

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ  
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ : ΕΙΔΙΚΗ  
ΑΓΩΓΗ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΙΤΛΟΣ: « Λήψη αποφάσεων και αυτοπροσδιορισμός: Μια  
μελέτη σε μαθητές με νοητική καθυστέρηση»

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ Α. ΠΑΛΗΟΠΟΥΛΟΣ

ΜΕΛΗ ΤΡΙΜΕΛΟΥΣ:

ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ ΣΤΑΥΡΟΥΣΗ      ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ  
ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ

ΗΛΙΑΣ ΑΒΡΑΜΙΔΗΣ              ΕΠΙΚΟΥΡΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ

ΣΟΦΙΑ ΜΑΥΡΟΠΟΥΛΟΥ      ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ

ΒΟΛΟΣ , ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2014

### ΕΥΧΑΡΙΣΤΗΡΙΟ

Ευχαριστώ για την συνεργασία και την κατανόηση που έδειξε κυρίως η επόπτρια μου η κ. Σταυρούση. Επίσης ευχαριστώ τον κ. Αβραμίδη και την κ. Μαυροπούλου για την προσοχή τους και τις υποδείξεις .

## ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ ΠΕΡΙ ΜΗ ΛΟΓΟΚΛΟΠΗΣ

Ο Κωνσταντίνος Α. Παληόπουλος γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο: « Λήψη απόφασης και Αυτοπροσδιορισμός: Μια μελέτη σε μαθητές με νοητική καθυστέρηση » αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές . Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες , κείμενο ή και πηγές άλλων συγγραφέων αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνονται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Ο ΔΗΛΩΝ

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ Α. ΠΑΛΗΟΠΟΥΛΟΣ

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	ΣΕΛ
Περίληψη	1
Περίληψη στα αγγλικά	2
Εισαγωγή	3-4
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ</b>	5
ΥΠΟΚΕΦ. 1.1. Ορισμός, Φύση, αιτιολογία και ταξινόμηση της νοητικής καθυστέρησης	5-8
ΥΠΟΚΕΦ. 1.2 Η έννοια του αυτοπροσδιορισμού	9
1.2.1. Καταβολές έννοιας- Ορισμός	9-12
1.2.2. Ο χαρακτήρας του αυτοπροσδιορισμού	12-14
1.2.3. Παράμετροι του αυτοπροσδιορισμού	14-16
1.2.4. Συστατικά στοιχεία συμπεριφοράς αυτοπροσδιοριζόμενου ατόμου	17-22
1.2.5. Παράγοντες ανάπτυξης και ανάπτυξης του αυτοπροσδιορισμού	22-26
ΥΠΟΚΕΦ. 1.3. Εκπ/ση για την ανάπτυξη του Αυτοπροσδιορισμού	26
1.3.1. Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και αυτοπροσδιορισμός	26-28
1.3.2. Η εκπαίδευση ατόμων με νοητική καθυστέρηση: Κοινωνικές δεξιότητες και αυτοπροσδιορισμός-προβληματισμοί	29-31
1.3.3. Ανάδειξη δεξιοτήτων αυτοπροσδιορισμού	31-33
1.3.4. Εκπαιδευτικά προγράμματα και αυτοπροσδιορισμός	33-37
1.3.5. Υλοποίηση προγραμμάτων ενίσχυσης του αυτοπροσδιορισμού	37-38
1.3.6 Αξιολόγηση του Αυτοπροσδιορισμού	38-39
1.3.7. Κέρδη και Ωφελιμότητα Αυτοπροσδιορισμού	39-40
ΥΠΟΚΕΦ. 1.4. Η λήψη απόφασης ( decision making) ως βασικό συστατικό του αυτοπροσδιορισμού	40
1.4.1. Οι επιλογές και η λήψη απόφασης: ορισμοί-εννοιολόγηση	40-43
1.4.2. Μοντέλα μελέτης και περιγραφής λήψης απόφασης.	43-48
1.4.3. Χαρακτήρας των αποφάσεων	48-51
1.4.4. Τρόποι λήψης αποφάσεων και η λύση προβλημάτων	51-55
1.4.5. Έρευνες για την ποιότητα των αποφάσεων και νοητική καθυστέρηση	55-58
1.4.6. Διδασκαλία δεξιοτήτων λήψης αποφάσεων σε μαθητές	

με νοητική καθυστέρηση	58-60
1.4.7. Συμπεράσματα	60-61
ΣΚΟΠΟΙ-ΣΤΟΧΟΙ	61-62
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 . ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ</b>	63
2.1. Συμμετέχοντες	63-64
2.2. Εργαλεία συλλογής δεδομένων	64
2.2.1 ΡΡVΤ	64-65
2.2.2. Σύντομες Ιστορίες (Βινιέτες)	65-70
2.3. Διαδικασία	70-72
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ</b>	73
3.1 Ποσοτικά Δεδομένα	73-81
3.2. Ποιοτικά Δεδομένα	82-91
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΠΕΡΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ</b>	91-98
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 . ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ</b>	99-105
<b>Ελληνική Βιβλιογραφία</b>	106-108
<b>Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία</b>	108-117
<b>Παράρτημα</b>	118-122

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι νοητικές αδυναμίες και η ελαφρά νοητική καθυστέρηση ήταν η αιτία πολλά άτομα στο παρελθόν να στερηθούν των ευκαιριών για ποιοτική ζωή. Σε όλον τον κόσμο αλλά και στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια , κυρίως μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο στις ΗΠΑ και μετά την Μεταπολίτευση στην Ελλάδα , ελήφθη μέριμνα σε εκπαιδευτικό πλαίσιο οι μαθητές με νοητική καθυστέρηση να λάβουν πολυεπίπεδη εκπαίδευση. Η έννοια όμως του αυτοπροσδιορισμού ως απάντηση στις δυσχέρειες που αντιμετωπίζουν οι παραπάνω μαθητές δεν έγινε ακόμη μέρος της καθημερινής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, πολύ περισσότερο στην Ελλάδα. Το θεωρητικό οπλοστάσιο του αυτοπροσδιορισμού μπορεί να δώσει πολλές απαντήσεις σε ερωτήματα που ταλαιπωρούν γονείς , εκπαιδευτικούς και την κοινότητα σχετικά με τον μορφωτικό εμπλουτισμό και τον τρόπο βελτίωσης της ζωής των ατόμων με νοητική καθυστέρηση. Ένα τέτοιο ερώτημα είναι και το ζήτημα του τρόπου λήψης των αποφάσεων και της σημασίας της απόφασης για τα συγκεκριμένα άτομα.

Η απόφαση είναι η τελική επιλογή και η απάντηση που μπορεί να δώσει ένα άτομο σε κάποιο απλό ή σύνθετο πρόβλημα. Για κάθε άνθρωπο η απόφαση σχετίζεται με την ευθύνη και την αντιμετώπιση των συνεπειών. Κάθε άτομο , ακόμα και οι ανήλικοι μαθητές, αναλόγως του γνωστικού και ψυχοσυναισθηματικού δυναμικού, έχει την ευκαιρία και την ευθύνη να αντικρύσει τον κόσμο μέσω των αποφάσεων που λαμβάνει. Τα άτομα όμως με ελαφρά νοητική καθυστέρηση δεν κινούνται στο ίδιο πλαίσιο. Δεν έχουν πάντα είτε τον χώρο , είτε τον χρόνο , είτε τις ευκαιρίες να ξεδιπλώσουν τον πλούτο που μπορεί να κρύβουν εντός τους. Φοβισμένα , περιορισμένα , κάποτε παροπλισμένα ,αφήνονται στις ορέξεις , στις επιθυμίες, στις εντολές των γονέων, των δασκάλων , των μεγαλύτερων και χάνουν την αυτονομία τους. Υπάρχει όμως η δυνατότητα μέσω των δεξιοτήτων αυτοπροσδιορισμού και κυρίως μέσω των κατάλληλων αποφάσεων να ανοιχτούν στον κόσμο και μέσα στο πέλαγος της ζωής να κρατούν και αυτά τα άτομα το τιμόνι. Πληρηγοί μπορεί να είναι και αυτά τα άτομα, αρκεί με την κατάλληλη εκπαίδευση να φωτιστούν και να άρουν τα εμπόδια που συχνά ορθώνονται , είτε από τους άλλους είτε από τα ίδια τα άτομα.

## SUMMARY

In the past, a lot of people were deprived from opportunities for a life with quality and the cause was their cognitive weaknesses and the intellectual disability. Worldwide and in Greece the recent years, especially after the Second World War in USA and after the political changeover in Greece, it was catered in an educational context a multi-level education to students with intellectual disability. However, the concept of self-determination as an answer for the difficulties that the students mentioned above face, it has not become part of the everyday educational reality, and in Greece there are still much to be done in that direction. The theoretical "arsenal" of the self-determination can answer a lot of inquiries that torture parents, educators and the community regarding the educational enrichment and the ways to improve the quality of life of people with intellectual disability. One such question is the issue of decision-making and the importance of the decision for these people.

The decision is the final choice and the answer of a human being regarding a simple or a complex problem. For every human, the decision is related with the responsibility of facing the results. Each one, even the underaged students, according to their cognitive and psycho-emotional dynamics, have the opportunity and the responsibility to view the world through the decision-making process. Nevertheless, people with mild intellectual disability do not function in this context. They do not have either the place or the time or even the chances to display the treasure that dwells in their inner world. Scared, restricted, sometimes "abandoned", these people are often manipulated according to the appetite, wishes, commands of parents, teachers, older people and lose their autonomy. However, there is the possibility for these people, through the self-determination skills and specifically through thoughtful decision-making, to open up in the world and in the vastness of life to control their living. They can be "pilots" of their own life, provided that they take proper education that illuminates their course of life and surmount the obstacles that either occur from external reasons or from their own self.

Key-words: intellectual disability , self determination , decision making , problem solving.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην παρούσα εργασία εξετάζουμε το ζήτημα του αυτοπροσδιορισμού και την λήψη απόφασης από μέρους των ατόμων με νοητική καθυστέρηση . Ο αυτοπροσδιορισμός αναφέρεται κυρίως στον καθημερινό λόγο ως πολιτικό ανθρώπινο δικαίωμα και μόνο τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα ως μια έννοια που σχετίζεται με την ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου , κυρίως όταν η ανάπτυξη αυτή λαμβάνει χώρα στον εκπαιδευτικό χώρο και στην οικογένεια. Ειδικότερα θα αναφερθούμε σε ένα συστατικό στοιχείο του αυτοπροσδιορισμού, στην απόφαση και τη σημασία της για τα άτομα , κυρίως για τα άτομα με νοητικές αδυναμίες.

Αρχικά θα εξετάσουμε την έννοια της νοητικής καθυστέρησης , την αιτιολογία και την ταξινόμηση, καθώς η κατάσταση αυτή σχετίζεται με τον αυτοπροσδιορισμό, δεδομένου ότι τα άτομα με νοητική καθυστέρηση και στο ζήτημα του αυτοπροσδιορισμού υπολείπονται, όπως και σε μορφωτικά και άλλα καθημερινά ζητήματα. Μετά θα διεξέλθουμε το θέμα του αυτοπροσδιορισμού, θα αναλυθεί η έννοια και όλες οι παράμετροι, καθώς και οι παρερμηνείες, θα αναφέρουμε εκπαιδευτικές παρεμβάσεις ενίσχυσης του αυτοπροσδιορισμού και στη συνέχεια θα εξετάσουμε την έννοια της απόφασης και τον ρόλο της στην ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού, καταθέτοντας εκπαιδευτικές τεχνικές ενίσχυσης της δεξιότητας λήψης αποφάσεων. Στη συνέχεια παρατίθενται ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας μας.

Παρουσιάζουμε κυρίως την διεθνή εμπειρία στο πρώτο μέρος που αναφέρεται στο θεωρητικό πλαίσιο. Οι έρευνες για τον αυτοπροσδιορισμό και τους τρόπους που αποφασίζουν οι μαθητές με νοητική καθυστέρηση γενικεύτηκαν κυρίως μετά τον β' παγκόσμιο πόλεμο. Κορυφαίες χώρες στην έρευνα αποδείχτηκαν κυρίως οι ΗΠΑ και η Μ. Βρετανία και στην χώρα σε μικρή κλίμακα , κυρίως τα τελευταία χρόνια . Οι έρευνες δείχνουν πως ο αυτοπροσδιορισμός και η λήψη απόφασης για τα άτομα με νοητική καθυστέρηση υπολείπονται σε σχέση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης και πως μόνο μέσω εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και ειδικών διδακτικών στρατηγικών είναι δυνατόν να μειωθεί το χάσμα. Στην παρούσα όμως εργασία η έρευνα εξετάζει τον τρόπο λήψης αποφάσεων των μαθητών με ελαφρά νοητική καθυστέρηση , χωρίς να συγκρίνονται με μαθητές τυπικής ανάπτυξης.



Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζουμε την έρευνα που διεξήγαμε χρησιμοποιώντας τα μεθοδολογικά εργαλεία PPVT και μικρές ιστορίες (βινιέτες). Καταγράφονται σε πίνακες τα αποτελέσματα της έρευνας και συσχετίζονται τα αποτελέσματα με αναφορές προηγούμενων ερευνών που κατατέθηκαν στο πρώτο μέρος της εργασίας. Η έρευνα μας δείχνει , όπως και παρόμοιες έρευνες διεθνώς , πως οι μαθητές με νοητική καθυστέρηση παρουσιάζουν κάποιες δυσχέρειες κατά την λήψη αποφάσεων για απλά ζητήματα της καθημερινότητας και οι αποφάσεις τους δεν είναι παραγωγικές και αποτελεσματικές σε κάποιες περιπτώσεις. Στο τέλος καταγράφεται η ελπίδα πως τελικά και οι μαθητές με νοητική καθυστέρηση έχουν την δυνατότητα να αναβιβαστούν και μέσω του ενισχυμένου αυτοπροσδιορισμού να έχουν και αυτοί ποιοτική ζωή και ευκαιρίες , όπως όλοι οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

### ΥΠΟΚΕΦΑΛΑΙΟ 1.1. ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ-ΟΡΙΣΜΟΣ, ΦΥΣΗ ,ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ ΤΗΣ ΝΟΗΤΙΚΗΣ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗΣ

Οι νοητικές λειτουργίες από την γέννηση ακόμα του ανθρώπου τίθενται σε ανάπτυξη και σύμφωνα με τον Piaget εντός τεσσάρων φάσεων- σταδίων ολοκληρώνονται και σχηματοποιούνται οι γνωστικές δομές. Σε κάποιες όμως περιπτώσεις αυτή η εξελικτική πορεία των νοητικών λειτουργιών παρεμποδίζεται , ανακόπτεται, επιβραδύνεται και πιο σπάνια μένει στάσιμη εφ' όρου ζωής. Σε αυτές τις περιπτώσεις η νοητική καθυστέρηση είναι ο όρος που περιγράφει αυτή την κατάσταση ή τη συνθήκη.

Έτσι, λοιπόν, η νοητική καθυστέρηση είναι ένα πολύμορφο, πολυσύνθετο φαινόμενο ή κατάσταση του νου. Ακριβώς γι' αυτό το λόγο αναζητήθηκαν οι αιτίες εμφάνισης και έγινε προσπάθεια να ιχνηλατηθεί η φύση , οι περιορισμοί, η εξέλιξη και η πορεία αυτού του φαινομένου. Στην πορεία των αιώνων η νοητική καθυστέρηση έγινε αντικείμενο συζητήσεων αλλά και παρεξηγήσεων, έλαβε θρησκευτικές και μεταφυσικές διαστάσεις , στον μεσαίωνα ήταν «σημάδι θεού» , ένα είδος τιμωρίας και γενικά αντιμετωπιζόταν ως ένα ανθρώπινο πρόβλημα , ως ένα «έλλειμμα» , μια αφύσικη συνθήκη. Στην συνέχεια, στον 20<sup>ο</sup> αιώνα κυρίως υπήρξε η διάθεση σοβαρής μελέτης και έρευνας του φαινομένου. Επειδή υπάρχουν αρκετές διαστάσεις η ανάγκη να δοθεί ένας ορισμός και να φανεί η αιτιολογία της νοητικής καθυστέρησης έγινε επιβεβλημένη . Με βάση αυτήν την ανάγκη δόθηκαν κάποιοι ορισμοί και αναζητήθηκε η φύση και η αιτιολογία της.

Σύμφωνα με τον Αμερικανικό Σύνδεσμο για τις Νοητικές και Αναπτυξιακές Αναπηρίες ( American Association on Intellectual & Developmental Disabilities και παλιότερα American Association for Mental Retardation ) η νοητική καθυστέρηση «αναφέρεται στη γενική νοητική λειτουργία που χαρακτηρίζεται από σημαντικούς περιορισμούς και στη νοητική λειτουργία και στην προσαρμοστική συμπεριφορά , όπως εκφράζεται μέσα από τις γνωστικές , κοινωνικές και προσαρμοστικές δεξιότητες . Η αναπηρία πρέπει να εμφανίζεται πριν από την ηλικία των 18 ετών» (Polloway, 1997). Επίσης η νοητική καθυστέρηση αναφέρεται σε σημαντικά

μειωμένη , κάτω του μέσου όρου, πνευματική λειτουργία που έχει ως αποτέλεσμα ή συνδέεται με δυσλειτουργία στην προσαρμοστική συμπεριφορά και φανερώνεται κατά την αναπτυξιακή περίοδο (Zigler ,Balla &Hodapp, 1984). Κατά τους Zigler et al. (1984) η νοητική καθυστέρηση σχετίζεται άμεσα με τη νοητικό πηλίκιο που προκύπτει μέσω μέτρησης της νοημοσύνη , χωρίς όμως να παραβλέπονται οι κοινωνικοί και πολιτισμικοί περιορισμοί. Επίσης για τον Wechsler D. (1958) η νοητική καθυστέρηση προκύπτει ως αποτέλεσμα της χαμηλής νοημοσύνης, όταν με τα ψυχομετρικά και άλλα συστήματα μέτρησης της νοημοσύνης το νοητικό πηλίκιο είναι κάτω από τις 70 μονάδες (Τζουριάδου, 1995). Σε γενικές γραμμές στους περισσότερους ορισμούς για τη νοητική καθυστέρηση εντοπίζονται ελλείμματα στο νοητικό δυναμικό , αδυναμία στις προσαρμοστικές ικανότητες και εμφάνιση της νοητικής αδυναμίας στην αναπτυξιακή περίοδο, δηλαδή πριν από τα 18 χρόνια.

Υπάρχουν όμως και ερευνητές που θεωρούν ότι οι παραπάνω ορισμοί ορίζουν την νοητική υστέρηση μονότροπα, παραβλέποντας τις κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές και πολιτισμικές συνιστώσες που διαμορφώνουν το γνωστικό και νοητικό υπόβαθρο. Υπάρχει η άποψη πως η νοητική καθυστέρηση είναι μια κοινωνικώς προσδιορισμένη κατάσταση , δεν είναι μια νοητική αδυναμία ,ούτε χαρακτηριστικό του ατόμου, ούτε έμφυτη υστέρηση στη συμπεριφορά του ατόμου. Οι νοητικές ελλείψεις πιθανώς έχουν ως υπόστρωμα κοινωνικούς κανόνες , όρια , προδιαγραφές τις οποίες δεν ακολουθούν πιστά κάποια άτομα και όταν παραβλέπονται ή δεν τηρούνται πιστά τότε τα άτομα αυτά θεωρούνται κατά κάποιο τρόπο «αποκλίνοντα» ή καθυστερημένα. Αυτό σημαίνει ότι ένας άνθρωπος μπορεί να είναι νοητικά καθυστερημένος σε ένα κοινωνικό , πολιτικό ή πολιτιστικό πλαίσιο και όχι σε ένα άλλο και σε ένα διαφορετικό χρονικό σημείο μπορεί να αναθεωρηθούν τα κριτήρια κατάταξης των ατόμων για να κριθεί ο βαθμός καθυστέρησης ή όχι (Zigler et al., 1984 ). Στα νεότερα χρόνια οι έρευνες συσχετίζουν τις νοητικές αδυναμίες με το περιβάλλον στο οποίο ζει και εργάζεται ο άνθρωπος και εξετάζεται το λειτουργικό επίπεδο το οποίο επιτυγχάνεται μέσα στο περιβάλλον που ζει και κινείται το άτομο (Polloway , 1997 ). Η νοητική καθυστέρηση δεν είναι σύμφυτο χαρακτηριστικό του ατόμου, αλλά προϊόν λανθασμένης αλληλεπίδρασης μεταξύ ατόμου και περιβάλλοντος ή φύσης. Έτσι με την κατάλληλη υποστήριξη είναι δυνατόν τα άτομα με νοητική καθυστέρηση να βελτιώσουν τις ικανότητες τους και να πάψουν να υπολείπονται των υπολοίπων.

Χαρακτηριστικό στοιχείο της νοητικής καθυστέρησης είναι η δυσλειτουργία των προσαρμοστικών δεξιοτήτων του ατόμου . Το άτομο με νοητικές αδυναμίες δυσχεραίνεται να αλληλεπιδράσει με το περιβάλλον του και να προσαρμόζεται στις ανάλογες περιβαλλοντικές ή και επικοινωνιακές συνθήκες (Bijou, 1992). Παράλληλα η δυσπροσαρμοστία του ατόμου επιτείνει τις ήδη υπάρχουσες δυσκολίες και δυσλειτουργίες , με αποτέλεσμα να συσσωρεύονται περισσότερες αρνητικές όψεις . Επομένως η ελλιπής νοητική ανάπτυξη και η ανεπαρκής κοινωνική προσαρμογή είναι κάποιες όψεις της νοητικής καθυστέρησης και ορίζουν και διαμορφώνουν την εικόνα του ατόμου με νοητική καθυστέρηση (Χρηστάκης, 2006)

Από την άλλη η κοινωνική ανεπάρκεια και η δυσπροσαρμοστία καθώς και η εξάρτηση του ατόμου με καθυστέρηση από τα άλλα άτομα του περιβάλλοντος του είναι μια άλλη διάσταση του ζητήματος ( Πολυχρονοπούλου, 2004). Η νοητική ανεπάρκεια έχει πολλές διαστάσεις και κάθε άτομο αυτής της κατηγορίας δεν έχει τα ίδια χαρακτηριστικά με άλλο άτομο της ίδιας κατηγορίας. Η ετερογένεια και η πολυμορφία της νοητικής καθυστέρησης είναι πανθομολογούμενη και έτσι η επίδραση του κοινωνικού περιβάλλοντος είναι σαφής ,όπως και η αλληλεπίδραση ατόμου-κοινωνίας. Κατά μια άποψη η νοητική καθυστέρηση είναι αποτέλεσμα της αποτυχίας της σύγχρονης κοινωνίας να διοχετεύσει και να παράσχει τα κατάλληλα μέσα , υποστήριξη , τα ασφαλή πλαίσια αυτόνομης διαβίωσης στα άτομα με νοητική ανεπάρκεια. Με άλλα λόγια η νοητική καθυστέρηση, εκτός της βιολογικής-γενετικής-γονιδιακής διάστασης , εμπεριέχει και κοινωνικοπολιτισμική διάσταση και με αυτόν τον τρόπο η ευθύνη της κοινωνίας και της πολιτείας διαχέεται σε όλο το φάσμα εκδήλωσης της νοητικής ανεπάρκειας.

Σχετικά με την αιτιολογία εμφάνισης της νοητικής υστέρησης έχουν προταθεί από βιολογικής ή οργανικής κυρίως άποψης τρεις αιτίες:

1. Προγεννητικές αιτίες ( Κληρονομικότητα Χρωμοσωμικές ανωμαλίες ,κάπνισμα , φάρμακα , δηλητηριώδεις ουσίες που λαμβάνει εγκυμονούσα)
2. Περιγεννητικές αιτίες: Κυρίως είναι οι επιπλοκές κατά τη γέννηση, οι τραυματισμοί του εμβρύου ( κυρίως εξαιτίας της κακής χρήσης του εμβρυουλκού) και η πρόωρη γέννηση.
3. Μεταγεννητικές αιτίες: Κυρίως τραυματισμοί, ασθένειες του νεογνού στους πρώτους μήνες της ζωής του, η κακή διατροφή του νεογνού και η σωματική και ψυχική αποστέρηση της μητέρας, προκαλώντας συναισθηματικές διαταραχές (Πολυχρονοπούλου , 2004)

Επειδή χρειάζεται ποσοτικοποιημένη προσέγγιση της νοητικής καθυστέρησης για την επαρκή ταξινόμηση της η διαδεδομένη μορφή κατηγοριοποίησης βασίζεται στη χρήση του δείκτη της νοημοσύνης (Schroeder, Gerry, Gertz & Velazquez, 2002) . Βέβαια ο δείκτης νοημοσύνης από μόνος του δεν είναι αντιπροσωπευτικός της πραγματικής νοητικής κατάστασης κάθε ατόμου , αλλά εξαιτίας της ετερογένειας και της ανομοιογένειας του πληθυσμού των ατόμων με νοητική καθυστέρηση και της ποικιλίας έκφρασης του νοητικού ελλείμματος απαιτείται μια στοιχειώδης κατάταξη ή κατηγοριοποίηση. Βέβαια στην εκπαιδευτική πράξη αυτή η ταξινόμηση σε ένα βαθμό βοηθά στην οργάνωση της σχολικής ζωής των μαθητών με νοητική καθυστέρηση, αλλά από την άλλη είναι πιθανόν να παρατηρηθούν λάθη και παραλείψεις εις βάρος των ατόμων με νοητική καθυστέρηση , με συνέπειες στις επιδόσεις τους . Η ταξινόμηση απεικονίζεται ως εξής, σύμφωνα με την Αμερικανική Ένωση για την νοητική ανεπάρκεια (Τζουριάδου , 1995):

ΔΕΙΚΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ	ΕΠΙΠΕΔΟ ΝΟΗΤΙΚΗΣ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗΣ
55-70	ΕΛΑΦΡΑ
40-55	ΜΕΤΡΙΑ
25-40	ΣΟΒΑΡΗ
ΚΑΤΩ ΤΩΝ 25	ΒΑΡΙΑ

Η ταξινόμηση με βάση τον δείκτη νοημοσύνης ενέχει τον κίνδυνο παρανοήσεων και παρεξηγήσεων, καθώς παραβλέπονται οι συνθήκες του περιβάλλοντος και γι' αυτό η ταξινόμηση βάσει αυτού του κριτηρίου δεν είναι αποδεκτή από όλους τους ειδικούς ( Παπάνης, Γιαβρίμης & Βίκη, 2009)

## ΥΠΟΚΕΦΑΛΑΙΟ 1.2. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΑΥΤΟΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΥ

### 1.2.1 ΚΑΤΑΒΟΛΕΣ ΕΝΝΟΙΑΣ – ΟΡΙΣΜΟΣ

Η έννοια του αυτοπροσδιορισμού στο φιλοσοφικό και κοινωνιολογικό λεξικό του Δ. Πατέλη συσχετίζεται με την κατάσταση του ατόμου που όντας ώριμος είναι σε θέση να ορίζει τον εαυτό του και να έχει αυτονομία (Πατέλης , 1994). Ο όρος « αυτοπροσδιορισμός» αναφέρεται σε φιλοσοφικά και κοινωνιολογικά κείμενα ( Κ. Μαρξ, Φ. Ένγκελς, Κ. Πόππερ κ.α ) και συσχετίζεται με τον αγώνα των λαών και των εθνών να αποκτήσουν αυτοδιάθεση , αλλά στο δεύτερο μισό του 20<sup>ο</sup> αιώνα χρησιμοποιείται από κοινωνικούς επιστήμονες και κυρίως από τους ψυχολόγους για να τονίσουν τη σημασία της αυτονομίας και χειραφέτησης του ατόμου και την ανάγκη να αποδεσμεύεται το άτομο από τις επιρροές και τη βούληση των άλλων , όποτε αυτό είναι δυνατό (Πατέλης , 1994). Στη χώρα μας η έννοια από πολιτικοκοινωνικής άποψης χρησιμοποιείται ευρέως ,αλλά μόνο τα τελευταία χρόνια χρησιμοποιείται στα πεδία της Παιδαγωγικής και της Ψυχολογίας . Στην ξένη βιβλιογραφία χρησιμοποιείται κυρίως όταν επιδιώκεται να μελετηθεί η ανάγκη του ατόμου να ορίσει και να χαράξει μια αυτόνομη πορεία μέσα σε ένα αλληλεξαρτώμενο κόσμο ( Wehmeyer , 1998). Επίσης η ανάγκη για κοινωνική ένταξη των αναπήρων έδωσε νέα ώθηση στη μελέτη της έννοιας . Ουσιαστικά η έννοια του αυτοπροσδιορισμού κατά βάθος έχει σχέση με την ανάγκη του ατόμου να έχει τη δική του φωνή και το δικό του όραμα για τον κόσμο .

Αναμφίβολα ο αυτοπροσδιορισμός είναι μια πολυδιάστατη έννοια που περιλαμβάνει ποικίλες δεξιότητες με τις οποίες το άτομο προσανατολίζεται στον κόσμο . Από τη μια πλευρά το αυτοπροσδιοριζόμενο άτομο χειρίζεται τις συνθήκες και το περιβάλλον του με αυτόνομο τρόπο χωρίς να καθοδηγείται και να κατευθύνεται από αλλότριες δυνάμεις , παρά μόνο από τον εαυτό του και από την άλλη πλευρά γνωρίζει τα όρια και τις δυνατότητες του (Wehmeyer, 1998 ). Επομένως στον αυτοπροσδιορισμό ενυπάρχει το στοιχείο της αυτογνωσίας , της αυτεπίγνωσης ως βασικών συντελεστών δράσης αλλά και το στοιχείο της αυτοαποτελεσματικότητας (Bandura , 1997) . Σύμφωνα με τον Bandura (1997 ) η αυτοαποτελεσματικότητα είναι η πίστη του ατόμου ότι είναι ικανό να πετύχει σε ένα

έργο υπό ορισμένες συνθήκες και προϋποθέσεις και ως ένα βαθμό μπορεί να μην έχει σχέση με τις πραγματικές ικανότητες ή δεξιότητες του ατόμου.

Ειδικά για τα άτομα με αναπηρία και για τα άτομα με ελαφρά νοητική καθυστέρηση είναι βασικός όρος για την καθημερινότητα τους η δυνατότητα να ελέγχουν και να ρυθμίζουν τα ίδια τη ζωή τους (Wehmeyer, 2007). Από τη δεκαετία του '60, όταν το κίνημα των αναπήρων αναπτύσσεται και διεκδικεί την ισχύ βασικών ανθρωπίνων δικαιωμάτων και για τα άτομα με αναπηρία, η έννοια του αυτοπροσδιορισμού αρχίζει δειλά να κάνει την εμφάνιση της. Μετά το τέλος του πολέμου στο Βιετνάμ και τον κατακλυσμό των μέσων μαζικής ενημέρωσης με εικόνες και εκκλήσεις των αναπήρων πολέμου άρχισαν τα κινήματα των αναπήρων αλλά και των οργανώσεων υπεράσπισης των αναπήρων (πχ Americans with Disabilities Act, Individuals with Disabilities Education Act Amendments) να κινητοποιούν την κοινή γνώμη υπέρ των αναπήρων. Ταυτόχρονα λαμβάνονται πρόνοιες υπέρ των αναπήρων να μην είναι απλοί θεατές των εξελίξεων αλλά να αναλάβουν δράση για να βελτιωθεί η κατάσταση τους και να αλλάξουν οι συνθήκες και οι πρακτικές που εμπόδιζαν την προσωπική ανάπτυξη των αναπήρων. Έτσι η έννοια του αυτοπροσδιορισμού απέκτησε και ιδεολογική φόρτιση, καθώς αυτή η έννοια σήμαινε για τα άτομα με κινητικές δυσκολίες (και όχι μόνο) εκδίπλωση όλων των δεξιοτήτων με τις οποίες μπορούν να καλυτερεύσουν και να ελέγξουν τη ζωή τους (Wehmeyer, 1998, Wehmeyer, 2007)

Ως συνέχεια εμφανίστηκαν μελετητές που ήταν διαπρύσιοι κήρυκες της αυτονομίας των αναπήρων. Μετά τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο γενικά θεωρείται πως στα άτομα με κάθε είδους αναπηρία οφείλεται κάθε σεβασμός και είναι θεμιτό να λαμβάνονται υπ' όψιν οι επιθυμίες, οι ανάγκες, οι αξιώσεις και οι φιλοδοξίες τους και η αρχή της κανονικότητας να διέπει κάθε κίνηση και δράση τους (Wehmeyer, 1998). Η αρχή της κανονικότητας συνίσταται στην απαίτηση τα άτομα με αναπηρία να διάγουν έναν κανονικό βίο, χωρίς στερήσεις και περιορισμούς, όπως ακριβώς όλοι οι άλλοι άνθρωποι. Επίσης ο Nirge (1969) αναφερόμενος στον αυτοπροσδιορισμό τόνιζε πως ο δρόμος για αυτόν είναι δύσβατος αλλά και εντελώς σημαντικός για έναν ανάπηρο άνθρωπο (Wehmeyer, 1998).

Το ενδιαφέρον για τον αυτοπροσδιορισμό στις ΗΠΑ έλαβε μεγάλες διαστάσεις όχι μόνο από ερευνητικής άποψης αλλά και ως εκπαιδευτική πρακτική και σε νομοθετικό επίπεδο για να κατοχυρωθούν νομικά και θεσμικά ο εκπαιδευτικός κόσμος, οι γονείς και υπεράνω όλων τα ίδια τα παιδιά. Ταυτόχρονα έγινε και ακόμη

και σήμερα γίνεται αγώνας για να υπάρχει το κατάλληλο νομικό πλαίσιο υποστήριξης των περαιτέρω δράσεων των εμπλεκομένων. Η έννοια αυτή συνδέθηκε με την κατοχύρωση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων , της απαλοιφής των διακρίσεων εις βάρος των μειονοτήτων και των περιθωριακών ομάδων και δεδομένου ότι και τα άτομα με νοητική καθυστέρηση επί δεκαετίες έμεναν απροστάτευτα θεωρήθηκε πως ο αγώνας για την εδραίωση του αυτοπροσδιορισμού θα στεφθεί από επιτυχία και θα κερδίσουν κυρίως τα άτομα με νοητικές και άλλες δυσκολίες (Wehmeyer, 1998).

Αναφέρθηκαν από πολλούς ερευνητές διάφοροι ορισμοί , περιγραφές και καταγράφηκαν οι πτυχές αυτής της έννοιας , η οποία έγινε αντικείμενο μελέτης και έρευνας στο τελευταίο τέταρτο του 20<sup>ο</sup> αι. Κατά τον Wehmeyer ( τον κατεξοχήν μελετητή και ερευνητή της έννοιας του αυτοπροσδιορισμού ) ο αυτοπροσδιορισμός αναφέρεται στις αντιλήψεις, στις στάσεις , στις ικανότητες και δεξιότητες του ατόμου μέσω των οποίων ο άνθρωπος λειτουργεί ως βασικός αιτιακός παράγοντας στη ζωή του κάνοντας συγκεκριμένες επιλογές και λαμβάνοντας τις δέουσες αποφάσεις (Καρτασίδου , 2007 ) . Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό το αυτοπροσδιοριζόμενο άτομο δεν είναι άβουλο ον και έρμαιο των επιλογών των άλλων αλλά μόνο του προσχεδιάζει τη ζωή του και χαράσσει πορεία με πλοηγό τις επιθυμίες , τα όνειρα και τις επιδιώξεις του (Agran , 1997 ) . Για τους Faw , Davis & Peck (1996) ο αυτοπροσδιορισμός είναι η ικανότητα του ατόμου να επιλέγει κατά τέτοιο τρόπο ώστε οι επιλογές του να κατευθύνουν και να προσδιορίζουν τις πράξεις του . Για τους Field , Martin , Miller , Ward & Wehmeyer (1998 ) ο αυτοπροσδιορισμός «είναι συνδυασμός δεξιοτήτων , γνώσεων και πεποιθήσεων που καθιστούν ικανό ένα άτομο να έχει αυτορρυθμιζόμενη, στοχοκατευθυνόμενη και αυτόνομη συμπεριφορά».

Η κατανόηση των δυνατοτήτων κάποιου και των περιορισμών μαζί με την πίστη στον εαυτό του ως ικανού και αποτελεσματικού είναι ουσιαστικά στοιχεία στον αυτοπροσδιορισμό. Όταν τα άτομα λειτουργούν στη βάση αυτών των δεξιοτήτων και στάσεων έχουν μεγαλύτερη ικανότητα να έχουν έλεγχο της ζωής τους και να αναλάβουν τον ρόλο ενός επιτυχημένου ενήλικου στην κοινωνία μας (Faw , Davis & Peck , 1996 ) . Για τους Deci & Ryan (1985 ) ο αυτοπροσδιορισμός είναι ικανότητα επιλογής και οι επιλογές του ατόμου είναι οι αιτιακοί παράγοντες των δράσεων του ( Faw et al, 1996 ) . Κατά τον Durlak (1992) ο αυτοπροσδιορισμός συνίσταται στην ανάληψη ευθύνης για τους στόχους , τα επιτεύγματα και τις αναποδιές της ζωής και περιλαμβάνει την αυτονομία, την αυτοεκτίμηση , τη δημιουργικότητα και την αυτοσυνηγορία (Clements, 2004 ) . Για τους Mithaug , Campeau & Wolman ο



αυτοπροσδιορισμός είναι μια ειδική μορφή της αυτορρύθμισης της ζωής ενός ατόμου και βασικό στοιχείο του είναι η δυνατότητα του ατόμου να είναι ελεύθερο από εξωτερικές επιρροές ( Wehmeyer, 2007 ). Για τον C. Durlak (1992) ο αυτοπροσδιορισμός είναι η « δυνατότητα που έχει ένα άτομο να αναλαμβάνει τις ευθύνες του για τους στόχους , τα επιτεύγματα αλλά και για τις αδυναμίες του και περιλαμβάνει χαρακτηριστικά όπως ο δυναμισμός , η αυτοσυνηγορία ,η δημιουργικότητα και η ανεξαρτησία » ( Clements , 2004). Για τους Martin & Marshall (1995) τα αυτοπροσδιοριζόμενα άτομα « ξέρουν πώς να επιλέγουν , ξέρουν τι θέλουν και πως θα το αποκτήσουν. Από τη συνειδητοποίηση των προσωπικών αναγκών τα αυτοπροσδιοριζόμενα άτομα επιλέγουν στόχους και μετά επίμονα τους ακολουθούν. Αυτό εμπεριέχει την επιβολή της παρουσίας ενός ατόμου, καθιστώντας γνωστές τις ανάγκες του ατόμου, εκτιμώντας την πρόοδο προς την επίτευξη των στόχων , ρυθμίζοντας την λειτουργία του ατόμου και δημιουργώντας αξιοσημείωτη προσεγγίσεις για την επίλυση των προβλημάτων». Τέλος , για τον Ward (1988) ο αυτοπροσδιορισμός συνίσταται στην ύπαρξη στάσεων που οδηγούν το άτομο στον ορισμό στόχων για τον εαυτό του και αξιοποίηση των ικανοτήτων για να αναλάβει πρωτοβουλίες για να επιτύχει τους οριζόμενους στόχους ( Wehmeyer & Metzler , 1995 ) .

### 1.2.2. Ο ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ ΤΟΥ ΑΥΤΟΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΥ

Ο αυτοπροσδιορισμός ως έννοια σχετίζεται όπως είδαμε με την ανάγκη του ατόμου να ορίζει την ύπαρξη του σε σχέση με το περιβάλλον και με τα άλλα άτομα. Ένα ζήτημα που ανακύπτει είναι πότε εμφανίζεται ο αυτοπροσδιορισμός ως ικανότητα, σύνολο δεξιοτήτων και ως στάση ζωής ή διάθεση. Έρευνες δείχνουν ότι ο αυτοπροσδιορισμός έχει αναπτυξιακό υπόστρωμα , δηλαδή με την ανάπτυξη του ανθρώπου σταδιακά αναπτύσσεται ή εμφανίζεται και εξελίσσεται και ανάλογα με τις εγγενείς προδιαγραφές και τις εξωτερικές-κοινωνικές και περιβαλλοντικές συνθήκες αυξάνεται ή μένει στάσιμος ( Brown & Cohen , 1996 ) . Καθοριστικός είναι ο ρόλος της οικογένειας και της ανατροφής που δέχεται το παιδί στην ανάπτυξη ή μη του αυτοπροσδιορισμού.( Field & Hoffman , 1999 ). Ειδικά η στάση των γονέων έναντι των παιδιών με ειδικές ανάγκες ή νοητική καθυστέρηση είναι καθοριστική όχι μόνο για τη σωματική και ψυχική υγεία αλλά για την ανάδειξη του εαυτού και της κοινωνικότητας . Αρετές του παιδιού , όπως η επιμονή , η ανάληψη πρωτοβουλιών , η

διάθεση επίλυσης απλών καθημερινών προβλημάτων , η συμμετοχικότητα στο παιχνίδι και εν γένει η κοινωνικότητα , η περιέργεια και η διάθεση για αναζήτηση εμφανίζονται ήδη από την πρώιμη προσχολική ηλικία και αναμφίβολα είναι επικουρικοί και ενισχυτικοί συντελεστές της ανάδυσης και προώθησης του αυτοπροσδιορισμού ( Brown & Cohen , 1996 ). Τελικά από την παιδική ακόμη ηλικία μέσω του αυτοπροσδιορισμού φαίνεται η τάση του ανθρώπου προς βελτίωση και ανύψωση της ποιότητας του εαυτού του .

Ο αυτοπροσδιορισμός αποδεικνύεται ότι κατέχει σημαίνοντα ρόλο για να κατανοήσουμε την ανάγκη του ανθρώπου να είναι αυτόνομος και να συγκροτήσει ένα ζωτικό χώρο για την καλλιέργεια των επιθυμιών και την ανάδειξη της ποιότητας της ζωής . Έτσι εμφανίστηκαν μελέτες που συσχετίζουν τον αυτοπροσδιορισμό με την ποιότητα της ζωής. Για τον Schalock (1996 ) συστατικό στοιχείο της ποιότητας της ζωής είναι ο αυτοπροσδιορισμός ( Wehmeyer & Schwartz , 1998).Ο Schalock θεωρεί ότι τα συστατικά στοιχεία της ποιότητας της ζωής είναι : 1. ο συναισθηματικός πλούτος, 2. οι διαπροσωπικές σχέσεις, 3. η υλική ευημερία , 4. η προσωπική ανάπτυξη, 5. η καλή φυσική κατάσταση, 6. ο αυτοπροσδιορισμός, 7. η κοινωνική ένταξη, 8. τα ανθρώπινα δικαιώματα. Φαίνεται πως ο αυτοπροσδιορισμός σε ένα άτομο προάγει την επιθυμία να βελτιστοποιήσει τη ζωή του μέσα σε ένα λειτουργικό πλαίσιο και δίνει τη δυνατότητα να αποφασίζει για τον εαυτό του και αυτά τα χαρακτηριστικά διαμορφώνουν τις συνθήκες για την εγκαθίδρυση μιας ανώτερης ποιότητας ζωής (Καρτασίδου, 2007)

Η έννοια του αυτοπροσδιορισμού όμως συμπλέκεται και με τη δομή του πολιτισμού και με τις συνθήκες και το περιβάλλον στο οποίο ζει κάποιος. Για την El. Clements (2004 ) ο τόπος και ο πολιτισμός προσδιορίζει το βαθμό αυτονομίας ενός ατόμου. Θεωρεί ότι ο αυτοπροσδιορισμός αναφέρεται σε λαούς αλλά και σε μεμονωμένους ανθρώπους. Όσον αφορά τους λαούς οι απόψεις της προσομοιάζουν με τις θέσεις των διανοητών που ομιλούν για την αυτοδιάθεση και ανεξαρτησία των λαών. Σχετικά με τον αυτοπροσδιορισμό των ατόμων θεωρεί ότι είναι η ικανότητα των ανθρώπων να εκφράζουν , να δημιουργούν και να ελέγχουν την ιστορία τους. Επίσης συσχετίζεται με τη δυνατότητα λήψης αποφάσεων και ελέγχου πάνω στη ζωή τους και στη συγκρότηση της δικής τους ιστορίας.

Επειδή προκλήθηκαν πολλές παρερμηνείες και παρεξηγήσεις αναφορικά με το νόημα και τον χαρακτήρα του αυτοπροσδιορισμού , ειδικά σε σχέση με τον αυτοπροσδιορισμό των ατόμων με νοητικά και άλλα προβλήματα ο Wehmeyer et

al. (1998) θεώρησε πως έπρεπε να δώσει κάποιες διευκρινήσεις και έτσι κατά την γνώμη του ο αυτοπροσδιορισμός δεν είναι μια «ανεξάρτητη λειτουργία» του ατόμου, καθιστώντας το άτομο αυτόνομο και ανεξάρτητο σε βαθμό που δεν έχει ανάγκη τον περίγυρο του. Επίσης μέσω του αυτοπροσδιορισμού δεν αποκτά το άτομο τον απόλυτο έλεγχο στη ζωή του, έτσι ώστε να λειτουργεί χωρίς όρια και δεσμεύσεις. Η αυτοπροσδιοριζόμενη συμπεριφορά δεν είναι πάντα και η επιτυχημένη συμπεριφορά, δεδομένου ότι στη ζωή πολύ συχνά η αποτυχία συνοδεύει το άτομο, παράλληλα το αυτοπροσδιοριζόμενο άτομο δεν είναι απαραίτητα το άτομο που έχει αυτοπεποίθηση και πλήρη αυτάρκεια στη ζωή του. Αυτοπροσδιορισμός δεν είναι απλά η ύπαρξη ικανοτήτων ή η αξιοποίηση των ευκαιριών που εμφανίζονται κάθε φορά, ούτε οι ενέργειες ή η δράση του εκάστοτε του ατόμου. Αυτοπροσδιορισμός δεν είναι το αποτέλεσμα μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς που επιλέχθηκε για να τονωθεί η προσωπικότητα του ατόμου, ούτε επίσης είναι απλά μια επιλογή (αν και συστατικό στοιχείο του αυτοπροσδιορισμού είναι η δυνατότητα επιλογών).

### 1.2.3. ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ ΤΟΥ ΑΥΤΟΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΥ

Οι μελετητές του αυτοπροσδιορισμού θεωρούν πως μια τόσο πολυδιάστατη έννοια έχει κάποιες παραμέτρους χάρις στις οποίες η έννοια αυτή έχει καταστεί κομβική για την ερμηνεία της φύσης του ανθρώπου. Αυτές οι παράμετροι είναι: 1. *η αυτονομία*, 2. *η αυτορρύθμιση*, 3. *η ψυχολογική ενδυνάμωση*, 4. *η αυτοσυνειδητοποίηση* (Καρτασίδου, 2007, Wehmeyer & Schwartz, 1998)

*Η αυτονομία* συνίσταται στη δυνατότητα από μέρους του ατόμου (ακόμα και του αναπήρου) να ορίζει κάποιες από τις πτυχές της ζωής του, στο μέτρο που γνωρίζει τα όρια του. Το αυτόνομο άτομο έχει προτιμήσεις, δυνατότητες επιλογών, δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης, αυτοδιαχείρισης και ορθολογικής διαχείρισης του χρόνου. Αναπτύσσει την κοινωνικότητα του και η επικοινωνία του με τα άλλα άτομα μπορεί να είναι πολυδιάστατη. Το αυτόνομο άτομο είναι χειραφετημένο ως προς κάποιες πλευρές της ζωής του, πχ επιλογές μουσικών ακουσμάτων ή επιλογές φίλων.

Υπάρχουν όμως και περιορισμοί, ειδικά στα ανάπηρα άτομα και στα άτομα με μέτρια και βαριά νοητική υστέρηση, οι οποίοι καθιστούν συχνά την αυτονομία το μέγα ζητούμενο. Το ζήτημα είναι εάν ακόμα και ένα ανάπηρο άτομο έχει τον έλεγχο των επιλογών, των αρχών που πρεσβεύει και της ζωής του εν γένει. Το ζήτημα

πάντως της αυτονομίας κρίνει σε ένα βαθμό και τον μικρό ή μεγάλο βαθμό αυτοπροσδιορισμού ενός ατόμου. Γι' αυτό και στα άτομα με αναπηρία ή άλλες αδυναμίες η αυτονομία και ο αυτοπροσδιορισμός ελλείπουν και μόνο με ειδικές τεχνικές , στρατηγικές διδασκαλίας είναι δυνατόν να ενδυναμωθεί ο αυτοπροσδιορισμός (Wehmeyer , 2001 ).

Αυτονομία δεν σημαίνει απόλυτη ανεξαρτησία , ούτε απόλυτος έλεγχος της ζωής ενός ατόμου αλλά μια συνθήκη αλληλεξάρτησης κατά την οποία το άτομο δεν είναι αποκομμένο από το κοινωνικό σύνολο αλλά αλληλεπιδρά με τους άλλους και γίνεται σεβαστή η προσωπικότητα του. Η αυτονομία στα άτομα με νοητική καθυστέρηση ή αναπηρία στους παρακάτω τομείς μπορεί να παράσχει σημαντική ωφέλεια : α) στην αυτοεξυπηρέτηση και τη φροντίδα του εαυτού , β) στη διαχείριση οικονομικών πόρων και στην ανάληψη ευθύνης για τις ποικίλες δράσεις , γ) στην ορθολογική διαχείριση του χρόνου , κυρίως του ελεύθερου χρόνου (ψυχαγωγία , διασκέδαση, ενδιαφέροντα ) , δ) στην προώθηση των επαγγελματικών και κοινωνικών αναγκών . Αν στους τομείς αυτούς τα άτομα αυτά υστερούν τότε η αυτονομία τους συντέμνεται και φυσικά ετεροπροσδιορίζονται σε μεγάλο βαθμό (Wehmeyer , Kelchner & Richards , 1996)

**Η αυτορρύθμιση** συσχετίζεται με τη δυνατότητα του ατόμου να σταθμίζει τις επιλογές και τις πράξεις του με αποτελεσματικό τρόπο, ακόμα κι αν υπάρχει αποτυχία (Wehmeyer & Bolding , 2001 ). Φαίνεται αντιφατικό αυτό , αλλά σημασία έχει για ένα αυτορρυθμιζόμενο άτομο η προσπάθεια αυτή καθ'εαυτή και όχι απαραίτητα η επιτυχία. Το αυτορρυθμιζόμενο άτομο σταθμίζει τα αποτελέσματα της δράσης ή των αποφάσεων του κατά το παρελθόν και αναλόγως δρουν στο παρόν ή σχεδιάζουν μελλοντικές δράσεις .Ουσιαστικά η αυτορρύθμιση βασίζεται στην αυτοπαρατήρηση, την αυτοαξιολόγηση και την αυτοενίσχυση ( Καρτασίδου , 2007 ). Η αυτοπαρατήρηση συνίσταται στη συνεχή εποπτεία του έργου ή της δοκιμασίας , στη διερεύνηση της δράσης και των πράξεων του. Με την αυτοαξιολόγηση από την άλλη αποτιμάται το αποτέλεσμα της δράσης , των πράξεων και εν γένει της συνολικής προσπάθειας. Η αυτοενίσχυση δίνει την ώθηση για τη συνέχιση μιας προσπάθειας , ακόμη κι αν υπάρξει αποτυχία . Βέβαια η επιτυχία ενισχύει περαιτέρω και ενθαρρύνει στο μέγιστο βαθμό . Ειδικά για τα άτομα με αναπηρίες οι δεξιότητες αυτές είναι σε θέση να αντιπαρέλθουν το φαινόμενο της μαθημένης αβοηθησίας (Learned helplessness ) , καθώς αυτή η συνθήκη καθιστά τα άτομα μόνιμως σε στασιμότητα και σε αδράνεια ( Δημητριάδου , 2008 ).

Η *ψυχολογική ενδυνάμωση* είναι μια στάση ή διάθεση του ατόμου σύμφωνα με την οποία το άτομο είναι διατεθειμένο να αξιοποιήσει το γνωστικό , ψυχικό , κοινωνικό του δυναμικό , σε όποιο βαθμό το κατέχει , και με αυτόν τον τρόπο να είναι σε θέση να αντιπαρέλθει όλες τις προβληματικές καταστάσεις , αντιξοότητες κ δυσχέρειες αλλά και να χρησιμοποιήσει τις ικανότητες του σε ανάλογα έργα. Σύμφωνα με αυτήν τη θεώρηση τα άτομα που έχουν αυτό το χαρακτηριστικό διακρίνονται για τα υψηλά τους κίνητρα, αλλά διακρίνονται για την αυτοαποτελεσματικότητά τους (self efficacy ), δηλαδή για την πεποίθηση ότι έχουν τον έλεγχο της κατάστασης για να επιτύχουν το ευκαίριο και αρεστό αποτέλεσμα (Bandura 1991 ) . Με την πεποίθηση αυτή οι μαθητές έχουν υψηλότερες επιδόσεις τόσο σε ακαδημαϊκά- γνωστικά έργα όσο και σε κοινωνικά έργα , επειδή αξιοποιούν τις γνωστικές και μεταγνωστικές τους δυνατότητες ( Bandura , 1997 )

Η *αυτοσυνειδητοποίηση* είναι η τέταρτη βασική διάσταση ή χαρακτηριστικό του αυτοπροσδιορισμού. Σύμφωνα με αυτήν ουσιαστικά το άτομο έχει βαθιά γνώση του εαυτού του και γνωρίζει τα όρια του ( Wehmeyer & Schwartz , 1998 ) . Η συνειδητοποίηση του εαυτού δίνει την ώθηση στο άτομο να ενεργήσει σύμφωνα με τις δυνατότητες του και όπου υπάρχουν εμπόδια ή φραγμοί να ελέγχει αν είναι σε θέση να αντεπεξέρχεται στις νέες προκλήσεις . Ουσιαστικά είναι μια πλευρά της αυτογνωσίας , καθώς η γνώση των ορίων του εαυτού είναι βασική συνιστώσα της αυτογνωσίας. Ένα άλλο στοιχείο της συνειδητοποίησης του εαυτού είναι η γνώση της προσφοράς ή της συνεισφοράς του εαυτού σε ένα έργο σε σχέση με την επίδραση ή την δράση του άλλου ή του περιβάλλοντος . Το αυτοπροσδιοριζόμενο άτομο που συνειδητοποιεί τα όρια του έχει το αποκαλούμενο «εσωτερικό σημείο ελέγχου» , δηλαδή γνωρίζει ότι αυτό που επιτυγχάνει οφείλεται στον εαυτό του και όχι σε κάποιον άλλον παράγοντα , όταν φυσικά ό, τι επιτυγχάνει είναι αποτέλεσμα δικής του προσπάθειας ( Καρτασίδου, 2007). Με άλλα λόγια δεν απεμπολεί τις προσωπικές του κατακτήσεις , δεν αυτουποτιμάται , ούτε αυτουπονομεύεται και φυσικά δεν εκχωρεί ούτε το παραμικρό στοιχείο προσωπικής επιτυχίας ή αίγλης σε κάποιον έξω από τον εαυτό του. Φυσικά αναγνωρίζει τη συνεισφορά του περιβάλλοντος του , χωρίς βέβαια να αφήνει τον εαυτό του να είναι έρμαιο των συνθηκών και του περιβάλλοντος του (Wehmeyer, Kelchner & Richards, 1996 ) .

#### 1.2.4. ΣΥΣΤΑΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΑΥΤΟΠΡΟΣΔΙΟΡΙΖΟΜΕΝΟΥ ΑΤΟΜΟΥ

Μια επιτομή των ερευνών για τον αυτοπροσδιορισμό έδειξε ότι προκύπτουν κάποια αναπόσπαστα και βασικά συστατικά της συμπεριφοράς του αυτοπροσδιοριζόμενου ατόμου και με βάση αυτά προκύπτουν οι τέσσερις όψεις ή χαρακτηριστικά του αυτοπροσδιορισμού. Αυτά τα συστατικά σύμφωνα με τον Wehmeyer, Kelchner & Richards (1996) είναι τα εξής :

1. Η επιλογή.
2. Η λήψη απόφασης
3. Η επίλυση προβλημάτων.
4. Ο καθορισμός και η επίτευξη στόχων
5. Η αυτοπαρατήρηση, αυτοαξιολόγηση και η αυτοενίσχυση ως χαρακτηριστικά της αυτορρύθμισης
6. Η αυτοαποτελεσματικότητα και υψηλές προσδοκίες
7. Το εσωτερικό σημείο ελέγχου
8. Η αυτοαντίληψη, η αυτοσυνειδητότητα
9. Η αυτογνωσία.

Στη συνέχεια προστέθηκαν και δύο άλλα συστατικά :

1. Η αυτοσυνηγορία ( self advocacy ). Αυτοσυνηγορία είναι η ικανότητα να ομιλεί κάποιος για τον εαυτό του, να λαμβάνει αποφάσεις και να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για την επίτευξη στόχων ( Wehmeyer, 1999)

2. Η διεκδικητικότητα ( assertiveness ) ( Wehmeyer, 1999). Διεκδικητικότητα είναι η υπεράσπιση των προσωπικών δικαιωμάτων. Είναι η ικανότητα παρουσίασης των σκέψεων, των συναισθημάτων, των αναγκών, χωρίς παθητική συμπεριφορά αλλά ούτε και επιθετική. Με αυτήν την ικανότητα αυξάνεται η επικοινωνιακή ικανότητα του ατόμου, η αυτοεκτίμηση, ο αλληλοσεβασμός αλλά και η λήψη ουσιαστικών αποφάσεων.

Αυτά τα συστατικά στοιχεία μπορούν να γίνουν αντικείμενο διδακτικής παρέμβασης και έτσι σε εκπαιδευτικά προγράμματα μπορεί για μεμονωμένα στοιχεία ή και για όλα να δοθεί η απαραίτητη προσοχή με τις κατάλληλες τεχνικές, μεθόδους ή εκπαιδευτικές στοχεύσεις. Τα στοιχεία αυτά συνδυαζόμενα και συνυπάρχοντα δομούν τον αυτοπροσδιορισμό και θεωρείται πως όλα μαζί συμπλέκονται και αν κάποια από αυτά τα στοιχεία υπολειπονται τότε ο αυτοπροσδιορισμός δεν μπορεί να βοηθηθεί. Γι' αυτό άλλωστε τα εκπαιδευτικά

προγράμματα διδασκαλίας και ενίσχυσης του αυτοπροσδιορισμού δίνουν έμφαση σε όλα τα συστατικά στοιχεία του αυτοπροσδιορισμού ( Wehmeyer, 1999).

Η **επιλογή** συνίσταται κυρίως στις προτιμήσεις για γνωστικά θέματα ή για κοινωνικές δεξιότητες ή για χρησιμοποίηση ικανοτήτων στην καθημερινή ζωή. Επίσης σχετίζεται με τη λήψη αποφάσεων , όταν υπάρχει πληθώρα και ποικιλία και το άτομο πρέπει να κρίνει τι να διαλέξει. Το κάθε άτομο που επιλέγει είναι καλό να ξέρει ότι για κάθε θέμα υπάρχουν πολλές προτιμήσεις και το παιδί οφείλει να φέρνει στο προσκήνιο όλες τις προτιμήσεις ή τις εναλλακτικές επιλογές. Οι επιλογές σχετίζονται με την ανάληψη ευθύνης και της διακινδύνευσης και με τον καθορισμό ορίων σχετικά με το πρακτέο. Ειδικά για άτομα με νοητική καθυστέρηση στα εκπαιδευτικά προγράμματα είναι καλό να ενθαρρύνονται να εκφράζουν όσο το δυνατόν περισσότερες προτιμήσεις ή εναλλακτικές επιλογές ( Wehmeyer & Metzler , 1995 ). Στην επιλογή , σε ένα μεγάλο βαθμό, φαίνεται και διακρίνεται η προσωπικότητα του ατόμου, αφού οι προτιμήσεις αντανακλούν την ψυχοσωματική υφή του ατόμου.

Η **λήψη απόφασης** συνυφαίνεται σε μεγάλο βαθμό με τις επιλογές. Σχετίζεται άμεσα με τις επιλογές και συνήθως ύστερα από αυτές ακολουθεί η απόφαση. Αν σκεφτούμε τις διλημματικές καταστάσεις υπό τις οποίες όλοι οι άνθρωποι τίθενται και με πόση δυσκολία φτάνουμε στη λήψη μιας απόφασης κατανοούμε το βαθμό δυσχέρειας για τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση για να πάρουν την κατάλληλη απόφαση. Υπάρχουν αρκετά μοντέλα για την εκτέλεση μιας απόφασης , σύμφωνα με εκπαιδευτικά κριτήρια και μεθόδους διδασκαλίας , αλλά σε γενικές γραμμές οι αποφάσεις για να ληφθούν υπό κανονικές συνθήκες ακολουθούν την εξής πορεία ( Beyth- Marom et al, 1991):

1. Διάκριση επιλογών
2. Ανίχνευση της κατάστασης (βεβαιότητα , αβεβαιότητα , κίνδυνοι )
3. Αναγνώριση και ορισμός σχετικά με το τι πρέπει να αποφασιστεί.
4. Εντοπισμός πιθανών αποτελεσμάτων
5. Αξιολόγηση λύσεων και πιθανοτήτων και εντοπισμός της ικανοποιητικότερης λύσης.

Σε γενικές γραμμές είναι καλό να ακολουθούνται παρόμοια βήματα , ακόμη περισσότερο για τα παιδιά με νοητικά προβλήματα για να λαμβάνουν σωστές αποφάσεις και όχι μόνο αποφάσεις. Ειδικά για τα άτομα με νοητική καθυστέρηση θα

δούμε με ποια κριτήρια παίρνουν τις αποφάσεις και τι μπορούν να κάνουν για να αποφασίζουν ορθολογικά.

**Επίλυση προβλημάτων** . Ως συστατικό του αυτοπροσδιορισμού σχετίζεται με τη δυνατότητα του ατόμου να διαχειρίζεται κάποιες δυσμενείς συνθήκες ή καταστάσεις του περιβάλλοντος του και με αυτόν τον τρόπο να δρα επ'ωφελεία του εαυτού του αλλά και άλλων παραγόντων (ατόμων, ομάδων κτλ ). Τα προβλήματα μπορεί να είναι προσωπικά , κοινωνικά αλλά και γνωστικά . Οι φάσεις για την επίλυση ενός προβλήματος είναι οι εξής ( Agran & Wehmeyer , 1999):

- 1) Η αναγνώριση του προβλήματος
- 2) Η ανάλυση του προβλήματος
- 3) Η επίλυση του προβλήματος

Κατά τους Agran & Wehmeyer (1999) η διαδικασία επίλυσης ενός προβλήματος είναι μια πρωταρχική φάση της διαδικασίας λήψης μιας απόφασης. Οι ίδιοι ερευνητές τονίζουν ότι οι μαθητές με νοητική καθυστέρηση παρουσιάζουν ακαμψία και μονολιθικότητα στη σκέψη τους και δεν έχουν ευελιξία και προσαρμοστικότητα στη σκέψη, με αποτέλεσμα να δίνουν την ίδια λύση σε διαφορετικά προβλήματα. Εφόσον αλλάξει αυτό με τις κατάλληλες παρεμβάσεις είναι εφικτό να επιλύεται ένα πρόβλημα με ικανοποιητικό τρόπο.

#### ***Καθορισμός και επίτευξη στόχων .***

Τα άτομα που θέτουν στόχους εξοικειώνονται με τις έννοιες « σκοπός », « όρια » « υποχρεώσεις », « προθεσμία » , « αίτιο » , « αποτέλεσμα » ( Δημητριάδου , 2008). Οι στόχοι εκφράζουν επιθυμίες και τα παιδιά στις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις είναι καλό να μαθαίνουν να θέτουν μετρήσιμους και εφικτούς στόχους , να ικανοποιούν τις προσδοκίες τους , να επιτυγχάνονται οι στόχοι μέσα σε ορισμένα χρονικά πλαίσια και συνθήκες. Οι στόχοι σχετίζονται με την ανάδειξη του εαυτού και γι 'αυτό είναι ένας κρίσιμος παράγοντας για τον αυτοπροσδιορισμό ( Wehmeyer , 1998 )

#### ***Αυτοπαρατήρηση , αυτοαξιολόγηση, αυτοενίσχυση .***

Είναι βασικά στοιχεία της αυτορρύθμισης , ενός βασικού αλλά και τόσο δυσαπόκτητου μηχανισμού ελέγχου του εαυτού αλλά και του περιβάλλοντος. Η αυτοπαρατήρηση είναι η δυνατότητα του ατόμου να αυτοπαρακολουθείται αλλά και να έχει εποπτεία του περιβάλλοντος του και αναλόγως να δρα.. Η αυτοαξιολόγηση συνίσταται στη συνεχή αποτίμηση κάθε προσπάθειας και στην αδιάπτωτη ανατροφοδότηση για τον εντοπισμό των αδυναμιών , των σφαλμάτων και των



παρεκκλίσεων . Η αυτοενίσχυση ως συνέχεια της αυτοαξιολόγησης δίνει ώθηση στο άτομο να εξακολουθεί να δρα .

### ***Η αυτοαποτελεσματικότητα και οι υψηλές προσδοκίες.***

Η αυτοαποτελεσματικότητα είναι η συνειδητοποίηση των ικανοτήτων μας για την επίτευξη των στόχων , χρησιμοποιώντας όσο το δυνατόν τις ικανότητες , τις δεξιότητες και τις αρετές μας. Η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας περιγράφει και εξηγεί πως η πεποίθηση για την έλευση της επιτυχίας κάνει το άτομο πιο επίμονο και αποφασιστικό για την περαίωση μιας προσπάθειας και να έχει και αίσιο τέλος (Bandura, 1997). Οι υψηλές προσδοκίες καθιστούν το άτομο προσηλωμένο σε ένα έργο και πεπεισμένο ότι θα φέρει το επιθυμητό αποτέλεσμα. Με τέτοια στάση ζωής το άτομο , ακόμη και με νοητική καθυστέρηση , μπορεί να πορεύεται δημιουργικά στη ζωή (Wehmeyer et al , 1996 ) και ( Schunk, 1989)

### ***Το εσωτερικό σημείο ελέγχου.***

Ένα ζήτημα που σχετίζεται με τη στάση του ατόμου έναντι των διαθέσεων των άλλων είναι η πεποίθηση πως ό,τι δημιουργικό και παραγωγικό γίνεται από το άτομο είναι αποτέλεσμα των δικών του αποφάσεων, σκέψεων και δράσεων. Οι Mercer & Snell (1977) μελέτησαν το θέμα εκτενώς και διαπίστωσαν ότι άτομα με τυπική νοημοσύνη κάθε τι επιτυχές θεωρούν ότι οφείλεται πιο πολύ στις δικές τους πράξεις στις πράξεις και αυτό οι ερευνητές το ονομάζουν « εσωτερικό σημείο ελέγχου » (Φέτση , 2008 ). Αντίθετα, όταν κάποια άτομα θεωρούν ότι επέτυχαν κάτι το αποδίδουν στην τύχη , στη βοήθεια των άλλων (συνήθως γονέων , αδελφών, συγγενών ) , σε υπερβατικές δυνάμεις ( Θεός, Μοίρα κτλ ) και αυτό το χαρακτηριστικό ή στάση το ονομάζουν « εξωτερικό σημείο ελέγχου ». Έρευνες δείχνουν ότι οι μαθητές με νοητική καθυστέρηση διακρίνονται πιο πολύ για το εξωτερικό σημείο ελέγχου και γι' αυτό έχουν χαμηλές επιδόσεις , καθώς οι μαθητές με εσωτερικό σημείο ελέγχου έχουν θετική αυτοεικόνα , άρα και κίνητρα για υψηλές αποδόσεις ( Ezell & Klein , 2003 ). Αντιθέτως οι μαθητές με ή χωρίς νοητική καθυστέρηση όταν διακρίνονται στη συμπεριφορά ή τη στάση τους για το εξωτερικό σημείο ελέγχου έχουν χαμηλά επίπεδα κινήτρων και έτσι σημειώνουν χαμηλές επιδόσεις στα μαθήματα τους

### ***Η αυτοαντίληψη ή η αυτοσυνειδητότητα.***

Είναι μια αντίληψη που χαρακτηρίζει έναν υγιώς σκεπτόμενο άτομο , καθώς έχει μια γενική εποπτεία του εαυτού του, των αδυναμιών ή ελαττωμάτων του, των προτερημάτων και των πλεονεκτημάτων του , αλλά έχει επίγνωση και των εμποδίων

που περιορίζουν τον εαυτό , κυρίως όταν είναι άτομο με ειδικές ανάγκες (Καρτασίδου, 2007).

### ***Η αυτογνωσία.***

***H*** αυτογνωσία σχετίζεται με την γνώση εν γένει της πορείας του εαυτού και είναι μια συνεχής προσπάθεια να γνωρίζει κανείς σε κάθε περίπτωση πως θα αξιοποιεί τις ικανότητες του και πως τα εμπόδια, τα προσκόμματα και οι αδυναμίες του θα τον καταστήσουν επιφυλακτικό και συνετό για την αποφυγή καταστροφικών καταστάσεων (Καρτασίδου , 2007)

### ***Η αυτοσυνηγορία.***

Στις αρχικές μελέτες για τον αυτοπροσδιορισμό η έννοια της αυτοσυνηγορίας (self advocacy) αναφερόταν σε μικρή κλίμακα και γενικά δεν τονιζόταν ως μια αρχή διεκδίκησης μιας καλύτερης ζωής . Η έννοια αυτή άρχισε να χρησιμοποιείται μετά τη δεκαετία του '70 (μετά τον πόλεμο στο Βιετνάμ ) κυρίως για να τονιστεί το δικαίωμα των αναπήρων και των μειονεκτούντων ατόμων να υπερασπίζονται τις αρχές τους και τις ανάγκες τους. (Algozzine , Browder , Karvonen , Test & Wood , 2001 )

### ***H διεκδικητικότητα (assertiveness)***

Είναι ένας νέος όρος για να δηλώσει τη διάθεση του ατόμου να επικοινωνεί με το περιβάλλον του ούτε παθητικά ούτε επιθετικά αλλά διεκδικώντας τα ουσιώδη για να μπορεί να έχει ποιότητα ζωής . Ουσιώδη είναι τα βασικά δικαιώματα , όπως η εκπαίδευση, η υγεία, οι διαπροσωπικές σχέσεις , η οικονομική ανεξαρτησία , η εργασία .Το άτομο με αυτήν τη στάση αναδέχεται τις ευθύνες που του αναλογούν όταν δρα , αλλά απαιτεί και κατοχύρωση των δικαιωμάτων του , όπως και τα υπόλοιπα άτομα κατοχυρώνουν τα στοιχειώδη δικαιώματα (Field , 1996 ) . Επίσης μπορεί να σταθμίσει με ενάργεια και με ενεργητικότητα τις προκλήσεις της ζωής , πχ η αλλαγή κατοικίας ( Wehmeyer et al. 1996). Ήδη σε κάποιες χώρες (ΗΠΑ, Αυστραλία, Καναδάς , Μ. Βρετανία κυρίως ) στα σχολικά προγράμματα εντάσσονται εκπαιδευτικές εφαρμογές μετάβασης εφήβων στην ενήλικη ζωή, χωρίς φυσικά να παραλείπουν και τη συμμετοχή παιδιών με ειδικές ανάγκες. Στα προγράμματα αυτά τα παιδιά μέσα σε πραγματικές συνθήκες διαχειρίζονται θέματα της καθημερινότητας ( τραπεζικές εργασίες , αγορές , εύρεση κατοικίας , αναζήτηση εργασίας κτλ ) και σταδιακά ενισχύεται η ανεξαρτησία και το αίσθημα της ευθύνης ( Laragy , 2004 ).

Για τους Field & Hoffman (1994) θεμελιώδες στοιχείο του αυτοπροσδιορισμού είναι η δυνατότητα του ατόμου να αξιολογεί τις δυνατότητες του, τις αδυναμίες του, τις ανάγκες του και τις προτιμήσεις του. Σε ένα άτομο που σταδιακά ανεξελίσσεται η δύναμη του αυτοπροσδιορισμού εντοπίζεται στην αυτογνωσία, στην αυτοεκτίμηση, στην δυνατότητα σχεδιασμού, στην δράση και στην συνειδητοποίηση των αποτελεσμάτων της δράσης.

Σε γενικές γραμμές το ζήτημα του αυτοπροσδιορισμού αμέσως έγινε αντικείμενο μελέτης από τους ερευνητές της ειδικής αγωγής καθώς η έννοια αυτή έγινε σαν ένας μεταφορικός μίαντας που έφερε στο προσκήνιο τα αιτήματα και τις ανάγκες των ατόμων με δυσκολίες, χωρίς όμως να παραβλέπουμε ότι και για τους υπόλοιπους ανθρώπους, κυρίως για τους μαθητές, η έννοια του αυτοπροσδιορισμού με όλες τις συνιστώσες της που έχουμε περιγράψει περιγράφει τον καταστατικό χάρτη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων του ανθρώπου.

## 5. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΑΝΑΔΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΟΥ ΑΥΤΟΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΥ

Ο αυτοπροσδιορισμός όπως είδαμε εμφανίζεται από τα πρώτα χρόνια της ζωής του ατόμου αλλά και εξελίσσεται, όπως και οι γνωστικές και οι κοινωνικές δεξιότητες του ατόμου. Στη φύση του ανθρώπου υπάρχει ο σπόρος –έστω και εν υπνώσει- ανάπτυξης του εαυτού, της ταυτότητας, της εσωτερικής πληρότητας, στοιχείων που γονιμοποιούν αργότερα και σταδιακά τον αυτοπροσδιορισμό. Υπάρχουν όμως και άλλοι συντελεστές οι οποίοι συνδέονται με την ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού και αυτούς θα αναφέρουμε παρακάτω.

Ένα αξιομνημόνευτο ζήτημα είναι ο βαθμός επίδρασης του περιβάλλοντος στην εμφάνιση αλλά και στη διαμόρφωση του αυτοπροσδιορισμού. Έρευνα των Kishi, Teelucksingh, Zollers, Park-Lee & Meyer (1988) έδειξε ότι ιδρυματοποιημένοι έφηβοι με νοητική καθυστέρηση έχουν πολύ χαμηλές ακαδημαϊκές δεξιότητες, κοινωνικές δεξιότητες σε ανεπαρκές επίπεδο και ως συνέπεια αυτών των ελλείψεων χαμηλό δείκτη αυτοπροσδιορισμού (Faw et al., 1996). Με βάση αυτήν την έρευνα καταλαβαίνουμε τη σημασία της περιρρέουσας ατμόσφαιρας και του κοινωνικού πλαισίου εντός του οποίου ζει, ενεργοποιείται ένα άτομο, κυρίως όταν αναφερόμαστε

σε παιδιά με ειδικές ανάγκες ή με νοητική καθυστέρηση . Όταν στον χώρο εργασίας και κατοικίας του ατόμου υπάρχει έντονο προστατευτικό πλαίσιο , σχεδόν ασφυκτικό , είναι σχεδόν ανέφικτο το άτομο να είναι σε θέση να αναπτύξει τις εσωτερικές δυνάμεις του ( Wehmeyer & Bolding, 2001). Αντιθέτως σε χώρο όπου το άτομο εκφράζεται και λειτουργεί αυτόνομα και πολυδύναμα υπάρχει ανοικτό πεδίο για τον αυτοπροσδιορισμό του ατόμου (Karvonen et al, 2004 ) . Σε γενικές γραμμές όταν το περιβάλλον είναι δυσλειτουργικό τότε η προσπάθεια του ατόμου και των βοηθών του να διαχειριστεί τις δυνατότητες του δεν μπορεί να τελεσφορήσει.. Ένα περιβάλλον καταπιεστικό και διαταρακτικό , αλλά και ένα περιβάλλον υπερπροστατευτικό όπου πνίγεται η ατομικότητα , εντός του οποίου το άτομο υποβαθμίζεται , αποσυντονίζεται και φαλκιδεύονται βασικές του αρχές ή δικαιώματα αποψιλώνει το άτομο και το απογυμνώνει ως προς τον αυτοπροσδιορισμό . Σε ένα τέτοιο πλαίσιο λειτουργίας και δράσης το άτομο καθίσταται ένα άβουλο ον , αποτελεσματικό και υποχείριο δυνάμεων που δεν ορίζει. ( Σούλης & Φλωρίδης ,2006 ) . Βέβαια καλό είναι να θυμόμαστε πως ο έλεγχος του εαυτού στα πλαίσια του αυτοπροσδιορισμού δεν σημαίνει απόλυτη δύναμη αλλά η δυνατότητα προτιμήσεων , επιλογών , αποφάσεων σε συνάρτηση με τις επιταγές του περιβάλλοντος ( Sitlington , Clark & Kolstoe , 2000).

Για το ρόλο της οικογένειας στην ανάπτυξη και διαμόρφωση του αυτοπροσδιορισμού αναφέραμε προηγουμένως , χωρίς όμως να παραβλέψουμε τις ειδικές συνθήκες στις οποίες εκκολάπτεται κάθε παιδί , κυρίως τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση. Τέτοιες συνθήκες είναι η κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας, ο χώρος και ο χρόνος της ανατροφής του παιδιού, ο αριθμός των μελών της οικογένειας , το επάγγελμα των γονέων , οι προσδοκίες των γονέων ( Sitlington, Clark & Kolstoe, 2000 ). Σχετικό ζήτημα με το περιβάλλον και την οικογένεια είναι και η κατοικία σε συνάρτηση με τον τρόπο ζωής του ατόμου . Συγκεκριμένες συνθήκες μέσα στο σπίτι ευνοούν ή απισχναίνουν τις προοπτικές ανάπτυξης του αυτοπροσδιορισμού. Για παράδειγμα παιδί με αναπτυξιακές διαταραχές ή νοητική καθυστέρηση (ακόμα και ελαφράς μορφής ) κλεισμένο σε διαμέρισμα , χωρίς πολλές αλληλεπιδράσεις με συνομηλίκους , χωρίς παιχνίδια , απομονωμένο και στερημένο πολλών πολιτιστικών και κοινωνικών ερεθισμένων πιο εύκολα προσκολλάται στην ευκολία της μαθημένης αβοηθησίας και έτσι απομακρύνεται από την προοπτική να γίνει ένα αυτοπροσδιοριζόμενο άτομο.

. Σχετικά με το σχολείο και την κοινότητα μέσα στην οποία εντάσσεται κάθε παιδί καθοριστικός είναι ο ρόλος των σχέσεων που συνάπτονται με τους συνομηλίκους και η δομή και οργάνωση του σχολείου (δασκαλοκεντρικό- μαθητοκεντρικό) . Οι πρωτοβουλίες, η δυνατότητα αυτόνομης δράσης , οι διερευνητικές και μαθητοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας (πχ η μέθοδος Project ) αφήνουν τα ίχνη τους στις ψυχές των παιδιών και αυτά ανταποκρινόμενα γίνονται ενεργητικά και δημιουργικά . Επίσης οι αλληλεπιδράσεις με τα άλλα παιδιά και η επικοινωνία οξύνει τις πνευματικές δυνάμεις και το πνεύμα ανεξαρτησίας των παιδιών . Παράλληλα οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών και οι παρωθήσεις προς τα παιδιά συσχετίζονται με ευνοϊκό μαθησιακό κλίμα , μια συνθήκη που προάγει τον αυτοπροσδιορισμό (Nota , Ferrari , Soresi & Wehmeyer , 2007) . Στο ερώτημα αν ο αυτοπροσδιορισμός προάγεται σε τυπική τάξη (τυπικό ή γενικό σχολείο) περισσότερο ή σε ειδική τάξη (ειδικό σχολείο) οι απόψεις δίστανται . Σε μια έρευνα της Zhang (2001) το βασικό ερώτημα ήταν : Μπορεί καλύτερα και πιο ισχυρά να εκφραστεί ο αυτοπροσδιορισμός σε τυπική τάξη (τυπικό σχολείο ) ή σε ειδική τάξη (ειδικό σχολείο) ; Στην έρευνα συμμετείχαν 44 μαθητές με ελαφρά νοητική υστέρηση , ηλικίας 11 έως 19 ετών , και παρατηρήθηκαν σε κανονική τάξη όπου όμως δεν υπήρχε το κατάλληλο υποστηρικτικό πλαίσιο και μετά σε ειδική τάξη όπου τα παιδιά λειτούργησαν με το κατάλληλο εποπτικό υλικό και με την κατάλληλη καθοδήγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού . Οι μαθητές έδειξαν ότι μπορούν να αυτοπροσδιορίζονται και εν γένει να εκφράζουν όλες τους τις δυνατότητες στην ειδική τάξη , όταν βέβαια σε μια τέτοια τάξη τα παιδιά έχουν τις κατάλληλες παροχές, διευκολύνσεις και υποβοηθητικό πλαίσιο (Zhang,2001) . Αντιθέτως σε έρευνα του Wehmeyer και συνεργατών του (2000) φαίνεται πως ο αυτοπροσδιορισμός για τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση δεν επηρεάζεται από το είδος της τάξης και σε κάθε περίπτωση ο αγώνας για να προαχθεί ο αυτοπροσδιορισμός σε παιδιά με ειδικές ανάγκες είναι τιτάνιος.

Επίσης το πολιτιστικό επίπεδο της κοινότητας και ο βαθμός καλλιέργειας της πολιτικής συνείδησης διαμορφώνουν το κατάλληλο υπόστρωμα για την ανάδυση και εξέλιξη του αυτοπροσδιορισμού. Για παράδειγμα σε ανελεύθερα καθεστώτα ο αυτοπροσδιορισμός είναι σε χαμηλά επίπεδα ,όχι μόνο σε παιδιά με νοητική καθυστέρηση και άλλες δυσκολίες αλλά και σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Karlsson & Nilholm , 2006 ) . Όταν σε ένα περιβάλλον δεν δίνεται η ώθηση να αναπτυχθεί η ατομικότητα αλλά προωθείται η αγελαία συλλογικότητα τότε ο αυτοπροσδιορισμός βαίνει προς ελαχιστοποίηση. Σε συνθήκες κατά τις οποίες κυριαρχεί ο πατερναλισμός

και η αποκόλληση του ατόμου από την έκφραση βασικών αναγκών τότε το άτομο χάνει την αίσθηση της ατομικής ιδιαιτερότητας και της αυτονομίας. Γίνεται μονάδα μέσα στην παντοδυναμία ενός ηγεμονικού συστήματος που απλώς θεωρεί την κάθε μονάδα- άνθρωπο ένα απλό εργαλείο.

Η αίσθηση ότι το κάθε άτομο είναι μια ξεχωριστή οντότητα και έχει την προωθητική δύναμη να εξελίξει τον εαυτό του καθιστά την έννοια του αυτοπροσδιορισμού ένα θεωρητικό κατασκεύασμα που εξηγεί τον τρόπο δράσης του ατόμου. Το κάθε άτομο δρα σε ένα περιβάλλον και αν αυτό το περιβάλλον , όπως είδαμε , δίνει αξία και δύναμη να εκφραστεί τότε ακόμη και άτομα με βαριές αναπτυξιακές διαταραχές μπορούν να αυτοπροσδιορίζονται σε μικρό ή μεγάλο βαθμό και με τις ανάλογες διδακτικές παρεμβάσεις (Turnball & Turnball , 2001). Παρόλα αυτά έρευνες έχουν συσχετίσει τον χαμηλό δείκτη αυτοπροσδιορισμού με την ύπαρξη χαμηλού δείκτη νοημοσύνης (IQ ) , καθώς τα άτομα με νοητική καθυστέρηση στα ζητήματα της αυτορρύθμισης , της αυτονομίας , της ψυχολογικής ενδυνάμωσης και της αυτοσυνειδητότητας ως βασικών χαρακτηριστικών του αυτοπροσδιορισμού επιδεικνύουν σαφή αδυναμία να ανταποκριθούν στις στοιχειώδεις απαιτήσεις ( Wehmeyer & Garner , 2003 ). Με άλλα λόγια όσο αυξάνει το νοητικό πηλίκιο τόσο αυξάνεται και ο δείκτης του αυτοπροσδιορισμού και το αντίστροφο .

Όσον αφορά την ηλικία και το φύλο οι διαπιστώσεις των ειδικών σε γενικές γραμμές ταυτίζονται. Σχετικά με την ηλικία , καθώς η αναπτυξιακή διάσταση του αυτοπροσδιορισμού είναι αυταπόδεικτη ( Algozzine et al, 2001 , Lachapelle et al, 2005 ) όσο το άτομο μεγαλώνει και εμπλέκεται στην μορφωτική και εκπαιδευτική διαδικασία σταδιακά αναπτύσσονται και οι μηχανισμοί ανάπτυξης του αυτοπροσδιορισμού (Nota et al., 2007 ) . Σε γενικές η ηλικία είναι ένας παράγοντας που δείχνει ότι ο χρόνος είναι ένα κρίσιμο στοιχείο για την ανάδυση και εξέλιξη του αυτοπροσδιορισμού , καθώς είναι μια πολύπλοκη και σύνθετη διαδικασία που συνδιαμορφώνεται δυναμικά και με την συμβολή αρκετών συντελεστών. Σχετικά με το φύλο σε μια μελέτη του S. Soresi με άντρες και γυναίκες Ιταλούς φάνηκε ότι οι άντρες έχουν υψηλότερο αυτοπροσδιορισμό σε σχέση με τις γυναίκες (Δημητριάδου , 2008) , ενώ σε έρευνες του Wehmeyer δεν φάνηκε να υπάρχει συσχέτιση μεταξύ φύλου και αυτοπροσδιορισμού , καθώς οι περιοριστικοί αλλά και οι ανορθωτικοί παράγοντες για τον αυτοπροσδιορισμό υφίστανται και για τα δύο φύλα ( Wehmeyer & Garner , 2003 ) .

Οι παράγοντες που αναφέραμε είναι βεβαίως το ουσιαστικό θεμέλιο για την εδραίωση του αυτοπροσδιορισμού αλλά με την επικουρική συμπόρευση της εκπαίδευσης είναι δυνατόν , κυρίως για άτομα με νοητική καθυστέρηση , να εμφανιστούν θετικά αποτελέσματα και στη συνέχεια της εργασίας μας θα μπορέσουμε να δείξουμε τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικές – διδακτικές στρατηγικές και πρακτικές συμβάλλουν σε μεγάλο βαθμό στην ενίσχυση του εαυτού με τη συνέργεια του αυτοπροσδιορισμού.

## **ΥΠΟΚΕΦΑΛΑΙΟ 3.ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΑΥΤΟΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΥ**

### **1.3.1 ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΑΥΤΟΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ**

Αναμφίβολα το δικαίωμα στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά συμπεριλαμβάνει και τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση, καθώς και αυτά μπορούν να αξιοποιήσουν τα αγαθά της γνώσης, της μόρφωσης και της εκπαίδευσης γενικά για να δομήσουν μια ολοκληρωμένη, αυτόνομη, χειραφετημένη και αυτοπροσδιορισμένη προσωπικότητα. Η πολιτεία, όχι μόνο στην Ελλάδα αλλά και σε όλες σχεδόν τις χώρες του κόσμου και πάντα στο μέτρο του δυνατού , λαμβάνει μέριμνα για τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση , όχι μόνο για ανθρωπιστικούς λόγους ή για να ικανοποιήσει τις νόμιμες και δημοκρατικές ευαισθησίες της κοινωνίας των πολιτών . Βασική πεποίθηση είναι πως τα παιδιά με δυσκολίες , ανεξαρτήτως της αιτίας και του βαθμού ανεπάρκειας του νοητικού τους δυναμικού , μπορούν να αποτελέσουν δημιουργικά και χρήσιμα μέλη της κοινωνίας. Επομένως και για τα παιδιά με τα όποια ελλείμματα παρουσιάζουν η εκπαίδευση είναι μια βασική ευκαιρία για να αναπτύξουν το εσωτερικό τους δυναμικό και πλούτο .

Εκτός από τις βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες (πχ γλώσσα , μαθηματικά ) οι μαθητές είτε φοιτούν σε τυπικό σχολείο είτε σε ειδικό σχολείο μαθαίνουν και άλλες δεξιότητες απαραίτητες για την προσαρμογή τους στην ενήλικη ζωή και για την απόκτηση ποιότητας ζωής. Τέτοιες δεξιότητες είναι οι επικοινωνιακές, οι κοινωνικές δεξιότητες , οι δεξιότητες διαβίωσης , δεξιότητες ανάπτυξης του εαυτού (αυτογνωσία, αυτορρύθμιση, αυτοεκτίμηση) , πρακτικές δεξιότητες (πχ καλλιτεχνικές, χειρισμού

μηχανημάτων) . Είδαμε ότι μέσω του αυτοπροσδιορισμού πλάθονται, εκλεπτύνονται και σταθεροποιούνται οι κοινωνικές δεξιότητες και οξύνονται οι γνωστικές και ακαδημαϊκές. Επίσης προετοιμάζεται το παιδί για τις απαιτήσεις της ενήλικης ζωής , εφοδιάζεται με αρχές και αξίες για να είναι ενεργός πολίτης και παρέχονται τα εχέγγυα που θα καταστήσουν κάθε αυτοπροσδιοριζόμενο άτομο μέτοχο της ποιότητας της ζωής. Τέλος, βασικός στόχος της ανάπτυξης του αυτοπροσδιορισμού είναι το αίσθημα της ευθύνης και της ανεξαρτησίας , χαρακτηριστικών που καθιστούν το άτομο ικανό να αντεπεξέλθει σε πολλές από τις απαιτήσεις της ζωής.

Οι κοινωνικές δεξιότητες σύμφωνα με την American Association on Mental Deficiency συνδέονται στενά με τον αυτοπροσδιορισμό , την υπευθυνότητα και την κοινωνικότητα ( Wehmeyer & Metzler,1995). Αυτό το στοιχείο αναδεικνύεται και από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Κοινωνικών Δεξιοτήτων στην Ειδική Αγωγή ( Υπουργείο Παιδείας ) ,θεωρώντας ότι οι κοινωνικές δεξιότητες συνδέονται με την κοινωνική ικανότητα, μια βασική ιδιότητα του ατόμου να ανταποκρίνεται στις κοινωνικές ανάγκες και επιθυμίες του προσδοκίες και στην ανάγκη δραστηριοποίησης του εντός του κοινωνικού συνόλου με σκοπό την προσωπική του ανάπτυξη. Διαπιστώθηκε επίσης ότι η νοητική καθυστέρηση συσχετίζεται με ελλείψεις στις προσαρμοστικές ικανότητες με αντίκτυπο στο ρυθμό ωρίμανσης του ατόμου και στη μαθησιακή του εξέλιξη (Παρασκευόπουλος, 1979 ). Αυτή όμως η αδυναμία επιδρά και στην ικανότητα του ατόμου να λειτουργεί εντός του κοινωνικού πλαισίου και να εντάσσεται ομαλά σε αυτό. Η κοινωνικότητα , η αυτοσυντήρηση, η αυτοεξυπηρέτηση , το συνεργατικό πνεύμα , η ομαλή επικοινωνία με τους άλλους , η αυτονομία και ο έλεγχος της συμπεριφοράς είναι οι βασικοί συντελεστές για τη διαμόρφωση των κοινωνικών δεξιοτήτων στους ανθρώπους. Με τις κοινωνικές δεξιότητες οι μαθητές προετοιμάζονται για τους μελλοντικούς τους ρόλους στην ενήλικη ζωή. Αποκτούν προεπαγγελματικές και επαγγελματικές δεξιότητες , αποκτούν βάθος και ποιότητα στην επικοινωνία με τους συνομηλίκους και τους ενήλικους , βελτιώνουν την καθημερινότητα τους και προωθούν την κοινωνική τους λειτουργικότητα ( Μαυροπούλου, 2007 ). Σε ένα σημαντικό βαθμό η αυτονομία , η ανεξαρτησία, η ποιότητα της ζωής , η συμμετοχή στα κοινωνικά και πολιτιστικά δρώμενα , η προώθηση της κοινωνικής λειτουργικότητας και ως ένα σημαντικό βαθμό η ανάπτυξη του Εγώ στα άτομα με νοητική καθυστέρηση εμφανίζονται , διαμορφώνονται και αλληλεπιδρούν με άλλες δεξιότητες (πχ γνωστικές ) στο βαθμό που καλλιεργούνται οι κοινωνικές τους δεξιότητες. Με άλλα λόγια οι κοινωνικές



δεξιότητες είναι ένας κρίσιμος και καθοριστικός παράγοντας για την ομαλή ανάπτυξη του εαυτού , και φυσικά όχι μόνο για τα άτομα με ελλιπές νοητικό δυναμικό.

Οι κοινωνικές δεξιότητες διασυνδέονται με δραστηριότητες του καθημερινού βίου με τις οποίες αναδεικνύεται ο εαυτός και συνδέεται με τους συνανθρώπους σε κάθε πτυχή του βίου. Τέτοιες πτυχές δραστηριοτήτων είναι :

1. Η επικοινωνία, όχι μόνο με γνωστούς αλλά και με αγνώστους, αν και όποτε χρειάζεται.
2. Οι φιλικές και διαφυλικές σχέσεις (ερωτικές σχέσεις, σχέσεις με το άλλο φύλο , ακόμα και η ερωτική χειραφέτηση ).
3. Η κοινωνικότητα ( χαιρετισμοί, προσφωνήσεις, το ανοικτό πνεύμα , η δοτικότητα , οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις )
4. Η φροντίδα του εαυτού (αυτοεξυπηρέτηση, υγιεινή, η επιλογή της διατροφής , η αμφίεση )
5. Η διαχείριση οικονομικών θεμάτων (πληρωμές, αγορές , αποταμίευση )
6. Η διαχείριση του ελεύθερου χρόνου , η διασκέδαση , η ψυχαγωγία.
7. Η αυτόνομη διαβίωση , η διαχείριση του εαυτού σε απλά ζητήματα της καθημερινότητας. Η αυτόνομη διαβίωση , η διαχείριση του εαυτού σε ζητήματα επιλογής κατοικίας , διαβίωσης, συνηθειών.
8. Η δυνατότητα ελεύθερων μετακινήσεων, η χρήση μεταφορικών μέσων με τα οποία κινείται προς επιθυμητούς προορισμούς.
9. Η αυτοδιάθεση , η ανεξαρτησία του ατόμου σε περιπτώσεις που καλείται να προτιμήσει, να διαλέξει , να αποφασίσει..
10. Τέλος, η διαχείριση καθημερινών ζητημάτων , όπως η δυνατότητα αποδοχής της κριτικής , η αντιμετώπιση εντάσεων και η μείωση των προστριβών.

( Πολυχρονοπούλου , 2004)

### 1.3.2.Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ: ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΑΥΤΟΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ- ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ

Στα άτομα με νοητική καθυστέρηση οι συντελεστές διαμόρφωσης των κοινωνικών δεξιοτήτων (αναφέρθηκαν προηγουμένως) τίθενται εν αμφιβόλω και χρειάζονται προσεκτικοί και ποικίλοι χειρισμοί, πρώιμες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, επίμονη και επίμονη προσπάθεια εκ μέρους των εκπαιδευτικών, καθώς οι κοινωνικές και οι γνωστικές ελλείψεις στα άτομα με νοητική καθυστέρηση δυσχεραίνουν το έργο των εκπαιδευτικών ( Παντελιάδου, 2000). Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα σπουδών κοινωνικών δεξιοτήτων για μαθητές με μέτρια και ελαφρά νοητική καθυστέρηση (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2004) οι κοινωνικές δεξιότητες εμπεριέχουν τα εξής δομικά στοιχεία :

1. Διαπροσωπικές σχέσεις ( συναλλαγές και φιλικές σχέσεις ).
2. Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση ( αποδοχή του εαυτού και των προσωπικών δυνατοτήτων )
3. Υπευθυνότητα ( Υγιής αντιμετώπιση της ζωής , στάση ζωής που προάγει την ανεξάρτητη και ασφαλή διαβίωση )
4. Επικοινωνία ( αποτελεσματική και ποιοτική λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία )

Οι δεξιότητες αυτές στα άτομα με νοητική καθυστέρηση υπολείπονται σε μικρό ή σε μεγάλο βαθμό ως αποτέλεσμα της χαμηλής προσαρμοστικότητας, των ελλειπών γνωστικών διεργασιών, της απουσίας αλληλεπιδράσεων και γι' αυτό η εκπαιδευτική και διδακτική παρέμβαση θεωρούνται επιβεβλημένες (Zigler et al., 1984). Επίσης στο αναλυτικό πρόγραμμα για τις κοινωνικές δεξιότητες (2004) τονίζεται πως τα παιδιά με νοητικά προβλήματα εκτός από τα ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες παρουσιάζουν « ελλείψεις στην διαπροσωπική τους συμπεριφορά, χαμηλή αυτοεκτίμηση και αρνητικά κίνητρα επίτευξης». Επίσης αναφέρεται πως η κατάκτηση των κοινωνικών δεξιοτήτων και των σχετικών με αυτές δεξιοτήτων (κυρίως του αυτοπροσδιορισμού και των διαπροσωπικών δεξιοτήτων) προάγουν την ποιότητα ζωής και έτσι η εκπαίδευση όλων των μαθητών κρίνεται καθοριστικής σημασίας για την προσωπική ανάπτυξη κάθε ατόμου. Τα γνωστικά και κοινωνικά ελλείμματα επηρεάζουν την καθημερινή ζωή των ατόμων με νοητικές αδυναμίες, με δυσάρεστα αποτελέσματα τόσο για τα άτομα αυτά όσο για τον κοινωνικό τους περίγυρο. Η καθημερινότητα καθίσταται δυσχερής, τα άτομα στερούνται απλών

συνήθων απολαύσεων, η μοναξιά και ο ετεροπροσδιορισμός επελαύνουν και αλλοιώνουν την αυτοεικόνα των ατόμων με νοητική καθυστέρηση, οι υπόλοιποι άνθρωποι τους περιθωριοποιούν ή δεν αποδέχονται τις ιδιαιτερότητες τους. Η κοινωνική ενσωμάτωση και η ομαλή αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους ή συνανθρώπους χωλαίνουν ή υπολειπώνονται. Όταν λοιπόν δεν έχουν την ικανότητα να χειριστούν ζητήματα της καθημερινότητας χάνεται η αυτονομία και η δυνατότητα βελτίωσης ή ανύψωσης τους, ούτως ώστε να καρπώνονται τις ίδιες ωφέλειες με τα υπόλοιπα άτομα.

Για τα άτομα με νοητική καθυστέρηση η διαδικασία ανάπτυξης του αυτοπροσδιορισμού είναι μια επίμοχθη προσπάθεια, οι εκπαιδευτικοί που εμπλέκονται θεωρούν τιτάνια την προσπάθεια και γι' αυτό σε έρευνα μόνο το 34 % θεωρούν επιτυχή την προσπάθεια τους (Mason, Field & Sawilowsky, 2004). Συγκεκριμένα θεωρούν πως η εκπαίδευση των ατόμων με νοητική καθυστέρηση σε ζητήματα αυτοπροσδιορισμού αναμφίβολα είναι ωφέλιμη και εποικοδομητική, έχει παραγωγικά αποτελέσματα ως ένα σημείο αλλά η τελική εικόνα είναι πενιχρή. Σε κάθε περίπτωση όμως οι ίδιοι οι ερευνητές θεωρούν πως η αυτοεικόνα των μαθητών, οι κοινωνικές δεξιότητες, οι γνωστικές δεξιότητες, η επικοινωνιακή δεινότητα ενισχύονται στην πορεία του χρόνου χάρις στη σύμπραξη του αυτοπροσδιορισμού (Φέτση, 2008). Ταυτόχρονα είναι καλό να υπάρχει πρόωπη παρέμβαση και να χρησιμοποιούνται όλες οι πρόσφορες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις με σύμμαχο την τεχνολογία και τις μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις (Algozzine et al., 2001).

Πέραν των ακαδημαϊκών, γνωστικών, επικοινωνιακών, κοινωνικών δυσχερειών οι μαθητές με νοητική καθυστέρηση ουσιαστικά έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, έλλειψη αυτογνωσίας και γι' αυτό το εξωτερικό σημείο ελέγχου, η έλλειψη επιλογών, η αδυναμία στοχοθεσίας και λήψης αποφάσεων και στην καλύτερη περίπτωση οι άστοχες αποφάσεις επενεργούν εις βάρος του αυτοπροσδιορισμού του ατόμου. Απαιτείται σε αυτήν την περίπτωση η στοχευμένη εκπαιδευτική παρέμβαση, και όταν χρειάζεται εξατομικευμένη προσέγγιση για μαθητές που έχουν περισσότερες ανάγκες. Σύμφωνα με τους Brown & Cohen (1996) οι παρεμβάσεις αυτές είναι καλό να μην έχουν δασκαλοκεντρικό χαρακτήρα, επειδή υπονομεύεται η αυτονομία και η διερευνητική προοπτική από μέρους των μαθητών, το σχολικό περιβάλλον να μην είναι αυστηρά δομημένο, καθώς ακυρώνεται η ευελιξία δράσης εκπαιδευτικών και μαθητών (Ματσαγγούρας, 2003).

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών και των γονέων είναι κεφαλαιώδης για την επιτυχία των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων ενίσχυσης του αυτοπροσδιορισμού. Σύμφωνα με τους Wehmeyer, Agran & Hughes (2000) οι ίδιες οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη φύση, τις δυνατότητες και τις προοπτικές των ατόμων με ειδικές ανάγκες ή και νοητική καθυστέρηση καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό και τη διάθεση να εφαρμόσουν διδακτικές στρατηγικές για την ενίσχυση του αυτοπροσδιορισμού ή να αδιαφορήσουν σε μικρό ή μεγάλο βαθμό για τη χρήση ανάλογων διδακτικών στρατηγικών. Στην ίδια έρευνα των Wehmeyer και των συνεργατών του (2000) φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δίνουν περισσότερη έμφαση στις εκπαιδευτικές πρακτικές που προωθούν τον αυτοπροσδιορισμό, ενώ οι εκπαιδευτικοί τυπικών σχολείων έδειξαν μικρό ενδιαφέρον για παρεμβάσεις τέτοιου είδους. Αυτή η τάση συνάδει και με την περίπτωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών, καθώς κυρίως οι ειδικοί παιδαγωγοί είναι περισσότερο ευαισθητοποιημένοι σε τέτοια ζητήματα (Καρτασίδου, 2007). Αναλόγως και οι γονείς που συνεργάζονται ποικιλόμορφα με τους εκπαιδευτικούς για την εκπαίδευση των παιδιών τους και δείχνουν ενδιαφέρον για την ενίσχυση της προσωπικότητας των παιδιών τους συμβάλλουν στο έργο των εκπαιδευτικών.

Η εκπαίδευση των παιδιών με νοητική καθυστέρηση σε ζητήματα κοινωνικών δεξιοτήτων και αυτοπροσδιορισμού αποδεικνύεται μια πολυδιάστατη, πολυεστιακή και πολύμοχθη διαδικασία, καθώς για τα παιδιά αυτά η προσοικείωση και περισσότερο η πρόσκτηση ακαδημαϊκών και κοινωνικών δεξιοτήτων παράλληλα γίνονται το σημείο αναφοράς. Στο νου του εκπαιδευτικού καλό είναι να κυριαρχεί η ιδέα: πως τα παιδιά αυτά θα εισέλθουν στον ενήλικο βίο με τα κατάλληλα εφόδια με βασικό εξοπλισμό την αυτονομία και τον αυτοπροσδιορισμό.

### 1.3.3. ΑΝΑΔΕΙΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΑΥΤΟΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΥ

Σύμφωνα με την άποψη του Wehmeyer (2002) τα εκπαιδευτικά προγράμματα για την ενίσχυση του αυτοπροσδιορισμού οφείλουν να στοχεύουν στην ανάδειξη και προώθηση των εξής δεξιοτήτων:

1. Στοχοθεσία. Οι μαθητές μπορούν να θέτουν και να υλοποιούν στόχους για προσωπικούς και ακαδημαϊκούς στόχους. Παράλληλα μπορούν να αναγνωρίζουν βήματα για την επίτευξη των στόχων και να υποστηρικτικά να ελέγχουν, να παρακολουθούν την πρόοδο τους.

2. Επίλυση προβλημάτων (κυρίως των προβλημάτων που είναι τροχοπέδη για τους στόχους). Διδάσκονται οι μαθητές να σκέπτονται και να εκφράζουν με τη φωνή (φωναχτή σκέψη) απλά προβλήματα που παρουσιάζονται. Όπου χρειάζεται ο εκπαιδευτικός μπορεί να μοντελοποιεί, να αναπαριστά μεθοδικά την διδασκαλία. Επίσης η αναγνώριση του προβλήματος, η συγκέντρωση πληροφοριών, η θεώρηση των εναλλακτικών επιλογών, η θεώρηση των πλεονεκτημάτων και των μειονεκτημάτων, η εύρεση και η εφαρμογή της λύσης, η εκτίμηση και η αποτελεσματικότητα της προτεινόμενης λύσης.
3. Η δυνατότητα επιλογών βάσει προσωπικών προτιμήσεων και ενδιαφερόντων. Ο μαθητής μπορεί να μαθαίνει ότι υπάρχουν επιλογές και άλλες διαδρομές που οδηγούν σε έναν προορισμό, σε ένα στόχο.
4. Η λήψη αποφάσεων που έχουν αντίκτυπο στην ποιότητα της ζωής. Η διδασκαλία δεξιοτήτων για την λήψη αποφάσεων συνίσταται στην αναγνώριση των εναλλακτικών επιλογών, στην αξιολόγηση τους (πλεονεκτήματα-μειονεκτήματα), στην αιτιολόγηση της τελικής επιλογής και στην συνειδητοποίηση των αποτελεσμάτων της κάθε επιλογής.
5. Υπεράσπιση, συνηγορία υπέρ του εαυτού κυρίως. Οι μαθητές διδάσκονται τα βασικά ανθρώπινα δικαιώματα, γνωρίζουν την αξία της ευθύνης έναντι του εαυτού τους και των άλλων ανθρώπων. Επίσης μαθαίνουν να υπερασπίζονται τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες τους.
6. Αυτοαντίληψη, αυτοσυνειδητότητα και αυτογνωσία. Η διδασκαλία των δεξιοτήτων αυτών συνίσταται στη γνώση δυνατοτήτων και ορίων, στην αναγνώριση των φυσικών και ψυχικών αναγκών, στην αναγνώριση των ομοιοτήτων και των διαφορών μεταξύ των ανθρώπων. Οι δεξιότητες αυτές οδηγούν σε δράσεις που βοηθούν στην επίτευξη των στόχων και στην κατανόηση των δράσεων που επηρεάζουν τους άλλους ανθρώπους.
7. Αυτορρύθμιση και αυτοδιαχείριση σε κάθε δράση. Οι μαθητές μαθαίνουν παρατηρούν τον εαυτό τους σε καθημερινές δράσεις, να προβαίνουν σε αυτοαξιολόγηση και σε αυτοενίσχυση όποτε χρειάζεται. Η αυτορρύθμιση σχετίζεται με τον έλεγχο του περιβάλλοντος και τη γνώση του τρόπου αντίδρασης του ατόμου ανάλογα με τα ερεθίσματα που δέχεται. Σχετίζεται επίσης με τον αυτοέλεγχο, πχ. έλεγχος θυμού.

Επίσης ο Wehmeyer (2002) θεωρεί πως ένα πρόγραμμα ενίσχυσης του αυτοπροσδιορισμού είναι καλό να ξεκινά από την προσχολική ηλικία και έως την

εφηβική ηλικία να διαρκεί και να είναι οργανικά ενταγμένο στο γενικό σχολικό πρόγραμμα, δηλαδή να μην λειτουργεί αποσπασματικά και εμβλωματικά . Θεωρεί επίσης ότι σε κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης η κατεύθυνση και η έμφαση που πρέπει να δίνεται να διαφέρει σε σχέση με την επόμενη βαθμίδα.

Ενδεικτικά για τα παιδιά Γυμνασίου και Λυκείου (Δευτεροβάθμια εκπαίδευση ) το πρόγραμμα ενίσχυσης του αυτοπροσδιορισμού θα μπορούσε να περιλαμβάνει :

1. Ενθάρρυνση των παιδιών να λαμβάνουν αποφάσεις που επηρεάζουν τις καθημερινές τους δραστηριότητες , τους ακαδημαϊκούς στόχους, τα σχέδια τους για το μέλλον.
2. Συνειδητοποίηση εκ μέρους των παιδιών του συνδέσμου μεταξύ στόχων και καθημερινών αποφάσεων και των επιλογών τους και η εφαρμογή της συνθήκης με την οποία μακροπρόθεσμους στόχους μπορούν να τους μετατρέπουν σε μικρούς βραχυπρόθεσμους στόχους.

#### 1.3.4. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΑΥΤΟΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ

Σε αρκετές χώρες έγιναν προσπάθειες να διαμορφωθούν εκπαιδευτικά προγράμματα βασισμένα στις αρχές που αναφέραμε σε προηγούμενα σημεία του κειμένου και μερικά από αυτά θα παρουσιάσουμε στη συνέχεια. Επίσης τα προγράμματα δεν αφορούν όλες τις περιπτώσεις νοητικής υστέρησης ή αναπτυξιακών διαταραχών. Για παράδειγμα στα παιδιά με ελαφρά νοητική καθυστέρηση όλες οι δεξιότητες που περιγράψαμε παραπάνω είναι δυνατόν να διδαχθούν. Αντιθέτως σε παιδιά με μέτρια ή βαριά νοητική υστέρηση διαφοροποιείται το πρόγραμμα και επιλέγονται κυρίως οι δεξιότητες έκφρασης επιλογών , δεξιότητες αυτοδιαχείρισης (Wehmeyer et al., 2000)

Το πρόγραμμα των Wehmeyer , Palmer , Agran , Mithaug & Martin (2000) ονομάστηκε Self determined learning model instruction . Το πρόγραμμα δίνει έμφαση στη δημιουργία στόχων (setting goals ) και σε δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων . Οι Hoffman & Field δημιούργησαν πρόγραμμα στο οποίο περιλαμβάνονται 16 διδακτικές ενότητες που αναφέρονται: α. στην αύξηση των επιλογών, β. στη δημιουργία στόχων, γ. στην ανάπτυξη των πρωτοβουλιών, δ. στην επίλυση προβλημάτων , ε. στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων ( Καρτασίδου , 2007 ) .

Οι Mithaug , Martin & Agran (1987) ανέπτυξαν το Adaptability Instruction Model (Μοντέλο διδασκαλίας προσαρμοστικότητας ) το οποίο υποστηρίχθηκε από

διάφορες σχολικές μονάδες των ΗΠΑ για να ενσωματωθεί σε προγράμματα ενίσχυσης του αυτοπροσδιορισμού , καθώς δίνει έμφαση σε δεξιότητες μέσω των οποίων οι μαθητές θα εξοπλιστούν με εφόδια για την μετάβαση στην ενήλικη ζωή . Τέτοιες δεξιότητες είναι η λήψη αποφάσεων, η δράση βάσει στόχων η αυτορρύθμιση και η ανάληψη πρωτοβουλιών (Agran , Blanchard & Wehmeyer, 2000). Αυτό το μοντέλο έδωσε το έναυσμα και στους Agran & Wehmeyer (2000) αλλά και στους Palmer & Wehmeyer (2003) να δημιουργήσουν ειδικά προγράμματα ενδυνάμωσης του αυτοπροσδιορισμού με έμφαση στη στοχοθεσία, στην επίλυση προβλημάτων , στην αυτορρύθμιση -κυρίως με ενίσχυση της αυτοπαρατήρησης , της αυτοενίσχυσης και της αυτοαξιολόγησης ( Καρτασίδου, 2007).

Για τον εκπαιδευτικό που θα εμπλακεί στην διδασκαλία των δεξιοτήτων αυτοπροσδιορισμού δημιουργήθηκε κατά το έτος 1998 το Self Determination Synthesis Project (SDSP ) , ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που δημιούργησε το Πανεπιστήμιο του North Carolina στις ΗΠΑ , σε συνεργασία με το Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Υπουργείου Παιδείας των ΗΠΑ , με επικεφαλής τους ερευνητές W.Wood και D. Test. Αυτό το πρόγραμμα δημιουργήθηκε κυρίως για τους εκπαιδευτικούς , με σκοπό να τους βοηθήσει στο καθημερινό έργο τους για την ανάδυση και ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού στα παιδιά , κυρίως με αναπτυξιακές διαταραχές. Περιέχει ένα ευρύ φάσμα προηγούμενων ερευνών , εκπαιδευτικών προτάσεων και προγραμμάτων , πειραμάτων , καλών πρακτικών για τη θεμελίωση της ταυτότητας , της αυτονομίας και της ανάπτυξης της προσωπικότητας του μαθητή. Με όλο αυτό το συνθετικό ερευνητικό και γνωστικό κεφάλαιο είναι δυνατόν να ωφεληθούν τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς , με τελικό αποδέκτη και επικαρπωτή του κέρδους τους ίδιους τους εμπλεκόμενους μαθητές.

Άλλα παρόμοια προγράμματα που δημιουργήθηκαν είναι τα εξής: 1) Το πρόγραμμα NEXT S.T.E.P. (Student Transition & Educational Planning) . Απευθύνεται σε όλα τα επίπεδα δυσκολιών των μαθητών και για ηλικίες 14-21. Σκοπός είναι να βοηθηθούν οι μαθητές , ώστε να αναλάβουν την ευθύνη για την μετάβαση στην ενήλικη ζωή. Περιλαμβάνει 16 ενότητες με έμφαση στην απόκτηση αυτογνωσίας (know myself), στην αυτοεκτίμηση , στην στοχοθεσία και επίτευξη στόχων ( setting goals and achieving goals ) , στην επισήμανση των επιλογών ,στη λήψη αποφάσεων ( Zhang, 2001) , 2) Το πρόγραμμα “ Choicemaker” , απευθύνεται σε μαθητές με ελαφρά καθυστέρηση. Σκοπός είναι η επιτυχία στη ενήλικη ζωή και το περιεχόμενο του προγράμματος δίνει έμφαση στην επιλογή στόχων, στις επιλογές

και στην ανάληψη δράσης. Οι τομείς που επιλέγονται είναι: α) η εκπαίδευση, β) η εργασία, γ) η αυτόνομη διαβίωση, δ) η αναψυχή –διασκέδαση (Martin, 2012), 3) Το πρόγραμμα “ Whose Future is it anyway Curriculum” Απευθύνεται σε μαθητές με ελαφρά καθυστέρηση. Δίνεται έμφαση στις προτιμήσεις, στα ενδιαφέροντα και στις ανάγκες . Δίνεται έμφαση στα πεδία της αυτοσυνειδητότητας , της λήψης αποφάσεων, της στοχοθεσίας , της ικανότητας επικοινωνίας σε μικρές ομάδες . Με το πρόγραμμα αυτό προετοιμάζεται ο μαθητής για την ομαλή μετάβαση στην ενήλικη ζωή ( Wehmeyer et al, 2004).

Επίσης πανεπιστήμια στις ΗΠΑ εκδίδουν βιβλία , οδηγούς για την διδασκαλία δεξιοτήτων αυτοπροσδιορισμού και επιμορφώνουν εκπαιδευτικούς για την παροχή οδηγιών και τεχνικών υποστήριξης του διδακτικού έργου περί του αυτοπροσδιορισμού. Το πανεπιστήμιο Vanderbilt στην πολιτεία Τενεσσή εξέδωσε οδηγό για την διδασκαλία και προώθηση του αυτοπροσδιορισμού επιμορφώνοντας εκπαιδευτικούς για να ενισχυθούν οι ακαδημαϊκές , κοινωνικές και συμπεριφορικές δεξιότητες των μαθητών. Επίσης πέντε πανεπιστήμια ίδρυσαν έναν εθνικό φορέα για την προώθηση του αυτοπροσδιορισμού μέσω παροχής οδηγιών και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών . Τα πανεπιστήμια αυτά είναι: 1) The University of Missouri Kansas City Institute for Human Development, 2) Kansas University Center on Developmental Disabilities, 3) Westchester Institute for Human Development ( New York University Center for Excellence in Developmental Disabilities ), 4) The University of Oregon Center on Human Development, 5) The University of Illinois at Chicago Institute on Disability and Human Development ( Vanderbilt University, 2013)

Με όλα αυτά τα εργαλεία και την κατάλληλη επιμόρφωση ένας εκπαιδευτικός που επιθυμεί να ενισχύσει τον αυτοπροσδιορισμό των μαθητών του μπορεί με τη συνέργεια των εκπαιδευτικών πρακτικών να κάνει και τα εξής (Holverstott, 2005) :

1. Να ανακαλύψει τι κινητοποιεί τους μαθητές του.
2. Να δώσει προτεραιότητα στις προτιμήσεις και στα ενδιαφέροντα των μαθητών του.
3. Να νοηματοδοτήσουν οι μαθητές τους στόχους που έχουν θέσει.
4. Να επιτρέψει τους μαθητές να είναι αιτιακοί παράγοντες για ό,τι πράττουν και σκέπτονται.
5. Να διδάσκει του μαθητές του πώς να κάνουν επιτυχημένες επιλογές.
6. Να ενσωματώνει την επιλογή σε κάθε μέρος της σχολικής ημέρας.



7. Να δώσει στους μαθητές ένα ενεργητικό ρόλο στη λήψη αποφάσεων σχετικά με το τι θα μάθουν
8. Να ενισχύσουν οι μαθητές τα συναισθήματα τους που συνδέονται με τη διαδικασία λήψης αποφάσεων ( ανάπτυξη συναισθηματικής νοημοσύνης
9. Να ενεργήσει έτσι ώστε οι μαθητές του να είναι συναισθηματικά αυτορρυθμιζόμενοι.
10. Να επιτρέψει τους μαθητές του να θέτουν στόχους.
11. Να διδάσκει τους μαθητές του πώς να αυτοπαρακολουθούνται , όταν θέτουν στόχους.
12. Να αντισταθεί στο πειρασμό να δίνει συνέχεια ενισχύσεις ή επαίνους στους μαθητές του και το κίνητρο τους να μην είναι πάντα ένα βραβείο.
13. Να δημιουργήσει στρατηγικές σε παρεμβάσεις που ενισχύουν τον αυτοπροσδιορισμό.
14. Να έχει τη διάθεση να μαθαίνει μαζί με τους μαθητές του.
15. Για να μαθαίνει μαζί με τους μαθητές του καλό είναι να τους ακούει ενεργητικά.
16. Να θυμάται ότι η επικοινωνία είναι αποτέλεσμα της συμπεριφοράς , δεν έχει σημασία πόσο αντισυμβατική μπορεί να φαίνεται.
17. Να δίνει έμφαση στις προϋπάρχουσες ικανότητες των μαθητών παρά στις «κτυπητές» ελλείψεις .
18. Να λάβει υπ όψιν ότι με τη βοήθεια των συμμαθητών του ο κάθε μαθητής ενισχύει τον αυτοπροσδιορισμό .
19. Να αποδέχεται και να εκτιμά κάθε μαθητή.
20. Προωθώντας τα παραπάνω οι μαθητές θα κτίζουν τον αυτοπροσδιορισμό σε όλη τους τη ζωή.

Σχετικά με τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τον αυτοπροσδιορισμό έρευνα έδειξε ότι η μετάβαση στην ενήλικη ζωή είναι πιο παραγωγική για τους μαθητές με ελαφρά νοητική καθυστέρηση και μαθησιακές δυσκολίες που διδάχθηκαν δεξιότητες αυτοπροσδιορισμού ( Wehmeyer & Schwarz, 1997). Συγκεκριμένα αξιολογήθηκαν ένα χρόνο μετά την αποφοίτηση τους από το σχολείο 80 μαθητές ηλικίας 17-22 ετών . Τα δεδομένα συνελέγησαν πριν από την αποφοίτηση τους από το σχολείο με το εργαλείο αξιολόγησης του αυτοπροσδιορισμού Arc's Self Determination Scale το οποίο μετρά την αυτονομία, την αυτορρύθμιση , την ψυχολογική ενδυνάμωση και την αυτοσυνειδητότητα με υπολογισμό 72 αυτοαναφορών. Ένα χρόνο μετά την αποφοίτηση (αφού ήδη ήταν

γνωστή για τον καθένα από τους 80 η αξιολόγηση βάσει του Arc' s scale) αξιολογήθηκε η κατάσταση του καθενός από τους 80 μαθητές με ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους γονείς. Η αξιολόγηση έδειξε ότι οι μαθητές με υψηλότερο δείκτη αυτοπροσδιορισμού είχαν περισσότερα θετικά αποτελέσματα σε ζητήματα όπως : εξεύρεση εργασίας, ύψος εισοδήματος, δημιουργία τραπεζικού λογαριασμού ,εύρεση κατοικίας μακριά από τους γονείς. Έτσι λοιπόν δικαιώνονται τα εκπαιδευτικά προγράμματα ενίσχυσης του αυτοπροσδιορισμού και αξίζει η προσπάθεια περαιτέρω βελτίωσης τους.

### 1.3.5. ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΕΝΙΣΧΥΣΗΣ ΑΥΤΟΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΥ

Στο ερώτημα αν η διδασκαλία του αυτοπροσδιορισμού μπορεί να γίνει μέρος του τρέχοντος σχολικού προγράμματος οι έρευνες αλλά και η ίδια η σχολική ζωή και πραγματικότητα σε αρκετές χώρες δείχνουν ότι αυτό είναι εφικτό ( Abery et al, 1995, Fowler et al , 2007 ). Από την άλλη πλευρά , η δομή του σχολικού προγράμματος , η ακαμψία του αναλυτικού προγράμματος σε πολλά σχολικά προγράμματα σε πολλές χώρες σίγουρα θέτουν εμπόδια στην εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων. ( Wehmeyer et al , 1997 ). Ειδικά στην χώρα μας τέτοια προγράμματα είναι terra incognita (=άγνωστη γη ) , καθώς η εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες τα τελευταία 20 χρόνια έχει αρχίσει να συστηματοποιείται και θέματα όπως ο αυτοπροσδιορισμός τίθενται προς διερεύνηση σε μικρή ακόμη κλίμακα από τους ειδικούς και τους εκπαιδευτικούς.

Για τη διδασκαλία των στοιχείων του αυτοπροσδιορισμού , είτε λαμβάνει χώρα σε τυπική ή ειδική τάξη ή σε φυσικό χώρο , χρησιμοποιούνται κυρίως οι μαθητοκεντρικές στρατηγικές ( Mason et al, 2004 ). Η μαθητοκεντρική προσέγγιση συνίσταται στη ενεργητική συμμετοχή του μαθητή με κριτική αποτίμηση και αναστοχασμό. Οι μεταγνωστικές λειτουργίες έχουν κορυφαία σημασία στις μαθητοκεντρικές μορφές διδασκαλίας. Επίσης η διερευνητική διδασκαλία είναι μια άλλη μορφή διδασκαλίας , κυρίως για την επίλυση προβλημάτων και για τη δημιουργία γενικεύσεων ( στην διδασκαλία του αυτοπροσδιορισμού η γενίκευση έχει κεφαλαιώδη σημασία, επειδή έτσι εδραιώνεται μια δεξιότητα ). Χρησιμοποιούνται επίσης σε μεγάλη κλίμακα το παίξιμο ρόλων (role playing ) αλλά και το παιχνίδι σε κάθε του μορφή. Φυσικά η μοντελοποίηση της διδακτικής διαδικασίας έχει κορυφαία σημασία για την επιτυχία της διδασκαλίας . Επίσης η χρήση του Η/Υ είναι ένα

πολύτιμο εργαλείο και μαζί με τη βιωματική διάσταση συνεισφέρουν στην προώθηση των διδακτικών στόχων (Wehmeyer et al, 2006).

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία χρησιμοποιείται και για τη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων αλλά και για τον αυτοπροσδιορισμό. Όταν απαιτείται να καλλιεργηθούν οι επικοινωνιακές δεξιότητες και να δημιουργηθεί ομαδικό πνεύμα η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία έχει ιδιαίτερη αξία. Στα πλαίσια αυτής της διδασκαλίας το παίξιμο ρόλων χρησιμοποιείται ευρέως.

### 1.3.6. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΑΥΤΟΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΥ

Για την αξιολόγηση και την εκτίμηση σχετικά με την κατάκτηση των δεξιοτήτων αυτοπροσδιορισμού διαμορφώθηκαν κλίμακες αξιολόγησης. Οι σημαντικότερες είναι οι εξής (Καρτασίδου, 2007):

1. Arc's Self - Determination Scale ( Wehmeyer, 1995)
2. AIR Self –Determination Scale ( Wolman , Campeau, Dubois , Mithaug & Stolarski , 1994 )
3. Self- Determination Scale (Sheldon, 1995)
4. Minnesota Self- Determination Skills , Attitudes and Knowledge evaluation Scale-Adult edition ( Abery, Stancliffe, Smith , Mc Grew & Eggebeen, 1995)
5. Minnesota Opportunities and Exercise of Self Determination Scale Adult Edition ( Abery , Elkin , Smith , Springborg & Stancliffe, 2000)
6. Hopelessness Scale for Children ( Spirito, Williams, Stark & Hart , 1988 )
7. The Choicemaker Self – Determination Transition Assessment (Martin & Marshall , 1995)
8. The Self – Determination Assessment Battery ( Hoffman , Field & Sawilowski , 1995 ).
9. The Resident Choice Scale ( Hatton et al, 2004 ).
10. The General Causality Orientation Scale (GCOS) , των Deci & Ryan, 1985.

Οι κλίμακες αξιολόγησης χρησιμοποιούνται στην τάξη από τους εκπαιδευτικούς αλλά και από ερευνητές για τον εντοπισμό συστατικών στοιχείων αυτοπροσδιοριζόμενης στάσης ή συμπεριφοράς του ατόμου αλλά και για να αποτελέσουν τα πρότυπα επί των οποίων θα βασιστούν οι εκπαιδευτικοί για τη διδασκαλία στοιχείων του αυτοπροσδιορισμού. Οι εκπαιδευτικοί όμως μπορούν να εκτιμήσουν και να σταθμίσουν το επίπεδο του αυτοπροσδιορισμού των μαθητών

τους και με άλλες μεθόδους όπως : α) καταγραφή αναφορών και πληροφοριών για τον τρόπο ζωής και τις συνήθειες των μαθητών (στο σπίτι, στην κοινότητα , στο σχολείο ) , β) η συστηματική παρατήρηση των μαθητών , 3) Τεχνικές αξιολόγησης βασισμένες στο αναλυτικό πρόγραμμα ( Curriculum- based assessment techniques ), 4 ) Αξιολόγηση μέσω φακέλλου υλικού ( Portfolio assessment ) , 5 ) Αξιολόγηση βάσει αναφοράς σε νόρμα ( Norm referenced assessment ) , 6) Αξιολόγηση βάσει αναφοράς σε κριτήριο ( Criterion referenced assessment ) ( Wood et al., 2004 )

Ο εκπαιδευτικός που θα εμπλακεί στη διδασκαλία και αξιολόγηση του αυτοπροσδιορισμού αρχικά μπορεί να εκτιμήσει το επίπεδο του κάθε παιδιού και αναλόγως των αποτελεσμάτων και άλλων στοιχείων που θα λάβει υπ' όψιν του (παρατήρηση , συνέντευξη , αναφορές από τους γονείς ή άλλους εμπλεκόμενους ) θα προβεί στη διδασκαλία κάποιων συγκεκριμένων δεξιοτήτων ή θα επιμείνει σε κάποιες δεξιότητες, αναλογιζόμενος επίσης και το νοητικό επίπεδο του μαθητή ή άλλες αναπτυξιακές δυσκολίες του μαθητή ( Wehmeyer et al, 2001). Σε κάθε περίπτωση είναι καλό να έχει υπ' όψιν του ο ειδικός παιδαγωγός πως σε ένα παιδί με νοητική καθυστέρηση , ακόμα και ελαφράς μορφής , όλες οι δεξιότητες αυτοπροσδιορισμού είναι δυσχερές έργο να διδαχθούν και απαιτείται εκ των προτέρων μελέτη σε ποιες δεξιότητες είναι καλό να επικεντρωθεί ο εκπαιδευτικός (Karvonen et al , 2004)

### 1.3.7. ΚΕΡΔΗ ΚΑΙ ΩΦΕΛΙΜΟΤΗΤΑ ΑΥΤΟΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΥ

Η ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού ωφελεί πολλαπλά τους μαθητές , κυρίως τους μαθητές με νοητική καθυστέρηση. Θα μπορούσε κάποιος να αναρωτηθεί σε τι μπορεί να εξυπηρετήσουν οι δεξιότητες αυτοπροσδιορισμού έναν μαθητή με νοητικές δυσκολίες , ο οποίος δυσκολεύεται να χειριστεί , να αξιοποιήσει ακαδημαϊκές και γνωστικές δεξιότητες. Όλες όμως οι έρευνες συντείνουν τελικά πως οι ωφέλειες είναι τόσες που , έστω και αν αρχικά είναι δυσδιάκριτη η χρησιμότητα , μακροπρόθεσμα θα φανεί η αξία της διδασκαλίας στρατηγικών ανάπτυξης του αυτοπροσδιορισμού. Σε γνωστικό επίπεδο είδαμε πως τελικά οι δεξιότητες του αυτοπροσδιορισμού ενισχύουν κυρίως τις κοινωνικές και βέβαια και τις γνωστικές , με κάποιους βέβαια περιορισμούς , οι οποίοι οφείλονται στις διδακτικές τεχνικές που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός ( Wehmeyer et al, 2000). Η ποιότητα της ζωής αναβιβάζεται και μερικοί ερευνητές συνδέουν τον αυτοπροσδιορισμό με την ποιότητα της ζωής

( Wehmeyer & Schwartz, 1998) . Επιπλέον οι κοινωνικές και επαγγελματικές δεξιότητες προλειαίνονται και διαμορφώνονται χάρις στην επίδραση του αυτοπροσδιορισμού ( Elskin & Elskin , 2001 ) .

Σχεδόν σε όλες τις έρευνες διαπιστώνεται ότι μέσω του αυτοπροσδιορισμού τελικά η μετάβαση του παιδιού, του εφήβου στην ενήλικη ζωή γίνεται πιο ομαλά αλλά και με πιο παραγωγικό και κερδοφόρο τρόπο για το κάθε άτομο. Το άγχος πολλών γονέων ( και όχι μόνο παιδιών με ειδικές ανάγκες ) είναι πως τα παιδιά τους θα μπορέσουν ευχερώς και χωρίς πολλά τραύματα να μεταβούν στην ενήλικη ζωή και να είναι έτοιμα να αντιμετωπίσουν τις αντιξοότητες της ζωής . Ειδικά το ζήτημα της εργασίας, της απασχόλησης και του επαγγελματικού προσανατολισμού ταλανίζει πολλούς γονείς (αλλά και παιδιά ) . Ουσιαστικά τίθεται το ζήτημα των εφοδίων , των δεξιοτήτων με τα οποία σαν όπλα τα παιδιά θα είναι σε θέση στον αγώνα της ζωής να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις, αλλά και θα επωφεληθούν από τις ευκαιρίες που τους δίνονται .

Η ωφελιμότητα του αυτοπροσδιορισμού συνίσταται στην ομαλή ένταξη και μετάβαση του ατόμου στις συνθήκες της καθημερινής ζωής , χωρίς αποκλεισμούς, χωρίς περιθωριοποίηση και γκετοποίηση και με συνύπαρξη και συνεργασία με άλλους ανθρώπους. Ο αυτοπροσδιορισμός προετοιμάζει το άτομο να αντικρύσει τις προκλήσεις της ζωής και όταν φτάσει στην ενήλικη ζωή να είναι έτοιμος να καρπωθεί τις ευκαιρίες της ζωής για ποιότητα και επάρκεια αγαθών, στο μέτρο που κάθε άτομο μπορεί να αξιοποιήσει όλες του τις δυνατότητες. Σε γενικές γραμμές η μετάβαση στην ενήλικη ζωή είναι πιο ομαλή και παραγωγική , στο βαθμό που ο αυτοπροσδιορισμός ως στάση ζωής έχει εγκαθιδρυθεί σε ένα άτομο (Wehmeyer & Schwartz , 1998

## **ΥΠΟΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ**

### **Η ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΗΣ (DECISION MAKING ) ΩΣ ΒΑΣΙΚΟ ΣΥΣΤΑΤΙΚΟ ΤΟΥ ΑΥΤΟΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΥ**

#### **1.4.1. ΟΙ ΕΠΙΛΟΓΕΣ ΚΑΙ Η ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΗΣ: ΟΡΙΣΜΟΙ-ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΗΣΗ**

Όπως έχουμε δει τα συστατικά στοιχεία του αυτοπροσδιορισμού δεν είναι στον ίδιο βαθμό καλλιεργημένα και στα άτομα με νοητική καθυστέρηση κάποιες πτυχές

του αυτοπροσδιορισμού είναι δυνατόν περαιτέρω να καλλιεργηθούν και κάποιες όχι, πχ η αυτοσυνηγορία (Self advocacy ) δεν είναι εύκολο να καλλιεργηθεί από τα άτομα με μέτρια και βαριά νοητική καθυστέρηση. Σε κάθε περίπτωση η δυνατότητα επιλογών (Choice making ), η λήψη απόφασης ( decision making ) , και η επίλυση προβλημάτων (Problem solving ) συνδέονται μεταξύ τους και ακόμα και σε άτομα με μέτρια νοητική καθυστέρηση εν δυνάμει εντοπίζονται αυτά τα στοιχεία και με την κατάλληλη εκπαίδευση είναι δυνατόν να αναπτυχθούν σε ικανοποιητικό βαθμό αυτές οι δεξιότητες . Στη συνέχεια θα δούμε τα χαρακτηριστικά αυτών των δεξιοτήτων και τη διασύνδεση τους και θα σκιαγραφήσουμε εντονότερα τη λήψη απόφασης (decision making) και πως αυτή η δεξιότητα σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να είναι αιτιακός παράγοντας στη ζωή του και να έχει ποιότητα ζωής .

Επειδή «αρχή σοφίας η των ονομάτων επίσκεψις» ( Φιλόσοφος Αντισθένης, 4<sup>ος</sup> αι π.Χ. ) είναι καλό να δούμε τι σημαίνουν οι όροι «επιλογή» , «απόφαση», «πρόβλημα» και με βάση αυτούς τους ορισμούς να κάνουμε τις ανάλογες συσχετίσεις. Επιλογή σημαίνει «το κατ'εκλογήν λαμβάνειν εκ πολλών τον ή το καλύτερον ή προσφορότερον» , το ξεδιάλεγμα ( Λεξικό Δημητράκου, 1964). Σημαίνει επίσης και προτίμηση . Απόφαση (από το ρήμα αποφαίνομαι =εκφράζω γνώμη, γνωματεύω) κατά κύριο λόγο σημαίνει «κατόπιν σκέψεως κρίση» , η τελική γνώμη. Στην αρχαιότητα σήμαινε και απάντηση αλλά και χρησμός ( Λεξικό Δημητράκου , 1964). Στην αγγλική γλώσσα η λέξη decision (==απόφαση) προέρχεται από το λατινικό ρήμα decido που σημαίνει κόβω και όπως θα δούμε τελικά η σημασία του «κόβω» αποδίδει και τη διαδικασία «κοψίματος» , ακύρωσης των εναλλακτικών λύσεων και της έγκρισης της τελικής επιλογής ή λύσης. Η απόφαση θα λέγαμε είναι η διαδικασία του νου όταν ακολουθεί μια επιλογή, είτε υπάρχουν εναλλακτικές επιλογές είτε όχι. Πότε όμως μια απόφαση είναι καλή ή αποτελεσματική είναι ένα κορυφαίο ζήτημα και σχετίζεται με την ύπαρξη του αυτοπροσδιορισμού ως κατευθυντήριας λειτουργίας του ανθρώπου. Πρόβλημα σήμαινε στην αρχαιότητα πρόταση , ζήτημα που προκαλούσε διχογνωμία . Κυρίως είναι ένα προβαλλόμενο ζήτημα για το οποίο ζητείται λύση, είναι το ζήτημα που έχει κάποια κενά και απαιτούνται κάποιοι όροι για να καλυφθούν , να πληρωθούν.

Η δυνατότητα επιλογών ( choice making ) όταν γίνεται μέρος του εκπαιδευτικού προγράμματος αφορά μορφωτικά ή γνωστικά πεδία , προτιμήσεις ή ενδιαφέροντα αλλά και τις επικοινωνιακές ανάγκες των μαθητών . Σε κάθε περίπτωση οι επιλογές οξύνουν το πνεύμα των μαθητών και προλειαίνουν το έδαφος για τη λήψη και των

κατάλληλων αποφάσεων , αναπτύσσουν τις ακαδημαϊκές δεξιότητες και βελτιώνουν τη συμπεριφορά ( Wehmeyer, 1999) . Επίσης η δυνατότητα επιλογών ανάγεται στην κατάκτηση από πλευράς του ανθρώπου ανώτερης ποιότητας ζωής και σχετίζεται με την ικανότητα του ανθρώπου να χειρίζεται αλλά και να προσαρμόζεται στο εκάστοτε περιβάλλον ( Wehmeyer & Metzler , 1995 ) .

Για κάποιους ερευνητές οι επιλογές βρίσκονται στην πρωτοκαθεδρία του αυτοπροσδιορισμού και δεν νοείται η έννοια αυτή χωρίς την δεξιότητα της επιλογής , η οποία σε μεγάλο βαθμό χρωματίζει την χειραφέτηση και το αίσθημα της ελευθερίας του ατόμου ( Agran, Storey & Krupp , 2010 ) . Αυτό μπορεί εύκολα να διαφανεί αν εξετάσουμε άτομα που ζουν σε ιδρυματοποιημένες συνθήκες, άρα σε πολύ αυστηρώς δομημένο περιβάλλον, και διαπιστώσουμε ότι τα άτομα αυτά στερούνται ακόμα και της δυνατότητας επιλογής ενδυμασίας , διασκέδασης ή ψυχαγωγίας ή συντρόφου / παρέας ή ακόμα και τροφής ( Wehmeyer & Schwartz, 1998 ) . Από την άλλη όταν το άτομο , ακόμα και με νοητική καθυστέρηση , επιλέγει μορφωτικά ή άλλα αγαθά , βρίσκει τρόπους και μέσα για να ικανοποιήσει τις ανάγκες και έτσι ευκολότερα αναπτύσσεται ο αυτοπροσδιορισμός και οι συνακόλουθες δεξιότητες , κυρίως η λήψη της απόφασης. Για παράδειγμα η επιλογή τρόπου διασκέδασης καθιστά στη συνέχεια πιο υπεύθυνο το άτομο για τον τρόπο διαχείρισης του ελεύθερου χρόνου και οι αποφάσεις του στο ζήτημα αυτό είναι βαρύνουσας σημασίας, άρα οι πιθανότητες να λαμβάνει σωστές αποφάσεις αυξάνονται.

Αναμφίβολα οι επιλογές αντανακλούν τον εσωτερικό κόσμο του ανθρώπου που επιλέγει. Οι προτιμήσεις του ανθρώπου σχετίζονται με τα ενδιαφέροντα , τα γούστα , την έλξη που ασκούν κάποια πρόσωπα ή στοιχεία του περιβάλλοντος. Οι πεποιθήσεις , οι γνώμες , οι δοξασίες αλλά και οι προλήψεις , οι προκαταλήψεις , τα στερεότυπα διαμορφώνουν ένα ιστό επιλογών και αυτές συνιστούν την ιδιαιτερότητα και την ιδιοσυστασία κάθε ανθρώπου . Σε ένα βαθμό ο άνθρωπος επιλέγει επειδή κάτι είναι αρεστό. Ό , τι αρέσει γίνεται επιλογή του. Το ζήτημα όμως είναι να γίνονται οι κατάλληλες επιλογές για να μη βλάπτεται ένα άτομο , αλλά όταν η ελευθερία επιλογής γίνεται αντικείμενο λατρείας, όπως στην εποχή μας, τότε συνειδητοποιούμε ότι η επιλογή γίνεται «σημαία ευκαιρίας» για τον καθένα , ανεξαρτήτως εάν οι επιλογές είναι ωφέλιμες ή βλαβερές ( Schloss , Alper & Jayne , 1993 ) . Κύριο μέλημα του ατόμου είναι οι επιλογές να το προστατεύουν , δηλαδή να

διαφυλάσσουν την ακεραιότητα του και για να γίνει αυτό ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι προασπιστικός.

Τι επιτυγχάνει όμως το παιδί έχοντας τη δυνατότητα να επιλέγει; Οι επιλογές του ανθρώπου ουσιαστικά προωθούν την χειραφέτηση του, την αυτονομία και την αυτορρύθμιση των δραστηριοτήτων του (Bannerman, Sheldon, Sherman & Harchick, 1990). Τα παιδιά και φυσικά τα άτομα με νοητική καθυστέρηση όντως εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τους μεγάλους αλλά με τις επιλογές τα άτομα συμπληρώνουν τις καθημερινές λειτουργίες και δραστηριότητες τους. Αυξάνεται ο αυτοέλεγχος και η αυτοπαρακολούθηση ως δεξιότητες, αυξάνεται η αίσθηση του ελέγχου στις δραστηριότητες του. Προωθείται η προσοχή και η συμμόρφωση στους κανόνες που επιβάλλει μια δραστηριότητα και το παιδί επηρεάζει μερικές όψεις μιας δραστηριότητας. Το παιδί συμμετέχει πιο ενεργητικά στις σχετικές με την επιλογή του δράσεις (πχ ένα παιχνίδι) και η συμμετοχή αυτή είναι κρίσιμη για την ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού (Bannerman et al, 1990). Παράλληλα βελτιώνεται η λειτουργικότητα του παιδιού και αυτό έχει αντίκτυπο στη συμπεριφορά του, καθώς αυτή γίνεται πιο θετική για το παιδί και για την κοινότητα (McCormick, Jolivet & Ridgley, 2001).

Ειδικά τα παιδιά με προβληματική συμπεριφορά χάρις στη δυνατότητα επιλογών βελτιώνονται σε ακαδημαϊκά και κοινωνικά έργα και μειώνονται οι ανεπιθύμητες συμπεριφορές (Bannerman et al, 1990). Παράλληλα τα παιδιά έχουν μια γενική αίσθηση ευζωίας, σωματικής και ψυχικής ανάτασης και η ζωή τους νοηματοδοτείται, όταν οι επιλογές κατευθύνουν τη ζωή του. Χάρις στην ικανότητα που έχει ένα παιδί να επιλέγει αναπτύσσεται το αίσθημα ευθύνης και αυτή η ικανότητα τελικά προλειαίνει το έδαφος για να παίρνει κατάλληλες αποφάσεις (Beith-Marom, Fischhoff, Quadrel & Furby, 1991)

#### 1.4.2. ΜΟΝΤΕΛΑ ΜΕΛΕΤΗΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗΣ ΛΗΨΗΣ ΑΠΟΦΑΣΗΣ

Αν ο άνθρωπος έχει καταφέρει στην πορεία των αιώνων να διαφυλάξει την ακεραιότητα του και να μεγαλουργήσει το έχει καταφέρει σε ένα μεγάλο βαθμό χάρις στην ικανότητα του να παίρνει τις κατάλληλες αποφάσεις (Hastie & Dawes, 2010). Οι αποφάσεις βοηθούν τον άνθρωπο να δίνει λύσεις σε ζητήματα που τον απασχολούν και για αυτό με τις αποφάσεις ο άνθρωπος είτε οδηγείται στη σωτηρία είτε στην καταστροφή. Έτσι και στα άτομα με νοητική καθυστέρηση οι αποφάσεις



κρίνουν και το μέλλον τους. Στη συνέχεια της εργασίας μας θα σκιαγραφήσουμε τη φύση και τη διαδικασία της λήψης απόφασης και όσα θα αναφέρουμε αφορούν μαθητές με ή χωρίς νοητική καθυστέρηση , αν και αφορούν όλους τους ανθρώπους (καθώς όλοι παίρνουμε αποφάσεις , σημαντικές ή και λιγότερο σημαντικές , σε καθημερινό επίπεδο ).

Κατά τη λήψη της απόφασης πέντε στοιχεία λειτουργούν είτε ξεχωριστά είτε αλληλοεξαρτώμενα: η γνώση , τα συναισθήματα , τα κίνητρα , η προσωπικότητα του αποφασίζοντος και οι περιβαλλοντικοί παράγοντες (Khemka & Hickson ,2006). Το γνωστικό στοιχείο σχετίζεται με τις πληροφορίες, τη λογική επεξεργασία των δεδομένων, τις λεκτικές, μαθηματικές και εν γένει τις ακαδημαϊκές ικανότητες. Το συναισθηματικό στοιχείο αφορά το σύνολο των συναισθημάτων, καθώς ο άνθρωπος που λαμβάνει μια απόφαση κυριαρχείται από ένα συναισθηματικό φορτίο , άλλοτε θετικό για την έκβαση μιας συνθήκης και άλλοτε αρνητικό ( Hickson & Khemka ,1999 ; Ekman & Davidson ,1994). Για παράδειγμα ο φόβος ωθεί το άτομο να σκέπτεται και να αποφασίζει διαφορετικά σε σχέση με τη χαρά ή ο δισταγμός και η επιφυλακτικότητα πολλών ατόμων με νοητικές αδυναμίες όταν λαμβάνουν μια απόφαση λειτουργεί ανασταλτικά στη σωστή λήψη απόφασης ή στην αποτελεσματική έκβαση μιας υπόθεσης, δεδομένου ότι τα άτομα με νοητική καθυστέρηση στη λήψη απόφασης υστερούν σε σχέση με τα τυπικά άτομα ( Hickson et al, 1999).

Σχετικά με τα κίνητρα η προσοχή των ερευνητών στρέφεται στο ζήτημα της αυτοεικόνας και των προσωπικών πεποιθήσεων ή κοσμοθεωρίας και θεωρείται πως η στάση των ατόμων , ο τρόπος επίτευξης των στόχων , οι προτεραιότητες , η εκτίμηση και η στάθμιση των πραγμάτων καθορίζουν τον τρόπο διευθέτησης ενός προβλήματος ή λήψης μιας απόφασης. Ειδικά για τα άτομα με νοητική καθυστέρηση ζητήματα όπως η μαθημένη αβοηθησία και το εξωτερικό σημείο ελέγχου επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο προσέγγισης των ζητημάτων της καθημερινότητας, των επιλογών και των αποφάσεων ( Jenkinson, J.1999).

Στο ρόλο της προσωπικότητας εντάσσονται στοιχεία όπως η ηλικία , το φύλο, η εθνικότητα ,οι ηθικές και εν γένει οι κάθε είδους αξίες , οι πολιτισμικές συμβάσεις , οι συνήθειες αλλά και τα βιώματα. Και στο τέλος οι συνθήκες , η δεδομένη κατάσταση υπό την οποία το άτομο προβαίνει στη διαδικασία λήψης απόφασης και το περιβάλλον , είτε ως οικοσύστημα είτε ως περίγυρος ορίζουν το πλαίσιο εντός του οποίου το κάθε άτομο επιλέγει ή αποφασίζει. Σε ένα μεγάλο βαθμό το άτομο που

αποφασίζει έχει από πίσω του ένα ολόκληρο σύστημα που προδιαγράφει τον ορίζοντα κατανόησης και ερμηνείας του κόσμου και σύμφωνα με αυτόν ορίζονται οι σκέψεις και οι επιλογές.

Τα μοντέλα μελέτης και περιγραφής της διαδικασίας λήψης απόφασης περιγράφουν τους παράγοντες που επηρεάζουν τον τρόπο που αποφασίζουν οι άνθρωποι ( Hickson & Khemka , 1999). Σε γενικές γραμμές τρία είναι τα μοντέλα που εξετάζουν τον τρόπο λήψης των αποφάσεων: το περιγραφικό (descriptive) , το κανονιστικό (normative) και το καθοδηγητικό (prescriptive) . Το κάθε άτομο δεδομένης μιας συνθήκης μπορεί να χρησιμοποιήσει διαφορετικό μοντέλο κάθε φορά. Σε γενικές γραμμές το περιγραφικό μοντέλο εξετάζει τις αποφάσεις που λαμβάνονται κυρίως στην καθημερινή ζωή , όταν απαιτείται να αποφασίζουμε κατόπιν σκέψης. Το κανονιστικό μοντέλο εξετάζει τις σκέψεις ,την προσδοκώμενη ωφέλεια, την μελλοντική επίτευξη στόχων βάσει δεσμευτικών κανόνων που έχει υπόψιν του ένα άτομο για να αποφασίζει . Το καθοδηγητικό μοντέλο έχει μεγαλύτερη εφαρμογή σε δομημένα πλαίσια , πχ ψυχολογικές δοκιμασίες (τεστ), επιλογή επαγγέλματος βάσει σχεδίου κτλ ( Hickson & Khemka , 1999).

Το περιγραφικό μοντέλο (descriptive model) δέχεται ότι η απόφαση είναι μια σύνθετη διαδικασία και γι' αυτό οι άνθρωποι σε παρόμοιες περιπτώσεις αποφασίζουν και δρουν διαφορετικά. Στην περιγραφική θεωρία δίνεται σημασία στην «περιορισμένη λογικότητα» ( limited rationality και bounded rationality) , αναζητείται η αιτιολογία στην απόφαση και η συνειδητοποίηση των συνεπειών. Περιγράφεται «πως» λαμβάνεται μια απόφαση και όχι « πως θα έπρεπε» , όπως δέχεται το κανονιστικό μοντέλο . Το περιγραφικό μοντέλο δέχονται ο Simon , H.A. στο έργο του « A behavioral model of rational Choice” ( Dillon, 2014 ) και οι Janis & Mann (1977) , οι οποίοι θεωρούν ότι η τη λήψη απόφασης είναι ένα είδος σύγκρουσης εναλλακτικών και η τελική επιλογή μεταξύ των εναλλακτικών ( Hickson & Khemka, 1999). Το μοντέλο αυτό δίνει έμφαση στους κανόνες της τυπικής λογικής (reasoning model) , όπως « αν α τότε β...», και κυρίως στην αιτιολογία και στη γνώση των συνεπειών μιας απόφασης . Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο συναισθήματα , κίνητρα και εξωγενείς παράγοντες έχουν δευτερεύουσα σημασία ( Dillon, 2014 )

Το κανονιστικό και συναισθηματικό μοντέλο ( Normative & affective model) δίνει σημασία στην ωφέλεια του αποφασίζοντος , κυρίως όταν έχει αρκετές εναλλακτικές λύσεις και επιλέγοντας την καλύτερη να έχει και τη μέγιστη ωφέλεια. Η

απόφαση βασίζεται σε κάποιους κανόνες ή αξίες , πχ η γνώση μιας επιλογής που στο παρελθόν είχε σημαντική ωφέλεια. Το συναισθηματικό στοιχείο, επίσης , είναι πολύ σημαντικό στη λήψη αποφάσεων, χωρίς να παραγνωρίζονται το γνωστικό και λογικό στοιχείο , αλλά κάθε απόφαση είναι έμφορτη συναισθηματικών δεδομένων. Στο συναισθηματικό τομέα συγκαταλέγεται το άγχος και η έλλειψη προσοχής κατά την απόφαση. Το μοντέλο αυτό υποστηρίζει ο A. Etzioni (1988). Τα κίνητρα και η αντίληψη του εαυτού και κυρίως η αυτοεκτίμηση , η αυτοαποτελεσματικότητα , η στοχοθεσία και το σύστημα πεποιθήσεων του ατόμου είναι στοιχεία που δίνουν ώθηση σε ένα άτομο να αποφασίζει κατάλληλα . Ο Ford M. A. (1995) θεωρεί πως είναι ωφέλιμο να εξετάζονται τα κίνητρα πίσω από τα οποία συχνά κρύβονται οι αποφάσεις.. Μια σύνθεση αυτών των μοντέλων πιστεύω πως δίνει ένα σαφές περίγραμμα του τρόπου λήψης αποφάσεων ( Hickson & Khemka, 1999).

Το καθοδηγητικό μοντέλο (prescriptive model) δίνει έμφαση στη λογική επιλογή κατά την απόφαση, κατά την οποία η επαρκής πληροφόρηση , η γνώση των εναλλακτικών επιλογών , των συνεπειών και η επαρκής αιτιολόγηση αρκούν για να αποφασίσει αποτελεσματικά ένα άτομο. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό ο κριτικός έλεγχος αρχικά , η μετέπειτα εξερεύνηση σε βάθος μπορεί να οδηγήσει το άτομο στην κατάλληλη επιλογή- απόφαση. Τα μοντέλο αυτό πρεσβεύει ότι οι άνθρωποι θα έπρεπε να αποφασίζουν καθοδηγούμενοι από μια εσωτερική κριτική διερεύνηση και μπορούν να το επιτύχουν αυτό μέσα σε κατάλληλα πλαίσια , πχ αν έχουν ποικιλία πληροφοριών. Ο B.Fischhoff (1982) υποστηρίζει αυτήν την άποψη ( Hickson & Khemka, 1999). Νεώτερη έρευνα των Gati & Asher (2001 ) θεωρεί το καθοδηγητικό μοντέλο το πιο πρόσφορο για την λήψη αποτελεσματικών αποφάσεων. Οι παραπάνω ερευνητές θεωρούν πως το τρίπτυχο: εξονυχιστική εξέταση (pre-screen)- διερεύνηση εναλλακτικών – τελική επιλογή (απόφαση) είναι το πλέον παραγωγικό για την λήψη αποφάσεων (Dillon, 2014)

Συνθέτοντας τις παραπάνω διαστάσεις θεωρούμε πως το περιγραφικό μοντέλο περιγράφει τις αποφάσεις που λαμβάνονται συχνότερα στην καθημερινή ζωή, σε αντίθεση με τα άλλα δύο που μελετούν την απόφαση μέσα σε ένα «εξειδικευτικό πλαίσιο» ( Dillon, 2014). Το μοντέλο αυτό δίνει έμφαση στους γνωστικούς παράγοντες και στο σχήμα αιτία- αποτέλεσμα καθώς και στους αυστηρούς κανόνες της λογικής, ενώ στα άλλα δύο μοντέλα τονίζονται και άλλα στοιχεία, όπως οι αξίες και τα συναισθήματα . Διατυπώθηκε πάντως η κατηγορία πως το περιγραφικό μοντέλο είναι περιοριστικό, αυστηρά δομημένο στη διάσταση της λογικότητας και

πως έχει μόνο μαθηματική δομή ( Dillon , 2014) . Παρόλα αυτά είναι η βάση για την διερεύνηση του τρόπου λήψης αποφάσεων. Σύμφωνα με αυτό δίνεται έμφαση στο ζήτημα των εναλλακτικών επιλογών και στην τελική επιλογή της καλύτερης εναλλακτικής, εξετάζονται μεμονωμένες ιδιότητες και χαρακτηριστικά βάσει των οποίων κρίνεται ικανοποιητική μια εναλλακτική επιλογή.

Επίσης το περιγραφικό μοντέλο κρίνεται ως μη αντισταθμιστικό (Non compensatory) , με την έννοια ότι όταν αποφασίζει κάποιος λειτουργεί άκαμπτα , βάσει συγκεκριμένων χαρακτηριστικών , δεν αντισταθμίζεται η απουσία ενός χαρακτηριστικού με την επιλογή κάποιου άλλου ( Beresford & Sloper, 2008). Για παράδειγμα επιλέγοντας ένα αυτοκίνητο και έχοντας τρία κριτήρια για να επιλέξει ( τιμή , επιδόσεις, εμφάνιση) θα αποφασίσει μόνο με βάση αυτά, εάν έχει τα δύο και δεν έχει το τρίτο δεν θα στραφεί να ψάξει για τέταρτο κριτήριο. Έχει καλή τιμή, καλές επιδόσεις ,δεν έχει όμως καλή εμφάνιση , αλλά δεν στρέφεται σε άλλες ιδιότητες . Έτσι το μοντέλο αυτό λειτουργεί περιοριστικά. Σύμφωνα με τους υποστηρικτές του περιγραφικού μοντέλου η «μη αντισταθμιστική διάσταση» κατά την λήψη της απόφασης οφείλεται στους εξής λόγους : α) δεν συλλέγονται συστηματικά όλες οι απαραίτητες πληροφορίες, β) δεν γίνεται αντιληπτή η σημασία κάποιων όψεων των εναλλακτικών επιλογών, γ) δεν γίνεται υπερκερασμός των αρνητικών ιδιοτήτων κάποιων εναλλακτικών και επιλογή των θετικών ιδιοτήτων. Θα υποστήριζε κάποιος πως απαιτείται γνωστικός κόπος για να υπολογιστούν όλες οι παράμετροι για την λήψη μιας παραγωγικής απόφασης και για λόγους οικονομίας το άτομο λαμβάνει αποφάσεις αδυνατώντας να συγκρίνει πολλές παραμέτρους, μολονότι κατά το περιγραφικό μοντέλο οι γνωστικοί παράγοντες είναι οι πιο σημαντικοί για την λήψη αποφάσεων ( Beresford & Sloper , 2008). Επιπλέον ο Simon H.A. (1955) θεωρεί πως κατά βάσιν οι άνθρωποι στην καθημερινή ζωή λαμβάνουν αποφάσεις σύμφωνα με το «μη αντισταθμιστικό κριτήριο» , καθόσον στη ζωή μας λειτουργούμε κατ'οικονομίαν , καταβάλλοντας δηλαδή λιγότερο κόπο σε κάθε είδους έργο (Hickson & Khemka , 1999).

Τα άλλα δύο μοντέλα εξετάζουν την λήψη απόφασης και με άλλες διαστάσεις. Ειδικότερα το κανονιστικό δίνει έμφαση στους κανόνες και στις ιεραρχήσεις που πρέπει να θέτει ένα άτομο, κυρίως όταν θέτει στόχους. Το πιο γνωστό κανονιστικό μοντέλο είναι η « θεωρία της προσδοκώμενης ωφέλειας» ( Expected Utility Theory) , μια θεωρία που διατύπωσαν οι J. Van Newmann & O. Morgenstern (1953)

( Beresford & Sloper, 2008) , σύμφωνα με την οποία η λήψη της απόφασης γίνεται με βάση την ωφέλεια που πιθανολογεί το άτομο πως θα έχει, συνυπολογίζοντας διάφορα κριτήρια ( στόχους, πληροφορίες , συναισθήματα, κίνητρα ) Το μοντέλο αυτό κρίνεται πως έχει φιλοσοφική βάση, καθώς η θεωρία του ωφελιμισμού έχει διατυπωθεί από φιλοσόφους ,όπως ο Jeremy Bentham (Hickson & Khemka , 1999). Νεώτεροι ερευνητές πάντως θεωρούν πως το καθοδηγητικό μοντέλο αποτελεί σύνθεση των άλλων δύο και συνιστούν να δοθεί προτεραιότητα σε αυτό, καθώς υπολογίζονται τα κίνητρα , τα συναισθήματα , οι στάσεις και οι γενικότερες δεξιότητες ενός ατόμου ( Beresford & Sloper, 2008). Μολονότι το καθοδηγητικό μοντέλο χρησιμοποιείται συνήθως σε δομημένα πλαίσια και σε εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και θυμίζει αρχιτεκτονικό σχέδιο μπορεί να χρησιμοποιηθεί και στην καθημερινή πρακτική, καθώς δίνεται η δυνατότητα στο άτομο να λαμβάνει πιο παραγωγικές αποφάσεις ( Beresford & Sloper, 2008).

Σε αντίθεση προς το περιγραφικό μοντέλο τα άλλα δύο σχετίζονται με την ύπαρξη του αντισταθμιστικού κριτηρίου. Σύμφωνα με αυτό, όταν λαμβάνεται μια απόφαση το άτομο υπολογίζοντας τα αρνητικά στοιχεία μπορεί να τα αντισταθμίσει επιλέγοντας και σταθμίζοντας αναλόγως τα θετικά στοιχεία. Το άτομο αναγνωρίζει σε όλες τις διαστάσεις τα χαρακτηριστικά των εναλλακτικών επιλογών αλλά και των άλλων σχετικών δεδομένων (πχ συναισθηματικής κατάστασης ). Αξιολογεί εις βάθος τα δεδομένα, υπολογίζει τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα, επιλέγει την εναλλακτική με την μεγαλύτερη αξία ή ωφέλεια. Όταν όμως λειτουργεί έτσι το άτομο καταβάλλεται σημαντική προσπάθεια και κόπος και αυτό δεν μπορεί να γίνεται συνεχώς , δηλαδή δεν μπορεί να έχει ρεαλιστική βάση . Όταν όμως συνυπολογίζονται όλα τα δεδομένα τότε η απόφαση μπορεί να είναι και η πιο ωφέλιμη ( Hickson & Khemka, 1999)

#### 1.4.3. ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ ΤΩΝ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ

Τα κριτήρια για την ορθότητα μιας απόφασης είναι η αποτελεσματικότητα , δηλαδή η εμφάνιση επιθυμητού αποτελέσματος και φυσικά αυτό προκύπτει μετά το γεγονός αλλά και το κριτήριο του λογικώς υγιούς ( Logically sound ) , κατά το οποίο μια απόφαση είναι λειτουργική και χρήσιμη για τον λαμβάνοντα στο βαθμό που λαμβάνεται σύμφωνα με τις αξίες , τις πεποιθήσεις , την κοσμοθεωρία του αλλά και σύμφωνα με τις πληροφορίες που δόθηκαν στον λαμβάνοντα (Beyth-Marom et al ,

1991). Βεβαίως το αποτέλεσμα αρκετές φορές δεν ικανοποιεί τον λαμβάνοντα την απόφαση και γι αυτό πολλές αποφάσεις κρίνονται ανεπιτυχείς , αλλά όταν μια απόφαση λαμβάνεται μόνο με το κριτήριο του αξιακού συστήματος ή του λογικώς υγιούς ο λαμβάνων την απόφαση συχνά δεν μετανοιώνει και δεν υφίσταται ματαιώση ( Beyth-Marom et al , 1991 ). Βέβαια το αξιακό σύστημα δεν είναι διαμορφωμένο στα παιδιά σε ικανοποιητικό σημείο και πολύ περισσότερο στα άτομα με νοητική καθυστέρηση και επομένως αυτό το κριτήριο δεν μπορεί να ληφθεί πάντα υπ όψιν , κυρίως όταν γίνεται σχεδιασμός για τη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων και λήψης απόφασης .

Εκτός από το γνωστικό στοιχείο στην απόφαση εντοπίζεται και το συναισθηματικό στοιχείο. Η συναισθηματική κατάσταση του λαμβάνοντος την απόφαση είναι μια κρίσιμη παράμετρος και η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ένας δείκτης για την ορθότητα ή μη μιας απόφασης . Το γνωστικό στοιχείο σχετίζεται με ιδέες, πληροφορίες και με την λογική συγκρότηση του ατόμου , αλλά παράλληλα με αυτά και το συναισθηματικό στοιχείο είναι κρίσιμο κατά τη λήψη μιας απόφασης (Mincemoyer & Perkins, 2003) . Μια συναισθηματική αντίδραση που εμφανίζεται όταν λαμβάνεται μια απόφαση (και σε μεγαλύτερο βαθμό όταν αποφασίζουν άτομα με νοητική καθυστέρηση ) είναι η αβεβαιότητα . Αναμφίβολα αυτή προκαλεί επιπλέον συναισθηματικές και σωματικές αντιδράσεις (πχ αγωνία , μούδιασμα ). Επομένως η αβεβαιότητα είναι μια συνθήκη που τη συναντούμε στη διαδικασία λήψης μιας απόφασης και υπό αυτό το πρίσμα η απόφαση είναι τελικά μια κρίση που από όλα τα άτομα δεν είναι πάντα εύκολο να εκφραστεί. Θα λέγαμε πως ακριβώς αυτή η αβεβαιότητα αποτρέπει την λήψη απόφασης και ενισχύει την αναποφασιστικότητα και την παθητικότητα.

Η απλοϊκή σκέψη των παιδιών και των ατόμων με νοητική καθυστέρηση αναμφίβολα καθιστά και τις επιλογές και τις αποφάσεις τους να χαρακτηρίζονται από μια αθωότητα , η οποία όμως δεν είναι πάντα προς το συμφέρον των παιδιών. Η αθωότητα της σκέψης τους αποκλείει την αβεβαιότητα και τα παιδιά απροσανατόλιστα κρίνουν ή συσχετίζουν τα πράγματα χωρίς να υπολογίζουν ή να λαμβάνουν υπ όψιν απειλές , κινδύνους ή παγίδες που παραμονεύουν . Με άλλα λόγια συχνά τα άτομα με νοητική καθυστέρηση είτε δεν αποφασίζουν λόγω αβουλίας (προερχόμενης από αβεβαιότητα ) είτε αποφασίζουν άκριτα . Μια αδικαιολόγητη βεβαιότητα καλύπτει κάθε τους σκέψη και δραστηριότητα και αυτό συνιστά εφησυχασμό . Ο εφησυχασμός όμως ναρκώνει τις συνειδήσεις και είναι επικίνδυνος

για την ακεραιότητα των παιδιών . Επομένως στα εκπαιδευτικά προγράμματα για τη διδασκαλία της λήψης της απόφασης το στοιχείο της αβεβαιότητας είναι καλό να τονίζεται , ακριβώς για να εντοπίζουν τα παιδιά όχι μία επιλογή ή λίγες εναλλακτικές, αλλά μέσω της πολυμορφίας των εναλλακτικών λύσεων να επιλέγουν την καλύτερη , την ιδανική ( Beyth- Marom et al , 1991 ) . Αυτό μπορεί να ακούγεται εξωφρενικό , ειδικά στη σημερινή εποχή της υπεραπλούστευσης των πάντων , κρίνεται όμως υγιές για τα παιδιά , καθώς η πενία των επιλογών φτωχαίνει και τη δυναμική της λήψης μιας σωστής απόφασης . Επομένως η αβεβαιότητα αρχικά είναι πιθανό να τρομάζει , είναι καλό όμως να αντικριστεί υπό μία άλλη οπτική γωνία και θέαση, δηλαδή η γνώση ότι κάθε απόφαση εμπεριέχει και το στοιχείο της αβεβαιότητας , του ρίσκου μπορεί να εμπλουτίσει τις επιλογές του ατόμου. Για παράδειγμα ο μαθητής μπορεί να μάθει πως για να αγοράσει ένα προϊόν μπορεί να στραφεί σε διαφορετικές πηγές , να έχει περισσότερες επιλογές , έτσι ώστε να είναι πιο σίγουρος για την τελική επιλογή.

Για την αποφυγή της απροσδιοριστίας και αβεβαιότητας ο Gelatt (1991) θεωρεί πως ο λαμβάνων την απόφαση μπορεί να αλλάξει αυτήν την συνθήκη , εάν προσδώσει θετικό πρόσημο στην αβεβαιότητα . Για να γίνει αυτό απαιτείται αλλαγή στάσης από πλευράς του ατόμου. Η ευελιξία , η εστίαση στους στόχους , αποδοχή του απρόοπτου , το ανοικτό μυαλό που δεν αποκλείει τη νέα γνώση , η έμφαση όχι μόνο στη λογική αλλά και στη φαντασία προάγουν αυτό που λέει ο Gelatt (1991) «θετική αβεβαιότητα» για να έχει δημιουργικό χαρακτήρα μια απόφαση. Η δεκτικότητα στο νέο , η καινοτόμος σκέψη , συνδυασμός πληροφορίας και φαντασίας , η θετική σκέψη και ο οραματισμός του ωφέλιμου λειτουργούν κάποιες φορές σαν αυτοεκπληρούμενη προφητεία και έτσι το επιθυμητό μπορεί να γίνει μέρος της πραγματικότητας . Για τον Gelatt (1991) στη λήψη της απόφασης βασικό στοιχείο είναι η στοχοθεσία . Θεωρεί πως είναι καλό να ζητούμε συμβουλές και πολύ περισσότερο τα παιδιά , ειδικά όταν πρόκειται για μια σοβαρή απόφαση . Η σκέψη να είναι πολυσχιδής και γεμάτη επιθυμίες και να αφήνουμε χώρο στη φαντασία και στην «τυφλή πίστη» ( blind confidence ) . Θεωρεί πως αυτό το θεωρητικό πλαίσιο μπορεί να διδαχθεί στα παιδιά με θαυμάσια και εποικοδομητικά αποτελέσματα.

Στα πλαίσια αυτά μια παράμετρος που εξετάζεται για τον τρόπο που λαμβάνουν αποφάσεις οι άνθρωποι είναι η συμβολή της διαίσθησης. Ενώ η λογικότητα είναι βασικό στοιχείο στη λήψη μιας απόφασης δεν θα ήταν αντιεπιστημονικό να ληφθεί υπόψη και ο ρόλος της διαίσθησης στη διαδικασία λήψης μιας απόφασης. Οι

Khatri & Alvin ( 2000) θεωρούν πως η διαίσθηση δεν αντίκειται στη λογική , ούτε είναι μια παραφυσική δύναμη που παρεμβαίνει ως διαδικασία στο μηχανισμό λήψης μιας απόφασης. Αντιθέτως ούτε είναι μια συναισθηματική ιδιαιτερότητα του αποφασίζοντος, ούτε ένας παράλογος μηχανισμός που υπερβαίνει τους φυσικούς νόμους. Θεωρούν πάντως η διαίσθηση κυρίως για ζητήματα στρατηγικής σημασίας έχει παρεμβατικό ρόλο (πχ η επιλογή και απόφαση για μια εργασία) και λιγότερο για ζητήματα καθημερινότητας (πχ για μια καθημερινή ασχολία ).

Η λήψη απόφασης λοιπόν φαινομενικά είναι μια ευχερής υπόθεση, αποδεικνύεται όμως μια πολύμορφη νοητική επεξεργασία που εμπεριέχει γνώση, λογική, συναίσθημα, κίνητρα , διαίσθηση και με την αβεβαιότητα κυρίαρχη ως προς το αποτέλεσμα της επιλογής . Ο φόβος της επιλογής έτσι διογκώνεται, καθώς η μνήμη πιθανής αποτυχίας στο παρελθόν παρεμποδίζει παρόμοια επιλογή στο μέλλον. Ειδικά για τα άτομα με νοητική καθυστέρηση η λήψη μιας απόφασης δεν είναι το ίδιο αυτονόητη όπως με τα άλλα άτομα. Είτε εξαιτίας της αβεβαιότητας ,είτε έλλειψης πληροφόρησης είτε επειδή συντρέχουν άλλοι λόγοι , πχ η συνθήκη της μαθημένης βοήθησις , η απόφαση δεν συνιστά μια εύκολη υπόθεση ( Mincemoyer & Perkins, 2003). Θα λέγαμε πως ακριβώς για αυτά τα άτομα η λήψη απόφασης για τρέχοντα θέματα αλλά και για τις μελλοντικές τους βλέψεις αξιολογείται σε ένα άλλο πλαίσιο, στο οποίο οφείλουν να στρέψουν την ματιά τους οι ειδικοί.

#### 4. ΤΡΟΠΟΙ ΛΗΨΗΣ ΑΠΟΦΑΣΗΣ ΚΑΙ Η ΛΥΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ

Κάποιοι ερευνητές κρίνουν ότι η λήψη απόφασης (Decision making ) είναι μια παρόμοια διαδικασία με την επίλυση προβλήματος ( problem solving ) ή ότι υπάρχουν πολλά κοινά στοιχεία (Beyth- Marom et al, 1991 και Mincemoyer & Perkins, 2003). Σε κάθε περίπτωση η απόφαση είναι μια διαδικασία τελικής κρίσης , οπότε επιλέγεται μια κατεύθυνση , ένας «δρόμος» μεταξύ άλλων επιλογών , οι οποίες τις περισσότερες φορές συγκρούονται μεταξύ τους. Όπως φαίνεται από τον ορισμό σε κάθε απόφαση υπάρχει και το στοιχείο της επιλογής αλλά και της επιλογής λύσης σε ένα πρόβλημα ( Agran et al., 2002) . Σε μια απόφαση ο λαμβάνων αυτήν βλέπει κατά κάποιο τρόπο μια λύση . Το στοιχείο της σύγκρουσης των επιλογών ή των εναλλακτικών λύσεων ωθεί το άτομο να « ζυγίζει» τις επιλογές , να σταθμίζει τα δεδομένα αλλά και πάλι συχνά φέρει σε αμηχανία το άτομο για την τελική κρίση.



Ακριβώς επειδή η λήψη απόφασης και η λύση ενός προβλήματος έχουν πολλά κοινά στοιχεία είναι καλό να διδάσκονται ως μια ενότητα σε παιδιά με αναπτυξιακές δυσκολίες ή νοητική καθυστέρηση ( Agran , Blanchard , Wehmeyer & Hughes , 2002 ) . Οι παραπάνω ερευνητές βασίζονται σε έρευνες που δείχνουν ότι οι δεξιότητες επίλυσης ενός προβλήματος παρέχουν τη βάση για την οικοδόμηση της μάθησης γενικώς και τη δυνατότητα βελτίωσης της ποιότητας της ζωής. Επομένως η επίλυση προβλήματος και η λήψη της απόφασης ως στοιχεία του αυτοπροσδιορισμού ενισχύουν και τις ακαδημαϊκές δεξιότητες. Γι αυτό τα άτομα με νοητική καθυστέρηση και χωρίς καθοδήγηση, αν στερηθούν τη δυναμική που τους παρέχει ο αυτοπροσδιορισμός , στερούνται και των δυνατοτήτων ανάπτυξης κοινωνικών και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων ( Wehmeyer & Kelchner , 1994).

Σε κάθε περίπτωση λήψης απόφασης , είτε για πολύ σοβαρά θέματα είτε για πολύ απλά θέματα της καθημερινότητας , είτε αφορά παιδιά είτε ενηλίκους ανεξαρτήτως νοητικού δυναμικού οι τρόποι (στυλ ) λήψης απόφασης κατά τον H. Gelatt (1991 , pp.39-41) ποικίλλουν και ταξινομημένοι είναι οι εξής :

1. Ο αυθόρμητος ( ελάχιστη σκέψη ή εξέταση , η πρώτη επιλογή που έρχεται στο μυαλό )
2. Ο μοιρολατρικός ( πίστη σε ανώτερη δύναμη , αβουλία , δειλία )
3. Ο ενδοτικός ( όταν αποφασίζουν οι άλλοι για εμάς , στοιχείο που συναντούμε σε άτομα με νοητική υστέρηση )
4. Ο αναβλητικός ( διάθεση μετάθεσης ευθύνης , αμέλεια , ασυνέπεια )
5. Ο διλημματικός ή οδυνηρός ( η αίσθηση ότι είμαστε χαμένοι και η οδυνηρή αμφιταλάντευση που προκαλεί ψυχικό πόνο )
6. Ο διαισθητικός ( το ένστικτο κυριαρχεί )
7. Ο οργανωτικός ( χρήση λογικής αλλά και συναισθήματος )
8. Ο παραλυτικός ( χρονοτριβές και παρελκυστική συμπεριφορά )
9. Ο παρεκκλίνων ( όταν ζητούμε τη γνώμη άλλου αλλά κάνουμε πάντα το αντίθετο από αυτό που μας προτείνουν ) .

Σχετικά με τα βήματα που ακολουθεί κάποιος για να ληφθεί μια απόφαση έχουν αναπτυχθεί διάφορα μοντέλα αλλά σε γενικές γραμμές τα βήματα που ακολουθεί κάποιος είναι τα εξής ( Beyth- Marom et al , 1991 ) :

1. Εντοπισμός , διάκριση της συνθήκης ( πχ κίνδυνος , ρίσκο , βεβαιότητα , αβεβαιότητα )
2. Συνειδητοποίηση της κατάστασης επί της οποίας θα ληφθεί η απόφαση

3. Καταγραφή των προτεινόμενων ή εναλλακτικών λύσεων
4. Δημιουργία κριτηρίων για τη σύγκριση των εναλλακτικών λύσεων και εντοπισμός των πιθανών αποτελεσμάτων κάθε εναλλακτικής λύσης.
5. Εκτίμηση της πιθανότητας να προκύψει κάποιο αποτέλεσμα κατόπιν επιλογής μιας εναλλακτικής λύσης
6. Εκτίμηση της ωφελιμότητας κάθε πιθανού αποτελέσματος
7. Αξιολόγηση κάθε εναλλακτικής λύσης με όρους ελκυστικότητας και πιθανότητας
8. Δυνατότητα συγκέντρωσης περισσότερων πληροφοριών
9. Γενική αξιολόγηση της διαδικασίας λήψης της απόφασης.

Τα βήματα που ακολουθεί κάποιος για να ληφθεί μια απόφαση ταυτίζονται με τα βήματα για να λυθεί ή να αντιμετωπιστεί ένα προσωπικό , διαπροσωπικό και κοινωνικό πρόβλημα . Θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε πως τα βήματα ή φάσεις λήψης μιας απόφασης συνιστούν και ανάλογες δεξιότητες οι οποίες -εφόσον διδαχθούν - θα παράσχουν σημαντική βοήθεια για να λαμβάνονται αποτελεσματικές αποφάσεις ( Mincemoyer & Perkins, 2003) . Οι φάσεις είναι οι εξής :

- 1 . Η συναισθηματική διέγερση ( οι αποφάσεις περισσότερο φέρουν συναισθηματικό φορτίο )
2. Αναγνώριση του θέματος επί του οποίου θα ληφθεί η απόφαση .
3. Στοχοθεσία , η κατεύθυνση του εαυτού προς ένα συγκεκριμένο στόχο που έχει τεθεί.
4. Διατύπωση συλλογισμών για τις πιθανές λύσεις ( καταιγισμός ιδεών – Brainstorming )
5. Οραματισμός των πιθανών αποτελεσμάτων για κάθε μία από τις εναλλακτικές λύσεις.
6. Επιλογή της καλύτερης λύσης
7. Σχεδιασμός και υλοποίηση της διαδικασίας .
8. Αξιολόγηση της διαδικασίας και του αποτελέσματος

Είδαμε ότι « πρόβλημα» υπάρχει ή εμφανίζεται όταν μια κατάσταση ή μια συνθήκη μας οδηγεί σε μια αβέβαιη εξέλιξη ή όταν υπάρχει δυσκολία στην επίτευξη ενός επιθυμητού στόχου. Θα λέγαμε ότι εμφανίζεται ένα πρόβλημα όταν ένα εμπόδιο φράζει το δρόμο για να φτάσει κάποιος στο στόχο του. Σε κάθε περίπτωση σε ένα πρόβλημα υπάρχει η αίσθηση ότι ένα ή περισσότερα εμπόδια δυσκολεύουν την εξεύρεση λύσης. Έτσι όταν σε ένα πρόβλημα βλέπουμε μία ή περιορισμένο αριθμό εναλλακτικών λύσεων τότε το πρόβλημα αυτό χαρακτηρίζεται **κλειστό** . Αντιθέτως

όταν ένα πρόβλημα παρουσιάζει ποικίλες εναλλακτικές λύσεις και αρκεί να επιλεγεί η πιο συμφέρουσα λύση τότε χαρακτηρίζεται **ανοικτό** ( Agran et al., 2002) . Η άρση των εμποδίων και η παράκαμψη των δυσκολιών φέρνουν και την πιο συμφέρουσα λύση. Η διασύνδεση λύσης ενός προβλήματος και της λήψης απόφασης διαφαίνεται και στο βήμα κατά το οποίο η επιλογή μιας τελικής λύσης ταυτίζεται με τη λήψη μιας απόφασης . Υπό αυτήν την έννοια η λήψη της απόφασης είναι μέρος της λύσης ενός προβλήματος ( Φέτση , 2008 ).

Για τους D' Zurilla & Goldfried (1971 ) η λύση ενός προβλήματος (προσωπικού, διαπροσωπικού , κοινωνικού ) είναι μια συμπεριφορική διαδικασία κατά την οποία υπάρχει μια διαθέσιμη ποικιλία εναλλακτικών λύσεων ή απαντήσεων κάθε φορά που προκύπτει μια προβληματική κατάσταση και η πιθανότητα εύρεσης της πιο αποτελεσματικής λύσης εξαρτάται από την πιστή εφαρμογή της μεθοδολογίας λύσης ενός προβλήματος .Έτσι σύμφωνα με τους αναφερόμενους ερευνητές οι φάσεις για την λύση ενός προβλήματος είναι οι εξής :

1. Γενικός προσανατολισμός ( εντοπισμός, αναγνώριση προβλήματος ),
2. Ορισμός και επεξεργασία του προβλήματος (κατάστρωση σχεδίου ),
3. Συλλογή των εναλλακτικών λύσεων,
4. Λήψη απόφασης (επιλογή της συμφέρουσας λύσης ) ,
5. Επαλήθευση ( αξιολόγηση αποτελέσματος )

Παρομοίως οι παραπάνω ερευνητές για την λύση ενός προβλήματος εφαρμόζονται τα εξής βήματα και ο εκάστοτε ενδιαφερόμενος αυτοερωτάται :

1. Αναγνώριση του προβλήματος ( «Ποιο είναι το πρόβλημα εδώ;»)
2. Ορισμός στόχου ( « Τι χρειάζεται να επιτύχω ή να αλλάξω;» )
3. Συλλογή ιδεών , πληροφοριών , σκέψεων , εναλλακτικών λύσεων – καταϊγισμός ιδεών ( «Τι μπορώ να κάνω», « Ποιες λύσεις υπάρχουν;»)
4. Υπολογισμός των συνεπειών για κάθε μια προτεινόμενη λύση ( « Τι θα μπορούσε να συμβεί ...;» ).
5. Λήψη απόφασης- Επιλογή καλύτερης λύσης ( « Θα επιλέξω ...»)
6. Εφαρμογή της λύσης
7. Αξιολόγηση ( « Επέτυχα αυτό που ήθελα ;»)

Παρομοίως κατά τους Palmer & Wehmeyer (2003, pp.116-117) τα βήματα για την αντιμετώπιση ενός προβλήματος είναι τα ακόλουθα :

- 1 Πληροφόρηση για τη φύση του προβλήματος
- 2 Περιγραφή του προβλήματος ( Συναισθήματα που προκαλεί , πότε , πως , γιατί εμφανίζεται το πρόβλημα )

- 3 Ανάλυση προβλήματος ( ανάλυση κοινωνικού πλαισίου , ανάλυση έργου )
- 4 Τελικός στόχος και χωρισμός σε υποστόχους .
- 5 Σχεδιασμός επίλυσης του προβλήματος
- 6 Δοκιμή της λύσης
- 7 Αξιολόγηση της επιλεγείσης λύσης
- 8 Γενίκευση . Αν η εναλλακτική λύση έχει επιτύχει τότε η λύση είναι μοντέλο και για παρόμοια προβλήματα.

Ουσιαστικά τρεις είναι οι φάσεις κατά τις οποίες λαμβάνει χώρα η επίλυση ενός προβλήματος : 1. Η στοχοθεσία. Το άτομο θέτει ένα συγκεκριμένο στόχο , ορίζει τις επιθυμίες του , καταγράφει τα εμπόδια και σχεδιάζει τη δράση. 2. Η ανάληψη δράσης. Η εφαρμογή του προγράμματος συνιστά την επιλογή της κατάλληλης λύσης 3. Αυτορρύθμιση. Ρυθμίζεται η πορεία επίτευξης του στόχου και του σχεδίου. Εκτιμάται η επίτευξη ή μη της προόδου , επίσης υπολογίζεται το συνολικό αποτέλεσμα ( Agran et al, 2002 )

#### 1.4.5.ΕΡΕΥΝΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ

Ο ΟΗΕ κατά το 2012 θέσπισε μια συνθήκη για τα δικαιώματα των ανθρώπων με δυσκολίες και πρότεινε τα κράτη του ΟΗΕ να εντάξουν στις νομοθεσίες τους βασικές αρχές για την υπεράσπιση των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Στο άρθρο 12 αυτής της συνθήκης ( CRPD – Convention on the Right of Persons with Disabilities) γίνεται αναφορά στο δικαίωμα της απόφασης , θεωρώντας πως είναι μια νόμιμη ικανότητα (legal capacity) για όλα τα άτομα με δυσκολίες. Επίσης αναφέρεται : « Όλοι οι άνθρωποι με δυσκολίες πρέπει να απολαμβάνουν τη νόμιμη ικανότητα πάνω σε μια ίση βάση με όλους τους άλλους ανθρώπους σε όλες τις πλευρές της ζωής. Όλοι οι άνθρωποι με δυσκολίες έχουν το δικαίωμα να λαμβάνουν αποφάσεις. Κάποιοι άνθρωποι μπορεί να χρειάζονται υποστήριξη για να λαμβάνουν αποφάσεις (ασκώντας την νόμιμη ικανότητα) . Η πολιτεία πρέπει να παίρνει τα κατάλληλα μέτρα για να παρέχει πρόσβαση και υποστήριξη στα άτομα με δυσκολίες» ( Inclusion International, 2013). Οι τομείς που είναι καλό να προσεχθούν και να επιληφθεί η πολιτεία μεριμνώντας για τα άτομα με δυσκολίες είναι οι αποφάσεις για την προσωπική ζωή , για την φροντίδα της υγείας , για οικονομικά θέματα και για την διαχείριση της περιουσίας ( Inclusion International, 2013).

Στη μελέτη τους κατά το 1994 η Jenkinson και Nelms μελέτησαν τη συμπεριφορά και τη φύση της απόφασης σε διάφορα πεδία της καθημερινότητας ενήλικων ατόμων με νοητική καθυστέρηση. Στην έρευνα τους επί 25 ατόμων με ελαφρά νοητική καθυστέρηση χρησιμοποιήθηκαν μικρές ιστορίες-βινιέτες και παράλληλα δόθηκαν οι ίδιες βινιέτες και σε μια ομάδα ελέγχου αποτελούμενη από δεκατέσσερεις (14) φοιτητές. Οι βινιέτες ήταν συνολικά δέκα (10) , οι πέντε (5) αφορούσαν σημαντικά θέματα της ζωής (πχ επάγγελμα) και οι πέντε (5) λιγότερο σημαντικά θέματα (πχ διασκέδαση) . Οι ερευνητές εξέτασαν αν οι συμμετέχοντες:

1.ελάμβαναν την απόφαση, 2. εάν την αιτιολογούσαν , 3.εάν η αιτιολόγηση ήταν σαφής και ευκρινής και είχε σχέση με το αντικείμενο της απόφασης, 4. εάν η απόφαση ήταν αποτέλεσμα εσωτερικών διεργασιών (εσωτερικός έλεγχος ) ή αποτέλεσμα εξωτερικών διεργασιών (εξωτερικός έλεγχος) και αυτό σήμαινε ότι κάποιος εξωγενής παράγοντας (γονείς, φίλοι, συγγενείς, γενικώς σημαντικοί άλλοι που σε ένα βαθμό ασκούν επιρροή και εξουσία στα άτομα ) ,5. εάν οι συμμετέχοντες ελάμβαναν υπ όψιν τις συνέπειες της απόφασης , καθώς η γνώση των συνεπειών κρίνει και το ποιόν μιας απόφασης. Παράλληλα στους συμμετέχοντες ετίθετο το ερώτημα «τι θα έκαναν» και «γιατί» και επίσης όσον αφορά τις συνέπειες να απαντούν τι θα γινόταν εάν ελάμβαναν την αντίθετη απόφαση.

Οι ερευνητές χρησιμοποίησαν στην έρευνα τους όρους vigilant και hypervigilant decision making. Ο όρος vigilant decision making αποδίδεται ως εμπειριστατωμένη λήψη απόφασης καθώς η λέξη vigilant μεταφράζεται ως άγρυπνος, δηλαδή «άγρυπνη» απόφαση. Τέτοια απόφαση όμως συνεπάγεται μια πανοπτική θεώρηση των πραγμάτων, οπότε ο αποφασίζων λαμβάνει υπόψιν όλες τις παραμέτρους, αιτιολογεί σαφώς , οι εναλλακτικές επιλογές είναι συνεχώς υπό έλεγχο και οι συνέπειες των αποφάσεων είναι συνειδητές. Αντιθέτως ο όρος Hypervigilant δηλώνει την υπέρ το δέον αντίδραση, δηλαδή τη χωρίς νόημα αντίδραση, εννοώντας ότι το άτομο αποφασίζει χωρίς να έχει επίγνωση των συνεπειών. Με αυτόν τον τρόπο οι αποφάσεις είναι ασύνετες και απροσχεδίαστες . Τους όρους αυτούς ανέφεραν οι Janis & Mann,1977 για να δείξουν ότι η απόφαση είναι μια πολυδιάστατη έννοια ( Johnston, Driskell & Salas,1997).

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες με νοητική καθυστέρηση όντως υστέρησαν σε όλα τα κριτήρια. Κυρίως έδωσαν σημασία στο εξωτερικό σημείο ελέγχου, άρα επηρεάζονταν και κατευθύνονταν από «σημαντικούς άλλους» και οι αποφάσεις ουσιαστικά ήταν ετεροπροσδιορισμένες. Επίσης οι

αποφάσεις τους δεν ήταν πάντα αιτιολογημένες και η γνώση των συνεπειών ήταν ατελής. Γενικά σε όλα τα κριτήρια είχαν χαμηλότερη επίδοση σε σχέση με τα άτομα της ομάδας ελέγχου, που ήταν φοιτητές.

Στην άλλη έρευνα του 1999 η J. Jenkinson διερεύνησε το ζήτημα της «μαθημένης αβοηθησίας» (Learned helplessness) σε σχέση με τη λήψη απόφασης από άτομα με νοητική υστέρηση. Η μαθημένη αβοηθησία χρησιμοποιήθηκε ως όρος για πρώτη φορά το 1967 από τον ερευνητή ψυχολόγο Martin Seligman για να δηλωθεί η συναισθηματική κατάσταση κατά την οποία το άτομο αποσύρεται ή παραιτείται από τη δράση ή την λήψη απόφασης και εναποθέτει σε άτομα του κοινωνικού περιγύρου του (κυρίως γονείς, αδέρφια, συγγενείς, δασκάλους, συμμαθητές) την πρωτοβουλία να αναλάβουν τις ευθύνες που θα έπρεπε να αναλάβει το ίδιο άτομο. Με άλλα λόγια το άτομο μαθαίνει να είναι αδύναμο, ανίσχυρο, άβουλο, αναποφάσιστο και ουσιαστικά ετερόνομο και στηρίζεται μόνο σε ξένες δυνάμεις. Το άτομο δεν έχει το έλεγχο επί των αποφάσεων και των πράξεων του και σταδιακά οδηγείται στην ανασφάλεια, το φόβο, την απόσυρση (Bandura, 1997).

Η Jenkinson για την επιλογή των συμμετεχόντων στην έρευνα έδωσε τα εργαλεία PPVT και το Learned Helplessness Questionnaire (Ερωτηματολόγιο Μαθημένης Αβοηθησίας) σε ενήλικα άτομα με νοητική καθυστέρηση. Επιλέγησαν 48 άτομα, είκοσι (20) σπούδαζαν σε ειδικό σχολείο, 18 εκπαιδεύονταν σε πρόγραμμα επιμόρφωσης και δια βίου μαθητείας και δέκα (10) εκπαιδεύονταν σε πρόγραμμα εξυπηρέτησης ενηλίκων. Στους συμμετέχοντες δόθηκαν μετά τέσσερις (4) βινιέτες και ζητήθηκαν, όπως και στην προηγούμενη έρευνα, να αποφασίσουν για ένα θέμα, να αιτιολογήσουν την απόφασή τους αλλά και να φανεί αν υπολογίζουν τις συνέπειες των αποφάσεών τους. Οι βινιέτες, επίσης, δεν είχαν την ίδια δομή και είχαν τρία χαρακτηριστικά: 1) δεν υπήρχαν πολλές πληροφορίες και δεν δόθηκαν εναλλακτικές επιλογές ή διλημματική κατάσταση, 2) υπήρχαν δύο εναλλακτικές επιλογές, 3) υπήρχαν περισσότερες επιλογές.

Η έρευνα τελικά έδειξε ότι οι συμμετέχοντες που είχαν υψηλή επίδοση στο ερωτηματολόγιο μαθημένης αβοηθησίας, δηλαδή ήταν εξαρτημένοι από τους άλλους και δεν είχαν έλεγχο επί των αποφάσεών τους και των πράξεών τους, είχαν λάβει και τις πιο αφελείς και απερίσκεπτες αποφάσεις, δηλαδή αποφάσεις χωρίς αιτιολόγηση και η γνώση των συνεπειών ήταν ελλιπής. Υποστηρίζει λοιπόν η έρευνα την άποψη ότι η υψηλή μαθημένη αβοηθησία συνεπάγεται χαμηλής ποιότητας λήψη αποφάσεων.

Αντιθέτως οι καλύτερα ειλημμένες αποφάσεις ήταν αντιστρόφως ανάλογες με τη χαμηλή μαθημένη αδυναμία και αβοηθησία. Επίσης δεν έπαιξε ρόλο στην επίδοση η εκπαιδευτική διαδικασία που ελάμβαναν την περίοδο που εξετάστηκαν οι συμμετέχοντες. Η πολυπαραγοντική θεώρηση του θέματος είναι αυτή που τελικά απαιτείται για να διασαφηνισθεί η σχέση λήψη απόφασης και μαθημένης αβοηθησίας.

Στην έρευνα των Nota & Soresi (2004) δόθηκε έμφαση σε εφήβους που δυσκολεύονται να λαμβάνουν αποφάσεις (κυρίως για επαγγελματικά θέματα) και να επιλύουν καθημερινά προβλήματα. Από 156 μαθητές που συμμετέχουν στο μάθημα της επαγγελματικής καθοδήγησης επελέγησαν 24 έφηβοι μαθητές, οι οποίοι έδειξαν υψηλή αναποφασιστικότητα εξεταζόμενοι με το τεστ των Soresi & Nota “ Ideas and Attitudes on Academic-Career Future Questionnaire. Στην πειραματική ομάδα δόθηκαν επίσης εργαλείο για την αξιολόγηση της επίλυσης προβλημάτων προτεινόμενο από τους: Pettit, Dodge and Brown (1993), Lochman, Wayland and White’s Social Goal Measure (1993) και Tur-Kaspa and Bryan (1994) ( Όλα στο Nota & Soresi , 2004). Για τη λήψη απόφασης δόθηκαν επτά βινιέτες που περιείχαν δίλημμα και από τους μαθητές ζητήθηκε να απαντήσουν « τι θα κάνουν» και «γιατί θα το κάνουν». Οι απαντήσεις των μαθητών, κατ’ αναλογία με την έρευνα των Jenkinson & Nelms (1994) ,εντάχθηκαν σε τρεις κατηγορίες : 1. απαντήσεις – αποφάσεις που δήλωναν αποφυγή, κυρίως όταν βασίζονται στη δράση και απόφαση σημαντικών άλλων, μια στάση που δηλώνει εξωτερικό σημείο ελέγχου, 2. ασύνετες και απερίσκεπτες απαντήσεις που είχαν στοιχεία υπερβολικής αντίδρασης στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος ,3. εμπειριστατωμένες απαντήσεις που ήταν αιτιολογημένες και ελάμβαναν υπόψιν τις συνέπειες των αποφάσεων. Τα αποτελέσματα φάνηκαν ενθαρρυντικά για τους νέους μαθητές , καθώς με την συμμετοχή τους στο πρόγραμμα αυξήθηκε ο αριθμός των επιλογών τους ( εμπλοκή σε επιλογές) αλλά και οι αποφάσεις τους και οι λύσεις σε προβλήματα ήταν πιο ουσιαστικές και ωφέλιμες για τους ίδιους.

#### 1.4.6.ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΛΗΨΗΣ ΑΠΟΦΑΣΗΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ

Για την διδασκαλία δεξιοτήτων λήψης απόφασης σε μαθητές με νοητική καθυστέρηση προαπαιτούμενα στοιχεία είναι : α) η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης , β) η εύρεση και συνειδητοποίηση επιλογών σε διάφορες

πλευρές της ζωής ως βασικών στοιχείων για τις αποφάσεις, γ) η σκέψη πάντα να προηγείται της δράσης, δ) οι προηγούμενες λανθασμένες αποφάσεις να γίνονται μάθημα για το μέλλον (Hoffman, 2003). Θεωρείται επίσης πως ο αυτοπροσδιορισμός προωθεί την δυναμική των μαθητών, ούτως ώστε να έχουν περισσότερες επιλογές και να λαμβάνουν ποιοτικές αποφάσεις, χωρίς απαραίτητα να υπάρχουν συγκεκριμένες διδακτικές ώρες και διδακτικές προσεγγίσεις, ενισχύοντας ο αυτοπροσδιορισμός και παρεχόμενος σε όλους τους μαθητές και μάλιστα διαχεόμενος σε όλο το αναλυτικό πρόγραμμα.

Έτσι λοιπόν χρειάζεται στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα να δίνονται οι κατάλληλες ευκαιρίες που θα βοηθούν τους μαθητές στην ενίσχυση των δεξιοτήτων λήψης αποφάσεων. Τέτοιες ευκαιρίες είναι: α) Η εύρεση πληροφοριών μπορεί να ενισχύσει τους μαθητές ως προς τις επιλογές ή την θέαση των όψεων ενός ζητήματος για να αξιολογούν τις επιλογές και να προβλέπουν τις πιθανές συνέπειες ακολούθησης μιας επιλογής, β) Να εφαρμόζουν δεξιότητες και δράσεις που ενισχύουν την αυτοσυνειδητότητα, δηλαδή τη συνειδητότητα σχετικά με τις επιλογές, τη γνώση των δυνατοτήτων, των αδυναμιών, των αναγκών, των προτιμήσεων αλλά και την εκτίμηση των συνεπειών κάθε επιλογής (Hoffman, 2003)

Διδακτικές τεχνικές και δράσεις που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την διδασκαλία δεξιοτήτων λήψης απόφασης είναι οι εξής: α) Δραματοποίηση και παιχνίδια ρόλων μεταξύ των μαθητών που μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να αντιμετωπίζουν την κάθε απόφαση ως εφιαλτήριο για αποφυγή λανθασμένων αποφάσεων, β) Με διάλογο, ερωταποκρίσεις και την μαιευτική μέθοδο μπορούν οι μαθητές να αντιμετωπίζουν ένα πρόβλημα και να τίθενται προτεινόμενες λύσεις. γ) Με καταγισμό ιδεών (brainstorming) ο εκπαιδευτικός θέτει ένα ζήτημα και οι μαθητές με τις προτάσεις τους προτείνουν εναλλακτικές προτάσεις και διευρύνεται ο κύκλος των νοητικών διαδρομών, δ) Με Προσομοίωση, κατά την οποία τίθενται εμπειρίες και υποθετικές καταστάσεις και έτσι οι μαθητές συνειδητοποιούν πιθανές επιλογές και προτείνουν λύσεις και προβαίνουν σε αποφάσεις. Επίσης σε ομάδες εργασίας οι μαθητές μέσα σε συνεργατικό κλίμα και με την εποπτεία του εκπαιδευτικού και με την κατεύθυνση που δίνει ο εκπαιδευτικός μπορούν να ενισχυθούν οι ευκαιρίες για θετικές αποφάσεις και αποτελέσματα (Hoffman, 2003).

Πεποίθηση των ερευνητών για τον αυτοπροσδιορισμό είναι πως η ενίσχυση του αυτοπροσδιορισμού στους μαθητές (ανεξαρτήτως αν είναι σε τυπικό σχολείο ή σε ειδικό και φυσικά ισχύει και για μαθητές χωρίς νοητική καθυστέρηση) δίνει



σημαντικές ευκαιρίες στους μαθητές να αποφασίζουν ποιοτικά. Για να γίνει αυτό το εκπαιδευτικό πλαίσιο είναι καλό να παρέχει στους εκπαιδευτικούς αλλά και στους γονείς τα κατάλληλα εφόδια και εργαλεία για να καρπωθούν οι μαθητές τις ωφέλειες της αυτοπροσδιοριζόμενης συμπεριφοράς, εντός ενός εκπαιδευτικού πεδίου όπου εκπαιδευτικοί- γονείς - μαθητές δρουν συνεργατικά και με αλληλοαποδοχή. Σε ένα τέτοιο εκπαιδευτικό πλαίσιο ενίσχυσης του αυτοπροσδιορισμού οι αποφάσεις σε θέματα της καθημερινότητας έχουν ποιοτικό χαρακτήρα.

## 7. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα άτομα με νοητική καθυστέρηση συναντούν εμπόδια και δυσκολίες ως προς το στόχο του αυτοπροσδιορισμού και όσον αφορά τη λήψη απόφασης είτε δυσκολεύονται να παίρνουν αποφάσεις, παραμένοντας άπραγοι, είτε λαμβάνουν αποφάσεις υποτασόμενοι στη βούληση άλλων (γονέων, συγγενών, φίλων, δασκάλων). Αναφέραμε σε προηγούμενο σημείο για γνωστικές ελλείψεις αλλά τελικά δεν είναι μόνο αυτές που εμποδίζουν τα άτομα με νοητική υστέρηση να προσεγγίσουν τον αυτοπροσδιορισμό. Η κοινωνική απομόνωση, η απουσία ουσιαστικής επικοινωνίας γονέων – παιδιών και οι συνακόλουθες χαμηλές προσδοκίες των γονέων αλλά και η μαθημένη αβοηθησία ως ένας μηχανισμός που ακινητοποιεί και αδρανοποιεί κυρίως τα άτομα με νοητική καθυστέρηση είναι βασικές αιτίες για την αδυναμία των παιδιών με νοητικές αδυναμίες να επωφεληθούν από τον δυναμισμό που θα τους παρέσχε ο αυτοπροσδιορισμός ως αίσθηση και στάση ζωής.

Η μαθημένη αβοηθησία σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με την νοητική αναπηρία και την απουσία κινήτρων (Παντελιάδου – Μπότσας, 2007). Η ύπαρξη αρνητικού θυμικού εξαιτίας των επανειλημμένων αποτυχιών σε γνωστικά και άλλα έργα, η ματαίωση, η απογοήτευση και γενικά η χαμηλή αυτοεκτίμηση μειώνουν την επιρροή των κινήτρων. Ουσιαστικά η μαθημένη αβοηθησία είναι απουσία κινήτρων (Bandura, 1997). Οι μαθητές με χαμηλά κίνητρα δυσχεραίνονται να μάθουν αντιδράσεις αποφυγής δυσάρεστων καταστάσεων, βιώνουν αρνητικό θυμικό. Ως τελικό αποτέλεσμα εγκαταλείπουν κάθε προσπάθεια αλλαγής μιας δυσμενούς συνθήκης και μένουν παθητικοί δέκτες και μονίμως ανήμποροι. Με τέτοια στάση ο αυτοπροσδιορισμός δεν είναι εφικτό να εγκαθιδρυθεί, ώστε οι μαθητές να νοιώσουν αιτιακοί παράγοντες για τη ζωή τους, κάτι που αποτελεί αξίωμα για τον M. Wehmeyer (Wehmeyer et al, 2000)

Για την Lynn (2008,pp.10-12) σε πρόγραμμα διδασκαλίας δεξιοτήτων λήψης απόφασης δίδεται προτεραιότητα στα εξής σημεία:

1. Παροχή κινήτρων για εμπλοκή των ατόμων στη διαδικασία λήψης απόφασης
2. Η συνειδητοποίηση από την πλευρά των παιδιών ότι επιβάλλεται να έχουν τον έλεγχο επί των αποφάσεων που λαμβάνουν (εσωτερικό σημείο ελέγχου)
3. Ενθάρρυνση των μαθητών ώστε να συλλέγουν όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες για το θέμα επί του οποίου θα λάβουν μια σχετική απόφαση
4. Είναι καλό οι μαθητές που αποφασίζουν να επισημαίνουν κάποιους παράγοντες που επηρεάζουν τις επιλογές τους προτού κάνουν μια αξιολόγηση μιας κατάστασης
5. Να υπάρχει μια σαφής εικόνα των εναλλακτικών επιλογών ή λύσεων
6. Διερεύνηση των συναισθημάτων αλλά και των αξιών που σχετίζονται με διάφορες επιλογές
7. Το συναίσθημα ευθύνης για τις πράξεις ή τις συνέπειες των επιλογών είναι κορυφαίας σημασίας
8. Η ενίσχυση των μαθητών ώστε να επανεκτιμούν ή να αναηλιαφούν τις αποφάσεις τους και να προσαρμόζονται στα νέα δεδομένα
9. Η διαμόρφωση της απόφασης και η ενσυνείδητη επιβεβαίωση πριν από την ανάληψη δράσης είναι επιβεβλημένη για να αποφεύγονται οι εσωτερικές συγκρούσεις.

## **ΣΚΟΠΟΣ- ΣΤΟΧΟΙ**

Στην παρούσα εργασία έγινε μια προσπάθεια να μελετηθούν ο αυτοπροσδιορισμός και η λήψη απόφασης από πλευράς μαθητών με ελαφρά νοητική καθυστέρηση. Ειδικότερα μελετήθηκε μια διάσταση του αυτοπροσδιορισμού, η λήψη απόφασης και πως οι μαθητές με ελαφρά νοητική καθυστέρηση λαμβάνουν αποφάσεις. Η θεωρητική καταγραφή δίνει το έναυσμα για να καταγραφεί ο σκοπός της έρευνας, οι επιμέρους στόχοι αλλά και πιθανά ερωτήματα και υποθέσεις.

Βασικός σκοπός της έρευνας είναι να εξεταστεί εάν οι μαθητές που θα επιλεγούν ως δείγμα στην έρευνα ως άτομα με ελαφρά νοητική καθυστέρηση λαμβάνουν αποφάσεις για καθημερινά ζητήματα με γνώμονα τις επιλογές τους και τις δυνατότητες του εαυτού τους. Οι έρευνες δείχνουν πως εάν ένας αυτοπροσδιοριζόμενος μαθητής έχει ελαφρά νοητική καθυστέρηση τότε στην λήψη αποφάσεων υστερεί ως προς τα ποιοτικά και ποσοτικά χαρακτηριστικά μιας απόφασης. Οι θεωρητικές καταγραφές το δείχνουν σαφώς : ο αυτοπροσδιορισμός των ατόμων με νοητικές δυσχέρειες υπολείπεται σε σχέση με τα άτομα με τυπική νοημοσύνη (Wehmeyer, 2001). Στην δική μας όμως έρευνα δεν συγκρίνουμε τον τρόπο απόφασης των μαθητών με νοητική καθυστέρηση με άτομα τυπικής ανάπτυξης , απλώς επισημαίνεται ο τρόπος λήψης απόφασης και οι ιδιαιτερότητες σχετικά με την λήψη απόφασης από μέρους των μαθητών με νοητική καθυστέρηση και σκοπός της έρευνας μας είναι να εξεταστεί αυτός ο τρόπος λήψης απόφασης . Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας επικεντρώνονται σε ποσοτικά και ποιοτικά στοιχεία. Ως προς τα ποσοτικά στοιχεία οι στόχοι είναι:

1. Να διαπιστωθεί εάν οι συμμετέχοντες λαμβάνουν αποφάσεις για όλα τα προκύπτοντα ζητήματα
2. Να φανεί πόσοι από τους συμμετέχοντες αιτιολογούν τις επιλογές ή τις αποφάσεις τους και αν λαμβάνουν υπόψη τις συνέπειες των αποφάσεων τους.

Ως προς τα ποιοτικά στοιχεία οι στόχοι είναι:

1. Να διαφανεί εάν το εξωτερικό σημείο ελέγχου επηρεάζει την λήψη αποφάσεων
2. Να επισημανθεί αν κατά την λήψη αποφάσεων ο συμμετέχων συνυπολογίζει πληροφορίες, δεδομένα και άλλα γνωστικά στοιχεία με σύνεση ή χωρίς σύνεση.
3. Να εξακριβωθεί εάν οι αποφάσεις έχουν υποστεί λογική επεξεργασία και είναι σύμφωνες με τα δεδομένα ενός ζητήματος.

Ο σκοπός και οι στόχοι που αναφέρθηκαν σχετίζονται με την υπόθεση ότι οι μαθητές με νοητική καθυστέρηση δεν λαμβάνουν τις αποφάσεις με τα ίδια κριτήρια και με την ίδια συλλογιστική πορεία σε σχέση με τα τυπικής ανάπτυξης άτομα και με την υπόθεση επίσης πως οι αποφάσεις που λαμβάνουν δεν έχουν τα ίδια ποιοτικά χαρακτηριστικά σε σχέση με τα τυπικά άτομα. Η υπόθεση αυτή βασίζεται στα ερευνητικά δεδομένα πολλών ερευνητών του αυτοπροσδιορισμού ,

κυρίως όμως των Wehmeyer & Metzler (1995) και Schloss , Alper & Jayne (1993). Στην έρευνα όμως δεν συγκρίνονται οι δύο ομάδες μαθητών και η έρευνα καταγράφει απλώς τις προτιμήσεις, επιλογές και τον τρόπο λήψης απόφασης μαθητών με ελαφρά νοητική καθυστέρηση , εξετάζοντας αν κυρίως «σημαντικοί άλλοι» ή οι ίδιες οι προτιμήσεις των συμμετεχόντων επηρεάζουν τον τρόπο λήψης των αποφάσεων

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ:ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ**

### **2.1.ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ**

Οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα ήταν μαθητές με ελαφρά νοητική καθυστέρηση, οι οποίοι φοιτούσαν σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ( ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής και ΕΕΕΚ του νομού Μαγνησίας). Από ένα σύνολο 30 μαθητών στους οποίους αρχικά χορηγήθηκε το διαγνωστικό εργαλείο Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT) επιλέχθηκαν με βάση τις επιδόσεις τους στο συγκεκριμένο εργαλείο 18 μαθητές . Βασικό κριτήριο συμμετοχής στην ερευνητική διαδικασία , πέρα από την επίδοση στο PPVT , ήταν η διάγνωση νοητικής καθυστέρησης από τον αρμόδιο δημόσιο φορέα (ΚΕΔΔΥ). Όλοι (ες) οι συμμετέχοντες έχουν καλή σωματική υγεία (αρτιμέλεια) , δεν έχουν κάποιο ψυχικό νόσημα και μόνο η ελαφρά νοητική καθυστέρηση είναι ο λόγος φοίτησης τους στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής . Είναι πρόβλημα να σημειωθεί πως η δοκιμασία του PPVT δεν έγινε για διαγνωστικούς σκοπούς , αλλά για να ευρεθεί το κατάλληλο δείγμα μαθητών που θα μπορούσε να συνεχίσει στην επόμενη φάση , στη χορήγηση των μικρών ιστοριών (βινιετών) .

Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων ήταν τα εξής :Η ηλικία των συμμετεχόντων ήταν από 14 έως 19 ετών , μαθητές μη τυπικών σχολείων . Τα αγόρια ήταν επτά , μέσος όρος ηλικίας 16 έτη, τυπική απόκλιση 1,51 , η ελάχιστη ηλικία ήταν τα 14 έτη και η μέγιστη τα 19. Τα κορίτσια ήταν έντεκα , μέσος όρος ηλικίας 16,64 , τ.α 1,37 , ελάχιστη ηλικία τα 14 έτη και μέγιστη τα 19 έτη. Στο σύνολο ο μέσος όρος ηλικίας ήταν 16,39 , η τυπική απόκλιση 1,46, η ελάχιστη ηλικία 14 έτη και η μέγιστη τα 19 έτη. Ως προς την επίδοση τους στην δοκιμασία PPVT τα αγόρια είχαν Μ.Ο επιτυχιών 76,43, τυπική απόκλιση 9,32 , ελάχιστο 60, μέγιστο

90. Τα κορίτσια Μ.Ο. επιτυχιών 83,91 , τυπική απόκλιση 11,70, ελάχιστο 59 ,μέγιστο 98. Στο σύνολο ο Μ.Ο. ήταν 81 , τυπική απόκλιση 11,43, ελάχιστο 59, μέγιστο 98. Οι επιλεγόμενοι συνέχισαν στην επόμενη φάση με τη δοκιμασία των μικρών ιστοριών.

Σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία και την επίδοση στη δοκιμασία του PPVT διαμορφώνεται ο εξής πίνακας:

**ΠΙΝΑΚΑΣ 1.  
ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ**

ΗΛΙΚΙΑ						ΕΠΙΔΟΣΗ PPVT			
ΦΥΛΟ	ΣΥΜΜ/ΟΝΤΕΣ	Μ.Ο	ΤΥΠ.ΑΠΟΚΛ.	ΕΛΑΧ.	ΜΕΓΙΣΤΟ	Μ.Ο	ΤΥΠ.ΑΠΟΚΛ.	ΕΛΑΧ.	ΜΕΓΙΣΤΟ
ΑΓΟΡΙΑ	7	16	1,51	14	19	76,43	9,32	60	90
ΚΟΡΙΤΣΙΑ	11	16,64	1,37	14	19	83,91	11,70	59	98
ΣΥΝΟΛΟ	18	16,39	1,46	14	19	81	11,43	59	98

## **2.2. ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ**

### **2.2.1 PPVT (Dunn,1965)**

Το τεστ PPVT (Peabody Picture Vocabulary Test) είναι μια δοκιμασία που μετρά τη λεκτική ικανότητα , την αντιληπτική ικανότητα σε σχέση με τον συσχετισμό εικόνων και λέξης. Δίνεται σε ένα άτομο και αξιολογείται η λεκτική ικανότητα βάσει αναγνώρισης εικόνων που αποδίδουν μια έννοια . Δεν υπάρχει όριο ηλικίας στους συμμετέχοντες και ο χρόνος διεξαγωγής του είναι περίπου 20 έως 30 λεπτά, όταν ολοκληρώνεται το τεστ (καθώς υπάρχουν περιπτώσεις που διακόπτεται το τεστ ).

Η δοκιμασία περιλαμβάνει παρουσίαση 150 ομάδων εικόνων , κάθε ομάδα έχει 4 εικόνες. Οι εικόνες είναι ασπρόμαυρες και απεικονίζουν σε ζωγραφικές (και όχι με φωτογραφίες) παραστάσεις που σχετίζονται ή και δεν σχετίζονται με τη λέξη που προφέρει από πριν ο εξεταστής . Κατά τη διαδικασία ο εξεταστής προφέρει μια λέξη

και δείχνει στον εξεταζόμενο τέσσερις εικόνες , κάθε εικόνα είναι αριθμημένη από το 1-4. Οι εικόνες δείχνουν διάφορα αντικείμενα της καθημερινότητας, ζώα , φυτά , έννοιες σχετικές με τελετουργίες (πχ γάμος, κηδεία) , αριθμητικές και γεωμετρικές έννοιες (πχ ομόκεντρος ) , εικόνες επαγγελματιών , αφηρημένες έννοιες (πχ διαβάθμιση) . Παρουσιάζονται ακόμα και επίθετα και οι εικόνες είναι σχετικές με την ιδιότητα και την έννοια του επιθέτου (πχ το επίθετο ατίθασος ). Η ποικιλία των λέξεων σχετίζεται με την προσπάθεια ενίσχυσης της εγκυρότητας και αξιοπιστίας του τεστ. Οι εικόνες με τα καθημερινά και οικεία αντικείμενα είναι στις πρώτες 50 παρουσιάσεις και συνήθως σχεδόν όλες αναγνωρίζονται από τους συμμετέχοντες. Ο εξεταζόμενος δείχνει την εικόνα που πιστεύει ότι ανταποκρίνεται στη λέξη που άκουσε νωρίτερα. Συνολικά δίνονται 150 λέξεις και η επιλογή είναι ανάλογη: 150 εικόνες (συνολικά  $150 \times 4 = 600$  εικόνες ).

Ο εξεταστής σημειώνει όλες τις απαντήσεις – επιλογές του εξεταζομένου και με βάση αυτές αξιολογεί το γλωσσικό επίπεδο του εξεταζομένου. Με βάση αυτή την εξέταση κρίνεται και η ύπαρξη νοητικής καθυστέρησης ως προς το γλωσσικό επίπεδο, καθώς ο αριθμός των σωστών απαντήσεων καθορίζει το γλωσσικό επίπεδο και με αυτόν τον τρόπο και την ύπαρξη ή όχι της νοητικής καθυστέρησης ( σε μαθητές 13-18 ετών λιγότερες από 100 σωστές απαντήσεις υποδηλώνουν ελαφρά νοητική καθυστέρηση ). Γι' αυτό το λόγο η δοκιμασία δίνεται για να αναγνωριστούν πιθανές λεκτικές διαταραχές και δίνεται σε μαθητές σχολικής ηλικίας και κυρίως σε άτομα με ελαφρά και μέση νοητική καθυστέρηση. Το τεστ μπορεί να δοθεί και σε μαθητές με γλωσσικές διαταραχές και διαταραχές έκφρασης λόγου, ακουστικά ελλείμματα, συναισθηματικές διαταραχές, σε μαθητές με υπερκινητικότητα και ελλειμματική προσοχή (ΔΕΠΥ) αλλά φυσικά μπορεί να δοθεί και σε τυπικούς ή και σε προσοντούχους μαθητές.

Για την επίδοση στο τεστ ο εξεταστής σημειώνει κάθε απάντηση του μαθητή. Το σύνολο των επιτυχών απαντήσεων (raw score) αποτυπώνει τη λεκτική ικανότητα των μαθητών. Όταν ένας εξεταζόμενος κάνει 6 συνεχή λάθη ή 6 λάθη σε 8 παρουσιάσεις εικόνες τότε διακόπτεται η διαδικασία. Συμμετέχοντες με ελαφρά νοητική καθυστέρηση και ηλικία κάτω των 19 ετών επιτυγχάνουν έως 100 σωστές απαντήσεις, σε αντίθετη περίπτωση επιτυχείς απαντήσεις πάνω από 100 δείχνουν άτομα με τυπική νοημοσύνη.

Σχετικά με τη χορήγηση του τεστ υπάρχουν κάποιοι περιορισμοί. Δεν μπορεί να δοθεί σε τυφλούς ή σε βαρήκοους μαθητές . Επίσης δεν είναι καλό να δοθεί σε

άτομα με σοβαρή νοητική καθυστέρηση, καθώς δεν μπορεί να βοηθήσει τον ερευνητή σε περαιτέρω έρευνα. Στην παρούσα εργασία η δοκιμασία δόθηκε για να διαπιστωθεί μόνο η λεκτική ικανότητα και η κατανόηση με σκοπό να επιλεγούν οι κατάλληλοι συμμετέχοντες για την επόμενη δοκιμασία των μικρών ιστοριών, για την οποία οι συμμετέχοντες είναι καλό να έχουν την κατάλληλη γλωσσική δεξιότητα για να μπορούν να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις της δοκιμασίας. Επίσης με βάση την ηλικία των συμμετεχόντων για την περαιτέρω συμμετοχή στην επόμενη δοκιμασία κρίθηκε πως το αποτέλεσμα θα έπρεπε να είναι μεταξύ 55 έως 100 επιτυχιών.

### 2.2.2. Σύντομες ιστορίες ( Βινιέτες )

Οι βινιέτες είναι σύντομα σενάρια ή ιστορίες με σύντομες προτάσεις (συνήθως 3-4), με φανταστικό χαρακτήρα. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ακούν την σύντομη ιστορία και μετά απαντούν σε κάποιες ερωτήσεις που δίνονται από τον ερευνητή. Με αυτήν τη μέθοδο ο ερευνητής εξερευνά τις υποκειμενικές αντιλήψεις του εκάστοτε συμμετέχοντος. Σε γενικές γραμμές με τις σύντομες ιστορίες γίνεται προσπάθεια να εντοπιστούν οι στάσεις, οι ηθικές αντιλήψεις και η κοσμοθεωρία των συμμετεχόντων. Οι μικρές ιστορίες έχουν υποθετικό σχήμα και μέσω αυτών ο εξεταζόμενος καλείται να κατανοήσει το νόημα και να επιλέξει, κυρίως με διλημματικό τρόπο. (Renold, 2002). Μέσω των μικρών ιστοριών διαφωτίζονται οι κρίσεις, οι στάσεις των αποκρινόμενων προσώπων, εξηγούνται οι λόγοι της δράσης και εξερευνώνται οι συνειδητές αλλά και οι υποσυνείδητες επιθυμίες των συμμετεχόντων.

Οι βινιέτες δίνονται με συγκεκριμένη μορφή. Αρχικά οι συμμετέχοντες ζητείται να ακούσουν μια σύντομη φανταστική ιστορία. Αν χρειαστεί μπορεί ο ερευνητής να διαβάσει ξανά την ιστορία. Μετά τίθενται ερωτήσεις κατανόησης της ιστορίας, με σκοπό να διευκρινιστεί ο βαθμός σύλληψης του νοήματος. Συνήθως οι ερωτήσεις είναι δύο έως τέσσερις. Τέλος ζητείται από τους συμμετέχοντες να δηλώσουν τι θα έπρατταν οι ίδιοι αν βρίσκονταν στη θέση του προσώπου που επιλέγει ή αποφασίζει στην εκάστοτε ιστορία. Ζητείται από τους συμμετέχοντες να εισχωρήσουν στην ιστορία και λειτουργώντας ως πρωταγωνιστές σε κάθε ιστορία να δείξουν πως σκέπτονται και πως λειτουργούν στα πλαίσια της ιστορίας. Ουσιαστικά μέσω των μικρών ιστοριών επιδιώκει ο ερευνητής να φανεί η αντίδραση του συμμετέχοντος (Renold, 2002)

Σε γενικές γραμμές για να έχουν οι βινιέτες λειτουργικότητα και αποδοτικότητα απαιτείται να εμπεριέχουν κάποιες βασικές προϋποθέσεις και γι' αυτό τον λόγο έγινε προσπάθεια να τηρηθούν κατά τον σχεδιασμό και την παρουσίαση των μικρών ιστοριών στους συμμετέχοντες κατά την έρευνα μας. Αυτές οι προϋποθέσεις είναι οι εξής (Renold, 2002).

1. Οι ιστορίες να είναι αληθοφανείς και ρεαλιστικές. Οι χαρακτήρες, δηλαδή τα πρόσωπα, η δράση και οι αποφάσεις των προσώπων βασίζονται σε δεδομένα που μπορούν να βιώσουν οι συμμετέχοντες.
2. Είναι καλό να αποφεύγονται εκκεντρικοί χαρακτήρες και απόκοσμα γεγονότα: στοιχεία που δεν συναντούμε στο συνήθη εμπειρικό κόσμο.
3. Η παροχή των κατάλληλων πληροφοριών να είναι τέτοια ώστε οι συμμετέχοντες να έχουν μια σαφή εικόνα του πλαισίου της ιστορίας. Παράλληλα όμως δίνεται η δυνατότητα να δώσουν μια απάντηση που να υπερβαίνει τις συντεταγμένες που ορίζει η ιστορία, δηλαδή οι συμμετέχοντες είναι ελεύθεροι να κατανοήσουν πλήρως την ιστορία αλλά και να δώσουν απάντηση στο τελευταίο ερώτημα με τρόπο που να υπερβαίνει τα κοινά πλαίσια.
4. Η εμπλοκή των συμμετεχόντων με την ιστορία γίνεται εντονότερη όταν οι συμμετέχοντες έχουν μια στοιχειώδη σχετική εμπειρία που θα τους βοηθήσει να κατανοήσουν και να πλαισιώσουν πληρέστερα την ιστορία.
5. Είναι πρόπον οι ιστορίες να είναι κατανοητές, συνεκτικές και όσο το δυνατόν απλές και σύντομες.
6. Με τις ιστορίες είναι καλό οι συμμετέχοντες να κατανοήσουν πλήρως τη δράση των χαρακτήρων της ιστορίας και να αντιδράσουν συμφωνώντας ή διαφωνώντας με τις επιλογές των χαρακτήρων των ιστοριών.

Στη δική μας περίπτωση σκοπός της χορήγησης των μικρών ιστοριών ήταν να διαφανεί η δυνατότητα των συμμετεχόντων μαθητών να αποφασίζουν, όχι απλά να λαμβάνουν τη θέση ανάληψης της ευθύνης για μια απόφαση αλλά και να διαπιστωθεί η ποιότητα της απόφασης: ο συμμετέχων αποφασίζει αυτόβουλα, ελεύθερα και στο πνεύμα του αυτοπροσδιορισμού ή αποφασίζει ετεροκινούμενος και χειραγωγούμενος; Οι επιλογές αλλά και η τελική απόφαση σχετίζονται με τομείς της ζωής που αφορούν τους μαθητές και ενδιαφέρονται γι' αυτούς σε μεγάλο βαθμό. Ο βαθμός καθοδήγησης από τον περίγυρο δείχνει και την πιθανή προσκόλληση σε γονεϊκά ή άλλα πρότυπα και επομένως ο αυτοπροσδιορισμός του συμμετέχοντος κρίνεται χαμηλός. Αντιθέτως όταν στις απαντήσεις ο συμμετέχων δείχνει



χειραφετημένος τότε θα λέγαμε ότι ο συμμετέχων έχει υψηλότερο αυτοπροσδιορισμό . Βασιστήκαμε σε δύο παρόμοιες εργασίες με θέμα τις νοητικές δυσκολίες και την λήψη απόφασης ,η πρώτη εκπονήθηκε το 1994 από τους Jenkinson J. & Nelms R. και η δεύτερη το 1999 από την Jenkinson J. Και στις δύο εργασίες χρησιμοποιήθηκαν βινιέτες και τα αποτελέσματα έδειξαν την δυσχέρεια κατά την απόφαση από μέρους των ατόμων με νοητικές δυσκολίες.

Η δομή της ιστορίας βασίζεται στα ερευνητικά δεδομένα του Finch (1987), ο οποίος θεωρεί πως οι βινιέτες με τις υποθετικές καταστάσεις και τον τρόπο αντίδρασης των συμμετεχόντων στην εκάστοτε ιστορία δίνουν ουσιαστική ώθηση στην ποιοτική έρευνα (Renold, 2002). Κάθε ιστορία έχει συγκεκριμένη δομή: Αρχικά αναφέρεται μια συνθήκη , μια καθημερινή δραστηριότητα. Ύστερα καταγράφεται μια νοητική σύγκρουση , ένα δίλημμα σχετικό με αυτήν την συνθήκη. Ύστερα δίνονται οι ερωτήσεις και μέσω αυτών διαφαίνεται ποια είναι η απόφαση και πως ελήφθη και αν ο συμμετέχων συνειδητοποιεί τις συνέπειες των επιλογών του.

Η κάθε ιστορία περιελάμβανε κάποια πρόσωπα , γεγονότα και διλημματικές καταστάσεις . Γραμματικοσυντακτικά η ιστορία περιλαμβάνει τέσσερις έως πέντε προτάσεις. Νοηματικά βασίζεται σε κάποια γεγονότα και στη λήψη μιας απόφασης εκ μέρους του κεντρικού προσώπου της ιστορίας. Ως προς το περιεχόμενο των ιστοριών οι ιστορίες κατανεμήθηκαν σε τρεις τομείς : στις φιλικές σχέσεις , στις επιλογές επαγγελματικής πορείας και στα ενδιαφέροντα. Για τον κάθε τομέα υπήρχαν 4 ιστορίες, έτσι το σύνολο των ιστοριών ήταν 12. Για τον σχεδιασμό των μικρών ιστοριών αρχικά αναζητήθηκαν οι τομείς της ζωής για τους οποίους δείχνουν ενδιαφέρον οι μαθητές ,ακόμη και ειδικών σχολείων. Οι τρεις συγκεκριμένοι τομείς είναι οικείοι στα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα μας , δεδομένου ότι και σε άλλες έρευνες φαίνεται πως οι συγκεκριμένοι τομείς έχουν απήχηση σε πολλούς μαθητές (Werner,2012). Θεωρήθηκε πως σε αυτούς τους τομείς οι έφηβοι συμμετέχοντες είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις για τη λήψη μιας απόφασης , καθώς σε καθημερινή βάση προβαίνουν σε ανάλογες κινήσεις και δράσεις . Στόχος μας ήταν να φανεί αν σε αυτούς τους τομείς οι συμμετέχοντες έχουν την ευχέρεια να σταθμίζουν τα δεδομένα και να επιλέγουν , επομένως εάν στους τομείς αυτούς (καθοριστικούς για την ζωή των νέων ανθρώπων ) μπορούν να έχουν αυτοπροσδιοριζόμενη συμπεριφορά.

Στην δοκιμασία των βινιετών κατά την δοκιμαστική (πilotική) φάση συμμετείχαν και δύο μαθητές τυπικών σχολείων , μια μαθήτριά 16 ετών και ένας

μαθητής Επαγγελματικού Λυκείου (ΕΠΑΛ) 17 ετών . Η δοκιμαστική αυτή έρευνα έδειξε κάποια κενά , αλλά και την διαφορά μεταξύ των μαθητών , κυρίως όμως την επιτυχή διαχείριση των ιστοριών εκ μέρους των μαθητών τυπικών σχολείων , οι οποίοι έδειξαν με την συμμετοχή τους πως κατά την λήψη των αποφάσεων ακολουθούν ποιοτική στρατηγική , δηλαδή κατανοούν το ζήτημα , σταθμίζουν τα δεδομένα και αποφασίζουν με λογικά κριτήρια , σε αντίθεση με τους μαθητές των ειδικών σχολείων που έδειξαν δυσχέρειες κατά την δοκιμασία και κυρίως για την ποιοτική λήψη απόφασης. Αφού διαπιστώθηκαν λοιπόν οι ασάφειες και τα κενά έγιναν κάποιες διορθώσεις και όταν αυτές συντελέστηκαν δόθηκαν ύστερα από ένα εύλογο διάστημα στους κανονικά συμμετέχοντες μαθητές (σύνολο 18).

Σε κάθε μαθητή εκφωνούνταν η κάθε ιστορία και αν δεν κατανοούσε γινόταν η επανάληψη. Για την κατανόηση της κάθε ιστορίας υπήρχαν δύο ερωτήσεις και αυτές έδειχναν τον βαθμό σύλληψης του νοήματος από πλευράς του συμμετέχοντος. Μία ερώτηση αφορούσε την απόφαση και το «γιατί» της απόφασης (αιτιολογία) και δύο ερωτήσεις αφορούσαν τις συνέπειες (της τελικής επιλογής-απόφασης και της άρνησης της άλλης επιλογής , ουσιαστικά ζητούσαμε να διαπιστωθεί η κατανόηση ή μη των συνεπειών) . Οι ιστορίες περιέχουν ένα κεντρικό πρόσωπο (αγόρια και κορίτσια ) και φιλικά και συγγενικά πρόσωπα σχετιζόμενα με το κεντρικό πρόσωπο. Η οικειότητα και η συνάφεια με την καθημερινότητα της ζωής των συμμετεχόντων είναι μια βασική παράμετρος για την επιτυχία του έργου. Στις ιστορίες για τις φιλικές σχέσεις δίνεται προσοχή στην ισότιμη στάση των φίλων, χωρίς συγκρουσιακές συνθήκες. Στον τομέα των εργασιακών επιλογών τα επαγγέλματα είναι οικεία και συναφή με δραστηριότητες των συμμετεχόντων ή συγγενικών και φιλικών προσώπων. Στον τομέα των ενδιαφερόντων επίσης δόθηκε προσοχή να είναι σχετικά με τις προτιμήσεις των συμμετεχόντων, δεδομένου ότι οι μαθητές είναι γνωστοί στον γράφοντα.

Επίσης , για την λήψη της απόφασης επιλέχθηκε να μην υπάρχει πληθώρα επιλογών αλλά μέσω ενός διλήμματος να προβεί ο συμμετέχων σε μια επιλογή-απόφαση. Έρευνες που έχουν γίνει έδειξαν ότι ένα άτομο ,και ακόμη περισσότερο με νοητική καθυστέρηση , μπορεί να ασκήσει καλύτερο έλεγχο στα πράγματα όταν μπορεί να επιλέξει μεταξύ δύο εναλλακτικών, καθώς μειώνεται το αίσθημα της αβεβαιότητας (Jenkinson, J., 1993). Η εξέταση της αιτιολόγησης αλλά και των συνεπειών εκ της απόφασης (όταν υπάρχει δίλημμα ) είναι καθοριστικής σημασίας για να υπολογιστεί η ποιότητα της απόφασης , δηλαδή αν είναι καλή και

αποτελεσματική . Συνυπολογίστηκε και η εξέταση της συνέπειας εκ της απόφασης που τελικά δεν ελήφθη για να υπάρχει συνολική εικόνα για την συλλογιστική του κάθε μαθητή.

Σε κάθε ιστορία ο βασικός συντελεστής ή πρωταγωνιστής καλείται να λάβει μια απόφαση ,αλλά κατά τη διαδικασία λήψης μιας απόφασης κάποιο πρόσωπο ή πρόσωπα επηρεάζουν ή επιδρούν καταλυτικά , ώστε είτε ο πρωταγωνιστής να συναινέσει στον τρόπο σκέψης και δράσης των προσώπων αυτών είτε να δράσει αυτόβουλα και αυτοδύναμα . Τα πρόσωπα αυτά επιλέξαμε να μην είναι γονείς ή δάσκαλοι ( που ούτως ή άλλως επιδρούν ή και επιβάλλονται πολύ επί των εφήβων , και μάλιστα νοητικά υστερούντων ) αλλά φίλοι, ξαδέλφια, συμμαθητές ή αδέρφια, για να υπάρχει μια ισόρροπη σχέση και εξοικείωση μεταξύ προσώπων και ταυτόχρονα να ελαχιστοποιηθεί η πιθανότητα πατερναλιστικής επιρροής. Αξιολογήθηκε η πιθανή επίδραση των εξωγενών παραγόντων κατά την λήψη της απόφασης και η ύπαρξη εσωτερικών δυνάμεων που συντελούν στην λήψη της απόφασης. Έτσι σε κάθε πεδίο που εξετάσαμε (φιλικές σχέσεις, επαγγελματική πορεία, ενδιαφέροντα) δύο από τις ιστορίες περιλαμβάνουν τη συμμετοχή «σημαντικού άλλου» (κυρίως συγγενούς ή πολύ στενού φίλου ) για να διαφανεί η επίδραση ή μη στη δράση και στην απόφαση του προσώπου που αποφασίζει και βάσει του οποίου ο συμμετέχων εξετάζεται. Οι δύο άλλες ιστορίες δεν περιέχουν «σημαντικό άλλον» , το άτομο αποφασίζει χωρίς να έχει έξωθεν καθοδήγηση ή επιρροή, αλλά οι δύο εναλλακτικές επιλογές προκαλούν ένα είδος νοητικής σύγκρουσης και το άτομο αφήνεται να αποφασίζει στηριζόμενο στις δικές του δυνάμεις και στον εσωτερικό του έλεγχο .Εξάλλου στη θεωρία του αυτοπροσδιορισμού η επίδραση των «σημαντικών άλλων» και το εσωτερικό ή εξωτερικό σημείο ελέγχου είναι κρίσιμοι παράγοντες για την ανάδυση και στερέωση του αυτοπροσδιορισμού στους έφηβους μαθητές ( Wehmeyer et al, 2000) .

Βασικός σκοπός σε κάθε ιστορία είναι να φανεί η λύση που επιλέγει σε κάθε πρόβλημα και αυτή η λύση ουσιαστικά είναι μια απόφαση. Επίσης η αιτιολόγηση για κάθε μια από τις αποφάσεις που λαμβάνει ο συμμετέχων και στο τέλος να εντοπιστούν οι συνέπειες των αποφάσεων. Με αυτόν τον τρόπο θα αποδειχθεί ότι κάθε απόφαση έχει κάποιον χαρακτήρα και η πιο καλή απόφαση τελικά είναι αυτή που είναι η πιο καλά συγκροτημένη και δικαιολογημένη ( Jenkinson, 1999)

### 2.3. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Αρχικά χορηγήθηκε η δοκιμασία PPVT . Ενημερώθηκαν οι γονείς και αφού δόθηκε η συγκατάθεση ξεκίνησε η χορήγηση. Για κάθε συμμετέχοντα τηρήθηκαν όλα τα προβλεπόμενα από τους δημιουργούς του εργαλείου για να επιτευχθεί η αξιοπιστία και εγκυρότητα και να εξαχθούν τα κατάλληλα συμπεράσματα που θα μας οδηγήσουν στην επιλογή του κατάλληλου αριθμού συμμετεχόντων για την έρευνα. Κατά την διαδικασία ακολουθήθηκε η πορεία αξιολόγησης , όπως αναφέρθηκε παραπάνω στην περιγραφή του εργαλείου και έγινε προσπάθεια οι μαθητές να νοιώσουν άνεση και ασφάλεια, χωρίς να φανεί ότι είναι η καθιερωμένη σχολική αξιολόγηση. Τονίστηκε ιδιαίτερα ότι είναι μια δοκιμασία που θυμίζει παιχνίδι και εξηγήθηκε στους μαθητές ότι γίνεται για ερευνητικούς σκοπούς . Ο χρόνος εξέτασης κυμαινόταν , αναλόγως εάν ο εξεταζόμενος διέκοπτε ή ολοκλήρωνε την διαδικασία. Οι συμμετέχοντες που ολοκλήρωναν τη διαδικασία με τις 150 λέξεις και τις 600 εικόνες (150 X 4) θεωρούνταν ικανοί στο γλωσσικό τομέα και αυτομάτως αποκλείονταν από τη συνέχεια της διαδικασίας. Όσοι όμως έκαναν έξι συνεχή λάθη ή έξι λάθη μεταξύ 8 απαντήσεων σταματούσαν την διαδικασία και ο χρόνος διεξαγωγής της δοκιμασίας συντόμευε.

Στόχος της χορήγησης του εργαλείου ήταν να εντοπιστούν οι συμμετέχοντες που με βάση τις αρχικές βαθμολογίες μπορούν να συνεχίσουν στο επόμενο βήμα , στην χορήγηση των μικρών ιστοριών. Για την διαμόρφωση του δείγματος της έρευνας έπρεπε να φανεί αν οι συμμετέχοντες με τις αρχικές βαθμολογίες τους εντάσσονταν στην κατηγορία των μαθητών με ελαφρά νοητική καθυστέρηση (κάτω από 100 σωστές απαντήσεις). Τελικά από το σύνολο των 30 ατόμων που εξετάστηκαν επιλέχτηκαν 18 συμμετέχοντες , οι αρχικές βαθμολογίες των οποίων κυμαίνονταν από 59 έως 98 σωστές απαντήσεις. Οι συγκεκριμένοι συμμετέχοντες μπορούσαν να συνεχίσουν στο επόμενο στάδιο, στη χορήγηση μικρών ιστοριών με τις οποίες μπορούσαμε περαιτέρω να κρίνουμε το βαθμό αυτοπροσδιορισμού των συμμετεχόντων , ειδικότερα την ικανότητα λήψης ικανοποιητικών αποφάσεων.

Στη χορήγηση των μικρών ιστοριών ακολουθήθηκε μια παρόμοια διαδικασία που βασίστηκε στην κατ' άτομο χορήγηση του εργαλείου. Η διαφοροποίηση βασίζεται στην ηχογράφηση της αφήγησης και των απαντήσεων για να σχηματιστεί μια σαφέστερη εικόνα για την ικανότητα λήψης αποφάσεων του εκάστοτε συμμετέχοντος. Κατά την διαδικασία έγινε προσπάθεια η ηχογράφηση να

αποδοθεί με προσοχή , έτσι ώστε να αποτυπωθεί με ακρίβεια και ευστοχία η κάθε φράση του συμμετέχοντος. Όπως είδαμε οι ιστορίες δόθηκαν δοκιμαστικά (πυλοτικά) σε δύο μαθητές για να διαπιστωθούν πιθανές δυσχέρειες ή λάθη.

Η ιστορία αναγιγνωσκόταν προσεκτικά από τον εξεταστή και κάποιες φορές γινόταν επανάληψη. Έπειτα ζητήθηκε από τον κάθε συμμετέχοντα να απαντήσει σε δύο ερωτήσεις κατανόησης της ιστορίας και μία ερώτηση που ζητούσε τη θέση ή την απόφαση του συμμετέχοντα , με άλλα λόγια : « τι θα έκανε αν ήταν στη θέση του προσώπου που αποφάσιζε στην ιστορία» . Επίσης μετά την ερώτηση λήψης απόφασης και την αιτιολόγηση της απάντησης τίθενταν άλλες δύο ερωτήσεις για τη διασάφηση της θέσης και της απόφασης του εκάστοτε συμμετέχοντα. Στην μία ερώτηση ερωτάται ο συμμετέχων τι νομίζει ότι θα γίνει εάν αποφασίσει σύμφωνα με την τελευταία απάντηση περί λήψης απόφασης και στην δεύτερη ερώτηση ερωτάται ο συμμετέχων τι θα γίνει εάν αποφασίσει αντίθετα από την τελευταία απάντηση λήψης απόφασης . Όταν κάτι δεν καταλάβαινε ο μαθητής ξαναδιαβάζαμε την ιστορία και επαναλαμβάναμε τη διαδικασία με τις ερωτήσεις μέχρι να δώσει όλες τις απαντήσεις . Με αυτές τις ερωτήσεις και τις απαντήσεις που δόθηκαν κρίνεται η ικανότητα λήψης απόφασης ως στοιχείου αυτοπροσδιορισμού του ατόμου. Σε γενικές γραμμές κάθε συμμετέχων χρειαζόταν διευκρινήσεις τουλάχιστον στις μισές ιστορίες και έτσι γινόταν επανάληψη της αφήγησης και των αρχικών ερωτήσεων κατανόησης. Στην τελική ερώτηση ο συμμετέχων ερωτάται τι είναι καλό να κάνει ο πρωταγωνιστής της ιστορίας αλλά κυρίως γιατί να το κάνει, καθώς το «γιατί» εξηγεί σε μεγάλο βαθμό πως σκέπτεται και λαμβάνει αποφάσεις ένα άτομο με συνειδητό τρόπο .

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

### 3.1 . ΠΟΣΟΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ

Η έρευνα μας βασίστηκε στην υπόθεση ότι οι μαθητές με νοητική καθυστέρηση δεν αποφασίζουν πάντα ποιοτικά και επιδιώξαμε να φανεί αριθμητικά πόσοι αποφάσισαν και πόσοι δεν αποφάσισαν , προτιμώντας να μείνουν αναποφάσιστοι για διάφορους λόγους . Επίσης επιδιώχθηκε να διαφανεί πόσοι αποφασίζουν αιτιολογώντας την απόφασή τους , ένα βασικό στοιχείο για να είναι μια απόφαση λειτουργική. Τέλος εξετάζουμε πόσοι κατανοούν τις συνέπειες των αποφάσεων τους και ειδικά όταν υπάρχει δίλημμα αν κατανοούν και τις συνέπειες των επιλογών που τελικά δεν προτίμησαν.

Με βάση αυτά τα δεδομένα προχωρούμε στην έρευνα μας και στόχος μας είναι να επιβεβαιώσουμε τη θεωρητική άποψη ότι η λήψη απόφασης στους μαθητές με νοητική καθυστέρηση δεν είναι πάντα μια αυτονόητη διαδικασία. Οι έρευνες έδειξαν πως ποσοτικά αλλά κυρίως ποιοτικά υστερούν οι μαθητές αυτοί ως προς την λήψη απόφασης (Wehmeyer et al, 2001) , στην έρευνα μας όμως θα επικεντρωθούμε στον ιδιαίτερο τρόπο λήψης απόφασης των μαθητών με ελαφρά νοητική καθυστέρηση. Υπάρχουν περιπτώσεις που είτε δεν αποφασίζουν , παραμένοντας άβουλοι ή η εκάστοτε απόφαση δεν έχει τα ποιοτικά χαρακτηριστικά μιας απόφασης ( αιτιολογία, αναζήτηση εναλλακτικών, η καλύτερη επιλογή, η γνώση των συνεπειών ) . Παράλληλα θα αποδειχθεί ότι η λήψη απόφασης ως στοιχείο του αυτοπροσδιορισμού στην δική μας έρευνα είναι βαρύνουσας σημασίας , επειδή η απόφαση σχετίζεται με τις στάσεις, τις προτιμήσεις , τις ανάγκες και με τον συναισθηματικό κόσμο των συμμετεχόντων .

Έχοντας ως υπόβαθρο την συμμετοχή των μαθητών στην διαδικασία χορήγησης των μικρών ιστοριών (βινιετών ) ποσοτικοποιήσαμε τις απαντήσεις των μαθητών, δηλαδή αναζητήσαμε την συχνότητα απάντησης σε κάθε ερώτηση , ανεξαρτήτως του περιεχομένου της απάντησης , εξετάζοντας τις εξής παραμέτρους : 1. την λύση ή την απόφαση που λαμβάνει ο συμμετέχων αφού πρώτα ακούσει την εκάστοτε ιστορία και απαντήσει στις 2 ερωτήσεις κατανόησης ,2. την αιτιολόγηση της απόφασης, 3. τις συνέπειες της επιλογής του , 4. τις συνέπειες της επιλογής που δεν έκανε , καθώς ο κάθε συμμετέχων ελάμβανε την απόφαση βασιζόμενος σε δύο επιλογές ή εναλλακτικές .Ως προς τις συνέπειες εννοείται πως η κατανόηση των συνεπειών είναι

το ζητούμενο. Ουσιαστικά δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στη μείωση του αισθήματος της αβεβαιότητας εκ μέρους των συμμετεχόντων και αυτό επιτεύχθηκε με την επιλογή του διλήμματος, ως το κατάλληλο πλαίσιο για να ληφθεί μια απόφαση (Jenkinson, 1993). Παράλληλα υπολογίστηκαν η αιτιολόγηση αλλά και η γνώση των συνεπειών της απόφασης για να αποτιμηθεί το ποιοτικό στοιχείο κατά την απόφαση. Για κάθε πεδίο (φιλικές σχέσεις, επαγγελματική πορεία, ενδιαφέροντα) διαμορφώθηκαν οι εξής πίνακες που δείχνουν την συχνότητα των συμμετεχόντων που απάντησαν στο σύνολο των ερωτήσεων ανά πεδίο. Το κάθε πεδίο περιλαμβάνει 4 ιστορίες και σε κάθε ιστορία εξετάζουμε τέσσερις (4) παραμέτρους. Εξετάστηκε αν ο κάθε συμμετέχων απάντησε στις 4 ιστορίες και υπολογίστηκαν οι τέσσερις παράμετροι: 1) λήψη απόφασης, 2) αιτιολόγηση, 3) κατανόηση των συνεπειών της λήψης απόφασης, 4) κατανόηση συνεπειών της δεύτερης επιλογής που τελικά δεν επιλέγηκε. Επίσης υπολογίστηκαν οι αστοχίες των συμμετεχόντων συνολικά, μετρώντας σε πόσες περιπτώσεις δεν αιτιολόγησαν ή δεν κατανόησαν τις συνέπειες των αποφάσεών τους. Η μέτρηση αυτή υπολογίστηκε ανά πεδίο και υπολογίζοντας τις 4 ιστορίες ανά πεδίο και τις 4 παραμέτρους. Έτσι για κάθε συμμετέχοντα υπήρχαν 16 στοιχεία (4X4) και συνολικά για τους 18 συμμετέχοντες υπήρχαν 144 στοιχεία για τις ιστορίες με «σημαντικούς άλλους» και άλλα 144 στοιχεία για τις ιστορίες χωρίς «σημαντικούς άλλους». Επί του αριθμού αυτού (144) υπολογίστηκαν οι αστοχίες (κυρίως η απουσία απάντησης). Επίσης για τα ποσοτικά δεδομένα εξετάστηκαν οι ιστορίες με βάση το κριτήριο των «σημαντικών άλλων» που επηρεάζουν μια απόφαση (και αυτό εντοπίζεται στις έξι ιστορίες) και το κριτήριο των «μη σημαντικών άλλων» (στις άλλες έξι).

ΠΙΝΑΚΑΣ 2 Α.

**ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΙ ΑΛΛΟΙ**

ΠΕΔΙΟ Α ΦΙΛΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ

ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ	ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
ΑΠΟΦΑΣΗ	18	100%
ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΣΗ	16	89%
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΣΥΝΕΠΕΙΩΝ Α ΕΠΙΛΟΓΗΣ	17	94,5%
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΣΥΝΕΠΕΙΩΝ Β ΕΠΙΛΟΓΗΣ	16	89%

ΠΙΝΑΚΑΣ 2 Β.

ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ	ΑΣΤΟΧΙΕΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ	
ΑΠΟΦΑΣΗ	-----	-----	
ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΣΗ	2	2,88%	7,2%
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΣΥΝΕΠΕΙΩΝ Α ΕΠΛ.	1	1,44%	
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΣΥΝΕΠΕΙΩΝ Β ΕΠΛ	2	2,88%	



ΠΙΝΑΚΑΣ 3 Α

ΠΕΔΙΟ Β ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΕΠΙΛΟΓΕΣ

ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ	ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
ΑΠΟΦΑΣΗ	18	100%
ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΣΗ	13	72,5%
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΣΥΝΕΠΕΙΩΝ Α ΕΠΙΛΟΓΗΣ	17	94,5%
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΣΥΝΕΠΕΙΩΝ Β ΕΠΙΛΟΓΗΣ	16	89%

ΠΙΝΑΚΑΣ 3 Β

ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ	ΑΣΤΟΧΙΕΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ	
ΑΠΟΦΑΣΗ	-----	-----	
ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΣΗ	6	8,64%	12,96%
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΣΥΝΕΠΕΙΩΝ Α ΕΠΙΛΟΓΗΣ	1	1,44%	
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΣΥΝΕΠΕΙΩΝ Β ΕΠΙΛΟΓΗΣ	2	2,88%	

ΠΙΝΑΚΑΣ 4 Α  
ΠΕΔΙΟ Γ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΑ

ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ	ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
ΑΠΟΦΑΣΗ	18	100%
ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΣΗ	13	72,5%
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΣΥΝΕΠΕΙΩΝ Α ΕΠΙΛΟΓΗΣ	16	91%
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΣΥΝΕΠΕΙΩΝ Β ΕΠΙΛΟΓΗΣ	16	91%

ΠΙΝΑΚΑΣ 4 Β

ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ	ΑΣΤΟΧΙΕΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ	
ΑΠΟΦΑΣΗ	-----	-----	
ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΣΗ	5	7,2%	12,96%
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΣΥΝΕΠΕΙΩΝ Α ΕΠΙΛΟΓΗΣ	2	2,88%	
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΣΥΝΕΠΕΙΩΝ Β ΕΠΙΛΟΓΗΣ	2	2,88%	

ΠΙΝΑΚΑΣ 5Α  
**ΜΗ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΙ ΑΛΛΟΙ**  
 ΠΕΔΙΟ Α ΦΙΛΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ

ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ	ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
ΑΠΟΦΑΣΗ	18	100%
ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΣΗ	16	89%
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΣΥΝΕΠΕΙΩΝ Α ΕΠΙΛΟΓΗΣ	16	89%
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΣΥΝΕΠΕΙΩΝ Β ΕΠΙΛΟΓΗΣ	15	83,5%

ΠΙΝΑΚΑΣ 5Β

ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ	ΑΣΤΟΧΙΕΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ	
ΑΠΟΦΑΣΗ	-----	-----	
ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΣΗ	2	2,88%	8,64%
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΣΥΝΕΠΕΙΩΝ Α ΕΠΙΛΟΓΗΣ	1	1,44%	
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΣΥΝΕΠΕΙΩΝ Β ΕΠΙΛΟΓΗΣ	3	4,32%	

ΠΙΝΑΚΑΣ 6Α

ΠΕΔΙΟ Β ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΕΠΙΛΟΓΕΣ

ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ	ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
ΑΠΟΦΑΣΗ	18	100%
ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΣΗ	16	89%
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΣΥΝΕΠΕΙΩΝ ΕΠΙΛΟΓΗΣ	A 16	89%
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΣΥΝΕΠΕΙΩ ΕΠΙΛΟΓΗΣ	B 15	83,5%

ΠΙΝΑΚΑΣ 6Β

ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ	ΑΣΤΟΧΙΕΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ	
ΑΠΟΦΑΣΗ	-----	-----	
ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΣΗ	4	5,76%	12,96%
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΣΥΝΕΠΕΙΩΝ ΕΠΙΛΟΓΗΣ	A 2	2,88%	
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΣΥΝΕΠΕΙΩΝ ΕΠΙΛΟΓΗΣ	B 3	4,32%	

ΠΙΝΑΚΑΣ 7 Α  
ΠΕΔΙΟ Γ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΑ

ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ	ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
ΑΠΟΦΑΣΗ	18	100%
ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΣΗ	17	94,5%
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΣΥΝΕΠΕΙΩΝ ΕΠΙΛΟΓΗΣ	A 17	94,5%
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΣΥΝΕΠΕΙΩΝ ΕΠΙΛΟΓΗΣ	B 15	83,5%

ΠΙΝΑΚΑΣ 7 Β

ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ	ΑΣΤΟΧΙΕΣ	ΠΟΣΟΣΤΑ	
ΑΠΟΦΑΣΗ	-----	-----	
ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΣΗ	1	1,44%	7,2%
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΣΥΝΕΠΕΙΩΝ ΕΠΙΛΟΓΗΣ	A 2	2,88%	
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΣΥΝΕΠΕΙΩΝ ΕΠΙΛΟΓΗΣ	B 3	4,32%	

Παρατηρούμε ότι οι συμμετέχοντες συμμετείχαν πλήρως και απάντησαν σε όλες τις παραμέτρους των μικρών ιστοριών (βινιετών ) και σε λίγες περιπτώσεις δεν έδωσαν απάντηση.

Συγκεκριμένα στις φιλικές σχέσεις οι συμμετέχοντες επέλεξαν , έλαβαν μία απόφαση όταν ετίθετο το δίλημμα σε ποσοστό 100% . Στις άλλες όμως παραμέτρους δεν υπήρξε η ανάλογη ανταπόκριση. Είτε υπάρχουν σημαντικοί άλλοι είτε όχι τα αποτελέσματα ήταν περίπου όμοια. Στους «σημαντικούς άλλους» οι 16 συμμετέχοντες αιτιολόγησαν τις αποφάσεις και ίδιος αριθμός κατανόησε τις

συνέπειες της β' επιλογής, ενώ οι 17 κατανόησαν τις συνέπειες της α' επιλογής . Το ποσοστό αστοχιών ήταν 7,2% . Παρόμοια στοιχεία συναντούμε στις ιστορίες με μη σημαντικούς άλλους και το ποσοστό αστοχιών ήταν λίγο υψηλότερο , 8,64% .

Στις επαγγελματικές σχέσεις όλοι οι συμμετέχοντες έλαβαν μία απόφαση (100%) , στις ιστορίες με σημαντικούς άλλους η αιτιολόγηση έγινε από τους 13 , ενώ στις άλλες παραμέτρους οι 15 έως 17 συμμετέχοντες είχαν παρουσία . Η αστοχία ήταν στο ίδιο ποσοστό, 12,96% , και στις δύο ομάδες ιστοριών .

Στον τομέα των ενδιαφερόντων αποφάσισαν και στον τομέα αυτό όλοι (100%) , αιτιολόγησαν οι 13 στις ιστορίες με τους «σημαντικούς άλλους» , κατένοησαν τις συνέπειες της απόφασης και της β' επιλογής οι 15 έως 17 συμμετέχοντες και στις δύο ομάδες ιστοριών . Στις αστοχίες το ποσοστό ήταν 12,96% στις ιστορίες με « σημαντικούς άλλους» , ενώ στους «μη σημαντικούς άλλους» ήταν 7,2% , άρα οι «σημαντικοί άλλοι» επηρεάζουν δυσμενώς , σε ένα βαθμό , ως προς τον τρόπο λήψης αποφάσεων.

Παρατηρούμε ότι ο τομέας στον οποίο οι συμμετέχοντες είχαν κάποιες δυσχέρειες και δεν απάντησαν σε όλες τις ερωτήσεις ήταν στον τομέα των επαγγελματικών επιλογών. Η δυσχέρεια αυτή αποτυπώθηκε και στον αριθμό των συμμετεχόντων και αναλογικά και στον αριθμό των αστοχιών. Είναι ένας τομέας τον οποίο δεν κατέχουν σε ικανοποιητικό βαθμό οι συμμετέχοντες , καθώς δεν έχουν επαρκή βιώματα ή εμπειρίες. Αντιθέτως στις φιλικές σχέσεις και στα ενδιαφέροντα οι αποφάσεις ήταν πιο άμεσες και οι συμμετέχοντες έδειξαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον , καθώς στην καθημερινότητα τους συχνά εμπλέκονται σε τέτοιες δραστηριότητες κατά τις οποίες οι αποφάσεις είναι σε ημερήσια διάταξη. Επίσης το ζήτημα της φιλίας και των ανθρωπίνων σχέσεων είναι κεφαλαιώδους σημασίας για τα άτομα με ελαφρά νοητική καθυστέρηση, επειδή τονώνεται ο εαυτός και η αυτοπεποίθηση μέσω αυτών και αυτό είναι σημαντικό κέρδος για τα συγκεκριμένα άτομα.

### 3.2. ΠΟΙΟΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ

Για την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων βασιστήκαμε στο θεωρητικό πλαίσιο και στις έρευνες των J. Jenkinson και L. Nota & S. Soresi. Η J. Jenkinson από το 1992 σε άρθρα της ερευνά το ζήτημα της λήψης απόφασης από άτομα νοητικής καθυστέρησης, είτε ως ανήλικοι είτε ως ενήλικοι ( Jenkinson,1993, Jenkinson & Nelms ,1994, Jenkinson , 1999). Η σταδιακή ενσωμάτωση και ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες και ειδικότερα οι νέες εκπαιδευτικές δυνατότητες που προσφέρονται στα άτομα με κάθε είδους νοητική καθυστέρηση (και πολύ περισσότερο στα άτομα με ελαφρά νοητική καθυστέρηση ) αλλάζουν τα δεδομένα και οι αντιλήψεις πως τα άτομα αυτά δεν μπορούν να ορίσουν τον εαυτό τους θεωρούνται πια παρωχημένες . Νέες ψυχολογικές έρευνες αλλά και ευρήματα ειδικών ερευνητών φωτίζουν καλύτερα τις νοητικές διεργασίες των ατόμων αυτών και επισημαίνουν πως χρειάζονται περαιτέρω έρευνες που θα διασαφηνίσουν τον τρόπο λήψης αποφάσεων σε διάφορα πεδία της καθημερινής ζωής. Η Jenkinson τονίζει ιδιαίτερα ότι η φύση της απόφασης που θα ληφθεί είναι καθοριστικής σημασίας για το βαθμό αυτονομίας και αυτοπροσδιορισμού του ατόμου και για τη θέση που θα έχει στην κοινωνία.

Αναφέρθηκε στο θεωρητικό μέρος πως η J. Jenkinson και R. Nelms μελέτησαν τη συμπεριφορά και τη φύση της απόφασης σε διάφορα πεδία της καθημερινότητας ενήλικων ατόμων με νοητική καθυστέρηση και χρησιμοποίησαν μικρές ιστορίες για να εξάγουν τα αποτελέσματα. Συμμετείχαν στην έρευνα 25 άτομα με ελαφρά νοητική καθυστέρηση και μια ομάδα ελέγχου αποτελούμενη δεκατέσσερις (14) φοιτητές. Έχοντας ως βάση αυτές τις έρευνες θεωρήθηκε ότι υπάρχει η δυνατότητα να αξιοποιηθούν τα δεδομένα των ερευνών και να χρησιμοποιηθούν ως παράμετροι για τον ποιόν των αποφάσεων τα εξής:

1. Η αποφυγή απόφασης ή επίλυσης ενός προβλήματος , όταν ο συμμετέχων ουσιαστικά επαφίεται στην εξουσία ενός «σημαντικού άλλου» για να αντιμετωπίσει μια κατάσταση. Αυτή η συνθήκη βασίζεται στη θεωρία του εξωτερικού σημείου ελέγχου στον αυτοπροσδιορισμό ( Wehmeyer , 1999)
2. Η απερίσκεπτη και ασύνετη απόφαση, κυρίως όταν ο συμμετέχων δεν λαμβάνει υπ' όψιν τα δεδομένα ενός προβλήματος, δεν αιτιολογεί την απόφαση και δεν συνυπολογίζει τις συνέπειες των αποφάσεων και των πράξεων του (Jenkinson & Nelms, 1994)

3. Η εμπειριστατωμένη απόφαση . Βασίζεται στη διαύγεια του πνεύματος του συμμετέχοντος, όταν λαμβάνει υπόψη όλα τα δεδομένα του ζητήματος, έχει ξεκάθαρη άποψη, αιτιολογεί την απόφαση με βάση όλες τις συντεταγμένες του θέματος και η αιτιολόγηση είναι λογοκρατούμενη. Επίσης συμμετρικά όλες τις πιθανές συνέπειες της απόφασης και γνωρίζει την πιθανή εξέλιξη μιας εναλλακτικής επιλογής. Η εμπειριστατωμένη απόφαση θα λέγαμε ότι είναι ένα είδος ικανοποιητικής απόφασης και δεδομένου ότι δεν υπάρχει ιδανική απόφαση μια τέτοια απόφαση σε κάθε περίπτωση είναι και η πιο επιθυμητή ( Johnston et al, 1997)

Σκοπός της δικής μας έρευνας είναι να αποδειχθεί πως η λήψη απόφασης ως στοιχείο του αυτοπροσδιορισμού έχει δυσχερή σημεία για τα άτομα με νοητική καθυστέρηση . Φαίνεται λοιπόν ότι οι μαθητές με νοητική καθυστέρηση δεν λαμβάνουν σε ικανοποιητικό βαθμό τις κατάλληλες ή πιο παραγωγικές αποφάσεις , ως αποτέλεσμα του ελλείμματος σε ακαδημαϊκό επίπεδο αλλά και στο χαμηλό αυτοπροσδιορισμό, δεδομένου ότι η θεωρία δείχνει το συσχετισμό της νοητικής καθυστέρησης με τον χαμηλό αυτοπροσδιορισμό (Wehmeyer & Metzler, 1995). Επίσης η οποιαδήποτε αδυναμία στο νοητικό δυναμικό έχει αντίκτυπο και στην δυνατότητα να λαμβάνονται οι κατάλληλες αποφάσεις. Οι δυσκολίες κατά την διαδικασία λήψης της απόφασης μπορεί να προκύψουν σε ένα από τα στάδια , δηλαδή όταν παρουσιάζεται το πλαίσιο των επιλογών , όταν παρουσιάζονται οι πιθανές εναλλακτικές επιλογές , όταν εκτιμώνται οι πιθανές συνέπειες κάθε επιλογής ή όταν γίνεται η τελική επιλογή ( Werner, 2012)

Στην έρευνα μας , όπως και στην ποσοτική ανάλυση, χωρίσαμε σε τρία πεδία τις ιστορίες και ανά πεδίο καταμετρήσαμε πόσοι από τους συμμετέχοντες έπαιρναν απόφαση που εμπεριείχε το καθένα από τα τρία κριτήρια που αναφέραμε, τουλάχιστον στην περίπτωση των 6 ιστοριών που υπάρχει «σημαντικός άλλος». Στις ιστορίες που δεν υπάρχει «σημαντικός άλλος» εξετάζονται κυρίως οι δύο παράμετροι: η απερίσκεπτη απόφαση και η εμπειριστατωμένη απόφαση. Παρόλα αυτά όμως υπήρξαν απαντήσεις που ενώ δεν υπήρχε «σημαντικός άλλος» ο συμμετέχων απάντησε σαν να εξαρτάται και να λογοδοτεί σε κάποιον εξωτερικό παράγοντα, ενώ αυτό δεν θα έπρεπε να συμβαίνει. Αυτό πιθανόν να συμβαίνει λόγω των γνωστικών περιορισμών που παρουσιάζουν μαθητές με νοητικά ελλείμματα (Werner, 2012).

Εξετάζεται επίσης σε πόσες περιπτώσεις ανά πεδίο εντοπίζεται η κάθε παράμετρος , υπολογίζοντας πως σε κάθε συμμετέχοντα αντιστοιχούν 4 ιστορίες ανά



πεδίο και σε κάθε ιστορία αντιστοιχεί μία απόφαση. Για παράδειγμα ένας συμμετέχων στις τέσσερις ιστορίες σχετικά με το ζήτημα της φιλίας έχει μία (1) απόφαση αποφυγής, δύο (2) αποφάσεις απερίσκεπτες και μία (1) εμπειριστατωμένη. Θεωρούμε πως μόνο η εμπειριστατωμένη απόφαση έχει παραγωγικά αποτελέσματα, ενώ η αποφυγή απόφασης και η απερίσκεπτη απόφαση αποτελούν ενδείξεις που μπορούν να κατατάξουν ένα άτομο στην κατηγορία του χαμηλού αυτοπροσδιορισμού, δεδομένου ότι η λήψη απόφασης για τα άτομα με νοητικές δυσκολίες παρουσιάζει δυσχέρειες (Werner, 2012).

Στους παρακάτω πίνακες σημειώνεται ανά πεδίο ο αριθμός των συμμετεχόντων που με τις αποφάσεις τους ενέπιπταν σε κάθε μία από τις τρεις παραμέτρους που ορίστηκαν, εξετάζοντας συνολικά όλες τις ιστορίες ανά πεδίο. Για παράδειγμα ένας συμμετέχων στο πεδίο των φιλικών σχέσεων (4 ιστορίες) είχε 4 απερίσκεπτες αποφάσεις, άρα σε μία παράμετρο υπολογίζεται, ενώ άλλος είχε 1 με αποφυγή, 1 απερίσκεπτη, 2 εμπειριστατωμένες. Στην περίπτωση αυτή συμμετείχε και στις τρεις (3) παραμέτρους, άρα ως συμμετέχων φαίνεται σε ποσοτικό επίπεδο ότι συμμετείχε ή υπολογίζεται και στις τρεις παραμέτρους.

Επειτα παρουσιάζονται πίνακες για τον αριθμό των αποφάσεων που ελήφθησαν από κάθε συμμετέχοντα για κάθε παράμετρο, δηλαδή συνολικό αριθμό αποφάσεων που δηλώνουν αποφυγή ή απερίσκεπτη ή εμπειριστατωμένη απόφαση, συνυπολογιζομένων των τεσσάρων ιστοριών ανά πεδίο. Στον κάθε πίνακα καταγράφεται το είδος ή ποιόν της απόφασης συνολικά, δηλαδή «σημαντικοί άλλοι» και «μη σημαντικοί άλλοι». Ακολουθούν μετά ξεχωριστοί πίνακες για τους «σημαντικούς άλλους» και για τους «μη σημαντικούς άλλους». Αρχικά καταγράφεται ο αριθμός των συμμετεχόντων που σε κάθε πεδίο (τέσσερις ιστορίες ανά πεδίο) αποφασίζει σύμφωνα με τις τρεις παραμέτρους. Υπήρξαν υποψήφιοι που όλες οι αποφάσεις ήταν σύμφωνες με μία παράμετρο. Για παράδειγμα ο πρώτος συμμετέχων στο πεδίο «φιλικές σχέσεις» με τις 4 ιστορίες έχει: 1 απόφαση αποφυγής, 1 απόφαση απερίσκεπτης, 2 εμπειριστατωμένες αποφάσεις.

ΠΙΝΑΚΑΣ 8  
Α. ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ

	ΑΠΟΦΥΓΗ	ΑΠΕΡΙΣΚΕΠΤΗ ΑΠΟΦΑΣΗ	ΕΜΠΕΡΙΣΤΑΤΩΜΕΝΗ ΑΠΟΦΑΣΗ
ΦΙΛΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ	16 (88,8%)	16 (88,8%)	14 (77,7%)
ΕΠΑΓΓ. ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ	5 (27,75%)	17 (94,35%)	13 (72,15%)
ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΑ	6 (33,3%)	14 (77,7%)	17 (94,35%)

Από τον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι όσον αφορά το πεδίο των φιλικών σχέσεων οι δεκατέσσερις (14) λαμβάνουν εμπειριστατωμένες αποφάσεις (77,7%) και 16 συμμετέχοντες λαμβάνουν απερίσκεπτες και με αποφυγή αποφάσεις (88,8%), άρα λιγότεροι αποφασίζουν ποιοτικά. Οι φιλικές σχέσεις είναι ένας τομέας που ενδιαφέρει πολύ τα άτομα με νοητική καθυστέρηση, δίνουν μεγάλη σημασία σε αυτές, ζητούν και επιδιώκουν την αποδοχή αλλά εξαιτίας της χαμηλής αυτοεκτίμησης δεν μπορούν πάντα να επιτυγχάνουν την αποδοχή. Ο επαγγελματικός τομέας είναι πολύ σημαντικός και για τα άτομα με νοητική καθυστέρηση, αλλά στην Ελλάδα η έλλειψη ουσιώδους ενημέρωσης για τον επαγγελματικό προσανατολισμό επηρεάζει αρνητικά τους μαθητές με νοητικά προβλήματα. Στον επαγγελματικό προσανατολισμό δεκατρείς (13), το 72,15%, αποφασίζουν με ποιοτικά κριτήρια (εμπειριστατωμένη απόφαση), απερίσκεπτη απόφαση λαμβάνουν οι 17 (94,35%) και μόνο πέντε (5), το 27,75%, αποφασίζει αποφεύγοντας την ευθύνη. Όσον αφορά τα ενδιαφέροντα εμπειριστατωμένη απόφαση λαμβάνουν οι δεκαεπτά (17), το 94,35%, απερίσκεπτη απόφαση λαμβάνουν οι δεκατέσσερις (14), το 77,7%, ενώ έξι (6), το 33,3%, αποφεύγουν την ευθύνη. Στα ενδιαφέροντα ο μεγαλύτερος αριθμός των συμμετεχόντων λαμβάνει ποιοτικές αποφάσεις σε σχέση με τα άλλα δύο πεδία. Στον επόμενο πίνακα αναφέρεται ο συνολικός αριθμός των αποφάσεων, σύμφωνα με τις τρεις παραμέτρους

ΠΙΝΑΚΑΣ 9

B. ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΠΙΛΟΓΩΝ-ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ

	ΑΠΟΦΥΓΗ	ΑΠΕΡΙΣΚΕΠΤΗ ΑΠΟΦΑΣΗ	ΕΜΠΕΡΙΣΤΑΤΩΜΕΝΗ ΑΠΟΦΑΣΗ
ΦΙΛΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ	20 (27,7%)	27 (37,55%)	25 (34,75%)
ΕΠΑΓΓ. ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ	6 ( 8,25%)	41 (57%)	25 (34,75%)
ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΑ	11( 15,22%)	22 (30,58%)	39 (54,20%)

Παρατηρώντας τον παραπάνω πίνακα διαπιστώνουμε πως στις φιλικές σχέσεις αθροιστικά οι αποφάσεις αποφυγής και οι απερίσκεπτες είναι 47 , ποσοστό 65,25%, ενώ οι εμπειριστατωμένες ήταν 25 , ποσοστό 34,75%. Με άλλα λόγια τα 2/3 των αποφάσεων δεν είχαν ποιοτικά χαρακτηριστικά , σε αντίθεση με το 1/3 περίπου των αποφάσεων που εμπίπτουν στα ποιοτικά στοιχεία. Αντιθέτως στον επαγγελματικό προσανατολισμό οι αποφάσεις αποφυγής ήταν σε χαμηλό ποσοστό,8,25%, οι απερίσκεπτες αποφάσεις έχουν μεγάλο ποσοστό, 57% , ενώ οι εμπειριστατωμένες ήταν στο 34,75%. Παρατηρούμε ότι αθροιστικά οι αποφάσεις αποφυγής και οι απερίσκεπτες αποφάσεις είναι στο 65,25%, άρα είναι και εδώ τα 2/3 των αποφάσεων που δεν έχουν ποιοτικά στοιχεία ,όπως και στο πεδίο των φιλικών σχέσεων. Η διαφορά είναι πως οι αποφάσεις αποφυγής είναι σε μικρότερο ποσοστό σε σχέση με το πεδίο των φιλικών σχέσεων. Στον τομέα των ενδιαφερόντων οι αποφάσεις αποφυγής είναι σε μικρό ποσοστό, το 15,22%, οι απερίσκεπτες αποφάσεις είναι σε ποσοστό 30,58%, ενώ οι εμπειριστατωμένες αποφάσεις σε μεγάλο ποσοστό , 54,20%. Δηλαδή το μεγαλύτερο ποσοστό εμπειριστατωμένων αποφάσεων το συναντούμε στα ενδιαφέροντα, ενώ αθροιστικά οι αποφάσεις αποφυγής και οι απερίσκεπτες είναι σε ποσοστό 45,80%, άρα πλειοψηφούν οι εμπειριστατωμένες αποφάσεις στο πεδίο των ενδιαφερόντων. Οι λιγότερο παραγωγικές αποφάσεις (αποφυγή και απερίσκεπτη απόφαση ) είναι σε ποσοστό άνω του 65% στις φιλικές σχέσεις και στον επαγγελματικό προσανατολισμό , ενώ το ποσοστό στο πεδίο των ενδιαφερόντων είναι πιο χαμηλό , στο 45,80%. Αντιθέτως η εμπειριστατωμένη απόφαση στα ζητήματα σχετικά με τα ενδιαφέροντα είναι στο μεγαλύτερο ποσοστό (54,20%) , σε αντίθεση

με τις φιλικές σχέσεις και τον επαγγελματικό προσανατολισμό που είναι στο 34,75%.

Σχετικά με την επιρροή ή μη των «σημαντικών άλλων» στις αποφάσεις εξετάστηκαν και οι τρεις παράμετροι μετρώντας τον αριθμό των συμμετεχόντων στις μισές ιστορίες (δηλαδή στις 6) , όπου το κριτήριο των «σημαντικών άλλων» ίσως επηρεάζει τους συμμετέχοντες κατά την λήψη απόφασης. και ο πίνακας στα τρία διαφορετικά πεδία διαμορφώθηκε ως εξής:

ΠΙΝΑΚΑΣ 10  
ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ ΣΤΙΣ ΙΣΤΟΡΙΕΣ ΜΕ «ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΥΣ ΑΛΛΟΥΣ»

	ΑΠΟΦΥΓΗ	ΑΠΕΡΙΣΚΕΠΤΗ ΑΠΟΦΑΣΗ	ΕΜΠΕΡΙΣΤΑΤΩΜΕΝΗ ΑΠΟΦΑΣΗ
ΦΙΛΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ	15 (83,2%)	8 (44,4%)	7 (38,85%)
ΕΠΑΓΓ. ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ	4 (22,2%)	14 (77,7%)	11 (61,05%)
ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΑ	5 (27,75%)	7 (38,85%)	16 (88,8%)

Στον πίνακα με τους « σημαντικούς άλλους » παρατηρούμε ότι το εξωτερικό σημείο ελέγχου στα άτομα με νοητική καθυστέρηση αφήνει το αποτύπωμα του κυρίως στις φιλικές σχέσεις ( 83,2%) και η απερίσκεπτη απόφαση ακολουθεί σε ποσοστό 44,4% , αντιθέτως η εμπειριστατωμένη απόφαση έχει μικρότερο ποσοστό,38,85% στο ίδιο πεδίο (φιλικές σχέσεις) . Επίσης στον επαγγελματικό προσανατολισμό οι συμμετέχοντες λαμβάνουν απόφαση αποφυγής σε χαμηλό ποσοστό, 22,2% , ενώ η απερίσκεπτη απόφαση παρουσιάζει μεγάλο ποσοστό, 77,7% , επίσης η εμπειριστατωμένη απόφαση έχει μεγαλύτερο ποσοστό σε σχέση με τις φιλικές σχέσεις με ποσοστό 61,05%. Ακόμη μεγαλύτερο ποσοστό έχει η εμπειριστατωμένη απόφαση στον τομέα των ενδιαφερόντων με ποσοστό 88,8% , η

απόφαση αποφυγής έχει ποσοστό χαμηλό , 27,75% και η απερίσκεπτη απόφαση έχει ποσοστό 38,85%. Παρατηρούμε ότι μόνο στις φιλικές σχέσεις η επίδραση των «σημαντικών άλλων» είναι καταλυτική , δεδομένου ότι τα άτομα με νοητική καθυστέρηση επηρεάζονται από τους γονείς τους και άλλα σημαντικά πρόσωπα για την σύναψη φιλικών σχέσεων.

Στον αριθμό των αποφάσεων ο υπολογισμός έγινε με βάση τις μισές ιστορίες στις οποίες υπήρχε « σημαντικός άλλος».

**ΠΙΝΑΚΑΣ 11**  
**ΙΣΤΟΡΙΕΣ ΜΕ «ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΥΣ ΑΛΛΟΥΣ»**  
**ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΠΙΛΟΓΩΝ-ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ**

	ΑΠΟΦΥΓΗ	ΑΠΕΡΙΣΚΕΠΤΗ ΑΠΟΦΑΣΗ	ΕΜΠΕΡΙΣΤΑΤΩΜΕΝΗ ΑΠΟΦΑΣΗ
ΦΙΛΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ	19 (53%)	9 (25%)	8 (22%)
ΕΠΑΓΓ. ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ	4 (11%)	19 (53%)	13 (36%)
ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΑ	5 (13,8%)	8 (22,1%)	23 (64,1%)

Παρατηρούμε ότι στο συνολικό αριθμό των αποφάσεων στον τομέα των φιλικών σχέσεων σε ποσοστό 53,2% είναι οι αποφάσεις αποφυγής , οι απερίσκεπτες αποφάσεις είναι σε ποσοστό 25,2% , ενώ οι εμπειριστατωμένες αποφάσεις είναι μόνο 22, 4%. Στις φιλικές σχέσεις οι μαθητές με νοητικές δυσκολίες βιώνουν συχνά συναισθηματικά τραύματα , την απόρριψη , την αποφυγή και θεωρούν πως οι «μεγάλοι» είναι ένα ισχυρό στήριγμα (Παπουτσάκη, 2011). Στον τομέα του επαγγελματικού προσανατολισμού οι αποφάσεις αποφυγής είναι σε χαμηλό ποσοστό, 11%, αντιθέτως οι απερίσκεπτες αποφάσεις έχουν ποσοστό 53%, ενώ οι εμπειριστατωμένες παρουσιάζουν ποσοστό 36% Αντιθέτως στα ενδιαφέροντα οι αποφάσεις είναι περισσότερο συντονισμένες με τη λογική, γι αυτό οι

εμπεριστατωμένες αποφάσεις είναι σε ποσοστό 64,1%. Αντιθέτως οι αποφάσεις αποφυγής έχουν ποσοστό 13,8% και οι απερίσκεπτες αποφάσεις είναι σε ποσοστό 22,1%, αθροιστικά είναι σε χαμηλότερο ποσοστό σε σχέση με τις εμπεριστατωμένες αποφάσεις που είναι σε ποσοστό 64,1%.

Για τις υπόλοιπες ιστορίες που δεν εμπλέκονται «σημαντικοί άλλοι» αλλά μόνο του το κάθε άτομο και χωρίς την επίδραση πολύ «δικού» του ανθρώπου επιλαμβάνεται της αντιμετώπισης ενός θέματος για να λάβει μια απόφαση θα έπρεπε να μην υπολογίσουμε την παράμετρο «αποφυγή ευθύνης», αλλά την συνυπολογίσαμε επειδή ακόμα και όταν δεν υπάρχει «σημαντικός άλλος» τα άτομα με νοητικές δυσκολίες έχουν γνωστικά ελλείμματα, συναισθηματικά και κοινωνικά προσκόμματα και σύμφωνα με την θεωρία της μαθημένης αβοηθησίας επιζητούν ακόμα και νοερά μια έξωθεν κάλυψη (Bandura, 1991). Υπολογίστηκαν πάντως οι μισές ιστορίες στις οποίες δεν υπήρχε «σημαντικός άλλος».

**ΠΙΝΑΚΑΣ 12**  
**ΑΠΟΦΑΣΗ ΧΩΡΙΣ «ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΥΣ ΑΛΛΟΥΣ»**

**1. ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ**

	ΑΠΟΦΥΓΗ	ΑΠΕΡΙΣΚΕΠΤΗ ΑΠΟΦΑΣΗ	ΕΜΠΕΡΙΣΤΑΤΩΜΕΝΗ ΑΠΟΦΑΣΗ
ΦΙΛΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ	2 (11%)	13 (72,1%)	13 (72,1%)
ΕΠΑΓΓ. ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ	2 (11%)	14 (77,7%)	9 (50%)
ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΑ	5 (27,75%)	10 (55,5%)	13 (72,1%)

Διαπιστώνουμε ότι χωρίς τους σημαντικούς άλλους λιγοστεύουν οι αποφάσεις αποφυγής. Στις φιλικές σχέσεις μόνο δύο συμμετέχοντες έλαβαν αποφάσεις αποφυγής, και μάλιστα χωρίς να υπάρχει «σημαντικός άλλος» στην ιστορία. Οι απερίσκεπτες αποφάσεις αφορούσαν 13 συμμετέχοντες με ποσοστό 72,1%, ενώ το ίδιο ποσοστό υπήρχε και για τις εμπεριστατωμένες αποφάσεις. Στον επαγγελματικό

προσανατολισμό οι αποφάσεις αποφυγής ήταν επίσης σε χαμηλό ποσοστό , 11% με δύο συμμετέχοντες . Επίσης και χωρίς τους σημαντικούς άλλους σε επαγγελματικά ζητήματα οι απερίσκεπτες αποφάσεις είναι σε υψηλό ποσοστό ( 77,7% ) και οι εμπειριστατωμένες αποφάσεις 50 % των συμμετεχόντων (9 συμμετέχοντες ). Όσον αφορά τα ενδιαφέροντα αυξήθηκε ο αριθμός των συμμετεχόντων στις αποφάσεις αποφυγής , ποσοστό 27,75% (5 συμμετέχοντες). Οι απερίσκεπτες αποφάσεις αφορούσαν δέκα συμμετέχοντες , με ποσοστό 55,5% και τέλος οι εμπειριστατωμένες αποφάσεις αφορούσαν δεκατρείς συμμετέχοντες , με ποσοστό 72,1%.

Παρομοίως ο υπολογισμός σχετικά με τον αριθμό των αποφάσεων στις ιστορίες « χωρίς σημαντικούς άλλους» έγινε με βάση τις 6 ιστορίες (δηλαδή τις μισές).

### ΠΙΝΑΚΑΣ 13

#### 2. ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΠΙΛΟΓΩΝ-ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ

	ΑΠΟΦΥΓΗ	ΑΠΕΡΙΣΚΕΠΤΗ ΑΠΟΦΑΣΗ	ΕΜΠΕΡΙΣΤΑΤΩΜΕΝΗ ΑΠΟΦΑΣΗ
ΦΙΛΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ	2 (5,4%)	17 (47,3%)	17 (47,3%)
ΕΠΑΓΓ. ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ	2 (5,4%)	22 (61,4%)	12 (33,2%)
ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΑ	6 (16,4%)	13 (36,3 %)	17 (47,3%)

Διαπιστώνουμε ότι στις φιλικές σχέσεις το ποσοστό στις απερίσκεπτες αποφάσεις και στις εμπειριστατωμένες είναι ίδιο,47,3%, ενώ οι αποφάσεις αποφυγής ήταν σε πολύ χαμηλό ποσοστό, 5,4% , στοιχείο που ήταν αναμενόμενο . Στον επαγγελματικό προσανατολισμό οι εμπειριστατωμένες αποφάσεις έχουν το μικρότερο ποσοστό (33,2%) και αντιστρόφως ανάλογη με την απερίσκεπτη απόφαση ( 61,4%), ενώ η απόφαση αποφυγής και στον τομέα αυτό είναι σε χαμηλό ποσοστό , εξίσου 5,4%, όπως στις φιλικές σχέσεις. Στα ενδιαφέροντα το υψηλότερο ποσοστό είναι στις εμπειριστατωμένες αποφάσεις με ποσοστό 47,3%, οι απερίσκεπτες

αποφάσεις είναι με ποσοστό 36,3% , ενώ οι αποφάσεις αποφυγής είναι σε μεγαλύτερο ποσοστό σε σχέση με τους δύο άλλους τομείς με ποσοστό 16,4%. Παρατηρούμε ότι σε όλες τις κατηγορίες οι εμπειριστατωμένες αποφάσεις είναι στον τομέα των ενδιαφερόντων. Επίσης σε όλους τομείς , τόσο στους συμμετέχοντες όσο και στον αριθμό των αποφάσεων , οι αποφάσεις αποφυγής μαζί με τις αποφάσεις απερισκεψίας είναι σε ποσοστό περίξ του 50% και άνω .

## **ΤΕΤΑΡΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ:ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΠΕΡΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ**

Βασιζόμενοι στα αποτελέσματα της έρευνας μας θα προσπαθήσουμε να σχολιάσουμε τα εξαγόμενα στοιχεία και να τα συσχετίσουμε με ανάλογες έρευνες. Παρατηρούμε ότι στους συμμετέχοντες μαθητές των ειδικών σχολείων οι απαντήσεις σε πολλές περιπτώσεις ήταν ποσοτικά σύντομες , και ποιοτικά ανεπαρκείς και γι' αυτό οι αποφάσεις ήταν αναποτελεσματικές ή αντιπαραγωγικές σε μεγαλύτερο βαθμό από το αναμενόμενο. Αυτό το στοιχείο διαπιστώθηκε εξετάζοντας τις απαντήσεις των συμμετεχόντων κατά την δοκιμασία περισσότερο παρά διαβάζοντας τις απαντήσεις μετά την απομαγνητοφώνηση.

Παρατηρούμε ότι σε όλους τους πίνακες οι αποφάσεις που εμπεριέχουν τα στοιχεία της αποφυγής και της απερισκεψίας είναι περισσότερες από τις εμπειριστατωμένες αποφάσεις. Επίσης στο πεδίο του επαγγελματικού προσανατολισμού είναι περισσότερες αποφάσεις που δείχνουν απερισκεψία , αποφυγή, έλλειψη βεβαιότητας και ασφάλειας . Πάντως σε ζητήματα επαγγελματικής αποκατάστασης τα άτομα με αναπηρίες και νοητικές δυσκολίες παρουσιάζουν δυσκολίες και μάλιστα έρευνα του 1975 έδειξε ότι το 90 % των εργοδοτών που συμμετείχαν σε έρευνα για την επαγγελματική πορεία ατόμων με ειδικές ανάγκες τόνισε πως τα άτομα αυτά στερούνται πολλές κοινωνικές δεξιότητες και γι' αυτό παρουσιάζουν δυσκολίες στην επαγγελματική τους εξέλιξη ( Πολυχρονοπούλου, 2004). Αντιθέτως στις φιλικές σχέσεις και στα ενδιαφέροντα οι συμμετέχοντες έδειξαν περισσότερη ασφάλεια, επέλεξαν ή αποφάσισαν με μεγαλύτερη επάρκεια και έδειξαν ότι σε θέματα που γνωρίζουν καλύτερα μπορούν να αποφασίζουν ευκρινώς και πιο αποτελεσματικά .

Ο παράγοντας « σημαντικόί άλλου» επηρεάζει πολύ περισσότερο ζητήματα φιλικών σχέσεων , καθώς σε αυτό τον τομέα η ανασφάλεια και το αίσθημα κινδύνου



είναι μεγαλύτερο , με αποτέλεσμα να επιζητούν οι μαθητές με νοητική καθυστέρηση την προστασία και τη διαφύλαξη των κεκτημένων , εξαρτώμενοι από τους «σημαντικούς άλλους » ( Hickson & Khemka , 1999) . Επίσης οι μαθητές με νοητική καθυστέρηση δυσκολεύονται στην σύναψη φιλικών σχέσεων και δεσμών, κυρίως όταν συγχρωτίζονται με μαθητές τυπικής ανάπτυξης . Επίσης δίνουν ιδιαίτερη σημασία στην επιρροή των γονέων και των «μεγάλων» ( Παπουτσάκη, 2011). Παράλληλα στις ιστορίες με τους « σημαντικούς άλλους » οι μαθητές έλαβαν περισσότερες αντιπαραγωγικές αποφάσεις ( αποφυγή και απερίσκεπτες αποφάσεις) σε σχέση με τις ιστορίες χωρίς σημαντικούς άλλους, στοιχείο που δείχνει ότι ο ετεροπροσδιορισμός συχνά αποπροσανατολίζει και στρέφει σε λανθασμένες αποφάσεις . Το κριτήριο της αποφυγής της απόφασης που συσχετίζεται με το εξωτερικό σημείο ελέγχου και την επιρροή των « σημαντικών άλλων » στην έρευνα μας φάνηκε ότι επιβεβαιώνεται σε σχέση με τις αποφάσεις που λαμβάνονται χωρίς την επίδραση των σημαντικών προσώπων. Σε γενικές γραμμές πάντως οι περισσότερες παραγωγικές αποφάσεις ελήφθησαν στο πεδίο των ενδιαφερόντων , στοιχείο που δείχνει τη σημασία του βιώματος στην επιλογή της κατάλληλης λύσης ή δράσης και φαίνεται πως τα άτομα με νοητικές δυσκολίες βασίζονται στα βιώματα τους για να επιλέγουν.

Βασιζόμενοι στις προηγούμενες έρευνες που τονίζουν την δυσχέρεια για την λήψη ουσιωδών και ποιοτικών αποφάσεων από μέρους των ατόμων με νοητικές δυσκολίες παρατηρούμε ότι και στην δική μας έρευνα οι αποφάσεις ως στοιχείο του αυτοπροσδιορισμού τους υστερούν ποιοτικά και αυτή η επισήμανση καθιστά την εκπαίδευση των ατόμων με νοητική καθυστέρηση ως κομβικής σημασίας για την περαιτέρω εξέλιξη τους . Μια εκπαίδευση που οφείλουμε να τη στρέφουμε όχι μόνο στην παροχή ακαδημαϊκών προσόντων αλλά και κοινωνικών δεξιοτήτων , επαγγελματικού προσανατολισμού και συναισθηματικών δεξιοτήτων , έτσι ώστε να καλύπτεται ένα ευρύ φάσμα των ικανοτήτων του κάθε παιδιού και να είναι το κάθε παιδί έτοιμο για την μετέπειτα ζωή του.

Όταν τέθηκαν τα ερωτήματα και οι στόχοι στην έρευνα μας ήδη οι παλιότερες έρευνες ( κυρίως των θεωρητικών του αυτοπροσδιορισμού M. Wehmeyer , E. Deci και R. Ryan ) έδειχναν ότι ο αυτοπροσδιορισμός ως πολυσήμαντη έννοια επηρεάζει τη ζωή και διαμορφώνει τη δράση του ατόμου και για τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες και νοητική καθυστέρηση η ζωή χωρίς αυτοπροσδιορισμό κρύβει πολλούς κινδύνους ( Wehmeyer et al, 2000). Επομένως οι έρευνες για τον αυτοπροσδιορισμό

διεξάγονταν για να φωτιστεί μια νέα έννοια και να συσχετιστεί με τα νέα δεδομένα που έρχονταν στο φως , ύστερα από την άνθηση των σπουδών και των ερευνών στην Ειδική Αγωγή. Παράλληλα όμως οι έρευνες και οι προτάσεις για τη διδασκαλία τεχνικών προαγωγής του αυτοπροσδιορισμού γίνονταν και για έναν άλλο σημαντικό λόγο: ο αυτοπροσδιορισμός έχει στενή σχέση με την ποιότητα ζωής του κάθε ανθρώπου και με την διαφύλαξη στοιχειωδών δικαιωμάτων και αναγκών του ατόμου. Η διαφύλαξη αυτή περιλαμβάνει ακόμη και την προστασία της ίδιας της ζωής , καθώς η έλλειψη αυτοπροσδιορισμού συνεπάγεται ακόμα και την παρουσία πολλών κινδύνων για την ακεραιότητα της ζωής του ατόμου ( Wehmeyer et al. 2000).

Τέθηκαν από την αρχή κάποιοι περιορισμοί και δυσχέρειες στην έρευνα μας. Για την συλλογή του δείγματος η αρχική δυσχέρεια ήταν η εύρεση των συμμετεχόντων για τις βινιέτες. Έπρεπε να δοθεί το εργαλείο αξιολόγησης PPVT-R και γι' αυτό αναζητήθηκε μέσω του ιστορικού και των διαγνώσεων από τον ειδικό εκπαιδευτικό φορέα η ομάδα των μαθητών με ελαφρά νοητική υστέρηση που θα συμμετείχε στη χορήγηση του εργαλείου PPVT-R. Βρέθηκαν τριάντα (30) μαθητές και τελικά ύστερα από επαναλήψεις και αναθεωρήσεις κατά την χορήγηση βρέθηκε η ομάδα των δεκαοκτώ (18) μαθητών για τη χορήγηση του εργαλείου των μικρών ιστοριών ή βινιετών. Υπήρξε βέβαια και η περίπτωση συμμετέχουσας που δεν ήταν δυνατόν να ολοκληρώσει τη διαδικασία χορήγησης των βινιετών και γι' αυτό δεν ελήφθη υπ' όψιν η συμμετοχή της λόγω ελλιπούς συμμετοχής (απάντησε σε 3 μόνο ιστορίες ). Μια άλλη δυσχέρεια ήταν η με κόπο κατανόηση του νοήματος των ιστοριών και γι' αυτό προηγούνταν οι ερωτήσεις κατανόησης και μετά η ερωτήσεις που αφορούσαν την απόφαση , την αιτιολόγηση και τη γνώση των συνεπειών εκ της απόφασης. Επίσης η απομαγνητοφώνηση και η ακριβής καταγραφή των λεγομένων αποτέλεσε την τελευταία δυσχέρεια.

Η δική μας έρευνα επικεντρώθηκε στο ζήτημα της λήψης απόφασης και κύριος στόχος της έρευνας μας ήταν να διαφανεί η συσχέτιση της αναποτελεσματικής λήψης απόφασης με την ύπαρξη νοητικής καθυστέρησης και ταυτόχρονα ανεπαρκούς αυτοπροσδιορισμού. Η λήψη απόφασης είναι στοιχείο κεφαλαιώδους σημασίας για τον αυτοπροσδιορισμό και ουσιαστικά δεν μπορεί να νοηθεί αυτοπροσδιορισμός χωρίς την ικανότητα του ατόμου να λαμβάνει ουσιαστικές αποφάσεις για τον εαυτό του και τη ζωή του ( Field & Hoffman, 1994). Σχετικά με τα ερωτήματα που τέθηκαν η έρευνα μπορεί να απαντήσει και να επιβεβαιώσει τις προηγούμενες θεωρίες και ερευνητικά δεδομένα.

Στο αρχικό ερώτημα εάν οι συμμετέχοντες είναι σε θέση να λαμβάνουν αποφάσεις σε τρία κορυφαία για τους εφήβους πεδία η έρευνα έδειξε ότι δεν είναι άβουλοι και δυσλειτουργικοί στη λήψη απόφασης . Λαμβάνουν αποφάσεις και θα λέγαμε ότι δεν έχουν δυσκολία , καθώς στην έρευνα οι αποφάσεις έχουν διλημματικό χαρακτήρα και έτσι διευκολύνονταν σε μεγάλο βαθμό. Από την άλλη πλευρά όμως με την ύπαρξη διλήμματος οι συμμετέχοντες περιορίζονται και δεν ωθούνται να σκεφτούν κάποια άλλη οδό ή λύση για να αντιμετωπίσουν ένα πρόβλημα ( Hickson & Khemka , 1999 ). Σε θέματα προσωπικά , όπως οι φιλικοί δεσμοί και τα ενδιαφέροντα, διαπιστώθηκε ότι πιο εύκολα και άμεσα λαμβάνονταν οι αποφάσεις, υπολογίζοντας τον χρόνο της απάντησης και το αβίαστο της απόφασης ,όχι όμως και για τις επαγγελματικές σχέσεις. Οι έρευνες πάντως επισημαίνουν τη σημασία των πληροφοριών που δέχονται οι λαμβάνοντες τις αποφάσεις , όπως φυσικά και τη στάθμιση των αναγκών , των επιθυμιών , και των προτεραιοτήτων τους ( Hoffman , 2003)

Βασικό στοιχείο επίσης είναι και η αυτοσυνειδητοποίηση , μέσω της οποίας μπορούν να ελέγξουν και να οριοθετήσουν τις προσωπικές τους συντεταγμένες. Μπορούν με λίγα λόγια οι συμμετέχοντες να ελέγχουν τον σκοπό για τον οποίο λαμβάνουν μια απόφαση , να ελέγξουν με λογικό τρόπο τις επιλογές και τις εναλλακτικές, να αιτιολογούν την απόφαση , να ελέγχουν τις συνέπειες και γενικά να έχουν ανοικτό μυαλό σε όλη την διαδικασία. Σε όλα τα στοιχεία αυτά κρίνεται και το ποιόν των αποφάσεων. Το βασικότερο είναι πάντως τι είδους αποφάσεις ελάμβαναν οι συμμετέχοντες , καθώς όχι τόσο ή ίδια η απόφαση αλλά η ποιότητα της ουσιαστικά κρίνει την μετέπειτα δράση και λειτουργία του ατόμου. Επί του συγκεκριμένου ζητήματος εξάχθηκαν πολύτιμα συμπεράσματα.

Διαπιστώθηκε στην έρευνα μας ότι σε κάποιες αποφάσεις δεν υπήρχε καθόλου αιτιολογία ή η αιτιολογία ήταν ανεπαρκής. Σε κάποιες άλλες περιπτώσεις η αιτιολόγηση μιας απόφασης ήταν άσχετη με την ιστορία ή την εξέλιξη της αφήγησης , στοιχείο παρόμοιο με αυτό που υπήρχε σε έρευνα των Wehmeyer & Kelchner (1994) , κατά το οποίο σε έρευνα τους σχετική με την επίλυση προβλήματος το 40% των ενήλικων ατόμων με νοητική καθυστέρηση έδωσαν λύση άσχετη με το πρόβλημα που τους παρουσιάστηκε. Οι παραπάνω ερευνητές παρατήρησαν ότι οι συμμετέχοντες έδιναν σε πολλές περιπτώσεις την ίδια απάντηση και έτσι αυτό το χαρακτηριστικό το όρισαν ως « γνωστική ακαμψία » , ένα είδος γνωστικού ελλείμματος , όταν το άτομο δεν διαθέτει ευρύ φάσμα επιλογών και

προσανατολίζεται συνεχώς στις ίδιες νοητικές διαδρομές και « γνωστικά μονοπάτια». Το ίδιο στοιχείο παρατηρήθηκε και στη δική μας έρευνα, για παράδειγμα όταν κάποιοι συμμετέχοντες ζητήθηκαν να αιτιολογήσουν την απόφασή τους έλεγαν σχεδόν σε κάθε ιστορία : « επειδή είναι καλό...», « επειδή τους αρέσει...», ενώ από την αφήγηση της ιστορίας προέκυπταν άλλα δεδομένα. Σε όλα τα θεωρητικά πλαίσια η αιτιολόγηση της απόφασης έχει βαρύνουσα σημασία και δεν νοείται αποτελεσματική απόφαση χωρίς αιτιολόγηση βασισμένη σε κάποιες λογικές αρχές.

Η αιτιολόγηση έχει σχέση με τον σκοπό για τον οποίο λαμβάνεται μια απόφαση. Θα μπορούσε να σκεφτεί κάποιος ότι κάθε απόφαση είναι θεμιτή ή και δυνάμει αποτελεσματική. Όταν όμως σχετίζεται με το πλαίσιο στόχων που θέτει ένα άτομο τότε μπορεί η αιτιολόγηση να έχει βαρύτητα και κύρος. Για παράδειγμα, εάν κάποιος μαθητής σκέπτεται να αγοράσει μια μικρή τσάντα και σε χαμηλό κόστος και πιστεύει πως τέτοια τσάντα θα του ήταν χρήσιμη και κατά την αγορά βρεθεί σε δίλημμα : να αγοράσει μία τσάντα σύμφωνα με τον αρχικό στόχο ή μια άλλη λίγο πιο μεγάλη και πιο ακριβή, τότε κρίνεται το ποιόν μια απόφασης με βάση την αιτιολογία. Εάν ο σκοπός του είναι να αγοράσει τη φτηνή τσάντα και η απόφαση του τελικά ήταν να αγοράσει τη μεγαλύτερη και ακριβότερη, στην περίπτωση της αιτιολογίας της αγοράς, εάν απαντήσει πως πήρε τη μεγαλύτερη - επειδή η μεγαλύτερη ήταν πιο χρήσιμη - τότε η απόφαση του δεν θα μπορούσε να ήταν η δέουσα, η πιο αποτελεσματική. Επίσης η συλλογή πληροφοριών για την αιτιολόγηση μιας απόφασης είναι πρωταρχικής σημασίας, καθώς ακόμα και μια λεπτομέρεια μπορεί να κρίνει μια απόφαση. Στην περίπτωση βέβαια μιας γρήγορης απόφασης ή μιας απόφασης με δίλημμα τότε η συλλογή πληροφοριών δεν είναι εφικτή, αρκεί όμως να υπάρχει λογική ανάλυση της στιγμής, προσήλωση σε κάποιες βασικές αρχές και σκοπούς και σε ένα βαθμό η διαίσθηση, η οποία τελικά εμπεριέχει στοιχεία λογικής και συναισθήματος, όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο σημείο

( Khatri & Alvin, 2000). Πάντως το ζήτημα της διαίσθησης, εάν τα άτομα με νοητική καθυστέρηση την επικαλούνται και σε ποιο βαθμό, είναι ένα ερευνητικό ζητούμενο και πιθανώς στο μέλλον να τεθεί σε πιο εκτενή βαθμό. Οι Khatri & Alvin (ο. π.,) πάντως θεωρούν ότι μόνο ασκημένοι σε νοητικά έργα και διεργασίες και με αυξημένη συναισθηματική νοημοσύνη μπορούν να μετέλθουν τη διαίσθηση ως δύναμη λύσης προβλημάτων.

Στην έρευνα μας διαπιστώθηκε πως σε κάποιες περιπτώσεις οι συμμετέχοντες δεν συνυπολογίζουν ή παραβλέπουν ή κάνουν παρανόηση των συνεπειών των

αποφάσεων και αυτό είναι ένα θέμα που οι θεωρητικοί το κατατάσσουν στον κατάλογο με τις αναποτελεσματικές αποφάσεις . Αντιθέτως σε όλες τις θεωρητικές μελέτες και έρευνες το ζήτημα των αποτελεσμάτων που απορρέουν από τις αποφάσεις κρίνει σε μεγάλο βαθμό και την αποτελεσματικότητα μιας λύσης ή μιας απόφασης Στη δική μας έρευνα φάνηκε σε κάποιες μικρές ιστορίες - περισσότερο στις ιστορίες που αφορούσαν επαγγελματικό προσανατολισμό- πως οι συμμετέχοντες ελάμβαναν την απόφαση, αιτιολογούσαν επαρκώς αλλά στο ζήτημα των συνεπειών εκ της απόφασης έδειχναν ανετοιμότητα και σαφή αδυναμία διάκρισης των αποτελεσμάτων. Ουσιαστικά το άτομο που λαμβάνει μια απόφαση και δεν έχει μια σαφή εικόνα των αποτελεσμάτων που προκύπτουν δεν εκτελεί μια λογική διεργασία αλλά μάλλον με αφήφιστο τρόπο προβαίνει σε επιλογές δράσης. Αυτό όμως δείχνει ανεπάρκεια και η όλη η οικοδόμηση της απόφασης καθίσταται σαθρή , ένα ημιτελές εγχείρημα.

Το στοιχείο της θέασης , συνειδητοποίησης , κατανόησης ή γνώσης του αποτελέσματος ως απορρέον στοιχείο μιας απόφασης θεωρείται γνωστικό στοιχείο της απόφασης ( Man , Harmoni & Power , 1989). Οι παραπάνω ερευνητές , εκτός του στοιχείου της συνειδητοποίησης του αποτελέσματος (Consequentiality) , θεωρούν πως οι άλλες γνωστικές όψεις μιας ορθά δομημένης απόφασης είναι οι εξής : η ορθή επιλογή , η κατανόηση , η δημιουργικότητα , ο συμβιβασμός, η λογική ανάλυση των δεδομένων, η αξιοπιστία, η συνοχή και η δέσμευση. Κατανοούμε , λοιπόν, πως για τη λήψη μιας απόφασης η γνώση των συνεπειών είναι μια λογική διεργασία που κάνει το άτομο λαμβάνοντας υπ όψιν πληροφορίες , μειονεκτήματα-πλεονεκτήματα επιλογών και στάθμιση δεδομένων . Αυτή η λογική διεργασία καθιστά το γνωστικό στοιχείο ως το πλέον συνεκτικό για να ορθοτομηθεί μια απόφαση . Ουσιαστικά το γνωστικό στοιχείο συνίσταται στην αναγνώριση των πληροφοριών ως βασικών συντελεστών για τη λήψη μιας απόφασης.

Το στοιχείο της διάγνωσης των πιθανών συνεπειών εκ μιας απόφασης συσχετίζεται με το χαρακτηριστικό του αυτοπροσδιορισμού που αναλύθηκε σε προηγούμενο σημείο , την ψυχολογική ενδυνάμωση ( Wehmeyer , 1999). Υποτομείς της ψυχολογικής ενδυνάμωσης ή ενδείξεις αυτής είναι η αυτοαποτελεσματικότητα (self efficacy) , δηλαδή η πίστη ότι κάποιος άνθρωπος έχει την ικανότητα να συμπεριφερθεί και να λειτουργήσει αναλόγως, έτσι ώστε να επιτύχει ένα επιθυμητό αποτέλεσμα και η προσδοκία αποτελέσματος ( outcome expectioncy ) , η πίστη ότι θα προκύψουν τα προβλεπόμενα αποτελέσματα εάν εκτελεστούν συγκεκριμένες

συμπεριφορές. Η αυτοαποτελεσματικότητα λοιπόν και η προσδοκία αποτελέσματος οπλίζουν το άτομο με ισχυρή αυτοεκτίμηση και αυτή δίνει ώθηση, καθίσταται το εφαλτήριο για να επιτύχει ένα άτομο τον συγκεκριμένο επιθυμητό στόχο. Η προσήλωση όμως στο στόχο είναι και το κρίσιμο στοιχείο για τη λήψη της πιο αποτελεσματικής απόφασης ( Wehmeyer et al ,2006). Με βάση τα στοιχεία αυτά, στην δική μας έρευνα η αδυναμία πολλών συμμετεχόντων να σταθμίσουν επαρκώς τα αποτελέσματα των αποφάσεων συσχετίζεται με τη χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα και προσδοκία αποτελέσματος και μπορούμε να συμπεράνουμε πως αναλόγως και ο αυτοπροσδιορισμός τους ως γνώρισμα της ζωής τους είναι επίσης σε χαμηλό σημείο.

Η αδυναμία των ατόμων με αναπτυξιακές δυσκολίες να αναπτύξουν τον αυτοπροσδιορισμό τους συνυφίνεται με τις ελλείψεις που αναφέραμε και εμείς παραπάνω. Επισημάνουμε πως το εξωτερικό σημείο ελέγχου, η ελλιπής στοχοθεσία, η ελλιπής επεξεργασία και αξιολόγηση των πληροφοριών, η αδυναμία στα γνωστικά στοιχεία της λήψης απόφασης ( στην αιτιολόγηση και στην αξιολόγηση των συνεπειών ) και εν γένει ο φτωχός σχεδιασμός για τη λήψη της απόφασης από μέρος της πλειοψηφίας των συμμετεχόντων είναι εδραιωμένες ελλείψεις και αυτό φάνηκε στην έρευνα μας. Αυτές οι αδυναμίες δυσχεραίνουν το άτομο να χειριστεί καταλλήλως τις επιλογές και τις αποφάσεις με αντίκτυπο στην ενδυνάμωση του αυτοπροσδιορισμού του ( Field et al, 1998). Επιπλέον αυτές οι αδυναμίες στερούν από τα παιδιά τη δυνατότητα να είναι κύριοι του εαυτού τους και να ελέγχουν σε ικανοποιητικό βαθμό τη ζωή τους. Στην έρευνα μας η εξάρτηση των συμμετεχόντων από τους σημαντικούς άλλους, το εξωτερικό σημείο ελέγχου και η αποφυγή της ευθύνης για λήψη αποφάσεων επιβεβαιώνει τις παλιότερες έρευνες που επισημαίνουν τη δυσχέρεια των ατόμων με νοητικές δυσκολίες να ορίζουν μόνα τους τη ζωή τους και να αποφασίζουν με βάση τις δικές τους προτιμήσεις και όχι με γνώμονα τις επιταγές της βούλησης των σημαντικών άλλων ( Wehmeyer, Kelchner & Richards,1996).

Παρατηρήθηκε, επίσης, σε μια βινιέτα στις φιλικές σχέσεις πως όλοι σχεδόν οι συμμετέχοντες λαμβάνουν απόφαση σχετιζόμενη με εξωτερικό σημείο ελέγχου και αποφυγή ευθύνης, καθώς στην ιστορία ο κίνδυνος και η παραίτηση συγγενούς έγερπε την πλάστιγγα υπέρ ουσιαστικά της αποποίησης της προτίμησης και της τυφλής υπακοής στα κελεύσματα του μεγαλύτερου. Μια τέτοια στάση αποδεικνύει τη χαμηλή στάθμη του αυτοπροσδιορισμού. Οι έρευνες πάντως έχουν δείξει πως σε καταστάσεις αβεβαιότητας και κινδύνων άτομα με νοητικές δυσκολίες μένουν

άβουλα ή αποφασίζουν ετεροπροσδιοριζόμενα ( Wehmeyer, 1998). Το εξωτερικό σημείο ελέγχου σε κάθε περίπτωση ασκεί αρνητική επίδραση στη λήψη απόφασης από μέρους των ατόμων με νοητική υστέρηση ( Khemka & Hickson , 2006)

Παρόμοια ευρήματα βρέθηκαν και σε παλιότερες έρευνες σχετικά με την λήψη απόφασης στα άτομα με νοητικές δυσχέρειες. Συγκεκριμένα η Werner (2008) συνέλεξε τα ευρήματα από 27 έρευνες ( από Αγγλία 11, από ΗΠΑ 8, από Αυστραλία 2 , από Ταιβάν 2 και από μία έρευνα από Ν. Ζηλανδία, Καναδά, Ιρλανδία και Ολλανδία ) και σε ζητήματα όπως : επιλογή τόπου κατοικίας, φροντίδα υγείας, σεξουαλικότητα . Η ερευνήτρια συγκρίνοντας τα ευρήματα διαπίστωσε πως τα άτομα με νοητική καθυστέρηση παρουσιάζουν δυσκολίες στον χειρισμό αυτών των θεμάτων και οι αποφάσεις τους δεν είναι οι ενδεδειγμένες , με αποτέλεσμα να υποβαθμίζεται η ποιότητα της ζωής τους. Επίσης στις έρευνες φάνηκε η δυσκολία έκφρασης των επιθυμιών και των αναγκών των ατόμων με νοητικά προβλήματα και τονίζεται η ανάγκη περαιτέρω ενίσχυσης των ατόμων αυτών από όλους τους αρμόδιους φορείς ( Werner, 2008). Επιπροσθέτως σε μια έρευνα της Jenkinson (1999) σε άτομα με ελαφρά νοητική υστέρηση , με εντοπισμένη την μαθημένη αβοηθησία, διαπιστώθηκε ότι κατά την λήψη της απόφασης το στοιχείο της μαθημένης αβοηθησίας είναι καθοριστικής σημασίας. Συγκεκριμένα όσο μεγαλύτερη είναι η αδυναμία αυτή τόσο το ποιοτικό στοιχείο στην απόφαση υποβιβάζεται , δηλαδή η μαθημένη αβοηθησία και η ποιοτική απόφαση είναι αντιστρόφως ανάλογα.

Σε μια άλλη έρευνα όμως διαπιστώθηκε πως μέσω της τεχνολογίας ο αυτοπροσδιορισμός και οι δεξιότητες λήψης απόφασης μπορούν να ενισχυθούν στα άτομα με νοητικά προβλήματα. Συγκεκριμένα σε 40 ενηλίκους με σοβαρές νοητικές αδυναμίες δόθηκαν μικροί υπολογιστές (palmtop computers) και ζητήθηκε να χρησιμοποιήσουν τον υπολογιστή στην αναζήτηση πληροφοριών για να εκτελέσουν κάποια έργα σχετικά με τον επαγγελματικό προσανατολισμό. Υπήρχε πρόγραμμα στον κάθε υπολογιστή , ώστε μέσω ηχητικών και οπτικών οδηγιών να είναι σε θέση οι συμμετέχοντες στην έρευνα να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν ευρύτερα τον υπολογιστή. Στο τέλος τα ευρήματα έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες επέτυχαν ευνοϊκά αποτελέσματα , ένα στοιχείο που δεν θα γινόταν αντιληπτό εάν δεν γινόταν χρήση τεχνολογικών μέσων ( Davies, Stock & Wehmeyer, 2003)

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το ερώτημα που εύκολα τίθεται τελικά είναι κατά πόσο άτομα με νοητική καθυστέρηση εκ προοιμίου στερούνται τον αυτοπροσδιορισμό και είναι τελικά «καταδικασμένα» να παραμένουν στη στασιμότητα; Σε προηγούμενα σημεία της εργασίας μας αναφέρθηκε ότι είναι λάθος να θεωρούνται οι μαθησιακές και νοητικές δυσχέρειες και ο αυτοπροσδιορισμός έννοιες αλληλοαναιρούμενες. Η νοητική αδυναμία δεν οδηγεί υποχρεωτικά το άτομο σε μια κατάσταση ετεροπροσδιορισμού και ετερονομίας. Η πίστη ότι τα άτομα με αναπτυξιακές διαταραχές (ακόμα και σε μικρό βαθμό καθυστέρησης) εκ των πραγμάτων χειραγωγούνται ευχερέστατα, άρα δεν μπορούν να αυτοπροσδιορίζονται, συχνότερα πια διαψεύδεται και θεωρείται μύθος πια ότι όσοι έχουν κάποια σωματική ή νοητική αδυναμία αυτομάτως στερούνται τον αυτοπροσδιορισμό. Η άποψη ότι τελικά ο αυτοπροσδιορισμός αφορά μόνο άτομα με κανονική ευφυΐα είναι αντιεπιστημονική και πλήρης μύθων. Αντιθέτως η συνεχής πρόοδος της εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες σε κάποιες περιπτώσεις έχει εξομοιώσει τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες με καταπληκτικά αποτελέσματα (για παράδειγμα η περίπτωση του μελλοντικού ισπανού δασκάλου Πάμπλο Πινέδα που έχει σύνδρομο Down). Από την άλλη πλευρά δεν είναι πρόπον να παραβλέψουμε ότι η απουσία υψηλού αυτοπροσδιορισμού αφορά κυρίως άτομα με νοητικές αδυναμίες που έχουν στερηθεί πολύτιμες εκπαιδευτικές ευκαιρίες (Stancliffe & Wehmeyer M., 1995). Με ποιο τρόπο όμως τελικά ο αυτοπροσδιορισμός ως στοιχείο της ζωής θα είναι αυτονόητος για όσο το δυνατόν περισσότερους ανθρώπους;

Βασιζόμενοι στις προηγούμενες έρευνες που τονίζουν την δυσχέρεια για την λήψη ουσιαστικών και ποιοτικών αποφάσεων από μέρους των ατόμων με νοητικές δυσκολίες παρατηρούμε ότι και στην δική μας έρευνα οι αποφάσεις ως στοιχείο του αυτοπροσδιορισμού τους ποιοτικά θα μπορούσαν να ήταν καλύτερες και αυτή η επισήμανση καθιστά την εκπαίδευση των ατόμων με νοητική καθυστέρηση ως κομβικής σημασίας για την περαιτέρω εξέλιξη τους. Μια εκπαίδευση που οφείλουμε να τη στρέφουμε όχι μόνο στην παροχή ακαδημαϊκών προσόντων αλλά και κοινωνικών δεξιοτήτων, επαγγελματικού προσανατολισμού και συναισθηματικών δεξιοτήτων, έτσι ώστε να καλύπτεται ένα ευρύ φάσμα των ικανοτήτων του κάθε παιδιού και να είναι το κάθε παιδί έτοιμο για την μετέπειτα ζωή του.



Η διάχυση των διδακτικών τεχνικών ενίσχυσης του αυτοπροσδιορισμού σε όλο το εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή μέρος του προγράμματος επέφερε πολύ σημαντικά αποτελέσματα σε χώρες όπου εφαρμόστηκαν ανάλογα ενισχυτικά προγράμματα ( Wehmeyer & Bolding, 2001 ). Ήδη στις ΗΠΑ μετρήσεις του αυτοπροσδιορισμού σε άτομα με νοητική καθυστέρηση δείχνουν σαφή βελτίωση σε σχέση με το παρελθόν (Wehmeyer ,2007) . Αντιθέτως στην Ελλάδα τα εκπαιδευτικά προγράμματα για τον αυτοπροσδιορισμό είναι σε εμβρυακή μορφή και απαιτούνται εργώδεις προσπάθειες από τους θεσμικούς φορείς για την προώθηση του αυτοπροσδιορισμού (Φέτση , 2008) . Η διάχυση συνίσταται στη γενίκευση των τεχνικών ενίσχυσης του αυτοπροσδιορισμού από όλους τους εκπαιδευτικούς του σχολείου , αν γίνεται. Μια τέτοια προσπάθεια αναδεικνύει τον ρόλο των εκπαιδευτικών στην προαγωγή του αυτοπροσδιορισμού , όχι απαραίτητα στα πλαίσια του στενού αναλυτικού προγράμματος . Η καθημερινή επαφή των εκπαιδευτικών με τους μαθητές και η χρήση απλών επικοινωνιακών και διδακτικών τεχνικών είναι δυνατόν να επιφέρουν πολύ σημαντικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού στους μαθητές. Η δράση των εκπαιδευτικών μπορεί να στηριχθεί στις προτάσεις της Holverstot (2005 ) για την προαγωγή του αυτοπροσδιορισμού μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο ( αναφέρθηκαν στο κεφάλαιο για την ενίσχυση του αυτοπροσδιορισμού) . Ταυτόχρονα να συνειδητοποιήσει ο κάθε εκπαιδευτικός ότι αφήνοντας τους μαθητές του να αυτενεργούν , να θέτουν στόχους συνεχώς , να νοιώθουν κύριοι του εαυτού τους , να είναι υπεύθυνοι και να μη φοβούνται να πράττουν λάθος οι μαθητές σταδιακά αυτοενισχύονται και κτίζουν τον αυτοπροσδιορισμό τους.

Εκπαιδευτικά προγράμματα ενίσχυσης του αυτοπροσδιορισμού εκπονούνται διαρκώς σε πολλές χώρες , κυρίως όμως στις αγγλοσαξονικές (ΗΠΑ και Μ. Βρετανία) . Οπουδήποτε πάντως εφαρμόζονται τέτοια προγράμματα οι καινοτομίες είναι εμφανείς. Διδακτικές δραστηριότητες ενίσχυσης του αυτοπροσδιορισμού περιλαμβάνουν ασκήσεις στοχοθεσίας και επίτευξη στόχων, παίξιμο ρόλο – δραματοθεραπεία μέσω της οποίας οι μαθητές ελεύθερα κάνουν όνειρα για το μέλλον και αποφασίζουν για τη ζωή τους και μέσω της διδασκαλίας συνομηλίκων (peer tutoring) αλληλοενισχύονται και αλληλεπιδρούν σχεδιάζοντας και θέτοντας καθημερινούς στόχους ( Lachapelle et al, 2005 ). Επίσης υπάρχουν δραστηριότητες ενίσχυσης της λύσης προβλημάτων , προσφέρονται ευκαιρίες για εύρεση και αξιοποίηση επιλογών και πληροφοριών . Ταυτόχρονα δίνονται κίνητρα στους γονείς

αλλά και στον ευρύτερο περίγυρο των μαθητών να εμπλέκονται σε τέτοιες δραστηριότητες , έτσι ώστε να ενισχύονται πολύπλευρα οι μαθητές. Ο σκοπός τέτοιων και ανάλογων προγραμμάτων είναι η αύξηση της συνειδητότητας εκ μέρους των μαθητών . Δίνεται έμφαση λοιπόν στην εκπαίδευση των μαθητών με σκοπό την προσήλωση και επίτευξη στόχων ,την ανάπτυξη των επικοινωνιακών ικανοτήτων , τη βίωση επιτυχιών ( και την επιβράβευση μετέπειτα ) , τη συνειδητοποίηση των λαθών και τη μάθηση από αυτά , την εμπλοκή των μαθητών και τη συνευθύνη στην οργάνωση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (πχ εκδρομών ) , την έκφραση των αναγκών και των επιθυμιών και τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς για την οργάνωση εξωσχολικών δράσεων. Με τέτοια εφόδια η συνειδητότητα των μαθητών φτάνει σε υψηλότερο σημείο και ο αυτοπροσδιορισμός γίνεται εφικτός στόχος ακόμα και για μαθητές με νοητική υστέρηση. Μόνο όμως το σχολείο μπορεί να προάγει τον αυτοπροσδιορισμό;

Το σχολείο ως εκπαιδευτικός φορέας είναι ένα ανοικτό σύστημα, σύμφωνα με τη συστημική θεωρία. Έτσι λοιπόν βρίσκεται σε συνεχή αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση με την οικογένεια , την τοπική κοινότητα και άλλους κοινωνικοποιητικούς φορείς (πχ εκκλησία ). Ειδικά η οικογένεια είναι και κοινωνικό και μαθησιακό περιβάλλον και παράλληλα με το σχολείο το παιδί από την βρεφική ακόμη ηλικία γνωρίζει , συνειδητοποιεί και συγκροτεί τον εαυτό του. Η προαγωγή του αυτοπροσδιορισμού μέσω της οικογένειας λαμβάνει χώρα σε συνεργασία με το σχολείο ,όταν τα εκπαιδευτικά προγράμματα διαχέονται και υλοποιούνται σε ένα πλαίσιο λειτουργίας κατά το οποίο οι γονείς αλλά και τα άλλα μέλη της οικογένειας συμμετέχουν σε δράσεις ενίσχυσης των κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού ( Raskind & Goldberg , 2005). Εξάλλου μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον το παιδί πρωτογνωρίζει τον εαυτό του και διαμορφώνει πολύπλευρα τον εαυτό του. Με τα κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα (πχ η καθημερινή στοχοθεσία και η δυνατότητα επιλογών και λήψης απόφασης ) είναι δυνατόν να συνεργάζονται και στο σπίτι τα μέλη της οικογένειας και να δίνουν τη δυνατότητα στο παιδί να συνεχίζει το εκπαιδευτικό έργο που ακολουθεί στο σχολείο. Βέβαια είναι αρκετά αισιόδοξη η προοπτική να εμπλέκονται δυναμικά οι γονείς στο έργο της προαγωγής του αυτοπροσδιορισμού των παιδιών τους , καθώς ένας τέτοιος ρόλος ανατίθεται κυρίως στους εκπαιδευτικούς ( Zhang et al., 2002) . Παρόλα αυτά όμως μπορεί να δοθεί η δυνατότητα στο παιδί να εμπλέκεται σε δραστηριότητες που οι ίδιοι οι γονείς έχουν ορίσει (σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς) , ακόμα και αν φαίνεται ανεδαφικό,

είναι όμως ρεαλιστικό εφόσον δοθούν τα κατάλληλα κίνητρα και οδηγίες στους γονείς. Τέτοιες δράσεις θα μπορούσαν να ήταν οι παρακάτω:

1. Να εμπλέκεται σε καθημερινές δράσεις , έτσι ώστε να αναπτύσσεται η δυνατότητα επιλογών
2. Να εξερευνά τον μικρόκοσμο από τον οποίο περιβάλλεται για να γνωρίσει τον εαυτό του σε συνάρτηση με το περιβάλλον του
3. Να αναλαμβάνει ευθύνες για καθημερινά έργα και να εκτιμά τις συνέπειες των έργων του, με απώτερο σκοπό να χειρίζεται κινδύνους και δυσχερείς υποθέσεις
4. Να μπορεί να επιλύει καθημερινά μικροπροβλήματα και να δέχεται το πρόβλημα ως ένα μέρος της καθημερινότητας.
5. Να ενισχύσει την επικοινωνία και τη δυνατότητα αυτοπροβολής του για να μπορεί να αναπτύσσει τις δεξιότητες αυτοσυνηγορίας.
6. Να έχει ευκαιρίες ανάδειξης τυχόν ηγετικών ικανοτήτων με σκοπό να ενισχυθεί η αυτοεκτίμηση και η αυτοπεποίθηση
7. Να μπορεί να κάνει βραχυπρόθεσμους σχεδιασμούς , με σκοπό η στοχοθεσία να γίνει καθημερινό βίωμα
8. Τέλος , να καταλάβει το παιδί ότι γνωρίζοντας τα όρια του και τις όποιες αδυναμίες του θα είναι σε θέση να δέχεται τις όποιες ήττες εμφανιστούν.

Σχεδόν σε όλες τις έρευνες διαπιστώνεται ότι μέσω του αυτοπροσδιορισμού τελικά η μετάβαση του παιδιού, του εφήβου στην ενήλικη ζωή γίνεται πιο ομαλά αλλά και με πιο παραγωγικό και κερδοφόρο τρόπο για το κάθε άτομο. Το άγχος πολλών γονέων ( και όχι μόνο παιδιών με ειδικές ανάγκες ) είναι πως τα παιδιά τους θα μπορέσουν ευχερώς και χωρίς πολλά τραύματα να μεταβούν στην ενήλικη ζωή και να είναι έτοιμα να αντιμετωπίσουν τις αντιξοότητες της ζωής . Ειδικά το ζήτημα της εργασίας, της απασχόλησης και του επαγγελματικού προσανατολισμού ταλανίζει πολλούς γονείς (αλλά και παιδιά ). Ουσιαστικά τίθεται το ζήτημα των εφοδίων , των δεξιοτήτων με τα οποία σαν όπλα τα παιδιά θα είναι σε θέση στον αγώνα της ζωής να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις αλλά και θα επωφεληθούν από τις ευκαιρίες που τους δίνονται . Το καύσιμο που θα δώσει ώθηση στα παιδιά είναι ο αυτοπροσδιορισμός. Οι γνωστικές και οι κοινωνικές δεξιότητες είναι εφόδια που ετοιμάζουν τα παιδιά για το μέλλον , αλλά μέσω του αυτοπροσδιορισμού πραγματικά μπορούν να σταθμίσουν με ενάργεια και με ενεργητικότητα τις προκλήσεις της ζωής ( Φέτση , 2008 και Wehmeyer , 1995 ) . Ήδη σε κάποιες χώρες (ΗΠΑ, Αυστραλία,

Καναδάς , Μ. Βρετανία κυρίως ) στα σχολικά προγράμματα εντάσσονται εκπαιδευτικές εφαρμογές μετάβασης εφήβων στην ενήλικη ζωή, χωρίς φυσικά να παραλείπουν και τη συμμετοχή παιδιών με ειδικές ανάγκες. Στα προγράμματα αυτά τα παιδιά μέσα σε πραγματικές συνθήκες διαχειρίζονται θέματα της καθημερινότητας ( τραπεζικές εργασίες , αγορές , εύρεση κατοικίας , αναζήτηση εργασίας κτλ ) και σταδιακά ενισχύεται η ανεξαρτησία και το αίσθημα της ευθύνης ( Laragy , 2004 )

Είδαμε σε προηγούμενο σημείο πως για τους Field & Hoffman (1994) για την ενίσχυση του αυτοπροσδιορισμού , είτε στα πλαίσια των διδακτικών προσπαθειών σε εκπαιδευτικό πλαίσιο είτε σε οικογενειακό πλαίσιο κατά την ανατροφή, απαιτούνται τα εξής πέντε (5) βήματα: 1) η γνώση του εαυτού , 2) η εκτίμηση του εαυτού, η υψηλή αυτοεκτίμηση, 3) Σχεδιασμός (κυρίως η στοχοθεσία ), 4) Η δράση , 5) Η συνειδητοποίηση των αποτελεσμάτων και η απόκτηση γνώσης από αυτά (αυτοαξιολόγηση και ανατροφοδότηση ). Παράλληλα θεωρούν πως τα αυτοπροσδιοριζόμενα άτομα για την περαιτέρω αυτοενίσχυση τους οφείλουν να αποκτήσουν : 1. δεξιότητες αναγνώρισης εναλλακτικών επιλογών ,2. δεξιότητες πρόβλεψης δυνητικών συνεπειών ,3. πρόσβαση σε ποικίλες πηγές και πληροφορίες , 4 . μάθηση από τις εμπειρίες , τις επιτυχίες αλλά και από τις αποτυχίες. Αυτές οι αρχές μπορούν να ενταχθούν στο σχολικό πρόγραμμα , ανεξαρτήτως των πιέσεων του αναλυτικού προγράμματος , οι μαθητές σε κάθε περίπτωση να προσποριστούν ωφέλειες και θα είναι επιπλέον εποικοδομητικός ο ρόλος του σχολείου.

Τι επιτυγχάνεται λοιπόν με όλη αυτήν την φρενιτώδη δράση για την επίτευξη του αυτοπροσδιορισμού , ακόμα και για μαθητές με αναπτυξιακές δυσκολίες ; Ο όρος « φρενιτώδης » μπορεί να φαντάζει υπερβολικός , αλλά οι τόσο πολλές έρευνες και οι προτάσεις για την ενίσχυση του αυτοπροσδιορισμού τα τελευταία τριάντα χρόνια συγκρινόμενες με την αδράνεια παλιότερων εποχών μας ίσως εξηγούν την επιλογή αυτού του όρου. Τα αποτελέσματα της διδασκαλίας του αυτοπροσδιορισμού είναι ενθαρρυντικά , όχι μόνο για την ανάδυση και ανάπτυξη των δεξιοτήτων που συνοδεύουν τον αυτοπροσδιορισμό (πχ λήψη απόφασης ή αυτοσυνηγορία ) αλλά και επειδή ενισχύονται και οι γνωστικές , επικοινωνιακές και εν γένει οι ακαδημαϊκές δεξιότητες των μαθητών. Βέβαια στους μαθητές με νοητική καθυστέρηση τα αποτελέσματα είναι ακόμη πιο ενθαρρυντικά . Έτσι σε έρευνα των Fowler et al (2007) με υποκείμενα μαθητές με αναπτυξιακές δυσκολίες και νοητική καθυστέρηση δεξιότητες που συνδέονται με τον αυτοπροσδιορισμό , όπως η επίλυση προβλημάτων

, η αυτοδιαχείριση , η αυτοσυνηγορία , η στοχοθεσία , ενισχύουν και τις ακαδημαϊκές δεξιότητες. Από την άλλη σε έρευνα του Wehmeyer et al (2000) με υποκείμενα 40 εφήβους με διάφορα γνωστικά και συναισθηματικά ελλείμματα τα αποτελέσματα ήταν ενθαρρυντικά αλλά στην επίτευξη γνωστικών στόχων η αποτυχία ήταν 45% , αλλά οι ίδιοι οι ερευνητές αποδίδουν την αποτυχία στην αδυναμία των μαθητών να εξοικειωθούν με το διδακτικό μοντέλο (The self –Determined learning model of instruction ). Σε άλλη έρευνα των Wehmeyer, Blanchard and Agran στην δεξιότητα της στοχοθεσίας και της επίτευξης στόχων ( Goal Attainment Scale ) το 89 % των συμμετεχόντων υποκειμένων μαθητών με νοητική υστέρηση επέτυχε αξιοσημείωτα αποτελέσματα (Wehmeyer, M., 2007). Σίγουρα απαιτούνται περαιτέρω έρευνες στο ζήτημα αυτό , αλλά όλες οι έρευνες συντείνουν στην αναμφίβολη συνεισφορά της διδασκαλίας του αυτοπροσδιορισμού στην βελτίωση της απόδοσης των ατόμων με νοητική καθυστέρηση ( Malian & Nevin , 2002 )

Όλες οι έρευνες δείχνουν πως ουσιαστικά οι μαθητές γίνονται ανεξάρτητοι , έτοιμοι για την ενήλικη και ακαδημαϊκή ζωή , εφοδιασμένοι με ικανότητες ανάληψης δράσης χωρίς τη βοήθεια των μεγάλων , αρκεί να διδαχθούν στο εκπαιδευτικό και οικογενειακό πλαίσιο τις αρχές του αυτοπροσδιορισμού. Επίσης επιτυγχάνουν το επιθυμητό από όλους τους ανθρώπους: την ποιότητα ζωής. Πράγματα που θεωρούνται αυτονόητα για πολλούς από εμάς και για αιώνες τα άτομα με ποικίλες δυσχέρειες θεωρούσαν απλησίαστα σήμερα είναι εφικτά και επιτεύξιμα. Μπορούν πια οι αυτοπροσδιοριζόμενοι μαθητές να γίνουν κύριοι του εαυτού τους και να απολαμβάνουν τη χαρά της συμμετοχής σε ποικίλες δράσεις, αρκεί να τύχουν από την μικρή ακόμη ηλικία της κατάλληλης καθοδήγησης για να ορίζουν πληρέστερα τη ζωή τους.

Ένας μαθητής , ύστερα από την παρέμβαση ενός εκ των γονέων του στα πλαίσια προγράμματος ενίσχυσης του αυτοπροσδιορισμού είπε τα εξής : « Ο πατέρας μου με φρόντιζε. Ήθελε να έχω τα καλύτερα και το πετύχαινε. Ήταν βέβαιος γι' αυτό. Πάντα μου έδινε αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση που τις στερήθηκα λόγω της αδυναμίας μου. Με έκανε να νοιώθω ότι ήμουν ικανός να πετύχω οτιδήποτε ήθελα να κάνω» ( Raskind & Goldberg, 2005, p.38). Με αυτά τα λόγια μπορούμε να εκτιμήσουμε τα αποτελέσματα της γόνιμης παρουσίας των γονέων στην ψυχολογική ενδυνάμωση του παιδιού. Επίσης ερωτώμενος ένας μαθητής Λυκείου με κινητικές δυσκολίες στις ΗΠΑ τι είναι επιτυχία απάντησε: « Για μένα το να έχω επιτυχημένη ζωή είναι να είμαι ικανός να κάνω πράγματα ανεξάρτητα για χάρη του εαυτού μου

και όχι πάντα να έχω κάποιον εκεί , να κάνει πράγματα για μένα. Είναι το να πετυχαίνω τους στόχους μου, με τους δικούς μου όρους και με τα δικά μου βήματα» ( Burgstahler, 2012,p.2 ). Σε αυτά τα λόγια κρύβεται νομίζω η πεμπτουσία του αυτοπροσδιορισμού : η ικανότητα του ατόμου να αποφασίζει τι θέλει να κάνει στη ζωή του χωρίς την επιβολή από κάποιον άλλον ισχυρότερο ή μεγαλύτερο . Χρέος των γονιών, των εκπαιδευτικών και της κοινότητας είναι να δοθεί αυτή η δυνατότητα σε κάθε παιδί , έτσι ώστε η μετάβαση στην ενήλικη ζωή να αποτελέσει το εφαλτήριο για μια επιτυχημένη ζωή.

## ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αγαλλιότης Ι.(2008). *Διδασκαλία παιδιών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής. Οικοπροσαρμοστική προσέγγιση .Τόμος Α΄ Οικοπροσαρμοστική αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Κοινωνικών Δεξιοτήτων (2004) ,στο: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ,Τμήμα Ειδικής Αγωγής: Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για Μαθητές με Ελαφρά και Μέτρια Νοητική Καθυστέρηση. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Αθήνα.

Δημητράκος Δ. (1964). Απόφαση . Στο *Μέγα Λεξικό Όλης της Ελληνικής Γλώσσας* (Τόμος 2, σ. 881), Αθήνα

Δημητράκος Δ. (1964). Επιλογή . Στο *Μέγα Λεξικό Όλης της Ελληνικής Γλώσσας* ( Τόμος 6, σ. 2804), Αθήνα.

Δημητράκος Δ. (1964). Πρόβλημα. Στο *Μέγα Λεξικό Όλης της Ελληνικής Γλώσσας* (Τόμος 12, σ.6077) , Αθήνα

Δημητριάδου Ι. (2008) . *Η ενίσχυση του αυτοπροσδιορισμού στα πλαίσια της αυτόνομης διαβίωσης*. Διπλωματική Εργασία. Ανακτήθηκε από: <http://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/12617/2/Dimitriadou>.Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη

Ζώνιου-Σιδέρη Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μία ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Καλαντζή-Αζίζι Α. & Ζαφειροπούλου Μ. (2004). *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα

Καρτασίδου Λ. (2007). Η συμβολή του αυτοπροσδιορισμού στην εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες. Πρακτικά Συνεδρίου Σχολής Επιστημών Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων με θέμα « Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας », Μάιος 2007, Ιωάννινα.

Ματσαγγούρας Η. ( 2001). *Στρατηγικές διδασκαλίας .Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη. Τόμος Β΄*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg

Μαυροπούλου Σ. (2007). *Η κοινωνική ένταξη σε σχολείο και η μετάβαση σε χώρο εργασίας για τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού: Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Γράφημα

Παντελιάδου Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Παντελιάδου Σ. & Μπότσας Γ. (2007). *Μαθησιακές δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Γράφημα

Παπάνης Ε., Γιαβρίμης Π. & Βίκη Α. (2009). *Καινοτόμες προσεγγίσεις στην Ειδική Αγωγή. Εκπαιδευτική έρευνα για ευάλωτες ομάδες πληθυσμού*. Αθήνα: Εκδόσεις Σιδέρης

Παπουτσάκη Κ. (2011). Σχέσεις παιδιών με ελαφρά νοητική υστέρηση και παιδιών με τυπική ανάπτυξη. *Επιστημονικό Βήμα, τ. 15, Σεπ.2011*.

Παρασκευόπουλος Ι. (1979). *Νοητική Καθυστέρηση: Διαφορική Διάγνωση, Αιτιολογία-Πρόληψη, Ψυχοπαιδαγωγική Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Πατέλης Δ. (1994). *Φιλοσοφικό και Κοινωνιολογικό Λεξικό . Τόμος 1*. Αθήνα: Καπόπουλος

Πολυχρονοπούλου Σ. (2004) . *Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες. Τόμος Β΄Νοητική Υστέρηση. Ψυχολογική ,Κοινωνιολογική και Παιδαγωγική Προσέγγιση*. Αθήνα

Σούλης Σ. & Φλωρίδης Θ.(2006) . Ποιότητα ζωής και νέοι με νοητική υστέρηση :Αναζητώντας τις επιλογές τους με βάση το δικαίωμα της αυτοδιάθεσης. *Ψυχολογία, 13 (2), 1-13*



Σταυρούση Π. (χ.χ) Νοητική καθυστέρηση. Υλικό Εισηγήσεων.

Τζουριάδου Μ. (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μια ψυχο-παιδαγωγική προσέγγιση*. Αθήνα: Προμηθεύς

Φέτση Ό. (2008). *Αυτοπροσδιορισμός και νοητική αναπηρία: Πιλοτική έρευνα αξιολόγησης του αυτοπροσδιορισμού σε άτομα με νοητική αναπηρία*. Διπλωματική εργασία. Ανακτήθηκε από <http://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/3806/1/fetsi> Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Χρηστάκης Κ. (2006). *Εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες: Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός

#### ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Abery, B., Rudrud, L., Arndt, K., Schauben, L. & Eggebeen, A. (1995). Evaluating a multicomponent program for enhancing the self-determination of youth with disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 30, 170-179

Agran M., Blanchard, C. & Wehmeyer, M. (2000). Promoting Transition Goals and Self-Determination Through Student Self-Directed Learning: The Self-Determined Learning Model of Instruction. *Education and Training in mental retardation and Developmental Disabilities*, 35,4,351-364.

Agran, M., Blanchard, C., Wehmeyer, M. & Hughes, C. (2002) Increasing the Problem- Solving Skills of Students with Developmental Disabilities Participating in General Education . *Remedial and Special Education* , 23,5,279-288.

Agran, M., Storey, K. & Krupp, M. (2010). Choosing and choice making are not the same. Asking “ what do you want for lunch?” is not self-determination. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 33, 77-88

Agran , M. & Wehmeyer, M. (1999). *Teaching Problem Solving to Students with Mental Retardation*. Wahington D.C: American Association on Mental Retardation

Algozzine, B., Browder, D., Karvonen, M. R, Test, D.W., & Wood,W.M. (2001) Effects of self-determination interventions on individuals with disabilities. *Review of Educational Research*, 71, 219-278

Bandura, A. (1991). Social Cognitive Theory of Self-Regulation. *Organizational Behavior and Human Decisions Processes* , 50, 248-287.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman

Bannerman, D.J., Sheldon, J.B., Sherman, J.A. & Harchick, A.E., (1990). Balancing the right to habilitation with the right to personal liberties: The rights of people with developmental disabilities to eat too many doughnuts and take a nap. *Journal of Applied Behavioral Analysis*, 23, 79-89.

Beresford Br. & Sloper, Tr. (2008). Understanding the Dynamics of Decision Making and Choice: A scoping study of key Psychological Theories to inform the Design and Analysis of the Panel Study . University of York.

Beyth-Marom R., Fischhoff, B., Quadrel,M.J. & Furby, L. (1991). Teaching Decision making to adolescents: A critical Review. In Baron, J. and Brown, R.V. *Teaching Decision –Making to adolescents (pp 19-61)*. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum Associates

Bijou, S.W. (1992). Concepts of Mental retardation . *The Psychological Record*, 42, 3, 305-322

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

Burgstahler, S., (2012). Taking charge: Stories of Success and Self-Determination. University of Washington. Ανακτήθηκε κατά την 17/9/2013 , από [www.washington.edu/doi](http://www.washington.edu/doi).

Clements, E. (2004). The limits of self-determination. *Convergence*, vol 37,2, 65-77

Davies D., Stock ,St.E. & Wehmeyer, M. (2003). A Palmtop Computer-Based Intelligent Aid for Individuals with Intellectual Disabilities to increase Independent Decision Making . *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities* , 28 (4) , 182-193.

Dillon, S., (2014). Descriptive Decision Making: Comparing Theory with Practice. University of Waikato, New Zealand. Ανακτήθηκε κατά την 25/2/2014, από [orsnz.org.nz](http://orsnz.org.nz)

D' Zurilla, T. & Goldfried, M. (1971). Problem Solving and Behavior Modification *Journal of abnormal Psychology*, 78,1, 107-126

Dunn, L.N. (1965). *Peabody Picture Vocabulary Test*. Circle Pines , M.N : American Guidance Service.

Ekman, P. , & Davidson, R.J. (1994). The nature of emotion. New York: Oxford University Press.

Elskin, N., & Elskin,L. ( 2001). Adolescents With Disabilities: The Need for Occupational Social Skills Training. *Exceptionality*, 9 ,1 & 2, 91-105.

Ezell, D. & Klein, C. (2003). Impact of Portfolio Assessment on locus of control of students with and without disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38 (2), 220-228.

Faw, G., Davis, P. & Peck, G. (1996). Increasing self-determination: Teaching people with mental retardation to evaluate residential options. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 29, 173-188.

Field, S. & Hoffman, A. (1994). Development of a model for self-determination. *Career Development for Exceptional Individuals*, 17, 157-169.

Field,S. (1996). Self-Determination Instructional Strategies for Youth with Learning Disabilities. *Journal of learning disabilities*, 29, 40-52.

Field, S., Martin,J., Miller, R., Ward, M. & Wehmeyer, M. (1998). Self-determination for persons with disabilities: A position statement of the division on career development and transition. *Career Development for Exceptional Individuals*, 21, 113-128.

Finch , J. (1987). The vignette technique in survey research. *Sociology*, 21, 1, 105-114.

Fowler C., Konrad M., Walker, A.R., Test, D.W. & Wood, W.M. (2007). Self-Determination Effects on the Academic Performance of Students with Developmental Disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 42, 3, 270-285.

Gelatt, H.B. (1991). *Creative Decision-Making: Using Positive Uncertainty*. Los Altos, California, Crisp Publications.

Hastie, R. & Dawes, R.M. (2010). *Rational Choice in a Uncertain World. The Psychology of Judgement and Decision-Making*. Thousand Oaks, London: Sage Publications

Hickson,L. & Khemka,I. (1999) Decision Making and Mental Retardation. *International Review of Research in Mental Retardation* , 22, 227-265

Hoffman, A. (2003).Teaching Decision Making to students with Learning Disabilities by promoting Self- Determination. Ανακτήθηκε κατά την 29/4/2014 από [www.hoagiesgifted.org](http://www.hoagiesgifted.org)

Holverstott, J. (2005). 20 ways to promote self-determination in students. *Intervention in School and Clinic*, 41,1, 39-41.

Inclusion International (2013). *The right to Decide: Background Information on Decision Making*. Ανακτήθηκε κατά την 28/4/2014 από [inclusion-international.org](http://inclusion-international.org)

Jenkinson , J.C. (1993). Who shall decide? The relevance of theory and research to decision-making by people with an intellectual disability. *Disability & society*, 8, 361-375

Jenkinson, J.C. & Nelms,R. (1994) .Patterns of decision-making by people with an intellectual disability: An exploratory study. *Australia & New Zealand Journal of Developmental Disabilities*, 19, 99-109

Jenkinson, J.C. (1999).Factors affecting decision-making by young adults with intellectual disabilities. *American Journal on Mental retardation*, 104,4, 320-329

Johnston, J.H. , Driskell, J.E. & Salas, E. (1997). Vigilant and Hypervigilant Decision Making. *Journal of Applied Psychology* , 82 , 4, 614-622.

Karlsson, K. & Nilholm, C. (2006). Democracy and dilemmas of Self-Determination. *Disability and Society* , 21,2,193-207.

Karvonen, M., Test, D.W., Wood,W.M., Browder,D. & Algozzine, B. (2004). Putting self-determination into practice. *Exceptional Children*, 71 (1) , 23-41.

Khatri, N. & Alvin, H.N. (2000). Role of Intuition in Strategic Decision Making. *Human Relations*, 53 (1), 57-86.

Khemka , I. & Hickson, L. (2006) The Role of Motivation in the Decision Making of Adolescents with Mental Retardation. *International Review of Research in mental Retardation*, 31, 73-115

Kuppersmidt, J.B. & Coie, J.D (1990). Preadolescent peer status, aggression and school adjustment as predictors of externalizing problems in adolescence. *Child Development*, 61, 1350-1362.

Lachapelle, Y., Wehmeyer, M., Haelewyck, M.C., Courbois, Y, Keith, K.P., Schalock, R.,... Walsh, P.N. (2005). The relationship between quality of life and self-determination: an international study. *Journal of Intellectual Disability Research*, 10, 79-86

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

Lynn, P. (2008). How to Teach Decision-Making Skills to Adolescents. Youth Service Bureau, Barry County, Michigan. Ανακτήθηκε κατά την 8/9/2013, από [www.barrycounty.org/YSB/Decisions.pdf](http://www.barrycounty.org/YSB/Decisions.pdf).

Malian,I. & Nevin, A. (2002). A Review of Self-Determination Literature. Implication for Practitioners. *Remedial and Special Education*, 23, 2, 68-74.

Mann, L.R., Harmoni, C., & Power, C. (1989). Adolescent decision-making: the development of competence . *Journal of Adolescence* , 12 , 265-278.

Martin , J.E. & Marshall, L.H. (1995). Choicemaker: A comprehensive self-determination transition program. *Intervention in School and Clinic*, 30, 147-156.

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

Mc Cormick, K.M., Jolivette, K. & Ridgley, R. (2001). Choice Making as an intervention strategy for young children. *Exceptional Children* , 6,2,3-10.

Mincemoyer, C.C. & Perkins, D.F. (2003). Assessing Decision-Making Skills of Youth. North Carolina State University/Department of 4-H Youth Development

and Family & Consumers Sciences. The forum for family and consumer issues. Ανακτήθηκε κατά την 18-9-2012 από [ncsu.edu/ffci/publications/2003/v8-n1-2003-january](http://ncsu.edu/ffci/publications/2003/v8-n1-2003-january).

Nota, L. & Soresi S. (2004). Improving the Problem-Solving and Decision-Making Skills of a High Indecision Group of Young Adolescents: A Test of the “ Difficult: No problem!” Training . *International Journal For Educational and Vocational Guidance* , 4, 3-21

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.

Palmer, B.S. & Wehmeyer, M.L. (2003) .Promoting Self-Determination in Early Elementary School. Teaching Self-Regulated Problem Solving and Goal-Setting Skills *Remedial and Special Education* , 24, 115-126

Polloway, E.A. (1997). Developmental Principles of the Luckasson et al. (1992) AAMR Definition of Mental Retardation: a Retrospective. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 20, 174-178.

Raskind, M.H., & Goldberg, R.J. (2005). Life Success For Students With Learning Disabilities: A Parent’ s Guide. LD Online, The World’s Leading Website on Learning Disabilities. Ανακτήθηκε κατά την 15/9/2013 από [www.idonline.org](http://www.idonline.org)

Renold, E. (2002). Using vignettes in qualitative research. *Building Research Capacity, Cardiff University*, 3, 3-5.

Schloss, S., Alper A. & Jayne, D. ( 1993). Self-Determination for persons with disabilities: Choice, risk and dignity. *Exceptional Children*, 3, 215-225.

Schunk, D.H. (1989). Self-Efficacy and Achievement Behaviors. *Educational Psychology Review*, 1, 173-208.

Schroeder, S., Gerry, M., Gertz, G. & Velazquez, F. (2002). Usage of the term “Mental Retardation” : Language, Image and Public Education. Final Project Report. University of Kansas. Ανακτήθηκε κατά την 27/8/2011 από [www.wwild.org](http://www.wwild.org)

Sitlington, P.L., Clark, M.G . & Kolstoe, P.O. (2000). Transition Education and Services for Adolescents with Disabilities. *Research and Practice for Person with Severe Disabilities* , 31 (4), 338-345

Stancliffe, R. J. & Wehmeyer, M. (1995). Variability in the availability of choice to adults with mental retardation. *Journal of Vocational Rehabilitation* , 5, 319-328.

Thoma ,C.A. & Getzel,E.E. (2005). «Self-Determination is what it’s all about»: What post-secondary students with disabilities tell us are important considerations for success .*Education and Training in Developmental Disabilities*, 40 (3), 234-242

Turnbull, A. & Turnbull, R. (2001). Self-Determination for Individuals With Significant Cognitive Disabilities and Their Families. *The Association for Persons with Severe Handicaps* , 26,1, 56-62

Vanderbilt University, Tennessee Department of Education (2013) . Promoting Self-Determination Among Students with Disabilities: A Guide for Tennessee Educators. Ανακτήθηκε κατά την 2/4/2014 από [vkc.mc.vanderbilt.edu](http://vkc.mc.vanderbilt.edu)

Wehmeyer , M. & Kelchner, K. (1994). Interpersonal cognitive problem-solving skills of individuals with mental retardation. *Education and Training in Mental retardation* , 29, 265-278.

Wehmeyer, M., & Metzler, C.A. (1995). How self-determined are people with mental retardation? The National Consumer Survey. *Mental Retardation*, 33, 111-119.

Wehmeyer, M. , 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. & Schwartz, M. (1998).The Relationship Between Self-Determination and Quality of Life for Adults with Mental Retardation .*Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities* , vol 33 (1), 3-12

Wehmeyer, M. (1998).Self-Determination and Individuals with Significant Disabilities: Examining Meanings and Misinterpretations .*Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 23,1, 5-16.

Wehmeyer, M. ( 1999).A Functional Model of Self-Determination: Describing Development and Implementing Instruction. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 14 (1), 53-62

Wehmeyer, M., Palmer, S.B., Agran, M., Mithaug,D.E., & Martin, J. (2000). Teaching students to become causal agents in their lives: The self-determining learning model of instruction. *Exceptional Children* , 66, 439-453.

Wehmeyer, M., 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., Lattin,D. & Agran, M. (2001). Achieving access to the general curriculum for students with mental retardation: A curriculum decision-making model. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 36 (4), 327-342

Wehmeyer, M.& Bolding, N. (2001). Enhanced self-determination of adults with intellectual disability as an outcome of moving to community-based work or living environments. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45 (5), 371-383.

Wehmeyer, M.& 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., Garner, N., Yeager, D., Lawrence, M. & Davis, A.K. (2006). Infusing Self-Determination into 18-21 Services for Students With Intellectual or Developmental Disabilities: A Multi-Stage , Multiple Component Model. *Educational and Training in Developmental Disabilities*, 41 (1), 3-13

Wehmeyer, M. (2007). *Promoting Self-Determination in Students with Developmental Disabilities*. New York: Guilford Press.

Werner, S. (2012). Individuals With Intellectual Disabilities: A Review of the Literature on Decision-Making since the Convention on the Right of People with Disabilities ( CRPD). *Public Health Reviews*, 34, No 2.

Wood, W., Karvonen, M., Test, D. W., Browder, D. & Algozzine, B. ( 2004). Promoting Student Self-Determination Skills in IEP Planning. *Teaching Exceptional Children*, 36,3,,8-16

Zhang, D. (2001). The effect of next S.T.E.P. instruction on the Self-Determination skills of high school student with learning disabilities. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 24, 2, 121-132.

Zigler, E., Balla, D. & Hodapp, R. (1984). On the definition and classification of Mental retardation. *American Journal of Mental Deficiency* , 89, 215 – 230.

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

## ΜΙΚΡΕΣ ΙΣΤΟΡΙΕΣ

### ΦΙΛΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ

1. Ο Δημήτρης και ο Νίκος είναι συμμαθητές και κάνουν πολύ καλή παρέα στο σχολείο. Ο Νίκος κάλεσε τον Δημήτρη να πάει σπίτι του και να δουν μαζί μια ταινία. Ο θείος του Δημήτρη όμως τον συμβούλευσε να μην πηγαίνει στο σπίτι του Νίκου, επειδή Ο Νίκος έχει πλεξίματα με την αστυνομία.

Α. Τι κάνουν ο Δ,, και ο Ν... στο σχολείο;

Β. Τι είπε ο Ν... στο Δ... να κάνουν;

Γ. Τι λέει ο θείος του Δ...;

Δ. Τι να κάνει ο Δ... και γιατί;

Ε. Τι νομίζεις ότι θα γίνει εάν... ( απάντηση Συμμ... )

Στ. Τι νομίζεις ότι θα γίνει εάν... ( αντίθετα από την απάντηση του συμμ... )

2. Το Σάββατο η Σμαράγδα σχεδιάζει να πάει να δει τη θεατρική παράσταση « Η Αλίκη στη χώρα των θαυμάτων » . Η παράσταση είναι η τελευταία και δε θέλει να τη χάσει. Στην αγαπημένη φίλη της Σταυρούλα δεν αρέσει το θέατρο και της λέει να πάνε στο κινηματογράφο να δουν το « Χάρρυ Πόττερ».

Α. Που αρέσει στη Σμ... να πηγαίνει;

Β. Τι προτείνει η Σταυρούλα στη Σμαράγδα;

Γ. Τι να κάνει η Σμ... και γιατί;

Δ. Τι νομίζεις ότι θα γίνει εάν ... ( σύμφωνα με την απάντηση )

Ε. .... ( αντίθετα από την απάντηση )

3. Η Μαρίνα αλληλογραφεί με μια φίλη της από την Πολωνία. Η φίλη της την προσκάλεσε να πάει στην Πολωνία αρχές Ιουλίου. Η Μαρίνα θέλει να πάει , σκέπτεται όμως πως για να αγοράσει τα εισιτήρια θα πρέπει να ξοδέψει τα χρήματα που θα έδινε για να αγοράσει μια κιθάρα για το μάθημα μουσικής που πηγαίνει.

Α. Τι πρότεινε η Πολωνή φίλη της Μαρίνας;

Β. Τι σκεφτόταν η Μ... για τα χρήματα που είχε;

Γ. Τι να κάνει η Μ... και γιατί;

Δ. Τι νομίζεις ότι θα γίνει εάν...; ( σύμφωνα με την απάντηση )

Ε. .... ( αντίθετα από την απάντηση )

4. Η Μαρία είχε μια πρόταση από τη φίλη της Εύα να πάνε για διακοπές στη Μύκονο. Η Μ... θέλει πολύ να πάει , σκέπτεται όμως πως αν πάει διακοπές θα χάσει τα μαθήματα Η/Υ που της αρέσουν πολύ.

Α. Τι πρότεινε η Εύα στη Μ...;

Β. Τι σκέπτεται όμως η Μ...;

Γ. Τι να κάνει η Μ... και γιατί;

Δ. Τι νομίζεις ότι θα γίνει εάν...; ( σύμφωνα με την απάντηση )

Ε. Τι νομίζεις ότι θα γίνει εάν...; ( αντίθετα από την απάντηση )

### ΕΠΙΛΟΓΕΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΠΟΡΕΙΑΣ

1. Ο Νίκος ψάχνει για δουλειά. Δύο καλοί του φίλοι δουλεύουν στη λαϊκή αγορά και του λένε να πάει να δουλέψει εκεί μαζί τους. Στον Ν... όμως θα του άρεσε πολύ να δουλέψει ως σερβιτόρος σε εστιατόριο.

- A. Τι προτείνουν οι φίλοι του Ν...;
- B. Τι αρέσει στο Ν... να κάνει;
- Γ. Τι να κάνει ο Ν... και γιατί;
- Δ. Τι νομίζεις ότι θα γίνει εάν...; ( σύμφωνα με την απάντηση )
- E. Τι νομίζεις ότι θα γίνει εάν... ( αντίθετα... )
2. Η Μαρία θέλει να διαλέξει τι θα κάνει στο μέλλον. Από τη μια σκέπτεται να δουλέψει ως σερβιτόρα σε ένα εστιατόριο στην πόλη της και στο ίδιο εστιατόριο δουλεύει και μια ξαδέλφη της . Από την άλλη όμως θα της άρεσε να σπουδάσει για να γίνει διακοσμήτρια , αλλά πρέπει να πάει σε άλλη πόλη.
- A. Ποια δουλειά σκέπτεται να κάνει η Μ...;
- B. Τι αρέσει πιο πολύ να κάνει η Μ...;
- Γ. Τι να κάνει η Μ... και γιατί;
- Δ. Τι νομίζεις ότι θα γίνει εάν... ( σύμφωνα με την απάντηση )
- E. .... ( αντίθετα ... )
3. Ο Πέτρος σκέπτεται να δουλέψει στον ελεύθερο χρόνο του σε μια ταβέρνα για να έχει δικά του χρήματα. Στον ελεύθερο χρόνο του όμως μπορεί να κάνει μαθήματα κιθάρας που του αρέσουν πολύ.
- A. Τι σκέφτεται να κάνει ο Π...;
- B. Τι αρέσει πολύ στον Π... να κάνει;
- Γ. Τι να κάνει ο Π... και γιατί;
- Δ. Τι νομίζεις ότι θα γίνει εάν... ( σύμφωνα με την απάντηση )
- E. .... ( αντίθετα..... )
4. Ο Απόλλων όταν μεγαλώσει θα ήθελε να γίνει τραγουδιστής και γι' αυτό θα ήθελε να σπουδάσει μουσική. Ο θείος του όμως του λέει να διαβάσει για να μάθει μια ξένη γλώσσα και να δουλέψει σε ξενοδοχείο.
- A. Τι θέλει να κάνει ο Απ... μόλις μεγαλώσει;
- B. Ποια είναι η πρόταση του κολλητού του;
- Γ. Τι να κάνει ο Απ... και γιατί;
- Δ. Τι νομίζεις ότι θα γίνει εάν... ( σύμφωνα με την απάντηση )
- E. .... ( αντίθετα... )

#### ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΑ

1. Η Γιάννα έχει την ευκαιρία να πάει σε ένα χορευτικό σύλλογο για να μάθει χορούς που της αρέσουν πολύ. Τα μαθήματα χορού γίνονται κάθε Πέμπτη βράδυ. Κάθε Πέμπτη όμως συνηθίζει να πηγαίνει στον κινηματογράφο με την αγαπημένη της φίλη.
- A. Που σκέφτεται να πάει η Γ...;
- B. Τι συνηθίζει να κάνει κάθε Πέμπτη η Γ...;
- Γ. Τι να κάνει η Γ... και γιατί;
- Δ. Τι νομίζεις ότι θα γίνει εάν... ( σύμφωνα με την απάντηση )
- E. .... ( αντίθετα... )
2. Το σχολείο του Κυριάκου θα πάει εκδρομή . Οι φίλοι του Κ... του λένε να φέρει μαζί του στην εκδρομή την κιθάρα και να παίξει στην παρέα. Στον Κ... όμως αρέσει να παίζει πιο πολύ φουσαρμόνικα και είναι πιο εύκολο να τη φέρνει μαζί του στις εκδρομές.

- A. Τι λένε οι φίλοι του Κ... να παίζει στις εκδρομές;  
 Β. Ποιο μουσικό όργανο θέλει να παίζει πιο πολύ ο Κ...;  
 Γ. Τι να κάνει ο Κ... και γιατί;  
 Δ. Τι νομίζεις ότι θα γίνει εάν...; ( σύμφωνα με την απάντηση )  
 Ε. .... ( αντίθετα )
3. Στο Δημήτρη αρέσει πολύ να πηγαίνει κάθε Σάββατο βόλτες με τους φίλους του. Ο μεγάλος του όμως αδελφός του λέει κάθε Σάββατο να εργάζεται μαζί του στο Ανθοπωλείο που έχει για να τον βοηθεί, επειδή έχει πολλή δουλειά κάθε Σάββατο.  
 Α. Τι κάνει ο Δ... κάθε Σάββατο;  
 Β. Τι λέει ο αδελφός του Δ... να κάνει κάθε Σάββατο;  
 Γ. Τι να κάνει ο Δ... και γιατί;  
 Δ. Τι νομίζεις ότι θα γίνει εάν...; ( σύμφωνα με την απάντηση )  
 Ε. .... ( αντίθετα... )
4. Η Δανάη παίζει τέννις , είναι πολύ καλή και της αρέσει πολύ το άθλημα. Το τέννις όμως δεν αρέσει στα ξαδέλφια της. Επίσης παίζει μπάσκετ , δεν είναι όμως καλή, έρχονται όμως πολλοί φίλοι να τη δουν όταν παίζει. Φέτος πάντως πρέπει να διαλέξει εάν θα συνεχίσει στο τέννις ή στο μπάσκετ.  
 Α. Σε ποιο άθλημα είναι καλή η Δ...;  
 Β. Με ποιο άλλο άθλημα ασχολείται η Δ... και γιατί ασχολείται με αυτό;  
 Γ. Τι να κάνει η Δ... και γιατί;  
 Δ. Τι νομίζεις ότι θα γίνει εάν...; ( σύμφωνα με την απάντηση )  
 Ε. .... ( αντίθετα.. )

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΛΗΨΗΣ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ (Mincemoyer & Perkins , 2003)

Name \_\_\_\_\_ Date \_\_\_\_\_

Skills for Everyday Living

ABOUT ME...

1. I am \_\_\_\_\_ years old.

2. I have been in 4-H for \_\_\_\_\_ years.

3. Check one:

\_\_\_\_\_ I am male.

\_\_\_\_\_ I am female.

4. Birthdate (MM/DD/YY) \_\_\_\_\_

5. How do you describe yourself? (check one)

African –American, not of Hispanic origin

American Indian or Alaskan Native

Asian/Pacific Islander

Hispanic

White, not of Hispanic origin

Other- please specify \_\_\_\_\_

Instructions: The following statements describe how you might communicate, solve problems, make decisions and achieve goals in everyday life. Circle the number that best fits how often you did what is described in the last 30 days.

For example, if you circle 5 for a statement, that means you always do what is described in the statement.

Never Rarely Sometimes Often Always

When I have a decision to make:

1. I look for information to help me understand the problem. 1 2 3 4 5

2. I think before making a choice. 1 2 3 4 5

3. I consider the risks of a choice before making a decision. 1 2 3 4 5

4. I think about all the information I have about the different choices. 1 2 3 4 5

5. I think of past choices when making new decisions. 1 2 3 4 5

When I think:

6. I can easily express my thoughts on a problem. 1 2 3 4 5

7. I usually have more than one source of information before making a decision. 1 2 3 4 5

8. I compare ideas when thinking about a topic. 1 2 3 4 5

9. I keep my mind open to different ideas when planning to make a decision. 1 2 3 4 5

10. I am able to tell the best way of handling a problem when I communicate with others: 1 2 3 4 5

11. I try to keep eye contact. 1 2 3 4 5
12. I recognize when two people are trying to say the same 1 2 3 4 5 thing, but in different ways.
13. I try to see the other person's point of view. 1 2 3 4 5
14. I change the way I talk to someone based on my 1 2 3 4 5 relationship with them (i.e. friend, parent, teacher, etc.)
15. I organize thoughts in my head before speaking. 1 2 3 4 5
16. I make sure I understand what another person 1 2 3 4 5 is saying before I respond.

When setting a goal:

17. I look at the steps needed to achieve the goal. 1 2 3 4 5
18. I think about how and when I want to achieve it. 1 2 3 4 5
19. After setting a goal, I break goals down 1 2 3 4 5 into steps so I can check my progress.

20. Both positive and negative feedback helps 1 2 3 4 5 me work towards my goal.

When solving a problem:

21. I first figure out exactly what the problem is. 1 2 3 4 5
22. I try to determine what caused it. 1 2 3 4 5
23. I do what I have done in the past to solve it. 1 2 3 4 5
24. I compare each possible solution with the others 1 2 3 4 5 to find the best one.
25. After selecting a solution, I think about it for a 1 2 3 4 5 while before putting it into action.
26. Once I have solved a problem, I think about 1 2 3 4 5 how my solution worked.

**THANK YOU FOR TAKING THE TIME TO COMPLETE THIS SURVEY**

