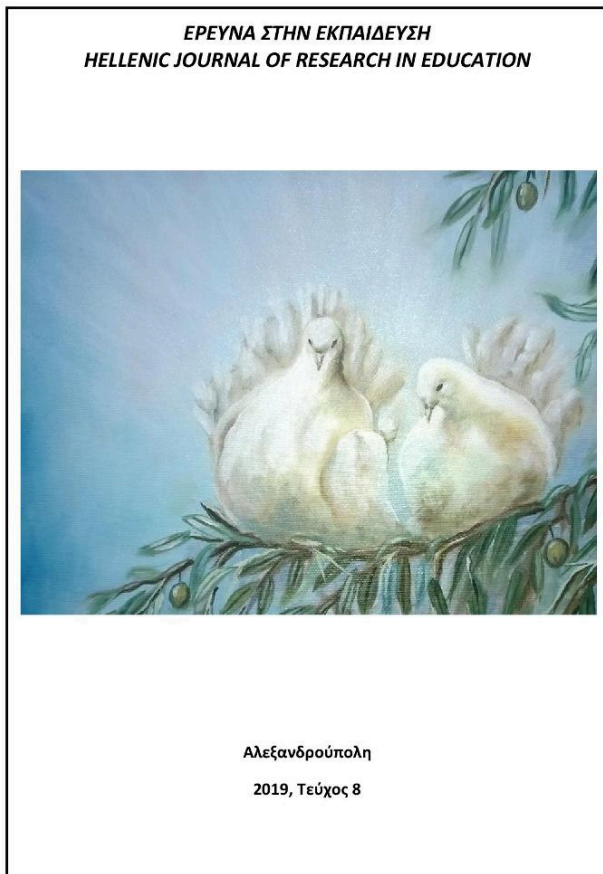


Έρευνα στην Εκπαίδευση

Τόμ. 8, Αρ. 1 (2019)



Εκπαίδευση της Δεξιότητας Συζήτησης σε Ομάδα Ατόμων με Αναπτυξιακές Αναπηρίες: Ένα Πρόγραμμα Παρέμβασης

Χριστίνα (Christina) Σ. Λάππα (Lappa), Κωνσταντίνος (Constantinos) Ν. Μαντζίκος (Mantzikos)

doi: [10.12681/hjre.19492](https://doi.org/10.12681/hjre.19492)

Copyright © 2019, Χριστίνα (Christina) Σ. Λάππα (Lappa), Κωνσταντίνος (Constantinos) Ν. Μαντζίκος (Mantzikos)



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Λάππα (Lappa) Χ. (Christina) Σ., & Μαντζίκος (Mantzikos) Κ. (Constantinos) Ν. (2019). Εκπαίδευση της Δεξιότητας Συζήτησης σε Ομάδα Ατόμων με Αναπτυξιακές Αναπηρίες: Ένα Πρόγραμμα Παρέμβασης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 8(1), 17–40. <https://doi.org/10.12681/hjre.19492>

Εκπαίδευση της Δεξιότητας Συζήτησης σε Ομάδα Ατόμων με Αναπτυξιακές Αναπηρίες: Ένα Πρόγραμμα Παρέμβασης

Χριστίνα Σ. Λάππα^α, Κωνσταντίνος Ν. Μαντζίκος^β

^α PhD, Post Doc Ειδικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, ΣΕΠ Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου

^β Εκπαιδευτικός Π.Ε. 61, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Λάρισας, Νηπιαγωγείο Βλαχογιαννίου

Περίληψη

Ο στόχος αυτής της ποιοτικής έρευνας ήταν η εκπαίδευση κοινωνικών ανταλλαγών και συγκεκριμένα της δεξιότητας συζήτησης σε επτά ενήλικες με αναπτυξιακές αναπηρίες (μέτρια και σοβαρή νοητική αναπηρία και αυτισμός με νοητική αναπηρία). Οι συμμετέχοντες/ουσες, που αποτέλεσαν μία ομάδα, εκπαιδεύτηκαν με ερωταποκρίσεις να διαλέγονται μεταξύ τους με τη βοήθεια εικόνων. Χρησιμοποιήθηκε ένα ημι-πειραματικό σχέδιο βάσεων, εκπαίδευσης (με ερωτήσεις και εικόνες), επιστροφής στη βάση και εξέτασης με απόσυρση των αρχικών συστατικών εκπαίδευσης (εικόνων), για να δείξει την κατάκτηση της δεξιότητας. Το πρόγραμμα παρέμβασης διήρκεσε δύο μήνες. Και οι επτά συμμετέχοντες/ουσες που ξεκίνησαν από μηδενική βάση κατέκτησαν την ικανότητα συμμετοχής στη συζήτηση ανάλογα με το δυναμικό τους. Η εκπαίδευση και η παρεχόμενη δομή αυτής της παρέμβασης αύξησε τον αριθμό των ανταλλαγών τους κι έδωσε τη δυνατότητα και τον τρόπο να κοινωνικοποιηθούν. Με αφορμή την παρέμβαση αυτή αποδεικνύεται πως τα άτομα με αναπτυξιακές αναπηρίες δύνανται να διδαχθούν δεξιότητες συζήτησης σε ομάδα.

Abstract

The aim of the qualitative study was to provide training with regard to social exchanges and more specifically to teach conversational skills to seven adults with developmental disabilities (moderate or severe intellectual disability and autism with intellectual disability). The participants were formed into a group and were given images to discuss among themselves using questions and answers. A quasi-experimental baseline design was implemented which involved teaching using questions and images, return to the baseline and examination by withdrawing the initial training tools (images) in order to show whether the participants had acquired the skill. The intervention programme lasted two months. All seven participants started from zero and acquired the ability to participate in a conversation, in line with their potential. The training content and the structure given to this intervention increased the number of exchanges and gave them the opportunity—and a way—to socialise. As a result of this intervention, it has been shown that individuals with developmental disabilities can be taught conversational skills in a group setting.

© 2019, Χριστίνα Σ. Λάππα, Κωνσταντίνος Ν. Μαντζίκος
Άδεια CC-BY-SA 4.0

Λέξεις-κλειδιά: Αναπτυξιακές Αναπηρίες, Εκπαίδευση δεξιότητας συζήτησης, Ομάδα, Πρόγραμμα παρέμβασης.

Key words: Developmental disabilities, Teaching conversational skills, Group, Intervention programme.

1. Εισαγωγή

1.1. Κοινωνικές Δεξιότητες

Οι κοινωνικές δεξιότητες είναι συγκεκριμένες και αναγνωρίσιμες δεξιότητες, οι οποίες συμβάλλουν στη δημιουργία μιας κοινωνικά λειτουργικής συμπεριφοράς (Hops, 1983) κι επιτρέπουν στο άτομο να αποκτήσει κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και σχέσεις που είναι απαραίτητες για μια υγιή συναισθηματική λειτουργία και μια ψυχολογική ρύθμιση (Guralnick, 1986). Βεβαίως, δεν υπάρχει καμιά ομοφωνία για τον ορισμό των κοινωνικών δεξιοτήτων (Wilkins & Matson, 2007). Η δυσκολία στην εύρεση ενός αποδεκτού

κοινού ορισμού οφείλεται αφενός στην πολυπλοκότητα του όρου, ο οποίος περιλαμβάνει πολύπλοκες ψυχολογικές και ενδοατομικές διεργασίες και αφετέρου στην εξέτασή του από διαφορετικές ειδικότητες επιστημόνων, με αποτέλεσμα τη διαφορετική κάθε φορά προσέγγιση (Merrell & Gimpel, 1998).

Ωστόσο, υπάρχει συναίνεση σχετικά με τη σχέση μεταξύ κοινωνικών δεξιοτήτων και επιτυχημένων κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, καθώς και με την ικανότητα δημιουργίας και διατήρησης θετικών κοινωνικών σχέσεων. Τα κοινωνικά ικανά άτομα χρησιμοποιούν κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, για να ικανοποιήσουν τους στόχους και τις ανάγκες τους, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες και τους στόχους των άλλων (Groeben, Perren, Stadelmann, & Klitzing, 2011). Αυτός ο ορισμός διαφοροποιεί τις κοινωνικές δεξιότητες που είναι σημαντικές για τον ίδιο τους τον εαυτό και τις κοινωνικές δεξιότητες που προσανατολίζονται προς τους άλλους. Οι Malti και Perren (2016, όπ. αναφ. στο Garrote, 2017) ονομάζουν αυτές τις δύο διαστάσεις των κοινωνικών δεξιοτήτων από τη μια ως αυτοπροσδιοριζόμενες (π.χ. η εκκίνηση και η διατήρηση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, των δεξιοτήτων ηγεσίας και η ικανότητα καθορισμού ορίων με τους συνομηλίκους), γιατί στοχεύουν στην ικανοποίηση των προσωπικών τους αναγκών και από την άλλη ως προσδιοριζόμενες προς τους άλλους (π.χ. η βοήθεια, η φροντίδα και η συνεργασία), γιατί λαμβάνουν υπόψη στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις τα ενδιαφέροντα και τα οφέλη των άλλων ανθρώπων.

Αν και πολλοί από αυτούς τους ορισμούς δε δόθηκαν για τα άτομα με αναπτυξιακές αναπηρίες, εντούτοις το κοινό τους θέμα αφορά σ' όλους τους πληθυσμούς. Οι Christoff και Kelly (1983) ορίζουν την κοινωνική ικανότητα από την άποψη της αποτελεσματικότητας. Η αποτελεσματική κοινωνική συμπεριφορά εμπεριέχει πάντα τον συντονισμό κατάλληλων λεκτικών και μη λεκτικών απαντήσεων. Στην ανάλυση των Wilkins και Matson (2007) συμπεριλαμβάνονται ως κοινωνικές δεξιότητες οι δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης, συζήτησης, διεκδίκησης, επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων, οι επαγγελματικές και οι διαπροσωπικές δεξιότητες. Κατά τους Gresham, Sugai και Horner (2001 όπ. αναφ. στο Σούλης, Φωτιάδου, & Χριστοδούλου, 2014) οι κοινωνικές δεξιότητες χωρίζονται σε α) δεξιότητες σχετικές με τους συνομηλίκους, β) δεξιότητες αυτοδιαχείρισης, γ) γνωστικές δεξιότητες, δ) δεξιότητες σχετικές με τη συμμόρφωση στα κοινωνικά πρότυπα και ε) δεξιότητες διεκδίκησης των δικαιωμάτων του ατόμου. Κατά την Weiner (2004) οι κοινωνικές δεξιότητες διακρίνονται στις εξής κατηγορίες: α) κοινωνικές-γνωστικές δεξιότητες, β) δεξιότητες επικοινωνίας, γ) προκοινωνική συμπεριφορά και δ) δεξιότητες ρύθμισης συναισθημάτων.

Οι κοινωνικές δεξιότητες εμφανίζονται άρρηκτα συνδεδεμένες με την ποιότητα της ζωής. Η δυσκολία στη σύναψη σχέσεων και η απουσία κοινωνικών επαφών (Σούλης & Φλωρίδης, 2006) δυσχεραίνουν τη ζωή του ατόμου. Οι ελλειπείς κοινωνικές δεξιότητες οδηγούν σε περιορισμένες διαπροσωπικές σχέσεις, περιορισμένη κοινωνική αποδοχή και σε δυσκολίες στην ακαδημαϊκή και επαγγελματική πρόοδο (Chadsey-Rusch, Drasgow, Reinoehl, Halle, & Collet-Klingenberg, 1993· Nota & Soresi, 1997). Για το λόγο αυτό οι επιστήμονες της ειδικής εκπαίδευσης θεωρούν την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία στις κοινωνικές δεξιότητες μονόδρομο, καθώς διαβλέπουν όλο και περισσότερο τη σύνδεσή τους με την ανεξάρτητη διαβίωση (Breen, Haring, Pitts-Conway, & Gaylord-Ross, 1985· Παππά, 2008).

1.2. Κοινωνικές δεξιότητες και Άτομα με Αναπτυξιακές Αναπηρίες

Η διεθνής βιβλιογραφία αναφέρει ότι τα ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες, δηλαδή η αδυναμία μάθησης διαφόρων κοινωνικών δεξιοτήτων ή η αδυναμία χρήσης προηγούμενων κοινωνικών δεξιοτήτων σε κατάλληλες καταστάσεις, είναι κοινά στα άτομα με Ν.Α. (McCoy & Hermansen, 2007). Συνήθως τα άτομα με Ν.Α. εκδηλώνουν μη επιθυμητές μορφές συμπεριφοράς κατά τη διάρκεια της διάδρασής τους με τους άλλους (Gottlieb, Semmel, & Veldman, 1978). Οι μη επιθυμητές μορφές συμπεριφοράς μπορεί να οφείλονται στο γεγονός ότι έχουν περιορισμένη κοινωνική κρίση, δυσκολεύονται στο να κατανοήσουν τι οι άλλοι σκέφτονται κι έτσι δυσκολεύονται να ανταπεξέλθουν επιτυχώς σε διαφορετικές κοινωνικές καταστάσεις (Greenspan & Shoultz, 1981). Ένα επιπλέον πρόβλημα είναι η έλλειψη κινήτρων. Τα άτομα αυτά δεν εμφανίζουν κίνητρα, ώστε να εμπλακούν σε κοινωνικές δραστηριότητες (Παπουτσάκη, 2009). Επιπρόσθετα, παρουσιάζουν έλλειψη κοινωνικής αυτοπεποίθησης (Guralnick, 1999). Αρκετές φορές πάλι απομονώνονται, καθώς η συμμετοχή τους σε δραστηριότητες, που απαιτούν κοινωνική και λεκτική αλληλεπίδραση, τα δυσκολεύουν (Μπάρμπας, 2008· Στρογγυλός, 2011).

Παράλληλα, τα παιδιά με σύνδρομο Down δυσκολεύονται στην έναρξη κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και στην ανταπόκριση σ' αυτές, γεγονός που οδηγεί σε λιγότερες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις σε σύγκριση με τους τυπικώς αναπτυσσόμενους συνομηλίκους (Landry, Garner, Pirie, & Swank, 1994). Έχουν, επίσης, δυσκολίες στη μάθηση και αντί να συνεργάζονται με τους συνομηλίκους προτιμούν το παράλληλο παιχνίδι (Wishart, 2007), γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε μη συμμετοχή σε ομάδα και στην αδυναμία δημιουργίας σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές τους. Οι

Leonard, Msall, Bower, Tremont και Leonard (2002) έδειξαν ότι το ένα τέταρτο των παιδιών με σύνδρομο Down δεν έχει φίλους και μόνο τα δύο τρίτα έχουν δύο ή περισσότερους φίλους.

Τα ελλείμματα των κοινωνικών δεξιοτήτων- ένα καθοριστικό χαρακτηριστικό των Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ)- επηρεάζουν την ικανότητα των ατόμων να συμμετάσχουν στην κοινωνία και να ενσωματωθούν σ' αυτή (Hendricks & Wehman, 2009). Οι υποβαθμισμένες κοινωνικές δεξιότητες και η χαμηλή κοινωνική νοημοσύνη συνδέονται συχνά με φτωχότερη ποιότητα ζωής (Howlin, Goode, Hutton, & Rutter, 2004· Marriage, Wolverson, & Marriage, 2009). Οι ενήλικες με ΔΑΦ και Ν.Α. εμφανίζουν μεγαλύτερη κοινωνική δυσκολία από όσους έχουν μόνο Ν.Α. (Matson, Mayville, Lott, Bielecki, & Logan, 2003· Njardvik, Matson, & Cherry, 1999). Υπάρχουν εξαιρετικά λίγες διαθέσιμες παρεμβάσεις που επικεντρώνονται στην αύξηση των ικανοτήτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ εφήβων και ενηλίκων με αυτισμό που παρουσιάζουν επίσης σημαντική Ν.Α. (Ingersoll, Walton, Carlsen, & Hamlin, 2013). Τα άτομα με ΔΑΦ και Ν.Α. εμφανίζουν λίγες θετικές λεκτικές και μη λεκτικές κοινωνικές δεξιότητες (π.χ. το να προσπαθούν να επικοινωνήσουν με τους άλλους, το να χαμογελούν) και περισσότερες προκλητικές μη λεκτικές κοινωνικές συμπεριφορές (π.χ. αυτοαπομόνωση) (Walton & Ingersoll, 2013· Wilkins & Matson, 2009). Ως προκλητική συμπεριφορά ορίζεται η ιδιαίτερα «δύσκολη» ή «προβληματική» συμπεριφορά. Ως προκλητική μη λεκτική συμπεριφορά μπορεί να είναι ο αυτοτραυματισμός, η επιθετικότητα, η ενόχληση και καταστροφή της ιδιοκτησίας ή του περιβάλλοντος, στερεότυπες συμπεριφορές κτλ (Heward, 2011). Η έρευνα των Syriopoulou-Delli, Agaliotis και Papaefstathiou (2016) έδειξε ότι υπάρχουν μεγάλες διαφορές μεταξύ των παιδιών με ΔΑΦ και Ν.Α. και αυτών χωρίς Ν.Α. Ομοίως, τα παιδιά που έχουν λόγο λαμβάνουν υψηλότερα αποτελέσματα από ό,τι αυτά που δεν έχουν λόγο. Αυτές οι υψηλότερες βαθμολογίες δείχνουν καλύτερες κοινωνικές δεξιότητες. Επιπλέον, η συντριπτική πλειοψηφία των ηλικιωμένων ατόμων με αυτισμό και Ν.Α. που ζουν σε ιδρύματα παρουσιάζουν επίσης αυτοδιεγερτικές συμπεριφορές (self-stimulatory behaviours) που περιορίζουν σημαντικά τις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις με τους άλλους (Pilling, McGill, & Cooper, 2007).

1.3. Δεξιότητες Επικοινωνίας

Κατά τους Schuchardt, Maehler και Hasselhorn, (2011) και Sparrow, Balla και Cicchetti (1984) οι δεξιότητες επικοινωνίας συχνά ταξινομούνται σε υποκατηγορίες, στην εκφραστική, δεκτική και γραπτή επικοινωνία. Η εκφραστική επικοινωνία περιλαμβάνει τη δυνατότητα να επικοινωνούν ο ένας τις ανάγκες του στον άλλον, ενώ η δεκτική επικοινωνία περιλαμβάνει την ικανότητα κατανόησης και ανταπόκρισης στην επικοινωνία των άλλων. Και οι δύο εκφραστικές και δεκτικές επικοινωνίες περιλαμβάνουν λεκτικές και μη λεκτικές συμπεριφορές (van der Schuit, Segers, van Balkom, & Verhoeven 2011a· 2011b· Verhoeven, Steenge, van Weerdenburg, & van Balkom, 2011). Η γραπτή επικοινωνία ενσωματώνει συχνά τόσο την εκφραστική όσο και τη δεκτική επικοινωνία, αλλά απαιτεί ικανότητες ανάγνωσης και γραφής. Αυτές οι υποκατηγορίες επικοινωνίας έχουν εξεταστεί χωριστά σε τυπικώς αναπτυσσόμενους πληθυσμούς καθώς και σε άτομα με Ν.Α. και άλλες αναπτυξιακές αναπηρίες (Cappadocia & Weiss, 2011· Davis et al., 2011· Dixon, Tarbox, Najdowski, Wilke, & Granpeesheh, 2011· Wainer & Ingersoll, 2011).

1.4. Δεξιότητες Συζήτησης

Στις δεξιότητες επικοινωνίας περιλαμβάνονται οι ικανότητες συνομιλίας, έναρξη – λήξη συζήτησης με ενδεδειγμένο τρόπο, η ενεργή συμμετοχή σε αυτή, η λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία και η προσεκτική παρακολούθηση αυτής. Οι δεξιότητες συζήτησης αναφέρονται στην ικανότητα να ξεκινάει κανείς και να διατηρεί συζήτηση με άλλους ανθρώπους (Kelly, 1982). Αυτές αποτελούνται από ερωτήσεις συζήτησης, από προσωπικές δηλώσεις, από ενισχυτικά και αναγνωριστικά σχόλια, από διάρκεια και καθυστέρηση ανταλλαγών, από βλεμματική επαφή, από συναίσθημα και τόνο και από το περιεχόμενο της συζήτησης (Bradlyn, Himadi, Crimmins, Christoff, Graves & Kelly, 1983· Kelly, 1982· Kelly, Furman, Phillips, Hathorn & Wilson, 1979· Kelly, Wildman, Urey & Thurman, 1979· Minkin et al., 1976· Stalonas & Johnson, 1979· Urey, Laughlin, & Kelly, 1979· Wildman, Wildman, & Kelly, 1986).

Σύμφωνα με την Barnett (1987) η μετάδοση νοήματος από πρόσωπο σε πρόσωπο απαιτεί ένα πλαίσιο κοινωνικής ανταλλαγής. Αυτές οι ανταλλαγές ξεκινούν από πολύ νωρίς στη ζωή του παιδιού. Σύμφωνα με τους Wilkins και Matson (2007) οι ερωτήσεις συζήτησης είναι οποιεσδήποτε ερωτήσεις, οι οποίες γίνονται από το συνομιλητή, για να εκμαιεύσει πληροφορίες από το άλλο πρόσωπο. Η αποτελεσματική επικοινωνία απαιτεί την παραγωγή και την απάντηση σε ερωτήσεις συζήτησης.

1.5. Δεξιότητες Συζήτησης στα Άτομα με Αναπτυξιακές Αναπηρίες

Η επικοινωνία είναι ένας από τους τομείς που πλήττεται ιδιαίτερα στα άτομα με Ν.Α. (Kurtz, Boetler, Jarmolowicz, Chin, & Hagopian, 2011· Matson, Horovitz, Kozlowski, Sipes, Worley, & Shoemaker, 2011· Matson, Sipes, Horovitz, Worley, Shoemaker, & Kozlowski 2011· van der Schuit, et al., 2011a· 2011b). Συγκεκριμένα, τα άτομα με ελαφριά Ν.Α. μπορούν να προσαρμοστούν κοινωνικά σε σημείο που να μπορούν να ζήσουν ανεξάρτητα μέσα στην κοινότητα (Πολυχρονοπούλου, 2004), τα άτομα με μέτρια Ν.Α. κατακτούν επικοινωνιακές δεξιότητες κατά τη διάρκεια των πρώτων παιδικών χρόνων (Sadock & Sadock, 2000), ενώ τα άτομα με σοβαρή Ν.Α. κατακτούν λίγο ή καθόλου επικοινωνιακό λόγο (Matson, Terlonge, Gonzalez, & Rivet, 2006). Παρατηρείται, λοιπόν, πως υπάρχει ένα ευρύ φάσμα ετερογένειας στις ικανότητες επικοινωνίας στα άτομα με Ν.Α., ακόμη και σε άτομα με πιο σοβαρή Ν.Α. (van der Meer, Sigafos, O'Reilly, & Lancioni, 2011). Η βλεμματική επαφή, οι κινήσεις της κεφαλής ή των χεριών μπορεί να έχουν επηρεαστεί στα άτομα με Ν.Α. (Thomas & Woods, 2008).

Τα παιδιά με σύνδρομο Down έχουν συγκεκριμένο έλλειμμα γλώσσας συγκρινόμενα με τα παιδιά χωρίς αναπηρίες στον αριθμό διαφορετικών λέξεων, στον ολικό αριθμό λέξεων και στο μέσο μήκος της φράσης (Charman, Seung, Schwartz, & Kay-Raining Bird, 1998). Εμφανίζουν γλωσσική καθυστέρηση, ελλιπή συντακτική δομή και έλλειψη της πραγματολογικής χρήσης του λόγου (Abbeduto, Warren, & Connors, 2007). Τα παιδιά με σύνδρομο Down χρησιμοποιούν τις μη λεκτικές δεξιότητες επικοινωνίας (Mundy, Sigman, Kasari, & Yirmiya, 1988), κατανοούν τη γλώσσα και τις χειρονομίες, αλλά δυσκολεύονται στην παραγωγή λόγου (Berglund, Eriksson, & Johansson, 2001· Martin, Klusek, Estigarribia, & Roberts, 2009).

Υπάρχουν και τα άτομα με ΔΑΦ που εμφανίζουν και Ν.Α. (Duhan & Patel, 2012· Fombonne, 2003· Rivard, Terroux, Mercier, & Parent-Bousier, 2015). Τα άτομα με αυτισμό ιδιαίτερα εκείνα με Ν.Α. έχουν, επίσης, σημαντικά ελλείμματα στη μίμηση, γεγονός που μπορεί να επηρεάσει σημαντικά την ανάπτυξη πιο προηγμένων κοινωνικών, επικοινωνιακών και λειτουργικών δεξιοτήτων (Ingersoll, 2008· Ingersoll, Walton, Carlsen, & Hamlin, 2013· Rogers & Pennington, 1991). Τα ελλείμματα στις δεξιότητες συζήτησης των ατόμων με ΔΑΦ και Ν.Α. αποτελούν σημαντικό εμπόδιο στην απόκτηση και διατήρηση της εργασίας (Baldwin, Costley, & Warren, 2014· Burt, Fuller, & Lewis 1991· Chiang, Cheung, Li, & Tsai, 2013· Hagner & Cooney, 2005· Patterson & Rafferty, 2001· Sperry & Mesibov, 2005). Επίσης, πρόσφατη συγκριτική έρευνα των Del Cole et al. (2017) σε τρεις ομάδες που αποτελούνταν από άτομα με γενετικές αναπτυξιακές αναπηρίες και αυτισμό έδειξε ότι η ομάδα με το σύνδρομο Williams-Beuren έχει καλύτερες επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες σε σχέση με τις ομάδες με σύνδρομο Down και ΔΑΦ. Ωστόσο, η ομάδα με το σύνδρομο Down έδειξε καλύτερες κοινωνικές δεξιότητες από την ομάδα με ΔΑΦ.

1.6. Ομαδική Εκπαίδευση Δεξιότητας Συζήτησης

Ως εκ τούτου, βιβλιογραφικά τεκμηριώνεται πως ένας μεγάλος αριθμός ερευνών έχει ασχοληθεί τόσο με τα ελλείμματα στις δεξιότητες συζήτησης των ατόμων με Ν.Α., με σύνδρομο Down και με αυτισμό και Ν.Α. όσο και με την εκπαίδευσή τους σε δεξιότητες συζήτησης. Μια σημαντική παράμετρος που αξίζει να αναφερθεί είναι πως κάποιες από τις έρευνες που ασχολήθηκαν με την εκπαίδευση της δεξιότητας συζήτησης επικεντρώθηκαν στην εκπαίδευσή τους μέσω ομάδας. Η εκπαίδευση μικρών ομάδων στο να συζητούν προσομοιάζει τις φυσικές συνθήκες συζήτησης και αναμένεται να είναι αποτελεσματική και να μπορεί εύκολα να γενικευτεί. Έρευνες των Bradlyn et al. (1983), Dotson, Leaf, Sheldon και Sherman (2010), Haring, Roger, Lee, Breen και Gaylord-ross (1986), Krantz και McClannahan (1993), Kleitsch, Whitman και Santos (1983), Lappa, Kyriarissos και Paraskevopoulos (2011), Wildman, Wildman και Kelly (1986), απέδειξαν ότι και τα άτομα με Ν.Α. και με αυτισμό, όταν συμμετέχουν σε ομαδικά προγράμματα εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων, βελτιώνουν τις δεξιότητες συζήτησης και κατορθώνουν μάλιστα και τις γενικεύουν σε διαφορετικά περιβάλλοντα. Η ομαδική εκπαίδευση που εστιάζει σε συγκεκριμένα στοιχεία συζήτησης και περιεχομένου, όπως είναι οι κατάλληλες προσωπικές αναφορές, οι ερωτήσεις, οι επιδοκίμασιες, η ενίσχυση και οι εκφράσεις υψηλού ενδιαφέροντος, έχει θετικά αποτελέσματα σε όλα τα άτομα με αναπηρίες ακόμη και σε χρόνιους ψυχιατρικά ασθενείς (Holmes, Hansen, & St. Lawrence, 1984· Kelly, Urey, & Patterson, 1980).

2. Στόχος της έρευνας

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η διδασκαλία σε ομάδα της δεξιότητας συζήτησης μέσω εικόνων, ερωτήσεων και απαντήσεων, συστηματικής ανατροφοδότησης κι ενίσχυσης από την ερευνήτρια σε επτά ενήλικες με αναπτυξιακές αναπηρίες (Ν.Α. και αυτισμός με Ν.Α.). Συγκεκριμένα, έπρεπε οι συμμετέχοντες/

ουσες να εκπαιδευτούν σε ομάδα των επτά ατόμων να θέτουν ερωτήσεις στους συνομιλητές τους και να απαντούν σχετικά με τα στάδια ανάπτυξης του σιταριού, τον τρόπο που καλλιεργείται, τις εργασίες που χρειάζονται να γίνουν από το γεωργό, από το όργωμα ως το αλώνισμα, τα προϊόντα που παράγονται, τον τρόπο παρασκευής της βασικής τροφής του ανθρώπου, του ψωμιού και τη χρησιμότητά του. Κατά συνέπεια, το ερευνητικό ερώτημα που κλήθηκε να απαντήσει αυτή η μελέτη ήταν:

- Δύνανται τα άτομα με αναπτυξιακές αναπηρίες να εκπαιδευτούν ομαδικά και να κατακτήσουν τη δεξιότητα συζήτησης;

3. Μεθοδολογία της έρευνας

3.1. Συμμετέχοντες

Συμμετείχαν στην έρευνα επτά άτομα ηλικίας 27-65 ετών με αναπτυξιακές αναπηρίες που ζουν σε ίδρυμα κλειστής περιθαλψής αυξημένης φροντίδας.

Όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα έχουν μέτρια αναπτυγμένο προφορικό λόγο και καθώς δεν υπάρχει διαθέσιμος ελληνικός τυποποιημένος έλεγχος της εκφραστικής ικανότητας της γλώσσας, αξιολογήθηκε έμμεσα η γλωσσική τους ικανότητα μέσω των Wechsler Κλιμάκων Νοημοσύνης για Παιδιά (WISC III). Όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες έχουν εκτιμηθεί από ψυχολόγο του ιδρύματος για το νοητικό τους δυναμικό. Ο Πίνακας 1 δείχνει την ηλικία, τα νοητικά αποτελέσματα του/της κάθε συμμετέχοντα/ουσας.

Πίνακας 1 Οι συμμετέχοντες και τα νοητικά δυναμικά τους όπως εκτιμήθηκαν στο WISC III.

ΟΝΟΜΑΤΑ	ΗΛΙΚΙΑ	ΔΙΑΓΝΩΣΗ	WISC-III
Γιώργος	47	Μέτρια νοητική αναπηρία	53
Αντώνης	27	Σοβαρή νοητική αναπηρία/Σύνδρομο Down	34
Βαρβάρα	45	Μέτρια νοητική αναπηρία/Σύνδρομο Down	53
Ιουλία	37	Σοβαρή νοητική αναπηρία/Σύνδρομο Down	35
Μαρίνα	61	Σοβαρή νοητική αναπηρία	34
Σωτήρης	65	Σοβαρή νοητική αναπηρία	30
Βικτώρια	37	Αυτισμός και σοβαρή νοητική αναπηρία	37

3.2. Υλικά παρέμβασης

Όλες οι εκπαιδευτικές συνεδρίες έλαβαν χώρα σε μια ήσυχη αίθουσα που περιείχε ένα τραπέζι και επτά καρέκλες γύρω του, στις οποίες καθόντουσαν οι συμμετέχοντες/ουσες. Στη μία γωνία του δωματίου υπήρχε μία κάμερα βιντεοσκόπησης στηριζόμενη πάνω σε τρίποδα. Πάνω στο τραπέζι υπήρχε το εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο ήταν δώδεκα εικόνες, που αφορούσαν στον κύκλο του σιταριού. Κάθε εικόνα αντιστοιχούσε σε μια ερώτηση και σε μια απάντηση.

3.3. Λειτουργικοί ορισμοί

Οι ανταλλαγές ορίστηκαν ως:

- **Σχετικές ερωτήσεις με βοήθεια**, όταν η έκφραση του/της συμμετέχοντα/ουσας ήταν σχετική με το θέμα, αλλά χρειαζόταν η βοήθεια της ερευνήτριας, για να ολοκληρωθεί.
- **Σχετικές ερωτήσεις χωρίς βοήθεια**, όταν η έκφραση του/της συμμετέχοντα/ουσας ήταν σχετική με το θέμα και δε χρειαζόταν η βοήθεια της ερευνήτριας, για να ολοκληρωθεί.

- **Σχετικές απαντήσεις με βοήθεια**, όταν η έκφραση του/της συμμετέχοντα/ουσας ήταν σχετική με το θέμα, αλλά χρειαζόταν η βοήθεια της ερευνήτριας, για να ολοκληρωθεί.
- **Σχετικές απαντήσεις χωρίς βοήθεια**, όταν η έκφραση του/της συμμετέχοντα/ουσας ήταν σχετική με το θέμα και δε χρειαζόταν η βοήθεια της ερευνήτριας, για να ολοκληρωθεί.

Στοιχεία κρατήθηκαν, όταν κάθε συμμετέχων/ουσα έθετε την ερώτηση σ' αυτόν που καθόταν απέναντί του και ο/η τελευταίος/α του/της απαντούσε. Στη συνέχεια αυτός/ή έθετε την ίδια ερώτηση, για να απαντήσει αυτός/ή που αρχικά είχε κάνει την ερώτηση. Οι ερωταποκρίσεις γινόντουσαν με τη βοήθεια των δώδεκα εικόνων στις συνθήκες βάσης, εκπαίδευσης και επιστροφής στη βάση.

3.4. Διαδικασία

Οι συμμετέχοντες/ουσες έμπαιναν στην αίθουσα, κάθονταν γύρω από το τραπέζι πάνω στο οποίο βρίσκονταν οι εικόνες, η μία πίσω από την άλλη. Η κάμερα ξεκινούσε να γράφει και από την ερευνήτρια δινόταν η εντολή «Ας συζητήσουμε για τον κύκλο του σιταριού». Η συνεδρία κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης είχε διάρκεια περίπου 40 λεπτά. Κατά τη διάρκειά της η ερευνήτρια παρείχε το πρότυπο των ερωτήσεων σε κάθε συμμετέχοντα/ουσα. Κάθε συμμετέχων/ουσα έθετε μία ερώτηση σ' αυτόν που καθόταν απέναντί του και έδινε και μία απάντηση, όταν ο/η απέναντι τού/τής έκανε την ίδια ερώτηση. Η συνεδρία τελείωνε, όταν οι συμμετέχοντες/ουσες είχαν ρωτήσει και απαντήσει ο καθένας/η καθεμία ξεχωριστά σε όλες τις ερωτήσεις σχετικά με τον κύκλο του σιταριού που τους/τις είχαν θέσει οι συνομιλητές/τριές τους. Η περίοδος συλλογής στοιχείων ήταν δύο μήνες. Για την υλοποίηση της έρευνας τηρήθηκαν οι προβλεπόμενοι κανόνες ηθικής και δεοντολογίας.

3.5. Πειραματικές συνθήκες

Σε ένα πρόγραμμα εφαρμοσμένης ανάλυσης συμπεριφοράς ο/η ερευνητής/τρια πρέπει να ορίζει προσεκτικά τις συμπεριφορές που πρέπει να παρατηρηθούν, έτσι ώστε να μπορούν να παρατηρηθούν, να μετρηθούν, και να συμφωνηθούν από αυτούς που αξιολογούν την επίδοση και την εφαρμογή του προγράμματος. Πριν, λοιπόν, την εκπαίδευση το ποσοστό της αξιολόγησης της συμπεριφοράς-στόχου από τον/την ερευνητή/τρια αναφέρεται ως συνθήκη-βάση. Εν ολίγοις, η μέτρηση της εξαρτημένης μεταβλητής πριν την έναρξη της παρέμβασης αποτυπώνεται στη βάση. Ο πιο σημαντικός σκοπός ενός τέτοιου προγράμματος είναι η αλλαγή συμπεριφοράς. Η συμπεριφορά κατά τη διάρκεια του προγράμματος πρέπει να συγκριθεί με τη συμπεριφορά κατά τη διάρκεια της συνθήκης βάσης (Kazdin, 2011).

Στην παρούσα έρευνα υλοποιήθηκαν τρεις συνθήκες βάσης. **Κατά τη διάρκεια των τριών βάσεων** υπήρχαν διαθέσιμες δώδεκα εικόνες σχετικές με τον κύκλο του σιταριού, αριθμημένες η μία πίσω από την άλλη. Δόθηκε η διευκρίνιση στους/τις συμμετέχοντες/ουσες ότι θα συζητήσουν για τον κύκλο του σιταριού. Δεν είχε γίνει καμία προ-εκπαίδευση στο πώς θέτουμε ερωτήσεις. Κανενός είδους βοήθεια ή ενισχυτικό επακόλουθο δεν παρεχόταν σε αυτή τη φάση σε συνάρτηση με τη συμπεριφορά-στόχο. Όταν διαπιστώθηκε πως η επίδοση των συμμετεχόντων/ουσών ήταν σταθερή, ξεκίνησε η παρέμβαση-εκπαίδευση.

Κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης (πέντε συνεδρίες) η ερευνήτρια παρείχε το πρότυπο των ερωτήσεων, δείχνοντας και τη σχετική εικόνα. Οι απαντήσεις είχαν εκπαιδευτεί σε άλλο παρεμβατικό πρόγραμμα, που είχε υλοποιηθεί έξι μήνες πριν και αφορούσε στην απόκτηση γνώσεων σχετικά με το συγκεκριμένο θέμα. Κατά τη διάρκεια εκείνου του προγράμματος είχαν εξηγηθεί έννοιες δυσνόητες προς τους/τις συμμετέχοντες/ουσες. Κατά συνέπεια, στην παρούσα έρευνα δεν υπήρξαν προβλήματα κατανόησης σχετικά με το περιεχόμενο των ερωτήσεων και των απαντήσεων. Η εικόνα, που δειχνόταν από την ερευνήτρια, βοηθούσε τον/την συμμετέχοντα/ουσα να μάθει την ερώτηση και να θυμηθεί την απάντηση που έπρεπε να δώσει. Η ερευνήτρια αρχικά παρείχε το πρότυπο της ερώτησης, αλλά στη συνέχεια σταμάτησε να το παρέχει. Όταν, όμως, ο/η συμμετέχων/ουσα δυσκολευόταν να ρωτήσει, η ερευνήτρια βοηθούσε παρέχοντας άμεσα ανατροφοδότηση και θέτοντας τη σωστή ερώτηση. Όλοι/ες συμμετέχοντες/ουσες έθεταν μία ερώτηση σ' αυτόν/ήν που καθόταν απέναντί του/της και έδιναν και μία απάντηση, όταν ο/η απέναντι τους/τις έκανε την ίδια ερώτηση. Στόχος ήταν οι συμμετέχοντες/ουσες να εκπαιδευτούν στην κοινωνική δεξιότητα της συζήτησης και να συνομιλήσουν σε κυκλική διάταξη/ομαδικά για τον κύκλο του σιταριού.

Οι ερωτήσεις που εκπαιδεύτηκαν από την πρώτη συνεδρία είχαν την ακόλουθη σειρά:

(Παρακάτω δίνονται και οι απαντήσεις, για να είναι ολοκληρωμένος ο διάλογος).

1) Τι είναι αυτό που βλέπεις στην εικόνα;

Είναι σπόροι σιταριού

2) Πού τους φυτεύουμε τους σπόρους του σιταριού;

Στο χωράφι.

3) Γιατί ποτίζουμε το χωράφι;

Για να φυτρώσει το σιτάρι.

4) Τι χρώμα είναι αρχικά το σιτάρι και τι στη συνέχεια;

Αρχικά είναι πράσινο και μετά γίνεται χρυσοκίτρινο.

5) Όταν το σιτάρι γίνει χρυσοκίτρινο τι κάνει ο γεωργός;

Το θερίζει.

6) Μετά το θερισμό τι το κάνει το σιτάρι ο γεωργός;

Το πηγαίνει στο μύλο, για να το αλέσει.

7) Μετά το άλεσμα τι μορφή παίρνει το σιτάρι;

Γίνεται αλεύρι.

8) Τι το κάνουμε το αλεύρι;

Το ζυμώνουμε, για να φτιάξουμε ψωμί, λειτουργιά, κουλουράκια...

9) Πού το βάζουμε το ψωμί, για να ψηθεί;

Στο φούρνο.

10) Τι το κάνουμε το ψωμί μετά;

Το πηγαίνουμε στο φούρνο, για να το πουλήσουμε και να το αγοράσει όλος ο κόσμος.

11) Τη λειτουργιά πού την πηγαίνουμε;

Στην εκκλησία.

12) Τι κάνει ο παπάς τη λειτουργιά;

Τη δίνει στη θεία Κοινωνία, όταν κοινωνούμε.

Κατά τη διάρκεια της επιστροφής στη βάση (τρεις συνεδρίες) δόθηκε ξανά η οδηγία στους/στις συμμετέχοντες/ουσες να συζητήσουν για τον κύκλο του σιταριού. Όταν η επίδοση των συμμετεχόντων/ουσών σταθεροποιήθηκε στη συνθήκη εκπαίδευσης, η ερευνήτρια απέσυρε την ανατροφοδότηση και την ενίσχυση σε συνάρτηση με την επιθυμητή συμπεριφορά, προκειμένου να διαπιστωθεί η επίδραση της εκπαίδευσης. Οι συνθήκες αυτής της πειραματικής διαδικασίας ήταν πανομοιότυπες με αυτές που ίσχυαν στη συνθήκη της βάσης.

Ακολούθησε μία **εξέταση**, κατά τη διάρκεια της οποίας ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να συζητήσουν για τον κύκλο του σιταριού χωρίς να έχουν τις εικόνες μπροστά τους. Υπήρχε μόνο η πρώτη εικόνα, για να γίνει η αφόρμηση της συζήτησης.

Κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης δινόταν στους/στις συμμετέχοντες/ουσες προφορικός έπαινος για τις σωστές απαντήσεις τους. Κατά τη διάρκεια όλων των συνθηκών της παρέμβασης (βάση, εκπαίδευση, επιστροφή στη βάση και εξέταση) δινόταν ένα κουλουράκι ως ανταμοιβή σε κάθε συμμετέχοντα/ουσα για την καλή συμμετοχή του/της. Κατά τη διάρκεια της επιστροφής στη βάση και στην εξέταση δεν υπήρχαν διαθέσιμα λεκτικά μοντέλα, διορθώσεις και προφορικοί έπαινοι.

3.6. Πειραματικό σχέδιο

Ένα ενδοϋποκειμενικό ημι-πειραματικό σχέδιο συνθηκών βάσης, εκπαίδευσης, επιστροφής στη βάση (ABA) και μιας εξέτασης με απόσυρση των συστατικών εκπαίδευσης (των εικόνων) διαμέσου επτά υποκειμένων χρησιμοποιήθηκε, για να δείξει την κατάκτηση της νέας γνώσης μετά την εκπαίδευση. Συνήθως, αυτού του είδους τα πειράματα των μεμονωμένων περιπτώσεων επεκτείνονται σε τρεις, τέσσερις φάσεις, για να παρέχουν μεγαλύτερη βεβαιότητα σχετικά με το ρόλο της παρέμβασης στην αλλαγή συμπεριφοράς. Το σχέδιο βάση-εκπαίδευση-επιστροφή στη βάση δείχνει τη σχέση μεταξύ επίδοσης και εκπαίδευσης. Ο σκοπός αυτών των παρεμβάσεων είναι η επίτευξη μιας μόνιμης αλλαγής μετά τη διακοπή της εκπαίδευσης (Kazdin, 2011).

Η ερευνήτρια μετά από την αξιολόγηση της συμπεριφοράς στη συνθήκη βάσης, εισήγαγε την ανεξάρτητη μεταβλητή και εν συνεχεία την απέσυρε, επιστρέφοντας σε συνθήκες βάσης.

3.7. Ανεξάρτητες κι εξαρτημένες μεταβλητές

Οι ανεξάρτητες μεταβλητές στην παρούσα έρευνα ήταν το λεκτικό παράδειγμα της ερευνήτριας, οι διορθώσεις, οι εικόνες, ο λεκτικός έπαινος και η τελική επιβράβευση για καλή συμμετοχή (σύστημα ενίσχυσης).

Η εξαρτημένη μεταβλητή ήταν ο αριθμός των απαντήσεων (σχετικές ερωτήσεις χωρίς βοήθεια, σχετικές ερωτήσεις με βοήθεια, σχετικές απαντήσεις χωρίς βοήθεια, σχετικές απαντήσεις με βοήθεια,) από κάθε συμμετέχοντα/ουσα ανά συνεδρία. Ως ερωτήσεις και απαντήσεις υπολογίστηκαν οποιεσδήποτε ερωτήσεις και απαντήσεις (λέξεις, φράσεις ή προτάσεις) που ήταν ακουστικά κατανοητές. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν και ταξινομήθηκαν χωριστά για κάθε συμμετέχοντα/ουσα.

3.8. Συμφωνία βαθμολογητών

Όλες οι συνεδρίες βιντεοσκοπήθηκαν και βαθμολογήθηκαν από δύο ερευνητές για τη συμφωνία των αποτελεσμάτων. Ο βαθμός της συμφωνίας των βαθμολογητών υπολογίστηκε σημείο προς σημείο ως αριθμός συμφωνιών μείον αριθμό διαφωνιών διά αριθμού αποκρίσεων:

$$\frac{(A\Sigma - A\Delta)}{AA}$$

AA

Όπου $A\Sigma$ = Αριθμός Συμφωνιών

$A\Delta$ = Αριθμός Διαφωνιών

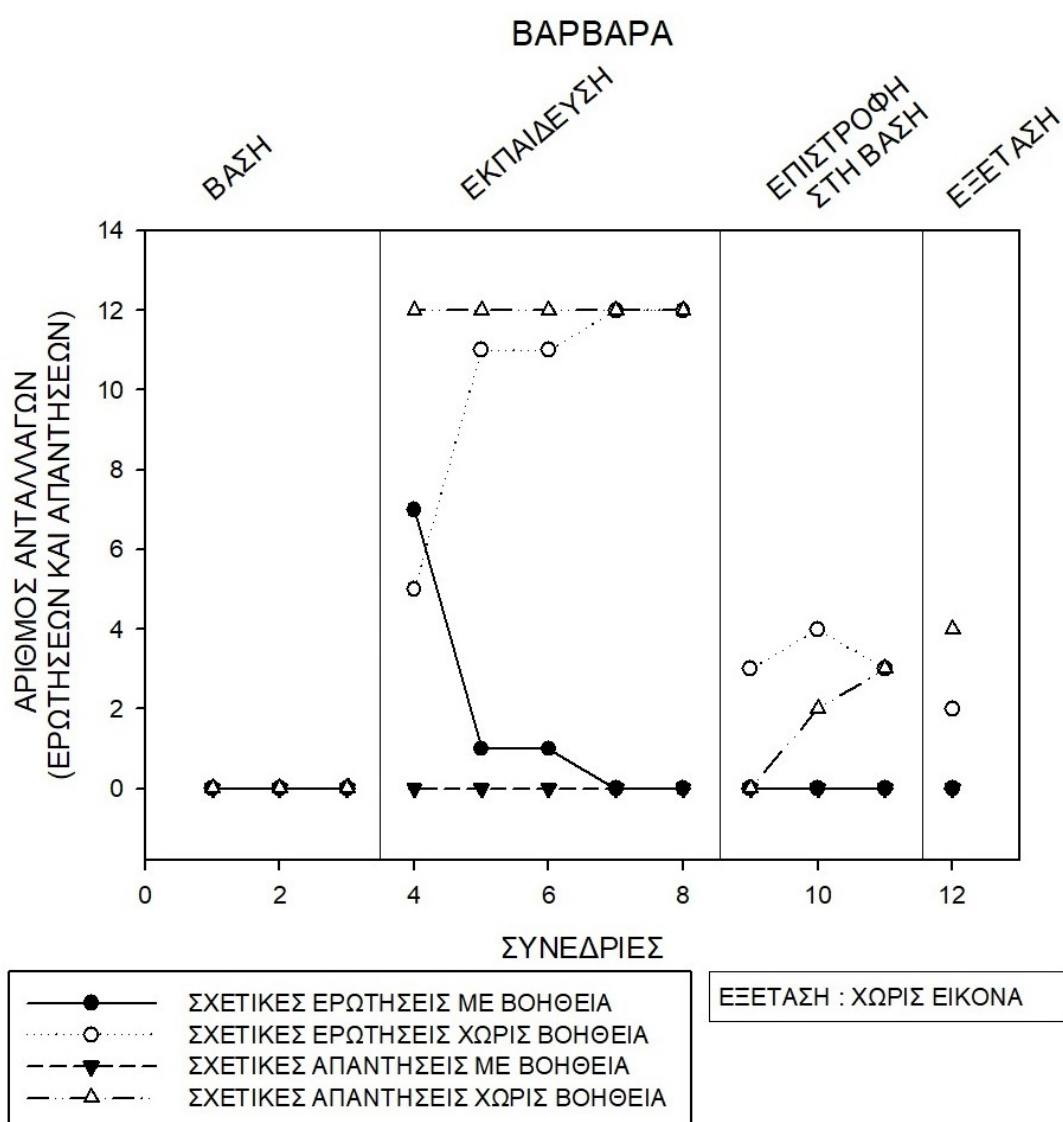
AA = Αριθμός Αποκρίσεων

Βαθμολογήθηκαν όλες οι συνεδρίες, γιατί υπήρχε η δυνατότητα, και το ποσοστό συμφωνίας που βρέθηκε ήταν μέσος όρος 93%.

4. Αποτελέσματα της έρευνας

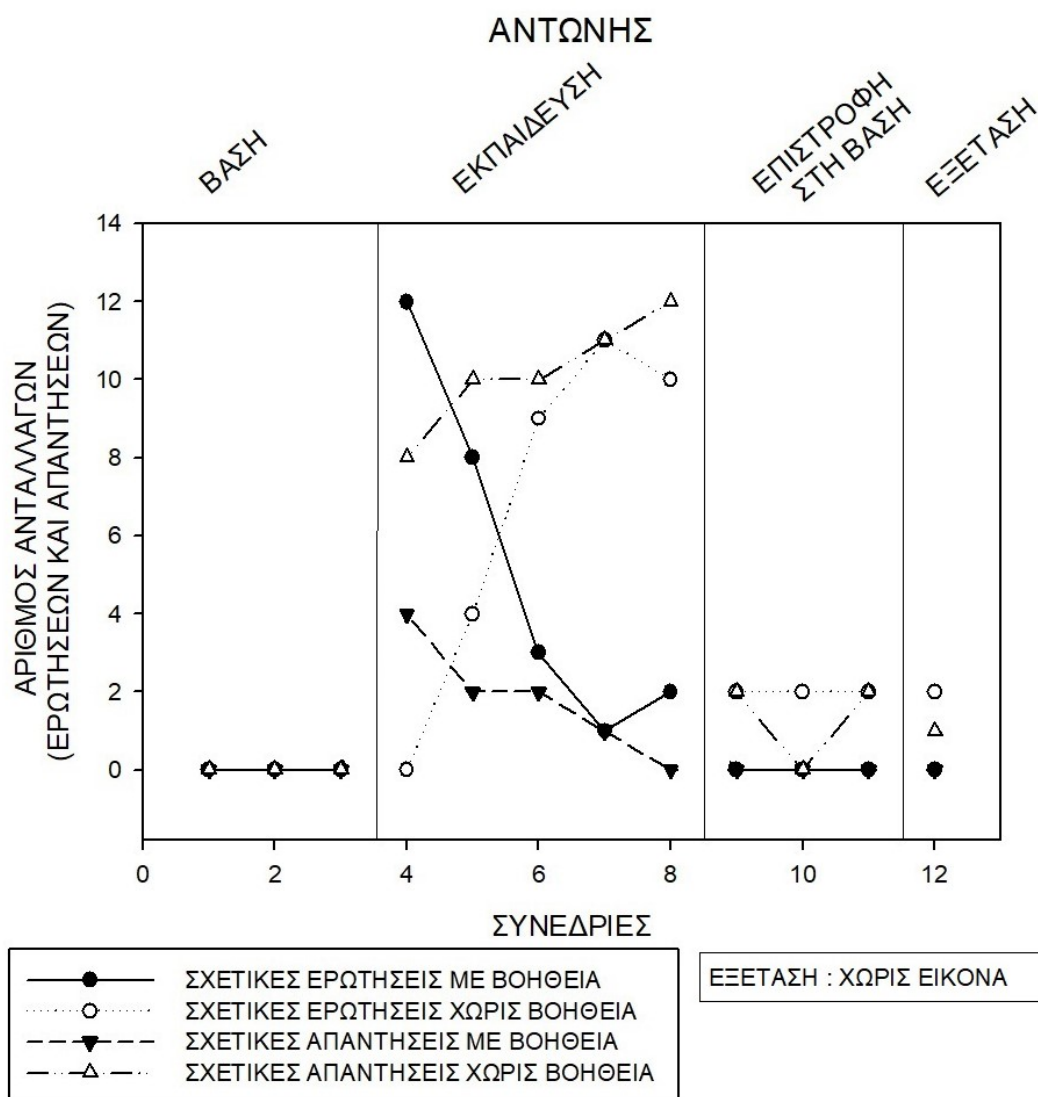
Τα στοιχεία της παρέμβασης παρουσιάζονται ανά συμμετέχοντα/ουσα. Στον άξονα X παρουσιάζονται οι συνεχόμενες συνεδρίες και στον άξονα Ψ ο αριθμός των ανταλλαγών (ερωτήσεων και απαντήσεων) του/της κάθε συμμετέχοντα/ουσας. Οι κάθετες γραμμές αντιπροσωπεύουν αλλαγές συνθηκών με τη σειρά βάσεων, εκπαίδευσης, επιστροφής στη βάση και εξέτασης.

Το μαύρο τρίγωνο αντιπροσωπεύει τις σχετικές απαντήσεις με βοήθεια. Το λευκό τρίγωνο αντιπροσωπεύει τις σχετικές απαντήσεις χωρίς βοήθεια. Ο μαύρος κύκλος αντιπροσωπεύει τις σχετικές ερωτήσεις με βοήθεια, ενώ ο λευκός κύκλος τις σχετικές ερωτήσεις χωρίς βοήθεια.



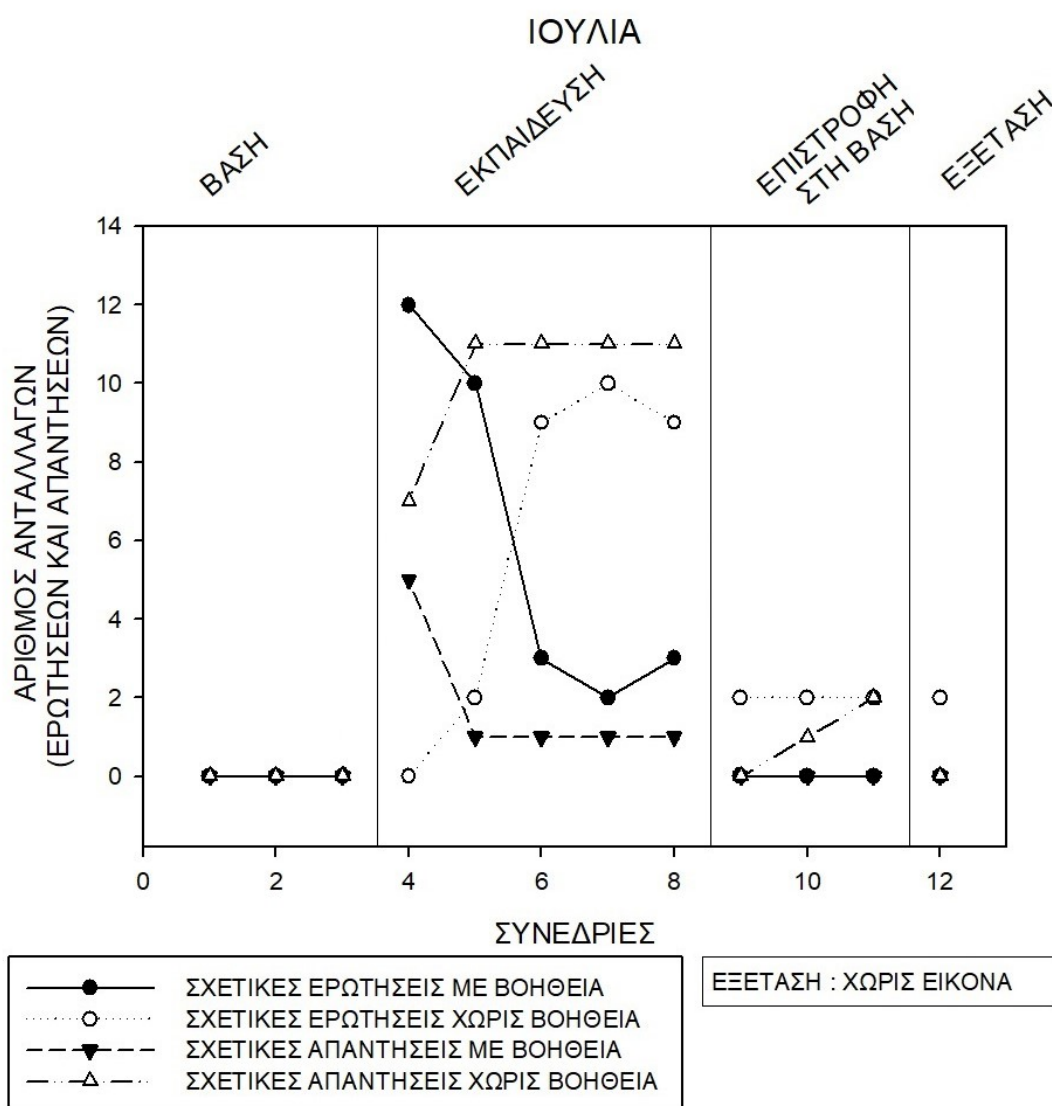
Γράφημα 1 Ο αριθμός των ανταλλαγών (ερωτήσεων και απαντήσεων) ανά συνεδρία της Βαρβάρας.

Στο Γράφημα 1 παρουσιάζονται οι ανταλλαγές (ερωτήσεις και απαντήσεις) της Βαρβάρας. Κατά τη διάρκεια των τριών βάσεων η Βαρβάρα δε θέτει καμία ερώτηση και δε δίνει καμία απάντηση. Κατά τη διάρκεια της πρώτης εκπαίδευσης η Βαρβάρα θέτει 7 σχετικές ερωτήσεις με βοήθεια και 5 χωρίς βοήθεια, τις οποίες αυξάνει κατά τη διάρκεια των επόμενων εκπαιδεύσεων σε 11 και 12 και μειώνει αυτές με βοήθεια. Κατά τη συνθήκη Επιστροφή στη Βάση η Βαρβάρα θέτει κατά μέσο όρο 4 ερωτήσεις χωρίς βοήθεια στην ομάδα και δίνει 3 απαντήσεις. Στη συνθήκη της εξέτασης κατορθώνει να θέσει 2 ερωτήσεις χωρίς βοήθεια και να δώσει 4 απαντήσεις, παρόλο που δεν υπάρχουν οι εικόνες.



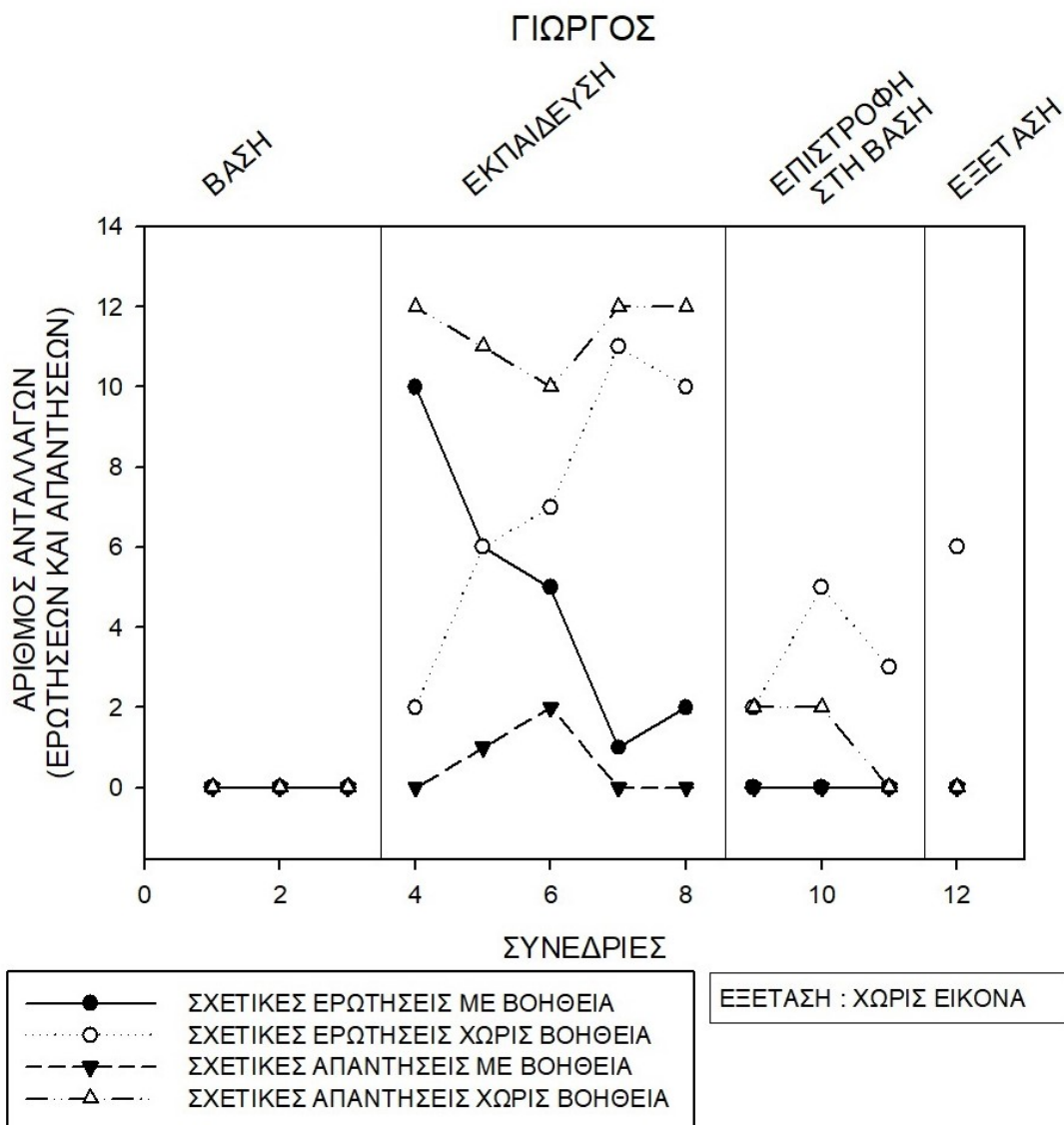
Γράφημα 2 Ο αριθμός των ανταλλαγών (ερωτήσεων και απαντήσεων) ανά συνεδρία του Αντώνη.

Στο Γράφημα 2 παρουσιάζονται οι ανταλλαγές (ερωτήσεις και απαντήσεις) του Αντώνη. Κατά τη διάρκεια των τριών βάσεων ο Αντώνης δε θέτει καμία ερώτηση και δε δίνει καμία απάντηση. Κατά τη διάρκεια της πρώτης εκπαίδευσης ο Αντώνης θέτει 12 σχετικές ερωτήσεις με βοήθεια τις οποίες μειώνει σιγά σιγά και τη θέση τους παίρνουν οι σχετικές ερωτήσεις χωρίς βοήθεια. Μέχρι το τέλος των συνεδριών της εκπαίδευσης ο Αντώνης θέτει 11 και 10 σχετικές ερωτήσεις χωρίς βοήθεια. Από την άλλη οι σχετικές απαντήσεις χωρίς βοήθεια κυμαίνονται από 8 έως 12. Κατά τη διάρκεια της Επιστροφής στη Βάση ο Αντώνης θέτει κατά μέσο όρο δύο ερωτήσεις χωρίς βοήθεια και δίνει δύο απαντήσεις χωρίς βοήθεια στην ομάδα. Κατορθώνει, επίσης, να διατηρήσει το ίδιο επίπεδο ακόμη και όταν αφαιρείται η εικόνα.



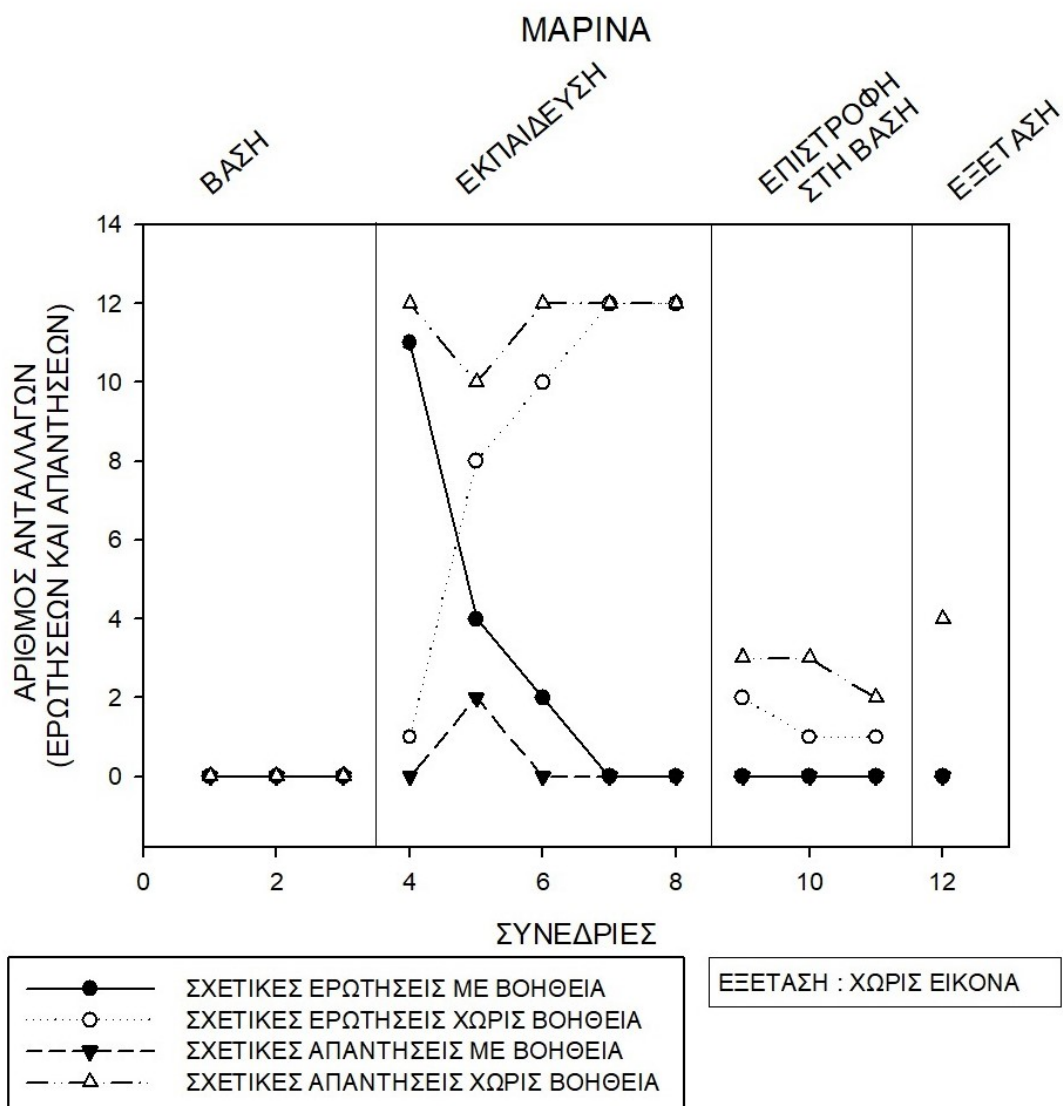
Γράφημα 3 Ο αριθμός των ανταλλαγών (ερωτήσεων και απαντήσεων) ανά συνεδρία της Ιουλίας.

Στο Γράφημα 3 παρουσιάζονται οι ανταλλαγές (ερωτήσεις και απαντήσεις) της Ιουλίας. Κατά τη διάρκεια των τριών βάσεων η Ιουλία δε θέτει καμία ερώτηση και δε δίνει καμία απάντηση. Κατά τη διάρκεια της πρώτης εκπαίδευσης η Ιουλία δίνει 12 σχετικές ερωτήσεις με βοήθεια, τις οποίες στη συνέχεια μειώνει και τη θέση τους παίρνουν οι σχετικές ερωτήσεις χωρίς βοήθεια. Μέχρι το τέλος των συνεδριών της εκπαίδευσης η Ιουλία έχει σημειώσει 9 και 10 σχετικές ερωτήσεις χωρίς βοήθεια. Οι σχετικές απαντήσεις χωρίς βοήθεια είναι πάντα υψηλές (7-11). Κατά τη διάρκεια των συνθηκών Επιστροφή στη Βάση η Ιουλία θέτει στην ομάδα κατά μέσο όρο δύο ερωτήσεις σχετικές χωρίς βοήθεια και δίνει αντίστοιχες απαντήσεις χωρίς βοήθεια. Το ίδιο επίπεδο διατηρεί και στην εξέταση, όταν αφαιρείται η εικόνα.



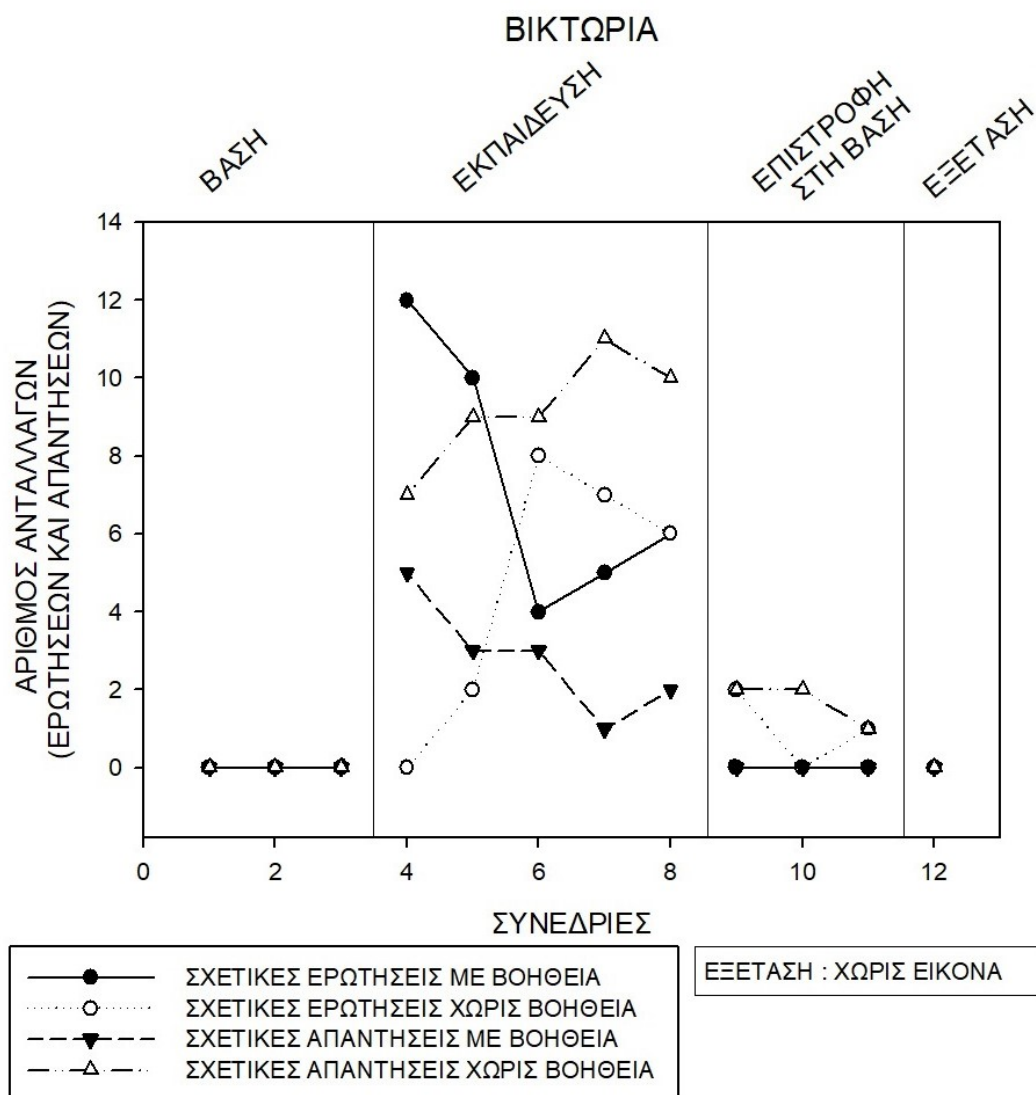
Γράφημα 4 Ο αριθμός των ανταλλαγών (ερωτήσεων και απαντήσεων) ανά συνεδρία του Γιώργου.

Στο Γράφημα 4 παρουσιάζονται οι ανταλλαγές (ερωτήσεις και απαντήσεις) του Γιώργου. Κατά τη διάρκεια των τριών βάσεων ο Γιώργος δε θέτει καμία ερώτηση και δε δίνει καμία απάντηση. Κατά τη διάρκεια των συνεδριών της εκπαίδευσης ο Γιώργος αυξάνει τις σχετικές ερωτήσεις χωρίς βοήθεια από 2 σε 11 και μειώνει αυτές με βοήθεια αντίστοιχα. Οι σχετικές απαντήσεις χωρίς βοήθεια κυμαίνονται από 10 έως 12. Κατά τη διάρκεια των συνθηκών Επιστροφή στη Βάση ο Γιώργος καταφέρνει να θέσει έως 5 ερωτήσεις χωρίς βοήθεια και να δώσει 2 απαντήσεις χωρίς βοήθεια. Στην εξέταση θέτει στους συνομιλητές του 6 σχετικές ερωτήσεις χωρίς βοήθεια.



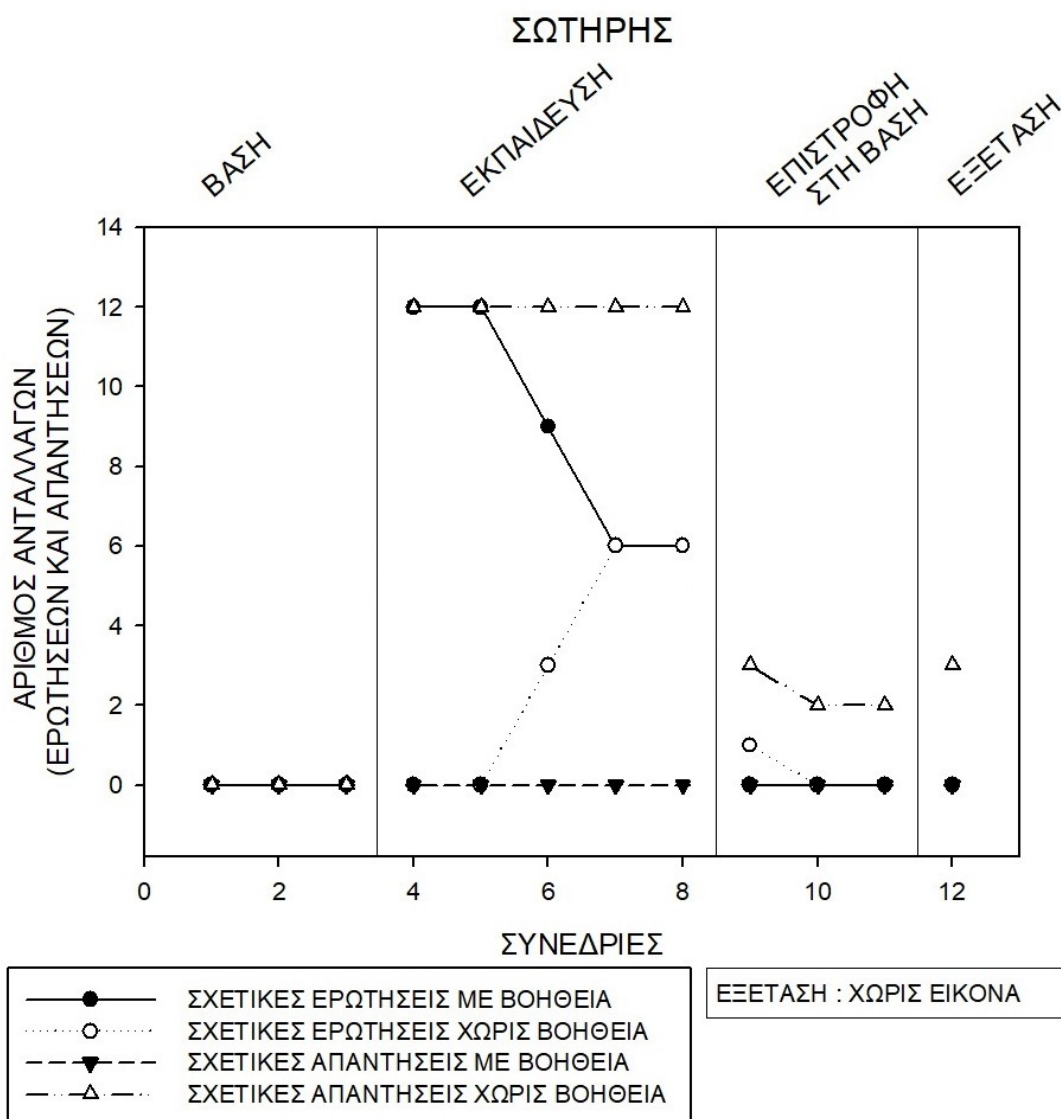
Γράφημα 5 Ο αριθμός των ανταλλαγών (ερωτήσεων και απαντήσεων) ανά συνεδρία της Μαρίνας.

Στο Γράφημα 5 παρουσιάζονται οι ανταλλαγές (ερωτήσεις και απαντήσεις) της Μαρίνας. Κατά τη διάρκεια των τριών βάσεων η Μαρίνα δε θέτει καμία ερώτηση και δε δίνει καμία απάντηση. Κατά τη διάρκεια των συνεδριών της εκπαίδευσης η Μαρίνα θέτει 11 σχετικές ερωτήσεις με βοήθεια, τις οποίες σταδιακά μειώνει και αυξάνει αυτές χωρίς βοήθεια (1-12). Οι σχετικές απαντήσεις της χωρίς βοήθεια είναι πάντα υψηλές (10-12). Κατά τη διάρκεια των συνθηκών Επιστροφή στη Βάση η Μαρίνα θέτει έως 2 σχετικές ερωτήσεις χωρίς βοήθεια και δίνει έως 2 σχετικές απαντήσεις χωρίς βοήθεια. Καταφέρνει τέλος να θέσει 4 ερωτήσεις χωρίς βοήθεια στη συνθήκη της εξέτασης.



Γράφημα 6 Ο αριθμός των ανταλλαγών (ερωτήσεων και απαντήσεων) ανά συνεδρία της Βικτώριας.

Στο Γράφημα 6 παρουσιάζονται οι ανταλλαγές (ερωτήσεις και απαντήσεις) της Βικτώριας. Κατά τη διάρκεια των τριών βάσεων η Βικτώρια δε θέτει καμία ερώτηση και δε δίνει καμία απάντηση. Κατά τη διάρκεια των συνεδριών της εκπαίδευσης η Βικτώρια θέτει έως 8 σχετικές ερωτήσεις της χωρίς βοήθεια και μειώνει τις αντίστοιχες με βοήθεια. Ταυτόχρονα, αυξάνει τις σχετικές απαντήσεις χωρίς βοήθεια από 7 έως 11. Κατά τη διάρκεια των συνθηκών Επιστροφή στη Βάση η Βικτώρια θέτει κατά μέσο όρο 2 σχετικές ερωτήσεις χωρίς βοήθεια και δίνει 2 σχετικές απαντήσεις χωρίς βοήθεια. Κατά τη διάρκεια της εξέτασης δε συμμετείχε καθόλου στη συζήτηση.



Γράφημα 7 Ο αριθμός των ανταλλαγών (ερωτήσεων και απαντήσεων) ανά συνεδρία του Σωτήρη.

Στο Γράφημα 7 παρουσιάζονται οι ανταλλαγές (ερωτήσεις και απαντήσεις) του Σωτήρη. Κατά τη διάρκεια των τριών βάσεων ο Σωτήρης δε θέτει καμία ερώτηση και δε δίνει καμία απάντηση. Κατά τη διάρκεια των συνεδριών της εκπαίδευσης ο Σωτήρης αυξάνει τις σχετικές ερωτήσεις χωρίς βοήθεια σε 6 και μειώνει αυτές με βοήθεια αντίστοιχα. Οι σχετικές απαντήσεις χωρίς βοήθεια είναι πάντα 12. Κατά τη διάρκεια των συνθηκών Επιστροφή στη Βάση ο Σωτήρης καταφέρνει να θέσει 1 ερώτηση χωρίς βοήθεια και να δώσει 2 και 3 απαντήσεις χωρίς βοήθεια. Στην εξέταση δε θέτει καμία ερώτηση στους συνομιλητές του, αλλά δίνει 3 σχετικές απαντήσεις χωρίς βοήθεια σε ερωτήσεις που του τέθηκαν.

4.1. Κοινωνική εγκυρότητα

Η κοινωνική εγκυρότητα αναφέρεται γενικά στην εξέταση των κοινωνικών κριτηρίων για την αξιολόγηση της παρέμβασης, τις διαδικασίες που χρησιμοποιήθηκαν και τις επιπτώσεις που είχαν αυτές στην απόδοση των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα. Η κοινωνική εγκυρότητα μπορεί να επιτευχθεί μέσω της υποκειμενικής αξιολόγησης. Η υποκειμενική αξιολόγηση ως μέσο για την επικύρωση των αποτελεσμάτων της παρέμβασης αποτελείται από αξιολόγηση της συμπεριφοράς-στόχου. Οι συμπεριφορές-στόχοι που έχουν αλλάξει μετά την παρέμβαση αξιολογούνται από άτομα εξειδικευμένα, τα οποία μπορούν να κρίνουν αυτές τις συμπεριφορές. Η αξιολόγηση γίνεται, για να παρέχεται μια συνολική εκτίμηση της απόδοσης του/της συμμετέχοντα/ουσας στην έρευνα μετά την παρέμβαση. Αν η

συμπεριφορά-στόχος του/της συμμετέχοντα/ουσας έχει αλλάξει σημαντικά, τότε θα πρέπει να είναι ορατή στο άτομο που καλείται να κρίνει τη συμπεριφορά του/της συμμετέχοντα/ουσας (Kazdin, 2011).

Για την αξιοπιστία, λοιπόν, των αποτελεσμάτων και την εγκυρότητα της μεθόδου ζητήθηκε από μία ομάδα εκπαιδευτικών να αξιολογήσουν την παρέμβαση. Η ομάδα αποτελούνταν από πέντε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, οι οποίοι ανταποκρίθηκαν στο κάλεσμα. Αυτοί παρακολούθησαν μαγνητοσκοπημένα μία αρχική συνεδρία (βάση) και μία τελική συνεδρία (εξέταση). Δεν ήξεραν ποια συνεδρία προηγείται και ποια έπεται και ούτε μπορούσαν να μαντέψουν. Οι οδηγίες που δόθηκαν ήταν ότι θα παρακολουθήσουν δύο συνεδρίες της παρέμβασης σε τυχαία σειρά και ζητήθηκε να αξιολογήσουν σε ποια σκηνή (πριν ή μετά την εκπαίδευση) οι συμμετέχοντες/ουσες είχαν καλύτερη επίδοση και να εκτιμήσουν το επίπεδο της βελτίωσης συμπληρώνοντας ένα σύντομο ερωτηματολόγιο. Το γενικό συμπέρασμα είναι, όπως αξιολογήθηκε από την ομάδα των εκπαιδευτικών, ότι οι συμμετέχοντες/ουσες έδειξαν μέτρια και ικανοποιητική επίδοση.

5. Συζήτηση

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η διδασκαλία της δεξιότητας συζήτησης με εικόνες, παροχή προτύπου της ερώτησης, συστηματική ανατροφοδότηση κι ενίσχυση σε επτά ενήλικες με αναπτυξιακές αναπηρίες (N.A. και αυτισμός με N.A.), με σκοπό να εμπλακούν σε συζήτηση. Οι συμμετέχοντες/ουσες έμαθαν να θέτουν ερωτήσεις στον συνομιλητή τους και να απαντούν στις ερωτήσεις που τους γίνονταν σχετικά με τα στάδια ανάπτυξης του σιταριού, τον τρόπο που καλλιεργείται, τις εργασίες που χρειάζονται να γίνουν από το γεωργό, από το όργωμα ως το αλώνισμα, τα προϊόντα που παράγονται, τον τρόπο παρασκευής της βασικής τροφής του ανθρώπου, του ψωμιού και τη χρησιμότητά του. Επιλέχθηκε ο «κύκλος του σιταριού» ως θέμα προς συζήτηση, καθώς παράλληλος στόχος ήταν και η περιβαλλοντική αγωγή των ατόμων αυτών, η οποία στοχεύει στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση, στη θετική διάθεση συμμετοχής σε περιβαλλοντικές δράσεις και στην απόκτηση περιβαλλοντικής συνείδησης (Λάππα, Μαντζίκος & Παρασκευόπουλος, 2019). Έτσι, μέσω ενός προγράμματος μελέτης περιβάλλοντος οι συμμετέχοντες/ουσες κατόρθωσαν να αποκτήσουν γνώσεις σχετικές με το σιτάρι, τα στάδια ανάπτυξής τους και τα προϊόντα του και να συνομιλήσουν μεταξύ τους, καθώς σύμφωνα με τους Doggett, Krasno, Koegel, και Koegel (2013) οι ανταλλαγές (ερώτηση- απάντηση) μπορούν να είναι ο σχολιασμός ή η ανταλλαγή ιδεών για ένα κοινό θέμα.

Η επικοινωνία είναι πολύ σημαντική για τα άτομα με αναπτυξιακές αναπηρίες, καθώς τους επιτρέπει να εκφράζουν τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους και να αλληλεπιδρούν με άλλα άτομα μέσα στην κοινωνία. Χωρίς την ικανότητα της επικοινωνίας, τα άτομα αυτά χάνουν ευκαιρίες για αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους τους, δεν μπορούν να εκφράσουν τις ανάγκες και τις επιθυμίες και αγωνίζονται για την οικοδόμηση και διατήρηση διαπροσωπικών σχέσεων (Duffy & Healy, 2011). Η εκμάθηση κατάλληλων δεξιοτήτων συζήτησης μπορεί να είναι ένα σημαντικό πρώτο βήμα στη δημιουργία μιας φιλίας (Dotson et al., 2010). Η μελέτη των Hughes, Golas, Cosgriff, Brigham, Edwards και Cashen (2011), που ήταν μια αντιγραφή της έρευνας του Hughes, Rung, Wehmeyer, Agran, Copeland και Hwang (2000) έδειξε πως μαθητές με περιορισμένες επικοινωνιακές δεξιότητες και N.A., εκ των οποίων δύο είχαν και αυτισμό, διδάχθηκαν από εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης τη δεξιότητα συζήτησης, για να αυξήσουν τις συνομιλίες τους με διάφορους συνομηλίκους τυπικής ανάπτυξης. Η εκπαίδευση του λόγου και η διδασκαλία κοινωνικών και διαπροσωπικών δεξιοτήτων σε μαθητές με N.A. και ΔΑΦ αποτελούν τους σημαντικότερους στόχους της ειδικής εκπαίδευσης (Imray & Hinchliff, 2014).

Στην παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε πως τα άτομα με αναπτυξιακές αναπηρίες δύνανται να εκπαιδευτούν και να κατακτήσουν τη δεξιότητα συζήτησης. Η χαμηλή επίδοση των συμμετεχόντων/ουσών κατά τη συνθήκη βάσης πιθανότατα να οφειλόταν στην άγνοια να θέτουν ερωτήσεις ο ένας/η μία στον/την άλλον/η και να συνομιλούν για ένα κοινό θέμα. Η παροχή του προτύπου της ερώτησης και η συστηματική ανατροφοδότηση από την ερευνήτρια συνέβαλαν στην αύξηση της επίδοσης των συμμετεχόντων/ουσών κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης. Όλοι/ες μετά την εκπαίδευση έθεσαν περισσότερες ερωτήσεις και έδωσαν περισσότερες απαντήσεις από ότι είχαν σημειώσει κατά τη διάρκεια των συνθηκών της βάσης. Αξίζει, πάντως, να αναφερθεί πως τα άτομα με μέτρια N.A. και με σύνδρομο Down και N.A. ήταν αυτά που έθεταν κυρίως τις ερωτήσεις και τα άτομα με σοβαρή N.A. και με αυτισμό και N.A. ήταν αυτά που απαντούσαν. Το γεγονός αυτό συμφωνεί με τη διεθνή βιβλιογραφία που υποστηρίζει πως τα άτομα με αυτισμό και N.A. δυσκολεύονται στην ανάπτυξη πιο προηγμένων κοινωνικών, επικοινωνιακών και λειτουργικών δεξιοτήτων (Ingersoll, 2008· Ingersoll, Walton, Carlsen, & Hamlin, 2013· Rogers & Pennington, 1991), όπως είναι η διατύπωση ερωτήσεων. Το ίδιο συμβαίνει και με τα άτομα με σοβαρή N.A. (Matson, Terlonge, Gonzalez, & Rivet, 2006). Αξιοσημείωτο είναι πως στη συγκεκριμένη έρευνα το άτομο με αυτισμό και N.A. δε συμμετείχε

καθόλου στη συζήτηση στη συνθήκη της εξέτασης, στην οποία αφαιρέθηκε η εικόνα. Η περίπτωση αυτή έρχεται σε συμφωνία με τη βιβλιογραφία που αναφέρει πως τα άτομα με ΔΑΦ και Ν.Α. εμφανίζουν λίγες θετικές λεκτικές και μη λεκτικές κοινωνικές δεξιότητες και περισσότερες προκλητικές μη λεκτικές κοινωνικές συμπεριφορές (π.χ. αυτοαπομόνωση) (Walton & Ingersoll, 2013· Wilkins & Matson, 2009). Αντίθετα, τα άτομα με μέτρια Ν.Α., επειδή κατακτούν επικοινωνιακές δεξιότητες (Sadock & Sadock, 2000), κατάφεραν και έμαθαν να θέτουν ερωτήσεις ευκολότερα, με αποτέλεσμα να διευκολύνουν τους/τις συνομιλητές/τριές τους κατά τη διάρκεια της συζήτησης. Έτσι, κατάφεραν και συζήτησαν μεταξύ τους επί του θέματος που είχαν εκπαιδευτεί ακόμη και όταν αφαιρέθηκαν τα αρχικά συστατικά εκπαίδευσης, οι εικόνες. Αποδεικνύεται, λοιπόν, πως ο ρόλος της εκπαίδευσης στα άτομα με αναπτυξιακές αναπηρίες είναι καταλυτικός, καθώς η συστηματική και εντατική παρέμβαση ωφελεί σημαντικά ένα άτομο που θεωρείται «ανίκανο να μάθει» (Itard, 1806/1962, όπ. αναφ. στο Heward, 2011).

Οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδύτηκαν σε ομάδα, καθώς η διδασκαλία της συζήτησης σε μικρές ομάδες προσομοιάζει τις φυσικές συνθήκες συζήτησης και αναμένεται να είναι αποτελεσματική και να μπορεί εύκολα να γενικευτεί. Λίγες έρευνες απέδειξαν πως άτομα με αναπτυξιακές αναπηρίες δύνανται να αποκτήσουν τη δεξιότητα συζήτησης κατόπιν ομαδικής εκπαίδευσης (Barry et al., 2003· Dotson et al., 2010· Krantz & McClannahan, 1993· Kroeger, Schultz, & Newsom, 2007· Lappa et al., 2011· Wildman, et al., 1986· Williams, 1989). Η ομαδική διδασκαλία όσον αφορά τη δεξιότητα συζήτησης μπορεί να προσφέρει ένα πλήθος πλεονεκτημάτων έναντι της ατομικής διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, σημειώνεται μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα, καθώς δίνονται οι οδηγίες σε πολλούς μαθητές ταυτόχρονα (Hazel, Schumaker, Sherman & Sheldon- Wildgen, 1982a· Hazel et al., 1982b), δίνονται περισσότερες ευκαιρίες για παρατήρηση (Charlop, Schreibman, & Tryon, 1983· Ledford, Gast, Luscere, & Ayres, 2008), η διαδικασία προσομοιάζει περισσότερο σε ένα κοινωνικό περιβάλλον και μπορεί να επιτευχθεί ευκολότερα η γενίκευση των μαθησιακών δεξιοτήτων. Σύμφωνα με τους Wittenbaum και Bowman (2004) τα μέλη μιας ομάδας βιώνουν κοινή ενδυνάμωση, δηλαδή εκτιμούν πιο θετικά τις ικανότητες των άλλων στη δραστηριότητα, όταν συζητούν κοινές πληροφορίες.

Ένας περιορισμός της έρευνας είναι βέβαια πως δεν επιχειρήθηκε γενίκευση της νεοαποκτηθείσας δεξιότητας από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες. Κι αυτό γιατί ο αρχικός στόχος της έρευνας ήταν να διερευνηθεί κατά πόσο τα άτομα με αναπτυξιακές αναπηρίες θα μπορούσαν να εκπαιδευτούν ομαδικά και να αναπτύξουν ένα είδος συζήτησης που να προσομοιάζει σε συνθήκες «φυσικού» διαλόγου. Επίσης, το μέγεθος του δείγματος δεν επιτρέπει τη γενίκευση των ευρημάτων της παρούσας έρευνας στον ευρύτερο πληθυσμό των ατόμων με αναπτυξιακές αναπηρίες. Τα ευρήματα γενικεύονται μόνο σε άτομα με συναφή χαρακτηριστικά και ιδιότητες με αυτές του δείγματος.

Η εκπαίδευση σε επικοινωνιακές δεξιότητες και δεξιότητες συζήτησης έχει αποδειχτεί αποτελεσματική για την ανάπτυξη/ενδυνάμωση της κοινωνικοποίησης και για τη μείωση των αντικοινωνικών συμπεριφορών σ' ένα μεγάλο εύρος πληθυσμών από παιδιά προσχολικής ηλικίας με προβλήματα συμπεριφοράς σε ψυχικές διαταραχές μέχρι παιδιά με Ν.Α., σύνδρομο Down, ψυχιατρικά προβλήματα και με αυτισμό, καθώς τα ελλείμματα στην επικοινωνία μπορούν να αυξήσουν την πιθανότητα άλλων προβλημάτων σε άτομα με Ν.Α., όπως είναι οι προκλητικές συμπεριφορές (π.χ. επιθετικότητα και αυτοτραυματική συμπεριφορά) (Matson, Kozlowski, Worley, Shoemaker, Sipes, & Horowitz, 2011· Paclawskyj, Matson, Rush, Smalls & Vollmer, 2000· Ringdahl, Call, Mews, Boelter, & Christensen, 2008).

Τα παιδιά με Ν.Α. μπορούν να αποκτήσουν βασική χρηστική δεξιότητα στη γλώσσα, αλλά τα πιο λεπτά στοιχεία της ικανότητας της συζήτησης δεν εμφανίζονται σ' αυτά τόσο συχνά όσο στον τυπικός αναπτυσσόμενο πληθυσμό (Pruthi, 1988). Για αυτό το λόγο η διδασκαλία ερωτήσεων έχει αποδειχθεί ότι είναι ένας από τους πιο απλούς αλλά αποτελεσματικούς τρόπους, για να συμμετάσχει ένα άτομο σε μια συζήτηση (Ingvarsson, Tiger, Hanley, & Stephenson, 2007). Έρευνες όπως αυτές που υλοποίησαν οι Davis, Boon, Cihak και Fore (2010) και Lappa, et al. (2011) αποδεικνύουν πως η διδασκαλία τού να θέτουν ερωτήσεις και να απαντούν σ' αυτές είναι εφικτή για τα άτομα με αναπτυξιακές αναπηρίες. Διδάσκοντας δεξιότητες συζήτησης είναι πιθανό να παρατηρηθεί και βελτίωση της βλεμματικής επαφής (Lappa, Kyriassos, Nisiotou & Paraskevopoulos, 2013). Οι Flores, Schweck και Hinton, (2016), επίσης, δίδαξαν γλωσσικές δεξιότητες σε παιδιά με αναπτυξιακές αναπηρίες και ΔΑΦ χρησιμοποιώντας τη μέθοδο «γλώσσα για μάθηση». Διαφαίνεται, λοιπόν, πως η διδασκαλία των δεξιοτήτων συζήτησης είναι ένα πρώτο βήμα προς την αύξηση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητών με Ν.Α. και αυτισμό και των συνομηλίκων τους (π.χ. Alwell & Cobb, 2009).

Αξιοσημείωτο είναι πάντως πως, καθώς το επίπεδο της αναπηρίας αυξάνεται, το επίπεδο της λειτουργικότητας των κοινωνικών δεξιοτήτων μειώνεται, γεγονός που εμποδίζει τα άτομα με Ν.Α. να ζουν άνετα στην κοινωνία (Umadevi & Sukumaran, 2012), στο σπίτι και στο σχολείο (Lerner, Lerner, Almerigi, Theokas, Phelps, Gestsdottir, & von Eye, 2005· Lerner, von Eye, Lerner, Lewin-Bizan, & Bowers, 2011). Ερευνητές υποθέτουν πως οι δυσκολίες στην κοινωνική συμμετοχή που βιώνουν γενικότερα οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες οφείλονται κυρίως στην έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων (Avramidis, 2013· Locke, Ishijima, Kasari, & London, 2010· Pijl, Meijer, & Hegarty, 1997· Schwab, Gebhardt, Krammer, & Gasteiger-Klicpera, 2015).

Τα άτομα αυτά, όμως, αν κι εμφανίζουν αδυναμίες σε κοινωνικές δεξιότητες, όπως η διαπραγμάτευση με συνομηλικούς, η επίλυση αντιπαράθεσεων και η εκτίμηση κοινωνικών σχέσεων, δύνανται να δημιουργήσουν κοινωνικές σχέσεις- αλλά σε μικρότερο βαθμό σε σύγκριση με τους συνομηλικούς τους- (Αγγελάκη, 2013), να διδαχθούν χρήσιμες διαπροσωπικές δεξιότητες, μερικές φορές να βοηθήσουν στην εδραίωση αυτών των δεξιοτήτων σε ομότιμους (Singh & Winton, 1983), καθώς επίσης και να διδαχθούν δεξιότητες συζήτησης με σκοπό την κοινωνικοποίησή τους (Lappa, et al., 2011). Είναι γεγονός πως η εκμάθηση των κοινωνικών, πρακτικών και επαγγελματικών δεξιοτήτων αλλά και η προώθηση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων κρίνονται απαραίτητες κατά την περίοδο της ενηλικίωσης, καθώς συμβάλλουν στη διατήρηση της απασχόλησης των νεαρών ενηλίκων με Ν.Α. (Carr, O' Reilly, Noonan-Walsh, & McEvoy, 2007). Εν ολίγοις, επειδή η ύπαρξη κοινωνικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων συζήτησης οδηγεί στη μείωση της απόρριψης, στην ανάπτυξη φιλικών σχέσεων και κατά συνέπεια στην αποδοχή τόσο των ατόμων με Ν.Α. (Lappa et al., 2011) όσο και των ατόμων με αυτισμό από τους ομηλικούς τους (Locke et al., 2010) ή από τις ευρύτερες κοινωνικές ομάδες (Παπουτσάκη, 2009), είναι σημαντικό η διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων να ενταχθεί στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου (Luftig, 1988).

Διαφαίνεται, λοιπόν, πως η ενσωμάτωση στην κοινότητα είναι ένας ισχυρός καθοριστικός παράγοντας για την ποιότητα ζωής των ατόμων με αναπτυξιακές αναπηρίες και γι' αυτό πρέπει να αναπτύσσονται και να υλοποιούνται παρεμβάσεις κοινωνικών δεξιοτήτων και κυρίως επικοινωνίας για την ενίσχυση της αυτονομίας των ατόμων αυτών κατά τη διάρκεια της ζωής τους (Kelly, 2000· Sigafoos, O'Reilly, & Green, 2007). Μια ενδιαφέρουσα πρόταση για μελλοντική μελέτη θα μπορούσε να είναι μια έρευνα με πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα και με μια διερεύνηση και άλλων χαρακτηριστικών (π.χ. φύλο, νοητική ηλικία/δείκτης νοημοσύνης, προηγούμενη "εμπειρία", περιβάλλον).

Βιβλιογραφία

- Abbeduto, L., Warren, S., F., & Connors, F., A. (2007). Language development in Down syndrome: From the pre linguistic period to the acquisition of literacy. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13(3), 247–261, DOI: 10.1002/mrdd.20158
- Alwell, M., & Cobb, B. (2009). Social and communicative interventions and transition outcomes for youth with disabilities: A systematic review. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32, 94-107, DOI: 10.1177/0885728809336657
- Avramidis, E. (2013). Self-concept, social position and social participation of pupils with SEN in mainstream primary schools. *Research Papers in Education*, 28(4), 421–442, DOI:10.1080/02671522.2012.673006
- Αγγελάκη, Α. (2013). *Οι σχέσεις με τους συνομηλικούς των μαθητών με νοητική ανεπάρκεια και μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούν σε τμήματα ένταξης δημοτικών σχολείων*. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία, Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη Ελλάδα.
- Baldwin, S., Costley, D., & Warren, A. (2014). Employment activities and experiences of adults with high-functioning autism and asperger's disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 44, 2440–2449, DOI: 10.1007/s10803-014-2112-z
- Barnett, J. (1987). Research on language and communication in children who have severe handicaps: a review and some implications for intervention. *Educational Psychology*, 7 (2), 117-128, DOI: 10.1080/0144341870070204
- Barry, T. D., Klinger, L. G., Lee, J. M., Palardy, N., Gilmore, T., & Bodin, S. D. (2003). Examining the effectiveness of an outpatient clinic-based social skills group for high-functioning children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(6), 685–701, DOI: [10.1023/B:JADD.000006004.86556.e0](https://doi.org/10.1023/B:JADD.000006004.86556.e0).
- Berglund, E., Eriksson, M., & Johansson, I. (2001). Parental reports of spoken language skills in children with Down syndrome. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 44 (1), 179-191.

- Bradlyn, A.S., Himadi, W.G., Crimmins, D.B., Christoff, K.A., Graves, K.G., & Kelly, G.A. (1983). Conversational skills training for retarded adolescents. *Behavior Therapy, 14* (2), 314-325, DOI: 10.1016/s0005-7894(83)80121-x
- Breen, C., Haring, T., Pitts-Conway, V., & Gaylord-Ross, R. (1985). The training and generalization of social interaction during break time at two job sites in the natural environment. *Journal of the Association for the Severely Handicapped, 10* (1), 41-50, DOI: 10.1177/154079698501000105
- Burt, D. B., Fuller, S. P., & Lewis, K. R. (1991). Brief report: Competitive employment of adults with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 21*(2), 237–242, DOI: 10.1007/bf02284763
- Cappadocia, M. C., & Weiss, J. A. (2011). Review of social skills training groups for youth with Asperger Syndrome and high functioning autism. *Research in Autism Spectrum Disorders, 5*(1), 70–78, DOI: 10.1016/j.rasd.2010.04.001
- Carr, A., O' Reilly, G., Noonan-Walsh, P., & McEvoy, J. (Eds) (2007). *The Handbook of Intellectual Disability and Clinical Psychology Practice*. New York, US: Routledge.
- Chadsey-Rusch, J., Drasgow, E., Reinoehl, B., Halle, J., W., & Collet-Klingenberg, L. (1993). Using general-case instruction to teach spontaneous and generalized requests for assistance to learners with severe disabilities. *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 18*(3), 177–187, DOI: 10.1177/154079699301800304
- Chapman, R.S., Seung, H., Schwartz, S.E., & Kay-Raining Bird, E. (1998). Language skills of children and adolescents with Down syndrome, II: Production Deficits. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 41*, 861–873.
- Charlop, M. H., Schreibman, L., & Tryon, A. S. (1983). Learning through observation: The effects of peer modeling on acquisition and generalization in autistic children. *Journal of Abnormal Child Psychology, 11*(3), 355–366, DOI: 10.1007/bf00914244
- Chiang, H., Cheung, Y. K., Li, H., & Tsai, L. Y. (2013). Factors associated with participation in employment for high school leavers with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 43*(8), 1832–1842, DOI: 10.1007/s10803-012-1734-2
- Christoff, K.A., & Kelly, J.A. (1983). Social skills. In J.L. Matson, & S.E. Beuning (Eds.), *Assessing the mentally retarded* (pp. 181-206). New York, US: Grune and Stratton.
- Davis, K. M., Boon, R. T., Cihak, D. F., & Fore, C. III. (2010). Power cards to improve conversational skills in adolescents with Asperger syndrome. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 25*(1), 12-22, DOI: 10.1177/1088357609354299
- Davis, T. E., III, Moree, B. N., Dempsey, T., Reuther, E. T., Fodstad, J. C., Hess, J. A., et al. (2011). The relationship between autism spectrum disorders and anxiety: the moderating effect of communication. *Research in Autism Spectrum Disorders, 5*(1), 324–329, DOI: 10.1016/j.rasd.2010.04.015
- Del Cole, C.G., Caetano, S.C., Ribeiro, W., Kümmer, A.E., & Jackowski, A.P. (2017). Adolescent adaptive behavior profiles in Williams–Beuren syndrome, Down syndrome, and autism spectrum disorder. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health, 11*(40), 1-9, DOI: 10.1186/s13034-017-0177-0
- Dixon, D. R., Tarbox, J., Najdowski, A. C., Wilke, A. E., & Granpeesheh, D. (2011). A comprehensive evaluation of language for early behavioral intervention programs: the reliability of the SKILLS Language Index. *Research in Autism Spectrum Disorders, 5*, 506–511, DOI: 10.1016/j.rasd.2010.06.016
- Doggett, R., Krasno, A., Koegel, L., & Koegel, R. (2013). Acquisition of multiple questions in the context of social conversation in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 43*(9), 2015–2025, DOI: 10.1007/s10803-012-1749-8
- Dotson, W.H., Leaf, J.B., Sheldon, J.B., & Sherman, J.A. (2010). Group teaching of conversational skills to adolescents on the autism spectrum. *Research in Autism Spectrum Disorders, 4*(2), 199-209, DOI: 10.1016/j.rasd.2009.09.005
- Duffy, C., & Healy, O. (2011). Spontaneous communication in autism spectrum disorder: A review of topographies and interventions. *Research in Autism Spectrum Disorders, 5*(3), 977-983, DOI: 10.1016/j.rasd.2010.12.005
- Flores, M.M., Schweck, K.B., & Hinton, V. (2016). Teaching Language Skills to Preschool Students with Developmental Delays and Autism Spectrum Disorder Using Language for Learning. *Rural Special Education Quarterly, 35*(1), 3-12, DOI: 10.1177/875687051603500102
- Fombonne, E. (2003). Epidemiological surveys of autism and other pervasive developmental disorders: An update. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 33*(4), 365-382.

- Garrote, A. (2017). The relationship between social participation and social skills of pupils with an intellectual disability: A study in inclusive classrooms. *Frontline Learning Research*, 5(1), 1-15, DOI: <http://dx.doi.org/10.14786/flr.v5i1.266>
- Gottlieb, J., Semmel, M., & Veldman, J. (1978). Correlates of Social Status Among Mainstreamed Mentally Retarded Children. *Journal of Education of Psychology*, 70 (3), 396-405, DOI: 10.1037/0022-0663.70.3.396
- Greenspan, S., & Shoultz, S. (1981). Why mentally retarded adults lose their jobs: Social competence as a factor in work adjustment. *Applied Research in Mental Retardation*, 2 (1), 23-38, DOI: 10.1016/0270-3092(81)90004-7
- Groebe, M., Perren, S., Stadelmann, S., & Klitzing, K. (2011). Emotional symptoms from kindergarten to middle childhood: Associations with self- and other-oriented social skills. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 20(1), 3-15, DOI: 10.1007/s00787-010-0139-z
- Guralnick, M. J. (1986). *Children's social behavior: Development, assessment, and modification*. Orlando, FL, US: Academic Press.
- Guralnick, M. J. (1999). Family and child influences on the peer related social competence of young children with developmental delays. *Mental retardation and developmental disabilities*, 5, 21-29. Retrieved 20/12/2018 from: https://depts.washington.edu/chdd/guralnick/pdfs/family_child_influ_MRDD_RR5_99.pdf
- Hagner, D., & Cooney, B. F. (2005). "I Do That for Everybody": Supervising employees with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20(2), 91-97, DOI: 10.1177/10883576050200020501
- Haring, T.G., Roger, B., Lee, M., Breen, C., & Gaylord-ross, R. (1986). Teaching social language to moderately handicapped students. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 19(2), 159-171, DOI: 10.1901/jaba.1986.19-159
- Hazel, J. S., Schumaker, J. B., Sherman, J. A., & Sheldon-Wildgen, J. (1982a). Group training for social skills: A program for court-adjudicated, probationary youths. *Criminal Justice and Behavior*, 9(1), 35-53, DOI: 10.1177/0093854882009001003
- Hazel, J. S., Schumaker, J. B., Sherman, J. A., & Sheldon, J. (1982b). Application of a group training program in social skills and problem solving to learning disabled and non-learning disabled youth. *Learning Disability Quarterly*, 5(4), 398-408, DOI: <https://doi.org/10.2307/1510923>
- Hendricks, D., & Wehman, P. (2009). Transition from school to adulthood for youth with autism spectrum disorders: Review and recommendations. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 24(2), 77-88, DOI: 10.1177/1088357608329827
- Heward, W. L. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μία εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση* (Μτφρ: Χ. Λυμπεροπούλου). Αθήνα: Τόπος. (έτος έκδοσης πρωτότυπου 2009)
- Holmes, M.R., Hansen, D.J., & St. Lawrence, J.S. (1984). Conversational skills training with aftercare patients in the community: social validation and generalization. *Behavior Therapy*, 15, 84-100, DOI: 10.1016/s0005-7894(84)80043-x
- Hops, H. (1983). Children's social competence and skill: Current research practices and future directions. *Behavior Therapy*, 14(1), 3-18, DOI: 10.1016/s0005-7894(83)80084-7
- Howlin, P., Goode, S., Hutton, J., & Rutter, M. (2004). Adult outcome for children with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(2), 212-229, DOI: 10.1111/j.1469-7610.2004.00215.x
- Hughes, C., Golas, M., Cosgriff, J., Brigham, N., Edwards, C., & Cashen, K. (2011). Effects of a Social Skills Intervention Among High School Students With Intellectual Disabilities and Autism and Their General Education Peers. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 36(1-2), 46-61, DOI: 10.2511/rpsd.36.1-2.46
- Hughes, C., Rung, L. L., Wehmeyer, M. L., Agran, M., Copeland, S. R., & Hwang, B. (2000). Self-prompted communication book use to increase social interaction among high school students. *The Journal of the Association for Persons With Severe Handicaps*, 25(3), 153-166, DOI: 10.2511/rpsd.25.3.153
- Ingersoll, B. (2008). The Social Role of Imitation in Autism Implications for the Treatment of Imitation Deficits. *Infants & Young Children*, 21(2), 107-119, DOI: 10.1097/01.iyc.0000314482.24087.14
- Ingersoll, B., Walton, K., Carlsen, D., & Hamlin, T. (2013). Social Intervention for Adolescents With Autism and Significant Intellectual Disability: Initial Efficacy of Reciprocal Imitation Training. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 118(4), 247-261, DOI: 10.1352/1944-7558-188.4.247
- Imray, P., & Hinchcliffe, V. (2014) *Curricula for Teaching Children and Young People with Severe or Profound and Multiple Learning Difficulties*. London & New York: Routledge.
- Ingvarsson, E.T., Tiger, J., Hanley, G., & Stephenson, K. (2007). An evaluation of intraverbal training to generate socially appropriate responses to novel questions. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40, 411-429.

- Kazdin, A.E. (2011). *Single- Case Research Designs. Methods for Clinical and Applied Settings* (2nd edn). New York, US: Oxford University Press.
- Kelly, A. (2000). *Talk about: Developing Social Communication Skills.*, UK: Routledge.
- Kelly, J.A. (1982). *Social skills training: A practical guide for interventions*. New York, US: Springer.
- Kelly, J.A., Furman, W., Phillips, J., Hathorn, S., & Wilson, T., (1979). Teaching conversational skills to retarded adolescents. *Child Behavior Therapy*, 1(1), 85-97, DOI: 10.1300/j473v01n01_09
- Kelly, J.A., Urey, J., & Patterson, J.T. (1980). Improving heterosocial conversational skills of male psychiatric patients through a small group training procedure. *Behavior Therapy*, 11(2), 179-188, DOI: 10.1016/s0005-7894(80)80018-9
- Kelly, J.A., Wildman, B.G., Urey, J.R., & Thurman, C. (1979). Group skills training to increase the conversational repertoire of retarded adolescents. *Child Behavior Therapy*, 1(4), 323-336, DOI: 10.1300/j473v01n04_02
- Kleitsch E.C., Whitman T.L., & Santos J. (1983). Increasing verbal interaction among elderly socially isolated retarded adults: a group language training procedure. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 16(2), 217-233, DOI: 10.1901/jaba.1983.16-217
- Krantz, P.J., & McClannahan, L.E. (1993). Teaching children with autism to initiate to peers: effects of a script-fading procedure. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 26(1), 121-132, DOI: [10.1901/jaba.1993.26-121](https://doi.org/10.1901/jaba.1993.26-121)
- Kroeger, K. A., Schultz, J. R., & Newsom, C. (2007). A comparison of two group-delivered social skills programs for young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(5), 808–817, DOI: 10.1007/s10803-006-0207-x
- Kurtz, P. F., Boetler, E. W., Jarmolowicz, D. P., Chin, M. D., & Hagopian, L. P. (2011). An analysis of functional communication training as an empirically supported treatment for problem behavior displayed by individuals with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 32(6), 2935–2942, DOI: 10.1016/j.ridd.2011.05.009
- Landry, S. H., Garner, P. W., Pirie, D., & Swank, P. R. (1994). Effects of social context and mothers' requesting strategies on Down's syndrome children's social responsiveness. *Developmental Psychology*, 30, 293-302, DOI: 10.1037/0012-1649.30.2.293
- Lappa, C., Kyparissos, N., Nisiotou, I., & Paraskevopoulos, S. (2013). The Development of Glancing at Listener as result of Conversation Training in Children and Young Adults with Moderate and Severe Developmental Disabilities. *European Journal of Behavior Analysis*, 14, 19-33, DOI: 10.1080/15021149.2013.11434442
- Lappa, C., Kyparissos, N., & Paraskevopoulos, S. (2011). Teaching Conversation in Small Groups of Children and Adults with Moderate and Severe Mental Retardation. *European Journal of Behavior Analysis*, 12, 249-262, DOI: 10.1080/15021149.2011.11434368
- Ledford, J. R., Gast, D. L., Luscre, D., & Ayres, K. M. (2008). Observational and incidental learning by children with autism during small group instruction. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(1), 86–103, DOI: 10.1007/s10803-007-0363-7
- Leonard, S., Msall, M., Bower, C., Tremont, M., & Leonard, H. (2002). Functional status of school-aged children with Down syndrome. *Journal of Paediatrics & Child Health*, 38 (2), 160-165, DOI: 10.1046/j.1440-1754.2002.00736.x
- Lerner, R.M., Lerner, J.V., Almerigi, J.B., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdottir, S., & von Eye, A., (2005). Positive youth development. *Journal of Early Adolescence*, 25(1), 10-16.
- Lerner, R.M., von Eye, A., Lerner, J.V., Lewin-Bizan, S., & Bowers, E.P. (2011). Processes, programs, and problematics. *Journal of Youth Development*, 6(3), 40-64.
- Locke, J., Ishijima, E.H., Kasari, C., & London, N. (2010). Loneliness, friendship quality and the social networks of adolescents with high-functioning autism in an inclusive school setting. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10 (2), 74–81, DOI: 10.1111/j.1471-3802.2010.01148.x
- Luftig, R., L. (1988). Assessment of perceived school loneliness and isolation of mentally retarded and non retarded students. *American Journal on Mental Retardation*, 92, 472-475.
- Λάππα, Χ., Μαντζίκος, Κ., & Παρασκευόπουλος, Σ. (2019). Η Συμβολή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Εκπαίδευση των Παιδιών με Αναπηρίες ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες: Οι Απόψεις των Εκπαιδευτικών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 8(1), 1-16, DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/hjre.19473>
- Marriage, S., Wolverton, A., & Marriage, K. (2009). Autism spectrum disorder grown up: A chart review of adult functioning. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 18(4), 322–327.

- Martin, G.E., Klusek, J., Estigarribia, B., & Roberts, J.E. (2009). Language characteristics of individuals with Down syndrome. *Topics in Language Disorders*, 29(2), 112-132, DOI:10.1097/TLD.0b013e3181a71fe1
- Matson, J. L., Horovitz, M., Kozlowski, A. M., Sipes, M., Worley, J. A., & Shoemaker, M. E. (2011). Person characteristics of individuals in functional assessment research. *Research in Developmental Disabilities*, 32 (2), 621–624, DOI: 10.1016/j.ridd.2010.12.012
- Matson, J. L., Kozlowski, A. M., Worley, J. A., Shoemaker, M. E., Sipes, M., & Horovitz, M. (2011). What is the evidence for environmental causes of challenging behaviors in persons with intellectual disabilities and autism spectrum disorders? *Research in Developmental Disabilities*, 32 (2), 693–698, DOI: 10.1016/j.ridd.2010.11.012
- Matson, J. L., Mayville, E. A., Lott, J. D., Bielecki, J., & Logan, R. (2003). A comparison of social and adaptive functioning in persons with psychosis, autism, and severe or profound mental retardation. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 15 (1), 57-65, DOI: 10.1023/a:1021404304361
- Matson, J. L., Sipes, M., Horovitz, M., Worley, J. A., Shoemaker, M. E., & Kozlowski, A. M. (2011). Behaviors and corresponding functions addressed via functional assessment. *Research in Developmental Disabilities*, 32 (2), 625–629, DOI: 10.1016/j.ridd.2010.12.011
- Matson, J. L., Terlonge, C., Gonza'lez, M. L., & Rivet, T. (2006). An evaluation of social and adaptive skills in adults with bipolar disorder and severe/profound intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities*, 27(6), 681–687, DOI: 10.1016/j.ridd.2005.10.001
- McCoy, K., & Hermansen, E. (2007). Video modeling for individuals with autism: A review of model types and effects. *Education and Treatment of Children*, 30, 183-213.
- Merrell, K. W., & Gimpel, G. A. (1998). *Social skills of children and adolescents: Conceptualization, assessment, treatment*. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Minkin, N., Braukmann, C.J., Minkin, B.L., Timbers, G.D., Timbers, B.J., Fixsen, D.L., Phillips, E.L., & Wolf, M.M. (1976). The social validation and training of conversational skills. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 9(2), 127-139, DOI: 10.1901/jaba.1976.9-127
- Mundy, P., Sigman, M., Kasari, C., & Yirmiya, N. (1988). Nonverbal communication skills in Down syndrome children. *Child Development*, 59(1), 235-249, DOI: 10.2307/1130406
- Μπάρμπας, Γ. (2008). Η εκπαίδευση των παιδιών με ήπια νοητική καθυστέρηση στο ελληνικό σχολείο: Διαπιστώσεις-Προτάσεις. Στο *ΕΠΙΝΟΗΣΗ Εξειδίκευση Εκπαιδευτικών- Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού και Παραγωγή Εκπαιδευτικού Υλικού για Ήπια Νοητική Καθυστέρηση – υλικό θεωρητικής εξειδίκευσης*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών, ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ, 2000-2006.
- Njardvik, U., Matson, J. L., & Cherry, K. E. (1999). A comparison of social skill in adults with autistic disorder, pervasive developmental disorder not otherwise specified, and mental retardation. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29(4), 287-295, DOI: 10.1023/a:1022107318500
- Nota, L., & Soresi, S. (1997). *I comportamenti Sociali: dall' Analisi all' intervento (Social behaviors from analysis to intervention)*. Erip Editrice, Pordenone Italy.
- Paclawskyj, T. R., Matson, J. L., Rush, K. S., Smalls, Y., & Vollmer, T. R. (2000). Questions about behavioral function (QABF): a behavioral checklist for functional assessment of aberrant behavior. *Research in Developmental Disabilities*, 21 (3), 223–229, DOI: 10.1016/s0891-4222(00)00036-6
- Patterson, A., & Rafferty, A. (2001). Making it to work: Towards employment for the young adult with autism. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 36 (s1), 475–480, DOI: 10.3109/13682820109177932
- Pijl, S., Meijer, C., & Hegarty, S. (1997). *Inclusive education: A global agenda*. London, UK: Routledge.
- Pilling, N., McGill, P., & Cooper, V. (2007). Characteristics and experiences of children and young people with severe intellectual disabilities and challenging behaviour attending 52-week residential special schools. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51(3), 184–196, DOI: 10.1111/j.1365-2788.2006.00852.x
- Pruthi, G. (1988). Language development in children with mental retardation. *Dynamical Psychology*. Retrieved 20/12/2018 from: <http://www.goertzel.org/dynapsyc/2007/Language%20development.htm>
- Παππά, Ι. (2008). *Επίλυση προβλημάτων κοινωνικής ζωής μαθητών με νοητική υστέρηση*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αθήνα.
- Παπουτσάκη, Κ. (2009). *Νοητική Υστέρηση και Μοναξιά*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2004). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Διάδραση.
- Ringdahl, J. E., Call, N. A., Mews, J. B., Boelter, E. W., & Christensen, T. J. (2008). Assessment and treatment of aggressive behavior without a clear social function. *Research in Developmental Disabilities*, 29 (4), 351–362, DOI: 10.1016/j.ridd.2007.06.003

- Rivard, M., Terroux, A., Mercier, C., Parent-Bousier, C. (2015). Indicators of Intellectual Disabilities in Young Children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45 (1), 127-137, DOI: 10.1007/s10803-014-2198-3
- Rogers, S. J., & Pennington, B. F. (1991). A theoretical approach to the deficits in infantile autism. *Development and Psychopathology*, 3(2), 137-162, DOI: 10.1017/s0954579400000043
- Sadock, B. J., & Sadock, V.A. (Eds) (2000). *Kaplan & Sadock's comprehensive textbook of Psychiatry*. (7th edn), Vol. II. Philadelphia, US: Lippincott Williams & Wilkins.
- Schuchardt, K., Maehler, C., & Hasselhorn, M. (2011). Functional deficits in phonological working memory in children with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 32(5), 1934–1940, DOI: 10.1016/j.ridd.2011.03.022
- Schwab, S., Gebhardt, M., Krammer, M., & Gasteiger-Klicpera, B. (2015). The Relationship Between Social and Emotional Integration and Reading Ability in Students With and Without Special Educational Needs in Inclusive Classes. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 14(2), 180-198, DOI: 10.1891/1945-8959.14.2.180
- Sigafoos, J., O'Reilly, M., & Green, V. (2007). Communication difficulties and the promotion of communication skills. In A. Carr, G. O'Reilly, P. Noonan Walsh, & J. McEvoy (Eds), *The Handbook of Intellectual Disability and Clinical Psychology Practice*, (pp. 607-642). New York, US: Routledge.
- Singh, N.N., & Winton, A.S. (1983). Social skills training with institutionalized severely and profoundly mentally retarded persons. *Applied research in mental retardation*, 4 (4), 383-98.
- Sparrow, S., Balla, D., & Cicchetti, D. V. (1984). *The Vineland adaptive behavior scales* (survey form). Circle Pines, MN, US: American Guidance Service
- Sperry, L. A., & Mesibov, G. B. (2005). Perceptions of social challenges of adults with autism spectrum disorder. *Autism*, 9 (4), 362–376, DOI: 10.1177/1362361305056077
- Stalonas, P.M., & Johnson, W. G. (1979). Conversation skills trainings for obsessive speech using an aversive- cueing procedure. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 10 (1), 61-63, DOI: 10.1016/0005-7916(79)90039-9
- Syriopoulou-Delli, C. K., Agaliotis, I., & Papaefstathiou, E. (2016). Social skills characteristics of students with autism spectrum disorder. *International Journal of Developmental Disabilities*, 64(1), 35–44, DOI: 10.1080/20473869.2016.1219101
- Σούλης, Σ., & Φλωρίδης, Θ. (2006). Ποιότητα ζωής και νέοι με νοητική υστέρηση: Αναζητώντας τις επιλογές τους με βάση το δικαίωμα της αυτοδιάθεσης, *Ψυχολογία*, 13(2), 1-13.
- Σούλης, Σ., Φωτιάδου, Ε., & Χριστοδούλου, Π. (2014). *Εγχειρίδιο εκπαιδευτών ενηλίκων*. Αθήνα: Εθνική συνομοσπονδία ατόμων με αναπηρία.
- Στρογγυλός, Β. (2011). Αποτελεσματικές πρακτικές στην εκπαίδευση των παιδιών με νοητική καθυστέρηση. Στο Σ. Παντελιάδου, & Β. Αργυρόπουλος (Επιμ.), *Ειδική αγωγή. Από την έρευνα στη διδακτική πράξη* (σσ.253-299). Αθήνα: Πεδίο.
- Thomas, D., & Woods, H. (2008). *Νοητική Καθυστέρηση: Θεωρία και Πράξη*. (Μτφρ: Χ. Λυμπεροπούλου- Επιμ. Α. Ζώνιου-Σιδέρη, & Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου). Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος. (έτος έκδοσης πρωτότυπου 2003)
- Umadevi, V.M., & Sukumaran, P.S. (2012). Functional Social Skills of Adults with Intellectual Disability. *Disability, CBR, and Inclusive Development*, 23(2), 72-80, DOI: 10.5463/DCID.v23i2.76
- Urey, J.R., Laughlin, C.S., & Kelly, J.A. (1979). Teaching heterosocial conversational skills to male psychiatric patients. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatric*, 10 (4), 323-328, DOI: 10.1016/0005-7916(79)90011-9
- van der Meer, L., Sigafoos, J., O'Reilly, M. F., & Lancioni, G. E. (2011). Assessing preferences for AAC options in communication interventions for individuals with developmental disabilities: a review of the literature. *Research in Developmental Disabilities*, 32 (5), 1422–1431, DOI: 10.1016/j.ridd.2011.02.003
- van der Schuit, M., Segers, E., van Balkom, H., & Verhoeven, L. (2011a). Early language intervention for children with intellectual disabilities: a neurocognitive perspective. *Research in Developmental Disabilities*, 32 (2), 705–712, DOI: 10.1016/j.ridd.2010.11.010
- van der Schuit, M., Segers, E., van Balkom, H., & Verhoeven, L. (2011b). How cognitive factors affect language development in children with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 32 (2), 1884–1894, DOI: 10.1016/j.ridd.2011.03.015

- Verhoeven, L., Steenge, J., van Weerdenburg, M., & van Balkom, H. (2011). Assessment of second language proficiency in bilingual children with specific language impairment: a clinical perspective. *Research in Developmental Disabilities, 32*, 1798–1807, DOI: 10.1016/j.ridd.2011.03.010
- Wainer, A. L., & Ingersoll, B. R. (2011). The use of innovative computer technology for teaching social communication to individuals with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders, 5*, 96–107, DOI: 10.1016/j.rasd.2010.08.002
- Walton, K., & Ingersoll, B. (2013). Improving social skills in adolescents and adults with autism and severe to profound intellectual disability: A review of the literature. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 43* (3), 594-615, DOI: 10.1007/s10803-012-1601-1
- Weiner, J. (2004). Do peer relationships foster behavioral adjustment in children with learning disabilities? *Learning Disability Quarterly, 27*(1), 21-30, DOI: 10.2307/1593629
- Wildman, B.G., Wildman, H.E., & Kelly, W.J. (1986). Group conversational-skills, training and social validation with mentally retarded adults. *Applied Research in Mental Retardation, 7*(4), 443-458, DOI: 10.1016/s0270-3092(86)80017-0
- Wilkins, J., & Matson, J.L. (2007). Social Skills. *International Review of Research in Mental Retardation, 34*, 321-363, DOI: 10.1016/s0074-7750(07)34010-x
- Wilkins, J., & Matson, J. L. (2009). A comparison of social skills profiles in intellectually disabled adults with and without ASD. *Behavior Modification, 33*(2), 143–155, DOI: [10.1177/0145445508321880](https://doi.org/10.1177/0145445508321880)
- Williams, T.I. (1989). A social skills group for autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 19*(1), 143–155, DOI: 10.1007/bf02212726
- Wishart, J. (2007). Socio-cognitive understanding: a strength or weakness in Down's syndrome? *Journal of Intellectual Disability Research, 51*(12), 996-1005, DOI: 10.1111/j.1365-2788.2007.01007.x
- Wittenbaum, G.M., & Bowman, J.M. (2004). A social validation explanation for mutual enhancement. *Journal of Experimental Social Psychology, 40*(2), 169-184, DOI: 10.1016/s0022-1031(03)00091-x