

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**  
**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

**«Μελέτη διαστάσεων της κοινωνικό-γνωστικής ανάπτυξης ατόμων  
με νοητική καθυστέρηση»**

**Πτυχιακή Εργασία**



**Όνοματεπώνυμο φοιτήτριας: Αυλωνίτη Βασιλική**

**Επιβλέποντες καθηγητές:**

**Σταυρούση Παναγιώτα, Λέκτορας Π.Τ.Ε.Α.**

**Αβραμίδης Ηλίας, Λέκτορας Π.Τ.Ε.Α.**

**Βόλος, 2012**



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ  
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 10660/1  
Ημερ. Εισ.: 24-08-2012  
Δωρεά: Συγγραφέα  
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ – ΠΕΑ  
2012  
ΑΥΛ

Μελέτη διαστάσεων της κοινωνικό-γνωστικής ανάπτυξης ατόμων με νοητική καθυστέρηση

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**  
**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

**«Μελέτη διαστάσεων της κοινωνικό-γνωστικής ανάπτυξης ατόμων  
με νοητική καθυστέρηση»**

**«A study on aspects of socio-cognitive development in persons with  
intellectual disability»**

**Πτυχιακή Εργασία**

**Όνοματεπώνυμο φοιτήτριας: Αυλωνίτη Βασιλική**

**Επιβλέποντες καθηγητές:**

**Σταυρούση Παναγιώτα, Λέκτορας Π.Τ.Ε.Α.**

**Αβραμίδης Ηλίας, Λέκτορας Π.Τ.Ε.Α.**

**Βόλος, 2012**

## Περιεχόμενα

Περίληψη.....	4
Εισαγωγή.....	5
1. Νοητική Καθυστέρηση.....	5
1.1. Ορισμός.....	5
1.2. Τρόπος διάγνωσης και ταξινόμησης.....	7
1.3. Αιτιολογία.....	8
2. Κοινωνική γνώση.....	11
2.1. Ορισμός.....	11
2.2. Κοινωνικο- γνωστικές δεξιότητες.....	11
2.3. Κοινωνικο - γνωστικές δεξιότητες και νοητική καθυστέρηση.....	13
3. Επίλυση κοινωνικού τύπου προβλημάτων.....	17
3.1. Ορισμός και χαρακτηριστικά.....	17
3.2. Επίλυση κοινωνικού τύπου προβλημάτων και νοητική καθυστέρηση.....	21
4. Στόχοι και Υποθέσεις της έρευνας.....	25
4.1. Στόχοι της έρευνας.....	25
4.2. Υποθέσεις της έρευνας.....	25
5. Μεθοδολογία.....	27
5.1. Συμμετέχοντες.....	27
5.2. Έργο.....	28
5.3.Ερευνητικό σχέδιο.....	29
5.4. Διαδικασία.....	30
6. Αποτελέσματα.....	33
6.1. Κατανόηση της Πρόθεσης.....	33
6.2 Ονομασία και Αναγνώριση Συναισθημάτων.....	34
6.3. Παραγωγή εναλλακτικών λύσεων.....	36
7. Συζήτηση.....	38

Μελέτη διαστάσεων της κοινωνικό-γνωστικής ανάπτυξης ατόμων με νοητική καθυστέρηση	
7.1 Κατανόηση της Πρόθεσης .....	38
7.2 Ονομασία και Αναγνώριση Συναισθημάτων.....	39
7.3. Παραγωγή εναλλακτικών λύσεων .....	41
7.4. Προτάσεις για την εκπαίδευση των ατόμων με νοητική καθυστέρηση και τη μελλοντική έρευνα.....	44
8. Περιορισμοί της έρευνας.....	46
Βιβλιογραφία .....	47

## Περίληψη

Ένα από τα πολλά ζητήματα που έχουν μελετηθεί σχετικά με τα άτομα με νοητική καθυστέρηση αφορά στην επίλυση κοινωνικού τύπου προβλημάτων. Αρκετές έρευνες υποστηρίζουν ότι τα άτομα αυτά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην επίλυση τέτοιων προβλημάτων (Wehmeyer & Kelchner, 1995· Smith, 1986). Η παρούσα έρευνα έχει ως στόχο τη διερεύνηση των δεξιοτήτων επίλυσης κοινωνικού τύπου προβλημάτων σε έφηβους και νεαρούς ενήλικες με νοητική καθυστέρηση. Μέσα από υποθετικά κοινωνικού τύπου προβλήματα, τα οποία ανταποκρίνονται στην καθημερινότητα, εξετάστηκε η παραγωγή εναλλακτικών λύσεων σε επίπεδο ποσότητας και ποιότητας. Επιπλέον, διερευνήθηκε το κατά πόσο οι συμμετέχοντες ήταν σε θέση να ερμηνεύουν την πρόθεση και να αντιλαμβάνονται τη συναισθηματική κατάσταση του ήρωα που αντιμετώπιζε το πρόβλημα. Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 10 έφηβοι και νεαροί ενήλικες με νοητική καθυστέρηση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι παρόλο που οι συμμετέχοντες διέθεταν ένα ευρύ ρεπερτόριο απαντήσεων, εντούτοις αντιμετώπισαν δυσκολία στην επίλυση κοινωνικού τύπου προβλημάτων. Συγκεκριμένα, παρήγαγαν εναλλακτικές λύσεις, οι οποίες σε ένα μεγάλο ποσοστό δεν χαρακτηρίζονταν από τάση για κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία και αρκετές φορές ήταν μη αποτελεσματικές. Στη συνθήκη κατά την οποία τους ζητούνταν να ονομάσουν τη συναισθηματική κατάσταση του ήρωα, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων απάντησε ότι ο ήρωας ήταν λυπημένος. Ωστόσο, σχεδόν οι μισοί από τους συμμετέχοντες παρατηρήθηκε πως συγχέουν αρκετά το συναίσθημα της λύπης με το θυμό και το φόβο, όταν τους ζητήθηκε να επιλέξουν την κατάλληλη εικόνα που απεικόνιζε το αντίστοιχο συναίσθημα. Τέλος, όλοι οι συμμετέχοντες είχαν την τάση να ερμηνεύουν με τον ίδιο τρόπο την πρόθεση του ήρωα της ιστορίας, η οποία δεν ήταν αρνητική.

## **Εισαγωγή**

Σύμφωνα με την Αμερικανική Εταιρεία Νοητικής Καθυστέρησης και Αναπτυξιακών Αναπηριών, το ποσοστό των ατόμων με νοητική καθυστέρηση στο γενικό πληθυσμό της Αμερικής ανέρχεται περίπου στο 3% (Weiss, 2009). Στην Ελλάδα, οι μαθητές με νοητική καθυστέρηση αποτελούν το 18,16% των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές οι οποίοι φοιτούσαν σε ειδικό σχολείο ή ειδική τάξη κατά το 1999-2000. Ο αριθμός, βέβαια, είναι σχετικός καθώς αρκετοί μαθητές με νοητική καθυστέρηση είναι πιθανό να μην έχουν καταγραφεί (ΥΠΕΠΘ, 2004). Τα μεγάλα αυτά ποσοστά δικαιολογούν το έντονο ενδιαφέρον που παρατηρείται και σχετίζεται με έρευνες που διεξάγονται για τα άτομα με νοητική καθυστέρηση τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό. Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια στοχεύει στη μελέτη διαστάσεων της κοινωνικό-γνωστικής ανάπτυξης εφήβων και νεαρών ενηλίκων με νοητική καθυστέρηση.

### **1. Νοητική Καθυστέρηση**

#### **1.1. Ορισμός**

Τα τελευταία χρόνια έχουν διεξαχθεί αρκετές συζητήσεις με απώτερο σκοπό τη διατύπωση ενός κοινά αποδεκτού ορισμού σε σχέση με τη «νοητική καθυστέρηση». Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, η Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία και η Αμερικανική Εταιρεία Νοητικής Καθυστέρησης και Αναπτυξιακών Αναπηριών έχουν διατυπώσει παρόμοιους ορισμούς για τη νοητική καθυστέρηση, με επικρατέστερο αυτόν της τελευταίας (Katz, Lazcano- Ponce, 2008). Η Αμερικανική Εταιρεία Νοητικής Καθυστέρησης και Αναπτυξιακών Αναπηριών υποστηρίζει ότι η νοητική καθυστέρηση αποτελεί μια αναπτυξιακή διαταραχή η οποία εμφανίζεται πριν το 18<sup>ο</sup> έτος της χρονολογικής ηλικίας του ατόμου. Αφορά περιορισμούς στη νοητική λειτουργία και την προσαρμοστική συμπεριφορά. Η έννοια της νοητικής λειτουργίας αναφέρεται στη νοημοσύνη ή τη νοητική ικανότητα που περιλαμβάνει δεξιότητες μάθησης, αντίληψης και συλλογισμού. Επίσης, αφορά στον σχεδιασμό και στην επίλυση προβλημάτων. Από την άλλη, η προσαρμοστική συμπεριφορά αφορά α) στις αντιληπτικές- εννοιολογικές δεξιότητες που σχετίζονται με την ανάγνωση, τη

γραφής, τη διαχείριση χρημάτων και την κατανόηση τόσο του προφορικού όσο και του γραπτού λόγου), β) στις κοινωνικές δεξιότητες που περιέχουν την ακολούθηση οδηγιών, την αλληλεπίδραση με τους άλλους ανθρώπους και την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης) και γ) στις πρακτικές δεξιότητες οι οποίες αναφέρονται στις καθημερινές συνήθειες, στο ντύσιμο, στο φαγητό, στην τακτοποίηση του σπιτιού και στην ασφάλεια. Αναλυτικότερα, οι δεξιότητες αντίληψης σχετίζονται με τη γλώσσα, το γραμματισμό δηλαδή τη γνώση της γραφής και της ανάγνωσης, τις χρηματικές, τις χρονικές και τις αριθμητικές έννοιες. Επιπλέον, με την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση και την αυτο- καθοδήγηση του ατόμου γενικότερα. (AAIDD , 2010). Οι κοινωνικές δεξιότητες αναφέρονται στις διαπροσωπικές σχέσεις του ατόμου με την οικογένεια, τους συνομηλίκους καθώς επίσης και τους ενηλίκους του περιβάλλοντός του. Επιπλέον, αναφέρονται σε έννοιες όπως είναι η κοινωνική υπευθυνότητα, η αυτοεκτίμηση και η ευπιστία. Τέλος, σχετίζονται με την επίλυση κοινωνικού τύπου προβλημάτων, με την ικανότητα υπακοής σε κανόνες ή νόμους και με την αποφυγή εξαπάτησης του ατόμου από άλλους (AAIDD , 2010). Οι πρακτικές δεξιότητες αφορούν στις δραστηριότητες της καθημερινής ζωής, όπως είναι το ντύσιμο ή το πλύσιμο, σε προγράμματα και ρουτίνες, στην ασφάλεια και την υγειονομική περίθαλψη του ατόμου. Επίσης, περιλαμβάνουν επαγγελματικές δεξιότητες, μεταφορές και ταξίδια, διαχείριση χρημάτων και χρήση τηλεφώνου (AAIDD , 2010).

Όλες οι παραπάνω δεξιότητες στοχεύουν στην εύρυθμη λειτουργία του ατόμου σε καθημερινές καταστάσεις (AAIDD , 2010). Συνεπώς, περιορισμοί σχετικά με την προσαρμοστική συμπεριφορά γίνονται εμφανέστεροι στους τομείς της επικοινωνίας, της προσωπικής φροντίδας, της καθημερινής ζωής και των κοινωνικών δεξιοτήτων του ατόμου. Επίσης, πολλές φορές επηρεάζουν τη συμμετοχή του στην κοινότητα, την αυτοδιαχείριση του, τον ελεύθερο χρόνο και την εργασία του (AAIDD, 2010). Τέλος, είναι πολύ πιθανό ένα άτομο με νοητική καθυστέρηση να χρειαστεί περισσότερο χρόνο και υποστήριξη από ότι ένα άλλο με τυπική ανάπτυξη, προκειμένου να αποκτήσει βασικές δεξιότητες όπως είναι η καθημερινή φροντίδα του εαυτού (Algozzine , Ysseldyke , 2006).

Τα τελευταία χρόνια ο όρος νοητική καθυστέρηση (mental retardation) έχει αντικατασταθεί από τον όρο νοητική αναπηρία (intellectual disability). Οι δύο αυτοί όροι φαίνεται να είναι συνώνυμοι, όπως υποστηρίζει η Επιτροπή Προέδρου για τα Άτομα με Νοητική Αναπηρία (PCPID, 2004). Συγκεκριμένα, ο όρος «νοητική



Μελέτη διαστάσεων της κοινωνικό-γνωστικής ανάπτυξης ατόμων με νοητική καθυστέρηση αναπηρία» αφορά στον ίδιο πληθυσμό σε αριθμό, είδος, επίπεδο και τύπο αναπηρίας και κάνει λόγο για την ανάγκη των ατόμων αυτών για συγκεκριμένες υπηρεσίες όπως και ο όρος «νοητική καθυστέρηση» (Schalock et al, 2007). Ο λόγος που οδήγησε στην επαναδιατύπωση του όρου έγκειται στο γεγονός ότι η νοητική αναπηρία ανήκει στο πλαίσιο της γενικής αναπηρίας για αυτό και θεωρείται προτιμώμενος όρος για τη συγκεκριμένη πληθυσμιακή ομάδα. Συμβαδίζει καλύτερα με τις τρέχουσες επιστημονικές πρακτικές που εστιάζουν στη λειτουργική συμπεριφορά και βασίζεται σε ένα κοινωνικό-οικολογικό πλαίσιο. Επιπλέον, είναι λιγότερο προσβλητικός όρος για τα άτομα με αναπηρία και περισσότερο συνεπής με τη διεθνή ορολογία (Schalock et al., 2007).

## 1.2. Τρόπος διάγνωσης και ταξινόμησης

Η αξιολόγηση της νοητικής καθυστέρησης αποτελεί ένα σύνθετο και συνάμα πολυπαραγοντικό ζήτημα, το οποίο εξακτινώνεται στη μελέτη δύο περιοχών. Η πρώτη αφορά στη νοητική λειτουργία και η δεύτερη στη προσαρμοστική συμπεριφορά. Η αξιολόγηση της νοητικής καθυστέρησης, με βάση τη νοητική λειτουργία, πραγματοποιείται με τη χορήγηση δοκιμασιών που εστιάζουν στο δείκτη νοημοσύνης. Με άλλα λόγια επικεντρώνεται στο I.Q. Σύμφωνα με το DSM IV-TR η νοητική καθυστέρηση ταξινομείται σε τέσσερις κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν άτομα με ήπια ή ελαφριά νοητική καθυστέρηση. Η κατηγορία αυτή αφορά I.Q. από 50-55 έως 70-75. Η δεύτερη κατηγορία αφορά στη μέτρια νοητική καθυστέρηση και αναφέρεται σε I.Q. από 35-40 έως 50-55. Η τρίτη κατηγορία, δηλαδή η σοβαρή νοητική καθυστέρηση, αναφέρεται σε I.Q. από 20-25 έως 35-40 ενώ η τελευταία, η βαριά νοητική καθυστέρηση χαρακτηρίζεται από I.Q. κάτω του 20-25, (APA, 2000). Παλαιότερα, η μέτρηση της νοητικής λειτουργίας αποτελούσε το βασικό κριτήριο διάγνωσης της νοητικής καθυστέρησης. Στις μέρες μας ο προβληματισμός σχετικά με τη νοητική καθυστέρηση έχει αλλάξει προσανατολισμό. Η νοητική καθυστέρηση από ατομικό χαρακτηριστικό θεωρείται, πλέον, ως έκφραση αλληλεπίδρασης ενός ατόμου με περιορισμένες νοητικές και προσαρμοστικές δεξιότητες και του περιβάλλοντός του. Μια τέτοια αλλαγή αντίληψης έχει ως στόχο να προωθηθεί το μοντέλο αναγκών των ατόμων με νοητική καθυστέρηση και όχι ένα μοντέλο ανεπαρκειών, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην εκπαίδευση και τη φροντίδα.

Μελέτη διαστάσεων της κοινωνικό-γνωστικής ανάπτυξης ατόμων με νοητική καθυστέρηση

Μάλιστα, στην 11<sup>η</sup> έκδοση του εγχειριδίου της Αμερικανικής Εταιρείας Νοητικής Καθυστέρησης και Αναπτυξιακών Αναπηριών, με τίτλο «Νοητική Καθυστέρηση: Ορισμός, Ταξινόμηση και Συστήματα Υποστήριξης», (AAIDD, 2010) γίνεται λόγος και για άλλους τρόπους αξιολόγησης και υποστήριξης των ατόμων με νοητική καθυστέρηση. Ειδικότερα, επισημαίνεται ότι εκτός από το δείκτη νοημοσύνης, υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που συμβάλλουν σημαντικά στη αξιολόγηση της νοητικής καθυστέρησης. Αυτοί αξιολογούνται με σταθμισμένα τεστ, όπως είναι η Κλίμακα Διάγνωσης της Προσαρμοστικής Συμπεριφοράς, και καθορίζουν τους περιορισμούς στην προσαρμοστική συμπεριφορά και ειδικότερα στις αντιληπτικές, κοινωνικές και πρακτικές δεξιότητες (AAIDD, 2010).

Επιπλέον, τα τελευταία χρόνια ιδιαίτερη προσοχή δίνεται στο περιβάλλον του ατόμου με αναπηρία και στην επίδραση που αυτό έχει στη διαμόρφωση της γενικότερης συμπεριφοράς του. Φαίνεται, δηλαδή, να υπάρχει σχέση μεταξύ του δείκτη νοημοσύνης, και του οικογενειακού ή κοινωνικού περιβάλλοντος του ατόμου με νοητική καθυστέρηση (Katz, Lazcano- Ponce, 2008). Άτομα που ζουν σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον είναι πολύ πιθανό να έχουν ευρύτερο φάσμα δεξιοτήτων από άτομα που ζουν σε αποστερημένο περιβάλλον. Άλλωστε, είναι γνωστό ότι οι αδυναμίες των ατόμων με νοητική καθυστέρηση συχνά συνυπάρχουν με δυνατότητες, οι οποίες μπορούν να βελτιωθούν με κατάλληλη και συστηματική υποστήριξη (Schalock et al., 2007).

Για αυτό το λόγο, κατά την αξιολόγηση της νοητικής καθυστέρησης οι ειδικοί θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους και το περιβάλλον του ατόμου, όπως είναι η οικογένεια και οι συνομήλικοι. Επίσης, θα πρέπει να συμπεριλαμβάνουν στην αξιολόγηση και τις πολιτισμικές διαφορές σε συνάρτηση με τον τρόπο που οι άνθρωποι επικοινωνούν και συμπεριφέρονται (Schalock et al., 2007).

### **1.3. Αιτιολογία**

Υπάρχουν διάφοροι παράγοντες που σχετίζονται με την εμφάνιση της νοητικής καθυστέρησης. Κάποιοι από αυτούς έχουν βιολογικό υπόβαθρο και συνδέονται με σοβαρή ή βαριά νοητική καθυστέρηση ενώ άλλοι σχετίζονται με περιβαλλοντικά αίτια και συνδέονται συνήθως με ελαφριά νοητική καθυστέρηση

(Zigler & Hodapp, 1986). Τα αίτια της νοητικής καθυστέρησης ταξινομούνται σε αυτά της προγεννητικής, της περιγεννητικής ή της μεταγεννητικής περιόδου, ανάλογα με το χρόνο εμφάνισής τους. Απαραίτητη προϋπόθεση, ωστόσο, είναι η εμφάνισή των αιτιών να γίνεται αντιληπτή πριν το 18<sup>ο</sup> έτος της χρονολογικής ηλικίας του ατόμου, καθώς η νοητική καθυστέρηση αποτελεί μια αναπτυξιακή διαταραχή (Salvador- Carulla & Bertelli, 2008).

## **I. Προγεννητική Περίοδος**

Ένας βασικός παράγοντας εμφάνισης νοητικής καθυστέρησης φαίνεται να συνδέεται με την κληρονομικότητα. Άτομα που έχουν τουλάχιστον ένα συγγενή με νοητική καθυστέρηση στο οικογενειακό τους πλαίσιο είναι πιθανό να αναπτύξουν χαρακτηριστικά νοητικής καθυστέρησης (Zigler & Hodapp , 1986). Το ίδιο ισχύει και για άτομα τα οποία έχουν κληρονομήσει από τους προγόνους τους φτωχό γεννητικό υπόβαθρο. Οι γενετικές ανωμαλίες οι οποίες προκύπτουν κυρίως από παθολογικά γονίδια που έχουν κληρονομηθεί από τους γονείς ή από λάθη κατά το συνδυασμό των γονιδίων φαίνεται να ευθύνονται και εκείνες για νοητική καθυστέρηση (Zigler & Cascione , 1984). Για παράδειγμα ένα πολύ γνωστό σύνδρομο, το σύνδρομο Down, οφείλεται συνήθως σε τρισωμία του χρωμοσώματος 21 (Zigler & Hodapp , 1986).. Αντίστοιχα, το σύνδρομο Williams οφείλεται σε μεταλλάξεις γονιδίων ενώ το σύνδρομο Klinefelter είναι αποτέλεσμα αποκοπής που συμβαίνει στα φυλετικά χρωμοσώματα. Άλλα γνωστά σύνδρομα τα οποία οφείλονται σε γενετικές ή χρωμοσωμικές ανωμαλίες είναι το σύνδρομο Rett, το σύνδρομο του εύθραυστου X και το σύνδρομο Prader- Willi (Katz & Lazcano-Ponce, 2008). Επιπλέον, υπάρχουν ασθένειες που κληρονομούνται από τους γονείς στα παιδιά και σχετίζονται με γονιδιακές ή μεταβολικές διαταραχές. Ορισμένα σφάλματα σε επικρατή γονίδια ή μονά υπολειπόμενα γονίδια ευθύνονται για ασθένειες όπως είναι η οζώδης σκλήρυνση και η φαιτυλκετονουρία αντίστοιχα (Zigler & Cascione , 1984). Επίσης, το σύνδρομο Mowalt- Wilson αποτελεί και αυτό κληρονομικό παράγοντα εμφάνισης νοητικής καθυστέρησης. Στην προγεννητική περίοδο είναι πιθανό, επίσης, να δημιουργηθούν λοιμώξεις όταν το έμβryo βρίσκεται ακόμη στη μήτρα της μητέρας του. Τέτοιες λοιμώξεις αποτελούν η εγκεφαλίτιδα και η ερυθρά της μητέρας ή του νεογνού. Επιπλέον, είναι πιθανό να υπάρξουν ενδομήτρια ατυχήματα. Το αλκοόλ που μπορεί να λαμβάνει η μητέρα σε όλη τη διάρκεια της εγκυμοσύνης, η κακή διατροφή

Μελέτη διαστάσεων της κοινωνικό-γνωστικής ανάπτυξης ατόμων με νοητική καθυστέρηση ή η έκθεση της σε τοξικές ουσίες, όπως μόλυβδο ή υδράργυρο, φαίνεται, επίσης, να σχετίζονται με τη νοητική καθυστέρηση (Katz & Lazcano-Ponce, 2008).

## **II. Περιγεννητική Περίοδος**

Η περιγεννητική περίοδος αναφέρεται σε προβλήματα και επιπλοκές που είναι πιθανό να συμβούν κατά τη διάρκεια του τοκετού. Ο πρόωρος τοκετός και η περιγεννητική ανοξία, δηλαδή η έλλειψη πρόσληψης οξυγόνου από το έμβρυο, ή η περιγεννητική ισχαιμία, δηλαδή η έλλειψη πρόσληψης αίματος, αποτελούν μαζί με τις λοιμώξεις τους πιο συνήθεις παράγοντες εμφάνισης νοητικής καθυστέρησης σε αυτό το στάδιο (Katz & Lazcano-Ponce, 2008).

## **III. Μεταγεννητική Περίοδος**

Μετά το πέρας της κύησης, ασθένειες του βρέφους, όπως είναι η μηνιγγίτιδα, ο κοκκύτης και η ίλαρά, θεωρούνται αίτια εμφάνισης νοητικής καθυστέρησης. Στην ίδια κατηγορία βρίσκονται και οι κρανιοεγκεφαλικές κακώσεις που μπορεί να υποστεί το βρέφος μετά τη γέννησή του. Επιδημιολογικές μελέτες αναφέρουν, επίσης, τη σχέση μεταξύ νοητικής καθυστέρησης και έλλειψης ερεθισμάτων. Συγκεκριμένα, υποστηρίζουν ότι υπάρχει αυξημένη πιθανότητα εμφάνισης νοητικής καθυστέρησης στην περίπτωση που το άτομο ζει και αναπτύσσεται στα πλαίσια ενός αποστερημένου ή ιδρυματοποιημένου περιβάλλοντος (Katz & Lazcano-Ponce, 2008).

## **2. Κοινωνική γνώση**

### **2.1. Ορισμός**

Η κοινωνική γνώση στοχεύει στην ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται και να ανταποκρίνεται με κατάλληλο τρόπο στη συμπεριφορά και στα συναισθήματα των άλλων. Επίσης, αφορά στην ερμηνεία των προθέσεων των άλλων ατόμων. Η κοινωνική γνώση σχετίζεται με την αποκωδικοποίηση των μηνυμάτων που κάποιος άλλος εκφράζει. Η αποκωδικοποίηση αυτή πραγματοποιείται με τη βοήθεια γνωστικών στρατηγικών που διαθέτει το ίδιο το άτομο (Sturmev, 2004). Επίσης, η κοινωνική γνώση περιλαμβάνει τη σχεδίαση και την εκτέλεση κατάλληλων τρόπων ανταπόκρισης σε καθημερινά ετερόκλητα κοινωνικά πλαίσια μέσα από δύο διαδικασίες. Η πρώτη διαδικασία αναφέρεται στην κωδικοποίηση ενώ η δεύτερη διαδικασία αφορά στην αποκωδικοποίηση των κοινωνικών μηνυμάτων, που κάποιος εκφράζει. Κατά τη διάρκεια της κωδικοποίησης, το άτομο εστιάζει την προσοχή του σε συγκεκριμένα κοινωνικά στοιχεία τα οποία σε ένα επόμενο στάδιο τα αναπαριστά και τα αποθηκεύει στην εργαζόμενη μνήμη του. Από την άλλη πλευρά κατά τη διάρκεια της αποκωδικοποίησης, το άτομο εξάγει τα δικά του συμπεράσματα σχετικά με το μήνυμα που έλαβε και τις προθέσεις του ατόμου που το παρήγαγε (Sturmev, 2004).

### **2.2. Κοινωνικο- γνωστικές δεξιότητες**

Οι κοινωνικο- γνωστικές δεξιότητες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο τόσο στην κοινωνική όσο και στη γνωστική ανάπτυξη του ατόμου με νοητική καθυστέρηση και συνεπώς έχουν για αυτό ζωτικής σημασίας χαρακτήρα. Έχοντας αυτές στο ρεπερτόριό του, το άτομο είναι σε θέση να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος και ταυτόχρονα να συμβάλει στη διαμόρφωση της κοινωνικής του πραγματικότητας (Tekinarslan & Sucuoğlu, 2007). Μπορεί να δημιουργήσει και να διατηρήσει κοινωνικές σχέσεις με άλλα άτομα καθώς, επίσης, και να προβλέψει τις αντιδράσεις των άλλων ανθρώπων (Sturmev, 2004). Επιπλέον, καθίσταται ικανό να ζήσει με όσο το δυνατό πιο ανεξάρτητο τρόπο (Bradshaw, 2001).

Στην τυπική ανάπτυξη οι κοινωνικο- γνωστικές δεξιότητες αρχίζουν από πολύ νωρίς. Ήδη, από τους πρώτους μήνες της ζωής του, το βρέφος συνηθίζει να χρησιμοποιεί τη μίμηση για να γνωρίσει τον κόσμο που το περιβάλλει. Περίπου στους 7 μήνες αρχίζει να επικοινωνεί με μη λεκτικό τρόπο, εκφράζοντας τα συναισθήματά του κυρίως με το κλάμα και τις εκφράσεις του προσώπου του (Keamey & Healy, 2011). Αυτή η πρώιμη συναισθηματική συμμετοχή του βρέφους στο οικογενειακό πλαίσιο σταδιακά εξελίσσεται σε πιο σύνθετες και πολύπλοκες κοινωνικές σχέσεις. Μεγαλώνοντας, το παιδί περνά από τα βαβίσματα στον αναπτυγμένο λόγο ο οποίος υποστηρίζεται από πλήθος επικοινωνιακών και γλωσσικών δεξιοτήτων. Μεταξύ των 2 και 7 ετών αρχίζει πλέον να κατανοεί και να ερμηνεύει τις προθέσεις, τα κίνητρα, τις σκέψεις και τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων και αντιλαμβάνεται πως το σύνολο αυτών των στοιχείων επηρεάζει και διαμορφώνει τη συμπεριφορά τους (Nieuwenhuijzen & Vriens, 2012). Αυτή η διαδικασία ερμηνείας των νοητικών καταστάσεων ανήκει στη «Θεωρία του Νου» (Nieuwenhuijzen & Vriens, 2012) και εφαρμόζεται συχνά στην εκπαιδευτική παρέμβαση των ατόμων με νοητική καθυστέρηση.

Όταν, το άτομο περάσει αυτά τα πρώιμα στάδια της κοινωνικο-γνωστικής ανάπτυξης έχει αποκτήσει κάποιες βασικές κοινωνικο- γνωστικές δεξιότητες. Αυτές είναι η κοινωνική αντίληψη και η παραγωγή στρατηγικών (Pierce et al, 2010). Η κοινωνική αντίληψη έγκειται στην ικανότητα του ατόμου να ερμηνεύει συσχετιζόμενα, λεκτικά και μη λεκτικά, κοινωνικά μηνύματα από άλλους. Τέτοιου είδους κοινωνικές νύξεις αποτελούν οι λέξεις, οι εκφράσεις του προσώπου, ο τόνος της φωνής καθώς επίσης και η γλώσσα του σώματος. Η δεύτερη κοινωνικο- γνωστική δεξιότητα, η παραγωγή στρατηγικών, εκφράζει την ικανότητα του ατόμου να σκέφτεται στρατηγικές προκειμένου να επιλύσει διαφορετικού τύπου κοινωνικά προβλήματα τα οποία συνάδουν με την ηλικία του και ταυτόχρονα ταιριάζουν στη συνθήκη (Pierce et al, 2010). Για παράδειγμα, όταν ένας μαθητής δει το συμμαθητή του να του ρίχνει το βιβλίο κάτω από το θρανίο, μια κατάλληλη στρατηγική θα ήταν να εκφράσει τη δυσαρέσκειά του στη δασκάλα του. Η ίδια στρατηγική, ωστόσο, δε θα ήταν δόκιμη και αποτελεσματική στην περίπτωση που ο συμμαθητής είχε πράξει αυτήν την ενέργεια τυχαία ή κατά λάθος, δεν είχε δηλαδή κακή πρόθεση.

Στο πλαίσιο της κοινωνικής αντίληψης και της παραγωγής στρατηγικών, το άτομο αναπτύσσει και άλλες, εξίσου σημαντικές κοινωνικο- γνωστικές δεξιότητες.

Μελέτη διαστάσεων της κοινωνικό-γνωστικής ανάπτυξης ατόμων με νοητική καθυστέρηση

Αναγνωρίζει πρόσωπα και αποκρυπτογραφεί τις εκφράσεις τους. Ερμηνεύει τις συμπεριφορές και τις προθέσεις των άλλων ανθρώπων, αναγνωρίζει τη συναισθηματική κατάσταση στην οποία αυτά βρίσκονται και διακρίνει τα συναισθήματά τους κάθε φορά (Pitcairn & Wishart , 2000). Επιπλέον, ακολουθεί οδηγίες ακούγοντας προσεκτικά, περιμένει τη σειρά του και είναι σε θέση να αρχίσει και να διατηρήσει διάλογο με κάποιο άλλο άτομο (Arslan, 2010). Μέσω της κοινωνικο- γνωστικής μάθησης το άτομο αναπτύσσει, επίσης, ενσυναίσθηση και πνεύμα συνεργασίας τα οποία το βοηθούν να αλληλεπιδρά πιο αποδοτικά με τους γύρω του. Επιπροσθέτως, το άτομο μαθαίνει να μοιράζεται τις επιθυμίες του, να ανταλλάσσει ευχές, να ζητά βοήθεια ή συγγνώμη και να ευχαριστεί τους γύρω του όταν η συνθήκη το απαιτεί (Pierce et al, 2010).Επίσης, μαθαίνει να είναι λειτουργικό σε κοινωνικά πλαίσια, για παράδειγμα μέσα μαζικής μεταφοράς, εστιατόρια, υπηρεσίες, είναι σε θέση να διαχειρίζεται χρηματικά ποσά και να αντιμετωπίζει αρνητικές καταστάσεις, όπως είναι τα πειράγματα και οι χλευασμοί από άλλους (Arslan, 2010).

### **2.3. Κοινωνικο - γνωστικές δεξιότητες και νοητική καθυστέρηση**

Πολλές έρευνες υποστηρίζουν ότι στα πρώτα χρόνια της ζωής η ανάπτυξη των κοινωνικο- γνωστικών δεξιοτήτων των παιδιών με νοητική καθυστέρηση είναι παρόμοια, ως προς τα στάδια που διέρχεται, με αυτήν των παιδιών με τυπική ανάπτυξη, μολονότι η ανάπτυξη των ατόμων με νοητική καθυστέρηση φαίνεται να καθυστερεί ακολουθώντας ένα βραδύτερο ρυθμό συγκριτικά με την ανάπτυξη των ατόμων τυπικής ανάπτυξης (Lewis et al, 2006).

Εντούτοις, τα ερευνητικά ευρήματα που ακολουθούν παρακάτω επισημαίνουν αρκετές διαφορές στην κοινωνικο-γνωστική ανάπτυξη μεταξύ των ατόμων με νοητική καθυστέρηση και των ατόμων με τυπική ανάπτυξη. Ειδικότερα, διαφαίνονται δυσκολίες στην απόκτηση κοινωνικο- γνωστικών δεξιοτήτων από την πλευρά των ατόμων με νοητική καθυστέρηση. Όσον αφορά την από κοινού εστίαση της προσοχής, υποστηρίζεται ότι τα βρέφη με νοητική καθυστέρηση είναι σε θέση να κατευθύνουν το βλέμμα τους στη μεριά που οι άλλοι κοιτάζουν ή δείχνουν (Morera, 2006).

Μελέτη διαστάσεων της κοινωνικό-γνωστικής ανάπτυξης ατόμων με νοητική καθυστέρηση

Η απόκτηση, όμως, αυτής της δεξιότητας γίνεται με αργό ρυθμό και υπάρχει πιθανότητα να μη φτάσει στο ίδιο εξελικτικό στάδιο με αυτό της τυπικής ανάπτυξης (Legestree & Fisher , 2008). Έρευνα των Nader- Grosbois και Lefevre (2011) σε 29 παιδιά προσχολικής ηλικίας με νοητική καθυστέρηση επισημαίνει ότι τα ποσοστά της από κοινού εστίασης της προσοχής είναι κατά 50% χαμηλότερα από ότι αυτά των παιδιών με τυπική ανάπτυξη.

Επίσης, σχετικά με τη διαδικασία της μίμησης, ως μέσου επικοινωνίας με άλλα άτομα, έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση ήδη από τους πρώτους μήνες της ζωής τους και έπειτα καταφέρνουν να μιμηθούν κυρίως τα οικεία τους πρόσωπα και τις εκφράσεις αυτών. Εντούτοις, συνηθίζουν να χρησιμοποιούν τη στρατηγική της μίμησης με μη αποτελεσματικό τρόπο, χωρίς δηλαδή να το απαιτεί η περίπτωση, σε αντίθεση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης τα οποία μιμούνται με αυτόνομο τρόπο προκειμένου να επιλύσουν κάποιο γνωστικό έργο (Nader- Grosbois & Lefevre, 2011). Εξετάζοντας την κοινωνική αντίληψη και την παραγωγή στρατηγικών σε συνολικά 117 παιδιά με νοητική καθυστέρηση και τυπική ανάπτυξη, οι Leffert, Siperstein και Millikan, (2000) διαπίστωσαν ότι τα άτομα με νοητική καθυστέρηση αντιμετωπίζουν δυσκολία στην ερμηνεία και στην κατανόηση της πρόθεσης των άλλων ανθρώπων. Επιπλέον, μπερδεύονται όταν πρέπει να αντιμετωπίσουν πολλαπλά κοινωνικά ερεθίσματα και συνήθως καταφεύγουν στη βοήθεια των σημαντικών άλλων προκειμένου αυτοί να ανταποκριθούν στην εν λόγω περίπτωση.

Μια ακόμη ειδοποιός διαφορά ως προς τις κοινωνικο-γνωστικές δεξιότητες των ατόμων με νοητική καθυστέρηση και των ατόμων με τυπική ανάπτυξη αφορά στη διαδικασία της επικοινωνίας με άλλους. Έρευνες των Pitcairn & Wishart (2000) έχουν δείξει ότι παιδιά με σύνδρομο Down συχνά αντιμετωπίζουν δυσκολία στο να αντιληφθούν και να ερμηνεύσουν τις εκφράσεις του προσώπου των γονέων τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μη μπορούν να ανταποκριθούν βλεμματικά (Fidler & Philofsky, Hepburn, Rogers, 2005).

Όσον αφορά στην αντίληψη συναισθηματικών εκφράσεων, έρευνα των Hebblethwaite , Jahoda, και Dagnan (2011) σε 19 ενήλικες με νοητική καθυστέρηση υποστηρίζει ότι τα άτομα αυτά εμφανίζουν χαμηλότερες επιδόσεις στην αναγνώριση, στην κατανόηση και στην έκφραση των συναισθημάτων σε σχέση με τα άτομα τυπικής ανάπτυξης. Επίσης, έρευνα του Moore, το 2001, αναφέρει ότι οι ενήλικες με



Μελέτη διαστάσεων της κοινωνικό-γνωστικής ανάπτυξης ατόμων με νοητική καθυστέρηση  
νοητική καθυστέρηση εμφανίζουν δυσκολίες στην ονομασία και στην αναγνώριση συναισθημάτων.

Πολλές φορές, τα άτομα με νοητική καθυστέρηση, ιδίως αυτά με σύνδρομο Down, αντιμετωπίζουν δυσκολία στην ανεύρεση της κατάλληλης και αποτελεσματικής στρατηγικής για την επίλυση ενός κοινωνικού προβλήματος (Wishart , 1993,1996· Pitcairn & Wishart , 1994· Kasari & Freeman , 2001 · Jahromi et al , 2008) ενώ άλλες φορές δεν επιλέγουν με τα κατάλληλα κριτήρια λύσεις προκειμένου να επιτύχουν ένα στόχο (Fidler &Philofsky, Hepburn, Rogers, 2005).

Τέλος, ένας μεγάλος αριθμός παιδιών με νοητική καθυστέρηση δε διαθέτει τις απαραίτητες γλωσσικές δεξιότητες, για παράδειγμα στον εκφραστικό λόγο, τη σύνταξη ή την πραγματολογία, έτσι ώστε να επικοινωνήσει με αποτελεσματικό τρόπο και να λύσει ένα κοινωνικού τύπου πρόβλημα (Edeh & Hickson, 2002). Την ίδια υπόθεση επιβεβαιώνει η έρευνα των Howlin, Elison, Udwin, και Stinton (2010) σε 92 ενήλικες με σύνδρομο Williams. Η εν λόγω έρευνα υποστηρίζει ότι οι γλωσσικές δεξιότητες παρουσιάζουν μικρή βελτίωση με την πάροδο των χρόνων στα άτομα με νοητική καθυστέρηση.

Από τα παραπάνω ερευνητικά ευρήματα γίνεται εύκολα αντιληπτό το γεγονός ότι τα άτομα με νοητική καθυστέρηση εμφανίζουν δυσκολίες στην ανάπτυξη και στη διαμόρφωση κοινωνικο-γνωστικών δεξιοτήτων και στρατηγικών σε σχέση με τα άτομα τυπικής ανάπτυξης. Οι περιορισμοί, μάλιστα, γίνονται εμφανέστεροι στους τομείς της κοινωνικής αντίληψης, της αντίληψης συναισθηματικών εκφράσεων και της παραγωγής κατάλληλων και αποτελεσματικών στρατηγικών και λύσεων. Κατά καιρούς έχουν αναφερθεί πολλοί λόγοι οι οποίοι πιθανόν ευθύνονται για την εμφάνιση δυσκολιών σχετικά με τις κοινωνικο-γνωστικές δεξιότητες στα άτομα με νοητική καθυστέρηση. Οι Oliva και La Greca (1988) υποστηρίζουν ότι αυτές οι δυσκολίες πιθανόν να είναι αποτέλεσμα νευρολογικών δυσλειτουργιών του εγκεφάλου, εφόσον από αυτόν πηγάζουν οι μηχανισμοί ανάπτυξης των δεξιοτήτων του ανθρώπου. Οι Sargent (1991) και Warger και Rutherford (1996) επισημαίνουν ότι οι περιορισμοί στους τομείς των γνωστικών λειτουργιών, δηλαδή της προσοχής, της μνήμης, της αντίληψης, της μάθησης, της σκέψης και του επιπέδου εγρήγορσης, αποτελούν παράγοντες εμφάνισης δυσκολιών στην ανάπτυξη κοινωνικο- γνωστικών δεξιοτήτων. Επιπλέον, περιορισμοί στη διάκριση, στη γενίκευση καθώς επίσης και στην τυχαία μάθηση ίσως να ευθύνονται ως ένα βαθμό. Τα παιδιά με νοητική

Μελέτη διαστάσεων της κοινωνικό-γνωστικής ανάπτυξης ατόμων με νοητική καθυστέρηση

καθυστέρηση συχνά δε διαθέτουν επικοινωνιακού τύπου στρατηγικές ή δε γνωρίζουν ποια από αυτές είναι η καταλληλότερη για κάθε περίπτωση. Σύμφωνα με τους Elliott και Faupel (1997) το περιβάλλον αποτελεί έναν ακόμη παράγοντα εμφάνισης δυσκολιών καθώς πολλές φορές δεν προάγει την ομαλή ένταξη των ατόμων με νοητική καθυστέρηση στο κοινωνικό πλαίσιο. Εστιάζει στις αδυναμίες των ατόμων αυτών με αποτέλεσμα αφενός να τα οδηγεί σε απομόνωση από την κοινωνία και αφετέρου να ελαχιστοποιεί τις ευκαιρίες και τις πιθανότητες για μάθηση μέσω της παρατήρησης.

### **3. Επίλυση κοινωνικού τύπου προβλημάτων**

Για να προσαρμοστεί κατάλληλα στις απαιτήσεις της κοινωνίας, το άτομο θα πρέπει να είναι κατά το δυνατόν κοινωνικά επαρκές και λειτουργικό. Απαραίτητες για αυτό το σκοπό κρίνονται οι κοινωνικό- γνωστικές δεξιότητες τις οποίες το άτομο μπορεί να χρησιμοποιήσει σε κοινωνικού τύπου καταστάσεις προκειμένου να αποκτήσει ή να διατηρήσει την ενίσχυση του περιβάλλοντός του (Kearney & Healy, 2011). Στο πλαίσιο αυτών των μαθημένων συμπεριφορών εντάσσεται η επίλυση κοινωνικού τύπου προβλημάτων.

#### **3.1. Ορισμός και χαρακτηριστικά**

Η επίλυση κοινωνικού τύπου προβλημάτων είναι ιδιαίτερος σημαντική για την ψυχολογική προσαρμογή του ατόμου διότι επηρεάζει κατά ένα μεγάλο βαθμό την προσαρμοστική του λειτουργία στην αντιμετώπιση στρεσογόνων καταστάσεων. Όσες περισσότερες στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων διαθέτει ένα άτομο τόσο πιο έτοιμο και ικανό αισθάνεται ώστε να διαχειριστεί μία προβληματική κατάσταση (D'Zurilla, Thomas, Goldfried, Marvin, 1971). Επίσης, η επίλυση κοινωνικού τύπου προβλημάτων αποτελεί βασικό παράγοντα ενίσχυσης του αυτο- προσδιορισμού του ατόμου. Διαθέτοντας ένα ευρύ δυναμικό αποτελεσματικών εναλλακτικών λύσεων, το άτομο είναι σε θέση να πάρει τις κατάλληλες αποφάσεις ώστε να βελτιώσει την ποιότητα και τον τρόπο της ζωής του (Nota, Ferrari, Soresi, & Wehmeyer, 2007). Ακόμη, η πρόταση και εφαρμογή λύσεων σε ένα ευδιάκριτο πρόβλημα βοηθά στην ανάπτυξης ανεξαρτησίας και αυτονομίας του ατόμου (Agran & Wehmeyer, 1999· Stainback & Stainback, 1996). Από την άλλη πλευρά, η δυσκολία στην επίλυση κοινωνικού τύπου προβλημάτων συχνά αποτελεί παράγοντα ανεπιτυχούς μετά-σχολικής προσαρμογής για τους ενήλικες με νοητική καθυστέρηση (Nota, Ginevra, & Carrieri, 2010). Για παράδειγμα, η δυσκολία χειρισμού προβληματικών καταστάσεων αρκετές φορές συνεπάγεται περιορισμό εργασιακών ευκαιριών για αυτά τα άτομα (Greenspan & Shoultz, 1981). Κάποιες φορές, μάλιστα, είναι πιθανό τα άτομα με νοητική καθυστέρηση να οδηγηθούν σε κοινωνική απομόνωση (Park, Gaylord- Ross, 1989). Η επίλυση κοινωνικού τύπου προβλημάτων αναφέρεται στην ανεύρεση αποτελεσματικών λύσεων σε προβλήματα που είναι πιθανό να συμβούν στην

καθημερινή ζωή. Ειδικότερα, αποτελεί μια κοινωνική και συνάμα γνωστική διαδικασία μέσω της οποίας το άτομο αφενός προσπαθεί να βρει ποικίλες αποτελεσματικές λύσεις σε προβληματικές καταστάσεις και αφετέρου αυξάνει την πιθανότητα επιλογής της καταλληλότερης λύσης ανάμεσα σε πολλές εναλλακτικές (D' Zurilla & Goldfried , 1971). Η επίλυση κοινωνικού τύπου προβλημάτων περιλαμβάνει την ανάλυση και την κατανόηση της κατάστασης, στην οποία βρίσκεται το άτομο και τη χρήση των διαθέσιμων πληροφοριών με σκοπό τον προσδιορισμό, το σχεδιασμό και την εκτέλεση λύσεων (Matson, Dempsey, Fodstad, 2009). Ως πρόβλημα ορίζεται μία από τις ακόλουθες περιπτώσεις: α) μια αίσθηση δυσκολίας που αντιμετωπίζει το άτομο σε μια δραστηριότητα, β) ένα κενό ή ένα εμπόδιο που πρέπει το άτομο να παρακάμψει, γ) μία κατάσταση η οποία δεν προσφέρει πνεύμα ικανοποίησης στο άτομο και για αυτό πρέπει να τροποποιηθεί, και δ) μια αντίληψη μιας διάστασης ανάμεσα στην παρούσα κατάσταση και σε αυτή που επιθυμεί το άτομο να καταλήξει (Evans, 1989). Στην καθημερινή ζωή υπάρχουν δυο βασικά είδη κοινωνικών προβλημάτων (Shure & Spivack , 1980). Από τη μία πλευρά, υπάρχουν κοινωνικά προβλήματα τα οποία σχετίζονται με τις σχέσεις του ατόμου με τους ενηλίκους ή τους σημαντικούς άλλους. Για παράδειγμα, σε μια τέτοια συνθήκη το άτομο προσπαθεί να αποφύγει τον εκνευρισμό ή το θυμό της μητέρας του καθώς έχει καταστρέψει ένα αγαπημένο της αντικείμενο. Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν κοινωνικά προβλήματα που αφορούν στην αλληλεπίδραση των ατόμων με τους συνομηλίκους τους. Σε μια τέτοια περίπτωση, για παράδειγμα, το άτομο προσπαθεί να ενταχθεί σε ένα φιλικό περιβάλλον από το οποίο θεωρείται ανεπιθύμητο.

Η διαδικασία επίλυσης κοινωνικού τύπου προβλημάτων πραγματοποιείται με τη βοήθεια μιας σειράς κοινωνικο- γνωστικών δεξιοτήτων. Έχοντας αυτές στο ρεπερτόριό του, το άτομο καθίσταται ικανό να λύσει το κοινωνικό πρόβλημα που αντιμετωπίζει. Οι απαιτούμενες δεξιότητες για την επίλυση κοινωνικών προβλημάτων είναι οι ακόλουθες (Spivack, Atman , 1974· D' Zurilla & Goldfried , 1971· Kransor , 1982· Sarason , 1981· Siegel & Platt , 1976· O' Reilly & Chadney-Rusch , 1992· O' Reilly , Lancioni, & Kieras , 2000· Park & Gaylord- Ross , 1989).

- I. Αρχικά, το άτομο διακρίνει τα κυριότερα κοινωνικά ερεθίσματα του περιβάλλοντος του, τα αποκωδικοποιεί και τα ερμηνεύει.

Μελέτη διαστάσεων της κοινωνικό-γνωστικής ανάπτυξης ατόμων με νοητική καθυστέρηση

- II. Αναγνωρίζει και προσδιορίζει την προβληματική κατάσταση που εμφανίζεται στην καθημερινή ζωή
- III. Αναζητεί και βρίσκει την αιτία που προκαλεί το κοινωνικό πρόβλημα
- IV. Κατανοεί και ερμηνεύει τα συναισθήματα που επιφέρει το πρόβλημα τόσο στο ίδιο το άτομο όσο και στα υπόλοιπα πρόσωπα που εμπλέκονται
- V. Δημιουργεί μια πληθώρα εναλλακτικών συμπεριφορών και λύσεων οι οποίες βασίζονται στην έννοια της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας
- VI. Συγκρίνει τις συνέπειες που θα επιφέρει κάθε λύση έτσι, ώστε να είναι σε θέση να απορρίψει τις λιγότερο κατάλληλες από αυτές
- VII. Επιλέγει την καταλληλότερη κατά εκτίμηση λύση για την άρση του προβλήματος, η οποία στη συνέχεια θα εκτελεστεί από ένα σύνολο διαδοχικών βημάτων- ενεργειών
- VIII. Εφαρμόζει την κοινωνική συμπεριφορά η οποία αναμένεται ότι θα λύσει το πρόβλημα
- IX. Αξιολογεί την αποτελεσματικότητα καθώς και τις επιπτώσεις που είχε η εφαρμογή της επιλεγμένης λύσης στο κοινωνικό πρόβλημα έτσι, ώστε να γνωρίζει αν θα επαναλάβει ή όχι τη χρήση της

(Spivack, Atman , 1974· D' Zurilla & Goldfried , 1971· Kransor , 1982· Sarason , 1981· Siegel & Platt , 1976· O' Reilly & Chadney- Rusch , 1992· O' Reilly , Lancionni, & Kieras , 2000· Park & Gaylord- Ross , 1989).

Το άτομο εφαρμόζει τις παραπάνω ιεραρχημένες δεξιότητες προκειμένου να επιλύσει ένα κοινωνικού τύπου πρόβλημα. Ωστόσο, αυτές οι δεξιότητες - βήματα μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε παραπάνω από μία προβληματικές καταστάσεις. Με άλλα λόγια, μπορούν να τροποποιηθούν κατάλληλα και να γενικευτούν σε πολλά διαφορετικά και ετερόκλητα πλαίσια (Gumpel , 1994). Επιπλέον, αξίζει να αναφερθεί το γεγονός ότι σημαντικό ρόλο στην επίλυση ή όχι του κοινωνικού προβλήματος δεν κατέχει μόνον η ποσότητα των εναλλακτικών λύσεων αλλά και η ποιότητα αυτών. Έρευνες δείχνουν ότι όσο αυξάνεται η χρονολογική ηλικία των ατόμων με νοητική

Μελέτη διαστάσεων της κοινωνικό-γνωστικής ανάπτυξης ατόμων με νοητική καθυστέρηση καθυστέρηση, σημαντικό στοιχείο αποτελεί η ποιότητα των λύσεων που χρησιμοποιούν, καθώς αυτή σχετίζεται άμεσα με το βαθμό προσαρμοστικότητας του ατόμου στο περιβάλλον του. Επίσης, η επιλογή της καταλληλότερης συμπεριφοράς συχνά ποικίλει ανάλογα με τον τρόπο σκέψης, την προσωπικότητα και τις προηγούμενες εμπειρίες του κάθε ατόμου (Spivack & Shure, 1974).

Οι D' Zurilla και Goldfried, το 1971, διατύπωσαν μια σχετική θεωρία η οποία υποστηρίζει ότι η επίλυση κοινωνικού τύπου προβλημάτων καθορίζεται από δύο βασικές διαδικασίες – κατευθύνσεις. Η πρώτη διαδικασία αφορά στον τρόπο αντίληψης του προβλήματος και η δεύτερη διαδικασία αναφέρεται στον τύπο επίλυσης του προβλήματος.

- I. Ο τρόπος αντίληψης του προβλήματος είναι μια γνωστικο - συναισθηματική διαδικασία η οποία λειτουργεί ως κινητήρια δύναμη στην επίλυση του κοινωνικού προβλήματος. Διακρίνεται σε α) θετικό και β) αρνητικό, ανάλογα με τη διάθεση και τον τρόπο που το άτομο αντιλαμβάνεται το πρόβλημα.
  - Στην πρώτη περίπτωση, το άτομο εκτιμά το πρόβλημα ως μια θετική πρόκληση, πιστεύει ότι μπορεί να το λύσει μετά από κάποιο χρονικό διάστημα με προσπάθεια και επιμονή και προτιμά να το αντιμετωπίζει αντί να το αποφεύγει.
  - Αντίθετα, στη δεύτερη περίπτωση το άτομο θεωρεί το πρόβλημα σημαντική απειλή, αμφιβάλει για το αν μπορεί να το λύσει και αναπτύσσει συναισθήματα λύπης, αναστάτωσης και άγχους.
  
- II. Ο τύπος επίλυσης του προβλήματος, σύμφωνα με τους D' Zurilla και Goldfried, βασίζεται σε γνωστικές και συμπεριφορικές στρατηγικές τις οποίες χρησιμοποιεί το άτομο στην προσπάθειά του να κατανοήσει και να ερμηνεύσει τα προβλήματα της καθημερινής ζωής. Επίσης, αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να βρίσκει κατάλληλες και αποτελεσματικές λύσεις. Σε αυτή την περίπτωση είναι πιθανό να υπάρξουν τρεις κατευθύνσεις

- Στην πρώτη εκδοχή, το άτομο λειτουργεί με συστηματικό τρόπο. Συλλέγει πληροφορίες για το πρόβλημα, προσδιορίζει τα εμπόδια και θέτει ρεαλιστικούς στόχους. Επιπλέον, επιλέγει την καταλληλότερη λύση από ένα πλήθος που έχει σκεφτεί και διαθέτει στο ρεπερτόριό του. Είναι γνώστης των συνεπειών της λύσης που επέλεξε και αξιολογεί την αποτελεσματικότητα της αφότου την εφαρμόσει. Συνήθως, αυτή η διαδικασία πραγματοποιείται μέσω της αυτενέργειας του ατόμου και επιφέρει θετικά αποτελέσματα. Το άτομο, δηλαδή, καταφέρνει να λύσει το πρόβλημα που αντιμετωπίζει στην καθημερινότητά του.
- Στη δεύτερη εκδοχή, το άτομο επιχειρεί με τρόπο παρορμητικό να εφαρμόσει στρατηγικές και τεχνικές οι οποίες, ωστόσο, είναι ημιτελείς και περιορισμένες. Ένα τέτοιο άτομο δημιουργεί συνήθως λίγες εναλλακτικές λύσεις και εφαρμόζει την πρώτη από αυτές που έχει σκεφτεί. Επίσης, ελέγχει τις συνέπειες και αξιολογεί τη διαδικασία ακροθιγώς και έτσι είναι πολύ πιθανό να μην έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα, δηλαδή να μην καταφέρει να λύσει το κοινωνικό πρόβλημα.
- Στην τρίτη και τελευταία εκδοχή, το άτομο λειτουργεί με παθητικό τρόπο αποφεύγοντας το πρόβλημα ή προσπαθώντας να αναβάλει την επίλυσή του όσο το δυνατόν περισσότερο γίνεται. Αρκετές φορές αναμένει το πρόβλημα να λυθεί από μόνο του με το πέρασ του χρόνου και άλλες φορές αναθέτει σε άλλα άτομα την ευθύνη αυτή. Ζητά, δηλαδή, από άλλους να επιλύσουν εκείνοι το δικό του πρόβλημα.

### **3.2. Επίλυση κοινωνικού τύπου προβλημάτων και νοητική καθυστέρηση**

Στα άτομα με τυπική ανάπτυξη, οι πρώτες δεξιότητες επίλυσης κοινωνικού τύπου προβλημάτων αρχίζουν να εμφανίζονται περίπου στην ηλικία των εννέα μηνών (Joyce, Globe & Moody, 2006). Σε αυτή τη χρονική περίοδο, το βρέφος φαίνεται να αντιλαμβάνεται ως ένα βαθμό κάποιες προβληματικές καταστάσεις και προσπαθεί με

Μελέτη διαστάσεων της κοινωνικό-γνωστικής ανάπτυξης ατόμων με νοητική καθυστέρηση

το δικό του τρόπο να τις επιλύσει . Για παράδειγμα, στην περίπτωση που το παιχνίδι του πέσει στο πάτωμα και το ίδιο δε μπορεί να το πάρει, αρχίζει να κλαίει. Με αυτόν τον τρόπο, ζητά βοήθεια από κάποιο τρίτο πρόσωπο, το οποίο συνήθως είναι η μητέρα, ο πατέρας ή τα αδέρφια του. Αυτού του είδους οι κοινωνικές συμπεριφορές ακολουθούν το παιδί και στα επόμενα χρόνια της ζωής του. Το παιδί φαίνεται να απευθύνεται πάλι σε κάποιο άλλο πρόσωπο, όπως στο γονέα, στο δάσκαλο ή στο φίλο του , αυτή τη φορά με λεκτικό τρόπο προκειμένου το άλλο άτομο να επιλύσει το δικό του πρόβλημα. Για παράδειγμα, ένας μαθητής που χλευάζεται από τους συνομηλίκους του, συνήθως το αναφέρει αμέσως στη δασκάλα του. Μεγαλώνοντας, το άτομο συνήθως χρησιμοποιεί λιγότερο τη βοήθεια από άλλα άτομα και αναπτύσσει άλλες πιο αυτόνομες στρατηγικές. Για παράδειγμα, αν ένας ενήλικος καταστρέψει κατά λάθος ένα αγαπημένο αντικείμενο του φίλου του κατά πάσα πιθανότητα θα του ζητήσει συγγνώμη και θα προθυμοποιηθεί να το αντικαταστήσει ο ίδιος με ένα παρόμοιο (Joyce, Globe & Moody, 2006).

Αυτή η συστηματική διαδοχή από την εξαρτημένη συμπεριφορά στην ανεξάρτητη και αυτόνομη συχνά δε είναι τόσο ξεκάθαρη στα άτομα με νοητική καθυστέρηση. Οι Pitcairn και Wishart (2000) σε έρευνά τους σχετική με τη νοητική καθυστέρηση αναφέρουν ότι στο μεγαλύτερο μέρος της ζωής τους τα άτομα με σύνδρομο Down συνήθως προτιμούν, ως κατάλληλη λύση σε ένα κοινωνικού τύπου πρόβλημα, την αναζήτηση βοήθειας ή την ανάθεση ευθυνών σε άλλους. Παρότι, αναπτύσσουν από μικρή ηλικία συλλογισμούς που σχετίζονται με την αιτία και το αποτέλεσμα, εντούτοις αποφεύγουν να επιλύσουν τα ίδια το πρόβλημα επειδή είτε δε διαθέτουν ένα ευρύ δυναμικό κοινωνικών δεξιοτήτων και εναλλακτικών λύσεων είτε έχουν προσαρμοστεί σε μια μαθημένη αδυναμία που τα καθιστά κοινωνικά ανεπαρκή (Intagliata, 1978).

Πολλά άτομα με νοητική καθυστέρηση έχουν μειωμένες δεξιότητες επίλυσης κοινωνικού τύπου προβλημάτων (Wehmeyer και Kelchner , 1995). Δυσκολίες στην επίλυση κοινωνικού τύπου προβλημάτων είναι πιθανό να οδηγήσουν τα άτομα με νοητική καθυστέρηση σε αρνητικές καταστάσεις όπως απομόνωση, απόρριψη ή ακόμη και μειωμένη αυτοεκτίμηση (Anliak & Sahin, 2010). Επίσης, άτομα που αντιμετωπίζουν δυσκολία στις κοινωνικές τους σχέσεις συνήθως αναπτύσσουν προβλήματα που σχετίζονται με την ψυχική υγεία. Οι δεξιότητες επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων σχετίζονται άμεσα με την κοινωνική επάρκεια και την



Μελέτη διαστάσεων της κοινωνικό-γνωστικής ανάπτυξης ατόμων με νοητική καθυστέρηση προσαρμοστικότητα (D' Zurilla, & Sanna , 2004· D' Zurilla & Nezu , 1999). Έρευνα των Platt , Spivack , Altman και Altman, και Peizer (1974) σε 33 άτομα με ψυχιατρικές διαταραχές υποστηρίζει ότι οι διαφορές που αφορούν στην επίλυση κοινωνικού τύπου προβλημάτων στα άτομα αυτά φαίνεται να σχετίζονται άμεσα με την προσαρμοστική τους λειτουργία. Για αυτό το λόγο, άτομα που δεν παράγουν εύκολα διαφορετικές λύσεις σε υποθετικά κοινωνικά προβλήματα συχνά αποτυγχάνουν σε σημαντικές καταστάσεις της ζωής τους και καταλήγουν σε σοβαρά προβλήματα προσαρμοστικότητας.(D' Zurilla & Goldfried , 1971· Spivack , Platt, & Shure , 1976· Ubrain & Kendall , 1980).

Σε έρευνα με υποθετικές προβληματικές καταστάσεις, που έκανε ο Smith , το 1986, υποστηρίζεται ότι τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση δυσκολεύονται στην επίλυση κοινωνικού τύπου προβλημάτων. Δεν αναπτύσσουν εύκολα ένα ευρύ ρεπερτόριο εναλλακτικών λύσεων και δυσκολεύονται στη δημιουργία βήμα προς βήμα συλλογισμών με στόχο την επίτευξη του επιθυμητού στόχου. Επίσης, όπως υποστηρίζει έρευνα των Leffert, Siperstein και Millikan (2000) αδυνατούν να δουν μια συνθήκη από τη σκοπιά κάποιου τρίτου προσώπου και δεν κατανοούν εύκολα την πρόθεση των άλλων ατόμων που εμπλέκονται στο κοινωνικό πρόβλημα. Όταν πρόκειται να αντιμετωπίσουν προβληματικές καταστάσεις, τα άτομα με νοητική καθυστέρηση έχουν δυσκολία στη δημιουργία εναλλακτικών λύσεων ή στην επιλογή της καταλληλότερης από αυτές (Agran & Wehmeyer , 2005· Cole & Barrett , 1997· Crites & Dunn , 2004· Wehmeyer , Agran & Hughes , 2000). Μάλιστα, συνήθως επιλέγουν την πιο εύκολη ή οικεία προς αυτούς λύση (Agran & Wehmeyer , 2005). Επίσης, έρευνα των Shure, Spivack και Jaeger (1971) σε 62 παιδιά προσχολικής ηλικίας με νοητική καθυστέρηση υποστηρίζει ότι τα παιδιά αυτά παράγουν λιγότερες εναλλακτικές λύσεις σε ένα κοινωνικό πρόβλημα συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους με τυπική ανάπτυξη. Εμφανίζουν, ακόμη, αυξημένο χρόνο αντίδρασης και μειωμένο εύρος ως προς το είδος των απαντήσεων που παράγουν σε σχέση με τους συνομηλίκους τους με τυπική ανάπτυξη.

Ερευνώντας την επίλυση κοινωνικού τύπου προβλημάτων οι Tisdell και Lawrence , το 1986, σημείωσαν ότι τα άτομα με νοητική καθυστέρηση διαθέτουν λιγότερο κατάλληλες ή σχετικές με το πρόβλημα εναλλακτικές λύσεις συγκριτικά με τα άτομα με τυπική ανάπτυξη. Επίσης, οι αποκρίσεις τους σε προβληματικές καταστάσεις φαίνεται να είναι λιγότερες από αυτές των ατόμων με τυπική ανάπτυξη

Μελέτη διαστάσεων της κοινωνικό-γνωστικής ανάπτυξης ατόμων με νοητική καθυστέρηση

τόσο σε επίπεδο ποσότητας όσο και σε επίπεδο ποιότητας. Μάλιστα, οι Park και Gaylord - Ross (1989) εξετάζοντας τις κοινωνικές στρατηγικές σε τρεις νέους με νοητική καθυστέρηση, διαπίστωσαν ότι οι ίδιοι είχαν στο δυναμικό τους μόνον το 40% των κοινωνικών δεξιοτήτων που θα έπρεπε να διαθέτουν για τη χρονολογική του ηλικία. Επιπλέον, τα άτομα με νοητική καθυστέρηση συχνά τείνουν να χρησιμοποιούν απλές ερωτήσεις (π.χ. «μπορώ;») για να επιτύχουν τον επιθυμητό στόχο σε σύγκριση με τα άτομα τυπικής ανάπτυξης τα οποία διαθέτουν περισσότερο αναπτυγμένες γλωσσικές δεξιότητες. Αυτό το γεγονός επιβεβαιώνει και η έρευνα του Smith (1986) σε 17 παιδιά με μέτρια και σοβαρή νοητική καθυστέρηση.

Ωστόσο, υποστηρίζεται ότι τα άτομα με νοητική καθυστέρηση μπορούν να μάθουν να λύνουν κοινωνικά προβλήματα τα οποία, μάλιστα, αφορούν σε ετερόκλητα πλαίσια (Agran & Hughes , 1997· Agran & Wehmeyer , 1999). Σε μια από τις έρευνές τους οι Hughes και Rusch, το 1989, δίδαξαν σε δύο άτομα με νοητική καθυστέρηση να λύνουν προβλήματα που σχετίζονται με τον εργασιακό τους χώρο. Τους έδειξαν τον τρόπο με τον οποίο θα ακολουθούν λεκτικές οδηγίες που τους δίνονται και θα αντιμετωπίζουν προβλήματα που θα προκύπτουν στο πλαίσιο της δουλειάς. Η δήλωση και κατανόηση του προβλήματος, η κατάλληλη απόκριση καθώς και η αξιολόγηση των συνεπειών κρίθηκε απαραίτητο να τεθούν προς διδασκαλία. Επίσης, οι Agran, Wehmeyer, McGlashing , Johnson, Sitlington και Cavin (2005) σε έρευνά τους αναφέρουν ότι τα άτομα με νοητική καθυστέρηση έχουν την προοπτική να μάθουν τις δεξιότητες επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων που θα τους οδηγήσουν σε επιτυχή αποτελέσματα στη ζωή τους, όπως είναι ο αυτοπροσδιορισμός και η βελτίωση της ποιότητας ζωής τους. Διερευνώντας την πιθανότητα ενίσχυσης των δεξιοτήτων επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων σε ενήλικες με μέτρια νοητική καθυστέρηση, οι Anderson και Kazantzis (2008) υποστηρίζουν ότι η αποτελεσματικότητα των εναλλακτικών λύσεων, που παράγουν τα άτομα αυτά, είναι δυνατό να βελτιωθεί σε ποσοστό 50%.

## **4. Στόχοι και Υποθέσεις της έρευνας**

### **4.1. Στόχοι της έρευνας**

Βασικός στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των δεξιοτήτων επίλυσης κοινωνικού τύπου προβλημάτων σε εφήβους και νεαρούς ενήλικες με νοητική καθυστέρηση. Οι επιμέρους στόχοι της παρούσας μελέτης έχουν ως εξής: αρχικά, διερευνάται κατά πόσο οι συμμετέχοντες είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται και να κατανοούν την πρόθεση κάποιου ατόμου στα πλαίσια ενός κοινωνικού τύπου προβλήματος. Σε ένα επόμενο στάδιο, μελετάται ο τομέας των συναισθημάτων. Συγκεκριμένα, εξετάζεται ο βαθμός στον οποίο οι συμμετέχοντες μπορούν να ερμηνεύσουν τη συναισθηματική κατάσταση στην οποία βρίσκεται ο ήρωας μιας υποθετικής ιστορίας και να την αναγνωρίσουν ανάμεσα σε πολλά διαφορετικά συναισθήματα. Έπειτα, διερευνώνται οι εναλλακτικές λύσεις οι οποίες παράγονται από τους συμμετέχοντες με νοητική καθυστέρηση σχετικά με τα κοινωνικού τύπου προβλήματα που τους παρουσιάζονται. Έμφαση δίνεται τόσο στα ποιοτικά όσο και στα ποσοτικά χαρακτηριστικά που διέπουν τις εναλλακτικές λύσεις. Ειδικότερα, στην παρούσα έρευνα επιδιώκεται να εξεταστεί τόσο το πλήθος όσο και το είδος των εναλλακτικών λύσεων που προτείνουν οι συμμετέχοντες προκειμένου να λύσουν το κοινωνικό πρόβλημα.

### **4.2. Υποθέσεις της έρευνας**

Με βάση τα ερευνητικά αποτελέσματα των Leffert, Siperstein, και Millikan (2000) σε παιδιά με νοητική καθυστέρηση και Pitcairn και Wishart (2000) σε άτομα με σύνδρομο Down, αναμένεται ότι οι συμμετέχοντες θα αντιμετωπίζουν δυσκολία στην ερμηνεία της πρόθεσης και στην αποκρυπτογράφηση και ερμηνεία της συμπεριφοράς των ατόμων που εμπλέκονται στο κοινωνικό πρόβλημα. Έπειτα, σύμφωνα με τους Hebblethwaite, Jahoda, και Dagnan (2011) σε παιδιά με νοητική καθυστέρηση, αναμένεται ότι οι συμμετέχοντες δε θα αναγνωρίζουν εύκολα τη συναισθηματική κατάσταση του ήρωα της ιστορίας ή πιθανά θα συγχέουν τα συναισθήματα του με άλλες συναισθηματικές εκφράσεις (Moore, 2001). Όσον αφορά

Μελέτη διαστάσεων της κοινωνικό-γνωστικής ανάπτυξης ατόμων με νοητική καθυστέρηση

την παραγωγή εναλλακτικών λύσεων, αναμένεται ότι οι συμμετέχοντες θα έχουν μειωμένες δεξιότητες για την ηλικία τους, με βάση τις έρευνες των Wehmeyer και Kelchner (1995) σε ενήλικες με νοητική καθυστέρηση και Smith (1986) σε παιδιά με νοητική καθυστέρηση. Επίσης, σύμφωνα με τα ερευνητικά αποτελέσματα των Park & Gaylord- Ross (1989) και Smith (1986) αναμένεται πως τα άτομα με νοητική καθυστέρηση θα αντιμετωπίζουν δυσκολία στην παραγωγή ενός μεγάλου αριθμού εναλλακτικών λύσεων. Μάλιστα, έχοντας υπόψη τις έρευνες των Tisdell & Lawrence (1986), Wishart (1993,1996), Pitcairn & Wishart (1994), Kasari & Freeman (2001) και Jahromi et al (2008) σε άτομα με νοητική καθυστέρηση αναμένεται ότι οι εναλλακτικές τους λύσεις δεν θα είναι τόσο κατάλληλες και σχετικές με το πρόβλημα και κατά συνέπεια όχι τόσο αποτελεσματικές.

## 5. Μεθοδολογία

### 5.1. Συμμετέχοντες

Οι συμμετέχοντες, που έλαβαν μέρος στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια, ήταν 10 έφηβοι και νεαροί ενήλικες με νοητική καθυστέρηση. Οι 5 από αυτούς ήταν άνδρες και οι 5 γυναίκες. Η επιλογή αυτού του τελικού πληθυσμού έγινε από μία ομάδα 16 ατόμων με νοητική καθυστέρηση που φοιτούσαν σε δευτεροβάθμια σχολική μονάδα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες φοιτούσαν σε Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Κ.) στην περιφέρεια της Θεσσαλίας. Τα κριτήρια επιλογής τους αφορούσαν στη χρονολογική ηλικία, στα τυχόν συνοδά προβλήματα και στην επαρκή λεκτική επικοινωνία και αποσκοπούσαν στην διαμόρφωση ομοιογενούς ομάδας και στην εξαγωγή έγκυρων και αξιόπιστων αποτελεσμάτων. Συγκεκριμένα, τα άτομα που επιλέχθηκαν είχαν μέσο όρο χρονολογικής ηλικίας 18 έτη και 7 μήνες. Δεν αντιμετώπιζαν προβλήματα νευρολογικής, ψυχοπαθολογικής ή αισθητηριακής φύσης ούτε χαρακτηρίζονταν από σύνδρομο ή κάποιου άλλου τύπου αναπηρία. Επιπλέον, ο επαρκής επικοινωνιακός λόγος ήταν απαραίτητη προϋπόθεση στη διεξαγωγή της έρευνας καθώς ήταν απαραίτητος σε λεκτικού τύπου δοκιμασίες στις οποίες έλαβαν μέρος οι συμμετέχοντες. Πριν την υλοποίηση της έρευνας κρίθηκε απαραίτητο να ενημερωθούν και να συμφωνήσουν δίνοντας την προφορική συναίνεσή τους οι γονείς των ατόμων που επρόκειτο να συμμετάσχουν στην έρευνα.

Σε ένα πρώτο στάδιο, ελέγχθηκαν ορισμένες πλευρές γλωσσικών και μη γλωσσικών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων με νοητική καθυστέρηση προκειμένου να καθοριστεί ως ένα βαθμό η ομοιογένεια του δείγματος. Αρχικά, χρησιμοποιήθηκε η λεκτική δοκιμασία «Peabody-Picture Vocabulary Test, (P.P.V.T.)» (Dunn , 1965) με σκοπό να εξεταστεί η κατανόηση λεξιλογίου από την πλευρά των συμμετεχόντων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το σύνολο των ορθών απαντήσεων (raw scores) κυμαινόταν από 64 έως 77 με μέσο όρο 73,1.

Έπειτα, δόθηκε η μη λεκτική δοκιμασία «Raven Coloured Progressive Matrices, (RCPM)» (Raven, Court, & Raven, 1995). Σε αυτή τη δοκιμασία το σύνολο των ορθών απαντήσεων (raw scores) βρισκόταν μεταξύ του 12 και του 24, με μέσο όρο 17,4 ορθές απαντήσεις. Αξίζει να επισημανθεί ότι οι δύο αυτές δοκιμασίες

Μελέτη διαστάσεων της κοινωνικό-γνωστικής ανάπτυξης ατόμων με νοητική καθυστέρηση δόθηκαν προκειμένου να προσδιοριστεί ως ένα βαθμό η ομοιογένεια της ομάδας των συμμετεχόντων και σε καμία περίπτωση δεν αφορούσαν σε διαγνωστικούς σκοπούς.

## 5.2. Έργο

Αφού διαμορφώθηκε η τελική ομάδα των συμμετεχόντων που θα λάμβανε μέρος στην παρούσα έρευνα, σειρά είχε η κατασκευή και εφαρμογή του ερευνητικού έργου που αφορούσε στην επίλυση κοινωνικού τύπου προβλημάτων. Το έργο που χρησιμοποιήθηκε, προκειμένου να εξεταστούν οι πιθανές δυνατότητες και αδυναμίες των συμμετεχόντων στην παραγωγή εναλλακτικών λύσεων, κατασκευάστηκε με βάση τον τρόπο εξέτασης που παρουσίαζαν κάποια επιστημονικά άρθρα. Συγκεκριμένα, τα άρθρα, που χρησιμοποιήθηκαν στην κατασκευή του έργου και αφορούσαν στους τρόπους επίλυσης και στα είδη κοινωνικού τύπου προβλημάτων, ήταν των : Platt, Spivack, Altman, Altman, και Peizer, (1974), Shure, Spivack, και Jaeger, (1971), Shure, (1993), Shure, Spivack, (1980) και Leffert, Siperstein, και Millikan, (2000). Επίσης, το έργο που κατασκευάστηκε για την παρούσα έρευνα βασίστηκε εν μέρει στο βιβλίο με τίτλο « Think It – Say It, Improving reasoning and organization skills» (Martin, 1990). Το εν λόγω βιβλίο περιλαμβάνει εικόνες στις οποίες διαδραματίζονται κοινωνικού τύπου προβλήματα. Συγκεκριμένα, αναπαριστά έναν ήρωα κάθε φορά ο οποίος αντιμετωπίζει μια προβληματική κατάσταση της καθημερινής ζωής. Επίσης, το βιβλίο περιέχει και σχετικές ερωτήσεις που αφορούν στην κατανόηση του προβλήματος, της αιτίας και των συνεπειών καθώς επίσης και στην παραγωγή εναλλακτικών λύσεων.

Για την παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν τέσσερις εικόνες από αυτό το βιβλίο. Ακολούθως, κατασκευάστηκαν τέσσερις υποθετικές ιστορίες, μία για κάθε εικόνα, οι οποίες συμφωνούσαν με την πραγματικότητα και ενέπλεκαν ένα επιπλέον πρόσωπο, εκτός από τον κεντρικό ήρωα. Η ενέργεια αυτή αποσκοπούσε στη αύξηση των πιθανοτήτων για επικοινωνία μεταξύ των δύο αυτών ατόμων. Τα υποθετικά προβλήματα που συντάχθηκαν είναι οι εξής:

Μελέτη διαστάσεων της κοινωνικό-γνωστικής ανάπτυξης ατόμων με νοητική καθυστέρηση

- Στην πρώτη εικόνα, ο ήρωας της ιστορίας, ένας κύριος, πηγαίνει επίσκεψη μαζί με το σκύλο του στο σπίτι ενός φίλου του. Ο σκύλος μπαίνει μέσα στο σπίτι και λερώνει το αγαπημένο χαλί του φίλου του κυρίου.
- Στην δεύτερη εικόνα, το κεντρικό πρόσωπο της ιστορίας, μία κοπέλα φοράει την αγαπημένη ζακέτα της φίλης της με σκοπό να πάει σε ένα πάρτυ και η τσέπη της ζακέτας τρυπάει.
- Στην τρίτη εικόνα, το κεντρικό πρόσωπο της ιστορίας, μια κοπέλα ρίχνει κάτω το αγαπημένο φωτιστικό της μητέρας της καθώς τρέχει να σηκώσει το τηλέφωνο που χτυπάει με αποτέλεσμα η λάμπα να σπάσει.
- Στην τέταρτη και τελευταία εικόνα ο ήρωας της ιστορίας, ένα αγόρι, προθυμοποιείται να σιδερώσει το αγαπημένο πουκάμισο της μητέρας του. Το αγόρι καίει με το σίδερο το πουκάμισο.

Οι δύο ιστορίες έχουν ως ήρωα έναν άνδρα και οι άλλες δύο ως κεντρικό πρόσωπο μία γυναίκα. Η ηλικία του κεντρικού προσώπου καθώς και το περιεχόμενο κάθε ιστορίας δεν είναι τυχαία. Αντίθετα, ανταποκρίνεται και συνάδει με τη χρονολογική ηλικία των συμμετεχόντων και τις προβληματικές καταστάσεις που είναι πιθανό να συναντήσουν οι ίδιοι. Μια άλλη διάσταση αφορά στις κοινωνικές σχέσεις των συμμετεχόντων. Έτσι, στις δύο πρώτες ιστορίες γίνεται λόγος για το κεντρικό πρόσωπο και ένα φιλικό του άτομο ενώ στις δύο επόμενες ιστορίες αναφορά γίνεται στο κεντρικό πρόσωπο και τη μητέρα του. Με αυτόν τον τρόπο οι δεξιότητες επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων από πλευράς των συμμετεχόντων μελετώνται στη βάση διαφορετικών διαστάσεων.

### 5.3.Ερευνητικό σχέδιο

Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια επικεντρώνεται στις δεξιότητες επίλυσης κοινωνικού τύπου προβλημάτων σε εφήβους και νεαρούς ενήλικες με νοητική καθυστέρηση. Παρόλο που τα ευρήματά της αφορούν στο σύνολο των συμμετεχόντων, εντούτοις, πρόκειται για μια μελέτη πολλαπλών περιπτώσεων. Δόκιμο θα ήταν, λοιπόν, να γίνει αναφορά σε αυτή την ερευνητική στρατηγική. Μια μελέτη περίπτωσης συνήθως αφορά στην εντατική και λεπτομερή εξέταση ενός

Μελέτη διαστάσεων της κοινωνικό-γνωστικής ανάπτυξης ατόμων με νοητική καθυστέρηση

ατόμου ή μιας ομάδας ως οντότητα (Αβραμίδης, Καλυβά, 2006). Για παράδειγμα, εξετάζει την περίπτωση ενός παιδιού, μιας τάξης, ενός σχολείου ή μιας κοινότητας από τα εκάστοτε πλαίσια αυτών. Αποτελεί μια στρατηγική που καθοδηγεί τον ερευνητή να επιτελέσει την έρευνα του και ταυτόχρονα μπορεί να περιλαμβάνει τη χρήση τόσο ποιοτικών όσο και ποσοτικών μεθόδων για τη συλλογή των δεδομένων (Αβραμίδης, Καλυβά, 2006). Με τη μελέτη περίπτωσης καθίσταται δυνατή όχι μόνον η επιβεβαίωση γενικότερων προϋπαρχουσών θεωριών αλλά και η ανάδειξη ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των περιπτώσεων, τα οποία είναι πιθανό να μη γίνουν αντιληπτά σε αριθμητικές αναλύσεις (Cohen, Manion, Morisson, 2007). Κατά το σχεδιασμό της, υπάρχουν διάφορα ζητήματα που πρέπει να ληφθούν υπόψη. Το χρονικό διάστημα που θα χρειαστεί για την επιτέλεσή της, δηλαδή ο καθορισμός ενός χρονοδιαγράμματος ανάλογα με την πολυπλοκότητα του υπό μελέτη θέματος πρέπει να ληφθεί υπόψη (Αβραμίδης, Καλυβά, 2006). Οι ιδιαίτερες περιστάσεις, όπως είναι η πρόσβαση σε άτομα- συμμετέχοντες, η κυριότητα και η ερμηνεία των δεδομένων, αποτελούν σημαντικούς παράγοντες σχεδιασμού. Έπειτα, η διεξαγωγή της έρευνας, δηλαδή η χρήση πρωτογενών και δευτερογενών πηγών, ο έλεγχος και η μέθοδος συλλογής των δεδομένων καθώς επίσης και η εμφάνιση δυσκολιών ανήκουν στο σχεδιασμό μιας μελέτης περίπτωσης. Τέλος, οι συνέπειες της έρευνας για τους συμμετέχοντες, δηλαδή η ακολούθηση δεοντολογικών αρχών, όπως είναι η τήρηση της ανωνυμίας τους, πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά το σχεδιασμό μιας ερευνητικής μελέτης (Cohen, Manion, Morisson, 2007).

#### **5.4. Διαδικασία**

Προτού αρχίσει η συλλογή δεδομένων, πραγματοποιήθηκαν δύο πιλοτικές συνεντεύξεις σε άτομα τα οποία δεν άνηκαν στην τελική ομάδα των συμμετεχόντων. Η ενέργεια αυτή αποσκοπούσε στην πιθανή βελτίωση τόσο της δομής όσο και του περιεχομένου του έργου. Μετά το πέρας των δύο αυτών συνεντεύξεων δε φάνηκε να χρειάστηκε κάποια τροποποίηση του έργου, καθώς αυτό ήταν σαφές και κατανοητό για τα δύο αυτά άτομα, όπως φάνηκε από τις απαντήσεις τους. Οπότε, σε ένα επόμενο στάδιο, το έργο δόθηκε στους συμμετέχοντες της έρευνας.

Οι συναντήσεις με κάθε συμμετέχοντα ήταν ατομικές και διεξάγονταν σε μία ήσυχη αίθουσα. Η ενέργεια αυτή ήταν απαραίτητη για την ομαλή διεξαγωγή των



συναντήσεων, καθώς ελαχιστοποιούσε την πιθανότητα διασπαστικών παραγόντων. Ο συμμετέχων κάθονταν απέναντι από την ερευνήτρια και έβλεπε μία εικόνα κάθε φορά η οποία απεικόνιζε κάποιο κοινωνικού τύπου πρόβλημα. Ακολούθως, άκουγε μία σχετική υποθετική ιστορία από την ερευνήτρια. Σημαντικό βήμα ήταν ο συμμετέχων να κατανοήσει το νόημα της ιστορίας έτσι, ώστε οι απαντήσεις του σε επόμενες ερωτήσεις να είναι σχετικές με αυτή. Αυτό επιτυγχανόταν μέσα από ερωτήσεις κατανόησης οι οποίες αφορούσαν στο ποιος ήταν ο ήρωας, τι ακριβώς έκανε και τι αποτέλεσμα είχε η πράξη του αυτή. Σε περίπτωση που ο συμμετέχων δεν κατανοούσε ακριβώς το περιεχόμενο της ιστορίας, η ερευνήτρια φρόντιζε να επαναλάβει την υποθετική ιστορία και να κάνει παρόμοιες ερωτήσεις προκειμένου να βεβαιωθεί ότι το στάδιο αυτό έχει ολοκληρωθεί με επιτυχία. Έπειτα, σειρά είχε η ερμηνεία της πρόθεσης του ήρωα από την πλευρά των συμμετεχόντων. Αφού οι συμμετέχοντες είχαν κατανοήσει την υποθετική ιστορία και την προβληματική κατάσταση που είχε προκληθεί από τον ήρωα, καλούνταν να ερμηνεύσουν αν η πράξη του αυτή ήταν εκούσια ή ακούσια. Απαντούσαν στο ερώτημα, δηλαδή, αν ο ήρωας ήθελε ή δεν ήθελε να κάνει αυτή την πράξη η οποία προκάλεσε ζημιά στο άλλο πρόσωπο της ιστορίας. Να σημειωθεί, βέβαια, ότι η πρόθεση του ήρωα δε δηλωνόταν στο περιεχόμενο της υποθετικής ιστορίας ούτε διαφαινόταν από την εικόνα. Αμέσως μετά, οι συμμετέχοντες ρωτούνταν για το πώς αισθάνεται ο ήρωας με την πράξη που διέτελεσε. Οι συμμετέχοντες ερμήνευαν τη συναισθηματική κατάσταση του ήρωα και στη συνέχεια καλούνταν να δείξουν το συναίσθημα που μόλις είχαν εκφράσει μέσα από μία πεντάδα καρτών που παρουσιαζόταν μπροστά τους. Οι πέντε κάρτες απεικόνιζαν πέντε διαφορετικά πρόσωπα με πέντε διαφορετικά συναισθήματα τα οποία ήταν η χαρά, η λύπη, ο θυμός, ο φόβος και η έκπληξη. Μόλις, έδειχναν την κάρτα καλούνταν να απαντήσουν ξανά στο πως αισθάνεται ο ήρωας. Με αυτόν τον τρόπο διαφαινόταν αν υπήρχε αντιστοιχία ανάμεσα σε αυτό που έλεγαν και σε αυτό που έδειχναν να νιώθει ο ήρωας της ιστορίας. Έχοντας, λοιπόν, ερμηνεύσει την πρόθεση και τη συναισθηματική κατάσταση του κεντρικού προσώπου της ιστορίας, οι συμμετέχοντες ρωτούνταν για το τι μπορεί να κάνει τώρα το άτομο αυτό. Με άλλα λόγια, οι συμμετέχοντες καλούνταν να σκεφτούν και να παραθέσουν εναλλακτικές λύσεις τις οποίες θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει ο ήρωας της ιστορίας για να λύσει το κοινωνικού τύπου πρόβλημα που αντιμετώπιζε. Όλες οι εναλλακτικές λύσεις, που δίνονταν, καταγράφονταν. Η ίδια ερώτηση επαναλαμβανόταν από την ερευνήτρια πολλές φορές μέχρις ότου οι συμμετέχοντες να παραθέσουν όλες τις πιθανές για

Μελέτη διαστάσεων της κοινωνικό-γνωστικής ανάπτυξης ατόμων με νοητική καθυστέρηση αυτούς λύσεις. Με αυτόν τον τρόπο, διαβεβαιωνόταν το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες είχαν παραθέσει όσες εναλλακτικές λύσεις διέθεταν στο ρεπερτόριό τους.

## **6. Αποτελέσματα**

Παρακάτω παρατίθενται τα αποτελέσματα που αφορούν στην ερμηνεία της πρόθεσης καθώς επίσης στην ονομασία και αναγνώριση της συναισθηματικής κατάστασης του ήρωα της ιστορίας από τη σκοπιά των συμμετεχόντων. Έπειτα, καταγράφονται τα ποσοτικά και τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των εναλλακτικών λύσεων που οι ίδιοι οι συμμετέχοντες παρήγαγαν σχετικά με μια σειρά από κοινωνικού τύπου προβλήματα.

### **6.1. Κατανόηση της Πρόθεσης**

Στο έργο επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων υπήρχαν τέσσερις εικόνες οι οποίες συνοδεύονταν από μία ιστορία η καθεμία. Κάθε ιστορία περιέγραφε μια προβληματική κατάσταση. Συγκεκριμένα, ο ήρωας της ιστορίας προκαλούσε ζημιά σε ένα αγαπημένο αντικείμενο ενός γνωστού του προσώπου. Στις δύο ιστορίες το αγαπημένο πρόσωπο του ήρωα ήταν η μητέρα του ενώ στις άλλες δύο ένας φίλος ή μία φίλη.

Οι συμμετέχοντες καλούνταν να ερμηνεύσουν την πρόθεση του εκάστοτε ήρωα. Με άλλα λόγια καλούνταν να αντιληφθούν αν ο ήρωας της ιστορίας έκανε τη συγκεκριμένη ζημιά επί τούτου ή κατά λάθος, γεγονός το οποίο δε δηλωνόταν λεκτικά και σαφώς μέσα στην ιστορία ούτε διαφαινόταν από τις εικόνες. Αφού έβλεπαν την εικόνα και άκουγαν την αντίστοιχη ιστορία, καλούνταν να απαντήσουν αν ο ήρωας ήθελε να κάνει αυτή τη ζημιά ή όχι. Σε αυτό το στάδιο όλοι οι συμμετέχοντες (ποσοστό 100%) ερμήνευσαν με τον ίδιο τρόπο την πρόθεση του ήρωα. Όλοι οι συμμετέχοντες, δηλαδή, απάντησαν αρνητικά στην ερώτηση υποστηρίζοντας ότι ο ήρωας δεν ήθελε να κάνει την πράξη αυτή. Έτσι, έγινε φανερό ότι κατανόησαν την πρόθεση του ήρωα με τον ίδιο τρόπο.

## 6.2 Ονομασία και Αναγνώριση Συναισθημάτων

Βλέποντας τις εικόνες και ακούγοντας τις σχετικές τους ιστορίες, οι συμμετέχοντες καλούνταν να ονομάσουν πως αισθάνεται ή αλλιώς πως νιώθει ο ήρωας της ιστορίας μετά την πράξη του. Σε αυτή την ερώτηση το 90% των συμμετεχόντων απάντησε ότι ο ήρωας αισθάνεται λυπημένος και στις τέσσερις ιστορίες που του παρουσιάστηκαν. Αντίθετα, μόνον το 10% των συμμετεχόντων ανέφερε ως συναίσθημα του ήρωα το θυμό στις τέσσερις ιστορίες που του παρουσιάστηκε.

Κατόπιν, σειρά είχε η αναγνώριση των συναισθημάτων. Σε κάθε συμμετέχοντα δινόταν μια πεντάδα από κάρτες οι οποίες απεικόνιζαν τα συναισθήματα της χαράς, της λύπης, του θυμού, του φόβου και της έκπληξης. Οι συμμετέχοντες καλούνταν να αναγνωρίσουν και να δείξουν το συναίσθημα που είχαν ονομάσει προηγουμένως, δηλαδή αυτό της λύπης ή αυτό του θυμού. Εδώ, οι απαντήσεις παρουσίασαν διαφοροποιήσεις. Ειδικότερα, το 55% των απαντήσεων των συμμετεχόντων αναφέρθηκε στη λύπη, το 17,5% των απαντήσεων αφορούσε στο φόβο, το 17,5% αναφέρθηκε στο θυμό και μόλις το 10% έδειξε την έκπληξη ως συναίσθημα του ήρωα της ιστορίας.

<b>Ονομασία συναισθημάτων</b>	Λύπη	90%
	θυμός	10%
<b>Αναγνώριση συναισθημάτων</b>	Λύπη	55%
	θυμός	17,50%
	Φόβος	17,50%
	έκπληξη	10%

Πίνακας 1. Παρουσίαση των συναισθημάτων που ονόμασαν και έδειξαν οι συμμετέχοντες σχετικά με τον ήρωα της ιστορίας

Αυτή η διαφοροποίηση των αποτελεσμάτων ανάμεσα σε αυτό που έλεγαν και σε αυτό που έδειχναν οι συμμετέχοντες σχετικά με το πως αισθάνεται ο ήρωας της

ιστορίας, αποτέλεσε αφορμή για τη χρήση ενός συμπληρωματικού έργου. Το συμπληρωματικό αυτό έργο χρησιμοποιήθηκε προκειμένου να ελεγχθεί αν η διαφοροποίηση αυτή ήταν αποτέλεσμα τυχαίας επιλογής καρτών ή πραγματικής συλλογής αξιόπιστων δεδομένων. Για να επιβεβαιωθούν τα παραπάνω αποτελέσματα δόθηκε το ίδιο έργο των 5 καρτών που απεικόνιζε τα συναισθήματα «χαρά, λύπη, θυμό, φόβο, έκπληξη», με διαφορετικό τρόπο. Αρχικά, παρουσιαζόταν μία - μία κάρτα σε κάθε συμμετέχοντα και ο ίδιος καλούνταν να ονομάσει ποιο συναίσθημα είναι αυτό. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το 70% των συμμετεχόντων ονόμασε σωστά τα συναισθήματα της χαράς και της λύπης, το 40% των συμμετεχόντων ονόμασε ορθά το συναίσθημα του θυμού, το 30% των συμμετεχόντων ονόμασε σωστά το συναίσθημα του φόβου και μόλις το 10% των συμμετεχόντων ονόμασε ορθά το συναίσθημα της έκπληξης.

Σχετικά με την αναγνώριση των συναισθημάτων, οι συμμετέχοντες έπρεπε να αναγνωρίζουν το συναίσθημα που τους έλεγε η ερευνήτρια ανάμεσα σε συνδυασμό δύο καρτών. Οι κάρτες παρουσιάζονταν ανά δύο και περιλάμβαναν όλους τους πιθανούς συνδυασμούς συναισθημάτων : χαρά- λύπη, χαρά- θυμό, χαρά- φόβο, χαρά- έκπληξη, λύπη- θυμό, λύπη- φόβο, λύπη- έκπληξη, θυμό- φόβο, θυμό- έκπληξη και φόβο- έκπληξη. Εδώ, το 100% των συμμετεχόντων αναγνώρισε το συναίσθημα της χαράς. Ωστόσο, μόνον το 60% των συμμετεχόντων αναγνώρισε το συναίσθημα της λύπης καθώς το υπόλοιπο 40% το μπερδευε με το συναίσθημα του θυμού. Το ίδιο συνέβαινε και με το συνδυασμό λύπης- φόβου. Το 40% των συμμετεχόντων μπερδευε τη λύπη με το φόβο. Όταν ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να αναγνωρίσουν το συναίσθημα του θυμού και του φόβου αντίστοιχα μόνον το 30% των συμμετεχόντων απάντησε ορθά. Το συναίσθημα της έκπληξης αναγνωρίστηκε μόνον από το 10% του δείγματος. Στο τέλος, οι συμμετέχοντες έπρεπε να αναγνωρίσουν τη λύπη ανάμεσα στην πεντάδα των συναισθημάτων. Το συναίσθημα αυτό επιλέχθηκε καθώς αντιπροσώπευε τον μεγαλύτερο αριθμό απαντήσεων των συμμετεχόντων σχετικά με τη συναισθηματική κατάσταση του ήρωα. Σε αυτή τη δοκιμασία το 50% των συμμετεχόντων κατάφερε να απαντήσει ορθά, το 30% αυτών έδειξε αντί της λύπης το θυμό και 20% αντί της λύπης το φόβο. Συνεπώς, φάνηκε ότι οι συμμετέχοντες δυσκολεύονταν να αναγνωρίσουν τα πέντε αυτά βασικά συναισθήματα και κυρίως μπερδευαν τη λύπη με το φόβο και το θυμό.

### 6.3. Παραγωγή εναλλακτικών λύσεων

Το τελευταίο μέρος της έρευνας αφορούσε στο κατά πόσο οι συμμετέχοντες ήταν σε θέση να παράγουν εναλλακτικές λύσεις σε ένα κοινωνικού τύπου πρόβλημα που τους παρουσιαζόταν προφορικά μέσα από αφήγηση και οπτικά μέσα από εικόνες. Δύο από τα τέσσερα προβλήματα αφορούσαν τον ήρωα και ένα φιλικό του άτομο και δύο σχετιζόνταν αναφέρονταν στον ήρωα και τη μητέρα του. Επίσης, δύο από αυτά είχαν ως ήρωα έναν άνδρα ενώ τα υπόλοιπα μία γυναίκα. Έχοντας υπόψη αυτές τις διαστάσεις, αξίζει να σημειωθεί ότι ο εκάστοτε τύπος προβλημάτων δε φάνηκε να επηρεάζει ούτε την ποσότητα αλλά ούτε την ποιότητα των εναλλακτικών λύσεων σε επίπεδο συνόλου ή φύλου.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες παρήγαγαν σε ποσότητα 3 εναλλακτικές λύσεις (κατά μέσο όρο 2,95) για κάθε ένα από τα τέσσερα προβλήματα που τους παρουσιάζονταν. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάστηκε στην ποιότητα των εναλλακτικών λύσεων που έδωσαν οι συμμετέχοντες. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι προκειμένου να επιλύσουν το κοινωνικό πρόβλημα κάποιιοι από τους συμμετέχοντες ενεργούσαν μόνοι, με επικοινωνιακή διάθεση προς το άλλο πρόσωπο της ιστορίας και άλλοι όχι. Μάλιστα, κάποιιοι απευθύνονταν σε άλλο πρόσωπο προκειμένου αυτό να αναλάβει την ευθύνη και να επιλύσει το πρόβλημα. Σημαντικό στοιχείο ήταν, επίσης, η αποτελεσματικότητα της κάθε λύσης, δηλαδή το κατά πόσο η κάθε λύση ανταποκρινόταν στις απαιτήσεις της συνθήκης. Για να γίνει αυτό καλύτερα αντιληπτό, λοιπόν, διαμορφώθηκαν οι εξής κατηγορίες απαντήσεων που αφορούσαν την επίλυση κοινωνικού τύπου προβλημάτων:

- Ο ήρωας της ιστορίας ενεργεί μόνος του με επικοινωνιακή διάθεση προς το άλλο πρόσωπο της ιστορίας και ο τρόπος αυτός είναι αποτελεσματικός
- Ο ήρωας της ιστορίας ενεργεί μόνος του με επικοινωνιακή διάθεση προς το άλλο πρόσωπο της ιστορίας και ο τρόπος του είναι μη αποτελεσματικός
- Ο ήρωας της ιστορίας ενεργεί μόνος του χωρίς επικοινωνιακή διάθεση προς το άλλο πρόσωπο της ιστορίας και ο τρόπος του είναι αποτελεσματικός
- Ο ήρωας της ιστορίας ενεργεί μόνος του χωρίς επικοινωνιακή διάθεση προς το άλλο πρόσωπο της ιστορίας και ο τρόπος του είναι μη αποτελεσματικός

- Ο ήρωας της ιστορίας απευθύνεται σε ένα τρίτο πρόσωπο προκειμένου αυτό να του λύσει το πρόβλημα αποτελεσματικά.

Όπως προέκυψε από την ανάλυση των αποτελεσμάτων, οι συμμετέχοντες είχαν την τάση να ενεργούν μόνοι τους προκειμένου να αποκαταστήσουν τη ζημιά που επέφεραν. Ωστόσο, δεν αλληλεπιδρούσαν με το άτομο που εμπλεκόταν άμεσα. Μάλιστα ένας μεγάλος αριθμός από αυτού του τύπου τις λύσεις φαίνονταν να είναι μη αποτελεσματικές. Σε μικρότερο βαθμό δόθηκαν απαντήσεις που περιείχαν κοινωνική αλληλεπίδραση και ήταν αποτελεσματικές και πολύ λιγότερες ήταν αυτές που οι συμμετέχοντες απευθύνονταν σε άλλο πρόσωπο. Το σύνολο των απαντήσεων ήταν 117. Στο 81,2% των απαντήσεων οι συμμετέχοντες ενεργούσαν μόνοι χωρίς επικοινωνιακή τάση ενώ στο 13,7% των απαντήσεων οι συμμετέχοντες ενεργούσαν μόνοι έχοντας επικοινωνιακή διάθεση και στο 5,1% των απαντήσεων απευθύνονταν σε ένα τρίτο πρόσωπο, προκειμένου αυτό να λύσει το πρόβλημα τους. Ειδικότερα, στο 36,8% των απαντήσεων οι συμμετέχοντες ενεργούσαν μόνοι τους αποτελεσματικά χωρίς επικοινωνιακή διάθεση ενώ στο 44,4% των συνολικών απαντήσεων οι συμμετέχοντες ενεργούσαν μόνοι τους μη αποτελεσματικά χωρίς επικοινωνιακή τάση. Στο 12,8% οι συμμετέχοντες ενεργούσαν μόνοι τους αποτελεσματικά και είχαν επικοινωνιακή διάθεση προς το άλλο άτομο της ιστορίας ενώ μόνο στο 0,9% των απαντήσεων που δόθηκαν οι συμμετέχοντες ενεργούσαν μόνοι τους μη αποτελεσματικά έχοντας, ωστόσο, επικοινωνιακή διάθεση. Τέλος, στο 5,1% των απαντήσεων οι συμμετέχοντες απευθύνονταν σε ένα τρίτο πρόσωπο προκειμένου αυτό να επιλύσει το πρόβλημά του.

Τύπος απαντήσεων	Ποσοστά
Ενεργεί μόνος αποτελεσματικά-επικοινωνιακά	12,80%
Ενεργεί μόνος αποτελεσματικά-μη επικοινωνιακά	36,80%
Ενεργεί μόνος μη αποτελεσματικά- επικοινωνιακά	0,90%
Ενεργεί μόνος μη αποτελεσματικά-μη επικοινωνιακά	44,40%
Απευθύνεται σε άλλο πρόσωπο	5,10%

Πίνακας 2. Παρουσίαση των τύπων εναλλακτικών λύσεων που έδωσαν οι συμμετέχοντες

## 7. Συζήτηση

Οι στόχοι της παρούσας έρευνας αφορούσαν στη διερεύνηση των δεξιοτήτων επίλυσης κοινωνικού τύπου προβλημάτων σε εφήβους και νεαρούς ενήλικες με νοητική καθυστέρηση. Ειδικότερα, διερευνήθηκαν η ερμηνεία της πρόθεσης του ήρωα, η αναγνώριση και ονομασία της συναισθηματικής του κατάστασης και τέλος η παραγωγή εναλλακτικών λύσεων στα πλαίσια τεσσάρων υποθετικών, ωστόσο ανταποκρινόμενων στην πραγματικότητα, προβλημάτων τα οποία συνοδεύονταν από τέσσερις εικόνες. Οι 10 συμμετέχοντες που έλαβαν μέρος στην έρευνα μελετήθηκαν τόσο ως προς την κατανόηση του λεξιλογίου όσο και στον τομέα των μη λεκτικών δεξιοτήτων.

### 7.1 Κατανόηση της Πρόθεσης

Αρχικά, εξετάστηκε το κατά πόσο οι συμμετέχοντες ήταν σε θέση να αντιλαμβάνονται και να ερμηνεύουν την πρόθεση ενός άλλου προσώπου, η οποία δε δηλωνόταν στην υποθετική ιστορία. Έχοντας κατανοήσει το περιεχόμενο των υποθετικών ιστοριών, το 100% των συμμετεχόντων είχε την τάση να απαντά με τον ίδιο τρόπο. Συγκεκριμένα, το 100% των συμμετεχόντων υποστήριξε ότι ο ήρωας της ιστορίας δεν ήθελε να προκαλέσει ζημιά στα αγαπημένα αντικείμενα του φίλου ή της μητέρας του. Αυτό δείχνει, λοιπόν, πως οι συμμετέχοντες κατανοούσαν με τον ίδιο τρόπο τη συνθήκη στην οποία βρισκόταν ο ήρωας και μπορούσαν να τη δουν από τη δική του σκοπιά. Αυτό φαίνεται να μην συνάδει με την αρχική υπόθεση και με προηγούμενες έρευνες των Leffert, Siperstein, & Millikan, (2000) σε παιδιά με νοητική καθυστέρηση και Pitcairn & Wishart (2000) σε άτομα με σύνδρομο Down, οι οποίες υποστηρίζουν ότι τα άτομα με νοητική καθυστέρηση αντιμετωπίζουν δυσκολία στην κατανόηση της συνθήκης και στην αποκρυπτογράφηση της συμπεριφοράς των ατόμων που εμπλέκονται σε αυτή. Αυτή η αντίθεση είναι πιθανό να οφείλεται στο διαφορετικό αριθμό συμμετεχόντων καθώς επίσης και στη διαφορετική χρονολογική τους ηλικία.



## 7.2 Ονομασία και Αναγνώριση Συναισθημάτων

Οι συμμετέχοντες της έρευνας καλούνταν να ερμηνεύσουν τη συναισθηματική κατάσταση στην οποία βρισκόταν ο ήρωας της ιστορίας έπειτα από τη ζημιά που είχε προκαλέσει σε ένα αγαπημένο αντικείμενο ενός άλλου προσώπου, δηλαδή του φίλου ή της μητέρας του. Λαμβάνοντας υπόψη τις προηγούμενες απαντήσεις τους, ότι δηλαδή ο ήρωας δεν ήθελε να προκαλέσει αυτή τη ζημιά και σε συνδυασμό με την ερμηνεία της πρόθεσης που είχε προηγηθεί, οι συμμετέχοντες θα έπρεπε να ονομάσουν ένα δυσάρεστο συναίσθημα. Πράγματι, η πλειοψηφία (το 90%) των συμμετεχόντων απάντησε ότι ο ήρωας αισθάνεται λυπημένος και στις τέσσερις ιστορίες που τους παρουσιάστηκαν. Φαίνεται, λοιπόν, ότι οι συμμετέχοντες κατανοούν πως μια τέτοια πράξη, όπως αυτή του ήρωα, είναι πιθανό να προκαλέσει αρνητικά συναισθήματα ή συνέπειες. Το εύρημα αυτό δεν είναι σύμφωνο με την αρχική υπόθεση, η οποία υποστήριζε ότι οι συμμετέχοντες δε θα κατανοήσουν τη συναισθηματική κατάσταση του ήρωα της ιστορία. Εντούτοις φαίνεται να συμφωνεί με τους Hughes και Rusch,(1989), οι οποίοι υποστήριζαν ότι δύο άτομα με βαριά νοητική καθυστέρηση ήταν σε θέση να αξιολογούν τις συνέπειες ενός κοινωνικού προβλήματος και να αντιλαμβάνονται αν αυτό προκαλεί θετικά ή αρνητικά συναισθήματα. Αντίθετα με την πλειοψηφία, μόνον ένα μικρό ποσοστό (το 10%) των συμμετεχόντων ανέφερε ότι ο ήρωας θα είναι θυμωμένος στις τέσσερις ιστορίες που του παρουσιάστηκε, γεγονός που προκαλεί ασυμφωνία μεταξύ της πρόθεσης και του συναισθήματος που οι συμμετέχοντες δήλωσαν. Εφόσον, ο ήρωας της ιστορίας δεν επιθυμούσε να προκαλέσει ζημιά, δε θα μπορούσε να είναι θυμωμένος παρά λυπημένος. Μεγαλύτερη ασυμφωνία, ωστόσο, προέκυψε στην αναγνώριση των συναισθημάτων. Όταν δόθηκε στους συμμετέχοντες μια πεντάδα από κάρτες οι οποίες απεικόνιζαν τα συναισθήματα της χαράς, της λύπης, του θυμού, του φόβου και της έκπληξης και εκείνοι καλούνταν να αναγνωρίσουν και να δείξουν το πώς αισθάνεται ο ήρωας, δηλαδή το συναίσθημα που είχαν ονομάσει προηγουμένως, αυτό της λύπης ή αυτό του θυμού, η διαφοροποίηση ήταν ακόμη μεγαλύτερη. Ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό (το 55% ) των απαντήσεων αναφερόταν στη λύπη, το 17,5% των απαντήσεων αφορούσε στο φόβο, το 17,5% αναφερόταν στο θυμό και μόλις το 10% παρουσίαζε την έκπληξη ως συναίσθημα του ήρωα της ιστορίας. Διαφαίνεται, λοιπόν, δυσκολία όσον αφορά στα συναισθήματα και αυτό γιατί οι συμμετέχοντες δεν έδειξαν τα ίδια συναισθήματα με αυτά που εξέφρασαν προηγουμένως. Το γεγονός

αυτό υποδηλώνει ότι η ασυμφωνία αυτή πιθανόν εκφράζει δυσκολία των συμμετεχόντων και όχι απλώς τυχαία επιλογή. Ειδικότερα, οι συμμετέχοντες αντιμετωπίζουν δυσκολία στην ονομασία των συναισθημάτων και πιθανά δεν αντιλαμβάνονται τι εκφράζει καθένα από αυτά, εύρημα το οποίο συμφωνεί με την αρχική υπόθεση. Η ίδια άποψη εκφράζεται και στις έρευνες των Hebblethwaite , Jahoda, και Dagnan (2011) σε 19 ενήλικες με νοητική καθυστέρηση, οι οποίες υποστηρίζουν ότι τα άτομα με νοητική καθυστέρηση δεν αναγνωρίζουν εύκολα τη συναισθηματική κατάσταση του ήρωα της ιστορίας ή πιθανά συγχέουν τα συναισθήματα του με άλλα συναισθήματα.

Όσον αφορά στο συμπληρωματικό έργο σχετικά με τα συναισθήματα, οι συμμετέχοντες παρουσίασαν και εκεί διαφορετικές επιδόσεις σε κάθε ένα από τα πέντε συναισθήματα (χαρά, λύπη, θυμός, φόβος, έκπληξη). Συγκεκριμένα, το 70% των συμμετεχόντων ονόμασε σωστά τα συναισθήματα της χαράς και της λύπης, το 40% ονόμασε ορθά το συναίσθημα του θυμού, το 30% ονόμασε ορθά το συναίσθημα του φόβου και μόλις το 10% ονόμασε σωστά το συναίσθημα της έκπληξης. Φαίνεται, λοιπόν, πως οι συμμετέχοντες δυσκολεύτηκαν στην ονομασία των συναισθημάτων, παρουσιάζοντας μεγαλύτερη ευκολία στα συναισθήματα της χαράς και της λύπης από ότι στα συναισθήματα του θυμού, του φόβου και της έκπληξης (Moore, 2001). Επίσης, έγινε αντιληπτό το γεγονός ότι δυσκολεύτηκαν να ονομάσουν διαφορετικές εκφράσεις προσώπων που απεικονίζονταν στις κάρτες. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με έρευνα των Pitcairn & Wishart (2000) σχετικά με ονομασία συναισθημάτων από παιδιά με σύνδρομο Down, η οποία υποστηρίζει ότι τα άτομα αυτά δυσκολεύονται να ονομάσουν διαφορετικές συναισθηματικές εκφράσεις. Σχετικά με την αναγνώριση των συναισθημάτων οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να αναγνωρίσουν τα πέντε αυτά συναισθήματα σε συνδυασμούς ανά δύο και έπειτα μέσα στην πεντάδα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όλοι οι συμμετέχοντες αναγνώρισαν το συναίσθημα της χαράς. Παρόλα αυτά, μόνον το 60% αυτών αναγνώρισε το συναίσθημα της λύπης ενώ το υπόλοιπο 40% το μπέρδεψε με αυτό του θυμού ή του φόβου. Παρόμοια σύγχυση συνέβη στην αναγνώριση του θυμού και του φόβου αντίστοιχα και ακόμη μεγαλύτερη δυσκολία παρατηρήθηκε σχετικά με την έκπληξη. Συγκεκριμένα, μόνον το 10% των συμμετεχόντων την αναγνώρισε. Παρατηρήθηκε, λοιπόν, έντονη δυσκολία στην αναγνώριση των συγκεκριμένων συναισθημάτων (Moore, 2001). Σημαντικό, επίσης, ήταν το γεγονός ότι μόνο το 50% των συμμετεχόντων κατάφερε να αναγνωρίσει τη λύπη ανάμεσα στις πέντε κάρτες

Μελέτη διαστάσεων της κοινωνικό-γνωστικής ανάπτυξης ατόμων με νοητική καθυστέρηση συναισθημάτων που τους δόθηκαν, ενώ το 30% αυτών έδειξε αντί της λύπης το θυμό και το 20% των συμμετεχόντων έδειξε αντί της λύπης το φόβο. Με άλλα λόγια διαφαίνεται ότι οι συμμετέχοντες μπερδεύουν τη λύπη με το φόβο και τη λύπη με το θυμό. Από τα παραπάνω ευρήματα σχετικά με την ονομασία και αναγνώριση των συναισθημάτων του ήρωα της ιστορίας, γίνεται αντιληπτό το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες παρουσίασαν, επίσης, σχετικά χαμηλές επιδόσεις στην αναγνώριση των συναισθημάτων. Αυτό το εύρημα είναι σύμφωνο με την έρευνα των Hebblethwaite , Jahoda, και Dagnan (2011) που αφορούσε σε 19 ενήλικες με νοητική καθυστέρηση και υποστήριξε ότι τα άτομα αυτά δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν συναισθηματικές εκφράσεις.

### **7.3. Παραγωγή εναλλακτικών λύσεων**

Η παραγωγή εναλλακτικών λύσεων σε κοινωνικού τύπου προβληματικές καταστάσεις αποτελούσε σημείο έντονου ενδιαφέροντος για την παρούσα έρευνα. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να προτείνουν εναλλακτικές λύσεις σε κάθε ένα από τα τέσσερα κοινωνικού τύπου προβλήματα, οι οποίες αξιολογήθηκαν με κριτήρια την ποσότητα και την ποιότητα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες αντιμετώπιζαν δυσκολία στην επίλυση προβλημάτων και ιδιαίτερα στην παραγωγή κατάλληλων λύσεων, γεγονός που επιβεβαιώνουν οι έρευνες των Wehmeyer & Kelchner (1995) σε ενήλικες με νοητική καθυστέρηση και Smith (1986) σε παιδιά με νοητική καθυστέρηση.

Σχετικά με την ποσότητα των απαντήσεων, οι συμμετέχοντες πρότειναν 3 εναλλακτικές λύσεις (Μ.Ο. 2,95) για κάθε ένα από τα τέσσερα προβλήματα που τους παρουσιάστηκαν. Αυτό δείχνει ότι οι συμμετέχοντες είχαν ένα ρεπερτόριο εναλλακτικών λύσεων σχετικών με κοινωνικά προβλήματα. Όσον αφορά στην ποιότητα των εναλλακτικών λύσεων, τα αποτελέσματα παρουσίαζαν διαφοροποιήσεις. Για την καλύτερη ανάλυση τους καθορίστηκαν συγκεκριμένοι τύποι απαντήσεων που βασίζονταν στις έννοιες της αυτενέργειας, της επικοινωνίας και της αποτελεσματικότητας.

Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι υπήρχε γενικότερη τάση αυτενέργειας από την πλευρά των συμμετεχόντων. Με άλλα λόγια οι συμμετέχοντες δεν ενέπλεκαν

άλλα άτομα εκτός από τον εαυτό τους προκειμένου να επιλύσουν το κοινωνικό πρόβλημα που αντιμετώπιζαν. Ειδικότερα, στο 94,9% των απαντήσεων οι συμμετέχοντες προτιμούσαν να διευθετήσουν μόνοι τους το πρόβλημα και σε πολύ μικρότερο βαθμό (5,1%) να απευθυνθούν σε τρίτο άτομο. Αντίθετα, σε έρευνα των Leffert, Siperstein, & Millikan, (2000) σε παιδιά με νοητική καθυστέρηση, υποστηρίζεται ότι τα άτομα αυτά συνηθίζουν να καταφεύγουν σε σημαντικούς άλλους προκειμένου να τους επιλύσουν το πρόβλημα. Αυτή η διαφωνία ίσως οφείλεται στον περιορισμένο αριθμό του δείγματος της έρευνας και στη διαφορετική χρονολογική ηλικία των συμμετεχόντων.

Στην πλειοψηφία των απαντήσεων (81,2%), ωστόσο, οι συμμετέχοντες δεν αλληλεπιδρούσαν με το άτομο το οποίο ήταν κάτοχος του αντικειμένου που είχε υποστεί βλάβη, παρά εστίαζαν στην επιδιόρθωση της ζημιάς που οι ίδιοι είχαν επιφέρει σε αυτό. Φαίνεται, λοιπόν, πως δεν ήταν σε θέση να μουν στη θέση του εμπλεκόμενου ατόμου και να αντιληφθούν τις συνέπειες που είχε το πρόβλημα σε εκείνο. Τα ίδια ευρήματα επιβεβαιώνονται και από την έρευνα των Hebblethwaite, Jahoda, και Dagnan (2011), η οποία υποστηρίζει ότι τα άτομα αυτά δυσκολεύονται να αντιληφθούν πως νιώθουν οι άλλοι εν όψει μιας προβληματικής κατάστασης. Αντίθετα, στο 13,7% των απαντήσεων οι συμμετέχοντες ενεργούσαν μόνοι έχοντας μάλιστα επικοινωνιακή διάθεση προς το άλλο πρόσωπο της ιστορίας. Αντιλαμβάνονταν τις συνέπειες που είχε η πράξη του ήρωα στα αγαπημένα του πρόσωπα και δεν επικεντρώνονταν μόνο σε αυτή καθαυτή την επιδιόρθωση της ζημιάς αλλά και στην αλληλεπίδραση του με το άλλο πρόσωπο της ιστορίας.

Επίσης, σε ένα μεγάλο ποσοστό απαντήσεων (45,3%), σύμφωνα με το οποίο το άτομο δεν είχε τάση για επικοινωνία με το εμπλεκόμενο πρόσωπο, οι λύσεις που προτεινόταν ήταν μη αποτελεσματικές. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με την αρχική υπόθεση και με άλλες έρευνες. Οι Agran, Blanchard, Wehmeyer και Hughes, (2002) σε έρευνές τους σε παιδιά με νοητική καθυστέρηση υποστήριξαν την ίδια άποψη περί αναποτελεσματικότητας των λύσεων. Συγκεκριμένα, επισήμαναν ότι οι λύσεις των παιδιών με νοητική καθυστέρηση συχνά δε συνάδουν με την περίσταση ή αν εφαρμοστούν καταλήγουν σε μη αποδοτικά αποτελέσματα. Έρευνες των Tisdell & Lawrence (1986) και Park & Gaylord - Ross (1989) σε άτομα με νοητική καθυστέρηση, υποστηρίζουν ότι τα άτομα αυτά παράγουν λίγες και μη αποτελεσματικές εναλλακτικές λύσεις σε κοινωνικού τύπου προβλήματα. Επίσης,

έρευνες των Wishart (1993,1996) και Pitcairn & Wishart (1994) επιβεβαιώνουν την αρχική υπόθεση, ότι οι εναλλακτικές λύσεις των συμμετεχόντων δε θα ήταν τόσο σχετικές με το πρόβλημα και κατά συνέπεια τόσο αποτελεσματικές. Στην αντίθεση πλευρά, το 49,6% των απαντήσεων που δόθηκαν ανταποκρίνονταν στη συνθήκη και θεωρούνταν αποτελεσματικές λύσεις για το πρόβλημα.

Τα ευρήματα της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας υποδηλώνουν ότι οι συμμετέχοντες ανταποκρίθηκαν σε κοινωνικού τύπου προβλήματα εμφανίζοντας, ωστόσο, κάποιες δυσκολίες. Αρχικά, ήταν σε θέση να αντιληφθούν και να δηλώσουν τα κοινωνικού τύπου προβλήματα που τους παρουσιάστηκαν. Μάλιστα, ερμήνευσαν τα επιμέρους στοιχεία τους και την πρόθεση των προσώπων που εμπλέκονταν σε αυτά. Δήλωσαν, δηλαδή, ότι ο ήρωας δεν είχε σκοπό να προκαλέσει ζημιά στα αγαπημένα αντικείμενα της μητέρας ή του φίλου του. Μολονότι οι συμμετέχοντες κατανοούσαν ως ένα βαθμό τη συναισθηματική κατάσταση στην οποία βρισκόταν το κεντρικό πρόσωπο της ιστορίας σε συνδυασμό με την πρόθεσή του, αντιμετώπιζαν δυσκολία στον τομέα της ονομασίας και αναγνώρισης των συναισθημάτων αυτών. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εξέφρασε την άποψη ότι ο ήρωας της ιστορίας θα είναι λυπημένος μετά από αυτή του της πράξη. Ωστόσο, κατά την αναγνώριση του συναισθήματος της λύπης το ποσοστό συμμετεχόντων που την αναγνώρισε ήταν πολύ μικρότερο. Αυτό υποδηλώνει δυσκολία από την πλευρά των συμμετεχόντων να αντιστοιχίσουν το συναίσθημα που λένε με αυτό το οποίο βλέπουν. Αναφορικά με την παραγωγή εναλλακτικών λύσεων, οι συμμετέχοντες φάνηκε να έχουν ένα αρκετά ικανοποιητικό ρεπερτόριο από λύσεις. Στην πλειοψηφία τους οι λύσεις αυτές χαρακτηρίζονταν από την έννοια της αυτενέργειας. Οι συμμετέχοντες, δηλαδή, προτιμούσαν να ενεργούν μόνοι προκειμένου να επιλύσουν ένα πρόβλημα και δεν απευθύνονταν σε άλλα πρόσωπα, αν εξαιρέσουμε ένα μικρό ποσοστό εξ αυτών. Επίσης, οι περισσότερες απαντήσεις των συμμετεχόντων δε διέπονταν από τάση για κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία με το άλλο εμπλεκόμενο πρόσωπο της ιστορίας. Οι συμμετέχοντες φαίνεται πως επικεντρώνονταν σε αυτό καθαυτό το πρόβλημα και δεν ασχολούνταν με τις επιπτώσεις που αυτό είχε στο άλλο πρόσωπο. Σχετικά με το πόσο αποτελεσματικές ήταν οι εναλλακτικές λύσεις που δόθηκαν, αξίζει να σημειωθεί ότι το μεγαλύτερο μέρος αυτών θεωρήθηκαν μη αποτελεσματικές έχοντας ωστόσο μικρή διαφορά από αυτές που ήταν αποτελεσματικές. Τέλος, οι διαφορετικοί τύποι προβλημάτων δε φάνηκε να επηρεάζουν ούτε την ποσότητα αλλά ούτε την ποιότητα των εναλλακτικών λύσεων που δόθηκαν σε επίπεδο συνόλου ή

Μελέτη διαστάσεων της κοινωνικό-γνωστικής ανάπτυξης ατόμων με νοητική καθυστέρηση φύλου. Με άλλα λόγια το φύλο του ήρωα (άνδρας, γυναίκα) ή το πρόσωπο που εμπλεκόταν στην ιστορία (φίλος, μητέρα) δε φάνηκε να προκαλεί διαφοροποίηση στις απαντήσεις των συμμετεχόντων.

#### **7.4. Προτάσεις για την εκπαίδευση των ατόμων με νοητική καθυστέρηση και τη μελλοντική έρευνα**

Οι αρχές της προηγούμενης δεκαετίας επέφεραν αλλαγές στον τρόπο έρευνας της νοητικής καθυστέρησης. Οι σύγχρονες τάσεις θεώρησης ορίζουν ένα διαφορετικό ιδεολογικό πλαίσιο από αυτό που μέχρι τώρα επικρατούσε. Κύρια ανάγκη έχει αναδειχθεί η μελέτη όχι μόνο των γνωστικών αλλά και των κοινωνικών διαστάσεων της νοητικής καθυστέρησης, η οποία περιλαμβάνει τόσο την έρευνα όσο και την παροχή υπηρεσιών υποστήριξης. Στόχο πλέον δεν αποτελεί η μείωση των δυσκολιών του ατόμου με νοητική καθυστέρηση αλλά η δημιουργία μιας γέφυρας μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο ζει, με τη βοήθεια υποστηρικτικών υπηρεσιών που του παρέχονται σε όλες τις διαστάσεις της ζωής του. Σε αυτές τις υπηρεσίες υποστήριξης ανήκει και το σχολικό πλαίσιο. Το σχολείο διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη των ατόμων με νοητική καθυστέρηση. Για αυτό το λόγο, θα πρέπει να είναι κατάλληλα δομημένο και οργανωμένο ώστε να προάγει όσο το δυνατόν σε μεγαλύτερο βαθμό τη λειτουργικότητα των ατόμων με νοητική καθυστέρηση. Προκειμένου να εξασφαλιστεί αυτή η δυνατότητα, η διδασκαλία των ατόμων αυτών θα πρέπει να επικεντρώνεται ως ένα βαθμό στην ανάπτυξη κοινωνικο-γνωστικών θεμάτων τα οποία είναι πολύ πιθανό να συμβούν στην καθημερινή τους ζωή. Σε αυτήν την κατηγορία εντάσσεται και η επίλυση κοινωνικού τύπου προβλημάτων. Η επαφή των ατόμων με νοητική καθυστέρηση με τέτοιου είδους καθημερινά προβλήματα μέσα στη σχολική τάξη και έξω από αυτή θα καταστήσει τα ίδια ικανά στην παραγωγή ποικίλων εναλλακτικών λύσεων οι οποίες θα διέπονται από τάση για κοινωνική αλληλεπίδραση, ουσιαστική επικοινωνία και αποτελεσματικότητα. Συγχρόνως, θα τους καλλιεργήσει ένα ευρύ ρεπερτόριο άλλων σημαντικών δεξιοτήτων, όπως αυτών της κατανόησης των προβληματικών καταστάσεων, της ερμηνείας της πρόθεσης και της αντίληψης των συναισθηματικών εκφράσεων των άλλων ατόμων. Με αυτόν τον τρόπο θα προάγει σε μεγάλο βαθμό

Μελέτη διαστάσεων της κοινωνικό-γνωστικής ανάπτυξης ατόμων με νοητική καθυστέρηση την αποτελεσματικότητά και συνάμα θα ενισχύσει τον αυτό-προσδιορισμό των ατόμων με νοητική καθυστέρηση.

Η έρευνα στέκεται αρωγός σε όλη αυτήν την προσπάθεια και παρέχει πλούσια ανατροφοδότηση στην εκπαιδευτική πολιτική σχετικά με τις διαστάσεις των δεξιοτήτων των ατόμων με νοητική καθυστέρηση. Ειδικότερα, εξετάζει την δυνατότητα και τους τρόπους ένταξης των ατόμων με νοητική καθυστέρηση στο κοινωνικό πλαίσιο μέσα από την ενίσχυση βασικών δεξιοτήτων όπως είναι ο επικοινωνιακός λόγος, η αυτόνομη διαβίωση καθώς επίσης και η επίλυση κοινωνικού τύπου προβλημάτων. Ιδίως η επίλυση κοινωνικού τύπου προβλημάτων θεωρείται πολύ σημαντική καθώς προτρέπει το άτομο μέσα από ένα ρεπερτόριο εναλλακτικών λύσεων που διαθέτει να κάνει τις κατάλληλες επιλογές και με αυτόν τον τρόπο να βελτιώσει την ποιότητα και τον τρόπο ζωής του. Για αυτό το λόγο, θα μπορούσαν να γίνουν και περαιτέρω ερευνητικές προσπάθειες οι οποίες θα μελετούν διαφορετικές διαστάσεις των δεξιοτήτων επίλυσης κοινωνικού τύπου προβλημάτων σε άτομα με νοητική καθυστέρηση. Ένα καλό ερώτημα θα μπορούσε να είναι κατά πόσο τα άτομα αυτά αντιλαμβάνονται τα αίτια και τις συνέπειες των κοινωνικών προβλημάτων που συναντούν καθημερινά. Επίσης, κατά πόσο συνδέουν το κοινωνικό πρόβλημα με τα άτομα που εμπλέκονται σε αυτό. Μία άλλη διάσταση η οποία θα μπορούσε να μελετηθεί αφορά στο κατά πόσο τα άτομα με νοητική καθυστέρηση διαφοροποιούν τις εναλλακτικές τους λύσεις ανάλογα με το φύλο, την ηλικία ή την εκπαίδευση που έχουν λάβει. Τέλος, ένα άλλο ενδιαφέρον θέμα προς μελέτη θα μπορούσε να είναι το κατά πόσο τα άτομα με νοητική καθυστέρηση είναι σε θέση να επιλέξουν την καταλληλότερη από ένα σύνολο λύση, απορρίπτοντας με αυτόν τον τρόπο τις υπόλοιπες.

## **8. Περιορισμοί της έρευνας**

Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια πραγματοποιήθηκε με τη συμμετοχή ενός μικρού αριθμού συμμετεχόντων. Ο μικρός αριθμός των συμμετεχόντων σε συνδυασμό με τον περιορισμένο αριθμό των έργων που δόθηκαν δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν. Με άλλα λόγια, δεν επιτρέπει την εξαγωγή γενικότερων συμπερασμάτων για τον πληθυσμό των ατόμων με νοητική καθυστέρηση. Αντίθετα, κάθε ερμηνεία που παρουσιάζεται στο περιεχόμενο της έρευνας, αναφέρεται στα παρόντα ερευνητικά ευρήματα. Επιπλέον, επισημαίνεται ότι η συζήτηση των αποτελεσμάτων αφορά σε γενικές τάσεις του συγκεκριμένου πληθυσμού και όχι σε συγκεκριμένες δυνατότητες ή αδυναμίες των ατόμων με νοητική καθυστέρηση.



## Βιβλιογραφία

Agran, M., Blanchard, C., Wehmeyer, M., & Hughes, C. (2002). Increasing the Problem Solving Skills of Students with Developmental Disabilities Participating in General Education. *Remedial and Special Education, 23* (5), 279-288

Algozzine R., & Ysseldyke J. (2006). *Teaching students with mental retardation: a practical guide for every teacher*. Thousand Oaks: Corwin

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (2010). *Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Support (11<sup>th</sup> Edition)*. Ανακτήθηκε στις 25/6/2012 από <http://www.aaid.org/intellectualdisabilitybook>

Anderson, G., Kazantzis, N. (2008). Social Problem- Solving Skills Training for Adults With Mild Intellectual Disability: A Multiple Case Study. *Case Studies and Shorter Communications, 25*(2), 97-108

Anliak, S., Sahin, D. (2010). An observational study for evaluating the effects of interpersonal problem-solving skills training on behavioural dimensions. *Early Child Development and Care, 180*(8), 995-1003

Arslan E. (2010). Analysis of Communication Skill and Interpersonal Problem Solving in Preschool Trainees. *Social Behavior and Personality, 38*(4), 523-530

Basquill M. F., Maguth Nezu C., Nezu M. A., Klein L. T. (2004). Aggression-Related Hostility Bias and Social Problem- Solving Deficits in Adults Males With Mental Retardation. *American Journal On Mental Retardation, 109*(3), 255-263

Bradshaw, J. (2001). Complexity of staff communication and reported level of understanding skills in adults with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research, 45*, 233-243

Cebula, R. K., Moore, G. D., Wishart, G. J. (2010). Social cognition in children with Down's syndrome: challenges to research and theory building. *Journal of Intellectual Disability Research, 54*, 113-134

- Cebula, R. K., Wishart, G. J. (2008). Social cognition in children with Down Syndrome. *International Review of Research in Mental Retardation*, 35, 43-85
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education: Sixth edition* (pp. 253-296). Canada: Routledge
- D' Zurilla, Thomas J., Goldfried, Marvin R. (1971). Problem solving and behavioral modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78(1), 107- 126
- Dagseven Emecen, D. 2011. Comparison of Direct Instruction and Problem Solving Approach in Teaching Social Skills to Children with Mental Retardation. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(3), 1414-1420
- Dunn, L. M. (1965). Peabody – Picture Vocabulary Test. Circle Pines, MN: American Guidance Service
- Edeh, O. M. (2006). Cross – Cultural Investigation of Interest- Based Training and Social Interpersonal Problem Solving in Students with Mental Retardation. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 41 (2), 163-176
- Edeh, O. M., Hickson, L. (2002). Cross- Cultural Comparison of Interpersonal Problem- Solving in Students With Mental Retardation. *American Journal On Mental Retardation*, 107 (1), 6-15
- Elliott, H., Faupel, A. (1997). Childrens' Solutions to Bulling Incidents: An interpersonal problem-solving approach. *Educational Psychology in Practice: theory, research, and practice in educational psychology*, 13(1), 21-28
- Evans, J. R. (1989). A review and synthesis of OR/MS and creative problem solving.
- Fidler, J. D., & Philofsky, A., Hepburn, L. S., Rogers, J. S. (2005). Nonverbal Requesting and Problem- Solving by Toddlers With Down Syndrome. *American Journal on Mental Retardation*, 4, 312-322
- Fishler, L. G., Kendall C.P. (1988). Social Cognitive Problem Solving and Childhood Adjustment: Qualitative and Topological Analyses. *Cognitive Therapy and Research*, 12(2), 133-153
- Hebblethwaite, A., Jahoda, A., & Dagnan, D. (2011). Talking About Real- life Events: An Investigation Into the Ability of People with Intellectual Disabilities to

Make Links Between Their Beliefs and Emotions Within Dialogue. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 24, 543-553

Hodapp, M. R., Burack, A. J., Zigler, F. E. (1995). *Issues in the developmental approach to mental retardation* (pp 93-110). Cambridge: Cambridge University Press

Howlin, P., Ellison, S., Udwin, O., & Stinton, C. (2010). Cognitive, Linguistic and Adaptive Functioning in Williams Syndrome: Trajectories from Early to Middle Adulthood. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 23, 322-336

Hughes R., Rusch F. (1989). Utilizing self-management to teach independence on the job. *Education & Training in Mental Retardation*, 24(2), 139-148

Intagliata, C. J. (1978). Increasing the Interpersonal Problem- Solving Skills of an Alcoholic Population. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 46(3), 489-498

Joyce, T., Globe, A., Moody, C. (2006). Assessment of the Component Skills for Cognitive Therapy in Adults with Intellectual Disability. *Journal of Applied Research and Intellectual Disabilities*, 19, 17-23

Katz, G., Lazcano- Ponce, E. (2008). Intellectual disability: definition, etiological factors, classification, diagnosis, treatment and prognosis. *Aspects of intellectual disability*, 50, 132-140

Kearney, S. D., Healy, O. (2011). Investigating the relationship between challenging behavior, co- morbid psychopathology and social skills in adults with moderate to severe intellectual disabilities in Ireland. *Research in Developmental Disabilities*, 32, 1556- 1563

Leffert, J. S., Siperstein, G. N., Millikan, E. (2000). Understanding Social Adaptation in Children with Mental Retardation: A Social- Cognitive Perspective. *Journal of Intellectual Disability Research*, 66

Lewis, P., Abbeduto, L., Murphy, M., Richmond, E., Giles, N., Bruno, L., & Schroeder, S. (2006). Cognitive, language and social- cognitive skills of individuals with fragile X syndrome with and without autism. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50, 532-545

Martin, L., M.S., CCC-SLP. (1990). Think It- Say It. Improving reasoning and organization skills. Pro- Ed, Texas

Matson, L. J., Dempsey. T., Fodstad. C. J. (2009). The effect of Autism Spectrum Disorders on adaptive independent living skills in adults with severe intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities, 30*, 1203-1211

Moore, D. G. (2001). Reassessing Emotion Recognition Performance in People With Mental Retardation: A Review. *American Journal on Mental Retardation, 106*(6), 481-502

Morera, F. O., Maydeu- Olivares, A., Nygren, E. T., White, J. R., Fernandez, P. N., Skewes, C. M. (2006). Social problem solving predicts decision making styles among US Hispanics. *Personality and Individual Differences, 41*, 307-317

Nader- Grosbois, N., Lefevre, N. (2011). Self- regulation and performance in problem- solving using physical materials or computers in children with intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities, 32*, 1492-1505

Nieuwenhuijzen, M., Castro, B., Wijnroks, L., Vermeer, A., & Matthys W. (2009). Social Problem- Solving and Mild Intellectual Disabilities: Relations With Externalizing Behavior and Therapeutic Context. *American Association of Intellectual and Developmental Disabilities, 114* (1), 42-51

Nieuwenhuijzen, M., Vriens, A. (2012). (Social) Cognitive skills and social information processing in children with mild to borderline intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities, 33*, 426-434

Nota, L., Ferrari, L., Soresi, S., & Wehmeyer, M. (2007). Self- determination, social abilities and the quality of life of people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research, 51*, 850-865

Nota, L., Ginevra, C. M., & Carrieri, L. (2010). Career Interests and Self- Efficacy Beliefs Among Young Adults With an Intellectual Disability. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 7*(4), 250-260

*Omega, 17* (6), 499-524.

Park, H., Gaylord- Ross, R. (1989). A problem- solving approach to social skills training in employment settings with mentally retarded youth. *Journal of Applied Behavior*, 22, 373-380

Parmenter, R. T. (2011). Intellectual Journal of Disability. *Development and Education*, 58(3), 303-319

Pierce, T., Higgins, K., Miller, S., Tandy, R., & Sparks, S. (2010). Increasing Skill Performance of Problem Solving in Students with Intellectual Disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 45 (4), 512-524

Platt, J. J., Spivack, G., Altman, N., Altman, D., & Peizer, B. S. (1974). Adolescent problem- solving thinking. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42(6), 787-793

Raven, J. C., Court, J. H., & Raven, J. (1995 Ed.). Coloured Progressive Matrices. Raven Manual. Oxford: Psychologist Press

Salvador- Carulla L., Saxena S. (2008). Intellectual developmental disorders: towards a new name, definition and framework for “mental retardation/intellectual disability” in ICD-11. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 3, 29-44

Schalock, L. R. et al. (2007). The Renaming of Mental Retardation: Understanding the Change to the Term Intellectual Disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 45(2), 116-124

Shure, B. M. (1993). I can problem solve (ICPS): Interpersonal cognitive problem solving for young children. *Early Child Development and Care*, 96(1), 49-64

Shure, B. M., Spivack, G. (1980). Interpersonal Problem Solving as a Mediator of Behavioral Adjustment in Preschool and Kindergarten Children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 1, 29-44

Shure, B. M., Spivack, G., Jaeger. M. (1971). Problem- solving thinking and adjustment among disadvantaged preschool children. *Society for Research in Child Development*, 42(6), 1791-1803

- Shure, M. B., Spivack, G. (1979). Interpersonal cognitive problem solving and primary prevention: Programming for preschool and kindergarten children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 8(2), 89-94
- Smith, C. D. (1986). Interpersonal Problem- Solving Skills of Retarded and Nonretarded Children. *Applied Research in Mental Retardation*, 7, 431-442
- Sturme, P. (2004). Cognitive Therapy with People with Intellectual Disabilities: A Selective Review and Critique. *Clinical Psychology and psychotherapy*, 11, 222- 232
- Tekinarslan I., Sucuoglu, B. (2007). Effectiveness of cognitive progress approached social skills training program for people with mental retardation. *International Journal of Special Education*, 22 (2), 7-18
- Tisdell, A. D., Lawrence, S. J. (1986). Interpersonal problem- solving competency: review and critique of the literature. *Clinical Psychology Review*, 6, 337-356
- Wehmeyer, L. M., Bolding, N. (2001). Enhanced self- determination of adults with intellectual disability as an outcome of moving to community- based work or living environments. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45, 371-383
- Wehmeyer, M. L., Kelchner, K., & Richards, S. (1996). Essential Characteristics of Self Determined Behavior of Individuals With Mental Retardation. *American Journal On Mental Retardation*, 100 (6), 632-642
- Wehmeyer, M., Schwartz, M. (1997). Self- determination and positive adult outcomes: a follow-up study of young with mental retardation or learning disabilities. *Exceptional Children*
- Wehmeyer, M., Schwartz, M. (1998). The Relationship Between Self- Determination and Quality of Life for Adults with Mental Retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 33(1), 3-12
- Weiss, T. C. (2009). *AAIDD, Mental Retardation and Related Disabilities*, από <http://www.disabled-world.com/disability/types/cognitive/aaidd-mr-related-disabilities.php>
- Wishart, J. (2000). Motivation and learning styles in young children with Down syndrome. *Down Syndrome Research and Practice*, 7(2), 47-51

Μελέτη διαστάσεων της κοινωνικό-γνωστικής ανάπτυξης ατόμων με νοητική καθυστέρηση

Zigler E., & Hodapp, R. M. (1986). *Understanding mental retardation* (pp 43-88). Cambridge: Cambridge University Press

Zigler, E., & Balla, D. (1982). Mental retardation. *The Developmental – Difference Controversy* (pp 9-29). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates

Αβραμίδης, Η., & Καλυβά, Ε. (2006). *Μέθοδοι έρευνας στην ειδική αγωγή. Θεωρία και εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήσης

ΥΠΕΠΘ- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2004). *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για Μαθητές με Ελαφρά και Μέτρια Νοητική Καθυστέρηση*. Ανακτήθηκε στις 25/6/2012, από <http://www.pi-schools.gr/special-education-new/index-gr.htm>



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000111365