



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΥΓΕΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΕΡΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

**Το Παιχνίδι ως Εργοθεραπευτικό Μέσο Παρέμβασης: Η Περίπτωση του
Σκακιού στη Νοητική Αναπηρία**

Ραφαηλία Τσούλη

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Αικατερίνη Κατσιάνα

Πτολεμαΐδα, Ιούνιος 2023



UNIVERSITY OF WESTERN MACEDONIA
SCHOOL OF HEALTH SCIENCES
DEPARTMENT OF OCCUPATIONAL THERAPY

**Play as an Occupational Therapy Intervention: The Use of Chess in
Individuals with Intellectual Disability**

Rafailia Tsouli

THESIS

Supervisor: Aikaterini Katsiana

Ptolemaida, June 2023

Δήλωση περί Πνευματικών Δικαιωμάτων

Δηλώνω ρητά ότι η παρούσα πτυχιακή εργασία με τίτλο «**Το παιχνίδι ως εργοθεραπευτικό μέσο παρέμβασης: Η περίπτωση του σκακιού στη νοητική αναπηρία**» έχει εκπονηθεί στο Τμήμα Εργοθεραπείας της Σχολής Επιστημών Υγείας του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, υπό την επίβλεψη της Επίκουρης Καθηγήτριας του Τμήματος, Αικατερίνης Κατσιάνα, και συνιστά έργο πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου όσο και του Ιδρύματος. Βεβαιώνω δε ότι η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας, δεν προσβάλλει καμίας μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, ούτε προέρχεται από ανάθεση σε τρίτους.

Οι πηγές που χρησιμοποιήθηκαν αναφέρονται σαφώς τόσο στο κείμενο όσο και στη βιβλιογραφία, ενώ κάθε εξωτερική βοήθεια, εφόσον υπήρξε, αναγνωρίζεται ρητά. Οι όποιες πηγές χρησιμοποιήθηκαν για την άντληση δεδομένων, ιδεών ή/και αρχείων, είτε αυτούσιων είτε παραφρασμένων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο σύνολό τους εντός του κειμένου με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή των συγγραφέων, του εκδοτικού οίκου ή του περιοδικού, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολόκληρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικούς σκοπούς. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν στη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικούς λόγους θα

πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο. Η έγκριση της πτυχιακής εργασίας από το Τμήμα Εργοθεραπείας της Σχολής Επιστημών Υγείας του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας δεν υποδηλώνει αποδοχή των γνώμων του συγγραφέα.

Πτολεμαΐδα, Ιούνιος 2023

Η δηλούσα

Copyright © Ραφαηλία Τσούλη



Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή

1. Αικατερίνη Κατσιάνα,

Επίκουρη Καθηγήτρια,

Τμήμα Εργοθεραπείας Π.Δ.Μ.,

Επιβλέπουσα

2. Ιωάννης Βεντούλης,

Επίκουρος Καθηγητής,

Τμήμα Εργοθεραπείας Π.Δ.Μ.

3. Κωνσταντίνος Γεωργίου,

Διδάσκων ΕΛΚΕ,

Τμήμα Εργοθεραπείας Π.Δ.Μ.

Ευχαριστίες

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς την επιβλέπουσα καθηγήτρια, την κυρία Κατσιάνα για την καθοδήγηση και τις συμβουλές που μου προσέφερε κατά τη διάρκεια της πτυχιακής μου, καθώς και την υπόλοιπη τριμελή επιτροπή. Έπειτα, θα ήθελα να ευχαριστήσω τη διεύθυνση και το προσωπικό του Ε.Ε.Ε.Κ., την οικογένεια του συμμετέχοντα, καθώς και τον ίδιο τον συμμετέχοντα που με βοήθησαν να υλοποιηθεί η συγκεκριμένη μελέτη. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω πολύ την οικογένειά μου, ιδιαίτερα τη μητέρα μου, για την υποστήριξη που μου χάρισαν κατά τη διάρκεια της συγγραφής.

Πίνακας Περιεχομένων

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	1
ABSTRACT.....	2
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	3
ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ	4
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	5
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ	8
Ποσοστά Εμφάνισης και Διαγνωστικά Κριτήρια Νοητικής Αναπηρίας	8
Χαρακτηριστικά Νοητικής Αναπηρίας.....	9
Επίπεδα Νοητικής Αναπηρίας.....	10
Παράγοντες που Έχουν Συσχετιστεί με την Εμφάνιση Νοητικής Αναπηρίας.....	12
Συννοσηρότητα και Συνοδές Διαταραχές.....	14
<i>Εισαγωγή.....</i>	14
<i>ΔΕΠ-Υ και Νοητική Αναπηρία.....</i>	15
<i>Μη Κοινωνικά Αποδεκτή Συμπεριφορά και Νοητική Αναπηρία</i>	16
Η Εργοθεραπεία στη Νοητική Αναπηρία.....	17
Το Παιχνίδι ως Εργοθεραπευτικό Μέσο Παρέμβασης στη Νοητική Αναπηρία.....	19
Το Σκάκι ως Θεραπεία	21
<i>Εισαγωγή.....</i>	21
<i>Μοντέλα Προσέγγισης.....</i>	22
<i>Οφέλη του Σκακιού ως Θεραπεία.....</i>	24
Το Σκάκι σε Άτομα με Νοητική Αναπηρία	26

ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ.....	28
Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα.....	28
Μεθοδολογία	28
<i>Μέθοδος Βιβλιογραφικής Ανασκόπησης.....</i>	<i>28</i>
<i>Μέθοδος Έρευνας</i>	<i>29</i>
Δείγμα.....	30
Ερευνητικό Εργαλείο.....	30
Θεωρητικά Πλαίσια Αναφοράς και Εννοιολογικά Μοντέλα Κλινικής Πρακτικής.....	33
Προφίλ Ατόμου	35
Ανάλυση Έργου.....	37
<i>Τομείς Έργου.....</i>	<i>37</i>
<i>Αξίες, Πεποιθήσεις και Πνευματικότητα που Επηρεάζουν.....</i>	<i>38</i>
<i>Περιβάλλον και Επιρροή στη Συμμετοχή στο Έργο.....</i>	<i>38</i>
<i>Πλαίσια και Επιρροή στη Συμμετοχή στο Έργο</i>	<i>39</i>
<i>Μοτίβα Εκτέλεσης.....</i>	<i>39</i>
<i>Απαραίτητα Αντικείμενα, Εργαλεία και Υλικά για τη Συμμετοχή στο Έργο.....</i>	<i>40</i>
<i>Κοινωνικές Απαιτήσεις.....</i>	<i>40</i>
<i>Διαδοχή Βημάτων Εκτέλεσης Έργου</i>	<i>40</i>
<i>Απαραίτητες Σωματικές Λειτουργίες</i>	<i>41</i>
<i>Δομές Σώματος που Συμμετέχουν.....</i>	<i>43</i>
<i>Αναγκαίες Δεξιότητες Εκτέλεσης Έργου</i>	<i>44</i>
Αρχική Αξιολόγηση.....	46
Εργοθεραπευτικό Πρόγραμμα	54
Στόχοι Εργοθεραπευτικού Προγράμματος.....	60

Αποτελέσματα	61
<i>Διαμόρφωση και Διαχείριση Συμπεριφορών.....</i>	<i>61</i>
<i>Κοινωνική Συμμετοχή και Αλληλεπίδραση με Άλλα Άτομα</i>	<i>62</i>
<i>Διαφορετικά Περιβάλλοντα Εκτέλεσης (Εικονική Σκακιέρα, Σκακιέρα Δαπέδου, Επιτραπέζια Σκακιέρα)</i>	<i>63</i>
<i>Χρήση Οπτικών Βοηθημάτων.....</i>	<i>64</i>
<i>Επαναξιολόγηση</i>	<i>65</i>
<i>Επαναξιολόγηση Τομέων Έργου.</i>	<i>65</i>
<i>Επαναξιολόγηση Δεξιοτήτων.....</i>	<i>67</i>
<i>Απολογισμός σε σχέση με τις κινητικές, γνωστικές/επεξεργασίας και κοινωνικές δεξιότητες</i>	<i>73</i>
ΣΥΖΗΤΗΣΗ	75
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	77
ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	78
ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	79
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	80
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	91
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: Κυνήγι Θησαυρού.....	91
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: Στήσιμο Σκακιέρας.....	92
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ: Διαδρομή	93
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ: Σκακιέρα Δαπέδου	94
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε: Εικονική Σκακιέρα	96
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΣΤ: Οπτικοποιημένο Υλικό.....	97
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ζ: Επιτραπέζια Σκακιέρα	98

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Η: Παιχνίδια Μνήμης και Μαγικό Σακούλι	99
---	-----------

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία το παιχνίδι αναφέρεται ως εργοθεραπευτικό μέσο παρέμβασης σε άτομα με νοητική αναπηρία (Javan et al., 2013. Kesumawati et al., 2020. Ranjbar et al., 2016). Αξιοποιώντας αυτή την παραδοχή, στην παρούσα εργασία διερευνάται μία μελέτη περίπτωσης, με σκοπό να περιγραφεί και να αξιολογηθεί η εφαρμογή του σκακιού ως εργοθεραπευτικό μέσο παρέμβασης, σε έφηβο μαθητή με νοητική αναπηρία. Για τη διεξαγωγή της μελέτης αξιοποιήθηκαν ένα εργοθεραπευτικό πρόγραμμα παρέμβασης, οι παρατηρήσεις και οι ημερολογιακές καταγραφές, η αρχική αξιολόγηση πριν την έναρξη και η επαναξιολόγηση μετά το πέρας της εφαρμογής του εργοθεραπευτικού προγράμματος. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι το σκάκι μπορεί να συμβάλλει στη διαμόρφωση και διαχείριση συμπεριφορών, στην κοινωνική συμμετοχή και αλληλεπίδραση μαθητή με νοητική αναπηρία με άλλα άτομα και στην ανάπτυξη των κινητικών, γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων του. Επιπλέον, προκύπτει ότι η διαμόρφωση του περιβάλλοντος και τα βοηθήματα μπορούν να συμβάλλουν στη συμμετοχή του μαθητή στο έργο του σκακιού.

Λέξεις-κλειδιά: εργοθεραπευτικό μέσο παρέμβασης, νοητική αναπηρία, παιχνίδι, σκάκι

ABSTRACT

Play is considered a potent occupational therapy intervention for people with intellectual disabilities as the literature indicates (Javan et al., 2013. Kesumawati et al., 2020. Ranjbar et al., 2016). Stemming from this assumption, this paper uses a single case material to describe and evaluate the application of chess as an occupational therapy intervention in adolescent student with intellectual disability. The study relied on the occupational therapy intervention program, clinical observations and diary entries, the initial clinical evaluation and the re-evaluation after the implementation of the occupational therapy program. The results show that chess can contribute to the formation and management of behaviors, to the social participation and interaction of the student with intellectual disability with other individuals and to the development of his motor, cognitive and social skills. Furthermore, it appears that the facilitation of environment and the aids contribute to the student's participation in the chess occupation.

Keywords: Occupational therapy intervention, intellectual disability, play, chess

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: <i>Μοντέλα Προσέγγισης του Σκακιού ως Θεραπεία.....</i>	23
Πίνακας 2: <i>Φόρμα Παρατήρησης και Αξιολόγησης</i>	30
Πίνακας 3: <i>ΘΠΑ και ΕΜΚΠ</i>	34
Πίνακας 4: <i>Αρχική Αξιολόγηση Δεξιοτήτων</i>	47
Πίνακας 5: <i>Δραστηριότητες Εργοθεραπευτικού Προγράμματος</i>	55
Πίνακας 6: <i>Επαναξιολόγηση Τομέων Έργου</i>	66
Πίνακας 7: <i>Επαναξιολόγηση Δεξιοτήτων</i>	67

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

AAIDD	American Association on Intellectual and Developmental Disabilities
ΔΕΠ-Υ	Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας
DSM V	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Fifth Edition
Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.	Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης
ΕΜΚΠ	Εννοιολογικά Μοντέλα Κλινικής Πρακτικής
ΘΠΑ	Θεωρητικά Πλαίσια Αναφοράς
OTPF-4	Occupational Therapy Practice Framework Domain and Process- Fourth Edition
PEOP	Person-Environment-Occupation-Performance
WHO	World Health Organization

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εμπλοκή ατόμων με νοητική αναπηρία σε έργα που έχουν νόημα, όπως ο ελεύθερος χρόνος, η δημιουργία φιλικών σχέσεων, η εκπαίδευση, το παιχνίδι και η εργασία αποτελούν σημαντικές παραμέτρους για την κοινωνική τους συμπερίληψη (Shree & Shukla, 2016). Κατά συνέπεια επηρεάζει σημαντικά την υγεία, την ποιότητα ζωής και την ευεξία τους (Channon, 2013. Pinazo & Reina, 2017. Randt, 2011). Ιδιαίτερα η εμπλοκή στο παιχνίδι έχει σημαντικό αντίκτυπο στη διατήρηση της ψυχικής υγείας, καθώς προσφέρει ευχαρίστηση, προωθεί την αυτενέργεια και την ενεργή εμπλοκή (Rathnakumar, 2020). Μέσω του παιχνιδιού το άτομο μπορεί να βιώνει και να πειραματιστεί με καταστάσεις που ομοιάζουν με την ενήλικη ζωή, όπως για παράδειγμα, οι ρόλοι, οι ρουτίνες, η εργασία, με αποτέλεσμα να προετοιμάζεται καλύτερα γι' αυτήν (Κουλουμπή, 2017). Η ευκαιρία για παιχνίδι αποτελεί ανθρώπινο δικαίωμα των παιδιών (United Nations Committee on the Rights of the child, 2013). Γι' αυτό και δίνεται έμφαση στην παροχή ευκαιριών για παιχνίδι, ώστε να υπάρχει ισορροπία μεταξύ των έργων.

Το παιχνίδι θεωρείται ένα σύνθετο φαινόμενο και γι' αυτό παρουσιάζονται στη σχετική βιβλιογραφία διάφοροι ορισμοί. Σύμφωνα με την United Nations Committee on the Rights of the child (2013), το παιχνίδι ορίζεται ως *«οποιαδήποτε συμπεριφορά, δραστηριότητα ή διαδικασία που ξεκίνησε, ελέγχεται και δομείται από τα ίδια τα παιδιά»*. Οι παράγοντες που επηρεάζουν την εμπλοκή στο παιχνίδι σχετίζονται με τα ενδιαφέροντα, τις προτιμήσεις και τις ικανότητες του ατόμου, με τις απαιτήσεις του παιχνιδιού, τον χώρο στον οποίο διαδραματίζεται, τα αντικείμενα που χρησιμοποιούνται, καθώς και τις ευκαιρίες που προσφέρονται για παιχνίδι (Brodin, 2005. O'Connor et al., 2020).

Το παιχνίδι αποτελεί ένα έργο (American Occupational Therapy Association, 2020), στο οποίο το άτομο εμπλέκεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του. Κατά συνέπεια ο/η

εργοθεραπευτής/τρια μπορεί να το χρησιμοποιεί είτε ως μέσο αξιολόγησης, είτε ως μέσο παρέμβασης (Hutton, 2008. Κουλουμπή, 2017). Με τον όρο μέσο παρέμβασης εννοείται η δημιουργία και πρόκληση συγκεκριμένων κινητικών, αισθητηριακών, γνωστικών και συναισθηματικών συμπεριφορών και εμπειριών, που διευκολύνουν την επίτευξη των στόχων παρέμβασης και την εμπλοκή σε άλλα έργα (Lo et al., 2009. Lynch & Moore, 2016. Lynch et al., 2017).

Το παιχνίδι αποτελεί από μόνο του ένα έργο με ιδιαίτερο νόημα και χρησιμοποιείται ως μέσο παρέμβασης (Javan et al., 2013. Kesumawati et al., 2020. Ranjbar et al., 2016), και στα άτομα με νοητική αναπηρία που παρουσιάζουν ελλείμματα στις νοητικές δεξιότητες και δυσκολίες στην προσαρμοστική συμπεριφορά πριν την ηλικία των 18 ετών (American Psychiatric Association, 2013). Με τη συμμετοχή στο παιχνίδι τα άτομα με νοητική αναπηρία, μαθαίνουν να αλληλεπιδρούν καλύτερα με τους άλλους, μέσα από το μοίρασμα αντικειμένων και την τήρηση των κανόνων, να χρησιμοποιούν πιο κατάλληλα τα μέρη του σώματος (Astramovich et al., 2015. Kesumawati et al., 2022), να υιοθετούν νέες θετικές συμπεριφορές (Afifah et al., 2019. Astramovich et al., 2015. Mora et al., 2018) και να αντιμετωπίζουν τις ψυχοκοινωνικές δυσκολίες τους.

Θα μπορούσε το σκάκι, ως είδος παιχνιδιού, να αποτελέσει εργοθεραπευτικό μέσο παρέμβασης σε άτομα με νοητική αναπηρία; Θα μπορούσε να αποτελέσει ένα πεδίο κοινωνικής συμμετοχής και αλληλεπίδρασης με άλλα άτομα, στο πλαίσιο της εκπαίδευσης; Οι προβληματισμοί αυτοί οδήγησαν στο ενδιαφέρον για διερεύνηση σχετικά με αν το σκάκι μπορεί να αποτελέσει εργοθεραπευτικό μέσο παρέμβασης στο σχολικό περιβάλλον για μαθητές με νοητική αναπηρία, καθώς μέχρι στιγμής παρουσιάζεται κενό στο αντίστοιχο ερευνητικό πεδίο. Η παρούσα ερευνητική πρωτοβουλία που αναπτύσσεται, επιχειρεί να

διαφωτίσει πτυχές αυτού του πεδίου και αποτελεί πρωτότυπη στα πλαίσια μελέτης περίπτωσης.

Στην εργασία παρουσιάζονται και αποσαφηνίζονται αρχικά οι βασικές έννοιες: νοητική αναπηρία, εργοθεραπευτικό μέσο παρέμβασης και παιχνίδι-σκάκι. Στη συνέχεια η δομή της εργασίας περιλαμβάνει τις θεωρητικές προσεγγίσεις των παραπάνω εννοιών, τον σκοπό και τα ερωτήματα της ποιοτικής έρευνας (μελέτη περίπτωσης), τα χαρακτηριστικά του μαθητή που μελετάται, το ερευνητικό εργαλείο που αξιοποιείται, τη μέθοδο ανάλυσης των δεδομένων, τα αποτελέσματα της έρευνας, τη συζήτηση και τα συμπεράσματα από αυτήν, προτάσεις αξιοποίησης των ερευνητικών αποτελεσμάτων, όπως επίσης και τους περιορισμούς της μελέτης και τέλος προτάσεις για την επέκταση του ερευνητικού πεδίου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Ποσοστά Εμφάνισης και Διαγνωστικά Κριτήρια Νοητικής Αναπηρίας

Τα τελευταία χρόνια χρησιμοποιείται ο όρος νοητική αναπηρία, καθώς έρχεται σε συμφωνία με τον τρόπο που παρουσιάζεται η αναπηρία από τον World Health Federation [WHO] (2008) και τον American Association on Intellectual and Developmental Disabilities [AAIDD] (2021), ενώ παράλληλα θεωρείται αποδεκτός όρος από την κοινότητα των αναπήρων. Μέσα από αυτό τον όρο, εξηγείται ο ρόλος που διαδραματίζουν οι περιβαλλοντικοί παράγοντες και η προσαρμοστική συμπεριφορά (Javan et al., 2013. Shree & Shukla, 2016). Η νοητική αναπηρία εμφανίζεται περίπου στο 3% του πληθυσμού (Ageranioti-Bélangier et al., 2012). Το ανδρικό φύλο έχει μεγαλύτερη συχνότητα στη διάγνωση της νοητικής αναπηρίας (American Psychiatric Association, 2013). Συγκεκριμένα, η σοβαρή νοητική αναπηρία εμφανίζεται 50% περισσότερο στους άνδρες από ότι στις γυναίκες (Bana et al., 2017). Τα ποσοστά εμφάνισης της σοβαρής και της πολύ σοβαρής νοητικής αναπηρίας κυμαίνονται από 3-14/1000, σε χώρες υψηλού εισοδήματος (Simpson et al., 2020).

Σύμφωνα με το Diagnostic and Statistical Manual of mental disorders Fifth Edition [DSM V] (2013), χρειάζονται να πληρούνται τρία κριτήρια για την διάγνωση ενός ατόμου με νοητική αναπηρία. Το πρώτο κριτήριο σχετίζεται με ελλείμματα που αφορούν τη νοημοσύνη και παρατηρούνται μέσω κλινικής αξιολόγησης και τυποποιημένης δοκιμασίας δείκτη νοημοσύνης. Συγκεκριμένα, ο δείκτης νοημοσύνης βρίσκεται κάτω του 70. Το δεύτερο κριτήριο αναφέρεται στις δυσκολίες της προσαρμοστικής λειτουργικότητας που εμφανίζονται σε διαφορετικά περιβάλλοντα και επηρεάζουν την καθημερινή ζωή του

ατόμου. Το τρίτο κριτήριο επισημαίνει πως η έναρξη των δυσκολιών συμβαίνει πριν τα 18 έτη.

Χαρακτηριστικά Νοητικής Αναπηρίας

Στη νοητική αναπηρία παρατηρούνται δυσκολίες που έχουν σχέση με τον συλλογισμό, την επίλυση προβλήματος, την αφηρημένη σκέψη, την κρίση, τον προγραμματισμό, την αντίληψη, την κατανόηση του λόγου, την ακαδημαϊκή και την εμπειρική μάθηση (Fleming, 2008). Επίσης, εμφανίζεται μειωμένη δυνατότητα κατανόησης και επεξεργασίας νέων ή πιο σύνθετων πληροφοριών, με αποτέλεσμα να παρουσιάζονται δυσκολίες στη γενίκευση καινούριων δεξιοτήτων. Λόγω των προαναφερόμενων, η προσαρμοστική συμπεριφορά και λειτουργικότητα των ατόμων με νοητική αναπηρία επηρεάζεται και κατ' επέκταση, ένας ή περισσότεροι τομείς της καθημερινότητας. Σ' αυτούς συμπεριλαμβάνονται η επικοινωνία, η κοινωνική συμμετοχή, η ακαδημαϊκή ή επαγγελματική λειτουργικότητα, η προσωπική ανεξαρτησία στο σπίτι και στην κοινότητα, η αυτοεξυπηρέτηση, η φροντίδα υγείας, η ασφάλεια, η διασκέδαση και ο ελεύθερος χρόνος. Η προσαρμοστική λειτουργικότητα προκαλεί περισσότερο το ενδιαφέρον των επαγγελματιών υγείας, καθώς είναι εκείνη που ορίζει το επίπεδο και τις απαραίτητες υποστηρίξεις που θα χρειαστεί ένα άτομο κατά τη διάρκεια της ζωής του (American Psychiatric Association, 2013).

Σύμφωνα με τον AAIDD (2021), οι περιορισμοί που προκύπτουν από τη νοητική λειτουργικότητα και την προσαρμοστική συμπεριφορά, επηρεάζουν τις εννοιολογικές, κοινωνικές και πρακτικές δεξιότητες. Τα άτομα με νοητική αναπηρία συχνά εμφανίζουν δυσκολίες που έχουν σχέση με τη μνήμη εργασίας, τον οπτικοκινητικό συντονισμό, την αδρή και λεπτή κινητικότητα (Blasi et al., 2007. Van der Molen et al., 2007. Vuijk et al.,

2010). Ο συγκεκριμένος πληθυσμός μπορεί να εμφανίζει δυσκολίες στον συντονισμό των μελών του σώματος και στον κινητικό σχεδιασμό (Kesumawati et al., 2022). Επίσης, έχει παρατηρηθεί πως η διαχείριση του χρόνου των ατόμων με νοητική αναπηρία δεν είναι κατάλληλη και αυτό πιθανολογείται ότι συμβαίνει, επειδή δυσκολεύονται σε μαθηματικούς συλλογισμούς. Η μη σωστή κατανομή του χρόνου επηρεάζει σημαντικά την εκτέλεση ενός έργου (Janeslatt et al., 2018).

Επίπεδα Νοητικής Αναπηρίας

Η νοητική αναπηρία χωρίζεται σε 4 επίπεδα ανάλογα με τον δείκτη νοημοσύνης. Το πρώτο επίπεδο ονομάζεται ήπια νοητική και ο δείκτης νοημοσύνης κυμαίνεται από 55-69. Στο δεύτερο επίπεδο ο δείκτης βρίσκεται ανάμεσα στο 36-51 και χαρακτηρίζεται ως μέτρια. Στο τρίτο επίπεδο ορίζεται η σοβαρή νοητική με δείκτη νοημοσύνης 20-35. Το τελευταίο επίπεδο ονομάζεται πολύ σοβαρή και ο δείκτης θεωρείται κάτω του 20 (Sattler, 2002).

Στην ήπια νοητική αναπηρία παρατηρούνται δυσκολίες στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που έχουν σχέση με το διάβασμα, την αριθμητική, την εκμάθηση της ώρας, τη διαχείριση των χρημάτων, τη γραπτή έκφραση, με αποτέλεσμα να χρειάζεται η υποστήριξη και η παρέμβαση από μία ή περισσότερες ειδικότητες. Συνήθως χρησιμοποιείται συγκεκριμένη μέθοδος προσέγγισης για την επίλυση προβλημάτων και εμφανίζονται δυσκολίες στη μνήμη εργασίας. Παράλληλα, οι κοινωνικές συναναστροφές θεωρούνται ως πιο ανώριμες,, ενώ εμφανίζεται δυσκολία στη συναισθηματική αυτορρύθμιση, με άμεση συνέπεια να επηρεάζονται οι κοινωνικές σχέσεις. Σε ορισμένες περιπτώσεις τα άτομα μπορεί να χειραγωγούνται από τρίτους και να μην ερμηνεύουν κατάλληλα το πιθανό ρίσκο. Σε πολλές περιπτώσεις είναι απαραίτητη η βοήθεια στην εκτέλεση και ολοκλήρωση των

σύνθετων δραστηριοτήτων καθημερινής ζωής όπως είναι για παράδειγμα τα ψώνια, η μετακίνηση στην κοινότητα, η οικονομική διαχείριση, η ανάληψη της φροντίδας άλλων μελών, η λήψη αποφάσεων σχετικά με την υγεία και τα νομικά θέματα (American Psychiatric Association, 2013).

Στη μέτρια νοητική αναπηρία, οι λήπτες υπηρεσιών κατακτούν στοιχειώδεις ακαδημαϊκές δεξιότητες, όμως χρειάζονται βοήθεια για να τις εφαρμόσουν στην καθημερινή τους ζωή ή/και στην εργασία τους. Ο λόγος είναι πιο απλός, ενώ παράλληλα μπορούν να αυτοεξυπηρετηθούν σε βασικούς τομείς που έχουν σχέση με την προσωπική αυτοφροντίδα. Για να εκτελέσουν όμως τις δραστηριότητες καθημερινής ζωής χρειάζεται περισσότερος χρόνος, χρήση οπτικών βοηθημάτων ή υπενθυμίσεις και παρέμβαση από διάφορες ειδικότητες. Με τον ίδιο τρόπο πραγματοποιούν τις δουλειές του σπιτιού στην ενήλικη ζωή. Επιπλέον, μπορούν να εργαστούν, έχοντας την κατανόηση και την υποστήριξη των συναδέλφων και των προϊσταμένων τους (American Psychiatric Association, 2013).

Στη σοβαρή νοητική αναπηρία είναι περιορισμένες οι ακαδημαϊκές δεξιότητες και πιο συγκεκριμένα υπάρχει λίγη κατανόηση του γραπτού λόγου, των εννοιών του χρόνου, των αριθμών, της ποσότητας και των χρημάτων. Το άτομο χρειάζεται σημαντική υποστήριξη από τους φροντιστές για την επίλυση προβλημάτων καθημερινής ζωής, ενώ ο λόγος του αποτελείται από απλές μεμονωμένες λέξεις ή φράσεις. Κρίνεται απαραίτητο να τονιστεί ότι οι ωφελούμενοι χρειάζονται σημαντική υποστήριξη και συνεχή επίβλεψη κατά την εκτέλεση των βασικών και προσωπικών δραστηριοτήτων καθημερινής ζωής, όπως είναι για παράδειγμα η σίτιση, το ντύσιμο, το μπάνιο (American Psychiatric Association, 2013).

Στην πολύ σοβαρή νοητική αναπηρία, μπορεί να γίνει ορισμένη χρήση αντικειμένων που έχουν σχέση με την αυτοφροντίδα. Επίσης, είναι συχνή η παρουσία αισθητηριακών και κινητικών διαταραχών και το άτομο αντιλαμβάνεται πολύ απλές οδηγίες. Συνήθως επικοινωνεί στους άλλους τις επιθυμίες και τα συναισθήματά του με μη λεκτικό τρόπο. Ο ωφελούμενος εξαρτάται σχεδόν πλήρως από τρίτους σε όλους τους τομείς καθημερινής ζωής (American Psychiatric Association, 2013).

Από την άλλη πλευρά, ο AAIDD (2021) προτείνει η νοητική αναπηρία να καθορίζεται από το επίπεδο και το είδος υποστήριξης που χρειάζεται, για να είναι το άτομο λειτουργικό στην καθημερινή του ζωή. Συγκεκριμένα χωρίζει τις υποστηρίξεις στη διαλείπουσα, στην περιορισμένη, στην εκτεταμένη και στη διάχυτη. Η διαλείπουσα χρησιμοποιείται μόνο όταν υπάρχει ανάγκη. Μπορεί να είναι επεισοδιακή και να παρέχεται όταν συμβαίνουν κρίσεις ή μεταβάσεις στη ζωή του ατόμου, όπως για παράδειγμα η απώλεια μίας εργασίας κατά την ενήλικη ζωή. Η περιορισμένη παρέχεται για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα και δεν χαρακτηρίζεται ως διαλείπουσα. Παραδείγματα τέτοιας υποστήριξης αποτελούν τα προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης περιορισμένου χρόνου. Η εκτεταμένη προσφέρεται σε τακτά χρονικά διαστήματα σε κάποια περιβάλλοντα όπως είναι η εργασία, το σπίτι. Μπορεί να είναι ακόμη και καθημερινή. Αντίστοιχα, η διάχυτη χαρακτηρίζεται ως συνεχής και χρησιμοποιείται σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Θεωρείται ως πιο παρεμβατική και παρέχεται σχεδόν σε όλα τα περιβάλλοντα.

Παράγοντες που Έχουν Συσχετιστεί με την Εμφάνιση Νοητικής Αναπηρίας

Οι περισσότερες περιπτώσεις νοητικής αναπηρίας, δεν αποδίδονται σε μία συγκεκριμένη αιτία, αλλά πιθανολογείται ότι προκύπτουν από την αλληλεπίδραση βιολογικών, περιβαλλοντικών και ψυχοκοινωνικών παραγόντων (Shree & Shukla, 2016). Η

νοητική αναπηρία έχει συσχετιστεί με αρκετούς παράγοντες που έχουν σχέση με γεγονότα που συμβαίνουν κατά την περίοδο της εγκυμοσύνης, κατά τη διάρκεια του τοκετού και μετά τη γέννηση (American Psychiatric Association, 2013. Fleming, 2008). Συγκεκριμένα, στους προγεννητικούς παράγοντες συγκαταλέγονται οι χρωμοσωμικές ανωμαλίες, οι μεταβολικές διαταραχές, οι λοιμώξεις της μητέρας ή η έκθεση αυτής σε τοξίνες όπως είναι τα βαρέα μέταλλα, η κατανάλωση αλκοόλ, η χρήση κοκαΐνης και αντιεπιληπτικών φαρμάκων (Simpson et al., 2020).

Στους περιγεννητικούς συμπεριλαμβάνονται οι επιπλοκές της κύησης, όπως το χαμηλό εμβρυϊκό βάρος, η προωρότητα, η ανοξία εγκεφάλου και το τραύμα κατά τη διάρκεια της γέννησης (Shree & Shukla, 2016). Στους μεταγεννητικούς εντάσσονται οι μολυσματικές ασθένειες όπως η μηνιγγίτιδα, η έκθεση σε τοξικές ουσίες όπως ο μόλυβδος, τα φυτοφάρμακα ή άλλα συνθετικά μόρια και η τραυματική εγκεφαλική κάκωση που προκύπτει από ατύχημα (Rzhetsky et al., 2014). Ακόμη, έχουν ενοχοποιηθεί περιβαλλοντικές και ψυχοκοινωνικές καταστάσεις όπως ο υποσιτισμός, η φτώχεια, το στερητικό περιβάλλον, η παιδική κακοποίηση/παραμέληση και οι περιορισμένες αλληλεπιδράσεις γονέα-παιδιού (Shree & Shukla, 2016).

Από την άλλη πλευρά, ο AAIDD (2021) προτείνει την ταξινόμηση των παραγόντων που ευθύνονται για τη νοητική αναπηρία σε 4 κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία βρίσκονται οι βιοϊατρικοί παράγοντες, συμπεριλαμβάνοντας τις γενετικές διαταραχές και τη διατροφή. Η δεύτερη κατηγορία είναι εκείνη των κοινωνικών παραγόντων όπου ανήκουν η κοινωνική και οικογενειακή αλληλεπίδραση, όπως είναι ο δεσμός της προσκόλλησης του γονέα-παιδιού, η απόκριση του γονέα στις ανάγκες του παιδιού, η παροχή ερεθισμάτων. Η τρίτη κατηγορία αναφέρεται σε συμπεριφορικές αιτίες που έχουν σχέση με την κατάχρηση ουσιών από την μητέρα ή την συμμετοχή σε ριψοκίνδυνες

καταστάσεις. Η τέταρτη κατηγορία εστιάζει στους παράγοντες που σχετίζονται με την εκπαίδευση και τις ευκαιρίες που δίνονται για την ανάπτυξη προσαρμοστικής συμπεριφοράς και νοητικής λειτουργίας.

Συννοσηρότητα και Συνοδές Διαταραχές

Εισαγωγή

Η συννοσηρότητα με ψυχικές, συμπεριφορικές, νευροαναπτυξιακές, ιατρικές και κινητικές διαταραχές είναι πολύ πιο συχνή σε άτομα με νοητική αναπηρία από ότι στον γενικό πληθυσμό. Επίσης, η ύπαρξη και άλλων διαταραχών όπως η επιληψία, οι διαταραχές ακοής ή όρασης, οι διαταραχές ύπνου, η γαστρο-οισοφαγική παλινδρόμηση, μπορούν να επηρεάσουν την πορεία της νοητικής αναπηρίας, καθώς και την ποιότητα ζωής του ατόμου (Ageranioti-Bélangier et al., 2012. American Psychiatric Association, 2013. Fleming, 2008. Simpson et al., 2020). Συγκεκριμένα, υπολογίζεται ότι περίπου σε ποσοστό 40% η νοητική αναπηρία συνυπάρχει με άλλες ψυχικές διαταραχές ή με συμπεριφορικά προβλήματα. Αντίστοιχα, περίπου το 25% των ατόμων εμφανίσουν επιληπτικές κρίσεις. Παράλληλα, υπάρχει μεγαλύτερη πιθανότητα ο πληθυσμός αυτός να βιώσει τραυματισμούς και πτώσεις (Simpson et al., 2020). Παρόλα αυτά, η διάγνωση συννοσηρότητας είναι μία δύσκολη διαδικασία, καθώς μπορεί να θεωρηθεί πως τα συμπτώματα ευθύνονται εξ' ολοκλήρου στη νοητική αναπηρία (Ahuja et al., 2013). Σε κάποιες περιπτώσεις, δεν υπάρχουν συγκεκριμένες κατευθυντήριες γραμμές γι' αυτό τον πληθυσμό, με αποτέλεσμα να μην ξεκαθαρίζεται εάν ένα άτομο αντιμετωπίζει και κάποια άλλη διαταραχή (McClain et al., 2017). Η λήψη διάγνωσης είναι σημαντική, καθώς όταν εμφανίζεται συννοσηρότητα, αλλάζουν και οι τρόποι παρέμβασης.

ΔΕΠ-Υ και Νοητική Αναπηρία

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ) υπολογίζεται ότι επηρεάζει περίπου το 1,4%-6% των παιδιών παγκοσμίως (Schachar & Tannock, 2003). Η συννοσηρότητα της νοητικής αναπηρίας και της ΔΕΠ-Υ κυμαίνεται περίπου σε ποσοστό 14% (McClain et al., 2017). Ακόμη, υπολογίζεται ότι περίπου το 40% των εφήβων με νοητική αναπηρία εμφανίζουν μεγαλύτερη απροσεξία και υπερκινητικότητα/παρορμητικότητα σε σχέση με εφήβους τυπικής ανάπτυξης (McClain et al., 2017). Πολλές φορές είναι δύσκολο να δοθεί διάγνωση ΔΕΠ-Υ σε άτομα με νοητική αναπηρία, καθώς ορισμένα συμπτώματα όπως είναι για παράδειγμα η μη κατάλληλη διαχείριση χρόνου, η απροσεξία που προκαλεί την απώλεια αντικειμένων, η ελλιπής οργάνωση, είναι πιθανό να καλύπτονται από τη βοήθεια που παρέχουν οι φροντιστές των ατόμων. Επίσης, ορισμένα κριτήρια διάγνωσης που υπάρχουν στο DSM V, που έχουν σχέση με την επικοινωνία, είναι πιθανό να αποπροσανατολίσουν τους επαγγελματίες, καθώς σε ορισμένες περιπτώσεις του συγκεκριμένου πληθυσμού δεν έχει αναπτυχθεί πλήρως ο λόγος τους (Perera, 2018. Perera et al., 2019).

Η υπερκινητική συμπεριφορά γίνεται αντιληπτή στην παραπάνω ομάδα μέσω παρατήρησης. Συγκεκριμένα στο σχολικό πλαίσιο, το άτομο φαίνεται ανήσυχο κατά τη διάρκεια του μαθήματος, δεν μπορεί να καθίσει στην καρέκλα για πολλή ώρα, μιλάει συνέχεια, βρίσκει δικαιολογίες για να βγει έξω από την τάξη, όπως για παράδειγμα ζητάει να πάει τουαλέτα ή να πει νερό και ενεργεί χωρίς να σκεφτεί τις συνέπειες των πράξεων του (Afifah et al., 2019). Όλα αυτά μπορούν να επηρεάσουν σε σημαντικό βαθμό την εμπλοκή του ατόμου σε έργα, όπως είναι για παράδειγμα η συμμετοχή στο μάθημα του σχολείου, η κοινωνική αλληλεπίδραση με άλλα πρόσωπα, η συμμετοχή στο παιχνίδι με τους συμμαθητές (Perera et al., 2022). Επιπλέον, υπάρχουν ερευνητικά στοιχεία που

δείχνουν πως όσο πιο σοβαρή είναι η νοητική αναπηρία ενός ατόμου, τόσο μεγαλύτερη είναι η πιθανότητα να εμφανίσει συννοσηρότητα με ΔΕΠ-Υ (Ahuja et al., 2013).

Μη Κοινωνικά Αποδεκτή Συμπεριφορά και Νοητική Αναπηρία

Τα άτομα με νοητική αναπηρία εμφανίζουν κατά μέσο όρο περίπου 4 έως 5 φορές πιο έντονες συναισθηματικές αντιδράσεις και μη κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές, σε σχέση με άτομα τυπικής ανάπτυξης αντίστοιχης ηλικίας (Hulsmans et al., 2021). Ορισμένες δυσκολίες που αντιμετωπίζει η συγκεκριμένη ομάδα στον κοινωνικό και συμπεριφορικό τομέα, σχετίζονται με περιβαλλοντικούς παράγοντες, με σωματική ασθένεια, με ψυχική διαταραχή ή με συνδυασμό όλων των παραπάνω (Seif Naraqi & Naderi, 2015. Simpson et al., 2020). Επίσης, η προκλητική συμπεριφορά που μπορεί να εμφανίζεται, τις περισσότερες φορές οφείλεται σε δυσκολίες που οι ωφελούμενοι αντιμετωπίζουν όσον αφορά την επικοινωνία, την προσαρμοστικότητα και τις κοινωνικές δεξιότητες. Στην προκλητική συμπεριφορά συμπεριλαμβάνονται οι αυτοτραυματισμοί και οι παρορμητικές συμπεριφορές (Ageranioti-Bélangier et al., 2012).

Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως οι λήπτες υπηρεσιών μπορεί να βιώνουν άγχος ή πανικό, ειδικά εκείνοι με σοβαρή και πολύ σοβαρή νοητική αναπηρία, καθώς τις περισσότερες φορές δεν μπορούν να εκφράσουν όπως θα ήθελαν τις ανάγκες, τις επιθυμίες και τα συναισθήματά τους. Σε περιπτώσεις όπου υπάρχουν αλλαγές σε ρουτίνες ή δημιουργούνται καταστάσεις που δεν είχαν προγραμματιστεί, προκαλείται μεγαλύτερη δυσφορία, με αποτέλεσμα να εμφανίζονται συμπεριφορές που είναι μη κοινωνικά αποδεκτές (Pinazo & Reina, 2017). Ο Jordan (2012) τονίζει πως αυτές οι συμπεριφορές χρειάζεται να λαμβάνονται ως μορφές επικοινωνίας των ατόμων, ώστε να αντιμετωπιστούν πιο αποτελεσματικά από τους θεραπευτές. Μέσα από την εκπαίδευση σε τρόπους

επικοινωνίας, οι θεραπευτές στοχεύουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που θα βοηθήσουν τους ωφελούμενους να συμμετέχουν σε πιο θετικές εμπειρίες κοινωνικής αλληλεπίδρασης σε διάφορα πλαίσια όπως είναι για παράδειγμα το σχολείο, η κοινότητα, η εργασία και το οικογενειακό περιβάλλον (Pinazo & Reina, 2017).

Η Εργοθεραπεία στη Νοητική Αναπηρία

Τα άτομα με νοητική αναπηρία συχνά χρειάζονται υποστήριξη, από θεραπευτές διάφορων επιστημονικών κλάδων, για να εκπαιδευτούν και να εκτελούν με επιτυχία καθημερινά έργα, όπως η ένδυση, η χρήση τουαλέτας, το ξύρισμα, η οικονομική διαχείριση, τα ψώνια, η προετοιμασία ενός γεύματος, η συμμετοχή στην εκπαίδευση, στο παιχνίδι, στην εργασία και στην κοινωνία (Aronow & Hahn, 2005. Blaskowitz et al., 2021. Yalon-Chamovitz et al., 2010). Ο παραπάνω πληθυσμός εμφανίζει δυσκολίες εμπλοκής σχεδόν σε όλους τους τομείς έργου, λόγω της αλληλεπίδρασης των ικανοτήτων τους με τους περιορισμούς του περιβάλλοντος. Οι Bouck et al. (2013) στην έρευνά τους βρήκαν ότι περίπου το 97% των ατόμων με μέτρια και σοβαρή νοητική αναπηρία ζουν μαζί με κάποιον φροντιστή, που τους βοηθάει καθημερινά. Επομένως, κρίνεται σημαντικός ο ρόλος της εργοθεραπείας, ώστε να συμβάλλει στην όσον πιο δυνατή αυτόνομη ζωή των ατόμων και τη μεγαλύτερη ικανοποίηση από τη συμμετοχή σε έργα με νόημα.

Οι δεξιότητες εκτέλεσης έργου που αξιολογεί ο εργοθεραπευτής είναι οι κινητικές, οι δεξιότητες επεξεργασίας και οι κοινωνικές (American Occupational Therapy Association, 2020). Ο εργοθεραπευτής μπορεί να χρησιμοποιήσει διάφορες τεχνικές για να επιτύχει τους στόχους που θέτει μαζί με τον ωφελούμενο. Συγκεκριμένα, μπορεί να χρησιμοποιήσει την επανάληψη των δραστηριοτήτων, την προσαρμογή του περιβάλλοντος, την εκπαίδευση των δεξιοτήτων εκτέλεσης, τις λεκτικές προτροπές, τον χωρισμό μίας

δραστηριότητας σε μικρότερα βήματα, την ένταξη οπτικών βοηθημάτων και της υποστηρικτικής τεχνολογίας (American Occupational Therapy Association, 2020). Ακόμη, η θετική ενίσχυση αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εργοθεραπευτικής παρέμβασης στη νοητική αναπηρία, καθώς προσφέρει κίνητρο και βελτιώνει την αυτοεκτίμηση του ατόμου (Waldman-Levi et al., 2019).

Οι ωφελούμενοι με νοητική αναπηρία αποτελούν μία ομάδα που εξυπηρετείται λιγότερο σε σχέση με τις μοναδικές ανάγκες της (Johnson et al., 2019). Η εργοθεραπεία υποστηρίζει την κοινωνική συμπερίληψη των ατόμων με νοητική αναπηρία. Τα τελευταία χρόνια έχουν αυξηθεί οι ανάγκες για την απασχόληση εργοθεραπευτών, καθώς έχουν δημιουργηθεί περισσότερα προγράμματα που αφορούν την εκπαίδευση και την εργασιακή απασχόληση της παραπάνω ομάδας (Berg et al., 2017. Dean et al., 2014). Επίσης, οι εργοθεραπευτές μπορούν να εκπαιδεύσουν τα άτομα με νοητική αναπηρία να διαχειρίζονται καλύτερα τη συμπεριφορά και τα συναισθήματά τους, να ρυθμίζουν το άγχος τους και να δημιουργήσουν μία ρουτίνα στην αυτοφροντίδα (Blaskowitz et al., 2021). Ο συγκεκριμένος πληθυσμός έχει τη δυνατότητα να μάθει καινούριες δεξιότητες εκτέλεσης, αρκεί να δοθούν οι κατάλληλες ευκαιρίες, ο αναγκαίος χρόνος και το περιβάλλον να είναι υποστηρικτικό (Khasanah et al., 2019).

Ανάλογα με ποιον τρόπο και κατά πόσο ένα άτομο με νοητική αναπηρία εμπλέκεται σε ένα έργο ή σε μία δραστηριότητα, αλλάζει και η συμπεριφορά του. Συγκεκριμένα, εάν η εμπλοκή του ατόμου είναι μεγαλύτερη έχει παρατηρηθεί πως μειώνονται οι προκλητικές και παρορμητικές συμπεριφορές, ενώ παράλληλα βελτιώνεται σε σημαντικό βαθμό η προσαρμοστική του συμπεριφορά (Haines, 2015). Επίσης, είναι σημαντικό να δίνονται ευκαιρίες για επιλογή είτε δραστηριοτήτων είτε κατά τη διάρκεια αυτών, ώστε να αισθανθεί το άτομο ότι έχει έλεγχο στη ζωή του και ενεργεί σύμφωνα με

τη θέλησή του. Θεωρείται σημαντικό ο εργοθεραπευτής να είναι διατεθειμένος να βοηθήσει το άτομο να εμπιστευτεί περισσότερο τον εαυτό του, να του φέρεται με σεβασμό και να χρησιμοποιεί διάφορες μεθόδους. Επιπλέον, αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εργοθεραπευτικής διαδικασίας, η δημιουργία μίας ισχυρής θεραπευτικής συνεργατικής σχέσης ανάμεσα στον εργοθεραπευτή και στον ωφελούμενο (Haines, 2015). Ακόμη, η εργοθεραπευτική παρέμβαση μπορεί να περιλαμβάνει εργονομικές προσαρμογές, συμβουλευτική γονέων και προσωπικού (Yalon-Chamovitz et al., 2010).

Στον τομέα της εκπαίδευσης η εργοθεραπευτική παρέμβαση μπορεί να εστιάσει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως η κατανόηση της αιτίας και του αποτελέσματος, η προετοιμασία για μάθηση, η οργάνωση στον χώρο, η κατάλληλη χρήση της τεχνολογίας, η προσαρμογή σε διαφορετικά ή νέα περιβάλλοντα. Στον τομέα του παιχνιδιού, η εργοθεραπευτική παρέμβαση προσφέρει ευκαιρίες στο άτομο να συμμετέχει σε δραστηριότητες παιχνιδιού, βελτιώνοντας δεξιότητες που έχουν σχέση με τη χρήση του εξοπλισμού, την κατανόηση και την τήρηση των κανόνων, την κατάλληλη συμπεριφορά, τις κινητικές και κοινωνικές ικανότητες (Astramovich et al., 2015). Στον τομέα της κοινωνικής συμμετοχής, η εργοθεραπεία στον συγκεκριμένο πληθυσμό στοχεύει στην καλύτερη κατανόηση των αποδεκτών κοινωνικών συμπεριφορών και στην παροχή περισσότερων ευκαιριών κοινωνικής αλληλεπίδρασης με άλλα πρόσωπα (American Occupational Therapy Association, 2020. Yalon-Chamovitz et al., 2010).

Το Παιχνίδι ως Εργοθεραπευτικό Μέσο Παρέμβασης στη Νοητική Αναπηρία

Το παιχνίδι αποτελεί από μόνο του ένα έργο με ιδιαίτερο νόημα γι' ένα άτομο και χρησιμοποιείται ως μέσο παρέμβασης, καθώς συμβάλλει στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, της αυτορρύθμισης, της λεκτικής ή μη επικοινωνίας, της κινητικής,

κοινωνικής και γνωστικής ικανότητας (Fadul & Canlas, 2010. Javan et al., 2013. Kesumawati et al., 2020. Ranjbar et al., 2016). Επίσης, μέσω του παιχνιδιού βελτιώνονται δεξιότητες που έχουν σχέση με την επίλυση προβλήματος, τη δημιουργικότητα και την προσαρμοστικότητα στο περιβάλλον (Kesumawati et al., 2022). Επομένως, τα άτομα με νοητική αναπηρία συμμετέχοντας στο παιχνίδι, μαθαίνουν πως να αλληλεπιδρούν καλύτερα με τους άλλους, μέσα από το μοίρασμα αντικειμένων και την τήρηση των κανόνων, ενώ χρησιμοποιούν πιο κατάλληλα τα μέρη του σώματος και τους μύες τους (Astramovich et al., 2015. Kesumawati et al., 2022).

Τα άτομα υιοθετούν νέες θετικές συμπεριφορές μέσα από το οικείο περιβάλλον που προσφέρει το παιχνίδι, ενώ παράλληλα εκφράζουν με ασφαλή τρόπο τα συναισθήματα και τις επιθυμίες τους. Μ' αυτό τον τρόπο, οι λήπτες υπηρεσιών καταφέρνουν να ξεπεράσουν εμπόδια, προκλήσεις και δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητά τους. Επίσης, έχει παρατηρηθεί η μείωση της υπερκινητικότητας, της προκλητικής συμπεριφοράς, ενώ διατηρείται για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα η προσοχή (Afifah et al., 2019. Astramovich et al., 2015. Mora et al., 2018). Επιπλέον, το παιχνίδι προκαλεί το ενδιαφέρον και δημιουργεί κίνητρα σε ωφελούμενους με νοητική αναπηρία (Afifah et al., 2019). Παρέχεται η αίσθηση της ευθύνης, του χώρου, του χρόνου, του ελέγχου της ζωής και της λήψης καλύτερων αποφάσεων (Astramovich et al., 2015). Παράλληλα, τα άτομα ενσωματώνουν στην καθημερινότητά τους καθολικές αξίες, όπως είναι η ευγενής άμιλλα (Rathnakumar, 2020).

Οι εργοθεραπευτές χρησιμοποιούν το παιχνίδι ως μέσο παρέμβασης, για να διευκολύνουν τον συγκεκριμένο πληθυσμό να αντιμετωπίσει τις ψυχοκοινωνικές δυσκολίες που επηρεάζουν στην καθημερινή ζωή του. Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως το παιχνίδι βοηθάει στην καλύτερη συνεργασία του εργοθεραπευτή με το άτομο, δημιουργώντας τη

θεραπευτική συμμαχία (Mora et al., 2018. Rathnakumar, 2020). Επιπλέον, στο πλαίσιο του παιχνιδιού δίνεται η δυνατότητα να πραγματοποιηθούν λάθη, μαθαίνοντας μέσα από αυτά (Rathnakumar, 2020). Προσφέρεται η κατάλληλη διέγερση που χρειάζεται ένα άτομο στον κινητικό και αισθητηριακό τομέα, αναπτύσσοντας την εγκεφαλική δραστηριότητα και αποτρέποντας την απώλεια νευρώνων. Επίσης, τα άτομα εκτονώνουν κατάλληλα την ενέργεια που διαθέτουν (Rashikj Canevska & Akgün, 2021).

Το παιχνίδι μπορεί είτε να είναι δομημένο είτε μη δομημένο. Στο δομημένο παιχνίδι, ο εργοθεραπευτής είναι αυτός που καθορίζει κυρίως πως θα εξελιχθεί η θεραπεία παιχνιδιού. Ουσιαστικά, ο εργοθεραπευτής λειτουργεί ως καθοδηγητής της διαδικασίας και προσφέρει συνοχή και συνέπεια στον λήπτη υπηρεσιών (Rashikj Canevska & Akgün, 2021). Μέσα από το δομημένο παιχνίδι, ο εργοθεραπευτής δεν προκαλεί άγχος στον ωφελούμενο (Nakao, 2019). Τα επιτραπέζια παιχνίδια αποτελούν δομημένα περιβάλλοντα, ενώ συνήθως περιλαμβάνουν κανόνες. Η συμμετοχή των ωφελούμενων με νοητική αναπηρία σε τέτοιου είδους παιχνίδια, αναπτύσσει τον αυτοέλεγχο, την πειθαρχία, την υπομονή και την κατανόηση της αιτίας και του αποτελέσματος (Nakao, 2019. Rathnakumar, 2020).

Το Σκάκι ως Θεραπεία

Εισαγωγή

Σύμφωνα με τη Humphries (2010) το σκάκι έχει ενταχθεί ως θεραπεία σε νοσοκομεία της Ευρώπης εδώ και αρκετά χρόνια. Υπολογίζεται ότι η χρήση του σκακιού εμφανίστηκε από τον 9^ο αιώνα στην Μέση Ανατολή από τον Rhazes (Fadul, 2015). Ο Rhazes έπαιξε σκάκι μαζί με τους μαθητές και τους ωφελούμενούς του, βοηθώντας τους να

διαχειριστούν διάφορες καθημερινές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν στη ζωή τους. Αυτό το πετύχαινε μέσα από μεταφορές και προβολές που πραγματοποιούνταν κατά τη διάρκεια μίας παρτίδας. Ακόμη, υπάρχουν αναφορές σε δομές αποκατάστασης που χρησιμοποιούσαν το σκάκι ως θεραπεία ήδη από τον 18^ο αιώνα (Fadul & Canlas, 2010. Romanova et al., 2018). Μέσα από το σκάκι, ο θεραπευτής μπορεί να αξιολογήσει τις παρορμητικές και ριψοκίνδυνες συμπεριφορές που υιοθετεί το άτομο στην καθημερινή του ζωή (Fadul, 2015). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον προκαλεί η ένταξη του σκακιού σε σχολικά προγράμματα διαφόρων χωρών, όπως είναι η Γαλλία και σε προγράμματα φυλακών στην Μεγάλη Βρετανία ήδη από το 2014 (Romanova et al., 2018).

Μοντέλα Προσέγγισης

Σύμφωνα με τους Fadul and Canlas (2010), έχουν αναπτυχθεί μοντέλα προσέγγισης του σκακιού ως θεραπεία, κυρίως από τον κλάδο της ψυχολογίας. Τα μοντέλα προσέγγισης χωρίζονται σε κατηγορίες όπως παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1:*Μοντέλα Προσέγγισης του Σκακιού ως Θεραπεία*

Μοντέλα	Επεξήγηση
Ψυχαναλυτικό	Ενθαρρύνει το άτομο να εκφράσει τους φόβους, τις επιθυμίες και τις σκέψεις του κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, ξεδιπλώνοντας καταπιεσμένα συναισθήματα
Ψυχοδυναμικό	Αντιλαμβάνεται όλες τις κινήσεις του λήπτη υπηρεσιών ως προβολή των επιθυμιών, προσδοκιών και αναγκών του. Θεωρεί πως η ένταση ή η επιθετικότητα φαίνεται κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού και δίνεται η δυνατότητα στο άτομο να τη διαχειριστεί
Γνωσιακό-συμπεριφορικό	Χρησιμοποιείται για να αναλυθεί και να κατανοηθεί ο ωφελούμενος μέσα από το παίξιμο παρτίδων με τον θεραπευτή ή με άλλα πρόσωπα. Τα οποιοδήποτε προβλήματα δημιουργούνται κατά τη διάρκεια της παρτίδας, αποτυπώνουν τα προβλήματα της καθημερινής ζωής, μαθαίνοντας στρατηγικές για την επιτυχία στόχων
Υπαρξιακή προσέγγιση	Υποστηρίζει ότι το αίσθημα μοναξιάς που μπορεί να νιώθει ο λήπτης υπηρεσιών, αντιμετωπίζεται μέσα από τη δημιουργία καινούριων αξιών και νοημάτων. Ο θεραπευτής μαζί με τον λήπτη υπηρεσιών αναλύουν το παιχνίδι και πραγματοποιούν μεταφορές με καταστάσεις καθημερινής ζωής

Ανθρωπιστική προσέγγιση	Εστιάζει κυρίως στη δημιουργία θεραπευτικής σχέσης και συμμαχίας. Ο στόχος της είναι να οικοδομηθεί ένας ισχυρός δεσμός μεταξύ θεραπευτή και λήπτη υπηρεσιών μέσα από την αλληλοκατανόηση
Σύντομη προσέγγιση	Στηρίζεται στην επίλυση ενός συγκεκριμένου προβλήματος, χρησιμοποιώντας το σκάκι ως άμεση παρέμβαση
Συστημική προσέγγιση	Αξιολογεί την συμπεριφορά του ατόμου, όταν παίζει σκάκι με άλλα άτομα όπως είναι οι συνομήλικοι ή οικογένεια, διερευνώντας τις δυναμικές σχέσεις που δημιουργούνται, τους ρόλους που αναλαμβάνονται, τον τρόπο συνεργασίας και συμμετοχής του ατόμου σε μία ομάδα
Εκφραστική προσέγγιση	Υποστηρίζει την ανάπτυξη και έκφραση της φαντασίας, βοηθώντας την καλύτερη επεξεργασία των ζητημάτων που δημιουργούνται κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού

Προσαρμοσμένο από Fadul, J. A. & Canlas, R. N. Q. (2010). Chess Therapy (2nd ed.). Lulu Press Inc.

Οφέλη του Σκακιού ως Θεραπεία

Το σκάκι ανήκει στην κατηγορία των επιτραπέζιων παιχνιδιών, ενώ μπορεί να αποτελέσει το κεντρικό έργο που υλοποιείται κατά τη διάρκεια μίας θεραπείας. Συγκεκριμένα, αποτελεί έναν ασφαλή χώρο στον οποίο ο λήπτης υπηρεσιών θεωρεί ότι

έχει τον έλεγχο, με αποτέλεσμα ο θεραπευτής να οικοδομεί μία καλύτερη σχέση μαζί του. Επίσης, καλλιεργεί αρετές όπως είναι η υπομονή, η επιμονή, η ευγενή άμιλλα και η τήρηση των κανόνων ή ρουτινών (Aciego et al., 2012. Fadul & Camlas, 2010). Μέσα από την ενασχόληση με το σκάκι, ο ωφελούμενος διαχειρίζεται καλύτερα τις συναισθηματικές και ψυχολογικές δυσκολίες που αντιμετωπίζει, ενώ παρέχεται η δυνατότητα εξέλιξης του μέσα από την ήττα και τη νίκη. Ως μέσο παρέμβασης αναπτύσσει διάφορες δεξιότητες, όπως είναι ο σχηματισμός συλλογισμού, η φαντασία, η μνήμη, η οργάνωση ενός σχεδίου, ο αναστοχασμός, η αναγνώριση ενός προβλήματος και η επίλυσή του (Barrett & Fish, 2011. Bart, 2014. Sala & Gobet, 2016).

Ακόμη, βοηθάει στην ανάπτυξη της προσοχής, της συγκέντρωσης, της σχέσης αιτίας-αποτελέσματος, του προσανατολισμού, καθώς και στη μάθηση συμπεριφορών αυτορρύθμισης και αυτοελέγχου (EIDaou & El-Shamieh, 2015. Rodrigo-Yanguas et al., 2021. Sigirtmac, 2012). Με τη βοήθεια του θεραπευτή ο ωφελούμενος αντιλαμβάνεται και κατανοεί καλύτερα τις σκέψεις, τα συναισθήματα, τις επιθυμίες και τις πράξεις του (Fadul, 2015. Fadul & Canlas, 2010). Το σκάκι αποτελεί ένα παιχνίδι που είναι αποδεκτό από την κοινωνία και μπορεί να προσφέρει το αίσθημα της ικανοποίησης, της αυτοπραγμάτωσης και της ευημερίας. Επίσης, το άτομο αντιλαμβάνεται άμεσα τις συνέπειες των πράξεών του και λαμβάνει τις αντίστοιχες αποφάσεις (Kazemi et al., 2012). Επομένως, ανάλογα με την κίνηση του αντιπάλου, το άτομο καλείται να προσαρμοστεί στην νέα συνθήκη και να αποφασίσει ποια δράση θα πραγματοποιήσει (Aciego et al., 2012). Ακόμη, μπορεί να καλλιεργηθεί το κίνητρο και η αποφασιστικότητα, με αποτέλεσμα το άτομο να διαχειριστεί εκείνα που βιώνει (Romanova et al., 2018).

Οι έρευνες, που έχουν διεξαχθεί έως και σήμερα σχετικά με τη χρήση του σκακιού ως θεραπεία, αφορούν διάφορες διαγνωστικές κατηγορίες. Αναλυτικότερα, ο Reider (1945)

πραγματοποίησε μία μελέτη περίπτωσης ενός ατόμου με σχιζοφρένεια. Παρατήρησε πως το σκάκι αποτέλεσε μία διέξοδο λύση για την έκφραση των παρορμήσεων, των συναισθημάτων, των στόχων και των αναγκών του. Η έρευνα του Panush (2000) σε άτομα με εγκεφαλική παράλυση, έδειξε πως το σκάκι μπορεί να χρησιμοποιηθεί από θεραπευτές για να αναπτυχθούν κινητικές δεξιότητες.

Οι Blasco-Fomtecilla et al. (2016) υποστήριξαν πως μέσα από την εμπλοκή σε μία παρτίδα σκάκι βελτιώθηκε η διάρκεια προσοχής ατόμων με ΔΕΠ-Υ, ελέγχοντας περισσότερο την υπερκινητικότητά τους και διατηρώντας καλύτερη συμπεριφορά στο σπίτι και στο σχολείο. Έτσι, κατάφεραν να δημιουργήσουν περισσότερες κοινωνικές σχέσεις. Από άλλες έρευνες έχουν παρατηρηθεί οφέλη σε άτομα με διπολική διαταραχή, κατάθλιψη, συμπεριφορικές διαταραχές, ψυχικές διαταραχές και σε άτομα που βρίσκονται στο περιθώριο όπως είναι για παράδειγμα οι μετανάστες. Το σκάκι μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο παρέμβασης από τους εργοθεραπευτές, για να αναπτυχθούν δεξιότητες εκτέλεσης όπως είναι οι γνωστικές και οι κοινωνικές, ενώ προσφέρεται η ευκαιρία να ενταχθούν και να προσαρμοστούν σε νέες συνθήκες άτομα που είτε βρίσκονται στο περιθώριο, είτε έχουν να διαχειριστούν μία αναπηρία (Romanova et al., 2018).

Το Σκάκι σε Άτομα με Νοητική Αναπηρία

Οι έρευνες που σχετίζουν το σκάκι με τη νοητική αναπηρία είναι περιορισμένες. Μία από αυτές αποτελεί η πιλοτική μελέτη της Mikhaylova and Alifirov (2017) στη Ρωσία, η οποία εξέτασε εάν μέσα από την τροποποίηση των μαθημάτων σκακιού, μπορούσαν άτομα με αυτισμό και ήπια νοητική αναπηρία να ενταχθούν σε αγώνες. Παρατηρήθηκε πως το σκάκι βελτίωσε τη βραχύχρονη μνήμη και τη διάρκεια προσοχής τους, ενώ τα άτομα συμμετείχαν σε περισσότερες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και κατέκτησαν θέσεις στους

αγώνες. Επομένως, προτείνουν το σκάκι να διαμορφωθεί στις ανάγκες του κάθε ατόμου. Σ' άλλη έρευνα της Mikhaylova (2020), προτάθηκε να πραγματοποιούνται προσαρμογές και να υπάρχει υποστήριξη, ώστε να συμμετέχουν στο σκάκι άτομα που έχουν μυοσκελετικές διαταραχές, διαταραχές ακοής, όρασης σε συνδυασμό με νοητική αναπηρία.

Οι Charchyan and Karapetyan (2022), ανέφεραν ότι τα παιχνίδια, που ομοιάζουν με το σκάκι ή γίνεται χρήση μερών του σ' αυτά μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε σχολικά πλαίσια ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, αρκεί να εφαρμόζονται κατάλληλες τεχνικές και μέθοδοι που ταιριάζουν με τις ανάγκες του κάθε ατόμου. Μέσα από την ενθάρρυνση, τη συνεργασία και τη χρήση του παιχνιδιού μπορούν τα άτομα με αναπηρία που παρακολουθούν προγράμματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης να αναπτύξουν δεξιότητες όπως η κατανόηση του λόγου, η συγκέντρωση, η προσοχή, ο αυτοέλεγχος και ο προσανατολισμός. Το σκάκι αποτελεί ένα παιχνίδι με κανόνες, μέσα από το οποίο το άτομο με νοητική αναπηρία μαθαίνει κοινωνικές δεξιότητες, δεξιότητες διαχείρισης του εαυτού και λήψης αποφάσεων. Ο εργοθεραπευτής μέσω του δομημένου περιβάλλοντος, των διαβαθμίσεων, των προσαρμογών και της θετικής ενίσχυσης μπορεί να υποστηρίξει το άτομο να συμμετέχει σε δραστηριότητες παιχνιδιού που έχουν σχέση με το σκάκι με τον δικό του ρυθμό, μαθαίνοντας πως να διαχειρίζεται τις προκλήσεις που προκύπτουν (Martins et al., 2011).

ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα

Σκοπός της διερεύνησης είναι να περιγραφεί και να αξιολογηθεί η εφαρμογή του σκακιού ως εργοθεραπευτικού μέσου παρέμβασης σε έφηβο μαθητή με νοητική αναπηρία.

Τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν είναι:

- Πώς το σκάκι συμβάλλει στη διαμόρφωση και διαχείριση συμπεριφορών μαθητή με νοητική αναπηρία;
- Πώς το σκάκι συμβάλλει στην κοινωνική συμμετοχή και αλληλεπίδραση μαθητή με νοητική αναπηρία με άλλα άτομα;
- Πώς η διαμόρφωση του περιβάλλοντος και τα βοηθήματα συμβάλλουν στη συμμετοχή μαθητή με νοητική αναπηρία στο έργο του σκακιού;
- Πώς το σκάκι συμβάλλει στην ανάπτυξη κινητικών, γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων μαθητή με νοητική αναπηρία;

Μεθοδολογία

Μέθοδος Βιβλιογραφικής Ανασκόπησης

Για τη βιβλιογραφική ανασκόπηση πραγματοποιήθηκε εύρεση πηγών από ηλεκτρονικές μηχανές αναζήτησης και από έντυπες εκδόσεις. Οι μηχανές αναζήτησης που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η Google Scholar, Pubmed, Scopus, ResearchGate και OTseeker. Οι λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν για την αναζήτηση ήταν «occupational therapy and intellectual disability», «play based occupational therapy», «play therapy in intellectual disability», «chess therapy», «chess and intellectual disability». Τα κριτήρια επιλογής των

πηγών είχαν σχέση με τη χρονολογία συγγραφής και τη συνάφειά τους με τον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας.

Μέθοδος Έρευνας

Η μέθοδος που επιλέχθηκε για τη συγκεκριμένη έρευνα είναι η μελέτη περίπτωσης (case study), καθώς αυτή αποτελεί «μία εις βάθος εμπειρική διερεύνηση ενός σύγχρονου φαινομένου μέσα στο πραγματικό του πλαίσιο, ιδιαίτερα όταν τα όρια ανάμεσα στο φαινόμενο και στο πλαίσιο αυτό δεν είναι σαφώς εμφανή» (Yin, 2014, p. 18). Αποτελεί ερευνητική στρατηγική, η οποία χρησιμοποιείται για να μελετηθεί και να περιγραφεί λεπτομερειακά μία ιδιαίτερη κατάσταση, είτε ένας οργανισμός, ένα άτομο, ένα γεγονός. Αξιοποιεί επαγωγικές μεθόδους και επιχειρεί να αποδώσει νόημα στη μελέτη του αντικειμένου έρευνας (Joyner et al, 2019). Η συγκεκριμένη μέθοδος επιλέχθηκε καθώς θεωρείται αποτελεσματική για τη μελέτη ατόμων με νοητική αναπηρία, λόγω της ετερογένειας που εμφανίζεται στον παραπάνω πληθυσμό (Blaskowitz et al., 2021). Η παρούσα μελέτη περίπτωσης έχει εγκριθεί από την Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας με Αριθμό Πρωτοκόλλου 238/2023. Επίσης, λήφθηκε γραπτή συγκατάθεση από τον γονέα του ατόμου. Επιπλέον, δεν χρησιμοποιείται το πραγματικό όνομα του ατόμου, για τη διασφάλιση των προσωπικών δεδομένων.

Η έρευνα εστιάζει στη μελέτη ενός υποκειμένου με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, με συγκεκριμένες συμπεριφορές και σε ιδιαίτερες συνθήκες. Ενώ η ερευνήτρια έχει τον ρόλο του «συμμετέχοντα-παρατηρητή». Για τη διεξαγωγή της έρευνας αξιοποιούνται το εργοθεραπευτικό πρόγραμμα παρέμβασης, η παρατήρηση και οι ημερολογιακές καταγραφές της ερευνήτριας, η αρχική αξιολόγηση πριν την έναρξη και η επαναξιολόγηση μετά το πέρας της εφαρμογής του εργοθεραπευτικού προγράμματος.

Δείγμα. Δείγμα της έρευνας αποτελεί ένας έφηβος μαθητής με νοητική αναπηρία, δεκαέξι (16) ετών.

Ερευνητικό Εργαλείο. Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε μία φόρμα παρατήρησης και αξιολόγησης, όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2:

Φόρμα Παρατήρησης και Αξιολόγησης

Σταθεροποιεί το σώμα του; Διατηρεί την ισορροπία του;

Τοποθετεί το σώμα του σε κατάλληλη απόσταση σε σχέση με τα αντικείμενα της δραστηριότητας;

Μπορεί να φτάσει αντικείμενα; Χρησιμοποιεί κατάλληλα τα άνω άκρα και τον κορμό του για να τα τοποθετήσει πιο μακριά ή πιο κοντά σ' αυτόν;

Λυγίζει το σώμα του ανάλογα για να πιάσει αντικείμενα που βρίσκονται στο πάτωμα ή μακριά του;

Συλλαμβάνει αντικείμενα και τα κρατά γερά; Τι είδους σύλληψη πραγματοποιεί;

Χειρίζεται με επιδεξιότητα τα αντικείμενα; Χρησιμοποιεί με επιδεξιότητα τα άνω άκρα του;

Συντονίζει τα μέρη του σώματός του ανάλογα με τις απαιτήσεις των δραστηριοτήτων;

Κινεί τα άνω άκρα ώστε να σπρώξει ή να τραβήξει αντικείμενα;

Σηκώνει με ευκολία αντικείμενα;

Πώς περπατά;

Μεταφέρει αντικείμενα από το ένα σημείο στο άλλο όταν περπατά;

Χρησιμοποιεί την κατάλληλη δύναμη, έκταση και ταχύτητα όταν αλληλεπιδρά με τα αντικείμενα;

Αντέχει σωματικά να ολοκληρώσει μία δραστηριότητα;

Διατηρεί κάποιο σταθερό ρυθμό εκτέλεσης για να ολοκληρώσει τη δραστηριότητα;

Εντοπίζονται δυσκολίες στον οπτικοκινητικό συντονισμό;

Μεταφέρει αντικείμενα από το ένα χέρι στο άλλο;

Προσέχει; Κοιτάει αλλού κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας με αποτέλεσμα να τη σταματά;

Συγκεντρώνεται; Ολοκληρώνει τη δραστηριότητα που κάνει;

Επιλέγει τα κατάλληλα υλικά και αντικείμενα για να πραγματοποιήσει τη δραστηριότητα;

Χρησιμοποιεί τα αντικείμενα ανάλογα με τη σωστή χρήση τους;

Τοποθετεί κατάλληλα τα αντικείμενα ώστε να μην πέσουν, να μην καταστραφούν;

Καταστρέφει αντικείμενα;

Κάνει ερωτήσεις ή αναζητά πληροφορίες/οδηγίες όταν τις χρειάζεται για να εκτελέσει τη δραστηριότητα;

Πώς ξεκινάει μία δραστηριότητα; Είναι διστακτικός; Είναι αγχωμένος;

Εκτελεί με σειρά και χωρίς παύσεις τα βήματα της δραστηριότητας;

Ολοκληρώνει το κάθε βήμα της δραστηριότητας;

Ψάχνει και εντοπίζει τα απαραίτητα αντικείμενα της δραστηριότητας;

Φέρνει τα απαραίτητα αντικείμενα στον χώρο της δραστηριότητας; Μαζεύει αυτά που έχουν τοποθετηθεί σε λάθος σημείο ή έχουν πέσει;

Τακτοποιεί τα αντικείμενα με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορεί να τα χρησιμοποιήσει με ευκολία (π.χ. είναι πολύ απλωμένα);

Τακτοποιεί πίσω στη θέση τους τα αντικείμενα που χρησιμοποίησε μετά το τέλος της δραστηριότητας;

Προσαρμόζεται στο περιβάλλον, ώστε να αποφεύγει εμπόδια όταν μετακινείται σ' αυτό;

Μπορεί να προβλέψει και να αποφύγει μία ανεπιθύμητη δράση κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας;

Αντιλαμβάνεται και προσπαθεί να επιλύσει προβλήματα που προκύπτουν κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας; Οι λύσεις που πραγματοποιεί είναι αποτελεσματικές;

Εντοπίζονται δυσκολίες όσον αφορά τη μνήμη εργασίας;

Παρουσιάζονται δυσκολίες όσον αφορά τη στερεογνωσία;

Εντοπίζονται δυσκολίες στον χωρικό προσανατολισμό;

Όταν αντιμετωπίζει μία δυσκολία επιμένει για να προσπαθήσει να την αντιμετωπίσει; Ή τα παρατάει;

Πραγματοποιεί βλεμματική επαφή;

Απαντάει όταν του απευθύνουν τον λόγο; Στρέφει το σώμα του προς το άτομο που του μιλάει;

Παρουσιάζει παρορμητικές ή αυτοκαταστροφικές συμπεριφορές που επηρεάζουν την κοινωνική του αλληλεπίδραση με τους άλλους;

Περιμένει τη σειρά του; Ακολουθεί κανόνες ή οδηγίες;

Προσεγγίζει άλλα άτομα για να αλληλεπιδράσει; Αν ναι του είναι οικεία ή άγνωστα; Με ποιο τρόπο τα προσεγγίζει;

Έχει λόγο; Είναι απλός; Μιλάει με ένα σταθερό ρυθμό ή υπάρχουν παύσεις;

Πώς αντιμετωπίζει την ήττα ή την απογοήτευση;

Προσαρμοσμένο από American Occupational Therapy Association (2020). Occupational Therapy Practice Framework: Domain and process (4rd ed.). The American Journal of Occupational Therapy, 74 (Supplement_2).

Θεωρητικά Πλαίσια Αναφοράς και Εννοιολογικά Μοντέλα Κλινικής Πρακτικής

Τα θεωρητικά πλαίσια αναφοράς (ΘΠΑ) και εννοιολογικά μοντέλα κλινικής πρακτικής (ΕΜΚΠ) που κατεύθυναν την αξιολόγηση και την εργοθεραπευτική παρέμβαση φαίνονται στον Πίνακα 3.

Πίνακας 3:*ΘΠΑ και ΕΜΚΠ*

ΘΠΑ και ΕΜΚΠ	Περιγραφή
Occupational Therapy Practice Framework: Domain and Process—Fourth Edition (OTPF-4)	Περιλαμβάνει την αλληλεπίδραση των τομέων έργου, του περιβάλλοντος, του πλαισίου εκτέλεσης και των παραγόντων του πελάτη (American Occupational Therapy Association, 2020)
Αναπτυξιακό	Αναγνωρίζει πως το άτομο μπορεί σε μετέπειτα χρόνο να αναπτύξει και να μάθει νέες δεξιότητες εάν υπάρχουν ανάλογες περιβαλλοντικές συνθήκες. Η εμπλοκή στο έργο συμβάλλει στη φυσιολογική ανάπτυξη του ατόμου (Χαριτάκη, και συν., 2016)
Γνωσιακό-συμπεριφορικό	Σχετίζεται με τη θετική ενίσχυση επιθυμητών συμπεριφορών και την παροχή διαβάθμισης στις δραστηριότητες (Χαριτάκη, και συν., 2016)
Person-Environment-Occupation-Performance (PEOP)	Υποστηρίζει ότι η εκτέλεση έργου αποτελεί συνδυασμό αλληλεπίδρασης του ατόμου, του περιβάλλοντος και του έργου (Christiansen & Baum, 1997)

Προφίλ Ατόμου

Ο Μιχαήλ είναι ένας έφηβος 16 ετών, ο οποίος υπέστη επιπλεγμένο και εμπιστικό κάταγμα κρανίου αριστερά βρεγματικά σε ηλικία 2,5 ετών. Το κάταγμα συνέβη όταν το παιδί παρασύρθηκε από αυτοκίνητο. Στη συνέχεια υποβλήθηκε σε χειρουργική επέμβαση κατά τη διάρκεια της οποίας δεν υπήρξε καμία επιπλοκή. Μέχρι πριν το ατύχημα, είχε τυπική ψυχοκινητική και γλωσσική ανάπτυξη. Γεννήθηκε με καισαρική, η κύηση ήταν τελειόμηνη και κατά τη διάρκειά της δεν υπήρξε καμία επιπλοκή. Έχει λάβει διάγνωση σοβαρής νοητικής αναπηρίας, ΔΕΠ-Υ και μαθησιακών δυσκολιών. Από τον Μάρτιο λαμβάνει φαρμακευτική αγωγή (ρισπεριδόνη).

Ξεκίνησε απευθείας το δημοτικό σε γενικό σχολείο και παρατηρήθηκε ότι παρουσίαζε άρνηση ως προς το σχολείο και τη μάθηση. Τα τελευταία τρία χρόνια παρακολουθεί μαθήματα σε Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.), ενώ όλα τα προηγούμενα χρόνια φοιτούσε σε γενικό σχολείο. Μεγάλωσε και μένει μέχρι και σήμερα σε χωριό της Ελλάδας. Τον τελευταίο χρόνο ζει μαζί με τον πατέρα του, τη σύζυγό του και τα δύο μικρότερα ετεροθαλή αδέρφια του. Επίσης, έχει άλλα τέσσερα μεγαλύτερα αδέρφια, ενώ κάποιες μέρες της εβδομάδας επισκέπτεται τη μητέρα του. Το περιβάλλον του αντιμετωπίζει ορισμένες κοινωνικο-οικονομικές δυσκολίες.

Χαρακτηρίζεται ως ένα συμπαθητικό και επικοινωνιακό άτομο, το οποίο σε ορισμένες περιπτώσεις δυσκολεύεται να συναναστραφεί κοινωνικά με άλλους, καθώς συνήθως τους προσεγγίζει με μη κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους και συμπεριφορές. Δηλαδή για παράδειγμα κάποιες φορές μπορεί να πιάνει τα μαλλιά των άλλων, να τους τρομάζει για να τους προσεγγίσει ως μορφή αστείου. Ακόμη, συχνά δυσκολεύεται να ακολουθήσει κανόνες και να τηρήσει όρια που του έχουν τεθεί. Στον Μιχαήλ αρέσουν

πολύ τα παιχνίδια και τα ζώα. Συγκεκριμένα, του αρέσει να συμμετέχει σε επιτραπέζια και παιχνίδια που περιλαμβάνουν κίνηση. Επίσης, είναι πολύ καλός στο τρέξιμο και στα πηδηματάκια. Επιπλέον, του αρέσει το μάθημα της γυμναστικής.

Το τελευταίο χρονικό διάστημα, έχει παρουσιάσει σημαντική πρόοδο, καθώς πλέον καταφέρνει να μπει στη σχολική τάξη και να συμμετέχει στο μάθημά του. Κάποιες φορές προς το τέλος του μαθήματος, διασπάται πιο εύκολα η προσοχή του και μπορεί να είναι λίγο πιο κινητικός, με αποτέλεσμα να σηκώνεται συχνότερα από τη θέση του. Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως ακόμα τις τελευταίες ώρες δυσκολεύεται να μπει στη σχολική τάξη του και κάποιες φορές αρνείται. Έχει δικό του κινητό τηλέφωνο και δείχνει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για οτιδήποτε έχει σχέση με την τεχνολογία, όπως είναι για παράδειγμα ο ηλεκτρονικός υπολογιστής και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης.

Όσον αφορά τους τομείς έργου, εμφανίζει προκλήσεις στην εκτέλεση του έργου της εκπαίδευσης, του παιχνιδιού και της κοινωνικής συμμετοχής. Στον τομέα των δραστηριοτήτων καθημερινής ζωής, έχει βελτιωθεί το τελευταίο χρονικό διάστημα, λόγω της προηγούμενης σχολικής παρέμβασης και έχει γίνει αυτόνομος σε κομμάτια αυτοφροντίδας, όπως για παράδειγμα να δένει τα κορδόνια των παπουτσιών του, να κάνει μάνιο. Στις σύνθετες δραστηριότητες καθημερινής ζωής έχει παρατηρηθεί πως συναντάει δυσκολίες στη διαχείριση χρημάτων.

Στο έργο της εκπαίδευσης, παρόλο που έχει σημειώσει πρόοδο, συνεχίζει να δυσκολεύεται να ακολουθήσει το σχολικό πρόγραμμα και τους κανόνες. Στον τομέα του παιχνιδιού, έχει παρατηρηθεί ότι θέλει να συμμετέχει σε παιχνίδια που συμπεριλαμβάνουν και άλλα άτομα, ενώ επιλέγει παιχνίδια που περιλαμβάνουν κανόνες. Όμως, κάποιες φορές φτιάχνει καινούριους δικούς του κανόνες στα παιχνίδια. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να

επηρεάζονται οι σχέσεις του με άλλα άτομα που παίζει όπως είναι για παράδειγμα οι συμμαθητές του.

Από την άλλη πλευρά, όταν οι άλλοι δεν επιθυμούν να παίξουν με τους δικούς του κανόνες, τότε αρκετές φορές φεύγει και αρνείται να συνεχίσει το παιχνίδι. Μέσα από συζήτηση και επίδειξη σκακίερας και πιονιών, δήλωσε πως θα ενδιαφερόταν να μάθει να παίζει το νέο παιχνίδι. Στην κοινωνική συμμετοχή, συναντάει προκλήσεις στις σχέσεις του με συμμαθητές, εκπαιδευτικό προσωπικό, φίλους και οικογένεια. Αυτό συμβαίνει καθώς εμφανίζει μη κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους προσέγγισης και δυσκολεύεται να κατανοήσει κανόνες κοινωνικής συμπεριφοράς.

Ανάλυση Έργου

Για τον σχεδιασμό του εργοθεραπευτικού προγράμματος αξιοποιήθηκε και η ανάλυση έργου. Η παρακάτω ανάλυση έργου βασίστηκε στο *Κουλουμπή, Μ. (2017). Έργο και δραστηριότητα. Κωνσταντάρας. (Παράρτημα III, σελ. 235-247).*

Τομείς Έργου

Οι τομείς έργου στους οποίους μπορεί να ενταχθεί το σκάκι είναι η εκπαίδευση, το παιχνίδι και η κοινωνική συμμετοχή (American Occupational Therapy Association, 2020). Στην εκπαίδευση εντάσσεται, καθώς το εργοθεραπευτικό πρόγραμμα πραγματοποιείται σε σχολικό πλαίσιο και συγκεκριμένα αποτελεί μέρος του ωρολογίου προγράμματος. Στο παιχνίδι καθώς αποτελεί ένα παιχνίδι κανόνων και μπορεί να προσφέρει ικανοποίηση. Στην κοινωνική συμμετοχή αφού συμπεριλαμβάνει κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με άλλα άτομα.

Αξίες, Πεποιθήσεις και Πνευματικότητα που Επηρεάζουν

Το άτομο θεωρεί πως μπορεί να προστατεύσει τον εαυτό του, εάν απειληθεί από κάτι. Πιστεύει πως εάν δεν αρέσει σε κάποιον είναι αποδεκτό, καθώς έχει τον δικό του χαρακτήρα. Πολλές φορές επιθυμεί να κερδίζει, με αποτέλεσμα να μην λαμβάνει υπόψη τις συνέπειες των πράξεών του. Επιπλέον, προσπαθεί να συμμετέχει σε πράγματα που του αρέσουν δίνοντας νόημα στη ζωή του.

Περιβάλλον και Επιρροή στη Συμμετοχή στο Έργο

Στο φυσικό περιβάλλον εντάσσεται η αίθουσα εργοθεραπείας του Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. και ο προαύλιος χώρος. Η αίθουσα περιλαμβάνει μία ντουλάπα με παιχνίδια και υλικά δραστηριοτήτων, έναν διαδραστικό πίνακα, ηλεκτρονικούς υπολογιστές, τρία θρανία, έναν αργαλειό, μία περιοχή χαλάρωσης με πουφ, καναπεδάκι και φράχτη. Υπάρχει επαρκής τεχνητός και φυσικός φωτισμός στην αίθουσα. Περιέχονται αρκετά ερεθίσματα που επηρεάζουν την εμπλοκή στο συγκεκριμένο έργο, καθώς διασπούν την προσοχή του ατόμου. Οι εξωτερικοί θόρυβοι επηρεάζουν την εκτέλεση έργου που υπάρχουν από διπλανές αίθουσες ή από την αυλή ή από τον διάδρομο του σχολείου.

Στο κοινωνικό περιβάλλον συμπεριλαμβάνονται η φοιτήτρια εργοθεραπείας (ερευνήτρια), η εργοθεραπεύτρια, σε κάποιες περιπτώσεις ένας συμμαθητής του ωφελούμενου και το προσωπικό του Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. Ουσιαστικά υποστηρίζουν τη συμμετοχή στο έργο, καθώς έχουν θετική στάση απέναντι του, τον ενθαρρύνουν και πραγματοποιούν παρεμβάσεις ανάλογες με τις ανάγκες του.

Πλαίσια και Επιρροή στη Συμμετοχή στο Έργο

Στο πολιτισμικό πλαίσιο περιλαμβάνεται η μικρή/ κλειστή κοινωνία της Ελλάδας, όπου διαμένει ο λήπτης υπηρεσιών. Στην κοινωνία που ζει επικρατούν συγκεκριμένες αντιλήψεις σχετικά με τα άτομα με αναπηρία και δέχεται συγκεκριμένα/περιορισμένα ερεθίσματα που δεν βοηθούν τη συμμετοχή στο έργο. Στο προσωπικό πλαίσιο εντάσσεται η ηλικία του ατόμου (16 ετών). Δηλαδή βρίσκεται στην ηλικία της εφηβείας που συμβαίνουν ορμονικές και συναισθηματικές αλλαγές. Τα καθημερινά ερεθίσματα που λαμβάνει καθορίζονται από το γεγονός ότι μένει σε χωριό και παρακολουθεί μαθήματα σε Ε.Ε.Ε.Κ. της πόλης.

Το χρονικό πλαίσιο υποστηρίζει τη συμμετοχή στο έργο, καθώς οι εργοθεραπευτικές συναντήσεις συμβαίνουν κατά τη διάρκεια του σχολικού ωραρίου, ενώ παράλληλα πραγματοποιούνται σε επαρκή χρόνο δραστηριότητες σχετικές με το σκάκι. Το εικονικό πλαίσιο υπάρχει μόνο σε περίπτωση που γίνεται χρήση πλατφόρμας σκακιού σε ηλεκτρονικό υπολογιστή. Δείχνει να υποστηρίζει τη συμμετοχή του ατόμου στο συγκεκριμένο έργο, καθώς αποτελεί ένα ενδιαφέρον, ελκυστικό και οικείο πλαίσιο για αυτόν, παρέχοντας κατάλληλα ερεθίσματα και κατάλληλη διέγερση.

Μοτίβα Εκτέλεσης

Ο ωφελούμενος συνηθίζει να κάθεται πάντοτε στην ίδια θέση, να μπαίνει στη σχολική τάξη πριν από τους άλλους για να κρύβεται και να τους τρομάζει. Επιπλέον, συνηθίζει να λέει στίχους από τραγούδια που του αρέσουν και να κινείται όπως ο τραγουδιστής, ενώ άλλες φορές χρησιμοποιεί το χιούμορ για να προσεγγίζει άλλα άτομα ή αγγίζει μακριά μαλλιά. Ο λήπτης υπηρεσιών ακολουθεί μία καθημερινή ρουτίνα όπου ετοιμάζεται για το σχολείο, έρχεται με ταξί την ίδια ώρα κάθε μέρα (8:15 π.μ.), πριν μπει

στη σχολική τάξη μιλάει με κάποιους φίλους του, μπαίνει στη σχολική τάξη κυρίως τις πρώτες ώρες, ενώ τις τελευταίες δυσκολεύεται και επιστρέφει στο σπίτι του. Οι ρόλοι στους οποίους εμπλέκεται το άτομο είναι εκείνοι του μαθητή, του γιου, του αδελφού και του φίλου.

Απαραίτητα Αντικείμενα, Εργαλεία και Υλικά για τη Συμμετοχή στο Έργο

Για το συγκεκριμένο έργο χρειάζονται μία επιτραπέζια σκακίερα, τα 16 λευκά και τα 16 μαύρα κομμάτια, ένα τραπέζι, δύο καρέκλες, μία σκακίερα δαπέδου, ένας ηλεκτρονικός υπολογιστής μαζί με ένα ποντίκι.

Κοινωνικές Απαιτήσεις

Οι κοινωνικές απαιτήσεις που σχετίζονται με το παραπάνω έργο έχουν σχέση με τη τήρηση των κανόνων, τις προσδοκίες των άλλων συμμετεχόντων για ένδειξη σεβασμού, ευγενής άμιλλας, σε συνδυασμό με την κατάλληλη χρήση του λόγου και την αντίστοιχη κοινωνική συμπεριφορά.

Διαδοχή Βημάτων Εκτέλεσης Έργου

Τα βήματα που χρειάζονται για να πραγματοποιήσει το άτομο ώστε να εκτελέσει το έργο αποτελούν:

1. Ο εντοπισμός της σκακίερας και των κομματιών
2. Η μεταφορά της σκακίερας και των κομματιών στο τραπέζι
3. Η σωστή τοποθέτηση της σκακίερας και των κομματιών
4. Η ανάλογη τοποθέτηση του σώματός του ώστε να καθίσει στην καρέκλα και να πραγματοποιήσει χειραψία

5. Η πραγματοποίηση χειραψίας ξανά μετά το πέρας του παιχνιδιού
6. Το μάζεμα των αντίστοιχων αντικειμένων όπως είναι τα κομμάτια και η σκακιέρα
7. Η τοποθέτηση των παραπάνω στη θέση που βρίσκονταν πριν την έναρξη του παιχνιδιού

Απαραίτητες Σωματικές Λειτουργίες

Οι κύριες σωματικές λειτουργίες που συμμετέχουν είναι οι ειδικές νοητικές/ψυχικές, οι γενικές νοητικές/ψυχικές, οι αισθητηριακές, οι νευρομυοσκελετικές, οι μυϊκές, οι κινητικές και οι σχετικές με την ομιλία και τη φωνή. Στις ειδικές νοητικές/ψυχικές συμπεριλαμβάνονται η κρίση, οι εκτελεστικές λειτουργίες, η νοητική ευελιξία, η διορατικότητα, η προσοχή, η μνήμη, η αντίληψη, οι λειτουργίες ρύθμισης των πολύπλοκων κινητικών αντιδράσεων, το συναίσθημα και η εμπειρία του εαυτού. Συγκεκριμένα, η κρίση χρειάζεται καθώς το άτομο καλείται να κρίνει συνεχώς τη σκακιστική θέση και να αποφασίζει ανάλογα τι θα παίξει, ενώ οι εκτελεστικές σχετίζονται με τη δημιουργία ενός σχεδίου, την επίλυση προβλήματος, τη λήψη αποφάσεων και τη συγκέντρωση. Η νοητική ευελιξία αφορά τη συνεχή προσαρμογή του ατόμου, ενώ η διορατικότητα έχει σχέση με την πρόβλεψη τού τι μπορεί να συμβεί μελλοντικά.

Η προσοχή είναι απαραίτητη καθώς καλείται να παίξει την καλύτερη κίνηση, ενώ η μνήμη χρειάζεται για να ανακαλέσει τις κινήσεις των κομματιών και για να θυμάται ποια κίνηση πραγματοποιήθηκε τελευταία. Η αντίληψη σχετίζεται με την αναγνώριση, την κατανόηση και τη διαφοροποίηση της αλλαγής που πραγματοποιείται μετά από κάθε κίνηση. Επιπλέον, οι λειτουργίες ρύθμισης των πολύπλοκων κινητικών αντιδράσεων είναι αναγκαίες καθώς χάρη σ' αυτές ρυθμίζονται οι κινητικές αποκρίσεις που προκύπτουν λόγω

εσωτερικής έντασης κατά τη διάρκεια του έργου. Ακόμη, η ρύθμιση και η κατάλληλη έκφραση των συναισθημάτων απαιτείται ώστε να μην παραβιάζονται οι κανόνες, να υπάρχει αλληλοσεβασμός και αποδεκτές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις στα πλαίσια του σκακιού. Η εμπειρία του εαυτού χρειάζεται ώστε το άτομο να γνωρίζει που βρίσκονται τα μέρη του σώματός του και ποια είναι η θέση του στον χώρο, για να πραγματοποιήσει την κίνηση.

Στις γενικές νοητικές/ψυχικές εντάσσονται η συνείδηση, ο προσανατολισμός και η ιδιοσυγκρασία/προσωπικότητα σε συνδυασμό με το κίνητρο. Συγκεκριμένα, για τη συνείδηση το άτομο χρειάζεται κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού να βρίσκεται σε εγρήγορση/ετοιμότητα, ενώ αντίστοιχα ο προσανατολισμός αφορά στον χώρο της σκακιέρας. Επιπλέον, είναι αναγκαίος ο έλεγχος των παρορμήσεων, ο αυτοέλεγχος, η αυτοπεποίθηση και η ευσυνειδησία για τη διασφάλιση της τήρησης των κανόνων του παιχνιδιού. Ακόμη, το κίνητρο συνδέεται άμεσα και με την εμπλοκή του ωφελούμενου στο έργο.

Στις αισθητηριακές λειτουργίες συμπεριλαμβάνονται κυρίως οι οπτικές και οι απτικές λειτουργίες. Οι οπτικές απαιτούνται όσον αφορά την αναγνώριση του περιβάλλοντος, ενώ οι απτικές έχουν σχέση με την αναγνώριση του πότε κρατάει ένα κομμάτι και ποιο. Στις νευρομυοσκελετικές εντάσσονται οι λειτουργίες των αρθρώσεων. Συγκεκριμένα, οι αρθρώσεις που συμμετέχουν κυρίως είναι οι φαλαγγοφαλλαγγικές αρθρώσεις του άνω άκρου, οι μετακαρπιοφαλλαγγικές αρθρώσεις, η άρθρωση του καρπού, οι αρθρώσεις του αγκώνα και του ώμου, τόσο κατά τη χρήση της επιτραπέζιας και της εικονικής σκακιέρας. Στη σκακιέρα δαπέδου συμμετέχουν όλες οι αρθρώσεις του σώματος. Στις μυϊκές λειτουργίες υφίσταται η μυϊκή ισχύς. Στο παραπάνω έργο ο ωφελούμενος

χρειάζεται μικρή δύναμη για να σηκώσει το κομμάτι και να το μετακινήσει στη θέση που θέλει ή για να χειριστεί το ποντίκι του υπολογιστή.

Όσον αφορά τις κινητικές λειτουργίες θεωρούνται σημαντικές ο έλεγχος εκούσιας κινητικότητας, όπως είναι για παράδειγμα ο οπτικοκινητικός συντονισμός, ο αμφίπλευρος συντονισμός, ο λεπτός και ο αδρός κινητικός έλεγχος, καθώς και η βάδιση. Αναλυτικότερα, ο οπτικοκινητικός συντονισμός χρειάζεται ώστε το άτομο να συντονίζει το χέρι του με το μάτι, για να παίξει την κίνηση. Ο αμφίπλευρος είναι αναγκαίος εφόσον απαιτείται η διατήρηση του ενός χεριού πάνω στο τραπέζι και η κίνηση του άλλου με σκοπό να πραγματοποιήσει την κίνηση του κομματιού ή να χειριστεί ανάλογα το ποντίκι. Ο λεπτός κινητικός έλεγχος χρειάζεται για τις κινήσεις των κομματιών στην επιτραπέζια και εικονική σκακίερα. Αντίστοιχα, ο αδρός κινητικός έλεγχος χρησιμοποιείται στη σκακίερα δαπέδου. Η βάδιση είναι απαραίτητη όταν μεταφέρει τα αντικείμενα του παιχνιδιού και όταν υπάρχει η σκακίερα δαπέδου. Επιπλέον, ο ρυθμός ομιλίας και η ευχέρεια χρησιμοποιούνται όταν το άτομο καλείται να επικοινωνήσει με κάποιον άλλον πριν, κατά τη διάρκεια και μετά το πέρας του παιχνιδιού.

Δομές Σώματος που Συμμετέχουν

Οι κύριες δομές που συμμετέχουν κατά τη διάρκεια εκτέλεσης του συγκεκριμένου έργου είναι η δομή του νευρικού συστήματος και συγκεκριμένα ο εγκέφαλος, τα μάτια και οι σχετικές δομές, οι δομές που είναι σχετικές με τη φωνή και τον λόγο και οι δομές που είναι σχετικές με την κίνηση.

Αναγκαίες Δεξιότητες Εκτέλεσης Έργου

Οι δεξιότητες εκτέλεσης που καλείται να έχει το άτομο για να συμμετέχει στο έργο χωρίζονται σε κινητικές, επεξεργασίας και κοινωνικές. Στις κινητικές δεξιότητες συμπεριλαμβάνονται αρχικά η ευθυγράμμιση του σώματος, με τέτοιο τρόπο ώστε να μην γέρνει και να μην στηρίζεται υπερβολικά σε επιφάνειες, όπως είναι για παράδειγμα η επιφάνεια του θρανίου και η σταθεροποίηση του σώματος με τρόπο που να αλληλεπιδρά κατάλληλα με το περιβάλλον (αντικείμενα, άνθρωποι), διατηρώντας την ισορροπία του. Επιπλέον, χρειάζεται η τοποθέτηση του εαυτού σε κατάλληλη απόσταση σε σχέση με την σκακιέρα, τα κομμάτια, τον υπολογιστή και τον άλλον, καθώς και το άτομο να είναι σε θέση να φτάνει τα κομμάτια και να τα μεταφέρει στο τετράγωνο της σκακιέρας που επιθυμεί, ανάλογα με την κίνηση που πραγματοποιεί. Συγκεκριμένα, καλείται να εκτείνει ανάλογα το χέρι του και να κάμπει τον κορμό όποτε χρειάζεται.

Ακόμη, είναι απαραίτητο να λυγίζει το σώμα του με τέτοιο τρόπο, ώστε να καταφέρνει να πιάσει και να σηκώνει κομμάτια που μπορούν να πέσουν στο πάτωμα, να συλλαμβάνει τα κομμάτια και να τα κρατάει γερά, ώστε να τα μετακινεί στο τετράγωνο της σκακιέρας που επιθυμεί και να χειρίζεται τα κομμάτια και το ποντίκι κατάλληλα, μέσα από επιδέξιες κινήσεις των δαχτύλων του άνω άκρου. Μία άλλη δεξιότητα αφορά τον συντονισμό των μελών του σώματος. Συγκεκριμένα απαιτείται να παραμένει καθιστός, με το ένα χέρι να πιάνει και να τοποθετεί το κομμάτι στην σκακιέρα ή να κινεί το ποντίκι για να πραγματοποιήσει την ανάλογη κίνηση, ενώ παράλληλα το άλλο χέρι να μένει ακίνητο πάνω στο τραπέζι. Στη σκακιέρα δαπέδου ο ωφελούμενος καλείται να συντονίζει όλο του το σώμα.

Επιπλέον, ο λήπτης υπηρεσιών χρειάζεται να κινεί τα άνω άκρα για να σπρώξει ή να τραβήξει το κουτί που τοποθετούνται τα κομμάτια όταν είναι να στήσει τη σκακιέρα και

όταν έχει τελειώσει για να τα μαζέψει, καθώς και να σηκώνει με ευκολία τη σκακιέρα και το κουτί με τα κομμάτια, για να τα μεταφέρει στη θέση που βρίσκονται. Επίσης, θεωρείται σημαντικό να περπατά με σταθερότητα για να μεταφέρει τα απαραίτητα αντικείμενα και να κινείται ανάλογα στη σκακιέρα δαπέδου, να χρησιμοποιεί την κατάλληλη δύναμη, ώστε να μην σπάει τα αντικείμενα, να μην σφίγγει υπερβολικά το χέρι του άλλου ατόμου όταν δίνουν τα χέρια και να μπορεί να αντέχει σωματικά να ολοκληρώσει μία δραστηριότητα.

Στις δεξιότητες επεξεργασίας συμπεριλαμβάνονται η ικανότητα του ατόμου να προσέχει ποιες κινήσεις πραγματοποιούνται, ώστε να μην υπάρχουν παύσεις, να συγκεντρώνεται, για να σκεφτεί ποια κίνηση θα παίξει και στη συνέχεια να την πραγματοποιεί. Επιπλέον, απαιτείται να επιλέγει τα απαραίτητα αντικείμενα που χρειάζονται για να παίξει. Δηλαδή να παίρνει μία σκακιέρα, τα 16 λευκά και τα 16 μαύρα κομμάτια, να χρησιμοποιεί τα κομμάτια ανάλογα με την κίνηση που πραγματοποιούν, να τοποθετεί τη σκακιέρα, το ποντίκι και τα κομμάτια με τέτοιο τρόπο ώστε να μην μπορούν να γλιστρήσουν, να καταστραφούν ή να πέσουν και να ζητά πληροφορίες όταν τις χρειάζεται, όπως για παράδειγμα να ρωτάει εάν επιτρέπεται η κίνηση κάποιου κομματιού ή όχι.

Έπειτα, είναι σημαντικό να εκτελεί τα βήματα με τη σειρά, χωρίς να υπάρχουν ιδιαίτερες διακοπές και να τα ολοκληρώνει, να βρίσκει στο περιβάλλον του τη σκακιέρα και τα κομμάτια, να διορθώνει τα αντικείμενα που έχουν μπει σε λάθος θέσεις και να τακτοποιεί τη σκακιέρα και τα κομμάτια. Ακόμη, χρειάζεται όταν μεταφέρει τα αντικείμενα να προσαρμόζεται στο περιβάλλον του και να αποφεύγει οποιοδήποτε εμπόδιο μπορεί να συναντήσει, να επιλύει προβλήματα που προκύπτουν πριν την έναρξη του παιχνιδιού, κατά την διάρκεια και μετά το πέρας του, καθώς και να προβλέπει για να αποφεύγει μία ανεπιθύμητη δράση.

Στις δεξιότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης συγκαταλέγονται η προσέγγιση και η αλληλεπίδραση με κάποιον άλλον με κοινωνικά κατάλληλο τρόπο, χωρίς να παραβιάζονται οι κανόνες του παιχνιδιού, η πραγματοποίηση χειραψίας πριν ξεκινήσει το παιχνίδι και μόλις τελειώσει, η στροφή του σώματος προς το άτομο που αλληλεπιδρά, δίνοντας ανάλογη απάντηση όταν του απευθύνουν τον λόγο. Επιπλέον, χρειάζονται να αναφερθούν η πραγματοποίηση της βλεμματικής επαφής κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, ο έλεγχος των κοινωνικά ακατάλληλων, παρορμητικών και αυτοκαταστροφικών συμπεριφορών, η έκφραση των συναισθημάτων κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού με σεβασμό στον άλλον και τους κανόνες του παιχνιδιού, καθώς και η αναμονή της σειράς παρέχοντας τον κατάλληλο χώρο και χρόνο στον άλλο.

Αρχική Αξιολόγηση

Πριν την εφαρμογή του εργοθεραπευτικού προγράμματος πραγματοποιήθηκε αρχική αξιολόγηση για την διαπίστωση της υφιστάμενης κατάστασης του μαθητή, όπως αποτυπώνεται στον Πίνακα 4.

Πίνακας 4:*Αρχική Αξιολόγηση Δεξιοτήτων*

 Παρατηρήσεις Αρχικής Αξιολόγησης

Σταθεροποιεί το σώμα του; Διατηρεί την ισορροπία του;

Ο ωφελούμενος μπορεί να σταθεροποιήσει ικανοποιητικά το σώμα του. Όσον αφορά την ισορροπία παρουσιάζει ορισμένες δυσκολίες όταν πραγματοποιεί στοχοκατευθυνόμενες δραστηριότητες, όπως είναι για παράδειγμα να κάνει κουτσό και να πάει να πιάσει παράλληλα ένα κώνο.

Τοποθετεί το σώμα του σε κατάλληλη απόσταση σε σχέση με τα αντικείμενα της δραστηριότητας;

Καταφέρνει στις περισσότερες δραστηριότητες να τοποθετεί σε κατάλληλη απόσταση το σώμα του. Εντοπίζεται μικρή δυσκολία σε δραστηριότητες που εμπεριέχουν κίνηση. Δηλαδή, όταν βρίσκεται σε κίνηση στην αρχή δυσκολεύεται να προσαρμόσει τη στάση του σώματός του και την απόστασή του με κάποιο αντικείμενο. Μετά από μερικές επαναλήψεις καταφέρνει να προσαρμοστεί κατάλληλα.

Μπορεί να φτάσει αντικείμενα; Χρησιμοποιεί κατάλληλα τα άνω άκρα και τον κορμό του για να τα τοποθετήσει πιο μακριά ή πιο κοντά σ' αυτόν;

Καταφέρνει να φτάσει αντικείμενα και να χρησιμοποιεί κατάλληλα τα άνω άκρα και τον κορμό του. Επομένως, δεν παρουσιάζει κάποια δυσκολία σε αυτό τον τομέα.

Λυγίζει το σώμα του ανάλογα για να πιάσει αντικείμενα που βρίσκονται στο πάτωμα ή μακριά του;

Ναι, δεν εντοπίζεται κάποια δυσκολία.

Συλλαμβάνει αντικείμενα και τα κρατά γερά; Τι είδους σύλληψη πραγματοποιεί;

Μπορεί να συλλαμβάνει με ευκολία αντικείμενα και να τα κρατά γερά. Καταφέρνει να πραγματοποιήσει όλες τις συλλήψεις.

Χειρίζεται με επιδεξιότητα τα αντικείμενα; Χρησιμοποιεί με επιδεξιότητα τα άνω άκρα του;

Παρουσιάζει μέτρια δυσκολία στον χειρισμό αντικειμένων που έχουν μικρή διάμετρο.

Συντονίζει τα μέρη του σώματός του ανάλογα με τις απαιτήσεις των δραστηριοτήτων;

Δυσκολεύεται να συντονίσει αποτελεσματικά πολλά μέρη του σώματός του ταυτόχρονα ανάλογα με τη δραστηριότητα που πραγματοποιεί. Όμως, όταν επαναλαμβάνει μερικές φορές την ίδια δραστηριότητα ή ένα μοτίβο κινήσεων καταφέρνει να προσαρμοστεί και να συντονιστεί

Κινεί τα άνω άκρα ώστε να σπρώξει ή να τραβήξει αντικείμενα;

Μπορεί με ευκολία να σπρώξει και να τραβήξει αντικείμενα και έχει την κατάλληλη δύναμη.

Σηκώνει με ευκολία αντικείμενα;

Ναι, καταφέρνει με ευκολία να σηκώσει οποιοδήποτε αντικείμενο.

Πώς περπατά;

Δεν παρουσιάζει κάποια δυσκολία στο βάδισμα. Από προηγούμενη αξιολόγηση του είχε παρατηρηθεί πως ορισμένες κινήσεις του είναι πιο χαλαρές, ενώ είχε σημειωθεί ήπια δυσκολία στον κινητικό σχεδιασμό.

Μεταφέρει αντικείμενα από το ένα σημείο στο άλλο όταν περπατά;

Ναι, τα καταφέρνει χωρίς καμία δυσκολία.

Χρησιμοποιεί την κατάλληλη δύναμη, έκταση και ταχύτητα όταν αλληλεπιδρά με τα αντικείμενα;

Χρησιμοποιεί την κατάλληλη δύναμη, έκταση και ταχύτητα όταν αλληλεπιδρά με τα αντικείμενα.

Αντέχει σωματικά να ολοκληρώσει μία δραστηριότητα;

Ναι, έχει την αντίστοιχη σωματική αντοχή για να ολοκληρώσει μία δραστηριότητα.

Διατηρεί κάποιο σταθερό ρυθμό εκτέλεσης για να ολοκληρώσει τη δραστηριότητα;

Συνήθως, δεν διατηρεί κάποιο σταθερό ρυθμό εκτέλεσης. Αυτό συμβαίνει λόγω του ότι η προσοχή του διασπάται συχνά.

Εντοπίζονται δυσκολίες στον οπτικοκινητικό συντονισμό;

Ναι, παρουσιάζονται ήπιες δυσκολίες.

Μεταφέρει αντικείμενα από το ένα χέρι στο άλλο;

Μπορεί να μεταφέρει με ευκολία αντικείμενα από το ένα χέρι στο άλλο, όταν μπορεί να τα δει. Παρατηρήθηκε ότι δυσκολεύεται, όταν μεταφέρει ένα αντικείμενο βάζοντας τα χέρια πίσω από την πλάτη του.

Προσέχει; Κοιτάει αλλού κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας με αποτέλεσμα να τη σταματά;

Αποσπάται συχνά η προσοχή του τόσο από εξωτερικούς παράγοντες όσο και από εσωτερικούς παράγοντες, όπως είναι οι σκέψεις του, τα συναισθήματά του.

Συγκεντρώνεται; Ολοκληρώνει τη δραστηριότητα που κάνει;

Λόγω της διάσπασης προσοχής του, χρειάζεται συχνή ενθάρρυνση, παραίνεση και σε κάποιες περιπτώσεις καθοδήγηση για να ολοκληρώσει μία δραστηριότητα που συμμετέχει, ειδικά σε περιπτώσεις όπου η δραστηριότητα είναι αυξημένης δυσκολίας.

Επιλέγει τα κατάλληλα υλικά και αντικείμενα για να πραγματοποιήσει τη δραστηριότητα;

Μπορεί να επιλέγει τα κατάλληλα υλικά/αντικείμενα μίας δραστηριότητας, μόνο σε λίγες περιπτώσεις χρειάζεται μικρή καθοδήγηση.

Χρησιμοποιεί τα αντικείμενα ανάλογα με τη σωστή χρήση τους;

Μπορεί να κατανοήσει τη σωστή χρήση των αντικειμένων και να τα χρησιμοποιήσει κατάλληλα.

Τοποθετεί κατάλληλα τα αντικείμενα ώστε να μην πέσουν, να μην καταστραφούν;
Καταστρέφει αντικείμενα;

Μπορεί να τα τοποθετήσει κατάλληλα ώστε να μην καταστραφούν/πέσουν, όμως κάποιες φορές δεν δείχνει να τον ενδιαφέρουν.

Κάνει ερωτήσεις ή αναζητά πληροφορίες/οδηγίες όταν τις χρειάζεται για να εκτελέσει τη δραστηριότητα;

Ναι, αναζητά οδηγίες όταν τις χρειάζεται.

Πώς ξεκινάει μία δραστηριότητα; Είναι διστακτικός; Είναι αγχωμένος;

Όταν θεωρεί πως μία δραστηριότητα είναι αυξημένης δυσκολίας, συνήθως αρνείται να την ξεκινήσει. Για αυτό τον λόγο, χρειάζεται παρότρυνση και ενθάρρυνση για να την αρχίσει. Στις υπόλοιπες περιπτώσεις δεν φαίνεται διστακτικός ή αγχωμένος.

Εκτελεί με σειρά και χωρίς παύσεις τα βήματα της δραστηριότητας;

Συνήθως υπάρχουν παύσεις στην εκτέλεση μίας δραστηριότητας, κυρίως λόγω της διάσπασης προσοχής

Ολοκληρώνει το κάθε βήμα της δραστηριότητας;

Κάποιες φορές χρειάζεται καθοδήγηση ή να χωριστεί η δραστηριότητα σε πιο μικρά βήματα.

Ψάχνει και εντοπίζει τα απαραίτητα αντικείμενα της δραστηριότητας;

Ναι, τα καταφέρνει με ευκολία.

Φέρνει τα απαραίτητα αντικείμενα στον χώρο της δραστηριότητας; Μαζεύει αυτά που έχουν τοποθετηθεί σε λάθος σημείο ή έχουν πέσει;

Κάποιες φορές χρειάζεται να το υποδείξει κάποιος τρίτος.

Τακτοποιεί τα αντικείμενα με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορεί να τα χρησιμοποιήσει με ευκολία (π.χ. είναι πολύ απλωμένα);

Δυσκολεύεται να οργανωθεί όσον αφορά τον χώρο και τα αντικείμενα

Τακτοποιεί πίσω στη θέση τους τα αντικείμενα που χρησιμοποίησε μετά το τέλος της δραστηριότητας;

Συνήθως, χρειάζεται παρότρυνση για να τα τοποθετήσει πίσω.

Προσαρμόζεται στο περιβάλλον, ώστε να αποφεύγει εμπόδια όταν μετακινείται σ' αυτό;

Ναι, μπορεί να προσαρμόζεται στο περιβάλλον με τέτοιο τρόπο ώστε να αποφεύγει εμπόδια.

Μπορεί να προβλέψει και να αποφύγει μία ανεπιθύμητη δράση κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας;

Συνήθως δυσκολεύεται να προβλέψει και να αποφύγει μία ανεπιθύμητη ενέργεια.

Αντιλαμβάνεται και προσπαθεί να επιλύσει προβλήματα που προκύπτουν κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας; Οι λύσεις που πραγματοποιεί είναι αποτελεσματικές;

Συνήθως δυσκολεύεται να εντοπίσει προβλήματα. Εάν του υποδείξει κάποιος το πρόβλημα, τότε μπορεί να βρει αποτελεσματικές λύσεις.

Εντοπίζονται δυσκολίες όσον αφορά τη μνήμη εργασίας;

Ναι, εντοπίζονται δυσκολίες στη βραχύχρονη μνήμη και στη μνήμη εργασίας.

Παρουσιάζονται δυσκολίες όσον αφορά τη στερεογνωσία;

Παρατηρήθηκε ήπια δυσκολία στη στερεογνωσία όσον αφορά αντικείμενα μικρού μεγέθους ή που έμοιαζαν μεταξύ έχοντας μόνο διαφορά στο ύψος.

Εντοπίζονται δυσκολίες στον χωρικό προσανατολισμό;

Παρουσιάζεται ήπια δυσκολία στον χώρο, όμως μπορεί να προσαρμοστεί μετά από κάποιο χρονικό διάστημα. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι δυσκολεύεται να κατανοήσει πως να πηγαίνει διαγώνια/πλάγια

Όταν αντιμετωπίζει μία δυσκολία επιμένει για να προσπαθήσει να την αντιμετωπίσει; Ή τα παρατάει;

Συνήθως χρειάζεται να υπάρχει ενθάρρυνση και παρότρυνση από τρίτους για να προσπαθήσει να αντιμετωπίσει κάποια δυσκολία.

Πραγματοποιεί βλεμματική επαφή;

Ναι, πραγματοποιεί βλεμματική επαφή.

Απαντάει όταν του απευθύνουν τον λόγο; Στρέφει το σώμα του προς το άτομο που του μιλάει;

Ναι απαντάει όταν του απευθύνουν τον λόγο και στρέφει κατάλληλα το σώμα του ως προς το άτομο που του μιλάει.

Παρουσιάζει παρορμητικές ή αυτοκαταστροφικές συμπεριφορές που επηρεάζουν την κοινωνική του αλληλεπίδραση με τους άλλους;

Μερικές φορές παρουσιάζει παρορμητικές συμπεριφορές που επηρεάζουν την αλληλεπίδρασή του με άλλα άτομα ή δημιουργούνται παρεξηγήσεις.

Περιμένει τη σειρά του; Ακολουθεί κανόνες ή οδηγίες;

Κάποιες φορές είναι ανυπόμονος και δεν περιμένει τη σειρά του. Ορισμένες φορές δεν ακολουθεί κάποιους κανόνες ενός παιχνιδιού, ειδικά σε περιπτώσεις που αισθάνεται ότι θα χάσει κάτι.

Προσεγγίζει άλλα άτομα για να αλληλεπιδράσει; Αν ναι του είναι οικεία ή άγνωστα; Με ποιο τρόπο τα προσεγγίζει;

Συνήθως προσεγγίζει άλλα άτομα, ειδικά όταν του είναι οικεία. Προσπαθεί να τα προσεγγίσει μέσω αστειασμού.

Έχει λόγο; Είναι απλός; Μιλάει με ένα σταθερό ρυθμό ή υπάρχουν παύσεις;

Έχει λόγο ο οποίος χαρακτηρίζεται ως απλός. Δεν υπάρχουν ιδιαίτερες παύσεις κατά τη διάρκεια μίας συνομιλίας με κάποιον τρίτο.

Πώς αντιμετωπίζει την ήττα ή την απογοήτευση;

Συνήθως δεν του αρέσει να χάνει σε κάποιο παιχνίδι και προσπαθεί να κερδίσει, παραμερίζοντας μερικές φορές κάποιους κανόνες. Άλλες φορές αντιδρά όταν χάνει και απογοητεύεται, επομένως κρίνεται σημαντική η ενθάρρυνση και η υπενθύμιση του σκοπού ενός παιχνιδιού που είναι η καλύτερη συναναστροφή με τους άλλους και η συμμετοχή σε κάτι που του αρέσει σαν διαδικασία.

Εργοθεραπευτικό Πρόγραμμα

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε για διάστημα δύο μηνών. Η εργοθεραπευτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε σε 8 συναντήσεις. Η καθεμία θεραπεία γινόταν μία φορά την εβδομάδα και είχε διάρκεια 40 λεπτών. Οι δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν φαίνονται στον Πίνακα 5.

Πίνακας 5:*Δραστηριότητες Εργοθεραπευτικού Προγράμματος*

Δραστηριότητες	Περιγραφή
Κυνήγι θησαυρού	<p>Ο εργοθεραπευτής κρύβει όλα τα κομμάτια του σκακιού μέσα στον χώρο (μαύρα και άσπρα). Δημιουργεί έναν χάρτη με οδηγίες και τοποθετεί χαρτοταινία στην αφετηρία. Σε αυτό το σημείο έχουν τοποθετηθεί κορδέλες, ώστε το άτομο να επιλέξει μία για αυτόν και μία για τον θεραπευτή. Οι κορδέλες δένονται στα χέρια τους και ουσιαστικά συμβολίζουν την θεραπευτική σχέση-συμμαχία. Ο θεραπευτής και ο ωφελούμενος συνεργάζονται και μετατρέπονται σε συμπαίκτες. Έπειτα, ο εργοθεραπευτής ζητάει από τον λήπτη υπηρεσιών να επιλέξει ποιος θα πάρει ποιο πουγκί, πραγματοποιούν μία χειραψία και ανοίγουν τον χάρτη.</p> <p>Ο χάρτης έχει φτιαχτεί με απλό τρόπο και ξεκινάει με το κομμάτι που έχει την χαμηλότερη αξία (πιόνι) και καταλήγει στον «θησαυρό» που είναι ο βασιλιάς. Το παραπάνω συμβολίζει και τη διαβαθμισμένη δυσκολία που έχει η δραστηριότητα, δηλαδή το πιόνι είναι κρυμμένο σε σχετικά εμφανή θέση, όσο προχωράει γίνεται όλο και πιο δύσκολο να βρεθούν τα κομμάτια, μπορεί να βρίσκονται μέσα σε άλλα πράγματα (π.χ. κουτιά), να είναι σε διάφορα ύψη, να υπάρχουν εμπόδια που χρειάζεται να ξεπεραστούν όπως είναι ένας φράχτης, ένα θρανίο.</p> <p>Ακόμη, ο βασιλιάς βρίσκεται στα χέρια ενός τρίτου ατόμου, με</p>

αποτέλεσμα ο ωφελούμενος να χρειάζεται να τον ζητήσει κατάλληλα. Σε κάθε στάση που κάνουν για κάθε κομμάτι ξεχωριστά, ο θεραπευτής ζητάει από τον λήπτη υπηρεσιών ποια κομμάτια θα του δώσει και ποια θα κρατήσει για εκείνον. Στη συνέχεια τα τοποθετεί ο καθένας στο δικό του πουγκί που έχει μαζί του. Στο τέλος της δραστηριότητας, ζητείται από το άτομο να βρει τη σκακιέρα και να την τοποθετήσει σε ένα θρανίο.

**Στήσιμο
σκακιέρας** Αφού το άτομο έχει βρει και τοποθετήσει τη σκακιέρα βγάζει από το πουγκί τα κομμάτια του. Το ίδιο πραγματοποιεί και ο εργοθεραπευτής. Έπειτα, τοποθετεί τα κομμάτια με βάση τις εικόνες που δείχνουν ποιο κομμάτι τοποθετείται σε κάθε τετράγωνο. Ο ωφελούμενος επιλέγει ποιο χρώμα κομμάτια θέλει να έχει και ζητάει τα κομμάτια που δεν έχει από τον εργοθεραπευτή.

**Παιχνίδι
μνήμης** Ο εργοθεραπευτής βγάζει δύο είδη καρτών που απεικονίζουν τα σκακιστικά κομμάτια και ζητάει από τον ωφελούμενο να επιλέξει ένα από τα δύο. Έπειτα, ο ωφελούμενος ταιριάζει τα ζεύγη και δείχνει στη σκακιέρα ποιο κομμάτι είναι και πως λέγεται. Μετά, γυρίζουν τις κάρτες ανάποδα και ο λήπτης υπηρεσιών καλείται να θυμηθεί ποια κάρτα ταιριάζει με ποια.

Διαδρομή Ο εργοθεραπευτής μαζί με τον ωφελούμενο δημιουργούν μία διαδρομή από χαρτιά. Συγκεκριμένα, τοποθετείται στην αρχή ένα χαρτί με βήματα σε μερική απόσταση δύο χαρτιά που

απεικονίζουν δύο διαφορετικά σκακιστικά κομμάτια. Με τον ίδιο τρόπο τοποθετούνται τα υπόλοιπα χαρτιά εναλλάξ και σε διαφορετική απόσταση. Σε πρώτη φάση, ο εργοθεραπευτής λέει στο άτομο να πραγματοποιήσει τη διαδρομή και κάθε φορά που φτάνει στα δύο σκακιστικά κομμάτια, ο εργοθεραπευτής του λέει σε ποιο κομμάτι να πάει με πηδηματάκι ή με το ένα πόδι.

Αφού ολοκληρωθεί για πρώτη φορά η διαδρομή, ο ωφελούμενος παίρνει ένα σακούλι που υπάρχει στο τραπέζι και πηγαίνει πάλι στο σημείο εκκίνησης. Πραγματοποιείται η ίδια διαδικασία με πριν, μόνο που αυτή την φορά ο εργοθεραπευτής πετάει και μπαλάκια, για να τα πιάσει ο ωφελούμενος και να τα βάλει στο σακούλι. Τα μπαλάκια είναι διαφορετικά μεταξύ τους σε μέγεθος, χρώμα, βάρος και υφή. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν 3 μικρά μπαλάκια, μία μπάλα από μαλλί, ένα μπαλάκι από χαρτί, ένα μαντήλι που έγινε μπαλάκι, ένα πλαστικό μπαλάκι. Κατά τη διάρκεια της διαδρομής και αφού έχει κάποιο μπαλάκι στο σακούλι, ο εργοθεραπευτής λέει στον ωφελούμενο να επιλέξει εάν θα του δώσει κάποιο μπαλάκι που έχει ή εάν θα του πετάξει καινούριο ο εργοθεραπευτής. Επίσης, ο εργοθεραπευτής μπορεί παράλληλα να αλλάζει τη θέση του.

Σε επόμενη θεραπεία, ξεκινούν πάλι την ίδια γνώριμη διαδικασία και για να αυξηθεί η δυσκολία ζητείται αρχικά να πεταχτούν ή να πιαστούν τα μπαλάκια με κάποιο συγκεκριμένο χέρι ή να

πεταχτούν με αναπήδηση. Έπειτα, ο ωφελούμενος αρχίζει ξανά τη διαδρομή και γίνεται συμπαίκτης με τον εργοθεραπευτή. Δηλαδή κρατάει ο ένας την μία μεριά από το σακούλι, την άλλη ο άλλος και ένα άλλο τρίτο άτομο τους πετάει τα μπαλάκια. Ο στόχος είναι να συντονίσουν τις κινήσεις τους και να συνεργαστούν. Ακόμη, κάθε φορά που φτάνουν σε χαρτιά που απεικονίζουν σκακιστικά κομμάτια, λέγεται σε ποιο κομμάτι θα πάει ο καθένας και ανάλογα αλλάζουν τη θέση τους. Σε αρχική φάση, ο εργοθεραπευτής μπορεί να καθορίζει σε ποιο κομμάτι θα πάει ο καθένας, ενώ όσο συνεχίζουν αποφασίζει ο ωφελούμενος.

Μαγικό
σακούλι

Ο εργοθεραπευτής και ο ωφελούμενος βάζουν τα κομμάτια σε ένα σακούλι. Πάνω στο τραπέζι υπάρχουν δύο μαντήλια από τα οποία επιλέγει το ένα το άτομο. Έπειτα, ο εργοθεραπευτής του ζητάει να τοποθετήσει τα δύο του χέρια μέσα στο σακούλι και του δένει τα μάτια. Μετά, ζητάει με το ένα χέρι να κρατάει ένα κομμάτι και με το άλλο να προσπαθήσει να βρει το ίδιο του. Στην αρχή, μπορούν να τοποθετηθούν τα μισά κομμάτια και σε επόμενη φορά να τοποθετηθούν όλα μαζί.

Εικονική
σκακιέρα

Χρησιμοποιώντας την πλατφόρμα «lichess», ο ωφελούμενος καλείται να μαζέψει τα αστέρια με ένα συγκεκριμένο σκακιστικό κομμάτι κάθε φορά, με βάση την κίνηση που μπορεί να πραγματοποιήσει. Με ένα κλικ πάνω στο κομμάτι το άτομο μπορεί να δει σε ποια τετράγωνα μπορεί να πάει. Όσο προχωράει

επίπεδο ανεβαίνει και η δυσκολία. Επίσης, δίνεται θετική επιβράβευση από το σύστημα.

Επιτραπέζια
σκακιέρα

Χρησιμοποιώντας τη σκακιέρα ο εργοθεραπευτής και ο λήπτης υπηρεσιών τοποθετούν πάνω της αστέρια. Έπειτα, επιλέγουν ένα κομμάτι και που θα βρίσκεται. Ο εργοθεραπευτής παρέχει οπτικό βοήθημα με την κίνηση που πραγματοποιεί κάθε κομμάτι. Ο στόχος είναι πάλι ο ωφελούμενος να μαζέψει όλα τα αστέρια.

Σκακιέρα
δαπέδου

Ο εργοθεραπευτής έχει δημιουργήσει μία μεγάλη σκακιέρα από ύφασμα. Την στρώνει στον προαύλιο χώρο. Ο εργοθεραπευτής και ο ωφελούμενος χρησιμοποιούν τα σώματά τους για να αναπαραστήσουν τα σκακιστικά κομμάτια. Σε πρώτη φάση, μπαίνουν στην αντίστοιχη θέση και πραγματοποιούν τις κινήσεις που μπορεί να κάνει το κάθε κομμάτι. Έπειτα, μπορούν ανάλογα με το κομμάτι που αναπαριστά ο καθένας, να πουν για παράδειγμα ποιος θα φτάσει πιο γρήγορα στην απέναντι πλευρά ή σε ένα συγκεκριμένο τετράγωνο της σκακιέρας και παράλληλα πραγματοποιούν τις αντίστοιχες κινήσεις, με το είδος κίνησης που επιλέγουν π.χ. πηδηματάκια.

Σε δεύτερη φάση, ο εργοθεραπευτής παίρνει ένα μαντήλι πηγαίνει σε κάποιο τετράγωνο και ζητάει ανάλογα με το ποιο κομμάτι είναι ο ωφελούμενος, να κάνει τις κινήσεις, για να φτάσει σε αυτόν και να ζητήσει το μαντήλι. Έπειτα, μπαίνουν βαθμιαία και άλλα άτομα στη σκακιέρα. Πάλι παίρνει κάποιος το μαντήλι, ο

ωφελοούμενος γίνεται ένα κομμάτι και πρέπει να πάει και να ζητήσει το μαντήλι. Η διαφορά είναι ότι τα υπόλοιπα άτομα αποτελούν τους συμπαίκτες και τους φίλους του, επομένως ορίζεται ως κανόνας να μην μπορεί να περάσει μέσα από τα τετράγωνα που βρίσκονται εκείνοι. Άρα, ανάλογα με τις κινήσεις του κομματιού που αναπαριστά πρέπει να φτάσει στο μαντήλι από άλλη διαδρομή.

Στόχοι Εργοθεραπευτικού Προγράμματος

Οι στόχοι του εργοθεραπευτικού προγράμματος που ορίστηκαν ήταν:

1. Η μεγαλύτερη και καλύτερη εμπλοκή του ατόμου σε έργα σημαντικά για εκείνον όπως είναι το παιχνίδι και η κοινωνική συμμετοχή
2. Η πιο εύκολη ακολουθία και τήρηση των κανόνων ειδικά στο πλαίσιο του παιχνιδιού, με μετέπειτα στόχο τη δυνατότητα και την επίτευξη καλύτερης κοινωνικής αλληλεπίδρασης με άλλα άτομα, όπως είναι για παράδειγμα οι συμμαθητές του.
3. Η προσέγγιση άλλων προσώπων μέσα από πιο κατάλληλες κοινωνικές συμπεριφορές
4. Η καλύτερη συνεργασία με άλλα άτομα
5. Η βελτίωση της διατήρησης προσοχής του για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα και η βελτίωση της συγκέντρωσής του, ώστε να μπορεί να ολοκληρώνει μία δραστηριότητα
6. Η αποδοχή μοιράσματος αντικείμενων με άλλα άτομα
7. Η ενίσχυση των δεξιοτήτων εκτέλεσης έργου όπως είναι για παράδειγμα η λεπτή και η αδρή κινητικότητα, με μετέπειτα στόχο την καλύτερη συμμετοχή στο παιχνίδι
8. Η κατάλληλη διαχείριση των συναισθημάτων και των παρορμητικών συμπεριφορών του

Αποτελέσματα

Με βάση τις παρατηρήσεις και τις ημερολογιακές καταγραφές της ερευνήτριας παρουσιάζονται τα ακόλουθα αποτελέσματα:

Διαμόρφωση και Διαχείριση Συμπεριφορών

Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού ευνοήθηκε η διαμόρφωση θετικών συμπεριφορών του ωφελούμενου, όπως και η ενίσχυση των ελεγχόμενων παρορμητικών συμπεριφορών. Για παράδειγμα, στο κυνήγι θησαυρού το άτομο χρειαζόταν να κάνει μία χειραψία και να ζητήσει με ένα κατάλληλο τρόπο αυτό που ήθελε και χρειαζόταν. Παρατηρήθηκε πως μπορούσε να κάνει χειραψία, όμως για να ζητήσει κάτι με κατάλληλο τρόπο χρειάστηκε υπόδειξη. Όσο προχωρούσαν οι συναντήσεις το άτομο ανταποκρινόταν στο μοίρασμα αντικείμενων με άλλα άτομα. Μπορούσε να τηρήσει τους περισσότερους κανόνες σε σχέση με τις κινήσεις. Έδειχνε σεβασμό προς τους άλλους συμπαίκτες και τον θεραπευτή. Εκδήλωνε τις περισσότερες φορές κατάλληλη χρήση λόγου ανάλογα με την κατάσταση επικοινωνίας, για παράδειγμα στο να ζητήσει κάτι, καλύτερη κατανόηση και εφαρμογή των κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών ή κανόνων, όπως το να ζητάει να πάρει παρά να αρπάζει αντικείμενα. Επίσης περιορίστηκε η συχνότητα εκδήλωσης μη αποδεκτών συμπεριφορών από τους άλλους, όπως το άγγιγμα των μαλλιών. Ακόμη παρουσιάστηκαν ελεγχόμενες παρορμητικές συμπεριφορές κατά τη διαχείριση της ήττας-νίκης, με μεγαλύτερη ανθεκτικότητα στην απογοήτευση από το αποτέλεσμα στην εικονική σκακιέρα και την επανάληψη της προσπάθειας. Πιο συγκεκριμένα, κατάφερε να διαχειριστεί πιο αποτελεσματικά την απογοήτευσή του από το αποτέλεσμα της προσπάθειας και κινητοποιήθηκε να επαναλάβει την προσπάθεια μέχρι να έχει το επιθυμητό αποτέλεσμα.

Κοινωνική Συμμετοχή και Αλληλεπίδραση με Άλλα Άτομα

Ορισμένες δραστηριότητες περιελάμβαναν τη συμμετοχή άλλων ατόμων, όπως για παράδειγμα το κυνήγι θησαυρού, η διαδρομή, η σκακιέρα δαπέδου. Με το πέρασμα του χρόνου βελτιωνόντουσαν ήπια οι συμμετοχικές, επικοινωνιακές (λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας) και συνεργατικές δεξιότητες του ατόμου και η αλληλεπίδρασή του με άλλα άτομα, στα διάφορα πλαίσια συμμετοχής και συνεργασίας, όπως το παιχνίδι σε ζευγάρια και το παιχνίδι σε μικρές ή μεγαλύτερες ομάδες (3-5 άτομα). Επίσης βελτιωνόταν η αποδοχή και η τήρηση των κανόνων του παιχνιδιού, η προσήλωση στον στόχο και τη διαδικασία του παιχνιδιού, η αίσθηση του «ανήκειν» στην ομάδα, η έκφραση και η διαχείριση των συναισθημάτων του με τη διαχείριση της νίκης-ήττας. Για παράδειγμα, στο κυνήγι θησαυρού παρατηρήθηκε ότι παρόλο που στην αρχή το άτομο δεν ήταν σίγουρος εάν ήθελε να μοιραστεί τα κομμάτια με κάποιον άλλον, όσο κυλούσε το παιχνίδι ήταν πρόθυμος και τελικά μοιράστηκε τα κομμάτια. Στη συνέχεια παρατηρήθηκε πως μέσα από το παιχνίδι μπορούσε να συνεργαστεί στο μεγαλύτερο χρονικό διάστημα και ακολουθούσε οδηγίες που μπορεί να του δινόταν. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού ο ωφελούμενος φαινόταν απορροφημένος από τη διαδικασία και δεν πραγματοποίησε κάποια μη κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά όπως να πιάσει τα μαλλιά ή να τρομάξει κάποιον. Προς το τέλος του παιχνιδιού όπου ο ωφελούμενος έπρεπε να ζητήσει να του δοθούν οι βασιλιάδες, χρειάστηκε να γίνει υπόδειξη για να το ζητήσει ευγενικά από τρίτο άτομο.

Στη διαδρομή παρατηρήθηκε πως ο ωφελούμενος ήταν δεκτικός να μοιραστεί και να δώσει τα μπαλάκια. Όταν χρειαζόταν να συνεργαστεί με την ερευνήτρια, στην αρχή το άτομο βιαζόταν να προχωρήσει με αποτέλεσμα να μην υπάρχει συντονισμός των δύο. Μετά από λεκτική υπενθύμιση ότι είναι ομάδα και συμπαίκτες και συμφωνώντας πως μόλις λένε 1, 2, 3 θα πηγαίνουν μαζί στην επόμενη στάση για να μην χάσουν και τα

μπαλάκια, τότε υπήρξε συνεργασία, συντονισμός και έκφραση ικανοποίησης στο πρόσωπό του και ζήτησε να επαναληφθεί η δραστηριότητα. Στη σκακιέρα δαπέδου παρατηρήθηκε ότι ο λήπτης υπηρεσιών μπορούσε και σεβόταν τους υπόλοιπους που συμμετείχαν. Δεν προσπάθησε να περάσει μέσα από εκείνους, αλλά επέλεγε άλλη διαδρομή για να φτάσει στον τελικό στόχο, που ήταν και ο σκοπός του παιχνιδιού. Επίσης, παρατηρήθηκε πως δεν άρπαζε το μαντήλι, αλλά το ζητούσε για να του το δώσουν.

Διαφορετικά Περιβάλλοντα Εκτέλεσης (Εικονική Σκακιέρα, Σκακιέρα Δαπέδου, Επιτραπέζια Σκακιέρα)

Παρατηρήθηκε πως το περιβάλλον εκτέλεσης επηρέασε τόσο το κίνητρο και το ενδιαφέρον του ωφελούμενου, όσο και την απόδοσή του. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε πως η εικονική σκακιέρα αποτελούσε την πιο ενδιαφέρουσα δραστηριότητα για το άτομο. Ήδη από την πρώτη στιγμή ήταν πιο θετικός και του προξενούσε μεγαλύτερη περιέργεια. Επίσης, το γεγονός ότι δινόταν απευθείας επιβράβευση από το σύστημα μετά από την κάθε προσπάθειά του, φάνηκε πως υπήρχε περισσότερη συναισθηματική ικανοποίηση και πρόκληση του αισθήματος της χαράς. Σ' αυτό το σημείο, χρειάζεται να αναφερθεί πως η επιβράβευση του συστήματος ήταν λεκτική και οπτική μέσα από τη χρήση αστεριών. Επιπλέον, μέσα από ένα κλικ πάνω στο κομμάτι, ο ωφελούμενος μπορούσε να δει ποια κίνηση μπορούσε να κάνει το κομμάτι και να δει ποιες πιθανές επιλογές τετραγώνων είχε να πάει. Ουσιαστικά, αυτό τον διευκόλυνε καθώς λειτουργούσε ως υπενθύμιση. Ακόμη, το συγκεκριμένο περιβάλλον προκαλούσε το ενδιαφέρον του πιθανά επειδή ήδη στην καθημερινότητά του προτιμούσε και χρησιμοποιούσε την τεχνολογία.

Όσον αφορά τη σκακιέρα δαπέδου, παρατηρήθηκε πως κινητοποίησε τον ωφελούμενο. Δηλαδή, η χρήση του σώματος βοήθησε στην καλύτερη κατανόηση των

κινήσεων των κομματιών. Επίσης, συνέβαλε στην καλύτερη αντίληψη του χώρου και συγκεκριμένα του διαγώνια/πλάγια. Το γεγονός ότι η δραστηριότητα πραγματοποιήθηκε στον προαύλιο χώρο επηρέασε σε ορισμένες στιγμές την προσοχή του ατόμου, δηλαδή υπήρξε διάσπαση. Ακόμη, η συμπερίληψη και άλλων ατόμων στο παιχνίδι φάνηκε πως βοήθησε στη συμμετοχή στο παιχνίδι. Η παροχή κίνησης και επιλογής του κομματιού που θα γινόταν δραστηριοποίησε το άτομο και του παρείχε μεγαλύτερο κίνητρο. Αυτό πιθανά συνέβη επειδή του άρεζε να συμμετέχει σε κινητικά παιχνίδια και θεωρούσε πως ήταν καλός σε οτιδήποτε αφορούσε πηδηματάκια, γυμναστική, κίνηση-τρέξιμο.

Η επιτραπέζια σκακίερα αποτέλεσε το λιγότερο αγαπημένο του περιβάλλον εκτέλεσης. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι σε σύγκριση με τα άλλα δύο περιβάλλοντα δεν τον κινητοποιούσε στον ίδιο βαθμό. Παρόλο που μπορούσε να πραγματοποιήσει κάποιες κινήσεις των κομματιών, δεν ενδιαφερόταν στο ίδιο επίπεδο. Επίσης, παρατηρήθηκε πως δυσκολευόταν περισσότερο στο συγκεκριμένο περιβάλλον σε σχέση με τα υπόλοιπα. Για τον παραπάνω λόγο, χορηγήθηκε οπτικοποιημένο υλικό, ώστε να υπενθυμίζει στο άτομο τις κινήσεις. Ακόμη, χρειάστηκαν υποδείξεις και λεκτικές υπενθυμίσεις, επειδή παρατηρήθηκαν παύσεις κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας.

Χρήση Οπτικών Βοηθημάτων

Τα οπτικά βοηθήματα που υπήρξαν κατά τη διάρκεια ορισμένων δραστηριοτήτων φαίνεται ότι επηρέασαν τη συμμετοχή του ατόμου. Πιο συγκεκριμένα, η παροχή εικόνων των κομματιών, ώστε να στηθεί σωστά η σκακίερα, διευκόλυνε το άτομο. Μπορεί στην αρχή να υπήρχαν λίγα λάθη ταύτισης των εικόνων με τα κομμάτια, όμως μετά και από την επανάληψη των δραστηριοτήτων, ο ωφελούμενος μπορούσε μόνος του να στήσει τα κομμάτια. Επίσης, όταν χρησιμοποιήθηκε οπτικοποιημένο υλικό για τις κινήσεις στην

επιτραπέζια σκακιέρα, παρατηρήθηκε πως βοήθησε ήπια το άτομο να ολοκληρώσει τη δραστηριότητα. Στο οπτικοποιημένο υλικό που δόθηκε είχε πραγματοποιηθεί απλοποίηση της κίνησης του ίππου, καθώς είχε παρατηρηθεί δυσκολία στην κατανόηση όλων των κινήσεων που μπορούσε να πραγματοποιήσει. Δηλαδή, αντί να κάνει την κίνηση «Γ» προς όλες τις κατευθύνσεις (μπροστά, πίσω, δεξιά και αριστερά), φαίνονταν μόνο οι κινήσεις προς τα μπροστά, οι οποίες θυμίζουν πιο εύκολα τη γραφή του γράμματος «Γ».

Επαναξιολόγηση

Επαναξιολόγηση Τομέων Έργου. Με βάση την επαναξιολόγηση των τομέων έργου, μετά το πέρας του εργοθεραπευτικού προγράμματος, παρουσιάζεται η εμπλοκή του ωφελούμενου στο έργο του παιχνιδιού και της κοινωνικής συμμετοχής που αποτελούσαν και στόχους του προγράμματος στον Πίνακα 6.

Πίνακας 6:*Επαναξιολόγηση Τομέων Έργου*

Παιχνίδι	<p>Ο ωφελούμενος συνεχίζει να θέλει να συμμετέχει στο έργο του παιχνιδιού και επιλέγει πιο συχνά να παίζει μαζί με κάποιον άλλον. Συγκεκριμένα, ζητάει περισσότερες φορές να παίζει με κάποιον κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων. Συνεχίζει να έχει δυσκολίες στην τήρηση των κανόνων, όμως πλέον μοιράζεται κάποιες φορές πράγματα με άλλους κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Ακόμη, δείχνει μικρή βελτίωση στη συμμετοχή και εμπλοκή σε παιχνίδια με συμμαθητές.</p>
Κοινωνική συμμετοχή	<p>Υπήρξε ήπια βελτίωση στην κοινωνική συμμετοχή και αλληλεπίδραση του ωφελούμενου με άλλα άτομα. Παρατηρήθηκε πως μειώθηκαν οι μη κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές του. Δηλαδή, πλέον σπάνια κρυβόταν για να τρομάξει τους άλλους, δεν άγγιζε τόσο συχνά τα μακριά μαλλιά, πραγματοποιούσε χειραψία, ζητούσε κάποιες φορές συγγνώμη, ευχαριστούσε, κάποιες φορές μοιραζόταν αντικείμενα με άλλους ή προθυμοποιούταν να βοηθήσει κάποιον. Συνεχίζουν, όμως, να υπάρχουν ακόμη δυσκολίες στην τήρηση ορίων. Συνεργάζεται πιο εύκολα με άλλα άτομα. Ακόμη, υπήρξε ήπια ενίσχυση της σχέσης με κάποιους συμμαθητές του.</p>

Επαναξιολόγηση Δεξιότητων. Με βάση την επαναξιολόγηση των δεξιότητων, μετά το πέρας του εργοθεραπευτικού προγράμματος, παρουσιάζεται η ανάπτυξή τους στον Πίνακα 7.

Πίνακας 7:

Επαναξιολόγηση Δεξιότητων

Κινητικές Δεξιότητες

Σταθεροποιεί το σώμα του; Διατηρεί την ισορροπία του;

Δεν παρατηρήθηκε κάποια αλλαγή ως προς αυτό τον τομέα.

Τοποθετεί το σώμα του σε κατάλληλη απόσταση σε σχέση με τα αντικείμενα της δραστηριότητας;

Δεν παρατηρήθηκε αλλαγή. Δηλαδή παρέμεινε σταθερός αυτός ο τομέας.

Μπορεί να φτάσει αντικείμενα; Χρησιμοποιεί κατάλληλα τα άνω άκρα και τον κορμό του για να τα τοποθετήσει πιο μακριά ή πιο κοντά σ' αυτόν;

Συνεχίζει να χρησιμοποιεί αντίστοιχα τα άνω άκρα και τον κορμό του και να φτάνει αντικείμενα. Επομένως, υπήρξε σταθερότητα.

Λυγίζει το σώμα του ανάλογα για να πιάσει αντικείμενα που βρίσκονται στο πάτωμα ή μακριά του;

Συνεχίζει να μην έχει δυσκολία. Δεν υπήρξε παλινδρόμηση.

Συλλαμβάνει αντικείμενα και τα κρατά γερά; Τι είδους σύλληψη πραγματοποιεί;

Παρατηρήθηκε ήπια βελτίωση στον έλεγχο τριποδικής σύλληψης.

Χειρίζεται με επιδεξιότητα τα αντικείμενα; Χρησιμοποιεί με επιδεξιότητα τα άνω άκρα του;

Παρατηρήθηκε βελτίωση στην επιδεξιότητα αντικειμένων με μικρή διάμετρο. Δηλαδή από μέτρια πλέον είχε ήπια δυσκολία.

Συντονίζει τα μέρη του σώματός του ανάλογα με τις απαιτήσεις των δραστηριοτήτων;

Δεν παρατηρήθηκε κάποια αλλαγή σε σχέση με πριν.

Κινεί τα άνω άκρα ώστε να σπρώξει ή να τραβήξει αντικείμενα;

Συνεχίζει να σπρώχνει και να τραβάει κατάλληλα τα αντικείμενα.

Σηκώνει με ευκολία αντικείμενα;

Δεν υπήρξε παλινδρόμηση.

Πώς περπατά;

Δεν παρατηρήθηκε διαφορά στον συγκεκριμένο τομέα.

Μεταφέρει αντικείμενα από το ένα σημείο στο άλλο όταν περπατά;

Συνεχίζει να τα μεταφέρει χωρίς δυσκολία.

Χρησιμοποιεί την κατάλληλη δύναμη, έκταση και ταχύτητα όταν αλληλεπιδρά με τα αντικείμενα;

Συνεχίζει όπως και πριν την παρέμβαση, δηλαδή έχει την κατάλληλη δύναμη, έκταση και ταχύτητα όταν αλληλεπιδρά με τα αντικείμενα.

Αντέχει σωματικά να ολοκληρώσει μία δραστηριότητα;

Δεν παρατηρήθηκε διαφορά. Συνεχίζει να έχει τη σωματική αντοχή για να ολοκληρώσει δραστηριότητες.

Διατηρεί κάποιο σταθερό ρυθμό εκτέλεσης για να ολοκληρώσει τη δραστηριότητα;

Παρατηρήθηκε ήπια βελτίωση στη διατήρηση ενός σταθερού ρυθμού εκτέλεσης.

Πιθανολογείται πως συνέβη λόγω και της λήψης φαρμακευτικής αγωγής, καθώς είχε μειωθεί η διάσπαση προσοχής του.

Εντοπίζονται δυσκολίες στον οπτικοκινητικό συντονισμό;

Συνεχίζουν να υπάρχουν ήπιες δυσκολίες στον οπτικοκινητικό συντονισμό.

Μεταφέρει αντικείμενα από το ένα χέρι στο άλλο;

Δεν παρατηρήθηκε κάποια διαφορά με πριν.

Γνωστικές Δεξιότητες και Δεξιότητες Επεξεργασίας

Προσέχει; Κοιτάει αλλού κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας με αποτέλεσμα να τη σταματά;

Μπορούσε να διατηρήσει περισσότερο την προσοχή του. Συνεχίζει ακόμη όμως να υπάρχει διάσπαση.

Συγκεντρώνεται; Ολοκληρώνει τη δραστηριότητα που πραγματοποιεί;

Παρατηρήθηκε ήπια βελτίωση όσον αφορά την ολοκλήρωση μίας δραστηριότητας.

Ακόμη, χρειάζεται σε κάποιες περιπτώσεις ενθάρρυνση, παραίνεση και καθοδήγηση.

Επιλέγει τα κατάλληλα υλικά και αντικείμενα για να πραγματοποιήσει τη δραστηριότητα;

Δεν παρατηρήθηκε αλλαγή.

Χρησιμοποιεί τα αντικείμενα ανάλογα με τη σωστή χρήση τους;

Συνεχίζει να κατανοεί και να χρησιμοποιεί κατάλληλα τα αντικείμενα

Τοποθετεί κατάλληλα τα αντικείμενα ώστε να μην πέσουν, να μην καταστραφούν;

Καταστρέφει αντικείμενα;

Συνεχίζει τις περισσότερες φορές να μην δείχνει ενδιαφέρον για το εάν τα αντικείμενα θα καταστραφούν ή θα πέσουν.

Κάνει ερωτήσεις ή αναζητά πληροφορίες/οδηγίες όταν τις χρειάζεται για να εκτελέσει τη δραστηριότητα;

Συνεχίζει να ζητά οδηγίες και να κάνει ερωτήσεις

Πώς ξεκινάει μία δραστηριότητα; Είναι διστακτικός; Είναι αγχωμένος;

Συνεχίζει να χρειάζεται ενθάρρυνση να ξεκινήσει μία δραστηριότητα αυξημένης δυσκολίας.

Εκτελεί με σειρά και χωρίς παύσεις τα βήματα της δραστηριότητας;

Συνεχίζουν να υπάρχουν παύσεις κατά την εκτέλεση μίας δραστηριότητας ή έργου. Παρόλα αυτά παρατηρήθηκε ήπια βελτίωση, λόγω και της μείωσης της διάσπασης προσοχής.

Ολοκληρώνει το κάθε βήμα της δραστηριότητας;

Δεν παρατηρήθηκε κάποια αλλαγή σε σχέση με την αρχική αξιολόγηση.

Ψάχνει και εντοπίζει τα απαραίτητα αντικείμενα της δραστηριότητας;

Συνεχίζει να ψάχνει και να εντοπίζει τα σωστά αντικείμενα για μία δραστηριότητα.

Φέρνει τα απαραίτητα αντικείμενα στον χώρο της δραστηριότητας; Μαζεύει αυτά που βρίσκονται σε λάθος σημείο ή έχουν πέσει;

Δεν παρατηρήθηκε κάποια αλλαγή.

Τακτοποιεί τα αντικείμενα με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορεί να τα χρησιμοποιήσει με ευκολία (π.χ. είναι πολύ απλωμένα);

Συνεχίζει να δυσκολεύεται να οργανωθεί σε σχέση με τον χώρο και τα αντικείμενα.

Τακτοποιεί πίσω στη θέση τους τα αντικείμενα που χρησιμοποίησε μετά το τέλος της δραστηριότητας;

Συνεχίζει να χρειάζεται παρότρυνση για να τα τακτοποιήσει. Παρόλα αυτά παρατηρήθηκε πως πλέον σε κάποιες περιπτώσεις προτείνει να βοηθήσει να μαζεύει τα πράγματα, όταν βλέπει κάποιον άλλον να τα μαζεύει.

Προσαρμόζεται στο περιβάλλον, ώστε να αποφεύγει εμπόδια όταν μετακινείται σ' αυτό;

Συνεχίζει να προσαρμόζεται στο περιβάλλον και να αποφεύγει εμπόδια με τον ίδιο τρόπο με πριν.

Μπορεί να προβλέψει και να αποφύγει μία ανεπιθύμητη δράση κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας;

Συνεχίζει να παρουσιάζει δυσκολίες στην πρόβλεψη και αποφυγή μίας ανεπιθύμητης δράσης όπως πριν.

Αντιλαμβάνεται και προσπαθεί να επιλύσει προβλήματα που προκύπτουν κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας; Οι λύσεις που πραγματοποιεί είναι αποτελεσματικές;

Όπως και πριν, αρκετές φορές χρειάζεται να του υποδείξει κάποιος το πρόβλημα για να βρει λύση.

Εντοπίζονται δυσκολίες όσον αφορά τη μνήμη εργασίας;

Δεν παρατηρήθηκε ιδιαίτερη αλλαγή σε αυτό τον τομέα.

Παρουσιάζονται δυσκολίες όσον αφορά τη στερεογνωσία;

Παρατηρήθηκε ήπια βελτίωση στη στερεογνωσία αντικειμένων μικρού μεγέθους.

Εντοπίζονται δυσκολίες στον χωρικό προσανατολισμό;

Συνεχίζει να υπάρχει ήπια δυσκολία στον χωρικό προσανατολισμό. Όμως μπορούσε να κατανοήσει καλύτερα το διαγώνια/πλάγια και να μετακινηθεί αντίστοιχα.

Κοινωνικές Δεξιότητες και Διαχείρισης Συναισθήματος

Όταν αντιμετωπίζει μία δυσκολία επιμένει για να προσπαθήσει να την αντιμετωπίσει; Ή τα παρατάει;

Συνεχίζει να χρειάζεται ενθάρρυνση από κάποιον τρίτο πρόσωπο. Όμως, παρατηρήθηκε ήπια βελτίωση όσον αφορά την προσπάθεια να την αντιμετωπίσει.

Πραγματοποιεί βλεμματική επαφή;

Συνεχίζει να πραγματοποιεί βλεμματική επαφή.

Απαντάει όταν του απευθύνουν τον λόγο; Στρέφει το σώμα του προς το άτομο που του μιλάει;

Δεν παρατήρηθηκε παλινδρόμηση. Συνεχίζει κανονικά όπως πριν.

Παρουσιάζει παρορμητικές ή αυτοκαταστροφικές συμπεριφορές που επηρεάζουν την κοινωνική του αλληλεπίδραση με τους άλλους;

Οι παρορμητικές συμπεριφορές του έχουν μειωθεί σε συχνότητα. Συνεχίζει να τις εμφανίζει και ακόμη επηρεάζεται η κοινωνική του αλληλεπίδραση με άλλα άτομα.

Περιμένει τη σειρά του; Ακολουθεί κανόνες ή οδηγίες;

Παρατηρήθηκε ήπια βελτίωση όσον αφορά την τήρηση κανόνων και την ακολουθία οδηγιών. Αλλά ακόμη δυσκολεύεται να τηρήσει τη σειρά του και να κρατήσει όρια.

Προσεγγίζει άλλα άτομα για να αλληλεπιδράσει; Αν ναι του είναι οικεία ή άγνωστα; Με ποιο τρόπο τα προσεγγίζει;

Συνεχίζει να προσεγγίζει άλλα άτομα. Ακόμη, παρατηρούνται μη κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές, όμως υπήρξε μείωση στη συχνότητά τους.

Έχει λόγο; Είναι απλός; Μιλάει με ένα σταθερό ρυθμό ή υπάρχουν παύσεις;

Παρέμεινε σταθερό το επίπεδο του λόγου του.

Πώς αντιμετωπίζει την ήττα ή την απογοήτευση;

Συνεχίζουν να υπάρχουν δυσκολίες διαχείρισης της απογοήτευσης ή της ήττας. Όμως, παρατηρήθηκε ήπια βελτίωση στον συγκεκριμένο τομέα. Ακόμη, χρειάζεται σε αρκετές περιπτώσεις η υπενθύμιση του σκοπού συμμετοχής στο παιχνίδι με άλλους.

Απολογισμός σε σχέση με τις κινητικές, γνωστικές/επεξεργασίας και κοινωνικές δεξιότητες. Από ότι φαίνεται μετά την επαναξιολόγηση, παρατηρείται πως στις κινητικές δεξιότητες δεν υπήρξε σημαντικά παρατηρήσιμη αλλαγή στον τομέα της αδρής κινητικότητας. Οι αλλαγές που παρατηρήθηκαν είχαν σχέση με τη λεπτή κινητικότητα και συγκεκριμένα την επιδεξιότητα του ωφελούμενου. Ακόμη, παρατηρήθηκε ήπια βελτίωση στον ρυθμό εκτέλεσης. Με άλλα λόγια, μπορεί να ειπωθεί ότι υπήρξαν μικρές αλλαγές στις κινητικές δεξιότητες και συγκεκριμένα στη λεπτή κινητικότητα. Στις γνωστικές δεξιότητες και δεξιότητες επεξεργασίας, παρατηρήθηκε θετική αλλαγή στους τομείς που είχαν σχέση με την προσοχή, τη συγκέντρωση, την εκτέλεση μίας δραστηριότητας με σειρά και χωρίς

παύσεις, την τακτοποίηση των αντικειμένων μετά το πέρας του παιχνιδιού, τη στερεογνωσία και τον χωρικό προσανατολισμό. Στις κοινωνικές δεξιότητες παρατηρήθηκε βελτίωση σε κομμάτια που σχετίζονται με τη συχνότητα της παρορμητικής και μη κοινωνικά αποδεκτής συμπεριφοράς. Επίσης, το άτομο μπορούσε να διαχειριστεί καλύτερα την απογοήτευση, δηλαδή δεν έφευγε τόσο συχνά εάν αισθανόταν ότι θα χάσει, ενώ ήταν σε θέση να τηρήσει πιο εύκολα κανόνες.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προκύπτει ότι η παρούσα μελέτη περίπτωσης, αναδεικνύοντας το σκάκι ως μια ιδιαίτερη μορφή παιχνιδιού, επαληθεύει προηγούμενες έρευνες κατά τις οποίες το παιχνίδι μπορεί να χρησιμοποιείται ως θεραπευτικό μέσο παρέμβασης (Javan, et al., 2013· Ranjbar, et al., 2016· Kesumawati, et al., 2020) και στα άτομα με νοητική αναπηρία· τα οποία παρουσιάζουν ελλείμματα στις νοητικές δεξιότητες και δυσκολίες στην προσαρμοστική συμπεριφορά (American Psychiatric Association, 2013). Η ενίσχυση της συμμετοχής στο παιχνίδι, της αλληλεπίδρασης με τους άλλους, του μοιράσματος αντικειμένων, της τήρησης των κανόνων, της κατάλληλης χρήσης μερών του σώματος (Astramovich, et al., 2015· Kesumawati, et al., 2022), η υιοθέτηση νέων θετικών συμπεριφορών (Astramovich, et al., 2015· Mora, et al., 2018· Afifah, et al., 2019) και η αντιμετώπιση των ψυχοκοινωνικών δυσκολιών αποτελούν τα κύρια οφέλη των θεραπευτικών παρεμβάσεων μέσω του παιχνιδιού.

Επίσης επαληθεύονται τα αποτελέσματα της πιλοτικής μελέτης της Mikhaylova and Alifirov (2017) στη Ρωσία, που σχετίζει το σκάκι με τη νοητική αναπηρία, σε ότι αφορά τη διάρκεια προσοχής και την άμβλυνση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων σε άτομα που παρακολουθούσαν τροποποιημένα μαθήματα σκακιού σύμφωνα με τις ανάγκες τους. Όπως και τα αποτελέσματα της έρευνας των Charchyan and Karapetyan (2022), σύμφωνα με την οποία είτε παιχνίδια που μοιάζουν με το σκάκι, είτε παιχνίδια που χρησιμοποιούνται μέρη του μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε άτομα με νοητική αναπηρία που συμμετέχουν σε κάποιο σχολικό πλαίσιο ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Η ενθάρρυνση, η συνεργασία και η χρήση του παιχνιδιού αποτελούν τεχνικές κομβικής σημασίας γι' αυτά τα άτομα. Μέσω αυτών αναπτύσσονται δεξιότητες όπως η κατανόηση του λόγου, η συγκέντρωση, η προσοχή,

ο αυτοέλεγχος και ο προσανατολισμός, κοινωνικές δεξιότητες, δεξιότητες διαχείρισης του εαυτού και λήψης αποφάσεων. Σχετικά με την έρευνα των Martins, et al., (2011) επαληθεύεται η συμβολή ενός δομημένου περιβάλλοντος, διαβαθμίσεων, προσαρμογών και θετικής ενίσχυσης στη συμμετοχή σε δραστηριότητες παιχνιδιού, ακολουθώντας τον ρυθμό του ατόμου και μέσα από την υποστήριξή του στις προκλήσεις που ανακύπτουν.

Από την παρούσα μελέτη αναδεικνύεται ιδιαίτερα η συμβολή των δομημένων περιβαλλόντων στην υλοποίηση επιτραπέζιων, επιδαπέδιων και ψηφιακών παιχνιδιών, όπως και κινητικών δραστηριοτήτων που μοιάζουν με το σκάκι ή αποτελούν μέρη του. Επίσης η χρήση οπτικών βοηθημάτων, με τις ανάλογες προσαρμογές στις ανάγκες, στο ρυθμό του μαθητή και στο επίπεδο δυσκολίας διευκολύνουν την εμπλοκή του ατόμου με νοητική αναπηρία στο έργο του σκακιού. Ιδιαίτερα ελκυστικά και αποτελεσματικά αναδεικνύονται τα ψηφιακά περιβάλλοντα και μέσα. Τα παραπάνω σε συνδυασμό με την επιβράβευση, την ενθάρρυνση και την υποστήριξη του ωφελούμενου, επιτυγχάνουν την ενίσχυση της συμμετοχής και των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων του ατόμου, την ανάπτυξη επιθυμητών συμπεριφορών και μιας σειράς γνωστικών, κινητικών και κοινωνικών δεξιοτήτων.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στη μελέτη περίπτωσης της παρούσας έρευνας προκύπτει ότι το σκάκι ως μορφή παιχνιδιού μπορεί να αποτελέσει εργοθεραπευτικό μέσο παρέμβασης, καθώς εμφανίζεται ενίσχυση των θετικών και των ελεγχόμενων παρορμητικών συμπεριφορών και μείωση των μη κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών. Επιπλέον φαίνεται να προάγει τη βελτίωση της κοινωνικής συμμετοχής και της αλληλεπίδρασης με άλλα άτομα και τη ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας απέναντι στις δυσκολίες, καθώς επίσης και τη βελτίωση και ενίσχυση δεξιοτήτων λεπτής κινητικότητας, διαχείρισης συναισθημάτων, κοινωνικές, γνωστικές δεξιότητες και δεξιότητες επεξεργασίας. Όλα τα παραπάνω διαμορφώνουν τις συνθήκες για την ενδυνάμωση του μαθητή, τη βελτίωση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεικόνας του, την αυτοδιαχείριση των συναισθημάτων του, την αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς και της μάθησης. Ακόμη, αναδεικνύεται ο υποστηρικτικός ρόλος του θεραπευτή και η θεραπευτική σχέση-συμμαχία ανάμεσα σε θεραπευτή και ωφελούμενο, το είδος και η ποιότητα των περιβαλλόντων εκτέλεσης, το οπτικοποιημένο υποστηρικτικό υλικό, αλλά και η διαμόρφωση συνθηκών για την ενεργό συμμετοχή του ωφελούμενου σε περιβάλλοντα εκτέλεσης, ως παράγοντες που ενισχύουν τα κίνητρα, το ενδιαφέρον, την απόδοση και τη θετική στάση του ωφελούμενου απέναντι στο σκάκι ως εργοθεραπευτικό μέσο.

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ

Οι περιορισμοί που προκύπτουν στη συγκεκριμένη μελέτη είναι ότι δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας επειδή αυτή αφορά τη μελέτη ενός μόνο ατόμου. Επίσης περιορισμοί τίθενται από τη συνειδητή ή μη πρόθεση των ατόμων να δίνουν εξωραϊσμένες απαντήσεις ή να εκδηλώνουν εξωραϊσμένες συμπεριφορές. Ακόμη, το χρονικό περιθώριο της έρευνας είναι περιορισμένο. Η φόρμα παρατήρησης δεν είναι σταθμισμένη στον συγκεκριμένο πληθυσμό. Χρειάζεται να συμπεριληφθεί πως το άτομο που μελετήθηκε λάμβανε κατά τη διάρκεια της παρέμβασης φαρμακευτική αγωγή. Το παραπάνω μπορεί να επηρέασε την έρευνα. Επιπλέον, χρειάζεται να παρατηρηθεί εάν υπάρχει γενίκευση αυτών που κατακτήθηκαν και σε άλλα περιβάλλοντα και πλαίσια πέρα από το σχολικό ωράριο.

ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Για τη διεύρυνση του ερευνητικού πεδίου θα μπορούσε να επεκταθεί η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας του σκακιού ως εργοθεραπευτικό μέσο παρέμβασης σε μεγαλύτερο δείγμα, σε πληθυσμό διαφορετικού φύλου, με διαφορετικό επίπεδο νοητικής αναπηρίας ή με διαφορετικό είδος αναπηρίας, σε διαφορετικές ηλικίες, σε διαφορετικά περιβάλλοντα εκτέλεσης και σε μεγαλύτερης χρονικής διάρκειας και συχνότητας θεραπευτικές παρεμβάσεις. Ειδικότερα, για την ανάπτυξη περαιτέρω μελετών αναφορικά με εφαρμογές του σκακιού ως εργοθεραπευτικό μέσο στο πλαίσιο της εργοθεραπευτικής πρακτικής, θα μπορούσε να γίνει αξιοποίηση του εν λόγω παιχνιδιού σε εφαρμογή επαυξημένης πραγματικότητας, ενισχύοντας τα κίνητρα του λήπτη υπηρεσιών για εμπλοκή. Μία επιπλέον πρόταση θα μπορούσε να είναι και η ανίχνευση πιθανών οφελών αναφορικά με τη χρήση σκακιστικών ρολογιών για τη διαχείριση χρόνου, η οποία επηρεάζει την εμπλοκή στα έργα. Τέλος, μία άλλη πρόταση θα μπορούσε να αποτελέσει η εξέταση της εμπλοκής στο έργο μέσα από την ένταξη μεγάλων κομματιών στη σκακιέρα δαπέδου, αντί για τη χρήση του σώματος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Aciego, R., García, L., & Betancort, M. (2012). The Benefits of Chess for the Intellectual and Social-Emotional Enrichment in Schoolchildren. *The Spanish Journal of Psychology*, *15*(2), 551–559. https://doi.org/10.5209/rev_sjop.2012.v15.n2.38866
- Afifah, F., Anwar, M., & Hermawan, H. (2019). The Effectiveness of Play Therapy to Minimize Hyperactive Behavior of Mild Intellectual Disabilities Student in 1st Grade at SLB C Setya Darma Surakarta Academic Year of 2018/2019. *IJDS Indonesian Journal of Disability Studies*, *6*(2), 169–175. <https://doi.org/10.21776/ub.ijds.2019.006.02.7>
- Ageranioti-Bélanger, S., Brunet, S., D’Anjou, G., Tellier, G., Boivin, J., & Gauthier, M. (2012). Behaviour disorders in children with an intellectual disability. *Paediatrics & Child Health*, *17*(2), 84–88. <https://doi.org/10.1093/pch/17.2.84>
- Ahuja, A., Martin, J., Langley, K., & Thapar, A. (2013). Intellectual Disability in Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *The Journal of Pediatrics*, *163*(3), 890-895. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2013.02.043>
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (2021). *Intellectual Disability : definition, diagnosis, classification, and Systems of Supports* (12th ed.).
- American Occupational Therapy Association (2020). Occupational Therapy Practice Framework: Domain and process (4rd ed.). *The American Journal of Occupational Therapy*, *74* (Supplement_2). <https://doi.org/10.5014/ajot.2020.74S2001>
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.).
- Aronow, H. U., & Hahn, J. E. (2005). Stay Well and Healthy! Pilot Study Findings from an Inhome Preventive Healthcare Programme for Persons Ageing with Intellectual

- and/or Developmental Disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 18(2), 163–173. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2005.00245.x>
- Astramovich, R. L., Lyons, C., & Hamilton, N. J. (2015). Play Therapy for Children With Intellectual Disabilities. *Journal of Child and Adolescent Counseling*, 1(1), 27–36. <https://doi.org/10.1080/23727810.2015.1015904>
- Bana, S., Sajedi, F., Mirzaie, H., & Rezasoltani, P. (2017). The Efficacy of Cognitive Behavioral Play Therapy on Self Esteem of Children With Intellectual Disability. *Iranian Rehabilitation Journal*, 15(3), 235–242. <https://doi.org/10.29252/nrip.irj.15.3.235>
- Barrett, D. A., & Fish, W. W. (2011). Our Move: Using Chess to Improve Math Achievement for Students Who Receive Special Education Services. *International Journal of Special Education*, 26(3), 181–193.
- Bart, W. M. (2014). On the effect of chess training on scholastic achievement. *Frontiers in Psychology*, 5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00762>
- Berg, L. A., Jirikowic, T., Haerling, K., & MacDonald, G. (2017). Navigating the Hidden Curriculum of Higher Education for Postsecondary Students With Intellectual Disabilities. *American Journal of Occupational Therapy*, 71(3). <https://doi.org/10.5014/ajot.2017.024703>
- Blasco-Fontecilla, H., Gonzalez-Perez, M., Garcia-Lopez, R., Poza-Cano, B., Perez-Moreno, M. R., de Leon-Martinez, V., & Otero-Perez, J. (2016). Eficacia del ajedrez en el tratamiento del trastorno por déficit de atención e hiperactividad: un estudio prospectivo abierto. *Revista de Psiquiatría Y Salud Mental*, 9(1), 13–21. <https://doi.org/10.1016/j.rpsm.2015.02.003>
- Blasi, F. D. D., Elia, F., Buono, S., Ramakers, G. J. A., & Nuovo, S. F. D. (2007).

- Relationships between Visual-Motor and Cognitive Abilities in Intellectual Disabilities. *Perceptual and Motor Skills*, 104(3), 763–772.
<https://doi.org/10.2466/pms.104.3.763-772>
- Blaskowitz, M. G., Johnson, K. R., Bergfelt, T., & Mahoney, W. J. (2021). Evidence to Inform Occupational Therapy Intervention With Adults With Intellectual Disability: A Scoping Review. *American Journal of Occupational Therapy*, 75(3).
<https://doi.org/10.5014/ajot.2021.043562>
- Bouck, E. C., Satsangi, R., Muhl, A., & Bartlett, W. (2013). Using Audio Recorders to Promote Independence in Grocery Shopping for Students with Intellectual Disability. *Journal of Special Education Technology*, 28(4), 15–26.
<https://doi.org/10.1177/016264341302800402>
- Brodin, J. (2005). Diversity of aspects on play in children with profound multiple disabilities. *Early Child Development and Care*, 175(7-8), 635–646.
<https://doi.org/10.1080/0300443042000266222>
- Channon, A. (2013). Intellectual Disability and Activity Engagement: Exploring the Literature from an Occupational Perspective. *Journal of Occupational Science*, 21(4), 443–458. <https://doi.org/10.1080/14427591.2013.829398>
- Charchyan, A., & Karapetyan, L. (2022). Overview and Analysis of the Inclusive Working Group Activity at the Chess Research Institute. *Armenian Journal of Special Education*, 5(1), 6–16. <https://doi.org/10.24234/se.v5i1.282>
- Christiansen, C. & Baum, C. (1997). *Occupational Therapy: Enabling Function and Well-Being*. FAOTA.
- Dean, E. E., Dunn, W., & Tomchek, S. (2014). Role of Occupational Therapy in Promoting Self-Determination Through Consumer-Directed Supports. *Occupational Therapy*

- in Health Care*, 29(1), 86–95. <https://doi.org/10.3109/07380577.2014.958887>
- ElDaou, B., & El-Shamieh, S. I. (2015). The Effect of Playing Chess on the Concentration of ADHD Students in the 2nd Cycle. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 192, 638–643. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.06.111>
- Fadul, J. (2015). Chess Therapy. In: *SAGE Encyclopedia of Theory in Counseling and Psychotherapy* (pp.160-163). SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.2251.7604>
- Fadul, J. A., & Canlas, R. N. Q. (2010). *Chess Therapy* (2nd ed.). Lulu Press Inc.
- Fleming, A. (2008). Νοητική υστέρηση. Στο: J. Creek & L. Lougher (Επιμ.), *Εργοθεραπεία και ψυχική υγεία* (4th ed.) (Π. Σκαλτσή, μετ.) (σελ. 509-530). Βήτα.
- Haines, D. J. (2015). *Occupational therapy supporting people with profound intellectual disabilities to engage in occupation at home* (Doctoral dissertation, University of Brighton).
- Hulsmans, D. H. G., Otten, R., Schijven, E. P., & Poelen, E. A. P. (2021). Exploring the role of emotional and behavioral problems in a personality-targeted prevention program for substance use in adolescents and young adults with intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities*, 109. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103832>
- Humphries, N. (2010). Chess. *Australian Occupational Therapy Journal*, 1(6), 210–219. <https://doi.org/10.1111/j.1440-1630.1953.tb00055.x>
- Hutton, D. (2008). Παιχνίδι. Στο: J. Creek & L. Lougher (Επιμ.), *Εργοθεραπεία και ψυχική υγεία* (4th ed.) (Π. Σκαλτσή, μετ.) (σελ. 371-386). Βήτα.
- Janeslätt, G., Ahlström, S. W., & Granlund, M. (2018). Intervention in time-processing ability, daily time management and autonomy in children with intellectual

- disabilities aged 10–17 years – A cluster randomised trial. *Australian Occupational Therapy Journal*, 66(1). <https://doi.org/10.1111/1440-1630.12547>
- Javan, A. T., Framarzi, S., Abedi, A., & Nattaj, F. H. (2013). Effectiveness of Rhythmic Play on the Attention and Memory Functioning in Children with Mild Intellectual Disability (MID). *International Letters of Social and Humanistic Sciences*, 17, 9–21. <https://doi.org/10.18052/www.scipress.com/ilshs.17.9>
- Johnson, K. R., Blaskowitz, M., & Mahoney, W. J. (2019). Occupational Therapy Practice with Adults with Intellectual Disability: What More Can We Do? *The Open Journal of Occupational Therapy*, 7(2). <https://doi.org/10.15453/2168-6408.1573>
- Jordan, R. (2012). *Autismo con discapacidad intelectual grave*. Autismo Ávila
- Joyner, L. R., Rouse, A. W. & Glatthorn, A. A. (2019). *Συγγραφή διπλωματικής εργασίας και διατριβής* (4th ed.) (Κ. Γουρουντή, Α. Σαραντάκη & Χ. Νάνου, Μετ.). Κωνσταντάρας
- Κουλουμπή, Μ. (2017). *Έργο και δραστηριότητα*. Κωνσταντάρας.
- Kazemi, F., Yektayar, M., & Abad, A. M. B. (2012). Investigation the impact of chess play on developing meta-cognitive ability and math problem-solving power of students at different levels of education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 32, 372–379. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.01.056>
- Kesumawati, S. A. A., Fahrtsani, H., Asri, N., & Pratiwi, E. (2020). The Effectiveness Of The Let's Exercise Fundamental Movement Skills Model On Children With Mild Intellectual Disabilitys In Special Need Education Of Palembang. *Kinestetik : Jurnal Ilmiah Pendidikan Jasmani*, 4(2), 114–121. <https://doi.org/10.33369/jk.v4i2.12528>
- Kesumawati, S. A., Hardiyono, B., Marselly, V., & Fahrtsani, H. (2022). The

- Development of V2 Playmat Game to Increase Movement Skill Children with Intellectual Disability (ID). *Kinestetik : Jurnal Ilmiah Pendidikan Jasmani*, 6(1), 190–197. <https://doi.org/10.33369/jk.v6i1.18185>
- Khasanah, E., Gunarhadi, G., & Asrowi, A. (2019). The Modification of Traditional Games to Improve the Adaptability Children with Intellectual Disability. In *Proceedings of the 1st Seminar and Workshop on Research Design, for Education, Social Science, Arts, and Humanities, SEWORD FRESSH 2019, April 27 2019, Surakarta, Central Java, Indonesia*. <http://dx.doi.org/10.4108/eai.27-4-2019.2286842>
- Lynch, H., & Moore, A. (2016). Play as an occupation in occupational therapy. *British Journal of Occupational Therapy*, 79(9), 519–520. <https://doi.org/10.1177/0308022616664540>
- Lynch, H., Prellwitz, M., Schulze, C., & Moore, A. H. (2017). The state of play in children's occupational therapy: A comparison between Ireland, Sweden and Switzerland. *British Journal of Occupational Therapy*, 81(1), 42–50. <https://doi.org/10.1177/0308022617733256>
- Lo, J. L., Chi, P. yu, Chu, H. H., Wang, H. Y., & Chou, S. C. T. (2009). Pervasive Computing in Play-Based Occupational Therapy for Children. *IEEE Pervasive Computing*, 8(3), 66–73. <https://doi.org/10.1109/mprv.2009.52>
- Martins, T., Carvalho, V., Soares, F., & Moreira, M. F. (2011, November). Serious game as a tool to intellectual disabilities therapy: Total challenge. In *2011 IEEE 1st International Conference on Serious Games and Applications for Health (SeGAH)* (pp. 1-7). IEEE. <http://dx.doi.org/10.1109/SeGAH.2011.6165444>
- McClain, M. B., Hasty Mills, A. M., & Murphy, L. E. (2017). Inattention and hyperactivity/impulsivity among children with attention-deficit/hyperactivity-

- disorder, autism spectrum disorder, and intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities*, 70, 175–184. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2017.09.009>
- Mikhaylova, I. (2020). Pedagogical Concept of Technical and Tactical Training of Persons with Disabilities in Chess Sport. *Human Sport Medicine*, 19(4), 111–116. <https://doi.org/10.14529/hsm190413>
- Mikhaylova, I. V., & Alifirov, A. I. (2017). Chess game application for people diagnosed with mental and intellectual disorders. *Theory and practice of physical culture*, (3), 14-14.
- Mora, L., van Sebille, K., & Neill, L. (2018). An evaluation of play therapy for children and young people with intellectual disabilities. *Research and Practice in Intellectual and Developmental Disabilities*, 5(2), 178–191. <https://doi.org/10.1080/23297018.2018.1442739>
- Nakao, M. (2019). Special series on “effects of board games on health education and promotion” board games as a promising tool for health promotion: a review of recent literature. *BioPsychoSocial Medicine*, 13(1). <https://doi.org/10.1186/s13030-019-0146-3>
- O’Connor, D., Butler, A., & Lynch, H. (2020). Partners in play: Exploring “playing with” children living with severe physical and intellectual disabilities. *British Journal of Occupational Therapy*, 84(11). <https://doi.org/10.1177/0308022620967293>
- Panush, V. G. (2000). *Psikhodinamika – novye vzgliady [Psychodynamics – new approaches]*. CENTRUM-OBRA.
- Perera, B. (2018). Attention Deficit Hyperactivity Disorder in people with Intellectual Disability. *Irish Journal of Psychological Medicine*, 35(3), 213–219. <https://doi.org/10.1017/ipm.2018.7>

- Perera, B., Courtenay, K., Solomou, S., Borakati, A., & Strydom, A. (2019). Diagnosis of Attention Deficit Hyperactivity Disorder in Intellectual Disability: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder V versus clinical impression. *Journal of Intellectual Disability Research*, 64(3). <https://doi.org/10.1111/jir.12705>
- Perera, B., McCarthy, J., & Courtenay, K. (2022). Assessing and managing attention-deficit hyperactivity disorder in people with intellectual disability. *BJPsych Advances*, 28(6), 1–8. <https://doi.org/10.1192/bja.2022.23>
- Pinazo, E. P., & Reina, M. C. (2017). A model to Enhance Interaction for People with Severe Intellectual Disability in Healthcare, Education and Interpreting. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 1189–1195. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.188>
- Ranjbarr, R., Norouzi, G., Abedi, A., & Ashori, M. (2016). The Effectiveness of Intervention Based on Play Therapy on the Social Skills and Problems Behaviors in Children with Intellectual and Developmental Disabilities (Meta-Analysis). *Middle Eastern Journal of Disability Studies*, 8, 29–29. <http://jdisabilstud.org/article-1-1013-en.html>
- Rashikj Canevska, O., & Akgün, N. (2021). The Importance of Play for Children With Autism, Cerebral Palsy, and Intellectual Disability. *Mediterranean Journal of Educational Research*, 15(36), 189–200. <https://doi.org/10.29329/mjer.2020.3670.10>
- Rathnakumar, D. (2020). Play Therapy and Children with Intellectual Disability. *Shanlax International Journal of Education*, 8(2), 35–42. <https://doi.org/10.34293/education.v8i2.2299>
- Reider, N. (1945). Observations on the Use of Chess in the Therapy of an Adolescent Boy:

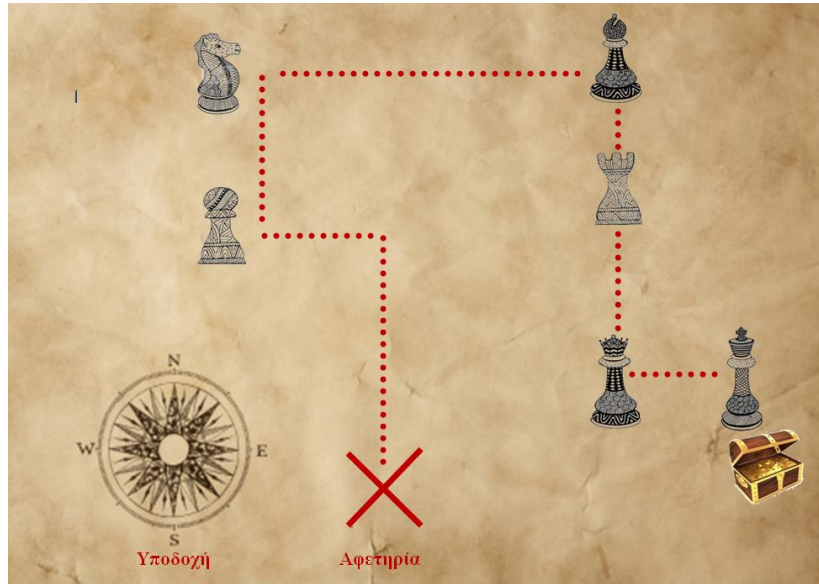
- Joan Fleming and Samuel M. Strong. *Psa. Rev.*, XXX, 1943. *Psychoanalytic Quarterly*, 14, 562-562.
- Rodrigo-Yanguas, M., Martin-Moratinos, M., Menendez-Garcia, A., Gonzalez-Tardon, C., Sanchez-Sanchez, F., Royuela, A., & Blasco-Fontecilla, H. (2021). A Virtual Reality Serious Videogame Versus Online Chess Augmentation in Patients with Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A Randomized Clinical Trial. *Games for Health Journal*, 10(4), 283–292. <https://doi.org/10.1089/g4h.2021.0073>
- Romanova, I. N. N. A., Vasylieva, M., & Podberezskyi, M. Y. K. O. L. A. (2018). Chess therapy as a new trend in training of future social pedagogues. *Journal of Physical Education and Sport*, 2018(4). <https://doi.org/10.7752/jpes.2018.s4266>
- Rzhetsky A., Bagley, S. C., Wang, K., Lyttle, C. S., Cook, E. H., Altman, R. B., & Gibbons, R. D. (2014). Environmental and State-Level Regulatory Factors Affect the Incidence of Autism and Intellectual Disability. *PLOS Computational Biology*, 10(3), e1003518–e1003518. <https://doi.org/10.1371/journal.pcbi.1003518>
- Sala, G., & Gobet, F. (2016). Do the benefits of chess instruction transfer to academic and cognitive skills? A meta-analysis. *Educational Research Review*, 18, 46–57. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.02.002>
- Sattler, J. M. (2002). *Assessment of children: Behavioural and clinical applications* (4th ed.). Sattler.
- Schachar, R. & Tannock, R. Symptoms of hyperactivity and attention deficit. In: Rutter M, Taylor E, (eds.) *Child and adolescent psychiatry* (pp. 399-418). Blackwell Scientific.
- Seif Naraqi, M. & Naderi, E. (2015). *Psychology and education of mentally retarded children* (3rd ed.). Samat Publications.

- Shree, A., & Shukla, P. C. (2016). Intellectual Disability: Definition, classification, causes and characteristics. *Learning Community-an International Journal of Educational and Social Development*, 7(1), 9. <https://doi.org/10.5958/2231-458x.2016.00002.6>
- Sigirtmac, A. D. (2012). Does chess training affect conceptual development of six-year-old children in Turkey? *Early Child Development and Care*, 182(6), 797–806. <https://doi.org/10.1080/03004430.2011.582951>
- Simpson, N., Mizen, L., & Cooper, S.-A. (2020). Intellectual disabilities. *Medicine*, 48(11). <https://doi.org/10.1016/j.mpmmed.2020.08.010>
- United Nations Committee on the Rights of the Child (2013). *General Comment No.17 on the Right of the Child to Rest, Leisure, Play, Recreational Activities, Cultural Life and the Arts (art. 31)*. http://unicef.bg/assets/CRC_Materials/GC_EN/GC_17_EN.pdf
- Van der Molen, M. J., Van Luit, J. E. H., Jongmans, M. J., & Van der Molen, M. W. (2007). Verbal working memory in children with mild intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51(2), 162–169. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2006.00863.x>
- Vuijk, P. J., Hartman, E., Scherder, E., & Visscher, C. (2010). Motor performance of children with mild intellectual disability and borderline intellectual functioning. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54(11), 955–965. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2010.01318.x>
- Χαριτάκη, Α., Πλυτζανοπούλου, Ο. & Μάνακας Ε. (2016). Θεωρητικά πλαίσια αναφοράς. Στο: Π. Σκαλτσή, Ι.Τσίπρα, Α. Χαροτάκη, Ν. Τσινιά (Επιμ.), *Η συμβολή της εργοθεραπείας στην ψυχιατρική θεραπευτική* (σελ. 54-78). Επιστημονικές εκδόσεις Παρισιάνου.

- Waldman-Levi, A., Golisz, K., Swierat, R. P., & Toglia, J. (2019). Scoping review: Interventions that promote functional performance for adolescents and adults with Intellectual and Developmental Disabilities. *Australian Occupational Therapy Journal*, 66(4), 458–468. <https://doi.org/10.1111/1440-1630.12577>
- World Health Organization. (2008). *International classification of functioning, disability and health: ICF*. WHO Press.
- Yalon-Chamovitz, S., Selanikyo, E., Artzi, N., Prigal, Y., & Fishman, R. (2010). Occupational Therapy and Intellectual and Developmental Disability Throughout the Life Cycle: Position Paper. *IJOT: The Israeli Journal of Occupational Therapy / בעיסוק לריפוי ישראלי עת כתב*, 19(1), E3–E8. <http://www.jstor.org/stable/23470792>
- Yin, R., K. (2014). *Case study research design and methods* (5th ed.). Sage.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: Κυνήγι Θησαυρού



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: Στήσιμο Σκακιέρας

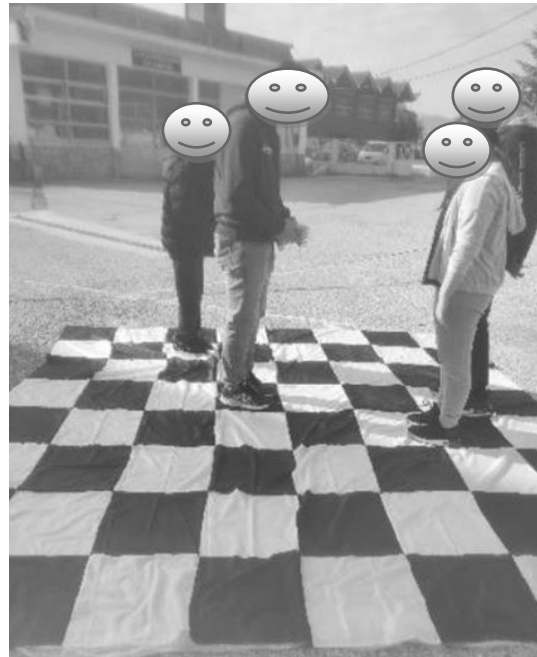
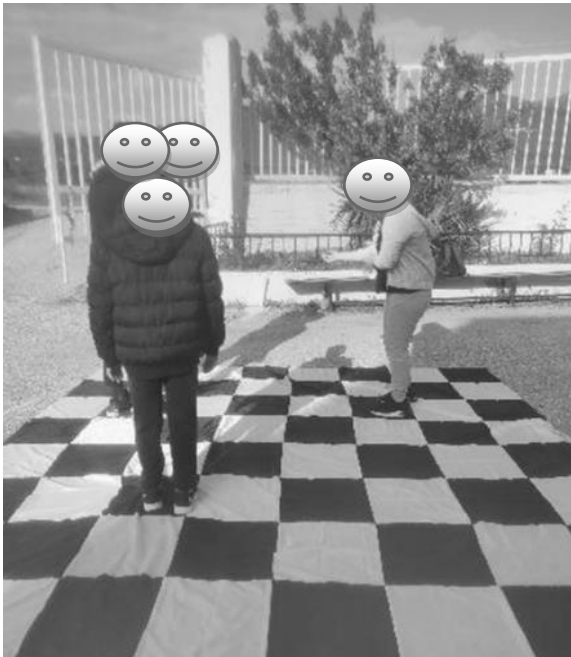
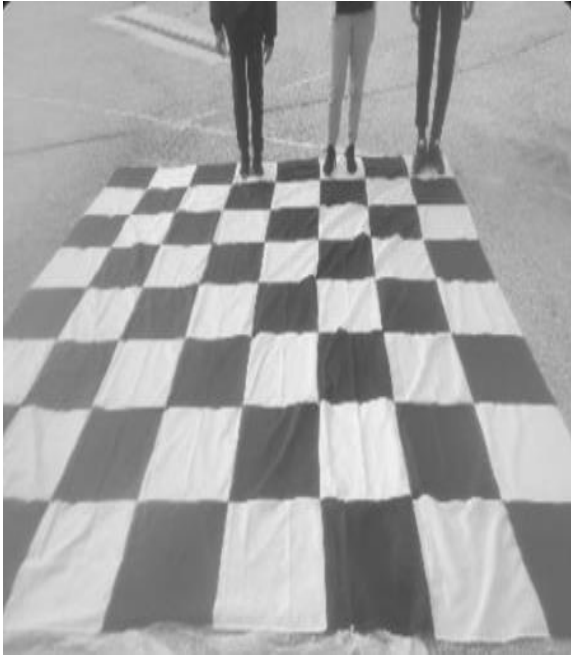


ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ: Διαδρομή

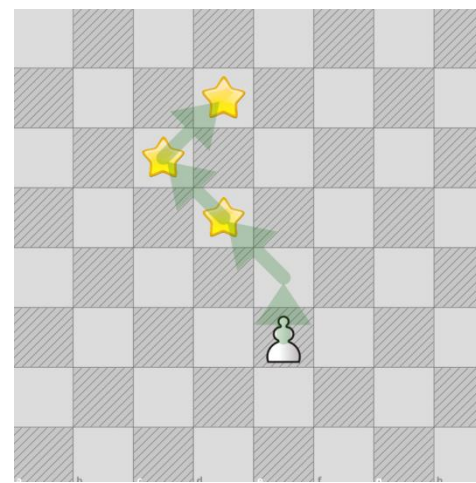
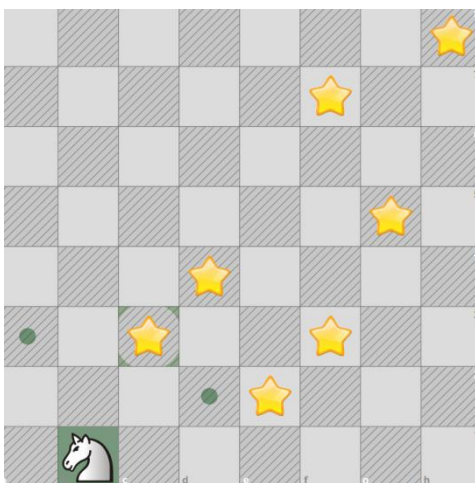
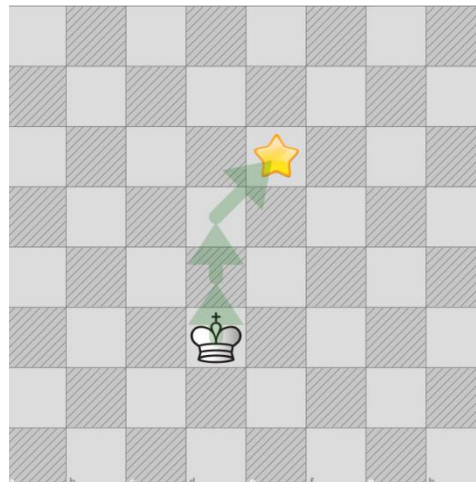
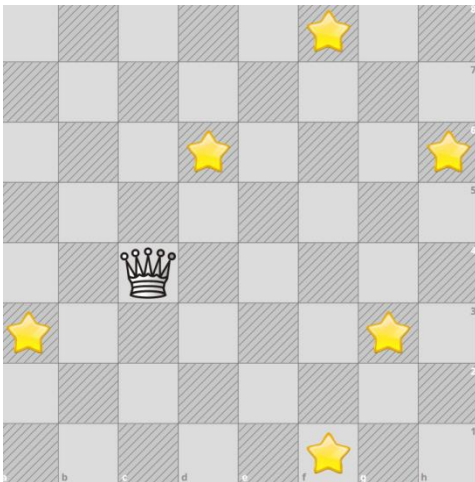
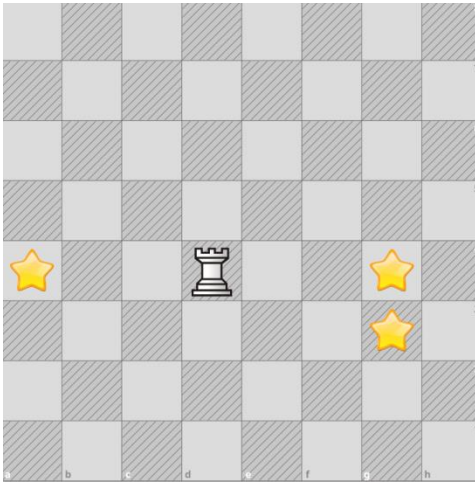


ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ: Σκακιέρα Δαπέδου

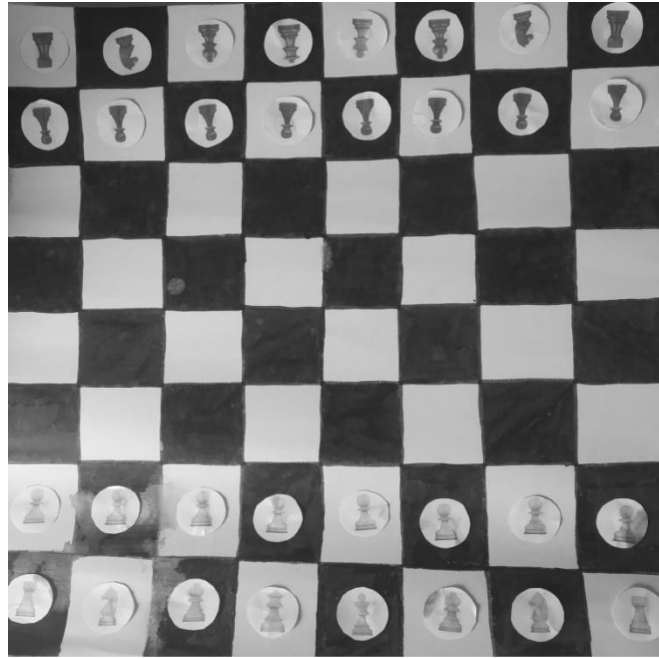


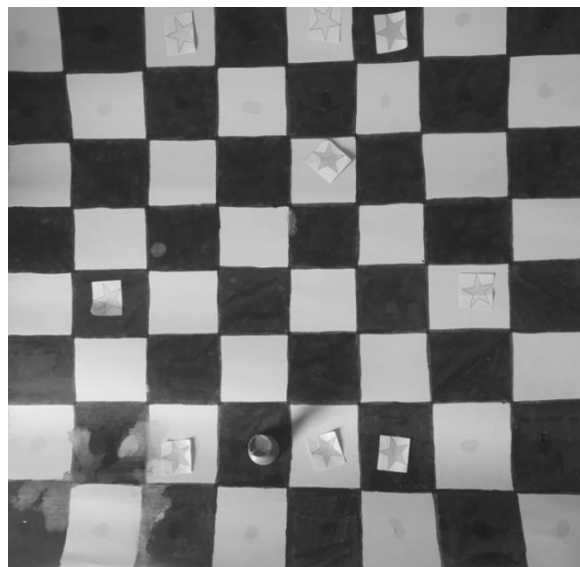


ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε: Εικονική Σκακίερα

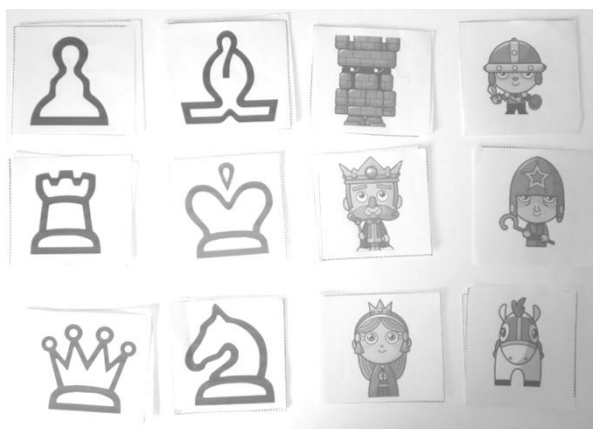


Οι παραπάνω εικόνες έχουν παρθεί από: <https://lichess.org/learn#/>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΣΤ: Οπτικοποιημένο Υλικό

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ζ: Επιτραπέζια Σκακιέρα

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Η: Παιχνίδια Μνήμης και Μαγικό Σακούλι



Οι εικόνες για το παιχνίδι μνήμης λήφθηκαν από

<https://www.chessmatec.com/chess-worksheet-for-kids>