ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ & ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ: ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

Διπλωματική Εργασία

Θέμα: « Ο αυτοπροσδιορισμός των ατόμων με πρόβλημα όρασης. »

Επιμέλεια εργασίας: Μπουχορίκου Ευθυμία

Πρώτος Επόπτης: Παπαδόπουλος Κωνσταντίνος, αναπληρωτής καθηγητής
Δεύτερος Επόπτης: Καρτασίδου Λευκοθέα, επίκουρος καθηγήτρια

Θεσσαλονίκη Δεκέμβριος 2009

Περιεχόμενα

Περίληψη……..
1. Εισαγωγή…….σελ.4

2. Η έννοια του αυτοπροσδιορισμού…… σελ.6
2α. Θετικές επιδράσεις αυτοπροσδιορισμού στη ζωή του ατόμου… σελ.13
2β. Αυτοπροσδιορισμός και αναπτυξιακά στάδια: Σχετικές αναφορές από τις θεωρίες του τομέα της αναπτυξιακής ψυχολογίας……σελ.19
2γ. Αυτοπροσδιορισμός: εκπαιδευτικές προεκτάσεις και εκπαιδευτικά περιβάλλοντα κατά την αναπτυξιακή πορεία του παιδιού…….σελ.23
2δ. Η διδασκαλία του αυτοπροσδιορισμού: διδακτικές στρατηγικές /κατάρτιση εκπαιδευτικού προγράμματος……..σελ.28
2ε. Το αυτοπροσδιοριζόμενο κίνητρο ως παράγοντας επίδρασης στη σχολική επίτευξη των ατόμων……σελ.37
2στ. Η υλοποίηση προγραμμάτων εκπαίδευσης στον τομέα του αυτοπροσδιορισμού: οι στάσεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών απέναντι στο θέμα…….. σελ.40

3. Αυτοπροσδιορισμός και άτομα με πρόβλημα όρασης…….. σελ.45
3α. Πρώιμη Παρέμβαση στον τομέα του αυτοπροσδιορισμού στα παιδιά με πρόβλημα όρασης…… σελ.47

4. Η έννοια της Κοινωνικής Στήριξης…… σελ.52
4α. Πηγές Κοινωνικής Στήριξης: Κοινωνικά Δίκτυα…….. σελ.56
5. Τα Κοινωνικά Δίκτυα των Ατόμων με Πρόβλημα Όρασης…….. σελ.57
5α. Η σημασία της κοινωνικής στήριξης στους διάφορους τομείς του ατόμου με πρόβλημα όρασης…… σελ.60
5β. Θετικές και αρνητικές επιδράσεις Κοινωνικής Στήριξης…….. σελ.63
5γ. Παράγοντες που σχετίζονται με την κοινωνική στήριξη: Από ποιους παράγοντες επηρεάζεται και ποιους παράγοντες επηρεάζει……. σελ.65

6. Η επίδραση των κοινωνικών δικτύων στον αυτοπροσδιορισμό του ατόμου.. σελ.67

7. Ο ρόλος της οικογενειακής στήριξης στη διαμόρφωση του αυτοπροσδιορισμού.. σελ.70

8. Οι δημοσιευμένες κλίμακες αξιολόγησης αυτοπροσδιορισμού……... σελ.71

9. Ερευνητικό Μέρος- Μεθοδολογία……. σελ.74
9.1. Ερευνητικοί Στόχοι……..σελ.74
9.2. Μεθοδολογία…… σελ.75

9.2.1. Συμμετέχοντες…… σελ.75
9.2.2. Περιγραφή Εργαλείων Συλλογής Δεδομένων…… σελ.80
9.2.2.1. Ερωτηματολόγιο Διερεύνησης Κοινωνικών Δικτύων και Αντιλαμβανόμενης Κοινωνικής Στήριξης……σελ.80
9.2.2.2. The Arc' scale…….σελ.81

10. Αποτελέσματα……σελ.86
10.1. Περιγραφική στατιστική…….σελ.86
10.1.1. The Arc' scale (Αποτελέσματα- Περιγραφική στατιστική)…….σελ.87
10.1.2.Ερωτηματολόγιο Διερεύνησης Κοινωνικών Δικτύων και Αντιλαμβανόμενης Κοινωνικής Στήριξης(Αποτελέσματα-Περιγραφική στατιστική)……....σελ.90
10.2. Συσχετίσεις των επιδόσεων στα τεστ……..σελ.94
10.2.1. Συσχετίσεις αυτοπροσδιορισμού βάση των δεδομένων της κλίμακας Arc…….σελ.94
10.2.2. Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων που ανιχνεύονται στο Ερωτηματολόγιο Διερεύνησης Κοινωνικών Δικτύων και Αντιλαμβανόμενης Κοινωνικής Στήριξης…….σελ.95

11. Συζήτηση……σελ.96

12. Βιβλιογραφία……..σελ.101

13.Παράρτημα……..σελ.111

Περίληψη

Ο αυτοπροσδιορισμός είναι ένα θέμα που έχει απασχολήσει πολλούς ερευνητές καθώς κρίνεται καθοριστικής σημασίας ζήτημα για όλα τα άτομα και ειδικά για τα άτομα με αναπηρία. Η παρούσα ερευνητική εργασία πραγματεύεται το ζήτημα του αυτοπροσδιορισμού στα άτομα με πρόβλημα όρασης. Παράλληλα, συνδυάζοντας την έρευνα του τομέα της κοινωνικής στήριξης και της κοινωνικής δικτύωσης των συμμετεχόντων εξετάζει την ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ του αυτοπροσδιορισμού και της κοινωνικής στήριξης που λαμβάνουν τα Α. μ. Π. Ο. Χρησιμοποιούνται ως ερευνητικά εργαλεία η κλίμακα αυτοπροσδιορισμού Arc και ένα ερωτηματολόγιο διερεύνησης κοινωνικών δικτύων και αντιλαμβανόμενης κοινωνικής στήριξης. Οι συμμετέχοντες είναι 34 νέοι και νέες με πρόβλημα όρασης, των οποίων η ηλικία κυμαίνεται από 13- 21 ετών. Η έρευνα έδειξε ότι η θετική κοινωνική στήριξη που δέχονται τα Α. μ. Π. Ο. σχετίζεται θετικά με την ικανοποίηση που βιώνουν από τη ζωή τους, στοιχείο που επιβεβαιώνει και παλιότερη έρευνα του Reihnhardt (2001) Επιπλέον, δείχθηκε ότι το εύρος του κοινωνικού δικτύου (πλήθος) συσχετίζεται θετικά με το βαθμό αυτοπροσδιορισμού του Α. μ. Π. Ο. και ότι η αντιλαμβανόμενη πρακτική και συναισθηματική υποστήριξη που βιώνει το Α. μ. Π. Ο. σχετίζεται θετικά με τον αυτοπροσδιορισμό του.

1. Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο τον προσδιορισμό της έννοιας του αυτοπροσδιορισμού, αναφορικά με τον πληθυσμό των ατόμων με προβλήματα όρασης. Επιδιώκουμε, παράλληλα, να προσεγγίσουμε την επίδραση που έχει η κοινωνική στήριξη που λαμβάνει το άτομο με προβλήματα όρασης στο επίπεδο του αυτοπροσδιορισμού του και μελετούμε τις διάφορες συσχετίσεις που προκύπτουν μεταξύ της κοινωνικής δικτύωσης του ατόμου και των διαφόρων πτυχών του αυτοπροσδιορισμού. Κρίνουμε σκόπιμο να παραθέσουμε στο ξεκίνημα αυτής της ενότητας κάποιες γενικές πληροφορίες για την έννοια του αυτοπροσδιορισμού.

Ο αυτοπροσδιορισμός μπορεί να θεωρηθεί ως το μεσουράνημα των κινημάτων αποϊδρυματοποίησης και ομαλοποίησης που ξεκίνησαν στις αρχές της δεκαετίας του ’70. Έτσι, σταδιακά κατακτήθηκαν πολλαπλά βήματα καταξίωσης των ατόμων με αναπηρία. Μεταξύ αυτών των βημάτων είναι και η ένταξη και η ενσωμάτωσή τους στα διάφορα κοινωνικά πλαίσια, όπως επίσης και η υποστηριζόμενη ενταξιακή εργασία επ’ αμοιβής, έναντι της προηγμένης διαχωριστικής εργασιακής απασχόλησης, που λάμβανε χώρα στα πλαίσια των ασύλων. (Algozinne et al., 2001)

Ο αυτοπροσδιορισμός των ατόμων με αναπηρίες, μάλιστα, αποτελεί μια έννοια η οποία έχει απασχολήσει ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια και την κοινωνική έρευνα. Τον προσανατολισμό του ερευνητικού και πολιτικού πεδίου προς την έννοια του αυτοπροσδιορισμού την υπαγορεύει η ίδια η λειτουργική κατανόηση της αναπηρίας, που εστιάζει στην υποστήριξη και την προώθηση της ανάπτυξης των δυνατοτήτων και ικανοτήτων των Α. μ. Ε. Α. (Schalock, 1996 στο Shorgen et al., 2006)

Η έμφαση σε αυτό το ζήτημα είχε την αφετηρία της :

- αφενός στα ίδια τα Α. μ. Ε. Α. και στο στενό κοινωνικό τους περιβάλλον (στους γονείς και στους φίλους τους), οι οποίοι ξεκίνησαν να υπερασπίζονται τους ρόλους και τις προσδοκίες τους για την ομαλή μετάβαση των ανθρώπων τους στην ενήλικη ζωή.
- και αφετέρου στους εκπαιδευτικούς και τους υπεύθυνους της εκπαιδευτικής πολιτικής, οι οποίοι αναζητούσαν στρατηγικές βελτίωσης

των μελλοντικών προοπτικών διαβίωσης των Α. μ. Ε. Α. (Field & Hoffman, 2002b)

Ο αυτοπροσδιορισμός, έτσι, αναγνωρίζεται σταδιακά ως ένας βασικός εκπαιδευτικός στόχος για τα άτομα με αναπηρίες, ο οποίος επιδιώκεται μέσα στα διάφορα κοινωνικά πλαίσια (στενά και ευρύτερα) στα οποία αυτό εμπλέκεται. Γι' αυτό, κρίνεται αναγκαίο να ενισχύεται πρώιμα από τις πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης. (Sands & Doll, 1996 in Wehmeyer et al., 1997) **Αποτελεί έναν συνδυασμό δεξιοτήτων, γνώσεων και πεποιθήσεων που καθιστούν το άτομο ικανό να επιδεικνύει στοχοθετημένη και οργανωμένη συμπεριφορά. (**Wehmeyer et al., 1997)

Με πιο απλούς όρους, αυτοπροσδιοριζόμενο θεωρείται το άτομο στην ειδική αγωγή, όταν « γνωρίζει πώς να διαλέγει, ξέρει τι θέλει και πώς να τ' αποκτήσει, είναι ενήμερο για τις προσωπικές του ανάγκες και επιλέγει στόχους, τους οποίους επιλέγει με συνέπεια να πετύχει. Αυτό προϋποθέτει την ενεργή παρουσία του ατόμου στον κοινωνικό χώρο, τη γνωστοποίηση των αναγκών του, την αξιολόγηση της προόδου του ως προς την επίτευξη των στόχων που το ίδιο έχει θέσει, την προσαρμογή της προσπάθειάς του στις εκάστοτε συνθήκες και τη διαμόρφωση εξατομικευμένων προσεγγίσεων για τη λύση προβλημάτων .(Martin & Marshall, 1995 in Wehmeyer et al., 1997)

Το κίνημα του αυτοπροσδιορισμού αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά πρόσφατα στοιχεία στο πεδίο της ειδικής αγωγής και αποκατάστασης. (Algozinne, 2001) Τόσο για τα άτομα με αναπηρία, όσο και για τα άτομα τυπικής ανάπτυξης κρίνεται αναφαίρετο το δικαίωμα να παίρνουν αποφάσεις για τη ζωή και το μέλλον τους. (Wehmeyer et al., 2000 in Algozinne, 2001) Αυτές οι αποφάσεις μπορεί να αφορούν από τα πρόσωπα με τα οποία θα συμβιώσουν και το επάγγελμα της επιλογής τους, μέχρι τους όρους υπό τους οποίους θα επιτύχουν τους προσωπικούς τους στόχους και τα όνειρά τους.

Ένα ακόμη στοιχείο σχετικό με γενικότερο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο του αυτοπροσδιορισμού συναντούμε στην αμερικανική νομοθεσία. Αφορά την αποκατάσταση της αναπηρίας, η οποία διασφαλίζεται και διαμέσου της προάσπισης του αυτοπροσδιορισμού των ατόμων με αναπηρία. Πιο συγκεκριμένα σε σχετικό νομοθετικό κείμενο αναφέρεται ότι : « Η αναπηρία αποτελεί φυσικό τμήμα της ανθρώπινης αναπηρίας και σε καμία περίπτωση δεν ελαχιστοποιεί το δικαίωμα των ατόμων στην ανεξάρτητη διαβίωση, στην απόλαυση του αυτοπροσδιορισμού, την

πραγματοποίηση επιλογών, τη συνεισφορά στην κοινωνία, την επαγγελματική επίτευξη, την ενσωμάτωση σε εισοδηματικές απολαβές και την πολιτική, κοινωνική, πολιτισμική και εκπαιδευτική δεσπόζουσα τάση της αμερικανικής κοινωνίας ». Στην ίδια νομοθετική ρύθμιση συστήνεται η εμπλοκή του ατόμου στο γραπτό σχεδιασμό της αποκατάστασής του ενώ, επιπλέον, υπογραμμίζεται η ανάγκη ανεφοδιασμού του ατόμου με δεξιότητες αυτοπροσδιορισμού κατά τη διάρκεια φοίτησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, προκειμένου να ναι σε θέση να αναλάβει κοινωνικούς ρόλους. (Rehabilitation Act Amendmens, 1992 in Field & Hoffman, 2002b)

2. Η έννοια του αυτοπροσδιορισμού

Πριν προχωρήσουμε στην παράθεση στοιχείων για τις παραμέτρους που σχετίζονται με τον αυτοπροσδιορισμό, κρίνουμε σκόπιμο να κάνουμε μια αναλυτική αναφορά στην έννοιά του, όπως αυτή προκύπτει με βάση σύγχρονες ερευνητικές και βιβλιογραφικές πηγές.

Οι Field, Martin, Miller, Ward & Wehmeyer (1998) όρισαν τον αυτοπροσδιορισμό ως το συνδυασμό δεξιοτήτων, γνώσεων και αντιλήψεων που καθιστούν το άτομο ικανό να εμπλέκεται στη διαμόρφωση στόχων, στην αυτορρύθμιση και την αυτόνομη συμπεριφορά. Απαιτεί τον καθορισμό των δυνατοτήτων και περιορισμών των ατόμων – από το ίδιο το άτομο (αυτογνωσία) – και την πίστη στον εαυτό του ότι μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά και ικανά (αυτοπεποίθηση). (Wehmeyer, 2002)

Σύμφωνα με τη θεωρία αυτοπροσδιορισμού των Deci & Ryan (1985) η σύλληψη της θεωρίας βασίζεται στ γενική θεωρία ανθρώπινου κινήτρου (εσωτερικό κίνητρο, εξωτερικό κίνητρο ή απουσία κινήτρου). Στην έρευνά τους έδειξαν ότι οι δείκτες αυτονομίας προάγουν την αυτοπροσδιοριζόμενη λειτουργικότητα του ατόμου, ενώ οι δείκτες ελέγχου σχετίζονται περισσότερο με τη συμμόρφωση σε παράγοντες πίεσης. Οι δείκτες «απροσωπίας», τέλος, σχετίζονται με την παθητικότητα και την ανικανότητα ελέγχου των δυνάμεων του ατόμου. (Deci & Ryan, 1985) Με άλλα λόγια εντοπίζεται μια σχέση ανάμεσα στην έννοια του αυτοπροσδιορισμού και στα κίνητρα του ατόμου ως προς την εκτέλεση δράσεων και ενεργειών.

Ο αυτοπροσδιορισμός είναι μια πολυδιάστατη έννοια. Μερικές από τις **διαστάσεις** του – σύμφωνα με ορισμένους ερευνητές - είναι και οι παρακάτω:

- **ψυχοπαιδαγωγική διάσταση (psycho-educational perspective)**:

Αναφέρεται στο γεγονός ότι ο αυτοπροσδιορισμός λειτουργεί ως ο βασικός αιτιώδης παράγοντας στη ζωή του ατόμου, αποτελεί τη βάση των επιλογών του και της λήψης των αποφάσεών του. Ως προς την ποιότητα ζωής, ο αυτοπροσδιορισμός υπαγορεύει την απαλλαγή του ατόμου από την υπέρμετρη εξωτερική επιρροή ή την παρέμβαση. (Wehmeyer, 1996a in Stancliffe, 2001) Απαραίτητα χαρακτηριστικά της έννοιας με βάση την ψυχοπαιδαγωγική της διάσταση είναι η αυτονομία, η αυτορρύθμιση, η ψυχολογική ενδυνάμωση και η αυτοπραγμάτωση. (Wehmeyer, 1996a in Stancliffe, 2001) Οι υποστηρικτές της ψυχοπαιδαγωγικής διάστασης του αυτοπροσδιορισμού αναγνωρίζουν τη βαρύτητα των περιβαλλοντικών παραγόντων που σχετίζονται με αυτόν (Wehmeyer & Bolding,1999 in Stancliffe, 2001), αλλά δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στον προσωπικό χαρακτήρα του αυτοπροσδιορισμού, επομένως στην παρέμβαση που εστιάζει στις ικανότητες του ατόμου και στα τέσσερα παραπάνω στοιχεία του (αυτονομία, αυτορρύθμιση, ψυχολογική ενδυνάμωση, αυτοπραγμάτωση). Η κλίμακα « Arc's », για παράδειγμα, που έχει συνταχθεί από τον Wehmeyer και τους συνεργάτες του αξιολογεί τον αυτοπροσδιορισμό με βάση τα παραπάνω τέσσερα στοιχεία.(Stancliffe, 2001)

- **οικοσυστημική διάσταση (ecological perspective) :**

Σύμφωνα με αυτήν, αναγνωρίζεται η σημασία των ικανοτήτων που προάγονται διαμέσου της καλλιέργειας του αυτοπροσδιορισμού. Επιπρόσθετα, με βάση αυτήν τη διάσταση, δίνεται μεγάλη έμφαση στους περιβαλλοντικούς παράγοντες που επιδρούν στον προσωπικό έλεγχο της ζωής του ατόμου. Αυτοί οι παράγοντες γίνονται αντιληπτοί στο πλαίσιο μιας οικοσυστημικής δομής και είναι σχεδιασμένοι με τρόπο που αιχμαλωτίζουν την πολυπλοκότητα των κοινωνικών και περιβαλλοντικών δομών στις οποίες αναφέρεται ο αυτοπροσδιορισμός. Η δομή αυτή περιλαμβάνει τα περιβάλλοντα στα οποία λειτουργεί το άτομο (διαβίωσης, εκπαιδευτικά, ελεύθερου χρόνου, εργασιακά) και τις ευρύτερες κοινωνικές επιρροές που δέχεται, οι οποίες επηρεάζουν την ανάπτυξή του. (Stancliffe, 2001)

- **Κοινωνικοπολιτική διάσταση(** Mithaug, 1998 in Stancliffe, 2001)

Σύμφωνα με αυτήν τη διάσταση του αυτοπροσδιορισμού , το μακροπρόθεσμο σύστημα φροντίδας του ατόμου μετατοπίζεται από τη βάση της εξωτερικής μέριμνας κ της αυστηρά οργανωμένης διευκόλυνσης που πηγάζει από το

περιβάλλον στη βάση της εξατομικευμένης δόμησης και διευθέτησης των προσωπικών ζητημάτων. Έτσι, σύμφωνα με την κοινωνικοπολιτική διάσταση του αυτοπροσδιορισμού, τα άτομα με αναπηρία έχουν τον έλεγχο των οικονομικών τους και των υπηρεσιών που λαμβάνουν. Σε αυτό το πλαίσιο, ο αυτοπροσδιορισμός βασίζεται σε τέσσερις αρχές:

- Ελευθερία επιλογών ως προς τον τόπο διαμονής και τον τρόπο διαχείρισης του ελεύθερου χρόνου.
- Καθορισμός τους τρόπου διαχείρισης των χρημάτων που απαιτούνται για την υποστήριξη του ατόμου.
- Υποστήριξη βάση των εξατομικευμένων αναγκών και επιθυμιών του ατόμου.
- Ευθύνη ως προς τη χρηστή αξιοποίηση των οικονομικών κονδυλίων και ως προς τη συνεισφορά στην κοινότητα. (Stancliffe, 2001)

Προχωρώντας σε μια ευρύτερη προσέγγιση του όρου, διαπιστώνουμε ότι τα άτομα που έχουν υψηλότερα επίπεδα αυτοπροσδιορισμού, διακατέχονται και από μεγαλύτερη ευελιξία ως προς ορισμένα χαρακτηριστικά που προωθούν τους προσωπικούς τους στόχους. (Wehmeyer et al., 1998 in Eisenman, 2007) Αναλυτικότερα, παραθέτουμε παρακάτω κάποια χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τον αυτοπροσδιορισμό:

- ✓ Αυτογνωσία (self- awareness)
- ✓ Στοχοθεσία
- ✓ Επίλυση Προβλήματος
- ✓ Αυτοαξιολόγηση
- ✓ Αυτοπεποίθηση (self- advocacy) (Eisenman, 2007)

Κατά τον Wehmeyer (1992,1996a) ο αυτοπροσδιορισμός ορίζεται ως « η δράση που καθίσταται ως ο πρωταρχικός ρυθμιστικός παράγοντας στη ζωή του ατόμου, που καθορίζει τις επιλογές του και τις αποφάσεις του που αφορούν την ποιότητα της ζωής του, την οποία συντηρεί μακριά από υπέρμετρη εξωτερική επιρροή ή επίδραση ». (Wehmeyer et al., 1997) Η αυτοπροσδιοριζόμενη συμπεριφορά αποτελεί ένα κυρίαρχο χαρακτηριστικό που εμφανίζει σταθερότητα και συνέπεια κατά το πέρασμα του χρόνου και στα διάφορα κοινωνικά περιβάλλοντα. Αναφέρεται σε ενέργειες που διέπονται από τα τέσσερα παρακάτω χαρακτηριστικά:

1.Αυτόνομη δράση ως προς τις προτιμήσεις, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες του ατόμου. Συνίσταται από το χαρακτηριστικό της ανεξαρτησίας και είναι αποδεσμευμένη από εξωτερικές επιρροές και παρεμβάσεις. Επεκτείνεται σε διάφορους τομείς όπως στις δραστηριότητες διαχείρισης περιβάλλοντος και κοινωνικών υποχρεώσεων. Επιπλέον, η αυτόνομη δράση διακτινίζεται σε δημιουργικές και σε επαγγελματικές δραστηριότητες, που αφορούν στο βαθμό στον οποίο ένα άτομο αξιοποιεί τις προσωπικές του προτιμήσεις και ενδιαφέροντα. Σχετίζεται, παράλληλα, με την εσωτερική ισορροπία του ατόμου, η οποία αυξάνει όσο η αυτονομία υπερτερεί - ως εφαλτήριο κίνητρο για την επιδίωξη ενός στόχου που θέτει το ίδιο το άτομο - έναντι των εξωτερικών ελεγκτικών παραγόντων και μειώνεται στην αντίθετη περίπτωση. (Ryan & Deci, 2000)

Τα άτομα που λειτουργούν με αυτόνομο τρόπο έχουν περισσότερο ενδιαφέρον, ενθουσιασμό και αυτοπεποίθηση, το οποίο συνεπάγεται την αυξημένη απόδοση, την επιμονή, τη δημιουργικότητα, την αυτοεκτίμηση και την καλύτερη ποιότητα ζωής συγκριτικά με τα άτομα που λειτουργούν με εξωτερικά κέντρα ελέγχου. (Deci & Ryan, 1999, Sheldon et al., 1999 in Ryan & Deci, 2000) Το αυτόνομο εσωτερικό κίνητρο **(autonomous motivation)** διαφοροποιείται έναντι του ελεγχόμενου κινήτρου ή αλλιώς εξωτερικού κέντρου ελέγχου **(controlling motivation)**. Στην πρώτη περίπτωση, το άτομο εμπλέκεται σε μια δραστηριότητα για το λόγο του ότι την απολαμβάνει. Το ελεγχόμενο κίνητρο στη δεύτερη περίπτωση υπαγορεύει ότι το άτομο εμπλέκεται σε μια δραστηριότητα, επειδή υποχρεώνεται από τους «σημαντικούς άλλους» στη ζωή του. Η αυτό-οργάνωση **(self – concordance)** αναφέρεται στην εσωτερική αρμονία και στον αυτοέλεγχο του ατόμου, η οποία πηγάζει από την αρμονική συνύπαρξη και την παράλληλη δράση των δυο παραπάνω παραγόντων (Sheldon & Elliot, 1999 in Bailis et al., 2004)

Σε αυτό το σημείο οφείλουμε να διευκρινίσουμε ότι η αυτόνομη δράση δεν ταυτίζεται με την παρεξηγημένη ερμηνεία της εγωιστικής συμπεριφοράς. Υπάρχουν και περιπτώσεις κατά τις οποίες το άτομο οφείλει να παραμερίσει κάποιο προσωπικό συμφέρον του και να λειτουργήσει με βάση κάποιον κοινωνικό κανόνα, καθώς όλοι οι άνθρωποι επηρεάζονται λίγο πολύ από τους γύρω. Υπάρχουν, επομένως, αναπόφευκτα κάποιες κοινωνικές συνιστώσες που κάθε άτομο τις ορίζει ως ένα αποδεκτό επίπεδο παρέμβασης και επιρροής στη ζωή του και οι οποίες είναι αναπόφευκτες. (Wehmeyer et al., 1997) Η αυτονομία, λοιπόν, καθιστά το άτομο ικανό να προβαίνει σε ανεξάρτητες επιλογές, οι οποίες δεν παρακωλύονται από

άλλους και το τροφοδοτεί με επαρκείς ευκαιρίες για αυτοέκφραση. (Deci & Ryan, 1991 in Philippe & Vallerand, 2008)

2.Αυτορρυθμιζόμενη δράση(self-regulated) . Η αυτορρύθμιση είναι ένα σύστημα ανταπόκρισης, που καθιστά τα άτομα ικανά να εξετάσουν τα περιβάλλοντα και τα ρεπερτόρια δράσης απέναντι σε αυτά. (Whitman, 1990 in Wehmeyer, 1997) Η αυτορρυθμιζόμενη συμπεριφορά περιλαμβάνει στρατηγικές αυτοδιαχείρισης (αυτενέργεια, αυτοαξιολόγηση, αυτοενίσχυση, αυτοκαθοδήγηση), συμπεριφορές καθορισμού και επίτευξης στόχων, συμπεριφορές επίλυσης προβλήματος, στρατηγικές μάθησης μέσω παρατήρησης, τις οποίες χρειάζονται οι μαθητές για να γίνουν οι ίδιοι οι ρυθμιστικοί παράγοντες στη ζωή τους. (Agran, 1997 in Wehmeyer, 1997) Πιο αναλυτικά, η αυτορρυθμιζόμενη δράση αφορά στρατηγικές **αυτενέργειας** (self-monitoring) που βασίζονται στην αξιολόγηση, παρατήρηση και καταγραφή των συμπεριφορών του ατόμου από το ίδιο το άτομο. (Hughes et al. 1991 in Wehmeyer, 1997) Η **αυτοαξιολόγηση** περιλαμβάνει δεξιότητες καταγραφής και αξιολόγησης της προόδου των μαθητών από τους ίδιους σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, που ολοκληρώνονται μέσω της επίτευξης μακροπρόθεσμων και βραχυπρόθεσμων στόχων. Η καταγραφή μπορεί να συντελείται διαμέσου της μέτρησης σκορ, βάσει κριτηρίων επιτυχίας του στόχου, καταγραφή του απαιτούμενου χρόνου για την εμφάνιση του επιθυμητού αποτελέσματος και γραφικής αναπαράστασης ή χαρτογράφησης της πορείας εξέλιξης του στόχου. (Wehmeyer, 1997) Η **αυτοενίσχυση** αφορά στην αυτοδιαχείριση (self administration) των συνεπειών (αρνητικών και θετικών) που ενδεχομένως θα προκύψουν απρόοπτα κατά την επιδίωξη ενός στόχου. Περιλαμβάνει αφενός τον προσδιορισμό των ενισχυτών από το ίδιο το άτομο και αφετέρου την ανάσυρση των ενισχυτών όποτε κρίνεται αναγκαίο. (Agran, 1997 in Wehmeyer, 1997) **Η αυτοκαθοδήγηση**, τέλος, αναφέρεται στην παραγωγή από το άτομο των δικών του νύξεων για τη λύση ενός ακαδημαϊκού/ κοινωνικού προβλήματος. (Hughes et al. 1991 in Wehmeyer, 1997) Αυτό που επιδιώκεται βασικά είναι η μεταβίβαση της υπευθυνότητας ως προς την παραγωγή των οδηγιών και νύξεων από εξωτερικές πηγές (δάσκαλος) στον ίδιο το μαθητή. (Wehmeyer, 1997)

3.Δράση που χαρακτηρίζεται από ψυχολογική ενδυνάμωση. Το άτομο σε αυτήν την περίπτωση έχει τον έλεγχο των περιστάσεων που θεωρεί σημαντικές (εσωτερικό κέντρο ελέγχου). Επιπλέον, κατέχει τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την

επίτευξη των επιθυμητών αποτελεσμάτων (αυτοεπίτευξη), με βάση τις επιλογές του. Σε αυτήν την κατεύθυνση συνεισφέρει τόσο ο γνωστικός όσο και ο συμπεριφορικός παράγοντας. Πιο ειδικά, υπογραμμίζεται η σημασία των γνωστικών συμπεριφορών στην επίτευξη της αυτορρύθμισης, συμπεριλαμβανομένων των μεταγνωστικών στρατηγικών, της αυτοενίσχυσης και των στρατηγικών μάθησης μέσω παρατήρησης. (Agran, 1997 in Wehmeyer, 1997)

4.Αυτοπραγμάτωση (self-realization). Αναφέρεται στη χρήση ευρείας, ακριβούς γνώσης του εαυτού, των δυνατοτήτων και των περιορισμών του. Η αυτογνωσία (self-knowledge) και η αυτοαντίληψη (self-understanding) διαμορφώνονται μέσω της εμπειρίας, της ερμηνείας του περιβάλλοντος και της αξιολόγησης των σημαντικών άλλων. (Wehmeyer, 1997)

Επιγραμματικά, τα συστατικά στοιχεία της αυτοπροσδιοριζόμενης συμπεριφοράς συνοψίζονται στα εξής:

δεξιότητες πραγματοποίησης επιλογών
δεξιότητες λήψης αποφάσεων
δεξιότητες επίλυσης προβλήματος
δεξιότητες καθορισμού και επίτευξης στόχων
δεξιότητες αυτοπαρητήρησης, αυτοαξιολόγησης και αυτοενίσχυσης
δεξιότητες αυτοκαθοδήγησης
δεξιότητες αυτοϋπεράσπισης και ηγεσίας
εσωτερικό κέντρο ελέγχου (κίνητρο)
προσδοκίες αποτελεσματικής έκβασης της δράσης
Αυτεπίγνωση
Αυτογνωσία
ανεξάρτητη σκέψη, πρωτοβουλία, διεκδικητικότητα

(Wehmeyer, 1997, Brown & Cohen, 1996)

Επομένως, συνοψίζοντας τα παραπάνω στοιχεία, θα λέγαμε ότι ο αυτοπροσδιορισμός έχει ως βάση τη δραστηριοποίηση του ίδιου του ατόμου ως προς τον έλεγχο της ζωής του και του επιτρέπει να ζει με αυτονομία, αυτορρύθμιση,

ψυχολογική ενδυνάμωση και αυτοπραγμάτωση. Παρακάτω κρίνουμε σκόπιμο να ομαδοποιήσουμε τις θετικές επιδράσεις του αυτοπροσδιορισμού σε μια ξεχωριστή ενότητα, σε μια προσπάθεια

- ✓ να τονίσουμε τη συμβολή του αυτοπροσδιορισμού στην ποιότητα ζωής του ατόμου και
- ✓ να αναδείξουμε την αναγκαιότητα ένταξης του αυτοπροσδιορισμού στους στόχους της εκπαίδευσης.

Θα κλείσουμε αυτήν την ενότητα προσδιορισμού τη έννοιας του αυτοπροσδιορισμού αποκλείοντας κάποιες λανθασμένες χρήσεις και ερμηνείες του όρου σύμφωνα με την προσέγγιση του Wehmeyer (1998). Ο αυτοπροσδιορισμός καταρχάς δεν ταυτίζεται με την ανεξάρτητη εκτέλεση έργων (interdependent performance). Ένα άτομο για παράδειγμα με φυσικές αναπηρίες μπορεί να αυτοπροσδιορίζεται κατευθύνοντας κάποιον βοηθό –ο οποίος εκτελεί τις απαραίτητες ενέργειες αντί για το ίδιο- ως προς τον τρόπο που επιθυμεί να εκτελεστούν κάποια έργα που το αφορούν. Επιπρόσθετα, ο αυτοπροσδιορισμός δεν ταυτίζεται με την έννοια του απόλυτου ελέγχου (absolute control) Αυτό με απλά λόγια σημαίνει ότι η έννοια του ελέγχου στην περίπτωση του αυτοπροσδιορισμού παραπέμπει στην έννοια της επίδρασης, της κατεύθυνσης ή της διαχείρισης και δεν έχει απόλυτη διάσταση. Καθώς μεγαλώνει το άτομο περνάει σταδιακά από το στάδιο της εξάρτησης στο στάδιο της αλληλεξάρτησης από το περιβάλλον και όχι στο στάδιο της απόλυτης κυριαρχίας στη ζωή του. Επομένως, ο έλεγχος που ασκεί στη ζωή του συνδέεται με τον ενεργητικό ρόλο που διαδραματίζει στα γεγονότα της ζωής του και όχι με την απόλυτη κυριαρχία σε αυτά. (Wehmeyer, 1998)

Μια άλλη παρερμηνεία της έννοιας του αυτοπροσδιορισμού συνδέεται με την έννοια της αιώνιας επιτυχούς συμπεριφοράς. Σαφέστατα, το αυτοπροσδιοριζόμενο άτομο έχει δικαίωμα στην αποτυχία ως προς μια επιλογή ή ως προς μια απόφαση. Εφόσον εμπλέκεται στον καθορισμό στόχων, στη δρομολόγηση λύσεων και στην πραγματοποίηση επιλογών είναι φυσιολογικό κάποιες φορές να εισπράττει και αρνητικές συνέπειες. Σε αυτήν την περίπτωση , εντοπίζει τους τρόπους επαναπροσέγγισης των θεμάτων και επαναπροσδιορισμού του τρόπου ελέγχου αυτών. Ο αυτοπροσδιορισμός, επίσης, δεν ταυτίζεται με την έννοια της αυτεπάρκειας, καθώς το άτομο έχει πολλές φορές την ανάγκη να στηρίζεται σε άλλους προκειμένου να επιτύχει κάποιους στόχους, από το να επισκευάσει το αυτοκίνητό του μέχρι να αντιμετωπίσει ένα σοβαρό πρόβλημα υγείας. Αυτοπροσδιορισμός δεν είναι μόνο οι

ικανότητες ή μόνο οι δεξιότητες που διαθέτει το άτομο. Αυτά λειτουργούν παράλληλα και σε συνδυασμό με τις παρεχόμενες ευκαιρίες και εμπειρίες υποστήριξης του αυτοπροσδιορισμού που δέχεται το άτομο. Ο αυτοπροσδιορισμός συγχέεται συχνά με την εκπαιδευτική πράξη και την εκπαιδευτική παρέμβαση. Πρόκειται, όμως, για μια παρερμηνεία του όρου, καθώς οι υπηρεσίες και τα αναλυτικά προγράμματα μπορεί να συμβάλλουν στην καλλιέργεια του αυτοπροσδιορισμού, ωστόσο δεν ταυτίζονται με την έννοια του αυτοπροσδιορισμού. (Wehmeyer, 1998)

Ολοκληρώνουμε την αναφορά στις παρερμηνείες του όρου «αυτοπροσδιορισμός», τονίζοντας ότι ο αυτοπροσδιορισμός δεν προδιαγράφει συγκεκριμένες συμπεριφορές ως ορθές. Όλες οι επιλογές μπορεί να είναι εν δυνάμει προϊόν αυτοπροσδιορισμού αρκεί να αντιπροσωπεύουν το ίδιο το άτομο και τις επιλογές του. Τέλος, η πραγματοποίηση επιλογών δεν εξαντλεί την έννοια της αυτοπροσδιοριζόμενης συμπεριφοράς, αποτελεί απλώς μια από τις πολλές διαστάσεις της . (Wehmeyer, 1998)

2α. Θετικές επιδράσεις αυτοπροσδιορισμού στη ζωή του ατόμου

Όπως προαναφέραμε, ο αυτοπροσδιορισμός αποτελεί μια πολυδιάστατη έννοια, που επεκτείνεται σε διάφορους τομείς της ζωής του ατόμου και επιδρά με έναν πολυποίκιλο τρόπο, ο οποίος, ωστόσο, έχει θετικές συνιστώσες. Σε αυτήν την ενότητα θα επιχειρήσουμε να προσεγγίσουμε αυτήν τη θετική επίδραση του αυτοπροσδιορισμού στους διάφορους τομείς της ζωής του ατόμου.

Καταρχάς, οι συνθήκες που λειτουργούν υποστηρικτικά ως προς την αυτονομία και την ανάληψη δραστηριοτήτων διευκολύνουν με αξιοπιστία τη ζωτική έκφραση της ανθρώπινης αναπτυξιακής τάσης για **δραστηριοποίηση**. Απ' την άλλη πλευρά, οι συνθήκες στις οποίες δεσπόζει ο έλεγχος κι η χειραγώγηση των συμπεριφορών συμβάλλουν στην καταπίεση της έκφρασης της ενεργητικότητας. (Ryan & Deci, 2000) Αυτό, λοιπόν, είναι ένα από τα πρώτα θετικά στοιχεία που εντοπίζουμε.

Επιπλέον, ο αυτοπροσδιορισμός βοηθά τους μαθητές να συνδυάζουν τις σχολικές τους δραστηριότητες με τους προσωπικούς τους στόχους. Ταυτόχρονα, η καλλιέργεια του αυτοπροσδιορισμού βελτιώνει τις ικανότητες των παιδιών για **αυτοϋπεράσπιση** και **αυτοενεργοποίηση** ως προς την ικανότητα διαμόρφωσης και

αναδιαμόρφωσης των στόχων που σχετίζονται με την ενήλικη ζωή τους. (Eisenman, 2007)

Ο αυτοπροσδιορισμός, επιπρόσθετα, **διευρύνει τις ευκαιρίες των ατόμων για την έκφραση των επιλογών τους,** επομένως συνεισφέρει στη βελτίωση της ποιότητας της ζωής τους **.** Έχει ερευνηθεί, λοιπόν, η σημασία της έκφρασης των προτιμήσεων και των επιλογών των ατόμων με αναπηρία και με βάση αυτές τις έρευνες ορίζονται τρία επίπεδα επιλογών:

- Η επιλογή ως ένδειξη προτίμησης.
- Η επιλογή ως μια διαδικασία λήψης απόφασης.
- Η επιλογή ως έκφραση αυτονομίας και αξιοπρέπειας. (Guess et al., 1985 in Wehmeyer, 1997)

Τη σύσταση της διαμόρφωσης επιλογών την προσδιορίζουν τα εξής συστατικά στοιχεία:

- Η ενέργεια της επιλογής (ανάμεσα σε δυο ή περισσότερες επιλογές) και
- Ο προσδιορισμός της προτίμησης. (Reid et al., 1999 in Wehmeyer, 1997)

Σύμφωνα με μια άλλη εκδοχή η επιλογή αποτελείται από τις εξής διαστάσεις:

- ✓ Το επιθυμητό (Α) (π.χ. θέλω να πάω κινηματογράφο να δω ταινία)
- ✓ Το εναλλακτικό σε περίπτωση απόρριψης του Α (π.χ. αντί της ταινίας προτιμώ να μείνω στο σπίτι και να δω d.v.d.)
- ✓ Η απόρριψη των δυο παραπάνω επιλογών και η αναζήτηση μιας τρίτης λύσης. (Ward, 2005)

Όπως αναφέραμε, η διαμόρφωση επιλογής αναφέρεται στη διαδικασία επιλογής μεταξύ εναλλακτικών περιπτώσεων, η οποία βασίζεται στις ατομικές προτιμήσεις. Απ' την άλλη πλευρά, η **λήψη απόφασης** – που επίσης αποτελεί συστατικό στοιχείο της ποιότητας ζωής και μια από τις διαστάσεις του αυτοπροσδιορισμού- αναφέρεται σ' ένα ευρύτερο φάσμα δεξιοτήτων που συμπεριλαμβάνει την ικανότητα διαμόρφωσης επιλογών ως ένα από τα βασικά του συστατικά. Τα <u>βήματα λήψης απόφασης</u> είναι:

- η ακρόαση σχετικών εναλλακτικών δράσεων
- ο προσδιορισμός των συνεπειών αυτών των δράσεων
- η αξιολόγηση των πιθανοτήτων κάθε συνέπειας

- η ανίχνευση της σχετικής σημαντικότητας κάθε συνέπειας (αξία/ χρησιμότητα)
- η ενσωμάτωση αυτών των αξιών και πιθανοτήτων στον προσδιορισμό της δράσης. (Beyth-Marom et al., 1991 in Wehmeyer, 1997)

Τόσο η <u>έκφραση των επιλογών</u> όσο και η <u>λήψη απόφασης</u> αποτελούν διαστάσεις της ζωής του ατόμου με αυτοπροσδιορισμό και συμβάλλουν στην καλύτερη ποιότητα ζωής του. Εκτός από αυτές τις διαστάσεις, που διαμορφώνουν το βαθμό αυτοπροσδιορισμού του ατόμου, οι ερευνητές που ασχολούνται με τον αυτοπροσδιορισμό και την πρόθεση καλλιέργειάς του, προτείνουν και άλλους δυο τομείς παρέμβασης για την κατάρτιση σχετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Ο ένας είναι η <u>δημιουργία και επίτευξη στόχων</u> και ο άλλος είναι η <u>επίλυση προβλήματος.</u> (Wehmeyer et al., 1997) Αυτές οι δυο διαστάσεις είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με την έννοια της ποιότητας ζωής του ατόμου.

Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με το **σχεδιασμό, τον καθορισμό και την επίτευξη στόχων,** οι παραπάνω ερευνητές υποστηρίζουν ότι αποτελεί μια προαπαιτούμενη δεξιότητα, προκειμένου να γίνει το ίδιο το άτομο ο καθοριστικός παράγοντας στη ζωή του. (causal agent). Η επίτευξη ενός στόχου σχετίζεται με δυο παραμέτρους:

1η) **το περιεχόμενο του στόχου**, δηλαδή το θέμα του και

2η) **την ένταση του στόχου**, η οποία αντικατοπτρίζει την προτεραιότητα του συγκεκριμένου στόχου στην ιεραρχία στόχων του ατόμου.

Η δράση η οποία υπόκειται σε στοχοθέτηση δε μπορεί να ορίζεται με βάση το αποτέλεσμα του συγκεκριμένου στόχου. Επιπλέον, η καλλιέργεια δεξιοτήτων καθορισμού και επίτευξης στόχων πρέπει να εστιάζει στον ορισμό και τη διατύπωση των συγκεκριμένων στόχων. Η ανάπτυξη υποστόχων (βραχυπρόθεσμων στόχων) για την επίλυση των κύριων στόχων κρίνεται, επίσης, αναγκαία. Σημαντική είναι και η διαμόρφωση των δραστηριοτήτων που είναι απαραίτητες για την επίτευξη του επιθυμητού αποτελέσματος κατά την εφαρμογή και αξιολόγηση της εφαρμογής των στόχων που τέθηκαν (μακροπρόθεσμων και βραχυπρόθεσμων). (Wehmeyer, 1997) Ορισμένα από τα <u>βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα των στόχων</u> είναι τα εξής:

- Να είναι συγκεκριμένοι , μετρήσιμοι και επιτεύξιμοι.
- Να αναφέρονται σε αντικείμενο στο οποίο ο μαθητής επιθυμεί να βελτιωθεί.

- Να είναι χρονικά οριοθετημένες ως προς την έναρξη και τη λήξη τους.
- Να διατυπώνονται γραπτώς.
- Να διατυπώνονται με όρους προσδοκόμενων αποτελεσμάτων.
- Οι μαθητές να είναι σε θέση να καταγράφουν την πρόοδό τους ως προς την πορεία επίτευξης των στόχων. (Martino, 1993 in Wehmeyer, 1997)

Η δεύτερη διάσταση που αναφέραμε παραπάνω είναι η ***επίλυση προβλήματος***. Τι, όμως, ορίζεται ως πρόβλημα; Το πρόβλημα περιγράφεται ως « μια ειδική κατάσταση ή σύνολο καταστάσεων στο οποίο το άτομο πρέπει να ανταποκριθεί, προκειμένου να λειτουργήσει αποτελεσματικά στο περιβάλλον του.» (D' Zurilla & Goldfried, 1971 in Wehmeyer, 1997) Η επίλυση προβλήματος επικεντρώνεται σε δυο βασικούς τομείς:

- ✓ Την απρόσωπη επίλυση προβλήματος (impersonal)
- ✓ Τη διαπροσωπική/ κοινωνική επίλυση προβλήματος, η οποία δίνει έμφαση στις γνωστικές/ συμπεριφορικές στρατηγικές που καθιστούν τα άτομα ικανά να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Η διδασκαλία, μ μάλιστα, των κοινωνικών δεξιοτήτων δεν είναι επαρκής προκειμένου να στηριχθούν οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των παιδιών με αναπηρία. Προτείνεται η παράλληλη εκπαίδευση των παιδιών στις δεξιότητες επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων. (Chadsey- Rusch, 1986, Wehmeyer & Kelcher, 1994 in Wehmeyer, 1997)

Κατά τη διδασκαλία επίλυσης προβλήματος δίνεται έμφαση στον προσδιορισμό της ταυτότητας του προβλήματος, στην ανάλυση και την ερμηνεία του καθώς, επίσης, και στη λύση του. Η διδασκαλία επίλυσης προβλήματος είναι καλό να διέπεται από έμφαση στην ικανότητα αυτή των μαθητών να λύνουν τα προβλήματα. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της ενίσχυσης της εύρεσης πληροφοριών και της ενθάρρυνσης της γενίκευσης. Τέλος, η μοντελοποίηση της λύσης, μέσω συστηματικής έκφρασης των βημάτων επίλυσης (σε καθημερινή βάση) από τον εκπαιδευτικό στο πλαίσιο παροχής επαρκούς υποστήριξης και προσαρμογών αποτελεί ακόμη μια σημαντική εκπαιδευτική πρακτική, που προωθεί την αποτελεσματικότερη διδασκαλία επίλυσης προβλήματος. (Wehmeyer, 1997)

Σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες, έχει δειχθεί ότι τα περιβάλλοντα τα οποία λειτουργούν υποστηρικτικά ως προς την αυτονομία του ατόμου- η οποία αποτελεί μια από τις διαστάσεις του αυτοπροσδιορισμού, έχουν έμμεση επίδραση στην **ψυχολογική τόνωση** και στην **προσαρμοστική συμπεριφορά** του στο πέρασμα του

χρόνου διαμέσου της συνθήκης των εσωτερικών κινήτρων.(Philippe & Vallerand, 2008) Επιπλέον, έχει δειχθεί ότι η ψυχολογική τόνωση έχει σημαντική επίδραση στη **μακροζωία** και στη **σωματική υγεία των ατόμων**. (Jopp & Rott, 2006, O'Connar & Vallerand, 1998 in Philippe & Vallerand, 2008) Απ' την άλλη πλευρά, σε έρευνα που δημιουργήθηκε σε άτομα με τυφλοκώφωση έχει δειχθεί ότι η υποτίμηση των ικανοτήτων τους για αυτοπροσδιορισμό από τους ειδικούς, συντελεί σε αυξημένο κίνδυνο φυσικής και κοινωνικής απομόνωσης και διαχωρισμού. (Gothelf etg al., 2003)

Ένα σημαντικό μέρος των ερευνών που σχετίζονται με τον αυτοπροσδιορισμό υπογραμμίζουν την άρρηκτη σχέση που έχει με την **ομαλή μετάβαση του ατόμου στην ενήλικη ζωή** (Field & Hoffman, 2002) και με την **ποιότητα της ζωής** του ατόμου με αναπηρία (Lachapelle et al., 2005). Σύμφωνα, μάλιστα, με τον Schalock (1996), η έννοια « ποιότητα ζωής » αφορά τη συναισθηματική ευημερία, τις διαπροσωπικές σχέσεις, την υλική ευημερία, την προσωπική ανάπτυξη, φυσική/ σωματική ευημερία (υγεία), τον **αυτοπροσδιορισμό**, την κοινωνική ένταξη και τα δικαιώματα (Schalock 1996 in Wehmeyer, 1998) Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, ότι **ο αυτοπροσδιορισμός αποτελεί μια από τις διαστάσεις της ποιότητας ζωής των ατόμων**. Δίνοντας, επομένως, στα άτομα με και χωρίς ειδικές ανάγκες – από μικρή ηλικία - ευκαιρίες για να εκδηλώσουν αυτοπροσδιοριζόμενη συμπεριφορά, διευκολύνεται και η εξασφάλιση ποιότητας στη ζωή τους. (Abery et al, 1996 στο Robinson, B., 2004)

Πιο συγκεκριμένα, έρευνες έχουν δείξει ότι οι μαθητές που ολοκλήρωσαν τη σχολική τους φοίτηση έχοντας καλλιεργήσει δεξιότητες αυτοπροσδιορισμού είναι πιο πιθανό να ζήσουν αυτόνομα έξω από το σπίτι και την οικογένειά τους, να βιώσουν μεγαλύτερη ανεξαρτησία και να εργαστούν σε θέσεις εργασίας που αποφέρουν μεγαλύτερες οικονομικές απολαβές. (Wehmeyer & Palmer, 2003 in Ward, 2005) Άλλωστε, έχει δειχθεί ότι νέα άτομα με αναπηρίες που εκδηλώνουν χαμηλά επίπεδα τόσο ως προς τη σχολική επίτευξη όσο και ως προς τη μετέπειτα επιτυχία στην ενήλικη ζωή (adult success) τείνουν να σημειώνουν χαμηλότερα επίπεδα αυτοπροσδιορισμού συγκριτικά με τους συνομηλίκους. (Wehmeyer et al., 1996, Wehmeyer & Metlzer, 1995 in Eisenman, 2007) Απ' την άλλη πλευρά, νέα άτομα με αναπηρία που σημειώνουν υψηλά επίπεδα αυτοπροσδιορισμού έχουν περισσότερες πιθανότητες να απολάβουν **επαγγελματική αποκατάσταση** μετά την ολοκλήρωση

του σχολικού κύκλου και γενικότερη επιτυχία στην ενήλικη ζωή. (Gerber et al., 1992, Wehmeyer & Palmer, 2003, Eisenman, 2007)

Επιπλέον, σε σχετική έρευνα των Wehmeyer et Schwart (1997) (στην οποία συμμετείχαν άτομα με νοητική καθυστέρηση ή μαθησιακές δυσκολίες) παρατηρήθηκε ότι άτομα με μεγαλύτερο βαθμό δεξιοτήτων αυτοπροσδιορισμού έχουν και **περισσότερες οικονομικές απολαβές από το επάγγελμά τους** συγκριτικά με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες (Wehmeyer et al., 2000)

Μια ακόμη πολύ σημαντική θετική επίδραση του αυτοπροσδιορισμού εφαρμόζεται στη διαμόρφωση θετικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος για τους μαθητές με αναπηρία. Ο αυτοπροσδιορισμός πρέπει να είναι ένα σημαντικό διδακτικό αντικείμενο, το οποίο αξίζει να εγκολπωθούν τα σχολικά περιβάλλοντα, καθώς επιδρά θετικά στη διαδικασία της μάθησης, αυξάνοντας την αίσθηση ελέγχου των μαθητών και μειώνοντας τα επίπεδα κατάθλιψης. Παράλληλα, η διδασκαλία του αυτοπροσδιορισμού συμβάλλει στη διαμόρφωση συνεργατικού πνεύματος διδασκαλίας, στην προώθηση της βιωματικής μάθησης, στην ενσωμάτωση του χιούμορ στην εκπαιδευτική πράξη ενώ δίνει έμφαση στη διδακτική στρατηγική της μοντελοποίησης (ανάλυση προτύπου) (Field & Hoffman, 2002b)

Συνοψίζοντας τις θετικές επιδράσεις του αυτοπροσδιορισμού στη ζωή του ατόμου με αναπηρία υπογραμμίζουμε ότι εφόσον διασφαλίζει το αναφαίρετο δικαίωμα του ατόμου να αποφασίζει για τον εαυτό του και τη ζωή του, να επιλέγει, να παίρνει αποφάσεις και να λύνει προβλήματα και να είναι αποτελεσματικό, αποτελεί μια από τις βασικές δεξιότητες με τις οποίες πρέπει να εφοδιάζεται το παιδί και η οποία πρέπει να συμπεριλαμβάνεται ως στόχος στο εκπαιδευτικό του πρόγραμμα. Συνήθως η τάση αυτοπροσδιορισμού εκδηλώνεται στην εφηβική και ενήλικη ζωή του ατόμου, όταν οι αποφάσεις λειτουργούν καθοριστικά για τη ζωή του. Ωστόσο, διαπιστώνουμε ότι στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία - η οποία είναι πιο πρόσφορη στη μάθηση- κρίνεται αναγκαία η πρώιμη παρέμβαση για την ανάδυση στοιχείων αυτοπροσδιορισμού. Στην επόμενη ενότητα θα μελετήσουμε τον τρόπο με τον οποίο αναπτύσσεται ο αυτοπροσδιορισμός στα διάφορα αναπτυξιακά στάδια από τη βρεφική μέχρι την εφηβική ηλικία και θα προσδιορίσουμε – σύμφωνα με τη βιβλιογραφία – τα χαρακτηριστικά μιας κατάλληλης εκπαιδευτικής παρέμβασης, με κριτήριο την ηλικία του παιδιού.

2β.Αυτοπροσδιορισμός και αναπτυξιακά στάδια: Σχετικές αναφορές από τις θεωρίες του τομέα της αναπτυξιακής ψυχολογίας.

Σύμφωνα με ορισμένα πορίσματα, τα οποία απορρέουν από τον τομέα της αναπτυξιακής ψυχολογίας αλλά και των νευροεπιστημών, η ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού συνδέεται με τη βρεφική ηλικία ή την πρώτη παιδική ηλικία. Διακρίνουμε, μάλιστα, κάποια στάδια στη διαμόρφωση δεξιοτήτων ή συμπεριφορικών χαρακτηριστικών, απαραίτητων για τη μετέπειτα ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού, τα οποία διαμορφώνονται κατά τη βρεφική ηλικία σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης. (Brown & Cohen, 1996). Πολλά χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την αυτορρύθμιση ξεκινούν να αναπτύσσονται από την πρώτη παιδική ηλικία (Calkins, 2004 in Cho & Palmer, 2008), όταν στο παιδί δίνεται η δυνατότητα να εξασκήσει αναδυόμενες ικανότητες, γεγονός που αποκτά ιδιαίτερη σημασία καθώς το παιδί μεγαλώνει. (Bronson, 2000 in Cho & Palmer, 2008).

Όπως έχουμε προαναφέρει το αυτοπροσδιοριζόμενο άτομο ορίζει τον εαυτό του κατά την αλληλεπίδρασή του με τα διάφορα φυσικά και κοινωνικά περιβάλλοντα (Deci & Ryan, 2006 in Cho & Palmer, 2008), προκειμένου να αποτελεί τον αιτιολογικό παράγοντα από τον οποίο εξαρτώνται τα όσα συμβαίνουν στη ζωή του. (Wehmeyer & Palmer, 2006 in Cho & Palmer, 2008). Στην πρώιμη ηλικία ο βαθμός αυτοπροσδιορισμού αποτελεί προγνωστικό δείκτη για το βαθμό αυτοπροσδιορισμού που θα έχει το άτομο στο μέλλον, καθώς η θεωρία αυτοπροσδιορισμού υποθέτει ότι τα άτομα έχουν την ικανότητα να ενσωματώνουν, να δημιουργούν, να αναπτύσσουν και να ενοποιούν τους εαυτούς τους στα διάφορα κοινωνικά και φυσικά πλαίσια και έχουν μια τάση για εσωτερική αυτοοργάνωση και καθολική αυτορρύθμιση. (Deci & Ryan, 2006 in Cho & Palmer, 2008) Η αυτορρύθμιση και ο έλεγχος του περιβάλλοντος φαίνεται ότι είναι κληρονομική ικανότητα που χαρακτηρίζει την τυπική ανάπτυξη του βρέφους. (Higgins & Loeb, 1998 in Cho & Palmer, 2008)

Τα νεογέννητα έχουν την ικανότητα να επεξεργάζονται ασυνείδητα και άνευ σχεδιασμού μηχανισμούς ρύθμισης των συναισθημάτων τους, όπως π.χ. κλαίνε όταν δυσφορούν. Αυτοί οι πρώιμοι αντανακλαστικοί μηχανισμοί είναι που αποτελούν τη βάση για τις μετέπειτα αυτόβουλες συμπεριφορές που συγκροτούν την αυτοπροσδιοριζόμενη λειτουργία στη μετέπειτα ζωή τους. (Calkins, 2004 in Cho & Palmer, 2008). Έτσι, λοιπόν, ένα βρέφος το οποίο μπορεί να ελέγχει την ηρεμία του,

να κοιμάται χωρίς να κλαίει πολύ, να εκφράζει τις επιθυμίες και τις ανάγκες του όπως την πείνα και την κούραση, φαίνεται ότι έχει καλό δείκτη αυτορρύθμισης. Όταν σταδιακά το βρέφος παύει να βασίζεται στους άλλους και αρχίζει να αναγνωρίζει τις προσωπικές του ανάγκες, οργανώνεται η αξιοποίηση στρατηγικών και συμπεριφορών στο ρεπερτόριο συναισθηματικής του αυτορρύθμισης, που τις χρησιμοποιεί σε διάφορα κοινωνικά, γνωστικά και κινητικά πλαίσια. (Kopp, 1982 in Cho & Palmer, 2008)

Ενώ, λοιπόν, ο αυτοπροσδιορισμός φαίνεται να αποτελεί μια έννοια στενά συνδεδεμένη με την ενηλικίωση του ατόμου, η επίτευξη του αυτοπροσδιορισμού είναι εφικτή μόνο εφόσον λειτουργήσει μια μακροπρόθεσμη εστίαση στην ανάπτυξή και την απόκτησή του, καθόλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου με έμφαση στην πρώιμη παιδική ηλικία. (Sands & Wehmeyer, 1996 in Wehmeyer et al., 1997).

Η νευροεπιστημονική τεκμηρίωση της αναγκαιότητας για πρώιμη παρέμβαση στον τομέα ανάπτυξης του αυτοπροσδιορισμού αναφέρεται στο γεγονός ότι στα πρώτα χρόνια ανάπτυξης του παιδιού αναπτύσσονται γρηγορότερα οι προμετωπιαίοι λοβοί του εγκεφάλου του. (Bronson, 2000 in Cho & Palmer, 2008). Επιπρόσθετα, σε αυτήν την ηλικία του παιδιού είναι πιο αποτελεσματική η εξάσκηση των γονέων στην καταπολέμηση της υπερπροστατευτικής συμπεριφοράς απέναντι στα παιδιά τους. Τα παιδιά απ' την άλλη πλευρά μαθαίνουν να μην μεταθέτουν τις προσδοκίες τους και την πρωτοβουλία σε εξωτερικούς παράγοντες και στρέφονται περισσότερο προς τον εαυτό τους, καλλιεργώντας αποτελεσματικότερα τις απαραίτητες κοινωνικές δεξιότητες και καταπολεμώντας τα προβλήματα σχολικής προσαρμογής. (Cho & Palmer, 2008) Επομένως, για όλους τους παραπάνω λόγους , τα πρώτα χρόνια της ζωής των παιδιών είναι και η καταλληλότερη περίοδος για να ξεκινήσει η εξάσκηση σε δεξιότητες αυτορρύθμισης και αυτοπροσδιορισμού.

Στον παρακάτω πίνακα παραθέτουμε ορισμένες παραμέτρους του αυτοπροσδιορισμού, οι οποίες εμφανίζονται από τη βρεφική και πρώτη παιδική ηλικία.

1. Το χαρακτηριστικό της **αυτορρύθμισης** κατά τη βρεφική ηλικία εμφανίζεται στα στάδια ύπνου, όταν ησυχάζει το βρέφος κατά την αλλαγή αισθητηριακών ερεθισμάτων. (Porges & Greenspan, 1991 in Brown & Cohen, 1996) Επιπρόσθετα, το παιδί ξεκινά να έχει συμπεριφορές που προσανατολίζονται σε απλούς στόχους

όπως να πλησιάζει, να αγγίζει και να γραπώνει αντικείμενα. (Jennings & Dietz, 2003 in Cho & Palmer, 2008)
2. Παιδιά 2-3 ετών μπορούν να εμπρόθετα και εκούσια να κατευθύνουν τη συμπεριφορά τους **πραγματοποιώντας επιλογές**. (Rosegrant & Bredekamp, 1992 in Brown & Cohen, 1996)
3. Σταδιακά εμφανίζεται και η **«επιμονή»** (persistence), η οποία αποτελεί θεμελιώδη λίθο για την επίτευξη προσωπικών αυτοπροσδιοριζόμενων στόχων. (Brown & Cohen, 1996) Έρευνες έχουν δείξει ότι τα Α. μ. Ε. Α. κατακτούν σε μικρότερο βαθμό τις δεξιότητες προσδιορισμού των στόχων και της επιμονής. (Wolery et al., 1992 in Brown & Cohen, 1996)
4. Η **αυτοσυνείδηση (self - awareness)** εμφανίζεται γύρω στο δεύτερο έτος της ηλικίας ενός τυπικώς αναπτυσσόμενου παιδιού. (Kagan et al., 1981 in Brown & Cohen, 1996)
5. Στην ίδια ηλικία (2^{ο} έτος) προσδιορίζεται η απόκτηση της **αίσθησης του εαυτού** (sense of self), η οποία σχετίζεται με τη διαμόρφωση επιλογών, τη λήψη αποφάσεων καθώς επίσης και με την έκφραση προτιμήσεων και ενδιαφερόντων, περίπου κατά την ηλικία που το παιδί αρχίζει να περπατάει. (Brown & Cohen, 1996)
6. Την ίδια περίοδο ένα άλλο συμπεριφορικό χαρακτηριστικό που εμφανίζουν τα παιδιά αποτελεί η **αυτοαποτελεσματικότητα** (self-efficacy), η συνειδητοποίηση, δηλαδή, από το ίδιο το άτομο της αποτελεσματικότητας που ενδύονται οι προσπάθειές του. Για παράδειγμα, σε αυτήν την ηλικιακή φάση το παιδί ζητά την ενίσχυση(επιβράβευση) από τον γονέα, όταν αντιλαμβάνεται ότι βάζει ένα κομμάτι παζλ στη σωστή του θέση. (Kagan et al., 1981 in Brown & Cohen, 1996)

Αυτή ακριβώς η διαπίστωση σχετικά με το φάσμα της ανάπτυξης του αυτοπροσδιορισμού, που επεκτείνεται από τη βρεφική μέχρι και την ενήλικη ζωή του ατόμου, έχει ορισμένες εκπαιδευτικές προεκτάσεις που αφορούν τη διαμόρφωση κατάλληλων περιβαλλόντων δράσης του παιδιού. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τη θεωρία αυτοπραγμάτωσης που αναπτύσσεται διεξοδικά από τον A.Maslow, οι εκπαιδευτές οφείλουν να ενθαρρύνουν την εξέλιξη της φύσης του παιδιού και προς αυτήν την κατεύθυνση συστήνεται το υγιές, μη περιοριστικό περιβάλλον. (Μαλικιώση & Λοίζου, 2001: 54)

Αναλύοντας τη θεωρία του, ο Maslow προσδιορίζει ότι οι απαραίτητες προϋποθέσεις για την ικανοποίηση των ανώτερων αναγκών του ατόμου είναι η ελευθερία έκφρασης, η ελευθερία εκδήλωσης σκέψεων και συναισθημάτων, η ελευθερία στην έρευνα και στην αναζήτηση της πληροφόρησης, η ελευθερία στην υπεράσπιση του εαυτού, η εντιμότητα, η δικαιοσύνη, κ.α. Η ικανοποίηση των αναγκών του ατόμου (βασικών και ανώτερων) είναι αυτή που επηρεάζει τα κίνητρα του ατόμου, προκειμένου αυτό να ενεργήσει με συγκεκριμένο τρόπο. (Μαλικιώση & Λοίζου, 2001: 55) Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι ο αυτοπροσδιορισμός είναι μια έννοια που έχει αναπτυξιακή φύση και η ενίσχυση της ανάδυσής του έχει εκπαιδευτικές προεκτάσεις.

Εκτός από τη θεωρία της αυτοπραγμάτωσης από την οποία εξάγουμε χρήσιμα συμπεράσματα σχετικά με την ενθάρρυνση της ανάπτυξης των στοιχείων του αυτοπροσδιορισμού, εντοπίζουμε στη βιβλιογραφία της ψυχολογίας και μια άλλη σχετική θεωρία, η οποία σχετίζεται με την αναπτυξιακή φύση του αυτοπροσδιορισμού, αυτή του Erickson. Ο Erickson διακρίνει 8 αναπτυξιακές κρίσεις στη διαμόρφωση του εγώ, μεταξύ των οποίων συμπεριλαμβάνει την αυτονομία, την πρωτοβουλία και την οικειότητα, οι οποίες περιγράφουν κάποιες από τις διαστάσεις της έννοιας του αυτοπροσδιορισμού.

Πιο αναλυτικά, η αυτονομία προϋποθέτει την ενθάρρυνση του ατόμου να κάνει ό, τι είναι σε θέση να κάνει μόνο του, με το δικό του τρόπο ή ρυθμό. Η πρωτοβουλία αναπτύσσεται, όταν δίνεται η ευκαιρία στο άτομο να πειραματίζεται και να ερευνά αυτά που το ενδιαφέρουν. Το άτομο μπορεί να αποκτήσει πρωτοβουλία μέσα από νέες ευθύνες και να ξεπερνά αισθήματα κατωτερότητας μέσα από επιτυχή επιτεύγματα. Η διαμόρφωση σχέσεων οικειότητας, τέλος, προϋποθέτει ότι το άτομο είναι σίγουρο για την ταυτότητά του. Διαφορετικά, όταν μέσα από αυτές τις σχέσεις προσπαθεί να δημιουργήσει την ταυτότητά του υποχωρώντας ή επιβάλλοντας τη γνώμη του, οδηγείται στην απομόνωση. (Μαλικιώση & Λοίζου, 2006: 127-131) Όπως και η προηγούμενη θεωρία που προέρχεται από το χώρο της ψυχολογίας, έτσι και αυτή η ανάλυση του Erickson παραπέμπει στο συμπέρασμα της εν δυνάμει αποτελεσματικής συμβολής του περιβάλλοντος στην ανάπτυξη του εγώ και των επιμέρους διαστάσεών του. Είναι προφανές ότι « το εγώ » συνδέεται άρρηκτα με την έννοια του αυτοπροσδιορισμού, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από ορισμένες κοινές συνιστώσες τους.

Στην επόμενη ενότητα, θα κάνουμε μια εκτενή αναφορά στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και στις πρακτικές που προάγουν την ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού στην πρώιμη παιδική ηλικία.

2γ.Αυτοπροσδιορισμός: εκπαιδευτικές προεκτάσεις και εκπαιδευτικά περιβάλλοντα κατά την αναπτυξιακή πορεία του παιδιού.

Στην ενότητα αυτή θα κάνουμε μια σύντομη αναφορά στις εν δυνάμει δυνατότητες αυτοπροσδιορισμού των παιδιών από τα πρώτα στάδια της παιδικής ηλικίας, μέχρι και την εφηβεία. Παράλληλα θα αναφερθούμε στις εκπαιδευτικές προεκτάσεις που απορρέουν από αυτά καθώς επίσης και στη διαμόρφωση κατάλληλων εκπαιδευτικών περιβαλλόντων που ευνοούν την ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού.

Σύμφωνα, λοιπόν, με τα πορίσματα της αναπτυξιακής ψυχολογίας, κατά την ***πρώιμη παιδική ηλικία (2-5 ετών)*** υπογραμμίζεται από τους ερευνητές ότι τα παιδιά μπορούν να αναγνωρίζουν τις προτιμήσεις τους και να τις εκφράζουν, όταν έχουν την ευκαιρία, καθώς επίσης και να είναι ενήμερα για τις εναλλακτικές πτυχές μιας απόφασης. Επιπλέον, η πραγματοποίηση των επιλογών τους σχετίζεται άρρηκτα με τη σχέση εμπιστοσύνης που αναπτύσσουν με την τροφό τους. (ποιότητα διαπροσωπικής επαφής). Η κατάκτηση, επιπρόσθετα, του γλωσσικού κώδικα διευκολύνει την πρόσβασή τους στην έκφραση των προτιμήσεών τους αλλά και στην παρουσίαση των προσφερόμενων επιλογών. Τέλος, δυσκολεύονται να διαμορφώσουν συνδέσμους μεταξύ των επιλογών και των προτιμήσεών τους με τους ατομικούς στόχους που είναι καλό να επιτευχθούν, καθώς συχνά επικεντρώνονται στις προσωπικές επιθυμίες τους, απαλλαγμένοι απ' την ανάγκη επίτευξης μελλοντικών στόχων. Άλλωστε, δεν επιδιώκουν να ενεργήσουν συστηματοποιημένα για την επίτευξή τους. (Wehmeyer et al., 1997)

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω χαρακτηριστικά, η ενίσχυση της ανάδυσης του αυτοπροσδιορισμού στην **προσχολική ηλικία** μπορεί να επιτευχθεί με τις παρακάτω **εκπαιδευτικές πρακτικές**:

- Προσφορά εναλλακτικών επιλογών προς το παιδί, όποτε αυτό είναι εφικτό.
- Καλλιέργεια της ικανότητας του παιδιού να αναγνωρίζει τις διαθέσιμες επιλογές.

- Περιορισμός της πραγματοποίησης επιβλαβών επιλογών και μετατόπιση των επιλογών προς συμφέρουσες ευκαιρίες για το μέλλον. Αυτό μπορεί να συντελεστεί μέσω του προσδιορισμού των συνεπειών κάποιων επιλογών του άμεσου παρελθόντος του παιδιού και μέσω της ενθάρρυνσης του μακροπρόθεσμου σχεδιασμού καθημερινών δραστηριοτήτων.
- Τέλος, είναι καλό να καλλιεργείται στο παιδί η ενσυναίσθηση (το πώς, δηλαδή, θα ένιωθαν οι άλλοι σε μια δεδομένη κατάσταση) και η αξιολόγηση των επιδόσεών του διαμέσου προβολής θετικών προτύπων και ενθάρρυνσης της σύγκρισης με αυτά. (Wehmeyer et al., 1997)

Κατά την ***πρώτη σχολική ηλικία*** (6-8 ετών) τα χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν τα παιδιά ως προς τον αυτοπροσδιορισμό τους συνοψίζονται στα εξής. Ήδη τα παιδιά αυτής της ηλικίας κατευθύνουν πιο ενεργητικά τον τρόπο σκέψης τους και προσδιορίζουν λύσεις στα προβλήματα που τους απασχολούν. Συγκριτικά με τα παιδιά της πρώιμης παιδικής ηλικίας αξιολογούν καλύτερα τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους, είναι πιο ικανοί ως προς το να επιλέξουν στρατηγικές και εντοπίζουν λύσεις που συμπληρώνουν τις δυνατότητές τους. Χάρη, μάλιστα, στην αφηρημένη σκέψη, που χαρακτηρίζει αυτό το αναπτυξιακό στάδιο, μπορούν να παράγουν γενικούς νόμους που εξηγούν τα προβλήματα και τις λύσεις τους. Επίσης, μπορούν να σχηματοποιήσουν τους τρόπους που χρησιμοποιούν οι γύρω τους προς αυτά, γεγονός που τους επιτρέπει ένα βαθμό ελέγχου του κοινωνικού τους πλαισίου. (Wehmeyer et al., 1997)

Με βάση αυτά τα χαρακτηριστικά αυτά η στοχευμένη δράση για τα παιδιά αυτής της ηλικίας (**πρώτη σχολική**) είναι απαραίτητο να συνοδεύεται από την καθοδήγηση των ενηλίκων. **Η εκπαιδευτική πρακτική** σε αυτό το αναπτυξιακό στάδιο είναι καλό να περιλαμβάνει:

- Καλλιέργεια της δεξιότητας πολλαπλών στρατηγικών και εναλλακτικών επιλογών και αποφάσεων.
- Ανάλυση του τρόπου με τον οποίο συνδέονται οι ικανότητες του μαθητή με τις στρατηγικές που αυτός επιλέγει.

- Επαναπροσδιορισμός των επιλογών/αποφάσεων του μαθητή με βάση την ανασκόπηση των συνεπειών του παρελθόντος και των συλλογιστικών υποθέσεων ως προς άλλες πιθανές δυνατές επιλογές.
- Ενθάρρυνση συστηματικής αυτοαξιολόγησης των επιδόσεών του στα διάφορα έργα.
- Πρώτη επαφή με τη δεξιότητα καθορισμού και αξιολόγησης απλών στόχων. (Wehmeyer et al., 1997)

Κατά τις ***ανώτερες βαθμίδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*** (9-11 ετών) παρατηρείται ότι σποραδικά οι μαθητές αυτής της ηλικίας θέτουν ατομικούς στόχους, ορίζοντας την επακόλουθη δράση τους. Σε περιπτώσεις που η προσέγγιση της επίλυσης που επιλέγουν για κάποιο πρόβλημα δεν είναι αποτελεσματική, διαμορφώνουν προσαρμογές των στρατηγικών που ακολουθούν, προκειμένου να επιτύχουν τους στόχους τους. Γνωρίζουν, μάλιστα, πότε χρειάζονται βοήθεια και τη ζητούν. Επιπλέον, γνωρίζουν πότε η επιπρόσθετη προσπάθεια από μέρος τους είναι πιθανόν να βελτιώσει τις επιδόσεις τους. Υποστηρίζεται ακόμη ότι σε αυτήν την ηλικία τα άτομα γνωρίζουν πώς να διαμορφώνουν τις ενέργειές τους, ώστε να υποστηρίζουν τις βλέψεις τους και μπορούν να αξιοποιούν την καθοδήγηση των ενηλίκων για να οργανώνουν τις συνέπειες των ενεργειών τους.

Οι **εκπαιδευτικές πρακτικές** που κρίνονται ιδιαίτερα βοηθητικές για τα παιδιά αυτού του αναπτυξιακού επιπέδου (***ανώτερες βαθμίδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης)*** και διαμορφώνονται και με βάση τα προαναφερθέντα στοιχεία αυτοπροσδιορισμού που σχετίζονται με αυτήν την ηλικία είναι οι εξής:

- Παροχή δομημένων δραστηριοτήτων που διευκολύνουν την οργανωμένη απεικόνιση των δυνατών επιλογών τους, γεγονός που τους επιτρέπει ευκολότερη σύγκριση και επιλογή.
- Αναδρομή σε προηγούμενες επιλογές και ανίχνευση των οφελών και ζημιών που προέκυψαν από αυτές, προκειμένου να βελτιώσουν και να αυξήσουν την απόδοσή τους.
- Εξάσκηση στη γενίκευση δεξιοτήτων λήψης αποφάσεων και στη διαμόρφωση εφικτών στόχων. (προσωπικής/ ακαδημαϊκής πορείας του ατόμου)
- Εξέταση συνάφειας επιλογών και στόχων.

- Επιτήρηση της προόδου τους ως προς τους προσωπικούς τους στόχους, δηλαδή αυτοαξιολόγηση των ενεργειών τους. (Wehmeyer et al., 1997)

Κατά τη ***δευτεροβάθμια εκπαίδευση (εφηβεία: 12-18 ετών)*** ο αυτοπροσδιορισμός των ατόμων εμφανίζει μεγαλύτερη συστηματικότητα ως προς την εμφάνισή του. Οι έφηβοι, λοιπόν, επιδεικνύουν την ικανότητα συστηματικής λήψης αποφάσεων, που προσομοιάζει με αυτή των ενηλίκων. Επιπλέον, οι αποφάσεις τους ενσωματώνουν την ανάλυση των συνεπειών κάθε επιλογής τους και τον ορισμό της αξιοπιστίας των πληροφοριών που χρησιμοποιούν. Η προσέγγισή τους για την επίλυση ενός προβλήματος ή την ολοκλήρωση ενός έργου γίνεται πλέον σ τ ρ α τ η γ ι κ ή.(συστηματική ανάλυση και επανάληψη των στρατηγικών που χρησιμοποίησαν σε διάφορες εμπειρίες με επιτυχία ή αποτυχία) (Wehmeyer et al., 1997)

Ένα άλλο στοιχείο που χαρακτηρίζει τα άτομα αυτής της αναπτυξιακής φάσης -σχετικό με τον αυτοπροσδιορισμό- είναι το γεγονός ότι γενικεύουν επιτυχημένες στρατηγικές επίλυσης προβλήματος από το ένα έργο στο άλλο και έχουν την ικανότητα να ασκούν ακριβή και αποτελεσματικό έλεγχο απέναντι στο κοινωνικό τους οικοσύστημα. Τέλος, το πιο βασικό εμπόδιο που εμφανίζεται στην αυτοπροσδιοριζόμενη συμπεριφορά τους είναι η συναισθηματικότητά τους και οι ενδεχόμενες διαταραχές της. (Wehmeyer et al., 1997).

Οι **εκπαιδευτικές πρακτικές** που απορρέουν από τις παραπάνω διαπιστώσεις και μπορούν να αξιοποιηθούν στην κατάρτιση ενός προγράμματος εκπαιδευτικής παρέμβασης με στόχο την ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού στους **εφήβους** είναι οι εξής:

- Συνεχής παροχή ευκαιριών εξάσκησης συμπεριφοράς με αφετηρία τον αυτοπροσδιορισμό του εφήβου.
- Σχεδιασμός (με τη σύμπραξη των ίδιων των μαθητών) τρόπων διερεύνησης των παραπάνω ευκαιριών.
- Παροχή συναισθηματικής στήριξης για τη συνειδητοποίηση των δυνατοτήτων και αδυναμιών τους. (Wehmeyer et al., 1997)

Από τις παραπάνω επισημάνσεις αντιλαμβανόμαστε ότι οι διδακτικές στρατηγικές, ο ακριβής εκπαιδευτικός σχεδιασμός και η διαμόρφωση κατάλληλων εκπαιδευτικών περιβαλλόντων είναι ένα πολύ βασικό στοιχείο ως προς την καλλιέργεια του αυτοπροσδιορισμού. Σε έρευνα των Wehmeyer et al. (2000) έχει δειχθεί, μάλιστα, ότι οι εκπαιδευτικοί που διαμορφώνουν λιγότερο περιοριστικά

περιβάλλοντα είναι πιο πιθανό να αναπτύσσουν θετική στάση απέναντι στη σημασία της διδασκαλίας του αυτοπροσδιορισμού σε άτομα με αναπηρίες. Έρευνα των Wehmeyer & Bolding (1999) έδειξε ότι τα περιοριστικά- διαχωριστικά περιβάλλοντα έχουν αρνητική επίδραση στην ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού.(Wehmeyer et al., 2000) Γι' αυτό είναι σημαντικό να ελέγχονται τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, προκειμένου να οριστεί ο βαθμός στον οποίο προάγουν ή εμποδίζουν τις ευκαιρίες των μαθητών ως προς τη μάθηση δεξιοτήτων σημαντικών για την ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού, την εξάσκηση αυτών των δεξιοτήτων και την ανάπτυξη στάσεων που οδηγούν στον καλύτερο έλεγχο της ζωής τους. (Wehmeyer et al., 2000)

Η σχέση, βέβαια, των κατάλληλων εκπαιδευτικών περιβαλλόντων και της διδασκαλίας του αυτοπροσδιορισμού φαίνεται από τις έρευνες ότι λειτουργεί ανάλογα και αμφίδρομα. Απ' τη μια, όπως προαναφέραμε, η διδασκαλία του αυτοπροσδιορισμού προϋποθέτει την εξασφάλιση κατάλληλου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Απ' την άλλη, όμως, σύμφωνα με τους Field & Hofmann (2002) η διδασκαλία του αυτοπροσδιορισμού στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού προγράμματος συμβάλει στη διαμόρφωση θετικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Μερικές από τις παραμέτρους αυτού θα αναφέρουμε επιγραμματικά παρακάτω:

- Διαμόρφωση ενταξιακών περιβαλλόντων
- Πρόσβαση στην υποστήριξη γονέων και φίλων
- Έμφαση στη σημασία ακρόασης και αξιοποίησης των διδακτικών στιγμών.
- Συνεργατικότητα των εμπλεκομένων και του προσωπικού ως προς την εφαρμογή στρατηγικών προώθησης του αυτοπροσδιορισμού και χρήση τεχνικής υποστήριξης, συμβουλευτικών ομάδων και διαδικτυακής υποστήριξης που διευκολύνουν την οικοσυστημική προσέγγιση των περιστατικών.
- Στατιστικά σημαντική αύξηση του εσωτερικού κέντρου ελέγχου του ατόμου. (Field & Hofmann, 2002b)

Επομένως, συμπεραίνουμε ότι όσο σημαντική είναι η διαμόρφωση κατάλληλων εκπαιδευτικών περιβαλλόντων για την υγιή ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού άλλο τόσο και η διδασκαλία του αυτοπροσδιορισμού ενισχύει τη διαμόρφωση υγιών εκπαιδευτικών περιβαλλόντων, που ευνοούν τη γενικότερη πρόοδο των μαθητών και

τις πιο αποδοτικές επιδόσεις τους στην ενεργητική απορρόφηση και αφομοίωση της διδασκαλίας.

Στην επόμενη ενότητα θα αναφερθούμε αναλυτικότερα στην πορεία κατάρτισης ενός εκπαιδευτικού προγράμματος με στόχο την καλλιέργεια του αυτοπροσδιορισμού. Παράλληλα, θα κάνουμε εκτενή αναφορά στους διδακτικούς τρόπους, τις στρατηγικές και τις τεχνικές που είναι καλό να αξιοποιήσει ο εκπαιδευτικός προκειμένου να είναι πιο αποτελεσματικός ως προς τη διδασκαλία αυτού του στόχου.

2δ.Η διδασκαλία του αυτοπροσδιορισμού: διδακτικές στρατηγικές /κατάρτιση εκπαιδευτικού προγράμματος

Ο αυτοπροσδιορισμός χρήζει εκπαιδευτικής υποστήριξης. Για να συντελεστεί, όμως αυτό, ο εκπαιδευτικός καλείται να εφοδιάζει το μαθητή με διδακτικές δραστηριότητες, που έχουν ως προσανατολισμό την ανάπτυξη και την απόκτηση στοιχείων αυτοπροσδιοριζόμενης συμπεριφοράς και την υποστήριξη ευκαιριών βίωσης του ελέγχου του εκπαιδευτικού προγράμματος και της διδασκαλίας από τον ίδιο τον μαθητή. Σύμφωνα, μάλιστα, με τον Ward (2005), ο αυτοπροσδιορισμός είναι σημαντικό να διδάσκεται μέσω συμμετοχής σε ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Οι Klinger & Vaughn (1999) υπογραμμίζουν, μάλιστα, σε σχετική έρευνά τους ότι οι μαθητές με αναπηρία εκτιμούν βαθύτατα την ενεργητική εμπλοκή τους στις εμπειρίες μάθησης και στην πραγματοποίηση επιλογών που αφορούν τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό των προγραμμάτων τους. (Agran et al., 2006)

Όπως προαναφέραμε, είναι καλό αυτή η προσπάθεια να ξεκινά πρώιμα. Η ενδεχόμενη καθυστέρηση στη διδασκαλία δεξιοτήτων αυτοπροσδιορισμού συνδέεται με το ενδεχόμενο αδυναμίας ως προς την πρόσκτησή του. Δεδομένου, λοιπόν, ότι ο αυτοπροσδιορισμός είναι ένα επίτευγμα το οποίο οι μαθητές μπορούν να κατακτήσουν μόνο εφόσον γίνουν αποδέκτες επαρκών ευκαιριών εκμάθησης και εξάσκησης σχετικών δεξιοτήτων και εμπειριών ελέγχου και πραγματοποίησης επιλογών στη ζωή τους, (Wehmeyer et al., 1997) έχει κριθεί σκόπιμο από τους ερευνητές να μελετηθεί η αναγκαιότητα και οι διαστάσεις της επαρκούς κατάρτισης των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία του αυτοπροσδιορισμού.

Τα βήματα που καλούνται να ακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί για την προώθηση του αυτοπροσδιορισμού συνοψίζονται στα συστατικά της γνώσης του

εαυτού, της ατομικής αξιολόγησης, του σχεδιασμού, της δράσης, των εμπειριών βίωσης των αποτελεσμάτων-συνεπειών και της μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, οι ερευνητές προτείνουν την εξασφάλιση συνεργατικού ρόλου του εκπαιδευτικού ως προς τη μάθηση, δίνοντας έμφαση στην βιωματική μάθηση, που διενεργείται σε ενταξιακά περιβάλλοντα. Είναι σημαντικό να σημειώσουμε σε αυτό το σημείο τη διαπίστωση ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν προσωπικά βιώματα αυτοπροσδιοριζόμενης συμπεριφοράς είναι περισσότερο πιθανό να είναι πιο αποτελεσματικοί ως προς τη διδασκαλία του αυτοπροσδιορισμού. (Grigal et al., 2003 in Chambers, 2007).

Για την κατάρτιση ενός προγράμματος ενίσχυσης του αυτοπροσδιορισμού, το οποίο θα συναντά τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών προτείνεται πρωτίστως το καθοριστικότερο στάδιο διδασκαλίας του αυτοπροσδιορισμού που δεν είναι άλλο από την **αξιολόγηση** του προϋπάρχοντος επιπέδου αυτοπροσδιορισμού και των ήδη αναπτυγμένων δεξιοτήτων που –εφόσον υπάρχουν- μπορούν να αξιοποιηθούν κατά τη διδασκαλία του αυτοπροσδιορισμού. Κατά την αξιολόγηση, λοιπόν, εξετάζουμε τις παρακάτω παραμέτρους:

- ✓ Ενεργητική αναζήτηση πληροφοριών (αν χρησιμοποιεί κατάλληλες μεθόδους για να προσελκύει την προσοχή των εκπαιδευτικών)
- ✓ Τη διαχείριση του τρόπου επένδυσης του χρόνου
- ✓ Τη συμμετοχή σε τρέχουσες καταστάσεις (π.χ. παρουσίαση εναλλακτικής θέσης, διατύπωση πρότασης)
- ✓ Προθυμία στη στήριξη των άλλων. (Abery et al., 1994, Martin & Marshall, 1995 in Brown & Cohen, 1996)

Παραμένοντας σε αυτόν τον σημαντικό τομέα της αξιολόγησης -ο οποίος θα ορίσει το αφετηριακό σημείο έναρξης της διδασκαλίας το αυτοπροσδιορισμού- παραθέτουμε κάποιους επιπλέον προσδιοριστικούς δείκτες του βαθμού αυτοπροσδιορισμού του ατόμου:

- ✓ Αξιολόγηση του επιπέδου επικοινωνίας που είναι σε θέση να αναπτύξει το άτομο
- ✓ Αξιολόγηση των προτιμήσεων του ατόμου. Αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω της χορήγησης μιας φόρμας επιλογών που να βασίζεται σε απτές εναλλακτικές προτάσεις, με στόχο την αξιολόγηση των εξατομικευμένων προτιμήσεων του ατόμου, οι οποίες αναμφισβήτητα υπάρχουν για όλα τα άτομα με αναπηρία και μπορούν να εκφραστούν

εφόσον δοθούν κατάλληλες ευκαιρίες έκφρασης. (Parsons et al., 1993 in Stancliffe, 2001) Επίσης, κατάλληλη γι ' αυτήν την περίπτωση κρίνεται και η χορήγηση οπτικοποιημένων (εικονογραφημένων) προγραμμάτων. Αυτά τα προγράμματα δίνουν στο άτομο τη δυνατότητα διατήρησης καλύτερης πρόσβασης στο πρόγραμμά τους. Σε πολλές περιπτώσεις παρατηρήθηκε μεγιστοποίηση της ενεργητικής συμμετοχής των ατόμων – δι' αυτού του τρόπου – σε δραστηριότητες.(Stancliffe, 2001)

Μετά την ολοκλήρωση της αξιολόγησης ακολουθούν οι διδακτικές ενέργειες που ως στόχο έχουν την προαγωγή δεξιοτήτων αυτοπροσδιορισμού. Παρακάτω θα παραθέσουμε ορισμένα παραδείγματα διδακτικών ενεργειών με αυτόν τον προσανατολισμό και ορισμένες διδακτικές μεθόδους που είναι καλό να διέπουν τη διδακτική του αυτοπροσδιορισμού.

- Παροχή βοήθειας στους μαθητές, προκειμένου να αναγνωρίζουν τι γνωρίζουν ήδη αλλά και τι επιδιώκουν να μάθουν σχετικά με ένα θέμα.
- Παροχή σαφών ευκαιριών συζήτησης των προσωπικών ενδιαφερόντων και των στόχων των μαθητών. Ενθάρρυνση της ανάπτυξης σχεδίων δράσης, με στόχο την αυξανόμενη συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες.
- Παροχή ευκαιριών επιλογής ενός θέματος που συνταιριάζει με τα ενδιαφέροντα των μαθητών.
- Σαφής επεξήγηση του τρόπου με τον οποίο οι γνώσεις, οι δεξιότητες και η εμπειρία θα βοηθήσουν τους μαθητές να πετύχουν προσωπικούς στόχους.
- Προσφορά ευελιξίας ως προς την επιλογή των μαθησιακών δραστηριοτήτων ή τη συχνότητα πραγματοποίησής τους.
- Συστηματική διδασκαλία – προς τους μαθητές- του τρόπου ακριβούς ορισμού ενός στόχου για την εκτέλεση κάποιου έργου.
- Ανάπτυξη εξατομικευμένων συμβάσεων με τους μαθητές.
- Παράθεση πηγών, δραστηριοτήτων και προσώπων, που μπορούν να λειτουργήσουν υποστηρικτικά προς τους μαθητές για την επίτευξη του στόχου τους.
- Συστηματική και διεξοδική διδασκαλία επίλυσης προβλήματος και στρατηγικών επίτευξης στόχων.

- Αίτηση καταγραφής των αποτελεσμάτων – από τους ίδιους τους μαθητές- των αποτελεσμάτων των προσπαθειών τους και παρακολούθησης της προόδου τους σε σχέση με τους στόχους που έχουν θέσει.
- Αναγνώριση των προσπαθειών των μαθητών να πετύχουν τους στόχους που έχουν θέσει.
- Παροχή υποστήριξης προς τους μαθητές με στόχο την αυτοαξιολόγησή τους ως προς την πρόοδό τους ή την ανάγκη βελτίωσης της προσέγγισής τους.
- Εορτασμός της επιτυχίας (αναγνώριση και έπαινος). (Eisenman, 2007)

Ακολούθως, προτείνεται η ακολουθία των παρακάτω συγκεκριμένων βημάτων από τον εκπαιδευτικό:

1) Να γνωρίζει τον εαυτό του και τους μαθητές του. Είναι ανάγκη να κατανοεί τις δυνατότητες, τις αδυναμίες, τις ανάγκες και τις προτιμήσεις των μαθητών του.
2) Να σέβεται τον εαυτό του, να πιστεύει στην αξιολόγηση των δεξιοτήτων των μαθητών και της κατάστασης στην οποία βρίσκονται και να προωθεί την εφαρμογή του εκπαιδευτικού σχεδιασμού του προγράμματος με δυναμισμό.
3) Να οργανώνει τη γνώση και την αντίληψη του ως προς τις ανάγκες των μαθητών καθώς επίσης και τη δική του εκπαιδευτική παρέμβαση σε πλαίσιο οργανωμένου σχεδιασμού. Η επιτυχία εφαρμογής του εκπαιδευτικού έργου προϋποθέτει την προετοιμασία της διδασκαλίας.
4) Να θέσει σε εφαρμογή τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό.
5) Να αξιολογήσει τις προσπάθειες εφαρμογής του εκπαιδευτικού του πλάνου, να προσδιορίζει το μελλοντικό σχεδιασμό της παρέμβασης και όποτε κρίνεται αναγκαίο να γιορτάζει την επιτυχία του (αυτοενίσχυση). (Field and Hoffman, 2002b)

Εμπλουτίζοντας το παραπάνω πλάνο διδακτικών ενεργειών και βημάτων, μπορούμε να αξιοποιήσουμε το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που προτείνουν οι Ward & Kohler (1996) το οποίο εστιάζει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων που σχετίζονται με:

- αυτοϋπεράσπιση
- αυτοέκφραση
- καθορισμό στόχων

- λήψη απόφασης
- δημιουργικότητα
- χρήση και αξιοποίηση των πηγών της κοινότητας
- διεκδικητικότητα
- αυτοπραγμάτωση
- ενδυνάμωση
- και κοινωνική ανεξαρτησία (Ward, 2005)

Για την περίπτωση ατόμων με αναπηρία οι Mithaug et al. (1987) ανέπτυξαν, επιπρόσθετα, ένα μοντέλο ενίσχυσης της καλλιέργειας του αυτοπροσδιορισμού στο οποίο προτρέπουν:

- τη διδασκαλία προσδιορισμού στόχων
- την προώθηση ανεξάρτητης εκτέλεσης έργων διαμέσου αυτοπαρακολούθησης.
- την αξιολόγηση της εκτέλεσης των στόχων με καθορισμένα κριτήρια
- τη μάθηση μέσω λαθών και την αναπροσαρμογή των στόχων, όπου κρίνεται αναγκαίο. Σε αυτό το πλάνο βασίστηκε αργότερα ο Agran (1997) με στόχο να καταστήσει τους μαθητές ενεργητικούς συμμετέχοντες στη μάθησή τους. (Ward, 2005)

Συμπληρωματικά με τις παραπάνω ενέργειες και προγράμματα θα παραθέσουμε παρακάτω και ορισμένες **διδακτικές μεθόδους** που συστήνονται για την αποτελεσματικότερη διδασκαλία του αυτοπροσδιορισμού. Σύμφωνα με τους ερευνητές, οι καταλληλότερες είναι:

- Η άμεση διδασκαλία δεξιοτήτων αυτοπροσδιορισμού. (Parsons et al., 1998 in Aglozzine et al., 2001)
- Η προώθηση του αυτοπροσδιορισμού μέσω άλλων μορφών υποστήριξης, συμπεριλαμβανομένης της αξιολόγησης των προτιμήσεων των μαθητών και της ενσωμάτωσής τους στις επιλογές που πραγματοποιούν. (Parsons et al., 1998 in Aglozzine et al., 2001)
- Ενσωμάτωση του αυτοπροσδιορισμού στο αναλυτικό πρόγραμμα με παράλληλη παροχή συχνών ευκαιριών για εξάσκηση αυτών των δεξιοτήτων, ιδιαιτέρως σε περιπτώσεις ατόμων που ανιχνεύεται ότι ανήκουν σε ομάδα υψηλού κινδύνου ως προς την εμφάνιση μειωμένου αυτοπροσδιορισμού. Παράλληλα, προτείνεται ο εμπλουτισμός του γενικού αναλυτικού προγράμματος με στρατηγικές που να σχετίζονται με ποικίλα μοντέλα επίλυσης προβλήματος, με καθορισμό στόχων,

διαχείριση προβλημάτων, κ.τ.λ. (Rossi, 1995 in Eisenman, 2007)[1] Άλλωστε, πολλοί είναι οι ερευνητές που υποστηρίζουν ότι οι δεξιότητες αυτοπροσδιορισμού μπορούν να ενσωματωθούν στους ακαδημαϊκούς στόχους - στην οριοθέτηση των στόχων και στην πορεία επίτευξής τους – χωρίς να χρειάζεται να αποτελούν αυτοτελή και ανεξάρτητο στόχο. (Abery et al., 1995 in Chambers et al., 2007)

- Ο εξατομικευμένος εκπαιδευτικός σχεδιασμός που ευνοεί τον καθορισμό στόχων που λειτουργούν υποστηρικτικά ως προς την ενίσχυση του αυτοπροσδιορισμού (Everson & Zhang, 2000 in Aglozzine et al., 2001) και η αναπροσαρμογή του σχεδιασμού σε περίπτωση ακαταλληλότητας. (Wehmeyer & Schartz, 1997 in Aglozzine et al., 2001)
- Η χρήση στρατηγικών ενθάρρυνσης και προαγωγής του αυτοπροσδιορισμού, όπως οι **προσωποκεντρικές πρακτικές σχεδιασμού**. (Vandercook et al., 1989 in Aglozzine et al., 2001) Οι Harrison et al. (1997) υπογραμμίζουν ότι είναι πολύ σημαντικό να ενθαρρύνεται η ενεργητική συμμετοχή των ατόμων με αναπηρίες στην κατάρτιση του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος των μαθητών. Παρά το γεγονός ότι τα παιδιά μικρότερης ηλικίας (5-6 ετών) δε θεωρούνται αναπτυξιακά και συναισθηματικά ικανά για να επιδεικνύουν αυτόνομη και αυτορυθμιζόμενη συμπεριφορά, παρόλα αυτά κρίνεται αναγκαίο να καθίστανται όλα τα παιδιά ικανά – ανεξαρτήτου ηλικίας ή αναπηρίας- να αναπτύσσουν ικανότητες στοχοθεσίας αναφορικά με το εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα, παρατήρηση που επιβεβαιώνεται και ερευνητικά από τους Palmer & Wehmeyer (2003).

---

[1] Σε αυτό το σημείο κρίνουμε σκόπιμο να παραθέσουμε ένα παράδειγμα στρατηγικής προσέγγισης για τη διδασκαλία της αυτοκατευθυνόμενης επίλυσης προβλήματος σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί κατευθύνουν τους μαθητές να ακολουθήσουν τις ακόλουθες διδακτικές φάσεις:

- ✓ Διατύπωση στόχου
- ✓ Ανάληψη δράσης
- ✓ Προσαρμογή του στόχου

Σε κάθε φάση οι μαθητές ανταποκρίνονται σε μια σειρά ερωτήσεων που οδηγούν στα βήματα επίλυσης του προβλήματος. Για κάθε ερώτηση είναι συγκεκριμένος ο στόχος του δασκάλου και η βοήθειά του προσφέρεται σε κάθε φάση ανάλογα με τις εξατομικευμένες ανάγκες κάθε μαθητή, ώστε να αναγνωρίζει το πρόβλημα, τις πιθανές του λύσεις, τα πιθανά εμπόδια και τις συνέπειες της πιθανής λύσης. (Wehmeyer et al. 2000 in Eiseman, 2007)

- Η χρήση **μαθητοκεντρικών στρατηγικών μάθησης**, οι οποίες περιλαμβάνουν τις στρατηγικές αυτοελέγχου και διδασκαλίας του τρόπου ρύθμισης της συμπεριφοράς των μαθητών (Agran, 1997 in Wehmeyer et al., 2000), καθώς επίσης και στρατηγικές αυτοπαρακολούθησης και αυτοκαταγραφής των μαθητών με στόχο την αποτελεσματικότερη επίδοσή τους ως προς την ολοκλήρωση των καθηκόντων τους. (Trammel et al., 1994 in Wehmeyer et al., 2000). Σε αυτήν την κατηγορία εντάσσεται και η εκπαίδευση σε στρατηγικές αυτοκαθοδήγησης, η οποία συμβάλλει στην καλλιέργεια επαγγελματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων σε άτομα με νοητική καθυστέρηση (Hughes, 1992, Hughes et al., 1995 in Wehmeyer et al., 2000) και στη βελτίωση δεξιοτήτων γραπτής γλωσσικής έκφρασης σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. (Graham & Harris, 1989 in Wehmeyer et al., 2000) Οι στρατηγικές της αυτοαξιολόγησης (Sehunk, 1981 in Wehmeyer et al., 2000) και της αυτοενίσχυσης (self – reinforcement) (Frea at al., 1997 in Wehmeyer et al., 2000) φαίνεται να συμβάλλουν, επίσης, στις καλύτερες επιδόσεις των μαθητών στις κοινωνικές τους συναλλαγές. Σημαντική κρίνεται και η καλλιέργεια των μαθητών ως προς τον προσδιορισμό των δυνατοτήτων και αδυναμιών τους και ως προς την ικανότητα αξιολόγησης των προτεραιοτήτων τους, (Palmer & Wehmeyer, 2003) Όλες οι παραπάνω στρατηγικές προάγουν την καλλιέργεια του αυτοπροσδιορισμού και προτείνονται ως κατάλληλοι διδακτικοί τρόποι προς αυτήν την κατεύθυνση.
- Επιπλέον, προτείνεται η στρατηγική της μοντελοποίησης, το παιχνίδι ρόλων, η παρουσίαση ανατροφοδότησης διαμέσου βιντεοπροβολών, η προσομοίωση καταστάσεων, η διαμόρφωση ενός ρόλου συμμαθητή για το δάσκαλο, η συνεργατική μάθηση, η αξιοποίηση ενταξιακών περιβαλλόντων και η αντιαυταρχική εκπαίδευση. (Field et al., 1997)
- Τέλος, η θετική υποστήριξη της συμπεριφοράς διδάσκει στο άτομο κατάλληλους τρόπους άσκησης ελέγχου. Οι Barbara et al. (1995) έδειξαν ότι η ενσωμάτωση επιλογών σε δραστηριότητες καθημερινής ρουτίνας είχε ως αποτέλεσμα σημαντικά αυξημένη εμπλοκή σε

δραστηριότητες και ουσιαστική εξάλειψη προκλητικών συμπεριφορών. (Stancliffe, 2001)

Σύμφωνα με ορισμένους ερευνητές, η διδασκαλία του αυτοπροσδιορισμού μπορεί να συμπεριληφθεί σε ποικίλες θεματικές ενότητες, οι οποίες αποτελούν αντικείμενο διδασκαλίας τόσο της ειδικής όσο και της γενικής αγωγής. (Field & Hofmann, 2002b) Επιπρόσθετα, οι δεξιότητες αυτοπροσδιορισμού είναι εξαιρετικά σημαντικές για όλους τους μαθητές και εντάσσονται στο πλαίσιο πολλών θεματικών περιοχών. Η διδασκαλία του αυτοπροσδιορισμού είναι δυνατό να συμπεριληφθεί σε ποικίλες ενότητες του αρχικού εκπαιδευτικού σχεδιασμού. (κοινωνικές επιστήμες, μαθηματικά, αναγνωστικές δεξιότητες – γλωσσικά μαθήματα, κ.α.) (Field & Hofmann, 1998 in Field & Hofmann, 2002b)

Ολοκληρώνοντας την παράθεση στοιχείων σχετικά με τον καταρτισμό ενός αποτελεσματικού προγράμματος με βασικό στόχο την ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού, υπογραμμίζουμε ότι η καλλιέργεια του αυτοπροσδιορισμού δε συνεπάγεται προστασία των μαθητών από την αποτυχία. Αντιθέτως, οι μαθητές καλούνται να πάρουν ρίσκα και να μάθουν μέσα από τα λάθη τους. Επιπρόσθετα, οι μαθητές είναι καλό να έχουν τη δυνατότητα προσωπικών επιλογών στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, να βιώνουν τα αποτελέσματα της δράσης και των επιλογών τους και να παίρνουν ανατροφοδότηση για να αναπροσαρμόζουν τους στόχους και τη δράση τους. Τέλος, κρίνεται σημαντικό να λαμβάνουν οι μαθητές ευκαιρίες να πετυχαίνουν, να ενσωματώνουν στις διάφορες δραστηριότητες τη γνώμη τους. (Eisenman, 2007)

Κατά την εφαρμογή εκπαιδευτικής πράξης, όπου δίνεται έμφαση στο σχεδιασμό απόκτησης δεξιοτήτων αυτοπροσδιορισμού πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντα του μαθητή, καθώς επίσης και να παρέχονται στους μαθητές δυνατότητες επιλογών και σεβασμού των επιλογών τους. (Harisson, 1997) Η ελαχιστοποίηση της επίδρασης εξωτερικών παραγόντων (όπως οι κοινωνικές συγκρίσεις) αποτελεί, επίσης, έναν από τους διδακτικούς στόχους που ενισχύουν την ανάδυση του αυτοπροσδιορισμού. Όταν οι εκπαιδευτικοί προσφέρουν την παραπάνω υποστήριξη σε πνεύμα αυτονομίας, αυξάνεται το εσωτερικό κίνητρο των μαθητών και τότε οι μαθητές εσωτερικοποιούν την αξία της σχολικής φοίτησης. (Hardre et al., 2003, La Guardia et al. , 2002 in Eisenman, 2007)

Παρακάτω θα παραθέσουμε έναν πίνακα στον οποίο παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά ενδεικτικά χαρακτηριστικά ενός αναλυτικού προγράμματος που προάγει την καλλιέργεια του αυτοπροσδιορισμού.

Ενεργή Συμμετοχή των μαθητών, συνειδητή διακινδύνευση των επιλογών (ρίσκα), προβληματισμός
Έμφαση στην ανάπτυξη κοινωνικής υπευθυνότητας και δεξιοτήτων συνεργασίας
Έμφαση στη διαμόρφωση αίσθησης προσωπικής ισχύος και στην τόνωση της ακαδημαϊκής και κοινωνικής αυτοεκτίμησης
Κοινωνική Στήριξη για των μαθητών
Εντατική και εκτεταμένη καθοδήγηση ως προς τη στοχοθεσία σε νευραλγικά σημεία των προσωπικών αναγκών. Η πρόοδος πρέπει να παρακολουθείται και να ελέγχεται προσεκτικά.
(Ellis, 1998 in Eisenman, 2007)

Συνοψίζοντας , λοιπόν, τις παραπάνω παραμέτρους ως προς τη συμβολή του σχολικού περιβάλλοντος και της γενικότερης εκπαιδευτικής πράξης στη διδασκαλία του αυτοπροσδιορισμού καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι το σχολείο πρέπει να συμβάλλει στην προαγωγή της έννοιας του αυτοπροσδιορισμού διαμέσου της διδασκαλίας δεξιοτήτων που σχετίζονται με την αυτοπροσδιοριζόμενη συμπεριφορά και διέπουν το γενικό και ειδικό αναλυτικό πρόγραμμα. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός οφείλει να παρέχει βοήθεια στο μαθητή ως προς την εφαρμογή δεξιοτήτων αυτοπροσδιορισμού σε αυτό-αναγνωρίσιμους βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους. Τέλος, η παροχή υποστηρικτικού περιβάλλοντος, στο οποίο παρέχεται αυτονομία με παράλληλη καθοδήγηση από ειδικούς, κρίνεται πολύ αποτελεσματική για την ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού. (Eisenman, 2007)

Θα ολοκληρώσουμε την ενότητα αυτή παραθέτοντας τους δείκτες που μαρτυρούν την ποιότητα διδασκαλίας του αυτοπροσδιορισμού, που είναι οι εξής:

- ✓ Η ενσωμάτωση στο αναλυτικό πρόγραμμα και στην εκπαίδευση των εκπαιδευτών γνώσεων, δεξιοτήτων και αντιλήψεων για τον αυτοπροσδιορισμό
- ✓ Οικοσυστημική προσέγγιση: μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικό προσωπικό εμπλέκονται ως συμμετέχοντες σε εξατομικευμένες εκπαιδευτικές αποφάσεις σχεδιασμού.
- ✓ Παροχή ευκαιριών επιλογής στους μαθητές και στις οικογένειές τους.(π.χ. το μάθημα της επιλογής τους)

- ✓ Μαθητές, οικογένειες και εκπαιδευτικό προσωπικό ενθαρρύνονται να αναλάβουν το ρίσκο της κατάλληλης επιλογής. (π.χ. οι μαθητές ενθαρρύνονται να εξερευνήσουν ένα νέο μάθημα, οι γονείς ενθαρρύνονται να πειραματιστούν με νέες στρατηγικές στο σπίτι, κ. ο. κ.)
- ✓ Ενθάρρυνση διαπροσωπικών σχέσεων. (π.χ. ομάδες εργασίας, συμμετοχή γονέων σε άτυπες σχολικές δραστηριότητες, κ. ο. κ.)
- ✓ Παροχή υποδομών και υποστηρικτικών δομών για τις ανάγκες των ατόμων. (π.χ. προσαρμοσμένα κείμενα, διερμηνείς, κ. ο. κ.)
- ✓ Μαθητές, οικογενειακό περιβάλλον και εκπαιδευτικό προσωπικό έχουν ευκαιρίες για αυτοέκφραση και αλληλοκατανόηση.
- ✓ Προβλέπονται οι συνέπειες της δράσης των εμπλεκομένων. (π.χ. η τάξη σκιαγραφεί το πλάνο δράσης της και τις συνέπειες που αυτό συνεπάγεται.)
- ✓ Μοντελοποίηση αυτοπροσδιορισμού στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος.(Την ευθύνη του σχολείου την έχει ο διευθυντής, την ευθύνη της τάξης την έχει ο δάσκαλος, κ. ο. κ.) (Field et al , 2002a)

Στην επόμενη ενότητα θα αναλύσουμε τον τρόπο με τον οποίο επιδρά ο αυτοπροσδιορισμός στη σχολική επίτευξη του μαθητή, υπογραμμίζοντας τη σημασία του στη διαμόρφωση εσωτερικού κινήτρου που λειτουργεί υποστηρικτικά ως προς τη μάθηση αλλά και ως προς την ένταξη των μαθητών με αναπηρίες στη γενική τάξη και τη συνεκπαίδευσή τους με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης.

2ε. Το αυτοπροσδιοριζόμενο κίνητρο ως παράγοντας επίδρασης στη σχολική επίτευξη των ατόμων.

Η διδασκαλία του αυτοπροσδιορισμού στο πλαίσιο της σχολικής ζωής αποτελεί, όπως υπογραμμίζουν οι ερευνητές έναν σημαντικό σύμμαχο που επαυξάνει τις πιθανότητες σχολικής επίτευξης των μαθητών, καθώς συμβάλλει στη διαμόρφωση ισχυρών εσωτερικών κινήτρων.

Πιο συγκεκριμένα, ενδιαφέρον παρουσιάζει το θεωρητικό μοντέλο που ανέπτυξαν οι Deci et al. (1991) σχετικά με αυτό το θέμα, σύμφωνα με το οποίο:

- ✓ Δίνεται έμφαση στο ρόλο της αντιλαμβανόμενης συμμετοχής και του αυτοπροσδιοριζόμενου κινήτρου των παιδιών, τα οποία θεωρούνται παράγοντες επιρροής της σχολικής τους προόδου.

- ✓ Τονίζεται η επίδραση των συμπεριφορών των ενηλίκων (η καλλιέργεια της αυτονομίας έναντι της τακτικής του ελέγχου) στην αντίληψη της συμμετοχής των μαθητών και στη διαμόρφωση αυτοπροσδιοριζόμενου κινήτρου.
- ✓ Υπογραμμίζεται ότι οι μαθητές που νιώθουν ότι συμμετέχουν στα δρώμενα του σχολείου βλέπουν τον εαυτό τους ικανό να ανταποκριθεί σε προκλήσεις και αναπτύσσουν τα εργαλεία να καινοτομούν και να ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους. (Eiseman, 2007)

Σύμφωνα με το παραπάνω θεωρητικό μοντέλο το αυτοπροσδιοριζόμενο κίνητρο αναφέρεται:

- ✓ στο εσωτερικό κίνητρο (κάνω κάτι επειδή το διασκεδάζω)
- ✓ στην εσωτερικευμένη αυτορρύθμιση (integrated regulation) (κάνω κάτι επειδή θα με βοηθήσει να φτάσω σε έναν προσωπικό στόχο) *και διαφοροποιείται από*
- ✓ στο <u>ετεροκατευθυνόμενο εξωτερικό κίνητρο</u> (κάνω κάτι επειδή πρέπει) και από
- ✓ την <u>παντελή έλλειψη κινήτρου</u> (δε βλέπω κανέναν σκοπό και δε μπορώ να ελέγξω αυτή τη δραστηριότητα). Το τελευταίο είναι και ένα από τα συνηθισμένα παράπονα , στο οποίο βασίζεται η διακοπή της σχολικής φοίτησης. (Kortering & Braziel, 1999 in Eiseman, 2007)

Η επίδραση του αυτοπροσδιορισμού στη σχολική επίτευξη του μαθητή ερευνήθηκε από τους Vallerand et al. (1997), οι οποίοι έδωσαν έμφαση στο μοντέλο των κινήτρων. Βρήκαν, λοιπόν, ότι οι μαθητές οι οποίοι έγιναν αποδέκτες μεγαλύτερου εύρους αυτόνομων υποστηρικτικών πρακτικών από γονείς, εκπαιδευτικούς και καθοδηγητές είχαν μεγαλύτερο βαθμό αυτονομίας και επίτευξης και μεγαλύτερα επίπεδα αυτοπροσδιοριζόμενου κινήτρου. Επίσης, μαθητές με αυτοπροσδιοριζόμενο κίνητρο ήταν πιο πιθανό να συνεχίσουν τη σχολική φοίτηση, σε αντίθεση με τους συμμαθητές τους με χαμηλότερο βαθμό αυτοπροσδιοριζόμενου κινήτρου, οι οποίοι οδηγούνταν στη διακοπή της σχολικής φοίτησης. (Eisenman, 2007)

Η παραπάνω έρευνα διενεργήθηκε σε αστικές περιοχές. Αντίστοιχη έρευνα σε μαθητές αγροτικών περιοχών διεξήγαγαν οι Hadre & Reeve (2003) , σύμφωνα με την οποία ενισχύεται η παραπάνω διαπίστωση σχετικά με την ολοκλήρωση των σχολικών υποχρεώσεων και την άρτια σχολική επίτευξη (ακαδημαϊκές επιδόσεις) από μαθητές με μεγαλύτερο αυτοπροσδιοριζόμενο κίνητρο. (Eisenman, 2007)

Προκειμένου να προσδιορίσουμε ακριβέστερα την έννοια του αυτοπροσδιοριζόμενου κινήτρου θα κάνουμε μια σύντομη αναφορά στους παράγοντες που το διαμορφώνουν. Καταρχάς, οι δεξιότητες αυτορρύθμισης του ατόμου δρουν κριτικά στην εσωτερική αρχιτεκτονική του αυτοπροσδιοριζόμενου κινήτρου. Η αυτογνωσία και η ψυχολογική ενδυνάμωση υποστηρίζονται από συμπεριφορές (όπως η αυτόνομη δράση και η αυτορρύθμιση) που καθιστούν το άτομο ικανό να δοκιμάσει ένα θέμα και να βιώσει την επιτυχία ως αποτέλεσμα προσωπικής προσπάθειας. Διαμέσου εκμάθησης δεξιοτήτων αυτορρύθμισης (λήψη απόφασης, ανάληψη δράσης, αξιολόγηση, κριτική τοποθέτηση- αυτογνωσία) τα άτομα μπορούν καλύτερα να ευθυγραμμίσουν τις προσωπικές τους ανάγκες / ενδιαφέροντα με τις δράσεις τους και είναι περισσότεροι πιθανό να βιώσουν την αίσθηση του προσωπικού ελέγχου της διαδικασίας της μάθησης. (Martin et al., 200, Wehmeyer et al., 2000 in Eisenman, 2007)

Όταν το άτομο έχει εσωτερικό κέντρο ελέγχου, [2]αντιλαμβάνεται ότι η ενίσχυση – δηλαδή το κίνητρο- αποτελεί την κυρίαρχη συνέπεια που πηγάζει από τη δική του δράση. Αντιθέτως, όταν το άτομο έχει εξωτερικό κέντρο ελέγχου, θεωρεί την ενίσχυση ως αποτέλεσμα εξωτερικών παραμέτρων, όπως η τύχη, η ευκαιρία, η μοίρα, κ. τ. λ. (Wehmeyer, 1997) Πιστεύοντας ότι έχουν επίδραση και έλεγχο στην έκβαση μιας προσπάθειας οι μαθητές με εσωτερικό κέντρο ελέγχου έχουν καλύτερες επιδόσεις συγκριτικά με τους μαθητές που νιώθουν ότι οι άλλοι ή οι περιστάσεις υπαγορεύουν τη ζωή τους. Τα άτομα με αναπηρίες φαίνεται να συντηρούν σε μεγαλύτερο βαθμό εξωτερικά κέντρα ελέγχου στη ζωή τους συγκριτικά με τους τυπικώς αναπτυσσόμενους συνομηλίκους. (Wehmeyer, 1997)

Επιπλέον ο αυτοπροσδιορισμός επιδρά θετικά στη διαδικασία της μάθησης, αυξάνοντας την αίσθηση ελέγχου των μαθητών – ως προς τη μάθηση- και μειώνοντας τα επίπεδα κατάθλιψης. (Field & Hoffman, 2002b) Επιπλέον, οι ερευνητές υπογραμμίζουν ότι μέσω της βελτίωσης δεξιοτήτων αυτοπροσδιορισμού, οι μαθητές με αναπηρίες έχουν καλύτερη πρόσβαση στα γενικά εκπαιδευτικά πλαίσια. Με άλλα λόγια, η εξάσκηση των μαθητών με αναπηρίες σε δεξιότητες αυτοπροσδιορισμού επιδρά θετικά και στην αποτελεσματικότερη ενταξιακή τους πορεία. (Ward, 2005) Επομένως, συμπεραίνουμε τη θετική συμβολή της καλλιέργειας του αυτοπροσδιορισμού στην ένταξη των μαθητών στη γενική τάξη.

---

[2] δηλαδή, πιστεύει ότι έχει επίδραση στην έκβαση μιας προσπάθειας και αντιλαμβάνεται τις ενδεχόμενες σχέσεις μεταξύ των δράσεών του και των αποτελεσμάτων τους

Συνοψίζοντας τα παραπάνω καταλήγουμε στη διαπίστωση ότι διαμέσου του αυτοπροσδιορισμού η στάση του μαθητή απέναντι στη διαδικασία της μάθησης γίνεται πιο εσωτερική υπόθεση και πιο ενεργητική διαδικασία. Ο αυτοπροσδιορισμός φαίνεται να επιδρά θετικά τόσο στη σχολική επίτευξη του ατόμου όσο και στην ένταξή του μαθητή με αναπηρίες στη γενική εκπαίδευση. Ωστόσο η σχέση που συνδέει τον αυτοπροσδιορισμό και το σχολικό περιβάλλον φαίνεται ότι είναι αμφίδρομη, καθώς και το σχολικό περιβάλλον αποτελεί παράγοντα καθοριστικής σημασίας ως προς την υποστήριξη του αυτοπροσδιορισμού. (Abery et al., 1995, Hoffman & Field, 1995, Martin & Marshall., 1995, Wehmeyer & Sands, 1998 in Stancliffe, 2001)

Πιο συγκεκριμένα, σύγχρονες έρευνες έχουν δείξει ότι , και αντιστρόφως, η διαμόρφωση κατάλληλου υποστηρικτικού σχολικού περιβάλλοντος, που σχετίζεται με διάφορες πρακτικές σχολικής διαχείρισης, με εξατομικευμένο εκπαιδευτικό σχεδιασμό και ανάπτυξη αναλυτικού προγράμματος, έχει ως αποτέλεσμα αυξημένη επιλογή και προσωπικό έλεγχο για τους μαθητές. (Parsons et al., 1993 in Stancliffe, 2001) Καταλήγουμε , λοιπόν, στο συμπέρασμα ότι ο αυτοπροσδιορισμός είναι μια έννοια πολύ καθοριστική ως προς τη διαμόρφωση ισχυρών κινήτρων για προσωπική και σχολική επίτευξη των μαθητών. Ωστόσο, δεδομένου του ότι κατάλληλο σχολικό περιβάλλον αποτελεί και αυτό σημαντικό παράγοντα στην καλλιέργεια του αυτοπροσδιορισμού, αντιλαμβανόμαστε ότι οι δυο αυτοί παράγοντες αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και αλληλοεπηρεάζονται.

Παρακάτω θα κάνουμε μια σύντομη αναφορά στην υλοποίηση προγραμμάτων αυτοπροσδιορισμού σύμφωνα με πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα, προκειμένου να διαπιστώσουμε κατά πόσο αξιοποιούνται τα ερευνητικά πορίσματα αναφορικά με τον αυτοπροσδιορισμό στη σύγχρονη εκπαιδευτική πράξη.

2στ.Η υλοποίηση προγραμμάτων εκπαίδευσης στον τομέα του αυτοπροσδιορισμού: οι στάσεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών απέναντι στο θέμα.

Παρά το γεγονός ότι ο αυτοπροσδιορισμός όπως προαναφέραμε μπορεί να ενσωματωθεί στα προγράμματα σπουδών των ατόμων με και χωρίς ειδικές ανάγκες ποικιλοτρόπως (άμεσα και έμμεσα), παρόλα αυτά παρατηρείται από τους σύγχρονους ερευνητές η απουσία εφαρμογής του συγκεκριμένου στόχου από τους γενικότερους εκπαιδευτικούς σχεδιασμούς των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, παρά το

γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί μαθητών με αναπηρίες αντιλαμβάνονται τη σημαντικότητα του αυτοπροσδιορισμού (χαρακτηρίζοντάς την σε σχετική έρευνα ως πολύ σημαντική ή σημαντική), φαίνεται ότι δεν ενσωματώνουν στο πρόγραμμά τους δραστηριότητες που να υπηρετούν στόχους καλλιέργειας δεξιοτήτων αυτοπροσδιορισμού. (Agran et al., 1999, Wehmeyer et Schwartz, 1998 in Wehmeyer et al., 2000)

Επιπλέον, είναι σημαντικό να αναφέρουμε σχετικά με το δείγμα αυτής της προαναφερθείσης έρευνας που πραγματοποίησε ο Wehmeyer και οι συνεργάτες του και η οποία μελέτησε τη χρήση μαθητοκεντρικών στρατηγικών μάθησης από εκπαιδευτικούς μαθητών με αναπηρίες, ότι μεταξύ πολλών άλλων εκπαιδευτικών ειδικοτήτων **συμπεριλήφθηκαν και κάποιοι εκπαιδευτικοί ατόμων με οπτική αναπηρία.**

Τα ευρήματα της έρευνας των Wehmeyer et al. (2000) έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αναγνωρίζουν τη σημασία του αυτοπροσδιορισμού στην προετοιμασία των μαθητών για την ομαλή μετάβασή τους στην ενήλικη ζωή, ενώ παρόλα αυτά αξιοποιούν και διδάσκουν μαθητοκεντρικές στρατηγικές μάθησης (όπως αυτορρύθμιση, αυτοπρογραμματισμός, αυτοαξιολόγηση, αυτοκαθοδήγηση, διαμόρφωση ατομικών στόχων ή προσαρμοστικότητα συμπεριφοράς). Ωστόσο, η παρούσα έρευνα επιβεβαιώνει τα ευρήματα της έρευνας των Agran et al. (1999), σύμφωνα με τα οποία, παρά την αναγνώριση της σημασίας του από τους εκπαιδευτικούς, ο αυτοπροσδιορισμός – ως αυτοτελές διδακτικό αντικείμενο- δεν ενσωματώνεται στις διδακτικές τους ενέργειες ως στόχος του ατομικού εκπαιδευτικού προγράμματος των μαθητών, άρα δε μεταφράζεται σε εκπαιδευτική πράξη. (Wehmeyer et al., 2000)

Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξαν και η Champers με τους συνεργάτες του (2007), οι οποίοι πραγματοποίησαν μια νεότερη έρευνα σε αυτό το αντικείμενο. 31% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών ομολόγησαν ότι κανένας από τους μαθητές τους δεν είχε ενσωματωμένο στο πρόγραμμα σπουδών του στόχους σχετικούς με τον αυτοπροσδιορισμό, αν και θεωρούν τον αυτοπροσδιορισμό σημαντικό παράγοντα της σχολικής και μετασχολικής ζωής των μαθητών. Παρόλα αυτά, αξιοσημείωτη είναι η διαπίστωση ότι 42% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών σε άλλη σχετική έρευνα των Wehmeyer και των συνεργατών του (2000) πιστεύουν ότι οι μαθητές δε θα ωφεληθούν από την καθοδήγηση στον τομέα του αυτοπροσδιορισμού και έτσι

δικαιολογούν την απουσία του από τα αναλυτικά προγράμματα και τους εξατομικευμένους εκπαιδευτικούς σχεδιασμούς. (Champers at al., 2007)

Ως προς την ερμηνεία των παραπάνω αποτελεσμάτων της έρευνας, ως λόγοι απουσίας των δεξιοτήτων αυτοπροσδιορισμού από τους προγραμματισμένους εκπαιδευτικούς στόχους – όπως προκύπτει από την ίδια την έρευνα- έχουν σημειωθεί οι εξής:

- Οι εκπαιδευτικοί δε θεωρούν ότι οι μαθητές θα ωφεληθούν από τη διδασκαλία σε αυτήν τη θεματική περιοχή, ιδιαιτέρως όταν πρόκειται για μαθητές με σοβαρές αναπηρίες.
- Η σοβαρότητα της αναπηρίας φαίνεται να επηρεάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το σχετικό όφελος που προκύπτει από τη διδασκαλία δεξιοτήτων αυτοπροσδιορισμού.
- Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι δύσκολα βρίσκουν χρόνο προκειμένου να συμπεριλάβουν τη διδασκαλία του αυτοπροσδιορισμού στο ακαδημαϊκό πρόγραμμα σπουδών. (Eisenman & Chamberlin, 2001 in Champers at al., 2007)
- Σύμφωνα, τέλος, με μια άλλη αντίληψη των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη διδασκαλία του αυτοπροσδιορισμού , πιστεύεται ότι ο αυτοπροσδιορισμός αποτελεί ένα διδακτικό αντικείμενο που αφορά κυρίως τους μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και γι' αυτό – μη θεωρώντας τον απαραίτητο- δεν τον ενσωματώνουν στη διδασκαλία τους. (Champers at al., 2007)

Ωστόσο, όπως υπογραμμίζουν οι εν λόγω ερευνητές, ακόμη και άτομα με τις πιο σοβαρές αναπηρίες μπορούν να μάθουν να αυτοπροσδιορίζουν τη συμπεριφορά τους, καθώς, παρά το γεγονός ότι πολλές δραστηριότητες τις εκτελούν με την καθοριστική βοήθεια των συνοδών τους, δεν παύουν να έχουν πρόσβαση στον έλεγχο των πράξεών τους βάση της προσωπικής τους θέλησης. Το γεγονός ότι το άτομο δεν εκτελεί φυσικές δραστηριότητες (όπως το στρώσιμο του κρεβατιού ή το άπλωμα της μπουγάδας) δε μειώνει τον εν δυνάμει αυτοπροσδιορισμό του. Αυτό που έχει βαρύτητα είναι αφενός η συνεισφορά του ατόμου στη λήψη αποφάσεων και στην πραγματοποίηση επιλογών και, αφετέρου, μέσω της διδασκαλίας, η υποστήριξη και η βελτίωση του επιπέδου αυτοπροσδιορισμού του. (Wehmeyer et al., 2000)

Πάντως, είναι αξιοσημείωτο ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται από τις αντιλήψεις των μαθητών ως προς την ικανότητα και τις ευκαιρίες αυτοπροσδιορισμού που μπορούν να κατακτήσουν, σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Shorgen et al. (2008) και η οποία χρησιμοποίησε ως εργαλείο μέτρησης την κλίμακα αυτοπροσδιορισμού " Air self- determination scale" (Shorgen et al., 2008)

Συνοψίζοντας τα συμπεράσματα της παραπάνω έρευνας θα λέγαμε ότι:

- Υπογραμμίζεται η ανάγκη μετάβασης από την πεποίθηση της σημασίας του αυτοπροσδιορισμού σε συγκεκριμένες μεθόδους, υλικά και διδακτικές στρατηγικές που προάγουν τον αυτοπροσδιορισμό, δηλαδή σε εκπαιδευτική πράξη. (Field et al., 1998 in Wehmeyer et al., 2000)
- Επιπλέον, τονίζεται η ανάγκη εξειδίκευσης των εκπαιδευτικών (διαμέσου συνεχιζόμενης ή βασικής πτυχιακής εκπαίδευσης) στη διδασκαλία δεξιοτήτων αυτορρύθμισης και αυτοδιαχείρισης της μάθησης από τους εκπαιδευόμενους.
- Σημαντική κρίνεται, επίσης, η ανάγκη ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών ως προς την ευρύτητα του πνεύματος και την ελευθερία στη διαμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών, προκειμένου να ενδυναμωθούν εμμέσως οι μαθητές για την απόκτηση καλύτερου ελέγχου στη ζωή τους. (Field et al., 1998 inWehmeyer et al., 2000) Αυτό συνδέεται με την παροχή ευκαιριών επίλυσης προβλήματος, καθορισμού στόχων, συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων. Αυτά μπορούν να συμπεριληφθούν σε άλλα μαθήματα (όπως μαθηματικά, δεξιότητες καθημερινής διαβίωσης) αλλά και στο γενικότερο ατομικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα των μαθητών, καθώς επίσης και στο σχεδιασμό που αφορά τη μετάβαση του μαθητή στην ενήλικη ζωή. Επομένως, ο μαθητής καλείται να είναι ενεργητικός, ισότιμος παράγοντας στη διαμόρφωση της εκπαίδευσής του και στο σχεδιασμό της μελλοντικής του πορείας. (Wehmeyer et al., 2000)

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς των ατόμων με πρόβλημα όρασης σε σχετική έρευνα των Agran et al. (2007) που μελετά τη στάση τους απέναντι στον αυτοπροσδιορισμό έχει δειχθεί ότι η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών αντιλαμβάνεται και αναγνωρίζει την αξία του αυτοπροσδιορισμού. Επιπλέον, τα 2/3

των ερωτηθέντων δηλώνουν ότι παρέχουν κάποιας μορφής διδασκαλία στους μαθητές τους, προκειμένου να τους καλλιεργήσουν δεξιότητες αυτοπροσδιορισμού. Παρά το γεγονός ότι δίνεται μειωμένη προτεραιότητα από τους εκπαιδευτικούς σε αυτόν το διδακτικό στόχο -διδασκαλίας δεξιοτήτων αυτοπροσδιορισμού, παρόλα αυτά, πολλοί μαθητές με οπτική αναπηρία έχουν ενταγμένα στο ατομικό εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα στόχους σχετικούς με τον αυτοπροσδιορισμό. Γενικά, η διδασκαλία του αυτοπροσδιορισμού παρέχεται στους μαθητές με πρόβλημα όρασης στην ίδια περίπου έκταση που παρέχεται και σε μαθητές με άλλες αναπηρίες (μαθησιακές δυσκολίες, νοητική καθυστέρηση). (Agran et al., 2007)

Έχει , επιπλέον, επιβεβαιωθεί ερευνητικά ότι η ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία του αυτοπροσδιορισμού διαφοροποιείται και ανάλογα με τη γεωγραφική θέση των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, έρευνα των Zhang et al.(2005) έδειξε ότι οι πολιτισμικές μεταβλητές μπορεί να επηρεάζουν τόσο την απόκτηση ικανοτήτων καλλιέργειας του αυτοπροσδιορισμού όσο και τον τρόπο διαχείρισης της οικοδόμησης του αυτοπροσδιορισμού στα διάφορα πολιτισμικά περιβάλλοντα. Για παράδειγμα οι αγγλο-ευρωπαϊκοί πολιτισμοί τείνουν να εστιάζουν την καλλιέργεια του αυτοπροσδιορισμού σε στόχους που αφορούν περισσότερο τον έλεγχο του περιβάλλοντος από το ίδιο το άτομο, την εξατομίκευση, την αυτοβοήθεια, τη συμμετοχή και τον προσανατολισμό στο μέλλον. Οι κινεζικές κουλτούρες απ' την άλλη εστιάζουν περισσότερο στο στόχο του «ανήκειν» στην ομάδα και της προσαρμογής του εαυτού προκειμένου να εγκλιματίζεται αποτελεσματικότερα στις ανάγκες της ομάδας. (Zhang et al., 2005) Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι ένας ακόμη παράγοντας που φαίνεται να επηρεάζει την εκπαιδευτική εφαρμογή καλλιέργειας του αυτοπροσδιορισμού στα σχολεία είναι και οι πολιτισμικές μεταβλητές, που επηρεάζουν καθοριστικά τον τρόπο με τον οποίο παρέχεται η διδασκαλία του αυτοπροσδιορισμού.

Τέλος, ένας παράγοντας που φαίνεται να σχετίζεται με το βαθμό στον οποίο παρέχεται η διδασκαλία αυτοπροσδιορισμού στα άτομα με πρόβλημα όρασης είναι ο βαθμός οπτικής αναπηρίας. Έρευνα του Agran (2007) επιβεβαιώνει παλαιότερη έρευνα των Robinson et Lieberman (2004) σύμφωνα με την οποία ο βαθμός οπτικής αναπηρίας σχετίζεται με το βαθμό στον οποίο παρέχεται η διδασκαλία του αυτοπροσδιορισμού. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τη μελέτη της στάσης των εκπαιδευτικών των ατόμων με πρόβλημα όρασης έχει δειχθεί ότι ο αυτοπροσδιορισμός θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς πιο σημαντικός στα άτομα με

χαμηλή όραση παρά στα άτομα με ολική τύφλωση. (Agran, 2007) Αυτό το δεδομένο είναι πιθανό να σχετίζεται και με το γεγονός ότι ο βαθμός οπτικής αναπηρίας – όπως προσδιορίζεται από κλινικές μετρήσεις της οπτικής αναπηρίας-παρουσιάζει υψηλή συσχέτιση με την ικανότητα των ατόμων με πρόβλημα όρασης να εκτελούν με επιτυχία δραστηριότητες καθημερινής διαβίωσης, (Haymes et al., 2002) συσχέτιση, όμως, που χρήζει περαιτέρω έρευνας.

3. Αυτοπροσδιορισμός και άτομα με πρόβλημα όρασης.

Η πλειοψηφία των ερευνών που σχετίζονται με τον αυτοπροσδιορισμό (και τις διαστάσεις του: αυτονομία, αυτορρύθμιση, ψυχολογική ενδυνάμωση, αυτοπραγμάτωση) έχει ως υποκείμενα άτομα με νοητική καθυστέρηση ή μαθησιακές δυσκολίες. Ελάχιστες είναι οι έρευνες που ερευνούν την ομάδα των ατόμων με αισθητηριακά προβλήματα ως προς αυτόν τον τομέα. (Browman & Marzouk, 1992, Hoffman & Field, 1995 in Algozzine, 2001) Από τις υπάρχουσες έρευνες που μελετούν τις διαστάσεις του αυτοπροσδιορισμού διαπιστώνουμε ότι τα άτομα με πρόβλημα όρασης συναντούν μεγαλύτερο πλήθος δυσκολιών ως προς την εκτέλεση καθηκόντων του σπιτιού συγκριτικά με τους βλέποντες λόγω της φυσικής τους αναπηρίας. (Wollfe & Sacks, 1997)

Στην άλλη έρευνα υποστηρίζεται ότι στα άτομα με προβλήματα όρασης δεν παρέχονται αρκετές ευκαιρίες για αυτοπροσδιορισμό, καθώς συχνά οι «σημαντικοί άλλοι » (γονείς, επιμελητές, εκπαιδευτικοί) παίρνουν αποφάσεις για τα ίδια τα άτομα. Στα αναλυτικά προγράμματα δεν συμπεριλαμβάνονται στόχοι που να αφορούν αυτό το πεδίο. Στα προγράμματα αυτοπροσδιορισμού για μαθητές με προβλήματα όρασης χρειάζεται να συμπεριλαμβάνονται ο προσωπικός σχεδιασμός, η διαμόρφωση αναλυτικών στόχων και η αξιοποίηση της κοινωνικής υποστήριξης, καθώς τα άτομα αυτά έχουν ανάγκη για επαφές με διάφορα κοινωνικά περιβάλλοντα. (Robinson, B., 2004) Άλλωστε, διαμέσου της χρήσης μαθητοκεντρικών στρατηγικών και αξιοποίησης του αυτοπροσδιορισμού στην εκπαιδευτική διαδικασία, επιτυγχάνεται μεγαλύτερος βαθμός ελέγχου στη ζωή τους και στη συμπεριφορά τους από τους ίδιους τους μαθητές. (Agran et al, 1999) Επιπλέον, έχει δειχθεί ότι η διδασκαλία της συναισθηματικής νοημοσύνης και των στρατηγικών αυτοπροσδιορισμού μπορούν να αξιοποιηθούν στην βελτίωση των ατόμων με πρόβλημα όρασης ως προς την

εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς, διαμέσου της γνωστικής προσέγγισης που υπαγορεύει τον έλεγχο των σκέψεων και των δράσεων του ατόμου. (Eniola, 2007)

Ένα στοιχείο που σχετίζεται με τον τρόπο ζωής των ατόμων με πρόβλημα όρασης έχει να κάνει με τις περιορισμένες ευκαιρίες που έχουν για κοινωνική ενσωμάτωση και αποδοχή από την ομάδα των βλεπόντων συνομηλίκων. Επιπλέον, το εύρος των επαγγελματικών ευκαιριών είναι πιο περιορισμένο για τα άτομα με πρόβλημα όρασης συγκριτικά με τους βλέποντες. Επιπλέον, έχει δειχθεί ότι οι βλέποντες μαθητές αναγνωρίζουν την αξία της εργασίας και της πληρωμής και έχουν συγκεκριμένους στόχους επένδυσης και διάθεσης των χρημάτων τους ενώ τέτοιοι στόχοι φαίνεται να είναι πολύ πιο ακαθόριστοι και θολοί για μαθητές με πρόβλημα όρασης. (Wollfe & Sacks, 1997) Τα άτομα με πρόβλημα όρασης έχουν λιγότερες ευκαιρίες ως προς το να κάνουν επιλογές σχετικά με τις δημιουργικές και κοινωνικές δραστηριότητες, τα άτομα με τα οποία αλληλεπιδρούν και τον χρονικό καθορισμό των δραστηριοτήτων που τους προσφέρονται. (Sacks et al., 1998)

Η αξία του αυτοπροσδιορισμού στα άτομα με οπτική αναπηρία έχει αναγνωριστεί στις σχετικές έρευνες που έχουν διενεργηθεί. (Blankenship, 2006a, Lipkowitz et al., 2003 in Agran, 2007) Οι Sacks & Silberman (1998) προβάλλουν τον αυτοπροσδιορισμό ως απαραίτητο εφόδιο των ατόμων με πρόβλημα όρασης. (Agran, 2007) Η ανθρώπινη ανάπτυξη προωθεί τη σταδιακή μετάβαση από την εξάρτηση στην ανεξαρτησία. Ωστόσο, τα άτομα με πρόβλημα όρασης στερούνται ευκαιριών για ανάλογη πορεία. (Robinson & Lieberman , 2004) Οι Sacks et al.(2006) παρατήρησαν ότι οι μαθητές με χαμηλή όραση (σοβαρή οπτική αναπηρία) είναι απαραίτητο να καλλιεργήσουν την αυτοϋπεράσπιση και διεκδικητικότητα, ώστε να είναι σε θέση να γνωστοποιούν τις ανάγκες τους. Σε παλιότερη έρευνά τους, άλλωστε, εντόπισαν ότι τα άτομα με πρόβλημα όρασης αντιμετωπίζουν παθητικά τη μάθηση και εμφανίζονται περισσότερο εξαρτημένοι συγκριτικά με τους βλέποντες συνομηλίκους τους. (Agran, 2007)

Πρόσφατη έρευνα έδειξε ότι τα επίπεδα οπτικής οξύτητας επηρεάζουν το βαθμό αυτοπροσδιορισμού ατόμων με προβλήματα όρασης. Πιο συγκεκριμένα, έρευνα των Varma et al. (2006) έδειξε ότι ο βαθμός και το είδος οπτικής αναπηρίας, επηρεάζει την αυτό – αναφερόμενη από τα άτομα οπτική λειτουργικότητα, την αυτονομία ως προς την εκτέλεση δραστηριοτήτων και κατ ’ αυτόν τον τρόπο την ποιότητα ζωής των ατόμων. (Varma et al., 2006) Ο βαθμός οπτικής αναπηρίας, λοιπόν, σχετίζεται με το βαθμό στον οποίο διδάσκεται ο αυτοπροσδιορισμός. Οι

μαθητές με ολική τύφλωση –σύμφωνα με την έρευνα- λαμβάνουν λιγότερες ευκαιρίες αυτοπροσδιορισμού συγκριτικά με τους μαθητές με μικρότερο αριθμό οπτικής αναπηρίας. (Agran, 2007) Το γένος και η ηλικία, τέλος, δε φαίνεται να επηρεάζει το βαθμό αυτοπροσδιορισμού, ο οποίος στα άτομα με προβλήματα όρασης είναι γενικά χαμηλότερος συγκριτικά με τους βλέποντες. (Robinson, B., 2004)

3α. Πρώιμη Παρέμβαση στον τομέα του αυτοπροσδιορισμού στα παιδιά με πρόβλημα όρασης.

Έχει παρατηρηθεί από τους ερευνητές ότι οι γονείς των ατόμων με πρόβλημα όρασης παρουσιάζουν υπερπροστατευτική συμπεριφορά κατά την ανατροφή των παιδιών τους , περιορίζοντας την έκθεσή τους σε πρωτόγνωρες καταστάσεις. (Bouchard & Tetreault, 2000 in Cho & Palmer, 2008) Όταν, όμως, οι ευκαιρίες αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον και εξάσκησης του ελέγχου του εαυτού και του περιβάλλοντος είναι περιορισμένες, το αποτέλεσμα μπορεί να είναι η αποτυχία ως προς την ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτοπροσδιορισμού και αυτορρύθμισης. (Robinson & Lieberman, 2004).

Στην ενότητα αυτή θα επιχειρήσουμε να προσδιορίσουμε τους τρόπους με τους οποίους προάγονται οι δεξιότητες αυτορρύθμισης του βρέφους με πρόβλημα όρασης από τα πρώτα αναπτυξιακά του στάδια. Τα βρέφη που έχουν αναπτυγμένη την αίσθηση της όρασης έχουν την ικανότητα να παρατηρούν τον κόσμο και να πασχίζουν να αλληλεπιδράσουν και να αισθανθούν τα περιβάλλοντά τους από τους πρώτους μήνες της ζωής τους. (Recchia, 1997 in Cho & Palmer, 2008) Όταν ένα βρέφος έχει πρόβλημα όρασης, η όραση δε λειτουργεί ως κινητήριος δύναμη, προκειμένου να ενεργοποιήσει συμπεριφορές, με αποτέλεσμα τα τυφλά βρέφη να αργούν περισσότερο να κινηθούν στο χώρο, να αδυνατούν να μάθουν κινήσεις μιμούμενα αυτά που παρατηρούν και να εντοπίσουν τις ομοιότητες που εμφανίζονται ανάμεσα στα αντικείμενα. (Sonksen, Levitt & Kitzinger, 1984 in Cho & Palmer, 2008)

Τα βλέποντα βρέφη που λαμβάνουν πρηνή θέση (μπρούμυτα) σηκώνουν τα χέρια τους και κοιτούν γύρω τους, δυναμώνοντας τους μύες του λαιμού τους και μαθαίνοντας να ελέγχουν τις κινήσεις της κεφαλής τους προετοιμαζόμενα για το μετέπειτα στάδιο του μπουσουλήματος και του περπατήματος. Το βρέφος με πρόβλημα όρασης στο ίδιο στάδιο μπορεί να διαμαρτύρεται ή να κάνει φασαρία.

Χωρίς τα οπτικά ερεθίσματα που ενθαρρύνουν το βρέφος να κοιτάξει τριγύρω του, η μυϊκή ανάπτυξη και ο έλεγχος των κινήσεων καθυστερεί, εκτός εάν άλλα ερεθίσματα είναι διαθέσιμα γι' αυτό, όπως ηχητικές ή απτικές νύξεις. Όταν το βρέφος με πρόβλημα όρασης δεν αναπτύσσεται τυπικά ως προς τους μύες και το συντονισμό των κινήσεων, κρίνεται αναγκαία η παρέμβαση από κάποιον ειδικό φυσιοθεραπευτή ή εργοθεραπευτή, καθώς η μυϊκή δύναμη και μυϊκός έλεγχος καθιστούν το βρέφος ικανό να ξεκινήσει ανεξάρτητα δράσεις, οι οποίες αποτελούν τη βάση για την ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού και της αυτορρύθμισης. (Cho & Palmer, 2008)

Οι περισσότερες πληροφορίες που λαμβάνει το βρέφος με πρόβλημα όρασης μεταφέρονται μέσω απτικών, ακουστικών και οσφρητικών μηνυμάτων. Έτσι, λοιπόν, το ενδιαφέρον του βρέφους με πρόβλημα όρασης για ένα αντικείμενο δεν εκδηλώνεται με την οπτική παρατήρηση ή την προφορική άρθρωση φωνών αλλά με την προσέγγιση του αντικειμένου- όταν είναι εφικτό, την προσεκτική ακρόαση και τη χρήση της αίσθησης της όσφρησης. Οι τροφοί του παιδιού είναι καλό να φροντίζουν να δίνουν απτικά ερεθίσματα στο παιδί, να ονομάζουν να αντικείμενα και να περιγράφουν τα γεγονότα που συμβαίνουν όσο το δυνατόν πιο συχνά, ώστε να διευκολύνουν το βρέφος με πρόβλημα όρασης να αντιλαμβάνεται το περιβάλλον του. Τέτοια αντικείμενα μπορεί να είναι οι άνθρωποι, τα παιχνίδια, τα οικιακά σκεύη και τα άλλα κοινά αντικείμενα. (Lowry & Hatton, 2002, Recchia, 1997 in Cho & Palmer, 2008)

Όταν, λοιπόν, το βρέφος πλησιάζει προς μια ηχητική πηγή είναι καλό ο ενήλικος να κατευθύνει τα χέρια του βρέφους στο πρόσωπο που παράγει τον ήχο ή στο αντικείμενο βοηθώντας το να συνδέσει τον ήχο με την αφή. Προκειμένου να βοηθηθεί το βρέφος ως προς την κατανόηση του περιβάλλοντος και τη δόμηση ενός νοητού χάρτη με τα οικεία διαστήματα, ο εκπαιδευτής μπορεί να συνεχίζει να παράγει ήχους με το αντικείμενο όσο το παιδί προσπαθεί να το πλησιάσει ή μπορεί να ενθαρρύνει το παιδί να αγγίξει ένα αντικείμενο, τοποθετώντας το κοντά του. (Recchia, 1997 in Cho & Palmer, 2008) Επιπλέον, οι γονείς μπορούν να ανακαλύπτουν ενδιαφέροντα αντικείμενα με τα οποία το παιδί μπορεί να παίζει και να ασχολείται.

Επομένως, η συχνή απτική εξερεύνηση καθώς επίσης και ο ονοματισμός των μελών του σώματος και των ρούχων κατά τη διάρκεια της ένδυσης, όπως επίσης και τα τραγούδια που αναφέρονται στις καθημερινές δραστηριότητες ενδυναμώνουν το δεσμό του γονιού με το βρέφος , αυξάνουν την εξερευνητική διάθεση του βρέφους

και προάγουν την επίγνωση του σχετικά με τις καθημερινές ρουτίνες, που αποτελούν τη βάση της αυτορρύθμισης στις πρώιμες ηλικίες. (Cho & Palmer, 2008) Αυτή η δυνατότητα ελέγχου των στοιχείων του περιβάλλοντος από το βρέφος του προκαλεί ικανοποίηση. (Eisenberg et al., 2004 in Cho & Palmer, 2008)

Τα αντικείμενα τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν και ως εκπαιδευτικά εργαλεία στα βρέφη με προβλήματα όρασης είναι καλό:

- ✓ να έχουν κατάλληλο μέγεθος, τέτοιο που να μπορεί εύκολα το βρέφος να τα πιάνει και να τα χειρίζεται,
- ✓ να παράγουν ενδιαφέροντες ήχους ή
- ✓ να έχουν ελκυστική υφή.

Όταν το βρέφος έχει υπολειπόμενη όραση προτείνεται τα αντικείμενα να διακρίνονται από χρωματικές αντιθέσεις ή αντιθέσεις φωτεινότητας. (Conolly & Brody, 2001 in Cho & Palmer, 2008). Αυτά τα αντικείμενα που είναι επιθυμητά από το βρέφος προτείνεται να τοποθετούνται σταθερά στο ίδιο μέρος, ώστε να επιτρέπεται στο παιδί να δημιουργήσει νοητικό χάρτη του περιβάλλοντος χώρου του και να το ενθαρρύνει στην εξερεύνησή του. (Bronson, 2000, Lowry & Hatton, 2002 in Cho & Palmer, 2008) Οργανωμένα παιχνίδια κυλίσματος στο πάτωμα με συγκεκριμένο προσανατολισμό, διευκολύνουν επίσης την πιο επιδέξια κίνηση του βρέφους στο χώρο.

Με το πέρασμα του χρόνου, όταν το παιδί με πρόβλημα όρασης ξεκινά να κάνει τα πρώτα του βήματα (18 μηνών) οι στρατηγικές και οι διδακτικοί τρόποι των δεξιοτήτων αυτοπροσδιορισμού διαφοροποιούνται. Η αυτορρύθμιση αρχίζει σταδιακά να εσωτερικοποιείται, και το παιδί έχει ευκαιρίες να διορθώνει τη συμπεριφορά του, να μαθαίνει να δέχεται την καθυστέρηση της ικανοποίησης και να ανέχεται τη ματαίωση εφόσον αυτό απαιτείται προκειμένου να επιτευχθεί ένας στόχος. (Jennings, 2004 in Cho & Palmer, 2008). Αυτή η αλληλεπίδραση με το περιβάλλον παίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη της αυτορρύθμισης και του αυτοπροσδιορισμού. (Cho & Palmer, 2008)

Στα παιδιά αυτής της ηλικίας προτείνεται η συστηματική εξάσκηση στην κίνηση στο χώρο, στον υπολογισμό των διαστημάτων ανάμεσα στα αντικείμενα, στη βελτίωση του συντονισμού των μυών. Στο περπάτημα σε εσωτερικό χώρο βοηθά αρχικά το άγγιγμα του τοίχου με το ένα χέρι και με το άλλο η παράλληλη εξερεύνηση του χώρου και της υφής των δαπέδων. (Cutter, 2001 in Cho & Palmer, 2008).

Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο που πρέπει να προσέξει ο γονιός και ο εκπαιδευτής του παιδιού με πρόβλημα όρασης είναι η εξασφάλιση της προσφοράς της επιλογής. Η διαδικασία της επιλογής δεν είναι εύκολη υπόθεση για το παιδί με πρόβλημα όρασης, καθώς δεν έχει τη δυνατότητα παράλληλης σύγκρισης αντικειμένων και εύκολης ανίχνευσης των δυνατών επιλογών. Η επιμονή, λοιπόν, του ενηλίκου στην παρουσίαση των δυνατών επιλογών σε θέματα όπως για παράδειγμα η διατροφή και η ένδυση μπορεί να αποτελέσει παράγοντα ανάπτυξης της επικοινωνίας και της γνωστικής λειτουργίας του παιδιού. (Cho & Palmer, 2008)

Η ενίσχυση της ικανότητας ενσυναίσθησης του παιδιού προϋποθέτει την πληροφόρησή του από τους ενηλίκους σχετικά με την επίδραση που μπορεί να έχει η συμπεριφορά του στους άλλους. Έτσι, καταφέρνει το παιδί να αναπτύξει αλτρουιστική νοοτροπία και να αντιλαμβάνεται ότι οι πράξεις του επηρεάζουν τους άλλους. (Bronson, 2000 in Cho & Palmer, 2008) Η λεκτική επανατροφοδότηση σχετικά με τις κοινωνικές δεξιότητες κρίνεται αναγκαία προκειμένου το παιδί να μιμηθεί και να εγκολπωθεί τις αποδεκτές και κατάλληλες κοινωνικές δεξιότητες. Η αντίληψη των δράσεων είναι καλό – εκτός από τη λεκτική καθοδήγηση- να συνοδεύεται από την απτική επιβεβαίωση, προκειμένου το παιδί να κατηγοριοποιεί τα περιβαλλοντικά ερεθίσματα και να αντιλαμβάνεται τις δράσεις που του περιγράφονται .Τέλος, κρίνεται σημαντικό να αξιολογείται η κατανόηση του παιδιού, ώστε αυτό να αποτελεί επανατροφοδότηση για το αφετηριακό σημείο της εξελισσόμενης εκπαιδευτικής πράξης από τους ενηλίκους που εμπλέκονται στη διαδικασία.

Οι κανόνες και οι κατευθύνσεις σχετικά με τις προσδοκίες που αφορούν τη συμπεριφορά του παιδιού – όσο βελτιώνονται οι δεξιότητες αυτορρύθμισης- πρέπει να ορίζονται με σαφήνεια. (Bronson, 2000 in Cho & Palmer, 2008) Οι ενήλικοι πρέπει να δίνουν στα παιδιά ανατροφοδότηση σχετικά με τις συνέπειες των επιλογών τους και στη συνέχεια είναι καλό να τους δίνουν την ευκαιρία να κάνουν εναλλακτικές επιλογές σε παρόμοιες καταστάσεις. (Doll et al., 1996 in Cho & Palmer, 2008) Ένα παράδειγμα σχετικά με αυτό αφορά την τοποθέτηση των παιχνιδιών στο κατάλληλο μέρος μετά από τη χρήση τους. Η συγκεκριμένη ενέργεια από πλευράς του παιδιού είναι πολύτιμη συνεισφορά στην οικογένεια και αυτό είναι καλό να το γνωστοποιήσουν οι γονείς στο παιδί και να το τονίζουν. (Doll et al., 1996 in Cho & Palmer, 2008)

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι η αυτορρύθμιση και ο αυτοπροσδιορισμός αποτελούν τμήμα μιας διαδοχής συμπεριφορών , που αποκτώνται διαμέσου της αλληλεπίδρασης με το κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον και διαμέσου της επίλυσης προβλημάτων που βασίζονται στις εμπειρίες της βρεφικής και της παιδικής ηλικίας. Αυτές οι ικανότητες επιβάλλεται να καλλιεργούνται πρώιμα σε όλα τα παιδιά. Παρόλα αυτά έχει παρατηρηθεί ότι ειδικά στα παιδιά με προβλήματα όρασης αυτός ο στόχος – αναφορικά με την καλλιέργεια του αυτοπροσδιορισμού και της αυτορρύθμισης- απουσιάζει από την εκπαίδευσή τους τόσο στο σχολικό περιβάλλον όσο και στο οικογενειακό. Ωστόσο, αυτό που συστήνουν οι ερευνητές είναι η συνεργασία του οικογενειακού περιβάλλοντος με τους ειδικούς της πρώιμης παρέμβασης προκειμένου:

- ✓ να αναπτυχθεί η εμπρόθετη αλληλεπίδραση μεταξύ του παιδιού και του γονιού
- ✓ να αξιολογηθεί η καταλληλότητα και η αναγκαιότητα της παρέμβασης που δέχεται το παιδί από τους ειδικούς
- ✓ να προσφερθούν στο παιδί αυξημένες ευκαιρίες για αυτορρύθμιση και αυτοπροσδιορισμό
- ✓ να διευκολυνθεί η αποτελεσματική πραγματοποίηση επιλογών από τα παιδιά με πρόβλημα όρασης
- ✓ και να διαμορφωθούν κατάλληλα περιβάλλοντα στα οποία να προάγονται οι κινητικές δεξιότητες, η χωρική αντίληψη και η μετακίνηση του παιδιού. (Doll et al., 1996 in Cho & Palmer, 2008)

Προφανώς από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι οι γονείς, οι εκπαιδευτές και το ίδιο το άτομο είναι καλό να συνεργάζονται , προκειμένου να λειτουργεί αποτελεσματικότερα η διδασκαλία του αυτοπροσδιορισμού. Αυτό το εκπαιδευτικό μοντέλο παραπέμπει στο οικοσύστημα του ατόμου, αξιοποιώντας όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαίδευση του παιδιού.

Στην παρακάτω ενότητα θα κάνουμε μια σύντομη εισαγωγή στην έννοια της κοινωνικής στήριξης, η οποία παρέχεται από τα κοινωνικά δίκτυα, εστιάζοντας στην επίδραση που έχει στα άτομα με πρόβλημα όρασης. Στη συνέχεια θα επιχειρήσουμε να διερευνήσουμε – σύμφωνα με τη σύγχρονη αρθογραφία- την έννοια της κοινωνικής στήριξης και τον τρόπο που επιδρά στο βαθμό αυτοπροσδιορισμού του ατόμου.

4. Η έννοια της Κοινωνικής Στήριξης

Την κοινωνική στήριξη παρέχουν τα κοινωνικά δίκτυα στα οποία θα αναφερθούμε σε επόμενες ενότητες και τα οποία χαρακτηρίζονται από ορισμένες μεταβλητές . Η **δομή** του κοινωνικού δικτύου αφορά κατά βάση το μέγεθος και τη σύνθεση το δικτύου, ενώ η **λειτουργία** του κοινωνικού δικτύου σχετίζεται – σύμφωνα με κάποιους ερευνητές- με την κοινωνική στήριξη που δέχεται το άτομο (πρακτική/ συναισθηματική). (Cauce et al., 1994 in Kef., 1997) Το κοινωνικό δίκτυο παρέχει κοινωνική στήριξη διαφόρων μορφών (πρακτική, συναισθηματική, κ.α). (Xiaolan Ye et al, 1999) Αυτή η στήριξη διαφοροποιείται σε αντιλαμβανόμενη (perceived) και λαμβανόμενη (received).

Αντιλαμβανόμενη κοινωνική στήριξη ορίζεται η υποκειμενική αξιολόγηση που διεξάγεται από το ίδιο το άτομο για την κοινωνική στήριξη που λαμβάνει, η οποία βασίζεται στην ερμηνεία που προσδίδει το ίδιο στην υποστήριξη που λαμβάνει. Σύμφωνα με μια δεύτερη εκδοχή, η αντιλαμβανόμενη κοινωνική στήριξη αναφέρεται στην **υποστήριξη που διατίθεται στο άτομο, όταν τη χρειάζεται**. (Okun & Keith, 1998 το Cimarolli et al, 2005). Οι προτιμήσεις και ο αυθορμητισμός του ατόμου αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες που επηρεάζουν την αντιλαμβανόμενη υποστήριξη. (Chien, 2000)

Λαμβανόμενη κοινωνική στήριξη ορίζεται το πραγματικό ποσοστό της υποστήριξης που λαμβάνει το άτομο από συγκεκριμένους ανθρώπους, σε συγκεκριμένες χρονικές στιγμές, όπως π.χ. η στήριξη που έχει λάβει ένα άτομο από τους γονείς του τους τελευταίους έξι μήνες. Φαίνεται ότι η αντιλαμβανόμενη κοινωνική στήριξη αποτελεί πιο αξιόπιστο παράγοντα ως προς την προσαρμοστικότητα του ατόμου σε ένα περιβάλλον συγκριτικά με την λαμβανόμενη υποστήριξη ή την καταμέτρηση του αριθμού των ατόμων που απαρτίζουν το κοινωνικό του δίκτυο. (Cauce et al., 1994 in Kef., 1997)

Ο όρος κοινωνική στήριξη, αποτελεί μια σύνθετη εννοιολογική κατηγορία, η οποία ορίζεται με διαφορετικούς τρόπους (πολλές φορές με μικρές παραλλαγές). Παρακάτω θα εξετάσουμε επιγραμματικά την κατηγοριοποίηση που πραγματοποιείται από τους διάφορους ερευνητές σχετικά με τις μεταβλητές που αφορούν τη λειτουργία της Κοινωνικής Στήριξης. Παρατηρείται μια ανεπάρκεια ως προς τον προσδιορισμό της έννοιας της κοινωνικής στήριξης από τους διάφορους ερευνητές (Brough, & Pears, 2004), γι' αυτό και η κατηγοριοποίηση ως προς τις

διαστάσεις της παρουσιάζει ανομοιογένεια. Άλλοι ερευνητές διακρίνουν και μελετούν δυο διαστάσεις της, άλλοι τρεις, άλλοι τέσσερις και άλλοι έξι.

Όπως προαναφέραμε παρατηρούμε μια διαφοροποίηση σε δυο βασικές διαστάσεις που ενυπάρχουν λίγο πολύ στις περισσότερες προσεγγίσεις . Πρόκειται για τη διάκριση σε

- **πρακτική** και σε
- **συναισθηματική** κοινωνική στήριξη. (Brough, & Pears, 2004, Kef., 1997)

Σύμφωνα με τους Chien et al., 2000, η κοινωνική στήριξη ορίζεται από τις παρακάτω τρεις διαστάσεις:

- ✓ **Συναισθηματική στήριξη**. Η Συναισθηματική Στήριξη περιλαμβάνει την έκφραση αγάπης, το σεβασμό στις απόψεις του ατόμου, την ενθάρρυνση και κατανόηση από ανθρώπους της εμπιστοσύνης του, οι οποίοι θα ακούσουν το πρόβλημά του και θα είναι διαθέσιμοι, όταν το άτομο τους χρειαστεί. Επίσης, αφορά την αποδοχή του ατόμου και την ενσωμάτωσή του σε δραστηριότητες των οικείων του προσώπων. Οι βασικές διαστάσεις της συναισθηματικής στήριξης είναι η ασφάλεια του τόπου, η ενσωμάτωση και η ενσυναίσθηση.
- ✓ **Πληροφοριακή στήριξη.** Η πληροφοριακή στήριξη αφορά εναλλακτικές προοπτικές, αξιοποίηση στρατηγικών και πληροφόρηση σχετικά με τις πηγές στήριξης που διατίθενται στο πλαίσιο της κοινότητας. Επιπρόσθετα, η πληροφόρηση μπορεί να αναφέρεται στην οπτική αναπηρία (βαθμό, αίτιο), τη σύναψη φιλικών δεσμών και τα προσωπικά ενδιαφέροντα του ατόμου. Πιο συγκεκριμένα, έχει αναφερθεί σε σχετική έρευνα για τη συμβολή της πληροφοριακής στήριξης ότι « η κοινωνική στήριξη σε φοιτητές μέσω ειδικών προγραμμάτων παρέμβασης μπορεί να συνεισφέρει στην υιοθέτηση μοντέλων ζωής που να λειτουργούν προστατευτικά ως προς το αγαθό της υγείας. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω πληροφόρησης για τις επικίνδυνες επιλογές (όπως ελεύθερες σεξουαλικές σχέσεις , κάπνισμα, κ.τ.λ.) και τις συνέπειές τους ». (Jackon et al., 2007)
- ✓ **Απτή Στήριξη.** Η απτή στήριξη περιλαμβάνει βοήθεια σε καθημερινές δραστηριότητες και στην παραγωγή υλικών πηγών ή οποιασδήποτε βοήθειας με στόχο την επίτευξη σε τομείς όπως τα προσωπικά ενδιαφέροντα, οι επαγγελματικοί στόχοι και η πρόσβαση σε υπηρεσίες. (Cohen & Wills, Lehnman & Jemrrhil, 1990, Thoits, 1985 in Chien et al., 2000)

Παρακάτω θα κάνουμε μια σύντομη αναφορά στην κατηγοριοποίηση που προτείνουν οι Cohen & Hoberman (1983), σύμφωνα με τους οποίους η Κοινωνική Στήριξη διακρίνεται σε 4 υποκατηγορίες:

- **Υποστήριξη αποτίμησης,** η οποία αποτελεί προγνωστικό δείκτη για την περίπτωση της κατάθλιψης. Όταν έχεις κάποιον να σε βοηθά στην αξιολόγηση των εν δυνάμει προβλημάτων και στην οργάνωση αξιοποίησης στρατηγικών για την αντιμετώπισή τους είναι σημαντικό εφόδιο για την αντιμετώπιση στρεσσογόνων παραγόντων.
- **Υποστήριξη αυτοεκτίμησης (self – esteem) ,** την οποία θεωρούν καθοριστική για την πρόβλεψη τόσο ψυχολογικών όσο και καταθλιπτικών συμπτωμάτων.
- **Υποστήριξη Κτήσης (belonging support)**
- **Απτή Υποστήριξη (tangible support)** Εκτός από το κριτήριο του τομέα στον οποίο έχει επίδραση η υποστήριξη και του είδους υποστήριξης (πρακτική, συναισθηματική, πληροφοριακή) καθώς επίσης και το κριτήριο της πηγής από την οποία εκπορεύεται η υποστήριξη (οικογενειακή, φιλική), η έννοια της κοινωνικής στήριξης κατηγοριοποιείται και με βάση το κριτήριο της οπτικής γωνίας θεώρησης της στήριξης.

Οι επιμέρους διαστάσεις της κοινωνικής στήριξης σύμφωνα με τον Descartes (2007) είναι επίσης 4 και είναι οι εξής:

⇒ έμπρακτη στήριξη (instrumental)

⇒ **οικονομική στήριξη** (monetary)

⇒ συναισθηματική στήριξη (emotional)

⇒ υλική στήριξη (material)

Πολύ κοντινή στην παραπάνω θα χαρακτηρίζαμε και την κατηγοριοποίηση που προτείνουν οι Kath & Antonucci (1980) για την έννοια της Κοινωνικής Στήριξης, την οποία στηρίζουν στο είδος της βοήθειας αλλά και στην πηγή από την οποία εκπορεύεται η βοήθεια διακρίνοντας , επίσης, τέσσερις υποκατηγορίες:

- Έμπρακτη Υποστήριξη (instrumental)
- Συναισθηματική Υποστήριξη (emotional)
- Οικογενειακή Υποστήριξη(family)
- Φιλική Υποστήριξη(friend) (Cimarolli et al, 2005)

Σε έρευνα της Kef (2002), εκτός από τη συναισθηματική, πληροφοριακή και πρακτική υποστήριξη, προστίθεται και η **υποστήριξη αποτίμησης** (appraisal).

Σύμφωνα με τους Huurre et al., 1999, οι διαστάσεις της Κοινωνικής Στήριξης παρουσιάζονται πιο εμπλουτισμένες (έξι υποκατηγορίες στο σύνολο) ως εξής:

- Υλική στήριξη (οικονομική)
- Φυσική Βοήθεια (ανταπόκριση στα καθήκοντα)
- Καθοδήγηση (συμβουλευτική)
- Στενή αλληλεπίδραση (υιοθέτηση χειραφετημένης στάσης με σεβασμό στα συναισθήματα και στην έκφραση απόψεων του ατόμου)
- Ανατροφοδότηση (πληροφορίες σχετικά με την επίδοση, την πρόοδο και την κατάσταση του ατόμου)
- Κοινωνική Συμμετοχή (διασκέδαση, ψυχαγωγία, χαλάρωση, αποσυμφόρηση από πιεστικές για την ψυχολογία του ατόμου καταστάσεις)

Τέλος, από τον ορισμό της κοινωνικής στήριξης δε θα μπορούσαμε να παραλείψουμε να αναφερθούμε στο γεγονός ότι πολλές φορές ο τρόπος με τον οποίο παρέχεται μπορεί να είναι αρνητικός. Παλιότερα οι ερευνητές εντόπιζαν και μελετούσαν μόνο τη θετική διάσταση της κοινωνικής στήριξης ατόμων με χρόνια προβλήματα. Πρόσφατα, όμως, διαπίστωσαν ότι η Κ. Σ.[3] μπορεί να έχει και αρνητικές διαστάσεις, όπως ο θυμός ή τα αισθήματα εχθρότητας - που περιβάλλουν την παροχή της στήριξης τα οποία μπορεί να έχουν δυσμενείς επιδράσεις στη ζωή ενός ατόμου με χρόνια προβλήματα. Γι 'αυτό το λόγο στην έρευνα συναντούμε δυο τύπους υποστήριξης:

I. Τη Θετική Κοινωνική Στήριξη (βοηθητικός τύπος)
II. Την Αρνητική Κοινωνική Στήριξη (μη βοηθητικός τύπος) (Antonucci et al., 2002 στο Cimarolli et al, 2005), η οποία αναφέρεται:
    - στους κοινωνικούς δεσμούς,
    - στις κοινωνικές πιέσεις,
    - στις κοινωνικές συγκρούσεις,
    - στην κοινωνική υπονόμευση και
    - στα κοινωνικά εμπόδια. (Finch, Okun, Pool et Ruehlman, 1999 in Cimarolli et al, 2005)

[3] Κ. Σ: Κοινωνική Στήριξη

Η αρνητική στήριξη είναι αυτή που προκαλεί δυσμενείς συνέπειες για το άτομο και η οποία παρέχεται απρόθυμα, χωρίς να χρειάζεται, με λάθος τρόπο (Cimarolli et al., 2005) Στην παρακάτω ενότητα θα αναπτύξουμε αναλυτικότερα την πηγή από όπου εκπορεύεται η κοινωνική στήριξη, που δεν είναι άλλη από τα κοινωνικά δίκτυα του ατόμου.

4α.Πηγές Κοινωνικής Στήριξης: Κοινωνικά Δίκτυα

Η πηγή από όπου εκπορεύεται η κοινωνική στήριξη είναι τα κοινωνικά δίκτυα. Στην έρευνα της Kef (2002), τα **δομικά χαρακτηριστικά** του κοινωνικού δικτύου - που μελετά - αφορούν το μέγεθος, τη σύνθεση, την προσβασιμότητα, η διάρκεια των διαπροσωπικών σχέσεων και την πυκνότητα του δικτύου. Τα **λειτουργικά χαρακτηριστικά** του κοινωνικού δικτύου που μελετά στην έρευνά της αναφέρονται στην ποιότητα και το περιεχόμενο των διαπροσωπικών σχέσεων, στην αμοιβαιότητα μεταξύ των μελών των κοινωνικών δικτύων (ισορροπία ανάμεσα στην υποστήριξη που δίνει και παίρνει το άτομο), στην οικειότητα και στην ικανοποίηση που βιώνει το άτομο με πρόβλημα όρασης από την αντιλαμβανόμενη βοήθεια που δέχεται. (Kef, 2002) Επιπλέον, ένα από τα λειτουργικά χαρακτηριστικά του κοινωνικού δικτύου- που έχει μελετηθεί σε άλλες έρευνες- αποτελεί και η κοινωνική στήριξη -τόσο η πρακτική όσο και η συναισθηματική- , η οποία παρέχεται προς όφελος των μελών του. (Kef, 1997)

Υπάρχουν πολλές προσεγγίσεις ως προς τον ορισμό των συστημάτων που παρέχουν κοινωνική στήριξη. Άλλοι ερευνητές πραγματοποιούν πιο ευρείες ομαδοποιήσεις των δομών, ενώ άλλοι αναφέρονται αναλυτικότερα στις ομάδες ατόμων που παρέχουν κοινωνική στήριξη, ανάλογα με τις ανάγκες κάθε έρευνας και τις απόψεις των ερευνητών. Σύμφωνα με την Kef (2002), η οποία στην εν λόγω έρευνα επέλεξε μια αναλυτική προσέγγιση των δομών που παρέχουν κοινωνική στήριξη, ο χάρτης του κοινωνικού δικτύου αποτελείται από τους παρακάτω οχτώ σταθμούς:

- ⇒ Στενοί συγγενείς
- ⇒ Ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον
- ⇒ Φιλικό περιβάλλον
- ⇒ Συμμαθητές, Εκπαιδευτικοί, Συνεργάτες – Συνάδελφοι

⇒ Μέλη Συλλόγων

⇒ Γείτονες

⇒ Θεραπευτές/ Ειδικοί επαγγελματίες

⇒ Συνομήλικοι από κοινές ομάδες.

(Kef, 2002)

Όσον αφορά την αξιοποίηση αυτής της κατηγοριοποίησης από τους ερευνητές, σημειώνουμε ότι αξιοποιείται και στα ερωτηματολόγια –που σχετίζονται με την αξιολόγηση διαφόρων παραμέτρων σχετικών με την κοινωνική στήριξη και τα κοινωνικά δίκτυα- που χορηγούνται στους συμμετέχοντες της έρευνας. Σε περίπτωση που ένα άτομο του κοινωνικού δικτύου του συμμετέχοντα ανήκει σε δυο από τις παραπάνω ομάδες, ο συμμετέχων καλείται να τον υπολογίσει μόνο σε μια από αυτές. Για παράδειγμα ένας φίλος από την ομάδα ποδοσφαίρου μπορεί να υπολογιστεί μόνο στην ομάδα των φίλων ή στην ομάδα των μελών συλλόγων. (Kef, 2002)

Προχωρώντας την παράθεση σχετικών στοιχείων θα κάνουμε μια σύντομη αναφορά στα κοινωνικά δίκτυα ατόμων με πρόβλημα όρασης.

5. Τα Κοινωνικά Δίκτυα των Ατόμων με Πρόβλημα Όρασης.

Τα **Α. μ. Π. Ο** σύμφωνα με έρευνα της Kef (2002), φαίνεται να παρουσιάζουν περισσότερες *δυσκολίες στη σύναψη φιλικών δεσμών* συγκριτικά με τους βλέποντες. Οι ερευνητές συχνά συναντούν προβλήματα συναναστροφής των **Α. μ. Π. Ο** με τους συνομηλίκους τους. Συχνά είναι κοινωνικά απομονωμένοι, με μικρότερο κοινωνικό δίκτυο συγκριτικά με τους βλέποντες. (Eaglestein, 1975 στο Huure, 1999), ενώ ξοδεύουν περισσότερο χρόνο μόνοι σε παθητικές δραστηριότητες. (Wolffe & Sacks, 1997 στο Huure, 1999) Πιο συγκεκριμένα, ο τρόπος που περνούν τα χρόνο τους , σύμφωνα με έρευνα του Sacks et al. (1998) είναι παρακολουθώντας τηλεόραση, ακούγοντας μουσική, ή κοιμώμενοι τη στιγμή που οι βλέποντες έχουν περισσότερες ευκαιρίες για εξωστρεφείς δραστηριότητες, που συμπεριλαμβάνουν διαχείριση χρημάτων, κοινωνική αλληλεπίδραση, κ.α.

Οι περισσότερες έρευνες διαπιστώνουν ότι η πιο βασική πηγή κοινωνικής στήριξης για τα **Α. μ. Π. Ο** είναι **η οικογένεια** και έπειτα το **φιλικό περιβάλλον**. (Kef, 1997) Σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες- ο τρόπος με τον οποίο παρέχεται η κοινωνική στήριξη από τους γονείς επηρεάζει τις δραστηριότητες του παιδιού,

εισάγει πρότυπα δράσης και μπορεί να παρέχει κίνητρο για μελλοντική δράση μέσω λεκτικής επιβράβευσης και επαίνου. (Beets et al., 2007) Κατ' αυτόν τον τρόπο, αντιλαμβανόμαστε ότι **η οικογένεια αποτελεί μια από τις πιο βασικές πηγές κοινωνικής στήριξης.** (Boyce, 1985 στο Chien et al. , 2000) Όπως, μάλιστα, επισημαίνουν οι ερευνητές ο ρόλος της οικογένειας ως παράγοντας κοινωνικής στήριξης κρίνεται καθοριστικός στην περίπτωση Α. μ. Π. Ο. καθώς :

- ✓ Η υγιής στήριξη από την οικογένεια αντικατοπτρίζεται στη μετέπειτα κοινωνική ζωή των ατόμων με τους συνομηλίκους και γενικότερα στην προσαρμοστικότητά τους στο περιβάλλον (επίπεδα αυτοεκτίμησης - αυτοπεποίθησης)
- ✓ Υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από την οικογένεια σχετίζονται με χαμηλότερα επίπεδα κατάθλιψης και προβλημάτων συμπεριφοράς. (Wolchik et al, 1987 στο Chien et al. , 2000)

Παρά το γεγονός ότι σύμφωνα με τις απόψεις των Α. μ. Π. Ο. η οικογένεια είναι αυτή που αποτελεί την κύρια πηγή Κ. Σ[4]., σε πολλές έρευνες έχει δειχθεί ότι αυτή η Κ. Σ. που παρέχεται μπορεί είναι συχνά ακατάλληλη και ανεπαρκής (αρνητική). (Nemshick et al., 1986 στο Huure, 1999) Αυτό το συμπέρασμα για αρνητική κοινωνική στήριξη των γονέων έχει συχνά ως αφετηρία την αδυναμία των γονέων να ελέγξουν το περιβάλλον που αφορά την αναπηρία και την έλλειψη εμπιστοσύνης προς τους ειδικούς. (Chien et al. , 2000) Κάποιες άλλες φορές, όμως, ο λόγος που κρίνεται αυστηρά η γονική στήριξη μπορεί να έχει να κάνει και με έναν άλλο παράγοντα. Η κοινωνική στήριξη που περιμένουμε από συγκεκριμένα πρόσωπα με τα οποία έχουμε μοιραστεί εμπειρίες είναι πιο ισχυρή από τις προσδοκίες που διαμορφώνουμε για τη γενικότερη κοινωνική στήριξη που λαμβάνουμε από το ευρύτερο κοινωνικό δίκτυο. (Pierce et al. ,1991). Ενδεχομένως , αυτός να είναι και ένας από τους παράγοντες που καθιστά τους συμμετέχοντες σε έρευνες πιο αυστηρούς ως προς την αξιολόγηση της κοινωνικής στήριξης που λαμβάνουν από το στενό οικογενειακό περιβάλλον.

Έρευνα της Kef (1997) καταδεικνύει ότι Α. μ. Π. Ο ηλικίας 14 – 23 αναθέτουν τον καθοριστικότερο ρόλο κοινωνικής στήριξης (πρακτικής και συναισθηματικής) στους γονείς και το κοινωνικό τους δίκτυο, που φιλοξενεί κατά μέσο όρο 10 άτομα. Πριν τα δεκαέξι χρόνια οι γονείς είναι η πιο βασική πηγή

[4] Κ. Σ.= κοινωνική στήριξη

στήριξης για τον έφηβο ως προς την επίλυση προβλημάτων που αφορούν τη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου του, το σχολείο και τις διαπροσωπικές του σχέσεις συγκριτικά με τη στήριξη που λαμβάνει από την ομάδα των συνομηλίκων ενώ από τα δεκαέξι ως τα δεκαοχτώ εξισώνεται η βαρύτητα της κοινωνικής στήριξης στα Α. μ. Π. Ο. από γονείς και συνομηλίκους. (Meens, 1994 στο Kef 1997) Η κοινωνική στήριξη που παρέχεται από συνομηλίκους, ωστόσο, δείχνει να αποτελεί ισχυρότερο προγνωστικό δείκτη που σχετίζεται με την αυτοεκτίμηση, την ευζωία (high well being) και το μειωμένο αίσθημα μοναξιάς του ατόμου με πρόβλημα όρασης συγκριτικά με τη στήριξη την προερχόμενη από το οικογενειακό περιβάλλον. (Kef, 2002)

Επιπρόσθετα, και οι μεγαλύτεροι έφηβοι με πρόβλημα όρασης θεωρούν ότι το κύριο βάρος της στήριξης που τους παρέχεται προέρχεται από τους γονείς, σχετίζεται, όμως, κυρίως με τη συναισθηματική στήριξη (και όχι τόσο με την πρακτική). Αυτό το εύρημα δεν επαληθεύεται στην ομάδα των βλεπόντων εφήβων, στους οποίους η γονική στήριξη μειώνεται καθώς μεγαλώνουν. (Meeus, 1991 in Kef, 1997, Kef, 2002) Επομένως, ένα από τα συμπεράσματα της Kef σε αυτήν την έρευνα (2002) αναφέρεται στο γεγονός ότι οι έφηβοι με πρόβλημα όρασης δείχνουν να είναι πιο εξαρτημένοι από τους γονείς τους συγκριτικά με τους βλέποντες εφήβους. Άλλα σχετικά στοιχεία αναφέρουν ότι οι έφηβοι με πρόβλημα όρασης παρουσιάζουν μεγαλύτερη δυσκολία στη σύναψη φιλικών δεσμών και λιγότερες εμπειρίες συναντήσεων και εξόδων συγκριτικά με τους βλέποντες συνομηλίκους τους. (Huurre et Aro, 1998 in Kef, 2002)

Είναι γεγονός ότι η κοινωνική στήριξη και οι κοινωνικές επαφές μπορεί να είναι ιδιαιτέρως σημαντικές στην περίοδο της εφηβείας, εξαιτίας των πολλών αλλαγών που συντελούνται στον εσωτερικό και εξωτερικό κόσμο του ατόμου. Σε αυτήν την ηλικιακή φάση τα άτομα δε θέλουν να διαφέρουν, λόγω π.χ. της οπτικής τους αναπηρίας. Έφηβοι ολικά τυφλοί ή με υπολειπόμενη όραση είναι πιθανόν να εμφανίζουν προβλήματα στις σχέσεις τους με τον έξω κόσμο και αυτό μπορεί να επηρεάζει τα συναισθήματα ευτυχίας ή την ψυχολογική τους προσαρμογή. Παρόλα αυτά, η προσαρμογή στην αναπηρία αντιμετωπίζεται κατά κύριο λόγο ως ένα μοναδικό και σύνθετο φαινόμενο. (Kef, 2005)

Όσον αφορά το μέγεθος και το εύρος του κοινωνικού δικτύου ατόμων με πρόβλημα όρασης, η ίδια έρευνα μας πληροφορεί ότι φαίνεται να είναι μικρότερο από αυτό των βλεπόντων. Αυτό το συμπέρασμα το αιτιολογεί η ερευνήτρια

υπογραμμίζοντας τη μειωμένη κινητικότητα των ατόμων με πρόβλημα όρασης, η οποία δημιουργεί περιορισμούς που λειτουργούν ανασταλτικά ως προς την κοινωνική τους δικτύωση. (Kef, 2002)

Παλαιότερη έρευνα του Weiner (1991) είχε δείξει ότι ο βαθμός αναπηρίας δε σχετίζεται θετικά με την κοινωνική στήριξη που λαμβάνουν τα άτομα με πρόβλημα όρασης. Ωστόσο, ο βαθμός οπτικής αναπηρίας φαίνεται να σχετίζεται με το μέγεθος του κοινωνικού τους δικτύου, καθώς οι ολικά τυφλοί συμμετέχοντες είχαν μεγαλύτερα δίκτυα, συγκριτικά με τα άτομα με μέτρια και σοβαρή οπτική αναπηρία. (Kef, 1997) Η Kef (2002), παρόλα αυτά, σε πιο πρόσφατη έρευνά της έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στο μέγεθος των δικτύων των ατόμων με πρόβλημα όρασης με κριτήριο το βαθμό αναπηρίας τους (μέτρια, σοβαρή ή ολική οπτική αναπηρία).

Τέλος, ερευνώντας τη γενικότερη δράση των διαφόρων πηγών κοινωνικής στήριξης, κάνοντας μια σύντομη αναφορά στην ευθύνη του ευρύτερου κρατικού κοινωνικού δικτύου, διαπιστώνουμε ότι η συνεργασία των διαφόρων υπηρεσιών των κατά τόπους ή κρατικών φορέων απαιτεί τη γνώση των τύπων της βασικής υποστήριξης που χρειάζονται τα Α. μ. Π. Ο. και των επιδράσεων που έχει η παροχή κοινωνικής στήριξης στα άτομα αυτά και στο οικογενειακό και φιλικό τους περιβάλλον. (Silva – Smith et al., 2007) Αν συνυπολογίσει, μάλιστα, κανείς το γεγονός ότι οι βασικές υπηρεσίες πρακτικής κοινωνικής στήριξης (μετακίνηση, βοήθεια σε διοικητικά θέματα, ψώνια, μαγειρική) παρέχονται από τα άτομα που αποτελούν τους βασικούς συνοδούς των Α. μ. Π. Ο., αντιλαμβανόμαστε ότι περιορίζεται ο εν δυνάμει ρόλος που θα μπορούσαν να αναλάβουν. (Silva – Smith et al., 2007) Η εν λόγω ερευνήτρια προτείνει να γίνουν περαιτέρω έρευνες σχετικά με τη δρομολόγηση μερικής απαλλαγής των άμεσων συνοδών των Α. μ. Π. Ο. από κάποιους τομείς Κ. Σ., με την παράλληλη δρομολόγηση ανάληψης ενεργού ρόλου της επίσημης κρατικής πολιτικής προς αυτήν την κατεύθυνση. Έτσι, οι άμεσοι υπεύθυνοι για τη στήριξη των Α. μ. Π. Ο. θα μπορούν να επιδοθούν σε πιο ουσιαστικές μορφές Κ. Σ.

5α. Η σημασία της κοινωνικής στήριξης στους διάφορους τομείς του ατόμου με πρόβλημα όρασης.

Το θέμα που θα μας απασχολήσει στην παρούσα ενότητα αφορά την κοινωνική στήριξη που λαμβάνουν τα άτομα με προβλήματα όρασης από το κοινωνικό τους περιβάλλον. Πρόκειται για ένα θέμα που αγγίζει, όπως και ερευνητικά αποδεικνύεται, την ίδια την ποιότητα ζωής όλων των ατόμων και ιδιαιτέρως των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Σε κάθε ηλικιακή φάση η παροχή κατάλληλης κοινωνικής στήριξης κρίνεται αναγκαία στις διάφορες μορφές της.

Ως προς το βαθμό ικανοποίησης από την κοινωνική στήριξη που λαμβάνουν τα άτομα με πρόβλημα όρασης δηλώνουν στην πλειοψηφία τους ικανοποιημένα, γεγονός που επιβεβαιώνεται σε δυο πρόσφατες έρευνες. (Chien-Huey Chang & Schaller, 2000) Τα τελευταία χρόνια έχει παρατηρηθεί ιδιαίτερη στροφή της έρευνας προς αυτό το θέμα. (Kef, 1997) κι αυτό επειδή έχει σταθμιστεί η σημασία προσφοράς της.

Η μετάβαση από την παιδική στην εφηβική ηλικία χαρακτηρίζεται από πολλαπλές φυσικές και ψυχολογικές αλλαγές και κοινωνικές απαιτήσεις. (Vondra & Garbarin, 1988 στο Huure et al., 1999) .Στην περίπτωση των Α. μ. Π. Ο. [5] η κοινωνική τους ωρίμανση επηρεάζεται από τις φυσιολογικές και ψυχοκοινωνικές αλλαγές αλλά και από τη φύση της αναπηρίας. (Mc.Anarney, 1985 στο Huure et al., 1999) Άλλωστε, οι περιορισμοί σε επίπεδο καθημερινής διαβίωσης και λειτουργικής ανεξαρτησίας, καθώς επίσης και οι ψυχολογικές και κοινωνικές συνέπειες λόγω της φυσικής διαφορετικότητας συγκριτικά με τους συνομηλίκους είναι πιθανόν να επιδρούν αρνητικά στην ψυχολογική και κοινωνική προσαρμογή του Α. μ. Π. Ο. (Varni et al., 1992 στο Huure et al., 1999)

Επιπρόσθετα, αντιλαμβανόμαστε ότι η φύση της οπτικής αναπηρίας λειτουργεί περιοριστικά για το άτομο και ως προς την επίτευξη προσωπικών στόχων, μεταξύ των οποίων και η ανάληψη κοινωνικών ρόλων που σχετίζονται με :

- την εργασία
- τη σχολική φοίτηση
- τις δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου
- την οικογενειακή ζωή
- τη σύναψη φιλικών δεσμών.

Γι' αυτό θα λέγαμε ότι η έλλειψη κοινωνικής στήριξης απειλεί την ποιότητα και την διατήρηση κοινωνικών δεσμών του ατόμου, την ίδια στιγμή που αυτές οι σχέσεις

[5] Α. μ. Π. Ο.: Άτομα με πρόβλημα όρασης , στα οποία συμπεριλαμβάνονται άτομα με ολική τύφλωση ή μειωμένη όραση.

παίζουν καθοριστικό ρόλο στην αντιμετώπιση του προβλήματός του. (Lyons et al., 1995 στο Kef , 2002)

Αυτό επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες που έχουν δείξει ότι πολλοί νέοι με προβλήματα όρασης δεν έχουν επαρκείς ευκαιρίες για συμμετοχή:

- σε ένα μεγάλο εύρος εμπειριών καριέρας,
- σε δραστηριότητες ανεξάρτητης διαβίωσης και
- σε κοινωνικές συναθροίσεις , από τις οποίες ενδεχομένως θα μπορούσαν να προκύψουν επαγγελματικές γνωριμίες ή σύναψη φιλικών δεσμών. (Graves et al., 1986, Sacks & Reardon, 1992, Bishop, 1986 στο Sacks et al., 1998)

Επομένως, αντιλαμβανόμαστε ότι η ανάγκη για κοινωνική στήριξη είναι μια καθοριστικής σημασίας ανθρώπινη ανάγκη που αφενός βελτιώνει την κατάσταση της σωματικής και ψυχολογικής υγείας του ατόμου και αφετέρου προάγει την αυτοπεποίθησή του και ενδυναμώνει το εσωτερικό κέντρο ελέγχου του ατόμου για τη διαχείριση της ζωής του. (Cohen & Wills, 1985, Sarason et al.., 1990 στο Chien-Huey Chang, S. & Schaller, 2000). Παράλληλα, λειτουργεί προστατευτικά ως προς την αντιμετώπιση δυσάρεστων καταστάσεων και προληπτικά και ως προς την εμφάνιση ασθενειών. (Cause et al., 1992 στο Chien- Huey Chang, S. & Schaller, 2000)

Σύμφωνα με έρευνα των Silva – Smith et al., 2007 , η οποία θίγει ζητήματα σχετικά με την επίδραση του κοινωνικού δικτύου στην κοινωνική στήριξη του ατόμου, υποστηρίζεται ότι :

⇒ Η υψηλή ποιότητα παροχής υποστήριξης από τα μέλη της οικογένειας και τους φίλους σχετίζεται με <u>χαμηλότερα επίπεδα καταθλιπτικών συμπτωμάτων</u> σε Α. μ. Π. Ο. μεγαλύτερων ηλικιών.

⇒ Η ποιότητα των κοινωνικών σχέσεων και όχι η ποσότητα των ατόμων του κοινωνικού δικτύου είναι πιο σημαντική για τη λειτουργικότητα και ευζωία Α. μ. Π. Ο. μεγαλύτερων ηλικιών.

Η κοινωνική στήριξη αποτελεί έναν παράγοντα - όπως έχουμε προαναφέρει- που -στην περίπτωση που παρέχεται θετικά- λειτουργεί ευεργετικά στη ζωή του αποδέκτη. Πιο συγκεκριμένα, η κοινωνική στήριξη που λαμβάνει το άτομο τόσο από την οικογένεια όσο και από τους φίλους « προάγει τη φυσική και ψυχολογική του ευζωία και εμποδίζει τις αρνητικές επιδράσεις του άγχους » (Cause et al., 1994, Robinson, 1995 in Kef, 1997, Nestmann & Hurrelmann, 1994 in Huure, 1999)

Συνοψίζοντας τις παραπάνω διαπιστώσεις σχετικά με τη σημασία της κοινωνικής στήριξης στη ζωή του ατόμου με πρόβλημα όρασης θα λέγαμε ότι η κοινωνική στήριξη που λαμβάνει το άτομο από τα πρώτα του κοινωνικά δίκτυα μειώνει το άγχος και βελτιώνει την ικανότητά του να ανταπεξέρχεται στις δυσκολίες όλων των σταδίων της ζωής , διαμέσου διαφορετικών μορφών υποστηρικτικής συμπεριφοράς (συναισθηματικής, πρακτικής, ηθικής και πληροφοριακής) που λαμβάνει. Επιπλέον, η κοινωνική στήριξη έχει και ψυχολογικές επιδράσεις καθώς αποκλείει την απομόνωση του ατόμου μέσω της εξασφάλισης της φυσικής παρουσίας προσώπων στη ζωή του. Παράλληλα, συμβάλλει στην καταξίωσή στα κοινωνικά του δίκτυα, προσφέροντάς του την ασφάλεια ότι θα λάβει βοήθεια σε περίπτωση ανάγκης. Το πιο σημαντικό θετικό επακόλουθο της κοινωνικής στήριξης που λαμβάνει το άτομο αφορά στην ευκαιρία που του προσφέρει να αποτελεί αποδέκτη αγάπης και κατανόησης. Γίνεται προφανές ότι όλες αυτές οι επιδράσεις ενδυναμώνουν την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθηση του ατόμου και αναδύουν αίσθημα ασφάλειας και ελέγχου του περιβάλλοντός του. (Heller et al., 1986 in Kef, 1997)

Τέλος, θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθούμε στο ερευνητικό πόρισμα ότι η κοινωνική στήριξη συμβάλλει και στην καταπολέμηση των κοινωνικών προβλημάτων, μέσω της πρόσβασης που εξασφαλίζει στο άτομο με πρόβλημα όρασης προς την ομάδα των συνομηλίκων, υπογραμμίζει η Kef σε πρόσφατη έρευνά της (2002) καθώς και στη βελτίωση της φυσικής ευζωίας του ατόμου , αποτελώντας, παράλληλα, τροχοπέδη για τις αρνητικές συνέπειες του άγχους. (Cauce et al.1994, Meeus, 1994, Robinson, 1995 in Kef, 1997)

Διεισδύοντας βαθύτερα στην έννοια της κοινωνικής στήριξης θα κάνουμε στην επόμενη ενότητα μια εκτενέστερη αναφορά στις επιδράσεις που έχει (θετικές και αρνητικές) στη ζωή του ατόμου.

5β.Θετικές και αρνητικές επιδράσεις Κοινωνικής Στήριξης

Είναι σαφές και αποδεικνύεται μέσα από πολλές έρευνες το γεγονός ότι η θετική κοινωνική στήριξη έχει πολλές θετικές **επιδράσεις** στη ζωή του ατόμου με προβλήματα όρασης , ενώ η αρνητική κοινωνική στήριξη δρα επιβαρυντικά στο βίο του ατόμου με προβλήματα όρασης. Η θετική, όπως και η αρνητική, κοινωνική στήριξη μπορεί να αφορά όλες τις διαστάσεις που αναπτύξαμε παραπάνω.

Πιο συγκεκριμένα, η θετική συναισθηματική στήριξη επιδρά θετικά στην ποιότητα ζωής των Α. μ. Π. Ο. και προάγει την επιτυχημένη προσαρμογή του σε στρεσσογόνες συνθήκες, όπως η οπτική αναπηρία. (Cohen, 1992, Sarason & Gurung, 1997 στο Cimarolli, 2005) Η θετική κοινωνική στήριξη (πρακτική και συναισθηματική) συμβάλλει στην υγιή ψυχολογική ζωή του ατόμου, που αποτελεί τη βασικότερη διάσταση της ποιότητας ζωής . Ενθαρρύνει την ανάδειξη προσωπικών ικανοτήτων του ατόμου, ενισχύει τη διατήρηση της καλής του υγείας και τη γόνιμη μίμηση συμπεριφορών, δίνει στο άτομο την αίσθηση της σταθερότητας, εξασφαλίζει την αναγνώριση της αυτοαξίας του, προάγει θετικά συναισθήματα και συμβάλλει στη μείωση του άγχους και της κατάθλιψης. (Langford et al., 1997) Παράλληλα, διασφαλίζει τη σιγουριά της βοήθειας (Kef, 1997). Σε έρευνα του Reinhardt (2001) , πρεσβύτεροι, Α. μ. Π. Ο. που έλαβαν περισσότερη θετική κοινωνική στήριξη από φίλους, είχαν λιγότερα καταθλιπτικά συμπτώματα, μεγαλύτερη ικανοποίηση από τη ζωή και καλύτερη προσαρμογή στην απώλεια όρασης. Επίσης, ο εν λόγω ερευνητής έδειξε ότι η θετική στήριξη από την οικογένεια εξασφαλίζει περισσότερα βιώματα ικανοποίησης από τη ζωή.

Απ' την άλλη πλευρά, η δράση της αρνητικής κοινωνικής στήριξης μπορεί να οδηγήσει σε πολύ ανεπιθύμητα αποτελέσματα. Πιο αναλυτικά, η αρνητική κοινωνική στήριξη σχετίζεται με την ελλιπή κατανόηση τόσο των ψυχολογικών, όσο και των λειτουργικών συνεπειών της απώλειας όρασης. Αυτό οδηγεί στην υποτίμηση – από τους φορείς κοινωνικής στήριξης – των περιορισμών που προκύπτουν στα άτομα λόγω της οπτικής εξασθένισης και στη λανθασμένη εκτίμηση της σοβαρότητας του προβλήματός τους. Αυτό έχει ως συνέπεια την προβολή μη ρεαλιστικών απαιτήσεων από αυτά. Εκδηλώνεται, μάλιστα, συχνά αδυναμία κατανόησης της ανάγκης των Α. μ. Π. Ο. για προσωπική ανεξαρτησία καθώς και υπερπροστατευτική[6] συμπεριφορά, που ενθαρρύνει την εξάρτηση του ατόμου από τους άλλους και υποτιμά τις ικανότητές του. Έτσι, παρέχεται στα άτομα υπερβολικός έπαινος για τα επιτεύγματά τους ενώ παράλληλα επιχειρείται ο περιορισμός των δραστηριοτήτων τους. (Avorn, 1982 in Cimarolli, 2005)

Η παροχή αρνητικής κοινωνικής στήριξης σε Α. μ. Π. Ο. μεγαλύτερης ηλικίας σχετίζεται με την εμφάνιση κατάθλιψης. (Reinhardt, 2001). Ένας ακόμη τομέας στον

[6] Για παράδειγμα, η υπερπροστατευτικότητα που εκδηλώνεται μέσω της διαρκούς συνοδείας του Α. μ. Π. Ο. κατά τη μετακίνησή του, ίσως αποτελεί τροχοπέδη για την ανεξάρτητη κινητικότητά του στο μέλλον.

οποίο επιδρά αρνητικά η κοινωνική στήριξη είναι και η προβολή εμποδίου στην αποδοχή του προβλήματος όρασης. (Tuttle, 1987 in Kef, 2002) Τέλος, η αρνητική κοινωνική στήριξη έχει επιβλαβείς επιδράσεις στην ψυχική υγεία του ατόμου αλλά εμμέσως ίσως ακόμη και στην υγεία του (καρκινοπάθειες, εγκεφαλικά επεισόδια, κ.τ.λ.) (Kuijer et al., 2000 στο Cimarolli et al, 2005). Η υπερπροστατευτική συμπεριφορά συσχετίζεται αρνητικά με την ικανότητα προσαρμογής σε στρεσσογόνες συνθήκες, λόγω έλλειψης αμοιβαιότητας και μη ισορροπημένων συναλλαγών με τις πηγές της υποστήριξης. (Cimarolli et al, 2005) Όσον αφορά την αφετηρία εφαρμογής της αρνητικής κοινωνικής στήριξης, οι ερευνητές εκτιμούν ότι σχετίζεται συχνά με την αδυναμία εκτίμησης ή την άγνοια της λειτουργικότητας του ατόμου με μειωμένη όραση. Έρευνες έχουν δείξει ότι οι επιμελητές Α .μ. Π. Ο. δε γνωρίζουν τον κατάλληλο τρόπο για να βοηθήσουν (πότε, πως και πόσο) καθώς επίσης και τα όρια των ικανοτήτων τους, λόγω ελλιπούς αξιολόγησης ή λάθους εκτίμησης. (Crews & Frey,1993, Horowitz et al., 2004 στο Cimarolli et al, 2005)

Συνοψίζοντας τα παραπάνω θα λέγαμε ότι η θετική κοινωνική στήριξη αποτελεί θετικό προγνωστικό δείκτη υψηλής αυτοεκτίμησης, ποιότητας ζωής, περιορισμού του αισθήματος απομόνωσης, επιτυχούς προσαρμογής του ατόμου και βιώματος ευτυχίας. (Huure et al., 2000, Kef, 2002) ενώ η αρνητική κοινωνική στήριξη συμβάλλει στον ψυχολογικό ευνουχισμό του Α. μ Π. Ο. , γεγονός που πολλές έρευνες - όπως είδαμε παραπάνω – το συνδέουν με την εμφάνιση καταθλιπτικών συμπτωμάτων και άγχους.

5γ. Παράγοντες που σχετίζονται με την κοινωνική στήριξη: Από ποιους παράγοντες επηρεάζεται και ποιους παράγοντες επηρεάζει.

Η Κοινωνική Στήριξη διαφοροποιείται ανάλογα με την ηλικία, επηρεάζει το εργασιακό πλαίσιο & την ποιότητα ζωής των Α. μ. Π. Ο, η οποία φιλτράρεται μέσα από διάφορες ψυχολογικές παραμέτρους. Είναι πιθανόν να επηρεάζεται και από ποικίλους άλλους παράγοντες οι οποίοι είναι υπό διερεύνηση.

Όσον αφορά τη διερεύνηση άλλων παραγόντων που σχετίζονται θετικά με την κοινωνική στήριξη και τα κοινωνικά δίκτυα ατόμων με πρόβλημα όρασης δεν έχουν διενεργηθεί πολλές σχετικές έρευνες. Ωστόσο, αυτές οι έρευνες που έχουν ασχοληθεί με αυτή τη θεματική ενότητα εστιάζουν βασικά κυρίως σε ορισμένους παράγοντες δημογραφικών χαρακτηριστικών (όπως η ηλικία, το φύλο, κ.α.)

Η ηλικία**,** όπως προαναφέραμε και στην έρευνα της Kef (1997), αποτελεί έναν παράγοντα που διαφοροποιεί το είδος της κοινωνικής στήριξης και την πηγή, δηλαδή το κοινωνικό δίκτυο από το οποίο αυτή προέρχεται. Από τις υπάρχουσες έρευνες δε φαίνεται να υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της «ηλικία» και της «κοινωνικής στήριξης». (Kef 1997) Σχετικά με τον παράγοντα «φύλο» - σύμφωνα με έρευνα των Huurre et al. (1999)- τα κορίτσια με πρόβλημα όρασης θεωρούν ότι λαμβάνουν λιγότερη κοινωνική στήριξη από τους συνομηλίκους συγκριτικά με τις βλέπουσες συνομηλίκους τους, εντούτοις στις δυο ομάδες των αγοριών δεν παρατηρήθηκε ανάλογη στατιστικά σημαντική σχέση. (Kef, 2002) Αυτό που έχει σημασία είναι ότι « **οι** απαιτήσεις για κοινωνική στήριξη αλλάζουν στο πλαίσιο του κύκλου της ζωής ». (Kahn & Antonucci, 1980 στο Cohen et al., 1983)

Η κοινωνική στήριξη σχετίζεται, επίσης, με την <u>επίτευξη του ατόμου στον εργασιακό τομέα</u>. Η εργασία διαδραματίζει έναν σημαντικό, καθοριστικό ρόλο στην ευζωία του Α. μ. Π. Ο. , <u>καταπολεμά το άγχος κ</u>αι αυξάνει τα βιώματα ασφάλειας, ανεξαρτησίας και ικανοποίησης από τη ζωή, αυξάνει το εύρος και την ποιότητα του κοινωνικού δικτύου και <u>συμβάλλει στην ποιότητα ζωής του ατόμου</u>. Συνθήκες με λιγότερες συγκρουσιακές καταστάσεις και λιγότερη υπερπροστατευτική συμπεριφορά από τους παροχείς της κοινωνικής στήριξης, ενθαρρύνουν την αναζήτηση και εύρεση εργασίας από τα Α. μ. Π. Ο. (Cimarolli et al., 2006) Με άλλα λόγια, εκτιθέμενο το άτομο σε λιγότερο αρνητικούς τύπους υποστήριξης μπορεί να διαμορφώσει ένα ασφαλέστερο και περισσότερο <u>ενθαρρυντικό περιβάλλον για την επίτευξη στον εργασιακό τομέα</u>. (Bolton, 1983, Gruden et al., 2002 στο Cimarolli et al., 2006)

Κάνοντας αναφορά στο ίδιο πεδίο, εντοπίζουμε ότι σχετικές έρευνες αναφέρουν ότι η θετική κοινωνική στήριξη, όταν λαμβάνεται σε υψηλά επίπεδα από εργαζόμενα Α. μ. Π. Ο. συμβάλλει <u>στην αύξηση του κοινωνικού κύκλου του ατόμου</u> και στη βελτίωση της ποιότητας της ζωής του. (Reinhard, 2001 in Cimarolli et al., 2006) Παράλληλα, τα κοινωνικά, οικονομικά και ψυχολογικά οφέλη των εργαζομένων μετριάζουν ή προλαμβάνουν την αρνητική στήριξη που εκπορεύεται από τα διάφορα κοινωνικά δίκτυα του ατόμου. (Cimarolli et al., 2006)

Οι <u>παράγοντες που αφορούν το οικοσύστημα</u> των Α. μ. Π. Ο.(το κοινωνικό τους δίκτυο) και οι οποίοι σχετίζονται με την εργασιακή επίτευξη είναι οι εξής:

- η αυξημένη υποστήριξη από την οικογένεια και τους φίλους,
- το επίπεδο αλληλεπίδρασης με άτομα χωρίς αναπηρία,

- το επίπεδο κοινωνικής ενσωμάτωσης,
- η ικανοποίηση από τις παρεχόμενες κοινωνικές υπηρεσίες και

τα επίπεδο εκτέλεσης δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου, καθώς μπορούν να επηρεάσουν την εν δυνάμει επιτυχία ατόμων με αναπηρία στον επαγγελματικό τομέα και στην αυτόνομη διαβίωσή τους, που αποτελούν διαστάσεις της ποιότητας ζωής τους. (Sacks et al.,1998)

Παρακάτω θα εξετάσουμε τον τρόπο με τον οποίο εμπλέκεται κ κοινωνική στήριξη που παρέχεται από τα κοινωνικά δίκτυα στον αυτοπροσδιορισμό των ατόμων.

6. Η επίδραση των κοινωνικών δικτύων στον αυτοπροσδιορισμό του ατόμου.

Η έρευνα έχει καταδείξει ότι υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στις συνιστώσες του αυτοπροσδιορισμού και στην κοινωνική στήριξη που λαμβάνουν τα άτομα από τα κοινωνικά τους δίκτυα. Η επίδραση των κοινωνικών δικτύων έχει τη δύναμη να αυξάνει ή να περιορίζει την τάση του οργανισμού να ενσωματώνει γόνιμα τις περιβαλλοντικές κοινωνικές αξίες και ευθύνες. Το κοινωνικό δίκτυο που ενισχύει την αυτονομία, την πρωτοβουλία και την αλληλοσυσχέτιση των μελών του βρέθηκε ότι ενθαρρύνει μεγαλύτερο βαθμό ενσωμάτωσης των ατόμων συγκριτικά με τις περιβαλλοντικές συνθήκες που εμποδίζουν την ικανοποίηση αυτών των αναγκών. (Ryan & Deci, 2000) Εφόσον τα κοινωνικά περιβάλλοντα - στα οποία τα άτομα εμπλέκονται – ανταποκρίνονται στις βασικές ψυχολογικές τους ανάγκες, συμβάλλουν στην ανάπτυξη κατάλληλου αναπτυξιακού πλέγματος, απ' το οποίο ανέρχεται μια ενεργητική, γόνιμα αφομοιωτική και προσαρμοστική (integrated) φύση των ατόμων. (Ryan & Deci, 2000)

Απ' την άλλη πλευρά, τα περιβάλλοντα που λειτουργούν πιο περιοριστικά-ασκώντας μεγαλύτερο βαθμό ελέγχου-, που επιβάλουν αυστηρούς κανόνες και εμποδίζουν την αυτοέκφραση είναι περισσότερο πιθανόν να οδηγήσουν το άτομο σε κίνητρα ετεροπροσδιοριζόμενα. (Deci & Ryan, 1987 in Philippe & Vallerand, 2008). Αυτά τα θεωρητικά δεδομένα έχουν τεκμηριωθεί και ερευνητικά. Όταν η αντίληψη υπέρ της αυτονομίας αυξάνει, το εσωτερικό αυτοπροσδιοριζόμενο κίνητρο αυξάνει επίσης, ενώ όταν εκλείπει η θετική στάση απέναντι στον αυτοπροσδιορισμό εκλείπει

και το αυτοπροσδιοριζόμενο κίνητρο. (Vallerandet al.1997 in Philippe & Vallerand, 2008)

Ο υπερβολικός έλεγχος, οι αρνητικές προκλήσεις και η έλλειψη κοινωνικής δικτύωσης διασπούν την κληρονομημένη διαδραστική και οργανωτική φύση με την οποία είναι προικισμένο από τη φύση το άτομο. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα όχι μόνο την έλλειψη πρωτοβουλίας και υπευθυνότητας αλλά πολλές φορές και την εμφάνιση ψυχοπαθολογικών χαρακτηριστικών σε συνδυασμό με την ψυχολογική καταπόνηση του ατόμου. (Ryan & Deci, 2000)

Οι μαθητές με αισθητηριακές βλάβες και πιο συγκεκριμένα με οπτική αναπηρία έχουν πιο χαμηλή συμμετοχή σε φυσικές δραστηριότητες συγκριτικά με τους βλέποντες. Η περιορισμένη πρόσβαση σε ευκαιρίες συμμετοχής σε αθλήματα, άλλες δημιουργικές δραστηριότητες και σε τμήματα φυσικής αγωγής συμβάλλουν στη διαμόρφωση αρνητικής κοινωνικής στάσης, στην κοινωνική απομόνωση και στην αδυναμία διαχείρισης των διαπροσωπικών επαφών των ατόμων με προβλήματα όρασης. Επιπλέον, ο αποκλεισμός αυτών των ατόμων από τα διάφορα δρώμενα, συμβάλλει στο αίσθημα κατωτερότητας, ανεπάρκειας, στην έλλειψη αποδοχής και στην ακαδημαϊκή τους αποτυχία. (Huure et al., 1999 στο Robinson, 2004) Επομένως, τα ανεπαρκή κοινωνικά δίκτυα αυτών των ατόμων συμπεραίνουμε ότι επιδρούν σε κάποιες βασικές διαστάσεις της έννοιας του αυτοπροσδιορισμού, όπως αυτή της ψυχολογικής ενδυνάμωσης και της αυτονομίας.

Τρεις έρευνες (Duvdevany et al., 2002, Wehmeyer et Bolding, 1999, 2001 in Chambers et al., 2007) συνέκριναν τα επίπεδα αυτοπροσδιορισμού σε άτομα με νοητική και αναπτυξιακή καθυστέρηση τα οποία ζούσαν ή εργάζονταν σε περιβάλλοντα ομαδοκεντρικά ή απομονωμένα (non community based). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες που ζούσαν και εργάζονταν σε ομαδοκεντρικά περιβάλλοντα είχαν μεγαλύτερο βαθμό αυτοπροσδιορισμού και αυτονομίας, είχαν περισσότερες ευκαιρίες επιλογών και περισσότερα βιώματα ικανοποίησης συγκριτικά με τους συμμετέχοντες που προέρχονταν από πιο απομονωμένα περιβάλλοντα. Επιπλέον, σε έρευνα των Wehmeyer et al (1995) έχει δειχθεί ότι τα πιο αυστηρά και περιοριστικά περιβάλλοντα διαμορφώνουν πιο χαμηλά επίπεδα αυτοπροσδιορισμού. Από τα παραπάνω ο ερευνητής συμπεραίνει ότι ανάμεσα στους δυο αυτούς δείκτες του αυτοπροσδιορισμού και του κοινωνικού περιβάλλοντος υπάρχει μια αιτιώδης σχέση. (Chambers et al., 2007)

Άλλη σχετική έρευνα που ερευνά την συσχέτιση αυτών των παραγόντων είναι αυτή του Stancliffe (2001). Σύμφωνα με αυτήν καταδεικνύεται ότι οι ευκαιρίες εξάσκησης του αυτοπροσδιορισμού επηρεάζονται από τα περιβάλλοντα διαβίωσης, εργασίας και εκπαίδευσης και από τη δράση των « σημαντικών άλλων » σε αυτά. Επιπλέον, ο ερευνητής υπογραμμίζει ότι τα περιβάλλοντα που λειτουργούν πιο εξατομικευμένα για το άτομο έχουν υψηλότερη συσχέτιση με την ικανότητα επιλογών και αυτοπροσδιορισμού. (Stancliffe, 2001) Αυτό μαρτυρεί - σε συνδυασμό με την προηγούμενη έρευνα - ότι για να λειτουργήσει ένα περιβάλλον αποτελεσματικά ως προς την καλλιέργεια του αυτοπροσδιορισμού στα μέλη του δεν αρκεί να έχει πολλά μέλη, αλλά ορθή δομή ως προς τη λειτουργία του και εξατομικευμένη προσέγγιση ανάλογα με τις ανάγκες κάθε μέλους του.

Η κοινωνική στήριξη φαίνεται να αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στην καλλιέργεια του αυτοπροσδιορισμού. Πιο συγκεκριμένα, έρευνα των Field et al. (1992) έδειξε ότι η ενθάρρυνση θετικών κοινωνικών σχέσεων αποτελεί το κλειδί στη δόμηση της διδασκαλίας του αυτοπροσδιορισμού. Από συνεντεύξεις ατόμων με και χωρίς αναπηρία προκύπτει ότι δίνεται έμφαση- από τα ίδια τα άτομα- στη σημασία των κοινωνικών σχέσεων, που θεωρείται ως ο πιο σημαντικός παράγοντας υποστήριξης αλλά και εν δυνάμει υπονόμευσης της ανάπτυξης του αυτοπροσδιορισμού. (Field & Hoffman, 2002b) Αυτή η άποψη επιβεβαιώνει παλιότερη έρευνα των Brown et al (1996) σύμφωνα με την οποία η εστίαση στην κοινωνική συμμετοχικότητα είναι απόλυτα συνδεδεμένη με την ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού. Επιπρόσθετα, στην ίδια έρευνα αναφέρεται ότι οι κοινωνικές δεξιότητες προάγουν και υποστηρίζουν την ανάπτυξη των πρώτων λίθων ανάπτυξης του αυτοπροσδιορισμού.

Ολοκληρώνοντας αυτήν την ενότητα θα αναφέρουμε ορισμένα από τα εμπόδια που πηγάζουν από τα κοινωνικά δίκτυα ως προς την καλλιέργεια του αυτοπροσδιορισμού, τα οποία συνοψίζονται στα εξής:

- ✓ Υπερπροστατευτική συμπεριφορά από το οικογενειακό περιβάλλον
- ✓ Χαμηλές προσδοκίες από το ευρύτερο κοινωνικό δίκτυο του ατόμου
- ✓ Έλλειψη σταθερών υποστηρικτικών συστημάτων
- ✓ Εμπόδια ως προς την εξερεύνηση του περιβάλλοντός τους και ως προς την ανάληψη ρίσκων σε συνδυασμό με την είσπραξη αρνητικών μηνυμάτων. (Mitchell, 1988 in Harrison et al., 1997)
- ✓ Υπερδομημένο περιβάλλον (Ward, 2005)

Τέλος, από τη θεωρία του αυτοπροσδιορισμού αντλούμε την πληροφορία ότι τα περιβάλλοντα τα οποία υποστηρίζουν την ανάγκη για αυτονομία μέσω της ενίσχυσης των προσωπικών επιλογών και της πρωτοβουλίας διευκολύνουν τη διαμόρφωση αυτοπροσδιοριζόμενου κινήτρου, καθώς το βίωμα του αυτοπροσδιορισμού είναι συνδεδεμένο με την αίσθηση ελευθερίας επιλογών των ενεργειών του ατόμου. (Deci et al., 2001 in Philippe & Vallerand, 2008) Από όλα τα παραπάνω αντιλαμβανόμαστε την καθοριστική επίδραση του κοινωνικού περιβάλλοντος- και των δικτύων στα οποία είναι οργανωμένο- στη διαμόρφωση του αυτοπροσδιορισμού και των κινήτρων του ατόμου. (Philippe & Vallerand, 2008) Παρακάτω θα διερευνήσουμε πιο αναλυτικά την επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος, με το οποίο σχετίζεται πιο ενεργά και πιο πολύ (από χρονική άποψη) το άτομο και πιο συγκεκριμένα το άτομο με οπτική ή άλλη αναπηρία.

7. Ο ρόλος της οικογενειακής στήριξης στη διαμόρφωση του αυτοπροσδιορισμού

Ο αυτοπροσδιορισμός στα άτομα με αναπηρία είναι ανάγκη να ενισχύεται όχι μόνο από το εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και από την οικογενειακή δομή. Κρίνεται επιτακτική η ανάγκη συμμετοχής της οικογένειας στην κατάκτηση αυτού του στόχου. Η διδασκαλία του αυτοπροσδιορισμού στο σχολείο πρέπει να συνδυάζεται με την εξάσκηση και ενδυνάμωση των δεξιοτήτων αυτοπροσδιορισμού και στο οικογενειακό πλαίσιο. Για την ακρίβεια κρίνεται αναγκαία η συνδρομή όλων των κοινωνικών δικτύων του ατόμου προς αυτήν την κατεύθυνση. (Chamber, 2007, Ward, 2005)

Βασικό εμπόδιο για τα νέα άτομα με αναπηρία ως προς την κατάκτηση του αυτοπροσδιορισμού αποτελεί το γεγονός ότι δεν τους δίνεται η ευκαιρία να αποτυγχάνουν. Ωστόσο, αυτό που έχουν ανάγκη αυτά τα άτομα είναι η συνειδητοποίηση ότι έχουν δικαίωμα στην αποτυχία και στην επανεκκίνηση μιας προσπάθειας. Οι εμπειρίες αποτυχίας αυξάνουν τις ευκαιρίες για επίλυση προβλημάτων, για λήψη αποφάσεων και πρωτοβουλίας και για καλύτερη κατανόηση των ικανοτήτων και των περιορισμών τους. (Ward, 1988 in Harrison, 1997) Αυτά τα δεδομένα σε συνδυασμό με κάποιες προτάσεις που ακολουθούν είναι καλό να τις λαμβάνουν υπόψη οι οικογένειες των ατόμων και ιδιαιτέρως των ατόμων με αναπηρία. Πιο συγκεκριμένα, κάποιες προτάσεις που απευθύνονται στους γονείς, προκειμένου να ενισχύσουν τον αυτοπροσδιορισμό των παιδιών τους είναι οι εξής:

- Να εμπλέκουν τα παιδιά τους στη λήψη αποφάσεων που αφορούν την οικογένεια.
- Να τους επιτρέπουν και να τους ενθαρρύνουν να κάνουν επιλογές ως προς αυτά που τους αφορούν άμεσα. (ρουχισμό- γούστο)
- Να εμπλέκουν τα άτομα σε καθημερινές δουλειές του σπιτιού που συνάδουν με τα όρια των ικανοτήτων τους
- Να συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς και να αλληλοστηρίζονται ως προς τους κοινούς στόχους που θέτουν (Harrison, 1997)

Η ενσωμάτωση παρεμβάσεων με στόχο τον αυτοπροσδιορισμό στο πολιτισμικό και οικογενειακό πλαίσιο του ατόμου είναι μια ανάγκη που χρήζει δρομολόγησης, καθώς η οικογένεια έχει συχνά διαφοροποιημένες προσδοκίες για τα αναπτυξιακά ορόσημα και τους κοινωνικούς ρόλους των παιδιών της. (Kalyanpur & Harry, 1999, Turnbull & Turnbull, 1999 in Eisenman, 2007) Οι εκπαιδευτικές και συμπεριφορικές παρεμβάσεις πρέπει να αποθαρρύνουν την εξάρτηση των ατόμων με αναπηρίες από την οικογένεια και να προάγουν την αυτονομία σ ένα υγιές πλαίσιο αλληλεπίδρασης των ατόμων με την οικογένεια. (Brown et al., 1998)

Οι ειδικοί συμφωνούν ότι παρέχοντας υποστήριξη σε οικογένειες που έχουν άτομα με πρόβλημα όρασης και συμβάλλοντας στην πιο γόνιμη εμπλοκή - των οικογενειών – στη ζωή των ατόμων αυτών , εξασφαλίζεται αποτελεσματικότερη προσφορά υπηρεσιών και καταλληλότερη πληροφόρηση. (Bernstein et al., 2001 στο Day & Kleinschmidt , 2005) Επομένως, αντιλαμβανόμαστε ότι και η καλλιέργεια του αυτοπροσδιορισμού που διαμορφώνεται από την απόκτηση διαφόρων επιμέρους δεξιοτήτων, απαιτεί συστηματική ενημέρωση και πληροφόρηση της οικογένειας γύρω από την απαιτούμενη στάση της απέναντι στο θέμα. Διαμέσου αυτής της στάσης, η οικογένεια επαναπροσδιορίζει τις προτεραιότητες, τις προσδοκίες και τη στάση της, ώστε – σε συνεργασία με τα υπόλοιπα κοινωνικά δίκτυα του ατόμου- να συμβάλλει στη διαμόρφωση πιο υγιών και αυτόνομων προσωπικοτήτων.

8.Οι δημοσιευμένες κλίμακες αξιολόγησης και εκτίμησης δεξιοτήτων αυτοπροσδιορισμού ή πραγματοποίησης επιλογών.

Στον πίνακα που ακολουθεί παραθέτουμε κάποιες δημοσιευμένες κλίμακες που έχουν χρησιμοποιηθεί για ερευνητικούς ή εκπαιδευτικούς σκοπούς. Πηγή από όπου

συνελέχθησαν αυτά τα στοιχεία είναι οι δημοσιευμένες έρευνες των Chambers et al. (2007), Stancliffe (2001), Wood et al. (2004), Martin, 2006, Mason et al., 2004)

Πίνακας 1

ΚΛΙΜΑΚΑ	ΔΗΜΙΟΥΡΓΟΣ	ΣΥΝΤΟΜΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ
Life Choices Survey	Kishi et al. (1988)	Κλίμακα αξιολόγησης 11 στοιχείων, η οποία συμπληρώνεται από το ίδιο το άτομο και από κάποιον αντιπρόσωπό του.
Resident Choice Assessment Scale	Kerney et al. (1955)	Κλίμακα αξιολόγησης 25 στοιχείων, η οποία συμπληρώνεται από αντιπροσώπους (προσωπικό άμεσης φροντίδας του ατόμου) για λογαριασμό των ενηλίκων.
Quality of Life	Schalock & Keith (1993)	Κλίμακα αξιολόγησης 10 στοιχείων, σχετικά με τις επιλογές και τον έλεγχο που έχει κανείς στη ζωή του. Συμπληρώνεται από το ίδιο το άτομο ή από δυο αντιπροσώπους του.
Questionnaire Empowerment Factor	Stancliffe & Parmenter (1999)	Κλίμακα αξιολόγησης 26 στοιχείων που σχετίζονται με μια ποικιλία επιλογών. Συμπληρώνεται από τι ίδιο το άτομο ή κάποιον αντιπρόσωπό του.
Self-Determination Knowledge Scale	Hoffman et al. (1996)	Τεστ 37 στοιχείων που αξιολογεί το γνωστικό

		υπόβαθρο που διαθέτει ο ερωτώμενος σχετικά με τον αυτοπροσδιορισμό. Διαθέτει παράλληλες φόρμες (φόρμα Α, φόρμα Β), οι οποίες έχουν σχεδιαστεί ως «προ-τεστ» και «μετα-τεστ»
The Arc' s Self-Determination Scale	Wehmeyer (1996)	Κλίμακα αξιολόγησης 37στοιχείων που απευθύνεται σε εφήβους και εξετάζει 4 από τις βασικές διαστάσεις του αυτοπροσδιορισμού.(αυτονομία, αυτορρύθμιση, ψυχολογική ενδυνάμωση, αυτοπραγμάτωση)
Personal Adjustment & Role Skills Scale	Walker, Stein, Perrin & Jessop (1990)	Αποτελείται από 28 στοιχεία, που μελετούν την ψυχοκοινωνική λειτουργία του ατόμου σε έξι τομείς: σχέσεις με συνομηλίκους, εξάρτηση, εχθρικότητα, παραγωγικότητα, άγχος/ κατάθλιψη, απόσυρση
Disability- Related Self-Efficacy Scale	Powers, Sowers & Stevens (1995)	
Family Empowerment Scale	Koren, DeChillo & Friesen (1992)	Αξιολογεί την παροχή στήριξης στην οικογένεια ατόμων με αναπηρία.
Choice- Maker Self-Determination Assessment	Martin & Marshall (1996)	Συμπληρώνεται από τον εκπαιδευτικό. Περιλαμβάνει τρεις τομείς: 1) έκφραση στόχων, 2) έκφραση στόχων, 3) ανάληψη δράσης. Εφοδιάζει τον εκπαιδευτικό με πληροφορίες βάση των οποίων μπορεί να

		καταρτίσει εκπαιδευτικό πρόγραμμα με στόχο τη διδασκαλία δεξιοτήτων αυτοπροσδιορισμού.
Self Determination Descriptors Scale	Fullerton (1992)	Συμπληρώνεται από τους γονείς
Exercise of Self-Determination Scale Adult	Abery et al. (1995a)	-
Minnesota S.D. Skills, Attitudes and Knowledge Evaluation Scale (adult edition)	Abery et al. (1995b)	Αξιολογεί το βαθμό στον οποίο οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να δρουν με αυτοπροσδιορισμό και σε ποιο βαθμό το περιβάλλον είναι δεκτικό προς αυτή τη συμπεριφορά.
Air Self Determination Scale	Wolman, Campeau, Dubois, Mithaug & Stolarsky (1994)	Προσφέρει πληροφορίες στο δάσκαλο προκειμένου να θέσει εκπαιδευτικούς στόχους.

9. Ερευνητικό Μέρος- Μεθοδολογία

9.1. Ερευνητικοί Στόχοι

Μελετώντας τη σημασία του αυτοπροσδιορισμού στη ζωή όλων των ατόμων και ιδιαιτέρως των ατόμων με οπτική αναπηρία αλλά και την ευεργετική επίδραση της θετικής κοινωνικής στήριξης που τους παρέχεται, κρίναμε σκόπιμο διαμέσου της έρευνας αυτής να θέσουμε τους παρακάτω ερευνητικούς στόχους.

1) Τη διερεύνηση της επίδρασης των ατομικών/ δημογραφικών χαρακτηριστικών των ατόμων με πρόβλημα όρασης (φύλο, ηλικία, βαθμός οπτικής αναπηρίας, κ.τ.λ.) στην

κατάκτηση δεξιοτήτων αυτοπροσδιορισμού (αυτονομία, αυτορύθμιση, ψυχολογική ενδυνάμωση, αυτοπραγμάτωση).

2) Την μέτρηση του αυτοπροσδιορισμού των ατόμων με πρόβλημα όρασης, σύμφωνα με την κλίμακα αυτοπροσδιορισμού « Arc », σε άτομα ηλικίας από 13- 21 ετών.

3) Τη διερεύνηση της επίδρασης του εύρους (πλήθος μελών) και της ποιότητας (κοινωνική στήριξη) του κοινωνικού δικτύου των ατόμων με πρόβλημα όρασης στο βαθμό αυτοπροσδιορισμού τους.

9.2. Μεθοδολογία

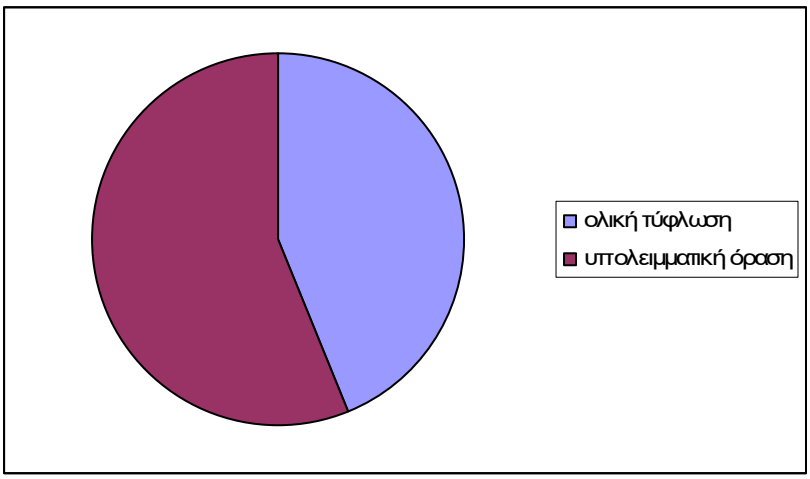
Η ερευνητική μέθοδος που χρησιμοποιήσαμε βασίζεται στη χορήγηση ερωτηματολογίου/ συνέντευξης, το οποίο συμπληρώνεται από τον ερευνητή. Πρόκειται για συνέντευξη δομημένου τύπου, στην οποία το κύριο μέσο επικοινωνίας μεταξύ ερευνητή και υποκειμένου είναι το ερωτηματολόγιο. Πιο αναλυτικά χρησιμοποιήσαμε ένα ερωτηματολόγιο αξιολόγησης της αντιλαμβανόμενης κοινωνικής στήριξης και των κοινωνικών δικτύων 34 ατόμων με πρόβλημα όρασης και επιπλέον, χορηγήσαμε στους συμμετέχοντες την κλίμακα μέτρησης αυτοπροσδιορισμού Arc. Θα παρουσιάσουμε αναλυτικότερα το περιεχόμενο και τη δομή των εργαλείων συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήσαμε σε επόμενη ενότητα. Ανάλογα με τον τόπο που διευκόλυνε τα υποκείμενα της έρευνας, η έρευνα διεξήχθη είτε στα σχολεία στα οποία φοιτούσαν τα άτομα, είτε στις σχολές τυφλών της Αθήνας και της Θεσσαλονίκης, είτε σε κάποιον εξωτερικό χώρο (καφετέρια ή πάρκο), είτε στο σπίτι τους, κατόπιν τηλεφωνικής συνεννόησης.

9.2.1. Συμμετέχοντες

Το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας αποτελείται από 34 άτομα με προβλήματα όρασης ηλικίας 13 – 21 ετών , τα οποία κατοικούν σε διάφορα μέρη της Ελλάδας. Εκτός από την ηλικία ένα άλλο βασικό κριτήριο για την επιλογή των ατόμων είναι η οπτική βλάβη, ενώ άτομα με πολλαπλές αισθητηριακές ή άλλες αναπηρίες αποκλείστηκαν από το δείγμα. Τα υποκείμενα της έρευνας ομιλούν την ελληνική

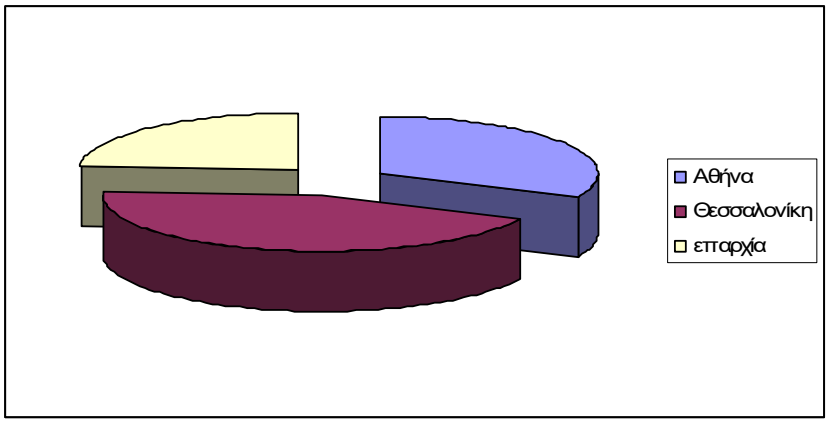
γλώσσα σε ικανοποιητικό επίπεδο. Τα ατομικά και δημογραφικά στοιχεία που καταγράψαμε αφορούν το φύλο, την ηλικία, την ηλικία απώλειας της όρασης, το βαθμό αναπηρίας, την κατάσταση τη όρασης, την αυτονομία κίνησης, το μορφωτικό επίπεδο και την οικονομική κατάσταση.

Τα δεδομένα της παρούσας έρευνας βασίζονται, λοιπόν, στις απαντήσεις αυτών των 34 ατόμων με προβλήματα όρασης, εκ των οποίων το 44% (15 άτομα) παρουσιάζει ολική τύφλωση και το 56% (19 άτομα) παρουσιάζει υπολειμματική όραση. Η κατηγοριοποίηση του δείγματος με κριτήριο την κατάσταση της όρασης φαίνεται στο γράφημα 1.



Γράφημα 1. Κατηγοριοποίηση του δείγματος σε σχέση με την κατάσταση της όρασης.

Ο τόπος διαμονής των συμμετεχόντων είναι η Αθήνα, η Θεσσαλονίκη, η Καβάλα, η Δράμα, η Πάτρα, η Καλαμάτα και ο Βόλος. Πιο συγκεκριμένα, με κριτήριο τον τόπο διαμονής των ατόμων συμμετείχαν 11 άτομα από την Αθήνα, 15 άτομα από τη Θεσσαλονίκη και 8 παιδιά από την επαρχία. Η κατηγοριοποίηση του δείγματος με κριτήριο τον τόπο διαμονής φαίνεται στο γράφημα 2.



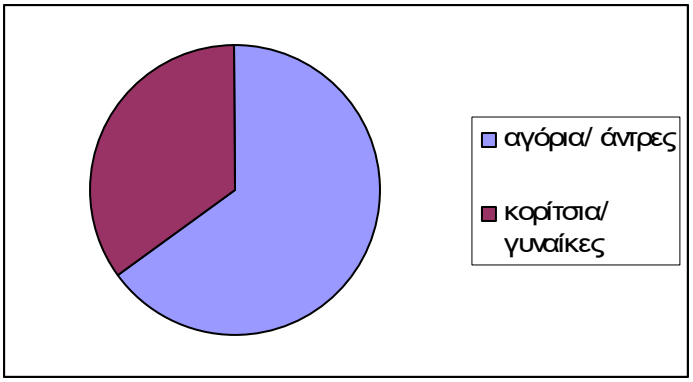
Γράφημα 2. Κατηγοριοποίηση του δείγματος με κριτήριο τον τόπο διαμονής.

Οι συμμετέχοντες – λόγω του περιορισμού που επιβάλει η κλίμακα Arc- περιλαμβάνει άτομα ηλικίας από 13 μέχρι 21 ετών. Πιο συγκεκριμένα, ο μέσος όρος ηλικίας των συμμετεχόντων κυμαίνεται στα 17, 3 έτη (τυπική απόκλιση: 2,81). Η κατανομή των ηλικιών για το σύνολο των συμμετεχόντων φαίνεται στον πίνακα 1.

ηλικίες	Συχνότητα
13	5
14	4
15	4
16	4
17	2
18	2
19	6
20	2
21	5

Πίνακας 1. Κατανομή των ηλικιών στο σύνολο των συμμετεχόντων.

Ως προς το φύλο στην έρευνα συμμετείχαν 22 αγόρια και 12 κορίτσια. Η κατηγοριοποίηση του δείγματος σε σχέση με το φύλο φαίνεται στο γράφημα 3.



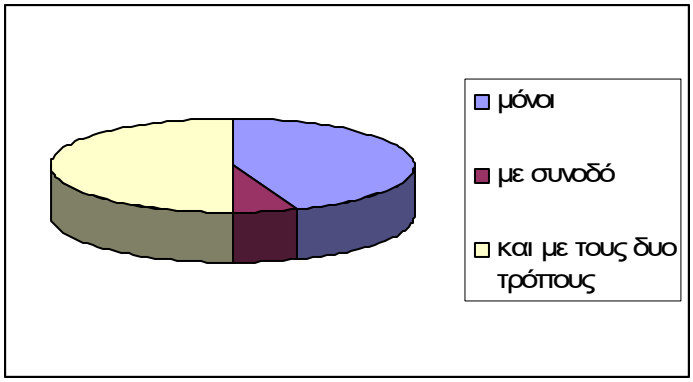
Γράφημα 3. Κατηγοριοποίηση του δείγματος με κριτήριο το φύλο.

Όσον αφορά την ηλικία απώλειας όρασης είναι άξιο παρατήρησης ότι το 67% του δείγματος αποτελείται από εκ γενετής τυφλά άτομα. Παρακάτω παραθέτουμε τον πίνακα 2 στον οποίο φαίνεται με ακρίβεια η συχνότητα και το ποσοστό κατανομής του δείγματος με κριτήριο την ηλικία απώλειας της όρασης.

	Συχνότητα	Ποσοστό.
0	23	67,6
3	1	2,9
4	1	2,9
6	3	8,8
7	3	8,8
11	1	2,9
13	1	2,9
15	1	2,9

Πίνακας 2: Ηλικία απώλειας της όρασης

Ως προς το κριτήριο την κινητικότητα, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων κινείται τόσο αυτόνομα όσο και με τη βοήθεια συνοδού (50%). Πιο αναλυτικά, μόνο το 5, 9% των συμμετεχόντων κινείται πάντα με τη βοήθεια συνοδού, το 44,1% κινείται μόνο και το 50% κινείται και με τους δυο τρόπους. Η κατανομή του δείγματος με κριτήριο την κινητικότητα παριστάνεται στο γράφημα 4.



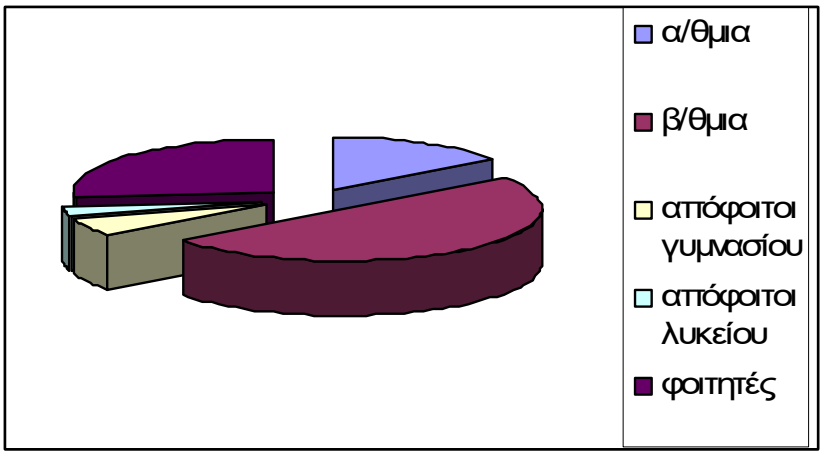
Γράφημα 4. Κατηγοριοποίηση του δείγματος με κριτήριο την κινητικότητα.

Προκειμένου να προσδιορίσουμε ακριβέστερα την αυτονομία ως προς την κίνηση των συμμετεχόντων συμπεριλάβαμε στο ερωτηματολόγιο μια ερώτηση που η απάντησή της βασιζόταν στην κλίμακα Likert. Σε αυτήν την ερώτηση πολλαπλών επιλογών ο συμμετέχων κλήθηκε να απαντήσει στην ερώτηση « πόσο συχνά κινείστε μόνος ;» με δυνατότητα επιλογής ανάμεσα σε 5 δομημένες απαντήσεις τύπου « ποτέ, λίγες φορές, μερικές φορές, τις περισσότερες φορές, πάντα » . Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων απάντησε « πάντα » (38,2%) ενώ το άλλο 29,4% απάντησε σχεδόν πάντα. Τόσο από αυτήν όσο και από την προηγούμενη ερώτηση συμπεραίνουμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος μας παρουσιάζει σχετική αυτονομία στην κίνηση. Στον πίνακα 3 παραθέτουμε αναλυτικά τη συχνότητα και τα ποσοστά των απαντήσεων ως προς την αυτονομία της κίνησης.

	Συχνότητα	Ποσοστό
Ποτέ	1	2,9
Λίγες φορές	5	14,7
Μερικές φορές	5	14,7
Τις περισσότερες φορές	10	29,4
Πάντα	13	38,2

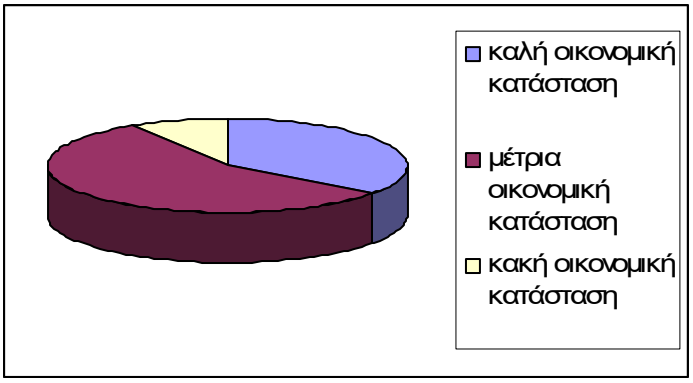
Πίνακας 3. Συχνότητα αυτονομίας στην κίνηση

Επιπλέον, ως προς το μορφωτικό επίπεδο, 14,5% μαθητές φοιτούσαν στην Α/θμια εκπαίδευση, 50% μαθητές φοιτούσαν στη Β/θμια εκπαίδευση , 5,9% είναι απόφοιτοι γυμνασίου και 3% είναι απόφοιτοι λυκείου, ενώ 26,5% ήταν φοιτητές. Η κατανομή του δείγματος με κριτήριο το μορφωτικό επίπεδο φαίνεται στο γράφημα 5.



Γράφημα 5. Κατηγοριοποίηση του δείγματος με κριτήριο το μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων.

Τέλος, ως προς την οικονομική κατάσταση του δείγματος η κατανομή έχει ως εξής: 35, 3 % των συμμετεχόντων δήλωσε καλής οικονομικής κατάστασης, 55,9% του δείγματος δήλωσε μέτριας οικονομικής κατάστασης και μόνο 8,8% δήλωσε κακής οικονομικής κατάστασης. Η κατανομή του δείγματος ως προς την οικονομική κατάσταση φαίνεται στο γράφημα 6 που ακολουθεί.



Γράφημα 6. Κατηγοριοποίηση του δείγματος με κριτήριο την οικονομική κατάσταση.

9.2.2. Περιγραφή Εργαλείων Συλλογής Δεδομένων

9.2.2.1. Ερωτηματολόγιο Διερεύνησης Κοινωνικών Δικτύων και Αντιλαμβανόμενης Κοινωνικής Στήριξης

Το ερωτηματολόγιο αυτό συλλέγει τα ατομικά και δημογραφικά στοιχεία που προαναφέραμε (φύλο, ηλικία, ηλικία απώλειας όρασης, βαθμός αναπηρίας, αυτονομία κίνησης, μορφωτικό επίπεδο, οικονομική κατάσταση) και εξετάζει ζητήματα αναφορικά με το κοινωνικό δίκτυο του ατόμου με πρόβλημα όρασης και τη

θετική και αρνητική πρακτική και συναισθηματική υποστήριξη που λαμβάνει από αυτό. Το κοινωνικό δίκτυο του ατόμου ομαδοποιείται στο στενό οικογενειακό περιβάλλον, στους φίλους και τους συμμαθητές, στους εκπαιδευτικούς και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από σειρά ερωτήσεων που στοχεύουν να εξασφαλίσουν κάποιες πληροφορίες σχετικά με το πρώτο και τρίτο ερευνητικό στόχο που θέσαμε, δηλαδή σχετικά με τα ατομικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά καθώς επίσης και τη δομή των κοινωνικών δικτύων των συμμετεχόντων.

Στο πλαίσιο του ερωτηματολογίου δίνονται κάποιες επεξηγήσεις στους συμμετέχοντες ως προς τις έννοιες που συμπεριλαμβάνονται στις ερωτήσεις και η κατανόησή τους κρίνεται προαπαιτούμενη προκειμένου να γίνει ορθά η βαθμολόγηση στις ερωτήσεις τύπου Likert. Οι έννοιες που επεξηγούνται είναι η θετική πρακτική και η θετική συναισθηματική στήριξη και η αρνητική πρακτική και η αρνητική συναισθηματική στήριξη. Τα υποκείμενα της έρευνας καλούνται να δηλώσουν το βαθμό αποδοχής ή απόρριψης του κοινωνικού τους δικτύου, στη βάση μιας αριθμητικής κλίμακας, η οποία είναι από 0 (καθόλου) έως 10 (πάρα πολύ). Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιούμε την **κλίμακα τύπου Likert** και οι συμμετέχοντες καλούνται να επιλέξουν μια από τις δυνατές απαντήσεις σταθερής μορφής σε ένα σύνολο ερωτημάτων τα οποία αντιπροσωπεύουν τη μελέτη του κοινωνικού τους δικτύου, με στόχο τη μέτρηση των απόψεων σχετικά με την αντιλαμβανόμενη κοινωνική στήριξη των υποκειμένων.

Επιπλέον, τίθενται κάποιες ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών που στόχο έχουν τη διερεύνηση της αμοιβαιότητας που παρατηρείται ανάμεσα στην κοινωνική στήριξη που προσφέρουν και λαμβάνουν οι συμμετέχοντες. Το ερωτηματολόγιο ολοκληρώνεται με μια ερώτηση που στόχο έχει τη μέτρηση της ικανοποίησης που νιώθουν οι συμμετέχοντες από την πρακτική και συναισθηματική στήριξη που λαμβάνουν. Η απάντηση στην τελευταία ερώτηση βασίζεται επίσης στη βαθμολόγηση τύπου Likert.

Η χρήση, λοιπόν, αυτού του ερωτηματολογίου δομημένου τύπου αποσκοπεί στη συλλογή ατομικών και δημογραφικών στοιχείων και στη συλλογή στοιχείων σχετικών:

- με τη θετική και αρνητική πρακτική και συναισθηματική στήριξη που λαμβάνει το άτομο από το κοινωνικό του δίκτυο και με

- με την ικανοποίηση που βιώνει από τη συνολική κοινωνική στήριξη που λαμβάνει.

Τα δεδομένα που προκύπτουν από αυτό το τμήμα του ερωτηματολογίου θα τα συσχετίσουμε με τα δεδομένα που θα προκύψουν από το δεύτερο τμήμα του ερωτηματολογίου, που είναι η **κλίμακα αυτοπροσδιορισμού της Arc**.

9.2.2.2. The Arc' scale

Η κλίμακα αυτοπροσδιορισμού Arc επιλέχθηκε στην παρούσα έρευνα για τρεις βασικούς λόγους. Ο πρώτος λόγος αναφέρεται στο γεγονός ότι η συγκεκριμένη έρευνα έχει ξανατρέξει σε ελληνικό πληθυσμό (σε έρευνα της Φέτση, Ο., 2008) επομένως έχουν εντοπιστεί ενδεχόμενες γλωσσικές αδυναμίες και έχουν συντελεστεί οι απαραίτητες γλωσσικές προσαρμογές. Επιπλέον, η συγκεκριμένη κλίμακα συμπεριλαμβάνει στις νόρμες της εκτός από τον τυπικό πληθυσμό και πληθυσμό ατόμων με αναπηρία. Πιο συγκεκριμένα, η κλίμακα δοκιμάστηκε σε έρευνες πεδίου και ελέγχθηκε ως προς την αξιοπιστία της για χρήση από άτομα με γνωστικές, αναπτυξιακές και άλλες αναπηρίες. Πιο αναλυτικά, 50 άτομα του δείγματος ανήκαν στο φάσμα της τυπικής ανάπτυξης, 160 άτομα είχαν μαθησιακές δυσκολίες, 15 άτομα εμφάνιζαν συναισθηματικές διαταραχές, 128 άτομα παρουσίαζαν νοητική καθυστέρηση, 1 άτομο παρουσίαζε ορθοπεδική αναπηρία, 6 άτομα έπασχαν από άλλες ασθένειες, 2 άτομα ανήκαν στο φάσμα του αυτισμού και 2 άτομα παρουσίαζαν προβλήματα λόγου. Η έρευνα πεδίου έδειξε ότι η κλίμακα είναι εφαρμόσιμη και σε μαθητές με φυσικές αναπηρίες.

Τέλος, ένας άλλος λόγος για τον οποίο επιλέξαμε τη συγκεκριμένη κλίμακα είναι ότι μπορεί να χορηγηθεί από τον εκπαιδευτικό χωρίς ιδιαίτερες προϋποθέσεις. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να εξασφαλίσει τη συμπλήρωση του τεστ σε ένα αξιόπιστο περιβάλλον και να εμπνεύσει το μαθητή ώστε αυτό το τεστ να τον προβληματίσει θετικά και να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον του ως προς τη βελτίωση του αυτοπροσδιορισμού του. Επομένως, η κλίμακα αυτή έχει εκπαιδευτικό χαρακτήρα καθώς στοχεύει στο να καταστήσει τους μαθητές με αναπηρία πιο ενεργούς ως προς την προσπάθεια να βελτιώσουν το επίπεδο αυτοπροσδιορισμού τους.

Η κλίμακα αυτή έχει δημιουργηθεί από τον Wehmeyer και τον Kelcher το 1995 (The Arc' s Self-Determination Scale- SDS). Ο αυτοπροσδιορισμός σύμφωνα με τη φιλοσοφία του συγκεκριμένου εργαλείου ορίζεται ως εξής : « η δράση του

ατόμου που το καθιστά αποκλειστικό ρυθμιστή της ζωής του, που του επιτρέπει να κάνει επιλογές και να παίρνει αποφάσεις διασφαλίζοντας την ποιότητα της ζωής του και απομακρύνοντας τους υπέρμετρους εξωτερικούς παράγοντες επιρροής ή παρεμβατικότητας.» Τα τέσσερα συστατικά στοιχεία αυτοπροσδιορισμού που διαφαίνονται και στη δομή της κλίμακας είναι η αυτονομία, η αυτορρύθμιση, η ψυχολογική ενδυνάμωση και η αυτοπραγμάτωση.

Η κλίμακα είναι κατάλληλη και για ατομική και για ομαδική χρήση. Αυτό που καθορίζει την επιλογή του τρόπου χρήσης είναι κυρίως οι δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής του μαθητή. Η κλίμακα μπορεί να χορηγηθεί και προφορικά και μάλιστα κάτι τέτοιο συνίσταται σε περιπτώσεις ομαδικής χορήγησης. Στις περιπτώσεις που υπάρχει δυσκολία ως προς την γραπτή έκφραση των μαθητών ο ερευνητής μπορεί να μεταγράψει τις απαντήσεις του μαθητή. Στην περίπτωσή μας οι απαντήσεις εκφωνήθηκαν προφορικά και οι απαντήσεις καταγράφηκαν με ακρίβεια, προκειμένου να συλλεχθούν τα δεδομένα.

Ο σκοπός αυτού του εργαλείου δεν είναι διαγνωστικός. Το τεστ έχει εκπαιδευτικές προεκτάσεις. Βασικά, αποτελεί ένα όχημα ενδυνάμωσης του αυτοπροσδιορισμού των ατόμων δεδομένου του ότι οι ερωτώμενοι :

1. μπαίνουν στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης ως προς την εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους και για τον αυτοπροσδιορισμό τους,
2. συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να ορίσουν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους που σχετίζονται με τον καθορισμό στόχων που προάγουν τον αυτοπροσδιορισμό.
3. αυτοαξιολογούνται ως προς την πρόοδο του βαθμού αυτοπροσδιορισμού τους στο πέρασμα του χρόνου.

Επιπλέον, αποτελεί ένα μέσο ανάδυσης προβληματισμού σχετικά με τις αιτίες από τις οποίες ενδέχεται να απορρέει ο χαμηλός βαθμός αυτοπροσδιορισμού του ατόμου και ένα μέσο από το οποίο αναδύονται δυνατές παρεμβάσεις προκειμένου να αποκατασταθεί αυτή η κατάσταση. Ωστόσο, από τη χορήγηση της συγκεκριμένης κλίμακας δεν είναι δυνατόν να προσδιοριστούν αιτιώδεις σχέσεις που να συνδέουν αιτία και αποτέλεσμα. Πάντως μια πολύ θετική συμβολή του τεστ φαίνεται να συνδέεται με το γεγονός ότι δίνεται στους μαθητές η ευκαιρία να προβληματίζονται σχετικά με τα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες και τα συναισθήματά τους και να ενδυναμώσουν τη συμμετοχή τους στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, όποτε αυτό κρίνεται δυνατό, ώστε να ενισχύεται μέσω αυτών ο βαθμός αυτοπροσδιορισμού τους.

Κάποιες συμβουλές που προτείνονται στο εγχειρίδιο χορήγησης της κλίμακας (4^{ο} κεφάλαιο) και μας φάνηκαν χρήσιμες κατά τη χορήγηση είναι οι εξής:

1. Τα ραντεβού με τους συμμετέχοντες να κανονίζονται με τρόπο που να ελαχιστοποιείται η περίπτωση διακοπής της συνηθισμένης ρουτίνας του μαθητή.
2. Η ομαδική χορήγηση προτείνεται μόνο υπό ορισμένες συνθήκες (εξασφαλισμένης της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών) Σε κάποιες περιπτώσεις η εξατομικευμένη χορήγηση κρίνεται αναγκαία.
3. Καλό είναι η αξιολόγηση μα ολοκληρώνεται σε μια συνεδρία (30΄- 1h). Σε περίπτωση που κάποιες ερωτήσεις μείνουν αναπάντητες μπορεί να υπάρξει και δεύτερη περίοδος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου.
4. Κατά την προφορική χορήγηση προτείνεται η διαρκής υπενθύμιση των οδηγιών.
5. Είναι σημαντικό να τονίζεται στους συμμετέχοντες η ανάγκη ειλικρίνειας των απαντήσεών τους. Η ειλικρίνεια και όχι η κοινωνική αποδοχή πρέπει να κατευθύνει τις απαντήσεις τους. Γι' αυτό είναι καλό να τονιστεί ότι δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις. Αρκεί η απάντηση να αντανακλά τις πεποιθήσεις των ερωτώμενων. Είναι, επίσης, σημαντικό να μην φορτώνεται ο μαθητής με άγχος ως προς την απάντηση που δίνει αλλά να είναι πεπεισμένος ότι συμμετέχοντας στην έρευνα συμβάλλει ενεργητικά στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό που τον αφορά. Για να επιτευχθεί αυτό πρέπει να πεισθεί ότι συμπληρώνοντας το ερωτηματολόγιο θα συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση των διδακτικών του αναγκών από τους εκπαιδευτικούς.
6. Οι οδηγίες πρέπει να διαβάζονται δυνατά. Κάθε ερώτηση διαβάζεται μια μόνο φορά. Όπου χρειαστεί ο ερευνητής επαναλαμβάνει, προκειμένου κάθε ερωτώμενος να κατανοήσει την ερώτηση.
7. Είναι θεμιτό να δίνονται επεξηγήσεις από τον ερευνητή σε περίπτωση που μια ερώτηση ή κάποια λέξη της ερώτησης δε γίνεται κατανοητή από το μαθητή. Ωστόσο, χρειάζεται μεγάλη προσοχή προκειμένου ο ερευνητής να μην κατευθύνει τις απαντήσεις αλλά απλώς να παρέχει επεξηγηματικές πληροφορίες, όποτε αυτό χρειάζεται.
8. Στην 3^{η} και στην 4^{η} ενότητα ο μαθητής καλείται να επιλέξει ανάμεσα σε «ναι» ή «όχι», «συμφωνώ» ή « δε συμφωνώ», προκειμένου να περιγράψει πως αισθάνεται για τον εαυτό του. Είναι πιθανόν ο μαθητής να κλίνει και στις δυο

επιλογές ή σε καμιά από αυτές. Παρόλα αυτά είναι καλό να τονιστεί από τον ερευνητή ότι θα πρέπει να επιλέξει αυτή που μπορεί να καταδείξει με τον καλύτερο τρόπο το πώς σκέφτεται ή νιώθει.

Όσον αφορά τη δομή της κλίμακας παρατηρούμε ότι αποτελείται από τέσσερις ενότητες. Η πρώτη ενότητα μετρά την αυτονομία του ατόμου. Οι δυο πρώτοι υποτομείς της αυτονομίας μετρούν την ανεξαρτησία του ατόμου. Αυτή σχετίζεται με τη ρουτίνα της προσωπικής φροντίδας και τις λειτουργίες που είναι προσανατολισμένες προς την οικογένεια, την αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον, τη δράση του ατόμου βάση των προτιμήσεων, των πεποιθήσεων, των ενδιαφερόντων και των ικανοτήτων του στον ψυχαγωγικό και ελεύθερό του χρόνο, στις μετασχολικές κατευθύνσεις ,στην προσωπική έκφραση αλλά και στην αλληλεπίδραση με την κοινότητα. Οι συμμετέχοντες καλούνται να επιλέξουν από μια τετραβάθμια κλίμακα Likert τη συχνότητα με την οποία πιστεύουν ότι εμφανίζουν τη συγκεκριμένη συμπεριφορά. Οι δυνατές απαντήσεις από την πρώτη βαθμίδα προς την τελευταία είναι: « Δεν το κάνω ακόμα κι αν έχω την ευκαιρία», « Το κάνω μερικές φορές όταν έχω την ευκαιρία», « Το κάνω τις περισσότερες φορές που έχω την ευκαιρία», « Το κάνω κάθε φορά που έχω την ευκαιρία».

Η δεύτερη ενότητα αναφέρεται στην αυτορρύθμιση του ατόμου και αποτελείται από δυο υποενότητες. Η πρώτη υποενότητα αφορά την επίλυση διαπροσωπικών γνωστικών προβλημάτων. Ο συμμετέχων καλείται να διαβάσει την αρχή και το τέλος έξι ιστοριών που σχετίζονται με προβλήματα που ενδέχεται να προκύπτουν στο σχολείο, στην εργασία, στην οικογένεια και στις σχέσεις με τους συνομηλίκους. Στη συνέχεια το άτομο καλείται να συμπληρώσει την πιο κατάλληλη απάντηση για τη μέση της ιστορίας, ώστε να επιλυθεί το πρόβλημα με τον πιο αποτελεσματικό για το άτομο τρόπο. Η δεύτερη υποενότητα αφορά την αξιολόγηση της ικανότητας στοχοθέτησης και επίτευξης στόχων που αφορούν το μέλλον των συμμετεχόντων. Πιο συγκεκριμένα εξετάζεται η πρόθεση των ατόμων ως προς τον τόπο κατοικίας, την επαγγελματική αποκατάσταση και το μεταφορικό μέσο που σκοπεύουν να χρησιμοποιήσουν στο μέλλον. Ο συμμετέχων καλείται να παραθέσει τα σχέδια του για αυτούς τους τρεις τομείς και να απαριθμήσει έως τέσσερα βήματα το ανώτερο για κάθε στόχο, προκειμένου να επιτευχθούν αυτοί οι στόχοι.

Η τρίτη ενότητα εξετάζει την ψυχολογική ενδυνάμωση που χαρακτηρίζει τους συμμετέχοντες. Αυτή η έννοια σχετίζεται βασικά με τον έλεγχο που ασκείται από τα ίδια τα άτομα στο περιβάλλον τους. Στους ερωτώμενους δίνονται προφορικά δυο

αντιφατικές προτάσεις από τις οποίες καλούνται να επιλέξουν μια (μέθοδος forced-choice). Όσο πιο υψηλή είναι η βαθμολογία, τόσο περισσότερο θεωρούμε ότι λειτουργεί αποτελεσματικά το άτομο ως προς τον έλεγχο του περιβάλλοντός του.

Η τέταρτη και τελευταία ενότητα αξιολογεί τη συνειδητοποίηση τους αυτού. Αυτό που επιδιώκεται να ανιχνευτεί από αυτήν την ενότητα είναι το κατά πόσο το άτομο έχει συνείδηση των δυνατοτήτων αλλά και των περιορισμών του, προκειμένου να διαμορφώνει το χαρακτηριστικό της γόνιμης αυτογνωσίας. Σε αυτήν την ενότητα το άτομο καλείται να ερμηνεύσει την αντίληψη που έχει το περιβάλλον για το ίδιο. Παρέχουμε στο άτομο κάποιες προτάσεις ως προς τη συνειδητοποίηση του εαυτού και του ζητούμε να συμφωνήσει ή να διαφωνήσει. Και σε αυτήν την ενότητα η υψηλή βαθμολογία σχετίζεται με υψηλό βαθμό συνειδητοποίησης του εαυτού.

Ως προς τη βαθμολόγηση της κλίμακας υπάρχουν κάποιοι βαθμολογικοί δείκτες που μας βοηθούν να βγάλουμε κάποια συμπεράσματα σχετικά με το βαθμό αυτοπροσδιορισμού του ατόμου. Σημειώνουμε ότι το ανώτερο όριο βαθμολογίας που διαθέτει η κλίμακα για τη μέτρηση του αυτοπροσδιορισμού είναι το 148 και όσο μεγαλύτερο είναι το σκορ, τόσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός του αυτοπροσδιορισμού. Κατά τη βαθμολόγηση των ερωτηματολογίων, εκτός από το σκορ με βάση των πόντων που συγκεντρώνονται (raw score) συναντούμε δυο τύπους ποσοστιαίας βαθμολογίας. Τη βαθμολογία με βάση τις νόρμες του δείγματος (norm sample) και τη θετική βαθμολογία (positive scores). Κάθε ενότητα βαθμολογείται ξεχωριστά στο πρώτο βήμα βαθμολόγησης. Στη συνέχεια εξάγεται μια ολική βαθμολογία αυτοπροσδιορισμού (άθροισμα επιμέρους βαθμολογιών) και στο τέλος (στο τρίτο βήμα βαθμολόγησης) εξάγεται η βαθμολογία με βάση τις νόρμες του δείγματος ξεχωριστά για κάθε υποτομέα, συνολικά για το σύνολο πεδίου κάθε ενότητας και συνολικά για τον ολικό αυτοπροσδιορισμού.

Σε περίπτωση που ο συμμετέχων συγκεντρώνει π.χ. 15 βαθμούς στον υποτομέα της αυτορρύθμισης, αυτό σημαίνει ότι 15% της βαθμολογίας του δείγματος στο οποίο σταθμίστηκε το εργαλείο ήταν ίδιες ή χαμηλότερες από τη βαθμολογία του ερωτώμενου στη συγκεκριμένη υποενότητα. Αυτό που προαναφέραμε αφορά το norm score. Όσον αφορά την ποσοστιαία θετική βαθμολογία, αυτή εξάγεται συνολικά για την κάθε υποενότητα. Θετική βαθμολογία εξάγεται και για το σύνολο του αυτοπροσδιορισμού. Για παράδειγμα η ενότητα της ψυχολογικής ενδυνάμωσης μπορεί να δώσει το ανώτερο 16 βαθμούς. Εάν ένας μαθητής πετύχει 8 βαθμούς θα

έχει μια θετική βαθμολογία 50% , όπου το 16 αντιπροσωπεύει την 100% θετική βαθμολογία και το 0 την 0% θετική βαθμολογία. (Φέτση, 2008)

10. Αποτελέσματα

10.1. Περιγραφική στατιστική

Παρακάτω παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από την περιγραφική στατιστική που εφαρμόστηκε στα δυο ερωτηματολόγια που χορηγήθηκαν στους συμμετέχοντες και παρακάτω σχολιάζονται τα αποτελέσματα.

10.1.1. The Arc' scale (Αποτελέσματα- Περιγραφική στατιστική)

Εφαρμόζοντας την κλίμακα αυτοπροσδιορισμού στο δείγμα της έρευνάς μας βρήκαμε ότι ο Μ. Ο.[7] αυτονομίας των συμμετεχόντων ήταν 65,12 με μέγιστη δυνατή τιμή το 96, ο Μ. Ο. αυτορρύθμισης ήταν 12,65 με μέγιστη δυνατή τιμή το 21, ο Μ. Ο. ψυχολογικής ενδυνάμωσης ήταν 13.91 με μέγιστη δυνατή τιμή το 16, ο Μ. Ο. αυτοπραγμάτωσης (συνειδητοποίησης εαυτού) ήταν 13,18 με μέγιστη δυνατή τιμή το 15 και ο Μ. Ο. ολικής βαθμολογίας αυτοπροσδιορισμού ήταν 104,56 με μέγιστη δυνατή τιμή το 148. Σε αυτό το σημείο αναφέρουμε ενδεικτικά ότι ο Μ. Ο. αυτοπροσδιορισμού ατόμων τυπικής ανάπτυξης είναι 106,58, ο Μ. Ο. αυτοπροσδιορισμού ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες είναι 101,87 και ο Μ. Ο. αυτοπροσδιορισμού των ατόμων με νοητική καθυστέρηση είναι 89,2. [8]

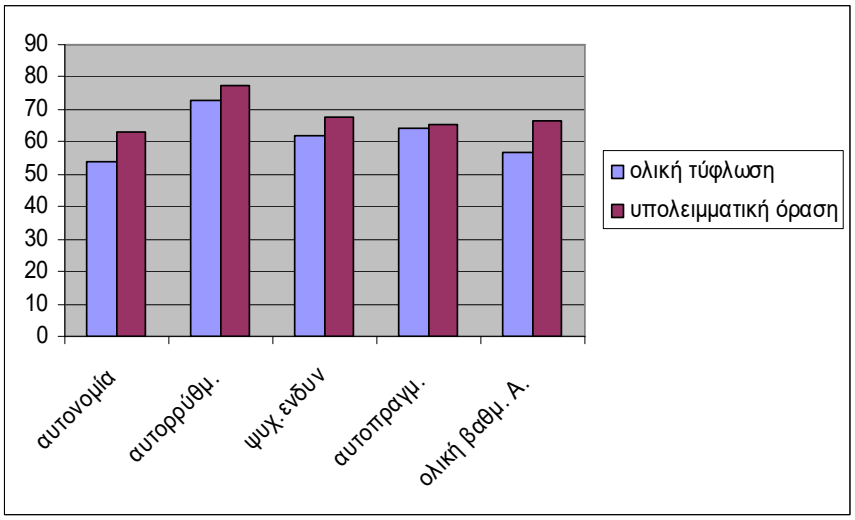
---

[7] Μ. Ο.: μέσος όρος

[8] Σύμφωνα με την ποσοστιαία βαθμολογία για την:

- αυτονομία σημειώθηκε βαθμολογία 59,15 (normative score), 69, 06 (positive score)
- αυτορρύθμιση σημειώθηκε βαθμολογία 75,38 (normative score), 61,38 (positive score)
- ψυχολογική ενδυνάμωση σημειώθηκε βαθμολογία 64,94 (normative score), 86,91 (positive score)
- συνειδητοποίηση εαυτού σημειώθηκε βαθμολογία 64, 79 (normative score), 78 (positive score)
- ολική βαθμολογία αυτοπροσδιορισμού σημειώθηκε 61,94 (normative score), 71(positive score)

Με κριτήριο το βαθμό τύφλωσης (και με μέσο όρο ηλικίας των συμμετεχόντων με ολική τύφλωση τα 17,5 χρόνια των ατόμων με υπολειμματική όραση τα 17 χρόνια) ο αυτοπροσδιορισμός και οι διαστάσεις του διαμορφώνονται ως εξής:

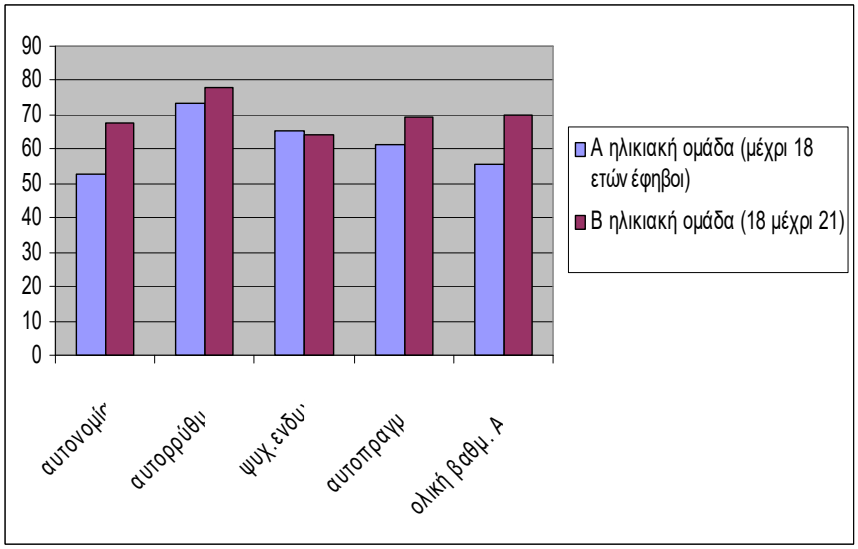


Γράφημα 7. Η διαμόρφωση του αυτοπροσδιορισμού και των διαστάσεών του στο δείγμα των συμμετεχόντων με κριτήριο το βαθμό οπτικής αναπηρίας.

Ο βαθμός αυτονομίας, αυτορρύθμισης, ψυχολογικής ενδυνάμωσης και αυτοπραγμάτωσης εμφανίζεται ελαφρώς μεγαλύτερος στα άτομα με υπολειμματική όραση συγκριτικά με τα ολικώς τυφλά άτομα (63 έναντι 54, 77,5 έναντι 72,5, 67 έναντι 62, 65 έναντι 64)

Η ολική βαθμολογία αυτοπροσδιορισμού εμφανίζεται μεγαλύτερη στα άτομα με υπολειμματική όραση συγκριτικά με τα ολικώς τυφλά άτομα (66 έναντι 56,5). Παρόλα αυτά, η εφαρμογή t-test έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ατόμων με τύφλωση και των ατόμων με υπολειμματική όραση, αναφορικά με τον αυτοπροσδιορισμό (συνολικά) και με κάθε έναν από τους 4 επιμέρους τομείς του αυτοπροσδιορισμού (αυτονομία, αυτορρύθμιση, ψυχολογική ενδυνάμωση και αυτοπραγμάτωση). Αυτό το συμπέρασμα επιβεβαιώνεται και από έρευνα των Bruce et al., 2007

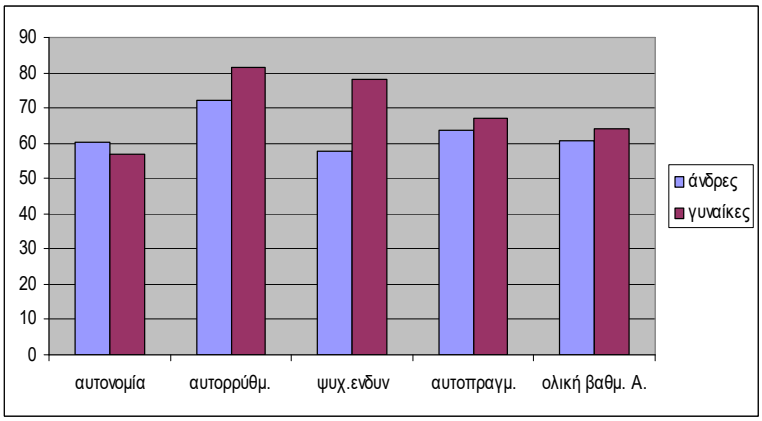
Με κριτήριο την ηλικία παρατηρούμε ότι ο αυτοπροσδιορισμός και οι διαστάσεις του διαμορφώνονται ως εξής (βλ. γράφημα. 8.)



Γράφημα 8. Η διαμόρφωση του αυτοπροσδιορισμού και των διαστάσεών του στο δείγμα των συμμετεχόντων με κριτήριο την ηλικία.

Ο μέσος όρος του βαθμού αυτονομίας, αυτορρύθμισης και αυτοπραγμάτωσης εμφανίζεται ελαφρώς μεγαλύτερος στα άτομα της Β ηλικιακής ομάδας (67 έναντι 53, 78 έναντι 73 και 69 έναντι 61). Ο μέσος όρος ολικής βαθμολογίας αυτοπροσδιορισμού εμφανίζεται μεγαλύτερος στα άτομα τα Β ηλικιακής ομάδας συγκριτικά με τα άτομα της Α ηλικιακής ομάδας (70 έναντι 56). Ωστόσο, δεν φαίνεται να υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο ηλικιακών ομάδων, αναφορικά με τον αυτοπροσδιορισμό, στοιχείο που επιβεβαιώνουν και οι έρευνες των Robinson, 2004 & Bruce et al., 2007.

Με κριτήριο το φύλο (και με μέσο όρο ηλικίας ανδρών: 16,5 έτη και γυναικών τα 18,7 έτη) ο αυτοπροσδιορισμός και οι διαστάσεις του διαμορφώνονται ως εξής (βλ. γράφημα 9.)



Γράφημα 9. Η διαμόρφωση του αυτοπροσδιορισμού και των διαστάσεών του στο δείγμα των συμμετεχόντων με κριτήριο το φύλο.

Ο μέσος όρος του βαθμού αυτορρύθμισης, ψυχολογικής ενδυνάμωσης και αυτοπραγμάτωσης εμφανίζεται ελαφρώς μεγαλύτερος στις γυναίκες συγκριτικά με τους άντρες (81 έναντι 72, 78 έναντι 58, και 67 έναντι 64). Παρόλα αυτά, η εφαρμογή t-test έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ανδρών/ αγοριών και των γυναικών/ κοριτσιών, αναφορικά με τον αυτοπροσδιορισμό (συνολικά) και με τους επιμέρους τομείς της αυτονομίας, της αυτορρύθμισης, και της αυτοπραγμάτωσης, στοιχείο που επιβεβαιώνουν και οι έρευνες των Robinson, 2004 & Huure & Aro,1998). Ωστόσο, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά όσον αφορά το τομέα της ψυχολογικής ενδυνάμωσης ($t = -2.142$, $df = 32$, $p < 0.05$). Άλλωστε τα κορίτσια/ γυναίκες – σε αυτόν τον τομέα- παρατηρούμε ότι εμφανίζουν μεγαλύτερες τιμές (μέσος όρος = 78) σε σχέση με τα αγόρια/ άνδρες (μέσος όρος = 57.82)

10.1.2. Ερωτηματολόγιο Διερεύνησης Κοινωνικών Δικτύων και Αντιλαμβανόμενης Κοινωνικής Στήριξης (Αποτελέσματα- Περιγραφική στατιστική)

Από το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης κοινωνικής στήριξης (σε κλίμακα Likert με ανώτατη βαθμολογία το 10 και κατώτατη το 0) προέκυψε ότι ο μέσος όρος εύρους του κοινωνικού δικτύου των ατόμων με πρόβλημα όρασης είναι 37 άτομα. Σε αυτό το σημείο προσδιορίζουμε ότι ο τρόπος με τον οποίο ήταν διατυπωμένη η ερώτηση επηρέασε προφανώς και τα αποτελέσματα στη συγκεκριμένη ερώτηση. Η ερώτηση ήταν επακριβώς διατυπωμένη ως εξής: « πόσα (αριθμός) είναι τα άτομα με τα οποία έχετε σχέσεις (κοινωνικό δίκτυο) στο οικογενειακό περιβάλλον, στους φίλους/ συμμαθητές, στους δασκάλους και στους συναδέλφους/ μέλη συλλόγων/ σωματείου, γείτονες, θεράποντες; » Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, ότι η απάντηση ενδεχομένως να περικλείει έναν ευρύτερο αριθμό ατόμων με τα οποία σχετίζεται το άτομο σε αυτά τα κοινωνικά πλαίσια.

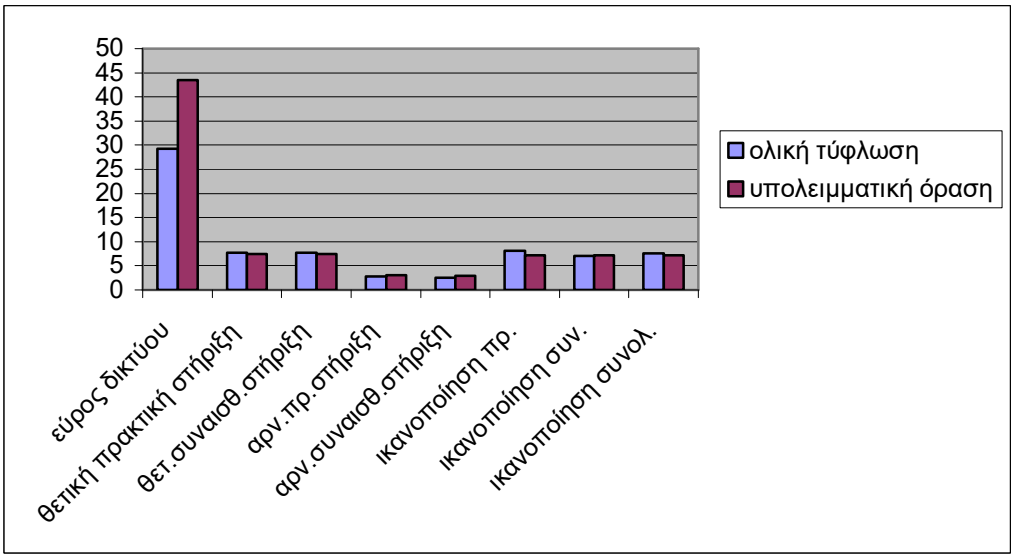
Ο μέσος όρος θετικής πρακτικής στήριξης των συμμετεχόντων είναι 7,5 άτομα, ο μέσος όρος θετικής συναισθηματικής στήριξης των συμμετεχόντων είναι 7,5 άτομα. Ο μέσος όρος αρνητικής πρακτικής στήριξης που πιστεύουν ότι λαμβάνουν τα άτομα είναι 3 και ο μέσος όρος αρνητικής συναισθηματικής στήριξης είναι 2,8 άτομα. Ο μέσος όρος βαθμολογίας ικανοποίησης από την πρακτική στήριξη είναι 7,6. Ο

μέσος όρος βαθμολογίας ικανοποίησης από την συναισθηματική στήριξη είναι 7,1 και ο μέσος όρος βαθμολογίας ικανοποίησης από τη συνολική στήριξη είναι 7,4. Το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων δηλώνει ότι υπάρχει ισορροπία μεταξύ της στήριξης που λαμβάνεται και παρέχεται στη σχέση με τα διάφορα κοινωνικά τους δίκτυα. Πιο αναλυτικά, τα αποτελέσματα σχετικά με αυτόν τον τομέα του συνόλου της θετικής και αρνητικής πρακτικής και συναισθηματικής στήριξης, με το εύρος του κοινωνικού δικτύου των ατόμων με πρόβλημα όρασης και με την ικανοποίηση που βιώνουν από τη στήριξη που λαμβάνουν φαίνονται στον πίνακα 4.

	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Συνολικό εύρος κοινωνικού δικτύου	3	97	37,18	25,746
Σύνολο Θετικής Πρακτικής	3	10	7,59	1,679
Σύνολο Θετικής Συναισθηματικής	2	10	7,54	1,974
Σύνολο Αρνητικής Πρακτικής	,00	8,00	2,9509	2,07731
Σύνολο Αρνητικής Συναισθηματικής	,00	8,25	2,8038	2,02017
Ικανοποίηση από την πρακτική στήριξη	2	10	7,62	2,296
Ικανοποίηση από την συναισθηματική στήριξη	0	10	7,12	2,728
Ικανοποίηση από την συνολική στήριξη	3	10	7,37	2,083

Πίνακας 4. Αποτελέσματα σχετικά με το εύρος του κοινωνικού δικτύου, της αρνητικής και θετικής πρακτικής στήριξης και της ικανοποίησης που βιώνει το άτομο από την κοινωνική στήριξη που λαμβάνει.

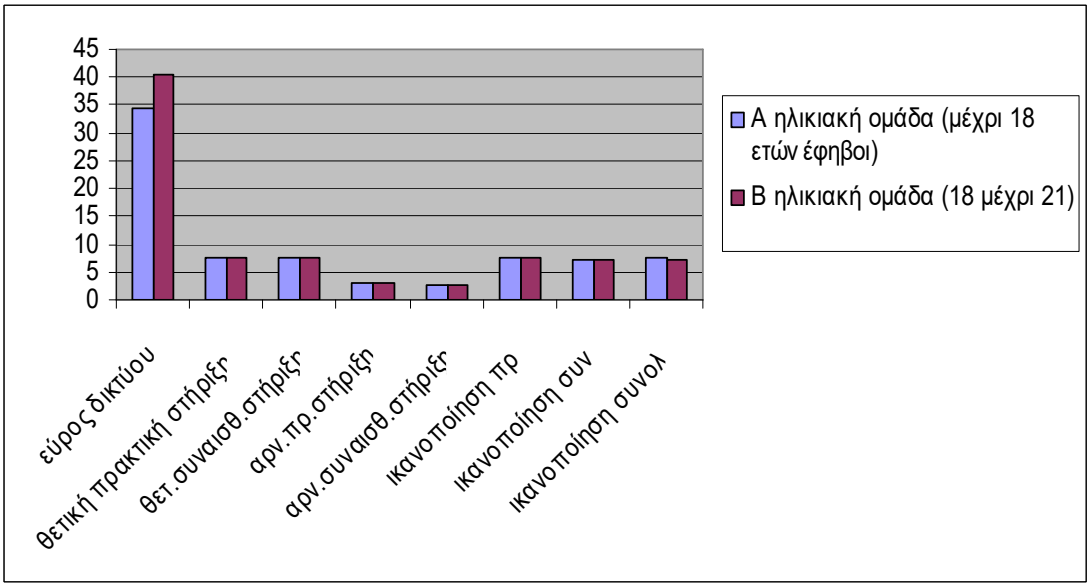
Με κριτήριο το <u>βαθμό τύφλωσης</u> **(** και με μέσο όρο ηλικίας ατόμων με ολική τύφλωση τα 17,5 χρόνια και μέσο όρο ηλικίας ατόμων με υπολειμματική όραση τα 17 χρόνια) παρατηρούμε τα παρακάτω αποτελέσματα ως προς τον τρόπο που διαμορφώνονται το εύρος του κοινωνικού δικτύου, η κοινωνική στήριξη (πρακτική & συναισθηματική) και η ικανοποίηση που λαμβάνουν οι συμμετέχοντες στην έρευνα. (βλ. γράφημα 10.)



Γράφημα 10. Αποτελέσματα σχετικά με το εύρος του κοινωνικού δικτύου, της κοινωνικής στήριξης (πρακτικής & συναισθηματικής) και της ικανοποίησης που λαμβάνουν άτομα με πρόβλημα όρασης με κριτήριο το βαθμό οπτικής αναπηρίας

Το εύρος του κοινωνικού δικτύου ατόμων με ολική τύφλωση φαίνεται να είναι μικρότερο (29 έναντι 43) από αυτό ατόμων με υπολειμματική όραση.

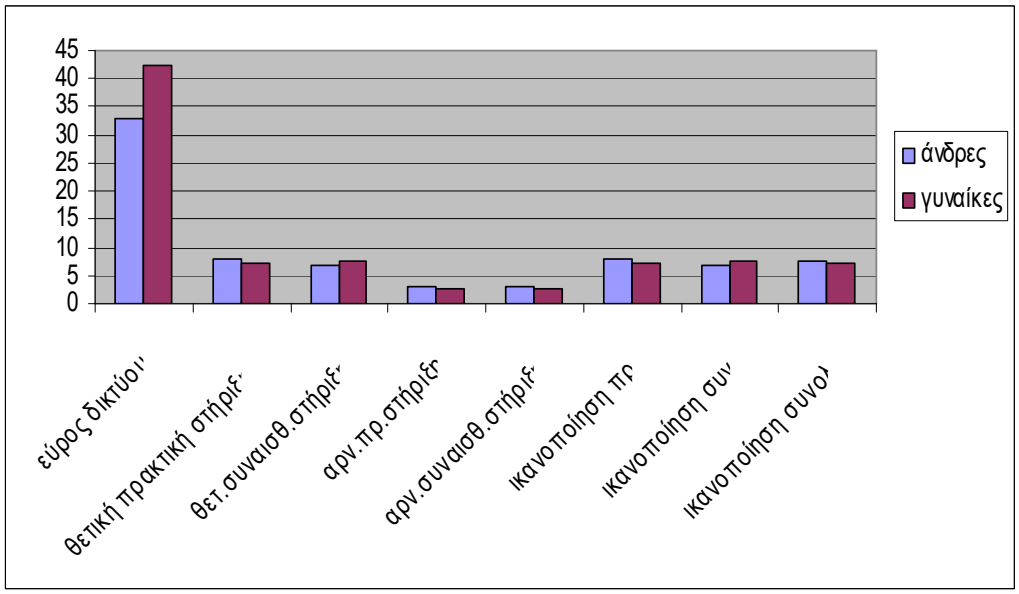
Με κριτήριο την ηλικία παρατηρούμε τα παρακάτω αποτελέσματα ως προς τον τρόπο που διαμορφώνονται το εύρος του κοινωνικού δικτύου, η κοινωνική στήριξη (πρακτική & συναισθηματική) και η ικανοποίηση που λαμβάνουν οι συμμετέχοντες στην έρευνα. (βλ. γράφημα 11.)



Γράφημα 11. Αποτελέσματα σχετικά με το εύρος του κοινωνικού δικτύου, της κοινωνικής στήριξης (πρακτικής & συναισθηματικής) και της ικανοποίησης που λαμβάνουν άτομα με πρόβλημα όρασης με κριτήριο την ηλικία.

Το εύρος του κοινωνικού δικτύου ατόμων της Β ηλικιακής ομάδας (18-21 ετών) φαίνεται να είναι μεγαλύτερο (41 έναντι 34) από αυτό ατόμων της Α ηλικιακής ομάδας.

Με κριτήριο το φύλο παρατηρούμε τα παρακάτω αποτελέσματα ως προς τον τρόπο που διαμορφώνονται το εύρος του κοινωνικού δικτύου, η κοινωνική στήριξη (πρακτική & συναισθηματική) και η ικανοποίηση που λαμβάνουν οι συμμετέχοντες στην έρευνα. (βλ. γράφημα 12.)



Γράφημα 12. Αποτελέσματα σχετικά με το εύρος του κοινωνικού δικτύου, της κοινωνικής στήριξης (πρακτικής & συναισθηματικής) και της ικανοποίησης που λαμβάνουν άτομα με πρόβλημα όρασης με κριτήριο το φύλο.

Το εύρος του κοινωνικού δικτύου των γυναικών εμφανίζεται μεγαλύτερο συγκριτικά με αυτό των ανδρών (42 άτομα έναντι 33) ενώ ο μέσος όρος της θετικής συναισθηματικής στήριξης και η ικανοποίηση που λαμβάνουν απ' αυτήν οι συμμετέχοντες εμφανίζεται ελαφρώς μεγαλύτερη στον πληθυσμό των γυναικών συγκριτικά με τους άνδρες (7,5 έναντι 6,5 & 7,5 έναντι 7).

10.2. Συσχετίσεις των επιδόσεων στα τεστ.

Στην ενότητα αυτή θα παρουσιαστούν οι συσχετίσεις μεταξύ του εύρους του κοινωνικού δικτύου, της κοινωνικής στήριξης (πρακτικής & συναισθηματικής), της ικανοποίησης που λαμβάνουν άτομα με πρόβλημα όρασης και του αυτοπροσδιορισμού και των επιμέρους διαστάσεών του.

10.2.1. Συσχετίσεις αυτοπροσδιορισμού βάση των δεδομένων της κλίμακας Arc

Βάση των αναλύσεων που είναι βασισμένες στα normative scores παρατηρείται θετική συσχέτιση μεταξύ του αυτοπροσδιορισμού και της αυτονομίας ($r=0,946$, $N=34$, $p<0,01$). Επιπλέον, θετική συσχέτιση παρουσιάζει ο αυτοπροσδιορισμός με την αυτορρύθμιση ($r=0,385$, $N=34$, $p<0,05$) και την αυτοπραγμάτωση ($r=0,482$, $N=34$, $p<0,01$).

Θετική συσχέτιση παρατηρείται μεταξύ της αυτορύθμισης και του μορφωτικού επιπέδου ($r=0,419$, $N=34$, $p<0,05$). Επιπρόσθετα, θετική είναι η συσχέτιση της αυτορρύθμισης και με το εύρος του κοινωνικού δικτύου ($r=0,601$, $N=34$, $p<0,01$). Θετική συσχέτιση ανιχνεύεται και μεταξύ της αυτονομίας με τη θετική πρακτική ($r=0,436$, $N=34$, $p<0,05$) και θετική συναισθηματική στήριξη που λαμβάνει το άτομο με πρόβλημα όρασης ($r=0,436$, $N=34$, $p<0,01$).

Αρνητική συσχέτιση εμφανίζεται ανάμεσα στην αυτοπραγμάτωση και την αρνητική πρακτική στήριξη ($r=-0,567$, $N=34$, $p<0,01$) και στην αυτοπραγμάτωση και την αρνητική συναισθηματική στήριξη ($r=-0,467$, $N=34$, $p<0,01$). Θετική είναι η συσχέτιση που εμφανίζεται ανάμεσα στην αυτοπραγμάτωση και την ικανοποίηση που βιώνει το άτομο από τη συνολική κοινωνική στήριξη που λαμβάνει από το κοινωνικό του δίκτυο ($r=0,413$, $N=34$, $p<0,05$)

Ο αυτοπροσδιορισμός παρουσιάζει θετική συσχέτιση:

- με το εύρος του κοινωνικού δικτύου ($r=0,445$, $N=34$, $p<0,01$)
- με τη θετική πρακτική ($r=0,438$, $N=34$, $p<0,01$) και θετική συναισθηματική στήριξη που λαμβάνει το άτομο ($r=0,414$, $N=34$, $p<0,05$)
- και με την ικανοποίηση που βιώνει το άτομο από τη συναισθηματική στήριξη ($r=0,379$, $N=34$, $p<0,05$) αλλά και από τη συνολική κοινωνική στήριξη που λαμβάνει ($r=0,391$, $N=34$, $p<0,05$)

10.2.2. Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων που ανιχνεύονται στο Ερωτηματολόγιο Διερεύνησης Κοινωνικών Δικτύων και Αντιλαμβανόμενης Κοινωνικής Στήριξης. [9]

Το εύρος του κοινωνικού δικτύου σχετίζεται αρνητικά με την αρνητική πρακτική (r=-0,379, N=34, p<0,05) και την αρνητική συναισθηματική κοινωνική στήριξη που λαμβάνει το άτομο (r=-0,410, N=34, p<0,05). Επιπλέον, το εύρος του κοινωνικού δικτύου σχετίζεται θετικά με την αυτοπραγμάτωση του ατόμου (r=0,424, N=34, p<0,05).

Το εύρος του κοινωνικού δικτύου (πλήθος) συσχετίζεται θετικά με το βαθμό αυτοπροσδιορισμού του Α. μ. Π. Ο. (r=0,445, N=34, p<0,01) Η πρακτική και συναισθηματική υποστήριξη που βιώνει το Α. μ. Π. Ο. φαίνεται να σχετίζεται θετικά με τον αυτοπροσδιορισμό του. (r=0,438, N=34, p<0,01/ r=0,414, N=34, p<0,05) Επιπλέον, ο αυτοπροσδιορισμός του Α. μ. Π. Ο σχετίζεται και με τη γενικότερη ικανοποίηση που βιώνει από την κοινωνική στήριξη που λαμβάνει. (r=0,391, N=34, p<0,05)

Το φύλο, η ηλικία και ο βαθμός τύφλωσης δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τον αυτοπροσδιορισμό των Α. μ. Π. Ο. Τα παραπάνω δεδομένα που αναφέρονται στις συσχετίσεις απεικονίζονται αναλυτικά στους πίνακες 5, 6 που παρατίθενται παρακάτω.

ΟΙ ΑΝΑΛΥΣΕΙΣ ΕΙΝΑΙ ΒΑΣΙΣΜΕΝΕΣ ΣΤΑ NORMATIVE SCORES

	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Αυτονομία	,137	,118	,308	,946**	,304	,436*	,436**	-,130	-,116	,268	,256	,316
2. Αυτορύθμιση		,313	,216	,385*	,601**	,000	-,071	-,095	-,118	-,096	,327	,161
3. Ψυχολογική ενδυνάμωση			,231	,288	,067	,300	,165	-,319	-,265	,286	,258	,326
4. Αυτοπραγμάτωση				,482**	,424*	,297	,243	-,567**	-,467**	,337*	,348*	,413*
5. Αυτοπροσδιορισμός σύνολο					,445**	,438**	,414*	-,251	-,228	,259	,379*	,391*
6. Εύρος δικτύου						,160	,185	-,379*	-,410*	,096	,323	,264
7. Θετική πρακτική							,764**	-,500**	-,483**	,701**	,464**	,690**

[9]εύρος του κοινωνικού δικτύου, κοινωνική στήριξη (πρακτική & συναισθηματική), δημογραφικά χαρακτηριστικά και ικανοποίηση που λαμβάνουν οι συμμετέχοντες βάση της παρούσας έρευνας.

8. Θετική συναισθηματική								-,501**	-,650**	,589**	,594**	,714**
9. Αρνητική πρακτική									,901**	-,518**	-,535**	-,636**
10. Αρνητική συναισθηματική										-,506**	-,581**	-,659**
11. Ικανοποίηση από πρακτική											,370*	,794**
12. Ικανοποίηση από συναισθηματική												,859**
13. Ικανοποίηση σύνολο												

Πίνακας 5. Συσχετίσεις αυτοπροσδιορισμού και παραμέτρων κοινωνικής στήριξης

ΟΙ ΑΝΑΛΥΣΕΙΣ ΕΙΝΑΙ ΒΑΣΙΣΜΕΝΕΣ ΣΤΑ NORMATIVE SCORES

	2	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**
1. Αυτονομία	,137	,118	,308	,946**	,256	,161	,222	,129
2. Αυτορύθμιση		,313	,216	,385*	,109	,018	,087	,419*
3. Ψυχολογική ενδυνάμωση			,231	,288	-,098	-,084	-,020	-,087
4. Αυτοπραγμάτωση				,482**	-,029	,158	,166	,206
5. Αυτοπροσδιορισμός σύνολο					,224	,152	,192	,225
6. Ηλικία						-,019	,006	,673**
7. Ηλικίας απώλειας							,253	,050
8. Αυτόνομη κίνηση (συχνά)								,102
9. Μορφωτικό								

Πίνακας 6. Συσχετίσεις αυτοπροσδιορισμού και παραμέτρων του με δημογραφικά στοιχεία

11.Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα είχε ως στόχο τη διερεύνηση της επίδρασης των ατομικών/ δημογραφικών χαρακτηριστικών των ατόμων με πρόβλημα όρασης (φύλο, ηλικία, βαθμός οπτικής αναπηρίας, κ.τ.λ.) στην κατάκτηση δεξιοτήτων αυτοπροσδιορισμού (αυτονομία, αυτορύθμιση, ψυχολογική ενδυνάμωση, αυτοπραγμάτωση), τη μέτρηση

του αυτοπροσδιορισμού των ατόμων με πρόβλημα όρασης, σύμφωνα με την κλίμακα αυτοπροσδιορισμού « Arc », σε άτομα ηλικίας από 13- 21 ετών και τη διερεύνηση της επίδρασης του εύρους (πλήθος μελών) και της ποιότητας (κοινωνική στήριξη) του κοινωνικού δικτύου των ατόμων με πρόβλημα όρασης στο βαθμό αυτοπροσδιορισμού τους.

Σύμφωνα με τη σύγχρονη αρθρογραφία υποστηρίζεται ότι οι μαθητές με οπτική αναπηρία έχουν πιο χαμηλά επίπεδα συμμετοχής σε φυσικές δραστηριότητες συγκριτικά με τους βλέποντες. Η περιορισμένη πρόσβασή τους στις διάφορες δραστηριότητες συμβάλλει στη διαμόρφωση μικρότερων κοινωνικών δικτύων συγκριτικά με τους βλέποντες (Lyons,1995), στην κοινωνική απομόνωση, στο αίσθημα κατωτερότητας, στην έλλειψη αποδοχής και στην αδυναμία διαχείρισης των διαπροσωπικών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν. (Huure et al., 1999) Πολλές φορές η αρνητική κοινωνική στήριξη που παρέχεται στα Α. μ. Π. Ο. από το στενό οικογενειακό τους περιβάλλον πηγάζει από τις πεποιθήσεις των γονέων τους σχετικά με την ανικανότητα των παιδιών τους να ζουν ανεξάρτητα. (Sacks et al., 1998)

Σε άλλη σχετική έρευνα έχει δειχθεί ότι τα ατομικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά επηρεάζουν κάποιες διαστάσεις της δομής και της λειτουργίας των κοινωνικών δικτύων, αλλά σε γενικές γραμμές η επίδρασή τους κινείται σε πολύ χαμηλά επίπεδα. (Kef et al., 2000)

Στην παρούσα έρευνα δείχθηκε, σχετικά, ότι το εύρος του κοινωνικού δικτύου των ατόμων με πρόβλημα όρασης σχετίζεται θετικά με την αρνητική πρακτική και την αρνητική συναισθηματική στήριξη που βιώνουν. Επιπλέον, δείχθηκε ότι η αρνητική πρακτική και η αρνητική συναισθηματική κοινωνική στήριξη που παρέχεται στα άτομα με πρόβλημα όρασης σχετίζεται με την ικανοποίηση που αυτά βιώνουν από την παρεχόμενη στήριξη. Το πιο σημαντικό συμπέρασμα στην παρούσα έρευνα, όμως, είναι ότι ο αυτοπροσδιορισμός του ατόμου με πρόβλημα όρασης φαίνεται να σχετίζεται θετικά με το εύρος του δικτύου του, παρατήρηση η οποία μπορεί να αξιοποιηθεί στον τομέα της βελτίωσης της ποιότητας κοινωνικής στήριξης των ατόμων και στη βελτίωση του αυτοπροσδιορισμού τους.

Το επίπεδο οπτικής οξύτητας επηρεάζει το βαθμό αυτοπροσδιορισμού των Α. μ. Π. Ο. Ο βαθμός και το είδος της οπτικής αναπηρίας επηρεάζει την αναφερόμενη από τα ίδια τα άτομα οπτική λειτουργικότητα , την αυτονομία ως προς την εκτέλεση δραστηριοτήτων και αυτόν τον τρόπο την ποιότητα ζωής των ατόμων. (Varma et al., 2006) Ωστόσο, σε σχετικές έρευνα έχει δειχθεί ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική

συσχέτιση ανάμεσα στο βαθμό οπτικής αναπηρίας και στο επίπεδο αυτοπροσδιορισμού που διαμορφώνει το Α. μ. Π. Ο. (Robinson, 2004). Επιπλέον, συσχέτιση δεν παρατηρείται ούτε ανάμεσα στο βαθμό οπτικής αναπηρίας και στην αντιλαμβανόμενη κοινωνική στήριξη που λαμβάνει το άτομο. (Bruce et al., 2007) Το παραπάνω συμπέρασμα επιβεβαιώθηκε και στην παρούσα έρευνα, καθώς δείχθηκε μέσω της εφαρμογής t-tests ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ατόμων με τύφλωση και των ατόμων με υπολειμματική όραση, αναφορικά με τον αυτοπροσδιορισμό (συνολικά) και με κάθε έναν από τους 4 επιμέρους τομείς του αυτοπροσδιορισμού (αυτονομία, αυτορρύθμιση, ψυχολογική ενδυνάμωση και αυτοπραγμάτωση). Ωστόσο, σε άλλη έρευνα έχει δειχθεί ότι ο βαθμός οπτικής αναπηρίας σχετίζεται με το βαθμό αυτοπροσδιορισμού. Οι μαθητές με ολική τύφλωση εμφανίζονται να έχουν μεγαλύτερες εκπαιδευτικές ανάγκες στον τομέα του αυτοπροσδιορισμού συγκριτικά με τους μαθητές με χαμηλή όραση. (Agran, 2007)

Σύμφωνα με πρόσφατη αρθρογραφία δε φαίνεται να υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην ηλικία των Α. μ. π. Ο. και στις ευκαιρίες αυτοπροσδιορισμού (Robinson, 2004, Samuelsson, 1997) και κοινωνικής στήριξης που τους παρέχονται. (Bruce et al., 2007) Αυτό το συμπέρασμα επιβεβαιώνεται και από τη δική μας έρευνα.

Σύμφωνα με πρόσφατη έρευνα δε φαίνεται να υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στο **φύλο** των Α. μ. Π. Ο. και στο επίπεδο αυτοπροσδιορισμού που τους παρέχεται. (Robinson, 2004) αν και τα κορίτσια με προβλήματα όρασης φαίνεται ότι έχουν ελαφρώς πιο διευρυμένα κοινωνικά δίκτυα (Samuelsson, 1997, Huure & Aro, 1998) Στη δική μας έρευνα δείχθηκε από την εφαρμογή t-tests ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ανδρών/ αγοριών και των γυναικών/ κοριτσιών, αναφορικά με τον αυτοπροσδιορισμό (συνολικά) και με τους επιμέρους τομείς της αυτονομίας, της αυτορρύθμισης, και της αυτοπραγμάτωσης. Ωστόσο, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά όσον αφορά το τομέα της ψυχολογικής ενδυνάμωσης ($t = -2.142$, $df = 32$, $p < 0.05$). Τα κορίτσια εμφανίζουν μεγαλύτερες τιμές (μέσος όρος= 78) σε σχέση με τα αγόρια (μέσος όρος= 57.82)

Η αυτονομία στην κίνηση φαίνεται να επηρεάζει το μέγεθος της κοινωνικής στήριξης που λαμβάνει το άτομο με πρόβλημα όρασης. (Kef et al., 2000) Αυτό το συμπέρασμα δεν επιβεβαιώθηκε στην παρούσα έρευνα ενδεχομένως λόγω του ότι δεν

ελέγχθηκε με αυστηρά κριτήρια ο παράγοντας της αυτονομίας στην κίνηση των συμμετεχόντων

Α. μ. Π. Ο. που έλαβαν μεγαλύτερη θετική κοινωνική στήριξη (πρακτική και συναισθηματική) έχει δειχθεί ότι βιώνουν μεγαλύτερη ικανοποίηση από τη ζωή τους. (Reihnhardt, 2001) Αυτή η παρατήρηση επιβεβαιώνεται και από τη δική μας έρευνα, καθώς δείξαμε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της πρακτικής και συναισθηματικής στήριξης με τον παράγοντα του συνόλου της ικανοποίησης που βιώνουν οι συμμετέχοντες.

Έχει αναγνωριστεί διαμέσου πολλών ερευνών η σημασία του αυτοπροσδιορισμού για μαθητές με οπτικές αναπηρίες (Blankenship,2006a, Lipkowitz et al., 2003 in Agran, 2007). Η ανθρώπινη ανάπτυξη προωθεί τη σταδιακή μετάβαση από την εξάρτηση στην ανεξαρτησία. Ωστόσο, άτομα με Α. μ. Π. Ο. στερούνται ευκαιριών για ανάλογη πορεία. (Robinson et Lieberman, 2004 in Agran, 2007). Οι Sacks et al (2006) παρατήρησαν ότι οι μαθητές με χαμηλή όραση είναι απαραίτητο να καλλιεργήσουν την αυτοϋπεράσπιση και τη διεκδικητικότητα, ώστε να είναι σε θέση να γνωστοποιούν τις ανάγκες τους. (Agran, 2007) Παρατήρησαν, επίσης, ότι οι μαθητές με πρόβλημα όρασης αντιμετωπίζουν παθητικά τη μάθηση και εμφανίζονται περισσότερο εξαρτημένοι από άλλους βλέποντες συνομηλίκους. Συνέκριναν στην έρευνα τους βλέποντες με Α. μ. π. Ο ως προς την ενασχόληση τους με ακαδημαϊκές, κοινωνικές και επαγγελματικές δραστηριότητες και δραστηριότητες καθημερινής διαβίωσης στο σχολείο, στο σπίτι και στην κοινότητα. Διαπίστωσαν ότι οι βλέποντες είχαν μεγαλύτερη αυτονομία και περισσότερες ευκαιρίες να κάνουν επιλογές συγκριτικά με τα Α. μ. Π. Ο., τα οποία ήταν πιο παθητικά και δέχονταν μεγαλύτερη βοήθεια. (Agran et al.,1997) Αυτή η παρατήρηση σε συνδυασμό με το αποτέλεσμα που προέκυψε από την παρούσα έρευνα σχετικά με τη θετική συσχέτιση της κοινωνικής στήριξης (πρακτικής & συναισθηματικής) με το βαθμό αυτοπροσδιορισμού των ατόμων με πρόβλημα όρασης δίνει ένα μήνυμα προς τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα των ατόμων για βελτίωση και αύξηση της παρεχόμενης θετικής κοινωνικής στήριξης.

Σύμφωνα με τους Algozzine et al. (2001) στο 13% των σχετικών ερευνών, οι ερευνητές έχουν συμπεριλάβει στα αποτελέσματά τους στοιχεία σχετικά με την επίδραση των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων με στόχο τον αυτοπροσδιορισμό στην ποιότητα ζωής των συμμετεχόντων, όπως π.χ. ευκαιρίες για σχολική φοίτηση, εργασιακή απασχόληση ή δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου. Με αφορμή την

παρούσα έρευνα προτείνεται περαιτέρω έρευνα σχετικά με την αλληλοσυσχέτιση των δυο αυτών παραγόντων (ποιότητα ζωής και αυτοπροσδιορισμός), καθώς η ποιότητα ζωής έχει πολλούς τρόπους ορισμού και αποτελεί έναν πολυδιάστατο παράγοντα.

Επιπλέον, ένα άλλο θέμα το οποίο χρήζει περαιτέρω έρευνας αφορά άμεσα και το περιεχόμενο της παρούσας εργασίας αφορά στις διάφορες υποομάδες ατόμων με ειδικές ανάγκες και στον τρόπο που μπορούν αποτελεσματικότερα να διδαχθούν δεξιότητες αυτοπροσδιορισμού. Λόγω του ότι ο αριθμός των ερευνών που μελετούν ζητήματα σχετικά με τον αυτοπροσδιορισμό μαθητών με αισθητηριακές βλάβες είναι εξαιρετικά μικρός, κρίνεται σκόπιμο να διευρυνθούν οι έρευνες σχετικά με τις τεχνικές διδασκαλίας του αυτοπροσδιορισμού σε αυτήν την υποομάδα, πρόταση που υποστηρίζεται και από τον Algozzine . (2001)

Δεδομένου ότι οι έρευνες που αφορούν τον αυτοπροσδιορισμό των ατόμων με πρόβλημα όρασης είναι περιορισμένες, θα είχε ενδιαφέρον να γίνουν νέες έρευνες σχετικά με:

- την εξοικείωση των δασκάλων των ατόμων με πρόβλημα όρασης με την αντίληψη, τη σύσταση και τις στρατηγικές της έννοιας του αυτοπροσδιορισμού,
- το βαθμό στον οποίο ενσωματώνουν τον αυτοπροσδιορισμό στη διδασκαλία τους,
- το βαθμό στον οποίο θεωρούν τον αυτοπροσδιορισμό σημαντικό για τους μαθητές τους.

Ένα επιπρόσθετο στοιχείο που είναι καλό να διερευνηθεί περαιτέρω αφορά τα κοινωνικά δίκτυα των ατόμων με οπτική αναπηρία που έχουν πιο «επιτυχημένο κοινωνικό προφίλ», καθώς επίσης και ο τρόπος που αλληλεπιδρούν – οι ίδιοι- με τους γονείς, τους φίλους, τους εκπαιδευτικούς και τα υπόλοιπα μέλη των δικτύων τους.

Κάνοντας μια προσπάθεια ομαδοποίησης των περιορισμών που αφορούν την έρευνα σχετικά με την κοινωνική στήριξη και τον αυτοπροσδιορισμό των Α. μ. Π. Ο. καταλήγουμε στα εξής:

- Ο εντοπισμός και η εφαρμογή των σχετικών ερευνών σε **μικρό δείγμα** δυσκολεύει την πραγματοποίηση συγκρίσεων μεταξύ των συμμετεχόντων, δυσχεραίνει την ανάλυση των πληροφοριών και εμποδίζει τη γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων. (Cimarolli, et al., 2005) Αυτός ο

περιορισμός είναι πιθανόν να επηρεάζει και τη γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας.

- Επιπλέον, ένας άλλος βασικός περιορισμός των ερευνών αυτού του τύπου απορρέει από το γεγονός ότι η συλλογή δεδομένων προκύπτει μέσω ερωτηματολογίου κυρίως[10]. (Huure et al., 1999)
- Η αυτονομία αξιολογείται ως ένα αντιλαμβανόμενο μέγεθος από τους ίδιους τους ερωτώμενους και όχι με αντικειμενικό εργαλείο μέτρησης του βαθμού υποστηρικτικής αυτονομίας του περιβάλλοντος. Ωστόσο, η μέτρηση – της αντίληψης των ερωτώμενων- που χρησιμοποιείται φαίνεται ότι μπορεί να επηρεάζεται από τον προσανατολισμό των κινήτρων του κάθε ατόμου. (Deci & Ryan, 1985b, Vallerand, 1997 in Philippe & Vallerand, 2008)

12. Βιβλιογραφία

Agran, M., Snow, K., & Snow, J. (1999). *Teacher perceptions of self-determination: benefits, characteristics, strategies.* Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, Vol.34 (3), 293-301

Agran, M., Cavin, M., Wehleyer, M., & Palmer, S. (2006). *Participation of students with moderate to severe disabilities in the general curriculum: the effects of the self-determined learning model of instruction.* Research & Practice for Persons with Severe Disabilities. Vol.31 (3), 230 – 241

Agran, M., Hong, S. & Blankenship, K. (2007) *Promoting the self- determination of students with visual impairments: reducing the gap between knowledge and practice.* Journal of Visual Impairment & Blindness, Vol.101 (8), 453-464

[10] Μερικά από τα μειονεκτήματα της έρευνας μέσω ερωτηματολογίου είναι ότι δε γνωρίζουμε κατά πόσο οι συμμετέχοντες απάντησαν με ειλικρίνεια και σοβαρότητα. Επίσης, ορίζουμε τις μεταβλητές με εξωτερικά κριτήρια. Επιπλέον, τα ερωτηματολόγια που δεν επιστρέφονται πιθανόν να μειώνουν την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος (σε περιπτώσεις που είναι επιστρεφόμενα). Τέλος, είναι χρονοβόρα η διαδικασία συλλογής των δεδομένων και η ευελιξία στις απαντήσεις είναι περιορισμένη.

Algozzine, B., Browder, D., Karnoven, M., Test, D. W., & Wood, W. M. (2001). *Effects of interventions to promote self-determination for individuals with disabilities.* Review of Educational Research, Vol.71 (2), 219-277

Bailis, D.S. & Segall, A. (2004). *Self determination and social comparison in a health-promotion setting*. Basic and applied psychology, Vol. 26(1), 25-33

Blum, H. T., Lipsett L. R., & Yoocom, D. J. (2002). *Literature Circles: a tool for self-determination in one middle school inclusive classroom.* Remedial and Special Education, Vol.23 (2), 99-108

Brown, F. & Cohen, S. (1996). *Self-determination and young children.* The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, Vol.21, 22-30

Brown, F. Gothelf, C., R., Guess, D., & Lehr, D. H. (1998). *Self-determination for individuals with the most severe disabilities: Moving Beyond Chimera.* The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, Vol.23 (1), 17-26

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, Vol. 8 (2), 427-485

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, Vol.25, 68 – 85

Chambers, C. R., Wehmeyer, M. L., Saito, Y., Lida, K. M., Lee, Y., & Singth, V. (2007). *Self-determination: what do we know? Where do we go?* Exceptionality, Vol.15 (1), 3-15

Chien, Huey-Chang S. & Schaller, J. (2000). *Perspectives of adolescents with visual impairments on social support from their parents*. Journal of Visual Impairment & Blindness, Vol.94 (2), 69 – 84

Cho, H-J. & Palmer, S. B. (2008). *Fostering Self-determination in infants and toddlers with visual impairments or blindness.* Young Exceptional Children, Vol.11 (4), 26-34

Cimarolli, V. R. & Boerner, K. (2005). *Social support and well–being in adults who are visually impaired.* Journal of Visual Impairment & Blindness, Vol.99 (9), 521 – 534

Cimarolli, V. R. & Wang, S. (2006). *Differences in social support among employed and unemployed adults who are visually impaired*. Journal of Visual Impairment & Blindness, Vol.100 (9), 545 – 556

Cohen, S. & Hoberman, H. M. (1983). *Positive events and social supports as buffers of life change stress.* Journal of Applied Social Psychology, Vol.13 (2), 99–125

Day, J. N. & Kleinschmidt (2005). *The Efficacy of Family Camp Experience for Families Who have Children With Visual Impairments*. Journal of Visual Impairment & Blindness. V. 99 (12), 775 – 779.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *The general causality orientations scale: self determination in Personality.* Journal of Research in Personality, Vol.19, 109-134

Eisenman, L. T. (2007). *Self-determination interventions.* Remedial and Special Education, Vol.28 (1), 2-8

Eniola, M. S. (2007). *The influence of emotional intelligence and self-regulation strategies on remediation of aggressive behaviours in adolescent with visual impairment.* Ethno-Med., Vol.1 (1), 71-77

Field, S., Hoffman, A. & Posch, M. (1997). *Self-determination during adolescence: a developmental perspective.* Remedial and special Education, Vol.18, 285-293

Field, S. & Hoffman, A. (2002). *Preparing youth to exercise self-determination: quality indicators of school environments that promote the acquisition of knowledge, skills, and beliefs related to self-determination*, Journal of Disability Policy Studies. Vol.13 (2), 113 (6)

Field, S., Hoffman, A. (2002). *Lessons learned from implementing the steps to self-determination curriculum.* Remedial and special Education, Vol.23, 90-98

Flink, C., Boggiano, A. K., & Barrett, M. (1990). *Controlling teaching strategies: undermining children's self-determination and performance.* Journal of Personality and Social Psychology, Vol.59 (5), 916-924

Grigal, M., Neubert, D., A., Moon, S., M., & Graham, S. (2003). *Self-determination for students with disabilities: views of parents and teachers.* Exceptional Children, Vol.70 (1), 97-112

Gothelf, C. R., Petroff, J. G., & Teich, J. W. (2003). *"Imagine": relaxation and guided imaginary with people who are deaf-blind.* Journal of Visual Impairment & Blindness, Vol.97 (2), 97-105

Harrison, L. H., Arnold, M., & Love, F. E. (1997). *Empowering student with disabilities by teaching self-determination skills.* Education, Vol.117, 547-550

Haymes, S. A., Johnston, A., W., & Heyes, A. D. (2002). *Relationship between vision impairment and ability to perform activities of daily living.* Opthal. Physiol. Opt., Vol.22, 79-91

Houchins, D. E. (2002) *Self-determination knowledge instruction and incarcerated students.* Emotional and Behavioural Difficulties, Vol.7 (3), 132-151

Huure, T. M., Komulainen E. J., & Aro, H. M. (1999). *Social Support and self – esteem Among Adolescents with Visual Impairments.* Journal of Visual Impairment & Blindness, Vol. 93 (1), 26 – 37

Jackon, E. S, Tucher, C. M., & Herman, K. C. (2007). *Health Value, Perceived Social Support and Health Self – Efficacy as factors in a Health – Promoting lifestyle.* Journal of American College Health, Vol.56 (1), 56 – 74

Kef, S. (1997). *The personal networks and social supports of blind and visually impaired adolescents.* Journal of Visual Impairment & Blindness, Vol.91, 236-244

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

Kef, S. (2002). *Psychosocial adjustment and the meaning of social support for visually impaired adolescents*. Journal of Visual Impairment & Blindness, Vol. 96 (1), 22 – 37

Kef, S. (2005). *Social networks and psychological development: a longitudinal dutch study.* International Congress Series 1282, 174-172

Lachapelle. Y., Wehmeyer, M. L., Haelewyck, M. C., Courbois, Y., Keith, K. D., Schalock, R., Verdugo, M. A., Walsh, P.N. (2005). *The relationship between quality of life and self determination: an international study.* Journal of Intellectual Disability Research, Vol. 49 (10), 740-744

Laragy, C. (2004). *Self-determination within Australian school transition programmes for students with disability*. Disability & Society, Vol.19 (5), 519-530

Lieberman, L. & Stuart, M. (2002). *Self-determined recreational and leisure choices of individuals with deaf- blindness.* Journal of Visual Impairment & Blindness, Vol.96 (10), 724-734

Μαλικιώση- Λοΐζου, Μ. (2001) *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση: από τη θεωρία στην πράξη.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Μαλικιώση- Λοΐζου, Μ. (2006) *Συμβουλευτική ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Martin, J. E., Van Ducke, J. L., Christensen, W. R., Greene, B. A., Gardner, J. E., Lovett, D.L. (2006) *Increasing participation in IEP meetings: establishing the self-directed IEP as an evidenced- based practice.* Council for Exceptional Children. Vol. 72 (3), 299-316

Mason, C., Field, S. & Sawilowsky, S. (2004). *Implementation of self-determination activities and student participation in IEPs. Exceptional Children, Vol.70 (4)*, 441-451

Palmer , S. B., & Wehmeyer, M. L. (2003). *Promoting self-determination in early elementary school: teaching self-regulated problem-solving and goal-setting skills.* Remedial and special Education, Vol.24 (2), 115-126

Philippe, F. L., & Vallerand, R. J. (2008). *Actual environments do affect motivation and psychological adjustment : a test of self-determination theory in a natural setting.* Motivation and Emotion, Vol.32, 81-99

Pierce, G. R., Sarason, I. G., & Sarason, B. R. (1991). *General and relationship – based perceptions of social support: are two constructs better than one?* Journal of Personality and Social Psychology, Vol.61 (6), 1028 – 1039

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

Robinson, B. L. & Lieberman J. L. (2004). *Effects of visual impairment, gender, and age on self-determination.* Journal of Visual Impairment & Blindness, Vol. (6), 351-366

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinstic motivation, social development, and well-being.* American Psychologist, Vol.55(1), 68-78

Sacks, S. Z., Wolffe, K. E., & Tierney, D. (1998). *Lifestyles of students with visual impairments: preliminary studies of social networks.* Exceptional Children, Vol.64 (1), 463-478

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

Sheldon, K. M. (1995). *Creativity and self-determination in personality.* Creativity Research Journal, Vol.8 (1), 25-36

Silva – Smith, A. L., Theune, T. W. & Spaid, P. E. (2007). *Primary support persons for individuals who are visually impaired: Who they are and the support they provide.* Journal of Visual Impairment & Blindness, Vol.101 (2), 113 – 118

Stancliffe, R. J. (2001). *Living with support in the community: predictors of choice and self-determination.* Mental Retardation an Developmental disabilities, Vol.7, 91-98

Trainor, A. (2002). *Self-determination for students with learning disabilities: is it a universal value?* Qualitative Studies in Education, Vol.15 (6), 711-725

Vallerand, R. J., Guay, F. & Fortier, M. S. (1997). *Self-determination and persistence in a real-life setting: toward a motivational model of high school dropout.* Journal of Personality and Social Psychology, Vol.72 (5), 1161-1176

Varma, R., Wu, J., Chong, K., Azen, S. & Hays, R. (2006). *Impact of severity and Bilaterality of Visual Impairment on Health – Related Quality of Life*. American Academy of Ophthalmology. V.113 (10), 1846 - 1853.

Walker, D. K., Stein, R. E., Perrin, E. C., Jessop, D. J. (1990) *Assessing psychosocial adjustment of children with chronic illnesses: a review of the technical properties of Pars III.* Journal of Developmental Pediatrics. Vol.11 (3), 116- 121

Ward, M. J. (2005). *An historical perspective of self-determination in special education: accomplishments and challenges.* Research & Practice for persons with severe Disabilities, Vol.30 (3), 108-112

Wehmeyer, M. L., Sands, D., J., Doll, B., & Palmer, S. (1997). *The development of self-determination and implications for educational interventions with students with disabilities.* International Journal of Disability, Development and Education, Vol. 44 (4), 305-328

Wehleyer, M. & Schwarz, M. (1998). *The relationship between self – determination and quality of life for adults with mental retardation*. Education and Training in Developmental Disabilities. Vol.33 (1), 3 – 12

Wehmeyer, M. (1998) Self-Determination and individuals with significant disabilities: examining meanings and misinterpretations. Research and Practice for Persons with Severe Disabilities. Vol.23 (1), 5 - 16

Wehmeyer, M. L., Agran, M. & Hughes, G. (2000). *A national survey of teachers' promotion of self-determination and student-directed learning.* The Journal of Special Education, Vol.34 (2), 58-68

Wehmeyer, M. L. & Palmer, S. (2000). *Adult outcomes for students with cognitive disabilities three-years after high school: the impact of self-determination.* Education and Training in Developmental Disabilities, Vol. 38(2), 131-144

Wehmeyer, M. (2002). *Self – Determination and the Education of Students with Disabilities.* Educational Resources Information Centre – Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education. ERIC EC Digest # E632

Wehmeyer, M. L., & Palmer, S. B., Soukup, J. H., Garner, N. W., Lawrence, M., (2007). *Self-determination and student transition planning knowledge and skills: predicting involvement.* Exceptionality, Vol.15 (1), 31-44

Wolffe, K., & Sacks, S. Z. (1997). *The lifestyles of blind, low vision, and sighted youths: a quantitative comparison.* Journal of Visual Impairment & Blindness, Vol. 91, 245 – 257

Wood W. M, Karnoven, M., Test, D. W., Browder, D, Algozzine, B. (2004) *Promoting student self- determination skills in IEP planning*. Teaching Exceptional Children. Vol. 36 (3), 8 - 16

Φέτση, Ο. (2008) *Αυτοπροσδιορισμός και νοητική αναπηρία: πιλοτική έρευνα αξιολόγησης του αυτοπροσδιορισμού σε άτομα με νοητική αναπηρία.* Θεσσαλονίκη: Διπλωματική Εργασία Πανεπιστημίου Μακεδονίας

Xiaolan Ye, N. L., & Ensel, W. M. (1999). *Social support and depressed mood: a structural analysis.* Journal of Health and Social Behavior. Vol.40, 344 – 359

Zhang, D., Wehmeyer, M., L., & Chen L. (2005). *Parent and theacher engagement in fostering the self-determination of students with disabilities.* Remedial and special education, Vol.26 (1), 55-64

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ