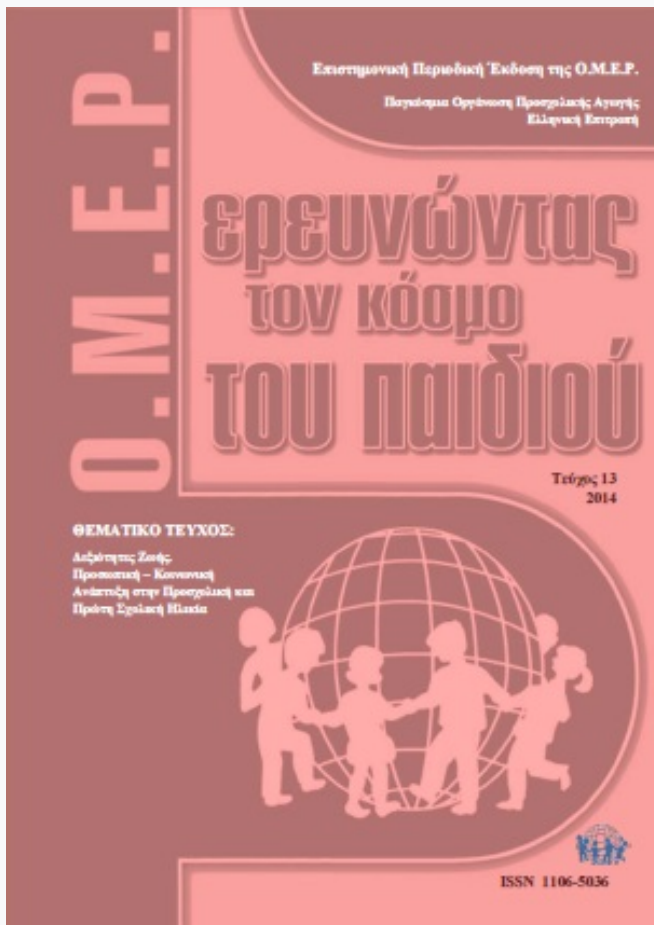


Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού

Τόμ. 13 (2014)

Special Issue - Life Skills



ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΑΝΕΠΑΡΚΕΙΑ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΜΕ ΤΟΥΣ ΣΥΝΟΜΗΛΙΚΟΥΣ: ΕΝΑ ΠΙΛΟΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Γιώργος Μπάρμπας (Giorgos Mparmpas), Ελένη Γκιργκινούδη (Eleni Gkirgkinoudi)

doi: [10.12681/icw.17977](https://doi.org/10.12681/icw.17977)

Copyright © 2018, Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού



Άδεια χρήσης [Creative Commons Αναφορά-Μη Εμπορική Χρήση 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Μπάρμπας (Giorgos Mparmpas) Γ., & Γκιργκινούδη (Eleni Gkirgkinoudi) Ε. (2014). ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΑΝΕΠΑΡΚΕΙΑ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΜΕ ΤΟΥΣ ΣΥΝΟΜΗΛΙΚΟΥΣ: ΕΝΑ ΠΙΛΟΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 13, 338-348.
<https://doi.org/10.12681/icw.17977>

Μπάμπας Γιώργος, Επίκουρος καθηγητής ειδικής εκπαίδευσης ΑΠΘ
Ελένη Γκιργκινούδη, Ειδική παιδαγωγός

ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΑΝΕΠΑΡΚΕΙΑ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΜΕ ΤΟΥΣ ΣΥΝΟΜΗΛΙΚΟΥΣ: ΕΝΑ ΠΙΛΟΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η επιδίωξη της κοινωνικής ένταξης των παιδιών με νοητική ανεπάρκεια αναδεικνύει ως κρίσιμο ζήτημα τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους. Τα παιδιά αυτά, από την προσχολική ήδη ηλικία, βρίσκονται έξω από τα παιχνίδια των συνομηλίκων, δεν αλληλεπιδρούν μαζί τους και υπολείπονται στις δεξιότητες αυτοπροσδιορισμού. Τα χαρακτηριστικά αυτά συνδέονται με τους γνωστικούς περιορισμούς της ανεπάρκειας και με την ποιότητα της παιδαγωγικής τους υποστήριξης. Η παρούσα εργασία αποτελεί έρευνα δράσης –μελέτη περίπτωσης ενός παιδιού με νοητική ανεπάρκεια στο νηπιαγωγείο- για τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για την ένταξή του στις σχέσεις των συνομηλίκων. Όπως προέκυψε, το παιδί ανέπτυξε δεξιότητες στο συλλογικό παιχνίδι και στην επικοινωνία με τους συνομηλίκους, γεγονός που επιβεβαιώνει τη σημασία της αποτελεσματικής παιδαγωγικής τους υποστήριξης.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Νοητική ανεπάρκεια, κοινωνικές σχέσεις, παιχνίδι, αυτοπροσδιορισμός, κουλτούρα συνομηλίκων

DEVELOPMENT OF SOCIAL SKILLS TO CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION THROUGH GAMES WITH THEIR PEERS: A PILOT PROGRAMME OF INTERVENTION

ABSTRACT

The pursuit of the social integration of children with mental retardation shows forth, as a crucial matter, their relationship with their peers. These children, even from pre-school age, are exempted from the games of their peers, they do not interact with them and they fall short of the skills which are related with the self determination ability. These characteristics are related with the cognitive limitations of their retardation and with the quality of their. The present work underlies an action research-study of case of a child with mental retardation in kindergarten- to develop the social skills needed for his integration in the relationships of his peers. It was resulted that the child developed skills in team games and in his communication with his peers, a fact which proves the importance of an effective pedagogical support.

KEY WORDS

Mental retardation, social relationship, game, self determination, peer culture

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η κοινωνική ικανότητα προσδιορίζει την ικανότητα του ατόμου να ανταποκρίνεται, αφενός μεν στις προσδοκίες του κοινωνικού συνόλου και αφετέρου στον αυτοπροσδιορισμό και την προσωπική του ανάπτυξη⁶. Η κοινωνική ικανότητα περιλαμβάνει τη χρήση συγκεκριμένων δεξιοτήτων σε συγκεκριμένο χρόνο και τόπο, αποτυπώνοντας την κοινωνική αντίληψη και γνώση του ατόμου για το πώς λειτουργούμε σε συγκεκριμένες καταστάσεις αλλά και τη δυνατότητά του να τροποποιεί τη συμπεριφορά του ανάλογα με τις καταστάσεις. Με τον τρόπο αυτό διευκολύνονται οι διαπροσωπικές

⁶Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών & Κοινωνικών Δεξιοτήτων για μαθητές με μέτρια και ελαφριά νοητική καθυστέρηση, 2002

σχέσεις και αλληλεπιδράσεις και εξασφαλίζεται ένας βαθμός ανεξαρτησίας στις καθημερινές λειτουργίες του ατόμου⁷.

Σε όλες τις σύγχρονες προσεγγίσεις της νοητικής ανεπάρκειας, σημαντικό ρόλο ενέχει η προσαρμοστική συμπεριφορά του ατόμου, όπως αυτή εκδηλώνεται και μέσα από τις κοινωνικές δεξιότητες⁸. Τα παιδιά με νοητική ανεπάρκεια, ακόμη και ήπιας μορφής, εμφανίζουν σημαντικά προβλήματα στην ικανότητα ανάπτυξης φιλικών και κοινωνικών σχέσεων με τους συνομηλικούς τους, αλλά και στις συλλογικές δραστηριότητες αυτής της ηλικίας. Τα προβλήματα είναι ιδιαίτερος εμφανή όταν τα παιδιά με ήπια νοητική ανεπάρκεια συμμετέχουν σε μη-δομημένες δραστηριότητες, όπως οι ομάδες οργανωμένου παιχνιδιού ή το ελεύθερο συλλογικό παιχνίδι⁹. Σε πολλές περιπτώσεις το παιχνίδι τους είναι ατομικό, ακόμα κι όταν παίζουν πλάι στα άλλα παιδιά (παράλληλο παιχνίδι) και εκδηλώνουν δυσκολίες στην κατανόηση των κανόνων του παιχνιδιού και στις απαιτούμενες δεξιότητες. Επίσης εμφανίζουν σημαντικά ελλείμματα στον τομέα της αμοιβαιότητας, της πρωτοβουλίας και στη διαχείριση των συγκρούσεων¹⁰.

Η συμμετοχή των παιδιών στο παιχνίδι των συνομηλικών θεωρείται βασικός παράγοντας για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων στην προσχολική ηλικία. Το παιχνίδι στο νηπιαγωγείο δεν αποτελεί μόνο τρόπο έκφρασης και αλληλεπίδρασης του παιδιού, αλλά και καθοριστικός παράγοντας στη διαμόρφωση της ταυτότητάς του, της ένταξής του στην κουλτούρα των συνομηλικών¹¹ και της διαμόρφωσης της κοινωνικής του ικανότητας. Οι δεξιότητες του παιχνιδιού ανοίγουν το πρώτο και το πιο σημαντικό παράθυρο μέσα από το οποίο τα παιδιά αλληλεπιδρούν με τον εξωτερικό κόσμο¹². Συγκεκριμένες μελέτες δείχνουν ότι οι κοινωνικές δεξιότητες και οι δεξιότητες παιχνιδιού είναι άρρηκτα συνδεδεμένες¹³.

Σύμφωνα με τον Mead ο «εαυτός» δεν υπάρχει εν τη γενέση του ατόμου, αλλά αναπτύσσεται μέσω της επαφής του με τους άλλους¹⁴. Ήταν από τους πρώτους που υπογράμμισε τη σημασία του κοινωνικού παιχνιδιού ως ενός κρίσιμου πλαισίου για την αυτο-ανάπτυξη των παιδιών. Ο Mead υποστηρίζει πως μέσω των παιχνιδιών, είναι δυνατό να γίνει μια πιο σύνθετη και πολύπλευρη κατανόηση του εαυτού. Το παιχνίδι απαιτεί να κάνει κανείς υποθέσεις (ή αλλαγές) σχετικά με το ρόλο του, και ταυτόχρονα γνωστικές επεξεργασίες για τους ρόλους που εκτελούνται από τους άλλους¹⁵. Με άλλα λόγια, το παιδί πρέπει να προβλέψει τι θα κάνουν οι άλλοι, για να προσδιορίσει τι θα κάνει και το ίδιο. Για το λόγο αυτό οι ρόλοι θα πρέπει να βρίσκονται σε εναρμόνιση με το αναπτυξιακό και κατά συνέπεια το γνωστικό επίπεδο του παιδιού ώστε να μπορεί αυτό να συμμετέχει με αποτελεσματικό τρόπο. Η ανάπτυξη του εαυτού μέσα από το παιχνίδι προετοιμάζει το παιδί για τη ζωή του στην κοινωνία, στην οποία χρειάζεται να κατανοεί τους ρόλους και τις προσδοκίες των άλλων, γεγονός που επηρεάζει τις δικές του δραστηριότητες με τρόπο ώστε να είναι «οργανικό» μέλος της κοινωνίας. Ο Mead είδε αυτές τις δραστηριότητες ως ένα πολύ σημαντικό πλαίσιο μέσω του οποίου αντιλαμβανόμαστε ότι «η ανάπτυξη του εαυτού είναι κοινωνική υπόθεση». Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει «δεν μπορούμε να είμαστε ο εαυτός μας αν δεν είμαστε μέλη μιας κοινότητας που καθορίζει τις συμπεριφορές όλων μας. Ο εαυτός μας δεν μπορεί να υπάρξει παρά μόνο σε σχέση με άλλους εαυτούς»¹⁶.

Η επίγνωση των ρόλων που καλείται να παίξει το παιδί, των ρόλων που αναμένει να παίξουν οι άλλοι, καθώς και οι επιλογές που καλείται να κάνει για την ανταπόκριση στις απαιτήσεις των ρόλων, δηλαδή

⁷ Amna, 2010

⁸ Heber, 1961, Τζουριάδου, 2008

⁹ Guralnick, 1999

¹⁰ Lunsky 2006

¹¹ Corsaro, W., 1988, Barbas, G., et al., 2006

¹² Κοτρώνη, 2008

¹³ Κοτρώνη, 2008

¹⁴ Mead, 1934

¹⁵ Rubin 2007, Mead, 1934: 151

¹⁶ Ratcliff 2003, Mead, 1934: 159

για την ανταπόκριση στις κοινωνικές απαιτήσεις που προβάλλει η ομάδα των συνομηλίκων, αποτελούν πρώτα βασικά συστατικά της ικανότητας αυτοπροσδιορισμού, την οποία ο άνθρωπος αναπτύσσει μέσα στην μακρά περίοδο της ανάπτυξής του. Σύμφωνα με τον Wehmeyer, ο αυτοπροσδιορισμός προσεγγίζεται ως «ένας συνδυασμός από δεξιότητες, γνώσεις και πεποιθήσεις που καθιστούν ένα άτομο ικανό να εμπλέκεται σε στοχοκατευθυνόμενη, αυτορρυθμιζόμενη και αυτόνομη συμπεριφορά. Το να συνειδητοποιεί το άτομο τις δυνατότητες και τους περιορισμούς του, ενώ ταυτόχρονα διατηρεί την πεποίθηση για τον εαυτό του ότι είναι ικανός και αποτελεσματικός είναι θεμελιώδες για τον αυτοπροσδιορισμό. Όταν τα άτομα δρουν με βάση αυτές τις δεξιότητες και τις στάσεις, έχουν μεγαλύτερη ικανότητα να πάρουν τον έλεγχο της ζωής τους και να αναλάβουν το ρόλο των επιτυχημένων ενηλίκων»¹⁷. Τα ερευνητικά δεδομένα από τον διεθνή και ελληνικό χώρο υποδεικνύουν ότι οι άνθρωποι με νοητική ανεπάρκεια δεν είναι κατά κανόνα αυτοπροσδιοριζόμενοι. Τα περισσότερα άτομα με νοητική ανεπάρκεια έχουν περιορισμένο έλεγχο της ζωής τους, πολύ σπάνια συμμετέχουν στις αποφάσεις που έχουν αντίκτυπο στη ζωή τους, έχουν περιορισμένες ευκαιρίες να εκφράσουν τις προτιμήσεις τους και να κάνουν τις επιλογές τους, και δεν εμπλέκονται σε δραστηριότητες επίλυσης προβλημάτων που τους αφορούν¹⁸. Από την άποψη αυτή η συμμετοχή των παιδιών με νοητική ανεπάρκεια προσχολικής ηλικίας στην ομάδα των συνομηλίκων μέσα από το συλλογικό τους παιχνίδι φαίνεται ότι αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την πορεία ανάπτυξης της ικανότητας του αυτοπροσδιορισμού.

Η εκπαίδευση των παιδιών με νοητική ανεπάρκεια δεν φαίνεται να αναγνωρίζει τη σημασία του συλλογικού παιχνιδιού και τη σχέση του με τον αυτοπροσδιορισμό. Η πολιτική της ένταξης που κυριαρχεί διεθνώς και στην Ελλάδα, εστιάζει στην ένταξη στο κοινό αναλυτικό πρόγραμμα, δηλαδή στον μαθησιακό τομέα. Η συστηματική και οργανωμένη υποστήριξη των παιδιών αυτών για να αποκτήσουν δεξιότητες συμμετοχής στο συλλογικό παιχνίδι των συνομηλίκων και μέσω αυτού να αναπτύξουν σχέσεις μαζί τους, δεν αποτελεί συστατικό της εκπαίδευσής τους. Η παρούσα εργασία επιδιώκει να αναδείξει τη σημασία αλλά και τη δυνατότητα μιας τέτοιας εκπαίδευσης, εντάσσοντάς την στο ευρύτερο πλαίσιο της ανάπτυξης της ικανότητας αυτόνομης και ανεξάρτητης διαβίωσης μέσα σε κοινωνικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η παρούσα εργασία αποτελεί έρευνα δράσης με περιεχόμενο τη μελέτη περίπτωσης παιδιού με σύνδρομο Down που φοιτά σε τμήμα ένταξης νηπιαγωγείου επαρχιακής πόλης και στην πορεία του προγράμματος θα αναφέρεται ως Κωνσταντής. Το πρόγραμμα παρέμβασης διήρκεσε από τον Δεκέμβριο του 2010 έως τον Μάιο του 2011. Σύμφωνα με την ερευνητική υπόθεση το παιδί αυτό θα μπορούσε να επωφεληθεί από ένα παιδαγωγικό πρόγραμμα παρέμβασης που θα είχε ως στόχο την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και ως αποτέλεσμα να βελτιώσει την επικοινωνία του με τους συνομηλίκους του, να ενταχθεί στις παρέες τους και να εξελίξει τη δυνατότητα αυτοπροσδιορισμού του.

Αρχική αξιολόγηση του παιδιού πριν την παρέμβαση

Ο Κωνσταντής είναι 5 ετών με σύνδρομο Down, είναι ελκυστικός και οι συνομήλικοί του τον χαρακτηρίζουν «καλό παιδί και συμπαθητικό». Έχει προσεγμένη εξωτερική εμφάνιση και φροντίζει ο ίδιος την προσωπική του καθαριότητα στις ρουτίνες αυτοεξυπηρέτησης του σχολείου.

Το αναπτυξιακό επίπεδο του Κωνσταντή βρίσκεται ενάμισι με δύο περίπου χρόνια πίσω από την χρονολογική του ηλικία. Αναγνωρίζει το όνομά του, κάνει ενσφηνώματα, παζλ με τρία-τέσσερα κομμάτια, γνωρίζει τα φρούτα, τα ζώα και τα φαγητά, γνωρίζει βασικές χωροχρονικές έννοιες,

¹⁷ Field, Martin, Miller, Ward & Wehmeyer 1998:2

¹⁸ Angrosino, 1998, Βουτσά, 2012, Γκαγκαλνά, 2013, Εφραιμίδης, 2013, Lunskey, 2006, Μπάρμπας, 2008, Wehmeyer, 2006,

ξεχωρίζει από τα χρώματα το μπλε και το κόκκινο και από τα σχήματα τον κύκλο, ενώ δεν ξέρει τα γράμματα και τους αριθμούς.

Όταν του απευθύνουν το λόγο, ο Κωνσταντής συνηθίζει να κλείνει τα μάτια του και να κατεβάζει το κεφάλι του. Όταν απαντά, μιλά πολύ σιγά έως ψιθυριστά. Το παιχνίδι του είναι συνήθως απομονωμένο ή παράλληλο με αυτό των συνομηλίκων του, τις περισσότερες φορές είναι θεατής στο παιχνίδι των άλλων παιδιών και πολύ σπάνια προσεγγίζει κάποια από αυτά για να παίξει. Συνήθως προτιμά να παίζει με τις νηπιαγωγούς. Όταν προσπαθεί να συμμετέχει στο ελεύθερο παιχνίδι των συνομηλίκων του, ο τρόπος προσέγγισης του είναι η αφή. Αγγίζει τα μαλλιά των παιδιών ή απευθύνεται σε αυτά χαμογελώντας. Τα παιδιά αντιδρούν θετικά στην προσέγγιση του Κωνσταντή κι έτσι έχουμε επιτυχή έναρξη στο παιχνίδι. Σχετικά όμως με τη διατήρηση του παιχνιδιού έχουμε μικρή διάρκεια καθώς είτε ο Κωνσταντής είτε τα άλλα παιδιά χάνουν το ενδιαφέρον και αλλάζουν δραστηριότητα. Κατά τη διάρκεια της συμμετοχής του στο ομαδικό παιχνίδι κατανοεί απλούς κανόνες αλλά δυσκολεύεται στις πολλαπλές ενέργειες που διαμορφώνονται στη διάρκεια του παιχνιδιού. Αντιλαμβάνεται την έννοια της ιδιοκτησίας, μοιράζεται, περιμένει τη σειρά του. Αποφεύγει τους καβγάδες και απομακρύνεται όταν δημιουργούνται συγκρούσεις ανάμεσα στους συνομηλίκους του.

Ο Κωνσταντής τις περισσότερες φορές αρνείται να συμμετέχει σε ομαδικά παιχνίδια, κυρίως όταν αυτά του φαίνονται δύσκολα ή έχουν σύνθετες οδηγίες, εκφράζοντας μη ρεαλιστικούς φόβους ώστε να δικαιολογήσει την άρνηση συμμετοχής του. Χρειάζεται τη διαρκή παρότρυνση και καθοδήγηση της νηπιαγωγού. Ελάχιστες φορές εκφράζει επιθυμίες και προτιμήσεις σε πρόσωπα και παιχνίδια, ενώ κάποιες φορές τον επιλέγουν συγκεκριμένοι συνομηλικοί του για παιχνίδι. Σπάνια αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, έχει την τάση να απομονώνεται και να μένει παρατηρητής των γεγονότων, ενώ είναι επίμονος και υπομονετικός μόνο όταν κάνει κάτι που τον ενδιαφέρει, όπως π.χ. στην ανάγνωση παραμυθιών. Δεν έχει αναπτύξει στρατηγικές επίτευξης στόχων και επίλυσης προβλημάτων. Είναι χαρούμενος και ήρεμος, δεν θυμώνει εύκολα, δεν νευριάζει και δείχνει να έχει θετική εικόνα για τον εαυτό του. Αντιλαμβάνεται και εκφράζει τα βασικά συναισθήματα της χαράς, της λύπης, του φόβου και του θυμού, ενώ παράλληλα δείχνει ενδιαφέρον για τα συναισθήματα και τα προβλήματα των άλλων.

Σχεδιασμός προγράμματος

Στόχοι

- Η ικανότητα ανταπόκρισης του παιδιού σε οργανωμένα ομαδικά παιχνίδια
- Η συμμετοχή του στο ελεύθερο συλλογικό παιχνίδι
- Η διαχείριση καταστάσεων σύγκρουσης (εμπλοκή και επίλυση)
- Η έκφραση συγκεκριμένων επιθυμιών και αναγκών σχετικά με το παιχνίδι

Περιεχόμενο

- Ομαδικά παιχνίδια προκαθορισμένων κανόνων (οι φωλιές και τα πουλάκια, μουσικές καρτέκλες, αλογάκια και αμαξάδες, μασκέτες και μπάλες, οι λαγοί στο δάσος, μουσικές αγκαλιές)
- Ελεύθερο συλλογικό παιχνίδι (οικογενειακοί ρόλοι, αγορά, ιατρείο, κ.α.)

Συλλογή δεδομένων

- Η αρχική αξιολόγηση του παιδιού
- Η καταγραφή και διατήρηση καθημερινού ημερολογίου παρατήρησης
- Η τελική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών του σχολείου ως κριτήριο επανελέγχου της πιστοποίησης των συμπερασμάτων

Βήματα για την επίτευξη των στόχων

- η εξατομικευμένη εξάσκηση του παιδιού σε κανόνες οργανωμένων και ελεύθερων παιχνιδιών
- η πραγματοποίηση των συγκεκριμένων παιχνιδιών με την ερευνήτρια την ώρα των ελεύθερων δραστηριοτήτων
- η αυθόρμητη προσέγγιση συνομηλίκων για συμμετοχή στο παιχνίδι
- η οργάνωση του παιχνιδιού σε μικρή, αριθμητικά, ομάδα παιδιών
- η σταδιακή αποχώρηση της ερευνήτριας ως ενεργητικό μέλος του παιχνιδιού
- η διεύρυνση του παιχνιδιού στο σύνολο της ομάδας

Επεξεργασία δεδομένων

Για την επεξεργασία των δεδομένων, ορίσαμε μια σειρά συγκεκριμένων δεικτών αξιολόγησης που αποτελούν προϋποθέσεις επίτευξης των στόχων μας. Πρόκειται για συγκεκριμένες ελέγξιμες συμπεριφορές ώστε να μπορέσουμε να αξιολογήσουμε την υλοποίηση ή μη των παραπάνω στόχων.

Δείκτες αξιολόγησης

1. Η καταστολή μη ρεαλιστικών φόβων στη συμμετοχή στα ομαδικά παιχνίδια
2. Να μην κρύβει το πρόσωπο του ή να κλείνει τα μάτια του
3. Να λέει το όνομά του και να μη μιλά ψιθυριστά
4. Η κατανόηση και υλοποίηση κανόνων και οδηγιών στα οργανωμένα παιχνίδια
5. Η προσέγγιση και επιλογή συγκεκριμένων συνομηλίκων για παιχνίδι
6. Να επιλέγεται από συγκεκριμένους συνομηλίκους του για παιχνίδι
7. Η έκφραση επιθυμίας για συμμετοχή σε συγκεκριμένα παιχνίδια με και χωρίς προκαθορισμένους κανόνες
8. Η συμμετοχή στο ελεύθερο συλλογικό παιχνίδι
9. Η αύξηση της διάρκειας συμμετοχής στο ελεύθερο και δομημένο παιχνίδι
10. Η εμπλοκή στην επίλυση συγκρουσιακών καταστάσεων

Από την ανάλυση των δεικτών αξιολόγησης, προέκυψαν συγκεκριμένα κοινά στοιχεία-θέματα, με αποτέλεσμα να προβούμε στην ομαδοποίησή και αναγωγή τους σε τέσσερις θεματικές ενότητες, οι οποίες αποτελούν προϋποθέσεις, διαδικασίες, αλλά και αλληλοσυμπληρούμενα στάδια για την ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων παιδιών με νοητική ανεπάρκεια με τους συνομηλίκους τους.

Θεματικές ενότητες

- Η ρύθμιση των μη κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών
Η επεξεργασία της θεματικής ενότητας βασίστηκε στα δεδομένα του 1^{ου}, 2^{ου} και 3^{ου} δείκτη.
- Η συμμετοχή σε ομαδικά παιχνίδια με προκαθορισμένους κανόνες
Η επεξεργασία της θεματικής ενότητας βασίστηκε στα δεδομένα του 4^{ου}, 7^{ου} και 9^{ου} δείκτη.
- Η συμμετοχή στο ελεύθερο ομαδικό παιχνίδι χωρίς προκαθορισμένους κανόνες
Η επεξεργασία της θεματικής ενότητας βασίστηκε στα δεδομένα του 5^{ου}, 6^{ου}, 7^{ου} και 8^{ου} δείκτη.
- Η ανάπτυξη δεξιοτήτων διαχείρισης σχέσεων
Η επεξεργασία της θεματικής ενότητας βασίστηκε στα δεδομένα του 9^{ου} και 10^{ου} δείκτη.

ΕΥΡΗΜΑΤΑ

Τα ευρήματα των θεματικών ενοτήτων σκιαγραφούν την πορεία από την ατομικότητα προς τη συλλογικότητα, καθώς και τις προϋποθέσεις εκείνες που «η κουλτούρα των συνομηλίκων» στο νηπιαγωγείο θεωρεί απαραίτητες για την ένταξη και αποδοχή ενός παιδιού ως μέλους μιας ομάδας και τη διαμόρφωση συγκεκριμένων διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στα παιδιά. Μέσα από την πορεία των παρεμβάσεων παρατηρούμε τα βήματα που συμβάλλουν στη διαμόρφωση των κοινωνικών σχέσεων παιδιών με και χωρίς νοητική ανεπάρκεια, πώς δηλαδή σταδιακά αποχωρίζονται συνήθειες και συμπεριφορές που δεν είναι αποδεκτές και εμποδίζουν τη συμμετοχή τους στην ομάδα των συνομηλίκων τους, πώς αυτορρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους στη λειτουργία της ομάδας, πώς τα κοινά ενδιαφέροντα και επιθυμίες διαμορφώνουν τις παρέες και τα παιχνίδια, πώς μέσα από τα παιχνίδια οικοδομούνται σχέσεις και φιλίες αλλά και πώς αυτές οι φιλίες εδραιώνονται μέσα από διαδικασίες επίλυσης συγκρούσεων στη διάρκεια των παιχνιδιών.

Η ρύθμιση των μη κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών

Ο Κωνσταντής παρουσιάζεται στο σύνολο της ομάδας των συνομηλίκων του, ως ένα ντροπαλό και συνεσταλμένο παιδί με φοβίες που δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα (διστάζει να συμμετέχει σε ομαδικά παιχνίδια, κλείνει τα μάτια του όταν του απευθύνουν το λόγο και όταν απαντά μιλά ψιθυριστά). Οι συγκεκριμένες συμπεριφορές υποθέσαμε πως αποτελούν τρόπο έκφρασης συναισθημάτων και αντιμετώπισης καταστάσεων σε ένα περιβάλλον που το παιδί δεν έχει ενταχτεί, με κίνδυνο τον στιγματισμό του ως «μη κοινωνικού» από τους συνομηλίκους του.

Οι μέθοδοι που ακολουθήσαμε ήταν η συναισθηματική υποστήριξη του παιδιού, η εξατομικευμένη εξάσκηση σε ομαδικά παιχνίδια, ώστε να του είναι γνώριμα και να μην αισθάνεται τον φόβο του καινούριου, καθώς και τα παιχνίδια γνωριμίας που στοχεύουν στην σωματική επαφή και στοχευμένη επικοινωνία του Κωνσταντή με τους συνομηλίκους του. Η υπόθεση μας ήταν πως οι συμπεριφορές που καταγράφονται θα μειωθούν όταν το παιδί αισθανθεί οικειότητα και ασφάλεια με το περιβάλλον του. Στην πορεία του προγράμματος καταγράφεται η συστηματική μείωση έως και εξάλειψη των παραπάνω συμπεριφορών. Πιο συγκεκριμένα:

- Σχετικά με τους φόβους του παρατηρούμε τη σταδιακή μείωση της συγκεκριμένης συμπεριφοράς καθώς το παιδί αρχίζει να συμμετέχει σε συγκεκριμένα παιχνίδια και να εκδηλώνει σιγουριά για τον εαυτό του.
- Η πορεία του δείκτη που αφορούσε στο να μην κλείνει τα μάτια ή να μην κατεβάζει το κεφάλι, όταν του απευθύνουν το λόγο είχε θετικά αποτελέσματα, καθώς καταγράφεται η επιθυμία συμμετοχής του Κωνσταντή σε ομαδικά παιχνίδια που του προκαλούν το ενδιαφέρον και τον αναγκάζουν να ρυθμίσει τη συγκεκριμένη συμπεριφορά
- Σχετικά με τον δείκτη να μην μιλά πολύ σιγά και να λέει το όνομά του, η αξιολόγηση ως προς το πρώτο σκέλος ήταν θετική καθώς είχαμε σταδιακή αύξηση του τόνου της φωνής του κυρίως σε διατομικό επίπεδο, ωστόσο ο Κωνσταντής μέχρι και το τέλος του προγράμματος εξακολουθούσε να μιλά πολύ σιγά. Σχετικά με το δεύτερο σκέλος, η πορεία του ήταν θετική, καθώς παρατηρήσαμε το παιδί να επιλέγει σταδιακά να πει το όνομά του πρώτα σε διατομικό επίπεδο με την ερευνήτρια, στην πορεία σε παιδί που είχε καλύτερη αλληλεπίδραση, μετά σε μια μικρή ομάδα παιδιών που συνήθιζε να παίζει και τέλος η συμπεριφορά να διευρύνεται στο σύνολο των παιδιών.

Η ρύθμιση των παραπάνω συμπεριφορών μπορεί να συνδέεται με το ισχυρό κίνητρο του παιδιού για συμμετοχή στο παιχνίδι των συνομηλίκων του, το οποίο οδήγησε στην αντιμετώπιση του φόβου της αποτυχίας και της απόρριψης. Σε αυτό φαίνεται να συνέβαλαν:

- η εξοικείωση με τα παιδιά
- το αίσθημα ασφάλειας από την παρουσία της ερευνήτριας
- η απόκτηση ικανοτήτων ανταπόκρισης στις απαιτήσεις των παιχνιδιών

- η υιοθέτηση κοινών κανόνων για όλη την ομάδα με αποτέλεσμα τον σεβασμό και την αποδοχή του παιδιού

Η συμμετοχή σε ομαδικά παιχνίδια με προκαθορισμένους κανόνες

Οι αδυναμίες του Κωνσταντή για τη συμμετοχή του σ' αυτά τα παιχνίδια φαίνεται ότι συνδέονταν αφενός με τους φόβους του και αφετέρου με δυσκολίες στην κατανόηση και υλοποίηση σύνθετων κανόνων και οδηγιών εξαιτίας της ανεπάρκειας. Το παιδί υποστηρίχτηκε σε εξατομικευμένο επίπεδο με στόχο την εξάσκησή του στους κανόνες συγκεκριμένων παιχνιδιών. Αφού ο Κωνσταντής κατάφερε να ανταποκριθεί στις οδηγίες, στη συνέχεια τα παιχνίδια διευρυνθήκαν σε μια μικρή, αριθμητικά, ομάδα παιδιών.

Η πορεία της συγκεκριμένης θεματικής ενότητας είχε μια πολύ ενδιαφέρουσα εξέλιξη καθώς ο Κωνσταντής πολύ εύκολα και σε πολύ μικρό χρονικό διάστημα κατανόησε και υλοποίησε τους κανόνες των ομαδικών παιχνιδιών που χρησιμοποιήθηκαν για την επίτευξη του στόχου. Το αποτέλεσμα αυτό φαίνεται ότι ήταν απόρροια πολλών αλληλοεπιδρώντων τεχνικών και ποιοτικών παραγόντων όπως:

- Η εξατομικευμένη εκμάθηση των κανόνων ενός παιχνιδιού σε συνδυασμό με την δυνατότητα εκμάθησης κανόνων από την πλευρά του Κωνσταντή.
- Η αυθόρμητη προσέγγιση των συνομηλίκων του για συμμετοχή στο παιχνίδι που ο ίδιος συμμετείχε, χωρίς την παρότρυνση των ενηλίκων. Η αυθόρμητη προσέγγιση των συνομηλίκων δημιουργεί συναισθήματα αποδοχής του παιδιού καθώς αποτελεί ελεύθερη έκφραση και βούληση και όχι εκτέλεση εντολών που ορίζει το ενήλικο περιβάλλον.
- Η συνειδητοποίηση πως οι κανόνες ενός παιχνιδιού δεν αποτελούν απλά μηχανιστικές κινήσεις ή πράξεις αλλά οδηγούν σε συγκεκριμένα αποτελέσματα.
- Η διαμόρφωση σχέσεων με τους συνομηλίκους του, μέσω των οργανωμένων παιχνιδιών. Στην πορεία του προγράμματος ο Κωνσταντής αντιλαμβανόταν πως ακολουθώντας τους κανόνες ενός παιχνιδιού μπορούσε να συμμετέχει σε αυτά ισότιμα με τους συνομηλίκους του. Παρατηρήσαμε τη σταδιακή δημιουργία μιας σταθερής παρέας που επέλεγε να συμμετέχει στα ομαδικά παιχνίδια που συμμετείχε ο Κωνσταντής. Η ανάγκη επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους του λειτούργησε θετικά ως προς την ανάπτυξη κινήτρων για συμμετοχή σε ομαδικά παιχνίδια και κατά συνέπεια στην ακολουθία των κανόνων που τα διέπουν. Αυτό είχε και ως αποτέλεσμα ο Κωνσταντής να επιλέγει τα ομαδικά παιχνίδια στα οποία επιθυμούσε να συμμετέχει. Ο συγκεκριμένος παράγοντας περιλαμβάνει δύο διαστάσεις, την ικανότητα ανταπόκρισης του παιδιού στα συγκεκριμένα παιχνίδια και τη συμμετοχή συγκεκριμένων συνομηλίκων του σε αυτά.
- Σε ό,τι αφορά τη διάρκεια της συμμετοχής του στα ομαδικά παιχνίδια παρατηρήσαμε πως από τη στιγμή που ο Κωνσταντής κατανοούσε και υλοποιούσε τους κανόνες ενός παιχνιδιού, όχι μιμητικά ή μηχανιστικά αλλά έχοντας ουσιαστική συμμετοχή και αλληλεπίδραση, αυτόματα αυξανόταν και ο χρόνος συμμετοχής του σε αυτά. Στο τέλος του προγράμματος συμμετείχε τόσο χρόνο όσο διαρκούσε και το παιχνίδι.

Η συμμετοχή στο ελεύθερο ομαδικό παιχνίδι χωρίς προκαθορισμένους κανόνες

Αρχικά το ελεύθερο παιχνίδι του Κωνσταντή ήταν μοναχικό ή παράλληλο με αυτό των συνομηλίκων του και πολύ σπάνια συμμετείχε στο παιχνίδι των συνομηλίκων του. Σχετικά με τη διάρκεια του παιχνιδιού είχαμε μικρή αλληλεπίδραση, ενώ το ενδιαφέρον του αφορούσε κυρίως σε παιχνίδια ρόλων και συμβολικά παιχνίδια.

Ο Κωνσταντής υποστηρίχτηκε εξατομικευμένα σε παιχνίδια ρόλων (π.χ. γιατρός, αγορά, οικογενειακές καταστάσεις), με σκοπό την εξάσκησή του στην πλοκή και την εξέλιξη του σεναρίου, ώστε να μπορεί

να ανταποκριθεί σε ανάλογα παιχνίδια που οργάνωναν οι συνομηλικοί του. Επίσης οργανώσαμε παιχνίδια, που πραγματοποιούνταν με την ερευνήτρια στη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων, προσδοκώντας την ελεύθερη προσέγγιση κάποιων συνομηλίκων, την αλληλεπίδραση του παιδιού μαζί τους και την διεύρυνση της αλληλεπίδρασης την ώρα των ελεύθερων δραστηριοτήτων χωρίς την παρουσία της ερευνήτριας.

Σχετικά με τη συμμετοχή του παιδιού στο ελεύθερο συλλογικό παιχνίδι παρατηρήσαμε τη σταδιακή αύξηση της συχνότητας με την οποία το παιδί παρευρισκόταν σε αυτό. Παρατηρήσαμε επίσης πως ο Κωνσταντής άρχισε να επιλέγει και να επιλέγεται από συγκεκριμένους συνομηλίκους του. Τέλος παρατηρήσαμε την ξεκάθαρη επιλογή του για συγκεκριμένα παιχνίδια στα οποία επιθυμούσε να συμμετέχει.

Οι παράγοντες που φαίνεται να συνέβαλαν στην θετική πορεία των παραπάνω δεικτών ήταν:

- Το αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού. Ο Κωνσταντής γνώριζε βασικές χωροχρονικές έννοιες, τα ζώα, τα φρούτα και τα φαγητά. Ανταποκρινόταν σε μεγάλο βαθμό σε υποθετικές καταστάσεις πχ. γιατί το μωρό κλαίει, έχει πυρετό, δεν έχουμε να μαγειρέψουμε, τι πρέπει να ψωνίσουμε κ.ά. Τα παραπάνω είχαν ως αποτέλεσμα να έχει κατακτήσει βασικές προϋποθέσεις συμμετοχής στο ελεύθερο συλλογικό παιχνίδι.
- Η επιδίωξη της ελεύθερης προσέγγισης των συνομηλίκων στο παιχνίδι που έπαιζε ο Κωνσταντής με την ερευνήτρια του προγράμματος. Αυτού του είδους η προσέγγιση δημιουργούσε στο παιδί αισθήματα αποδοχής, ενώ για τα υπόλοιπα παιδιά αποτελούσε προσωπική τους επιλογή με ελεύθερη βούληση. Αντίθετα η προσέγγιση μετά από την υπόδειξη κάποιου ενήλικα μπορεί να στιγματίζει το παιδί με νοητική ανεπάρκεια ως αυτόν που οι άλλοι δεν τον παίζουν και χρειάζεται την παρέμβαση του ενήλικα, ενώ και στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης δημιουργούνται συναισθήματα λύπης και εξαναγκασμού.
- Η συστηματική προσέγγιση του Κωνσταντή για παιχνίδι με συγκεκριμένους συνομηλίκους του και αντίστροφα αποτελεί το τελευταίο στάδιο μετά από την επιτυχή έναρξη του συνεργατικού παιχνιδιού. Σταδιακά καταγράφεται η δημιουργία μιας μικρής ομάδας παιδιών που συνήθιζαν να συμμετέχουν στα παιχνίδια που έπαιζε η ερευνήτρια με τον Κωνσταντή και τα οποία οργάνωνονταν την ώρα των ελεύθερων δραστηριοτήτων. Η αλληλεπίδραση των παιδιών αυτών μέσω των οργανωμένων παιχνιδιών, είχε ως αποτέλεσμα το παιχνίδι να διευρυνθεί και στις γωνίες ελεύθερων δραστηριοτήτων ή την ώρα του διαλείμματος.

Πρέπει ωστόσο να τονίσουμε πως αυτή η κατάσταση δεν είχε εδραιωθεί στο τέλος του προγράμματος και χρειαζόταν περαιτέρω παρέμβαση και υποστήριξη, ώστε το παιδί να ενισχύεται διαρκώς ως προς τη συμμετοχή του στο ελεύθερο συλλογικό παιχνίδι των συνομηλίκων του.

Η ανάπτυξη δεξιοτήτων διαχείρισης σχέσεων

Σχετικά τη διάρκεια του παιχνιδιού αρχικά ο Κωνσταντής είχε μικρή αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους του, καθώς είτε ο ίδιος είτε τα άλλα παιδιά έχαναν το ενδιαφέρον και άλλαζαν δραστηριότητα. Απέφευγε τους καβγάδες και απομακρυνόταν όταν δημιουργούνταν συγκρούσεις ανάμεσα στους συνομηλίκους του. Ο ίδιος δεν προκαλούσε συγκρουσιακές καταστάσεις και δεν έμπαινε σε διαδικασία διαχείρισης τους.

Το παιδί υποστηρίχτηκε συναισθηματικά, ενώ ταυτόχρονα κάναμε την υπόθεση πως η ενεργητική συμμετοχή στο ελεύθερο παιχνίδι, σε παιχνίδια κανόνων και ανταγωνιστικού τύπου παιχνίδια θα του έδιναν την ευκαιρία να εμπλακεί σε συγκρουσιακές καταστάσεις τις οποίες θα αναγκαζόταν να διαχειριστεί.

- Σχετικά με τη διάρκεια του παιχνιδιού, καταγράφηκε η σταδιακή και συστηματική αύξηση του χρόνου συμμετοχής του Κωνσταντή στο δομημένο και ελεύθερο παιχνίδι. Από ένα σημείο και μετά παρατηρήσαμε την ενίσχυση του ενδιαφέροντος για συμμετοχή στο ελεύθερο παιχνίδι καθώς και την ανάπτυξη κινήτρων που απορρέουν από την αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους του

και τα συναισθήματα αποδοχής. Η αλληλεπίδραση αφορούσε συγκεκριμένα παιδιά, τα οποία ο Κωνσταντής επέλεγε και ταυτόχρονα επιλεγόταν.

- Σχετικά με την αποχώρηση του από το παιχνίδι μόλις δημιουργούταν κάποιο πρόβλημα, καταγράφηκε σημαντική βελτίωση, χωρίς ωστόσο να εδραιώνεται η συγκεκριμένη συμπεριφορά. Διαπιστώσαμε κυρίως μια αλλαγή ως προς το είδος, την ένταση και την ποιότητα του προβλήματος, το οποίο τον οδηγούσε στην αποχώρησή του από το παιχνίδι. Πιο συγκεκριμένα, ενώ στην αρχή του προγράμματος παρατηρήσαμε πως αποχωρούσε ακόμη και με μια απλή διαφωνία που προέκυπτε ανάμεσα στους συνομηλίκους του, στο τέλος τα προβλήματα που αποτελούσαν αιτία αποχώρησης ήταν πιο σύνθετα αλλά και πιο απαιτητικά όπως η διαχείριση υποθετικών καταστάσεων και η ανάληψη πρωτοβουλιών.
- Τέλος, η υπόθεση μας, πως η συμμετοχή του παιδιού σε παιχνίδια ανταγωνιστικού τύπου, όπως οι «μουσικές καρέκλες», θα προσέφεραν ευκαιρίες συμμετοχής και διαχείρισης συγκρουσιακών καταστάσεων, δεν επαληθεύτηκε, καθώς παρατηρήσαμε πως ο Κωνσταντής απέφευγε να συμμετέχει αλλά ακόμα κι όταν βρισκόταν σε μια τέτοια κατάσταση δυσκολευόταν να τη διαχειριστεί χωρίς την συναισθηματική υποστήριξη του ενήλικα. Μεμονωμένες περιπτώσεις εμπλοκής σε συγκρουσιακή κατάσταση που καταγράφηκαν μπορούν να χαρακτηριστούν ως μια θετική αρχή μιας διαδικασίας που απαιτεί χρόνο και συστηματική παρέμβαση προς τη συγκεκριμένη κατεύθυνση.

Ολοκληρώνοντας μπορούμε να πούμε πως ο Κωνσταντής στο τέλος του προγράμματος βρισκόταν σε ένα αρχικό στάδιο δεξιοτήτων ανάπτυξης σχέσεων. Οι σχέσεις με τους συνομηλίκους που διαμορφώθηκαν προέκυψαν μέσω του συγκεκριμένου προγράμματος παρέμβασης που εφαρμόστηκε και χαρακτηρίζονταν ως θετικές και ταυτόχρονα ασταθείς. Χρειάζονταν επιπλέον ενίσχυση ώστε να εδραιωθούν, αλλά και σταθερό προσανατολισμό του γενικού προγράμματος του νηπιαγωγείου προς τη συγκεκριμένη κατεύθυνση.

Οι λόγοι της σχετικής επίτευξης του συγκεκριμένου στόχου ενισχύονται από τις έρευνες περί αυτοπροσδιορισμού του Wehmeyer, σύμφωνα με τις οποίες η εκπαίδευση των παιδιών με νοητική ανεπάρκεια δεν εστιάζεται στη ανάδειξη προσώπων που λειτουργούν ως αιτιακοί παράγοντες στις ζωές τους (casual agency)¹⁹. Σύμφωνα επίσης με την αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων του Guralnick²⁰ η διαχείριση συγκρουσιακών καταστάσεων είναι το τελευταίο επίπεδο ανάπτυξης κοινωνικών σχέσεων και κατά συνέπεια απαιτείται εδραίωση των σχέσεων με τους συνομηλίκους, αλλά και αυξημένες κοινωνικές δεξιότητες από την πλευρά του Κωνσταντή.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Συνοψίζοντας, τα ευρήματα που αναλύθηκαν ενισχύουν την ερευνητική υπόθεση της εργασίας, δηλαδή φαίνεται ότι ο Κωνσταντής μπόρεσε να επωφεληθεί από ένα παιδαγωγικό πρόγραμμα παρέμβασης που είχε ως στόχο την ανάπτυξη των κοινωνικών του δεξιοτήτων, οι οποίες συνδέονταν με τη συμμετοχή στο συλλογικό παιχνίδι των συνομηλίκων, την επικοινωνία μαζί τους και την ένταξη στις παρέες τους. Από την πορεία του προγράμματος, τα στοιχεία που αναδείχθηκαν στους επιμέρους δείκτες και θεματικές ενότητες, καθώς και την τελική κατάληξη της προσπάθειας, θα ήταν σημαντικό να επισημανθούν τα παρακάτω τρία ζητήματα:

Βασικό χαρακτηριστικό του προγράμματος αναδείχτηκε το ισχυρό κίνητρο του παιδιού να επικοινωνήσει, να παίξει και να συμμετάσχει στην ομάδα των συνομηλίκων του. Η επιθυμία για συμμετοχή στη συλλογική δράση αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό του ανθρώπου ως κοινωνικού όντος. Το κίνητρο αυτό φαίνεται ότι είχε επικαλυφτεί κάτω από σωρεία εμπειριών απόρριψης με

¹⁹ Wehmeyer, M. & Mithaug, D. 2006

²⁰ Guralnick, 2003

αποτέλεσμα την απόσυρση και απομόνωση του παιδιού της έρευνάς μας. Στο βαθμό που το παιδί βίωσε θετικές εμπειρίες, ο φόβος της αποτυχίας και της απόρριψης υποχώρησε και μπόρεσε να εκδηλωθεί η επιθυμία για συλλογική δράση και λειτουργία.

Το παιδί με νοητική ανεπάρκεια φαίνεται ότι έχει την ικανότητα να μάθει να παίζει, να τηρεί κανόνες και τελικά να αποκτήσει δεξιότητες επικοινωνίας και σχέσεων με τους συνομηλίκους του. Οι γνωστικοί περιορισμοί που προκύπτουν από την ανεπάρκεια διαπιστώθηκε ότι απαιτούν υποστήριξη του παιδιού σε δύο επίπεδα: στην ανάπτυξη δεξιοτήτων συμμετοχής στα συλλογικά παιχνίδια και στον σχεδιασμό του κατάλληλου βηματισμού για ασφαλή έκθεση του παιδιού στο σύνολο της ομάδας.

Η επιτυχία στην υλοποίηση ενός προγράμματος κοινωνικών δεξιοτήτων επηρεάζεται από το πώς βλέπει ο εκπαιδευτικός το παιδί και τι στόχους βάζει. Αν δούμε το παιδί με νοητική ανεπάρκεια ως κάποιον που δεν μπορεί να μάθει αυτά που οι συνομηλικοί του είναι σε θέση να κάνουν, τότε μοιραία και τα αποτελέσματα της όποιας παρέμβασης δεν θα είναι, μάλλον, τα επιθυμητά. Αν αντίθετα αντιλαμβανόμαστε το παιδί αυτό ως πρόσωπο το οποίο διαμορφώνει νοήματα για τον εαυτό του και για τους άλλους, δημιουργεί κίνητρα για συλλογική και κοινωνική δράση, τότε μπορεί, μέσω της κατάλληλης υποστήριξης, να ενταχθεί στην ομάδα των συνομηλίκων του, στα όρια πάντοτε των περιορισμών που θέτει η νοητική ανεπάρκεια.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών & Κοινωνικών Δεξιοτήτων για μαθητές με μέτρια και ελαφριά νοητική καθυστέρηση, (2002). επιμ. Λαμπροπούλου Β., ΠΡΑΞΗ ΕΠΕΑΕΚ:1.1.4.α.

Amna, A. (2010). Role of Social Skills Training in Improving Social Competence in Individuals with Mental Retardation, Munich, GRIN Publishing GmbH.

Angrosino, M. V.(1998).Questions of Competence: Culture, Classification and Intellectual Disability. *Cambridge University Press. Ch. 2, pp 25-53.*

Βουτσά, Ε. (2012). Ο αυτοκαθορισμός στα παιδιά με ήπια και μέτρια νοητική ανεπάρκεια: οι απόψεις των γονιών και των παιδιών, διπλωματική ΜΠΣ, *Ψυχοπαιδαγωγική της ένταξης: ένα σχολείο για όλους, ΑΠΘ.*

Barbas, G., Birbili, M., Stagiopoulos, P. & Tzivinikou, S. (2006). A pilot study of factors affecting the process of integration in Greek nursery schools. *European Journal of Special Needs Education Vol. 21, No. 2, pp. 217-226.*

Γκαγκαλνά, Α. (2013). Ποιότητα ζωής ατόμων με νοητική ανεπάρκεια, διπλωματική ΜΠΣ, *Ψυχοπαιδαγωγική της ένταξης: ένα σχολείο για όλους, ΑΠΘ.*

Corsaro, W., (1988). Routines in the peer culture of American and Italian nursery school children, *Sociology of Education*, vol. 61, p.p. 1-14.

Εφραιμίδης, Γ.(2013). Αυτοπροσδιορισμός ατόμων με νοητική καθυστέρηση, διπλωματική εργασία ΜΠΣ, *Ψυχοπαιδαγωγική της ένταξης: ένα σχολείο για όλους, ΑΠΘ.*

Field, S., Martin, J., Miller, R., Ward, M. & Wehmeyer, M. (1998). *A practical guide to teaching self-determination*. Reston, VA: Council for Exceptional Children.

Guralnick, M. (1999). The Nature and the meaning of Social integration for young children with developmental delays in Inclusive settings, *Journal of Early Intervention, Vol. 22, pp 70-86.*

Guralnick, M. J.(2003). Assessment of peer relations, Child Development and Mental Retardation Center, *University of Washington, Seattle, WA 98195.*

Heber, R.(1961). Definition of mental retardation. In J. H. Rothstein (Ed), *Mental retardation reading and resources* (pp 9-12). New York: Holt, Rinehart & Winston.

Κοτρώνη, Χ.(2008). ΕΠΙΝΟΗΣΗ: Εξειδίκευση Εκπαιδευτικών-Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού και Παραγωγή Εκπαιδευτικού Υλικού για Ήπια Νοητική Καθυστέρηση. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Lunsky, Y. (2006). Individual Differences in Interpersonal Relationships for Person with Mental Retardation. *International Review of Research in Mental Retardation*, 31, pp 117-161.

Μπάρμπας, Γ.(2008). ΕΠΙΝΟΗΣΗ: Εξειδίκευση Εκπαιδευτικών-Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού και Παραγωγή Εκπαιδευτικού Υλικού για Ήπια Νοητική Καθυστέρηση. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Mead, H. G.(1934). *Mind, Self, and Society*. Chicago: University of Chicago Press.

Ratcliff, D.(2003). *George Herbert Mead, Play, and Recess*.

Rubin, K. (2007). The Peer relationships and friendships of socially withdrawn children. In Rubin, K. (Eds) *Social withdrawal in childhood*. Milan: Unicopli.

Τζουριάδου, Μ.(2008). ΕΠΙΝΟΗΣΗ: Εξειδίκευση Εκπαιδευτικών-Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού και Παραγωγή Εκπαιδευτικού Υλικού για Ήπια Νοητική Καθυστέρηση. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Wehmeyer, M. & Mithaug, D. (2006). Self-Determination, Casual Agency and Mental Retardation. *International Review of Research in Mental Retardation*, pp 31-67.

Στοιχεία Επικοινωνίας:

Γεώργιος Μπάρμπας, gbarbas@nured.auth.gr