

# Κοινωνική αλληλεπίδραση ενήλικου ατόμου με χαρακτηριστικά νοητικής καθυστέρησης

Ι. ΝΕΣΛΕΧΑΝΙΔΗΣ

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην παρούσα εργασία μελετήθηκε αρχικά το θεσμικό πλαίσιο της κοινωνικοποίησης των ατόμων με χρόνια παραμονή στα άσυλα. Στη συνέχεια, έγινε προσπάθεια να ορισθούν σύμφωνα με τις κοινωνικές αναπτυξιακές θεωρίες της ψυχολογίας, η έννοια της αναπηρίας και ειδικότερα της νοητικής καθυστέρησης. Επίσης, έγινε μελέτη στη σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης από τη σκοπιά της αναπτυξιακής ψυχολογίας και στη συμβολή της για την ανάπτυξη των ατόμων με νοητική καθυστέρηση, καθώς στόχοι της παρούσας μελέτης είναι η περιγραφική ανάλυση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης ατόμου με χαρακτηριστικά νοητικής καθυστέρησης.

Εφαρμόζοντας ένα πλαίσιο δραστηριοτήτων με στόχο την ανάπτυξη της επικοινωνίας, η μελέτη εστιάστηκε στην περίπτωση ενός ατόμου (μελέτη περίπτωσης). Η κωδικοποίηση των στοιχείων επικοινωνίας, που προέκυψαν, με κυριότερη τη μη λεκτική επικοινωνία, είχαν ως πλαίσιο αναφοράς το ανθρωπιστικό μοντέλο, με κυριότερους εκφραστές τον Alan Maslow και τον Carl Rogers (Greek 1990). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με το ανθρωπιστικό μοντέλο, επέλεξα να εφαρμόσω δραστηριότητες οι οποίες να καλύπτουν: ανάγκες για ασφάλεια και σιγουριά, για αγάπη και αίσθηση του ανήκειν, για εκτίμηση, για απόκτηση γνώσης, αισθητηριακής κάλυψης και ανάγκες για αυτοπραγμάτωση (Greek 1990). Έτσι, μέσα από τις συγκεκριμένες δραστηριότητες, το άτομο που συμμετέχει σε αυτές καταφέρνει να καλύψει βασικές του ανάγκες σε ένα πλαίσιο κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Ένας τρόπος επικοινωνίας που εξετάζει η παρούσα μελέτη είναι η κοινωνική αλληλεπίδραση, η οποία εκλαμβάνεται όχι ως ανταλλαγή συμπεριφορών μεταξύ δύο ατόμων, αλλά ότι ο κάθε άνθρωπος είναι φορέας συναισθημάτων, απόψεων, στόχων και προσδοκιών που συνεισφέρουν στην κοινωνική αλληλεπίδραση (Reichel, Feeley, Jonhnston 1993, Hodapp 2003). Έτσι η μελέτη προσπαθεί να διερευνήσει στους τρόπους με τους οποίους το άτομο με χαρακτηριστικά νοητικής καθυστέρησης εκφράζει τα συναισθήματα του, τις στάσεις του και τη βούληση του.

## 1. Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ

Η κοινωνική αλληλεπίδραση, υπό την ευρεία έννοια του όρου παρουσιάζεται ως «η αμοιβαία επίδραση μεταξύ των ατόμων με στόχο το συντονισμό της συμπεριφοράς των συμμετεχόντων αναφορικά με τη συγκεκριμένη δράση των (συν)μετεχόντων» (Ζώνιου-Σιδέρη 1998, σελ. 41). Παράλληλα, ο Γκότοβος (1990) δηλώνει ότι η κοινωνική αλληλεπίδραση επιδρά συνήθως στη συμπεριφορά των ατόμων που συμμετέχουν σε αυτή. Μέσω αυτής της διαπραγμάτευσης, τα άτομα που συμμετέχουν στη διαδικασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης μπορούν να ικανοποιήσουν βασικές βιολογικές και κοινωνικο-πολιτισμικές ανάγκες.

Τα ανθρώπινα όντα είναι κοινωνικά και επικοινωνιακά δημιουργήματα, καθώς από τη γέννηση απευθύνονται προς άλλους ανθρώπους στο περιβάλλον τους και αντιδρούν στις πρωτοβουλίες, τους ενώ παράλληλα προκαλούν επικοινωνία και αλληλεπίδραση μαζί τους (Trevarthen 1999, Vygotsky 1997). Η καθημερινή ζωή καθώς και κάθε εκπαιδευτική διαδικασία εμπειρεύουν στοιχεία τα οποία μπορούν να αναπτύξουν κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ δύο ατόμων ή μιας ολόκληρης ομάδας.

Η κοινωνική αλληλεπίδραση είναι μια δυναμική διαδικασία, στην οποία μπορούμε να συναντήσουμε ένα πολύπλοκο συνδυασμό στοιχείων συμπεριφοράς δύο ή περισσότερων ατόμων. Μέσω της ανάλυσης αυτών των στοιχείων συμπεριφοράς, μπορούν να αποτυπωθούν οι διαδοχές τόσο της επικοινωνίας και ειδικότερα της αλληλεπίδρασης (Bakeman & Gottman 1986).

Ένα βασικό επίσης στοιχείο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, είναι η δυνατότητα ή καλύτερα η δεξιότητα των ατόμων να επιλέγουν τα ερεθίσματα που λαμβάνουν από το περιβάλλον στα πλαίσια της επικοινωνίας. Έρευνα που πραγματοποίησαν οι Lancioni, O'Reilly και Emerson (1996), αναφέρουν τη σημαντικότητα της επιλογής στα πλαίσια της επικοινωνίας και τα οφέλη στην ποιότητα της ζωής. Μέσα από την ίδια έρευνα παρουσιάζεται η άποψη ότι τα άτομα με βαριές νοητικές και πολλαπλές αναπηρίες έχουν την ικανότητα να επιλέξουν.

Η δυνατότητα να εκφραστεί ένα άτομο είναι ένα κατοχυρωμένο δικαίωμα. Πολλά άτομα με σοβαρές και πολλαπλές αναπηρίες δεν έχουν οικειοποιηθεί αυτό το δικαίωμα, χωρίς να έχουν τη δυνατότητα να

το διεκδικήσουν (Reichel, Feeley & Johnston 1993). Οι κινήσεις του σώματος, οι εκφράσεις του προσώπου και ο λόγος, μέσω της παρατήρησης, μπορούν να αναδείξουν τα συναισθήματα ενός ατόμου (Green & Reid, 1996).

### 1.2. Κοινωνική αλληλεπίδραση και νοητική καθυστέρηση

Σύμφωνα με την National Joint Committee for the Communicative Needs of Person with Severe Disabilities (1992) η επικοινωνία ορίζεται ως:

«(...) η δράση από την οποία ένα άτομο δίνει ή λαμβάνει από κάποιο άλλο άτομο πληροφορία για τις ανάγκες, επιθυμίες, προσδοκίες, γνώσεις ή δήλωση ενδιαφέροντος. Η επικοινωνία μπορεί να είναι σκόπιμη ή μη σκόπιμη, μπορεί να παίρνει τη μορφή ηλεκτικών ή μη ηλεκτικών σχημάτων και μπορεί να γίνεται μέσω της ομιλίας ή άλλων μοντέλων.» (Reichel, Feeley & Johnston 1993, σελ. 148).

Οι Reichel, Feeley & Johnston (1993) παρουσιάζουν μια πολύ σημαντική πληροφορία η οποία εξηγεί το λόγο που μπορεί άτομα με βαριές αναπηρίες να μην αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον.

Συγκεκριμένα αναφέρεται ότι αυτά τα άτομα παρουσιάζουν παθητική συμπεριφορά σε μια πληθώρα ερεθισμάτων για τους εξής λόγους:

- α) ότι μπορεί τα άτομα να κατέχουν τις ικανότητες για αλληλεπίδραση αλλά απλά επιλέγουν να μην τις χρησιμοποιούν,
- β) έχουν μάθει να αποφεύγουν την κοινωνική αλληλεπίδραση την οποία έχουν συνδέσει με την ανικανότητα,
- γ) έχουν περιορισμούς στις ικανότητες τους να διακρίνουν και να αντιδράσουν σε ένα κοινωνικό ερέθισμα, ή
- δ) έχουν περιορισμούς στις ικανότητες τους να παραμείνουν σε εγρήγορση με το κοινωνικό περιβάλλον.

Μια άλλη η άποψη που σχετίζεται με τον τρόπο που αλληλεπιδρούν τα άτομα με νοητική καθυστέρηση είναι ότι η επικοινωνία δεν περιορίζεται μόνο στις γλωσσικές εκφράσεις αλλά και στις προ ή μη γλωσσικές εκφράσεις (Hogg 1999). Η υπόθεση ότι κάποιος δεν επικοινωνεί επειδή δεν έχει κατακτήσει γλωσσικές ικανότητες έχει απορριφθεί από μεγάλο μέρος επαγγελματιών (Hogg

& Lampe 1988). Είναι δυνατόν πολλές φορές να αποφύγουμε την επικοινωνία μέσω λέξεων αλλά είναι αδύνατο να αποφύγουμε τη μη λεκτική επικοινωνία. Έτσι μη λεκτική επικοινωνία είναι όλοι οι τρόποι επικοινωνίας εκτός του λόγου και τα πιο σημαντικά μη λεκτικά στοιχεία μεταξύ άλλων είναι οι σιωπές, το άγγιγμα, και η χρήση των αντικειμένων του περιβάλλοντος χώρου από το άτομο. Κατά τη διάρκεια κάθε αλληλεπίδρασης τα άτομα ανταλλάσσουν μη λεκτικά μηνύματα, με αποτέλεσμα καθένας να παρέχει και να λαμβάνει ανά πάσα στιγμή πληροφορίες για τον εαυτό του και τους άλλους (Κούρτη 2003). Επίσης στα πλαίσια της μη λεκτικής επικοινωνίας η σκέψη, το συναίσθημα, η βούληση και η σωματική έκφραση συνεργάζονται στενά για να εκφράσουν τις προθέσεις και τις νοηματοδοτήσεις ενός προσώπου (Πουρκός 2002).

Η οικογένεια μαζί με τους επαγγελματίες, είτε αυτοί είναι εκπαιδευτικοί είτε θεραπευτές, φέρουν το μεγαλύτερο μέρος ευθύνης απέναντι στα άτομα με νοητική καθυστέρηση στη διαδικασία της επικοινωνίας και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Buckley & Prevost 2002). Η «καλή ποιότητα» επικοινωνίας είναι πολύ σπάνια (Hile & Walbran 1991) και τείνει να είναι ευθύνη των επαγγελματιών ή των έμπειρων ενηλίκων. Γίνονται προσπάθειες έτσι ώστε η ευθύνη και ο έλεγχος της επικοινωνίας να επιστρέφει στα άτομα με νοητική καθυστέρηση. Σημαντικό στοιχείο που ενισχύει τη διαδικασία ελέγχου της επικοινωνίας από τα άτομα με νοητική καθυστέρηση σε σχέση με τον έμπειρο ενήλικα ή επαγγελματία είναι ο χρόνος (Nind & Hewett 1988). Ο έμπειρος ενήλικας, που προσδοκά να λάβει μια απάντηση από ένα άτομο με νοητική καθυστέρηση στη διαδικασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης χρειάζεται να περιμένει. Ο χρόνος που απαιτείται για δοθεί μια απάντηση ή να κατατεθεί ένα στοιχείο αλληλεπίδρασης είναι όταν διακόπτεται η επικοινωνία. Απαραίτητο στοιχείο για τη δημιουργία αλληλεπίδρασης είναι η κατανόηση του χρόνου που χρειάζεται ένα άτομο με νοητική καθυστέρηση για να δράσει. Σε αντίθετη περίπτωση οι προσπάθειες για επικοινωνία θα αποτύχουν (Reichel, Feeley & Johnston 1993).

Μέσα στην καθημερινή πραγματικότητα το περιβάλλον με τις ιδιαιτερότητες που το διακρίνουν ορίζει κάθε φορά και τη μορφή της κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Η Ζώνιου-Σιδέρη (1998) παρουσιάζει τις απόψεις των Jones και Thibaut (1957) για τις μορφές που μπορεί να έχει η κοινωνική αλληλεπίδραση:

- α) Την ανύπαρκτη αλληλεπίδραση: σε αυτήν την περίπτωση δεν υπάρχει καμία αμοιβαία επιρροή της συμπεριφοράς.
- β) Την ασυμμετρική-μερική κοινωνική αλληλεπίδραση: η συμπεριφορά του ενός εκπαιδευόμενου επιδρά στον άλλον μερικώς, η συμπεριφορά του άλλου όμως είναι ανεξάρτητη από αυτόν (ασταθείς αλληλεπίδραση).
- γ) Την αμοιβαία-μερική αλληλεπίδραση: η συμπεριφορά του ενός εκπαιδευόμενου επιδρά μερικώς στη συμπεριφορά του άλλου και αντιστρόφως.

Μέσα από τη συγκεκριμένη κατηγοριοποίηση μας δίνεται η δυνατότητα να αξιολογήσουμε κάθε φορά τις μορφές που παρουσιάζει η κοινωνική αλληλεπίδραση. Μέσα από την αξιολόγηση οι εμπλεκόμενοι μπορούν να αναγνωρίσουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της επικοινωνίας και να τα επαναδιαπραγματευτούν σύμφωνα με το στόχο που έχουν θέσει.

### **1.3. Ο ρόλος του περιβάλλοντος και η επίδραση του στην κοινωνική αλληλεπίδραση**

Το περιβάλλον που πλαισιώνει τα άτομα με νοητική καθυστέρηση και όλα τα «κοινωνικά» άτομα χωρίζεται σε έμπυχο και άψυχο. Στην περίπτωση των εναλλακτικών δομών ψυχοκοινωνικής αποκατάστασης, στα πλαίσια της αποασυλοποίησης, το έμπυχο περιβάλλον αποτελείται από το προσωπικό που τις στελεχώνει. Στην έρευνα των Hunder, Walton, Vasdev, Cope και Summers (2003) αναφέρεται ότι η κίνηση της αποασυλοποίησης από μόνη της δεν «βελτιώνει» τη συμπεριφορά και τη λειτουργικότητα των ατόμων που συμμετέχουν σε αυτή. Η μετάβαση από το άσυλο σε δομές της κοινότητας δεν θα μπορούσε να θεωρηθεί επιτυχημένη μιας και ο βασικότερος παράγοντας επιτυχίας είναι η μεταβολή της συμπεριφοράς του προσωπικού που υποστηρίζει τη συγκεκριμένη μετάβαση. Το άψυχο με το έμπυχο περιβάλλον πρέπει να έχουν παράλληλη δράση. Συγκεκριμένα, δεν θα μπορούσαμε να έχουμε «κοινωνικές» συμπεριφορές των ατόμων που μέχρι σήμερα ζούσαν στα άσυλα αλλά και μόνο μεταφέροντας τους στην κοινότητα. Το προσωπικό που αναλαμβάνει

τη θεραπεία, την εκπαίδευση και τη φροντίδα ατόμων προς κοινωνικοποίηση καλείται να τα αναγνωρίσει και να δράσει μαζί τους.

Ο Embe (1997) παρουσιάζει τις παρατηρήσεις του Spitz για τα βρέφη, οι οποίες αναδεικνύουν με τον καλύτερο τρόπο την αξία της ανάπτυξης των ατόμων που μεγαλώνουν σε διαφορετικά πλαίσια συμπεριλαμβανομένων εκείνων που είχαν συναισθηματική στέρηση. Για να αναπτυχθούν σωστά τα παιδιά δεν αρκεί να καλυφθούν μόνο οι φυσικές τους ανάγκες όπως είναι η τροφή, η ζεστασιά και η καθαριότητα. Η κάλυψη των συναισθηματικών τους αναγκών με εκδηλώσεις αγάπης από έναν τρυφερό και «αποδεκτικό» ενήλικα συνιστά εξίσου απαραίτητη προϋπόθεση για την υγιή ψυχοσωματική εξέλιξη. Με τη λογική αυτή του Spitz, μπορούμε να πούμε ότι το περιβάλλον που πλαισιώνει ένα άτομο, το οποίο είναι στη φάση της εξέλιξης του, χρειάζεται να καλύπτει ικανοποιητικά τις φυσικές και τις συναισθηματικές ανάγκες του. Βασιζόμενοι σε αυτή την ιδέα, η σωματική επαφή των αλληλεπιδρώντων συνιστά το βασικότερο τρόπο ισχυροποίησης του δεσμού. Επιπλέον η επαφή μεταφέρει μηνύματα αποδοχής, ασφάλειας και μειώνει δραστικά τις αγωνίες, τους φόβους και το άγχος.

Το άψυχο περιβάλλον στην καθημερινότητα μας περιλαμβάνει πληθώρα ερεθισμάτων. Τα άτομα τα οποία προσπαθούν να αλληλεπιδράσουν προσπαθούν κάθε φορά να απομονώσουν ένα βασικό ερέθισμα για να απαντήσουν. Στην περίπτωση της νοτικής καθυστέρησης το περιβάλλον πολλές φορές έρχεται σε σύγκρουση με την ικανότητα τους να αναγνωρίσουν την πληθώρα των ερεθισμάτων και να τα επεξεργαστούν. Έτσι, με βάση αυτά τα δεδομένα οι δομές που φιλοξενούν άτομα με νοτική καθυστέρηση καλούνται να δημιουργήσουν χώρους (περιβάλλον) οι οποίοι να λειτουργούν θετικά ως προς την αναγνώριση και επεξεργασία των μηνυμάτων που εκλύονται από αυτούς.

## 2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

Προσπαθώντας να αποκλείσω κάθε στοιχείο υποκειμε-

νικότητας στη μελέτη, αρχικά κατευθύνθηκα σε πλαίσια τα οποία δεν είχα καμία εμπλοκή, δυστυχώς όμως δεν είχα καμία ανταπόκριση. Συγκεκριμένα, στις δύο δομές που επισκέφτηκα, ενώ υπήρχαν συστάσεις και υπήρξε αποδοχή στη φάση της γνωριμίας, παρουσιάζοντας το στόχο και τα ερωτήματα της μελέτης δεν συνεργάστηκαν, ματαιώνοντας κάθε φορά τις συναντήσεις μας για την πραγματοποίηση των διαδικασιών της μελέτης. Έτσι αποχώρησα από τις δομές χωρίς να υπάρχει κάποια εμφανή αιτιολογία.

Αναγκαστικά, περιορίστηκε η μελέτη στη λειτουργία της δομής που είχα άμεση επαγγελματική εμπλοκή. Αναπόφευκτα οι συγκρούσεις που συνάντησα τόσο με τον εαυτό μου όσο και με το ίδιο το πλαίσιο λειτουργίας ήταν σημαντικές. Η φιλοσοφία της διοίκησης, η οποία εμπλεκόταν σε κάθε είδους επιστημονική δραστηριότητα, έφερε εξ' αρχής εμπόδια στη διαδικασία πραγματοποίησης της μελέτης. Έτσι, με προσωπικό κόστος<sup>ο</sup>, επιλέχθηκε να γίνουν δράσεις οι οποίες ήταν πολλές φορές αντίθετες με τη φιλοσοφία διοίκησης και οργάνωσης της δομής. Σιωπηρά, σχεδόν ενοχικά, απέναντι στην εργοδοσία μου, επέλεξα να διατηρήσω την ιδιότητα μου ως εργοθεραπευτής και παράλληλα να αναλάβω το ρόλο του ερευνητή.

Ο στόχος, οι υποθέσεις και η επιλογή για μελέτη περίπτωσης στα πλαίσια αυτής της μελέτης πηγάζουν κατά κύριο λόγο από τις απαιτήσεις των ίδιων των ατόμων που συμμετέχουν. Συγκεκριμένα, μέσα από τις πιλοτικές μελέτες και μέσα από την παρουσία μου στο οικοτροφείο, αξιολογώντας τις ανάγκες και τις επιθυμίες των ατόμων που φιλοξενούνται και εργάζονται σε αυτό, τέθηκαν οι υποθέσεις και ο στόχος της παρούσας μελέτης.

Κλείνοντας και πριν ξεκινήσει η ανάλυση των στοιχείων της μελέτης είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι κάθε ερευνητική δράση εξελίσσεται μαζί με τον εκπαιδευόμενο. Συγκεκριμένα οι δραστηριότητες που επιλέχθηκαν να εφαρμοστούν και να γίνουν μέρος της παρατήρησης έχουν χαρακτηριστικά τα οποία επιτρέπουν στο άτομο να δράσει ελεύθερο με τη μικρότερου βαθμού καθοδήγηση. Η μεθοδολογία της μελέτης αφήνει το ίδιο

<sup>ο</sup>Το προσωπικό κόστος αναφέρεται στο γεγονός ότι παρόλο που συνέχισα να εφαρμόζω επιστημονικές και ηθικές αξίες που πιστεύω ότι εμπεριέχει η παρούσα μελέτη, λύθηκε η συνεργασία μου με το οικοτροφείο μετά από απόλυση που έκανε ο διευθυντής της εταιρίας.

άτομο να εκφράσει τα συναισθήματα του, τις στάσεις του και τελικά να μπορέσει σύμφωνα με τη βούληση του να δράσει, ιδιαίτερα μέσα από τις ημιδομημένες δραστηριότητες που εφαρμόζονται.

### 2.1. Ερευνητικά ερωτήματα

Μέσα από την προβληματική που αναδύθηκε κατά το ερευνητικό στάδιο, διαμορφώθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Το άτομο με χαρακτηριστικά νοητικής καθυστέρησης παρουσιάζει στοιχεία κοινωνικής αλληλεπίδρασης;
2. Με ποιους τρόπους το άτομο με νοητική καθυστέρηση εκφράζει τα συναισθήματα, τις στάσεις και τη βούληση του;
3. Πως ενισχύεται η κοινωνική αλληλεπίδραση στο άτομο με χαρακτηριστικά νοητικής καθυστέρησης;
4. Αναλαμβάνει το άτομο με χαρακτηριστικά νοητικής καθυστέρησης τον έλεγχο της επικοινωνίας;

### 2.2. Τα μεθοδολογικά εργαλεία

«(...) Ένας παρατηρητής δεν χρειάζεται να ρωτά τους ανθρώπους τι κάνουν, τι πιστεύουν και πως αισθάνονται, αρκεί να βλέπει τι κάνουν και να ακούει τι συμβαίνει.» (Robson 2002, σελ. 310).

Η παρατήρηση είναι μια μέθοδος που έχει αποδειχθεί (Green & Reid 1999) αποτελεσματική στον εντοπισμό και την καταγραφή στοιχείων επικοινωνίας και κατ'επέκταση κοινωνικής αλληλεπίδρασης ατόμων με βαριές νοητικές και πολλαπλές αναπηρίες.

Φαντάζει αδύνατη η χρήση ερωτηματολογίων σε άτομα τα οποία αδυνατούν να εκφραστούν γραπτά, όπως επίσης αδύνατη φαίνεται η πραγματοποίηση συνέντευξης σε άτομα που αδυνατούν να εκφραστούν λεκτικά. Έτσι η παρατήρηση, ως μεθοδολογικό εργαλείο, στο συγκεκριμένο πλαίσιο προσαρμόζεται σε μεγάλο βαθμό στα χαρακτηριστικά του ατόμου στο οποίο θα πραγματοποιηθεί η μελέτη περίπτωσης και όχι το άτομο στο μεθοδολογικό εργαλείο.

Μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης δίνεται ιδιαίτερη έμφαση σε στοιχεία που προκύπτουν με φυσικό τρόπο ή τουλάχιστο μέσα από καταστάσεις παρά σε δεδομένα τα οποία έχουν σαφώς παραχθεί με τεχνητό τρόπο (Mason 2003). Ο ενεργός αναστοχασμός μέσω στην συμμετοχικής παρατήρησης και ο βιωματικός χαρακτήρας της

ερευνητικής διαδικασίας θεωρώ ότι μπορεί να απαντήσει σε πιθανές κριτικές για παραγωγή υποκειμενικών στοιχείων. Στο σημείο όπου η παρατήρηση εμπειρείται και τη συμμετοχή, ο παρατηρητής γίνεται μέρος της πραγματικότητας και μπορεί να βιώσει, να καταλάβει και να αισθανθεί αυτό που συμβαίνει, πλαισιωμένο πάντα από την επαγγελματική του ταυτότητα (Cohen & Manion 1994).

Παράλληλα, οι μελέτες που γίνονται μέσω συμμετοχικής παρατήρησης έχουν και αυτές τους επικριτές τους. Κυρίως οι επικρίσεις προσανατολίζονται στις εκθέσεις που προκύπτουν από τη συμμετοχική παρατήρηση, όπου χαρακτηρίζονται συχνά ως υποκειμενικές, προκατειλημμένες και ελλιπείς (Cohen & Manion 1994). Τα στοιχεία που προκύπτουν από τις εκθέσεις των παρατηρήσεων είναι στοιχεία τα οποία πηγάζουν από τη διεισδυτική εμπειρία του ερευνητή σε μια φυσική πραγματικότητα. Έτσι, τα στοιχεία που παράγονται, αποτυπώνουν με τον πιο άμεσο τρόπο την πραγματικότητα που βιώνει το άτομο στα πλαίσια ενδιαφέροντος της μελέτης. Η επικινδυνότητα ο ερευνητής να ταυτιστεί με το άτομο το οποίο συμμετέχει στη μελέτη είναι ορατή, λόγω της συνεχιζόμενης παρατήρησης και της άμεσης εμπλοκής του σε αυτή. Για την προστασία του ερευνητή και την αντικειμενικότητα της μελέτης χρησιμοποιείται ως μέθοδος η συστηματική παρατήρηση.

Η συστηματική παρατήρηση (systematic observation) είναι μια από τις σημαντικές μεθόδους «μέτρησης» της συμπεριφοράς (Bakeman & Gottman 1986). Αναλυτικότερα, η συστηματική παρατήρηση η οποία χαρακτηρίζει την παρούσα μελέτη περίπτωσης, καλείται να συνδέσει τα χαρακτηριστικά (συμπεριφορές) ενός ατόμου με νοητική καθυστέρηση σε σχέση με την πραγματικότητα (περιβάλλον). Αντιπροσωπευτικό μέρος της πραγματικότητας είναι η εκπαιδευτική διαδικασία των επικοινωνιακών δραστηριοτήτων και παράλληλα οι στιγμές από την καθημερινότητα του ατόμου.

Ο τρόπος καταγραφής των παρατηρήσεων είναι η κινηματογράφηση των δράσεων του ατόμου της μελέτης περίπτωσης. Η κινηματογράφηση δίνει τη δυνατότητα στον παρατηρητή να κινείται ελεύθερα στη βιωματική διαδικασία, και στη συνέχεια, να έχει τη δυνατότητα να επαναλάβει οπτικά όσες φορές θέλει τη συγκεκριμένη δράση. Η κινηματογράφηση, εκτός από τις οπτικές

εικόνες και την ηχητική κάλυψη που προσφέρει στον ερευνητή, του δίνει τη δυνατότητα να μπορεί στο επίπεδο της ανάλυσης να παρατηρήσει με λεπτομέρεια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς και να ανασύρει τα συναισθήματα του για τα δρώμενα της παρατήρησης. Ένα από τα βασικά μειονεκτήματα της κινηματογράφησης είναι η σταθερότητα της κάμερας στο χώρο με περιορισμένη τη δυνατότητα να καλυφθούν όλα τα πλάνα. Το γεγονός όμως ότι ο ερευνητής συμμετέχει ενεργά στη δράση, στη φάση της ανάλυσης των δεδομένων, με σχετική ευκολία και με τη βοήθεια του προσωπικού του ημερολογίου, μπορεί να αποτυπώσει και να εκφράσει ερμηνείες για το χώρο και για τις διαδράσεις (Cohen & Manion 1994).

Σύμφωνα με την πρακτική της ψυχαναλυτικής συστηματικής παρατήρησης, η κατασκευή του προσωπικού ημερολογίου συνίσταται στην καταγραφή των δράσεων όπου συμμετέχει ο ερευνητής. Οι παρατηρήσεις καταγράφονται με κάθε δυνατή λεπτομέρεια, αμέσως μετά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας, όπου η εικόνα και το συναισθηματικό κλίμα έχουν δεχθεί τη λιγότερη δυνατή επεξεργασία και ερμηνεία (Λάγιου-Λιγνού 1993). Μέσα από τις καταγραφές ο παρατηρητής και άμεσα εμπλεκόμενος στις δραστηριότητες προσπαθεί να καταγράψει ό,τι βλέπει με συναίσθημα και σκέψη, αντιλώντας στοιχεία μέσα από τις προσωπικές του εμπειρίες. Οι συγκεκριμένες καταγραφές του προσωπικού ημερολογίου συμπληρώνουν τις κινηματογραφήσεις και ιδιαίτερα τις στιγμές όπου η κάμερα αδυνατεί να καταγράψει (στις μετακινήσεις προς και από την αίθουσα δραστηριοποίησης) το χώρο και τις αντιδράσεις της εκπαιδευόμενης.

Η μέθοδος αυτής της λεπτομερούς παρατήρησης δεν διατείνεται ότι είναι αμερόληπτη και αντικειμενική· μπορεί να βασίζεται στην υποκειμενικότητα, υποκειμενικότητα, όπου ο παρατηρητής χρησιμοποιεί μεν τα δικά του συναισθήματα αντιμεταβίβασης στην περιγραφή της παρατήρησης, αλλά συγχρόνως χρησιμοποιεί και την αντίληψη του για να ελέγξει τους δικούς του προϋποθέτους (Waddel 1988).

Έτσι και η ψυχαναλυτική παρατήρηση μπορεί να θεωρηθεί ότι είναι μια μέθοδος όπου αναπτύσσει μια μορφή δυναμικής μέσω της αντιμεταβίβασης και βοηθά τον επαγγελματία να «αντιμετωπίσει» το δύσκολο έργο

της εμπλοκής του με άτομο το οποίο το χαρακτηρίζουν δυσκολίες στην επικοινωνία.

### 3. Η διεξαγωγή της μελέτης

Η μέθοδος που εφαρμόζεται για τη διενέργεια της μελέτης ξεκινάει με τη συστηματική παρατήρηση της εκπαιδευόμενης. Η συστηματική παρατήρηση που εφαρμόζεται στη μελέτη, χωρίζεται σε δύο διαφορετικά επίπεδα: στην συστηματική παρατήρηση της καθημερινότητας και στη συστηματική παρατήρηση των επικοινωνιακών δραστηριοτήτων. Η επιλογή για παρατήρηση δύο διαφορετικών επιπέδων δραστηριοποίησης έγινε προκειμένου να αποτυπωθεί όσο το δυνατόν πιο αντικειμενικά η πραγματικότητα. Οι δύο συγκεκριμένες «στιγμές» παρατήρησης καλύπτουν το μεγαλύτερο ποσοστό δραστηριοποίησης της εκπαιδευόμενης που συμμετέχει στη μελέτη.

Οι παρατηρήσεις διεξάγονται μέσω κινηματογράφησης και ακολουθούν την παρακάτω σειρά:

#### A. Συστηματική παρατήρηση της καθημερινότητας

Η διάρκεια της συγκεκριμένης παρατήρησης είναι 30 λεπτά της ώρας και υλοποιείται με χρονική στιγμή έναρξης την ολοκλήρωση του πρωινού γεύματος (09:00 έως 09:30). Η παρατήρηση δεν περιλαμβάνει καμία εμπλοκή του ερευνητή και πραγματοποιείται την περίοδο πριν την εφαρμογή των επικοινωνιακών δραστηριοτήτων. Επιλέγεται η συγκεκριμένη στιγμή λόγω της ύπαρξης στο ίδιο χώρο και άλλων ατόμων, προσδοκώντας την ανάπτυξη στοιχείων αλληλεπίδρασης μαζί τους. Οι παρατηρήσεις πραγματοποιούνται για πέντε συνεχόμενες ημέρες (Δευτέρα έως Παρασκευή), την ίδια ώρα (09:00 έως 09:30), σε όποιο σημείο της δομής και αν βρίσκεται η εκπαιδευόμενη. Το σύνολο των ωρών κινηματογράφησης είναι συνολικά 150 λεπτά.

#### B. Συστηματική παρατήρηση επικοινωνιακών δραστηριοτήτων

Η συστηματική παρατήρηση των επικοινωνιακών δραστηριοτήτων πραγματοποιείται με την ενεργή συμμετοχή του ερευνητή. Ως επικοινωνιακές δραστηριότητες ορίζονται οι δραστηριότητες της πολυαισθητηριακής θεραπείας που έχουν ως στόχο την ανάπτυξη των

ικανοτήτων της αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας των ατόμων που συμμετέχουν σε αυτή. Συνοητικά οι επικοινωνιακές δραστηριότητες διαρκούν πέντε ημέρες έχοντας διαφορετικές δραστηριότητες κάθε μέρα. Το σύνολο των ωρών κινηματογράφησης είναι 150 λεπτά. Ο χώρος δραστηριοποίησης και παρατήρησης είναι σταθερός και είναι η πολυαισθητηριακή αίθουσα της δομής.

Συγκεκριμένα σε σταθερό χρόνο (10:00 έως 10:30), γίνεται συστηματική παρατήρηση για κάθε επικοινωνιακή δραστηριότητα για 30 λεπτά της ώρας. Αναφέρεται ότι σε κάθε δραστηριότητα υπάρχουν κοινά σημεία, όσο αναφορά το φωτισμό και τη μουσική στην ειδικά διαμορφωμένη αίθουσα του οικοτροφείου (πολυαισθητηριακή αίθουσα).

Αναλυτικότερα οι επικοινωνιακές δραστηριότητες στα πλαίσια της πολυαισθητηριακής θεραπείας έχουν ως βασική αρχή την ανεξαρτητοποίηση του ατόμου που συμμετέχει σε αυτές. Ο εκπαιδευτής και ενεργά εμπλεκόμενος στη δραστηριότητα ακολουθεί μια ημι-δομημένη δραστηριότητα η οποία επιτρέπει στο άτομο που συμμετέχει να κατευθύνει την ίδια τη δραστηριότητα. Τα σταθερά σημεία των πέντε επικοινωνιακών δραστηριοτήτων ακολουθούν τη δομή μιας συνεδρίας, έτσι όπως ορίζεται στα προγράμματα εργοθεραπείας (Liebmann 1994) και είναι:

- α) Προσανατολισμός.
- β) Εισαγωγή.
- γ) Ζέσταμα.
- δ) Δράση.

### 3.1. Σχέδιο κωδικοποίησης και πίνακας κωδικοποίησης

Η κατασκευή ενός απόλυτα δομημένου εργαλείου για την καταγραφή των στοιχείων της κοινωνικής αλληλεπίδρασης κρίθηκε αναγκαία λόγω της διάρκειας και του όγκου των δεδομένων. Η διαδικασία της κατασκευής του σχεδίου κωδικοποίησης, ανταποκρίνεται απόλυτα στο θεωρητικό υπόβαθρο, τις υποθέσεις καθώς και τα ερωτήματα της έρευνας, αφήνοντας ένα σημαντικό χώρο στον ερευνητή να καταθέσει τις προσωπικές του προσδοκίες και απόψεις.

Το σχέδιο κωδικοποίησης λαμβάνει υπ' όψιν του την κοινωνική αλληλεπίδραση και χωρίζεται σε δύο κατηγορίες:

- A) οι δράσεις του εκπαιδευτή στα πλαίσια της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας και
- B) οι αντιδράσεις της εκπαιδευόμενης στα πλαίσια της μη λεκτικής επικοινωνίας.

Η μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων που προκύπτουν από το σχέδιο κωδικοποίησης των παρατηρήσεων ακολουθεί και δίνει έμφαση στη συχνότητα εμφάνισης συγκεκριμένων αντιδράσεων και όχι στη χρονική επανάληψη αυτών. Η συγκεκριμένη μέθοδος ορίζεται από τους Bakeman & Gottman (1986), ως καταγραφή αλληλεπιδράσεων συμπεριφορών (recording sequential events), σύμφωνα με την οποία το σχέδιο κωδικοποίησης προσανατολίζεται αποκλειστικά στην καταγραφή γεγονότων συμπεριφοράς σε αλληλεπιδράσεις.

Πιστεύω ότι η αξία του συγκεκριμένου πίνακα καταγραφής έγκειται στο γεγονός ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε οποιαδήποτε δραστηριότητα ενός ατόμου με χαρακτηριστικά νοητικής καθυστέρησης, γιατί εξετάζει συμπεριφορές οι οποίες μπορούν να εκφραστούν μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο ζωής ενός ατόμου, με ή χωρίς χαρακτηριστικά νοητικής καθυστέρησης.

Στα πλαίσια ελέγχου της αξιοπιστίας της κωδικοποίησης των κινηματογραφήσεων εφαρμόστηκε η διεκτιμητική αξιοπιστία, (interrater reliability), η οποία μετράει το βαθμό συμφωνίας δύο ή περισσότερων παρατηρητών (Robson 2002). Επιλέγοντας, τυχαία, μια μαγνητοσκοπημένη επικοινωνιακή δραστηριότητα ζητείται από έναν επαγγελματία, ο οποίος γνωρίζει την εκπαιδευόμενη να παρακολουθήσει μια κινηματογράφηση και να κωδικοποιήσει την κοινωνική αλληλεπίδραση εκπαιδευτή – εκπαιδευόμενης. Αναφέρεται επίσης, ότι πριν παρακολουθήσει ο επαγγελματίας την κινηματογράφηση πραγματοποιήθηκαν δύο συναντήσεις, επιμορφωτικού χαρακτήρα. Έγιναν συζητήσεις για τον τρόπο με το οποίο κατασκευάστηκε ο πίνακας κωδικοποίησης καθώς και για τον τρόπο συμπλήρωσης του.

#### A) Οι Δράσεις του εκπαιδευτή στα πλαίσια της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας

Στη συγκεκριμένη ενότητα καταγράφεται κάθε ερέθισμα από πλευράς του εκπαιδευτή ή του ευρύτερου περιβάλλοντος προς την εκπαιδευόμενη. Τα ερεθίσματα που προβάλλει ο εκπαιδευτής στα πλαίσια της πολυαισθητηριακής θεραπείας βασίζονται σε ημι-δομημένες δράσεις

**ΠΙΝΑΚΑΣ 1. ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΛΕΚΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΜΗ ΛΕΚΤΙΚΩΝ ΕΡΕΘΙΣΜΑΤΩΝ ΤΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ**

<b>A. Λεκτικά ερεθίσματα</b>	<b>B. Μη λεκτικά ερεθίσματα</b>
Λεκτικές οδηγίες Λεκτική επιβράβευση Λεκτικό παιχνίδι Απότομα ακουστικά ερεθίσματα	Ήπια σωματική επαφή Έντονη σωματική επαφή Καθοδήγηση Ακινησία Προβολή ερεθισμάτων Σιωπή

οι οποίες εξασφαλίζουν τη σταθερότητα των δράσεων. Επίσης στη συγκεκριμένη ενότητα καταγράφεται κάθε ερέθισμα το οποίο προβάλλεται στην εκπαιδευόμενη στα πλαίσια παρατήρησης της καθημερινότητας από το ευρύτερο περιβάλλον.

Σύμφωνα με τον Hogg (1999) η επικοινωνία δεν περιορίζεται μόνο στις λεκτικές εκφράσεις αλλά και στις μη λεκτικές. Έτσι οι δράσεις του εκπαιδευτή και των στοιχείων του περιβάλλοντος κατηγοριοποιούνται σε λεκτικά και μη λεκτικά ερεθίσματα (βλέπε πίνακα 1).

Η επεξεργασία των δεδομένων πρόκειται να βασισθεί στην καταγραφή των στοιχείων αλληλεπίδρασης από την πλευρά του εκπαιδευτή, έτσι όπως ορίζεται παρακάτω:

**A. Λεκτικά ερεθίσματα**

- Λεκτικές οδηγίες: ο εκπαιδευτής αναφέρει λεκτικά τη διαδικασία που πρόκειται να πραγματοποιηθεί και τη διαδικασία που συμβαίνει εκείνη τη στιγμή, κάνοντας αναφορές στο όνομα της εκπαιδευόμενης.
- Λεκτική επιβράβευση: ο εκπαιδευτής επιβραβεύει την εκπαιδευόμενη μετά την ολοκλήρωση μιας δράσης.
- Λεκτικό παιχνίδι: ο εκπαιδευτής χρησιμοποιεί αυτοσχέδια τραγουδάκια, με αναφορές στο όνομα της εκπαιδευόμενης και γνώριμες άλλες λέξεις.
- Απότομα ακουστικά ερεθίσματα: τυχαίοι ή οργανωμένοι δυνατοί ήχοι.

**B. Μη λεκτικά ερεθίσματα**

- Σιωπή: ο εκπαιδευτής ή το περιβάλλον δεν προσφέρει καμία λεκτική έκφραση.
- Ήπια σωματική επαφή: ο εκπαιδευτής αγγίζει τα άκρα της εκπαιδευόμενης χρησιμοποιώντας μόνο τα χέρια του ή σημεία των ποδιών του, χωρίς να ασκεί μυϊκή δύναμη.

- Έντονη σωματική επαφή: ο εκπαιδευτής αγγίζει μεγάλο μέρος του σώματος της εκπαιδευόμενης χρησιμοποιώντας τα χέρια του η και σημεία όπως ο κορμός, η πλάτη, και τα πόδια του, ασκώντας μυϊκή δύναμη.
- Καθοδήγηση: ο εκπαιδευτής χρησιμοποιεί τα χέρια του έτσι ώστε να προτρέψει την εκπαιδευόμενη να μετακινήσει κάποιο μέλος του σώματος του ή και όλο του το σώμα.
- Ακινησία: ο εκπαιδευτής παραμένει ακίνητος ή δεν παρατηρείται καμία κινητική δραστηριότητα στο περιβάλλον.
- Προβολή ερεθισμάτων: προσφέρεται στην εκπαιδευόμενη ένα αντικείμενο ή ένα έντονο μη λεκτικό ερέθισμα.

**B) Οι αντιδράσεις της εκπαιδευόμενης στα πλαίσια της μη λεκτικής επικοινωνίας**

Στη συγκεκριμένη ενότητα καταγράφεται κάθε κίνηση της εκπαιδευόμενης η οποία προσανατολίζεται στα ερεθίσματα του εκπαιδευτή ή του ευρύτερου περιβάλλοντος μέσα από τρεις κατηγορίες. Οι τρεις κατηγορίες που εντάσσονται στο ενδιαφέρον της παρατήρησης και της επικοινωνίας, σύμφωνα με την National Joint Committee for the Communicative Needs of Person with Severe Disabilities (1992), είναι τα συναισθήματα, οι στάσεις και η βούληση της εκπαιδευόμενης.

- Συναισθήματα: Ο όρος ‘συναισθήματα’ αναφέρεται σε απλή ή σύνθετη εσωτερική κατάσταση στην οποία πέρα από κάποιο αίσθημα υπάρχει και αντίστοιχη συνειδησιακή συμμετοχή ή και γνώση. Αυτή μπορεί να είναι απλή ή να προωθεί σε παραπέρα συμμετοχή ή και γνώση. Για την παρούσα μελέτη αντλήθηκαν στοιχεία από λεξικό Ψυχολογίας του Παπαδόπουλου (2005),



**ΠΙΝΑΚΑΣ 2.**

ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ: 01

		ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ										
		Θυμός	Χαλάρωση	Φόβος	Χαρά	Ανησυχία	Εκνευρισμός	Ευχαρίστηση	Θλίψη	Δυσαρέσκεια	Τυχαία κινητική αντίδραση	
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΕΡΕΘΙΣΜΑΤΩΝ ΑΠΟ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ	Λεκτικές οδηγίες					1 <sup>α</sup>						
	Λεκτική επιβράβευση				2 <sup>δ</sup>							
	Λεκτικό παιχνίδι				1 <sup>α</sup>							
	Απότομα ακουστικά ερεθίσματα						1 <sup>δ</sup>					
	Σιωπή						1 <sup>δ</sup>		1 <sup>δ</sup>		2 <sup>δ</sup>	
	Ήπια σωματική επαφή		1 <sup>γ</sup>		1 <sup>γ</sup>							
	Έντονη σωματική επαφή		1 <sup>δ</sup>							1 <sup>δ</sup>		
	Καθοδήγηση	1 <sup>ε</sup>								2 <sup>δ</sup>		
	Ακινησία											2 <sup>δ</sup>
	Προβολή αντικειμένων											
			ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ									

*α: Προσανατολισμός, β: Εισαγωγή, γ: Ζέσταμα, δ: Δράση, ε: Καταλόγισμα*

ο οποίος αναφέρει την ακόλουθη κατηγοριοποίηση. Οποσδήποτε η κατηγοριοποίηση των συναισθημάτων είναι δύσκολη και ανεξάντλητος ο κατάλογος αυτών, αφού πρόκειται για εσωτερικές καταστάσεις. Ενδεικτικά, οι αντιδράσεις της εκπαιδευόμενης που ορίζονται ως συναισθήματα είναι: ο θυμός, η χαλάρωση, ο φόβος, η χαρά, η ανησυχία, ο εκνευρισμός, η ευχαρίστηση, θλίψη και η δυσαρέσκεια.

- **Στάσεις:** Ως 'στάση' χαρακτηρίζεται ο αντιληπτικός προσανατολισμός και η ετοιμότητα αντίδρασης σε σχέση με κάποιο συγκεκριμένο αντικείμενο, πρόσωπο ή ιδέα. Επίσης, στη διατύπωση του ορισμού

των στάσεων ο Παπαδόπουλος (2005) αναφέρει ότι τα κοινωνικά δεδομένα, οι συνθήκες και οι προσδοκίες του περιβάλλοντος επηρεάζουν σημαντικά την προσωπικότητα, καθώς υπαγορεύουν άμεσα ή έμμεσα τη στάση που πρέπει να τηρηθεί από το άτομο. Ενδεικτικά οι αντιδράσεις της εκπαιδευόμενης που ορίζονται ως στάσεις είναι: τυχαία κινητική αντίδραση, απουσία κινητικής αντίδρασης, κατεύθυνση προς το ερέθισμα, κατεύθυνση από το ερέθισμα ενδιαφέρον<sup>β</sup>, παθητική αντίδραση.

- **Βούληση:** Ο όρος 'βούληση' περιλαμβάνει τους όρους στόχο και προσδοκίες. Ο όρος στόχος αναφέρεται

<sup>β</sup> Ιδιαίτερος ορισμός δίδεται για το «ενδιαφέρον» όπου ορίζεται ως: «...το ενδιαφέρον χρησιμοποιείται για στάσεις και προσδοκίες που συμπληρώνουν ή ικανοποιούν ανάγκες...» (Παπαδόπουλος 2005). Μεταξύ άλλων αναφέρεται ότι το ενδιαφέρον σχετίζεται με τη τάση που δίνει κανείς σε ορισμένα αντικείμενα, γεγονότα ή ιδέες και δεδομένα του περιβάλλοντος (Παπαδόπουλος 2005).

ΤΟΜΕΑΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ: ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ (ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ: 05/06/2006)

**ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΟΥ**

Απουσία Αντίδρασης	Κατεύθυνση προς το ερέθισμα	Κατεύθυνση από το ερέθισμα	Ενδιαφέρον	Παθητική Αντίδραση	Αναζήτηση	Αναγνώριση	Επεξεργασία	Αποδοχή	Απόσυρση	
					1 <sup>α</sup>					
	1 <sup>δ</sup>									
			1 <sup>δ</sup>							
									1 <sup>δ</sup>	
			1 <sup>β</sup>					1 <sup>γ</sup>		
			1 <sup>δ</sup>					3 <sup>δ</sup>		
1 <sup>δ</sup>				1 <sup>δ</sup>						
						2 <sup>δ</sup>			2 <sup>δ</sup>	
	4 <sup>δ</sup>	1 <sup>δ</sup>				3 <sup>δ</sup>	3 <sup>δ</sup>	4 <sup>δ</sup>	2 <sup>δ</sup>	1 <sup>δ</sup>
ΣΤΑΣΕΙΣ				ΒΟΥΛΗΣΗ						

στο τελικό αποτέλεσμα προς το οποίο κατευθύνεται μια μυϊκή ή νοητική ενέργεια. Ο όρος προσδοκίες, χαρακτηρίζεται ως μια σχηματιζόμενη προοδευτικά τάση αντίδρασης σε συγκεκριμένα ερεθίσματα και οι προσδοκίες ενός ατόμου αναφέρονται στα αναμενόμενα αποτελέσματα αυτών των ερεθισμάτων (Παπαδόπουλος 2005).

Έτσι η βούληση αναφέρεται σε μια ποικιλία εσωτερικών κινήτρων συμπεριφοράς που τείνουν προς συγκεκριμένη κατεύθυνση και συγκεκριμένο σκοπό καθορισμένο σε μια διαδικασία απόφασης. Επίσης, η ικανότητα ενός ατόμου για έλεγχο της δράσης σχετίζεται με τη βούληση και πιο συγκεκριμένα οι βουλητικές διεργασίες έχουν προορισμό τη διασφάλιση της ολοκλήρωσης της δράσης (Παπαδόπουλος 2005). Ενδεικτικά, οι αντιδράσεις της εκπαιδευόμενης που

ορίζονται ως βούληση είναι: αναζήτηση, αναγνώριση, επεξεργασία, αποδοχή και απόσυρση.

- **Πίνακας Κωδικοποίησης:** Προκειμένου να αποτυπωθούν στα χαρτί οι παραπάνω κατηγορίες σχεδιάστηκε ένας πίνακας κωδικοποίησης με τέτοιο τρόπο έτσι ώστε την ώρα της κωδικοποίησης να είναι εύκολη και γρήγορη η αποτύπωση των γεγονότων που εκτυλίσσονται στις δράσεις. Αναλυτικότερα, κάθε πίνακας καταγραφής ανταποκρίνεται σε μια παρατήρηση. Στην κάθετη στήλη αναγράφονται οι κατηγορίες ερεθισμάτων από το περιβάλλον και στην οριζόντια στήλη αναγράφονται οι κατηγορίες αντιδράσεων της εκπαιδευόμενης.

Επίσης, σημειώνεται η χρονική στιγμή της καταγραφής για την κοινωνική αλληλεπίδραση του περιβάλλοντος και ο αριθμός επανάληψης των ερεθισμάτων

κατά την παρατήρηση των καθημερινών στιγμών. Η χρονική στιγμή καταγραφής για την κοινωνική αλληλεπίδραση του περιβάλλοντος στις επικοινωνιακές δραστηριότητες χωρίζεται σε:

- α) προσανατολισμός,
- β) εισαγωγή,
- γ) ζέσταμα,
- δ) δράση,
- ε) καταλήγισμα.

Ο αριθμός επαναλήψεων των ερεθισμάτων κατά την διάρκεια των καθημερινών στιγμών χωρίζεται σε τρία στάδια (Α, Β, Γ). Συγκεκριμένα όταν εμφανίζεται κάποιο ερέθισμα για πρώτη φορά κωδικοποιείται στον πίνακα με το γράμμα Α, όταν το ίδιο ερέθισμα εμφανίζεται για δεύτερη και τρίτη φορά κωδικοποιείται με το γράμμα Β και όταν το ίδιο ερέθισμα εμφανίζεται πάνω από τρεις φορές κωδικοποιείται με το γράμμα Γ.

Η συγκεκριμένη κωδικοποίηση δίνει τη δυνατότητα να ορίσουμε τα στάδια εμφάνισης των ερεθισμάτων τα οποία είναι αδόμεντα. Η δημιουργία της συγκεκριμένης κατηγοριοποίησης δεν είχε προβλεφθεί με απόλυτη ακρίβεια από την αρχή της κατασκευής του πίνακα κωδικοποίησης αλλά προέκυψε μετά την πρώτη καταγραφή και είχε ως στόχο την οργάνωση των δεδομένων.

Στη συνέχεια (πίνακας 2) παρουσιάζεται ως παράδειγμα ο πίνακας καταγραφής που προέκυψε από την παρατήρηση των πρώτων επικοινωνιακών δραστηριοτήτων διάρκειας 20 λεπτών στα πλαίσια της πιλοτικής μελέτης.

#### 4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στόχος αυτής της μελέτης ήταν να διερευνηθεί αν ένα άτομο με χαρακτηριστικά νοητικής καθυστέρησης είχε την ικανότητα κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Επιλέξαμε δηλαδή να διερευνήσουμε, μέσα από τη παρατήρηση των καθημερινών και των επικοινωνιακών δραστηριοτήτων, το πώς ένα άτομο με χαρακτηριστικά νοητικής καθυστέρησης αναπτύσσει στοιχεία κοινωνικής αλληλεπίδρασης με το ευρύτερο περιβάλλον. Για το

λόγο αυτό σχεδιάστηκε και πραγματοποιήθηκε μελέτη περίπτωσης.

Με αφετηρία το γεγονός ότι ο θεσμός της αποασυλοποίησης και της ψυχιατρικής μεταρρύθμισης προβλέπει μια σειρά από μέτρα που αποσκοπούν στο δικαίωμα για επικοινωνία και κοινωνική αλληλεπίδραση, αναρωτηθήκαμε σε ποιο βαθμό και με ποιο τρόπο σε μια δομή ψυχοκοινωνικής αποκατάστασης υλοποιούνται αυτές οι επιταγές του θεσμού.

Διαπιστώσαμε ότι ενώ το θεσμικό πλαίσιο της ψυχιατρικής μεταρρύθμισης υποστήριζε πρακτικές που ενισχύουν το σεβασμό και την επικοινωνία με άτομα με χαρακτηριστικά νοητικής καθυστέρησης, το περιβάλλον από μόνο του δεν ήταν ικανό να ανταπεξέλθει στις οδηγίες του θεσμού. Τα στοιχεία που έχουν παρουσιαστεί στη μελέτη, συμπερασματικά δείχνουν την εκπαιδευόμενη να έχει την ικανότητα να αλληλεπιδράσει με το περιβάλλον.

Μέσα από την παρατήρηση των καθημερινών στιγμών της εκπαιδευόμενης περιμέναμε να εμφανιστούν στοιχεία τα οποία να εμπλέκουν το άτομο σε διαδικασίες κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Οι καθημερινές στιγμές έτσι όπως προέκυψαν από το προσωπικό ημερολόγιο και από τους πίνακες κωδικοποίησης παρουσιάζουν την εκπαιδευόμενη να κινείται παθητικά και να παίρνει το ρόλο του δέκτη ανεξέλεγκτων και τυχαίων ερεθισμάτων που εκλύονται από το περιβάλλον.

Αξιοσημείωτο είναι ότι σε καμία χρονική στιγμή των καθημερινών στιγμών η εκπαιδευόμενη δεν έδειξε στοιχεία όπου να φανερώνουν ότι αναλαμβάνει ρόλο τέτοιο έτσι ώστε να μπορεί να αναλάβει τον έλεγχο της επικοινωνίας. Συγκεκριμένα, οι εκφράσεις της εκπαιδευόμενης δεν έδειξαν να κατευθύνονται με συγκεκριμένο σκοπό σε μια διαδικασία απόφασης. Έτσι η μορφή της κοινωνικής αλληλεπίδρασης δεν εμφάνισε καμία αμοιβαία συμπεριφορά με αποτέλεσμα να χαρακτηριστεί ως ανύπαρκτη κοινωνική αλληλεπίδραση.

Η εκπαιδευόμενη στις καθημερινές στιγμές φαίνεται να καταφέρνει στο πρώτο στάδιο<sup>1</sup> να επιλέγει τα ερεθίσματα που της προσφέρονται. Γεγονός που ενισχύεται και από τις έρευνες που παρουσιάζει ο Hogg (1999) οι οποίες υποστηρίζουν ότι τα άτομα με βαριές και πολλαπλές αναπηρίες έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν

<sup>1</sup>Στάδιο Α. ορίζεται η φάση η οποία η εκπαιδευόμενη δέχεται ένα νέο ερέθισμα από το περιβάλλον.

τα ερεθίσματα και τις αντιδράσεις τους στα πλαίσια της επικοινωνίας. Έτσι, η εκπαιδευόμενη παρουσιάζει την ικανότητα να επιλέγει κάθε νέο ερέθισμα, δείχνοντας ενδιαφέρον, κατευθύνσεις προς και από τα ερεθίσματα και με τυχαίες αντιδράσεις. Η ανύπαρκτη ανταπόκριση όμως του περιβάλλοντος άφησε την εκπαιδευόμενη να δέχεται επαναλαμβανόμενα ερεθίσματα και να οδηγείται σε αντιδράσεις απομόνωσης.

Οι επικοινωνιακές δραστηριότητες κάλυψαν σε ένα βαθμό την ανύπαρκτη κοινωνική αλληλεπίδραση των καθημερινών στιγμών. Συγκεκριμένα μέσα από τις επικοινωνιακές δραστηριότητες «στήθηκε» ένα περιβάλλον φυσικό και τεχνητό το οποίο αντάλλαξε με την εκπαιδευόμενη ερεθίσματα και αντιδράσεις. Το φυσικό περιβάλλον το οποίο απουσίαζε από τις καθημερινές στιγμές ήταν ένα φυσικό πρόσωπο το οποίο λάμβανε και μετέδιδε μηνύματα και αντιδράσεις. Το τεχνητό περιβάλλον ήταν ο προσαρμοσμένος πολυαισθητηριακός χώρος, ο οποίος τελικά ήρθε σε απόλυτη σύγκρουση με το περιβάλλον όπου η εκπαιδευόμενη περνούσε τις υπόλοιπες στιγμές της (καθημερινές στιγμές).

Στις επικοινωνιακές δραστηριότητες τα λεκτικά και μη λεκτικά ερεθίσματα, άφησαν ελεύθερη την εκπαιδευόμενη να εκφράσει 'βούληση' και να δεχθεί συναισθήματα, στάσεις και συμπεριφορές. Η ίδια η εκπαιδευόμενη κατάφερε μέσα από κινήσεις του σώματος της και τις εκφράσεις του προσώπου της, που αναπτύχθηκαν στις επικοινωνιακές δραστηριότητες, να αναδείξει στοιχεία κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Οι εκφράσεις της εκπαιδευόμενης, σε κάθε σημείο των δραστηριοτήτων, έδιναν το έναυσμα στον εκπαιδευτή να αναπτύξει την όποια μορφή επικοινωνίας, με αποτέλεσμα αυτή η συνθήκη να χαρακτηριστεί ως αμοιβαία –μερική αλληλεπίδραση.

Η μη λεκτική επικοινωνία η οποία ήταν η κυρίαρχη μορφή επικοινωνίας στις επικοινωνιακές δραστηριότητες μέσα από αγγίγματα, σιωπές και τη χρήση των αντικειμένων είχε ως αποτέλεσμα να αναπτυχθούν στοιχεία επικοινωνίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Παράλληλα ένα βασικό στοιχείο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, αλλά και ένα από τα βασικά ερωτήματα της μελέτης, είναι η δυνατότητα ή καλύτερα η δεξιότητα της επιλογής στα πλαίσια της επικοινωνίας. Τα αποτελέσματα της μελέτης δείχνουν ότι παρ' όλη την διάθεση του ατόμου για κοινωνική αλληλεπίδραση, στις

καθημερινές στιγμές να επιλέξει τα ερεθίσματα που του προσφέρονται, το ίδιο το περιβάλλον μη απαντώντας στις αντιδράσεις του ατόμου, το οδηγεί στη χαλάρωση και την απόσυρση. Αντίθετα στη περίπτωση των επικοινωνιακών δραστηριοτήτων η εκπαιδευόμενη καταφέρνει με την «βροχία» του εκπαιδευτή, να επιλέγει τα ερεθίσματα που προσφέρονται και να απαντά σε αυτά.

Η ικανότητα της επιλογής και της έκφρασης περιλαμβάνονται στον όρο βούληση που έχει ως στόχο την διασφάλιση της ολοκλήρωσης μιας δράσης. Η ποικιλία εσωτερικών κινήτρων συμπεριφοράς που τείνουν προς συγκεκριμένη κατεύθυνση και συγκεκριμένο σκοπό καθορισμένο σε μια διαδικασία απόφασης ορίζουν την έννοια της βούλησης (Παπαδόπουλος 2005). Όταν η δράση είναι η επικοινωνία τότε ο έλεγχος της δράσης ταυτίζεται με τον όρο βούληση. Μέσα λοιπόν από τη παρατήρηση των επικοινωνιακών δραστηριοτήτων προκύπτει ότι υπάρχει έλεγχος της επικοινωνίας από την πλευρά του ατόμου, με την υποστήριξη του εκπαιδευτή που αναγνωρίζει ή καλύτερα δίνει χρόνο στην εκπαιδευόμενη να αντιδράσει.

Για να φτάσει η εκπαιδευόμενη στο επίπεδο να δράσει με βούληση στα πλαίσια της επικοινωνιακής διαδικασίας, εκφράζει τις στάσεις και τα συναισθήματά της, έχοντας ως κινητήρια δύναμη τα ερεθίσματα που προσφέρονται από τον εκπαιδευτή και το περιβάλλον.

Τέλος, καταθέτουμε μια συνολική αίσθηση που προκύπτει τόσο από τις παρατηρήσεις των καθημερινών στιγμών όσο και από τις παρατηρήσεις των επικοινωνιακών δραστηριοτήτων. Το άτομο με χαρακτηριστικά νοητικής καθυστέρησης (η εκπαιδευόμενη) έχει την ικανότητα να αλληλεπιδράσει με το περιβάλλον και σε πολλά σημεία να αναλάβει τον έλεγχο της επικοινωνίας. Το βασικό κριτήριο για να αλληλεπιδράσει η εκπαιδευόμενη με τους «έμπειρους» ενήλικες που τη φροντίζουν είναι να αναγνωρίσουν τα βασικά της επικοινωνιακά χαρακτηριστικά. Έτσι το άτομο θα έχει την ευκαιρία να αλληλεπιδράσει και να δράσει ως ίσο μέλος της κοινότητας, με ίδια δικαιώματα και υποχρεώσεις. Οι «έμπειροι» ενήλικες, που στην συγκεκριμένη περίπτωση είναι το προσωπικό που στελεχώνει τις δομές ψυχοκοινωνικής αποκατάστασης, πρέπει να ξεπεράσουν κάθε είδους στερεότυπα και προκαταλήψεις απέναντι στα άτομα με αναπηρία για να επιτευχθεί ο στόχος της

ομαλής κοινωνικής επανένταξης.

Παράλληλα για να επιτευχθεί η κοινωνική αλληλεπίδραση επί ίσους όρους, ο «έμπειρος» ενήλικας είναι σημαντικό να δίνει χρόνο στο άτομο με χαρακτηριστικά νοητικής καθυστέρησης και να μην το καθοδηγεί. Η συγκεκριμένη διαπίστωση επιβεβαιώθηκε από την παρατήρηση των επικοινωνιακών δραστηριοτήτων.

Στα πλαίσια της ψυχοκοινωνικής αποκατάστασης οι δομές που υπάρχουν και όσες νέες δημιουργηθούν είναι σημαντικό να αποτελούν περιβάλλοντα τα οποία να υποστηρίζουν και να ενισχύουν τις ανάγκες και τις δυνατότητες των ανθρώπων που διαβιούν σε αυτές ανεξάρτητα με τη νοητική τους ηλικία.

Παράλληλα με την αναγνώριση της δυναμικής που ασκεί το περιβάλλον στην κοινωνική αλληλεπίδραση είναι απαραίτητο να επικεντρωθούμε και στις δραστηριότητες που εφαρμόζονται στα διάφορα πλαίσια επικοινωνίας. Στη περίπτωση που δεν εφαρμοστούν προγράμματα τα οποία να αναγνωρίζουν και να σέβονται τις ικανότητες και τις ανάγκες των ατόμων με χαρακτηριστικά νοητικής καθυστέρησης, το εγχείρημα της αποασυλοποίησης θα πάρει τη μορφή του επανεγκλεισμού των ατόμων σε μικρότερα άσυλα (οικοτροφεία, ξενώνες).

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bakeman, R. & Gottman, J. (1986), *Observing interaction: An introduction to Sequential Analysis*. Cambridge: University press.
- Buckley, S. & Prevost P. (2002), *Speech and Language Therapy for Children with Down Syndrome*. *Journal of Down Syndrome: News and Update* 2, p. 70-76.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994), *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Embe, N.R. (1997), Το ατομικό νόημα και η αύξουσα πολυπλοκότητα: Η συμβολή του Sigmund Freud και του Rene Spitz στην αναπτυξιακή ψυχολογία. Στο Γ. Κουγιουμτζάκης, (επιμ.), *Αναπτυξιακή Ψυχολογία: Παρελθόν, Παρόν και Μέλλον*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.
- Greek, J. (1990), *Occupational Therapy and Mental Health*. Edinburgh: Churchill Livingstone.
- Green, C.W. & Reid, D.H. (1996), *Defining, Validating, And Increasing Indices of Happiness among People with Profound Multiple Disabilities*. *Journal of Applied Behaviour Analysis* 29, p. 67-78.
- Green, C.W. & Reid, D.H. (1999), *A behavioral approach to identifying sources of happiness and unhappiness among individuals with profound multiple disabilities*. *Behavior Modification* 23, p. 280-293.
- Hodapp, R.M. (2003), *Αναπτυξιακές θεωρίες και αναπηρία. νοητική καθυστέρηση, αισθητηριακές διαταραχές και κινητική αναπηρία*, (μτφρ. Α. Ζώνιου - Σιδέρη, & Η. Σπανδάγου.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Hile, M. & Walbran, B. (1991), *Observing staff-resident Interactions: what staff do, what residents receive*. *Mental Retardation* 29, p. 35-41.
- Hogg, J. & Lambe, L. (1988), *Sons and daughters with profound retardation and multiple handicaps attending schools and social education centres: Final report*. London: Mencap.
- Hogg, J. (1999), *Involving adults with profound disabilities in the production and exhibition of multisensory environments: Environmental design and intellectual access*, Third Snouzelen Worldwide Foundation Congress. Toronto: Canada.
- Hogg, J. (1999), *People with profound intellectual disabilities: Understanding and realizing their needs and those of their careers*. University of Dundee.
- Hunder, J., Walton, N., Vasdev, S., Cope, K. & Summers, J. (2003), *A comparison of staff – resident interactions with adults with developmental disabilities moving from institutional to community living*. *Journal on Developmental Disabilities* 10 (2), p. 93-112.
- Jones, E. & Thibaut J. (1957), *Interaction goals as bases of inference in interpersonal perception*. In Tagiuri R. & Petrulle I., *Person perception and interpersonal behavior*. Stanford: University Press.
- Lancioni, G.E., O'Reilly, M.F. & Emerson, E. (1996), *A review of choice research with people with severe and profound developmental disabilities*. *Research in Developmental Disabilities* 17, p. 201-207.
- Mason, J. (2003), *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- National Joint Committee for the Communicative Needs of Person with Severe Disabilities (1992), *Guidelines for meeting the communication needs of persons with severe disabilities*. *Asha*, 34, p. 1-8.
- Nind, M. & Hewett, D. (1988), *Interaction as curriculum*. *British Journal of Special Education* 15, p. 55-57.
- Reichel, J., Feeley, K., & Johnston, S. (1993), *Communication interaction for persons with severe and profound disabilities: an overview*. University of Minnesota.
- Robson, C. (2002), *Real world research, a resource for social scientist and practitioner-researchers*. United States of America: Blackwell.
- Trevarthen, C. (1999), *Πώς και γιατί επικοινωνούν τα βρέφη*. Στο Κουγιουμούτζακης Γ., *Πρόοδος στην αναπτυξιακή ψυχολογία των πρώτων χρόνων*, (μτφρ. Σόλημαν Μ.).

- Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.
22. Vygotsky, L.S. (1997), *Nous στην κοινωνία*, (μτφρ. Α. Μπίμπου, Σ. Βοσνιάδου). Αθήνα: Gutenberg
23. Waddel, M.(1988), *Infant observation practice*. *British Journal of Psychotherapy* 4 (2), p.313-328.
24. Παπαδόπουλος, Ν. (2005), *Λεξικό της Ψυχολογίας*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική
25. Γκότοβος, Α. (1990), *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση: Επικοινωνία και Κοινωνική Μάθηση στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
26. Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998), *Οι Ανάπηροι και η Εκπαίδευση τους: Μια Ψυχοπαιδαγωγική Προσέγγιση της Ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
27. Λάγιου-Λιγνού, Ε. (1993), *Ψυχανάλυση και Ψυχοθεραπεία*. *Journal of Psychoanalysis and Psychotherapy* 1(1) σελ. 1-23.
28. Μαυρατζώτου, Κ. (2003), *Ο σύνθετος ρόλος των φορέων ψυχικής υγείας στην Ψυχιατρική Μεταρρύθμιση*. Στο Δ. Δαμίγος (επιμ.), *Αποασυλοποίηση και η σχέση της με την πρωτοβάθμια περίθαλψη* (σελ. 92-99). Αθήνα: Παπαζήσης.
29. Πουρκός, Μ. (2002), *Ο πολιτισμός του σκεπτόμενου σώματος και ο ρόλος των χειρονομιών στην σημειωτική –επικοινωνιακή – διαδικασία: προς μια εναλλακτική ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Στο Ν. Πολεμικός & Α. Κοντάκος, *Η μη λεκτική επικοινωνία στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.