



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

«Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Η κοινωνική στήριξη των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας
εκπαίδευσης απέναντι στους μαθητές με οπτική αναπηρία»**

Καπαγερίδου Ειρήνη-Σαΐα

Θεσσαλονίκη, 2018

Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Η κοινωνική στήριξη των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας
εκπαίδευσης απέναντι στους μαθητές με οπτική αναπηρία»**

**«Social support of secondary education teachers towards students with
visual impairment»**

Καπαγερίδου Ειρήνη-Σαΐα

Εξεταστική επιτροπή

Παπαδόπουλος Κωνσταντίνος, Καθηγητής, Επόπτης

Παπακωνσταντίνου Δόξα, Επίκουρη Καθηγήτρια

Κουστριάβα Ελένη, Επίκουρη Καθηγήτρια

Θεσσαλονίκη, 2018

Η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Υπογραφή

Καπαγερίδου Ειρήνη-Σαΐα

*Στους αγαπημένους μου γονείς,
για την αμέριστη στήριξή τους.*

Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	- 1 -
ABSTRACT	- 2 -
ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	- 3 -
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	- 4 -
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ-ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ	- 8 -
1. Εισαγωγή στην έννοια της κοινωνικής στήριξης	- 8 -
1.1 Ορισμός της κοινωνικής στήριξης.....	- 8 -
1.2 Κατηγοριοποίηση της κοινωνικής στήριξης.....	- 14 -
1.3 Θετικός και αρνητικός αντίκτυπος	- 19 -
2. Η οπτική αναπηρία	- 23 -
2.1 Ορισμός της οπτικής αναπηρίας	- 23 -
2.2 Αιτίες που οδηγούν στην οπτική αναπηρία	- 26 -
2.3 Οι επιπτώσεις της στο άτομο	- 27 -
3. Η κοινωνική στήριξη στα άτομα με οπτική αναπηρία	- 32 -
3.1 Η οπτική αναπηρία στην κοινωνία	- 32 -
3.2 Η κοινωνική στήριξη των οπτικά ανάπηρων ατόμων ανά ηλικία και πηγή	- 36 -
3.3 Θετική και αρνητική κοινωνική στήριξη των ατόμων με οπτική αναπηρία.....	- 43 -
4. Κοινωνική στήριξη και έφηβοι με οπτική αναπηρία.....	- 46 -
4.1 Η κοινωνική ζωή των εφήβων με οπτική αναπηρία	- 46 -
4.2 Η σημασία της κοινωνικής στήριξης για τους έφηβους με οπτική αναπηρία	- 52 -
4.3 Το σχολικό περιβάλλον των μαθητών με οπτική αναπηρία	- 56 -
4.4 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού	- 61 -
4.5 Κοινωνική στήριξη και εκπαιδευτικοί.....	- 64 -
4.6 Διερευνητικά ερωτήματα.....	- 69 -
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	- 71 -
1. Ερευνητική στρατηγική	- 71 -

2. Συμμετέχοντες	- 71 -
3. Διαδικασία και εργαλείο	- 74 -
4. Ανάλυση δεδομένων	- 76 -
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	- 78 -
1. Αποτελέσματα των μορφών της κοινωνικής στήριξης από τους εκπαιδευτικούς προς τους μαθητές με οπτική αναπηρία	- 78 -
2. Αποτελέσματα για τη διαφοροποίηση της κοινωνικής στήριξης σε σχέση με τα δημογραφικά των εκπαιδευτικών	- 82 -
3. Αποτελέσματα για τη διαφοροποίηση της κοινωνικής στήριξης σε σχέση με τα δημογραφικά των μαθητών με οπτική αναπηρία.....	- 94 -
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	- 100 -
Βιβλιογραφικές Αναφορές	- 109 -

Κατάλογος πινάκων

Πίνακας 1: Δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών.....	- 72 -
Πίνακας 2: Δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών με οπτική αναπηρία.	- 73 -
Πίνακας 3: Μορφές πρακτικής στήριξης από τους εκπαιδευτικούς προς τους μαθητές με οπτική αναπηρία.	- 79 -
Πίνακας 4: Μορφές συναισθηματικής στήριξης από τους εκπαιδευτικούς προς τους μαθητές με οπτική αναπηρία.	- 80 -
Πίνακας 5: Συνολική πρακτική και συναισθηματική στήριξη σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και των μαθητών με οπτική αναπηρία.	- 82 -
Πίνακας 6: Αποτελέσματα του ελέγχου κανονικότητας των απαντήσεων που έδωσαν οι άντρες εκπαιδευτικοί.	- 83 -
Πίνακας 7: Αποτελέσματα του ελέγχου ισότητας των διαμέσων στις απαντήσεις των ερωτώμενων σε σχέση με το φύλο τους.	- 84 -
Πίνακας 8: Αποτελέσματα του ελέγχου ισότητας των διαμέσων στις απαντήσεις των ερωτώμενων σε σχέση με την ηλικία τους.	- 86 -
Πίνακας 9: Αποτελέσματα του ελέγχου κανονικότητας των απαντήσεων που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 5 χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	- 88 -
Πίνακας 10: Αποτελέσματα του ελέγχου ισότητας των διαμέσων στις απαντήσεις των ερωτώμενων σε σχέση με τα έτη διδασκαλίας σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	- 90 -
Πίνακας 11: Αποτελέσματα του ελέγχου ισότητας των διαμέσων στις απαντήσεις των ερωτώμενων σε σχέση με τα έτη διδασκαλίας σε παιδιά που αντιμετωπίζουν πρόβλημα όρασης.	- 92 -
Πίνακας 12: Αποτελέσματα του ελέγχου ισότητας των διαμέσων στις απαντήσεις των ερωτώμενων σε σχέση με το φύλο των μαθητών με οπτική αναπηρία.	- 94 -
Πίνακας 13: Αποτελέσματα του ελέγχου ισότητας των διαμέσων στις απαντήσεις των ερωτώμενων σε σχέση με το βαθμό της οπτικής αναπηρίας των μαθητών.	- 97 -

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η σπουδαιότητα της κοινωνικής στήριξης για τις ζωές των ανθρώπων είναι αδιαμφισβήτητη. Έχει διαπιστωθεί πως η κοινωνική στήριξη είναι απαραίτητη για τους έφηβους με οπτική αναπηρία και πως οι εκπαιδευτικοί αποτελούν μια σημαντική πηγή κοινωνικής στήριξης. Μέσω της κοινωνικής στήριξης, πρακτικής και συναισθηματικής, οι μαθητές με οπτική αναπηρία αποκτούν πολύτιμα οφέλη, συνολικά για τη ζωή τους. Γι' αυτό, στην παρούσα έρευνα μελετήθηκε η παροχή της κοινωνικής στήριξης από τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προς τους μαθητές με οπτική αναπηρία. Αρχικά, ερευνήθηκε ο βαθμός στον οποίο παρέχεται η κοινωνική στήριξη από τους εκπαιδευτικούς και έπειτα μελετήθηκαν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και των μαθητών σε σχέση με την παροχή της κοινωνικής στήριξης. Αν δηλαδή, τα δημογραφικά των εκπαιδευτικών και των μαθητών επηρεάζουν την παροχή της κοινωνικής στήριξης. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ενός ερωτηματολογίου, το οποίο μετρά την πρακτική και τη συναισθηματική στήριξη. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 91 εκπαιδευτικοί. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη συγκεκριμένη έρευνα είναι θετικά, όσον αφορά την παροχή κοινωνικής στήριξης. Απ' ότι φαίνεται, οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παρέχουν σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό πρακτική και συναισθηματική στήριξη. Τα δημογραφικά των εκπαιδευτικών αποδεικνύεται πως δεν επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό την παροχή της κοινωνικής στήριξης, ούτε όμως και το φύλο των μαθητών με οπτική αναπηρία. Αυτό που διαπιστώνεται, είναι πως πολύ σημαντικό ρόλο παίζει ο βαθμός της οπτικής αναπηρίας, στην παροχή στήριξης (πρακτικής και συναισθηματικής) των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές με οπτική αναπηρία.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: κοινωνική στήριξη, οπτική αναπηρία, εκπαιδευτικοί, έφηβοι

ABSTRACT

The importance of social support for the lives of individuals is undeniable. It has been confirmed that social support is essential for adolescents with visual impairment and that teachers constitute an important source of social support. Via practical and emotional support, students with visual impairment acquire precious benefits for their life. For this reason, in the present research the benefits of social support by the teachers of secondary education to the students with visual impairment, was studied. Initially, the degree in which social support is provided by the teachers was studied and then demographically characteristics of the teachers and the students related to the benefit of social support. For instance, whether the teacher's and student's demographics influence the provision of social support. The research was conducted with the use of a questionnaire, which measures practical and emotional support. 91 teachers participated in the research. The results of the particular research are positive, with regard to the provision of social support. As we can see, the teachers of secondary education provide practical and emotional support at a satisfactory degree. The teacher demographics prove that they do not influence the provision of social support significantly, neither the sex of the students with visual impairment. What can be confirmed is that the degree of the visual impairment plays an important role, in the provision of support (practical and emotional) of the teachers' toward the students with visual impairment.

KEY-WORDS: social support, visual impairment, teachers, adolescents

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Τα κίνητρα που με ώθησαν να διεξάγω την παρούσα έρευνα ήταν σημαντικά. Κατά τη διάρκεια της φοίτησής μου στο συγκεκριμένο μεταπτυχιακό πρόγραμμα, ασχολήθηκα αρκετές φορές με την κοινωνική στήριξη και τη σημασία της για τα άτομα με αναπηρία. Ύστερα από εκτεταμένη μελέτη ανακάλυψα πως υπάρχουν αρκετά κενά στη βιβλιογραφία, τόσο στη διεθνή, όσο και στην ελληνική, τα οποία σχετίζονται με την κοινωνική στήριξη και τους μαθητές με οπτική αναπηρία. Ως εκ τούτου, ήταν μεγάλη μου επιθυμία να διεξάγω μια έρευνα, η οποία θα σχετίζεται με την κοινωνική στήριξη και την οπτική αναπηρία. Συγκεκριμένα, μου δημιουργήθηκε η σκέψη να διερευνήσω την κοινωνική στήριξη που παρέχουν οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στους μαθητές με οπτική αναπηρία, κι αυτό διότι είμαι φιλόλογος και θα ήθελα να ερευνήσω αυτόν τον τομέα. Βέβαια, σ' αυτό το σημείο θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς τους γονείς μου, οι οποίοι μου δίδαξαν τη σπουδαιότητα της στήριξης και μου την πρόσφεραν απλόχερα όλα αυτά τα χρόνια. Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον κύριο Παπαδόπουλο Κωνσταντίνο, αντιπρύτανη του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και καθηγητή μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα, διότι με τη συμβολή του και την αφοσίωσή του συνέβαλε στην επιτυχημένη ολοκλήρωση της ερευνητικής εργασίας μου. Ακόμα, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κυρία Παπακωνσταντίνου Δόξα, διότι οι πολύτιμες συμβουλές της και οι αλληπάλληλες επεξηγήσεις της διευκόλυναν σε μεγάλο βαθμό το έργο μου. Τέλος, ευχαριστώ πολύ όλους τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όλων αυτών των σχολείων που βοήθησαν στην διεξαγωγή της έρευνάς μου. Χωρίς τη συμβολή και την προθυμία τους, η εργασία μου θα ήταν αδύνατο να ολοκληρωθεί, γι' αυτό εκφράζω θερμά τις ευχαριστίες μου για όλους τους συμμετέχοντες.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η κοινωνική στήριξη είναι μια έννοια πολύπλευρη και πολυδιάστατη (Cooke, Rossmann, McCubbin & Patterson, 1988· Hupcey, 1998α· Williams, Barclay & Schmied, 2004), η οποία έχει ερευνηθεί από πολλούς. Η κοινωνική στήριξη αποτελεί ένα είδος βοήθειας, την οποία λαμβάνει ένα άτομο ή αναμένει να λάβει από ανθρώπους με τους οποίους έρχεται σε επαφή (Papakonstantinou & Papadopoulos, 2009, 2010). Μέσω της κοινωνικής στήριξης καλλιεργείται το αίσθημα του σεβασμού, της φροντίδας, της αγάπης, της πίστης, της ενσυναίσθησης, της παρηγοριάς και της κατανόησης (Coffman & Ray, 1999). Γι' αυτό λοιπόν, η κοινωνική στήριξη κατέχει πρωτεύοντα ρόλο για τις ζωές όλων των ανθρώπων με και δίχως αναπηρία (Cimarolli & Boerner, 2005). Ειδικότερα όμως, έχει διαπιστωθεί η σπουδαιότητα της κοινωνικής στήριξης για τα άτομα με οπτική αναπηρία (Bruce, Harrow & Obolenskaya, 2007· Cimarolli & Boerner, 2005).

Η κοινωνική στήριξη είναι εξίσου σημαντική, σε όλες τις φάσεις της ζωής του ατόμου με οπτική αναπηρία. Κατά την περίοδο όμως της εφηβείας, εξαιτίας των πολλών μεταβολών που πραγματοποιούνται, η κοινωνική στήριξη αποκτά μεγαλύτερη σημασία και γίνεται αναγκαία για τους έφηβους με την παραπάνω αναπηρία (Kef, 2002· Kef & Dekonιέ, 2004). Μια σημαντική πηγή κοινωνικής στήριξης για τους έφηβους με οπτική αναπηρία αποτελούν οι εκπαιδευτικοί, γεγονός αρκετά εύλογο αφού τη μισή μέρα την περνούν στο σχολικό περιβάλλον. Έτσι, η ύπαρξη υποστηρικτικής σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή αποκτά μεγάλη σημασία, καθώς τα θετικά που μπορεί να επιφέρει η δημιουργία μιας τέτοιας σχέσης και, επομένως η παροχή κοινωνικής στήριξης, είναι πολυάριθμα (Wentzel, 1998).

Αυτό που παρατηρείται είναι πως δεν έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές έρευνες, στις οποίες θα εξετάζεται σε τι βαθμό παρέχεται κοινωνική στήριξη στους μαθητές με οπτική αναπηρία από τους εκπαιδευτικούς, παρόλο που η σπουδαιότητα αυτής της στήριξης είναι

δεδομένη. Σύμφωνα με έρευνα των Pinguart και Pfeiffer (2013) αποδεικνύεται πως οι εκπαιδευτικοί αποτελούν αδιαμφισβήτητα μια σπουδαία πηγή κοινωνικής στήριξης για τους μαθητές με οπτική αναπηρία και πως ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη ζωή των μαθητών αυτών είναι καταλυτικός. Έτσι, σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι να εξεταστεί σε τι βαθμό παρέχεται η κοινωνική στήριξη (πρακτική και συναισθηματική) από τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προς τους μαθητές με οπτική αναπηρία.

Για την ορθή διερεύνηση του θέματος και για την εκπλήρωση του σκοπού αυτής της έρευνας, κρίθηκε αναγκαία μια εκτεταμένη μελέτη των επιμέρους εννοιών που την απαρτίζουν. Έτσι, πρώτο κεφάλαιο της εργασίας αποτελεί η θεωρητική θεμελίωση και η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Το κεφάλαιο αυτό απαρτίζεται από τέσσερα υποκεφάλαια, στα οποία πραγματοποιήθηκε η αναγκαία θεωρητική διερεύνηση του θέματος της εργασίας. Έτσι, στο πρώτο υποκεφάλαιο αυτού του κεφαλαίου, δίνεται ο ορισμός της κοινωνικής στήριξης, η κατηγοριοποίησή της, οι πηγές και οι μορφές της. Επίσης, καταγράφεται ο αρνητικός και ο θετικός αντίκτυπος της κοινωνικής στήριξης για τη ζωή ενός ατόμου. Βασικό μέλημα αυτού του υποκεφαλαίου είναι η κατανόηση της έννοιας και της σπουδαιότητας της κοινωνικής στήριξης.

Έπειτα, στο δεύτερο υποκεφάλαιο, δίνεται ο ορισμός της οπτικής αναπηρίας, οι αιτίες που οδηγούν στην αναπηρία αυτή, καθώς και οι επιπτώσεις που επιφέρει σ' ένα άτομο. Στο υποκεφάλαιο αυτό, πραγματοποιείται μια προσπάθεια επεξήγησης και προσέγγισης της οπτικής αναπηρίας, ώστε να κατανοηθεί όσο το δυνατόν καλύτερα η συγκεκριμένη αναπηρία και, συνεπώς, να γίνει κατανοητή η ανάγκη των ατόμων αυτών για κοινωνική στήριξη.

Συνεχίζοντας, στο τρίτο υποκεφάλαιο πραγματοποιήθηκε μια θεωρητική διερεύνηση της βιβλιογραφίας σχετικά με την κοινωνική στήριξη στα άτομα με οπτική

αναπηρία. Έτσι, αρχικά, στο υποκεφάλαιο αυτό γίνεται αναφορά για την οπτική αναπηρία στην κοινωνία, γενικότερα. Στο σημείο αυτό, γίνεται αναφορά στην αντιμετώπιση της αναπηρίας αυτής από την κοινωνία. Έπειτα, παρατίθεται μια θεωρητική ανάλυση για την κοινωνική στήριξη των οπτικά ανάπηρων ατόμων σύμφωνα με την ηλικία και το φύλο τους. Στο τέλος του τρίτου υποκεφαλαίου της εργασίας κρίθηκε αναγκαίο να μελετηθούν τα αρνητικά και τα θετικά αποτελέσματα της κοινωνικής στήριξης των ατόμων με οπτική αναπηρία, ανεξαιρέτως ηλικιών.

Το κεφάλαιο της θεωρητικής θεμελίωσης ολοκληρώνεται με τη θεωρητική διερεύνηση της κοινωνικής στήριξης στους έφηβους με οπτική αναπηρία. Στο υποκεφάλαιο αυτό αναδεικνύεται η κοινωνική ζωή των εφήβων με τη συγκεκριμένη αναπηρία, καθώς και η σπουδαιότητα της κοινωνικής στήριξης γι' αυτούς. Επίσης, γίνεται αναφορά στη σχολική ζωή των εφήβων με οπτική αναπηρία και στο ρόλο του εκπαιδευτικού για τους μαθητές του. Πλησιάζοντας προς το τέλος του υποκεφαλαίου, πραγματοποιείται αναφορά στη λήψη κοινωνικής στήριξης από τους εκπαιδευτικούς προς τους έφηβους με οπτική αναπηρία. Το κεφάλαιο της θεωρητικής θεμελίωσης ολοκληρώνεται με την αναλυτική τοποθέτηση των διερευνητικών ερωτημάτων της συγκεκριμένης έρευνας.

Έτσι, στο επόμενο κεφάλαιο της εργασίας που αποτελεί τη μεθοδολογία της έρευνας, θα μελετηθούν τα διερευνητικά ερωτήματα της εργασίας. Στο κεφάλαιο αυτό παρατίθεται η ερευνητική στρατηγική που ακολουθήθηκε για την πραγμάτωση της έρευνας. Επίσης, στο σημείο αυτό δίνονται λεπτομερώς όλα τα απαραίτητα στοιχεία για τους συμμετέχοντες. Προς το τέλος του κεφαλαίου, εξηγείται αναλυτικά η διαδικασία που ακολουθήθηκε για την διεκπεραίωση της συγκεκριμένης εργασίας και αναφέρεται το εργαλείο, το οποίο χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων. Τέλος, γίνεται μια

ανάλυση των δεδομένων και εξηγούνται οι στατιστικές μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων.

Στο τρίτο κεφάλαιο της εργασίας συναντώνται τα αποτελέσματα των ερευνητικών ερωτημάτων. Εδώ, δίνονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις στατιστικές αναλύσεις και αναδεικνύεται ο βαθμός παροχής κοινωνικής στήριξης από τους εκπαιδευτικούς απέναντι στους μαθητές με οπτική αναπηρία. Στο τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο πραγματοποιείται συζήτηση για τα αποτελέσματα της έρευνας και καταγράφονται τα συμπεράσματα, σύμφωνα πάντα με τα αποτελέσματα που προέκυψαν. Έτσι, απαντώνται τα διερευνητικά ερωτήματα και ουσιαστικά εκπληρώνεται ο σκοπός της έρευνας, ενώ ταυτοχρόνως αναδεικνύεται η σημαντικότητα της συγκεκριμένης εργασίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ- ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

1. Εισαγωγή στην έννοια της κοινωνικής στήριξης

1.1 Ορισμός της κοινωνικής στήριξης

Η κοινωνική στήριξη, ως έννοια, αποτελεί εδώ και αρκετά χρόνια ένα περιζήτητο θέμα έρευνας για πολλούς θεωρητικούς και ερευνητές ανά τον κόσμο. Η συγκεκριμένη έννοια εμφανίστηκε στο προσκήνιο κατά τα μέσα της δεκαετίας του '70 (Adelman & Ahuvia, 1995· Langford, Bowsher, Maloney & Lillis, 1997· Williams et al., 2004) και έκτοτε, αποτελεί ένα διαδεδομένο θέμα συζήτησης και ερευνών με σκοπό να διαμορφωθεί μια ολοκληρωμένη εικόνα της κοινωνικής στήριξης. Η προαναφερθείσα έννοια απασχόλησε διάφορους επιστημονικούς κλάδους, δημιουργώντας μια ποικιλομορφία και μια διαφοροποίηση, όσον αφορά τον συγκεκριμένο όρο (Hursey, 1998β). Παραδείγματος χάριν, ο κλάδος της κοινωνιολογίας χρησιμοποίησε την κοινωνική στήριξη για την αξιολόγηση των κοινωνικών δικτύων, οι ψυχολόγοι τη μεταχειρίστηκαν ως ένα μέσο αξιολόγησης των κοινωνικών σχέσεων ως προς την αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων ή κατά τη διάρκεια κάποιας ασθένειας, ενώ ο κλάδος της νοσηλευτικής την αντιμετώπισε ως ένα πρακτικό μέσο για την εξυπηρέτηση των αναγκών του ασθενή (Hursey, 1998β· Uchino, 2004). Επίσης, με την έννοια της κοινωνικής στήριξης ασχολήθηκε και ο κλάδος της ανθρωπολογίας και της ιατρικής (Uchino, 2004). Ως εκ τούτου, γίνεται κατανοητή η δυσκολία του προσδιορισμού της κοινωνικής στήριξης και η ανάπτυξη πληθώρα ορισμών, αφού ασχολήθηκαν αρκετοί κλάδοι με την οριοθέτησή της (Uchino, 2004).

Η έννοια της κοινωνικής στήριξης δεν προσδιορίζεται εύκολα (Helgeson, 2003). Ο ορισμός της συγκεκριμένης έννοιας απασχόλησε πολλούς θεωρητικούς και ερευνητές παγκοσμίως (Hursey, 1998α, 1998β, 2001· Uchino, 2004). Δόθηκαν ποικίλοι ορισμοί, από διάφορους και πολλούς συγγραφείς ανάλογα με την έρευνα που διεξήγαγε ο καθένας

(Adelman & Ahuvia, 1995· Hurcey, 1998α, 1998β· Malecki & Demaray, 2002· Parakonstantinou & Papadopoulos, 2010· Walen & Lachman, 2000· Williams et al., 2004), και έτσι ανακαλύπτει κανείς μια εκτενή βιβλιογραφία, η οποία αφορά την παραπάνω έννοια. Πολλοί είναι αυτοί, οι οποίοι επιχείρησαν να δώσουν ένα σαφή και ορθό ορισμό της έννοιας και, εν τελεί το εγχείρημα των περισσότερων στέφθηκε με επιτυχία. Βέβαια, κρίνεται αναγκαίο να σημειωθεί πως μεταξύ των συγγραφέων υπάρχει μια ασυμφωνία ως προς τον ορισμό της κοινωνικής στήριξης (Hurcey, 1998α).

Μελετώντας λοιπόν εκτενώς τη βιβλιογραφία, γίνεται αντιληπτό πως δεν υπάρχει μόνο ένας συγκεκριμένος ορισμός για την κοινωνική στήριξη, ο οποίος να είναι ευρέως αποδεκτός (Uchino, 2004, 2006). Υπάρχουν πολλοί ορισμοί, διατυπωμένοι από διάφορους μελετητές, ερευνητές και θεωρητικούς ανά τα χρόνια. Αν και παρατηρείται διαφορετική ορολογία, σε πολλούς εκ των συγγραφέων, οι ορισμοί παρουσιάζουν μεταξύ τους κοινά χαρακτηριστικά (Hurcey, 1998α· Williams et al., 2004). Δηλαδή, παρατηρείται πως οι συγγραφείς προσδιορίζουν με διαφορετική ορολογία έννοιες οι οποίες έχουν ακριβώς τα ίδια χαρακτηριστικά και την ίδια σημασιολογία με των περισσότερων συγγραφέων που διερευνούν τον όρο κοινωνική στήριξη. Άρα, μπορούμε να κατανοήσουμε πως το ζήτημα αυτό είναι αποκλειστικά υποκειμενικό και εξαρτάται από τον τρόπο που το παρατηρεί ο εκάστοτε συγγραφέας (Cooke et al., 1988· Williams et al., 2004). Το συγκεκριμένο φαινόμενο παρατηρείται, διότι η έννοια της κοινωνικής στήριξης είναι αρκετά περιπλοκή και πολυδιάστατη (Cooke et al., 1988· Hurcey, 1998α· Williams et al., 2004). Πολλοί είναι εκείνοι οι οποίοι ερεύνησαν εξονυχιστικά τη σημασία της κοινωνικής στήριξης και κατέληξαν στο συμπέρασμα πως πρόκειται για μια πολύπλευρη έννοια (Cooke et al., 1988· Hurcey, 1998α· Williams et al., 2004) και δεν επιδέχεται μόνο έναν ορισμό (Uchino, 2004· Uchino, 2006). Ο κάθε συγγραφέας σύμφωνα με την έρευνα που έχει

πραγματοποιήσει καταλήγει στην απόδοση ενός ακόμη ορισμού ή στην αποδοχή ενός που ήδη έχει διατυπωθεί.

Όλοι οι ορισμοί της κοινωνικής στήριξης συνεπάγονται με ένα είδος θετικής αλληλεπίδρασης και μιας βοηθητικής συμπεριφοράς προς ένα άτομο το οποίο χρειάζεται αυτού του είδους τη στήριξη (Rook & Dooley, 1985). Έτσι, η κοινωνική στήριξη έχει οριστεί ως ένα είδος βοήθειας, την οποία ένα άτομο λαμβάνει ή αναμένει να λάβει από ανθρώπους με τους οποίους έρχεται σε επαφή (Papakonstantinou & Papadopoulos, 2009, 2010). Οι Coffman και Ray (1999) υποστηρίζουν στην έρευνά τους πως η κοινωνική στήριξη αποτελεί μια δυναμική διαδικασία και πως μεταβάλλεται ανάλογα με την εκάστοτε περίπτωση, υποστηρίζοντας έτσι πως χαρακτηρίζεται από μια ποικιλομορφία. Η κοινωνική στήριξη ως έννοια αποτελεί ένα κοινωνικό φαινόμενο, αφού για την δημιουργία της, απαραίτητη είναι η ύπαρξη ή η δημιουργία των κοινωνικών σχέσεων, οι οποίες κοινωνικές σχέσεις χαρακτηρίζονται ως ευαίσθητες, περίπλοκες και μεταβαλλόμενες (Coffman & Ray, 1999). Στις σχέσεις αυτές αναπτύσσονται προσδοκίες οι οποίες επηρεάζονται από προσωπικούς, κοινωνικούς και αναπτυξιακούς παράγοντες, καθώς και από την κουλτούρα του εκάστοτε ατόμου. Για την ανάπτυξη υγιών κοινωνικών σχέσεων, οι οποίες συμβάλλουν στη δημιουργία υποστηρικτικών συμπεριφορών και, επομένως στην παραγωγή κοινωνικής στήριξης, αναπόσπαστο στοιχείο αποτελεί η εμπιστοσύνη μεταξύ των ατόμων (Coffman & Ray, 1999). Οι κοινωνικές επαφές και το κοινωνικό δίκτυο ενός ατόμου αποτελούν δομικά στοιχεία της κοινωνικής στήριξης (Orth-Gomer & Uden, 1987).

Σύμφωνα και πάλι, με τους Coffman και Ray (1999) η στήριξη προκύπτει από μια αμοιβαία σχέση, κατά την οποία και η παροχή αλλά και η λήψη της κοινωνικής στήριξης ήταν μια εκ προθέσεως ενεργή διαδικασία. Εν τέλει, με βάση την παραπάνω έρευνα των δυο συγγραφέων, η κοινωνική στήριξη ορίζεται ως μια διαδικασία στην οποία και ο

πάροχος αλλά και ο λήπτης έχουν δημιουργήσει μια αμοιβαία σχέση εμπιστοσύνης, αποτελούμενη από την υποστηρικτική συμπεριφορά και των δυο. Επιπροσθέτως, η έννοια της κοινωνικής στήριξης συνεπάγεται με το αίσθημα πως κάποιος είναι εκεί για οτιδήποτε προκύψει και πως νοιάζεται, καθώς επίσης συνδέεται άρρηκτα με την έννοια του σεβασμού, της πίστης, της κατανόησης, της αγάπης, της ενσυναίσθησης, της παρηγοριάς και της προθυμίας να σου παρέχει οποιαδήποτε χρήσιμη και ωφέλιμη πληροφορία (Coffman & Ray, 1999).

Ο Cobb (1976) είναι ευρέως γνωστός για τη συμβολή του στην έρευνα της κοινωνικής στήριξης και αποτελεί έναν από τους πρώτους ερευνητές που ασχολήθηκε συστηματικά με τη διερεύνηση του συγκεκριμένου όρου. Ο Cobb (1976) υποστηρίζει πως ο όρος κοινωνική στήριξη ορίζεται ως «η πληροφορία η οποία οδηγεί το υποκείμενο στο να πιστέψει πως νοιάζονται γι' αυτό, το αγαπούν και το εκτιμούν, και πως αποτελεί μέλος ενός δικτύου επικοινωνίας και αμοιβαίων υποχρεώσεων» (σελ. 300). Άρα, η κοινωνική στήριξη είναι μια διαδικασία μέσω της οποίας το άτομο νιώθει μέλος ενός κοινωνικού δικτύου και εισπράττει το συναίσθημα της αγάπης, της εκτίμησης και, ταυτοχρόνως νιώθει πως αξίζει (Cobb, 1976).

Σύμφωνα με την Hursey (1998a) η κοινωνική στήριξη δεν είναι μια συγκεκριμένη έννοια, αλλά θεωρείται ως μια δυναμική διαδικασία στην οποία περιλαμβάνεται μια αλληλεπίδραση μεταξύ εκείνου που παρέχει και εκείνου που λαμβάνει την κοινωνική στήριξη, και ποικίλλει ανάλογα με τον εκάστοτε πάροχο και λήπτη. Η κοινωνική στήριξη, λοιπόν, αντιμετωπίζεται από πολλούς συγγραφείς ως μια δυναμική διαπροσωπική διαδικασία κατά την οποία απαιτείται και μια ευαισθησία μεταξύ του παρόχου και του λήπτη (Finfgeld-Connett, 2005, 2007). Επιπλέον, πολλοί είναι εκείνοι οι οποίοι χρησιμοποιούν τον όρο κοινωνική στήριξη προκειμένου να αναφερθούν σ' ένα φαινόμενο που χαρακτηρίζει το κοινωνικό περιβάλλον και το κοινωνικό δίκτυο (Helgeson, 2003).

Επομένως, η κοινωνική στήριξη γι' αυτούς αποτελεί μια έννοια η οποία περιλαμβάνει διάφορες υποστηρικτικές συμπεριφορές που υιοθετούν τα μέλη ενός κοινωνικού δικτύου στο κοινωνικό τους περιβάλλον (Helgeson, 2003).

Επιπρόσθετα, ο όρος κοινωνική στήριξη αναφέρεται σε μια συγκεκριμένη προσωπική παροχή, η οποία προκύπτει από τις κοινωνικές σχέσεις των ατόμων και από ορισμένα ποιοτικά συστατικά που απαιτούνται για την επίτευξη της κοινωνικής στήριξης και είναι η εμπιστοσύνη, η ύπαρξη αμοιβαιότητας και η εξασφάλιση της αξίας των ατόμων (Brugha, 1988). Οι κοινωνικές σχέσεις των ατόμων και, συνεπώς το μέγεθος και η ποικιλία του κοινωνικού δικτύου διαδραματίζει σημαντικό ρόλο για την έννοια της κοινωνικής στήριξης (Cohen, Doyle, Skoner, Rabin & Gwaltney, 1997). Χωρίς την ύπαρξη κοινωνικού δικτύου, το οποίο θα συνοδεύεται βεβαίως από μια ποιοτική συνδεσιμότητα μεταξύ των μελών του, που με τη σειρά τους θα δημιουργούν μια βοηθητική και προστατευτική ατμόσφαιρα, δε δύναται να αναπτυχθούν συμπεριφορές κοινωνικής στήριξης (Langford et al., 1997). Οι Pierce, Sarason B.R. και Sarason I.G. (1990, όπως αναφέρεται στους Schreurs & Ridder, 1997), καθώς και ο Uchino (2004), υποστήριξαν πως η κοινωνική στήριξη αντιμετωπίζεται ως μια κατασκευή, η οποία έχει ως δομικά και αναπόσπαστα στοιχεία το κοινωνικό δίκτυο ενός ατόμου, τις κοινωνικές σχέσεις, την κοινωνική αλληλεπίδραση, την αμοιβαιότητα και, εν τέλει την κοινωνική ενσωμάτωση.

Σύμφωνα με άλλους ερευνητές, κοινωνική στήριξη ορίζεται ως εκείνη η λειτουργία η οποία παράγεται στις κοινωνικές σχέσεις των ατόμων και διακρίνεται σε δυο κατηγορίες: στην πρώτη κατηγορία ανήκει η αντιλαμβανόμενη κοινωνική στήριξη, δηλαδή εκείνη η στήριξη που είναι διαθέσιμη σε περίπτωση που την χρειαστεί ένα άτομο (perceived support), και η στήριξη η οποία λαμβάνεται στην πραγματικότητα (received support) (Uchino, 2004). Κάποιοι άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν πως με τον όρο

κοινωνική στήριξη κάνουμε λόγο για μια διαπροσωπική διαδικασία, η οποία έχει υποστηρικτικό χαρακτήρα, και περιλαμβάνει την αμοιβαία ανταλλαγή πληροφοριών έχοντας θετικά αποτελέσματα στη ψυχική υγεία του ανθρώπου. Στην παρούσα διαδικασία βασικά στοιχεία για την παραγωγή κοινωνικής στήριξης αποτελούν το κοινωνικό δίκτυο και η κατάλληλη ατμόσφαιρα (Finfgeld-Connett, 2005).

Η επίτευξη της κοινωνικής στήριξης πραγματοποιείται ορθότερα και πιο ολοκληρωμένα, όταν τόσο ο πάροχος όσο και ο λήπτης παρουσιάζουν κοινά δημογραφικά και κοινωνικά στοιχεία, αλλά και κοινή κουλτούρα (Arnault, 2002). Το άτομο που παρέχει την κοινωνική στήριξη χρειάζεται να κατανοήσει την αναγκαιότητα και τη σπουδαιότητα της συγκεκριμένης πράξης και, παράλληλα να είναι πρόθυμος και διαθέσιμος να βοηθήσει το άτομο που χρειάζεται την κοινωνική στήριξη (Gurowka & Lightman, 1995). Έπειτα, προκειμένου να ξεκινήσει η διαδικασία, ο λήπτης θα πρέπει να αναγνωρίσει την ανάγκη του για κοινωνική στήριξη και, ταυτοχρόνως να είναι πρόθυμος να λάβει τη βοήθεια και τη στήριξη που του προσφέρεται από τον πάροχο (Hursey, 2001). Αξίζει να σημειωθεί, πως καλό θα ήταν οι πάροχοι της κοινωνικής στήριξης να τηρήσουν την απαραίτητη ψυχολογική απόσταση από τις αγχωτικές καταστάσεις στις οποίες υποβάλλεται το άτομο που θα λάβει τη στήριξη, ώστε να είναι αντικειμενικοί και να μην υπάρχει συναισθηματική φόρτιση (Whittemore, Rankin, Callahan, Leder & Carroll, 2000).

Τελειώνοντας, αξίζει να αναφερθεί πως υπάρχουν ποικίλοι παράγοντες οι οποίοι μπορούν να επηρεάσουν τη διαδικασία της παροχής της κοινωνικής στήριξης. Οι σημαντικότεροι παράγοντες είναι οι κοινωνικές σχέσεις των ατόμων, η εκάστοτε περίσταση για την οποία θα χρειαστεί η παροχή κοινωνικής στήριξης (Hursey, 1998α· Iida, Seidman, Shrout, Fujita & Bolger, 2008) και τέλος, η στάση του πάροχου και του λήπτη, αφού λειτουργούν ως δυο κρίσιμοι παράγοντες για την παραγωγή κοινωνικής στήριξης (Iida et al., 2008). Η διαδικασία της παροχής κοινωνικής στήριξης διακρίνεται

από μια ποικιλομορφία, όπως ήδη έχει αναφερθεί, διακρίνοντας έτσι αρκετούς τύπους οι οποίοι προσφέρονται στα άτομα που τη χρειάζονται. Έτσι, μπορεί κανείς να ανακαλύψει μια πληθώρα μορφών κοινωνικής στήριξης, οι οποίες έχουν διαμορφωθεί και πάλι σύμφωνα με τον εκάστοτε συγγραφέα (Chen, Kim, Mojaverian & Morling, 2012).

Εν κατακλείδι, ύστερα από την εξονυχιστική μελέτη της βιβλιογραφίας, γίνεται αντιληπτό πως δεν υπάρχει μόνο ένας συγκεκριμένος, ευρέως αποδεκτός ορισμός της κοινωνικής στήριξης. Η πλειονότητα των θεωρητικών και ερευνητών, συμφωνεί πως είναι δύσκολο να προσδιοριστεί, να καθοριστεί με ακρίβεια η παραπάνω έννοια. Γι' αυτό, ευθύνεται η ποικιλομορφία που παρουσιάζει ο όρος ανάλογα με την περίσταση, τις κοινωνικές σχέσεις, το κοινωνικό δίκτυο, τον πάροχο και τον λήπτη, όπως επίσης και με το κλίμα στο οποίο θα πραγματοποιηθεί η παραγωγή κοινωνικής στήριξης (Hursey 1998α, 1998β).

1.2 Κατηγοριοποίηση της κοινωνικής στήριξης

Η κοινωνική στήριξη επιδέχεται αρκετές κατηγοριοποιήσεις εξαιτίας της ποικιλομορφίας που παρουσιάζει ως έννοια. Μια πρώτη κατηγοριοποίηση της κοινωνικής στήριξης πραγματοποιείται με βάση τις μορφές της. Όπως ήδη αναφέρθηκε, η κοινωνική στήριξη αποτελείται από διάφορες μορφές ανάλογα και πάλι με τον συγγραφέα (Chen et al., 2012). Σύμφωνα με την Hursey (1998α), ο πάροχος της κοινωνικής στήριξης θα πρέπει να γνωρίζει καλά τις ανάγκες και τα προβλήματα του λήπτη, διότι έτσι θα γνωρίζει τι είδους κοινωνική στήριξη χρειάζεται να προσφέρει για να ωφεληθεί πραγματικά από τη διαδικασία. Συνήθως, αναφέρονται ποικίλες και διάφορες μορφές της κοινωνικής στήριξης, ανάλογα με τον εκάστοτε συγγραφέα, πάντοτε όμως, δυο είναι αυτές οι οποίες δε λείπουν από το έργο κανενός (Taylor et al., 2004). Μελετώντας, λοιπόν, εκτενώς τη βιβλιογραφία, γίνεται κατανοητό πως οι βασικές μορφές της κοινωνικής στήριξης είναι δυο: η συναισθηματική στήριξη (emotional support) και η πρακτική στήριξη

(practical/instrumental/ tangible support) (Bailey, Wolfe, D. & Wolfe, C.R., 1996· Brough & Pears, 2004· Coffman & Ray, 1999, 2002· Cohen & Wills, 1985· Finfgeld-Conett, 2005· Helgeson, 2003· Kef, 2002· Papadopoulos, Papakonstantinou, Koutsoklenis, Koustriava, & Kouderi, 2015· Papakonstantinou & Papadopoulos, 2009· Seeman, 1996). Από την εκτεταμένη μελέτη της βιβλιογραφίας, παρατηρήθηκε πως ο όρος πρακτική στήριξη διατυπώνεται με διαφορετική ορολογία ανά συγγραφέα. Δηλαδή, ορισμένοι συγγραφείς επιλέγουν να χρησιμοποιήσουν τον όρο instrumental, άλλοι τον όρο tangible, ενώ άλλοι τον όρο practical προκειμένου να αναφερθούν στην πρακτική στήριξη. Παρόλο που η ορολογία είναι διαφορετική ορισμένες φορές, η οριοθέτηση και τα χαρακτηριστικά είναι όμοια σε όλους τους συγγραφείς (Hursey, 1998α· Williams et al., 2004). Έτσι, οι συγγραφείς προσδιορίζουν τον όρο πρακτική στήριξη χρησιμοποιώντας τα ίδια χαρακτηριστικά, τις ίδιες λέξεις και έννοιες, απλώς ο καθένας επιλέγει να αποδώσει με διαφορετική ορολογία την παρούσα έννοια. Άρα, η σημασιολογία και τα χαρακτηριστικά είναι κοινά με όλους (Hursey, 1998α· Williams et al., 2004). Πολύ γρήγορα, μπορεί κανείς να συνειδητοποιήσει πως συναντούμε και εδώ το φαινόμενο της διαφοροποιημένης ορολογίας, όπως συνέβη και παραπάνω με τον ορισμό της κοινωνικής στήριξης, και γίνεται κατανοητό πως ο εκάστοτε συγγραφέας ανάλογα με την έρευνα που διεξάγει έχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσει ορολογία η οποία θα ικανοποιεί τον ίδιο.

Μια πρώτη και βασική μορφή κοινωνικής στήριξης αποτελεί η συναισθηματική (emotional support). Από πολλούς αναφέρεται και ως στοργική στήριξη, διότι περιλαμβάνει εκδηλώσεις στοργής, ενδιαφέροντος, αλλά και συμπάθειας (Brough & Pears, 2004· Chang & Schaller, 2000). Πολλοί είναι εκείνοι που υποστηρίζουν πως η συναισθηματική στήριξη λειτουργεί θετικά ως προς τη μείωση ή και εξάλειψη του άγχους και προσφέρει μια καλύτερη ποιότητα ζωής στο άτομο που τη λαμβάνει (Helgeson, 2003). Η συναισθηματική στήριξη παρέχεται με σκοπό να βοηθήσει συναισθηματικά τον λήπτη

και να του δοθεί συμπαράσταση, ώστε να ανταπεξέλθει και να αντιμετωπίσει πιο ανώδυνα μια δύσκολη κατάσταση που προέκυψε (Cohen & Wills, 1985). Έτσι, η συγκεκριμένη μορφή στήριξης περιλαμβάνει πράξεις και λόγια τα οποία λειτουργούν ανακουφιστικά για το άτομο που αντιμετωπίζει προβλήματα (Finfgeld-Conett, 2005). Και μόνο η σκέψη πως υπάρχει κάποιος εκεί για οποιοδήποτε πρόβλημα προκύψει λειτουργεί ανακουφιστικά και λυτρωτικά (Coffman & Ray, 2002), κάνοντας έτσι αρκετές φορές περιττή την φυσική παρουσία του πάροχου (Finfgeld-Conett, 2005). Επίσης, ως συναισθηματική στήριξη εκλαμβάνεται και το να είναι κάποιος καλός ακροατής, να ακούει δηλαδή προσεκτικά τα προβλήματα του διπλανού του, ώστε να προσφέρει ένα είδος ανακούφισης και παρηγοριάς (Coffman & Ray, 1999, 2002· Helgeson, 2003). Κατά την παροχή συναισθηματικής στήριξης ο πάροχος προσφέρει στο λήπτη συναισθήματα αγάπης, φροντίδας, σεβασμού, αποδοχής, πίστης και ασφάλειας (Chang & Schaller, 2000· Coffman & Ray, 1999, 2002· Helgeson, 2003· Seeman, 1996), ενώ παράλληλα πραγματοποιείται και μια προσπάθεια απλοποίησης των γεγονότων και των καταστάσεων που προκαλούν το άγχος, στρέφοντας την προσοχή σ' άλλο ζήτημα, μακριά από τα προβλήματα που δημιουργούν τη δυσάρεστη αυτή κατάσταση (Gurowka & Lightman, 1995).

Η πρακτική στήριξη (practical support) από την άλλη πλευρά, περιλαμβάνει την παροχή υπηρεσιών και την παροχή πρακτικής βοήθειας για να καταφέρει έτσι ο λήπτης να επιλύσει προβλήματα τα οποία του προκαλούν άγχος (Chang & Schaller, 2000· Cohen & Wills, 1985· Helgeson, 2003· Seeman, 1996). Επίσης, ως πρακτική στήριξη θεωρείται και η παροχή διάφορων υλικών αγαθών (Chang & Schaller, 2000· Coffman & Ray, 1999, 2002· Seeman, 1996· Uchino, 2004), όπως είναι οι προμήθειες για τη φροντίδα ενός παιδιού (Coffman & Ray, 1999, 2002), η παροχή φαγητού (Gurowka & Lightman, 1995· Uchino, 2004) ή η προσφορά ρουχισμού (Uchino, 2004). Επίσης, περιλαμβάνει τη μεταφορά του ατόμου, όταν χρειάζεται και έχει ζητηθεί (Coffman & Ray, 1999, 2002·

Cohen & Wills, 1985· Gurowka & Lightman, 1995), τη βοήθεια με τις δουλειές του σπιτιού (Gurowka & Lightman, 1995· Helgeson, 2003), την παροχή φιλοξενίας (Uchino, 2004) και την παροχή χρημάτων (Coffman & Ray, 1999· Cohen & Wills, 1985· Helgeson, 2003· Seeman, 1996· Uchino, 2004). Τέλος, μέσω της πρακτικής στήριξης παρέχονται σημαντικές πληροφορίες στο άτομο σχετικά με την ανάπτυξη στρατηγικών αντιμετώπισης προβλημάτων και πληροφορίες οι οποίες αφορούν την κοινωνία (Chang & Schaller, 2000).

Σε αρκετούς συγγραφείς παρατηρείται ακόμη μια μορφή κοινωνικής στήριξης η οποία τιτλοφορείται με τον όρο πληροφοριακή στήριξη (informational support) (Helgeson, 2003· Seeman, 1996· Uchino, 2004). Η πληροφοριακή στήριξη περιλαμβάνει την παροχή πληροφοριών και την καθοδήγηση του ατόμου στο οποίο παρέχεται (Helgeson, 2003· Uchino, 2004). Μέσω της πληροφοριακής στήριξης παρέχονται συμβουλές, καθοδήγηση και σημαντικές πληροφορίες, ώστε ο λήπτης να αντιληφτεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο ένα γεγονός το οποίο του δημιουργεί άγχος και δυσκολίες (Helgeson, 2003· Uchino, 2004). Για την αντιμετώπιση των αγχωτικών καταστάσεων, ο πάροχος νουθετεί τον λήπτη και του προτείνει στρατηγικές ώστε να οδηγηθεί στην απαλοιφή του προβλήματος και να επέλθει η ανακούφισή του (Seeman, 1996).

Η δεύτερη κατηγοριοποίηση της κοινωνικής στήριξης πραγματοποιείται σύμφωνα με τις πηγές από τις οποίες προέρχεται. Και πάλι παρατηρείται πως πρωτεύοντα ρόλο διαδραματίζουν οι κοινωνικές σχέσεις και, συνεπώς, το κοινωνικό δίκτυο ενός ατόμου. Από το κοινωνικό δίκτυο πηγάζει η κοινωνική στήριξη, διότι μέσα σ' αυτό το δίκτυο έχουν δημιουργηθεί και αναπτυχθεί οι προαπαιτούμενες κοινωνικές σχέσεις, όπου προσφέρονται οι αμοιβαίες υποστηρικτικές συμπεριφορές και επομένως η κοινωνική στήριξη. Τα κοινωνικά δίκτυα από τα οποία προέρχεται η κοινωνική στήριξη, καλό είναι να απαρτίζονται από μέλη τα οποία μοιράζονται τις ίδιες εμπειρίες και απόψεις, ώστε να υπάρχει ένα κλίμα οικειότητας και αμοιβαίας υποστήριξης (Finfgeld-Conett, 2005).

Οι πηγές της κοινωνικής στήριξης μπορεί να είναι πολυάριθμες, οι βασικότερες όμως είναι η οικογένεια και οι φίλοι (Coffman & Ray, 1999· Finfgeld-Conett, 2005· Hurcey, 2001· Laakso & Paunonen-Ilmonen, 2002· Walen & Lachman, 2000). Επίσης, πηγές κοινωνικής στήριξης αποτελούν οι συνομήλικοι, οι γείτονες, τα μέλη της εκκλησίας και οι ομάδες υποστήριξης (Coffman & Ray, 1999· Laakso & Paunonen-Ilmonen, 2002). Οι συνομήλικοι εκλαμβάνονται ως μια σημαντική πηγή κοινωνικής στήριξης για το άτομο, διότι υπάρχει η πιθανότητα ο πάροχος και ο λήπτης να έχουν βιώσει παρόμοιες αγχωτικές καταστάσεις, κάνοντας έτσι πιο εύκολη την επίλυση του προβλήματος, αφού ίσως και ο πάροχος ήρθε αντιμέτωπος με μια παρόμοια δυσκολία κατά το παρελθόν (Helgeson, 2003).

Βέβαια, οι πηγές της κοινωνικής στήριξης διαφοροποιούνται και ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα, αφού για τους μαθητές, εκτός των γονέων και των συνομηλίκων, σημαντική πηγή κοινωνικής στήριξης αποτελούν και οι εκπαιδευτικοί (Malecki & Demaray, 2003). Αργότερα, στη ζωή ενός ενήλικα ανθρώπου σημαντική πηγή κοινωνικής στήριξης αποτελούν ο/η σύντροφός και ο/η σύζυγος (Walen & Lachman, 2000), καθώς και οι επαγγελματίες που έχουν σχέση με τον κλάδο της υγείας, οι οποίοι προτείνονται ως πηγή μόνο σε περίπτωση που δεν υπάρχει κάποιος άλλος να την προσφέρει (Finfgeld-Conett, 2005· Hurcey, 2001· Simich, Beiser & Mawani, 2003).

Τελειώνοντας, υπάρχει και μια τρίτη κατηγοριοποίηση της κοινωνικής στήριξης, η οποία πράττεται ανάλογα με την κατεύθυνσή της. Η κοινωνική στήριξη διακρίνεται σε δυο είδη, τα οποία έχουν μελετηθεί και ερευνηθεί αρκετά από τους ερευνητές και τους θεωρητικούς. Ως πρώτο είδος κοινωνικής στήριξης εκλαμβάνεται η αντιλαμβανόμενη (perceived support) και ως δεύτερο η λαμβανόμενη στήριξη (received support) (Brough & Pears, 2004· Gulacti, 2010· Helgeson, 2003· Taylor et al., 2004· Wethington & Kessler, 1986). Αντιλαμβανόμενη ορίζεται η κοινωνική στήριξη την οποία δε λαμβάνει το άτομο

και το ίδιο γνωρίζει πως όποτε το επιθυμήσει θα είναι διαθέσιμη. Από την άλλη, η λαμβανόμενη κοινωνική στήριξη αποτελεί τη στήριξη την οποία το άτομο λαμβάνει στην πραγματικότητα από τα μέλη του κοινωνικού του δικτύου (Helgeson, 2003· Taylor et al., 2004· Wethington & Kessler, 1986). Η αντιλαμβανόμενη στήριξη αντιπροσωπεύει την αντίληψη του ατόμου για τα μέλη του κοινωνικού του δικτύου και αν είναι διαθέσιμα να παρέχουν στήριξη όποτε χρειαστεί (Demaray & Malecki, 2002). Σύμφωνα με αρκετές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί για την εξέταση των δυο ειδών της κοινωνικής στήριξης, προκύπτει το συμπέρασμα πως από την αντιλαμβανόμενη στήριξη απορρέουν περισσότερα θετικά αποτελέσματα για την υγεία σε σύγκριση με τη λαμβανόμενη, και αυτό συμβαίνει επειδή το να γνωρίζει ένα άτομο πως υπάρχει διαθέσιμη κοινωνική στήριξη για όποτε χρειαστεί συμβάλλει στην καλύτερη διαχείριση του άγχους (Taylor et al., 2004· Wethington & Kessler 1986). Η λαμβανόμενη στήριξη που παρέχεται από ένα μέλος του κοινωνικού δικτύου ίσως δημιουργεί μεγαλύτερο άγχος στον λήπτη, ενώ η αντιλαμβανόμενη στήριξη προσφέρει μια ανακούφιση και παρηγοριά (Taylor et al., 2004).

1.3 Θετικός και αρνητικός αντίκτυπος

Μελετώντας εκτενώς τη βιβλιογραφία, γίνεται κατανοητό πως η κοινωνική στήριξη μπορεί να έχει πολυάριθμα θετικά για το άτομο που τη λαμβάνει, αλλά και για τον πάροχο. Μέσω της κοινωνικής στήριξης το άτομο μπορεί να αντιμετωπίσει καλύτερα τις αγχωτικές καταστάσεις της ζωής και να αναπτύξει στρατηγικές αντιμετώπισης των πιεστικών περιστάσεων (Cohen & Wills, 1985).

Συμφώνα με αρκετές έρευνες, έχει αποδειχθεί πως η κοινωνική στήριξη ως διαδικασία αποφέρει πολυάριθμα θετικά αποτελέσματα στη ζωή ενός ατόμου (Chen et al., 2012). Η θετική αυτή επιρροή της κοινωνικής στήριξης σχετίζεται με τη συνολική υγεία του ατόμου (Brown, Nesse, Vinokur & Smith, 2003· Cohen & Wills, 1985· Hupcey, 1998β, 2001· Langford et al., 1997· Östberg, & Lennartsson, 2007· Uchino, 2006· Walen

& Lachman, 2000). Πιο συγκεκριμένα, παρατηρείται από πολλούς συγγραφείς, πως μέσω της κοινωνικής στήριξης πραγματοποιούνται σημαντικές βελτιώσεις ως προς την σωματική και την ψυχική υγεία (Adelman & Ahuvia, 1995· Seeman, 1996· Walen & Lachman, 2000).

Ένα από τα σημαντικότερα θετικά της κοινωνικής στήριξης είναι η βελτίωση και η ενίσχυση της ευημερίας (well-being), αλλά και της ποιότητας της ζωής (Adelman & Ahuvia, 1995· Brown, Nesse, Vinokur & Smith, 2003· Cobb, 1976· Coffman & Ray, 1999· Cohen & Wills, 1985· Finfgeld-Connett, 2007· Green, Hayes, Dickinson, Whittaker & Gilheany, 2002· Helgeson, 2003· Hupcey, 1998α· Kahn, Hessling & Russell, 2003· Langford et al., 1997· Seeman, 1996· Uchino, 2004· Walen & Lachman, 2000). Σύμφωνα με έρευνες, θετικά αποτελέσματα προκύπτουν τόσο για τον λήπτη όσο και για τον πάροχο, όσον αφορά την ευημερία και τη γενικότερη υγεία τους (Coffman & Ray, 1999). Επίσης, έχει αποδειχθεί πως η διαδικασία αυτή συμβάλλει στη διαχείριση του άγχους, μειώνοντας έτσι αισθητά τα επίπεδά του (Helgeson, 2003· Hirsch & Barton, 2011· Pantelidou & Craig, 2006· Seeman, 1996· Taylor et al., 2004). Σε ορισμένες περιπτώσεις μάλιστα, το άγχος εξαλείφεται εντελώς, έχοντας ως αποτέλεσμα την ενίσχυση της ευημερίας και μια ισορροπημένη, υγιής διάθεση (Helgeson, 2003· Sandstrom, 1996). Το άτομο που λαμβάνει την κοινωνική στήριξη καταφέρνει να μειώσει ή και να εξαλείψει το άγχος του, γιατί μέσω αυτής της παροχής νιώθει πως αποτελεί μέλος ενός δικτύου και απολαμβάνει τα συναισθήματα αγάπης, προστασίας και φροντίδας που του προσφέρονται (Cobb, 1976).

Η κοινωνική στήριξη αποφέρει πολλαπλά θετικά για τη ψυχική υγεία του ατόμου, καθώς συμβάλλει στη βελτίωση και την ενίσχυση της (Finfgeld-Connett, 2005· Green et al., 2002· Hupcey, 1998β· Langford et al., 1997· Uchino, 2006). Επίσης, έχει αποδειχθεί πως η ύπαρξή της βοηθά στην αντιμετώπιση ψυχολογικών ασθενειών και συντελεί θετικά στην προσπάθεια που πραγματοποιείται για την αποδυνάμωσή τους (Pantelidou & Craig, 2006).

Άλλα θετικά αποτελέσματα, κυρίως για τον λήπτη, τα οποία προκύπτουν από την παροχή της κοινωνικής στήριξης είναι η πραγμάτωση της κοινωνικής ενσωμάτωσης του ατόμου (Cobb, 1976), η ενίσχυση της αυτοαποδοχής του (Adelman & Ahuvia, 1995), η εξάλειψη του αισθήματος της αβεβαιότητας (Sandstrom, 1996), η μείωση της κατάθλιψης (Cohen & Wills, 1985· De Jonge, 2001), η αποτροπή των αυτοκτονιών (Hirsch & Barton, 2011) και η συντροφικότητα που προκύπτει κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας, γεγονός πολύ σημαντικό διότι το άτομο δε νιώθει απομόνωση και μοναξιά (Helgeson, 2003) . Επίσης, μέσω της συγκεκριμένης διαδικασίας το άτομο ανακαλύπτει την ταυτότητά του, νιώθει πιο ευδιάθετο και έτσι αναπτύσσει μια υγιή συμπεριφορά (Helgeson, 2003).

Ακόμα, μέσω της κοινωνικής στήριξης το άτομο ενισχύει και αναπτύσσει εκείνη την ικανότητα, η οποία χρειάζεται για την αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων και την ανάπτυξη στρατηγικών αντιμετώπισης διάφορων προβλημάτων (Cobb, 1976· Taylor et al., 2004). Ταυτόχρονα, μαθαίνει να προσαρμόζεται, αλλά και να αποδέχεται τα νέα δεδομένα, καλλιεργώντας έτσι την προσαρμοστική συμπεριφορά του (Cobb, 1976· Hirsch & Barton, 2011). Επιπλέον, αποδεικνύεται από πολυάριθμες έρευνες πως η κοινωνική στήριξη αποφέρει πολλαπλά θετικά στους καρκινοπαθείς (Hursey, 1998α· Uchino, 2004), σε όσους αντιμετωπίζουν καρδιαγγειακά προβλήματα (Hursey, 1998α· Uchino, 2004, 2006) και προβλήματα ανοσοποιητικού (Uchino, 2004, 2006). Επίσης, σύμφωνα με έρευνες, η κοινωνική στήριξη σχετίζεται με χαμηλά επίπεδα θνησιμότητας (Brown et al., 2003· Uchino, 2004, 2006), έχοντας θετικό αντίκτυπο ως προς τη μακροζωία του ατόμου (Brown et al., 2003). Παράλληλα, συμβάλλει στη μείωση της σοβαρότητας των ασθενειών και βοηθά στην γρήγορη ανάρρωση των ασθενών (Hursey, 1998α· Seeman, 1996).

Η κοινωνική στήριξη ως διαδικασία, δεν αποφέρει πάντοτε θετικά αποτελέσματα στις ζωές των ατόμων. Έτσι, μπορεί να αναπτυχθεί είτε θετική είτε αρνητική κοινωνική στήριξη. Αρκετές φορές έχει αποδειχθεί, πως η διαδικασία αυτή μπορεί να επιφέρει

αρνητικές επιπτώσεις στη ζωή ενός ατόμου αν πραγματοποιηθεί με λανθασμένο τρόπο (Brown et al., 2003· Cooke et al., 1988· Green et al., 2002· Schreurs & Ridder, 1997). Παρατηρείται πως ορισμένες φορές, η κοινωνική στήριξη επιδρά αρνητικά στην αυτοεκτίμηση του λήπτη (Helgeson, 2003· Hurcey, 1998α· Uchino, 2004). Επίσης, σε κάποιες περιπτώσεις σημειώνεται αύξηση των επιπέδων του άγχους (Brown et al., 2003), απώλεια της ανεξαρτησίας (Hurcey, 1998α) και αναπτύσσεται το αίσθημα της αμηχανίας (Helgeson, 2003· Hurcey, 1998α). Η υπερβολική παροχή κοινωνικής στήριξης μπορεί να δημιουργήσει αρνητικές επιπτώσεις στη ζωή του λήπτη (Helgeson, 2003). Ο λήπτης νιώθει άβολα και αμήχανα από αυτή την υπερπροστασία, δημιουργώντας του επιπλέον αρνητικά συναισθήματα και προβλήματα (Helgeson, 2003). Τελειώνοντας, παρατηρείται πως αρκετές φορές τα επίπεδα του άγχους αυξάνονται από την πλευρά του λήπτη κατά την παροχή της κοινωνικής στήριξης, λόγω είτε της υπερπροστασίας, είτε της αμηχανίας που νιώθει (Helgeson, 2003· Hurcey, 1998α· Green et al., 2002).

Άρα, κατανοούμε πως η κοινωνική στήριξη μπορεί να είναι θετική, αλλά και αρνητική. Βέβαια, σύμφωνα με τους Coffman και Ray (1999), όταν η πραγμάτωση της κοινωνικής στήριξης γίνεται με υπευθυνότητα, ειλικρίνεια και αμοιβαιότητα δεν είναι δυνατόν να υπάρξουν αρνητικά αποτελέσματα στη ζωή ενός ατόμου. Τα αρνητικά προκύπτουν, όταν η παροχή της κοινωνικής στήριξης πραγματοποιείται απρόθυμα, ανεύθυνα, δίχως αμοιβαιότητα και υποστήριξη (Coffman & Ray, 1999· Hurcey, 1998α). Επομένως, διαπιστώνοντας όλα αυτά τα οφέλη, γίνεται κατανοητό πως η θετική εκδοχή της κοινωνικής στήριξης θα μπορούσε να συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό και στην αντιμετώπιση μιας χρόνιας αναπηρίας, όπως είναι η οπτική.

2. Η οπτική αναπηρία

2.1 Ορισμός της οπτικής αναπηρίας

Η όραση είναι μια από τις κυριότερες αισθήσεις του ανθρώπου, όπου μέσω αυτής μπορεί και επιτυγχάνει μια καλύτερη ποιότητα ζωής (Sonksen, 1997). Έχει αποδειχτεί πως η απώλεια της όρασης και, γενικότερα, η οπτική αναπηρία αποτελεί έναν από τους κυριότερους φόβους των ανθρώπων. Είναι ένα δυσάρεστο γεγονός, το οποίο προκαλεί έντονο φόβο στα άτομα που τη φέρουν, αλλά και σ' εκείνους οι οποίοι δε φέρουν κάποια αναπηρία (Southwell, 2012). Πολλοί είναι αυτοί, οι οποίοι φοβούνται περισσότερο την απώλεια της όρασης, από την απώλεια οποιασδήποτε άλλης αίσθησης (De Leo, Hickey, Meneghel & Cantor, 1999). Από τη στιγμή που η οπτική αναπηρία εισέβαλε έντονα στις ζωές των ανθρώπων, ξεκίνησε μια ακατάπαυστη προσπάθεια προκειμένου να δοθεί ένας ορισμός της συγκεκριμένης έννοιας. Με την οπτική αναπηρία ασχολήθηκαν σε μεγάλο βαθμό πολλοί συγγραφείς ανά τα χρόνια. Ακόμη και στις μέρες μας αποτελεί ένα συχνό θέμα ερευνών, αφού υπάρχουν πολλά ερωτήματα τα οποία χρειάζεται να μελετηθούν και να απαντηθούν. Οι ορισμοί της αναπηρίας αυτής ποικίλουν και διαφοροποιούνται ανά τους επιστημονικούς κλάδους που τη μελετούν.

Ανά τα χρόνια, θεωρήθηκε αρκετά δύσκολο το να δοθεί ένας ορισμός της οπτικής αναπηρίας, ο οποίος και θα είναι ευρέως αποδεκτός (Leat et al., 1999). Γι' αυτό το λόγο, διάφοροι οργανισμοί κατά την πάροδο των χρόνων, προσπάθησαν να ορίσουν και να προσεγγίσουν τη συγκεκριμένη έννοια, γεγονός αρκετά δύσκολο (Leat et al., 1999). Δόθηκαν ποικίλοι ορισμοί για την έννοια της οπτικής αναπηρίας (Beverley, Bath & Barber, 2011· Leat et al., 1999), καλύπτοντας ένα ευρύ φάσμα ανθρώπων οι οποίοι τη φέρουν και έχουν είτε ολική τύφλωση είτε είναι μερικώς βλέποντες (Beverley et al., 2011). Μελετώντας τη βιβλιογραφία, παρατηρείται πως οι περισσότεροι συγγραφείς αναφέρουν και, επομένως ενστερνίζονται, τον ορισμό που δόθηκε από τον World Health Organization

(WHO). Για τον ορισμό της έννοιας οπτική αναπηρία λαμβάνεται υπόψη η μέτρηση της οπτικής οξύτητας και του οπτικού πεδίου των οφθαλμών του ατόμου (Kocur & Resnikoff, 2002· Leat et al., 1999). Μ' αυτόν τον τρόπο, μπορεί να διαπιστωθεί και να καθοριστεί με ασφάλεια η οπτική αναπηρία σ' ένα άτομο (Kocur & Resnikoff, 2002· Leat et al., 1999). Στηριζόμενος σ' αυτές τις παραμέτρους ο WHO αναπτύσσει αργότερα τον ορισμό της οπτικής αναπηρίας.

Έτσι, λοιπόν, μια πρώτη προσπάθεια ορισμού και κατηγοριοποίησης της έννοιας οπτική αναπηρία πραγματοποιήθηκε από τον WHO το 1972 (Kong, Fry, Al-Samarraie, Gilbert & Steinkuller, 2012). Έπειτα, ακολούθησαν κι άλλοι ορισμοί της συγκεκριμένης έννοιας, από διάφορους οργανισμούς ανά τα χρόνια. Ωστόσο, όπως ήδη αναφέρθηκε, οι περισσότεροι μελετητές αναφέρουν στο έργο τους τον ορισμό του WHO. Σύμφωνα λοιπόν με τον WHO (1992), ο όρος οπτική αναπηρία περιλαμβάνει τη μειωμένη όραση και την τύφλωση. Άρα, η επεξήγηση της έννοιας οπτική αναπηρία, μπορεί να πραγματοποιηθεί με την επεξήγηση των δυο όρων που δομούν τη συγκεκριμένη αναπηρία. Ως εκ τούτου, ο όρος μειωμένη όραση σημαίνει πως το άτομο έχει οπτική οξύτητα μικρότερη από 6/18, αλλά καλύτερη ή ίση από 3/60. Ειδικά, ο όρος μειωμένη όραση χρησιμοποιείται και όταν το οπτικό πεδίο έχει χάσει λιγότερο από 20 βαθμούς στο καλύτερο μάτι. Αντιστοίχως, ο όρος τύφλωση σημαίνει πως η οπτική οξύτητα του ατόμου είναι μικρότερη από 3/60, ή όταν το οπτικό πεδίο έχει χάσει λιγότερο από 10 βαθμούς στο καλύτερο μάτι (όπως αναφέρεται στους Gilbert & Foster, 2001· Kocur & Resnikoff, 2002· Pascolini et al., 2004· Resnikoff et al., 2004).

Ο WHO για την καλύτερη επεξήγηση και προσέγγιση του όρου, προσθέτει στην έννοια της οπτικής αναπηρίας τέσσερα επίπεδα της οπτικής λειτουργίας, ώστε να οριοθετηθεί τελειότερα η έννοια. Έτσι, στο πρώτο επίπεδο τοποθετείται η κανονική όραση, στο δεύτερο επίπεδο η μέτρια οπτική αναπηρία, στο τρίτο η σοβαρή οπτική

αναπηρία και στο τέταρτο η τύφλωση. Σύμφωνα μ' αυτά τα τέσσερα επίπεδα της οπτικής λειτουργίας ενός ανθρώπου μπορεί να καθοριστεί η οπτική αναπηρία, και εν τέλει η μειωμένη όραση ή η τύφλωση ενός ατόμου. Ως μειωμένη όραση αναφέρεται η μέτρια και η σοβαρή οπτική αναπηρία, και τελικά η μειωμένη όραση και η τύφλωση δομούν την προαναφερόμενη αναπηρία (WHO, 2017).

Οι παραπάνω ορισμοί της οπτικής αναπηρίας προσεγγίζουν τον όρο με επιστημονικό τρόπο. Η οριοθέτηση όμως της οπτικής αναπηρίας πραγματοποιείται και μέσα στα εκπαιδευτικά πλαίσια, με μη επιστημονικά μέσα. Έτσι, σύμφωνα με τον Κρουσταλάκη (2005) η οπτική αναπηρία δύναται να ταξινομηθεί σε δυο κατηγορίες: την ιατρική, όπου η παραπάνω αναπηρία ερμηνεύεται ανάλογα με την οπτική οξύτητα και το οπτικό πεδίο και στην εκπαιδευτική, όπου η όραση χρειάζεται για την ορθή μάθηση. Ως εκ τούτου, εντός των εκπαιδευτικών πλαισίων, τυφλοί θεωρούνται οι μαθητές για τη διδασκαλία των οποίων χρειάζεται η εκμάθηση του συστήματος γραφής και ανάγνωσης της Braille και η χρήση ακουστικών μεθόδων. Μαθητές με μερική όραση θεωρούνται εκείνοι για την εκπαίδευση των οποίων χρειάζονται μεγεθυντικές συσκευές και η ένταξη μεγάλων τυπογραφικών στοιχείων στα κείμενά τους (Πολυχρονοπούλου, 2003). Έτσι, όσον αφορά τον εκπαιδευτικό τομέα, η όραση είναι εκείνη η αίσθηση την οποία χρειάζεται ο μαθητής προκειμένου να επιτύχει στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Η οπτική αναπηρία στους μαθητές εννοείται ως μια αναπηρία για την οποία χρειάζεται να πραγματοποιηθούν αρκετές μεταβολές στο σχολικό πρόγραμμα και περιβάλλον, ώστε ο μαθητής να αποκτήσει την κατάλληλη εκπαίδευση (Webster & Roe, 1998).

Η παιδική τύφλωση μπορεί να προκύψει από μια ομάδα διάφορων ασθενειών και συνθηκών, οι οποίες εμφανίζονται κατά την παιδική ηλικία ή νωρίς στην εφηβεία. Αν δεν υπάρξουν έγκαιρα μέθοδοι θεραπείας, τότε μπορεί να προκληθεί τύφλωση ή σοβαρή οπτική αναπηρία, όπου πιθανότατα μελλοντικά δε θα υπάρχει τρόπος θεραπείας. Οι αιτίες

που οδηγούν στην παιδική τύφλωση είναι πολυάριθμες και μεταβάλλονται ανάλογα με την εκάστοτε περιοχή, αλλά και την κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη. Επίσης, η παιδική τύφλωση εξαρτάται από τις εκάστοτε υπηρεσίες υγείας και από τις υπηρεσίες, οι οποίες σχετίζονται με την υγεία των ματιών (WHO, 2018).

2.2 Αιτίες που οδηγούν στην οπτική αναπηρία

Οι αιτίες που μπορούν να οδηγήσουν στην οπτική αναπηρία είναι πολυάριθμες (Beverley et al., 2011). Οι αιτίες της οπτικής αναπηρίας δεν είναι σ' όλον τον κόσμο οι ίδιες, ποικίλουν ανάλογα με την κοινωνική και οικονομική κατάσταση της εκάστοτε χώρας και περιοχής (Foster, Gilbert & Johnson, 2008). Παραδείγματος χάριν, σε φτωχές περιοχές, όπου δεν υπάρχει οργάνωση στις υπηρεσίες υγείας και η κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη είναι ανύπαρκτη, παρατηρείται πως ο καταρράκτης και ο τραυματισμός του κερατοειδούς είναι κύριες αιτίες που οδηγούν στην τύφλωση. Από την άλλη πλευρά, σε περιοχές με καλή οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη, με βελτιωμένη διατροφή και με την κατάλληλη οργάνωση στις υπηρεσίες υγείας, οι πιθανότητες τύφλωσης είναι λιγότερες σε σχέση με μια φτωχή περιοχή. Επομένως, οι αιτίες της οπτικής αναπηρίας ποικίλουν και αναλόγως με τη διαθεσιμότητα και την προσβασιμότητα των υπηρεσιών υγείας και των υπηρεσιών που ευθύνονται για την υγεία και τη φροντίδα των ματιών (Foster & Resnikoff, 2005). Έτσι, γίνεται κατανοητό πως οι λόγοι που οδηγούν στην οπτική αναπηρία διαφοροποιούνται ανάλογα με τη χώρα, τους οικονομικούς, τους κοινωνικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες, αλλά και την γενικότερη πρόσβαση των πολιτών στις υπηρεσίες υγείας.

Ύστερα από αρκετές μελέτες και έρευνες έχει αποδειχθεί πως βασικές αιτίες πρόκλησης της οπτικής αναπηρίας αποτελούν ο καταρράκτης (Beverley et al., 2011· Foster & Resnikoff, 2005· Resnikoff et al., 2004), το γλαύκωμα (Beverley et al., 2011· Foster & Resnikoff, 2005· Resnikoff et al., 2004), η εκφύλιση της ωχράς κηλίδας (Foster &

Resnikoff, 2005· Resnikoff et al., 2004), καθώς και η αποκόλληση αμφιβληστροειδούς (Beverley et al., 2011). Η οπτική αναπηρία αποτελεί συχνό φαινόμενο στους ανθρώπους μεγαλύτερης ηλικίας και συνήθως εμφανίζεται από τα 65 έτη και έπειτα (Horowitz, Brennan & Reinhardt, 2005). Η όραση, με το πέρασμα της ηλικίας φθίνει, προκαλώντας πολλαπλά προβλήματα και δυσκολίες στη ζωή ενός ατόμου. Για την απώλεια της όρασης στις μεγαλύτερες ηλικίες ευθύνεται το γλαύκωμα, η διαβητική αμφιβληστροειδοπάθεια και, όπως ήδη αναφέρθηκε, η εκφύλιση της ωχράς κηλίδας (Reinhardt, Boerner & Horowitz, 2009).

Ως εκ τούτου, γίνεται κατανοητό πως μια ακόμη αιτία της οπτικής αναπηρίας είναι η πάροδος του χρόνου, και επομένως το γήρας (Reinhardt et al., 2009). Τέλος, σύμφωνα με τους Foster και Resnikoff (2005) ένας επιπλέον λόγος ο οποίος οδηγεί στην οπτική αναπηρία αποτελεί και ο τραυματισμός του κερατοειδούς. Τελειώνοντας, γίνεται εύκολα αντιληπτό πως οι αιτίες ποικίλουν και πως αυτό που χρειάζεται πλέον η κοινωνία, είναι μια έντονη προσπάθεια ώστε να επιτευχθεί η μείωση και η εξάλειψη της οπτικής αναπηρίας.

2.3 Οι επιπτώσεις της στο άτομο

Η απώλεια της όρασης για έναν άνθρωπο είναι ένα σημαντικό γεγονός, το οποίο θα κουβαλά για το υπόλοιπο της ζωής του, φέροντας πολλαπλές επιπτώσεις στον ίδιο, αλλά και στο κοντινό του περιβάλλον (Allen, 1989). Οι επιπτώσεις που μπορεί να επιφέρει η οπτική αναπηρία στο άτομο ποικίλουν και μπορεί να είναι είτε κοινωνικές, είτε προσωπικές, δημιουργώντας αρνητική δράση στην ευημερία του και στη συνολική ζωή του ατόμου (Allen, 1989· Lee, Spritzer & Hays, 1997). Τα άτομα αυτά, είτε με τύφλωση είτε με μειωμένη όραση, πρέπει να μάθουν να ζουν χωρίς την όραση τους και να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα της ζωής τους, όσο γίνεται πιο ανώδυνα, γεγονός που είναι πάρα πολύ δύσκολο (Théoret, Merabet & Pascual-Leone, 2004).

Αρχικά, όσον αφορά το προσωπικό επίπεδο, παρατηρούνται αρκετές αρνητικές επιπτώσεις στις καθημερινές δραστηριότητες του ατόμου, στη λειτουργικότητά του και, γενικότερα στην ποιότητα της ζωής του (Thurston, 2010). Παρατηρείται πως τα άτομα με οπτική αναπηρία συνήθως αντιμετωπίζουν προβλήματα με τη διάθεσή τους, την ταυτότητά τους, την κοινωνική συνδεσιμότητα και χαρακτηρίζονται από ένα συνεχές αίσθημα απώλειας (Thurston, 2010). Επιπλέον, κατά την αρχή της οπτικής αναπηρίας συνήθως δημιουργούνται αισθήματα αρνητισμού, τα οποία επιδρούν με αρνητικό τρόπο στην αυτοαντίληψη του ατόμου (Thurston, M., Thurston, A. & McLeod, 2010). Τα προσωπικά προβλήματα που μπορεί να προκύψουν είναι σωματικά, πνευματικά και ψυχικά (Lee, Spritzer & Hays, 1997). Σε πολλές περιπτώσεις έχει διαπιστωθεί πως η οπτική αναπηρία σχετίζεται με υψηλά επίπεδα κατάθλιψης και το γεγονός αυτό είναι αρκετά ανησυχητικό (Burmedi, Becker, Heyl, Wahl & Himmelsbach, 2002· Thurston, 2010· Thurston, M., Thurston, A. & McLeod, 2010). Η διάγνωση ενός οπτικού προβλήματος επιφέρει πολλαπλά αρνητικά στην προσωπικότητα του ατόμου, δημιουργώντας του ένα συνεχόμενο αίσθημα άγχους, ανησυχίας, φόβου και αβεβαιότητας για το μέλλον, τα οποία οδηγούν στην κατάθλιψη και στην απόσυρση από τη ζωή (Southwell, 2012). Αποτελεί συχνό φαινόμενο η απομόνωση και η περιθωριοποίηση απ' όλα τα δρώμενα, καθώς και η απότομη αποκοπή από φίλους και οικογένεια. Το άτομο έρχεται αντιμέτωπο με μια έντονη συναισθηματική δυσφορία, παρουσιάζει τάσεις απομόνωσης και, έτσι επέρχεται σταδιακά ο κοινωνικός αποκλεισμός (Thurston, 2010). Ένα ακόμη πρόβλημα το οποίο προκύπτει από την οπτική αναπηρία αποτελεί το γεγονός της ανεξάρτητης κινητικότητας (Jacobson & Kitchin, 1997). Τα άτομα με οπτική αναπηρία δυσκολεύονται να μετακινηθούν μόνα και ανεξάρτητα, δημιουργώντας έτσι το αίσθημα της εξάρτησής τους από τους υπόλοιπους (Jacobson & Kitchin, 1997). Ο φόβος και ο πανικός υπερισχύουν, και έτσι το άτομο νιώθει ανίκανο να μπορέσει να κυκλοφορήσει μόνο, χωρίς τη συμβολή των άλλων (Golledge,

1993). Το θέμα της ανεξαρτησίας είναι σημαντικό, όλοι οι άνθρωποι έχουν την ανάγκη να νιώθουν, αλλά και να είναι ανεξάρτητοι, ώστε να κυριαρχεί μια ισορροπία και ευημερία στη ζωή τους (Jacobson & Kitchin, 1997).

Εκτός των άλλων, παρατηρείται πως τα άτομα με οπτική αναπηρία έρχονται αντιμέτωπα με επιπτώσεις στον επαγγελματικό (Duckett & Pratt, 2001· Southwell, 2012), αλλά και στον εκπαιδευτικό τομέα (Duckett & Pratt, 2001). Συνήθως, οι εργοδότες εκφράζουν αρνητικές στάσεις και έντονο δισταγμό ως προς την πρόσληψη ατόμων με οπτική αναπηρία, διότι θεωρούν πως τα άτομα αυτά δεν κατέχουν τις απαραίτητες ικανότητες και δεξιότητες, οι οποίες συμβάλλουν στην αποδοτική και προσοδοφόρα εργασία (Duckett & Pratt, 2001). Το αποτέλεσμα αυτών των στάσεων είναι αρνητικό για τους ανθρώπους με τη συγκεκριμένη αναπηρία, διότι περιθωριοποιούνται και στερούνται το δικαίωμα στην εργασία. Έτσι, δημιουργούνται σοβαρά προβλήματα και ως προς την επαγγελματική αποκατάστασή τους (Duckett & Pratt, 2001· Southwell, 2012). Αρκετές δυσκολίες, όμως, υπάρχουν και στον εκπαιδευτικό τομέα για τους μαθητές με οπτική αναπηρία, καθώς έχει παρατηρηθεί πως υπάρχουν πολλά προβλήματα και δυσκολίες στον εκπαιδευτικό χώρο. Η διδασκαλία και, επομένως η μάθηση δεν παρέχονται με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι κατανοητός και αποδεκτός απ' όλους τους μαθητές, δημιουργώντας έτσι κενά και το αίσθημα της απόσυρσης από τα εκπαιδευτικά δρώμενα (Duckett & Pratt, 2001). Το γεγονός της απόσυρσης από την προσωπική εκπαίδευση του μαθητή αποτελεί ένα δυσάρεστο φαινόμενο, το οποίο μπορεί να επιφέρει αλυσιδωτές επιπτώσεις στη ζωή του γενικότερα.

Στο κοινωνικό επίπεδο οι επιπτώσεις της οπτικής αναπηρίας είναι και πάλι πολλαπλές. Ένα σημαντικό πρόβλημα με το οποίο έρχονται αντιμέτωπα τα άτομα με οπτική αναπηρία είναι ο στιγματισμός της κοινωνίας (Duckett & Pratt, 2001· Southwell, 2012). Επίσης, παρατηρείται πως τα συγκεκριμένα άτομα αντιμετωπίζουν σοβαρά

προβλήματα ως προς την κοινωνική λειτουργικότητά τους και τις κοινωνικές σχέσεις τους γενικότερα (Thurston, M., Thurston, A. & McLeod, 2010). Συνήθως, τα μέλη της κοινωνίας θεωρούν πως η οπτική αναπηρία συνδέεται με την ανικανότητα και την αδυναμία των ατόμων που τη φέρουν. Πιστεύουν πως τα άτομα αυτά στερούνται ικανοτήτων και δυνατοτήτων, ώστε να μπορέσουν να συμμετέχουν σε κοινωνικές δραστηριότητες, και να αποτελέσουν εν τέλει μέρος του κοινωνικού συνόλου (Duckett & Pratt, 2001· Southwell, 2012). Οι περισσότεροι τους αντιμετωπίζουν με το συναίσθημα της λύπης, του φόβου ή και της αμηχανίας, κάνοντας έτσι ευκολότερη την κοινωνική απομόνωσή τους (Allen, 1989· Southwell, 2012· Thurston, 2010). Τα άτομα με οπτική αναπηρία επιθυμούν να πάψουν να αντιμετωπίζονται ως προσωπικότητες που προκαλούν τη λύπη ή το φόβο. Επιθυμούν να αποδεσμευτούν απ' αυτόν το στιγματισμό της κοινωνίας και να αποτελέσουν μέλη της, τα οποία ζουν όπως και οι υπόλοιποι, ανεξάρτητα, ελεύθερα και αυτόνομα (Duckett & Pratt, 2001· Southwell, 2012).

Άρα, μια σοβαρή επίπτωση που προκύπτει από την οπτική αναπηρία είναι η κοινωνική απομόνωση και η περιθωριοποίηση του ατόμου που τη φέρει (Duckett & Pratt, 2001· Thurston, 2010). Έντονες δυσκολίες υπάρχουν, λοιπόν, στην αλληλεπίδραση των ατόμων με και δίχως οπτική αναπηρία, κάνοντας ακόμη πιο δύσκολη και ακατόρθωτη την κοινωνική ενσωμάτωση των ατόμων που τη φέρουν (Duckett & Pratt, 2001· Southwell, 2012· Thurston, 2010). Επιπρόσθετα, παρατηρείται πως υπάρχουν αρκετές δυσκολίες και επιπτώσεις ως προς την απόκτηση των κοινωνικών δεξιοτήτων (Caballo & Verdugo, 2007). Οι κοινωνικές δεξιότητες είναι απαραίτητες για ένα άτομο, διότι μέσω αυτών μπορεί να αναπτύξει τις κοινωνικές σχέσεις του και να αλληλεπιδρά με τα υπόλοιπα μέλη της κοινωνίας. Από τη στιγμή που υπάρχει έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων, είναι φυσικό το άτομο με οπτική αναπηρία να αντιμετωπίζει σημαντικές δυσκολίες στη διαμόρφωση κοινωνικών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων (Caballo & Verdugo, 2007).

Τα άτομα με οπτική αναπηρία καθημερινώς αντιμετωπίζουν τις αρνητικές στάσεις της κοινωνίας και εξαιτίας αυτού του γεγονότος δημιουργούνται αισθήματα απώλειας, απόρριψης και δυσκολίες ως προς τη διάθεσή τους (Thurston, 2010). Επίσης, το άτομο αναπτύσσει μια αρνητική αυτοαντίληψη, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε αλληπάλληλες συνέπειες, οι οποίες θα επηρεάσουν σε μεγάλο βαθμό την ποιότητα της ζωής του (Thurston, 2010). Τελειώνοντας, ένα επιπλέον πρόβλημα που δύναται να προκύψει εξαιτίας της οπτικής αναπηρίας είναι η δυσκολία που αντιμετωπίζουν τα άτομα ως προς τον προσδιορισμό της ταυτότητάς τους εξαιτίας των αρνητικών κοινωνικών στάσεων που υπάρχουν (Thurston, 2010). Επομένως, γίνεται κατανοητό πως οι επιπτώσεις της οπτικής αναπηρίας μπορεί να είναι πολυάριθμες και να δρουν αρνητικά σε πολλούς τομείς της ζωής των ατόμων που τη φέρουν. Γι' αυτό το λόγο, κρίνεται αναγκαίο το γεγονός να βρεθεί και να δοθεί μια λύση στο συγκεκριμένο πρόβλημα. Οι επιπτώσεις της οπτικής αναπηρίας χρειάζεται να αποφευχθούν και να μειωθούν αισθητά, ώστε το άτομο να κατακτήσει και να επιτύχει μια καλύτερη ποιότητα ζωής.

Για τη μείωση και την αποφυγή των επιπτώσεων που προκαλεί η οπτική αναπηρία χρειάζεται πρωτίστως η συμβολή του οικογενειακού περιβάλλοντος και της κοινωνίας (Reinhardt et al., 2009). Το οικογενειακό περιβάλλον και η γενικότερη στάση της κοινωνίας βοηθούν στην προσαρμογή του ατόμου και στην κατάκτηση μιας καλύτερης ποιότητας ζωής (Reinhardt et al., 2009). Επίσης, σημαντικό ρόλο για την επίτευξη αυτής της προσπάθειας διαδραματίζουν οι φίλοι και οι ειδικοί (Reinhardt et al., 2009). Αρχικά, αυτό που χρειάζονται τα άτομα με οπτική αναπηρία προκειμένου να αποφευχθούν τα αρνητικά είναι η κοινωνική στήριξη και, γενικότερα η παροχή στήριξης απ' όλο το περιβάλλον του ατόμου, αλλά και από την ίδια την κοινωνία (Reinhardt et al., 2009). Η παροχή κοινωνικής στήριξης μπορεί να επιφέρει πολυάριθμα θετικά στη ζωή του ατόμου. Παραδείγματος χάριν, συντελεί στην καλύτερη και γρηγορότερη προσαρμογή του, ενώ

ταυτοχρόνως συμβάλλει στην επίτευξη μιας καλύτερης ποιότητας ζωής (Reinhardt et al., 2009· Thurston, 2010). Γι' αυτό το λόγο, η παροχή κοινωνικής στήριξης εκλαμβάνεται ως ένα αναπόσπαστο και αναγκαίο κομμάτι για την αποφυγή και τη μείωση των επιπτώσεων της οπτικής αναπηρίας.

Η προσαρμογή του ατόμου με οπτική αναπηρία δεν είναι μια εύκολη υπόθεση. Είναι μια διαδικασία χρονοβόρα, για την οποία απαιτείται αμέριστη προσπάθεια και σθένος, τόσο από το ίδιο το άτομο, όσο και από το υπόλοιπο περιβάλλον του (Southwell, 2012). Οι ειδικοί επαγγελματίες, οι σύμβουλοι και οι οργανισμοί μπορούν να βοηθήσουν στην προσαρμογή του και στην αποδοχή του εαυτού του, όπως ακριβώς είναι (Southwell, 2012). Έτσι, συμβάλλουν ώστε το άτομο να κατανοήσει τη δύναμη του εαυτού του, να αποκτήσει αυτοπεποίθηση και να συνειδητοποιήσει την αξία του (Southwell, 2012· Zaborowski, 1997). Με την κοινωνική στήριξη από τα μέλη του περιβάλλοντος και με τη θέληση του ίδιου του ατόμου με την οπτική αναπηρία η ζωή μπορεί να γίνει ευκολότερη και πιο ευχάριστη.

3. Η κοινωνική στήριξη στα άτομα με οπτική αναπηρία

3.1 Η οπτική αναπηρία στην κοινωνία

Υποστηρίζεται πως η έννοια της αναπηρίας αναγνωρίζεται ως η συνέπεια των πολιτισμικών ιδεών, των αξιών, αλλά και των στάσεων που δημιουργεί και διαμορφώνει η ανθρώπινη πραγματικότητα (Vehmas, 2004). Γι' αυτό λοιπόν, θεωρείται πως καθοριστικό και πρωτεύοντα ρόλο στην αντίληψη και τη διαμόρφωση της έννοιας αναπηρία διαδραματίζει η ίδια η κοινωνία (Vehmas, 2004). Εδώ και πολλά χρόνια, η αναπηρία για τα μέλη μιας κοινωνίας συνήθως συνεπάγεται με ένα τραγικό, θλιβερό συμβάν και το άτομο που τη φέρει εκλαμβάνεται ως το θύμα αυτού του τραγικού γεγονότος, το οποίο δε μπορεί να ζήσει μια φυσιολογική ζωή όπως οι υπόλοιποι (Hughes, 2002). Έτσι, σταδιακά τα άτομα με αναπηρία, εξαιτίας αυτών των απόψεων και στάσεων, περιθωριοποιούνται και

απομονώνονται από την υπόλοιπη κοινωνία (Allen, Ciambone, & Welch, 2000· O'grady, Pleasence, Balmer, Buck & Genn, 2004).

Τα άτομα με οπτική αναπηρία εδώ και αρκετά χρόνια αντιμετωπίζουν ποικίλες δυσκολίες ως προς την κοινωνική ενσωμάτωσή τους και γι' αυτό, ως επί το πλείστον, οφείλονται οι στάσεις και οι ιδεολογίες της κοινωνίας (Duckett & Pratt, 2001· Worth, 2013). Οι κοινωνικές στάσεις είναι αυτές που καθορίζουν την έννοια της αναπηρίας και δημιουργούν αισθήματα κατωτερότητας και απόσυρσης στα άτομα που τη φέρουν, ενώ γίνεται κατανοητό πως στην πραγματικότητα η αναπηρία είναι ένα κοινωνικό δημιούργημα και όχι απλώς ένα τραγικό συμβάν, το οποίο δεσμεύει τα θύματά του (Michailakis, 2003· O'grady et al., 2004· Siminski, 2003). Η αναπηρία πηγάζει από τα πολυάριθμα κοινωνικά εμπόδια που τίθενται στην καθημερινότητα αυτών των ανθρώπων (Michailakis, 2003· O'grady et al., 2004). Παραδείγματος χάριν, όταν υπάρχουν δυσκολίες ως προς τη μεταφορά τους (O'grady et al., 2004), ως προς την προσβασιμότητά τους (Daruwalla & Darcy, 2005· O'grady et al., 2004) ή όταν έρχονται αντιμέτωποι καθημερινά με τον επαγγελματικό αποκλεισμό λόγω της αναπηρίας τους (Michailakis, 2003), τότε η συγκεκριμένη έννοια αποτελεί ένα κοινωνικό δημιούργημα (Daruwalla & Darcy, 2005· Michailakis, 2003· O'grady et al., 2004· Siminski, 2003).

Ως εκ τούτου, ένα συχνό φαινόμενο και, συνάμα ένα σημαντικό πρόβλημα των οπτικά ανάπηρων ατόμων, είναι ο επαγγελματικός αποκλεισμός τους, ο οποίος όπως αναφέρθηκε, πηγάζει από τα κοινωνικά εμπόδια και τις κοινωνικές στάσεις των ανθρώπων δημιουργώντας περαιτέρω κοινωνικά προβλήματα (Percival & Hanson, 2007). Οι δυσκολίες, ως προς την επαγγελματική αποκατάσταση, που συναντούν τα άτομα με οπτική αναπηρία αποτελούν ένα δυσάρεστο γεγονός, διότι μ' αυτόν τον τρόπο αναπτύσσονται ποικίλες επιπτώσεις στις ζωές τους (Percival & Hanson, 2007). Μια σημαντική επίπτωση η οποία προέρχεται από τον επαγγελματικό αποκλεισμό των συγκεκριμένων ανθρώπων,

αποτελεί η δυσκολία που αντιμετωπίζουν ως προς τη δημιουργία ενός ικανοποιητικού κοινωνικού δικτύου. Σύμφωνα με έρευνες, έχει διαπιστωθεί πως όσοι έχουν οπτική αναπηρία και είναι εργαζόμενοι έχουν μεγαλύτερο κοινωνικό δίκτυο συγκριτικά με εκείνους που δεν εργάζονται (Papadopoulos et al., 2015). Επομένως, γίνεται κατανοητό πως η εργασία των οπτικά ανάπηρων ατόμων συμβάλλει στη δημιουργία και τη διατήρηση ενός μεγαλύτερου κοινωνικού δικτύου (Papadopoulos et al., 2015), γεγονός υψίστης σημασίας, διότι έτσι μπορεί να πραγματοποιηθεί η πολυπόθητη κοινωνική ενσωμάτωσή τους.

Αυτό που γίνεται απολύτως κατανοητό μελετώντας τη βιβλιογραφία, είναι πως οι άνθρωποι με οπτική αναπηρία αντιμετωπίζουν καθημερινά πολλές δυσκολίες σε σχέση με την κοινωνία και τη θέση τους σ' αυτή. Τα κοινωνικά προβλήματα και εμπόδια είναι πολυάριθμα και τα περισσότερα απορρέουν από τις στάσεις και τις απόψεις των υπόλοιπων μελών της κοινωνίας (Worth, 2013). Συχνά, η κοινωνία με τις στάσεις της οδηγεί τα άτομα με οπτική αναπηρία στον αποκλεισμό, στην κοινωνική απομόνωση και περιθωριοποίησή τους από τα κοινωνικά δρώμενα (Cook, Brown-Wilson & Forte, 2006· Worth, 2013). Ο στιγματισμός αυτών των ανθρώπων αποτελεί ένα σύνηθες φαινόμενο, το οποίο δύναται να οδηγήσει σε αμέτρητες επιπτώσεις, όπως είναι η κατάθλιψη και η απομόνωση, ενώ έχει διαπιστωθεί πως εξαιτίας του κοινωνικού στιγματισμού αδυνατούν να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν κοινωνικές σχέσεις (Sacks & Wolfe, 1998). Έχοντας λοιπόν στιγματιστεί και τεθεί στο περιθώριο από την ίδια την κοινωνία, τα άτομα αυτά δυσκολεύονται να δομήσουν τη δική τους, προσωπική και κοινωνική ταυτότητα (Duckett & Pratt, 2001). Σύμφωνα με έρευνες, τα άτομα αυτά έρχονται αντιμέτωπα με τον κοινωνικό στιγματισμό σε μεγαλύτερο βαθμό συγκριτικά με τα άτομα δίχως αναπηρία, και συχνά αντιμετωπίζονται αρνητικά από την κοινωνία (Carter & Feld, 2004). Γενικότερα, υπάρχει από πολλούς η αντίληψη πως τα άτομα με οπτική αναπηρία ανήκουν σε μια

ευάλωτη ομάδα της κοινωνίας, δημιουργώντας κατ' αυτόν τον τρόπο τις αρνητικές κοινωνικές στάσεις (Carter & Feld, 2004).

Επιπλέον, έχει παρατηρηθεί πως τα άτομα με οπτική αναπηρία προκειμένου να αποφύγουν τον κοινωνικό στιγματισμό, προσπαθούν να αποκρύψουν την αναπηρία τους από την κοινωνία και τα μέλη της, με αποτέλεσμα να συναντούν διάφορες δυσκολίες στην προσπάθειά τους αυτή (Chen & Crewe, 2009· Worth, 2013). Αντιμετωπίζουν αρκετά προβλήματα με τις κοινωνικές σχέσεις και την αλληλεπίδρασή τους με τους υπόλοιπους ανθρώπους, δυσκολεύοντας έτσι την προσαρμογή τους στα νέα δεδομένα της ζωής (Cook, Brown-Wilson & Forte, 2006). Όταν ένα άτομο αποκτήσει μια αναπηρία κατά τη διάρκεια της ζωής του οι κοινωνικές του σχέσεις μεταβάλλονται και ανατρέπονται, διότι το άτομο αυτό βιώνει ραγδαίες αλλαγές στη ζωή του, τις οποίες αρχικά δε μπορεί να διαχειριστεί (Wang & Boerner, 2008). Συγκεκριμένα, τα άτομα με οπτική αναπηρία συνηθίζεται να βιώνουν έντονες αλλαγές στη ζωή τους και στις κοινωνικές σχέσεις τους, καθώς και έναν έντονο αρνητισμό από τα μέλη της κοινωνίας (Wang & Boerner, 2008).

Τα άτομα με αναπηρία επιθυμούν και επιδιώκουν με σθένος την αναγνώριση τους στην κοινωνία και την απελευθέρωσή τους από το στιγματισμό (Swain & French, 2000). Επιθυμούν και προσπαθούν να μην κουβαλούν την ταυτότητα του ατόμου με αναπηρία και, εν γένει να αναγνωρίζεται η διαφορετικότητα στην κοινωνία, με τέτοιον τρόπο που να μη θυμίζει μειονέκτημα ή αποκλεισμό (Swain & French, 2000). Τα μέλη της κοινωνίας θεωρούν πως η αναπηρία οδηγεί στην αποξένωση και στην ανικανότητα του ατόμου να συμμετέχει σε κοινωνικές δραστηριότητες, η αντίληψη αυτή όμως είναι λανθασμένη. Τα άτομα αυτά επιθυμούν την κοινωνική ενσωμάτωσή τους και την ενασχόλησή τους με τα κοινωνικά δρώμενα (Thurston, M., Thurston, A. & McLeod, 2010). Επιθυμούν να αποτελούν μέλη της κοινωνίας, διότι το αίσθημα της αποδοχής και το γεγονός πως

ανήκουν στην κοινωνία, λειτουργεί λυτρωτικά και θεραπευτικά ως προς την αναπηρία (Thurston, M., Thurston, A. & McLeod, 2010).

3.2 Η κοινωνική στήριξη των οπτικά ανάπηρων ατόμων ανά ηλικία και πηγή

Διαβάζοντας εκτεταμένα τη βιβλιογραφία για την κοινωνική στήριξη, γίνεται αντιληπτό πως διαδραματίζει πρωτεύοντα ρόλο στις ζωές όλων των ανθρώπων, με και δίχως αναπηρία. Είναι μια διαδικασία η οποία είναι υψίστης σημασίας, ειδικότερα για τα άτομα με αναπηρία (Bruce, Harrow & Obolenskaya, 2007· Cimarolli & Boerner, 2005· Reinhardt et al., 2009). Η κοινωνική στήριξη είναι μια βασική λειτουργία, η οποία προκύπτει από το κοινωνικό δίκτυο ενός ανθρώπου (Kef, Hox & Habekothé, 2000). Σύμφωνα με αρκετές έρευνες, οι σημαντικότερες πηγές κοινωνικής στήριξης είναι η οικογένεια και οι φίλοι (Weiner, 1991). Έχει διαπιστωθεί πως η οικογένεια και οι φίλοι αποτελούν σημαντικότερες πηγές κοινωνικής στήριξης για τον άνθρωπο, καθώς λειτουργούν θετικά στην εξέλιξή του (Reinhardt, 2001β).

Η οικογένεια και οι φίλοι αποτελούν σπουδαίες πηγές κοινωνικής στήριξης και για τα άτομα με οπτική αναπηρία. Σύμφωνα με έρευνες, οι δυο αυτές πηγές είναι οι σημαντικότερες για τα συγκεκριμένα άτομα και η ύπαρξή τους διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη ζωή τους (Chang & Schaller, 2000· Duckett & Pratt, 2001· Horowitz, Reinhardt, Boerner, & Travis, 2003· Kef, 2002· Reinhardt et al., 2009). Η κοινωνική στήριξη για τα άτομα με οπτική αναπηρία έχει τεράστια σημασία (Bruce et al., 2007· Cimarolli & Boerner, 2005) και ο θετικός ρόλος της οικογένειας και των φίλων είναι αδιαμφισβήτητος. Μάλιστα, έχει αποδειχθεί από πολυάριθμες έρευνες, πως η κοινωνική στήριξη που παρέχεται από οικογένεια και φίλους συμβάλλει στην καλύτερη και γρηγορότερη προσαρμογή των ατόμων στην οπτική αναπηρία (Horowitz et al., 2003). Βέβαια, το γεγονός πως φέρουν μια αναπηρία δε σημαίνει πως πάντοτε θα χρειάζονται κοινωνική στήριξη για το οτιδήποτε. Πολλές φορές έχει παρατηρηθεί, πως το κοινωνικό τους δίκτυο

δύναται να παρέχει κοινωνική στήριξη παρά τη θέλησή τους κι αυτό λειτουργεί αρνητικά, έχοντας τα αντίθετα αποτελέσματα (Duckett & Pratt, 2001). Παρόλα αυτά, αυτό που έχει σημασία είναι πως η κοινωνική στήριξη αποτελεί μια σημαντική λειτουργία του κοινωνικού δικτύου για τα άτομα με οπτική αναπηρία (Bruce et al., 2007· Cimarolli & Boerner, 2005), απλώς χρειάζεται μεγάλη προσοχή ως προς την παροχή της.

Μολαταύτα, έχει παρατηρηθεί πως τα άτομα με οπτική αναπηρία υστερούν στην κοινωνική στήριξη σε σχέση με τον γενικό πληθυσμό (Bruce et al., 2007). Δηλαδή, δεν λαμβάνουν την ίδια κοινωνική στήριξη που λαμβάνουν τα άτομα δίχως αναπηρία. Συχνά, νιώθουν έντονη μοναξιά, η οποία συνοδεύεται από τον κοινωνικό αποκλεισμό και την απομόνωσή τους από τα κοινωνικά δρώμενα (Bruce et al., 2007). Στο σημείο αυτό, ίσως σημαντικό ρόλο κατέχει το κοινωνικό δίκτυο των ατόμων με οπτική αναπηρία από το οποίο μπορεί να αναπτυχθεί η επιθυμητή κοινωνική στήριξη. Έτσι, παρατηρείται πως το κοινωνικό δίκτυο αυτών των ατόμων μπορεί να είναι είτε επίσημο (εκπαιδευτικοί, επαγγελματίες, θεραπευτές), είτε ανεπίσημο (γονείς, αδέρφια, συγγενείς, φίλοι) (Cauce & Srebnik, 1990). Ύστερα από μελέτη, διαπιστώνεται πως υπάρχουν ορισμένες μετατροπές ως προς την παροχή κοινωνικής στήριξης από το κοινωνικό δίκτυο των ατόμων με οπτική αναπηρία. Οι μετατροπές αυτές πραγματοποιούνται ανάλογα με την ηλικία του εκάστοτε λήπτη.

Πιο αναλυτικά, αυτό που γίνεται αντιληπτό είναι πως παρουσιάζονται ορισμένες διαφοροποιήσεις, όσον αφορά την παροχή κοινωνικής στήριξης από συγκεκριμένες πηγές, οι οποίες σχετίζονται με την ηλικία του ατόμου που την λαμβάνει. Έτσι, σύμφωνα με έρευνες φαίνεται πως κατά την παιδική ηλικία ως σημαντικές πηγές κοινωνικής στήριξης εκλαμβάνονται η οικογένεια, οι φίλοι και οι συνομήλικοι (Bourke & Burgman, 2010). Πολλά παιδιά με οπτική αναπηρία σημειώνουν τη σπουδαιότητα της φιλίας και τη σημαντικότητα του να υπάρχει ένας φίλος ο οποίος δείχνει σεβασμό για την αναπηρία που

φέρει (Bourke & Burgman, 2010), χωρίς βέβαια να χάνει σε σημαντικότητα η στήριξη από τους γονείς. Οι φίλοι και οι συνομήλικοι, φαίνεται πως για ένα παιδί με οπτική αναπηρία, αποτελούν σημαντικές και απαραίτητες πηγές παροχής κοινωνικής στήριξης. Το παιδί, πέρα από την οικογένειά του, έχει ανάγκη και από φίλους οι οποίοι δείχνουν κατανόηση, σεβασμό, αγάπη και αποδοχή (Bourke & Burgman, 2010), συναισθήματα τα οποία απολαμβάνουν κατά κύριο λόγο από την οικογένεια. Τα παιδιά που λαμβάνουν κοινωνική στήριξη από συνομήλικους παρουσιάζουν θετικά αποτελέσματα στον κοινωνικό, λειτουργικό αλλά και ψυχολογικό τομέα (Richardson 2002). Κατά την παιδική ηλικία η κοινωνική αλληλεπίδραση είναι υψίστης σημασίας, ειδικά για τα παιδιά με οπτική αναπηρία (Roe, 2008). Τα παιδιά μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης δημιουργούν επαφές με τους υπόλοιπους, αναπτύσσουν κοινωνικές σχέσεις και εν τέλει διαμορφώνουν την κατανόηση για τον κόσμο (Roe, 2008). Η κοινωνική αλληλεπίδραση με τους υπόλοιπους συντελεί ώστε τα παιδιά με οπτική αναπηρία να λαμβάνουν την επιθυμητή κοινωνική στήριξη, αλλά και να αναπτύξουν δεξιότητες οι οποίες θα τους είναι πολύτιμες για τη μετέπειτα ζωή και την πορεία τους ως ενήλικες (Bourke & Burgman, 2010).

Περνώντας από την παιδική ηλικία στην εφηβεία, παρουσιάζονται αρκετές δυσκολίες στο άτομο με οπτική αναπηρία, διότι εκτός όλων των άλλων αυτή τη χρονική στιγμή στη ζωή του αντιμετωπίζει πολλές αλλαγές. Κατά την περίοδο της εφηβείας πραγματοποιούνται αρκετές αλλαγές στον έφηβο και άρα προκύπτουν περισσότερες δυσκολίες οι οποίες δεν υπήρχαν στην παιδική ηλικία (Kef & Dekonić, 2004). Γι' αυτό η περίοδος της εφηβείας είναι αρκετά δύσκολη για τα άτομα με οπτική αναπηρία και η ανάγκη για κοινωνική στήριξη γίνεται επιτακτική (Kef & Dekonić, 2004). Η κοινωνική στήριξη για τους έφηβους που έχουν τύφλωση ή μειωμένη όραση είναι πολύ σημαντική, διότι πιθανόν αντιμετωπίζουν προβλήματα με τα υπόλοιπα βλέποντα άτομα και αυτό επηρεάζει τον συναισθηματικό και ψυχολογικό τους κόσμο, καθώς και την ανάλογη

προσαρμογή τους (Kef & Dekonić, 2004). Άρα, η κοινωνική στήριξη σε τέτοιες περιπτώσεις γίνεται αναγκαία για την ευημερία των εφήβων που φέρουν την παραπάνω αναπηρία.

Σύμφωνα με έρευνες, φαίνεται πως οι έφηβοι με οπτική αναπηρία αντιμετωπίζουν προβλήματα με την λήψη κοινωνικής στήριξης και αυτό αποδεικνύεται από το γεγονός πως λαμβάνουν λιγότερη συγκριτικά με τους συνομήλικούς τους (Kef & Dekonić, 2004). Η έλλειψη της κοινωνικής στήριξης μπορεί να δημιουργήσει πολλές αρνητικές απόρροιες, όπως προβλήματα στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των εφήβων (Chang & Schaller, 2000). Η στήριξη από τους γονείς είναι σημαντική, όπως και κατά την παιδική ηλικία. Κατά την περίοδο όμως της εφηβείας παρατηρείται πως χάνει τη σημαντικότητά της για τον έφηβο και τη θέση της παίρνει η στήριξη από φίλους και συνομήλικους (Kef et al., 2000· Kef & Dekonić, 2004). Βέβαια, η στήριξη από τους γονείς δεν παύει να προσφέρει πολλαπλά θετικά στη ζωή των εφήβων, απλώς η στήριξη από φίλους και συνομήλικους αποκτά μεγαλύτερη σημασία (Kef & Dekonić, 2004).

Παρόλα αυτά, σύμφωνα με έρευνα των Kef και Dekonić (2004) διαπιστώθηκε πως οι έφηβοι με οπτική αναπηρία λαμβάνουν μεγαλύτερη κοινωνική στήριξη από τους γονείς και όχι από τους συνομήλικούς τους, παρά την σπουδαιότητά της. Ως εκ τούτου, αποδείχθηκε πως οι γονείς προσφέρουν μεγαλύτερη κοινωνική στήριξη συγκριτικά με φίλους και συνομήλικους. Συνήθως, οι γονείς είναι πιο υποστηρικτικοί με τους έφηβους, που έχουν οπτική αναπηρία, σε σχέση με τους φίλους τους (Kef et al., 2000). Γενικότερα όμως, φαίνεται πως οι έφηβοι λαμβάνουν μεγαλύτερη κοινωνική στήριξη από γονείς και συνομήλικους (Kef et al., 2000). Σύμφωνα με αρκετές έρευνες, διαπιστώνεται πως οι έφηβοι με οπτική αναπηρία είναι ικανοποιημένοι από την κοινωνική στήριξη που λαμβάνουν από το κοινωνικό τους δίκτυο (Chang & Schaller, 2000· Kef et al., 2000· Kef 2005). Πάντως, απ' ότι φαίνεται, οι έφηβοι με οπτική αναπηρία εισπράττουν περισσότερη

κοινωνική στήριξη από γονείς παρά από φίλους (Kef & Dekonic, 2004· Wolffe & Sacks, 1997), κι ας κατέχουν σημαντικότερο ρόλο οι συνομήλικοι σ' αυτή τη φάση της ζωής τους, αφού έχει παρατηρηθεί πως η στήριξη από συνομήλικους ενισχύει την ευημερία των εφήβων με οπτική αναπηρία (Kef & Dekonic, 2004).

Όσον αφορά την κοινωνική στήριξη και τους ενήλικες με οπτική αναπηρία, οι μελέτες δείχνουν διαφορετικά αποτελέσματα και επομένως δε γνωστοποιείται με απόλυτη σιγουριά ποιες είναι οι σημαντικότερες πηγές ή αν λαμβάνεται η κοινωνική στήριξη στον επιθυμητό βαθμό. Βέβαια, καθίσταται σαφές πως η οικογένεια διαδραματίζει αρκετά σημαντικό ρόλο και η παροχή κοινωνικής στήριξης λειτουργεί θετικά για τους ενήλικες με οπτική αναπηρία (Cimarolli & Boerner, 2005). Από την έρευνα των Cimarolli και Boerner (2005) προκύπτει το συμπέρασμα πως οι ενήλικες με οπτική αναπηρία στηρίζονται περισσότερο στη συναισθηματική και πρακτική στήριξη της οικογένειας παρά στον φίλων. Σύμφωνα με την παραπάνω έρευνα, τα μέλη της οικογένειας αποτελούν κύρια πηγή θετικής κοινωνικής στήριξης για τους ενήλικες με την προαναφερθείσα αναπηρία.

Επιπρόσθετα, οι ενήλικες με οπτική αναπηρία δύναται να λάβουν κοινωνική στήριξη και στον εργασιακό χώρο, γεγονός που δεν ισχύει για τα παιδιά και τους έφηβους, αφού δεν εργάζονται. Έτσι, παρουσιάζεται ακόμη μια πηγή κοινωνικής στήριξης κατά την ενήλικη ζωή, η οποία αποδεικνύεται εξίσου σημαντική για όλους τους ανθρώπους με και δίχως αναπηρία. Η εργασία κατέχει σημαντικό ρόλο για τη διαμόρφωση της ταυτότητας ενός ατόμου και γενικότερα για την ευημερία της ζωής του (Cimarolli & Wang, 2006). Άρα, είναι απολύτως φυσιολογικό το γεγονός πως αρκετοί ερευνητές έστρεψαν το ενδιαφέρον τους στη μελέτη του εργασιακού χώρου και της στήριξης που μπορεί να λάβουν οι ενήλικες με οπτική αναπηρία. Σύμφωνα με μελέτη των Cimarolli και Wang (2006), οι εργαζόμενοι ενήλικες με οπτική αναπηρία συνήθως λαμβάνουν περισσότερη κοινωνική στήριξη από τους φίλους κι αυτό συμβαίνει διότι μέσω της εργασίας το άτομο

δημιουργεί και κατακτά ένα μεγαλύτερο κοινωνικό δίκτυο, από το οποίο πηγάζει και η επιθυμητή στήριξη. Επίσης, από την ίδια έρευνα συμπεραίνεται πως οι εργαζόμενοι με οπτική αναπηρία λαμβάνουν περισσότερη θετική κοινωνική στήριξη παρά αρνητική, συγκριτικά με τους άνεργους, ενώ ταυτοχρόνως παρατηρείται πως οι πρώτοι έχουν λιγότερο άγχος και μεγαλύτερο συναίσθημα ικανοποίησης από τη ζωή τους. Επίσης, διαπιστώνεται πως οι εργαζόμενοι ενήλικες με οπτική αναπηρία, λαμβάνουν περισσότερη θετική κοινωνική στήριξη από τους συναδέλφους τους οι οποίοι φέρουν την ίδια αναπηρία (Papakonstantinou & Papadopoulos, 2009). Άρα, κατανοούμε πως τα άτομα με οπτική αναπηρία μπορούν όχι μόνο να λαμβάνουν, αλλά και να παρέχουν κοινωνική στήριξη (Papakonstantinou & Papadopoulos, 2009), γεγονός εξαιρετικής σημασίας.

Σύμφωνα με τους Papakonstantinou και Papadopoulou (2009), οι εργαζόμενοι ενήλικες ήταν πιο ικανοποιημένοι με την πρακτική και συναισθηματική στήριξη που έλαβαν από τους συναδέλφους με οπτική αναπηρία επειδή κατανοούν καλύτερα τις ανάγκες τους κι έτσι τους προσφέρουν υψηλής ποιότητας κοινωνική στήριξη. Μελετώντας και μια άλλη έρευνα, αποδεικνύεται πως, συνήθως, οι ενήλικες με οπτική αναπηρία λαμβάνουν περισσότερη θετική κοινωνική στήριξη από την οικογένεια και τους φίλους, και λιγότερη από συγγενείς, συναδέλφους, γείτονες και θεραπευτές (Papadopoulos et al., 2015). Από την ίδια έρευνα φανερώνεται η σπουδαιότητα της οικογένειας και των φίλων για τα άτομα με οπτική αναπηρία και αποδεικνύεται πως περισσότερη αρνητική στήριξη λαμβάνουν από συγγενείς, γείτονες, θεραπευτές και συναδέλφους, και την λιγότερο αρνητική στήριξη από τους φίλους.

Για τους ηλικιωμένους με οπτική αναπηρία η στήριξη από τα μέλη της οικογένειας είναι αρκετά σημαντική (Reinhardt, 1996), όπως ακριβώς και με τις παραπάνω ηλικιακές ομάδες. Μολονότι έχει εξακριβωθεί πως η οικογενειακή στήριξη έχει μεγάλη σημασία για τους ηλικιωμένους με οπτική αναπηρία, φαίνεται πως σημαντικότερο ρόλο κατέχουν οι

φίλοι γι' αυτούς (Reinhardt et al.,2009). Ορισμένες φορές μάλιστα, έχει διαπιστωθεί πως η στήριξη από τους φίλους συμβάλλει περισσότερο στην καλύτερη προσαρμογή του ηλικιωμένου ατόμου στην οπτική αναπηρία σε σχέση με την οικογενειακή (Reinhardt et al.,2009). Από αρκετές έρευνες έχει παρατηρηθεί, πως η στήριξη που λαμβάνουν οι ηλικιωμένοι από φίλους είναι πιο αποτελεσματική, καθώς μειώνει τα συμπτώματα της κατάθλιψης, δημιουργεί το συναίσθημα της ικανοποίησης για τη ζωή και, όπως ήδη αναφέρθηκε, συμβάλλει στην καλύτερη προσαρμογή της αναπηρίας (Reinhardt, 2001α). Παρόλα αυτά, η οικογενειακή στήριξη δε θεωρείται λιγότερο ωφέλιμη και σε καμία περίπτωση δεν υποτιμάται, απλώς τονίζεται η σπουδαιότητα της φιλικής έναντι της οικογενειακής, όσον αφορά τη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα (Reinhardt et al.,2009). Επίσης, όπως αναφέρεται σε έρευνα των Seeman και Berkman (1988), ο ρόλος των φίλων ως προς την παροχή συναισθηματικής και πρακτικής κοινωνικής στήριξης για τους ηλικιωμένους με οπτική αναπηρία, είναι κρίσιμος και μοναδικός. Επομένως, γίνεται κατανοητό πως για τη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα κρίνεται ως σημαντικότερη η κοινωνική στήριξη από τους φίλους, η οποία προσφέρει πολλαπλά οφέλη για την ευημερία και την καλύτερευση της ζωής τους (Horowitz et al., 2003).

Τελειώνοντας το συγκεκριμένο υποκεφάλαιο, θα μπορούσαμε να πούμε πως από τις σημαντικότερες πηγές κοινωνικής στήριξης για όλες τις ηλικιακές ομάδες, από παιδιά έως και ηλικιωμένους, συχνά θεωρούνται η οικογένεια, οι φίλοι και οι συνομήλικοι. Σαφώς, υπάρχουν κι άλλες πολύτιμες πηγές για τα άτομα με οπτική αναπηρία, όμως σύμφωνα με τη βιβλιογραφική διερεύνηση γίνεται κατανοητό πως αυτές που αναφέρθηκαν παραπάνω έχουν μεγαλύτερη σημασία και είναι πιο καθοριστικές. Το γεγονός αυτό όμως δε συνεπάγεται με το ότι δεν υπάρχουν άλλες, οι οποίες είναι αρκετά σπουδαίες και ωφέλιμες για τα άτομα με οπτική αναπηρία. Μπορεί να έχει αποδειχθεί από αρκετές έρευνες η σημαντικότητα της φιλικής και της οικογενειακής στήριξης, όμως γίνεται κατανοητό πως

δεν αρκεί μόνο η καλή πρόθεση του πάροχου. Υπάρχουν προσωπικά χαρακτηριστικά τα οποία επηρεάζουν την ποσότητα της κοινωνικής στήριξης που μπορεί να λάβει ένα άτομο με οπτική αναπηρία και αυτά μπορεί να είναι το γένος, η σοβαρότητα της αναπηρίας, η ανεξάρτητη κινητικότητα, οι δεξιότητες αυτοδιαχείρισης ή από το αν το άτομο εργάζεται (Papadopoulos et al., 2015). Επομένως, γίνεται αντιληπτό πως υπάρχουν διάφοροι παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν την κοινωνική στήριξη από τις εκάστοτε πηγές και αυτοί οι παράγοντες δεν προέρχονται μόνο από την πλευρά των ατόμων με αναπηρία.

3.3 Θετική και αρνητική κοινωνική στήριξη των ατόμων με οπτική αναπηρία

Ύστερα από την εκτεταμένη μελέτη της βιβλιογραφίας για την κοινωνική στήριξη, επιβεβαιώνεται πως τα οφέλη της για όλους τους ανθρώπους, με και δίχως αναπηρία, είναι πολυάριθμα. Η στήριξη από την κοινωνία είναι απαραίτητη για όλους τους ανθρώπους, ιδιαίτερα ωφέλιμη όμως είναι για εκείνους που έχουν μια μόνιμη αναπηρία σαν την οπτική (Cimarolli & Boerner, 2005). Από πολλές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί ανά τα χρόνια αποδεικνύεται πως η κοινωνική στήριξη μπορεί να επιφέρει πολλαπλά οφέλη στη ζωή των ατόμων με οπτική αναπηρία. Από τα σημαντικότερα είναι η ανάπτυξη και η ενίσχυση της ευημερίας και της ποιότητας της ζωής των ανθρώπων αυτών (Berg, Hassing, McClearn & Johansson, 2006· Cimarolli & Wang, 2006· Guerette & Smedema, 2011· Kef, 2002· Reinhardt, 2001α). Πολλοί είναι εκείνοι οι ερευνητές οι οποίοι έχουν αποδείξει πως υπάρχει τεράστιος θετικός αντίκτυπος στην ευημερία και στη διαμόρφωση μιας συνολικά υγιούς ζωής των ατόμων με οπτική αναπηρία από τη λήψη κοινωνικής στήριξης. Γίνεται κατανοητό πως αυτό το επίτευγμα, το οποίο οφείλεται στη λήψη κοινωνικής στήριξης, είναι υψίστης σημασίας για τους ανθρώπους με οπτική αναπηρία διότι, όπως ήδη αναφέρθηκε σε παραπάνω κεφάλαιο, αντιμετωπίζουν αρκετές δυσκολίες.

Επίσης, παρατηρήθηκε από πολλούς μελετητές πως η κοινωνική στήριξη από τα μέλη του κοινωνικού δικτύου, συμβάλλει ενεργά ως προς την προσαρμογή στα νέα

δεδομένα της ζωής (Cimarolli & Boerner, 2005· Penninx et al., 1999· Reinhardt, 1996, 2001α· Reinhardt et al., 2009). Ειδικότερα, έχει αποδειχθεί πως η κοινωνική στήριξη από την οικογένεια και τους φίλους βοηθά στην καλύτερη και γρηγορότερη προσαρμογή (Horowitz et al., 2003· Reinhardt, 1996, 2001α), και γενικότερα φανερώνεται η σημαντικότητά της για την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των ατόμων με οπτική αναπηρία (Papadopoulos et al., 2015).

Επιπροσθέτως, η παροχή κοινωνικής στήριξης συντελεί ενεργά στην προώθηση και τη βελτίωση της ψυχικής (Cimarolli & Boerner, 2005· Cimarolli & Wang, 2006· Guerette & Smedema, 2011· Reinhardt, 2001α) και της σωματικής υγείας των ατόμων με οπτική αναπηρία (Guerette & Smedema, 2011). Η κοινωνική στήριξη που λαμβάνουν τα άτομα με οπτική αναπηρία συμβάλλει στην καλύτερευση της ψυχολογίας τους, καθώς και στην ανάπτυξη στρατηγικών αντιμετώπισης των αγχωτικών καταστάσεων της ζωής (Kef et al., 2000· Reinhardt, 2001α). Παρατηρείται πως μέσω της κοινωνικής στήριξης μειώνεται αισθητά το άγχος και τα συμπτώματα της κατάθλιψης (Allen et al., 2000· Burmedi et al., 2002· Horowitz et al., 2003· Reinhardt et al., 2009). Συνήθως, τα χαμηλά επίπεδα κοινωνικής στήριξης συνδέονται με περισσότερα συμπτώματα κατάθλιψης (Guerette & Smedema, 2011), αντιθέτως η λήψη κοινωνικής στήριξης δημιουργεί το αίσθημα της ικανοποίησης από τη ζωή (Reinhardt, 2001β). Ακόμα, έχει διαπιστωθεί πως αυξάνεται το αίσθημα της ευτυχίας, αφού σύμφωνα με έρευνες υπάρχει θετική σχέση μεταξύ κοινωνικής στήριξης και ευτυχίας στα άτομα με οπτική αναπηρία (Kef, 2002· Papadopoulos et al., 2015). Επίσης, παρατηρείται πως τα άτομα με οπτική αναπηρία μέσω της λήψης κοινωνικής στήριξης ενισχύουν την αυτοεκτίμησή τους (Cohen & Wills, 1985· Guerette & Smedema, 2011· Kef, 2002) και αποκτούν μια αίσθηση ελέγχου (Cohen & Wills, 1985).

Βέβαια, αυτό που έχει παρατηρηθεί και μελετηθεί εδώ και αρκετά χρόνια, είναι το γεγονός πως η κοινωνική στήριξη μπορεί να έχει δυο πτυχές οι οποίες συνυπάρχουν στο κοινωνικό περιβάλλον, τη θετική και την αρνητική (Cimarolli & Boerner, 2005· Papadopoulos et al., 2015). Έτσι, αφού παραπάνω αποτυπώθηκαν τα σημαντικότερα θετικά της κοινωνικής στήριξης για τα άτομα με οπτική αναπηρία, παρακάτω θα εξακριβωθεί και η αρνητική πλευρά που μπορεί να παρουσιάσει.

Η αρνητική πτυχή της κοινωνικής στήριξης μπορεί να προκαλέσει σοβαρές επιπτώσεις στη ζωή ενός ατόμου με οπτική αναπηρία. Μελετώντας τη βιβλιογραφία γίνεται κατανοητό πως η αρνητική μορφή της κοινωνικής στήριξης ευθύνεται για αρκετές δυσκολίες με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι οι άνθρωποι με την παραπάνω αναπηρία. Μια σημαντική συνέπεια η οποία πηγάζει από την αρνητική κοινωνική στήριξη είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει το άτομο με την πνευματική και ψυχική υγεία του (Cimarolli & Wang, 2006· Reinhardt, 2001α). Η αρνητική πτυχή της στήριξης δημιουργεί προβλήματα στον ψυχολογικό κόσμο και στην ευημερία του ατόμου, γενικότερα (Cimarolli & Boerner, 2005). Έχει διαπιστωθεί πως η λήψη μόνο αρνητικής κοινωνικής στήριξης ή καθόλου, δημιουργεί αρνητικές επιπτώσεις και επηρεάζει αρνητικά την ευημερία των ατόμων με οπτική αναπηρία (Cimarolli & Boerner, 2005). Επίσης, παρατηρείται πως με την πρόσληψη αρνητικής στήριξης το άτομο δύναται να αντιμετωπίσει προβλήματα με την προσαρμογή του στην αναπηρία (Cimarolli & Boerner, 2005· Cimarolli & Wang, 2006), αλλά και δυσκολίες ως προς τη διαμόρφωση στρατηγικών αντιμετώπισης των αγχωτικών καταστάσεων.

Επιπροσθέτως, σύμφωνα με έρευνες, αποδεικνύεται πως μορφές αρνητικής στήριξης περιλαμβάνουν την υπερτίμηση ή την υποτίμηση των ικανοτήτων του ατόμου (Cimarolli & Boerner, 2005· Papadopoulos et al., 2015), καθώς και υπερπροστατευτικές (Chang & Schaller, 2000· Cimarolli & Boerner, 2005· Cimarolli, Reinhardt & Horowitz,

2006) και παρεμβατικές συμπεριφορές (Ruehlman & Karoly, 1991). Η υπερπροστατευτική συμπεριφορά λειτουργεί ως μια μορφή εξάρτησης του λήπτη από τον πάροχο και χαρακτηρίζεται από την υποτίμηση των ικανοτήτων του λήπτη της κοινωνικής στήριξης (Cimarolli & Boerner, 2005). Επιπλέον, η αρνητική κοινωνική στήριξη πολλές φορές εκδηλώνεται με θυμό ή εχθρότητα (Cimarolli & Boerner, 2005· Ruehlman & Karoly, 1991), με αναισθησία, κριτική, ανυπομονησία και υψηλές απαιτήσεις (Ruehlman & Karoly, 1991), προκαλώντας επιπτώσεις στη συνολική ζωή των ατόμων με οπτική αναπηρία. Ακόμη, παρατηρείται πως η αρνητική κοινωνική στήριξη πολλές φορές παρουσιάζεται ως βοήθεια η οποία παρέχεται είτε απρόθυμα είτε χωρίς να χρειαστεί ή ζητηθεί (Papakonstaninou & Papadopoulos, 2010). Τελειώνοντας, αξίζει να σημειωθεί πως η πρόσληψη αρνητικής κοινωνικής στήριξης σχετίζεται με την κατάθλιψη των ατόμων με οπτική αναπηρία (Cimarolli & Boerner, 2005).

4. Κοινωνική στήριξη και έφηβοι με οπτική αναπηρία

4.1 Η κοινωνική ζωή των εφήβων με οπτική αναπηρία

Η εφηβεία είναι μια περίοδος κατά την οποία πραγματοποιούνται πολλές αλλαγές στο άτομο που εισέρχεται σ' αυτή την ηλικιακή ομάδα. Είναι η ηλικία των σωματικών αλλαγών, της ψυχολογικής ανάπτυξης και της κοινωνικής προσαρμογής του έφηβου ατόμου (Huurre & Aro, 1998). Στην εφηβική περίοδο η κοινωνική συμπεριφορά αλλάζει ραγδαία και οι φίλοι αποκτούν μεγαλύτερη σημασία συγκριτικά με τους γονείς (Bokhorst, Sumter & Westenberg, 2009). Ο ρόλος των γονέων, των φίλων, των εκπαιδευτικών και των συμμαθητών είναι πολύ σημαντικός όσον αφορά τα προβλήματα συμπεριφοράς, συναισθηματικά προβλήματα, την μετέπειτα ακαδημαϊκή προσαρμογή, αλλά και τη θετική ανάπτυξη των παιδιών και των εφήβων (Cook, Herman, Phillips & Settersten, 2002· Demaray & Malecki, 2002). Γίνεται κατανοητό πως πρόκειται για μια δύσκολη περίοδο από την οποία περνούν όλα τα άτομα ανεξαιρέτως, απλώς σε ορισμένες περιπτώσεις η

εφηβεία αποδεικνύεται ακόμη πιο δύσκολη για ένα ορισμένο πληθυσμό. Έτσι, οι έφηβοι οι οποίοι φέρουν μια αναπηρία παρατηρείται πως δυσκολεύονται αρκετά κατά τη συγκεκριμένη περίοδο, καθώς συναντούν δυσκολίες και προβλήματα. Για τους νέους που έχουν μια αναπηρία υπάρχουν περισσότερες δυσκολίες κατά την εφηβεία τους σε σχέση με τους συνομήλικους που δεν έχουν κάποια αναπηρία. Οι έφηβοι με αναπηρία έρχονται αντιμέτωποι με προκλήσεις και προβλήματα κατά την κοινωνική ενσωμάτωσή τους (Rosenblum, 2000).

Οι έφηβοι με αναπηρία αντιμετωπίζουν δυσκολίες ως προς την κοινωνική ωρίμανσή τους, η οποία επηρεάζεται από τις σωματικές και ψυχοκοινωνικές αλλαγές που εμφανίζονται κατά την εφηβεία, αλλά και από την φύση της ίδιας της αναπηρίας (McAnarney, 1985). Επίσης, εξαιτίας της αναπηρίας παρατηρείται πως οι έφηβοι αντιμετωπίζουν προβλήματα με την κοινωνική και ψυχολογική προσαρμογή τους κι αυτό ίσως οφείλεται στους περιορισμούς που τίθενται στις δραστηριότητες της καθημερινής διαβίωσης, στην περιορισμένη ανεξαρτησία τους, στις ψυχολογικές και κοινωνικές επιπτώσεις που προκύπτουν, καθώς και από το γεγονός του να νιώθει ο έφηβος διαφορετικός από τους συνομήλικους λόγω της αναπηρίας του (Varni, Setoguchi, Rappaport & Talbot, 1992). Η περίοδος της εφηβείας προκαλεί μεγάλο άγχος στους έφηβους με οπτική αναπηρία, διότι εκτός από τις συνηθισμένες αναπτυξιακές αλλαγές που συμβαίνουν αυτή την περίοδο, έχουν να αντιμετωπίσουν και την οπτική αναπηρία (Huurre & Aro, 1998). Επίσης, παρατηρείται πως οι έφηβοι με οπτική αναπηρία συναντούν εμπόδια στη συμμετοχή τους σε κοινωνικές δραστηριότητες με τους βλέποντες συνομήλικους τους (Brown, 2009). Έτσι, ύστερα από τη συστηματική μελέτη της βιβλιογραφίας γίνεται κατανοητό πως οι έφηβοι με οπτική αναπηρία έρχονται αντιμέτωποι με ποικίλες δυσκολίες οι οποίες αφορούν την κοινωνική τους ζωή κι αυτές οι δυσκολίες

οφείλονται στην αναπηρία που φέρουν. Η περίοδος της εφηβείας είναι δύσκολη από μόνη της για όλα τα άτομα, αλλά ακόμη περισσότερο για εκείνα που έχουν μια αναπηρία.

Ως εκ τούτου, παρατηρείται πως οι έφηβοι με οπτική αναπηρία έχουν περισσότερες πιθανότητες να αντιμετωπίσουν προβλήματα με την κοινωνική και ψυχολογική προσαρμογή τους (Huurre, Komulainen & Aro, 1999). Επομένως, είναι αρκετά εύλογο το γεγονός πως η οπτική αναπηρία επηρεάζει την ψυχοκοινωνική λειτουργικότητα των εφήβων (Wong, Machin, Tan, Wong & Saw, 2009). Οι νέοι που φέρουν την προαναφερθείσα αναπηρία, έχουν περισσότερες πιθανότητες να έρθουν αντιμέτωποι με την κοινωνική απομόνωση, λόγω των προβλημάτων που υπάρχουν στην κοινωνική τους αλληλεπίδραση (Huuree, 2000). Η κοινωνική απομόνωση αποτελεί ένα συχνό φαινόμενο για τους νέους με οπτική αναπηρία και τα μικρότερα κοινωνικά δίκτυα γι' αυτούς, είναι γεγονός (Kef, 2002· Sacks & Wolffe, 1998). Γι' αυτό αντιμετωπίζουν αρκετές δυσκολίες και με την κοινωνική τους εξέλιξη (Sacks, Kekelis & Gaylord-Ross, 1992).

Σύμφωνα με αρκετές μελέτες, αποδεικνύεται πως οι έφηβοι με οπτική αναπηρία δεν έχουν μεγάλο κοινωνικό δίκτυο, ούτε πολλούς φίλους και κοινωνικές επαφές (Huurre & Aro, 1998), αφού αντιμετωπίζουν πολλά προβλήματα με τους συνομήλικούς τους (Huurre & Aro, 1998), κι αυτό ίσως οφείλεται στις δυσκολίες τους με την κοινωνική αλληλεπίδραση. Απ' ότι φαίνεται, τα κοινωνικά τους δίκτυα είναι μικρά, μικρότερα από των βλέπόντων συνομηλίκων τους (Huurre & Aro, 1998· Kef, 2002, 2005), και αντιμετωπίζουν πολλά προβλήματα στη δημιουργία και την απόκτηση βλέπόντων φίλων (Huurre & Aro, 1998). Συνήθως, οι παρέες τους αποτελούνται από συνομήλικους με οπτική αναπηρία, ενώ παρατηρείται πως περισσότερο χρόνο προτιμούν να περνούν μόνοι τους, συνήθως, σε παθητικές δραστηριότητες (Kef, 2002· Sacks & Wolffe, 1998· Wolffe & Sacks, 1997). Οι μαθητές με οπτική αναπηρία είναι μοναχικοί και απομονωμένοι από τους βλέποντες συνομήλικούς τους, έχουν λιγότερους φίλους (Huurre & Aro, 1998·

Huurre, Komulainen & Aro, 1999· Kef, 2002· Kef et al., 2000), και συνεπώς λιγότερες ευκαιρίες να κοινωνικοποιηθούν (Huurre, Komulainen & Aro, 1999· Kef, 2002). Παρατηρείται πως οι έφηβοι με οπτική αναπηρία έχουν υψηλά επίπεδα κοινωνικής απομόνωσης και ταυτοχρόνως αντιμετωπίζουν πολυάριθμες δυσκολίες στη διατήρηση των φιλιών τους, συγκριτικά με τους βλέποντες συνομήλικους (Sacks & Wolffe, 1998).

Σύμφωνα με έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, θεωρείται πως οι έφηβοι με οπτική αναπηρία έχουν λίγες ευκαιρίες για αποδοχή από τους βλέποντες συνομήλικούς τους και είναι αρκετά δύσκολο να διατηρήσουν τις φιλίες τους μ' αυτούς συγκριτικά με τους φίλους τους που φέρουν την ίδια αναπηρία (Wolffe & Sacks, 1997). Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν με τις κοινωνικές τους σχέσεις και με την κοινωνική αλληλεπίδραση οδηγούν στην κοινωνική απομόνωση, διαμορφώνοντας έτσι μια χαμηλή αυτοεκτίμηση (Huurre & Aro, 1998· Wolffe & Sacks, 1997). Οι μαθητές με οπτική αναπηρία έρχονται αντιμέτωποι με πολλές δυσκολίες ως προς την αποδοχή τους από τους βλέποντες συνομήλικούς τους και εν τέλει δεν κατορθώνουν να ενταχθούν στην κοινωνία χωρίς εμπόδια (Wolffe & Sacks, 1997). Συχνά οι έφηβοι με την παραπάνω αναπηρία αντιμετωπίζουν αισθήματα μοναξιάς, δυσκολίες ως προς τη συμμετοχή τους σε κοινωνικά γεγονότα, αλλά και δυσκολίες στη διατήρηση των κοινωνικών σχέσεων. Επίσης, τα άτομα της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας έχουν λιγότερες κοινωνικές εμπειρίες, προβλήματα στην κοινωνική τους ανάπτυξη και είναι αρκετά ευάλωτα (Huurre & Aro, 1998).

Παρατηρείται πως τα άτομα με οπτική αναπηρία που είναι στην εφηβεία παρουσιάζουν σημαντικά προβλήματα στην κοινωνικοποίησή τους (Lifshitz, Hen & Weisse, 2007), ενώ διαπιστώνεται πως η έλλειψη κοινωνικής αλληλεπίδρασης είναι υψίστης σημασίας για τους έφηβους με την αναπηρία αυτή (Zebehazy & Smith, 2011). Μια ακόμη σημαντική πληροφορία για την κοινωνική ζωή των εφήβων με οπτική αναπηρία αποτελούν οι κοινωνικές δεξιότητές τους, η ανάπτυξη και η ενίσχυσή τους. Τα

άτομα με οπτική αναπηρία παρουσιάζουν σοβαρά προβλήματα όσον αφορά την ανάπτυξη και την απόκτηση των κοινωνικών δεξιοτήτων (Huurte, 2000). Τα παιδιά και, ως φυσικό επακόλουθο, οι έφηβοι αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες στην απόκτηση των κοινωνικών δεξιοτήτων, κι αυτό οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στο γεγονός πως υστερούν στα οπτικά συνθήματα και στην οπτική επαφή (Huurte, 2000). Η απόκτηση των κοινωνικών δεξιοτήτων εξαρτάται από αυτά τα οπτικά συνθήματα και την οπτική επαφή, διότι για την ανάπτυξή τους χρειάζεται η παρατήρηση και η μίμηση προτύπων και συμπεριφορών των άλλων (Huurte, 2000· Salleh & Zainal, 2010). Έτσι, θεωρείται πως είναι αρκετά λογικό να υπάρχουν δυσκολίες στην απόκτηση των κοινωνικών δεξιοτήτων αφού υπάρχουν είτε σοβαρά είτε μέτρια προβλήματα στην όραση. Το πρόβλημα ξεκινά ήδη από την παιδική ηλικία, αφού συχνά παρατηρείται πως δεν πραγματοποιείται η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων από την παιδική ηλικία, όπως θα ήταν φρόνιμο, και έτσι το πρόβλημα μεταφέρεται στα εφηβικά χρόνια, έχοντας έφηβους με οπτική αναπηρία οι οποίοι υστερούν στις κοινωνικές δεξιότητες (Zebehazy & Smith, 2011). Ακόμα, κι αν τα άτομα με οπτική αναπηρία κατορθώσουν να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες, πάλι θα υπάρχουν ορισμένες δυσκολίες, διότι δυσκολεύονται να τις χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά στις κοινωνικές τους επαφές (Kim, 2003). Κατά την εφηβεία είναι σημαντικό να υπάρχουν δεξιότητες αφού συντελούν στη δημιουργία φίλων και κοινωνικών σχέσεων. Τα παιδιά και οι έφηβοι συναντούν αρκετές δυσκολίες στην κοινωνική ζωή τους επειδή αντιμετωπίζουν προβλήματα με την κοινωνική συμπεριφορά τους, γεγονός το οποίο οφείλεται κυρίως στην απώλεια της οπτικής επαφής και των οπτικών συνθημάτων (Huurte, 2000). Η εδραίωση και η διατήρηση των κοινωνικών σχέσεων βασίζεται αρκετά σε μη λεκτικά συνθήματα, άρα με την απώλεια της όρασης ή αντιμετωπίζοντας σοβαρή οπτική αναπηρία αυτά τα μη λεκτικά συνθήματα χάνουν το νόημά τους ή μπορούν εύκολα να παρερμηνευτούν (Wolffe, 2005).

Η ανάπτυξη και η απόκτηση των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι πολύ σημαντική για όλους τους ανθρώπους, με και δίχως αναπηρία. Μέσω των κοινωνικών δεξιοτήτων το άτομο αποκτά τον έλεγχο της συμπεριφοράς του, κατανοεί τις επιθυμίες και τις ανάγκες των υπολοίπων και καθίσταται συνεργατικός (Heiman & Margalit,1998). Επίσης, οι κοινωνικές δεξιότητες συμβάλλουν ώστε το άτομο να αλληλεπιδρά θετικά με τα μέλη μιας κοινωνίας και να διαμορφώνει ως εκ τούτου κοινωνικές σχέσεις (Vaughn & Hogan,1994). Άρα, με την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων οι έφηβοι με οπτική αναπηρία θα μπορέσουν να βελτιώσουν και να ενισχύσουν την κοινωνικότητά τους. Επίσης, θα προωθήσουν την κοινωνική τους επάρκεια μιας και οι κοινωνικές δεξιότητες ευθύνονται γι' αυτό το επίτευγμα (Huurre, Komulainen & Aro, 1999).

Άτομα με καλές και ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες έχουν εξίσου καλή κοινωνική συμπεριφορά. Όταν από την παιδική ηλικία υπάρχουν οι κοινωνικές δεξιότητες, τότε και στη μετέπειτα πορεία ως έφηβοι, αλλά και ως ενήλικες θα έχουν καλύτερες κοινωνικές επαφές, θα μπορούν να δημιουργούν φιλίες και σχέσεις με τους υπόλοιπους στην κοινωνία. Γι' αυτό είναι σημαντικό τα παιδιά με οπτική αναπηρία να διαμορφώνουν και να αναπτύσσουν από νωρίς τις κοινωνικές δεξιότητες, ώστε να μην έχουν προβλήματα στην εφηβική και ενήλικη ζωή. Η ικανότητά τους να συναναστρέφονται επιτυχώς με τους άλλους ανθρώπους, να αλληλεπιδρούν μαζί τους, συμβάλλει ώστε να αναπτύξουν μια καλή κοινωνική συμπεριφορά και να βγουν από την κοινωνική απομόνωση (Salleh & Zainal, 2010). Για τους έφηβους με οπτική αναπηρία το να έχουν πολλούς φίλους και να μπορούν να δημιουργήσουν νέους, οδηγεί σε θετικά αποτελέσματα. Οι θετικές σχέσεις με τους φίλους σχετίζονται με υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης των εφήβων με οπτική αναπηρία και το να γίνεσαι αποδεκτό μέλος μεταξύ των συνομηλίκων είναι πολύ σημαντικό γι' αυτούς (Huurre, Komulainen & Aro, 1999).

4.2 Η σημασία της κοινωνικής στήριξης για τους έφηβους με οπτική αναπηρία

Η κοινωνική στήριξη ως διαδικασία αποτελεί μια ανθρώπινη ανάγκη (Cohen & Wills, 1985· Sarason I.G, Sarason B.R & Pierce, 1990), συνεπώς αφορά όλες τις ηλικιακές ομάδες. Έχει αποδειχθεί πως η σημασία της είναι τεράστια διότι συμβάλλει στη βελτίωση της υγείας του ανθρώπου, στη ψυχολογία, στην ευημερία του, ενώ ταυτοχρόνως προωθείται η θετική αυτοεκτίμηση και το εσωτερικό κέντρο ελέγχου του (Cohen & Wills, 1985· Sarason et al., 1990), γεγονός σημαντικό. Γενικότερα, και από παραπάνω κεφάλαια γίνεται απολύτως κατανοητό, πως η κοινωνική στήριξη όταν παρέχεται με τον ορθό τρόπο επιφέρει πολλαπλά θετικά αποτελέσματα στις ζωές όλων των ανθρώπων, ιδίως αυτών που έρχονται αντιμέτωποι με μια αναπηρία. Πιο συγκεκριμένα, ύστερα από επισταμένη μελέτη της βιβλιογραφίας αντιλαμβάνεται κανείς τη σπουδαιότητα της κοινωνικής στήριξης κατά την περίοδο της εφηβείας. Προφανώς, ο ρόλος της κοινωνικής στήριξης για τους έφηβους είναι πολύ σημαντικός εξαιτίας των πολλών αλλαγών που πραγματοποιούνται σ' αυτή την φάση της ζωής τους (Kef & Dekovic, 2004).

Η κοινωνική στήριξη από την οικογένεια έχει πρωταρχική σημασία (Sarason et al., 1990). Η πρόσληψη θετικής στήριξης από την οικογένεια έχει θετικό αντίκτυπο στη ψυχολογική υγεία των εφήβων (Chang & Schaller, 2000), ενώ αποδεικνύεται πως η στήριξη από γονείς και ενήλικες συγγενείς σχετίζεται θετικά με την επάρκεια των σχέσεων μεταξύ εφήβων και των συνομηλίκων τους, με τη σωματική τους επάρκεια, νιώθουν πως οι ίδιοι αξίζουν, και έτσι υπάρχουν θετικά αποτελέσματα στην αυτοεκτίμησή τους (Cauce, Hannan & Sargeant, 1992). Η κοινωνική στήριξη έχει ρόλο προστατευτικό, τόσο για τα παιδιά όσο και για τους έφηβους, ως προς τα αρνητικά που μπορεί να προκύψουν στην πνευματική και ψυχολογική υγεία όταν εκτεθούν σε αγχωτικές καταστάσεις. Η στήριξη εξασφαλίζει την ευημερία, την αυτοεκτίμηση και την επιθυμητή ασφάλεια στα παιδιά και στους έφηβους (Sarason et al., 1990), αυτήν την ασφάλεια που όλοι χρειάζονται.

Οι έφηβοι με οπτική αναπηρία, εκτός από τις αλλαγές που συμβαίνουν τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο, έχουν να αντιμετωπίσουν και τις δυσκολίες που προκύπτουν από την αναπηρία τους (Huurre & Aro, 1998). Η κοινωνική στήριξη είναι πολύ σημαντική κατά την περίοδο της εφηβείας εξαιτίας των αλλαγών που συμβαίνουν στον έφηβο (Kef, 2002· Kef & Dekonic, 2004). Έτσι, θεωρείται απολύτως φυσιολογικό το γεγονός πως η θετική κοινωνική στήριξη γι' αυτούς έχει τεράστια σημασία και διαδραματίζει έναν πρωτεύοντα ρόλο στη ζωή τους (Kef, 2002). Οι υποστηρικτικές σχέσεις με την οικογένεια, τους συνομήλικους και τους φίλους είναι από τις πιο σημαντικές για τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των νέων με αναπηρία (Kef & Dekonic, 2004), αλλά όχι μόνο αυτές. Η στήριξη από την οικογένεια και τους φίλους συμβάλλει ώστε να μπορέσει ο έφηβος με οπτική αναπηρία να αναπτύξει στρατηγικές αντιμετώπισης και ορθής διαχείρισης της αναπηρίας του, ενώ έχει αποδειχθεί πως η στήριξη από τους συνομήλικους έχει θετικά αποτελέσματα στην ευημερία των εφήβων με οπτική αναπηρία (Kef & Dekonic, 2004). Βέβαια, στην ανάπτυξη και την ενίσχυση της ευημερίας των εφήβων με οπτική αναπηρία συμβάλλει όχι μόνο η κοινωνική στήριξη από τους συνομήλικους, αλλά γενικότερα η στήριξη που μπορεί να λάβει αυτός ο έφηβος από όλους αυτούς τους ανθρώπους οι οποίοι απαρτίζουν το κοινωνικό του δίκτυο και βρίσκονται στο κοινωνικό του περιβάλλον (Chang & Schaller, 2000· Huurre, 2000· Huurre & Aro, 1998· Kef, 1999, 2002). Γενικότερα, τα θετικά που προκύπτουν από την στήριξη, η οποία πηγάζει από τις εκάστοτε πηγές για τους έφηβους με την προαναφερθείσα αναπηρία είναι πολυάριθμα και δεν εστιάζουν μόνο σ' έναν τομέα, αλλά αφορούν συνολικά όλη τη ζωή τους.

Πιο συγκεκριμένα, παρατηρείται πως η κοινωνική στήριξη από τους συνομήλικους έχει μεγαλύτερη σημασία για τους έφηβους με οπτική αναπηρία, συγκριτικά με τη στήριξη των γονέων (Huurre, 2000· Huurre & Aro, 1998· Kef, 1999, 2002· Kef & Dekonic, 2004),

αφού παρατηρείται πως τα αποτελέσματα αυτής της στήριξης είναι σημαντικότερα όσον αφορά την προσαρμογή τους και την ευημερία τους (Kef, 1999, 2002· Kef & Dekonic, 2004). Γενικώς, διαβάζοντας κανείς τις παραπάνω έρευνες, γίνεται αντιληπτό πως η στήριξη από τους συνομήλικους σ' αυτή την φάση της ζωής τους έχει μεγαλύτερη σημασία για τους έφηβους με οπτική αναπηρία. Επιπλέον, η στήριξη από φίλους παίζει το ίδιο καθοριστικό ρόλο συμβάλλοντας στην ανάπτυξη μιας θετικής εικόνας για τον εαυτό τους και ενισχύοντας την πεποίθηση πως αξίζουν και είναι ικανά άτομα (Furman & Buhrmester, 1985). Σαφώς, οι κοινωνικές επαφές συνολικά, οι οποίες παρέχουν κοινωνική στήριξη στα άτομα αυτά, παίζουν καθοριστικό ρόλο διότι συντελούν στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή των εφήβων με οπτική αναπηρία (Kef, 1999, 2002).

Ο ρόλος της κοινωνικής στήριξης στις ζωές των εφήβων με οπτική αναπηρία είναι αδιαμφισβήτητα σημαντικός και απαραίτητος, γιατί μέσω αυτής η ζωή τους γίνεται καλύτερη και ευκολότερη, αφού συμβάλλει στη βελτίωση της ψυχολογικής υγείας (Chang & Schaller, 2000), στην επίλυση πιθανών προβλημάτων συμπεριφοράς (Kef, 2002), στην ενίσχυση και τη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησής τους, αλλά και στη μείωση της μοναξιάς τους (Huurre, 2000· Huurre & Aro, 1998· Kef, 2002), αφού μέσω της κοινωνικής στήριξης επιτυγχάνεται η αποδοχή τους (Kef, 2002). Οι έφηβοι με οπτική αναπηρία σ' αυτή τη φάση της ζωής τους επιθυμούν να ταιριάξουν με τους υπόλοιπους και να επιτύχουν την ενσωμάτωσή τους, δε θέλουν να είναι ή να φαίνονται διαφορετικοί λόγω της αναπηρίας τους (Kef & Dekonic, 2004). Από την έλλειψη παροχής κοινωνικής στήριξης δημιουργούνται τα αντίθετα, ανεπιθύμητα αποτελέσματα και έτσι οι έφηβοι οδηγούνται στην κοινωνική απομόνωση, και ως φυσικό επακόλουθο σε μειωμένη αυτοεκτίμηση (Wolffe & Sacks, 1997).

Επίσης, με τη λήψη της κοινωνικής στήριξης αυξάνεται το αίσθημα της ευτυχίας αυτών των εφήβων και ενισχύεται η ανεξαρτησία τους (Kef, 2002). Το αίσθημα της

ευτυχίας είναι πολύ σημαντικό και απαραίτητο για όλους τους ανθρώπους. Οι έφηβοι αυτοί εξαιτίας της αναπηρίας τους είναι πιθανόν να αντιμετωπίσουν προβλήματα με τον έξω κόσμο, επηρεάζοντας έτσι την ευτυχία τους, αλλά και την ψυχοκοινωνική τους προσαρμογή (Kef & Dekonic, 2004). Επομένως, ο θετικός ρόλος της κοινωνικής στήριξης για την ευτυχία των εφήβων με οπτική αναπηρία είναι υψίστης σημασίας.

Επιπροσθέτως, έχει παρατηρηθεί πως για πολλούς μαθητές με οπτική αναπηρία η σημασία της κοινωνικής στήριξης είναι σπουδαία διότι τους βοηθά στην ακαδημαϊκή τους επιτυχία και στην ομαλή ενσωμάτωσή τους στο σχολικό περιβάλλον (Sacks, Wolffe & Tierney, 1998). Η ισορροπία μεταξύ κοινωνικής στήριξης, αυτονομίας και ανεξαρτησίας είναι πολύ σημαντική για έναν έφηβο με οπτική αναπηρία επειδή κατ' αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η υγιής ανάπτυξή του και η ενσωμάτωσή του στο σχολείο, ενώ παράλληλα τον βοηθά και στη μετέπειτα ζωή του (Huurte, 2000). Η κοινωνική στήριξη συντελεί στην κοινωνική ενσωμάτωση γενικότερα των εφήβων με οπτική αναπηρία και έχει θετική επιρροή συνολικά (Kef, 2002), αφού μέσω αυτής πραγματοποιείται και η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων (Zebehazy & Smith, 2011), χρήσιμων για την κοινωνική αλληλεπίδραση. Η στήριξη που παρέχεται σ' αυτούς τους έφηβους βοηθά στη θετική ανάπτυξή τους (Cook et al., 2002) κι αυτό είναι πολύ σημαντικό.

Τελειώνοντας, φαίνεται πως οι έφηβοι με οπτική αναπηρία αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες και λαμβάνουν λιγότερη κοινωνική στήριξη, ειδικά από τους συνομήλικούς τους (Kef & Dekonic, 2004), γεγονός λυπηρό διότι από πολλές έρευνες φανερώνεται η σπουδαιότητα της συγκεκριμένης στήριξης για τους έφηβους με την παρούσα αναπηρία. Το γεγονός αυτό ίσως οφείλεται στα προβλήματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης που αντιμετωπίζουν οι έφηβοι αυτοί εξαιτίας της αναπηρίας τους, όπως αναφέρθηκε σε παραπάνω κεφάλαιο. Η έλλειψη κοινωνικής στήριξης μπορεί να έχει ποικίλες επιπτώσεις για τους έφηβους που έρχονται αντιμέτωποι με την οπτική αναπηρία

και μια σημαντική αποτελούν τα χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησής τους (Hurre et al., 1999· Wolfe & Sacks, 1997). Οι μαθητές με οπτική αναπηρία χρειάζονται περισσότερη κοινωνική στήριξη σε σχέση με τους βλέποντες συνομήλικούς τους κι αυτό ισχύει για πολλούς λόγους, όπως για να κατορθώσουν να κατακτήσουν την ανεξαρτησία τους (Sacks & Wolfe, 1998· Wolfe & Sacks, 1997). Ύστερα απ' όλες αυτές τις πληροφορίες γίνεται κατανοητό πως η σημασία της κοινωνικής στήριξης για τους έφηβους με οπτική αναπηρία είναι μεγάλη και καθίσταται απαραίτητη ώστε να προκύψουν στη ζωή τους όλα αυτά τα θετικά αποτελέσματα που αναφέρθηκαν παραπάνω. Δεν υπάρχει η παραμικρή αμφισβήτηση της σπουδαιότητας της κοινωνικής στήριξης για την παρούσα ηλικιακή ομάδα και με τη συγκεκριμένη αναπηρία, αφού επηρεάζει με θετικό τρόπο συνολικά την ζωή των εφήβων.

4.3 Το σχολικό περιβάλλον των μαθητών με οπτική αναπηρία

Σύμφωνα με το “The World’s Declaration on Education for All” όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση και χρειάζεται να εκπαιδεύονται ανεξαιρέτως αναπηριών ή άλλων περιστάσεων. Σ’ όλες τις χώρες του κόσμου δόθηκε η προτροπή να παρέχουν δωρεάν εκπαίδευση σε όλα τα παιδιά χωρίς περιορισμούς και διακρίσεις (UNESCO, 1990). Η σημαντικότητα του σχολείου για όλους τους μαθητές είναι αδιαμφισβήτητη, καθώς τα πλεονεκτήματα που προκύπτουν από την εύρεση των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον είναι πολλαπλά. Το σχολείο λειτουργεί σαν ένα δεύτερο σπίτι για τα παιδιά και τους έφηβους, αφού πολλές ώρες της ημέρας τους τις περνούν στο σχολείο (Jessup, Bundy, Broom & Hancock, 2017).

Το σχολείο αποτελεί πρωταρχική πηγή αλληλεπίδρασης με τους συνομήλικους (Jessup et al., 2017) και συμβάλλει στην κοινωνική ζωή των μαθητών, ειδικότερα των εφήβων (Bokhorst et al., 2009). Η θετική ένταξη στο σχολείο βοηθά την πνευματική και ψυχική υγεία (Thomas et al., 2016), δίνοντας κίνητρα στους μαθητές για την σχολική

επιτυχία (Osterman, 2000). Για όλους τους έφηβους το σχολικό περιβάλλον, το οικογενειακό και οι συνομήλικοι αποτελούν τρία υποσυστήματα από τα οποία διαμορφώνεται το κοινωνικό τους δίκτυο και, συνεπώς το κοινωνικό τους περιβάλλον (Kef et al., 2000). Η συμπερίληψη των μαθητών με οπτική αναπηρία στο γενικό σχολείο έχει μεγάλη σημασία επειδή οι μαθητές κατ' αυτόν τον τρόπο μπορούν και αλληλεπιδρούν με τους συμμαθητές τους και με τα υπόλοιπα σχολικά μέλη, κοινωνικοποιούνται, κατέχουν ίδιες ευκαιρίες με τους βλέποντες συνομήλικους και το σημαντικότερο, αναπτύσσεται ο σεβασμός ως προς τη διαφορετικότητά τους (Davis & Hopwood, 2002).

Η οπτική αναπηρία εκτός από τα αρνητικά που μπορεί να επιφέρει στην κοινωνική ζωή και στις εξωτερικές δραστηριότητες των μαθητών, είναι πολύ πιθανόν να επηρεάσει και τη ζωή στο σχολείο, αλλά και τη σχολική εκμάθηση, γι' αυτό στους μαθητές με οπτική αναπηρία συχνά φανερώνονται χαμηλά επίπεδα ως προς τη σχολική λειτουργικότητα (Wong et al., 2009). Η οπτική αναπηρία θέτει πολλές δυσκολίες στους μαθητές ως προς την ορθή εκπαίδευσή τους, γι' αυτό χρειάζεται η συμπερίληψη ειδικών υπηρεσιών και τεχνικών για την εκπαίδευση των μαθητών με την παρούσα αναπηρία. Οι περισσότεροι μαθητές με οπτική αναπηρία χρειάζεται να καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια και να τους δοθεί περισσότερη βοήθεια ώστε να επιτύχουν στο σχολικό περιβάλλον (Salleh & Zainal, 2010). Η απώλεια της όρασης ή γενικώς τα προβλήματα που υπάρχουν σ' αυτή, δημιουργούν εμπόδια στους μαθητές, μειώνοντας τις εμπειρίες μάθησής τους και τη δραστηριοποίησή τους σε σχέση με τους βλέποντες, διότι η πρόσληψη των πληροφοριών γίνεται κυρίως με το οπτικό μέσο. Ως εκ τούτου, είναι απαραίτητη η ύπαρξη ειδικών σχεδιασμένων προγραμμάτων εκμάθησης των μαθητών αυτών, αφού έτσι όλα είναι προσχεδιασμένα και οργανώνονται με βάση τις ανάγκες των μαθητών με την οπτική αναπηρία (Salleh & Zainal, 2010).

Η ένταξη των ατόμων με οπτική αναπηρία στο σχολικό περιβάλλον απαιτεί ιδιαίτερη προσπάθεια και προσχεδιασμό από όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Το περιβάλλον χρειάζεται να προετοιμαστεί καταλλήλως πριν το άτομο εισέρθει σε αυτό (Dimigen, Roy, Horn & Swan, 2001). Απαιτείται οργάνωση και σκέψη ώστε να διαμορφωθεί το κατάλληλο σχολικό περιβάλλον στο οποίο ο μαθητής με οπτική αναπηρία θα μπορεί να ενταχθεί χωρίς εμπόδια και προβλήματα. Επίσης, είναι σημαντικό η μετάβαση από τη μια βαθμίδα στην άλλη να γίνεται ομαλά, σταδιακά και με την απαραίτητη προετοιμασία. Για την σωστή ενσωμάτωση των μαθητών με οπτική αναπηρία χρειάζεται να γίνουν αρκετές αλλαγές, ενώ ένα σχέδιο μετάβασης από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια κρίνεται αναγκαίο (Dimigen et al., 2001).

Θεωρείται αναγκαίο οι μαθητές αυτοί να έχουν μια ρεαλιστική αντίληψη για τον εαυτό τους και για την εικόνα τους, να δίνεται η πραγματικότητα όπως ακριβώς είναι, χωρίς υποτίμηση ή υπερεκτίμηση των δυνατοτήτων τους, ώστε να έχουν μια σωστή αυτοαντίληψη (Wolffe, 2005). Οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς αλλά και οι άλλοι ενήλικες του κοινωνικού τους δικτύου χρειάζεται να τους μεταφέρουν την πραγματικότητα για την εικόνα τους. Έτσι, γνωρίζοντας την αλήθεια μπορούν να προχωρήσουν με επιτυχία στην ενεργή συμμετοχή δραστηριοτήτων, στην επιτυχημένη επαγγελματική αποκατάστασή τους αλλά και γενικότερα, στη ζωή τους τα οφέλη θα είναι σημαντικά. Κρίνεται απαραίτητο να συμμετέχουν ενεργά σε περισσότερες δραστηριότητες του σχολείου, του σπιτιού, αλλά και της κοινωνίας όσο είναι ακόμη έφηβοι προκειμένου να μπορέσουν αργότερα να ενταχθούν επιτυχώς στην κοινωνία, ως ενήλικες πια. Επίσης, μέσω της συμμετοχής τους σε δραστηριότητες του σχολείου, του σπιτιού και της κοινωνίας, συνειδητοποιούν την αξία και τη συνεισφορά τους, κερδίζοντας έτσι τον αυτοσεβασμό και αυξάνοντας τα επίπεδα της αυτοεκτίμησής τους (Wolffe, 2005).

Τις περισσότερες φορές, οι έφηβοι με οπτική αναπηρία είναι περιθωριοποιημένοι στο σχολικό περιβάλλον τους και δεν έχουν πολλές κοινωνικές επαφές. Οι ίδιοι αντιμετωπίζουν τους εαυτούς τους ως μη δημοφιλή πρόσωπα, και αυτό συχνά είναι η αλήθεια (Rosenblum, 2000). Οι μαθητές με οπτική αναπηρία ίσως δεν κατορθώσουν να διαμορφώσουν σχέσεις με τους συνομήλικούς τους και να καταλήξουν μόνοι στο σχολείο (Huurre & Aro, 1998), γεγονός ανησυχητικό αφού η κοινωνική απομόνωση, ειδικά κατά την εφηβεία, επηρεάζει την πνευματική υγεία και την ευημερία (Thomas et al., 2015). Μολαταύτα, ορισμένες φορές καταφέρνουν να δημιουργήσουν αληθινές φιλίες και ωφέλιμες κοινωνικές σχέσεις στο σχολικό περιβάλλον, απλώς ο αριθμός συνήθως είναι περιορισμένος (Rosenblum, 2000).

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι έφηβοι με οπτική αναπηρία στη δημιουργία και την απόκτηση φίλων οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στην απουσία των κοινωνικών δεξιοτήτων. Οι μαθητές οι οποίοι αποτυγχάνουν στη διαχείριση των κοινωνικών δεξιοτήτων θα έχουν ως αρνητικό αντίκτυπο την απομόνωση και το διαχωρισμό τους από τους βλέποντες συνομήλικούς τους (Sacks et al., 1992). Στο σχολικό περιβάλλον θεωρείται αναγκαίο να δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων στους έφηβους με οπτική αναπηρία επειδή τα οφέλη που προκύπτουν από την απόκτησή τους είναι σημαντικά (Rosenblum, 2000· Sacks et al., 1992· Salleh & Zainal, 2010· Wolffe, 2005· Wolffe & Sacks, 1997). Οι εκπαιδευτικοί σε συνεργασία με τους γονείς και τους διευθυντές καλό θα ήταν να σχεδιάσουν ένα πλάνο κατά το οποίο θα αυξάνεται το επίπεδο των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών αυτών (Sacks et al., 1992). Η απόκτηση των κοινωνικών δεξιοτήτων στους μαθητές με οπτική αναπηρία καλό είναι να πραγματοποιείται από μικρή ηλικία, διότι απαιτεί εξάσκηση, χρόνο, και καλλιέργεια κατά τα εκπαιδευτικά χρόνια (Salleh & Zainal, 2010).

Για να υπάρχει μια επιτυχημένη συμπερίληψη των μαθητών με οπτική αναπηρία στο σχολικό περιβάλλον και γενικότερα να καλλιεργηθεί ένα περιβάλλον ωφέλιμο και ευεργετικό γι' αυτούς τους μαθητές θεωρείται αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί να είναι αντικειμενικοί. Οι βαθμοί θα πρέπει να κερδίζονται και να έχουν κάποιο νόημα. Οι αναθέσεις τους θα πρέπει να έχουν την ίδια ποιότητα και ποσότητα για όλους τους μαθητές βλέποντες και μη. Επίσης, οι μαθητές με οπτική αναπηρία χρειάζεται να συμμετέχουν στις δραστηριότητες της τάξης και να αναμένεται από τους εκπαιδευτικούς πως θα συνεισφέρουν το ίδιο καλά όσο και οι υπόλοιποι (Wolffe, 2005).

Τελειώνοντας, γίνεται κατανοητό πως το σχολικό περιβάλλον έχει μεγάλη σημασία για τους μαθητές με οπτική αναπηρία αφού τη μισή τους σχεδόν ημέρα την περνούν στο σχολείο. Άρα το σχολείο αποτελεί ένα κύριο περιβάλλον των εφήβων με οπτική αναπηρία από το οποίο μπορούν να αποκομίσουν πολυάριθμα οφέλη συνολικά για τη ζωή τους. Βέβαια, υπάρχουν αρκετά εμπόδια και προβλήματα που συναντούν στη σχολική κοινότητα, και υπάρχουν ακόμη πολλές αλλαγές οι οποίες θα έπρεπε να πραγματοποιηθούν. Ωστόσο, με την κατάλληλη προεργασία και οργάνωση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των υπόλοιπων μελών του σχολείου, τα πλεονεκτήματα που προκύπτουν για τους μαθητές με οπτική αναπηρία είναι σπουδαία (Mani, 1998). Δημιουργώντας το κατάλληλο εκπαιδευτικό περιβάλλον, χρησιμοποιώντας τα κατάλληλα τεχνικά μέσα και με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών οι μαθητές αυτοί γίνονται αποδεκτοί από τους βλέποντες συνομήλικους αλλά και από την ίδια την κοινωνία (Mani, 1998). Έτσι, οι μαθητές με την οπτική αναπηρία καταφέρνουν να αποδείξουν την αξία τους, να κερδίσουν τον σεβασμό και νιώθουν πως αποτελούν μέλη της σχολικής κοινότητας (Carrington, Allen & Osmolowski, 2007).

4.4 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη ζωή των μαθητών του είναι υψίστης σημασίας, αφού έχει παρατηρηθεί πως τα οφέλη που μπορεί να αποκομίσει ένας μαθητής από τον εκπαιδευτικό του είναι πολλά. Η ύπαρξη υποστηρικτικής σχέσης εκπαιδευτικού και εφήβου είναι σημαντική, διότι συμβάλλει ενεργά στη βελτίωση και στην κινητοποίησή του (Wentzel, 1998). Ύστερα από μελέτη της βιβλιογραφίας παρατηρείται πως υπάρχουν πολλά θετικά τα οποία πηγάζουν από τη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή και ένα από τα σημαντικότερα είναι η θετική σχολική προσαρμογή του μαθητή στο σχολικό του περιβάλλον (Roorda, Koomen, Spilt & Oort, 2011· Wentzel, 1998). Επίσης, συχνά φανερώνεται πως οι θετικές σχέσεις εκπαιδευτικού και μαθητή βοηθούν στην ενίσχυση της κοινωνικής λειτουργικότητας (Ladd, Birch & Buhs, 1999), στην επίλυση προβλημάτων συμπεριφοράς (Graziano, Reavis, Keane & Calkins, 2007), στην κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη (Resnick et al., 1997), αλλά και στην ακαδημαϊκή του επιτυχία (Wentzel & Asher, 1995).

Η υποστηρικτική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή είναι σημαντική διότι παρέχεται βοήθεια με τις εργασίες, διαβεβαιώνεται η αξία του μαθητή και αναπτύσσεται το αίσθημα της αποδοχής (Torsheim & Wold, 2001). Επίσης, έχει παρατηρηθεί πως ο υποστηρικτικός τρόπος διδασκαλίας σχετίζεται θετικά με την σχολική αφοσίωση των μαθητών (Assor, Kaplan & Roth, 2002), με υψηλότερους βαθμούς και καλύτερη σχολική προσαρμογή (Wentzel, 2002). Η θετική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή βοηθά στη διαμόρφωση του αυτοπροσδιορισμού στον ακαδημαϊκό τομέα (Ryan, Stiller & Lynch, 1994), ενώ φανερώνεται πως η κοινωνική στήριξη από τους εκπαιδευτικούς προς τους μαθητές συμβάλλει με θετικό τρόπο στην υγεία τους και καταπολεμά το άγχος (Torsheim & Wold, 2001). Επιπλέον, έχει παρατηρηθεί πως ο εκπαιδευτικός επηρεάζει τη συμπεριφορά των

μαθητών του (Torsheim & Wold, 2001), αφού οι μαθητές μαθαίνουν παρατηρώντας τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού τους (Wentzel, 2002).

Κρίνεται αναγκαίο για έναν εκπαιδευτικό να έχει μια ποικιλία γνώσεων και δεξιοτήτων ώστε να είναι αποτελεσματικός και να διδάσκει με επιτυχία τους μαθητές του (Poggrund & Wibbenmeyer, 2008). Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι νοιάζονται για τους μαθητές τους προσπαθούν να τους παρέχουν την αίσθηση της αυτονομίας και της ευελιξίας. Επίσης, φανερώνεται πως η κοινωνική στήριξη από τους εκπαιδευτικούς κατέχει πρωτεύοντα ρόλο για τους μαθητές, διότι συμβάλλει στην ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού των εφήβων (Soenens & Vansteenkiste, 2005), στο να δοθούν κίνητρα για τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης, στη διαμόρφωση των αξιών, στην επίτευξη των στόχων και στην ανάπτυξη υπεύθυνης συμπεριφοράς (Wentzel, 1998). Επιπλέον, η παροχή κοινωνικής στήριξης από τους εκπαιδευτικούς προς τους μαθητές θεωρείται σημαντική, αφού λειτουργεί θετικά για την υγεία και για το άγχος που μπορεί να δημιουργηθεί από προβλήματα στο σχολικό περιβάλλον (Cohen & Willis, 1985).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός για όλους τους μαθητές και ακόμη περισσότερο για όσους αντιμετωπίζουν κάποια αναπηρία. Οι μαθητές με αναπηρία έρχονται αντιμέτωποι με αρκετές δυσκολίες και γι' αυτό ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι εξαιρετικής σημασίας γι' αυτούς. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι αναλαμβάνουν μαθητές με οπτική αναπηρία χρειάζεται να χαρακτηρίζονται από επάρκεια και μια πληθώρα γνώσεων και δεξιοτήτων, ώστε να διδάξουν με επιτυχία τους μαθητές τους (Poggrund & Wibbenmeyer, 2008). Είναι σημαντικό για έναν εκπαιδευτικό να κατανοήσει τις μαθησιακές ανάγκες του μαθητή με την οπτική αναπηρία (Bruce, Ferrell & Luckner, 2016) και να αναγνωρίσει τις επιπτώσεις που επιφέρει η συγκεκριμένη αναπηρία στη μάθηση (Poggrund & Wibbenmeyer, 2008), ώστε να μπορέσει να εφαρμόσει τις απαραίτητες μεθόδους διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός των μαθητών με οπτική αναπηρία χρειάζεται να

είναι αποτελεσματικός, καθώς και να σχεδιάζει, να αξιολογεί και να αναπροσαρμόζει μέρη του διευρυμένου προγράμματος σπουδών (Brown & Beamish, 2012). Η παρουσία του εκπαιδευτικού στη ζωή των μαθητών με οπτική αναπηρία είναι εξαιρετικά κρίσιμη και ωφέλιμη. Αυτό βέβαια που χρειάζεται από την πλευρά του εκπαιδευτικού, είναι η κατάλληλη προετοιμασία, η τήρηση των όσων χρειάζονται για την ορθή εκπαίδευση των συγκεκριμένων μαθητών και η επίγνωση του ρόλου του ως εκπαιδευτικού, με σκοπό την επιτυχή έκβαση της παιδαγωγικής διαδικασίας.

Έτσι λοιπόν, ο εκπαιδευτικός αποκτά μεγάλη σημασία για τους μαθητές με οπτική αναπηρία, αφού τα οφέλη που αποκομίζουν από αυτόν είναι πολυάριθμα. Παρατηρείται πως ο εκπαιδευτικός, σε συνεργασία με την οικογένεια και τα μέλη του σχολείου, βοηθά το μαθητή με την παρούσα αναπηρία να αυξήσει την πρόσβασή του στο πρόγραμμα, με σκοπό να ενισχυθεί η μάθησή του (Brown & Beamish, 2012). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί βοηθούν τους έφηβους με οπτική αναπηρία να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση και ανεξαρτησία, ώστε ως ενήλικες να μπορέσουν με ευκολία να αποκατασταθούν επαγγελματικά (Wolffe et al., 2002). Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί, όταν θεωρηθεί αναγκαίο, παρέχουν υπεράσπιση στους μαθητές αυτούς και συνεργάζονται μαζί τους για οποιοδήποτε θέμα (Brown & Beamish, 2012).

Το σημαντικότερο όλων όμως είναι η παροχή κοινωνικής στήριξης από τους εκπαιδευτικούς απέναντι στους μαθητές με οπτική αναπηρία. Η κοινωνική στήριξη η οποία παρέχεται από τους εκπαιδευτικούς έχει πολυάριθμα οφέλη για τους μαθητές αυτούς. Παραδείγματος χάριν, ορισμένα από τα οφέλη που αποκομίζουν από τη λήψη κοινωνικής στήριξης οι συγκεκριμένοι μαθητές είναι η ενσωμάτωση στο σχολικό περιβάλλον (Wolffe & Sacks, 1997), η ακαδημαϊκή επιτυχία (Wolffe & Sacks, 1997), η απόκτηση χρήσιμων δεξιοτήτων και τέλος, η πρόσβαση και η συμμετοχή στο γενικό, αλλά και στο διευρυμένο πρόγραμμα σπουδών (Erin, Holbrook, Sanspree & Swallow, 2006). Ως

εκ τούτου, γίνεται απολύτως κατανοητό πως η κοινωνική στήριξη από τους εκπαιδευτικούς προς τους μαθητές με οπτική αναπηρία έχει μεγάλη σημασία και αποφέρει πολλά θετικά στη ζωή τους γενικότερα.

4.5 Κοινωνική στήριξη και εκπαιδευτικοί

Όπως ήδη αναφέρθηκε σε παραπάνω κεφάλαιο, οι πηγές της κοινωνικής στήριξης είναι αρκετές, μια από αυτές είναι και ο εκπαιδευτικός. Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν μια σημαντική πηγή κοινωνικής στήριξης για τους μαθητές τους και γενικότερα η κοινωνική στήριξη από το σχολικό περιβάλλον κρίνεται απαραίτητη, διότι τα οφέλη που προκύπτουν είναι πολύτιμα. Ορισμένα από τα σπουδαιότερα είναι η προώθηση της ψυχολογικής ευημερίας, η ανάπτυξη του αισθήματος της ευτυχίας (Kef, 2002), αλλά και η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης (Huurte, Komulainen & Aro, 1999· Kef, 2002).

Επιπλέον, μέσω της κοινωνικής στήριξης πραγματοποιείται με επιτυχία η προσαρμογή του ατόμου σε αγχωτικές καταστάσεις, όπως είναι μια χρόνια αναπηρία (Reinhardt, 2001α). Πολλές είναι οι έρευνες που αποδεικνύουν πως η κοινωνική στήριξη συμβάλλει στην καλύτερη προσαρμογή των ατόμων με αναπηρία (Reinhardt, 2001α). Οι υποστηρικτικές σχέσεις με τους συνομήλικους, με τα οικογενειακά μέλη και με έμπιστους ανθρώπους είναι σημαντικές για τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των νέων με αναπηρία, διότι η αναπηρία σχετίζεται με μεγαλύτερη ανάγκη για στήριξη από τους υπόλοιπους (Kef & Dekovic, 2004).

Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν σημαντικές πηγές κοινωνικής στήριξης για τους έφηβους μαθητές τους, αφού μέσω αυτής ικανοποιούνται οι ψυχολογικές τους ανάγκες (Malecki & Demaray, 2003). Επίσης, αποδεικνύεται πως η κοινωνική στήριξη από τους εκπαιδευτικούς σχετίζεται θετικά με την πνευματική υγεία αλλά και με την ευημερία των μαθητών (Rigby, 2000). Η αντιλαμβανόμενη στήριξη από τους εκπαιδευτικούς συντελεί ώστε οι μαθητές να διαμορφώσουν μια θετική αυτοεικόνα και να αναγνωρίσουν την αξία

τους, την επάρκειά τους και την αυτονομία τους ως άτομα (Skinner, Furrer, Marchand & Kindermann, 2008). Η παιδαγωγική φροντίδα και η στήριξη από τους εκπαιδευτικούς, ευνοεί τη δημιουργία μιας κατάλληλης ατμόσφαιρας στην τάξη ώστε οι συμμαθητές να αλληλεπιδρούν με τρόπο φιλικό (Danielsen, Wium, Wilhelmsen & Wold, 2010). Οι έφηβοι οι οποίοι λαμβάνουν κοινωνική στήριξη από τους εκπαιδευτικούς τους παρατηρείται πως αποκτούν περισσότερα κίνητρα και συμμετέχουν ενεργά στις ακαδημαϊκές δραστηριότητες του σχολείου (Wentzel, Muenks, McNeish & Russell, 2017).

Παρατηρώντας ορισμένα από τα οφέλη της κοινωνικής στήριξης από τους εκπαιδευτικούς προς τους μαθητές τους, γίνεται κατανοητό πως η στήριξη από τη συγκεκριμένη πηγή διαδραματίζει πρωτεύοντα ρόλο. Η κοινωνική στήριξη γενικότερα έχει μεγάλη σημασία για τους έφηβους μαθητές με οπτική αναπηρία (Kef, 2002). Οι μαθητές με την παρούσα αναπηρία χρειάζονται έναν εκπαιδευτικό ο οποίος θα τους παρέχει όλα αυτά που θεωρούνται αναγκαία για την ορθή εκπαίδευσή τους. Οι εκπαιδευτικοί αυτών των μαθητών χρειάζεται να διδάσκουν ότι κρίνεται απαραίτητο, ώστε να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση, ανεξαρτησία και να κατορθώσουν αργότερα να γίνουν εργαζόμενοι ενήλικες (Wolfee et al., 2002). Σύμφωνα με ευρήματα έρευνας φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί των μαθητών με οπτική αναπηρία περνούν τον περισσότερο χρόνο ασχολούμενοι με τα ακαδημαϊκά, διδάσκοντας επικοινωνιακές δεξιότητες και γενικότερα περνώντας τον περισσότερο χρόνο με τη διδασκαλία, χωρίς να ασχολούνται όσο θα έπρεπε και με άλλες απαραίτητες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, οι οποίες συμβάλλουν στη μετέπειτα εξέλιξη των μαθητών αυτών (Wolfee et al., 2002). Σύμφωνα με την παραπάνω έρευνα, η οικογένεια και οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται περισσότερο στην ακαδημαϊκή εκπαίδευση των μαθητών με οπτική αναπηρία (Wolfee et al., 2002), γεγονός ανησυχητικό. Η στήριξη από τους εκπαιδευτικούς και η γνώση της οπτικής αναπηρίας είναι δυο σημαντικοί παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν τις εμπειρίες των μαθητών που

έχουν τη συγκεκριμένη αναπηρία (Dimigen et al., 2001). Συνεπώς, γίνεται αντιληπτό πως η κοινωνική στήριξη από τους εκπαιδευτικούς προς τους μαθητές με οπτική αναπηρία κατέχει καθοριστικό ρόλο για τις ζωές των μαθητών.

Ελάχιστες έρευνες υπάρχουν οι οποίες να μελετούν την παροχή κοινωνικής στήριξης με πηγή τους εκπαιδευτικούς και λήπτες τους έφηβους με οπτική αναπηρία, δυσκολεύοντας έτσι την εξαγωγή συμπερασμάτων για το τι συμβαίνει όσον αφορά το θέμα αυτό. Σε έρευνα των Pinguart και Pfeiffer (2013), στην οποία μελετήθηκε η αντιλαμβανόμενη στήριξη από τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και τους συνομήλικους προς τους έφηβους με και δίχως οπτική αναπηρία, αποδεικνύεται πως οι έφηβοι με οπτική αναπηρία εισπράττουν χαμηλότερα επίπεδα στήριξης από τους γονείς, αλλά υψηλότερα από τους εκπαιδευτικούς τους συγκριτικά με τους βλέποντες έφηβους. Τα επίπεδα της αντιλαμβανόμενης στήριξης από τους εκπαιδευτικούς ήταν υψηλότερα στους νέους με οπτική αναπηρία απ' ό τι στους βλέποντες συνομήλικους τους. Από την παραπάνω έρευνα αποδεικνύεται πως οι εκπαιδευτικοί αποτελούν μια σημαντική πηγή κοινωνικής στήριξης για τους έφηβους με οπτική αναπηρία και πως ο ρόλος της στήριξής τους είναι σημαντικός. Η αντιλαμβανόμενη στήριξη συνδέεται με μεγαλύτερη ικανοποίηση από τη ζωή για τους έφηβους με και δίχως οπτική αναπηρία. Τέλος, από τη συγκεκριμένη έρευνα, φανερώνεται πως τα επίπεδα της αντιλαμβανόμενης στήριξης ποικίλουν ανάλογα με την ηλικία, το φύλο, την κατοικία των εφήβων, αλλά και από το βαθμό της αναπηρίας τους (Pinguart & Pfeiffer, 2013).

Σύμφωνα με την έρευνα των George & Duquette (2006), διαπιστώνεται και πάλι πως η κοινωνική στήριξη από τους εκπαιδευτικούς προς τους μαθητές με οπτική αναπηρία επιφέρει πολλαπλά θετικά στη ζωή των μαθητών, όχι μόνο στο σχολικό περιβάλλον αλλά και γενικότερα στην κοινωνική τους επιτυχία. Η έρευνα αυτή πραγματοποιήθηκε για να μελετήσει την επιτυχία στην κοινωνική και τη σχολική ζωή ενός μαθητή με μειωμένη

όραση στην προεφηβεία. Η κοινωνική και σχολική του επιτυχία οφείλεται σε πολλούς παράγοντες ένας εκ των οποίων είναι η στήριξη των εκπαιδευτικών του. Φανερόνεται πως οι εκπαιδευτικοί φέρονται ισάξια και ισότιμα στο μαθητή με την οπτική αναπηρία και έχουν τις ίδιες προσδοκίες για όλους τους μαθητές τους. Οι εκπαιδευτικοί παρέχουν οποιαδήποτε βοήθεια χρειαστεί ο συγκεκριμένος μαθητής και διαμορφώνουν στρατηγικές για την ορθή διδασκαλία του. Τον εντάσσουν μέσα στην τάξη και έτσι ο μαθητής αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως ισότιμο μέλος και κοινωνικά αποδεκτό. Σύμφωνα με την παραπάνω έρευνα, γίνεται κατανοητό πως η κοινωνική στήριξη των εκπαιδευτικών προς τον μαθητή με τη μειωμένη όραση είναι πολύ ικανοποιητική, γι' αυτό και τα οφέλη που προκύπτουν είναι πολυάριθμα για τη σχολική και κοινωνική ζωή του. Το περιβάλλον της τάξης του, αλλά και του σπιτιού του συντέλεσε στην υγιή ψυχοκοινωνική ανάπτυξή του (George & Duquette, 2006). Άρα, μελετώντας τη συγκεκριμένη έρευνα, στην οποία φανερόνεται η θετική στήριξη των εκπαιδευτικών προς το μαθητή με την οπτική αναπηρία, γίνεται κατανοητό πως η στήριξη των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντική και μπορεί να οδηγήσει σε αλυσιδωτά θετικά για τη συνολική ζωή του. Βέβαια, δεν καθίσταται εφικτό να κατανοηθεί από την προαναφερθείσα έρευνα, αν διαδραματίζει κάποιο ρόλο ο βαθμός της αναπηρίας των μαθητών ως προς τη λήψη κοινωνικής στήριξης από τους εκπαιδευτικούς, διότι η έρευνα αφορούσε μόνο έναν μαθητή, ο οποίος είχε μειωμένη όραση. Αυτό που κατανοείται πλήρως, είναι πως η μειωμένη όραση δεν αποτελεί εμπόδιο για την παροχή στήριξης από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος βεβαίως είναι πρόθυμος να βοηθήσει και να στηρίξει τον μαθητή του. Πάντως, σύμφωνα με έρευνα δε βρέθηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς την παροχή στήριξης στους τυφλούς και στα άτομα με μειωμένη όραση (Gold et al., 2010). Απ' ότι φαίνεται, και πάλι από την ίδια έρευνα, τα επίπεδα της κοινωνικής στήριξης παραμένουν ίδια, χωρίς να διαφέρουν ανά φύλο, ηλικία και το βαθμό της οπτικής αναπηρίας. Από την έρευνα αυτή, φανερόνεται

πως ο βαθμός της οπτικής αναπηρίας δεν επηρεάζει τα επίπεδα της κοινωνικής στήριξης που παρέχεται από την εκάστοτε πηγή (Gold et al., 2010).

Σύμφωνα με έρευνα των Chang και Schaller (2002), είναι πολύ ωφέλιμο οι μαθητές με οπτική αναπηρία να έχουν εκπαιδευτικούς οι οποίοι βρίσκονται πάντοτε δίπλα τους και είναι πρόθυμοι να ακούσουν και να μοιραστούν τα συναισθήματά τους. Έτσι, οι μαθητές αυτοί μπορούν και αναπτύσσουν δεξιότητες οι οποίες βοηθούν στη δημιουργία επιτυχημένων σχέσεων. Από τη συγκεκριμένη έρευνα, φανερώνεται πως οι υποστηρικτικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών με οπτική αναπηρία συμβάλλει στη ανάπτυξη και την έκφραση των συναισθημάτων των τελευταίων. Επίσης, διαπιστώνεται πως με το να δείχνουν πίστη οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές με οπτική αναπηρία, οι μαθητές αυτοί νιώθουν εξίσου ικανοί με τους υπόλοιπους βλέποντες συμμαθητές τους. Οι εκπαιδευτικοί βοήθησαν τους μαθητές με την προαναφερθείσα αναπηρία να αναγνωρίζουν τις ικανότητές τους και την αξία του εαυτού τους. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί των μαθητών με οπτική αναπηρία παρείχαν στήριξη και ως προς την ορθή εκμάθησή τους, μέσω της οποίας οδηγούνται στην εκπαιδευτική επιτυχία (Chang & Schaller, 2002). Με την κατάλληλη στήριξη από το σχολικό περιβάλλον οι μαθητές με οπτική αναπηρία ενισχύουν την αυτοεκτίμησή τους και αποκτούν αυτοπεποίθηση, γεγονός το οποίο βοηθά συνολικά στη μετέπειτα ζωή τους. Επίσης, μέσω της στήριξης από τους εκπαιδευτικούς κατορθώνουν να κοινωνικοποιηθούν και γίνονται αποδεκτοί από τα υπόλοιπα μέλη (Parvin, 2015).

Υπάρχουν αρκετά κενά στη βιβλιογραφία, όσον αφορά την κοινωνική στήριξη και την παροχή της από τους εκπαιδευτικούς στους μαθητές με οπτική αναπηρία. Αρχικά, παρατηρείται πως έχουν πραγματοποιηθεί λίγες έρευνες για τη μέτρηση της κοινωνικής στήριξης, πρακτικής και συναισθηματικής, από τους εκπαιδευτικούς προς τους μαθητές με την παραπάνω αναπηρία. Δηλαδή, έρευνες στις οποίες να εξετάζεται ο βαθμός παροχής

κοινωνικής στήριξης από τους εκπαιδευτικούς απέναντι στους μαθητές με οπτική αναπηρία. Επίσης, υπάρχουν κενά και ως προς τη διερεύνηση των δημογραφικών, τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των μαθητών με την οπτική αναπηρία, ώστε να διαπιστωθεί αν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των παραπάνω επηρεάζουν την παροχή κοινωνικής στήριξης και σε τι βαθμό.

4.6 Διερευνητικά ερωτήματα

Ύστερα από εκτεταμένη μελέτη, παρατηρείται πως δεν έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές έρευνες για την παροχή κοινωνικής στήριξης από τους εκπαιδευτικούς προς τους μαθητές με οπτική αναπηρία και έτσι, δεν υπάρχουν πολλές πληροφορίες για το συγκεκριμένο θέμα. Από τα πολυάριθμα θετικά όμως που προκύπτουν από την παροχή κοινωνικής στήριξης από την προαναφερθείσα πηγή, γίνεται κατανοητό πως η στήριξη αυτή αποτελεί αναγκαίο κομμάτι για τη ζωή των μαθητών με οπτική αναπηρία. Ως εκ τούτου, δόθηκε η αφορμή για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας. Παρατηρώντας, λοιπόν, τα κενά που υπάρχουν στη βιβλιογραφία καθίσταται αναγκαία μια έρευνα η οποία θα αφορά την παροχή κοινωνικής στήριξης από τους εκπαιδευτικούς προς τους μαθητές με οπτική αναπηρία, και ειδικότερα από τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Σκοπός αυτής της έρευνας είναι να μελετηθεί σε τι βαθμό παρέχεται η κοινωνική στήριξη στους μαθητές με οπτική αναπηρία από τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, πρακτικής και συναισθηματικής. Επομένως, τα διερευνητικά ερωτήματα της συγκεκριμένης έρευνας είναι τα εξής:

- 1) Σε τι βαθμό παρέχεται η πρακτική κοινωνική στήριξη από τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στους μαθητές με οπτική αναπηρία;
- 2) Σε τι βαθμό παρέχεται η συναισθηματική κοινωνική στήριξη από τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στους μαθητές με οπτική αναπηρία;

3) Τα δημογραφικά των εκπαιδευτικών (φύλο, ηλικία, έτη διδασκαλίας παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, έτη διδασκαλίας παιδιών με πρόβλημα όρασης) επηρεάζουν την παροχή κοινωνικής στήριξης στους μαθητές με οπτική αναπηρία;

4) Τα δημογραφικά των μαθητών με οπτική αναπηρία (βαθμός αναπηρίας του μαθητή, φύλο) επηρεάζουν την παροχή κοινωνικής στήριξης από τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1. Ερευνητική στρατηγική

Για την εκπλήρωση του σκοπού της συγκεκριμένης εργασίας πραγματοποιήθηκε μια έρευνα, για τις ανάγκες της οποίας συλλέχτηκαν 91 συμμετέχοντες. Πιο αναλυτικά, ως εργαλείο χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο το οποίο μοιράστηκε στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και απαντήθηκε από τον καθένα χωριστά. Έτσι, για τη συγκέντρωση των δεδομένων, μέσω των οποίων θα πραγματοποιούνταν η επίτευξη του σκοπού της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο ένα ερωτηματολόγιο με συμμετέχοντες τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

2. Συμμετέχοντες

Οι συμμετέχοντες της συγκεκριμένης εργασίας ήταν συνολικά 91 εκπαιδευτικοί, οι οποίοι προέρχονταν από διάφορα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 91 εκπαιδευτικοί από αρκετές περιοχές της Ελλάδας, οι οποίοι εργάζονταν σε σχολεία της Καλαμπάκας, των Σερρών, της Κατερίνης, των Πραμάντων, της Νέας Ιωνίας Βόλου, της Θεσσαλονίκης, της Ξάνθης, της Κοζάνης, της Καρδίτσας, των Ιωαννίνων και της Πάτρας. Συγκεκριμένα, συμμετείχαν στην έρευνα 29 άνδρες και 62 γυναίκες εκπαιδευτικοί. Ακόμη, τα ποσοστά των εκπαιδευτικών είναι σχεδόν μοιρασμένα ανάμεσα στις ηλικίες 26-45 ετών και άνω των 45 ετών. Αξίζει να σημειωθεί, ότι οι περισσότεροι είναι Φιλολόγοι (40 εκπαιδευτικοί), ενώ αμέσως μετά ακολουθούν οι Μαθηματικοί (13), οι Φυσικοί (11) και οι καθηγητές Ξένων Γλωσσών (9). Οι υπόλοιπες ειδικότητες εμφανίζονται σε ποσοστά κάτω του 5%. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν σχετικά με την ύπαρξη επιπλέον επιμόρφωσης πέρα από το βασικό τους πτυχίο. Αξίζει να σημειωθεί ότι 47 άτομα απάντησαν ότι δεν έχουν κάποια πρόσθετη επιμόρφωση, ενώ 34 άτομα είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Επίσης, το

71,4% των εκπαιδευτικών έχουν λιγότερα από 5 έτη διδασκαλίας σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι συνολικές συχνότητες και τα αντίστοιχα ποσοστά των παραπάνω δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών παρατίθενται αναλυτικά στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1: Δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών.

Δημογραφικά χαρακτηριστικά	Συχνότητες	Ποσοστά
Φύλο		
Άνδρας	29	31,9%
Γυναίκα	62	68,1%
Ηλικία		
26-35 ετών	18	19,8%
36-45 ετών	25	27,5%
46-55 ετών	34	37,4%
56 ετών και άνω	14	15,4%
Ειδικότητα		
Φιλολογοί	40	44%
Μαθηματικοί	13	14,3%
Φυσικοί	11	12,1%
Φυσικής Αγωγής	2	2,2%
Βιολόγοι	3	3,3%
Κοινωνιολόγοι	2	2,2%
Πληροφορικής	2	2,2%
Ξένων Γλωσσών	9	9,9%
Μηχανολόγοι	1	1,1%
Οικονομολόγοι	1	1,1%
Γεωλόγοι	1	1,1%
Θεολόγοι	3	3,3%
Μουσική	1	1,1%
Καλλιτεχνικών	1	1,1%
Χημικοί	1	1,1%
Σπουδές και εξειδίκευση		
Μεταπτυχιακό	34	37,4%
Διδακτορικό	1	1,1%
Σεμινάριο	9	9,9%
Τίποτα	47	51,6%
Έτη διδασκαλίας παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες		
0-5 έτη	65	71,4%
6-10 έτη	22	24,2%
11-15 έτη	2	2,2%
16-20 έτη	1	1,1%
21 έτη κα άνω	1	1,1%
Έτη διδασκαλίας παιδιών με πρόβλημα όρασης		
0-2 έτη	76	83,5%
3-5 έτη	15	16,5%

Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν σχετικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών τους με οπτική αναπηρία (Πίνακας 2). Συγκεκριμένα, οι 40 εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι στο σχολείο όπου εργάζονται, φοιτά κάποιο αγόρι με οπτική αναπηρία ενώ

51 άτομα δήλωσαν κορίτσι με οπτική αναπηρία. Σχεδόν 3 στους 4 εκπαιδευτικούς ανέφεραν ότι ο μαθητής που περιγράφουν προέρχεται από το Γυμνάσιο, ενώ ποσοστό άνω του 60% απάντησε ότι το παιδί αντιμετωπίζει βαριά οπτική αναπηρία. Ακόμη, περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι ο μαθητής που περιγράφουν χρησιμοποιεί ως μέσο διαβάσματος την ηχητική ανάγνωση και τα βοηθήματα χαμηλής όρασης, ενώ μόλις 32 άτομα απάντησαν ότι χρησιμοποιεί την μέθοδο μπράιγ. Αξίζει να σημειωθεί, ότι από τους 91 εκπαιδευτικούς μόνο οι 11 απάντησαν ότι ο μαθητής τους κινείται με τη βοήθεια συνοδού, ενώ 82 απάντησαν ότι ο μαθητής κινείται τις περισσότερες φορές ή πάντα με αυτονομία στους χώρους του σχολείου. Ακόμη, αξίζει να τονιστεί ότι το 53,8% αυτών απάντησαν ότι ο μαθητής έχει προβλήματα όρασης εκ γενετής. Τέλος, 81 από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα δηλώνουν ότι βρίσκονται στην ίδια τάξη με τον μαθητή που περιγράφουν.

Πίνακας 2: Δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών με οπτική αναπηρία.

Χαρακτηριστικά	Συχνότητες	Ποσοστά
Φύλο		
Αγόρι	40	44%
Κορίτσι	51	56%
Τάξη		
Α΄ Γυμνασίου	18	19,8%
Β΄ Γυμνασίου	38	41,8%
Γ΄ Γυμνασίου	10	11%
Β΄ Λυκείου	14	15,4%
Γ΄ Λυκείου	11	12,1%
Βαθμός αναπηρίας		
Ολική τύφλωση	14	15,4%
Βαριά οπτική αναπηρία	55	60,4%
Μέτρια οπτική αναπηρία	22	24,2%
Οπτική οξύτητα στο αριστερό μάτι		
Ολική τύφλωση, χωρίς αντίληψη του φωτός	14	15,4%
Μικρότερη του ενός εικοστού	47	51,6%
Καλύτερη του ενός εικοστού και χειρότερη του ενός δεκάτου	13	14,3%
Καλύτερη του ενός δεκάτου	17	18,7%
Οπτική οξύτητα στο δεξί μάτι		
Ολική τύφλωση, χωρίς αντίληψη του φωτός	14	15,4%
Μικρότερη του ενός εικοστού	49	53,8%
Καλύτερη του ενός εικοστού και χειρότερη του ενός δεκάτου	18	19,8%
Καλύτερη του ενός δεκάτου	10	11%
Οπτικό πεδίο		
Πλήρες οπτικό πεδίο	5	5,5%
Απώλεια κεντρικής όρασης	26	28,6%
Απώλεια περιφερειακής όρασης	47	51,6%
Πλήρης απώλεια	13	14,3%

Χρήση μεθόδου μπράιγ		
Ναι	32	35,2%
Όχι	59	64,8%
Διάβασμα με ηχητική ανάγνωση		
Ναι	46	50,5%
Όχι	45	49,5%
Μεγεθυμένα κείμενα με τη χρήση βοηθημάτων χαμηλής όρασης		
Ναι	63	69,2%
Όχι	28	30,8%
Εκτός σχολείου κινείται μόνος/η ή με τη βοήθεια συνοδού;		
Μόνος	42	46,2%
Κάποιες φορές μόνος και κάποιες με τη βοήθεια συνοδού	38	41,8%
Με τη βοήθεια συνοδού	11	12,1%
Κινείται αυτόνομα στους χώρους του σχολείου;		
Καθόλου	8	8,8%
Λίγες φορές	1	1,1%
Τις περισσότερες φορές	26	28,6%
Πάντα	56	61,5%
Ηλικία απώλειας της όρασης		
Εκ γενετής	49	53,8%
4 ετών	4	4,4%
6 ετών	5	5,5%
7 ετών	12	13,2%
8 ετών	1	1,1%
9 ετών	4	4,4%
10 ετών	10	11%
14 ετών	6	6,6%
Είστε στην ίδια τάξη ή στο ίδιο σχολείο με τον μαθητή με πρόβλημα όρασης για τον οποίο θα απαντήσετε;		
Ίδια τάξη	81	89%
Ίδιο σχολείο	10	11%

3. Διαδικασία και εργαλείο

Ως εργαλείο της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο που αποτελείται από τρία μέρη το οποίο δόθηκε από τους Παπακωνσταντίνου και Παπαδόπουλο και βασίζεται στην έρευνά τους (Papakonstantinou & Papadopoulos, 2009, 2010). Στο πρώτο μέρος οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σχετικά με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά τα οποία περιγράφηκαν λεπτομερώς στην προηγούμενη παράγραφο. Το δεύτερο μέρος, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να περιγράψουν τους μαθητές τους που αντιμετωπίζουν πρόβλημα όρασης και συγκεκριμένα τη σοβαρότητα του προβλήματος και τη δυνατότητα αυτονομίας. Στο τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου παρατίθενται τα βασικά ερωτήματα της έρευνας, τα οποία χωρίζονται στην πρακτική και συναισθηματική στήριξη. Πρόκειται για 38 ερωτήσεις κλειστού τύπου (20 ερωτήσεις για την πρακτική στήριξη και

18 ερωτήσεις για τη συναισθηματική στήριξη), όπου οι απαντήσεις κωδικοποιούνται με βάση μια πενταβάθμια κλίμακα Likert (1: Καθόλου, 2: Σπάνια, 3: Μερικές φορές, 4: Συχνά, 5: Πάντα) και αφορούν τη συχνότητα εφαρμογής διαφόρων μεθόδων πρακτικής και συναισθηματικής στήριξης των μαθητών με οπτική αναπηρία από τους εκπαιδευτικούς τους. Από τις 20 ερωτήσεις οι οποίες αφορούν την πρακτική στήριξη, οι 3 ερωτήσεις απαντήθηκαν από τους διευθυντές των σχολείων.

Η ερευνητική διαδικασία διήρκησε συνολικά πέντε μήνες. Τα ερωτηματολόγια, σε ορισμένα σχολεία, δόθηκαν αυτοπροσώπως στους εκπαιδευτικούς, ενώ σε ορισμένα σχολεία στάλθηκαν μέσω ταχυδρομείου, λόγω απόστασης. Στις περιπτώσεις που υπήρχε άμεση επαφή με τους εκπαιδευτικούς, χώρος διεξαγωγής της έρευνας ήταν το γραφείο των εκπαιδευτικών όπου δινόταν το ερωτηματολόγιο και οι απαραίτητες επεξηγήσεις. Αναγκαίος χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν είχε τεθεί, ωστόσο οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί το απαντούσαν εντός 15 λεπτών. Πιο συγκεκριμένα, στην περίπτωση της άμεσης επαφής με τους εκπαιδευτικούς προηγούταν τηλεφωνική συνεννόηση με τους διευθυντές των σχολείων, ώστε να κανονιστεί η επίσκεψη στο σχολείο. Έπειτα, αφού πραγματοποιούταν μια αναλυτική αναφορά στο σκοπό της έρευνας, ξεκινούσε η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Η ερευνήτρια βρισκόταν εκεί κατά τη διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, ώστε να απαντηθούν πιθανές απορίες των εκπαιδευτικών.

Στις περιπτώσεις που δεν υπήρχε άμεση επαφή με τους εκπαιδευτικούς, λόγω απόστασης, τα ερωτηματολόγια στέλνονταν μέσω ταχυδρομείου στα σχολεία και έπειτα, με τον ίδιο τρόπο στέλνονταν και πάλι στην ερευνήτρια. Στην περίπτωση αυτή, το μεγαλύτερο μέρος της διαδικασίας γινόταν τηλεφωνικά. Δηλαδή, αφού προϋπήρχε μια εκτενής συνομιλία με τους διευθυντές των σχολείων, με τους οποίους υπήρχε και πάλι η αναλυτική επεξήγηση του σκοπού, στέλνονταν την άλλη μέρα κιόλας τα ερωτηματολόγια.

Ο διευθυντής αναλάμβανε να ενημερώσει τους εκπαιδευτικούς του εκάστοτε σχολείου και όποιος επιθυμούσε προέβαινε στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Επίσης, μέσα στο φάκελο που υπήρχαν τα ερωτηματολόγια, υπήρχαν και αναλυτικές οδηγίες ως προς τη συμπλήρωσή τους, μια ευχαριστήρια επιστολή και μια βεβαίωση της ερευνητικής εργασίας από τον επιβλέποντα καθηγητή. Συνήθως, εντός δυο εβδομάδων τα ερωτηματολόγια στέλνονταν πίσω στην ερευνήτρια. Η συνεργασία και στις δυο περιπτώσεις ήταν άψογη.

4. Ανάλυση δεδομένων

Σε αυτή την ενότητα παρουσιάζονται αναλυτικά τα στατιστικά μέτρα και οι έλεγχοι που χρησιμοποιήθηκαν για την παρουσίαση των αποτελεσμάτων και την εξαγωγή συμπερασμάτων. Για την εκπόνηση της ανάλυσης χρησιμοποιήθηκαν αποκλειστικά εργαλεία του στατιστικού πακέτου SPSS 23 (Statistical Package for Social Services).

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε περιγραφική και επαγωγική στατιστική ανάλυση. Αρχικά, παρουσιάζεται η μέση τιμή κάθε ερώτησης, καθώς και η τυπική απόκλιση. Με αυτό τον τρόπο εξετάζονται κατά μέσο όρο οι απόψεις των εκπαιδευτικών. Πρόκειται για στατιστικά μέτρα της περιγραφικής στατιστικής που αφορούν αποκλειστικά τους 91 συμμετέχοντες. Στη συνέχεια, ακολουθούν οι μέθοδοι της επαγωγικής στατιστικής με τους οποίους επιχειρείται να βγει συμπέρασμα για τη στάση που κρατούν οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την παροχή κοινωνικής στήριξης απέναντι στους μαθητές με οπτική αναπηρία. Για τον έλεγχο που πραγματοποιήθηκε ώστε να διαπιστωθεί αν επηρεάζουν τα δημογραφικά των εκπαιδευτικών (ηλικία, φύλο, έτη διδασκαλίας παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, έτη διδασκαλίας παιδιών με πρόβλημα όρασης) την παροχή της κοινωνικής στήριξης χρησιμοποιείται ο μη παραμετρικός έλεγχος ισότητας Wilcoxon-Mann-Whitney και το μη παραμετρικό τεστ των Kruskal-Wallis. Για τη διερεύνηση των δημογραφικών των

μαθητών με οπτική αναπηρία (φύλο, βαθμός αναπηρίας) εφαρμόζεται ο έλεγχος των μέσων τιμών t τεστ και ο μη παραμετρικός έλεγχος των Kruskal-Wallis για την ισότητα των διαμέσων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σε αυτό το κεφάλαιο παρατίθενται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις απαντήσεις των 91 εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκε μια δειγματοληπτική έρευνα και μελετήθηκε η κάθε πρόταση που αφορά την πρακτική και τη συναισθηματική στήριξη. Υπολογίστηκε η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση, ώστε να βγουν συμπεράσματα για την υποστηρικτική στάση των καθηγητών απέναντι σε μαθητές με οπτική αναπηρία. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται επικεντρώνοντας στη μέση τιμή και στην τυπική απόκλιση, όπου η υψηλή μέση τιμή δηλώνει μεγαλύτερη συμφωνία με την κάθε ερώτηση.

1. Αποτελέσματα των μορφών της κοινωνικής στήριξης από τους εκπαιδευτικούς προς τους μαθητές με οπτική αναπηρία

Πρακτική στήριξη

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 3, οι πιο συχνές μορφές πρακτικής στήριξης είναι η γενική προθυμία βοήθειας χωρίς ο εκπαιδευτικός να δυσανασχετεί και να θυμώνει με το μαθητή (M.T.=4.78, T.A.=0.512), η επίδειξη ελαστικότητας και κατανόησης όταν ο μαθητής καθυστερεί να ολοκληρώσει τα καθήκοντά του ή δεν μπορεί να τα φέρει εις πέρας (M.T.=4.66, T.A.=0.619) και το γεγονός πως ο εκπαιδευτικός δεν υποτιμά (M.T.=4.61, T.A.=0.682) ούτε και υπερτιμά (M.T.=4.44, T.A.=0.795) τις οπτικές ικανότητες του μαθητή. Αντίθετα, οι πιο σπάνιες μορφές πρακτικής στήριξης είναι η βοήθεια στην εύρεση αντικειμένων (M.T.=2.90, T.A.=1.367), η βοήθεια όταν ο μαθητής πρέπει να κινηθεί (M.T.=2.59, T.A.=1.542) και η βοήθεια σε ψώνια και αγορές για την κάλυψη βασικών αναγκών (π.χ. φαγητό, νερό) κατά τη διάρκεια του ωραρίου του σχολείου (M.T.=1.71, T.A.=1.063). Επίσης, αξίζει να τονιστεί ότι στις περισσότερες περιπτώσεις υπήρξαν εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι δεν προβαίνουν ποτέ σε αυτές τις μορφές στήριξης σε μαθητές με οπτική αναπηρία. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, τις

περισσότερες φορές, οι διευθυντές των σχολείων παρέχουν συνοδό στους μαθητές με οπτική αναπηρία όταν τους είναι απαραίτητος (Μ.Τ.=4.74, Τ.Α.=0,443). Επίσης, φαίνεται πως εξίσου συχνά οι διευθυντές παρέχουν ή είναι πρόθυμοι να παρέχουν τον κατάλληλο υποστηρικτικό εξοπλισμό (Μ.Τ.=4.15, Τ.Α.=0.714) και ταυτοχρόνως φροντίζουν συχνά για την προσβασιμότητα των χώρων του σχολείου (Μ.Τ.=4.04, Τ.Α.=0.744).

Πίνακας 3: Μορφές πρακτικής στήριξης από τους εκπαιδευτικούς προς τους μαθητές με οπτική αναπηρία.

Πρακτική στήριξη	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
10. Είμαι πρόθυμος να τον βοηθήσω στα καθήκοντά του, που δεν μπορεί να φέρει εις πέρας, χωρίς να δυσανασχετώ και να θυμώνω μαζί του.	4,78	0,512
3. Του παρέχω συνοδό, όταν του είναι απαραίτητος.*	4,74	0,443
18. Επιδεικνύω ελαστικότητα και κατανόηση, όταν καθυστερεί να ολοκληρώσει τα καθήκοντά του ή δεν μπορεί να φέρει εις πέρας μια εργασία.	4,66	0,619
11. Δεν υποτιμώ τις οπτικές του ικανότητες - κατανοώ τι μπορεί να κάνει μόνος του.	4,61	0,682
12. Δεν υπερτιμώ τις οπτικές του ικανότητες - κατανοώ από ποιο σημείο και μετά χρειάζεται βοήθεια.	4,44	0,795
15. Υποστηρίζω τα δικαιώματά του και προωθώ τα όποια αιτήματά του στη διεύθυνση.	4,37	0,942
9. Αντιλαμβάνομαι τα όρια των δυνατοτήτων του - του αναθέτω καθήκοντα στα οποία μπορεί να αντεπεξέλθει με επιτυχία.	4,29	0,820
17. Επιδεικνύω ελαστικότητα και κατανόηση στην περίπτωση που χρειαστεί να απουσιάσει ή να καθυστερήσει για λίγη ώρα.	4,25	1,227
1. Του παρέχω ή είμαι πρόθυμος να του παρέχω τον κατάλληλο υποστηρικτικό εξοπλισμό.*	4,15	0,714
16. Τον υπερασπίζομαι στις διενέξεις/διαπληκτισμούς με άλλους μαθητές στο χώρο του σχολείου, στην περίπτωση που έχει δίκιο.	4,13	1,176
19. Δεν τον διαχωρίζω στη βαθμολογία – αμείβεται σύμφωνα με την προσπάθεια και την απόδοσή του.	4,11	1,069
4. Φροντίζω για την προσβασιμότητα των χώρων του σχολείου (έχω κάνει ή είμαι πρόθυμος να κάνω αλλαγές στο σχολικό περιβάλλον που να υποστηρίζουν την προσβασιμότητα).*	4,04	0,744
20. Τον εντάσσω σε ομαδικές δραστηριότητες κατά τη διάρκεια του σχολείου.	4,04	0,964
8. Του διαβάζω κάτι, όταν χρειάζεται ή όταν το ζητήσει.	3,90	1,136
13. Του παρέχω συμβουλές, πληροφορίες και	3,79	1,216

βοήθεια σε θέματα σχετικά με τη σταδιοδρομία του και την περαιτέρω εκπαίδευσή του (π.χ. ξένες γλώσσες, μουσική, κτλ).		
5. Φροντίζω για την τάξη του χώρου (για την αποφυγή διαφόρων μικροτραυματισμών).	3,40	1,612
14. Του παρέχω συμβουλές, πληροφορίες και βοήθεια για θέματα γενικότερου ενδιαφέροντος (όχι θέματα που σχετίζονται με την εκπαίδευσή του).	3,69	1,072
6. Τον βοηθώ στην εύρεση αντικειμένων/πραγμάτων.	2,90	1,367
2. Το βοηθώ στην κίνησή του - τον συνοδεύω όταν χρειάζεται.	2,59	1,542
7. Τον βοηθώ σε ψώνια/αγορές για την κάλυψη προσωπικών αναγκών κατά τη διάρκεια του ωραρίου του σχολείου (φαγητό, νερό, κτλ).	1,71	1,063
Σύνολο πρακτικής στήριξης	3,96	0,46

*Αυτές οι προτάσεις απαντήθηκαν από τους διευθυντές των σχολείων.

Συναισθηματική στήριξη

Ακολούθως, μελετήθηκαν οι μορφές συναισθηματικής στήριξης ως προς τη συχνότητα που λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας. Όπως δείχνει ο Πίνακας 4, οι καθηγητές δείχνουν τη συναισθηματική τους στήριξη σε συχνότερο βαθμό αποφεύγοντας να κοιτάζουν τον μαθητή περίεργα (M.T.=4.98, T.A.=0.147), χωρίς να τον αντιμετωπίζουν εχθρικά, ειρωνικά και με επικριτική συμπεριφορά (M.T.=4.97, T.A.=0.180), χωρίς να τον κοιτούν με οίκτο ή λύπηση (M.T.=4.96, T.A.=0.206) και αντιμετωπίζοντάς τον ως ισότιμο μέλος ώστε να μην νιώσει μειονεκτικά εξαιτίας της οπτικής του αναπηρίας (M.T.=4.93, T.A.=0.250). Είναι αξιοσημείωτο ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως χρησιμοποιούν «Συχνά» ή «Πάντα» αυτές τις μεθόδους. Επιπλέον, σε αυτές τις προτάσεις ακόμη και οι πιο σπάνιες περιπτώσεις σημειώνουν μέση τιμή μεγαλύτερη του 4 που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν, κατά μέσο όρο, αυτές τις μορφές συναισθηματικής στήριξης «Συχνά» ή «Πάντα».

Πίνακας 4: Μορφές συναισθηματικής στήριξης από τους εκπαιδευτικούς προς τους μαθητές με οπτική αναπηρία.

Συναισθηματική στήριξη	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
------------------------	-----------	-----------------

4. Δεν τον κοιτώ περίεργα, κάνοντάς τον να νιώθει άβολα	4,98	0,147
3. Δεν τον αντιμετωπίσα εχθρικά, ειρωνικά και με επικριτική συμπεριφορά	4,97	0,180
5. Δεν τον κοιτώ με οίκτο ή λύπηση.	4,96	0,206
2. Τον αντιμετωπίζω ισότιμα – φροντίζω να νιώθει ευπρόσδεκτος – να μην νιώθει απόρριψη, αρνητισμό ή διάκριση λόγω της οπτικής του αναπηρίας.	4,93	0,250
1. Αναγνωρίζω, εμπιστεύομαι και αξιοποιώ τις ικανότητές του - δεν τον υποτιμώ.	4,85	0,445
16. Κατανοώ την δύσκολη θέση στην οποία βρίσκεται σε διάφορες καταστάσεις και φροντίζω να μην νιώθει άβολα γι' αυτά που δεν μπορεί να κάνει.	4,77	0,518
6. Δεν τον κάνω να νιώθει αμήχανα - γνωρίζω με ποιο τρόπο να τον προσεγγίσω και πώς να του συμπεριφερθώ.	4,76	0,592
15. Υπάρχει αλληλοεκτίμηση - τον σέβομαι και τον εμπιστεύομαι ως άτομο.	4,75	0,508
9. Τον επαινώ θετικά για τα επιτεύγματά του και τον ανταμείβω ηθικά.	4,70	0,505
13. Ενδιαφέρομαι γι' αυτόν - φροντίζω να αισθάνεται καλά.	4,68	0,535
10. Αναγνωρίζω την προσφορά του σε διάφορες ομαδικές δραστηριότητες	4,63	0,709
7. Δεν τον κάνω να νιώθει άσχημα, παρέχοντάς του υπερβολικό έπαινο και ευγένεια.	4,62	0,592
18. Δεν είμαι απόμακρος, δεν τον αποφεύγω – από την πρώτη στιγμή ήθελα να συναναστραφώ μαζί του και να τον γνωρίσω.	4,59	0,730
8. Δεν τον κάνω να νιώθει άσχημα, παρέχοντάς του υπερπροστασία και υπερβολική προθυμία για βοήθεια.	4,56	0,687
14. Τον ενθαρρύνω και τον ηρεμώ σε διάφορες καταστάσεις.	4,49	0,811
17. Συμμετέχει σε συζητήσεις - του λέω τη γνώμη μου για διάφορα θέματα και ζητάω τη δική του.	4,34	0,833
12. Τον κάνω να νιώθει ότι υπάρχει κάποιος που νοιάζεται γι' αυτόν, που τον καταλαβαίνει, που μπορεί να στηριχτεί πάνω του για οποιοδήποτε πρόβλημα.	4,33	0,883
11. Του παρέχω κίνητρα για καλύτερη απόδοση.	4,27	0,761
Σύνολο συναισθηματικής στήριξης	4,68	0,30

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε έλεγχος ανάμεσα στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και των μαθητών με οπτική αναπηρία, και τις μέσες τιμές στο σύνολο της πρακτικής και της συναισθηματικής στήριξης. Τα αποτελέσματα παρατίθενται στον Πίνακα 5.

Πίνακας 5: Συνολική πρακτική και συναισθηματική στήριξη σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και των μαθητών με οπτική αναπηρία.

Δημογραφικό χαρακτηριστικό	Είδος στήριξης	Μέση τιμή	Τιμή του ελέγχου	p
Φύλο εκπαιδευτικού (Ανδρας – Γυναίκα)	Πρακτική	4,0771 – 3,9144	1,469	0,146
	Συναισθηματική	4,6845 – 4,6747	0,140	0,889
Φύλο μαθητή (Αγόρι – Κορίτσι)	Πρακτική	3,9311 – 3,9859	-0,536	0,593
	Συναισθηματική	4,7361 – 4,6311	1,640	0,105
Ηλικία εκπαιδευτικού (26 έως 35 ετών – 36 έως 45 ετών – 46 έως 55 ετών – 56 ετών και άνω)	Πρακτική	4,041 – 4,094 – 3,847 – 3,869	1,643	0,186
	Συναισθηματική**	-	4,035	0,258
Έτη προϋπηρεσίας σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (0 έως 5 έτη – 6 έτη και άνω)	Πρακτική	4,0115 – 3,8526	1,397	0,166
	Συναισθηματική**	-	-0,177	0,860
Έτη διδασκαλίας σε παιδιά με προβλήματα όρασης (Μέχρι 1 χρόνο – 2 χρόνια – 3 χρόνια και άνω)	Πρακτική	4,048 – 3,946 – 3,718	2,870	0,063
	Συναισθηματική**	-	7,740	0,021
Βαθμός οπτικής αναπηρίας (Ολική τύφλωση – Βαριά οπτική αναπηρία – Μέτρια οπτική αναπηρία)	Πρακτική	3,8667 – 3,9469 – 4,1692	1,828	0,167
	Συναισθηματική**	-	11,249	0,004

* Η μηδενική υπόθεση της ισότητας των μέσων τιμών ή διαμέσων απορρίπτεται όταν η τιμή p είναι μικρότερη του 0,05.

** Σε αυτές τις περιπτώσεις εφαρμόστηκε μη παραμετρικός έλεγχος για την ισότητα των διαμέσων καθώς δεν πληρούνται οι προϋποθέσεις για την ύπαρξη του αντίστοιχου παραμετρικού ελέγχου.

2. Αποτελέσματα για τη διαφοροποίηση της κοινωνικής στήριξης σε σχέση με τα δημογραφικά των εκπαιδευτικών

Στη συνέχεια μελετήθηκε η επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την πρακτική και συναισθηματική στήριξη απέναντι σε μαθητές που αντιμετωπίζουν οπτική αναπηρία. Ο πρώτος έλεγχος αφορά το φύλο των εκπαιδευτικών. Το πλήθος των γυναικών είναι αρκετά μεγάλο (>30). Συνεπώς, δε χρειάζεται να ελεγχθεί η κανονικότητα των παρατηρήσεων. Αντίθετα, το πλήθος των αντρών είναι μικρό (<30) και γι' αυτό κρίνεται απαραίτητο να εφαρμοστεί αρχικά ο έλεγχος των Kolmogorov-Smirnov ώστε να διαπιστωθεί αν οι παρατηρήσεις ακολουθούν την κανονική κατανομή. Με αυτό τον τρόπο θα αποφασιστεί αν θα εφαρμοστεί έλεγχος ισότητας μέσων τιμών (Independent Samples t-test) ή ο αντίστοιχος μη παραμετρικός έλεγχος ισότητας των διαμέσων (Wilcoxon-Mann-Whitney). Τα αποτελέσματα φαίνονται

στον Πίνακα 6. Όπως φαίνεται, η κανονικότητα των δεδομένων παραβιάζεται σε κάθε περίπτωση. Συνεπώς, θα χρησιμοποιηθεί ο έλεγχος ισότητας των διαμέσων.

Πίνακας 6: Αποτελέσματα του ελέγχου κανονικότητας των απαντήσεων που έδωσαν οι άντρες εκπαιδευτικοί.

Μέθοδοι στήριξης	Τιμή του ελέγχου	p
Πρακτική στήριξη		
Του παρέχω ή είμαι πρόθυμος να του παρέχω τον κατάλληλο υποστηρικτικό εξοπλισμό.	0,267	0,000
Το βοηθώ στην κίνησή του - τον συνοδεύω όταν χρειάζεται.	0,259	0,000
Του παρέχω συνοδό, όταν του είναι απαραίτητος.	0,469	0,000
Φροντίζω για την προσβασιμότητα των χώρων του σχολείου (έχω κάνει ή είμαι πρόθυμος να κάνω αλλαγές στο σχολικό περιβάλλον που να υποστηρίζουν την προσβασιμότητα).	0,222	0,001
Φροντίζω για την τάξη του χώρου (για την αποφυγή διαφόρων μικροτραυματισμών).	0,271	0,000
Τον βοηθώ στην εύρεση αντικειμένων/πραγμάτων.	0,161	0,005
Τον βοηθώ σε ψώνια/αγορές για την κάλυψη προσωπικών αναγκών κατά τη διάρκεια του ωραρίου του σχολείου (φαγητό, νερό, κτλ).	0,327	0,000
Του διαβάζω κάτι, όταν χρειάζεται ή όταν το ζητήσει.	0,247	0,000
Αντιλαμβάνομαι τα όρια των δυνατοτήτων του - του αναθέτω καθήκοντα στα οποία μπορεί να αντεπεξέλθει με επιτυχία.	0,335	0,000
Είμαι πρόθυμος να τον βοηθήσω στα καθήκοντά του, που δεν μπορεί να φέρει εις πέρας, χωρίς να δυσανασχετώ και να θυμώνω μαζί του.	0,519	0,000
Δεν υποτιμώ τις οπτικές του ικανότητες - κατανοώ τι μπορεί να κάνει μόνος του.	0,513	0,000
Δεν υπερτιμώ τις οπτικές του ικανότητες - κατανοώ από ποιο σημείο και μετά χρειάζεται βοήθεια.	0,397	0,000
Του παρέχω συμβουλές, πληροφορίες και βοήθεια σε θέματα σχετικά με τη σταδιοδρομία του και την περαιτέρω εκπαίδευσή του (π.χ. ξένες γλώσσες, μουσική, κτλ).	0,214	0,002
Του παρέχω συμβουλές, πληροφορίες και βοήθεια για θέματα γενικότερου ενδιαφέροντος (όχι θέματα που σχετίζονται με την εκπαίδευσή του).	0,204	0,003
Υποστηρίζω τα δικαιώματά του και προωθώ τα όποια αιτήματά του στη διεύθυνση.	0,397	0,000
Τον υπερασπίζομαι στις διενέξεις/διαπληκτισμούς με άλλους μαθητές στο χώρο του σχολείου, στην περίπτωση που έχει δίκιο.	0,364	0,000
Επιδεικνύω ελαστικότητα και κατανόηση στην περίπτωση που χρειαστεί να απουσιάσει ή να καθυστερήσει για λίγη ώρα.	0,344	0,000
Επιδεικνύω ελαστικότητα και κατανόηση, όταν καθυστερεί να ολοκληρώσει τα καθήκοντά του ή δεν μπορεί να φέρει εις πέρας μια εργασία.	0,419	0,000
Δεν τον διαχωρίζω στη βαθμολογία – αμείβεται σύμφωνα με την προσπάθεια και την απόδοσή του.	0,323	0,000
Τον εντάσσω σε ομαδικές δραστηριότητες κατά τη διάρκεια του σχολείου.	0,263	0,000
Συναισθηματική στήριξη		
Αναγνωρίζω, εμπιστεύομαι και αξιοποιώ τις ικανότητές του - δεν τον υποτιμώ.	0,515	0,000
Τον αντιμετωπίζω ισότιμα – φροντίζω να νιώθει ευπρόσδεκτος – να μην νιώθει απόρριψη, αρνητισμό ή διάκριση λόγω της οπτικής του αναπηρίας.	0,536	0,000
Δεν τον αντιμετωπίζω εχθρικά, ειρωνικά και με επικριτική συμπεριφορά.	-	-
Δεν τον κοιτώ περιέργα, κάνοντάς τον να νιώθει άβολα.	-	-
Δεν τον κοιτώ με οίκτο ή λύπηση.	-	-
Δεν τον κάνω να νιώθει αμήχανα - γνωρίζω με ποιο τρόπο να τον προσεγγίσω και πώς να του συμπεριφερθώ.	0,506	0,000
Δεν τον κάνω να νιώθει άσχημα, παρέχοντάς του υπερβολικό έπαινο και	0,437	0,000

ευγένεια.		
Δεν τον κάνω να νιώθει άσχημα, παρέχοντάς του υπερπροστασία και υπερβολική προθυμία για βοήθεια.	0,426	0,000
Τον επαινώ θετικά για τα επιτεύγματά του και τον ανταμείβω ηθικά.	0,458	0,000
Αναγνωρίζω την προσφορά του σε διάφορες ομαδικές δραστηριότητες.	0,400	0,000
Του παρέχω κίνητρα για καλύτερη απόδοση.	0,268	0,000
Τον κάνω να νιώθει ότι υπάρχει κάποιος που νοιάζεται γι' αυτόν, που τον καταλαβαίνει, που μπορεί να στηριχτεί πάνω του για οποιοδήποτε πρόβλημα.	0,288	0,000
Ενδιαφέρομαι γι' αυτόν - φροντίζω να αισθάνεται καλά.	0,437	0,000
Τον ενθαρρύνω και τον ηρεμώ σε διάφορες καταστάσεις.	0,393	0,000
Υπάρχει αλληλοεκτίμηση - τον σέβομαι και τον εμπιστεύομαι ως άτομο.	0,515	0,000
Κατανοώ την δύσκολη θέση στην οποία βρίσκεται σε διάφορες καταστάσεις και φροντίζω να μην νιώθει άβολα γι' αυτά που δεν μπορεί να κάνει.	0,506	0,000
Συμμετέχει σε συζητήσεις - του λέω τη γνώμη μου για διάφορα θέματα και ζητάω τη δική του.	0,305	0,000
Δεν είμαι απόμακρος, δεν τον αποφεύγω – από την πρώτη στιγμή ήθελα να συναναστραφώ μαζί του και να τον γνωρίσω.	0,421	0,000

*Η μηδενική υπόθεση της κανονικότητας των δεδομένων απορρίπτεται όταν $p < 0.05$.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 7, η μόνη περίπτωση στην οποία εμφανίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απόψεις αντρών και γυναικών είναι η κατανόηση των δυνατοτήτων του μαθητή με οπτική αναπηρία και η αποφυγή υποτίμησης των οπτικών του ικανοτήτων ($Z=-2.388, p=0.017$).

Πίνακας 7: Αποτελέσματα του ελέγχου ισότητας των διαμέσων στις απαντήσεις των ερωτώμενων σε σχέση με το φύλο τους.

Μέθοδοι στήριξης	Πλήθος (Αντρών – Γυναικών)	Τιμή του ελέγχου	p
Πρακτική στήριξη			
Του παρέχω ή είμαι πρόθυμος να του παρέχω τον κατάλληλο υποστηρικτικό εξοπλισμό.	29-62	-1,396	0,163
Το βοηθώ στην κίνησή του - τον συνοδεύω όταν χρειάζεται.	29-62	-0,150	0,881
Του παρέχω συνοδό, όταν του είναι απαραίτητος.	29-62	-0,329	0,742
Φροντίζω για την προσβασιμότητα των χώρων του σχολείου (έχω κάνει ή είμαι πρόθυμος να κάνω αλλαγές στο σχολικό περιβάλλον που να υποστηρίζουν την προσβασιμότητα).	29-62	-0,531	0,596
Φροντίζω για την τάξη του χώρου (για την αποφυγή διαφόρων μικροτραυματισμών).	29-62	-0,740	0,459
Τον βοηθώ στην εύρεση αντικειμένων/πραγμάτων.	29-62	-0,979	0,328
Τον βοηθώ σε ψώνια/αγορές για την κάλυψη προσωπικών αναγκών κατά τη διάρκεια του ωραρίου του σχολείου (φαγητό, νερό, κτλ).	28-62	-0,584	0,559
Του διαβάζω κάτι, όταν χρειάζεται ή όταν το ζητήσει.	29-62	-1,611	0,107
Αντιλαμβάνομαι τα όρια των δυνατοτήτων του - του αναθέτω καθήκοντα στα οποία μπορεί να αντεπεξέλθει με επιτυχία.	29-62	-0,065	0,948
Είμαι πρόθυμος να τον βοηθήσω στα καθήκοντά του, που δεν μπορεί να φέρει εις πέρας, χωρίς να δυσανασχετώ και να θυμώνω μαζί του.	29-62	-1,204	0,229
Δεν υποτιμώ τις οπτικές του ικανότητες - κατανοώ τι μπορεί να κάνει μόνος του.	28-62	-2,388	0,017

Δεν υπερτιμώ τις οπτικές του ικανότητες - κατανοώ από ποιο σημείο και μετά χρειάζεται βοήθεια.	28-62	-1,237	0,216
Του παρέχω συμβουλές, πληροφορίες και βοήθεια σε θέματα σχετικά με τη σταδιοδρομία του και την περαιτέρω εκπαίδευσή του (π.χ. ξένες γλώσσες, μουσική, κτλ).	29-62	-0,418	0,676
Του παρέχω συμβουλές, πληροφορίες και βοήθεια για θέματα γενικότερου ενδιαφέροντος (όχι θέματα που σχετίζονται με την εκπαίδευσή του).	29-62	-0,616	0,538
Υποστηρίζω τα δικαιώματά του και προωθώ τα όποια αιτήματά του στη διεύθυνση.	29-61	-1,035	0,301
Τον υπερασπίζομαι στις διενέξεις/διαπληκτισμούς με άλλους μαθητές στο χώρο του σχολείου, στην περίπτωση που έχει δίκιο.	26-60	-0,952	0,341
Επιδεικνύω ελαστικότητα και κατανόηση στην περίπτωση που χρειαστεί να απουσιάσει ή να καθυστερήσει για λίγη ώρα.	28-61	-0,389	0,697
Επιδεικνύω ελαστικότητα και κατανόηση, όταν καθυστερεί να ολοκληρώσει τα καθήκοντά του ή δεν μπορεί να φέρει εις πέρας μια εργασία.	29-62	-0,597	0,551
Δεν τον διαχωρίζω στη βαθμολογία – αμείβεται σύμφωνα με την προσπάθεια και την απόδοσή του.	29-62	-1,785	0,074
Τον εντάσσω σε ομαδικές δραστηριότητες κατά τη διάρκεια του σχολείου.	28-61	-0,692	0,489
Συναισθηματική στήριξη			
Αναγνωρίζω, εμπιστεύομαι και αξιοποιώ τις ικανότητές του - δεν τον υποτιμώ.	29-62	-0,087	0,931
Τον αντιμετωπίζω ισότιμα – φροντίζω να νιώθει ευπρόσδεκτος – να μην νιώθει απόρριψη, αρνητισμό ή διάκριση λόγω της οπτικής του αναπηρίας.	29-62	-0,079	0,937
Δεν τον αντιμετωπίζω εχθρικά, ειρωνικά και με επικριτική συμπεριφορά.	29-62	-1,198	0,231
Δεν τον κοιτώ περιέργα, κάνοντάς τον να νιώθει άβολα.	29-62	-0,973	0,331
Δεν τον κοιτώ με οίκτο ή λύπηση.	29-62	-1,391	0,164
Δεν τον κάνω να νιώθει αμήχανα - γνωρίζω με ποιο τρόπο να τον προσεγγίσω και πώς να του συμπεριφερθώ.	29-62	-1,208	0,227
Δεν τον κάνω να νιώθει άσχημα, παρέχοντάς του υπερβολικό έπαινο και ευγένεια.	29-62	-0,476	0,634
Δεν τον κάνω να νιώθει άσχημα, παρέχοντάς του υπερπροστασία και υπερβολική προθυμία για βοήθεια.	29-62	-0,589	0,556
Τον επαινώ θετικά για τα επιτεύγματά του και τον ανταμείβω ηθικά.	29-62	-0,422	0,673
Αναγνωρίζω την προσφορά του σε διάφορες ομαδικές δραστηριότητες.	29-62	-0,888	0,374
Του παρέχω κίνητρα για καλύτερη απόδοση.	29-62	-0,844	0,399
Τον κάνω να νιώθει ότι υπάρχει κάποιος που νοιάζεται γι' αυτόν, που τον καταλαβαίνει, που μπορεί να στηριχτεί πάνω του για οποιοδήποτε πρόβλημα.	29-62	-0,080	0,936
Ενδιαφέρομαι γι' αυτόν - φροντίζω να αισθάνεται καλά.	29-62	-0,011	0,991
Τον ενθαρρύνω και τον ηρεμώ σε διάφορες καταστάσεις.	29-62	-0,226	0,821
Υπάρχει αλληλοεκτίμηση - τον σέβομαι και τον εμπιστεύομαι ως άτομο.	29-62	-1,348	0,178
Κατανοώ την δύσκολη θέση στην οποία βρίσκεται σε διάφορες καταστάσεις και φροντίζω να μην νιώθει άβολα γι' αυτά που δεν μπορεί να κάνει.	29-62	-0,804	0,421
Συμμετέχει σε συζητήσεις - του λέω τη γνώμη μου για διάφορα θέματα και ζητάω τη δική του.	29-62	-0,519	0,604
Δεν είμαι απόμακρος, δεν τον αποφεύγω – από την πρώτη στιγμή ήθελα να συναναστραφώ μαζί του και να τον γνωρίσω.	29-62	-0,425	0,671

*Η μηδενική υπόθεση της ισότητας των διαμέσων απορρίπτεται όταν η τιμή p είναι μικρότερη του 0,05.

Ο επόμενος έλεγχος αφορά την ηλικία των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις απαντήσεις αναφορικά με την πρακτική και συναισθηματική στήριξη μαθητών που αντιμετωπίζουν προβλήματα όρασης. Σε αυτή την περίπτωση μελετήθηκαν οι προϋποθέσεις, καθώς υπάρχουν 4 ηλικιακές ομάδες εκπαιδευτικών, και διαπιστώθηκε ότι παραβιάζεται η κανονικότητα των δεδομένων. Συνεπώς, εφαρμόστηκε το μη παραμετρικό τεστ των Kruskal-Wallis που εξετάζει την ισότητα των διαμέσων (Πίνακας 8).

Πίνακας 8: Αποτελέσματα του ελέγχου ισότητας των διαμέσων στις απαντήσεις των ερωτώμενων σε σχέση με την ηλικία τους.

Μέθοδοι στήριξης	Πλήθος (26 έως 35 ετών – 36 έως 45 ετών – 46 έως 55 ετών και άνω)	Τιμή του ελέγχου	p
Πρακτική στήριξη			
Του παρέχω ή είμαι πρόθυμος να του παρέχω τον κατάλληλο υποστηρικτικό εξοπλισμό.	18-25-34-14	12,459	0,006
Το βοηθώ στην κίνησή του - τον συνοδεύω όταν χρειάζεται.	18-25-34-14	2,749	0,432
Του παρέχω συνοδό, όταν του είναι απαραίτητος.	18-25-34-14	1,763	0,623
Φροντίζω για την προσβασιμότητα των χώρων του σχολείου (έχω κάνει ή είμαι πρόθυμος να κάνω αλλαγές στο σχολικό περιβάλλον που να υποστηρίζουν την προσβασιμότητα).	18-25-34-14	4,418	0,220
Φροντίζω για την τάξη του χώρου (για την αποφυγή διαφόρων μικροτραυματισμών).	18-25-34-14	2,601	0,457
Τον βοηθώ στην εύρεση αντικειμένων/πραγμάτων.	18-25-34-14	11,153	0,011
Τον βοηθώ σε ψώνια/αγορές για την κάλυψη προσωπικών αναγκών κατά τη διάρκεια του ωραρίου του σχολείου (φαγητό, νερό, κτλ).	18-25-34-14	7,010	0,072
Του διαβάζω κάτι, όταν χρειάζεται ή όταν το ζητήσει.	18-25-34-14	5,083	0,166
Αντιλαμβάνομαι τα όρια των δυνατοτήτων του - του αναθέτω καθήκοντα στα οποία μπορεί να αντεπεξέλθει με επιτυχία.	18-25-34-14	2,628	0,453
Είμαι πρόθυμος να τον βοηθήσω στα καθήκοντά του, που δεν μπορεί να φέρει εις πέρας, χωρίς να δυσανασχετώ και να θυμώνω μαζί του.	18-25-34-14	2,959	0,398
Δεν υποτιμώ τις οπτικές του ικανότητες - κατανοώ τι μπορεί να κάνει μόνος του.	18-25-33-14	4,325	0,228
Δεν υπερτιμώ τις οπτικές του ικανότητες - κατανοώ από ποιο σημείο και μετά χρειάζεται βοήθεια.	18-25-33-14	5,461	0,141
Του παρέχω συμβουλές, πληροφορίες και βοήθεια σε θέματα σχετικά με τη σταδιοδρομία του και την περαιτέρω εκπαίδευσή του (π.χ. ξένες γλώσσες, μουσική, κτλ).	18-25-34-14	10,784	0,013

Του παρέχω συμβουλές, πληροφορίες και βοήθεια για θέματα γενικότερου ενδιαφέροντος (όχι θέματα που σχετίζονται με την εκπαίδευσή του).	18-25-34-14	7,167	0,067
Υποστηρίζω τα δικαιώματά του και προωθώ τα όποια αιτήματά του στη διεύθυνση.	18-25-33-14	4,881	0,181
Τον υπερασπίζομαι στις διενέξεις/διαπληκτισμούς με άλλους μαθητές στο χώρο του σχολείου, στην περίπτωση που έχει δίκιο.	17-25-31-13	2,053	0,561
Επιδεικνύω ελαστικότητα και κατανόηση στην περίπτωση που χρειαστεί να απουσιάσει ή να καθυστερήσει για λίγη ώρα.	17-25-33-14	2,646	0,449
Επιδεικνύω ελαστικότητα και κατανόηση, όταν καθυστερεί να ολοκληρώσει τα καθήκοντά του ή δεν μπορεί να φέρει εις πέρας μια εργασία.	18-25-34-14	0,380	0,944
Δεν τον διαχωρίζω στη βαθμολογία – αμείβεται σύμφωνα με την προσπάθεια και την απόδοσή του.	18-25-34-14	3,373	0,338
Τον εντάσσω σε ομαδικές δραστηριότητες κατά τη διάρκεια του σχολείου.	18-24-33-14	7,747	0,052
Συναισθηματική στήριξη			
Αναγνωρίζω, εμπιστεύομαι και αξιοποιώ τις ικανότητές του - δεν τον υποτιμώ.	18-25-34-14	0,925	0,819
Τον αντιμετωπίζω ισότιμα – φροντίζω να νιώθει ευπρόσδεκτος – να μην νιώθει απόρριψη, αρνητισμό ή διάκριση λόγω της οπτικής του αναπηρίας.	18-25-34-14	1,674	0,643
Δεν τον αντιμετωπίζω εχθρικά, ειρωνικά και με επικριτική συμπεριφορά.	18-25-34-14	12,443	0,006
Δεν τον κοιτώ περιέργα, κάνοντάς τον να νιώθει άβολα.	18-25-34-14	2,374	0,498
Δεν τον κοιτώ με οίκτο ή λύπηση.	18-25-34-14	0,880	0,830
Δεν τον κάνω να νιώθει αμήχανα - γνωρίζω με ποιο τρόπο να τον προσεγγίσω και πώς να του συμπεριφερθώ.	18-25-34-14	0,857	0,836
Δεν τον κάνω να νιώθει άσχημα, παρέχοντάς του υπερβολικό έπαινο και ευγένεια.	18-25-34-14	2,752	0,431
Δεν τον κάνω να νιώθει άσχημα, παρέχοντάς του υπερπροστασία και υπερβολική προθυμία για βοήθεια.	18-25-34-14	2,941	0,401
Τον επαινώ θετικά για τα επιτεύγματά του και τον ανταμείβω ηθικά.	18-25-34-14	3,149	0,369
Αναγνωρίζω την προσφορά του σε διάφορες ομαδικές δραστηριότητες.	18-25-34-14	0,860	0,835
Του παρέχω κίνητρα για καλύτερη απόδοση.	18-25-34-14	2,321	0,508
Τον κάνω να νιώθει ότι υπάρχει κάποιος που νοιάζεται γι' αυτόν, που τον καταλαβαίνει, που μπορεί να στηριχτεί πάνω του για οποιοδήποτε πρόβλημα.	18-25-34-14	4,963	0,175
Ενδιαφέρομαι γι' αυτόν - φροντίζω να αισθάνεται καλά.	18-25-34-14	2,247	0,523
Τον ενθαρρύνω και τον ηρεμώ σε διάφορες καταστάσεις.	18-25-34-14	14,679	0,002
Υπάρχει αλληλοεκτίμηση - τον σέβομαι και τον εμπιστεύομαι ως άτομο.	18-25-34-14	1,692	0,639
Κατανοώ την δύσκολη θέση στην οποία βρίσκεται σε διάφορες καταστάσεις και φροντίζω να μην νιώθει άβολα γι' αυτά που δεν μπορεί να κάνει.	18-25-34-14	1,935	0,586
Συμμετέχει σε συζητήσεις - του λέω τη γνώμη μου για διάφορα θέματα και ζητάω τη δική του.	18-25-34-14	1,658	0,646
Δεν είμαι απόμακρος, δεν τον αποφεύγω – από την πρώτη στιγμή ήθελα να συναναστραφώ μαζί του και να τον γνωρίσω.	18-25-34-14	4,525	0,210

* Η μηδενική υπόθεση της ισότητας των διαμέσων απορρίπτεται όταν η τιμή p είναι μικρότερη του 0,05.

Όπως φαίνεται, οι περιπτώσεις όπου η ηλικία παίζει σημαντικό ρόλο στην πρακτική στήριξη από την μεριά των εκπαιδευτικών είναι η παροχή βοήθειας στην εύρεση αντικειμένων ($\chi^2(3)=11.153$, $p=0.011$) και η παροχή συμβουλών σχετικά με την επαγγελματική σταδιοδρομία ($\chi^2(3)=10.784$, $p=0.013$). Επιπλέον, ως προς τη συναισθηματική στήριξη, η ηλικία φαίνεται να επηρεάζει τις απαντήσεις σχετικά με την επικριτική συμπεριφορά ($\chi^2(3)=12.443$, $p=0.006$) και την παροχή θάρρους και ηρεμίας σε διάφορες καταστάσεις ($\chi^2(3)=14.679$, $p=0.002$). Ωστόσο, από τη φύση του ελέγχου δεν είναι δυνατό να ειπωθεί αν η διαφορά εμφανίζεται σε όλες τις ηλικιακές ομάδες ή σε κάποιες μόνο από αυτές.

Επιπλέον, μελετήθηκαν οι απαντήσεις σε σχέση με τα έτη διδασκαλίας σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το δείγμα χωρίστηκε σε 2 ομάδες: τους εκπαιδευτικούς με το πολύ 5 χρόνια διδασκαλίας (65 άτομα) και αυτούς που έχουν 6 ή περισσότερα έτη (26 άτομα). Λόγω του μικρού μεγέθους του δεύτερου δείγματος, θα πρέπει να ελεγχθεί αν οι παρατηρήσεις ακολουθούν την κανονική κατανομή ώστε αν ισχύει η κανονικότητα να εφαρμοστεί ο έλεγχος ισότητας μέσων τιμών (Independent Samples t-test) κι αν η κανονικότητα παραβιάζεται να εφαρμοστεί ο έλεγχος ισότητας των διαμέσων (Wilcoxon-Mann-Whitney). Στον Πίνακα 9, φαίνονται τα αποτελέσματα του ελέγχου κανονικότητας για κάθε μεταβλητή (καθεμία από τις προτάσεις που αναφέρονται στην πρακτική και συναισθηματική στήριξη). Όπως φαίνεται, η κανονικότητα των δεδομένων παραβιάζεται σε όλες τις περιπτώσεις. Ως συνέπεια θα εφαρμοστεί ο μη παραμετρικός έλεγχος ισότητας των διαμέσων.

Πίνακας 9: Αποτελέσματα του ελέγχου κανονικότητας των απαντήσεων που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 5 χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Μέθοδοι στήριξης	Τιμή του ελέγχου	p
Πρακτική στήριξη		
Του παρέχω ή είμαι πρόθυμος να του παρέχω τον κατάλληλο υποστηρικτικό εξοπλισμό.	0,252	0,000
Το βοηθά στην κίνησή του - τον συνοδεύω όταν χρειάζεται.	0,261	0,000
Του παρέχω συνοδό, όταν του είναι απαραίτητος.	0,436	0,000

Φροντίζω για την προσβασιμότητα των χώρων του σχολείου (έχω κάνει ή είμαι πρόθυμος να κάνω αλλαγές στο σχολικό περιβάλλον που να υποστηρίζουν την προσβασιμότητα).	0,288	0,000
Φροντίζω για την τάξη του χώρου (για την αποφυγή διαφόρων μικροτραυματισμών).	0,252	0,000
Τον βοηθώ στην εύρεση αντικειμένων/πραγμάτων.	0,162	0,047
Τον βοηθώ σε ψώνια/αγορές για την κάλυψη προσωπικών αναγκών κατά τη διάρκεια του ωραρίου του σχολείου (φαγητό, νερό, κτλ).	0,350	0,000
Του διαβάζω κάτι, όταν χρειάζεται ή όταν το ζητήσει.	0,263	0,000
Αντιλαμβάνομαι τα όρια των δυνατοτήτων του - του αναθέτω καθήκοντα στα οποία μπορεί να αντεπεξέλθει με επιτυχία.	0,302	0,000
Είμαι πρόθυμος να τον βοηθήσω στα καθήκοντά του, που δεν μπορεί να φέρει εις πέρας, χωρίς να δυσανασχετώ και να θυμώνω μαζί του.	0,481	0,000
Δεν υποτιμώ τις οπτικές του ικανότητες - κατανοώ τι μπορεί να κάνει μόνος του.	0,436	0,000
Δεν υπερτιμώ τις οπτικές του ικανότητες - κατανοώ από ποιο σημείο και μετά χρειάζεται βοήθεια.	0,280	0,000
Του παρέχω συμβουλές, πληροφορίες και βοήθεια σε θέματα σχετικά με τη σταδιοδρομία του και την περαιτέρω εκπαίδευσή του (π.χ. ξένες γλώσσες, μουσική, κτλ).	0,218	0,003
Του παρέχω συμβουλές, πληροφορίες και βοήθεια για θέματα γενικότερου ενδιαφέροντος (όχι θέματα που σχετίζονται με την εκπαίδευσή του).	0,223	0,002
Υποστηρίζω τα δικαιώματά του και προωθώ τα όποια αιτήματά του στη διεύθυνση.	0,310	0,000
Τον υπερασπίζομαι στις διενέξεις/διαπληκτισμούς με άλλους μαθητές στο χώρο του σχολείου, στην περίπτωση που έχει δίκιο.	0,279	0,000
Επιδεικνύω ελαστικότητα και κατανόηση στην περίπτωση που χρειαστεί να απουσιάσει ή να καθυστερήσει για λίγη ώρα.	0,438	0,000
Επιδεικνύω ελαστικότητα και κατανόηση, όταν καθυστερεί να ολοκληρώσει τα καθήκοντά του ή δεν μπορεί να φέρει εις πέρας μια εργασία.	0,460	0,000
Δεν τον διαχωρίζω στη βαθμολογία – αμείβεται σύμφωνα με την προσπάθεια και την απόδοσή του.	0,230	0,001
Τον εντάσσω σε ομαδικές δραστηριότητες κατά τη διάρκεια του σχολείου.	0,228	0,002
Συναισθηματική στήριξη		
Αναγνωρίζω, εμπιστεύομαι και αξιοποιώ τις ικανότητές του - δεν τον υποτιμώ.	0,492	0,000
Τον αντιμετωπίζω ισότιμα – φροντίζω να νιώθει ευπρόσδεκτος – να μην νιώθει απόρριψη, αρνητισμό ή διάκριση λόγω της οπτικής του αναπηρίας.	0,539	0,000
Δεν τον αντιμετωπίζω εχθρικά, ειρωνικά και με επικριτική συμπεριφορά.	-	-
Δεν τον κοιτώ περιέργα, κάνοντάς τον να νιώθει άβολα.	-	-
Δεν τον κοιτώ με οίκτο ή λύπηση.	0,539	0,000
Δεν τον κάνω να νιώθει αμήχανα - γνωρίζω με ποιο τρόπο να τον προσεγγίσω και πώς να του συμπεριφερθώ.	0,423	0,000
Δεν τον κάνω να νιώθει άσχημα, παρέχοντάς του υπερβολικό έπαινο και ευγένεια.	0,423	0,000
Δεν τον κάνω να νιώθει άσχημα, παρέχοντάς του υπερπροστασία και υπερβολική προθυμία για βοήθεια.	0,423	0,000
Τον επαινώ θετικά για τα επιτεύγματά του και τον ανταμείβω ηθικά.	0,423	0,000
Αναγνωρίζω την προσφορά του σε διάφορες ομαδικές δραστηριότητες.	0,398	0,000
Του παρέχω κίνητρα για καλύτερη απόδοση.	0,300	0,000
Τον κάνω να νιώθει ότι υπάρχει κάποιος που νοιάζεται γι' αυτόν, που τον καταλαβαίνει, που μπορεί να στηριχτεί πάνω του για οποιοδήποτε πρόβλημα.	0,302	0,000
Ενδιαφέρομαι γι' αυτόν - φροντίζω να αισθάνεται καλά.	0,474	0,000
Τον ενθαρρύνω και τον ηρεμώ σε διάφορες καταστάσεις.	0,412	0,000
Υπάρχει αλληλοεκτίμηση - τον σέβομαι και τον εμπιστεύομαι ως άτομο.	0,423	0,000
Κατανοώ την δύσκολη θέση στην οποία βρίσκεται σε διάφορες καταστάσεις και φροντίζω να μην νιώθει άβολα γι' αυτά που δεν μπορεί να κάνει.	0,514	0,000

Συμμετέχει σε συζητήσεις - του λέω τη γνώμη μου για διάφορα θέματα και ζητάω τη δική του.	0,354	0,000
Δεν είμαι απόμακρος, δεν τον αποφεύγω – από την πρώτη στιγμή ήθελα να συναναστραφώ μαζί του και να τον γνωρίσω.	0,440	0,000

*Η μηδενική υπόθεση της κανονικότητας των δεδομένων απορρίπτεται όταν $p < 0.05$.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του ελέγχου ισότητας των διαμέσων, ώστε να διαπιστωθεί αν τα έτη διδασκαλίας μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επηρεάζουν την παροχή κοινωνικής στήριξης των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές με οπτική αναπηρία (Πίνακα 10). Απ' ότι φαίνεται, ο παράγοντας αυτός δεν επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την παροχή κοινωνικής στήριξης.

Πίνακας 10: Αποτελέσματα του ελέγχου ισότητας των διαμέσων στις απαντήσεις των ερωτώμενων σε σχέση με τα έτη διδασκαλίας σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Μέθοδοι στήριξης	Πλήθος (0 έως 5 έτη – 6 έτη και άνω)	Τιμή του ελέγχου	p
Πρακτική στήριξη			
Του παρέχω ή είμαι πρόθυμος να του παρέχω τον κατάλληλο υποστηρικτικό εξοπλισμό.	65-26	-1,621	0,105
Το βοηθώ στην κίνησή του - τον συνοδεύω όταν χρειάζεται.	65-26	-1,236	0,217
Του παρέχω συνοδό, όταν του είναι απαραίτητος.	65-26	-0,599	0,550
Φροντίζω για την προσβασιμότητα των χώρων του σχολείου (έχω κάνει ή είμαι πρόθυμος να κάνω αλλαγές στο σχολικό περιβάλλον που να υποστηρίζουν την προσβασιμότητα).	65-26	-2,832	0,005
Φροντίζω για την τάξη του χώρου (για την αποφυγή διαφόρων μικροτραυματισμών).	65-26	-0,322	0,747
Τον βοηθώ στην εύρεση αντικειμένων/πραγμάτων.	65-26	-1,718	0,086
Τον βοηθώ σε ψώνια/αγορές για την κάλυψη προσωπικών αναγκών κατά τη διάρκεια του ωραρίου του σχολείου (φαγητό, νερό, κτλ).	64-26	-0,395	0,693
Του διαβάζω κάτι, όταν χρειάζεται ή όταν το ζητήσει.	65-26	-1,117	0,264
Αντιλαμβάνομαι τα όρια των δυνατοτήτων του - του αναθέτω καθήκοντα στα οποία μπορεί να αντεπεξέλθει με επιτυχία.	65-26	-0,225	0,822
Είμαι πρόθυμος να τον βοηθήσω στα καθήκοντά του, που δεν μπορεί να φέρει εις πέρας, χωρίς να δυσανασχετό και να θυμώνω μαζί του.	65-26	-0,232	0,816
Δεν υποτιμώ τις οπτικές του ικανότητες - κατανοώ τι μπορεί να κάνει μόνος του.	64-26	-0,264	0,792
Δεν υπερτιμώ τις οπτικές του ικανότητες - κατανοώ από ποιο σημείο και μετά χρειάζεται βοήθεια.	64-26	-0,822	0,411
Του παρέχω συμβουλές, πληροφορίες και βοήθεια σε θέματα σχετικά με τη σταδιοδρομία του και την περαιτέρω εκπαίδευσή του (π.χ. ξένες γλώσσες, μουσική, κτλ).	65-26	-1,347	0,178
Του παρέχω συμβουλές, πληροφορίες και βοήθεια για θέματα γενικότερου ενδιαφέροντος (όχι θέματα που σχετίζονται με την εκπαίδευσή του).	65-26	-0,608	0,543
Υποστηρίζω τα δικαιώματά του και προωθώ τα όποια	65-25	-1,410	0,159

αιτήματά του στη διεύθυνση. Τον υπερασπίζομαι στις διενέξεις/διαπληκτισμούς με άλλους μαθητές στο χώρο του σχολείου, στην περίπτωση που έχει δίκιο.	63-23	-0,561	0,575
Επιδεικνύω ελαστικότητα και κατανόηση στην περίπτωση που χρειαστεί να απουσιάσει ή να καθυστερήσει για λίγη ώρα.	65-24	-1,275	0,202
Επιδεικνύω ελαστικότητα και κατανόηση, όταν καθυστερεί να ολοκληρώσει τα καθήκοντά του ή δεν μπορεί να φέρει εις πέρας μια εργασία.	65-26	-0,410	0,682
Δεν τον διαχωρίζω στη βαθμολογία – αμείβεται σύμφωνα με την προσπάθεια και την απόδοσή του.	65-26	-1,775	0,076
Τον εντάσσω σε ομαδικές δραστηριότητες κατά τη διάρκεια του σχολείου.	64-25	-0,285	0,776
Συναισθηματική στήριξη			
Αναγνωρίζω, εμπιστεύομαι και αξιοποιώ τις ικανότητές του - δεν τον υποτιμώ.	65-26	-1,304	0,301
Τον αντιμετωπίζω ισότιμα – φροντίζω να νιώθει ευπρόσδεκτος – να μην νιώθει απόρριψη, αρνητισμό ή διάκριση λόγω της οπτικής του αναπηρίας.	65-26	-0,664	0,507
Δεν τον αντιμετωπίζω εχθρικά, ειρωνικά και με επικριτική συμπεριφορά.	65-26	-1,108	0,268
Δεν τον κοιτώ περιέργα, κάνοντάς τον να νιώθει άβολα.	65-26	-0,899	0,368
Δεν τον κοιτώ με οίκτο ή λύπηση.	65-26	-0,161	0,872
Δεν τον κάνω να νιώθει αμήχανα - γνωρίζω με ποιο τρόπο να τον προσεγγίσω και πώς να του συμπεριφερθώ.	65-26	-1,295	0,195
Δεν τον κάνω να νιώθει άσχημα, παρέχοντάς του υπερβολικό έπαινο και ευγένεια.	65-26	-0,331	0,741
Δεν τον κάνω να νιώθει άσχημα, παρέχοντάς του υπερπροστασία και υπερβολική προθυμία για βοήθεια.	65-26	-0,639	0,523
Τον επαινώ θετικά για τα επιτεύγματά του και τον ανταμείβω ηθικά.	65-26	-0,492	0,622
Αναγνωρίζω την προσφορά του σε διάφορες ομαδικές δραστηριότητες.	65-26	-0,866	0,387
Του παρέχω κίνητρα για καλύτερη απόδοση.	65-26	-0,370	0,711
Τον κάνω να νιώθει ότι υπάρχει κάποιος που νοιάζεται γι' αυτόν, που τον καταλαβαίνει, που μπορεί να στηριχτεί πάνω του για οποιοδήποτε πρόβλημα.	65-26	-0,725	0,468
Ενδιαφέρομαι γι' αυτόν - φροντίζω να αισθάνεται καλά.	65-26	-0,826	0,409
Τον ενθαρρύνω και τον ηρεμώ σε διάφορες καταστάσεις.	65-25	-0,414	0,679
Υπάρχει αλληλοεκτίμηση - τον σέβομαι και τον εμπιστεύομαι ως άτομο.	65-26	-1,244	0,213
Κατανοώ την δύσκολη θέση στην οποία βρίσκεται σε διάφορες καταστάσεις και φροντίζω να μην νιώθει άβολα γι' αυτά που δεν μπορεί να κάνει.	65-26	-1,063	0,288
Συμμετέχει σε συζητήσεις - του λέω τη γνώμη μου για διάφορα θέματα και ζητάω τη δική του.	65-26	-0,676	0,499
Δεν είμαι απόμακρος, δεν τον αποφεύγω – από την πρώτη στιγμή ήθελα να συναναστραφώ μαζί του και να τον γνωρίσω.	65-26	-0,230	0,818

*Η μηδενική υπόθεση της ισότητας των διαμέσων απορρίπτεται όταν η τιμή p είναι μικρότερη του 0,05.

Τα έτη διδασκαλίας σε παιδιά με πρόβλημα όρασης είναι ένας ακόμη έλεγχος που αξίζει να μελετηθεί. Προκειμένου να αποφευχθεί η ύπαρξη ομάδων με πολύ μικρή συχνότητα, το οποίο θα μπορούσε να επηρεάσει αρνητικά την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων, το δείγμα χωρίστηκε ως εξής: εκπαιδευτικοί που έχουν έως 1 χρόνο

εμπειρία διδασκαλίας σε παιδιά με προβλήματα όρασης (48 άτομα), εκπαιδευτικοί με 2 χρόνια προϋπηρεσίας (28 άτομα) και εκπαιδευτικοί με 3 χρόνια και παραπάνω (15 άτομα).

Και εδώ θα εφαρμοστεί ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis (Πίνακας 11).

Πίνακας 11: Αποτελέσματα του ελέγχου ισότητας των διαμέσων στις απαντήσεις των ερωτώμενων σε σχέση με τα έτη διδασκαλίας σε παιδιά που αντιμετωπίζουν πρόβλημα όρασης.

Μέθοδοι στήριξης	Πλήθος (Μέχρι 1 χρόνο – 2 χρόνια – 3 χρόνια και άνω)	Τιμή του ελέγχου	p
Πρακτική στήριξη			
Του παρέχω ή είμαι πρόθυμος να του παρέχω τον κατάλληλο υποστηρικτικό εξοπλισμό.	48-28-15	0,363	0,834
Το βοηθώ στην κίνησή του - τον συνοδεύω όταν χρειάζεται.	48-28-15	0,112	0,946
Του παρέχω συνοδό, όταν του είναι απαραίτητος.	48-28-15	2,465	0,292
Φροντίζω για την προσβασιμότητα των χώρων του σχολείου (έχω κάνει ή είμαι πρόθυμος να κάνω αλλαγές στο σχολικό περιβάλλον που να υποστηρίζουν την προσβασιμότητα).	48-28-15	0,815	0,665
Φροντίζω για την τάξη του χώρου (για την αποφυγή διαφόρων μικροτραυματισμών).	48-28-15	0,468	0,791
Τον βοηθώ στην εύρεση αντικειμένων/πραγμάτων.	48-28-15	0,871	0,647
Τον βοηθώ σε ψώνια/αγορές για την κάλυψη προσωπικών αναγκών κατά τη διάρκεια του ωραρίου του σχολείου (φαγητό, νερό, κτλ).	47-28-15	1,922	0,383
Του διαβάζω κάτι, όταν χρειάζεται ή όταν το ζητήσει.	48-28-15	0,021	0,990
Αντιλαμβάνομαι τα όρια των δυνατοτήτων του - του αναθέτω καθήκοντα στα οποία μπορεί να αντεπεξέλθει με επιτυχία.	48-28-15	3,552	0,169
Είμαι πρόθυμος να τον βοηθήσω στα καθήκοντά του, που δεν μπορεί να φέρει εις πέρας, χωρίς να δυσανασχετώ και να θυμώνω μαζί του.	48-28-15	2,910	0,233
Δεν υποτιμώ τις οπτικές ικανότητες - κατανοώ τι μπορεί να κάνει μόνος του.	47-28-15	1,741	0,419
Δεν υπερτιμώ τις οπτικές του ικανότητες - κατανοώ από ποιο σημείο και μετά χρειάζεται βοήθεια.	47-28-15	3,429	0,180
Του παρέχω συμβουλές, πληροφορίες και βοήθεια σε θέματα σχετικά με τη σταδιοδρομία του και την περαιτέρω εκπαίδευσή του (π.χ. ξένες γλώσσες, μουσική, κτλ).	48-28-15	3,820	0,148
Του παρέχω συμβουλές, πληροφορίες και βοήθεια για θέματα γενικότερου ενδιαφέροντος (όχι θέματα που σχετίζονται με την εκπαίδευσή του).	48-28-15	4,266	0,118
Υποστηρίζω τα δικαιώματά του και προωθώ τα όποια αιτήματά του στη διεύθυνση.	48-28-14	8,734	0,013
Τον υπερασπίζομαι στις διενέξεις/διαπληκτισμούς με άλλους μαθητές στο χώρο του σχολείου, στην περίπτωση που έχει δίκιο.	46-25-15	1,299	0,522
Επιδεικνύω ελαστικότητα και κατανόηση στην περίπτωση που χρειαστεί να απουσιάσει ή να καθυστερήσει για λίγη ώρα.	47-27-15	5,341	0,069
Επιδεικνύω ελαστικότητα και κατανόηση, όταν καθυστερεί να ολοκληρώσει τα καθήκοντά του ή δεν	48-28-15	10,979	0,004

μπορεί να φέρει εις πέρας μια εργασία.			
Δεν τον διαχωρίζω στη βαθμολογία – αμείβεται σύμφωνα με την προσπάθεια και την απόδοσή του.	48-28-15	2,175	0,337
Τον εντάσσω σε ομαδικές δραστηριότητες κατά τη διάρκεια του σχολείου.	47-28-14	0,133	0,936
Συναισθηματική στήριξη			
Αναγνωρίζω, εμπιστεύομαι και αξιοποιώ τις ικανότητές του - δεν τον υποτιμώ.	48-28-15	6,178	0,046
Τον αντιμετωπίζω ισότιμα – φροντίζω να νιώθει ευπρόσδεκτος – να μην νιώθει απόρριψη, αρνητισμό ή διάκριση λόγω της οπτικής του αναπηρίας.	48-28-15	1,514	0,469
Δεν τον αντιμετωπίζω εχθρικά, ειρωνικά και με επικριτική συμπεριφορά.	48-28-15	2,749	0,253
Δεν τον κοιτώ περιέργα, κάνοντάς τον να νιώθει άβολα.	48-28-15	2,688	0,261
Δεν τον κοιτώ με οίκτο ή λύπηση.	48-28-15	0,233	0,890
Δεν τον κάνω να νιώθει αμήχανα - γνωρίζω με ποιο τρόπο να τον προσεγγίσω και πώς να του συμπεριφερθώ.	48-28-15	1,490	0,475
Δεν τον κάνω να νιώθει άσχημα, παρέχοντάς του υπερβολικό έπαινο και ευγένεια.	48-28-15	3,219	0,200
Δεν τον κάνω να νιώθει άσχημα, παρέχοντάς του υπερπροστασία και υπερβολική προθυμία για βοήθεια.	48-28-15	4,068	0,131
Τον επαινώ θετικά για τα επιτεύγματά του και τον ανταμείβω ηθικά.	48-28-15	2,341	0,310
Αναγνωρίζω την προσφορά του σε διάφορες ομαδικές δραστηριότητες.	48-28-15	7,250	0,027
Του παρέχω κίνητρα για καλύτερη απόδοση.	48-28-15	1,686	0,430
Τον κάνω να νιώθει ότι υπάρχει κάποιος που νοιάζεται γι' αυτόν, που τον καταλαβαίνει, που μπορεί να στηριχτεί πάνω του για οποιοδήποτε πρόβλημα.	48-28-15	4,286	0,117
Ενδιαφέρομαι γι' αυτόν - φροντίζω να αισθάνεται καλά.	48-28-15	1,655	0,437
Τον ενθαρρύνω και τον ηρεμώ σε διάφορες καταστάσεις.	47-28-15	3,798	0,150
Υπάρχει αλληλοεκτίμηση - τον σέβομαι και τον εμπιστεύομαι ως άτομο.	48-28-15	0,939	0,625
Κατανοώ την δύσκολη θέση στην οποία βρίσκεται σε διάφορες καταστάσεις και φροντίζω να μην νιώθει άβολα γι' αυτά που δεν μπορεί να κάνει.	48-28-15	1,581	0,454
Συμμετέχει σε συζητήσεις - του λέω τη γνώμη μου για διάφορα θέματα και ζητάω τη δική του.	48-28-15	3,018	0,221
Δεν είμαι απόμακρος, δεν τον αποφεύγω – από την πρώτη στιγμή ήθελα να συναστραφώ μαζί του και να τον γνωρίσω.	48-28-15	14,127	0,001

*Η μηδενική υπόθεση της ισότητας των διαμέσων απορρίπτεται όταν η τιμή p είναι μικρότερη του 0,05.

Ως προς την πρακτική στήριξη, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά σχετικά με την υποστήριξη των μαθητών στην όποια διεύθυνση ($\chi^2(2)=8.734$, $p=0.013$) και την κατανόηση όταν ένας μαθητής αδυνατεί να ολοκληρώσει κάποια εργασία που του έχει ανατεθεί ($\chi^2(2)=10.979$, $p=0.002$). Ως προς τη συναισθηματική στήριξη, φαίνεται ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές αποκλίσεις στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εμπιστοσύνη στον μαθητή ($\chi^2(2)=6.178$,

$p=0.046$), την αναγνώριση της προσφοράς του σε ομαδικές δραστηριότητες ($\chi^2(2)=7.250$, $p=0.027$) και την έλλειψη αποφυγής απέναντι στον μαθητή ($\chi^2(2)=14.127$, $p=0.001$).

3. Αποτελέσματα για τη διαφοροποίηση της κοινωνικής στήριξης σε σχέση με τα δημογραφικά των μαθητών με οπτική αναπηρία.

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών μελετήθηκαν σε σχέση με το φύλο του μαθητή, ώστε να ερευνηθεί αν το φύλο του μαθητή με την οπτική αναπηρία επηρεάζει την παροχή κοινωνικής στήριξης από τους εκπαιδευτικούς προς τους μαθητές αυτούς. Συνεπώς, για τη μελέτη αυτή, θα πραγματοποιηθεί έλεγχος ισότητας των μέσων τιμών με το t τεστ για ανεξάρτητα δείγματα. Τα αποτελέσματα του ελέγχου παρατίθενται στον Πίνακα 12. Όπως φαίνεται, η μόνη περίπτωση στην οποία εμφανίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με το φύλο του μαθητή είναι η συμμετοχή σε συζητήσεις ($t=2.285$, $p=0.025$).

Πίνακας 12: Αποτελέσματα του ελέγχου ισότητας των διαμέσων στις απαντήσεις των ερωτώμενων σε σχέση με το φύλο των μαθητών με οπτική αναπηρία.

Μέθοδοι στήριξης	Πλήθος (Αγοριών – Κοριτσιών)	Τιμή του ελέγχου	p
Πρακτική στήριξη			
Του παρέχω ή είμαι πρόθυμος να του παρέχω τον κατάλληλο υποστηρικτικό εξοπλισμό.	40-51	-0,899	0,372
Το βοηθώ στην κίνησή του - τον συνοδεύω όταν χρειάζεται.	40-51	-0,100	0,920
Του παρέχω συνοδό, όταν του είναι απαραίτητος.	40-51	-1,624	0,109
Φροντίζω για την προσβασιμότητα των χώρων του σχολείου (έχω κάνει ή είμαι πρόθυμος να κάνω αλλαγές στο σχολικό περιβάλλον που να υποστηρίζουν την προσβασιμότητα).	40-51	-1,068	0,289
Φροντίζω για την τάξη του χώρου (για την αποφυγή διαφόρων μικροτραυματισμών).	40-51	-1,026	0,308
Τον βοηθώ στην εύρεση αντικειμένων/πραγμάτων.	40-51	1,391	0,168
Τον βοηθώ σε ψώνια/αγορές για την κάλυψη προσωπικών αναγκών κατά τη διάρκεια του ωραρίου του σχολείου (φαγητό, νερό, κτλ).	40-50	0,508	0,613
Του διαβάζω κάτι, όταν χρειάζεται ή όταν το ζητήσει.	40-51	0,177	0,860
Αντιλαμβάνομαι τα όρια των δυνατοτήτων του - του αναθέτω καθήκοντα στα οποία μπορεί να αντεπεξέλθει με επιτυχία.	40-51	0,146	0,884
Είμαι πρόθυμος να τον βοηθήσω στα	40-51	-0,496	0,621

καθήκοντά του, που δεν μπορεί να φέρει εις πέρας, χωρίς να δυσανασχετώ και να θυμώνω μαζί του.			
Δεν υποτιμώ τις οπτικές του ικανότητες - κατανοώ τι μπορεί να κάνει μόνος του.	40-50	-1,928	0,059
Δεν υπερτιμώ τις οπτικές του ικανότητες - κατανοώ από ποιο σημείο και μετά χρειάζεται βοήθεια.	40-50	-1,554	0,124
Του παρέχω συμβουλές, πληροφορίες και βοήθεια σε θέματα σχετικά με τη σταδιοδρομία του και την περαιτέρω εκπαίδευσή του (π.χ. ξένες γλώσσες, μουσική, κτλ).	40-51	1,282	0,203
Του παρέχω συμβουλές, πληροφορίες και βοήθεια για θέματα γενικότερου ενδιαφέροντος (όχι θέματα που σχετίζονται με την εκπαίδευσή του).	40-51	0,848	0,399
Υποστηρίζω τα δικαιώματά του και προωθώ τα όποια αιτήματά του στη διεύθυνση.	39-51	-0,971	0,334
Τον υπερασπίζομαι στις διενέξεις/διαπληκτισμούς με άλλους μαθητές στο χώρο του σχολείου, στην περίπτωση που έχει δίκιο.	38-48	-0,684	0,496
Επιδεικνύω ελαστικότητα και κατανόηση στην περίπτωση που χρειαστεί να απουσιάσει ή να καθυστερήσει για λίγη ώρα.	39-50	1,108	0,271
Επιδεικνύω ελαστικότητα και κατανόηση, όταν καθυστερεί να ολοκληρώσει τα καθήκοντά του ή δεν μπορεί να φέρει εις πέρας μια εργασία.	40-51	0,553	0,582
Δεν τον διαχωρίζω στη βαθμολογία – αμείβεται σύμφωνα με την προσπάθεια και την απόδοσή του.	40-51	-0,471	0,639
Τον εντάσσω σε ομαδικές δραστηριότητες κατά τη διάρκεια του σχολείου.	39-50	1,852	0,067
Συναισθηματική στήριξη			
Αναγνωρίζω, εμπιστεύομαι και αξιοποιώ τις ικανότητές του - δεν τον υποτιμώ.	40-51	0,545	0,587
Τον αντιμετωπίζω ισότιμα – φροντίζω να νιώθει ευπρόσδεκτος – να μην νιώθει απόρριψη, αρνητισμό ή διάκριση λόγω της οπτικής του αναπηρίας.	40-51	0,537	0,592
Δεν τον αντιμετωπίζω εχθρικά, ειρωνικά και με επικριτική συμπεριφορά.	40-51	-0,800	0,426
Δεν τον κοιτώ περίεργα, κάνοντάς τον να νιώθει άβολα.	40-51	-0,172	0,864
Δεν τον κοιτώ με οίκτο ή λύπηση.	40-51	0,775	0,440
Δεν τον κάνω να νιώθει αμήχανα - γνωρίζω με ποιο τρόπο να τον προσεγγίσω και πώς να του συμπεριφερθώ.	40-51	-0,584	0,561
Δεν τον κάνω να νιώθει άσχημα, παρέχοντάς του υπερβολικό έπαινο και ευγένεια.	40-51	1,243	0,217
Δεν τον κάνω να νιώθει άσχημα, παρέχοντάς του υπερπροστασία και υπερβολική προθυμία για βοήθεια.	40-51	1,154	0,252
Τον επαινώ θετικά για τα επιτεύγματά του και τον ανταμείβω ηθικά.	40-51	0,779	0,438
Αναγνωρίζω την προσφορά του σε διάφορες ομαδικές δραστηριότητες.	40-51	0,577	0,565
Του παρέχω κίνητρα για καλύτερη απόδοση.	40-51	1,115	0,268

Τον κάνω να νιώθει ότι υπάρχει κάποιος που νοιάζεται γι' αυτόν, που τον καταλαβαίνει, που μπορεί να στηριχτεί πάνω του για οποιοδήποτε πρόβλημα.	40-51	1,398	0,165
Ενδιαφέρομαι γι' αυτόν - φροντίζω να αισθάνεται καλά.	40-51	1,950	0,054
Τον ενθαρρύνω και τον ηρεμώ σε διάφορες καταστάσεις.	40-50	1,433	0,155
Υπάρχει αλληλοεκτίμηση - τον σέβομαι και τον εμπιστεύομαι ως άτομο.	40-51	-0,369	0,713
Κατανόω την δύσκολη θέση στην οποία βρίσκεται σε διάφορες καταστάσεις και φροντίζω να μην νιώθει άβολα γι' αυτά που δεν μπορεί να κάνει.	40-51	1,403	0,164
Συμμετέχει σε συζητήσεις - του λέω τη γνώμη μου για διάφορα θέματα και ζητάω τη δική του.	40-51	2,285	0,025
Δεν είμαι απόμακρος, δεν τον αποφεύγω – από την πρώτη στιγμή ήθελα να συναναστραφώ μαζί του και να τον γνωρίσω.	40-51	0,364	0,717

*Η μηδενική υπόθεση της ισότητας των μέσων τιμών απορρίπτεται όταν η τιμή p είναι μικρότερη του 0,05.

Ένας ακόμη έλεγχος που πραγματοποιήθηκε αφορά την βαρύτητα του βαθμού αναπηρίας που έχει το παιδί. Συγκεκριμένα, οι μαθητές χωρίζονται σε τρεις ομάδες: τους μαθητές με ολική τύφλωση, τους μαθητές με βαριά οπτική αναπηρία και αυτούς που αντιμετωπίζουν μέτρια οπτική αναπηρία. Αφού ελέγχθηκαν οι προϋποθέσεις της και βρέθηκε ότι παραβιάζεται η κανονικότητα των δεδομένων, στη συνέχεια εφαρμόστηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος των Kruskal-Wallis για την ισότητα των διαμέσων.

Στον Πίνακα 13 φαίνονται τα αποτελέσματα του ελέγχου. Σε αντίθεση με τις προηγούμενες περιπτώσεις, εδώ φαίνεται ότι οι απαντήσεις των ερωτώμενων επηρεάζονται σημαντικά. Συγκεκριμένα, ο βαθμός αναπηρίας των μαθητών οδηγεί τους διευθυντές σε διαφορετική στάση αναφορικά με την παροχή υλικοτεχνικού εξοπλισμού ($\chi^2(2)=24.003$, $p=0.000$) την παροχή συνοδού ($\chi^2(2)=21.102$, $p=0.000$) και την αλλαγή των χώρων ώστε να είναι ευκολότερη η πρόσβαση του μαθητή ($\chi^2(2)=27.312$, $p=0.000$). Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να δίνουν σημαντικά διαφορετική βαρύτητα στην φροντίδα για την τάξη του χώρου ($\chi^2(2)=10.334$, $p=0.006$), την βοήθεια στην εύρεση αντικειμένων ($\chi^2(2)=8.264$, $p=0.016$), την βοήθεια στην κάλυψη αναγκών κατά τη

διάρκεια του σχολικού ωραρίου ($\chi^2(2)=9.005$, $p=0.011$), την παροχή συμβουλών ($\chi^2(2)=6.723$, $p=0.035$), την υπεράσπιση των μαθητών σε διενέξεις υπό την προϋπόθεση ότι έχουν δίκιο ($\chi^2(2)=6.501$, $p=0.039$) και την ελαστικότητα σε περίπτωση απουσίας ($\chi^2(2)=10.295$, $p=0.006$).

Πίνακας 13: Αποτελέσματα του ελέγχου ισότητας των διαμέσων στις απαντήσεις των ερωτώμενων σε σχέση με το βαθμό της οπτικής αναπηρίας των μαθητών.

Μέθοδοι στήριξης	Πλήθος (Ολική τύφλωση – Βαριά οπτική αναπηρία – Μέτρια Οπτική αναπηρία)	Τιμή του ελέγχου	p
Πρακτική στήριξη			
Του παρέχω ή είμαι πρόθυμος να του παρέχω τον κατάλληλο υποστηρικτικό εξοπλισμό.*	14-55-22	24.003	0.000
Το βοηθώ στην κίνησή του - τον συνοδεύω όταν χρειάζεται.	14-55-22	5.467	0.065
Του παρέχω συνοδό, όταν του είναι απαραίτητος.*	14-55-22	21.102	0.000
Φροντίζω για την προσβασιμότητα των χώρων του σχολείου (έχω κάνει ή είμαι πρόθυμος να κάνω αλλαγές στο σχολικό περιβάλλον που να υποστηρίζουν την προσβασιμότητα).*	14-55-22	27.312	0.000
Φροντίζω για την τάξη του χώρου (για την αποφυγή διαφόρων μικροτραυματισμών).	14-55-22	10.334	0.006
Τον βοηθώ στην εύρεση αντικειμένων/πραγμάτων.	14-55-22	8.264	0.016
Τον βοηθώ σε ψώνια/αγορές για την κάλυψη προσωπικών αναγκών κατά τη διάρκεια του ωραρίου του σχολείου (φαγητό, νερό, κτλ).	14-54-22	9.005	0.011
Του διαβάζω κάτι, όταν χρειάζεται ή όταν το ζητήσει.	14-55-22	0.337	0.845
Αντιλαμβάνομαι τα όρια των δυνατοτήτων του - του αναθέτω καθήκοντα στα οποία μπορεί να αντεπεξέλθει με επιτυχία.	14-55-22	0.521	0.771
Είμαι πρόθυμος να τον βοηθήσω στα καθήκοντά του, που δεν μπορεί να φέρει εις πέρας, χωρίς να δυσανασχετώ και να θυμώνω μαζί του.	14-55-22	0.750	0.687
Δεν υποτιμώ τις οπτικές του ικανότητες - κατανοώ τι μπορεί να κάνει μόνος του.	14-55-21	1.594	0.451
Δεν υπερτιμώ τις οπτικές του ικανότητες - κατανοώ από ποιο σημείο και μετά χρειάζεται βοήθεια.	14-55-21	0.018	0.991
Του παρέχω συμβουλές, πληροφορίες και βοήθεια σε θέματα σχετικά με τη σταδιοδρομία του και την περαιτέρω εκπαίδευσή του (π.χ. ξένες γλώσσες, μουσική, κτλ).	14-55-22	4.323	0.115
Του παρέχω συμβουλές, πληροφορίες και βοήθεια για θέματα γενικότερου ενδιαφέροντος (όχι θέματα που σχετίζονται με την εκπαίδευσή του).	14-55-22	6.723	0.035
Υποστηρίζω τα δικαιώματά του και προωθώ τα όποια αιτήματά του στη διεύθυνση.	14-54-22	2.616	0.270
Τον υπερασπίζομαι στις διενέξεις/διαπληκτισμούς με άλλους μαθητές στο χώρο του σχολείου, στην περίπτωση	13-51-22	6.501	0.039

που έχει δίκιο. Επιδεικνύω ελαστικότητα και κατανόηση στην περίπτωση που χρειαστεί να απουσιάσει ή να καθυστερήσει για λίγη ώρα.	14-53-22	10.295	0.006
Επιδεικνύω ελαστικότητα και κατανόηση, όταν καθυστερεί να ολοκληρώσει τα καθήκοντά του ή δεν μπορεί να φέρει εις πέρας μια εργασία.	14-55-22	0.536	0.765
Δεν τον διαχωρίζω στη βαθμολογία – αμείβεται σύμφωνα με την προσπάθεια και την απόδοσή του.	14-55-22	0.688	0.709
Τον εντάσσω σε ομαδικές δραστηριότητες κατά τη διάρκεια του σχολείου.	14-53-22	1.242	0.537
Συναισθηματική στήριξη			
Αναγνωρίζω, εμπιστεύομαι και αξιοποιώ τις ικανότητές του - δεν τον υποτιμώ.	14-55-22	8.371	0.015
Τον αντιμετωπίζω ισότιμα – φροντίζω να νιώθει ευπρόσδεκτος – να μην νιώθει απόρριψη, αρνητισμό ή διάκριση λόγω της οπτικής του αναπηρίας.	14-55-22	5.097	0.078
Δεν τον αντιμετωπίζω εχθρικά, ειρωνικά και με επικριτική συμπεριφορά.	14-55-22	6.360	0.042
Δεν τον κοιτώ περιέργα, κάνοντάς τον να νιώθει άβολα.	14-55-22	3.355	0.187
Δεν τον κοιτώ με οίκτο ή λύπηση.	14-55-22	7.171	0.028
Δεν τον κάνω να νιώθει αμήχανα - γνωρίζω με ποιο τρόπο να τον προσεγγίσω και πώς να του συμπεριφερθώ.	14-55-22	3.104	0.212
Δεν τον κάνω να νιώθει άσχημα, παρέχοντάς του υπερβολικό έπαινο και ευγένεια.	14-55-22	0.283	0.868
Δεν τον κάνω να νιώθει άσχημα, παρέχοντάς του υπερπροστασία και υπερβολική προθυμία για βοήθεια.	14-55-22	3.365	0.186
Τον επαινώ θετικά για τα επιτεύγματά του και τον ανταμείβω ηθικά.	14-55-22	5.262	0.072
Αναγνωρίζω την προσφορά του σε διάφορες ομαδικές δραστηριότητες.	14-55-22	6.284	0.043
Του παρέχω κίνητρα για καλύτερη απόδοση.	14-55-22	1.842	0.398
Τον κάνω να νιώθει ότι υπάρχει κάποιος που νοιάζεται γι' αυτόν, που τον καταλαβαίνει, που μπορεί να στηριχτεί πάνω του για οποιοδήποτε πρόβλημα.	14-55-22	6.060	0.048
Ενδιαφέρομαι γι' αυτόν - φροντίζω να αισθάνεται καλά.	14-55-22	9.967	0.007
Τον ενθαρρύνω και τον ηρεμώ σε διάφορες καταστάσεις.	14-54-22	10.484	0.005
Υπάρχει αλληλοεκτίμηση - τον σέβομαι και τον εμπιστεύομαι ως άτομο.	14-55-22	9.352	0.009
Κατανοώ την δύσκολη θέση στην οποία βρίσκεται σε διάφορες καταστάσεις και φροντίζω να μην νιώθει άβολα γι' αυτά που δεν μπορεί να κάνει.	14-55-22	2.133	0.344
Συμμετέχει σε συζητήσεις - του λέω τη γνώμη μου για διάφορα θέματα και ζητάω τη δική του.	14-55-22	3.622	0.164
Δεν είμαι απόμακρος, δεν τον αποφεύγω – από την πρώτη στιγμή ήθελα να συναναστραφώ μαζί του και να τον γνωρίσω.	14-55-22	8.781	0.012

* Η μηδενική υπόθεση της ισότητας των διαμέσων απορρίπτεται όταν η τιμή p είναι μικρότερη του 0,05.

Όσον αφορά τη συναισθηματική στήριξη, οι εκπαιδευτικοί συμπεριφέρονται και πάλι με σημαντικά διαφορετικό τρόπο ανάλογα με το βαθμό οπτικής αναπηρίας του μαθητή. Συγκεκριμένα, οι καθηγητές εμφανίζουν σημαντική απόκλιση ως προς την εμπιστοσύνη των μαθητών και την αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους ($\chi^2(2)=8.371$,

p=0.015), την έλλειψη εχθρικής αντιμετώπισης ($\chi^2(2)=6.360$, p=0.042) και την απουσία οίκτου ($\chi^2(2)=7.171$, p=0.028). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί δείχνουν σε διαφορετικό βαθμό αναγνώριση στην προσφορά των μαθητών σε ομαδικές δραστηριότητες ($\chi^2(2)=6.284$, p=0.043), κατανόηση ($\chi^2(2)=6.060$, p=0.048), ενδιαφέρον ($\chi^2(2)=9.967$, p=0.007), ενθάρρυνση ($\chi^2(2)=10.484$, p=0.005), αλληλοεκτίμηση ($\chi^2(2)=9.352$, p=0.009) και έλλειψη αποφυγής ($\chi^2(2)=8.781$, p=0.012).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Στόχος της συγκεκριμένης έρευνας ήταν να ελεγχτεί η παροχή της κοινωνικής στήριξης (πρακτικής και συναισθηματικής) από τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προς τους μαθητές με οπτική αναπηρία και αν επηρεάζεται η παροχή κοινωνικής στήριξης από τα δημογραφικά των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Μελετώντας εκτενώς τη βιβλιογραφία γίνεται απολύτως κατανοητό πως η κοινωνική στήριξη αποτελεί μια σημαντική διαδικασία για τους ανθρώπους και πως τα οφέλη που μπορεί να αποκομίσει ένα άτομο από την κοινωνική στήριξη είναι πολυάριθμα.

Η κοινωνική στήριξη είναι εξίσου πολύτιμη για τα άτομα με αναπηρία, αφού μέσω αυτής επιτυγχάνεται η προσαρμογή του ατόμου στην αναπηρία που φέρει (Reinhardt, 2001α), γεγονός υψίστης σημασίας. Η κοινωνική στήριξη κατέχει πρωτεύοντα ρόλο για τους έφηβους με οπτική αναπηρία, αφού τα θετικά που προκύπτουν είναι πολλαπλά. Ορισμένα από αυτά είναι η προώθηση της ευημερίας του ατόμου με οπτική αναπηρία και το ότι συμβάλλει στη διαμόρφωση του αισθήματος της ευτυχίας (Kef, 2002). Ειδικότερα, η κοινωνική στήριξη από τους εκπαιδευτικούς έχει μεγάλη σημασία για τους μαθητές με οπτική αναπηρία και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αποτελούν μια από τις σημαντικότερες πηγές στήριξης γι' αυτόν τον πληθυσμό (Malecki & Demaray, 2003). Η παροχή κοινωνικής στήριξης από τους εκπαιδευτικούς προς τους έφηβους με οπτική αναπηρία συνεπάγεται με τη θετική ανάπτυξη της πνευματικής υγείας των μαθητών αυτών, αλλά και με την ευημερία τους (Rigby, 2000), ενώ ταυτοχρόνως σημειώνεται ικανοποίηση των ψυχολογικών αναγκών τους (Malecki & Demaray, 2003). Γενικότερα, τα θετικά που μπορούν να προκύψουν από την υποστηρικτική σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή με οπτική αναπηρία είναι σημαντικά για τη ζωή του. Γι' αυτό άλλωστε, η παροχή κοινωνικής στήριξης από τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προς τους μαθητές με

οπτική αναπηρία αποτέλεσε το θέμα αυτής της έρευνας, εξαιτίας της σπουδαιότητας της κοινωνικής στήριξης για τους μαθητές αυτούς.

Ο σκοπός της έρευνας εκπληρώθηκε και έτσι γίνεται να εξαχθούν ορισμένα συμπεράσματα για το συγκεκριμένο θέμα. Από τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας διαπιστώνεται πως η πρακτική και η συναισθηματική στήριξη παρέχεται σε μεγάλο και αρκετά ικανοποιητικό βαθμό στους μαθητές με οπτική αναπηρία από τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σε γενικές γραμμές φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί παρέχουν αρκετά συχνά πρακτική και συναισθηματική στήριξη στους μαθητές με οπτική αναπηρία. Ωστόσο, σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας φανερώνεται πως οι εκπαιδευτικοί βοηθούν σε μικρότερη συχνότητα τους μαθητές στην εύρεση πραγμάτων, στην κίνηση και στην κάλυψη προσωπικών τους αναγκών (π.χ. αγορά φαγητού, νερού). Γενικότερα, αυτό που αποδεικνύεται από τα ευρήματα αυτής της έρευνας είναι πως η κοινωνική στήριξη παρέχεται σε αρκετά μεγάλο και ικανοποιητικό βαθμό (Βλ. Πίνακα 3 και Πίνακα 4).

Τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας, συμφωνούν με αυτά παλαιότερων ερευνών. Σε έρευνα των Chang και Schaller (2002), οι έφηβοι με οπτική αναπηρία υποστηρίζουν πως η στήριξη που λαμβάνουν από τους εκπαιδευτικούς τους είναι αρκετά ικανοποιητική. Επίσης, διαπιστώνεται πως οι εκπαιδευτικοί τους αντιμετωπίζουν ως ισότιμα μέλη και τους θεωρούν εξίσου ικανούς με τους βλέποντες συμμαθητές τους (Chang & Schaller, 2002). Το ίδιο ισχύει και για τη συγκεκριμένη έρευνα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της συναισθηματικής στήριξης φαίνεται πως η πλειονότητα των εκπαιδευτικών αντιμετωπίζει ισότιμα τους μαθητές με οπτική αναπηρία και φροντίζουν να μη νιώθουν διάκριση λόγω της αναπηρίας τους (Βλ. Πίνακα 4).

Επιπρόσθετα, σε έρευνα των Pinquart και Pfeiffer (2013) στην οποία μελετήθηκε η αντιλαμβανόμενη στήριξη από διάφορες πηγές, μεταξύ αυτών και των εκπαιδευτικών,

προς τους έφηβους με και δίχως οπτική αναπηρία, αποδείχθηκε πως οι έφηβοι με οπτική αναπηρία εισπράττουν υψηλότερα επίπεδα κοινωνικής στήριξης από τους εκπαιδευτικούς τους και χαμηλότερα από τους γονείς τους συγκριτικά με τους βλέποντες έφηβους. Επομένως, και στην παραπάνω έρευνα η κοινωνική στήριξη από τους εκπαιδευτικούς προς τους έφηβους με οπτική αναπηρία ήταν αρκετά ικανοποιητική. Επιπλέον, τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας βρίσκονται σε συμφωνία μ' αυτά των George και Duquette (2006), όπου φανερώνεται πως οι εκπαιδευτικοί παρέχουν σε μεγάλο βαθμό κοινωνική στήριξη στο μαθητή με την οπτική αναπηρία. Διαπιστώνεται πως οι εκπαιδευτικοί τον αντιμετωπίζουν ισότιμα και του παρέχουν βοήθεια σε οτιδήποτε χρειαστεί, γεγονός που ισχύει και στην παρούσα έρευνα, όπως ήδη αναφέρθηκε. Έχουν τις ίδιες προσδοκίες για όλους τους μαθητές τους και δεν τους ξεχωρίζουν. Εντάσσουν μέσα στην τάξη τον μαθητή με την οπτική αναπηρία και έτσι συμβάλλουν ώστε να νιώσει πως γίνεται αποδεκτός από το σχολικό, αλλά και το κοινωνικό περιβάλλον, εξασφαλίζοντάς του την επιτυχία στη ζωή (George & Duquette, 2006).

Τέλος, ακόμα μια έρευνα της οποίας τα ευρήματα συνάδουν με αυτή που πραγματοποιήθηκε είναι των Brown και Beamish (2012), όπου φανερώνεται πως οι εκπαιδευτικοί παρέχουν σε αρκετά υψηλά επίπεδα κοινωνική στήριξη στους μαθητές με οπτική αναπηρία, καθώς φροντίζουν για την υπεράσπισή τους και τη συνεργασία τους εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος. Για την υπεράσπιση των δικαιωμάτων των μαθητών με οπτική αναπηρία φαίνεται πως φροντίζουν και οι εκπαιδευτικοί της συγκεκριμένης έρευνας σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό όπως αποδεικνύεται από τον Πίνακα 3.

Όσον αφορά την πρακτική και τη συναισθηματική στήριξη παρατηρείται από τα αποτελέσματα της έρευνας πως η συναισθηματική στήριξη παρέχεται σε μεγαλύτερο και ικανοποιητικότερο βαθμό σε σχέση με την πρακτική (Βλ. Πίνακα 3 και Πίνακα 4). Το

γεγονός αυτό διαπιστώνεται παρατηρώντας το σύνολο της συναισθηματικής στήριξης το οποίο είναι 4,68 ενώ της πρακτικής στήριξης ισούται με 3,96. Ταυτοχρόνως, παρατηρείται πως όλες οι μορφές της συναισθηματικής στήριξης έχουν μέσο όρο πάνω από 4, ενώ στην πρακτική στήριξη υπάρχουν μορφές, οι οποίες έχουν μέσο όρο κάτω από 3. Το γεγονός πως στις μορφές της συναισθηματικής στήριξης ο μέσος όρος είναι πάντα πάνω από 4 συνεπάγεται πως συνήθως οι εκπαιδευτικοί τείνουν να συμφωνούν με τις δηλώσεις της και επομένως να τις πραγματοποιούν. Η διαπίστωση αυτή, πως οι εκπαιδευτικοί παρέχουν σε μεγαλύτερο βαθμό συναισθηματική στήριξη στους μαθητές τους με οπτική αναπηρία, ταυτίζεται με τα ευρήματα μιας άλλης έρευνας με παρόμοιο χαρακτήρα. Αναλυτικότερα, σε έρευνα των Chang και Schaller (2002), οι μαθητές με οπτική αναπηρία υποστήριξαν πως λαμβάνουν ικανοποιητική συναισθηματική στήριξη από τους εκπαιδευτικούς τους και τους βοηθούν στην ανάπτυξη και την έκφραση των συναισθημάτων τους, γεγονός το οποίο πραγματοποιείται και από τους εκπαιδευτικούς της συγκεκριμένης έρευνας. Η συναισθηματική στήριξη από τους εκπαιδευτικούς, η οποία απαρτίζεται από εμπιστοσύνη και αγάπη, συμβάλλει ενεργά και σε μεγάλο βαθμό στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, αλλά και στην ακαδημαϊκή τους επάρκεια (Malecki & Demaray, 2003). Επομένως, γίνεται αντιληπτό πως η παροχή συναισθηματικής στήριξης στους μαθητές με οπτική αναπηρία κατέχει καθοριστικό ρόλο και απ' ό,τι φαίνεται από τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας παρέχεται σε μεγαλύτερο βαθμό, γεγονός σημαντικό.

Από την άλλη, τα δημογραφικά των εκπαιδευτικών φανερώνεται πως δε διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο στην παροχή της κοινωνικής στήριξης. Το φύλο των εκπαιδευτικών (Βλ. Πίνακα 7), καθώς και το φύλο των μαθητών με οπτική αναπηρία (Βλ. Πίνακα 12), δε φαίνεται να επηρεάζουν σημαντικά τη συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί στηρίζουν πρακτικά και συναισθηματικά τους μαθητές με οπτική αναπηρία. Επίσης, η ηλικία του εκπαιδευτικού φαίνεται να επηρεάζει σε ορισμένες περιπτώσεις τις

απαντήσεις των εκπαιδευτικών, αλλά δεν είναι εμφανές σε ποιο βαθμό λόγω του εύρους των ηλικιακών ομάδων (Βλ. Πίνακα 8). Πάντως, δε φανερώνονται σε μεγάλο βαθμό διαφοροποιήσεις ως προς την παροχή στήριξης ανάλογα με την ηλικία των εκπαιδευτικών. Έπειτα, τα έτη διδασκαλίας σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και σε παιδιά με πρόβλημα όρασης είναι δυο ακόμη παράγοντες που δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών (Βλ. Πίνακα 10 και Πίνακα 11). Το συγκεκριμένο εύρημα δε συμφωνεί με αυτό των Avramidis και Kalyva (2007), όπου λέγεται πως οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών με οπτική αναπηρία) είναι περισσότερο πρόθυμοι να τους στηρίζουν και να τους εντάξουν στην τάξη, σε σχέση με τους συναδέλφους τους οι οποίοι έχουν μικρή ή και καθόλου διδακτική εμπειρία με αυτούς τους μαθητές. Σύμφωνα με άλλη έρευνα, η εμπειρία των εκπαιδευτικών φαίνεται πως επηρεάζει τη στήριξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά όχι σε μεγάλο βαθμό (Morley, Bailey, Tan & Cooke, 2005). Ακόμα, με βάση μια πιο πρόσφατη μελέτη η έλλειψη εμπειρίας των εκπαιδευτικών με μαθητές με οπτική αναπηρία πιθανόν να δημιουργήσει εμπόδια στην παροχή στήριξης και στη σχέση τους (Ajuwon, Sarraj, Griffin-Shirley, Lechtenberger & Zhou, 2015). Παρόλα αυτά, από την παρούσα έρευνα φαίνεται πως η εμπειρία των εκπαιδευτικών με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και με πρόβλημα όρασης δεν επηρεάζει σημαντικά την παροχή κοινωνικής στήριξης.

Όσον αφορά το φύλο των μαθητών (Βλ. Πίνακα 12), δε φαίνεται να επηρεάζει την παροχή της κοινωνικής στήριξης από τους εκπαιδευτικούς προς τους μαθητές με οπτική αναπηρία. Από την άλλη, πολύ σημαντικό ρόλο φαίνεται πως παίζει ο βαθμός της οπτικής αναπηρίας, στη συχνότητα στήριξης (πρακτικής και συναισθηματικής) των εκπαιδευτικών απέναντι σε μαθητές με οπτική αναπηρία (Βλ. Πίνακα 13). Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας αποδεικνύεται πως ο βαθμός της οπτικής

αναπηρίας των μαθητών επηρεάζει την παροχή της κοινωνικής στήριξης από τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Από τον Πίνακα 13, όπου φαίνονται τα αποτελέσματα του ελέγχου, διαπιστώνεται πως οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών επηρεάζονται σημαντικά. Αρχικά, παρατηρείται πως ο βαθμός της οπτικής αναπηρίας οδηγεί τους διευθυντές των σχολείων σε διαφορετική στάση σχετικά με την παροχή υλικοτεχνικού εξοπλισμού, την παροχή συνοδού και την αλλαγή των χώρων ώστε να είναι ευκολότερη η πρόσβαση του μαθητή. Και στην στάση όμως των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται αλλαγές οι οποίες σχετίζονται με τον βαθμό της οπτικής αναπηρίας. Παραδείγματος χάριν, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να δίνουν διαφορετική βαρύτητα στην φροντίδα για την τάξη του χώρου, στην βοήθεια για την εύρεση αντικειμένων ή ως προς τη βοήθεια για την κάλυψη αναγκών κατά τη διάρκεια του σχολικού ωραρίου (Βλ. Πίνακα 13). Το ίδιο ισχύει και για τη συναισθηματική στήριξη, οι εκπαιδευτικοί συμπεριφέρονται και πάλι με διαφορετικό τρόπο, ανάλογα με το βαθμό της οπτικής αναπηρίας του μαθητή. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν σημαντική απόκλιση ως προς την εμπιστοσύνη των μαθητών και την αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους, την έλλειψη εχθρικής αντιμετώπισης και την απουσία οίκτου (Βλ. Πίνακα 13).

Αυτό το εύρημα της έρευνας, της επίδρασης του βαθμού της οπτικής αναπηρίας στην παροχή της κοινωνικής στήριξης από τους εκπαιδευτικούς, συμφωνεί με την έρευνα των Avramidis και Norwich (2002), στην οποία φανερώνεται πως η στήριξη και η ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επηρεάζεται από τη σοβαρότητα της αναπηρίας που φέρει ο μαθητής. Από την άλλη όμως, υπάρχει έρευνα στην οποία αναφέρεται πως ο βαθμός της οπτικής αναπηρίας δεν επηρεάζει τα επίπεδα της κοινωνικής στήριξης που παρέχεται από την εκάστοτε πηγή (Gold et al., 2010). Άρα, γίνεται κατανοητό πως καλό είναι να πραγματοποιηθούν κι άλλες έρευνες, οι οποίες θα εστιάσουν στην παροχή της κοινωνικής στήριξης από τους εκπαιδευτικούς και στην επίδρασή της

από το βαθμό της οπτικής αναπηρίας των μαθητών, αφού οι έρευνες που μελετούν το συγκεκριμένο θέμα είναι ελάχιστες. Επίσης, η πραγματοποίηση περισσότερων ερευνών για την παροχή της κοινωνικής στήριξης από τους εκπαιδευτικούς προς τους μαθητές με οπτική αναπηρία κρίνεται αναγκαία, διότι οι έρευνες σ' αυτόν τον τομέα είναι ιδιαίτερες περιορισμένες δυσκολεύοντας έτσι την ορθή εξαγωγή συμπερασμάτων.

Όπως γίνεται αντιληπτό από τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί δείχνουν σε μεγάλο βαθμό τη στήριξη τους, πρακτική και συναισθηματική, απέναντι σε μαθητές με οπτική αναπηρία. Ανεξάρτητα από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους ή τα αντίστοιχα των μαθητών τους, οι εκπαιδευτικοί είναι υποστηρικτικοί με στόχο την ομαλή λειτουργία των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο. Ο βαθμός οπτικής αναπηρίας φαίνεται να είναι σημαντικό θέμα για τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι πράττουν σε μεγάλο βαθμό με γνώμονα αυτό το χαρακτηριστικό των μαθητών με οπτική αναπηρία. Απ' ότι φαίνεται, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να βοηθούν περισσότερο τους μαθητές και σε πιο πρακτικά θέματα, όπως η εύρεση αντικειμένων ή η κάλυψη των αναγκών τους όσο βρίσκονται στη σχολική μονάδα, με την προϋπόθεση ότι οι ίδιοι δυσκολεύονται να ανταπεξέλθουν.

Στο μέλλον καλό θα ήταν να μελετηθεί και η περίπτωση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ώστε να υπάρξει πληρέστερη εικόνα για το συγκεκριμένα θέμα. Διεξάγοντας έρευνα σε δημοτικά σχολεία της χώρας με το ίδιο ερωτηματολόγιο και συγκρίνοντας τα αποτελέσματα με αυτά που προέκυψαν στην παρούσα έρευνα, θα προκύψει ξεκάθαρη εικόνα για την αντιμετώπιση των παιδιών με οπτική αναπηρία τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση της χώρας. Στη συνέχεια μπορούν να ακολουθήσουν διορθωτικές κινήσεις με στόχο την παροχή κοινωνικής στήριξης και την ομαλή ένταξη αυτών των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον. Η παροχή κοινωνικής στήριξης από τους εκπαιδευτικούς προς τους μαθητές με οπτική αναπηρία κρίνεται

αναγκαία, αφού τα θετικά που προκύπτουν είναι πολύτιμα, τόσο για το σχολικό περιβάλλον, όσο και για την μετέπειτα κοινωνική επιτυχία των μαθητών αυτών (George & Duquette, 2006). Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν μια σημαντική πηγή κοινωνικής στήριξης για τους έφηβους με οπτική αναπηρία και ο ρόλος της στήριξής τους είναι σημαντικός (Pinquart & Pfeiffer, 2013). Γι' αυτό χρειάζεται να δίνεται περισσότερη προσοχή στην παροχή κοινωνικής στήριξης από τους εκπαιδευτικούς προς τους μαθητές με οπτική αναπηρία. Καλό θα ήταν να διοργανώνονται ημερίδες, συνέδρια, σεμινάρια και γενικότερα καταλλήλως σχεδιασμένα προγράμματα, ώστε να ενημερώνονται ορθά οι εκπαιδευτικοί και να παρέχουν κοινωνική στήριξη στο μέγιστο βαθμό. Η συχνή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κρίνεται αναγκαία διότι μ' αυτόν τον τρόπο θα δοθούν λύσεις σε σοβαρά ζητήματα τα οποία αναπτύσσονται στο σχολικό περιβάλλον. Είναι απολύτως λογικό με την πάροδο των χρόνων να πραγματοποιούνται πολλές αλλαγές και να προκύπτουν καινούργια ζητήματα τα οποία χρειάζονται επίλυση. Τα χρόνια περνούν και οι γενιές αλλάζουν, αυτό δε μπορεί να το αμφισβητήσει κανείς. Γι' αυτό, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κρίνεται απαραίτητη, ώστε να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες της εκάστοτε εποχής και του εκάστοτε μαθητή. Οι εκπαιδευτικοί, ανεξαιρέτως ηλικίας, χρειάζεται να προσαρμόζονται στα νέα δεδομένα και να γνωρίζουν τα σύγχρονα ζητήματα για να μπορούν να είναι όσο το δυνατόν καλύτεροι στο ρόλο που πρεσβεύει ο εκπαιδευτικός.

Τελειώνοντας, αξίζει να αναφερθεί πως ορισμένα εμπόδια στην εξαγωγή συμπερασμάτων έθεσε η εξαιρετικά περιορισμένη βιβλιογραφία για την παροχή κοινωνικής στήριξης από τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προς τους μαθητές με οπτική αναπηρία. Και γενικότερα τόσο η διεθνής, όσο και η ελληνική βιβλιογραφία παρουσιάζουν αρκετές ελλείψεις όσον αφορά την παροχή κοινωνικής στήριξης από τους εκπαιδευτικούς προς τους μαθητές αυτούς. Η έλλειψη διεθνούς και

ελληνικής βιβλιογραφίας δυσκολεύει τη διεξαγωγή ερευνών σχετικά με το θέμα αυτό, όμως δεν καθιστά ακατόρθωτη την πραγματοποίησή τους.

Ένας περιορισμός της συγκεκριμένης έρευνας θα μπορούσε να θεωρηθεί ο αριθμός των συμμετεχόντων. Σαφώς, ο αριθμός των συμμετεχόντων (91 εκπαιδευτικοί) θεωρείται αρκετά ικανοποιητικός για την παρούσα έρευνα και για την εξαγωγή ορθών αποτελεσμάτων, ωστόσο το επιθυμητό θα ήταν να υπήρχαν περισσότεροι συμμετέχοντες, αφού η έρευνα αφορά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση όπου οι εκπαιδευτικοί είναι αρκετοί, μιας και υπάρχουν πολλές ειδικότητες.

Παρόλα αυτά, η διεξαγωγή της έρευνας πραγματοποιήθηκε με επιτυχία, εκπληρώνοντας τον σκοπό της και καταλήγοντας σε ασφαλή συμπεράσματα. Για την παρούσα έρευνα μελετήθηκε εκτεταμένα η υπάρχουσα βιβλιογραφία για την καλύτερη πλαισίωση του θέματος και την ορθότερη εξαγωγή συμπερασμάτων. Μια μελλοντική μελέτη του θέματος κρίνεται κατάλληλη και τα ευρήματα αυτής της έρευνας θα μπορούσαν να αποτελέσουν έναν πολύτιμο οδηγό.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Adelman, M. B., & Ahuvia, A. C. (1995). Social support in the service sector: the antecedents, processes, and outcomes of social support in an introductory service. *Journal of Business Research*, 32(3), 273-282.

Ajuwon, P. M., Sarraj, H., Griffin-Shirley, N., Lechtenberger, D., & Zhou, L. (2015). Including Students Who Are Visually Impaired in the Classroom: Attitudes of Preservice Teachers. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 109(2), 131-140.

Allen, M. N. (1989). The meaning of visual impairment to visually impaired adults. *Journal of advanced nursing*, 14(8), 640-646.

Allen, S. M., Ciambrone, D., & Welch, L. C. (2000). Stage of life course and social support as a mediator of mood state among persons with disability. *Journal of Aging and Health*, 12(3), 318-341.

Arnault, D. S. (2002). Help-seeking and social support in Japanese sojourners. *Western Journal of Nursing Research*, 24(3), 295-306.

Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389.

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European journal of special needs education, 17*(2), 129-147.

Bailey, D., Wolfe, D., & Wolfe, C. R. (1996). The contextual impact of social support across race and gender: Implications for African American women in the workplace. *Journal of Black Studies, 26*(3), 287-307.

Berg, A. I., Hassing, L. B., McClearn, G. E., & Johansson, B. (2006). What matters for life satisfaction in the oldest-old?. *Aging and Mental Health, 10*(3), 257-264.

Beverley, C. A., Bath, P. A., & Barber, R. (2011). Health and social care information for visually-impaired people. In *Aslib Proceedings* (Vol. 63, No. 2/3, pp. 256-274). Emerald Group Publishing Limited.

Bokhorst, C. L., Sumter, S. R., & Westenberg, P. M. (2009). Social support from parents, friends, classmates, and teachers in children and adolescents aged 9 to 18 years: Who is perceived as most supportive?. *Social development, 19*(2), 417-426.

Bourke, S., & Burgman, I. (2010). Coping with bullying in Australian schools: how children with disabilities experience support from friends, parents and teachers. *Disability & Society, 25*(3), 359-371.

Brough, P., & Pears, J. (2004). Evaluating the influence of the type of social support on job satisfaction and work related psychological well-being. *International Journal of Organisational Behaviour, 8*(2), 472-485.

Brown, J. E. (2009). Life pathways or lonely dead-ends? The transition from secondary school to post-school life for adolescents with vision impairment. *Educational planet shapers: Researching, hypothesising, dreaming the future*, 97-113.

Brown, J. E., & Beamish, W. (2012). The changing role and practice of teachers of students with visual impairments: Practitioners' views from Australia. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 106(2), 81.

Brown, S. L., Nesse, R. M., Vinokur, A. D., & Smith, D. M. (2003). Providing social support may be more beneficial than receiving it: Results from a prospective study of mortality. *Psychological science*, 14(4), 320-327.

Bruce, S., Ferrell, K., & Luckner, J. L. (2016). Guidelines for the Administration of Educational Programs for Students Who Are Deaf/Hard of Hearing, Visually Impaired, or Deafblind. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 47, 59.

Bruce, I., Harrow, J., & Obolenskaya, P. (2007). Blind and partially sighted people's perceptions of their inclusion by family and friends. *British journal of visual impairment*, 25(1), 68-85.

Brugha, T. S. (1988). Social support. *Current opinion in Psychiatry*, 1(2), 206-211.

Burmedi, D., Becker, S., Heyl, V., Wahl, H. W., & Himmelsbach, I. (2002). Emotional and social consequences of age-related low vision. *Visual Impairment Research*, 4(1), 47-71.

Caballo, C., & Verdugo, M. Á. (2007). Social skills assessment of children and adolescents with visual impairment: Identifying relevant skills to improve quality of social relationships. *Psychological reports, 100*(3), 1101-1106.

Carrington, S., Allen, K., & Osmolowski, D. (2007). Visual narrative: a technique to enhance secondary students' contribution to the development of inclusive, socially just school environments—lessons from a box of crayons. *Journal of Research in Special Educational Needs, 7*(1), 8-15.

Carter, W. C., & Feld, S. L. (2004). Principles relating social regard to size and density of personal networks, with applications to stigma. *Social Networks, 26*(4), 323-329.

Cauce, A. M., Hannan, K., & Sargeant, M. (1992). Life stress, social support, and locus of control during early adolescence: Interactive effects. *American Journal of Community Psychology, 20*(6), 787-798.

Cauce, A. M., & Srebnik, D. S. (1990). Returning to social support systems: A morphological analysis of social networks. *American Journal of Community Psychology, 18*(4), 609-616.

Chang, S., & Schaller, J. (2000). Perspectives of adolescents with visual impairments on social support from their parents. *Journal of Visual Impairment & Blindness (JVIB), 94*(02).

Chang, S., & Schaller, J. (2002). The views of students with visual impairments on the support they received from teachers. *Journal of Visual Impairment & Blindness (JVIB)*, 96(08).

Chen, J. M., Kim, H. S., Mojaverian, T., & Morling, B. (2012). Culture and social support provision: Who gives what and why. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 38(1), 3-13.

Chen, R. K., & Crewe, N. M. (2009). Life satisfaction among people with progressive disabilities. *Journal of Rehabilitation*, 75(2), 50.

Cimarolli, V. R., & Boerner, K. (2005). Social support and well-being in adults who are visually impaired. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 99(9), 521.

Cimarolli, V. R., Reinhardt, J. P., & Horowitz, A. (2006). Perceived overprotection: support gone bad?. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 61(1), S18-S23.

Cimarolli, V., & Wang, S. W. (2006). Differences in social support among employed and unemployed adults who are visually impaired. *Journal of Visual Impairment & Blindness (JVIB)*, (09).

Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic medicine*, 38(5), 300-314.

Coffman, S., & Ray, M. A. (1999). Mutual intentionality: A theory of support processes in pregnant African American women. *Qualitative Health Research*, 9(4), 479-492.

Coffman, S., & Ray, M. A. (2002). African American women describe support processes during high-risk pregnancy and postpartum. *Journal of Obstetric, Gynecologic, & Neonatal Nursing*, 31(5), 536-544.

Cohen, S., Doyle, W. J., Skoner, D. P., Rabin, B. S., & Gwaltney, J. M. (1997). Social ties and susceptibility to the common cold. *Jama*, 277(24), 1940-1944.

Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological bulletin*, 98(2), 310.

Cook, G., Brown-Wilson, C., & Forte, D. (2006). The impact of sensory impairment on social interaction between residents in care homes. *International Journal of Older People Nursing*, 1(4), 216-224.

Cook, T. D., Herman, M. R., Phillips, M., & Settersten Jr, R. A. (2002). Some ways in which neighborhoods, nuclear families, friendship groups, and schools jointly affect changes in early adolescent development. *Child development*, 73(4), 1283-1309.

Cooke, B. D., Rossmann, M. M., McCubbin, H. I., & Patterson, J. M. (1988). Examining the definition and assessment of social support: A resource for individuals and families. *Family Relations*, 211-216.

Danielsen, A. G., Wiium, N., Wilhelmsen, B. U., & Wold, B. (2010). Perceived support provided by teachers and classmates and students' self-reported academic initiative. *Journal of School Psychology, 48*(3), 247-267.

Daruwalla, P., & Darcy, S. (2005). Personal and societal attitudes to disability. *Annals of Tourism Research, 32*(3), 549-570.

Davis, P., & Hopwood, V. (2002). Inclusion for children with visual impairment in the mainstream primary classroom. *Education 3-13, 30*(1), 41-46.

De Jonge, A. (2001). Support for teenage mothers: a qualitative study into the views of women about the support they received as teenage mothers. *Journal of advanced nursing, 36*(1), 49-57.

De Leo, D., Hickey, P. A., Meneghel, G., & Cantor, C. H. (1999). Blindness, fear of sight loss, and suicide. *Psychosomatics, 40*(4), 339-344.

Demaray, M. K., & Malecki, C. K. (2002). The relationship between perceived social support and maladjustment for students at risk. *Psychology in the Schools, 39*(3), 305-316.

Dimigen, G., Roy, A. W., Horn, J., & Swan, M. (2001). Integration of visually impaired students into mainstream education: Two case studies. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 95*(3).

Duckett, P. S., & Pratt, R. (2001). The researched opinions on research: visually impaired people and visual impairment research. *Disability & Society, 16*(6), 815-835.

Erin, J. N., Holbrook, C., Sanspree, M. J., & Swallow, R. M. (2006). Professional preparation and certification of teachers of students with visual impairments. *Reston, VA: Council for Exceptional Children.*

Finfgeld-Connett, D. (2005). Clarification of social support. *Journal of Nursing Scholarship, 37*(1), 4-9.

Finfgeld-Connett, D. (2007). Concept comparison of caring and social support. *International Journal of Nursing Knowledge, 18*(2), 58-68.

Foster, A., Gilbert, C., & Johnson, G. (2008). Changing patterns in global blindness: 1988–2008. *Community Eye Health, 21*(67), 37.

Foster, A., & Resnikoff, S. (2005). The impact of Vision 2020 on global blindness. *Eye, 19*(10), 1133-1135.

Furman, W., & Buhrmester, D. (1985). Children's perceptions of the personal relationships in their social networks. *Developmental psychology, 21*(6), 1016.

George, A. L., & Duquette, C. (2006). The psychosocial experiences of a student with low vision. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 100*(3), 152.

Gilbert, C., & Foster, A. (2001). Childhood blindness in the context of VISION 2020: the right to sight. *Bulletin of the World Health Organization*, 79(3), 227-232.

Gold, D., Shaw, A., & Wolffe, K. (2010). The social lives of Canadian youths with visual impairments. *Journal of visual impairment & blindness*, 104(7), 431.

Golledge, R. G. (1993). Geography and the disabled: a survey with special reference to vision impaired and blind populations. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 63-85.

Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of school psychology*, 45(1), 3-19.

Green, G., Hayes, C., Dickinson, D., Whittaker, A., & Gilheany, B. (2002). The role and impact of social relationships upon well-being reported by mental health service users: A qualitative study. *Journal of Mental Health*, 11(5), 565-579.

Guerette, A. R., & Smedema, S. M. (2011). The relationship of perceived social support with well-being in adults with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 105(7), 425.

Gülaçtı, F. (2010). The effect of perceived social support on subjective well-being. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3844-3849.

Gurowka, K. J., & Lightman, E. S. (1995). Supportive and unsupportive interactions as perceived by cancer patients. *Social work in health care, 21*(4), 71-88.

Heiman, T., & Margalit, M. (1998). Loneliness, depression, and social skills among students with mild mental retardation in different educational settings. *The Journal of Special Education, 32*(3), 154-163.

Helgeson, V. S. (2003). Social support and quality of life. *Quality of life research, 12*(1), 25-31.

Hirsch, J. K., & Barton, A. L. (2011). Positive social support, negative social exchanges, and suicidal behavior in college students. *Journal of American College Health, 59*(5), 393-398.

Horowitz, A., Brennan, M., & Reinhardt, J. P. (2005). Prevalence and risk factors for self-reported visual impairment among middle-aged and older adults. *Research on aging, 27*(3), 307-326.

Horowitz, A., Reinhardt, J. P., Boerner, K., & Travis, L. A. (2003). The influence of health, social support quality and rehabilitation on depression among disabled elders. *Aging & mental health, 7*(5), 342-350.

Hughes, B. (2002). Bauman's strangers: Impairment and the invalidation of disabled people in modern and post-modern cultures. *Disability & Society, 17*(5), 571-584.

Hupcey, J. E. (1998 α). Clarifying the social support theory-research linkage. *Journal of advanced nursing*, 27(6), 1231-1241.

Hupcey, J. E. (1998 β). Social support: Assessing conceptual coherence. *Qualitative Health Research*, 8(3), 304-318.

Hupcey, J. E. (2001). The meaning of social support for the critically ill patient. *Intensive and Critical Care Nursing*, 17(4), 206-212.

Hurre, T. (2000). *Psychosocial development and social support among adolescents with visual impairment*. Tampere University Press.

Hurre, T. M., & Aro, H. M. (1998). Psychosocial development among adolescents with visual impairment. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 7(2), 73-78.

Hurre, T. M., Komulainen, E. J., & Aro, H. M. (1999). Social Support and Self-Esteem among Adolescents with Visual Impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 93(1), 26-37.

Iida, M., Seidman, G., Shrout, P. E., Fujita, K., & Bolger, N. (2008). Modeling support provision in intimate relationships. *Journal of personality and social psychology*, 94(3), 460.

Jacobson, R. D., & Kitchin, R. (1997). GIS and people with visual impairments or blindness: Exploring the potential for education, orientation, and navigation. *Transactions in GIS*, 2(4), 315-332.

Jessup, G., Bundy, A. C., Broom, A., & Hancock, N. (2017). The Social Experiences of High School Students with Visual Impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 111(1), 5-19.

Kahn, J. H., Hessling, R. M., & Russell, D. W. (2003). Social support, health, and well-being among the elderly: what is the role of negative affectivity?. *Personality and Individual Differences*, 35(1), 5-17.

Kef, S. (1999). *Outlook on relations: Personal networks and psychosocial characteristics of visually impaired adolescents*. Thela Thesis.

Kef, S. (2002). Psychosocial adjustment and the meaning of social support for visually impaired adolescents. *Journal of Visual Impairment & Blindness (JVIB)*, 96(01).

Kef, S. (2005). Social networks and psychosocial development: A longitudinal Dutch study. In *International Congress Series* (Vol. 1282, pp. 174-178). Elsevier.

Kef, S., & Deković, M. (2004). The role of parental and peer support in adolescents well-being: a comparison of adolescents with and without a visual impairment. *Journal of adolescence*, 27(4), 453-466.

Kef, S., Hox, J. J., & Habekothé, H. T. (2000). Social networks of visually impaired and blind adolescents. Structure and effect on well-being. *Social Networks*, 22(1), 73-91.

Kim, Y. I. (2003). The effects of assertiveness training on enhancing the social skills of adolescents with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness (JVIB)*, 97(05).

Kocur, I., & Resnikoff, S. (2002). Visual impairment and blindness in Europe and their prevention. *British Journal of Ophthalmology*, 86(7), 716-722.

Kong, L., Fry, M., Al-Samarraie, M., Gilbert, C., & Steinkuller, P. G. (2012). An update on progress and the changing epidemiology of causes of childhood blindness worldwide. *Journal of American Association for Pediatric Ophthalmology and Strabismus*, 16(6), 501-507.

Κρουσταλάκης, Γ. Σ. (2005). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες στην οικογένεια και στο σχολείο: ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση*. Αθήνα.

Laakso, H., & Paunonen-Ilmonen, M. (2002). Mothers' experience of social support following the death of a child. *Journal of clinical nursing*, 11(2), 176-185.

Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence?. *Child development*, 70(6), 1373-1400.

Langford, C. P. H., Bowsher, J., Maloney, J. P., & Lillis, P. P. (1997). Social support: a conceptual analysis. *Journal of advanced nursing*, 25(1), 95-100.

Leat, S. J., Legge, G. E., & Bullimore, M. A. (1999). What is low vision? A re-evaluation of definitions. *Optometry & Vision Science*, 76(4), 198-211.

Lee, P. P., Spritzer, K., & Hays, R. D. (1997). The impact of blurred vision on functioning and well-being. *Ophthalmology*, 104(3), 390-396.

Lifshitz, H., Hen, I., & Weisse, I. (2007). Self-concept, adjustment to blindness, and quality of friendship among adolescents with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 101(2), 96.

Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2002). Measuring perceived social support: Development of the child and adolescent social support scale (CASSS). *Psychology in the Schools*, 39(1), 1-18.

Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2003). What Type of Support Do They Need? Investigating Student Adjustment as Related to Emotional, Informational, Appraisal, and Instrumental Support. *School psychology quarterly*, 18(3), 231.

Mani, M. N. G. (1998). The role of integrated education for blind children. *Community eye health*, 11(27), 41.

McAnarney, E. R. (1985). Social maturation: A challenge for handicapped and chronically ill adolescents. *Journal of Adolescent Health Care*, 6(2), 90-101.

Michailakis, D. (2003). The Systems Theory Concept of Disability: one is not born a disabled person, one is observed to be one. *Disability & Society*, 18(2), 209-229.

Morley, D., Bailey, R., Tan, J., & Cooke, B. (2005). Inclusive physical education: Teachers' views of including pupils with special educational needs and/or disabilities in physical education. *European Physical Education Review*, 11(1), 84-107.

O'grady, A., Pleasence, P., Balmer, N. J., Buck, A., & Genn, H. (2004). Disability, social exclusion and the consequential experience of justiciable problems. *Disability & Society*, 19(3), 259-272.

Orth-Gomer, K., & Uden, A. L. (1987). The measurement of social support in population surveys. *Social Science & Medicine*, 24(1), 83-94.

Östberg, V., & Lennartsson, C. (2007). Getting by with a little help: The importance of various types of social support for health problems. *Scandinavian Journal of Social Medicine*, 35(2), 197-204.

Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of educational research*, 70(3), 323-367.

Pantelidou, S., & Craig, T. K. (2006). Culture shock and social support. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 41(10), 777-781.

Papadopoulos, K., Papakonstantinou, D., Koutsoklenis, A., Koustriava, E., & Kouderi, V. (2015). Social support, social networks, and happiness of individuals with visual impairments. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 58(4), 240-249.

Papakonstantinou, D., & Papadopoulos, K. (2009). Social support in the workplace for working-age adults with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 103(7), 393.

Papakonstantinou, D., & Papadopoulos, K. (2010). Forms of social support in the workplace for individuals with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 104(3), 183.

Parvin, S. (2015). Social Inclusion of Visually Impaired Students Studying in a Comprehensive Secondary Mainstream School in the South of England. *International Journal of Scientific and Research Publications*.

Pascolini, D., Mariotti, S. P., Pokharel, G. P., Pararajasegaram, R., Etya'ale, D., Négrel, A. D., & Resnikoff, S. (2004). 2002 global update of available data on visual impairment: a compilation of population-based prevalence studies. *Ophthalmic epidemiology*, 11(2), 67-115.

Penninx, B. W., Van Tilburg, T., Kriegsman, D. M., Boeke, A. J. P., Deeg, D. J., & Van Eijk, J. T. M. (1999). Social network, social support, and loneliness in older persons with different chronic diseases. *Journal of Aging and Health, 11*(2), 151-168.

Percival, J., & Hanson, J. (2007). 'I don't want to live for the day any more': visually impaired people's access to support, housing and independence. *British Journal of Visual Impairment, 25*(1), 51-67.

Pinquart, M., & Pfeiffer, J. P. (2013). Perceived social support in adolescents with and without visual impairment. *Research in developmental disabilities, 34*(11), 4125-4133.

Pogrud, R. L., & Wibbenmeyer, K. A. (2008). Interpreting the meaning of the terms certified and highly qualified for teachers of students with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 102*(1), 5.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης*. Τόμος Α'. Αθήνα: Ατραπός.

Reinhardt, J. P. (1996). The importance of friendship and family support in adaptation to chronic vision impairment. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences, 51*(5), P268-P278.

Reinhardt, J. P. (2001α). Effects of positive and negative support received and provided on adaptation to chronic visual impairment. *Applied Developmental Science, 5*(2), 76-85.

Reinhardt, J. P. (2001 β). Social support and well-being in later life: studying the negative with the positive. *Applied Developmental Science*, 5(2), 66-67.

Reinhardt, J. P., Boerner, K., & Horowitz, A. (2009). Personal and social resources and adaptation to chronic vision impairment over time. *Aging and Mental Health*, 13(3), 367-375.

Resnick, M. D., Bearman, P. S., Blum, R. W., Bauman, K. E., Harris, K. M., Jones, J., ... & Ireland, M. (1997). Protecting adolescents from harm: findings from the National Longitudinal Study on Adolescent Health. *Jama*, 278(10), 823-832.

Resnikoff, S., Pascolini, D., Etya'ale, D., Kocur, I., Pararajasegaram, R., Pokharel, G. P., & Mariotti, S. P. (2004). Global data on visual impairment in the year 2002. *Bulletin of the world health organization*, 82(11), 844-851.

Richardson, P. K. (2002). The school as social context: Social interaction patterns of children with physical disabilities. *American Journal of Occupational Therapy*, 56(3), 296-304.

Rigby, K. E. N. (2000). Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being. *Journal of adolescence*, 23(1), 57-68.

Roe, J. (2008). Social inclusion: meeting the socio-emotional needs of children with vision needs. *British Journal of Visual Impairment*, 26(2), 147-158.

Rook, K. S., & Dooley, D. (1985). Applying social support research: Theoretical problems and future directions. *Journal of Social Issues*, 41(1), 5-28.

Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students’ school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of educational research*, 81(4), 493-529.

Rosenblum, L. P. (2000). Perceptions of the impact of visual impairment on the lives of adolescents. *Journal of Visual Impairment & Blindness (JVIB)*, 94(07).

Ruehlman, L. S., & Karoly, P. (1991). With a little flak from my friends: Development and preliminary validation of the Test of Negative Social Exchange (TENSE). *Psychological Assessment: A Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 3(1), 97.

Ryan, R. M., Stiller, J. D., & Lynch, J. H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *The Journal of Early Adolescence*, 14(2), 226-249.

Sacks, S., Kekelis, L., & Gaylord-Ross, R. (1992). *The development of social skills by blind and visually impaired students: Exploratory studies and strategies*. American Foundation for the Blind.

Sacks, S. Z., Wolffe, K. E., & Tierney, D. (1998). Lifestyles of students with visual impairments: Preliminary studies of social networks. *Exceptional Children*, 64(4), 463-478.

Sacks, S. Z., & Wolffe, K. E. (1998). Lifestyles of adolescents with visual impairments: An ethnographic analysis. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 92, 7-17.

Salleh, N. M., & Zainal, K. (2010). How and why the visually impaired students socially behave the way they do. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 859-863.

Sandstrom, K. L. (1996). Searching for information, understanding, and self-value: The utilization of peer support groups by gay men with HIV/AIDS. *Social Work in Health Care*, 23(4), 51-74.

Sarason, I. G., Sarason, B. R., & Pierce, G. R. (1990). Social support: The search for theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 9(1), 133.

Schreurs, K. M., & Ridder, D. T. (1997). Integration of coping and social support perspectives: Implications for the study of adaptation to chronic diseases. *Clinical Psychology Review*, 17(1), 89-112.

Seeman, T. E. (1996). Social ties and health: The benefits of social integration. *Annals of epidemiology*, 6(5), 442-451.

Seeman, T. E., & Berkman, L. F. (1988). Structural characteristics of social networks and their relationship with social support in the elderly: who provides support. *Social science & medicine*, 26(7), 737-749.

Simich, L., Beiser, M., & Mawani, F. N. (2003). Social support and the significance of shared experience in refugee migration and resettlement. *Western journal of nursing research*, 25(7), 872-891.

Siminski, P. (2003). Patterns of disability and norms of participation through the life course: empirical support for a social model of disability. *Disability & Society*, 18(6), 707-718.

Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic?. *Journal of educational psychology*, 100(4), 765.

Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2005). Antecedents and outcomes of self-determination in 3 life domains: The role of parents' and teachers' autonomy support. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(6), 589-604.

Sonksen, P. M. (1997). Developmental aspects of visual disorders. *Current Paediatrics*, 7(1), 18-22.

Southwell, P. (2012). The psycho-social challenge of adapting to visual impairment. *British Journal of Visual Impairment*, 30(2), 108-114.

Swain, J., & French, S. (2000). Towards an affirmation model of disability. *Disability & Society*, 15(4), 569-582.

Taylor, S. E., Sherman, D. K., Kim, H. S., Jarcho, J., Takagi, K., & Dunagan, M. S. (2004). Culture and social support: who seeks it and why?. *Journal of personality and social psychology*, 87(3), 354.

Théoret, H., Merabet, L., & Pascual-Leone, A. (2004). Behavioral and neuroplastic changes in the blind: evidence for functionally relevant cross-modal interactions. *Journal of Physiology-Paris*, 98(1), 221-233.

Thomas, H. J., Chan, G. C., Scott, J. G., Connor, J. P., Kelly, A. B., & Williams, J. (2016). Association of different forms of bullying victimisation with adolescents' psychological distress and reduced emotional wellbeing. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 50(4), 371-379.

Thurston, M. (2010). An inquiry into the emotional impact of sight loss and the counselling experiences and needs of blind and partially sighted people. *Counselling and Psychotherapy Research*, 10(1), 3-12.

Thurston, M., Thurston, A., & McLeod, J. (2010). Socio-emotional effects of the transition from sight to blindness. *British Journal of Visual Impairment*, 28(2), 90-112.

Torsheim, T., & Wold, B. (2001). School-related stress, school support, and somatic complaints: A general population study. *Journal of Adolescent Research*, 16(3), 293-303.

Uchino, B. N. (2004). *Social support and physical health: Understanding the health consequences of relationships*. Yale University Press. Ανακτήθηκε στις 10/10/2017 από τον δικτυακό τόπο: <http://eds.a.ebscohost.com/eds/ebookviewer/ebook/>

Uchino, B. N. (2006). Social support and health: a review of physiological processes potentially underlying links to disease outcomes. *Journal of behavioral medicine*, 29(4), 377-387.

UNESCO, (1990). *The World Declaration on Education for All* (Jomtien, Thailand). Paris: UNESCO.

Varni, J. W., Setoguchi, Y., Rappaport, L. R., & Talbot, D. (1992). Psychological adjustment and perceived social support in children with congenital/acquired limb deficiencies. *Journal of behavioral medicine*, 15(1), 31-44.

Vaughn, S., & Hogan, A. (1994). The social competence of students with learning disabilities over time: A within-individual examination. *Journal of learning disabilities*, 27(5), 292-303.

Vehmas, S. (2004). Dimensions of disability. *Cambridge Quarterly of Healthcare Ethics*, 13(1), 34-40.

Walen, H. R., & Lachman, M. E. (2000). Social support and strain from partner, family, and friends: Costs and benefits for men and women in adulthood. *Journal of Social and Personal Relationships*, 17(1), 5-30.

Wang, S. W., & Boerner, K. (2008). Staying connected: re-establishing social relationships following vision loss. *Clinical Rehabilitation*, 22(9), 816-824.

Webster, A., & Roe, J. (1998). *Children with visual impairments: Social interaction, language and learning*. London: Routledge.

Weiner, A. (1991). *The social support network of blind and visually impaired young adults* (Doctoral dissertation, Columbia University, 1990). Available from University Microfilms International. (UMI No. 9202766).

Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of educational psychology*, 90(2), 202.

Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child development*, 73(1), 287-301.

Wentzel, K. R., & Asher, S. R. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child development*, 66(3), 754-763.

Wentzel, K. R., Muenks, K., McNeish, D., & Russell, S. (2017). Peer and teacher supports in relation to motivation and effort: A multi-level study. *Contemporary Educational Psychology*, 49, 32-45.

Wethington, E., & Kessler, R. C. (1986). Perceived support, received support, and adjustment to stressful life events. *Journal of Health and Social behavior*, 78-89.

Whittemore, R., Rankin, S. H., Callahan, C. D., Leder, M. C., & Carroll, D. L. (2000). The peer advisor experience providing social support. *Qualitative Health Research, 10*(2), 260-276.

Williams, P., Barclay, L., & Schmied, V. (2004). Defining social support in context: a necessary step in improving research, intervention, and practice. *Qualitative health research, 14*(7), 942-960.

Wolffe, K. E. (2005). Skills for success: Preparing blind and low vision children and youth for life beyond school. In *International Congress Series* (Vol. 1282, pp. 964-968). Elsevier.

Wolffe, K. E., & Sacks, S. Z. (1997). The Lifestyles of Blind, Low Vision, and Sighted Youths: A Quantitative Comparison. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 91*(3), 245-57.

Wolffe, K. E., Sacks, S. Z., Corn, A. L., Erin, J. N., Huebner, K. M., & Lewis, S. (2002). Teachers of students with visual impairments: what are they teaching?. *Journal of visual Impairment and Blindness, 96*(5), 293-304.

Wong, H. B., Machin, D., Tan, S. B., Wong, T. Y., & Saw, S. M. (2009). Visual impairment and its impact on health-related quality of life in adolescents. *American journal of ophthalmology, 147*(3), 505-511.

World Health Organization, (2017). *Blindness and visual impairment*. Ανακτήθηκε στις 8/12/2017 από τον δικτυακό τόπο: <http://www.who.int/en/news-room/factsheets/detail/blindness-and-visual-impairment>.

World Health Organization, (2018). *Blindness and vision impairment prevention. Priority eye diseases. Childhood blindness*. Ανακτήθηκε στις 10/5/2018 από τον δικτυακό τόπο: <http://www.who.int/blindness/causes/priority/en/index3.html>.

Worth, N. (2013). Visual impairment in the city: Young people's social strategies for independent mobility. *Urban Studies*, 50(3), 574-586.

Zaborowski, B. (1997). Adjustment to vision loss and blindness: a process of reframing and retraining. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 15(3), 215-221.

Zebehazy, K. T., & Smith, T. J. (2011). An examination of characteristics related to the social skills of youths with visual impairments. *Journal of visual impairment & blindness*, 105(2), 84.