

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ - ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕ ΧΡΗΣΗ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Ο ρόλος των ΤΠΕ στην ενίσχυση των διαπροσωπικών δεξιοτήτων στα ενήλικα άτομα με σοβαρές αναπηρίες και διαταραχές

*

The role of ICT in enhancing interpersonal skills in adults with severe disabilities and disorders

ΠΟΛΙΑ ΣΤΑΥΡΟΥΛΑ

Επιβλέπουσα: Τσιμπιδάκη Ασημίνα, Επίκουρη Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής ΠΤΔΕ
Πανεπιστημίου Αιγαίου

Εγκρίθηκε από την τριμελή εξεταστική επιτροπή στις 15/06/2018

1. Τσιμπιδάκη Ασημίνα, Επίκουρη Καθηγήτρια Παν. Αιγαίου
2. Σοφός Αλιβίζος, Καθηγητής Παν. Αιγαίου
3. Φωκίδης Εμμανουήλ, Επίκουρος Καθηγητής Παν. Αιγαίου



ΡΟΔΟΣ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2018

Δηλώνω υπεύθυνα ότι είμαι συγγραφέας αυτής της πρωτότυπης μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας, ότι έχω αναφέρει τις όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε αυτές αναφέρονται ακριβώς είτε παραφρασμένες και ότι αυτή η εργασία προετοιμάστηκε από εμένα προσωπικά ειδικά για το συγκεκριμένο Π.Μ.Σ.

Ονοματεπώνυμο

Πολιά Σταυρούλα

*Στην Κατερίνα, τη Μαρία, τον Νικόλα, τον Ραφαήλ, τον Δημήτρη, τον Σπύρο,
τον Μιχάλη, τη Βαλάντω, τον Θεοδόση και τον Γιώργο, μα πάνω απ' όλα στον
κύριο Φίλιππο που κατάφερε να «ομορφύνει» τη ζωή τους...*

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη διερευνά τον ρόλο των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) ως προς την ενίσχυση των διαπροσωπικών δεξιοτήτων των ενηλίκων με σοβαρές αναπηρίες και διαταραχές. Πρόκειται για μια ποιοτική έρευνα, για τις ανάγκες της οποίας πραγματοποιήθηκε εκπαιδευτική παρέμβαση μέσω έρευνας δράσης σε συγκεκριμένο Κέντρο Δημιουργικής Απασχόλησης ατόμων με αναπηρία του Νομού Δωδεκανήσου και η οποία επικεντρώθηκε σε δέκα άτομα με σοβαρές αναπηρίες και διαταραχές. Για την παρέμβαση αξιοποιήθηκε ως κεντρικό εκπαιδευτικό εργαλείο ο ηλεκτρονικός υπολογιστής και οι δυνατότητές του, με έμφαση κυρίως στη δημιουργία και την προβολή βίντεο αλλά και άλλου πολυμεσικού υλικού. Αναφορικά δε με τα αποτελέσματα της παρέμβασης όπως αυτά καταγράφηκαν από τη συνδυαστική χρήση της παρατήρησης, της συνέντευξης και του στοχαστικού ημερολογίου, η επίδραση των ΤΠΕ αποδείχθηκε ιδιαίτερα αποτελεσματική για την ενίσχυση επιθυμητών συμπεριφορών ως προς τις διαπροσωπικές δεξιότητες των ενηλίκων ατόμων με αναπηρίες. Τομείς όπως η αυτοπαρουσίαση, η κατάλληλη διαχείριση της συμπεριφοράς κατά την αλληλεπίδραση με τους άλλους και η ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων φάνηκαν να παρουσιάζουν σημαντική βελτίωση έπειτα από την παρέμβαση με τη χρήση των ΤΠΕ, γεγονός που αναδεικνύει την αποτελεσματικότητα των τελευταίων για τέτοιου είδους παρεμβάσεις .

Abstract

This study focuses on the role of Information and Communications Technology (ICT) in enhancing the interpersonal skills of adults with severe disabilities and disorders. This is a qualitative research for which educational intervention was carried out through action research at a specific Center for the Creative Employment of Persons with Disabilities in Dodecanese, which focused on ten people with severe disabilities and disorders. For the intervention, the computer and its capabilities were used as a central educational tool, with the emphasis mainly on creating and viewing video and other multimedia material. With regard to the results of the intervention as recorded by the combined use of observation, interview and research diary, the impact of ICT has proven to be particularly effective in enhancing desirable attitudes towards the interpersonal skills of adult disabled people. Domains such as self-presentation, appropriate behavior management in interaction with others and empowerment of interpersonal relationships appeared to be significantly improved by the ICT intervention, which highlights the effectiveness of them in these kinds of interventions

Περιεχόμενα

Περίληψη	4
Abstract	5
Κατάλογος Πινάκων - Γραφημάτων	8
Αντί προλόγου	9
Εισαγωγή.....	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 – Εισαγωγή στην προβληματική της μελέτης	12
1.1 Διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος.....	12
1.2 Βασικός σκοπός και επιμέρους στόχοι της έρευνας.....	13
1.3 Ερευνητικά ερωτήματα	14
1.4 Αναγκαιότητα και σημαντικότητα της έρευνας	15
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 – Βιβλιογραφική ανασκόπηση	17
2.1 Αναπηρία	17
2.1.1 Ταξινόμηση αναπηρίας	19
2.1.2 Διαταραχές	23
2.1.3 Μορφές αναπηριών που πραγματεύεται η έρευνα.....	26
Νοητική Υστέρηση	26
Σύνδρομο Down.....	31
Ψυχωσικές διαταραχές	33
Σχιζοφρένεια.....	34
Διπολική διαταραχή ή μανιοκατάθλιψη (μανιοκαταθλιπτική ψύχωση)	36
2.1.4 Συννοσηρότητα.....	38
2.2 Κοινωνικές δεξιότητες	40
2.2.1 Ταξινόμηση κοινωνικών δεξιοτήτων	42
2.2.2 Αξιολόγηση κοινωνικών δεξιοτήτων	46
2.2.3 Διαπροσωπικές δεξιότητες	48
2.3 Κοινωνικές δεξιότητες ενηλίκων με σοβαρές αναπηρίες και διαταραχές	52
2.3.1 Μέθοδοι παρέμβασης για την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων στα άτομα με σοβαρές αναπηρίες ή διαταραχές.....	54
2.4 ΤΠΕ και ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων ατόμων με αναπηρίες και διαταραχές	61
2.5 Ανασκόπηση ερευνών	63
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 – Μεθοδολογία Έρευνας.....	73
3.1 Ερευνητικός σχεδιασμός	73
3.2 Δείγμα	75

3.3 Μέσα συλλογής δεδομένων	78
Συμμετοχική παρατήρηση (Participatory Observation)	78
Στοχαστικό Ημερολόγιο (Research Diary)	80
Συνέντευξη	81
3.4 Διαδικασία	85
3.5 Ανάλυση των δεδομένων	89
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 – Η Έρευνα δράσης	91
Προλογικά στοιχεία	91
Κύκλος 1	92
A1. Εντοπισμός Αρχικής Ιδέας (Identifying Initial Idea)	92
B1. Πρώτη Αναγνωριστική Περίοδος (The initial reconnaissance period)	92
Γ1. Γενικό Πλάνο Δράσης (Planning the action steps)	93
Δ1. Εκτέλεση Δράσης (Implement of action steps)	94
Ε1. Έλεγχος των αποτελεσμάτων (Monitor Implementation and Effects)	94
ΣΤ1. Αναθεώρηση της αρχικής ιδέας (Revise General Idea)	95
Κύκλος 2	96
A2. Τροποποιημένο Πλάνο Δράσης (Amended Plan)	96
B2. Εφαρμογή Επόμενης Δράσης (Implement Next Action Steps)	97
Γ2. Έλεγχος αποτελεσμάτων και αναγνώριση προβλημάτων	99
Κύκλος 3	105
A3. Τροποποιημένο πλάνο δράσης	105
B3. Εφαρμογή Επόμενης Δράσης (Implement Next Action Steps)	107
Γ3. Έλεγχος αποτελεσμάτων και αναγνώριση προβλημάτων	112
Κύκλος 4	113
A4. Τροποποιημένο πλάνο δράσης	113
B4. Εφαρμογή Επόμενης Δράσης (Implement Next Action Steps)	114
Γ4. Έλεγχος τελικών αποτελεσμάτων και αναγνώριση προβλημάτων	115
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 - Συζήτηση	122
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 – Συμπεράσματα και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	126
6.1 Συμπεράσματα	126
6.2 Περιορισμοί της μελέτης	128
6.3 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	129
Επίλογος	131
Βιβλιογραφία	132
Παράρτημα	140

Κατάλογος Πινάκων - Γραφημάτων

Γράφημα 1: Κατανομή ελλειμμάτων στις διαπροσωπικές δεξιότητες των απασχολούμενων.....σελ. 104

Γράφημα 2: Κατανομή ελλειμμάτων πριν την παρέμβαση.....σελ.120

Γράφημα 3: Κατανομή ελλειμμάτων μετά την παρέμβαση.....σελ.120

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: Στοιχεία συμμετεχόντων.....σελ.77

ΠΙΝΑΚΑΣ 2: Ποσοστό θεματικής κάλυψης των απαιτούμενων αξόνων κατά την αυτοπαρουσίαση.....σελ.117

Σχεδιάγραμμα 1: Χαρακτηριστικά αποκλίνουσας συμπεριφοράς.....σελ.24

Αντί προλόγου

*Από την πορεία προς το φως
να μην αφήσετε κανένα πίσω.*

*Πάρτε μαζί σας όποιον
λησμόνησε η ευτυχία
αυτόν που το τζάκι του
δε φλόγισε ποτέ.*

*Το παιδί που ποτέ τ' άστρο
το λαμπρό
που οδηγεί δε γνώρισε.*

*Όσους πλανώνται
απέλπιδά μέσα στη νύχτα
και στη λήθη.*

*Ω! σεις με τη σφραγίδα
της μεγάλης δωρεάς
προσκυνητές του αιώνιου
πάρτε μ' αγάπη κι έγνοια
όλους αυτούς μαζί σας
και μην αφήσετε
κανένα πίσω
από την πορεία
προς το φως.*

1912, Σάλτσμπουργκ

Πήτερ Ρόσετζερ

Εισαγωγή

Η παρούσα μελέτη έχει ως αντικείμενο τη διερεύνηση του ρόλου των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην ενίσχυση των διαπροσωπικών δεξιοτήτων των ατόμων με σοβαρές αναπηρίες και διαταραχές. Για τις ανάγκες της μελέτης, οργανώθηκε πρόγραμμα παρέμβασης συνολικής διάρκειας περίπου δέκα μηνών, το οποίο εφαρμόστηκε σύμφωνα με την ερευνητική στρατηγική της έρευνας δράσης. Η έρευνα διεξήχθη σε συγκεκριμένο Κέντρο Δημιουργικής Απασχόλησης ατόμων με αναπηρία (ΚΔΑΠ – ΜΕΑ) του Νομού Δωδεκανήσου και επικεντρώθηκε σε δέκα ενήλικα απασχολούμενα μέλη του.

Πιο αναλυτικά, η μελέτη διαρθρώνεται σε έξι επιμέρους κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο με τίτλο «Εισαγωγή», διατυπώνεται το ερευνητικό πρόβλημα. Παράλληλα, παρατίθενται ο βασικός σκοπός και οι στόχοι της έρευνας, όπως επίσης και η αναγκαιότητα – πρωτοτυπία του συγκεκριμένου υπό διερεύνηση θέματος.

Στο δεύτερο κεφάλαιο με τίτλο «Βιβλιογραφική ανασκόπηση» επιχειρείται η διεξοδική βιβλιογραφική ανασκόπηση των θεωρητικών βασικών αξόνων της έρευνας. Αυτοί είναι η αναπηρία και οι διαταραχές, οι κοινωνικές δεξιότητες με έμφαση στις διαπροσωπικές δεξιότητες, οι τρόποι παρέμβασης για την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων και συγκεκριμένα, η χρήση των ΤΠΕ για την ανάπτυξη – ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων γενικότερα. Επιπλέον, παρατίθεται και η ανασκόπηση παρόμοιων μελετών που εντοπίστηκαν στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία.

Στο τρίτο κεφάλαιο με τίτλο «Μεθοδολογία έρευνας» παρουσιάζεται αναλυτικά ο ερευνητικός σχεδιασμός με την τεχνική της έρευνας δράσης. Έπειτα, αναλύεται το δείγμα στο οποίο επικεντρώθηκε η μελέτη και τα μέσα συλλογής δεδομένων που

αξιοποιήθηκαν, ενώ αναφορά γίνεται στη συνέχεια στην ακριβή διαδικασία που ακολουθήθηκε και στον τρόπο ανάλυσης των δεδομένων.

Στο τέταρτο κεφάλαιο με τίτλο «Έρευνα δράσης» περιγράφεται βήμα - βήμα η έρευνα δράσης όπως εφαρμόστηκε. Έπειτα από ενδελεχή βιβλιογραφική ανασκόπηση, κρίθηκε σκοπιμότερο να ακολουθηθεί η εφαρμογή της θεωρίας που προτείνει ο Elliot (1991), κατά την οποία η έρευνα δράσης εφαρμόζεται σε διαδοχικούς «κύκλους» δράσης, προκειμένου να επιτευχθεί η βαθμιαία εμβάθυνση στον αρχικό προβληματισμό. Για κάθε κύκλο ξεχωριστά παρουσιάζεται το αρχικό πλάνο δράσης, η εφαρμογή της δράσης και τα αποτελέσματα όπως και τα προβλήματα που προέκυψαν από κάθε μεμονωμένο κύκλο και συντέλεσαν στην αναδιαμόρφωση της ερευνητικής πορείας κατά τον επόμενο κύκλο δράσης. Στην ουσία, για την παρούσα μελέτη αξιοποιήθηκαν τέσσερις κύκλοι δράσης, εκ των οποίων ο τέταρτος προορίστηκε για την συνολική – τελική αξιολόγηση του προγράμματος παρέμβασης.

Στο πέμπτο κεφάλαιο, «Συζήτηση», γίνεται συζήτηση για τα αποτελέσματα που ανέδειξε ο τέταρτος κύκλος δράσης και επιχειρείται η συγκριτική μελέτη τους με τα δεδομένα που ανέδειξε η βιβλιογραφική ανασκόπηση.

Τέλος, στο έκτο κεφάλαιο, «Συμπεράσματα και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα», παρατίθενται τα συμπεράσματα και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα, ενώ παράλληλα γίνεται λόγος για τους περιορισμούς και τα εμπόδια που ανέκυψαν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Εισαγωγή στην προβληματική της μελέτης

1.1 Διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος

Η σημασία της ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων και ιδιαίτερα στα άτομα με βαριές μορφές αναπηρίας κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική, καθώς σύμφωνα με την Πολυχρονοπούλου (2001β:261) η εκπαίδευση των ατόμων αυτών σε θέματα που αφορούν τις κοινωνικές δεξιότητες είναι απαραίτητη προκειμένου να μπορέσουν να ενσωματωθούν στο κοινωνικό σύνολο, να κατακτήσουν ένα επίπεδο αυτονομίας και να συμμετέχουν σε κοινωνικές και επαγγελματικές δραστηριότητες.

Για την επίτευξη της ενσωμάτωσης αυτής, οι δεξιότητες που πρέπει να ενισχυθούν σε πρώτη φάση είναι εκείνες που σχετίζονται με τις διαπροσωπικές σχέσεις και συμπεριφορές. Αυτές, σύμφωνα με τους Elksnin και Elksnin (2001), αφορούν την ικανότητα των ατόμων να συστήνονται σε μια ομάδα, να δημιουργούν φιλίες, να ζητούν βοήθεια, να δέχονται και να κάνουν σχόλια για τους άλλους. Η ενσωμάτωση σε ένα κοινωνικό σύνολο προαπαιτεί την καλλιέργεια πρώτα αυτών των δεξιοτήτων παράλληλα με τις δεξιότητες επικοινωνίας και εν συνεχεία των υπολοίπων, όπως οι κοινωνικές γνωστικές δεξιότητες, η προκοινωνική συμπεριφορά και οι δεξιότητες ρύθμισης των συναισθημάτων.

Με βάση, λοιπόν, όσων προαναφέρθηκαν το ενδιαφέρον της παρούσας μελέτης εστιάζεται σε ένα Κέντρο Δημιουργικής Απασχόλησης Ατόμων με Αναπηρία (ΚΔΑΠ ΜΕΑ) του Νομού Δωδεκανήσου¹ και πιο συγκεκριμένα στην αποτίμηση ενός προγράμματος παρέμβασης ως προς την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων των

¹ Για λόγους διαφύλαξης της ανωνυμίας και προστασίας των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων, δεν αναφέρεται το ακριβές όνομα του φορέα ούτε και η ακριβής τοποθεσία του.

ενήλικων ατόμων με σοβαρές αναπηρίες. Αν και ο αρχικός σχεδιασμός προέβλεπε τη σφαιρικότερη διερεύνηση του συνόλου των κοινωνικών δεξιοτήτων, η πολυπλοκότητα του θέματος και η σοβαρότητα των περιπτώσεων των ατόμων του ΚΔΑΠ, οδήγησαν στην ανάγκη να επικεντρωθεί η παρέμβαση σε μια και μόνο υποενότητα των δεξιοτήτων. Έτσι, δεδομένης αφενός της σημασίας των διαπροσωπικών συμπεριφορών σχετικά με την επίτευξη της κοινωνικής ενσωμάτωσης και αφετέρου των σοβαρών ελλειμμάτων που παρουσίαζαν τα εκπαιδευόμενα άτομα στο συγκεκριμένο ΚΔΑΠ ΜΕΑ, το πρόγραμμα παρέμβασης στράφηκε αποκλειστικά στην ενίσχυση των δεξιοτήτων που συνδέονται με τις διαπροσωπικές σχέσεις και συμπεριφορές. Παράλληλα, έχοντας εντοπίσει στη διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφία την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα της χρήσης των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) σε αναφορικά με την ανάπτυξη και την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων γενικότερα, επιχειρείται η ενίσχυση των δεξιοτήτων που αφορούν τις διαπροσωπικές σχέσεις των ατόμων αυτών μέσω της χρήσης των ΤΠΕ.

1.2 Βασικός σκοπός και επιμέρους στόχοι της έρευνας

Ως σκοπός της παρούσας μελέτης ορίζεται η διερεύνηση του ρόλου των ΤΠΕ στην ενίσχυση των δεξιοτήτων που σχετίζονται με τις διαπροσωπικές συμπεριφορές στα ενήλικα άτομα με σοβαρές αναπηρίες και διαταραχές, στα πλαίσια ενός συγκεκριμένου ΚΔΑΠ ΜΕΑ του νομού Δωδεκανήσου.

Στο πλαίσιο αυτό, ως επιμέρους στόχοι της έρευνας σχετικά με τους συμμετέχοντες σε αυτήν, μπορούν να θεωρηθούν οι εξής:

- Οι συμμετέχοντες να επιτυγχάνουν επαρκώς την αυτοπαρουσίασή τους

- Να εκδηλώνουν κατάλληλη συμπεριφορά ανάλογα με το ερέθισμα κατά την αλληλεπίδρασή τους με τους άλλους.
- Να διακρίνουν τη φιλία από την απλή γνωριμία.
- Να βελτιωθούν οι διαπροσωπικές τους σχέσεις στα πλαίσια του ΚΔΑΠ.

Η επίτευξη των παραπάνω στόχων προβλέπεται να επέλθει μέσω μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης, βασισμένης κατά κύριο λόγο στη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή και στις δυνατότητες αξιοποίησης των ΤΠΕ γενικότερα αναφορικά με την ενίσχυση δεξιοτήτων στα άτομα με σοβαρές αναπηρίες και διαταραχές.

1.3 Ερευνητικά ερωτήματα

Σύμφωνα με τους παραπάνω στόχους, προκύπτουν και τα ανάλογα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία σχετίζονται τόσο με τη γενικότερη ενίσχυση των διαπροσωπικών δεξιοτήτων των ενηλίκων με σοβαρές αναπηρίες και διαταραχές, όσο και με την επίδραση των ΤΠΕ στην ενίσχυση του συγκεκριμένου τομέα.

Πιο αναλυτικά, αυτά διατυπώνονται ως εξής:

- Ποιο το αρχικό επίπεδο ανάπτυξης των διαπροσωπικών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων ενηλίκων με σοβαρές αναπηρίες και διαταραχές;
- Πώς επέδρασε το πρόγραμμα παρέμβασης στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των ενηλίκων με σοβαρές αναπηρίες και διαταραχές όσον αφορά την ικανότητα αυτοπαρουσίας;
- Πώς επέδρασε το πρόγραμμα παρέμβασης στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των ενηλίκων με σοβαρές αναπηρίες και διαταραχές σχετικά με την εκδήλωση κατάλληλης συμπεριφοράς κατά την αλληλεπίδραση με τους άλλους;

- Ποια η επίδραση του προγράμματος σχετικά με τη διάκριση της φιλίας από την απλή γνωριμία στα ενήλικα άτομα με σοβαρές αναπηρίες και διαταραχές;
- Ποιος ο ρόλος των ΤΠΕ στην ενίσχυση των διαπροσωπικών δεξιοτήτων των ατόμων αυτών;

1.4 Αναγκαιότητα και σημαντικότητα της έρευνας

Η πλειονότητα των ατόμων με σοβαρές αναπηρίες ή διαταραχές- ιδιαίτερα εκείνων με νοητική υστέρηση (Δελλασούδας, 2005:268)- εμφανίζει ελλείματα στις κοινωνικές δεξιότητες, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα την αρνητική αλληλεπίδραση αυτών με τα άτομα του περιβάλλοντός τους. Η ελλιπής ανάπτυξη ως και η παντελής απουσία των κοινωνικών δεξιοτήτων στις κοινωνικές αυτές ομάδες είναι πιθανό να επιφέρει τον κοινωνικό αποκλεισμό και την απομόνωσή τους, με αποτέλεσμα να βιώνουν αρνητικά συναισθήματα, όπως μοναξιά, χαμηλή αυτοπεποίθηση ακόμα και κατάθλιψη. Τα αρνητικά αυτά συναισθήματα και η χαμηλή αυτοεκτίμηση έχουν άμεσο αρνητικό αντίκτυπο στις διαπροσωπικές σχέσεις και την επικοινωνία και συντελούν στην κοινωνική τους αποξένωση και στην εμφάνιση συναισθηματικών προβλημάτων (Μαντζάρης,2012: 60).

Την ίδια στιγμή, στη σημερινή Κοινωνία της Πληροφορίας οι δυνατότητες των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) αξιοποιούνται τα μέγιστα για το μετασχηματισμό της εκπαιδευτικής πρακτικής από τις διδακτικοκεντρικές προς μαθητοκεντρικές, διερευνητικές και συνεργατικές μορφές μάθησης (Μπράτιτσης & Κανδρούδη, 2011). Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικές εφαρμογές και οι μεθοδολογίες χρήσης του Παγκόσμιου Ιστού, ως μέσου υποστήριξης και ενίσχυσης της μαθησιακής διαδικασίας βρίσκονται στο επίκεντρο του εκπαιδευτικού και ερευνητικού ενδιαφέροντος (Ravenscroft, 2009 στο Μπράτιτσης & Κανδρούδη, 2011). Το γεγονός

αυτό δεν έχει αφήσει ανεπηρέαστο και τον τομέα της Ειδικής Αγωγής και εκπαίδευσης, αφού τα άτομα με αναπηρίες ή διαταραχές επωφελούνται ολοένα και περισσότερο από την Τεχνολογικά Υποστηριζόμενη Μάθηση (Technology Enhanced Learning – TEL).

Εντός αυτού του πλαισίου αναδύεται εύλογα η ανάγκη σύζευξης των δύο αυτών παραμέτρων, εξαιτίας αφενός της σημασίας των κοινωνικών δεξιοτήτων και αφετέρου της επικαιρότητας και της αποτελεσματικότητας των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) ως μέσου παρέμβασης. Έτσι, προκύπτει δηλαδή το ζήτημα της ενίσχυσης ή ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων – και πιο συγκεκριμένα των διαπροσωπικών δεξιοτήτων - ατόμων με αναπηρίες ή διαταραχές διαμέσου της χρήσης των ΤΠΕ.

Παρόλα αυτά, η βιβλιογραφική ανασκόπηση υπέδειξε ότι οι υπάρχουσες μελέτες στο συγκεκριμένο ερευνητικό πεδίο είναι περιορισμένες και ιδιαίτερα στην Ελλάδα. Μάλιστα, δεν εντοπίστηκε καμία που να εστιάζει στην ενίσχυση αποκλειστικά των διαπροσωπικών δεξιοτήτων των ενηλίκων ατόμων με σοβαρές αναπηρίες και διαταραχές, γεγονός που δικαιολογεί, πέραν της σημαντικότητας, και την πρωτοτυπία της παρούσας μελέτης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Βιβλιογραφική ανασκόπηση

2.1 Αναπηρία

Η αναπηρία είναι μια έννοια ιδιαίτερα ρευστή που επηρεάζει καθημερινά την ζωή εκατομμυρίων ανθρώπων. Την βιολογική όψη της αναπηρίας κανείς δεν μπορεί να αμφισβητήσει, ως μέρος της πολυμορφίας της ανθρώπινης ύπαρξης. Ο τρόπος όμως με τον οποίο κάθε άτομο και κάθε κοινωνία την αντιλαμβάνεται, διαφέρει. Διαφορετικές απόψεις σημαίνει και διαφορετικές συμπεριφορές, προσεγγίσεις και πολιτικές. Η κατανόηση όμως των εννοιών της βλάβης, της ανικανότητας και της αναπηρίας είναι απαραίτητη για τον σχεδιασμό των ενεργειών που αποβλέπουν στην πρόληψη, τη βελτίωση ή την αποκατάσταση της αναπηρίας, καθώς και στην κατάρριψη στερεοτύπων που την αφορούν.

Οι πρώτες αναφορές για την αναπηρία συναντώνται στα αρχαία χρόνια και είχαν ως βάση τα θρησκευτικά συστήματα (θεία τιμωρία, κατάρα, δοκιμασία). Αντιμετώπισή της ήταν η ελεημοσύνη, η αποδοχή της ως θεόσταλη ή η αποπομπή αυτών των ατόμων. Με το πέρασμα των χρόνων και την εξέλιξη της αναπηρίας σε επιστημονικό κλάδο έγιναν προσπάθειες κατανόησής της και βελτίωσης των συνθηκών ζωής των ατόμων με αναπηρία. Αυτή η προσπάθεια συνεχίζεται μέχρι σήμερα με την ένταξη των ατόμων με αναπηρία στον εκπαιδευτικό και επαγγελματικό χώρο, αλλά και στην ίδια την κοινωνία ως ισότιμα μέλη που απολαμβάνουν ίσα δικαιώματα.

Κατά καιρούς έχουν δοθεί διάφοροι ορισμοί για την αποσαφήνιση της έννοιας της αναπηρίας. Δεδομένου ότι αποτελεί ένα φαινόμενο πολύπλοκο και δυναμικό, η έννοια αυτή έχει προσεγγιστεί με διάφορους τρόπους από διάφορα συστήματα, με αποτέλεσμα

να εντοπίζεται ένα μεγάλο εύρος ορισμών που υπονοούν διαφορετικό νόημα και κατ' επέκταση να προκαλείται σύγχυση (Oliver,1996).

Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με τη Διακήρυξη των Δικαιωμάτων των Αναπήρων του Ο.Η.Ε. το 1975, η αναπηρία είναι μια κατάσταση που αναφέρεται σε κάθε άτομο που είναι ανίκανο να αναλάβει μόνο του όλες ή μέρος των ατομικών και κοινωνικών φυσιολογικών του αναγκών εξαιτίας μιας εκ γενετής ή όχι βλάβης των φυσικών ή διανοητικών ικανοτήτων του.

Το 1981 ο Χαρτοκόλλης ορίζει την αναπηρία ως μια ανίατη λειτουργική βλάβη, έλλειψη ή ανωμαλία, συγγενής ή επίκτητη, συνήθως αποτέλεσμα ή κατάλοιπο αρρώστιας ή ατυχήματος, μια ανωμαλία που εμποδίζει κατά κάποιον τρόπο την εκπλήρωση βασικών κοινωνικών αναγκών, όπως η κίνηση και η εργασία (Χαρτοκόλλης, 1981 στο Ζώνιου – Σιδέρη, 2009).

Παράλληλα, σύμφωνα με την απόφαση (93/136/ΕΟΚ) του Συμβουλίου των Υπουργών της Ε.Ο.Κ. (1993), «Άτομα με Ειδικές Ανάγκες ορίζονται τα άτομα με σοβαρές ανεπάρκειες, ανικανότητες ή μειονεξίες που οφείλονται σε σωματικές βλάβες, συμπεριλαμβανομένων των βλαβών των αισθήσεων, ή σε διανοητικές ή ψυχικές βλάβες, οι οποίες περιορίζουν ή αποκλείουν την εκτέλεση δραστηριότητας ή λειτουργίας, η οποία θεωρείται κανονική για έναν άνθρωπο».

Λίγο αργότερα ο Δημητρόπουλος (1995) αναφέρει ότι άτομο με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι εκείνο που δεν δύναται να συμμετέχει σε όλες τις δραστηριότητες ούτε και να απολαμβάνει όλα τα αγαθά που προσφέρει στα υπόλοιπα μέλη το κοινωνικό πλαίσιο, εξαιτίας της κατάστασης κάποιου ή κάποιων από τα ψυχοσωματικά ή κοινωνικά χαρακτηριστικά του (Δημητρόπουλος, 1995 στο Ζώνιου – Σιδέρη, 2009).

Το 1997 ο Schoenberger (1997:80) υποστήριξε ότι «Άτομο που παρουσιάζει αναπηρία είναι όποιος

1. εξαιτίας κάποιας βλάβης παρουσιάζει αντίστοιχες επιβαρύνσεις στις λειτουργίες του,
2. ώστε αυτός στο πλαίσιο της ζωής του – και με βάση τις αξίες και τους κανόνες που ισχύουν στο περιβάλλον γι' αυτόν και για τα συναρτώμενα μ' αυτόν πρόσωπα-,
3. μόνο κάτω από ασυνήθιστες συνθήκες βιώνει μία αξιοπρεπή και ευτυχισμένη ζωή (αυτό επιτυγχάνεται μέσω πολιτιστικής συμμετοχής, προσωπικό αυτοκαθορισμό και κοινωνικό συγκαθορισμό)
4. και επομένως πρέπει να μάθει να κρίνει εκείνες τις αξίες και τους κανόνες ανάλογα με τις δυσλειτουργίες του, ενώ παράλληλα να συμμετέχει ενεργά στην αλλαγή των όρων δημιουργίας τους» (Schoenberger, 1997:80 στο Σούλης, 2002).

Σύμφωνα δε με την ιατρική επιστήμη, αναπηρία είναι ύπαρξη λειτουργικού ελλείμματος συγγενούς ή επίκτητου, κατάλοιπου αρρώστιας ή ατυχήματος. Παρόλο που ο όρος χρησιμοποιείται συχνά ως συνώνυμος με τον όρο μειονεξία - μειονεκτικότητα, εν τούτοις κάθε αναπηρία δεν εξελίσσεται πάντα σε μειονεξία. Αυτό, κατά τους κοινωνικούς ψυχολόγους εξαρτάται κυρίως από τη φύση και τη σοβαρότητα του προβλήματος, το βαθμό στον οποίο επηρεάζει την καθημερινή ζωή του ατόμου, καθώς και στις στάσεις των άλλων απέναντι στο συγκεκριμένο πρόβλημα (Πολυχρονοπούλου, 2003).

2.1.1 Ταξινόμηση αναπηρίας

Δεδομένης της πολυπλοκότητας και της πολυμορφίας του όρου της «αναπηρίας», τα άτομα με αναπηρία αποτελούν μια καθ' όλα ανομοιογενή ομάδα πληθυσμού. Το

γεγονός αυτό οφείλεται στην ύπαρξη παράπλευρων παραγόντων, οι οποίοι διαφοροποιούν περαιτέρω τις όποιες αρχικές ομαδοποιήσεις. Τέτοιοι είναι μεταξύ άλλων η προέλευση της αναπηρίας (συγγενής, επίκτητη), η ηλικία απόκτησης αναπηρίας, οι δυνατότητες χρήσης τεχνικών βοηθημάτων, οι δυνατότητες προσαρμογής του περιβάλλοντος χώρου αλλά και άλλοι (ΥΠΕΠΘ, 2008).

Γενικά, Άτομα με Αναπηρίες (ΑμεΑ) αναφέρεται στο Ν.1566/1985 στο άρθρο 32 ότι «θεωρούνται τα πρόσωπα που από οργανικά, ψυχικά, σωματικά ή κοινωνικά αίτια παρουσιάζουν καθυστέρηση, αναπηρίες ή διαταραχές στη γενικότερη ψυχοσωματική τους κατάσταση ή στις επί μέρους ψυχικές, οργανικές ή σωματικές τους λειτουργίες, σε βαθμό που δυσκολεύεται ή παρεμποδίζεται σοβαρά η παρακολούθηση της γενικής και επαγγελματικής τους εκπαίδευσης, η δυνατότητα ένταξής τους στην παραγωγική διαδικασία και η αλληλοαποδοχή τους από το κοινωνικό σύνολο» (Ρήγα, 2006).

Απ' τον παραπάνω ορισμό προκύπτουν τέσσερα είδη αναπηρίας:

- κινητική ή σωματική
- αισθητηριακή
- νοητική – γνωστική
- ψυχική
- συναισθηματική (Κουρτέση, 2013).

Μια περισσότερο αναλυτική κατηγοριοποίηση της αναπηρίας, βασισμένη ωστόσο στους μαθητές με ιδιαιτερότητες, δίνεται από τον ομοσπονδιακό IDEA (Individuals with Disabilities Education Act). Οι κατηγορίες, λοιπόν, των αναπηριών είναι:

- Αυτισμός' αναπτυξιακή αναπηρία που επηρεάζει σημαντικά τη λεκτική και τη μη λεκτική επικοινωνία και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις.

- Κώφωση – Τύφλωση: προβλήματα ακοής και προβλήματα όρασης, ο συνδυασμός των οποίων προκαλεί τόσο σοβαρά προβλήματα στην επικοινωνία, την ανάπτυξη και την εκπαίδευση, ώστε να μην μπορούν να αντιμετωπιστούν με προγράμματα ειδικής αγωγής που προορίζονται για άτομα που είναι μόνο κωφά ή μόνο τυφλά.
- Κώφωση: σοβαρή ακουστική βλάβη που παρεμποδίζει την επεξεργασία γλωσσικών πληροφοριών μέσω της ακοής, με ή χωρίς ενίσχυση, και η οποία επηρεάζει αρνητικά την ακαδημαϊκή επίδοση του ατόμου.
- Ακουστική αναπηρία: αναπηρία της ακοής, μόνιμη ή παροδική, που επηρεάζει αρνητικά την ακαδημαϊκή επίδοση του ατόμου, αλλά που δεν συμπεριλαμβάνεται στον παραπάνω ορισμό της κώφωσης.
- Νοητική υστέρηση (σύνθετη παθολογική κατάσταση) και γενετικά σύνδρομα αυτής, όπως είναι το Σύνδρομο Down, το Σύνδρομο Εύθραυστου Χ Χρωμοσώματος, το Σύνδρομο Williams, το Σύνδρομο Prader – Willi και το Σύνδρομο Turner (Στασινός, 2016).
- Πολλαπλές αναπηρίες: συνακόλουθες αναπηρίες (νοητική υστέρηση – τύφλωση, νοητική υστέρηση – ορθοπεδική αναπηρία), ο συνδυασμός των οποίων δημιουργεί σοβαρά εκπαιδευτικά προβλήματα, που δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν με ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα που αφορούν μια συγκεκριμένη αναπηρία. Ο όρος αυτός παρόλα αυτά δεν συμπεριλαμβάνει την κώφωση – τύφλωση.
- Ορθοπεδική αναπηρία: σοβαρό ορθοπεδικό πρόβλημα, που οφείλεται σε συγγενείς ανωμαλίες, αναπηρίες που προκλήθηκαν από κάποια ασθένεια και αναπηρίες από άλλες αιτίες (π.χ. εγκεφαλική παράλυση, ακρωτηριασμός).

- Οπτική αναπηρία συμπεριλαμβανομένης της τύφλωσης· μειωμένη όραση, που ακόμα και με διόρθωση επηρεάζει τις επιδόσεις του ατόμου και τύφλωση.
- Τραυματική εγκεφαλική βλάβη· επίκτητη βλάβη του εγκεφάλου που προκαλείται από εξωτερικούς παράγοντες με αποτέλεσμα την πλήρη ή μερική δυσλειτουργία ή ψυχοκοινωνική αναπηρία ή και τα δύο.
- Σοβαρά συναισθηματικά προβλήματα· (α) ανικανότητα μάθησης εξαιτίας νοητικών ή αισθητηριακών παραγόντων, (β) ανικανότητα διαμόρφωσης και διατήρησης ικανοποιητικών διαπροσωπικών σχέσεων, (γ) ακατάλληλοι τύποι συμπεριφοράς ή συναισθημάτων υπό φυσιολογικές συνθήκες, (δ) διάχυτη διάθεση δυστυχίας ή κατάθλιψη, (ε) ανάπτυξη σωματικών προβλημάτων και φόβων, (στ) σχιζοφρένεια.
- Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες· διαταραχή σε μια ή περισσότερες βασικές ψυχολογικές διεργασίες, αντιληπτικές αναπηρίες, εγκεφαλική βλάβη, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλεξία και αναπτυξιακή αφαασία.
- Προβλήματα ομιλίας ή λόγου· διαταραχή επικοινωνίας, τραυλισμός, ελλειμματική άρθρωση, λεκτική αναπηρία ή πρόβλημα φωνής.
- Άλλα προβλήματα υγείας· χρόνια ή οξεία προβλήματα υγείας, όπως καρδιοπάθεια, φυματίωση, ρευματοειδής πυρετός, άσθμα, δρεπανοκυτταρική αναιμία, αιμορροφιλία, επιληψία, δηλητηρίαση μολύβδου, λευχαιμία και διαβήτης (IDEA, στο Elliott et al., 2008: 218 – 219).

Σήμερα, η πλέον αποδεκτή ταξινόμηση για την αναπηρία προτείνεται από τη νέα έκδοση της «Διεθνούς ταξινόμησης για τη λειτουργικότητα, την αναπηρία και την υγεία» (International Classification of Functioning Disability and Health- ICF, 2002) του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας. Η IFC επιτρέπει την περιγραφή και την κατηγοριοποίηση της λειτουργικότητας και της αναπηρίας των ατόμων με μειονεξίες

με ένα πιο συστηματικό και αναλυτικό τρόπο, ο οποίος μπορεί να γίνει ευκολότερα κατανοητός και να χρησιμοποιηθεί σε διάφορα πεδία, όπως η υγεία, η παιδεία, η εργασία και οι κοινωνικές σχέσεις.

Συγκεκριμένα, το αρχικό πλαίσιο του όρου της «αναπηρίας» διευρύνεται και δεν περιορίζεται πλέον μέσα στην ταξινόμηση. Αντίθετα ολόκληρη η εικόνα σχετικά με την ευρεία έννοια της αναπηρίας γίνεται αντιληπτή με την εξέταση τριών διαστάσεων: βλάβη στη λειτουργία ή δομή του σώματος, σωματική λειτουργία, δραστηριότητες και συμμετοχή. Περιλαμβάνει, δηλαδή, όλους τους τομείς της ανθρώπινης υγείας και κάποιες παραμέτρους της ευημερίας σχετικές με την υγεία, και τους περιγράφει με όρους των τομέων υγείας και των τομέων που σχετίζονται με την υγεία (ΥΠΕΠΘ, 2008).

2.1.2 Διαταραχές

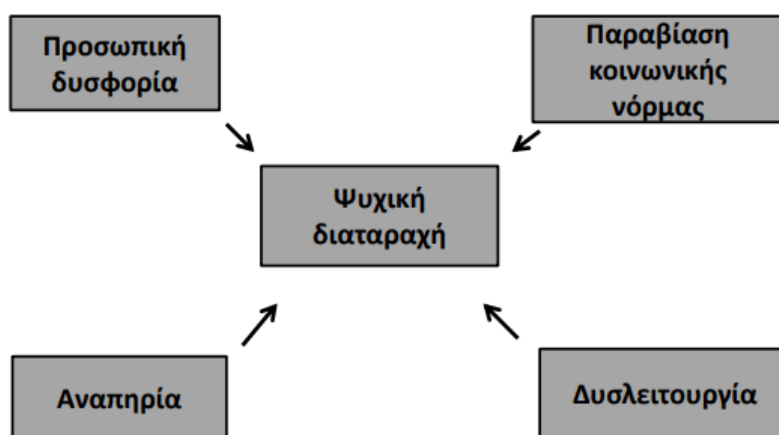
Όπως και στην περίπτωση του ορισμού της αναπηρίας, έτσι και για την έννοια της «διαταραχής» κατά τον Μπρούζο (2009) δεν υπάρχει κοινά αποδεκτός ορισμός, , λόγω της ύπαρξης διαφορετικών θεωριών που επιδιώκουν να προσδιορίσουν τα αίτια εμφάνισης του φαινομένου αυτού και την επίδρασή του στον κοινωνικό περίγυρο. Η πολυμορφία και η πολυπλοκότητα ως προς την αιτιότητα και τη διεπιστημονική προσέγγιση της «διαταραχής» δυσχεραίνει διατύπωση ενός κοινά αποδεκτού ορισμού.

Παρόλα αυτά, σύμφωνα με τους Martin (1981), Ulich (1982) και Winkel (1983), αν αναλογιστεί ως κριτήριο ο διαχωρισμός μεταξύ φυσιολογικής (συγκλίνουσας) και αποκλίνουσας² συμπεριφοράς, τότε ως διαταραχή ορίζεται το σύνολο όλων των

² Ως αποκλίνουσα συμπεριφορά σύμφωνα με το DSM-IV ορίζεται: «Ένα κλινικά σημαντικό συμπεριφορικό ή ψυχολογικό σύνδρομο ή μοτίβο που εμφανίζει κάποιος, το οποίο συνδέεται με δυσφορία (π.χ. ένα επώδυνο σύμπτωμα) ή με αναπηρία (δηλ. μείωση της λειτουργικότητας σε έναν ή

δυσκολιών- μακροπρόθεσμων ή βραχυπρόθεσμων- της αγωγής, της μάθησης, της συμπεριφοράς και του βιώματος ενός ατόμου, εφόσον απορρέουν από σοβαρές σωματικές, αισθητηριακές, γλωσσικές και νοητικές βλάβες, καθώς επίσης και από έντονες ψυχικές ασθένειες και επηρεάζουν την εξέλιξη και τη διάθεση του ατόμου, δημιουργώντας του ψυχικά, σωματικά και κοινωνικά προβλήματα, αλλά και ψυχική φόρτιση. Τα προβλήματα αυτά δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν επιτυχώς από το άτομο και γι' αυτό βιώνονται τόσο από το ίδιο όσο και από το περιβάλλον του ως απόκλιση από τις επικρατούσες νόρμες και προσδοκίες (Martin, 1981· Ulich, 1982 και Winkel, 1983 στο Μπούζος, 2009).

Όσον αφορά δε συγκεκριμένα τις ψυχικές διαταραχές, ορίζονται ως τα συμπτώματα που απεικονίζουν παθολογίες του νου. Αυτά μπορεί να είναι σκέψεις, συναισθήματα και συγκινήσεις, τα οποία είναι επίμονα, ανεξέλεγκτα και συνεπώς βλαβερά για το άτομο που τα βιώνει (Schacter D.I., Gilbert D.T., Wegner D.M., 2012).



περισσότερους λειτουργικούς τομείς της ζωής του ατόμου) ή με σημαντικά αυξημένο κίνδυνο οδύνης, θανάτου, πόνου, αναπηρίας ή με σημαντική μείωση της ελευθερίας του ατόμου».

Χαρακτηριστικά της αποκλίνουσας συμπεριφοράς είναι: (α)δυσφορία του ατόμου, (β)αναπηρία – μείωση της λειτουργικότητας του ατόμου σε διάφορους τομείς της ζωής του, (γ) παραβίαση της κοινωνικής νόρμας, (δ) δυσλειτουργία ψυχολογική, συμπεριφορική ή βιολογική (Kring A.M., Davison G.C., Neale J.M., Johnson, 2010).

Σχεδιάγραμμα 1: Χαρακτηριστικά αποκλίνουσας συμπεριφοράς που συνεπάγονται ψυχική διαταραχή

(Kring A.M., Davison G.C., Neale J.M., Johnson, 2010) ΠΗΓΗ: Σιαφάκα, Β.

Σύμφωνα με τη δέκατη αναθεώρηση της Διεθνούς Ταξινόμησης Νοσημάτων (International Classification of Diseases, ICD) του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας, οι ψυχικές διαταραχές ταξινομούνται σε δέκα μείζονα υποκεφάλαια:

1. Οργανικές και δευτερογενείς ψυχικές διαταραχές (κατηγορίες ανοιτών, συγχυτικά σύνδρομα, αμνησία, ψυχικές διαταραχές που οφείλονται σε εγκεφαλικές βλάβες και δυσλειτουργίες, διαταραχές προσωπικότητας και συμπεριφοράς).
2. Ψυχικές και συμπεριφορικές διαταραχές οφειλόμενες σε χρήση ψυχοδραστικών ουσιών. Στην κατηγορία αυτή συμπεριλαμβάνονται και οι δευτερογενείς ψυχωσικές και συναισθηματικές διαταραχές, άνοιες και διαταραχές προσωπικότητας οφειλόμενες στη χρήση ουσιών.
3. Σχιζοφρένεια, σχιζότυπη διαταραχή και παραληρητικές διαταραχές, συμπεριλαμβανομένων των οξειών και παροδικών ψυχωσικών διαταραχών και της σχιζοσυναισθηματικής διαταραχής.
4. Διαταραχές της συναισθηματικής διάθεσης (διπολική συναισθηματική διαταραχή, καταθλιπτική διαταραχή, δυσθυμία, κυκλοθυμία).
5. Νευρωσικές, σωματόμορφες και οφειλόμενες στο στρες διαταραχές (όλες οι αγχώδεις, ψυχο-αποσυνδετικές (dissociative) και σωματόμορφες (somatoform) διαταραχές).
6. Συμπεριφορικά σύνδρομα συνδεδεμένα με σωματικούς παράγοντες και δυσλειτουργίες της ανθρώπινης φυσιολογίας.
7. Διαταραχές της ενήλικης προσωπικότητας και συμπεριφοράς.

8. Νοητική υστέρηση (ήπια – μέτρια – βαριά – βαθιά).
9. Διαταραχές της ψυχολογικής ανάπτυξης (όλες οι αναπτυξιακές διαταραχές).
10. Διαταραχές της συμπεριφοράς και των συναισθημάτων με έναρξη κατά την παιδική ηλικία (Ουλής, Κονταξιάκης, Λύκουρας, 2013 στο Παπαδημητρίου κ.ά., 2013:90-101).

2.1.3 Μορφές αναπηριών που πραγματεύεται η έρευνα

Η παρούσα έρευνα, δεδομένου ότι εστιάζεται σε συγκεκριμένο ΚΔΑΠ ΜΕΑ του Νομού Δωδεκανήσου, πραγματεύεται συγκεκριμένες μορφές αναπηρίας, όπως προκύπτει από τα χαρακτηριστικά του δείγματος. Ειδικότερα, γίνεται λόγος για νοητική υστέρηση, σύνδρομο Down και ψυχωσικές διαταραχές.

Νοητική Υστέρηση

Η νοητική υστέρηση ως έννοια απασχόλησε διαχρονικά πολλούς μελετητές προερχόμενους από διαφορετικές επιστήμες. Το γεγονός αυτό συνεπάγεται τη διατύπωση ποικίλων ορισμών για τη διασαφήνιση του όρου της «νοητικής υστέρησης», μερικές φορές ως και αντικρουόμενων μεταξύ τους, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει ούτε και σ' αυτή την περίπτωση ένας κοινά αποδεκτός ορισμός.

Ιστορικά, τα τελευταία 200 χρόνια σύμφωνα με τις Αλευριάδου και Γκιαούρη (2009), για την περιγραφή της έννοιας της νοητικής υστέρησης, συναντώνται όροι όπως ιδιωτεία, παραφροσύνη, ολιγοφρένεια, πνευματική αναπηρία, νοητική μειονεξία, νοητική ανεπάρκεια, νοητική υστέρηση, νοητική καθυστέρηση, σοβαρή μαθησιακή δυσκολία και άλλοι. Για την περιγραφή, δηλαδή, αυτής της σύνθετης παθολογικής κατάστασης, έχουν επιχειρηθεί ψυχολογικοί, εκπαιδευτικοί, κοινωνικοί,

συμπεριφοριστικοί και ιατρικοί ορισμοί (Πολυχρονοπούλου, 2001β στο Αλευριάδου και Γκιαούρη, 2009).

Ο Elliott και οι συνεργάτες του (2008) προσάπτουν μεγάλο μέρος της ευθύνης για την επικρατούσα ασυμφωνία ως προς τον ορισμό της νοητικής υστέρησης στην αντιπαράθεση δυο οργανισμών, όχι μόνο αναφορικά με τον όρο αλλά και με την κατηγοριοποίησή του. Αναφέρονται, δηλαδή, αφενός στην Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία (APA, 1994) και αφετέρου στην Αμερικανική Εταιρεία Νοητικής Υστέρησης (AAMR, 1992). Σύμφωνα με την πρώτη, «η νοητική υστέρηση αναφέρεται σε: α) σημαντικούς περιορισμούς της γενικής νοητικής λειτουργίας, β) σε συνυπάρχοντες σημαντικούς περιορισμούς στη λειτουργία της προσαρμογής και γ) στην εμφάνιση των περιορισμών αυτών πριν από την ηλικία των 22 ετών» (Jacobson & Murlick, 1996: 37 στο Elliott et al., 2008). Απ' την άλλη, η Αμερικανική Εταιρεία Νοητικής Υστέρησης (1992) υποστηρίζει ότι: «Η νοητική καθυστέρηση αναφέρεται ως μια σημαντικά κάτω από το μέσο όρο γενική νοητική λειτουργία, που συνοδεύεται από ανεπάρκειες στην προσαρμοστική συμπεριφορά (αυτοεξυπηρέτηση, ζωή μέσα στο σπίτι, κοινωνικές δεξιότητες, αυτό- καθοδήγηση, λειτουργικές ακαδημαϊκές δεξιότητες, ψυχαγωγία, υγεία – ασφάλεια, χρήση κοινοτικών υπηρεσιών/ πόρων, εργασία, επικοινωνία) και εκδηλώνεται κατά τη διάρκεια της αναπτυξιακής περιόδου», δίνοντας παράλληλα έμφαση στις δυνατότητες του ατόμου και στην αλληλεπίδρασή του με το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ζει και εργάζεται (Luckasson, 2002 στο Αλευριάδου και Γκιαούρη, 2009).

Έτσι, ενώ η πρώτη ταξινομεί τη νοητική υστέρηση ως αναπτυξιακή διαταραχή, η δεύτερη με τον ορισμό που πρότεινε δημιούργησε έντονη αντιπαράθεση στον τομέα της ψυχολογίας και της εκπαίδευσης, καθώς υπήρξε υπερ-εκπροσώπηση των ατόμων με νοητική υστέρηση (Hodapp και Dykens, 1996 στο Elliott et al., 2008).

Παρόλα αυτά, από την ανάγνωση των παραπάνω ορισμών προκύπτει ότι τρία είναι τα βασικά κριτήρια τα οποία πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στη διάγνωση της νοητικής υστέρησης:

- α. Το κριτήριο της ηλικίας, το οποίο συνδέεται με την αναπτυξιακή περίοδο του παιδιού. Ο Στασινός «κατεβάζει» το ηλικιακό όριο στα 18 έτη και υποστηρίζει ότι η νοητική υστέρηση εκδηλώνεται πριν από την ηλικία αυτή. Κι αυτό γιατί με τη συμπλήρωση της ηλικίας αυτής που εντάσσεται στη μείζονα αναπτυξιακή περίοδο του ατόμου, θεωρείται δεδομένο ότι η κρίσιμη ψυχοκοινωνική και νοητική του ανάπτυξη έχει τυπικά συντελεστεί.
- β. Το κριτήριο του περιορισμού στη νοητική (γνωστική λειτουργικότητα), που ταυτίζεται με την επίδοση του παιδιού ή οποία βρίσκεται περίπου δύο ή περισσότερες τυπικές αποκλίσεις κάτω του μέσου όρου σε μια σταθμισμένη κλίμακα νοημοσύνης, γεγονός που συνεπάγεται περιορισμένες γνωστικές ικανότητες του ατόμου.
- γ. Το κριτήριο του περιορισμού στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων προσαρμογής, που αναφέρεται στα ελλείμματα της προσαρμοστικής συμπεριφοράς³ του ατόμου με νοητική υστέρηση.

Η συνθετότητα του όρου και οι επιμέρους παράμετροι που διέπουν το φάσμα των ικανοτήτων των ατόμων με νοητική υστέρηση, οδήγησε την Αμερικανική Εταιρεία Νοητικής Υστέρησης να διακρίνει υποομάδες και να διακρίνει επίπεδα νοητικής υστέρησης βάσει του βαθμού σοβαρότητας της νοητικής ανεπάρκειας. Τα επίπεδα που ορίζονται , σύμφωνα με το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών

³ Η προσαρμοστική συμπεριφορά υποδηλώνει κάτι περισσότερο από τη δυνατότητα του ατόμου να επιβιώνει κοινωνικά στην καθημερινή ζωή του. Οι προσαρμοστικές δεξιότητες του ατόμου είναι συναρτημένες με την ηλικία αλλά και με την κατάσταση στην οποία αυτό καλείται να προσαρμόζεται κάθε φορά (Στασινός, 2016).

Διαταραχών (DSM-IV-TR και DSM-V-TR) της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας (2000, 2013 αντίστοιχα) καθώς και τη Διεθνή Ταξινόμηση των Νόσων (ICD-10) είναι τα εξής:

- Ελαφρά/ήπια νοητική υστέρηση - mild (IQ: 50-55 ως 70)
 - Μέτρια νοητική υστέρηση – moderate (IQ: 35-40 ως 50-55)
 - Βαριά νοητική υστέρηση – severe (IQ: 20-25 ως 35-40)
 - Βαθιά ή πολύ βαριά νοητική υστέρηση - profound (IQ: κάτω του 20-25)
- (Στασινός, 2016).

Μολονότι το 80% με 85% του συνόλου των περιπτώσεων με νοητική υστέρηση εμπίπτει στην πρώτη κατηγορία (Στασινός, 2016), η παρούσα μελέτη, λόγω των ιδιαιτεροτήτων του δείγματος, επικεντρώνεται στη μέτρια και τη βαριά νοητική υστέρηση.

Ειδικότερα, τα άτομα με μέτρια νοητική υστέρηση ονομάζονται και «ασκήσιμα» και ανέρχονται στο 10% περίπου του συνολικού πληθυσμού των νοητικά καθυστερημένων ατόμων. Τα άτομα που εμπίπτουν στην κατηγορία αυτή μπορούν να αποκτήσουν δεξιότητες επικοινωνίας και αυτοεξυπηρέτησης σε μέτριο επίπεδο. Παρόλα αυτά, ως ενήλικοι μπορούν να αυτοσυντηρηθούν εργαζόμενοι μέσα σε προστατευτικό περιβάλλον και να αποκτήσουν δεξιότητες ανειδίκευτου ή ημι-ειδικευμένου εργάτη, έχοντας ωστόσο ανάγκη από συνεχή επίβλεψη (Νίκα, 2014).

Απ' την άλλη, τα άτομα με βαριά νοητική υστέρηση αποτελούν μικρότερη ομάδα και ανέρχονται γύρω στο 3% - 4% του συνολικού πληθυσμού των νοητικά καθυστερημένων ατόμων. Οι δεξιότητες επικοινωνίας και αυτοεξυπηρέτησης που μπορούν να αναπτύξουν είναι ελάχιστες ή ανύπαρκτες. Με συστηματική εξάσκηση μπορούν να μάθουν απλές καθημερινές συνήθειες, ενώ σαν ενήλικα άτομα είναι

πλήρως εξαρτώμενα και μπορούν να αποκτήσουν δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης μόνο σε ελεγχόμενο περιβάλλον (ό.π.). Σύμφωνα με τον Σούλη (2006: 54) δε, ο άνθρωπος με βαριά νοητική καθυστέρηση αντιπροσωπεύει μια «αυτοϊδιόμορφη» ανάπτυξη της προσωπικότητας, η οποία οφείλεται στην έλλειψη στέρησης «αντιληπτικών – τελεστικών (αισθητήριων – κινητικών) δραστηριοτήτων», μια έλλειψη που με τη σειρά της ανάγεται στην κοινωνικά παραγόμενη και ατομικά (λόγω οργανικών βλαβών) προσδιοριζόμενη απομόνωση.

Σημαντική έννοια στα πλαίσια της νοητικής υστέρησης είναι η έννοια του «αυτοπροσδιορισμού». Η Αμερικανική Ένωση Νοητικών και Αναπτυξιακών Αναπηριών αναγνωρίζει τον αυτοπροσδιορισμό ως μία από τις πολλές διαστάσεις της «ποιότητας ζωής» για τα άτομα με νοητική καθυστέρηση (Kartasidou, Agaliotis, & Dimitriadou, 2009) καθώς ο αυτοπροσδιορισμός σχετίζεται θετικά με την ποιότητα ζωής αυτών των ατόμων, και αναφέρεται στο δικαίωμα του ατόμου να αποφασίζει για τον εαυτό του και τη ζωή του. Σύμφωνα με τους Guess, Benson και Siegel-Causey (1985 στο Wehmeyer, 1995) ο βαθμός στον οποίο επιτρέπεται στα άτομα να κάνουν επιλογές και να εκφράσουν προτιμήσεις λειτουργεί ως δείκτης ποιότητας ζωής και είναι η βάση για τα πρότυπα που τίθενται από το Accreditation Council. Η ποιότητα ζωής μπορεί να ενδυναμωθεί όταν οι αυξημένες ευκαιρίες για να εκφράσει ένα άτομο προτιμήσεις και να κάνει επιλογές οδηγούν σε μια αυξανόμενη αίσθηση «ενδυνάμωσης, αυτονομίας, και ανεξαρτησίας». Αυτό συνδέεται άμεσα με την «αυτοανανέωση» και την «αυθυπέμβαση» για την οποία κάνει λόγο ο Speck (1991: 210 στο Σούλης, 2006: 86), η οποία συνιστά την ικανότητα του ατόμου να ξεπερνά δημιουργικά τα σωματικά και πνευματικά του όρια μέσω των διαδικασιών της μάθησης, της ανάπτυξης και της εξέλιξης.

Σύνδρομο Down

Το Σύνδρομο Down (Down Syndrome ή Down's Syndrome) ή τρισωμία 21 (trisomy 21) συνιστά γενετικό σύνδρομο της νοητικής υστέρησης και αποτελεί μια από τις πιο διαδεδομένες γενετικές ή χρωμοσωμικές ανωμαλίες. Η πρώτη λεπτομερής καταγραφή και συστηματική περιγραφή του συνδρόμου ως διακριτή μορφή νοητικής υστέρησης έγινε το 1866 από τον John Langdon Down, Βρετανό ιατρό από τον οποίο πήρε και το όνομά του. Ο ίδιος αρχικά απέδωσε στο σύνδρομο την ονομασία «μογγολοειδή ιδιοτεία», επειδή τα χαρακτηριστικά του προσώπου των ατόμων με την ανωμαλία αυτή μοιάζουν με τα χαρακτηριστικά των ατόμων της Μογγολικής φυλής.

Όσον αφορά τα κοινά φυσικά χαρακτηριστικά των ατόμων με Σύνδρομο Down, αυτά είναι τα εξής: *μικρή κοντόχοντρη κορμοστασιά, ασυνήθιστη στρογγυλή κεφαλή, διευρυμένη γλώσσα, μικρή μύτη, πιθηκοειδείς γραμμές (πτυχώσεις), χοντρά και κοντά χέρια και δάκτυλα, οπτικές ανεπάρκειες και γενικά μια έκδηλη συμπεριφορά που προδίδει εξασθενημένο μυϊκό τόνο* (Στασινός, 2016).

Εκτός των παραπάνω, το Σύνδρομο Down χαρακτηρίζεται από το στοιχείο της επιβραδυνόμενης ωρίμανσης – νεοτονίας (neoteny), ενώ η νοητική υστέρηση είναι ιδιαίτερα έκδηλη στα πρώτα χρόνια της ζωής των ατόμων αυτών. Το γεγονός αυτό έχει ως συνέπεια η ομιλία των ατόμων αυτών να παρουσιάζει χρονική επιβράδυνση στην πορεία ανάπτυξής της, με τη γλωσσική τους έκφραση να επηρεάζεται περισσότερο σε σχέση με την γλωσσική τους κατανόηση. Τα παραπάνω, σε συνδυασμό με την επιβράδυνση της ανάπτυξης των δεξιοτήτων που αφορούν τις λεπτές και αδρές κινήσεις παρεμποδίζουν την πορεία γνωστικής ανάπτυξης των ατόμων με Σύνδρομο Down (ό.π.).

Γενικεύοντας, στα άτομα του Συνδρόμου αυτού η νοητική ανεπάρκεια είναι εμφανής και κλιμακώνεται από τη μέση μέχρι τη βαριά νοητική καθυστέρηση. Σπάνια παρατηρείται ολοκληρωτική σχεδόν απώλεια των πνευματικών δυνατοτήτων που συνοδεύει τις βαριές περιπτώσεις άλλης αιτιολογίας. (Κυπριωτάκης, 2000). Εκπαιδευτικά εντάσσονται στην αντίστοιχη κατηγορία των παιδιών με νοητική υστέρηση. Παρατηρείται μικρή διαφορά νοημοσύνης μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών. Τα κορίτσια έχουν συνήθως ψηλότερη νοημοσύνη σε σύγκριση με τα αγόρια (Χρηστάκης, 2006). Η πλειονότητα όμως μπορεί να εκπαιδευτεί και να συνεισφέρει στο σπίτι ή σε περιβάλλον εργασίας και διαβίωσης με κάποια επίβλεψη.

Σχετικά με τα κοινωνικά τους χαρακτηριστικά, είναι άτομα ευχάριστα, χαρούμενα, ευδιάθετα, συμπεριφέρονται φιλικά και συνήθως προκαλούν τη συμπάθεια των άλλων. Τους αρέσει ο ρυθμός, η μουσική, το παιχνίδι, ο χρόνος και τάξη. Μερικές φορές παρουσιάζουν ψυχωσικά προβλήματα, απότομα ξεσπάσματα θυμού και παραμένουν για πολλή ώρα σε κακή ψυχική διάθεση, αν τη χάσουν για οποιονδήποτε λόγο. Χαρακτηρίζονται από πείσμα αλλά αφοσιώνονται και δείχνουν υπακοή στους γονείς τους και στα πρόσωπα που ασχολούνται μαζί τους (Χρηστάκης, 2006).

Τα άτομα με Σύνδρομο Down αντιμετωπίζουν γενικότερη δυσκολία στη συλλογή πληροφοριών με τις αισθήσεις τους, ενώ παράλληλα η ικανότητα μνήμης τους είναι μερική και όχι καθολική. Αν στα παραπάνω προστεθεί και η αδύναμη ακουστική μνήμη, τότε εύλογα οδηγείται κανείς στο συμπέρασμα ότι, κατά τη διάρκεια μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης, είναι απαραίτητο οι εντολές διατυπώνονται με τον εξής τρόπο: μια εντολή – πράξη, δεύτερη εντολή – πράξη. Επίσης, χρειάζεται ο ερευνητής - εκπαιδευτής να αποφεύγει να συμπεριλαμβάνει στην εντολή του πρόσθετες πληροφορίες και να χρησιμοποιεί μόνο τις απαραίτητες λέξεις, που εγγυώνται όμως τη σαφήνεια του προβλήματος. Ο τρόπος προφορικής διατύπωσης της εντολής πρέπει να

είναι αργός και καθαρός. Χρειάζεται ακόμη να υποβάλλονται οι εκπαιδευόμενοι σε ασκήσεις εκμάθησης της ακολουθίας μιας σειράς ενεργειών - δραστηριοτήτων, να διδαχθούν δηλαδή μια αλληλουχία των σημείων μιας πράξης. (Δαραής,2002).

Παρόλα αυτά, σε αντίθεση με την αδύναμη ακουστική μνήμη και τις ακουστικές τους μειονεξίες, τα άτομα με Σύνδρομο Down είναι στην πλειοψηφία τους οπτικοί τύποι. Αυτό σημαίνει ότι μαθαίνουν πολύ καλύτερα και πιο αποτελεσματικά με τη χρήση εικόνων και καρτών, οι οποίες επιτρέπουν την εποπτική εξοικείωση με το διδακτικό στοιχείο. Η οπτική μνήμη στα άτομα με Σύνδρομο Down είναι πιο ισχυρή και αποτελεσματική, σε σύγκριση με την ακουστική. Συνεπώς, οι οπτικές παρουσιάσεις των διδασκόμενων στοιχείων δίνουν στα εκπαιδευόμενα άτομα την απαιτούμενη δυνατότητα να επεξεργαστούν τις πληροφορίες (ό.π.).

Ψυχωσικές διαταραχές

Σύμφωνα με τον Χριστοδούλου (2006) ο όρος «ψύχωση» χρησιμοποιείται στην Ψυχιατρική για να περιγράψει μια ψυχική διαταραχή, κατά την οποία επηρεάζεται η φυσιολογική λειτουργία του εγκεφάλου και αναγκάζεται το άτομο να αλλάξει τρόπο σκέψης, αντίληψης και συμπεριφοράς. Στην ουσία η «ψύχωση» αποτελεί ένα σύμπτωμα και όχι μια κατάσταση από μόνη της και είναι πιθανόν να συνιστά αποτέλεσμα σωματικής ασθένειας (Πάρκινσον), κατάχρησης αλκοόλ και κατανάλωσης ναρκωτικών ουσιών (οξεία ψύχωση) ή να συνδέεται με κληρονομικούς παράγοντες.

Τα άτομα που αντιμετωπίζουν ψυχωσικές διαταραχές χαρακτηρίζονται από διαταραγμένη ικανότητα ελέγχου της πραγματικότητας και απώλεια λειτουργικότητας. Το ψυχωσικό άτομο έχει απώλεια των ορίων του εγώ και δεν είναι σε θέση να

κατανοήσει τη διαφορά ανάμεσα στην πραγματικότητα και τον εσωτερικό του κόσμο ή τη φαντασία του (Χριστοδούλου, 2006).

Από τα βασικά συμπτώματα που εκδηλώνει ένα ψυχωτικό άτομο, γίνεται διάγνωση μιας συγκεκριμένης ψυχωσικής διαταραχής. Συγκεκριμένα, στην κατηγορία των ψυχώσεων υπάγονται οι ακόλουθες ψυχωσικές διαταραχές:

- Σχιζοφρένεια
- Σχιζοφρενικόμορφη διαταραχή
- Σχιζοσυναισθηματική διαταραχή
- Παραληρητική διαταραχή
- Βραχεία ψυχωτική διαταραχή
- Επινεμόμενη ψυχωσική διαταραχή
- Ψυχωσική διαταραχή οφειλόμενη σε γενική ιατρική κατάσταση
- Ψυχωτική διαταραχή προκαλούμενη από ουσίες
- Ψυχωτική διαταραχή μη προσδιορισμένη αλλιώς (APA, 2000 στο Παπαδημητρίου κ.ά., 2013: 99).

Στην παρούσα μελέτη, από τις ψυχωσικές διαταραχές έμφαση δίνεται στη σχιζοφρένεια. Συγχρόνως, μολονότι εξ' ορισμού κατατάσσεται στις συναισθηματικές διαταραχές, λόγος γίνεται στο υποκεφάλαιο αυτό και για τη διπολική διαταραχή – μανιοκατάθλιψη, καθώς εντοπίζεται σε μέρος του δείγματος παράλληλα με δευτερογενείς ψυχωσικές διαταραχές.

Σχιζοφρένεια

Η Σχιζοφρένεια αποτελεί διαταραχή των θεμελιωδών εκείνων λειτουργιών που προσδίδουν στο άτομο το αίσθημα ελέγχου του εαυτού και της μοναδικότητας της

ατομικότητάς του (Αγγελόπουλος, 2009). Σύμφωνα με τους Στεφανή, Ρίζο και Λύκουρα (στο Παπαδημητρίου κ.ά., 2013: 316-346) είναι η σοβαρότερη και η πλέον αινιγματική ψυχική νόσος που προσβάλλει τον άνθρωπο. Η αιτιοπαθογένειά της παραμένει αδιευκρίνιστη, ενώ η κλινική εικόνα, η πορεία και η εξέλιξή της χαρακτηρίζονται από τόσο μεγάλη ετερογένεια, ώστε δύσκολα δικαιολογείται η κατηγοριοποίησή της ως «νόσου». Δεν υπάρχουν ούτε ειδικά συμπτώματα ούτε ειδικοί βιολογικοί δείκτες παθολογικοί της σχιζοφρένειας, που να τη διαχωρίζουν σαφώς από τις άλλες μορφές ψυχικών διαταραχών, όπως συμβαίνει για παράδειγμα με τη διπολική συναισθηματική διαταραχή.

Τα συμπτώματα της σχιζοφρένειας επηρεάζουν αρνητικά την οργάνωση της σκέψης, το συναίσθημα και τη συμπεριφορά, με συνέπεια τη συχνή απώλεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων και διαταραχή στην κοινωνική και επαγγελματική λειτουργικότητα του ατόμου. Ειδικότερα, η συμπτωματολογία έγκειται σε διαταραχές της σκέψης, διαταραχές αντίληψης, διαταραχές του συναισθήματος και διαταραχές της βούλησης και της ψυχοκινητικότητας. Παρατίθενται επιγραμματικά τα παρακάτω:

- Παραληρητικές ιδέες
- Ψευδαισθήσεις (κυρίως ακουστικές)
- Συναισθηματική απάθεια
- Φτωχός λόγος (ποσοτικά και ποιοτικά)
- Ανέκφραστο πρόσωπο με μειωμένη βλεμματική επαφή
- Παραμελημένη εξωτερική εμφάνιση
- Εκτροχιασμός της σκέψης, άσκοπος πλατειασμός με χαλάρωση συνειρμών
- Αδυναμία προσοχής και συγκέντρωσης
- Αδυναμία ενεργούς μνήμης

- Ελλείμματα στην εκτελεστική λειτουργία και οργάνωση στοχοκατευθυνόμενης συμπεριφοράς
- Έλλειψη κοινωνικών αναστολών (Παπαδημητρίου κ.ά., 2013: 316-346).

Η επιβάρυνση των νοητικών λειτουργιών συνδέεται με δυσκολίες στη γενικότερη λειτουργικότητα των σχιζοφρενών. Συγκεκριμένα, η ικανότητα αυτόνομης – ανεξάρτητης διαβίωσης, η διατήρηση φίλων και συντρόφων, η επαγγελματική απασχόληση και η γενικότερη επίλυση καθημερινών προβλημάτων είναι τομείς που συνδέονται περισσότερο με το επίπεδο νοητικών ελλειμμάτων των ασθενών, παρά με την παρουσία των συμπτωμάτων της νόσου (ό.π.). Ακόμα και με τη σωστή ιατροφαρμακευτική περίθαλψη, αν και μερικοί εκ των ασθενών μπορεί να επιδείξουν επαρκή ψυχοκοινωνική λειτουργικότητα, η πλειονότητα δεν παρουσιάζει αξιόλογη βελτίωση. Αντιθέτως, με την πάροδο του χρόνου τα αρνητικά συμπτώματα κυριαρχούν και η γνωσιακή δυσλειτουργικότητα των ατόμων εντείνεται (Αγγελόπουλος, 2009:652).

Διπολική διαταραχή ή μανιοκατάθλιψη (μανιοκαταθλιπτική ψύχωση)

Διπολική διαταραχή ονομάζεται η νόσος που χαρακτηρίζεται από υποτροπιάζοντα επεισόδια συναισθηματικής διαταραχής, τα οποία περιλαμβάνουν τουλάχιστον ένα μανιακό επεισόδιο. Διακρίνεται σε:

- Διπολική διαταραχή I, που χαρακτηρίζεται από τουλάχιστον ένα μανιακό και ένα καταθλιπτικό επεισόδιο.
- Διπολική διαταραχή II, που χαρακτηρίζεται από υποτροπιάζουσες καταθλίψεις σε συνδυασμό με ήπια υπομανιακά ή κυκλοθυμικά συμπτώματα.

- Διπολική διαταραχή III, που χαρακτηρίζεται από υποτροπιάζουσες καταθλίψεις χωρίς υπομανία αλλά συχνά με υπερθυμική ιδιοσυγκρασία και ιστορικό διπολικής διαταραχής στην οικογένεια (Αγγελόπουλος, 2009· Παπαδημητρίου κ.ά., 2013).

Το ICD-10 στο πλαίσιο της διπολικής διαταραχής κατατάσσει σε ξεχωριστές κατηγορίες το υπομανιακό επεισόδιο, το μανιακό επεισόδιο χωρίς ψυχωσικά συμπτώματα, το μανιακό επεισόδιο με ψυχωσικά συμπτώματα, το επεισόδιο μέτριας κατάθλιψης, το επεισόδιο βαριάς κατάθλιψης χωρίς ψυχωσικά συμπτώματα, το επεισόδιο βαριάς κατάθλιψης με ψυχωσικά συμπτώματα, το μεικτό επεισόδιο και τη φάση αποδρομής (Αγγελόπουλος, 2009: 593). Η έναρξη, ωστόσο, της νόσου μπορεί να γίνει είτε με μανιακό (σπανιότερα) είτε με καταθλιπτικό επεισόδιο.

Η νόσος παρατηρείται στο 1-3% του πληθυσμού και σπάνια εμφανίζεται πριν την έναρξη της ήβης. Συνήθως εμφανίζεται περί τα 25 με 35 έτη ή και αργότερα. Η κατανομή στα δύο φύλα είναι πανομοιότυπη, ενώ σε κάποιες μελέτες βρέθηκε ότι τόσο ασθενείς με μανιοκατάθλιψη όσο και συγγενείς τους είχαν αυξημένη ενασχόληση με επαγγέλματα και δραστηριότητες υψηλής δημιουργικότητας, κυρίως καλλιτεχνικής (Αγγελόπουλος, 2009: 594).

Όσον αφορά τα συμπτώματα της διπολικής διαταραχής, αυτά σύμφωνα με τους Bloomfield – McWilliam (1996), Kalat (2003) και Νέστορος (2006) (στο Κοκλώνης, 2009) μπορούν να εκδηλωθούν είτε ως συμπτώματα μανίας (υπερβολική εφορία, υπερδραστηριότητα, ψευδαισθήσεις, παραληρήματα κτλ.) είτε ως συμπτώματα κατάθλιψης (κόπωση, ανηδονία, διαταραχές ύπνου, όρεξης για φαγητό κτλ.)

2.1.4 Συννοσηρότητα

Για την απόδοση του όρου της «Συννοσηρότητας» ο Υφαντής (2003) παραθέτει τις παρακάτω πιθανές προσεγγίσεις:

- Συνύπαρξη δύο νόσων στον ίδιο ασθενή
- Συνύπαρξη δύο καταστάσεων που έχουν μεταξύ τους αιτιολογική συνάφεια με παθοφυσιολογική βάση (για παράδειγμα επίδραση του άγχους στη λειτουργία διαφόρων συστημάτων)
- Συνύπαρξη καταστάσεων που έχουν μεταξύ τους αιτιολογική σχέση σε επίπεδο αλληλεπίδρασης (για παράδειγμα ψυχολογικές και ψυχιατρικές συνέπειες που έχει μια σωματική νόσος)
- Συνύπαρξη που επηρεάζει άμεσα ή έμμεσα την πορεία και την πρόγνωση της κάθε νόσου.

Έτσι, δεδομένης της πολυπλοκότητας και της συνθετότητας των εξεταζομένων αναπηριών, παράλληλα με αυτές εντοπίζονται συνοδά προβλήματα που δυσχεραίνουν ενδεχομένως ακόμη περισσότερο τη ζωή των ατόμων με τις συγκεκριμένες αναπηρίες.

Όσον αφορά τη νοητική υστέρηση, μπορεί να συνυπάρχει με διάφορα ψυχολογικά προβλήματα, γεγονός που παρεμποδίζει περαιτέρω την προσαρμοστική συμπεριφορά και την ποιότητα ζωής του ατόμου. Η συχνότητα εμφάνισης ψυχοπαθολογιών, συναισθηματικών προβλημάτων και δυσπροσαρμοστικών συμπεριφορών στα νοητικά υστερούντα άτομα είναι σύμφωνα με την Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία (APA, 2000) αρκετά μεγαλύτερη σε σχέση με τον γενικό – τυπικό πληθυσμό (Αλευριάδου & Γκιαούρη, 2009· Στασινός, 2016). Οι ενήλικες δε με νοητική υστέρηση διατρέχουν αυξημένο κίνδυνο να αναπτύξουν ψυχικές διαταραχές, λόγω της σύνθετης

αλληλεπίδρασης των βιολογικών, ψυχολογικών, κοινωνικών και οικογενειακών παραγόντων (Κιλαμπέρια, 2013). Επίσης, τα άτομα αυτά αντιμετωπίζουν συχνά και άλλες αναπτυξιακές δυσκολίες, προβλήματα σωματικής υγείας, διαταραχές λόγου και ομιλίας, διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ), επιληψία, νευρομυικές και ψυχοκινητικές διαταραχές, ψυχώσεις, αυτοκαταστροφική συμπεριφορά και δυσκολίες στις διαπροσωπικές σχέσεις. Μάλιστα, κατά τους Nesu, Nesu και Gill-Weiss (1992) υπολογίζεται ότι το 10-40 % των παιδιών με νοητική υστέρηση αντιμετωπίζει τουλάχιστον μία επιπλέον αναπτυξιακή δυσκολία (Nesu, Nesu & Gill-Weiss, 1992 στο Αλευριάδου & Γκιαούρη, 2009:37-38).

Το Σύνδρομο Down, δεδομένου ότι συνιστά γενετικό σύνδρομο της νοητικής υστέρησης, όσον αφορά τη συννοσηρότητα εμπεριέχει πολλά από τα στοιχεία που εμπίπτουν στο πλαίσιο της νοητικής υστέρησης. Το στοιχείο, ωστόσο, που προστίθεται στο σύνδρομο αυτό, είναι το αυξημένο ποσοστό των ατόμων με Σύνδρομο Down που παρουσιάζουν αυτιστικά συμπτώματα και επομένως εντάσσονται παράλληλα και στο αυτιστικό φάσμα (ΥΠΕΠΘ).

Η σχιζοφρένεια, σχεδόν αμέσως μετά την εμφάνισή της, συσχετίζεται με μια σειρά συννοσηρών καταστάσεων, οι οποίες αν δεν αντιμετωπιστούν κατάλληλα μπορεί να αποβούν μοιραίες για τα πάσχοντα άτομα. Συγκεκριμένα, η συνύπαρξη σχιζοφρένειας και συναισθηματικών διαταραχών είναι σύνηθες φαινόμενο, που δημιουργεί σοβαρά διαφοροδιαγνωστικά προβλήματα. Η συχνότητα της κατάθλιψης στους σχιζοφρενείς είναι μεγάλη και μπορεί να προέρχεται από την αντιψυχωσική φαρμακευτική αγωγή ή μπορεί να εμφανίζεται κατά την αποδρομή των οξέων συμπτωμάτων της σχιζοφρένειας. Επιπρόσθετα, σε μικρότερο ποσοστό εντοπίζεται ιδεοψυχαναγκαστική συμπτωματολογία, κατάσταση η οποία δύναται να περιπλέξει την οργάνωση του θεραπευτικού προγράμματος των σχιζοφρενών, καθώς η φαρμακευτική αγωγή για την

ιδεοψυχαναγκαστική διαταραχή αντιπαρέρχεται της σχιζοφρένειας και μπορεί να επιδεινώσει τη συμπτωματολογία της τελευταίας, ακόμα και να προκαλέσει μανιακό επεισόδιο (Αγγελόπουλος, 2009).

Σχετικά με τη μανιοκατάθλιψη, είναι σύνηθες φαινόμενο να συνοδεύεται από άλλες ψυχικές διαταραχές, κυρίως αγχώδεις διαταραχές και κατάχρηση αλκοόλ ή ουσιών. Οι παράγοντες αυτοί καθιστούν βαρύτερη τη δυσλειτουργία του ασθενούς και επιβραδύνουν την ανταπόκριση στη θεραπεία, γεγονός που συντελεί στα πολύ υψηλά ποσοστά θνησιμότητας των ασθενών από αυτοκτονίες (Αλεβιζόπουλος, 2014).

2.2 Κοινωνικές δεξιότητες

Για την εννοιολογική αποσαφήνιση των κοινωνικών δεξιοτήτων έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί ποικίλοι ορισμοί από διαφορετικά επιστημονικά πεδία. Ωστόσο, δεν εντοπίζεται ένας κοινά αποδεκτός ορισμός, δεδομένου ότι αποτελούν μια πολυσύνθετη έννοια, η οποία βασίζεται στην αλληλεπίδραση συμπεριφοράς και περιβάλλοντος, γεγονός που κατά τον Merrell (2007) καθιστά δύσκολη την απόδοση ενός και μόνο ορισμού σε αυτή.

Ειδικότερα, κατά τον Smith (1995) με τον όρο «κοινωνικές δεξιότητες» (social skills) περιγράφεται το σύνολο των δεξιοτήτων οι οποίες είναι απαραίτητες για την αλληλεπίδραση των ατόμων με άλλα άτομα του περιβάλλοντός τους, εμπερικλείοντας έννοιες όπως η συνεργασία, ο αυτοέλεγχος και η κατανόηση προκειμένου να επιτευχθεί κατάλληλα η κοινωνική αλληλεπίδραση (Smith et al., 1995: 21).

Σύμφωνα με τον Schaffer (1996) η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (social competence) ως έννοια χρησιμοποιείται για να δείξει το επιθυμητά αναμενόμενο αποτέλεσμα της ανάπτυξης ενός παιδιού. Δηλώνει την ικανότητα κάποιου να

αλληλεπιδρά αποτελεσματικά με το περιβάλλον και να επιτυγχάνει κοινωνικούς στόχους. Να εμπλέκεται σε πολύπλοκες διαπροσωπικές σχέσεις και να αναπτύσσει ειδικές δεξιότητες όπως, φιλικές σχέσεις με τους γύρω του, αποδοχή, συμπάθεια, ενσυναίσθηση (Schaffer, 1996 στο Γκλιάου – Χριστοδούλου, 2009)

Το 1998 οι Rubin, Bukowski και Parker όρισαν τις κοινωνικές δεξιότητες ως τις διακριτές συμπεριφορές που οδηγούν τα παιδιά να επιλύσουν κοινωνικά καθήκοντα ή να οδηγηθούν σε κοινωνική επιτυχία. Παρόλα αυτά, σε κάθε περίπτωση αυτές ποικίλουν ανάλογα με το πλαίσιο, το χρόνο, τον πομπό και τον δέκτη του μηνύματος, την προσωπικότητα και τις ήδη υπάρχουσες εμπειρίες του κάθε ατόμου (Rubin, Bukowski & Parker, 1998 στο Wiener, 2004:24).

Την ίδια χρονική περίοδο, στην σημασία της ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων αναφέρθηκαν και οι Heiman και Margalit (1998), οι οποίοι υπογράμμισαν τον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζει η σωστή και ολόπλευρη ανάπτυξη τους στον καθορισμό του επιπέδου της διαπροσωπικής επικοινωνίας, αλλά και στους τρόπους με τους οποίους το άτομο θα αντιμετωπίσει δύσκολες πτυχές διάφορων κοινωνικών καταστάσεων (Heiman & Margalit, 1998:115).

Η Νικολάου (2005) υποστηρίζει πως οι κοινωνικές δεξιότητες προσδιορίζονται ως ένα σύνολο πολύπλοκων διαπροσωπικών συμπεριφορών. Ο όρος δε δεξιότητα αναφέρεται σε ένα σύνολο συμπεριφορών οι οποίες είναι αποτέλεσμα μάθησης και όχι σε ένα σφαιρικό χαρακτηριστικό προσωπικότητας, γεγονός που συνεπάγεται τη δυνατότητα ανάπτυξης και ενίσχυσης του συνόλου των κοινωνικών δεξιοτήτων.

Ένας άλλος ορισμός που δίνεται για τις κοινωνικές δεξιότητες από το Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης Grundtvig (2011) τις συνοψίζει ως « τις ικανότητες και τις συμπεριφορές που βοηθούν τα άτομα να εστιάζουν μια συμπεριφορά τους έξω

από τον εαυτό τους, προς την κατεύθυνση μιας ευθυγράμμισης με άλλα άτομα». Αυτό προκύπτει από το γεγονός ότι η κοινωνικά κατάλληλη συμπεριφορά συνδέει τους στόχους του ατόμου με τις αξίες και τους στόχους μιας κοινωνικής ομάδας.

Μελετώντας τους ορισμούς που είχαν αποδοθεί στις κοινωνικές δεξιότητες από διάφορους ερευνητές ως εκείνη την εποχή, οι Michelson, Sugai, Wood και Kazdin (1983) συνόψισαν ορισμένα κοινά στοιχεία που ενυπάρχουν και στους μεταγενέστερους ορισμούς και τα οποία συνθέτουν έναν περιεκτικό ορισμό:

- οι κοινωνικές δεξιότητες αποκτώνται μέσω της μάθησης (συγκεκριμένα της κοινωνικής μάθησης),
- οι κοινωνικές δεξιότητες περιλαμβάνουν συγκεκριμένες και διακριτές λεκτικές και μη λεκτικές συμπεριφορές,
- οι κοινωνικές δεξιότητες περιλαμβάνουν αποτελεσματικές και κατάλληλες πρωτοβουλίες και αποκρίσεις σε ερεθίσματα,
- οι κοινωνικές δεξιότητες μεγιστοποιούν την πιθανότητα κοινωνικής ενίσχυσης,
- οι κοινωνικές δεξιότητες εμπεριέχουν από τη φύση τους την αλληλεπίδραση,
- οι κοινωνικές δεξιότητες επηρεάζονται από τα χαρακτηριστικά των ατόμων και του περιβάλλοντος στο οποίο εκδηλώνονται,
- οι δυσκολίες και οι δυνατότητες σε επίπεδο κοινωνικών δεξιοτήτων, μπορούν να αποτελέσουν στόχους παρέμβασης (Michelson κ.ά., 1983, στο Στατήρη, 2015).

2.2.1 Ταξινόμηση κοινωνικών δεξιοτήτων

Η πολυπλοκότητα και η συνθετότητα των κοινωνικών δεξιοτήτων ως έννοια και η δυσκολία αποτύπωσής τους σε έναν και μόνο ορισμό, αντικατοπτρίζονται και στην

προσπάθεια ταξινόμησής τους σε συγκεκριμένες κατηγορίες, καθώς ούτε και για τις τελευταίες δεν υπάρχει ομοφωνία.

Ήδη από το 1978 ο Stephens προτείνει τέσσερις ευρύτερες κατηγορίες κοινωνικών δεξιοτήτων, οι οποίες περιλαμβάνουν:

- συμπεριφορές που αφορούν τον εαυτό, όπως η αποδοχή συνεπειών, η υπευθυνότητα, η έκφραση συναισθημάτων.
- διαπροσωπικές συμπεριφορές, όπως η διαχείριση συγκρούσεων, η βοήθεια στους άλλους, η προσέλκυση της προσοχής.
- συμπεριφορές που σχετίζονται με το περιβάλλον, όπως η διαχείριση έκτακτων καταστάσεων, το ενδιαφέρον για το κοινωνικό περιβάλλον.
- συμπεριφορές που σχετίζονται με έργα, όπως είναι η συγκέντρωση της προσοχής, η ολοκλήρωση εργασιών (Merrell & Gimpel, 2014 στο Στατήρη, 2015).

Αργότερα, το 2001, οι Elksnīn και Elksnīn διακρίνουν έξι διαφορετικές κατηγορίες κοινωνικών δεξιοτήτων, που συνοψίζονται ως εξής:

- Δεξιότητες που σχετίζονται με τις διαπροσωπικές συμπεριφορές. Αφορούν την ικανότητα – κυρίως των παιδιών- να δημιουργούν φιλίες, να συστήνονται σε μια ομάδα, να ζητούν τη βοήθεια κάποιου, να δέχονται και να κάνουν σχόλια για τους άλλους.
- Δεξιότητες που συνδέονται με το θετικό αντίκτυπο της συμπεριφοράς του ατόμου στην ομάδα των συνομηλίκων (peer – pleasing social skills). Στην ουσία πρόκειται για την ικανότητα του ατόμου να ενημερώνει και να ενημερώνεται σχετικά με ένα θέμα, να συνεργάζεται με τους συνομηλίκους στο πλαίσιο της ομάδας και να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα των άλλων.

- Δεξιότητες που συνδέονται με το θετικό αντίκτυπο της συμπεριφοράς του ατόμου στον εκπαιδευτικό εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου (teaching – pleasing social skills). Να είναι δηλαδή σε θέση τα άτομα – μαθητές να ακολουθούν τις οδηγίες του εκπαιδευτικού και να εκδηλώνουν αντίστοιχα μια συγκεκριμένη συμπεριφορά, προκειμένου να εισπράξουν την επιδοκιμασία του πρώτου.
- Δεξιότητες σχετικές με την ατομική συμπεριφορά του ατόμου (self – related behaviors), όπως εκείνες που θα βοηθήσουν το άτομο να αξιολογήσει μια κοινωνική περίσταση και κατ’ επέκταση, επιλέγοντας την κατάλληλη δεξιότητα, να ελέγξει τα συναισθήματα ή τον θυμό του και να δράσει αναλόγως.
- Δεξιότητες διεκδίκησης (assertiveness skills), δεξιότητες δηλαδή έκφρασης των αναγκών του ατόμου και διεκδίκησης των επιθυμιών του με ήρεμο και όχι με επιθετικό τρόπο.
- Επικοινωνιακές δεξιότητες (communication skills), οι οποίες περιλαμβάνουν τις δεξιότητες συνομιλίας, της διαπροσωπικής επίλυσης προβλημάτων και της ανταπόκρισης στο συνομιλητή (Elksnin & Elksnin, 2001: 92).

Μια άλλη κατηγοριοποίηση γίνεται από τους Gresham, Sugai & Horner (2001).

Σύμφωνα με εκείνους, οι κοινωνικές δεξιότητες χωρίζονται σε:

- δεξιότητες σχετικές με τους συνομηλίκους
- δεξιότητες αυτοδιαχείρισης
- γνωστικές δεξιότητες
- δεξιότητες σχετικές με τη συμμόρφωση στα κοινωνικά πρότυπα και
- δεξιότητες διεκδίκησης των δικαιωμάτων του ατόμου (Gresham, Sugai & Horner, 2001 στο Σούλης et al. 2014).

Επίσης, σύμφωνα με την Weiner (2004) οι κοινωνικές δεξιότητες διακρίνονται στις εξής κατηγορίες:

- Κοινωνικές - γνωστικές δεξιότητες, οι οποίες εμπεικλείουν την κατανόηση των σκέψεων, των συναισθημάτων και των προθέσεων των άλλων, την απόκτηση πληροφοριών για το περιβάλλον στο οποίο πρόκειται να αλληλεπιδράσει κάποιος, την αναγνώριση των συνεπειών της συμπεριφοράς του στους άλλους και την υιοθέτηση ώριμων ηθικών κρίσεων.
- Δεξιότητες επικοινωνίας, που αφορούν τις ικανότητες συνομιλίας, τη λεκτική και τη μη λεκτική επικοινωνία και την προσεκτική παρακολούθηση αυτής.
- Προκοινωνική συμπεριφορά, η οποία αναφέρεται στη θετική και αλτρουιστική στάση απέναντι στους άλλους.
- Δεξιότητες ρύθμισης συναισθημάτων, που αφορούν τις δεξιότητες έκφρασης των θετικών συναισθημάτων και την αποφυγή συμπεριφορών που προκύπτουν από τα αντίστοιχα αρνητικά συναισθήματα (Weiner, 2004 στο Παπανικολάου και Ταβανλή, 2015).

Τέλος, στο Αναλυτικό Πρόγραμμα για μαθητές με νοητική υστέρηση (ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι., 2004) προτείνεται μια διαφορετική ταξινόμηση των κοινωνικών δεξιοτήτων. Συγκεκριμένα, πρόκειται για τις:

- Διαπροσωπικές σχέσεις: η συναλλαγή με άλλους ανθρώπους και η δημιουργία και διατήρηση φιλικών σχέσεων είναι παράγοντες σημαντικοί στην πορεία ενσωμάτωσης των ατόμων στο κοινωνικό πλαίσιο.
- Αυτοαντίληψη – αυτοεκτίμηση: η κατανόηση από τον κάθε άνθρωπο της μοναδικότητάς του και η αποδοχή των προσωπικών του δυνατοτήτων βοηθούν στον προσδιορισμό της πορείας της ζωής του και προσδίδουν σε αυτή ουσιαστικό νόημα. Ο προσδιορισμός του κοινωνικού ρόλου του κάθε ατόμου,

της αξίας του και η υπέρβαση των αρνητικών συναισθημάτων, κινητοποιούν τη διάθεση εμπλοκής στα κοινωνικά δρώμενα και την κατάκτηση θετικών κοινωνικών εμπειριών.

- Υπευθυνότητα: η κοινωνική συμπεριφορά, η κατάκτηση των κατάλληλων αντιδράσεων σε ποικίλες συνθήκες, η διατήρηση κοινωνικών σχέσεων, η αποφυγή θυματοποίησης, η ανεξαρτησία και η λήψη αποφάσεων, η αναγνώριση των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων, η αναγνώριση της προσωπικής ευθύνης στις ενέργειες αποτελούν κρίσιμης σημασίας στοιχεία στην κατάκτηση της ανεξάρτητης και ασφαλούς διαβίωσης.
- Επικοινωνία: η αποτελεσματική λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, η δυνατότητα προσωπικής έκφρασης και κατανόησης του άλλου συνιστούν ουσιαστικά συστατικά των ποιοτικών σχέσεων σε ποικίλες κοινωνικές συνθήκες (ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι., 2004).

2.2.2 Αξιολόγηση κοινωνικών δεξιοτήτων

Πριν από οποιαδήποτε διδακτική παρέμβαση, η αξιολόγηση του επιπέδου των κοινωνικών δεξιοτήτων του ατόμου κρίνεται απαραίτητη, προκειμένου να εντοπιστούν τα ελλείμματα, να καθοριστούν οι στόχοι της παρέμβασης, να δομηθεί στη συνέχεια το πιο κατάλληλο και αποτελεσματικό πρόγραμμα παρέμβασης και τέλος να αξιολογείται η αποτελεσματικότητα του προγράμματος καθ' όλη τη διάρκεια, αλλά και μετά το πέρας της παρέμβασης (Wilkinson & Carter, 1991:37).

Ως προς την αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων, έχει σημειωθεί σημαντική πρόοδος κατά τα τελευταία χρόνια. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τη Νίκα (2014) η κοινωνική και συναισθηματική αξιολόγηση μπορεί να επιτευχθεί με έξι κύριες μεθόδους:

- τα ημερολόγια αυτοαναφοράς
- τις προβολικές (projective) τεχνικές
- τις κοινωνικομετρικές τεχνικές
- τη συνέντευξη
- την παρατήρηση της συμπεριφοράς και
- τις βαθμολογικές κλίμακες συμπεριφοράς.

Στις παραπάνω μεθόδους, ο Μαντζάρης (2012) προσθέτει τη μέτρηση της δημοτικότητας, τις κρίσεις των εκπαιδευτικών που έρχονται σε επαφή με το παιδί, την αυτοαξιολόγηση από το ίδιο το άτομο (self-report) και τις κρίσεις των γονέων του εκπαιδευμένου στις κοινωνικές δεξιότητες.

Όσον αφορά τη μέτρηση της δημοτικότητας, αποτυπώνει τις σχέσεις του ατόμου με τους συνομηλίκους του στα πλαίσια ενός συνόλου (όπως η σχολική τάξη) και σκιαγραφεί την κοινωνική του επάρκεια. Ειδικότερα, διακρίνονται δύο τύποι μέτρησης της δημοτικότητας: η μέθοδος της κατονομασίας, όπου τα άτομα αναφέρουν ονομαστικά τους καλύτερους τους φίλους και ίσως τα άτομα που δεν συμπαθούν και η μέθοδος της βαθμολόγησης, κατά την οποία τα άτομα καλούνται να προσδιορίσουν το κατά πόσο θέλουν να συνεργαστούν με τους συνομηλίκους τους στα πλαίσια μιας συγκεκριμένης περίπτωσης (Callias, 1989:256, Van Hasselt, Hersen et al. 1979:417 – 418 στο Μαντζάρης, 2012).

Για τη μέτρηση της κοινωνικής ικανότητας, ιδίως των παιδιών και εφήβων, είναι απαραίτητο να λαμβάνονται υπόψιν οι κοινωνικοί παράγοντες στο περιβάλλον του ατόμου, προκειμένου να σχηματίζονται ασφαλέστερα συμπεράσματα. Οι Achenbach και Edelbrock (1991) δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στη σπουδαιότητα του ρόλου των δασκάλων ως αξιόπιστη πηγή πληροφόρησης σχετικά με την κοινωνική συμπεριφορά και τις δεξιότητες των παιδιών. Εκτός όμως της πληροφόρησης, θεωρούνται

σημαντικοί φορείς της κοινωνικοποίησης των παιδιών και επηρεάζουν σημαντικά τη μελλοντική τους εξέλιξη και ανάπτυξη (Νίκα, 2014).

Σχετικά με τα ενήλικα άτομα, η συνέντευξη μπορεί να συνεισφέρει στην εκτίμηση του επιπέδου των κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Αυτό οφείλεται στους δύο τύπους πληροφοριών που παρέχονται από τη συγκεκριμένη ερευνητική μέθοδο. Ο πρώτος είναι το επίπεδο των διαπροσωπικών σχέσεων του εκπαιδευομένου, όπως οι φιλικές σχέσεις, η τάση απομόνωσης και η ικανότητα διαχείρισης προβλημάτων. Απ' την άλλη, ο δεύτερος τύπος πληροφοριών προκύπτει από την παρατήρηση της συμπεριφοράς του ατόμου κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Με αυτόν τον τρόπο ο ερευνητής μπορεί να αποκομίσει στοιχεία για τη λεκτική συμπεριφορά του ατόμου και τις δεξιότητες συνομιλίας, αλλά και τη μη λεκτική συμπεριφορά όπως η βλεμματική επαφή και η γλώσσα του σώματος (Bellack, 1979: 80-82 στο Μαντζάρης, 2012).

Τέλος, για την αποτίμηση του επιπέδου των κοινωνικών δεξιοτήτων των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και διαταραχές, η παρατήρηση στο φυσικό χώρο προτείνεται από τον Merrell (2001: 6) ως την πλέον κατάλληλη μέθοδο, εφόσον τα ίδια αδυνατούν τις περισσότερες φορές να περιγράψουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στις κοινωνικές τους δεξιότητες. Η παρατήρηση μπορεί να είναι είτε άτυπη είτε τυπική και προτείνεται να διεξάγεται από τον ερευνητή σε συνθήκες κάτω από τις οποίες το άτομο αλληλεπιδρά με τους συνομηλίκους του.

2.2.3 Διαπροσωπικές δεξιότητες

Ως διαπροσωπικές σχέσεις ορίζονται οι θετικές και αρνητικές σχέσεις που αναπτύσσει κάποιος με άλλα άτομα ή ομάδες. Βασική παράμετρος στη διαμόρφωση των σχέσεων αποτελεί η συγκρότηση, ο τρόπος δηλαδή με τον οποίο έχει δημιουργηθεί

η σχέση, η λειτουργία της και η αιτία δημιουργίας της. Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά της δομής μιας σχέσης, αυτά είναι η ηλικία, το μέγεθος της ομάδας, η συνοχή των μελών, η ομοιογένεια, οι ρόλοι των μελών της ομάδας και η συχνότητα της αλληλεπίδρασης (Lunsky, 2006). Στην ουσία οι διαπροσωπικές σχέσεις συνιστούν αποτέλεσμα των αλληλοεξαρτώμενων παραγόντων και αφορούν το άτομο και την κοινότητα στην οποία το άτομο ανήκει και θέλει να ενσωματωθεί (Γκιργκινούδη, 2012).

Σύμφωνα με τον Σούλη (2014), οι διαπροσωπικές σχέσεις αναφέρονται στην κοινωνική συναλλαγή με τα άλλα άτομα και στη δημιουργία και τη διατήρηση φιλικών σχέσεων μαζί τους. Ο τομέας των διαπροσωπικών σχέσεων δεν περιλαμβάνει μόνο τη μετρήσιμη συμπεριφορά, η οποία μπορεί να αποδοθεί αντικειμενικά με τη χρήση λειτουργικών όρων, αλλά και τη συναισθηματική συμπεριφορά του ατόμου, η οποία αναφέρεται στα συναισθήματα που δημιουργούνται στο άτομο, λόγω της συμπεριφοράς των γύρω του (Πολυχρονοπούλου, 2004 στο Σούλης, 2014). Για παράδειγμα, ένα άτομο με βαριές αναπηρίες και πολλαπλές ανάγκες εξάρτησης θα πρέπει να υποβοηθηθεί μέσω των κατάλληλων στρατηγικών στο να μπορεί να διαχειρίζεται με επάρκεια τα συναισθήματά του και να τα ελέγχει. Να ελέγχει και να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τα συναισθήματα του θυμού και γενικότερα να εκφράζει τα συναισθήματά του με κοινωνικά αποδεκτό τρόπο, αποφεύγοντας την εκδήλωση «προκλητικών» και ακραίων μορφών συμπεριφοράς. Οι διαπροσωπικές σχέσεις σχετίζονται άμεσα με την ποιότητα ζωής του ατόμου -αποτελούν μια σημαντική διάστασή της- και γι' αυτό το λόγο θα πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην κατάκτησή τους από τα άτομα με βαριές αναπηρίες. Η διαμόρφωση των διαπροσωπικών σχέσεων μπορεί να ενισχυθεί από την οικογένεια, η οποία

διαδραματίζει πρωταρχικό ρόλο στην ποιότητα ζωής των ενηλίκων με νοητικές ή και άλλες αναπτυξιακές αναπηρίες.

Μια άλλη προσέγγιση των διαπροσωπικών σχέσεων υπογραμμίζει τη συναλλαγή με άλλους ανθρώπους και τη δημιουργία και διατήρηση φιλικών σχέσεων ως παράγοντες καθοριστικούς για την πορεία ενσωμάτωσης των ατόμων στο κοινωνικό πλαίσιο. Το γεγονός αυτό καθιστά τις διαπροσωπικές σχέσεις απαραίτητο δομικό στοιχείο της κοινωνικής ικανότητας (ΑΠΣ – ΔΕΠΠΣ, 2003).

Συνεπώς, για τη δημιουργία υγιών διαπροσωπικών σχέσεων είναι απαραίτητη η ανάπτυξη των διαπροσωπικών δεξιοτήτων. Οι τελευταίες εμπεριέχουν:

- Δεξιότητες ακρόασης και ανταπόκρισης
- Αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων
- Δημιουργία και διατήρηση στενών σχέσεων
- Δημιουργία και διατήρηση φιλικών σχέσεων
- Κατανόηση της σημασίας και εφαρμογή των αρχών συνεργασίας
- Κατάλληλη συμπεριφορά σε διάφορες κοινωνικές συνθήκες κα ανάλογο λεξιλόγιο (ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι., 2004).

Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με την Πολυχρονοπούλου (2004) τα προγράμματα παρέμβασης για την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων στα άτομα με νοητική αναπηρία για τον τομέα των γενικών διαπροσωπικών σχέσεων, θα πρέπει να περιλαμβάνουν τα ακόλουθα:

1. Εξάσκηση στον κατάλληλο χαιρετισμό και στην χρήση ευγενικών τρόπων.
Εξασκούνται στο:
 - Να αυτοσυστήνονται.
 - Να συστήνουν ένα άλλο άτομο σε ένα φίλο τους.

- Να συστήνουν ένα φίλο τους σε μία παρέα ατόμων.
 - Να χαιρετούν τους φίλους τους και τους «ξένους» με τον ενδεδειγμένο τρόπο (ευχάριστη έκφραση προσώπου, κατάλληλος τόνος φωνής για την περίπτωση).
2. Δημιουργία σχέσεων και φιλίας με συνομήλικα άτομα. Εξασκούνται στο:
- Να είναι ευγενικοί κατά την αλληλεπίδρασή τους με τους άλλους.
 - Να διακατέχονται από σεβασμό για τα πράγματα και τα περιουσιακά στοιχεία των άλλων.
 - Να ακούνε και να σέβονται τη γνώμη των άλλων.
 - Να αντιδρούν και να ανταποκρίνονται με τον κατάλληλο τρόπο στα «αστεία πειράγματα» των άλλων.
 - Να εκφράζουν τις σκέψεις τους κάνοντας χρήση του κατάλληλου τόνου της φωνής.
 - Να κάνουν φίλους (να προβαίνουν σε έναρξη της συζήτησης πρώτοι, να μιλούν για τα ενδιαφέροντά τους δίνοντας την ευκαιρία και στον άλλον να κάνει το ίδιο και να προσκαλούν άλλα άτομα με στόχο τη δημιουργία φιλίας).
 - Να κοιτάζουν το συνομιλητή τους στο πρόσωπο όταν μιλάνε (διατήρηση βλεμματικής επαφής).
 - Να χρησιμοποιούν το κατάλληλο λεξιλόγιο, όταν χρειαστεί να διακόψουν το συνομιλητή τους (όπως συγνώμη, μου επιτρέπετε κ.ά).
 - Να δέχονται και να αντιδρούν κατάλληλα στις φιλοφρονήσεις των άλλων ανθρώπων.

2.3 Κοινωνικές δεξιότητες ενηλίκων με σοβαρές αναπηρίες και διαταραχές

Σύμφωνα με τον Post et al. (2008) η κοινωνική ζωή συνοψίζεται στις εξής κατηγορίες: (α) τη ζωή στο σπίτι, (β) τις διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις και σχέσεις, (γ) τις σημαντικές περιοχές της ζωής και τη ζωή της κοινότητας και (δ) την κοινωνική και πολιτική ζωή. Ωστόσο, τα άτομα με σοβαρές – νοητικές αναπηρίες και διαταραχές εκδηλώνουν δυσλειτουργίες σε ορισμένες περιοχές της προσαρμοστικής λειτουργικότητας, όπως είναι η επικοινωνία και οι κοινωνικές δεξιότητες. Ως προς τις τελευταίες, το έλλειμμα που εντοπίζεται στο συγκεκριμένο πεδίο οδηγεί στην αρνητική κοινωνική αλληλεπίδραση των ατόμων αυτών με τα άτομα του περιβάλλοντός τους (Δελλασούδας, 2006). Μάλιστα, έρευνες απέδειξαν ότι όσο αυξάνεται το επίπεδο της αναπηρίας, τόσο μειώνεται το επίπεδο των λειτουργικών κοινωνικών δεξιοτήτων του ατόμου (Δελλασούδας, 2006· Post et al., 2008· Umadevi & Sukumaran, 2012 στο Σούλης κ.ά., 2014:80).

Οι ενήλικες με σοβαρές αναπηρίες και διαταραχές, παρουσιάζουν ελλείμματα στη διαπροσωπική τους συμπεριφορά, έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και αρνητικά κίνητρα επίτευξης, χαρακτηριστικά τα οποία αν δεν εξαλειφθούν διατηρούνται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Οι φιλικές σχέσεις και οι επαγγελματικές τους επιτυχίες είναι περιορισμένες, με αποτέλεσμα να μην διαθέτουν κοινωνική υποστήριξη ή φίλους πέρα από τα προκαθορισμένα πλαίσια – ενδεχομένως του οικογενειακού ή εκπαιδευτικού τους περιβάλλοντος – και να περνούν τον περισσότερο χρόνο τους μόνοι (Σούλης, 2014:80).

Ο Guralnick (1999) υπογραμμίζει, παρόλα αυτά, την ελλιπή ικανότητα των ατόμων με σοβαρές αναπηρίες να διαμορφώσουν κοινωνικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους ή να αναπτύξουν δεσμούς φιλίας, ακόμα και στα πλαίσια της ομάδας συνομηλίκων σε προστατευμένα – θεωρητικά - περιβάλλοντα. Το γεγονός αυτό

οφείλεται στον περιορισμένο βαθμό ικανότητας πολλών ατόμων με ειδικές ανάγκες να επικοινωνούν, κάτι που έχει άμεσο αρνητικό αντίκτυπο στην καλλιέργεια και ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων τόσο στα πλαίσια της οικογενειακής ζωής, όσο και στα ιδρύματα ή τα κέντρα απασχόλησης στα οποία αυτά φοιτούν (Μπρούζος, 2009).

Οι δυσκολίες επικοινωνίας των ατόμων με νοητική υστέρηση επισημαίνονται και στον ορισμό της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας που αναφέρει ότι τα άτομα με νοητική υστέρηση εμφανίζουν προβλήματα στους τομείς της αυτοεξυπηρέτησης, της αυτόνομης διαβίωσης, της επικοινωνίας και των κοινωνικών σχέσεων (APA, 2000: 41).

Αν σ' αυτό προστεθεί και το ότι πολλές φορές τα άτομα με αναπηρίες κρατούνται μακριά από κοινωνικές δραστηριότητες από τις οικογένειές τους, εξαιτίας κυρίως της έλλειψης χρόνου από την υπερβολική προσπάθεια που καταβάλλεται προκειμένου να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα των ατόμων αυτών, αυτά απομονώνονται σταδιακά. Δεν μπορούν να εκπληρώσουν επαρκώς τις βασικές ανάγκες τους για κοινωνική αναγνώριση, συναναστροφή και αγάπη (Μπρούζος, 2009).

Εκτός των παραπάνω, πέραν των δυσκολιών στην κοινωνικά αποδεκτή επικοινωνία των ατόμων με σοβαρές αναπηρίες και διαταραχές, ελλείμματα εντοπίζονται και στην ορθή ερμηνεία των συναισθημάτων και των μη λεκτικών μηνυμάτων του συνομιλητή τους και στην 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).

2.3.1 Μέθοδοι παρέμβασης για την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων στα άτομα με σοβαρές αναπηρίες ή διαταραχές

Κατά τους Wilkin, Matson και Πολυχρονοπούλου (στο Μαντζάρης, 2012), η εκπαίδευση των ατόμων με σοβαρές αναπηρίες σε κοινωνικές δεξιότητες είναι απαραίτητο να αρχίζει στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και να συνεχίζεται και μετά την τοποθέτησή τους σε κάποιο επάγγελμα μέσα σε προστατευμένο και υποστηριζόμενο χώρο.

Αυτό που πρέπει να τονιστεί, ωστόσο, είναι ότι δεν υφίστανται εξειδικευμένες εκπαιδευτικές κατευθύνσεις για κάθε τυπικό είδος αναπηρίας, καθώς δεν μπορούν να περιγραφούν ενιαία οι παιδαγωγικές απαιτήσεις που προκύπτουν για όλες τις υποκατηγορίες των μορφών της αναπηρίας. Αντιθέτως, η κάθε εκπαιδευτική παρέμβαση οφείλει να καθορίζεται με βάση τις προσωπικές δυνατότητες και ανάγκες του κάθε ατόμου με αναπηρία και όχι βάσει των «ενδεδειγμένων» μεθόδων θεραπείας και υποστήριξης που παρέχονται (Σούλης, 2002). Συνεπώς, το κάθε εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης και διδασκαλίας πρέπει να βασίζεται τόσο στη συστηματική παρατήρηση των συμπεριφορών του μαθητή όσο και στη σωστή ερμηνεία τους, προκειμένου να εξαχθεί το πλέον αρμόζον και αποτελεσματικό πρόγραμμα παρέμβασης.

Παρόλα αυτά, ο γενικότερος στόχος για τους ενήλικες με νοητικές ή και αναπτυξιακές αναπηρίες είναι να οδηγηθούν σε μία όσο το δυνατόν ανεξάρτητη και παραγωγική ζωή. Η κατάκτηση των κοινωνικών δεξιοτήτων καθίσταται μία αναγκαιότητα, καθώς οι συγκεκριμένες δεξιότητες αποτελούν καθοριστικό παράγοντα για τη βελτίωση και την ανάπτυξη πολλών τομέων της προσωπικής και κοινωνικής ζωής των ενηλίκων αυτών. Σχετίζονται με δραστηριότητες στην κοινότητα, στον προσωπικό χώρο, στη διαφύλαξη της υγείας και της ασφάλειας και στην ποιοτική

προσωπική ανάπτυξη. Οι κοινωνικές δεξιότητες θεωρούνται δομικά στοιχεία της κοινωνικής ικανότητας και συμπεριλαμβάνουν τις διαπροσωπικές σχέσεις, την αυτοεκτίμηση, την επικοινωνία και την υπευθυνότητα (Λιάπη, 2013· Υ.ΠΕ.Π.Θ., 2004 στο Σούλης κ.ά. 2014).

Πιο συγκεκριμένα, οι μέθοδοι που αξιοποιούνται στη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων σε άτομα με μέτρια και ελαφρά νοητική υστέρηση είναι:

- *Παιχνίδι ρόλων (role playing)*: Μορφή δραματικής έκφρασης με την οποία το εκπαιδευόμενο άτομο ασκείται σε τεχνικές αντιμετώπισης και επίλυσης προβληματικών καταστάσεων, όπως και σε τεχνικές βελτίωσης των διαπροσωπικών του σχέσεων, στα πλαίσια ενός ασφαλούς και υποστηρικτικού περιβάλλοντος (McGuire, 2001).
- *Μίμηση προτύπου (modeling)*: Πρόκειται για μάθηση μέσω παρατήρησης, η οποία αξιοποιείται στην εκπαίδευση δεξιοτήτων, χωρίς όμως να επαρκεί από μόνη της για την επίτευξη του επιθυμητού αποτελέσματος και γι' αυτό τον λόγο χρειάζεται συνεχής καθοδήγηση του εκπαιδευομένου (Καλαντζή – Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2005· Vaughn et al., 2003).
- *Χρήση βίντεο (video modeling)*: Παραπλήσια μέθοδος της μίμησης προτύπου, με τη διαφορά ότι στην προκειμένη περίπτωση υπάρχει βιντεοσκοπημένο μοντέλο που εκτελεί τη δεξιότητα, την οποία καλούνται να κατακτήσουν οι εκπαιδευόμενοι. Η χρήση βίντεο για τη διδασκαλία ή την ενίσχυση δεξιοτήτων θεωρείται ιδιαίτερα αποτελεσματική για άτομα που παρουσιάζουν αυτιστικά συμπτώματα, ενώ κάνει την όλη διαδικασία περισσότερο ελκυστική και κατανοητή στους εκπαιδευομένους. Μειονέκτημα της μεθόδου είναι η πιθανή αδυναμία γενίκευσης και εφαρμογής της δεξιότητας σε φυσικά περιβάλλοντα (Sheridan & Raffield, 2008).

- *Αυτό-μοντελοποίηση μέσα από τη χρήση βίντεο (self-modeling)*: Παραλλαγή της μάθησης μέσω της χρήσης βίντεο, όπου ο εκπαιδευόμενος, αφού εκπαιδευτεί επαρκώς στη δεξιότητα στόχο, βιντεοσκοπείται και καλείται να εκτελέσει τη δεξιότητα όσο καλύτερα μπορεί. Έπειτα, σε συνεργασία με τον εκπαιδευτή, παρακολουθούν το βίντεο σημειώνοντας τα λάθη και τις πιθανές παραλείψεις (ό.π.).
- *Προτροπές (prompting)*: α) ακουστικές προτροπές (λεκτικές οδηγίες, ηχητικά σήματα), β) οπτικές προτροπές (χειρονομίες, νοήματα, εικόνες) και γ) σωματικές προτροπές (παροχή χειρωνακτικής βοήθειας στον εκπαιδευόμενο, σκούντημα). Στόχος είναι ο εκπαιδευόμενος να λειτουργεί όσο πιο ανεξάρτητα γίνεται, με τη βοήθεια να αυξάνεται και να μειώνεται σύμφωνα με τις ανάγκες του (McGuire, 2001).
- *Καθυστέρηση χρόνου (time delay)*: Μέθοδος κατάλληλη ιδιαίτερα για μαθητές με αναπτυξιακές διαταραχές. Δίνεται συγκεκριμένος χρόνος στον εκπαιδευόμενο να απαντήσει σε μια ερώτηση – προτροπή, προκειμένου να αναδειχθεί το επίπεδο ανεξαρτησίας του (Saskatchewan Education, 1989).
- *Ανάλυση έργου (task analysis)*: Μια σύνθετη δεξιότητα αναλύεται στα συστατικά της με βάση τη σειρά εμφάνισής τους. Ιδιαίτερα αποτελεσματική μέθοδος σε άτομα με αυτισμό και νοητική αναπηρία (Sheridan & Raffield, 2008).
- *Αλυσιδωτή σύνδεση (Chaining)*: Διδασκαλία μέσω αλυσιδωτών αντιδράσεων: α) πρόσθια διδασκαλία, β) ανάστροφη διδασκαλία και γ) διδασκαλία βημάτων με συνολική παρουσίαση έργου (ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ, 2003).
- *Σταδιακή διαμόρφωση συμπεριφοράς (shaping)*: Ενισχύεται συστηματικά κάθε βήμα προς την επιθυμητή συμπεριφορά. Πρόκειται για καθαρά αναπτυξιακή

διαδικασία, όπου ο εκπαιδευτικός ξεκινάει από αυτά που έχει ήδη κατακτήσει το άτομο και προχωράει σε επόμενα στάδια, εφαρμόζοντας εξατομικευμένη προσέγγιση (Καλαντζή – Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2005· Giangreco & Doyle, 2000).

- *Κοινωνικές ιστορίες (social stories)*: Οπτικοποιημένη στρατηγική παρέμβασης, που αξιοποιεί εικόνες, φωτογραφίες, αντικείμενα, σύμβολα και γραπτό λόγο. Πρόκειται για μια ειδικά διαμορφωμένη ⁴ σύντομη ιστορία που παρέχει μια κοινωνική οδηγία .
- *Διαπαιδαγώγηση μέσω της χρήσης τεχνολογίας*: Χρησιμοποιείται ιδιαίτερα στην υποστήριξη της κατάκτησης λειτουργικών δεξιοτήτων στο πλαίσιο της κοινότητας. Μέσω της χρήσης συσκευών προωθούνται εναλλακτικοί τρόποι επικοινωνίας και διευκολύνεται η επικοινωνιακή διαδικασία, ενώ προωθείται συγχρόνως η κοινωνική αλληλεπίδραση. Γενικά, η αυτόνομη διαβίωση, οι δραστηριότητες καθημερινής ζωής και η ψυχαγωγία των ατόμων με αναπηρίες υποβοηθούνται τα μέγιστα από τις εφαρμογές της τεχνολογίας (Σταυρούση, 2007).

⁴ Τα χαρακτηριστικά μιας κοινωνικής ιστορίας είναι τα εξής:

- Πρέπει να διδάσκει μία μόνο έννοια ή δεξιότητα, με συνοπτικό, θετικό και καθησυχαστικό τρόπο.
- Έχει συγκεκριμένη δομή· ξεκινά με εισαγωγή που καθορίζει το θέμα, συνεχίζει με έναν κεντρικό κορμό, όπου κατατίθενται οι λεπτομέρειες και καταλήγει σε ενθαρρυντικό συμπέρασμα.
- Περιγράφεται οπωσδήποτε το πλαίσιο της κατάστασης και η λογική των γεγονότων.
- Γράφεται για ένα συγκεκριμένο πρόσωπο και περιγράφει αυτό το συμβάν.
- Η γλώσσα είναι θετική και αποφεύγονται αφηγήσεις προβληματικών συμπεριφορών.
- Αποτελείται από προτάσεις που περιγράφουν γεγονότα, σκέψεις και συναισθήματα και εξηγούν τη στάση και τις αντιδράσεις των άλλων.
- Οι περιγραφικές προτάσεις είναι διπλάσιες από τις κατευθυντικές.
- Η ιστορία ακολουθεί τα ενδιαφέροντα του ατόμου και είναι όσο το δυνατόν πιο ακριβής.
- Το κείμενο συνοδεύεται από προσεκτικά επιλεγμένες εικόνες, που υποστηρίζουν την αφήγηση.
- Ο τίτλος της ιστορίας ανταποκρίνεται στα παραπάνω κριτήρια (Σούλης, Φλωρίδης & Κελέση, 2007).

- *Μαθησιακές στρατηγικές που κατευθύνονται από τον ίδιο τον μαθητή (student-directed learning strategies)*: Προωθούν την αυτορρύθμιση και την αυτοδιαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών και ενισχύουν την κυριότητα των μαθητών. Τέτοιες μπορεί να είναι η αυτοπαρατήρηση (ο εκπαιδευόμενος παρακολουθεί ο ίδιος τη συμπεριφορά του και τη ρυθμίζει), η αυτοκαθοδήγηση (ο εκπαιδευόμενος δίνει προφορικές – λεκτικές εντολές στον εαυτό του) και η αυτοενίσχυση (ο εκπαιδευόμενος ενισχύει μόνος του τον εαυτό του για αυτά που επιτυγχάνει) (Giangreco & Doyle, 2000· McGuire, 2001· Vaughn et al., 2003· ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ, 2003· Καλαντζή – Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2005· Σταυρούση, 2007· Sheridan & Raffield, 2008 στο Γιακουμάκη, 2012).

Ωστόσο, οποιαδήποτε μέθοδος κι αν ακολουθηθεί, τα πολλά παραδείγματα και οι συχνές επαναλήψεις είναι σημαντικές, ώστε να συστηματοποιούνται οι συμπεριφορές και οι στάσεις και να γίνονται απτή καθημερινότητα από τα εκπαιδευόμενα άτομα (Baker & Brightman, 2004). Παράλληλα, οι ερευνητές συμφωνούν πως μια κοινωνική δεξιότητα που επιφέρει θετικές συνέπειες σε έναν εκπαιδευόμενο, είναι μια δεξιότητα που θα επαναλάβει πιθανότατα ο τελευταίος, γεγονός που υπογραμμίζει τη σημασία της ενίσχυσης στη διαμόρφωση μιας συμπεριφοράς (Scott & Nelson, 1998). Μάλιστα οι ενισχυτές που απορρέουν φυσικά και όχι βεβιασμένα από τα άτομα του περιβάλλοντος, όπως ο έπαινος, η προσοχή και η θετική ανατροφοδότηση, είναι ο πλέον αποτελεσματικός τρόπος ενθάρρυνσης για την εκδήλωση νέων ή την ενίσχυση υπαρχόντων συμπεριφορών σε πολλές περιπτώσεις (Elksnin & Elksnin, 1998).

Όσον αφορά τα άτομα με βαριά νοητική υστέρηση, ο Σούλης (2000) προτείνει τα εξής μοντέλα παρέμβασης, των οποίων την αποτελεσματικότητα υποστηρίζει:

- Μοντέλα παρέμβασης βάσει των θεωριών μάθησης και συγκεκριμένα το «μοντέλο ανάπτυξης», το οποίο επιδιώκει μέσω της ενεργοποίησης των

βημάτων ανάπτυξης την τροποποίηση της συμπεριφοράς και τη λειτουργική διατήρηση των αποτελεσμάτων. Βασίζεται στις αρχές της τροποποίησης της συμπεριφοράς, που συνοψίζονται στη λεπτομερή οργάνωση της παρέμβασης, στη σκόπιμη ενίσχυση επιθυμητών συμπεριφορών, στον έλεγχο του αποτελέσματος και στην ενίσχυση του επίκαιρου επιπέδου δυνατοτήτων. Το μοντέλο αυτό ενδείκνυται ιδιαίτερα για την ανάπτυξη ικανοτήτων ομιλίας, γνωστικών ικανοτήτων, δεξιοτήτων λεπτής και αδρής κινητικότητας και δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης.

- Μοντέλα με βάση την ενεργοποίηση, όπως η «βασική διέγερση», η «βασική ενεργοποίηση» και η «βασική οικείωση». Στόχος τους είναι η αποδέσμευση των εκδηλούμενων μορφών συμπεριφοράς από την απλή σύνδεσή τους με τη λειτουργικότητα του σώματος, ώστε μέσω της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον αυτές οι μορφές να τροποποιηθούν και να διευρυνθούν.
- Επικοινωνία ως παρέμβαση. Πρόκειται για ένα σχέδιο που επικεντρώνεται στη δημιουργία μιας κατάστασης διαλόγου, όπου πρωταγωνιστούν η κατανόηση και σύναψη σχέσεων ανάμεσα στο βαριά νοητικά υστερημένο άτομο και τον εκπαιδευτικό.
- Παρέμβαση μέσω του σώματος. Στην κατηγορία αυτή συγκαταλέγονται διάφορα ψυχοπαιδαγωγικά μοντέλα, όπως ο σωματικός διάλογος (Froehlich), η μάθηση μέσω σωματικής επαφής (Pfeffer), η παιδαγωγική μέσω του σώματος (Fornfeld) και ο ψυχοκινητικός διάλογος (Aucouturier), τα οποία επικεντρώνονται στην ανάπτυξη ενός διαλόγου μέσω του σώματος, βάσει της αφής, που συντελεί στη διαίσθηση του άλλου.
- Μάθηση ως καθημερινό γεγονός – Ολιστική θεώρηση. Μοντέλο παρέμβασης (Froehlich και Haupt, 1991) που βασίζεται αποκλειστικά στη θεώρηση του

ανθρώπου ως σύστημα και εμπεριέχει επτά βασικούς τομείς ανάπτυξης: κίνηση, αισθήματα, σωματική επαφή, επικοινωνία, γνώση, κοινωνική εμπειρία, αντίληψη. Η μάθηση εκλαμβάνεται ως καθημερινή αλληλεπίδραση ανάμεσα στο άτομο και το περιβάλλον, ενώ έργο του εκπαιδευτικού είναι η παροχή βοήθειας στο άτομο με βαριά νοητική υστέρηση, προκειμένου να συλλέξει πληροφορίες για τη λύση προβλημάτων της καθημερινότητας (Σούλης, 2000:54-59).

Εκτός των παραπάνω, οι γενικότερες διδακτικές αρχές που πρέπει να διέπουν την παιδαγωγική διδακτική εργασία σύμφωνα με τους Neuhaeuser (1999), Eisenberger (1998) και Senckel (1998) στο Σούλης (2000:43-44) είναι:

1. Τα Προγράμματα να είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες και ιδιαιτερότητες των εκπαιδευομένων.
2. Το διδακτικό πρόγραμμα να σχεδιάζεται με βάση το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον του μαθητή.
3. Η διδασκαλία να σηματοδοτείται από μία παιδοκεντρική (μαθητοκεντρική) αντίληψη.
4. Να χρησιμοποιούνται μέσα διδασκαλίας με προσεκτική και προγραμματισμένη επιλογή από τον εκπαιδευτικό.
5. Να παρέχονται δεξιότητες χρήσιμες για την καθημερινή πρακτική.
6. Να επιχειρείται συχνή διαγνωστική αξιολόγηση και παιδαγωγική παρέμβαση.
7. Να επιδιώκεται η εμπέδωση, η εφαρμογή και γενίκευση των προσφερόμενων γνώσεων και δεξιοτήτων μέσω της συνεχούς επανάληψης και εξάσκησης των κερτημένων γνώσεων.

2.4 ΤΠΕ και ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων ατόμων με αναπηρίες και διαταραχές

Στη σημερινή κοινωνία της Πληροφορίας οι νέες τεχνολογίες αξιοποιούνται ολοένα και περισσότερο στην εκπαίδευση, καθώς συμβάλλουν τα μέγιστα στη μαθησιακή διαδικασία. Η εξέλιξη δε της Πληροφορικής ήταν αυτή που ανέδειξε μάλιστα τις Νέες Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) (Σολομωνίδου, 2001).

Για τη διασαφήνιση του όρου «Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας» έχουν διατυπωθεί ποικίλοι ορισμοί από ερευνητές, χωρίς ωστόσο να υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός όρος. Ενδεικτικά, σύμφωνα με τον Κόμη (2004), ως Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) ορίζονται «οι τεχνολογίες που επιτρέπουν την επεξεργασία και τη μετάδοση μιας ποικιλίας μορφών αναπαράστασης της πληροφορίας (σύμβολα, εικόνες, ήχοι, βίντεο) και αφετέρου τα μέσα που είναι φορείς αυτών των άυλων μηνυμάτων».

Αντίστοιχα, για την Σολομωνίδου (2007:463) ο όρος προσδιορίζει το σύνολο των τεχνολογιών που έχουν επίκεντρο τον υπολογιστή και με δυνατότητες πολυμέσων – υπερμέσων και τηλεπικοινωνιών. Οι ΤΠΕ ενσωματώνουν με νέο τρόπο τις κλασικές τεχνολογίες, που επιτρέπουν την αναζήτηση και επεξεργασία της πληροφορίας, όχι μόνο με τη μορφή κειμένου και γραφικών αλλά και με τη μορφή ήχου, εικόνας και ταινίας βίντεο, των τηλεπικοινωνιών, με την κατασκευή δικτύων υπολογιστών σε τοπικό, ευρύ και παγκόσμιο επίπεδο.

Έτσι, οι ΤΠΕ με κύριο εκπρόσωπό τους τον σύγχρονο υπολογιστή, θεωρούνται από τα ισχυρότερα εργαλεία του εκπαιδευτικού και του μαθητή για την υποστήριξη της διδακτικής πράξης και της μαθησιακής διαδικασίας. Η κύρια συνεισφορά τους προκύπτει άμεσα από τα τεχνολογικά τους χαρακτηριστικά και τους τρόπους με τους οποίους καταγράφουν, αναπαριστούν, διαχειρίζονται και μεταφέρουν την πληροφορία.

Τα χαρακτηριστικά αυτά αφορούν την πολύ γρήγορη διαχείριση μεγάλου όγκου δεδομένων και πληροφοριών, την παρουσίαση πληροφοριών μέσω δυναμικών, αλληλεπιδραστικών, πολλαπλών αναπαραστάσεων και την επικοινωνία (Μικρόπουλος & Bellou, 2006 στο Μικρόπουλος και Μπέλλου, 2010:59).

Σημαντικοί δε παράγοντες για την παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ θεωρούνται το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων για τον υπολογιστή, που εκλαμβάνεται ως κίνητρο μάθησης, η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευομένων μέσω αλληλεπιδραστικών δραστηριοτήτων που περιλαμβάνουν δράση και ανάδραση και η επιλογή της κατάλληλης εφαρμογής λογισμικού για τη δημιουργία ή ενίσχυση των νοητικών μοντέλων του (Μικρόπουλος και Μπέλλου, 2010:59).

Στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι ΤΠΕ μπορούν να ενταχθούν και να χρησιμοποιηθούν σε δύο επίπεδα: Αρχικά σε διεπιστημονικό / διαθεματικό πλαίσιο, κυρίως μέσω της χρήσης τους ως εργαλεία ανάπτυξης των βασικών δεξιοτήτων, αλλά και της Ειδικής Αγωγής. Σε άλλο επίπεδο, οι ΤΠΕ αξιοποιούνται στο πλαίσιο συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων/μαθημάτων (Πέτρου & Δημητρακοπούλου, 2005).

Από τα παραπάνω προκύπτει εύλογα το συμπέρασμα ότι, δεδομένων των νοητικών, γνωστικών και λειτουργικών ελλειμμάτων που παρουσιάζουν τα άτομα με σοβαρές αναπηρίες και διαταραχές – όπως αναλύθηκαν σε προηγούμενα υποκεφάλαια - , οι παροχές των ΤΠΕ μπορούν να συνεισφέρουν πλήρως στην εκπαίδευση των ατόμων αυτών, τόσο σε γνωστικά αντικείμενα όσο και σε γενικότερες δεξιότητες, απαραίτητες για τη διαβίωση και την ποιότητα ζωής τους.

Ειδικότερα, τα τελευταία χρόνια παρατηρείται ότι προσεγγίσεις Τεχνολογικά Υποστηριζόμενης Μάθησης (Technology Enhanced Learning – TEL) αξιοποιούνται

ολοένα και περισσότερο. Αυτές οι προσεγγίσεις μπορούν να ωφελήσουν και άτομα με αναπηρίες ή διαταραχές, με διάφορους τρόπους. Σύμφωνα με τους Walker & Logan (2009), η ψηφιακή τεχνολογία μπορεί να δώσει τη δυνατότητα σε μαθητές να συνδεθούν, να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν (Μπράτιτσης & Κανδρούδη, 2011). Στα πλαίσια αυτό, έχει σημειωθεί αλματώδης πρόοδος και στην Υποστηρικτική Τεχνολογία, όρος με τον οποίο νοείται κάθε συσκευή, εξοπλισμός, μέσο ή υλικό (hardware) και λογισμικό πληροφορικής (software) που χρησιμοποιείται για την επαύξηση, τη διατήρηση ή τη βελτίωση της λειτουργικής ικανότητας ενός ατόμου με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Σούλης κ.ά., 2014:101).

Μάλιστα, κατά την Βοσνιάδου (2006) οι εκπαιδευόμενοι με νοητική υστέρηση, μπορούν να ωφεληθούν ιδιαίτερα, με την προϋπόθεση ότι τους παρέχεται η ανάλογη υποστήριξη και προσαρμογή των προγραμμάτων, των υλικών και του τρόπου αξιολόγησης στις ανάγκες τους. Ειδικότερα, απαιτούνται σημαντικές αλλαγές στο κοινό αναλυτικό πρόγραμμα, εξειδικευμένο προσωπικό, χώρος ειδικά διαμορφωμένος και συνεργασία με διεπιστημονική ομάδα.

2.5 Ανασκόπηση ερευνών

Κατά καιρούς ο τομέας των κοινωνικών δεξιοτήτων έχει απασχολήσει πληθώρα ερευνητών και επιστημόνων ανά τον κόσμο. Οι κοινωνικές δεξιότητες ως ευρύτερη έννοια, οι επιμέρους κατηγοριοποιήσεις τους, οι ιδιαίτερες απαιτούμενες ή υπάρχουσες δεξιότητες μεμονωμένων κοινωνικών ομάδων αλλά και οι τρόποι ανάπτυξης ή ενίσχυσής τους έχουν αποτελέσει αντικείμενο μελέτης στην ελληνική (Παντζελιουδάκη, 2010· Κουτραφούρη, 2014· Χρυσός, 2005· Δημητριάδου, 2015· Παπανικολάου & Ταβανλή, 2015· Χερίδου, 2016) και ιδίως στη διεθνή (Deshler &

Schumaker, 1983· Heber & Garber, 1984· Smith, Williamson & Siegel – Robertson, 2005· Bremer & Smith, 2004· Umadevi & Sukumaran, 2012· DeMatteo et al, 2012· Kuzu et al, 2014· Haydon et al, 2017) βιβλιογραφία.

Ειδικότερα, μεγάλο ενδιαφέρον ως προς τις κοινωνικές τους δεξιότητες προσελκύουν τα άτομα με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στην κατηγορία αυτή συγκαταλέγονται ιδίως όσοι παρουσιάζουν:

- νοητική αναπηρία
- αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή όραση)
- αισθητηριακές αναπηρίες ακοής (κωφοί, βαρήκοοι)
- κινητικές αναπηρίες
- χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα
- διαταραχές ομιλίας – λόγου
- ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία)
- σύνδρομο ελλειπτικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα
- διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού)
- ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες
- σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες
- μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την εκάστοτε ηλικιακή ομάδα (χαρισματικά παιδιά).

(Σούλης, 2013)

Η μελέτη των Umadevi και Sukumaran (2012) που διεξήχθη στην πόλη Κοταγιάμ της περιοχής Κεράλα στη Νότια Ινδία. Σκοπός τους ήταν η συσχέτιση των λειτουργικών

κοινωνικών δεξιοτήτων των ατόμων με διανοητική αναπηρία σε σχέση με το φύλο, το βαθμό αναπηρίας, το είδος του σχολείου που φοίτησαν αλλά και τον αριθμό των ετών φοίτησης. Το δείγμα αποτέλεσαν εκατό ενήλικες με νοητική υστέρηση που φοιτούσαν σε ειδικά σχολεία επαγγελματικής κατάρτισης, ενώ ακολουθήθηκε η μέθοδος της περιγραφικής έρευνας. Όπως οι παλαιότερες έρευνες (Heber & Garber, 1984, Deshler & Schumaker, 1983) έτσι και εκείνη κατέληξε στο συμπέρασμα πως, μολονότι το επίπεδο των κοινωνικών δεξιοτήτων των ατόμων με νοητικές αναπηρίες βελτιώνεται όσο προχωρούν στην ενήλικη ζωή, παρόλα αυτά εξακολουθούν να παρουσιάζουν λειτουργικά ελλείμματα στην καθημερινή κοινωνική τους ζωή. Έτσι, μόνο το 48% του συνολικού δείγματος αποδείχθηκε ως «κοινωνικά λειτουργικό», χωρίς οι δημογραφικοί παράγοντες να διαδραματίζουν ουσιαστικό ρόλο, γεγονός που υπογραμμίζει την αναγκαιότητα παροχής αποτελεσματικότερης ειδικής εκπαίδευσης με πιο εκσυγχρονισμένες διδακτικές μεθόδους, βασισμένες στις ιδιαίτερες συνθήκες και ανάγκες των εκπαιδευόμενων ατόμων (Umadevi & Sukumaran, 2012).

Διαδεδομένες μέθοδοι ενίσχυσης και ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι η ενσάρκωση ρόλων (role playing) και η παρατήρηση (observation), τεχνικές που προσελκύουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευόμενων και δημιουργούν κατάλληλες προϋποθέσεις για πρακτική εξάσκηση και ανατροφοδότηση (Bremer & Smith, 2004). Τα τελευταία χρόνια όμως, όλο και περισσότεροι ερευνητές στρέφονται προς τη χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας είτε ως μόνης μεθόδου ενίσχυσης των κοινωνικών δεξιοτήτων είτε συνδυαστικά με την ενσάρκωση ρόλων (role playing) και την παρατήρηση (observation).

Συγκεκριμένα, οι Weiss & Harris (2001) θεωρούν ότι η χρήση συνεργατικών σεναρίων (collaboration scripts) μπορεί να υποστηρίξει σημαντικά την αλληλεπίδραση αυτιστικών μαθητών με άλλα παιδιά. Αυτό με τη σειρά του λειτουργεί θετικά για τα

αυτιστικά άτομα, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να εξοικειωθούν περισσότερο με διάφορες κοινωνικές δεξιότητες.

Υπό το πρίσμα αυτό, οι Cheng et al. (2003) δημιούργησαν το KidTalk, ένα online περιβάλλον εκτέλεσης συνεργατικών σεναρίων που λειτουργεί ως θεραπευτικό μέσο για παιδιά με AS. Στόχος τους ήταν να διερευνήσουν την κοινωνική και επικοινωνιακή βελτίωση τέτοιων παιδιών. Οι Rajendra & Mitchell (2000) ανέπτυξαν το Bubble Dialogue για να διερευνήσουν την εκπαιδευτική αξία της επικοινωνίας μέσω υπολογιστή για άτομα με AS. Αν και δεν κατάφεραν να συγκεντρώσουν στοιχεία που να αποδεικνύουν τη θετική επίδραση του λογισμικού στην κατανόηση διαπροσωπικών σχέσεων, βρήκαν ότι βοήθησε άτομα με AS να ρυθμίσουν το επίπεδο αλληλεπίδρασής τους και έτσι να βελτιώσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες (Weiss & Harris, 2001· Cheng et al., 2003· Rajendra & Mitchell, 2000 στο Μπράτιτσης & Κανδρούδη, 2011).

Παράλληλα, το 2005 οι Smith, Williamson και Siegel – Robertson από το πανεπιστήμιο του Memphis επιχείρησαν να εφαρμόσουν τεχνολογικά υποβοηθούμενες στρατηγικές για να διδάξουν κοινωνικές δεξιότητες σε μαθητές με πολλαπλές διαταραχές – αναπηρίες υψηλού κινδύνου (students with multiple high – incidence disabilities). Δείγμα της έρευνάς τους ήταν δέκα έφηβοι μαθητές ειδικών σχολείων, ηλικίας 12 έως 14 ετών, με εμφανείς ενδείξεις έλλειψης κοινωνικών δεξιοτήτων. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε τρία στάδια· σε πρώτη φάση καταγράφηκαν τα επίπεδα των δεξιοτήτων του δείγματος μέσω μιας τριετούς παρατήρησης γονέων, εκπαιδευτών και ερευνητών σε συνδυασμό με τη συμπλήρωση της κλίμακας διαβάθμισης BASC-2 (Behavior Assessment System for Children 2) από γονείς και εκπαιδευτικούς, κλίμακας που αξιολογεί τη συμπεριφορά και την αυτοαντίληψη παιδιών – ενηλίκων, ηλικίας 2 έως 25 ετών. Έπειτα, σε δεύτερη φάση πραγματοποιήθηκε παρέμβαση διάρκειας πέντε εβδομάδων με διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων, βασισμένη στα ελλείμματα

που ανέδειξε το πρώτο στάδιο της έρευνας και τέλος έγινε αξιολόγηση της παρέμβασης με τη χρήση του σχετικού λογισμικού “School Rules – Volume I” και “School Rules – Volume II”. Το τελευταίο αποτελείται από πραγματικές αναπαραστάσεις κοινωνικών περιστάσεων, στις οποίες καλούνται οι μαθητές να επιλέξουν τη σωστή αντίδραση – απάντηση (response) που αρμόζει κάθε φορά στην εκάστοτε περίπτωση. Πρόκειται για συνδυαστική χρήση της τεχνολογίας (υπολογιστής, πολυμεσικό υλικό, ειδικά σχεδιασμένο λογισμικό) με την ενσάρκωση ρόλων (role playing) τόσο στο πλαίσιο της διδασκαλίας – παρέμβασης όσο και κατά την αξιολόγηση, εφόσον οι εκπαιδευόμενοι καλούνταν κάθε φορά να βάλουν τον εαυτό τους στη θέση του εικονιζόμενου προσώπου και να αντιδράσουν κατάλληλα στις συνθήκες. Συμπέρασμα της έρευνας αυτής ήταν το γεγονός πως η χρήση της τεχνολογίας στη διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων καθίσταται απόλυτα αποτελεσματική, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις ατόμων στο αυτιστικό φάσμα, με σύνδρομο Asperger και μαθησιακές δυσκολίες (Smith, Williamson & Siegel – Robertson, 2005).

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση γίνεται φανερό ότι το μεγαλύτερο μέρος των μελετών στη διεθνή βιβλιογραφία εστιάζει στο ρόλο των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας στα πλαίσια της ενίσχυσης των κοινωνικών δεξιοτήτων ατόμων με αυτισμό. Χαρακτηριστική περίπτωση αποτελεί η έρευνα του DeMatteo και των συνεργατών του (2012), η οποία επικεντρώνεται στα ελλείματα των δεξιοτήτων νεαρών ενηλίκων στο φάσμα του αυτισμού, στη σχεδίαση μιας ανάλογης παρέμβασης για την εξάλειψη των ελλειμάτων και στις μεθόδους επίτευξης του σκοπού αυτού. Η χρήση της τεχνολογίας και ιδιαίτερα του μοντελισμού (modeling) υπογραμμίζεται (DeMatteo et al, 2012).

Για τον ίδιο λόγο και οι Pinchevski και Peters (2016) εξετάζουν τη σχέση αυτισμού και νέων μέσων, παρουσιάζοντας την τεχνολογία ως συνδετικό κρίκο μεταξύ δυσλειτουργίας – αναπηρίας και κοινωνίας.

Το 2014 μια ομάδα επιστημόνων από το Πανεπιστήμιο Anadolu της Τουρκίας κατασκεύασε ένα λογισμικό διδασκαλίας δεξιοτήτων καθημερινότητας για κινητά τηλέφωνα, το οποίο απευθυνόταν σε γονείς ατόμων με νοητική αναπηρία. Δεδομένης της έλλειψης εξειδικευμένων γνώσεων των περισσότερων για τη σωστή καθοδήγηση και διδασκαλία χρήσιμων κοινωνικών και καθημερινών δεξιοτήτων σε άτομα με νοητικές αναπηρίες, αλλά και της αναγκαιότητας κατάλληλης υποστήριξης των ατόμων αυτών, προηγήθηκε μια πιλοτική έρευνα και εφαρμογή του λογισμικού και έπειτα ακολούθησαν διορθωτικές παρεμβάσεις. Η στάση των συμμετεχόντων στην έρευνα ήταν θετική, όπως και οι γνώμες ως προς το λογισμικό, το οποίο αποτελεί εργαλείο ενίσχυσης των δεξιοτήτων των ατόμων αυτών, στα χέρια των γονέων τους (Kuzu et al, 2014).

Εκτός, δε, των παραπάνω, ενδιαφέρον παρουσιάζει και η προσέγγιση του Haydon και των συνεργατών του (2017), οι οποίοι - πέραν του μοντελισμού – επιχειρούν την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων μαθητών με συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές μέσω της τεχνολογίας του κινητού τηλεφώνου. Μια καινοτόμα προσέγγιση, που εκ πρώτης όψεως λειτούργησε αποτελεσματικά και πρόκειται να προσφέρει πολλά στις επικείμενες σχετικές μελέτες (Haydon et al, 2017).

Απ' την άλλη, οι έρευνες για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των ατόμων με βαριές αναπηρίες μέσω των Νέων Τεχνολογιών στην ελληνική βιβλιογραφία είναι περιορισμένες και ιδιαίτερα εκείνες που αναφέρονται σε ενήλικες. Ενδεικτικές μελέτες, παρόλα αυτά, παρουσιάζονται παρακάτω.

Το 2010 η Παντζελιουδάκη επιχείρησε να διερευνήσει τη διεθνή βιβλιογραφία σχετικά με τα προγράμματα ενίσχυσης επικοινωνιακών δεξιοτήτων στο σύνδρομο Rett μέσω υποστηρικτικής εναλλακτικής επικοινωνίας. Πρόκειται για ένα νέο σχετικά σύνδρομο που έκανε την εμφάνισή του περί τα 1954, συναντάται κυρίως σε νεαρά κορίτσια, επιφέρει προοδευτική επιδείνωση στον ψυχοκινητικό τομέα και χαρακτηρίζεται από στερεοτυπικές κινήσεις και αυτιστικές τάσεις. Αν και τα ερευνητικά ευρήματα ήταν περιορισμένα – μόλις 7 έρευνες σε διάστημα 10 ετών (1995 – 2005) – αποδείχθηκε ότι η χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή με ειδικά σχεδιασμένο για τις ανάγκες της παρέμβασης λογισμικό μπορεί να επιφέρει σημαντικές βελτιώσεις. Κι αυτό γιατί, αποκτώντας πρόσβαση σ' ένα σύστημα λειτουργικής επικοινωνίας, όπως για παράδειγμα μέσω ενός ενσωματωμένου συνθέτη φωνής ή μιας οθόνης αφής ή ακόμα μέσω αναπαραστατικών (εικόνες) ή ορθογραφικών (λέξεις) συμβόλων, το εκπαιδευόμενο άτομο ενισχύει το σύνολο των κοινωνικών του δεξιοτήτων (Παντζελιουδάκη, 2010).

Οι πρακτικές εκμάθησης των κοινωνικών δεξιοτήτων σε άτομα με περιορισμένες ικανότητες και συγκεκριμένα σε νοητικά υστερούντα άτομα, απασχόλησαν και τον Χρυσό (2015). Συγκεκριμένα, προτείνει ένα πρόγραμμα ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων για την παραπάνω κατηγορία ατόμων, που περιλαμβάνει τις εξής κατηγορίες: (α) δεξιότητες λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας, (β) δεξιότητες σύναψης και διατήρησης διαπροσωπικών σχέσεων, (γ) δεξιότητες διαχείρισης συναισθήματος και (δ) δεξιότητες επίλυσης προβλήματος και λήψης απόφασης. Ως προς τις πρακτικές δε, καταγράφει δύο μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Η πρώτη (skill-based training approach) βασίζεται στην ακολουθία συγκεκριμένων σταδίων όπου πρέπει συστηματικά να εξασκηθούν οι εκπαιδευόμενοι και αξιοποιεί περισσότερο τεχνικές άμεσης διδασκαλίας, όπως η παρατήρηση της δεξιότητας και η μίμηση αυτής

(modeling), η διαφορική ενίσχυση και ανατροφοδότηση κάθε επιτυχημένης προσπάθειας του εκπαιδευομένου (reinforcing), η ανάλυση της δεξιότητας σε επιμέρους βήματα (task analysis), η πρακτική εξάσκηση της δεξιότητας βάσει σεναρίου όπου το άτομο συμμετέχει βιωματικά (role playing), η επεξήγηση του τρόπου χρήσης της δεξιότητας μέσα από κοινωνικές ιστορίες (social stories) και η γενίκευση της μαθημένης δεξιότητας σε πραγματικές κοινωνικές καταστάσεις (generalization) (Holmes & Fillary, 2000, Τριλίβα & Chimienti, 1998, Πολυχρονοπούλου, 2001 στο Χρυσός, 2015). Αντίθετα, η δεύτερη προσέγγιση (cognitive social skills training approach) επικεντρώνεται στις στρατηγικές που καλείται να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευόμενος, προκειμένου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις ενός κοινωνικού πλαισίου. Έτσι, ενώ στην πρώτη προσέγγιση δίνεται έμφαση στην κοινωνική μάθηση, η δεύτερη στηρίζεται στην κοινωνικογνωστική μάθηση και στη βελτίωση της αυτορρύθμισης (Χρυσός, 2015). Μάλιστα, παραθέτει ένα υποδειγματικό σχέδιο εκμάθησης κοινωνικών δεξιοτήτων για έναν 22 ετών νέο με μέτρια νοητική υστέρηση, βασισμένο στην πρώτη προσέγγιση, όπου τα τεχνολογικά μέσα συνιστούν το μοναδικό εργαλείο της παρέμβασης. Τέτοια είναι η βιντεοσκόπηση και η προβολή βίντεο της επιθυμητής εκτέλεσης δεξιότητας, η τηλεόραση, το ραδιόφωνο, το μαγνητόφωνο κ.ά.

Το 2015 η Δημητριάδου ασχολήθηκε με την ανεξάρτητη διαβίωση των ατόμων με νοητική αναπηρία, σε μια συνδυαστική μελέτη των απόψεων των γονέων, του εκπαιδευτικού προσωπικού και των νέων με νοητική αναπηρία στην Ελλάδα. Στο επίκεντρο της συγκεκριμένης διδακτορικής διατριβής υπήρξε η έννοια της ανεξάρτητης διαβίωσης και γενικότερα οι δεξιότητες ανεξάρτητης διαβίωσης των ατόμων αυτών, ενώ στόχος ήταν η εύρεση των συστατικών εκείνων στοιχείων για αποτελεσματικά προγράμματα εκπαίδευσης σχετικά με την ανεξάρτητη διαβίωση. Η χρήση και η συνεισφορά της τεχνολογίας γίνεται εμφανής στο επίπεδο της παρέμβασης

για τη διδασκαλία δεξιοτήτων ανεξάρτητης διαβίωσης. Τέτοιες μπορεί να είναι κοινωνικές και οικιακές δεξιότητες, δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης, επαγγελματικής απασχόλησης και αποκατάστασής τους κ.ά. (Δημητριάδου, 2015). Μια αποτελεσματική μέθοδος παρέμβασης είναι αυτή της εξατομικευμένης εκπαίδευσης. Ιδιαίτερα στον τομέα των δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης, η βιντεοσκόπηση και η παρακολούθηση βίντεο μπορεί να αποδώσει τα μέγιστα. Κι αυτό γιατί, σε πρώτη φάση το άτομο βιντεοσκοπείται κατά την εκτέλεση μιας σχετικής δραστηριότητας και έπειτα καλείται να παρακολουθήσει τον εαυτό του εντοπίζοντας τα πιθανά λάθη του. Στη συνέχεια, παρακολουθεί την εκτέλεση της ίδιας πράξης από κάποιο πρότυπο (ενήλικα ή συνομήλικο) σε άλλο βίντεο, τεχνική που παραπέμπει στη στρατηγική μίμησης προτύπου (Government of South Australia, 2008 στο Δημητριάδου, 2015).

Παράλληλα, το ίδιο έτος στα πλαίσια του 5^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης, οι Παπανικολάου και Ταβανλή παρουσίασαν μια μελέτη με θέμα τη διδασκαλία των γνωστικών δεξιοτήτων διαχείρισης χρόνου σε άτομα με ήπια και βαριά αναπηρία. Για τις ανάγκες της έρευνας, υλοποίησαν πρόγραμμα παρέμβασης μεσαίας διάρκειας με σκοπό την διδασκαλία των βασικών γνωστικών δεξιοτήτων σχετικών με τη διαχείριση του χρόνου και απώτερο στόχο τη βελτίωση της καθημερινότητας των εκπαιδευόμενων ατόμων και κατ' επέκταση τη δημιουργία ενηλίκων, ικανών να επιβιώσουν αυτόνομα στο κοινωνικό σύνολο. Και σ' αυτή την περίπτωση, μολονότι ακολουθήθηκε μια πιο συμβατική προσέγγιση του θέματος με μετωπική διδασκαλία, ζευγάρια συνομηλίκων και παιχνίδια ρόλων, οι νέες τεχνολογίες αξιοποιήθηκαν συμπληρωματικά για τον εμπλουτισμό της διδασκαλίας.

Ελάχιστες είναι δε οι έρευνες που επικεντρώνονται αποκλειστικά στην ενίσχυση των δεξιοτήτων που σχετίζονται με τις διαπροσωπικές συμπεριφορές στα άτομα με αναπηρίες. Από τις μελέτες που προαναφέρθηκαν, μόνο το προτεινόμενο πρόγραμμα

ανάπτυξης των δεξιοτήτων των νοητικά υστερούντων ατόμων του Χρυσού (2015), αναφέρεται πιο εμπειριστατωμένα στις δεξιότητες σύναψης και διατήρησης διαπροσωπικών σχέσεων.

Αντ' αυτού, η Γκιργκινούδη (2012) στα πλαίσια της διπλωματικής της εργασίας αναπτύσσει ένα πιλοτικό πρόγραμμα παρέμβασης για την προσχολική εκπαίδευση αναφορικά με την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων παιδιών με νοητική ανεπάρκεια με τους συνομηλίκους τους. Το πρόγραμμα είχε ως μακροπρόθεσμο στόχο, μέσα από την ενίσχυση των κοινωνικών σχέσεων, την ένταξη των παιδιών αυτών στο συλλογικό παιχνίδι των συνομηλίκων τους, τη διαχείριση αρνητικών συμπεριφορών που συνεπάγεται ο στιγματισμός και η περιθωριοποίησή τους και τελικά την σφαιρικότερη προσαρμογή τους στα πλαίσια του σχολείου, προκειμένου να λαμβάνουν ισότιμη αντιμετώπιση ανάλογη με αυτή των τυπικών συμμαθητών τους. Η εφαρμογή του προγράμματος στέφθηκε με επιτυχία, αφού επιτεύχθηκαν οι περισσότεροι στόχοι που τέθηκαν εξ αρχής και εφαρμόστηκε η κοινωνική σύγκλιση έστω και σε ερευνητικό επίπεδο (Γκιργκινούδη, 2012).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Μεθοδολογία Έρευνας

3.1 Ερευνητικός σχεδιασμός

Από την ανασκόπηση ερευνών σχετικά με την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων και συγκεκριμένα όσον αφορά ενήλικα άτομα με σοβαρές αναπηρίες και διαταραχές στη διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφία, εντοπίστηκε σοβαρό έλλειμμα. Οι σχετικές μελέτες δε για την ενίσχυση ειδικά των διαπροσωπικών δεξιοτήτων των ατόμων αυτών, ήταν σχεδόν ανύπαρκτες. Έτσι, δεδομένης αφενός της σημασίας των δεξιοτήτων αυτών - ιδιαίτερα για τα εν λόγω άτομα - και της αποτελεσματικότητας των σύγχρονων τεχνολογικά υποβοηθούμενων πρακτικών αφετέρου, ως αντικείμενο της παρούσας μελέτης ορίστηκε ο σχεδιασμός και η υλοποίηση παρέμβασης με στόχο την ενίσχυση των διαπροσωπικών δεξιοτήτων στα εκπαιδευόμενα άτομα συγκεκριμένου ΚΔΑΠ – ΜΕΑ του Νομού Δωδεκανήσου.

Η ερευνητική στρατηγική που επιλέχθηκε ήταν η έρευνα δράσης. Εξ' ορισμού η μορφή αυτή έρευνας υποδηλώνει τον συνδυασμό έρευνας και δράσης και στην ουσία πρόκειται για διεξαγωγή έρευνας για την ανάληψη δράσης, με στόχο την αντιμετώπιση συγκεκριμένου προβλήματος ή θέματος, σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον. Βασικές της αρχές λογίζονται η διαπραγμάτευση, η εμπιστευτικότητα και ο έλεγχος από τους συμμετέχοντες. Η πραγμάτευση αφορά τη διασφάλιση της συναίνεσης όλων των συμμετεχόντων, η εμπιστευτικότητα αναφέρεται στην προστασία των δεδομένων των συμμετεχόντων και στον τρόπο δημοσιοποίησής τους και ο έλεγχος διατηρείται από όλους τους συμμετέχοντες και συμβάλλει στη διαμόρφωση κλίματος εμπιστοσύνης ανάμεσά τους (Altrichter et al., 2001:122-124).

Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης, σύμφωνα με τους Κατσαρού και Τσάφο (2003), αυτά μπορούν να διατυπωθούν συνοπτικά ως εξής:

- Συμμετοχικός και συνεργατικός χαρακτήρας, καθώς ο επαγγελματίας είναι συγχρόνως και ερευνητής.
- Διαπλοκή έρευνας και δράσης με τη σύζευξη θεωρίας και πράξης.
- Σπειροειδής διάσταση.
- Αναστοχαστικός – στοχαστικοκεντρικός χαρακτήρας.

Η έρευνα δράσης θεωρείται σημαντικό μέσο για την επίτευξη μιας αλλαγής ή βελτίωσης σε μια ορισμένη περίπτωση και σε ένα ορισμένο τοπικό επίπεδο (Verma & Mallick, 2004· Cohen et al., 2008). Η βελτίωση αφορά, αρχικά, κάποιο είδος πρακτικής, έπειτα βελτίωση της κατανόησης αυτής της πρακτικής από όσους την ασκούν και τέλος βελτίωση της κατάστασης στα πλαίσια της οποίας διεξάγεται η πρακτική (Robson, 2010:256). Σε γενικές γραμμές, πρακτικά ζητήματα που αντιπροσωπεύουν κάποιο πρόβλημα αλλά ωστόσο μπορούν να επιλυθούν, βρίσκονται στο επίκεντρο της συγκεκριμένης ερευνητικής στρατηγικής (Cohen, et al.,2008:387).

Σύμφωνα με τους Koshy, Koshy και Waterman (2011) οι οποίοι παραπέμπουν στους Reason and Bradbury (2001), βασικός σκοπός μιας έρευνας - δράσης είναι να οδηγήσει σε συμπεράσματα τα οποία έχουν πρακτική εφαρμογή στην καθημερινότητα των ανθρώπων. Την ίδια στιγμή ο Berg (2001:178) αναφέρει ότι η έρευνα – δράση προωθεί μεταξύ άλλων την ενίσχυση και τη χειραφέτηση ατόμων και ομάδων που επιδιώκουν τη βελτίωση της κοινωνικής τους κατάστασης. Τα παραπάνω έρχονται σε πλήρη συμφωνία με τους στόχους της μελέτης αυτής και δικαιολογούν απόλυτα την επιλογή της ως ερευνητικής μεθόδου.

Ως προς την εφαρμογή της, η έρευνα δράσης στηρίζεται σε ορισμένα βήματα κατά τη διεξαγωγή της. Αυτά περιλαμβάνουν τον σχεδιασμό δράσης (planning), τη δράση (action), την παρατήρηση (observing) και, τέλος, τον αναστοχασμό (reflecting) στη μέχρι τώρα πορεία. Τα βήματα αυτά επαναλαμβάνονται σε κύκλους «σπειροειδώς». Δηλαδή, μετά τον αρχικό σχεδιασμό και δράση, γίνεται παρατήρηση και κριτική αξιολόγηση της διαδικασίας που ακολούθησε ο ερευνητής. Αν κριθεί απαραίτητο ή αν έχουν προκύψει νέα δεδομένα, τότε ακολουθούνται τα ίδια βήματα εκ νέου, προσαρμοσμένα αυτή τη φορά στη νέα κατάσταση. Αυτή η διαδικασία επαναλαμβάνεται για όσες φορές χρειαστεί, ωστόσο να επέλθει η μεταβολή και η βελτίωση, στην οποία αποσκοπούσε εξ αρχής η έρευνα (Taylor et al., 2006· Cohen et al., 2008· Ary et al., 2010).

Στην παρούσα έρευνα, έχοντας εντοπίσει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα άτομα με σοβαρές αναπηρίες και διαταραχές στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων και ιδιαίτερα στις δεξιότητες που σχετίζονται με τις διαπροσωπικές τους σχέσεις και συμπεριφορές, επιχειρείται παρέμβαση μέσω της έρευνας –δράσης για την ενίσχυση και την βελτίωση των εν λόγω δεξιοτήτων, με την τεχνική των διαδοχικών κύκλων δράσης που προτείνει ο Elliot (1991). Αναλυτική αναφορά γίνεται σε επόμενο κεφάλαιο.

3.2 Δείγμα

Για την παρούσα εργασία, η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε ένα Κέντρο Δημιουργικής Απασχόλησης Ατόμων με Αναπηρία (ΚΔΑΠ –ΜΕΑ) του Νομού Δωδεκανήσου. Στο συγκεκριμένο ΚΔΑΠ απασχολούνται σε καθημερινή βάση περί τα 25 - 30 ενήλικα άτομα με σοβαρές αναπηρίες και διαταραχές πλέον.

Το συγκεκριμένο ΚΔΑΠ είναι ένας χώρος ειδικά διαμορφωμένος, άρτια εξοπλισμένος και επιστημονικά στελεχωμένος με σκοπό την παροχή εκπαίδευσης, απασχόλησης και φροντίδας σε εφήβους και ενήλικες με αναπηρία. Στα πλαίσια αυτού, λειτουργούν εργαστήρια υφαντικής, αγγειοπλαστικής, διακοσμητικής, εικαστικής τέχνης και χειροτεχνίας, αίθουσα φύλαξης – φροντίδας σε άτομα με βαριές αναπηρίες, αίθουσα Μουσικής αγωγής, αίθουσα Πληροφορικής και γυμναστήριο. Οι παρεχόμενες υποστηρικτικές υπηρεσίες αποσκοπούν στην στήριξη των εκπαιδευομένων και των οικογενειών τους, ενώ παράλληλα στοχεύουν στην επίτευξη ενός υψηλού επιπέδου ποιότητας ζωής και ισότιμης συμμετοχής των ατόμων στο οικογενειακό, εκπαιδευτικό, εργασιακό και κοινωνικό περιβάλλον.

Λόγω της φύσης της παρέμβασης - η οποία προϋπέθετε άκρως λεπτομερή παρατήρηση – και της ιδιαιτερότητας του δείγματος (μέτρια και βαριά νοητική υστέρηση, Σύνδρομο Down, Σχιζοφρένεια, Μανιοκατάθλιψη), επιλέχθηκαν τα 10 περισσότερο λειτουργικά άτομα, πάνω στα οποία επικεντρώθηκε η έρευνα. Κριτήριο για την επιλογή των συγκεκριμένων ατόμων υπήρξε η ανελλιπής προσέλευσή τους στο ΚΔΑΠ, η λειτουργικότητά τους και η συγκατάθεσή τους να προσέρχονται για κάποιες ώρες εβδομαδιαίως στην αίθουσα Πληροφορικής.

Πιο αναλυτικά, τα βασικά στοιχεία των ατόμων παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα:

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: Στοιχεία συμμετεχόντων

Όνομα	Ηλικία	Αναπηρία/ Διαταραχή ⁵	Ποσοστό αναπηρίας
Κατερίνα	43	Μανιοκατάθλιψη, Δευτερογενείς Ψυχωσικές διαταραχές	67%
Μαρία	45	Σύνδρομο Down	80%
Νικόλας	35	Μέτρια νοητική υστέρηση, Στραβισμός, Χρόνια Επιληψία	80%
Ραφαήλ	31	Βαριά νοητική υστέρηση, Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα	80% και άνω
Δημήτρης	39	Σχιζοφρενική ψύχωση	67%
Σπύρος	39	Βαριά νοητική υστέρηση – Ψυχοκινητική καθυστέρηση – Διαταραχές προσωπικότητας	80%
Μιχάλης	26	Νοητική μειονεξία – Κινητική καθυστέρηση – Μακροκεφαλία	67%
Βαλάντω	31	Βαριά νοητική υστέρηση	70%
Θεοδόσης	43	Νοσογόνος Παχυσαρκία επιπέδου 3 – Μη οργανική ψυχωσική διαταραχή	77%
Γιώργος	46	Μέτρια νοητική υστέρηση	67%

⁵ Η αναπηρία – διαταραχή που αναφέρεται βασίζεται στην ιατρική γνωμάτευση που έχει προσκομισθεί στο ΚΔΑΠ για κάθε απασχολούμενο.

3.3 Μέσα συλλογής δεδομένων

Η έρευνα δράσης συνιστά περισσότερο μία ολιστική προσέγγιση επίλυσης προβλήματος παρά μία μεμονωμένη μέθοδο συλλογής και ανάλυσης δεδομένων. Για το λόγο αυτό επιτρέπει τη χρήση διαφόρων ερευνητικών εργαλείων στη διάρκεια διεξαγωγής της (Hollingsworth, 1997; Zuber-Skerritt, 1996). Αυτά μπορεί να είναι το ερωτηματολόγιο, η συνέντευξη, η τήρηση ημερολογίων, οι ομαδικές αναλυτικές συζητήσεις, η παρατήρηση κ.ά.

Στην περίπτωση της έρευνας δράσης για την παρούσα μελέτη, τα ερευνητικά εργαλεία που αξιοποιήθηκαν ήταν η συμμετοχική παρατήρηση, το στοχαστικό ημερολόγιο και η συνέντευξη.

Συμμετοχική παρατήρηση (Participatory Observation)

Ως βασικό μέσο συλλογής δεδομένων της συγκεκριμένης έρευνας ορίστηκε η παρατήρηση του φυσικού και ανθρώπινου περιβάλλοντος (Robson, 2010), στο οποίο αυτή έλαβε χώρα. Συγκεκριμένα, η παρατήρηση σύμφωνα με τους Wilkinson και Birmingham (2003) δεν συνιστά το «να βλέπει» κανείς απλά όσα διαδραματίζονται, αλλά πρόκειται για συστηματική παρατήρηση με την ταυτόχρονη συγκέντρωση στοιχείων για τους συμμετέχοντες στην έρευνα, τις συνθήκες, το χώρο και τους υπό εξέταση επιμέρους τομείς. Για την αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων, η μορφή παρατήρησης που προτείνεται από τον Merrell (2001:6) είναι η άμεση παρατήρηση, κατά την οποία τα άτομα έχουν την ευκαιρία να βρίσκονται με τους συνομηλίκους τους και να καταγράφεται η αλληλεπίδραση μεταξύ τους.

Οι μορφές παρατήρησης ως προς τον βαθμό συμμετοχής του παρατηρητή είναι η συμμετοχική και η μη-συμμετοχική παρατήρηση. Όσον αφορά τη συμμετοχική

παρατήρηση, είναι η διαδικασία κατά την οποία ο παρατηρητής προσπαθεί να γίνει κατά κάποιο τρόπο μέλος της υπό παρατήρηση ομάδας, θεμελιώνοντας κάποιον ρόλο στα πλαίσια αυτής. Τα πρωταρχικά δεδομένα είναι οι ερμηνείες του παρατηρητή για το τι συμβαίνει γύρω του. Στην ουσία το ερευνητικό εργαλείο είναι ο ίδιος ο παρατηρητής και γι' αυτόν τον λόγο απαιτούνται μεγάλη ευαισθησία και προσωπικές δεξιότητες εκ μέρους του, προκειμένου να συλλεγούν αξιόλογα τα δεδομένα. Έτσι, μολονότι έχει αμφισβητηθεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητά της λόγω της υποκειμενικότητας του παρατηρητή, ο συνδυασμός της με άλλες ουσιαστικές ποιοτικές τεχνικές μπορεί να ενισχύσει την επιστημονικότητά της (Robson, 2010:374) .

Στην περίπτωση της παρούσας μελέτης, η ερευνήτρια συστήθηκε στα μέλη της υπό παρατήρηση ομάδας ως υποστηρικτικό προσωπικό του ΚΔΑΠ και υπεύθυνη εκπαιδευτικός της αίθουσας Πληροφορικής. Έπειτα από συνεννόηση με το διοικητικό και εκπαιδευτικό προσωπικό του ΚΔΑΠ για τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας, αποφασίστηκε ομόφωνα η επιλογή του συγκεκριμένου «τίτλου», προκειμένου οι συμμετέχοντες να αποδεχθούν την ερευνήτρια και να της επιτρέψουν να «εισχωρήσει» ολόπλευρα στην καθημερινότητά τους. Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί ότι για χρονικό διάστημα ενός μήνα (Ιούλιος 2017) πριν την έναρξη της έρευνας (Σεπτέμβριος 2017)⁶, η ερευνήτρια επισκεπτόταν το ΚΔΑΠ δύο φορές εβδομαδιαίως έτσι ώστε να επέλθει σταδιακά η αποδοχή της από τα εκπαιδευόμενα άτομα, συμμετέχοντας στις δραστηριότητες, τα παιχνίδια και σε μία εκδρομή τους. Η αρχική αυτή επαφή ερευνητή – υποκειμένων πριν από την έναρξη της έρευνας προτείνεται και από τους Anderson και Burns (1989:138) – ιδιαίτερα σε περιπτώσεις εκπαιδευτικών μελετών – προκειμένου να δημιουργηθεί ατμόσφαιρα ασφαλείας και αμοιβαίας εμπιστοσύνης,

⁶ Κατά τον μήνα Αύγουστο το ΚΔΑΠ παραμένει κλειστό και έτσι η έρευνα ξεκίνησε συστηματικά από τον Σεπτέμβρη.

έτσι ώστε να γίνει τελικά αποδεκτή στο χώρο των υποκειμένων η παρουσία του ερευνητή.

Ως προς τον τρόπο καταγραφής των δεδομένων, για την αρχική φάση αξιολόγησης του επιπέδου των δεξιοτήτων των συμμετεχόντων αλλά και για την τελική αποτίμηση του προγράμματος, χρησιμοποιήθηκε φύλλο παρατήρησης (Παράρτημα – 1). Για την υπόλοιπη διάρκεια του προγράμματος υιοθετήθηκε η ελεύθερη παρατήρηση (unstructured observation) βάσει της οποίας συγκεντρώθηκαν σημαντικές και λεπτομερείς πληροφορίες για το υπό μελέτη θέμα, χωρίς ασάφειες, βιαστικές ερμηνείες και γενικεύσεις (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014). Ωστόσο, η συμμετοχική παρατήρηση ως άμεση παρατήρηση μπορεί κατά τον Robson (2010:375) να συμπληρώνεται με συνεντεύξεις και άτυπες συζητήσεις με τα υποκείμενα και τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, προκειμένου η καταγραφή των δεδομένων να είναι πληρέστερη και περισσότερο αξιόπιστη. Το γεγονός αυτό λήφθηκε υπόψιν στα πλαίσια της παρούσας έρευνας και αξιοποιήθηκε.

Στοχαστικό Ημερολόγιο (Research Diary)

Άλλο ερευνητικό εργαλείο που αξιοποιήθηκε για την παρούσα έρευνα είναι το στοχαστικό ή αναστοχαστικό ημερολόγιο. Η χρήση των ημερολογίων στην έρευνα-δράση έχει συσχετιστεί με την προσπάθεια τεκμηρίωσης του εκπαιδευτικού έργου (καταγραφές, εμπειρίες, συναισθήματα, αξιολογήσεις, άλλα δεδομένα) και αναστοχασμού με στόχο την αυτογνωσία, την κατανόηση του άλλου, το σχεδιασμό και τον έλεγχο της εκπαιδευτικής δράσης και την ενίσχυση του αναστοχασμού (Altrichter et al., 2001, Κατσαρού & Τσάφος 2003, Μπαγάκης κ.α., 2007 στο Αυγητίδου, 2011).

Ακολουθώντας τις προτάσεις των Wilkinson και Birmingham (2003), επιχειρήθηκε η συστηματική καταγραφή του ημερολογίου, αμέσως μετά την ολοκλήρωση του ημερήσιου προγράμματος και της κάθε συνάντησης. Σκοπός της συστηματικής χρήσης ημερολογίου ήταν η συγκέντρωση περαιτέρω πληροφοριών και η σημείωση προσωπικών σκέψεων και προβληματισμών ως προς την πορεία της παρέμβασης, στοιχεία που πλαισιώνουν τα καταγεγραμμένα δεδομένα της παρατήρησης και συμβάλλουν στην ανατροφοδότηση και την πορεία της ερευνητικής διαδικασίας.

Σχετικά με τη δομή του (Παράρτημα - 2), στο πάνω μέρος δηλώνεται κάθε φορά η ημερομηνία και ακολουθεί η περιγραφή της εκάστοτε δραστηριότητας. Έπειτα παρατίθενται τα ονόματα των υπό εξέταση υποκειμένων και στο πλάι δίνεται χώρος για σχόλια για τον κάθε εκπαιδευόμενο ξεχωριστά. Στο κάτω μέρος του ημερολογίου υπάρχει πλαίσιο για την παράθεση προσωπικών σχολίων της ερευνήτριας – πέραν αυτών που αφορούν κάθε εκπαιδευόμενο – προκειμένου να καταγραφούν προσωπικοί προβληματισμοί ή δυσκολίες που ανέκυψαν ή άλλα προσωπικά σχόλια βάσει των οποίων θα ανασχηματιστεί η πορεία της παρέμβασης και άρα της έρευνας.

Συνέντευξη

Σε συνδυασμό με τα παραπάνω, για την ενίσχυση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των δεδομένων που ανέκυψαν με τις παραπάνω μεθόδους, χρησιμοποιήθηκε και η συνέντευξη. Ως συνέντευξη ορίζεται η διαδικασία, στην οποία εμπλέκονται δύο ή περισσότερα άτομα, εκ των οποίων το ένα ενέχει το ρόλο του «συνεντευκτή» και θέτει ερωτήματα στους ερωτώμενους, οι οποίοι απαντούν προφορικά. Πρόκειται, δηλαδή, για την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία μεταξύ των εμπλεκόμενων προσώπων, που καθοδηγείται από τον συνεντευκτή – ερευνητή, με

απώτερο στόχο την απόσπαση πληροφοριών που σχετίζονται με το εξεταζόμενο αντικείμενο της έρευνας.

Όπως κάθε μορφή έρευνας, έτσι και η συνέντευξη πρέπει να διέπεται από ένα σύνολο κανόνων σύμφωνα με την επιστημονική δεοντολογία. Οι κανόνες αυτοί ορίζουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο διεξάγεται η συνέντευξη, τον τρόπο που διατυπώνονται οι ερωτήσεις και σε γενικές γραμμές τον τρόπο που υφίσταται η επικοινωνία μεταξύ συνεντευκτή και ερωτώμενου. Με βάση τη δόμηση της συνέντευξης διακρίνονται τρεις βασικοί τύποι:

- Η πλήρως δομημένη ή τυποποιημένη ή κατευθυνόμενη συνέντευξη
- Η μη δομημένη ή ελεύθερη ή ανοικτή συνέντευξη
- Η ημιδομημένη συνέντευξη

Για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη (semi-structured interview), η οποία βασίζεται σε γενικές ερωτήσεις και θέματα που έχουν καθοριστεί εκ των προτέρων απ' τον συνεντευκτή, βάσει των οποίων ο τελευταίος προσπαθεί να κατευθύνει ως έναν βαθμό τη συζήτηση. Παρόλα αυτά, οι ερωτήσεις δεν έχουν αυστηρά προκαθορισμένη σειρά. Αντίθετα, η σειρά και η διατύπωσή τους εξαρτάται και προσαρμόζεται ανάλογα με την έκβαση της συζήτησης, δίνοντας μ' αυτόν τον τρόπο τη δυνατότητα στον ερωτώμενο να αναπτύξει κατά βούληση και στο βάθος που επιθυμεί το κάθε θέμα (Λουκόπουλος, 2008). Πρόκειται για ένα ευέλικτο μέσο έρευνας, που χρησιμοποιείται στην πλειοψηφία των συνεντεύξεων που διεξάγονται και ιδιαίτερα στις πιλοτικές έρευνες.

Μάλιστα, η μέθοδος της ημιδομημένης συνέντευξης αξιοποιήθηκε σε δύο διαφορετικές φάσεις της έρευνας: α) πρώτα για τη διερεύνηση των διαπροσωπικών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων πριν την παρέμβαση με ΤΠΕ, με ερωτώμενους τους

ίδιους τους εκπαιδευόμενους, αλλά και τρεις εκπαιδευτές τους και β) μετά το πέρας παρέμβασης για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς της, με τους ίδιους πάλι ερωτώμενους.

Αναφορικά με τους εκπαιδευόμενους, δεδομένης της ιδιαιτερότητας του δείγματος και του απαιτούμενου ειδικού χειρισμού του κάθε ατόμου ξεχωριστά, πρωταρχικό μέλημα της ερευνήτριας ήταν η δημιουργία κατάλληλων συνθηκών διεξαγωγής της συνέντευξης. Έτσι, προκειμένου οι ερωτώμενοι να νιώσουν άνετα και - το βασικότερο - να συμμετάσχουν με ευχαρίστηση στη διαδικασία αυτή, η συνέντευξη έγινε με παιγνιώδη μορφή. Ένα καπέλο, ένα ζευγάρι γυαλιά και ένα (ανενεργό) μικρόφωνο ήταν τα «εργαλεία» του «δημοσιογράφου» (της ερευνήτριας δηλαδή) που προσπαθούσε να συλλέξει πληροφορίες για να συγγράψει «Το βιβλίο της φιλίας». Εντός του πλαισίου αυτού, όλοι ανεξαιρέτως «παρατάχτηκαν» με ενθουσιασμό ο ένας πίσω από τον άλλον για να εισέλθουν ένας - ένας ξεχωριστά στην αίθουσα Πληροφορικής, που για εκείνη την ημέρα είχε μετονομαστεί σε «Γραφείο της φιλίας».

Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειωθεί ότι η συγκεκριμένη διαδικασία έλαβε χώρα αφού είχαν περάσει συνολικά δύο συνεχόμενοι μήνες συμμετοχικής παρατήρησης, πέραν του ενός μήνα «γνωριμίας». Δηλαδή, πλέον είχε δημιουργηθεί ανάμεσα στην ερευνήτρια και τους εκπαιδευόμενους κλίμα απόλυτης εμπιστοσύνης και εχεμύθειας, αφού η πρώτη είχε πια γίνει «κομμάτι» του ΚΔΑΠ και της καθημερινότητας των εκπαιδευομένων.

Έπειτα, μετά το πέρας της παρέμβασης, προκειμένου να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητά της, ακολουθήθηκε η ίδια ακριβώς διαδικασία, με το ίδιο ακριβώς σενάριο. Η δικαιολογία της επανάληψης της ίδιας διαδικασίας ήταν το γεγονός ότι ένας δυνατός άνεμος που υπήρξε στην περιοχή της προηγούμενες μέρες, υπήρξε η αιτία να

χαθούν ορισμένες από τις σημειώσεις της δημοσιογράφου (ερευνήτριας), με αποτέλεσμα να μην μπορεί να ολοκληρωθεί το «Το βιβλίο της φιλίας» και έτσι δε θα μπορούσαμε να το παρουσιάσουμε στα υπόλοιπα μέλη του ΚΔΑΠ.

Το περιεχόμενο των ερωτήσεων δομήθηκε σύμφωνα με τις δεξιότητες που σχετίζονται με τις διαπροσωπικές σχέσεις, όπως παρουσιάστηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο και παρατίθεται αναλυτικά στο Παράρτημα -3.

Απ' την άλλη, σχετικά με τις συνεντεύξεις του εκπαιδευτικού προσωπικού, διεξήχθησαν και αυτές στα πλαίσια του ΚΔΑΠ και συγκεκριμένα στον χώρο που διατίθεται για διασκέψεις του προσωπικού. Οι συνεντεύξεις αυτές έλαβαν χώρα κατά τον πρώτο μήνα «γνωριμίας» που η ερευνήτρια επισκεπτόταν το ΚΔΑΠ και αφορούσαν το προφίλ του κάθε υπό εξέταση εκπαιδευόμενου ως προς τη συμπεριφορά και τις διαπροσωπικές του σχέσεις, αλλά και γενικότερα τις σχέσεις των ατόμων στα πλαίσια του ΚΔΑΠ (Παράρτημα – 4, 5).

Εκτός των παραπάνω, καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας πραγματοποιούνταν «συνεντεύξεις πληροφορητών» προς το διδακτικό και διοικητικό προσωπικό του ΚΔΑΠ, οι οποίες συνέδραμαν τα μέγιστα στο σχεδιασμό της περαιτέρω πορείας της έρευνας, αλλά και στην κατανόηση των συμπεριφορών των εκπαιδευομένων.

Στις συνεντεύξεις πληροφορητών, ο έλεγχος μετατοπίζεται στον ερωτώμενο. Το ενδιαφέρον στρέφεται στις απόψεις του ερωτώμενου σχετικά με μια συγκεκριμένη κατάσταση ή ένα συγκεκριμένο θεματικό πλαίσιο. Συνεπώς, μια τέτοια συνέντευξη είναι αδύνατον να δομηθεί πλήρως από πλευράς του συνεντευκτή, γι' αυτό και οι συνεντεύξεις αυτού του τύπου αποκαλούνται αλλιώς «μη κατευθυντήριες σε σχέση με το ρόλο του συνεντευκτή» (Robson, 2010). Τέτοιες, πέραν της ερευνητικής τους σκοπιμότητας, χρησιμοποιούνται ευρέως και σε θεραπευτικά περιβάλλοντα

3.4 Διαδικασία

Η συγκεκριμένη έρευνα βασίζεται στο σχεδιασμό, την εφαρμογή και τα αποτελέσματα ενός προγράμματος παρέμβασης μεσαίας διάρκειας. Το ΚΔΑΠ – ΜΕΑ που διεξήχθη η παρέμβαση, είναι φορέας που ιδρύθηκε με ιδιωτική πρωτοβουλία το 1997, στον οποίο προσφέρω εθελοντική εργασία από τον Ιούλιο του 2017 έως σήμερα. Βασική επιδίωξη της μελέτης αυτής είναι η διερεύνηση των συμπεριφορών που σχετίζονται με τις διαπροσωπικές δεξιότητες των ατόμων με σοβαρές αναπηρίες και διαταραχές που απασχολούνται στο ΚΔΑΠ και η εφαρμογή εκπαιδευτικής παρέμβασης με τη χρήση ΤΠΕ με απώτερο στόχο την ενίσχυση των δεξιοτήτων αυτών. Μάλιστα, κατά τον σχεδιασμό της παρέμβασης έγινε προσπάθεια να συμπεριληφθούν όσο το δυνατόν περισσότερες πτυχές των διαπροσωπικών δεξιοτήτων που αναφέρονται στη σχετική βιβλιογραφία, με ιδιαίτερη έμφαση στον κατάλληλο χαιρετισμό, τη χρήση ευγενικών τρόπων και τη δημιουργία σχέσεων φιλίας.

Όπως κάθε πρόγραμμα παρέμβασης που απευθύνεται σε άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, έτσι και το συγκεκριμένο ακολουθεί ορισμένες φάσεις που είναι αλληλένδετες μεταξύ τους (Πολυχρονοπούλου, 2001β:149· Τζουριάδου, 1995: 82).

Ειδικότερα, προτού προχωρήσει οποιοδήποτε πρόγραμμα παρέμβασης για την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων γενικότερα, κρίνεται αναγκαίο να υπάρξει σαφής καθορισμός των ήδη κερτημένων δεξιοτήτων των υπό εξέταση ατόμων και των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν. Έτσι, σε πρώτη φάση πραγματοποιήθηκε η αρχική αξιολόγηση των διαπροσωπικών δεξιοτήτων των ατόμων, για την οποία χρησιμοποιήθηκε ως μεθοδολογικό εργαλείο η παρατήρηση και η συνέντευξη, ενώ σε καθημερινή βάση τηρούνταν και αναστοχαστικό ημερολόγιο από την ερευνήτρια. Προκειμένου να εντοπιστούν με περισσότερη ακρίβεια οι επιμέρους τομείς των

διαπροσωπικών δεξιοτήτων, στους οποίους οι απασχολούμενοι εμφάνιζαν μεγαλύτερο έλλειμμα, καταρτίστηκε φύλλο παρατήρησης με όλες τις επιμέρους παραμέτρους των δεξιοτήτων αυτών (Παράρτημα 1).

Οι στόχοι της έρευνας για την αρχική αυτή φάση της αξιολόγησης και της προετοιμασίας των συμμετεχόντων για την εκπαιδευτική παρέμβαση ήταν:

- Να αποκτήσουν οι εκπαιδευόμενοι τις βασικές δεξιότητες ως προς τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή.
 - ✓ Ενεργοποίηση/ απενεργοποίηση της μονάδας και της οθόνης των ηλεκτρονικών υπολογιστών που διαθέτει το ΚΔΑΠ.
 - ✓ Χειρισμός ιχνόσφαιρας (Trackball) και χειριστηρίου (Joystick).
 - ✓ Επιλογή συγκεκριμένου εικονιδίου.
- Να αξιολογηθεί η ικανότητα αυτοπαρουσίασης των ατόμων.
- Να καταγραφούν οι μεταξύ τους σχέσεις στα πλαίσια του ΚΔΑΠ.
- Να αξιολογηθεί η ικανότητα να δημιουργούν φιλικές σχέσεις.

Έπειτα, με βάση το επίπεδο ανάπτυξης των δεξιοτήτων των συμμετεχόντων, διατυπώθηκαν οι στόχοι της παρέμβασης, τόσο σε βραχυπρόθεσμο όσο και σε μακροπρόθεσμο επίπεδο. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με την Πολυχρονοπούλου (2001β: 167) οι στόχοι της παρέμβασης οφείλουν να χαρακτηρίζονται από:

- α. Το είδος της συμπεριφοράς που καλείται να εκδηλώσει ο εκπαιδευόμενος
- β. Τις συνθήκες κάτω από τις οποίες εκδηλώνεται η συγκεκριμένη συμπεριφορά
- γ. Τα κριτήρια για την επιτυχία.

Έτσι, οι στόχοι της εκπαιδευτικής παρέμβασης για τη συγκεκριμένη μελέτη διατυπώθηκαν ως εξής:

Βραχυπρόθεσμοι στόχοι:

- Να αυτοσυστήνονται
- Να συστήνουν έναν/μία φίλο/η τους σε μία παρέα ατόμων
- Να είναι ευγενικοί κατά την αλληλεπίδρασή τους με τους άλλους
- Να διακρίνουν την έννοια της φιλίας από την απλή γνωριμία
- Να χαιρετούν τους φίλους τους και τους «ξένους» με τον ενδεδειγμένο τρόπο (ευχάριστη έκφραση προσώπου, κατάλληλος τόνος φωνής για την περίπτωση).
- Να αναγνωρίζουν τις έννοιες της αγάπης, του σεβασμού, της αλληλοβοήθειας και της συνεργασίας ως απαραίτητα συστατικά της φιλίας

Μακροπρόθεσμοι στόχοι:

- Να επιτυγχάνουν επαρκώς την αυτοπαρουσίασή τους
- Να εκδηλώνουν κατάλληλη συμπεριφορά ανάλογα με το ερέθισμα, κατά την αλληλεπίδρασή τους με τους άλλους
- Να βελτιωθούν οι διαπροσωπικές τους σχέσεις στα πλαίσια του ΚΔΑΠ

Με βάση του παραπάνω στόχους, ακολούθησε η εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης σε δεξιότητες που σχετίζονται με τις διαπροσωπικές συμπεριφορές. Η χρονική διάρκεια για την υλοποίηση της παρέμβασης ήταν τέσσερις μήνες (16 εβδομάδες), από δύο συναντήσεις της μίας ώρας εβδομαδιαίως. Έπειτα, κατά το τελευταίο στάδιο – ερευνητικό κύκλο του προγράμματος, πραγματοποιήθηκε η τελική αξιολόγηση του επιπέδου των διαπροσωπικών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων, τόσο με βάση την άμεση παρατήρηση, όσο και με το ίδιο σενάριο και ερωτήσεις συνέντευξης προς τους εκπαιδευόμενους και το εκπαιδευτικό προσωπικό. Στόχος ήταν να εντοπιστούν οι διαφοροποιήσεις στη συμπεριφορά των συμμετεχόντων, πριν και μετά την παρέμβαση.

Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειωθεί το γεγονός ότι δεδομένης της επιλογής της έρευνας δράσης ως ερευνητικής μεθόδου της έρευνας, το πρόγραμμα παρέμβασης δομήθηκε σε «κύκλους». Πιο αναλυτικά, έπειτα από βιβλιογραφική ανασκόπηση ως προς το σχεδιασμό και την υλοποίηση μιας έρευνας δράσης, επιλέχθηκε ο ερευνητικός σχεδιασμός που προτείνει ο Elliot (1991), ο οποίος επιτρέπει στον ερευνητή βαθμιαία εμβάθυνση σε ένα προβληματισμό, μέσα από διαδοχικούς κύκλους δράσης. Οι κύκλοι αυτοί συνοψίζονται ως εξής:

- Πρώτος κύκλος
 - Προσδιορισμός της αρχικής ιδέας (Identifying Initial Idea)
 - Εμπεριστατωμένη διερεύνηση και ανάλυση των ήδη υπάρχουσών συνθηκών (Initial Reconnaissance Period)
 - Σχεδιασμός πλάνου δράσης, δομημένο σε επιμέρους στάδια (Planning the action steps)
 - Εφαρμογή σχεδίου (Implement of action steps)
 - Έλεγχος των αποτελεσμάτων (Monitor Implementation and Effects), με έμφαση στον εντοπισμό των προβλημάτων που παρουσιάστηκαν (Reconnaissance)
 - Αναθεώρηση της αρχικής ιδέας (Revise General Idea)

Με τον τρόπο ολοκληρώνεται ο πρώτος κύκλος, πυροδοτώντας τον δεύτερο κύκλο ερευνητικής δράσης με ένα νέο τροποποιημένο πλάνο δράσης (Amended Plan).

- Δεύτερος, τρίτος και τέταρτος κύκλος
 - Τροποποιημένο πλάνο δράσης
 - Εφαρμογή
 - Έλεγχος αποτελεσμάτων και αναγνώριση προβλημάτων

Με βάση το σχεδιασμό αυτό δομήθηκε το πρόγραμμα παρέμβασης για την παρούσα μελέτη. Παρουσιάζεται αναλυτικά σε επόμενο κεφάλαιο.

Εκτός των παραπάνω, βασικό χαρακτηριστικό μιας έρευνας δράσης είναι ότι αποτελεί έναν ευέλικτο σχεδιασμό με βάση τον οποίο ο ερευνητής καλείται να αναπτύξει κριτική σκέψη και να εφαρμόσει πρακτικές βασιζόμενες σε στοιχεία τα οποία έχει συγκεντρώσει (Elliot & Sarland, 1995). Αν και ο Carr (2006) αμφισβητεί την ακολουθία σταδίων σε μια έρευνα δράσης, στο επίπεδο ότι μια προκαθορισμένη πορεία μιας έρευνας δράσης αναιρεί την ίδια τη φύση της, στην παρούσα μελέτη, παραφράζοντας τα λόγια των Young, Rapp και Murphy (2010), σημειώνεται ότι κάθε επόμενο στάδιο συνδέεται άμεσα με το προηγούμενο και ταυτόχρονα υπάρχει μέσα σε αυτό, ακολουθώντας μια εξελικτική διαδικασία, προσθέτοντας ταυτόχρονα νέα δεδομένα και νέα ζητούμενα. Τούτο σημαίνει ότι η τελική μορφή της έρευνας λαμβάνει χώρα με την ολοκλήρωσή της, στοιχείο το οποίο προϋποθέτει, σε αρκετά σημεία, την ταυτόχρονη εφαρμογή των επιμέρους σταδίων της (συλλογή, ανάλυση και ερμηνεία δεδομένων).

3.5 Ανάλυση των δεδομένων

Όπως προαναφέρθηκε, για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν τρία ερευνητικά εργαλεία: η συμμετοχική παρατήρηση, η συνέντευξη και το στοχαστικό ημερολόγιο. Επιχειρήθηκε, δηλαδή, η τριγωνοποίηση ή αλλιώς ο «τριγωνισμός» των στοιχείων, προκειμένου να επιτευχθεί ο έλεγχος της εγκυρότητας του συνόλου των πληροφοριών (Robson, 2010).

Για την ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν αξιοποιήθηκε η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης, η οποία χρησιμοποιείται ευρέως στην ποιοτική έρευνα.

Ειδικότερα, «είναι μια μέθοδος εντοπισμού, περιγραφής, αναφοράς και θεματοποίησης επαναλαμβανόμενων νοηματικών μοτίβων, δηλαδή θεμάτων τα οποία προκύπτουν από τα ερευνητικά δεδομένα, και αποτελεί βασικό εργαλείο για όλους τους ερευνητές που ασχολούνται με την ποιοτική έρευνα» (Braun & Clark, 2006· Holloway & Tondres, 2003· Roulston, 2001 στο Ίσαρη και Πουρκός, 2015).

Ένα από τα πλεονεκτήματα της συγκεκριμένης ανάλυσης είναι ότι χαρακτηρίζεται από «θεωρητική ελευθερία» ή «ευελιξία», καθώς η επιλογή της ως μεθόδου ανάλυσης δεν προϋποθέτει, από μόνη της, τη δέσμευση των ερευνητών σε συγκεκριμένες οντολογικές ή επιστημολογικές θέσεις, όπως συμβαίνει με άλλες ποιοτικές αναλύσεις. Ο ερευνητής καλείται να προσδιορίσει ο ίδιος επιστημολογικά και θεωρητικά την ανάλυσή του, κυρίως βάσει των ερευνητικών του ερωτημάτων. Στο πλαίσιο αυτό χρειάζεται επίσης να είναι σαφής σχετικά με το τι επιδιώκει να μάθει και τι αντιπροσωπεύουν τα θέματα ή τα μοτίβα που έχει εντοπίσει κατά τη διαδικασία της ανάλυσης (Ίσαρη και Πουρκός, 2015).

Οι Braun και Clarke (2006, στο Ίσαρη και Πουρκός, 2015) προτείνουν έξι στάδια για τη διεξαγωγή της θεματικής ανάλυσης, τα οποία ωστόσο δεν προϋποθέτουν μια γραμμική πορεία. Αυτά συνοψίζονται ως εξής:

- Εξοικείωση με τα δεδομένα
- Κωδικοποίηση
- Αναζήτηση των θεμάτων
- Επανεξέταση των θεμάτων
- Ορισμός και ονομασία θεμάτων
- Έκθεση των δεδομένων-συγγραφή των ευρημάτων

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Η Έρευνα δράσης

Προλογικά στοιχεία

Όπως προειπώθηκε, ως ερευνητική μέθοδος για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας επιλέχθηκε η έρευνα δράσης. Η διάρθρωσή της ακολούθησε τη θεωρία του Elliot (1991), κατά την οποία η βαθμιαία εμπάθυνση στον αρχικό προβληματισμό επέρχεται μέσα από διαδοχικούς κύκλους δράσης. Βασικό χαρακτηριστικό της μεθόδου αυτής είναι η σπειροειδής επανάληψη του ερευνητικού σχεδιασμού, της δράσης, της παρατήρησης και του αναστοχασμού για κάθε «κύκλο δράσης», γεγονός που συνεπάγεται κάθε φορά την ανάλυση των δεδομένων που προκύπτουν σε κάθε στάδιο έτσι ώστε να αναδιαμορφωθεί το πρόγραμμα παρέμβασης και άρα το επόμενο ερευνητικό βήμα.

Έτσι, στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται αναλυτικά σε μορφή «κύκλων» η έρευνα δράσης που πραγματοποιήθηκε στο ΚΔΑΠ – ΜΕΑ με τα επιμέρους βήματα που απαιτούνται, ενώ συγχρόνως γίνεται αναφορά και στα ευρήματα που προέκυψαν από κάθε κύκλο ξεχωριστά και επηρέασαν την ερευνητική πορεία της μελέτης.

Κύκλος 1

A1. Εντοπισμός Αρχικής Ιδέας (Identifying Initial Idea)

Πρώτο βήμα, σύμφωνα με τον Elliot (1991) είναι η αποσαφήνιση μιας αρχικής ιδέας (Identifying Initial Idea). Η αρχική ιδέα για την παρούσα μελέτη ήταν η ενίσχυση των διαπροσωπικών δεξιοτήτων των ενηλίκων με σοβαρές αναπηρίες και διαταραχές που απασχολούνται στο εν λόγω ΚΔΑΠ –ΜΕΑ του Νομού Δωδεκανήσου, μέσω της χρήσης ΤΠΕ.

Η ιδέα αυτή προήλθε από τη σύζευξη δύο βασικών παραμέτρων που ανέδειξε η βιβλιογραφική ανασκόπηση. Αφενός η εκπαίδευση των ατόμων αυτών σε κοινωνικές δεξιότητες κρίνεται απαραίτητη, προκειμένου να επιτευχθεί η ενσωμάτωσή τους στο κοινωνικό σύνολο και η κατάκτηση ενός επιπέδου αυτονομίας (Πολυχρονοπούλου, 2001β:261), γι' αυτό και εμπεριέχεται και στο Περιεχόμενο του Αναλυτικού Προγράμματος, ιδιαίτερα για τα άτομα με νοητική υστέρηση (Σούλης, 2000: 39-43). Αφετέρου, προσεγγίσεις Τεχνολογικά Υποστηριζόμενης Μάθησης αξιοποιούνται ολοένα και περισσότερο και μπορούν να ωφελήσουν τα μέγιστα άτομα με αναπηρίες και διαταραχές (Μπράτιτσης & Κανδρούδη, 2011· Βοσνιάδου, 2006).

B1. Πρώτη Αναγνωριστική Περίοδος (The initial reconnaissance period)

Σε πρώτη φάση, επιλέχθηκε για λειτουργικούς λόγους το συγκεκριμένο ΚΔΑΠ – ΜΕΑ για τη διεξαγωγή της έρευνας. Αφού πραγματοποιήθηκε ενημερωτική συνάντηση (τέλη Ιουνίου 2017) με το διοικητικό προσωπικό του ΚΔΑΠ για το σκοπό και τους στόχους της μελέτης, χωρίς δεύτερη σκέψη εγκρίθηκε το αίτημα της ερευνήτριας για προσφορά εθελοντικής εργασίας, έτσι ώστε να υλοποιηθεί η έρευνα δράση. Αμέσως, τον Ιούλιο του 2017, ξεκίνησε η εθελοντική προσφορά έργου για δύο

ώρες εβδομαδιαίως, έτσι ώστε να υπάρξει μια πρώτη γνωριμία και η «διείσδυση» της ερευνήτριας στην καθημερινότητα των απασχολούμενων ατόμων να γίνει ομαλά. Παράλληλα, στόχος ήταν η συλλογή δεδομένων ως προς τους επιμέρους τομείς των διαπροσωπικών δεξιοτήτων όπου εμφάνιζαν τα περισσότερα ελλείμματα τα τελευταία.

Γ1. Γενικό Πλάνο Δράσης (Planning the action steps)

Κατά τον μήνα αυτόν, η ερευνήτρια δεν έδρασε αυτόνομα, αλλά συμμετείχε υποστηρικτικά σε δραστηριότητες που λάμβαναν χώρα στα εργαστήρια του ΚΔΑΠ. Αρχικά, αναδύθηκε η ανάγκη να διαμορφωθεί ένα κατάλληλο πλαίσιο συνεργασίας μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού και της ερευνήτριας, σύμφωνα με το οποίο θα ήταν εφικτή η ανταλλαγή πληροφοριών, η θέσπιση κοινών στόχων και η οργάνωση από κοινού δραστηριοτήτων, συστηματικά και οργανωμένα.

Έτσι, προγραμματίστηκε ενημερωτική συγκέντρωση με όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό του ΚΔΑΠ, όπου παρουσιάστηκε επίσημα ο σκοπός της παρούσας έρευνας και αναλύθηκαν οι επιμέρους στόχοι της παρέμβασης. Ζητήθηκε η συγκατάθεση από τις υπεύθυνες των εργαστηρίων του ΚΔΑΠ για συμμετοχή της ερευνήτριας στις δράσεις τους, όπως επίσης και οι απόψεις τους σχετικά με το σχεδιασμό της παρέμβασης για την κάλυψη των ελλειμμάτων των απασχολούμενων.

Συγχρόνως, για τη συγκέντρωση των πρώτων πληροφοριών σε σχέση με το προφίλ των εκπαιδευομένων, συντάχθηκε το αρχικό φύλλο παρατήρησης που περιελάμβανε όλους τους τομείς των διαπροσωπικών δεξιοτήτων (Παράρτημα - 1), ενώ παράλληλα συγκεντρώθηκαν οι απαραίτητες πληροφορίες για τα ιατρικά και οικογενειακά ιστορικά του συνόλου των εκπαιδευομένων. Επίσης, προγραμματίστηκαν και οι

πρώτες συνεντεύξεις με το εκπαιδευτικό προσωπικό σχετικά με το προφίλ και τις κοινωνικές δεξιότητες των απασχολούμενων.

Δ1. Εκτέλεση Δράσης (Implement of action steps)

Έτσι, για τις επόμενες τέσσερις εβδομάδες η ερευνήτρια μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης και του στοχαστικού ημερολογίου κατέγραφε τις πρώτες ενδείξεις για το κοινωνικό προφίλ των απασχολούμενων. Συμμετείχε σε δράσης κυρίως των εργαστηρίων της αγγειοπλαστικής και της διακοσμητικής, όπως επίσης και στις δραστηριότητες ψυχαγωγίας των ατόμων υπό την επίβλεψη της ψυχολόγου του ΚΔΑΠ. Τα εκπαιδευόμενα άτομα άρχισαν σιγά σιγά να συνηθίζουν στην παρουσία ενός καινούριου ατόμου (της ερευνήτριας) στο ΚΔΑΠ, η οποία συστήθηκε ως «βοηθός» των εκπαιδευτών στα πλαίσια των εργαστηρίων για τον μήνα αυτό, ενώ από τον Σεπτέμβρη θα ήταν υπεύθυνη για την αίθουσα της Πληροφορικής, η οποία για χρόνια παρέμενε αστελέχωτη και αναξιοποίητη.

Παράλληλα, πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις με τις υπεύθυνες εκπαιδευτικούς των εργαστηρίων, οι οποίες βρίσκονται τον περισσότερο χρόνο της ημέρας σε επαφή με τα εκπαιδευόμενα άτομα και συνεπώς έχουν σχηματίσει πληρέστερη εικόνα για το κοινωνικό τους προφίλ.

Ε1. Έλεγχος των αποτελεσμάτων (Monitor Implementation and Effects)

Το πρώτο αυτό στάδιο της έρευνας είχε σε πρώτη φάση σκοπό αφενός τη γνωριμία και την αποδοχή της ερευνήτριας τόσο από το διοικητικό και εκπαιδευτικό προσωπικό του ΚΔΑΠ, αλλά κυρίως από το σύνολο των απασχολούμενων ενηλίκων με αναπηρία. Από τις σχέσεις μεταξύ αυτών και της ερευνήτριας όπως διαμορφώθηκαν αλλά και από

τη συμπεριφορά ιδιαίτερα των απασχολούμενων προς την τελευταία, ο αρχικός σκοπός φάνηκε να επιτεύχθηκε.

Ωστόσο, τα δεδομένα που συλλέχθηκαν ως προς τις δεξιότητες των απασχολούμενων ατόμων δεν ήταν επαρκή. Μολονότι οι συνεντεύξεις από το εκπαιδευτικό προσωπικό μπόρεσαν να δημιουργήσουν κάποιο υπόβαθρο σχετικά με το προφίλ του κάθε απασχολούμενου, τα δεδομένα από την παρατήρηση και το ημερολόγιο δεν ήταν αρκετά. Το γεγονός αυτό οφείλεται στο ότι κατά τον μήνα Ιούλιο –τελευταίος μήνας του σχολικού έτους για το ΚΔΑΠ, εφόσον οι καλοκαιρινές διακοπές ξεκινούν τον Αύγουστο για τα μέλη του- η προσέλευση των απασχολούμενων δεν είναι συστηματική. Αρκετά άτομα εγκαταλείπουν το ΚΔΑΠ γιατί ξεκινούν νωρίτερα τις διακοπές με το οικογενειακό τους περιβάλλον, ενώ άλλα λόγω της υψηλής θερμοκρασίας καταβάλλονται και παραμένουν στο σπίτι. Επίσης, η συμπεριφορά των υπολοίπων που εξακολουθούσαν να παρακολουθούν τις δραστηριότητες στο ΚΔΑΠ, ήταν –σύμφωνα με τα λεγόμενα του προσωπικού, αλλά και όπως μετέπειτα αποκαλύφθηκε- ήταν κατά πολύ διαφορετική, εφόσον είναι γνωστό ότι η φαρμακευτική θεραπεία σε συνδυασμό με τις ακραίες καιρικές συνθήκες (πολύ υψηλή θερμοκρασία) επιδρούν ανασταλτικά στη διάθεση και άρα στη συμπεριφορά των ατόμων αυτών.

ΣΤ1. Αναθεώρηση της αρχικής ιδέας (Revise General Idea)

Για τους παραπάνω λόγους, αποφασίστηκε από κοινού με το προσωπικό του ΚΔΑΠ να επαναληφθεί η φάση της αξιολόγησης των κοινωνικών δεξιοτήτων των απασχολούμενων, μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης και του στοχαστικού

ημερολογίου. Τα δεδομένα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτών διατηρήθηκαν ωστόσο αντιπαραβάλλονταν με τα ευρήματα από τα άλλα μεθοδολογικά εργαλεία.

Κύκλος 2

A2.Τροποποιημένο Πλάνο Δράσης (Amended Plan)

Για την καλύτερη και περισσότερο αξιόπιστη, λοιπόν, συγκέντρωση των δεδομένων αποφασίστηκε να αφιερωθούν οι μήνες Σεπτέμβριος, Οκτώβριος και Νοέμβριος, συνολικά δώδεκα εβδομάδες. Αυτή τη φορά επιλέχθηκαν τρεις αντί για έναν μήνες προκειμένου να αποφευχθούν τυχόν αλλοιώσεις των δεδομένων, καθώς εξαιτίας της ιδιαιτερότητας και των σοβαρών αναπηριών του δείγματος, η επαναπροσαρμογή στο χώρο και στους κανόνες του ΚΔΑΠ μετά το διάστημα «χαλάρωσης» των διακοπών, απαιτεί περισσότερο χρόνο σε σχέση με ένα τυπικό δείγμα.

Εκτός των παραπάνω, δύο άτομα που δεν επισκέπτονταν το ΚΔΑΠ καθόλου κατά τον Ιούλιο και συνεπώς δεν γνωρίζονταν με την ερευνήτρια, χρειάζονταν τώρα λίγο χρόνο εξοικείωσης μαζί της, ενώ άλλο ένα νέο άτομο επισκέφθηκε για πρώτη φορά και εγγράφηκε στα μέλη του ΚΔΑΠ.

Στο πλαίσιο αυτό, σκοπός ήταν να συγκεντρωθούν επαρκή και έγκυρα δεδομένα για τη σύνταξη του προφίλ των απασχολούμενων ατόμων ως προς τις διαπροσωπικές τους δεξιότητες και ο εντοπισμός του πεδίου όπου εντοπίζονται τα περισσότερα ελλείμματα. Ως μέσα συλλογής δεδομένων ορίστηκαν και πάλι η συμμετοχική παρατήρηση και το στοχαστικό ημερολόγιο, σε συνδυασμό με τη συνέντευξη του εκπαιδευτικού προσωπικού, που είχε ήδη από τον προηγούμενο κύκλο πραγματοποιηθεί, αλλά και τη συνέντευξη των ίδιων των απασχολούμενων.

Εκτός των παραπάνω, για το διάστημα από τα μέσα Οκτωβρίου ως και το τέλος Νοεμβρίου, για μία φορά την εβδομάδα, αντί η ερευνήτρια την πρώτη ώρα να συμμετέχει σε δραστηριότητες των εργαστηρίων, έπειτα από συνεννόηση με το εκπαιδευτικό και διοικητικό προσωπικό, αποφασίστηκε να απασχολεί τα εκπαιδευόμενα άτομα στην Αίθουσα Πληροφορικής. Προκειμένου να παραμείνουν λειτουργικά και στελεχωμένα παράλληλα και τα εργαστήρια του ΚΔΑΠ, οργανώθηκαν ομάδες για την προσέλευση στην Αίθουσα Πληροφορικής τμηματικά. Στόχος της δράσης αυτής ήταν η σταδιακή εξοικείωση των ατόμων με τις μονάδες των ηλεκτρονικών υπολογιστών του κέντρου και η μύηση στις βασικές δεξιότητες για τη λειτουργία τους (ενεργοποίηση – απενεργοποίηση – χειρισμός ιχνόσφαιρας και κέρσορα για την επιλογή συγκεκριμένου εικονιδίου), έτσι ώστε να:

- α. Δημιουργηθούν ελκυστικές συνθήκες για την προσέλευση των υπό εξέταση ατόμων στο εργαστήριο Πληροφορικής (πρωτόγνωρες και ενδιαφέρουσες δραστηριότητες για αυτά, ξεφεύγουν από τις τετριμμένες ενασχολήσεις τους στα εργαστήρια)
- β. Προετοιμαστεί το έδαφος για την επερχόμενη παρέμβαση μέσω ΤΠΕ με κεντρικό εργαλείο τον ηλεκτρονικό υπολογιστή και τις δυνατότητές του.

B2. Εφαρμογή Επόμενης Δράσης (Implement Next Action Steps)

Έτσι, για το επόμενο διάστημα δώδεκα εβδομάδων (Σεπτέμβριος, Οκτώβριος, Νοέμβριος) συνεχίστηκε η προσφορά εθελοντικής εργασίας για δύο ώρες κάθε Τρίτη και Πέμπτη. Οι ημέρες και ώρες προσέλευσης της ερευνήτριας καθορίστηκαν από τη διοίκηση του ΚΔΑΠ με βάση το ωρολόγιο εβδομαδιαίο πρόγραμμα του κέντρου.

Προκειμένου να αντληθούν όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες για το σύνολο των εκπαιδευόμενων ατόμων, η ερευνήτρια την πρώτη ώρα κάθε ημέρας συμμετείχε σε δραστηριότητες εργαστηρίων, κάθε φορά και διαφορετικού, δεδομένου ότι τα άτομα ήταν χωρισμένα ανά ομάδες στα εργαστήρια. Με αυτό τον τρόπο είχε πρόσβαση σε όλα τα εργαστήρια και έτσι ήταν εφικτή η παρακολούθηση του συνόλου των ατόμων εν ώρα «εργασίας».

Έπειτα, οι περισσότεροι εκ των απασχολούμενων, πέραν των ατόμων με πολύ βαριές αναπηρίες που παρακολουθούν εξατομικευμένα προγράμματα, απασχολούνται ομαδικά για κάποια ώρα την ημέρα από την ψυχολόγο του ΚΔΑΠ, η οποία φροντίζει για την ψυχαγωγία της ομάδας πέραν των άλλων αρμοδιοτήτων της. Έτσι, τη δεύτερη ώρα της παραμονής της στο ΚΔΑΠ η ερευνήτρια λειτούργησε υποστηρικτικά στη ψυχολόγο, προκειμένου να καταγράψει τις συμπεριφορές των ατόμων κατά τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση στα πλαίσια της ομάδας.

Για κάθε ημέρα συμμετοχικής παρατήρησης προβλεπόταν η συμπλήρωση του γενικού φύλλου παρατήρησης, όπως προαναφέρθηκε, το οποίο περιλάμβανε όλες τις πτυχές των διαπροσωπικών δεξιοτήτων προκειμένου να καταγραφούν τα ελλείμματα και να δομηθεί κατάλληλα το πρόγραμμα παρέμβασης. Επίσης, μετά το τέλος κάθε συνάντησης η ερευνήτρια σημείωνε στο αναστοχαστικό ημερολόγιο παρατηρήσεις, προσωπικές σκέψεις και προβληματισμούς που επηρέαζαν την έκβαση του προγράμματος. Τέλος, κατά την τελευταία εβδομάδα διεξήχθησαν και οι συνεντεύξεις με τα απασχολούμενα άτομα, κάτω από τις κατάλληλες συνθήκες που διαμόρφωσε το σενάριο για το «Βιβλίο της φιλίας», όπως αναλύθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο.

Σχετικά με το διάστημα από τα μέσα Οκτωβρίου ως και το τέλος Νοεμβρίου, τα άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα απασχολούνταν για μία ώρα εβδομαδιαίως στο

εργαστήριο Πληροφορικής. Επισκέπτονταν το εργαστήριο σε ομάδες των πέντε ατόμων και για την εξοικείωση με τη μονάδα του ηλεκτρονικού υπολογιστή και το χειρισμό του κέρσορα χρησιμοποιήθηκαν εκπαιδευτικά λογισμικά – παιχνίδια που διέθετε το εργαστήριο. Οι περισσότεροι εκδήλωναν ιδιαίτερη προτίμηση σε συγκεκριμένο λογισμικό Ζωγραφικής, κατά το οποίο έπρεπε με βάση ένα πρότυπο σχέδιο να χρωματίσουν κάθε φορά τη δική τους ζωγραφιά. Παράλληλα με την ενασχόλησή τους στα λογισμικά, τις περισσότερες φορές επιλέγονταν από κοινού τραγούδια τα οποία με τη βοήθεια της ερευνήτριας τα εντόπιζαν τα άτομα στο YouTube, με αποτέλεσμα να διαμορφώνεται ένα καθ' όλα ευχάριστο και δημιουργικό κλίμα.

Γ2. Έλεγχος αποτελεσμάτων και αναγνώριση προβλημάτων

Μετά το πέρας των δώδεκα εβδομάδων, έγινε ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν από το σύστημα τριγωνοποίησης: παρατήρηση, συνέντευξη, ημερολόγιο. Η ανάλυση, όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο, έγινε με βάση τη θεματική ανάλυση, ενώ τα αποτελέσματα που εξήχθησαν είχαν διττό ρόλο. Απ' τη μία συντάχθηκε ολόπλευρα το ατομικό προφίλ του κάθε απασχολούμενου, ενώ απ' την άλλη εντοπίστηκε το είδος των δεξιοτήτων, όπου η πλειοψηφία των απασχολούμενων παρουσίαζε το μεγαλύτερο έλλειμμα.

Αυτό που πρέπει να σημειωθεί στο σημείο αυτό είναι ότι η επιλογή των ατόμων που θα συμμετείχαν στο πρόγραμμα παρέμβασης πραγματοποιήθηκε σ' αυτή την ερευνητική φάση. Συγκεκριμένα, αποφασίστηκε από κοινού με το εκπαιδευτικό προσωπικό η επιλογή των συγκεκριμένων δέκα ατόμων, με κριτήρια τη λειτουργικότητά τους, τη συστηματική προσέλευση στο ΚΔΑΠ και την προθυμία τους να συμμετέχουν σε όλες τις δραστηριότητες των εργαστηρίων, αλλά και για το αμέσως

επόμενο διάστημα στις δραστηριότητες στην Αίθουσα Πληροφορικής, όπου θα λάμβανε χώρα το πρόγραμμα παρέμβασης.

Αναλυτικά, τα προφίλ των απασχολούμενων όπως συντάχθηκαν με βάση τον συνδυασμό των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν δίνονται παρακάτω:

Κατερίνα

Ετών 43 – Μανιοκατάθλιψη, δευτερογενείς ψυχωσικές διαταραχές. Υπήρξε δημόσιος υπάλληλος, παντρεμένη και με ένα παιδί. Όταν ο σύζυγός της την εγκατέλειψε, τα πάντα άλλαξαν για εκείνη. Στο ΚΔΑΠ είναι ήσυχη γενικά. Δεν μιλάει πολύ, εκτός αν της απευθύνει κάποιος το λόγο. Έχει την τάση να απομονώνεται και δεν συμμετέχει πάντα σε ομαδικές δραστηριότητες. Με τα άλλα άτομα δεν είναι ιδιαίτερα επικοινωνιακή και κάθεται μαζί τους μόνο την ώρα του διαλείμματος. Για εκείνη, η «φιλία» είναι μια πολύ σημαντική σχέση, ενώ απαραίτητα στοιχεία για μια φιλία είναι «...να αγαπάμε τους φίλους μας, να τους φερόμαστε καλά και να μην τους κρίνουμε».

Μαρία

Ετών 45 – Σύνδρομο Down. Γόνος ευκατάστατης και πλήρους συνειδητοποιημένης με την έννοια της αναπηρίας οικογένειας, έζησε κάποια χρόνια στο εξωτερικό, όπου και εκπαιδεύτηκε μέχρι την ηλικία των 20 ετών. Πολύ κοινωνική και εξωστρεφής, της αρέσει να κάνει παρέα με τα άλλα άτομα του κέντρου και το προσωπικό. Συμμετέχει σε όλες τις δραστηριότητες, εκτός από μερικές που την κάνουν να βαριέται, είναι ευγενική με όλους και προστατευτική απέναντι σε ορισμένα παιδιά. Αντιμετωπίζει ιδιαίτερη δυσκολία στην αυτοπαρουσίαση και δεν μπορεί να ξεχωρίσει τους φίλους, από τους «δασκάλους» και τους απλούς γνωστούς. Για εκείνη φίλοι είναι όσοι της μιλάνε και ακούν μαζί μουσική.

Νικόλας

35 ετών – Μέτρια νοητική υστέρηση, στραβισμός, χρόνια επιληψία. Ο Νικόλας είναι ήρεμος γενικά. Έχει καλές σχέσεις με όλα τα άτομα και είναι πρόθυμος να συμμετέχει σε όλες τις δραστηριότητες. Επειδή όμως νιώθει ανασφαλής, κατά τη συμμετοχή του σε δράσεις, χρειάζεται παρότρυνση και ενθάρρυνση. Του αρέσει να μιλάει πολύ και έχει δική του γνώμη για όλα τα θέματα. Κατά την αυτοπαρουσίασή του αντιμετωπίζει δυσκολίες, ενώ μπορεί πολύ πιο εύκολα να συστήσει κάποιον σε μια ομάδα ατόμων. Για εκείνον φίλοι είναι «όσοι τους ζητάς να σε κάνουνε παρέα και να είναι φίλοι σου». Απαραίτητη προϋπόθεση είναι οι φίλοι να μην τσακώνονται και να προστατεύει ο ένας τον άλλον.

Ραφαήλ

31 ετών – Βαριά νοητική υστέρηση – ΔΕΠ-Υ. Πολύ ζωηρός. Μιλάει συνεχώς και του αρέσει να κάνει φασαρία και να πειράζει τους άλλους. Είναι περίεργος, θέλει να τα γνωρίζει όλα και έχει την τάση να τσακώνεται και να μιλάει άσχημα στους άλλους. Αντιμετωπίζει εμφανείς δυσκολίες σε όλες τους επιμέρους τομείς των διαπροσωπικών δεξιοτήτων.

Δημήτρης

39 ετών – Σχιζοφρενική ψύχωση. Είναι ήρεμος και συχνά ευδιάθετος. Απότομες εναλλαγές στη διάθεσή του οφείλονται στη φαρμακευτική αγωγή που λαμβάνει λόγω της διαταραχής του. Μερικές φορές αποσπάται και δείχνει να μην έχει επαφή με την πραγματικότητα. Ακόμη, παρουσιάζει ορισμένες εμμονικές συμπεριφορές, οι οποίες όμως δε δημιουργούν ιδιαίτερο πρόβλημα στη λειτουργικότητά του. Αντιμετωπίζει μεγάλη δυσκολία στην έκφραση και στη διατύπωση των σκέψεών του, καθώς εξαιτίας της διαταραχής του χάνει τον ειρμό της σκέψης του, κάνει ασυνάρτητες εναλλαγές στα

θέματα με αποτέλεσμα να «κουράζει» τα άλλα άτομα και να μην θέλουν να συζητούν μαζί του ή τους κάνει να δυσανασχετούν όταν πρόκειται για ομαδική συζήτηση. Παρουσιάζει γενικότερα δυσκολία σε ό,τι έχει να κάνει με αλληλεπίδραση, ενώ για εκείνον τους φίλους μας «πρέπει να μην τους πειράζουμε».

Σπύρος

39 ετών - Βαριά νοητική υστέρηση – Ψυχοκινητική καθυστέρηση – Διαταραχές προσωπικότητας. Ήρεμος, κάνει πολύ καλή παρέα με ορισμένα άτομα του κέντρου εντός και εκτός του ΚΔΑΠ. Ωστόσο, του αρέσει να σχολιάζει ό,τι βλέπει και ακούει, αλλά και τις πράξεις και τις συμπεριφορές ορισμένων απασχολούμενων, με αποτέλεσμα να προκαλεί εντάσεις και συγκρούσεις. Μεγάλη δυσκολία στην έκφραση, έντονο άγχος που παρεμποδίζει τη συζήτηση μαζί του. Γενικευμένη δυσκολία στις περισσότερες πτυχές των διαπροσωπικών δεξιοτήτων, ενώ φίλος για τον Σπύρο είναι εκείνος που μιλάνε στο τηλέφωνο.

Μιχάλης

26 ετών – Νοητική μειονεξία – κινητική καθυστέρηση. Ο Μιχάλης πρόσφατα αποφοίτησε από το Ε.Ε.Ε.Κ. με εξειδίκευση στη βιολογική καλλιέργεια. Ιδιαίτερα εξωστρεφής και συνεχώς ευδιάθετος. Έχοντας φοιτήσει στο Ε.Ε.Ε.Κ., το οποίο συστεγάζεται με γενικό Γυμνάσιο, έχει αναπτύξει σε μεγάλο βαθμό τις κοινωνικές και ιδιαίτερα τις διαπροσωπικές του δεξιότητες. Έχει πολύ καλή σχέση με όλους και παίρνει μέρος σε όλες τις δραστηριότητες. Του αρέσει να μιλάει πολύ, να κάνει αστεία και πλάκες και να μαθαίνει οτιδήποτε συμβαίνει στο κέντρο. Δεν φάνηκε να παρουσιάζει σοβαρή δυσκολία σε κάποιον επιμέρους τομέα. Τέλος, φίλος για εκείνον είναι «...ένας που με χαιρετάει κάθε μέρα, σταματάει με το αυτοκίνητο στο δρόμο και με παίρνει, με παίρνει μαζί του για καφέ και κερνάμε ο ένας τον άλλον».

Βαλάντω

31 ετών – Βαριά νοητική υστέρηση. Είναι υπάκουη και εργατική. Μιλάει πολύ και έχει γνώμη για τα πάντα. Τη γνώμη της την εκφράζει συνήθως με έντονο τρόπο και είναι δύσκολο να της την αλλάξει κανείς. Είναι πεισματάρικη και επίμονη. Δεν συμμετέχει πάντα σε δραστηριότητες και προτιμάει να δουλεύει στο εργαστήριο της απ' το να κάνει παρέα με τα άλλα άτομα του ΚΔΑΠ. Η ίδια δηλώνει πως είναι ιδιαίτερα «καχύποπτη» και δεν εμπιστεύεται εύκολα τους άλλους, με αποτέλεσμα να μην κάνει εύκολα φίλους.

Θεοδόσης

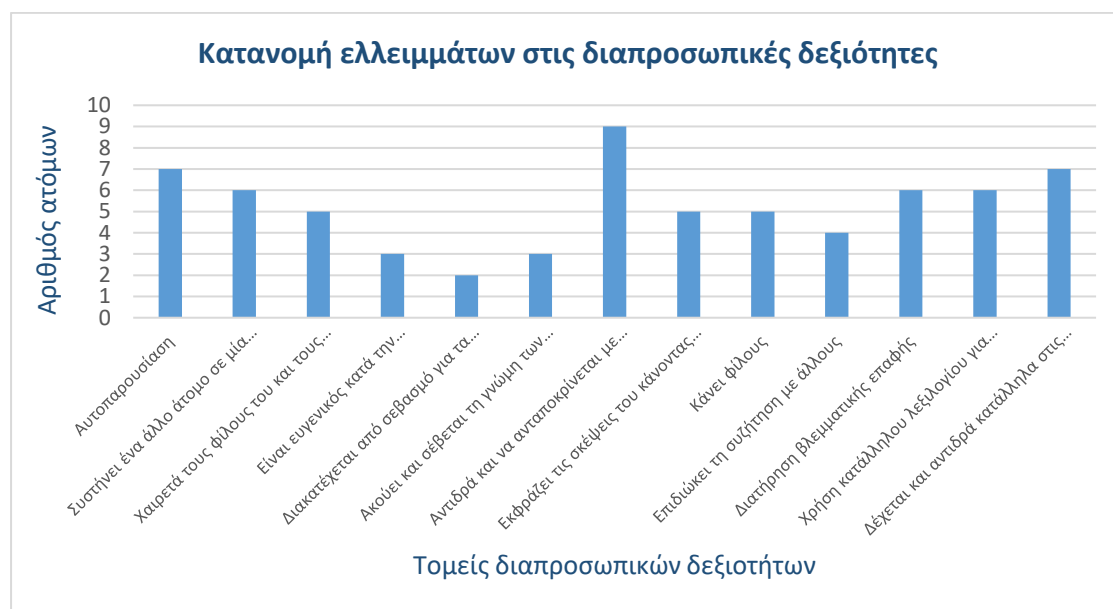
43 ετών - Νοσογόνος Παχυσαρκία επιπέδου 3 – Μη οργανική ψυχωσική διαταραχή. Υπήρξε κι εκείνος δημοτικός υπάλληλος. Είναι πολύ ήρεμος, δε μιλάει πολύ και κάνει παρέα με τους υπόλοιπους μόνο μετά από παρότρυνση του προσωπικού. Παρουσιάζει δυσκολίες σε όλο το φάσμα των διαπροσωπικών δεξιοτήτων, ενώ οι περισσότερες απαντήσεις που έδωσε κατά τη διάρκεια της συνέντευξης δεν ανταποκρίνονταν στην πραγματικότητα.

Γιώργος

46 ετών – Μέτρια νοητική υστέρηση. Ο Γιώργος είναι ιδιαίτερα κοινωνικός και εξωστρεφής. Του αρέσει να προβάλλεται και να αναδεικνύεται μέσα απ' τις δραστηριότητες που συμμετέχει. Έχει αρχηγικές τάσεις και προσπαθεί πολλές φορές να επιβληθεί στους άλλους. Είναι συνεργάσιμος και έχει καλές σχέσεις σχεδόν με όλα τα απασχολούμενα άτομα. Θεωρείται το πιο δημοφιλές άτομο μεταξύ των απασχολούμενων μελών του ΚΔΑΠ. Είναι απόλυτα συνειδητοποιημένος ως προς τη διαφορά «φίλου» - «γνωστού», όπως και γενικότερα για την έννοια της φιλίας.

Ως προς τα ελλείμματα που φάνηκαν να παρουσιάζουν οι εκπαιδευόμενοι συγκεκριμένα σε κάθε επιμέρους πτυχή των διαπροσωπικών δεξιοτήτων, μετά τη θεματική ανάλυση και την κωδικοποίηση των δεδομένων σε συνδυασμό από όλα τα μέσα συλλογής δεδομένων, προκύπτει το Γράφημα 1.

Σύμφωνα με αυτό γίνεται φανερό ότι η πλειονότητα των απασχολούμενων ενηλίκων με αναπηρίες και διαταραχές εμφάνιζε δυσκολίες σε όλες τις πτυχές των δεξιοτήτων που σχετίζονταν με την αλληλεπίδραση με τα άλλα άτομα γενικότερα. Συγκεκριμένα, το μεγαλύτερο έλλειμμα εντοπίστηκε στη διαχείριση των «πειραγμάτων» και της χιουμοριστικής διάθεσης των άλλων, στην αποδοχή και την κατάλληλη ανταπόκριση στις φιλοφρονήσεις των άλλων, ενώ εξίσου σημαντικές δυσκολίες εντοπίστηκαν στην αυτοπαρουσίαση και δημιουργία συστάσεων για κάποιο άτομο, όπως επίσης και στη διατήρηση βλεμματικής επαφής και χρήσης κατάλληλου λεξιλογίου για τη διακοπή μιας συζήτησης.



Γράφημα 1: Κατανομή ελλειμμάτων στις διαπροσωπικές δεξιότητες των απασχολούμενων

Ως προς τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή, ήδη πριν από το τέλος του δεύτερου ερευνητικού κύκλου, οι εκπαιδευόμενοι ήταν σε θέση να ενεργοποιούν και να

απενεργοποιούν τον ηλεκτρονικό υπολογιστή, να χρησιμοποιούν χωρίς καμία δυσκολία την ιχνόσφαιρα και το χειριστήριο (joystick) που διαθέτετε το εργαστήριο για κάθε κεντρική μονάδα ηλεκτρονικού υπολογιστή, ακόμα και να «μπαίνουν» στο YouTube και στην αναζήτηση του Google, με εξαίρεση τη Μαρία και το Ραφαήλ. Το τελευταίο προέκυψε καθώς σε ορισμένες συναντήσεις, ζητήθηκε στην ερευνήτρια να εντοπίσει συγκεκριμένες πληροφορίες στο διαδίκτυο σχετικά με ταινίες και αθλητικά γεγονότα που ενδιέφεραν ορισμένους από τους εκπαιδευόμενους. Με αφόρμηση, λοιπόν, των αιτημάτων αυτών έγινε υπόδειξη του πώς εντοπίζει κανείς και εισέρχεται στην αναζήτηση της Google. Ωστόσο, λόγω του ότι οι περισσότεροι εκ των εκπαιδευομένων δεν γνώριζαν να γράφουν και να διαβάζουν, η ερευνήτρια επενέβαινε προκειμένου να βοηθήσει τους τελευταίους στην ολοκλήρωση της αναζήτησης.

Κύκλος 3

A3. Τροποποιημένο πλάνο δράσης

Όπως προέκυψε από την ανάλυση των δεδομένων του δεύτερου ερευνητικού κύκλου, οι τομείς στους οποίους ήταν αναγκαία η εκπαιδευτική παρέμβαση ήταν η αυτοπαρουσίαση των ατόμων κατά τη γνωριμία τους με νέα άτομα, οι ευγενικοί τρόποι κατά την αλληλεπίδρασή τους με τους άλλους, η διάκριση της φιλίας από την απλή γνωριμία και τελικά η βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των ατόμων του ΚΔΑΠ, κάτι που θα είχε ως συνέπεια και τη γενικότερη προαγωγή των συμπεριφορών που σχετίζονται με τις διαπροσωπικές δεξιότητες για την ευρύτερη κοινωνική ζωή των ατόμων, πέραν των πλαισίων του ΚΔΑΠ.

Τα παραπάνω αποτέλεσαν και τους μακροπρόθεσμους στόχους της παρέμβασης, με βάση τους οποίους δομήθηκε η μετέπειτα πορεία του προγράμματος και προέκυψαν οι βραχυπρόθεσμοι στόχοι. Οι τελευταίοι συνοψίσθηκαν ως εξής:

Οι εκπαιδευόμενοι να είναι σε θέση να:

- Να αυτοσυστήνονται
- Να συστήνουν ένα φίλο τους σε μία παρέα ατόμων
- Να χαιρετούν τους φίλους τους και τους «ξένους» με τον ενδεδειγμένο τρόπο (ευχάριστη έκφραση προσώπου, κατάλληλος τόνος φωνής για την περίπτωση).
- Να χρησιμοποιούν το κατάλληλο λεξιλόγιο, όταν χρειαστεί να διακόψουν το συνομιλητή τους (όπως συγνώμη, μου επιτρέπετε κ.ά).
- Να αναγνωρίζουν τις έννοιες της αγάπης, του σεβασμού, της αλληλοβοήθειας και της συνεργασίας ως απαραίτητα συστατικά της φιλίας.

Έτσι, λαμβάνοντας υπόψη τους μακροπρόθεσμους και βραχυπρόθεσμους στόχους του προγράμματος για την κάλυψη των αναγκών των ατόμων του ΚΔΑΠ στον τομέα των διαπροσωπικών δεξιοτήτων, σχεδιάστηκε το πλάνο δράσης που περιελάμβανε την εκπαιδευτική παρέμβαση μέσω ΤΠΕ για τις ανάγκες της μελέτης.

Η υλοποίηση του προγράμματος παρέμβασης προγραμματίστηκε να διεξαχθεί από το μήνα Δεκέμβριο (2017) ως και τα μέσα Απριλίου (2018). Στην ουσία οι δύο εβδομάδες του μήνα Δεκεμβρίου και οι δύο του Ιανουαρίου ήταν κενές, εξαιτίας αφενός της προετοιμασίας για το «Χριστουγεννιάτικο παζάρι» του ΚΔΑΠ, που αποτελεί και πηγή εσόδων γι' αυτό, και αφετέρου των διακοπών των Χριστουγέννων κατά τις οποίες το κέντρο παρέμεινε κλειστό. Συνολικά, δηλαδή, θα αξιοποιούνταν δεκατέσσερις εβδομάδες διδακτικής παρέμβασης.

Ως βασικό εργαλείο της παρέμβασης επιλέχθηκε να είναι ο ηλεκτρονικός υπολογιστής, δεδομένης και της φύσης της έρευνας σχετικά με τον ρόλο των ΤΠΕ. Λαμβάνοντας υπόψιν τη σημασία του κινήτρου και της αμοιβής για την εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία, η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή αποδείχθηκε από τον προηγούμενο ερευνητικό κύκλο κιάλας να συνιστά το πιο ελκυστικό κίνητρο για τα απασχολούμενα άτομα του ΚΔΑΠ.

Οι τεχνικές που θα αξιοποιούνταν ήταν η άμεση διδασκαλία, η επίδειξη προτύπου (Modeling) και ιδιαίτερα μέσω της χρήσης βίντεο (video modeling), οι ακουστικές και οπτικές προτροπές μέσα από ηχητικά σήματα, νοήματα και εικόνες, οι κοινωνικές ιστορίες οπτικοποιημένες και σε μορφή κινουμένων σχεδίων και το παιχνίδι ρόλων.

Ο χώρος διεξαγωγής της παρέμβασης ορίστηκε να είναι το εργαστήριο Πληροφορικής, το οποίο στελεχωνόταν πλέον καθαυτού από την ερευνήτρια. Κάθε Τρίτη και κάθε Πέμπτη για τις επόμενες δεκατέσσερις εβδομάδες, για δύο ώρες την κάθε μέρα η ερευνήτρια θα απασχολούνταν μόνο στα πλαίσια του εργαστηρίου για τους σκοπούς της έρευνας. Τα συμμετέχοντα άτομα θα ήταν και σ' αυτόν τον κύκλο χωρισμένα σε δύο ομάδες, προκειμένου να μην προέκυπτε πρόβλημα με τη στελέχωση και τη λειτουργία των εργαστηρίων. Οι δύο ομάδες ορίστηκαν με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ατόμων, αποσκοπώντας στην ισοδυναμία των δύο ομάδων.

B3. Εφαρμογή Επόμενης Δράσης (Implement Next Action Steps)

Ακολουθώντας το παραπάνω τροποποιημένο πλάνο, ξεκίνησε η εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης μέσω ΤΠΕ. Για την καλύτερη κατανόηση της εφαρμογής του προγράμματος παρέμβασης παρατίθενται αναλυτικά οι επιμέρους φάσεις με τις αντίστοιχες ημερομηνίες και δράσεις.

Α' Φάση [Από 5/12/17 ως 19/12/17 και από 9/01/18 ως 19/01/18⁷]

Οι πρώτες τέσσερις εβδομάδες αφιερώθηκαν στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων αυτοπαρουσίασης και παρουσίασης ενός άλλου ατόμου σε μια ομάδα τρίτων. Στόχος ήταν να αναπτύξουν τα άτομα την ικανότητα να συστήνονται σε άλλους και να παρουσιάζουν στοιχεία της προσωπικότητάς τους αλλά και τα ενδιαφέροντά τους, προκειμένου να συνάψουν διαπροσωπικές σχέσεις και ενδεχομένως να τεθούν τα θεμέλια για μια ενδεχόμενη φιλία.

Για την παρέμβαση στο σημείο αυτό αξιοποιήθηκε η προβολή προτύπου με βίντεο (video modeling), όπου ενήλικα άτομα βιντεοσκοπήθηκαν από την ερευνήτρια παρουσιάζοντας τον εαυτό τους. Η αυτοπαρουσίαση περιλάμβανε το ονοματεπώνυμο, την ηλικία, την καταγωγή, το επάγγελμα - απασχόληση, τα ενδιαφέροντα και τα όνειρα – προσδοκίες για το μέλλον. Για κάθε συνάντηση υπήρχαν δύο διαφορετικά ολιγόλεπτα βίντεο· το ένα προβαλλόταν στη μια ομάδα και το άλλο στην άλλη. Μετά από κάθε προβολή, ακολουθούσε συζήτηση με τα άτομα της ομάδας, τα οποία καλούνταν σιγά σιγά να κάνουν κι εκείνα το ίδιο. Μετά το πέρας της συνάντησης και με τις δύο ομάδες, σε μορφή παιχνιδιού για περίπου είκοσι με τριάντα λεπτά, συναντιούνταν και οι δύο ομάδες στο εργαστήριο πληροφορικής και τα μέλη της μίας ομάδας προσπαθούσαν να παρουσιάσουν το άτομο που «γνώρισαν» μέσω του βίντεο στα μέλη της άλλης ομάδας, δείχνοντας κάθε φορά στην οθόνη τη φωτογραφία του εν λόγω ατόμου. Με τον τρόπο αυτόν ασκούσαν παράλληλα και στην παρουσίαση τρίτων ατόμων σε μια ομάδα.

⁷ Υπενθυμίζεται ότι στο μεσοδιάστημα που παραλείπεται το ΚΔΑΠ παρέμεινε κλειστό λόγω των χριστουγεννιάτικων διακοπών.

Αξιολόγηση Α' Φάσης

Δεδομένης της ιδιαιτερότητας του δείγματος και των δυσκολιών που αντιμετώπιζαν στον τομέα των διαπροσωπικών δεξιοτήτων, ιδιαίτερα στην έκφραση και τη σωστή διατύπωση των σκέψεων, χρειάστηκαν πολλές επαναλήψεις προκειμένου να προκληθεί η εκδήλωση της επιδιωκόμενης συμπεριφοράς. Έτσι, στην τελευταία συνάντηση που προβλεπόταν για ενίσχυση της συγκεκριμένης δεξιότητας, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να αυτοβιντεοσκοπηθούν παρουσιάζοντας οι ίδιοι τους εαυτούς τους. Η βιντεοσκόπηση έγινε με τη χρήση του φορητού υπολογιστή της ερευνήτριας, καθώς οι επιτραπέζιοι ηλεκτρονικοί υπολογιστές του ΚΔΑΠ δεν διέθεταν κάμερες και μικρόφωνα.

Ένας - ένας οι απασχολούμενοι, εισέρχονταν στο εργαστήριο Πληροφορικής και με τη βοήθεια της ερευνήτριας βιντεοσκόπησαν τον εαυτό τους. Αφού ολοκληρώθηκε η διαδικασία αυτή για όλους τους συμμετέχοντες, συγκεντρώθηκαν όλοι στην αίθουσα του εργαστηρίου, όπου έγινε προβολή όλων των βίντεο ενώπιων και δύο εκπαιδευτών του ΚΔΑΠ. Στη συνέχεια ακολούθησε συζήτηση σχετικά με λάθη ή παραλείψεις που έγιναν σε μερικές περιπτώσεις.

Αναθεώρηση πλάνου δράσης

Κατά τη διαδικασία αξιολόγησης της α' φάσης του τρίτου ερευνητικού κύκλου, ανέκυψε έντονα το ζήτημα της ενίσχυσης των δεξιοτήτων που σχετίζονται με την κατάλληλη αντίδραση και ανταπόκριση στα «πειράγματα» και τις φιλοφρονήσεις των άλλων με ευγένεια.

Μολονότι οι συγκεκριμένοι τομείς - αν και είχαν εντοπιστεί κατά την αρχική αξιολόγηση - δεν συμπεριλαμβάνονταν στο αρχικό πλάνο για τη διαμόρφωση του προγράμματος παρέμβασης, μετά την προβολή όλων των βίντεο αυτοπαρουσίασης

κρίθηκε απαραίτητη η συμπερίληψή τους στο πρόγραμμα παρέμβασης. Αιτία για την αναθεώρηση αυτή στάθηκε το γεγονός ότι τα άτομα στεναχωριούνταν ή σε μερικές περιπτώσεις θύμωναν όταν κάποιο άλλο σχολίαζε κάπως αρνητικά το βίντεό του. Αυτό είχε ως επακόλουθο την πρόκληση προστριβών μεταξύ τους και τη δημιουργία έντασης.

Αναδιαμορφωμένη Β' Φάση (από 23/01/18 ως 13/02/18)

Ως επακόλουθο από τα παραπάνω αποφασίστηκε η δεύτερη φάση του τρίτου ερευνητικού κύκλου να αφιερωθεί στην ενίσχυση των δεξιοτήτων που αφορούν την αλληλεπίδραση μεταξύ της ομάδας των απασχολούμενων του ΚΔΑΠ. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην καλλιέργεια ευγενικών τρόπων ως προς την αποδοχή και τη δημιουργία σχολίων για τα άλλα άτομα, αλλά και στους τρόπους διαχείρισης του χιούμορ και των πειραγμάτων των άλλων.

Για την ενίσχυση των παραμέτρων αυτών αξιοποιήθηκαν τα μέγιστα οι κοινωνικές ιστορίες, τόσο με τη μορφή εικόνων όσο και με τη μορφή κινουμένων σχεδίων, όπως επίσης και στιγμιότυπα από διάφορες κοινωνικές περιστάσεις σε βίντεο, όπου παρουσιαζόταν η επιθυμητή αντίδραση στο ανάλογο ερέθισμα. Για τη συλλογή του υλικού αυτού, η ερευνήτρια ανέτρεξε σε βάσεις δεδομένων αντίστοιχου περιεχομένου, ενώ χρησιμοποίησε και στιγμιότυπα ταινιών παρμένα από το διαδίκτυο (YouTube) που μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για τον συγκεκριμένο σκοπό.

Έτσι, στα πλαίσια των προγραμματισμένων συναντήσεων σε εβδομαδιαία βάση αντίστοιχη με της προηγούμενης φάσης και με τη διατήρηση των ομάδων των συμμετεχόντων προβάλλονταν τα επιλεγμένα βίντεο που προαναφέρθηκαν ή οι οπτικοποιημένες κοινωνικές ιστορίες και στη συνέχεια ακολουθούσε συζήτηση και παιχνίδια ρόλων.

Αξιολόγηση Β' Φάσης

Για την αξιολόγηση της δεύτερης αυτής φάσης αξιοποιήθηκε κυρίως η παρατήρηση και η τήρηση ημερολογίου. Τα αποτελέσματα της παρέμβασης στο σημείο αυτό δεν γίνονταν άμεσα εμφανή, αλλά με την πάροδο του χρόνου άρχισε να παρατηρείται βελτίωση στην πλειονότητα των ατόμων. Το άτομο, ωστόσο, που παρουσίαζε την μεγαλύτερη δυσκολία (ο Ραφαήλ), συνέχιζε να εκδηλώνει την ίδια απότομη συμπεριφορά, όμως μετά την επίπληξη είτε της ερευνήτριας είτε των άλλων εκπαιδευόμενων ατόμων σταματούσε να προκαλεί και ζητούσε συγνώμη.

Γ' Φάση (από 15/02/18 ως 12/4/18)

Στην τρίτη και τελευταία φάση του τρίτου ερευνητικού κύκλου δόθηκε έμφαση στην έννοια της φιλίας. Αρχικά, στόχος ήταν να σχηματίσουν οι απασχολούμενοι μια σαφή εικόνα για το τι είναι φιλία, όπου και όσο αυτό ήταν εφικτό. Πρώτο βήμα ήταν να αντιληφθούν τη διαφορά μεταξύ απλής γνωριμίας και φιλίας. Για το λόγο αυτό κρίθηκε σκόπιμο να τονισθούν οι έννοιες της αγάπης, του σεβασμού, της αλληλοβοήθειας και της συνεργασίας ως απαραίτητα συστατικά της φιλίας. Για τη διευκόλυνση του διαχωρισμού των δύο αυτών εννοιών και με δεδομένη την ιδιαίτερη προτίμηση του συνόλου των απασχολούμενων στα κινούμενα σχέδια, κρίθηκε σκόπιμη η παρακολούθηση δύο παιδικών ταινιών που εμπεριείχαν δύο δυνατές φιλίες: του Τιμόν και του Πούμπα στην ταινία «Ο βασιλιάς των λιονταριών» και του Μόγλη με τα άγρια ζώα στην ταινία «Το βιβλίο της Ζούγκλας».

Η παρακολούθηση των παραπάνω ταινιών αποτέλεσε εφελκυστικό συζήτησης γύρω από το θέμα της φιλίας. Έχοντας ήδη από τον πρώτο ερευνητικό κύκλο πάρει συνεντεύξεις από τα εκπαιδευόμενα άτομα, η ερευνήτρια είχε σαφή εικόνα για τις

αντιλήψεις των ατόμων γύρω από το θέμα της φιλίας, τις οποίες σκοπό είχε να αποδομήσει και να αντικαταστήσει με ορθότερες.

Έτσι, στις συναντήσεις που ακολούθησαν μέσω της χρήσης και πάλι κοινωνικών ιστοριών, βίντεο και τραγουδιών τα απασχολούμενα άτομα άρχισαν να αντιλαμβάνονται σταδιακά το διαχωρισμό. Όταν παρατηρήθηκε αυτή η εναλλαγή στις απόψεις, μέσω κοινωνικής ιστορίας διδάχθηκε ο ορθός τρόπος χαιρετισμού ενός φίλου και ενός ξένου, καθώς μερικά από τα άτομα ήταν ιδιαίτερα διαχτυικά με τους «άγνωστους» επισκέπτες που τύχαινε να επισκεφθούν το ΚΔΑΠ για διάφορους λόγους.

Συμπληρωματικά με τα παραπάνω, μέσα από παιχνίδια ρόλων και σε μορφή μικρών, άτυπων θεατρικών οι εκπαιδευόμενοι κλήθηκαν να διαδραματίσουν ρόλους που τους ανέθετε η ερευνήτρια προκειμένου να εφαρμόσουν στα πλαίσια ενός προστατευμένου περιβάλλοντος τα όσα παρακολουθούσαν και συζητούσαν με την ερευνήτρια.

Τέλος, σε συνέχεια του σεναρίου περί δημιουργίας του «Βιβλίου της φιλίας» που είχε προειπωθεί κατά τη διάρκεια της συνέντευξης των εκπαιδευόμενων ατόμων από την ερευνήτρια, τα τελευταία κλήθηκαν στο διάστημα της τρίτης αυτής φάσης να ζωγραφίσουν με θέμα τη φιλία. Μέρος των δημιουργιών τους παρατίθεται στο παράρτημα.

Γ3. Έλεγχος αποτελεσμάτων και αναγνώριση προβλημάτων

Με βάση όσα έχουν ήδη παρουσιαστεί, γίνεται φανερό ότι για τον τρίτο αυτόν ερευνητικό κύκλο ο έλεγχος των αποτελεσμάτων όπως και η αναγνώριση των προβλημάτων που ανέκυπταν σε κάθε φάση, γινόταν τμηματικά στο τέλος κάθε επιμέρους φάσης. Η στρατηγική αυτή επιλέχθηκε από την ερευνήτρια έτσι ώστε, απ' τη μια να γίνεται κατανοητή και ευδιάκριτη η πορεία της παρέμβασης σε συνδυασμό με τις αναπροσαρμογές που προέκυπταν και απ' την άλλη για να μην συσσωρευτεί

μεγάλος όγκος πληροφοριών στο τέλος του κύκλου και υποτιμηθούν ενδεχομένως κάποιες παρατηρήσεις ή ευρήματα.

Κύκλος 4

A4. Τροποποιημένο πλάνο δράσης

Αφού ολοκληρώθηκε το εκπαιδευτικό κομμάτι του προγράμματος παρέμβασης κρίθηκε αναγκαία η τελική αξιολόγηση του συνόλου της ερευνητικής πορείας και η καταγραφή των αποτελεσμάτων όλης της παρέμβασης. Για το σκοπό αυτό προγραμματίστηκαν εκ νέου συνεντεύξεις με το εκπαιδευτικό προσωπικό, το οποίο είχε συμμετάσχει και στην πρώτη φάση της αξιολόγησης, όπως και με τα εκπαιδευόμενα άτομα. Για την περίπτωση των τελευταίων, στόχος ήταν η αντιπαραβολή των απαντήσεων κάθε ατόμου ξεχωριστά με τις απαντήσεις που δόθηκαν κατά την πρώτη φάση αξιολόγησης των δεξιοτήτων, εφόσον αποφασίστηκε η συνέντευξη να γίνει βάσει των ίδιων ακριβώς ερωτήσεων.

Παράλληλα, για την αξιολόγηση της όλης παρέμβασης επιστρατεύτηκε και η παρατήρηση, αυτή τη φορά όμως υπό διαφορετικές συνθήκες. Το συγκεκριμένο ΚΔΑΠ στις αρχές Μαΐου αδελφοποιήθηκε με αντίστοιχο φορέα του εξωτερικού, του οποίου μέλη και εκπαιδευόμενα άτομα επισκέφθηκαν για δύο εβδομάδες το κέντρο στο οποίο διεξήχθη η έρευνα. Έτσι, η αξιολόγηση των κερτημένων διαπροσωπικών δεξιοτήτων θα γινόταν τώρα σε πραγματικές συνθήκες, βάση του αναλυτικού φύλλου παρατήρησης που είχε χρησιμοποιηθεί σε προηγούμενη φάση προς αντιπαραβολή των αποτελεσμάτων παράλληλα με τα δεδομένα των συνεντεύξεων και το αναστοχαστικό ημερολόγιο.

Η αξιολόγηση αποφασίσθηκε να διαρκέσει περίπου τέσσερις εβδομάδες. Από τα μέσα Απριλίου ως τα μέσα με τέλη Μαΐου.

B4. Εφαρμογή Επόμενης Δράσης (Implement Next Action Steps)

Αφού ολοκληρώθηκαν οι συναντήσεις του τρίτου ερευνητικού κύκλου, σχεδιάστηκε η διερευνητική πορεία για την τελική αξιολόγηση του συνολικού προγράμματος παρέμβασης.

Αρχικά, διεξήχθησαν οι συνεντεύξεις με τα εκπαιδευόμενα άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα κάτω από τις ίδιες ακριβώς συνθήκες και με το ίδιο σενάριο και ερωτήσεις που είχαν χρησιμοποιηθεί για την αρχική αξιολόγηση των δεξιοτήτων του δείγματος.

Συγχρόνως, η ερευνήτρια για το υπόλοιπο διάστημα από το πέρας των συναντήσεων του τρίτου κύκλου ως και τα μέσα Μαΐου συμμετείχε και πάλι στις δραστηριότητες των εργαστηρίων του ΚΔΑΠ, εφόσον είχε ολοκληρωθεί η παρέμβαση στα πλαίσια του εργαστηρίου Πληροφορικής. Σκοπός ήταν η άμεση παρατήρηση της συμπεριφοράς και των σχέσεων του δείγματος με βάση το φύλλο παρατήρησης.

Η παρατήρηση απέκτησε μεγαλύτερο ενδιαφέρον με την άφιξη των μελών του ΚΔΑΠ του εξωτερικού, τα οποία συμμετείχαν στα εργαστήρια παράλληλα με τα άλλα άτομα και πραγματοποίησαν από κοινού δραστηριότητες, επισκέψεις σε αξιοθέατα και μουσεία της περιοχής, παιχνίδια, ακόμα και αποχαιρετιστήριο «πάρτι» την τελευταία μέρα πριν την αναχώρησή τους. Η ερευνήτρια σε όλα αυτά ήταν παρούσα και παρακολουθούσε τις κινήσεις του δείγματος, τηρώντας συστηματικά και το αναστοχαστικό ημερολόγιο στο τέλος κάθε ημέρας.

Τέλος, κλήθηκαν τα ίδια μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού που είχαν δώσει συνέντευξη κατά την αρχική φάση αξιολόγησης και πάλι σε συνέντευξη, στον ίδιο χώρο, αλλά με διαφορετικές ερωτήσεις. Αυτή τη φορά το περιεχόμενο των ερωτήσεων στρεφόταν στον σχεδιασμό, τις συνθήκες διεξαγωγής και τα αποτελέσματα του προγράμματος παρέμβασης που έλαβε χώρα στο ΚΔΑΠ. Επίσης, οι εκπαιδευτές που συμμετείχαν κλήθηκαν να δηλώσουν την άποψή τους σχετικά με τυχόν παρατηρούμενες τροποποιήσεις στη συμπεριφορά των απασχολούμενων ατόμων, όπως επίσης και τυχόν σχόλια για ελλείψεις του προγράμματος παρέμβασης όπως εφαρμόστηκε.

Γ4. Έλεγχος τελικών αποτελεσμάτων και αναγνώριση προβλημάτων

Αφού ολοκληρώθηκε η διαδικασία της συλλογής δεδομένων για την τελική αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος παρέμβασης με βάση τρία διαφορετικά ερευνητικά εργαλεία (παρατήρηση – συνέντευξη – ημερολόγιο), ακολούθησε συνδυαστικά η ανάλυση των αποτελεσμάτων με βάση τη θεματική ανάλυση.

Πρώτα απ' όλα, αναλύθηκαν συγκριτικά τα δεδομένα από τα φύλλα παρατήρησης πριν και μετά την πραγματοποίηση της παρέμβασης για κάθε άτομο ξεχωριστά. Η διαφορά στη συχνότητα εμφάνισης των υπό εξέταση συμπεριφορών ήταν άμεσα εμφανής, ήδη μόνο από την εξέταση των φύλλων παρατήρησης.

Για την πλειονότητα του δείγματος συγκεκριμένα η δεύτερη φάση του τρίτου ερευνητικού κύκλου σχετικά με την ευγένεια και την κατάλληλη αντίδραση σε πειράγματα και φιλοφρονήσεις κατά την αλληλεπίδραση με τους άλλους αποδείχθηκε ιδιαίτερα αποτελεσματική. Μονάχα δύο άτομα εξακολουθούσαν να παρουσιάζουν πιο

υψηλά ποσοστά εμφάνισης αρνητικής συμπεριφοράς σε σχέση με τα άλλα: ο Ραφαήλ και ο Δημήτρης και μάλιστα μεταξύ τους. Ο Ραφαήλ συνέχιζε να προκαλεί τον Δημήτρη σε κάθε ευκαιρία και ο δεύτερος ανταπέδιδε με τον ίδιο τρόπο. Και πάλι, ωστόσο, έπειτα από υπόδειξη του εκπαιδευτικού προσωπικού αντιλαμβάνονταν αμέσως το λάθος τους και σταματούσαν εκεί, κάτι που δεν συνέβαινε κατά το προηγούμενο διάστημα.

Σημαντική βελτίωση παρατηρήθηκε και ως προς το σεβασμό στη γνώμη και στα αντικείμενα των άλλων. Το γεγονός αυτό έγινε ιδιαίτερα αισθητό κατά το τελευταίο διάστημα που ήταν παρόντα και τα μέλη του άλλου ΚΔΑΠ – ΜΕΑ. Κανένα άτομο από αυτά που συμμετείχαν στην παρέμβαση δεν θέλησε να αποκτήσει αντικείμενα που είχαν στην κατοχή τους τα ξένα άτομα με αναπηρία, παρόλο που μερικά τα έβλεπαν για πρώτη φορά και τους προκαλούσαν την περιέργεια (π.χ. iPad).

Επιπλέον, το τελευταίο αυτό διάστημα η πλειονότητα των ατόμων του δείγματος φάνηκε να είναι πιο διαλλακτική και να σέβεται τη γνώμη των άλλων. Για παράδειγμα, ο Γιώργος που μέχρι πρότινος παρουσίαζε αρχηγικές τάσεις και δεν υπολόγιζε τη γνώμη κανενός άλλου απασχολούμενου ατόμου, τώρα φάνηκε να υποχωρεί σε συζητήσεις και να ακολουθεί μερικές φορές και τις επιθυμίες του φίλου του Μιχάλη.

Η συγκριτική ανάλυση των συνεντεύξεων των εκπαιδευόμενων ατόμων ήρθε να συμπληρώσει τις παραπάνω παρατηρήσεις. Αυτή τη φορά δόθηκαν πολύ περισσότερο ολοκληρωμένες απαντήσεις στις ερωτήσεις της συνέντευξης.

Αναλυτικά, ως προς την αυτοπαρουσίαση, υπήρχαν έξι άξονες που έπρεπε να συμπεριλάβουν οι εκπαιδευόμενοι: (1) ονοματεπώνυμο, (2) ηλικία, (3) καταγωγή, (4) απασχόληση, (5) ενδιαφέροντα και (6) όνειρα – προσδοκίες για το μέλλον. Στον πίνακα

που ακολουθεί παρουσιάζεται η κάλυψη των προαναφερθέντων θεματικών αξόνων στη συνέντευξη πριν και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση:

ΠΙΝΑΚΑΣ 2: Ποσοστό θεματικής κάλυψης των απαιτούμενων αξόνων κατά την αυτοπαρουσίαση

Όνομα	Συνέντευξη πριν την παρέμβαση	Συνέντευξη μετά την παρέμβαση
Κατερίνα	3/6	5/6
Μαρία	2/6	4/6
Νικόλας	2/6	4/6
Ραφαήλ	1/6	4/6
Δημήτρης	2/6	4/6
Σπύρος	2/6	5/6
Μιχάλης	4/6	6/6
Βαλάντω	3/6	6/6
Θεοδόσης	2/6	5/6
Γιώργος	4/6	6/6

Γίνεται, δηλαδή, αισθητή η βελτίωση της επίδοσης των εκπαιδευόμενων ως προς την αυτοπαρουσίασή τους. Το γεγονός αυτό επαληθεύτηκε και κατά την άφιξη των μελών του άλλου ΚΔΑΠ στο κέντρο. Προς έκπληξη της ερευνήτριας και του λοιπού προσωπικού, ο Γιώργος, ο Μιχάλης, η Βαλάντω και ο Σπύρος με δική τους πρωτοβουλία αυτοσυστήθηκαν ακολουθώντας όλες τις απαιτούμενες διαδικασίες στις

οποίες είχαν ασκηθεί κατά το διάστημα της πρώτης φάσης του τρίτου ερευνητικού κύκλου.

Παράλληλα, ως προς την παρουσίαση ενός άλλου ατόμου σε μια ομάδα άλλων δεν εντοπίστηκαν σαφείς ενδείξεις για το σύνολο του δείγματος. Παρόλα αυτά, όταν κλήθηκε ο Νικόλας να συστήσει το Διονύση (άλλο απασχολούμενο μέλος του ΚΔΑΠ με κόφωση) στα μέλη του άλλου ΚΔΑΠ δεν φάνηκε να αντιμετωπίζει κάποια δυσκολία.

Σχετικά με την έναρξη συζήτησης και τη δημιουργία φιλικών διαπροσωπικών σχέσεων, οι σχέσεις μεταξύ των ατόμων στα πλαίσια του ΚΔΑΠ παρουσίασαν βελτίωση. Με βάση τα δεδομένα των συνεντεύξεων των απασχολούμενων ατόμων, οι πιο δημοφιλείς στο κέντρο συνέχιζαν να είναι με φθίνουσα σειρά ο Γιώργος, ο Μιχάλης, ο Σπύρος και ο Νικόλας, ενώ οι πιο απομονωμένοι βρέθηκαν να είναι η Κατερίνα και ο Θεοδόσης, όπως ακριβώς είχε εντοπισθεί και κατά την αρχική αξιολόγηση. Ωστόσο, παρόλο που δεν υπήρξε μεταβολή στο παραπάνω εύρημα, τόσο κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων στα πλαίσια των εργαστηρίων όσο και στα διαλείμματα, η Κατερίνα άρχισε να κάνει περιστασιακά περισσότερο παρέα με τα άλλα άτομα –ιδίως με τη Μαρία και τον Μιχάλη – ενώ ο Νικόλας και ο Σπύρος προσπαθούσαν να την πλησιάζουν με κάθε ευκαιρία για να μην είναι μόνη. Ο Θεοδόσης, παρόλα αυτά, συνέχιζε να απομονώνεται και να δείχνει να μην τον ενδιαφέρει η παρέα των υπολοίπων.

Τις προαναφερθείσες παρατηρήσεις επιβεβαίωσαν και οι συνεντεύξεις του εκπαιδευτικού προσωπικού. Και οι τρεις ερωτώμενες εκπαιδευτριες υπογράμμισαν τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων του δείγματος, καθώς άρχισαν να εδραιώνονται πιο δυνατοί δεσμοί φιλίας που επεκτείνονταν και έξω από τα πλαίσια του

ΚΔΑΠ. Ειδικότερα, ο Γιώργος, ο Μιχάλης και ο Σπύρος ξεκίνησαν να έχουν πιο συχνές επαφές τα απογεύματα και να κάνουν μαζί βόλτες.

Η ψυχολόγος δε του ΚΔΑΠ (Παράρτημα - 5) τόνισε ότι «...αυτά που φάνηκε να επηρεάζονται περισσότερο (από το πρόγραμμα παρέμβασης) είναι αυτά που οι κοινωνικές τους δεξιότητες ήταν λιγότερο αναπτυγμένες και σαν χαρακτήρες ήταν άτομα εξωστρεφή και κοινωνικά, όπως ο Ραφαήλ. Ο Ραφαήλ, που λόγω της έντονης προσωπικότητάς του δυσκολεύεται να κάνει παρέα και να επικοινωνήσει με τα άλλα παιδιά, μπόρεσε να γίνει πιο αρεστός στους άλλους και να συναναστρέφεται καλύτερα μαζί τους».

Παρόλα αυτά, όπως και στην περίπτωση του Θεοδόση, άτομα με σοβαρές ψυχωσικές διαταραχές όπως ο Δημήτρης, δεν μπόρεσαν να ανταπεξέλθουν με την ίδια αποτελεσματικότητα και επιτυχία στο πρόγραμμα παρέμβασης. Δεδομένης της σχιζοφρενικής ψύχωσης απ' την οποία πάσχει ο τελευταίος, «βυθίζεται» συνεχώς σ' έναν άλλον, δικό του εμμονικό κόσμο και δεν μπορεί να ακολουθήσει τις προβλεπόμενες διαδικασίες για μια, παραδείγματος χάριν, συζήτηση μεγαλύτερης διάρκειας. Το γεγονός αυτό παρεμποδίζει την εξέλιξη και τη γενικότερη ανάπτυξη των διαπροσωπικών του σχέσεων.

Όπως κατά την αρχική αξιολόγηση τα ελλείμματα στους επιμέρους τομείς των διαπροσωπικών δεξιοτήτων που εντοπίστηκαν παρουσιάστηκαν συγκεντρωτικά σε διάγραμμα (βλ. Γράφημα 1), έτσι και για την απεικόνιση των αποτελεσμάτων της τελικής αξιολόγησης κατασκευάστηκαν δύο διαφορετικά διαγράμματα (Γράφημα 2 και Γράφημα 3), προκειμένου να αποτυπωθεί η διαφοροποίηση που επήλθε ως προς το μέγεθος των ελλειμμάτων που εμφάνιζαν πλέον οι συμμετέχοντες.



Γράφημα 2: Κατανομή ελλειμμάτων των απασχολούμενων πριν την παρέμβαση

Έτσι, κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης τα κύρια ελλείμματα εντοπίστηκαν στην κατάλληλη αντίδραση και ανταπόκριση στα «πειράγματα» και τις φιλοφρονήσεις των άλλων με τον ανάλογο τόνο φωνής, στις δεξιότητες αυτοπαρουσίασης και στις συστάσεις σχετικά με τρίτα άτομα.



Γράφημα 3: Κατανομή ελλειμμάτων των απασχολούμενων μετά την παρέμβαση

Με την πρώτη ματιά, μπορεί κανείς να αντιληφθεί τα κατά πολύ μειωμένα ελλείμματα σε σχέση με το προηγούμενο διάγραμμα, καθώς η συχνότητα εμφάνισης των συμπεριφορών που συνδέονται με τις αντίστοιχες διαπροσωπικές δεξιότητες παρουσιάζεται με πολύ χαμηλότερα ποσοστά. Η μόνη δεξιότητα για την οποία παρατηρείται πιο υψηλό έλλειμμα, η «βλεμματική επαφή», δεν συμπεριλήφθηκε καθόλου στο πρόγραμμα παρέμβασης καθώς θεωρήθηκε δευτερεύουσας σημασίας σε σχέση με τις άλλες που εμπίπτουν στον τομέα των διαπροσωπικών δεξιοτήτων.

Συνεπώς, από τα δεδομένα που προέκυψαν, όπως παρουσιάστηκαν προηγουμένως, θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει την επιτυχία του προγράμματος παρέμβασης για την αποτελεσματικότητα των ΤΠΕ στην ενίσχυση των διαπροσωπικών δεξιοτήτων των ενηλίκων ατόμων με σοβαρές αναπηρίες και διαταραχές.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση του ρόλου των ΤΠΕ ως προς την ενίσχυση των διαπροσωπικών δεξιοτήτων των ενηλίκων ατόμων με σοβαρές αναπηρίες και διαταραχές. Η εκπαιδευτική παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε έγινε στα πλαίσια έρευνας δράσης, κατά την οποία αξιοποιήθηκε ως βασικό εκπαιδευτικό εργαλείο ο ηλεκτρονικός υπολογιστής και οι δυνατότητές του. Βασικοί στόχοι της ήταν οι συμμετέχοντες να επιτυγχάνουν επαρκώς τόσο την αυτοπαρουσίασή τους όσο και τρίτων ατόμων, να διακρίνουν και να εκδηλώνουν κατάλληλη συμπεριφορά ανάλογα με το ερέθισμα κατά την αλληλεπίδρασή τους με τους άλλους, να διακρίνουν τη φιλία από την απλή γνωριμία ως προς τα χαρακτηριστικά και τις εκδηλούμενες συμπεριφορές και τελικά να βελτιωθούν οι μεταξύ τους διαπροσωπικές σχέσεις στα πλαίσια του ΚΔΑΠ.

Έτσι, σύμφωνα με τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την τελική αξιολόγηση του προγράμματος παρέμβασης ως προς την ενίσχυση των διαπροσωπικών δεξιοτήτων των ενηλίκων απασχολούμενων του ΚΔΑΠ – ΜΕΑ όπου διεξήχθη η έρευνα, η συνολική δράση αποδείχθηκε ότι επέφερε σημαντική βελτίωση στις συμπεριφορές που σχετίζονται με τις διαπροσωπικές σχέσεις των ενηλίκων με σοβαρές αναπηρίες και διαταραχές.

Ωστόσο, δεδομένης της απουσίας πανομοιότυπων ερευνών που να εστιάζουν τόσο στον συγκεκριμένο τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων, όσο και στην ιδιαίτερη αυτή ομάδα των ενηλίκων με σοβαρές αναπηρίες και διαταραχές, δεν είναι εφικτή η συγκριτική μελέτη των αποτελεσμάτων της παρούσας μελέτης με άλλων ερευνών ως προς τους επιμέρους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα, προκειμένου να μπορέσει

να υπάρξει ακριβές μέτρο σύγκρισης για την αποτελεσματικότητα της παρούσας έρευνας. Παρόλα αυτά, αναφορικά με τη γενικότερη παρέμβαση στις κοινωνικές δεξιότητες και με τη χρήση των τεχνολογικών μέσων, η παρούσα μελέτη φαίνεται να συμβαδίζει με άλλες στους συγκεκριμένους τομείς, σε διεθνές επίπεδο..

Ειδικότερα, ως προς την ανάπτυξη επιθυμητών συμπεριφορών στους ενήλικες με σοβαρές αναπηρίες και διαταραχές, κατά την αρχική αξιολόγηση του επιπέδου των κερτημένων δεξιοτήτων των συμμετεχόντων, εντοπίστηκαν σοβαρά ελλείμματα ως προς τις διαπροσωπικές δεξιότητες γενικότερα. Το γεγονός αυτό έρχεται σε συμφωνία με παλαιότερες έρευνες (Deshler & Schumaker, 1983· Heber & Garber, 1984· Umadevi & Sukumaran, 2012), οι οποίες ανέδειξαν ότι μολονότι το επίπεδο των κοινωνικών δεξιοτήτων των ατόμων με νοητικές αναπηρίες βελτιώνεται όσο προχωρούν στην ενήλικη ζωή, παρόλα αυτά εξακολουθούν να παρουσιάζουν λειτουργικά ελλείμματα στην καθημερινή κοινωνική τους ζωή (Umadevi & Sukumaran, 2012). Για το λόγο αυτό γίνεται επιτακτική η ανάγκη παρέμβασης με στόχο την τροποποίηση των εκάστοτε συμπεριφορών και την κατάκτηση των επιθυμητών δεξιοτήτων.

Για την παρέμβαση αυτή, όπως και στην περίπτωση της παρούσας μελέτης, και άλλοι ερευνητές επιχείρησαν τη χρήση τεχνολογικά υποβοηθούμενων στρατηγικών για τη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων σε άτομα με πολλαπλές διαταραχές και αναπηρίες «υψηλού κινδύνου» (students with multiple high – incidence disabilities). Συγκεκριμένα, τόσο ως προς τη χρήση ΤΠΕ αλλά και ως προς τον σχεδιασμό της έρευνας (αξιολόγηση επιπέδου δεξιοτήτων – παρέμβαση βασισμένη στα ελλείμματα– αξιολόγηση της παρέμβασης), η παρούσα μελέτη φάνηκε να έρχεται σε πλήρη αντιστοιχία με την έρευνα των Smith, Williamson και Siegel – Robertson από το πανεπιστήμιο του Memphis το 2005. Με συνδυαστική χρήση της τεχνολογίας

(υπολογιστής, πολυμεσικό υλικό, ειδικά σχεδιασμένο λογισμικό) με την ενσάρκωση ρόλων (role playing) τόσο στο πλαίσιο της διδασκαλίας – παρέμβασης όσο και κατά την αξιολόγηση και οι δύο μελέτες κατέληξαν στο συμπέρασμα πως η χρήση της τεχνολογίας στη διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων καθίσταται απόλυτα αποτελεσματική, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις ατόμων στο αυτιστικό φάσμα, με σύνδρομο Asperger και μαθησιακές δυσκολίες (Smith, Williamson & Siegel – Robertson, 2005).

Την αποτελεσματικότητα της χρήσης της τεχνολογίας και ιδιαίτερα του μοντελισμού (modeling), σε συνέχεια με τα παραπάνω, υπογραμμίζει και η έρευνα του DeMatteo και των συνεργατών του (2012), η οποία επικεντρώνεται στα ελλείματα των δεξιοτήτων νεαρών ενηλίκων στο φάσμα του αυτισμού, στη σχεδίαση μιας ανάλογης παρέμβασης για την εξάλειψη των ελλειμάτων και στις μεθόδους επίτευξης του σκοπού αυτού.

Η αποτελεσματικότητα αυτή της χρήσης της τεχνολογίας στη διδασκαλία και γενικότερα στην εκπαίδευση ατόμων με αναπηρίες και διαταραχές αναγνωρίζεται και από τους Pinchevski και Peters (2016), οι οποίοι μάλιστα χαρακτηρίζουν την τεχνολογία ως «συνδετικό κρίκο» μεταξύ δυσλειτουργίας – αναπηρίας και κοινωνίας. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξε και η Παντζελιουδάκη (2010), η οποία κατά τη διερεύνηση της διεθνούς βιβλιογραφίας σχετικά με τα προγράμματα ενίσχυσης επικοινωνιακών δεξιοτήτων στο σύνδρομο Rett μέσω υποστηρικτικής εναλλακτικής επικοινωνίας, ανακάλυψε πως η χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή με ειδικά σχεδιασμένο για τις ανάγκες της παρέμβασης λογισμικό μπορεί να επιφέρει σημαντικές βελτιώσεις στο σύνολο των κοινωνικών δεξιοτήτων του ατόμου.

Υπέρ της λειτουργικότητας της βιντεοσκόπησης, της προβολής βίντεο με την εκτέλεση της επιθυμητής δεξιότητας – συμπεριφοράς, των κοινωνικών ιστοριών και τη

γενίκευση της μαθημένης δεξιότητας σε πραγματικές κοινωνικές καταστάσεις, που αξιοποιήθηκαν και για την παρούσα μελέτη, συνηγορεί και ο Χρυσός (2015), ο οποίος μάλιστα παραθέτει ένα υποδειγματικό σχέδιο εκμάθησης κοινωνικών δεξιοτήτων για έναν 22 ετών νέο με μέτρια νοητική υστέρηση, βασισμένο στην ακολουθία συγκεκριμένων σταδίων, όπου τα τεχνολογικά μέσα και οι παραπάνω τεχνικές συνιστούν το μοναδικό εργαλείο της παρέμβασης.

Άλλη μια μελέτη που επικεντρώθηκε μεν στην παρέμβαση για την ενίσχυση των κοινωνικών σχέσεων, όμως σε νοητικά υστερούντα παιδιά προσχολικής ηλικίας (Γκιργκινούδη 2012) και με μέσο παρέμβασης το συλλογικό παιχνίδι, απέδειξε ότι με σωστά ένα σωστά δομημένο πρόγραμμα παρέμβασης είναι δυνατόν να επιτευχθεί η ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων ατόμων με αναπηρία και η προώθηση της ένταξής τους στο σχολικό περιβάλλον. Σ' αυτό το συμπέρασμα κατέληξε και η παρούσα εργασία, αφού τόσο κατά τη διάρκεια όσο και μετά το πέρας της παρέμβασης, τα απασχολούμενα άτομα του ΚΔΑΠ που συμμετείχαν στην έρευνα, άρχισαν να αναπτύσσουν ισχυρότερες φιλικές σχέσεις μεταξύ τους, ενώ άλλα που προηγουμένως απέφευγαν την κάθε επαφή με τους άλλους (Κατερίνα, Θεοδόσης), τώρα δέχονταν έστω και περιστασιακά με μεγαλύτερη προθυμία την αλληλεπίδραση με τους άλλους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

Συμπεράσματα και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

6.1 Συμπεράσματα

Όπως προκύπτει από την ανάλυση των αποτελεσμάτων και τη συζήτηση, η παρούσα έρευνα καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι ΤΠΕ και η Τεχνολογικά Υποστηριζόμενη Μάθηση μπορούν να συνεισφέρουν τα μέγιστα στην εκπαίδευση και στην ανάπτυξη επιθυμητών συμπεριφορών των ατόμων με αναπηρίες και διαταραχές. Οι οπτικοποιημένες κοινωνικές ιστορίες, οι ταινίες, τα βίντεο, η προβολή της επιθυμητής συμπεριφοράς μέσω βίντεο (video modeling), η αυτοβιντεοσκόπηση και γενικότερα το πολυμεσικό υλικό που αξιοποιήθηκε για την παρούσα μελέτη επέδρασαν με τον πλέον αποτελεσματικό στη διαμόρφωση επιθυμητών συμπεριφορών.

Το γεγονός αυτό οφείλεται αφενός στο ότι ο ηλεκτρονικός υπολογιστής γενικότερα και το υλικό που χρησιμοποιήθηκε με βάση αυτόν αποτέλεσε σημαντικό θέλγητρο για τα εκπαιδευόμενα άτομα με αναπηρία και διαταραχές. Τα χρώματα, η κίνηση, ο ήχος προσέλκυαν το ενδιαφέρον των τελευταίων, με αποτέλεσμα να προσέρχονται στο εργαστήριο Πληροφορικής πάντα με όρεξη και ουδέποτε με το ζόρι. Το γεγονός αυτό συνέβαλε στη δημιουργία ενός καθ' όλα ευχάριστου και ζεστού κλίματος.

Επιπλέον, κατά τη διάρκεια παρακολούθησης των βιντεοσκοπημένων συζητήσεων παρατηρήθηκε μεγάλο ενδιαφέρον εκ μέρους των εκπαιδευόμενων, διότι είχαν την αίσθηση ότι ο εικονιζόμενος κάθε φορά ενήλικας που αυτοπαρουσιαζόταν απευθυνόταν αποκλειστικά στους ίδιους. Μάλιστα η Μαρία (Σύνδρομο Down) προσπαθούσε να μιλήσει στην οθόνη και να ρωτήσει και άλλα πράγματα το παρουσιαζόμενο άτομο.

Αυτό που, ωστόσο, κέντρισε το ενδιαφέρον της ερευνήτριας ήταν η προθυμία και ο βαθύς ενθουσιασμός των συμμετεχόντων στο διάστημα που ακολούθησε μετά την αυτοβιντεοσκόπησή τους. Συγκεκριμένα, την ημέρα που θα βιντεοσκοπούσαν τον εαυτό τους συστηνόμενοι, παρατηρήθηκε υπέρμετρος ενθουσιασμός και αγωνία. Καμία δραστηριότητα στα εργαστήρια που παρακολουθούσαν πριν τη συνάντηση με την ερευνήτρια δεν μπόρεσε να υλοποιηθεί, καθώς όλοι οι συμμετέχοντες περίμεναν αγωνιωδώς την ώρα που θα εισέρχονταν στο εργαστήριο. Από εκείνη την ημέρα και έπειτα, οι εκπαιδευόμενοι εκδήλωναν ακόμα μεγαλύτερη προθυμία να εκτελέσουν τις εντολές που τους δίνονταν στα πλαίσια του εργαστηρίου Πληροφορικής από την ερευνήτρια, ενώ τις ολοκλήρωναν με περισσότερη ευστοχία.

Από τα παραπάνω προκύπτει εύλογα το συμπέρασμα ότι κατά την εκπαίδευση ατόμων με ιδιαιτερότητες, αναπηρίες, διαταραχές καθοριστικό ρόλο κατέχει αφενός η διαμόρφωση ευχάριστου κλίματος που να συμβαδίζει με τις εκάστοτε προτιμήσεις και ενδιαφέροντά τους και αφετέρου η παροχή κινήτρου. Στην προκειμένη περίπτωση, ως κίνητρο λειτούργησε η δημιουργία του «Βιβλίου της φιλίας», στο οποίο συγγραφείς θα ήταν όλοι οι συμμετέχοντες και θα το παρουσίαζαν ενώπιον όλων των απασχολούμενων του ΚΔΑΠ και του εκπαιδευτικού και διοικητικού προσωπικού.

Έτσι, η επιλογή των ΤΠΕ ως εργαλείο για την εκπαίδευση και συγκεκριμένα για την ενίσχυση των διαπροσωπικών αλλά και κοινωνικών δεξιοτήτων γενικότερα αποδείχθηκε εύστοχη για δύο βασικούς λόγους:

- α. Λόγω της ελκυστικότητάς τους για τα άτομα με αναπηρίες και διαταραχές
- β. Λόγω των αποτελεσματικών διδακτικών μεθόδων που εφαρμόζονται αποκλειστικά με βάση αυτές (video modeling, αυτοβιντεοσκόπηση, προβολή κοινωνικών ιστοριών σε μορφή κινουμένων σχεδίων κτλ).

Τέλος, από την εξέταση των αποτελεσμάτων αποδείχθηκε πως ακόμα και κατά τη διάρκεια της ενήλικης ζωής τους, τα άτομα με σοβαρές αναπηρίες και διαταραχές έχουν τη δυνατότητα να καλλιεργήσουν και να ενισχύσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες και ιδιαίτερα εκείνες που σχετίζονται με τις διαπροσωπικές συμπεριφορές. Ακόμα και στις περιπτώσεις των ατόμων που εμφάνιζαν έντονες τάσεις απομόνωσης, παρατηρήθηκε βελτίωση έστω και περιστασιακά. Αυτό εκλαμβάνεται ως θετικό ερέθισμα, το οποίο οδηγεί στο συμπέρασμα ότι με ένα ενδεχομένως μεγαλύτερης διάρκειας πρόγραμμα παρέμβασης ίσως τα αποτελέσματα να ήταν ακόμα περισσότερο εμφανή.

6.2 Περιορισμοί της μελέτης

Κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού και της υλοποίησης του προγράμματος παρέμβασης ανέκυψαν ορισμένα λειτουργικά ζητήματα, τα οποία συνέβαλαν στον σχεδιασμό και στην έκβαση της έρευνας.

Αρχικά, οι περιπτώσεις των εκπαιδευόμενων ατόμων του ΚΔΑΠ – ΜΕΑ ήταν κατά κύριο λόγο σοβαρές μορφές αναπηρίας και διαταραχών κυρίως ψυχωσικών. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα την ανάδειξη της ανάγκης για «περισσότερο χρόνο». Η ερευνήτρια χρειάστηκε περισσότερο χρόνο για την εξοικείωσή της με τα άτομα, για την έγκυρη αξιολόγηση του επιπέδου των ήδη κερτημένων διαπροσωπικών τους δεξιοτήτων, για την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης και την τελική του αξιολόγηση. Συνεπώς, ένα ακόμα μεγαλύτερης διάρκειας πρόγραμμα παρέμβασης θα ήταν απόλυτα θεμιτό και ενδεχομένως περισσότερο αποτελεσματικό.

Παράλληλα, κάποια λειτουργικά εμπόδια δεν επέτρεψαν την εφαρμογή περαιτέρω δραστηριοτήτων με κέντρο τις ΤΠΕ. Συγκεκριμένα, η ερευνήτρια σκοπό είχε την

αξιοποίηση λογισμικών επαυξημένης πραγματικότητας όπως και τη χρήση του Skype για επικοινωνία με άλλα ΚΔΑΠ της χώρας. Ωστόσο, οι παλιότερης τεχνολογίας ηλεκτρονικοί υπολογιστές που διέθετε το ΚΔΑΠ, η έλλειψη εξαρτημάτων (κάμερα, μικρόφωνο) και η πολύ κακής ποιότητας σύνδεση στο διαδίκτυο εξαιτίας της τοποθεσίας του ΚΔΑΠ, απέτρεψαν την συμπερίληψη των δράσεων αυτών στο πρόγραμμα παρέμβασης.

Εκτός των παραπάνω, δεδομένου ότι αντικείμενο της μελέτης ήταν οι διαπροσωπικές δεξιότητες, συμπεριφορές και σχέσεις εύλογα κανείς θα αναρωτιόταν για την απουσία των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, όπως το Facebook, το Instagram και το Twitter από τον όλο σχεδιασμό. Ωστόσο, εσκεμμένα η ερευνήτρια απέφυγε την αναφορά στα παραπάνω μέσα για δύο λόγους: αφενός, από τους 10 συμμετέχοντες μόνο οι τρεις γνώριζαν ανάγνωση και από αυτούς οι δύο είχαν λογαριασμό στο Facebook και αφετέρου η διοίκηση του ΚΔΑΠ ζήτησε να μην συμπεριληφθούν στην έρευνα, προκειμένου να μην προκύψει κάποιο ζήτημα με τους κηδεμόνες των απασχολούμενων.

Τέλος, λαμβάνοντας υπόψιν ότι το μεγαλύτερο μέρος της παρέμβασης εμπειρείχε βιντεοσκοπημένες συνεντεύξεις και βιντεοσκοπήσεις των ίδιων των συμμετεχόντων, για λόγους διασφάλισης και προστασίας των προσωπικών δεδομένων, δεν εμπριέχονται στο παράρτημα ενδεικτικές εικόνες από τη διαδικασία της δημιουργίας και προβολής των βίντεο.

6.3 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Με δεδομένη την απουσία αντίστοιχων ερευνών, που να εστιάζουν στην ενίσχυση όχι μόνο των διαπροσωπικών αλλά και γενικότερα των κοινωνικών δεξιοτήτων των ενηλίκων με σοβαρές αναπηρίες και διαταραχές μέσω της χρήσης ΤΠΕ, κρίνεται

ωφέλιμο να εστιάσουν περισσότεροι ερευνητές στον συγκεκριμένο τομέα, προκειμένου να υπάρξει έλεγχος της εγκυρότητας των αποτελεσμάτων και να γίνει εφικτή η γενίκευσή τους.

Ως προς τη χρήση των ΤΠΕ, θα ήταν καλό να επιχειρηθεί η αξιοποίηση και άλλων λογισμικών ή εφαρμογών. Για παράδειγμα, θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν στο πρόγραμμα παρέμβασης δραστηριότητες με λογισμικά επαυξημένης πραγματικότητας αλλά και εφαρμογές Web 2.0, το Skype και τα άλλα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Αν η απλή προβολή πολυμεσικού υλικού και η αυτοβιντεοσκόπηση επέφερε θετικά αποτελέσματα, σίγουρα η εμπλοκή τέτοιων διαδραστικών εφαρμογών θα ήταν κατά πολύ περισσότερο προσοδοφόρα.

Τα παραπάνω θα ήταν προτιμότερο να αξιοποιηθούν στο βάθος του χρόνου και στο συγκεκριμένο ΚΔΑΠ, κάτω από τις κατάλληλες συνθήκες (εξοπλισμός, συγκατάθεση διοίκησης). Ιδιαίτερα μετά την πρόσφατη αδελφοποίηση με αντίστοιχο φορέα του εξωτερικού, η σύνδεση μέσω Skype θα μπορούσε να λειτουργήσει υποστηρικτικά στην ενίσχυση των σχέσεων μεταξύ των δύο φορέων -και ως προς τους εκπαιδευόμενους και ως προς το προσωπικό- και να συμβάλλει στην μεταξύ τους επικοινωνία.

Επίλογος

Δεδομένης της σημασίας ανάπτυξης των διαπροσωπικών δεξιοτήτων αλλά και των κοινωνικών δεξιοτήτων γενικότερα, όπως παρουσιάστηκε σε προηγούμενα κεφάλαια, γίνεται επιτακτική η ανάγκη για αποτελεσματική παρέμβαση με στόχο την ενίσχυσή τους. Η ανάγκη αυτή καθίσταται ακόμα μεγαλύτερη για την περίπτωση ατόμων που εκ φύσεως υστερούν στον τομέα αυτόν, όπως τα άτομα με σοβαρές αναπηρίες και διαταραχές.

Έχοντας κατά νου κανείς, αφενός τη σημασία και την αναγκαιότητα επαρκούς ανάπτυξης των δεξιοτήτων αυτών και αφετέρου την αποτελεσματικότητα της χρήσης των ΤΠΕ για τον σκοπό αυτό, μπορεί εύκολα να οδηγηθεί στο σχεδιασμό ενός προγράμματος παρέμβασης βασιζόμενου στη χρήση των ΤΠΕ. Μολονότι λειτουργικές δυσκολίες κατά την εφαρμογή του προγράμματος είναι αναπόφευκτες λόγω και της ιδιαιτερότητας των ατόμων αυτών, όπως και η αντιμετώπιση σοβαρών δυσκολιών, ωστόσο η ικανοποίηση από το αποτέλεσμα - ακόμα κι αν αυτό δεν μπορεί να θεωρηθεί ευρείας κλίμακας - μπορεί να αντιπαρέλθει των όλων δυσχερειών και να προσφέρει τη μέγιστη ηθική ικανοποίηση στον ερευνητή - εκπαιδευτή. Για χάρη και μόνο αυτού του απερίγραπτου συναισθήματος αξίζει να καταβάλει κανείς υπέρτατη προσπάθεια...

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία:

- Αγγελόπουλος, Ν. (2009). *Ιατρική Ψυχολογία και Ψυχοπαθολογία: Μια σύγχρονη Ψυχιατρική* (τόμος Β'). Αθήνα: ΒΗΤΑ.
- Αλεβιζόπουλος, Γ. (2014). Συναισθηματικές σημειώσεις, Πανεπιστημιακές σημειώσεις, ΕΚΠΑ, ανακτήθηκε 15 Απριλίου, 2018, από το διαδικτυακό τόπο https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/NURS194/Alevizopoulos_Mood_disorders_Lectures.pdf
- Αλευριάδου, Α., & Γκιαούρη, Σ. (2009). *Γενετικά Σύνδρομα Νοητικής Υστέρησης: Αναπτυξιακή και Εκπαιδευτική Προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- ΑΠΣ – ΔΕΠΠΣ (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης για μαθητές με Ελαφρά και Μέτρια Νοητική Καθυστέρηση. Έργο: Χαρτογράφηση – Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής. ΥΠΕΠΘ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Τμήμα Ειδικής Αγωγής.
- Αυγητίδου, Σ. (2011). *Η αξιοποίηση των ημερολογίων στην εκπαιδευτική έρευνα-δράση: προϋποθέσεις και διαδικασίες*. *ActionResearcher in Education*, 2, 29-48.
- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους: Μια εισαγωγή στις μεθόδους έρευνας δράσης*. (Μ. Δεληγιάννη, Μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Βοσνιάδου, Σ. (2006). *Παιδιά, Σχολεία και Υπολογιστές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γιακουμάκη, Α. (2012). *Δεξιότητες ζωής των ατόμων με αναπηρίες: Μια πιλοτική έρευνα των απόψεων των επαγγελματιών ειδικής αγωγής*. (Μεταπτυχιακή εργασία), Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Γκιργκινούδη, Ε. (2012). *Η ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων παιδιών με νοητική ανεπάρκεια με συνομηλίκους τους: ένα πιλοτικό πρόγραμμα παρέμβασης στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης*. (Μεταπτυχιακή εργασία) Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκης.
- Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν. (2009). *Μεθοδολογικές προσεγγίσεις που συμβάλλουν στην ανάπτυξη επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων για αποτελεσματική συμμετοχή των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία*. Ανακτήθηκε 3 Μαρτίου, 2018, από το διαδικτυακό τόπο www.pischools.gr/preschool_education/articles/meth_pros.doc
- Cervone, D., & Pervin, L.A. (επιμ. Μπρούζος, Α.). (2013). *Θεωρίες Προσωπικότητας: Έρευνα και Εφαρμογές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (Σ. Κυραννάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά, Μ. Φιλοπούλου, Μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Δαραής , Κ.Α. (2002). *Ανάγνωση, γραφή και άτομα με σύνδρομο Down*. Θεσσαλονίκη: UniversityStudioPress.
- Δελλασούδας, Λ. Γ. (2005). *Διδακτική μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Από τη θεωρία στην πράξη*, Τόμος Β'. Αθήνα: Ατραπός.
- Δημητριάδου, Ι. (2015). *Η ανεξάρτητη διαβίωση των ατόμων με νοητική αναπηρία: Μια συνδυαστική μελέτη των απόψεων των γονέων, του εκπαιδευτικού προσωπικού και των νέων με νοητική αναπηρία στην Ελλάδα*. (Διδακτορική διατριβή), Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη
- Elliott, S., Kratochwill, T., Cook, J.L., Travers, J. (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία*. (Μ. Σόλμαν, Φ. Καλυβά, Μετάφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2000). *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ίσαρη, Φ., Πουρκός, Μ. (2015). *Οργάνωση, Ταξινόμηση, Ανάλυση και Αξιολόγηση Ποιοτικών Δεδομένων*. [Κεφάλαιο Συγγράμματος]. Στο Ίσαρη, Φ., Πουρκός, Μ. 2015. Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα:Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. κεφ 5. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/5822>
- Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Διδασκαλία και έρευνα – Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κιλαμπέρια, Β. (2013). *Ενήλικες με Νοητική Υστέρηση: Η συνύπαρξη ψυχικών διαταραχών & νοητικής στέρησης*. Ανακτήθηκε 13 Μαΐου 2018 από τον διαδικτυακό τόπο <http://psychologein.dagorastos.net>
- Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των τεχνολογιών πληροφορίας και των επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών
- Κουρτέση, Σ. Θ.(2013). *Κοινωνικός αποκλεισμός και άτομα με ειδικές ανάγκες (Κοινωνιολογική θεώρηση)*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.
- Κουτραφούρη, Β. (2014). *Κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες σε μαθητές τμημάτων ένταξης*. (Μεταπτυχιακή εργασία) Διαπανεπιστημιακό – Διατμηματικό Πρόγραμμα, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.
- Κυπριωτάκης, Α. (2000). *Πρακτικά συνεδρίου Ειδικής Αγωγής*. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης.
- Kring, A., Davison, G., Neale, J., & Johnson, S. (2010). *Ψυχοπαθολογία*. Αθήνα : Gutenberg.
- Λιάπη, Β. (2013). Εκπαιδευτική παρέμβαση με τη χρήση εκπαιδευτικού λογισμικού σε παιδιά με μέτρια και ελαφριά καθυστέρηση για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 61, 28-39
- Λουκόπουλος, Α. (2008). *«Η εισαγωγή καινοτομιών στο σχολείο και ο ρόλος του διευθυντή: Η αποτελεσματικότητα της Ενέλικτης Ζώνης διαθεματικών και δημιουργικών δραστηριοτήτων»* (Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών). Ανακτήθηκε 5 Μαΐου 2018 από το δικτυακό τόπο

[http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/1678/1/Nimertis_Loukopoulos\(pt de\).pdf](http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/1678/1/Nimertis_Loukopoulos(pt%20de).pdf)

- Μαντζάρης, Κ. (2012). *Η ανάπτυξη δεξιοτήτων συνομιλίας σε άτομα με ελαφρά νοητική καθυστέρηση: σχεδιασμός, εφαρμογή και αποτελέσματα ενός προγράμματος παρέμβασης σύντομης διάρκειας*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.
- Μικρόπουλος, Τ.Α., & Μπέλλου, Ι. (2010). *Σενάρια Διδασκαλίας με Υπολογιστή*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Μπράτισης, Θ. & Κανδρούδη, Μ. (2011). *Ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες με ΤΠΕ στο δημοτικό και κοινωνικοποίηση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες: Διεθνείς τάσεις και μία μελέτη περίπτωσης στη Γ' Δημοτικού*. Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση, 4(1-3), 39-60.
- Μπρούζος, Α. (2009). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής*. Αθήνα: Gutenberg
- Νίκα, Ζ. (2014). *Αυτο-προσδιορισμός και Κοινωνικές Δεξιότητες στα άτομα με νοητική καθυστέρηση: Μια διερευνητική μελέτη* (Διπλωματική εργασία). Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Ειδική Αγωγή», Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Νικολάου, Ε. (2005). *Η κοινωνική λειτουργικότητα των παιδιών της μέσης παιδικής ηλικίας στη σχέση τους με τα συνομήλικα παιδιά* (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.
- Παντζελιουδάκη, Ε. (2010). *Προγράμματα ενίσχυσης επικοινωνιακών δεξιοτήτων στο σύνδρομο Rett μέσω υποστηρικτικής εναλλακτικής επικοινωνίας: μια ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας/αρθρογραφίας*. (Μεταπτυχιακή εργασία) Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Παπαδημητρίου, Γ.Ν., Λιάππας, Ι.Α., & Λύκουρας, Ε. (2013). *Σύγχρονη Ψυχιατρική*. Αθήνα: ΒΗΤΑ.
- Παπαναστασίου, Ε.Κ. & Παπαναστασίου, Κ. (2014). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (2η έκδ.). Λευκωσία: Ιδιωτική.
- Παπανικολάου, Γ. & Ταβανλή, Χ.Μ. (2015). *Η διδασκαλία γνωστικών δεξιοτήτων διαχείρισης χρόνου σε άτομα με ήπια και βαριά αναπηρία: σχεδιασμός και υλοποίηση ενός προγράμματος παρέμβασης μεσαίας διάρκειας*, 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης 19-21 Ιουνίου 2015.
- Πέτρου Α., Δημητρακοπούλου Α. (2005). *Αξιοποίηση των εργαλείων επικοινωνίας από τα παιδιά με σωματικές αναπηρίες*. 3ο συνέδριο στη Σύρο – ΤΠΕ στην εκπαίδευση
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες: Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης* (τόμος α'). Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2001β). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες: Νοητική υστέρηση, ψυχολογική κοινωνιολογική και παιδαγωγική προσέγγιση* (τόμος Β'). Αθήνα: Αυτοέκδοση.

- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης Grundtvig (2011), *Παρουσίαση για τις κοινωνικές δεξιότητες*. Ανακτήθηκε 6 Μαΐου, 2018, από τον διαδικτυακό τόπο www.pro-skills.eu/
- Προσαρμογή υλικού για τη διδασκαλία, εκμάθηση, πιστοποίηση της ελληνικής σε άτομα με αναπηρίες στην ΠΡΑΞΗ: "Πιστοποίηση Ελληνομάθειας: Υποστήριξη και ποιοτική ανάδειξη της διδασκαλίας/ εκμάθησης της ελληνικής ως ξένης/ δεύτερης γλώσσας", ΥΠΕΠΘ. Ανακτήθηκε στις 25 Απριλίου, 2018, από τον διαδικτυακό τόπο http://www.greek-language.gr/certification/files/document/amea_content/35/autism_synektiko.pdf
- Ρήγα, Α.Β. (2006). *Αναπαραστάσεις και ψυχοκοινωνικές παρεμβάσεις για τα άτομα με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές (2η εκδ.)*. (Β. Νταλάκου, Κ. Βασιλικού, Μετάφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Σιαφάκα, Β. (2015). *Ψυχοπαθολογία ενηλίκων*. [Πανεπιστημιακές σημειώσεις]. ΤΕΙ Ηπείρου, Ιωάννινα.
- Σολομωνίδου, Χ. (2001). *Σύγχρονη Εκπαιδευτική Τεχνολογία*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Σολομωνίδου, Χ. (2007). *Νέες Τεχνολογίες*. Στο: Π. Ξωχέλλης, (Επιμ.). *Λεξικό της Παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη Α.Ε.
- Σούλης, Σ. Γ. (2000). *Μαθαίνοντας βήμα με βήμα στο σχολείο και στο σπίτι*. Αθήνα: Τυπωθύτω-Γ. Δαρδανός.
- Σούλης, Σ. Γ. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης : Από το «σχολείο του διαχωρισμού» σε ένα «σχολείο για όλους» (τόμος Α')*. Αθήνα: Τυπωθύτω-Γ. Δαρδανός.
- Σούλης, Σ. Γ. (2006). *Τα Παιδιά με Βαριά Νοητική Καθυστέρηση και ο Κόσμος τους. Άτομα με πολλαπλές αναπηρίες*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σούλης, Σ.Γ., Φλωρίδης, Θ. & Κελέση, Δ. (2007). *Αξιοποίηση των κοινωνικών ιστοριών και των συζητήσεων με κόμικς στη διδασκαλία παιδιών με αυτισμό: Μια έρευνα δράσης*. 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Αγωγής με διεθνή συμμετοχή: Η Ειδική Αγωγή στην Κοινωνία της Γνώσης. Αθήνα: Γρηγόρη
- Σούλης, Σ. Γ., Φωτιάδου, Ε., & Χριστοδούλου, Π. (2014). *Εγχειρίδιο εκπαιδευτή ενηλίκων. Εκπαιδευτική Δράση .Πρόγραμμα δια βίου μάθησης ατόμων με βαριές αναπηρίες και πολλαπλές ανάγκες εξάρτησης σε κοινωνικές δεξιότητες*. Εθνική συνομοσπονδία ατόμων με αναπηρία.
- Στασινός, Δ. (2016). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020 plus*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Στατήρη, Β. (2015). *Οι κοινωνικές δεξιότητες, η κοινωνική θέση και το αίσθημα του ανήκειν των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό δημοτικό σχολείο (Διπλωματική Εργασία)*. Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών,

Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών « Ειδική Αγωγή», Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

- Schacter D.L., Gilbert D.T., & Wegner D.M. (2012). *Ψυχολογία*. Αθήνα: Gutenberg
- Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες : Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη : Προμηθεύς.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ./Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2004). *Αναλυτικά προγράμματα σπουδών για μαθητές με ελαφρά και μέτρια νοητική καθυστέρηση*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ./Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2008). *Μελέτη – Δια βίου μάθηση και αναπηρία*. Στο πλαίσιο του έργου «Εκπαιδευτική ενδυνάμωση των ατόμων με αναπηρία και των στελεχών των αναπηρικών οργανώσεων». Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Υφαντής. Θ. *Συννοσηρότητα ψυχικών και σωματικών διαταραχών*. Εισήγηση στο στρογγυλό τραπέζι με θέμα «ψυχικές διαταραχές σε σωματικά προβλήματα» 2ο Πανελλήνιο τριήμερο πρωτοβάθμιας ψυχιατρικής φροντίδας. Ναύπλιο 31/10-2/11/2003.
- Verma, G., Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική έρευνα. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Τεχνικές*. (Ε. Γρίβα, Μεταφρ.). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Feldman, R. (επιμ. Μπεζεβέγκης, Η.Γ.). (2011). *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία: Δια βίου ανάπτυξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Wilkinson, J. & Canter, S. (1991). *Εγχειρίδιο εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων/μετ. Κ. Παπαϊωάννου & Β. Παππάς*. Θεσσαλονίκη: Ψυχιατρικό Νοσοκομείο Θεσσαλονίκης.
- Wilmshurst, L. (επιμ. Μπεζεβέγκης, Η.Γ.). (2011). *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία: Μια αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg
- Χερίδου, Π. (2016). *Κοινωνικές δεξιότητες παιδιών με οπτική αναπηρία*. (Μεταπτυχιακή εργασία), Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη
- Χρηστάκης, Κ. (2006). *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες*. Εισαγωγή στη Ειδική Αγωγή. Αθήνα: Ατραπός.
- Χριστοδούλου, Γ. Ν. (2006). *Ψυχιατρική*. Αθήνα: Βήτα.
- Χρυσός, Μ. (2005) . *Η πρακτική εκμάθησης κοινωνικών δεξιοτήτων σε άτομα με περιορισμένες ικανότητες: Η περίπτωση των νοητικά υστερούντων*. 2ο Διεθνές Συνέδριο «Εκπαίδευση ενηλίκων και κοινωνικές δεξιότητες», Αθήνα: 16 – 18 Δεκεμβρίου 2005

Ξενογλώσση Βιβλιογραφία:

- Achenbach, T. M. & Edelbrock, C. (1991). *Manual for the child behavior checklist and child behavior profile*. Burlington, VT: University Associates in Psychiatry

- American Psychiatry Association. (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (4th ed.)*. USA: Washington, DC.
- Anderson, L., & Burns, R. (1989). *Research in Classroom. The Study of Teachers, Teaching and Instruction*. Oxford: Pergamon Press.
- Ary, D., CheserJacobs, L., Sorensen, & C., Razavieh, A. (2010). *Introduction to Research in Education (8th ed.)*. Belmont: Wadsworth, Cengage Learning.
- Baker, B. L., & Brightman A. J. (2004). *Steps to independence: Teaching everyday skills to children with special needs (4th ed.)*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes
- Berg, L., B. (2001). *Qualitative Research Methods For The Social Sciences (4th ed.)*. Needham Heights: Allyn and Bacon.
- Bremer, C. & Smith, J. (2004). *Teaching social skills. National Center on Secondary Education and Transition, Information Brief, Vol. 3, Issue 5*
- Carr, W. (2006). *Philosophy, methodology and action research*. Journal of Philosophy of Education, 40(4), 421–435. doi: 10.1111/j.1467-9752.2006.00517.x
- DeMatteo, F., Arter, P., Sworen-Parise, C., Fasciana, M. & Paulhamus, M. (2012). *Social Skills Training for Young Adults with Autism Spectrum Disorder: Overview and Implications for Practice*, 5, 4.
- Deshler, D. D., & Schumaker, J. B. (1983). *Social skills of learning disabled adolescents: A review of characteristics and intervention*. Topics in Learning and Learning Disabilities, 3(2), 15-23
- Elksnin, N. & Elksnin, L. K. (2001). *Adolescents with disabilities: The need for occupational social skills training*, Exceptionality, 9 (1-2), 91-105.
- Elliot, J., & Sarland, C. (1995). *A study of 'Teachers as Researchers' in the Context of Award-bearing Courses and Research Degrees*. British Educational Research Journal, 21(3), 371-386.
- Elliot, J. (1991) *Action Research for Educational Change*, Open University Press: Milton Keynes.
- Guralnick, M. (1999). *Family and child influences on the peer-related social competence of young children with developmental delays, Mental Retardation and Developmental Disabilities*, Research Reviews 5:21-29.
- Haydon, T. & Alter, P. (2017). *Characteristics of Effective Classroom Rules: A Review of the Literature*. Teacher Education and Special Education 1 –14
- Heber R, Garber H (1975). *The Milwaukee Project: A Study of the Use of Family Intervention to Prevent Cultural-familial Mental Retardation*. The Exceptional Infant; 3.
- Heiman, T. & Margalit, M. (1998). *Loneliness, depression and social skills among students with mild mental retardation in different educational settings*, The Journal Of Special Education, 32 (3), 154-163.

- Hollingsworth, S. (1997). *International Action Research. A Casebook for Educational Reform*. London: Falmer Press.
- Kartasidou, L., Agaliotis, I. & Dimitriadou, I. (2009). *Educational Design and Instructional Applications for the Promotion of Self Determination in Individuals with Intellectual Disability: A Pilot Study*. *International Journal of Learning* 16(10), 317-328.
- Koshy, E., Koshy, V., & Waterman, H. (2011). *Action Research, Healthcare* SAGE Publications Ltd. doi: 10.4135/9781446288696
- Kuzu, A., Cavkaytar, A., Odabasi, H. F., Bedir, S.D., Cankaya, S. (2014). *Development of Mobile Skill Teaching Software for Parents of Individuals with Intellectual Disability*. Ανακτήθηκε στις 10 Νοεμβρίου 2017 από τον δικτυακό τόπο <https://www.researchgate.net>.
- Lunsky, Y. (2006). *Individual Differences in Interpersonal Relationships for Persons with Mental Retardation*. *International Review of Research in Mental Retardation*, 31, 117–161.
- Merrell, K.W. (2001). *Assessment of children's social skills: Recent developments, best practices, and new directions*, *Exceptionality*, 9(1), 3-18.
- Merrell, K., W. (2007). *Behavioral, Social, and Emotional Assessment of Children and Adolescents (3rd ed.)*. Manwah: Lawrence Erlbaum Associates. Ανακτήθηκε από http://books.google.gr/books?id=QPNGnnw_1CQC&pg=PA385&lpg=PA385&dq=Common+dimensions+of+social+skills+of+children+and+adolescents:+A+taxonomy+of+positive+behaviors.&source=bl&ots=_l5Yad_Rlj&sig=PzvSN0WYRQRSBpklwSCee5Tzo&hl=en&sa=X&ei=GsxDVOCqEMaQ7Aaz0YHYCA&ved=0CDIQ6AEwAzgK#v=onepage&q=Common%20dimensions%20of%20social%20skills%20of%20children%20and%20adolescents%3A%20A%20taxonomy%20of%20positive%20behaviors.&f=false
- Oliver, M. (1996). «*Understanding disability-from theory to practice*», London: Macmillan Press
- Pinchevski, A. & Peters, J.,D. (2015). *Autism and new media: Disability between technology and society*. *New Media & Society*, 18, 11, 2507-2523.
- Scott T.M., Nelson C.M. (1998). Confusion and failure in facilitating generalized social responding in the school setting: Sometimes 2 + 2 = 5. *Behavioral Disorders*. 23(4):264-275.
- Smith, C., Williamson, R. & Siegel-Robertson, J. (2005). *Implementing Technology to Teach Social Skills to Students with Multiple High-Incidence Disabilities*. University of Memphis. Ανακτήθηκε στις 17 Νοεμβρίου 2017 από τον δικτυακό τόπο <http://www.socialskillbuilder.com/subskillbuilder/wp-content/uploads/2015/07/Implementing-Technology-to-Teach-Social-Skills.pdf>
- Smith, T., Polloway, E., Patton, J. & Dowdy, C. (1995). *Teaching students with special needs in inclusive settings*, U.S.A: Allyn & Bacon.
- Taylor, C., Wilkie, M., & Baser, J. (2006). *Doing Action Research. A Guide for School Support Staff*. London: Paul Chapman Publishing.

- Umadevi, V.M., Sukumaran, P.S. (2012). *Functional Social Skills of Adults with Intellectual Disability*. Disability, CBR and Inclusive Development (DCID) Formerly Asia Pasific Disability Rehabilitation Journal, Vol 23, No.2, 2012
- Wehmeyer, M. (1995). *The Arc's Self-Determination Scale: Procedural Guidelines*
- Weiss, M. J., & Harris, S. L. (2001). *Teaching social skills to people with autism*. Behavioral Modification, 25, 785- 802.
- Wiener, J. (2004). *Do peer relationships foster behavioral adjustment in children with learning disabilities?* Learning Disability Quarterly, 27 (1), 21-30.
- Wilkinson, D., & Birmingham, P. (2003). *Using research instruments: A guide for researchers*. London: RoutledgeFalmer.
- Young, M. R., Rapp, E., & Murphy, J. W. (2010). *Action research: enhancing classroom practice and fulfilling educational responsibilities*. Journal of Instructional Pedagogies, 3, 1–10.
- Zuber-Skerritt, O. (1996). *New Directions in Action Research*. London: Falmer Press.

Παράρτημα

[1] Φύλλο παρατήρησης

Όνομα	Αυτοσυστήνεται	Συστήνει ένα άλλο άτομο σε μία ομάδα ατόμων	Χαιρετά τους φίλους του και τους «ξένους» με τον ενδεδειγμένο	Είναι ευγενικός κατά την αλληλεπίδρασή του με τους άλλους	Διακατέχεται από σεβασμό για τα πράγματα και τα περιουσιακά στοιχεία των άλλων	Ακούει και σέβεται τη γνώμη των άλλων	Αντιδρά και να ανταποκρίνεται με τον κατάλληλο τρόπο στα «αστεία πειράγματα» των άλλων	Εκφράζει τις σκέψεις του κάνοντας χρήση του κατάλληλου τόνου της φωνής	Κάνει φίλους	Επιδιώκει τη συζήτηση με άλλους	Διατήρηση βλεμματικής επαφής	Χρήση κατάλληλου λεξιλογίου για διακοπή μιας συζήτησης	Δέχεται και αντιδρά κατάλληλα στις φιλοφρονήσεις των άλλων ανθρώπων
Κατερίνα	X		X	X	X	X	--	X	--	--	X	X	--
Μαρία		X	X	X	--	X	--	X	X	X	X	--	--
Νικόλας	--	X	X	X	X	X	--	X	X	X	--	X	X
Ραφαήλ	--		--	--	--	--	--	--	--	X	--	--	--
Δημήτρης			X	X	X	X	--	--	--	--	--	X	--
Σπύρος			X	--	X	--	--	X	X	--	--	--	--
Μιχάλης	X	X	X	--	X	X	X	X	X	X	X	--	X
Βαλάντω		X	--	X	X	X	--	--	--	X	--	X	--
Θεοδόσης	--	--	--	X	X	--	--	--	--	--	--	--	--
Γιώργος	X	--	X	X	X	X	--	--	X	X	X	X	X

X= συμπεριφορά που εμφανίζεται

-- = συμπεριφορά που δεν εμφανίζεται

(κενό) = δεν υπήρξε ερέθισμα για αντίστοιχη εκδήλωση συμπεριφοράς

Ημ/νία: 28/9/17

Χώρος: Εργαστήριο αγγειοπλαστικής – Αίθουσα ψυχαγωγίας

[2] Φόρμα στοχαστικού ημερολογίου



Ημερολόγιο

Περιγραφή δραστηριοτήτων	
--------------------------	--

Σχόλια για τους εκπαιδευόμενους	
Κατερίνα	
Μαρία	
Νικόλας	
Ραφαήλ	
Δημήτρης	
Σπύρος	
Μιχάλης	
Βαλάντω	
Θεοδόσης	
Γιώργος	

Άλλα σχόλια:

- Πώς θα ήθελες να σου συμπεριφέρονται οι φίλοι σου;

- Εσύ τα τηρείς αυτά στους δικούς σου φίλους;

- Εδώ στο κέντρο, με ποιους κάνεις περισσότερο παρέα;

- Για εσένα τι είναι η φιλία;

[Κλείσιμο συνέντευξης σύμφωνα με το κλίμα που έχει ήδη δημιουργηθεί και το εκάστοτε άτομο]

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

(Εκπαιδευτικός Ι)

- Καλημέρα! Όπως σας έχω ήδη αναφέρει, ονομάζομαι Πολιά Σταυρούλα και στα πλαίσια του ΠΜΣ «Εκπαίδευση με τη χρήση Νέων Τεχνολογιών» του Πανεπιστημίου Αιγαίου, πρόκειται να πραγματοποιήσω έρευνα στο ΚΔΑΠ για τις ανάγκες της διπλωματικής μου εργασίας. Σκοπός μου είναι να διερευνήσω τις διαπροσωπικές δεξιότητες δέκα συγκεκριμένων ατόμων και στη συνέχεια να υλοποιήσω εκπαιδευτική παρέμβαση μέσω ΤΠΕ αποσκοπώντας στην ενίσχυσή τους. Θα ήθελα να σας διαβεβαιώσω για την εχεμύθειά μου και για την προστασία τόσο των δικών σας όσο και των εκπαιδευομένων προσωπικών δεδομένων. Επίσης, θα ήθελα να σας ζητήσω την άδεια για να κρατήσω σημειώσεις κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Συμφωνείτε;
- *Φυσικά.*
- **Ωραία! Ας ξεκινήσουμε μ' εσάς. Πόσο καιρό εργάζεστε στο ΚΔΑΠ και ποιο είναι το αντικείμενό σας;**
- *Εργάζομαι στο ΚΔΑΠ ως ψυχολόγος εδώ και περίπου 5 χρόνια.*
- **Τη σχέση σας με τα απασχολούμενα άτομα πώς θα τη χαρακτηρίζατε;**
- *Η σχέση μας είναι πολύ καλή. Μεταξύ μας υπάρχει συνεργασία, κατανόηση και αγάπη. Σίγουρα υπάρχουν και δύσκολες στιγμές, αλλά καταφέρνουμε να τις ξεπερνάμε και να προχωράμε παρακάτω.*
- **Μάλιστα. Υπάρχει κάποιο άτομο που «δυσκολεύει» το έργο σας;**
- *Δεν θα έλεγα πως υπάρχει κάποιο συγκεκριμένο άτομο. Σίγουρα υπάρχουν παιδιά πιο ζωηρά, με εντονότερη προσωπικότητα, αλλά κανένα από αυτά δεν μου δημιουργεί πραγματικό πρόβλημα. Οι δυσκολίες πολλές φορές προκύπτουν από άλλους παράγοντες.*
- **Θα ήθελα τώρα να μου πείτε λίγα λόγια ως προς τη συμπεριφορά και τις διαπροσωπικές σχέσεις των παρακάτω ατόμων. Σας ενημερώνω πως είμαι ενήμερη για το ιατρικό και οικογενειακό ιστορικό των ατόμων, οπότε εσείς θα ήθελα να επικεντρωθείτε στα προηγούμενα. Ας ξεκινήσουμε με την Κατερίνα.**

- Η Κατερίνα είναι ήσυχη γενικά. Δεν μιλάει πολύ, εκτός αν της απευθύνεις το λόγο και τη ρωτήσεις κάτι συγκεκριμένο. Έχει την τάση να απομονώνεται και δεν συμμετέχει πάντα σε ομαδικές δραστηριότητες. Με τα άλλα παιδιά δεν είναι ιδιαίτερα επικοινωνιακή και κάθεται μαζί τους μόνο την ώρα του διαλείμματος.
- **Μάλιστα. Η Μαρία;**
- Η Μαρία είναι πολύ κοινωνική και εξωστρεφής. Της αρέσει πολύ να κάνει παρέα με τα άλλα παιδιά, αλλά και με το προσωπικό του κέντρο και να συζητάει μαζί τους. Συμμετέχει σε όλες τις δραστηριότητες, εκτός από ορισμένες οι οποίες την κάνουν να βαριέται. Επίσης είναι ευγενική με όλους και προστατευτική απέναντι σε ορισμένα παιδιά.
- **Ο Νικόλας;**
- Ο Νικόλας είναι ήρεμος γενικά. Έχει καλές σχέσεις με όλα τα παιδιά και είναι πρόθυμος να συμμετέχει σε όλες τις δραστηριότητες. Επειδή όμως νιώθει ανασφαλής, κατά τη συμμετοχή του σε δράσεις, χρειάζεται παρότρυνση και ενθάρρυνση. Του αρέσει να μιλάει πολύ και έχει δική του γνώμη για όλα τα θέματα.
- **Ο Ραφαήλ;**
- Ο Ραφαήλ είναι αρκετά ζωηρός. Μιλάει συνεχώς και του αρέσει να κάνει φασαρία και να πειράζει τα άλλα παιδιά. Είναι κοινωνικός και θέλει να τα γνωρίζει όλα. Πολλές φορές δυσκολεύεται να υπακούσει σε εντολές και έχει την τάση να τσακώνεται και μιλάει άσχημα στους άλλους, όταν αυτό που θα του πουν δεν του αρέσει.
- **Για τον Δημήτρη;**
- Ο Δημήτρης είναι καλός, ήρεμος και συχνά ευδιάθετος. Έχει καλές σχέσεις με τα άλλα τα παιδιά και συμμετέχει σε όλες τις δραστηριότητες. Λόγω της διαταραχής του, μερικές φορές αποσπάται και δείχνει να μην έχει επαφή με την πραγματικότητα. Ακόμη, παρουσιάζει ορισμένες εμμονικές συμπεριφορές, οι οποίες όμως δε δημιουργούν ιδιαίτερο πρόβλημα στη λειτουργικότητά του.
- **Για τον Σπύρο;**
- Ο Σπύρος είναι ήσυχος και ήρεμος. Κάνει καλή παρέα με κάποια παιδιά και φαίνεται να μη δημιουργεί πρόβλημα. Του αρέσει να σχολιάζει τα πάντα που βλέπει και ακούει, αλλά και τις πράξεις και τις συμπεριφορές ορισμένων παιδιών.

Αυτή του η συμπεριφορά, ορισμένες φορές, δημιουργεί και εντάσεις και συγκρούσεις.

– **Ο Μιχάλης;**

- *Ο Μιχάλης είναι εξωστρεφής, ήρεμος και συνεχώς ευδιάθετος. Έχει πολύ καλή σχέση με όλους και παίρνει μέρος σε όλες τις δραστηριότητες. Του αρέσει να μιλάει πολύ, να κάνει αστεία και πλάκες και να μαθαίνει οτιδήποτε συμβαίνει στο κέντρο. Επίσης του αρέσει να μεταδίδει και να σχολιάζει όλα όσα μαθαίνει εντός και εκτός του κέντρου.*

– **Η Βαλάντω;**

- *Η Βαλαντούλα είναι καλή και εργατική. Μιλάει πολύ και έχει γνώμη για τα πάντα. Τη γνώμη της την εκφράζει συνήθως με έντονο τρόπο και είναι δύσκολο να της την αλλάξεις. Είναι πεισματάρα και επίμονη. Δεν συμμετέχει πάντα σε δραστηριότητες και προτιμάει να δουλεύει στο εργαστήριο της απ' το να κάνει παρέα με τα άλλα παιδιά.*

– **Ο Θεοδόσης;**

- *Ο Θεοδόσης είναι ήσυχος και ήρεμος. Δε μιλάει πολύ και κάνει παρέα με τα άλλα παιδιά έπειτα από παρότρυνση του προσωπικού. Του αρέσει πολύ ο χορός και είναι ένας τρόπος έκφρασης γι' αυτόν.*

– **Ο Γιώργος;**

- *Ο Γιώργος είναι ιδιαίτερα κοινωνικός και εξωστρεφής. Του αρέσει να προβάλλεται και να αναδεικνύεται μέσα απ' τις δραστηριότητες που συμμετέχει. Έχει αρχηγικές τάσεις και προσπαθεί πολλές φορές να επιβληθεί στους άλλους. Είναι συνεργάσιμος και έχει καλές σχέσεις σχεδόν με όλα τα παιδιά.*

– **Πολύ καλά. Πώς θα χαρακτηρίζατε τις μεταξύ τους σχέσεις στα πλαίσια του ΚΔΑΠ και γιατί;**

- *Οι σχέσεις μεταξύ των παιδιών είναι γενικά καλές. Συνεργάζονται στα εργαστήρια και σε άλλες δραστηριότητες, διασκεδάζουν παρέα και αλληλεπιδρούν. Όπως είναι φυσικό, έχουν αναπτυχθεί μεταξύ κάποιων παιδιών στενότερες φιλικές σχέσεις και αδυναμίες. Φυσικά υπάρχουν εντάσεις και συγκρούσεις, αλλά είναι κάτι φυσιολογικό στα πλαίσια αλληλεπίδρασης διαφορετικών προσωπικοτήτων.*

- Έχετε εικόνα ποιο από τα προηγούμενα άτομα θεωρείται πιο δημοφιλές στα πλαίσια της ομάδας των απασχολούμενων ατόμων του ΚΔΑΠ;

- Δε νομίζω ότι υπάρχει κάποιο δημοφιλές άτομο. Αυτό που συμβαίνει είναι ότι κάθε παιδί έχει τη δική του ταυτότητα και προσωπικότητα και ξεχωρίζει γι αυτήν. Σίγουρα κάθε παιδί θεωρείται “δημοφιλές” στις δραστηριότητες που απολαμβάνει περισσότερο και άρα ανταποκρίνεται σε αυτές καλύτερα.

- Υπάρχει κάτι που θα θέλατε να βελτιώσετε ως προς τις δεξιότητες των παραπάνω ατόμων;

- Σίγουρα υπάρχει περιθώριο βελτίωσης σε όλα τα παιδιά. Θα μπορούσαν να βελτιώσουν τον τρόπο με τον οποίο εκφράζονται, επικοινωνούν και αντιδρούν σε διάφορες καταστάσεις. Βέβαια, αυτό χρειάζεται πολύ χρόνο και επιμονή για να επιτευχθεί, καθώς και τη συνεργασία όλου του προσωπικού.

- Πολύ καλά. Θα θέλατε μήπως να συμπληρώσετε κάτι;

- Όπως θα παρατηρήσατε και εσείς, κάθε παιδί είναι ιδιαίτερο και μοναδικό. Η καθημερινή ενασχόληση μαζί τους δεν είναι πάντα εύκολη. Τα προβλήματα είναι πολλά και οι παράγοντες που επηρεάζουν τη συμπεριφορά και τη βελτίωση τους δεν μπορούν πάντα να ελεγχθούν. Παρόλα αυτά όμως, η βοήθεια που μπορείς να προσφέρεις και αυτό που μπορείς να πετύχεις στο τέλος κάθε προσπάθειας είναι το μόνο που έχει σημασία. Τα χαμόγελα και η ικανοποίησή τους των παιδιών αυτών είναι η σημαντικότερη ανταμοιβή.

- Αυτές ήταν οι ερωτήσεις που ήθελα να σας κάνω. Ελπίζω να μην σας κούρασα... Σας ευχαριστώ πολύ για το χρόνο και τη συνεργασία σας!

[5] Ενδεικτική συνέντευξη με την ψυχολόγο μετά το πέρας της παρέμβασης, στη φάση αξιολόγησης του προγράμματος.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

(Εκπαιδευτικός Ι – Φάση τελικής Αξιολόγησης)

- Όπως γνωρίζετε, η παρέμβαση που πραγματοποιήσα εδώ στο ΚΔΑΠ έχει τελειώσει. Στα πλαίσια, λοιπόν, της αποτίμησης της αποτελεσματικότητας του προγράμματος, θα ήθελα να σας κάνω ορισμένες ερωτήσεις.

Βεβαίως!

- Καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος παρέμβασης, παρατηρήσατε κάποια αλλαγή στη συμπεριφορά των απασχολούμενων;

Κατά τη διάρκεια του προγράμματος τα παιδιά ήταν πιο ευδιάθετα και αλληλεπιδρούσαν καλύτερα μεταξύ τους. Οι αλλαγές ήταν πιο έντονες καθώς το πρόγραμμα προχωρούσε. Μιλούσαν περισσότερο μεταξύ τους για διάφορα θέματα, όπως πως περνούσαν τη μέρα τους και αντάλλαζαν απόψεις για θέματα που τους ενδιέφεραν σε ήπιους τόνους, χωρίς να φωνάζουν και να τσακώνονται τόσο πολύ.

- Σε ποια άτομα συγκεκριμένα και σε ποιο βαθμό;

Αυτά που φάνηκε να επηρεάζονται περισσότερο είναι αυτά που οι κοινωνικές τους δεξιότητες ήταν λιγότερο αναπτυγμένες και σαν χαρακτήρες ήταν άτομα εξωστρεφή και κοινωνικά, όπως ο Ραφαήλ. Ο Ραφαήλ, που λόγω της έντονης προσωπικότητάς του δυσκολεύεται να κάνει παρέα και να επικοινωνήσει με τα άλλα παιδιά, μπόρεσε να γίνει πιο αρεστός στους άλλους και να συναναστρέφεται καλύτερα μαζί τους.

- Ως προς τις μεταξύ τους σχέσεις; Παρατηρήσατε κάποια αλλαγή;

Οι μεταξύ τους σχέσεις βελτιώθηκαν αρκετά. Παρατηρήθηκαν αλλαγές στον τρόπο που εκφράζονταν και επικοινωνούσαν μεταξύ. Βέβαια σε μερικές, οι αλλαγές άργησαν να παρουσιαστούν και δεν ήταν τόσο εμφανείς. Αυτό όμως οφείλονταν σε άλλους παράγοντες και όχι στη φύση ή τη λειτουργία του προγράμματος.

- **Πρόσφατα το ΚΔΑΠ αδελφοποιήθηκε με άλλον αντίστοιχο φορέα του εξωτερικού. Πώς θα χαρακτηρίζατε την υποδοχή των ατόμων του άλλου ΚΔΑΠ από τα απασχολούμενα άτομα του ΚΔΑΠ όπου εργάζεστε;**

Τα παιδιά υποδέχτηκαν με πολλή θέρμη τα παιδιά από την Αυστραλία. Ήταν πολύ ευγενικά και προσπάθησαν να τα καλωσορίσουν και να τα κάνουν να αισθανθούν άνετα. Η αγγλική γλώσσα, η οποία ήταν κάτι άγνωστο για αυτά, δεν αποτέλεσε εμπόδιο στη συναναστροφή και αλληλεπίδρασή τους.

- **Θεωρείτε ότι το πρόγραμμα παρέμβασης που προηγήθηκε συνέβαλε στη διαμόρφωση αυτής της στάσης εκ μέρους των ατόμων του ΚΔΑΠ όπου εργάζεστε;**

Πιστεύω ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα βοήθησε πολύ στο να αντιδράσουν τα παιδιά με αυτό τον τρόπο. Έμαθαν πολλά και επηρεάστηκαν απ' αυτό. Αυτό ήταν εμφανές κατά τη συνέντευξή τους με τους επισκέπτες μας, μικρούς και μεγάλους.

- **Εντοπίσατε κάποια έλλειψη στο πρόγραμμα παρέμβασης; Αν ναι, τι θα θέλατε να προσθέσετε ή να τροποποιήσετε;**

Όχι. Πιστεύω ότι το πρόγραμμα ήταν άρτιο και πολύ καλά δομημένο. Αυτό φάνηκε και από τα αποτελέσματα που είχε στη συμπεριφορά των παιδιών.

- **Σας ευχαριστώ πολύ για το χρόνο και τη βοήθειά σας!**

[6] Παράδειγμα κοινωνικής ιστορίας σε μορφή κινουμένων σχεδίων που χρησιμοποιήθηκε.

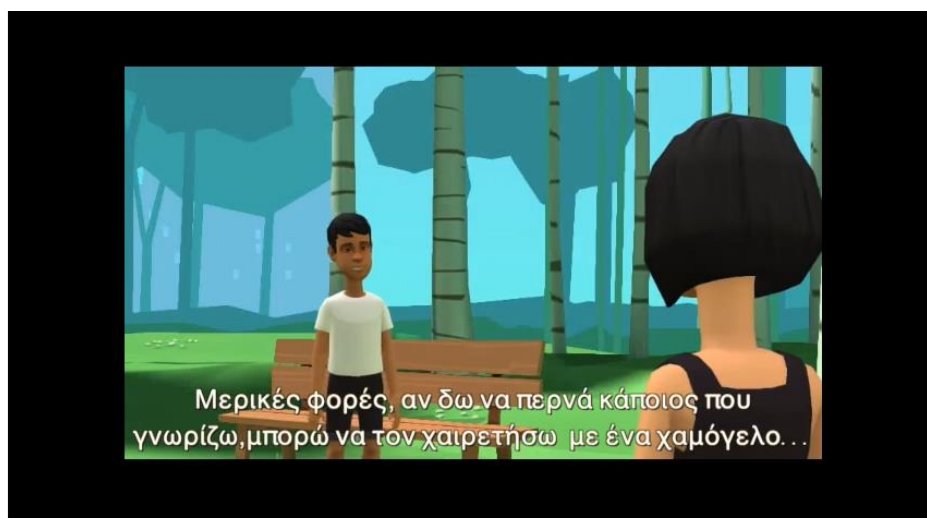
Κοινωνικές Ιστορίες για παιδιά- "Πως χαιρετώ", Carol Gray

Διαθέσιμη στο: https://www.youtube.com/watch?v=4PHGFk_B-CU&t=178s

Μέσω αυτής τα άτομα μαθαίνουν ότι υπάρχει διαχωρισμός ανάμεσα σε έναν «φίλο» και σε κάποιον απλώς «γνωστό» και για τον λόγο ενδείκνυται διαφορετικός τρόπος για χαιρετισμό σε κάθε περίπτωση. Παρακάτω παρατίθενται εικόνες από την κοινωνική ιστορία:



Κοινωνικές Ιστορίες για παιδιά- "Πως χαιρετώ", Carol Gray



Κοινωνικές Ιστορίες για παιδιά- "Πως χαιρετώ", Carol Gray