

«Asking for Help»: Digital Stories from and for Children with Special Education Needs

Kokkinou Harikleia¹ Kasidouli Alexandra²

¹Logotherapist, E.E.E.E.K. of Larissa
charkok@sch.gr

²Social Worker, E.E.E.E.K. of Larissa
alexandra9@yahoo.gr

Abstract

The objective of this study is to present the design, implementation and evaluation of a program aimed at teaching a basic social skill «asking for help», an objective which is included into the school social skills curriculum for children with learning disabilities, by developing stories with the use of technology. The program was implemented in a secondary school for students with learning disabilities. An action research study was conducted with 6 participants (four female students and two therapists/researchers). The students interacted with each other, participated actively in the learning process, developed activities that were important to them-digital stories- and became aware of the importance of «asking for help». The new skill was taught in a systematic and logically organized way, was associated with situated knowledge and practiced in the school setting. Results showed that all students developed the skill «asking for help» in the school setting. Developing stories with the use of information technology opens up a new approach for training based on collaboration, choice and decision making, problem solving, goal setting, personal discovery and experience, at a time when great emphasis is given on functionality, adaptive behavior and the integral development of persons with learning disabilities in order to play their full part into society.

Keywords: learning disabilities, social skills, information technology, education, social interaction, motivation

JEL Classification Codes: I12 I11 J14

«Ζητώ βοήθεια»: Ψηφιακές Ιστορίες από και για Παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Κόκκινου Χαρίκλεια¹ Κασιδούλη Αλεξάνδρα²

¹Λογοπεδικός, Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. Λάρισας
charkok@sch.gr

²Κοινωνική Λειτουργός, Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. Λάρισας
alexandra9@yahoo.gr

Περίληψη

Στόχος της παρούσας μελέτης είναι η παρουσίαση του σχεδιασμού, της εφαρμογής και της αξιολόγησης ενός προγράμματος με σκοπό την εκμάθηση μιας βασικής κοινωνικής δεξιότητας «ζητώ βοήθεια» που προβλέπεται από το αναλυτικό πρόγραμμα κοινωνικών δεξιοτήτων για μαθητές με νοητική υστέρηση, μέσα από την εκπαιδευτική αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και τη δημιουργία ιστοριών. Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε ένα σχολείο

δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ειδικής αγωγής σε μαθητές νοητική υστέρηση. Χρησιμοποιήθηκε η έρευνα δράσης σε 6 άτομα (4 εκπαιδευόμενες και 2 εκπαιδευτές). Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι μαθήτριες, συνεργαζόμενες μεταξύ τους, συμμετείχαν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, δημιουργώντας δραστηριότητες που είχαν σημασία για αυτές-ψηφιακές ιστορίες-, κατανοώντας τη χρησιμότητα της νέας γνώσης η οποία δίνεται με συστηματικό και λογικά οργανωμένο τρόπο και συνδέεται άμεσα με ήδη υπάρχουσες εμπειρίες αλλά και με καταστάσεις εφαρμογής και κατέκτησαν τη δεξιότητα «ζητώ βοήθεια» στο προστατευόμενο πλαίσιο του σχολείου. Η δημιουργία ιστοριών με τη χρήση των νέων τεχνολογιών ανοίγει ένα νέο δρόμο για εκπαίδευση με βάση τη συνεργασία, τη δυνατότητα επιλογών, τη λήψη αποφάσεων, την επίλυση προβλημάτων, τον καθορισμό στόχων, την προσωπική ανακάλυψη και εμπειρία, σε μια εποχή που δίνεται μεγάλη έμφαση στη λειτουργικότητα, την προσαρμοστική συμπεριφορά και την ολοκληρωμένη ανάπτυξη ατόμων με νοητική υστέρηση για την πλήρη ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο.

Λέξεις-κλειδιά: νοητική υστέρηση, κοινωνικές δεξιότητες, νέες τεχνολογίες, εκπαίδευση, κοινωνική αλληλεπίδραση, κίνητρο

JEL Classification Codes: I12 I11 J14

Εισαγωγή

Η νοητική υστέρηση αποτελεί την πιο πολυμελετημένη διαταραχή. Πρόκειται για την πιο ανομοιογενή ομάδα ως προς την αιτιολογία, τον δείκτη νοημοσύνης, την κοινωνική προσαρμογή, την ύπαρξη και άλλων συνοδών προβλημάτων κ.ο.κ

Ένας κοινά αποδεκτός ορισμός προέρχεται από την Αμερικανική Ψυχιατρική Ένωση (American Psychiatric Association), σύμφωνα με την οποία, όπως προσδιορίζεται στην τέταρτη έκδοση του Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου για τις Ψυχικές Διαταραχές (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders- DSM-IV) ένα άτομο για να διαγνωστεί ως νοητικά καθυστερημένο πρέπει να παρουσιάζει τα εξής χαρακτηριστικά: σημαντική κάτω του ορίου γενική λειτουργία η οποία συνοδεύεται από περιορισμούς στην προσαρμοστική λειτουργία σε τουλάχιστον δύο από τις παρακάτω περιοχές δεξιοτήτων: επικοινωνία, αυτοεξυπηρέτηση, αυτόνομη διαβίωση, κοινωνικές σχέσεις, χρήση κοινωνικών πόρων, αυτοπροσδιορισμός, μαθησιακή ετοιμότητα και ανάπτυξη, εργασία, διαχείριση ελεύθερου χρόνου, υγεία και ασφάλεια. Τα παραπάνω πρέπει να εκδηλωθούν πριν την ηλικία των 18 ετών.

Σύμφωνα και με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών κοινωνικών δεξιοτήτων για μαθητές με νοητική υστέρηση, τα νοητικά καθυστερημένα παιδιά παρουσιάζουν σημαντικό έλλειμμα ως προς τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Σύμφωνα με τους Smith et al., (1995) με τον όρο κοινωνικές δεξιότητες εννοούμε τις δεξιότητες οι οποίες είναι απαραίτητες για την αλληλεπίδραση των ατόμων με άλλα άτομα του περιβάλλοντος. Οι κοινωνικές δεξιότητες ορίστηκαν από τον Wiener (2004) ως διακριτές συμπεριφορές που οδηγούν τα παιδιά να επιλύσουν κοινωνικά καθήκοντα, ή να οδηγηθούν στην κοινωνική ευτυχία. Μία από τις κατηγορίες κοινωνικών δεξιοτήτων που διακρίνουν οι Elksnin και Elksnin (2001) σχετίζεται με τις διαπροσωπικές συμπεριφορές, οι οποίες αφορούν την ικανότητα των παιδιών να δημιουργούν φιλίες, να συστήνονται σε μια ομάδα, να ζητούν τη βοήθεια κάποιου και να δέχονται και να κάνουν σχόλια για τους άλλους. Οι δυσκολίες που μπορεί να εμφανίζει ένα άτομο ως προς την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων μπορεί να οφείλονται είτε σε ελλιπή καθοδήγηση και περιορισμένο αριθμό προτύπων μίμησης είτε στις ειδικές

εκπαιδευτικές ανάγκες που μπορεί να αντιμετωπίζουν τα άτομα (Wilkins & Matson, 2007). Συγκεκριμένα τα άτομα με νοητική υστέρηση, σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών κοινωνικών δεξιοτήτων για μαθητές με νοητική υστέρηση, παρουσιάζουν ελλείψεις στη διαπροσωπική τους συμπεριφορά, χαμηλή αυτοεκτίμηση και αρνητικά κίνητρα επίτευξης. Η κατάρτιση των κοινωνικών δεξιοτήτων όμως, είναι μία αναγκαιότητα, καθώς αποτελούν καθοριστικό παράγοντα στη βελτίωση και ανάπτυξη πολλαπλών τομέων της προσωπικής και κοινωνικής τους ζωής που αφορούν δραστηριότητες στην κοινότητα, στον προσωπικό χώρο, στον χώρο εργασίας, στη διαφύλαξη της υγείας και ασφάλειας και στην ποιοτική προσωπικά ανάπτυξη.

Οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται σήμερα στην εκμάθηση των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι η καθοδήγηση, το παιχνίδι ρόλων, η μάθηση μέσω της μίμησης, η μίμηση προτύπου (modeling), η ενίσχυση καθώς επίσης οι κοινωνικές ιστορίες και τα ψηφιακά μέσα (digital media) (More, 2008).

Η αλματώδης ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών κατά τις τελευταίες δεκαετίες και η διεύρυνση τους σε όλους τους τομείς των ανθρωπίνων δραστηριοτήτων δεν θα μπορούσε παρά να επηρεάσει και την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι νέες τεχνολογίες δημιουργούν περιβάλλοντα μάθησης ανάλογα με ό,τι συμβαίνει στην καθημερινή ζωή. Επιτρέπουν στους μαθητές να συμμετέχουν σε δραστηριότητες που μοιάζουν με πραγματικές, βοηθώντας τους με τον τρόπο αυτόν να μπορούν να εφαρμόζουν στην πράξη αυτά που μαθαίνουν (Βοσνιάδου, 1998). Ειδικότερα, σύμφωνα με τους Εφόπουλος, κ.α. (2014), η χρήση των υπολογιστών από τα παιδιά που έχουν μαθησιακές δυσκολίες προσφέρει δυνατότητες ανάπτυξης και εξέλιξης σε νοητικό επίπεδο, αποτελεί ισχυρό κίνητρο για μάθηση και προσφέρει αυτό που τα παιδιά έχουν πραγματικά ανάγκη, να εκτελούν εργασίες σε μικρά διαδοχικά βήματα. Επιπλέον, η τεχνολογία μπορεί να υποκαταστήσει σε μεγάλο βαθμό στοιχεία της μειονεξίας ή της αναπηρίας, φέρνοντας το μαθητή πιο κοντά στο γνωστικό αγαθό αλλά και στην κοινωνική πραγματικότητα, αφού του δίνει τη δυνατότητα της επικοινωνίας με το περιβάλλον του και της αλληλεπίδρασής του με αυτό. Η χρήση των νέων τεχνολογιών στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση βοηθά επίσης στην πολυαισθητηριακή προσέγγιση των διδακτικών αντικειμένων, την εμπλοκή δηλαδή περισσότερων της μιας αισθήσεων στη μαθησιακή διαδικασία (Αγγελοπούλου, 2011). Χρειάζεται ωστόσο, ιδιαίτερη προσοχή με τη χρήση των ψηφιακών μέσων, έτσι ώστε οι μαθητές να αντιληφθούν τις ομοιότητες και τις διαφορές που υπάρχουν μεταξύ των προσομοιώσεων στις οποίες έχουν εκτεθεί στα περιβάλλοντα πολυμέσων και των στόχων της αληθινής ζωής. Επιπλέον χρειάζεται να εξασκηθούν ώστε να μπορούν να γενικεύουν γνώσεις και δεξιότητες από τις συγκεκριμένες περιπτώσεις που μελετούν (Βοσνιάδου, 1998).

Με βάση τα παραπάνω, το ενδιαφέρον μας εστιάστηκε στις κοινωνικές δεξιότητες και πιο συγκεκριμένα στην ανάπτυξη της κοινωνικής δεξιότητας «ζητώ βοήθεια» σε άτομα με νοητική υστέρηση. Μετά από επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας διαπιστώσαμε ότι έρευνες που έχουν διεξαχθεί στο συγκεκριμένο πεδίο τόσο στην Ελλάδα όσο και σε διεθνές επίπεδο είναι λίγες. Τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα είναι λίγα και μας παρέχουν ελάχιστες πληροφορίες σχετικά με την ανάπτυξη της συγκεκριμένης δεξιότητας στα άτομα με νοητική υστέρηση.

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η αποτίμηση της εφαρμογής ενός προγράμματος εκπαίδευσης «ζητώ βοήθεια» που εντάσσεται στις δεξιότητες επικοινωνίας και υπευθυνότητας σύντομης διάρκειας, σε μια ομάδα ατόμων με νοητική υστέρηση. Για τη διεξαγωγή της έρευνας σχεδιάστηκε, εφαρμόστηκε και αξιολογήθηκε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης σύντομης

διάρκειας και αξιολογήθηκαν τα αποτελέσματά του. Στόχος, λοιπόν, της έρευνας ήταν να εκτιμηθεί κατά πόσο η εφαρμογή του προγράμματος οδήγησε στην υιοθέτηση των συγκεκριμένων δεξιοτήτων μέσα σε ένα προστατευμένο περιβάλλον, όπως το σχολείο, στο οποίο διεξήχθη η έρευνα. Επιπλέον, ο δεύτερος στόχος της έρευνας ήταν να διερευνηθεί η ανταπόκριση και η συμμετοχή των συμμετεχόντων κατά την εφαρμογή του προγράμματος.

Αναλυτικά, το πρόγραμμα παρέμβασης που σχεδιάστηκε είχε ως στόχο την ανάπτυξη των παρακάτω δεξιοτήτων: ·Να αναγνωρίζουν ότι υπάρχει πρόβλημα ·Να κρίνουν ποιος μπορεί να τους βοηθήσει ·Να προσεγγίζουν το άτομο που κρίνουν ότι μπορεί να τους βοηθήσει ·Να ζητάνε βοήθεια λεκτικά ή με εικόνα ·Να μάθουν να περιμένουν τη σειρά τους και να αναγνωρίζουν πότε είναι η σειρά τους ·Να αναπτύξουν την ικανότητα της επιλογής.

Μέθοδος

Η παρούσα μελέτη αποτελεί μία ποιοτική έρευνα και συγκεκριμένα μία έρευνα δράσης. Σύμφωνα με τους Cohen & Manion (1994), η έρευνα δράσης είναι παρέμβαση μικρής κλίμακας στη λειτουργία του πραγματικού κόσμου και μια εξέταση από κοντά των επιδράσεων αυτής της παρέμβασης. Η επιλογή της έρευνας δράσης ως ερευνητικής μεθόδου έγινε λόγω των βασικών της χαρακτηριστικών γνωρισμάτων. Συγκεκριμένα η έρευνα δράσης: α) μας δίνει τη δυνατότητα να εμπλεκόμαστε σε μία διαρκή διαδικασία στοχασμού και αναστοχασμού, β) προσφέρει έναν ευέλικτο τρόπο εφαρμογής που προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες συνθήκες της εκάστοτε έρευνας και συνίσταται σ' ένα σύνολο επιμέρους φάσεων ή βημάτων που αλληλοσχετίζονται χωρίς να οδηγούν σ' ένα συγκεκριμένο τέλος, γ) προτείνει έναν συστηματικό τρόπο διερεύνησης της πρακτικής κατά τον οποίο οι εμπλεκόμενοι στην έρευνα δράσης δρουν οργανωμένα και εσκεμμένα ενώ παραμένουν ανοιχτοί σε εκπλήξεις ή απρόοπτες καταστάσεις και ανταποκρίνονται στις ευκαιρίες όπου αυτές δίνονται (Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 6 άτομα (4 εκπαιδευόμενοι και 2 εκπαιδευτές). Οι εκπαιδευόμενοι χαρακτηρίζονται ως άτομα με ειδικές ανάγκες και έχουν διάγνωση νοητικής υστέρησης. Αποτελούνταν από 4 κορίτσια ηλικίας από 18 έως 23. Η επιλογή των συγκεκριμένων ατόμων έγινε με βάση το ατομικό τους προφίλ, καθώς για τη διεξαγωγή της έρευνας οι συμμετέχοντες έπρεπε να είναι άτομα με διαγνωσμένη νοητική υστέρηση. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες θα έπρεπε να έχουν κατακτήσει ένα βασικό επίπεδο ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων, ώστε να μην εμφανίζονται έντονες διαφορές μέσα στην ομάδα και να μη γίνεται η διδασκαλία με διαφορετικούς ρυθμούς.

Μέσα συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων

Η έρευνα ολοκληρώθηκε σε δύο στάδια: 1) άτυπη εκπαιδευτική αξιολόγηση και 2) συμμετοχική παρατήρηση. Το στάδιο της άτυπης εκπαιδευτικής αξιολόγησης ολοκληρώθηκε σε 4 συναντήσεις. Προτού προχωρήσει οποιοδήποτε πρόγραμμα παρέμβασης για την ενίσχυση είτε των γνωστικών είτε των κοινωνικών δεξιοτήτων, κρίνεται ιδιαίτερα αναγκαίο, να έχουμε μια σαφή εικόνα για το είδος των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι (Τζουριάδου, 1995). Η άτυπη εκπαιδευτική αξιολόγηση αφορούσε α) στην εκτίμηση του επιπέδου ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, για την οποία καταρτίστηκε φύλλο παρατήρησης και πραγματοποιήθηκε στη σχολική τάξη και β) στην ικανότητά τους να ζητούν βοήθεια σε συγκεκριμένη κατάσταση -οι εκπαιδευτές ζητούσαν από

τους μαθητές να πάρουν ένα αντικείμενο που βρισκόταν πάνω σε μία ντουλάπα. Στη συνέχεια καθορίστηκαν οι στόχοι της παρέμβασης οι οποίοι εμφανίζουν τρία βασικά χαρακτηριστικά: α) το είδος της συμπεριφοράς που καλείται να εκδηλώσει ο μαθητής, β) τις συνθήκες κάτω από τις οποίες εκδηλώνεται η συγκεκριμένη συμπεριφορά και γ) τα κριτήρια για την επιτυχία.

Στο στάδιο της συμμετοχικής παρατήρησης, το οποίο ολοκληρώθηκε σε 8 συνεδρίες, ο εκπαιδευτής είναι σε θέση να έχει πιο ολοκληρωμένη άποψη για την κατάσταση (ατμόσφαιρα σε μια διδασκαλία, συναισθήματα συμμετεχόντων, στάση των μελών της ομάδας) που θέλει να αλλάξει και να διαμορφώσει τις κατάλληλες συνθήκες της κατάστασης ανάλογα με την ιδιομορφία της κάθε περίπτωσης. Η καταγραφή ημερολογίου από τους εκπαιδευτικούς στο οποίο αποτυπώνεται η εκπαιδευτική διαδικασία στο σύνολό της καθώς και συμπεριφορές των συμμετεχόντων χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων. Το ημερολόγιο τηρήθηκε για κάθε συνεδρία. Κατά την ανάλυση των δεδομένων δημιουργήθηκαν κατηγορίες που αφορούν συμπεριφορές που εμφάνισαν οι εκπαιδευόμενες κατά τη διδασκαλία των δεξιοτήτων καθώς και κατά την εξάσκηση σε αυτές.

Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος, έγινε επαναξιολόγηση. Τέθηκε σε κάθε άτομο και πάλι μια δραστηριότητα της ίδιας δυσκολίας για την ολοκλήρωση της οποίας χρειαζόταν να ζητήσει βοήθεια. Η τελική αξιολόγηση έγινε σε συνθήκες όμοιες με την αρχική αξιολόγηση. Στόχος της συγκεκριμένης πρακτικής ήταν να εντοπιστούν οι διαφοροποιήσεις στη συμπεριφορά των εκπαιδευόμενων πριν και μετά την παρέμβαση

Τα δεδομένα αναλύθηκαν και ερμηνεύτηκαν κατά περιγραφικό τρόπο. Σκοπός αυτής της ανάλυσης ήταν να διαφανούν οι αλλαγές στη συμπεριφορά των μαθητριών μετά την παρέμβαση καθώς και σε ποιον βαθμό η εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος ήταν αποτελεσματική και οδήγησε στη βελτίωση της συγκεκριμένης δεξιότητας.

Διαδικασία

Η διαδικασία βασίστηκε στη θεωρία του Piaget και τον Κοινωνικό Εποικοδομισμό, που υποστηρίζει ότι καθένας κτίζει τον δικό του νοητικό κόσμο, στηριζόμενος στις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες του καθώς και στον Vygotsky που τονίζει ότι η γνώση οικοδομείται σε κοινωνικό επίπεδο, δια μέσου της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Κολιάδης, 1997). Έτσι, οι μαθητές σε ομάδες με τη χρήση αλληλεπιδραστικών υπολογιστικών περιβαλλόντων μάθησης και μέσα από έμπρακτες, εικονικές και συμβολικές αναπαραστάσεις μπορούν να ανακαλύψουν αρχές ή να αναπτύξουν δεξιότητες. Σύμφωνα με τη Φραγκάκη (2011:215) «υπάρχει μια ιεραρχική εξέλιξη των δεξιοτήτων, και καθώς οι μαθητές προχωρούν από τις «κατώτερες» προς τις «ανώτερες», μεταβαίνουν σταδιακά από τα απλούστερα προς τα συνθετότερα Επίπεδα Μάθησης». Στο πρώτο επίπεδο, που είναι το κατώτερο και αποκαλείται πληροφοριακό, η μάθηση συνίσταται στη συλλογή πληροφοριακών στοιχείων μέσω των αισθήσεων και των λειτουργιών της μνήμης. Στο δεύτερο επίπεδο, που αποκαλείται οργανωτικό, η μάθηση μέσω της σύγκρισης, κατηγοριοποίησης, διάταξης και ιεράρχησης προβαίνει σε αλληλοσυσχετίσεις των δεδομένων τα οποία τελικά εντάσσει σε ένα ευρύτερο εννοιολογικό σχήμα. Στο τρίτο επίπεδο, το αποκαλούμενο αναλυτικό, η μάθηση αναφέρεται σε ενδο-συσχετίσεις δεδομένων που αναζητούνται μέσα από διαδικασίες ανάλυσης και διάκρισης σχέσεων, μοτίβων, γεγονότων. Τέλος, στο τέταρτο επίπεδο, το πραξιακό, το άτομο χρησιμοποιεί την οργανωμένη σε σχήματα, αρχές και μοντέλα γνώση του για να εξηγήσει, να ερμηνεύσει, να προβλέψει, να αξιολογήσει, να αναδιοργανώσει τα δεδομένα του και να διαχειριστεί/επιλύσει προβλήματα (Φραγκάκη, 2011).

Στην παρούσα παρέμβαση αρχικά προβλήθηκαν στις εκπαιδευόμενες σε Η/Υ video-clips, ελεύθερης πρόσβασης που εντοπίστηκαν στο διαδίκτυο, σε μορφή κινούμενων σχεδίων με προβλήματα της καθημερινότητας και τα οποία χρειάζονταν τη βοήθεια κάποιου τρίτου για να αντιμετωπιστούν. Τους δόθηκε η δυνατότητα να παρατηρήσουν καθημερινές στιγμές, να αναγνωρίσουν το πρόβλημα και να ανακαλέσουν δικές τους στιγμές που αντιμετώπισαν παρόμοια προβλήματα και να αντιληφθούν/αναγνωρίσουν την έννοια της βοήθειας για την επίλυση των δύσκολων καταστάσεων (1^ο επίπεδο μάθησης). Η δραστηριότητα αυτή δομήθηκε σε μία συνεδρία. Η κάθε συνεδρία αποτελούνταν από δυο μισάωρα.

Στην επόμενη συνεδρία παρακολουθώντας ένα video-clip παρουσιάστηκε η δεξιότητα «ζητώ βοήθεια» βήμα-βήμα εξηγώντας παράλληλα τη σπουδαιότητα της συγκεκριμένης δεξιότητας. Εκτός από την παρουσίαση της δεξιότητας έγιναν γνωστές στις εκπαιδευόμενες και οι ενδεχόμενες αντιδράσεις που θα εκδηλώσουν διάφορα άτομα. Στη συνέχεια έγινε προσπάθεια, μέσα από συζήτηση, κατηγοριοποίησης, διάταξης και ιεράρχησης των δεδομένων με τελικό αποτέλεσμα ένα εννοιολογικό σχήμα, μία αφίσα (2^ο επίπεδο μάθησης) με τα βήματα που ακολουθούμε όταν αντιμετωπίζουμε κάποιο πρόβλημα.

1. Έχω πρόβλημα;
2. Τι πρόβλημα έχω;
3. Ξέρω ποιος μπορεί να με βοηθήσει;
4. Βρίσκω αυτόν που μπορεί να με βοηθήσει!
5. Του λέω τι χρειάζομαι! (Oakley, 2015)

Η αφίσα δημιουργήθηκε με εικόνες ελεύθερης πρόσβασης που εντοπίστηκαν στο διαδίκτυο, με στόχο να ανταποκρίνονται στην επιδιωκόμενη διδασκαλία και να είναι απλές και κατανοητές, ώστε να είναι αντισταθμιστές με το επίπεδο ανάπτυξης των εκπαιδευομένων. Οι συμμετέχουσες έκοψαν τις εικόνες και τις κόλλησαν σε χαρτόνι ακολουθώντας τα βήματα που είχαμε συζητήσει. Τοποθετήθηκε σε κατάλληλο χώρο ώστε οι εκπαιδευόμενες να έχουν τη δυνατότητα στη διάρκεια των συναντήσεων να ανατρέχουν και να θυμούνται τα βήματα (2^ο επίπεδο μάθησης). Η χρήση των εικόνων κατά τη διδασκαλία ατόμων με νοητική υστέρηση είναι ιδιαίτερα σημαντική καθώς τα άτομα αυτά, με την παρουσίαση των εικόνων, έχουν τη δυνατότητα να κατανοήσουν τις δεξιότητες και το κάθε βήμα της δεξιότητας και στη συνέχεια με οδηγό τις εικόνες μπορούν να προσαρμόσουν και να τροποποιήσουν τη συμπεριφορά τους (Wacker & Berg 1986)

Αφού ολοκληρώθηκε η αφίσα προχωρήσαμε στη δημιουργία σύντομων ψηφιακών ιστοριών. Για τη δημιουργία των ιστοριών χρησιμοποιήθηκε ηλεκτρονικός υπολογιστής και το πρόγραμμα Microsoft Office PowerPoint 2007. Οι εικόνες που χρησιμοποιήθηκαν είναι σχετικές του περιεχομένου των ιστοριών και ανασύρθηκαν από τη μηχανή αναζήτησης www.images.google.com και από την ιστοσελίδα www.clipart.com. Ιστορίες δημιουργήθηκαν σε 5 συνεδρίες.

Οι ιστορίες δημιουργήθηκαν σε σχέση με προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στην καθημερινή τους ζωή και είχαν τις εξής θεματικές ενότητες: 1) Τα κορδόνια μου είναι λυμένα 2) Θέλω κάτι το οποίο είναι ψηλά 3) Στο σχολείο με κοροϊδεύουν 4) Με πονάει το κεφάλι μου 5) Θέλω να παίξω ένα παιχνίδι και δεν ξέρω πώς.

Κάθε συνεδρία ξεκινούσε με αναφορά-συζήτηση στο πρόβλημα της κάθε θεματικής ενότητας. Στη συνέχεια τα παιδιά ανταλλάσσουν ιδέες, αλληλεπιδρούν και δομούν το δικό τους σενάριο, σύμφωνα με τα βήματα που ακολουθούμε, όταν χρειαζόμαστε βοήθεια. Για τη δημιουργία των

ιστοριών οι εκπαιδευόμενες επέλεξαν τις εικόνες ακόμα και τους διαλόγους στην κάθε θεματική ενότητα. Στα παιδιά δινόταν η μαθησιακή ευκαιρία, ώστε να αποφασίσουν εκείνα κάθε φορά πως θα εξελιχθεί η ιστορία. Έτσι η ιστορία εξελισσόταν σε δύο σενάρια, δηλαδή τι συμβαίνει, όταν ζητάω βοήθεια αλλά και τι συμβαίνει όταν δεν ζητάω. Οι μαθήτριες ήταν σε θέση να καταλάβουν τι συμβαίνει, όταν προσπαθώ για κάτι μόνος μου και δεν τα καταφέρνω αλλά και όταν ζητάω βοήθεια, ποιο είναι το αποτέλεσμα (3^ο & 4^ο επίπεδο μάθησης). Ενδεικτικά παρουσιάζεται μια ιστορία παρακάτω στη θεματική ενότητα –Με πονάει το κεφάλι μου:

- Δεν αισθάνομαι καλά με πονάει το κεφάλι μου
- Τι να κάνω; Να ζητήσω βοήθεια; Ή Να το αφήσω;
- (Δεν ζητάω βοήθεια) Δεν μπορώ να βγω έξω που έχει τέτοια ωραία μέρα γιατί δεν αισθάνομαι καλά!! Είμαι λυπημένος!!!
- (Ζητάω βοήθεια) Μαμά έρχεσαι λίγο στο δωμάτιο μου!!!
- Μαμά με πονάει το κεφάλι μου!!! –Μην ανησυχείς θα σου δώσω ένα φάρμακο και θα περάσει
- Αισθάνομαι πολύ καλά!!! Είμαι χαρούμενος γιατί θα βγω βόλτα με τους γονείς μου.

Μετά το πέρας κάθε ιστορίας γινόταν συζήτηση και αξιολόγηση ενθαρρύνοντας τα παιδιά να εκφραστούν για το τι τους άρεσε ή τι δεν τους άρεσε και τι θα ήθελαν να κάνουν επιπλέον που δεν το έχουν κάνει. Αυτό αποτελούσε αφορμή για αναστοχασμό και ανασχεδιασμό της επόμενης θεματικής ενότητας, ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών.

Στην τελευταία συνάντηση και θέλοντας οι εκπαιδευόμενες να μεταφέρουν τις γνώσεις που είχαν ήδη αποκτήσει σε νέες πραγματικές καταστάσεις (4^ο επίπεδο μάθησης) οργανώσαμε βιωματικές δραστηριότητες οι οποίες περιλάμβαναν καταστάσεις στις οποίες το παιδί καλούνταν να δηλώσει με χειρονομίες ή λεκτικά πως αδυνατεί να ολοκληρώσει ένα έργο, να απευθυνθεί σε εκπαιδευτικό, να ζητήσει βοήθεια και να περιμένει να του την προσφέρει.

Σε όλα τα επίπεδα των συναντήσεων, και σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών κοινωνικών δεξιοτήτων για μαθητές με νοητική υστέρηση, χρησιμοποιήσαμε καθοδήγηση με βοηθητικές νύξεις και οπτικά ερεθίσματα καθώς και λεκτική καθοδήγηση με σταδιακή απόσυρση. Σε κάθε στάδιο υπήρχε ανατροφοδότηση και ενίσχυση των επιθυμητών συμπεριφορών. Τέλος υιοθετήσαμε εναλλακτικούς τρόπους έκφρασης για τα παιδιά που παρουσίαζαν δυσκολίες στο λόγο.

Αποτελέσματα

Στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιήθηκε ένας εναλλακτικός τρόπος εκπαίδευσης παιδιών με ειδικές ανάγκες, η χρήση των ΤΠΕ (Τεχνολογία Πληροφοριών και Επικοινωνίας) για να δημιουργήσουν τα ίδια τα παιδιά ιστορίες, με στόχο να εκπαιδευτούν στο να αναγνωρίζουν ένα πρόβλημα/μία δυσκολία και να ζητάνε βοήθεια αλλά και να μπορούν και άλλα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να χρησιμοποιήσουν τις ιστορίες και να κατανοήσουν την έννοια της βοήθειας.

Κατά την αρχική αξιολόγηση, τέθηκε σε κάθε συμμετέχοντα ξεχωριστά μία δραστηριότητα για την ολοκλήρωση της οποίας χρειαζόταν να ζητήσει βοήθεια (να πάρει ένα αντικείμενο που βρισκόταν πάνω σε μία ντουλάπα). Και τα 4 άτομα στάθηκαν δίπλα στην ντουλάπα, έκαναν μια προσπάθεια και αφού δεν κατάφεραν να πάρουν το αντικείμενο, παρέμειναν εκεί χωρίς να λένε ή να κάνουν κάτι. Μετά από ένα λεπτό ο ένας εκπαιδευτής επανέλαβε

το αίτημα. Και πάλι και τα 4 άτομα δεν κατάφεραν να πάρουν το αντικείμενο αλλά ούτε και ζήτησαν βοήθεια.

Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος οι στόχοι που θέσαμε κατά τον σχεδιασμό επιτεύχθηκαν ικανοποιητικά. Κατά την τελική αξιολόγηση ζητήθηκε από τις εκπαιδευόμενες να πάρουν ένα αντικείμενο από ένα συρτάρι το οποίο ήταν κλειδωμένο. Δύο εκπαιδευόμενες μόλις αντιλήφθηκαν πως το συρτάρι, ήταν κλειδωμένο προσέγγισαν αμέσως τον έναν εκπαιδευτή και ζήτησαν βοήθεια. Μία εκπαιδευόμενη, αφού έκανε τρεις προσπάθειες να ανοίξει το συρτάρι, δίστασε για μερικά δευτερόλεπτα και στη συνέχεια προσέγγισε και αυτή τον έναν εκπαιδευτή και ζήτησε βοήθεια.

Η τέταρτη εκπαιδευόμενη, αφού προσπάθησε μια φορά να ανοίξει το συρτάρι, αναζήτησε την κάρτα με την εικόνα της βοήθειας, προσέγγισε τον έναν εκπαιδευτή και έδωσε την κάρτα.

Επιπλέον, σε όλη τη διάρκεια της κάθε συνάντησης όλα τα παιδιά συνεργάζονταν με ευχαρίστηση. Η τήρηση της προτεραιότητας και η κυκλική σειρά έγινε κατανοητή και εφαρμόστηκε από όλα τα παιδιά - αρχικά με καθοδήγηση για δύο από αυτά, στην πορεία με σταδιακή απόσυρση και στο τέλος χωρίς καθόλου καθοδήγηση. Σε κάθε συνεδρία δινόταν σε όλα τα παιδιά η δυνατότητα της επιλογής. Αρχικά, μόνο η μία εκπαιδευόμενη επέλεγε χωρίς δισταγμό. Στο τέλος του προγράμματος και οι 4 εκπαιδευόμενες ανέπτυξαν την ικανότητα επιλογής μέσα στα πλαίσια της συγκεκριμένης ομάδας.

Συζήτηση

Από τα αποτελέσματα της έρευνας, προέκυψε ότι οι συμμετέχουσες ανταποκρίθηκαν θετικά στο πρόγραμμα και παρατηρήθηκε βελτίωση σε σχέση με το αρχικό επίπεδο των δεξιοτήτων τους. Επιπλέον, παρατηρήθηκε κινητοποίηση του ενδιαφέροντος, ανταλλαγή σκέψεων, συνεργασία, δυνατότητα θεώρησης από τη σκοπιά του άλλου, -κάτι που διευκολύνει την επίλυση των συγκρούσεων.

Μέσα από πολύπλευρες, συνεργατικές και ευέλικτες δραστηριότητες, δόθηκε η δυνατότητα μιας πολυαισθητηριακής προσέγγισης. Οι μαθήτριες μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους, συμμετείχαν ενεργά στη διαχείριση σύνθετων εργασιών, αναπτύσσοντας έτσι την κριτική τους σκέψη και τις συνεργατικές τους δεξιότητες (Ματσαγγούρας, 2005). Τα παιδιά συζήτησαν, ανέλυσαν και επέλυσαν προβλήματα. Η προσοχή και η επίλυση ενός προβλήματος από κοινού, είναι απαραίτητη για τη δημιουργία γνωστικής, κοινωνικής και συναισθηματικής αλληλεπίδρασης.» (Hausfather, 1996).

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έρχονται σε συμφωνία με το Moreno et al. (2001), που υποστηρίζει πως καθώς τα παιδιά ασχολούνται με τη δημιουργία ψηφιακών ιστοριών έχοντας τη δυνατότητα να ξεκινήσουν και να σταματήσουν, να δημιουργήσουν και να επεξεργαστούν μια ιστορία, εμπλέκονται περισσότερο στη μαθησιακή διαδικασία και κατακτούν τις δεξιότητες με πιο φυσικό τρόπο.

Θα ήταν σκόπιμο, να επισημανθούν και ορισμένοι περιορισμοί της παρούσας έρευνας. Η έρευνα αφορούσε μικρό δείγμα και τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευτούν. Βέβαια, θα πρέπει να σημειωθεί πως ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά των παιδιών με νοητική υστέρηση είναι η ετερογένεια, ακόμα και όταν τα συγκεκριμένα άτομα έχουν το ίδιο είδος συνδρόμου ή τον ίδιο δείκτη νοημοσύνης. Επειδή, λοιπόν, υπάρχει αυτή η ετερογένεια, τα αποτελέσματα των ερευνών χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής

και μελέτης. Τα αποτελέσματα της παρέμβασης αξιολογήθηκαν αμέσως μετά την ολοκλήρωσή της και δεν υπήρχε η δυνατότητα να αξιολογηθούν οι διδαχθείσες δεξιότητες σε βάθος χρόνου καθώς και σε διαφορετικά περιβάλλοντα. Βέβαια θα πρέπει να επισημανθεί πως με την ολοκλήρωση της διδασκαλίας σημαντικό ρόλο έχει η ενίσχυση, καθώς αυτή είναι που θα καθορίσει σε μεγάλο βαθμό αν θα διατηρηθεί ή όχι η συμπεριφορά. Χρειάζεται άμεση ενίσχυση και λεπτομερής ανατροφοδότηση, για να αντιληφθεί το άτομο ότι πρόκειται για επιβράβευση της συμπεριφοράς που μόλις είχε εμφανίσει.

Επιπλέον, τα στοιχεία προέρχονται από την τήρηση του ημερολογίου από τους εκπαιδευτές και επομένως οι καταγραφές μπορεί να υπόκεινται σε περιορισμούς που σχετίζονται με την υποκειμενικότητα. Βέβαια, η ύπαρξη δυο εκπαιδευτών που κατέγραφαν αυξάνει την αξιοπιστία.

Παρόλα αυτά, θεωρούμε, πως η παρούσα ερευνητική προσπάθεια μπορεί να αποτελέσει το έναυσμα για περαιτέρω διερεύνηση, καθώς τα άτομα με νοητική υστέρηση είναι σε θέση να αναπτύξουν σε ικανοποιητικό βαθμό, όπως φάνηκε και από την αξιολόγηση του προγράμματος, την κοινωνική δεξιότητα «ζητώ βοήθεια» και να μην περιμένουν με παθητικό τρόπο ούτε να εγκαταλείπουν τις προσπάθειές τους.

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η παρούσα έρευνα δράσης δημιουργήθηκε από παιδιά με ειδικές ανάγκες για παιδιά με ειδικές ανάγκες τονίζοντας τη σημασία της ανάπτυξης αλλά και της καλλιέργειας μίας βασικής κοινωνικής δεξιότητας «ζητώ βοήθεια». Η απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων και η εξάσκηση στον συγκεκριμένο τομέα καθιστά τα άτομα αυτά πιο λειτουργικά στην καθημερινή τους ζωή και ικανά να συμμετέχουν ενεργά στην προσωπική και κοινωνική τους ζωή.

Η παρούσα έρευνα έρχεται να δώσει ένα έναυσμα για περαιτέρω προβληματισμό στη χρήση των νέων τεχνολογιών και συγκεκριμένα των ψηφιακών ιστοριών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Υπογραμμίζει ότι είναι ένα κατάλληλο εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτών παιδιών με ειδικές ανάγκες, αναλόγως μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην καθημερινή πρακτική εκπαίδευσης παιδιών με νοητική υστέρηση και άλλες εκπαιδευτικές ανάγκες. Ειδικότερα, βασικοί στόχοι του αναλυτικού προγράμματος μπορούν να κατακτηθούν πιο εύκολα μέσα από ψηφιακές ιστορίες.

Χρησιμοποιώντας ψηφιακές ιστορίες, οι εκπαιδευτικοί μπορούν εύκολα να αλλάξουν εικόνες, να χρησιμοποιήσουν εικόνες παιδιών, να προσθέσουν ήχο ώστε να δημιουργηθούν περισσότερα κίνητρα μάθησης. Επίσης, μ' αυτόν τον τρόπο μπορεί να δημιουργηθούν ιστορίες ανάλογες με τις ιδιαιτερότητες και το επίπεδο μάθησης του κάθε μαθητή.

Τέλος, τα ευρήματα της μελέτης ενισχύουν τη θέση ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες μέσα από τη δημιουργική χρήση ψηφιακών μέσων αναδεικνύουν τις ικανότητές τους.

Βιβλιογραφία

- Cohen, L. and Manion, L., 1994, *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Elksnin, N. and Elksnin, L.K. 2001, "Adolescents With Disabilities: The Need For Occupational Social Skills Training," *Exceptionality*, 9(1-2), 91-105.

- More, C., 2008, "Digital Stories Targeting Social Skills For Children With Disabilities: Multidimensional Learning," *Intervention In School And Clinic*, 43, 168-177.
- Moreno, R., Mayer, R.E., Spire, H.A. and Lester, J.C., 2001, "The Case For Social Agency In Computer-Based Teaching: Do Students Learn More Deeply When They Interact With Animated Pedagogical Agents?" *Cognition And Instruction*, 19, 177-213
- Oakley, B., 2015, Learning how to ask for help. Ιούνιος 14, 2015, www.snagglebox.com/.../autism-asking-for
- Shalock, R.L., 2007, "The Renaming Of Mental Retardation: Understanding The Change To The Term Intellectual Disability," *American Association On Intellectual And Developmental Disabilities*, 45(2), 116-124.
- Smith, T., Polloway, E., Patton, J. and Dowdy, C., 1995, *Teaching students with special needs in inclusive settings*, U.S.A: Allyn & Bacon
- Wacker, D.P. and Berg, W.K., 1986, "Training Adolescents With Severe Handicaps To Set Up Job Tasks Independently Using Picture Prompts," *Analysis And Intervention In Developmental Disabilities*, 4(4), 353-365.
- Wilkins J. and Matson, J.L., 2007, "Social Skills, International Review Of research In Mental Retardation," 34, 321-363.
- Wiener, J., 2004, "Do Peer Relationships Foster Behavioral Adjustment In Children With Learning Disabilities?" *Learning Disability Quarterly*, 27(1), 21-30.
- Hausfather, S.J., 1996, "Vygotsky And Schooling: Creating A Social Contest For Learning," *Action In Teacher Education*, 18, 1-10.
- Αγγελοπούλου, Δ., 2011, *Παιδαγωγική αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και εκπαιδευτικά λογισμικά για μαθητές με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Στο Παπάνης, Ε., Γιαβρίμης, Π., Βίκη, Α. (επιμ.) Έρευνα και Εκπαιδευτική Πράξη στην Ειδική Αγωγή. Αθήνα: Σιδέρης
- Βοσνιάδου, Σ., 1998, *Από τη γνωσιακή επιστήμη στην εκπαιδευτική τεχνολογία*. Στο Βοσνιάδου, Σ., (Ed.) *Γνωσιακή Ψυχολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Εφόπουλος, Β., Δανιηλίδου, Ε., Κουτσοκώστα, Β. και Σταγιόπουλος, Π., 2014, Η αξιοποίηση εκπαιδευτικών λογισμικών στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Γνώσεις και απόψεις εκπαιδευτικών, Ιούνιος 14, 2015, <http://pekap.tsopokis.gr/synedrio/praktika/2014/ergasies/13Eforoulos4-full-new.pdf>.
- Κατσαρού, Ε. και Τσάφος, Β., 2003, *Από την Έρευνα στην Διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*, Αθήνα: Σαββάλας.
- Κολιάδης, Ε., 1997, *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη*. (τ. Γ) Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Ματσαγγούρας, Η., 2005, *Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*, Πέμπτη Έκδοση. Αθήνα: Gutenberg.
- Πολυχρονοπούλου, Σ., 2001, *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες-νοητική υστέρηση: ψυχολογική, κοινωνιολογική και παιδαγωγική προσέγγιση*, τόμος Β'. Αθήνα: Ατραπός Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (Αθήνα, 2004), *Παιδαγωγικό ινστιτούτο: τμήμα ειδικής αγωγής. Αναλυτικά προγράμματα σπουδών για μαθητές με ελαφρά και μέτρια νοητική καθυστέρηση*.
- Φραγκάκη, Μ., 2015, Η τεχνολογία στην ειδική αγωγή. Ένα εναλλακτικό μέσο σε μια πολυμορφική εκπαίδευση, Ιούνιος 14, <http://icodl.openet.gr>