

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΑΥΤΟΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ:
ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΣΧΕΣΗΣ ΜΕΤΑΞΥ ΑΥΤΟΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΥ
ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΣΕ ΑΤΟΜΑ
ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ**

ΒΑΚΑΛΗ ΒΑΣΙΛΙΚΗ

ΜΕΛΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ: 1. ΣΤΑΥΡΟΥΣΗ ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ

ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

2. ΔΕΡΜΙΤΖΑΚΗ ΕΙΡΗΝΗ

ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

3. ΜΑΥΡΟΠΟΥΛΟΥ ΣΟΦΙΑ

ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΒΟΛΟΣ 2014

Περίληψη

Ο σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας ήταν η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ του επιπέδου αυτοπροσδιορισμού, αυτοεκτίμησης και κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές με νοητική καθυστέρηση. Για τη συλλογή των δεδομένων δόθηκαν και συμπληρώθηκαν από εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που δίδασκαν σε δομές Ειδικής Αγωγής, στο σύνολο τρία ερωτηματολόγια, ένα για το κάθε υπό εξέταση πεδίο: αυτοπροσδιορισμός, αυτοεκτίμηση και κοινωνικές δεξιότητες. Τα εργαλεία του αυτοπροσδιορισμού και των κοινωνικών δεξιοτήτων κατασκευάστηκαν αποκλειστικά για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας, ενώ για την αξιολόγηση της αυτοεκτίμησης χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Αξιολόγησης του Επιπέδου Αυτοεκτίμησης στο σχολικό πλαίσιο (BASE). Το συγκεκριμένο εργαλείο, αποτελεί προϊόν προσαρμογής και μετάφρασης των Κάκουρου και Μανιαδάκη (2002) του Behavioral Academic Self-Esteem: rating scale των Coopersmith και Gilberts (1982). Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από 53 εκπαιδευτικούς, 17 άνδρες και 36 γυναίκες, από τους οποίους οι 25 δίδασκαν σε Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια Ειδικής Αγωγής (Τ.Ε.Ε. Ε.Α.) και οι 28 σε Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.). Συμπληρώθηκαν ερωτηματολόγια για 72 μαθητές με νοητική καθυστέρηση (36 αγόρια και 36 κορίτσια). Τα σχολεία ανήκαν στις Περιφέρειες Θεσσαλίας και Στερεάς Ελλάδας.

Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του επιπέδου αυτοπροσδιορισμού και κοινωνικών δεξιοτήτων όπως και μεταξύ αυτοεκτίμησης και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, ενώ δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το επίπεδο αυτοπροσδιορισμού, αυτοεκτίμησης και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών ανάλογα με τον τύπο σχολείου που φοιτούσαν (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. και Τ.Ε.Ε. Ε.Α.). Επίσης, εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ των τριών αυτών μεταβλητών. Διαπιστώθηκε, επιπλέον, μία στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση της μεταβλητής των γνωστικών δυσκολιών με το επίπεδο αυτοπροσδιορισμού, αυτοεκτίμησης και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών. Συνεχίζοντας, μεταξύ του φύλου και του επιπέδου κοινωνικών δεξιοτήτων, η παρούσα έρευνα έδειξε μία στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση. Τα κορίτσια παρουσίαζαν υψηλότερο επίπεδο κοινωνικών δεξιοτήτων συγκριτικά με τα αγόρια, ενώ δεν προέκυψε διαφορά μεταξύ της ομάδας των αγοριών και της ομάδας των κοριτσιών ως προς το επίπεδο του αυτοπροσδιορισμού και αυτοεκτίμησης. Τέλος, σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας μελέτης, ο αυτοπροσδιορισμός ως εξαρτημένη μεταβλητή, προβλέπεται μόνο από την αυτοεκτίμηση (ανεξάρτητη μεταβλητή) και όχι από τις κοινωνικές δεξιότητες (ανεξάρτητη μεταβλητή).

Abstract

The purpose of this study was to investigate the relationship among self-determination, self-esteem and social skills of individuals with intellectual disabilities. Three questionnaires, one for each test field (self-determination, self-esteem and social skills) were given to and completed by secondary school teachers who taught in special education structures. The evaluation instruments of self-determination and social skills were made exclusively for the purpose of this research, while an adopted and translated version of BASE (Behavioral Academic Self-Esteem: rating scale of Coopersmith and Gilberts, 1982) by Kakouros and Maniatakis (2002) was used for the assessment of self-esteem. The questionnaires were completed by 53 teachers, 17 men and 36 women. 25 of them were teaching in Technical Vocational Special Education Schools and 28 of them were teaching in Special Vocational Education and Training Schools. Teachers completed questionnaires for 72 students with intellectual disabilities (36 boys and 36 girls), who studied in schools of Thessaly and Central Greece regions.

The survey results revealed a statistically significant difference between the level of self-determination and social skills, as well as between the level of self-esteem and social skills of the students. On the other side, statistically significant differences were not found between the level of self-determination, self-esteem and social skills of students and the type of school they attended. A statistically significant positive correlation between these three variables was also found. In addition, a statistically significant negative correlation between the variable of cognitive difficulties and the level of self-determination, self-esteem and social skills of students was found. This research also indicated a statistically significant positive correlation between gender and social skills level. Girls scored higher than boys, concerning their level of social skills, while no differences were found between the two genders at the other two domains (self-determination and self-esteem). Finally, according to the findings of this study, self-determination as a dependent variable can be predicted only by self-esteem (independent variable) and not by social skills (independent variable).

Περιεχόμενα

Περίληψη (στην ελληνική γλώσσα).....	1
Περίληψη (στην αγγλική γλώσσα).....	2
Ευχαριστίες.....	6
Εισαγωγή.....	7
Κεφάλαιο 1^ο: Θεωρητικό Πλαίσιο.....	10
1.1 Νοητική καθυστέρηση: γενικά στοιχεία.....	11
1.2 Αυτοπροσδιορισμός: εννοιολογική προσέγγιση του όρου.....	12
1.2.1 Το Λειτουργικό Μοντέλο Αυτοπροσδιορισμού.....	17
1.2.2 Τα δομικά χαρακτηριστικά του αυτοπροσδιορισμού.....	19
1.2.3 Τα συστατικά στοιχεία του αυτοπροσδιορισμού.....	22
1.2.3.1 Η ανάδυση του αυτοπροσδιορισμού μέσω των συστατικών στοιχείων: μία σύντομη σύζευξη θεωρητικού και εμπειρικού πλαισίου.....	23
1.2.3.1.1 Επιτέλεση επιλογών.....	23
1.2.3.1.2 Δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων.....	25
1.2.3.1.3 Δεξιότητες καθορισμού και επίτευξης στόχων - αυτοπαρατήρησης, αυτοαξιολόγησης και αυτοενίσχυσης.....	26
1.3 Σχέση αυτοπροσδιορισμού και νοητικής καθυστέρησης.....	28
1.4 Αυτοπροσδιορισμός και "περιβάλλον".....	31
1.5 Αυτοπροσδιορισμός και Ποιότητα Ζωής.....	34
1.6 Αυτοπροσδιορισμός και Εκπαίδευση των μαθητών με νοητική καθυστέρηση.....	36
1.6.1 Το Διδακτικό Μοντέλο Αυτοπροσδιορισμού (The Self-Determined Learning Model of Instruction-SDLMI).....	37
1.7 Αυτοεκτίμηση: γενικά στοιχεία.....	42
1.7.1 Αυτοεκτίμηση και Αυτοπροσδιορισμός.....	43
1.8 Κοινωνικές δεξιότητες: γενικές επισημάνσεις.....	45
1.8.1 Κοινωνικές δεξιότητες και Αυτοπροσδιορισμός.....	47
1.9 Σκοπός της ερευνητικής μελέτης και Υποθέσεις.....	49

Κεφάλαιο 2^ο: Μεθοδολογία έρευνας	50
2.1 Συμμετέχοντες.....	50
2.2 Διαδικασία.....	51
2.3 Εργαλεία.....	52
2.3.1 Κλίμακα Αξιολόγησης του Επιπέδου Αυτοεκτίμησης στο σχολικό πλαίσιο (BASE)	54
2.3.2 Εργαλείο για τη μελέτη Κοινωνικών Δεξιοτήτων.....	55
2.3.3 Εργαλείο για τη μελέτη του Αυτοπροσδιορισμού.....	58
2.4 Πιλοτική χορήγηση των εργαλείων.....	61
Κεφάλαιο 3^ο: Αποτελέσματα Έρευνας	62
3.1 Περιγραφικές αναλύσεις και έλεγχος για την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ των μεταβλητών.	62
3.2 Έλεγχος των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών.....	63
3.3 Διαφοροποίηση ως προς το επίπεδο του Αυτοπροσδιορισμού, των Κοινωνικών δεξιοτήτων και της Αυτοεκτίμησης με βάση τον τύπο σχολείου.....	65
3.4 Διαφοροποίηση ως προς το επίπεδο του Αυτοπροσδιορισμού, των Κοινωνικών δεξιοτήτων και της Αυτοεκτίμησης με βάση το φύλο.....	65
3.5 Πρόβλεψη του Αυτοπροσδιορισμού από την Αυτοεκτίμηση και τις Κοινωνικές δεξιότητες.....	66
Κεφάλαιο 4^ο: Συζήτηση Αποτελεσμάτων	68
4.1 Σχολιασμός των αποτελεσμάτων της έρευνας.....	68
4.2 Περιορισμοί της έρευνας.....	72
4.3 Μελλοντικές Προοπτικές.....	72
4.4 Η συνεισφορά της έρευνας.....	73
4.5 Τελικά Συμπεράσματα.....	74
Βιβλιογραφία	76

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακες

1. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση για τις τρεις υπό μελέτη μεταβλητές (1:Ποτέ, 5:Πάντα).....63
2. Συσχετίσεις μεταξύ μεταβλητών (Ανάλυση Συσχέτισης Spearman).....64
3. Μέσος όρος - τυπική απόκλιση βαθμολογίας και αποτελέσματα ελέγχου Mann-Whitney ως προς τον τύπο σχολείου.....65
4. Μέση τιμή, τυπική απόκλιση και αποτελέσματα ελέγχου Mann-Whitney ως προς το φύλο.....66
5. Βηματική Πολλαπλή Παλινδρόμηση μεταβλητών πρόβλεψης για τον αυτοπροσδιορισμό.....67

Κατάλογος Εικόνων

Εικόνες

1. Μοντέλο Σχετικού Αυτοπροσδιορισμού (Wehmeyer, 1999, p.55, Καρτασίδου, 2007, σ.1246).....19

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας, θα ήθελα αρχικά να ευχαριστήσω την κ. Σταυρούση Παναγιώτα, Επίκουρη Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής και επιβλέπουσα της διπλωματικής μου εργασίας για την ηθική, έμπρακτη και ουσιαστική υποστήριξη και καθοδήγησή της σε όλα τα στάδια της έρευνας και συγγραφής της εργασίας.

Επίσης, ευχαριστώ τον διευθυντή μου κ. Μορφακίδη Λάμπρο, η βοήθεια του οποίου ήταν καταλυτική και έμπρακτη. Επιπλέον, ευχαριστώ τις συναδέλφους μου Ελευθερία και Φένια, καθώς εκτός από συνοδοιπόροι στα δύο έτη φοίτησης του μεταπτυχιακού, ήταν αρωγοί στις δυσκολίες που προέκυπταν.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω στους γονείς μου για την ανοχή και την κατανόηση που έδειξαν καθ' όλη τη διάρκεια αυτής της προσπάθειας και κυρίως για την παρότρυνσή τους και την υποστήριξη που μου παρείχαν. Τέλος, ευχαριστώ τον σύζυγό μου, χωρίς την ουσιαστική βοήθεια και συμπαράσταση του οποίου δεν θα ήταν εφικτή η ολοκλήρωση αυτής της μελέτης.

...στον πατέρα μου

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, ο αυτοπροσδιορισμός των ατόμων με νοητική καθυστέρηση έχει παρακινήσει το ερευνητικό ενδιαφέρον με σημαντικά ευρήματα τόσο σε θεωρητικό επίπεδο, όσο και σε επίπεδο εφαρμογών στην εκπαιδευτική πολιτική. Η πρώτη επαφή με τον όρο "αυτοπροσδιορισμός" καθώς ανατρέχει κάποιος στη διεθνή βιβλιογραφία, είναι επίπονη γιατί εμπλέκονται πολλές έννοιες, δίνονται διάφορες ερμηνείες και αναδεικνύονται συνεχώς καινούριες διαστάσεις. Τι είναι λοιπόν ο αυτοπροσδιορισμός; Όλα σχεδόν τα άρθρα, ξεκινούν με τη διαπίστωση ότι ο όρος έχει διευρυνθεί με πολλαπλές ερμηνείες και σκοπούς, ώστε να αποτελεί μία λέξη «κομφούζιο» (buzzword), υποδηλώνοντας διαφορετικά πράγματα, σε διάφορους ανθρώπους (Wehmeyer, 2004). Το 1683 που πρωτοεμφανίστηκε η λέξη, παρατηρούμε ότι η απόδοση του όρου επικεντρώνεται στην αυτόβουλη δράση του ατόμου, ώστε να καθορίζει μόνος του τη ζωή του και εγείρει την προσοχή γύρω από τη λειτουργία του μυαλού, της επιθυμίας και της βούλησης (Wehmeyer, 2004). Στους μετέπειτα ορισμούς, μπήκε εμβόλιμα και η έννοια του μη εξωτερικού καταναγκασμού, με σκοπό να τονιστεί η ελεύθερη βούληση του ατόμου στη λήψη αποφάσεων, κάτι που έρχεται σε αντίθεση με τον ιστορικό «πρόγονο» του αυτοπροσδιορισμού, το φιλοσοφικό ρεύμα του Ντετερμινισμού (Wehmeyer, 2004). Το ρεύμα αυτό έθεσε το ερώτημα κατά πόσο η ανθρώπινη συμπεριφορά καθορίζεται από εσωτερικούς παράγοντες ή εξωτερικά ωθούμενους και στην προσπάθεια να ανιχνευτούν τα εσωτερικά κίνητρα δράσης δημιουργήθηκε ο όρος αυτοπροσδιορισμός (Wehmeyer, Agran & Hughes, 2000).

Ο αυτοπροσδιορισμός ως έννοια έχει πλαισιωθεί με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους, είτε ως δικαίωμα του κάθε ανθρώπου, είτε ως ένα σύνολο συμπεριφορών που αναλογεί σε ένα άτομο που μπορεί και αποφασίζει για τον εαυτό του και κάνει τις επιλογές του ελεύθερα. Ο Wehmeyer (2005), είπε πως: "δεν υπάρχει ανθρώπινο ον, που να μην είναι σε κάποιο βαθμό αυτοπροσδιοριζόμενο" (σελ.119) και στα λόγια του αυτά τίθεται το κεντρικό νόημα της ουσίας και της αξίας του αυτοπροσδιορισμού.

Ο σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας ήταν να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ του επιπέδου αυτοπροσδιορισμού, αυτοεκτίμησης και κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές με νοητική καθυστέρηση, όπως αυτό εκτιμήθηκε από τους εκπαιδευτικούς των μαθητών. Για τη διεξαγωγή της έρευνας, δόθηκαν τρία ερωτηματολόγια σε εκπαιδευτικούς που δίδασκαν σε δομές της ειδικής αγωγής στη δευτεροβάθμια

εκπαίδευση (Τ.Ε.Ε. και Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.) και η συμπλήρωση τους αφορούσε μαθητές τους ηλικίας 14-17 ετών με νοητική καθυστέρηση. Ως βασικός περιορισμός τέθηκε να μην συνοδεύεται η νοητική καθυστέρηση με αυτισμό ή σοβαρά συναισθηματικά και ψυχιατρικά προβλήματα, όπως επίσης και να έχουν οι μαθητές δεξιότητες λεκτικής επικοινωνίας. Ειδικότερα, ο κάθε εκπαιδευτικός συμπλήρωσε για τον κάθε μαθητή ένα ερωτηματολόγιο για το επίπεδο αυτοπροσδιορισμού του, ένα ερωτηματολόγιο για το βαθμό της αυτοεκτίμησης του και τέλος ένα ερωτηματολόγιο για το επίπεδο των κοινωνικών του δεξιοτήτων. Καθώς ο δείκτης νοημοσύνης δεν ήταν διαθέσιμος στις διαγνώσεις των μαθητών ή η αξιολόγηση του δείκτη νοημοσύνης δεν ήταν πρόσφατη, δόθηκε η δυνατότητα να υπάρχει η περιγραφική εκτίμηση των γνωστικών δυσκολιών που παρουσιάζουν οι μαθητές (ελαφρά δυσκολία, μέτρια δυσκολία, σοβαρή δυσκολία) μέσω των δημογραφικών στοιχείων που συμπλήρωναν οι εκπαιδευτικοί για τον κάθε μαθητή.

Για να εξυπηρετηθεί ο σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας, εξετάστηκε αναλυτικά αν υπάρχουν σημαντικές διαφορές ως προς το επίπεδο του αυτοπροσδιορισμού, της αυτοεκτίμησης και των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, αν συσχετίζονται μεταξύ τους οι συγκεκριμένες μεταβλητές και αν συσχετίζονται οι τρεις υπό διερεύνηση τομείς με τις γνωστικές δυσκολίες που παρουσιάζουν οι μαθητές. Επίσης, ελέγχθηκε αν ο τύπος του σχολείου που φοιτούσαν οι μαθητές και το φύλο τους διαφοροποιεί τις επιδόσεις τους στα τρία ερωτηματολόγια, και τέλος αν ο αυτοπροσδιορισμός προβλέπεται από την αυτοεκτίμηση και τις κοινωνικές δεξιότητες.

Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας επιχειρείται η θεωρητική προσέγγιση του θέματος, θέτοντας στο κέντρο τον αυτοπροσδιορισμό και εξετάζοντας κριτικά τις παραμέτρους εκείνες που εξυπηρετούν τους σκοπούς της παρούσας έρευνας. Ο αυτοπροσδιορισμός, συνεκτιμάται επίσης με την αυτοεκτίμηση και τις κοινωνικές δεξιότητες, για να αρχίσει να διαφαίνεται η συσχέτιση τους. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση που παρουσιάζεται στο κεφάλαιο αυτό, ακολουθείται από εμπειρική τεκμηρίωση η οποία συμβάλλει σημαντικά στην περαιτέρω κατανόηση του θεωρητικού υπόβαθρου. Στο τέλος του κεφαλαίου, διατυπώνεται ο στόχος της έρευνας και οι ερευνητικές υποθέσεις.

Στο δεύτερο κεφάλαιο περιγράφεται η μεθοδολογία όπου στηρίχτηκε η εμπειρική διερεύνηση της εργασίας. Συγκεκριμένα γίνεται αναφορά στους συμμετέχοντες της

έρευνας, στη διαδικασία που ακολουθήθηκε για τη διεξαγωγή της, στα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν και στην πιλοτική τους χρήση.

Στο τρίτο κεφάλαιο περιγράφονται οι μέθοδοι ανάλυσης που ακολουθήθηκαν για την επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων με γνώμονα τις υποθέσεις που τέθηκαν και παρουσιάζονται τα ευρήματα που προέκυψαν. Τέλος, στο τέταρτο κεφάλαιο επιχειρείται η ερμηνεία των ευρημάτων της έρευνας, καταλήγοντας στα τελικά συμπεράσματα. Αναφέρονται επίσης οι περιορισμοί της έρευνας και οι μελλοντικές προοπτικές του υπό εξέταση θέματος, καθώς και η συνεισφορά της παρούσας μελέτης τόσο σε θεωρητικό επίπεδο, όσο και σε επίπεδο εκπαιδευτικών εφαρμογών στο χώρο της ειδικής αγωγής.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο : Θεωρητικό πλαίσιο

Η κοινωνία του 21^{ου} αιώνα επιτάσσει τα άτομα να είναι σκεπτόμενα, ικανά να λύσουν προβλήματα, να αντιμετωπίσουν προκλήσεις και να έχουν μεγάλη προσαρμοστικότητα στις αλλαγές. Οι ραγδαίες εξελίξεις σήμερα σε όλους τους τομείς δραστηριοποίησης του ανθρώπου έχουν ανεβάσει τον πήχη των ανθρώπινων προσπαθειών και προσδοκιών. Μια μερίδα όμως ατόμων λόγω εκ γενετής ή επίκτητων προβλημάτων αδυνατεί να αντιμετωπίσει με ευκολία και επιτυχία τις προαναφερόμενες προκλήσεις. Τα άτομα με νοητική καθυστέρηση διαμορφώνουν μια τέτοια μερίδα ανθρώπων.

Αναμφίβολα, ο 20^{ος} αιώνας στην πορεία του οδήγησε από την απαξίωση των ατόμων με νοητική καθυστέρηση ως μιάσματα της κοινωνίας που μόνο αποστροφή εισέπρατταν (First Wave of the Disability movement: *professionalism*), στην αντιμετώπιση τους ως θύματα που «αξίζουν» τον οίκτο και τονώνουν το αίσθημα της φιλανθρωπίας των υπολοίπων μελών μιας κοινωνίας (Second Wave: *parent movement*) και τέλος (1970-1980), στην παραδοχή ότι τα άτομα με νοητική καθυστέρηση μπορούν να λαμβάνουν αποφάσεις τα ίδια για τη ζωή τους (Third Wave, *the self-advocacy movement*) (Wehmeyer, Agran & Hughes, 2000).

Στην έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής της UNESCO για την εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα, διατυπώθηκε ότι το δικαίωμα στην εκπαίδευση δεν είναι τίποτε άλλο παρά το δικαίωμα της συμμετοχής στη ζωή του σύγχρονου κόσμου (μτφρ Κασσωτάκης, 1999). Η συμμετοχή όμως των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη σύγχρονη κοινωνία των πολλών ταχυτήτων και των ταχύρρυθμων αλλαγών, αν και αναγνωρίζεται ως δικαίωμα, δεν εξασφαλίζεται επί της ουσίας καθώς πολλές φορές συναντά εμπόδια (όπως ποικίλα στερεότυπα). Ένα εξ' αυτών είναι τα όρια των δυνατοτήτων και των ικανοτήτων των μελών μιας κοινωνίας και κυρίως «το έλλειμμα» που προσδιορίζεται από το τι δεν μπορεί να κάνει κάποιος, παρά το γεγονός πως θα μπορούσε να το κάνει αν του παρεχόταν ένα κατάλληλο περιβάλλον μάθησης, με συνεχή ερεθίσματα για ανάληψη πρωτοβουλιών (Χριστοδούλου & Σούλης, 2012).

Τα άτομα με νοητική καθυστέρηση εντάσσονται σ' ένα ευρύτερο σύνολο ατόμων και καλούνται άτομα με ειδικές ανάγκες. Οι ανάγκες των ατόμων αυτών επιτάσσουν μεγαλύτερη προσοχή αναφορικά με τη διαμόρφωση εκπαιδευτικών στρατηγικών μάθησης που θα προάγουν την εύρωστη ανάπτυξη της προσωπικότητας τους και θα

συντελούν στην κοινωνικοποίηση τους. Ειδικά στο χώρο της ειδικής αγωγής, η εκπαίδευση στηρίζεται στον πυλώνα *μάθηση για τη ζωή*, ώστε να μπορούν τα άτομα να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους και να μπορούν να ενεργούν με αυτονομία, όντας οι ίδιοι αιτιακοί μεσάζοντες της ζωής τους.

Ο όρος του αυτοπροσδιορισμού έχει τις ρίζες του στην ίδια την ουσία της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα για την ειδική αγωγή αποτελεί έναν από τους θεμέλιους λίθους της, διαμορφώνοντας μια νεοσύστατη έννοια. Ο αυτοπροσδιορισμός ως λέξη, πρωτοεμφανίστηκε το 1683 και εννοιολογικά συνδέθηκε με την αυτόβουλη δράση του ατόμου, με στόχο να μπορεί να καθορίζει μόνος του τη ζωή του, βάση των επιθυμιών του (Wehmeyer, 2004). Μετέπειτα, μπήκε εμβόλιμα και η έννοια του μη εξωτερικού καταναγκασμού, με σκοπό να τονιστεί η ελεύθερη βούληση του ατόμου στη λήψη αποφάσεων, κάτι που έρχεται σε αντίθεση με τον ιστορικό «πρόγονο» του αυτοπροσδιορισμού, το φιλοσοφικό ρεύμα του Ντετερμινισμού (Wehmeyer, 2004). Το ρεύμα αυτό έθεσε το ερώτημα κατά πόσο η ανθρώπινη συμπεριφορά καθορίζεται από εσωτερικούς παράγοντες ή εξωτερικά ωθούμενους και στην προσπάθεια να ανιχνευτούν τα εσωτερικά κίνητρα δράσης δημιουργήθηκε ο όρος αυτοπροσδιορισμός (Wehmeyer et al., 2000).

1.1 Νοητική καθυστέρηση: γενικά στοιχεία

Ένας κοινά αποδεκτός και συνοπτικός ορισμός που βασίζεται στις παραπάνω αρχές, είναι αυτός της Αμερικανικής Ένωσης για Νοητικές και Αναπτυξιακές Αναπηρίες (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities). Σύμφωνα με αυτόν, η νοητική καθυστέρηση αποτελεί μία νοητική αναπηρία, η οποία χαρακτηρίζεται από σημαντικούς περιορισμούς, τόσο σε νοητικές διεργασίες, όσο και σε προσαρμοστικές συμπεριφορές, που παρουσιάζονται σε καθημερινές δραστηριότητες. Η αναπηρία αυτή εντοπίζεται νωρίτερα της ηλικίας των δεκαοχτώ ετών (<http://aaidd.org/intellectual-disability/definition#.VDacrRbZV6V>).

Η νοητική καθυστέρηση περικλείει ένα πλήθος ανομοιογενών περιπτώσεων, που διαμορφώνουν ποικίλες προσεγγίσεις ως προς τον ορισμό της ανάλογα με τον επιστημονικό χώρο αναφοράς. Κύριο διαγνωστικό σύστημα που προέβαλε κριτήρια για τη διάγνωση της νοητικής καθυστέρησης είναι το DSM-IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4th ed.), ενώ ιδιαίτερα σημαντική είναι και η συνεισφορά του AAIDD (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities). Το διαγνωστικό σύστημα DSM-IV αναγνωρίζει ως θεμελιώδες

γνώρισμα της νοητικής καθυστέρησης την κάτω του μέσου όρου νοητική λειτουργία και επιπλέον την ύπαρξη περιορισμών στην προσαρμοστική λειτουργία του ατόμου. Επίσης αναγνωρίζει περιορισμούς σε δεξιότητες επικοινωνίας, αυτοεξυπηρέτησης, κοινωνικών δεξιοτήτων, υγείας, ασφάλειας κ.τ.λ. (Van Hasselt & Hersen, 1998· National Research Council, 2002).

Βάσει των κύριων χαρακτηριστικών των ατόμων αυτών γίνεται σαφές ότι ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι σημαντικός σε όλες τις διαβαθμίσεις της νοητικής καθυστέρησης, είτε εστιάζει σε ακαδημαϊκές δεξιότητες, είτε σε κοινωνικές, είτε σε πρακτικές που αντιστοιχούν σε επίπεδα αυτοεξυπηρέτησης και επιβίωσης. Η σύγχρονη βιβλιογραφία δεν εμμένει στους αριθμούς και στις μετρήσεις (π.χ. δείκτης νοημοσύνης) ως σημείο αναφοράς για τις δυνατότητες και ικανότητες των ατόμων. Είναι σαφώς ένα δηλωτικό στοιχείο, αλλά όταν χρησιμοποιείται ο όρος νοητική καθυστέρηση δίνεται πλέον έμφαση στην επίδραση πολιτιστικών, περιβαλλοντικών, οικογενειακών και κοινωνικών παραγόντων. Οι περιορισμοί και οι αδυναμίες συνυπάρχουν με τις δυνατότητες και τις ικανότητες του ατόμου και το ποσοστό λειτουργικότητας του ατόμου στην καθημερινότητα του, επιδέχεται βελτίωσης όταν παρέχονται μηχανισμοί υποστήριξης για επαρκές χρονικό διάστημα (Wehmeyer & Garner, 2003).

Υπάρχουν πολλές θεωρητικές προσεγγίσεις για τη νοητική καθυστέρηση και πολλές ερμηνείες που είτε αναφέρονται σε περιορισμούς, είτε σε θέματα λειτουργικότητας των ατόμων με νοητική καθυστέρηση, δεν κρίνεται όμως σκόπιμο να γίνει αναφορά σε αυτές στην παρούσα ερευνητική εργασία. Θα ακολουθήσει όμως παρακάτω (βλ. 1.3) μία περιγραφή της σχέσης της νοητικής καθυστέρησης με τον αυτοπροσδιορισμό, μέσω ερευνητικών ευρημάτων. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ο καταλυτικός ρόλος της μοναδικότητας του κάθε ατόμου, μέσω της ανάπτυξης των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που συνθέτουν την προσωπικότητα του, καθώς και οι επιδράσεις του περιβάλλοντος του, οι οποίες άλλοτε συμβάλλουν στην προαγωγή του αυτοπροσδιορισμού και άλλοτε τις εκμηδενίζουν.

1.2 Αυτοπροσδιορισμός: εννοιολογική προσέγγιση του όρου

Πρόκειται για ένα σύνθετο όρο, που προϋποθέτει μεταγνωστικές δεξιότητες που τα άτομα με νοητική καθυστέρηση, καθώς δύσκολα εμπλέκονται σε μεταγνωστικές δραστηριότητες και κάνουν ελάχιστη χρήση μεταγνωστικών μηχανισμών λόγω της χαμηλής νοημοσύνης τους, παρουσιάζουν δυσκολίες στην κατάκτηση

αυτοπροσδιοριζόμενων συμπεριφορών. Εσφαλμένα πολλές φορές, ο ισχυρός δεσμός των μεταγνωστικών δεξιοτήτων και της νοημοσύνης, ερμηνεύεται ως συνακόλουθο. Το άτομο δηλαδή με υψηλή νοημοσύνη έχει τις κατάλληλες δεξιότητες, άρα κάνει και χρήση των μεταγνωστικών μηχανισμών, ενώ αυτό με χαμηλότερη νοημοσύνη δεν έχει το εγγενές αυτό στοιχείο, γι' αυτό και παρατηρείται η χαμηλή του απόδοση ως προς τα επίπεδα του αυτοπροσδιορισμού του. Αυτό τον απροσπέλαστο *τοιχο* των συμπερασμάτων που επί πολλά χρόνια παρατηρούνται για τα άτομα με νοητική καθυστέρηση, προσπαθεί να διαπεράσει η προαγωγή του αυτοπροσδιορισμού. Όπως σημειώνει η Καρτασίδου (2007): «ο αυτοπροσδιορισμός είναι μία έννοια που αντανακλά την πεποίθηση ότι όλοι οι άνθρωποι με και χωρίς ειδικές ανάγκες έχουν το δικαίωμα των προσωπικών επιλογών, της αυτονομίας και της αυτοπραγμάτωσης για τη διασφάλιση μιας καλύτερης ποιότητας ζωής» (σελ.1243). Ποικίλοι άλλοι ορισμοί έχουν κατά καιρούς δοθεί από μελετητές και ερευνητές του θέματος. Κύριο σημείο αναφοράς είναι αυτό που πρότεινε ο Wehmeyer (2005), ότι δηλαδή δεν υπάρχει πλάσμα που δεν είναι σε κάποιο βαθμό αυτοπροσδιοριζόμενο. Αυτή η διαπίστωση, προετοιμάζει τον αναγνώστη να απεγκλωβιστεί από προηγούμενες θεωρήσεις του για την έννοια του αυτοπροσδιορισμού και να οδηγηθεί εκ νέου όντας ένας *άγραφος χάρτης* (tabula rasa). Αυτό είναι ένα καλό σημείο εκκίνησης για τη διερεύνηση του όρου, καθώς αποφεύγεται οποιαδήποτε συνειδητή ή ασυνειδητή ρήξη για τη σχέση του αυτοπροσδιορισμού και της νοητικής καθυστέρησης.

Σε ότι σχετίζεται με τη φύση του αυτοπροσδιορισμού, οι θεωρήσεις που έγιναν διαχρονικά ήταν αρκετές. Αρχικά, υπήρξε η θεώρηση ότι ο αυτοπροσδιορισμός είναι μία διαδικασία ή ένα αποτέλεσμα, αλλά όπως αναφέρει ο Wehmeyer (2005), διαδικασίες επιτελούνται ως προς την ανάπτυξη των παραγόντων (αναπτυξιακών και περιβαλλοντικών), που συντελούν στο να έχει ένα άτομο αυτοπροσδιορισμό, χωρίς να αποτελεί ο ίδιος μία διαδικασία. Έπειτα, ο αυτοπροσδιορισμός παρουσιάστηκε ως μία λειτουργία που απαιτεί ένα εύρος περίπλοκων δεξιοτήτων και ικανοτήτων, αποκλείοντας έτσι οποιοδήποτε άτομο που δεν τις έχει αναπτύξει (Wehmeyer, 2005). Συνεχίζοντας, συναντά κανείς στη βιβλιογραφία την ταύτιση του αυτοπροσδιορισμού με την έννοια της αυτονομίας (Wehmeyer, 2005). Όταν ένα άτομο είναι αυτόνομο, μπορεί δηλαδή να διαθέτει τον εαυτό του κατά κρίση και βούληση, ανεξάρτητο οικονομικά και ικανό να αυτοεξυπηρετείται, τότε έχει και αυτοπροσδιορισμό.

Σύγχυση δημιουργείται όταν η έννοια του αυτοπροσδιορισμού εξισώνεται με την ικανότητα του ατόμου να επιλύει προβλήματα ή να λαμβάνει αποφάσεις. Κατά αυτόν

τον τρόπο, η σύνδεση του αυτοπροσδιορισμού και των επιτυχών αποτελεσμάτων (successful outcomes) γίνεται άμεση και ταυτόχρονα και ανακριβής (Wehmeyer, 2005). Οι Deci και Ryan (1985) στον ορισμό που έδωσαν για τον αυτοπροσδιορισμό, τον ταύτισαν με την ικανότητα του *επιλέγειν*, καθώς οι επιλογές είναι αυτές που προσδιορίζουν τις ενέργειες του ατόμου στη ζωή του. Το να δρα κάποιος αυτόβουλα και να κάνει επιλογές στη ζωή του, είναι στοιχείο που δείχνει αυτοπροσδιορισμό, αλλά δε φτάνει μόνο αυτό (Wehmeyer, 2005). Οι Martin και Marshall (1995) πήγαν ένα βήμα παραπάνω και περιέγραψαν τα προαπαιτούμενα του σωστού *επιλέγειν*. Ειδικότερα, οι παραπάνω στηρίχτηκαν στην εξής λογική αρχή: για να έχει το άτομο αυτοπροσδιορισμό θα πρέπει να γνωρίζει πώς να επιλέγει, άρα θα πρέπει να έχει επίγνωση των θέλω του και να είναι ικανό να θέτει στόχους, τους οποίους για να τους εκπληρώσει, θα πρέπει να δρα κατάλληλα. Για να επιτευχθεί αυτό, θα πρέπει το άτομο να αυτοαξιολογείται για να ελέγχει την πρόοδο του και να εφαρμόζει στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων, προσαρμόζοντας τη συμπεριφορά του (Martin & Marshall, 1995).

Η αντιμετώπιση του όρου ως ένα σύνολο γνώσεων, ικανοτήτων και συμπεριφορών συνιστά μια πολύ απλή προσέγγιση του όρου, καθώς ο αυτοπροσδιορισμός δεν είναι προνόμιο που δίνεται, ούτε συναντάται σε κάθε δράση του ατόμου για να εξυπηρετήσει τις ανάγκες του. Μπορεί τα παραπάνω να διευκολύνουν τα άτομα να έχουν αυτοπροσδιορισμό, αλλά όταν εκλαμβάνεται ως ένα σύνολο ικανοτήτων και συμπεριφορών, τότε παρατηρείται ο «εγκλεισμός» του όρου στα στενά πλαίσια ενός στόχου που πρέπει να επιτευχθεί, παραβλέποντας δράσεις που προάγουν τον αυτοπροσδιορισμό του ατόμου (Wehmeyer, 2005). Σε αυτό το σημείο, πρέπει να σημειωθεί και ο ρόλος “κλειδί” του *ελέγχου*, ως βασικού όρου στον ορισμό του αυτοπροσδιορισμού. Η λέξη *έλεγχος*, είναι ιδιαίτερα δελεαστική ως προς τη χρήση της, καθώς δίνει έμφαση στη *δύναμη* και την *αυτονομία* που τα άτομα με αναπηρίες επιζητούν (Wehmeyer, 2005).

Είναι πολύ εύκολο και εύλογο να περιγράψει κανείς ως αυτοπροσδιοριζόμενο το άτομο που θέτει στόχους για τον εαυτό του, που υπερασπίζεται τα δικαιώματά του και κινεί τα νήματα στη ζωή του χωρίς ετεροκαθοδήγηση. Εάν όμως ο αυτοπροσδιορισμός σημαίνει ότι το άτομο αναλαμβάνει τον έλεγχο της ζωής του, τότε κάθε είδους συμπεριφορά που εκδηλώνεται για την άσκηση του ελέγχου της ζωής του από κάποιο τρίτο, μπορεί να θεωρηθεί και ως αυτοπροσδιορισμός; (Wehmeyer, 1999). Ποιος κάνει την «αντιστοίχιση», ή μάλλον ποιος κρίνει ποιες

συμπεριφορές αντιστοιχούν σε ένα άτομο που έχει αυτοπροσδιορισμό και σε ένα άλλο που δεν έχει;

Ο Wehmeyer (1999) τόνισε την υποκειμενικότητα στην κρίση του κάθε ανθρώπου ως προς την ερμηνεία συμπεριφορών, βάσει της ηλικίας, της οικογένειας, των βιωμάτων, της κουλτούρας, των εθίμων και της κοινωνίας στην οποία ζει. Επίσης κατά τον Wehmeyer κάθε άτομο είναι ξεχωριστό, συνεπώς το πρίσμα μέσα από το οποίο θα μελετηθεί θα πρέπει να μην είναι δέσμιο ορισμών ή προσωπικών κρίσεων που αναπόφευκτα υπάρχουν. Έτσι το να παντρευτεί κάποιος είναι πράξη αυτοπροσδιορισμού, όπως και το να επιλέξει να μείνει ελεύθερος, ή το να απαντήσει κανείς όταν θίγεται ή να επιλέξει να αδιαφορήσει μέσω της σιωπής του. Άρα ο αυτοπροσδιορισμός δεν ορίζεται με βάση τις συμπεριφορές των ατόμων, αλλά με βάση τη σκοπιμότητα και τη λειτουργικότητα που εξυπηρετούν οι δράσεις του (Wehmeyer, 1999).

Επισημαίνοντας αυτά τα κύρια σημεία, ο Wehmeyer και οι συνεργάτες του στον ορισμό τους παρουσίασαν το άτομο με αυτοπροσδιορισμό ως αιτιακό μεσάζοντα (causal agent) στη ζωή του, που παίρνει αποφάσεις και επιλέγει ελεύθερο, χωρίς εξωτερικές επιρροές και παρεμβάσεις με στόχο τη βελτίωση της ζωής του (Wehmeyer, Kelchner & Richards, 1996· Wehmeyer, 1998· Wehmeyer, 1999). Όπως διευκρινίζεται από τον ίδιο τον Wehmeyer (1999), αιτιακός μεσάζων είναι αυτός που δημιουργεί τις ευκαιρίες στη ζωή του, ή προκαλεί καταστάσεις με σκοπό να διαμορφώσει το μέλλον του και να έχει ποιότητα στη ζωή του. Ο αιτιακός μεσάζων δεν είναι αυτός που απλά ασκεί έλεγχο στη ζωή του, που ενεργεί ή γίνεται αποδέκτης ενεργειών, αλλά αυτός που δια μέσου αυτών των ενεργειών αποσκοπεί κάπου, είτε αυτό είναι η ολοκλήρωση ενός στόχου, είτε η γενικότερη δημιουργία ή πρόκληση αλλαγής (Wehmeyer, 2004).

Ο ορισμός του Wehmeyer και των συνεργατών του παρουσιάζει ομοιότητες με τη θεωρία του αυτοπροσδιορισμού των Deci και Ryan (1985), όπου τονίστηκε η διαφορά ανάμεσα στο περιεχόμενο των στόχων και στις ρυθμιστικές διαδικασίες, μέσω των οποίων αυτοί οι στόχοι κατανοούνται (Miller, 2009). Η εσωτερίκευση ρυθμιστικών συμπεριφορών, ώστε να επιτευχθεί η μετάβαση από την ετεροκαθοδήγηση στην αυτορρύθμιση είναι μία διαρκής διαδικασία κατά την οποία το άτομο μετουσιώνει κοινωνικά πρότυπα, αξίες και συνήθειες σε προσωπικές αξίες (Miller, 2009). Τα κίνητρα και οι αιτιακές αποδόσεις του ατόμου στην όλη διεργασία είναι ιδιαίτερα σημαντικά ως προς την επίτευξη του γενικότερου στόχου, μίας

αυτοπροσδιοριζόμενης δηλαδή συμπεριφοράς. Όπως υποστηρίζει ο Wigfield (2002), εφόσον εξ' ορισμού οι εσωτερικά κινητοποιούμενες (intrinsically motivated) συμπεριφορές εκλαμβάνονται ως αυτοπροσδιοριζόμενες, τότε οι εξωτερικά ωθούμενες (extrinsically motivated) ποικίλλουν ως προς το βαθμό του αυτοπροσδιορισμού που παρουσιάζουν.

Συνακόλουθα, όταν οι ρυθμιστικές διεργασίες πραγματοποιούνται ή «κινητοποιούνται» από εξωγενείς παράγοντες όπως η ανταμοιβή ή η ποινή, τότε η συμπεριφορά που διαμορφώνεται, αν απεικονιστεί σχηματικά ο αυτοπροσδιορισμός ως μία συνεχή σειρά, εντοπίζεται στις «αδύναμες άκρες» της (Wigfield, 2002). Κατά τον Wigfield (2002) όταν το άτομο υποκινείται από υποσυνείδητες ρυθμιστικές διαδικασίες (introjected regulation), αντιλαμβάνεται πιθανά ενδεχόμενα και τα αυτοδιαχειρίζεται κατά τέτοιο τρόπο, ώστε οι δράσεις του να είναι ακόλουθες των «πρέπει» που ο ίδιος έχει επιβάλλει στον εαυτό του ή προς αποφυγή επιδράσεων αυτοκατευθυνόμενων ως αρνητικών (ντροπή, ενοχή κ.α.).

Υποστηρίχθηκε, ότι τα εσωτερικά κίνητρα, ως αρχέτυπο του αυτοπροσδιορισμού, αποτελούν το έναυσμα της προσωπικής ανάπτυξης και εξέλιξης του ατόμου (Wigfield, 2002). Αν λοιπόν τα εσωτερικά κίνητρα αποτελούν πρότυπα που επηρεάζουν βαθιά την ανθρώπινη εμπειρία και αντικατοπτρίζουν την αυτοπροσδιοριζόμενη συμπεριφορά του ατόμου, καθίσταται σαφές ότι ο αυτοπροσδιορισμός είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με δομές κοινές σε όλους· αναδύεται όμως διαφοροποιημένα, ανάλογα με το υποστηρικτικό περιβάλλον του ατόμου, τις ευκαιρίες που του παρέχονται και τις προκλήσεις στις οποίες καλείται να ανταπεξέλθει (Wigfield, 2002).

Στο παραπάνω, συνηγορεί και η θεωρία του αυτοπροσδιορισμού των Deci και Ryan, (όπως αναφέρεται από τους Rheinberg, Vollmeyer & Burns, 2000) σύμφωνα με την οποία το άτομο έχει ανάγκη να αποφασίζει ο ίδιος για το πώς θα ενεργεί. Στη θεωρία του αυτοπροσδιορισμού λειτουργικό ρόλο έχουν τα εσωτερικά κίνητρα. Αυτά δίνουν την κατάλληλη παρώθηση στην αναζήτηση προκλήσεων και στη μάθηση, με σκοπό τη βελτίωση των δυνατοτήτων καθώς και την ορθότερη σύνδεση του ατόμου με την κοινωνία (Schunk, Pintrich, & Meece, 2008· Brophy, 2004). Το άτομο κινητοποιείται γιατί έχει ανάγκη να ενταχθεί μέσα σε κάποιο πλαίσιο, να λειτουργήσει αποτελεσματικά και να ασκήσει το δικό του έλεγχο μέσα σε αυτό (Brophy, 2004), να είναι δηλαδή αιτιακός μεσάζων.

Επομένως, ο ορισμός του αυτοπροσδιορισμού από τον Wehmeyer και τους συνεργάτες του είναι αρκετά πλήρης. Θέτει στο επίκεντρο τη σημαντικότητα των ενεργειών του ατόμου ως πρωταρχικό αιτιακό παράγοντα και τα αποτελέσματα αυτών των ενεργειών (Wehmeyer, Kelchner & Richards, 1996· Wehmeyer, 1998· Wehmeyer, 1999). Αποτελεί έτσι στη βιβλιογραφία μία κοινή αρχή που συντελεί στην ερμηνεία του αυτοπροσδιορισμού· η ενδόμυχη ανάγκη του ατόμου να αποφασίζει ο ίδιος για το πώς θα πράξει. Βάση του ορισμού αυτού, αναπτύχθηκε το Λειτουργικό Μοντέλο Αυτοπροσδιορισμού από τον Wehmeyer (1999), το οποίο συμβάλλει σε μία ολιστική προσέγγιση του θεωρητικού πλαισίου που επιχειρείται στο παρόν κεφάλαιο.

Ο προσωπικός έλεγχος (personal control), αποτελώντας σημαντική μεταβλητή, αναφέρεται στην άσκηση ελέγχου των αποτελεσμάτων που επιφέρουν οι πράξεις στη ζωή κάποιου, αλλά μόνο αυτό δεν εξασφαλίζει τον αυτοπροσδιορισμό. Θα πρέπει να είναι συνειδητές οι δράσεις ελέγχου, σκόπιμες και σύμφωνες με τα θέλω του, σαν ένα είδος διαμάχης μεταξύ του *εγώ* και των *άλλων* (Wehmeyer, 2005). Το θέμα που εγείρεται, είναι σε ποιο βαθμό τα άτομα με σοβαρές αναπηρίες μπορούν να πάρουν μέρος σε αυτή τη διαμάχη και να προβάλλουν το *εγώ* τους και τα *θέλω* τους και συνεπώς κατά πόσο μπορούν να έχουν αυτοπροσδιορισμό.

Η έννοια του αυτοπροσδιορισμού είναι αρκετά συγκεχυμένη στον εκπαιδευτικό κλάδο και η αποσαφήνιση του προϋποθέτει επιμορφώσεις και προγράμματα κατάρτισης που απουσιάζουν. Επομένως, αυτό που υφίσταται ως πραγματικότητα στον χώρο της εκπαίδευσης είναι μία «εντύπωση» ή μία «αίσθηση» του τι εμπεριέχει ή του τί είναι εν τέλει ο αυτοπροσδιορισμός. Είναι μία διαδικασία, ένα αποτέλεσμα εκπαιδευτικών πρακτικών, δημιουργήμα άμεσα συνδεδεμένο με συμπεριφοριστικά αποτελέσματα; (Agran, Snow & Swaner, 1999). Μήπως είναι μία ουτοπία;

1.2.1 Το Λειτουργικό Μοντέλο Αυτοπροσδιορισμού

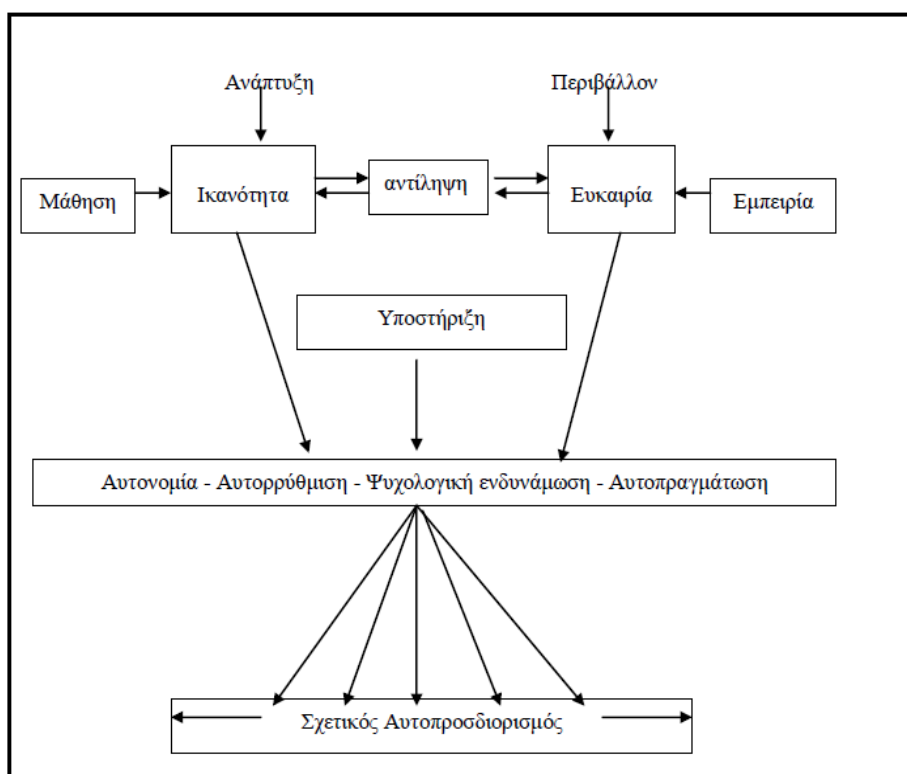
Η έννοια του αιτιακού παράγοντα είναι θεμέλιος λίθος της θεωρίας του Wehmeyer για τον αυτοπροσδιορισμό, καθώς προσδίδει σε αυτόν γνωρίσματα που μπορούν να διδαχθούν και να ενισχυθούν στο άτομο. Η φράση του Wehmeyer (2005): "δεν υπάρχει άτομο που να μην είναι σε κάποιο βαθμό αυτοπροσδιοριζόμενο", (σελ.119) υποδηλώνει ότι ο αυτοπροσδιορισμός είναι προσωπικό χαρακτηριστικό των ατόμων, αλλά ο βαθμός στον οποίο αναπτύσσεται και εμφανίζεται συνδέεται με συμπεριφορές. Οι ακρογωνιαίοι λίθοι των συμπεριφορών αυτών, προσδιορίζονται

από τέσσερα δομικά χαρακτηριστικά: την *αυτονομία*, την *αυτορρύθμιση*, την *ψυχολογική ενδυνάμωση* και την *αυτοπραγμάτωση* (Wehmeyer, 1999).

Ειδικότερα, ο Wehmeyer (1999) ανέπτυξε ένα λειτουργικό μοντέλο, όπου απεικονίζονται οι διαμορφωτικοί παράγοντες του αυτοπροσδιορισμού, κυρίως για άτομα με νοητική καθυστέρηση. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, η διαδραστική σχέση ανάμεσα στην ανάπτυξη και το περιβάλλον είναι εμφανής και εσωκλείει παράγοντες όπως τη μάθηση, την ικανότητα, την εμπειρία και την ανάπτυξη ευκαιριών για πρωτοβουλίες και συντονισμό κινήσεων. Όλα τα παραπάνω οδηγούν στα 4 βασικά/απαραίτητα χαρακτηριστικά των ατόμων με αυτοπροσδιορισμό που προαναφέρθηκαν και τα οποία συγκλίνουν στην ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού. Κρίνεται σκόπιμο να δοθεί η απεικόνιση του λειτουργικού μοντέλου, προτού ακολουθήσει η ανάλυση του.

Όπως προκύπτει και από το εικονιζόμενο μοντέλο (βλ. Εικόνα 1 και μοντέλο σχετικού αυτοπροσδιορισμού), η ικανότητα και η ευκαιρία αλληλεξαρτώνται (Wehmeyer, Bersani & Gagne, 2000). Όση ικανότητα και αν διαθέτει κάποιος, αν δεν υπάρχουν οι προϋποθέσεις ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος που θα παρέχει ευκαιρίες για να γίνει ο αιτιακός μεσάζων στη ζωής του δεν ωφελεί σε κάτι και αντίστροφα, όταν δίνονται αυτές οι ευκαιρίες, αλλά το άτομο δεν μπορεί να τις εκμεταλλευτεί λόγω έλλειψης ικανοτήτων, τότε πάλι καταλήγουμε στον ίδιο παρανομαστή (Wehmeyer et al., 2000). Ακόμα και όταν η ικανότητα περιορίζεται αρχικά μέσω αναπτυξιακών παραγόντων, η μάθηση λαμβάνει το ρόλο του “μεσάζοντα”, μέσω εκπαιδευτικών σχεδιασμών και πρακτικών, ώστε το άτομο να αποκτήσει εμπειρικά τις απαιτούμενες ικανότητες. Συνακόλουθα, αναδεικνύεται ο συμμετοχικός ρόλος της μάθησης στην ανάπτυξη των ικανοτήτων και επισημαίνεται η αλληλεπίδραση ανάμεσα στην καλλιέργεια ικανοτήτων και ευκαιριών και στους μηχανισμούς στήριξης με σκοπό την επίτευξη του αυτοπροσδιορισμού για τα άτομα με νοητική καθυστέρηση (Wehmeyer et al., 2000). Το μοντέλο της εικόνας 1 περιγράφει και συνδέει την ανάπτυξη, το περιβάλλον και το σχετικό αυτοπροσδιορισμό και βάσει αυτού μπορεί να μελετηθεί ικανοποιητικά οτιδήποτε σχετίζεται με τη νοητική καθυστέρηση.

Εικόνα 1: Μοντέλο Σχετικού Αυτοπροσδιορισμού (Wehmeyer, 1999, p.55, Καρτασίδου, 2007, σ.1246)



Όπως διαπιστώθηκε από σχετική έρευνα, το σχολείο και η οικογένεια μέσω προγραμμάτων παρέμβασης, συμβάλλουν σημαντικά στην ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού σε όλα τα ηλικιακά στάδια (Wehmeyer & Palmer, 2003). Είτε θεωρηθούν το σχολείο και η οικογένεια ως φορείς μάθησης για την καλλιέργεια ικανοτήτων, είτε ως φορείς παροχής ευκαιριών, η αμφίδρομη σχέση που διαμορφώνεται επιβεβαιώνει την αλληλεπίδραση που απεικονίζεται στο λειτουργικό μοντέλο αυτοπροσδιορισμού (ικανότητα ↔ ευκαιρία ↔ υποστήριξη).

1.2.2 Τα δομικά χαρακτηριστικά του αυτοπροσδιορισμού

Ο αυτοπροσδιορισμός περιλαμβάνει τέσσερα δομικά χαρακτηριστικά: την αυτονομία, την αυτορρύθμιση, την ψυχολογική ενδυνάμωση και την αυτοπραγμάτωση. Η αυτονομία, συμπεριλαμβάνει δράσεις σύμφωνα με τις προσωπικές προτιμήσεις, τα ενδιαφέροντα και/ ή τις ικανότητες του ατόμου χωρίς εμβόλιμες επιρροές ή παρεμβάσεις (Wehmeyer, Kelchner & Richards, 1996· Wehmeyer, 1999). Το άτομο με αυτόνομη συμπεριφορά μπορεί να αυτοεξυπηρετείται (self-handling), να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος του (management activities), να

διαχειρίζεται τον ελεύθερο χρόνο του ανάλογα με τα ενδιαφέροντά του, τις προτιμήσεις του (recreational activities) και τέλος μπορεί να αυτοδιαχειρίζεται κοινωνικά και επαγγελματικά δρώντας ανάλογα των επιθυμιών του και των επιλογών του (social/vocational activities) (Wehmeyer, 1999). Όπως ήδη προαναφέρθηκε, αυτόνομο είναι το άτομο που δρα ανεξάρτητα και βάσει αποτελέσματος προσωπικών διαδικασιών (Καρτασίδου, 2007), χωρίς όμως να συγχέεται η αυτονομία με εγωκεντρικές συμπεριφορές, ούτε και ο αυτοπροσδιορισμός με ενέργειες που εκπληρώνουν απλά τα συμφέροντα του ατόμου (Wehmeyer, Shalock, Robert, 2001). Επίσης, η ανεξάρτητη δράση του ατόμου, δεν εξαλείφει την αλληλεξάρτηση (interdependence) που υπάρχει σε κάθε είδους κοινωνική σχέση, καθώς οι κοινωνικές επιρροές, από την οικογένεια, τους φίλους, τους εκπαιδευτικούς κ.α. αποτελούν συνιστώσες που συμβάλλουν στον αυτοπροσδιορισμό του ατόμου (Wehmeyer et al., 1996· Wehmeyer et al., 2001).

Το δεύτερο δομικό χαρακτηριστικό, η αυτορρύθμιση αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να *«παρακολουθεί και να τροποποιεί/ ελέγχει τη συμπεριφορά, το γινώσκειν και το θυμικό του, καθώς και το περιβάλλον, αν χρειάζεται, προκειμένου να πετύχει το σκοπό του»* (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005, σ. 248). Στην αυτορρύθμιση το άτομο εμπλέκεται σε μία ενεργή διαδικασία η οποία πυροδοτεί τον αναστοχασμό κάθε φορά που πρέπει να ανταποκριθεί σε νέες προκλήσεις του περιβάλλοντος του. Φυσικά, για να κατακτηθεί και να κυριαρχήσει ο *εαυτός* (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005) ως μία αλυσίδα που δένει το παρελθόν με τις υπάρχουσες συνθήκες και τις μελλοντικές επιδιώξεις του ατόμου χρειάζεται η αυτοπαρατήρηση, η αυτοαξιολόγηση και η αυτοενίσχυση, ώστε να μπορεί να εξετάζει, να διερευνά και να αποφασίζει για τον τρόπο δράσης του (Καρτασίδου, 2007). Συνακόλουθα μέσα από τη σκοπιά του μοντέλου του Wehmeyer, η αυτορρύθμιση εμπλέκει στρατηγικές αυτοδιαχείρισης και επίλυσης προβλημάτων, καθώς και συμπεριφορές επίτευξης στόχων και στοχοθεσίας (Wehmeyer & Shalock, 2001).

Με στόχο την περαιτέρω αποσαφήνιση των υπό εξέταση όρων, αξίζει να επισημανθούν και τα ακόλουθα στοιχεία. Αναφορικά με την ψυχολογική ενδυνάμωση και τη συσχέτιση της με τον αυτοπροσδιορισμό, η λέξη κλειδί είναι η πίστη στον εαυτό και η διάκριση των ικανοτήτων/ αδυναμιών του (Zimmerman, 1990). Η έλλειψη αυτοπεποίθησης θέτει σε λειτουργία το μηχανισμό χαμηλών κινήτρων ενεργοποίησης, καθώς το άτομο πιστεύει ότι δεν μπορεί να ανταποκριθεί, άρα δεν κινητοποιείται, άρα δεν εξελίσσεται. Αντίθετα, όταν οι νέες συνθήκες δομούνται

πάνω στα θεμέλια της πεποίθησης ότι το άτομο μπορεί να τις ελέγξει, να τις διαμορφώσει ή και να τις προσαρμόσει ανάλογα με τον επιθυμητό στόχο κάθε φορά, τότε το άτομο έχει ψυχολογική ενδυνάμωση (Wehmeyer, 1995). Όπως έχει υποστηριχθεί, η βάση των πεποιθήσεων αυτών δομείται σε τρεις άξονες, στο εσωτερικό σημείο ελέγχου (internal locus of control), στην αυτό-αποτελεσματικότητα (self-efficacy) και στην προσδοκία αποτελεσμάτων (outcome expectations) (Wehmeyer, et al., 2001· Καρτασίδου, Δημητριάδη & Φέτση, 2009). Όταν οι Field, Martin, Miller, Ward και Wehmeyer, (όπως αναφέρεται στην Καρτασίδου, 2007) όρισαν το περιεχόμενο του αυτοπροσδιορισμού, συμπεριέλαβαν και την πεποίθηση της ικανότητας (belief capacity) και της αποτελεσματικότητας του ατόμου ως δομικό στοιχείο για τον αυτοπροσδιορισμό. Αυτή η πεποίθηση είναι που χαρακτηρίζει και οικοδομεί την ψυχολογική ενδυνάμωση του ατόμου και που οδηγεί στην αυτοπραγμάτωση του. Τα άτομα που επιτυγχάνουν την αυτοπραγμάτωση σύμφωνα με τον Wehmeyer (1999), αντιλαμβάνονται τις δυνατότητες και αδυναμίες που έχουν, τις κατανοούν και δρουν ανάλογα βάσει αυτών. Οι προαναφερόμενοι όροι θα μπορούσαν να διαμορφώσουν ένα σχήμα με τέσσερις κορυφές, στην ένωση των οποίων εμπεριέχεται ο αυτοπροσδιορισμός. Στις τέσσερις αυτές κορυφές τοποθετούνται η γνώση και η αποδοχή του εαυτού, η αυτοπεποίθηση, το αυτό-συναίσθημα και η ολοκλήρωση του εαυτού (Wehmeyer, et al., 2001· Καρτασίδου, Δημητριάδη & Φέτση, 2009).

Έρευνα που διεξήχθη από τους Wehmeyer, Kelchner και Richards (1996) για να ερευνηθεί το παραπάνω θεωρητικό υπόβαθρο, και να συσχετιστούν εμπειρικά η αυτονομία, η αυτορρύθμιση, η ψυχολογική ενδυνάμωση και η αυτοπραγμάτωση με τον αυτοπροσδιορισμό, έδειξε ότι τα άτομα που επιδείκνυαν πιο έντονα δράσεις αυτοπροσδιορισμού, ήταν σημαντικά πιο αυτόνομα, πιο αποτελεσματικά στην επίλυση προβλημάτων που προέκυπταν από τον κοινωνικό τους περίγυρο, πιο αποφασιστικά, είχαν περισσότερη αυτογνωσία και επιδείκνυαν συμπεριφορές ψυχολογικής ενδυνάμωσης.

Επιπρόσθετα, αποτελέσματα έρευνας με βάση το λειτουργικό μοντέλο αυτοπροσδιορισμού του Wehmeyer (1999), έδειξαν ότι τα άτομα με νοητική καθυστέρηση υστερούσαν σε σύγκριση με συνομήλικους τυπικής ανάπτυξης ως προς τον αυτοπροσδιορισμό, καθώς όπως αναδείχθηκε και μέσω του μοντέλου, το περιβάλλον και οι μηχανισμοί υποστήριξης είναι εξίσου σημαντικοί με τις εγγενείς ικανότητες για την ανάπτυξη του. Επίσης υποστηρίχθηκε βάσει των αποτελεσμάτων

της προαναφερόμενης έρευνας, πως τα μειωμένα κίνητρα μάθησης που παρουσιάζονται σε μαθητές μη τυπικής ανάπτυξης μέσω της αυτοεκπληρούμενης προφητείας, είναι ένας σημαντικά ανασταλτικός παράγοντας για την επίτευξη του αυτοπροσδιορισμού. Επομένως, υπογραμμίζεται η ανάγκη να δοθεί έμφαση στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, μέσω του οποίου δε θα δοθεί μόνο η απαιτούμενη ώθηση στους μαθητές, αλλά το μέσο για αυτή την ώθηση. Επιμέρους μελέτη στο πλαίσιο της προαναφερόμενης έρευνας, επιβεβαίωσε ότι τα τέσσερα βασικά χαρακτηριστικά του αυτοπροσδιορισμού (ειδικά η αυτονομία και η αυτορρύθμιση) που προαναφέρθηκαν και ο βαθμός στον οποίο ανιχνεύτηκαν στους συμμετέχοντες της έρευνας, έδειξαν εμφανή σημάδια του αυτοπροσδιορισμού ή έλλειψης αυτού (Wehmeyer, 1999). Ως προς τον σχεδιασμό και την εφαρμογή στρατηγικών για την καλλιέργεια του αυτοπροσδιορισμού στην εκπαίδευση, στη συγκεκριμένη έρευνα αναδεικνύεται και ο ιδιάζουσας σημασίας ρόλος των συστατικών στοιχείων του αυτοπροσδιορισμού, καθώς αποτελούν διδακτικά μέσα (στρατηγικές, μέθοδοι κ.α.) που προάγουν τον αυτοπροσδιορισμό (Wehmeyer, 1999).

1.2.3 Τα συστατικά στοιχεία του αυτοπροσδιορισμού

Ο Wehmeyer προσεγγίζοντας τον αυτοπροσδιορισμό ως εκπαιδευτικό αποτέλεσμα, υποστήριξε στη Θεωρία της Αυτοπροσδιοριζόμενης Μάθησης (Self-Determined Learning Theory), ότι η μάθηση είναι *προσαρμογή*: δηλαδή οι άνθρωποι μαθαίνουν μέσω της προσαρμογής και προσαρμόζονται για να μάθουν (Martin, Mithaug, Cox, Peterson, Van Dyck & Cash, 2003). Η εποικοδομητική συμμαχία δεξιοτήτων και προσωπικών αναγκών και ενδιαφερόντων αποφέρει στο άτομο τον έλεγχο των προσαρμογών με σκοπό τη μάθηση ενώ παράλληλα το άτομο μαθαίνει να ελέγχει τι μαθαίνει (Martin et. al., 2003). Επιστέγασμα των παραπάνω είναι η αυτοπροσδιοριζόμενη συμπεριφορά, η οποία στη σύστασή της αποτελείται από στοιχεία απαραίτητα για την προαγωγή της μάθησης.

Ειδικότερα, σύμφωνα με τον Wehmeyer (1999) τα συστατικά στοιχεία του αυτοπροσδιορισμού, αναφέρονται σε δεξιότητες ως προς: τις επιλογές (*choice-making skills*), τη λήψη αποφάσεων (*decision-making skills*), την επίλυση προβλημάτων (*problem-solving skills*), τους στόχους που θέτουν και την επίτευξη αυτών (*goal-setting and attainment skills*). Αφορούν επίσης ικανότητες που εμπλέκουν μηχανισμούς όπως: την αυτοπαρατήρηση (*self-observation*), την αυτοαξιολόγηση (*self-evaluation*), την αυτοενίσχυση (*self-reinforcement skills*), την αυτοδιδασκαλία

(*self-instruction skills*), την αυτοπροάσπιση και τις ικανότητες ανάληψης πρωτοβουλιών (*self-advocacy and leadership skills*) (Wehmeyer, 1999). Επιπλέον, μηχανισμούς όπως: το εσωτερικό σημείο ελέγχου (*internal locus of control*), τις θετικές στάσεις ως προς την αποτελεσματικότητα και την αναμενόμενη έκβαση (*positive attributions of efficacy and outcome expectancy*) και τέλος την αυτοενημερώτητα (*self-awareness*) και την αυτογνωσία (*self-knowledge*) (Wehmeyer, 1999·Καρτασίδου & Αγαλιώτης, 2009).

Η εστίαση των ερευνών για τα συστατικά στοιχεία του αυτοπροσδιορισμού, εντοπίζεται στο γεγονός ότι εκπαιδευτικά προγράμματα παρέμβασης και μοντέλα διδασκαλίας για την προαγωγή αυτοπροσδιοριζόμενων συμπεριφορών, έχουν ως κοινό παρανομαστή τα στοιχεία αυτά, τα οποία παρουσιάζονται με διάφορους συνδυασμούς, αναλόγως των στόχων κάθε έρευνας. Αν αναλογιστεί κανείς ότι: «για τα άτομα με ειδικές ανάγκες ο αυτοπροσδιορισμός είναι ένα θεμελιώδες αποτέλεσμα καθώς για τον καθένα η έννοια του αυτοπροσδιορισμού μπορεί να λάβει μία διαφορετική διάσταση σε προσωπικό και συλλογικό επίπεδο» (Καρτασίδου, 2007, σελ. 1251), τότε γίνεται εμφανές ότι ο αυτοπροσδιορισμός, μέσω των συστατικών του στοιχείων, ανταποκρίνεται σε έναν πλουραλισμό αναγκών και αντιλαμβανόμενων ερμηνειών, στην ουσία των οποίων έγκειται και η ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού.

1.2.3.1 Η ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού μέσω των συστατικών στοιχείων: μία σύντομη σύζευξη θεωρητικού και εμπειρικού πλαισίου.

Ο Wehmeyer και οι συνεργάτες του, υποστήριξαν ότι η ανάπτυξη καθενός από τα προαναφερθέντα συστατικά στοιχεία, συντελεί στην ίδια την ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού (Wehmeyer, Sands, Doll & Palmer, 2007). Σε αυτό συνηγορούν και πολλοί ακόμα ερευνητές, μέσω της έμφασης που δίνει ο καθένας στα συστατικά στοιχεία, ειδικότερα όταν ζητούμενο είναι η προαγωγή του αυτοπροσδιορισμού για τα άτομα με νοητική καθυστέρηση.

1.2.3.1.1 Επιτέλεση επιλογών

Η διαδικασία του *επιλέγειν* (*choice making*) είναι έμφυτη σε κάθε άνθρωπο, καθώς όλοι έχουμε προτιμήσεις (σε είδη τροφίμων, ένδυση, τρόπο εργασίας κτλ) και βάσει αυτών κάνουμε τις επιλογές μας. Πρόκειται για ένα βασικό ανθρώπινο δικαίωμα, που ωφελεί το άτομο αλλά και την κοινωνία συνολικά, καθώς και τα άτομα με αναπηρία που στερούνται των καθημερινών ευκαιριών προς έκφραση επιλογών και προτιμήσεων. Οι Agran και Hughes (2005), τόνισαν ότι πρέπει να δίνεται η

δυνατότητα σε μαθητές να δρουν με γνώμονα τις επιλογές τους και να αφουγκραστούν τις συνέπειες των πράξεων τους εμπειρικά. Επιθυμητός στόχος, δεν είναι μόνο να μάθουν να επιλέγουν, αλλά και να κρίνουν πώς να κάνουν σωστές και ωφέλιμες επιλογές. Ακόμη όμως και κατά το πρώτο σκέλος, στα άτομα με νοητική καθυστέρηση παρατηρείται ένα νεφέλωμα υποθέσεων για το τι μπορούν να κάνουν, αλλά κυρίως για το τι δεν μπορούν να κάνουν. Η έμφαση στο *έλλειμμα* είναι αυτή που ενισχύει τις πεποιθήσεις ή αντιλήψεις των άλλων, ότι τα άτομα με νοητική καθυστέρηση έχουν εν τέλει λίγες προτιμήσεις, για αυτό και δεν τις εκδηλώνουν πιο συχνά, ή ότι οι σημαντικοί *άλλοι* στις ζωές τους ξέρουν καλύτερα, τι είναι καλό για αυτούς και πράττουν ανάλογα (Mithaug, 2005). Ο υπερπροστατευτικός χαρακτήρας των ενηλίκων απέναντι σε άτομα με αναπηρία για να εμποδίσουν άσχημα βιώματα απόρριψης και απογοήτευσης ανεκπλήρωτων αποτελεσμάτων/ προσπαθειών, στην ουσία βλάπτει τα άτομα αυτά και δεν τα ωφελεί, καθώς δεν τα προετοιμάζει για την μετάβαση τους στην ενήλικη ζωή.

Ο τρόπος διαμόρφωσης και λήψης των αποφάσεων θεωρείται το σημείο εκκίνησης για την προαγωγή του αυτοπροσδιορισμού και όπως υποστηρίχθηκε από τον Mithaug και τους συνεργάτες του (2003), η έκφραση των προτιμήσεων και η διαδικασία του *επιλέγειν* είναι ιδιαίζουσας σημασίας για την ανάπτυξη των προσωπικών ικανοτήτων, για τη διευκόλυνση του *μανθάνειν*, για την επίτευξη της προσωπικής προόδου και του αυτοπροσδιορισμού των ατόμων με αναπηρία. Στις θεωρίες μάθησης του αυτοπροσδιορισμού που αναπτύσσονται βάσει των Mithaug et al. (2003), τονίζεται ο ρόλος της ενεργούς εμπλοκής των μαθητών στη μάθηση (why & how of self-engagement), όταν οι ίδιοι έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν τι θα κάνουν (the what factor) και πώς θα το κάνουν (the how factor), καθώς επίσης και η δυνατότητα να συνεχίζουν να δραστηριοποιούνται μαθησιακά έως ότου εισπράξουν το όφελος των επιλογών τους μέσω των απαραίτητων κρινόμενων προσαρμογών (Mithaug, Mithaug, Agran, Martin & Wehmeyer, 2003). Ακόμη και όταν δεν επιτυγχάνεται ο στόχος που έχουν θέσει οι μαθητές, εφόσον οι επιλογές ήταν βάση προσωπικών εκτιμήσεων τους και επιλογών τους, μπορούν και ανασυγκροτούνται, γιατί γνωρίζουν τι πρέπει να διορθώσουν. Συνεπώς, γίνονται αιτιακοί μεσάζοντες των δράσεων τους και αποκτούν συμπεριφορές που χαρακτηρίζονται από αυτοπροσδιορισμό.

1.2.3.1.2 Δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων

Αν η μάθηση εκλαμβάνεται ως προσαρμογή του μανθάνοντα σε νέες συνθήκες/δεδομένα, τότε αναπόσπαστο κομμάτι της είναι η λήψη αποφάσεων και η επίλυση προβλημάτων (Wehmeyer, 2007). Τα δύο αυτά συστατικά στοιχεία του αυτοπροσδιορισμού είναι εξίσου πολύ σημαντικά για την προαγωγή του (Wehmeyer, 2007) και σύμφωνα με μία "κοινή" παραδοχή, τα άτομα με Ν.Κ. δεν μπορούν να αποκτήσουν στρατηγικές λήψης αποφάσεων και επίλυσης προβλημάτων, γιατί δεν μπορούν να αντιληφθούν την ανακολουθία που υπάρχει πολλές φορές μεταξύ της πεποίθησης (belief) και της υπάρχουσας συνθήκης (circumstance), ή αν την αντιληφθούν δεν ενεργούν αποτελεσματικά (Mithaug et al, 2003). Αποτέλεσμα είναι η μη προσαρμοστικότητα του ατόμου σε νέες συνθήκες, άρα ο μαθητής δε μαθαίνει πώς να μαθαίνει.

Η δεξιότητα επίλυσης προβλημάτων, αφορά τη χρήση κατάλληλων πληροφοριών για την αναγνώριση της νέας συνθήκης και το σχεδιασμό κατάλληλων δράσεων για την επίλυση της (Wehmeyer, 2007). Οι στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων με χρήση της γνώσης που έχει αποκτηθεί ακολουθούν τέσσερα βήματα. Αυτό που αλλάζει είναι μια σχετική διαφοροποίηση στο λεξιλόγιο ως προς τα βήματα αυτά, αλλά η λογική ανάπτυξης τους είναι κοινή. Για παράδειγμα, το μοντέλο του Mithaug (Constructive Theorizing) στο πρώτο βήμα περιλαμβάνει τον ορισμό του προβλήματος ως μία σημαντική διαφορά ανάμεσα σε αυτό που γνωρίζει και δε γνωρίζει ο μανθάνων, για το γεγονός που συνδέεται με την νέα συνθήκη. Το δεύτερο βήμα εστιάζει στην αναφορά αιτιών γι' αυτή τη διαφορά. Στο τρίτο βήμα το άτομο αξιολογεί αν οι αιτίες που έχουν αποδοθεί ευσταθούν και στο τέταρτο βήμα γίνεται μία αναδίπλωση και επιστροφή στο πρώτο βήμα για προσαρμογή (Mithaug et al, 2003).

Στη βιβλιογραφία, αυτό που συναντά πιο συχνά ο αναγνώστης είναι τα τέσσερα βήματα του μοντέλου που ανέπτυξαν οι D'Zurilla και Goldfried (1971) για την εκπαίδευση. Βάσει αυτών, ο εκπαιδευόμενος αρχικά περιγράφει το πρόβλημα, έπειτα βρίσκει τις εναλλακτικές λύσεις που έχει, διαλέγει την καλύτερη εξ' αυτών ανάμεσα στις επιλογές που είχε εντοπίσει και τέλος επιβεβαιώνει την αποτελεσματικότητα της επιλογής του (Wehmeyer, 2007). Αυτό το μοντέλο ακολουθεί μια γνωστική δόμηση και σε αντιδιαστολή οι Foxx και Faw (2000), πρότειναν οι εκπαιδευτικοί να μάθουν στα παιδιά να θέτουν τα ίδια στον εαυτό τους τρεις ερωτήσεις: σε ποιον να μιλήσω, σε ποιον να απευθυνθώ για βοήθεια και τι πρέπει να πω (self-instruction strategy) (Wehmeyer, 2007). Συνοψίζοντας, αυτό που πρέπει να τονιστεί είναι ότι τα άτομα με

νοητική καθυστέρηση μπορούν με τις κατάλληλες παρεμβάσεις να διδαχθούν στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων, ώστε να είναι σε θέση να ρυθμίζουν τις επιλογές, τις δράσεις και τις προσμονές τους (Mithaug et al, 2003).

Όπως αναφέρει ο Mithaug (1991), ο Έντισον πολύ εύστοχα είπε πως δεν είχε αποτύχει 10.000 φορές, ώστε να βρει τη λύση και να επιτύχει το στόχο του, αλλά ότι είχε επιτυχώς βρει 10.000 τρόπους που δεν επίλυαν το πρόβλημα του. Σε αυτή τη διαπίστωση κρύβεται και ο ιδιαίτερος ρόλος της επίλυσης προβλημάτων ως δεξιότητας- συστατικού στοιχείου του αυτοπροσδιορισμού και ειδικότερα για τα άτομα με νοητική καθυστέρηση. Το να γνωρίζει κάποιος τι δεν αποφέρει αποτελέσματα, πολλές φορές είναι εξίσου σημαντικό με το να γνωρίζει τί αποφέρει την επίλυση του προβλήματος. Στην προαγωγή του αυτοπροσδιορισμού, κάτι που σίγουρα δεν αποφέρει αποτέλεσμα είναι η ανεπάρκεια μιας εκπαιδευτικής πρακτικής, που εμμένει σε περιορισμούς και όχι σε δυνατότητες εξέλιξης.

Σε βήματα, βασίζεται και η ανάπτυξη στρατηγικών λήψης αποφάσεων. Η "απόφαση", όπως αναφέρει και ο Wehmeyer (2007), είναι μία διαδικασία που περιλαμβάνει ένα εύρος δεξιοτήτων, το οποίο εμπλέκει τους μηχανισμούς της επίλυσης προβλημάτων και της επιλογής αποφάσεων, ώστε να επιλεγθεί μία από τις ήδη υπάρχουσες επιλογές που βρήκε εναλλακτικά ο μαθητών. Τα βήματα που ακολουθούνται είναι παρόμοια με αυτά της επίλυσης προβλημάτων, με την ειδοποιό διαφορά ότι στη λήψη αποφάσεων, η διαδικασία ξεκινά με το πρόβλημα ήδη λυμένο (Wehmeyer, 2007). Το έλλειμμα στις νοητικές διεργασίες των ατόμων με νοητική καθυστέρηση επιφέρει περιορισμούς ως προς την πλήρη αξιοποίηση όλων των πληροφοριών για τη λήψη αποφάσεων και όχι ως προς την ικανότητά τους να λαμβάνουν αποφάσεις (Wehmeyer, 2007). Όπως υποστηρίζεται από τους Wehmeyer, Kelchner και Richards, (1996) τα άτομα με νοητική καθυστέρηση πρέπει να μάθουν από ειδικούς να εμπιστεύονται την κρίση τους και τις ικανότητες που έχουν στο να λαμβάνουν αποφάσεις (σελ.641).

1.2.3.1.3 Δεξιότητες καθορισμού και επίτευξης στόχων - αυτοπαρατήρησης, αυτοαξιολόγησης και αυτοενίσχυσης

Ο καθορισμός και η επίτευξη στόχων, συνδέεται άμεσα και με τα οφέλη που αναμένει να αποκομίσει το άτομο. Οι στόχοι είτε είναι βραχυπρόθεσμοι είτε μακροπρόθεσμοι διαδραματίζουν ένα πολύ σημαντικό ρόλο στη στήριξη των προσπαθειών για την επίτευξη τους. Η ενσωμάτωση του καθορισμού στόχων σε

εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, όπως αυτή του Wehmeyer και των συνεργατών του (2000), έδειξε ότι τα άτομα με νοητική καθυστέρηση μπορούν να θέσουν και να επιτύχουν εκπαιδευτικούς στόχους (Wehmeyer, 2007). Το πρώτο βήμα για τον καθορισμό του στόχου, είναι να γίνει πρώτα η αναγνώριση του, να αναλογιστούν δηλαδή οι μαθητές τι επιδιώκουν να μάθουν ή τι χρειάζεται να μάθουν και έπειτα να γράψουν τον στόχο, ώστε να έχει όσο το δυνατό μία φυσική υπόσταση, για να μην ξεχαστεί αλλά και για να λειτουργεί ως την γραμμή εκκίνησης και επανατροφοδότησης (Wehmeyer, 2007). Τα εμπόδια που θα προκύψουν, όπως έλλειψη επαρκών γνώσεων και πληροφοριών βάσει των περιορισμών σε σχέση με κάποιες δεξιότητες, καθώς και ο φόβος της αποτυχίας και το άγχος της ανάληψης πρωτοβουλιών, δεν είναι απροσπέλαστα. Μέσω κατάλληλων εκπαιδευτικών σχεδιασμών ο μαθητής μπορεί να μάθει να τα αντιμετωπίζει (Wehmeyer, 2007). Το τρίτο βήμα, αφού καθορίστηκαν οι στόχοι, αφορά την επίτευξη τους, μέσω της δημιουργίας ενός σχεδίου δράσης, όπου περιγράφονται στρατηγικές για να εφαρμοστούν και ο τρόπος παρακολούθησης της προόδου και στο τέταρτο βήμα γίνεται η αξιολόγηση του σχεδίου δράσης και η προσαρμογή του στόχου, αν κριθεί απαραίτητο (Wehmeyer, 2007).

Τα συστατικά αυτά στοιχεία του αυτοπροσδιορισμού (οι δεξιότητες: καθορισμού και επίτευξης στόχου, αυτοπαρατήρησης, αυτοαξιολόγησης και αυτοενίσχυσης) είναι πολύ σημαντικά για την επίτευξη της αυτορρύθμισης των ατόμων με νοητική καθυστέρηση, γιατί εμπλέκουν μηχανισμούς παρακολούθησης, αξιολόγησης και ενίσχυσης, που είναι πολύ σημαντικά για την μετάβασή τους στην κοινωνία, άρα και σε ένα καλύτερο επίπεδο ποιότητας στη ζωή τους. Η έρευνα των Wehmeyer, Hughes, Agran, Garner και Yeager (2003), για την ένταξη των μαθητών με νοητική καθυστέρηση στις γενικές τάξεις μέσω μαθητικό-κεντρικών στρατηγικών μάθησης, κατέληξε στο συμπέρασμα, ότι είναι ιδιαίτερα ωφέλιμη η εμπλοκή των μαθητών σε διαδικασίες καθορισμού στόχων. Αρχικά, όπως υποστήριζαν, οι μαθητές που έχουν "φωνή", άποψη δηλαδή ως προς τους στόχους που θέτουν, εμμένουν σε μεγαλύτερο βαθμό στις προσπάθειες επίτευξης των στόχων τους και ακόμη περισσότερο όταν έχουν εκπαιδευτεί να χρησιμοποιούν στρατηγικές αυτοπαρακολούθησης, αυτοαξιολόγησης και αυτοενδυνάμωσης (self-empowerment) (Wehmeyer, Hughes, Agran, Garner & Yeager, 2003). Με τις παραπάνω στρατηγικές, επιτυγχάνεται η γενίκευση και η διατήρηση συμπεριφορών που συμβάλλουν θετικά στην προαγωγή του αυτοπροσδιορισμού, ενώ ταυτόχρονα μειώνεται και η υποστήριξη που παρέχεται

στους μαθητές με νοητική καθυστέρηση σε περιβάλλοντα ένταξης, ώστε να επιτυγχάνεται ομαλότερα η συμμετοχή τους σε αυτά, καθώς και οι διαδικασίες παρακολούθησης (Wehmeyer, et al, 2003).

Τα υπόλοιπα συστατικά στοιχεία του αυτοπροσδιορισμού όπως η αυτοαντίληψη, η αυτογνωσία, το εσωτερικό σημείο ελέγχου κτλ, εμπλέκονται ενεργά σε όλες τις διαδικασίες μάθησης και λειτουργούν αμφίδρομα και συμπληρωματικά. Αφορούν ιδιότητες που συνιστούν την εικόνα του ατόμου με ψυχολογική ενδυνάμωση και αυτοαντίληψη, (Wehmeyer & Bolding, 2001)· δύο από τα δομικά χαρακτηριστικά του αυτοπροσδιορισμού που αναλύθηκαν παραπάνω. Όταν υφίστανται, οδηγούν σε θετικές εκβάσεις, αλλά η απουσία τους αποδυναμώνει τα κίνητρα μάθησης και οδηγεί σε σημαντικά ελλείμματα και εν τέλει σε συμπεριφορές που δεν διακρίνονται από αυτοπροσδιορισμό. Οι έρευνες συνηγορούν στην παραπάνω διαπίστωση, καθώς τα άτομα με νοητική καθυστέρηση "πάσχουν", ως προς τον αυτοπροσδιορισμό τους, σε αντιδιαστολή με την επιτακτική ανάγκη να έχουν αυτοπροσδιορισμό, καθώς λειτουργεί ως προπομπός της εξέλιξης τους για καλύτερη ποιότητα ζωής (Wehmeyer, 1997· Wehmeyer & Schalock, 2001). Συνοψίζοντας, τα παραπάνω στοιχεία εκτός του ότι συνιστούν τη συνολική εικόνα του ατόμου με αυτοπροσδιορισμό, αναδεικνύουν την απάντηση στο γιατί στη σύγχρονη βιβλιογραφία υπάρχει αυτή η επιτακτική σύνδεση του αυτοπροσδιορισμού με τη νοητική καθυστέρηση και η ανάπτυξη διδακτικών μοντέλων για την προαγωγή και καλλιέργεια του (Wehmeyer, 1997· Wehmeyer & Schalock, 2001).

1.3 Σχέση αυτοπροσδιορισμού και νοητικής καθυστέρησης

Όπως αναφέρει ο Wehmeyer (2004), ο Wolfensberger (2002) ήταν αυτός που υποστήριξε πως έννοιες όπως ο αυτοπροσδιορισμός, έχουν ένα θεωρητικό υπόβαθρο που η αξία τους βασίζεται στην ωφελιμότητα τους και στην κατανόηση τους και όταν αυτή χαθεί ή απουσιάζει τότε οι έννοιες παύουν να υπάρχουν. Η συνδεσιμότητα όμως του αυτοπροσδιορισμού με τις ανάγκες του σύγχρονου ανθρώπου είτε τυπικής ανάπτυξης, είτε ατόμου με νοητική καθυστέρηση, την καθιστά ως έννοια επίκαιρη και εξελίξιμη. Ο αυτοπροσδιορισμός όπως ήδη επισημάνθηκε ως τώρα, αναφέρεται στις απαραίτητες στάσεις και ικανότητες ενός ατόμου ώστε να ενεργήσει ως αιτιακός μεσάζων στις επιλογές και τις αποφάσεις του. Κύριοι παράγοντες που τον επηρεάζουν είναι η ατομική ικανότητα, η ευκαιρία και τα συστήματα υποστήριξης (Wehmeyer, 2001, 160-161). Πώς συνδέεται όμως ακριβώς η νοητική καθυστέρηση και ο

αυτοπροσδιορισμός; Είναι ουτοπικό και μόνο ως ιδέα, ή ένας εφικτός στόχος μέσω του εκπαιδευτικού σχεδιασμού;

Ο αυτοπροσδιορισμός συχνά παρουσιάζεται ως μία λειτουργία που απαιτεί ένα εύρος περίπλοκων δεξιοτήτων και ικανοτήτων, αποκλείοντας έτσι οποιοδήποτε άτομο που δεν τις έχει αναπτύξει (Wehmeyer, 2005). Η αντιμετώπιση του όρου ως ένα σύνολο γνώσεων και ικανοτήτων δημιουργεί μία εξαρτημένη σχέση ανάμεσα στον αυτοπροσδιορισμό και το νοητικό επίπεδο, καθώς οι γνωστικές δεσμεύσεις που αντιμετωπίζουν τα άτομα με νοητική καθυστέρηση, εμποδίζουν την ανάπτυξη αυτοπροσδιοριζόμενων συμπεριφορών (Wehmeyer, 1997). Σε ερευνητικό επίπεδο, ο δείκτης νοημοσύνης (Δ.Ν) εξετάζεται ως παράγοντας που καθορίζει ή προβλέπει τον αυτοπροσδιορισμό και επιχειρείται η αποσαφήνιση των περιορισμών που θέτει ο Δ.Ν στα άτομα με νοητική καθυστέρηση για την προαγωγή του αυτοπροσδιορισμού.

Ειδικότερα, εμπειρικά δεδομένα δείχνουν ότι τα άτομα με νοητική καθυστέρηση δυσκολεύονται στην κατάκτηση και χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα αυτοπροσδιορισμού (Stancliffe & Wehmeyer, 1995· Wehmeyer & Metzler, 1995· Wehmeyer et al., 1996). Η ανάγκη επικέντρωσης στον αυτοπροσδιορισμό, είναι ιδιαίτερα επιτακτική για τα άτομα με νοητική καθυστέρηση, καθώς διαφαίνεται ένα ελλειπτικό πλαίσιο ευκαιριών για να κάνουν επιλογές, να πάρουν αποφάσεις και να "αναλάβουν" τον έλεγχο της ζωής τους (Wehmeyer & Metzler, 1995). Διαπιστώθηκε από τα αποτελέσματα έρευνας ότι, τα άτομα με νοητική καθυστέρηση δεν συμμετείχαν στη λήψη σημαντικών αποφάσεων για τη ζωή τους, καθώς οι επιλογές τους περιορίζονταν σε απλές δραστηριότητες, όπως η επιλογή ενδυμασίας, ενώ σε πιο δραστικές αποφάσεις για την ποιότητα της καθημερινότητας τους, όπως η επιλογή συγκατοίκου, φαίνεται πως στερούνταν της δυνατότητας να επιλέξουν (Wehmeyer & Metzler, 1995). Σε ανάλογα συμπεράσματα κατέληξαν και οι Stancliffe και Wehmeyer (1995), καθώς διέκριναν διαφορά στο εύρος των επιλογών που είχαν οι συμμετέχοντες. Αυξάνονταν οι δυνατότητες επιλογής όταν οι γνωστικοί περιορισμοί των ατόμων ήταν ήπιοι και αντίστροφα μειώνονταν η διαθεσιμότητα επιλογών όταν τα άτομα παρουσίαζαν σοβαρότερους περιορισμούς σε νοητικό επίπεδο (Stancliffe & Wehmeyer, 1995).

Συνεχίζοντας, σε σχετικές έρευνες, τα άτομα με νοητική καθυστέρηση ανάλογα με τη σοβαρότητα της αναπηρίας τους, παρουσίαζαν και χαμηλότερα επίπεδα αυτοπροσδιοριζόμενης συμπεριφοράς, ενώ τα περιοριστικά περιβάλλοντα στα οποία κινούνταν οι συμμετέχοντες της έρευνας, συνηγορούσαν στη διαπίστωση ότι η

νοητική καθυστέρηση και ο αυτοπροσδιορισμός έχουν μία "θετική" σχέση· όσο πιο χαμηλό το νοητικό επίπεδο, τόσο πιο χαμηλά τα επίπεδα του αυτοπροσδιορισμού (Wehmeyer, Kelchner και Richards, 1996· Nota et al., 2007). Αντίστοιχα, ο Wehmeyer (1996) διερευνώντας το επίπεδο αυτοπροσδιορισμού μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, με νοητική καθυστέρηση και μαθητών τυπικής ανάπτυξης, βρήκε ότι τα χαμηλότερα επίπεδα αυτοπροσδιορισμού τα παρουσίασαν οι μαθητές με νοητική καθυστέρηση, ενώ τα υψηλότερα οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Συνακόλουθα, σε έρευνα τους οι Wehmeyer και Garner (2003) βρήκαν ότι η ομάδα των συμμετεχόντων με βαριά νοητική καθυστέρηση παρουσίαζε χαμηλότερα επίπεδα αυτοπροσδιορισμού συγκριτικά με τις άλλες ομάδες (μέτρια νοητική καθυστέρηση και αναπτυξιακές διαταραχές). Σημειώνεται ωστόσο από τους ερευνητές, ότι η συσχέτιση του δείκτη νοημοσύνης και του επιπέδου αυτοπροσδιορισμού για τα άτομα με νοητική καθυστέρηση, αν και στατιστικά σημαντική, είναι σχετικά χαμηλή ($r = 0.157$) και επομένως πρακτικά, αμφισβητείται η σημαντικότητα της (Wehmeyer & Garner, 2003). Μη στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις ομάδες υψηλού και χαμηλού αυτοπροσδιορισμού ανάλογα με το νοητικό επίπεδο βρέθηκαν και σε άλλες έρευνες του Wehmeyer και των συνεργατών του (Wehmeyer & Schwartz, 1997· Wehmeyer & Palmer, 2003). Εγείρεται λοιπόν το ερώτημα κατά πόσο ο δείκτης νοημοσύνης είναι ο μοναδικός παράγοντας που συνδέεται με χαμηλά επίπεδα αυτοπροσδιορισμού. Είναι προνόμιο μόνο για τα άτομα που δεν έχουν νοητική καθυστέρηση η κατάκτηση αυτοπροσδιοριζόμενων συμπεριφορών ή συντελούν και άλλοι παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν την προαγωγή τους;

Η διερεύνηση των παραπάνω ερωτημάτων καταλήγει σε ερευνητικά δεδομένα που επιτρέπουν την αναγωγή ωφέλιμων συμπερασμάτων και απαντήσεων. Αναλυτικότερα, οι Wehmeyer και Garner (2003), υποστήριξαν ότι ο δείκτης νοημοσύνης δεν είναι προβλεπτικός παράγοντας του αυτοπροσδιορισμού, καθώς ο αυτοπροσδιορισμός δεν μεταφράζεται σε συμπεριφορές που ερμηνεύονται, αλλά σε λειτουργίες που θέτουν σε κίνηση το άτομο για να προκαλέσει αλλαγές στη ζωή του ως αιτιακός μεσάζων. Τα αποτελέσματα της έρευνας τους έδειξαν ότι ο δείκτης νοημοσύνης ήταν σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας ως προς την έκβαση των συνθηκών διαμονής και εργασίας των ατόμων με νοητική καθυστέρηση, αλλά όχι της συμμετοχής τους στην ομάδα υψηλού αυτοπροσδιορισμού και αυτόνομης λειτουργικότητας (Wehmeyer & Garner, 2003).

Στον παραπάνω συλλογισμό συνέβαλλε και προγενέστερη έρευνα του Wehmeyer και των συνεργατών του (Wehmeyer, Kelchner & Richards, 1996), στην οποία είχαν χαρακτηρίσει αδύναμη τη σχέση του νοητικού επιπέδου και του αυτοπροσδιορισμού, καθώς επισήμαναν ότι ο δείκτης νοημοσύνης είναι ένας παράγοντας ανάμεσα σε πολλούς που πρέπει να ληφθούν υπόψη για να ερμηνευτούν ολιστικά τα χαμηλά ποσοστά αυτοπροσδιοριζόμενης συμπεριφοράς που συναντώνται σε άτομα με νοητική καθυστέρηση. Ο δείκτης νοημοσύνης λοιπόν, δεν είναι ο μόνος παράγοντας που καθορίζει την πορεία του ατόμου στη ζωή του και την κατάκτηση αυτοπροσδιοριζόμενων συμπεριφορών. Τα περιβάλλοντα διαβίωσης, μάθησης, ή εργασίας των ατόμων με νοητική καθυστέρηση, διαδραματίζουν πολύ πιο σημαντικό ρόλο στην προαγωγή του αυτοπροσδιορισμού τους, από τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά, συμπεριλαμβανομένου και του δείκτη νοημοσύνης τους (Wehmeyer & Garner, 2003· Wehmeyer & Palmer, 1998· Wehmeyer & Bolding, 1999).

Αρχίζουν να διαφαίνονται επομένως έρευνες που επιδεικνύουν ότι ο δείκτης νοημοσύνης δεν είναι προβλεπτικός παράγοντας του επιπέδου αυτοπροσδιορισμού των συμμετεχόντων. Αντίθετα, τα περιβάλλοντα (οικογενειακό, σχολικό, κοινωνικό, επαγγελματικό) που πλαισιώνουν το άτομο με νοητική καθυστέρηση διαμορφώνουν τις συνθήκες εκείνες που είτε προάγουν τον αυτοπροσδιορισμό, είτε φανερώνουν την απουσία του. Η διαπίστωση αυτή, ωθεί στην περαιτέρω διερεύνηση του ρόλου των περιβαλλοντικών παραγόντων για την ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού στα άτομα με νοητική καθυστέρηση.

1.4 Αυτοπροσδιορισμός και "περιβάλλον"

Το περιβάλλον εκτός από τα χωρικά του όρια προσεγγίζεται και από τα στοιχεία εκείνα που περιβάλλουν και ευνοούν την κινητοποίηση του ατόμου και εν τέλει συμβάλλουν σημαντικά στην προαγωγή του αυτοπροσδιορισμού του. Όσες δεξιότητες και αν διαθέτει κάποιος για την επίτευξη ενός στόχου, δε θα ανταποκριθεί στο μέγιστο αν δε θεωρεί ότι έχει κάποιο λόγο να το κάνει. Τα κίνητρα ενισχύουν την προσπάθεια του και διατηρούν το ενδιαφέρον του παρά τις όποιες δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίσει. Αντίθετα, όταν οι σημαντικοί άλλοι δημιουργούν ένα περιβάλλον εξάρτησης και μάλιστα αρνητικής εξάρτησης, όπου κάνουν το άτομο με νοητική καθυστέρηση επιφυλακτικό, τότε υιοθετείται η απάθεια και μειώνεται η αποδοτικότητα τους σε σημαντικούς τομείς και όχι εξαιτίας των μειωμένων νοητικών διεργασιών (Merighi, Edison & Zigler, 1990).

Συνακόλουθα, το περιβάλλον συμβάλλει σημαντικά στην εμφάνιση και προαγωγή του αυτοπροσδιορισμού, μέσω της άσκησης ελέγχου και επιλογών καθώς έρευνες υπογραμμίζουν τη σύνθετη αλληλεπίδραση μεταξύ του αυτοπροσδιορισμού και του περιβάλλοντος (Stancliffe, 2001). Εμπειρικά δεδομένα αποδεικνύουν ότι όσο πιο εξατομικευμένες και ανεξάρτητες είναι οι συνθήκες διαβίωσης, τόσο περισσότερο το άτομο εμπλέκεται σε διεργασίες επιτέλεσης επιλογών, άρα και σε αυτοπροσδιοριζόμενες συμπεριφορές (Stancliffe, 2001). Το παραπάνω σημείο, επιβεβαιώνουν αρκετές έρευνες, όπως αυτή των Wehmeyer, Kelchner και Richards (1996), τα αποτελέσματα της οποίας έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες που ζούσαν μόνοι τους ή με την οικογένεια τους παρουσίαζαν περισσότερα δείγματα αυτοπροσδιοριζόμενης συμπεριφοράς, καθώς ασκούσαν δράσεις που υποδείκνυαν ανάληψη ελέγχου και επιτέλεση σημαντικών επιλογών στην καθημερινότητά τους.

Συνεχίζοντας, οι Wehmeyer και Bolding (1999), διερεύνησαν το βαθμό επίδρασης των συνθηκών διαβίωσης και εργασίας ατόμων με νοητική καθυστέρηση ως προς το επίπεδο του αυτοπροσδιορισμού τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το περιβάλλον διαμονής και εργασίας σχετίζονταν σημαντικά με τις ευκαιρίες και επιλογές που είχαν τα άτομα με νοητική καθυστέρηση και αυτό με τη σειρά του συντελούσε σε υψηλότερα ή χαμηλότερα επίπεδα αυτοπροσδιορισμού (Wehmeyer & Bolding, 1999). Όσο πιο περιοριστικά δηλαδή "κινούνταν" το άτομο στις συνθήκες καθημερινής του διαβίωσης και εργασίας, τόσο πιο χαμηλές ήταν οι εκδηλώσεις συμπεριφορών που υποδείκνυαν αυτοπροσδιορισμό (Wehmeyer & Bolding, 1999).

Την παραπάνω συσχέτιση μεταξύ περιβάλλοντος και αυτοπροσδιορισμού επιβεβαίωσαν σε μεταγενέστερη έρευνα τους οι Wehmeyer και Bolding (2001), στόχος της οποίας ήταν να εξετασθεί ο βαθμός στον οποίο άτομα με νοητική καθυστέρηση που ζούσαν σε περιοριστικά περιβάλλοντα, παρουσίαζαν υψηλότερο επίπεδο αυτοπροσδιορισμού, ήταν αυτόνομα και έκαναν σημαντικές επιλογές για πρακτικά θέματα της καθημερινότητάς τους. Το ζητούμενο στην έρευνα αυτή ήταν αν η μετακίνηση των ατόμων αυτών σε πιο ανεξάρτητα πλαίσια δράσης, όπου θα παρέχονταν ευκαιρίες, θα σηματοδοτούσε και αλλαγή στην εκδήλωση συμπεριφορών τους. Κατόπιν σχετικών μετρήσεων (6 μήνες πριν και 6 μήνες μετά την αλλαγή συνθηκών διαβίωσης), οι Wehmeyer και Bolding (2001) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα άτομα με νοητική καθυστέρηση παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα αυτοπροσδιορισμού όταν το περιβάλλον πλαισιώνει την ανεξαρτησία και την

αυτονομία τους και όχι όταν δρα περιοριστικά και προσπαθεί να τους αφομοιώσει αντί να τους εντάξει.

Επιπρόσθετα, διαπιστώθηκε από τους Wehmeyer και Garner (2003), ότι το περιβάλλον στο οποίο ζουν και εργάζονται τα άτομα με νοητική καθυστέρηση προσδιορίζει το βαθμό στο οποίο έχουν αυτοπροσδιορισμό, καθώς όσο πιο περιοριστικό είναι, τόσο λιγότερο αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και προκαλούν καταστάσεις να συμβούν στη ζωή τους (αιτιακοί μεσάζοντες), χωρίς αυτό να συνδέεται με τις ελλείψεις στο νοητικό επίπεδο που έχουν (IQ). Στην έρευνα που πραγματοποίησαν, βρήκαν ότι μοναδική από τις τέσσερις παραμέτρους (συμπεριλαμβανομένου του δείκτη νοημοσύνης) που προέβλεπε τον χαρακτηρισμό των συμμετεχόντων της έρευνας ως ατόμων με υψηλό επίπεδο αυτοπροσδιορισμού, ήταν η λήψη αποφάσεων (Wehmeyer & Garner, 2003) και αυτό υποδηλώνει ότι η σχέση του αυτοπροσδιορισμού και της ευφυΐας είναι πολύ πιο περίπλοκη (Nota, Ferrari, Soresi & Wehmeyer, 2007). Επομένως όταν το περιβάλλον που πλαισιώνει το άτομο με νοητική καθυστέρηση δημιουργεί ευνοϊκές συνθήκες για την δραστηριοποίηση του και υπάρχουν κατάλληλοι μηχανισμοί στήριξης, είτε μέσω της οικογένειας, είτε μέσω εκπαιδευτικών και κοινωνικών δομών, τότε και το ίδιο το άτομο δραστηριοποιείται.

Καθώς, έγινε πλέον σαφές ότι τα περιβάλλοντα στα οποία δρουν τα άτομα με νοητική καθυστέρηση επιδρούν περιοριστικά ή ενθαρρυντικά στην προαγωγή του αυτοπροσδιορισμού, σημειώνεται η ανάγκη για τη διαμόρφωση ενός πλαισίου, όπου θα δίνονται δυνατότητες και ευκαιρίες για επιλογή, ώστε να αυξηθεί το ποσοστό ψυχολογικής ενδυνάμωσης και να επιτευχθούν συμπεριφορές που θα προδίδουν αυτοπροσδιορισμό. Οι Wehmeyer και Garner (2003), προτείνουν να διευρύνουμε τους ορίζοντες μας, πέρα από τα στενά όρια του δείκτη νοημοσύνης και να αφήσουμε πίσω υποκειμενικά και στερεοτυπικά κριτήρια για τα άτομα με νοητική καθυστέρηση, για να επιτευχθεί η προσέγγιση αρχικά και η προαγωγή μετέπειτα του αυτοπροσδιορισμού, η οποία συνεπάγεται μία υψηλότερη ποιότητα ζωής. Ο συσχετισμός μεταξύ του αυτοπροσδιορισμού και της ποιότητας ζωής είναι εμφανής και εμπλέκει και άλλες παραμέτρους πολύ σημαντικούς για τα άτομα με νοητική καθυστέρηση όπως τη μετάβαση/ένταξη στην ενήλικη ζωή.

1.5 Αυτοπροσδιορισμός και Ποιότητα Ζωής

Ο Schalock (όπως αναφέρεται στους Lachapelle, Wehmeyer, Haelewyck, Courbois, Keith, Schalock, Verdugo & Walsh, 2005), περιλαμβάνει τον αυτοπροσδιορισμό μέσα στους οχτώ κύριους τομείς που σχηματοποιούν την ποιότητα ζωής ενός ατόμου. Η μεταξύ τους σύνδεση είναι τόσο θεωρητική όσο και εμπειρική, καθώς ο ορισμός του αυτοπροσδιορισμού, εμπεριέχει την ποιότητα ζωής, μέσω των δράσεων που αναλαμβάνει το άτομο χωρίς εξωτερικές παρεμβάσεις και επιρροές για να επιτευχθεί η καλύτερη ποιότητα στη ζωή του (Lachapelle et al, 2005). Αρχικά, η ερευνητική προσέγγιση του θέματος έκανε συγκρίσεις ανάμεσα ("between" approach) σε ομάδες, ή χώρες ως προς την ποιότητα ζωής με βάση κοινωνικοοικονομικά κριτήρια, αλλά αυτή η ισοπέδωση, απέκλειε πολλούς παράγοντες και έτσι οι προσανατολισμοί των ερευνών ξέφυγαν από τη διπολική αυτή σύγκριση και κατέφυγαν σε μία προσέγγιση με πολλές μεταβλητές ("multivariate/ within" approach) (Wehmeyer & Schalock, 2001). Αποτέλεσμα της προσέγγισης των πολλών μεταβλητών, ήταν να λαμβάνονται υπόψη τα προσωπικά χαρακτηριστικά των ατόμων, οι αντικειμενικές συνθήκες διαβίωσης και τα λεγόμενα provider characteristics, όπως το εργασιακό άγχος, το αίσθημα προσωπικής ολοκλήρωσης μέσω της εργασίας, οι οποίοι είναι πολύ σημαντικοί δείκτες του βαθμού ποιότητας ζωής κάποιου (Wehmeyer & Schalock, 2001).

Η σχέση του αυτοπροσδιορισμού και της ποιότητας ζωής στην εκπαίδευση των ατόμων με νοητική καθυστέρηση γίνεται εμφανής όταν αρχικά κάποιος αναλογιστεί τον συνεισφέροντα ρόλο του αυτοπροσδιορισμού σε θετικές και πρόσφορες εκβάσεις στη ζωή τους (Wehmeyer & Schwartz, 1997). Επιπρόσθετα, μέσα στον ίδιο τον ορισμό του αυτοπροσδιορισμού εμπεριέχεται η έννοια της ποιότητας ζωής, όταν το άτομο επιτυγχάνει να γίνει ο ίδιος ο αιτιακός μεσάζων της ζωής του (Wehmeyer, 1995). Ο δυναμικός συσχετισμός του αυτοπροσδιορισμού και της ποιότητας ζωής, αρχίζει να αποκτά υπόσταση και να κεντρίζει το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας πέρα του θεωρητικού του πλαισίου. Στην έρευνα παραδείγματος χάριν, που διεξήχθη στον Καναδά, τις Ηνωμένες Πολιτείες, στο Βέλγιο και τη Γαλλία, για να ερευνηθεί η σχέση ανάμεσα τους, για 182 ενήλικες με μέτρια νοητική καθυστέρηση που ζούσαν με τις οικογένειές τους, ανεξάρτητοι, ή σε υποστηρικτικά περιβάλλοντα διαβίωσης, βρέθηκε ότι το καθένα από τα τέσσερα βασικά χαρακτηριστικά του αυτοπροσδιορισμού (αυτονομία, αυτορρύθμιση, ψυχολογική

ενδυνάμωση και αυτοπραγμάτωση) λειτουργούσε "προφητικά" για τη συμμετοχή των ατόμων στην ομάδα υψηλής ποιότητας ζωής και συνολικά προτάθηκε ότι ο αυτοπροσδιορισμός συνεισφέρει σημαντικά στην αναβάθμιση/βελτίωση των δεικτών της ποιότητας ζωής των ατόμων με νοητική καθυστέρηση (Lachapelle et al, 2005).

Εμπειρικά, το παραπάνω αποδείχτηκε και από την έρευνα των Wehmeyer και Schwartz (1997), όπου χρησιμοποιώντας την κλίμακα αυτοπροσδιορισμού Arc's, μέτρησαν τον αυτοπροσδιορισμό 80 μαθητών με νοητική αναπηρία που θα αποφοιτούσαν από το σχολείο στο τέλος της χρονιάς. Ένα χρόνο μετά, οι ερευνητές, μαζί με τους ίδιους μαθητές και τους γονείς τους εξέτασαν τη θέση που είχαν σε διάφορους τομείς, όπως το πού έμεναν, το εργασιακό τους καθεστώς (τωρινό και προηγούμενο, αν είχε αλλάξει), την μεταλυκειακή τους εκπαίδευση και την κοινωνική τους ένταξη. Μετά την ανάλυση (με ελεγχόμενους δείκτες την ευφυΐα και τον τύπο της αναπηρίας) διαπιστώθηκε ότι οι νέοι με αυτοπροσδιορισμό ένα χρόνο μετά την αποφοίτησή τους, είχαν καλύτερες επιδόσεις από ότι οι συνομήλικοί τους, καθώς 80% είχαν αμειβόμενη εργασία (έναντι του 43%) με καλύτερες εισφορές σε σύγκριση με τους νέους που ανήκαν στην ομάδα με χαμηλό αυτοπροσδιορισμό (Wehmeyer & Schwartz, 1997).

Στα ίδια συμπεράσματα κατέληξαν και οι Wehmeyer και Palmer (2003), όπου ερεύνησαν την πορεία 94 μαθητών με νοητική καθυστέρηση και μαθησιακές δυσκολίες ένα χρόνο μετά την αποφοίτησή τους από το σχολείο και τρία χρόνια κατόπιν. Συγκεκριμένα, στον πρώτο χρόνο οι μαθητές που ανήκαν στην ομάδα με αυτοπροσδιορισμό (high SD group) συγκριτικά με τους μαθητές που ανήκαν στην ομάδα με χαμηλό αυτοπροσδιορισμό, είχαν μετακομίσει από το μέρος που μένανε στα λυκειακά τους χρόνια και μέχρι το πέραςμα των τριών ετών, ζούσαν τελείως ανεξάρτητοι (Wehmeyer & Palmer, 2003). Επίσης, ήταν και οικονομικά πιο ανεξάρτητοι, ικανοί να διατηρήσουν τη θέση εργασίας τους και να έχουν τις νόμιμες απολαβές αναφορικά με τα επιδόματα, τις άδειες και την ασφάλιση τους και γενικότερα, δεν βρέθηκε κανένας τομέας υπερτέρησης της ομάδας με χαμηλό αυτοπροσδιορισμό σε σύγκριση με την ομάδα υψηλού αυτοπροσδιορισμού (Wehmeyer & Palmer, 2003). Συνακόλουθα, η σύνδεση του αυτοπροσδιορισμού με την ποιότητα ζωής γίνεται εμφανής και αναδύεται η ανάγκη για προαγωγή του αυτοπροσδιορισμού στις μαθησιακές διαδικασίες.

Στον παραπάνω ισχυρισμό, επέμειναν πολύ και οι Wehmeyer και Schwartz (1997), όταν τόνισαν, ότι για να κατακτηθούν από το μαθητή οι απαιτούμενες δεξιότητες που

συνιστούν τον αυτοπροσδιορισμό (λήψη αποφάσεων, επίλυση προβλημάτων κτλ), πρέπει να μάθουν πώς να έχουν πρόσβαση σε πηγές που θα χρειαστούν και ως ενήλικες, πώς να εκφράζουν τα ενδιαφέροντα τους και τις προτιμήσεις τους, να θέτουν και να παρακολουθούν επιτεύξιμους στόχους, να σχεδιάζουν και να διαχειρίζονται το χρόνο τους και γενικά να έχουν μεταγνωστική ενημερότητα. Για να επιτευχθεί αυτό, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι κρίσιμος και πρέπει πρωτίστως να λειτουργεί ως διευκολυντής της γνώσης και όχι ως προμηθευτής της γνώσης. Ειδικά όταν επιδιώκεται η ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να λάβουν υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή και έπειτα να πράξουν εκείνες τις τεχνικές που θα κάνουν τους μαθητές ενήμερους για τις μεταγνωστικές στρατηγικές και τη χρήση τους (Veenman, Van Hout-Wolters, & Afflerbach, 2006). Επομένως θα πρέπει να ξεφύγει ο εκπαιδευτικός από τους παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας και να επικεντρωθεί σε νέα διδακτικά μοντέλα που βοηθούν τους μαθητές να κατακτήσουν μεταγνωστικές δεξιότητες, ώστε να έχουν αυτοπροσδιορισμό, άρα και ποιότητα στη ζωή τους.

1.6 Αυτοπροσδιορισμός και Εκπαίδευση των μαθητών με νοητική καθυστέρηση

Κρίνεται αναγκαίο να επισημανθεί ο λειτουργικός ρόλος της εκπαίδευσης αναφορικά με τη διερεύνηση των παραγόντων που συνδέονται με τον αυτοπροσδιορισμό στη νοητική καθυστέρηση. Είναι εμφανής η σύγχρονη ροπή της εκπαίδευσης προς ενταξιακές πολιτικές για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς οι ανοιχτές πύλες των σχολείων εκλαμβάνονται ως προπομποί για την διάνοιξη των κοινωνικών πυλών για τα άτομα αυτά. Όπως πολύ χαρακτηριστικά σημείωσαν οι Martin και Marshall (1996), αν αναμένεται οι μαθητές να αποκτήσουν προσαρμοστικές συμπεριφορές, ώστε να είναι αυτοπροσδιοριζόμενοι αργότερα ως ενήλικες, πρέπει πρώτα να διδαχθούν πώς να κατακτούν τον έλεγχο των επιλογών τους, όσο ακόμα φοιτούν στο σχολείο. Υπάρχουν διάφορα προγράμματα παρέμβασης που εφαρμόζονται σε ακαδημαϊκά πλαίσια για την προαγωγή του αυτοπροσδιορισμού μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ιδιαίτερη αναφορά και έμφαση θα δοθεί στο διδακτικό μοντέλο του αυτοπροσδιορισμού που σχεδίασαν ο Wehmeyer και οι συνεργάτες του (Wehmeyer, Palmer, Agran, Mithaug & Martin, 2000), καθώς δομείται από τα συστατικά στοιχεία του αυτοπροσδιορισμού (Martin και Marshall, 1996), τα οποία αποτέλεσαν σημαντικό κομμάτι της ερευνητικής διαδικασίας για την

παρούσα εργασία. Προτού ακολουθήσει η περιγραφή του παραπάνω διδακτικού μοντέλου, αξίζει να γίνει αναφορά στο αναθεωρημένο εκπαιδευτικό μοντέλο των Hoffman και Field, "Βήματα προς τον Αυτοπροσδιορισμό" (Steps to Self-Determination), καθώς το συγκεκριμένο μοντέλο περιλαμβάνει την αυτοεκτίμηση ως ένα από τα πέντε συστατικά στοιχεία του (Wehmeyer & Field, 2007). Η αυτοεκτίμηση διερευνάται ως προς τη σχέση της με τον αυτοπροσδιορισμό στην παρούσα εργασία και το συγκεκριμένο μοντέλο συμβάλλει στη διερεύνηση αυτή.

Οι Field και Hoffman, σχεδίασαν ένα μοντέλο για την προαγωγή του αυτοπροσδιορισμού με σκοπό να αποτελέσει έναν οδηγό για εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, το οποίο αναθεωρήθηκε, δίνοντας έμφαση σε εσωτερικούς, συναισθηματικούς παράγοντες αλλά και σε συστατικά δεξιοτήτων που αφορούν τις εξωτερικές δράσεις του ατόμου (Wehmeyer & Field, 2007). Εδικότερα, το μοντέλο αποτελείται από 5 βασικά συστατικά στοιχεία: Αυτογνωσία (Know Yourself and Your Environment), Αυτοεκτίμηση (Value Yourself), Σχεδιασμός (Plan), Δράση (Act), Βίωση Αποτελεσμάτων και Μάθηση (Experience Outcomes and Learn) (Wehmeyer & Field, 2007). Τα πρώτα δύο συστατικά στοιχεία του μοντέλου (Αυτογνωσία και Αυτοεκτίμηση), περιγράφουν εσωτερικές διεργασίες που θέτουν τις βάσεις για να δρα το άτομο με αυτοπροσδιορισμό, ενώ ο Σχεδιασμός και η Δράση, θέτουν σε ενεργοποίηση τις αυτοπροσδιοριζόμενες συμπεριφορές, για να βιώσει εν τέλει το άτομο την αίσθηση ικανοποίησης από την επίτευξη των στόχων (Βίωση Αποτελεσμάτων) και να κάνει ανασκόπηση των ενεργειών που ακολουθήθηκαν (Μάθηση) για την απόκτηση αυτοπροσδιοριζόμενων συμπεριφορών (Wehmeyer & Field, 2007, σελ.7-9). Αυτό που τονίζεται και υπογραμμίζεται από τους συγγραφείς είναι η δυναμική σχέση ανάμεσα στη γνώση και εκτίμηση του εαυτού και στις δεξιότητες, καθώς μέσα από την αλληλεπίδραση τους μπορεί να βιώσει το άτομο ένα επαρκές επίπεδο αυτοπροσδιορισμού (Wehmeyer & Field, 2007). Επομένως η αυτοεκτίμηση και ο αυτοπροσδιορισμός συσχετίζονται σύμφωνα με το μοντέλο, καθώς η πρώτη συντελεί σε απαραίτητες εσωτερικές διεργασίες, ώστε οι δράσεις του ατόμου να χαρακτηρίζονται από αυτοπροσδιορισμό.

1.6.1 Το Διδακτικό Μοντέλο Αυτοπροσδιορισμού (The Self-Determined Learning Model of Instruction-SDLMI)

Ο Wehmeyer και οι συνεργάτες του (Wehmeyer, Palmer, Agran, Mithaug & Martin, 2000), σχεδίασαν ένα μοντέλο διδασκαλίας βασισμένο στα συστατικά στοιχεία του

αυτοπροσδιορισμού, για να δώσουν το μέσο στους εκπαιδευτικούς να διδάξουν στους μαθητές τους πώς να είναι αιτιακοί μεσάζοντες στις ζωές τους. Μέσω του μοντέλου οι μαθητές εκπαιδεύονται σε διαδικασίες αυτορρύθμισης και επίλυσης προβλημάτων, θέτοντας τους στόχους τους ανάλογα με τις προτιμήσεις τους, τα θέλω τους και τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες (Palmer & Wehmeyer, 2003). Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευόμενοι αναπτύσσουν και εφαρμόζουν σχέδια δράσης που θα τους διευκολύνουν στην επίτευξη των στόχων τους και φυσικά μαθαίνουν να αξιολογούν την πρόοδο τους, ώστε να ρυθμίζουν τη μάθηση τους ανάλογα και να παρεμβαίνουν όταν κρίνεται κατάλληλο. Το διδακτικό μοντέλο αυτοπροσδιορισμού, βασίζεται στην αρχή ότι τα άτομα με αυτοπροσδιορισμό μπορούν να ανταπεξέλθουν στις όποιες δυσκολίες που καθημερινά μπορεί να εκδηλωθούν μέσω της αυτορρύθμισης και της δεξιότητας επίλυσης προβλημάτων που κατέχουν (Wehmeyer, Palmer, Agran, Mithaug & Martin, 2000). Συνακόλουθα όλη η έμφαση και η βαρύτητα δίνεται σε αυτό το κομμάτι μέσω τριών διαδοχικών διδακτικών ενοτήτων, όπου η κάθε ενότητα παρουσιάζει ένα πρόβλημα που πρέπει να λυθεί από το μαθητή και για το κάθε πρόβλημα παρουσιάζονται τέσσερα ερωτήματα που θέτει στον εαυτό του και ακολουθώς απαντά. Για να επιτύχει αυτό ο εκπαιδευόμενος, πρέπει οι στόχοι του να είναι σε ακολουθία με τις ανάγκες του, να σχεδιάσει και να προσαρμόσει κατάλληλα τη δράση του, ώστε να ολοκληρώσει το έργο του. Τα ερωτήματα αυτά διαφέρουν από ενότητα σε ενότητα και οι μαθητές για να τα απαντήσουν πρέπει αρχικά να αναγνωρίσουν το πρόβλημα, έπειτα να εντοπίσουν τις πιθανές λύσεις του προβλήματος, να διακρίνουν τους περιορισμούς που λειτουργούν ως εμπόδια στο έργο τους και τέλος να τους είναι εμφανείς οι συνέπειες των κινήσεων τους για την επίτευξη της λύσης.

Σε έρευνα που διεξήγαγαν οι Agran και Wehmeyer (2000), συμμετείχαν δεκαεννέα μαθητές οι περισσότεροι των οποίων είχαν νοητική καθυστέρηση και τα ευρήματα αυτής έδειξαν ότι όλοι οι συμμετέχοντες, εκτός από δύο, βελτίωσαν δραματικά την απόδοσή τους στις συμπεριφορές στόχο (target behaviors) μετά την εφαρμογή του διδακτικού μοντέλου αυτοπροσδιορισμού και των τριών φάσεων που περιλαμβάνει. Τα αποτελέσματα ήταν έκδηλα ανάμεσα στη γραμμή βάσης και τη διδακτική παρέμβαση και διατηρήθηκαν σημαντικά μετά το τέλος της εφαρμογής. Όπως αναφέρεται από τους ερευνητές (Agran & Wehmeyer, 2000), το μοντέλο επέτρεψε στους μαθητές να θέτουν οι ίδιοι τους στόχους τους, να καθορίζουν τους τρόπους επίτευξης και να αξιολογούν πόσο επιτυχημένοι ήταν στο έργο τους, συνθέτοντας

έτσι ένα κλίμα υποστήριξης και ενθάρρυνσης να σκέφτονται και να δρουν μόνοι τους. Η αναφορά του διδακτικού μοντέλου για την προαγωγή του αυτοπροσδιορισμού σε επιστημονικά άρθρα, αναδεικνύει την ωφελιμότητα του και την αξία του.

Ειδικότερα, σε σχετική έρευνα των Wehmeyer, Palmer, Agran, Mithaug και Martin (2000), αποδείχθηκε ότι η εφαρμογή του διδακτικού μοντέλου αυτοπροσδιορισμού στην εκπαίδευση των 40 εφήβων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (συμπεριλαμβανομένου μαθητών με νοητική καθυστέρηση), ήταν ιδιαίτερα αποτελεσματική, καθώς από την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών που ήταν υπεύθυνοι για την εφαρμογή του μοντέλου (SDLMI) προέκυψαν τα εξής αποτελέσματα: το 55% των εκπαιδευτικών στόχων που τέθηκαν έχουν επιτευχθεί, στο 25% των στόχων σημειώθηκε πρόοδος από τους μαθητές, ενώ μόλις στο 20% των στόχων δεν υπήρξε κάποια πρόοδος. Επίσης, οι μετρήσεις της κλίμακας αυτοπροσδιορισμού Arc, έδειξαν σαφή δείγματα βελτίωσης και ανόδου στα επίπεδα του αυτοπροσδιορισμού (Wehmeyer, Palmer, Agran, Mithaug & Martin, 2000).

Συνακόλουθα, οι Agran, Cavin, Weymeyer και Palmer (2006) ερεύνησαν τις επιδράσεις του διδακτικού μοντέλου αυτοπροσδιορισμού ως προς την ακαδημαϊκή επίδοση τριών εφήβων μαθητών, δύο εκ των οποίων είχαν νοητική καθυστέρηση και ένας αυτισμό. Και οι τρεις μαθητές παρακολουθούσαν μαθήματα στη γενική τάξη και κρίθηκε κατάλληλο να παρατηρηθεί η συμμετοχή και δράση του κάθε μαθητή ξεχωριστά κατά τη διάρκεια των μαθημάτων στην γενική τάξη. Οι μαθητές ήταν ενήμεροι για την διαδικασία που θα ακολουθούσαν, χωρίς όμως να τους δοθεί κάποια αιτιολογία. Αφού ακολουθήθηκαν τα απαραίτητα στάδια προετοιμασίας, πραγματοποιήθηκε η παρέμβαση, η οποία αποτελείται από τρεις φάσεις (Ποιος είναι ο στόχος μου; Ποιο είναι το σχέδιο μου; Τι έμαθα;). Τα αποτελέσματα της έρευνας (Agran, Cavin, Weymeyer & Palmer, 2006) έδειξαν ότι και οι τρεις μαθητές αύξησαν τα επίπεδα απόδοσης τους στις επιθυμητές συμπεριφορές και κυρίως τις διατήρησαν σε ικανοποιητικό βαθμό και μετά το πέρας της παρέμβασης. Συνεπώς, οι μαθητές με μέτριες και σοβαρές αναπηρίες μπορούν να ενταχθούν στη γενική τάξη μέσω της χρήσης στρατηγικών μάθησης, όπου θα μπορούν να θέτουν στόχους, να παρακολουθούν την εξέλιξη τους και να καθοδηγούν οι ίδιοι τη γνώση τους. Οι δραματικές και άμεσες αλλαγές των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα αποδεικνύουν ότι η πρόσβαση στη γενική τάξη δεν είναι μία ουτοπία για τα άτομα με νοητική καθυστέρηση, αλλά ένας προσπελάσιμος και επιτεύξιμος στόχος.

Ανάλογα ήταν και τα ευρήματα των Palmer, Wehmeyer, Gipson και Agran (2004), όπου εφαρμόστηκε το διδακτικό μοντέλο αυτοπροσδιορισμού σε 22 μαθητές με νοητική καθυστέρηση που παρακολουθούσαν μαθήματα σε γενική τάξη με σκοπό την προαγωγή του αυτοπροσδιορισμού. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες και αναλάμβαναν διττό ρόλο για τη διεξαγωγή της έρευνας, όταν δηλαδή η ομάδα 1 δεχόταν παρεμβατικό πρόγραμμα, για να μάθουν να τα παιδιά να χρησιμοποιούν την επίλυση προβλημάτων ως δεξιότητα, η ομάδα 2 λειτουργούσε ως ομάδα ελέγχου και αντίστροφα. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι μετά την παρέμβαση για την προαγωγή του αυτοπροσδιορισμού μέσω διδακτικών πρακτικών για την απόκτηση δεξιοτήτων όπως η επίλυση προβλημάτων και ο σχεδιασμός μελέτης (study planning), οι μαθητές με νοητική καθυστέρηση βελτίωσαν σημαντικά τις γνώσεις και τις δεξιότητες τους σε αυτούς τους τομείς (Palmer, Wehmeyer, Gipson & Agran, 2004). Επιπρόσθετα, η Palmer και οι συνεργάτες της (2004), τόνισαν ότι οι μαθητές ήταν ικανοί να ανταπεξέλθουν ικανοποιητικά και πέρα του αναμενόμενου, σε εκπαιδευτικούς στόχους που θέτει το γενικό Αναλυτικό Πρόγραμμα (Α.Π.). Η παραπάνω διαπίστωση, συνεισφέρει στην γενική παραδοχή ότι η προαγωγή του αυτοπροσδιορισμού λειτουργεί ως "σημείο εισόδου" στο γενικό Α.Π για μαθητές με αναπηρίες και αποτελεί έναν θετικό δείκτη συμμετοχής των μαθητών με νοητική καθυστέρηση, στην γενική τάξη (Palmer et al. 2004).

Επομένως, η εφαρμογή του διδακτικού μοντέλου αυτοπροσδιορισμού σε μαθητές με νοητική καθυστέρηση, που ακολουθούν το γενικό Αναλυτικό Πρόγραμμα, στρέφει την προσοχή σε έναν άλλο τομέα που επιδρά σημαντικά η ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού, αυτόν της ένταξης των ατόμων με νοητική καθυστέρηση. Συζητήσεις για την πρόσβαση των ατόμων με νοητική καθυστέρηση στο γενικό Αναλυτικό Πρόγραμμα έχουν γίνει, αλλά έχουν περιοριστεί όπως αναφέρει ο Wehmeyer (2003) , στο στάδιο της απλής παραδοχής και συμμόρφωσης με τους νόμους και τις διατάξεις. Δε γίνεται κάποια αναφορά στον τρόπο με τον οποίο θα διευκολύνεται το εκπαιδευτικό έργο για να γίνει η θεωρία, πράξη. Όπως ένα ρούχο ραμμένο στο χέρι, δημιουργείται με βάση τις διαστάσεις του σώματος που θα φορεθεί, έτσι και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προσαρμόσουν το διδακτικό τους σχεδιασμό με βάση τις ανάγκες των μαθητών τους ώστε να διευκολύνουν την πρόσβαση τους στη γενική τάξη. Ένας τρόπος παρέμβασης όπως υποστηρίζουν οι Lee, Wehmeyer, Palmer, Soukup και Little (2008), είναι η εφαρμογή του διδακτικού μοντέλου του αυτοπροσδιορισμού, καθώς τα συστατικά στοιχεία του αναγνωρίζονται

ως στοιχεία ακαδημαϊκής επιτυχίας στο γενικό Αναλυτικό Πρόγραμμα. Συνεπώς, επιδιώκεται να συμπεριληφθούν στα Αναλυτικά Προγράμματα οι στρατηγικές μάθησης (curriculum augmentation) και να λειτουργήσουν ως το μέσο για να διευκολύνουν την ένταξη των μαθητών με αναπηρίες στις γενικές τάξεις (Lee, Wehmeyer, Palmer, Soukup & Little, 2008). Επισημαίνεται από τους ερευνητές, ότι αναφορικά με τη σχέση ανάμεσα στον αυτοπροσδιορισμό και την ένταξη, δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση, καθώς υπήρχαν εξωτερικοί παράγοντες που οι εκπαιδευτικοί έθεταν, συμπεριλαμβανομένου και των αντιλήψεων που είχαν ως προς τις ικανότητες ανταπόκρισης των μαθητών τους (Lee et al, 2008). Αν όμως, εστιάσουμε την προσοχή μας πέρα από τους αριθμούς, οι ερευνητές υποστήριξαν ότι ο αυτοπροσδιορισμός ήταν ένας πολύ σημαντικός ενισχυτής για τη συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία και ένας πολύ σημαντικός αποτρεπτικός παράγοντας στην εκδήλωση ανεπιθύμητων συμπεριφορών (Lee et al, 2008).

Ως προς τον αντίκτυπο της προαγωγής του αυτοπροσδιορισμού, οι μαθητές που συμπεριλήφθηκαν στο διδακτικό μοντέλο, επέδειξαν ικανότητα να επιτύχουν τους στόχους που ανταποκρίνονταν στο γενικό αναλυτικό πρόγραμμα, σε υψηλότερο από τον αναμενόμενο βαθμό, κάτι που επιβεβαιώνει την εικασία που προϋπήρχε, ότι δηλαδή η προαγωγή του αυτοπροσδιορισμού οδηγεί και στην προαγωγή της ένταξης των μαθητών με αναπηρίες στην γενική εκπαίδευση (Lee et al, 2008). Έμφαση πρέπει να δοθεί στην ανάγκη αναδόμησης των Α.Π., ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των μαθητών και να μην εμμένουμε σε πρακτικές υποστήριξης μέσω ειδικών παιδαγωγών και μόνο. Καθίσταται εμφανές λοιπόν, ότι το διδακτικό μοντέλο αυτοπροσδιορισμού για να έχει τα αναμενόμενα θετικά αποτελέσματα μέσω της εφαρμογής του στα γενικά σχολικά πλαίσια, θα πρέπει πρώτα να υπάρχει καταρτισμένο εκπαιδευτικό προσωπικό που θα το διδάξει (Lee et al, 2008).

Οι εκπαιδευτικοί εκτός από το να είναι καταρτισμένοι στο επιστημονικό τους πεδίο, θα πρέπει να διευκολύνουν τον μαθητή να αποδίδει τις αιτιακές σχέσεις ανάμεσα στις δεξιότητες που κατέχει και στις προσπάθειες που καταβάλλει για να αποκτήσει τη νέα γνώση. Δύο από τα κύρια αίτια που χρησιμοποιούν οι μαθητές για να αιτιολογήσουν την επιτυχία ή την αποτυχία τους, είναι το πόσο ικανοί είναι για να επιτύχουν σε κάτι και η προσπάθεια που έκαναν (Graham, & Williams, 2009· Schunk, Pintrich, & Meece, 2008). Ανάλογα δηλαδή με το πώς εκτιμά ο κάθε μαθητής τον εαυτό του, δρα και έτσι ενεργοποιούνται συναισθήματα, όπως η υπερηφάνεια και η ντροπή που επιφέρουν ανάλογες συμπεριφορικές συνέπειες (Graham, & Williams, 2009). Η

αυτοεκτίμηση επομένως, είναι ένας σημαντικός εσωτερικός παράγοντας που οι εκπαιδευτικοί πρέπει να λαμβάνουν υπόψη για τους μαθητές τους, καθώς μπορούν να διορθώσουν τις λανθασμένες πεποιθήσεις και συνήθειες στο τρόπο που σκέφτονται (προσωπικοί παράγοντες), να αναπτύξουν τις ακαδημαϊκές τους δυνατότητες και την αυτορρύθμιση (συμπεριφορές) και τέλος να διαμορφώσουν κατάλληλα τους χώρους της τάξης/σχολείου (περιβαλλοντικοί παράγοντες) για να εξασφαλίσουν στους μαθητές την επιτυχία που επιδιώκουν (Schunk & Pajares, 2009).

1.7 Αυτοεκτίμηση: γενικά στοιχεία

Η αυτοεκτίμηση αφορά τη στάση και την πεποίθηση που έχει κάθε άτομο για τον εαυτό του. Όπως υποστηρίζει ο Coopersmith (1967), η αυτοεκτίμηση ορίζεται ως «η προσωπική κρίση της αξίας που εκφράζεται στις πεποιθήσεις που το άτομο έχει για τον εαυτό του: αντανακλά τη στάση του ατόμου αναφορικά με την αποδοχή ή μη του εαυτού του και υποδηλώνει το βαθμό στο οποίο το άτομο πιστεύει ότι είναι ικανό, σημαντικό, επιτυχημένο και αξιόλογο» (σελ.4). Οι θέσεις του Coopersmith για την αυτοεκτίμηση (όπως αναφέρεται στον Mruk, 2006), είχαν προεκτάσεις από την κοινωνικο-γνωστική θεωρία μάθησης. Η κοινωνικο-γνωστική θεωρία εστιάζει στο πως τα άτομα αποκτούν την γνώση, τις δεξιότητες, τις στρατηγικές, τις πεποιθήσεις και τα συναισθήματα μέσω της παρατήρησης και της αλληλεπίδρασης με τους άλλους (Schunk, Pintrich, & Meece, 2008). Ειδικότερα, η κοινωνικο-γνωστική θεωρία μάθησης, προσδιορίζει την έννοια της αυτοεκτίμησης με τους όρους άξιος (worth) και αξία/ικανότητα (worthiness), προτρέπει στη διερεύνηση της με εμπειρικά δεδομένα και ενθαρρύνει την αλλαγή του επιπέδου της μέσω της διαφοροποίησης των κοινωνικών πρακτικών που την προάγουν (Mruk, 2006, σελ.112). Επιπρόσθετα, ο Ziller (1973), (όπως αναφέρεται στη Μακρή-Μπότσαρη, 2001) προσεγγίζει την αυτοεκτίμηση μέσα από τον κοινωνικό εαυτό, καθώς ο εαυτός ορίζεται μέσα από την από την σχέση του με τους σημαντικούς άλλους και η αυτοαξιολόγηση διενεργείται ως διαδικασία μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο αναφοράς.

Η Μακρή-Μπότσαρη (2001), παρουσιάζει την αυτοεκτίμηση ως το αποτέλεσμα της αξιολόγησης του ατόμου για την αυτοαντίληψη του. Έχει υποστηριχτεί ότι όταν οι μαθητές γνωρίζουν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους, μπορούν να καθορίσουν τον τρόπο δράσης τους και νιώθουν ότι αυτοί έχουν τον έλεγχο, τότε το επίπεδο της αυτοεκτίμησης και της αυτοαντίληψης τους είναι αυξημένο (Cambell-Whatley, 2008). Μαθητές με υψηλή αυτοεκτίμηση αναμένεται να έχουν

αυτοπεποίθηση στις κοινωνικές τους σχέσεις, υψηλές σχολικές αποδόσεις, μεγάλο ενδιαφέρον για μάθηση και διακατέχονται από ενθουσιασμό για νέες προκλήσεις (Lawrence, 1987· Duckworth & Seligman, 2006· Jacobs, Bleeker & Constantino, 2003· Baumeister & Boone, 2004)), ενώ δέχονται εύκολα τη δημιουργική κριτική (Heatherton & Wyland, 2003). Επομένως, η υψηλή αυτοεκτίμηση δρα θετικά στη μάθηση των παιδιών και ταυτόχρονα τα κάνει πιο ικανά σε ότι αφορά τον έλεγχο της συμπεριφοράς τους. Αντίθετα, η χαμηλή αυτοεκτίμηση δημιουργεί εμπόδια στη μάθηση, ανασφάλειες που μπορεί να οδηγήσουν σε κατάθλιψη καθώς τα παιδιά αυτά γίνονται υπερευαίσθητα και νιώθουν φόβο για τον κόσμο και τους ανθρώπους που τα περιβάλλουν (Battle, 1980). Γενικά, η χαμηλή αυτοεκτίμηση ωθεί τα άτομα να αποφεύγουν τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες και να μην τολμούν για να μην αποτύχουν, καθώς η αποχή από την προσπάθεια τους φαίνεται λογικότερη ώστε να διατηρήσουν τη δική τους αίσθηση αυτοσεβασμού (Τσίγκα & Νάσαινα, 2012).

Ο Wolfensberger (1980), υποστήριξε πως η έλλειψη αυτοεκτίμησης στα άτομα με ειδικές ανάγκες, είναι δυνατό να μειωθεί μέσω της αλλαγής των αντιλήψεων και των εκτιμήσεων της κοινωνίας. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μειώνοντας τις υφιστάμενες διαφορές των ατόμων με ειδικές ανάγκες και του υπόλοιπου πληθυσμού (Wolfensberger, 1980). Βέβαια θα πρέπει να επισημανθεί πως η αυτοεκτίμηση ενός ατόμου δεν εξαρτάται μόνο από την προσωπική του εμπειρία, αλλά και από τις κρίσεις και θέσεις των άλλων απέναντι του, για αυτό και ο Wolfensberger (1983) υπογράμμισε την ανάγκη να δημιουργηθεί, να υποστηριχθεί και να προασπιστεί ένα σύστημα που θα αποδίδει αξία στους κοινωνικούς ρόλους των ατόμων που αντιμετωπίζουν τον κίνδυνο της κοινωνικής υποτίμησης λόγω των ειδικών τους αναγκών (σελ.234). Συνακόλουθα, η κοινωνική προσαρμογή των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σχετίζεται με το επίπεδο αυτοεκτίμησης τους, ενώ το επίπεδο αυτό αυξάνεται, όταν η ίδια η κοινωνία αποδίδει στα άτομα αυτά τους ρόλους που τους αναλογούν.

1.7.1 Αυτοεκτίμηση και Αυτοπροσδιορισμός

Η αυτοεκτίμηση αφορά εσωτερικές διεργασίες που αποδίδουν νόημα στα συναισθήματα που έχει το άτομο για τον εαυτό του, ενώ ο αυτοπροσδιορισμός αφορά την παροχή ευκαιριών στο άτομο, ώστε να μπορεί να είναι ο αιτιακός μεσάζων στη ζωή του (Myles, 2005). Όταν το άτομο έχει θετικά συναισθήματα για τον εαυτό του και για το τι μπορεί να επιτύχει, οδηγείται στην εκδήλωση στοχευμένων

συμπεριφορών που χαρακτηρίζονται από αυτοπροσδιορισμό (Myles, 2005). Ειδικότερα, η Myles (2005), αναλύοντας το καίριο ζήτημα της κοινωνικοποίησης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τοποθέτησε στο κέντρο την έννοια της αυτοεικόνας. Την απέδωσε σχηματικά ως ένα ελατήριο, με σπείρες του ελατηρίου την αυτογνωσία (self-awareness), την αυτοεκτίμηση (self-esteem) και τον αυτοπροσδιορισμό (self-determination) (Myles, 2005). Όταν υπάρχει ορθοστοιχία ανάμεσα στις σπείρες το ελατήριο κινείται με μία ομαλή συμμόρφωση και είναι ελαστικό (λυγίζει όταν πιεστεί, επανέρχεται και ανταποκρίνεται στην πίεση χωρίς να σπάσει) (Myles, 2005). Σύμφωνα με τα παραπάνω, γίνεται σαφές ότι η αυτοεκτίμηση συνδέεται με τον αυτοπροσδιορισμό με μία δυναμική σχέση αλληλεπίδρασης.

Επίσης, διαφαίνεται από την βιβλιογραφική επισκόπηση η αμφίδρομη σχέση ανάμεσα στην αυτοεκτίμηση και τον αυτοπροσδιορισμό. Συγκεκριμένα υποστηρίχτηκε ότι, όταν το άτομο λαμβάνει αποφάσεις, όταν έχει την ικανότητα να μαθαίνει από τα λάθη του (αυτοπαρακολούθηση και αυτοαξιολόγηση) και να προσπαθεί ξανά, καταβάλλοντας συνειδητά προσπάθειες για να επιτύχει το στόχο του (αυτοκαθοδήγηση), τότε εποικοδομεί θετικά το επίπεδο αυτοεκτίμησης του (Carroll, 2002· Green & Christensen, 2006). Όπως μπορεί να διακρίνει κάποιος, τα στοιχεία που συμβάλουν στην καλλιέργεια και ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης αποτελούν κάποια από τα συστατικά στοιχεία του αυτοπροσδιορισμού που τον προάγουν. Επομένως, η αυτοεκτίμηση και ο αυτοπροσδιορισμός συσχετίζονται σημαντικά, καθώς η αύξηση στα επίπεδα αυτοεκτίμησης του ατόμου αναμένεται να επιφέρει αύξηση και στα επίπεδα των αυτοπροσδιοριζόμενων συμπεριφορών του και συνακόλουθα το ένα να συνεισφέρει στην περαιτέρω καλλιέργεια του άλλου.

Η παραπάνω διαπίστωση έγινε και από τους οι Kostelnik, Gregory, Soderman και Whiren (2012), οι οποίοι υποστήριξαν ότι η εύρωστη ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, συμβάλλει σημαντικά ως προς το επίπεδο αυτοπροσδιορισμού του ατόμου. Επιπρόσθετα, οι West, Barcus, Brooke και Rayfield (1995), ανάμεσα στις στρατηγικές που προάγουν την ανάπτυξη δεξιοτήτων του αυτοπροσδιορισμού, συμπεριέλαβαν μεταξύ άλλων, την καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης των μαθητών, διαμέσου θετικών εμπειριών άσκησης ελέγχου και επιλογών. Επομένως, η σχέση αυτοεκτίμησης και αυτοπροσδιορισμού καθίσταται διακριτή και η διερεύνηση της από την παρούσα έρευνα, κρίνεται ενδιαφέρουσα, καθώς συμπεριλαμβάνει ακόμα μία παράμετρο, αυτή των κοινωνικών δεξιοτήτων.

1.8 Κοινωνικές δεξιότητες: γενικές επισημάνσεις

Οι κοινωνικές δεξιότητες είναι κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές που αποκτούνται μέσω μάθησης και διευκολύνουν το άτομο να αλληλεπιδρά με άλλους και να αποφεύγει μη αποδεκτές κοινωνικά προκλήσεις (Gresham & Elliot, 1990). Μέσω της καλλιέργειας κοινωνικών δεξιοτήτων το παιδί μαθαίνει να συμμετάσχει σε συζητήσεις, να συνεργάζεται με τους συνομηλίκους τους (είτε για την διεκπεραίωση ενός έργου είτε για να παίζει μαζί τους), να κάνει φίλιες και να επιλύει θέματα μέσω της διαπραγμάτευσης και του συμβιβασμού, ώστε να αποφεύγεται η εχθρότητα (Berk, 2005b). Συνακόλουθα, η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων είναι ζητούμενο για το άτομο, από την πρώιμη παιδική του ηλικία και διαχέεται στις καθημερινές του δραστηριότητες, καθόλη τη διάρκεια της ζωής του. Η σημασία του να είναι κάποιος κοινωνικά ικανός τονίζεται από όλες τις σχολικές βαθμίδες, καθώς δεν αποτελεί μόνο ένα καλό σημείο εκκίνησης των ακαδημαϊκών του επιδόσεων, αλλά συμβάλλει στην αυτοδραστηριοποίηση του, άρα και στην προσωπική του ανάπτυξη. Πολλές φορές όμως οι δυνατότητες του ατόμου που εξελίσσονται σε ικανότητες, συνυπάρχουν με κάποια ελλείμματα και αυτό παρατηρείται ειδικά στο χώρο της ειδικής αγωγής. Η ικανότητα του ανθρώπου να προσαρμόζεται σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό περιβάλλον, ως διαδικασία είναι σύνθετη, καθώς δεν αφορά μόνο το πόσο ικανό είναι το άτομο να αλληλεπιδρά κοινωνικά και να συνεργάζεται, αλλά και κατά πόσο υπάρχει πρόσφορο έδαφος για την προαγωγή κοινωνικών δεξιοτήτων όταν παρατηρούνται ελλείμματα στις δεξιότητες αυτές.

Οι κοινωνικές δεξιότητες ορίζουν ουσιαστικά το βαθμό της προσαρμοστικής συμπεριφοράς των ατόμων με νοητική καθυστέρηση (Gumpel, 1994). Στα άτομα αυτά οι περιορισμοί με τις δυνατότητες συνυπάρχουν και αλληλοεπηρεάζονται. Ανάλογα με το νοητικό επίπεδο των ατόμων, ορίζεται η αδυναμία τους να αναπτύξουν διαπροσωπικές ικανότητες, κοινωνικότητα και συμμετοχή σε δραστηριότητες (Trask-Tyler, 2006). Στο μεγαλύτερο μέρος των περιπτώσεων, τα άτομα με νοητική καθυστέρηση είναι δυνατό να φτάσουν να αναπτύξουν με ευκολία επικοινωνία με το περιβάλλον τους και να ξεπεράσουν το κοινωνικό και προσωπικό τους άγχος παρουσιάζοντας διαπροσωπικές ικανότητες και ορθή κοινωνική ένταξη (Κουρκούτας, 2012). Η κατάκτηση των κοινωνικών δεξιοτήτων αποτελεί μια αναγκαιότητα, καθώς μέσω αυτών θα μπορέσουν να λειτουργήσουν ορθά στην

προσωπική και κοινωνική τους ζωή και να συμμετέχουν σε δραστηριότητες σε επίπεδο κοινότητας.

Οι κοινωνικές δεξιότητες σχετίζονται με τα επίπεδα της κοινωνικής νόησης. Η σημασία των ατομικών διαφορών ως προς την κοινωνική νόηση αναδεικνύεται από τις ανισότητες που παρουσιάζονται στις δεξιότητες τους (Hughes & Dunn, 1998) και από τις συμπεριφορές εξωτερίκευσης των παιδιών και των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν (Cook, Greenberg & Kusche, 1994). Οι κοινωνικές δεξιότητες αναδεικνύουν τη γνωστική ανάπτυξη του ατόμου και μεταφράζουν την ικανότητα του να λαμβάνει πληροφορίες, να τις οργανώνει και παράλληλα να αντιλαμβάνεται τη σημαντικότητα τους για τον ίδιο και ακολούθως για τους άλλους (Gumpel, 1994). Τα άτομα με νοητική καθυστέρηση παρουσιάζουν σημαντικά ελλείμματα στην κατάκτηση και χρήση κοινωνικών δεξιοτήτων (Smith & Matson, 2010). Όταν όμως οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ενισχυθούν συστηματικά μπορεί να φτάσουν σε καλύτερο επίπεδο και να γίνουν πιο ενεργητικοί κοινωνικά (Bybee & Zigler, 1992). Συνεπώς, καθίσταται σαφής ο ρόλος της εκπαίδευσης και η εφαρμογή παρεμβατικών μεθόδων για την προαγωγή των κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σε ένα περιβάλλον μη περιοριστικό, όπου τα παιδιά θα μάθουν να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες. Το περιβάλλον δεν εννοείται με την έννοια της τάξης χωρικά, αλλά με τα στοιχεία εκείνα που περιβάλλουν και ευνοούν την κινητοποίηση του ατόμου καθώς όσες δεξιότητες και αν διαθέτει κάποιος για την επίτευξη ενός στόχου, δε θα ανταποκριθεί στο μέγιστο αν δε θεωρεί ότι έχει κάποιο λόγο να το κάνει. Μάλιστα, έχει διαπιστωθεί ότι πολλές φορές αυτό που "απουσιάζει" δεν είναι η ικανότητα του ατόμου να ανταποκριθεί σε αυτό που του ζητείται, αλλά η έλλειψη κινήτρου να την εφαρμόσει (Koegel, Koegel, Frea & Smith, 1995).

Οι προεκτάσεις της αυτοεκπληρούμενης προφητείας είναι επίπονες και δυσοίωνες για όλο το μαθητικό πληθυσμό, αλλά στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, δρουν ακόμα πιο καταλυτικά και πολύ πιο επιβαρυντικά (DiSalvo & Oswald, 2002). Οι μαθητές με γνωστικά και κοινωνικά ελλείμματα επειδή "έμαθαν" να είναι φορείς μειωμένης κοινωνικής εμπλοκής, αποσύρονται από προσπάθειες προσέγγισης των συνομήλικών τους και προτιμούν να ασχολούνται με δραστηριότητες που δεν απαιτείται η συναναστροφή μαζί τους (DiSalvo & Oswald, 2002). Σε έρευνα των Kemp και Carter (2002), βρέθηκαν μεγάλες διαφορές ανάμεσα στους μαθητές με αναπηρίες και στους συμμαθητές τους τυπικής ανάπτυξης, ως προς το εύρος του χρόνου που αλληλεπιδρούν και το εύρος του χρόνου που περνούν

απομονωμένοι, με μια πιο ήπια διαφοροποίηση ως προς την συχνότητα αλληλεπίδρασης τους με τους εκπαιδευτικούς τους. Η κοινωνική απόρριψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τους συμμαθητές τους αλυσιδωτά επιφέρει τον περιορισμό στην αλληλεπίδραση τους (Odom, McConnell, McEvoy, Peterson, Otrrosky, Chandler, Spicuzza, Skellenger, Creighton & Favazza, 1999). Η Guindon (2010) υποστήριξε ότι οι κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν δομικό κομμάτι ανάπτυξης της αυτοεκτίμησης. Στο κοινωνικό δίκτυο του σχολικού πλαισίου, οι μαθητές που απορρίπτονται από τους συνομηλίκους τους, αντιμετωπίζουν μεγάλη δυσκολία στο να αναπτύξουν αυτοεκτίμηση και κατάλληλες κοινωνικές δεξιότητες, με αποτέλεσμα, να οδηγείται ο μαθητής σε κοινωνική απομόνωση (Margolin, 2007). Η συνδεσιμότητα της αυτοεκτίμησης και των κοινωνικών δεξιοτήτων παρουσιάζεται και σε άλλες έρευνες, όπως αυτή των Kazdin, Rodgers και Colbus (1986), όπου εξετάστηκαν διαστάσεις των μεταξύ τους σχέσεων με τα αποτελέσματα να επιβεβαιώνουν ότι όσο πιο χαμηλή είναι η αυτοεκτίμηση του μαθητή, τόσο πιο ελλειμματική είναι η κοινωνική του συμπεριφορά. Γίνεται επομένως εμφανές ότι οι κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της αλληλεπίδρασης με άλλους, καθώς το να αποτελείς αποδεκτό μέλος μιας ομάδας, είναι ένα σημείο αναφοράς που συνδέεται άμεσα με την ποιότητα στη ζωή (Frea, 1995).

1.8.1 Κοινωνικές δεξιότητες και Αυτοπροσδιορισμός

Οι κοινωνικές δεξιότητες του ατόμου τον βοηθάνε να αναπτύξει και να διατηρήσει ένα ρεπερτόριο συμπεριφορών (όπως ένταξη σε ομάδες, έναρξη και διατήρηση κατάλληλων διαλόγων με συνομηλίκους του) που συντελούν στην προαγωγή του αυτοπροσδιορισμού (Myles, 2005). Η σύνδεση κοινωνικών δεξιοτήτων και αυτοπροσδιορισμού εντοπίζεται και ερευνητικά. Σε πολλές έρευνες, δεξιότητες όπως η αυτοδιαχείριση, η αυτορρύθμιση, η αυτοαξιολόγηση, η αυτοπαρακολούθηση, η αυτοδιδασκαλία που συνιστούν συστατικά στοιχεία του αυτοπροσδιορισμού, χρησιμοποιούνται και ως στρατηγικές παρέμβασης σε εκπαιδευτικά προγράμματα για καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων (Gumpel & David, 2000· Morrison, Kamps, Garcia & Parker 2001· Petursdotti, McComas, McMaster και Horner, 2007).

Ειδικότερα, οι Gumpel & David, (2000) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η αυτοαξιολόγηση λειτουργούσε ως παράγοντας υπενθύμισης και παρακίνησης στη χρήση κοινωνικών δεξιοτήτων από τους μαθητές με αποτέλεσμα να λειτουργεί διπολικά και ως αυτορρυθμιστική διαδικασία. Επιπρόσθετα, οι Morrison, Kamps,

Garcia και Parker (2001), στην έρευνα τους για την καλλιέργεια κατάλληλων δεξιοτήτων συνομιλίας και μείωση αρνητικών δηλώσεων μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη μέση εκπαίδευση προς στους συνομηλίκους τους τυπικής ανάπτυξης, χρησιμοποίησαν στρατηγικές αυτοδιδασκαλίας και αυτοπαρακολούθησης, ενισχύοντας τη συνδεσιμότητα των κοινωνικών δεξιοτήτων και του αυτοπροσδιορισμού.

Την ίδια λογική, ακολουθούν στην έρευνα τους και οι Petursdotti, McComas, McMaster και Horner (2007), που χρησιμοποιούν την αυτοδιδασκαλία ως στρατηγική για να επιτύχουν την κοινωνική αλληλεπίδραση ανάμεσα στο μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τον συνομήλικο του. Σημαντική είναι και η διαπίστωση των Kolb και Hanley-Maxwell (2003), σύμφωνα με την οποία κοινωνικές δεξιότητες όπως η πρωτοβουλία συνδιάλεξης και διατήρησης αυτής και γενικότερα οι δεξιότητες επικοινωνίας, καθώς και η συναισθηματική κατανόηση/συμμετοχή και η αυτοδιαχείριση μέσω του αυτοελέγχου, αποτελούν δεξιότητες που επικαλύπτονται με τις δεξιότητες του αυτοπροσδιορισμού.

Συνακόλουθα, άρχισαν να υλοποιούνται προγράμματα στα οποία υπήρχε μία σύζευξη τεχνικών για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και την καλλιέργεια συμπεριφορών που υποδηλώνουν αυτοπροσδιορισμό σε μαθητές με νοητική καθυστέρηση, καθιστώντας σαφές ότι τομείς του ενός άπτονται τομείς του άλλου· για αυτό και ο Wehmeyer (2003) σύστησε να μην προάγεται ο αυτοπροσδιορισμός μέσω μεμονωμένων προγραμμάτων. Σημαντική συσχέτιση μεταξύ των κοινωνικών δεξιοτήτων και του αυτοπροσδιορισμού, βρήκαν και οι Nota, Ferrari, Soresi, και Wehmeyer (2007), προτείνοντας ότι τα άτομα με υψηλότερα ποσοστά αυτοπροσδιορισμού, μπορούσαν να ανταποκριθούν υψηλότερα και σε άλλους τομείς κοινωνικά υιοθετούμενων συμπεριφορών. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα υποστήριξε ότι όσο υψηλότερο ήταν το σκορ των συμμετεχόντων στις κοινωνικές δεξιότητες, τόσο πιο υψηλό ήταν και το επίπεδο αυτοπροσδιορισμού τους.

Συνοψίζοντας, το θεωρητικό υπόβαθρο που δόθηκε στο κεφάλαιο αυτό, είχε ως στόχο να περιγράψει την έννοια και το περιεχόμενο του αυτοπροσδιορισμού για τα άτομα με νοητική καθυστέρηση, να εμπλέξει κριτικά την έννοια του και την ανάγκη προαγωγής του και τέλος να συνδέσει τον αυτοπροσδιορισμό με την αυτοεκτίμηση και τις κοινωνικές δεξιότητες, ώστε να μπορεί να διερευνηθεί η μεταξύ τους σχέση.

1.9 Σκοπός της ερευνητικής μελέτης και Υποθέσεις

Στον διεθνή χώρο, ο αυτοπροσδιορισμός των ατόμων με αναπηρία ή/και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελεί ένα καίριο ζήτημα και οι σχετικές έρευνες εξελίσσονται διαρκώς, σε αντίθεση με τον ελληνικό χώρο που τα τελευταία μόνο χρόνια άρχισε να παρακινεί ως θέμα το ερευνητικό ενδιαφέρον. Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, διερευνάται η σχέση μεταξύ του αυτοπροσδιορισμού, της αυτοεκτίμησης και των κοινωνικών δεξιοτήτων μαθητών με νοητική καθυστέρηση, με βάση τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών τους.

Για να επιτευχθεί ο σκοπός της παρούσας έρευνας, διατυπώθηκαν οι ακόλουθες υποθέσεις:

1. Αναμένεται ότι ο αυτοπροσδιορισμός, η αυτοεκτίμηση και οι κοινωνικές δεξιότητες θα διαφοροποιούνται ως προς το επίπεδό τους στην ομάδα των μαθητών με νοητική καθυστέρηση.
2. Ο τύπος του σχολείου (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. και Τ.Ε.Ε. Ε.Α) στο οποίο φοιτούσαν οι μαθητές αναμένεται πως θα διαφοροποιεί το επίπεδο αυτοπροσδιορισμού, αυτοεκτίμησης και κοινωνικών δεξιοτήτων που εκτιμάται πως παρουσιάζουν οι μαθητές.
3. Αναμένεται ότι δεν θα υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ως προς το επίπεδο αυτοπροσδιορισμού, αυτοεκτίμησης και κοινωνικών δεξιοτήτων.
4. Σημαντική θετική συσχέτιση αναμένεται μεταξύ του αυτοπροσδιορισμού, της αυτοεκτίμησης και των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών.
5. Οι γνωστικές δυσκολίες των μαθητών αναμένεται να συσχετίζονται με τις εκτιμήσεις του επιπέδου αυτοπροσδιορισμού, αυτοεκτίμησης και κοινωνικών δεξιοτήτων.
6. Οι κοινωνικές δεξιότητες, όπως και η αυτοεκτίμηση θα έχουν προβλεπτικό ρόλο ως προς τον αυτοπροσδιορισμό των μαθητών.

Έχοντας ορίσει τις υποθέσεις για το υπό διερεύνηση θέμα, ακολουθούν η μεθοδολογία της έρευνας που εκπονήθηκε και ο έλεγχος των υποθέσεων μέσω της στατιστικής επεξεργασίας των δεδομένων της.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: Μεθοδολογία έρευνας

Στο κεφαλαίο αυτό, θα παρουσιασθούν στοιχεία που αφορούν τη μεθοδολογία η οποία επιλέχθηκε για να διεξαχθεί η παρούσα έρευνα με χρήση ερωτηματολογίων με σκοπό να διερευνήσουμε τη σχέση αυτοπροσδιορισμού, αυτοεκτίμησης και κοινωνικών δεξιοτήτων σε άτομα με νοητική καθυστέρηση. Για το λόγο αυτό θα ακολουθήσει αναλυτική περιγραφή των ερωτηματολογίων που επιλέχθηκαν, ο τρόπος επιλογής του δείγματος και η διαδικασία που ακολουθήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων.

2.1 Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα, συμπληρώθηκε μια συστοιχία ερωτηματολογίων από εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που δίδασκαν σε μαθητές με νοητική καθυστέρηση σε δομές της Ειδικής Αγωγής στις Περιφέρειες Στερεάς Ελλάδας και Θεσσαλίας. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί δίδασκαν σε Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ) και Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια Ειδικής Αγωγής (Τ.Ε.Ε. Ε.Α.). Οι εκπαιδευτικοί που συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια ήταν 53, 17 άνδρες (ποσοστό 32,08%) και 36 γυναίκες (ποσοστό 67,92%). Από αυτούς, οι 25 δίδασκαν σε Τ.Ε.Ε. Ε.Α (ποσοστό 47,17%) και οι 28 σε Ε.Ε.Ε.Ε.Κ (ποσοστό 52,83%). Ο μέσος όρος ηλικίας των εκπαιδευτικών ήταν 39,22 έτη. Πτυχίο Α.Ε.Ι είχαν οι 38 (ποσοστό 71,70%) και πτυχίο Α.Τ.Ε.Ι είχαν οι 15 (ποσοστό 28,30%). Μεταπτυχιακό οποιουδήποτε τομέα είχαν οι 14 (ποσοστό 26,42%) και ειδικότερα, μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή είχαν οι 6 (ποσοστό 11,32%), ενώ διδακτορικό είχε μόνο 1 (ποσοστό 1,89%). Από τους εκπαιδευτικούς που συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια, οι 28 είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια (350 ή 450 ωρών) στην Ειδική Αγωγή (ποσοστό 52,83%), οι 3 γνώριζαν Braille (ποσοστό 5,66%) και από τις τεχνικές ειδικότητες (Γεωπόνους, Πληροφορικοί, Κλωστοϋφαντουργοί κ.τ.λ.) που δίδασκαν στα εργαστήρια οι 6 είχαν Παιδαγωγική Κατάρτιση (πτυχίο της Α.Σ.ΠΑΙ.ΤΕ). Αναφορικά με την εκπαιδευτική τους εμπειρία, ο μέσος όρος προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών στη Γενική Αγωγή συνολικά ήταν 63,40 μήνες, ενώ ο μέσος όρος προϋπηρεσίας τους στην Ειδική Αγωγή συνολικά ήταν 42,91 μήνες. Ειδικότερα, ο μέσος όρος των μηνών διδασκαλίας για τον κάθε μαθητή που συμπλήρωναν την συστοιχία των ερωτηματολογίων ήταν 15,18 μήνες.

Οι μαθητές για τους οποίους συμπληρώθηκαν τα ερωτηματολόγια ήταν ηλικίας 14 έως 17 ετών και ο μέσος όρος ηλικίας ήταν τα 15.63 έτη. Βασικό κριτήριο ήταν να μην συνοδεύεται η νοητική καθυστέρηση με αυτισμό ή/και σοβαρά συναισθηματικά και ψυχιατρικά προβλήματα. Προαπαιτούμενο επίσης ήταν να έχουν οι μαθητές δεξιότητες λεκτικής επικοινωνίας και ο κάθε διδάσκων που συμπλήρωνε τα ερωτηματολόγια προς βαθμολόγηση, να είχε τουλάχιστον εξάμηνη διδακτική εμπειρία με τον συγκεκριμένο εκπαιδευόμενο κατά το τρέχον σχολικό έτος συλλογής των δεδομένων (2010-2011). Η κάθε συστοιχία ερωτηματολογίων που συμπλήρωνε ο εκπαιδευτικός ανταποκρινόταν σε διαφορετικό μαθητή κάθε φορά. Συνολικά, τα ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν ήταν για 72 μαθητές (36 αγόρια και 36 κορίτσια). Σε Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. φοιτούσαν οι 36 μαθητές από τους συμμετέχοντες της έρευνας και αντίστοιχος αριθμός συμμετεχόντων μαθητών φοιτούσε σε Τ.Ε.Ε.Ειδικής Αγωγής. Θα πρέπει να σημειωθεί σε αυτό το σημείο, ότι στα δημογραφικά στοιχεία των μαθητών που συμπλήρωναν οι εκπαιδευτικοί, κρίθηκε κατάλληλο να υπάρξει η περιγραφική εκτίμηση αναφορικά με τις γνωστικές δυσκολίες που παρουσίαζαν οι μαθητές τους, επειδή η πληροφορία για τον δείκτη νοημοσύνη είτε δεν ήταν διαθέσιμη είτε δεν ήταν πρόσφατη. Συγκεκριμένα, τους ζητήθηκε να εκτιμήσουν τις γνωστικές δυνατότητες του μαθητή συγκριτικά με τη χρονολογική του ηλικία (σχεδόν στο ίδιο επίπεδο με τη χρονολογική του ηλικία, αρκετά κάτω από τη χρονολογική του ηλικία, πολύ κάτω από τη χρονολογική του ηλικία). Σύμφωνα με τα στοιχεία που συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί, σε 16 μαθητές (ποσοστό 22,22%) οι γνωστικές τους δυνατότητες εκτιμήθηκε πως ήταν σχεδόν στο ίδιο επίπεδο με την χρονολογική τους ηλικία, σε 35 μαθητές (ποσοστό 48,61%) αρκετά κάτω από τη χρονολογική τους ηλικία και σε 21 μαθητές (ποσοστό 29,17%) πολύ κάτω από τη χρονολογική τους ηλικία.

2.2 Διαδικασία

Η πρόσβαση στους εκπαιδευτικούς με σκοπό τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, έγινε κατόπιν συνεννόησης με τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων όπου πραγματοποιήθηκαν εξ αρχής επισκέψεις. Προηγούνταν μία συνάντηση μαζί τους για να περιγραφούν οι γενικοί στόχοι της έρευνας και κυρίως της διαδικασίας που απαιτούνταν, ώστε να υπάρχει η σχετική διαβεβαίωση για την προφύλαξη των προσωπικών τους δεδομένων καθώς και των μαθητών. Τονίσθηκε πως τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα και θα αναφέρονταν μόνο ο τύπος του

σχολείου (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ ή Τ.Ε.Ε Ειδικής Αγωγής) και της Εκπαιδευτικής Περιφέρειας που ανήκει. Επιπρόσθετα, ο ρόλος του Διευθυντή ήταν ιδιαίτερα καταλυτικός για τη συνεργασία του/ της ψυχολόγου στην όλη ερευνητική διαδικασία, καθώς εξέταζε αν τα κριτήρια συμμετοχής των μαθητών στην έρευνα πληρούνταν και ενημέρωνε τους καθηγητές για την ακριβή διάγνωση του μαθητή/ τριας, εάν δεν τη γνώριζαν, ή αν είχαν κάποια αμφιβολία σχετικά με αυτή. Για να μην παρεμποδιστεί το εκπαιδευτικό έργο και διαταραχθεί η λειτουργία του σχολείου, πραγματοποιήθηκαν οι συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς μετά το πέρας των μαθημάτων του σχολικού έτους. Η περίοδος αυτή αφορά τις δύο τελευταίες εβδομάδες του Ιουνίου (15-30 Ιουνίου), κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί παραμένουν στο σχολικό πλαίσιο και εκτελούν διοικητικού τύπου εργασίες, χωρίς τη φυσική παρουσία μαθητών. Αυτό έδωσε τον απαιτούμενο χρόνο και χώρο για τη διεξαγωγή της έρευνας, καθώς υπήρχε η αμέριστη προσοχή τους και κυρίως η διάθεση από μέρους τους να συνεργαστούν και να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια.

Αρχικά, ενημερώθηκε ο σύλλογος διδασκόντων για την έρευνα και τους λόγους διεξαγωγής της και παρουσιάστηκαν εν συντομία τα εργαλεία με ορισμένες διευκρινίσεις. Κατά αυτόν τον τρόπο, έγινε μία πρώτη επαφή με τη δομή και τους σκοπούς των ερωτηματολογίων, προσελκύοντας το ενδιαφέρον και την περιέργεια όσων ενδιαφέρονταν και προάγοντας ένα ιδιαίτερα ενθαρρυντικό κλίμα συνεργασίας. Κατόπιν, δόθηκε στον κάθε εκπαιδευτικό που επιθυμούσε (εθελοντικά) να συμμετάσχει στην όλη διαδικασία, το πακέτο των ερωτηματολογίων προς συμπλήρωση, ενώ επισημάνθηκε από τον/ την ψυχολόγο του σχολείου, αν ο μαθητής ή η μαθήτρια που συμμετείχε στην έρευνα πληρούσε όλα τα κριτήρια. Η διάρκεια της συμπλήρωσης ήταν από 10 έως 15 λεπτά. Σε τυχόν ερωτήματα που ανέκυπταν ή απορίες, δίδονταν διευκρινίσεις και εφόσον συμπληρώνονταν τα ερωτηματολόγια από τους εκπαιδευτικούς τα τοποθετούσαν σε έναν ειδικά διαμορφωμένο φάκελο που είχα αφήσει στο γραφείο των διδασκόντων για να διαφυλαχτεί η ανωνυμία τους.

2.3 Εργαλεία

Η συστοιχία των ερωτηματολογίων που έπρεπε να συμπληρώσει ο κάθε εκπαιδευτικός με σκοπό την εκτίμηση του επιπέδου αυτοπροσδιορισμού, αυτοεκτίμησης και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών με νοητική καθυστέρηση, αποτελείται από τέσσερα μέρη. Το πρώτο μέρος χωρίζεται σε δύο επιμέρους σκέλη (Α και Β) και αφορά τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών που

συμπληρώνουν το ερωτηματολόγιο (Α) και των μαθητών που συμμετέχουν στην έρευνα (Β). Συγκροτείται από 19 ερωτήσεις συνολικά, 9 για τις δημογραφικές πληροφορίες των εκπαιδευτικών και 10 των μαθητών.

Το δεύτερο, τρίτο και τέταρτο μέρος της συστοιχίας των ερωτηματολογίων αφορά τα εργαλεία της έρευνας: τρία στο σύνολο, ένα για το κάθε υπό εξέταση πεδίο: αυτοπροσδιορισμός, αυτοεκτίμηση και κοινωνικές δεξιότητες. Τα ερωτηματολόγια δίνονταν με την συγκεκριμένη σειρά σε όλους τους εκπαιδευτικούς. Τα εργαλεία του αυτοπροσδιορισμού και των κοινωνικών δεξιοτήτων κατασκευάστηκαν αποκλειστικά για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας. Ειδικότερα, στην προσπάθεια αναζήτησης εργαλείων για τη διερεύνηση του υπό εξέταση θέματος στην ελληνική επιστημονική κοινότητα, κατέστη σαφές ότι δεν υπάρχει κάποιο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση του αυτοπροσδιορισμού των μαθητών και ειδικότερα μαθητών με αναπηρία, το οποίο να είναι προσαρμοσμένο και σταθμισμένο στην ελληνική πραγματικότητα και να συμπληρώνεται από εκπαιδευτικούς. Επομένως, δημιουργήθηκε η ανάγκη κατασκευής ενός ερωτηματολογίου, ώστε οι εκπαιδευτικοί που το συμπλήρωναν, να είναι σε θέση να προσδιορίσουν οι ίδιοι, βάσει της προσωπικής τους διδακτικής εμπειρίας με τους μαθητές, το επίπεδο αυτοπροσδιοριζόμενης συμπεριφοράς των μαθητών. Επίσης, λαμβάνοντας υπόψη τους στόχους της παρούσας έρευνας σε συνδυασμό με το μεγάλο εύρος των κοινωνικών δεξιοτήτων που αναφέρονται στη σχετική βιβλιογραφία, αλλά και τους λόγους που προαναφέρθηκαν σε σχέση με την ανάγκη δημιουργίας εργαλείου για την εκτίμηση του αυτοπροσδιορισμού, κατασκευάστηκε συγκεκριμένο εργαλείο για την εκτίμηση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς τους.

Συνεχίζοντας, η αναζήτηση ενός κατάλληλου εργαλείου για την αξιολόγηση του επιπέδου αυτοεκτίμησης των μαθητών, οδήγησε στην επιλογή της Κλίμακας Αξιολόγησης του Επιπέδου Αυτοεκτίμησης στο σχολικό πλαίσιο (BASE). Πρόκειται για ένα εργαλείο το οποίο συμπεριλαμβάνεται στο βιβλίο των Σταλικά, Τριλίβα και Ρούσση (2002) και αποτελεί προϊόν προσαρμογής και μετάφρασης των Κάκουρου και Μανιαδάκη (2002) του Behavioral Academic Self-Esteem: rating scale (Coopersmith & Gilberts, 1982). Κατόπιν σχετικής επαφής με τους ερευνητές που μετέφρασαν και προσαρμοσαν το εργαλείο, δόθηκε η σχετική άδεια να συμπεριληφθεί στην παρούσα έρευνα. Παρακάτω, παρουσιάζονται αναλυτικά τα τρία εργαλεία της παρούσας έρευνας.

2.3.1 Κλίμακα Αξιολόγησης του Επιπέδου Αυτοεκτίμησης στο σχολικό πλαίσιο (BASE)

Η κλίμακα που δόθηκε για να εξετασθεί το πώς διαμορφώνεται η παρουσία ή απουσία συμπεριφορών που προδίδουν αυτοεκτίμηση είναι το Behavioral Academic Self-Esteem: rating scale των Coopersmith και Gilberts (1982) (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2002). Σύμφωνα με το εγχειρίδιο, το BASE μετράει την αυτοεκτίμηση των μαθητών σε ακαδημαϊκό επίπεδο μέσω της άμεσης παρατήρησης συμπεριφορών μέσα στην τάξη (Coopersmith & Gilberts, 1982). Ο εκπαιδευτικός που συμπληρώνει το ερωτηματολόγιο βάση της προσωπικής του διδακτικής εμπειρίας με τον συγκεκριμένο μαθητή, βαθμολογεί πόσο συχνά ο εκπαιδευόμενος συμπεριφέρεται με συγκεκριμένους τρόπους.

Το BASE έχει χρησιμοποιηθεί για παιδιά προσχολικής ηλικίας, για μαθητές πρωτοβάθμιας, αλλά και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ως εργαλείο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να αναγνωρίσει το επίπεδο των μαθητών ως προς την ακαδημαϊκή τους αυτοεκτίμηση, να αξιολογήσει παράγοντες που επηρεάζουν το επίπεδο της ακαδημαϊκής τους αυτοεκτίμησης, να παρέχει μια αιτιολογία σε θέματα της σχολικής καθημερινότητας των μαθητών.

Η κλίμακα αξιολόγησης της ακαδημαϊκής αυτοεκτίμησης που δόθηκε στους εκπαιδευτικούς προς συμπλήρωση, αποτελείται από 16 προτάσεις και απαιτεί μόλις λίγα λεπτά για να συμπληρωθεί. Οι τομείς στους οποίους επικεντρώνεται είναι πέντε: η μαθητική πρωτοβουλία (student initiative), η κοινωνική προσοχή (social attention), επιτυχία/ αποτυχία (success/failure), η κοινωνική ελκυστικότητα (social attraction) και η αυτοπεποίθηση (self-confidence). Ως προς τον πρώτο τομέα (ερωτήσεις 1-6), διερευνάται η συχνότητα της συμμετοχής του εκπαιδευόμενου στις δραστηριότητες της μαθητικής κοινότητας, αν λαμβάνει αποφάσεις, αν συμμετέχει, αν κάνει ερωτήσεις, αν προθυμοποιείται και γενικότερα η συνεισφορά του μέσω ιδεών και ενεργειών στη μαθησιακή διαδικασία. Ο δεύτερος τομέας (ερωτήσεις 7-8-9) επικεντρώνεται στο πόσο καλά ταιριάζει/ ανήκει στο σχολικό περιβάλλον ο μαθητής, αν επιδεικνύει συμπεριφορές που διευκολύνουν τη μαθησιακή διαδικασία (είναι συνεργάσιμος, ήσυχος κ.τ.λ.). Ο τομέας της επιτυχίας/ αποτυχίας (ερωτήσεις 10 και 11), αξιολογεί πόσο επιτυχημένα οι μαθητές ανταποκρίνονται στην αποτυχία, στην κριτική, στις υποδείξεις και γενικότερα σε αντιδράσεις άλλων που εκλαμβάνονται ως αρνητικές. Η κοινωνική ελκυστικότητα (ερωτήσεις 12-13-14), αποσκοπεί στη διερεύνηση της σχέσης του μαθητή με τους συνομηλίκους του, αν προσελκύει το

ενδιαφέρον των άλλων συνομηλίκων, η ποιότητα του ρόλου που αναλαμβάνει είτε κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, είτε σε δραστηριότητες που απαιτείται κλίμα συνεργασίας και ομαδικότητας για να ολοκληρωθεί μία δραστηριότητα. Ο τελευταίος τομέας, η αυτοπεποίθηση (ερωτήσεις 15 και 16), αποσκοπεί στη λεκτική έκφραση των σχολικών επιτευγμάτων του μαθητή (κρίσεις, αξιολογήσεις, προσδοκίες τωρινών και μελλοντικών επιδόσεων) (Coopersmith & Gilberts, 1982)

Το BASE χρησιμοποιεί την κλίμακα Likert ως μέσο βαθμολόγησης με πέντε διαβαθμίσεις (1 Ποτέ, 2 Σπάνια, 3 Μερικές Φορές, 4 Συνήθως και 5 Πάντα) που ακολουθούν εξελικτική πορεία με χαμηλότερη απόδοση το 1 και υψηλότερη απόδοση το 5. Ο υπολογισμός της γενικής βαθμολογίας της κλίμακας αξιολόγησης της αυτοεκτίμησης γίνεται προσθέτοντας το σκορ της κάθε ερώτησης, δια του αριθμού των ερωτήσεων ώστε να βγει ένας μέσος όρος. Αυτός ο μέσος όρος, θα αποτελέσει το κριτήριο για να διακρίνει τους μαθητές με υψηλά, μέτρια και χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης στο σχολικό πλαίσιο. Ειδικότερα οι Coopersmith και Gilberts (1982), υπέδειξαν τον εξής διαχωρισμό: οι μαθητές με συνολικό σκορ από 67-80 έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση, όταν οι μαθητές συγκεντρώνουν 45-66 βαθμούς ανταποκρίνονται σε ένα μέτριο επίπεδο αυτοεκτίμησης, ενώ όταν η βαθμολογία τους κυμαίνεται μεταξύ 16 και 44, έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση.

Ως προς την εγκυρότητα του εργαλείου, επισημαίνεται από τους ερευνητές ότι καθώς όλοι οι τομείς υπό εξέταση στην κλίμακα αξιολόγησης της ακαδημαϊκής αυτοεκτίμησης, εκτός από τον πρώτο που υποδεικνύει τα επίπεδα πρωτοβουλίας του μαθητή, στηρίζονται σε δύο ή τρία στοιχεία ανίχνευσης, δε θα πρέπει η ερμηνεία των αποτελεσμάτων να οδηγείται σε απόλυτα συμπεράσματα (Coopersmith & Gilberts, 1982).

2.3.2 Εργαλείο για τη μελέτη Κοινωνικών Δεξιοτήτων

Το εργαλείο που δόθηκε στους εκπαιδευτικούς για να διερευνηθεί το επίπεδο των μαθητών ως προς τις κοινωνικές τους δεξιότητες στηρίχτηκε στην ταξινόμηση κοινωνικών δεξιοτήτων (Social Skills Taxonomy) των Caldarella και Merrell (1997). Στη συγκεκριμένη ποιοτική μετά-ανάλυση, οι Caldarella και Merrell (1997) παρουσίασαν μία εκτεταμένη ανασκόπηση ερευνών δύο δεκαετιών (1974-1994) ως προς τις κοινωνικές δεξιότητες παιδιών και εφήβων, με σκοπό την παράθεση μιας επιστημονικής ταξινόμησης των κοινωνικών δεξιοτήτων βασισμένης σε εμπειρικά δεδομένα. Η αναγνώριση και η κατηγοριοποίηση αντίστοιχων κοινωνικών

δεξιότητων με σκοπό την ομαδοποίηση τους, επιτεύχθηκε εξετάζοντας σε όλες τις έρευνες την ονομασία και τις υποκείμενες συμπεριφορές ή τα κοινά χαρακτηριστικά που υπάγονται στους παράγοντες από τους οποίους απορρέουν οι δεξιότητες (Caldarella & Merrell, 1997). Σύμφωνα με τους Caldarella και Merrell (1997), πάνω από 22.000 συμμετέχοντες, αντιπροσωπεύτηκαν στην συγκεκριμένη ανασκόπηση και πληροφορίες από 19 έρευνες που στόχευαν στην μελέτη των κοινωνικών δεξιοτήτων εντοπίστηκαν και συμπεριλήφθηκαν. Κατά αυτόν τον τρόπο, δεξιότητες με κοινό παρανομαστή συμπεριφοριστικά χαρακτηριστικά εντάχθηκαν σε κατηγορίες, καταλήγοντας σε μία ταξινόμηση κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών και εφήβων.

Η ταξινόμηση των κοινωνικών δεξιοτήτων, σύμφωνα με τους Caldarella και Merrell (1997), δύναται να χρησιμοποιηθεί από ερευνητές, ώστε να αναγνωρισθεί το επίπεδο κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές προσχολικής και σχολικής ηλικίας και των δύο βαθμίδων (πρωτοβάθμιας-δευτεροβάθμιας), να σχεδιαστούν παρεμβάσεις και να μετρηθούν τα σχετικά αποτελέσματα μετά το τέλος των παρεμβάσεων, συνεισφέροντας κατά αυτόν τον τρόπο στην προαγωγή των κοινωνικών δεξιοτήτων αλλά και στην εξέλιξη των επιστημονικών θεωριών και ερευνών (Caldarella & Merrell, 1997). Σε πολλές έρευνες που ακολούθησαν για τις κοινωνικές δεξιότητες, γίνεται αναφορά της ταξινόμησης των Caldarella και Merrell (1997), ενώ χρησιμοποιήθηκε και ως βάση για την περαιτέρω κατασκευή ερωτηματολογίων στις κοινωνικές δεξιότητες και τον έλεγχο της αξιοπιστίας τους (Drabick, Strassberg & Kees, 2001· Merrell, Streeter & Boelter, 2001· Merrell, 2008· Bolsoni-Silva, Marturano & Loureiro, 2009· VanderKnaap, Schulze & Feij, 2009).

Συνακόλουθα, η ταξινόμηση των κοινωνικών δεξιοτήτων που παρουσιάζεται στο συγκεκριμένο άρθρο, εξυπηρετεί τους σκοπούς της παρούσας έρευνας. Από τις συμπεριφοριστικές διαστάσεις που αναλύονται, δόθηκε έμφαση στις δεξιότητες που σχετίζονται με τους συνομηλικούς (peer relation skills) και στις δεξιότητες αυτοδιαχείρισης (self-management). Ειδικότερα, όπως αναφέρεται στο άρθρο των Caldarella και Merrell (1997), σε παραπάνω από τις μισές έρευνες που συμπεριλήφθηκαν στην ανασκόπηση, οι συμπεριφοριστικές διαστάσεις που εστίαζαν στις σχέσεις με τους συνομηλικούς και στην αυτοδιαχείριση, συντελούν στη διάκριση και ανάδειξη θετικών συμπεριφορών των παιδιών-εφήβων. Συνακόλουθα, η απουσία των θετικών συμπεριφορών ειδικότερα στον τομέα της αυτοδιαχείρισης, αλλά και των σχέσεων με τους συνομηλικούς, πιθανά να αποκαλύπτει χαμηλή αυτοεκτίμηση και αδυναμία ανάληψης του ρόλου του αιτιακού μεσάζοντα της ζωή κάποιου, άρα και

δείγματα μη αυτοπροσδιοριζόμενης συμπεριφοράς. Αντίθετα, όταν εκδηλώνονται θετικές συμπεριφορές, πιθανόν αναμένονται υψηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης και ενέργειες που να προδίδουν αυτοπροσδιορισμό. Επομένως, οι δύο αυτές συμπεριφοριστικές διαστάσεις κρίθηκαν κατάλληλες να δομήσουν το σκελετό του ερωτηματολογίου των κοινωνικών δεξιοτήτων στην παρούσα έρευνα.

Διαμορφώθηκαν 18 δηλώσεις, εκ των οποίων οι πρώτες 12 συμπεριλαμβάνονται στις δεξιότητες που αφορούν τις σχέσεις με τους συνομηλίκους και οι υπόλοιπες 6 στις δεξιότητες αυτοδιαχείρισης. Αναλυτικότερα, οι συμπεριφορές που εστιάζουν στην αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους αφορούν δεξιότητες, όπως ηγετικές ικανότητες, δημοτικότητα, πρωτοβουλία έναρξης διαλόγου και προσέγγισης, ενεργής συμμετοχής σε δραστηριότητες, προάσπισης, ενσυναίσθησης, φιλοφρόνησης και καλής αίσθησης του χιούμορ. Οι δεξιότητες της αυτοδιαχείρισης επικεντρώνονται σε τομείς αυτοελέγχου, οριοθέτησης και συγκατάβασης, αποδοχής της κριτικής και κατάλληλης ανταπόκρισης σε αυτή, ομαλής συνεργασίας και ανοχής μέσω συμβιβασμών.

Για τη μετάφραση των όρων και των εννοιών που περιλαμβάνονται στην ταξινόμηση των Caldarella και Merrell (1997) χρησιμοποιήθηκε η δίγλωσση (forward-backward) μετάφραση (Behling & Law, 2000· Harkness, Pennell & Schoua-Glusberg, 2004· Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Δύο μεταφραστές με μητρική γλώσσα την ελληνική, μετέφρασαν ξεχωριστά από την αγγλική (forward translation) στην ελληνική τις 18 δηλώσεις και συμφώνησαν σε μία πρώτη έκδοση του ερωτηματολογίου. Αυτή δόθηκε σε δύο ανεξάρτητους αντιμεταφραστές, που την μετέφρασαν πίσω στα αγγλικά χωρίς γνώση του πρωτοτύπου (backward translation) και στη συνέχεια έγινε αντιπαραβολή της αντιμετάφρασης με το πρωτότυπο, ώστε να εξεταστεί ο βαθμός στον οποίο η μετάφραση είναι δυνατή και ακριβής (Breakwell, Hammond & Fife-Schaw, 2000).

Καθώς οι δηλώσεις προς μετάφραση δεν αποτελούσαν ολοκληρωμένες προτάσεις, σημειώθηκε δυσκολία ως προς τη διατύπωση των δηλώσεων σε προτάσεις, ώστε να είναι κατανοητές από τον εκπαιδευτικό που συμπληρώνει το ερωτηματολόγιο. Για αυτό το λόγο, στην αντιμετάφραση σημειώθηκαν κάποιες διαφορές, συντακτικού χαρακτήρα, οι οποίες όμως δεν αλλοίωναν το νόημα και απέδιδαν την ίδια σημασία. Στόχος ήταν να μην αλλοιώνεται η έννοια της κάθε δεξιότητας που κλήθηκε να εκτιμήσει ο εκπαιδευτικός.

Οι δυνατές απαντήσεις εκφράζονται σε κλίμακα Likert 5 βαθμίδων (1 Ποτέ, 2 Σπάνια, 3 Μερικές Φορές, 4 Συνήθως και 5 Πάντα). Η βαθμολόγηση γίνεται προσθέτοντας τον βαθμό της κάθε ερώτησης, δια του αριθμού των ερωτήσεων ώστε να βγει ένας μέσος όρος. Ο μέσος όρος εκφράζει το εκτιμώμενο επίπεδο των κοινωνικών δεξιοτήτων του μαθητή.

Η αξιοπιστία του εργαλείου που κατασκευάστηκε, ελέγχθηκε μέσω του συντελεστή εσωτερικής συνάφειας Cronbach alpha. Ο συντελεστής αυτός αναφέρεται και θεωρείται στη σχετική βιβλιογραφία, ως ένας δείκτης αξιοπιστίας. Οι George και Mallery (2003), προσδιόρισαν το όριο για το χαρακτηρισμό μιας κλίμακας ως αξιόπιστης ως εξής: " $\alpha \geq .9$ Excellent, $.9 > \alpha \geq .8$ Good, $.8 > \alpha \geq .7$ Acceptable, $.7 > \alpha \geq .6$ Questionable, $.6 > \alpha \geq .5$ Poor, $.5 > \alpha$ Unacceptable". Ο συντελεστής εσωτερικής συνάφειας για το παρόν εργαλείο ήταν 0,941. Γενικότερα, στη διεθνή βιβλιογραφία όταν ο συντελεστής α είναι μεγαλύτερος του 0,7 ($\alpha > 0,7$) υπάρχει αξιοπιστία στο εργαλείο (Nunnally, 1978· DeVellis, 1991· Cartina, 1993· Allen & Yen, 2002).

2.3.3 Εργαλείο για τη μελέτη του Αυτοπροσδιορισμού

Για την κατασκευή του εργαλείου για την μελέτη του αυτοπροσδιορισμού, έγινε αρχικά μία βιβλιογραφική ανασκόπηση άρθρων και βιβλίων που αναφέρονται στη θεωρία του αυτοπροσδιορισμού. Σκοπός ήταν να εντοπιστούν πηγές στις οποίες αναφέρονται τα συστατικά στοιχεία του αυτοπροσδιορισμού και αν υπήρχε κοινός τόπος στη διεθνή βιβλιογραφία ως προς τη σύνθεση τους. Η εστίαση στα συστατικά στοιχεία αποσκοπεί στην ομαδοποίηση δεξιοτήτων, των οποίων οι συμπεριφοριστικές διαστάσεις παραπέμπουν στον αυτοπροσδιορισμό. Από τη βιβλιογραφική έρευνα, επισημάνθηκαν τα εξής κοινά συστατικά στοιχεία του αυτοπροσδιορισμού: λήψη αποφάσεων (decision making skills), ικανότητα επιλογής (choice making skills), επίλυση προβλημάτων (problem solving skills), ανεξαρτησία και ανάληψη δράσης (independence and risk taking skills) στοχοθεσία και επίτευξη στόχων (goal setting and attainment skills), αυτοπαρατήρηση, αξιολόγηση και ενίσχυση (self-observation, evaluation and reinforcement skills), αυτοδιδασκαλία (self-instruction skills), αυτογνωσία (self-knowledge), αυτοαντίληψη (self-awareness), αυτοπροάσπιση και αρχηγικές ικανότητες (self-advocacy and leadership skills), θετικές στάσεις ως προς την αποτελεσματικότητα και την αναμενόμενη έκβαση (positive attributions of efficacy and outcome expectancy) και το εσωτερικό σημείο ελέγχου (internal locus of control) (Wehmeyer, 1996· Wehmeyer, 1997· Wehmeyer, 1998· Wehmeyer,

Agran&Hughes, 1998· Καρτασίδου & Αγαλιώτης, 2009· Wehmeyer, 1999· Test, Browder, Karvonen, Wood & Algozzine, 2001· Wehmeyer & Schalock, 2001). Συνακόλουθα, στη διεθνή βιβλιογραφία τα 12 αυτά συστατικά στοιχεία του αυτοπροσδιορισμού αποτελούν δεξιότητες που συνιστούν αυτοπροσδιοριζόμενη συμπεριφορά. Η παραπάνω διαπίστωση και η έρευνα του Zhang (2001) που χρησιμοποιεί για το σχεδιασμό του εργαλείου του τα συστατικά στοιχεία του αυτοπροσδιορισμού, προσθέτοντας ένα ακόμα, την προβολή θετικών χαρακτηριστικών για την απαλοιφή αδυναμιών (applying personal strengths to overcome weaknesses), αποτέλεσαν την αφορμή για τη σύσταση του ερωτηματολογίου της παρούσας έρευνας.

Ειδικότερα, ο Zhang (2001) στην έρευνα του μελετά κατά πόσο μαθητές με μέτρια νοητική καθυστέρηση παρουσιάζουν υψηλότερη συχνότητα αυτοπροσδιοριζόμενης συμπεριφοράς στις γενικές τάξεις από ότι στις ειδικές τάξεις. Για τον σκοπό αυτό, το εργαλείο που χρησιμοποίησε αποτελούνταν από τα 13 προαναφερόμενα συστατικά στοιχεία, στοιχεία που παρουσιάζονται στο άρθρο ως περιγραφικά συμπεριφορών που επιδεικνύουν αυτοπροσδιορισμό και των οποίων η συχνότητα μπορούσε να μετρηθεί (Zhang, 2001). Η ίδια λογική σχεδιασμού εφαρμόστηκε στην κατασκευή του εργαλείου για την παρούσα έρευνα, συμπεριλαμβάνοντας τα 13 συστατικά στοιχεία του αυτοπροσδιορισμού, και στοχεύοντας στην καλύτερη δυνατή νοηματική τους απόδοση στην ελληνική γλώσσα. Η διαδικασία που ακολουθήθηκε, ήταν η εξής: τα 13 συστατικά στοιχεία του αυτοπροσδιορισμού αποδόθηκαν στην ελληνική γλώσσα ως προς το περιεχόμενο τους από τρία άτομα με μητρική γλώσσα την ελληνική, τα δύο εκ των οποίων με σημαντική εξοικείωση σε συναφείς όρους λόγω βασικών και εξειδικευμένων σπουδών. Κατόπιν, ακολούθησε η μορφοποίηση του ερωτηματολογίου.

Κρίθηκε κατάλληλο να επιμεριστούν κάποια από τα συστατικά στοιχεία όπως: η ανεξαρτησία και η ανάληψη δράσεων, η αυτοπροάσπιση και οι ικανότητες ανάληψης πρωτοβουλιών, η αυτοπαρατήρηση, η αυτοαξιολόγηση και η αυτοενίσχυση. Στόχος ήταν να γίνουν πιο ευδιάκριτες και κατανοητές οι υπό εξέταση δεξιότητες, για τους εκπαιδευτικούς που θα συμπλήρωναν το ερωτηματολόγιο. Σε αυτό το σημείο πρέπει να επισημανθεί ότι οι όροι για ερμηνευτικούς σκοπούς, αποδόθηκαν περιφραστικά, με απώτερο στόχο να αποφευχθεί σύγχυση ως προς το νόημά τους λόγω της πιθανής μη εξοικείωσης με τους ορισμούς των συγκεκριμένων στοιχείων και για να προφυλαχθεί έτσι η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων. Επιπρόσθετα, για τους

παραπάνω λόγους, αποφασίστηκε να μην συμπεριληφθεί η αυτογνωσία ως συμπεριφοριστική διάσταση του αυτοπροσδιορισμού στο ερωτηματολόγιο, καθώς υπήρχε ο κίνδυνος εννοιολογικής ταύτισης ή και σύγχυσης με την αυτοαντίληψη. Αναλυτικότερα, τα συστατικά στοιχεία του αυτοπροσδιορισμού αποδόθηκαν ως εξής στο ερωτηματολόγιο:

- Λήψη αποφάσεων (decision making): Ο μαθητής παίρνει ο ίδιος αποφάσεις για ζητήματα που τον αφορούν.
- Ικανότητα επιλογής (choice making): Ο μαθητής κάνει μόνος του επιλογές ανάμεσα από εναλλακτικές.
- Επίλυση προβλημάτων (problem solving): Ο μαθητής λύνει μόνος του ζητήματα που προκύπτουν στην καθημερινότητα.
- Ανεξαρτησία (independence): Ο μαθητής λειτουργεί ανεξάρτητα στις διάφορες δραστηριότητες του.
- Ανάλυση δράσης (risk taking): Ο μαθητής αναλαμβάνει καθήκοντα που ενέχουν πρόκληση για αυτόν και μπορεί να τα αντιμετωπίζει.
- Στοχοθεσία και επίτευξη στόχων (goal setting and attainment): Ο μαθητής βάζει στόχους για τον εαυτό του και προσπαθεί να τους πετύχει.
- Αυτοπαρατήρηση (self-observation): Ο μαθητής παρατηρεί τον εαυτό του όταν ενεργεί ή εκτελεί μία εργασία.
- Αυτό-αξιολόγηση (self-evaluation): Ο μαθητής αξιολογεί/ αποτιμά τον εαυτό του ως προς τα βήματα που έκανε για να πετύχει το στόχο του και ως προς το τελικό αποτέλεσμα.
- Αυτό-ενίσχυση (self-reinforcement): Ο μαθητής ενισχύει θετικά ή αρνητικά τον εαυτό του ανάλογα με το αποτέλεσμα των προσπαθειών του.
- Αυτοδιδασκαλία (self-instruction): Ο μαθητής καθοδηγεί τον εαυτό του όταν χρειάζεται να ολοκληρώσει μία δραστηριότητα, ή να αντιμετωπίσει ένα πρόβλημα.
- Αυτοαντίληψη (self-awareness): Ο μαθητής αντιλαμβάνεται/ είναι ενήμερος, τι μπορεί και τι δεν μπορεί να καταφέρει.
- Αυτοπροάσπιση (self-advocacy): Ο μαθητής υπερασπίζεται/ υποστηρίζει τον εαυτό του με κατάλληλο τρόπο, χωρίς να εξαρτάται από άλλους.
- Αρχηγικές ικανότητες (leadership skills): Ο μαθητής αναλαμβάνει ηγετικό ρόλο στο πλαίσιο της ομάδας.

- Θετικές στάσεις ως προς την αποτελεσματικότητα (positive attributions of efficacy): Όταν ο μαθητής έχει να εκτελέσει μία εργασία, προσδοκά ότι θα τα καταφέρει.
- Αναμενόμενη έκβαση (outcome expectancy): Ο μαθητής πιστεύει ότι το αποτέλεσμα των καθημερινών του πράξεων εξαρτάται από τον ίδιο.
- Εσωτερικό σημείο ελέγχου (internal locus of control): Ο μαθητής αναλαμβάνει να κάνει πράγματα επειδή του αρέσουν, χωρίς να είναι απαραίτητη μία ανταμοιβή.
- Προβολή θετικών χαρακτηριστικών για την απαλοιφή αδυναμιών (applying personal strengths to overcome weaknesses): Ο μαθητής αξιοποιεί κατάλληλα τις δυνατότητες που έχει για να ανταπεξέλθει σε όσα δεν μπορεί να κάνει.

Χρησιμοποιήθηκε κλίμακα Likert 5 σημείων (1 Ποτέ, 2 Σπάνια, 3 Μερικές Φορές, 4 Συνήθως και 5 Πάντα). Προσθέτοντας τον βαθμό της κάθε ερώτησης δια του αριθμού των ερωτήσεων, προκύπτει ο μέσος όρος των τιμών των ερωτήσεων, ο οποίος εκφράζει το επίπεδο αυτοπροσδιορισμού του μαθητή. Αναφορικά με το δείκτη αξιοπιστίας, ο Cronbach alpha ήταν 0,940 και σύμφωνα με τη βιβλιογραφία που προαναφέρθηκε, εφόσον ο συντελεστής α είναι μεγαλύτερος του 9 ($\alpha \geq .9$), προσδίδεται αξιοπιστία στο παρόν εργαλείο.

2.4 Πιλοτική χορήγηση των εργαλείων

Τα εργαλεία που κατασκευάστηκαν (εργαλείο εκτίμησης του αυτοπροσδιορισμού, εργαλείο εκτίμησης του επιπέδου των κοινωνικών δεξιοτήτων) δόθηκαν πιλοτικά σε 10 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που δίδασκαν σε δομές Ειδικής Αγωγής. Η ανατροφοδότησή τους ήταν θετική και δεν προέκυψαν διορθώσεις στα εργαλεία, γεγονός που επέτρεψε την περαιτέρω χρήση του για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας. Αξίζει να επισημανθεί πως οι συμμετέχοντες στην πιλοτική διερεύνηση ήταν εθελοντές εκπαιδευτικοί που με ιδιαίτερη θέρμη υποδέχτηκαν αυτή τη δράση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: Αποτελέσματα Έρευνας

Μετά την διαδικασία της συλλογής των ερωτηματολογίων, τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια κωδικοποιήθηκαν και εν συνεχεία καταχωρήθηκαν στο Statistical Package for Social Sciences (SPSS 19.0) όπου και έγινε η ανάλυση τους. Παρακάτω, παρουσιάζονται οι στατιστικές αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν.

Αρχικά, χρησιμοποιήθηκαν περιγραφικά μέτρα θέσης και διασποράς όπως η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση με σκοπό να υπάρξει μία πρώτη εικόνα για το επίπεδο Αυτοπροσδιορισμού, Κοινωνικών δεξιοτήτων και Αυτοεκτίμησης των μαθητών με νοητική καθυστέρηση. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Friedman για να ελεγχθεί η ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ του επιπέδου Αυτοπροσδιορισμού, Κοινωνικών δεξιοτήτων και Αυτοεκτίμησης. Επίσης, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Spearman για να εξετασθεί αν και σε τι βαθμό σχετίζονται ο Αυτοπροσδιορισμός, οι Κοινωνικές δεξιότητες και η Αυτοεκτίμηση μεταξύ τους, αλλά και με δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών (φύλο, ηλικία, γνωστικές δυσκολίες) όπως και με τον τύπο σχολείου που παρακολουθούσαν. Έπειτα, χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney για τον εντοπισμό στατιστικά σημαντικών διαφορών ως προς το εκτιμώμενο επίπεδο του Αυτοπροσδιορισμού, των Κοινωνικών δεξιοτήτων και της Αυτοεκτίμησης με βάση το φύλο, όπως και με βάση τον τύπο σχολείου. Τέλος, με τη χρήση της στατιστικής ανάλυσης της βηματικής γραμμικής παλινδρόμησης εξετάστηκε κατά πόσο ο Αυτοπροσδιορισμός μπορεί να προβλεφθεί από τις Κοινωνικές δεξιότητες και την Αυτοεκτίμηση.

3.1 Περιγραφικές αναλύσεις και έλεγχος για την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ των μεταβλητών

Αρχικά, παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις σε σχέση με το επίπεδο του Αυτοπροσδιορισμού, των Κοινωνικών δεξιοτήτων και της Αυτοεκτίμησης, όπως εκτιμήθηκε από τους εκπαιδευτικούς στα αντίστοιχα ερωτηματολόγια. Στον Πίνακα 1, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των περιγραφικών αναλύσεων ανά μεταβλητή. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, το εκτιμώμενο από τους εκπαιδευτικούς επίπεδο των Κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών μπορεί να χαρακτηριστεί ως μέτριο ($M.O. = 3.06$, $T.A. = 0.79$), λαμβάνοντας υπόψη την ανώτερη μέση βαθμολογία, που στο συγκεκριμένο εργαλείο ήταν 5. Σε

παρόμοια πλαίσια κυμαίνονται τόσο το επίπεδο της Αυτοεκτίμησης ($M.O. = 2.92$, $T.A. = 0.72$), (ανώτερη μέση βαθμολογία: 5), όσο και του Αυτοπροσδιορισμού ($M.O. = 2.82$, $T.A. = 0.72$), (ανώτερη μέση βαθμολογία: 5).

Πίνακας 1: Μέσος όρος και τυπική απόκλιση για τις τρεις υπό μελέτη μεταβλητές (1:Ποτέ, 5:Πάντα)

	<i>Μέσος όρος (M.O.)</i>	<i>Τυπική απόκλιση (T.A.)</i>
<i>Αυτοπροσδιορισμός</i>	2.82	0.72
<i>Κοινωνικές δεξιότητες</i>	3.06	0.79
<i>Αυτοεκτίμηση</i>	2.92	0.72

Για να διαπιστωθεί αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τριών μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Friedman. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τριών μεταβλητών ($\chi^2(2) = 40.93$, $p = 0.000 < 0.05$). Στη συνέχεια, για να ελεγχθεί μεταξύ ποιών συγκεκριμένων μεταβλητών εντοπίζονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές εφαρμόστηκε ο έλεγχος Wilcoxon. Όπως προέκυψε, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των Κοινωνικών δεξιοτήτων και της Αυτοεκτίμησης ($z = -4.11$, $p = 0.00 < 0.05$) και μεταξύ των Κοινωνικών δεξιοτήτων και του Αυτοπροσδιορισμού ($z = -6.29$, $p = 0.00 < 0.05$), ενώ δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της Αυτοεκτίμησης και του Αυτοπροσδιορισμού ($z = -1.16$, $p = 0.24 > 0.05$). Στις δύο περιπτώσεις που προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά οι μαθητές είχαν μεγαλύτερο σκορ στις Κοινωνικές δεξιότητες έναντι τόσο του Αυτοπροσδιορισμού όσο και της Αυτοεκτίμησης.

3.2 Έλεγχος των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών

Στη συνέχεια με χρήση του δείκτη συσχέτισης Spearman (r_s) ελέγχθηκε αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών του Αυτοπροσδιορισμού, των Κοινωνικών δεξιοτήτων, της Αυτοεκτίμησης, των δημογραφικών χαρακτηριστικών των μαθητών (φύλο, ηλικία, γνωστικές δυσκολίες, τύπος σχολείου που παρακολουθούν - E.E.E.E.E.K. και T.E.E. E.A). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 2, προκύπτει ότι υπάρχει μέτρια, στατιστικώς σημαντική και θετική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών: "Αυτοπροσδιορισμός" και "Κοινωνικές δεξιότητες" ($r_s = 0.51$, $p = 0.000 < 0.05$) και υψηλής, στατιστικά σημαντικές και

θετικές συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών: "Αυτοπροσδιορισμός" και "Αυτοεκτίμηση" ($r_s = 0.75, p = 0.000 < 0.05$), όπως και "Κοινωνικές δεξιότητες" και "Αυτοεκτίμηση" ($r_s = 0.81, p = 0.000 < 0.05$). Παρόμοια, παρουσιάστηκε χαμηλή, στατιστικά σημαντική, αρνητική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών "Γνωστικές Δυσκολίες" και "Κοινωνικές δεξιότητες" ($r_s = -0.47, p < 0.01$), ενώ μέτριες, στατιστικά σημαντικές, αρνητικές συσχετίσεις εντοπίστηκαν μεταξύ των μεταβλητών "Γνωστικές Δυσκολίες" και "Αυτοεκτίμηση" ($r_s = -0.54, p < 0.01$), όπως και "Γνωστικές Δυσκολίες" και "Αυτοπροσδιορισμός" ($r_s = -0.61, p < 0.01$). Δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ όλων των υπόλοιπων μεταβλητών.

Πίνακας 2: Συσχετίσεις μεταξύ μεταβλητών (Ανάλυση Συσχέτισης Spearman)

		<i>Αυτοπροσδιορισμός</i>	<i>Κοινωνικές δεξιότητες</i>	<i>Αυτοεκτίμηση</i>	<i>Φύλο</i>	<i>Ηλικία</i>	<i>Τύπος Σχολείου</i>	<i>Γνωστικές Δυσκολίες</i>
<i>Αυτοπροσδιορισμός</i>	<i>Συντελεστής συσχέτισης</i>	1	.51	.75	-.03	-.10	.13	-.61
<i>Κοινωνικές δεξιότητες</i>	<i>Συντελεστής συσχέτισης</i>		1	.81	.13	-.02	.01	-.47
<i>Αυτοεκτίμηση</i>	<i>Συντελεστής συσχέτισης</i>			1	.20	.04	.01	-.54
<i>Φύλο</i>	<i>Συντελεστής συσχέτισης</i>				1			-.10
<i>Ηλικία</i>	<i>Συντελεστής συσχέτισης</i>					1	-.25	.15
<i>Τύπος Σχολείου</i>	<i>Συντελεστής συσχέτισης</i>						1	-.21

Από τα παραπάνω μπορούμε να συμπεράνουμε ότι όσο υψηλότερο επίπεδο Κοινωνικών δεξιοτήτων διαθέτει ένας μαθητής με νοητική καθυστέρηση τόσο υψηλότερο βαθμό Αυτοεκτίμησης κατέχει και συνακόλουθα, όσο υψηλότερο βαθμό Αυτοεκτίμησης έχει ένας μαθητής με νοητική καθυστέρηση τόσο περισσότερο αυξάνεται το επίπεδο Αυτοπροσδιορισμού του. Παρόμοια, μπορούμε να πούμε ότι όσο αυξάνεται το επίπεδο γνωστικών δυσκολιών των μαθητών, τόσο μειώνεται το επίπεδο του Αυτοπροσδιορισμού, της Αυτοεκτίμησης και των Κοινωνικών του δεξιοτήτων.

3.3 Διαφοροποίηση ως προς το επίπεδο του Αυτοπροσδιορισμού, των Κοινωνικών δεξιοτήτων και της Αυτοεκτίμησης με βάση τον τύπο σχολείου

Στη συνέχεια διερευνήθηκε η ύπαρξη διαφορών ως προς τον τύπο σχολείου τόσο για τον Αυτοπροσδιορισμό, όσο και για τις Κοινωνικές δεξιότητες και την Αυτοεκτίμηση. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney, τα αποτελέσματα του οποίου παρουσιάζονται στον Πίνακα 3 μαζί με τον μέσο όρο και την τυπική απόκλιση της βαθμολογίας σε κάθε ένα από τα τρία εργαλεία ανά τύπο σχολείου. Από τα αποτελέσματα του ελέγχου προέκυψε πως δεν υπάρχει καμία στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τον τύπο σχολείου. Συνεπώς, το επίπεδο του Αυτοπροσδιορισμού των μαθητών που φοιτούν σε ΕΕΕΕΚ και ΤΕΕ είναι παρόμοιο ($U = 558.00$, $p = 0.31 > 0.05$). Επίσης, προέκυψε ότι οι μαθητές που φοιτούν τόσο σε ΕΕΕΕΚ όσο και σε ΤΕΕ εμφανίζουν παρόμοιο επίπεδο Κοινωνικών δεξιοτήτων ($U = 626.00$, $p = 0.92 > 0.05$) και Αυτοεκτίμησης ($U = 639.50$, $p = 0.80 > 0.05$), σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 3: Μέσος όρος - τυπική απόκλιση βαθμολογίας και αποτελέσματα ελέγχου Mann-Whitney ως προς τον τύπο σχολείου

<i>Κλίμακες</i>	<i>Τύπος σχολείου</i>	<i>Μέσος Όρος (Μ.Ο.)</i>	<i>Τυπική απόκλιση (Τ.Α.)</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
<i>Αυτοπροσδιορισμός</i>	ΕΕΕΕΚ	2.73	0.73	558.00	0.31
	ΤΕΕ	2.92	0.72		
<i>Κοινωνικές δεξιότητες</i>	ΕΕΕΕΚ	2.92	0.75	626.00	0.92
	ΤΕΕ	2.93	0.72		
<i>Αυτοεκτίμηση</i>	ΕΕΕΕΚ	3.06	0.79	639.50	0.80
	ΤΕΕ	3.07	0.81		

3.4 Διαφοροποίηση ως προς το επίπεδο του Αυτοπροσδιορισμού, των Κοινωνικών δεξιοτήτων και της Αυτοεκτίμησης με βάση το φύλο

Στη συνέχεια εξετάστηκε η ύπαρξη διαφορών ως προς το φύλο τόσο για τον Αυτοπροσδιορισμό, όσο και για τις Κοινωνικές δεξιότητες και την Αυτοεκτίμηση. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney τα αποτελέσματα του οποίου παρουσιάζονται στον Πίνακα 4 μαζί με τον μέσο όρο και την τυπική απόκλιση της βαθμολογίας σε κάθε εργαλείο, ανά φύλο. Από τα

αποτελέσματα του ελέγχου, προέκυψε πως υπάρχει μια στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς το φύλο σε σχέση με την μεταβλητή "Κοινωνικές δεξιότητες". Ειδικότερα, το επίπεδο Κοινωνικών δεξιοτήτων των κοριτσιών είναι στατιστικά σημαντικά υψηλότερο σε σύγκριση με αυτό των αγοριών ($p = 0.04 < 0.05$, Μέση τιμή: Αγόρια = 2.90, Κορίτσια = 3.22). Ενώ δεν προκύπτει διαφορά ως προς το φύλο τόσο στο βαθμό Αυτοπροσδιορισμού ($p = 0.78 > 0.05$) όσο και στο βαθμό Αυτοεκτίμησης ($p = 0.40 > 0.05$).

Πίνακας 4: Μέση τιμή, τυπική απόκλιση και αποτελέσματα ελέγχου Mann-Whitney ως προς το φύλο

<i>Κλίμακες</i>	<i>Φύλο</i>	<i>Μέση τιμή (μ.τ.)</i>	<i>Τυπική απόκλιση (τ.α.)</i>	<i>U</i>	<i>P</i>
<i>Αυτοπροσδιορισμός</i>	Αγόρι	2.85	0.68	623.00	0.78
	Κορίτσι	2.80	0.78		
<i>Κοινωνικές δεξιότητες</i>	Αγόρι	2.90	0.74	469.00	0.04*
	Κορίτσι	3.22	0.82		
<i>Αυτοεκτίμηση</i>	Αγόρι	2.83	0.65	574.50	0.40
	Κορίτσι	3.02	0.80		

Σημείωση: * $p < 0.05$

3.5 Πρόβλεψη Αυτοπροσδιορισμού από την Αυτοεκτίμηση και τις Κοινωνικές δεξιότητες

Τέλος, πραγματοποιήθηκε Ανάλυση Παλινδρόμησης για να ελεγχθεί η δυνατότητα πρόβλεψης του Αυτοπροσδιορισμού από τις Κοινωνικές δεξιότητες και την Αυτοεκτίμηση. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε η στατιστική ανάλυση της Βηματικής Πολλαπλής Παλινδρόμησης - Stepwise (βλ. Πιν. 5), με εξαρτημένη μεταβλητή τον "Αυτοπροσδιορισμό" και ανεξάρτητες τις "Κοινωνικές δεξιότητες" και την "Αυτοεκτίμηση". Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης, το μοντέλο βηματικής πολλαπλής παλινδρόμησης είναι στατιστικά σημαντικό ($F = 47.66$, $p = 0.00 < 0.001$). Ο δείκτης πολλαπλής συνάφειας είναι ίσος με 0.76 ($R = 0.76$) και ο προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού R^2 είναι ίσος με 0.58. Δηλαδή 58% της διασποράς του αριθμού των αυτοπροσδιοριζόμενων συμπεριφορών των μαθητών μπορεί να ερμηνευθεί από την επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών ("Κοινωνικές δεξιότητες" και "Αυτοεκτίμηση"). Ειδικότερα, η ανεξάρτητη μεταβλητή "Αυτοεκτίμηση" είναι υπεύθυνη για το 55% της διακύμανσης της μεταβλητής του

"Αυτοπροσδιορισμού" ($F = 87.35, p < 0.05$) και μαζί με την ανεξάρτητη μεταβλητή "Κοινωνικές δεξιότητες" διαπιστώνουμε ότι είναι υπεύθυνες για το 58% της διακύμανσης της μεταβλητής του "Αυτοπροσδιορισμού" ($F = 47.66, p < 0.05$).

Από την επισκόπηση των συντελεστών παλινδρόμησης, διαπιστώνουμε ότι μόνο η ανεξάρτητη μεταβλητή: "Αυτοεκτίμηση" συμβάλλει σημαντικά στην πρόβλεψη της εξαρτημένης: "Αυτοπροσδιορισμός" ($\beta = 0.97, t = 7.21, p < 0.001$), ενώ αντίθετα οι Κοινωνικές δεξιότητες δε φάνηκε να προβλέπουν το επίπεδο αυτοπροσδιορισμού των μαθητών ($\beta = -0.27, t = -2.02, p = 0.05$). Επομένως, όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο Αυτοεκτίμησης των μαθητών, τόσο υψηλότερο επίπεδο Αυτοπροσδιορισμού αναμένεται να έχουν (βλ. Πίν. 5).

Πίνακας 5: Βηματική Πολλαπλή Παλινδρόμηση μεταβλητών πρόβλεψης για τον αυτοπροσδιορισμό.

<i>Μεταβλητές Πρόβλεψης</i>	<i>B</i>	<i>Τυπικό Σφάλμα B</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>Sig.</i>
<i>Αυτοεκτίμηση</i>	1.02	0.14	0.97	7.21	0.00
<i>Κοινωνικές δεξιότητες</i>	-0.23	0.12	-0.27	-2.02	0.05

Σημείωση: Εξαρτημένη μεταβλητή: Αυτοπροσδιορισμός (μέθοδος Stepwise)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο : Συζήτηση Αποτελεσμάτων

Σε αυτό το κεφάλαιο θα συζητηθούν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, με σκοπό την κατανόηση της σημασίας τους στη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ του αυτοπροσδιορισμού, της αυτοεκτίμησης και των κοινωνικών δεξιοτήτων για μαθητές με νοητική καθυστέρηση. Αρχικά, θα συζητηθούν τα αποτελέσματα με βάση τις υποθέσεις που διαμορφώθηκαν για τη διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος, ενώ στη συνέχεια κρίνεται απαραίτητο να γίνει αναφορά στους περιορισμούς της έρευνας που εκπονήθηκε, καθώς και στις μελλοντικές ερευνητικές προοπτικές στο υπό μελέτη πεδίο.

4.1 Σχολιασμός των αποτελεσμάτων της έρευνας

Βάσει των αποτελεσμάτων της έρευνας, προκύπτουν σημαντικά συμπεράσματα για τη σχέση που διαμορφώνεται μεταξύ του αυτοπροσδιορισμού, της αυτοεκτίμησης και των κοινωνικών δεξιοτήτων, ατόμων με νοητική καθυστέρηση.

Ειδικότερα, η ανάλυση Friedman ανέδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του επιπέδου των μαθητών με νοητική καθυστέρηση ως προς τις διαστάσεις που εκτιμήθηκαν με βάση τα τρία εργαλεία (αυτοπροσδιορισμός, αυτοεκτίμηση, κοινωνικές δεξιότητες). Ακολούθως, η *Post-hoc* ανάλυση Wilcoxon Signed-Rank Tests επεσήμανε και συγκεκριμενοποίησε τη διαφορά μεταξύ αυτοπροσδιορισμού και κοινωνικών δεξιοτήτων και αυτοεκτίμησης και κοινωνικών δεξιοτήτων. Θα πρέπει όμως να τονισθεί πως βάσει της ανάλυσης αυτής, δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του αυτοπροσδιορισμού και της αυτοεκτίμησης. Μία πιθανή ερμηνεία για τη μη διαφοροποίηση στο εκτιμώμενο από τους εκπαιδευτικούς επίπεδο των μαθητών ως προς τον αυτοπροσδιορισμό και την αυτοεκτίμηση είναι ότι και οι δύο αυτές δομές εμπεριέχουν στοιχεία η έκφραση των οποίων σε επίπεδο συμπεριφοράς απαιτεί την διαμεσολάβηση διεργασιών όπως αυτοαντίληψη, αυτογνωσία, κ.τ.λ. (Wehmeyer & Bolding, 2001· Carroll, 2002· Green & Christensen, 2006· Wehmeyer, Sands, Doll & Palmer, 2007· Cambell-Whately, 2008). Αξίζει να σημειωθεί ότι ο μέσος όρος της βαθμολογίας των μαθητών στο ερωτηματολόγιο των κοινωνικών δεξιοτήτων, ήταν υψηλότερος συγκριτικά με τους μέσους όρους στα ερωτηματολόγια του αυτοπροσδιορισμού και της αυτοεκτίμησης. Σύμφωνα με τα ευρήματα που προαναφέρθηκαν δεν επιβεβαιώνεται πλήρως η πρώτη ερευνητική υπόθεση.

Στη συνέχεια, στην ανάλυση συσχέτισης Spearman που εφαρμόστηκε για τον εντοπισμό του βαθμού συσχέτισης μεταξύ του Αυτοπροσδιορισμού, της Αυτοεκτίμησης και των Κοινωνικών δεξιοτήτων, οι σχετικές υποθέσεις της έρευνας επιβεβαιώθηκαν. Ειδικότερα, το επίπεδο αυτοπροσδιορισμού των μαθητών συσχετίζεται θετικά και στατιστικά σημαντικά με το επίπεδο της αυτοεκτίμησής τους, όπως αυτά εκτιμήθηκαν με βάση τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στα σχετικά ερωτηματολόγια. Σε παρόμοια ευρήματα κατέληξε η έρευνα των Kostelnik, Gregory, Soderman και Whiren (2012), οι οποίοι έδειξαν πως η αύξηση της αυτοεκτίμησης, συνέβαλε στα επίπεδα ύπαρξης του αυτοπροσδιορισμού. Αυτή ακριβώς η συσχέτιση είχε επισημανθεί και από την ανάλυση της Myles (2005), στην οποία παρουσιάζεται η σύνδεση των δύο προαναφερθέντων εννοιών με παραλληλισμό την ορθοστοιχία των σπειρών ενός ελατηρίου. Την ορθοστοιχία αυτή των σπειρών στηρίζουν και τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας.

Στατιστικά υψηλή θετική συσχέτιση σημειώθηκε μεταξύ της αυτοεκτίμησης και των κοινωνικών δεξιοτήτων, αναδεικνύοντας τον καθοριστικό ρόλο των κοινωνικών δεξιοτήτων στην εξέλιξη της αυτοεκτίμησης και αντίστροφα. Όπως έχει υποστηριχθεί, η απουσία κοινωνικών δεξιοτήτων συνδέεται με χαμηλή αυτοεκτίμηση (Chen, Fein, Killen & Tam, 2001). Επομένως, όσο μεγαλύτερο είναι το επίπεδο κοινωνικών δεξιοτήτων που έχει το άτομο, τόσο πιο κοινωνικά ικανός αισθάνεται και τόσο υψηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης παρουσιάζει (Stipek, Gralinski & Kopp, 1990· Lane, Kalberg & Menzies, 2009· Guindon, 2010). Συνακόλουθα, η σημαντική σχέση μεταξύ των κοινωνικών δεξιοτήτων και της αυτοεκτίμησης, που επισημαίνεται στη σχετική βιβλιογραφία επιβεβαιώθηκε στα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας.

Επιπρόσθετα, βρέθηκε μέτρια στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ του εκτιμώμενου επιπέδου των μαθητών στο ερωτηματολόγιο του αυτοπροσδιορισμού και του επιπέδου τους στο ερωτηματολόγιο των κοινωνικών δεξιοτήτων. Σύμφωνα με την σχετική βιβλιογραφία, σε προγράμματα παρέμβασης κοινωνικών δεξιοτήτων για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, χρησιμοποιούνται στρατηγικές που εμπεριέχουν τα συστατικά στοιχεία του αυτοπροσδιορισμού (αυτοπαρακολούθηση, αυτοαξιολόγηση, αυτοδιδασκαλία) (Morrison, Kamps, Garcia & Parker, 2001· Mooney, Ryan, Uhing, Reid & Epstein, 2005· Gumpel & Shlomit, 2000). Συνεπώς, η σχέση του επιπέδου του αυτοπροσδιορισμού και των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, προκύπτει από τα στοιχεία που τα δομούν. Επιπρόσθετα, στην έρευνα της Nota και των συνεργατών της, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όσο υψηλότερο ήταν το

επίπεδο αυτοπροσδιορισμού των συμμετεχόντων, τόσο πιο υψηλές κοινωνικές δεξιότητες είχαν (Nota, Ferrari, Soresi & Wehmeyer, 2007), κάτι που επαληθεύτηκε και στην παρούσα έρευνα.

Διερευνήθηκε επίσης, αν το επίπεδο του αυτοπροσδιορισμού, της αυτοεκτίμησης και των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, συσχετίζεται με τις γνωστικές δυσκολίες που παρουσιάζουν (οι μαθητές), σύμφωνα με την περιγραφική εκτίμηση των εκπαιδευτικών τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαίωσαν την σχετική υπόθεση καθώς εντοπίστηκε μία στατιστικά σημαντική, αρνητική συσχέτιση της υπό εξέταση μεταβλητής με το επίπεδο αυτοπροσδιορισμού, αυτοεκτίμησης και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, γεγονός που υποδηλώνει ότι όσο αυξάνονται οι γνωστικές δυσκολίες, τόσο μειώνεται το επίπεδο αυτοπροσδιορισμού, αυτοεκτίμησης και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών. Ανάλογα ήταν τα αποτελέσματα πολλών ερευνών που διερευνούσαν τη σχέση του νοητικού επιπέδου με τον αυτοπροσδιορισμό (Wehmeyer, 1996, Stancliffe & Wehmeyer, 1995· Wehmeyer & Metzler, 1995· Wehmeyer, Kelchner & Richards, 1996· Nota et al., 2007) την αυτοεκτίμηση (Hirsch & Rapkin, 1987· Trzesniewski, Moffitt, Poulton, Donnellan, Robins & Caspi, 2006) και τις κοινωνικές δεξιότητες (Nota et al., 2007).

Συνεχίζοντας τη συζήτηση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας, βάσει των ευρημάτων δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το επίπεδο αυτοπροσδιορισμού, αυτοεκτίμησης και κοινωνικών δεξιοτήτων μεταξύ των δύο τύπων εκπαιδευτικών πλαισίων (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. και Τ.Ε.Ε. Ε.Α). Το εύρημα αυτό δεν επιβεβαιώνει την υπόθεση που αρχικά διατυπώθηκε. Ανάλογα με το σχολικό πλαίσιο, το αναλυτικό πρόγραμμα των μαθητών διαφοροποιείται και συνακόλουθα οι στόχοι επίτευξης που τίθενται είναι διαφορετικοί γιατί απευθύνονται σε διαφορετικό μαθητικό δυναμικό, οπότε και αναμένονταν να υπάρχει διαφορά στις επιδόσεις τους. Στην έρευνα των Grigal, Neubert, Moon και Graham (2003), το διδακτικό πρόγραμμα που ακολουθούσαν οι εκπαιδευτικοί αποτελούσε ένα σημαντικό δείκτη διαφοροποίησης ως προς το βαθμό διδασκαλίας του αυτοπροσδιορισμού στις τάξεις τους. Στην παρούσα έρευνα, τα αποτελέσματα έδειξαν πως παρά το γεγονός πως στις δύο αυτές εκπαιδευτικές δομές το Αναλυτικό Πρόγραμμα που ακολουθείται δεν είναι ίδιο, εντούτοις φαίνεται πως η διαφοροποίηση αυτή δεν συνδέεται με διαφοροποιήσεις στο επίπεδο αυτοπροσδιορισμού, αυτοεκτίμησης και κοινωνικών

δεξιοτήτων μαθητών με νοητική καθυστέρηση, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών τους.

Σε σχέση με την διερεύνηση της πιθανής επίδρασης του φύλου στο επίπεδο αυτοπροσδιορισμού, αυτοεκτίμησης και κοινωνικών δεξιοτήτων, η σχετική ερευνητική υπόθεση επιβεβαιώθηκε εν μέρει. Σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς το επίπεδο των κοινωνικών δεξιοτήτων. Ειδικότερα, τα κορίτσια παρουσιάζουν, σύμφωνα με τις κρίσεις των εκπαιδευτικών, υψηλότερο επίπεδο κοινωνικών δεξιοτήτων από ότι τα αγόρια, στοιχείο που βιβλιογραφικά δεν εντοπίστηκε. Επίσης, δεν προέκυψε διαφορά ως προς το φύλο τόσο στο επίπεδο Αυτοπροσδιορισμού, όσο και στο βαθμό Αυτοεκτίμησης, το οποίο επιβεβαιώνεται από την πλειονότητα των εμπειρικών δεδομένων (Wehmeyer, 1996· Wehmeyer & Garner, 2003· Schwable & Staples, 1991· Παπάνης, 2011).

Σύμφωνα με την τελευταία υπόθεση της έρευνας αυτής, αναμένονταν ότι οι κοινωνικές δεξιότητες, όπως και η αυτοεκτίμηση θα έχουν προβλεπτικό ρόλο ως προς τον αυτοπροσδιορισμό των μαθητών. Όπως προέκυψε από τα αποτελέσματα της βηματικής πολλαπλής παλινδρόμησης, μόνο η αυτοεκτίμηση έδειξε να προβλέπει τον αυτοπροσδιορισμό, ενώ το επίπεδο των κοινωνικών δεξιοτήτων δεν προέβλεπε το επίπεδο του αυτοπροσδιορισμού. Συνεπώς, η υπόθεση που είχε διατυπωθεί επιβεβαιώθηκε μερικώς. Για να έχει κάποιος αυτοεκτίμηση, πρέπει να αυτοκαθοδηγείται, να λαμβάνει αποφάσεις, να εφαρμόζει στρατηγικές δράσης και να μπορεί να αυτοαξιολογείται, ώστε να νιώθει ικανός και σίγουρος για τον εαυτό του (Carroll, 2002· Green & Christensen, 2006). Οι δεξιότητες αυτές αποτελούν κάποια από τα συστατικά στοιχεία του αυτοπροσδιορισμού (περιγραφή των οποίων δόθηκε στο θεωρητικό κομμάτι της εργασίας) και επομένως μπορούμε να οδηγηθούμε στο συμπέρασμα ότι οι βάσεις για να αποκτήσει κάποιος αυτοεκτίμηση, οδηγούν στην ανάπτυξη αυτοπροσδιοριζόμενων συμπεριφορών. Η Myles (2005) υποστήριξε ότι η δόμηση της αυτοεκτίμησης, οδηγεί σε συμπεριφορές αυτοπροσδιορισμού που με τη σειρά τους, βοηθούν στην περαιτέρω επικοδόμηση της αυτοεκτίμησης και αυτές οδηγούν στην εκδήλωση ακόμα περισσότερων αυτοπροσδιοριζόμενων συμπεριφορών και ούτω καθεξής. Περιγράφει δηλαδή την σχέση της αυτοεκτίμησης και του αυτοπροσδιορισμού σαν έναν αέναο κύκλο που το ένα συντελεί στην ανάπτυξη του άλλου διαρκώς και εναλλασσόμενα με την αυτοεκτίμηση να θέτει το αρχικό σημείο

εκκίνησης και τον αυτοπροσδιορισμό να επακολουθεί. Τον παραπάνω συλλογισμό, επιβεβαιώνουν και τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας.

Αντίθετα, το επίπεδο των κοινωνικών δεξιοτήτων σύμφωνα με την ανάλυση παλινδρόμησης δεν προβλέπει το επίπεδο του αυτοπροσδιορισμού. Το ίδιο αποτέλεσμα βρήκαν και η Nota και οι συνεργάτες της στην έρευνα που έκαναν για να εξετάσουν τη σχέση αυτοπροσδιορισμού, κοινωνικών δεξιοτήτων, προσωπικών χαρακτηριστικών και συνθηκών διαμονής ατόμων με νοητική καθυστέρηση (Nota et al., 2007). Όπως τονίστηκε από τους συγκεκριμένους ερευνητές, ο μη προβλεπτικός χαρακτήρας των κοινωνικών δεξιοτήτων ως προς το επίπεδο αυτοπροσδιορισμού των συμμετεχόντων, αναδεικνύει ακόμη περισσότερο τη σημαντικότητα της παροχής ευκαιριών, ώστε να μπορούν τα άτομα με νοητική καθυστέρηση να επιλέγουν και να δρουν ως αιτιακοί μεσάζοντες στις ζωές τους (Nota et al., 2007). Συνακόλουθα, μπορούμε να υποθέσουμε ότι οι κοινωνικές δεξιότητες μπορεί να καθιστούν το άτομο ικανό να αλληλεπιδράσει με άλλους και γενικότερα να κοινωνικοποιηθεί, αλλά αυτό δε συνεπάγει και την εκδήλωση αυτοπροσδιοριζόμενων συμπεριφορών του ατόμου.

4.2 Περιορισμοί της έρευνας

Παρά τα ιδιαίτερα σημαντικά και ενδιαφέροντα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας που είχε ως στόχο τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ του αυτοπροσδιορισμού, της αυτοεκτίμησης και των κοινωνικών δεξιοτήτων, κρίνεται απαραίτητο να αναφερθούμε στους περιορισμούς που υπήρξαν. Αρχικά, πρέπει να επισημανθεί ο περιορισμένος αριθμός των συμμετεχόντων της παρούσας μελέτης, καθώς ένα μεγαλύτερο σε μέγεθος δείγμα, θα βοηθούσε στην εξαγωγή πιο γενικεύσιμων αποτελεσμάτων. Επιπρόσθετα, η απουσία στοιχείων για τον δείκτη νοημοσύνης δεν επέτρεψε να εκτιμηθεί η πιθανή σχέση της παραμέτρου αυτής με το επίπεδο αυτοπροσδιορισμού, αυτοεκτίμησης και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών.

4.3 Μελλοντικές Προοπτικές

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, καθώς και οι περιορισμοί της, επισημαίνουν τις μελλοντικές προοπτικές για την μελέτη του συγκεκριμένου θέματος. Αρχικά, η σχέση μεταξύ των τριών αυτών δομών (αυτοπροσδιορισμός, αυτοεκτίμηση και κοινωνικές δεξιότητες), θα ήταν σημαντικό να διερευνηθεί περαιτέρω σε μελλοντικές έρευνες με μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων. Επίσης, θα μπορούσε η διερεύνηση

της σχέσης του αυτοπροσδιορισμού, της αυτοεκτίμησης και των κοινωνικών δεξιοτήτων να επεκταθεί και σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, ώστε να υπάρχουν συγκριτικά αποτελέσματα μεταξύ των δύο ομάδων μαθητών. Επιπρόσθετα, θα μπορούσε να γίνει σύγκριση του επιπέδου του αυτοπροσδιορισμού, της αυτοεκτίμησης και των κοινωνικών δεξιοτήτων μεταξύ των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και των μαθητών με νοητική καθυστέρηση, εξετάζοντας αν το νοητικό επίπεδο διαφοροποιεί σημαντικά και το επίπεδο που παρουσιάζουν στους τρεις υπό διερεύνηση τομείς. Επιπλέον, ενδιαφέρον θα ήταν να εξετασθεί αν οι μαθητές με νοητική καθυστέρηση που παρακολουθούν μαθήματα σε γενικά σχολεία, παρουσιάζουν υψηλότερο επίπεδο αυτοπροσδιορισμού, αυτοεκτίμησης και κοινωνικών δεξιοτήτων, συγκριτικά με τους μαθητές που φοιτούν σε δομές της Ειδικής Αγωγής.

Τέλος, μία ενδιαφέρουσα μελλοντική κατεύθυνση του ερευνητικού ενδιαφέροντος θα ήταν είναι να γίνει η διερεύνηση της σχέσης του αυτοπροσδιορισμού, της αυτοεκτίμησης και των κοινωνικών δεξιοτήτων πριν και μετά την εφαρμογή εκπαιδευτικών παρεμβατικών προγραμμάτων που θα είχαν ως στόχο την προαγωγή του αυτοπροσδιορισμού, της αυτοεκτίμησης και των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών με νοητική καθυστέρηση. Θα μπορούσε ίσως, η εκπαιδευτική παρέμβαση να αφορά μόνο τον ένα τομέα υπό εξέταση και να διερευνηθεί αν σημειώθηκαν αλλαγές ως προς το επίπεδό τους και στους τρεις τομείς ή μόνο σε αυτόν που υλοποιήθηκε η εκπαιδευτική παρέμβαση.

4.4 Η συνεισφορά της έρευνας

Η παρούσα έρευνα παρέχει μία σημαντική πρωταρχική διερεύνηση της σχέσης του αυτοπροσδιορισμού, της αυτοεκτίμησης και των κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές με νοητική καθυστέρηση, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών τους. Η συνεισφορά της έρευνας αρχικά, έγκειται στην ανάδειξη της σημαντικής αυτής συσχέτισης τους. Το πρωτότυπο πεδίο διερεύνησης της παρούσας εργασίας, επιχειρεί να συνεισφέρει όχι μόνο σε θεωρητικό επίπεδο, αλλά και σε επίπεδο εφαρμογών στην εκπαιδευτική πρακτική, καθώς δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να προάγουν τον αυτοπροσδιορισμό μέσω ενός εναλλακτικού πρίσματος όπου εμπλέκονται η καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων αλλά και αυτοεκτίμησης. Γενικά, η εφαρμογή της θεωρίας στην πράξη μέσα στη σχολική τάξη αποτελεί μία επίπονη διαδικασία, καθώς συναντώνται δυσκολίες και εμφανίζονται παράμετροι που η

θεωρία δεν μπορεί να προβλέψει. Μέσω των ευρημάτων της παρούσας έρευνας, παρέχονται εναλλακτικές δίοδοι στην εκπαιδευτική παρέμβαση του διδάσκοντα για την προαγωγή του αυτοπροσδιορισμού των μαθητών του.

Επιπρόσθετα, όταν σημειώνεται η ανάγκη να "μεταβιβαστεί" η ευθύνη των επιλογών και των αποφάσεων από τους εκπαιδευτικούς στους ίδιους τους μαθητές, ώστε να γίνουν οι ίδιοι οι αιτιακοί μεσάζοντες στις ζωές τους, αμελούμε πως ίσως πρέπει πρώτα να υπάρξει θετική προδιάθεση από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς να "παραδώσουν" τον έλεγχο στους μαθητές τους και μετά να τους ζητήσουμε να τον "αναλάβουν". Τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας μπορούν να τους πείσουν προς αυτή την κατεύθυνση, καθώς μπορούν να δουλέψουν αρχικά ως προς το επίπεδο αυτοεκτίμησης και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών τους και κατά αυτό τον τρόπο να πειστούν πιο εύκολα ή με λιγότερο χρονοβόρες διαδικασίες, ότι οι μαθητές τους μπορούν να λειτουργήσουν υποστηρικτικά ως προς τους εαυτούς τους. Αυτή θα είναι και η αρχή του αυτοπροσδιορισμού τους...

4.5 Τελικά Συμπεράσματα

Η παραδοχή ότι η ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης είναι σημαντική για τον αυτοπροσδιορισμό (Kostelnik, Gregory, Soderman & Whiren, 2012), επιβεβαιώθηκε στην παρούσα έρευνα και αυτό εξάγει ωφέλιμα συμπεράσματα ως προς την περαιτέρω κατανόηση των δομών που συνδέονται με την ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού ως εκπαιδευτικό ζητούμενο. Ειδικότερα, έχει υποστηριχθεί ότι ο αυτοπροσδιορισμός ως έννοια και ιδέα έχει κερδίσει την αναγνωρισιμότητα και την αποδοχή των εκπαιδευτικών, αλλά παύει να έχει αξία, όταν οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να εμβαθύνουν στο τι είναι και πως μπορεί να επιτευχθεί (Agran, Snow & Swaner, 1999). Επομένως, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι τα ευρήματα της παρούσας εργασίας δίνουν μία οπτική του αυτοπροσδιορισμού που συντελεί στην εμβάθυνση αυτή του όρου.

Επιπρόσθετα, ως προς τη σχέση μεταξύ του αυτοπροσδιορισμού και των κοινωνικών δεξιοτήτων, αναδείχθηκε από τα αποτελέσματα της έρευνας, ότι το επίπεδο των κοινωνικών δεξιοτήτων που έχει ένα άτομο, ενδυναμώνει το επίπεδο των αυτοπροσδιοριζόμενων συμπεριφορών του, αλλά δεν το προβλέπει. Όταν κάποιος έχει κοινωνικές δεξιότητες, θεωρούμε ότι πληρεί τα κριτήρια για να έχει αυτοπροσδιοριζόμενη συμπεριφορά; Η απάντηση που προέκυψε από τα ερευνητικά αποτελέσματα είναι αρνητική. Οι αυξημένες κοινωνικές δεξιότητες δεν οδηγούν στον

αυτοπροσδιορισμό και συνακόλουθα, διδασκόμενοι μόνο κοινωνικές δεξιότητες οι μαθητές στο σχολείο, δε σημαίνει ότι θα έχουν και αυτοπροσδιορισμό. Αν ίσχυε αυτό άλλωστε, δε θα υφίσταται λόγος να υπάρχουν τα μοντέλα διδασκαλίας του αυτοπροσδιορισμού.

Στη διεθνή βιβλιογραφία ο αυτοπροσδιορισμός του ατόμου με νοητική καθυστέρηση, έχει ερευνηθεί τόσο σε συνάρτηση με τους εσωτερικούς παράγοντες που τον χαρακτηρίζουν, όσο και με τους κοινωνικούς παράγοντες που τον περιβάλλουν. Τίθενται δηλαδή ερευνητικά ερωτήματα, που βοηθούν να διαλευκανθεί αν τελικά η εμφάνιση και η εκδήλωση του αυτοπροσδιορισμού είναι θέμα ικανοτήτων, θέμα δυνατοτήτων και παροχής ευκαιριών, ή σύζευξης και των δύο παραγόντων. Η προαγωγή του αυτοπροσδιορισμού είναι μία δυναμική διαδικασία, κατά την οποία πολλοί παράγοντες αλληλεπιδρούν, είτε σε ατομικό επίπεδο, είτε σε συλλογικό. Οι εκπαιδευτικοί έχουν αντιληφθεί την αξία της καλλιέργειας αυτοπροσδιοριζόμενων συμπεριφορών στους μαθητές τους και την ανάγκη ένταξης πρακτικών στις μαθησιακές διαδικασίες, ώστε να επιτευχθεί η εφαρμογή του. Αυτό που λείπει είναι η δράση από την εκπαίδευση και μάλιστα δράση συλλογική στην οποία να εμπλέκεται ενεργά ο μαθητής και αν είναι εφικτό και βιωματικά. Όταν περάσουμε από τη θεωρία στην πράξη, τότε και οι μαθητές θα ακολουθήσουν και θα μάθουν να δρουν ως αιτιακοί μεσάζοντες της ίδιας τους της ζωής.

Βιβλιογραφία

- Agran, M. & Hughes, C. (2005). Introduction to the special issue on self-determination: how far have we come? *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30, 105-107.
- Agran, M. & Wehmeyer, M. L. (2000). Promoting transition goals and self-determination through student-directed learning: the self-determined learning model of instruction. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35(4), 351-364.
- Agran, M., Wehmeyer, M. L., Cavin, M. & Palmer, S. (2008). Promoting student active classroom participation skills through instruction to promote self-regulated learning and self-determination. *Career Development for Exceptional Individuals*, 31(2), 106-114.
- Battle, J. (1980). Relationship between self-esteem and depression among high school students. *Perceptual and Motor Skills, Volume 51*, 157-158.
- Berk, R. A. (2005). Survey of 12 strategies to measure teaching effectiveness. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17(1), 48-62.
- Blum, H. T., Lipsett, L. R. & Yocom, D. J. (2002). Literature Circles: a tool for self-determination in one middle school inclusive classroom. *Remedial and Special Education*, 23(2), 99-108.
- Bracken, A. B. (1996). *Handbook of self-concept : developmental, social, and clinical considerations*. New York : Wiley.
- Burns, B. R. (1979). *The self-concept: in theory, measurement, development and behavior*. London: Longman.
- Burns, B. R. (1982). *Self-concept development and education*. London: Holt, Rinehart and Winston.
- Butzer, B. & Kuiper, N. A. (2006). Relationships between the frequency of social comparisons and self-concept clarity, intolerance of uncertainty, anxiety and depression. *Personality and Individual Differences*, 41, 167-176.
- Bybee, J. A., & Zigler, E. (1992). Is outerdirectedness employed in a harmful or beneficial manner by students with and without mental retardation? *American Journal on Mental Retardation*, 96, 512-521

- Byrne, M. B. (1996). *Measuring self-concept across the life span: issues and instrumentation*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Campbell-Whatley, G. D. (2008). Teaching students about their disabilities: increasing self-determination skills and self-concept. *International Journal of Special Education, Vol 23(2)*.
- Chen, D., Fein, G., Killen, M. & Tam, H. (2001). Peer conflicts of preschool children: issues, resolution, incidence and age related patterns. *Early education and Development, 12(4)*, 523-544.
- Cook, E. T., Greenberg, M. T. & Kusch, C. A. (1994). The Relations Between Emotional Understanding, Intellectual Functioning and Disrupting Behavior Problems in Elementary School-Aged Children. *Journal of Abnormal Child Psychology, 22(2)*.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. Page 4. San Francisco: W.H. Freeman Consulting Psychologist Press.
- Deiner, P. L. (2010). *Inclusive Early Childhood Education: Development, Resources, and Practice*. Wadsworth: Cengage Learning.
- DiSalvo, C. A. & Oswald, D. P. (2002). Peer-mediated interventions to increase the social interaction of children with autism: consideration of peer expectancies. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 17(4)*, 198-207.
- Dragonas, G. T. (1983). *The self-concept of preadolescents in the Hellenic context*. Birmingham: University of Aston.
- Finzi-Dottan, R. & Kara, Z. (2006). From emotional abuse in childhood to psychopathology in adulthood: a path mediated by immature defense mechanisms and self-esteem. *Journal of Nervous and Mental Disease, 194(8)*, 612-621.
- Frea, W. D. (1995). Social-communicative skills in higher-functioning children with autism. In: R. L. Koegel & L. Koegel (Eds). *Teaching Children with Autism: Strategies for Initiating Positive Interactions and Improving Learning Opportunities*, (p.53-66). California: P. H Brookes Pub. Co.
- Graham, S., & Williams, C. (2009). An attributional approach to motivation in school. In K. R. Wentzel, & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school*. NY: Routledge.
- Gresham, F. M., & Stephen, N. E. (1990). *Social Skills Rating System Manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.

- Grigal, M., Neubert, D. A., Moon, M. S. & Graham, S. (2003). Self-determination for students with disabilities: views of parents and teachers. *Exceptional Children*, 70(1), 97-112.
- Guindon, M. H. (2010). *Self-esteem Across the Lifespan: Issues and Interventions*. New York: Routledge.
- Gumpel, T. (1994). Social competence and social skills training for persons with mental retardation: An expansion of a behavioral paradigm. *Education & Training in Mental Retardation & Developmental Disabilities*, Vol 29(3), Sep 1994, 194-201.
- Gumpel, T. P. & Shlomit, D. (2000). Exploring the efficiency of self-regulatory training as a possible alternative to social skills training. *Behavioral Disorders*, 25(2), 131-141.
- Harris, J. C. (2006). *Intellectual disability: Understanding its development, causes, classification, evaluation, and treatment*. New York: Oxford University Press.
- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Heatheron, T. F. & Wyland, C.L. (2003). Assessing self-esteem. In S. Lopez and R. Snyder, (Eds). *Assessing Positive Psychology*. (pp. 219-233). Washington, DC: APA.
- Hirsch, B. J. & Rapkin B. D. (1987). The Transition to Junior High School: A Longitudinal study of self-esteem Psychological symptomatology, school life and social support. *Child Development*, 58(5), *Special Issues on Schools and Developments*, 1235-1243.
- Hughes, C. & Dann, J. (1998). Understanding Mind and Emotion: Longitudinal Associations with Mental-State Talk between Young Friends. *Developmental Psychology* 34(5), 1026-1037.
- Jacobs, J. E., Bleeker, M. M. & Constantino, M. J. (2003). The self-system during childhood and adolescence: Development, influences and implications. *Journal of Psychopathology Integration*, 13(1), 33-65.
- Jopling, A.D. (2000). *Self-knowledge and the self*. New York, London: Routledge.
- Kemp, C. & Carter, M. (2002). The Social Skills and Social Status of Mainstreamed Students with Intellectual Disabilities. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 22(4), 391-411.

- Kling, K. C., Hyde, J. S., Showers, C. J. & Buswell, B. N. (1999). Gender Differences in self-esteem: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 125(4), 470-500.
- Kohut, H. (1977). *The restoration of the self*. New York: International Universities Press.
- Kostelnik, M. J., Gregory, K. M., Soderman, A. K. & Whiren, A. P. (2012). *Guiding Children's Social Development and Learning*. 7th edition. Wadsworth USA: Cengage Learning.
- Lachapelle, Y., Wehmeyer, M. L., Haelewyck, M. -C., Courbois, Y., Keith, K. D., 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.
- Lane, K. L., Kalberg, J. R. & Menzies, H. M. (2009). *Developing school wide programs to prevent and manage problem behaviors: A step-by-step approach*. New York: The Guilford Press.
- Lee, S. H., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Soukup, J. H., & Little, T. D. (2008). Self-determination and access to the general education curriculum. *The Journal of Special Education*, 42(2), 91-107.
- Lopez, S. J. and Snyder, C. R. (2003), *Positive psychological assessment: a handbook of models and measure*. Washington D.C., US: American Psychological Association, XVII, 495pp.
- Malian, I. & Nevin, A. (2002). A review of self-determination literature. *Remedial and Special Education*, 23(2), 68-74.
- Merighi, J., Edison, M. & Zigler, E. (1990). The role of motivational factors in the functioning of retarded individuals. In R. Hodapp, J. Burack & E. Zigler (Eds). *Issues in the developmental approach to mental retardation* (pp. 114-134). Cambridge, Mass: MIT Press.
- Mithaug, D. E. (1991). *Self-determined kids: raising satisfied and successful children*. Library of Congress Cataloguing, USA.
- Mithaug, D. E. (2005). On persistent pursuits of self-interests. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30, 163-167.
- Mithaug, D. E., Mithaug, D. K., Agran, M., Martin, J. E. & Wehmeyer, M. L. (Eds.). (2003). *Self-determined learning theory: Construction, verification, and evaluation*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Mooney, P., Ryan, J. B., Whing, B. M., Reid, R. & Epstein, M. H. (2005). A review of self management interventions targeting academic outcomes for students with emotional and behavioral disorder. *Journal of Behavioral Education*, 14(3), 203-221.
- Morrison, L., Kamps, D., Garcia, J. & Parker, D. (2001). Peer mediation and monitoring strategies to improve initiations and social skills for students with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 3, 237-250.
- Mruk, C. J. (2006). *Self-esteem Research, Theory and Practice: Toward a positive psychology of self-esteem*. New York: Springer Publishing Company Inc, 3rd edition.
- 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, 850-865.
- Odom, S. L., McConnell, S. R., McEvoy, M. A., Peterson, C., Ostrosky, M., Chandler, L. K., Spicuzza, R. J., Skellenger, A., Creighton, M., & Favazza, P. C. (1999). Relative Effects of Interventions Supporting the Social Competence of Young Children with Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19, 75-91.
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2005). Self-efficacy and self-concept beliefs. In H. W. Marsh, R. G. Craven & D. M. McInerney (Eds), *International Advances in Self Research (Vol. 2, pp. 95-121)*. Greenwich, CT: Information Age.
- Palmer, S. B., Wehmeyer, M. L., Gipson, K. & Agran, M. (2004). Promoting access to the general curriculum by teaching self-determination skills. *Council for Exceptional Children*, 70(4), 427-439.
- Schaffer, R. (1996). *Social development*. Malden: Blackwell Publishing.
- Schraw, G. (2001). Promoting general metacognitive awareness. In H. J. Hartman (Ed.). *Metacognition in Learning and Instruction* (pp. 3-16). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: Theory, research and applications (3rd edition)*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Schwable, M. L. & Staples, C. L. (1991). Gender Differences in sources of self-esteem. *Social Psychology Quarterly* 54(2), 158-168.

- Smith, K. R. M. & Matson, J. L. (2010). Social skills: Differences among adults with intellectual disabilities, co-morbid autism spectrum disorders and epilepsy. *Research in Developmental Disabilities, 31*(6), 1366-1372.
- Snodgrass, G. J. & Thompson, R. L. (1997). *The self across psychology: self-recognition, self-awareness and the self-concept*. New York: New York Academy of Sciences.
- Stipek, D. J., Gralinski, J. H. & Kopp, C. B. (1990). Self-concept development in the toddler years. *Development Psychology, Vol 26*(6), 972-977.
- Thomas, B.J. (1973). *Self-concept in psychology and education: a review of research*. Slough, Bucks: NFER Publishing.
- Trask-Tyler, S., (2006). Mental Retardation in W.L. Herward, (ed), *Exceptional Children: An Introduction to Special Education*. Pearson Merrill Prentice Hall.
- Trzeshcewski, K. H., Moffitt, T. E., Poulton, R., Donnelan, M. B., Robins, R. W. & Caspi, A. (2006). Low Self-esteem During Adolescence Predicts Poor Health, Criminal Behavior and Limited Economic Prospects During Adulthood. *Developmental Psychology, 42*(2), 381-390.
- UNESCO, Εκπαίδευση, ο θησαυρός που κρύβει μέσα της, Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής της UNESCO για την Εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα, υπό την Προεδρία του Jacques Delors, μτφρ. Ομάδα εργασίας του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας, Πρόλογος Μιχ. Κασσωτάκης. Αθήνα: Gutenberg, 1999.
- Van Hasselt, V. B. & Hersen, M. (1998). *Handbook of psychological treatment protocols for children and adolescents*. Erlbaum.
- Veenman, M. V. J., Van Hout-Wolters, B. H. A. & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning, 1*, 3-14.
- Wehmeyer, M. L. (2005). Self-determination and individuals with severe disabilities: re-examining meanings and misinterpretations. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities, 30*(3), 113-120.
- Wehmeyer, M. L. & Bodling, N. (2001). Enhanced self-determination adults with intellectual disability as an outcome of moving to community-based work or living environments. *Journal of Intellectual Disabilities Research, 45*(5), 371-383.
- Wehmeyer, M. L. & Field, S. (2007). *Self-determination: instructional and assessment strategies*. Thousand Oaks: Corwin Press.

- 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, M. L. & Metzler, C. A. (1995). How self-determined are people with mental retardation? The National Consumer Survey. *Mental Retardation, 33*, 111-119.
- Wehmeyer, M. L. & Palmer, S. B. (2003). Adult outcomes for students with cognitive disabilities three-years after high school: the impact of self-determination. *Education and Training in Mental Retardation and 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. (1997). Self-determination and positive adult outcomes: a follow up study of youth with mental retardation or learning disabilities. *Exceptional Children, 63*, 245-255.
- Wehmeyer, M. L. (1999). A functional model of self-determination: describing development and implementing instruction. *Focus On Autism and Other Developmental Disabilities, 14*(1), 53-61.
- Wehmeyer, M. L. (2003). Access to the general curriculum of middle school students with mental retardation. *Remedial and Special Education, 24*, 262-272.
- Wehmeyer, M. L. (2004). Beyond self-determination: causal agency theory. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 16*(4), 337-359.
- Wehmeyer, M. L. (2007). *Promoting Self-Determination in Students with Developmental Disabilities*. New York: The Guilford Press.
- Wehmeyer, M. L. Palmes, S. B., Agran, M., Mithaug, D. E. & Martin, J. E. (2000). Promoting casual agency. *The self-determined model of instruction exceptional children, 66*(4), 439-453.
- Wehmeyer, M. L., Agran, M. & Hughes, C. (2000). A national survey of teacher's promotion of self-determination and student-directed learning. *Journal of Special Education, 34*, 58-68.

- Wehmeyer, M. L., Bersani, H. Jr. & Gagne, R. (2000). Riding the third wave: self-determination and self-advocacy in the 21st century. *Focus On Autism and Other Developmental Disabilities*, 15(2), 106-115.
- Wehmeyer, M. L., Hughes, C., Agran, M., Garner, N. & Yeager, D. (2003). Student-directed learning strategies to promote the progress of students with intellectual disability in inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 7(4), 415-428.
- 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(4), 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(6), 632-642.
- Wehmeyer, M. L., Sands, D. J., Doll, B., & Palmer, S. (1997). The development of self-determination and implications for educational interventions with students with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 44, 305-328.
- Weiner, R. (2007). *Teacher and Student Perspectives on the Inclusion and Mainstreaming of Children with Moderate and Severe Cognitive Disabilities*. Ann Arbor, MI: ProQuest Information and Learning Company.
- West, M. D., Barcus, J. M., Brooke, V., Field, S. & Rayfield, R. G. (1995). An exploratory analysis of self-determination of persons with disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 5, 357-364.
- Wolfensberger, W. (1983). Social role valorisation: a proposed new term for the principle of normalisation. *Mental Retardation*, 21, 234-239.
- Wylie, C. R. (1974-1979). *The self-concept*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Καρτασίδου, Λ. & Αγαλιώτης, Ι. (2009). Η έννοια του αυτοπροσδιορισμού στα ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τα άτομα με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες. *Υπό δημοσίευση στα Πρακτικά του συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος (Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων)*.
- Καρτασίδου, Λ. (2007). Η συμβολή του αυτοπροσδιορισμού στην εκπαίδευση και συνεκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες. Στα: *Πρακτικά Συνεδρίου της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων με θέμα «Η*

πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας», Μάιος, 1243-1252.

Καρτασίδου, Λ., Δημητριάδη, Ι. & Φέτση, Ο. (υπό δημοσίευση). Προσαρμογή και εφαρμογή της κλίμακας αυτοπροσδιορισμού Arc's σε άτομα με νοητική καθυστέρηση. Στα: *Πρακτικά του 6^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδος με τίτλο Ελληνική Παιδαγωγική Εκπαιδευτική Έρευνα*, Αθήνα 5-7 Δεκεμβρίου 2008.

Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2005). *Μεταγνωστικές διεργασίες και αυτορρύθμιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Λεονταρη, Α. (1996). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση: μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ορισμός της νοητικής καθυστέρησης. Ανακτήθηκε από <http://aaidd.org/intellectual-disability/definition#.VDbAbfmSz4F>

Παπάνης, Ε. (2011). *Η Αυτοεκτίμηση- Θεωρία και Αξιολόγηση*. Αθήνα: Ι.Σιδέρης.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2001). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Ατραπός.

Σταλίκας, Α., Τριλίβα, Σ., & Ρούσση, Π. (Επιμ.) (2002). *Τα Ψυχομετρικά Εργαλεία στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τσίγκα, Ε. και Νάσαινα, Ε. (2012). Η συμβολή της αυτοεκτίμησης στη σχολική επίδοση των μαθητών. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 5-7 Οκτωβρίου 2012.*

Χριστοδούλου, Π., Σούλης Σ. Γ., (2012). Η αυτοεκτίμηση των παιδιών και των εφήβων με μυϊκή δυστροφία τύπου Duchenne. *Στα Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 5-7 Οκτωβρίου, 2012*