



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΣΧΟΛΗΣ ΦΛΩΡΙΝΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ



ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΝΙΣΧΥΣΗΣ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΣΕ ΠΑΙΔΙ
ΜΕ ΕΛΑΦΡΑ ΝΟΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΚΑΙ
ΔΕΠ-Υ: ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ**

**SOCIAL SKILLS ENHANCEMENT
PROGRAMME FOR CHILDREN WITH
MILD INTELLECTUAL DISABILITIES
AND AD/HD: CASE STUDY**

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΑΓΓΑΡΙΔΟΥ ΕΙΡΗΝΗ

ΑΕΜ: 2496

ΕΠΟΠΤΗΣ: ΑΛΕΥΡΙΑΔΟΥ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ, ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ

Β' ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΤΗΣ: ΚΩΤΣΑΛΙΔΟΥ ΔΟΞΑ, Ε.Ε.ΔΙ.Π.

ΦΛΩΡΙΝΑ, ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 2017

Περιεχόμενα

Λίστα Εικόνων.....	4
Περίληψη.....	6
Abstract.....	7
Λέξεις-Κλειδιά.....	7
Εισαγωγή.....	8
<u>Κεφάλαιο 1^ο: Θεωρητικό Πλαίσιο</u>	
1.1 Ορισμός Νοητικής Υστέρησης.....	9
1.2 Χαρακτηριστικά και Διάγνωση Νοητικής Υστέρησης.....	10
1.3 Ορισμός Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα.....	12
1.4 Χαρακτηριστικά και Διάγνωση της ΔΕΠ-Υ.....	13
1.5 Άτομα με Νοητική Υστέρηση και ΔΕΠ-Υ.....	15
1.6 Κοινωνικές Δεξιότητες παιδιών με νοητική αναπηρία.....	16
1.7 Ερευνητικές Υποθέσεις.....	18
<u>Κεφάλαιο 2^ο: Μέθοδος</u>	
2.1 Μελέτη Περίπτωσης.....	19
2.1.1 Ατομικό – Οικογενειακό Ιστορικό.....	19
2.1.2 Εκπαιδευτικό Ιστορικό.....	20
2.2 Ερευνητικά Εργαλεία.....	21
2.2.1 Δραστηριότητες Αξιολόγησης: Διαπροσωπικές Σχέσεις.....	22
2.2.2 Δραστηριότητες Αξιολόγησης: Επικοινωνία.....	23
2.2.3 Δραστηριότητες: Διαπροσωπικές Σχέσεις.....	24
2.2.4 Δραστηριότητες: Επικοινωνία.....	27
2.3 Διαδικασία.....	29
<u>Κεφάλαιο 4^ο: Αποτελέσματα</u>	30

<u>Κεφάλαιο 5^ο: Συμπεράσματα</u>	48
Βιβλιογραφία	51

Λίστα Εικόνων

Εικόνα 1: Επιτυχημένη ονομασία συναισθημάτων στην αρχή της παρέμβασης.....	31
Εικόνα 2: Επιτυχημένη ονομασία συναισθημάτων στο τέλος της παρέμβασης.....	32
Εικόνα 3: Σύγκριση «της επιτυχημένης ονομασίας των συναισθημάτων» στην αρχή και στο τέλος της παρέμβασης.....	33
Εικόνα 4: Επιτυχημένες απαντήσεις για «τη συνύπαρξη των ανθρώπων» στην αρχή της παρέμβασης.....	34
Εικόνα 5: Επιτυχημένες απαντήσεις για «τη συνύπαρξη των ανθρώπων» στο τέλος της παρέμβασης.....	35
Εικόνα 6: Σύγκριση των επιτυχημένων απαντήσεων για «τη συνύπαρξη των ανθρώπων» στην αρχή και στο τέλος της παρέμβασης.....	36
Εικόνα 7: Επιτυχημένες απαντήσεις για «τη δημιουργία και τη διατήρηση φιλικών σχέσεων» στην αρχή της παρέμβασης.....	37
Εικόνα 8: Επιτυχημένες απαντήσεις για «τη δημιουργία και τη διατήρηση φιλικών σχέσεων» στο τέλος της παρέμβασης.....	38
Εικόνα 9: Επιτυχημένες απαντήσεις για «τη δημιουργία και τη διατήρηση φιλικών σχέσεων» στην αρχή και στο τέλος της παρέμβασης.....	39
Εικόνα 10: Επιτυχημένες απαντήσεις για «την κατανόηση των ποικίλων επικοινωνιακών συνθηκών και της κατάλληλης ανταπόκρισης» στην αρχή της παρέμβασης.....	40
Εικόνα 11: Επιτυχημένες απαντήσεις για «την κατανόηση των ποικίλων επικοινωνιακών συνθηκών και της κατάλληλης ανταπόκρισης» στο τέλος της παρέμβασης.....	41
Εικόνα 12: Σύγκριση των επιτυχημένων απαντήσεων για «την κατανόηση των ποικίλων επικοινωνιακών συνθηκών και της κατάλληλης ανταπόκρισης» στην αρχή και στο τέλος της παρέμβασης.....	42

Εικόνα 13: Επιτυχημένες απαντήσεις για «την έκφραση της γνώμης: τον κατάλληλο τρόπο άρνησης σε κοινωνικές περιστάσεις» στην αρχή της παρέμβασης.....	43
Εικόνα 14: Επιτυχημένες απαντήσεις για «την έκφραση της γνώμης: τον κατάλληλο τρόπο άρνησης σε κοινωνικές περιστάσεις» στο τέλος της παρέμβασης.....	44
Εικόνα 15: Σύγκριση επιτυχημένων απαντήσεων για «την έκφραση της γνώμης: ο κατάλληλος τρόπος άρνησης σε κοινωνικές περιστάσεις» στην αρχή και στο τέλος της παρέμβασης.....	45
Εικόνα 16: Επιτυχημένες απαντήσεις για «την επίλυση διαφωνιών» στην αρχή της παρέμβασης.....	46
Εικόνα 17: Επιτυχημένες απαντήσεις για «την επίλυση διαφωνιών» στο τέλος της παρέμβασης.....	47
Εικόνα 18: Σύγκριση επιτυχημένων απαντήσεων για «την επίλυση διαφωνιών» στην αρχή και στο τέλος της παρέμβασης.....	48

Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να διερευνήσει τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων μέσα από ένα πρόγραμμα παρέμβασης, σε παιδί με ελαφρά νοητική υστέρηση και διαταραχή ελλειμματικής προσοχής – υπερκινητικότητα. Αφού συλλέχθηκε το ιστορικό του παιδιού από φορείς όπως κοινωνιολόγους, ψυχολόγους και τη διάγνωση των ΚΕΔΔΥ, σε συνάρτηση με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών κοινωνικών δεξιοτήτων για μαθητές με ελαφρά ή μέτρια νοητική υστέρηση, συντάχθηκαν οι δραστηριότητες. Σε διάστημα δύο μηνών, υλοποιήθηκαν αρχικά δραστηριότητες αξιολόγησης, σε δύο θεματικούς άξονες των κοινωνικών δεξιοτήτων. Κατόπιν, πραγματοποιήθηκαν δραστηριότητες με σκοπό την ενίσχυση των δεξιοτήτων, και τέλος, επαναλήφθηκαν οι ίδιες δραστηριότητες αξιολόγησης, προκειμένου να εντοπιστεί κάποια τυχόν βελτίωση. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως υπήρξε μια μικρή βελτίωση σε συγκεκριμένους τομείς των κοινωνικών δεξιοτήτων, ενώ άλλοι παρέμειναν στάσιμοι. Εν κατακλείδι, η συγκεκριμένη έρευνα έδειξε πως η παρέμβαση σε παιδί με ελαφρά νοητική υστέρηση και διαταραχή ελλειμματικής προσοχής – υπερκινητικότητα, επιδρά θετικά στην ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού, παρόλα αυτά, η μικρή διάρκεια των δύο μηνών της παρέμβασης δεν είναι επαρκής, για την ικανοποιητική ανάπτυξη των δεξιοτήτων του.

Λέξεις-κλειδιά

Νοητική Υστέρηση, Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα,
Μελέτη Περίπτωσης

Abstract

This assignment aims at examining the improvement of social skills through an intervention in a child with mild mental retardation and attention deficit – hyperactivity. Once the background of the child had been collected from sectors, such as a sociologist, a psychologist and a disorder diagnostic center, the activities got prepared according to the curriculum of social skills for students with mild or moderate mental retardation and the child’s background. Within two months, initially, evaluation activities were applied in two thematic areas of social skills. Subsequently, social skill enhancing activities were carried out and, at the end of the intervention’s process, the same evaluation activities were reapplied in order to identify any possible improvement. According to the research’s results, there was a slight improvement in some sectors of social skills, with several others remaining on their previous state. In conclusion, this research showed that interventions in children with the specific intellectual disability result positively in their social skills’ improvement, however, the short duration of two months of the intervention program, is considered insufficient for the child’s satisfactory social skills development.

Εισαγωγή

Αυτή η πτυχιακή εργασία έχει ως θέμα το «Πρόγραμμα Ενίσχυσης Κοινωνικών Δεξιοτήτων σε παιδί με ελαφρά νοητική Αναπηρία και ΔΕΠ-Υ: Μελέτη Περίπτωσης». Παρουσιάζει, λοιπόν, όρους της ειδικής αγωγής, όπως Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα, νοητική υστέρηση και αναλύεται η διαδικασία κατά την οποία πραγματοποιείται μια παρέμβαση με στόχο την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού, καθώς και παρατίθενται τα συμπεράσματα αυτής της παρέμβασης.

Σκοπός της εργασίας είναι να διερευνηθεί κατά πόσο ένα παιδί με ελαφριά νοητική υστέρηση και ΔΕΠ-Υ έχει δυνατότητα βελτίωσης των κοινωνικών του δεξιοτήτων, μέσα από ένα πρόγραμμα δραστηριοτήτων. Αν υπάρχει κάποια βελτίωση του επιπέδου αυτού και στην περίπτωση που συμβαίνει κάτι τέτοιο, ποιο είναι το ποσοστό προόδου του. Ως στόχος της έρευνας τίθεται η βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού, μέσα από συγκεκριμένες δραστηριότητες, οι οποίες θα δημιουργηθούν με βάση ορισμένα κριτήρια, όπως είναι το ιστορικό του παιδιού, αλλά και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για μαθητές με μέτρια και ελαφρά νοητική καθυστέρηση.

Για την πιο στοχευμένη δημιουργία δραστηριοτήτων, επιβάλλεται να εξεταστεί το ατομικό-οικογενειακό και εκπαιδευτικό ιστορικό του μαθητή. Λήφθηκε, λοιπόν, το ιστορικό του παιδιού, από τη γνωμάτευση του Κέντρου Διάγνωσης Διαφοροδιάγνωσης Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ), καθώς και του περιβάλλοντος του παιδιού, στη συγκεκριμένη περίπτωση, επειδή το παιδί διαμένει στο Τμήμα Κοινωνική Προστασίας και Αλληλεγγύης (Πρόνοια), από την ψυχολόγο και την κοινωνική λειτουργό του ιδρύματος. Εφόσον λαμβάνεται το ιστορικό, σχεδιάζονται οι δραστηριότητες αξιολόγησης που θα πραγματοποιηθούν στις αρχές της παρέμβασης, αλλά και στο τέλος, προκειμένου να συγκριθούν τα αποτελέσματα. Επίσης, στο ενδιάμεσο διάστημα των δύο μηνών υλοποιούνται δραστηριότητες με στόχο τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού. Αφού ολοκληρωθεί αυτή η φάση, μπορούμε πλέον να διαπιστώσουμε αν πραγματοποιήθηκε κάποια πρόοδος και αν ναι σε ποιους τομείς.

Στην παρούσα εργασία, επομένως, θα παρουσιαστεί το θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο περιλαμβάνει τους ορισμούς της Νοητικής Υστέρησης και της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητας, τα χαρακτηριστικά τους, αλλά και τη σύνδεση ανάμεσά τους (συννοσηρότητα), όπως και ο βαθμός των κοινωνικών δεξιοτήτων που κατέχουν αυτά τα άτομα. Ακολουθεί η μελέτη περίπτωσης του κοριτσιού, το ιστορικό της, δηλαδή, καθώς και οι δραστηριότητες αξιολόγησης και δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν για την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων. Αμέσως μετά, παρατίθενται τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τις δραστηριότητες αξιολόγησης, όπου διευκρινίζονται μέσω γραφημάτων παρουσιάζοντας το ποσοστό επιτυχίας, καθώς και το ποσοστό προόδου, εφόσον αυτό υπάρχει. Τέλος, καταγράφονται τα συμπεράσματα αυτής της έρευνας, τα ερωτήματα που γεννήθηκαν και οι σκέψεις σχετικά με τη μεθοδολογία και τα αποτελέσματα της παρέμβασης.

Θεωρητικό Πλαίσιο

1.1 Ορισμός Νοητικής Υστέρησης

Η νοητική υστέρηση χρονολογείται από τα πρώτα, κιόλας, χρόνια της ιστορίας του ανθρώπου. Ένας γενικός ορισμός που περιγράφει την παραπάνω έννοια δόθηκε από τους Thomas & Pierson (1996, ό.α. στο Thomas & Woods, 2003): «Ο αποδεκτός από την κυβέρνηση όρος για τη νοητική λειτουργία είναι όταν αυτή εμφανίζεται πιο περιορισμένη και αναπτύσσεται ή έχει αναπτυχθεί με πιο βραδύ ρυθμό σε σύγκριση με τον γενικό πληθυσμό».

Από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα, το φαινόμενο αυτό ξεκίνησε να κεντρίζει όλο και περισσότερο το ενδιαφέρον των επιστημόνων και των ερευνητών. Οι ορισμοί και οι ορολογίες αλλάζουν συνεχώς, έχοντας χρησιμοποιηθεί όροι όπως: μικρόνους, μη φυσιολογικός, νοητική μειονεξία και φτάνοντας στον όρο που χρησιμοποιείται ως επί το πλείστον από το 1990 μέχρι και σήμερα, νοητική καθυστέρηση, νοητική

υστέρηση αλλά και νοητική αναπηρία (Thomas & Woods, 2003). Θεωρείται πως η νοητική καθυστέρηση, συνεπάγεται την νοητική ανεπάρκεια, η πλειοψηφία αυτών των ατόμων, δηλαδή, δεν έχουν τη δυνατότητα να φτάσουν το νοητικό επίπεδο των «φυσιολογικών» ατόμων, εκτός από την περίπτωση της νοητικής υστέρησης λόγω περιβαλλοντικών αιτιών, όπου με έγκαιρη διάγνωση και παρέμβαση, μπορεί να εξαλειφθεί (Αλευριάδου & Γκιαούρη, 2009).

Τα άτομα αυτά, αντιμετωπίζουν καθημερινά ρατσιστική συμπεριφορά και προκαταλήψεις, οι οποίες μέχρι και στα μέσα του 21^{ου} αιώνα ήταν σε τόσο έντονο βαθμό, ο οποίος περιλάμβανε τον εγκλεισμό τους σε ιδρύματα και την γενικότερη απόρριψή τους από το κοινωνικό σύνολο. Παρόλα αυτά, τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μείωση αυτών των προκαταλήψεων με αποτέλεσμα τη δειλή αλλά σταθερή ένταξή τους στην κοινωνία, με εκπαιδευτική υποστήριξη και αποδοχή.

1.2 Χαρακτηριστικά και Διάγνωση Νοητικής Υστέρησης

Η Αμερικανική Εταιρία για τη Νοητική Υστέρηση θεωρείται ο μεγαλύτερος επαγγελματικός οργανισμός στον τομέα της νοητικής υστέρησης έχοντας δημοσιεύσει έρευνες και άρθρα, τα οποία συμβάλλουν στην εξέλιξη της γνώσης πάνω σε αυτή την αναπηρία. Στο εγχειρίδιο που έχει εκδώσει η εταιρία (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities) αναφέρει πως η νοητική υστέρηση *απαρτίζεται από τρία βασικά χαρακτηριστικά* (Πολυχρονοπούλου, 2012:351):

A) Η νοητική λειτουργία βρίσκεται κάτω του μέσου όρου. Πιο αναλυτικά, στο test νοημοσύνης (I.Q.) που συμμετέχει το άτομο, βαθμολογείται κάτω του μέσου όρου, από αυτή που αποκτούν συνομήλικοι του. Συγκεκριμένα, ο δείκτης νοημοσύνης του είναι κάτω 84 με 85, με την Ελαφρά Νοητική Υστέρηση να κυμαίνεται στα επίπεδα από 50-55 έως 70, την Μέτρια Νοητική Υστέρηση μεταξύ 35-40 και 50-55, τη Σοβαρή Νοητική Υστέρηση ανάμεσα στα 20-25 με 35-40, και τέλος η Βαριά Νοητική Υστέρηση, η οποία βρίσκεται κάτω από το επίπεδο του 20 ή 25.

B) Δεύτερο χαρακτηριστικό της νοητικής λειτουργίας των ατόμων με νοητική καθυστέρηση, είναι η προσαρμοστική συμπεριφορά του ατόμου στο κοινωνικό

περιβάλλον. Πιο αναλυτικά, η προσαρμοστική συμπεριφορά περιλαμβάνει τον ρυθμό ανάπτυξης ορισμένων δεξιοτήτων του ατόμου, όπως είναι η αδρή και λεπτή κινητικότητα, ο βαθμός ικανότητας για μάθηση, αλλά και η κοινωνική προσαρμογή του ατόμου σε ανάλογα περιβάλλοντα.

Γ) Το τρίτο και τελευταίο χαρακτηριστικό της νοητικής λειτουργίας, είναι η περίοδος στην οποία μπορεί να εκδηλωθεί η νοητική υστέρηση. Σύμφωνα με την AAIDD, η ηλικία στην οποία μπορεί να εμφανιστεί η Ν.Υ. είναι από τη στιγμή της γέννησης, έως το 16^ο έτος του ατόμου – η περίοδος της εκδήλωσης επεκτάθηκε μέχρι την ηλικία των 18.

Είναι εύλογο να αναφέρουμε, πως σύμφωνα με έρευνα που δημοσιεύθηκε στο επιστημονικό περιοδικό *American Journal on Mental Retardation*, άτομα με νοητική υστέρηση, είχαν αυξημένες πιθανότητες για ιατρικές διαταραχές, καθώς εντοπίστηκαν στο δείγμα που εξετάστηκε 5,4 διαταραχές ανά άτομο (π.χ. καρδιαγγειακός κίνδυνος). Επίσης, τα άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα, είχαν αυξημένο ποσοστό ιατρική παρακολούθησης, νοσηλείας αλλά και θνησιμότητας. Άτομα, επομένως, με νοητική υστέρηση χρίζονται ως ευαίσθητη, ιατρικά, ομάδα, στην οποία πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη προσοχή, αφού σύμφωνα με την ίδια έρευνα, ιατρικές παθήσεις εντοπίστηκαν κατά τη διάρκεια της εξέτασής τους για το πόρισμα της έρευνας.

Η αξιολόγηση και η διάγνωση της νοητικής υστέρησης στην Ελλάδα, γίνεται με βάση τα συστήματα ταξινόμησης των DSM-IV ή ICD-10. Δεν υπάρχει κάποιο νομικό πλαίσιο που να καθορίζει το χρόνο διάγνωσης της νοητικής καθυστέρησης, παρόλα αυτά, τα εγχειρίδια θέτουν ως όριο του 18^{ου} έτους. Τα δύο επικρατήσαντα συστήματα ταξινόμησης, παρότι έχουν διαφορές μεταξύ τους, χρησιμοποιούν τα ίδια κριτήρια για να προσδιορίσουν τη νοητική καθυστέρηση και οδηγούν σε συνεπείς αξιολογήσεις. «Δεδομένου ότι η διάγνωση της νοητικής καθυστέρησης απαιτεί την εκτίμηση πολλών πλευρών της λειτουργικότητας του ατόμου (γνωστικών, επικοινωνιακών, φροντίδας του εαυτού κ.λπ.), στην κλινική πράξη η νοητική καθυστέρηση διαγιγνώσκεται σε ηλικίες μεταξύ τριών και επτά ετών» (Open Society Institute, 2005). Αυτό συμβαίνει για το λόγο του ότι η νοητική ελλειμματικότητα δεν μπορεί να εντοπιστεί κατά τη νηπιακή ηλικία. Γενικότερα, για τη διάγνωση της νοητικής καθυστέρησης, υπεύθυνη υπηρεσία είναι το Κέντρο Διαφοροδιάγνωσης,

Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕΔΔΥ). Επίσης, αξιολογήσεις πραγματοποιούνται σε δημόσια νοσοκομεία, και κοινοτικές υπηρεσίες υγείας, καθώς και τα κέντρα ψυχικής υγείας, αλλά και τα ιατροπαιδαγωγικά κέντρα.

1.3 Τι είναι η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα ή αλλιώς ΔΕΠ-Υ, θεωρείται ως «μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή, δηλαδή σχετίζεται με την ωρίμανση του νευρικού συστήματος και εμφανίζεται με σταθερή πορεία και ειδικές γνωστικές δυσλειτουργίες» (Κουμούλα, 2012). Αποτελεί μία από τις πιο συχνές διαταραχές της παιδικής ηλικίας, λόγω, όμως των συμπτωμάτων της, τα οποία πολλές φορές συγχέονται με τα χαρακτηριστικά των νηπίων, γεγονός που οδηγεί στην μη έγκαιρη διάγνωση και παρέμβαση και επομένως, στην ενήλική ζωή του ατόμου με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα. Βασικότερα συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ θεωρούνται η υπερκινητικότητα, η παρορμητικότητα καθώς και η ελλειμματική προσοχή (Σμυρναίου).

Στη δεκαετία του εβδομήντα, όπου δεν είχε διερευνηθεί ο ορισμός της ΔΕΠ-Υ, τα παιδιά που έπασχαν από αυτή την διαταραχή χαρακτηρίζονταν από τους επιστήμονες ως «παιδιά με εγκεφαλική δυσλειτουργία», στην ίδια ομάδα που κατατάσσονταν και τα παιδιά με δυσλεξία. Επιπλέον, για πολλούς επιστήμονες τα άτομα με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και τα άτομα με Υπερκινητικότητα, αποτελούσαν διαφορετικές ομάδες προβλημάτων, ή τα κατέτασσαν στην κατηγορία των μαθησιακών δυσκολιών (Πολυχρονοπούλου, 2012). Η διαταραχή αυτή, εντοπίζεται σε όλο και περισσότερα παιδιά, καθώς οι εκτιμήσεις σχετικά με την παρουσία της να κυμαίνεται από το 4% έως το 10% του πληθυσμού. Έρευνες, επίσης, δείχνουν πως ένα μεγάλο μέρος του πληθυσμού δεν λαμβάνει έγκαιρη διάγνωση σε συνδυασμό με πρώιμη παρέμβαση, το οποίο έχει ως αποτέλεσμα την συνέχιση της ΔΕΠ-Υ και στην ενήλικη ζωή του ατόμου.

1.4 Χαρακτηριστικά και Διάγνωση της ΔΕΠ-Υ

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα αποτελεί μια περίπλοκη διαταραχή πτυχές της οποίας ερευνούνται ακόμα και σήμερα. Υπάρχει ποικιλία συμπτωμάτων, τα οποία χωρίζονται σε πρωτογενή και δευτερογενή (Πολυχρονοπούλου, 2012). Τα πρωτογενή αφορούν τα βασικά συμπτώματα, την αδυναμία συγκέντρωσης της προσοχής, την παρορμητικότητα και την υπερκινητικότητα. Στα δευτερογενή ή αλλιώς, συνοδά συμπτώματα, συγκαταλέγονται καταστάσεις όπως κρίσεις οργής, έλλειψη ψυχραιμίας, επιθετικότητα, κατάθλιψη κ.ά. τα οποία υπάρχει περίπτωση να είναι διαφορετικά σε κάθε παιδί (Cooper & Bilton, 2002 ό.α. στο Πολυχρονοπούλου 2012).

Η διαταραχή χωρίζεται σε τρεις τύπους, οι οποίοι είναι οι εξής: κύρια υπερκινητικός – παρορμητικός, κύρια απρόσεκτος και συνδυασμένος υπερκινητικός – παρορμητικός και απρόσεκτος. Αναλυτικότερα:

- Ο κύρια υπερκινητικός – παρορμητικός τύπος έχει περισσότερα από έξι συμπτώματα της υπερκινητικότητας – παρορμητικότητας, μερικά παραδείγματα των οποίων είναι η νευρικότητα σε χέρια και πόδια, υπερβολική ομιλία, δυσκολία στο να περιμένει τη σειρά του, ακατάλληλες κινήσεις για τον εκάστοτε χώρο (π.χ. σκαρφαλώνει). Ο τύπος αυτός έχει λιγότερα από έξι συμπτώματα της απροσεξίας, παρόλο που παρατηρούνται χαρακτηριστικά ελλειμματικής προσοχής.
- Ο κύρια απρόσεκτος τύπος έχει περισσότερα από έξι συμπτώματα στην κατηγορία της απροσεξίας, όπως η δυσκολία διατήρησης της προσοχής σε έργα ή δραστηριότητες, δυσκολία ακολουθίας οδηγιών και τέλος, αποφυγή εμπλοκής σε καθήκοντα που απαιτούν σταθερή και διαρκή πνευματική προσπάθεια. Η εμφάνιση των συμπτωμάτων της υπερκινητικότητας – παρορμητικότητας είναι κάτω των έξι, ακόμα κι αν παρατηρούνται ενδείξεις υπερκινητικότητας. Τα παιδιά με αυτό τον τύπο ΔΕΠ-Υ υπάρχει πιθανότητα να είναι ήσυχα αλλά απρόσεκτα, και να μην παρουσιάζουν προβλήματα υπερκινητικότητας ή κοινωνικοποίησης. Γι' αυτό το λόγο πολύ συχνά δεν εντοπίζεται από το οικογενειακό ή σχολικό περιβάλλον του παιδιού η διαταραχή, το οποίο έχει σαν αποτέλεσμα να μην υπάρξει κάποια παρέμβαση και αντιμετώπιση της.

- Ο τρίτος τύπος, ο συνδυασμένος υπερκινητικός – παρορμητικός και απρόσεκτος παρουσιάζει τουλάχιστον έξι συμπτώματα υπερκινητικότητας – παρορμητικότητας, καθώς και τουλάχιστον έξι συμπτώματα έλλειψης προσοχής. Να σημειωθεί επίσης πως το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών, συνήθως εμφανίζουν τον συνδυασμένο τύπο της διαταραχής.

Επιπλέον, τα συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ δεν παραμένουν ίδια στην πάροδο του χρόνου. Αντίθετα, «διαφοροποιούνται ανάλογα με την ηλικία, η υπερκινητικότητα μειώνεται αλλά η παρορμητικότητα και η απροσεξία ενδεχομένως να διατηρούνται» (Κόρπα, 2014). Ακόμα, η συχνότητα που παρατηρείται η διαταραχή ανάμεσα στα δύο φύλα είναι 3/1 (αγόρια, κορίτσια), αλλά και υπάρχει διαφοροποίηση στα συμπτώματα των δύο φύλων, με τα κορίτσια να παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα υπερκινητικότητας, εξωτερικευόμενης συμπεριφοράς και επιθετικότητας, όπως και περισσότερα μαθησιακά προβλήματα.

Ειδικοί, οι οποίοι καθίστανται αρμόδιοι για την αξιολόγηση και τη διάγνωση της ΔΕΠ-Υ είναι οι κλινικοί ή Εκπαιδευτικοί Ψυχολόγοι ή Παιδοψυχίατροι. Τα κριτήριά τους βασίζονται στο εγχειρίδιο της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρίας, γνωστό στην Ελλάδα και ως «Διαγνωστικό Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών» (DSM). Η διαδικασία αξιολόγησης απαιτεί πολλαπλά βήματα και αφορά τη συλλογή πολλών πληροφοριών από διάφορες πηγές. Στην αξιολόγηση λαμβάνουν μέρος οι γονείς, το παιδί, το σχολικό περιβάλλον του παιδιού και άλλα σημαντικά για το παιδί άτομα.

Η ΔΕΠ-Υ είναι μια αναπτυξιακή διαταραχή που «έχοντας ως πρωτογενή τα συμπτώματα της απροσεξίας και της υπερκινητικότητας – παρορμητικότητας επιμένει στο χρόνο και μπορεί να προκαλέσει σημαντικές και ποικίλες δυσκολίες, τόσο στο ίδιο το παιδί, όσο και το περιβάλλον του» (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2000 ό.α στο Γκονέλα). Η μη έγκαιρη διάγνωση και παρέμβαση έχουν ως αποτέλεσμα αρνητικές συνέπειες στην καθημερινότητα του παιδιού. Σε έρευνα που δημοσιεύθηκε από την Sarah O'Neill, Ph.D., αναφέρεται πως το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον των παιδιών με ΔΕΠ-Υ δυσκολεύεται να εντοπίσει τα συμπτώματα, με αποτέλεσμα, έως την ηλικία των έξι, μόνο το 53,8% των παιδιών να έχει διαγνωσθεί με ΔΕΠ-Υ, όπου και παραπέμφθηκε σε κάποιον ειδικό. Επίσης, σε μια ακόμα μελέτη που διεξήχθη στον Καναδά, τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ είχαν, σύμφωνα με τους γονείς, περισσότερα

προβλήματα σε σχέση με τη διαχείριση συναισθήματος, τη συμπεριφορά, την ψυχική υγεία και την αυτοεκτίμηση. Επιπλέον, τα προβλήματα των παιδιών με ΔΕΠΥ είχαν σημαντική επίπτωση στη συναισθηματική υγεία των γονέων, στο χρόνο που διέθεταν για τις δικές τους ανάγκες, όπως και παρενέβαιναν στις δραστηριότητες της οικογένειας και στη συνεκτικότητα της οικογένειας. Ακόμα, παιδιά με περισσότερα συμπτώματα με ΔΕΠΥ είχαν φτωχότερη ψυχοκοινωνική ποιότητα ζωής. Τα παραπάνω αποτελέσματα των ερευνών, φανερώνουν τη δυσκολία εντοπισμού της διαταραχής από τους γονείς και τους δασκάλους, γεγονός που υποδηλώνει την ελλιπή προσοχή στη διάκριση των συμπτωμάτων. Ακόμα, τα αποτελέσματα της δεύτερης έρευνας, παρουσιάζουν τη δυσκολία που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με διαταραχή, στην καθημερινότητά τους. Μία τρίτη μελέτη (National Comorbidity Survey Replication Study) παρουσιάζει τα αποτελέσματα για τον επιπολασμό και τις συσχετίσεις των ψυχικών διαταραχών. Συμπέρανε, λοιπόν, πως από το 36% των ενηλίκων που πληρούσαν τα κριτήρια για ΔΕΠ-Υ στην παιδική ηλικία, το 4,4% συνέχισε να τα πληροί και στην ενήλικη ζωή. Επομένως, τα αποτελέσματα αυτά φανερώνουν πως είναι αναγκαία και απαραίτητη η προσοχή του περιβάλλοντος των παιδιών σε τυχόν συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ, καθώς η έγκαιρη διάγνωση και παρέμβαση θα βελτιώσει τη ζωή των παιδιών αλλά και των γονέων, αλλά και αργότερα τη ζωή τους ως ενήλικες.

1.5 Άτομα με Νοητική Υστέρηση και ΔΕΠ-Υ

Πλήθος ερευνών έχουν αποδείξει ότι το 35% με 40% των ατόμων με νοητική υστέρηση, έχουν, επίσης, διαγνωστεί και με κάποιου είδους ψυχική διαταραχή (Emerson & Hatton, 2007 ό.α. στο *Developmental Disabilities and Co-occurring Mental Health Disorders*). Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο Ηνωμένο Βασίλειο, ανάμεσα σε παιδιά με νοητική καθυστέρηση, και χωρίς, τα αποτελέσματα έδειξαν πως τα παιδιά με νοητική αναπηρία είχαν κάποιου είδους ψυχική διαταραχή, σε ποσοστό 36%, σε σύγκριση με τα παιδιά που δεν είχαν νοητική υστέρηση, το ποσοστό των οποίων έφτανε στο 8%. Βρέθηκε μάλιστα, πως η ΔΕΠ-Υ και κάποια άλλη διαταραχή της συμπεριφοράς, είχαν συννοσηρότητα με την νοητική υστέρηση. Μια ακόμη μελέτη του Πανεπιστημίου της Ουαλίας Bangor, αφού εξέτασε δείγμα παιδιών με νοητική αναπηρία, συμπέρανε πως τα μικρά παιδιά και αυτά με αυτισμό,

είχαν τα μεγαλύτερα ποσοστά ΔΕΠ-Υ. Επιπλέον, παρατήρησαν υψηλά ποσοστά συμπτωμάτων της ΔΕΠ-Υ σε παιδιά με νοητική υστέρηση, σε σύγκριση με τα αδέρφια τους. Επιπροσθέτως, ενδιαφέρον δείχνουν τα αποτελέσματα της έρευνας των Ahuja et al (2013), όπου αφού εξέτασαν τρία δείγματα παιδιών, με νοητική αναπηρία και ΔΕΠ-Υ, με ΔΕΠ-Υ και χωρίς νοητική αναπηρία, και με νοητική υστέρηση χωρίς ΔΕΠ-Υ. Το συμπέρασμα στο οποίο κατέληξαν, είναι πως η κλινική εικόνα των παιδιών με νοητική υστέρηση και ΔΕΠ-Υ, δεν διαφέρει από αυτή των παιδιών με τη διαταραχή, χωρίς όμως νοητική υστέρηση, εκτός από τα περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς που παρουσιάζουν. Λόγω αυτών των αποτελεσμάτων αυτής της μελέτης, οι ερευνητές θεωρούν πως θα υπάρχουν επιπτώσεις στους κλινικούς γιατρούς, λόγω του ότι πραγματοποιούν θεραπείες στα παιδιά χωρίς να λαμβάνουν υπόψη την ύπαρξη και τις επιπτώσεις των συμπτωμάτων της ΔΕΠ-Υ, πέρα από τη νοητική καθυστέρηση, ενώ πρέπει να αντιμετωπίσουν τις συμπεριφορικές διαταραχές (Ahuja et al., 2013 ό.α στο U.S. National Institutes of Health's National Library of Medicine). Σε μια ακόμη έρευνα που πραγματοποίησε ο Fernandez-Jaen, τα αποτελέσματά του, έδειξαν αυτό που ισχυρίστηκαν και προηγούμενες έρευνες, το ότι η εμφάνιση της ΔΕΠ-Υ μαζί με τη νοητική υστέρηση, είναι πιο συχνή, απ' ότι η διαταραχή αυτή να υπάρχει σε παιδιά χωρίς νοητική αναπηρία.

Όπως φαίνεται, επομένως, στις παραπάνω έρευνες, η συννοσηρότητα της νοητικής υστέρησης με τη ΔΕΠ-Υ είναι φαινόμενο που συναντάται συχνά και έχει γίνει αντικείμενο έρευνας πολλών επιστημόνων, προκειμένου να ανακαλύψουν περισσότερες πτυχές στην συνύπαρξη αυτών των δύο, φέρνοντας στο φως συνεχώς νέες και διαφορετικές πληροφορίες που διευκολύνουν τους τρόπους αντιμετώπισής τους.

1.6 Κοινωνικές Δεξιότητες παιδιών με νοητική αναπηρία

Πολλοί ορισμοί έχουν καταγραφεί για την έννοια των κοινωνικών δεξιοτήτων. Μια από τις πιο αποδεκτές είναι αυτή των Hersen & Bellack (1977), σύμφωνα με τους οποίους κοινωνικές δεξιότητες είναι «η δυνατότητα να εκφράσει το άτομο τόσο θετικά, όσο και αρνητικά συναισθήματα στο διαπροσωπικό πλαίσιο, χωρίς να υπάρχει ο φόβος της απώλειας της κοινωνικής ενίσχυσης». Οι κοινωνικές δεξιότητες, δηλαδή,

αποτελούν ένα σύνολο δεξιοτήτων που επιτρέπουν σε ένα άτομο να επικοινωνεί, να αλληλεπιδρά και να κοινωνικοποιείται με τους άλλους επιτυχώς. Στις κοινωνικές δεξιότητες συγκαταλέγονται λεκτικές αλλά και μη λεκτικές μορφές επικοινωνίας. Η κοινωνική ικανότητα εντοπίζεται με την επιτυχία του ανθρώπου να εναρμονιστεί με την πραγματικότητα της κατάστασης και να αντιδράσει κατάλληλα (Tsang). Οι κοινωνικές δεξιότητες είναι συμπεριφορές οι οποίες βοηθάνε τους ανθρώπους να εκφράζουν στοχευμένα τα συναισθήματά τους και τις ανάγκες τους πετυχαίνοντας προσωπικούς στόχους (Lieberman et al., 1989 ό.α στο Tsang). Ο βαθμός όμως απόκτησης των κοινωνικών δεξιοτήτων διαφέρει σε κάθε άτομο και πόσο μάλλον σε άτομα με διαταραχές. Πλήθος ερευνών έχει τοποθετηθεί για τις κοινωνικές δεξιότητες των ατόμων με νοητική αναπηρία, καθώς και ΔΕΠ-Υ και όλες συμφωνούν στο γεγονός ότι υπάρχει έλλειψη αυτών.

Σύμφωνα με την Πολυχρονοπούλου (2012) «Η πλειοψηφία των παιδιών χωρίς αναπηρία αποκτούν τις απαραίτητες κοινωνικές δεξιότητες για την κοινωνική προσαρμογή τους μέσω της συμπτωματικής μάθησης και της ωρίμανσης», σε αντίθεση με τα παιδιά τα οποία έχουν διαγνωστεί με νοητική υστέρηση. Τα παιδιά αυτά, λόγω των γνωστικών, γλωσσικών και συμπεριφορικών δυσκολιών και διαταραχών, δυσκολεύονται στην απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων που θεωρούνται απαραίτητες για την κοινωνική τους ενσωμάτωση και αυτονομία. Συγκεκριμένα, μια έρευνα που διεξήχθη από τους Umadevi και Sukuraman, σε δείγμα εκατό ατόμων με νοητική υστέρηση, κατέδειξε πως το 48% αυτών αντιμετώπιζε έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων. Επιπλέον, παρατήρησαν πως όσο ανεβαίνει ο βαθμός της νοητικής αναπηρίας, τόσο αυτές οι δεξιότητες μειώνονται.

Τα παιδιά με νοητική υστέρηση, αντιμετωπίζουν προβλήματα όσον αφορά της δημιουργία και διατήρηση φιλιών, την κατάλληλη και κοινωνικά αποδεκτή επικοινωνία, την ορθή ερμηνεία των συναισθημάτων και των μη λεκτικών μηνυμάτων του συνομιλητή τους, την ερμηνεία των κοινωνικών καταστάσεων, ειδικά στην περίπτωση των πολύπλοκων πληροφοριών, επιπλέον, δυσκολεύονται στην επίδειξη διεκδικητικής στάσης με τρόπο κοινωνικά αποδεκτό, αλλά και τέλος, στο να επιδείξουν δεξιότητες συνεργασίας, ενσυναίσθησης και ακρόασης (Πολυχρονοπούλου, 2012). Οι παραπάνω δυσκολίες, οδηγούν το παιδί με νοητική υστέρηση στην απόρριψη από τους συνομήλικους και εν συνεχεία, από το κοινωνικό σύνολο. Η εμφάνιση κάποιας ψυχολογικής διαταραχής σε παιδιά με νοητική

αναπηρία είναι πολύ πιθανή, παρόλα αυτά «έχει παρατηρηθεί, μέσω ερευνών, πως η συστηματική παρακολούθηση και υποστήριξη της συμπεριφοράς και της συναισθηματικής τους ανάπτυξης μπορεί να μειώσει ή να αποτρέψει πολλές ψυχιατρικές επιπλοκές» (Πολυχρονοπούλου, 2012). Χρήζεται, άρα, απαραίτητη η εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με νοητική υστέρηση αλλά και προτεραιότητα για να δημιουργηθεί μια κοινωνική «ασφάλεια» (National Research Council, 2002 ό. α. στο Jacobson et al., 2007), καθώς έτσι προλαμβάνεται η εμφάνιση κάποιας ψυχικής και ψυχολογικής διαταραχής και ενισχύονται οι κοινωνικές του δεξιότητες. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, την αποφυγή απόρριψης από συνομηλίκους τους και γενικότερα από το κοινωνικό σύνολο. Σε μελέτη που πραγματοποίησε η Dr. Aruna Karra (2013) για την πιο αποτελεσματική διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με νοητική υστέρηση, είτε από το πλαίσιο του σπιτιού, είτε μέσα στο σχολείο, εξέτασε δείγμα 150 παιδιών με νοητική αναπηρία. Τα εβδομήντα πέντε ακολουθούσαν το πρόγραμμα εντός της οικίας τους, ενώ τα υπόλοιπα εβδομήντα πέντε, μέσω ειδικών σχολείων. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως τα παιδιά που πήγαιναν στα ειδικά σχολεία σημείωσαν μεγαλύτερα ποσοστά κοινωνικών δεξιοτήτων, σε αντίθεση με αυτά τα παιδιά που παρέμεναν σπίτι. Η κοινωνικοποίησή τους βελτιώθηκε, λόγω της συναναστροφής τους και με άλλα παιδιά, ενώ αυτά που παρέμεναν σπίτι, δεν είχαν αυτή την δυνατότητα. Φαίνεται, λοιπόν, τα παιδιά με νοητική υστέρηση, να μαθαίνουν καλύτερα σε ομάδες, παρά αυτόνομα και απομονωμένα.

1.7 Ερευνητικές Υποθέσεις

Οι ερευνητικές υποθέσεις καταγράφηκαν βασισμένες στην σχετική βιβλιογραφία, το σκοπό και τους στόχους της έρευνας αυτής, αλλά και την εμπειρία και της γνώσεις που κατέχονται όσον αφορά τον τρόπο βελτίωσης των κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιού με νοητική υστέρηση και Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα.

Με βάση τη βιβλιογραφία και αντίστοιχες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, η βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με διαταραχές, επέρχεται με την παρέμβαση. Με τις κατάλληλες δραστηριότητες, το

παιδί έρχεται αντιμέτωπο με καταστάσεις και προβλήματα κοινωνικοποίησης που το δυσκολεύουν και μαθαίνει πώς να τις αντιμετωπίζει, αλλά και ποιοι είναι οι κατάλληλοι τρόποι συμπεριφοράς, όπως και οι κοινωνικά αποδεκτοί.

Βασιζόμενοι στην βιβλιογραφία, υποθέτουμε πως για την ενίσχυση της κοινωνικοποίησης σημαντικό ρόλο παίζουν οι δραστηριότητες που θα υλοποιηθούν. Θα πρέπει να εξετασθεί το ιστορικό του παιδιού και με βάση αυτό και το Αναλυτικό Πρόγραμμα κοινωνικών δεξιοτήτων για παιδιά με νοητική υστέρηση, θα δημιουργηθούν δραστηριότητες που ταιριάζουν και στοχεύουν στα αδύναμα σημεία κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού. Έτσι με εύστοχες δραστηριότητες θα οδηγηθούμε στην βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων του.

Σύμφωνα με έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, η επιβράβευση του παιδιού κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων παίζει καθοριστικό ρόλο για την προσπάθεια που καταλαμβάνει. Ενισχύεται η αυτοπεποίθηση του, όπου με τη σειρά της οδηγεί στην μεγαλύτερη καταβολή προσπάθειας άρα και στην μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα των δραστηριοτήτων, που συνεπάγεται την βελτίωση των κοινωνικών του δεξιοτήτων.

Μέθοδος

2.1 Μελέτη Περίπτωσης

2.1.1 Ατομικό – Οικογενειακό Ιστορικό

Η Μ. γεννήθηκε το 2006. Διαμένει στην πόλη της Φλώρινας και συγκεκριμένα στο Τμήμα Κοινωνικής Προστασίας και Αλληλεγγύης, μετά από παρέμβαση της Πρόνοιας, όπου χρειάστηκε να την απομακρύνει από την οικογένειά της για λόγους αμέλειας από τους γονείς. Η ίδια ζει και συναναστρέφεται με αρκετά ακόμα παιδιά, διαφόρων ηλικιών. Επιπλέον, οι γονείς της έχουν τη δυνατότητα και την

επισκέπτονται κάποιες φορές μέσα στο χρόνο. Παρόλα αυτά, η Μ. έχει ως κηδεμόνες κοινωνιολόγους του ιδρύματος και απευθύνεται σε αυτούς για τα καθημερινά της προβλήματα και τις ασχολίες της.

Σύμφωνα με τη διάγνωση του ΚΕΔΔΥ, η Μ. έχει έντονη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα, και ελαφριά νοητική υστέρηση. Διαπληκτίζεται πολύ συχνά με τους συνομήλικούς της και δεν έχει σταθερές και δυνατές φιλίες, αλλά και δεν δύναται να συναναστραφεί για πολλή ώρα μαζί τους. Έχει τάση προς την κλοπή, καθώς έχουν συμβεί διάφορα περιστατικά κλοπής σε φίλους και συμμαθητές της. Το εκπαιδευτικό επίπεδο, καθώς και το επίπεδο των κοινωνικών της δεξιοτήτων είναι κατώτερο της ηλικίας, της, σύμφωνα με την ψυχολόγο του ιδρύματος, υπολογίζεται γύρω στην ηλικία των έξι με επτά ετών. Η Μ. δεν οριοθετείται εύκολα και αδιαφορεί για τις εντολές που της δίνονται είτε από δασκάλους, είτε από τους κηδεμόνες της. Επίσης, ψεύδεται πολύ συχνά, ακόμα και σε περιπτώσεις απλής συζήτησης, όπου δεν υπάρχει η ανησυχία κάποιας αρνητικής συνέπειας (π.χ. για την ηλικία της). Έχει ελλείμματα στις κοινωνικές τις δεξιότητες και παρουσιάζει αρκετές φορές ανάρμοστη συμπεριφορά (π.χ. γλύφει τα χέρια της και μετά τα τρίβει μεταξύ τους, «για να καθαριστούν»), όπως ισχυρίζεται.

Παρόλα αυτά, όμως, η Μ. είναι ιδιαίτερα κοινωνική και ευχάριστη, αλλά και με διάθεση για να συζητήσει. Εκφράζει την επιθυμία της για συναναστροφή με διάφορους ανθρώπους, συνομήλικους και μη, και είναι φιλική με όλες τις νέες γνωριμίες της.

2.1.2 Εκπαιδευτικό Ιστορικό

Η Μ. φοιτά στην Πέμπτη τάξη του Δημοτικού, ακολουθώντας, ηλικιακά, τις αντίστοιχες τάξεις, χωρίς να έχει «χάσει» κάποια χρονιά. Αντίθετα, η διάγνωση του ΚΕΔΔΥ αναφέρει πως το παιδί έχει έντονες μαθησιακές δυσκολίες, εξαιτίας των συσσωρευμένων μαθησιακών κενών. Η επίδοσή της στα test των ειδικών ήταν, κατά μέσο όρο, κάτω του μετρίου και η προσοχή της αποσπώταν συνεχώς, με αποτέλεσμα την συνεχή παρακίνηση και προτροπή της εκπαιδευτικού για να ασχοληθεί με τα ζητούμενα των ασκήσεων. Επιπλέον, να σημειωθεί πως το εκπαιδευτικό υλικό, στο οποίο εξετάστηκε, ήταν μικρότερης χρονολογικής ηλικίας. Οι απαντήσεις που έδωσε

οδήγησαν στο συμπέρασμα πως οι γνώσεις της δεν αντιστοιχούν στο επίπεδο των παιδιών της ηλικίας της.

Έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα ένταξης για ένα χρόνο, αλλά τώρα συνεχίζει τα μαθήματα του σχολείου στα πλαίσια της κανονικής τάξης. Προκειμένου ο δάσκαλος να προχωρήσει το μάθημα μαζί της και αυτή να ακολουθεί χρειάζεται να επαναλαμβάνεται πολλές φορές, καθώς διασπάται η προσοχή της Μ. και ασχολείται με διάφορα άλλα αντικείμενα και συζητήσεις. Επιπλέον, σηκώνεται πολύ συχνά από την θέση της και διακόπτει συνεχώς τη ροή του μαθήματος συζητώντας για διάφορα αντικείμενα εκτός θέματος. Επιπρόσθετα, η Μ. στις συζητήσεις της στην τάξη φωνάζει ή μιλάει δυνατά, δείχνοντας να μη μπορεί να το ελέγξει.

Σε αντίθεση, όμως, με τις δυσκολίες που εμφανίζει στα μαθήματά της, η Μ. βγάζει εις πέρας εργασίες, οι οποίες έχουν κίνηση ή ελαφρύ φόρτο, χωρίς να προκληθεί κάποιο πρόβλημα. Επιπλέον, δείχνει ενδιαφέρον για όποια δραστηριότητα της παρουσιάζεται σαν παιχνίδι και έχει όρεξη για μάθηση, καθώς ζητάει και επιδιώκει από μόνη της, την ενασχόληση με μαθήματα (π.χ. γράψιμο γράμματος).

2.2 Ερευνητικά Εργαλεία

Για το ακριβέστερο και πιο στοχευμένο πρόγραμμα παρέμβασης κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδί με ελαφρά νοητική αναπηρία και ΔΕΠ-Υ, πέρα από τη συλλογή και μελέτη του ιστορικού του, ακολούθησε και η δημιουργία δραστηριοτήτων αξιολόγησης, για την εξακρίβωση του επιπέδου της Μ. στις κοινωνικές της δεξιότητες. Οι δραστηριότητες αυτές διεξήχθησαν κατά την αρχή της παρέμβασης, αλλά και στο τέλος της, προκειμένου να διαφανεί η αποτελεσματικότητά της και εάν υπήρξε κάποια βελτίωση στο παιδί.

Οι δραστηριότητες αξιολόγησης, βασισμένες στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Κοινωνικών Δεξιοτήτων για Μαθητές με Μέτρια και Ελαφριά Νοητική Καθυστέρηση του Πρώην Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (ΙΕΠ), επικεντρώθηκαν στις θεματικές ενότητες των «διαπροσωπικών σχέσεων» και της «επικοινωνίας». Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκαν τρεις δραστηριότητες αξιολόγησης από την κάθε θεματική ενότητα.

Νωρίτερα, όμως, από τις δραστηριότητες αξιολόγησης, πραγματοποιήθηκαν κάποιες δραστηριότητες γνωριμίας-παιχνίδια προκειμένου να γνωριστούμε καλύτερα, αλλά και θέσαμε κανόνες, οι οποίοι θα ισχύουν την ώρα του μαθήματος και τους οποίους καταγράψαμε σε ένα χαρτί. Οι δραστηριότητες γνωριμίας περιελάμβαναν ένα επιτραπέζιο παιχνίδι-φιδάκι, στο οποίο αναγράφονταν σε κάθε κουτάκι ξεχωριστά προσωπικές ερωτήσεις (π.χ. πιο είναι το αγαπημένο σου χρώμα), για μεγαλύτερη εξοικείωση μεταξύ μας και ένα παιχνίδι ερωτήσεων-καρτέλες, όπου αναγράφονταν ξανά προσωπικές ερωτήσεις.

2.2.1 Δραστηριότητες Αξιολόγησης: Διαπροσωπικές Σχέσεις

Αναλυτικότερα, στην πρώτη δραστηριότητα αξιολόγησης, που κατατάσσεται στην θεματική ενότητα των Διαπροσωπικών Σχέσεων, ο διδακτικός στόχος αφορά την αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων: Αντίληψη των συναισθημάτων των άλλων. Για την υλοποίηση της δραστηριότητας αυτής, χρειάστηκαν τα εξής εργαλεία: εικόνες με εκφράσεις-συναίσθημα ανθρώπων, μαρκαδόροι, χαρτί. Για την δραστηριότητα αυτή, η Μ. χρειάζεται να βλέπει την κάθε εικόνα ξεχωριστά, να ονομάζει το συναίσθημα και ύστερα να το ζωγραφίζει στο χαρτί. Η εμφάνιση των εικόνων των συναισθημάτων, πραγματοποιείται με βάση το βαθμό δυσκολίας αναγνώρισης (χαρά, θυμός, λύπη, φόβος, έκπληξη).

Στην δεύτερη δραστηριότητα αξιολόγησης της συγκεκριμένης θεματικής ενότητας, ο διδακτικός στόχος είναι η δημιουργία και διατήρηση στενών σχέσεων: Συνύπαρξη ανθρώπων – ομοιότητες και διαφορές στους ανθρώπους. Για την υλοποίηση αυτής της δραστηριότητας χρειάστηκαν τα εξής εργαλεία: χαρτί, μαρκαδόρος, εικόνα ενός αγοριού κι ενός κοριτσιού δίπλα. Ξεκινώντας τη δραστηριότητα, προσπαθούμε να βρούμε ομοιότητες ανάμεσα στα παιδιά της εικόνας (π.χ. ίδιο χρώμα μπλούζας) και τις καταγράφουμε στο χαρτί, αφού ολοκληρώσουμε αυτό το σκέλος, ψάχνουμε να βρούμε διαφορές μεταξύ τους (π.χ. διαφορετικό ύψος) και καταγράφουμε στο χαρτί και αυτές τις σκέψεις. Μετά την ολοκλήρωσή τους συζητάμε για την συνύπαρξη διαφορετικών ανθρώπων, όπως φίλοι, γείτονες, συμμαθητές, κ.α. (π.χ. «Ενώ διαφέρουμε μεταξύ μας, πώς μπορούμε και ζούμε μαζί;»), αφού πρώτα διαπιστώσουμε πως όλοι οι άνθρωποι διαφέρουμε μεταξύ μας.

Στην τρίτη δραστηριότητα αυτής της θεματικής ενότητας, ο διδακτικός στόχος αφορά τη δημιουργία και διατήρηση φιλικών σχέσεων: Διατήρηση της φιλίας: μοιράζομαι πράγματα, καταστάσεις, συναισθήματα. Για την υλοποίηση αυτής της δραστηριότητας χρειάστηκαν τα εξής εργαλεία: εικόνες φίλων που τσακώνονται και άλλες που είναι αγαπημένοι, ιστορίες που αναλογούν στην κάθε εικόνα. Ξεκινώντας, η Μ. βλέπει τις εικόνες και για κάθε μία ξεχωριστά συζητάμε για το πώς φαντάζεται πως αισθάνονται αυτά τα παιδιά. Αφού συζητήσουμε, ακούει μια ιστοριούλα για την κάθε εικόνα (π.χ. σε μια εικόνα με δυο παιδιά να μαλώνουν, αφηγούμαι την ιστορία πως μάλωσαν για το τι παιχνίδι θα παίξουν στο διάλλειμα του σχολείου) και αναφέρει τι έκβαση φαντάζεται πως θα έχει αυτή η ιστορία και τι πρέπει να κάνουν για να συνεχίσουν να είναι καλοί φίλοι (π.χ. πρέπει να ζητήσουν συγγνώμη ο ένας από τον άλλον).

2.2.2 Δραστηριότητες Αξιολόγησης: Επικοινωνία

Στον θεματικό άξονα «Επικοινωνία» του Αναλυτικού Προγράμματος Κοινωνικών Δεξιοτήτων, συνεπάγονται τρεις δραστηριότητες αξιολόγησης, όπως συνέβη και στον προαναφερθέν άξονα με τίτλο «Διαπροσωπικές σχέσεις».

Η πρώτη δραστηριότητα αξιολόγησης αφορά τον διδακτικό στόχο της κατανόησης των ποικίλων επικοινωνιακών συνθηκών και της κατάλληλης ανταπόκρισης: Κατανόηση της σχέσης μεταξύ λεκτικών και μη λεκτικών σημάτων. Για τη δραστηριότητα αυτή, απαραίτητα εργαλεία είναι: καρτέλες οι οποίες γράφουν εκφράσεις συναισθήματος (π.χ. χάρηκα που έγραψα καλά στο διαγώνισμα). Αρχικά, ξεκινώντας τη δραστηριότητα, συζητάμε για την επικοινωνία (Τί είναι επικοινωνία, υπάρχει καλή και κακή, τί μας προσφέρει) και συνεχίζουμε παίζοντας ένα παιχνίδι παντομίμας, στο οποίο διαβάζουμε την καρτέλα και μιμούμαστε το συναίσθημα που περιγράφει. Μόλις τελειώσουν οι καρτέλες συζητάμε για το εάν η έκφραση του προσώπου δεν ταιριάζει με τα λεγόμενά μας, τι γίνεται.

Στη δεύτερη δραστηριότητα της «Επικοινωνίας» ο θεματικός στόχος είναι ο εξής: «Μιλώ για τις προτιμήσεις μου σε συζητήσεις: Μαθαίνω να λέω τι προτιμώ και να λέω “όχι” χωρίς να προσβάλω». Τα εργαλεία που χρειάστηκαν για την πραγματοποίηση αυτής της δραστηριότητας είναι τα εξής: Κούκλες κουκλοθέατρου.

Αρχικά, συζητάμε για το αν μπορούμε να λέμε «όχι» σε κάτι που μας ζητάνε και με ποιον τρόπο. Αργότερα παίζουμε με τις κούκλες του κουκλοθέατρου (δραματοποίηση) για το πότε μπορούμε να λέμε «όχι» και ποια είναι η κατάλληλη συμπεριφορά για να αρνηθούμε. Η Μ. αναλαμβάνει το ρόλο της κούκλας που έρχεται στη θέση της αρνητικής απάντησης κι εγώ το ρόλο της κούκλας που ζητάει και δημιουργεί την ιστορία (π.χ. ένας άγνωστος πλησιάζει το παιδί και του ζητάει να έρθει μαζί του).

Ο θεματικός στόχος της τρίτης δραστηριότητας είναι η επίλυση διαφωνιών: Εφαρμογή τρόπων επίλυσης διαφωνιών στην καθημερινή ζωή. Τα εργαλεία που χρειάζονται για την πραγματοποίηση της δραστηριότητας είναι τα εξής: εικόνες οι οποίες αναπαριστούν ανθρώπους που μαλώνουν. Ξεκινώντας, η Μ. βλέπει κάθε φωτογραφία ξεχωριστά και της αφηγούμαι και μια διαφορετική ιστορία, το λόγο για τον οποίο τα εκάστοτε άτομα μαλώνουν και της ζητάω να τελειώσει την ιστορία βάζοντας τον εαυτό της στη θέση ενός από τα άτομα και τί θα έκανε στη θέση του (π.χ. δύο αδέρφια μαλώνουν για το ίδιο παιχνίδι, τί θα έκανε η Μ. αν ήταν στη θέση του ενός αδερφού).

2.2.3 Δραστηριότητες: Διαπροσωπικές Σχέσεις

- Διδακτικός Στόχος της δραστηριότητας είναι οι Δεξιότητες ακρόασης και ανταπόκρισης: Το παιδί μαθαίνει να ακούει προσεκτικά το συνομιλητή του, χωρίς να τον διακόπτει, αναγνωρίζει κατάλληλους – ακατάλληλους τρόπους ακρόασης. Τα εργαλεία που χρειάζονται για αυτή τη δραστηριότητα είναι: ιστορία με τον κάστορα. Στη δραστηριότητα αυτή, διηγούμαι την ιστορία με τον κάστορα, η οποία περιληπτικά είναι η εξής: ο κάστορας ήταν πολύ ομιλητικός και δεν άκουγε κανέναν στις συζητήσεις του, ώσπου μια μέρα δεν άκουσε την προειδοποίηση του μπαμπά του, ροκάνισε ένα δέντρο και κόλλησε το στόμα του στο ρετσίνι. Έτσι ξεκίνησε να ακούει τους υπόλοιπους και συνειδητοποίησε ότι του λένε ευχάριστα πράγματα, με αποτέλεσμα να καταλάβει ότι το να ακούς τους συνομιλητές σου έχει και ένα ευχάριστο αντίκτυπο.) Συζητάμε με τη Μ. για το πώς μιλάμε σωστά με τον συνομιλητή μας (π.χ. μιλάει συνέχεια μόνο ο ένας;).

- Διδακτικός στόχος της δραστηριότητας αυτής είναι οι δεξιότητες ακρόασης και ανταπόκρισης: Το παιδί μαθαίνει να ακούει προσεκτικά το συνομιλητή του, χωρίς να τον διακόπτει, αναγνωρίζει κατάλληλους – ακατάλληλους τρόπους ακρόασης. Υλικά για αυτή τη δραστηριότητα δεν χρησιμοποιήθηκαν. Κάνουμε δραματοποίηση το σενάριο ενός καναλιού μαγειρικής, όπου της δίνω οδηγίες κι εκείνη πράττει ανάλογα με τα λεγόμενα.
- Διδακτικός στόχος στην θεματική ενότητα των διαπροσωπικών σχέσεων είναι η δημιουργία και διατήρηση στενών σχέσεων: Χαρακτηριστικά των ανθρώπων που μας αγαπάνε και τους αγαπάμε. Χρήσιμα υλικά για αυτή τη δραστηριότητα είναι: ένα χαρτί, μολύβι. Συζητάμε με την Μ. για τα αγαπημένα μας πρόσωπα. Πώς συμπεριφέρεται κάθε πρόσωπο, γιατί τους αγαπάμε, γιατί μας αγαπούν, και καταγράφουμε στο χαρτί το πώς δείχνουμε ή μας δείχνουν αγάπη. Ύστερα ζωγραφίζει μια αγαπημένη της στιγμή με ένα τέτοιο πρόσωπο.
- Ο διδακτικός στόχος της δραστηριότητας αυτής είναι η αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων: Έκφραση των προσωπικών συναισθημάτων. Δεν υπάρχουν απαραίτητα υλικά. Η Μ. περιγράφει μια εμπειρία-ιστορία της, η οποία έχει σχέση με κάποιο συναίσθημα, είτε λύπης, είτε χαράς, είτε θυμού.
- Διδακτικός στόχος της δραστηριότητας είναι η αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων: Έκφραση των προσωπικών συναισθημάτων. Σε αυτή τη δραστηριότητα απαραίτητα εργαλεία είναι: εικόνες ζώων που απεικονίζουν τις διάφορες μεταξύ τους σχέσεις, καρτέλες με συναισθήματα (χαρά, λύπη, θυμός, φόβος). Συζητάμε με τη Μ. για το πώς αισθάνονται τα ζώα και τα αντιστοιχίζει στις καρτέλες που απεικονίζουν το ανάλογο συναίσθημα.
- Διδακτικός στόχος της δραστηριότητας είναι η δημιουργία και διατήρηση φιλικών σχέσεων: Διατήρηση της φιλίας: μοιράζομαι πράγματα, καταστάσεις, συναισθήματα. Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα τα εργαλεία που είναι απαραίτητα είναι: χαρτί, μαρκαδόροι. Συζητάμε με τη Μ. για τους φίλους και

αναφέρεται στους δικούς της φίλους, καθώς και στα τα πράγματα τα οποία κάνουν μαζί. Ύστερα, ζωγραφίζει μια ευχάριστη μέρα που πέρασε παρέα με αυτούς.

- Διδακτικός στόχος της συγκεκριμένης δραστηριότητας είναι η κατάλληλη συμπεριφορά σε διάφορες κοινωνικές συνθήκες: Χρήση κατάλληλου λεξιλογίου: «ευχαριστώ» - «παρακαλώ». Υλικά που είναι απαραίτητα για την υλοποίηση της δραστηριότητας είναι: εικόνες που απεικονίζουν ανθρώπους και ζώα σε συνθήκες χαιρετισμού ή, για τους ανθρώπους, συνομιλίας όπου «ζητούν κάτι από κάποιον». Αρχικά συζητάμε για το ποιο είναι το κατάλληλο λεξιλόγιο σε έναν χαιρετισμό, ή σε μια συνδιαλλαγή. Ύστερα, η Μ. καλείται να πλάσει μια δική της ιστορία και να χρησιμοποιήσει κατάλληλο λεξιλόγιο που αναφέραμε νωρίτερα, στην αφήγησή της.
- Διδακτικός στόχος της παρούσας δραστηριότητας είναι η κατάλληλη συμπεριφορά σε διάφορες κοινωνικές συνθήκες: Χρήση κατάλληλου λεξιλογίου: «ευχαριστώ» - «παρακαλώ». Υλικά για αυτή τη δραστηριότητα δεν είναι απαραίτητα. Αφού συζητήσουμε για το ποιο είναι το κατάλληλο λεξιλόγιο που χρησιμοποιούμε στις συναλλαγές μας, ξεκινάμε μια δραματοποίηση σωστής συναλλαγής ανάμεσα σε μαγαζάτορα-πελάτη, προσέχοντας το λεξιλόγιο που χρησιμοποιούμε.
- Τελευταία δραστηριότητα η οποία ανήκει στον θεματικό άξονα των Διαπροσωπικών Σχέσεων, έχει ως διδακτικό στόχο την αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων: Αντίληψη των συναισθημάτων των άλλων. Απαραίτητα εργαλεία αυτής της δραστηριότητας, είναι: πλαστελίνη, εικόνες με εκφράσεις συναισθημάτων. Η Μ. βλέπει καρτέλες που απεικονίζουν συναισθήματα, τα ονομάζει και ύστερα φτιάχνει την έκφραση αυτή με πλαστελίνη.

2.2.4 Δραστηριότητες: Επικοινωνία

- Η πρώτη δραστηριότητα με θεματική ενότητα την επικοινωνία έχει ως διδακτικό στόχο την επίλυση διαφωνιών: Η σημασία της επίλυσης

διαφωνιών. Απαραίτητα εργαλεία για την εφαρμογή αυτής της δραστηριότητας είναι: κούκλες κουκλοθέατρου. Δραματοποίηση με τις κούκλες μια συνθήκη διαφωνίας, όπου η Μ. καλείται να επιλέξει την έκβασή της και ακολουθεί η επιβράβευση της σωστής επιλογής.

- Διδακτικός στόχος αυτής της δραστηριότητας είναι η αναζήτηση και μετάδοση πληροφοριών: Πληροφορώ τους άλλους για το πώς αισθάνομαι. Εργαλεία για αυτή τη δραστηριότητα δεν χρειάζονται. Ξεκινάμε δραματοποίηση συνθηκών όπου η Μ. παρέχει πληροφορίες π.χ. στο γιατρό για το πώς αισθάνεται σωματικά.
- Η επόμενη δραστηριότητα στον άξονα της επικοινωνίας, έχει ως διδακτικό στόχο «Μιλώ για τις προτιμήσεις μου σε συζητήσεις και σημασία επιλογής: ο καθένας έχει τη δική του άποψη και την εκφράζει». Εργαλεία τα οποία κρίνονται απαραίτητα για την υλοποίηση της εργασίας είναι τα εξής: ζάρι όπου στις έξι πλευρές του έχει εικόνες που να συμβολίζουν λουλούδια, φαγητό, άθλημα, βιβλίο, εποχές, φρούτα, χρησιμοποιούμε, επίσης, μαρκαδόρους, χαρτί. Ξεκινώντας τη δραστηριότητα, ρίχνουμε το ζάρι και ανάλογα με αυτό που συμβολίζει η εικόνα (π.χ. φρούτο) ζωγραφίζουμε το αντίστοιχο αγαπημένο μας. Αφού τελειώσουμε, το δείχνουμε με τη σειρά και λέμε λίγα πράγματα για αυτή μας την επιλογή.
- Η δραστηριότητα αυτή έχει ως διδακτικό στόχο τον εξής: «Μιλώ για τις προτιμήσεις μου σε συζητήσεις και σημασία επιλογής: ο καθένας έχει τη δική του άποψη και την εκφράζει». Υλικά που χρειάζονται: εικόνες, οι οποίες αναπαριστούν μια ιστορία. Βλέπει η Μ. τις εικόνες, ακούγοντας την ιστορία και επιλέγει μόνη της την έκβαση που της αρέσει. Αφού επιλέξει τέλος, το δραματοποιούμε.

- Διδακτικός στόχος σε αυτή τη δραστηριότητα είναι η κατανόηση ποικίλων επικοινωνιακών συνθηκών και η κατάλληλη ανταπόκριση: Κατανόηση ότι κάθε συνθήκη απαιτεί διαφορετικό τρόπο επικοινωνίας. Απαραίτητα υλικά είναι: εικόνες από διάφορες κοινωνικές καταστάσεις, όπως θαμώνες καφετέριας, θεάτρου, γηπέδου, μαθητές σε σχολείο κλπ.. Ξεκινώντας τη δραστηριότητα ομαδοποιεί τις εικόνες με βάση την αρμόζουσα συμπεριφορά στην κάθε κατάσταση. Ύστερα, αναπαριστά κάθε περίπτωση δίνοντας έμφαση στον τόνο της φωνής, τις χειρονομίες κλπ, που είναι κατάλληλες για κάθε χώρο.
- Η επόμενη δραστηριότητα έχει ως διδακτικό στόχο την κατανόηση ποικίλων επικοινωνιακών συνθηκών και η κατάλληλη ανταπόκριση: Κατανόηση ότι κάθε συνθήκη απαιτεί διαφορετικό τρόπο επικοινωνίας. Δεν υπάρχουν απαραίτητα υλικά σε αυτή τη δραστηριότητα. Κάνουμε ασκήσεις-δραματοποίηση με το πώς μιλάμε σε συνομηλίκους, ενηλίκους, γνωστούς, αγνώστους. Και συζητάμε ώστε να αναπαραστήσουμε τους τρόπους με τους οποίους μπορεί κάποιος να είναι ευγενικός.
- Διδακτικός στόχος αυτής της δραστηριότητας είναι η αναγνώριση επικίνδυνων καταστάσεων (επείγουσας ανάγκης) και ανταπόκριση: Αναγνώριση επικίνδυνων καταστάσεων. Χρήσιμα υλικά για την υλοποίηση της δραστηριότητας είναι: εικόνες με αναπαραστάσεις επικίνδυνων καταστάσεων, χαρτί, μαρκαδόρος. Βλέποντας η Μ. την κάθε εικόνα ξεχωριστά, αναφέρει τι βλέπει και την ιστορία της (τι μπορεί να συνέβη) και ψάχνουμε να βρούμε τρόπους αντιμετώπισης του κινδύνου (π.χ. τηλέφωνο σε αρμόδια υπηρεσία, προσφορά βοήθειας). Τα καταγράφουμε σε ένα χαρτί και το αναρτούμε σε σημείο ορατό.
- Τελευταία δραστηριότητα της θεματικής ενότητας «επικοινωνία» έχει ως διδακτικό στόχο την αναγνώριση επικίνδυνων καταστάσεων (επείγουσας ανάγκης) και ανταπόκριση: Αναγνώριση επικίνδυνων καταστάσεων. Τα

απαραίτητα υλικά για την πραγματοποίηση της δραστηριότητας είναι: εικόνες από οχήματα υπηρεσιών έκτακτης ανάγκης, δηλαδή, πυροσβεστικά οχήματα, περιπολικά, ασθενοφόρα και ήχοι των σειρήνων τους. Αρχικά, η Μ. συνδυάζει τον ήχο με την εικόνα του οχήματος, βλέποντας και ακούγοντάς το ταυτόχρονα και αργότερα, ακούει μόνο τον ήχο και πρέπει να αναγνωρίσει σε ποιο όχημα ανήκει, λέγοντας τη λέξη του.

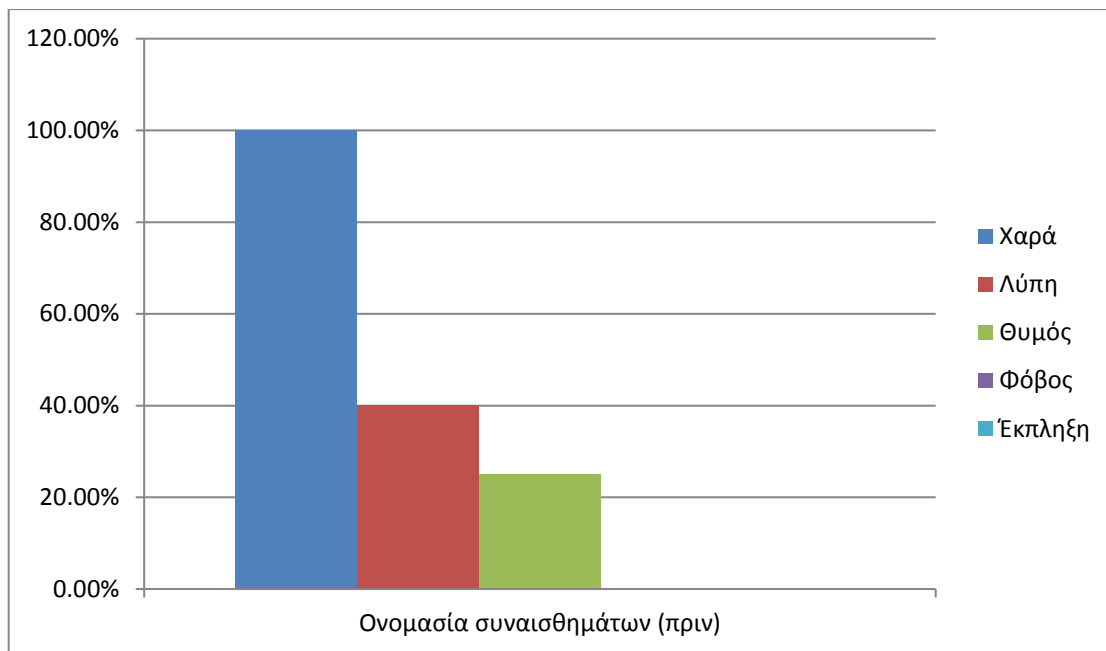
2.3 Διαδικασία

Η παρέμβαση για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων της Μ., ξεκίνησε αφού συλλέγει το ατομικό-οικογενειακό και εκπαιδευτικό προφίλ της και αφού σχεδιάστηκαν οι πρώτες δραστηριότητες αξιολόγησης. Οι δραστηριότητες περιορίστηκαν μόνο στην ενασχόληση με την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και γι' αυτό το λόγο δεν υλοποιήθηκαν δραστηριότητες με διαφορετικό θεματικό άξονα. Ο χώρος στον οποίο διεξαγόταν το μάθημα ήταν κυρίως στο δωμάτιο του κοριτσιού και στον ειδικά διαμορφωμένο χώρο για τη μελέτη των παιδιών στο Τμήμα Κοινωνικής Προστασίας και Αλληλεγγύης. Το δωμάτιο της Μ. δεν είχε περιττά στοιχεία στο γραφείο ή διακοσμημένα στους τοίχους, ώστε να της αποσπάνε την προσοχή και στην περίπτωση που θα βρισκόταν κάτι πάνω στο γραφείο της, το απομακρύνουμε. Η διάρκεια των μαθημάτων ήταν περίπου μία ώρα, με την κάθε δραστηριότητα να διαρκεί περίπου είκοσι λεπτά και με ενδιάμεσα διαλλείματα. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος, διακόπταμε τη ροή του, εάν η Μ. έδειχνε με τη συμπεριφορά της πως χρειάζεται ένα διάλλειμα, συζητούσαμε ή γενικότερα εάν το επιθυμούσε σηκωνόταν από τη θέση της και εκτονωνόταν όπως εκείνη ήθελε, και μετά από λίγο επιστρέφαμε στη δραστηριότητά μας. Συνολικά, τα μαθήματα διήρκησαν δύο μήνες, με την πραγματοποίηση περίπου δύο μαθημάτων την εβδομάδα. Σε μάθημα, εκτελούσαμε με τη Μ. δύο δραστηριότητες. Στην αρχή κάθε μαθήματος, είχαμε μπροστά μας στο γραφείο το χαρτί με τους κανόνες συμπεριφοράς που είχαμε γράψει και τους διαβάσαμε πριν ξεκινήσουμε οποιαδήποτε δραστηριότητα. Επιδίωξή μου ήταν η συχνή επιβράβευση της Μ. σε κάθε σωστή απάντησή της, αλλά και όταν ήταν φανερή η προσπάθειά της για την λύση του προβλήματος.

Αποτελέσματα

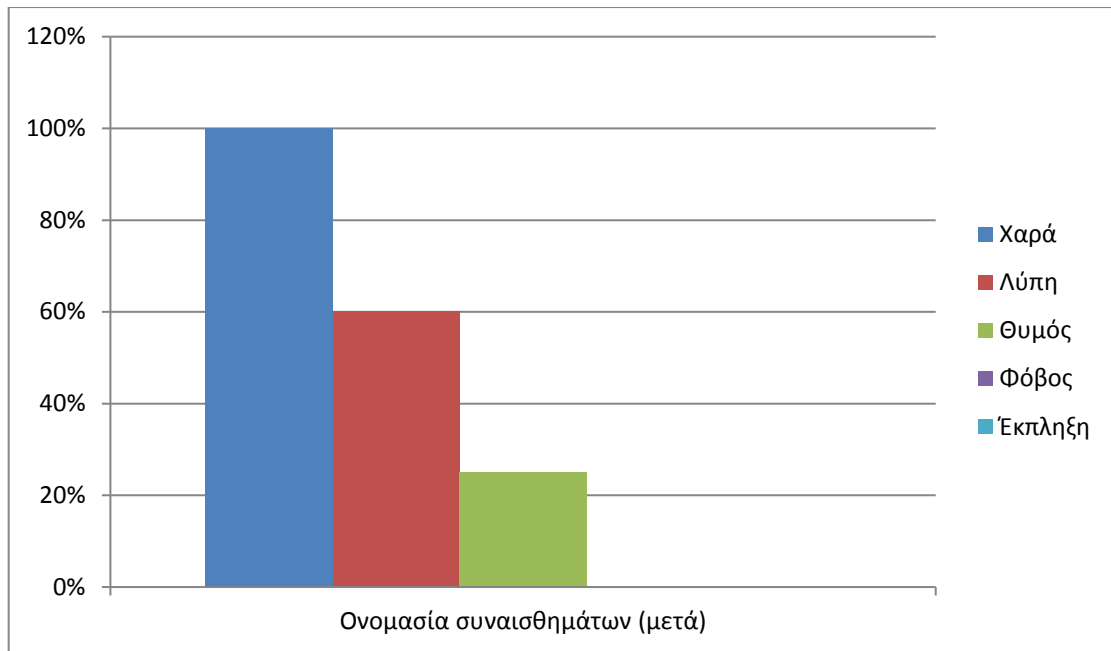
Με το πέρας της παρέμβασης, οι δραστηριότητες της αξιολόγησης που πραγματοποιήθηκαν στην αρχή, επαναλαμβάνονται και στο τέλος, για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων της προόδου της Μ..

Ξεκινώντας, στην πρώτη δραστηριότητα των διαπροσωπικών σχέσεων, η Μ. βλέπει εικόνες με εκφράσεις-συναίσθημα ανθρώπων, ονομάζει το συναίσθημα και ύστερα το ζωγραφίζει στο χαρτί. Στο ξεκίνημα της παρέμβασης, η Μ. δεν μπορούσε να αναγνωρίσει τα περισσότερα συναίσθημα, ακόμα και τα πιο απλά, όπως ο θυμός και η λύπη καθώς τα συνέχεε και δεν ξεχώριζε τη διαφορά τους στην έκφραση του προσώπου. Επιπλέον, μπέρδευε τις εκφράσεις των συναισθημάτων ή έλεγε πως το άτομο απλά «νιώθει άσχημα». Ακόμα και με τη βοήθειά μου δεν μπορούσε να ονοματίσει σωστά την έκφραση και διάλεγε ένα συναίσθημα τυχαία, αν και καταλάβαινε πως το άτομο νιώθει κάτι δυσάρεστο. Το μοναδικό συναίσθημα που αναγνώριζε πάντα, ήταν αυτό της χαράς. Πιο αναλυτικά, όπως φαίνεται και στην Εικόνα 1, η Μ. από τις είκοσι εικόνες, χαρακτήρισε με το σωστό όνομα του συναισθήματος τα οχτώ από αυτά. Στις εκφράσεις της χαράς είχε απόλυτη επιτυχία, παρόλα αυτά στα υπόλοιπα συναισθήματα δυσκολεύτηκε αρκετά (Εικόνα 1), καθώς φαινόταν να τα ονομάζει τα περισσότερα στην τύχη. Επιπλέον, η μεγαλύτερη δυσκολία της φάνηκε στα πιο σύνθετα συναισθήματα όπως αυτό του φόβου και της έκπληξης, στα οποία δεν ονόμασε κανένα σωστά.



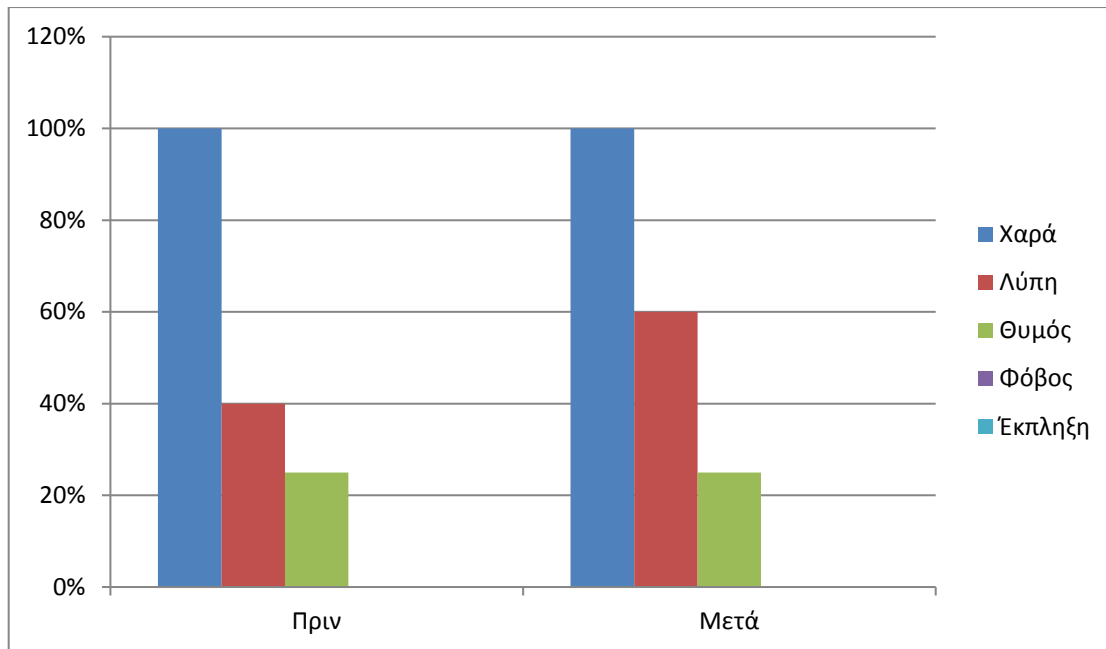
Εικόνα 1: Επιτυχημένη ονομασία συναισθημάτων στην αρχή της παρέμβασης

Στο τέλος της παρέμβασης, στην ίδια δραστηριότητα αξιολόγησης (αναγνώριση συναισθημάτων), η Μ. βλέποντας τις εικόνες με τις εκφράσεις των ανθρώπων, μπερδεύονταν στα συναισθήματα που τη δυσκόλευαν και στην αρχή της παρέμβασης, όπως στο θυμό, τη λύπη, τον φόβο και την έκπληξη. Παρόλα αυτά, το συναίσθημα της χαράς το αναγνώριζε πάντα (Εικόνα 2), σε αντίθεση με τη λύπη, στην οποία βρήκε σωστά, από τις πέντε εικόνες, τις τρεις. Όπως και με το θυμό, όπου από τις τέσσερις εικόνες αναγνώρισε σωστά τη μία. Η δυσκολία της, επιπλέον, ήταν μεγάλη να αναγνωρίσει τα πιο σύνθετα συναισθήματα του φόβου και της έκπληξης, αφού δεν κατάφερε να ονοματίσει με το σωστό συναίσθημα καμία από τις εικόνες. Συνολικά, η Μ. στη δραστηριότητα αξιολόγησης για την αναγνώριση των συναισθημάτων, στο τέλος της παρέμβασης, βρήκε σωστά τις εννιά από τις είκοσι εικόνες.



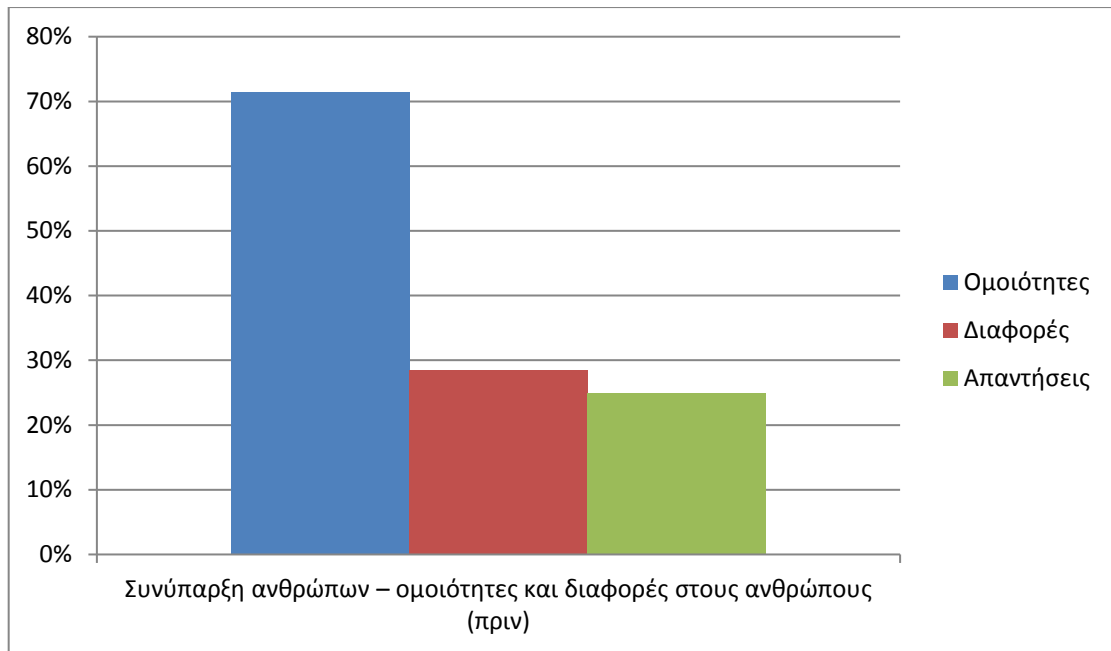
Εικόνα 2: Επιτυχημένη ονομασία συναισθημάτων στο τέλος της παρέμβασης

Όπως φαίνεται και στην εικόνα 3, στη δραστηριότητα αξιολόγησης των διαπροσωπικών σχέσεων με διδακτικό στόχο την αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων: Αντίληψη των συναισθημάτων των άλλων, η Μ. παρουσιάζει κάποια βελτίωση στην αναγνώριση των συναισθημάτων της λύπης. Συγκεκριμένα, η βελτίωσή της όσον αφορά τη σωστή ονομασία του συναισθήματος της λύπης, που έβλεπε, αυξήθηκε κατά μία εικόνα, ή αλλιώς κατά 20% (εικόνα 3). Επιπλέον, στάσιμα παρέμειναν τα ποσοστά αναγνώρισης του θυμού, με ποσοστό 25%, αλλά και της χαράς, η οποία βρίσκεται στο 100% (εικόνα 3). Ωστόσο, η δυσκολία της να αναγνωρίσει το συναίσθημα του φόβου και της έκπληξης παρέμεινε στο 0%, χωρίς να έχει ονοματίσει καμία έκφραση αυτών των συναισθημάτων σωστά.



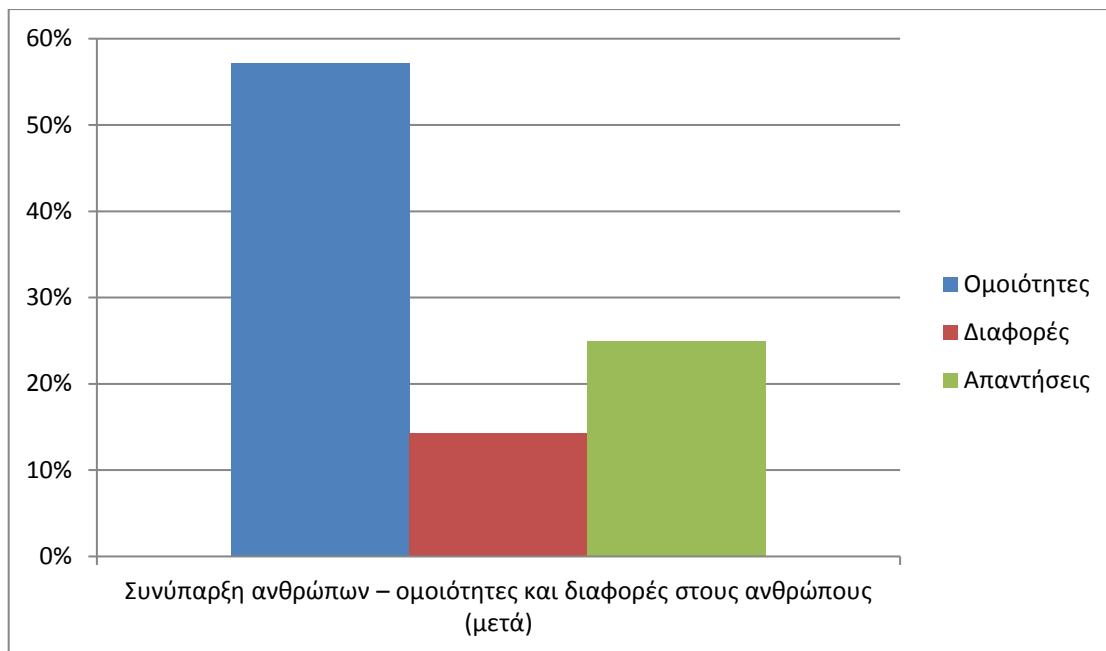
Εικόνα 3: Σύγκριση «της επιτυχημένης ονομασίας των συναισθημάτων» στην αρχή και στο τέλος της παρέμβασης

Η δεύτερη δραστηριότητα αξιολόγησης, που πραγματοποιήθηκε στις αρχές της παρέμβασης, της θεματικής ενότητας «διαπροσωπικές σχέσεις», αφορά την συνύπαρξη των ανθρώπων. Η Μ. έπρεπε να εντοπίσει ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα σε ένα αγόρι κι ένα κορίτσι της φωτογραφίας. Όπως διαπιστώνεται και στην εικόνα 4, η Μ. βρήκε αρκετές από τις ομοιότητες, για την ακρίβεια τις πέντε από τις επτά, και σε σχετικά σύντομο χρονικά διάστημα, σε αντίθεση, όμως με τις διαφορές, στις οποίες δυσκολεύτηκε πολύ, καθώς εντόπισε τις δύο από τις επτά (εικόνα 4). Ακόμα, όποτε της ζητούσα να βρει τις διαφορές ανάμεσα στο αγόρι και το κορίτσι, η Μ. ανέφερε μόνο τις ομοιότητες και με αρκετή δυσκολία εντόπισε δύο διαφορές. Επιπλέον, στη συζήτηση που πραγματοποιήθηκε ύστερα από την εύρεση ομοιοτήτων και διαφορών, και πιο συγκεκριμένα στις ερωτήσεις που της απευθύνθηκαν, απάντησε με ορθότητα τη μία από τις τέσσερις («Είμαστε όλοι οι άνθρωποι ίδιοι;»). Στις υπόλοιπες ερωτήσεις που της τέθηκαν, όπως «Ενώ διαφέρουμε μεταξύ μας, πώς μπορούμε και ζούμε μαζί;», «Τί πρέπει να κάνουμε για να ζούμε μεταξύ μας καλά, όπως οι συμμαθητές, χωρίς να μαλώνουμε;», «Πειράζει που δεν μοιάζουμε μεταξύ μας;», η Μ. απαντούσε αόριστα, χωρίς να δίνει μια ξεκάθαρη απάντηση.



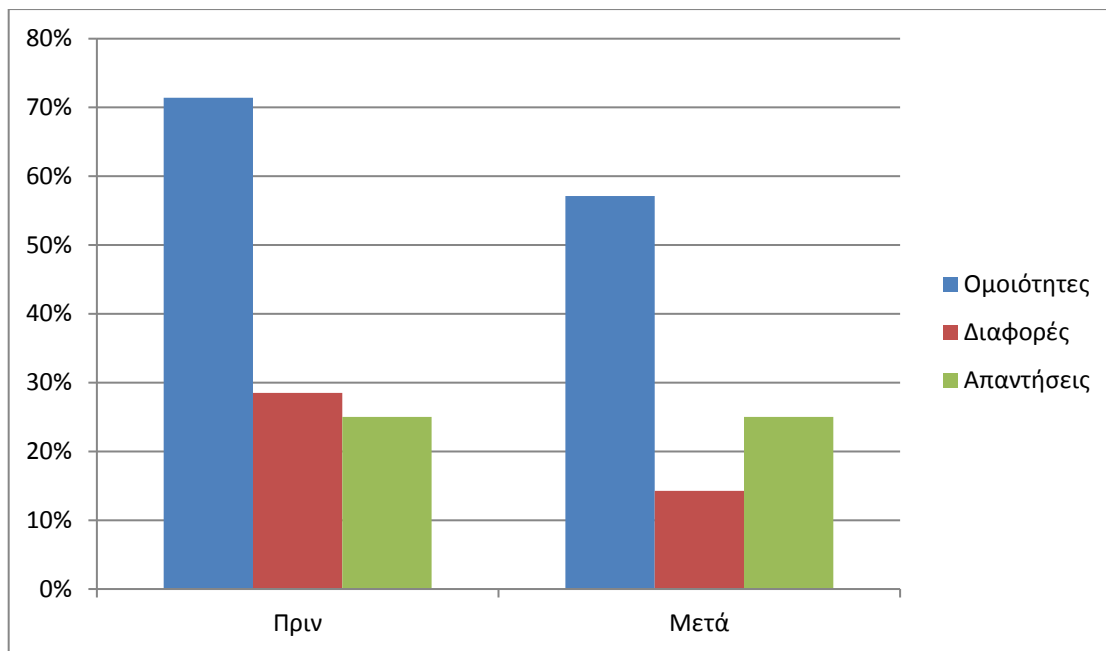
Εικόνα 4: Επιτυχημένες απαντήσεις για «τη συνύπαρξη των ανθρώπων» στην αρχή της παρέμβασης

Στην ίδια δραστηριότητα που επαναλήφθηκε στο τέλος της παρέμβασης, η Μ. βρήκε μεγάλο αριθμό των ομοιοτήτων μεταξύ των δύο παιδιών της εικόνας, σε αντίθεση, όμως με τις διαφορές, όπου βρήκε μία από τις επτά (εικόνα 5). Στο σκέλος των διαφορών, εντόπιζε ξανά τις ομοιότητες, ενώ της γινόταν παρότρυνση για την εύρεση διαφορών ανάμεσα στα παιδιά. Επίσης, στις ερωτήσεις που της απευθύνθηκαν, απάντησε τη μία από τις τέσσερις με δυσκολία, ενώ στις υπόλοιπες ερωτήσεις έδινε απαντήσεις απροσδιόριστες και εκτός θέματος.



Εικόνα 5: Επιτυχημένες απαντήσεις για «τη συνύπαρξη των ανθρώπων» στο τέλος της παρέμβασης

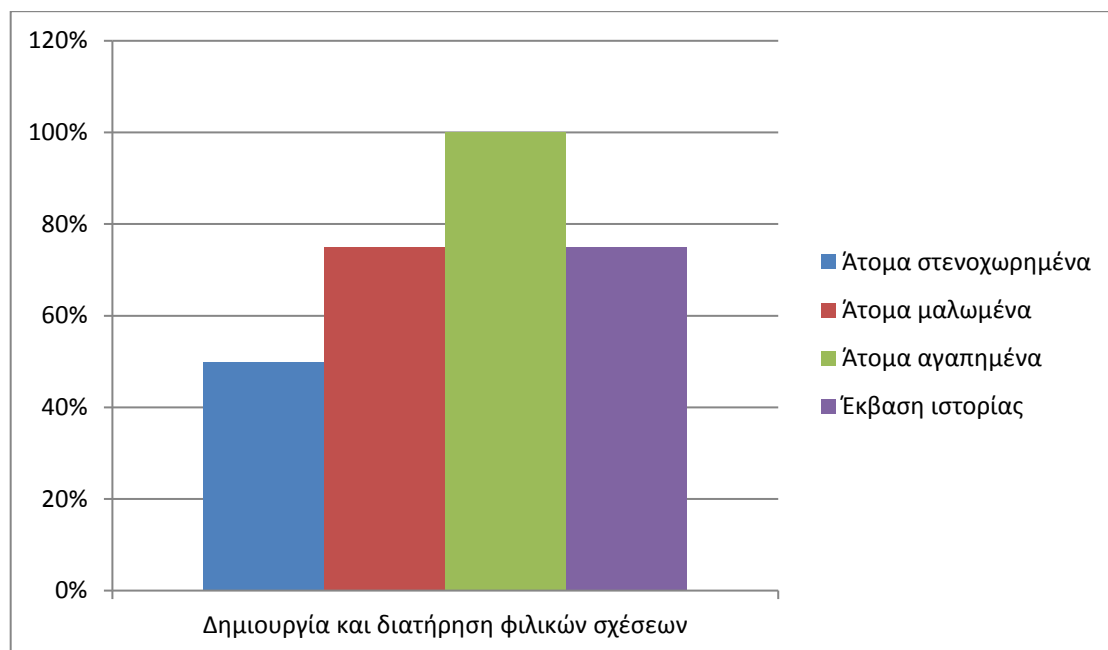
Στην εικόνα 6, είναι φανερό πως υπάρχει μια μείωση των επιδόσεων της Μ. στις απαντήσεις της δραστηριότητας. Πιο συγκεκριμένα, οι ομοιότητες που είχε εντοπίσει την πρώτη φορά, τις πέντε από τις επτά, μειώθηκαν σε τέσσερις. Όπως το ίδιο συμβαίνει και με τις διαφορές. Ενώ στην αρχή της παρέμβασης είχε εντοπίσει το 29%, στο τέλος βρήκε μόνο το 14% (εικόνα 6). Οι ερωτήσεις που απάντησε παρέμειναν οι ίδιες, και πιο συγκεκριμένα, και στα δύο ερωτήματα, η Μ έδωσε την ίδια σωστή απάντηση στην ερώτηση που πέτυχε στην αρχή της παρέμβασης, ενώ στις υπόλοιπες απαντούσε αόριστα, χωρίς να ξεχωρίζει ένας πιο ξεκάθαρος ειρμός.



Εικόνα 6: Σύγκριση των επιτυχημένων απαντήσεων για «τη συνύπαρξη των ανθρώπων» στην αρχή και στο τέλος της παρέμβασης

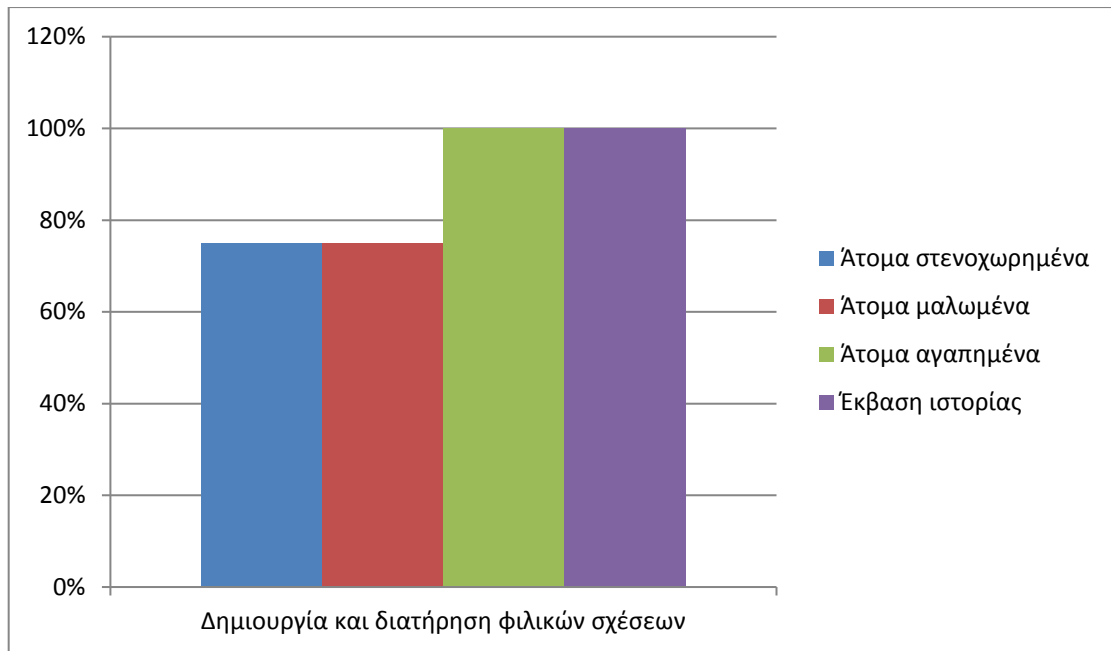
Στην τρίτη δραστηριότητα αξιολόγησης του θεματικού άξονα «διαπροσωπικές σχέσεις», η Μ. βλέπει εικόνες ανθρώπων σε διάφορες καταστάσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ τους και οι εκφράσεις τους να δείχνουν λύπη, θυμό και χαρά. Καλείται, λοιπόν, να αναγνωρίσει τα συναισθήματα και να υποθέσει τι μπορεί να συμβαίνει ανάμεσα σε αυτά τα άτομα. Ύστερα, της αφηγούμαι μια ιστορία για κάθε φωτογραφία όπου υπάρχει κάποια διένεξη και εκείνη πρέπει διαλέξει την έκβαση της ιστορίας, έτσι ώστε τα δύο αυτά άτομα να συμφιλιωθούν. Όπως φαίνεται και στην εικόνα 7, η Μ. από τις συνολικά δέκα εικόνες, αναγνώρισε επιτυχώς όλα τα άτομα, τα οποία ήταν αγαπημένα (δύο στις δύο εικόνες), τρία από τα τέσσερα, τα οποία είχαν κάποια διαφωνία και τα δύο από τα τέσσερα, τα οποία ήταν στενοχωρημένα. Η Μ. αντιλαμβανόταν πώς στις εικόνες με τα αρνητικά συναισθήματα, συμβαίνει κάτι αρνητικό ανάμεσά τους, αλλά μπερδεύοταν ανάμεσα σε ορισμένες φωτογραφίες θυμού και λύπης. Όσον αφορά την υπόθεση της έκβασης των ιστοριών, η Μ. απάντησε στοχευμένα για τις έξι από τις οχτώ φωτογραφίες (εικόνα 7), για το πως, δηλαδή, πρέπει να συμπεριφερθούν τα άτομα, προκειμένου να συμφιλιωθούν. Οι δύο λανθασμένες απαντήσεις, αφορούσαν το συναίσθημα της λύπης, όπου η Μ. δεν

μπορούσε να διευκρινίσει πώς σε εκείνες τις περιπτώσεις μπορούν τα άτομα να μονιάσουν.



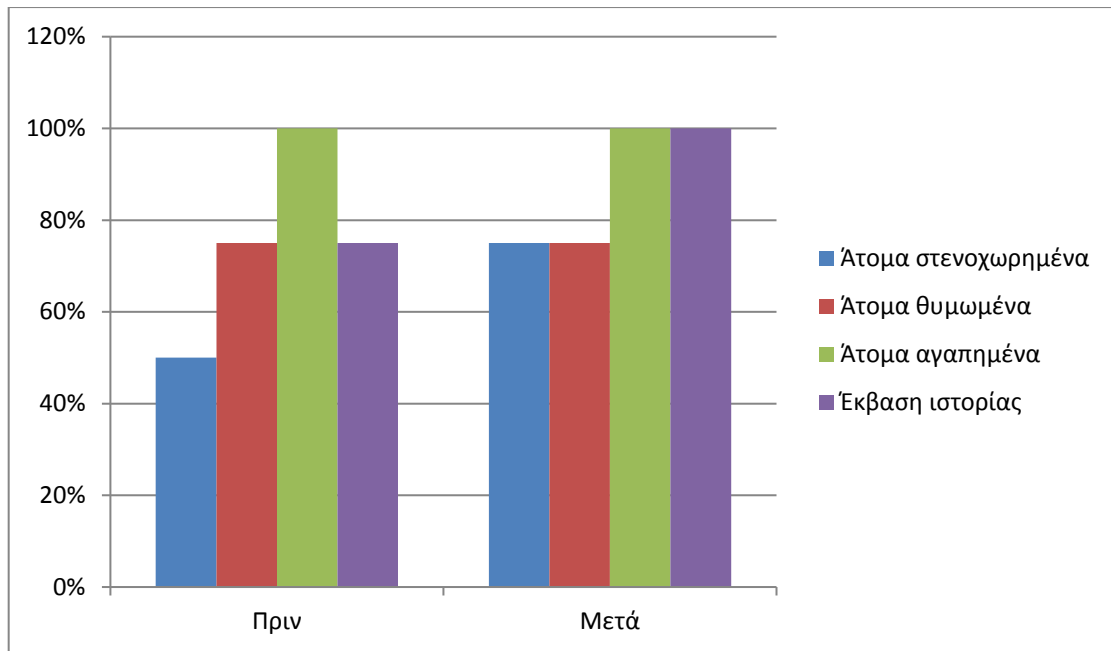
Εικόνα 7: Επιτυχημένες απαντήσεις για «τη δημιουργία και τη διατήρηση φιλικών σχέσεων» στην αρχή της παρέμβασης

Στην επανάληψη της παραπάνω δραστηριότητας κατά το τέλος της παρέμβασης, η Μ. αναγνώρισε τα στεναχωρημένα άτομα των τεσσάρων εικόνων κατά 75% (εικόνα 8), όπως ακριβώς το ίδιο συνέβη και στα άτομα που εξέφραζαν θυμό. Στους ανθρώπους όμως, οι οποίοι ήταν αγαπημένοι, κατάφερε να αναγνωρίσει το συναίσθημα αυτό σε όλους, με ποσοστό, δηλαδή, 100%. Επιπλέον, σύμφωνα και με την εικόνα 8, η έκβαση που επέλεξε η Μ. για τις ιστορίες των φωτογραφιών, ήταν οχτώ στις οχτώ σωστές, βρήκε, επομένως, λύσεις ώστε τα άτομα των εικόνων να συμφιλιωθούν.



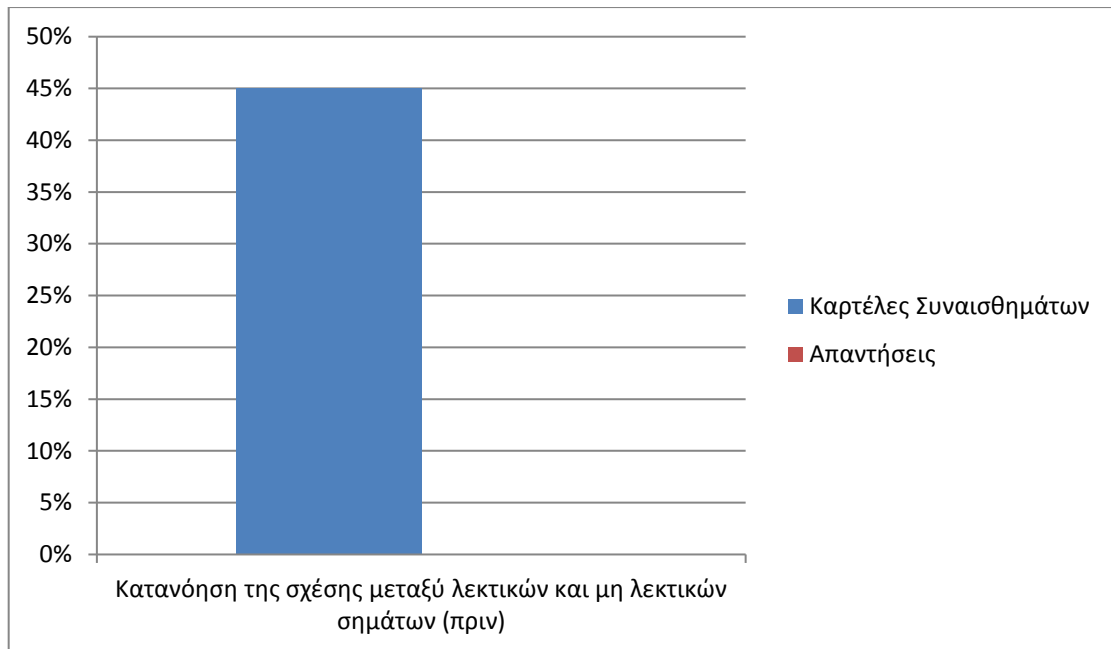
Εικόνα 8: Επιτυχημένες απαντήσεις για «τη δημιουργία και τη διατήρηση φιλικών σχέσεων» στο τέλος της παρέμβασης

Συγκρίνοντας τα δύο γραφήματα (εικόνα 9) της δραστηριότητας αξιολόγησης των διαπροσωπικών σχέσεων, της αρχής και του τέλους της παρέμβασης, είναι φανερό πως η Μ. σημείωσε σχεδόν σε όλες της τις απαντήσεις βελτίωση. Πιο αναλυτικά, αναγνώρισε περισσότερα στενοχωρημένα άτομα των εικόνων, κατά 15% (εικόνα 9), αλλά και οι υποθέσεις της έκβασης των ιστοριών αυξήθηκαν στο 100%.



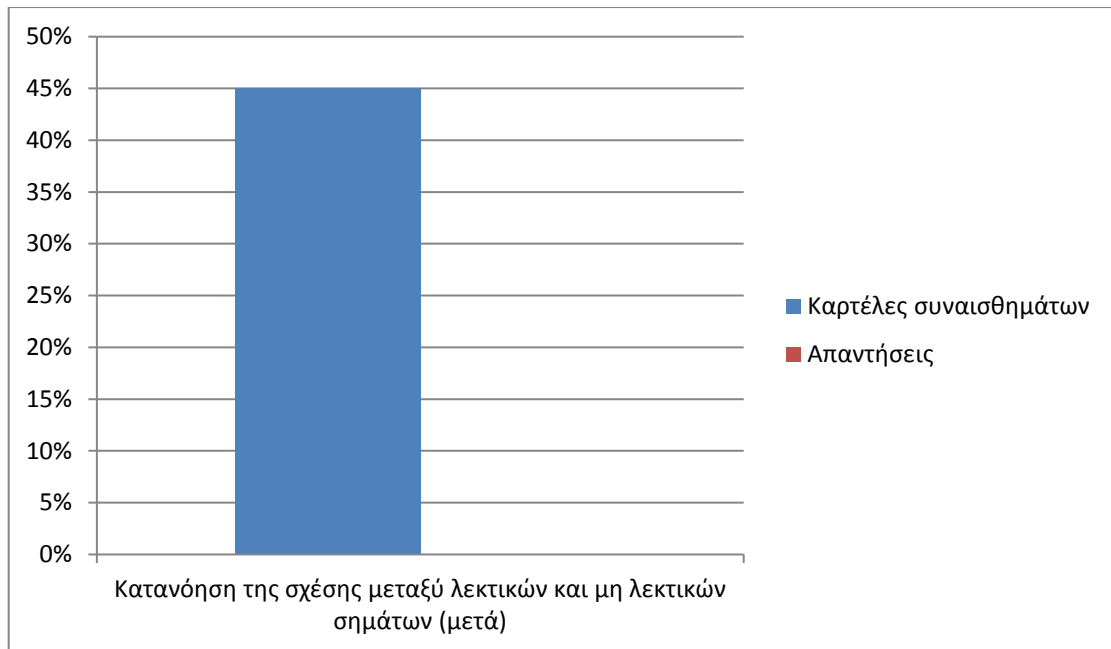
Εικόνα 9: Επιτυχημένες απαντήσεις για «τη δημιουργία και τη διατήρηση φιλικών σχέσεων» στην αρχή και στο τέλος της παρέμβασης

Αλλάζοντας θεματικό άξονα, και μπαίνοντας σε αυτό της «επικοινωνίας», η πρώτη δραστηριότητα αφορά την κατανόηση των ποικίλων επικοινωνιακών συνθηκών και της κατάλληλης ανταπόκρισης. Σε αυτή τη δραστηριότητα, παίξαμε με τη Μ. το παιχνίδι της παντομίας. Αφού η Μ. διάβαζε σε καρτέλες μια πρόταση, έπαιρνε και την ανάλογη έκφραση (π.χ. στην φράση «λυπήθηκα που μου κλέψανε το ποδήλατο» συνεπάγεται λυπημένη έκφραση). Όπως φαίνεται και στην εικόνα 10, η Μ. δεν ήταν εύστοχη με όλες τις γκριμάτσες του προσώπου της, καθώς οι 11 από αυτές δεν αντικατόπτριζαν το ανάλογο συναίσθημα της φράσης. Επίσης, όταν τελείωσε με την παντομίμα και έφτασε η στιγμή της συζήτησης για το τι συμβαίνει εάν η έκφραση του προσώπου δεν ταιριάζει με το λεκτικό μήνυμα, η Μ. απάντησε πως δεν παίζει ρόλο η έκφραση του προσώπου με τα λεγόμενα του ατόμου. Ακόμα και κάτω από διευκρινήσεις και παραδείγματα, το παιδί επέμενε στην αντίληψή του για τις εκφράσεις.



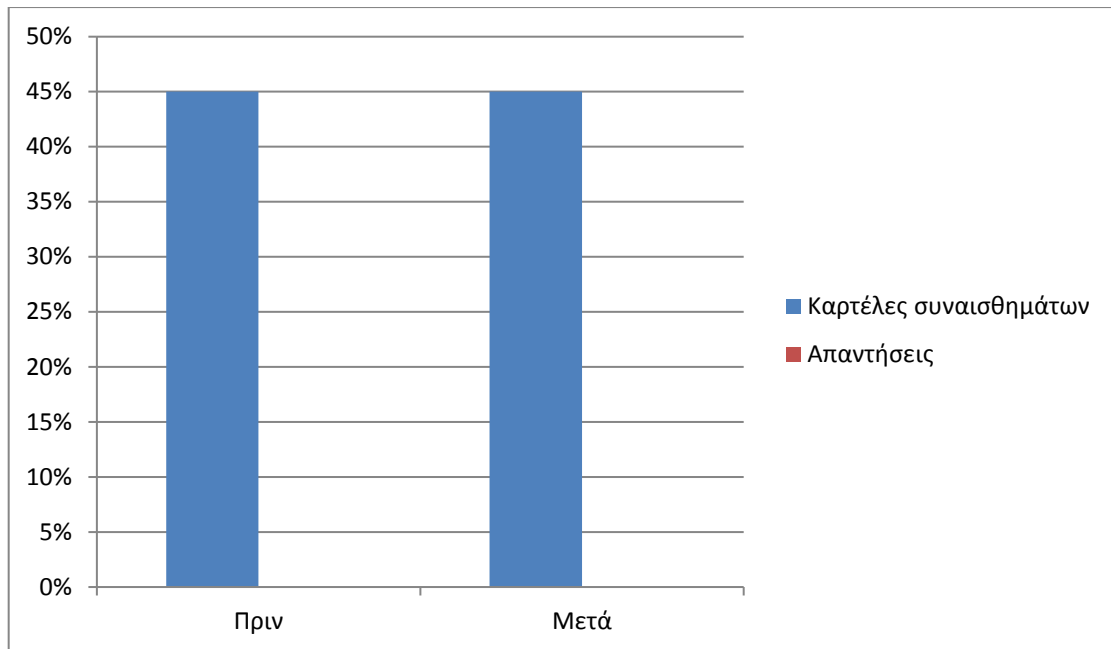
Εικόνα 10: Επιτυχημένες απαντήσεις για «την κατανόηση των ποικίλων επικοινωνιακών συνθηκών και της κατάλληλης ανταπόκρισης» στην αρχή της παρέμβασης

Στην επανάληψη της δραστηριότητας στο τέλος της παρέμβασης, η Μ. κατάφερε να μιμηθεί σωστά τα συναισθήματα που εξέφραζε η κάθε καρτέλα, εννιά από τις είκοσι φράσεις, δηλαδή το 45% (εικόνα 11). Επιπλέον, στην ερώτηση για το αν συσχετίζεται η έκφραση του προσώπου με τα λεγόμενα του ατόμου, απάντησε πως δεν σχετίζονται καθόλου (εικόνα 11) και επέμενε σε αυτή της την άποψη.



Εικόνα 11: Επιτυχημένες απαντήσεις για «την κατανόηση των ποικίλων επικοινωνιακών συνθηκών και της κατάλληλης ανταπόκρισης» στο τέλος της παρέμβασης

Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα της πρώτης δραστηριότητας αξιολόγησης της επικοινωνίας, στην αρχή και στο τέλος της παρέμβασης (εικόνα 12), φαίνεται πως δεν υπήρξε κάποια βελτίωση ή επιδείνωση. Η Μ. και στις δύο περιπτώσεις έδωσε τον ίδιο αριθμό επιτυχημένων εκφράσεων στις καρτέλες των συναισθημάτων, σε ποσοστό 45%, όπως το ίδιο συνέβη και στις απαντήσεις της για την αλληλουχία έκφρασης και φράσεων. Όσον αφορά τις εκφράσεις της, δεν ήταν όλες εύστοχες, εκφράζοντας τις περισσότερες φορές λανθασμένο συναίσθημα, ενώ στις ερωτήσεις που της απηύθυνα υποστηρίζει πως έκφραση και λεγόμενα δεν συγχέονται.



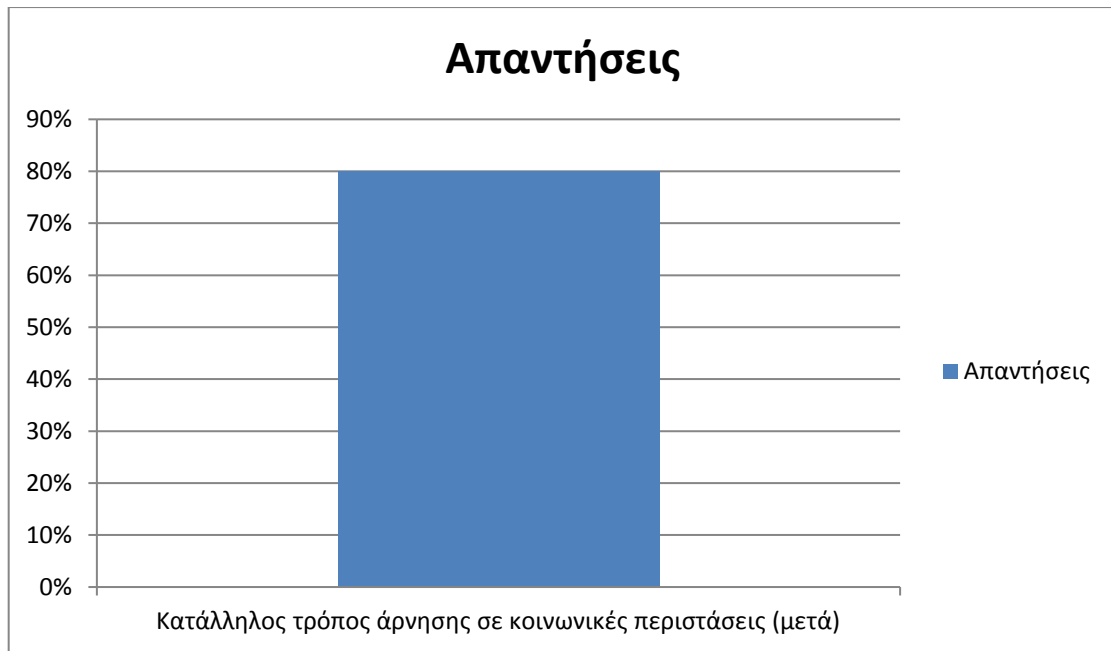
Εικόνα 12: Σύγκριση των επιτυχημένων απαντήσεων για «την κατανόηση των ποικίλων επικοινωνιακών συνθηκών και της κατάλληλης ανταπόκρισης» στην αρχή και στο τέλος της παρέμβασης

Στη δεύτερη δραστηριότητα αξιολόγησης της θεματικής ενότητας «επικοινωνία», όπου ο διδακτικός στόχος είναι: «Μιλώ για τις προτιμήσεις μου σε συζητήσεις: Μαθαίνω να λέω τι προτιμώ και να λέω “όχι” χωρίς να προσβάλω», η δραστηριότητα αποτελεί το κουκλοθέατρο. Πιο συγκεκριμένα, έχοντας εγώ μια κούκλα, πλάθω μια ιστορία και η Μ. με την κούκλα της έχει το ρόλο να αρνηθεί εάν το θεωρεί απαραίτητο στις προτάσεις που θα της κάνει ο δικός μου ρόλος. Στη δραστηριότητα που υλοποιήθηκε στην αρχή της παρέμβασης, η Μ. απάντησε σωστά σχεδόν σε όλες τις προτάσεις του παιχνιδιού (εικόνα 13) και με την ανάλογη ευγένεια. Η μόνη ερώτηση, στην οποία απάντησε απότομα για τις επιδιώξεις της δραστηριότητας, ήταν στην ερώτηση του φίλου-κούκλας: «θα μου δώσεις να παίξω κι εγώ;». Παρόλα αυτά, η Μ. απαντούσε με τον επιδιωκόμενο τρόπο.



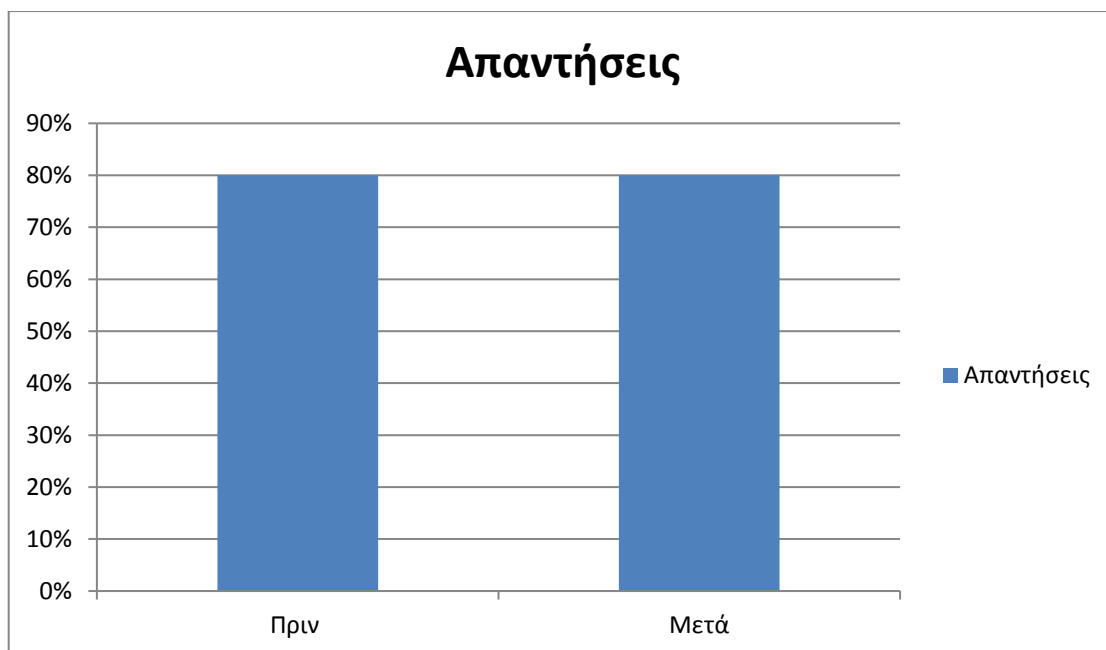
Εικόνα 13: Επιτυχημένες απαντήσεις για «την έκφραση της γνώμης: τον κατάλληλο τρόπο άρνησης σε κοινωνικές περιστάσεις» στην αρχή της παρέμβασης

Η επανάληψη της παραπάνω δραστηριότητας στο τέλος της παρέμβασης είχε τα αποτελέσματα που καταγράφονται στην εικόνα 14. Οι σωστές αποκρίσεις της Μ. στο παιχνίδι του κουκλοθέατρου έφτασαν το 80%, καθώς απάντησε σε όλες τις ερωτήσεις με τον ανάλογο τρόπο, εκτός από μία ερώτηση, στην οποία ήταν απότομη και αγενής, σύμφωνα με το διδακτικό στόχο της δραστηριότητας.



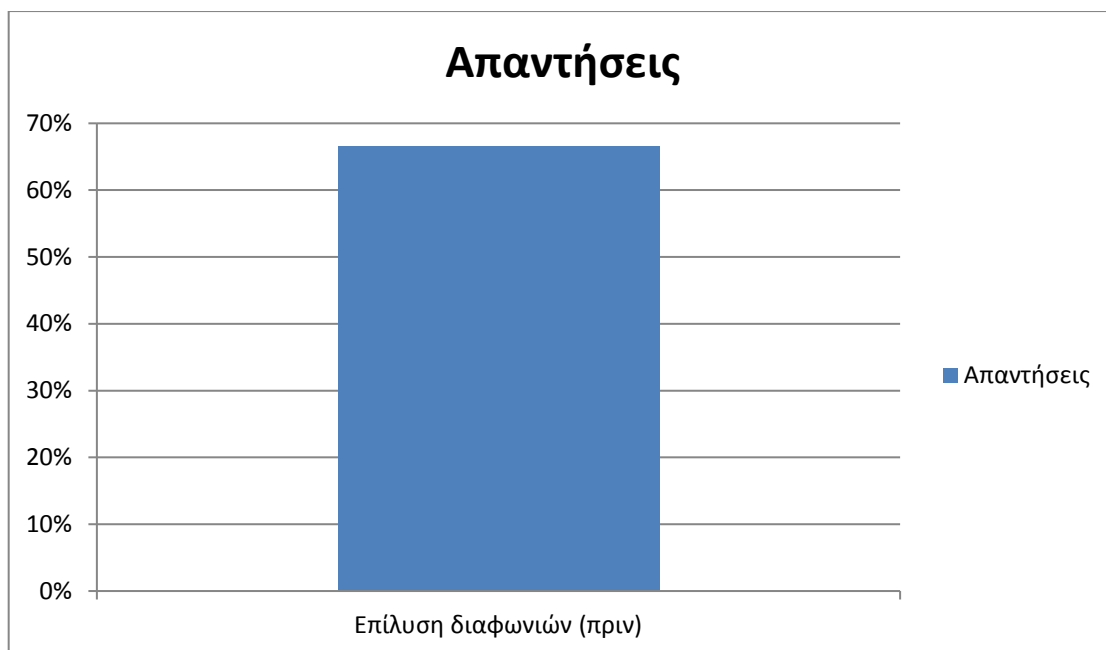
Εικόνα 14: Επιτυχημένες απαντήσεις για «την έκφραση της γνώμης: τον κατάλληλο τρόπο άρνησης σε κοινωνικές περιστάσεις» στο τέλος της παρέμβασης

Στο παρακάτω γράφημα (εικόνα 15), γίνεται η σύγκριση ανάμεσα στο ποσοστό των σωστών απαντήσεων της δεύτερης δραστηριότητας στην ενότητα «επικοινωνία», που πραγματοποιήθηκαν στην αρχή και στο τέλος της παρέμβασης. Όπως φαίνεται, η Μ. σημείωσε το ίδιο ποσοστό των σωστών αποκρίσεων (εικόνα 15), το οποίο κυμαίνεται στο 80%. Απαντώντας με λανθασμένο τρόπο στην ίδια ερώτηση.



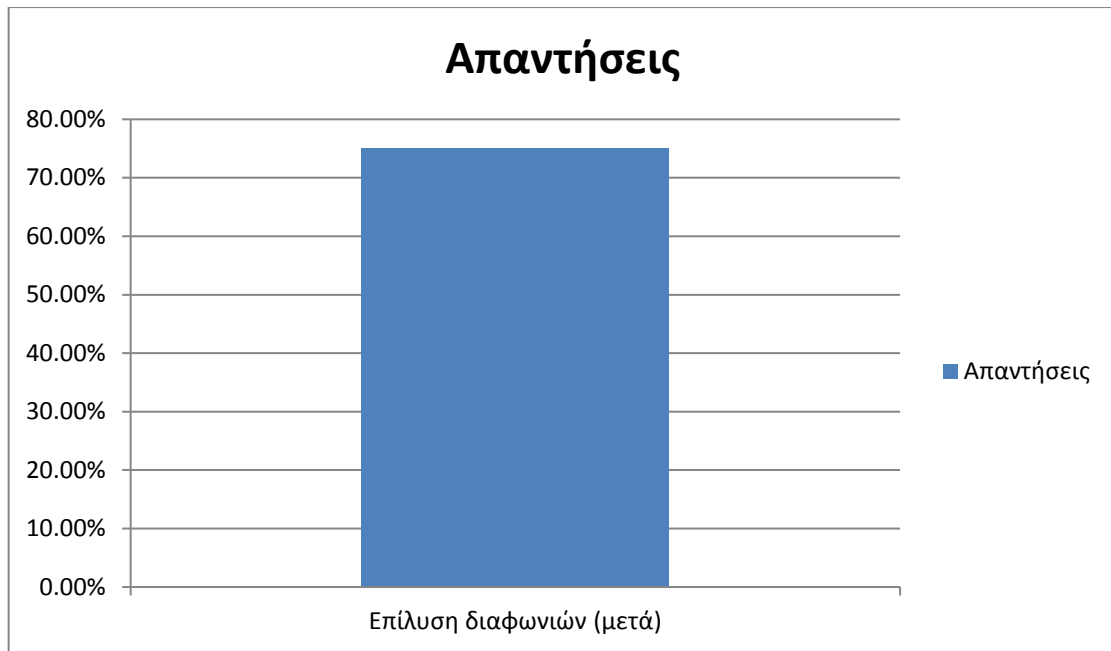
Εικόνα 15: Σύγκριση επιτυχημένων απαντήσεων για «την έκφραση της γνώμης: ο κατάλληλος τρόπος άρνησης σε κοινωνικές περιστάσεις» στην αρχή και στο τέλος της παρέμβασης.

Στην τρίτη δραστηριότητα «επικοινωνίας» και τελευταία δραστηριότητα αξιολόγησης, η οποία έχει ως διδακτικό στόχο την επίλυση διαφωνιών: Εφαρμογή τρόπων επίλυσης διαφωνιών στην καθημερινή ζωή. Σε αυτή τη δραστηριότητα, η Μ. καλείται να δει και να επεξεργαστεί ορισμένες εικόνες με ανθρώπους, οι οποίοι διαπληκτίζονται και ύστερα να ακούσει διηγήσεις για την ιστορία του τσακωμού. Της ζητείται μετά, να βάλει το εαυτό της στη θέση ενός από τα άτομα και να απαντήσει στην ερώτηση «τί θα έκανε αν...» και να τελειώσει την ιστορία. Όπως, λοιπόν, φαίνεται και στην εικόνα 16, η Μ. απάντησε σωστά και με τρόπο ικανοποιητικό για το διδακτικό στόχο, στο 67% των ιστοριών (εικόνα 16). Οι λανθασμένες απαντήσεις ήταν αόριστες και εκτός θέματος, ακόμα και μετά από μια μικρή βοήθεια.



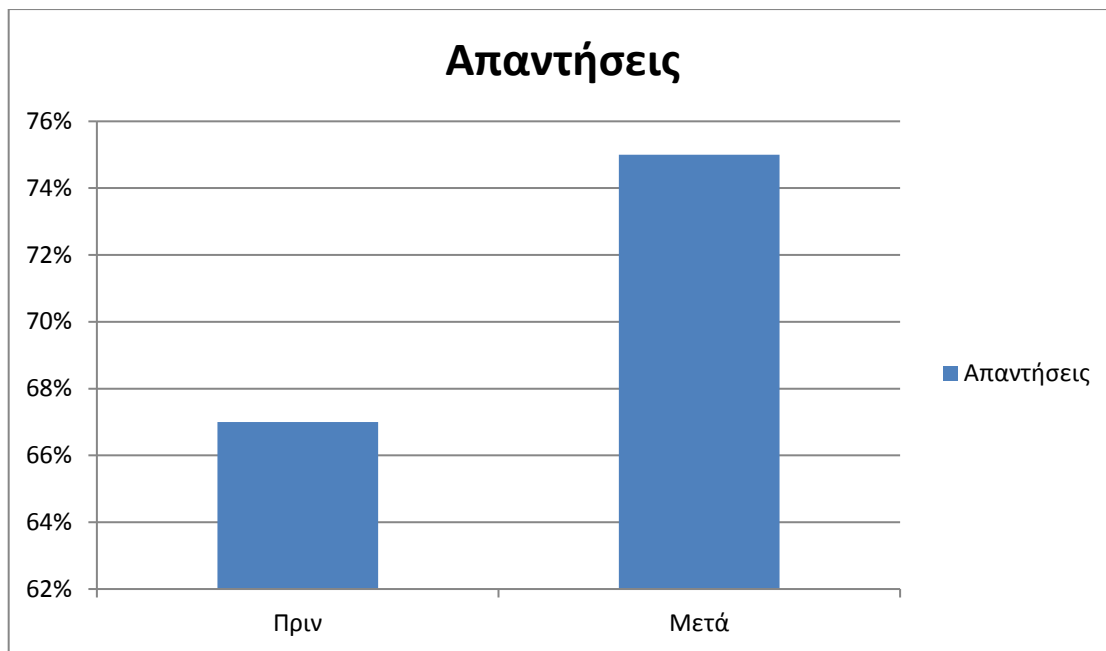
Εικόνα 16: Επιτυχημένες απαντήσεις για «την επίλυση διαφωνιών» στην αρχή της παρέμβασης.

Στην επανάληψη της τελευταίας δραστηριότητας αξιολόγησης, στο τέλος της παρέμβασης, η Μ. απάντησε με επιτυχία στο παιχνίδι των ιστοριών, με ποσοστό του 75%, όπως φαίνεται και στην εικόνα 17. Οι περισσότερες απαντήσεις της ήταν στοχευμένες με ορθό, βάσει του διδακτικού στόχου, περιεχομένου, εκτός από μερικές ιστορίες, τις τρεις από τις δώδεκα, στις οποίες έδωσε αόριστες απαντήσεις και εκτός θέματος, δεν είχαν, δηλαδή, αντίκτυπο στο περιεχόμενο της ιστορίας.



Εικόνα 17: Επιτυχημένες απαντήσεις για «την επίλυση διαφωνιών» στο τέλος της παρέμβασης.

Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα της δραστηριότητας για την επίλυση των διαφωνιών, στην εικόνα 18, φαίνεται πως η Μ. είχε βελτίωση στην έκβαση που έδωσε στις ιστορίες των εικόνων. Για την ακρίβεια, στην αρχή της παρέμβασης, από τις δώδεκα ιστορίες, έδωσε σωστές απαντήσεις για τις οχτώ από αυτές, ενώ στο τέλος της παρέμβασης, στην επαναληπτική δραστηριότητα, απάντησε ικανοποιητικά στις εννιά από αυτές, με αποτέλεσμα το ποσοστό από 67% να ανέβει σε 75% (εικόνα 18).



Εικόνα 18: Σύγκριση επιτυχημένων απαντήσεων για «την επίλυση διαφωνιών» στην αρχή και στο τέλος της παρέμβασης.

Συμπεράσματα

Προβληματισμός της έρευνας που πραγματοποιήθηκε και αναλύθηκε στις παραπάνω σελίδες, αποτελεί, το εάν και κατά πόσο ένα παιδί με ΔΕΠ-Υ και ελαφρά νοητική υστέρηση μπορεί να βελτιώσει τις κοινωνικές του δεξιότητες μέσα από ένα πρόγραμμα παρέμβασης. Σε μια σύντομη περιγραφή της διαδικασίας που ακολουθήθηκε, αφού συλλέγει το ιστορικό του κοριτσιού από το περιβάλλον του, μελετήθηκε, και μαζί με το Αναλυτικό Πρόγραμμα κοινωνικών δεξιοτήτων για παιδιά με ελαφρά και μέτρια νοητική υστέρηση, δημιουργήθηκαν και κατεγράφησαν οι δραστηριότητες. Τα μαθήματα της παρέμβασης πραγματοποιούνταν στο ίδρυμα διαμονής του παιδιού. Το πρόγραμμα αυτό πραγματοποιήθηκε μέσα στο διάστημα δύο μηνών. Δραστηριότητες αξιολόγησης του παιδιού υλοποιήθηκαν στην αρχή για την καταγραφή του επιπέδου του, αλλά και στο τέλος της παρέμβασης, για την αποτίμηση της εξέλιξης και της βελτίωσης των κοινωνικών δεξιοτήτων του. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν, πως σε ορισμένα σημεία των δραστηριοτήτων υπήρξε βελτίωση του κοριτσιού, αν και πολύ μικρή, σε άλλα παρέμεινε στάσιμη, αλλά

υπήρχαν και περιπτώσεις, στις οποίες τα αποτελέσματα της τελικής αξιολόγησης ήταν ποσοστιαία πιο κάτω από αυτά της αρχικής.

Για την σύνθεση της έρευνας, υπήρξαν περιορισμοί, οι οποίοι εμπόδισαν μια πιο εύκολη και αποτελεσματικότερη έκβαση. Συγκεκριμένα, ένας μεγάλος περιορισμός ήταν η διδασκαλία σε ένα μόνο παιδί, κάτι που με περιόρισε στη δημιουργία δραστηριοτήτων, αλλά όπως έχει αποδειχθεί και από άλλες έρευνες, η συναναστροφή και αλληλεπίδραση παιδιών με νοητική υστέρηση μεταξύ τους, έχει αντίκτυπο στις κοινωνικές τους δεξιότητες, παρουσιάζοντας βελτίωση σε σύγκριση με τα παιδιά που ακολουθούν μαθήματα στο σπίτι. Ένας άλλος περιορισμός, ήταν η υλοποίηση των δραστηριοτήτων στο ίδρυμα όπου διέμενε το κορίτσι. Λόγω του ότι ήταν η μοναδική επιλογή που είχαμε, άλλα παιδιά που διέμεναν εκεί, αρκετές φορές έμπαιναν μέσα στο δωμάτιο ή στο χώρο μελέτης που βρισκόμασταν, με αποτέλεσμα η προσοχή του παιδιού να αποσπάται και να χρειάζεται να αφιερώσουμε παραπάνω χρόνο στο να επανέλθει στη δραστηριότητα από εκεί που την σταματήσαμε. Επιπλέον, με την διεξαγωγή των μαθημάτων στο χώρο του κοριτσιού, συχνά αποσπώταν η προσοχή της, καθώς ήθελε να ασχοληθεί με αντικείμενα δικά της ή του δωματίου γενικότερα, ακόμα και στο χώρο μελέτης των παιδιών. Ένας άλλος περιορισμός κατά τη διαδικασία της παρέμβασης, ήταν η έλλειψη υλικών. Η εύρεση πιο περίπλοκων υλικών για τις δραστηριότητες ήταν δύσκολη, σε αντίθεση με έναν ειδικά διαμορφωμένο χώρο για παρεμβάσεις σε παιδιά με νοητική υστέρηση ή ΔΕΠ-Υ, ο οποίος θα ήταν εμπλουτισμένος με τέτοια, με αποτέλεσμα, να υπάρχει ένας περιορισμός στη δημιουργία και πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων.

Η δίμηνη παρέμβαση για την βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού, δεν ήταν αρκετή προκειμένου να εξασκηθούν και άλλες κατηγορίες των κοινωνικών δεξιοτήτων, καθώς στην συγκεκριμένη παρέμβαση ασχοληθήκαμε με δύο μόνο από αυτές. Νέα ερωτήματα που προκύπτουν, είναι εάν η παρέμβαση μεγαλύτερου χρονικού διαστήματος θα έχει καλύτερα αποτελέσματα στην κοινωνικοποίηση του παιδιού, σε συνεργασία με το περιβάλλον του και τι αντίκτυπο θα έχει στη μάθησή του, εάν η παρέμβαση γίνεται σε ειδικά διαμορφωμένο χώρο, ο οποίος είναι εκτός του οικείου του περιβάλλοντος.

Συμπερασματικά, λοιπόν, όπως αποδεικνύουν και προηγούμενες έρευνες, η παρέμβαση για την ενίσχυση είτε γνωστικών, είτε κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών με

κάποιου είδους διαταραχή, πρέπει να γίνεται σε συνδυασμό και με το περιβάλλον του παιδιού (οικογενειακό, σχολικό), να έχει ένα βάθος χρόνου και να αναθεωρούνται οι δραστηριότητες των ειδικών παιδαγωγών, ανάλογα με τη βελτίωση ή την επιδείνωση χαρακτηριστικών των παραπάνω κατηγοριών. Η στείρα ένταξη, επομένως, δεν είναι αρκετή για την ενίσχυση των παιδιών που ανήκουν σε ειδικές κατηγορίες, ώστε να αφομοιωθούν και να γίνουν αποδεκτά από το κοινωνικό σύνολο. Χρειάζεται η συνεχής και ανεξάντλητη προσπάθεια του παιδαγωγού στην διαμόρφωση του προγράμματος διδασκαλίας στις εκάστοτε ανάγκες και αδυναμίες των παιδιών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ahuja, A.; Martin, J.; Langley, K.; Thapar, A. (2013). *Intellectual Disability in Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder*. Available at <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4078221/> (last accessed 22/1/2017)
- Beange, H.; McElduff, A.; Baker, W. (1995). *Medical disorders of adults with mental retardation: A population study*. Available at <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1995-37447-001> (last accessed 23/1/2017)
- Developmental Disabilities and Co-occurring Mental Health Disorders (n.d.). *Intellectual disability*. Available at <http://vcoy.virginia.gov/pdf/IntellectualDisability.pdf> (last accessed 22/1/2017)
- Hassler, F. & Thome, J. (2012). *Mental retardation and ADHD*. Διαθέσιμο στο <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22354492> (τελευταία ανάκτηση 24/1/2017)
- Hastings, R.; Beck, A.; Daley, D.; Hill C. (2005). *Symptoms of ADHD and their correlates in children with intellectual disabilities*. Available at <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0891422204001222> (last accessed 22/1/2017)
- Intellectual Disability*. Available at <http://dcidj.org/article/view/76/76> (last accessed 23/1/2017)
- Jaen, F. (2006). *Attention deficit hyperactivity disorder and mental retardation*. Available at <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16555215> (last accessed 23/1/2017)
- Karra, A. (2013). *Social Skills of Children with Intellectual Disability attending home based program and Children attending regular special schools- A Comparative Study*. Available at [http://www.ijhssi.org/papers/v2\(8\)/Version-3/K0283059063.pdf](http://www.ijhssi.org/papers/v2(8)/Version-3/K0283059063.pdf) (last accessed 23/1/2017)
- Klassen, A.; Miller, A.; Fine, S. (2004). Health-Related Quality of Life in Children and Adolescents Who Have a Diagnosis of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *International Journal of Pediatrics* 114(5), 541-547

National Institute of Mental Health (n.d.). *Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα* (ΔΕΠ-Υ). Διαθέσιμο στο http://www.hsfh.gr/2011/images/stories/gia_to_koino_items/books/attention_deficit_hyperactivity_disorder.pdf (τελευταία ανάκτηση 23/1/2017)

Open Society Institute Mental Health (2006). *Rights of People with Intellectual Disabilities Access to Education and Employment: Monitoring Report*. Budapest, New York: Open Society Institute

Pearson, Deborah A.; Yaffee, Laura S.; Loveland, Katherine A.; Lewis, Kay R. (1996). *Comparison of sustained and selective attention in children who have mental retardation with and without attention deficit hyperactivity disorder*. Available at <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1996-01616-003> (last accessed 22/1/2017)

Springer (2013). *Clinician observations of preschoolers' behavior help to predict ADHD at school age*. Available at <http://www.springer.com/about+springer/media/springer+select?SGWID=0-11001-6-1438142-0> (last accessed 24/1/2017)

Sukhodolsky, D.; Butter, E. (2007). *Social Skills Training for Children with Intellectual Disabilities*. Available at https://www.researchgate.net/publication/227188448_Social_Skills_Training_for_Children_with_Intellectual_Disabilities (last accessed 23/1/2017)

Thomas, D. & Woods, H. (2003). *Working with people with learning disabilities: theory and practice*. London, New York: Jessica Kingsley Publishers Ltd

Tsang, H. (n.d.). *Social Skills*. Available at <http://cirrie.buffalo.edu/encyclopedia/en/article/45/> (last accessed 21/1/2017)

Umadevi, VM.; Sukumaran, PS. (2012). *Functional Social Skills of Adults with*

Αλευριάδου, Α. & Γκιαούρη, Στ. (2009). *Γενετικά σύνδρομα νοητικής καθυστέρησης: Αναπτυξιακή και εκπαιδευτική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press

Αλευριάδου, Α., Αναστασίου, Δ., Αντωνοπούλου, Κ., Αστέρη, Θ., Μπελίτσου, Ν., Παπαδόπουλος, Α., Παππά, Ι., Σταμπολτζή, Α., Σταυρούση, Π. (2004). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών*

Υποχρετικής Εκπαίδευσης για μαθητές με μέτρια και ελαφριά νοητική καθυστέρηση.
Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Αρώνη-Βουρνά, Σ. (χ.η.). *Νέες ερευνητικές πρακτικές στη διάγνωση της ΔΕΠΥ και στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της θεραπευτικής παρέμβασης*. Διαθέσιμο στο <http://www.adhdhellas.org/component/k2/item/348-nees-erevnitikes-praktikes-sti-diagnosi-tis-depy-kai-stin-aksiologisi-tis-apotelesmatikotitas-tis-therapeftikis-paremvasis> (τελευταία ανάκτηση 22/1/2017)

Γκονέλα, Ε. (χ.η.). *Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής (ΔΕΠ) και Υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ)(Attention Deficit Hyperactivity Disorder AD/HD)*. Διαθέσιμο στο users.sch.gr/sgiannakis/DEPDEPY.pdf (τελευταία ανάκτηση 22/1/2017)

Κόρπα, Τ. (χ.η.). *Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα: Ανίχνευση, αξιολόγηση, αντιμετώπιση*. Διαθέσιμο στο http://eteadramas.weebly.com/uploads/2/4/8/8/24882630/korpa_drama_5.4.2014.pdf (τελευταία ανάκτηση 22/1/2017)

Κουμούλα, Α. (2012). Η εξέλιξη της διαταραχής ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) στον χρόνο. *Ψυχιατρική* 23, παράρτημα Ι, 2012 23:Π49–Π59

Παγιάτσου, Μ., Δημητρίου, Ε., Χατζησάββα, Π., (2012). *Μελέτη για τον ορισμό της Νοητικής Αναπηρίας στα πλαίσια της τροποποίησης του Νόμου 117/89*. Διαθέσιμο στο http://www.cpmental.com.cy/epnka/userfiles/file/meleti_noitikis_anapirias_06-2012.pdf (τελευταία ανάκτηση 23/1/2017)

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα

Σμηρναίου, Ζ. (χ.η.). Διαθέσιμο στο <http://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP263/%CE%94%CE%95%CE%A0%CE%A5.pdf> (τελευταία ανάκτηση 23/1/2017)