

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

***Αυτο-προσδιορισμός και Κοινωνικές Δεξιότητες στα άτομα με
νοητική καθυστέρηση: Μια διερευνητική μελέτη***

ΟΝΟΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧ. ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ: ΝΙΚΑ ΖΑΦΕΙΡΙΑ

ΜΕΛΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ: 1 ΔΕΡΜΙΤΖΑΚΗ ΕΙΡΗΝΗ

Αναπληρώτρια καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό τμήμα Ειδικής Αγωγής Πανεπιστημίου
Θεσσαλίας

2 ΚΑΡΤΑΣΙΔΟΥ ΛΕΥΚΟΘΕΑ

Επίκουρη καθηγήτρια στο τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής
Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

3 ΣΤΑΥΡΟΥΣΗ ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ

Επίκουρη καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό τμήμα Ειδικής Αγωγής Πανεπιστημίου
Θεσσαλίας

ΒΟΛΟΣ 2014

Βαθμολογία	Αριθμητικά	
	Ολογράφως	

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη ελληνική.....	6 σελ
Περίληψη αγγλική.....	7 σελ
Κεφάλαιο 1- Βιβλιογραφική επισκόπηση.....	8 σελ
<u>1.1</u> Νοητική καθυστέρηση.....	9 σελ
<u>1.2</u> Η έννοια του Αυτο-προσδιορισμού.....	12 σελ
<u>1.2.1</u> Η έννοια του Αυτο-προσδιορισμού ως διάσταση της ποιότητας ζωής.....	12 σελ
<u>1.2.2</u> Ο ρόλος της ηλικίας στην ανάπτυξη του Αυτο-προσδιορισμού.....	17 σελ
<u>1.2.3</u> Αυτο-προσδιορισμός στα άτομα με νοητική καθυστέρηση.....	18 σελ
<u>1.2.4</u> Χαρακτηριστικά – διαστάσεις του Αυτο-προσδιορισμού.....	20 σελ
<u>1.2.5</u> Ο ρόλος του περιβάλλοντος στην ανάπτυξη του Αυτο-προσδιορισμού των ατόμων με νοητική καθυστέρηση – Δεδομένα από έρευνες.....	25 σελ
<u>1.2.6</u> Σχέση Αυτο-προσδιορισμού και ατομικών χαρακτηριστικών των ατόμων με νοητική καθυστέρηση	31 σελ
<u>1.2.7</u> Ερευνητικά δεδομένα αναφορικά με τον Αυτο-προσδιορισμό στα άτομα με νοητική καθυστέρηση.....	33 σελ
<u>1.2.8</u> Αξιολόγηση του Αυτο-προσδιορισμού στα άτομα με νοητική καθυστέρηση.....	35 σελ
<u>1.3</u> Κοινωνική συμπεριφορά και Κοινωνικές Δεξιότητες στα άτομα με νοητική καθυστέρηση.....	40 σελ
<u>1.3.1</u> Ορισμοί.....	40 σελ
<u>1.3.2</u> Διαστάσεις των Κοινωνικών Δεξιοτήτων.....	41 σελ
<u>1.3.3</u> Κοινωνικές δεξιότητες σε άτομα με νοητική καθυστέρηση.....	43 σελ

1.3.4	Ερευνητικά δεδομένα για τις κοινωνικές δεξιότητες ατόμων με νοητική καθυστέρηση.....	44 σελ
1.3.5	Φύλο και κοινωνικές δεξιότητες.....	48 σελ
1.3.6	Αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων.....	48 σελ
1.3.7	Σχέση Αυτο-προσδιορισμού και κοινωνικών δεξιοτήτων.....	52 σελ
1.4	Η παρούσα έρευνα.....	53 σελ
1.4.1	Σκοπός της έρευνας.....	53 σελ
1.4.2	Υποθέσεις.....	54 σελ
	Κεφάλαιο 2 - Μεθοδολογία.....	55 σελ
2.1	Συμμετέχοντες.....	56 σελ
2.2	Εργαλεία συλλογής δεδομένων.....	57 σελ
2.2.1	Κλίμακα Raven	57 σελ
2.2.2	Κλίμακα Arc	58 σελ
2.2.3	Κλίμακα Κοινωνικής Συμπεριφοράς.....	60 σελ
2.3	Διαδικασία συγκέντρωσης των δεδομένων.....	62 σελ
	Κεφάλαιο 3 – Αποτελέσματα.....	64 σελ
3.1	Αποτελέσματα της παρούσας έρευνας	65 σελ
	Κεφάλαιο 4 – Συζήτηση.....	72 σελ
4.1	Συζήτηση υποθέσεων σε σχέση με την υπάρχουσα βιβλιογραφία	73 σελ
4.2	Το αναφερόμενο επίπεδο Αυτο-προσδιορισμού σε σχέση με αντίστοιχες αναφορές άλλων ερευνών.....	77 σελ
4.3	Γενικό συμπέρασμα της έρευνας – Συμβολή	78 σελ
4.4	Περιορισμοί της έρευνας.....	78 σελ
4.5	Μελλοντικές έρευνες.....	79 σελ

Βιβλιογραφία.....	80 σελ
Παράρτημα.....	87 σελ

Περίληψη ελληνική

Η έννοια «αυτο-προσδιορισμός» είναι μία σύνθετη έννοια που εκφράζει το δικαίωμα όλων των ανθρώπων με ή χωρίς αναπηρίες να κάνουν τις προσωπικές τους επιλογές, να λειτουργούν με αυτόνομο τρόπο και να έχουν επίγνωση του εαυτού τους, ώστε να μπορούν να διασφαλίσουν μια καλύτερη ποιότητα ζωής. Αν και υπάρχει ένα αυξανόμενο ερευνητικό ενδιαφέρον για την διερεύνηση της έννοιας του αυτο-προσδιορισμού, χρειάζονται περαιτέρω έρευνες για να τεκμηριωθούν οι παράγοντες με τους οποίους η έννοια αυτή σχετίζεται και αλληλεπιδρά, καθώς και ο βαθμός στον οποίο τα άτομα με νοητική καθυστέρηση διαθέτουν αυτο-προσδιορισμό στη ζωή τους.

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνηθεί αν δύο εξεταζόμενοι τομείς του αυτο-προσδιορισμού, η «Ψυχολογική Ενδυνάμωση» και η «Συνειδητοποίηση του Εαυτού», σχετίζονται με τις κοινωνικές δεξιότητες των ατόμων με νοητική καθυστέρηση. Στην έρευνα συμμετείχαν 16 άτομα με μέτρια και ήπια νοητική καθυστέρηση. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με την Κλίμακα Αυτο-προσδιορισμού Arc και την Κλίμακα Κοινωνικής Συμπεριφοράς.

Τα αποτελέσματα της έρευνας φανέρωσαν ότι οι δύο πλευρές του αυτο-προσδιορισμού των συμμετεχόντων δε συνδέονταν με τις αναφερόμενες κοινωνικές τους δεξιότητες. Εξετάστηκε επίσης η πιθανότητα ύπαρξης διαφορών στις εξεταζόμενες μεταβλητές με βάση τη χρονολογική ηλικία, το φύλο και το σκορ των συμμετεχόντων στη δοκιμασία νοημοσύνης. Δε βρέθηκαν σημαντικές διαφορές στον αναφερόμενο αυτο-προσδιορισμό και στις κοινωνικές δεξιότητες των ατόμων με νοητική καθυστέρηση με βάση τους παραπάνω παράγοντες. Μόνο η χρονολογική ηλικία των συμμετεχόντων διαφοροποίησε σημαντικά τον παράγοντα «Οξυθυμία», ο οποίος εντάσσεται στις αναφερόμενες κοινωνικές δεξιότητες.

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια ερευνητική προσπάθεια που προσφέρει νέα δεδομένα για πλευρές του αυτο-προσδιορισμού αλλά και για τις κοινωνικές δεξιότητες των ατόμων με νοητική καθυστέρηση στην Ελλάδα και διερευνά τις μεταξύ τους σχέσεις.

Abstract

The term «self-determination» is a complex construct that expresses the right of all people with or without disabilities to make personal choices, to work autonomously and be aware of themselves, so they can ensure a better quality of life. Although there is a growing research interest in exploring the construct of self-determination, further investigation is needed in order to investigate the factors with which self-determination interacts, as well as to discover the extent to which people with mental retardation demonstrate self-determination in their lives. Such data are especially warranted within the Greek educational and cultural context.

The aim of this study was to investigate whether two facets of self-determination, “Psychological Empowerment” and “Self Realization”, relate to the reported social skills of people with mental retardation. Sixteen people with moderate and mild mental retardation took part in the study. The data were collected by means of the Arc’s Self Determination Scale and of the Social Behavior Scale.

The results of the study showed that the two sides of participants’ self-determination were not linked to their reported social skills. The participants’ chronological age, gender and Raven score did not account for differences neither in their self-determination nor in their social skills. The only significant difference found was that the older the participants the less “Quicktemperedness”, which is one dimension of their social skills, they reported.

This study provides new data on aspects of self-determination as well as social skills of people with intellectual disabilities in Greece and explores the relationships between them.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 : ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

1.1 Νοητική Καθυστέρηση

Στο παρελθόν έγινε πολλή συζήτηση σχετικά με τη χρήση του όρου «νοητική καθυστέρηση». Έχει προταθεί ότι θα πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη προσοχή σε κάθε αλλαγή της ορολογίας της νοητικής καθυστέρησης (Luckasson & Reeve, 2001). Σ' ένα σημαντικό αριθμό ενώσεων και οργανισμών σχετικών με την νοητική καθυστέρηση έγιναν σημαντικές αλλαγές στην ορολογία, στους τίτλους, τις πολιτικές και τις δηλώσεις (Smith, 2007). Τον Ιανουάριο του 2007 ο Αμερικανικός Σύνδεσμος για τη Νοητική Καθυστέρηση έγινε Αμερικανικός Σύνδεσμος για τις Νοητικές Αναπηρίες (Smith, 2007).

Ωστόσο, ο όρος «νοητική καθυστέρηση» χρησιμοποιείται στη σχετική βιβλιογραφία με πολλές σημασίες και περιγράφει μια κατάσταση που περιλαμβάνει ένα πλήθος ανομοιογενών παθολογικών περιπτώσεων. Συνήθως, υποδηλώνει μια νοητική ανάπτυξη σημαντικά κάτω από το μέσο όρο, η οποία είναι παρούσα κατά τη γέννηση ή εμφανίζεται κατά την πρώτη παιδική ηλικία.

Σύμφωνα με τον Μπάρδη (1985) η σύγχυση που επικρατεί γύρω από την έννοια της νοητικής καθυστέρησης οφείλεται στο πλήθος των όρων που χρησιμοποιούνται για να την περιγράψουν (π.χ. νοητική αδυναμία, νοητική ανεπάρκεια, νοητική μειονεξία, κλπ.), στο ότι η κοινωνία αντιμετωπίζει με ιδιαίτερη ευαισθησία τον τρόπο με τον οποίο χαρακτηρίζουμε τα νοητικά καθυστερημένα άτομα, στο ότι η νοητική καθυστέρηση είναι ένα σύνδρομο πολύπλοκο με πολλά αίτια και πολλές περιπτώσεις που δεν μπορεί να αποδοθεί με ένα μόνο όρο και, τέλος, στο ότι με τη νοητική καθυστέρηση ασχολούνται πολλές επιστήμες, όπως για παράδειγμα η Ιατρική, η Ψυχολογία και η Παιδαγωγική, και κάθε μία απ' αυτές την αντιμετωπίζει μέσα στα δικά της πλαίσια.

Σήμερα, από τους περισσότερους ειδικούς είναι αποδεκτός ο ορισμός που διατυπώθηκε από την Αμερικανική Ένωση Νοητικών και Αναπτυξιακών Αναπηριών (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, AAIDD): «Ο όρος νοητική αναπηρία, αναφέρεται σε αναπηρία που χαρακτηρίζεται από σημαντικούς περιορισμούς και στη νοητική λειτουργία και στην προσαρμοστική συμπεριφορά, και αναφέρεται σε καθημερινές γνωστικές, κοινωνικές και πρακτικές, προσαρμοστικές δεξιότητες. Η αναπηρία αυτή εμφανίζεται πριν την ηλικία των 18 ετών.» (AAIDD, 2010).

Για να ισχύει ο παραπάνω ορισμός, πρέπει να ισχύουν 5 προϋποθέσεις:

1. «Οι περιορισμοί της παρούσας λειτουργικότητας πρέπει να αξιολογούνται μέσα στα πλαίσια του κοινωνικού περιβάλλοντος, το οποίο είναι τυπικό για τους συνομηλικούς και την κουλτούρα του ατόμου.
2. Η έγκυρη αξιολόγηση πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις πολιτιστικές και γλωσσικές ποικιλομορφίες, καθώς επίσης και διαφορές στην επικοινωνία, στους αισθητηριακούς, κινητικούς και συμπεριφορικούς παράγοντες.
3. Σε κάθε άτομο οι περιορισμοί, συχνά, συνυπάρχουν με δυνατότητες.
4. Ένας σημαντικός λόγος για τον οποίο περιγράφονται οι περιορισμοί είναι για να αναπτυχθεί ένα προφίλ για τις υπηρεσίες που είναι απαραίτητες.

Με τις κατάλληλες ατομικές υποστηρικτικές υπηρεσίες για μια συγκεκριμένη περίοδο, η λειτουργικότητα του ατόμου με νοητική καθυστέρηση, γενικά, θα βελτιωθεί» (AAIDD, 2010).

Η Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας (Π.Ο.Υ. από Κρασανάκης, 1989) θέλοντας να καλύψει όλες τις περιπτώσεις της νοητικής καθυστέρησης, πρότεινε τους όρους «ελαφρά», «μέση», «σοβαρή» και «βαριά» νοητική καθυστέρηση. Δίνει σχετική μόνο αξία στο Δείκτη Νοημοσύνης (Δ.Ν) και προτείνει την εξής ταξινόμηση:

- α) Ελαφρά νοητική καθυστέρηση (Δ.Ν. = 50-70)
- β) Μέση νοητική καθυστέρηση (Δ.Ν. = 35 – 50)
- γ) Σοβαρή νοητική καθυστέρηση (Δ.Ν. = 21-35)
- δ) Βαριά νοητική καθυστέρηση (Δ.Ν. < 20) (Κρασανάκης, 1989).

Σύμφωνα με το DSM-IV (Μάνος, 1997), τα επίπεδα τις νοητικής καθυστέρησης περιγράφονται ως :

Ελαφριά (ήπια) νοητική καθυστέρηση.

Τα άτομα με αυτόν τον βαθμό είναι γνωστά και ως εκπαιδευσιμα και αποτελούν το 85% του πληθυσμού των νοητικά καθυστερημένων. Στην προσχολική περίοδο αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες και δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης και δύσκολα διακρίνονται από τα παιδιά ίδιας ηλικίας. Σαν ενήλικες μπορούν να ενταχθούν στο κοινωνικό σύνολο σε τέτοιο βαθμό ώστε να μπορούν να αυτοσυντηρηθούν. Χρειάζονται όμως, καθοδήγηση και βοήθεια όταν βρεθούν κάτω από έντονες οικονομικές και κοινωνικές πιέσεις,

Μέτρια νοητική καθυστέρηση.

Τα άτομα με αυτόν το βαθμό καθυστέρησης ονομάζονται και ασκήσιμα και αποτελούν περίπου το 10% του συνολικού πληθυσμού των νοητικά καθυστερημένων. Τα άτομα της κατηγορίας αυτής μπορούν να αποκτήσουν δεξιότητες επικοινωνίας και αυτοεξυπηρέτησης σε μέτριο επίπεδο. Ενώ σαν ενήλικοι μπορούν να αυτοσυντηρηθούν εργαζόμενοι μέσα σε προστατευτικό περιβάλλον, καθώς μπορούν να αποκτήσουν δεξιότητες ανειδίκευτου ή ημειδίκευμένου εργάτη έχουν όμως ανάγκη από συνεχή επίβλεψη.

Σοβαρή νοητική καθυστέρηση.

Τα άτομα με αυτόν τον βαθμό καθυστέρησης αποτελούν περίπου το 3%-4% του συνολικού πληθυσμού των ατόμων αυτών. Οι δεξιότητες επικοινωνίας και αυτοεξυπηρέτησης που μπορούν να αναπτύξουν είναι ελάχιστες ή ανύπαρκτες. Με συστηματική εξάσκηση μπορούν να μάθουν απλές καθημερινές συνήθειες, ενώ σαν ενήλικα άτομα είναι πλήρως εξαρτώμενα και μπορούν να αποκτήσουν δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης μόνο σε ελεγχόμενο περιβάλλον.

Βαριά νοητική καθυστέρηση

Τα βαριά καθυστερημένα άτομα αποτελούν το 1%-2% του συνολικού πληθυσμού. Τα άτομα αυτά παρουσιάζουν ολική καθυστέρηση και απαιτούν συνεχείς φροντίδα. Σαν ενήλικες έχουν πολύ περιορισμένη κινητική και γλωσσική ανάπτυξη και μπορεί να πετύχουν πολύ περιορισμένη αυτοεξυπηρέτηση και γενικώς χρειάζονται συνεχή κοινωνική και ιατρική φροντίδα (Μανος, 1997).

Όσον αφορά τα αίτια της νοητικής καθυστέρησης, οι περισσότεροι ερευνητές τα χωρίζουν σε δύο μεγάλες ομάδες. Η μία περιλαμβάνει τα γενετικά που λέγονται και κληρονομικά, πρωτογενή, εγγενή, ενδογενή αίτια. Η άλλη περιλαμβάνει τα μη γενετικά ή περιβαλλοντικά αίτια τα οποία ονομάζονται και δευτερογενή, εξωτερικά, εξωγενή, επίκτητα αίτια (Κρασανάκης, 1989).

Ωστόσο «η νοητική καθυστέρηση δεν πρέπει να εκλαμβάνεται ως ένα «υπαρκτό» φαινόμενο αλλά ως κοινωνική κατασκευή. Η αναπηρία δηλαδή αποτελεί πολιτιστική διαφοροποίηση από το πολιτιστικό γίνεσθαι του κοινωνικού συνόλου. Το άτομο με νοητική καθυστέρηση θεωρείται αυτόνομο σύστημα, που αυτοοργανώνεται, προσανατολίζεται σε προσωπικές σημασιοδοτήσεις και αποβλέπει στην αυτοβελτίωση της υφιστάμενης κατάστασής του. Συνεπώς τα προβλήματα στην ποιότητας ζωής του, που μπορεί να αντιμετωπίζει δε σχετίζονται με αυτή καθαυτή την αναπηρία του αλλά προκύπτουν κυρίως από την αδυναμία της κοινωνίας να κατανοήσει το άτομο ως μια αυτόνομη ύπαρξη που αποτελεί ισότιμο μέλος της» (Σούλης & Φλωρίδης, 2006, σελ.2)

1.2. Η έννοια του Αυτο-προσδιορισμού

1.2.1 Η έννοια του Αυτο-προσδιορισμού ως διάσταση της ποιότητας ζωής

Ο Schalock (2004 σελ. 206) ανέφερε ότι η ποιότητα ζωής είναι μια σύνθετη έννοια με πολλές προοπτικές και συντίθεται από οχτώ βασικές διαστάσεις: τη συναισθηματική ευημερία, τις διαπροσωπικές σχέσεις, την υλική ευημερία, την προσωπική ανάπτυξη, τη φυσική ευημερία, τον αυτό-προσδιορισμό, την κοινωνική ένταξη και τα δικαιώματα. Αυτές οι διαστάσεις προσδιορίζουν το πλαίσιο της πραγμάτωσης μιας ποιοτικής ζωής που βασίζεται σε καλύτερες συνθήκες διαβίωσης μέσα σε λειτουργικά περιβάλλοντα προσαρμοσμένα στις ανάγκες του κάθε ατόμου, δίνουν έμφαση στο ότι η ποιότητα ζωής συντίθεται από τους ίδιους παράγοντες και είναι σημαντική για όλους τους ανθρώπους, βιώνεται όταν ικανοποιούνται οι βασικές ανάγκες ενός ατόμου και ενδυναμώνεται απ' την ενσωμάτωση και την παροχή της δυνατότητας στα άτομα να συμμετέχουν σε αποφάσεις που επηρεάζουν τη ζωή τους (Καρτασίδου, 2007).

Η ποιότητα ζωής ωστόσο είναι μια αρκετά πρόσφατη έννοια που έχει αναπτυχθεί ώστε να κρίνεται η ευημερία των πληθυσμών και να παίρνονται αποφάσεις σχετικές με την παροχή υπηρεσιών (Hensel, 2001). Ως εκ τούτου, είναι ένα κοινωνικό κατασκευάσμα γι' αυτό και δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός παρά το γεγονός ότι υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα πάνω από 30 χρόνια.

Προοδευτικά όμως γίνονταν όλο και πιο σαφές ότι οποιαδήποτε αξιολόγηση της ποιότητας ζωής είναι ελλιπής χωρίς μια μέτρηση για το πώς τα ίδια τα άτομα αντιλαμβάνονται και κρίνουν τη δική τους ζωή. Οι Taylor και Bogdan (1996 στην Hensel, 2001) είπαν ότι «Η ποιότητα ζωής είναι θέμα υποκειμενικής εμπειρίας. Η έννοια του όρου δεν έχει κανένα άλλο νόημα εκτός απ' αυτό που νιώθει και βιώνει ένα άτομο».

Στην προσπάθεια αποσαφήνισης του όρου ποιότητα ζωής στη σχετική βιβλιογραφία βρίσκονται αναφορές τόσο σε υποκειμενικά χαρακτηριστικά και διαθέσεις του ατόμου όσο και σε εξωτερικές-αντικειμενικές διαστάσεις της καθημερινότητάς του.

Οι Hughes και Wang (1996 στην Hensel, 2001) σε μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας μεταξύ του 1970 και 1993, εντόπισαν σαράντα τέσσερις ορισμούς για την ποιότητα ζωής οι οποίοι εμπεριείχαν δεκαπέντε διαστάσεις της που κυμαίνονταν από την υλική ευημερία, την απασχόληση και το περιβάλλον διαμονής έως την αυτονομία, την προσωπική επιλογή και την ικανοποίηση. Το μεγάλο αυτό εύρος των ορισμών αντανακλούσε τη γενική αναγνώριση της περιπλοκότητας της έννοιας. Οι Hughes και Wang (1996 στην Hensel, 2001) πρότειναν ένα μοντέλο για την ποιότητα ζωής που προσπαθούσε να λάβει υπόψη του την αλληλοσυσχέτιση ανάμεσα στους πολλαπλούς περιβαλλοντικούς και προσωπικούς παράγοντες. Υποστήριζαν ότι θα μπορούσε να σχεδιαστεί μια ταξινόμηση των μετρήσεων η οποία να ικανοποιεί τις ανάγκες ενός ατόμου σε ένα συγκεκριμένο χρόνο εφόσον η σχέση οποιασδήποτε διάστασης μπορεί να αλλάξει μέσα στο χρόνο. Πρότειναν μια ταξινόμηση από εμπειρικές μετρήσεις βασιζόμενες στη βιβλιογραφική επισκόπηση που είχαν κάνει, με δεκαπέντε διαστάσεις που στόχευαν να καλύψουν όλες τις πιθανές πλευρές της ζωής ενός ατόμου, συμπεριλαμβάνοντας τις κοινωνικές σχέσεις, την απασχόληση, τον αυτό-προσδιορισμό και το περιβάλλον διαμονής.

Σε μια διαφορετική βιβλιογραφική επισκόπηση τόσο του ορισμού όσο και της μέτρησης της ποιότητας ζωής, οι Felce και Perry (1995 στην Hensel, 2001) ανέφεραν ότι οι ερευνητές άρχισαν να αναπτύσσουν κοινωνικούς και ψυχολογικούς δείκτες για

να υπολογίσουν την ατομική ευημερία στη δεκαετία του 1970. Μεγάλο τμήμα της έρευνας κατευθύνεται στο να αξιολογήσει τις αλλαγές στις υπηρεσίες για άτομα που χρειάζονταν υποστήριξη, όπως τα άτομα με νοητική καθυστέρηση, σωματική αναπηρία ή ψυχιατρική παθολογία καθώς και τους υπερήλικες. Ωστόσο, ο Parmenter (1996 στην Hensel, 2001) τόνισε ότι οι κοινωνικοί δείκτες δεν βασίζονται σε ένα θεωρητικό μοντέλο για την ποιότητα ζωής, αλλά μάλλον, είναι μια προσπάθεια να ποσοτικοποιήσουν έννοιες που δεν μπορούν να μετρηθούν όπως η ευημερία.

Είναι εκτενείς οι καταγραφές οι οποίες επικεντρώνονται στη συναισθηματική ασφάλεια, στον αυτοσεβασμό και στην ικανοποίηση, στην προσωπική ολοκλήρωση, στην υγεία, στην εργασία, στην οικονομική αυτοτέλεια και στην κατοικία. Η ποικιλία αυτών των αναφορών απορρέουν απ' τις διαφορετικές κοινωνικές και πολιτιστικές θεωρήσεις με τις οποίες προσεγγίζεται η έννοια ποιότητα ζωής. Γι' αυτό σ' όλες τις προσπάθειες κατασκευής κλιμάκων αποτύπωσης της ποιότητας ζωής διαπιστώνονται ταυτόσημες προτάσεις και επικαλύψεις. Συγκεκριμένα, οι κλίμακες αυτές αναφέρονται στις ακόλουθες πέντε ευρύτερες περιοχές που αντικατοπτρίζουν αντίστοιχα πέντε άμεσα παρατηρήσιμους και μετρήσιμους τομείς της διαβίωσης

1. Την υλική και σωματική ευημερία. Πρόκειται για το επίπεδο διαβίωσης αναφορικά με τη διατροφή, την ένδυση και την κατοικία. Για τα άτομα με νοητική καθυστέρηση όμως επικεντρώνεται ιδιαίτερα και στη σωματική και ψυχική υγεία, όπως και στην προστασία από τραυματισμούς.
2. Τις κοινωνικές επαφές και τη συμμετοχή στην κοινότητα. Εξετάζονται ο βαθμός εξάρτησης από τους άλλους και πιθανά ελλείμματα στην επικοινωνία και στη δόμηση κοινωνικών σχέσεων.
3. Την εργασία. Πρόκειται για μια βασική δραστηριότητα του ανθρώπου, η οποία για τα άτομα με νοητική καθυστέρηση αποτελεί, εκτός των άλλων και μια από τις λίγες ευκαιρίες για αναγνώριση και κοινωνική επαφή. Μέσω της εργασίας επιβεβαιώνεται η συμβολή τους στη συλλογική πρόοδο και ευημερία.
4. Τη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου. Παρέχει στα άτομα με νοητική καθυστέρηση ευκαιρίες δημιουργίας και διασκέδασης, αλλά ταυτόχρονα και διαδικασίες ένταξης στο κοινωνικό σύνολο.
5. Την παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Μια θεσμική προσπάθεια μεταβίβασης δεξιοτήτων και ικανοτήτων, αναγκαίων για την ικανοποίηση των προσωπικών αναγκών και τη διαμόρφωση της ατομικής και κοινωνικής ζωής (Σούλης & Φλωρίδης, 2006, σελ. 2).

Η αξιολόγηση της υποκειμενικής ποιότητας ζωής στα άτομα με νοητική καθυστέρηση περιπλέκεται από δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην επικοινωνία, συμπεριλαμβανομένων της λεκτικής τους ικανότητας και της πιθανής συμμόρφωσης (Hensel, 2001) καθώς και από το είδος και τη μορφή των παρεχόμενων συστημάτων των κοινωνικών υπηρεσιών που επηρεάζουν σημαντικά την ποιότητα ζωής (Σούλης & Φλωρίδης, 2006).

Η Αμερικανική Ένωση Νοητικών και Αναπτυξιακών Αναπηριών αναγνωρίζει τον αυτο-προσδιορισμό ως μία από τις πολλές διαστάσεις της «ποιότητας ζωής» για τα άτομα με νοητική καθυστέρηση (Kartasidou, Agaliotis, & Dimitriadou, 2009) καθώς ο αυτο-προσδιορισμός σχετίζεται θετικά με την ποιότητα ζωής αυτών των ατόμων, και αναφέρεται στο δικαίωμα του ατόμου να αποφασίζει για τον εαυτό του και τη ζωή του. Συνεπώς, είναι ένας όρος στενά συνδεδεμένος με την ποιότητα ζωής. Στην επόμενη ενότητα, ο όρος προσδιορίζεται και παρουσιάζεται σε σχέση με τα άτομα με νοητική καθυστέρηση.

Η αυξανόμενη προσοχή που έχει δοθεί κατά τα τελευταία χρόνια στον αυτοπροσδιορισμό έχει συμβάλει στη συνεχή προβολή της ποιότητας ζωής ως μια «κυριαρχούσα αρχή που εφαρμόζεται για την καλύτερευση της κοινωνίας ως σύνολο» Schalock (1996 στο Wehmeyer & Schwartz, 1998). Ο Wehmeyer (1996, σελ.18) όρισε τον αυτο-προσδιορισμό ως «να ενεργεί ως ο κύριος αιτιώδης παράγοντας στη ζωή ενός ατόμου ώστε αυτό να κάνει επιλογές και να λαμβάνει αποφάσεις που αφορούν την ποιότητα ζωής του, ελεύθερο από υπερβολική εξωτερική παρέμβαση» δηλώνοντας έτσι ότι ο αυτο-προσδιορισμός είναι καλύτερα κατανοητός μέσα στο πλαίσιο της συνολικής ποιότητας ζωής ενός ατόμου.

Όπως με τον αυτοπροσδιορισμό, έτσι και η έρευνα σχετικά με την ποιότητα ζωής εστιάζει την προσοχή και σε υποκειμενικούς και σε αντικειμενικούς δείκτες. Ο Dalkey (1972 στο Wehmeyer, 1995) δήλωσε ότι «η ποιότητα ζωής σχετίζεται όχι απλά με το περιβάλλον και τις εξωτερικές περιστάσεις στη ζωή ενός ατόμου, αλλά με το εάν αυτοί οι παράγοντες αποτελούν ένα μεγάλο μέρος της ευημερίας του ατόμου ή εάν άλλοι παράγοντες κυριαρχούν όπως η αίσθηση του επιτεύγματος, η αγάπη και η στοργή, η αντιλαμβανόμενη ελευθερία, κλπ.». Η ποιότητα ζωής ενός ατόμου καθορίζεται μέσα σε περιβάλλοντα και ευκαιρίες. Ο Wehmeyer (1995) αναφέρει ότι ο αυτο-προσδιορισμός είναι ο καθοριστικός παράγοντας που συμβάλει στο να ενδυναμώσει την ποιότητα ζωής ενός ατόμου και ότι κυριολεκτικά όλες οι επιλογές και οι αποφάσεις σε κάποιο επίπεδο συμβάλλουν σε κάποια πλευρά της ποιότητας

ζωής, είτε αυτή είναι σωματική, είτε ψυχολογική ή κοινωνική. Το να αντιλαμβανόμαστε τον αυτο-προσδιορισμό ως να συμβάλει στην ενδυνάμωση της ποιότητας ζωής αντανακλά τη σημασία τόσο των μεγάλων αποφάσεων που συμβαίνουν σπάνια, όπως η αγορά ενός σπιτιού ή οι ιατρικές αποφάσεις, όσο και των καθημερινών επιλογών που είναι πιο συχνές, όπως το τι να φορέσουμε, τι να φάμε ή πώς να περάσουμε τον ελεύθερο χρόνο μας (Wehmeyer, 1995).

Σύμφωνα με τους Guess, Benson και Siegel-Causey (1985 στο Wehmeyer, 1995) ο βαθμός στον οποίο επιτρέπεται στα άτομα να κάνουν επιλογές και να εκφράσουν προτιμήσεις λειτουργεί ως δείκτης ποιότητας ζωής και είναι η βάση για τα πρότυπα που τίθενται από το Accreditation Council. Η ποιότητα ζωής μπορεί να ενδυναμωθεί όταν οι αυξημένες ευκαιρίες για να εκφράσει ένα άτομο προτιμήσεις και να κάνει επιλογές οδηγούν σε μια αυξανόμενη αίσθηση «ενδυνάμωσης, αυτονομίας, και ανεξαρτησίας» (Faw, Davis & Peck, 1996). Οι Soresi, Nota και Ferrari (2003) σε μια έρευνα τους με στόχο να προσδιορίσουν την προσωπική ικανοποίηση βρήκαν ένα σημαντικό συσχετισμό ανάμεσα στον αυτο-προσδιορισμό και την ποιότητα ζωής. Τα άτομα με χαμηλό αυτο-προσδιορισμό είχαν μεγαλύτερα προβλήματα κακής προσαρμογής και έδειχναν υψηλότερους βαθμούς απομόνωσης, αλλαγής της διάθεσης καθώς και περισσότερα προβλήματα στη διαπροσωπική τους επικοινωνία.

Η αξιολόγηση της ποιότητας ζωής και του αυτο-προσδιορισμού μπορεί να επικαλύπτονται σε σημαντικό βαθμό. Και οι δυο έννοιες εξετάζουν θέματα επιλογής και πρόσβασης σε διάφορες δραστηριότητες και τονίζουν τις ατομικές αντιλήψεις γύρω από τα βιώματα και τις προσδοκίες. Η έρευνα στην ποιότητα ζωής δείχνει ότι τα άτομα με νοητική καθυστέρηση βιώνουν λιγότερες επιλογές και έχουν πιο περιορισμένη πρόσβαση σε επιθυμητές δραστηριότητες απ' ό,τι οι ομήλικοι τους χωρίς αναπηρίες (Wehmeyer, 1995). Το θέμα αυτό παρουσιάζεται στις επόμενες ενότητες.

1.2.2 Ο ρόλος της ηλικίας στην ανάπτυξη του Αυτο-προσδιορισμού

Παρ' όλο που η έννοια του αυτο-προσδιορισμού σχετίζεται συνήθως με την εφηβική και ενήλικη ζωή, η ενίσχυση των δεξιοτήτων του αυτο-προσδιορισμού θα πρέπει να ξεκινά σε μικρότερη ηλικία όπως στην προσχολική και την πρώτη σχολική ηλικία και να ενσωματώνεται πολύ νωρίς στην εκπαίδευση τους με την παροχή ίσων ευκαιριών για άσκηση του αυτο-προσδιορισμού, όπως η εξερεύνηση των επαγγελματικών επιλογών και η συλλογή πληροφοριών (Kartasidou et al., 2009). Τα παιδιά θα πρέπει να έχουν την ευκαιρία να αποκτήσουν βασικές δεξιότητες οι οποίες θα οδηγήσουν στην ανάπτυξη του αυτο-προσδιορισμού, αφού σύμφωνα με τις αρχές της αναπτυξιακής ψυχολογίας η πρώιμη παιδική ηλικία είναι πιο πρόσφορη για μάθηση. Υπάρχουν ενδείξεις στη συμπεριφορά των παιδιών προσχολικής ηλικίας που φανερώνουν ότι τα παιδιά ήδη από την ηλικία αυτή εμφανίζουν στοιχεία αυτο-προσδιορισμού (Bronson, 2000; Καρτασίδου, 2007). Τα παιδιά στην προσχολική ηλικία αναγνωρίζουν τις ανάγκες τους, έχουν προτιμήσεις και σύμφωνα με αυτές κάνουν τις επιλογές τους, αν κι αυτές έχουν πιο προσωπική διάσταση που σχετίζεται με την ικανοποίηση των προσωπικών αναγκών τους. Παρ' όλα αυτά η δυνατότητα που δίνεται στα παιδιά να κάνουν επιλογές και να εκφράσουν τις προτιμήσεις τους λειτουργεί σε αρχικό στάδιο ως ενισχυτικός παράγοντας για την ανάπτυξη του αυτο-προσδιορισμού (Καρτασίδου, 2007).

Ο Wehmeyer (2001) αναφέρει ότι ο αυτο-προσδιορισμός είναι χαρακτηριστικό της εφηβείας και της ενηλικίωσης γιατί αποτελεί μέρος της διαδικασίας της διαμόρφωσης προσωπικής ταυτότητας και του εαυτού μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο. Η διαδικασία της μετάβασης στην ενηλικίωση είναι πιο επιτυχημένη όταν ξεκινά λίγα χρόνια πριν τελειώσει το παιδί το σχολείο, όταν εμπλέκει ενεργητικά στο σχεδιασμό της διαδικασίας μετάβασης το ίδιο το άτομο με αναπηρία και την οικογένεια του και όταν υπάρχει διαθεσιμότητα και στενή συνεργασία με διάφορες υπηρεσίες υποστήριξης

Τα παιδιά μικρότερης ηλικίας λόγω κοινωνικών και αναπτυξιακών χαρακτηριστικών δεν μπορούν να χαρακτηριστούν ως αυτο-προσδιοριζόμενα αλλά παρ' όλα αυτά η εκπαίδευσή τους θα πρέπει να εστιάζεται σ' αυτή την κατεύθυνση (Καρτασίδου, 2007).

1.2.3 Αυτο-προσδιορισμός στα άτομα με νοητική καθυστέρηση

Ο όρος «αυτο-προσδιορισμός» αναφέρεται στις «στάσεις και τις ικανότητες που δρουν ως βασικοί αιτιολογικοί παράγοντες στη ζωή ενός ατόμου ώστε αυτό να κάνει ελεύθερα τις επιλογές του και να πάρει ανεπηρέαστο από ανάρμοστες εξωτερικές επιρροές ή παρεμβάσεις τις αποφάσεις εκείνες που αφορούν την ποιότητα της ζωής του» Wehmeyer (1995, σελ. 1).

Εδώ και μια εικοσαετία, στη διεθνή βιβλιογραφία, βρίσκεται στο προσκήνιο η συστηματική διερεύνηση της έννοιας του αυτο-προσδιορισμού των ατόμων με νοητική καθυστέρηση. Ο αυτο-προσδιορισμός δεν αποτελεί απλά μια ικανότητα αλλά μια βασική και ουσιαστική ανθρώπινη ανάγκη που αναφέρεται στο αναφαίρετο δικαίωμα των ατόμων με και χωρίς ειδικές ανάγκες να κάνουν τις προσωπικές τους επιλογές, να είναι αυτόνομα, να έχουν τον έλεγχο των πράξεων τους, να λαμβάνουν δράση για την κατάκτηση των στόχων τους και να έχουν επίγνωση του εαυτού τους ώστε να μπορούν να διασφαλίσουν μια καλύτερη ποιότητα ζωής (Καρτασίδου, 2007).

Η έμφαση που δόθηκε αρχικά στον αυτο-προσδιορισμό οφείλεται κυρίως στη θεωρία της ενδυνάμωσης και στην αρχή της κανονικότητας και γι' αυτό ο αυτο-προσδιορισμός και η ενδυνάμωση συχνά χρησιμοποιήθηκαν ως συνώνυμοι όροι. Η θεωρία της ενδυνάμωσης και η αρχή της κανονικότητας αφορούν κινήματα που αναπτύχθηκαν στη δεκαετία του 70 και 80 με σκοπό τη διασφάλιση του δικαιώματος κάθε ανθρώπου να μιλά για τον εαυτό του, να ελέγχει τη ζωή του αλλά και να μπορεί να ζει υπό κανονικές συνθήκες διαβίωσης. Θα πρέπει ωστόσο να γίνει κατανοητό ότι δεν πρόκειται απλά για μια ικανότητα αλλά για μια ανάγκη κάθε ανθρώπινης ύπαρξης (Καρτασίδου, 2007, σελ1-2).

Πολλοί ερευνητές προσπάθησαν να δώσουν ένα λειτουργικό ορισμό του αυτο-προσδιορισμού αλλά κάτι τέτοιο ήταν δύσκολο αφού κάποιοι απ' αυτούς αντιμετωπίζουν τον προσδιορισμό ως παρέμβαση ενώ κάποιοι άλλοι τον αντιμετωπίζουν ως αποτέλεσμα (Καρτασίδου, 2007).

Οι Faw et al. (1996) αναφέρονται στον αυτο-προσδιορισμό ως την ικανότητα που διαθέτει ένα άτομο να κάνει τις επιλογές του με τέτοιο τρόπο ώστε αυτές να καθορίζουν τις πράξεις του. Ωστόσο, από κάποιους άλλους ερευνητές (Haelewycck, Bara & Lachapelle, 2005) ο αυτο-προσδιορισμός περιγράφεται ως οι απαραίτητες δεξιότητες που καθιστούν κάποιον ικανό να αποκτήσει τον έλεγχο της ζωής του άμεσα, κάνοντας ελεύθερες επιλογές ανεπηρέαστος από εξωτερικούς παράγοντες.

Από τους Field, Martin, Miller, Ward, και Wehmeyer (1998 στην Καρτασίδου, 2007, σελ. 3) το περιεχόμενο του αυτο-προσδιορισμού ορίστηκε ως «ο συνδυασμός δεξιοτήτων, γνώσεων, αυτορρυθμιζόμενης και αυτόνομης συμπεριφοράς. Η κατανόηση των δυνατοτήτων και των περιορισμών ενός ατόμου μαζί με την πεποίθηση της ικανότητας και της αποτελεσματικότητάς του είναι θεμελιώδεις για τον αυτο-προσδιορισμό. Όταν τα άτομα δρουν με βάση αυτές τις δεξιότητες και τις στάσεις, έχουν μεγαλύτερη ικανότητα να πάρουν τον έλεγχο της ζωής τους και να αναλάβουν το ρόλο των επιτυχημένων ενηλίκων».

Ο Ward (1988 στο Wehmeyer & Metzler, 1995) ισχυρίστηκε ότι ο αυτο-προσδιορισμός «αναφέρεται τόσο στις στάσεις που οδηγούν τους ανθρώπους στο να θέσουν στόχους για τον εαυτό τους όσο και στην ικανότητα τους να αναλάβουν πρωτοβουλίες ώστε να τους πετύχουν».

Πιο συγκεκριμένα, όμως, ο αυτο-προσδιορισμός συμβάλει στην ομαλή μετάβαση στην ενήλικη ζωή, στην καλύτερη ποιότητα ζωής των ατόμων με νοητική καθυστέρηση, στη δυνατότητα που δίνεται στα άτομα αυτά να αποκτήσουν έλεγχο της ζωής τους αλλά και στη διευκόλυνσή τους στην κοινωνική ένταξη (Καρτασίδου, 2007).

Ο Wehmeyer (1995, 1999) εστιάζοντας στον αυτο-προσδιορισμό ως αποτέλεσμα εκπαίδευσης ενός ατόμου ή ως αποτέλεσμα ενηλικίωσης, διατύπωσε ένα λειτουργικό μοντέλο. Σύμφωνα με τον ίδιο, ο αυτο-προσδιορισμός αναφέρεται στις στάσεις και στις ικανότητες που είναι απαραίτητες για να ενεργήσει κανείς ως υπεύθυνος για την ζωή του κάνοντας επιλογές και παίρνοντας αποφάσεις. Ο Wehmeyer και οι συνεργάτες του ερεύνησαν την επίδραση της νοημοσύνης και του περιβάλλοντος στην ανάπτυξη του αυτο-προσδιορισμού και ανέπτυξαν το λειτουργικό μοντέλο του αυτο-προσδιορισμού. Το μοντέλο αυτό βασίζεται στις αρχές της ψυχολογίας και της παιδαγωγικής θεωρώντας ότι κάθε άτομο έχει το αδιαμφισβήτητο δικαίωμα του αυτο-προσδιορισμού, των επιλογών, των προτιμήσεων και της καλύτερης ποιότητας ζωής. Το λειτουργικό μοντέλο του αυτο-προσδιορισμού αρχικά αναπτύχθηκε για τα άτομα με νοητική καθυστέρηση και αναπτυξιακές διαταραχές, αλλά μπορεί να εφαρμοστεί και σε άλλες κατηγορίες ατόμων με ειδικές ανάγκες, όπως για παράδειγμα μαθησιακές δυσκολίες ή κινητικές αναπηρίες, καθώς και σε άτομα τυπικής ανάπτυξης (Καρτασίδου, 2007).

1.2.4 Χαρακτηριστικά – Διαστάσεις του Αυτο-προσδιορισμού

Σύμφωνα με τους Agran (1997), Καρτασίδου (2007), Wehmeyer (1995), Wehmeyer, et al., (1996), Wehmeyer et al. (1997), Wehmeyer και Schwartz (1998) και Wehmeyer και Schalock (2001), η αυτο-προσδιοριζόμενη συμπεριφορά αντανακλά τέσσερα βασικά χαρακτηριστικά τα οποία περιλαμβάνουν: 1) την αυτονομία, 2) την αυτορρύθμιση, 3) την ψυχολογική ενδυνάμωση και 4) τη συνειδητοποίηση του εαυτού.

1) Η αυτονομία αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να ενεργεί ανεξάρτητα και σύμφωνα με τις προσωπικές του προτιμήσεις, επιλογές και κριτήρια και η οποία είναι αποτέλεσμα προσωπικής διαδικασίας. Το άτομο με αυτόνομη συμπεριφορά έχει αναπτύξει ικανότητες αυτοεξυπηρέτησης, αυτοδιαχείρισης, διαχείρισης ελεύθερου χρόνου, κοινωνικές και επαγγελματικές ικανότητες και γενικότερα έχει αναπτύξει αξίες και αρχές σύμφωνα με τις οποίες δρα και επικοινωνεί (Καρτασίδου, 2007). Οι Sigafoos, Feinstein, Damond, & Reiss, (1988 στο Wehmeyer, 2001), δήλωσαν ότι «η ανθρώπινη ανάπτυξη εμπλέκει μια πρόοδο από την εξάρτηση από τους άλλους για φροντίδα και καθοδήγηση στην αυτοφροντίδα και την αυτοκατεύθυνση» ενώ οι Lewis και Taymans (1992 στο Wehmeyer, 1995) όρισαν την αυτονομία ως μια περίπλοκη έννοια η οποία εμπλέκει το συναισθηματικό χωρισμό από τους γονείς, την ανάπτυξη μιας αίσθησης προσωπικού ελέγχου στη ζωή, την καθιέρωση ενός συστήματος προσωπικών αξιών και την ικανότητα να εκτελούμε συμπεριφορικά καθήκοντα τα οποία είναι απαραίτητα στον κόσμο των ενηλίκων.

Οι Sigafoos, et al. (1988 στο Wehmeyer & Bolding, 2001) έκαναν πιο λειτουργική την έννοια της συμπεριφορικής αυτονομίας, προσδιορίζοντας τέσσερις συμπεριφορικές κατηγορίες: α) τις δραστηριότητες που σχετίζονται με τον εαυτό και την οικογένεια, β) τις δραστηριότητες αυτοδιαχείρισης, γ) τις δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου και δ) τις κοινωνικές και επαγγελματικές δραστηριότητες.

Οι Wehmeyer και Kelchner (1995) σε μια έρευνα τους βρήκαν ότι οι άνθρωποι με νοητική καθυστέρηση βιώνουν περιορισμένη αυτονομία σε κάθε μία από τις παραπάνω κατηγορίες. Οι Lewis και Taymans (1992 στο Wehmeyer, 1995) έφτασαν στο ίδιο συμπέρασμα όταν εξέτασαν τη συμπεριφορική αυτονομία νέων με μαθησιακές δυσκολίες.

2) Η αυτορρύθμιση αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να εξετάζει και να εξερευνά τις περιστάσεις, τις συνθήκες και τις συμπεριφορές με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπο στο περιβάλλον του, ώστε να επιλέξει μια σειρά δράσεων, να αξιολογήσει κατά πόσο τα αποτελέσματα των πράξεών του είναι επιθυμητά και να αναθεωρήσει, εάν χρειάζεται, τις αποφάσεις του. Οι δεξιότητες που υπόκεινται στην κατάκτηση της αυτορρύθμισης είναι η αυτοπαρατήρηση, η αυτοενίσχυση και η αυτοαξιολόγηση (Καρτασίδου, 2007).

Ο Whitman (1990 στο Wehmeyer, 2001) όρισε την αυτορρύθμιση ως «ένα σύστημα περίπλοκης αντίδρασης που παρέχει τη δυνατότητα στα άτομα να εξετάζουν τα περιβάλλοντά τους και τα ρεπερτόρια των αντιδράσεων τους ώστε να ανταπεξέλθουν σ' αυτά τα περιβάλλοντα, να λάβουν αποφάσεις για το πώς να ενεργήσουν, να δράσουν, να αξιολογήσουν το κατά πόσο είναι εφικτά τα αποτελέσματα της δράσης και να αναθεωρήσουν τα σχέδιά τους ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες».

3) Η ψυχολογική ενδυνάμωση αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να έχει την αντίληψη του ελέγχου λαμβάνοντας υπόψη τη γνώση (προσωπική αποτελεσματικότητα), την προσωπικότητα (τόπος ελέγχου), και τα κίνητρα του. Τα άτομα με ψυχολογική ενδυνάμωση δρουν με βάση την πεποίθηση ότι έχουν τον έλεγχο των σημαντικών συνθηκών, που μπορούν να οδηγήσουν στην επίτευξη του επιθυμητού αποτελέσματος, όπως επίσης και ότι έχουν τις απαραίτητες δεξιότητες για να το πετύχουν (Καρτασίδου, 2007). Ειδικότερα, τα άτομα που δρουν μ' ένα ψυχολογικά ενδυναμωμένο τρόπο, ενεργούν με βάση την πεποίθηση ότι α) έχουν τον έλεγχο των περιστάσεων που είναι σημαντικές στη ζωή τους (εσωτερική εστίαση ελέγχου), β) κατέχουν τις προαπαιτούμενες δεξιότητες ώστε να επιτύχουν τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα (αυτό-αποτελεσματικότητα) και γ) εάν επιλέξουν να εφαρμόσουν αυτές τις δεξιότητες, θα επιτευχθούν τα προσδιοριζόμενα αποτελέσματα (προσδοκίες αποτελεσμάτων) (Wehmeyer, 1995).

4) Η συνειδητοποίηση του εαυτού αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να γνωρίζει πλήρως τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία του, τις δυνατότητες και τους περιορισμούς του, να κατανοεί τον εαυτό του ως ένα ολοκληρωμένο άτομο και να μπορεί να ενεργεί επωφελούμενο από αυτή τη γνώση. Η γνώση αυτή διαμορφώνεται

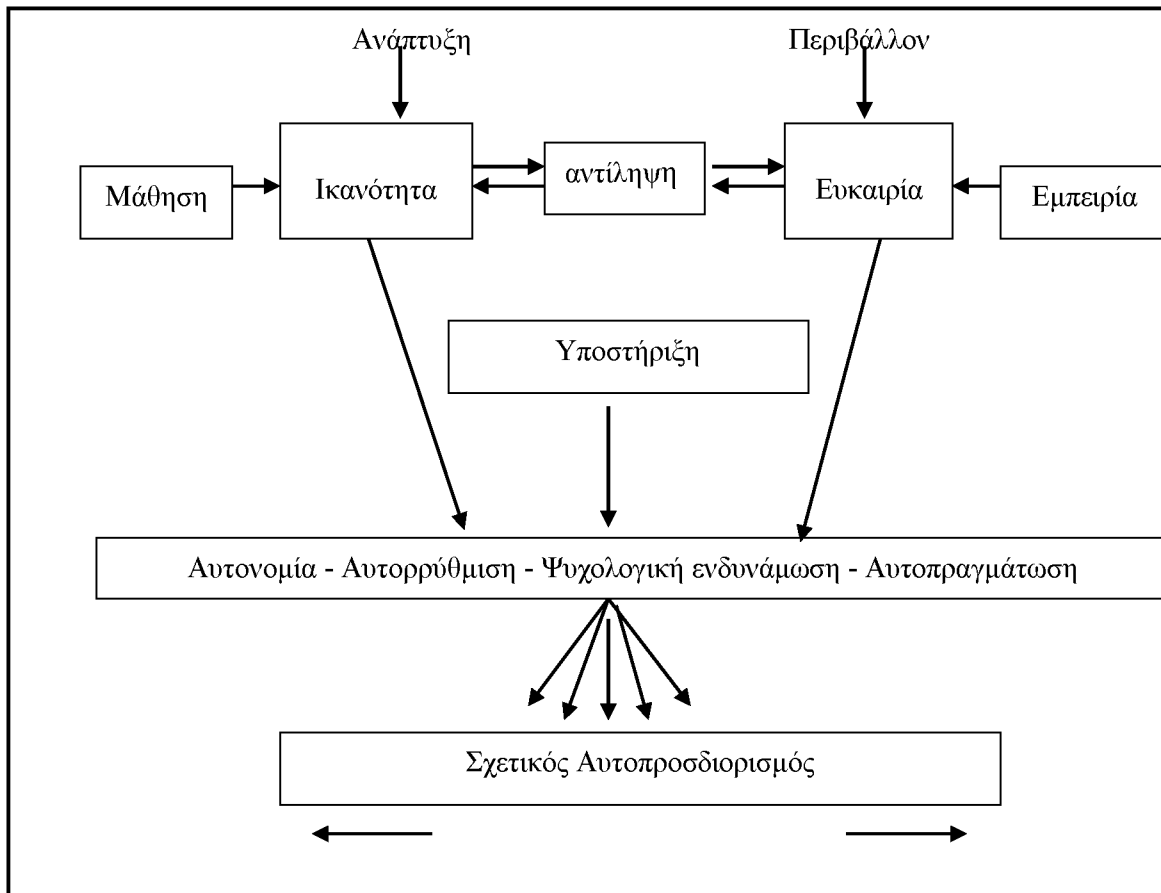
από το ίδιο το άτομο με βάση την αλληλεπίδραση και την αξιολόγηση, αλλά και την ανατροφοδότηση που λαμβάνει από τα σημαντικά πρόσωπα αναφοράς στην καθημερινή του ζωή (Καρτασίδου, 2007). Ο Ward (1998 στο Wehmeyer & Metzler, 1995) επιπρόσθετα με την συνειδητοποίηση του εαυτού προσδιόρισε και τη θετικότητα, τη δημιουργικότητα, την περηφάνια και την αυτό-υποστήριξη ως χαρακτηριστικά που αντανακλούν τον αυτο-προσδιορισμό.

Κατά τους Wehmeyer και Schalock (2001 σελ. 3) τα τέσσερα αυτά χαρακτηριστικά ονομάζονται «βασικά» γιατί αναφέρονται στη δράση του ατόμου που τα εμπεριέχει σε κάποιο βαθμό και εμφανίζονται μέσα από την ανάπτυξη και την απόκτηση πολλαπλών, αλληλένδετων στοιχείων. Ο βαθμός στον οποίο ένα άτομο δύναται να αποκτήσει αυτά τα χαρακτηριστικά εξαρτάται από διάφορους παράγοντες, περιβαλλοντικούς ή προσωπικούς, και διαφοροποιείται ανάλογα με τις υπάρχουσες συνθήκες (Καρτασίδου, 2007).

Ωστόσο, σύμφωνα με τον Wehmeyer (2001) οι πρωταρχικοί παράγοντες που συμβάλλουν στην εμφάνιση του αυτο-προσδιορισμού είναι τρεις και συμπεριλαμβάνουν : 1) την ατομική ικανότητα ενός ατόμου , όπως επηρεάζεται από τη μάθηση και την ανάπτυξη, 2) την ευκαιρία, όπως επηρεάζεται από το περιβάλλον και τις εμπειρίες, και 3) τα συστήματα υποστήριξης και τις προσαρμογές.

Ενώ οι παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση του αυτο-προσδιορισμού σύμφωνα με την Καρτασίδου (2007) είναι: 1) η οικογένεια: κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, εκπαίδευση και επάγγελμα γονέων, σχέσεις των μελών της οικογένειας, 2) το σχολείο: κατάρτιση προσωπικού, ετοιμότητα προσωπικού, και 3) το παιδί: ηλικία, φύλο, επίπεδο νοητικής καθυστέρησης (βλ. Σχήμα 1).

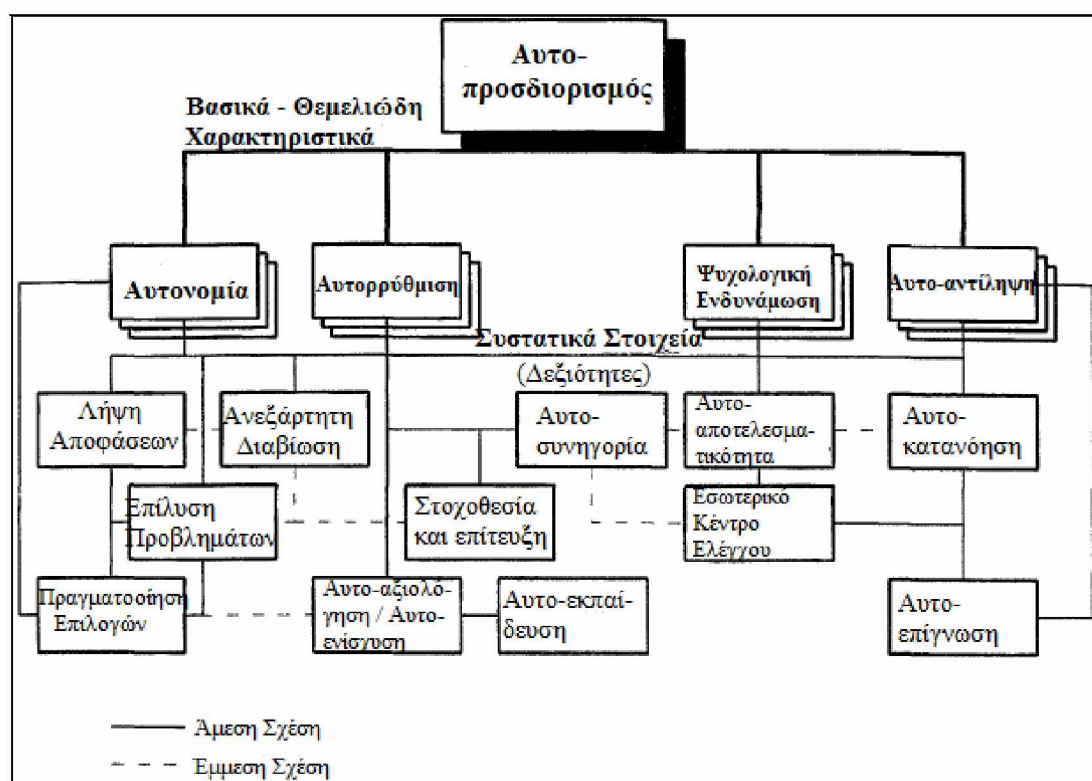
Ωστόσο, υπάρχει ένας σημαντικός αριθμός ερευνών που σχετίζονται με τον αυτο-προσδιορισμό και οι οποίες καταδεικνύουν ότι ο αυτο-προσδιορισμός επηρεάζεται από περιβαλλοντικούς παράγοντες σε ίσο ή ενδεχομένως και μεγαλύτερο βαθμό απ' ότι τα προσωπικά χαρακτηριστικά, συμπεριλαμβάνοντας και τις μετρήσεις της ευφυΐας (Wehmeyer et al., 2003).



Σχήμα 1. Ανάδυση του αυτο-προσδιορισμού Wehmer (1999 στην Καρτασίδου, 2007)

Σύμφωνα με τους Wehmer και Metzler (1995), άλλες ικανότητες που τυπικά συμπεριλαμβάνονται στον αυτο-προσδιορισμό είναι η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, ο προσδιορισμός των συνεπειών και ο ορισμός στόχων καθώς και η επίτευξη τους. Πιο συγκεκριμένα ο Wehmer (1996 σελ. 21) προσδιόρισε έντεκα στοιχεία που εμφανίζονται ιδιαίτερα σημαντικά στην αυτο-προσδιοριζόμενη συμπεριφορά και τα οποία είναι: 1) οι δεξιότητες επιλογής, 2) οι δεξιότητες λήψης αποφάσεων, 3) οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, 4) οι δεξιότητες στοχοθεσίας και επίτευξης των στόχων, 5) οι δεξιότητες αυτοδιαχείρισης, 6) οι δεξιότητες από-υποστήριξης, 7) οι δεξιότητες ηγεσίας, 8) ο έλεγχος με εσωτερική εστίαση, 9) οι θετικές φιλοδοξίες αποτελεσματικότητας και προσδοκίας των αποτελεσμάτων, 10) η συνειδητοποίηση του εαυτού, και 11) η αυτογνωσία. Αυτά τα επιμέρους στοιχεία σχετίζονται με τις τέσσερις βασικές διαστάσεις του αυτο-προσδιορισμού κατά άμεσο ή έμμεσο τρόπο όπως φαίνεται και από το Σχήμα 2. Κάθε ένα απ' αυτά τα στοιχεία

έχει μια χαρακτηριστική αναπτυξιακή σειρά ή αποκτάται μέσα από συγκεκριμένες μαθησιακές εμπειρίες και μέσα σ' αυτό το πλαίσιο συμβαίνει η διαμεσολάβηση ώστε να προωθηθεί ο αυτο-προσδιορισμός ως ένα εκπαιδευτικό αποτέλεσμα (Wehmeyer & Schwartz, 1998). Οι μαθητές που διδάσκονται στρατηγικές σχετικά με τον αυτο-προσδιορισμό, μαθαίνουν να λειτουργούν ως αυτόνομα συστήματα υποστήριξης, ενώ έχουν μεγαλύτερο έλεγχο στις επιλογές τους, τη συμπεριφορά τους και τις ζωές τους. Γενικά, οι μαθητές με υψηλότερες αυτο-προσδιοριζόμενες συμπεριφορές επιτυγχάνουν καλύτερα στο σχολείο, έχουν περισσότερα θετικά αποτελέσματα ως ενήλικες, καθώς και δυνατότερη στοχοθεσία και συμπεριφορές αυτοαξιολόγησης (Martin, Mithaug, Cox, Peterson, Wan Dycke & Cash, 2003).



Σχήμα 2. Ο αυτο-προσδιορισμός ως Εκπαιδευτικό Αποτέλεσμα (Wehmeyer, 1997 στο Παναγιώτου, 2012)

1.2.5 Ο ρόλος του περιβάλλοντος στην ανάπτυξη του Αυτο-προσδιορισμού των ατόμων με νοητική καθυστέρηση – Δεδομένα από έρευνες

Για τους περισσότερους ανθρώπους, ο αυτο-προσδιορισμός, το να εκφράζουν δηλαδή προτιμήσεις και να κάνουν επιλογές, είναι μέρος της ζωής που συχνά θεωρείται δεδομένο. Από το να αποφασίσουν τι ώρα να ξυπνήσουν το πρωί, τι ρούχα να φορέσουν, έως το τι να φάνε για πρωινό ή μεσημεριανό και τι ώρα να πάνε για ύπνο, οι ευκαιρίες να εκφράσουν τις προτιμήσεις και να κάνουν επιλογές που βασίζονται σ' αυτές τις προτιμήσεις διαπερνούν κυριολεκτικά κάθε πλευρά της καθημερινής ζωής. Σχεδόν όλοι οι άνθρωποι, συμπεριλαμβάνοντας κι αυτούς με αναπηρίες, έχουν την ικανότητα να εκφράζουν και να μεταδίδουν τις προτιμήσεις τους και να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων που επηρεάζουν την καθημερινή ζωή τους (Faw et al., 1996).

Λαμβάνοντας υπόψη τις συνέπειες του αυτο-προσδιορισμού στη ζωή του κάθε ατόμου, ο βαθμός των επιπτώσεων που αυτός μπορεί να έχει για τις ζωές των ατόμων που παρουσιάζουν προβλήματα στην ανάπτυξη της αυτονομίας, της αυτορρύθμισης, της ψυχολογικής ενδυνάμωσης και της συνειδητοποίησης του εαυτού, όπως τα άτομα με νοητική καθυστέρηση, μπορεί να κατανοηθεί εύκολα. Από τα πιο βασικά στοιχεία του αυτο-προσδιορισμού είναι να βρίσκονται τα άτομα με ειδικές ανάγκες στο επίκεντρο της διαδικασίας χωρίς να αντιμετωπίζονται ως «αιώνιοι μαθητές» και κατ' επέκταση ως «αιώνια παιδιά». Συνεπώς, ο αυτο-προσδιορισμός συνιστά έναν επιθυμητό στόχο, αλλά επίσης και μια πρόκληση, για την εκπαίδευση των ατόμων με νοητική καθυστέρηση, αφού είναι ζωτικός για την ενδυνάμωση της περιορισμένης αυτονομίας τους. Ωστόσο, είναι πιο δύσκολο να διδαχτεί σ' αυτά τα άτομα, εξαιτίας των δυσκολιών που έχουν στην επεξεργασία πληροφοριών (Καρτασίδου, et al., 2009).

Ο Nirje (1972 στο Wehmeyer, 2001) έγραψε: «Μια μεγάλη πλευρά της αρχής της κανονικότητας είναι να δημιουργήσουμε συνθήκες μέσω των οποίων ένα ανάπηρο άτομο να βιώνει τον κανονικό σεβασμό τον οποίο δικαιούται οποιαδήποτε ανθρώπινη ύπαρξη. Συνεπώς οι επιλογές, οι ευχές, οι επιθυμίες και οι φιλοδοξίες ενός ατόμου με αναπηρίες πρέπει να λαμβάνονται υπόψη όσο γίνεται περισσότερο αναφορικά με τις δράσεις που το επηρεάζουν. Ο δρόμος προς τον αυτο-προσδιορισμό είναι πράγματι και δύσκολος και πολύ σημαντικός για ένα άτομο που είναι ανάπηρο».

Παρά την πρόοδο που έχει γίνει από τότε που ο Nirje (1972 στο Wehmeyer, 2001) υποστήριξε τις απόψεις του, πολλά άτομα με νοητική καθυστέρηση δεν είχαν ούτε τις εμπειρίες ούτε την ευκαιρία να αναλάβουν την ευθύνη για βασικές επιλογές και αποφάσεις που επηρεάζουν την καθημερινή ζωή τους (Wehmeyer & Metzler, 1995). Ιστορικά, τα άτομα με νοητική καθυστέρηση που είναι σε ιδρύματα έχουν πολύ λίγες ευκαιρίες να ασκήσουν το δικαίωμα επιλογής σε θέματα που τα επηρεάζουν άμεσα. Οι εργασιακές δραστηριότητες, οι δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου αλλά και οι καθημερινές ρουτίνες των ατόμων με νοητική καθυστέρηση συχνά καθορίζονται απ' αυτούς που τους παρέχουν φροντίδα με λίγη ή και καθόλου συμμετοχή απ' τα ίδια τα άτομα των οποίων οι ζωές επηρεάζονται απ' αυτές τις αποφάσεις (Faw et al., 1996).

Τα δεδομένα των λίγων ερευνών που υπάρχουν σχετικά με τον αυτο-προσδιορισμό και τη νοητική καθυστέρηση φανερώνουν ότι πράγματι, οι έφηβοι και οι ενήλικες με νοητική καθυστέρηση βιώνουν περιορισμένες ευκαιρίες για να εκφράζουν τις προτιμήσεις τους, να κάνουν επιλογές και να λαμβάνουν αποφάσεις. Σε συνδυασμό με τα αυξανόμενα στοιχεία ότι τα άτομα με αναπηρίες συνεχίζουν να βιώνουν κοινωνική απομόνωση, υψηλή ανεργία και χαμηλή οικονομική κατάσταση από τις πληροφορίες που παρέχονται απ' τους υπερασπιστές των ατόμων με αναπηρίες αλλά και από τα ίδια τα άτομα με αναπηρίες, μπορεί κάποιος να βγάλει το συμπέρασμα ότι τα άτομα με νοητική καθυστέρηση έχουν περιορισμένες ευκαιρίες για αυτο-προσδιορισμό (Wehmeyer & Metzler, 1995).

Οι Wehmeyer et al. (1995) σε μια σχετική έρευνα τους για να διερευνηθεί ο ρόλος του περιβάλλοντος στον αυτο-προσδιορισμό των ατόμων με νοητική καθυστέρηση, εξέτασαν το βαθμό στον οποίο τα άτομα αυτά έχουν την ευκαιρία να κάνουν επιλογές σε κύριους τομείς της ζωής τους, όπως για παράδειγμα η κατοικία, η οικογενειακή ζωή, η εργασία, η ψυχαγωγία, ο ελεύθερος χρόνος και η διαχείριση χρημάτων. Οι συμμετέχοντες που ζούσαν ανεξάρτητα ή με μέλη της οικογένειάς τους ήταν πιο αυτο-προσδιοριζόμενοι απ' ότι οι συμμετέχοντες που ζούσαν σε ιδρύματα ή σε άλλα περιβάλλοντα όπου ζούσαν πολλά άτομα μαζί. Οι συμμετέχοντες που ζούσαν σε πολυπληθή περιβάλλοντα ήταν οι λιγότερο αυτο-προσδιοριζόμενοι.

Ο Tøssebro (1995 στο Wehmeyer & Bolding, 2001) μελέτησε τη σχέση ανάμεσα στον αυτο-προσδιορισμό και τον αριθμό των ατόμων με τα οποία ζούσε ένα άτομο με νοητική καθυστέρηση. Στο δείγμα του συμμετείχαν 591 άτομα με νοητική

καθυστέρηση και υπολογίστηκε η ελευθερία που είχε το άτομο για να λάβει αποφάσεις και να επηρεάσει δραστηριότητες στη ζωή του. Στη συνέχεια αυτοί οι υπολογισμοί συσχετίστηκαν με το μέγεθος της μονάδας στην οποία ζούσαν. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο αυτο-προσδιορισμός ήταν σημαντικά θετικά συσχετιζόμενος με το μέγεθος της μονάδας με τα άτομα που έμεναν με 1-5 κατοίκους, αλλά δεν ήταν σημαντικά συσχετιζόμενος με το μέγεθος της μονάδας για χώρους που είχαν από 6 έως 16 κατοίκους.

Οι Wehmeyer και Bolding (1999) εξέτασαν το ρόλο του περιβάλλοντος κατοικίας και του εργασιακού περιβάλλοντος στον αυτο-προσδιορισμό. Στην έρευνα συμμετείχαν 273 ενήλικες με νοητική καθυστέρηση και επιλέχθηκαν με βάση του εάν εργάζονταν ή ζούσαν σε κοινότητες, σε ένα περιβάλλον με λίγα άτομα ή σε ένα περιβάλλον με πολλά άτομα. Οι συμμετέχοντες σε κάθε ομάδα συνταιριάστηκαν με ένα άλλο άτομο σε μια άλλη ομάδα με βάση του Δείκτη Νοημοσύνης, την ηλικία και το φύλο, καταλήγοντας σε 91 συνταιριαγμένες τριάδες, στις οποίες τα άτομα διέφεραν μόνο κατά το περιβάλλον στο οποίο ζούσαν ή εργάζονταν. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι υπήρχαν σημαντικές διαφορές στο επίπεδο του αυτο-προσδιορισμού, της αυτονομίας, της ικανοποίησης που έπαιρναν από τη ζωή και τις ευκαιρίες να κάνουν επιλογές, με τα άτομα που ζούσαν ή εργάζονταν σε μη πολυπληθή περιβάλλοντα κοινότητας να έχουν σημαντικά περισσότερα σκορ προσαρμογής σε κάθε μέτρηση.

Οι Stancliffe και Wehmeyer (1995) βρήκαν ότι το επίπεδο του αυτο-προσδιορισμού διέφερε ανάλογα με το που ζούσε ένα άτομο, αν για παράδειγμα ζούσε ανεξάρτητο, στο πατρικό του σπίτι με την οικογένεια του, σε κάποιο πολυπληθές ίδρυμα κλπ., ακόμη κι όταν το επίπεδο της ευφυΐας λειτουργούσε ως παράγοντας απόκλισης. Οι Schalock και Keith (1993 στο Wehmeyer & Schwartz, 1998) σε μια έρευνά τους έλαβαν παρόμοια σκορ για την ποιότητα ζωής και βρήκαν ότι τα άτομα που ζούσαν σε περιβάλλοντα που επιβλέπονταν έδωσαν χαμηλότερα σκορ ποιότητας ζωής απ' ότι οι ομήλικοί τους που ζούσαν σε πιο ανεξάρτητα περιβάλλοντα. Και στις δυο περιπτώσεις, ο ατομικός αυτο-προσδιορισμός και η ποιότητα ζωής ήταν υψηλότερα για τα άτομα που ζούσαν σε πιο ενσωματωμένα περιβάλλοντα. Τα άτομα που ζούσαν σε ομαδικά περιβάλλοντα βίωναν λιγότερες ευκαιρίες να κάνουν επιλογές για τη ζωή τους και συνεπώς να εκφράσουν αυτο-

προσδιορισμό (Stancliffe & Wehmeyer, 1995).

Οι Wehmeyer και Bolding (2001) διεξήγαγαν επίσης μια άλλη μελέτη στην οποία αξιολόγησαν τον αυτο-προσδιορισμό ατόμων με νοητική καθυστέρηση πριν και μετά τη μετακίνηση τους από ένα πιο περιοριστικό περιβάλλον σε ένα λιγότερο περιοριστικό. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι μετά τη μετακίνηση υπήρξαν σημαντικές αλλαγές στις μετρήσεις του αυτο-προσδιορισμού, της στοχοθεσίας και του να κάνουν επιλογές.

Σε μια άλλη μελέτη που σχεδιάστηκε για να αξιολογήσει τις προτιμήσεις στο φαγητό σε άτομα με νοητική καθυστέρηση, φάνηκε ότι ακόμη και τα άτομα που δεν επικοινωνούσαν προφορικά δήλωναν με σαφήνεια μια προτίμηση για τουλάχιστον ένα φαγητό. Κατά τη διάρκεια επανειλημμένων παρουσιάσεων με ζεύγη φαγητών, πέντε συμμετέχοντες χωρίς προφορική επικοινωνία επέλεξαν ένα απ' αυτά σε βάρος του άλλου.

Μια άλλη μελέτη που σχεδιάστηκε για να προσδιορίσει τις προτιμήσεις των ατόμων με νοητική καθυστέρηση εξέτασε την αξία των διαφόρων ενισχυτών-κινήτρων που παρουσιάζονταν τυχαία σ' ένα γεγονός από αυθαίρετα επιλεγμένες συμπεριφορές (Faw, et al., 1996). Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης αποκάλυψαν ότι οι συμμετέχοντες είχαν προτιμήσεις για συγκεκριμένα κίνητρα και ότι η τυχαία παροχή κινήτρου στο οποίο έδειχναν προτίμηση είχε υψηλότερους βαθμούς ανταπόκρισης σε σχέση με τις συμπεριφορές σε σύγκριση με την τυχαία παροχή του κινήτρου στο οποίο δεν έδειχναν ιδιαίτερη προτίμηση.

Οι μελέτες που έχουν διεξαχθεί για τις επιδράσεις της επιλογής στις δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου έχουν δείξει ότι τα άτομα με νοητική καθυστέρηση όχι μόνο είναι ικανά να δείξουν προτιμώμενες δραστηριότητες αλλά επίσης και να αυξήσουν τη συμμετοχή τους σ' αυτές τις δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου όταν τους δοθεί η ευκαιρία να επιλέξουν ανάμεσα σ' αυτές τις προτιμώμενες δραστηριότητες. Η έρευνα στις επιδράσεις του προσδιορισμού της δραστηριότητας και της επιλογής αναφορικά με επαγγελματικά καθήκοντα έχουν δώσει παρόμοια αποτελέσματα. Έχει δειχθεί ότι τα άτομα με νοητική καθυστέρηση πράγματι δείχνουν προτίμηση για ορισμένα καθήκοντα και ότι οι εργάτες θα ασκούν μια εργασία για

περισσότερο χρόνο εάν την έχουν επιλέξει σε αντίθεση με μια εργασία που τους έχει ανατεθεί.

Οι παραπάνω μελέτες έχουν δείξει ότι τα άτομα με νοητική καθυστέρηση μπορούν να δηλώσουν προτιμήσεις σε μια ποικιλία καταστάσεων, όπως για παράδειγμα οι επαγγελματικές δραστηριότητες, οι δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου και η επιλογή φαγητού κατά τη διάρκεια ενός γεύματος, και ότι η παροχή σ' αυτά τα άτομα αυτών των ευκαιριών για να επιλέξουν με βάση τις προτιμήσεις μπορεί να καταλήξει σε θετικά συμπεριφορικά αποτελέσματα (Faw, et al., 1996).

Ωστόσο σε μια εθνική έρευνα του καταναλωτή για τον αυτο-προσδιορισμό των ατόμων με νοητική καθυστέρηση αποκάλυψε ότι η ευκαιρία να συμμετέχουν αυτά τα άτομα σε αποφάσεις που επηρεάζουν τις ζωές τους σχετίζεται με τη σπουδαιότητα της απόφασης (Wehmeyer & Metzler, 1995). Για παράδειγμα, οι Stancliffe και Wehmeyer (υπο δημοσίευση στο Wehmeyer, 1995) έκαναν μια επισκόπηση της βιβλιογραφίας που σχετίζεται με τη δυνατότητα που έχουν τα άτομα με νοητική καθυστέρηση και αναπτυξιακές αναπηρίες να κάνουν επιλογές. Συμπεράναν ότι, παρά τα στοιχεία ότι αυτοί μπορούν να κάνουν αποτελεσματικές επιλογές, πάρα πολύ σπάνια έχουν τέτοιες ευκαιρίες. Οι Wehmeyer και Metzler (1995) βρήκαν ότι το 66% ενός δείγματος που αποτελούνταν από περισσότερα από 5000 άτομα με νοητική καθυστέρηση και αναπτυξιακές αναπηρίες δεν επέλεξε τον τόπο στον οποίο διέμενε, το 88% δεν επέλεξε το προσωπικό που τους φρόντιζε, το 77% δεν επέλεξε τον παρόντα συγκάτοικο και το 56% δεν επέλεξε την τρέχουσα δουλειά ή την καθημερινή δραστηριότητα. Συνεπώς, οι προσπάθειες για τη βελτίωση της ποιότητας ζωής των ατόμων με αναπηρίες θα πρέπει να συμπεριλαμβάνουν αυξημένες ευκαιρίες γι' αυτούς ώστε να εκφράσουν τις προτιμήσεις τους και να λάβουν αποφάσεις που να βασίζονται σ' αυτές τις προτιμήσεις (Faw et al., 1996).

Οι Wehmeyer, Kelchner και Richards (1995) βρήκαν ότι, ακόμη και σ' ένα δείγμα από περισσότερα από 400 μέλη ομάδων αυτοϋπεράσπισης (self-advocacy), από τα άτομα με νοητική καθυστέρηση που ήταν πιο πιθανό να είναι αυτο-προσδιοριζόμενα, ένα μεγάλο ποσοστό δεν είχε κάνει επιλογές στη ζωή τους. Συγκριτικά, οι Kozleski και Sands (1992 στο Wehmeyer, 1995) διεξήγαγαν μια ίδια έρευνα με ενήλικες χωρίς αναπηρίες και βρήκαν ότι μόνο το 10% δεν είχε κάνει επιλογή στο που ζούσε. Το 13% δεν είχε επιλέξει το συγκάτοικό και κανένας απ' τους

συμμετέχοντες δεν έδειξε ότι κάποιος άλλος είχε επιλέξει αντί γι' αυτόν τη δουλειά που έκανε ή την καθημερινή του δραστηριότητα.

Οι Sands και Kozleski (1994 στο Wehmeyer, 1995) ανέλυσαν τις διαφορές ανάμεσα στους ενήλικες με αναπηρίες και τους ενήλικες χωρίς αναπηρίες σε πολλαπλούς δείκτες της ποιότητας ζωής. Συμπέραναν ότι «το πιο σημαντικό είναι ότι ο βαθμός επιλογής τον οποίο τα άτομα με αναπηρίες ήταν ικανά να ασκούν ήταν σημαντικά περιορισμένος σε σύγκριση με τους ενήλικες χωρίς αναπηρίες. Αυτή η έλλειψη ευκαιρίας στο να κάνουν επιλογές εκτείνονταν από σχετικά εύκολες δραστηριότητες όπως η διακόσμηση του δωματίου έως τέτοιες σημαντικές επιλογές όπως με το ποιον να μοιραστούν την κρεβατοκάμαρά τους».

Συνεπώς, είναι πιο πιθανό να δοθούν, στα άτομα με νοητική καθυστέρηση, ευκαιρίες ώστε να παίρνουν αποφάσεις που σχετίζονται με την καθημερινή τους ζωή όπως, για παράδειγμα η επιλογή φαγητού, αλλά δεν είναι πιθανό να συμμετέχουν σε μεγάλες αποφάσεις ζωής όπως το να επιλέξουν που να ζήσουν. Η επιλογή του τόπου διαμονής είναι μία απ' τις μεγαλύτερες αποφάσεις που πρέπει να λάβουν οι περισσότεροι ενήλικες. Η σημασία του να διδαχθούν τα άτομα με νοητική καθυστέρηση να συμμετέχουν σε αποφάσεις που αφορούν το που να ζήσουν τονίζεται από την παρούσα τάση που δείχνει μια σταθερή μείωση στην εισαγωγή αυτών των ατόμων σε μεγάλα δημόσια ιδρύματα, τη μετακίνηση τους έξω από τέτοια ιδρύματα και μια επακόλουθη αύξηση των ευκαιριών παροχής κατοικιών που βασίζονται στην κοινότητα. Παρ' όλα αυτά, οι αποφάσεις για τον τόπο διαμονής συχνά αντανakλούν τις προτιμήσεις εκείνων που είναι νόμιμα υπεύθυνοι για τα άτομα με αναπηρίες παρά τις προτιμήσεις των ίδιων των ατόμων με νοητική καθυστέρηση (Faw, et al., 1996).

1.2.6 Σχέση Αυτο-προσδιορισμού και ατομικών χαρακτηριστικών των ατόμων με νοητική καθυστέρηση

Όσον αφορά τη συμβολή των ατομικών χαρακτηριστικών, συμπεριλαμβάνοντας το επίπεδο ευφυΐας, την ηλικία, το φύλο και την προσαρμοστική συμπεριφορά, στον αυτο-προσδιορισμό, τα δεδομένα είναι περιορισμένα.

1. Γενικά αναδεικνύεται μια σταθερή θετική σχέση ανάμεσα στον αυτο-προσδιορισμό και το επίπεδο ευφυΐας, όπως μετρήθηκε από τα σκορ του Δείκτη Νοημοσύνης. Οι Stancliffe, Abery και Smith (2000) βρήκαν ότι οι συμμετέχοντες με ήπια νοητική καθυστέρηση είχαν υψηλότερο σκορ αυτο-προσδιορισμού. Παρομοίως, ο Wehmeyer (1996) βρήκε ότι υπήρχαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους μαθητές χωρίς νοητική καθυστέρηση, στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και στους μαθητές με νοητική καθυστέρηση στα συνολικά σκορ αυτο-προσδιορισμού, με τους μαθητές χωρίς νοητική καθυστέρηση να έχουν τα υψηλότερα σκορ και τους μαθητές με νοητική καθυστέρηση να έχουν τα χαμηλότερα. Βρήκε επίσης μια γενικά σταθερή, στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στο μετρούμενο αυτο-προσδιορισμό και τα σκορ του Δείκτη Νοημοσύνης.

Ωστόσο, φαίνεται ότι η σχέση ανάμεσα στον αυτο-προσδιορισμό και την ευφυΐα είναι περίπλοκη. Έρευνες των Wehmeyer & Schwartz (1998) και Wehmeyer & Palmer (2003) υποστηρίζουν ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της ομάδας χαμηλού και υψηλού αυτο-προσδιορισμού ως προς το επίπεδο ευφυΐας. Παρόμοια οι Wehmeyer και Garner (2003) διεξήγαγαν μια ανάλυση διακρίνουσας λειτουργίας (discriminant function analysis), των παραγόντων που θα μπορούσαν να προβλέψουν τα σκορ αυτο-προσδιορισμού για τα άτομα με νοητική καθυστέρηση και βρήκαν ότι μόνο η ευκαιρία επιλογής, μεταξύ τεσσάρων μεταβλητών που συμπεριελάμβαναν και τα σκορ του Δείκτη Νοημοσύνης, προέβλεψε το ότι το άτομο θα μπορούσε να ανήκει σε μια ομάδα υψηλού αυτο-προσδιορισμού. Η ανάλυση διακρίνουσας λειτουργίας των σκορ για αυτόνομη λειτουργία βρήκε ως σημαντικούς παράγοντες πρόβλεψης του αυτο-προσδιορισμού οτιδήποτε άλλο εκτός από το Δείκτη Νοημοσύνης, με τον πιο υψηλό παράγοντα πρόβλεψης να είναι η επιλογή ευκαιριών.

Οι αναλύσεις διακρίνουσας λειτουργίας για αποτελέσματα στη ζωή ή στην εργασία βρήκαν, ωστόσο, ότι το επίπεδο του Δείκτη Νοημοσύνης συνέβαλε σημαντικά σε πιο θετικά αποτελέσματα και, για τα αποτελέσματα αναφορικά με την εργασία, ο Δείκτης Νοημοσύνης ήταν ο μόνος σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης. Ουσιαστικά, το επίπεδο του Δείκτη Νοημοσύνης προέβλεπε που θα ζούσαν ή θα εργάζονταν τα άτομα, αλλά δεν ήταν παράγοντας πρόβλεψης του εάν θα ήταν αυτο-προσδιοριζόμενα.

2. Όσο αφορά την σχέση της ηλικίας με τον αυτο-προσδιορισμό, οι Wehmeyer και Garner (2003) βρήκαν ότι η ηλικία δεν προέβλεπε ότι οι ενήλικες με νοητική καθυστέρηση και αναπτυξιακές διαταραχές μπορεί να ανήκαν σε μια ομάδα με υψηλό ή χαμηλό αυτο-προσδιορισμό, αν και η ηλικία όντως αποτελούσε ένα παράγοντα για το ότι ανήκαν σε μια ομάδα με υψηλή ή χαμηλή αυτονομία, με τα μεγαλύτερα σε ηλικία άτομα να είναι πιο πιθανό να είναι στην ομάδα υψηλής αυτονομίας. Σε ένα δείγμα μαθητών ηλικίας 15-18 ετών, ο Wehmeyer (1996) βρήκε μια σταθερή τάση για υψηλότερα σκορ αυτο-προσδιορισμού που σχετίζονταν με μεγαλύτερης ηλικίας άτομα.
3. Τα δεδομένα που αφορούν τις διαφορές στον αυτο-προσδιορισμό σχετικά με το φύλο είναι επίσης περιορισμένα και τα ευρήματα είναι μεικτά. Οι Soresi Nota και Ferrari (2004 στο Nota et al., 2007) βρήκαν ότι οι άντρες Ιταλοί, είχαν την τάση να δείχνουν ένα μεγαλύτερο βαθμό αυτο-προσδιορισμού απ' ότι οι γυναίκες. Ο Wehmeyer (1996) εξέτασε τον αυτο-προσδιορισμό εφήβων με νοητική καθυστέρηση και μαθησιακές δυσκολίες, εκ των οποίων 223 ήταν αγόρια και 210 ήταν κορίτσια. Σε γενικές γραμμές δεν υπήρξαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια για τον αυτο-προσδιορισμό, αν και τα κορίτσια σκόραραν ελαφρώς υψηλότερα απ' ότι τα αγόρια. Σε μια άλλη παρόμοια μελέτη, οι Wehmeyer και Garner (2003) δεν βρήκαν διαφορές στα σκορ του αυτο-προσδιορισμού κατά φύλο για 300 άτομα με νοητική και αναπτυξιακή αναπηρία.
4. Τέλος, όσον αφορά τη συμπεριφορά, οι Stancliffe et al. (2000) σε μία έρευνα που πραγματοποίησαν, μέτρησαν τις προσαρμοστικές συμπεριφορές και τις «δύσκολες» συμπεριφορές χρησιμοποιώντας το Inventory for Client and Agency Planning, και εξέτασαν τη συμβολή των ατομικών χαρακτηριστικών

και των δεξιοτήτων αυτο-προσδιορισμού στην έκφραση του αυτο-προσδιορισμού. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τόσο οι δεξιότητες αυτο-προσδιορισμού όσο και οι προσαρμοστικές και «δύσκολες» συμπεριφορές ήταν σημαντικοί προγνωστικοί παράγοντες του αυτο-προσδιορισμού, αν και οι τελευταίες προέβλεψαν την έκφραση του αυτο-προσδιορισμού μόνο έμμεσα, ενώ οι δεξιότητες αυτο-προσδιορισμού προέβλεπαν τον αυτο-προσδιορισμό άμεσα. Σε μια παρόμοια μελέτη οι Perry και Felce (2005) βρήκαν ότι οι αντικειμενικές μετρήσεις σχετικά με την επιλογή του ατόμου συσχετίζονταν θετικά με τα σκορ της προσαρμοστικής συμπεριφοράς.

Συμπερασματικά, παρά την έλλειψη ευκαιριών για λήψη αποφάσεων, έχει υποστηριχθεί ότι η έκφραση προτίμησης και επιλογής αποτελούν σημαντικές δεξιότητες για τα άτομα με νοητική καθυστέρηση και αποτελούν τις βασικές πλευρές να λειτουργεί κάποιος ανεξάρτητα στην κοινωνία. Στα άτομα με νοητική καθυστέρηση θα πρέπει να δίνεται η ευκαιρία και για να μάθουν αυτές τις δεξιότητες αλλά και για να τις χρησιμοποιούν ώστε να μπορούν σε ένα βαθμό να είναι και αυτο-προσδιοριζόμενα (Faw, et al., 1996).

1.2.7 Ερευνητικά δεδομένα αναφορικά με τον Αυτο-προσδιορισμό στα άτομα με νοητική καθυστέρηση

Ενώ υπάρχει ένας αυξανόμενος αριθμός κεφαλαίων σε βιβλία, άρθρων και διατριβών που υποστηρίζουν τις αρετές της καλλιέργειας του αυτο-προσδιορισμού σε άτομα με νοητική καθυστέρηση, υπάρχουν σχετικά λίγες μελέτες που να βασίζονται σε δεδομένα σχετικά με τον αυτο-προσδιορισμό ατόμων με νοητική καθυστέρηση και να τεκμηριώνουν το βαθμό στον οποίο τα άτομα αυτά επιδεικνύουν αυτο-προσδιορισμό στη ζωή τους. Υπάρχουν πολλοί παράγοντες που εξηγούν το γεγονός ότι υπάρχουν τόσες λίγες μελέτες, μεταξύ των οποίων περιλαμβάνεται η άποψη σύμφωνα με την οποία τα άτομα με νοητική καθυστέρηση δεν είναι ή δεν μπορούν να γίνουν αυτο-προσδιοριζόμενα (βλ. και Wehmeyer & Garner, 2003). Αυτές οι υποθέσεις περιορίζουν τις ευκαιρίες κατά τις οποίες τα άτομα αυτά θα πρέπει να

λαμβάνουν καθοδήγηση ώστε να αναπτύξουν τις δεξιότητες που σχετίζονται ώστε να γίνουν πιο αυτο-προσδιοριζόμενα ή να έχουν εμπειρίες ελέγχου (Wehmeyer & Bolding, 1999). Τέτοιες υποθέσεις βασίζονται κυρίως σε δυο παράγοντες. Ο πρώτος παράγοντας είναι ότι στην πραγματικότητα ο βαθμός του συνολικού αυτο-προσδιορισμού θα επηρεάζεται από τους περιορισμούς που έχουν τα άτομα αυτά στον αριθμό και την περιπλοκότητα των δεξιοτήτων και των γνώσεων οι οποίες σχετίζονται με την αδυναμία τους να ασκήσουν έλεγχο στη ζωή τους, καθώς και με τους νοητικούς τους περιορισμούς. Δεύτερος παράγοντας, είναι ότι τέτοιες υποθέσεις προέρχονται επίσης από κοινωνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις για το τι μπορεί να πετύχουν τα άτομα με νοητική καθυστέρηση. Θα μπορούσε συνεπώς να θεωρηθεί ότι γενικά, πολλοί άνθρωποι θεωρούν ότι ένα άτομο που έχει νοητική καθυστέρηση δεν μπορεί να γίνει αυτο-προσδιοριζόμενο κυρίως εξαιτίας της επίδρασης που έχει η νοητική του καθυστέρηση στην καθημερινή του λειτουργία, αλλά και λόγω των προσδοκιών που οι άλλοι έχουν απ' αυτό (Wehmeyer & Garner, 2003).

Άλλοι παράγοντες που συντελούν στην έλλειψη μελετών σχετικά με τον αυτο-προσδιορισμό και την νοητική καθυστέρηση είναι οι δυσκολίες στις μετρήσεις, με συνέπεια την έλλειψη αξιόπιστων και έγκυρων μετρήσεων (Wehmeyer, 2001). Καθώς και το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί αν και αντιμετωπίζουν θετικά σε θεωρητικό επίπεδο τη σημασία του αυτο-προσδιορισμού συμπεριλαμβάνουν σπάνια αντίστοιχους στόχους στα εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα. Γεγονός που ίσως να οφείλεται στην έλλειψη εξοικείωσης με τα συγκεκριμένα προγράμματα και στην ελλιπή κατάρτιση σε θέματα στρατηγικών διδασκαλίας του αυτο-προσδιορισμού (Καρτασίδου, 2007).

1.2.8 Αξιολόγηση του Αυτο-προσδιορισμού στα άτομα με νοητική καθυστέρηση

Η αξιολόγηση του αυτο-προσδιορισμού γίνεται μέσα από ποικιλόμορφα προγράμματα τα οποία δίνουν έμφαση σε διαφορετικά στοιχεία του αυτο-προσδιορισμού και βασίζονται σε μια διαφορετική φιλοσοφία όσον αφορά στη δομή, στην εφαρμογή και στην αξιολόγηση (Καρτασίδου, 2007).

Στον Πίνακα 1 που ακολουθεί παρατίθενται εκπαιδευτικά προγράμματα και κάποιες κλίμακες που έχουν χρησιμοποιηθεί για την αξιολόγηση του αυτο-προσδιορισμού, όπως αναφέρονται στην Καρτασίδου (2007).

Πίνακας 1. Προγράμματα ενδυνάμωσης και αξιολόγησης αυτο-προσδιορισμού

Self determined learning model instruction (Wehmeyer, Palmer, Agran, Mithaug & Martin, 2000)	Περιλαμβάνει τρεις φάσεις: <ul style="list-style-type: none">- Βάλε στόχο- Ανέλαβε δράση- Προσάρμοσε το στόχο ή το σχέδιο Σε κάθε μια από τις φάσεις παρουσιάζεται ένα πρόβλημα προς λύση για το οποίο μπαίνουν τέσσερα ερωτήματα: Αναγνώριση <ul style="list-style-type: none">- του προβλήματος,- των πιθανών λύσεων,- των πιθανών εμποδίων και- των συνεπειών της πιθανής λύσης.
Πρόγραμμα των Haelewyck, Bara, Lachapelle (2005)	Περιλαμβάνει πέντε θέματα: <ul style="list-style-type: none">- Γνώρισε τον εαυτό σου- Εκτίμησε τον εαυτό σου- Σχεδίασε- Ανέλαβε δράση- Βιώσε τα αποτελέσματα και μάθε
Steps to Self-determination Curriculum των Hoffman & Field (στο Malian & Nevin, 2002)	Περιλαμβάνει 16 διδακτικές ενότητες σχετικά με: τη δημιουργία δυνατοτήτων, επιλογών και στόχων, το σχεδιασμό βημάτων και δραστηριοτήτων, τις πρωτοβουλίες και το ξεπέρασμα εμποδίων, την υποστήριξη από φίλους και τα μοντέλα ρόλων για τον αυτο-προσδιορισμό, την κατηγορηματική επικοινωνία και τη διαπραγμάτευση, την επίλυση συγκρούσεων και τη μελλοντική πορεία.

<p>Πρόγραμμα των Abery et. al (στο Malian & Nevin, 2002)</p>	<p>Περιλαμβάνει 10 στοιχεία: αυτεπίγνωση, αυτοεκτίμηση, αντίληψεις προσωπικού ελέγχου, αξίες, στοχοθεσία, κατηγορηματική επικοινωνία, επιλογές, συνειδητοποίηση του προσωπικού οράματος, επίλυση προβλημάτων και προσωπική υπεράσπιση. Επίσης στοιχεία οικογενειακής εκπαίδευσης και υποστήριξης: σχεδιασμός προσωπικού μέλλοντος, διενέργεια οικογενειακών συναντήσεων, εξισορρόπηση αξιών της οικογένειας και του αυτο-προσδιορισμού, υποστήριξη των επιλογών, ενίσχυση της επίλυσης προβλημάτων, συνειδητοποίηση του προσωπικού οράματος, ενδυνάμωση της προσωπικής υπεράσπισης και δημιουργία δεσμών με την κοινότητα.</p>
<p>Πρόγραμμα των Faw, Davis & Peck (1996)</p>	<p>Αφορά την έκφραση προτιμήσεων, τη χρήση άμεσων και σχετικών ερωτήσεων (για πληροφόρηση), την καταγραφή, αναφορά και περίληψη των απαντήσεων και τη λήψη μιας απόφασης βασισμένη στα δεδομένα.</p>

Στον Πίνακα 2 περιγράφονται κλίμακες αξιολόγησης του Αυτο-προσδιορισμού που προέρχονται από τα άρθρα των: Nota et al. (2007), Wehmeyer και Garner (2003), Hoffman (1996), και Field και Hoffman (2007).

Πίνακας 2. Εργαλεία αξιολόγησης αυτο-προσδιορισμού

<p>The Evaluation of Self-Determination Instrument Soresi et al. in press (στο Nota et al., 2007).</p>	<p>Αφορά την εκτίμηση του αυτο-προσδιορισμού και αποτελείται από 24 στοιχεία τα οποία αξιολογούν :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Τον αυτο-προσδιορισμό σε διαφορές καθημερινές δραστηριότητες (13 στοιχεία) - Τον αυτο-προσδιορισμό που σχετίζεται με την έκφραση της γνώμης , τις ιδέες και τα συναισθήματα (5 στοιχεία) - Τον αυτο-προσδιορισμό που σχετίζεται στις δραστηριότητες και στις δεσμεύσεις (3 στοιχεία)
<p>Self-Determination Knowledge Scale των Hoffman, Field, Sawilowsky, (1996 στο Hoffman, 1996)</p>	<p>Αφορά την αξιολόγηση στις αρχικές και τελικές μετρήσεις των βημάτων του αυτο-προσδιορισμού βασισμένη σε δύο φόρμες. Στην φόρμα Α εμπεριέχονται 20 ερωτήσεις σωστού/ λάθους, που ακολουθούνται από 17 ερωτήσεις σχετικές με τα σενάρια που</p>

	<p>παρουσιάζονται στους μαθητές. Η φόρμα Β διαθέτει επίσης 37 ερωτήσεις και συνδυάζει τις ερωτήσεις σωστού/ λάθους με ερωτήσεις σχετικά με τα σενάρια των μαθητών.</p>
<p>Self-Determination Assessment Battery, Second Edition των Hoffman, Field, Sawilowsky (2004 στο Field & Hoffman, 2007).</p>	<p>Αποτελείται από πέντε εργαλεία τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν μόνα τους ή σε συνδυασμό. Το εργαλείο αυτό μετρά γνωστικούς, συναισθηματικούς και συμπεριφοριστικούς παράγοντες που σχετίζονται με τον αυτο-προσδιορισμό όπως αυτός καθορίζεται από τις απόψεις των μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών. Οι περιοχές της ομοιότητας και απόκλιση μεταξύ των τριών αυτών πηγών μπορούν να προσδιοριστούν, παρέχοντας μια σημαντική πληροφόρηση για το μαθητή οι οποία και οδηγεί στον καθορισμό των κατάλληλων διδακτικών παρεμβάσεων.</p>
<p>ChoiceMaker Self Determination Assessment. των Martin & Marshall (1996 στο Field & Hoffman, 2007).</p>	<p>Αξιολογεί τις δεξιότητες και τις ευκαιρίες που παρουσιάζονται στους μαθητές να χρησιμοποιούν αυτές τις δεξιότητες σε τρεις τομείς: στην επιλογή των στόχων, στο να εκφράζουν τους στόχους, και στο να αναλαμβάνουν δράση. Η αξιολόγηση αποτελείται από τρία μέρη. Το πρώτο μέρος είναι μια βαθμολογική κλίμακα (α) που σχετίζεται με τις δεξιότητες αυτο-προσδιορισμού (β) με ευκαιρίες που παρέχονται στο σχολείο ώστε να εκτελέσουν δεξιότητες που σχετίζονται με τον αυτο-προσδιορισμό. Οι δεξιότητες και οι ευκαιρίες των μαθητών βαθμολογούνται σε μια κλίμακα από 0 έως 4. Το δεύτερο μέρος είναι ένα προφίλ αξιολόγησης. Ενώ το τρίτο μέρος παρέχει την δυνατότητα στόχων και σκοπών που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για συγκεκριμένους τομείς αξιολόγησης.</p>

<p>AIR Self-Determination Scale. των Wolman, Campeau, Dubois, Mithaug, Stolarski, (1994 στο Field & Hoffman, 2007).</p>	<p>Αξιολογεί την ατομική ικανότητα και την ευκαιρία εξασκήσεις του αυτο-προσδιορισμού. Εκπαιδευτικοί, μαθητές, και γονείς συμμετέχουν. τα αποτελέσματα από αυτές τις τρεις πηγές χρησιμοποιούνται για να ανατηχθεί ένα προφίλ του επιπέδου αυτο-προσδιορισμού του μαθητή και για να οριστούν (α) οι περιοχές της δύναμης και των περιοχές που χρειάζονται βελτίωση, (β) οι εκπαιδευτικοί σκοποί και οι στόχοι , και (γ) οι στρατηγικές για την αύξηση της ικανότητας των μαθητών και των φοιτητών να γίνουν αυτο-προσδιοριζόμενοι.</p>
<p>The Arc' s Self-Determination Scale Wehmeyer (1995 στο Wehmeyer & Garner 2003).</p>	<p>Αποτελείται από 72 στοιχεία τα οποία παρέχουν δεδομένα για το συνολικό αυτο-προσδιορισμό ενός ατόμου όπως αυτός εμφανίζεται στη μέτρηση των ατομικών επιδόσεων του στα τέσσερα βασικά χαρακτηριστικά του αυτο-προσδιορισμού (αυτονομία, αυτορρύθμιση, ψυχολογική ενδυνάμωση, συνειδητοποίηση του εαυτού). Υπάρχουν συνολικά 148 βαθμοί, με το υψηλότερο σκορ να αντικατοπτρίζει τον μεγαλύτερο βαθμό αυτο-προσδιορισμού.</p>

Στην παρούσα εργασία επιλέχθηκε ως εργαλείο αξιολόγησης του αυτο-προσδιορισμού σε άτομα με νοητική καθυστέρηση το Arc' s Self-Determination Scale του Wehmeyer (1995). Επιλέχθηκε διότι έχει ελεγχθεί στον ελληνικό πληθυσμό η αξιοπιστία του από έρευνες της Καρτασίδου (2007, Καρτασίδου, Δημητριάδης & Φέτση, 2009, Kartasidou et al., 2009). Μια εργασία στην οποία αναφέρονται τα αποτελέσματα της προσαρμογής και εφαρμογής της κλίμακας στην Ελλάδα είναι η έρευνα της Καρτασίδου et al. (2009). Στην έρευνα αυτή η κλίμακα Arc δοκιμάστηκε σε έρευνα πεδίου και ελέγχθηκε ως προς την αξιοπιστία της, για χρήση από άτομα με αναπηρίες, μαθησιακές δυσκολίες και από τυπικά αναπτυσσόμενα άτομα. Κατά την διαδικασία προσαρμογής της κλίμακας στον Ελλαδικό χώρο, έγινε η αρχική χορήγηση της σε 20 μαθητές της 5^{ης} Δημοτικού και σε 15 μαθητές της 6^{ης} Δημοτικού, ενώ στη συνέχεια χορηγήθηκε πιλοτικά σε ομάδα ατόμων με ειδικές ανάγκες. Συνολικά συμμετείχαν 32 μαθητές ηλικίας 13-21 ετών (Μ.Ο.= 17,06). Δεκαεπτά μαθητές με νοητική καθυστέρηση και δεκαπέντε με μαθησιακές δυσκολίες. Η κλίμακα χορηγήθηκε χωρίς σημαντικά προβλήματα στους συμμετέχοντες και

δοκιμάστηκε με θετικά αποτελέσματα ως προς την εσωτερική συνοχή (Cronbach' s $\alpha = .807$) και ως προς τη συσχέτιση μεταξύ των τομέων του αυτο-προσδιορισμού. Ενώ τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν χαμηλό επίπεδο αυτο-προσδιορισμού για το σύνολο των συμμετεχόντων (Καρτασίδου et al., 2009).

Η σύνδεση της αξιολόγησης με την παρέμβαση τονίζεται με έμφαση από τους κατασκευαστές της κλίμακας (Wehmeyer, 1995) γι' αυτό και σε ένα δεύτερο επίπεδο η συγκεκριμένη κλίμακα χρησιμοποιήθηκε στα πλαίσια ενός ερευνητικού προγράμματος παρέμβασης για την ενίσχυση του αυτο-προσδιορισμού σε τέσσερα άτομα με νοητική καθυστέρηση. Το πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε σε διαμέρισμα ημι-αυτόνομης διαβίωσης ατόμων με νοητική καθυστέρηση, ενός ιδιωτικού φορέα γονέων ατόμων με ειδικές ανάγκες, στην Ελλάδα και κατέδειξε βελτίωση στους περισσότερους τομείς του αυτο-προσδιορισμού (Kartasidou et al., 2009).

Η αξιοπιστία της κλίμακας υποστηρίζεται από τους κατασκευαστές της οι οποίοι αναφέρουν ότι η κλίμακα κατασκευάστηκε με τέτοιο τρόπο ώστε να περιορίζει τα προβλήματα της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας και τονίζουν ότι εκείνο που έχει σημασία είναι το τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνεται το ίδιο το άτομο τον εαυτό του ακόμα κι αν οι προσωπικές του αντιλήψεις δεν αντικατοπτρίζουν απόλυτα την πραγματικότητα (Καρτασίδου, et al., 2009).

1.3. Κοινωνική συμπεριφορά και Κοινωνικές Δεξιότητες στα άτομα με νοητική καθυστέρηση

1.3.1. Ορισμοί

Όταν γίνεται αναφορά στην κοινωνική συμπεριφορά ενός ατόμου σε γενικές γραμμές υπονοούνται οι κοινωνικές δεξιότητες τις οποίες διαθέτει το άτομο. Ωστόσο, δεν υπάρχει ένας γενικά αποδεκτός όρος για τις κοινωνικές δεξιότητες αν και στη βιβλιογραφία αναφέρονται αρκετές θέματα που στρέφονται γύρω απ' αυτές. Ο Bellack (1983 στο Bielecki & Swender, 2004) όρισε τις κοινωνικές δεξιότητες ως παρατηρήσιμες και μετρήσιμες διαπροσωπικές συμπεριφορές που προωθούν την ανεξαρτησία, την αποδοχή του ατόμου από την κοινωνία και την ποιότητα ζωής και οι οποίες είναι σημαντικές για την προσαρμογή και την κανονική λειτουργία του μέσα στην κοινωνία. Παρέχουν επίσης τη δυνατότητα στο άτομο να αποκτά υγιείς κοινωνικές σχέσεις, να αποφεύγει τη διαπροσωπική σύγκρουση και να ανταπεξέρχεται σε καταστάσεις που προκαλούν στρες.

Οι κοινωνικές δεξιότητες είναι μαθημένες συμπεριφορές που σχετίζονται τόσο με τις συγκεκριμένες καταστάσεις που βιώνει ένα άτομο όσο και με το πλαίσιο μέσα στο οποίο βρίσκεται και το οποίο είναι σημαντικό επειδή σε διαφορετικές καταστάσεις και σε διαφορετικές εργασίες απαιτούνται διαφορετικές κοινωνικές δεξιότητες. Οι Matson και Ollendick (1988 στο Bielecki & Swender, 2004) ανέφεραν ότι ένα κοινωνικά επιδέξιο άτομο προσαρμόζεται καλά σε διάφορες καταστάσεις επειδή μπορεί να αναγνωρίσει τις κοινωνικές ενδείξεις και να ανταποκριθεί κατάλληλα σ' αυτές. Τα επιδέξια κοινωνικά άτομα επιδεικνύουν συμπεριφορές που ενδυναμώνονται και αποφεύγουν τις συμπεριφορές που θα μπορούσαν να έχουν ως συνέπεια μια τιμωρία.

Απ' την άλλη, πορίσματα ερευνών δείχνουν ότι οι ανεπαρκείς κοινωνικές δεξιότητες σχετίζονται με πολυάριθμα προβλήματα συμπεριλαμβανοντας τη διάσπαση ελλειμματικής προσοχής, την κοινωνική απομόνωση και την απόσυρση, την επιθετική και αντικοινωνική συμπεριφορά καθώς και την προκλητική συμπεριφορά (Fox, Keller, Grede, & Bartosz, 2007). Τα άτομα με αναπτυξιακές αναπηρίες είναι γενικά ανεπαρκή στο ευρύ φάσμα των κοινωνικών συμπεριφορών. Ως αποτέλεσμα, η νοητική καθυστέρηση έχει συσχετισθεί με ανεπάρκειες κοινωνικών δεξιοτήτων (π.χ. αδύναμη βλεμματική επαφή) ή με κοινωνική υπερβολή (π.χ. να κρατάνε του άλλους και να μην τους αφήνουν να φύγουν) (Duncan, Matson, Bamburg, Cherry & Buckley, 1999).

1.3.2 Διαστάσεις των Κοινωνικών Δεξιοτήτων

Οι Junttila, Voeten, Kaukiainen, και Vauras, (2006) σε μια έρευνα τους στην οποία συμμετείχαν και παιδιά από σχολεία ειδικής αγωγής, εστίασαν σε δύο κύριες πλευρές της κοινωνικής ικανότητας, την εκδήλωση της: α) θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς και β) αντικοινωνικής συμπεριφοράς. Αυτές οι πλευρές είναι παρούσες στην SSBS (School Social Behaviour Scale) των Merrell και Gimpel (1998 στην Junttila, et al., 2006). Και οι δύο συμπεριλαμβάνουν στοιχεία των δεξιοτήτων, των συμπεριφορών και των συναισθηματικών καταστάσεων του ατόμου.

Σύμφωνα με τους Junttila et al. (2006), η θετική κοινωνική συμπεριφορά αναφέρεται σε κοινωνικά επιθυμητές πράξεις όπως η βοήθεια, το να μοιραζόμαστε κάτι με άλλα άτομα και το να προσφέρουμε παρηγοριά. Αυτές τις πράξεις η κοινωνία τις θεωρεί επιθυμητές και προσπαθεί να ενθαρρύνει τα παιδιά να τις υιοθετήσουν και να τις επιδεικνύουν. Οι εκδηλώσεις θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς όπως η συνεργασία και η συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες, οδηγούν στην αποδοχή των ατόμων από τους ομηλικούς τους και προωθούν τη μαθησιακή διαδικασία.

Οι δύο διαστάσεις της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς είναι: οι *συνεργατικές δεξιότητες* και η *ενσυναίσθηση*. Οι δύο αυτές διαστάσεις εμπεριέχουν και τις συμπεριφορικές και τις συναισθηματικές πλευρές της κοινωνικής ικανότητας και συνεπώς συμφωνούν με τον ορισμό των Sheridan και Walker (1999 στην Junttila, et al., 2006) για την κοινωνική επιδεξιότητα οι οποίοι την αναφέρουν ως ένα συνδυασμό από σημαντικές κοινωνικές δεξιότητες που είναι κατάλληλες για διαφορετικά πλαίσια και συμπεριφορά που είναι αποδεκτή από τους άλλους. Οι συνεργατικές δεξιότητες χρειάζονται για να συσχετίζεται και να λειτουργεί το άτομο μέσα σε μια ποικιλία καταστάσεων, όπως να μαθαίνει κάτι μαζί με άλλους ή να εστιάζουν μαζί σε κοινούς στόχους (Englund, Levy, Hyson & Sroufe, 2000).

Η ενσυναίσθηση διαφέρει από τις συνεργατικές δεξιότητες στο ότι δεν είναι τόσο πολύ μια κοινωνική δεξιότητα όσο μια ικανότητα με την οποία το άτομο δείχνει τα θετικά αισθήματα και συναισθήματα του για τους άλλους και τα μεταδίδει με αποτελεσματικό τρόπο. Ένα άτομο με ενσυναίσθηση, για παράδειγμα, αποφεύγει να πληγώσει τα συναισθήματα των άλλων, κατανοεί πως νιώθουν, και παρατηρεί όταν κάποιος πληγώνεται σε μια δεδομένη κατάσταση ή από κάποιο συμβάν (Cliffordsson,

2002). Αν και η ενσυναίσθηση χαρακτηρίζεται από ευαισθησία προς τους άλλους, οι κοινωνικές δεξιότητες μπορεί να εφαρμόζονται χωρίς αισθήματα και συναισθήματα, με έναν ψυχρό τρόπο.

Η άλλη διάσταση της κοινωνικής ικανότητας (Junttila, et al., 2006) είναι η παρουσία αντικοινωνικής συμπεριφοράς, με δύο πλευρές την αυθόρμητη *οξύθυμη συμπεριφορά* και την *πρόκληση αναστάτωσης*. Ένα άτομο που ενεργεί αυθόρμητα θεωρείται ότι έχει δυσκολίες στο να παρεμποδίσει τις άμεσες αντιδράσεις που θα το εμπόδιζαν να επιτύχει ένα στόχο, να περιμένει για ένα επιθυμητό αντικείμενο ή στόχο, ή να σχεδιάσει κάτι προκαταβολικά και να παρεμποδίσει τις φανερές κινήσεις του που εμφανίζονται ως αντίδραση στις απαιτήσεις που προκύπτουν από συγκεκριμένες περιστάσεις. Ο αυθορμητισμός είναι ένας ιδιόρρυθμος παράγοντας κινδύνου για αντικοινωνική συμπεριφορά, ενώ η πρόκληση αναστάτωσης κατευθύνεται προς άλλους ανθρώπους συχνά με τον εσκεμμένο σκοπό να τους βλάψει ή να τους ενοχλήσει. Το αποτέλεσμα της πρόκλησης αναστάτωσης είναι πολύ κοντά στην επιθετική συμπεριφορά ή στον εκφοβισμό επειδή τα παιδιά που ενεργούν προκαλώντας αναστάτωση συνήθως θεωρούνται ως να πειράζουν τους άλλους, να μην τους σέβονται, να τους ενοχλούν, και να είναι επιθετικά (Kaplan Gheen & Midgley, 2002).

Η αντικοινωνική συμπεριφορά έχει αρνητικά κοινωνικά αποτελέσματα τα οποία μπορεί να προκαλούνται είτε με πρόθεση είτε χωρίς πρόθεση και μπορεί το άτομο να κατευθύνει αυτά τα αποτελέσματα είτε προς άλλα άτομα είτε και προς τον ίδιο τον εαυτό του. Τα παιδιά με αντικοινωνική συμπεριφορά έχουν την τάση να γίνονται μέλη ταραχοποιών ομάδων, να παίρνουν περισσότερες σχολικές αποβολές και να παρουσιάζουν προβλήματα στη διαγωγή τους (Farmer, 2000). Για να θεωρηθεί ότι ένα παιδί είναι κοινωνικά ικανό πρέπει να συμπεριφέρεται σε υψηλά επίπεδα στη διάσταση της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς και σε χαμηλά στη διάσταση της αντικοινωνικής συμπεριφοράς (Junttila, et al., 2006).

Έχει επιπλέον βρεθεί ότι οι ανεπάρκειες στις κοινωνικές δεξιότητες σχετίζονται και με την ανάπτυξη και τη διατήρηση των προτύπων επιθετικής συμπεριφοράς στο περιβάλλον του ατόμου. Για παράδειγμα, ο Robins (1972 στο Caldarella & Merrell, 1997) βρήκε ότι η παρουσία αντικοινωνικής συμπεριφοράς

στους γονείς σχετίζεται με την αυξημένη πιθανότητα αντικοινωνικής συμπεριφοράς και παραβατικότητας στα παιδιά, ενώ μια υψηλή συσχέτιση ανάμεσα στην αντικοινωνική συμπεριφορά των παιδιών που επιδεικνύεται στο περιβάλλον του σπιτιού και της αντικοινωνικής συμπεριφοράς που επιδεικνύεται στο περιβάλλον του σχολείου. Τα ευρήματα αυτά φανερώνουν τη σημασία που έχει η παρέμβαση όσο γίνεται νωρίτερα τόσο στα παιδιά όσο και στις οικογένειες τους ώστε να σπάσει ο κύκλος της αντικοινωνικής συμπεριφοράς. Επιπλέον, τα επιθετικά παιδιά έχει αποδειχθεί ότι παρουσιάζουν ανεπάρκεια στις σημαντικές κοινωνικές δεξιότητες συμπεριλαμβανομένων και των ακαδημαϊκών, διαπροσωπικών δεξιοτήτων καθώς και των δεξιοτήτων αυτοελέγχου (Caldarella & Merrell, 1997).

1.3.3 Κοινωνικές Δεξιότητες σε άτομα με νοητική καθυστέρηση

Στο σύγχρονο ορισμό της νοητικής καθυστέρησης σημαντικό ρόλο κατέχει η προσαρμοστική συμπεριφορά του ατόμου, όπως αυτή εκφράζεται και μέσα από τις κοινωνικές δεξιότητες. Λαμβάνοντας υπόψη πως στα νοητικά καθυστερημένα παιδιά οι περιορισμοί συνυπάρχουν με τις δυνατότητες, μπορούμε να θεωρήσουμε βέβαιο πως με την κατάλληλη αξιολόγηση και υποστήριξη μπορεί να βελτιωθεί η λειτουργικότητα των παιδιών αυτών σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο. Είναι γνωστό ότι τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση παρουσιάζουν σημαντικό έλλειμμα ως προς τις κοινωνικές τους δεξιότητες (ΥΠΕΠΘ, 2004). Παρουσιάζουν, δηλαδή, ελλείψεις στη διαπροσωπική τους συμπεριφορά, χαμηλή αυτοεκτίμηση και αρνητικά κίνητρα επίτευξης. Η κατάκτηση των κοινωνικών δεξιοτήτων, όμως, είναι μία αναγκαιότητα, καθώς αποτελούν καθοριστικό παράγοντα στη βελτίωση και ανάπτυξη πολλαπλών τομέων της προσωπικής και κοινωνικής τους ζωής που αφορούν σε δραστηριότητες στην κοινότητα, στον προσωπικό χώρο, στο χώρο εργασίας, στη διαφύλαξη της υγείας και ασφάλειας και στην ποιοτική προσωπική ανάπτυξη. Η διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων καλό είναι να ξεκινά από την προσχολική ηλικία, ώστε σταδιακά να αναπτυχθούν επαρκώς οι απαραίτητες δεξιότητες για την επιτυχημένη μετάβαση από το σχολείο στην κοινότητα και στην εργασία (ΥΠΕΠΘ, 2004).

1.3.4 Ερευνητικά δεδομένα για τις Κοινωνικές Δεξιότητες ατόμων με νοητική καθυστέρηση

Διάφορες έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά των οποίων τα επίπεδα των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι υψηλά είναι άτομα τα οποία καταφέρνουν να προσαρμοστούν στο περιβάλλον τους, καταφέρνουν να αποφεύγουν συγκρούσεις και διατηρούν υψηλά επίπεδα επικοινωνίας με τους άλλους (Yukay-Yuksel, 2009). Αντίθετα αποτελέσματα όσον αφορά τους παραπάνω τομείς καταδεικνύουν τα παιδιά με χαμηλά επίπεδα κοινωνικών δεξιοτήτων. Σε μια έρευνα του Merrell Sanders και Poringa (1993) που συμμετείχαν 219 μαθητές τάξεων του δημοτικού (1η-6η τάξη), από τους οποίους 58 είχαν μαθησιακές δυσκολίες, 48 νοητική καθυστέρηση, 55 συναισθηματικές διαταραχές, και 58 μαθητές χωρίς ειδικές ανάγκες, αξιολογήθηκε η κοινωνική συμπεριφορά και προσαρμογή τους με την κλίμακα SSBS. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και οι μαθητές με νοητική καθυστέρηση είχαν περίπου την ίδια κοινωνική προσαρμογή, που ήταν πολύ χαμηλότερη από αυτή των μαθητών χωρίς δυσκολίες, αλλά πολύ καλύτερη από αυτή των μαθητών με συναισθηματικές διαταραχές. Αξιοσημείωτο ήταν ότι η κλίμακα SSBS προέβλεπε την ένταξη των παιδιών στις διάφορες ομάδες και ιδιαίτερα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και νοητική καθυστέρηση, τονίζοντας την σημασία της θετικής και αρνητικής κοινωνικής λειτουργίας των μαθητών (Merrell et al., 1993).

Η σημασία της έρευνας για την κοινωνικότητα των παιδιών με νοητική καθυστέρηση έχει αναγνωρισθεί προ πολλού ως ένας τρόπος για να κατανοηθούν οι ενδεχόμενες μελλοντικές δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίσουν αυτά τα παιδιά. Η έρευνα στα παιδιά με νοητική καθυστέρηση δηλώνει επίσης ότι οι ανεπάρκειες στις κοινωνικές δεξιότητες μπορεί να είναι ένας δείκτης για άλλα κοινωνικά προβλήματα όπως προβλήματα κοινωνικής συμπεριφοράς, ανεπάρκειες στις θετικές κοινωνικές συμπεριφορές και επιθετικότητα που μπορεί να οδηγήσουν σε αδύναμες σχέσεις με τους ομηλικούς καθώς και σε κακή κοινωνική προσαρμογή (Bellanti & Bierman, 2000). Η σχέση ανάμεσα στη νοητική καθυστέρηση και τις σχέσεις με ομηλικούς έχει επίσης υπογραμμιστεί σε παιδιά προσχολικής ηλικίας που βρέθηκαν να έχουν αδύναμες κοινωνικές δεξιότητες που οδηγούν σε μια ανικανότητα στην ανάπτυξη σχέσεων (Cook & Oliver, 2011).

Έχει προταθεί ότι οι δυσκολίες στις κοινωνικές σχέσεις για τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση μπορεί να οφείλονται σε διαφορετική ή αδύναμη κοινωνική αλληλεπίδραση η οποία με τη σειρά της οφείλεται σε καθυστερήσεις στην ανάπτυξη των αλληλεπιδραστικών δεξιοτήτων ή σε μια έλλειψη πρωτοβουλίας τόσο για κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με ομηλικούς όσο και για τη διατήρησή τους. Οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι, σε αντίθεση με τα κανονικά αναπτυσσόμενα παιδιά, στα παιδιά με νοητική καθυστέρηση ενυπάρχουν ορισμένες δυσκολίες που συνδέονται με την αποτελεσματικότερη κοινωνική λειτουργία. Για παράδειγμα, εντοπίζεται δυσκολία στο να ερμηνεύσουν κατάλληλα τις κοινωνικές καταστάσεις, συμπεριλαμβάνοντας και την κατανόηση των λεκτικών και μη λεκτικών κοινωνικών ενδείξεων, προβλήματα στην εστίαση της προσοχής στις κοινωνικές ενδείξεις και αντίθετα, εστίαση της προσοχής σε άσχετες πληροφορίες και χαμηλότερα επίπεδα επάρκειας στο να αντιλαμβάνονται την άποψη των άλλων και να κατανοούν τους σκοπούς τους. Επιπλέον, έχει επιχειρηματολογηθεί ότι τα παιδιά αυτά μπορεί να δείχνουν χαμηλότερα επίπεδα κοινωνικά αλληλεπιδραστικού παιχνιδιού με τους ομηλικούς τους και περισσότερο κοινωνικά απομονωμένο παιχνίδι, κάτι που οδηγεί σε περαιτέρω προβλήματα με τις σχέσεις των ομηλικών ακόμη και από τις μικρότερες ηλικίες (Cook & Oliver, 2011).

Ένας παράγοντας που έχει βρεθεί να επηρεάζει την κοινωνική επιδεξιότητα των παιδιών με νοητική καθυστέρηση είναι το είδος του σχολείου το οποίο παρακολουθούν. Έχει υποστηριχθεί ότι, όταν τα παιδιά με σοβαρή νοητική καθυστέρηση είναι σε περιβάλλοντα ειδικής αγωγής με ομηλικούς τους που έχουν μια παρόμοια αναπηρία, η φύση των αναπηριών των παιδιών περιορίζει τις ευκαιρίες τους για αλληλεπιδράσεις με τους ομηλικούς τους (Diamond, 2002). Εν αντιθέσει, στην έρευνα των Ottenbacher και Cooper (1984 στο Zion & Jenvey, 2006) τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όταν τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση παρακολουθούν περιβάλλοντα ειδικής αγωγής αυτό οδηγεί σε καλύτερη κοινωνική προσαρμογή. Τα σχολεία ειδικής αγωγής προσφέρουν πλεονεκτήματα τέτοια όπως οι μικρές τάξεις, ειδικά εκπαιδευμένους δασκάλους, επιπρόσθετες υπηρεσίες υποστήριξης, εστίαση στις εκπαιδευτικές λειτουργικές δεξιότητες και εξατομικευμένα προγράμματα. Επιπλέον, έχει προταθεί ότι η φοίτηση σε κανονικό σχολείο αποτυγχάνει επειδή σ'

αυτό το περιβάλλον τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση θεωρούνται πως έχουν τις απαραίτητες κοινωνικές δεξιότητες για να παρακολουθήσουν το κανονικό σχολείο, και χρειάζονται μόνο το ανταποκρινόμενο περιβάλλον για να τις παρουσιάσουν (Zion & Jenvey, 2006).

Όσο αφορά παιδιά με νοητική καθυστέρηση που φοιτούν σε κανονικό σχολείο, η παρακολούθηση σε κανονικό σχολείο, εν μέρει, βασίζεται στο ότι η σωματική εγγύτητα ανάμεσα στα παιδιά με νοητική καθυστέρηση και στα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά θα αυξήσει την κοινωνική αλληλεπίδραση και συνεπώς θα πρέπει να αυξήσει και το μοντέλο της κοινωνικά επαρκούς συμπεριφοράς και την αποδοχή των παιδιών με νοητική καθυστέρηση από τους ομηλικούς τους. Η κοινωνική αλληλεπίδραση με τυπικά αναπτυσσόμενους ομηλικούς βρέθηκε να έχει θετική επίδραση στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών με νοητική καθυστέρηση (Zion & Jenvey, 2006).

Μια επισκόπηση της βιβλιογραφίας για την κοινωνική τοποθέτηση των παιδιών με κάποια αναπηρία συμπέρανε ότι, όταν τα παιδιά με αναπηρίες παρακολουθούν περιβάλλοντα κανονικού σχολείου, σε αντίθεση με περιβάλλοντα ειδικής αγωγής, τα επίπεδα κοινωνικής αλληλεπίδρασης τους αυξάνουν. Αυτά τα πορίσματα επιβεβαιώθηκαν εμπειρικά σε μια μελέτη από τους Zion και Jenvey (2006) στην οποία παιδιά με αναπτυξιακές καθυστερήσεις και χωρίς αναπτυξιακές καθυστερήσεις σε ομάδες σε περιβάλλοντα κανονικού σχολείου παρουσίασαν πιο συχνές αλληλεπιδράσεις με τους ομηλικούς τους. Αυτά τα πορίσματα αποδόθηκαν στις κοινωνικές απαιτήσεις και τα υψηλότερα επίπεδα αλληλεπίδρασης των κανονικά αναπτυσσόμενων παιδιών.

Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί ότι τα παιδιά με αναπτυξιακές καθυστερήσεις δεν ήταν ούτε πλήρως αποδεκτά από τους ομηλικούς τους ούτε και ενσωματώθηκαν μ' αυτούς πλήρως (Zion & Jenvey, 2006). Ούτε και όλα τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση που αλληλεπιδρούν με τυπικά αναπτυσσόμενους ομηλικούς τους θα αναπτύξουν περισσότερο αποτελεσματικές κοινωνικές δεξιότητες. Άλλες έρευνες συμπέραναν ότι τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση σε κανονικά σχολεία ήταν λιγότερο κοινωνικά αποδεκτά και λιγότερο κοινωνικά επαρκή απ' ότι τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά, ίσως εξαιτίας των διαφορών στην κοινωνική συμπεριφορά, ιδιαίτερα τη διασπαστικότητα των παιδιών με νοητική καθυστέρηση. Ωστόσο, τα

παιδιά με νοητική καθυστέρηση που παρακολουθούν κανονικά σχολεία σε πλήρες ωράριο βρέθηκαν να είναι πιο κοινωνικά επαρκή απ' ό,τι εκείνα που παρακολουθούν κανονικά σχολεία μόνο για κάποιες ώρες (Freeman & Alkin, 2000).

Η έρευνα έδειξε επίσης ότι τα παιδιά της τέταρτης έως έκτης τάξης με ήπιες αναπηρίες, που περνούσαν τουλάχιστον το 50% του χρόνου τους σε κανονικά σχολεία, ήταν πιο πιθανό να είναι κοινωνικά απομονωμένα και αντικοινωνικά απ' ό,τι τα παιδιά χωρίς αναπηρία (Zion & Jenvey, 2006). Φαίνεται ότι τα παιδιά με ήπιες αναπηρίες έχουν πιο αδύναμες κοινωνικές δεξιότητες απ' ό,τι τα παιδιά χωρίς αναπηρία, ακόμη κι όταν αυτά ενσωματώνονται σε κανονικά σχολεία. Σε μια άλλη μελέτη με μαθητές με ήπια νοητική καθυστέρηση που φοιτούσαν σε κανονικό σχολείο, τα παιδιά βαθμολογήθηκαν από τους δασκάλους τους και βρέθηκε ότι ήταν λιγότερο φιλικά και συνεργάσιμα, αποτραβηγμένα και πιο πιθανό να αποφύγουν δραστηριότητες αλλά ωστόσο δεν υπήρξαν διαφορές στα επίπεδα της επιθετικότητας σε σύγκριση με τους μαθητές χωρίς καθυστέρηση (Zion & Jenvey, 2006).

Για τα άτομα με νοητική καθυστέρηση, η σημασία της λειτουργίας στο κοινωνικό σύνολο έχει εδώ και πολύ καιρό αναγνωριστεί ως σχετική με την ποιότητα ζωής τους, την ευημερία τους και την ικανότητά τους να συμμετέχουν στην κοινότητα τους (Nota, et. al., 2007) και οι ερευνητές έχουν εστιάσει την προσοχή τους στις κοινωνικές δεξιότητες αυτών των ατόμων και ιδιαίτερα των παιδιών με νοητική καθυστέρηση, αναπτυξιακές διαταραχές και γενετικά σύνδρομα. Παράλληλα, η βιβλιογραφία έχει αναγνωρίσει μια σχέση ανάμεσα στη νοητική καθυστέρηση και τις κοινωνικές δεξιότητες, η οποία όμως υπήρξε αρνητική κι αυτό δηλώνει ότι η νοητική καθυστέρηση οδηγεί σε δυσκολίες στην κοινωνική προσαρμογή (Cook & Oliver, 2011).

Αξίζει όμως να αναφερθεί ότι τελευταία έχουν αρχίσει να εμφανίζονται έρευνες σχετικά με τις κοινωνικές δεξιότητες οι οποίες διαμορφώνουν μια εξ ολοκλήρου διαφορετική εικόνα για κάποια απ' αυτά τα παιδιά. Οι έρευνες σε κάποια γενετικά σύνδρομα (κυρίως στα σύνδρομα Williams και Angelman) έχουν αποκαλύψει ότι μερικά παιδιά είναι υπερβολικά κοινωνικά. Έχει επίσης προ πολλού αναγνωρισθεί ότι τα άτομα με σύνδρομο Down κατέχουν καλές κοινωνικές δεξιότητες, είναι ευχάριστα και στοργικά (Moore, Oates, Hobson & Goodwin, 2002), δείχνουν λιγότερη επιθετικότητα, επιδίωξη προσοχής, ανειλικρίνεια και αντικοινωνική συμπεριφορά

(Cook & Oliver, 2011) και έχουν δεξιότητες κοινωνικής επικοινωνίας και καλών σχέσεων σε σύγκριση με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά στις ομάδες ελέγχου (Laws & Bishop, 2004).

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων ετών συγκλίνουσες έρευνες έχουν δείξει με σαφήνεια ότι οι ακαδημαϊκές και κοινωνικές τροχιές σχηματίζονται νωρίς και οι κοινωνικές και γνωστικές δεξιότητες με τις οποίες τα παιδιά εισέρχονται στο σχολείο αποτελούν ισχυρούς παράγοντες πρόβλεψης σχολικής επιτυχίας πολλά χρόνια αργότερα. Δυστυχώς, αποτελεί πρόκληση η αξιολόγηση της κοινωνικής συμπεριφοράς με τρόπο ο οποίος να είναι αξιόπιστος, γενικεύσιμος και αποτελεσματικός, κι αυτό προκαλεί μια ανησυχία που σχετίζεται ιδιαίτερα με την αξιολόγηση των κοινωνικών συμπεριφορών σε φυσικά περιβάλλοντα, όπως για παράδειγμα οι σχολικές τάξεις, μέσω της χρήσης άμεσων παρατηρήσεων της συμπεριφοράς (Merrell, 2008).

1.3.5 Φύλο και Κοινωνικές Δεξιότητες

Η βιβλιογραφία έχει δείξει ότι υπάρχουν διαφορές ανάλογα με το φύλο όταν αναφέρονται στην κοινωνική ικανότητα. Σε σύγκριση με τα αγόρια, τα κορίτσια κατά μέσο όρο εμφανίζονται περισσότερο θετικά, φιλικά, αξιόπιστα και εξυπηρετικά. Δείχνουν επίσης υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης και αλτρουισμού και αναφέρουν χαμηλότερα επίπεδα πρόκλησης αναστάτωσης που οφείλονται στον αυθορμητισμό και την οξυθυμία τους (Junttila et al., 2006).

1.3.6 Αξιολόγηση των Κοινωνικών Δεξιοτήτων

Κατά τα τελευταία χρόνια υπήρξαν σημαντικές πρόοδοι στην αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων. Η κοινωνική και συναισθηματική αξιολόγηση των παιδιών και των νέων μπορεί να επιτευχθεί με έξι κύριες μεθόδους: τα ημερολόγια αυτοαναφοράς, τις προβολικές (projective) τεχνικές, τις κοινωνικομετρικές τεχνικές, τη συνέντευξη, την παρατήρηση της συμπεριφοράς και τις βαθμολογικές κλίμακες συμπεριφοράς. Τα εργαλεία αυτοαναφοράς είναι κυρίως ψυχομετρικές μετρήσεις που

συγκρίνουν τις απαντήσεις των παιδιών της ομάδας αυτοαναφοράς με τις απαντήσεις μιας τυπικής ομάδας. Πολλοί ειδικοί αμφισβητούν την αποτελεσματικότητα αυτού του είδους των τεστ και ισχυρίζονται ότι υπάρχει μια απόκλιση ανάμεσα στις αυτοαναφερόμενες κοινωνικές δεξιότητες και τις πιο άμεσες μετρήσεις των κοινωνικών δεξιοτήτων όπως η παρατήρηση και οι κλίμακες βαθμολόγησης (Magotsiou, Goudas & Hasandra, 2006).

Η άμεση παρατήρηση αναμφισβήτητα παρέχει χρήσιμες πληροφορίες για το επίπεδο των πραγματικών συμπεριφορών, είναι ευαίσθητη σε σημαντικές αλλαγές στη συμπεριφορά, και αποφέρει πληροφορίες για συγκεκριμένες συμπεριφορικές υπερβολές ή ανεπάρκειες. Ωστόσο, η έρευνα (Merrell, 2008) δείχνει ότι οι παρατηρήσεις της κοινωνικής συμπεριφοράς στο φυσικό περιβάλλον της τάξης έχουν σημαντικούς περιορισμούς σε σχέση με την αξιοπιστία στο χρόνο και τη γενικευσιμότητα.

Σύμφωνα με τους Junttila et al., (2006) η μέτρηση της κοινωνικής ικανότητας των παιδιών ώστε να μπορέσει κάποιος να κρίνει τις κοινωνικές συμπεριφορές του παιδιού, θα πρέπει να περιλαμβάνει τους σημαντικούς κοινωνικούς παράγοντες στο περιβάλλον του παιδιού, όπως για παράδειγμα, το σχολείο. Οι Achenbach και Edelbrock (1991) αναφέρουν ότι, μετά τους γονείς, οι δάσκαλοι θεωρούνται ως η πιο αξιόπιστη πηγή πληροφόρησης για τη συμπεριφορά των παιδιών, γιατί βρίσκονται πιο κοντά στα παιδιά και για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα και άρα μπορούν να παρατηρήσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες, τις σχέσεις μεταξύ των συνομηλίκων, καθώς και τις μαθησιακές τους επιδόσεις, θεωρούνται σημαντικοί φορείς της κοινωνικοποίησης των παιδιών και επηρεάζουν σημαντικά τη μελλοντική τους εξέλιξη και ανάπτυξη, στις αναφορές τους είναι πολύ πιο αντικειμενικοί από τους γονείς ενώ στο θέμα της σχολικής επίδοσης των παιδιών, που συσχετίζεται με την ψυχική υγεία, θεωρείται ότι κατέχουν καθοριστικό ρόλο.

Γίνεται επίσης μια βασική διάκριση ανάμεσα στο πως αντιλαμβάνεται το ίδιο το άτομο τον εαυτό του και στο πως το αντιλαμβάνονται το άτομο αυτό οι άλλοι. Οι Junttila, et al., (2006) ισχυρίζονται ότι μια ολοκληρωμένη περιγραφή της κοινωνικής ικανότητας απαιτεί κρίσεις τόσο από το παιδί όσο και από τα άτομα που είναι σημαντικά στην εν λόγω κατάσταση, όπως για παράδειγμα στα πλαίσια του σχολείου, οι σημαντικοί κοινωνικοί παράγοντες είναι οι ομήλικοι, οι δάσκαλοι και οι γονείς.

Πρόσφατα, προτάθηκε η χρήση των αυτοαναφορών ως μια σημαντική πηγή πληροφοριών γύρω από τα συναισθήματα και τις αντιλήψεις κάποιου. Τόσο το ίδιο το άτομο που αναφέρεται στον εαυτό του όσο και ένα άλλο σημαντικό άτομο που μπορεί να εκφέρει άποψη, αντιπροσωπεύουν προοπτικές που είναι απαραίτητες στο να μελετηθεί η κοινωνική δεξιότητα ενός παιδιού. Το να γίνει κατανοητό το πώς τα παιδιά αντιλαμβάνονται τις δικές τους κοινωνικές συμπεριφορές ή κοινωνικές δεξιότητες μπορεί να παρέχει χρήσιμες συμπληρωματικές πληροφορίες στις κρίσεις που γίνονται από τα άλλα άτομα που είναι σημαντικά στη ζωή του παιδιού και μπορεί να είναι ιδιαίτερα σημαντικό για το σχεδιασμό και την αξιολόγηση των παρεμβάσεων που στοχεύουν στις κοινωνικές δεξιότητες (Junttila, et al., 2006).

Ωστόσο, οι αυτοαναφορές είναι μια πηγή πληροφοριών στην οποία δεν μπορούν να έχουν εύκολα πρόσβαση οι άλλοι. Απ' την άλλη, οι αυτοαναφορές μπορεί να είναι υποκειμενικές και να επηρεάζονται από τις γνωστικές ικανότητες των ατόμων. Η κοινωνική συμπεριφορά συνήθως ρυθμίζεται από κοινωνικές νόρμες, και εξαιτίας του τι είναι επιθυμητό κοινωνικά, τα άτομα τείνουν να υποτιμούν τη δική τους αρνητική συμπεριφορά και να υπερεκτιμούν τη θετική κοινωνική συμπεριφορά τους. Όταν βαθμολογούνται οι ίδιες συμπεριφορές ή τα ίδια χαρακτηριστικά, συνήθως υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στις αυτοαναφορές και τις αξιολογήσεις των άλλων (Junttila, et al., 2006).

Όταν γίνεται αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων των ατόμων με νοητική καθυστέρηση, εμφανίζονται ιδιαίτερα προβλήματα. Αυτά τα άτομα συχνά έχουν πολύ περιορισμένο προφορικό ρεπερτόριο, το οποίο εμποδίζει τη χρήση τεχνικών αξιολόγησης με βάση την αυτοαναφορά. Τα άτομα με νοητική καθυστέρηση μπορεί να έχουν δυσκολίες στην αξιόπιστη αυτοαναφορά ακόμη κι αν η καθυστέρηση είναι ήπια. Για παράδειγμα, οι ερευνητές έχουν δείξει ότι τα άτομα με νοητική καθυστέρηση συχνά αναζητούν εξωτερική έγκριση και μπορεί εύκολα να συμφωνούν με τις καθοδηγητικές ερωτήσεις του ατόμου που παίρνει τη συνέντευξη. Γι' αυτούς τους λόγους, ένας ερευνητής πρέπει συχνά να βασίζεται στην παρατηρούμενη συμπεριφορά και την αναφορά εκείνου που παρέχει φροντίδα στο άτομο με νοητική καθυστέρηση παρά στην αυτοαναφορά (Bielecki & Swender, 2004).

Ένα από τα βασικά εργαλεία αξιολόγησης των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι η Κλίμακα Σχολικής Κοινωνικής Συμπεριφοράς (Merrell, 1999). Η κλίμακα αυτή είναι αποτελεί ένα κατάλληλο εργαλείο αξιολόγησης της κοινωνικής επάρκειας, καθώς

σχεδιάστηκε συγκεκριμένα για χρήση σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Πρόκειται για μια κλίμακα με πολλές συνιστώσες καθώς υπάρχει η δυνατότητα να συνδυάσει τις αυτοαναφορές με τις κατατάξεις συμπεριφορών από άλλα άτομα όπως οι ομήλικοι, οι δάσκαλοι, οι γονείς κλπ. Αποτελείται από δύο επιμέρους κλίμακες, την *Κοινωνική Επάρκεια* και την *Αντικοινωνική Συμπεριφορά*. Η Κοινωνική Επάρκεια περιλαμβάνει μετρήσεις διαπροσωπικών δεξιοτήτων, δεξιότητες αυτό-διαχείρισης και ακαδημαϊκές δεξιότητες ενώ η Αντικοινωνική Συμπεριφορά συμπεριλαμβάνει τις υποκλίμακες εχθρότητας-οξυθυμίας, αντικοινωνικότητας-επιθετικότητας και καταστροφικότητας-παρενόχλησης. Η κλίμακα τυποποιήθηκε στις ΗΠΑ με ένα δείγμα 1855 μαθητών ηλικίας 6 έως 12 ετών ενώ αρκετά τεστ αξιοπιστίας, όπως η εσωτερική συνέπεια, η δοκιμή και επανέλεγχος (test-retest) και η μεταξύ βαθμολογητών αξιοπιστία, έδειξαν εξαιρετικές ψυχομετρικές ιδιότητες. Η εγκυρότητα των κλιμάκων αξιολογήθηκε χρησιμοποιώντας τεστ εγκυρότητας σχετικά με το κριτήριο καθώς και εγκυρότητα σχεδιασμού. Επιπλέον, η δομή της υποκλίμακας υποστηρίχθηκε με επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση (confirmatory factor analysis). Το πλεονέκτημα της κλίμακας είναι η εστίαση της τόσο στην κοινωνική επάρκεια όσο και στην αντικοινωνική συμπεριφορά, ενώ ένα πιθανό μειονέκτημα είναι ότι είναι σχετικά μεγάλη (Magotsiou et al., 2006).

Για να αναπτύξουν μια πιο σύντομη μορφή της κλίμακας οι Junttilla et al. (2006) μείωσαν τον αριθμό των παραγόντων καθώς επίσης και τον αριθμό των προτάσεων με βάση την παραγοντική ανάλυση (factor loadings). Τα δεδομένα από 890 Φιλανδούς μαθητές αναλύθηκαν χρησιμοποιώντας την επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση και τα αποτελέσματα έδειξαν μια νέα μορφή της κλίμακας, την «Πολυδιάστατη Αξιολόγηση της Κλίμακας Κοινωνικής Επάρκειας». Η κλίμακα Θετικής Κοινωνικής Συμπεριφοράς χωρίστηκε στις Συνεργατικές Δεξιότητες και την Ενσυναίσθηση, και η κλίμακα Αντικοινωνικής Συμπεριφοράς χωρίστηκε στην Παρορμητικότητα και την Πρόκληση Αναστάτωσης. Οι ψυχομετρικές ιδιότητες της κλίμακας επιβεβαιώθηκαν τόσο για τις αυτοαναφορές όσο και τις αναφορές των ομηλίκων, δασκάλων και γονέων. Η χρήση των αναφορών από αρκετούς διαφορετικούς παράγοντες του περιβάλλοντος ενός παιδιού παρέχει μια πιο αξιόπιστη και πολυδιάστατη εικόνα της κοινωνικής επάρκειας. Η «Πολυδιάστατη Αξιολόγηση της Κοινωνικής Επάρκειας» είναι μια πολυπαραγοντική μέτρηση των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών, ιδιαίτερα στο σχολικό περιβάλλον, που λαμβάνει υπόψη τις ξεχωριστές διαστάσεις της κοινωνικής συμπεριφοράς (θετική κοινωνική

συμπεριφορά και αντικοινωνική) καθώς επίσης και τις πλευρές των σχετικών κοινωνικών παραγόντων, ιδιαίτερα των ομηλικών. Είναι επίσης σύντομη, εύκολη στη χρήση, και εστιάζει στις συνηθισμένες κοινωνικές επάρκειες και τα προβλήματα των νέων παρά στις χαμηλής κατάταξης κλινικές συμπεριφορές.

Στην συγκεκριμένη έρευνα, επιλέχτηκε ως εργαλείο αξιολόγησης των κοινωνικών δεξιοτήτων η Κλίμακα Κοινωνικής Συμπεριφοράς, η οποία αποτελεί την προσαρμογή της κλίμακας «Πολυδιάστατη Αξιολόγηση της Κοινωνικής Επάρκειας» στην ελληνική γλώσσα. Η προσαρμογή της κλίμακας έγινε από τους Magotsiou et al. (2006) ακολουθώντας διαδικασίες εγκυρότητας και αξιοπιστίας. Στην ενότητα «Εργαλεία» της μεθοδολογίας της έρευνας περιγράφονται τα αποτελέσματα της διαδικασίας της προσαρμογής της κλίμακας αυτής στην ελληνική γλώσσα από τους παραπάνω ερευνητές.

1.3.7 Σχέση Αυτο-προσδιορισμού και Κοινωνικών Δεξιοτήτων

Περιορισμένα είναι τα ερευνητικά στοιχεία τα οποία εξετάζουν την σχέση ανάμεσα στον αυτο-προσδιορισμό και στις κοινωνικές δεξιότητες. Ανιχνεύθηκε μια μόνο σχετική έρευνα, η μελέτη των Nota, Ferrari, Soresi και Wehmeyer (2007) η οποία διερευνά τη σχέση μεταξύ του αυτο-προσδιορισμού, των προσωπικών χαρακτηριστικών, των κοινωνικών δεξιοτήτων και των περιβαλλοντικών συνθηκών διαβίωσης των ατόμων με νοητική καθυστέρηση. Η έρευνα αυτή εστιάζει στο αν ο αυτο-προσδιορισμός επηρεάζεται από περιβαλλοντικούς παράγοντες, συμπεριλαμβανομένων των συνθηκών ζωής και εργασίας καθώς και από ενδο-ατομικούς παράγοντες, συμπεριλαμβανομένων του επίπεδου νοημοσύνης, την ηλικία, το φύλο, τις κοινωνικές δεξιότητες και την προσαρμοστική συμπεριφορά.

Στη μελέτη συμμετείχαν 141 άτομα τα οποία είχαν διαγνωστεί με ήπιο, μέτριο και σοβαρό βαθμό νοητικής καθυστέρησης. Τα ερευνητικά αποτελέσματα έδειξαν ότι οι κοινωνικές δεξιότητες των ατόμων με νοητική καθυστέρηση δεν ήταν σημαντικοί προγνωστικοί παράγοντες του αυτο-προσδιορισμού. Επίσης, αναδείχτηκε ότι οι συμμετέχοντες με σοβαρό βαθμό νοητική καθυστέρησης παρουσίασαν χαμηλότερα επίπεδα αυτο-προσδιορισμού, ποιότητα ζωής και κοινωνικών ικανοτήτων, σε σχέση με τις δύο άλλες ομάδες. Όσο αφορά τους παράγοντες πρόβλεψης του αυτο-προσδιορισμού, στην συγκεκριμένη μελέτη, οι ανάλυση διακρίνουσας λειτουργίας

(discriminant function analysis) που εξέτασε τον Δείκτη Νοημοσύνης, την ηλικία και τις κοινωνικές δεξιότητες, διαπίστωσε ότι μόνο ο Δείκτης Νοημοσύνης πρόβλεπε την ένταξη σε υψηλή ή χαμηλή ομάδα αυτο-προσδιορισμού. Ενώ οι κοινωνικές δεξιότητες, αποτελούσαν τους παράγοντες προβλέψεις των συμμετεχόντων στην αντίστοιχη ένταξη τους σε χαμηλή ή υψηλή ομάδα στην ποιότητα ζωής (Nota, et al., 2007).

Ωστόσο υπογραμμίζεται η σημασία των ευκαιριών ώστε να μπορούν τα άτομα να κάνουν επιλογές και η σημασία υιοθέτησης ενός αυτο-προσδιοριζόμενου τρόπου συμπεριφοράς, παράγοντες που ξεπερνούν τους περιορισμούς του Δείκτης Νοημοσύνης και των κοινωνικών δεξιοτήτων, προωθώντας των αυτο-προσδιορισμό.

1.4. Η Παρούσα Έρευνα

1.4.1 Σκοπός της έρευνας

Ο κύριος στόχος της έρευνας ήταν να διερευνηθεί σε εφήβους και νέους ενήλικες με νοητική καθυστέρηση αν υπάρχει σχέση μεταξύ των δύο διαστάσεων του αυτο-προσδιορισμού, της Ψυχολογικής Ενδυνάμωσης και της Συνειδητοποίησης του Εαυτού, όπως αυτές αξιολογούνται από την κλίμακα Arc's Self-Determination, με τέσσερις διαστάσεις των αναφερόμενων κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Οι συγκεκριμένες δύο διαστάσεις κρίθηκαν ως περισσότερο σχετικές με τους παράγοντες της Κοινωνικής Συμπεριφοράς καθώς αναφέρονται περισσότερο στην κοινωνικότητα των ατόμων. Επίσης, εξετάζονται οι επιδράσεις παραγόντων όπως το φύλο, η ηλικία και το σκορ στο Raven στις παραπάνω μεταβλητές.

1.4.2 Υποθέσεις

Με βάση τα υπάρχοντα ερευνητικά ευρήματα που παρουσιάστηκαν στις προηγούμενες σελίδες, οι υποθέσεις που διαμορφώθηκαν έχουν ως εξής:

Υπόθεση 1: Με βάση τις ελάχιστες σχετικές έρευνες, ο βαθμός συσχέτισης των διαστάσεων της Ψυχολογικής Ενδυνάμωσης και της Συνειδητοποίησης του Εαυτού με τις αναφερόμενες Κοινωνικές Δεξιότητες ατόμων με νοητική καθυστέρηση αναμένεται να μην είναι υψηλός.

Υπόθεση 2: Με βάση τη βιβλιογραφία που παρουσιάστηκε διαμορφώνονται οι παρακάτω υποθέσεις:

- Το επίπεδο των κοινωνικών δεξιοτήτων αναμένεται να διαφοροποιείται με βάση το φύλο. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες αναμένεται να εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς και χαμηλότερα επίπεδα αντικοινωνικής συμπεριφοράς σε σύγκριση με τους άνδρες.

Προς διερεύνηση θα τεθούν οι σχέσεις των κοινωνικών δεξιοτήτων με τους παράγοντες «ηλικία» και «σκορ στο Raven».

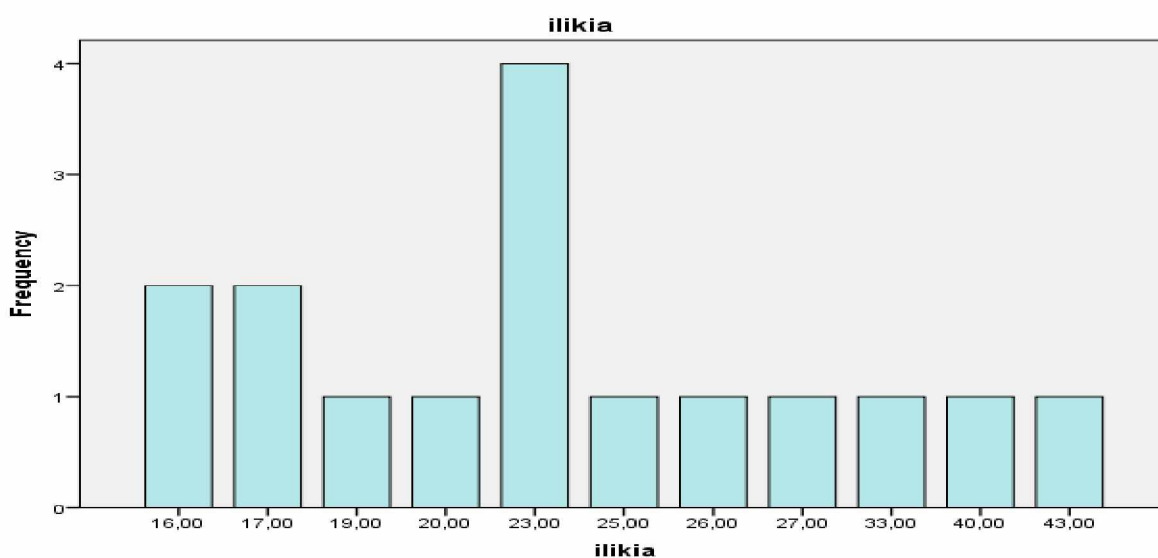
Θα διερευνηθούν επίσης οι επιδράσεις παραγόντων όπως το φύλο, η ηλικία και το σκορ στο Raven στον αυτο-προσδιορισμό των ατόμων με νοητική καθυστέρηση, καθώς τα μέχρι τώρα ερευνητικά δεδομένα παράγουν ασυνεπή αποτελέσματα. Σε κάποιες έρευνες οι παράγοντες αυτοί σχετίζονται με τον αυτο-προσδιορισμό και σε κάποιες άλλες όχι.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

2.1 Συμμετέχοντες

Τα δεδομένα της παρούσας έρευνας βασίζονται στις απαντήσεις 16 εφήβων και νεαρών ενηλίκων με νοητική καθυστέρηση. Προηγουμένως, εξετάστηκαν συνολικά 35 άτομα που απασχολούνταν σε μονάδες και παρακολουθούσαν σχολεία ειδικής αγωγής και διέθεταν διάγνωση νοητικής καθυστέρησης από κρατικές δομές. Το τελικό δείγμα αποτέλεσαν 16 άτομα τα οποία και πληρούσαν τα κριτήρια της μέτριας και ήπιας νοητικής καθυστέρησης. Όλοι οι συμμετέχοντες προέρχονταν από μονάδες και σχολεία ειδικής αγωγής. Συγκεκριμένα, οι 4 συμμετέχοντες προέρχονταν από Ειδικό Σχολείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και οι 12 συμμετέχοντες από Κέντρα Δημιουργικής Απασχόλησης μεγάλου δήμου της Κεντρικής Ελλάδας. Στο δείγμα υπήρχαν οκτώ άντρες και οκτώ γυναίκες. Η χρονολογική ηλικία των συμμετεχόντων κυμαίνονταν από 16 έως 43 έτη με μέσο όρο $M.O. = 24.43$. Στο Γράφημα 1, παρουσιάζονται αναλυτικά οι ηλικίες των συμμετεχόντων.

Γράφημα 1. Κατανομή του δείγματος σε σχέση με τη χρονολογική ηλικία.



2.2 Εργαλεία συλλογής δεδομένων

2.2.1 Κλίμακα Raven (Raven Progressive Matrices)

Οι Προοδευτικές Μήτρες του Raven (ΠΜΡ) κατασκευάστηκε από τον J.C. Raven το 1938 με βάση τη θεωρία του C. Spearman (1927) για τον γενικό νοητικό παράγοντα (g) (Χατζηχρήστου, 2011) και θεωρείται μια από τις καλύτερες μετρήσεις του παράγοντα αυτού ή της ρέουσας νοημοσύνης. Πρόκειται για μη λεκτική δοκιμασία, καθώς τα προβλήματα που δίνονται στον εξεταζόμενο παρουσιάζονται με τη μορφή γεωμετρικών σχημάτων. Υπάρχουν τρεις δοκιμασίες του Raven, οι Έγχρωμες Προοδευτικές Μήτρες (ΕΠΜ) που αφορούν στη μέτρηση της νοημοσύνης σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας, καθώς και σε ειδικούς πληθυσμούς (παιδιά με δυσκολίες μάθησης, με νοητική καθυστέρηση κ.α.), οι Τυπικές Προοδευτικές Μήτρες (ΤΠΜ) για τη μέτρηση της νοημοσύνης κατά την εφηβική και ενήλικη ζωή και οι Ανεπτυγμένες Προοδευτικές Μήτρες (ΑΠΜ) για άτομα με νοημοσύνη που βρίσκεται στο ανώτερο 50% της κατανομής της νοημοσύνης (Σαββίδου & Σπανούδης, 2008).

Στην συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Raven λόγω της μη λεκτικής μορφής της. Από τις τρεις δοκιμασίες κρίθηκε σκόπιμο να χρησιμοποιηθούν οι Έγχρωμες Προοδευτικές καθώς είναι κατάλληλες να χρησιμοποιούνται με τυπικούς αλλά και μη τυπικούς πληθυσμούς.

Οι Έγχρωμες Προοδευτικές Μήτρες αποτελούνται από 36 ερωτήματα κλιμακούμενης δυσκολίας. Στις πρώτες ερωτήσεις το άτομο παρατηρεί ένα σχήμα-πρότυπο απ' όπου λείπει ένα τμήμα, το οποίο καλείται να εντοπίσει μεταξύ περισσότερων επιλογών. Σε επόμενες, δυσκολότερες ερωτήσεις υπάρχουν σειρές σχημάτων, τα οποία συνδέονται μεταξύ τους οριζόντια και κάθετα με κάποια επαγωγική λογική σχέση. Το άτομο πρέπει να ανακαλύψει τη σχέση αυτή και να επιλέξει και πάλι μεταξύ περισσότερων το ζητούμενο σχήμα που συμπληρώνει την αλληλουχία με τον κατάλληλο τρόπο (Χατζηχρήστου, 2011).

Υπάρχουν διάφοροι λόγοι για τους οποίους η δοκιμασία Raven συνιστά κατάλληλη μέτρηση της ρέουσας νοημοσύνης. Κατ' αρχάς, το μέγεθος και η σταθερότητα των ατομικών διαφορών που προκύπτουν από τη μέτρηση, ακόμη και μεταξύ των παιδιών σχολικής ηλικίας, δείχνουν ότι η μέτρηση είναι ευαίσθητη στις γνωστικές διαδικασίες που λαμβάνουν όταν ένα άτομο επιδεικνύει ευφυή συμπεριφορά. Επίσης ο σχετικά μεγάλος αριθμός στοιχείων στη δοκιμασία (36

προβλήματα) προσφέρει αρκετές πληροφορίες για τις θεωρητικές και πειραματικές αναλύσεις της συμπεριφοράς που επιδεικνύεται κατά την επίλυση προβλήματος. Τέλος, η συσχέτιση μεταξύ των αποτελεσμάτων των δοκιμασιών του Raven με άλλες γενικές μετρήσεις της νοημοσύνης υποδεικνύει ότι οι δοκιμασίες μετρούν γενικές παρά συγκεκριμένες ικανότητες (Σαββίδου & Σπανούδης, 2008).

2.2.2 Κλίμακα Arc

«Η Κλίμακα Αυτο-προσδιορισμού Arc – Για εφήβους» σχεδιάστηκε για να αξιολογεί μέσω αυτο-αναφορών τις αντιλήψεις αυτο-προσδιορισμού εφήβων και νέων ενηλίκων με αναπηρίες (13-22 ετών), ιδιαίτερα μαθητών με ήπια νοητική καθυστέρηση και μαθησιακές δυσκολίες. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να διερευνήσει τις αντιλήψεις του μαθητή για τον αυτοπροσδιορισμό του και όχι ως εργαλείο αποκλεισμού μαθητών από υπηρεσίες και προγράμματα, καθώς δεν αποτελεί διαγνωστικό εργαλείο. Η κλίμακα σχεδιάστηκε με βάση την προσέγγιση του αυτο-προσδιορισμού ως ένα εκπαιδευτικό αποτέλεσμα που προτάθηκε από τον Wehmeyer (1995). Έτσι μπορεί να αποτελεί ένα εργαλείο που αξιολογεί τις δυνατότητες και τις αδυναμίες των μαθητών στον αυτο-προσδιορισμό και εξασφαλίζει την συμμετοχή του μαθητή στο σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος, ενώ σε ένα δεύτερο επίπεδο προωθεί την έρευνα σε θέματα αυτο-προσδιορισμού. Ως εκ τούτου δίνεται τη δυνατότητα στους μαθητές να γίνουν πιο αυτο-προσδιοριζόμενοι καθώς οι ίδιοι αξιολογούν τα πιστεύω τους σχετικά με τον εαυτό τους, γεγονός που βοηθάει την συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς ώστε να προσδιοριστούν οι περιοχές των δυνατοτήτων και των περιορισμών που σχετίζονται με στόχους του αυτο-προσδιορισμού. Επιπλέον μπορεί να ωφελήσει τους μαθητές παρέχοντας στους ερευνητές ένα εργαλείο ώστε να αξιολογήσουν ποια περιβάλλοντα, ποιες εκπαιδευτικές στρατηγικές και ποια υλικά διδακτέας ύλης ενδυναμώνουν ή εμποδίζουν τον αυτο-προσδιορισμό.

Αν και η κλίμακα αυτή έχει αναπτυχθεί για εφήβους και νεαρούς ενήλικες, στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιείται σε μεγαλύτερα άτομα (16-43) ετών. Από την υπάρχουσα βιβλιογραφία (Wehmeyer & Garner, 2003; Wehmeyer & Schwartz, 1998; Wehmeyer et al., 1996) προκύπτει ότι, συνήθως, όταν συμμετέχουν ενήλικες χρησιμοποιείται η adult version της κλίμακας Arc. Η κλίμακα αυτή είναι ίδια με την adolescent version της Arc Self-Determination Scale, με τη διαφορά ότι έχουν γίνει

κάποιες αλλαγές στη διατύπωση των ερωτημάτων ώστε να αντικατοπτρίζουν περισσότερο την ενηλικίωση (πχ. έχει γίνει αντικατάσταση της λέξης «σχολείο» με την λέξη «δουλειά») (Wehmeyer & Garner, 2003, σελ. 259). Στην παρούσα έρευνα χορηγήθηκε λοιπόν η εκδοχή για εφήβους και νέους ενήλικες διότι τα άτομα που αποτελούσαν το δείγμα της έρευνας συμμετείχαν σε εκπαιδευτικές δομές μάθησης (εξαιρούνται τρία άτομα ηλικίας 33, 40, 43). Κρίθηκε λοιπόν σκόπιμο να χρησιμοποιηθεί το συγκεκριμένο εργαλείο, καθώς απευθύνεται σε μαθητές και οι ερωτήσεις του θα ήταν περισσότερο κατάλληλες και κατανοητές γι' το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος.

Η κλίμακα Arc αποτελείται από 72 προτάσεις και διαιρείται σε τέσσερις εννοιολογικά ξεχωριστές υποκλίμακες: 1) Αυτονομία, 2) Αυτορρύθμιση, 3) Ψυχολογική ενδυνάμωση 4) Συνειδητοποίηση του εαυτού, οι οποίες και παρέχουν δεδομένα για τον ολικό αυτο-προσδιορισμό ενός ατόμου (Wehmeyer, 1995).

Στην παρούσα εργασία, από τους τέσσερις τομείς της κλίμακας, επιλέχθηκαν να αξιολογηθούν οι τομείς της Ψυχολογικής Ενδυνάμωσης και της Συνειδητοποίησης του εαυτού καθώς θεωρήθηκαν ότι μπορεί να συνδέονται περισσότερο με τις Κοινωνικές Δεξιότητες των συμμετεχόντων σε σχέση με τους λοιπούς τομείς (υποκλίμακες).

Η υποκλίμακα της Ψυχολογικής Ενδυνάμωσης αποτελείται από 16 ερωτήσεις οι οποίες παρουσιάζονται με τη μορφή επιλογής ανάμεσα σε δύο προτάσεις και ζητείται από τους μαθητές να επιλέξουν εκείνη που τους ταιριάζει καλύτερα.

Μπορώ να παίρνω τις δικές μου αποφάσεις... ή..... (1 βαθμός)

Άλλοι άνθρωποι παίρνουν αποφάσεις για μένα..... (0 βαθμός)

Οι απαντήσεις που αντανακλούν την ψυχολογική ενδυνάμωση (π.χ. πίστη στην ικανότητα, αντιλήψεις ελέγχου, και προσδοκίες επιτυχίας) βαθμολογούνται με 1. Οι απαντήσεις που δεν αντανακλούν ψυχολογικά ενδυναμωμένα πιστεύω ή στάσεις βαθμολογούνται με 0. Συνολικά μπορούν να συγκεντρωθούν 16 βαθμοί και τα υψηλότερα σκορ δείχνουν ότι οι μαθητές είναι περισσότερο ψυχολογικά ενδυναμωμένοι.

Η άλλη υποκλίμακα, η Συνειδητοποίηση του εαυτού, αξιολογεί την ατομική αυτογνωσία. Τα αυτο-προσδιοριζόμενα άτομα φαίνεται ότι διαθέτουν μια ολοκληρωμένη γνώση του εαυτού τους, των δυνατοτήτων και των περιορισμών τους και την αξιοποιούν έτσι ώστε να ενεργούν με τέτοιο τρόπο που να εκμεταλλεύονται αυτή την γνώση με ευεργετικό τρόπο για τα ίδια. Οι ερωτώμενοι καλούνται να

απαντήσουν με «Ναι/Μου ταιριάζει» ή «Όχι/Δεν μου ταιριάζει» ανάλογα με το περιεχόμενο της κάθε πρότασης.

Μου αρέσει ο εαυτός μου..... Ναι/μου ταιριάζει 1 βαθμός
Όχι/ δεν μου ταιριάζει 0 βαθμός

Όπως και στον προηγούμενο τομέα, οι απαντήσεις βαθμολογούνται είτε με 0 είτε με 1 βαθμούς ανάλογα με την κατεύθυνση της απάντησης. Υπάρχουν 15 ερωτήσεις και το συνολικό ανώτατο σκορ είναι το 15 (Wehmeyer, 1995).

Η προσαρμογή της κλίμακας Agc στην ελληνική γλώσσα έγινε από τους Καρτασίδου και συν. (2009). Η κλίμακα SDS μεταφράστηκε στη ελληνική γλώσσα χωρίς να παρουσιαστούν ιδιαίτερες δυσκολίες. Ορισμένα σημεία της πρωτότυπης κλίμακας που αφορούσαν σε συνήθειες ή πολιτισμικά χαρακτηριστικά της χώρας κατασκευής της τροποποιήθηκαν έτσι ώστε να είναι προσαρμόσιμα και στην ελληνική πραγματικότητα. Μετέπειτα, σύμφωνα με την ενδεδειγμένη μεθοδολογία κατά διαδικασία της μετάφρασης, μεταφράστηκε και πάλι πίσω στην Αγγλική γλώσσα το ήδη μεταφρασμένο στην ελληνική γλώσσα κείμενο της κλίμακας SDS, ώστε να αναδειχθούν τυχόν λάθη ή αδυναμίες στην αρχική μετάφραση. Η τελική μορφή της κλίμακας αποτελεί ένα αξιόπιστο και έγκυρο ερευνητικό εργαλείο σταθμισμένο στο ελληνικό πληθυσμό, που μέχρι στιγμής έχει χρησιμοποιηθεί σε αρκετές ερευνητικές εργασίες, προσφέροντας χρήσιμα ερευνητικά αποτελέσματα για τον αυτο-προσδιορισμό Ελλήνων μαθητών και ενηλίκων (Καρτασίδου και συν., 2009).

2.2.3 Κλίμακα Κοινωνικής Συμπεριφοράς

Η Κλίμακα Κοινωνικής Συμπεριφοράς προσαρμόστηκε στην Ελληνική γλώσσα από τους Magotsiou et al. (2006). Η κλίμακα αυτή αποτελεί μια αξιόπιστη μέτρηση των κοινωνικών δεξιοτήτων καθώς υπάρχει έλλειψη τέτοιου είδους κλιμάκων προσαρμοσμένων στον ελληνικό πληθυσμό.

Στη παραπάνω μελέτη προσαρμογής ακολουθήθηκαν οι διαδικασίες που προτάθηκαν από τον De Vellis (1991 στο Magotsiou et al., 2006) για τη μετάφραση μιας κλίμακας σε μια άλλη γλώσσα, οι οποίες περιλαμβάνουν μετάφραση διπλής κατεύθυνσης, ανάπτυξη επιπρόσθετων θεμάτων στη στοχευόμενη γλώσσα και εξέταση της εγκυρότητας του περιεχομένου. Οι προτάσεις της Κλίμακας Κοινωνικής Συμπεριφοράς μεταφράστηκαν στην ελληνική γλώσσα από δύο δίγλωσσους

δασκάλους του δημοτικού. Στη συνέχεια ακολούθησε η αντίστροφη διαδικασία και εξετάστηκαν οι ασυμφωνίες οι οποίες επιλύθηκαν με συζήτηση. Η ελληνική εκδοχή αποτελούνταν από 4 παράγοντες και 20 προτάσεις: ο παράγοντας Δεξιότητες Συνεργασίας με 6 προτάσεις και ο παράγοντας Ενσυναίσθηση με 5 προτάσεις αποτελούσαν την υποκλίμακα Θετικής Κοινωνικής Συμπεριφοράς. Ο παράγοντας Οξυθυμία με 5 προτάσεις και ο παράγοντας Πρόκληση Αναστάτωσης με 4 προτάσεις αποτελούσαν την υποκλίμακα Αντικοινωνικής Συμπεριφοράς. Ο παράγοντας Οξυθυμία αντικατέστησε τον όρο Παρορμητικότητα στην αρχική μορφή της κλίμακας, καθώς τα θέματα που συμπεριελάμβανε ήταν όλα σχετικά με την οξυθυμία και όχι με τη γενική έννοια «παρορμητικότητα».

Σύμφωνα με τον De Vellis (1991 στο Magotsiou, et al., 2006) όταν μια κλίμακα πρόκειται να μεταφραστεί σε μια άλλη γλώσσα, 30-50% των προτάσεων θα πρέπει να είναι νέα. Έτσι, αναπτύχθηκαν από τους Magotsiou, et al. (2006) 17 νέες προτάσεις, καταλήγοντας σε ένα σύνολο από 37 προτάσεις. Προστέθηκαν τέσσερις προτάσεις σε κάθε ένα από τους παράγοντες Συνεργατικές Δεξιότητες, Ενσυναίσθηση και Πρόκληση Αναστάτωσης, ενώ πέντε προτάσεις προστέθηκαν στον παράγοντα Οξυθυμία (βλ. Magotsiou, et al., 2006). Η τελική κλίμακα αποτελούνταν από 34 προτάσεις. Ωστόσο, κατά την διαδικασία προσαρμογής του ερευνητικού εργαλείου στην Ελλάδα έγιναν επιπλέον τροποποιήσεις όπου μειώθηκε ο αριθμός των παραγόντων σε 23 προτάσεις. Οι Συνεργατικές Δεξιότητες περιλάμβαναν 5 προτάσεις, ο παράγοντας Ενσυναίσθηση περιλάμβανε 6 προτάσεις, ο παράγοντας Οξυθυμία 6 προτάσεις και ο παράγοντας Πρόκληση Αναστάτωσης 6 προτάσεις.

Ακολούθησαν τρεις μελέτες με διερευνητικές και επιβεβαιωτικές παραγοντικές αναλύσεις οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν για να εξετάσουν τη δομική εγκυρότητα και την αξιοπιστία της κλίμακας και στις οποίες συμμετείχαν 209, 192 και 147 μαθητές της έκτης τάξης δημοτικού. Τέλος, εξετάστηκαν με test-retest (δοκιμή-επανάλεγο) η εσωτερική συνοχή και αξιοπιστία της κλίμακας η οποία και ήταν υψηλή (Magotsiou, et al., 2006). Η τελική έκδοση της κλίμακας είναι μια αξιόπιστη επιλογή για την αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων των Ελλήνων μαθητών. Η οικολογική και η κοινωνική της εγκυρότητα, μαζί με την ιδιαίτερη χρήση της, την κάνουν σαφώς χρήσιμη τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους ερευνητές.

Στην παρούσα έρευνα η απαντητική κλίμακα από 5 βάρη κλίμακα τύπου Likert με (1=Συμφωνώ απόλυτα έως 5=Διαφωνώ απόλυτα) μετατράπηκε σε κλίμακα δύο

σημείων (Συμφωνώ/Διαφωνώ) για λόγους καλύτερης κατανόησης της από τους συμμετέχοντες. Οι συμμετέχοντες κατά την συμπλήρωση της κλίμακας καλούνται να επιλέξουν αν συμφωνούν ή διαφωνούν σύμφωνα με το περιεχόμενο της κάθε πρότασης, η οποία και αντιστοιχεί σε ένα από τους τέσσερις παράγοντες.

«Μαθαίνω καλύτερα όταν εργάζομαι σε ομάδα με τους συμμαθητές μου»

Συμφωνώ.....2 βαθμός

Διαφωνώ.....1 βαθμός

2.3 Διαδικασία συγκέντρωσης των δεδομένων

Η έρευνα έλαβε χώρα κατά την χρονική περίοδο (2012 – 2013) σε δομές ειδικής αγωγής μεγάλου δήμου της Κεντρικής Ελλάδας. Για την προσέγγιση των συμμετεχόντων δόθηκε τυπικά άδεια από τους διευθυντές των δομών με σχετικό έγγραφο το οποίο τους ενημέρωνε για το πλαίσιο και τους σκοπούς της έρευνας και τους διαβεβαίωνε για την τήρηση της πλήρους ανωνυμίας.

Αρχικά χορηγήθηκε η κλίμακα Coloured Progressive Matrices (CPM, Raven, 1947), ώστε να προσδιοριστεί το ακριβές επίπεδο της νοητικής καθυστέρησης των συμμετεχόντων. Όταν καθορίστηκε το τελικό δείγμα της έρευνας (16 συμμετέχοντες), χορηγήθηκαν ατομικά και τα υπόλοιπα έργα. Αρχικά, χορηγήθηκαν οι δύο ενότητες του εργαλείου ARC που αφορούσαν την Ψυχολογική Ενδυνάμωση και την Συνειδητοποίηση του Εαυτού ενώ στην συνέχεια χορηγήθηκε η Κλίμακα Κοινωνικής Συμπεριφοράς.

Πριν την έναρξη της χορήγησης οι συμμετέχοντες ερωτούνταν σχετικά με τον τρόπο που ήθελαν να συμπληρώσουν την κλίμακα, δηλαδή αν θα διάβαζαν οι ίδιοι και θα συμπλήρωναν την κλίμακα ή αν θα τους υπαγορεύονταν προφορικά από την ερευνήτρια και θα διάλεγαν την απάντηση που επιθυμούσαν. Τελικώς από όλους τους συμμετέχοντες επιλέχθηκε το δεύτερο μοντέλο συμπλήρωσης με την δυνατότητα όμως και οι ίδιοι να παρακολουθούν την έντυπη μορφή των ερωτήσεων.

Προκαθορισμένα παραδείγματα σε ερωτήσεις των δύο ενοτήτων της κλίμακας παρέχονταν στους συμμετέχοντες, για την επαρκή κατανόηση τους, ώστε να ελαχιστοποιηθεί η πιθανότητα τυχαιοποίησης των απαντήσεων και να διασφαλιστεί η καλύτερη κατανόηση τους.

Ο χρόνος συμπλήρωσης των δύο ενοτήτων της κλίμακας κυμαίνονταν περίπου σε 20 με 25 λεπτά με ένα διάλειμμα πέντε λεπτών μεταξύ των δύο ενοτήτων. Ενώ ένα

διάλειμμα 10 λεπτών έγινε πριν από τη χορήγηση της Κλίμακας Κοινωνικής Συμπεριφοράς. Ο συνολικός χρόνος χορήγησης και των δύο κλιμάκων κυμαίνονταν από 35 λεπτά ως 45 λεπτά, ανάλογα με τους προσωπικούς ρυθμούς του κάθε παιδιού.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

3.1 Αποτελέσματα της παρούσα έρευνας

Τα αποτελέσματα της έρευνας εξήχθησαν με το στατιστικό λογισμικό πρόγραμμα SPSS 16.0 για τα Windows. Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία εξήχθησαν για τους υποτομείς της κλίμακας του αυτοπροσδιορισμού της Ψυχολογικής Ενδυνάμωσης και Συνειδητοποίησης του Εαυτού, καθώς και για τους τέσσερις υποτομείς Συνεργατικές Δεξιότητες, Ενσυναίσθηση, Οξυθυμία και Πρόκληση Αναστάτωσης που αποτελούν την κλίμακα Κοινωνικής Συμπεριφοράς. Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και η ελάχιστη και μέγιστη τιμή των υποτομέων και των δύο κλιμάκων.

Πίνακας 1. Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία για τους παράγοντες των δύο κλιμάκων (Arc και Κλίμακα Κοινωνικής Συμπεριφοράς).

	n	ΕΛΑΧΙΣΤΗ ΤΙΜΗ	ΜΕΓΙΣΤΗ ΤΙΜΗ	M.O.
Ψυχ. Ενδ. 42	16	.00	1.0	.81
Ψυχ. Ενδ. 43	16	.00	1.0	.50
Ψυχ. Ενδ. 44	16	.00	1.0	.81
Ψυχ. Ενδ. 45	16	.00	1.0	.56
Ψυχ. Ενδ. 46	16	.00	1.0	.68
Ψυχ. Ενδ. 47	16	1.0	1.0	1.0
Ψυχ. Ενδ. 48	16	.00	1.0	.62
Ψυχ. Ενδ. 49	16	.00	1.0	.87
Ψυχ. Ενδ. 50	16	.00	1.0	.75
Ψυχ. Ενδ. 51	16	.00	1.0	.93
Ψυχ. Ενδ. 52	16	.00	1.0	.87
Ψυχ. Ενδ. 53	16	.00	1.0	.87
Ψυχ. Ενδ. 54	16	.00	1.0	.75
Ψυχ. Ενδ. 55	16	.00	1.0	.75
Ψυχ. Ενδ. 56	16	.00	1.0	.81
Ψυχ. Ενδ. 57	16	.00	1.0	.93
Συν. Εαυ. 58	16	.00	1.0	.62
Συν. Εαυ. 59	16	.00	1.0	.56
Συν. Εαυ. 69	16	.00	1.0	.37
Συν. Εαυ. 61	16	.00	1.0	.75

Συν. Εαυ. 62	16	.00	1.0	.62
Συν. Εαυ. 63	16	.00	1.0	.68
Συν. Εαυ. 64	16	.00	1.0	.93
Συν. Εαυ. 65	16	.00	1.0	.93
Συν. Εαυ. 66	16	.00	1.0	.25
Συν. Εαυ. 67	16	.00	1.0	.12
Συν. Εαυ. 68	16	.00	1.0	.81
Συν. Εαυ. 69	16	.00	1.0	.18
Συν. Εαυ. 70	16	.00	1.0	.81
Συν. Εαυ. 71	16	.00	1.0	.87
Συν. Εαυ. 72	16	1.0	1.0	1.0
Συν. Δεξ. 1	16	2.0	2.0	2.0
Συν. Δεξ. 2	16	1.0	2.0	1.93
Συν. Δεξ. 3	16	2.0	2.0	2.0
Συν. Δεξ. 4	16	1.0	2.0	1.93
Συν. Δεξ. 5	16	2.0	2.0	2.0
Ενσυν. 6	16	1.0	2.0	1.87
Ενσυν. 7	16	1.0	2.0	1.93
Ενσυν. 8	16	1.0	2.0	1.93
Ενσυν. 9	16	1.0	2.0	1.93
Ενσυν. 10	16	1.0	2.0	1.68
Ενσυν. 11	16	1.0	2.0	1.81
Οξυθιμ. 12	16	1.0	2.0	1.56
Οξυθιμ. 13	16	1.0	2.0	1.75
Οξυθιμ. 14	16	1.0	2.0	1.81
Οξυθιμ. 15	16	1.0	2.0	1.62
Οξυθιμ. 16	16	1.0	2.0	1.75
Οξυθιμ. 17	16	1.0	2.0	1.62
Προ. Ανσ. 18	16	1.0	2.0	1.25
Προ. Ανσ. 19	16	1.0	2.0	1.31
Προ. Ανσ. 20	16	1.0	2.0	1.31
Προ. Ανσ. 21	16	1.0	2.0	1.31
Προ. Ανσ. 22	16	1.0	2.0	1.43
Προ. Ανσ. 23	16	1.0	2.0	1.31

Περιγραφική στατιστική για το σύνολο των συμμετεχόντων.

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις καθώς και η μέγιστη και ελάχιστη τιμή των υπο-κλιμάκων του αυτο-προσδιορισμού και των κοινωνικών δεξιοτήτων, για το συνολικό σκορ της κάθε υπο-κλίμακας αλλά και για τον μέσο όρο της.

Πίνακας 2. Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία για τις μεταβλητές.

	M.O.	T.A.	ΕΛΑΧΙΣΤΗ ΤΙΜΗ	ΜΕΓΙΣΤΗ ΤΙΜΗ
Ψυχολογική ενδυνάμωση (συνολ. σκορ: 0-16)	12.56	2.63	8	16
Ψυχολογική ενδυνάμωση (M.O.)	.78	.16	.50	1
Συνειδητοποίηση εαυτού (συνολ. σκορ: 0-15)	9.56	1.59	7	12
Συνειδητοποίηση εαυτού (M.O.)	.63	.10	.47	.80
Συνεργατικές δεξιότητες (συνολ. σκορ: 5-10)	9.87	.34	9	10
Συνεργατικές δεξιότητες (M.O.)	1.97	.06	1.80	2
Ενσυναίσθηση (συνολ. σκορ: 6-12)	11.18	1.32	7	12
Ενσυναίσθηση (M.O.)	1.86	.22	1.17	2
Οξυθυμία (συνολ. σκορ: 6-12)	10.12	2.30	6	12
Οξυθυμία (M.O.)	1.68	.38	1	2
Πρόκληση αναστάτωσης (συνολ. σκορ: 6-12)	7.93	1.98	6	11
Πρόκληση αναστάτωσης (M.O.)	1.32	.33	1	1.83

Επιδράσεις του φύλου στις εξεταζόμενες μεταβλητές.

Οι διαφορές με βάση το φύλο εξετάστηκαν με t-test για τους παράγοντες των δύο κλιμάκων. Δε βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις γυναικών και ανδρών ως προς τον Αυτο-προσδιορισμό και τις Κοινωνικές τους Δεξιότητες. Στον Πίνακα 3 φαίνεται ότι οι άντρες παρουσιάζουν ελαφρώς υψηλότερες βαθμολογίες σε σχέση με τις γυναίκες σε συγκεκριμένους παράγοντες: στο παράγοντα Ψυχολογική Ενδυνάμωση, στον παράγοντα Συνειδητοποίηση του Εαυτού, στον παράγοντα Ενσυναίσθηση, στον παράγοντα Οξυθυμία και στον παράγοντα Πρόκληση Αναστάτωσης. Αντίθετα, στον παράγοντα Συνεργατικές Δεξιότητες οι άντρες σημείωσαν χαμηλότερο σκορ σε σχέση με τις γυναίκες που σημείωσαν υψηλότερο.

Πίνακας 3. Μέσοι όροι βαθμολογιών σε σχέση με το φύλο.

	n	M.O	T.A	
Ψυχολογική ενδυνάμωση	Άντρες	8	12.87	2.58
	Γυναίκες	8	12.25	2.81
Συνειδητοποίηση εαυτού	Άντρες	8	9.75	1.83
	Γυναίκες	8	9.37	1.40
Συνεργατικές δεξιότητες	Άντρες	8	9.75	.46
	Γυναίκες	8	10	.00
Ενσυναίσθηση	Άντρες	8	11.50	.92
	Γυναίκες	8	10.85	1.64
Οξυθυμία	Άντρες	8	11	1.19
	Γυναίκες	8	9.25	2.86
Πρόκληση Αναστάτωσης	Άντρες	8	8.25	2.12
	Γυναίκες	8	7.62	1.92

Διαφορές ηλικίας

Οι συμμετέχοντες κατηγοριοποιήθηκαν με βάση την ηλικία τους σε δύο ομάδες (16-23 και 24-43 ετών) με βάση τις οποίες έγινε και η στατιστική ανάλυση των ηλικιακών διαφορών. Η ανάλυση t-test δεν έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στους παράγοντες των κλιμάκων και την ηλικία των συμμετεχόντων. Ωστόσο, στατιστικά οριακές διαφορές μεταξύ ηλικιών βρέθηκαν ως προς τους παράγοντες των κοινωνικών δεξιοτήτων «Οξυθυμία» ($p = .046$) και «Πρόκληση Αναστάτωσης» ($p = .084$). Συγκεκριμένα, οι νεότεροι σε ηλικία συμμετέχοντες δηλώνουν υψηλότερη Οξυθυμία και περισσότερη Πρόκληση Αναστάτωσης σε σύγκριση με τους μεγαλύτερους.

Πίνακας 4. Μέσοι όροι βαθμολογιών σε σχέση με την ηλικία

		n	M.O.	T.A
Ψυχολογική ενδυνάμωση	Νεότεροι	10	12.60	2.83
	Μεγαλύτεροι	6	12.50	2.50
Συνειδητοποίηση εαυτού	Νεότεροι	10	9.40	1.77
	Μεγαλύτεροι	6	9.83	1.32
Συνεργατικές δεξιότητες	Νεότεροι	10	9.90	.31
	Μεγαλύτεροι	6	9.83	.40
Ενσυναίσθηση	Νεότεροι	10	11.60	.69
	Μεγαλύτεροι	6	10.50	1.87
Οξυθυμία	Νεότεροι	10	11.00	1.88
	Μεγαλύτεροι	6	8.66	2.33
Πρόκληση αναστάτωσης	Νεότεροι	10	8.60	2.17
	Μεγαλύτεροι	6	6.83	.98

Διαφορές με βάση το σκορ στο Raven

Οι διαφορές με βάση το σκορ στο Raven εξετάστηκαν για δύο ομάδες: την ομάδα των συμμετεχόντων με χαμηλότερο σκορ στο Raven (18-22) και την ομάδα των συμμετεχόντων με υψηλότερο σκορ (23-26), προκειμένου να διερευνηθεί αν το επίπεδο νοημοσύνης συνδέεται με τον αυτο-προσδιορισμό και τις κοινωνικές δεξιότητες των ατόμων με νοητική καθυστέρηση. Δε διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των t- test, μεταξύ των δύο ομάδων και των παραγόντων των κλιμάκων (βλ. Πίνακα 5).

Πίνακας 5. Μέσοι όροι βαθμολογιών σε σχέση με το σκορ στο Raven

		n	M.O.	T.A
Ψυχολογική ενδυνάμωση	Χαμηλότερο Raven	7	12.14	3.02
	Υψηλότερο Raven	9	12.88	2.42
Συνειδητοποίηση εαυτού	Χαμηλότερο Raven	7	9.42	1.81
	Υψηλότερο Raven	9	9.66	1.50
Συνεργατικές δεξιότητες	Χαμηλότερο Raven	7	10.00	.00
	Υψηλότερο Raven	9	9.77	.44
Ενσυναίσθηση	Χαμηλότερο Raven	7	11.57	.53
	Υψηλότερο Raven	9	10.88	1.69
Οξυθυμία	Χαμηλότερο Raven	7	10.42	2.25
	Υψηλότερο Raven	9	9.88	2.47
Πρόκληση αναστάτωσης	Χαμηλότερο Raven	7	8.57	2.07
	Υψηλότερο Raven	9	7.44	1.87

Συντελεστές συσχέτισης Pearson *r*

Στον Πίνακα 6 παρουσιάζονται οι συσχετίσεις μεταξύ των εξεταζόμενων μεταβλητών. Στις συσχετίσεις εισήχθησαν και οι μεταβλητές σκορ στο Raven και χρονολογική ηλικία των συμμετεχόντων ώστε να διερευνηθούν οι συσχετίσεις τους με τους παράγοντες των δύο κλιμάκων. Όπως διαφαίνεται δεν υπάρχουν στατιστικώς σημαντικές σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών. Επομένως, στο συγκεκριμένο δείγμα συμμετεχόντων οι κοινωνικές δεξιότητες δε συσχετίζονται με τον αυτοπροσδιορισμό. Επίσης, στατιστικώς σημαντικές σχέσεις δεν παρατηρήθηκαν μεταξύ των παραγόντων των δύο κλιμάκων και του σκορ στο Raven αλλά και ούτε με την χρονολογική ηλικία των συμμετεχόντων. Ωστόσο, σχετικά υψηλή συσχέτιση φαίνεται να παρουσιάζει η Οξυθυμία και η Πρόκληση Αναστάτωσης σε σχέση με την ηλικία, γεγονός που φανερώνει ότι όσο αυξάνεται η χρονολογική ηλικία τόσο μειώνεται η Οξυθυμία και η Πρόκληση Αναστάτωσης από την πλευρά των συμμετεχόντων.

Πίνακας 6. Συσχετίσεις μεταξύ μεταβλητών (Pearson *r*)

	1	2	3	4	5	6	7
1. Σκορ στο Raven	-	-	-	-	-	-	-
2. Ψυχολογική ενδυνάμωση	-.11	-	-	-	-	-	-
3. Συνειδητοποίηση εαυτού	-.06	.25	-	-	-	-	-
4. Συνεργατικές δεξιότητες	-.40	.23	-.10	-	-	-	-
5. Ενσυναίσθηση	-.25	.13	-.05	.34	-	-	-
6. Οξυθυμία	.03	-.04	.05	-.06	.34	-	-
7. Πρόκληση αναστάτωσης	-.23	-.32	.09	.08	.23	.48	-
8. Ηλικία	-.04	-.06	0.2	-0.4	-.20	-.55	-.43

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΣΥΖΗΤΗΣΗ

4.1 Συζήτηση υποθέσεων σε σχέση με την υπάρχουσα βιβλιογραφία

Η παρούσα εργασία είχε ως στόχο να διερευνήσει το βαθμό σύνδεσης ανάμεσα στις δύο διαστάσεις του αυτο-προσδιορισμού και στις επιμέρους διαστάσεις των κοινωνικών δεξιοτήτων των ατόμων με νοητική αναπηρία, όπως αυτές αξιολογήθηκαν από την κλίμακα Arc και την Κλίμακα Κοινωνικής Συμπεριφοράς αντίστοιχα. Επίσης, διερευνήθηκε η σχέση παραγόντων όπως το φύλο, η ηλικία και το σκορ στο Raven με τις εξεταζόμενες μεταβλητές.

Η πρώτη ερευνητική υπόθεση αφορούσε το βαθμό συσχέτισης των δύο διαστάσεων του Αυτο-προσδιορισμού με τις Κοινωνικές Δεξιότητες των ατόμων με νοητική καθυστέρηση. Οι δείκτες συσχέτισης των δύο παραγόντων του αυτο-προσδιορισμού με τους παράγοντες των κοινωνικών δεξιοτήτων έδειξαν ότι δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική σχέση ανάμεσα σε αυτές τις δύο κατηγορίες παραγόντων. Αντίστοιχα, οι Nota et al. (2007) στην ερευνά τους βρήκαν ότι οι κοινωνικές δεξιότητες δεν είναι σημαντικοί προγνωστικοί παράγοντες του αυτο-προσδιορισμού. Το αποτέλεσμα αυτό ίσως να αντανakλά δύο διαφορετικούς μηχανισμούς και γι' αυτόν τον λόγο να μην επηρεάζουν, τουλάχιστον κατά άμεσο τρόπο, ο ένας τον άλλον. Οι δύο διαστάσεις του αυτο-προσδιορισμού που εξετάστηκαν αφορούν τις αντιλήψεις που έχουν τα ίδια τα άτομα για τον εαυτό τους, ενώ οι υποτομείς των κοινωνικών δεξιοτήτων που εξετάστηκαν αντανakλούν τις αντιλαμβανόμενες σχέσεις των ατόμων με τους άλλους. Τα χαρακτηριστικά της αυτο-προσδιοριζόμενης συμπεριφοράς μπορεί να αποτυπώνονται κατά ένα μέρος στις κοινωνικές μας δεξιότητες, αλλά όχι στον απόλυτα πραγματικό βαθμό, καθώς η κοινωνική συμπεριφορά συνήθως ρυθμίζεται από κοινωνικές νόρμες, οι οποίες και επηρεάζουν τις κρίσεις των ανθρώπων για την κοινωνικά επιθυμητή συμπεριφορά (Junttila, et al., 2006). Συνεπώς, οι υψηλές βαθμολογίες στις δύο διαστάσεις του αυτο-προσδιορισμού δε σημαίνουν απαραίτητα ότι ένα άτομο θεωρεί ότι έχει και επαρκείς κοινωνικές δεξιότητες, και το αντίθετο. Μελλοντικές έρευνες με άτομα με νοητική αναπηρία θα πρέπει να διερευνήσουν περαιτέρω το θέμα της σύνδεσης των εκτιμήσεων τους για αυτο-προσδιορισμό με τις αντιλήψεις των κοινωνικών δεξιοτήτων τους.

Στη δεύτερη ερευνητική υπόθεση, διερευνήθηκαν οι σχέσεις παραγόντων όπως το φύλο, η ηλικία και το σκορ των συμμετεχόντων στο Raven με τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Όσο αφορά το φύλο, δεν παρατηρήθηκαν στατιστικώς σημαντικές

διαφορές ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες ως προς τις τέσσερις διαστάσεις των κοινωνικών δεξιοτήτων. Από τους μέσους όρους παρατηρήθηκε ότι οι γυναίκες σημείωσαν σχετικά υψηλότερη βαθμολογία σε σχέση με τους άντρες στον παράγοντα Συνεργατικές Δεξιότητες και σχετικά χαμηλότερη βαθμολογία στον παράγοντα Οξυθυμία, Πρόκληση Αναστάτωσης και Ενσυναίσθηση. Τα παραπάνω ευρήματα σε γενικές γραμμές συμφωνούν με την υπάρχουσα βιβλιογραφία (Junttila, et al., 2006). Αναφέρεται, για παράδειγμα, ότι τα κορίτσια μέσα από τις αυτοαναφορές τους εμφανίζονται ως περισσότερο θετικά, φιλικά, αξιόπιστα και εξυπηρετικά σε σύγκριση με τα αγόρια, και παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης και αλτρουισμού και χαμηλότερα επίπεδα οξυθυμίας και πρόκλησης αναστάτωσης (Junttila, et al., 2006). Ωστόσο, η ενσυναίσθηση δεν χαρακτηρίζεται τόσο πολύ ως μια κοινωνική δεξιότητα όσο ως μια ικανότητα με την οποία το άτομο δείχνει τα θετικά αισθήματα και συναισθήματα του για τους άλλους και τα μεταδίδει με αποτελεσματικό τρόπο. Αν και η ενσυναίσθηση χαρακτηρίζεται από ευαισθησία προς τους άλλους, οι κοινωνικές δεξιότητες μπορεί να εφαρμόζονται χωρίς αισθήματα και συναισθήματα, με έναν ψυχρό τρόπο (Cliffordsson, 2002). Συνεπώς, η ελάχιστη χαμηλότερη βαθμολογία των γυναικών σε σχέση με τους άντρες στον παράγοντα Ενσυναίσθηση, ίσως να οφείλεται στην ιδιαιτερότητα των χαρακτηριστικών του συγκεκριμένου παράγοντα.

Ως προς τον παράγοντα ηλικία, οι αναλύσεις αξιοποίησαν δύο ηλικιακές ομάδες, τα νεαρότερα άτομα (16-23 ετών) και τα μεγαλύτερα άτομα (24-43 ετών). Οριακή στατιστικώς σημαντική διαφορά βρέθηκε μεταξύ των δύο αυτών ομάδων μόνο ως προς τον παράγοντα Οξυθυμία. Οι συμμετέχοντες της μικρότερης ηλικιακής ομάδας παρουσίασαν υψηλότερες βαθμολογίες στον παράγοντα Οξυθυμία, όπως και οριακά στον παράγοντα Πρόκληση Αναστάτωσης, σε αντίθεση με τα μεγαλύτερα σε ηλικία άτομα. Αυτό το εύρημα φανερώνει ότι όσο αυξάνεται η ηλικία οι οξύθυμες και αντικοινωνικές συμπεριφορές μειώνονται, τουλάχιστον σύμφωνα με αυτά που αναφέρουν οι συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας. Αν και στη συγκεκριμένη εργασία δεν παρουσιάζονται έρευνες που να επιβεβαιώνουν ή να αντικρούουν το συγκεκριμένο εύρημα, γνωρίζουμε ότι τα άτομα με νοητική καθυστέρηση με την κατάλληλη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων μπορούν σταδιακά να αναπτύξουν επαρκώς ορισμένες κοινωνικές δεξιότητες (ΥΠΕΠΘ, 2004). Στο δείγμα που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα οι συμμετέχοντες ήταν έφηβοι ή ενήλικες και οι διαφορές τους ως προς αυτούς τους δύο παράγοντες ήταν στατιστικά οριακές,

γεγονός που ίσως να φανερώνει ότι έχουν λάβει στο σχολικό τους πλαίσιο μια τέτοιου είδους εκπαίδευση.

Η σχέση του σκορ των συμμετεχόντων στο Raven με τις κοινωνικές τους δεξιότητες εξετάστηκε επίσης στην έρευνα αυτή. Δε βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους συμμετέχοντες με χαμηλότερο και με υψηλότερο σκορ στο Raven ως προς τις αναφερόμενες κοινωνικές δεξιότητες. Η βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι τα νοητικά καθυστερημένα άτομα παρουσιάζουν σημαντικό έλλειμμα ως προς τις κοινωνικές τους δεξιότητες σε σχέση με τα τυπικώς αναπτυσσόμενα (Duncan, et al., 1999; ΥΠΕΠΘ, 2004). Στην παρούσα έρευνα, ωστόσο, δεν υπήρχε ομάδα ελέγχου ατόμων τυπικής ανάπτυξης, οπότε δεν μπορεί να υπάρξει σύγκριση ομάδων ώστε να διερευνηθούν πιθανές διαφορές στο επίπεδο των κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Επίσης, ο τρόπος αξιολόγησης της κοινωνικής συμπεριφοράς των συμμετεχόντων που επιλέχθηκε σε αυτήν την εργασία, ήταν οι αυτοαναφορές. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι αυτοαναφορές είναι υποκειμενικές και επηρεάζονται από τις γνωστικές ικανότητες των ατόμων, καθώς τα άτομα τείνουν να υποτιμούν την δική τους αρνητική συμπεριφορά και να υπερεκτιμούν τη θετική κοινωνική συμπεριφορά τους (Junttila, et al., 2006).

Επιπροσθέτως, δε διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των φύλων, των διαφορετικών ηλικιών και των συμμετεχόντων με χαμηλό και υψηλό Raven ως προς τον αναφερόμενο αυτο-προσδιορισμό. Παρατηρήθηκε ωστόσο μια τάση των συμμετεχόντων ανδρών να απαντούν υψηλότερα από τις γυναίκες και για τις δύο πλευρές του αυτο-προσδιορισμού. Το ίδιο εύρημα αναφέρεται και από τους Soresi, et al., (2004), όπου οι άντρες συμμετέχοντες παρουσίασαν υψηλότερο βαθμό αυτο-προσδιορισμού σε σχέση με της γυναίκες. Σε μια άλλη έρευνα όμως, των Wehmeyer και Garner (2003), στην οποία εξετάστηκαν 300 άτομα με νοητική και αναπτυξιακή αναπηρία δε βρέθηκαν διαφορές ανάμεσα στα φύλα ως προς τον αυτο-προσδιορισμό.

Ως προς τον παράγοντα ηλικία, οι Wehmeyer και Garner (2003) αναφέρουν ότι η ηλικία στις νοητικές αναπηρίες δε συνδέεται με τον υψηλό ή χαμηλό αυτο-προσδιορισμό. Ωστόσο, σε μια παλαιότερη ερευνά του ο Wehmeyer (1996) βρήκε ότι τα μεγαλύτερης ηλικίας άτομα παρουσίαζαν υψηλότερα σκορ αυτο-προσδιορισμού.

Τέλος, ως προς το σκορ στο Raven, επίσης δε βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ της ομάδας των συμμετεχόντων με την υψηλότερη βαθμολογία και της ομάδας με χαμηλότερη βαθμολογία στις δύο διαστάσεις του

αυτο-προσδιορισμού. Το αποτέλεσμα αυτό αναδεικνύεται και στις ερευνητικές μελέτες των Wehmeyer & Schwartz (1998), Wehmeyer & Palmer (2003) και Wehmeyer και Garner (2003), όπου ο Δείκτης Νοημοσύνης δεν αποτελούσε παράγοντα πρόβλεψης του αυτο-προσδιορισμού, όταν συγκρίνονταν μεταξύ τους άτομα με νοητική καθυστέρηση. Οι παραπάνω έρευνες υποστηρίζουν ότι ο Δείκτης Νοημοσύνης μπορεί μόνο, να καθορίσει το περιβάλλον στο οποίο ζει και εργάζεται ένα άτομο, αλλά δεν αποτελεί παράγοντα πρόβλεψης για το εάν αυτό θα είναι αυτο-προσδιοριζόμενο.

Ωστόσο, οι έρευνες των Stancliffe et al., (2000) και του Wehmeyer (1996) αναφέρουν μια γενικά σταθερή, στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στο μετρούμενο αυτο-προσδιορισμό και το σκορ του Δείκτη Νοημοσύνης, με τους συμμετέχοντες χωρίς νοητική καθυστέρηση να παρουσιάζουν τα υψηλότερα σκορ αυτο-προσδιορισμού και τους συμμετέχοντες με νοητική καθυστέρηση να παρουσιάζουν τα χαμηλότερα.

Τέλος, έγιναν αναλύσεις συσχέτισης μεταξύ των διαστάσεων των δύο ερωτηματολογίων (Arc και Κλίμακα Κοινωνικής Συμπεριφοράς) και των παραγόντων ηλικία και σκορ στο Raven. Οι συντελεστές συσχέτισης Pearson r δεν έδειξαν στατιστικώς σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών της εργασίας. Ίσως το εύρημα αυτό να σχετίζεται με τα λίγα άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα. Εν τούτοις, μπορούμε να σταθούμε σε ορισμένες πιο ισχυρές συσχετίσεις που παρατηρήθηκαν. Για παράδειγμα, η Ψυχολογική Ενδυνάμωση συσχετίζεται αρνητικά με την Πρόκληση Αναστάτωσης. Ενώ, ο παράγοντας Οξυθυμία συσχετίζεται θετικά με την Πρόκληση Αναστάτωσης. Ο παράγοντας ηλικία συσχετίζεται αρνητικά με την Οξυθυμία, με την Πρόκληση Αναστάτωσης αλλά και με τη Συνεργασία. Τέλος, το επίπεδο νοημοσύνης συσχετίζεται αρνητικά με τις δεξιότητες / διάθεση Συνεργασίας που αναφέρουν οι συμμετέχοντες. Τα ευρήματα αυτά είναι αναμενόμενα λόγω και των αποτελεσμάτων των t-test που περιγράφηκαν παραπάνω. Αν και δεν μπορεί να θεωρήσει κανείς αυτά τα δεδομένα ως αξιόπιστα, εν τούτοις δίνεται ένα έναυσμα για περαιτέρω μελέτη των παραπάνω σχέσεων στο μέλλον από έρευνες με αντιπροσωπευτικότερους αριθμούς ατόμων με νοητική αναπηρία.

4.2 Το αναφερόμενο επίπεδο Αυτο-προσδιορισμού σε σχέση με αντίστοιχες αναφορές άλλων ερευνών

Οι μέσοι όροι των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα ως προς τις δύο διαστάσεις του Αυτο-προσδιορισμού παρατίθενται στον Πίνακα 7 μαζί με τους μέσους όρους απαντήσεων από έρευνες σε ΗΠΑ και Ελλάδα. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 7, οι βαθμολογίες και των τριών ερευνών κυμαίνονται περίπου στα ίδια επίπεδα, γεγονός που φανερώνει ότι τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας σε γενικές γραμμές συμφωνούν με τα αποτελέσματα των δύο αντίστοιχων ερευνών.

Πίνακας 7. Παράθεση αποτελεσμάτων ερευνών

Διαστάσεις κλίμακας Arc	Wehmeyer, 1995	Φέτση, 2008	Παρούσα έρευνα
Ψυχολογική Ενδυνάμωση	11.81	11.52	12.56
Συνειδητοποίηση Του Εαυτού	10.15	11.58	9.56

Βεβαίως, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δε μπορούν να συγκριθούν με τα αποτελέσματα των δύο άλλων ερευνών, καθώς συμμετείχαν άτομα με νοητική αναπηρία διαφορετικών ηλικιών και κατηγοριών νοητικής αναπηρίας. Στην έρευνα του Wehmeyer (1995), για παράδειγμα, οι ηλικίες κυμαίνονταν από 13- 21 έτη, στην έρευνα της Φέτση (2008) από 13-21 έτη. Στην παρούσα έρευνα οι ηλικίες κυμαίνονταν από 16-43 έτη. Το δείγμα επίσης που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα είναι αρκετά μικρό με αποτέλεσμα να περιορίζεται η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων και, κατ' επέκταση, η αξιοπιστία των συγκρίσεων μεταξύ των ερευνών.

4.3 Γενικό συμπέρασμα της έρευνας – Η συμβολή της

Η παρούσα εργασία προσφέρει περαιτέρω πληροφορίες για τις προσωπικές αντιλήψεις ενός δείγματος Ελλήνων ενηλίκων με ήπια και μέση νοητική αναπηρία που απασχολούνται σε Κέντρα Δημιουργικής Απασχόλησης κεντρικού δήμου της χώρας. Συγκεκριμένα, προσφέρονται νέα δεδομένα για τη σχέση του αναφερόμενου επιπέδου αυτο-προσδιορισμού ενηλίκων με νοητική αναπηρία και των αντιλαμβανόμενων κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Μια μόνο σχετική έρευνα έχει ανιχνευθεί στη σχετική βιβλιογραφία (Nota, et al., 2007). Ενώ νέα δεδομένα προσφέρονται και για το επίπεδο των αυτοαναφορών τους ως προς τις δύο διαστάσεις του αυτο-προσδιορισμού αλλά και των κοινωνικών δεξιοτήτων τους.

Επίσης, η έρευνα έδειξε ότι τα ατομικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, ηλικία, φύλο και σκορ στο Raven, τουλάχιστον σε αυτό το μικρό δείγμα συμμετεχόντων, δε συνδέονται με τις αυτο-αναφορές τους. Αυτό ισχύει, σε γενικές γραμμές, τόσο ως προς τον αυτο-προσδιορισμό όσο και ως προς τις κοινωνικές δεξιότητες των συμμετεχόντων. Μικρές διαφορές βρέθηκαν που πρέπει να αξιολογηθούν με προσοχή. Γενικότερα, όσο αφορά την Ελλάδα, απαιτείται περαιτέρω έρευνα τόσο για τη διερεύνηση του επιπέδου του αυτο-προσδιορισμού των εφήβων και ενηλίκων με νοητική καθυστέρηση όσο και για τις κοινωνικές τους δεξιότητες.

4.4 Περιορισμοί

Ο σημαντικότερος περιορισμός της παρούσας έρευνας σχετίζεται με το μικρό δείγμα των συμμετεχόντων αλλά και με την μεγάλη ηλικιακή απόκλιση που υπήρχε μεταξύ τους. Σημαντικό περιορισμό αποτελεί και το γεγονός ότι η κλίμακα Arc Self-Determination έχει σταθμιστεί σε ηλικίες (13-21), ενώ η συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιεί την κλίμακα αυτήν για να εξετάσει των αυτο-προσδιορισμό ατόμων ηλικίας (16-43), γι' αυτόν το λόγο η συγκεκριμένη έρευνα αποτελεί μια διερευνητική μελέτη. Επίσης μειονέκτημα μπορεί να θεωρηθεί και το γεγονός ότι όλοι οι συμμετέχοντες προέρχονταν από μία συγκεκριμένη πόλη, παράγοντας που περιορίζει την εμφάνιση τυχόν γεωγραφικών διαφορών μεταξύ τους. Ένας ακόμα σημαντικός περιορισμός είναι ότι ως μέθοδος συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων επιλέχθηκε μόνο η αυτοαναφορά. Η μέθοδος αυτή, αν και περιέχει σημαντικές πληροφορίες για τα συναισθήματα και τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων, έχει και αρκετούς περιορισμούς. Οι αυτοαναφορές είναι υποκειμενικές και προκατειλημμένες καθώς

επηρεάζονται ευθέως από νόρμες του κοινωνικά επιθυμητού. Πολλές φορές τα άτομα τείνουν να υποτιμούν την δική τους αρνητική συμπεριφορά και να υπερεκτιμούν την θετική κοινωνική συμπεριφορά τους (Junttila, et al., 2006). Επιπροσθέτως, ως προς τα άτομα με νοητική καθυστέρηση, δε μπορούμε να είμαστε σίγουροι για την αξιοπιστία των αυτοαναφορών τους, ακόμη και όταν η καθυστέρηση είναι ήπια. Αυτά τα άτομα συχνά έχουν περιορισμένο προφορικό ρεπερτόριο, το οποίο εμποδίζει τόσο την καλή κατανόηση όσο και τη χρήση του λόγου στην περίπτωση των αυτοαναφορών. Επίσης, συχνά αναζητούν εξωτερική έγκριση και μπορεί εύκολα να συμφωνούν με τις ερωτήσεις του ερευνητή (Bielecki & Swender, 2004).

4.5 Μελλοντικές Έρευνες

Τα ερευνητικά δεδομένα αυτής της έρευνας για να είναι γενικεύσιμα και αξιόπιστα θα πρέπει οι μελλοντικές εργασίες που θα διεξαχθούν για να ερευνηθούν αυτό το θέμα να ελέγξουν ορισμένους παράγοντες που δεν συμπεριέλαβε η συγκεκριμένη έρευνα. Μελλοντικά θα ήταν ενδιαφέρον, η παρούσα έρευνα να διεξάγονταν συμπεριλαμβάνοντας και ομάδες ελέγχου ατόμων χωρίς αναπηρία αλλά και ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες. Τα αποτελέσματα που θα προέκυπταν θα επέτρεπαν να αναδειχθούν διαφορές ανάμεσα στα άτομα με νοητική καθυστέρηση και στις ομάδες ελέγχου. Επίσης, καλό θα ήταν, να χρησιμοποιούνταν μελλοντικά μεγαλύτερο δείγμα από διαφορετικές περιοχές, όπου θα συμπεριλάμβανε μεγάλα αστικά κέντρα αλλά και μειονεκτικές περιοχές. Τέλος, θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν συνεντεύξεις από τους γονείς και τους δασκάλους των συμμετεχόντων, ώστε να διερευνηθεί εάν οι αυτοαναφορές συγκλίνουν με τις απόψεις των σημαντικών άλλων για τους συμμετέχοντες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Achenbach, T. M. & Edelbrock, C. (1991). *Manual for the child behavior checklist and child behavior profile*. Burlington, VT: University Associates in Psychiatry.
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of support (11th Edition)*. Ανακτήθηκε στις 17/06/2013 από <http://www.aaidd.org/media/PDFs/CoreSlide.pdf>
- Bellanti, C. J. & Bierman, K. L. (2000). Disentangling the impact of low cognitive ability and inattention on social behavior and peer relationships. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29, 66-75.
- Bielecki, J. & Swender, S. L. (2004). The assessment of social function in individual with mental retardation. *Behavior Modification*, 28, 694-708.
- Bronson M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. New York : Guilford.
- Caldarella, P. & Merrell, W. K. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 2, 264-278.
- Cliffordsson, C. (2002). The hierarchical structure of empathy: Dimensional organization and relations to social functioning. *Scandinavian Journal of Psychology*, 43, 49-59.
- Cook, F. & Oliver, C. (2011). A review of defining and measuring sociability in children with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 32, 11–24.
- Diamond, K. E. (2002). The development of social competence in children with disabilities. In P. K., Smith, C. H., Hart, (eds.), *Blackwell Handbook of Childhood Social Development*. *Blackwell Handbooks of Developmental Psychology* (pp.572-587) Malden, MA: Blackwell.
- Duncan, D., Matson, J. L., Bamburg, J. W., Cherry, K. E. & Buckley, T. (1999). The relationship of self injurious behaviour and aggression to social skills in persons with severe and profound learning disability. *Research in Developmental Disabilities*, 20, 441-448.
- Duvdevany, I. (2002). Self-concept and adaptive behavior of people with intellectual disability in integrated and segregated recreation activities. *Journal of*

- Englund, M. M., Levy, A. K., Hyson, D. M. & Sroufe, L. A. (2000). Adolescent social competence: Effectiveness in a group setting. *Child Development*, 71, 149-160.
- Farmer, T. W. (2000). The social dynamics of aggressive and disruptive behavior in school: Implications for behavior consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 11, 299-321.
- Faw, G., Davis, P. & Peck, G. (1996). Increasing self-determination: Teaching people with mental retardation to evaluate residential option. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 29, 173-188.
- Field, S. & Hoffman, A. (2007). Self-determination in secondary transition assessment. *Assessment for Effective Intervention*, 32, 181-190.
- Fox, R. A., Keller, K. M., Grede, P. L. & Bartosz, A. M. (2007). A mental health clinic for toddlers with developmental delays and behavior problems. *Research in Developmental Disabilities*, 28, 119-129.
- Freeman, S. F. N. & Alkin, M. C. (2000). Academic and social attainments of children with mental retardation in general education and special education settings. *Remedial and Special Education*, 21, 3-18.
- Haelewyck, M. C., Bara, M. & Lachapelle, Y. (2005). Facilitating self-determination in adolescents with intellectual disabilities: A curriculum. *Evaluation Review*, 29(5), 490-502.
- Hensel, E. (2001). Is satisfaction a valid concept in the assessment of quality of life of people with intellectual disabilities? A review of the literature. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 14, 311-326.
- Junttila, N., Voeten, M., Kaukiainen, A. & Vauras, M. (2006). Multisource assessment of children's social competence. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 874-893.
- Kaplan, A., Gheen, M. & Midgley, C. (2002). Classroom goal structure and student disruptive behavior. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 191-211.
- Kartasidou, L., Agaliotis, I. & Dimitriadou, I. (2009). Educational design and instructional applications for the promotion of self determination in individuals with intellectual disability: A Pilot Study. *The International Journal of Learning*, 16(10), 4.

- 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*, 49(10), 740-744.
- Laws, G. & Bishop, D. (2004). Pragmatic language impairment and social deficits in Williams syndrome: A comparison with Down's syndrome and specific language impairment. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 39, 45-64.
- Luckasson, R. & Reeve, A. (2001). Naming, defining, and classifying in mental retardation. *Mental Retardation*, 39, 47-52.
- Magotsiou, E., Goudas, M. & Hasandra, M. (2006). Validity and reliability of the greek version of the multisource assessment of social competence scale. *Perceptual and Motor Skills*, 103, 667-675.
- Martin, J. E., Mithaug, D. E., Cox, P., Peterson, L. Y., Wan Dycke, J. L. & Cash, M. E. (2003). Increasing self-determination: Teaching students to plan, work, evaluate, and adjust. *Exceptional Children*, 69, 431-446.
- Merrell, K. W. (2008). Advances in the assessment of social competence: Findings from a preliminary investigation of a general outcomes measure from social behavior. *Psychology in the Schools*, 45, 939-946.
- Merrell, K., Sanders, D. & Popinga, M. (1993). Teacher ratings of student social behaviour as a predictor of special education status: Discriminant validity of the School Social Behavior Scale. *Journal of Psycho educational Assessment*, 11(3), 220-231.
- Moore, D. G., Oates, J. M., Hobson, R. P. & Goodwin, J. (2002). Cognitive and social factors in the development of infants with Down syndrome. *Down Syndrome Research and Practice*, 8, 43-52.
- Nota, L., Ferrari, L., Soresi, S. & Wehmeyer, M. (2007). Self-determination, social abilities and the quality of life of people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51(11), 850-865.
- Perry, J. & Felce, D. (2005). Correlation between subjective and objective measures of outcome in staffed community housing. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49, 278-287.
- Schalock R. L. (2004). The concept of quality of life: What we know and do not know. *Journal of Intellectual Disability Research*, 48, 203-216.

- Schalock, R. L. (1996). Reconsidering the conceptualization and measurement of quality of life. In Schalock, R. (eds.), *Quality of life: Conceptualization and measurement*, Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Soresi, S., Nota, L. & Ferrari, L. (2004). Autodeterminazioni e scelte scolastico-professionali : Uno strumento per l' assessment [Self-determination and school-career choices: An instrument for the assessment]. *Giornale Italiano di Psicologia dell' Orientamento*, 5, 26-42.
- Soresi, S., Nota, L. & Sgaramella, T. M. (2003). The Evaluation of Disabilities. In: Nota, L., Ferrari, L., Soresi, S., & Wehmeyer, M. (2007). Self-determination, social abilities and the quality of life of people with intellectual disability, *Journal of Intellectual Disability Research*, 51(11), 850-865.
- Stancliffe, R. J., Abery, B. H. & Smith, J. (2000). Personal control and the ecology of community living settings: beyond living-unit size and type. *Mental Retardation*, 105, 431-454.
- Stancliffe, R. & Wehmeyer, M. L. (1995). Variability in the availability of choice to adults with mental retardation. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 5, 319-328.
- Stodden, R. (2002). Division completes name change process. *MRDD Express*, 12(3), 8.
- Wehmeyer, M. L. (1995). *The Arc's self-determination scale: Procedural guidelines*. Arlington: Texas, USA.
- Wehmeyer, M. L. (1996). A self-report measure of self-determination for adolescents with cognitive disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 31, 282-293.
- Wehmeyer, M. L. (1997). Self-Determination as an educational outcome: A definitional framework and implications for intervention. *Journal of developmental and physical disabilities*, 9(3), 175 - 209.
- Wehmeyer, M. L. (1998). Self-determination and individuals with significant disabilities: Examining meanings and misinterpretations. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 23, 5-16.
- Wehmeyer, M. L. (1999). A functional model of self-determination: Describing development and implementing instruction. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 14(1), 53-62.
- Wehmeyer, M. L. (2001). Self-Determination and mental retardation. *International*

- review of research in mental retardation*, 24, 1-48.
- Wehmeyer, M. L. & Bolding, N. (2001). Enhanced self-determination of adults with mental retardation as an outcome of adults with mental retardation as an outcome of moving to community-based work or living environments. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45, 1-13.
- Wehmeyer, M. L. & Garner, N. W. (2003). The impact of personal characteristics of people with intellectual and developmental disability on self-determination and autonomous functioning. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 16, 255-265.
- Wehmeyer, L. & Kelchner, K. (1995). Measuring the autonomy of adults with mental retardation: A self-report version of the autonomous functioning checklist. *Career Development of Exceptional Individuals*, 18, 3-20.
- Wehmeyer, M. L., Kelchner, K. & Richards, S. (1995). Individual and environmental factors related to the self-determination of adults with mental retardation. *Journal of vocational rehabilitation*, 5, 291-305.
- Wehmeyer, M. L., Kelchner, K. & Richards, S. (1996). Essential characteristics of self-determined behavior of individuals with mental retardation. *American journal on mental retardation*, 100, 632-642.
- Wehmeyer, L. & Metzler, C. (1995). How self-determined are people with mental retardation? The national consumer survey. *Mental Retardation*, 33(2), 111-119.
- Wehmeyer, M. & Palmer, S. (2003). Adult outcomes for students with cognitive disabilities three – years after high school: The impact of self –determination. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38(2), 131-144.
- Wehmeyer, M. L. & Schalock, R. L. (2001). Self-determination and quality of life: Implications for special education services and supports, *Focus on Exceptional Children*, 33 (8), 1-16
- Wehmeyer, M. L. & Schwartz, M. (1998). The relationship between self-determination and quality of life for adults with mental retardation. *Education and training in mental retardation and developmental disabilities*, 33(1), 3-12.
- Yukay-Yuksel, M. (2009). A Turkish version of the school social behavior scales (SSBS). *Educational Sciences: Theory & Practice*, 9, 1633-1650.
- Zion, E. & Jenvey, V. B. (2006). Temperament and social behaviour at home and school among typically developing children and children with an intellectually

disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50, 445-456.

Ελληνική Βιβλιογραφία

- Καρτασίδου, Λ. (2007). Η συμβολή του αυτοπροσδιορισμού στην εκπαίδευση και συνεκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες. Στα *Πρακτικά Συνεδρίου* της Σχολής Επιστημών Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων με θέμα «Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας», 1243-1252.
- Καρτασίδου, Λ., Δημητριάδη, Ι. & Φέτση, Ό. (2009). Προσαρμογή και εφαρμογή της κλίμακας αυτοπροσδιορισμού Arc σε άτομα με νοητική καθυστέρηση. Στα *Πρακτικά του 6^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με τίτλο Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*. Αθήνα 2008.
- Κρασανάκης, Γ. (1989). *Παιδιά με Νοητική Ανεπάρκεια*. Αθήνα: χ.ο.
- Μανος Ν. (1997). *Βασικά στοιχεία κλινικής ψυχιατρικής*. Θεσσαλονίκη: University studio press.
- Μπάρδης, Π. (1985). *Νοητική Καθυστέρηση, Φύση-Αιτιολογία-Αντιμετώπιση*, Αθήνα: χ.ο.
- Παναγιώτου, Χ. (2012). Ο αυτοπροσδιορισμός των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και Αναπηρίες και η εκπαίδευσή του: Διερεύνηση στάσεων, απόψεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών. *Μεταπτυχιακή Εργασία στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών του τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας*.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1982). *Αγωγή των νοητικώς καθυστερημένων*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Σαββίδου Ε. & Σπανούδης Γ. (2008). Πρόγραμμα στην εκπαίδευση : Έρευνα και διδασκαλία. Στα *Πρακτικά 10^{ου} Παγκόπιου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*. Λευκωσία 2008.
- Σούλης, Σ., & Φλωρίδης, Θ. (2006). Ποιότητα ζωής και νέοι με νοητική υστέρηση: Αναζητώντας τις επιλογές τους με βάση το δικαίωμα της αυτοδιάθεσης. *Ψυχολογία*, 13(2), 1-13.

- ΥΠΕΠΘ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2004). *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για Μαθητές με ελαφρά και Μέτρια Νοητική Καθυστέρηση*. Ανακτήθηκε στις 07/12/2013 από <http://www.specialeducation.gr/>
- Φέτση, Ο. (2008). Αυτοπροσδιορισμός και νοητική αναπηρία: Πιλοτική έρευνα αξιολόγησης του αυτοπροσδιορισμού σε άτομα με νοητική καθυστέρηση. *Μεταπτυχιακή Εργασία στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών του τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας*.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Σχολική Ψυχολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπώθητω.

Παράρτημα

The Arc's Self- Determination Scale

Η Κλίμακα Αυτο-προσδιορισμού

Ενότητα 3η Ψυχολογική Ενδυνάμωση

Οδηγίες: Σημειώστε την απάντηση που σας περιγράφει καλύτερα.

Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις.

Επιλέξτε μία μόνο απάντηση για κάθε ερώτηση

42. Συνήθως κάνω αυτό που θέλουν οι φίλοι μου...ή
 Όταν οι φίλοι μου κάνουν κάτι που εγώ δεν θέλω να το κάνω τους το λέω.
-
43. Λέω στους άλλους όταν έχω καινούριες ή διαφορετικές ιδέες ...ή
 Συνήθως συμφωνώ με τις απόψεις ή τις ιδέες άλλων ανθρώπων.
-
44. Συνήθως συμφωνώ με τους ανθρώπους όταν μου λένε ότι δεν μπορώ να κάνω κάτι...ή
 Όταν μου λένε ότι δεν μπορώ να κάνω κάτι ενώ εγώ πιστεύω ότι μπορώ να το κάνω, το λέω.
-
45. Το λέω στους ανθρώπους όταν έχουν πληγώσει τα αισθήματά μου...ή
 Φοβάμαι να το πω στους ανθρώπους όταν έχουν πληγώσει τα αισθήματά μου.
-
46. Μπορώ να παίρνω τις δικές μου αποφάσεις...ή
 Άλλοι άνθρωποι παίρνουν αποφάσεις για μένα.
-
47. Το να προσπαθώ σκληρά στο σχολείο δεν μου κάνει πολύ καλό...ή
 Το να προσπαθώ πολύ στο σχολείο θα με βοηθήσει να πιάσω μια καλή δουλειά.
-
48. Μπορώ να αποκτήσω αυτό που θέλω δουλεύοντας σκληρά...ή
 Χρειάζομαι καλή τύχη για να πάρω αυτό που θέλω.
-
49. Δεν ωφελεί να συνεχίσω να προσπαθώ γιατί αυτό δεν θα αλλάξει τα πράγματα...ή
 Συνεχίζω να προσπαθώ ακόμα και αφού κάνω κάτι λάθος.
-
50. Έχω την ικανότητα που χρειάζεται για να κάνω τη δουλειά που θέλω...ή
 Δεν έχω την ικανότητα που χρειάζεται για να κάνω την δουλειά που θέλω
-
51. Δεν ξέρω πώς να κάνω φίλους...ή

Ξέρω πώς να κάνω φίλους.

52. Είμαι ικανός να δουλέψω με άλλους...ή

Δεν μπορώ να δουλέψω καλά με άλλους.

53. Δεν κάνω καλές επιλογές...ή

Μπορώ να κάνω καλές επιλογές.

54. Εάν έχω ικανότητες, θα μπορέσω να πιάσω τη δουλειά που θέλω...ή

Πιθανόν να μην πιάσω τη δουλειά που θέλω, ακόμα και αν έχω ικανότητες.

55. Θα δυσκολευτώ να κάνω καινούριους φίλους σε καινούργιο περιβάλλον...ή

Θα μπορέσω να κάνω φίλους σε νέο περιβάλλον

56. Θα μπορέσω να δουλέψω με άλλους, εάν πρέπει...ή

Δε θα μπορέσω να δουλέψω με άλλους, εάν πρέπει.

57. Οι μελλοντικές μου επιλογές (οι επιλογές δηλαδή που θα κάνω στο μέλλον)

δεν θα ληφθούν σοβαρά υπόψη από τους άλλους / οι άλλοι δεν θα πάρουν σοβαρά τις επιλογές μου

(Στο μέλλον) θα μπορώ να κάνω επιλογές που είναι σημαντικές γι 'εμένα

Ενότητα 4η

Συναίσθητοποίηση του Εαυτού

Οδηγίες:

Πες αν νομίζεις ότι κάθε μια από αυτές τις δηλώσεις περιγράφει το **πώς νιώθεις για τον εαυτό σου ή όχι**. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Διάλεξε μόνο εκείνη την απάντηση που σου ταιριάζει καλύτερα.

	ΝΑΙ (Μου ταιριάζει)	ΟΧΙ (Δε μου ταιριάζει)
58. Δεν ντρέπομαι για τα συναισθήματα μου, γι αυτά που νιώθω.		
59. Νιώθω ελεύθερος/ (ότι μπορώ) να θυμώνω με ανθρώπους για τους οποίους νοιάζομαι.		
60. Μπορώ να δείξω τα αισθήματα μου ακόμα κι όταν άλλοι άνθρωποι μπορεί να με βλέπουν		
61. Μπορώ να συμπαθώ τους ανθρώπους ακόμα κι όταν δε συμφωνώ μαζί τους.		
62. Φοβάμαι μήπως κάνω λάθος πράγματα.		
63. Είναι καλύτερο να είσαι ο πραγματικός εαυτός σου από το να είσαι δημοφιλής (συμπαθής σε όλους)		
64. Αγαπιέμαι γιατί δίνω αγάπη.		
65. Ξέρω σε τι είμαι πολύ καλός.		
66. Δεν δέχομαι τις αδυναμίες μου		
67. Νιώθω ότι δεν μπορώ να κάνω πολλά πράγματα.		
68. Μου αρέσει ο εαυτός μου.		
69. Δεν είμαι ένας σημαντικός άνθρωπος.		
70. Ξέρω πως να αντιμετωπίζω (διορθώσω) τις αδυναμίες μου.		
71. Αρέσω στους άλλους ανθρώπους.		
72. Έχω εμπιστοσύνη στις ικανότητες μου.		

Κλίμακα Κοινωνικής Συμπεριφοράς (για μαθητές)

	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ
1. Συνεργάζομαι με τους συμμαθητές μου		
2. Μαθαίνω καλύτερα όταν εργάζομαι σε ομάδα με τους συμμαθητές μου		
3. Μου αρέσει να δουλεύω σε ομάδα και κάνω ότι καλύτερο μπορώ		
4. Βγάζω στόχους με την ομάδα μου και χαίρομαι όταν τους πετυχαίνω		
5. Εργάζομαι σε ομάδα με τους συμμαθητές μου.		
6. Είμαι ευαίσθητος για τα συναισθήματα των άλλων		
7. Ενδιαφέρομαι για το τι νιώθουν οι άλλοι μαθητές		
8. Σεβόμαι τους άλλους μαθητές και νοιάζομαι γι' αυτούς		
9. Νιώθω τους συμμαθητές μου και νοιάζομαι γι αυτούς		
10. Δέχομαι τους άλλους μαθητές έτσι όπως είναι		
11. Δείχνω ενδιαφέρον για τα συναισθήματα των άλλων		
12. Έχω νευρικά ξεσπάσματα και <μπουρίνια>		
13. Είμαι <τσατίλας>		
14. Ενοχλούμαι συχνά και νευριάζω		
15. Συχνά τα παίρνω στο κρανίο		
16. Θυμώνω εύκολα και το δείχνω		
17. Έχω συχνά εκρήξεις θυμού		
18. Ενοχλώ και κοροϊδεύω τους άλλους		
19. Πειράζω και ενοχλώ τους άλλους		
20. Προκαλώ αναταραχή στην τάξη		
21. Συχνά κάνω την τάξη << άνω – κάτω >> με την συμπεριφορά μου		
22. Προκαλώ καυγάδες με τους συμμαθητές μου		
23. Μαλώνω με τους συμμαθητές μου και τους αναστατώνω		