικά και διαπροσωπικά δίκτυα, συμπεριλαμβανομένων των σχέσεων φιλίας, που τις περισσότερες φορές δημιουργούνται και διατηρούνται στα πλαίσια δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου της επιλογής του κάθε ατόμου. Παρ' όλα αυτά τα άτομα με αναπηρία έχουν λίγες αν όχι καθόλου σχέσεις κοινωνικού ή διαπροσωπικού χαρακτήρα πέρα από αυτές με τα μέλη της οικογένειάς τους, τα μέλη του προσωπικού στήριξης ή άλλα άτομα με αναπηρία (Thompson, Taylor, & McConkey, 2000). Είναι πολύ σημαντικός ο ρόλος των δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου για τα άτομα με αναπηρία προκειμένου να επιτύχουν την αυτοπραγμάτωση.

Συνολικά, προκύπτει ότι όταν ένα άτομο επιλέγει και συμμετέχει σε μία δραστηριότητα με σκοπό την ψυχαγωγία τότε επωφελείται από τις φυσικές, συναισθηματικές και κοινωνικές διαστάσεις της. Οι ωφέλιμες φυσικές/σωματικές, συναισθηματικές, ψυχολογικές και κοινωνικές διαστάσεις του ελεύθερου χρόνου, καθώς επίσης η ποιότητα ζωής και η ελεύθερη επιλογή είναι θέματα που πρέπει να απασχολήσουν τους ειδικούς παιδαγωγούς και τα κοντινά πρόσωπα των ατόμων με αναπηρία, καθώς τα προγράμματα ειδικής αγωγής και οι ενδο-οικογενειακές σχέσεις είναι συχνά τα μοναδικά μέσα από τα οποία τα παιδιά θα πάρουν καθοδήγηση.

### **1.2 Ποιότητα ζωής και ελεύθερος χρόνος**

Η έρευνα πάνω στην ποιότητα ζωής έχει εξαπλωθεί αρκετά. Ορισμοί που έχουν δοθεί για την ποιότητα ζωής επικεντρώθηκαν στην ικανοποίηση από τη ζωή, την προσωπική ευχαρίστηση και το συνταίριασμα του ατόμου με το περιβάλλον (Ryff & Singer, 2000). Πολλοί ψυχολογικοί και διαπροσωπικοί παράγοντες έχουν συνδεθεί με την ποιότητα ζωής. Συγκεκριμένα, έχει αναφερθεί υψηλή θετική συσχέτιση των επιπέδων αυτό-εκτίμησης και έλλειψης άγχους με την ικανοποίηση από τη ζωή



(Schalock, Brown, Brown, Cummins, Felce, Matikka, Keith, & Parmenter, 2002). Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (WHO, 1997, σελ 1 όπως αναφέρεται στο Iwasaki, 2006) η ποιότητα ζωής ορίζεται ως «η αντίληψη του ατόμου για τη θέση του στη ζωή μέσα στο πολιτισμικό πλαίσιο και στο σύστημα αξιών σε σχέση με τους στόχους, τις προσδοκίες, τα πρότυπα και τα ενδιαφέροντά του. Είναι μία ευρεία έννοια που επηρεάζεται κατά ένα περίπλοκο τρόπο από τη φυσική υγεία του ατόμου, την ψυχολογική του κατάσταση, το επίπεδο ανεξαρτησίας του, τις κοινωνικές του σχέσεις και τις σχέσεις του με τα βασικά χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος». Συγκεκριμένα, η ποιότητα ζωής έχει χωριστεί σε έξι διαστάσεις σύμφωνα με το World Health Organization Quality of Life Group (1998) οι οποίοι είναι οι εξής: 1. Φυσική κατάσταση (ενέργεια, καλή σωματική κατάσταση), 2. Ψυχολογική κατάσταση (θετικά συναισθήματα, αυτό-εκτίμηση), 3. Επίπεδο ανεξαρτησίας (κινητικότητα, καθημερινές δραστηριότητες, εργασιακή ικανότητα), 4. Κοινωνικές σχέσεις (διαπροσωπικές σχέσεις, κοινωνική υποστήριξη), 5. Περιβάλλον (φυσική ασφάλεια, οικιακό περιβάλλον, υγεία, κοινωνική φροντίδα, οικονομικές αποδοχές, συμμετοχή/ ευκαιρίες για συμμετοχή σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου), και 6. Πνευματικότητα/ Θρησκευτικά – Προσωπικά πιστεύω. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι «η συμμετοχή/ ευκαιρίες για συμμετοχή σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου» βρέθηκε μετά από επαληθευμένη παραγοντική ανάλυση ότι αποτελεί βασικό συντελεστή/ δείκτη μέτρησης της ποιότητας ζωής, γεγονός που καταδεικνύει τις δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου ως βασικό κλειδί για μία καλή ποιότητα ζωής.

Η ποιότητα ζωής, όπως διαφαίνεται έχει συνδεθεί στενά με την ποικιλία διαπροσωπικών σχέσεων και με την ποιότητα των σχέσεων αυτών. Η κοινωνική αλληλεπίδραση με την έννοια των κοινωνικών δικτύων και κοινωνικών δεσμών, οι σχέσεις με την οικογένεια, τους φίλους και τους συνομηλίκους και η στήριξη κοινωνική, συναισθηματική, φυσική και οικονομική θεωρούνται ως απαραίτητη προϋπόθεση για μία ποιότητα ζωής. Διαχρονικά και μέσα σε διάφορα πλαίσια έχει φανεί ότι οι στενές και σημαντικές σχέσεις με άλλα άτομα συμβάλλουν σε μία ολοκληρωμένη αίσθηση του εαυτού. Στις προϋποθέσεις για μία «καλή ζωή» συγκαταλέγονται η αμοιβαία αγάπη, η εμπάθεια, οι στενές διαπροσωπικές σχέσεις, οι φιλικές και οι ενδοοικογενειακές σχέσεις. Οι διαπροσωπικές σχέσεις γενικότερα συμβάλλουν καταλυτικά στην προσωπική ευημερία του ατόμου (Ryff & Singer, 2000).

Φυσικά η ποιότητα ζωής συνδέεται άμεσα και με το ευ ζην του κάθε ατόμου. Το άτομο μπορεί να βρει θετικό νόημα σε καθημερινές δραστηριότητες ανακαλύπτοντας θετικές αξίες και αποκομίζοντας θετικές εμπειρίες μέσα από αυτές (Yau & Packer, 2002). Η υγεία, οι καθημερινές δραστηριότητες που απαιτούν δεξιότητες αυτό-εξυπηρέτησης και κινητικότητα και ο ελεύθερος χρόνος με τη διαχείριση που ταιριάζει στα ενδιαφέροντά του κάθε ατόμου αποτελούν δείκτες μιας καλής ποιότητας ζωής. Άλλωστε, ο ελεύθερος χρόνος συνδέεται πολλές φορές και με τη δημιουργία σχέσεων, τη συμμετοχή σε ομάδες, τη συμμετοχή στην κοινωνία ενώ παράλληλα προσφέρει αίσθημα ικανοποίησης, θετικής ταυτότητας και αυτό-εκτίμηση, χαρακτηριστικά που συμβάλλουν σε μία καλή ποιότητα ζωής (Baker & Palmer, 2006· Leung & Lee, 2004). Η διαχείριση του ελεύθερου χρόνου και η ενεργητική αξιοποίησή του δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να αποκτήσει οφέλη κοινωνικά, πνευματικά, πολιτιστικά που είναι άμεσα συνυφασμένα με την ταυτότητα του ατόμου και το πολιτισμικό περιεχόμενο στη ζωή του. Τα άτομα, με διαφορετικό υπόβαθρο το κάθε ένα, μπορούν να αποκομίσουν μία ποικιλία από διαφορετικά οφέλη εμπλουτίζοντας τις εμπειρίες ελεύθερου χρόνου τους, εμπειρίες που θα παρέχουν το πλαίσιο για προσωπική, κοινωνική και πολιτική ανάπτυξη (Iwasaki, Coyle, & Shank, 2010). Έρευνες έχουν δείξει θετική συσχέτιση μεταξύ της συμμετοχής σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου και ποιότητας ζωής (Lloyd & Auld, 2001· Moller, 1992). Η συμμετοχή σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου θεωρείται ως στοιχειώδη προϋπόθεση για μία θετική αίσθηση του εαυτού. Έχουν αναγνωριστεί πολλά οφέλη που προσφέρει ο ελεύθερος χρόνος, όπως η χαλάρωση, η αυτοβελτίωση, η λειτουργικότητα μέσα στην οικογένεια (Csikszentmihalyi, 1990), προώθηση της ατομικής ταυτότητας και πνευματικότητας, φυσική, ψυχική και πνευματική υγεία, αρμονία, προσωπική ανάπτυξη και κοινωνική προσαρμογή (Iwasaki et al, 2010).

Παρ'όλα αυτά είναι σημαντικό να τονιστεί ότι παρόλο που η ποιότητα ζωής έχει τις βάσεις της στην κοινωνική δομή, αποτελεί ταυτόχρονα μία προσωπική εμπειρία. Με άλλα λόγια ό,τι μπορεί να θεωρείται ποιότητα ζωής για ένα άτομο δε σημαίνει ότι θεωρείται και για τον καθένα. Για το κάθε άτομο, που βιώνει τη δική του προσωπική κατάσταση, είναι διαφορετικό αυτό που θεωρεί σημαντικό σε σχέση με τα άλλα άτομα (Shin & Rutkowski, 2003). Στην περίπτωση της διαχείρισης του ελεύθερου χρόνου αυτό σημαίνει ότι το ίδιο το άτομο θα πρέπει να έχει ευκαιρίες επιλογών, ώστε να διαλέγει τις δραστηριότητες που θα ταιριάζουν με τα δικά του

ενδιαφέροντα και θα έχουν νόημα για το ίδιο προσφέροντάς του ικανοποίηση. Το κάθε άτομο έχει τους δικούς του στόχους, κάνει τις δικές του επιλογές και ασκεί τον προσωπικό του έλεγχο στα πράγματα που τον αφορούν, στοιχεία που ορίζουν και τον αυτοπροσδιορισμό του. Έρευνες έχουν δείξει ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ των επιπέδων αυτοπροσδιορισμού και της ποιότητας ζωής (Wehmeyer & Schwartz, 1998· Lachapelle, Wehmeyer, Haelewyck, Courbois, Keith, Schalock, Verdugo, & Walsh, 2005).

Συνολικά θα λέγαμε ότι την ποιότητα ζωής τη βιώνει κάποιος, όταν ικανοποιούνται οι βασικές του ανάγκες, και ενισχύεται με την ένταξη και τη δυνατότητα των ατόμων να λαμβάνουν μέρος σε αποφάσεις που επηρεάζουν τις ζωές τους (Iwasaki, 2007).

### ***1.3 Αυτοπροσδιορισμός και ελεύθερος χρόνος***

Ο όρος «αυτοπροσδιορισμός» έχει χρησιμοποιηθεί ιστορικά σε διάφορα πεδία, της φιλοσοφίας, της πολιτικής επιστήμης και της ψυχολογίας. Ως μία πολιτική δομή αναφέρεται στο δικαίωμα των εθνών ή των ομάδων ατόμων γενικότερα να αυτοδιοικούνται και είναι στενά συνδεδεμένη με την ανεξαρτησία και την ελευθερία. Ως ένας ψυχολογικός όρος χρησιμοποιήθηκε αρχικά στις θεωρίες προσωπικότητας και αργότερα σε θεωρίες κινήτρου και αφορούσε στους παράγοντες που κινητοποιούν τη συμπεριφορά του ατόμου (Wehmeyer, 1999).

Ο αυτοπροσδιορισμός είναι η ικανότητα του ατόμου να κάνει επιλογές και να παίρνει αποφάσεις που αφορούν στην ποιότητα ζωής του, χωρίς να επηρεάζεται από εξωτερικές επιρροές και παρεμβάσεις. Όλοι οι άνθρωποι έχουν το δικαίωμα των προσωπικών επιλογών, της αυτονομίας και της αυτοπραγμάτωσης για τη διασφάλιση μιας καλύτερης ποιότητας ζωής. Βασικοί παράγοντες για την εμφάνιση του αυτοπροσδιορισμού είναι (α) η ατομική ικανότητα, όπως επηρεάζεται από τη μάθηση και την ανάπτυξη, (β) η ευκαιρία, όπως επηρεάζεται από το περιβάλλον και τις εμπειρίες και (γ) τα συστήματα υποστήριξης και οι προσαρμογές. Τα άτομα που έχουν αυτοπροσδιορισμό γνωρίζουν τις ανάγκες, τις επιθυμίες και τις ικανότητές τους, επιλέγουν στόχους και τους ακολουθούν με επιμονή. Αυτό σημαίνει ότι γνωρίζοντας τι ακριβώς χρειάζονται, αξιολογούν την πρόοδό τους, προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους και αναπτύσσουν τεχνικές επίλυσης προβλημάτων προκειμένου να πετύχουν τους στόχους αυτούς (Wehmeyer, & Schwartz, 1998).

Έχουν διατυπωθεί διάφοροι ορισμοί μέχρι σήμερα για την έννοια του αυτοπροσδιορισμού. Σύμφωνα με τον Deci (1992, όπως αναφέρεται σε Wehmeyer, 1999, 44) ο όρος του αυτοπροσδιορισμού αναφέρεται στη «διάκριση μεταξύ των κινητήριων δυναμικών που προσδιορίζουν τις δραστηριότητες που τα άτομα επιλέγουν ελεύθερα να κάνουν και τις δραστηριότητες που υποχρεούνται ή πιέζονται να κάνουν. Το να είσαι αυτοπροσδιοριζόμενος σημαίνει να συμμετέχεις σε δραστηριότητες με μία πλήρη αίσθηση προσωπικής επιθυμίας και επιλογής. Όταν τα άτομα είναι αυτοπροσδιοριζόμενα ενεργούν σύμφωνα με, ή εκφράζοντας, τους εαυτούς τους».

Ο πιο ολοκληρωμένος ορισμός που έχει δοθεί για τον αυτοπροσδιορισμό είναι (Field, Martin, Miller, Ward & Wehmeyer, 1998, 2) «ο συνδυασμός των δεξιοτήτων, γνώσεων, αυτορρυθμιζόμενης και αυτόνομης συμπεριφοράς. Η κατανόηση των δυνατοτήτων και των περιορισμών ενός ατόμου μαζί με την πεποίθηση της ικανότητας και της αποτελεσματικότητάς του είναι απαραίτητα για τον αυτό-προσδιορισμό. Δρώντας στη βάση αυτών των δεξιοτήτων και στάσεων, τα άτομα έχουν μεγαλύτερη ικανότητα να πάρουν τον έλεγχο της ζωής τους». Τα βασικά χαρακτηριστικά του αυτοπροσδιορισμού (Wehmeyer, Sands, Doll, & Palmer, 1997· Καρτασίδου, 2007) είναι:

1. Η αυτονομία, που αφορά στις ικανότητες αυτοεξυπηρέτησης, αυτοδιαχείρισης, διαχείρισης ελεύθερου χρόνου, κοινωνικές και επαγγελματικές ικανότητες. Η συμπεριφορά ενός ατόμου χαρακτηρίζεται ως αυτόνομη όταν το άτομο ενεργεί α. σύμφωνα με τις προτιμήσεις, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητές του, και β. ανεξάρτητα, ελεύθερα από εξωτερικές επιρροές ή παρεμβάσεις. Η αυτόνομη συμπεριφορά δε θα πρέπει να συγχέεται με την εγωκεντρική, εγωιστική συμπεριφορά.
2. Η αυτορρύθμιση, που αφορά στην ικανότητα του ατόμου να εξετάζει το περιβάλλον του και να αποφασίζει πως θα ενεργήσει. Η αυτορρυθμιζόμενη συμπεριφορά περιλαμβάνει στρατηγικές αυτοδιαχείρισης, στοχοθεσία, επίλυση προβλημάτων και αυτοπαρατήρηση.
3. Η ψυχολογική ενδυνάμωση, που αφορά στην αντίληψη ελέγχου του ατόμου. Τα άτομα τα οποία ενεργούν σε πλαίσια ψυχολογικής ενδυνάμωσης, ενεργούν έχοντας την πεποίθηση ότι (α) έχουν τον έλεγχο των σημαντικών για αυτά καταστάσεων, (β) κατέχουν τις απαραίτητες δεξιότητες ώστε να επιτύχουν τα επιθυμητά αποτελέσματα (αυτοαποτελεσματικότητα), και (γ) εφόσον

επιλέγουν να εφαρμόσουν αυτές τις δεξιότητες, έχουν αντίληψη του αποτελέσματος που θα ακολουθήσει (προσδοκία αποτελέσματος).

4. Η αυτοπραγμάτωση, που αφορά στην ικανότητα του ατόμου να γνωρίζει και να κατανοεί τον εαυτό του. Τα άτομα που έχουν αυτοπραγμάτωση έχουν ακριβή και αναλυτική γνώση του εαυτού τους, των δυνατοτήτων και των ελλειμμάτων τους, ώστε να ενεργούν με τέτοιο τρόπο που να συμβαδίζει με τη γνώση αυτή. Η γνώση αυτή διαμορφώνεται μέσω της εμπειρίας του ατόμου, της αξιολόγησης του περιβάλλοντός του και της ανατροφοδότησης που παίρνει για τη συμπεριφορά του από τους σημαντικούς άλλους.

Ο βαθμός στον οποίο ελέγχει κάποιος τη ζωή του εξαρτάται τόσο από το ίδιο το άτομο, τις ικανότητες, τις στάσεις και τις διαθέσεις του όσο και από το περιβάλλον του. Το περιβάλλον χρειάζεται να παρέχει ευκαιρίες στο άτομο και να το επιτρέπει να επιτύχει το στόχο του, ενώ και το άτομο με τη σειρά του πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίσει, να αξιολογήσει και να αξιοποιήσει αυτές τις ευκαιρίες. Με άλλα το άτομο χρειάζεται να συνδυάσει και να συντονίσει τις ικανότητές του με τις ευκαιρίες του περιβάλλοντος (Wehmeyer & Bolding, 2001) . Ένα υποστηρικτικό περιβάλλον προσφέρει στο άτομο ευκαιρίες να κάνει επιλογές, να λάβει αποφάσεις, να λύσει προβλήματα, να θέσει και να επιτύχει στόχους, προάγει δηλαδή τον αυτό-προσδιορισμό του (Wehmeyer & Garner, 2003). Από την άλλη μεριά, ένα περιβάλλον περισσότερο περιοριστικό ή υπερπροστατευτικό δεν παρέχει αρκετές ευκαιρίες για επιλογές και ενεργητική εμπλοκή του ατόμου, το καθιστά παθητικό (Wehmeyer, 1995) και οδηγεί στη μαθημένη αβοηθησία (Zimmerman, 1990) η οποία είναι συχνότατο φαινόμενο στα άτομα με νοητικές αναπηρίες.

Βασική προϋπόθεση για μια καλή ποιότητα ζωής είναι και η ικανότητα διαχείρισης του ελεύθερου χρόνου. Ο αυτοπροσδιορισμός του ατόμου σε αυτό το κομμάτι αφορά στην ικανότητα του να κάνει επιλογές για τις δραστηριότητες με τις οποίες θέλει να ασχοληθεί με βάση τα προσωπικά του ενδιαφέροντα και χωρίς επιρροές άλλων. Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να έχει ποικιλία από ευκαιρίες επιλογών. Το άτομο που έχει αυτοπροσδιορισμό γνωρίζει ποιες είναι οι δραστηριότητες με τις οποίες θέλει να ασχοληθεί, επιδιώκει να ασχοληθεί με αυτές, αξιολογεί την πρόοδό του στην προσπάθεια που έχει κάνει για να τις ολοκληρώσει, και βρίσκει λύσεις όταν καθίσταται απαραίτητο για την επίτευξη των στόχων που έχουν να κάνουν με τον ελεύθερο χρόνο του. Το άτομο που έχει υψηλή αίσθηση

αυτονομίας και ικανότητάς του για την ολοκλήρωση μίας δραστηριότητας ελεύθερου χρόνου, επηρεάζεται θετικά ως προς την πρόθεσή του για συμμετοχή του σε αυτή τη δραστηριότητα (Shen, McCaughtry, & Martin, 2007). Όταν η συμμετοχή στις δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου είναι συχνή και ενσωματώνει τα στοιχεία του αυτό-προσδιορισμού, δηλαδή το άτομο έχει αίσθηση ελέγχου της επιλογής της δραστηριότητας και αίσθηση προσωπικού χειρισμού της δραστηριότητας αυτής, τότε μπορεί να προάγει τη θετική διάθεση του ατόμου (Coleman & Iso-Aloha, 1993· Craike & Coleman, 2010).

Ο ελεύθερος χρόνος βιώνεται διαφορετικά σε κάθε περιβάλλον (π.χ. σχολείο, οικογένεια, κοινότητα, κύκλος φίλων). Είναι πολύ σημαντικό το περιβάλλον να παρέχει στο άτομο ευκαιρίες για επιλογή μέσα από ποικιλία δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου και παράλληλα να ενισχύει την ανάληψη πρωτοβουλίας του ατόμου για συμμετοχή σε αυτές τις δραστηριότητες, ειδικά όταν πρόκειται για άτομα με κάποια αναπηρία (Rossow-Kimball & Goodwin, 2009).

Προκειμένου να εκτιμηθεί η κατάκτηση δεξιοτήτων αυτοπροσδιορισμού αναπτύχθηκαν διάφορες κλίμακες αξιολόγησης και εκτίμησης, οι οποίες περιλαμβάνουν και ερωτήσεις αξιολόγησης χαρακτηριστικών που αφορούν στον ελεύθερο χρόνο. Παραδείγματα τέτοιων κλιμάκων είναι οι: Self-determination Scale, Self-determination Assessment Battery (Hoffman, Field, & Sawilowski, 1995), ChoiceMaker Self-Determination Assessment (Martin & Marshall, 1995), AIR Self-determination Scale (Wolman, Campeau, DuBois, Mithaug, & Stolarski, 1994) και Arc's Self-determination Scale (Wehmeyer & Kelchner, 1995) .

Η κλίμακα Self-determination Scale (SDS) σχεδιάστηκε προκειμένου να αξιολογήσει το κατά πόσο τα άτομα λειτουργούν με αυτοπροσδιορισμό. Αξιολογεί δηλαδή αν το άτομο έχει αντίληψη για τα συναισθήματα και την εικόνα του εαυτού του, κατά πόσο έχει την αίσθηση προσωπικής επιλογής, και αν αυτή η επιλογή συμπίπτει με την τελική συμπεριφορά του. Η κλίμακα SDS είναι μία σύντομη κλίμακα με 10 αντικείμενα και χωρίζεται σε 2 υποκλίμακες με 2 αντικείμενα η κάθε μία.

Η κλίμακα Self-determination Assessment Battery περιλαμβάνει 5 εργαλεία που αξιολογούν τα γνωστικά και συμπεριφορικά χαρακτηριστικά του ατόμου που σχετίζονται με τον αυτοπροσδιορισμό. Τα χαρακτηριστικά αυτά αξιολογούνται από τη σκοπιά των μαθητών, των γονέων και των εκπαιδευτικών. Τα εργαλεία μπορούν να χρησιμοποιηθούν ξεχωριστά, ή μπορούν να συνδυαστούν ώστε να παρέχουν μία

πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τον αυτοπροσδιορισμό του μαθητή. Τα εργαλεία που συμπληρώνονται από τους γονείς και από τους εκπαιδευτικούς είναι ερωτηματολόγια 30 αντικειμένων. Ο γονιός ή ο εκπαιδευτικός αξιολογεί το παιδί ή τον μαθητή του αντίστοιχα σε μία πεντάβαθμη κλίμακα Likert (με βαθμούς 0 έως 4) ως προς μία ποικιλία συμπεριφορών, ικανοτήτων και δεξιοτήτων που σχετίζονται με τον αυτοπροσδιορισμό. Οι εκπαιδευτικοί παράλληλα συμπληρώνουν και έναν κατάλογο 38 αντικειμένων με πράγματα που κάνει ή δεν κάνει ο μαθητής μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Η συμπλήρωση γίνεται μετά από παρατήρηση του παιδιού για περίπου 5 λεπτά στο χώρο της τάξης. Τέλος, το εργαλείο που συμπληρώνεται από τον ίδιο το μαθητή περιλαμβάνει 92 αντικείμενα. Τα αντικείμενα αυτά παρέχουν ένα ερέθισμα στο οποίο οι μαθητές καλούνται να σημειώσουν “αυτός είμαι εγώ” ή “αυτός δεν είμαι εγώ”.

Η κλίμακα ChoiceMaker Self-Determination Assessment χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς για να αξιολογήσουν μαθητές δημοτικού ή γυμνασίου με ήπιες ή μέτριες δυσκολίες σε δεξιότητες αυτοπροσδιορισμού και τις ευκαιρίες στο σχολείο να εξασκήσουν αυτές τις δεξιότητες σε τρεις τομείς: (α) επιλογή εκπαιδευτικών, επαγγελματικών και προσωπικών στόχων, (β) συμμετοχή των μαθητών στις συναντήσεις για τα Ατομικά Εκπαιδευτικά τους Προγράμματα και (γ) επίτευξη των στόχων του μαθητή στο ΑΕΠ τους συμπεριλαμβανομένων της ανάπτυξης και εφαρμογής σχεδίου, της αυτό-αξιολόγησης ως προς την πρόοδο του σχεδίου, και της προσαρμογής οποιουδήποτε από τα μέρη του σχεδίου. Η κλίμακα απαιτεί από τον εκπαιδευτικό τη συμπλήρωση 5βαθμης κλίμακας Likert για 62 αντικείμενα που αφορούν σε δεξιότητες του μαθητή και ευκαιρίες σε σχολικούς τομείς.

Η κλίμακα AIR Self-determination Scale παρέχει πληροφορίες σχετικά με την ικανότητα και τις ευκαιρίες του μαθητή να αυτοπροσδιοριστεί, να αποκτήσει εμπειρία της προσωπικής μεταμόρφωσης που δίνει πρόσβαση στην πλήρη συμμετοχή ως ενήλικας στην κοινωνική ζωή. Η ικανότητα αναφέρεται στις γνώσεις, στις δεξιότητες και στις αντιλήψεις που επιτρέπουν στο άτομο να αυτοπροσδιοριστεί και να νιώθει καλά με αυτό που είναι. Η ευκαιρία αναφέρεται στις ευκαιρίες του ατόμου να χρησιμοποιήσει αυτές τις γνώσεις και τις ικανότητές του. Η κλίμακα περιλαμβάνει το ερωτηματολόγιο του εκπαιδευτή, το ερωτηματολόγιο του μαθητή, το ερωτηματολόγιο του γονέα και το ερωτηματολόγιο του ερευνητή. Το ερωτηματολόγιο του εκπαιδευτή έχει 5 τομείς: Γνώση/ Ικανότητα/ Αντίληψη=ΕΠΑΡΚΕΙΑ, και Σχολείο/ Σπίτι=ΕΥΚΑΙΡΙΕΣ). Κάθε τομέας έχει 6 ερωτήσεις. Τα ερωτηματολόγια του μαθητή και

του γονέα είναι συντομότερα με μικρές αλλαγές στις επικεφαλίδες. Το ερωτηματολόγιο του ερευνητή είναι ίδιο με αυτό του εκπαιδευτή, μαζί με δημογραφικά στοιχεία που χρησιμεύουν στις διάφορες αναλύσεις.

Η κλίμακα Arc's Self-determination Scale σχεδιάστηκε για να (α) αξιολογήσει τις δυνατότητες και τις δυσκολίες αυτοπροσδιορισμού των παιδιών με αναπηρία, (β) ενισχύσει τη συμμετοχή των μαθητών σε εκπαιδευτικό σχεδιασμό και να προωθήσει τον αυτοπροσδιορισμό ως εκπαιδευτικό στόχο, (γ) αναπτύξει στόχους αυτοπροσδιορισμού και (δ) αξιολογήσει τις δεξιότητες αυτοπροσδιορισμού των μαθητών για ερευνητικούς σκοπούς. Η κλίμακα αποτελείται από 72 ερωτήσεις, που αντιπροσωπεύουν τα τέσσερα βασικά χαρακτηριστικά του αυτοπροσδιορισμού: 1. Αυτονομία, 2. Αυτορρύθμιση, 3. Ψυχολογική ενδυνάμωση και 4. Αυτοπραγμάτωση. Για τη μέτρηση των βαθμών χρησιμοποιείται η 5βαθμη κλίμακα Likert και το σύστημα απάντησης ναι-όχι.

Η αυτονομία περικλείει τις ερωτήσεις 1-32 και χωρίζεται στις εξής υποενότητες:

1Α. Ανεξαρτησία: Ρουτίνες προσωπικής φροντίδας και λειτουργίες προσανατολισμένες στην οικογένεια (6 ερωτήσεις)

1Β. Ανεξαρτησία: Αλληλεπίδραση με το περιβάλλον (4 ερωτήσεις)

1Γ. Δρώντας με βάση τις προτιμήσεις, τις πεποιθήσεις, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες: Ψυχαγωγικός και ελεύθερος χρόνος (6 ερωτήσεις)

1Δ. Δρώντας με βάση τις προτιμήσεις, τις πεποιθήσεις, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες: Εμπλοκή και αλληλεπίδραση στην κοινότητα (5 ερωτήσεις)

1Ε. Δρώντας με βάση τις προτιμήσεις, τις πεποιθήσεις, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες: Μετασχολικές κατευθύνσεις (6 ερωτήσεις)

1ΣΤ. Δρώντας με βάση τις προτιμήσεις, τις πεποιθήσεις, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες: Προσωπική έκφραση (5 ερωτήσεις).

Η αυτορρύθμιση αποτελείται από τις ερωτήσεις 23-42, και χωρίζεται στις εξής υποενότητες:

2Α. Επίλυση διαπροσωπικών γνωστικών προβλημάτων (6 ιστορίες)

2Β. Στοχοθέτηση και απόδοση σε έργο (3 ιστορίες).

Η Ψυχολογική Ενδυνάμωση αποτελείται από 16 αντικείμενα, τα οποία δηλώνουν τις δημιουργικές δραστηριότητες και τις δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου του ατόμου.



Η Αυτοπραγμάτωση, αποτελείται από 15 αντικείμενα, τα οποία μετρούν την γνώση του εαυτού, την αποδοχή του εαυτού και την αυτοπεποίθηση του ατόμου.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

### ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗ ΑΝΑΠΗΡΙΑ

#### 2.1 Αναπτυξιακή Αναπηρία

Ο όρος αναπτυξιακή αναπηρία χρησιμοποιείται για να περιγράψει τη δια βίου αναπηρία του ατόμου που οφείλεται σε νοητικά ή φυσικά/ σωματικά προβλήματα και εκδηλώνεται πριν την ηλικία των 18 ετών. Ο όρος δεν πρέπει να ταυτίζεται με την αναπτυξιακή καθυστέρηση, που τις περισσότερες φορές είναι αποτέλεσμα ασθένειας ή τραυματισμού στην παιδική ηλικία. Η αναπτυξιακή αναπηρία επηρεάζει την λειτουργικότητα του ατόμου σε τρεις ή περισσότερους από τους παρακάτω τομείς: δυνατότητα αυτόνομης διαβίωσης, οικονομικής επάρκειας, κινητικότητα, αυτοεξυπηρέτηση, εκφραστικό και προσληπτικό λόγο, και προσανατολισμό. Η αναπτυξιακή αναπηρία κατηγοριοποιείται σε σοβαρή, βαριά, μέτρια και ήπια ανάλογα με την ανάγκη του ατόμου για υποστήριξη κατά τη διάρκεια της ζωής του (Neef, 2001).

Υπάρχουν διάφοροι τύποι αναπτυξιακής αναπηρίας που μπορεί να επηρεάζει τη νοημοσύνη και την εκπαίδευση του ατόμου, να προκαλέσει προβλήματα συμπεριφοράς, επικοινωνίας, μυικά και κινητικά προβλήματα. Οι τύποι της αναπτυξιακής αναπηρίας μπορούν να ταξινομηθούν στους εξής (NICHD, 2010), το κάθε σύνδρομο ή διαταραχή μπορεί να εμπίπτει σε παραπάνω από έναν τύπο :

*Νοητική και αναπτυξιακή αναπηρία:* Ο τύπος αυτός περιλαμβάνει συγκεκριμένα σκορ IQ (intelligence quotient) κάτω του 70. Στον τύπο αυτό εμπίπτουν το Σύνδρομο Down , το σύνδρομο του εύθραυστου X και οι διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού.

*Αισθητηριακή Αναπηρία:* Τα άτομα με σύνδρομο Williams έχουν πρόβλημα αντίληψης της χωρικής σχέσης με μεταξύ του εαυτού τους και των αντικειμένων γύρω τους. Τα άτομα με σύνδρομο εύθραυστου X είναι συχνά ευαίσθητα σε δυνατούς θορύβους.

*Μεταβολικές Διαταραχές:* Οι μεταβολικές διαταραχές επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο το σώμα αναπτύσσεται και μεταβολίζεται. Από τις πιο κοινές μεταβολικές διαταραχές είναι η φαινυλκετονουρία και ο υποθυρεοειδισμός.

*Εκφυλιστικές Διαταραχές:* Τα άτομα με εκφυλιστική διαταραχή χάνουν κατά τη διάρκεια της ζωής τους κερτημένες ικανότητες και λειτουργίες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα εκφυλιστικής διαταραχής είναι το σύνδρομο Rett.

### *Γενικά στοιχεία για τον αυτισμό*

Ο όρος αυτισμός προέρχεται από την ελληνική λέξη «εαυτός» και επιλέχθηκε από τον L.Kanner ακριβώς γιατί υποδηλώνει ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά του αυτισμού, την αδυναμία για επικοινωνία.

Πρόκειται για μία διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή. Οφείλεται σε δυσλειτουργία του εγκεφάλου και διαρκεί ολόκληρη τη ζωή. Τα συμπτώματα αλλάζουν ανάλογα με το αναπτυξιακό στάδιο και τη σοβαρότητα. Ο αυτισμός χαρακτηρίζεται από διαταραγμένη κοινωνική αλληλεπίδραση, καθυστέρηση και απόκλιση της ανάπτυξης του λόγου επικοινωνίας και ακαμψία σκέψης, η οποία εκδηλώνεται με στερεοτυπική συμπεριφορά, περιορισμένα-επαναληπτικά ενδιαφέροντα, ελλιπή φαντασία και αντίδραση στις αλλαγές της ρουτίνας (Wing & Gould, 1979).

Η διαταραχή είναι πιο συχνή στα αγόρια, ενώ το 70% παρουσιάζει συγχρόνως νοητική αναπηρία διαφορετικής σοβαρότητας. Ποσοστό 20% των ατόμων με αυτισμό παρουσιάζει νοημοσύνη στα πλαίσια του φυσιολογικού, ενώ 10% παρουσιάζει υψηλή νοημοσύνη.

Δεν υπάρχει κάποια γνωστή θεραπεία. Ωστόσο, υπάρχει πολύ μεγάλη πρόοδος στον τομέα της κατανόησης της φύσης και της ποιότητας του αυτισμού που συνέβαλλε σημαντικά στην κατανόηση της σημασίας της οργάνωσης του περιβάλλοντος και των ερεθισμάτων στην αντιμετώπιση των βασικών δυσκολιών. Η εκπαίδευση χρειάζεται να είναι κάθε φορά εξατομικευμένη, ανάλογα με τις δυνατότητες και τις ανάγκες του ατόμου (Παπαγεωργίου, 2001).

### *Αυτισμός και δεξιότητες καθημερινής ζωής*

Τα άτομα με αυτισμό παρουσιάζουν κάποιες ιδιαιτερότητες που έχουν να κάνουν με τον τρόπο αντίληψης και κατανόησης των ανθρώπων και του περιβάλλοντος καθώς και με την ικανότητά τους να ανταποκριθούν πιο πρακτικές δραστηριότητες. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να παρουσιάζουν κάποια ελλείμματα ως προς τις δεξιότητες καθημερινής ζωής, που επιτρέπουν στο άτομο να λειτουργήσει αυτόνομα σε μία κοινωνία, να προσαρμοστεί σε αυτή, να γνωρίζει τα θέλω του και να κάνει επιλογές με βάση αυτά, να συνάψει σχέσεις. Όταν αναφερόμαστε σε δεξιότητες καθημερινής ζωής συμπεριλαμβάνουμε σε αυτές τις δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης και αυτονομίας, δεξιότητες επικοινωνίας καθώς και κοινωνικές δεξιότητες.

Η αυτοεξυπηρέτηση και η αυτονομία στην καθημερινή διαβίωση αποτελούν σημαντικούς τομείς της κοινωνικής συμπεριφοράς για όλους και ιδιαίτερα για τα άτομα με αναπηρία. Η πιο μεγάλη δυσκολία στα άτομα με αυτισμό ως προς τον τομέα αυτό είναι η αδυναμία κατανόησης της αξίας και του νοήματος δραστηριοτήτων, όπως το φαγητό, το ντύσιμο και η ασφάλεια, δραστηριότητες απαραίτητες για την αυτό-διαχείριση και την κοινωνική αποδοχή. Πολλά παιδιά μπορεί να αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα στην προσωπική υγιεινή, στην τουαλέτα, στο πλύσιμο και στο ντύσιμο (ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ, 2004). Η διδασκαλία των δεξιοτήτων φροντίδας του εαυτού θα πρέπει να έχουν πρώτη θέση για τα περισσότερα άτομα με αυτισμό που δεν μπορούν να αποκτήσουν αυτές τις δεξιότητες της ζωής. Μετά από εκπαίδευση είναι δυνατή μία καλύτερη ανταπόκριση στον τομέα της αυτό-φροντίδας (Datlow, & Belcher, 1985).

Τα άτομα με αυτισμό μερικές φορές γίνονται υπερβολικά άκαμπτα με δραστηριότητες ρουτίνας, με τακτοποίηση δωματίων, με δρόμους που διασχίζουν, με τα προσωπικά τους αντικείμενα και τον προσωπικό τους χώρο. Ακόμη, κάποια άτομα αντιμετωπίζουν πρόβλημα υπερ-επιλεκτικότητας ερεθισμάτων. Η παραμικρή αλλαγή μπορεί να κάνει μία κατάσταση ενδεχομένως να φαίνεται διαφορετική. Αυτό καθιστά δύσκολη πολλές φορές την επίσκεψή τους σε χώρους της κοινότητας ή τη χρήση της τοπικής συγκοινωνίας. Για παράδειγμα αν αλλάξει κάτι στο χώρο του σούπερ μάρκετ ή στο δρομολόγιο ενός λεωφορείου το άτομο με αυτισμό μπορεί να είναι δύσκολο να το αποδεχτεί. Ωστόσο, το ότι τα άτομα με αυτισμό μπορεί να αντιδρούν σε αλλαγές με το να ταραάζονται και να εκνευρίζονται δε σημαίνει ότι δε μπορούν να μάθουν να δέχονται την αλλαγή. Είναι σημαντικό να αναγνωρίζουμε σε ποια περιβάλλοντα νιώθει ασφαλές το άτομο με αυτισμό, να παρέχουμε πληροφορίες πριν από ένα γεγονός αλλαγή και να προσφέρουμε επιλογές εναλλακτικών λύσεων ώστε να προωθήσουμε τη συμμετοχή του ατόμου στην αλλαγή όταν πρέπει (Quill, 2005).

Ως προς τη διαχείριση χρημάτων, τα άτομα με αυτισμό παρουσιάζουν αρκετές δυσκολίες, πράγμα που εμποδίζει τις συναλλαγές τους με την κοινότητα κατά την έξοδό τους. Ωστόσο, μετά από εκπαίδευση μπορούν να δείξουν αρκετή βελτίωση και σε αυτόν τον τομέα (Trace, Cuno, & Criswell, 1977).

Το εύρος των δυσκολιών στην επικοινωνία των παιδιών με αυτισμό είναι εντυπωσιακό. Στο ένα άκρο βρίσκονται τα άτομα που δε μιλάνε καθόλου και δε χρησιμοποιούν χειρονομίες για να επικοινωνήσουν. Ακόμη, υπάρχουν άτομα που ηχολαλούν ολόκληρες προτάσεις. Στο άλλο άκρο βρίσκονται άτομα με αυτισμό

υψηλής λειτουργικότητας τα οποία μιλούν με μεγάλη ευχέρεια, αλλά δυσκολεύονται στην πραγματολογική χρήση της γλώσσας, δηλαδή ο λόγος που διαθέτουν δε μπορεί να χρησιμοποιηθεί με ευελιξία και να εκφράσει έννοιες που να είναι κατάλληλες σε διαφορετικά πλαίσια. Είναι σκόπιμο τα άτομα με αυτισμό να μάθουν να χρησιμοποιούν εναλλακτικά συστήματα επικοινωνίας ως μέσα μεταφοράς μηνυμάτων σε καθημερινές καταστάσεις. Αν το άτομο με αυτισμό διδαχτεί να ερμηνεύει και να εκφράζει μηνύματα μέσα σε φυσικά πλαίσια θα μπορεί να κάνει αυθόρμητη χρήση νέων επικοινωνιακών δεξιοτήτων σε καθημερινές καταστάσεις (ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ, 2004).

Σύμφωνα με τα διαγνωστικά κριτήρια του αυτισμού κατά DSM-IV τα άτομα με αυτισμό παρουσιάζουν ποιοτικές εκπτώσεις στην επικοινωνία, όπως εκδηλώνονται με τουλάχιστον ένα από τα παρακάτω: α. Καθυστερήση ή πλήρης έλλειψη της ομιλούμενης γλώσσας (που δε συνοδεύεται από προσπάθεια αντιστάθμισης μέσα από εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας, όπως χειρονομίες ή μίμηση). β. Σε άτομα με επαρκή ομιλία, έντονη έκπτωση στην ικανότητα να ξεκινήσουν ή να διατηρήσουν μία συζήτηση με άλλους. γ. Στερεότυπη και επαναληπτική χρήση της γλώσσας ή ιδιοσυγκρασιακή χρήση της γλώσσας. δ. Έλλειψη ποικίλου, αυθόρμητου παιχνιδιού φαντασίας ή παιχνιδιού κοινωνικής μίμησης, που να ταιριάζει στο αναπτυξιακό του επίπεδο (Μάνος, 1997, 606-607).

Πέρα από το μέσον επικοινωνίας τα άτομα χρειάζονται να κατανοούν τη σχέση αιτίας και αποτελέσματος, να αναγνωρίζουν δηλαδή ότι η συμπεριφορά τους μπορεί να παράγει ένα ξεκάθαρο αποτέλεσμα. Τα άτομα με αυτισμό ενδέχεται να μην αναγνωρίσουν αυτή τη σχέση ή να επιδείξουν κατανόηση της σχέσης αλλά σε τομείς δικό τους ενδιαφέροντος. Είναι σημαντικό να περιβάλλουμε το άτομο με αυτισμό με καθημερινές δραστηριότητες που θα τα εκθέτουν σε γεγονότα αιτίας αποτελέσματος

Πολύ σημαντικό κομμάτι της επικοινωνίας είναι το να επιθυμεί το άτομο να επικοινωνήσει. Η αδυναμία αντίληψης της σχέσης αιτίας αποτελέσματος που προαναφέρθηκε συχνά οδηγεί η μη αναγνώριση ή η μη επίδειξη ενδιαφέροντος σε άλλους. Το άτομο δεν αντιλαμβάνεται ότι οι ενέργειές του θα έχουν σαν αποτέλεσμα να πάρει κάτι και έτσι δεν το βρίσκει απαραίτητο να σχετίζεται με αυτούς. Παράλληλα, όταν οι ανάγκες του ατόμου ερμηνεύονται και του παρέχονται όσα θέλει, χωρίς αυτό να χρειάζεται να ζητά κάτι τότε αυτό γίνεται παθητικά μόνο συμμετοχο σε επικοινωνιακές ανταλλαγές (Quill, 2005) .

Τα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν αρκετές δυσκολίες στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων. Αυτό γίνεται σαφές κι από τα κριτήρια του αυτισμού κατά το DSM-IV που αφορούν τις κοινωνικές συναλλαγές (Μάνος, 1997,606-607): “Ποιοτική έκπτωση στην κοινωνική διαντίδραση, όπως εκδηλώνεται με τουλάχιστον δύο από τα παρακάτω: α. Έντονη έκπτωση στη χρησιμοποίηση πολλαπλών μη λεκτικών συμπεριφορών όπως βλεμματικής επαφής, έκφρασης προσώπου, στάσεων του σώματος και χειρονομιών για τη ρύθμιση της κοινωνικής διαντίδρασης. β. Αδυναμία να αναπτύξει σχέσεις με συνομήλικους που να ταιριάζουν στο αναπτυξιακό του επίπεδο. γ. Μια έλλειψη αυθόρμητης αναζήτησης για να μοιραστεί χαρά, ενδιαφέροντα ή επιδόματα με άλλα πρόσωπα (π.χ. με έλλειψη να επιδεικνύει, να φέρνει στην κουβέντα ή να επισημαίνει αντικείμενα ενδιαφέροντος). δ. Έλλειψη κοινωνικής ή συναισθηματικής αμοιβαιότητας”.

Ο αυτισμός δεν παρουσιάζεται πάντα με μία συγκεκριμένη αποκλίνουσα συμπεριφορά και παθολογία που παραμένει ίδια σε όλη την ανάπτυξη, αλλά μάλλον με μία ευδιάκριτη ανισορροπία κατά την ανάπτυξη, που σαν κάθε λειτουργία προοδευτικής ανάπτυξης, μπορεί να λάβει διαφορετικά μεγέθη. Στον αυτισμό οι διαταραχές κοινωνικής αλληλεπίδρασης μπορεί να εκδηλωθούν με διάφορους τρόπους. Αν θεωρητικά μπορούσαμε να ξεχωρίσουμε τα είδη θα λέγαμε ότι υπάρχουν τέσσερις κατηγορίες (Wing, 2000).

1) Η ομάδα των αποτραβηγμένων: Αποτελεί τον πιο συνηθισμένο τύπο της κοινωνικής διαταραχής. Τα παιδιά αυτά είναι απομονωμένα και λειτουργούν σα να μην υπάρχουν άλλοι άνθρωποι. Δεν ανταποκρίνονται στο κάλεσμα των άλλων, δεν εκφράζουν συναισθήματα και μένουν ανεπηρέαστα από τα συναισθήματα των άλλων, είναι αρνητικά στη σωματική επαφή

2) Η παθητική ομάδα: Τα παιδιά αυτά είναι τελείως αποκομμένα από τους άλλους. Δέχονται τις κοινωνικές προσεγγίσεις, όμως δεν μπορούν να πάρουν τα ίδια πρωτοβουλία για την έναρξη μιας αλληλεπίδρασης και έχουν φτωχή βλεμματική επαφή.

3) Η ενεργητική αλλά ιδιόρρυθμη ομάδα: Προσεγγίζουν τους ανθρώπους, αλλά προκειμένου να ικανοποιήσουν τις προσωπικές τους ανάγκες, αδιαφορώντας για τα

αισθήματα και τις ανάγκες των άλλων. Η προσέγγισή τους μπορεί να είναι ιδιόρρυθμη (έντονη βλεμματική επαφή, σωματική επαφή με υπερβολικό τρόπο).

4) Η ομάδα με την πολύ τυπική και εξεζητημένη συμπεριφορά: Αφορά κυρίως τα άτομα με καλά ανεπτυγμένο γλωσσικό επίπεδο. Τα διακρίνει μια υπερβολή και προσκόλληση αυστηρή στους κανόνες της κοινωνικής συμπεριφοράς. Δυσκολία στην προσαρμογή στις διαφορετικές καταστάσεις.

Τα άτομα με αυτισμό ως προς τις αδυναμίες τους στις κοινωνικές τους δεξιότητες, παρουσιάζουν συχνά έλλειψη κινήτρου για κοινωνική αλληλεπίδραση και αδιαφορία για τους άλλους. Έχουν συχνά ακατάλληλο τρόπο προσέγγισης των άλλων και δυσκολεύονται να δημιουργήσουν σχέσεις με τους συνομηλικούς τους. Δεν μπορούν πάντα να κατανοήσουν και να εφαρμόσουν τους κοινωνικούς κανόνες, ενώ εμφανίζουν αδυναμία στην έκφραση ενσυναίσθησης και στο μοίρασμα ενδιαφερόντων των άλλων. Τις περισσότερες φορές δεν ξεκινούν ένα διάλογο, αλλά ούτε είναι σε θέση να τον συνεχίσουν. Ως προς τα συναισθήματα δυσκολεύονται να τα κατανοήσουν να τα εκφράσουν και να τα μοιραστούν. Τέλος, παρουσιάζουν δυσκολίες στο παιχνίδι τους (ΑΠΣ-ΔΕΙΠΣ, 2004)

Οι αδυναμίες αυτές επηρεάζουν την κοινωνική συμπεριφορά των ατόμων με αυτισμό. Τα παιδιά με αυτισμό έχουν διαφορετικές αντιλήψεις για τους ανθρώπους και τα γεγονότα με αποτέλεσμα οι γονείς, οι δάσκαλοι και οι συνομηλικοί τους να μην μπορούν να τα κατανοήσουν εύκολα. Τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν αδυναμία στο να μπορούν να κατανοούν και να ερμηνεύουν σωστά κοινωνικές προτροπές. Οι χειρονομίες, οι εκφράσεις δεν έχουν κανένα σχετικό νόημα και τα μπερδεύουν. Για να μπορούν να έχουν αντίληψη των πραγμάτων προσπαθούν να εξασφαλίσουν την αυστηρή τήρηση των δραστηριοτήτων ρουτίνας τους.

Τα μη λεκτικά παιδιά με αυτισμό χαρακτηρίζονται από το ότι εγκαταλείπουν και αγνοούν τους ανθρώπους και φανερώουν το γενικό πρόβλημα ότι δεν τα πάνε καλά κοινωνικά. Οι κοινωνικές τους εκφράσεις περιορίζονται πολλές φορές σε ακραίες επιδείξεις συναισθημάτων, όπως το να στριγγλίζουν, να κλαίνε ή να γελούν ασταμάτητα, και σε σπάνια σήματα έξυπνων εκφράσεων, όπως είναι το χαμόγελο ή η συνοφύωση. Πολύ συχνά μπορεί να γίνονται αντιδραστικά στην κοινωνική αλλαγή ή τη διακοπή των καθημερινών τους ενασχολήσεων. Ενδέχεται να ενοχλούνται ακόμη

και από πολύ μικρές αλλαγές στο χώρο, στη σειρά κάποιων δραστηριοτήτων, ή σε διαδρομές.

Πολλές φορές τα άτομα με αυτισμό μπορεί να επιδείξουν αυτό-διεγερτικές συμπεριφορές, όπως το χτύπημα των χεριών, το κούνημα μπρος πίσω στην καρέκλα, την παραγωγή παράξενων θορύβων ή τους αυτοτραυματισμούς. Αυτές οι συμπεριφορές συχνά είναι προσπάθειες αλληλεπίδρασης σε διαφορετικές κοινωνικές καταστάσεις. Ωστόσο, πρέπει να αναφέρουμε ότι δεν συμβαίνουν στον ίδιο βαθμό σε κάθε άτομο. Αυτές οι συμπεριφορές συμβαίνουν πιο συχνά στο άτομο όταν μένει μόνο του, παρά όταν δουλεύει εντατικά με κάποιο θέμα, και λιγότερο συχνά όταν το παιδί έχει μάθει να επικοινωνεί.

Όσον αφορά στο παιχνίδι των παιδιών με αυτισμό, γενικά, στερούνται των αυθόρμητων και προσαρμοστικών ποιτήτων που χαρακτηρίζουν το παιχνίδι. Αν και μπορεί να μη διαφέρουν σε συχνότητα κοινωνικών συμπεριφορών, όπως το να έχουν βλεμματική επαφή, να αρθρώνουν και να επιχειρούν να προσεγγίσουν τους φροντιστές τους, τα παιδιά με αυτισμό θα παράγουν λιγότερη ομιλία και θα μοιράζονται λιγότερο συχνά το επίκεντρο της προσοχής του με τους άλλους. Η έλλειψη κοινής προσοχής αντανακλάται και μέσα από τις ιδιομορφίες συμπεριφορών στο παιχνίδι. Ενδέχεται να παίζουν κοντά στους άλλους, τείνουν όμως να μην περιμένουν τη σειρά τους σε ομαδικά παιχνίδια. Τα παιδιά με αυτισμό φαίνεται να κατανοούν ελάχιστα πράγματα από τον κοινωνικό κόσμο γύρω τους, για να ενεργήσουν έτσι και στο παιχνίδι. Η συμβολική προσποίηση και η κοινωνική εμπλοκή απουσιάζουν από τις δραστηριότητες του παιχνιδιού. Ακόμη, τα παιδιά με αυτισμό βιώνουν συνήθως δυσκολίες στο να εμπλέκονται σε αμοιβαία υποστηριζόμενες δραστηριότητες παιχνιδιού με συνομηλίκους. Μερικά παιδιά αποφεύγουν την αλληλεπίδραση με συνομηλίκους και δεν ανταποκρίνονται σε κοινωνικές χειρονομίες. Άλλα ενδέχεται να οδηγηθούν παθητικά στο παιχνίδι, αλλά σπάνια από μόνα τους να το ξεκινούν. Αν και κάποια παιδιά προσεγγίζουν ενεργητικά κάποιους συνομηλίκους με σκοπό να παίξουν το κάνουν με έναν περίεργο και ιδιοσυγκρασιακό τρόπο. Οι περιορισμοί στην κοινωνική αντίληψη, ιδιαίτερα όσον αφορά στην ικανότητα να μοιράζονται την άποψη κάποιου άλλου, δημιουργούν ένα χάσμα μεταξύ του παιδιού με αυτισμό και των πιθανών συμπαικτών. Τα παιδιά με αυτισμό δεν μπορούν να μεταδώσουν εύκολα τις προθέσεις τους και την επιθυμία να παίξουν με άλλα παιδιά μέσω τυποποιημένων επικοινωνιακών μέσων. Έτσι οι



κοινωνικές απόπειρες για συμμετοχή σε μία δραστηριότητα συνήθως παρεξηγούνται ή παραβλέπονται από τους συνομηλίκους τους.

Η πιθανή απομόνωση από τους συνομηλίκους τους αποστερεί τη δυνατότητα να μετασχηματίσουν τελετουργικές στερεότυπες συμπεριφορές σε διάφορα είδη δράσεως. Όταν οι αλληλεπιδράσεις με συνομηλίκους χωρίς αναπηρία καθοδηγούνται έμμεσα από ενήλικους σε υποστηρικτικά πλαίσια, τα παιδιά με αυτισμό σχολικής ηλικίας μπορούν να παρουσιάσουν εκπληκτικά κοινωνικά οφέλη (Quill, 2005).

Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι χρειάζονται τεχνικές που να βοηθάνε τα άτομα γύρω από το παιδί με αυτισμό να καταλάβουν τις αντιλήψεις του σε μία δεδομένη στιγμή και παράλληλα να βοηθάνε το παιδί με αυτισμό να αναγνωρίσει το τι είναι σημαντικό και γιατί. Είναι ανάγκη να διδάσκονται οι κοινωνικές δεξιότητες, αναφορικά με τις εμπειρίες του παιδιού, και να παίρνει βοήθεια το τελευταίο στο να αναγνωρίζει τις κοινωνικές καταστάσεις και το τι αναμένεται από αυτό. Με αυτό τον τρόπο θα μπορεί να ανταποκρίνεται επαρκώς σε αυτές, να κάνει το ίδιο τις προσωπικές του επιλογές βελτιώνοντας έτσι την ποιότητα ζωής του.

## **2.2 Νοητική Αναπηρία**

Η νοητική αναπηρία χαρακτηρίζεται από σημαντικούς περιορισμούς τόσο στη νοητική λειτουργικότητα όσο και στην προσαρμοστική συμπεριφορά. Η νοητική αναπηρία παρουσιάζεται πριν από την ηλικία των 18 ετών. Όταν μιλάμε για νοητική λειτουργικότητα αναφερόμαστε στη γενική νοητική ικανότητα του ατόμου που περιλαμβάνει την ικανότητα εκπαίδευσης, απόδοσης αιτίου, επίλυσης προβλήματος κ.ο.κ. Ένα κριτήριο για να μετρήσουμε τη νοητική ικανότητα είναι ένα IQ τεστ. Γενικά, ένα σκορ στο τεστ νοημοσύνης (IQ) κάτω του 70, υποδεικνύει κάποιον περιορισμό στη νοητική λειτουργικότητα. Ο περιορισμός στην προσαρμοστική συμπεριφορά αφορά σε τρεις τύπους δεξιοτήτων: (α) *νοητικές/εννοιολογικές δεξιότητες*-γλώσσα, προσανατολισμός, έννοιες όπως ο χρόνος, οι αριθμοί και τα χρήματα, (β) *κοινωνικές δεξιότητες*- δεξιότητες διαπροσωπικών σχέσεων, κοινωνική υπευθυνότητα, αυτοεκτίμηση, κοινωνικός προβληματισμός, υπακοή σε κανόνες/νόμους, (γ) *δεξιότητες καθημερινής ζωής*- δραστηριότητες καθημερινής ζωής και αυτοφροντίδας, επαγγελματικές δεξιότητες, προσωπική υγιεινή, διαχείριση χρημάτων, χρήση τηλεφώνου, μεταφορά.

Είναι χρήσιμο να διευκρινίσουμε ότι οι όροι «νοητική αναπηρία» και «νοητική υστέρηση» περιγράφουν την ίδια κατάσταση. Συγκεκριμένα, το 2007 η Αμερικάνικη Ένωση για τη Νοητική Υστέρηση (American Association on Mental Retardation) άλλαξε το όνομά της σε Αμερικάνικη Εταιρία για τη Νοητική και Αναπτυξιακή Αναπηρία (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities). Η αναπτυξιακή αναπηρία είναι ένα ευρύ φάσμα που περιλαμβάνει τόσο τη νοητική αναπηρία όσο και τη σωματική/φυσική αναπηρία. Κάποιες αναπτυξιακές αναπηρίες μπορεί να είναι αποκλειστικά σωματικές, όπως η εκ γενετής τύφλωση. Κάποια άτομα μπορεί να έχουν τόσο σωματική όσο και νοητική αναπηρία. Η νοητική αναπηρία σχετίζεται με τον γνωστικό τομέα, ενώ η αναπτυξιακή αναπηρία μπορεί να σχετίζεται με τον φυσικό/σωματικό τομέα ή τον γνωστικό τομέα ή και τους δύο (Schalock, Luckasson, & Shogren, 2007).

Σύμφωνα με την Αμερικάνικη Ένωση για τη Νοητική υστέρηση το 1992, που τροποποίησε τον ορισμό της, «η ανικανότητα προσαρμογής στο περιβάλλον» έχει αλλάξει σε «ανεπάρκεια τουλάχιστον σε δύο από τις δέκα περιοχές προσαρμογής», που είναι «επικοινωνία, αυτοεξυπηρέτηση, διαβίωση στο σπίτι, κοινωνικότητα, χρησιμοποίηση κοινωνικών υπηρεσιών, αυτονομία, υγεία και ασφάλεια, πρακτική μάθηση, αναψυχή και εργασία» (Αγγελοπούλου-Σακαμάντη, 2004).

### *Νοητική αναπηρία και δεξιότητες καθημερινής ζωής*

Η αυτονομία και η ανεξαρτησία είναι σημαντικοί τομείς που μπορούν να κάνουν δυνατή την ένταξη των ατόμων με νοητική αναπηρία σε κοινωνικά πλαίσια. Στόχος της επιστημονικής ομάδας που ασχολείται με το παιδί αλλά και της οικογένειάς του είναι οι ευκαιρίες για ανάπτυξη των δεξιοτήτων εκείνων που είναι απαραίτητες για την καθημερινή ζωή του παιδιού, ώστε να γίνει όσο το δυνατόν αυτόνομο και ανεξάρτητο. Τα περισσότερα παιδιά με νοητική αναπηρία μπορούν να ανταποκριθούν σε εκπαιδευτικά προγράμματα και στη συνέχεια ως ενήλικες να έχουν μια όσο το δυνατόν ανεξάρτητη ζωή. Το σημαντικό είναι να μπορέσουν να ενταχθούν στην κοινωνία, να συμμετέχουν, να δημιουργήσουν πραγματικές σχέσεις, να μπορούν να μοιράζονται και να προσφέρουν (Andstotz, 1994· Galland, & Galland, 1997). Φυσικά, οι δυσκολίες, οι ιδιαιτερότητες και οι ανάγκες είναι διαφορετικές για κάθε άτομο.

Τα άτομα με *οριακή νοημοσύνη ή και με ελαφρά νοητική αναπηρία* μπορεί να έχουν χαμηλή φυσική και κινητική κατάσταση και συχνά να παρουσιάζουν δυσκολίες ως προς τον προσανατολισμό τους στο χώρο (πάνω – κάτω, κοντά – μακριά, αριστερά δεξιά) και στο χρόνο. Με την κατάλληλη όμως βοήθεια μπορούν να παρακολουθήσουν σχολικό ακαδημαϊκό πρόγραμμα, να ωφεληθούν από αυτό και να μάθουν να αυτοεξυπηρετούνται. Μπορεί να χρειαστούν καθοδήγηση, βοήθεια, εποπτεία στη διαβίωσή τους, αλλά συχνά μπορούν να ζουν επιτυχημένα στην κοινωνία. Με την πάροδο του χρόνου μπορούν να αποκατασταθούν επαγγελματικά και να ζήσουν ανεξάρτητα.

Τα άτομα με *μέτρια νοητική αναπηρία* παρουσιάζουν δυσκολίες στην αυτονομία και έχουν δυσκολίες στην αυτοεξυπηρέτηση, ωστόσο μπορούν να επιτύχουν μετά από εκπαίδευση δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης, να ντύνονται, να τρώνε κλπ., να προστατεύουν τον εαυτό τους. Στην ενηλικίωση είναι δυνατόν να εργαστούν σε προστατευόμενο ή ημιπροστατευόμενο περιβάλλον, ενώ ανταποκρίνονται καλά σε εποπτευόμενη αυτόνομη διαβίωση.

Στα άτομα με *σοβαρή νοητική αναπηρία* η φυσική και κινητική τους ανάπτυξη χαρακτηρίζεται συνήθως από σοβαρότατα προβλήματα σε όλα τα επίπεδα. Όταν ενηλικιωθούν μπορούν να εκτελούν απλές εργασίες αν εποπτεύονται.

Τέλος, στα άτομα με *βαριά νοητική αναπηρία* η κινητική ανάπτυξη και η προσωπική φροντίδα παρουσιάζουν σημαντικό έλλειμμα. Χρειάζονται συνεχή επίβλεψη, ενώ τα εκπαιδευτικά τους προγράμματα στοχεύουν σε δεξιότητες βασικής αυτό-εξυπηρέτησης, ωστόσο, μπορεί να αναπτυχθούν κάποιες ικανότητες επικοινωνίας και αυτοεξυπηρέτησης.

Έρευνες έχουν δείξει θετική ανταπόκριση των ατόμων με νοητική αναπηρία στον τομέα της αυτονομίας. Μετά από εκπαίδευση βελτίωσαν τον προγραμματισμό τους με χρήση τεχνολογικών μέσων (Davies, Stock, & Wehmeyer, 2002), τη διαχείριση χρημάτων (Trace, Cuno, & Criswell, 1977) και τις συναλλαγές τους στην κοινότητα (Saxby, Thomas, Felce, & Kock, 1986).

Ο τομέας της επικοινωνίας παρουσιάζει συχνά δυσκολίες για τα άτομα με νοητική αναπηρία (Bott, Farmer, & Roche, 1997· Bradshaw, 2001). Οι δυσκολίες αυτές συχνά αφορούν την κοινωνική διαντίδραση και τις πραγματολογικές δεξιότητες (Abbeduto & Hesketh, 1997), τις εκφραστικές δεξιότητες (Law & Lester, 1991) και τις δεξιότητες κατανόησης (Bartlett, & Bunning, 1997· Law & Lester, 1991), δεξιότητες που στο σύνολό τους αντιπροσωπεύουν την ικανότητα επικοινωνίας του

ατόμου και επηρεάζουν τη συμπεριφορά του. Οι δυσκολίες αυτές διαφοροποιούνται φυσικά από άτομο σε άτομο και επηρεάζονται από το βαθμό της νοητικής αναπηρίας του. Σε κάθε περίπτωση βέβαια δυσκολεύουν τη ζωή του ατόμου στην καθημερινότητά του όσον αφορά στην έκφραση προσωπικών αναγκών, ενδιαφερόντων, επιθυμιών, αποφάσεων ή της άρνησής του, τη δημιουργία σχέσεων, τη συναλλαγή με την κοινότητα, τη συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες. Είναι πολύ σημαντικό το περιβάλλον του ατόμου με αναπηρία να παρέχει τη δυνατότητα ανάπτυξης ενός συστήματος επικοινωνίας που να το καθιστά εν δυνάμει τουλάχιστον ικανό να κάνει γνωστές τις ανάγκες του σε κάποιον άλλο.

Αν επιχειρούσαμε να προσδιορίσουμε πιο ειδικά τα προβλήματα επικοινωνίας των ατόμων ανάλογα με το βαθμό νοητική αναπηρίας (Σακαμάντη & Αγγελοπούλου, 2004· Πολυχρονοπούλου, 1995) θα λέγαμε ότι:

Τα άτομα με *οριακή νοημοσύνη ή και με ελαφρά νοητική αναπηρία* παρουσιάζουν δυσκολίες στη γλωσσική τους ανάπτυξη (μειωμένη ικανότητα για γλωσσική επικοινωνία, περιορισμένο λεξιλόγιο κλπ), ωστόσο έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν επικοινωνιακές ικανότητες στην προσχολική ηλικία.

Τα άτομα με *μέτρια νοητική αναπηρία* παρουσιάζουν συνήθως προβλήματα στο λόγο και στην ομιλία (προβλήματα άρθρωσης, φτωχό λεξιλόγιο, τηλεγραφικός λόγος, χαμηλό επίπεδο κατανόησης εννοιών, φτωχή ακουστική διάκριση, προβλήματα στη γραμματικοσυντακτική δομή). Μπορούν βέβαια να αναπτύξουν επικοινωνιακές ικανότητες στην προσχολική ηλικία και με την πάροδο του χρόνου μπορούν να φτάσουν σε επίπεδο Β' Δημοτικού. Οι δεξιότητες λόγου κυμαίνονται από την ικανότητα συμμετοχής σε μία απλή συζήτηση έως πολύ απλό λόγο για την κάλυψη βασικών αναγκών.

Στα άτομα με *σοβαρή νοητική αναπηρία* ο λόγος είναι πολύ στοιχειώδης και συνοδεύεται από προβλήματα άρθρωσης. Συγκεκριμένα, κατά την προσχολική ηλικία παρατηρείται έλλειψη επικοινωνιακού λόγου, ενώ στη σχολική ηλικία μπορεί να εμφανιστεί ο προφορικός λόγος και αρκετά άτομα μαθαίνουν να μιλούν στοιχειωδώς κατά τη διάρκεια των σχολικών τους χρόνων.

Στα άτομα με *βαριά νοητική αναπηρία* οι επικοινωνιακές δεξιότητες παρουσιάζουν σημαντικό έλλειμμα, ωστόσο μπορεί να αναπτυχθούν κάποιες ικανότητες επικοινωνίας. Η κατανόηση και η χρήση του λόγου περιορίζεται σε απλές χειρονομίες. Η ανάγκη εκπαίδευση σε δεξιότητες επικοινωνίας είναι μεγάλη.

Πολλά παιδιά με νοητική αναπηρία σήμερα δε δείχνουν ενδιαφέρον για τα μαθήματα τους, δεν έχουν ανεπτυγμένες ικανότητες για να αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες της ζωής, να συγκεντρώνονται, να ελέγχουν τις παρορμητικές τάσεις τους και να φέρονται με σεβασμό και υπευθυνότητα τόσο προς τους άλλους, όσο και προς τον εαυτό τους, αλλά και προς τη δουλειά τους. Τα παιδιά αυτά χρειάζονται ιδιαίτερη βοήθεια γι' αυτές τις δεξιότητες της ζωής (Goleman, 1998). Τα άτομα με νοητική αναπηρία παρουσιάζουν ποιοτική εξασθένηση στην κοινωνική αλληλεπίδραση. Δεν αναπτύσσουν κοινωνική συμπεριφορά που να ανταποκρίνεται στην ηλικιακή τους βαθμίδα, όπως βλεμματική επαφή, γλώσσα του σώματος, και συχνά παρουσιάζουν στερεοτυπικές συμπεριφορές. Ποιοτική εξασθένηση μπορεί να παρουσιάσουν και στον τομέα της επικοινωνίας.

Ως αποτέλεσμα αυτών των αδυναμιών τους τα άτομα με νοητική αναπηρία παρουσιάζουν αδυναμίες στην κοινωνική τους συμπεριφορά στα διάφορα πλαίσια. Οι αδυναμίες αυτές αφορούν την αδυναμία ανάπτυξης στρατηγικών που απαιτούνται για την επίλυση προβλημάτων. Η αδυναμία αυτή μπορεί να οδηγήσει στη μη εκπλήρωση των στόχων τους και κατ' επέκταση σε χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης. Ακόμη, τα άτομα με νοητική υστέρηση δυσκολεύονται να γενικεύσουν συμπεριφορές ή σε ακραίες περιπτώσεις τις υπεργενικεύουν. Αυτό σημαίνει ότι συχνά δεν παρουσιάζουν την αναμενόμενη και κατάλληλη συμπεριφορά για κάθε περίπτωση. Τέλος, η έλλειψη αυτονομίας τους συχνά οδηγεί σε συνεχή μίμηση των συνομηλίκων και μεγάλη επιρροή από αυτούς.

Τα άτομα με νοητική αναπηρία σπάνια εμφανίζονται σε κοινωνικά πλαίσια εκτός αν πρόκειται για μεμονωμένες επισκέψεις σε μαγαζιά, σε βόλτες ή χρήση αστικής συγκοινωνίας. Παρόλο που κάποια άτομα με νοητική αναπηρία έχουν τη δυνατότητα να λειτουργούν ανεξάρτητα δεν παίρνουν μέρος σε δραστηριότητες της κοινότητας σε αντίστοιχο βαθμό. Υπάρχουν διάφοροι παράγοντες οι οποίοι μπορεί να επηρεάσουν τη συμπεριφορά αυτή όπως η έλλειψη χρημάτων, η έλλειψη κάποιου συνοδού, η έλλειψη δομημένων καθημερινών δραστηριοτήτων, η δυσκολία στην επικοινωνία, ή η χαμηλή αυτοπεποίθηση λόγω περιορισμένης εμπειρίας τους σε κοινωνικές καταστάσεις. Πολλά άτομα με νοητική αναπηρία ενδεχομένως χρειάζονται υποστήριξη και ενθάρρυνση για την έναρξη μιας φιλικής σχέσης, ωστόσο, η δυσκολία έγκειται ίσως περισσότερο στο να βρεθεί μια ισορροπία μεταξύ της συμβουλευτικής και εποπτείας σε άτομα με νοητική αναπηρία και της ανάπτυξης και διατήρησης μιας πραγματικής φιλικής σχέσης. Άτομα με νοητική αναπηρία που

μπορεί να κατέχουν τις απαραίτητες δεξιότητες για ανταποκριθούν σε πρακτικές απαιτήσεις της καθημερινής ζωής συχνά έχουν περιορισμένη ικανότητα να ανταποκριθούν σε κοινωνικούς και διαπροσωπικούς τομείς. Η πλειονότητα των σχέσεων των ατόμων με νοητική αναπηρία με άτομα χωρίς αναπηρία αφορούν ενδοοικογενειακές σχέσεις. Η επαφή όμως με άτομα έξω από την οικογένεια αποτελεί τη βάση για κοινωνική αλληλεπίδραση και αυξάνει τις ευκαιρίες για κοινωνική ενσωμάτωση (Donegan & Potts, 1988).

Τα άτομα με *οριακή νοημοσύνη ή και με ελαφρά νοητική αναπηρία* δεν αντιμετωπίζουν ουσιαστικές δυσκολίες στην κοινωνική προσαρμογή και ανταπεξέρχονται συνήθως ικανοποιητικά στις απαιτήσεις της καθημερινής ζωής. Δυσκολίες στον τομέα του λόγου μπορεί να περιορίσουν την ανεξαρτησία του ατόμου κατά την ενηλικίωσή του. Στην ενήλικη ζωή αποκτούν συνήθως επαρκείς κοινωνικές και επαγγελματικές δεξιότητες με ελάχιστη εξωτερική υποστήριξη.

Τα άτομα με *μέτρια νοητική αναπηρία* είναι σε θέση να αλληλεπιδράσουν κοινωνικά και να επικοινωνήσουν με κατάλληλη βοήθεια. Μπορούν να επιτύχουν κάποιο βαθμό κοινωνικής υπευθυνότητας, να προστατεύουν τον εαυτό τους από συνηθισμένους κινδύνους στο σπίτι, στο σχολείο κλπ., να προσαρμόζονται στις απαιτήσεις του σπιτιού ή της γειτονιάς, να σέβονται την περιουσία και τα δικαιώματα των άλλων και να συνεργάζονται. Ως ενήλικες είναι σε θέση να συμμετέχουν σε απλές πρακτικές, προσεχτικά οργανωμένες δραστηριότητες, αλλά γενικά έχουν ανάγκη από σταθερή επίβλεψη.

Στα άτομα με *σοβαρή νοητική αναπηρία* υπάρχει ανάγκη από συστηματική επίβλεψη.

Στα άτομα με *βαριά νοητική αναπηρία* οι δυσκολίες προσαρμογής είναι σοβαρές. Το παιδί ή ο ενήλικας μπορεί να συμμετέχει σε απλές ρουτίνες της καθημερινής ζωής, με επίβλεψη και καθοδήγηση. Η ανάγκη για αυστηρά δομημένο περιβάλλον και συνεχή καθοδήγηση είναι μεγάλη. Το παιδί με βαριά νοητική αναπηρία παρουσιάζει αυξημένα προβλήματα όσον αφορά τη φροντίδα και προστασία του εαυτού του, την αυτονομία του, την οργάνωση του ελεύθερου χρόνου του, την αποδεκτή κοινωνική του συμπεριφορά, τη σύνναψη διαπροσωπικών σχέσεων και τη συμμετοχή του στην κοινότητα. Για το άτομο με βαριά νοητική αναπηρία, δηλαδή, η απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων διαμορφώνει τις αναγκαίες προϋποθέσεις προκειμένου να επιτύχει αφενός την αυτονομία του, στο βαθμό που του

επιτρέπει η κατάστασή του, και αφετέρου την ένταξή του στο κοινωνικό σύνολο (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998).

Γενικά, θα λέγαμε ότι όσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός κοινωνικής ετοιμότητας και επάρκειας που παρουσιάζει το άτομο, τόσο περισσότερο γίνεται αποδεκτό από τον περίγυρό του και διασφαλίζει την κοινωνική και επαγγελματική του ένταξη, την προσωπική του ύπαρξη. Στα πλαίσια των προαναφερόμενων, καθίσταται σαφές ότι η απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων οφείλει να αποτελεί κεντρική θεματική της εκπαίδευσης των παιδιών με βαριά νοητική αναπηρία. Μέσα από την εκπαίδευση των κοινωνικών δεξιοτήτων τα άτομα μπορούν να είναι σε θέση να κάνουν επιλογές και να ολοκληρώνουν τους στόχους τους μέσα στα διάφορα κοινωνικά πλαίσια, να έχουν δηλαδή καλά επίπεδα αυτοπροσδιορισμού. Μέσα από τις προσωπικές τους επιλογές, την ικανοποίηση των αναγκών τους και την εκπλήρωση των στόχων που θα θέτουν τα ίδια, τα άτομα με νοητική αναπηρία θα μπορούν να διασφαλίσουν υψηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης και μία καλύτερη ποιότητα ζωής.

### **2.3 Ποιότητα ζωής και άτομα με αναπηρία**

Για τα άτομα με αναπηρία η αξιολόγηση της ποιότητας ζωής κατά βάση περιορίζεται στον τρόπο με τον οποίο τους προσφέρονται υπηρεσίες φροντίδας. Η «ποιότητα» ορίζεται συνήθως στα πλαίσια των βασικών αρχών της παροχής υπηρεσιών. Το νόημα αυτών των αρχών μπορούμε να το συνοψίσουμε με τις φράσεις «μια κανονική ζωή» ή «μια όσο το δυνατόν φυσιολογική ζωή». Χρησιμοποιώντας αυτές τις αρχές ως οδηγό, η ποιότητα ζωής για τα άτομα με αναπηρία συχνά ορίζεται μέσω της εξέτασης του φυσικού περιβάλλοντος, των ευκαιριών για προσωπική ανάπτυξη και της παροχής κατάλληλης ιατρικής και φυσικής φροντίδας. Η έννοια όμως της «ποιότητας ζωής» εκτείνεται πέρα από αυτούς τους δείκτες που έχουν να κάνουν με το φυσικό περιβάλλον και την προσωπική ανάπτυξη. Περιλαμβάνει την ικανοποίηση προσωπικών αναγκών που θα είχαν αξία για τον καθένα.

Για μία καλή ποιότητα ζωής δεν αρκεί μόνο το να ζεις σε μία κοινωνία, αλλά να συμμετέχεις σε αυτή. Τα άτομα με αναπηρία ενδέχεται να μη μπορούν να προσαρμοστούν στη ζωή της κοινωνίας, να μη γνωρίζουν τα μέσα που είναι διαθέσιμα για αυτά και μπορεί να έχουν περιορισμένες ευκαιρίες αλληλεπίδρασης με άτομα χωρίς αναπηρία.

Τα δίκτυα φιλίας μπορούν να βελτιώσουν την ποιότητα ζωής. Στα άτομα με αναπηρία συχνά δίνεται έμφαση στην επιστημονική υποστήριξη ή στην υποστήριξη των εθελοντών. Η πραγματική όμως κοινωνική υποστήριξη έρχεται όταν έχουμε κοντά μας κάποιον που συμπαθούμε και ταιριάζουν τα ενδιαφέροντά μας (Donegan & Potts, 1988). Έρευνες έδειξαν ότι η πλειονότητα των σχέσεων των ατόμων με αναπηρία με άτομα χωρίς αναπηρία αφορούν κυρίως σε ενδοοικογενειακές σχέσεις (McConkey, McCormack, & Naughton, 1983· Malin, 1982). Η επαφή όμως με άτομα έξω από την οικογένεια αποτελεί τη βάση για κοινωνική αλληλεπίδραση και αυξάνει τις ευκαιρίες για κοινωνική ενσωμάτωση.

Όσον αφορά στις δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου, τα άτομα με αναπηρία μπορούν να κάνουν επιλογές των αγαπημένων τους δραστηριοτήτων αρκεί να εκτεθούν σε εμπειρίες που θα τους δώσουν ευκαιρίες επιλογών και να εκπαιδευτούν, ώστε να μπορούν να επικοινωνήσουν την προτίμησή τους. Αυτό θα τους προσφέρει την αίσθηση προσωπικής ικανοποίησης, θετικής αντίληψης για τον εαυτό τους και προσωπικού ελέγχου.

#### ***2.4 Αυτοπροσδιορισμός και άτομα με αναπηρία***

Τα άτομα με αναπηρία έχουν προτιμήσεις σε συγκεκριμένες δραστηριότητες και είναι ικανά να κάνουν επιλογές όταν τους δίνεται η ευκαιρία επιλογής με τρόπο που να ανταποκρίνεται στο επίπεδο των ικανοτήτων τους. Με αυτόν τον τρόπο τα άτομα αυτά μπορούν να επιδείξουν υψηλότερα επίπεδα αυτοπροσδιορισμού ελέγχοντας τον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζονται τον ελεύθερο χρόνο τους βελτιώνοντας έτσι την ποιότητα ζωής τους (Iwasaki, 2006). Τα υψηλά επίπεδα αυτό-προσδιορισμού με τη σειρά τους μπορεί να οδηγήσουν, αν όχι στην εξάλειψη, στη μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς (Dyer, Dunlap, & Winterling, 1990· Parsons, & Reid, 1990). Η παροχή ευκαιριών έχει αποδειχτεί ως ένα αποτελεσματικό μέσο για την αποτροπή της διασπαστικής ή επιθετικής συμπεριφοράς σε άτομα με νοητική αναπηρία ή αυτισμό (Dyer, Dunlap, & Winterling, 1990).

Τα άτομα με αναπηρία έχουν συγκεκριμένες προτιμήσεις και ανταποκρίνονται σε μία δραστηριότητα καλύτερα όταν την έχουν επιλέξει τα ίδια. Η δυνατότητα επιλογής δραστηριοτήτων αυξάνει τη συμμετοχή τους σε αυτές και βελτιώνει την απόδοσή τους. Για πολλά άτομα είναι προτιμότερο να επιλέγουν μία δραστηριότητα τα ίδια από να τους καθορίζεται από άλλους, ακόμη κι αν η δραστηριότητα που τους ορίζεται είναι αυτή που όντως προτιμούν.



Συνολικά θα λέγαμε ότι το άτομο που έχει αυτοπροσδιορισμό μπορεί να αναγνωρίζει τις προσωπικές του ανάγκες και ικανότητες, καθορίζει στόχους που να ανταποκρίνονται σε αυτά, αναλαμβάνει δράση για τους στόχους αυτούς και στη συνέχεια επαναξιολογεί τα σχέδιά του και την αποτελεσματικότητά τους και τα τροποποιεί, εφόσον το κρίνει αναγκαίο. Αυτό σημαίνει όμως ότι οι ευκαιρίες που του παρέχονται από το περιβάλλον του, δηλαδή την οικογένεια, το σχολείο, την κοινότητα είναι οι μέγιστες δυνατές και ειδικά στην περίπτωση του ατόμου με αναπηρία.

#### *Ευκαιρίες επιλογών*

Τα άτομα με αναπηρία έχουν συνήθως πολύ μικρή επιρροή σε αποφάσεις που αφορούν στη ζωή τους, παρ' όλο που η δυνατότητα προσωπικής επιλογής αποτελεί στοιχειώδη αρχή για την ποιότητα ζωής. Ένας προσωποκεντρικός προγραμματισμός τόσο στο σχολείο όσο και στην οικογένεια θα μπορούσε να οδηγήσει στην παροχή ευκαιριών για επιλογή στα άτομα με αναπηρία. Ο προσωποκεντρικός προγραμματισμός δίνει τη δυνατότητα στα άτομα με αναπηρία να κάνουν τις δικές τους επιλογές με βάση τους προσωπικούς τους στόχους και τις επιθυμίες τους και όχι των άλλων (Oswald & Ollendick, 1989).

Ο πιο απλός τρόπος για να εξακριβώσουμε τις προτιμήσεις ενός ατόμου είναι απλά να το ρωτήσουμε. Βέβαια, κάποια άτομα με αναπηρία δεν έχουν τις επικοινωνιακές δεξιότητες που θα τους επέτρεπαν να εκφράσουν τις προτιμήσεις τους ή δεν έχουν βιώσει τις απαραίτητες εμπειρίες, ώστε να είναι ενήμεροι για όλες τις επιλογές που έχουν. Σ' αυτές τις περιπτώσεις είναι πολύ σημαντική η βοήθεια που μπορεί να προσφέρει η οικογένεια στο άτομο, εφόσον γνωρίζει τις προτιμήσεις του. Η οικογένεια μπορεί να του προσφέρει ευκαιρίες δραστηριοτήτων που θα πιστεύει ότι ταιριάζουν με τις επιθυμίες και τις κλίσεις του, να το ενθαρρύνει να ασχοληθεί με αυτές και να του παρέχει την κατάλληλη στήριξη και ανατροφοδότηση, ώστε να τις ολοκληρώσει με επιτυχία.

Φυσικά, κάποιες δραστηριότητες που μπορεί να ανταποκρίνονται στις επιθυμίες και τα ταλέντα του ατόμου ενδέχεται να παρέχονται από την κοινότητα. Είναι σημαντικό η κοινότητα να δείχνει ενδιαφέρον για τα άτομα με αναπηρία, να τα αποδέχεται και να παρέχει ενημέρωση ως προς τα προγράμματα δραστηριοτήτων που διοργανώνει.

Δυστυχώς, τα άτομα με αναπηρία μπορεί ακούσια να ακολουθούν περισσότερο παθητικούς ρόλους στον ελεύθερο τους χρόνο, καθώς δεν είναι πάντα

εύκολη και τόσο απλή η κατανόηση των προτιμήσεων τους από τους άλλους. Χρειάζεται υπομονή, συνεχής παρατήρηση κ προσπάθεια για να «ακούσει» κανείς τις επιλογές και τις προτιμήσεις των ατόμων με περιορισμένες δεξιότητες επικοινωνίας (Beart, Hawkins, Stenfert, Smithson, & Tolosa, 2001).

#### *Ικανότητα να κάνεις επιλογές*

Ένας πιθανός λόγος, για τον οποίο συχνά δεν παρέχεται η ευκαιρία στα άτομα με αναπηρία να κάνουν επιλογές, είναι γιατί το περιβάλλον από το οποίο περικλείονται: φροντιστές, οικογένεια κ.ο.κ. πιστεύει ότι δεν έχουν τις δυνατότητες να σκεφτούν και να κάνουν επιλογές (Thompson, Taylor, & McConkey, 2000). Κατά συνέπεια, οι υπηρεσίες συχνά τους προσφέρονται με βάση ένα προστατευτικό μοντέλο. Έρευνες όμως έχουν δείξει αντίθετα ότι τα άτομα με αναπηρία έχουν προτιμήσεις για συγκεκριμένες δραστηριότητες (Zarcone, Fisher, & Piazza, 1996· Parsons, et al., 1990).

Τα άτομα με αναπηρία μπορούν να επιλέξουν τις δραστηριότητες που προτιμούν, ώστε να πάρουν την ευχαρίστηση μέσα από αυτές, αρκεί να είναι κατάλληλα τα μέσα επικοινωνίας που παρέχουν οι φροντιστές τους. Αν ένα άτομο χρειάζεται οπτική αναπαράσταση αντικειμένων για να μπορεί να κάνει επιλογή είναι σίγουρο ότι δε θα ωφεληθεί αν τα αντικείμενα του παρουσιαστούν λεκτικά. Παρόμοια, όταν ένα άτομο μπορεί να επιλέξει τη δραστηριότητα που επιθυμεί μόνο μέσα από εικόνες που αναπαριστούν τις εναλλακτικές δραστηριότητες, τότε δε θα μπορέσει να επιλέξει με την ίδια επιτυχία την επιθυμητή δραστηριότητα μέσα από αντικείμενα που αντιπροσωπεύουν τις δραστηριότητες αυτές.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

### ΕΛΕΥΘΕΡΟΣ ΧΡΟΝΟΣ ΚΑΙ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗ ΑΝΑΠΗΡΙΑ

#### *3.1 Άτομα με αναπτυξιακή αναπηρία και Ελεύθερος χρόνος*

Για ένα άτομο με αυτισμό και για την οικογένεια του ο μη δομημένος ή ελεύθερος χρόνος μπορεί να είναι μία ιδιαίτερα δύσκολη χρονική περίοδος της ημέρας. Οι περισσότερες δυσκολίες του αυτιστικού παιδιού με τις δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου του είναι ότι αυτές δεν έχουν σαφείς προκαθορισμένους στόχους, διάρκεια και λήξη καθορισμένη, δεν είναι δομημένες. Αυτές οι καταστάσεις αναστατώνουν το παιδί και μπορούν να μετατρέψουν τον ελεύθερο χρόνο, την διασκέδαση, το παιχνίδι σε εφιάλτη. Κάποιες οικογένειες των ατόμων με αυτισμό είναι πιθανό να αποφεύγουν τις εξόδους ή τις επισκέψεις σε διάφορα μέρη λόγω της δύσκολης συμπεριφοράς των παιδιών τους. Γι' αυτό, μία από τις προσδοκίες τους είναι το παιδί τους να μπορεί να ψυχαγωγήσει τον εαυτό του μόνο του ακόμη και για λίγα λεπτά. Για να είναι οι δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου στιγμές ευχαρίστησης, χαράς για το παιδί και την οικογένεια πρέπει να δομηθούν και το παιδί να καταλάβει τη δομή αυτή. Αν αυτό δεν είναι δυνατό με τη γλώσσα χρησιμοποιείται οπτικό υλικό όπως φωτογραφίες, ζωγραφιές ή αντικείμενα. Όταν ένα άτομο με αυτισμό μπορεί να ψυχαγωγήσει τον εαυτό του, αυτό ανακουφίζει τους γονείς του από το άγχος και την ένταση που ακολουθεί η ύπαρξη ενός τέτοιου παιδιού μέσα στο σπίτι ή στην κοινότητα. Ακόμη, αν ένα άτομο με αυτισμό μπορεί να αξιοποιεί τον ελεύθερο χρόνο του ίσως να συμμετέχει και σε ομάδες με συνομηλίκους (Collia-Faherty, 1999)

Τα άτομα με αυτισμό αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες ή μικρότερες δυσκολίες στη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου τους, οι οποίες συνδέονται και με την αδυναμία τους να μαθαίνουν παρατηρώντας τους άλλους. Αναπτύσσουν ενδιαφέροντα και επιλέγουν δραστηριότητες με τον δικό τους τρόπο. Δηλαδή, μπορεί να χρησιμοποιούν κάποια αντικείμενα με επαναλαμβανόμενο τρόπο για μεγάλο χρονικό διάστημα ή να έχουν πολύ περιορισμένα πνευματικά ενδιαφέροντα, χωρίς να δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για διαφορετικά υλικά ή θέματα όπως άλλα παιδιά. Η εμμονικά επαναλαμβανόμενη δραστηριότητα εξυπηρετεί μία εσωτερική ανάγκη του παιδιού, το χαλαρώνει. Επιπλέον, μπορεί να μην κατανοούν την χρήση ή τον σκοπό των αντικειμένων. Συχνά μπορεί να επιλέγουν αντικείμενα ή παιχνίδια λόγω της αισθητηριακής ευχαρίστησης που τους προσφέρουν (Νότας, 2005).

Έρευνα έχει δείξει ότι τα άτομα με αυτισμό χρησιμοποιούν ηλεκτρονικά μέσα με οθόνη περισσότερο από κάθε άλλη δραστηριότητα. Συγκεκριμένα, πρώτη σε προτίμηση είναι η τηλεόραση και ακολουθεί ο υπολογιστής, ενώ από τα τηλεοπτικά προγράμματα προτιμώνται τα κινούμενα σχέδια (Shane & Albert, 2008). Γενικά, οι δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου τους έχει φανεί ότι ανήκουν κατά βάση στην κατηγορία των οπτικο-ακουστικών (Zijlstra & Vlaskamp, 2005) και καθιστικών δραστηριοτήτων. Βέβαια, δεν πρέπει να υποτιμούμε και αυτού του είδους τις δραστηριότητες. Η μουσική, που ανήκει στην ακουστική κατηγορία και γιατί όχι συχνά και καθιστική μπορεί να βοηθήσει σε κάποιους τομείς τα άτομα με αυτισμό. Η μουσική μπορεί ωφελήσει τα άτομα στην κοινωνική και γλωσσική τους ανάπτυξη. Άτομα με αυτισμό έχουν ελαττώσει τον μονότονο λόγο τους τραγουδώντας κομμάτια που η σύνθεσή τους συνδυάζει αρμονικά τον τονισμό, το ρυθμό, τη ροή και τη διακύμανση μιας πρότασης και ακολουθείται από μία βαθμιαία απόσυρση των μουσικών στοιχείων (Sze & Yu, 2004). Τέλος, συχνά αναφέρονται και δραστηριότητες περισσότερο στερεοτυπικές, όπως το bowling ή το κολύμπι (Schleien & Ray, 1997). Τα περισσότερα άτομα έχουν έλλειψη των μέσων, των ικανοτήτων και των ευκαιριών, ώστε να συμμετέχουν σε μεγαλύτερη ποικιλία από περισσότερο ενεργητικές και λιγότερο στερεοτυπικές δραστηριότητες.

Έρευνα έδειξε ότι στα άτομα με αυτισμό παρατηρήθηκε μείωση των επιπέδων προβλημάτων συμπεριφοράς και των στερεοτυπικών συμπεριφορών όταν τους δόθηκε η ευκαιρία να κάνουν επιλογές (Dyer, Dunlap, & Winterling, 1990). Τα άτομα με αυτισμό χρειάζονται νέες εμπειρίες έξω από το σπίτι, ώστε να ανακαλύψουν μία ποικιλία δραστηριοτήτων, όπως τον περίπατο, τη βόλτα με το αυτοκίνητο, την άσκηση με το ποδήλατο. Οι εμμονικές τους ενασχολήσεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως αφετηρία για εναλλακτικές δραστηριότητες, για παράδειγμα το στριφογύρισμα αντικειμένων μπορεί να ικανοποιηθεί εναλλακτικά με το παιχνίδι της σβούρας ή το γιο-γιο, το ξήλωμα των ρούχων με το ράψιμο και το πλέξιμο, η εμμονή με το νεροχύτη και τους αφρούς με το πλύσιμο πιάτων ή το σκίσιμο του χαρτιού με το κολλάζ και τις χειροτεχνίες γενικά. Άλλωστε, η τέχνη γενικά είναι πολύ σημαντική για τα άτομα με αυτισμό. Βοηθάει στη μετάβαση από την αισθητηριακή ανακάλυψη του υλικού κόσμου στην επικοινωνία και ερμηνεία του κόσμου μέσω της αναπαράστασης. Είναι το μέσον, ώστε τα άτομα να μεταφράσουν τις εμπειρίες τους, να ανακαλέσουν μνήμες, να δημιουργήσουν την αίσθηση της ιστορίας και να επικοινωνήσουν τις ιδέες τους με τους άλλους (Davalos, 1999). Ακόμη, στα άτομα με

αυτισμό χρειάζεται να δοθεί η ευκαιρία για να εξοικειωθούν με νέα αντικείμενα τα οποία ενδέχεται να μη γνωρίζουν πώς να χειριστούν εξαιτίας κάποιων γνωστικο-αντιληπτικών αδυναμιών τους. Τέτοια αντικείμενα μπορεί να είναι παιχνίδια αιτίας-αποτελέσματος, επιτραπέζια παιχνίδια, παιχνίδια με τη μπάλα ή βιβλία και περιοδικά. Πολύ σημαντικό κομμάτι αποτελούν οι ευκαιρίες κοινωνικοποίησης για τη ζωή των ατόμων με αυτισμό. Οι αδυναμίες που παρουσιάζουν στον τομέα της κοινωνικότητας προτάσσει την ανάγκη για προώθηση της κοινωνικής τους αλληλεπίδρασης μέσα από την επαφή τους με καινούρια κοινωνικά πλαίσια. Η έξοδος για φαγητό σε ταβέρνα, η επίσκεψη στο θέατρο, το σινεμά, την καφετέρια αποτελούν παραδείγματα τέτοιων ευκαιριών κοινωνικοποίησης. Τέλος, τα άτομα με αυτισμό χρειάζονται και την ενασχόληση με τις στερεοτυπικές τους δραστηριότητες, εφόσον αυτές δεν είναι επικίνδυνες για το ίδιο το άτομο ή για τους άλλους, και δεν αποσπών το άτομο από τις εκπαιδευτικές του δραστηριότητες.

### **3.2 Άτομα με νοητική αναπηρία και ελεύθερος χρόνος**

Τα άτομα με νοητική αναπηρία επιθυμούν να έχουν στη διάθεσή τους ποικιλία επιλογών από δραστηριότητες για τον ελεύθερο χρόνο τους που να τα ικανοποιούν προσωπικά. Στη λίστα των προτιμήσεων του με σειρά προτίμησης περιλαμβάνονται οι εξής δραστηριότητες: τηλεόραση, ραδιόφωνο, βιβλία ή περιοδικά, χόμπι και τέχνες, αθλητικές δραστηριότητες, επίσκεψη σε φίλους, ομαδικά παιχνίδια, περίπατος, σινεμά, ψώνια (Benz & McAllister, 1990). Έρευνα έχει δείξει ότι οι πιο κοινές αγαπημένες δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου για τα άτομα με νοητική υστέρηση ήταν σχεδόν ίδιες με αυτές του γενικού πληθυσμού (Barlow & Kirby, 1991). Σε έρευνα το μεγαλύτερο ποσοστό των ατόμων με νοητική αναπηρία που συμμετείχε, είχε στην ιδιοκτησία του μία ποικιλία οικιακών συσκευών, όπως τηλεόραση, ραδιόφωνο, ψυγείο ή τηλέφωνο. Ακόμη, όλοι οι συμμετέχοντες είχαν στην τοπική τους αγορά καταστήματα, όπως φαστ φουντ, καφετέρια, ταχυδρομείο, φαρμακείο ή μίνι μάρκετ σε μικρή απόσταση από το σπίτι τους (Donegan & Potts, 1988).

Ωστόσο, θα πρέπει να αναφέρουμε ότι αρκετές από τις δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου που αναφέρθηκαν ήταν παθητικές και μοναχικές και πολλές φορές κατευθυνόμενες από την οικογένεια (Donegan & Potts, 1988· Buttiner & Tierney, 2005). Ακόμη και η δραστηριότητα που αναφέρθηκε σε ικανοποιητικό βαθμό, το

παιχνίδι έξω από το σπίτι, τις περισσότερες φορές σήμαινε απλά το να βρίσκεται το άτομο στον κήπο ή να παίζει με παιδιά μικρότερης ηλικίας στο δρόμο. Όσον αφορά στα χόμπι, που αναφέρθηκαν ως γενική κατηγορία, τις περισσότερες φορές περιλάμβαναν το πλέξιμο και το ράψιμο. Σε ένα μεγάλο ποσοστό πάντως έχει βρεθεί ότι παρά τις διευκολύνσεις που μπορεί να υπάρχουν στην κοινότητα, τα άτομα με νοητική αναπηρία σπαταλούν περισσότερο χρόνο σε ασχολίες μέσα στο σπίτι (Walsh, Coyle, & Lynch, 1988).

Η κοινότητα σύμφωνα με έρευνες μπορεί να κρατάει μία επιφυλακτική απέναντι στα άτομα με αναπηρία λόγω δύσκολων συμπεριφορών που μπορεί να παρουσιάσουν τα τελευταία, ή λόγω ελλιπούς γνώσης της κοινότητας για τη φύση και τις ιδιαιτερότητες της αναπηρίας (Saxby, et al, 1986). Αυτό σημαίνει πως τα άτομα με νοητική αναπηρία συχνά δε θα έχουν την κατάλληλη ενημέρωση από τα μέλη της κοινότητας για τα προγράμματα δραστηριοτήτων σε αυτή. Συχνά βέβαια διαλέγουν ούτως ή άλλως, όπως προαναφέραμε, δραστηριότητες μέσα στο σπίτι που απαιτούν λίγα έξοδα, λόγω οικονομικών δυσκολιών. Σημαντική είναι και η δυσκολία των ατόμων με νοητική αναπηρία να δημιουργήσουν φιλίες. Δυσκολίες στην επικοινωνία ή έλλειψη δεξιοτήτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης οδηγούν σε περιορισμένο αριθμό φιλικών σχέσεων (Donegan & Potts, 1988). Τις περισσότερες φορές σύντροφοι σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου είναι άλλα άτομα με νοητική αναπηρία ή συγγενείς και σε πολύ μικρότερο ποσοστό άτομα χωρίς αναπηρία. Τέλος, σε πολύ μικρότερο βαθμό παρουσιάζεται ως εμπόδιο για τις δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου των ατόμων με νοητική αναπηρία, η αδυναμία πρόσβασης. Οι διάφορες διευκολύνσεις συχνά τους παρέχονται τόσο στο σπίτι όσο και έξω από το σπίτι είτε σε μικρή απόσταση είτε με δυνατότητα πρόσβασης με τα μέσα μαζικής μεταφοράς (Putnam, Pueschel, & Holman, 1988).

Ένας τρόπος για να εξασφαλίσουμε ενεργό συμμετοχή σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου είναι να δοθεί η δυνατότητα στα άτομα με νοητική αναπηρία να κάνουν επιλογές. Η έκφραση των επιθυμιών και η δυνατότητα του να κάνεις επιλογές αυξάνει την προσωπική αυτονομία, ενισχύει την αυτοεκτίμηση του ατόμου και εδραιώνει τη θέση του στην κοινότητα (Chan & May, 1999). Προτού δώσουμε τις ευκαιρίες επιλογών πρέπει να βοηθήσουμε τα άτομα να κατακτήσουν την ικανότητα τους να κάνουν επιλογές (Parsons, Harper, Jensen, & Reid, 1997). Οι επιλογές δε θα πρέπει να γίνονται κάτω από την επίδραση των φροντιστών. Είναι πολύ σημαντικό οι

δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου να επιλέγονται από το ίδιο το άτομο , να είναι κατάλληλες για την ηλικία του και να εντάσσονται στα πλαίσια της κοινωνίας (Taylor, McKelvey, & Sisson, 1993).

Τα άτομα με νοητική αναπηρία χρειάζονται βέβαια και εκπαίδευση, ώστε να αποκτήσουν συγκεκριμένες δεξιότητες ελεύθερου χρόνου και να τις γενικεύσουν. Οι δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου συνδέονται και προϋποθέτουν τις περισσότερες φορές δεξιότητες αυτοφροντίδας, επικοινωνία, καλή φυσική κατάσταση, διαχείριση χρημάτων κ.ο.κ. Η ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων θα βοηθήσει τα άτομα με νοητική αναπηρία να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις των δραστηριοτήτων και των κοινωνικών πλαισίων στα οποία εντάσσονται (Schleien & Ray, 1997).

### ***3.3 Εκπαίδευση δεξιοτήτων ελεύθερου χρόνου στα άτομα με νοητική και αναπτυξιακή αναπηρία***

Οι ευκαιρίες για δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου συνδέονται με αυξημένη προσαρμοστική συμπεριφορά και αντίστοιχα με μείωση προβληματικών συμπεριφορών. Αυτό μπορεί να σημαίνει ότι οι προκλητικές συμπεριφορές συνδέονται με έλλειψη εναλλακτικών δραστηριοτήτων (Sigafoos & Kerr, 1994). Έρευνες έδειξαν ότι τα άτομα με αναπηρία έχουν περιορισμένη συμμετοχή σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου. Υπάρχει λιγότερη ποικιλία, λιγότερες κοινωνικές εμπλοκές και σπαταλούν περισσότερο χρόνο σε ήσυχες ψυχαγωγικές δραστηριότητες. Η ενεργή όμως συμμετοχή των ατόμων σε καθημερινές δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου βοηθάει στη διατήρηση και στην ενίσχυση της δύναμης και της λειτουργικότητας του ατόμου (Law, King, King, Kertoy, Hurley, Rosenbaum, Young, & Hanna, 2006). Είναι πολύ σημαντικό να δίνονται ευκαιρίες για νέες δραστηριότητες. Μετά από εκπαίδευση τα άτομα μπορούν να ανταπεξέλθουν θετικά. Σε έρευνα (Vuran, 2007) που πραγματοποιήθηκε, άτομα με αυτισμό ανταποκρίθηκαν επιτυχώς μετά από εκπαίδευση στη δημιουργία καλαθιών από πηλό και με αρκετή αυτονομία . Μάλιστα, η τέχνη βοηθάει στην αύξηση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε άτομα με και χωρίς αυτισμό (Davalos, 1999· Schleien, Mustonen, & Rynders, 1995).

Η εκπαίδευση σε δεξιότητες ελεύθερου χρόνου είναι πολύ σημαντική για την ενσωμάτωση στην κοινωνία. Τα άτομα με αναπηρίες έχουν άπλετο ελεύθερο χρόνο

και συνήθως δε τον αξιοποιούν δημιουργικά. Συνήθως, μη κατάλληλες κοινωνικές συμπεριφορές παρατηρούνται, όπως φτερούγισμα χεριών, κίνησης του σώματος, αυτοτραυματισμός και παράξενος λόγος. Τέτοιες συμπεριφορές μπορεί να οδηγήσουν σε ιδρυματισμό ή να μειώσουν τις πιθανότητες για επανένταξη στην κοινωνία (Schleien, Wehman, & Kiernan, 1981). Μετά από εκπαίδευση άτομα με αναπηρία μπορούν να αποκτήσουν συγκεκριμένες δεξιότητες, αλλά και να τις γενικεύσουν.

Βέβαια οι δεξιότητες ελεύθερου χρόνου προϋποθέτουν συχνά την ύπαρξη και άλλων δεξιοτήτων που δε φαίνονται τόσο άμεσα συνδεδεμένες με τις δραστηριότητες αλλά αποτελούν τη βάση για την ομαλή ολοκλήρωσή τους. Τέτοιες είναι η αυτόφροντίδα, η επικοινωνία, η φυσική κατάσταση, η διαχείριση χρημάτων κ.ο.κ. (Schleien & Ray, 1997). Υπάρχουν αρκετά παραδείγματα αποτελεσμάτων εκπαίδευσης σε τέτοιου είδους δεξιότητες. Η χρήση palmtop computer οδήγησε στην αύξηση της αυτονομίας σε καθημερινές δραστηριότητες ατόμων με νοητική αναπηρία. Προγραμματίζε την ώρα των δραστηριοτήτων και έτσι βοηθούσε στον αυτοπρογραμματισμό και τη διαχείριση του χρόνου (Davies, Stock, & Wehmeyer, 2002). Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε άτομα με αυτισμό επιτεύχθηκε γενίκευση των πεζοπορικών δεξιοτήτων που τους διδάχτηκαν στο φυσικό περιβάλλον. Οι πεζοπορικές δεξιότητες είναι σημαντικές γιατί συμβάλλουν σε ένα μεγάλο εύρος εμπειριών και ενισχυτών, όπως κινηματογράφος, καταστήματα, πάρκα κ.ο.κ. (Steinborn & Knapp, 1982). Η εκπαίδευση έχει φανεί ότι έχει θετικά αποτελέσματα στα άτομα με αναπηρία. Μετά από εκπαίδευση άτομα με αναπηρία κατέκτησαν και διατήρησαν τις δεξιότητες που αφορούσαν στην παραγγελία πίτσας και στην ενοικίαση βιντεοταινίας. Τα άτομα διδάχτηκαν παράλληλα με επιτυχία και άλλες συμπεριφορές απαραίτητες για την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων, όπως τη χρήση του τηλεφώνου, την αλληλεπίδραση με το άτομο που φέρνει την πίτσα, το κόψιμο και σερβίρισμα της πίτσας, το καθάρισμα του χώρου κ.ο.κ. (Taylor, McKelvey, & Sisson, 1993). Αντίστοιχη ήταν η επιτυχία σε άλλη τέτοιου είδους έρευνα σε άτομα με νοητική υστέρηση (Marholin, O'toole, Touchette, Berger, & Doyle, 1979). Παρόμοια αποτελέσματα αναφέρονται και σε έρευνα που έγινε με εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία σε ικανότητες πλυσίματος – κατηγοριοποίηση των ρούχων, πλύσιμο και στέγνωμα-. Τα άτομα ανταποκρίθηκαν θετικά σε αντίστοιχο επίπεδο με αυτό του τυπικού πληθυσμού και κατάφεραν μάλιστα να γενικεύσουν τις δεξιότητες αυτές και σε άλλους τομείς (Thomson, Braam, & Fuqua, 1982). Τέλος υπάρχουν



έρευνες που αναφέρουν ικανοποιητικά αποτελέσματα μετά από εκμάθηση δεξιοτήτων ελεύθερου χρόνου σε άτομα με αναπηρία, όπως είναι η διαχείριση χρημάτων, η έξοδος για φαγητό, ή οι συναλλαγές σε καταστήματα (Saxby, et al, 1986· Browder, & Grasso, 1999· Trace, Cuno, & Criswell, 1977).

### **3.4 Σκοπός της έρευνας-Διερευνητικά ερωτήματα**

Ο ελεύθερος χρόνος αποτελεί στις σύγχρονες «αναπτυγμένες» κοινωνίες μία κατάκτηση όλων των κοινωνικών ομάδων και όλων των ηλικιών του πληθυσμού. Στον ελεύθερο χρόνο ο χρόνος δράσης είναι αρκετά μεγάλος. Ο χρόνος αποκτά ιδιαίτερο νόημα, αναδεικνύεται σε χρόνο χειραφέτησης, αυτοδιάθεσης και αυτό-μόρφωσης. Ο ελεύθερα διαθέσιμος χρόνος, του οποίου το κύριο χαρακτηριστικό αποτελεί η δυνατότητα του ατόμου να σχεδιάζει, να κατανέμει και να διαμορφώνει το χρόνο του όπως αυτό θέλει (αυτοπροσδιορισμός) αντιπροσωπεύει ένα ποιοτικό χρονικό διάστημα ζωής, τον ελεύθερο χρόνο. Ο ελεύθερος χρόνος παρέχει τη μέγιστη ελευθερία επιλογών, αποφάσεων και ενεργειών και μια ιδιαίτερη βιοματική ποιότητα όσον αφορά το περιεχόμενό του. Ο ελεύθερος χρόνος υπόσχεται μεγάλο χώρο δράσης, και μέσω αυτού, διευρυμένες δυνατότητες αυτοπραγμάτωσης. Είναι χρόνος πραγμάτωσης ανθρωπίνων ιδανικών και αξιών, ανάπτυξης πολιτισμού και διαμόρφωσης της προσωπικότητας. Παρουσιάζεται ως ένα χρονικό διάστημα που προσφέρει δυνατότητες ελευθερίας και αυτοδιάθεσης. Κάποιες από τις βασικές λειτουργίες του ελεύθερου χρόνου σήμερα είναι η ψυχαγωγία, η επικοινωνία, η αλληλεπίδραση, η κοινωνικότητα, η επαφή με τον πολιτισμό. Η απουσία κοινωνικού ελέγχου, δυνατοτήτων προσανατολισμού και ικανοτήτων αυτόνομης συμπεριφοράς στην περιοχή του ελεύθερου χρόνου μπορεί να οδηγήσει τη συμπεριφορά του ατόμου σε ανασφάλεια και αποκλίνουσες συμπεριφορές (Θωίδης, 2000).

Στην εποχή μας ο ελεύθερος χρόνος αποτελεί τμήμα της οργανωμένης κοινωνικής ζωής και αφορά όλες τις κοινωνικές ομάδες, συμπεριλαμβανομένων και των ατόμων με αναπηρία. Ο ελεύθερος χρόνος και η δυνατότητα διαχείρισης του μέσα από ευκαιρίες επιλογών είναι πολύ σημαντικός για τα άτομα με αναπηρία και συμβάλει θετικά σε μία καλή ποιότητα ζωής. Ένας από τους στόχους της παρούσης έρευνας είναι να συγκεντρωθούν στοιχεία που αφορούν την ελληνική πραγματικότητα ως προς τη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου από άτομα με αυτισμό και άτομα με νοητική αναπηρία.

Συγκεκριμένα, η έρευνα διερευνά τα ερωτήματα

1. Τα άτομα με αναπηρία διαχειρίζονται τον ελεύθερο χρόνο τους;
2. Με τι είδους δραστηριότητες ασχολούνται τα άτομα με αναπηρία στον ελεύθερο χρόνο τους μέσα στο σπίτι και στην κοινότητα;
3. Ποια είναι τα οφέλη του ελεύθερου χρόνου για τα άτομα με αναπηρία;
4. Τι εμπόδια συναντούν τα άτομα με αναπηρία για τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου.
5. Κατά πόσο διαφοροποιούνται στους παραπάνω τομείς τα άτομα με αναπηρία σε σχέση με το φύλο, την ηλικία, το είδος αναπηρίας, και το εκπαιδευτικό τους υπόβαθρο.
6. Κατά πόσο διαφοροποιούνται τα αποτελέσματα στους παραπάνω τομείς σε σχέση με το φύλο και την ηλικία του γονέα που συμπληρώνει το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας.

Η διαχείριση του ελεύθερου χρόνου αποτελεί συνάρτηση της επάρκειας του ατόμου, των ευκαιριών μέσα από το περιβάλλον του, και των εμποδίων που μπορεί να συναντάει. Η επάρκεια του ατόμου αφορά στην επίγνωση των προτιμήσεών του, στην ικανότητά του να κάνει επιλογές ως προς τις δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου του, να θέτει στόχους για την επίτευξη των επιλογών του και να τους ακολουθεί. Οι ευκαιρίες, που σχετίζονται με το περιβάλλον του το οικογενειακό και το ευρύτερο της κοινωνίας, αφορούν στην υποστήριξη και προώθηση των ατομικών επιλογών, που του παρέχονται.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

### ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

#### *4.1 Περιγραφή ερευνητικού εργαλείου*

Η συλλογή των δεδομένων της παρούσας έρευνας έγινε με τη χορήγηση αυτοσχέδιου ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο αυτό συμπληρώνεται από το γονέα ή κηδεμόνα του συμμετέχοντα (proxy respondents), του ατόμου δηλαδή με αναπηρία. Ξεκινάει με ένα σύντομο εισαγωγικό, όπου δίνονται επεξηγήσεις για το σκοπό της έρευνας και τον τρόπο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, καθώς και διαβεβαίωση για την τήρηση της ανωνυμίας.

Στη διεθνή βιβλιογραφία έχει γίνει διερεύνηση της θεματικής που αφορά στον ελεύθερο χρόνο σε άτομα με αναπηρία. Η συγκεκριμένη έρευνα εστιάζει στην ελληνική πραγματικότητα όσον αφορά στη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου σε άτομα με αυτισμό και άτομα με νοητική αναπηρία. Θέλουμε να εξετάσουμε αν τελικά τα άτομα με αυτισμό και τα άτομα με νοητική αναπηρία διαχειρίζονται τον ελεύθερο χρόνο τους. Ειδικότερα, οι ερωτήσεις βοηθούν στη συλλογή στοιχείων που αφορούν στο είδος των δραστηριοτήτων με τις οποίες ασχολούνται οι συμμετέχοντες, στα οφέλη που τους προσφέρουν οι δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου, στην επάρκεια και τις ευκαιρίες τους ως προς τη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου τους. Η επάρκεια έχει να κάνει με την ικανότητα του ατόμου να αντιληφθεί τα ενδιαφέροντά του και να ακολουθήσει τους στόχους του προκειμένου να τα πετύχει. Οι ευκαιρίες έχουν να κάνουν με τις ευκαιρίες στο σπίτι, κατά πόσο δηλαδή η οικογένεια προωθεί τους στόχους του ατόμου και το βοηθάει να τους επιτύχει, και με τις ευκαιρίες στην κοινότητα, κατά πόσο δηλαδή η κοινότητα παρέχει τις απαραίτητες διευκολύνσεις στο άτομο, δείχνει θετική στάση και διευκολύνει την επίτευξη των στόχων του ατόμου που αφορούν τη συμμετοχή σε δραστηριότητες της κοινότητας που το ενδιαφέρουν.

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου είναι τύπου likert πεντάβαθμη κλίμακα με διαβάθμιση από «καθόλου» έως «πάρα πολύ».

Στο Α' μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνονται τα δημογραφικά στοιχεία του ατόμου που συμπληρώνει το ερωτηματολόγιο (η σχέση του με το παιδί, το φύλο, η ηλικία, το εκπαιδευτικό επίπεδο, η οικογενειακή κατάσταση, η εργασιακή κατάσταση και των δύο συζύγων, το ετήσιο οικογενειακό εισόδημα, ο συνολικός αριθμός των παιδιών στην οικογένεια, ο τόπος κατοικίας και η εθνικότητα).

Στο Β' μέρος συλλέγονται στοιχεία με τα χαρακτηριστικά του παιδιού (φύλο, ηλικία, κατηγορία ειδικών αναγκών, που μένει και φορέας/σχολείο όπου φοιτά).

Το Γ' μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει ερωτήσεις που αφορούν στον ελεύθερο χρόνο του παιδιού και χωρίζεται σε πέντε τομείς.

Ο πρώτος τομέας περιλαμβάνει ερωτήσεις που αφορούν στις δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου με τις οποίες ασχολείται το παιδί,

*π.χ. Σε ποιο βαθμό ασχολείται το παιδί σας με τις παρακάτω δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου;*

*A. Ζωγραφική Καθόλου Λίγο Μέτρια Πολύ Πάρα πολύ*

στις διευκολύνσεις στην κοινότητα που χρησιμοποιεί, καθώς και ερωτήσεις για τον αν παρέχονται αυτές οι διευκολύνσεις στην κοινότητα του κάθε παιδιού ή όχι. Να αναφέρουμε ότι οι τελευταίες αυτές ερωτήσεις είναι κλειστού τύπου και δίνονται κατ' εξαίρεση με επιλογή απαντήσεων «ναι» ή «όχι».

*π.χ. Ποιες από τις παρακάτω διευκολύνσεις ελεύθερου χρόνου σας παρέχονται στην κοινότητα και σε ποιο βαθμό τις χρησιμοποιεί το παιδί σας;*

<i>Παρέχεται</i>	<i>Βαθμός που τη χρησιμοποιεί το παιδί</i>
<i>Λεωφορείο Ναι Όχι</i>	<i>Καθόλου Λίγο Μέτρια Πολύ Πάρα πολύ</i>

Ο πρώτος τομέας ολοκληρώνεται με ερωτήσεις που αφορούν στα οφέλη που προσφέρουν οι δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου στο παιδί.

*π.χ. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι προσφέρουν οφέλη οι δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου στο παιδί σας;*

*Χαλάρωση Καθόλου Λίγο Μέτρια Πολύ Πάρα πολύ*

Ο δεύτερος τομέας περιλαμβάνει ερωτήσεις που αφορούν στην επάρκεια του παιδιού ως προς τον ελεύθερο χρόνο του, κατά πόσον δηλαδή γνωρίζει τα ενδιαφέροντά του, αν κάνει επιλογές με βάση αυτά, κι αν ακολουθεί κάποιο σχέδιο προκειμένου να επιτύχει αυτές τις επιλογές.

*π.χ. Το παιδί ξέρει τι του χρειάζεται/*

*Με τι του αρέσει να ασχολείται*

*στον ελεύθερο χρόνο του. Πχ. Η Μαρία*

*γνωρίζει ότι στον ελεύθερο χρόνο της*

*αρέσει να ακούει μουσική*

Ποτέ Σχεδόν Ποτέ Μερικές φορές Σχεδόν πάντα Πάντα

Ο τρίτος τομέας περιλαμβάνει ερωτήσεις που αφορούν στις ευκαιρίες που παρέχει στο παιδί το οικογενειακό του περιβάλλον ώστε να υλοποιήσει τις επιλογές του ως προς τις δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου που επιθυμεί.

*π.χ Δείχνουμε ενδιαφέρον όταν  
το παιδί μιλάει ή δείχνει αυτά  
που θέλει ή χρειάζεται*

Ποτέ Σχεδόν Ποτέ Μερικές φορές Σχεδόν πάντα Πάντα

Ο τέταρτος τομέας περιλαμβάνει ερωτήσεις που αφορούν στις ευκαιρίες που παρέχει η κοινότητα στο παιδί να ασχοληθεί με δραστηριότητες της επιλογής του.

*π.χ. Υπάρχει αποδοχή από  
τα μέλη της κοινότητας;*

Ποτέ Σχεδόν Ποτέ Μερικές φορές Σχεδόν πάντα Πάντα

Ουσιαστικά ο δεύτερος τρίτος και τέταρτος τομέας που συμβάλλουν στη συλλογή στοιχείων για το προφίλ του αυτοπροσδιορισμού του ατόμου όσον αφορά στη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου του βασίζονται στις αρχές της κλίμακας αυτοπροσδιορισμού “AIR Self-Determination Scale” (1994).

Ο πέμπτος τομέας περιλαμβάνει ερωτήσεις που αφορούν στα εμπόδια/δυσκολίες που μπορεί να συναντούν τα παιδιά για τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου.

*π.χ. Πόσο συχνά θεωρείτε ότι τα παρακάτω αποτελούν πρόβλημα στη συμμετοχή του παιδιού σας σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου;*

*Έλλειψη χρημάτων* Ποτέ Σχεδόν Ποτέ Μερικές φορές Σχεδόν πάντα Πάντα

Το ερωτηματολόγιο ολοκληρώνεται και κλείνει δίνοντας τη δυνατότητα στο άτομο που συμπληρώνει το ερωτηματολόγιο να σημειώσει παρατηρήσεις ή σχόλια που ενδεχομένως έχει σχετικά με το θέμα του ερωτηματολογίου.

#### **4.2 Διαδικασία**

Το δείγμα επιλέχθηκε μέσω σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, μέσω συλλόγων γονέων και κηδεμόνων και μέσω άλλων φορέων ειδικής αγωγής του νομού Θεσσαλονίκης. Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν στους γονείς είτε προσωπικά, είτε μέσω των συλλόγων γονέων και κηδεμόνων είτε μέσω διάφορων επαγγελματιών ειδικής αγωγής που εργάζονται σε δημόσιες ή ιδιωτικές δομές. Οι γονείς συμπλήρωναν μόνοι το ερωτηματολόγιο και το επέστρεφαν στο πρόσωπο που τους το είχε δώσει. Η συλλογή διήρκησε από τον Αύγουστο έως τον Οκτώβριο του 2010.

#### **4.3 Δείγμα**

Στην παρούσα έρευνα δόθηκαν για συμπλήρωση 50 ερωτηματολόγια στους φορείς ειδικής αγωγής εκ των οποίων επιστράφηκαν τα 43. Τα ερωτηματολόγια απευθύνονται σε γονείς/κηδεμόνες ατόμων με νοητική υστέρηση και/ή αυτισμό ηλικίας 9 έως 21 ετών. Η συμμετοχή ήταν εθελοντική και ανώνυμη.

Οι συμμετέχοντες είναι όλοι γονείς (βλ Πίνακα 1) εκ των οποίων η πλειοψηφία γυναίκες με ποσοστό 72,1%, ενώ οι άντρες αποτελούν το 27,9% του δείγματος. Ως προς το ηλικιακό φάσμα το 62,8% είναι ηλικίας 37-50 ετών και το 37,2% 51-70%. Το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων είναι απόφοιτοι πανεπιστημίου με 41,9% και ακολουθούν με μικρή διαφορά οι απόφοιτοι λυκείου με 37,2%. Η πλειοψηφία τους είναι παντρεμένοι με 81,4%. Ως προς την εργασιακή τους κατάσταση το 69,9% εργάζονται, το 20,9% είναι άνεργοι και το 9,3% είναι συνταξιούχοι. Για όσους είναι παντρεμένοι οι σύζυγοί τους εργάζονται σε ποσοστό 69,5%, είναι άνεργοι σε ποσοστό 16,7%, και συνταξιούχοι σε ποσοστό 13,9%. Το οικογενειακό ετήσιο εισόδημά τους είναι 10.001-15.000€ για το 32,6% των συμμετεχόντων, 15.001-20.000€ για το 25,6% των συμμετεχόντων και 20.001-25.000€ για το 20,9% των συμμετεχόντων. Ο μέσος όρος του αριθμού παιδιών για κάθε συμμετέχοντα στην οικογένεια είναι 2,25 με τυπική απόκλιση 1,311. Συγκεκριμένα το μεγαλύτερο ποσοστό των γονέων (55,8%) αναφέρει ότι έχει 2 παιδιά.. Ο τόπος κατοικίας είναι σε αστική περιοχή με πλειοψηφία τη Θεσσαλονίκη, ενώ ως προς την εθνικότητα είναι όλοι Έλληνες με εξαίρεση έναν Γεωργιανό.

Όσον αφορά στα χαρακτηριστικά των παιδιών (βλ. Πίνακα 2) το 67,4% είναι αγόρια και το 32,6% κορίτσια. Οι ηλικίες τους από 9-15 σε ποσοστό 46,5% και από 16-21 σε ποσοστό 53,5%. Ως προς το είδος της αναπηρίας τους το 51,2% αναφέρεται

με νοητική αναπηρία και το 48,8% με αναπτυξιακή αναπηρία. Η πλειοψηφία των παιδιών (93%) μένει στο σπίτι με τους γονείς του. Όσον αφορά στο εκπαιδευτικό τους υπόβαθρο το 69,8% φοιτά σε δομές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που υπάγονται στο υπουργείο παιδείας, ενώ το 30,2% απασχολείται σε κέντρα εκπαίδευσης και αποκατάστασης που υπάγονται στο υπουργείο υγείας.

**Πίνακας 1**

Δημογραφικά χαρακτηριστικά γονιών

Μεταβλητές	Κατηγορίες	N	%
<b>Φύλο</b>	Άντρας	12	27,9
	Γυναίκα	31	72,1
<b>Ηλικία</b>	37-50	27	62,8
	51-70	16	37,2
<b>Εκπαίδευση</b>	Δημοτικό	4	9,3
	Γυμνάσιο	5	11,6
	Λύκειο	16	37,2
	Πανεπιστήμιο	18	41,9
<b>Οικογενειακή κατάσταση</b>	Έγγαμος/η	35	81,4
	Άγαμος/η	1	2,3
	Διαζευγμένος/η	4	9,3
	Χήρος/α	3	7,0
<b>Εργασιακή κατάσταση</b>	Άνεργος/η	9	20,9
	Εργαζόμενος/η	13	30,2
	Πλήρες ωράριο	11	25,6
	Ημιαπασχόληση	6	14,0
	Συνταξιούχος	4	9,3
<b>Εργασιακή κατάσταση Του/της συζύγου</b>	Άνεργος/η	6	16,7
	Εργαζόμενος/η	12	33,3
	Πλήρες ωράριο	11	30,6
	Ημιαπασχόληση	2	5,6
	Συνταξιούχος	5	13,9
<b>Ετήσιο οικογενειακό εισόδημα</b>	0-5.000€	2	4,7
	5.001-10000€	3	7,0
	10.001-15.000€	14	32,6
	15.001-20.000€	11	25,6
	20.001-25.000€	9	20,9
	25.001€ και άνω	4	9,3
<b>Αριθμός παιδιών</b>	1	8	18,6
	2	24	55,8
	3	9	20,9
	5	1	2,3
	9	1	2,3

**Πίνακας 2**

Δημογραφικά χαρακτηριστικά παιδιών

Μεταβλητές	Κατηγορίες	N	%
<b>Φύλο</b>	Αγόρι	29	46,5
	Κορίτσι	14	53,5
<b>Κατηγορία ειδικών αναγκών</b>	Ήπια νοητική καθυστέρηση	8	18,6
	Μέτρια νοητική καθυστέρηση	8	18,6
	Σοβαρή νοητική καθυστέρηση	2	4,7
	Βαριά νοητική	2	4,7

	καθυστέρηση		
	Down	2	4,7
	Αυτισμός	19	44,2
	Asperger	2	4,7
<b>Διαμονή</b>	Σπίτι με γονείς	40	93,0
	Ίδρυμα	3	7,0
<b>Σχολείο</b>	Τμήμα ένταξης Δημοτικού	1	2,3
	Γενική τάξη Δημοτικού	1	2,3
	Ειδικό Δημοτικό	10	23,3
	Ειδικό Γυμνάσιο	4	9,3
	Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.	11	25,6
	άλλο	16	37,2
<b>Φορέας</b>	Α'βαθμια/ Β'βάθμια εκπαίδευση	30	69,8
	Άλλα κέντρα εκπαίδευσης και αποκατάστασης	13	30,2

#### 4.4 Αξιοπιστία ερευνητικού εργαλείου

Η «εσωτερική» αξιοπιστία του ερωτηματολογίου ελέγχθηκε χρησιμοποιώντας τον δείκτη αξιοπιστίας alpha του Cronbach. Συγκεκριμένα, η αξιοπιστία των επιμέρους τομέων του τρίτου μέρους του ερωτηματολογίου προκύπτει ως εξής: Στον πρώτο τομέα, για τις ερωτήσεις που αφορούν στο βαθμό που το παιδί ασχολείται με συγκεκριμένες δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου  $\alpha=0,676$ , για τις ερωτήσεις που αφορούν στην παροχή ή μη συγκεκριμένων διευκολύνσεων ελεύθερου χρόνου από την κοινότητα  $\alpha=0,753$ , για τις ερωτήσεις που αφορούν στο βαθμό που το παιδί χρησιμοποιεί τις διευκολύνσεις ελεύθερου χρόνου που παρέχονται από την κοινότητα  $\alpha=0,851$ , και για τις ερωτήσεις που αφορούν στο βαθμό που οι γονείς πιστεύουν ότι οι δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου προσφέρουν συγκεκριμένα οφέλη στο παιδί τους  $\alpha=0,792$ . Στον δεύτερο τομέα, για τις ερωτήσεις που αφορούν στην επάρκεια του παιδιού ως προς τη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου του  $\alpha=0,938$ . Στον τρίτο τομέα, για τις ερωτήσεις που αφορούν στις ευκαιρίες που παρέχονται στο παιδί μέσα στο σπίτι για τη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου του  $\alpha=0,866$ . Στον τέταρτο τομέα, για τις ερωτήσεις που αφορούν στις ευκαιρίες που προσφέρει η κοινότητα στο παιδί για να διαχειριστεί τον ελεύθερο χρόνο του  $\alpha=0,921$ . Τέλος, στον πέμπτο τομέα, για τις ερωτήσεις που αφορούν στη συχνότητα που ορισμένες συνθήκες αποτελούν πρόβλημα στη συμμετοχή του παιδιού σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου  $\alpha=0,782$ .

Συνολικά, όπως προκύπτει από τα παραπάνω, η αξιοπιστία των επιμέρους τομέων του ερωτηματολογίου είναι αρκετά ικανοποιητική, ειδικά αν αναλογιστούμε ότι πρόκειται για ένα αυτοσχέδιο ερευνητικό εργαλείο.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

### ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

#### 5.1 Περιγραφική Στατιστική

Για την ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν από τα ερωτηματολόγια έγινε ποσοτική ανάλυση με τη χρήση του SPSS 17. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται παρακάτω:

##### 5.1.1 Ελεύθερος χρόνος

###### Δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου

Ο βαθμός στον οποίο τα παιδιά ασχολούνται με δραστηριότητες ελεύθερου προκύπτει από τις ερωτήσεις στον τομέα Γ1 του ερωτηματολογίου. Οι γονείς καλούνται να απαντήσουν για το βαθμό ασχολίας του παιδιού τους με συγκεκριμένες δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου επιλέγοντας από μία διαβάθμιση από «καθόλου» έως «πάρα πολύ».

#### Πίνακας 3

Ποσοστά απαντήσεων για το βαθμό ενασχόλησης με δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου

Δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
	%	%	%	%	%
Ζωγραφική	34,9	20,9	14,0	16,3	14,0
Έξοδος για φαγητό (π.χ. ταβέρνα, Goody's)	18,6	27,9	20,9	16,3	16,3
Κούνιες	37,2	7,0	34,9	11,6	9,3
Αθλήματα	44,2	27,9	20,9	4,7	2,3
Μουσική	2,3	18,6	18,6	30,2	30,2
Συναλλαγές με την κοινότητα (π.χ. ψώνια, ταχυδρομείο)	16,3	39,5	16,3	9,3	18,6
Τηλεόραση	11,6	9,3	16,3	27,9	34,9
Υπολογιστές	30,2	16,3	20,9	20,9	11,6

Στον παραπάνω πίνακα αναφέρονται τα ποσοστά των απαντήσεων που αφορούν στο βαθμό ενασχόλησης των παιδιών των συμμετεχόντων με δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου. Συγκεκριμένα, οι γονείς απαντούν με υψηλότερα ποσοστά 34,9% και 20,9% ότι τα παιδιά τους δεν ασχολούνται με τη ζωγραφική «καθόλου» ή ασχολούνται «λίγο αντίστοιχα». Χαμηλότερα ποσοστά με μικρή διαφορά παρουσιάζουν οι απαντήσεις ότι ασχολούνται «πολύ» (16,3%), «μέτρια»

(14,0%) και «πάρα πολύ» (14,0%) με τη ζωγραφική. Στην ερώτηση που αφορά στην έξοδο για φαγητό υψηλότερα ποσοστά συγκέντρωσε η απάντηση ότι τα παιδιά ασχολούνται «λίγο» (27,9%). Ακολουθούν οι απαντήσεις «μέτρια» (20,9%), «καθόλου» (27,9%), «πολύ» (16,3%) και «πάρα πολύ» (16,3%). Στην ερώτηση που αφορά στις κούνιες τα υψηλότερα ποσοστά συγκέντρωσαν οι απαντήσεις «καθόλου» και «μέτρια» με ποσοστά 37,2% και 34,9% αντίστοιχα. Χαμηλότερα ποσοστά με μικρή διαφορά μεταξύ τους συγκεντρώνουν οι απαντήσεις «πολύ» (11,6%), «πάρα πολύ» (9,3%) και «λίγο» (7,0%). Όσον αφορά στην ερώτηση για την ενασχόληση με τα αθλήματα το μεγαλύτερο ποσοστό γονέων (44,2%) απάντησε ότι τα παιδιά τους δεν ασχολούνται καθόλου με αυτά. Ακολουθούν με τη σειρά τα ποσοστά των απαντήσεων «λίγο» (27,9%), «μέτρια» (20,9%), «πολύ» (4,7%) και «πάρα πολύ» (2,3%). Στην ερώτηση για την ενασχόληση με τη μουσική βλέπουμε ότι οι γονείς αναφέρουν αρκετά σημαντικό ποσοστό ενασχόλησης με αυτή από τα παιδιά τους. Συγκεκριμένα τα υψηλότερα ποσοστά συγκεντρώνουν οι απαντήσεις «πολύ» (30,2%) και «πάρα πολύ» (30,2%). Ακολουθούν οι απαντήσεις «λίγο» (18,6%) και «μέτρια» (18,6%), ενώ το χαμηλότερο ποσοστό συγκεντρώνει η απάντηση «καθόλου» (2,3%). Ως προς τις συναλλαγές με την κοινότητα οι γονείς στο μεγαλύτερο ποσοστό (39,5%) αναφέρουν ότι τα παιδιά τους ασχολούνται «λίγο» με αυτή τη δραστηριότητα. Ακολουθούν με μικρή διαφορά μεταξύ τους οι απαντήσεις «πάρα πολύ» (18,6%), «μέτρια» (16,3%), «καθόλου» (16,3%) και «πολύ» (9,3%). Στην ερώτηση για την τηλεόραση τα υψηλότερα ποσοστά συγκεντρώνουν με τη σειρά οι απαντήσεις «πάρα πολύ» (34,9%), «πολύ» (27,9%) και «μέτρια» (16,3%). Παρατηρούμε λοιπόν ότι η τηλεόραση είναι για τα περισσότερα παιδιά μια δραστηριότητα που προτιμούν. Ακολουθούν οι απαντήσεις «καθόλου» και «λίγο» με αντίστοιχα ποσοστά 11,6% και 9,3%. Τέλος, το μεγαλύτερο ποσοστό (30,2%) των συμμετεχόντων αναφέρει ότι τα παιδιά τους δεν ασχολούνται καθόλου με τους υπολογιστές. Ένα σημαντικό ποσοστό όμως αναφέρει ότι τα παιδιά τους ασχολούνται «πολύ» (20,9%) και «μέτρια» (20,9%) με τους υπολογιστές. Ακολουθούν με χαμηλότερα ποσοστά οι απαντήσεις «λίγο» (16,3%) και «πάρα πολύ» (11,6%).

#### Πίνακας 4.

Μέσοι όροι των απαντήσεων που αφορούν στο βαθμό ενασχόλησης με δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου σε φθίνουσα σειρά

Δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου	Μέσος όρος	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Τυπική απόκλιση
Μουσική	3,67	1	5	1,169

Τηλεόραση	3,65	1	5	1,360
Έξοδος για φαγητό (π.χ. ταβέρνα, Goody's)	2,84	1	5	1,351
Συναλλαγές με την κοινότητα (π.χ. ψώνια, ταχυδρομείο)	2,74	1	5	1,364
Υπολογιστές	2,67	1	5	1,409
Ζωγραφική	2,53	1	5	1,469
Κούνιες	2,49	1	5	1,351
Αθλήματα	1,93	1	5	1,033

Στον παραπάνω πίνακα αναφέρονται σε φθίνουσα σειρά οι μέσοι όροι, οι μέγιστες και ελάχιστες τιμές και η τυπική απόκλιση των απαντήσεων που αφορούν στο βαθμό ενασχόλησης με δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου, οι ελάχιστες και μέγιστες τιμές και η τυπική απόκλιση. Την υψηλότερη τιμή μέσου όρου παρουσιάζει η ερώτηση που αφορά στην ενασχόληση με τη μουσική. Με βαθμολογία από 1 έως 5 ο μέσος όρος των απαντήσεων στην ερώτηση είναι 3,67 («πολύ»). Ακολουθεί με μικρή διαφορά με μέσο όρο 3,65 («πολύ») η ερώτηση που αφορά στην ενασχόληση με την τηλεόραση. Ακολουθούν με φθίνουσα σειρά οι ερωτήσεις που αφορούν στην έξοδο για φαγητό, τις συναλλαγές με την κοινότητα, στην ενασχόληση με τους υπολογιστές και τη ζωγραφική με μέσους όρους αντίστοιχα 2,84 2,74 2,67 και 2,53 («μέτρια»). Τέλος, τους μικρότερους μέσους όρους παρουσιάζουν οι ερωτήσεις που αφορούν στην ενασχόληση με τις κούνιες με μέσο όρο 2,49 και με τα αθλήματα με μέσο όρο 1,93 («λίγο»).

Συνολικά, θα λέγαμε ότι τα παιδιά ασχολούνται περισσότερο με παθητικές δραστηριότητες και λιγότερο με δραστηριότητες που απαιτούν σωματική άσκηση.

#### **Διευκολύνσεις ελεύθερου χρόνου στην κοινότητα**

Οι ερωτήσεις από τον τομέα Γ2 του ερωτηματολογίου βοηθούν στη συλλογή στοιχείων που αφορούν στην παροχή ή όχι διευκολύνσεων ελεύθερου χρόνου από την κοινότητα και στο βαθμό που τα παιδιά τις χρησιμοποιούν. Οι γονείς καλούνται να απαντήσουν με «ναι» ή «όχι» για το αν παρέχονται στην κοινότητά τους συγκεκριμένες διευκολύνσεις ελεύθερου χρόνου. Ακόμη, επιλέγουν από μία διαβάθμιση από το «καθόλου» έως το «πάρα πολύ» το βαθμό στον οποίο πιστεύουν ότι το παιδί τους χρησιμοποιεί τις διευκολύνσεις που του παρέχονται.

#### **Πίνακας 5.**

Ποσοστά απαντήσεων για την παροχή διευκολύνσεων ελεύθερου χρόνου στην κοινότητα

Διευκολύνσεις ελεύθερου χρόνου στην κοινότητα	Παρέχεται	
	Ναι	Όχι
	%	%

Λεωφορείο	93	7
Καταστήματα (π.χ. φούρνος, σούπερ-μάρκετ)	95,3	4,7
Ταχυδρομείο	83,7	16,3
Εκκλησία	97,7	2,3
Εστιατόριο (π.χ. ταβέρνα, Goody's)	93	7
Κέντρο δημιουργικής απασχόλησης	76,3	23,3
Γυμναστήριο	74,4	25,6
Πάρκο	93	7

Στον παραπάνω πίνακα αναφέρονται τα ποσοστά των ερωτήσεων που αφορούν στην παροχή διευκολύνσεων ελεύθερου χρόνου στην κοινότητα. Με μια γρήγορη ματιά παρατηρούμε ότι για όλες τις διευκολύνσεις οι γονείς αναφέρουν στην πλειοψηφία τους ότι τους παρέχονται στην κοινότητα. Συγκεκριμένα, το 93% των γονέων αναφέρει ότι λειτουργεί γραμμή λεωφορείου στην κοινότητά τους, το 95,3% έχει πρόσβαση σε καταστήματα, το 83,7% αναφέρει ότι στην κοινότητά τους υπάρχει ταχυδρομείο, το 97,7% αναφέρει ότι υπάρχει στη γειτονιά τους εκκλησία, το 76,3% αναφέρει ότι έχει πρόσβαση σε κέντρο δημιουργικής απασχόλησης, το 74,4% βρίσκεται κοντά σε κάποιο γυμναστήριο και τέλος, το 93% μένει σε περιοχή κοντά σε πάρκο.

#### Πίνακας 6

Ποσοστά των ερωτήσεων που αφορούν στο βαθμό χρήσης των διευκολύνσεων της κοινότητας

Διευκολύνσεις ελεύθερου χρόνου στην κοινότητα	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
	%	%	%	%	%
Λεωφορείο	40	22,5	7,5	12,5	17,5
Καταστήματα (π.χ. φούρνος, σούπερ-μάρκετ)	22	29,3	19,5	12,2	17,1
Ταχυδρομείο	58,3	22,2	11,1	0	8,3
Εκκλησία	31	31	16,7	0	21,4
Εστιατόριο (π.χ. ταβέρνα, Goody's)	25	12,5	30	7,5	25
Κέντρο δημιουργικής απασχόλησης	18,2	18,2	21,2	21,2	21,2
Γυμναστήριο	59,4	15,6	15,6	6,3	3,1
Πάρκο	30	25	22,5	12,5	10

Στον παραπάνω πίνακα αναφέρονται τα ποσοστά για το βαθμό που πιστεύουν οι γονείς ότι τα παιδιά τους χρησιμοποιούν τις διευκολύνσεις που τους παρέχονται στην κοινότητα. Στο μεγαλύτερο ποσοστό (40%) τα παιδιά αναφέρεται ότι δεν χρησιμοποιούν «καθόλου» τη γραμμή του λεωφορείου για τις μετακινήσεις τους. Ένα σημαντικό ποσοστό (22,5%) αναφέρει ότι χρησιμοποιεί το λεωφορείο «λίγο». Ακολουθούν με χαμηλότερα ποσοστά οι απαντήσεις, «πάρα πολύ» (17,5%), «πολύ»

(12,5%) και «μέτρια» (7,5%). Ως προς τις συναλλαγές στα καταστήματα της κοινότητας το υψηλότερο ποσοστό συγκεντρώνει η απάντηση «λίγο». Με ποσοστό 22% οι γονείς αναφέρουν ότι τα παιδιά τους δε συναλλάσσονται «καθόλου» στα καταστήματα της κοινότητάς τους. Ακολουθούν με μικρότερα ποσοστά, αλλά χωρίς πολύ μεγάλη διαφορά τα ποσοστά οι απαντήσεις «μέτρια» (19,5%), «πάρα πολύ» (17,1%) και «πολύ» (12,2%) για τη συναλλαγή σε καταστήματα. Στην ερώτηση για τον αν τα παιδιά χρησιμοποιούν το ταχυδρομείο ή πλειοψηφία των συμμετεχόντων (58,3%) απάντησε ότι δεν το χρησιμοποιούν «καθόλου». Ακολουθεί με μικρότερο ποσοστό (22,2%) η απάντηση «λίγο». Μηδενικό ποσοστό συγκεντρώνει η απάντηση «πολύ», ενώ οι απαντήσεις «μέτρια» και «πάρα πολύ» συγκεντρώνουν ποσοστά 11,1% και 8,3% αντίστοιχα. Η ερώτηση που αφορά στην εκκλησία σημειώνει υψηλότερα ποσοστά στις απαντήσεις «καθόλου» και «λίγο», με ίδιο ποσοστό 31%. Ακολουθούν οι απαντήσεις «πάρα πολύ» και «μέτρια» με αξιολογικά ποσοστά 21,4% και 16,7%. Μηδενικό ποσοστό συγκεντρώνει η απάντηση «πολύ». Στην ερώτηση που αφορά στην έξοδο για φαγητό το υψηλότερο ποσοστό συγκεντρώνει η απάντηση «μέτρια». Ακολουθούν οι δύο ακραίες απαντήσεις «καθόλου» και «πάρα πολύ», που συγκεντρώνουν αρκετά υψηλό ποσοστό 25% η κάθε μία. Οι απαντήσεις «λίγο» και «πολύ» συγκεντρώνουν ποσοστά 12,5% και 7,5% αντίστοιχα. Βλέπουμε λοιπόν ότι υπάρχει μια κατανομή των απαντήσεων για τη χρήση ή μη εστιατορίων. Όσον αφορά την ερώτηση για τη χρήση κέντρου δημιουργικής απασχόλησης βλέπουμε ότι υπάρχει συμμετοχή από τα παιδιά σε διάφορες διαβαθμίσεις. Συγκεκριμένα, τα υψηλότερα ποσοστά συγκεντρώνουν οι απαντήσεις «μέτρια», «πολύ» και «πάρα πολύ» με ίδιο ποσοστό (21,2%) και ακολουθούν με μικρή διαφορά και ίδιο ποσοστό μεταξύ τους (18,2%) οι απαντήσεις «καθόλου» και «λίγο». Όσον αφορά στη χρήση γυμναστηρίου ή πλειοψηφία (59,4%) απάντησε ότι δεν το χρησιμοποιεί καθόλου. Ακολουθούν με ίδιο ποσοστό μεταξύ τους (15,6%), αλλά αρκετά χαμηλότερο από το πρώτο οι απαντήσεις «λίγο» και «μέτρια». Με πολύ χαμηλότερο ποσοστό ακολουθούν με σειρά στη διαβάθμιση οι απαντήσεις «πολύ» (6,3%) και «πάρα πολύ» (3,1%). Τέλος, ως προς τη χρήση πάρκου το υψηλότερο ποσοστό (30%) συγκεντρώνει η απάντηση «καθόλου». Ακολουθούν με υψηλά ποσοστά οι απαντήσεις «λίγο» και «μέτρια» με αντίστοιχα ποσοστά 25% και 22,5%. Τα χαμηλότερα ποσοστά συγκεντρώνουν οι απαντήσεις «πολύ» και «πάρα πολύ».

### Πίνακας 7

Μέσοι όροι απαντήσεων για το βαθμό χρήσης διευκολύνσεων ελεύθερου χρόνου που παρέχονται στην κοινότητα

Διευκολύνσεις ελεύθερου χρόνου στην κοινότητα	Μέσος όρος	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Τυπική απόκλιση
Κέντρο δημιουργικής απασχόλησης	3,09	1	5	1,422
Εστιατόριο (π.χ. ταβέρνα, Goody's)	2,95	1	5	1,501
Καταστήματα (π.χ. φούρνος, σούπερ-μάρκετ)	2,73	1	5	1,397
Εκκλησία	2,50	1	5	1,486
Πάρκο	2,48	1	5	1,320
Λεωφορείο	2,45	1	5	1,552
Ταχυδρομείο	1,78	1	5	1,198
Γυμναστήριο	1,78	1	5	1,128

Στον παραπάνω πίνακα παρουσιάζονται σε φθίνουσα σειρά οι μέσοι όροι, οι ελάχιστες, οι μέγιστες τιμές και η τυπική απόκλιση των απαντήσεων για το βαθμό χρήσης των διευκολύνσεων ελεύθερου χρόνου στην κοινότητα. Οι γονείς καλούνται να επιλέξουν από μία πεντάβαθμη κλίμακα από το «καθόλου» έως το «πάρα πολύ» με βαθμούς οπου αντιστοιχούν στο 1 έως 5. Απαραίτητη προϋπόθεση για να απαντήσουν οι γονείς για την ερώτηση που αφορά στην κάθε διευκόλυνση είναι να τους παρέχεται αυτή από την κοινότητά τους. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι τον υψηλότερο μέσο όρο σημειώνει η ερώτηση που αφορά στη χρήση κέντρου δημιουργικής απασχόλησης με 3,09 («μέτρια»). Ακολουθούν σε σειρά με μικρή διαφορά οι μέσοι όροι των απαντήσεων για τη χρήση εστιατορίου (2,95) και καταστημάτων (2,73), που αντιστοιχούν στην ίδια επιλογή («μέτρια»). Μικρότερους μέσους όρους σημειώνουν σε φθίνουσα σειρά οι απαντήσεις για τη χρήση εκκλησίας (2,50), πάρκου(2,48), λεωφορείου (2,45), ταχυδρομείου (1,78) και γυμναστηρίου (1,78), που αντιστοιχούν στην ίδια επιλογή («λίγο»).

Παρατηρούμε συνολικά ότι η συμμετοχή των παιδιών σε διευκολύνσεις της κοινότητας, όπου υπάρχει, δεν είναι πολύ μεγάλη.

### Οφέλη δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου

Οι ερωτήσεις στον τομέα Γ3 του ερωτηματολογίου βοηθούν στη συλλογή στοιχείων για το βαθμό στον οποίο πιστεύουν οι γονείς ότι οι δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου προσφέρουν οφέλη στα παιδιά τους. Οι γονείς καλούνται να επιλέξουν από μία πεντάβαθμη κλίμακα όπου το 1 αντιστοιχεί στο «καθόλου» και το πέντε στο «πάρα πολύ» για να περιγράψουν το βαθμό στον οποίο πιστεύουν ότι οι

δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου προσφέρουν συγκεκριμένα οφέλη στα παιδιά τους.

### Πίνακας 8

Ποσοστά ερωτήσεων για το βαθμό στον οποίο οι δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου προσφέρουν οφέλη

Οφέλη δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
	%	%	%	%	%
Δημιουργικότητα	0	14	16,3	44,2	25,6
Χαλάρωση	0	2,3	11,6	58,1	27,9
Ψυχαγωγία	0	7	9,3	46,5	37,2
Εκτόνωση	0	7	20,9	44,2	27,9
Κοινωνικοποίηση	0	7	16,3	25,6	51,2

Ο παραπάνω πίνακας παρουσιάζει τα αποτελέσματα με τα ποσοστά των ερωτήσεων που αφορούν στο βαθμό που οι γονείς πιστεύουν ότι οι δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου προσφέρουν συγκεκριμένα οφέλη στα παιδιά τους. Όσον αφορά στην ανάπτυξη δημιουργικότητας οι γονείς πιστεύουν στην πλειοψηφία τους (44,2%) ότι είναι ένας τομέας στον οποίο το παιδί τους ωφελείται πολύ. Χαμηλότερα ποσοστά συγκεντρώνουν οι απαντήσεις σε φθίνουσα σειρά «πάρα πολύ» (25,6%), «μέτρια» (16,3%) και «λίγο» (14%). Στην ερώτηση που αφορά στη χαλάρωση η πλειοψηφία των γονιών (58,1%) πιστεύει ότι οι δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου προσφέρουν χαλάρωση «πολύ». Αρκετά υψηλό ποσοστό συγκεντρώνει και η επιλογή «πάρα πολύ» (27,9%). Ακολουθούν με μικρότερα ποσοστά οι απαντήσεις «μέτρια» και «λίγο» με αντίστοιχα ποσοστά 11,6% και 2,3%. Ως προς την ψυχαγωγία που προσφέρουν οι δραστηριότητες οι γονείς απάντησαν κατά βάση ότι αυτό συμβαίνει «πολύ» (46,5%) και «πάρα πολύ» (37,2%). Πολύ χαμηλότερα ποσοστά συγκεντρώνουν οι απαντήσεις «μέτρια» (9,3%) και «λίγο» (7%). Στην ερώτηση που αφορά στην εκτόνωση το υψηλότερο ποσοστό (44,2%) συγκέντρωσε η απάντηση «πολύ». Αρκετά υψηλό ποσοστό συγκέντρωσαν σε φθίνουσα σειρά και οι απαντήσεις «πάρα πολύ» (27,9%) και «μέτρια» (20,9%). Χαμηλότερο ποσοστό με διαφορά συγκέντρωσε η απάντηση «λίγο» (7%). Όσον αφορά στο βαθμό που οι γονείς πιστεύουν ότι οι δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου βοηθούν στην κοινωνικοποίηση του παιδιού τους τα αποτελέσματα δείχνουν ότι είναι πολύ θετικοί, εφόσον στην πλειοψηφία τους (51,2%) δίνουν την απάντηση «πάρα πολύ».

Ακολουθούν με φθίνουσα σειρά οι απαντήσεις «πολύ» (25,6%) και «μέτρια» (16,3%) και με πολύ χαμηλότερο ποσοστό η απάντηση «λίγο» (7%).

Σε γενικές γραμμές, παρατηρούμε ότι οι γονείς πιστεύουν ότι οι δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου προσφέρουν οφέλη στα παιδιά τους σε μεγάλο βαθμό. Αξιοσημείωτο είναι ότι όλες οι ερωτήσεις συγκέντρωσαν μηδενικό ποσοστό για την απάντηση «καθόλου».

### **Πίνακας 9**

Μέσοι όροι ερωτήσεων για το βαθμό στον οποίο οι δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου προσφέρουν οφέλη

<b>Οφέλη δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου</b>	<b>Μέσος όρος</b>	<b>Ελάχιστη τιμή</b>	<b>Μέγιστη τιμή</b>	<b>Τυπική απόκλιση</b>
Κοινωνικοποίηση	4,21	1	5	0,965
Ψυχαγωγία	4,14	1	5	0,861
Χαλάρωση	4,12	1	5	0,697
Εκτόνωση	3,93	1	5	0,884
Δημιουργικότητα	3,81	1	5	0,982

Στον παραπάνω πίνακα παρουσιάζονται σε φθίνουσα σειρά οι μέσοι όροι, οι ελάχιστες, οι μέγιστες τιμές και η τυπική απόκλιση που προέκυψαν από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων για το βαθμό που πιστεύουν ότι οι δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου προσφέρουν συγκεκριμένα οφέλη στα παιδιά τους. Παρατηρούμε σχετικά υψηλούς μέσους όρους με μικρή διαφορά μεταξύ τους. Όλοι αντιπροσωπεύουν την ίδια επιλογή απάντησης («πολύ»). Συγκεκριμένα, με φθίνουσα σειρά οι μέσοι όροι είναι: για την κοινωνικοποίηση 4,21, για την ψυχαγωγία 4,14, για τη χαλάρωση 4,12, για την εκτόνωση 3,93 και για τη δημιουργικότητα 3,81. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι γονείς πιστεύουν πως οι δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου μπορούν να ωφελήσουν τα παιδιά τους σε πολύ μεγάλο βαθμό σε διάφορους τομείς, εφόσον βέβαια υπάρχει αντίστοιχα και συμμετοχή στις δραστηριότητες αυτές.

#### **5.1.2 Πράγματα που το παιδί κάνει**

Ο τομέας Δ του ερωτηματολογίου μας βοηθάει στη συλλογή στοιχείων που αφορούν στην επάρκεια του παιδιού ως προς τη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου του. Περιλαμβάνει ερωτήσεις για τα πράγματα που κάνει το παιδί. Οι γονείς καλούνται να επιλέξουν από μία πεντάβαθμη κλίμακα την απάντηση που πιστεύουν ότι αντιπροσωπεύει καλύτερα το βαθμό στον οποίο κάνει το παιδί τους αυτό που περιγράφει η κάθε ερώτηση. Η κλίμακα είναι από το ένα έως το πέντε με απαντήσεις που διαβαθμίζονται από το «ποτέ» έως το «πάντα».



### Πίνακας 10

Ποσοστά των ερωτήσεων για τα πράγματα που το παιδί κάνει

Πράγματα που το παιδί κάνει	Ποτέ	Σχεδόν ποτέ	Μερικές φορές	Σχεδόν πάντα	Πάντα
	%	%	%	%	%
Ξέρει τι του χρειάζεται/ με τι του αρέσει να ασχολείται	2,3	11,6	23,3	34,9	27,9
Θέτει στόχους για να ικανοποιήσει τις επιθυμίες του	9,3	14	23,3	25,6	27,9
Κάνει επιλογές δραστηριοτήτων	2,3	4,7	23,3	34,9	34,9
Εργάζεται σε σχέδια για να πετύχει τους στόχους του	20,9	16,3	23,3	7	32,6
Αναγνωρίζει αν πέτυχαν τα σχέδιά του/ ζητά την άποψη των άλλων για την πρόοδό του	11,6	23,3	20,9	11,6	32,6
Αν το σχέδιό του αποτύχει δοκιμάζει άλλο σχέδιο για να πετύχει το στόχο του	14	14	27,9	11,6	32,6

Στον παραπάνω πίνακα παρουσιάζονται τα ποσοστά που συγκεντρώθηκαν από τις απαντήσεις που αφορούν στα πράγματα που το παιδί κάνει και αντιπροσωπεύουν την επάρκειά του ως προς τη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου του. Στην ερώτηση για το αν το παιδί γνωρίζει τι του χρειάζεται και με τι του αρέσει να ασχολείται στον ελεύθερο χρόνο του τα υψηλότερα ποσοστά συγκέντρωσε η απάντηση «σχεδόν πάντα» (34,9). Ακολουθούν με μικρή διαφορά οι απαντήσεις «πάντα» (27,9%) και «μερικές φορές» (23,3%). Τα χαμηλότερα ποσοστά συγκεντρώνουν οι απαντήσεις «σχεδόν ποτέ» (11,6%) και «ποτέ» (2,3%). Στην ερώτηση για το αν το παιδί θέτει στόχους προκειμένου να ικανοποιήσει τις ανάγκες και τις επιθυμίες του, όσον αφορά στις ασχολίες του ελεύθερου χρόνου, τα υψηλότερα ποσοστά με μικρή διαφορά μεταξύ τους συγκέντρωσαν σε φθίνουσα σειρά οι απαντήσεις «πάντα» (27,9%), «σχεδόν πάντα» (25,6%) και «μερικές φορές» (23,3%). Χαμηλότερα ποσοστά συγκέντρωσαν οι απαντήσεις «σχεδόν ποτέ» (14%) και «ποτέ» (9,3%). Στην ερώτηση για το αν το παιδί κάνει επιλογές δραστηριοτήτων για τον ελεύθερο χρόνο του τα υψηλότερα και ίδια ποσοστά συγκέντρωσαν οι

απαντήσεις «σχεδόν πάντα» και «πάντα» (34,9%). Λίγο χαμηλότερα ποσοστά συγκέντρωσε η απάντηση «μερικές φορές» (23,3%), ενώ σημαντικά χαμηλότερα ποσοστά συγκέντρωσαν οι απαντήσεις «σχεδόν ποτέ» (4,7%) και «ποτέ» (2,3%). Στην ερώτηση για το αν το παιδί εργάζεται πάνω σε σχέδια που έχει να κάνει το ίδιο προκειμένου να πετύχει τους στόχους του ως προς τις δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου του το υψηλότερο ποσοστό συγκέντρωσε η απάντηση «πάντα» (32,7%). Σημαντικά ποσοστά βέβαια συγκέντρωσαν με μικρή διαφορά μεταξύ τους και οι απαντήσεις «μερικές φορές» (23,3%), «ποτέ» (20,9%) και «σχεδόν ποτέ» (16,3%). Το χαμηλότερο ποσοστό με σημαντική διαφορά συγκέντρωσε η απάντηση «σχεδόν πάντα» (7%). Παρατηρούμε ότι στην ερώτηση αυτή οι απόψεις των γονέων για τα παιδιά τους διαφέρουν αρκετά μεταξύ τους, ενώ εντύπωση κάνει το γεγονός ότι η μεγαλύτερη κλίμακα («πάντα») συγκεντρώνει το υψηλότερο ποσοστό, αλλά η αμέσως επόμενη στη διαβάθμιση («σχεδόν πάντα») συγκεντρώνει το χαμηλότερο. Στην ερώτηση για το αν το παιδί αναγνωρίζει αν οι πράξεις ή τα σχέδιά του πέτυχαν ή όχι και αν ρωτά την άποψη των άλλων για την πρόοδό του το υψηλότερο ποσοστό συγκεντρώνει η απάντηση «πάντα» (32,6%). Αρκετά υψηλά ποσοστά συγκεντρώνουν και οι απαντήσεις «σχεδόν ποτέ» (23,3%) και «μερικές φορές» (20,9%), ενώ τα χαμηλότερα ποσοστά συγκεντρώνουν οι απαντήσεις «ποτέ» και «σχεδόν πάντα» με ίδιες τιμές μεταξύ τους (11,6%). Η τελευταία ερώτηση για το αν το παιδί δοκιμάζει κάποιο εναλλακτικό σχέδιο προκειμένου να πετύχει το στόχο του, αν το πρώτο αποτύχει, χωρίς να απογοητεύεται δίνει και πάλι υψηλότερο ποσοστό στην απάντηση «πάντα» (32,6%). Υψηλό ποσοστό σημειώνει και η απάντηση «μερικές φορές» (27,9%). Χαμηλότερα ποσοστά συγκεντρώνουν οι απαντήσεις «ποτέ», «σχεδόν ποτέ» (με ίδιο ποσοστό 14%) και «σχεδόν πάντα» (11,6%).

Συνολικά θα λέγαμε ότι οι γονείς έχουν την τάση να πιστεύουν ότι τα παιδιά τους έχουν ένα ικανοποιητικό επίπεδο επάρκειας ως προς τη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου τους. Είναι αξιοσημείωτο ότι τείνουν να επιλέγουν περισσότερο απόλυτες απαντήσεις όταν θέλουν να δηλώσουν τη θετική τους άποψη. Ενδεικτικά είναι τα υψηλά ποσοστά στην απάντηση «πάντα» που είναι και η πιο υψηλόβαθμη στην κλίμακα και τα χαμηλά ποσοστά στην απάντηση «σχεδόν πάντα» που αποτελεί την επόμενη βαθμολογικά υψηλότερη κλίμακα.

### Πίνακας 11

Μέσοι όροι των ερωτήσεων για τα πράγματα που το παιδί κάνει

Πράγματα που το παιδί κάνει	Μέσος όρος	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Τυπική απόκλιση
Κάνει επιλογές δραστηριοτήτων	3,95	1	5	0,999
Ξέρει τι του χρειάζεται/ με τι του αρέσει να ασχολείται	3,74	1	5	1,071
Θέτει στόχους για να ικανοποιήσει τις επιθυμίες του	3,49	1	5	1,298
Αν το σχέδιό του αποτύχει δοκιμάζει άλλο σχέδιο για να πετύχει το στόχο του	3,35	1	5	1,429
Αναγνωρίζει αν πέτυχαν τα σχέδιά του/ ζητά την άποψη των άλλων για την πρόοδό του	3,30	1	5	1,440
Εργάζεται σε σχέδια για να πετύχει τους στόχους του	3,14	1	5	1,552

Ο παραπάνω πίνακας παρουσιάζει σε φθίνουσα σειρά τους μέσους όρους, τις μέγιστες, τις ελάχιστες τιμές και την τυπική απόκλιση που προέκυψαν από τις ερωτήσεις που αφορούν στα πράγματα που κάνει το παιδί και προσδιορίζουν το βαθμό επάρκειας των παιδιών ως προς τη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου τους από τη σκοπιά των γονέων. Τους υψηλότερους μέσους όρους σημειώνουν οι ερωτήσεις που αφορούν στο αν τα παιδιά κάνουν επιλογές δραστηριοτήτων στον ελεύθερο χρόνο τους και αν γνωρίζουν τι είναι αυτό που τους αρέσει. Οι μέσοι όροι για τις δύο ερωτήσεις είναι 3,95 και 3,74 που αντιστοιχούν στην επιλογή «σχεδόν πάντα» από την κλίμακα. Οι ερωτήσεις αυτές είναι ίσως οι πιο ξεκάθαρες στην κατανόησή τους από τους γονείς, και δεν αφήνουν πολλά περιθώρια παρερμηνείας τους. Οι υπόλοιπες ερωτήσεις με μικρή διαφορά μεταξύ τους σημειώνουν μέσους όρους που αντιστοιχούν στην επιλογή «μερικές φορές» της κλίμακας. Συγκεκριμένα, στην ερώτηση για το αν το παιδί θέτει στόχους για να ικανοποιήσει τις ανάγκες και τις επιθυμίες του, όσον αφορά τις δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου ο μέσος όρος είναι 3,49. Στην ερώτηση για το αν το παιδί δοκιμάζει κάποιο εναλλακτικό σχέδιο προκειμένου να πετύχει το στόχο του, αν το πρώτο αποτύχει, χωρίς να απογοητεύεται ο μέσος όρος είναι 3,35. Στην ερώτηση για το αν το παιδί αναγνωρίζει αν οι πράξεις ή τα σχέδιά του πέτυχαν ή όχι και αν ρωτά την άποψη των άλλων για την πρόοδό του ο μέσος όρος είναι 3,30. Τέλος, στην ερώτηση για το αν το παιδί εργάζεται πάνω σε σχέδια που έχει να κάνει το ίδιο προκειμένου να πετύχει τους στόχους του ως προς τις δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου του ο μέσος όρος είναι 3,14.

### 5.1.3 Τι συμβαίνει στο σπίτι

Ο τομέας Ε του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει ερωτήσεις που αφορούν στις ευκαιρίες που παρέχει το περιβάλλον του σπιτιού στο παιδί για να διαχειριστεί τον ελεύθερο χρόνο του. Οι γονείς καλούνται να επιλέξουν μέσα από μία πεντάβαθμη κλίμακα ώστε να περιγράψουν το βαθμό στον οποίο συμβαίνουν στο σπίτι οι συνθήκες που αναφέρονται σε κάθε ερώτηση. Η κλίμακα βαθμολογείται από το ένα έως το πέντε για τις επιλογές «ποτέ» έως «πάντα» αντίστοιχα.

#### Πίνακας 12

Ποσοστά ερωτήσεων που αφορούν σε ό,τι συμβαίνει στο σπίτι

Τι συμβαίνει στο σπίτι	Ποτέ	Σχεδόν ποτέ	Μερικές φορές	Σχεδόν πάντα	Πάντα
	%	%	%	%	%
Δείχνουμε ενδιαφέρον όταν το παιδί μιλάει ή δείχνει αυτά που θέλει ή χρειάζεται	2,3	2,3	4,7	27,9	62,8
Αφήνουμε περιθώρια να πιστεύει το παιδί ότι μπορεί να θέτει τους στόχους του	4,7	4,7	11,6	39,5	39,5
Δίνουμε ανατροφοδότηση για όποια δραστηριότητα ελεύθερου χρόνου διεκπεραιώνει σωστά το παιδί.	4,7	4,7	16,3	20,9	53,5
Καταλαβαίνουμε πότε πρέπει να αλλάξει τα σχέδιά του για να πετύχει ένα στόχο, το ενθαρρύνουμε και το βοηθάμε	7	7	9,3	32,6	44,2

Στον παραπάνω πίνακα παρουσιάζονται τα ποσοστά που συγκεντρώθηκαν από τις ερωτήσεις που αφορούν σε ό,τι συμβαίνει στο σπίτι. Ειδικότερα, οι ερωτήσεις αυτές αφορούν στη συμπεριφορά των ατόμων που βρίσκονται στο περιβάλλον του σπιτιού, κατά βάση των γονιών, και στο βαθμό που αυτή ενισχύει τις ευκαιρίες για να διαχειριστούν τα παιδιά τον ελεύθερο χρόνο τους. Συγκεκριμένα, στην ερώτηση για το αν δείχνουν ενδιαφέρον όταν το παιδί μιλάει ή δείχνει αυτά που θέλει ή χρειάζεται το υψηλότερο ποσοστό συγκεντρώνει η απάντηση «πάντα» με ποσοστό 62,8%. Με αρκετή διαφορά ακολουθεί η απάντηση «σχεδόν πάντα» με ποσοστό 27,9%. Οι υπόλοιπες απαντήσεις συγκεντρώνουν πολύ χαμηλά ποσοστά. Σε φθίνουσα σειρά οι απαντήσεις είναι «μερικές φορές» (4,7%), «ποτέ» (2,3%) και «σχεδόν ποτέ» (2,3%). Στην ερώτηση για το αν αφήνουν περιθώρια να πιστεύει το παιδί ότι μπορεί να θέτει στόχους για ό,τι χρειάζεται, ώστε να είναι ευχαριστημένο στον ελεύθερο χρόνο του, τα υψηλότερα ποσοστά συγκεντρώνουν οι απαντήσεις «πάντα» και «σχεδόν πάντα» με ίδιο ποσοστό 39,5%. Ακολουθούν με διαφορά με χαμηλότερο ποσοστό οι

απαντήσεις «μερικές φορές» (11,7), «σχεδόν ποτέ» (4,6%) και «ποτέ» (4,6%). Στην ερώτηση για το αν δίνουν ανατροφοδότηση για όποια δραστηριότητα ελεύθερου χρόνου διεκπεραιώνει σωστά το παιδί η πλειοψηφία των γονέων απάντησε «πάντα» (53,5%). Ακολουθούν οι απαντήσεις «σχεδόν πάντα» και «μερικές φορές» με ποσοστά 20,9% και 16,3% αντίστοιχα, ενώ το χαμηλότερο ποσοστό με διαφορά συγκεντρώνουν οι απαντήσεις «ποτέ» (4,7%) και «σχεδόν ποτέ» (4,7%). Τέλος, στην ερώτηση για το αν καταλαβαίνουν πότε πρέπει να αλλάξει τα σχέδιά του το παιδί προκειμένου να πετύχει το στόχο του που αφορά σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου, αν το συμβουλεύουν ή το βοηθούν και το ενθαρρύνουν να πετύχει τα υψηλότερα ποσοστά συγκεντρώνουν οι απαντήσεις «πάντα» και «σχεδόν πάντα» με ποσοστά 44,2 και 32,6 αντίστοιχα. Ακολουθούν με πολύ χαμηλότερα ποσοστά οι απαντήσεις «μερικές φορές» (9,3%), «σχεδόν ποτέ» (7%) και «ποτέ» (7%).

Συνολικά παρατηρούμε ότι για όλες τις ερωτήσεις η πλειοψηφία των απαντήσεων είναι «σχεδόν πάντα» και «πάντα». Όπως προκύπτει, οι γονείς πιστεύουν ότι σε ένα μεγάλο βαθμό παρέχουν στο σπίτι τις κατάλληλες ευκαιρίες, ώστε να δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά τους να διαχειριστούν τον ελεύθερο χρόνο τους.

### Πίνακας 13

Μέσοι όροι των ερωτήσεων που αφορούν σε ό,τι συμβαίνει στο σπίτι

Τι συμβαίνει στο σπίτι	Μέσος όρος	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Τυπική απόκλιση
Δείχνουμε ενδιαφέρον όταν το παιδί μιλάει ή δείχνει αυτά που θέλει ή χρειάζεται	4,47	1	5	0,882
Δίνουμε ανατροφοδότηση για όποια δραστηριότητα ελεύθερου χρόνου διεκπεραιώνει σωστά το παιδί.	4,14	1	5	1,146
Αφήνουμε περιθώρια να πιστεύει το παιδί ότι μπορεί να θέτει τους στόχους του	4,05	1	5	1,068
Καταλαβαίνουμε πότε πρέπει να αλλάξει τα σχέδιά του για να πετύχει ένα στόχο, το ενθαρρύνουμε και το βοηθάμε	4,00	1	5	1,215

Στον παραπάνω πίνακα παρουσιάζονται σε φθίνουσα σειρά οι μέσοι όροι, οι μέγιστες, οι ελάχιστες τιμές και η τυπική απόκλιση των ερωτήσεων που αφορούν στις ευκαιρίες που παρέχονται στο σπίτι για να διαχειριστούν τα παιδιά τον ελεύθερο χρόνο τους. Συγκεκριμένα, τον μεγαλύτερο μέσο όρο (4,47) σημειώνει η ερώτηση για το αν δείχνουν ενδιαφέρον όταν το παιδί μιλάει ή δείχνει αυτά που θέλει ή χρειάζεται που αντιστοιχεί στην απάντηση «σχεδόν πάντα». Όλες όμως οι ερωτήσεις έχουν

υψηλούς μέσους όρους, με μικρή διαφορά μεταξύ τους και αντιστοιχούν στην ίδια απάντηση («σχεδόν πάντα»). Συγκεκριμένα οι μέσοι όροι είναι οι εξής: στην ερώτηση για το αν δίνουν ανατροφοδότηση για όποια δραστηριότητα ελεύθερου χρόνου διεκπεραιώνει σωστά το παιδί ο μέσος όρος είναι 4,14. Στην ερώτηση για το αν αφήνουν περιθώρια να πιστεύει το παιδί ότι μπορεί να θέτει στόχους για ό,τι χρειάζεται, ώστε να είναι ευχαριστημένο στον ελεύθερο χρόνο του ο μέσος όρος είναι 4,05. Τέλος, στην ερώτηση για το αν καταλαβαίνουν πότε πρέπει να αλλάξει τα σχέδιά του το παιδί προκειμένου να πετύχει το στόχο του που αφορά σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου, αν το συμβουλεύουν ή το βοηθούν και το ενθαρρύνουν να πετύχει ο μέσος όρος είναι 4,00.

Παρατηρούμε λοιπόν υψηλούς μέσους όρους σε όλες τις ερωτήσεις αυτού του τομέα. Αυτό υποδεικνύει ότι οι γονείς εκφράζουν έντονα την πίστη ότι η δική τους συνεισφορά είναι πολύ μεγάλη όσον αφορά στην παροχή κατάλληλων ευκαιριών στο σπίτι προκειμένου τα παιδιά τους να έχουν τη δυνατότητα να διαχειριστούν τον ελεύθερο χρόνο τους.

#### **5.1.4 Τι συμβαίνει στην κοινότητα**

Ο τομέας Στ του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει ερωτήσεις που αφορούν στο τι συμβαίνει στην κοινότητα. Οι γονείς καλούνται να απαντήσουν σε ποιο βαθμό πιστεύουν ότι η κοινότητα παρέχει τις κατάλληλες ευκαιρίες στα παιδιά τους να διαχειριστούν τον ελεύθερο χρόνο τους. Οι συμμετέχοντες για κάθε ερώτηση του τομέα αυτού επιλέγουν από μία πεντάβαθμη κλίμακα την απάντηση που πιστεύουν ότι αντιπροσωπεύει καλύτερα το βαθμό που ισχύει η συνθήκη που περιγράφει κάθε μία από τις ερωτήσεις. Η κλίμακα έχει βαθμούς από το ένα έως το πέντε για απαντήσεις που διαβαθμίζονται από το «ποτέ» έως το «πάντα».

#### **Πίνακας 14**

Ποσοστά ερωτήσεων για το τι συμβαίνει στην κοινότητα

<b>Τι συμβαίνει στην κοινότητα</b>	<b>Ποτέ</b>	<b>Σχεδόν ποτέ</b>	<b>Μερικές φορές</b>	<b>Σχεδόν πάντα</b>	<b>Πάντα</b>
	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>
Τα άτομα στην κοινότητα δείχνουν ενδιαφέρον για τις ανάγκες και τις επιθυμίες του παιδιού	11,6	2,3	39,5	23,3	23,3
Υπάρχει ενημέρωση για την ύπαρξη προγραμμάτων δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου στην κοινότητα	11,6	20,9	23,3	18,6	25,6

Υπάρχει αποδοχή από τα μέλη της κοινότητας	4,7	9,3	25,6	34,9	25,6
--	-----	-----	------	------	------

Στον παραπάνω πίνακα παρουσιάζονται τα ποσοστά που συγκεντρώθηκαν από τις ερωτήσεις που αφορούν στις ευκαιρίες που παρέχονται στα παιδιά μέσα στην κοινότητα για διαχείριση του ελεύθερου χρόνου τους. Συγκεκριμένα, στην ερώτηση για το αν τα άτομα στην κοινότητα δείχνουν ενδιαφέρον για τις ανάγκες και τις επιθυμίες του παιδιού η απάντηση που συγκέντρωσε το υψηλότερο ποσοστό είναι «μερικές φορές» (39,5%). Χαμηλότερα αλλά αρκετά σημαντικά ποσοστά συγκεντρώνουν οι απαντήσεις «σχεδόν πάντα» και «πάντα» με ίδιο ποσοστό 23,3%. Τα πιο χαμηλά ποσοστά συγκεντρώνουν οι απαντήσεις «ποτέ» και «σχεδόν ποτέ» με 11,6% και 2,3% αντίστοιχα. Παρατηρούμε ότι οι γονείς εμφανίζονται αρκετά ευχαριστημένοι με το ενδιαφέρον της κοινότητας. Στην ερώτηση για το αν υπάρχει ενημέρωση για την ύπαρξη προγραμμάτων δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου στην κοινότητα το υψηλότερο ποσοστό συγκεντρώνει η απάντηση «πάντα» με ποσοστό 25,6%. Ακολουθούν με μικρή διαφορά τα ποσοστά στις απαντήσεις «μερικές φορές» (23,3%), «σχεδόν ποτέ» (20,9%) και «σχεδόν πάντα» (18,6%). Το χαμηλότερο ποσοστό συγκεντρώνει η απάντηση «ποτέ» (11,6%). Βλέπουμε ότι οι απόψεις των γονέων για το αν υπάρχει ενημέρωση από την κοινότητα διαφέρουν. Ωστόσο, είναι σχετικά χαμηλά τα ποσοστά στις πολύ αρνητικές απαντήσεις («ποτέ»). Τέλος, στην ερώτηση για το αν υπάρχει αποδοχή από τα μέλη της κοινότητας το υψηλότερο ποσοστό συγκεντρώνει η απάντηση «σχεδόν πάντα» (34,9%). Ακολουθούν με σημαντικό ποσοστό οι απαντήσεις «μερικές φορές» και «πάντα» με ίδιο ποσοστό 25,6%.

### Πίνακας 15

Μέσοι όροι ερωτήσεων για το τι συμβαίνει στην κοινότητα

Τι συμβαίνει στην κοινότητα	Μέσος όρος	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Τυπική απόκλιση
Υπάρχει αποδοχή από τα μέλη της κοινότητας	3,67	1	5	1,107
Τα άτομα στην κοινότητα δείχνουν ενδιαφέρον για τις ανάγκες και τις επιθυμίες του παιδιού	3,44	1	5	1,221
Υπάρχει ενημέρωση για την ύπαρξη προγραμμάτων δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου στην κοινότητα	3,26	1	5	1,364

Στον παραπάνω πίνακα παρουσιάζονται σε φθίνουσα σειρά οι μέσοι όροι, οι μέγιστες, οι ελάχιστες τιμές και η τυπική απόκλιση από τις ερωτήσεις του τομέα Στ

του ερωτηματολογίου που αφορούν στις ευκαιρίες που παρέχει η κοινότητα στα παιδιά για διαχείριση του ελεύθερου χρόνου τους, σύμφωνα με την άποψη των γονέων τους. Συγκεκριμένα, το μεγαλύτερο μέσο όρο (3,67) σημειώνει η ερώτηση για το αν υπάρχει αποδοχή από τα μέλη της κοινότητας που αντιστοιχεί στην απάντηση «σχεδόν πάντα». Ακολουθούν με μικρή διαφορά οι μέσοι όροι που αφορούν στις ερωτήσεις για το αν τα άτομα στην κοινότητα δείχνουν ενδιαφέρον για τις ανάγκες και τις επιθυμίες του παιδιού (3,44) και για το αν υπάρχει ενημέρωση από την κοινότητα (3,26), οι οποίοι αντιστοιχούν στην κλίμακα στο «μερικές φορές».

Συνολικά, παρατηρούμε ότι οι γονείς έχουν μία συντηρητική θετική άποψη για την κοινότητα ως προς τις ευκαιρίες που παρέχει στα παιδιά τους για διαχείριση του ελεύθερου χρόνου τους.

### 5.1.5 Δυσκολίες-Περιορισμοί

Ο τομέας Ζ του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει ερωτήσεις που βοηθούν στη συλλογή στοιχείων που αφορούν σε ενδεχόμενα εμπόδια που μπορεί να αντιμετωπίζουν τα παιδιά για τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου. Οι γονείς καλούνται να επιλέξουν από μία πεντάβαθμη κλίμακα το βαθμό στον οποίο οι συνθήκες που περιγράφει η κάθε ερώτηση αποτελούν εμπόδιο για τη συμμετοχή των παιδιών τους σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου. Η κλίμακα έχει βαθμούς από ένα έως πέντε που αντιστοιχούν στις απαντήσεις που διαβαθμίζονται από «πάντα» έως «ποτέ».

#### Πίνακας 16

Ποσοστά ερωτήσεων για τις δυσκολίες στη συμμετοχή σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου

Δυσκολίες για τη συμμετοχή σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου	Πάντα	Σχεδόν πάντα	Μερικές φορές	Σχεδόν ποτέ	Ποτέ
	%	%	%	%	%
Έλλειψη χρόνου	2,3	4,7	58,1	4,7	30,2
Έλλειψη χρημάτων	0	18,6	58,1	11,6	11,6
Αδυναμία πρόσβασης	4,7	14	32,6	25,6	23,3
Έλλειψη ενημέρωσης	9,3	11,6	48,8	20,9	9,3
Μη αποδοχή	2,3	11,6	32,6	25,6	27,9
Απαγόρευση συμμετοχής	4,7	7	27,9	14	46,5

Στον παραπάνω πίνακα παρουσιάζονται τα ποσοστά που συγκέντρωσαν οι ερωτήσεις που αφορούν στις δυσκολίες που ενδέχεται να αντιμετωπίζουν τα παιδιά για τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου. Συγκεκριμένα, στην ερώτηση για την έλλειψη χρόνου το υψηλότερο ποσοστό (58,1%) με την πλειοψηφία



των συμμετεχόντων συγκεντρώνει η απάντηση «μερικές φορές». Υψηλό ποσοστό συγκεντρώνει και η απάντηση «ποτέ» με 30,2%. Πολύ χαμηλά ποσοστά συγκεντρώνουν οι απαντήσεις «σχεδόν πάντα» (4,7%) , «σχεδόν ποτέ» (4,7%) και «πάντα» (2,3%). Στην ερώτηση για την έλλειψη χρημάτων το μεγαλύτερο ποσοστό συγκεντρώνει και πάλι απάντηση «μερικές φορές» με ποσοστό 58,1%. Οι υπόλοιπες απαντήσεις συγκεντρώνουν χαμηλά ποσοστά. Συγκεκριμένα οι απαντήσεις σε φθίνουσα σειρά είναι «σχεδόν πάντα» (18,6%), «σχεδόν ποτέ» (11,6%), «ποτέ» (11,6%) και με μηδενικό ποσοστό η απάντηση «πάντα». Στην ερώτηση για την αδυναμία πρόσβασης υψηλά ποσοστά συγκεντρώνουν οι απαντήσεις «μερικές φορές» (32,6%), «σχεδόν ποτέ» (25,6%) και «ποτέ» (23,3%). Χαμηλότερα ποσοστά συγκεντρώνουν οι απαντήσεις «σχεδόν πάντα» (14%) και «πάντα» (4,7%). Στην ερώτηση για την έλλειψη ενημέρωσης το υψηλότερο ποσοστό συγκεντρώνει η απάντηση «μερικές φορές» με ποσοστό 48,8%. Αρκετά υψηλό ποσοστό συγκεντρώνει η απάντηση «σχεδόν ποτέ» (20,9%). Ακολουθούν με πολύ μικρότερα ποσοστά οι απαντήσεις «σχεδόν πάντα» (11,6%), «πάντα» (9,3%) και «ποτέ» (9,3%). Στην ερώτηση για τη μη αποδοχή υψηλότερο ποσοστό συγκεντρώνει η απάντηση «μερικές φορές» (32,6%). Αρκετά υψηλά ποσοστά συγκεντρώνουν οι απαντήσεις «ποτέ» (27,9%) και «σχεδόν ποτέ» (25,6%). Χαμηλά ποσοστά συγκεντρώνουν οι απαντήσεις «σχεδόν πάντα» (11,6%) και «πάντα» (2,3%). Τέλος, στην ερώτηση για την απαγόρευση συμμετοχής το υψηλότερο ποσοστό με διαφορά συγκεντρώνει η απάντηση «ποτέ». Αρκετά υψηλό ποσοστό συγκεντρώνει η απάντηση «μερικές φορές» (27,9%). Ακολουθούν με πολύ μικρά ποσοστά οι απαντήσεις «σχεδόν ποτέ» (14%), «σχεδόν πάντα» (7%) και «πάντα» (4,7%).

Παρατηρούμε συνολικά ότι οι γονείς θεωρούν ότι υπάρχουν εξωτερικοί παράγοντες που εμποδίζουν τη συμμετοχή των παιδιών τους σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου. Δεν αποδίδουν όμως σε αυτούς τη μη συμμετοχή σε απόλυτο βαθμό.

### Πίνακας 17

Μέσοι όροι ερωτήσεων για τις δυσκολίες στη συμμετοχή σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου

Δυσκολίες για τη συμμετοχή σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου	Μέσος όρος	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Τυπική απόκλιση
Απαγόρευση συμμετοχής	3,91	1	5	1,211
Μη αποδοχή	3,65	1	5	1,089
Έλλειψη χρόνου	3,56	1	5	1,053
Αδυναμία πρόσβασης	3,49	1	5	1,142

Έλλειψη χρημάτων	3,16	1	5	0,871
Έλλειψη ενημέρωσης	3,09	1	5	1,042

Ο παραπάνω πίνακας παρουσιάζει σε φθίνουσα σειρά τους μέσους όρους, τις ελάχιστες και μέγιστες τιμές και την τυπική απόκλιση για τις ερωτήσεις που αφορούν στις δυσκολίες συμμετοχής των παιδιών σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου. Υψηλότερο μέσο όρο παρουσιάζει η απαγόρευση συμμετοχής με 3,91 που αντιστοιχεί στην απάντηση «σχεδόν ποτέ» της κλίμακας. Βλέπουμε λοιπόν ότι οι γονείς δε θεωρούν ως σημαντικό περιορισμό την απαγόρευση συμμετοχής για τη συμμετοχή του παιδιού τους σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου. Το ίδιο ισχύει για τις ερωτήσεις που αφορούν τη μη αποδοχή και την έλλειψη χρόνου. Οι ερωτήσεις αυτές σημειώνουν μέσους όρους 3,65 και 3,56 αντίστοιχα που αντιπροσωπεύουν επίσης την απάντηση «σχεδόν ποτέ» της κλίμακας. Οι υπόλοιπες ερωτήσεις σημειώνουν ελαφρώς χαμηλότερο μέσο όρο που αντιστοιχεί στο «μερικές φορές». Συγκεκριμένα, η ερώτηση που αφορά στην αδυναμία πρόσβασης έχει μέσο όρο 3,49, η ερώτηση που αφορά στην έλλειψη χρημάτων έχει μέσο όρο 3,16 και η ερώτηση που αφορά στην έλλειψη ενημέρωσης έχει μέσο όρο 3,09.

Όπως προκύπτει οι γονείς θεωρούν ότι υπάρχουν εξωτερικοί περιορισμοί που δυσκολεύουν τη συμμετοχή των παιδιών τους σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου, αλλά δεν τους επηρεάζουν δραστικά. Ειδικότερα, η απαγόρευση συμμετοχής, η μη αποδοχή και η έλλειψη χρόνου φαίνεται να μην αποτελούν τόσο σημαντικά εμπόδια όσο η αδυναμία πρόσβασης, η έλλειψη χρημάτων και η έλλειψη ενημέρωσης.

## **5.2 Έλεγχος των μέσων τιμών με το t-test**

Η σύγκριση των μέσων τιμών των εξαρτημένων μεταβλητών ως προς τις ανεξάρτητες μεταβλητές πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του t-test. Οι εξαρτημένες μεταβλητές αφορούν στο βαθμό στον οποίο το παιδί ασχολείται με συγκεκριμένες δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου, στο βαθμό που το παιδί χρησιμοποιεί τις διευκολύνσεις ελεύθερου χρόνου που του παρέχονται στην κοινότητα, στο βαθμό που οι γονείς πιστεύουν ότι οι δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου προσφέρουν συγκεκριμένα οφέλη στο παιδί τους, στην επάρκεια του παιδιού να διαχειριστεί τον ελεύθερο χρόνο του, στις ευκαιρίες που δίνονται στο παιδί από το σπίτι για διαχείριση του ελεύθερου χρόνου του, στις ευκαιρίες που δίνονται στο παιδί από την κοινότητα για διαχείριση του ελεύθερου χρόνου του και τέλος, στη συχνότητα που

συγκεκριμένες συνθήκες αποτελούν πρόβλημα στη συμμετοχή του παιδιού σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου. Οι ανεξάρτητες μεταβλητές σε σχέση με τις οποίες διερευνήθηκαν οι εξαρτημένες μεταβλητές αφορούν στο φύλο και στην ηλικία του γονέα, στο φύλο και στην ηλικία του παιδιού, στο είδος αναπηρίας, και τέλος στο εκπαιδευτικό υπόβαθρο του παιδιού. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται παρακάτω αναλυτικά.

### 5.2.1 Φύλο γονέα

Όσον αφορά στο βαθμό στον οποίο το παιδί ασχολείται με συγκεκριμένες δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου σε σχέση με τη μεταβλητή «φύλο γονέα» (άνδρας-γυναίκα), υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά για δύο μόνο από τις οχτώ δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου που διερευνώνται. Συγκεκριμένα, παρουσιάζεται οριακή στατιστικά διαφορά για τη δραστηριότητα των συναλλαγών με την κοινότητα  $\{t(41)=-2,05, p=0,047\}$  και στατιστικά σημαντική διαφορά για τη χρήση υπολογιστών  $\{t(41)=-3,23, p<0,01\}$ . Συγκεκριμένα, ως προς τις παραπάνω δραστηριότητες οι γυναίκες θεωρούν ότι το παιδί τους ασχολείται πιο συχνά με αυτές απ' ό,τι θεωρούν οι άνδρες του δείγματος.

Όσον αφορά στο βαθμό που το παιδί χρησιμοποιεί τις διευκολύνσεις ελεύθερου χρόνου που του παρέχονται στην κοινότητα σε σχέση με τη μεταβλητή «φύλο γονέα» δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά παρά μόνο για τη χρήση του ταχυδρομείου  $\{t(34)=-3,06, p<0,01\}$ . Οι γυναίκες αναφέρουν ότι το παιδί τους χρησιμοποιεί τη συγκεκριμένη διευκόλυνση πιο συχνά απ' ό,τι αναφέρουν οι άντρες.

Όσον αφορά στο βαθμό που οι γονείς πιστεύουν ότι οι δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου προσφέρουν συγκεκριμένα οφέλη στο παιδί τους σε σχέση με τη μεταβλητή «φύλο γονέα» υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά για το βαθμό που οι γονείς πιστεύουν ότι οι δραστηριότητες προσφέρουν στο παιδί τους δημιουργικότητα  $\{t(41)=-3,92, p=0,00\}$  και ψυχαγωγία  $\{t(13,82)=-2,67, p<0,05\}$ . Οι μητέρες παρουσιάζονται πιο θετικές ως προς τα συγκεκριμένα οφέλη σε σχέση με τους πατέρες που συμμετείχαν στη συγκεκριμένη έρευνα.

Όσον αφορά στην ενότητα για την επάρκεια του παιδιού να διαχειριστεί τον ελεύθερο χρόνο του σε σχέση με τη μεταβλητή «φύλο γονέα» υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά σχεδόν σε όλες τις ερωτήσεις. Συγκεκριμένα, στην ερώτηση για το αν το παιδί ξέρει τι του χρειάζεται/ με τι του αρέσει να ασχολείται υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά  $\{t(41)=-2,67, p=0,01\}$ , στην ερώτηση για το αν το

παιδί θέτει στόχους για να ικανοποιήσει τις επιθυμίες του υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά  $\{t(41)=-3,31, p<0,01\}$ , στην ερώτηση για το αν το παιδί κάνει επιλογές δραστηριοτήτων υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά  $\{t(41)=-3,17, p<0,01\}$ , στην ερώτηση για το αν το παιδί εργάζεται σε σχέδια για να πετύχει τους στόχους του υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά  $\{t(25,8)=-3,40, p<0,01\}$ , και τέλος, στην ερώτηση για το αν το παιδί αναγνωρίζει αν πέτυχαν τα σχέδιά του/ ζητά την άποψη των άλλων για την πρόοδό του υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά  $\{t(41)=-2,40, p<0,05\}$ . Στις παραπάνω ερωτήσεις οι γυναίκες είχαν σε κάθε περίπτωση πιο θετική άποψη για την επάρκεια του παιδιού τους ως προς τη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου του σε σχέση με τους άνδρες που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο.

Όσον αφορά στις ευκαιρίες που παρέχονται στο σπίτι για την διαχείριση του ελεύθερου χρόνου από το ίδιο το παιδί δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των απαντήσεων των γονέων διαφορετικού φύλου.

Όσον αφορά στις ευκαιρίες που παρέχονται στην κοινότητα για τη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου και πάλι σε σημειώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μέσων όρων των απαντήσεων των γονέων των δύο φύλων.

Τέλος, όσον αφορά στους ενδεχόμενους περιορισμούς για συμμετοχή του παιδιού σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου οι μέσοι όροι των απαντήσεων των γονέων των δύο φύλων δε σημείωσαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

### **5.2.2 Ηλικία γονέα**

Όσον αφορά στο βαθμό στον οποίο το παιδί ασχολείται με συγκεκριμένες δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου σε σχέση με τη μεταβλητή «ηλικία γονέα» (δύο ηλικιακές ομάδες: 37-50 ετών & 51-70ετών) παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά για τις δραστηριότητες της ζωγραφικής  $\{t(24,27)=-2,41, p<0,05\}$  και της μουσικής  $\{t(41)=-2,33, p<0,05\}$ . Οι γονείς που ανήκουν στη μεγαλύτερη ηλικιακή ομάδα συγκέντρωσαν μεγαλύτερους μέσους όρους στις συγκεκριμένες δραστηριότητες. Τα παιδιά των γονέων της μεγαλύτερης ηλικιακής ομάδας, δηλαδή, ασχολούνται πιο συχνά με τη ζωγραφική και τη μουσική σε σχέση με τα παιδιά των γονέων της μικρότερης ηλικιακής ομάδας.

Όσον αφορά στο βαθμό που το παιδί χρησιμοποιεί τις διευκολύνσεις ελεύθερου χρόνου που του παρέχονται στην κοινότητα σε σχέση με τη μεταβλητή «ηλικία γονέα» δε σημειώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Όσον αφορά στο βαθμό που οι γονείς πιστεύουν ότι οι δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου προσφέρουν συγκεκριμένα οφέλη στο παιδί τους σε σχέση με τη μεταβλητή «ηλικία γονέα», στην πλειοψηφία των απαντήσεων δε σημειώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ηλικιακών ομάδων. Συγκεκριμένα, σημειώθηκε στατιστικά σημαντική σχέση μόνο μεταξύ της ηλικιακής ομάδας του γονέα και του βαθμού εκτόνωσης που αναφέρθηκε ότι προσφέρουν στα παιδιά οι δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου  $\{t(41)=2,63, p<0,05\}$ . Οι γονείς της μικρότερης ηλικιακής ομάδας σημείωσαν υψηλότερη βαθμολογία για την προσφορά των δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου στην εκτόνωση του παιδιού τους.

Όσον αφορά στην ενότητα για την επάρκεια του παιδιού να διαχειριστεί τον ελεύθερο χρόνο του σε σχέση με τη μεταβλητή «ηλικία γονέα» δε σημειώθηκε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά.

Ομοίως, όσον αφορά στις ευκαιρίες που παρέχονται στο σπίτι για την διαχείριση του ελεύθερου χρόνου από το ίδιο το παιδί δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των απαντήσεων των γονέων διαφορετικής ηλικιακής ομάδας.

Ως προς τις ευκαιρίες που παρέχονται στην κοινότητα για τη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου σε σχέση με τη μεταβλητή «ηλικία γονέα» σημειώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά όσον αφορά το ενδιαφέρον της κοινότητας για τις ανάγκες και τις επιθυμίες του παιδιού  $\{t(41)=-2,13, p<0,05\}$ . Συγκεκριμένα, οι γονείς που ανήκουν στη μεγαλύτερη ηλικιακή ομάδα εξέφρασαν πιο θετική άποψη για τη στάση της κοινότητας στον τομέα αυτό.

Τέλος, ως προς στους ενδεχόμενους περιορισμούς για συμμετοχή του παιδιού σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου οι μέσοι όροι των απαντήσεων των γονέων των δύο ηλικιακών ομάδων σημείωσαν στατιστικά σημαντικές διαφορές όσον αφορά στο βαθμό που θεωρούν την έλλειψη χρόνου εμπόδιο για τη συμμετοχή του παιδιού τους σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου  $\{t(41)=-2,21, p<0,05\}$ . Συγκεκριμένα, οι γονείς μεγαλύτερης ηλικιακής ομάδας δε θεωρούν τόσο σημαντικό εμπόδιο, για τη συμμετοχή του παιδιού τους σε δραστηριότητες, την έλλειψη χρόνου σε σχέση με τους γονείς της μικρότερης ηλικιακής ομάδας. Οριακή στατιστικά διαφορά σημειώνεται ως προς το βαθμό που οι γονείς των δύο ηλικιακών ομάδων θεωρούν την αδυναμία πρόσβασης ως πρόβλημα για τη συμμετοχή του παιδιού τους σε δραστηριότητες  $\{t(41)=-2,06, p=0,046\}$ . Και πάλι οι γονείς της μεγαλύτερης

ηλικιακής ομάδας αναφέρουν σε μικρότερο βαθμό την αδυναμία πρόσβασης ως εμπόδιο για τη συμμετοχή του παιδιού τους σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου.

### 5.2.3 Φύλο παιδιού

Η σύγκριση των μέσων τιμών όλων των εξαρτημένων μεταβλητών σε σχέση με την ανεξάρτητη μεταβλητή «φύλο παιδιού» που πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του t-test δεν ανέδειξε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά.

### 5.2.4 Ηλικία παιδιού

Όσον αφορά στο βαθμό στον οποίο το παιδί ασχολείται με συγκεκριμένες δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου σε σχέση με τη μεταβλητή «ηλικία παιδιού» (δύο ηλικιακές ομάδες: 9-15ετών & 16-21ετών) βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά για την έξοδο για φαγητό  $\{t(38,21)=-2,36, p<0,05\}$  και για το παιχνίδι στις κούνιες  $\{t(41)=3,33, p<0,01\}$ . Τα παιδιά της μεγαλύτερης ηλικιακής ομάδας αναφέρεται από τους γονείς ότι έχουν πιο συχνά εξόδους για φαγητό σε σχέση με τα παιδιά της μικρότερης ηλικιακής ομάδας. Αντίθετα το παίξιμο στις κούνιες αναφέρεται ως πιο συχνή δραστηριότητα για τα παιδιά της μικρότερης ηλικιακής ομάδας.

Όσον αφορά στο βαθμό που το παιδί χρησιμοποιεί τις διευκολύνσεις ελεύθερου χρόνου που του παρέχονται στην κοινότητα σε σχέση με τη μεταβλητή «ηλικία παιδιού» βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις περισσότερες απαντήσεις. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα έδειξαν σε σχέση με την ανεξάρτητη μεταβλητή για τη χρήση του λεωφορείου  $\{t(37,9)=-2,71, p=0,01\}$ , των καταστημάτων  $\{t(32,73)=-2,44, p<0,05\}$ , του ταχυδρομείου  $\{t(22,23)=-2,73, p<0,05\}$ , της εκκλησίας  $\{t(37,62)=-2,94, p<0,01\}$  και του εστιατορίου  $\{t(37,46)=-2,86, p<0,01\}$ . Σε κάθε μία από τις παραπάνω περιπτώσεις σημειώθηκαν υψηλότεροι μέσοι όροι για τα παιδιά της μεγαλύτερης ηλικιακής ομάδας σε σχέση με τα παιδιά της μικρότερης ηλικιακής ομάδας.

Όσον αφορά στο βαθμό που οι γονείς πιστεύουν ότι οι δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου προσφέρουν συγκεκριμένα οφέλη στο παιδί τους σε σχέση με τη μεταβλητή «ηλικία παιδιού» προκύπτουν στατιστικά σημαντικές σχέσεις για όλες σχεδόν τις εξαρτημένες μεταβλητές. Συγκεκριμένα, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά σε σχέση με την ηλικία του παιδιού ως προς το βαθμό που οι γονείς πιστεύουν ότι οι δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου του προσφέρουν ανάπτυξη της δημιουργικότητας  $\{t(37,97)=2,63, p<0,05\}$ , χαλάρωση  $\{t(41)=2,14, p<0,05\}$ ,

ψυχαγωγία  $\{t(41)=2,32, p<0,05\}$  και εκτόνωση  $\{t(41)=3,71, p<0,01\}$ . Οι μέσοι όροι είναι για κάθε μία από τις παραπάνω εξαρτημένες μεταβλητές μεγαλύτεροι για τα παιδιά της μικρότερης ηλικιακής ομάδας σε σχέση με τα παιδιά της μεγαλύτερης ηλικιακής ομάδας.

Όσον αφορά στην ενότητα για την επάρκεια του παιδιού να διαχειριστεί τον ελεύθερο χρόνο του σε σχέση με τη μεταβλητή «ηλικία παιδιού» τα αποτελέσματα του ελέγχου δεν ανέδειξαν κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά.

Στατιστικά σημαντικές διαφορές δεν προέκυψαν ούτε από τη σύγκριση των μέσων όρων των απαντήσεων που αφορούν στις ευκαιρίες που παρέχονται στο σπίτι για την διαχείριση του ελεύθερου χρόνου για τις δύο ηλικιακές ομάδες των παιδιών.

Αντίθετα, ως προς τις ευκαιρίες που παρέχονται στην κοινότητα για τη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου σε σχέση με τη μεταβλητή «ηλικία παιδιού» σημειώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά για τους μέσους όρους όλων των απαντήσεων των δύο ηλικιακών ομάδων. Ειδικότερα, παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στην ερώτηση για το αν τα άτομα στην κοινότητα δείχνουν ενδιαφέρον για τις ανάγκες και τις επιθυμίες του παιδιού  $\{t(41)=-2,63, p<0,05\}$ , αν υπάρχει ενημέρωση για την ύπαρξη προγραμμάτων δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου στην κοινότητα  $\{t(41)=-2,39, p<0,05\}$ , και τέλος, αν υπάρχει αποδοχή από τα μέλη της κοινότητας  $\{t(41)=-2,49, p<0,05\}$ . Από τον έλεγχο προέκυψε ότι οι γονείς των παιδιών της μεγαλύτερης ηλικιακής ομάδας πιστεύουν ότι η κοινότητα παρέχει στα παιδιά τους ευκαιρίες για διαχείριση του ελεύθερου χρόνου τους σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ότι οι γονείς των παιδιών της μικρότερης ηλικιακής ομάδας.

Τέλος, ως προς τους ενδεχόμενους περιορισμούς για συμμετοχή του παιδιού σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου οι μέσοι όροι των απαντήσεων των γονέων των παιδιών των δύο ηλικιακών ομάδων δε σημείωσαν στατιστικά σημαντικές διαφορές παρά μόνο όσον αφορά την έλλειψη χρόνου  $\{t(41)=-3,3, p<0,01\}$ . Συγκεκριμένα, οι γονείς των παιδιών της μεγαλύτερης ηλικιακής ομάδας ανέφεραν ως λιγότερα συχνό το πρόβλημα της έλλειψης χρόνου για τη συμμετοχή του παιδιού τους σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου σε σχέση με τους γονείς των παιδιών της μικρότερης ηλικιακής ομάδας

### **5.2.5 Είδος αναπηρίας**

Όσον αφορά στο βαθμό στον οποίο το παιδί ασχολείται με συγκεκριμένες δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου σε σχέση με τη μεταβλητή «είδος αναπηρίας»

(νοητική αναπηρία-αυτισμός) παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά για τις δραστηριότητες: έξοδος για φαγητό  $\{t(41)=2,25, p<0,05\}$ , μουσική  $\{t(41)=2,23, p<0,05\}$  και συναλλαγές με την κοινότητα  $\{t(34,5)=4,15, p=0,00\}$ . Η σύγκριση των μέσων όρων των δύο ομάδων έδειξε ότι τα άτομα με νοητική αναπηρία ασχολούνται περισσότερο με τις παραπάνω δραστηριότητες σε σχέση με τα άτομα με αυτισμό.

Όσον αφορά στο βαθμό που το παιδί χρησιμοποιεί τις διευκολύνσεις ελεύθερου χρόνου που του παρέχονται στην κοινότητα σε σχέση με τη μεταβλητή «είδος αναπηρίας» παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά για τη χρήση του λεωφορείου  $\{t(32,58)=2,45, p<0,05\}$ , των καταστημάτων  $\{t(39)=3,35, p<0,01\}$ , του ταχυδρομείου και της εκκλησίας  $\{t(40)=3,08, p<0,01\}$ . Τα άτομα με νοητική αναπηρία, όπως αναφέρεται από τους γονείς τους κάνουν συχνότερη χρήση των παραπάνω διευκολύνσεων σε σχέση με τα άτομα με αυτισμό.

Όσον αφορά στο βαθμό που οι γονείς πιστεύουν ότι οι δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου προσφέρουν συγκεκριμένα οφέλη στο παιδί τους σε σχέση με τη μεταβλητή «είδος αναπηρίας» δεν παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά.

Όσον αφορά στην ενότητα για την επάρκεια του παιδιού να διαχειριστεί τον ελεύθερο χρόνο του σε σχέση με τη μεταβλητή «είδος αναπηρίας» παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά σε δύο από τις έξι ερωτήσεις. Συγκεκριμένα, προέκυψε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του είδους της αναπηρίας και της συχνότητας που οι γονείς αναφέρουν ότι το παιδί τους αναγνωρίζει αν πέτυχαν τα σχέδιά του/ ζητά την άποψη των άλλων για την πρόοδό του  $\{t(41)=2,06, p=0,46\}$ , καθώς και μεταξύ του είδους της αναπηρίας και της συχνότητας που οι γονείς αναφέρουν ότι το παιδί τους αν το σχέδιό του αποτύχει δοκιμάζει άλλο σχέδιο για να πετύχει το στόχο του  $\{t(41)=3,13, p<0,01\}$ . Μεγαλύτερη συχνότητα των παραπάνω συμπεριφορών αναφέρεται ότι εμφανίζουν τα άτομα με νοητική αναπηρία σε σχέση με τα άτομα με αυτισμό.

Όσον αφορά στις ευκαιρίες που παρέχονται στο σπίτι για την διαχείριση του ελεύθερου χρόνου σε σχέση με τη μεταβλητή «είδος αναπηρίας» παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τη συχνότητα που οι γονείς αναφέρουν ότι αφήνουν περιθώρια να πιστεύει το παιδί ότι μπορεί να θέτει τους στόχους του  $\{t(30,42)=2,72, p<0,05\}$  και καταλαβαίνουν πότε πρέπει να αλλάξει τα σχέδιά του για να πετύχει ένα στόχο, το ενθαρρύνουν και το βοηθάνε  $\{t(41)=2,38, p<0,05\}$ . Υψηλότερα ποσοστά σημειώνουν στις συγκεκριμένες ερωτήσεις οι γονείς των ατόμων με νοητική αναπηρία σε σχέση με τους γονείς ατόμων με αυτισμό.



Ως προς τις ευκαιρίες που παρέχονται στην κοινότητα για τη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου σε σχέση με τη μεταβλητή «είδος αναπηρίας» δεν παρουσιάζεται κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά.

Τέλος, ως προς τους ενδεχόμενους περιορισμούς για συμμετοχή του παιδιού σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου οι μέσοι όροι των απαντήσεων των γονέων των παιδιών των δύο ομάδων δε σημειώνουν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

### **5.2.6 Εκπαιδευτικό υπόβαθρο παιδιού**

Στην ενότητα του ελεύθερου χρόνου του ερωτηματολογίου όσον αφορά στο βαθμό στον οποίο το παιδί ασχολείται με συγκεκριμένες δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου και στο βαθμό που το παιδί χρησιμοποιεί τις διευκολύνσεις ελεύθερου χρόνου που του παρέχονται στην κοινότητα δεν παρουσιάζεται κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά σε σχέση με το εκπαιδευτικό υπόβαθρο του παιδιού (Α'βάθμια/Β'βάθμια εκπαίδευση-φορείς που υπάγονται στο υπουργείο παιδείας & άλλα κέντρα εκπαίδευσης ή αποκατάστασης / φορείς που υπάγονται στο υπουργείο υγείας).

Όσον αφορά στο βαθμό που οι γονείς πιστεύουν ότι οι δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου προσφέρουν συγκεκριμένα οφέλη στο παιδί τους σε σχέση με τη μεταβλητή «εκπαιδευτικό υπόβαθρο παιδιού» παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς το βαθμό που οι γονείς πιστεύουν ότι οι δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου προσφέρουν στο παιδί τους ανάπτυξη δημιουργικότητας  $\{t(41)=4,24, p=0,00\}$  και ευκαιρίες κοινωνικοποίησης  $\{t(15,48)=2,71, p<0,05\}$ . Υψηλότερους μέσους όρους σημειώνουν για το παιδί τους οι γονείς ατόμων που φοιτούν στην Α'βάθμια ή Β'βάθμια εκπαίδευση σε σχέση με τους γονείς ατόμων που απασχολούνται σε άλλα κέντρα εκπαίδευσης ή αποκατάστασης.

Στη δεύτερη τρίτη και τέταρτη ενότητα του ερωτηματολογίου, όπου ουσιαστικά συλλέγονται στοιχεία για τον αυτοπροσδιορισμό του παιδιού ως προς τη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου του, δεν παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους σε σχέση με το εκπαιδευτικό υπόβαθρο του παιδιού.

Τέλος, όσον αφορά στους ενδεχόμενους περιορισμούς για συμμετοχή του παιδιού σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά σε σχέση με το εκπαιδευτικό υπόβαθρο του παιδιού ως προς το βαθμό που θεωρούνται από τους γονείς ως εμπόδια για τη συμμετοχή του παιδιού τους σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου η έλλειψη χρόνου  $\{t(41)=-3,01, p<0,01\}$  και η έλλειψη χρημάτων  $\{t(16,86)=-2,43, p<0,05\}$ . Συγκεκριμένα, οι γονείς των παιδιών

που φοιτούν στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση αναφέρουν συχνότερα τις παραπάνω συνθήκες ως προβλήματα για τη συμμετοχή του παιδιού τους σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου σε σχέση με τους γονείς των παιδιών που απασχολούνται σε άλλα κέντρα εκπαίδευσης και αποκατάστασης.

### **5.3 Τεστ $\chi^2$**

Για την ανάλυση των δεδομένων που αφορούν στην ύπαρξη ή όχι συγκεκριμένων διευκολύνσεων ελεύθερου χρόνου στην κοινότητα χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος  $\chi^2$ . Διερευνήθηκε η σχέση μεταξύ των ανεξάρτητων μεταβλητών φύλο γονέα, ηλικία γονέα, φύλο παιδιού, ηλικία παιδιού, είδος αναπηρίας παιδιού και εκπαιδευτικό υπόβαθρο παιδιού και των εξαρτημένων μεταβλητών που αφορούν στην παροχή ή όχι από την κοινότητα των εξής διευκολύνσεων ελεύθερου χρόνου: λεωφορείου, καταστημάτων, ταχυδρομείου, εκκλησίας, εστιατορίου, κέντρου δημιουργικής απασχόλησης, γυμναστηρίου και πάρκου. Δε βρέθηκε καμία στατιστικά σημαντική σχέση, καθώς σε κάθε περίπτωση προέκυψε  $p > 0,05$ .

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6**

### **ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ**

#### **6.1 Σύνοψη και αξιολόγηση αποτελεσμάτων**

Ο ελεύθερος χρόνος αποτελεί τμήμα της οργανωμένης κοινωνίας και αφορά όλες τις ομάδες. Ο ελεύθερος χρόνος υπόσχεται μεγάλο χώρο δράσης και μέσω αυτού διευρυμένες δυνατότητες αυτοπραγμάτωσης. Για τα άτομα με αναπηρία η διαχείριση του ελεύθερου χρόνου είναι πολύ σημαντική, ώστε μέσα από μία αίσθηση ελευθερίας του εαυτού και εσωτερικού κινήτρου να βιώσουν μία ευχάριστη εμπειρία που θα τους οδηγήσει σε ένα αίσθημα πληρότητας (Kreiner, 2005). Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας βασίζονται στη συλλογή δεδομένων που αφορούν σε 43 άτομα με αναπηρία - νοητική αναπηρία και/ή αυτισμό - ηλικίας 9-21 ετών.

#### **Δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου στο σπίτι και στην κοινότητα**

Οι δραστηριότητες με τις οποίες ασχολούνται σε μεγαλύτερο βαθμό τα άτομα με αναπηρία αφορούν στη μουσική και στην τηλεόραση. Τα αποτελέσματα αυτά συμπίπτουν και με την ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία, σύμφωνα με την οποία οι δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου των ατόμων με αναπηρία είναι κατά βάση οπτικοακουστικές (Zijlstra & Vlaskamp, 2005). Μάλιστα στην προτίμησή τους σε ηλεκτρονικά μέσα έρχεται πρώτη σε προτίμηση η τηλεόραση και ακολουθεί η χρήση υπολογιστή, όπως αναφέρεται και σε προηγούμενη έρευνα (Shane & Albert, 2008). Με μέτριο βαθμό συμμετοχής ακολουθούν δραστηριότητες που προϋποθέτουν κοινωνική αλληλεπίδραση, όπως οι έξοδοι για φαγητό και οι συναλλαγές με την κοινότητα με ψώνια στα τοπικά καταστήματα. Τα άτομα με αναπηρία ανάλογα με το βαθμό νοητικής αναπηρίας αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση (Αγγελοπούλου-Σακαμάντη, 2004· Πολυχρονοπούλου, 1995· Ζώνιου-Σιδέρη, 1998). Χαμηλά ποσοστά συμμετοχής συγκεντρώνει και η δραστηριότητα της ζωγραφικής, ενώ τη μικρότερη συμμετοχή συγκεντρώνουν οι δραστηριότητες που αφορούν στο παιχνίδι στις κούνιες και στα αθλήματα. Παρατηρούμε λοιπόν, μεγαλύτερη ενασχόληση με περισσότερο παθητικές δραστηριότητες, παρά με δραστηριότητες που απαιτούν σωματική άσκηση. Μάλιστα προηγούμενη έρευνα έχει δείξει ότι η αναφορά από γονείς σε δραστηριότητα των παιδιών τους που φαινομενικά περιλαμβάνει σωματική άσκηση, όπως το παιχνίδι στην αυλή, μπορεί τελικά να αποτελεί μία άκρως παθητική δραστηριότητα και να σημαίνει απλά την παραμονή του παιδιού στο χώρο της αυλής (Walsh, et al, 1988).

Ως προς την παροχή διευκολύνσεων ελεύθερου χρόνου από την κοινότητα παρατηρούμε ότι στο μεγαλύτερο ποσοστό τα άτομα έχουν σε κοντινή απόσταση ή σε εύκολη πρόσβαση σχεδόν όλες τις απαραίτητες διευκολύνσεις από την κοινότητα, στοιχείο που συμπίπτει και με παλιότερες έρευνες (Putnam, et al, 1988· Donegan & Potts, 1988). Ωστόσο, η συμμετοχή στις διευκολύνσεις αυτές δεν είναι πολύ μεγάλη. Συγκεκριμένα, η μεγαλύτερη συμμετοχή αναφέρεται στα κέντρα δημιουργικής απασχόλησης. Εδώ πρέπει να σημειωθεί ότι στα κέντρα δημιουργικής απασχόλησης η αλληλεπίδραση με άλλα άτομα περιορίζεται στο μεγαλύτερο ποσοστό σε αλληλεπίδραση με άλλα άτομα με αναπηρία. Προηγούμενες έρευνες άλλωστε έχουν δείξει ότι η πλειονότητα των σχέσεων των ατόμων με αναπηρία με άτομα χωρίς αναπηρία αφορούν περισσότερο σε ενδοοικογενειακές σχέσεις (Donegan & Potts, 1988) ή σε σχέσεις με άτομα μικρότερης ηλικίας (Walsh, et al, 1988). Ακολουθούν με μικρότερα ποσοστά οι έξοδοι σε εστιατόριο, στα καταστήματα, στην εκκλησία και με τη χαμηλότερη συμμετοχή η επίσκεψη στο ταχυδρομείο και η ενασχόληση στο γυμναστήριο. Συνολικά παρατηρούμε, ότι οι περισσότερες δραστηριότητες, παρά τις διευκολύνσεις που παρέχονται στην κοινότητα, είναι μέσα στο σπίτι, όπως έχει φανεί και σε προηγούμενη έρευνα (Walsh, et al, 1988).

Η συνολική επισκόπηση των αποτελεσμάτων δείχνει ότι το φύλο του παιδιού δεν επηρεάζει το είδος των δραστηριοτήτων στις οποίες συμμετέχει στο σπίτι ή στην κοινότητα. Περισσότερο φαίνεται να επηρεάζει η ηλικία του. Τα μεγαλύτερα παιδιά εμπλέκονται περισσότερο σε δραστηριότητες που απαιτούν συμμετοχή στην κοινότητα, όπως έξοδος για φαγητό, χρήση λεωφορείου, επίσκεψη σε καταστήματα, στο ταχυδρομείο και στην εκκλησία. Αντίθετα τα παιδιά μικρότερης ηλικίας επιλέγουν πιο απλές δραστηριότητες συχνότερα, όπως το παιχνίδι στις κούνιες. Βλέπουμε λοιπόν σε αντίθεση με παλαιότερη έρευνα που υποστήριζε ότι όσο μεγαλώνει σε ηλικία το άτομο με αναπηρία τόσο μειώνονται σε ποιότητα και ποσότητα οι δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου (Zijlstra & Vlaskamp, 2005) ότι οι δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου δε μειώνονται ποιοτικά και ποσοτικά, αλλά μεταλλάσσονται. Τα παιδιά μικρότερης ηλικίας έχουν μεγαλύτερη συμμετοχή σε αισθησιο-κινητικές δραστηριότητες ενώ τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας συμμετέχουν σε δραστηριότητες που απαιτούν περισσότερες κοινωνικές δεξιότητες και δεξιότητες καθημερινής ζωής. Ως προς το είδος της αναπηρίας τα άτομα με νοητική αναπηρία συγκεντρώνουν μεγαλύτερα ποσοστά συμμετοχής για τις περισσότερες δραστηριότητες που απαιτούν κοινωνική διαντίδραση σε σχέση με τα άτομα με

αυτισμό. Κάτι τέτοιο μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι τα άτομα με αυτισμό παρουσιάζουν συνήθως σημαντική αδυναμία στις κοινωνικές δεξιότητες, με έλλειψη κινήτρου για κοινωνική αλληλεπίδραση, αδυναμία ερμηνείας κοινωνικών προτροπών και δυσκολία στις αλλαγές, χαρακτηριστικά που συχνά οδηγούν στην απομόνωση (ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ, 2004). Το εκπαιδευτικό υπόβαθρο του παιδιού φάνηκε να μη διαφοροποιεί καθόλου τα αποτελέσματα ως προς το είδος των δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου στο σπίτι και την κοινότητα. Ως προς τα χαρακτηριστικά των γονέων που συμπληρώνουν τα ερωτηματολόγια υπάρχει γενικά σύγκλιση των απαντήσεων. Συγκεκριμένα, οι μητέρες διαφοροποιούνται από τους πατέρες με συχνότερη αναφορά από τις μητέρες μόνο για τη συμμετοχή του παιδιού τους σε συναλλαγές με την κοινότητα, την επίσκεψη στο ταχυδρομείο και τη χρήση υπολογιστή. Όσον αφορά στην ηλικία των γονέων, οι μεγαλύτεροι γονείς αναφέρουν πιο συχνή ασχολία των παιδιών τους με τη ζωγραφική και τη μουσική, δραστηριότητες που συνήθως περιορίζονται στο χώρο του σπιτιού και αντανακλούν ενδεχομένως τη μικρότερη αντοχή των μεγαλύτερων σε ηλικία γονέων να χειριστούν ενδεχόμενα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών τους σε δημόσιους χώρους.

### **Οφέλη δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου**

Τα αποτελέσματα της παρούσης έρευνας υποδεικνύουν ότι οι γονείς των ατόμων με αναπηρία έχουν συνολικά μία πολύ θετική στάση ως προς τις δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου και την προσφορά τους στους εξής τομείς κατά σειρά: την κοινωνικοποίηση, την ψυχαγωγία, τη χαλάρωση, την εκτόνωση και τη δημιουργικότητα. Αξιοσημείωτο είναι ότι στις επιλογές των απαντήσεων για το βαθμό προσφοράς των δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου σε συγκεκριμένα οφέλη η επιλογή «καθόλου» συγκέντρωσε μηδενικό ποσοστό. Η άποψη των γονέων έρχεται σε συμφωνία με τα στοιχεία της διεθνούς βιβλιογραφίας ως προς τις ωφέλιμες διαστάσεις του ελεύθερου χρόνου. Ο ελεύθερος χρόνος συμβάλλει στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων του ατόμου, σε μία θετική εικόνα του εαυτού και ένα αίσθημα αυτοαξίας, στη χαλάρωση, στην ευεξία και τη φυσική άσκηση, καθώς και στην αξιοποίηση των ταλέντων και δυνατοτήτων του ατόμου (Kreiner, 2005· Csikszentmihalyi, 1990· Iwasaki, 2006· Maslow, 1970). Η διαχείριση του ελεύθερου χρόνου και τα παραπάνω οφέλη που προσφέρει αποτελούν δείκτες μιας καλής ποιότητας ζωής και οδηγούν στην προσωπική ανάπτυξη (Iwasaki et al, 2010).

Μία περαιτέρω εξέταση των απαντήσεων που αφορούν στα οφέλη που προσφέρουν οι δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου στα παιδιά, σύμφωνα με τους γονείς τους, υποδεικνύει ορισμένες διαφοροποιήσεις που προκύπτουν κάθε φορά από τα διαφορετικά χαρακτηριστικά είτε των γονέων που συμπληρώνουν το ερωτηματολόγιο είτε των παιδιών στα οποία αναφέρονται οι ερωτήσεις. Συγκεκριμένα, οι μητέρες σε σχέση με τους πατέρες εμφανίζονται να έχουν μία πιο θετική άποψη ως προς το βαθμό που πιστεύουν ότι οι δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου προσφέρουν ευκαιρίες για δημιουργικότητα και ψυχαγωγία στα παιδιά τους. Ως προς την ηλικία των γονέων, οι μικρότεροι γονείς συγκεντρώνουν υψηλότερα ποσοστά στο βαθμό που οι δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου πιστεύουν ότι προσφέρουν εκτόνωση στα παιδιά τους σε σχέση με τους γονείς της μεγαλύτερης ηλικιακής ομάδας. Αυτό ερμηνεύεται και από το γεγονός ότι οι μεγαλύτεροι γονείς, όπως είδαμε παραπάνω σημειώνουν για τα παιδιά τους συχνότερη ενασχόληση με δραστηριότητες που δεν απαιτούν τόση σωματική κινητικότητα. Άλλωστε, οι μικρότεροι γονείς στην πλειοψηφία τους έχουν και παιδιά μικρότερης ηλικίας τα οποία ασχολούνται περισσότερο με αισθησιο-κινητικές δραστηριότητες. Το γεγονός αυτό έρχεται σε συμφωνία και με τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τη σύγκριση των απαντήσεων που αφορούν στα οφέλη του ελεύθερου χρόνου για τις δύο ηλικιακές ομάδες παιδιών, όπου και πάλι ο βαθμός στον οποίο οι δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου προσφέρουν ευκαιρίες για εκτόνωση αναφέρεται ως μεγαλύτερος για τα παιδιά μικρότερης ηλικίας. Παράλληλα, οι γονείς των μικρότερων παιδιών αναφέρουν μεγαλύτερο βαθμό προσφοράς των δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου και σε άλλους τομείς, σε σχέση με τους γονείς των μεγαλύτερων παιδιών, όπως τη δημιουργικότητα, τη χαλάρωση και την ψυχαγωγία. Ως προς το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των παιδιών, οι γονείς των παιδιών που φοιτούν στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε σχέση με τους γονείς των παιδιών που απασχολούνται σε άλλα κέντρα εκπαίδευσης θεωρούν πως οι δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου προσφέρουν σε μεγαλύτερο βαθμό ευκαιρίες για δημιουργικότητα και κοινωνικοποίηση, παρόλο που όπως είδαμε προηγουμένως οι απαντήσεις ως προς το είδος των δραστηριοτήτων με τις οποίες ασχολούνται τα παιδιά των δύο ομάδων στο σπίτι και την κοινότητα δε διαφοροποιούνται. Αντίθετα, το είδος της αναπηρία και το φύλο του παιδιού φαίνεται να μην επηρεάζουν τις απαντήσεις ως προς τα οφέλη που θεωρούν οι γονείς ότι προσφέρουν οι δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου, εφόσον δε βρέθηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ αυτών.

### **Αυτοπροσδιορισμός ως προς τη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου**

Τα αποτελέσματα για τον αυτοπροσδιορισμό των παιδιών ως προς τη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου τους προκύπτει από τις ερωτήσεις που αφορούν στην επάρκεια του παιδιού και στις ευκαιρίες που του παρέχονται στο σπίτι και στην κοινότητα. Η επάρκεια αφορά στην ατομική ικανότητα του παιδιού και οι ευκαιρίες στα συστήματα υποστήριξης στο σπίτι και την κοινότητα (Wehmeyer & Schwartz, 1998). Για ένα καλό επίπεδο αυτοπροσδιορισμού χρειάζεται συντονισμός των ικανοτήτων και των ευκαιριών (Wehmeyer & Bolding, 2001). Η αίσθηση ελέγχου επιλογής και προσωπικού χειρισμού οδηγούν σε θετική διάθεση (Coleman & Iso-Aloha, 1993· Craike & Coleman, 2010). Το περιβάλλον πρέπει να παρέχει ευκαιρίες επιλογών και να ενισχύει την ανάληψη πρωτοβουλιών (Rossow-Kimball & Goodwin, 2009).

Οι γονείς, σύμφωνα με την παρούσα έρευνα, τείνουν να πιστεύουν ότι τα παιδιά τους έχουν ένα ικανοποιητικό επίπεδο επάρκειας. Μάλιστα, οι θετικές τους απαντήσεις πάνω στις ερωτήσεις που αφορούν στη επάρκεια του παιδιού τους τις περισσότερες φορές είναι απόλυτα θετικές, αφού επιλέγουν την απάντηση «πάντα» και σπάνια την επόμενη στη διαβάθμιση απάντηση «σχεδόν πάντα». Οι ερωτήσεις που συγκεντρώνουν τους υψηλότερους μέσους όρους είναι αυτές που αφορούν στο αν κάνει επιλογές το παιδί και αν γνωρίζει τι του αρέσει. Αυτές είναι ίσως και οι πιο ξεκάθαρες και σαφείς ερωτήσεις του τομέα αυτού και έχουν μικρότερο κίνδυνο παρερμηνείας.

Ως προς το φύλο του γονέα, παρατηρούμε ότι οι μητέρες είναι πιο θετικές στις απαντήσεις τους ως προς την επάρκεια του παιδιού τους σε όλες τις ερωτήσεις. Ένα τέτοιο αποτέλεσμα ίσως ερμηνεύεται και από το δεσμό της μητέρας με το παιδί που είναι πιο συναισθηματικός από αυτόν του πατέρα με το παιδί και έτσι η γνώμη της είναι ίσως πιο μεροληπτική. Αντίθετα η ηλικία του γονέα δε φάνηκε να διαφοροποιεί τα αποτελέσματα.

Ως προς τα χαρακτηριστικά του παιδιού, τόσο σε σχέση με το φύλο όσο και με την ηλικία του παιδιού δεν προέκυψε στις απαντήσεις κάποια διαφορά σημαντική. Από την άλλη μεριά, το είδος της αναπηρίας φάνηκε να επηρεάζει τα αποτελέσματα. Τα άτομα με νοητική αναπηρία γενικά συγκέντρωσαν υψηλότερα ποσοστά σε αρκετούς τομείς που αφορούσαν στην επάρκειά τους για διαχείριση του ελεύθερου χρόνου τους. Συγκεκριμένα, οι γονείς αναφέρουν ότι τα άτομα με νοητική αναπηρία πιο συχνά ζητούν τη γνώμη των άλλων για την πρόδοό του σε σχέση με τα άτομα με

αυτισμό. Αυτό ίσως οφείλεται στην αδυναμία κατανόησης από το παιδί με αυτισμό του νοήματος της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Ακόμη, τα παιδιά με νοητική αναπηρία αναφέρεται ότι πιο συχνά σε σχέση με τα παιδιά με αυτισμό, αναγνωρίζουν αν πέτυχε το σχέδιό τους και αν αυτό αποτύχει δοκιμάζουν ένα καινούριο. Τα αποτελέσματα αυτά έρχονται να επιβεβαιώσουν τη βιβλιογραφία που στηρίζει ότι τα άτομα με αυτισμό συχνά έχουν δυσκολία στην κατανόηση της σχέσης αιτίας και αποτελέσματος (ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ, 2004· Quill, 2005)

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις απαντήσεις των γονέων για τις ευκαιρίες που παρέχουν στο σπίτι για τη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου τους υποδεικνύουν ότι οι γονείς θεωρούν ότι η συνεισφορά του είναι αρκετά σημαντική και παρέχουν σε ένα μεγάλο βαθμό τις κατάλληλες ευκαιρίες στα παιδιά τους. Βέβαια πρέπει να επισημάνουμε ότι οι απαντήσεις σε αυτόν τον τομέα είναι κατά βάση υποκειμενικές.

Χαρακτηριστική είναι η σύγκλιση των απαντήσεων ακόμη σε σχέση με τις περισσότερες ανεξάρτητες μεταβλητές. Συγκεκριμένα, το φύλο και η ηλικία του γονέα, το φύλο, η ηλικία και το εκπαιδευτικό υπόβαθρο του παιδιού φαίνεται να μη διαφοροποιούν σημαντικά τις απαντήσεις σε αυτόν τον τομέα. Μόνο το είδος της αναπηρίας του παιδιού φαίνεται να επηρεάζει περισσότερο τις απαντήσεις των γονέων. Συγκεκριμένα, οι γονείς των ατόμων με νοητική αναπηρία αναφέρουν πιο συχνά σε σχέση με τους γονείς ατόμων με αυτισμό, ότι αφήνουν περιθώρια στα παιδιά τους να πιστεύουν ότι μπορούν να θέτουν στόχους, και τα ενθαρρύνουν να αλλάξουν σχέδια προκειμένου να πετύχουν τους στόχους τους. Ίσως κάτι τέτοιο να οφείλεται στο γεγονός ότι οι γονείς ατόμων με αυτισμό συχνά στην προσπάθεια τους να ικανοποιήσουν το παιδί τους ερμηνεύουν τις ανάγκες του και του παρέχουν όσα θέλει χωρίς να χρειάζεται να ζητήσει κάτι με αποτέλεσμα να γίνεται αμέτοχο σε επικοινωνιακές ανταλλαγές και παθητικό (Quill, 2005).

Στο τελευταίο κομμάτι του αυτοπροσδιορισμού που αφορά στις ευκαιρίες διαχείρισης του ελεύθερου χρόνου που παρέχονται στα παιδιά από την κοινότητα, οι γονείς φαίνεται να διατηρούν μία συντηρητικά θα λέγαμε θετική άποψη. Εμφανίζονται πιο θετικοί όσον αφορά στο βαθμό που πιστεύουν ότι τα παιδιά τους γίνονται αποδεκτά από την κοινότητα, ενώ σε μέτριο βαθμό δηλώνουν την ικανοποίησή τους ως προς το ενδιαφέρον που λαμβάνουν από τα μέλη της κοινότητας και την ενημέρωση που έχουν για τα διάφορα προγράμματα ελεύθερου χρόνου που υπάρχουν. Γενικά παρατηρείται μία σύγκλιση των απαντήσεων των γονέων



ανεξάρτητα από το φύλο τους ή το φύλο του παιδιού, το είδος αναπηρίας και το εκπαιδευτικό υπόβαθρο του παιδιού τους. Οι απαντήσεις φαίνεται να επηρεάζεται μόνο όσον αφορά στην ηλικία του γονέα και στη συνέχεια του παιδιού. Οι γονείς της μεγαλύτερης ηλικιακής ομάδας πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό, σε σχέση με τους γονείς της μικρότερης ηλικιακής ομάδας, ότι η κοινότητα δείχνει ενδιαφέρον για τις ανάγκες και τις επιθυμίες του παιδιού τους. Αντίστοιχα, τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι για τα παιδιά που ανήκουν στη μεγαλύτερη ηλικιακή ομάδα, οι γονείς είναι πιο θετικοί ως προς όλους τους τομείς που αφορούν στις ευκαιρίες που παρέχονται στην κοινότητα για διαχείριση του ελεύθερου χρόνου.

Συνολικά θα λέγαμε ότι από τα παραπάνω προκύπτει ότι τα παιδιά με αναπηρία έχουν πολύ καλά επίπεδα επάρκειας και ευκαιριών για διαχείριση του ελεύθερου χρόνου στο σπίτι τους και ένα πολύ ικανοποιητικό επίπεδο στήριξης και από την κοινότητα, σύμφωνα με την άποψη των γονιών τους. Κάτι τέτοιο υποδηλώνει με τη σειρά του ότι τα άτομα με αναπηρία θα πρέπει να είναι σχετικά καλά αυτοπροσδιοριζόμενα άτομα ως προς τη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου τους, να γνωρίζουν τα ενδιαφέροντά τους, να κάνουν επιλογές των δραστηριοτήτων που τους αρέσουν, έχουν τον έλεγχο των πράξεών τους, θέτουν στόχους, και να επαναπροσδιορίζονται αν χρειαστεί. Τα αποτελέσματα αυτά έρχονται βέβαια σε αντίθεση με τη διεθνή βιβλιογραφία σύμφωνα με την οποία τα άτομα με αναπηρία αντιμετωπίζουν γνωστικές και συμπεριφορικές ελλείψεις και αδυναμίες που καθιστούν δύσκολη την κατάκτηση των δεξιοτήτων που απαιτούνται για τον αυτοπροσδιορισμό τους. Έτσι, βιώνουν σε μικρό βαθμό και ασκούν ελάχιστα τον αυτοπροσδιορισμό τους (Field et al, 1998). Η αντίθεση αυτή ίσως να οφείλεται, όπως προαναφέρθηκε και στην υποκειμενικότητα που ενδεχομένως έχουν οι απαντήσεις των γονέων και στο γεγονός ότι δε λήφθηκε υπόψη η γνώμη κάποιου εξωτερικού παρατηρητή, όπως ενός εκπαιδευτικού.

### **Δυσκολίες-Περιορισμοί στη συμμετοχή σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου**

Σύμφωνα με την παρούσα έρευνα οι γονείς αναγνωρίζουν ότι υπάρχουν εξωτερικοί παράγοντες που εμποδίζουν τη συμμετοχή των παιδιών σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου, ωστόσο δεν αποδίδουν απόλυτα σε αυτούς τη μη συμμετοχή των παιδιών τους. Συγκεκριμένα, σε πολύ μικρό βαθμό αναφέρουν ως εμπόδιο την απαγόρευση συμμετοχής, τη μη αποδοχή ή την έλλειψη χρόνου, στοιχείο πολύ ενθαρρυντικό, αν αναλογιστούμε ότι πολύ παλιότερες έρευνες έδειχναν ότι η

κοινότητα εκφράζει φόβους απέναντι στα άτομα με αναπηρία (Saxby et al, 1986). Σε μεγαλύτερο βαθμό, αλλά και πάλι με χαμηλά ποσοστά θεωρούνται ως εμπόδια η αδυναμία πρόσβασης, η έλλειψη χρημάτων και η έλλειψη ενημέρωσης.

Γενικά παρατηρείται σύγκλιση στις απαντήσεις των γονέων. Το φύλο του γονέα, το φύλο του παιδιού, και το είδος αναπηρίας του παιδιού φαίνεται να μην επηρεάζουν διαφορετικά τα αποτελέσματα. Σημαντική διαφορά παρατηρείται σε σχέση με την ηλικία του γονέα και την ηλικία του παιδιού. Συγκεκριμένα, οι γονείς των μεγαλύτερων παιδιών αναφέρουν σε μικρότερο βαθμό ως πρόβλημα την έλλειψη χρόνου. Αντίστοιχα οι γονείς της μεγαλύτερης ηλικιακά ομάδας αναφέρουν σε μικρότερο βαθμό ως εμπόδιο την έλλειψη χρόνου επίσης, καθώς και την αδυναμία πρόσβασης. Τέλος, ως προς το εκπαιδευτικό υπόβαθρο του παιδιού, οι γονείς των παιδιών που φοιτούν στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση αναφέρουν πιο συχνά ως πρόβλημα την έλλειψη χρόνου και την έλλειψη χρημάτων σε σχέση με τους γονείς των παιδιών που απασχολούνται σε άλλα κέντρα εκπαίδευσης.

## **6.2 Συμπεράσματα – Προτάσεις**

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν μία προσπάθεια συλλογής στοιχείων που αφορούν στη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου από τα άτομα με αναπηρία και πιο συγκεκριμένα από τα άτομα με νοητική αναπηρία και/ή αυτισμό. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν όπως τα είδαμε και παραπάνω είναι αρκετά ενδιαφέροντα. Αν εστιάσουμε στα πιο κεντρικά σημεία των αποτελεσμάτων συνολικά, μπορούμε να πούμε ότι τα άτομα με αναπηρία ασχολούνται με δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου περισσότερο μέσα στο σπίτι παρά στην κοινότητα και επιλέγουν δραστηριότητες που δεν απαιτούν έντονη σωματική άσκηση και αρκετές φορές δραστηριότητες παθητικές. Τα άτομα με νοητική αναπηρία συμμετέχουν σε μεγαλύτερη ποικιλία δραστηριοτήτων και με μεγαλύτερη συχνότητα και επιλέγουν δραστηριότητες που απαιτούν κοινωνική αλληλεπίδραση σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ότι τα άτομα με αυτισμό. Η ηλικία επίσης παίζει σημαντικό ρόλο στην επιλογή των δραστηριοτήτων. Παρατηρούμε γενικά ότι υπάρχει μία αναμενόμενη ηλικιακή αντιστοιχία με τις δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου. Παιδιά μικρότερης ηλικίας έχουν μεγαλύτερη ενασχόληση με αισθησιο-κινητικές δραστηριότητες, ενώ παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας επιλέγουν περισσότερο δραστηριότητες που απαιτούν σε μεγαλύτερο βαθμό δεξιότητες καθημερινής ζωής και κοινωνικές δεξιότητες. Ως προς την προσφορά των δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου σε συγκεκριμένα οφέλη οι γονείς εκτιμούν ότι

είναι αρκετά σημαντική, αναγνωρίζοντας έτσι την αναγκαιότητα ενεργητικής αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου. Ως προς τα επίπεδα του αυτοπροσδιορισμού ως προς τον ελεύθερο χρόνο που αποτελεί σημαντικό κομμάτι της έρευνάς μας, είναι αξιοσημείωτο ότι οι γονείς παρουσιάζονται σε ένα πολύ μεγάλο βαθμό ικανοποιημένοι από το επίπεδο αυτοπροσδιορισμού του παιδιού τους. Φυσικά, από τις απαντήσεις των γονέων δεν προκύπτει το επίπεδο αυτοπροσδιορισμού των παιδιών ως προς τον ελεύθερο χρόνο. Τα αποτελέσματα είναι υποκειμενικά, αφορούν στην προσωπική άποψη των γονέων για τον αυτοπροσδιορισμό του παιδιού τους και αναφέρονται στη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου στο σπίτι και στην κοινότητα και όχι στο σχολικό χώρο, όπου περνούν αρκετές ώρες της ημέρας τα παιδιά. Τέλος, ως προς τα πιθανά εμπόδια, που έχουν να κάνουν περισσότερο με εξωτερικούς παράγοντες, και μπορεί να συναντούν τα παιδιά με αναπηρία στη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου, οι γονείς μέσω των απαντήσεών του εκφράζουν την άποψη ότι δεν επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό η συμμετοχή των παιδιών τους στις δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου από αυτά. Το αποτέλεσμα αυτό έμμεσα υποδεικνύει ότι η πιθανή μη συμμετοχή των παιδιών με αναπηρία σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου οφείλεται περισσότερο σε ατομικούς παράγοντες, όπως αδυναμίες, έλλειψη απαιτούμενων δεξιοτήτων ή εσωτερικών κινήτρων.

Από τα παραπάνω προκύπτει μία πολυσύνθετη και χαρακτηριζόμενη από συνθήκες και τάσεις αντικρουόμενες πραγματικότητα ελεύθερου χρόνου των ατόμων με αναπηρία. Η διεύρυνση του ελεύθερου χρόνου, ο περιορισμός από νέες δραστηριότητες, η φαινομενικά αυξημένη αυτοδιάθεση των ατόμων με αναπηρία και η τάση παθητικής επιλογής δυσκολεύει την εξαγωγή γενικών συμπερασμάτων. Ωστόσο, γίνονται σαφή και από την παρούσα έρευνα, που επιβεβαιώνει την ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία, ο σημαντικός ρόλος του ελεύθερου χρόνου στη ζωή του ατόμου και οι ωφέλιμες διαστάσεις του, και καθίσταται αναγκαία η αξιοποίησή του ως ποιοτικό χρόνο ενεργειών.

Ειδικά στον τομέα της ειδικής αγωγής, τον οποίο και εξετάζουμε, κάτι τέτοιο απαιτεί προγράμματα τόσο στο εκπαιδευτικό όσο και στο οικογενειακό περιβάλλον που να συμβάλλουν στην εκπαίδευση σε δεξιότητες ελεύθερου χρόνου και να προάγουν τις ωφέλιμες διαστάσεις του, τη φυσική κατάσταση, τη συναισθηματική, την ψυχολογική και την κοινωνική (Kreiner, 2005). Ένας προσωποκεντρικός σχεδιασμός των προγραμμάτων θα συνέβαλε σημαντικά στην καλύτερη δυνατή αξιοποίηση των δυνατοτήτων του κάθε ατόμου και θα έδινε την ευκαιρία επιλογών με

βάση τους προσωπικούς στόχους και τις επιθυμίες και όχι των άλλων (Oswald & Ollendick, 1989), ώστε να ενισχύεται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο το εσωτερικό κίνητρο για εκπαίδευση. Χρειάζεται βέβαια συνεχής παρατήρηση και υπομονή, ώστε να αντιληφθεί κανείς τις επιλογές και τις προτιμήσεις των ατόμων με περιορισμένες δεξιότητες επικοινωνίας (Beart, 2001). Θα πρέπει εδώ να επισημάνουμε ότι η εκπαίδευση σε δεξιότητες ελεύθερου χρόνου ερμηνεύεται σε εκπαίδευση σε επιμέρους δεξιότητες, δηλαδή δεξιότητες καθημερινής ζωής, κοινωνικές δεξιότητες και δεξιότητες επικοινωνίας και στη γενίκευσή τους προκειμένου να μπορεί το άτομο να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις των δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου και των διαφορετικών κοινωνικών πλαισίων (Schleien & Ray, 1997).

Στόχος της επιστημονικής ομάδας που περιβάλλει το παιδί καθώς και της οικογένειάς του θα πρέπει να είναι η παροχή ευκαιριών, ώστε το άτομο να αναπτύξει δεξιότητες απαραίτητες για την αυτονομία στην καθημερινή του ζωή. Μεγαλώνοντας το άτομο με αναπηρία και ανάλογα με το λειτουργικό του επίπεδο μπορεί να εκπαιδευτεί σε δεξιότητες αυτοφροντίδας μέσω οικιακών εργασιών, όπως το πλύσιμο των πιάτων ή η καθαριότητα, στο να πηγαίνει για ψώνια, στη διαχείριση χρημάτων, στη διαχείριση του χρόνου ή σε δεξιότητες κυκλοφοριακής αγωγής. Ο τρόπος εκπαίδευσης φυσικά σε τέτοιου είδους δεξιότητες ποικίλει ανάλογα με το επίπεδο ικανοτήτων του παιδιού και το ρυθμό μάθησης. Στη διδασκαλία βοηθάει η επανάληψη, η παροχή οπτικών και ηλεκτρονικών βοηθημάτων και ειδικά στα άτομα με αυτισμό, είναι πολύ σημαντικό να διαιρούμε τη δεξιότητα που θέλουμε να διδάξουμε σε μικρά απλά βήματα (Γενά, 2002). Σταδιακά, στόχος θα πρέπει να είναι η όλο και μεγαλύτερη αυτονομία του παιδιού, ώστε να μπορεί να εκτελεί αυτές τις δραστηριότητες μόνο του. Προηγούμενες έρευνες έχουν δείξει ότι υπάρχει θετική ανταπόκριση σε τέτοιου είδους εκπαιδευτικά προγράμματα. Άτομα με αναπηρία μετά από εκπαίδευση έχουν δείξει σημαντική βελτίωση σε οικιακές δραστηριότητες, όπως η χρήση τηλεφώνου, το σερβίρισμα, το καθάρισμα (Taylor et al, 1993), και το πλύσιμο ρούχων (Thomson et al, 1982). Ακόμη, ως προς τις δεξιότητες κυκλοφοριακής αγωγής, θετικά αποτελέσματα είχε σε ανάλογη έρευνα η εκπαίδευση σε πεζοπορικές ικανότητες (Steinborn & Knapp, 1982). Ο προγραμματισμός μέσω της διαχείρισης του χρόνου έχει φανεί ότι μπορεί να επιτευχθεί σε ικανοποιητικό επίπεδο με τη χρήση ηλεκτρονικών μέσων και συγκεκριμένα με τη χρήση ενός palmtop computer (Davies et al, 2002). Τέλος, ως προς τις συναλλαγές με την κοινότητα έρευνες έχουν δείξει βελτίωση των ατόμων με αναπηρία μετά από

εκπαίδευση στη διαχείριση χρημάτων (Trace et al, 1977), στην έξοδό τους για φαγητό (Browder & Grasso, 1999) και στις συναλλαγές τους σε καταστήματα (Saxby et al, 1986).

Τα άτομα με αναπηρία χρειάζονται επίσης εκπαίδευση σε κοινωνικές δεξιότητες ώστε να μπορούν να αναγνωρίζουν τις διαφορετικές κοινωνικές καταστάσεις και να μπορούν να ανταποκριθούν όσο το δυνατόν κατάλληλα σε αυτές. Αν οι αλληλεπιδράσεις των ατόμων με αναπηρία καθοδηγούνται έμμεσα από ενήλικες σε υποστηρικτικά πλαίσια, τότε τα άτομα αυτά μπορούν να παρουσιάσουν σημαντικά κοινωνικά οφέλη. Απαραίτητη είναι η δημιουργία σχέσεων και η ένταξη σε κοινωνικές ομάδες (Andstotz, 1994· Galland & Galland, 1997). Η επαφή με άτομα έξω από την οικογένεια αποτελεί τη βάση για κοινωνική αλληλεπίδραση και αυξάνει τις ευκαιρίες για κοινωνική ενσωμάτωση (Donegan & Potts, 1988). Είναι σημαντικό να ενθαρρύνουμε την έναρξη μιας φιλικής σχέσης. Θα πρέπει βέβαια να υπάρχει μία ισορροπία μεταξύ συμβουλευτικής/εποπτείας και ανάπτυξης-διατήρησης μιας πραγματικής σχέσης.

Ιδιαίτερη προσοχή θα πρέπει να δώσουμε στην εκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό στις κοινωνικές δεξιότητες. Η έρευνα μας έρχεται να επιβεβαιώσει την ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία για τα ελλείμματα των παιδιών με αυτισμό ως προς την κοινωνική συμπεριφορά. Η έλλειψη κινήτρου, η αισθητηριακή αμυντικότητα, η έλλειψη ενσυναίσθησης είναι μερικά από τα χαρακτηριστικά των παιδιών με αυτισμό που μπορεί να δημιουργήσουν δυσκολίες στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων. Γίνεται σαφές λοιπόν ότι είναι αναγκαία η εκπαίδευση που να στηρίζεται σε ευέλικτες στρατηγικές και εξατομικευμένα προγράμματα. Βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων είναι η ύπαρξη κινήτρων για κοινωνικές επαφές και σχέσεις που να έχουν νόημα για το παιδί. Γι' αυτό το λόγο τόσο ο εκπαιδευτικός όσο και η οικογένεια του ατόμου με αυτισμό είναι σημαντικό να δημιουργούν συνθήκες όπου το άτομο να έχει ενδιαφέρον για να συμμετάσχει (ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ, 2004).

Η επικοινωνιακή συμπεριφορά είναι ένας τομέας επίσης σημαντικός για την ανάπτυξη δεξιοτήτων ελεύθερου χρόνου. Η επικοινωνία σημαίνει κάτι περισσότερο από το να είναι κανείς ικανός να μιλάει. Πρόκειται για την ικανότητα να αφήνουμε κάποιον άλλο να γνωρίζει ότι θέλουμε κάτι, να αναφερθούμε σε κάποιο θέμα, να περιγράψουμε μία ενέργεια και να αναγνωρίζουμε την παρουσία των άλλων (Wiebe, Wilson, Bruce, Bell, & Martin, 2004). Υπάρχουν κάποια σημαντικά στοιχεία που

πρέπει να έχουν τα παιδιά με αναπηρία ώστε να γίνουν επιτυχέστεροι επικοινωνοί. Η κατανόηση σχέσεων αιτίας αποτελέσματος σχετίζεται με το κατά πόσο το παιδί αναγνωρίζει ότι η συμπεριφορά του παράγει ένα ξεκάθαρο αποτέλεσμα. Ειδικά το παιδί με αυτισμό ενδέχεται να μην κατανοεί τη σχέση αυτή (Quill, 2005). Είναι σημαντικό να περιβάλλουμε το παιδί με καθημερινές δραστηριότητες που θα το εκθέτουν σε γεγονότα αιτίας αποτελέσματος. Ένας ακόμη βασικός παράγοντας της επικοινωνίας είναι η επιθυμία επικοινωνίας. Καθημερινές ενασχολήσεις και επικοινωνιακές ανταλλαγές πρέπει να σχεδιάζονται, όπου να απαιτείται το παιδί να επικοινωνεί με άλλους. Όταν οι ανάγκες του παιδιού ερμηνεύονται και του παρέχονται όσα θέλει χωρίς αυτό να χρειάζεται να ζητάει κάτι, τότε αυτό γίνεται παθητικά συμμετόχο σε γλωσσικές και επικοινωνιακές ανταλλαγές. Αυτό που χρειάζεται να ενισχύσουμε είναι η αυθόρμητη επικοινωνία του παιδιού. Τέλος, τα άτομα με αναπηρία πολλές φορές μπορούν να επιλέξουν επιθυμητές δραστηριότητες αρκεί να είναι κατάλληλα τα μέσα επικοινωνίας που τους παρέχουν οι φροντιστές τους. Είναι σκόπιμο να μάθουν να χρησιμοποιούν ένα εναλλακτικό σύστημα επικοινωνίας, που να ανταποκρίνεται στις δυνατότητες και στις αδυναμίες τους, ώστε να μπορούν να ερμηνεύουν και να εκφράζουν μηνύματα μέσα σε φυσικά πλαίσια χρησιμοποιώντας νύξεις από το περιβάλλον (ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ, 2004).

Πέρα όμως από τις δεξιότητες που θα πρέπει να κατέχει ένα άτομο ώστε να ανταποκριθεί σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου, για να μπορεί να επιλέγει τις δραστηριότητες αυτές είναι σκόπιμο το να γνωρίζει προηγουμένως ποιες είναι οι εναλλακτικές επιλογές που έχει και να έχει εξοικειωθεί με νέα αντικείμενα και καινούρια κοινωνικά πλαίσια, αντικείμενα και κοινωνικά πλαίσια που σε άλλη περίπτωση μπορεί να μην μπορούσε να χειριστεί λόγω γνωστικό-αντιληπτικών αδυναμιών. Σκοπός μας θα πρέπει να είναι η δημιουργία νέων ενδιαφερόντων, η δραστηριοποίηση και η ενίσχυση των εσωτερικών κινήτρων.

Ένα από τα χαρακτηριστικά των παιδιών με αναπηρία είναι η έλλειψη ενδιαφερόντων και ποικίλων ενασχολήσεων, ανάλογων με των άλλων παιδιών της ηλικίας τους. Η διεύρυνση των ενδιαφερόντων και ο εμπλουτισμός των καθημερινών δραστηριοτήτων του παιδιού είναι βασικός ψυχοεκπαιδευτικός στόχος. Αυτό θα πρέπει να γίνει σταδιακά και για μικρά χρονικά διαστήματα στην αρχή. Αυτό που έχει σημασία για την οργάνωση του ελεύθερου χρόνου είναι να βρεθούν οι κατάλληλες δραστηριότητες που ενδιαφέρουν το παιδί με αναπηρία έτσι, ώστε να υπάρχει κίνητρο να τις ακολουθήσει. Το περιβάλλον θα πρέπει να είναι αυτό που θα δώσει στο παιδί

τα ερεθίσματα και θα πρέπει να καταλάβει αν του αρέσει κάποια δραστηριότητα. Οι δραστηριότητες που θα επιλεγούν θα πρέπει να μπουν πολύ νωρίς στη ζωή του παιδιού και να είναι τέτοιες που θα μπορούσε κάποιος να της ακολουθήσει και στην ενήλικη ζωή. Τα παιδιά δεν γνωρίζουν και χρειάζεται να μάθουν πως να παίζουν με καινούργια υλικά/παιχνίδια και να ασχολούνται πιο δημιουργικά με τα αγαπημένα τους αντικείμενα. Ακόμη, τα παιδιά που έχουν υψηλότερο επίπεδο έχουν πολύ συγκεκριμένα νοητικά ενδιαφέροντα και είναι δύσκολο να κινητοποιηθούν και να ασχοληθούν με άλλα θέματα. Ειδικά για τα παιδιά με αυτισμό είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι μπορούμε να εισάγουμε δραστηριότητες εναλλακτικές για στερεοτυπικές τους συμπεριφορές. Με ευρηματικότητα και φαντασία μπορούμε να επιχειρήσουμε να αλλάξουμε, να διευρύνουμε και να μετατρέψουμε τις εμμονές σε ευχάριστες, κοινωνικά αποδεκτές δραστηριότητες που χαλαρώνουν αντί να αγχώνουν το παιδί και τους γύρω του (Νότας, 2005).

Μέριμνα του οικογενειακού και εκπαιδευτικού περιβάλλοντος του ατόμου με αναπηρία θα πρέπει να είναι και η προσπάθεια εξοικείωσης του με καινούρια κοινωνικά πλαίσια. Η εκπαίδευση του παιδιού σε κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές, όσο εντατική και οργανωμένη και αν είναι, δεν μπορεί να γίνει μακριά από την κοινότητα σε ένα αποστειρωμένο κοινωνικά περιβάλλον. Μόνο μέσα από την καθημερινή παροχή ευκαιριών για συμμετοχή σε κοινωνικές δραστηριότητες είναι δυνατό να υπάρξει το κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο κοινωνικοποίησης ενός παιδιού με αναπηρία. Παράλληλα, με αυτόν τον τρόπο εμπλουτίζουμε το εν δυνάμει ρεπερτόριο δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου του παιδιού που μπορεί να του προσφέρουν ευχαρίστηση. Είναι προτιμότερο να εστιάσουμε στο πώς θα διδάξουμε στο παιδί κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές μέσα από ευχάριστες εμπειρίες παρά να ανησυχούμε για το πώς θα αντιμετωπίσει αυτή την προσπάθεια ο κοινωνικός περίγυρος. Οι έξοδοι στην κοινότητα μπορούν να περιλαμβάνουν ψώνια, καφετέρια, κινηματογράφο, ταβέρνα. Ανάλογα με το λειτουργικό επίπεδο του παιδιού, οι γονείς μπορούν καταρχήν να εντάξουν τις εξόδους αυτές στο καθημερινό πρόγραμμα του παιδιού, έτσι ώστε σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό το ίδιο να είναι προετοιμασμένο (π.χ., χρήση φωτογραφίας ή αντικειμένου σηματοδότη της δραστηριότητας) για το που πρόκειται να πάει, ώστε να μειωθεί το αρχικό άγχος, που μπορεί να ευθύνεται για κάποιες δύσκολες συμπεριφορές ειδικά όσον αφορά τα παιδιά με αυτισμό που πολλές φορές αντιδρούν στις αλλαγές (Quill, 2005). Ένας καλός προγραμματισμός είναι επίσης ιδιαίτερα βοηθητικός: σύντομη παραμονή,

συνοδεία από δύο ενήλικες, ώστε ο ένας να μπορεί π.χ. να ψωνίσει ή να παραγγείλει όσο ο άλλος ασχολείται με την εκπαίδευση του παιδιού. Σταδιακά, βέβαια, μπορούμε να αναθέτουμε καθήκοντα στο παιδί ανάλογα της κάθε δραστηριότητας όπως να περιμένει τη σειρά του, να παραγγέλνει, να κρατάει τα ψώνια, να πληρώνει κ.ο.κ. Χρειάζεται υπομονή, επιμονή, κατ' επανάληψη καθοδήγηση του παιδιού σε συγκεκριμένες δραστηριότητες και θέση σταθερών και ξεκάθαρων ορίων από τους γονείς ή τους εκπαιδευτικούς.

Η διαχείριση του ελεύθερου χρόνου όμως με την έννοια της προσωπικής επιλογής και ελέγχου απαιτεί ένα καλό επίπεδο αυτοπροσδιορισμού του ατόμου ώστε να διαφοροποιηθεί από την απλή εξάντληση του ελεύθερου χρόνου σε άσκοπες δραστηριότητες ή δραστηριότητες προσδιοριζόμενες από άλλους. Η παρούσα εργασία μας παρέχει μία εικόνα για το επίπεδο του αυτοπροσδιορισμού των ατόμων με αναπηρία ως προς τον ελεύθερο χρόνο βασισμένη στις απόψεις των γονιών τους και αναφερόμενη στις ώρες που το παιδί είναι στο σπίτι και στην κοινότητα εκτός του σχολικού πλαισίου. Το επίπεδο παρουσιάζεται ικανοποιητικό. Λαμβάνοντας υπόψη βέβαια, τους περιορισμούς της έρευνας και στηριζόμενοι στα βιβλιογραφικά δεδομένα σύμφωνα με τα οποία τα άτομα με αναπηρία βιώνουν σε μικρό βαθμό και ασκούν τον προσδιορισμό τους (Field et al, 1998), πρέπει να επισημάνουμε την ανάγκη στήριξης του αυτοπροσδιορισμού των ατόμων με αναπηρία τόσο στο οικογενειακό όσο και στο σχολικό περιβάλλον. Στην Ελλάδα ο αυτοπροσδιορισμός των ατόμων με αναπηρία δεν υποστηρίζεται από κάποιο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Έγκειται κάθε φορά λοιπόν στην κρίση και επιθυμία του εκάστοτε εκπαιδευτικού ή του εκπαιδευτικού φορέα η προαγωγή δεξιοτήτων που συμβάλλουν στον αυτοπροσδιορισμό του ατόμου. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα θα πρέπει να εστιάζουν σε δεξιότητες σχεδιασμού, στοχοθέτησης και συλλογής πληροφοριών. Η διδασκαλία δε θα πρέπει να γίνεται στα στενά πλαίσια παροχής οδηγιών, αλλά μέσα από ευκαιρίες επιλογών να προωθούνται η έκφραση προτιμήσεων, πρωτοβουλίας και η επίλυση προβλημάτων. Ειδικά στα άτομα με αυτισμό χρειάζεται να παρέχονται επιλογές εναλλακτικών λύσεων, ώστε να επιτευχθεί ο μεγαλύτερος δυνατός βαθμός ευελιξίας και αυτονόμησής τους στο σχεδιασμό δράσης για την επίτευξη επιθυμητής δραστηριότητας (Quill, 2005). Τα αποτελέσματα μετά από διδασκαλία δεξιοτήτων αυτοπροσδιορισμού μπορούν να είναι θετικά για τα άτομα με αναπηρία τόσο κατά την εκπαίδευσή όσο και μετά από αυτή, όπως έχει φανεί σε προηγούμενη έρευνα (German, Martin, Marshall, & Sale, 2000).



Ο ελεύθερος χρόνος παίζει σημαντικό ρόλο στη ζωή του ατόμου, και εφόσον αξιοποιηθεί κατάλληλα μπορεί να του προσφέρει πολλά οφέλη. Το γεγονός αυτό καταδεικνύει και η παρούσα έρευνα. Ειδικά για τα άτομα με αναπηρία είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε το δικαίωμα προσωπικής διαχείρισης του ελεύθερου χρόνου και να προσφέρουμε τα κατάλληλα υποστηρικτικά πλαίσια, ώστε να αναπτύξουν, να διατηρήσουν και να αξιοποιήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες για να το επιτύχουν. Στόχος του οικογενειακού και σχολικού περιβάλλοντος του ατόμου με αναπηρία θα πρέπει να είναι η οργάνωση και η διάθεση του χρόνου αυτού με απώτερο σκοπό την προσωπική αυτοπραγμάτωση.

### ***6.3 Περιορισμοί της έρευνας – Προτάσεις για μελλοντική έρευνα***

Η παρούσα εργασία αποτελεί μία προσπάθεια διερεύνησης της πραγματικότητας του ελεύθερου χρόνου των ατόμων με αναπηρία και συγκεκριμένα, των ατόμων με νοητική αναπηρία και/ή αυτισμό στον ελληνικό χώρο. Αξίζει να σημειωθεί ότι στη χώρα μας δεν έχει διερευνηθεί εκτενώς η συγκεκριμένη ομάδα ατόμων όσον αφορά στη θεματική του ελεύθερου χρόνου. Στην παρούσα εργασία προσεγγίσαμε τη θεματική της διαχείρισης του ελεύθερου χρόνου αξιοποιώντας την ήδη υπάρχουσα διεθνή βιβλιογραφία. Ωστόσο, πρέπει να σημειώσουμε ότι πρόκειται για μία πιλοτική έρευνα που βασίζεται σε ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο, γεγονός που εμποδίζει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων, αλλά δίνει το έναυσμα για μελλοντική έρευνα στον τομέα αυτό. Η παρούσα έρευνα περιορίστηκε στον ελεύθερο χρόνο των ατόμων με αναπηρία που σχετίζεται με τις δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου στο σπίτι και την κοινότητα και δε συμπεριλαμβάνει το διάστημα της απασχόλησης σε σχολικές μονάδες ή σε άλλες εκπαιδευτικές δομές που υπάγονται στο υπουργείο υγείας. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων επομένως έγινε μόνο από γονείς και δεν διερευνήθηκε η άποψη των εκπαιδευτικών. Ένας ακόμη από τους βασικούς περιορισμούς της παρούσας έρευνας θεωρούμε ότι έγκειται στην απουσία δείγματος που να προέρχεται από επαρχιακή περιοχή. Η έρευνά μας πραγματοποιήθηκε σε αστική περιοχή και μάλιστα στα στενά πλαίσια του νομού Θεσσαλονίκης, αποκλείοντας έτσι τους παράγοντες μιας διαφορετικής νοοτροπίας και κουλτούρας να εμπλουτίσουν τα αποτελέσματά μας. Ακόμη, είναι αναγκαίο να αναφέρουμε ότι το τελικό μας δείγμα είναι σχετικά μικρό (N=43), με αποτέλεσμα να μην καταστεί δυνατή και αξιοποιήσιμη η κατηγοριοποίηση των ερωτηθέντων όσον αφορά στο εκπαιδευτικό τους υπόβαθρο, στην εργασιακή και οικονομική τους

κατάσταση, ώστε να γίνει περαιτέρω ανάλυση των αποτελεσμάτων σε σχέση με αυτές τις ανεξάρτητες μεταβλητές. Τέλος, η ομαδοποίηση του δείγματος ως προς την αναπηρία περιορίζεται απλά στο διαχωρισμό του είδους της αναπηρίας σε νοητική αναπηρία ή αυτισμό, χωρίς να αναφέρεται το επίπεδο νοητικής καθυστέρησης.

Η διερεύνηση ενός φαινομένου τόσο σύνθετου, όπως ο ελεύθερος χρόνος δεν ήταν βέβαια δυνατό να εξαντληθεί από την παρούσα έρευνα. Απαιτείται πληθώρα ανάλογων ερευνών προκειμένου να επιτευχθεί μία πιο ολοκληρωμένη γνώση του φαινομένου, η οποία θα μπορέσει να οδηγήσει σε συγκεκριμένες προτάσεις. Μία περαιτέρω προσπάθεια θα όφειλε να διερευνήσει τη θεματική της διαχείρισης του ελεύθερου χρόνου όχι μόνο στα αστικά πλαίσια, αλλά και στην ευρύτερη περιφέρεια. Καίριες περαιτέρω πληροφορίες θα έδινε η παράλληλη χορήγηση ερωτηματολογίου και στους δύο γονείς, καθώς επίσης και στον εκπαιδευτικό του παιδιού για μία πιο σφαιρική εικόνα. Ακόμη, σημαντική θα μπορούσε να ήταν η συμβολή της διερεύνησης του ελεύθερου χρόνου με την μέθοδο της παρατήρησης. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορούσε να επιτευχθεί σε μεγαλύτερο βαθμό η αποφυγή της υποκειμενικότητας των αποτελεσμάτων λόγω της προσωπικής σχέσης των ερωτηθέντων με τα άτομα με αναπηρία. Τέλος, αν αναλογιστούμε τον σπουδαίο ρόλο που παίζουν οι γονείς στην τελική απόφαση για την επιλογή δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου από τα παιδιά τους, προκύπτει ότι θα ήταν πολύ χρήσιμη μία έρευνα που θα είχε ως αντικείμενο διερεύνησης της τα κριτήρια με τα οποία οι γονείς προωθούν ή ακόμη και επιλέγουν δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου για τα παιδιά τους.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

### ***Ελληνόγλωσση***

- Αγγελοπούλου-Σακαμάντη, Ν. (2004). *Ειδική Αγωγή: Αναπτυξιακές Διαταραχές και Χρόνιες Μειονεξίες*. Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- ΑΠΣ-ΔΕΙΠΣ (2004). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης για μαθητές με αυτισμό*. Έργο: Χαρτογράφηση – Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Ειδικής Αγωγής.
- Γενά, Α. (2002). *Αυτισμός και Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές: Αξιολόγηση-Διάγνωση-Αντιμετώπιση*. Αθήνα.
- Θωίδης, Ι., (2000). *Σχολείο και Ελεύθερος Χρόνος: Συμβολή στην Προβληματική του Ελεύθερου Χρόνου στα Πλαίσια της Λειτουργίας των Σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Καρτασίδου, Λ. (2007). *Η συμβολή του αυτοπροσδιορισμού στην εκπαίδευση και συνεκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες, Στο Πρακτικά Συνεδρίου της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων ,με θέμα: «Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας», Μάιος, 1243-52.*
- Μάνος, Ν. (1997). *Βασικά Στοιχεία Κλινικής Ψυχιατρικής*. University Studio Press, Θεσσαλονίκη.
- Νότας, Σ. (2005). *Το Φάσμα του Αυτισμού. Διαχυτες Αναπτυξιακες Διαταραχες. Ένας Οδηγός για την Οικογενεια*. Συλλογος γονεων κηδεμονων και φίλων Αυτιστικων ατομων Ν. Λαρισας. Υπουργειο εθνικης παιδειας και θρησκευματων /διευθυνση ειδικης αγωγης.
- Παπαγεωργίου, Β. (2001). *Παιδιά και Έφηβοι*. University Studio Press, Θεσσαλονίκη.
- Πολυχρονοπούλου Σ. (1995). *Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες*. Άτραπος, Αθήνα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998). *Οι Ανάπηροι και η Εκπαίδευσή τους: Μία Ψυχοπαιδαγωγική Προσέγγιση της Ένταξης*. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

## **Ξενόγλωσση**

- Andstotz, C. (1994). Βασικές Αρχές της Παιδαγωγικής για τα Νοητικά Καθυστερημένα, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Abbeduto, L., & Hesketh, L. (1997). Pragmatic development in individuals with mental retardation: learning to use language in social interactions. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 3, 323–333.
- Baker, D., & Palmer, R. (2006). Examining the effects of perceptions of community and recreation participation on quality of life. *Social Indicators Research*, 75, 395-418.
- Barlow, J., & Kirby, N. (1991). Residential satisfaction of persons with an intellectual disability living in an institution or in the community. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 17(1), 7-23.
- Bartlett, C., & Bunning, K. (1997). The importance of communication partnerships: a study to investigate the communicative exchanges between staff and adults with learning disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 25, 148-153.
- Beart, S., Hawkins, D., Stenfert, B., Smithson, P., & Tolosa, I. (2001). Barriers to accessing leisure opportunities for people with learning disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 29, 133-138.
- Benz, M., & McAllister, M., (1990). Occupational and leisure preferences of older adults with mental retardation. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 16(3), 233 -244.
- Bott, C., Farmer, R., & Roche, J., (1997). Behavior problems associated with lack of speech in people with learning disabilities. *Journal of Intellectual disability Research*, 41(1), 3-7.
- Bradshaw, J., (2001). Complexity of staff communication and reported level of understanding skills in adults with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45(3), 233-243.
- Browder, D., & Grasso, E. (1999). Teaching money skills to individuals with mental retardation: a research review with practical applications. *Remedial and Special Education*, 20(5), 297-308.
- Buttimer, J., & Tierney, E. (2005). Patterns of leisure participation among adolescents with a mild intellectual disability. *Journal of Intellectual Disabilities*, 9(1), 25-42.
- Chan, J., & May, D., (1999). The impact of leisure options on the frequency and spontaneous communication production of a young child with multiple disabilities. *The British Journal of Developmental Disabilities*, 45(1), 26-37.

- Coleman, D., & Iso-Aloha, S. (1993). Leisure and health: the role of social support and self-determination. *Journal of Leisure Research*, 25, 111-128.
- Collia-Faherty, C. (1999). *Κατανόηση του αυτισμού*. Στο Collia-Faherty, C., Παπαγεωργίου, Β., & Παπαδοπούλου, Ν., Αυτισμός: Ένας ύμνος στην επικοινωνία (σελ. 15-65). Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων, Αθήνα.
- Craike, M., & Coleman, , D. (2010). Buffering effects of leisure self-determination on the mental health of older adults. *Leisure/Loisir*, 29(2), 301-328.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper Perennial.
- Datlow, S., & Belcher, R. (1985). Teaching life skills to adults disabled by autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*.15(2), 163-175.
- Davalos, S. (1999). *Making Sense of Art: Sensory-Based Art Activities for Children with Autism, Asperger Syndrome and Other Pervasive Developmental Disorders*. Autism Asperger Publishing Company.
- Davies, D., Stock, S., & Wehmeyer, M. (2002). Enhancing independent time management skills of individuals with mental retardation using a palmtop personal computer. *Mental Retardation*, 40(5), 358-365.
- Donegan, C., & Potts, M. (1988). People with mental handicap living alone in the community: a pilot study of their quality of life. *The British Journal of Mental Subnormality*, 66(1), 10-22.
- Dyer, K., Dunlap, G., & Winterling, V. (1990). Effects of choice making on the serious problem behaviors of students with severe handicaps. *Journal Of Applied Behavior Analysis*, 23(4), 515-524.
- Field, S., Martin, J., Miller, R., Ward, M., & Wehmeyer, M. (1998). *A practical guide to teaching self-determination*. Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- Gabler-Halle, D., Halle, J., & Chung, B. (1993). The effects of aerobic exercise on psychological and behavioural variables of individuals with developmental disabilities: a critical review. *Research in Developmental Disabilities*, 14, 359-386.
- Galland, A., & Galland, J. (1997). *Το Παιδί με Νοητική Καθυστέρηση και η Κοινωνία*. Εκδόσεις Πατάκη, Αθήνα.

- German, S., Martin, J., Marshall, L., & Sale, P. (2000). Promoting self-determination: using action to teach goal attainment. *Career Development for exceptional Individuals*, 23(1), 27-38.
- Goleman, D. (1998). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Hoffman, A., Field, S., & Sawilowski, S. (1995). *Self-determination Assessment Battery's User's Guide*. Detroit, MI: Wayne State University.
- Iwasaki, Y. (2006). Leisure and quality of life in an international and multicultural context: what are major pathways linking leisure to quality of life? *Social Indicators Research*, 82, 233–264.
- Iwasaki, Y. (2007). Counteracting stress through leisure coping: a prospective health study. *Psychology Health and Medicine*, 11(2), 209-220.
- Iwasaki, W., Coyle, C., & Shank, J. (2010). Leisure as a context for active living, recovery, health and life quality for persons with mental illness in a global context. *Health Promotion International*, 25(4), 483-494.
- Kreiner, J. (2005). *Development of a Vocabulary-free Leisure Interest Assessment Instrument for Individuals with Severe Developmental Disabilities and Communication Difficulties*. PHD, Kent State University, College of Education / Department of Educational Foundations and Special Services.
- Lachapelle, W., Wehmeyer, M., Haelewyck, M., Courbois, W., Keith, K., Schalock, R., Verdugo, M., & Walsh, P. (2005). The relationship between quality of life and self-determination: an international study. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(10), 740-744.
- Law, J., & Lester, R., (1991). Speech therapy provision in a social education centre: is it possible to target intervention? *Mental Handicap*, 19, 22-28.
- Law, M., King, G., King, S., Kertoy, M., Hurley, P., Rosenbaum, P., Young, N., & Hanna, S. (2006). Patterns of participation in recreational and leisure activities among children with complex physical disabilities. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 48, 337–342.
- Leung, L., & Lee, P. (2004). Multiple determinants of life quality: the roles of internet activities, use of new media, social support, and leisure activities. *Telematics and Informatics*, 22, 161–180.
- Lloyd, M., & Auld, J. (2001). The role of leisure in determining quality of life: issues of content and measurement. *Social Indicators Research*, 57, 43-71.

- Malin, A. (1982). Symposium on changes of environment: Personal and social consequences: III. Group homes for mentally handicapped adults: Resident's view on contacts and support. *British Journal of Mental Subnormality*, 28, 29-34.
- Marholin, D., O'toole, K., Touchette, P., Berger, P., & Doyle, D. (1979). "I'll have a big mac, large fries, large coke, and apple pie," . . . or teaching adaptive community skills. *Behavior Therapy*, 10, 236-248.
- Martin, J. E., & Marshall, L. H. (1995). Choicemaker: A comprehensive self-determination transition program. *Intervention in School and Clinic*, 30, 147-15.
- Maslow, A. (1970). *Motivation and Personality*. 2nd. Ed., New York, Harper & Row.
- McConkey, R., McCormack, B., & Naughton, M. (1983). A national survey of young people's perceptions of mental handicap. *Journal of Mental Deficiency Research*, 27, 171-183.
- Moller, V. (1992). Spare time use and perceived well-being among black South African youth. *Social Indicators Research*, 26, 309-351.
- Neef, N. A. (2001). The past and future of behavior analysis in developmental disabilities: when good news is bad and bad news is good. *The Behavior Analyst Today*, 2 (4), 336-343.
- National Institute of Child & Human Health & Human Development. (2010). *Intellectual and Developmental Disabilities (IDD) Branch*, Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Oswald, D., & Ollendick, T. (1989). Role taking and social competence in autism and mental retardation. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 19,(1), 119-127.
- Parsons, M., Harper, V., Jensen, J., & Reid, D. (1997). Assisting older adults with severe disabilities in expressing leisure preferences: a protocol for determining choice-making skills. *Research in Developmental Disabilities*, 18(2), 113-126.
- Parsons, M. B., & Reid, D. H. (1990). Assessing food preferences among persons with profound mental retardation: Providing opportunities to make choices. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 23, 183-195.
- Putnam, J., Pueschel, S., & Holman, J. (1988). Community activities of youths and adults with down syndrome. *The British Journal of Mental Subnormality*, 34(66), 47-53.
- Quill, K. (2005). *Διδάσκοντας Αυτιστικά Παιδιά*. Εκδόσεις Ελλην, Αθήνα.
- Rossow-Kimball, B., & Goodwin, D. (2009). Self-determination and leisure experiences of women living in two group homes. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 26(1), 1-20.

- Ryff, C., & Singer, B. (2000). Interpersonal flourishing: a positive health agenda for the new millennium. *Personality and Social Psychology Review*, 4(1), 30-44.
- Saxby, H., Thomas, M., Felce, D., & De Kock, U. (1986). The use of shops, cafes and public houses by severely and profoundly mentally handicapped adults. *British Society for the Study of Mental Subnormality*, 32(63) 69-81.
- Schalock, R., Brown, I., Brown, R., Cummins, R., Felce, D., Matikka, L., Keith, K., & Parmenter, T. (2002). Conceptualization, measurement, and application of quality of life for persons with intellectual disabilities: report of an international panel of experts. *Mental Retardation*, 40(6), 457-470.
- Schalock, R., Luckasson, R., & Shogren, K. (2007). The renaming of mental retardation: understanding the change to the term intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 45(2), 116-124.
- Schleien, S., Mustonen, T., & Rynders, J. (1995). Participation of children with autism and nondisabled peers in a cooperatively structured community art program. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 25(4), 397-413.
- Schleien, S., & Ray, T. (1997). Leisure education for a quality transition to adulthood. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 8, 155-169.
- Schleien, S., Wehman, P., & Kiernan, J. (1981). Teaching leisure skills to severely handicapped adults: An age-appropriate darts game. *JABA*, 14(4), 513-519.
- Shane, H., & Albert, P. (2008). Electronic screen media for persons with autism spectrum disorders: results of a survey. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 1499-1508.
- Shen, B., McCaughtry, N., & Martin, J. (2007). The influence of self-determination in physical education on leisure-time physical activity behaviour. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 78, (4), 328-338.
- Shin, D., & Rutkowski, C. (2003). Subjective quality of Korean life in 1981 and 2001. *Social Indicators Research*, 62-63(1-3), 509-534.
- Sigafoos, J., & Kerr, M. (1994). Provision of leisure activities for the reduction of challenging behavior. *Behavioral Interventions*, 9(1), 43-53.
- Steinborn, M., & Knapp, T. (1982). Teaching an autistic child pedestrian skills. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 13(4), 347-351.



- Sze, S., & Yu, S. (2004). Effects of music therapy on children with disabilities. *Proceedings of the 8<sup>th</sup> Annual International Cognitive and Music Perception Conference*, Evanston: IL.
- Taylor, J., McKelvey, J., & Sisson, L., (1993). Community-referenced leisure skill clusters for adolescents with multiple disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 3(4), 363-386.
- Thompson, B., Taylor, H., & McConkey, R. (2000). Promoting inclusive play and leisure opportunities for children with disabilities. *Child Care in Practice*, 6(2), 108-123.
- Thomson, T., Braam, S., & Fuqua, W., (1982). Training and generalization of laundry skills: a multiple probe evaluation with handicapped persons. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 15(1), 177-182.
- Trace, M., Cuvo, A., & Criswell, J. (1977). *Teaching coin equivalence to the mentally retarded*. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 10(1), 85-92.
- VanAndel, J. (1998). Intraspecific variability in the context of ecological restoration projects. *Perspectives in Plant Ecology, Evolution and Systematics*, 1(2), 221-237.
- Vuran, S., (2007). Empowering leisure skills in adults with autism: an experimental investigation through the most to least prompting procedure. *International Journal of Special Education*, 22(3), 174-181.
- Walsh, P., Coyle, K., & Lynch, C., (1988). The Partners Project: Community based recreation for adults with mental handicaps. *Mental Handicap*, 16(3), 122-125.
- Wehmeyer, M. (1999). A functional model of self-determination : describing development and implementing instruction. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 14(1), 53-61.
- Wehmeyer, M. (1995). A career education approach: self-determination for youth with mild cognitive disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 30, 157-163.
- Wehmeyer M. & Bolding, N. (2001) Enhanced self-determination of adults with mental retardation as an outcome of moving to community-based work or living environments. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45, 1-13.
- Wehmeyer, M., & Garner, N. (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 Arcs Self-Determination Scale*. Arlington, TX The Arc National Headquarters.

- Wehmeyer, M., Sands, D., Doll, B., & Palmer, S. (1997). The development of self determination and implications for educational interventions with students with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 44(4), 305 – 328.
- Wehmeyer, M., & Schwartz, M. (1998). The relationship between self-determination and quality of life for adults with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 33(1), 3-12.
- Wiebe, J., Wilson, T., Bruce, R., Bell, M., & Martin, M. (2004). Learning subjective language. *Computational Linguistics*, 30(3), 277–308.
- Wing, L. (2000). *Το Αυτιστικό Φάσμα*. Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων, Αθήνα.
- Wing, L., & Gould, J., (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: epidemiology and classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9(1), 11-29.
- Wolman, J., Campeau, P., Dubois, P., Mithaug, D., & Stolarski, V. (1994). *AIR Self-Determination Scale and User Guide*. Palo Alto, CA: American Institute for Research.
- World Health Organization Quality of Life Group. (1998). The World Health Organisation quality of life assessment (WHOQOL): Development and general psychometric properties. *Social Science and Medicine*. 46(12), 1569-1585.
- Yau, M., & Packer, T. (2002). Health and well-being through T'ai Chi: perceptions of older adults in Hong Kong. *Leisure Studies*, 21(2), 163-178.
- Zarcone, J., Fisher, W., & Piazza, C. (1996). Analysis of free-time contingencies as positive versus negative reinforcement. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 29(2), 247-250.
- Zijlstra, H., & Vlaskamp, C. (2005). Leisure provision for persons with profound intellectual and multiple disabilities: quality time or killing time? *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(6), 434-448.
- Zimmerman, M. (1990). Toward a theory of learned hopefulness: a structural model. analysis of participation and empowerment. *Journal of Research in Personality*, 24, 71-86.

