



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Η ΝΟΗΤΙΚΗ ΥΣΤΕΡΗΣΗ ΣΤΟΝ ΠΑΙΔΙΑΤΡΙΚΟ ΠΛΗΘΥΣΜΟ.
ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΜΕΘΟΔΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΚΑΙ
ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΣΕ ΠΕΡΙΠΤΩΣΕΙΣ
ΣΥΝΝΟΣΗΡΟΤΗΤΑΣ**

Ζωή Στείρου

Ευαγγελία Φουντούκη

Επιβλέπουσα: Σουλτάνα Παπαδοπούλου

Επίκουρος Καθηγήτρια, Τμήμα Λογοθεραπείας, Πανεπιστήμιο
Ιωαννίνων

Ιωάννινα, Νοέμβριος, 2021

MENTAL RETARDATION IN THE PEDIATRIC POPULATION.
PROPOSALS FOR ASSESSMENT METHODS AND TREATMENT
INTERVENTIONS IN CASES OF COMORBIDITY

Εγκρίθηκε από τριμελή εξεταστική επιτροπή

Τόπος, Ημερομηνία

ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

1. Επιβλέπουσα καθηγήτρια

Σουλτάνα Παπαδοπούλου,

Επίκουρος καθηγήτρια

2. Μέλος επιτροπής

Όνομα Επίθετο,

τίτλος, βαθμίδα

3. Μέλος επιτροπής

Όνομα Επίθετο,

τίτλος, βαθμίδα

Ο/Η Προϊστάμενος/η του Τμήματος

Ζιάβρα Ναυσικά,

Καθηγήτρια, Χειρουργός ΩΡΛ

Υπογραφή

© Στείρου Ζωή, Φουντούκη Ευαγγελία 2021.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Δήλωση μη λογοκλοπής

Δηλώνω υπεύθυνα και γνωρίζοντας τις κυρώσεις του Ν. 2121/1993 περί Πνευματικής Ιδιοκτησίας, ότι η παρούσα πτυχιακή εργασία είναι εξ ολοκλήρου αποτέλεσμα δικής μου ερευνητικής εργασίας, δεν αποτελεί προϊόν αντιγραφής ούτε προέρχεται από ανάθεση σε τρίτους. Όλες οι πηγές που χρησιμοποιήθηκαν (κάθε είδους, μορφής και προέλευσης) για τη συγγραφή της περιλαμβάνονται στη βιβλιογραφία.

Στείρου Ζωή, Φουντούκη Ευαγγελία

Υπογραφή

Περίληψη

Η παρούσα εργασία με τίτλο “ Η νοητική υστέρηση στον παιδιατρικό πληθυσμό. Προτάσεις μεθόδων αξιολόγησης και θεραπευτικές παρεμβάσεις σε περιπτώσεις συννοσηρότητας” πραγματεύεται ζητήματα τα οποία σχετίζονται με τη νοητική υστέρηση και συγκεκριμένα με παραμέτρους που άπτονται της αξιολόγησης αλλά και της αποτελεσματικής υποστήριξης των παιδιών που διαγιγνώσκονται με τη συγκεκριμένη διαταραχή, προκειμένου να αμβλυνθούν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο καθημερινό συγκείμενο και οι οποίες λειτουργούν επιβαρυντικά στη λειτουργικότητα του ατόμου. Η διάγνωση της νοητικής υστέρησης βασίζεται στην εκτίμηση της νοητικής λειτουργικότητας και της προσαρμοστικής συμπεριφοράς του ατόμου, συνεκτιμώντας ότι πρόκειται για βασικές παραμέτρους που επιφέρουν διαφοροποιήσεις στο κλινικό προφίλ του παιδιού με νοητική υστέρηση και συνακόλουθα διαφοροποιούν τον τρόπο με τον οποίο εκδηλώνεται συμπεριφορικά η διαταραχή αυτή σε κάθε περίπτωση. Η ετερογένεια του κλινικού προφίλ των παιδιών με νοητική υστέρηση συνυφαίνεται και με το γεγονός ότι ποικίλοι παράγοντες επενεργούν και καθορίζουν την σοβαρότητα των ελλειμμάτων που εντοπίζονται. Μέσα από την συνδυαστική αξιοποίηση διαφορετικών εργαλείων αξιολόγησης μπορούν να αναδειχθούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που διακρίνουν την εκάστοτε περίπτωση, ώστε να συγκροτηθεί ένα λεπτομερές κλινικό προφίλ που θα καθοδηγήσει τους ειδικούς στο να διαμορφώσουν προγράμματα παρέμβασης και υποστήριξης στη βάση των αναγκών του κάθε παιδιού. Η υποστήριξη θα πρέπει να αποβλέπει αφενός, στην εκπαιδευτική συμπερίληψη του ατόμου και αφετέρου, στην κοινωνική συμπερίληψη. Αναγνωρίζεται ως καθοριστικής σημασίας δηλαδή, το να αποκτήσει το παιδί με νοητική υστέρηση τις δεξιότητες εκείνες που θα του επιτρέψουν να ενταχθεί και να συμμετέχει ενεργά στο κοινωνικό γίνεσθαι, χωρίς διακρίσεις και αποκλεισμούς. Απαιτείται συνεπώς, η υποστήριξη να περιλαμβάνει την παροχή υπηρεσιών από ειδικούς επιστήμονες, εντός και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος, ώστε μέσα από την αξιοποίηση διαφορετικών στρατηγικών να παρασχεθεί στο παιδί συστηματική και μεθοδευμένη υποστήριξη που θα βελτιώσει το επίπεδο λειτουργικότητας του και θα διασφαλίσει την ποιότητα ζωής του.

Λέξεις-κλειδιά: νοητική υστέρηση, διάγνωση, αξιολόγηση, υποστήριξη, παρεμβάσεις

Abstract

This paper under the title: "Mental retardation in the pediatric population. Proposals for assessment methods and treatment interventions in cases of comorbidity" discusses issues that are associated with mental retardation, and more specifically, parameters that refer to the assessment and provision of effective support to children who are diagnosed with the disorder in question, in order to ease any difficulties that they experience in their everyday context, which play an aggravating role in a person's functioning. The diagnosis of mental retardation is based on the evaluation of a person's mental functioning and adaptive behavior, also considering the fact that these are key parameters that cause differentiation in the clinical profile of a child with mental retardation, and subsequently differentiate the way that this disorder manifests in behavior in each case. The heterogeneity of the clinical profile of children with mental retardation is also inextricably linked to the fact that various factors come into play and determine the severity of the deficits that are identified. Through a combined assessment based on various assessment tools, the specific characteristics that individuate each case can emerge, in order to compose a detailed clinical profile that will guide professionals in developing intervention and support programs according to the needs of each child. Support should be aimed, on the one hand, at a person's educational inclusion, and on the other hand, at their social inclusion. This means that it is recognized as a factor of major importance for a child with mental retardation to be able to acquire those skills that will allow the child to be included and actively involved in social activities, without discrimination or exclusion. Therefore, it is essential that support includes the provision of services by specialist scientists, both in and out of the school environment, so that, by utilizing different strategies, the child is provided with systematic and methodical support, which will improve the child's functioning level and ensure their quality of life.

Keywords: mental retardation, diagnosis, assessment, support, interventions

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	6
Abstract	7
Εισαγωγή.....	9
Κεφάλαιο 1: Νοητική Υστέρηση	10
1.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός της νοητικής υστέρησης.....	10
1.2 Συστήματα ταξινόμησης.....	15
Κεφάλαιο 2: Αιτιολογικοί παράγοντες και επιδημιολογικά στοιχεία	17
2.1 Συχνότητα νοητικής υστέρησης	17
2.2 Αιτιολογικοί παράγοντες.....	19
2.3 Ψυχολογικές θεωρήσεις	21
Κεφάλαιο 3: Διάγνωση νοητικής υστέρησης και διαγνωστικά κριτήρια.....	24
Κεφάλαιο 4: Αξιολόγηση νοητικής υστέρησης.....	26
4.1 Εργαλεία αξιολόγησης προσαρμοστικής συμπεριφοράς.....	26
4.2 Αξιολόγηση και μέτρηση της νοημοσύνης	29
4.3 Αξιολόγηση της προσωπικότητας των ατόμων με νοητική υστέρηση.....	31
4.3 Εργαλεία αξιολόγησης του αυτοπροσδιορισμού.....	32
4.5 Αξιολόγηση ψυχοκινητικής ανάπτυξης ατόμων με νοητική υστέρηση	33
4.6 Λειτουργική αξιολόγηση και ανάλυση συμπεριφοράς.....	34
Κεφάλαιο 5: Τα χαρακτηριστικά των παιδιών με νοητική υστέρηση	35
5.1.Γνωστική λειτουργία	35
5.2 Προσαρμοστική συμπεριφορά	39
5.3 Νοητική υστέρηση και συννοσηρότητα	43
5.4 Η επίδραση της νοητικής υστέρησης στη ψυχολογία: ο αντίκτυπος του κοινωνικού στίγματος στην αυτοεικόνα του ατόμου με νοητική υστέρηση.....	45
Κεφάλαιο 6: Λογοθεραπευτικές και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις.....	47
6.1 Λογοθεραπευτικές παρεμβάσεις.....	47
6.2 Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις	50
Κεφάλαιο 7: Υποστήριξη των παιδιών με νοητική υστέρηση με και χωρίς συννοσηρότητα .	53
7.1 Υποστήριξη των παιδιών με νοητική υστέρηση.....	53
7.2 Πρώιμη παρέμβαση και οικογένεια.....	57
7.3 Συμβουλευτική της οικογένειας και του παιδιού με νοητική υστέρηση	58
7.3.1 Παιδί με νοητική υστέρηση και συμβουλευτική.....	60
7.3.2 Οικογένειες παιδιών με νοητική υστέρηση και συμβουλευτική	61
Συμπεράσματα.....	63
Βιβλιογραφία.....	67

Εισαγωγή

Η νοητική αναπηρία αποτελεί μία αναπτυξιακή κατάσταση νευροβιολογικής φύσεως η οποία διακρίνεται για τα ελλείμματα που εντοπίζονται στη νοητική λειτουργικότητα και στις δεξιότητες προσαρμοστικής συμπεριφοράς όπως είναι για παράδειγμα η αυτοδιαχείριση, η κοινωνική συμπεριφορά, η γλώσσα και η επικοινωνία (Chiurazzi & Pirozzi, 2016; Kaufman, Ayub & Vincent, 2010). Στη σημερινή εποχή αναγνωρίζεται ότι τα άτομα με νοητική αναπηρία αντιπροσωπεύουν έναν ετερογενή πληθυσμό, καθώς επισημαίνεται ότι ποικίλοι παράγοντες αλληλεπιδρούν και διαμορφώνουν το κλινικό και μαθησιακό προφίλ των ατόμων με νοητική υστέρηση (Chiurazzi & Pirozzi, 2016).

Η έντονη ετερογένεια που διακρίνει τις περιπτώσεις ατόμων με νοητική υστέρηση, καταδεικνύει ότι η λεπτομερής κλινική αξιολόγηση των δεξιοτήτων σε διαφορετικούς τομείς (γνωστικό, κοινωνικό και γλωσσικό) είναι υψίστης σημασίας για το σχεδιασμό και την υλοποίηση αποτελεσματικών παρεμβάσεων (Martin, Lee & Losh, 2017). Στη βάση των παραπάνω, ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι μέσα από την ανασκόπηση της ελληνικής και της διεθνούς βιβλιογραφίας να αναδειχθούν όσο το δυνατόν με πιο πολυπρισματικό τρόπο πτυχές οι οποίες σχετίζονται με την νοητική αναπηρία, με ή χωρίς συννοσηρότητα, εστιάζοντας σε ζητήματα υποστήριξης των ατόμων αυτών στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής και κοινωνικής συμπερίληψης.

Ειδικότερα η στόχευση της παρούσας εργασίας είναι να καταδειχθεί αρχικά η έννοια της νοητικής υστέρησης όπως επίσης οι αιτιολογικοί παράγοντες και τα επιδημιολογικά στοιχεία που συνυφαίνονται με τη συγκεκριμένη διαταραχή. Ακολούθως στο επίκεντρο τίθεται το ζήτημα της διάγνωσης αλλά και της αξιολόγησης της νοητικής υστέρησης προκειμένου να διαφανεί με όσο το δυνατόν πιο ανάγλυφο τρόπο η σημασία και η αναγκαιότητα της διαμόρφωσης ενός ολοκληρωμένου κλινικού προφίλ που αποτυπώνει σε όλο το φάσμα της τις ικανότητες και τους περιορισμούς ενός ατόμου με νοητική υστέρηση.

Τέλος, θα παρουσιαστούν τα βασικά χαρακτηριστικά που διακρίνουν τις περιπτώσεις παιδιών με νοητική υστέρηση με ή χωρίς συννοσηρότητα ενώ τέλος σε ένα τέταρτο επίπεδο, θα δοθεί έμφαση στην ανάδειξη στοιχείων τα οποία σχετίζονται με λογοθεραπευτικές και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις αλλά και με ζητήματα υποστήριξης των παιδιών με νοητική υστέρηση προκειμένου να διασφαλιστεί η

ανάπτυξη δεξιοτήτων οι οποίες είναι απαραίτητες για τη βελτίωση της λειτουργικότητας του ατόμου και συνακόλουθα της ποιότητας ζωής τους.

Κεφάλαιο 1: Νοητική Υστέρηση

1.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός της νοητικής υστέρησης

Η νοητική υστέρηση αποτελεί μία σύνθετη κατάσταση για την περιγραφή της οποίας έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς ποικίλες απόψεις από μέρους των ειδικών επιστημόνων που έχουν ασχοληθεί επισταμένως και έχουν πραγματοποιήσει έρευνες σε παραμέτρους που σχετίζονται με την νοητική αναπηρία (Στασινός, 2020). Ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζει η επιστημονική κοινότητα συνυφαίνεται με το γεγονός ότι δεν υπάρχει ένας ορισμός ο οποίος να είναι διεθνώς αποδεκτός. Δεν υπάρχει δηλαδή, συμφωνία μεταξύ των ειδικών καθώς χρησιμοποιούνται διαφορετικοί ορισμοί για το χαρακτηρισμό του προβλήματος όπως επίσης χρησιμοποιούνται διαφορετικές ερμηνείες. Το στοιχείο αυτό αντανακλάται με ανάγλυφο τρόπο στο γεγονός ότι κατά τα τελευταία 200 χρόνια έχουν χρησιμοποιηθεί διαφορετικοί όροι όπως είναι για παράδειγμα η ιδιωτεία, η παραφροσύνη, η ολιγοφρένια, η πνευματική αναπηρία, η νοητική μειονεξία και η νοητική καθυστέρηση (Αλευριάδου & Γκιαούρη, 2009).

Μέσα από τις απόψεις αυτές που έχουν διατυπωθεί διαπιστώνεται μία μετεξέλιξη στο χρόνο η οποία εναρμονίζεται με τα βασικότερα ευρήματα των ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί και τη συσσωρευμένη κλινική εμπειρία που υπάρχει. Εξετάζοντας τη νοητική υστέρηση στο ιστορικό πλαίσιο παρατηρείται ότι η εν λόγω διαταραχή έχει μακρά ιστορία καθώς περίπου στα 1800 αναγνωρίστηκε ως ένα πρόβλημα το οποίο συνδέθηκε με την ανεπαρκή ή την σημαντικά περιορισμένη νοητική λειτουργικότητα. Μέσα από τις πρώτες προσεγγίσεις μπορεί να παρατηρήσει κανείς ότι η νοητική υστέρηση λειτουργούσε ως μία ετικέτα η οποία έφερε αρνητικό πρόσημο (Στασινός, 2020).

Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά η Πολυχρονοπούλου (2010) μία κοινωνιολόγος ερευνήτρια, η Jane Mercer, το 1973 υποστήριξε ότι η νοητική υστέρηση συνιστά ένα κοινωνιολογικό φαινόμενο και ότι η ετικέτα “νοητικά καθυστερημένος” αποτελεί μία κοινωνική θέση που αποκτά το άτομο μέσα στο σύγχρονο κοινωνικό σύστημα. Μέσα από έρευνες που διεξήγαγε η συγκεκριμένη

ερευνητρια κατέδειξε ότι τα παιδιά χαρακτηρίζονται ως καθυστερημένα από το σχολικό σύστημα, διότι η συμπεριφορά τους δεν συμφωνεί με εκείνη της μεσοαστικής τάξης (Πολυχρονοπούλου, 2010).

Ωστόσο με την πάροδο του χρόνου και με τον εμπλουτισμό των ερευνητικών δεδομένων παρατηρείται μία αλλαγή στον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζεται και περιγράφεται η νοητική υστέρηση ενώ παράλληλα εντοπίζεται και μία αλλαγή στη στάση της κοινωνίας απέναντι στα άτομα με νοητική υστέρηση αλλά και εν γένει απέναντι στα άτομα με αναπηρία. Ανατρέχοντας στο σημείο αυτό σε παλαιότερους ορισμούς που έχουν διατυπωθεί όπως είναι για παράδειγμα αυτός του Edgar Doll διαπιστώνεται ότι μέχρι τη δεκαετία του 1950 τα βασικά κριτήρια της νοητικής υστέρησης ήταν το γεγονός ότι εμφανιζόταν νωρίς στη ζωή ενός ατόμου ή κατά τη γέννηση, οφειλόταν σε ανεπαρκή νοητική ανάπτυξη, χαρακτηριζόταν από φτωχή ικανότητα κοινωνικής προσαρμογής, κατέληγε σε κοινωνική ανεπάρκεια, ήταν οργανικής αιτιολογίας και θεωρούνταν αθεράπευτη (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Αυτό που καθίσταται εμφανές από το συγκεκριμένο ορισμό είναι το γεγονός ότι η νοητική υστέρηση θεωρούνταν ως μία παθολογική, μόνιμη και ανίατη κατάσταση που στιγματίζε το άτομο. Λίγα χρόνια αργότερα το 1961 η Αμερικανική Εταιρεία για τη Νοητική Υστέρηση (AAMD, American Association of Mental Deficiency,) στην προσπάθειά της διατυπώσει τον ορισμό της νοητικής υστέρησης εστίασε στη γενική νοητική λειτουργικότητα υπογραμμίζοντας ότι αυτή βρίσκεται κάτω από το μέσο όρο, χαρακτηρίζεται από ανεπάρκεια προσαρμοστικής συμπεριφοράς και εκδηλώνεται κατά την περίοδο της ανάπτυξης (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Το 1992 η Αμερικανική Εταιρεία για τη νοητική υστέρηση δημοσίευσε ένα σύστημα διάγνωσης και ταξινόμησης που αντανάκλούσε μία απομάκρυνση από την αντίληψη της αναπηρίας ως εγγενούς γνωρίσματος ή μόνιμης συνθήκης. Υπήρξε δηλαδή, μία σημαντική στροφή στην περιγραφή της λειτουργικότητας του ατόμου στα πλαίσια του περιβάλλοντος του και της αναγκαίας υποστήριξης για τη βελτίωση της. Ο συγκεκριμένος ορισμός αναθεωρήθηκε μερικώς το 2002 όπως αναφέρει ο Heward (2011) μέσα από την αντικατάσταση του όρου νοητική υστέρηση με τον όρο νοητική αναπηρία (Intellectual disability).

Αυτό βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με το γεγονός ότι η Αμερικανική Εταιρεία μετονομάστηκε σε Αμερικανική Εταιρεία για τις Νοητικές και Αναπτυξιακές Δυσκολίες. Οι βελτιώσεις που έγιναν το 2002 στον ορισμό του 1992 οδήγησαν στην

διατύπωση του ακολούθου ορισμού σύμφωνα με τον οποίο η νοητική υστέρηση συνιστά μία δυσκολία που χαρακτηρίζεται από σημαντικούς περιορισμούς στη νοητική λειτουργικότητα και στην προσαρμοστική συμπεριφορά όπως αυτοί εκφράζονται στις αντιληπτικές, κοινωνικές και πρακτικές δεξιότητες. Η συγκεκριμένη δυσκολία εκδηλώνεται πριν από την ηλικία των 18 χρόνων, δηλαδή εμφανίζεται κατά την αναπτυξιακή περίοδο του παιδιού (Στασινός, 2020).

Ανατρέχοντας στο σημείο αυτό στους ορισμούς που έχουν διατυπωθεί από το ICD-10 και το DSM-5 να σημειωθεί ότι σύμφωνα με τον ορισμό του ICD-10 (International Statistical Classification of Diseases, 2016) η νοητική υστέρηση προσδιορίζεται ως μία κατάσταση κατά την οποία παρατηρείται καθυστερημένη η ατελής ανάπτυξη της νόησης. Χαρακτηρίζεται από διαταραχή σε επίπεδο δεξιοτήτων κατά την αναπτυξιακή περίοδο με αποτέλεσμα να επηρεάζεται συνολικά η λειτουργικότητα του ατόμου (γνωστική, γλωσσική, κινητική και κοινωνική). Με βάση το συγκεκριμένο ορισμό η νοητική υστέρηση μπορεί να συνυπάρχει ή να μην συνυπάρχει με άλλες ψυχικές ή φυσικές καταστάσεις (ICD-10, 2016) . Από την άλλη μεριά, το DSM-5 ορίζει τη νοητική αναπηρία ως μία διαταραχή η οποία εκδηλώνεται κατά την αναπτυξιακή περίοδο του ατόμου και χαρακτηρίζεται από ελλείμματα στις γνωστικές και προσαρμοστικές ικανότητες που σχετίζονται με κοινωνικούς και πρακτικούς τομείς (Στασινός, 2020).

Συνεκτιμώντας τα προαναφερθέντα και εστιάζοντας στα βασικά κριτήρια που λαμβάνονται υπόψη κατά τη διαδικασία διάγνωσης της νοητικής υστέρησης, παρατηρείται ότι το πρώτο εξ αυτών των κριτηρίων είναι η ηλικία κατά την οποία εμφανίζεται η νοητική υστέρηση και η οποία συνδέεται όπως προαναφέρθηκε με την αναπτυξιακή περίοδο του παιδιού. Το δεύτερο βασικό κριτήριο είναι αυτό του περιορισμού στη νοητική- γνωστική λειτουργικότητα και το οποίο ταυτίζεται με την επίδοση του παιδιού η οποία παρουσιάζει περίπου δύο ή περισσότερες τυπικές αποκλίσεις κάτω του μέσου όρου που λογίζεται σε 100 σε μία σταθμισμένη κλίμακα νοημοσύνης (Στασινός, 2020).

Το τρίτο κριτήριο που τίθεται είναι αυτό του περιορισμού στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων προσαρμογής. Το εν λόγω κριτήριο αναφέρεται στην επίδοση του παιδιού η οποία βρίσκεται τουλάχιστον δύο τυπικές αποκλίσεις κάτω από το μέσο όρο σε μία σταθμισμένη κλίμακα μέτρησης των αντιληπτικών κοινωνικών και πρακτικών δεξιοτήτων. Από τα παραπάνω κριτήρια διαπιστώνεται ότι μία πρώτη κεντρική έννοια του συγκεκριμένου ορισμού είναι οι περιορισμένες γνωστικές ικανότητες ενώ μία

δεύτερη κεντρική έννοια είναι αυτή που συνυφαίνεται με τις δυσκολίες και τα ελλείμματα στην προσαρμοστική συμπεριφορά του ατόμου όπως αυτή εκδηλώνεται κατά την εμπλοκή του σε δραστηριότητες και επιδιώξεις της ζωής στην καθημερινότητα (Στασινός, 2020).

Συμπληρωματικά προς τα παραπάνω να επισημανθεί ότι ο τρόπος με τον οποίο ορίστηκε η νοητική υστέρηση από την επιτροπή της Αμερικανικής Εταιρείας Νοητικής και Αναπτυξιακής Καθυστέρησης (AAIDD, American Association on Intellectual and Developmental Disabilities) αντανακλάται μία συστηματική προσπάθεια να επικεντρωθεί ο ορισμός στις ικανότητες και τις δυνατότητες των ατόμων και λιγότερο στα ελλείμματα και στις αδυναμίες (Πολυχρονοπούλου, 2012). Η σημερινή χρήση του όρου νοητική αναπηρία αποτυπώνει τις σύγχρονες τάσεις αντιμετώπισης των ατόμων με αναπηρία και εκφράζει την πεποίθηση στις δυνατότητές τους αλλά και το δικαίωμα που έχουν να τους δοθούν οι ευκαιρίες που παρέχονται σε όλους για ολοκλήρωση, αυτοπραγμάτωση και ανεξάρτητη ζωή. Ωστόσο η εξέλιξη της ορολογίας δεν είναι απλά ζήτημα πολιτικής ορθότητας αλλά καταδεικνύει την ιδεολογική χρήση των όρων και τους τρόπους με τους οποίους συμβάλλει στην κοινωνική κατασκευή της αναπηρίας σε κάθε εποχή (Αλευριάδου & Γκιαούρη, 2009).

Επιπρόσθετα σημαντικό ρόλο στον τρόπο με τον οποίο γίνεται κατανοητή η νοητική αναπηρία είναι το γεγονός ότι χαρακτηρίζεται από μία κατάσταση και όχι ως ένα ατομικό χαρακτηριστικό το οποίο κληρονομείται δίνοντας παράλληλα έμφαση στην προσαρμοστική συμπεριφορά αλλά και στα συστήματα υποστήριξης που χρειάζεται το άτομο για να μπορέσει να λειτουργήσει με όσο το δυνατό πιο ανεξάρτητο τρόπο σε όλους τους χώρους αλλά και σε όλα τα στάδια της ζωής του (Πολυχρονοπούλου, 2012; Smith & Tyler, 2019). Εξετάζοντας συνεπώς, τον τρόπο με τον οποίο ορίζεται στην ιστορική εξέλιξη της η νοητική υστέρηση συνεκτιμώντας τις αλλαγές που έχουν συντελεστεί στους ορισμούς που έχουν διατυπωθεί παρατηρείται ότι περιορίζεται σημαντικά η οπτική του ελλείμματος. Αυτό διαφαινόταν μέσα από εκφραστικές διατυπώσεις όπως είναι για παράδειγμα “σημαντικά κάτω του μέσου όρου γενική νοητική λειτουργικότητα” (Smith & Tyler, 2019).

Κατ’ επέκταση οι σύγχρονοι ορισμοί κάνουν προσεκτική χρήση του δείκτη νοημοσύνης ενώ δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στις ανάγκες κάθε ατόμου για την επίτευξη της μέγιστης δυνατής ανεξαρτησίας. Με άλλα λόγια οι σύγχρονοι ορισμοί έχουν ένα πιο θετικό προσανατολισμό ενώ επισημαίνουν την αλληλεπίδραση που υπάρχει μεταξύ των ικανοτήτων του ατόμου των περιβαλλόντων στα οποία ζει,

μαθαίνει και εργάζεται αλλά και με την ποιότητα της λειτουργικότητας του ατόμου με διάφορα επίπεδα υποστήριξης (Smith & Tyler, 2019).

Επίσης, αναγνωρίζεται στη σημερινή εποχή ότι η νοητική υστέρηση δεν αποτελεί πλέον μία παθολογική κατάσταση. Αυτό σημαίνει ότι η νοητική υστέρηση δεν αποτελεί μία κατάσταση στατική αλλά παρουσιάζει εξελικτικά χαρακτηριστικά. Με άλλα λόγια, μέσα από την κατάλληλη υποστήριξη το άτομο μπορεί να αμβλύνει σε σημαντικό βαθμό τις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζει σε μία συγκεκριμένη χρονική στιγμή της ζωής του, βελτιώνοντας το επίπεδο λειτουργικότητας του. Για παράδειγμα ένα παιδί με νοητική υστέρηση λόγω μίας σοβαρής συναισθηματικής διαταραχής ή εξαιτίας της πολιτισμικής αποστέρησης κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του μπορεί μετά την άμβλυνση των συναισθηματικών διαταραχών δύναται να βελτιωθεί σε σημείο που να μην θεωρείται ως παιδί με νοητική υστέρηση (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Με βάση τα παραπάνω να σημειωθεί στο σημείο αυτό ότι οι ορισμοί στη σημερινή εποχή θέτουν πέντε βασικές προϋποθέσεις εκ των οποίων η πρώτη είναι το γεγονός ότι οι περιορισμοί στην τρέχουσα λειτουργικότητα θα πρέπει να εξετάζονται σε συνάρτηση με το πλαίσιο του περιβάλλοντος της κοινότητας το οποίο είναι αντιπροσωπευτικό της ηλικίας αλλά και του πολιτισμού του ατόμου. Μια δεύτερη προϋπόθεση είναι το γεγονός ότι η έγκαιρη αξιολόγηση θα πρέπει να συνεκτιμάται με τη γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία καθώς και τις διαφορές όσον αφορά την επικοινωνία και τους αισθητηριακούς, κινητικούς και συμπεριφορικούς παράγοντες. Επίσης λαμβάνεται υπόψη ότι το άτομο δεν έχει μόνο περιορισμούς αλλά έχει και δυνατότητες ενώ ένας σημαντικός στόχος κατά την περιγραφή των περιορισμών είναι να προσδιοριστούν οι απαραίτητες υποστηρικτικές υπηρεσίες που χρειάζεται να λάβει το άτομο για να βελτιωθεί το επίπεδο λειτουργικότητας του. Τέλος μία πέμπτη βασική προϋπόθεση είναι η παροχή των κατάλληλων εξατομικευμένων βοηθημάτων προκειμένου η λειτουργικότητα να παρουσιάσει βελτίωση (Smith & Tyler, 2019; Heward, 2011).

Εν κατακλείδι, παρατηρείται ότι στη σημερινή εποχή όλο και περισσότερο συγκλίνουν οι απόψεις ότι οι δυσκολίες αλλά και ο γενικότερος αποκλεισμός και η περιθωριοποίηση που βιώνουν τα άτομα με νοητική αναπηρία δεν οφείλεται τόσο στην ίδια τη φύση του ανάπηρου σώματος ή του ανάπηρου νου. Οφείλεται ως επί το πλείστον στο περιβάλλον το οποίο ως φυσικός χώρος διευκολύνει ή παρεμποδίζει την πρόσβαση και ως κοινωνικά δομημένος χώρος με τις αντιλήψεις και τις στάσεις μπορεί

είτε να διευκολύνει είτε να παρεμποδίσει την ανάπτυξη του ατόμου και την ενεργό συμμετοχή του σε ποικίλες εκφάνσεις της καθημερινότητας (Αλευριάδου & Γκιαούρη, 2009). Τα στοιχεία αυτά είναι έκδηλα στους προβληματισμούς που αναδύονται κατά την εξέταση των ζητημάτων εννοιολογικής οριοθέτησης της νοητικής υστέρησης.

1.2 Συστήματα ταξινόμησης

Ο όρος νοητική υστέρηση καλύπτει μία ανομοιογενή ομάδα ατόμων τα οποία διαφέρουν μεταξύ τους ως επί το πλείστον στο βαθμό της νοητικής αναπηρίας, στους αιτιολογικούς παράγοντες και στη συμπεριφορά. Περισσότερα από 23 συστήματα ταξινόμησης, όπως σημειώνει η Πολυχρονοπούλου (2012) έχουν προταθεί για το σχηματισμό ομοιογενών περιπτώσεων με απώτερο σκοπό να διευκολυνθεί ο κοινωνικός προγραμματισμός, η έρευνα και η διδασκαλία. Σε αυτό το σημείο να αναφερθεί ότι ο όρος συστήματα υποστήριξης αναφέρεται στο υποστηρικτικό δίκτυο που διαμορφώνει ο κάθε άνθρωπος για να λειτουργεί όσο το δυνατόν καλύτερα στη ζωή του (Smith & Tyler, 2019). Βασικό χαρακτηριστικό των περισσότερων από αυτά τα συστήματα ταξινόμησης αποτελεί το ότι προσεγγίζουν το πρόβλημα εστιάζοντας σε τρεις βασικές πτυχές οι οποίες είναι η σοβαρότητα του προβλήματος, η αιτιολογία και η εικόνα των συμπτωμάτων ή του συνδρόμου (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Δεν θα πρέπει να παραληφθεί ότι για πάρα πολλά χρόνια η κατηγοριοποίηση των ατόμων με νοητική υστέρηση στηρίχθηκε στο νοομετρικό έλεγχο ο οποίος περιλαμβάνει τη χορήγηση σταθμισμένων κριτηρίων από ειδικά εκπαιδευμένους ψυχολόγους (Πολυχρονοπούλου, 2012). Ωστόσο, ο δείκτης νοημοσύνης συνεχίζει μέχρι και σήμερα να αποτελεί βασικό παράγοντα που εξηγεί εν μέρει τις νοητικές αναπηρίες θέτοντας ως σημείο τομής τη βαθμολογία του 70 (Smith & Tyler, 2019). Αν και καταβλήθηκαν προσπάθειες να μην αποτελεί ο δείκτης νοημοσύνης (ΔΝ) τρόπο για την ταξινόμηση των ατόμων με νοητική υστέρηση το βασικό σύστημα ταξινόμησης που έχει επικρατήσει βασίζεται σε αυτόν (Στασινός, 2020). Κατ' επέκταση οι νοητικές αναπηρίες κωδικοποιούνται ανάλογα με το επίπεδο της βαρύτητας τους στις ακόλουθες κατηγορίες (Smith & Tyler, 2019; Στασινός, 2020):

- Ήπια νοητική αναπηρία (ΔΝ από 50 έως 69): Σε αυτή την περίπτωση το άτομο παρουσιάζει μαθησιακές δυσκολίες, είναι σε θέση να εργαστεί, μπορεί να

οικοδομήσει ικανοποιητικές κοινωνικές σχέσεις και να συνεισφέρει στην κοινωνία.

- Μέτρια νοητική αναπηρία (ΔΝ από 35 έως 49): Στην περίπτωση αυτή παρουσιάζει το άτομο σημαντικές καθυστερήσεις στην ανάπτυξη κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας, παρουσιάζει έναν ορισμένο βαθμό ανεξαρτησίας όσον αφορά στη φροντίδα του εαυτού, έχει επαρκείς επικοινωνιακές και γνωστικές δεξιότητες αλλά χρειάζεται διάφορα επίπεδα υποστήριξης για να μπορέσει να ζήσει και να εργαστεί στην κοινότητα.
- Σοβαρή νοητική αναπηρία (ΔΝ από 20 έως 34): Σε αυτή την περίπτωση το άτομο έχει ανάγκη διαρκούς υποστήριξης.
- Βαριά νοητική αναπηρία (ΔΝ κάτω από 20): Το άτομο με βαριά νοητική αναπηρία παρουσιάζει σοβαρούς περιορισμούς σε επίπεδο φροντίδας του εαυτού του, ελέγχου των σωματικών λειτουργιών, επικοινωνίας και κινητικότητας. Για το λόγο αυτό χρειάζεται διαρκή και εντατική υποστήριξη.

Σχετικά με την παραπάνω ταξινόμηση ο Στασινός (2020) σημειώνει ότι με την πάροδο του χρόνου και με τις αλλαγές που συντελέστηκαν σταδιακά σε ζητήματα διαμόρφωσης πολιτικής και σε θέματα βέλτιστων πρακτικών στο πεδίο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης η λογική της ταξινόμησης των ατόμων με νοητική υστέρηση με βάση το δείκτη νοημοσύνης έχει περισσότερο πρακτικό ενδιαφέρον και χαρακτήρα. Εκτός από την παραπάνω ταξινόμηση αναφορά αξίζει να γίνει και σε αυτήν που έχει προταθεί από την Αμερικανική Εταιρεία Νοητικής και Αναπτυξιακής Καθυστέρησης (AAIDD). Η ταξινόμηση αυτή δεν στηρίζεται στα ελλείμματα του ατόμου αλλά βασίζεται στο επίπεδο και τον τύπο της υποστήριξης που χρειάζεται να λάβει το άτομο για να μπορέσει να λειτουργήσει με τρόπο αποτελεσματικό μέσα στο περιβάλλον στο οποίο κινείται. Ειδικότερα βασικά επίπεδα υποστήριξης που μπορεί να χρειαστεί ένα παιδί ή ένας ενήλικας με νοητική υστέρηση είναι 4. Συγκεκριμένα τα 4 αυτά επίπεδα είναι η διακεκομμένη, η περιορισμένη, η εκτεταμένη και η διάχυτη υποστήριξη (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Αναλυτικότερα, το πρώτο επίπεδο είναι αυτό της διακεκομμένης υποστήριξης που έχει περιοδικό χαρακτήρα και παρέχεται στο άτομο μόνο όταν τη χρειάζεται. Ενδεικτικά να αναφερθεί ότι μπορεί ένα άτομο να χρειάζεται υποστήριξη στα μεταβατικά στάδια της ζωής του όπως είναι για παράδειγμα η μετάβαση στην ενήλικη ζωή. Το δεύτερο επίπεδο υποστήριξης είναι η περιορισμένη υποστήριξη η οποία παρέχεται για ένα περιορισμένο χρονικό διάστημα στο άτομο όπως είναι λόγου χάρη

κατά την περίοδο της επαγγελματικής κατάρτισης ή κατά την ένταξή του στην αγορά εργασίας. Η εκτεταμένη ή αλλιώς ευρεία υποστήριξη αποτελεί τον τρίτο τύπο υποστήριξης που παρέχεται στο άτομο σε τακτική βάση και είναι συνήθως μακροχρόνια. Τέλος, το τέταρτο επίπεδο υποστήριξης είναι η διάχυτη υποστήριξη την οποία λαμβάνει το άτομο σε σταθερή και εντατική βάση σε όλα τα πλαίσια της ζωής του. Αυτός ο τύπος υποστήριξης προϋποθέτει την ενεργό εμπλοκή και συνεργασία ανάμεσα σε διαφορετικά πρόσωπα και ειδικότητες (Πολυχρονοπούλου, 2012). Σε κάθε περίπτωση είναι σημαντικό να διευκρινιστεί ότι το επίπεδο υποστήριξης βρίσκεται σε αλληλεξάρτηση με τη σοβαρότητα της νοητικής αδυναμίας.

Κεφάλαιο 2: Αιτιολογικοί παράγοντες και επιδημιολογικά στοιχεία

2.1 Συχνότητα νοητικής υστέρησης

Ένα πρώτο στοιχείο το οποίο είναι σημαντικό να παρατηρηθεί σχετικά με τη συχνότητα εμφάνισης της νοητικής υστέρησης είναι το γεγονός ότι ποικίλοι παράγοντες διαμεσολαβούν και δυσκολεύουν τον προσδιορισμό του αριθμού των ατόμων με νοητική υστέρηση (Heward, 2011). Με αυτή την παρατήρηση συμφωνεί και ο Στασινός (2020) ο οποίος αντίστοιχα από τη μεριά του τονίζει ότι αποτελεί δύσκολο εγχείρημα η ακριβής εκτίμηση της νοητικής υστέρησης τόσο στο γενικό όσο και στο μαθητικό πληθυσμό. Στις δυσκολίες αυτές όπως παρατηρεί ο Heward (2011) συγκαταλέγονται οι μεταβαλλόμενοι ορισμοί για τη διαταραχή της νοητικής υστέρησης. Με βάση την ομοσπονδιακή νομοθεσία εκτιμάται ότι η συχνότητα εμφάνισης της διαταραχής στο συνολικό πληθυσμό ανέρχεται στο 3%, αν και με βάση τις πρόσφατες αναλύσεις που έχουν πραγματοποιηθεί δεν υπάρχει επαρκής αντικειμενική στήριξη του ποσοστού αυτού (Heward, 2011).

Οι προβληματισμοί γύρω από την εκτίμηση της συχνότητας της νοητικής υστέρησης συνυφαίνονται με το γεγονός ότι υπάρχει η τάση να εκτιμάται με αποκλειστικό κριτήριο το δείκτη νοημοσύνης παραβλέποντας το δεύτερο διαγνωστικό κριτήριο, δηλαδή τα ελλείμματα που εντοπίζονται στον τομέα της προσαρμοστικής λειτουργίας (Heward, 2011). Ομοίως και ο Στασινός (2020) τονίζει ότι η εκτίμηση της συχνότητας με αποκλειστικό κριτήριο τον δείκτη νοημοσύνης είναι μονομερής καθώς δεν δίνεται η απαιτούμενη βαρύτητα στα ελλείμματα και τις δυσκολίες που εντοπίζονται σε επίπεδο προσαρμοστικής συμπεριφοράς και τα οποία συνυπάρχουν με

εκείνα στην νοητική ανάπτυξη του ατόμου. Αναφέρεται μεταξύ άλλων και στο γεγονός ότι μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί σε αυτή την κατεύθυνση τονίζουν πως η συνεκτίμηση των επιδόσεων σε μετρήσεις της προσαρμοστικής συμπεριφοράς και της νοητικής λειτουργικότητας θα μπορούσε να μειώσει το ποσοστό συχνότητας γύρω στο 1% του γενικού πληθυσμού.

Στη βάση των παραπάνω ο Heward (2011) αναφερόμενος σε δύο εθνικές μελέτες σημειώνει ότι η συχνότητα εμφάνισης υπολογίζεται στο 0,78% και στο 1,27% του πληθυσμού των ΗΠΑ. Τα παραπάνω στοιχεία βρίσκονται σε συμφωνία με τα δεδομένα που παρατίθενται από τους Al-Khudairi, Perera, Solomou και Courtenay (2019) σύμφωνα με τους οποίους υπολογίζεται ότι στο γενικό πληθυσμό η επικράτηση της νοητικής υστέρησης υπολογίζεται στο 1,04% περίπου. Οι Soltani, Khosravi και Salenhiniya (2015) σημειώνουν από τη μεριά τους ότι ο επιπολασμός της νοητικής υστέρησης σε διεθνές επίπεδο κινείται ανάμεσα στο 1 με 3% του πληθυσμού. Ειδικότερα υπολογίζεται ότι το ποσοστό των ατόμων με ήπια νοητική υστέρηση ανέρχεται στο 85% ενώ με μέτρια στο 10%. Όσον αφορά στις περιπτώσεις ατόμων με σοβαρή και βαριά νοητική αναπηρία τα ποσοστά υπολογίζονται γύρω στο 4% και το 2% αντίστοιχα.

Στο άρθρο των Soltani, Khosravi και Salenhiniya (2015) αναφέρεται ακόμα ότι ο επιπολασμός της νοητικής υστέρησης παρουσιάζει υψηλότερα επίπεδα συχνότητας σε παιδιά και εφήβους (18.30/1000) σε σύγκριση με τον ενήλικο πληθυσμό (4,94/1000). Συμπληρωματικά προς το παραπάνω λειτουργούν τα δεδομένα που προκύπτουν από την μετά-ανάλυση που πραγματοποίησαν οι Maulik, Mascarenhas, Mathers, Dua, και Saxena (2011) σύμφωνα με την οποία επισημαίνεται ότι από τις έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί ο συνολικός επιπολασμός της νοητικής υστέρησης υπολογίζεται στο 10,37/1000 (95% CI 9,55-11,18 ανά πληθυσμό 1000). Παρατηρείται ακόμα ότι ο επιπολασμός είναι υψηλότερος στους άνδρες τόσο σε ενήλικες όσο και σε παιδιά/ εφήβους. Μεταξύ των ενηλίκων η αναλογία ανδρών- γυναικών κυμαινόταν μεταξύ 0,7 και 0,9, ενώ στα παιδιά/εφήβους κυμαινόταν μεταξύ 0,4 και 1,0 (Soltani, Khosravi & Salenhiniya (2015).

Σύμφωνα με τον Στασινό (2020) οι πιθανοί λόγοι που συνδέονται με την αριθμητική υπεροχή των αγοριών συνδέεται αφενός με την απροθυμία των γονιών να δημοσιοποιούν μία παρόμοια κατάσταση της κόρης τους και αφετέρου με περιβαλλοντικούς παράγοντες καθώς έχει παρατηρηθεί η τάση να είναι τα αγόρια πιο ευάλωτα σε βιολογικές επιδράσεις, γεγονός που συνεπάγεται ότι εκτίθενται σε

μεγαλύτερο κίνδυνο και παρουσιάζουν γενετικά σύνδρομα τα οποία συνυφαίνονται με τη νοητική υστέρηση.

2.2 Αιτιολογικοί παράγοντες

Ένα εκτεταμένο μέρος της σύγχρονης βιβλιογραφίας δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στην ανάδειξη των αιτιολογικών παραγόντων που ευθύνονται για τη διαταραχή της νοητικής υστέρησης. Ωστόσο όπως παρατηρεί ο Στασινός (2020) ένα σημαντικό ποσοστό της τάξης του 30% με 40% των περιπτώσεων που έχουν παραπεμφθεί και έχουν διαγνωστεί με νοητική υστέρηση δεν μπορεί να διαπιστωθεί με σαφήνεια και ακρίβεια η αιτιολογία. Οι ερευνητές σύμφωνα με τον Heward (2011) έχουν εντοπίσει πάνω από 350 αίτια της νοητικής υστέρησης. Η πιο συνηθισμένη κατηγοριοποίηση των αιτιολογικών παραγόντων η οποία έχει επικρατήσει τα τελευταία χρόνια είναι η διάκριση τους σε προγεννητικές, περιγεννητικές και μεταγεννητικές αιτίες (Heward, 2011; Πολυχρονοπούλου, 2012).

Η καθεμία από τις προαναφερθείσες κατηγορίες επιδέχεται περαιτέρω ταξινόμηση σε βιοϊατρικούς παράγοντες και σε περιβαλλοντικούς (κοινωνικούς, συμπεριφορικούς και εκπαιδευτικούς). Εντούτοις ένας συνδυασμός βιολογικών και περιβαλλοντικών παραγόντων εμπλέκεται συνήθως σε πολλές περιπτώσεις γεγονός που καθιστά ιδιαίτερα δυσχερή τον σαφή προσδιορισμό της αιτιολογίας της νοητικής υστέρησης (Heward, 2011). Ένα άλλο απλούστερο σύστημα ταξινόμησης για τα αίτια των νοητικών αναπηριών που παρουσιάζεται από τους Smith και Tyler (2019) είναι αυτό της κατηγοριοποίησης βάσει συγκεκριμένου περιβαλλοντικού παράγοντα. Ειδικότερα γίνεται αναφορά σε α) γενετικούς ή κληρονομικούς παράγοντες, β) σε τοξικούς παράγοντες και γ) σε παιδική κακοποίηση και παραμέληση.

Όσον αφορά τα γενετικά αίτια στη σημερινή εποχή αναγνωρίζονται όλο και περισσότερα τα οποία προκαλούν νοητική υστέρηση. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το σύνδρομο του εύθραυστου X και η χρωμοσωμική ανωμαλία του συνδρόμου Down. Ωστόσο, υπάρχουν γενετικά αίτια τα οποία δεν είναι τόσο σαφή λόγω του γεγονότος ότι προέρχονται από την επίδραση μεταξύ γονιδίων και περιβάλλοντος. Επίσης, κληρονομική εμφανίζεται στις περιπτώσεις που το άτομο δεν μπορεί να μεταβολίσει την φαινυλαλανίνη που συσσωρεύεται στο σώμα, φτάνοντας σε τοξικά επίπεδα που προκαλούν βλάβη στον εγκέφαλο (Smith & Tyler, 2019).

Από την άλλη μεριά οι τοξίνες είναι δηλητηριώδεις ουσίες οι οποίες κρύβονται στο περιβάλλον και οι οποίες έχουν αποδειχθεί υπεύθυνες τόσο προγεννητικά όσο και

μετά γεννητικά για την εμφάνιση νοητικών και άλλων αναπηριών (Smith & Tyler, 2019). Μεταξύ των σοβαρότερων περιβαλλοντικών προκριματικών αιτιών η Πολυχρονοπούλου (2010, 2012) αναφέρεται στην λήψη φαρμάκων και ουσιών, στο κάπνισμα, στο αλκοόλ και τις ακτινοβολίες κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης ενώ στις μεταγεννητικές αιτίες περιλαμβάνονται μολυσματικές αρρώστιες όπως είναι η μηνιγγίτιδα και η εγκεφαλίτιδα αλλά και η δηλητηρίαση από μόλυβδο. Σε επίπεδο περιβαλλοντικών παραγόντων η ανατροφή σε από στερημένο οικογενειακό περιβάλλον μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα και να οδηγήσει στην εμφάνιση ήπιας νοητικής υστέρησης η οποία είναι γνωστή ως υστέρηση οικογενειακού-περιβαλλοντικού τύπου (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Συνεκτιμώντας τα όσα επισημάνθηκαν παραπάνω είναι σημαντικό να ληφθεί υπόψη ότι κανένας από τους αιτιολογικούς παράγοντες δεν συνιστά νοητική υστέρηση αλλά οι συνθήκες οι ασθένειες και τα σύνδρομα βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με την νοητική υστέρηση καθώς σε άλλες περιπτώσεις οδηγούν και σε άλλες όχι σε ελλείμματα νοητικής και προσαρμοστικής λειτουργίας. Υπό την οπτική αυτήν αίτιο της νοητικής υστέρησης θεωρείται οτιδήποτε προκαλεί διαταραχή στη λειτουργικότητα. Ένας βιοϊατρικός παράγοντας κινδύνου για παράδειγμα μπορεί να είναι παρών αλλά αυτό δεν συνεπάγεται ότι προκαλεί από μόνος του νοητική υστέρηση. Με άλλα λόγια οποιοσδήποτε παράγοντας κινδύνου προκαλεί νοητική υστέρηση μόνο όταν οδηγεί σε ελλειμματική νοητική και προσαρμοστική λειτουργία, ικανοποιώντας τα κριτήρια διάγνωσης της διαταραχής αυτής (Heward, 2011).

Κατά συνέπεια οι ερευνητές συγκλίνουν στο γεγονός ότι το θέμα της αιτιολογίας της νοητικής υστέρησης θα πρέπει να εκλαμβάνεται ως σύνθετο και αλληλεπιδραστικό. Για το λόγο αυτό υιοθετείται και προτείνεται το πολυπαραγοντικό μοντέλο ερμηνείας της νοητικής υστέρησης το οποίο δεν βρίσκεται σε αντίθεση με την παραδοσιακή ερμηνευτική προσέγγιση αλλά πρόταση στη συνεκτίμηση πολλαπλών παραγόντων που επενεργούν και οδηγούν στην εμφάνιση της νοητικής υστέρησης (Στασινός, 2020).

Το στοιχείο αυτό επισημαίνεται και από τις Shree και Shulka (2016) σύμφωνα με τις οποίες η νοητική αναπηρία συνδέεται με πολλαπλούς αιτιολογικούς παράγοντες στους οποίους συμπεριλαμβάνονται γενετική προδιάθεση και οι περιβαλλοντικές επιδράσεις όπως επίσης η αναπτυξιακή ευπάθεια και κληρονομικότητα. Για το λόγο αυτό η AAIDD προτείνει μία πολυπαραγοντική προσέγγιση η οποία αναγνωρίζει τέσσερις γενικές κατηγορίες αιτιολογικών παραγόντων. Οι κατηγορίες αυτές

περιλαμβάνουν τους βιοϊατρικούς παράγοντες που συνυφαίνονται με βιολογικές διεργασίες όπως είναι λόγου χάρη οι γενετικές διαταραχές και η διατροφή. Επίσης, ποικίλοι κοινωνικές παράμετροι συγκαταλέγονται στους αιτιολογικούς παράγοντες της νοητικής υστέρησης. Οι κοινωνικοί παράγοντες συνδέονται με την κοινωνική και οικογενειακή αλληλεπίδραση. Δεν θα πρέπει να παραληφθούν οι συμπεριφορικοί παράγοντες οι οποίοι συνυφαίνονται με δυνητικά αιτιώδεις συμπεριφορές όπως βλαβερές συνήθειες και καταχρήσεις ενώ τέλος, αναφορά θα πρέπει να γίνει και στους εκπαιδευτικούς παράγοντες οι οποίοι είναι άρρηκτα συνυφασμένοι με την ποιότητα της εκπαιδευτικής υποστήριξης που λαμβάνει το άτομο και το κατά πόσο αυτή προάγει την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του ατόμου αλλά και την καλλιέργεια προσαρμοστικών δεξιοτήτων (Shree & Shulka, 2016).

2.3 Ψυχολογικές θεωρήσεις

Στο πλαίσιο της ενότητας αυτής εξετάζεται το ψυχολογικό μοντέλο προσδιορισμού νοητικής αναπηρίας. Κεντρική θέση στο μοντέλο αυτό κατέχει η νοημοσύνη καθώς ανέκαθεν ο όρος νοητική υστέρηση συνδέονταν με την έννοια της νοημοσύνης και συνακόλουθα με τα προβλήματα και τις δυσκολίες που απορρέουν εξαιτίας της χαμηλής νοητικής λειτουργικότητας. Από τις πρώτες μελέτες που διενεργήθηκαν σχετικά με τη νοητική υστέρηση έμφαση δόθηκε στη μέτρηση της νοημοσύνης και στην κατασκευή κλιμάκων από τις οποίες πρόκυπτε ένας δείκτης που αντανάκλα τη νοητική ικανότητα του ατόμου, προσδιορίζοντας αυτήν ως νοητική ηλικία. Εν συνεχεία, ο ψυχολόγος Stern συνέδεσε την κλίμακα της νοημοσύνης με την πραγματική, χρονολογική ηλικία ενός ατόμου προτείνοντας ως μονάδα μέτρησης το νοητικό πηλίκο ή αλλιώς δείκτη νοημοσύνης (Σούλης, 2020).

Καθώς συνεχίζονταν οι έρευνες γύρω από το ζήτημα της νοημοσύνης και της νοητικής λειτουργικότητας συντελέστηκαν ποικίλες αναθεωρήσεις ως προς τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να υπολογιστεί ο δείκτης νοημοσύνης εξαιτίας του ότι παρατηρήθηκε πως ο ρυθμός νοητικής ανάπτυξης κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής είναι ταχύτερος. Όσον αφορά τη σημερινή εποχή γίνεται χρήση του όρου δείκτη νοημοσύνης απόκλισης ο οποίος αποτυπώνει τη διαφορά που υπάρχει ανάμεσα στο βασικό βαθμό πού πετυχαίνει το άτομο στο τεστ νοημοσύνης και το σταθμισμένο μέσο όρο πού είναι το 100. Κατά αυτό τον τρόπο διαμορφώνεται ένα στατιστικό μέτρο σύγκρισης μεταξύ των ατόμων (Σούλης, 2020). Στη βάση της μέτρησης του δείκτη

νοημοσύνης στηρίχθηκαν τα συστήματα ταξινόμησης που κατηγοριοποιούν τα άτομα με νοητική αναπηρία με κριτήριο το δείκτη νοημοσύνης (Στασινός, 2020).

Ωστόσο, ο δείκτης νοημοσύνης εγείρει μία σειρά από ερωτήματα για το κατά πόσο η μέτρησή του αντανακλά την πραγματική νοημοσύνη ενός ατόμου και κατά πόσο αυτός μπορεί να λειτουργήσει ως ένα ασφαλές κριτήριο για να καταταχθεί ένα άτομο σε ειδική ομάδα. Ερωτήματα ανακύπτουν και για το κατά πόσο υπάρχει κοινωνικό όφελος από την κατηγοριοποίηση της νοητικής υστέρησης σύμφωνα με τον δείκτη νοημοσύνης. Σε κάθε περίπτωση η νοημοσύνη με βάση τα ερευνητικά δεδομένα (Chiurazzi & Pirozzi, 2016) συνεχίζει να αποτελεί ένα ζήτημα αμφιλεγόμενο, καθώς έχει ασκηθεί έντονη κριτική στο κατά πόσο η νοημοσύνη συνιστά μία πάγια και αμετάβλητη ικανότητα (Στασινός, 2020). Σε αυτό συνηγορεί και ο Αγαλιώτης (2013) ο οποίος επισημαίνει ότι η αναφορά σε είδη νοημοσύνης υποδηλώνει μία ριζική αλλαγή στον τρόπο σκέψης για την σύνθετη έννοια της νοημοσύνης.

Ειδικότερα, η αναφορά σε είδη νοημοσύνης υποδηλώνει το πέρασμα από την άποψη ότι η νοημοσύνη είναι μία, γενική, σταθερή και χρησιμοποιήσιμη σε όλες τις δράσεις ενός ατόμου, στην άποψη ότι η νοημοσύνη συνιστά ένα συνδυασμό αυτόνομων αλλά συνεργαζόμενων ψυχοβιολογικών διεργασιών που συμβάλλουν στη συγκρότηση ενός προφίλ νοήμονος συμπεριφοράς για το εκάστοτε άτομο. Όροι όπως είναι για παράδειγμα πολλαπλές νοημοσύνες ή συναισθηματική νοημοσύνη σε συνδυασμό με τη χρήση όρων όπως μαθησιακό ύφος, γνωστικό ύφος, καταδεικνύει τη συνειδητοποίηση ότι το κάθε άτομο διαθέτει κάποιους χαρακτηριστικούς τρόπους με τους οποίους ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις που συνοδεύουν την οργάνωση, την επεξεργασία, την αποθήκευση και την ανάκληση των καινούργιων και δύσκολων πληροφοριών (Αγαλιώτης, 2013).

Στη βάση των παραπάνω μία μικρή αναφορά αξίζει να γίνει στην άποψη που διατυπώθηκε από τον Gardner (1993, οπ. αναφ. στο Σούλης, 2020) ότι η νοημοσύνη αποτελείται από διακριτές, ανεξάρτητες μονάδες. Σύμφωνα με τον Gardner υπάρχουν τουλάχιστον οκτώ διαφορετικοί τρόποι έκφρασης της νοήμονος συμπεριφοράς οι οποίοι χαρακτηρίζονται μεταξύ άλλων από προτίμηση σε διαφορετικά συμβολικά ή αναπαραστατικά συστήματα για την επεξεργασία των πληροφοριών όπως επίσης, διακρίνονται από διαφορετικά προϊόντα μάθησης ή δράσης (Αγαλιώτης, 2013). Τα 8 είδη νοημοσύνης είναι (Σούλης, 2020; Αγαλιώτης, 2013):

- η γλωσσική νοημοσύνη που περιγράφει τη δυνατότητα του ανθρώπου να χρησιμοποιεί τα κατάλληλα γλωσσικά σχήματα. Αυτός ο τύπος νοημοσύνης

χρησιμοποιείται κατά τη γραφή, την ανάγνωση, την παραγωγή και την κατανόηση τόσο του γραπτού όσο και του προφορικού λόγου.

- η λογικό-μαθηματική νοημοσύνη αποτυπώνει την ικανότητα του ατόμου να προβαίνει σε αφηρημένους συλλογισμούς και να χειρίζεται τα σύμβολα με ικανοποιητικό τρόπο.
- η χωρική νοημοσύνη αποτυπώνει την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τις σχέσεις μεταξύ των αντικειμένων, να δημιουργεί οπτικές εικόνες, να μετασχηματίζει νοερά τα όσα προσλαμβάνει οπτικά και να αναπτύσσει δεξιότητες προσανατολισμού.
- η μουσική νοημοσύνη συνδέεται με την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται δομές και ήχους που σχετίζονται με τη μουσική.
- η κιναισθητική - σωματική νοημοσύνη περιγράφει τις ικανότητες εκείνες που συνδέονται με την κίνηση αλλά και γενικότερα τις δεξιότητες που απαιτούν κίνηση.
- η διαπροσωπική νοημοσύνη συνυφάινεται με τις ικανότητες του ατόμου να αντιλαμβάνεται συναισθήματα, συμπεριφορές όπως και τα κίνητρα των άλλων ανθρώπων.
- η ενδοπροσωπική νοημοσύνη αποτυπώνει την ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει, να κατανοεί, να ρυθμίζει και να ελέγχει τα συναισθήματά του.
- η νατουραλιστική νοημοσύνη συνυφάινεται με τη γενικότερη ικανότητα του ατόμου να αλληλοεπιδρά με τον γεωφυσικό κόσμο και να αντιλαμβάνεται αλλαγές που συντελούνται, και
- η υπαρξιακή νοημοσύνη συνδέεται με τη ικανότητα του ατόμου να διατυπώνει αφηρημένες σκέψεις σχετικά με το σκοπό και το νόημα της ζωής.

Λαμβάνοντας υπόψη τους διαφορετικούς τύπους νοημοσύνης που προαναφέρθηκαν να παρατηρηθεί όπως σημειώνει ο Αγαλιώτης (2013) ότι όλα τα είδη νοημοσύνης έχουν εγγενή βάση αλλά η ανάπτυξή τους και συνακόλουθα η μορφή τους εξαρτάται και καθορίζεται από κοινωνικούς, πολιτισμικούς και εκπαιδευτικούς παράγοντες (Αγαλιώτης, 2013). Υπό το πρίσμα αυτό ο προσδιορισμός της νοητικής αναπηρίας με βάση την ψυχολογική θεώρηση και τη βαρύτητα που δίνεται στο δείκτη νοημοσύνης την καθιστά μια μονομερή προσέγγιση. Κατά συνέπεια, η ερμηνεία και η κατανόηση της νοητικής αναπηρίας θα πρέπει να συνεκτιμά το κοινωνικό πλαίσιο και την αλληλένδετη σχέση με το περιβάλλον (Σούλης, 2020), γεγονός που καταδεικνύει τη σημασία υιοθέτησης της πολυπαραγοντικής προσέγγισης και τη συνεκτίμηση

ποικίλων παραμέτρων που επενεργούν και καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο εκφράζεται συμπεριφορικά η νοητική υστέρηση (Στασινός, 2020).

Κεφάλαιο 3: Διάγνωση νοητικής υστέρησης και διαγνωστικά κριτήρια

Η 5η έκδοση του διαγνωστικού και στατιστικού εγχειριδίου ψυχικών διαταραχών (DSM 5) περιλαμβάνει μία σειρά σημαντικών αλλαγών σε σχέση με την 4^η έκδοση οι οποίες συνδέονται με την αναθεώρηση των διαγνωστικών κριτηρίων (Papazoglou, Jacobson, McCabe, Kaufmann & Zabel, 2014). Επισημαίνεται πως η διάγνωση της νοητικής αναπηρίας απαιτεί να υπάρχει έλλειμμα στις νοητικές ικανότητες κατά την αναπτυξιακή περίοδο, επηρεάζοντας την προσαρμοστική λειτουργικότητα σε τουλάχιστον έναν τομέα. Με βάση τις κατευθυντήριες γραμμές που παρέχει η 5η έκδοση διαπιστώνεται ότι κατά τη διάγνωση θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τόσο οι προσαρμοστικές όσο και οι νοητικές ικανότητες του ατόμου για να μπορέσει να γίνει η διάγνωση της νοητικής αναπηρίας (American Psychiatric Association, 2013; Kalgota & Warwal, 2017).

Ειδικότερα θα πρέπει να πληρούνται τρία κριτήρια. Το πρώτο εξ αυτών των κριτηρίων είναι το να παρουσιάζει το άτομο ελλείμματα στη νοητική λειτουργία. Αυτό συνεπάγεται ότι υπάρχουν ελλείμματα και δυσκολίες σε επίπεδο συλλογιστικής, επίλυσης προβλημάτων, αφηρημένης σκέψης και σχεδιασμού, ακαδημαϊκής και βιωματικής μάθησης. Σε αυτό το κριτήριο είναι εξίσου σημαντικό το επίπεδο της νοητικής λειτουργίας να είναι συγκριτικά πολύ πιο χαμηλό από το μέσο όρο παρουσιάζοντας δύο τυπικές αποκλίσεις κάτω από αυτόν. Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι ο δείκτης νοημοσύνης του ατόμου θα πρέπει να είναι ίσως ή μικρότερος του 75 με βάση κάποια σταθμισμένη κλίμακα (American Psychiatric Association, 2013; Kalgota & Warwal, 2017).

Το δεύτερο κριτήριο το οποίο συνεκτιμάται κατά τη διαδικασία διάγνωσης της νοητικής υστέρησης είναι η ύπαρξη ελλειμμάτων στον τομέα της προσαρμοστικής συμπεριφοράς. Αυτό συνεπάγεται ότι το άτομο θα πρέπει να παρουσιάζει σημαντικές δυσκολίες και ελλείμματα στις δεξιότητες εκείνες που θεωρούνται απαραίτητες για να καταστεί ανεξάρτητο και αυτόνομο. Τα ελλείμματα που παρατηρούνται σε αυτό τον τομέα καταδεικνύουν ότι το άτομο συγκριτικά με την ηλικία του παρουσιάζει μία

αδυναμία στο να ανταποκριθεί με αποτελεσματικότητα σε συγκεκριμένα έργα (American Psychiatric Association, 2013; Kalgota & Warwal, 2017).

Αναλυτικότερα οι περιορισμοί μπορεί να αφορούν τις εννοιολογικές δεξιότητες όπως είναι για παράδειγμα η γλώσσα, οι αριθμητικές έννοιες και η αυτονομία. Επίσης, οι περιορισμοί μπορεί να αφορούν τις κοινωνικές δεξιότητες (πχ επίλυση κοινωνικών προβλημάτων, διαπροσωπικές δεξιότητες, κοινωνική ευθύνη) ή/και πρακτικές δεξιότητες όπως είναι η προσωπική φροντίδα, οι δραστηριότητες καθημερινής ζωής. Αναφορικά με το τρίτο κριτήριο που τίθεται σύμφωνα με το DSM 5 αυτό είναι το να παρατηρούνται ελλείμματα στη νόσηση και στην προσαρμοστική συμπεριφορά κατά την αναπτυξιακή περίοδο δηλαδή πριν από την ηλικία των 18 ετών (American Psychiatric Association, 2013; Kalgota & Warwal, 2017).

Εξετάζοντας στο σημείο αυτό τα κριτήρια συγκριτικά με αυτά που τίθενται στην 4η και την 5η έκδοση του διαγνωστικού εγχειριδίου ψυχικών διαταραχών να παρατηρηθεί ότι η βασική ειδοποιός διαφορά μεταξύ των δύο εκδόσεων έγκειται στο γεγονός ότι στην τελευταία έκδοση υπήρξε αύξηση του δείκτη νοημοσύνης από το 70 στο 75. Μία άλλη βασική αλλαγή που συντελέστηκε στην 5η έκδοση σχετίζεται με το ότι δόθηκε μεγαλύτερη προσοχή στο ζήτημα της προσαρμοστικής λειτουργίας αλλά και συνακόλουθα στο κατά πόσο το άτομο είναι σε θέση να ανταπεξέλθει σε βασικές καθημερινές πρακτικές και κοινωνικές δεξιότητες. Τέλος, να αναφερθεί ότι, εν αντιθέσει με την τέταρτη έκδοση, η τελευταία έκδοση προϋποθέτει για την διάγνωση το να υπάρχουν ελλείμματα σε έναν ή και σε περισσότερους τομείς (εννοιολογικός, κοινωνικός, πρακτικός) δεξιοτήτων (Papazoglou, Jacobson, McCabe, Kaufmann & Zabel, 2014).

Επικεντρώνοντας την προσοχή σε πρακτικές που αφορούν τη διαδικασία της διάγνωσης να σημειωθεί ότι είναι σημαντική η αξιολόγηση σε ενδοατομικό επίπεδο προκειμένου να εντοπιστούν οι πιθανές διαφοροποιήσεις που εντοπίζονται στην ανάπτυξη των ανώτερων νοητικών λειτουργιών στο ίδιο το άτομο. Κατά αυτό τον τρόπο συλλέγονται πληροφορίες για το γνωστικό προφίλ του ατόμου δίνοντας έμφαση στο φάσμα των ελλειμμάτων όπως είναι για παράδειγμα ο τομέας της λεκτικής νοημοσύνης. Παράλληλα αναδεικνύονται και οι δυνατότητες του ατόμου σε τομείς της νοητικής λειτουργικότητας όπως είναι η πρακτική νοημοσύνη. Αναπόσπαστο κομμάτι της αξιολόγησης είναι οι δυσκολίες και τα προβλήματα που εντοπίζονται στον κοινωνικό τομέα καθώς και η πιθανή ύπαρξη κάποιου συνδρόμου αλλά και η επίδραση

κοινωνικών παραμέτρων όπως είναι λόγου χάρη η δυναμική της οικογένειας, η κουλτούρα αλλά και η στάση του κοινωνικού περιγύρου(Στασινός, 2020).

Η εκτίμηση της λεκτικής και πρακτικής νοημοσύνης γίνεται ως επί το πλείστον με τη χορήγηση κάποιου σταθμισμένου εργαλείου, αν και τις τελευταίες δεκαετίες διαπιστώνεται μία στροφή στη χρήση κλιμάκων μέτρησης της νοημοσύνης από το διατομικό επίπεδο στο ενδοατομικό, προκειμένου να διασφαλιστεί η διαμόρφωση μιας πιο σφαιρικής εικόνας του παιδιού στον τομέα γνωστικής ανάπτυξης (Στασινός, 2020). Όσον αφορά τέλος την αξιολόγηση των προσαρμοστικών δεξιοτήτων χρησιμοποιούνται ως επί το πλείστον σταθμισμένα εργαλεία αυτοαναφοράς ή εργαλεία τα οποία συμπληρώνονται από τους γονείς και τους φροντιστές. Η διάγνωση-αξιολόγηση βασίζεται συνεπώς στη συγκέντρωση πληροφοριών που προέρχονται από σταθμισμένες κλίμακες, από την παρατήρηση και από συνεντεύξεις. Επιδίωξη είναι να συγκεντρωθούν όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες και να διαμορφωθεί ένα ολοκληρωμένο κλινικό προφίλ που θα λειτουργήσει ως η βάση για το σχεδιασμό των απαραίτητων παρεμβάσεων με απώτερο σκοπό να αμβλυνθούν στο μέγιστο δυνατό βαθμό οι δυσκολίες και τα ελλείμματα που παρουσιάζει το παιδί (Kalgota & Warwal, 2017).

Κεφάλαιο 4: Αξιολόγηση νοητικής υστέρησης

4.1 Εργαλεία αξιολόγησης προσαρμοστικής συμπεριφοράς

Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά που διακρίνουν τη διαταραχή της νοητικής υστέρησης είναι το γεγονός ότι τα άτομα που έχουν διαγνωστεί με τη συγκεκριμένη διαταραχή παρουσιάζουν σημαντικά ελλείμματα στον τομέα της προσαρμοστικής συμπεριφοράς (Heward, 2011; Στασινός, 2020; Smith & Tyler, 2019). Υπό το πρίσμα αυτό αναγνωρίζεται καθοριστικής σημασίας η διαδικασία της αξιολόγησης της προσαρμοστικής συμπεριφοράς προκειμένου να διαπιστωθεί το κατά πόσο το άτομο έχει αναπτύξει τις απαραίτητες δεξιότητες οι οποίες αποτελούν βασική προϋπόθεση για την ομαλή και αποτελεσματική προσαρμογή του ατόμου στο κοινωνικό περιβάλλον (Fotiadou, Soulis, Christodoulou & Samsari, 2015).

Ένα από τα εργαλεία που αξιοποιούνται σε διεθνές επίπεδο για την αξιολόγηση είναι η κλίμακα προσαρμοστικής συμπεριφοράς ABS. Η συγκεκριμένη κλίμακα αποτελεί ένα από τα πιο παλιά ψυχομετρικά εργαλεία και η οποία κατασκευάστηκε το 1969 από την Αμερικάνικη Εταιρεία Νοητικής Υστέρησης (Hopp & Baron, 2011; Pan,

Totsika, Nicholls & Paris, 2018). Σταδιακά από το 1969 μέχρι το 1993 η κλίμακα ABS έχει υποστεί δύο αναθεωρήσεις με σκοπό να βελτιωθούν τα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά που τη διακρίνουν. Η μία από τις δύο αναθεωρημένες εκδόσεις είναι η κλίμακα ABS-RC:2. Το βασικό χαρακτηριστικό της συγκεκριμένης έκδοσης είναι το γεγονός ότι δεν τίθεται ηλικιακό κριτήριο κατά την αξιολόγηση της προσαρμοστικής συμπεριφοράς. Η δεύτερη έκδοση από την άλλη μεριά, είναι η έκδοση ABS-S:2 που χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση της προσαρμοστικής συμπεριφοράς σε παιδιά σχολικής ηλικίας μέχρι 21 ετών (Hong & Matson, 2019).

Όσον αφορά στο περιεχόμενο της κλίμακας να διευκρινιστεί ότι συνολικά αποτελείται από 67 στοιχεία τα οποία είναι διαμοιρασμένα σε δύο κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει εννέα επιμέρους τομείς οι οποίοι είναι η ανεξάρτητη λειτουργικότητα, η οικονομική δραστηριότητα, γλωσσική ανάπτυξη, ο χρόνος και οι αριθμοί, η κοινωνικοποίηση και η υπευθυνότητα, η αυτοκατεύθυνση, η επαγγελματική και προεπαγγελματική δραστηριότητα. Η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει επτά επιμέρους τομείς στους οποίους συγκαταλέγονται η κοινωνική συμπεριφορά, η συμμόρφωση και η αξιοπιστία, τα στερεότυπα και υπερκινητικότητα, οι αυτοκαταστροφικές τάσεις, η διαπροσωπική συμπεριφορά και η κοινωνική δέσμευση (Hong & Matson, 2019).

Σε έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί με τη χρήση της συγκεκριμένης κλίμακας παρατηρείται, όπως διαπιστώνει ο Allen-Meares (2008), ότι οι αναθεωρήσεις που έχουν συντελεστεί στην αρχική έκδοσή της κλίμακας ABS έχουν συμβάλει στο να καταστεί πιο έγκυρο και αξιόπιστο το ψυχομετρικό αυτό εργαλείο. Συνακόλουθα αυτό σημαίνει ότι πρόκειται για μία κλίμακα η οποία διαθέτει τα απαραίτητα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά τα οποία μπορούν να επιτρέψουν τον αξιολογητή που τη χρησιμοποιεί να εξάγει ασφαλή αποτελέσματα τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν για το σχεδιασμό παρεμβάσεων που αποβλέπουν στην βελτίωση της προσαρμοστικής συμπεριφοράς του ατόμου με νοητική υστέρηση. Το στοιχείο αυτό τονίζεται και από τους Nguyen και Nguyen (2013) οι οποίοι μεταξύ άλλων υπογραμμίζουν ότι η αξιοποίηση της συγκεκριμένης κλίμακας αξιολόγησης διασφαλίζει την ανίχνευση των ελλειμμάτων στον τομέα της προσαρμοστικής συμπεριφοράς.

Ωστόσο, εκτός από την κλίμακα ABS, μία άλλη κλίμακα αξιολόγησης της προσαρμοστικής συμπεριφοράς η οποία είναι εξίσου αξιόπιστη και έγκυρη είναι η κλίμακα Vineland Adaptive Behavior Scale. Στόχευση της κλίμακας αυτής είναι να εκτιμηθεί το επίπεδο κοινωνικής και προσωπικής αυτότητας των ατόμων με νοητική

υστέρηση (Fotiadou, Soulis, Christodoulou & Samsari, 2015). Σύμφωνα με τους Pepperdine και McCrimmon (2017) η κλίμακα Vineland χρησιμοποιείται συχνά στο πλαίσιο ψυχοεκπαιδευτικών αξιολογήσεων, διότι τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τη χορήγηση της συγκεκριμένης κλίμακας επιτρέπουν να διαμορφωθεί το προφίλ των δεξιοτήτων προσαρμοστικής συμπεριφοράς και ο βαθμός ανάπτυξης των δεξιοτήτων αυτών με απώτερο σκοπό το σχεδιασμό προγραμμάτων παρέμβασης. Όμοια με την προηγούμενη κλίμακα έχουν πραγματοποιηθεί και σε αυτή την περίπτωση αναθεωρήσεις οι οποίες αποσκοπούσαν στο να επέλθουν ποιοτικές αλλαγές και διαφοροποιήσεις στο περιεχόμενο και στον τρόπο με τον οποίο είναι δομημένη η κλίμακα αυτή (Goldberg, Dill, Shin & Viet-Nhan, 2009).

Στο σύνολο των αναθεωρήσεων που πραγματοποιήθηκαν το περιεχόμενο της κλίμακας συγκροτείται από τέσσερις τομείς εκ των οποίων ο πρώτος αφορά τον τομέα της επικοινωνίας εστιάζοντας στην προσληπτική, εκφραστική και γραπτή επικοινωνία. Ο δεύτερος τομέας από την άλλη μεριά επικεντρώνεται σε παραμέτρους που αφορούν την κοινωνικοποίηση. Συγκεκριμένα εκτιμώνται ο βαθμός ανάπτυξης των δεξιοτήτων που σχετίζονται με τις διαπροσωπικές σχέσεις, με τον ελεύθερο χρόνο και το παιχνίδι. Ο τρίτος τομέας της κλίμακας εστιάζει σε συνιστώσες οι οποίες σχετίζονται με την αυτόνομη διαβίωση και δίνεται βαρύτητα στην εκτίμηση των κοινωνικών εκείνων δεξιοτήτων που θεωρούνται απαραίτητες για να μπορέσει το άτομο με νοητική υστέρηση να συμμετέχει με τρόπο ενεργό στην κοινότητα. Όσον αφορά τον τέταρτο τομέα αξιολόγησης αυτός αφορά στις κινητικές δεξιότητες και το επίπεδο ανάπτυξης αυτών (Hill, Saulnier, Cicchetti, Gray & Carter, 2017).

Σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο είναι δομημένη η κλίμακα Vineland Adaptive Behavior Scale να σημειωθεί ότι υπάρχουν τρεις φόρμες. Αναλυτικότερα η πρώτη φόρμα είναι αυτή της συνέντευξης ενώ υπάρχουν δύο άλλες φόρμες οι οποίες συμπληρώνονται από τους δασκάλους και τους γονείς, χωρίς να εντοπίζονται μεταξύ τους διαφοροποιήσεις ως προς το περιεχόμενο. Η διαφορά που παρατηρείται ανάμεσα στη φόρμα των γονέων και τη φόρμα των δασκάλων είναι το γεγονός ότι οι μεν καλούνται να επισημάνουν σε ποιο βαθμό παρατηρούν συγκεκριμένες συμπεριφορές στο πλαίσιο του σπιτιού ενώ οι δε επισημαίνουν τις αντίστοιχες συμπεριφορές και τον τρόπο με τον οποίο αυτές εκδηλώνονται εντός του σχολικού περιβάλλοντος (Pepperdine & McCrimmon, 2017).

Στο σύνολο της η κλίμακα περιλαμβάνει 297 στοιχεία τα οποία αναφέρονται σε συγκεκριμένες συμπεριφορές τις οποίες καλούνται οι γονείς και εκπαιδευτικοί να

σημειώσουν το κατά πόσο εκδηλώνονται στην καθημερινότητα προκειμένου να εντοπιστούν οι αδυναμίες και οι δυνατότητες που παρουσιάζει το άτομο ώστε στη συνέχεια να λάβει την απαραίτητη υποστήριξη σε μία προσπάθεια να υπερβεί στο μέγιστο δυνατό βαθμό τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει το άτομο στην καθημερινότητά του (Fotiadou, Soulis, Christodoulou & Samsari, 2015).

4.2 Αξιολόγηση και μέτρηση της νοημοσύνης

Εστιάζοντας στην υποεπάρκεια αυτή σε ζητήματα που άπτονται της αξιολόγησης και της μέτρησης της νοημοσύνης σε άτομα με νοητική υστέρηση να παρατηρηθεί ότι έχουν αναπτυχθεί ποικίλοι τύποι κλιμάκων που χρησιμοποιούνται. Τα βασικά χαρακτηριστικά που είναι σημαντικό να διακρίνουν τις κλίμακες αυτές είναι η ακρίβεια και η προγνωστική τους δυνατότητα. Αυτός είναι ένας από τους βασικούς λόγους για τους οποίους η χορήγηση των κλιμάκων αυτών γίνεται σε ατομική βάση και όχι σε ομαδική. Μία άλλη παράμετρος που συνεκτιμάται στις κλίμακες αυτές είναι η ηλικία του αξιολογούμενου ατόμου. Συνεπώς σε νήπια όπως επίσης σε παιδιά με σοβαρές ανεπάρκειες χορηγούνται σταθμισμένα αναπτυξιακά τεστ τα οποία υποκαθιστούν τα τεστ νοημοσύνης. Μεταξύ των πιο κοινών τεστ σε αυτό το είδος θεωρούνται οι αναθεωρημένες κλίμακες Bayley οι οποίες βασίζονται στα αναπτυξιακά χρονοδιαγράμματα του Gesell και των συνεργατών του όπως αναφέρει ο Στασινός (2020).

Οι κλίμακες αυτές αποτελούν ένα καταξιωμένο εργαλείο αξιολόγησης για τη βρεφική περίοδο, μέχρι την ηλικία των 3,5 ετών. Αποτελούνται από δύο κλίμακες εκ των οποίων η μία είναι η νοητική και η άλλη είναι η κινητική. Στη νοητική κλίμακα περιλαμβάνονται ερωτήματα τα οποία σχετίζονται με τη διάκριση σχημάτων, την παράταση προσοχής, τη διατήρηση αντικειμένου, τη μνήμη, την εκμάθηση, την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, τις λεκτικές ικανότητες και την πρώιμη αφαιρετική ικανότητα. Η κινητική κλίμακα περιλαμβάνει ερωτήματα τα οποία καλύπτουν παραμέτρους που σχετίζονται με τους λεπτούς και αδρούς κινητικούς χειρισμούς όπως είναι λόγου χάρη το κάθισμα, η όρθια στάση, το πήδημα, το περπάτημα και το πιάσιμο (Κουλακογλου, 2017).

Σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας όπως επίσης σε ενήλικες χορηγούνται παραδοσιακές κλίμακες μετρικού ελέγχου οι οποίες χρησιμοποιούνται από ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών και κλινικών ψυχολόγων σε μία προσπάθεια

να εκτιμηθεί το νοητικό επίπεδο του παιδιού για να λάβει την κατάλληλη υποστήριξη (Στασινός, 2020). Στο σημείο αυτό αναφορά αξίζει να γίνει στις κλίμακες Wechsler οι οποίες έχουν κατασκευαστεί για τη μέτρηση της νοημοσύνης και διακρίνονται στις ακόλουθες κατηγορίες (Πολυχρονόπουλου 2010):

- *WPPSI* (Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence). Πρόκειται για ένα εργαλείο που απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας από 4 έως 6,5 ετών. Στην τελευταία αναθεωρημένη έκδοση του 2003 μειώθηκε το ηλικιακό όριο στα 2,5 χρόνια ενώ επήλθαν σημαντικές αλλαγές ως προς το περιεχόμενο καθώς αφαιρέθηκαν πέντε υποδοκιμασίες οι οποίες αντικαταστάθηκαν με 7 νέες, 3 εκ των οποίων είναι οι συλλογισμοί με σχήματα, οι έννοιες εικόνων και η λεκτική λογική προκειμένου να αξιολογηθεί η ρέουσα λογική. Επιπρόσθετα, δημιουργήθηκαν άλλες δύο υποδοκιμασίες που αφορούσαν την κωδικοποίηση και τη διερεύνηση συμβόλων για να εκτιμηθεί η ταχύτητα της νοητικής επεξεργασίας ενώ παράλληλα προστέθηκαν ερωτήματα μεγάλης και μικρής δυσκολίας σε κάθε υπό δοκιμασία (Κουλακογλου, 2017).
- *WISC* (Wechsler Intelligence Scale for Children). Πρόκειται για ένα εργαλείο το οποίο μπορεί να συμπληρωθεί από παιδιά ηλικίας. Σε αυτή την κλίμακα περιλαμβάνονται 6 πρακτικές δοκιμασίες και έξι λεκτικές οι οποίες ελέγχουν ένα ευρύ φάσμα νοητικών λειτουργιών. Η λεκτική κλίμακα από τη μία μεριά εξετάζει στοιχεία για την ικανότητα κατανόησης του λόγου και την ικανότητα προφορικής έκφρασης όπως επίσης εξετάζει παραμέτρους που αφορούν το μορφωτικό πολιτισμικό επίπεδο του αξιολογούμενου. Παράλληλα, δίνεται βαρύτητα στην εκτίμηση ειδικών περιοχών που συνδέονται με ικανότητες όπως είναι για παράδειγμα η ακουστική κατανόηση, η ικανότητα λογικής και αφηρημένης σκέψης, η χρήση αφηρημένων εννοιών αριθμού και κοινής λογικής σε καθημερινές καταστάσεις, η ικανότητα συγκέντρωσης και προσοχής (Πολυχρονόπουλου 2010).
- *WAIS* (Wechsler Adult Intelligence Scale). Πρόκειται για ένα εργαλείο το οποίο απευθύνεται σε ενήλικες. Η εν λόγω κλίμακα αναθεωρήθηκε όπως και άλλα σύγχρονα τεστ νοημοσύνης. Η έκδοση που χρησιμοποιείται είναι η *WAIS IV* η οποία περιλαμβάνει 15 υποδοκιμασίες (10 βασικές και 5 συμπληρωματικές) και 4 πρωτογενείς δείκτες νοημοσύνης οι οποίες είναι η λεκτική κατανόηση, η αντιληπτική οργάνωση, η μνήμη εργασίας, η ταχύτητα επεξεργασίας καθώς επίσης ο συνολικός δείκτης νοημοσύνης. Στην αναθεωρημένη έκδοση 1)

καταργήθηκαν οι δοκιμασίες εκείνες που αφορούσαν τη συναρμολόγηση αντικειμένων και τη σειροθέτηση εικόνων, 2) προστέθηκαν νέες δοκιμασίες που αφορούσε την οπτική συναρμολόγηση αντικειμένων, τον υπολογισμό βάρους, τη διαγραφή, 3) αυξήθηκαν ο αριθμός και το εύρος των ερωτημάτων και 4) αναβαθμίστηκε το θεωρητικό υπόβαθρο του εργαλείου (Κουλακογλου, 2017).

4.3 Αξιολόγηση της προσωπικότητας των ατόμων με νοητική υστέρηση

Η Κουλάκογλου (2017) εξετάζοντας ζητήματα τα οποία σχετίζονται με την αξιολόγηση της προσωπικότητας των ατόμων με νοητική υστέρηση επισημαίνει ότι από το 1930 χρησιμοποιούνται προβολικές τεχνικές. Ωστόσο, ένα βασικό πρόβλημα που εντοπίζεται κατά τη χρήση των προβολικών δοκιμασιών στα άτομα αυτά συνδέεται με το γεγονός ότι πολλές από τις δοκιμασίες που εφαρμόζονται είναι αφηρημένες και πολύπλοκες, με την έννοια ότι μπορεί να έχουν αυξημένες απαιτήσεις όσον αφορά τις γνωστικές λειτουργίες και την προφορική έκφραση. Κατά συνέπεια, για να θεωρηθεί έγκυρη και αξιόπιστη η αξιολόγηση θα πρέπει τα τεστ που χρησιμοποιούνται να είναι κατάλληλα για το συγκεκριμένο άτομο βάσει των ικανοτήτων του στο γνωστικό και στον αντιληπτικό- κινητικό τομέα (Κουλακογλου, 2017).

Οι λόγοι για τους οποίους χρησιμοποιούνται προβολικές δοκιμασίες σε άτομα με νοητική υστέρηση συνδέονται σε ένα πρώτο επίπεδο με το γεγονός ότι επιτρέπουν τη σύγκριση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας με τα άτομα που δεν έχουν νοητική υστέρηση ενώ σε ένα δεύτερο επίπεδο προάγουν την διαφορική διάγνωση. Επιπρόσθετα, οι δοκιμασίες αυτές συμβάλλουν στην πρόβλεψη ορισμένων αντικοινωνικών συμπεριφορών όπως είναι η επιθετικότητα και η παρορμητικότητα, προσδιορίζουν τις ανάγκες και τα κίνητρα όπως είναι για παράδειγμα η εικόνα του εαυτού και η αυτοεκτίμησή καθώς επίσης επιτρέπουν την αξιολόγηση των θεραπευτικών παρεμβάσεων (Κουλακογλου, 2017).

Προβολικές τεχνικές που έχουν χρησιμοποιηθεί με μεγαλύτερη συχνότητα είναι οι τεχνικές έκφρασης όπως το “Σχέδιο του Ανθρώπου” και το “House- Tree- Person”. Τέλος, η δοκιμασία Fairy Tale Test κρίθηκε κατάλληλη για παιδιά με ελαφρά νοητική υστέρηση καθώς οι απαιτήσεις σε επίπεδο αυθεντικότητας, γνωστικών και αντιληπτικών ικανοτήτων δεν είναι ιδιαίτερα υψηλές (Κουλακογλου, 2017).

4.3 Εργαλεία αξιολόγησης του αυτοπροσδιορισμού

Μια άλλη κατηγορία εργαλείων και κλιμάκων που έχουν αναπτυχθεί διεθνώς είναι αυτά που αφορούν την εκτίμηση του αυτοπροσδιορισμού. Από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 δίνεται ιδιαίτερη προσοχή από τη μεριά της επιστημονικής κοινότητας σε ζητήματα αυτοπροσδιορισμού με επίκεντρο τις περιπτώσεις ατόμων με νοητική υστέρηση. Το ενδιαφέρον αυτό συνυφαίνεται με το ότι ο αυτοπροσδιορισμός είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με την καθημερινή λειτουργικότητα, με την ποιότητα ζωής, την ανεξαρτησία και την αυτονομία του ατόμου (Chambers, Wehmeyer, Saito, Lida, Lee & Singh, 2007).

Στο σημείο αυτό να αναφερθεί ότι ο αυτοπροσδιορισμός ως έννοια αποτελεί μία κατασκευή ψυχολογική η οποία αποτυπώνει το κατά πόσο ένα άτομο με νοητική υστέρηση είναι ικανό να λειτουργήσει στην καθημερινή του ζωή σύμφωνα με τις προσωπικές επιλογές του και τις επιθυμίες του. Κατ' επέκταση η συγκεκριμένη έννοια συνδέεται με ένα πλέγμα από γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που επιτρέπουν στο άτομο να επιδείξει αυτορρυθμιζόμενες και αυτόνομες συμπεριφορές που είναι στοχοπροσανατολισμένες (Gomez-Vela, Verdugo, Gonzalez, Corbella & Wehmeyer, 2012).

Η κλίμακα AIR Self-Determination Scale η οποία κατασκευάστηκε το 1994 αποτελεί μία κλίμακα που χρησιμοποιείται ευρέως για την αξιολόγηση του αυτοπροσδιορισμού. Στόχευση του συγκεκριμένου ψυχομετρικού εργαλείου αποτελεί η εκτίμηση του βαθμού ανάπτυξης των δεξιοτήτων αυτοπροσδιορισμού με απώτερο σκοπό να διαμορφωθεί το κλινικό προφίλ του ατόμου με νοητική υστέρηση. Η κλίμακα αυτή μπορεί να χορηγηθεί σε άτομα με ηλικία έως 22 ετών. Ως προς το περιεχόμενο περιλαμβάνει δύο ενότητες. Η πρώτη ενότητα εστιάζει στην εκτίμηση των ικανοτήτων ενώ η δεύτερη ενότητα της κλίμακας εστιάζει στην εκτίμηση των ευκαιριών που παρέχονται στο άτομο. Και οι δύο αυτές ενότητες περιλαμβάνουν επιμέρους κλίμακες οι οποίες διερευνούν τις πεποιθήσεις, τις γνώσεις και τις ευκαιρίες (Garrels & Granlund, 2018).

Σε έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί όπως είναι για παράδειγμα η μελέτη του King και των συνεργατών του (2016) επιβεβαιώνεται πως πρόκειται για ένα εργαλείο το οποίο χαρακτηρίζεται από υψηλό επίπεδο αξιοπιστίας και εγκυρότητας σύμφωνα με τους ελέγχους που έχουν πραγματοποιηθεί. Στο ελληνικό συγκείμενο ενδεικτικά να αναφερθεί η έρευνα που υλοποιήθηκε από την Παπαστεργιοπούλου

(2019) κατά την οποία χρησιμοποιήθηκε η συγκεκριμένη κλίμακα για την αξιολόγηση του αυτοπροσδιορισμού σε ενήλικη με νοητική υστέρηση στο πλαίσιο μιας μελέτης περίπτωσης. Στη συγκεκριμένη έρευνα τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη διαδικασία της αξιολόγησης χρησιμοποιήθηκαν για τη δόμηση ενός προγράμματος παρέμβασης το οποίο απέβλεπε στο να ενδυναμωθούν οι δεξιότητες αυτοπροσδιορισμού.

Η κλίμακα ARC Self-Determination Scale αποτελεί ένα δεύτερο ψυχομετρικό εργαλείο αξιολόγησης του αυτοπροσδιορισμού το οποίο περιλαμβάνει 72 ερωτήματα τα οποία είναι διατυπωμένα σε μορφή δηλώσεων. Ο τρόπος δόμησης του περιεχομένου της κλίμακας αυτής βασίστηκε στους τέσσερις βασικούς τομείς της έννοιας του αυτοπροσδιορισμού. Ειδικότερα, το εργαλείο αποτελείται από δηλώσεις οι οποίες εστιάζουν σε παραμέτρους που σχετίζονται με την αυτονομία, την ικανότητα αυτορρύθμισης, τη συνειδητοποίηση του εαυτού και την ψυχολογική ενδυνάμωση. Το εργαλείο διαθέτει ακόμα μία σειρά δραστηριοτήτων σε κάθε μία από τις παραπάνω ενότητες όπως είναι για παράδειγμα το γεγονός ότι το παιδί με νοητική υστέρηση καλείται να συμπληρώσει το κυρίως μέρος μιας ιστορίας λαμβάνοντας υπόψη την αρχή και το τέλος που του δίνεται. Πρόκειται για μία κλίμακα αυτοαναφοράς που συμπληρώνεται από το ίδιο το άτομο από την συνολική βαθμολογία που προκύπτει διαπιστώνεται το επίπεδο αυτοπροσδιορισμού (Καρτασίδου, Δημητριάδη & Φέτση, 2009).

4.5 Αξιολόγηση ψυχοκινητικής ανάπτυξης ατόμων με νοητική υστέρηση

Σχετικά με την αξιολόγηση των ατόμων με νοητική υστέρηση να αναφερθεί ότι χρησιμοποιούνται μεταξύ άλλων εργαλεία για την εξέταση της ψυχοκινητικής ανάπτυξης. Ένα από τα πιο γνωστά τεστ σε αυτή την κατεύθυνση είναι η περίπτωση του Oseretksy Test of Motor Proficiency. Το συγκεκριμένο εργαλείο εκδόθηκε για πρώτη φορά στη Ρωσία το 1923 και στη συνέχεια μεταφράστηκε σε πάρα πολλές γλώσσες και συνακόλουθα αξιοποιήθηκε από πολλές ευρωπαϊκές χώρες. Η πιο πρόσφατη έκδοση του εργαλείου αυτού είναι το Bruininks- Oseretksy Test of Motor Proficiency του 1978 (Κουλακογλου, 2017).

Κατά την πρακτική εφαρμογή του συμπληρώνεται σε ένα χρονικό διάστημα μιας ώρας και περιλαμβάνει οκτώ υπό δοκιμασίες και 46 ερωτήματα. Από τη

χορήγησήτου προκύπτουν τρεις τιμές οι οποίες αφορούν σε ένα πρώτο επίπεδο ένα σύνθετο αδρών κινήσεων το οποίο μετρά την απόδοση των μεγάλων μυών των ώμων του κορμού και των ποδιών. Σε ένα δεύτερο επίπεδο εξάγονται τιμές οι οποίες αντανακλούν ένα σύνθετο λεπτών χειρισμών που μετρά την απόδοση των μικρών μυών των δακτύλων του αντιβραχίονα και των χεριών ενώ σε ένα τρίτο επίπεδο εξάγεται ένα γενικό σύνθετο που αποτυπώνει συνολικά την ψυχοκινητική ανάπτυξη του παιδιού με νοητική υστέρηση (Κουλακογλου, 2017).

4.6 Λειτουργική αξιολόγηση και ανάλυση συμπεριφοράς

Στην τελευταία αυτή ενότητα αναφορά αξίζει να γίνει στη λειτουργική αξιολόγηση συμπεριφοράς η οποία αναφέρεται σε μία ομάδα από τεχνικές και διαδικασίες που με τη βοήθεια του συγκεντρώνονται ένα ευρύ φάσμα από πληροφορίες και παράλληλα διατυπώνονται υποθέσεις αναφορικά με το πώς οι περιβαλλοντικές μεταβλητές που είτε προηγούνται χρονικά είτε έπονται μιας συμπεριφοράς, συνεξαρτώνται με αυτή και επιδρούν με άμεσο τρόπο στη φύση και τα χαρακτηριστικά της εμφάνισής της. Ενδεικτικά παραδείγματα περιβαλλοντικών μεταβλητών που επηρεάζουν είναι για παράδειγμα το χωροχρονικό πλαίσιο όπως λόγου χάρη η αίθουσα διδασκαλίας (Αγαλιώτης, 2011).

Άλλες περιβαλλοντικές μεταβλητές είναι το είδος των υποχρεώσεων στις οποίες καλείται να ανταποκριθεί το άτομο (πχ μία ομαδική εργασία) ή ο τρόπος με τον οποίο εκφράζουν οι άλλοι άνθρωποι την ικανοποίησή τους απέναντι στο άτομο. Κατ' επέκταση, η λειτουργική αξιολόγηση στη συμπεριφορά επιδιώκει να εντοπίσει τις περιβαλλοντικές μεταβλητές που είναι υπεύθυνες για την εκδήλωση μιας συμπεριφοράς είτε πρόκειται για θετική συμπεριφορά είτε για αρνητική (Αγαλιώτης, 2011). Τρία είναι τα βασικά στάδια της αξιολόγησης αυτής όπως αυτά προσδιορίζονται από τον Αγαλιώτη (2011):

1. Το περιγραφικό στάδιο κατά το οποίο προσδιορίζεται η προβληματική συμπεριφορά και χρησιμοποιείται ένας συνδυασμός διαφορετικών διαδικασιών για να συγκεντρωθούν οι πληροφορίες για τις μεταβλητές οι οποίες συνδέονται με αυτή τη συμπεριφορά.
2. Το ερμηνευτικό στάδιο κατά το οποίο ερμηνεύονται τα στοιχεία τα οποία έχουν συγκεντρωθεί κατά το προηγούμενο στάδιο και διατυπώνονται οι τελικές υποθέσεις σχετικά με τη λειτουργία της συμπεριφοράς.

3. Το επαληθευτικό στάδιο κατά το οποίο πραγματοποιείται ο έλεγχος της εγκυρότητας των υποθέσεων που διατυπώθηκαν μέσα από το συστηματικό χειρισμό των περιβαλλοντικών μεταβλητών οι οποίες έχουν συνδεθεί με την συμπεριφορά που έχει παρατηρηθεί.

Σε άμεση συνάρτηση με τη λειτουργική αξιολόγηση βρίσκεται η λειτουργική ανάλυση της συμπεριφοράς η οποία συνιστά μία από τις αποτελεσματικότερες μεθόδους για την εκπαίδευση των ατόμων με νοητική υστέρηση. Βασική στόχευση της λειτουργικής ανάλυσης είναι η εκμάθηση της κοινωνικά αποδέκτης συμπεριφοράς, δεδομένου ότι στο επίκεντρο τίθεται ο εντοπισμός και η αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς που παρουσιάζει ένα παιδί με νοητική υστέρηση, με άμεσο και καταλυτικό αντίκτυπο στην εκπαιδευτική διαδικασία (Σούλης, 2020; Πολυχρονοπούλου, 2020).

Η λειτουργική αξιολόγηση και ανάλυση επιδιώκει να αναδείξει με όσο το δυνατόν πιο ανάγλυφο τρόπο τα αίτια μιας δυσλειτουργικής συμπεριφοράς και στη βάση των εταιρειών αυτών να αναζητηθούν λύσεις προκειμένου να περιοριστούν τα προβλήματα που προκαλεί η δυσλειτουργική συμπεριφορά που επιδεικνύει το άτομο. Υπό αυτό το πρίσμα αναγνωρίζεται ότι συνιστά μία πολυδιάστατη μέθοδος η οποία αποβλέπει στο να εντοπίσει και να αμβλύνει στο μέγιστο δυνατό βαθμό τις συμπεριφορικές δυσκολίες οι οποίες επηρεάζουν την καθημερινή λειτουργικότητα του παιδιού με νοητική υστέρηση (Σούλης, 2020; Πολυχρονοπούλου, 2020).

Κεφάλαιο 5: Τα χαρακτηριστικά των παιδιών με νοητική υστέρηση

5.1. Γνωστική λειτουργία

Ένα από τα διακριτά χαρακτηριστικά των ατόμων με νοητική αναπηρία είναι τα ελλείμματα που παρουσιάζουν στη νοητική ικανότητα ενώ δεν θα πρέπει να παραληφθεί ότι ο δείκτης νοημοσύνης αποτελεί ένα από τα κριτήρια διάγνωσης όπως προαναφέρθηκε και σε προηγούμενη ενότητα (Smith & Tyler, 2019). Η νοημοσύνη ή αλλιώς η νοητική λειτουργικότητα, όπως σημειώνει ο Στασινός (2020), αποτελεί επί της ουσίας ένα πολύπλοκο σύστημα από γνωστικές δεξιότητες και ομώνυμες συμπεριφορές οι οποίες αναπτύσσονται παράλληλα με την ανερχόμενη ηλικία του εκάστοτε ατόμου. Η ανάπτυξη δηλαδή, της νοημοσύνης συνιστά μία δυναμική

αλληλεπίδραση ανάμεσα στο γενετικό κώδικα και στο κοινωνικό περιβάλλον. Συνακόλουθα εκλαμβάνεται ως απόρροια ποικίλων εμπειριών που αποκτά το άτομο κατά τη διάρκεια της ζωής του ανταποκρινόμενος στις απαιτήσεις της καθημερινής ζωής σε προσωπικό, εκπαιδευτικό, κοινωνικό και επαγγελματικό επίπεδο (Στασινός, 2020).

Σύμφωνα με τον Στρογγυλό (2011) τα παιδιά με νοητική υστέρηση παίρνουν από τα ίδια αναπτυξιακά στάδια με τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά αλλά ο ρυθμός ανάπτυξης των γνωστικών δεξιοτήτων είναι συγκριτικά πολύ πιο αργός και συνακόλουθα η γνωστική τους ανάπτυξη δύσκολα μπορεί να φτάσει στο επίπεδο ανάπτυξης των υπόλοιπων παιδιών. Παρατηρείται πως τα παιδιά με νοητική υστέρηση έχουν την τάση να επεξεργάζονται, να αντιλαμβάνονται, να συγκρατούν αλλά και να γενικεύουν τις πληροφορίες που λαμβάνουν από το εξωτερικό περιβάλλον με διαφορετικό τρόπο από τους συνομηλίκους τους (Στρογγυλός, 2011). Η Πολυχρονόπουλου (2012) από την μεριά της έρχεται να επιβεβαιώσει ότι εντοπίζεται μία γενικότερη δυσκολία στο σύνολο των περιοχών της γνωστικής λειτουργίας τονίζοντας και αυτή με τη σειρά της πως η ανάπτυξη των παιδιών με νοητική υστέρηση ακολουθεί τα ίδια εξελικτικά στάδια με εκείνη των τυπικών αναπτυσσόμενων συνομηλίκων αλλά με ρυθμό βραδύτερο (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Αυτό συνεπάγεται ότι δεν ολοκληρώνεται η πνευματική ανάπτυξη των παιδιών αυτών και δεν μπορούν να φτάσουν τα ανώτατα πνευματικά στάδια καθώς η πνευματική ανάπτυξη των παιδιών με μέτρια νοητική υστέρηση τερματίζει περίπου στο στάδιο των συγκεκριμένων νοητικών λειτουργιών ενώ στις περιπτώσεις παιδιών με σοβαρή και βαριά νοητική υστέρηση δύσκολα μπορεί να ξεπεράσει το προνοιακό στάδιο. Ωστόσο, τα παιδιά με ήπια νοητική υστέρηση παρουσιάζουν ένα πιο ομαλό προφίλ το οποίο τείνει σε κάποιες περιπτώσεις να αντιστοιχεί με αυτό ενός παιδιού χωρίς νοητική υστέρηση. Υπάρχει δηλαδή μία πιο ομαλή ανάπτυξη στα παιδιά με ήπια νοητική υστέρηση ενώ η ειδοποιός διαφορά με έναν συνομήλικο τυπικής ανάπτυξης έγκειται στο γεγονός ότι το παιδί με νοητική υστέρηση διέρχεται τα ίδια αναπτυξιακά στάδια αλλά σε μεγαλύτερη ηλικία (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Σε γενικές γραμμές η μειωμένη νοητική ικανότητα που παρουσιάζουν τα παιδιά με νοητική υστέρηση καθιστά ιδιαίτερος δύσκολη την εκμάθηση απλών έργων. Αυτό συνακόλουθα σημαίνει ότι αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εκμάθηση νέων δεξιοτήτων την αποθήκευση και την ανάκληση πληροφοριών όπως επίσης αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη μεταφορά της γνώσης είτε σε νέες καταστάσεις είτε σε ελαφρώς

διαφορετικές δεξιότητες (Smith & Tyler, 2019). Κατά τον Heward (2011) αυτή η μεταφορά της γνώσης και η γενίκευση συμβαίνει χωρίς να υπάρχει σαφής προγραμματισμός ενώ υπάρχει και το ενδεχόμενο να μην είναι προφανής σε μαθητές με νοητική υστέρηση, αν δεν υπάρχει συγκεκριμένο πλάνο που να διευκολύνει τη μεταφορά και τη γενίκευση.

Στο γνωστικό τομέα τα βασικά χαρακτηριστικά που διακρίνουν τα παιδιά με νοητική υστέρηση περιλαμβάνουν περιορισμούς στη μνήμη, στην αντίληψη, στη συγκέντρωση της προσοχής, στην επεξεργασία των πληροφοριών και στην γενίκευση της γνώσης. Οι περιορισμοί αυτοί έχουν ως αποτέλεσμα έναν αργό ρυθμό μάθησης συγκριτικά με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομήλικους (Στρογγυλός, 2011). Διαπιστώνεται δηλαδή, ότι ο ρυθμός με τον οποίον ένα παιδί με νοητική υστέρηση κατακτά νέες γνώσεις και δεξιότητες είναι αρκετά πιο χαμηλός σε σχέση με το ρυθμό που ακολουθούν τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά (Heward, 2011).

Τόσο οι Smith και Tyler (2019) όσο και Shree και Shulka (2016) τονίζουν την επίδραση της μειωμένης νοητικής ικανότητας στη μνήμη και την ευελιξία του ατόμου στο να εφαρμόζει τη γνώση και τις δεξιότητες που έχει κατακτήσει. Όσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός της νοητικής υστέρησης τόσο περισσότερο αλλά και πιο εκτεταμένα είναι τα ελλείμματα στη μνήμη (Πολυχρονοπούλου, 2012). Στην πλειοψηφία των περιπτώσεων παρουσιάζονται ελλείμματα στην βραχυπρόθεσμη μνήμη ή στη μνήμη εργασίας η οποία αναφέρεται στην ικανότητα ανάκλησης και χρήσης πληροφοριών που προσέλαβε το άτομο πριν από λίγα δευτερόλεπτα ή πριν από μερικές ώρες (Αλευριάδου & Γκιαούρη, 2009; Heward, 2011).

Εντούτοις, δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις όπου εντοπίζονται προβλήματα στη μακροπρόθεσμη μνήμη γεγονός που συνεπάγεται ότι το παιδί με νοητική υστέρηση δυσκολεύεται να ανακαλέσει γεγονότα ή τη σωστή σειρά των γεγονότων. Συμπληρωματικά να επισημανθεί ότι ακόμα και στις περιπτώσεις που θυμάται κάτι υπάρχει το ενδεχόμενο να μην το θυμηθεί σωστά, πλήρως, αρκετά γρήγορα ή αρκετά λεπτομερώς (Smith & Tyler, 2019). Σε κάθε περίπτωση τα παιδιά με νοητική υστέρηση χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να ανακαλέσουν αυτόματα πληροφορίες και κατ' επέκταση αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο να χειριστούν μεγάλες ποσότητες γνωστικών πληροφοριών (Heward, 2011).

Στα χαρακτηριστικά των παιδιών με νοητική υστέρηση συγκαταλέγονται ακόμα οι δυσκολίες που παρατηρούνται στον τομέα της επικοινωνίας και οι οποίες συνυφαίνονται με τα χαμηλά επίπεδα γλωσσικής ανάπτυξης. Παράλληλα, οι δυσκολίες

εντοπίζονται στην εκτέλεση εντολών και την κατανόηση οδηγιών καθώς επίσης την έκφραση επιθυμιών στην ομιλία αλλά και στην επιλογή (Στρογγυλός, 2011). Σύμφωνα με την Πολυχρονοπούλου (2012) στον γλωσσικό τομέα τα παιδιά παρουσιάζουν γενικές ελλείψεις αλλά και ειδικά προβλήματα τα οποία άπτονται της κατανόησης και της χρήσης του λόγου και τα οποία παρεμποδίζουν την κοινωνικογνωστική και συμπεριφορική τους ανάπτυξη. Είναι σημαντικό να διευκρινιστεί ότι ο βαθμός αλλά και η έκταση των γλωσσικών προβλημάτων διαφοροποιείται ανάλογα με το βαθμό της νοητικής υστέρησης καθώς έχει ερευνητικά αποδειχθεί ότι υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στη γλωσσική ικανότητα και την νοημοσύνη (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Δεν θα πρέπει να παραλειφθεί ότι η ικανότητα προσοχής των σημαντικών γνωρισμάτων ενός έργου είναι ένα χαρακτηριστικό που διακρίνει τα ικανά παιδιά. Συνακόλουθα οι μαθητές με νοητική υστέρηση αργούν περισσότερο να εστιάσουν την προσοχή τους στα γνωρίσματα που φέρει ένα μαθησιακό έργο συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι μπορεί να εστιάσουν σε άσχετα ερεθίσματα, γεγονός που τους δυσκολεύει να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ενός γνωστικού έργου. Το στοιχείο αυτό συνδυαστικά με το γεγονός ότι παρατηρούνται δυσκολίες στη διατήρηση της προσοχής εντείνει ακόμα περισσότερο τις δυσκολίες του παιδιού με νοητική υστέρηση να κατακτήσει να θυμηθεί και να γενικεύσει νέες γνώσεις και δεξιότητες (Heward, 2011).

Η πλειονότητα των ερευνών όπως αναφέρουν οι Αλευριάδου και Γκιαούρη (2009) συνηγορούν στο γεγονός ότι η χρήση της επιλεκτικής προσοχής (η ικανότητα εστίασης της προσοχής σε έναν ερέθισμα, ενώ εκούσια αγνοούνται μη σχετικοί ερεθισμοί) διαφέρει ανάμεσα στα άτομα με νοητική υστέρηση και σε ένα παιδί τυπικής ανάπτυξης. Ειδικότερα έχει διαφανεί ότι οι μη σχετικοί ερεθισμοί τείνουν να ελκύουν πολύ περισσότερο την προσοχή των παιδιών με νοητική υστέρηση. Αναφορά τέλος, αξίζει να γίνει και στο ζήτημα της γνωστικής ακαμψίας η οποία αναφέρεται στην εμμονή και τη μία αλλαγή της συμπεριφοράς ενώ οι συνθήκες απαιτούν αλλαγή. Τα παιδιά με νοητική υστέρηση και τείνουν να εμμένουν σε πολύ απλές επαναλαμβανόμενες και μονότονες συνθήκες. Η γνωστική ακαμψία μεγαλώνει καθώς αυξάνεται η νοητική ηλικία αλλά θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι έκαναν για αυτή δεν θα πρέπει να αποδοθεί στη σκέψη αλλά στα κίνητρα που είναι αρκετά περιορισμένα στα παιδιά με νοητική υστέρηση (Αλευριάδου & Γκιαούρη, 2009)

5.2 Προσαρμοστική συμπεριφορά

Τα άτομα με νοητική υστέρηση εκτός από τα σημαντικά ελλείμματα που παρουσιάζουν σε επίπεδο νόησης, φέρουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά τα οποία συνδέονται με τα ελλείμματα στην προσαρμοστική συμπεριφορά. Σύμφωνα με τον Στρογγυλό (2011) τα παιδιά με νοητική υστέρηση δεν κατηγοριοποιούνται μόνο με βάση τις γνωστικές τους δυσκολίες αλλά και με βάση τον συνδυασμό των γνωστικών αυτών δυσκολιών με τις δυσκολίες που εντοπίζονται στον τομέα της συμπεριφοράς και της επικοινωνίας. Η έννοια της προσαρμοστικής συμπεριφοράς αναφέρεται στο κατά πόσο το άτομο ανταποκρίνεται στα κριτήρια για προσωπική ανεξαρτησία και κοινωνική υπευθυνότητα όπως αυτό αναμένεται με κριτήριο την ηλικία αλλά και την κοινωνική ομάδα στην οποία ανήκει (Στασινός, 2020).

Συμπληρωματικά να παρατηρηθεί ότι οι δεξιότητες που διακρίνουν την προσαρμοστική συμπεριφορά ακολουθούν με τρόπο νομοτελειακό την αναπτυξιακή πορεία του ατόμου. Για παράδειγμα κατά την πρώιμη ηλικία έμφαση δίνεται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων συμπεριφοράς όπως είναι οι δεξιότητες επικοινωνίας, βασικής κοινωνικοποίησης και αυτοεξυπηρέτησης ενώ κατά την παιδική και την πρώιμη εφηβική ηλικία ως πρωταρχικής σημασίας θεωρούνται οι δεξιότητες εκείνες που συνδέονται με τη χρήση της κατάλληλης λογικής και κρίσης στην προσπάθεια του ατόμου. Όσον αφορά τέλος, στην προχωρημένη εφηβεία και την ενήλικη ζωή οι δεξιότητες προσαρμοστικής συμπεριφοράς που προέχουν είναι αυτές που σχετίζονται με την επαγγελματική και κοινωνική υπευθυνότητα αλλά και γενικότερα με το πώς ανταποκρίνεται το άτομο στην καθημερινή ζωή και στις απαιτήσεις της (Στασινός, 2020).

Κοινή συνισταμένη των σύγχρονων βιβλιογραφικών δεδομένων αποτελεί το ότι οι προσαρμοστικές δεξιότητες των ατόμων με νοητική αναπηρία στην πλειοψηφία των περιπτώσεων παρουσιάζουν σημαντικά ελλείμματα συγκριτικά με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομήλικους (Balboni, Rebecchini, Elisei & Tassé, 2020; Heward, 2011; Shree & Shulka, 2016; Στασινός, 2020). Αναλυτικότερα ένα παιδί με νοητική αναπηρία μπορεί να παρουσιάζει σημαντικά ελλείμματα τόσο στην εκμάθηση όσο και στην εφαρμογή των προσαρμοστικών δεξιοτήτων για ποικίλους λόγους. Ενδεικτικά να αναφερθεί ότι τα υψηλά επίπεδα απροσεξίας, η αδυναμία κατανόησης των κοινωνικών υποδείξεων και η παρορμητική συμπεριφορά εντείνει τα ελλείμματα σε επίπεδο προσαρμοστικής συμπεριφοράς (Shree & Shulka, 2016).

Ο Στρογγυλός (2011), παρουσιάζοντας κωδικοποιημένα τα βασικά χαρακτηριστικά που επιδεικνύουν τα παιδιά με νοητική υστέρηση στον τομέα της συμπεριφοράς, σημειώνει ότι ενδέχεται να εμφανίζουν άγχος, επιθετικότητα, παρόρμηση και εξάρτηση. Επιπρόσθετα, μεταξύ των χαρακτηριστικών συγκαταλέγονται τα έντονα ξεσπάσματα αλλά και οι δυσκολίες στην αυτορρύθμιση σε σχέση με το περιβάλλον. Δεν θα πρέπει να παραληφθούν οι δυσκολίες που παρατηρούνται στην ανάπτυξη σχέσεων τόσο σε προσωπικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο αλλά και οι δυσκολίες εκείνες που συνυφαίνονται με την ανάπτυξη δεξιοτήτων καθημερινής πρακτικής. Ωστόσο, τα χαρακτηριστικά αυτά διαφέρουν σημαντικά τόσο ως προς το βαθμό όσο και ως προς την ένταση τους από άτομο σε άτομο (Στρογγυλός, 2011).

Σε συμφωνία με τα παραπάνω βρίσκονται τα κοινωνικό- συναισθηματικά και συμπεριφορικά χαρακτηριστικά όπως αυτά καταγράφονται από την Πολυχρονοπούλου (2012) σύμφωνα με την οποία ανάλογα με την αιτιολογία της νοητικής υστέρησης τα παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολίες στα ακόλουθα:

- Να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν φιλίες
- Να επικοινωνήσουν με τον κοινωνικό περίγυρο, τόσο με συνομηλίκους όσο και με ενήλικες, με τρόπους που να είναι κοινωνικά αποδεκτοί
- Να ερμηνεύσουν με ορθό τρόπο τα συναισθήματα και τα μη λεκτικά μηνύματα που τους μεταδίδουν οι άλλοι μέσα από τη γλώσσα του σώματος ή τις εκφράσεις του προσώπου
- Να ερμηνεύσουν με ορθό τρόπο τις κοινωνικές καταστάσεις ιδιαίτερα όταν τους παρέχονται πολύπλοκες πληροφορίες
- Να επιδείξουν δεξιότητες ακρόασης, εναλλαγής ρόλου, συνεργασίας και ενσυναίσθησης
- Να επιδείξουν με τρόπο κοινωνικά αποδεκτό διεκδικητική στάση

Σε μία έρευνα που διενεργήθηκε από τους Lee, Yoo και Bak (2003) διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν οι ποιοτικές διαφοροποιήσεις στις κοινωνικές σχέσεις που συνάπτουν τα άτομα με νοητική υστέρηση αλλά και γενικότερα στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται και εμπλέκονται σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Σε κάθε περίπτωση όπως παρατηρεί και ο Heward (2011) η οικοδόμηση αλλά και η διατήρηση διαπροσωπικών σχέσεων συνιστά μία από τις βασικότερες προκλήσεις με τις οποίες έρχονται αντιμέτωπα τα άτομα με νοητική αναπηρία. Το στοιχείο αυτό βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με το γεγονός ότι παρουσιάζουν φτωχές δεξιότητες

επικοινωνίας, σημαντικές δυσκολίες στην αναγνώριση της συναισθηματικής κατάστασης των άλλων ενώ σε αρκετές περιπτώσεις παρουσιάζουν ασυνήθιστες και ακατάλληλες συμπεριφορές κατά την αλληλεπίδραση τους με τον κοινωνικό περίγυρο, στοιχείο το οποίο μπορεί να τους οδηγήσει στην κοινωνική απομόνωση.

Συνεκτιμώντας τα παραπάνω να σημειωθεί ακόμα ότι μεταξύ των χαρακτηριστικών που διακρίνουν τα παιδιά με νοητική υστέρηση σε επίπεδο προσαρμοστικής συμπεριφοράς συγκαταλέγονται η υπερβολική και προκλητική συμπεριφορά. Υπάρχουν δηλαδή αυξημένες πιθανότητες να εμφανίσουν τα παιδιά από μικρή ηλικία προβλήματα συμπεριφοράς τα οποία συνδέονται με ακατάλληλες συμπεριφορές όπως είναι λόγου χάρη η επιθετικότητα ή ο αυτοτραυματισμός (Αλευριάδου, Γκιαούρη & Παυλίδου, 2016; Heward, 2011). Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να διευκρινιστεί ότι ως προκλητική συμπεριφορά ορίζεται κάθε συμπεριφορά η οποία παρουσιάζεται σε ένταση, συχνότητα ή διάρκεια που επηρεάζει τη λειτουργικότητα του ατόμου (Balboni, Rebecchini, Elisei & Tassé, 2020).

Οι προκλητικές συμπεριφορές μπορούν να διακριθούν σε δύο βασικές κατηγορίες εκ των οποίων η πρώτη περιλαμβάνει όλες εκείνες τις συμπεριφορές οι οποίες είναι προσανατολισμένες στο ίδιο το άτομο που τις εκδηλώνει (πχ απόσυρση, αυτοτραυματισμός). Η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει εκείνες τις συμπεριφορές που απευθύνονται στο περιβάλλον όπως είναι λόγου χάρη η επιθετικότητα και η παραβατικότητα (Αλευριάδου, Γκιαούρη & Παυλίδου, 2016). Σύμφωνα με τους Emerson, Kiernan, Alborz, Reeves, Mason, Swarbrick, Mason και Hatton (2001) το ποσοστό των σοβαρών προκλητικών συμπεριφορών υπολογίζεται γύρω στο 5 με 10% του πληθυσμού των ατόμων με νοητική υστέρηση ενώ υπολογίζεται ότι κυμαίνεται στο 10 με 15% όταν εμπεριέχονται και οι ηπιότερες μορφές προκλητικών συμπεριφορών.

Εκτός από την επιθετικότητα και τον αυτοτραυματισμό, στις προβληματικές συμπεριφορές συμπεριλαμβάνονται ακόμα οι στερεοτυπίες που μπορεί να επιδεικνύει το άτομο με νοητική υστέρηση (Αλευριάδου, Γκιαούρη & Παυλίδου, 2016; Balboni, Rebecchini, Elisei & Tassé, 2020). Οι πιο συχνές μορφές στερεοτυπικής συμπεριφοράς είναι οι επαναλαμβανόμενες κινήσεις του σώματος αλλά υπάρχουν και πιο πολύπλοκες διαδικασίες όπως είναι τα περιορισμένα και επαναλαμβανόμενα ενδιαφέροντα, η εμμονή στην ομοιότητα, η ενασχόληση με τμήματα αντικειμένων, το μονότονο παιχνίδι καθώς και η ανελαστική προσκόλληση σε ρουτίνες και τελετουργίες. Η κύρια υπόθεση που ερμηνεύει την εμφάνιση στερεοτυπικών συμπεριφορών είναι αυτή της

αυτοδιέγερσης. Η στερεοτυπική δηλαδή συμπεριφορά λειτουργεί για το άτομο ως αντιστάθμισμα στην απουσία κάποιου άλλου διεγερτικού παράγοντα από το εξωτερικό περιβάλλον. Ωστόσο, η συχνότητα εμφάνισης στερεοτυπικών συμπεριφορών είναι πολύ μεγαλύτερη στα άτομα με αυτισμό συγκριτικά με τα άτομα με νοητική αναπηρία που δεν εμφανίζουν αυτιστική διαταραχή (Αλευριάδου, Γκιαούρη & Παυλίδου, 2016).

Οι De Winter, Jansen και Evenhuis (2011) επισημαίνουν ότι η παρουσία προκλητικών συμπεριφορών μπορεί να συνδέεται με τη συνύπαρξη της διαταραχής της νοητικής υστέρησης με άλλες διαταραχές ενώ όταν δεν τίθεται ζήτημα συννοσηρότητας οι Medeiros, Rojahn, Moore και van Ingen (2014) αναφέρουν ότι η επίδειξη τέτοιου είδους συμπεριφορών μπορεί να εξυπηρετεί άλλες λειτουργίες όπως για παράδειγμα το να προσελκύσουν την προσοχή των άλλων, να επικοινωνήσουν τα συναισθήματά τους και τις ανάγκες τους, να εκφράσουν τη δυσφορία τους ή να αποφύγουν δραστηριότητες (πχ ακαδημαϊκού χαρακτήρα). Αντίστοιχα, και οι Αλευριάδου, Γκιαούρη και Παυλίδου (2016) σημειώνουν ότι οι προκλητικές συμπεριφορές μπορεί να έχουν στόχο να αποκτήσει το παιδί με νοητική υστέρηση ένα επιθυμητό αντικείμενο ή να αποβλέπουν στο να προσελκύσει την προσοχή των εκπαιδευτών ή το να αποφύγει την εμπλοκή με κάποιο έργο.

Επίσης, οι προκλητικές συμπεριφορές μπορεί να αποβλέπουν στην αυτό-διέγερση ή να υποκρύπτουν βιολογικούς λόγους, να αποτελούν αντίδραση σε μία αλλαγή στο περιβάλλον ή στη ρουτίνα της καθημερινότητας ή μπορεί ακόμα να εκφράζουν ανάγκες για επικοινωνία και επαφή. Άλλοι παράγοντες οι οποίοι διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην επίδειξη προκλητικών συμπεριφορών είναι οι μειωμένες ικανότητες προσαρμογής και κοινωνικοποίησης, το οικογενειακό περιβάλλον, τα αυξημένα επίπεδα άγχους, η ύπαρξη αναπτυξιακής διαταραχής στο φάσμα του αυτισμού, τα αρνητικά βιώματα και το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, τα γλωσσικά προβλήματα εκφραστικού και προσληπτικού τύπου όπως επίσης, η συννοσηρότητα με άλλες ψυχιατρικές διαταραχές (Αλευριάδου, Γκιαούρη & Παυλίδου, 2016).

Εν κατακλείδι, λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν τα άτομα με νοητική υστέρηση στον τομέα της προσαρμοστικής συμπεριφοράς διαπιστώνεται ότι εντοπίζονται σημαντικά ελλείμματα τα οποία βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με το γεγονός ότι, εν αντιθέσει με τα παιδιά χωρίς αναπηρία τα οποία αποκτούν τις απαραίτητες κοινωνικές δεξιότητες μέσα από τη συμπτωματική μάθηση και την ωρίμανση, τα παιδιά με νοητική υστέρηση λόγω των σημαντικών γνωστικών,

γλωσσικών και συμπεριφορικών δυσκολιών, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην απόκτηση των κοινωνικών δεξιοτήτων. Αυτό συνακόλουθα έχει ως αποτέλεσμα δυσκολίες στην κοινωνική ενσωμάτωση και την κοινωνική αυτονομία (Πολυχρονοπούλου, 2012).

5.3 Νοητική υστέρηση και συννοσηρότητα

Στο επίκεντρο της υποενότητας αυτής τίθεται το ζήτημα της ποιότητας της νοητικής υστέρησης με άλλες διαταραχές. Με βάση τα στοιχεία τα οποία επισημαίνονται στον DSM-5 καθίσταται εμφανές ότι τα όρια μεταξύ των διαφορετικών κατηγοριών των διαταραχών κατά τη διάρκεια της ζωής του ατόμου είναι ιδιαίτερα ρευστά. Επίσης είναι σημαντικό να παρατηρηθεί ότι στη σημερινή εποχή, σε αντίθεση με το παρελθόν, αναγνωρίζεται ότι ένα σημαντικό μέρος των συμπτωμάτων δεν αποδίδονται μόνο σε μία διαταραχή. Αυτό συνεπάγεται ότι υπάρχουν συμπτώματα τα οποία εμφανίζονται με διαφορετικά επίπεδα σοβαρότητας σε διαφορετικές διαταραχές οι οποίες μπορεί να συνυπάρχουν (Munir, 2016).

Στη βάση των παραπάνω διαπιστώνεται ότι η συννοσηρότητα ως όρος χρησιμοποιείται για να υποδηλώσει την ανεξάρτητη συνύπαρξη δύο ή περισσότερων διαταραχών (Munir, 2016). Όσον αφορά στην περίπτωση της νοητικής υστέρησης, η σημασία και η αναγκαιότητα εντοπισμού της συννοσηρότητας με άλλες διαταραχές έγκειται στο γεγονός ότι η συννοσηρότητα προτάσσει την ανάγκη να διαφοροποιηθεί ο τρόπος με τον οποίο υποστηρίζεται το άτομο. Με άλλα λόγια, η συνύπαρξη της νοητικής υστέρησης με άλλες διαταραχές απαιτεί διαφορετικού τύπου παρεμβάσεις προκειμένου να αμβλυνθούν στο μέγιστο δυνατό βαθμό τα ελλείμματα και οι δυσκολίες που προκύπτουν λόγω της συννοσηρότητας και οι οποίες λειτουργούν επιβαρυντικά για την λειτουργικότητά του στην καθημερινή ζωή λόγω (Cooper, McLean, Guthrie, McConnachie, Mercer, Sullivan & Morrison, 2015).

Μία άλλη παράμετρος που είναι σημαντικό να συνεκτιμηθεί για τις περιπτώσεις ατόμων με νοητική στέρωση είναι το γεγονός ότι οι περιπτώσεις συννοσηρότητας σύμφωνα με τους Kozlowski, Matson, Sipes, Hattier και Bamburg (2011) υπολογίζεται ότι κυμαίνονται ανάμεσα στο 4%- 40%. Αντίστοιχα τόσο ο Lakhan (2013) όσο και ο Μαϊάνο και οι συνεργάτες του (2018) εκτιμούν ότι η συνύπαρξη με άλλες διαταραχές κυμαίνεται μεταξύ του 30 και του 50% τονίζοντας παράλληλα, ότι αυτό καθορίζεται και από το επίπεδο νοητικής υστέρησης. Διαπιστώνεται δηλαδή, ότι η πιθανότητα συννοσηρότητας είναι ιδιαίτερα αυξημένη στις περιπτώσεις των ατόμων που έχουν

διαγνωστεί με νοητική υστέρηση καθώς όπως σημειώνει ο Xenitidis και οι συνεργάτες του (2010), γεγονός που υποδεικνύει ότι η συννοσηρότητα συνιστά τη νόρμα και λιγότερο την εξαίρεση.

Ένα σημαντικό ποσοστό ατόμων με νοητική υστέρηση παρουσιάζει προκλητικές συμπεριφορές όπως είναι λόγου χάρι η αυτοτραυματική συμπεριφορά και η επιθετικότητα, γεγονός που αυξάνει την πιθανότητα συνύπαρξης της νοητικής υστέρησης με κάποια ψυχοπαθολογικές φύσεως διαταραχή (Smith & Matson, 2010). Οι πιο κοινές ψυχοπαθολογικές διαταραχές με τις οποίες συνυπάρχει η νοητική υστέρηση είναι η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής/ υπερκινητικότητα, η κατάθλιψη και οι διαταραχές άγχους, η σχιζοφρένεια, ο αυτισμός (Στασινός, 2020). Ο Lakhan (2013) αναφέρει συμπληρωματικά ότι η νοητική υστέρηση σε κάποιες περιπτώσεις συνυπάρχει με την εγκεφαλική παράλυση, την επιληψία αλλά και με τις συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές.

Σε άτομα με ήπια νοητική υστέρηση ψυχικές διαταραχές όπως το άγχος, η κατάθλιψη και η κοινωνική συμπεριφορά εμφανίζονται με μεγαλύτερη συχνότητα ενώ οι σοβαρές ψυχικές διαταραχές όπως είναι η ψύχωση και το φάσμα αυτισμού εντοπίζονται πιο συχνά σε άτομα με σοβαρή ή βαριά νοητική υστέρηση (Στασινός, 2020). Σε κάθε περίπτωση κατά τους McCarthy και Barbot (2016) η πιθανότητα εμφάνισης κάποιας ψύχωσης σε άτομο που έχει διαγνωστεί με νοητική υστέρηση είναι τρεις φορές μεγαλύτερο σε σχέση με τα άτομα που παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα γνωστικής λειτουργικότητας. Η παρατήρηση αυτή ισχύει και για την μείζονα καταθλιπτική διαταραχή.

Ωστόσο, το εγχείρημα εντοπισμού της συννοσηρότητας είναι ιδιαίτερα δύσκολο στοιχείο το οποίο βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με το φαινόμενο της διαγνωστικής επισκίασης (diagnostic overshadowing). Το φαινόμενο αυτό συνδέεται με την υποδιάγνωση των συννοσηρών συνθηκών εξαιτίας του γεγονότος ότι τα συμπεριφορικά και τα συναισθηματικής φύσεως προβλήματα που παρουσιάζει το άτομο με νοητική υστέρηση αποδίδονται κατά βάση στην φύση της διαταραχής με αποτέλεσμα να μην δίνεται η απαιτούμενη προσοχή στην πιθανότητα να συνυπάρχει η διαταραχή αυτή με κάποια άλλη (Hendriksen, Peijnenborgh, Aldenkamp & Vles, 2015).

Το φαινόμενο της διαγνωστικής επισκίασης είναι ακόμα πιο έκδηλο στις περιπτώσεις των ατόμων με χαμηλό νοητικό δυναμικό και εκτεταμένα γνωστικά ελλείμματα, καθώς το άτομο δυσκολεύεται να περιγράψει πτυχές της καθημερινότητας

του δίνοντας τη δυνατότητα στους ειδικούς επιστήμονες να αναγνωρίσουν με ακρίβεια την ψυχική διαταραχή. Εφόσον δηλαδή, το άτομο δεν είναι σε θέση να επικοινωνήσει μέσα από τον λόγο τα συναισθήματα του και τον τρόπο με τον οποίο βιώνει την καθημερινότητά του παρατηρούνται δυσκολίες στην διάγνωση συννοσηρών διαταραχών(Cervantes & Matson, 2015)

Εν κατακλείδι, διαπιστώνεται ότι υπάρχει η τάση να ακολουθείται μία μονομερής και μονοδιάστατη προσέγγιση των ελλειμμάτων που παρατηρούνται στις περιπτώσεις των ατόμων με νοητική στέρηση καθώς δεν εξετάζονται συνολικά και στην αλληλεπίδραση τους οι παράγοντες εκείνοι που καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί το άτομο. Με άλλα λόγια, συμπτώματα όπως αυτά της κατάθλιψης του άγχους και των διαταραχών συμπεριφοράς και συναισθήματος αποδίδονται στη νοητική υστέρηση και δεν γίνεται η απαραίτητη ψυχιατρική αξιολόγηση (Griffin, Burke & Hodapp, 2012). Συνεπώς, αυξάνεται ακόμα περισσότερο ο κίνδυνος να οξυνθούν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει το άτομο με συνακόλουθο αποτέλεσμα να επιβαρυνθεί ακόμα περισσότερο η καθημερινή του λειτουργικότητα αλλά και η μάθηση σύμφωνα με την Lambros και τους συνεργάτες της (2015).

5.4 Η επίδραση της νοητικής υστέρησης στη ψυχολογία: ο αντίκτυπος του κοινωνικού στίγματος στην αυτοεικόνα του ατόμου με νοητική υστέρηση

Στο πλαίσιο της υποενότητας αυτής εξετάζονται ζητήματα που σχετίζονται με το πως η νοητική υστέρηση ως διαταραχή επηρεάζει την ψυχολογία του ατόμου. Σε αυτή την κατεύθυνση ιδιαίτερη αναφορά αξίζει να γίνει στο ζήτημα του κοινωνικού στίγματος και το πόσο αυτό επιδρά στις γενικότερα στα άτομα με αναπηρία. Είναι σημαντικό να διευκρινιστεί ότι το κοινωνικό στίγμα αποτυπώνει τις κυρίαρχες αντιλήψεις αλλά και τάσεις της κοινωνίας ως προς τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται και ερμηνεύει την αναπηρία και γενικότερα τη διαφορετικότητα. Η έννοια του κοινωνικού στίγματος συνιστά μία κοινωνική κατασκευή η οποία βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την κουλτούρα της εκάστοτε κοινωνίας (Ditchman, Werner, Kosylak, Jones & Corrigan, 2013).

Συνακόλουθα μία κοινωνία η οποία κυριαρχείται από στερεοτυπικές αντιλήψεις και προκαταλήψεις απέναντι στην αναπηρία, συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας υποβαθμισμένης εικόνας για την ταυτότητα των ατόμων με νοητική υστέρηση. Οι

στερεοτυπικές αυτές αντιλήψεις βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με το γεγονός ότι το άτομο αντιμετωπίζει δυσκολίες στο να ανταποκριθεί με τρόπο αποτελεσματικό στους κοινωνικούς ρόλους και κατ' επέκταση, να συμβαδίσει με τις κοινωνικές νόρμες και συμβάσεις. Αυτό κατά συνέπεια, έχει ως αποτέλεσμα η κοινωνία να παρέχει περιορισμένες ευκαιρίες κοινωνικής συμμετοχής στα άτομα με νοητική υστέρηση θέτοντας τα στο περιθώριο (Ouellette-Kuntz, Burge, Brown, & Arsenault, 2010; Kittelsaa, 2013).

Στη βάση των παραπάνω ένα καίριο ερώτημα που εγείρεται σχετίζεται με το πώς τελικά το κοινωνικό στίγμα επηρεάζει την ανάπτυξη και την εξέλιξη του ατόμου με νοητική υστέρηση αλλά και το ποιος είναι ο αντίκτυπος του κοινωνικού στίγματος στην ψυχολογία του ατόμου. Για να μπορέσει να δοθεί απάντηση στο ερώτημα αυτό είναι σημαντικό να ληφθεί υπόψη ο τρόπος με τον οποίο ένα άτομο εσωτερικοποιεί το στίγμα (McVittie, Goodall & McKinlay, 2008). Αναλυτικότερα όπως προκύπτει μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας η διαδικασία εσωτερικοποίησης του στίγματος συνυφαίνεται με το πως το άτομο διαμορφώνει την αυτοεικόνα του αλλά και το κατά πόσο η εικόνα που διαμορφώνει για τον εαυτό του εναρμονίζεται με την εικόνα που έχουν διαμορφώσει οι άλλοι (Dorenko, Roberts & Bishops, 2015). Σε έρευνα που διενήργησαν οι Livingston και Boyd (2010) ο αρνητικός αντίκτυπος είναι εμφανής στα χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης γεγονός που υποδεικνύει ότι το άτομο έχει την τάση να εσωτερικοποιεί το στίγμα.

Όταν σε μία κοινωνία κυριαρχεί η άποψη ότι το άτομο με νοητική υστέρηση είναι ανίκανο να αποτελέσει ισότιμο και ενεργό μέλος της κοινωνίας τότε επηρεάζεται η συμπεριφορά και ο τρόπος με τον οποίο το άτομο λειτουργεί καθώς εσωτερικεύει μία υποτιμημένη εικόνα για τον εαυτό του η οποία διακρίνεται από χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης. Επιπρόσθετα, οι περιορισμένες ευκαιρίες ένταξης στην αγορά εργασίας έχουν αρνητικό αντίκτυπο στην ποιότητα ζωής των ατόμων με νοητική υστέρηση (McVittie, Goodall & McKinlay, 2008; Ditchman, Werner, Kosylak, Jones & Corrigan, 2013).

Οι στερεοτυπικές και αρνητικές αντιλήψεις και στάσεις της κοινωνίας ενισχύονται ακόμα περισσότερο, όταν δεν υπάρχει κατάλληλη ενημέρωση και ευαισθητοποίηση με αποτέλεσμα να ορθώνονται όλο και περισσότερα κοινωνικά εμπόδια που οδηγούν το άτομο με νοητική υστέρηση στην απομόνωση και την παραίτηση επηρεάζοντας γενικότερα την εξέλιξη του ατόμου. Δεν θα πρέπει να παραληφθεί ακόμα ότι οι κοινωνικοί φραγμοί συνδέονται, όπως παρατηρούν οι Ali,

Hasiotis, Strydom και King (2012), και με την εμφάνιση ψυχιατρικών συμπτωμάτων και διαταραχών με καταλυτικό αντίκτυπο στην ποιότητα ζωής και στην ευημερία του ατόμου. Αντίστοιχα και οι Livingston και Boyd (2010) αναφέρουν την επιδείνωση των ψυχιατρικών συμπτωμάτων εξαιτίας της εσωτερικοποίησης του κοινωνικού στίγματος.

Τα παραπάνω στοιχεία βρίσκονται σε συμφωνία με τα όσα επισημαίνουν οι Kumar, Singh & Akhtar (2009) σύμφωνα με τους οποίους ο βαθμός κοινωνικής αποδοχής των ατόμων με νοητική υστέρηση καθορίζει την επιδείνωση ή την άμβλυνση των δυσκολιών σε επίπεδο λειτουργικότητας στοιχείο το οποίο βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με το γεγονός ότι ερευνητικά δεδομένα (Simplican, Leader, Kosciulek & Leahy, 2015; Milner & Kelly, 2009) επιβεβαιώνουν τα υψηλά ποσοστά κοινωνικής απομόνωσης. Εν κατακλείδι, από τα παραπάνω προκύπτει ότι το κοινωνικό περιβάλλον επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίον εκδηλώνεται στην εκάστοτε περίπτωση η διαταραχή της νοητικής υστέρησης όσον αφορά τα ζητήματα λειτουργικότητας και προσαρμοστικής συμπεριφοράς. Συνεπώς, η ψυχολογία του ατόμου επηρεάζεται λόγω διαμόρφωσης μιας αρνητικής εικόνας για τον εαυτό του.

Κεφάλαιο 6: Λογοθεραπευτικές και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις

6.1 Λογοθεραπευτικές παρεμβάσεις

Τα άτομα με νοητική αναπηρία παρουσιάζουν δυσκολίες και ελλείμματα στον τομέα της γλωσσικής ανάπτυξης, στοιχείο το οποίο έχει αντίκτυπο στην επικοινωνία και την αλληλεπίδραση με το κοινωνικό περιβάλλον. Ένα σημαντικό μέρος των σχεδιαζόμενων παρεμβάσεων μέχρι την εφηβεία εστιάζει στη βελτίωση των εκφραστικών και προληπτικών γλωσσικών δεξιοτήτων αναγνωρίζοντας ότι ο σχεδιασμός παρεμβάσεων από μικρή ηλικία είναι καθοριστικής σημασίας για την άμβλυνση των δυσκολιών στη γλωσσική ανάπτυξη καθώς αν δεν αντιμετωπιστούν έγκαιρα και μεθοδευμένα οι δυσκολίες αυτές συνεχίζουν να αποτελούν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου ένα σημαντικό πρόβλημα (Terband, Coppens-Hofman, Reffeltrath & Maassen, 2017). Σύμφωνα με τους Coppens-Hofman, Maassen, van Schroyensteen Lantman-de Valk & Snik (2012) υπάρχουν ερευνητικές ενδείξεις ότι η λογοθεραπεία μπορεί να επιφέρει σημαντικές βελτιώσεις στη λεκτική επικοινωνία και να μειώσει σημαντικά τη σοβαρότητα των προβλημάτων ομιλίας.

Ο θετικός αντίκτυπος των λογοθεραπευτικών παρεμβάσεων αναδύεται και μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνας που πραγματοποίησαν ο Terband και οι συνεργάτες του (2017) σε ενήλικες με νοητική αναπηρία, από τα αποτελέσματα της οποίας διαφάνηκε ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα έκαναν μετά τη θεραπεία λιγότερα λάθη στην ομιλία ενώ διαφάνηκε ακόμα ότι βελτιώθηκε σημαντικά η ποιότητα της ομιλίας η οποία κατέστη πιο κατανοητή. Πέραν τούτου, ο θετικός αντίκτυπος της λογοθεραπείας διαφάνηκε και στο προσληπτικό λεξιλόγιο καθώς οι συμμετέχοντες βελτίωσαν σημαντικά το επίπεδο αναγνώρισης και κατανόησης των λέξεων. Δεν θα πρέπει να παραληφθεί ότι από τη συγκεκριμένη έρευνα κατέστη εμφανές ότι οι λογοθεραπευτικές παρεμβάσεις είναι εξίσου αποτελεσματικές και στις περιπτώσεις ενηλίκων ατόμων με ήπια και μέτρια νοητική υστέρηση υπογραμμίζοντας ότι μέσω των παρεμβάσεων αυτών μπορεί να βελτιωθεί η ομιλία και οι γλωσσικές δεξιότητες (Terband, Coppens-Hofman, Reffeltrath & Maassen, 2017).

Από τα παραπάνω καθίσταται εμφανής η σημασία σχεδιασμού και υλοποίησης λογοθεραπευτικών παρεμβάσεων για τα άτομα με νοητική υστέρηση προκειμένου να βελτιωθεί ο λόγος αλλά και εν γένει οι επικοινωνιακές τους δεξιότητες (Terband, Coppens-Hofman, Reffeltrath & Maassen, 2017), δεδομένου ότι οι μαθητές με αναπτυξιακές δυσκολίες όπως είναι για παράδειγμα ο αυτισμός, η νοητική υστέρηση αλλά και ο συνδυασμός αυτών με σωματικές και αισθητηριακές διαταραχές εντείνει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει το άτομο στις δεξιότητες λόγου και γλώσσας. Σε σοβαρές περιπτώσεις η επικοινωνία μπορεί να βασίζεται σε προγλωσσικές συμπεριφορές ενώ τα ερευνητικά δεδομένα αναφέρουν ότι περιστασιακά οι μαθητές με σοβαρές αναπτυξιακές δυσκολίες, λόγω των γλωσσικών ελλειμμάτων δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν τις επιθυμίες και τις ανάγκες τους. Συνεπώς, καταφεύγουν σε προκλητικές συμπεριφορές (Lancioni, O'Reilly, Cuno, Singh, Sigafos & Didden, 2007).

Με βάση τα στοιχεία που παραθέτουν στο άρθρο τους ο Lancioni και οι συνεργάτες (2007), οι επαυξητικές και εναλλακτικές επικοινωνιακές στρατηγικές μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να προχωρήσουν πέρα από το προγλωσσικό επίπεδο. Η χρήση εικονογραφημένου υλικού μπορεί να συμβάλει με καταλυτικό τρόπο σε αυτή την κατεύθυνση. Το επικοινωνιακό σύστημα PECS που στηρίζεται στην ανταλλαγή εικόνων είναι ιδιαίτερα διαδεδομένο στις περιπτώσεις παιδιών με αναπτυξιακές αναπηρίες όπως είναι για παράδειγμα οι περιπτώσεις παιδιών με αυτισμό αλλά και οι περιπτώσεις παιδιών όπου συνυπάρχει η νοητική υστέρηση με τον

αυτισμό(Lancioni, O'Reilly, Cuno, Singh, Sigafos & Didden, 2007). Βασικό χαρακτηριστικό του συστήματος αυτού επικοινωνίας είναι το γεγονός ότι αξιοποιούνται γραφικά και οπτικά σύμβολα προκειμένου το άτομο να επικοινωνήσει με τον κοινωνικό περίγυρο (Συριοπούλου-Δελλή, 2016).

Ένα άλλο σύστημα επικοινωνίας που χρησιμοποιείται από τους λογοθεραπευτές για τις περιπτώσεις παιδιών με νοητική υστέρηση είναι η περίπτωση του Makaton, ένα γλωσσικό πρόγραμμα που χρησιμοποιεί σημάδια και σύμβολα που βοηθούν το άτομο να επικοινωνήσει (Iacono, 2019).Πρόκειται για μία από τις πιο επιδραστικές προσεγγίσεις για παιδιά με μειωμένη επικοινωνία που τα βοηθάει είναι εκφράσουν τις επιθυμίες και τις ανάγκες τους. Το σύστημα αυτό περιλαμβάνει μία λίστα απλών λέξεων- κλειδιών, το οποίο δεν έχει συντάξει μορφολογία και φωνολογία. Στην πραγματικότητα, οι λέξεις συνοδεύονται από τυπική γραμματική σειρά της προφορικής γλώσσας (Bednarski, 2016). Ένα από τα βασικότερα πλεονεκτήματα που διακρίνει το πρόγραμμα αυτών είναι το υψηλό επίπεδο ευελιξίας, διότι παρέχει τη δυνατότητα εξατομικευμένου σχεδιασμού στη βάση των αναγκών και των χαρακτηριστικών της εκάστοτε περίπτωσης (Συριοπούλου-Δελλή, 2016).

Συνεκτιμώντας τα όσα επισημάνθηκαν παραπάνω στις παραδοσιακές μεθόδους λογοθεραπείας, εκτός από τα συστήματα επικοινωνίας μέσω ανταλλαγής εικόνων συγκαταλέγονται οι κάρτες, η χρήση αντικειμένων και η αισθητηριακή ολοκλήρωση. Ανάλογα με τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες του εκάστοτε πεδίου μπορούν να σχεδιαστούν είτε ομαδικές είτε ατομικές παρεμβάσεις. Οι ομαδικές παρεμβάσεις αφενός αφορούν σε προγράμματα τα οποία σχεδιάζονται από τον λογοθεραπευτή με σκοπό να γενικεύσουν οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα επικοινωνιακές δεξιότητες και να ενισχυθεί η κοινωνικοποίηση των παιδιών. Οι ατομικές παρεμβάσεις από την άλλη μεριά, παρέχουν την ευκαιρία με στοχευμένο τρόπο να επιτευχθεί η εδραίωση δομικών πλευρών της γλώσσας όπως είναι για παράδειγμα η φωνολογία (Anderson & Shames, 2013).

Ιδιαίτερα σημαντική κατά την υλοποίηση μιας λογοθεραπευτικής παρέμβασης είναι και η χρήση των νέων τεχνολογιών. Για παράδειγμα, οι οθόνες tablet μπορούν να βοηθήσουν στην ανάπτυξη της επικοινωνίας ενώ δεν θα πρέπει να παραλειφθεί ότι υπάρχουν εφαρμογές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την ανάπτυξη του λόγου και της ομιλίας, για τη βελτίωση του λεξιλογίου όπως επίσης υπάρχουν εφαρμογές που στοχεύουν στην ενίσχυση της οπτικής αντίληψης και της οπτικοακουστικής μνήμης (Zajc, Istenič Starčič, Lebeničnik & Gačnik, 2018).

6.2 Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις

Στη σημερινή εποχή προτάσσεται όλο και πιο επιτακτικά το ζήτημα της συμπερίληψης των μαθητών με νοητική αναπηρία στις τάξεις του γενικού σχολείου. Ωστόσο, παρατηρείται ότι μία σημαντική μερίδα των μαθητών με νοητικές αναπηρίες δεν παρακολουθούν το πρόγραμμα της γενικής εκπαίδευσης καθώς όπως επισημαίνουν οι Smith και Tyler (2019) το ποσοστό αυτό ανέρχεται περίπου στο 16% των μαθητών ενώ υπάρχει μία σταδιακή μείωση του ποσοστού αυτού κατά τη μετάβαση από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Εντούτοις, τα δεδομένα ερευνών συνηγορούν στο γεγονός ότι είναι εφικτή η αποτελεσματική υποστήριξη των μαθητών με νοητική υστέρηση στο γενικό σχολείο με την προϋπόθεση να πραγματοποιηθούν προσαρμογές στον τρόπο με τον οποίο σχεδιάζεται και υλοποιείται η διδακτική πράξη (Smith & Tyler, 2019).

Οι τροποποιήσεις αυτές είναι σημαντικό να αφορούν το αναλυτικό πρόγραμμα και συνακόλουθα την επιλογή στόχων για την κατάκτηση λειτουργικών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων. Αυτό πρακτικά συνεπάγεται ότι ο εκπαιδευτικός καλείται να αξιολογήσει προσεκτικά τις ανάγκες του κάθε μαθητή προκειμένου να εντοπίσει τις δεξιότητες εκείνες που χρειάζεται να διδαχτεί προκειμένου να μεγιστοποιηθεί η ανεξαρτησία του παιδιού η αυτό καθοδήγηση και εν γένει η ποιότητα ζωής του όχι μόνο εντός του σχολικού περιβάλλοντος αλλά και εν γένει στο σπίτι και την κοινότητα (Heward, 2011)

Απαιτούνται συνακόλουθα αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο διδάσκεται το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων καθώς επίσης απαιτούνται τροποποιήσεις στις αξιοποιούμενες τις διδακτικές μεθόδους και τεχνικές προκειμένου αυτές να εναρμονίζονται με τις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά των μαθητών παρέχοντας τους ευκαιρίες ενεργούς εμπλοκής στη μαθησιακή διεργασία (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Όπως τονίζει ο Στρογγυλός (2011) είναι σημαντικό να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στον τρόπο με τον οποίο συντελείται από τον εκπαιδευτικό της τάξης η οργάνωση του χώρου και εν γένει του μαθησιακού περιβάλλοντος λαμβάνοντας υπόψη όχι μόνο τις γνωστικές ανάγκες των μαθητών με νοητική υστέρηση αλλά είναι σημαντικό να συνεκτιμώνται οι επικοινωνιακές και συμπεριφορικές τους ανάγκες (Στρογγυλός, 2011).

Σε γενικές γραμμές η οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος θα πρέπει να προάγει την ενεργό μάθηση και να παρέχει επιλογές και ερεθίσματα που επιτρέπουν

στα παιδιά με νοητική υστέρηση να επιτύχουν τους επιδιωκόμενους διδακτικούς στόχους. Σε πρακτικό επίπεδο η δόμηση του χώρου με αξιοποίηση στοιχείων από το πρόγραμμα TEACCH μπορεί να διασφαλίσει τη διαμόρφωση ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος που βασίζεται στη χρήση οπτικών παρά λεκτικών μέσων. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα βασίζεται στις αρχές της δομημένης διδασκαλίας, γεγονός που συνεπάγεται ότι ο σχεδιασμός στηρίζεται σε οπτικές ενδείξεις και σε ρουτίνες οι οποίες παρέχουν στο μαθητή ένα ασφαλές και προβλέψιμο περιβάλλον (Στρογγυλός, 2011).

Η αξιοποίηση του προγράμματος “Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children” (TEACCH) ενδείκνυται ιδιαίτερα για τις περιπτώσεις μαθητών κατά τις οποίες η νοητική υστέρηση συνυπάρχει με τον αυτισμό διαμορφώνοντας μέσα στο χώρο της γενικής τάξης ένα μαθησιακό περιβάλλον που επιτρέπει στο παιδί να λειτουργήσει με τρόπο αποτελεσματικό, αξιοποιώντας τις ικανότητές του (Συριοπούλου-Δελλη, 2016). Συμπληρωματικά και συνδυαστικά με την αξιοποίηση των στοιχείων του προγράμματος TEACCH μπορούν να αξιοποιηθούν στοιχεία και από ένα άλλο πρόγραμμα, το High/ Scope που δίνει έμφαση στην ενεργητική μάθηση και στην επίλυση προβλήματος (Στρογγυλός, 2011).

Στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων μπορεί να αξιοποιηθεί ένας συνδυασμός διαφορετικών διδακτικών τεχνικών και μεθόδων που καθιστούν αποτελεσματική διδασκαλία παιδιών με νοητική υστέρηση. Σε αυτή την κατεύθυνση αναφορά αξίζει να γίνει στην τεχνική της ανάλυσης έργου κατά την εφαρμογή της οποίας μία δεξιότητα ή μία δραστηριότητα παρουσιάζεται από τον εκπαιδευτικό σε μικρά παρατηρήσιμα βήματα τα οποία το παιδί με νοητική υστέρηση καλείται να μιμηθεί (Στρογγυλός, 2011). Η σημασία και η αναγκαιότητα αξιοποίησης της συγκεκριμένης τεχνικής βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με το γεγονός ότι για τα παιδιά με νοητική υστέρηση ακόμα και η πιο απλή μορφή συμπεριφοράς μπορεί να εκλαμβάνεται ως ιδιαίτερα σύνθετη και πολύπλοκη, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να τη μάθουν. Για το λόγο αυτό θεωρείται αναγκαίο το να αναλυθεί η συγκεκριμένη συμπεριφορά σε μικρά βήματα τα οποία θα επιδιώξει το παιδί να κατακτήσει με τρόπο σταδιακό (Πολυχρονοπούλου, 2010).

Κατά την πρακτική εφαρμογή της τεχνικής της ανάλυσης έργου το σύνολο των βημάτων ή των σταδίων που απαρτίζουν μία συγκεκριμένη συμπεριφορά παρουσιάζεται κατά σειρά δυσκολίες και συνιστά τον τελικό στόχο ή το διδακτικό πρόγραμμα. Να αναφερθεί ακόμα ότι εκείνοι οι στόχοι τους οποίους το παιδί

δυσκολεύεται να κατακτήσει στο ζητούμενο χρονικό διάστημα αποτελούν τους μακροπρόθεσμους στόχους και αναλύονται με τη σειρά τους σε μία σειρά από βήματα τα οποία απαρτίζουν τους βραχυπρόθεσμους στόχους(Πολυχρονοπούλου, 2012). Η ανάλυση έργου συνδυάζεται συχνά με την άμεση διδασκαλία, μία τεχνική η οποία έχει ως βασικό χαρακτηριστικό της το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που ελέγχει τη διδασκαλία, παρουσιάζοντας με οργανωμένο τρόπο τη γνώση. Η αποτελεσματικότητά της τεχνικής της άμεσης διδασκαλίας έγκειται στο γεγονός ότι διακρίνεται από μία αυστηρά δομημένη μορφή ενώ συνδέεται στενά με την εξατομικευμένη διδασκαλία η οποία δεν είναι απαραίτητο να πραγματοποιείται εκτός της γενικής τάξης. Στις περιπτώσεις παιδιών με μέτρια και βαριά νοητική υστέρηση η άμεση διδασκαλία είναι σημαντικό να εμπλουτίζεται με εναλλακτικούς και επαυξημένους τρόπους επικοινωνίας (Στρογγυλός, 2011).

Συμπληρωματικά μία μικρή αναφορά αξίζει να γίνει και σε μία σειρά από άλλες μεθόδους εκπαίδευσης και διδακτικές τεχνικές όπως είναι για παράδειγμα η συστηματική διδασκαλία κατά την οποία ο μαθητής εκτελεί μία συστηματική ακολουθία προσπαθειών προκειμένου να οδηγηθεί στην ολοκλήρωση ενός έργου. Κατά την εφαρμογή της συγκεκριμένης τεχνικής ο μαθητής με νοητική υστέρηση λαμβάνει καθοδήγηση που λειτουργεί υποστηρικτικά στον μεταβίβαση συστηματικό τρόπο από την μία φάση ενός μαθησιακού έργου στην άλλη φάση. Επίσης, για τους μαθητές με νοητική υστέρηση ενδείκνυται και διδασκαλία των αλυσιδωτών αντιδράσεων(Σούλης, 2020).

Μέσα από τη συγκεκριμένη τεχνική ωθείται το άτομο να κατακτήσει μία σύνθετη δεξιότητα. Πρόκειται δηλαδή, για μία διδακτική τεχνική η οποία περιλαμβάνει την εκμάθηση μιας συγκεκριμένης σειράς από επιμέρους δραστηριότητες τις οποίες ο μαθητής καλείται να εκτελέσει με ακρίβεια και με βάση μία συγκεκριμένη χρονική ακολουθία για να μπορέσει τελικά να κατακτήσει τη σύνθετη δεξιότητα. Η βαθμιαία μείωση του ερεθίσματος βοήθειας αποτελεί μία άλλη χρήσιμη διδακτική τεχνική κατά την εφαρμογή της οποίας σταδιακά και όσο ο μαθητής με νοητική υστέρηση πλησιάζει στην κατάκτηση ενός στόχου περιορίζεται η βοήθεια που λαμβάνει από τον εκπαιδευτικό (Σούλης, 2020).

Στις παραπάνω τεχνικές να προστεθεί και η κατευθυντική διδασκαλία η οποία συνιστά μία εναλλακτική πρόταση στις αυστηρά δομημένες διδακτικές μεθόδους καθώς αξιοποιεί κάθε αυτενέργεια και πρωτοβουλία του μαθητή για μάθηση. Στην πρακτική εφαρμογή της η προσαρμογή της διδασκαλίας γίνεται με βάση τα

ενδιαφέροντα, τις δυνατότητες αλλά και τις προτιμήσεις του μαθητή προκειμένου να κατακτηθούν δεξιότητες και να γενικευτούν από το δομημένο πλαίσιο της τάξης στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον(Σούλης, 2020). Τέλος, μεταξύ των αποτελεσματικών διδακτικών τεχνικών συγκαταλέγεται η διδασκαλία με συνομήλικους. Με βάση τα στοιχεία ερευνών (Bohlander, Orlich & Varley, 2012) που έχουν πραγματοποιηθεί διαπιστώνεται ότι η συγκεκριμένη τεχνική ενδείκνυται ιδιαίτερα για την διδασκαλία και την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων στους μαθητές με νοητική υστέρηση όπως επίσης ενδείκνυται για τις περιπτώσεις συνύπαρξης της νοητικής υστέρησης με τον αυτισμό. Η εν λόγω τεχνική μπορεί να εφαρμοστεί συνδυαστικά με τη μοντελοποίηση μέσω βίντεο (video modeling). Κοινή συνισταμένη αποτελεί η επίδειξη και παρατήρηση κοινωνικά αποδεκτών προτύπων συμπεριφοράς, η μίμηση και η εξάσκηση γεγονός που έχει θετικό αντίκτυπο στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων (Sancho, Sidener, Reeve & Sidener, 2010)

Κεφάλαιο 7: Υποστήριξη των παιδιών με νοητική υστέρηση με και χωρίς συννοσηρότητα

7.1 Υποστήριξη των παιδιών με νοητική υστέρηση

Η βελτίωση της λειτουργικότητας των ατόμων με νοητική υστέρηση δεν μπορεί να εξεταστεί ανεξάρτητα από την ποιότητα της υποστήριξης που λαμβάνει. Το βασικό ζητούμενο είναι να εξοπλιστεί το άτομο από μικρή ηλικία με δεξιότητες οι οποίες θα διασφαλίσουν την αυτόνομη και ανεξάρτητη διαβίωση του αλλά και εν γένει την ποιότητα ζωής. Ιδιαίτερη προσοχή είναι σημαντικό να δοθεί στη διαδικασία μετάβασης στην ενήλικη ζωή καθώς πρόκειται για μία αναπτυξιακή περίοδο που απαιτεί από το άτομο να λειτουργήσει αυτόνομα και ανεξάρτητα (Floyd, Costigan & Piazza, 2009).

Η ομαλή και αποτελεσματική μετάβαση στην ενήλικη ζωή προϋποθέτει το να λάβει την κατάλληλη υποστήριξη προκειμένου να αναπτυχθούν και να καλλιεργηθούν οι δεξιότητες εκείνες που θα διασφαλίσουν την κοινωνική και επαγγελματική του ένταξη (Foley, Dyke, Girdler, Bourke, & Leonard, 2012). Σε αυτή τη διαδικασία θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι στις περιπτώσεις ατόμων με νοητική αναπηρία η μετάβαση συντελείται συγκριτικά πολύ πιο αργά σε σχέση με τα άτομα χωρίς αναπηρία ενώ σε αρκετές περιπτώσεις προσκρούει σε εμπόδια που σχετίζονται με τις ευκαιρίες πρόσβασης στην μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση, στην αγορά εργασίας όπως επίσης

συνυφαίνεται με δυσκολίες που άπτονται της κοινωνικής συμμετοχής και της συμμετοχής στην κοινότητα (Chen, Cohn & Orsmond, 2018).

Παράλληλα, είναι σημαντικό να συνεκτιμηθούν οι ανησυχίες που βιώνουν τα άτομα με νοητική αναπηρία προκειμένου να διαμορφωθούν προγράμματα τα οποία λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά των ατόμων αυτών. Όπως διαφαίνεται μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνας που πραγματοποίησαν οι Forte, Jahoda και Dagnan (2011) τα άτομα με νοητική αναπηρία διακατέχονται από ένα πλέγμα ανησυχιών για το κατά πόσο είναι ικανά να ανταποκριθούν στις κοινωνικές απαιτήσεις. Ο φόβος της αποτυχίας είναι ιδιαίτερα έκδηλος.

Για το λόγο αυτό αναγνωρίζεται ως καθοριστικής σημασίας, η συστηματική και μεθοδευμένη εμπλοκή των ατόμων με νοητική αναπηρία στο δραστηριότητες προετοιμασίας για τη μετάβαση στην ενήλικη ζωή οι οποίες μεταξύ άλλων θα πρέπει να περιλαμβάνουν πληροφόρηση και ενημέρωση για το τι συνεπάγεται η μετάβαση αυτή, καθώς και ευκαιρίες να αναλάβουν ευθύνες σε ποικίλες πτυχές της καθημερινότητας (Kirby, Feldman, Hoffman, Diener & Himle, 2020). Σε κάθε περίπτωση κοινή συνισταμένη των βιβλιογραφικών δεδομένων αποτελεί η αναγνώριση ότι η επιτυχής μετάβαση στην ενήλικη ζωή προϋποθέτει την ενδυνάμωση των δεξιοτήτων αυτόνομης διαβίωσης αλλά και των δεξιοτήτων αυτοπροσδιορισμού (Leonard, Foley, Pikora, Bourke, Wong, McPherson, Lenox & Downs, 2016).

Στο σημείο αυτό να διευκρινιστεί ότι οι δεξιότητες αυτονομίας όπως επισημαίνουν Δημητριάδου και Καρτασίδου (2010) βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με την αυτοπροσδιοριζόμενη συμπεριφορά. Αποτελούν επί της ουσίας τη βάση στην οποία στηρίζεται η διδασκαλία της αυτόνομης διαβίωσης. Υπό αυτό το πρίσμα οι βασικές δεξιότητες οι οποίες θεωρούνται αναγκαίες για την επιτυχή μετάβαση είναι οι δεξιότητες επίλυσης προβλήματος και θέσπιση στόχων. Εξίσου σημαντικό είναι να μπορούν τα άτομα με νοητική υστέρηση να σχεδιάζουν και να προβλέπουν το πρόγραμμά τους, να διαθέτουν δεξιότητες επικοινωνίας αλλά και την ικανότητα να ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους, θέτοντας προτεραιότητας σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες και τις πρωταρχικές ανάγκες (Δημητριάδου & Καρτασίδου, 2010).

Με αφορμή τα παραπάνω, καθοριστικής σημασίας αναγνωρίζεται η συμμετοχή του ατόμου σε προγράμματα παρέμβασης που θέτουν στο επίκεντρο την ενδυνάμωση δεξιοτήτων αυτοπροσδιορισμού. Τα προγράμματα αυτά έχουν ως βασικό χαρακτηριστικό τους το γεγονός ότι θέτουν στο επίκεντρο κάποια βασικά

χαρακτηριστικά στοιχεία που συνδέονται με την έννοια του αυτοπροσδιορισμού. Σύμφωνα με τους Καρτασίδου και Αγαλιώτη (2009, σ.666) τα στοιχεία αυτά είναι τα ακόλουθα:

- η δυνατότητα επιλογών
- η λήψη αποφάσεων
- η επίλυση προβλήματος
- ο καθορισμός και η επίτευξη στόχων
- η αυτοπαρατήρηση, η αυτοαξιολόγηση και η αυτοενίσχυση
- το εσωτερικό σημείο ελέγχου
- τα θετικά γνωρίσματα αποτελεσματικότητας και αναμενόμενης έκβασης
- η αυτοαντίληψη
- η αυτογνωσία

Με βάση τα στοιχεία που προκύπτουν από την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας διαπιστώνεται ότι έχουν σχεδιαστεί εκπαιδευτικά προγράμματα που αποβλέπουν στην ενδυνάμωση των δεξιοτήτων αυτοπροσδιορισμού. Ενδεικτικά κάποια από αυτά τα προγράμματα παρατίθενται σε άρθρο της Καρτασίδου (2007). Ένα πρώτο πρόγραμμα αυτοπροσδιορισμού είναι το “Self determined learning model instruction”, βασικό χαρακτηριστικό του οποίου είναι ότι διακρίνεται από τρεις φάσεις που περιλαμβάνουν τα ακόλουθα: 1) βάλε στόχο, 2) ανέλαβε δράση και 3) προσάρμοσε το στόχο/ σχέδιο.

Ένα άλλο αντίστοιχο πρόγραμμα είναι το “Steps to Self-determination Curriculum” των Hoffman & Field που περιλαμβάνει 16 ενότητες οι οποίες αποβλέπουν στη δημιουργία δυνατοτήτων επιλογών και στόχων, στο σχεδιασμό βημάτων και δραστηριοτήτων, στην ανάληψη πρωτοβουλιών και την άρση εμποδίων, στην υποστήριξη από φίλους, στην κατηγορηματική επικοινωνία και την διαπραγμάτευση, όπως επίσης στην επίλυση συγκρούσεων και το σχεδιασμό της μελλοντικής πορείας. Τέλος, σε ανάλογη κατεύθυνση κινείται και το πρόγραμμα των Haelewyck, Bara, Lachapelle (2005, οπ. αναφ. στο Καρτασίδου, 2007) που θέτει στο επίκεντρο 5 βασικά θέματα: 1) γνώρισε τον εαυτό σου, 2) εκτίμησε τον εαυτό σου, 3) σχεδίασε, 4) ανέλαβε δράση και 5) βίωσε τα αποτελέσματα και μάθε.

Πέρα των παραπάνω μία μικρή αναφορά αξίζει να γίνει και σε στρατηγικές διδασκαλίας που μπορούν να αξιοποιηθούν σε μία προσπάθεια να καλλιεργήσει και να ενδυναμώσει το άτομο με νοητική υστέρηση τις δεξιότητες αυτοπροσδιορισμού. Σε αυτή την κατεύθυνση να παρατηρηθεί ότι καθοριστικής σημασίας είναι η αξιοποίηση

στρατηγικών θα κατευθύνονται προς το ίδιο το άτομο και οι οποίες αποβλέπουν στο να προάγουν την ικανότητα αυτορρύθμισης και αυτοδιαχείρισης. Τέτοιου είδους στρατηγικές είναι λόγω χάρη η στρατηγική της αυτοκαταγραφής και της κατευθυνόμενης από το μαθητή στοχοθέτησης. Μία άλλη κομβικής σημασίας στρατηγική είναι αυτή της αυτοπαρακολούθησης που επιτρέπει στο παιδί με νοητική υστέρηση να παρατηρήσει τον εαυτό του και τις ενέργειές του την αξιολόγηση το κατά πόσο κατάφερε να αποδώσει την επιθυμητή και από επιδιωκόμενη συμπεριφορά, εξετάζοντας τον βαθμό ικανοποίησης των κριτηρίων που είχαν τεθεί (Καρτασίδου, Αγαλιώτης, Δημητριάδου & Φέτση, 2009).

Στις στρατηγικές συμπεριλαμβάνεται ακόμα αυτή της αυτοδιδασκαλίας κατά την οποία το άτομο αναπαράγει λεκτικές οδηγίες οι οποίες απευθύνονται στον ίδιο και τον εαυτόν και λειτουργούν παρακινητικά για την επίτευξη ή τη διατήρηση μιας συμπεριφοράς. Τέλος, η στρατηγική “λαμβάνω απόφαση για τον εαυτό μου” παρουσιάζει πολλά κοινά σημεία με αυτή της αυτόπαρακολούθησης και της αυτοκαταγραφής. Το βασικό πλεονέκτημα που διακρίνει τη στρατηγική αυτή έγκειται στο ότι το άτομο λαμβάνει αποφάσεις και καταφέρνει να γενικεύσει με τρόπο αποτελεσματικό συγκεκριμένες συμπεριφορές (Καρτασίδου, Αγαλιώτης, Δημητριάδου & Φέτση, 2009).

Λαμβάνοντας υπόψη όσα επισημάνθηκαν σχετικά με τον αυτοπροσδιορισμό, καθίσταται εμφανές ότι στο πλαίσιο της υποστήριξης των ατόμων με νοητική υστέρηση με ή χωρίς συννοσηρότητα θα πρέπει να τίθενται στο επίκεντρο των προγραμμάτων υποστήριξης η καλλιέργεια όλων εκείνων των δεξιοτήτων που θα επιτρέψουν το άτομο ικανό να αποκτήσει τον έλεγχο της ζωής του χωρίς να επηρεάζεται από εξωτερικούς παράγοντες. Κατά αυτό τον τρόπο αναμένεται να διαμορφώσει μία θετική εικόνα για τον εαυτό του και τις ικανότητές του ενώ παράλληλα δημιουργούνται ευνοϊκές συνθήκες και προϋποθέσεις για την κοινωνική του συμπερίληψη (Haelewyck, Bara & Lachapelle, 2005). Το στοιχείο αυτό βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με το γεγονός ότι ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά που διακρίνουν την έννοια του αυτοπροσδιορισμού είναι το ζήτημα της ψυχολογικής ενδυνάμωσης αλλά και της αυτοπραγμάτωσης που αναφέρεται στην ικανότητά του να κατανοεί τον εαυτό του και να αντιλαμβάνεται τόσο τις δυνατότητες όσο και τους περιορισμούς του (Καρτασίδου, 2007).

Συμπληρωματικά προς τα παραπάνω να αναφερθεί ότι στο πλαίσιο υποστήριξης περιπτώσεων παιδιών με νοητική υστέρηση με και χωρίς συννοσηρότητα που παρουσιάζουν προκλητικές συμπεριφορές, μία μικρή

αναφορά αξίζει να γίνει σε κάποιες συμπεριφορικές παρεμβάσεις που έχουν αποδειχθεί ότι έχουν θετικό αντίκτυπο στην εξέλιξη του ατόμου και ειδικότερα, στη βελτίωση της καθημερινής του λειτουργικότητας. Σε αυτές τις συμπεριφορικές παρεμβάσεις συγκαταλέγονται οι μεταγνωστικές στρατηγικές οι οποίες είναι στρατηγικές αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς αλλά και στρατηγικές διαχείρισης αρνητικών συναισθημάτων όπως είναι λόγου χάρη το άγχος, ο θυμός, οι φοβίες. Η εφαρμογή προγραμμάτων που αποβλέπουν στην ενίσχυση της ικανότητας του παιδιού να αναγνωρίσει τα συναισθήματα και να ενδυναμώσει τις δεξιότητες ενσυναίσθησης, βοηθάει το άτομο με νοητική υστέρηση να δώσει μεγαλύτερη προσοχή στα συναισθήματα των άλλων. Συνακόλουθα τέτοιου είδους προγράμματα συμβάλουν σημαντικά στην κοινωνικό-συναισθηματική προσαρμογή (Αλευριάδου, Γκιαούρη & Παυλίδου, 2016).

7.2 Πρώιμη παρέμβαση και οικογένεια

Ένα σημαντικό μέρος των ερευνών και της σύγχρονης βιβλιογραφίας εστιάζει στο ζήτημα της ανάδειξης της σημασίας και του καθοριστικού ρόλου που διαδραματίζει η πρώιμη παρέμβαση για την αποτελεσματική υποστήριξη των παιδιών με νοητική υστέρηση. Σε αυτή την κατεύθυνση τα ευρήματα των ερευνών υποδεικνύουν ότι η πρώιμη παρέμβαση επιδρά με θετικό τρόπο στην προσαρμοστική συμπεριφορά, γεγονός που με τη σειρά του συνεπάγεται ότι το παιδί που λαμβάνει από νωρίς υποστήριξη παρουσιάζει σημαντικές βελτιώσεις σε επίπεδο καθημερινής λειτουργικότητας (Daniels & Mandell, 2013; Vismara & Rogers, 2010).

Σύμφωνα με την Τσιούρη (2008) ένα καλά σχεδιασμένο πρόγραμμα πρώιμης παρέμβασης που εφαρμόζεται μετά την διάγνωση της διαταραχής διασφαλίζει τη διαμόρφωση ενός πλαισίου το οποίο είναι υποστηρικτικό τόσο για το παιδί όσο και για την οικογένεια, δημιουργώντας ευνοϊκές συνθήκες για την ομαλή εκπαιδευτική αλλά και κοινωνική ένταξη του παιδιού. Επιπρόσθετα, τονίζεται ότι ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά που θα πρέπει να διακρίνουν τα προγράμματα πρώιμης παρέμβασης είναι ο ολιστικός τους χαρακτήρας. Αυτό σημαίνει ότι έμφαση δεν θα πρέπει να δίνεται μόνο στην υποστήριξη του ίδιου του παιδιού αλλά να παρέχεται παράλληλα συμβουλευτική υποστήριξη σε όλα τα μέλη της οικογένειας προκειμένου να επέλθουν ποιοτικές βελτιώσεις στην καθημερινότητα της οικογένειας ως σύνολο (Τσιούρη, 2008).

Για το λόγο αυτό προτάσσεται η σημασία και η αναγκαιότητα ενεργούς εμπλοκής και συμμετοχής των γονέων στα πρώιμα προγράμματα παρέμβασης σε μία κατεύθυνση να ενδυναμωθούν οι γονείς και να μπορέσουν να ανταποκριθούν τόσο βραχυπρόθεσμα όσο και μακροπρόθεσμα στις προκλήσεις που συνεπάγεται η διάγνωση μιας διαταραχής όπως είναι στην προκειμένη περίπτωση αυτή της νοητικής υστέρησης (Τσιούρη, 2008). Με άλλα λόγια, η πρώιμη παρέμβαση αφορά όλες τις περιπτώσεις παιδιών που βρίσκονται σε κατάσταση επικινδυνότητας ή σε περιπτώσεις που παρουσιάζουν αναπτυξιακές και άλλου τύπου δυσκολίες και προβλήματα ενώ παράλληλα αφορά τους γονείς, την οικογένεια αλλά και το ευρύτερο περιβάλλον, ειδικά όταν στο πλαίσιο της ζωής του παιδιού εντοπίζονται στοιχεία επικινδυνότητας ή βεβαρυσμένη οικογενειακή λειτουργία (Κουρκούτας & Τσιγλάκης, 2017).

Για να διασφαλιστεί η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων παρέμβασης είναι σημαντικό οι οικογένειες να έχουν την δυνατότητα να επιλέξουν να λάβουν τις υπηρεσίες, οι οποίες ανταποκρίνονται καλύτερα στις ανάγκες, τις ανησυχίες και τις προτεραιότητές τους. Τόσο η διαχείριση όσο και ο τρόπος με τον οποίο παρέχονται οι υπηρεσίες είναι σημαντικό να συνιστούν απόρροια συνεργασίας με την οικογένεια. Επιπρόσθετα, η ευελιξία ως προς τις επιλογές και τον σχεδιασμό της παροχής υπηρεσιών είναι μία σημαντική παράμετρος που καθορίζει την αποτελεσματικότητα τους (Κουρκούτας & Τσιγλάκης, 2017).

Σε πρακτικό επίπεδο για να διευκολυνθεί η αλληλεπίδραση ανάμεσα στην οικογένεια και τους ειδικούς είναι σημαντικό να υπάρχει η δυνατότητα να επιλέγουν οι γονείς στον τρόπο με τον οποίο τους παρέχονται οι υπηρεσίες πρώιμης παρέμβασης, ακολουθώντας ένα ευέλικτο σχήμα συναντήσεων. Για παράδειγμα οι συναντήσεις στο χώρο του σπιτιού μπορεί να διευκολύνουν ακόμα περισσότερο τη συνεργασία ενώ σε πολλές περιπτώσεις έχει αποδειχθεί ιδιαίτερα αποτελεσματική η συμμετοχή των γονέων σε ομάδες όπου έχουν τη δυνατότητα να συζητήσουν και να αλληλεπιδράσουν με άλλους γονείς, ανταλλάσσοντας προσωπικές εμπειρίες (Κουρκούτας & Τσιγλάκης, 2017).

7.3 Συμβουλευτική της οικογένειας και του παιδιού με νοητική υστέρηση

Στο επίκεντρο της ενότητας αυτής τίθεται το ζήτημα ανάδειξης τυχόν που σχετίζονται με το ρόλο της συμβουλευτικής στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης δίνοντας έμφαση σε παραμέτρους που αφορούν τη συμβουλευτική

υποστήριξη του παιδιού με νοητική υστέρηση και της οικογένειάς του. Επιδιώκεται να διαφανεί ότι οι συμβουλευτικές παρεμβάσεις αποτελούν μία σύνθετη και πολυδιάστατη διαδικασία λόγω της πολυπλοκότητας των αναγκών που συνοδεύουν την αναπηρία. Τόσο το παιδί όσο και οι γονείς έχουν ανάγκη να λάβουν πολυεπίπεδη υποστήριξη ψυχολογική, ψυχοκοινωνική και ψυχοκινητική (Κουρκούτας, 2010). Η συμβουλευτική συνιστά μία ειδική πτυχή στο πεδίο της ψυχολογίας που βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τη διασφάλιση της δια βίου προσωπικής και διαπροσωπικής λειτουργικότητας, θέτοντας στο επίκεντρο τις ανησυχίες και τους προβληματισμούς που ταλανίζουν το άτομο (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2012).

Ένα από τα βασικά πλεονεκτήματα που διακρίνει στη συμβουλευτική είναι το γεγονός ότι θέτει τα θεμέλια για να διαμορφωθούν συνθήκες που βελτιώνουν την ποιότητα της ζωής των ατόμων μέσα από την επίλυση κρίσεων και προβλημάτων. Η συμβουλευτική δηλαδή, αποβλέπει στη διαμόρφωση ενός πιο λειτουργικού πλαισίου ζωής (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2012). Εξετάζοντας στο σημείο αυτό το σκοπό της συμβουλευτικής στο πεδίο της ειδικής αγωγής και συγκεκριμένα στα άτομα με νοητική υστέρηση να σημειωθεί ότι επιδίωξη είναι να αποκτήσει το ίδιο το άτομο αυτοέλεγχο και αυτογνωσία ώστε με βάση τις δικές του επιθυμίες να ελέγξει την πορεία της καθημερινότητας του και της ζωής του, προγραμματίζοντας τις ενέργειές του, κάνοντας επιλογές, θέτοντας στόχους και σχεδιάζοντας το πώς θα τους κατακτήσει (Δημητρόπουλος, 2002).

Η Συριοπούλου -Δελλή (2005) αναφέρει ότι, εκτός από το διαγνωστικό σκοπό της συμβουλευτικής κατά τον οποίο αναζητούνται τα αίτια ενός προβλήματος, η συμβουλευτική λειτουργεί προγνωστικά, προκειμένου να προβλεφθούν μελλοντικές αντιδράσεις και να προληφθούν δυσάρεστες εξελίξεις. Δεν θα πρέπει να παραληφθεί ο ενημερωτικός και προφορικός σκοπός της συμβουλευτικής αλλά και ο ψυχολογικός που συνδέεται με την παροχή της κατάλληλης συναισθηματικής και κοινωνικής στήριξης. Πέραν των παραπάνω αναφέρεται στον θεραπευτικό σκοπό που συνδέεται με την οργάνωση ενός σχεδίου παρέμβασης ενώ τέλος, στο πλαίσιο της συμβουλευτικής υπάρχει και η διαδικασία της μεταπαρακολούθησης κατά την οποία παρακολουθείται ο αντίκτυπος της παρέμβασης στην εξέλιξη του ατόμου (Συριοπούλου-Δελλή, 2005).

7.3.1 Παιδιά με νοητική υστέρηση και συμβουλευτική

Εστιάζοντας σε ένα πρώτο επίπεδο στη παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών σε παιδιά με νοητική υστέρηση να γίνει αναφορά αρχικά στο ζήτημα της εκπαιδευτικής συμβουλευτικής η οποία παρέχεται είτε εντός είτε εκτός του σχολικού περιβάλλοντος με σκοπό την προσωπική ανάπτυξη αλλά και τη διασφάλιση της αποτελεσματικής μάθησης στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής συμπερίληψης. Στόχευση είναι να ενδυναμωθεί το παιδί την απόκτηση αυτοπεποίθηση και αποφασιστικότητα (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2001). Ως προς το περιεχόμενο η εκπαιδευτική συμβουλευτική στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής συνδέεται με την συστηματική και μεθοδευμένη βοήθεια που παρέχεται σε επίπεδο σχεδιασμού, προγραμματισμού και ελλείψεις εκπαιδευτικών αποφάσεων (Συριοπούλου-Δελλή, 2005).

Επίσης, συνυφαίνεται με την πολυεπίπεδη υποστήριξη προκειμένου το άτομο να διαμορφώσει μία θετική αυτοεικόνα που θα του επιτρέψει να αντιπαρέλθει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει στην καθημερινότητα του. Μέσω της ενδυνάμωσης που παρέχει η εκπαιδευτική συμβουλευτική επιδιώκεται να αποδώσει το παιδί το μέγιστο των δυνατοτήτων του όπως επίσης, να οικοδομήσει υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις (Συριοπούλου-Δελλή, 2005). Με άλλα λόγια, μέσα από την ψυχολογική υποστήριξη προάγεται η ολόκληρη ατομική ανάπτυξη και εξέλιξη του ατόμου γεγονός που βοηθά στο να διαμορφώσει την προσωπικότητά του σε συνάρτηση με τον κοινωνικό περίγυρο (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2012).

Μία άλλη ιδιαίτερα σημαντική πτυχή της συμβουλευτικής είναι αυτή που αφορά τον επαγγελματικό προσανατολισμό. Πρόκειται δηλαδή, για μία συστηματική και οργανωμένη καθοδήγηση που λαμβάνουν άτομα με νοητική υστέρηση αλλά και γενικότερα τα άτομα με αναπηρία προκειμένου να επιλέξουν το κατάλληλο επάγγελμα και στη συνέχεια να κάνουν όσο το δυνατόν καλύτερες επιλογές σχετικά με την ένταξη τους στην αγορά εργασίας. Το ζητούμενο του επαγγελματικού προσανατολισμού και της επαγγελματικής συμβουλευτικής είναι το να προβεί το άτομο με νοητική υστέρηση σε επιλογές οι οποίες εναρμονίζονται με τις προσωπικές του αξίες, τις ικανότητες αλλά και τα ενδιαφέροντά του (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2012).

Ωστόσο, δεν θα πρέπει να παραληφθεί ότι η συμβουλευτική υποστήριξη είναι καθοριστικής σημασίας για τα άτομα με νοητική υστέρηση καθώς καλούνται να διαχειριστούν τους κοινωνικούς φραγμούς που τους ωθούν στον αποκλεισμό από την αγορά εργασίας (Συριοπούλου-Δελλή, 2005; Πολυχρονοπούλου, 2012; Μαλικιώση-Λοΐζου, 2012). Συνεπώς, η συμβουλευτική θέτει στο επίκεντρο τον επαγγελματικό

προσανατολισμό και την αποκατάσταση του ατόμου. Περιλαμβάνει ακόμα, μεταξύ άλλων και στοχευμένη ενημέρωση η οποία είναι απαραίτητο για να ληφθούν οι κατάλληλες επαγγελματικές αποφάσεις ενώ μέσω της ανατροφοδότησης που λαμβάνει το άτομο επανεξετάζει και επαναπροσδιορίζει όταν αυτό κρίνεται απαραίτητο τις αποφάσεις και τις επιλογές του (Συριοπούλου-Δελλή, 2005).

7.3.2 Οικογένειες παιδιών με νοητική υστέρηση και συμβουλευτική

Με βάση τα στοιχεία τα οποία παραδόθηκαν στην προηγούμενη υποενότητα διαπιστώθηκε η σημασία εκπαιδευτικής και επαγγελματικής συμβουλευτικής υποστήριξης προς τα παιδιά με νοητική υστέρηση. Ωστόσο, η συμβουλευτική δεν θα πρέπει να περιορίζεται μόνο στο ίδιο το παιδί αλλά να επεκτείνεται σε ολόκληρη την οικογένεια και ιδιαίτερα στους γονείς του παιδιού. Είναι χαρακτηριστικό άλλωστε το γεγονός ότι υπάρχουν νομοθετικές διατάξεις οι οποίες καθιστούν επιτακτική την ανάγκη συνεργασίας ανάμεσα στις δομές στήριξης και την οικογένεια (Τσιμπιδάκη, 2015; Τσιμπιδάκη, 2013).

Η σημασία παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών προς την οικογένεια του παιδιού με νοητική υστέρηση συνδέεται με το γεγονός ότι η οικογένεια αποτελεί μία δυναμική ομάδα που εντάσσεται στο ευρύτερο κοινωνικό σύστημα. Για το λόγο αυτό οι σύγχρονες προσεγγίσεις που σχετίζονται με την αναπηρία δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στην υποστήριξη των μελών της οικογένειας προκειμένου να αναπτυχθούν ψυχικές οδοί και στρατηγικές που αποβλέπουν στην ανάπτυξη μιας ποιοτικής και ουσιαστικής επικοινωνίας ενώ παράλληλα επιδίωξη αποτελεί το να αποκτήσει η οικογένεια συνοχή (Κουρκούτας, 2010).

Η συμβουλευτική που απευθύνεται στους γονείς των παιδιών με νοητική υστέρηση αλλά και γενικότερα των παιδιών με αναπηρία έχει ως σημείο εκκίνησης τη διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων τους σε συνάρτηση με τις καταστάσεις που βιώνουν στην καθημερινότητά τους. Το βασικό ζητούμενο μέσα από αυτή τη διαδικασία είναι οι γονείς να εντοπίσουν το πρόβλημα που μπορεί να διαταράσσει την καθημερινότητά της οικογένειας και να εξεύρουν λύσεις οι οποίες ξεκινούν από την αποδοχή της αναπηρίας. Όσο πιο έγκαιρα λάβουν οι γονείς συμβουλευτική υποστήριξη τόσο πιο γρήγορα θα διαχειριστούν τα αρνητικά συναισθήματα και θα μπορέσουν να αντιμετωπίσουν με πιο αποτελεσματικό τρόπο τις δυσκολίες της καθημερινότητας. Η συμβουλευτική δηλαδή, έχει ως αρχικό στόχο να βοηθήσει τους γονείς να

επαναπροσδιορίσουν το πώς αντιλαμβάνονται και βιώνουν την αναπηρία λαμβάνοντας την κατάλληλη ενημέρωση και ψυχολογική υποστήριξη (Τσιμπιδάκη, 2013).

Η συμμετοχή σε προγράμματα παρέμβασης από κοινού με το ίδιο το παιδί λειτουργεί υποστηρικτικά σε αυτή την κατεύθυνση καθώς συμβάλλει στην ανάπτυξη μιας ποιοτικής συνεργασίας με τους επαγγελματίες και τους ειδικούς επιστήμονες θέτοντας παράλληλα τα θεμέλια της από κοινού υποστήριξης του παιδιού (Κοντοπούλου, 2004). Κομβικής σημασίας είναι ακόμα η υποστήριξη και η ενδυνάμωση των δεξιοτήτων των γονέων ώστε να μπορούν να επιλύουν προβληματικές καταστάσεις, στοιχείο το οποίο είναι ιδιαίτερα πολύπλοκο καθώς εμπερικλείει τη δυναμική των συναισθημάτων που συνυφαίνονται με την αναπηρία. Για το λόγο αυτό απαιτείται χρόνος, κατάλληλη καθοδήγηση και συνεχής ανατροφοδότηση (Τσιχλάκης & Κουρκούτας, 2010).

Συμπεράσματα

Με την παρούσα εργασία επιδιώχθηκε να καταδειχθούν πτυχές οι οποίες συνυφαίνονται με την αξιολόγηση και την υποστήριξη των ατόμων με νοητική υστέρηση. Μέσα από την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας εξετάστηκαν με όσο το δυνατό πιο πολυπρισματικό τρόπο ζητήματα που σχετίζονται με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που διακρίνουν τη συγκεκριμένη διαταραχή αλλά και το πώς μέσα από την προσεκτική και αναλυτική διάγνωση και αξιολόγηση μπορούν να σχεδιαστούν αποτελεσματικές παρεμβάσεις που αποβλέπουν στην πολυεπίπεδη υποστήριξη των ατόμων με νοητική υστέρηση σε μία κατεύθυνση για να βελτιωθεί η λειτουργικότητα των ατόμων αυτών στο καθημερινό συγκείμενο και συνακόλουθα να επιτευχθεί τόσο η εκπαιδευτική όσο και η κοινωνική τους συμπερίληψη.

Ένα πρώτο στοιχείο το οποίο διαφάνηκε σχετίζεται με το γεγονός ότι η νοητική υστέρηση συνιστά μία αναπτυξιακή διαταραχή, η διάγνωση της οποίας βασίζεται σε δύο βασικές παραμέτρους εκ των οποίων η πρώτη είναι η εκτίμηση της νοητικής λειτουργικότητας και των ελλειμμάτων που συνδέονται με το δείκτη νοημοσύνης. Η δεύτερη βασική παράμετρος που συνεκτιμάται για την διάγνωση της διαταραχής αφορά στην προσαρμοστική συμπεριφορά και στο κατά πόσο το άτομο με νοητική υστέρηση διαθέτει κάποιες βασικές δεξιότητες οι οποίες του επιτρέπουν να λειτουργήσει με αποτελεσματικό τρόπο στην καθημερινότητα του.

Αν και σε γενικές γραμμές παρατηρείται ότι η διάγνωση της συγκεκριμένης διαταραχής συνεπάγεται στην εμφάνιση κάποιων βασικών χαρακτηριστικών υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις στον τρόπο με τον οποίο εκδηλώνεται συμπεριφορικά. Το στοιχείο αυτό βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με το γεγονός ότι ποικίλοι παράγοντες είναι αυτοί που επενεργούν και καθορίζουν το βαθμό σοβαρότητας των ελλειμμάτων και των δυσκολιών που αντιμετωπίζει η εκάστοτε περίπτωση. Αυτό σημαίνει ότι γίνεται λόγος για μία ετερογενή ομάδα γεγονός που συνεπάγεται ότι η κατανόηση του παζλ της ομόλογης διαταραχής είναι σημαντικό να εξετάζεται στη βάση του πολυπαραγοντικού μοντέλου ερμηνείας της.

Με άλλα λόγια υπάρχουν εμπειρικά δεδομένα από έρευνες που έχουν διεξαχθεί τα οποία υποδεικνύουν ένα ευρύ φάσμα αιτιολογικών παραγόντων που συνδέονται με τη διαταραχή της νοητικής υστέρησης, υποδεικνύοντας ότι μία μονοπαραγοντική προσέγγιση δεν επιτρέπει στο να κατανοηθούν επαρκώς οι περιορισμοί που συνοδεύουν την νοητική αναπηρία και συνακόλουθα ορθώνονται εμπόδια στο

σχεδιασμό αποτελεσματικών παρεμβάσεων. Κατ' επέκταση μειώθηκε η ειδοποιός διαφορά σε σύγκριση με το παρελθόν είναι το ότι αναγνωρίζεται η επενέργεια ενός συνδυασμού διαφορετικών παραγόντων σε διαφορετικές χρονικές περιόδους στη ζωή του ατόμου.

Ένα άλλο στοιχείο το οποίο διαφάνηκε μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετίζεται με τις αλλαγές που έχουν συντελεστεί στα διαγνωστικά κριτήρια αλλά και γενικότερα στον τρόπο με τον οποίο γίνεται η διάγνωση και κατ' επέκταση η αξιολόγηση της διαταραχής. Σε αυτή την κατεύθυνση τα διαγνωστικά κριτήρια που προτείνονται τόσο από το ICD όσο και από την τελευταία έκδοση του DSM καταδεικνύουν τις προσπάθειες που καταβάλλονται με όλο και πιο συστηματικό τρόπο τα τελευταία χρόνια να αποτιναχθεί από τα συστήματα ταξινόμησης ο μονοπαραγοντικός και ιατροκατευθυνόμενος χαρακτήρας τους. Αυτό συνεπάγεται ότι επιδιώκεται να μην προσεγγίζεται και ερμηνεύεται η νοητική υστέρηση με όρους παθολογίας αλλά να διερευνώνται και να αξιολογούνται οι δυσκολίες και οι περιορισμοί μέσα από τη συγκέντρωση πληροφοριών οι οποίες προέρχονται από ένα ευρύ φάσμα πηγών.

Το στοιχείο αυτό ενισχύεται από το γεγονός ότι διεθνώς έχουν αναπτυχθεί πάρα πολλά εργαλεία αξιολόγησης τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν τόσο από τους κλινικούς ιατρούς όσο και από τους εκπαιδευτικούς σε μία προσπάθεια να διαμορφωθεί μία σαφή εικόνα που αποτυπώνει λεπτομερώς το προφίλ της εκάστοτε περίπτωσης. Υπάρχουν δηλαδή, εργαλεία για την αξιολόγηση της προσαρμοστικής συμπεριφοράς, τη μέτρηση της νοημοσύνης, την αξιολόγηση της προσωπικότητας του ατόμου όπως επίσης υπάρχουν εργαλεία αξιολόγησης του αυτοπροσδιορισμού και της ψυχοκινητικής ανάπτυξης. Η αξιοποίηση ενός συνδυασμού διαφορετικών εργαλείων αξιολόγησης καταφέρνει να αποτυπώσει τα χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τη γνωστική λειτουργία του ατόμου αλλά και με το κατά πόσο το άτομο έχει κατακτήσει συγκεκριμένες δεξιότητες προσαρμοστικής συμπεριφοράς. Δε θα πρέπει να παραληφθεί ότι η προσεκτική αξιολόγηση επιτρέπει τον εντοπισμό περιπτώσεων συννοσηρότητας, στοιχείο το οποίο είναι κομβικής σημασίας καθώς καθορίζει και επηρεάζει το είδος των παρεμβάσεων και της υποστήριξης που θα πρέπει να λάβει το άτομο προκειμένου να ωφεληθούν στο μέγιστο δυνατό βαθμό οι δυσκολίες του.

Όσον αφορά τα ζητήματα υποστήριξης των ατόμων με νοητική υστέρηση ένα από τα βασικά προτάγματα της σημερινής εποχής είναι η διαμόρφωση συνθηκών και προϋποθέσεων στο γενικό σχολείο που επιτρέπουν την εκπαιδευτική συμπερίληψη των

παιδιών αυτών. Αυτό συνεπάγεται την ανάγκη να επέλθουν ποιοτικές διαφοροποιήσεις στον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται, σχεδιάζεται και υλοποιείται η διδακτική πράξη ώστε αυτή να εναρμονίζεται με τις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά των μαθητών, παρέχοντας ίσες ευκαιρίες μάθησης και συμμετοχής, χωρίς αποκλεισμούς, για όλα τα παιδιά.

Πρακτικά αυτό συνεπάγεται ότι το ζητούμενο δεν είναι να αποκτήσει το άτομο με νοητική υστέρηση κατά τη φοίτηση του στο σχολείο κάποιες ακαδημαϊκές γνώσεις και δεξιότητες οι οποίες έχουν αποσπασματικό χαρακτήρα. Αντιθέτως η εκπαιδευτική υποστήριξη των μαθητών αυτών, ανάλογα με την περίπτωση, θα πρέπει να αποβλέπει στο να αποκτήσει το παιδί από μικρή ηλικία λειτουργικές γνώσεις και δεξιότητες οι οποίες θα βελτιώσουν την καθημερινότητα και γενικότερα την ποιότητα ζωής του. Με άλλα λόγια, το ζητούμενο δεν είναι να επιτευχθούν συγκεκριμένοι διδακτικοί στόχοι όπως αυτοί καθορίζονται από τα γενικά αναλυτικά προγράμματα αλλά απαιτούνται στοχευμένες προσαρμογές στους επιδιωκόμενους στόχους, δίνοντας έμφαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων οι οποίες θα διευκολύνουν τη μετάβαση στην ενήλικη ζωή και συνακόλουθα την κοινωνική συμπερίληψη των ατόμων με νοητική υστέρηση.

Τα δεδομένα ερευνών και μελετών που έχουν πραγματοποιηθεί συνηγορούν στο γεγονός ότι ανάλογα με την περίπτωση και ανάλογα με τις ανάγκες θα πρέπει να λαμβάνει το άτομο με νοητική υστέρηση υποστήριξη τόσο στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος όσο και έξω από αυτό, υπηρεσίες και ειδικούς επιστήμονες (πχ λογοθεραπευτές, κοινωνικούς λειτουργούς). Το βασικό ζητούμενο είναι να ενδυναμωθούν στο μέγιστο δυνατό βαθμό οι κοινωνικές δεξιότητες και δεξιότητες αυτοπροσδιορισμού που αποτελούν το θεμέλιο της κοινωνικής συμπερίληψης. Διαπιστώνεται με άλλα λόγια ότι είναι καθοριστικής σημασίας ο σχεδιασμός παρεμβάσεων στο πλαίσιο των οποίων αξιοποιούνται συνδυαστικά διαφορετικές στρατηγικές που αποβλέπουν στο να καταστήσουν το άτομο με νοητική υστέρηση αυτόνομο και ανεξάρτητο.

Ωστόσο, δεν θα πρέπει να παραληφθεί ότι η υποστήριξη δεν θα πρέπει να περιορίζεται μόνο στο ίδιο το άτομο αλλά να εκτείνεται και στην οικογένεια μέσα από την παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών. Αυτές είναι αναγκαίες για να διαχειριστούν τόσο το ίδιο το άτομο με νοητική υστέρηση όσο και τα μέλη της οικογένειας του τη διαταραχή, δεδομένου ότι η αναπηρία και η αποδοχή της το κατά πόσο το άτομο αναπτύσσεται μέσα σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον, απεμπολώντας το φόβο

του κοινωνικού στίγματος που λειτουργεί ανασταλτικά στην ποιότητα ζωής και την ευημερία του ατόμου.

Αυτό συνεπώς, που προκύπτει καταληκτικά είναι η σημασία αποδοχής της διαφορετικότητας που συνοδεύει τη διαταραχή της νοητικής υστέρησης και συνακόλουθα η αναγκαιότητα για μεθοδευμένη και συστηματική αντιμετώπιση των πολλαπλών προκλήσεων που τη συνοδεύουν μέσα από καλά οργανωμένες παρεμβάσεις για το παιδί και την οικογένειά του.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Anderson, N., & Shames, G.,(2013). *Εισαγωγή στις διαταραχές επικοινωνίας*. Εκδόσεις Πασχαλίδης
- Αγαλιώτης, Ι. (2011). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση μαθητών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής. Το Αξιολογικό Σύστημα Μαθησιακών Αναγκών*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Αγαλιώτης, Ι. (2013). *Διδασκαλία μαθηματικών στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Φύση και εκπαιδευτική διαχείριση των μαθηματικών δυσκολιών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Αλευριάδου, Α. & Γκιαούρη, Σ. (2009). *Γενετικά σύνδρομα νοητικής καθυστέρησης. Αναπτυξιακή και εκπαιδευτική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press
- Αλευριάδου, Α., Γκιαούρη, Σ., & Παυλίδου, Κ. (2016). *Προβλήματα συμπεριφοράς σε άτομα με νοητική αναπηρία. Διαχείριση στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πεδίο
- Βαλιαντή, Σ. & Νεοφύτου, Λ. (2017). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Λειτουργική και αποτελεσματική εφαρμογή*. Αθήνα: Πεδίο
- Δημητριάδου, Ι.& Καρτασίδου, Λ. (2010). Δεξιότητες αυτόνομης διαβίωσης ατόμων με νοητική καθυστέρηση. Στο Βασιλείου, Η., Κοσμόπουλος, Γ., Κρόκου, Ζ., Μουταβελής, Α., & Ορφανός, Π. (επιμ.), *Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής της Εταιρείας Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη, 264-276
- Δημητρόπουλος, Ε. (2002). *Συμβουλευτική Προσανατολισμός. Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Heward, W.E. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μια εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τόπος
- Καρτασίδου, Λ. & Αγαλιώτης, Ι. (2009). Η έννοια του αυτοπροσδιορισμού στα ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τα άτομα με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες. *Πρακτικά του 13ου Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*. (σσ 666-674). Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση.
- Καρτασίδου, Λ. (2007). Η συμβολή του αυτοπροσδιορισμού στην εκπαίδευση και συνεκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες. Στα *Πρακτικά Συνεδρίου της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων με θέμα «Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας»*, Μάιος, 1243-1252

- Καρτασίδου, Λ. Δημητριάδη, Ι. & Φέτση, Ο. (2009). Προσαρμογή και εφαρμογή της κλίμακας αυτοπροσδιορισμού Arc σε άτομα με νοητική καθυστέρηση. *Πρακτικά του Πανελληνίου του συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική έρευνα*. Αθήνα
- Καρτασίδου, Λ., Αγαλιώτης, Ι., Δημητριάδου, Ι. & Φέτση, Ο. (2010). Μοντέλο Διδασκαλίας Αυτοπροσδιοριζόμενης Μάθησης για Άτομα με Νοητική Καθυστέρηση. *Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής της Εταιρείας Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος*. (σσ 291-303) Αθήνα: εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κουλάκογλου, Κ. (2017). *Ψυχομετρία και ψυχολογική αξιολόγηση*. Αθήνα: Πατάκης
- Κουρκούτας, Η. (2010). Ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις σε οικογένειες παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες: θεωρητικά ζητήματα και πρακτικές κατευθύνσεις. Στο Κουρκούτας Η. & Caldin, R. (επιμ.) *Οικογένειες παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες και σχολική ένταξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουρκούτας, Η.Ε., & Τσιχλάκης, Π. (2017). Προγράμματα πρόωμης παρέμβασης επικεντρωμένες στην οικογένεια και στα παιδιά με ιδιαίτερες δυσκολίες/δυσλειτουργίες: Επισκόπηση μελετών και ζητήματα επιτυχημένων εφαρμογών. Στο Κουρκούτας, Η. (επιμ.), *Σχολική συμβουλευτική και παρεμβάσεις για παιδιά με διαταραχές*. Αθήνα: Πεδίο
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2012). *Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Πεδίο
- Παπαστεργιοπούλου, Κ. (2019). Εκπαιδευτικό πρόγραμμα για την ενίσχυση του αυτοπροσδιορισμού σε ενήλικη με νοητική αναπηρία. Μελέτη Περίπτωσης. *Περιοδικό “Νέος Παιδαγωγός”*, 11, 256-263. Ανακτήθηκε από http://neospaidagogos.online/files/11_Teyxos_Neou_Paidagogou_Martios_2019.pdf
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2010). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Νοητική υστέρηση. Ψυχολογική, κοινωνιολογική και παιδαγωγική προσέγγιση. Τόμος Β΄*. Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Smith D.D. & Tyler, N. C. (2019). *Εισαγωγή στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Φέρνοντας την αλλαγή*. Αθήνα: Gutenberg
- Σούλης, Σ. (2020). *Σπουδή στη νοητική αναπηρία*. Αθήνα: Gutenberg

- Στασινός, Δ. (2020). *Η ειδική συμπεριληπτική εκπαίδευση 2027. Η ελκυστική εκδίπλωση της στο νέο ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήση
- Στρογγυλός, Β. (2011). Αποτελεσματικές πρακτικές στην εκπαίδευση των παιδιών με νοητική καθυστέρηση. Στο Παντελιάδου, Σ. & Αργυρόπουλος, Β. (επιμ.), *Ειδική αγωγή. από την έρευνα στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Πεδίο
- Συριοπούλου- Δελλή, Χ. (2005). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην Ειδική Αγωγή*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Συριοπούλου- Δελλή, Χ. (2016). *Εκπαίδευση και ειδική αγωγή ατόμων με διαταραχή φάσματος αυτισμού*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας
- Τσιμπιδάκη, Α. (2013). *Παιδί με ειδικές ανάγκες, οικογένεια και σχολείο. Μία σχέση σε αλληλεπίδραση*. Αθήνα: Παπαζήση
- Τσιμπιδάκη, Α. (2015). Επικοινωνία γονέων παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες και εργαζομένων στην ειδική αγωγή. Ανακτήθηκε από http://www.pre.aegean.gr/revmata/issue9-10/6_paper-%CE%A4%CE%A3%CE%99%CE%9C%CE%A0%CE%99%CE%94%CE%91%CE%9A%CE%97-OK.pdf
- Τσιούρη, Ι. (2008). Πρώιμη συμπεριφορική παρέμβαση σε παιδιά με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. Στο Κουρκούτας, Η. & Chartier, J.-P. (επιμ.), *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές*. Τόπος
- Τσιχλάκης, Π & Κουρκούτας, Η. (2008). Προγράμματα πρώιμης παρέμβασης στην οικογένεια και στα παιδιά με ιδιαίτερες δυσκολίες/ δυσλειτουργίες: επισκόπηση μελετών και ζητήματα επιτυχημένων εφαρμογών. Στο Κουρκούτας Η. & Caldin, R. (επιμ.) *Οικογένειες παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες και σχολική ένταξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ξενόγλωσση

- Ali, A., Hassiotis, A., Strydom, A., & King, M. (2012). Self stigma in people with intellectual disabilities and courtesy stigma in family carers: A systematic review. *Research in Developmental Disabilities*, 33(6), 2122–2140
- Al-Khudairi, R., Perera, B., Solomou, S., & Courtenay, K. (2019). Adults with intellectual disability and Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Clinical characteristics and medication profiles. *British Journal of Learning Disabilities*, 1-8.

- Allen-Meares, P. (2008). Assessing the Adaptive Behavior of Youths: Multicultural Responsivity. *Social Work*, 53(4), 307–316.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC.
- Armatas, V. (2009). Mental retardation: definitions, etiology, epidemiology and diagnosis. *Journal of Sport and Health Research*, 1(2), 112-122
- Balboni, G., Rebecchini, G., Elisei, S., & Tassé, M. J. (2020). Factors affecting the relationship between adaptive behavior and challenging behaviors in individuals with intellectual disability and co-occurring disorders. *Research in Developmental Disabilities*, 104, 1-10
- Bednarski, M. (2016). The Exploring of Implementing Makaton in Multi – Sensory Storytelling for Children with Physical and Intellectual Disabilities Aged Between 5 and 10. *World Scientific News*, 47(1), 1-61.
- Bohlander, A. J., Orlich, F. & Varley, C.K. (2012). Social Skills Training for Children with Autism. *Pediatric Clinics*, 59(1), 165-174
- Chambers, C. R., Wehmeyer, M. L., Saito, Y., Lida, K. M., Lee Y., & Singh, V. (2007). Self-determination: What do we know? Where do we go. *Exceptionality*, 15(1), 3-15.
- Chen, J., Cohn, E. S., & Orsmond, G. I. (2018). Parents’ future visions for their autistic transition-age youth: Hopes and expectations. *Autism*, 23, 1363–1372.
- Chiurazzi, P. & Pirozzi, F. (2016). *Advances in understanding – genetic basis of intellectual disability*. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4830215/pdf/f1000research-5-7684.pdf>
- Cooper, S.-A., McLean, G., Guthrie, B., McConnachie, A., Mercer, S., Sullivan, F., & Morrison, J. (2015). Multiple physical and mental health comorbidity in adults with intellectual disabilities: population-based cross-sectional analysis. *BMC Family Practice*, 16(1), 1-11.
- Coppens-Hofman, M. C., Maassen, B. A. M., van Schrojenstein Lantman-de Valk, H. M. J., & Snik, A. F. M. (2012). Speech difficulties and poor speech intelligibility in adults with down syndrome: a review of the literature. *Journal of Hearing Science*, 2(1), 9-16.
- Daniels, A. M., & Mandell, D. S. (2013). Explaining differences in age at autism spectrum disorder diagnosis: A critical review. *Autism*, 18(5), 583–597.

- De Winter, C. F., Jansen, A. A. C., & Evenhuis, H. M. (2011). Physical conditions and challenging behaviour in people with intellectual disability: A systematic review. *Journal of Intellectual Disability Research*, 55(7), 675–698.
- Ditchman, N., Werner, S., Kosyluk, K., Jones, N., Elg, B., & Corrigan, P. W. (2013). Stigma and intellectual disability: Potential application of mental illness research. *Rehabilitation Psychology*, 58(2), 206–216.
- Emerson, E., Kiernan, C., Alborz, A., Reeves, D., Mason, H., Swarbrick, R., Mason, L. & Hatton, C. (2001). Predicting the persistence of severe self-injurious behavior. *Research in Developmental Disabilities*, 22(1), 67–75.
- Floyd, F. J., Costigan, C. L., & Piazza, V. E. (2009). Chapter 2 The Transition to Adulthood for Individuals with Intellectual Disability. *International Review of Research in Mental Retardation*, 31–59.
- Foley, K.-R., Dyke, P., Girdler, S., Bourke, J., & Leonard, H. (2012). Young adults with intellectual disability transitioning from school to post-school: A literature review framed within the ICF. *Disability and Rehabilitation*, 34, 1747–1764.
- Forte, M., Jahoda, A., & Dagnan, D. (2011). An anxious time? Exploring the nature of worries experienced by young people with a mild to moderate intellectual disability as they make the transition to adulthood. *British Journal of Clinical Psychology*, 50(4), 398–411.
- Fotiadou, E. Soulis, S., Christodoulou, P. & Samsari, E. (2015). Adaptive Behavior Of Greek Low-Functioning Autistic Children And Adolescents. *The International Journal of Social Sciences and Humanities Invention*, 2(10), 1608-1621.
- Garrels, V. & Granlund, M. (2018). Measuring self-determination in Norwegian students: adaptation and validation of the AIR Self-Determination Scale. *European Journal of Special Needs Education*, 33(4), 466-480.
- Goldberg, M.R. Dill, C.A., Shin, J.Y. & Viet-Nhan, N.(2009). Reliability and validity of the Vietnamese Vineland Adaptive Behavior Scales with preschool-age children. *Research in Developmental Disabilities*, 30, 592 - 602
- Gomez-Vela, M., Verdugo, M. A., Gonzalez Gil, F., Corbella, M. B., & Wehmeyer, M. L. (2012). Assessment of the Self-Determination of Spanish Students with Intellectual Disabilities and other Educational Needs. *Education and training in autism and developmental disabilities*, 47(1), 48–57.
- Griffin, M. M., Burke, M. M., & Hodapp, R. M. (2012). Intellectual Disabilities. *Encyclopedia of Human Behavior*, 444–451.

- Haelewyck, M.C., Bara, M., & Lachapelle, Y., (2005). Facilitating self-determination in adolescents with intellectual disabilities: a curriculum. *EvaluationReview*, 29(5), 490-502
- Hendriksen, J. G. M., Peijnenborgh, J. C. A. W., Aldenkamp, A. P., & Vles, J. S. H. (2015). Diagnostic overshadowing in a population of children with neurological disabilities: A cross sectional descriptive study on acquired ADHD. *European Journal of Paediatric Neurology*, 19(5), 521–524.
- Hill, T. L., Saulnier, C. A., Cicchetti, D., Gray, S. A. O., & Carter, A. S. (2017). Vineland III. *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders*, 1–4.
- Hong, E. & Matson, J.L. (2019). Early Assessment and Tests for Adaptive Behavior. In Matson, J. L. (ed.). (2019). *Handbook of Intellectual Disabilities*. (pp. 385-401). Baton Rouge, LA, USA: Springer
- Hopp, C. A., & Baron, I. S. (2011). AAMD adaptive behavior scales. In J. S. Kreutzer, J. Deluca & B. Caplan (Eds.), *Encyclopedia of clinical neuropsychology* (pp. 3–4). New York, NY: Springer Science & Business Media.
- Iacono, T. (2019). Research in supporting people with complex communication needs. *Intellectual Disability Australasia*, 40(3), 25–26.
- ICD-10 (2016). *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems 10th Revision (ICD-10)-WHO Version . Chapter V Mental and behavioural disorders (F00-F99)*. Retrieved from <https://icd.who.int/browse10/2016/en#/F70-F79>
- Kalgota, R. & Warwal, J.S. (2017).Intellectual Disability in India: An overview. *Journal of Disability Studies*, 3(1), 15-22
- Kaufman, L., Ayub, M. & Vincent, J.B. (2010).The genetic basis of non-syndromic intellectual disability: a review. *Journal of Neurodevelopmental Disorders*, 2, 182-209
- Kirby, A. V., Feldman, K. J. C., Hoffman, J. M., Diener, M. L., & Himle, M. B. (2020). Transition preparation activities and expectations for the transition to adulthood among parents of autistic youth. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 78, 1-12
- Kittelsaa, A. M. (2013). Self-presentations and intellectual disability. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 16(1), 29–44.
- Kumar, I., Singh, A.R. & Akhtar, S. (2009). Social development of children with mental retardation. *Industrial psychiatry journal*, 18(1), 56–59.

- Lakhan, R. (2013). The Coexistence of Psychiatric Disorders and Intellectual Disability in Children Aged 3–18 Years in the Barwani District, India. *ISRN Psychiatry*, 1–6.
- Lambros, K., Kraemer, B., Wager, J. D., Culver, S., Angulo, A., & Saragosa, M. (2015). Students with Dual Diagnosis: Can School-Based Mental Health Services Play a Role? *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, 9(1-2), 3–23.
- Lancioni, G. E., O'Reilly, M. F., Cuvo, A. J., Singh, N. N., Sigafoos, J., & Didden, R. (2007). PECS and VOCAs to enable students with developmental disabilities to make requests: An overview of the literature. *Research in Developmental Disabilities*, 28(5), 468–488.
- Lee, S., Yoo, S., & Bak, S. (2003). Characteristics of friendships among children with and without mild disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38(2), 157-166.
- Leonard, H., Foley, K.-R., Pikora, T., Bourke, J., Wong, K., McPherson, L., Lenox, N. & Downs, J. (2016). Transition to adulthood for young people with intellectual disability: the experiences of their families. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 25(12), 1369–1381.
- Livingston, J. D., & Boyd, J. E. (2010). Correlates and consequences of internalized stigma for people living with mental illness: A systematic review and metaanalysis. *Social Science & Medicine*, 71, 2150–2162
- Maïano, C., Coutu, S., Tracey, D., Bouchard, S., Lepage, G., Morin, A. J. S., & Moullec, G. (2018). Prevalence of anxiety and depressive disorders among youth with intellectual disabilities: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 236, 230–242.
- Martin, G. E., Lee, M., & Losh, M. (2017). Intellectual Disability. *Research in Clinical Pragmatics*, 109–129.
- Maulik, P. K., Mascarenhas, M. N., Mathers, C. D., Dua, T., & Saxena, S. (2011). Prevalence of intellectual disability: A meta-analysis of population-based studies. *Research in Developmental Disabilities*, 32(2), 419–436.
- McCarthy, J. & Barbot, B. (2016). The Need for Research on Intellectual Disabilities and Severe Psychiatric Disorders in Children and Adolescents. *Journal of Mental Disorders and Treatment*, 2(1), 1-3. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/305345220_The_Need_for_Research

[arch on Intellectual Disabilities and Severe Psychiatric Disorders in Children and Adolescents](#)

- McVittie, C., K. E. Goodall, and A. McKinlay. 2008. Resisting Having Learning Disabilities by Managing Relative Abilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 36, 256–262
- Medeiros, K., Rojahn, J., Moore, L. L., & van Ingen, D. J. (2014). Functional properties of behaviour problems depending on level of intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 58(2), 151–161.
- Milner, P., & Kelly, B. (2009). Community participation and inclusion: People with disabilities defining their place. *Disability & Society*, 24(1), 47–62.
- Munir, K. M. (2016). The co-occurrence of mental disorders in children and adolescents with intellectual disability/intellectual developmental disorder. *Current Opinion in Psychiatry*, 29(2), 95–102.
- Nguyen, T. V. & Nguyen, P. C. T. (2013). Effects of age, gender and IQ on adaptive behavior in children with Down syndrome. *Proceedings of the 6th International Conference on Educational Reform (ICER 2013): ASEAN Education in the 21st Century*, 239-249.
- Ouellette-Kuntz, H., Burge, P., Brown, H. K., & Arsenault, E. (2010). Public Attitudes Towards Individuals with Intellectual Disabilities as Measured by the Concept of Social Distance. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 23(2), 132–142
- Pan, X., Totsika, V., Nicholls, G., & Paris, A. (2018). Validating GO4KIDDS as a brief measure of adaptive skills in special education settings for children with severe intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 1-8.
- Papazoglou, A., Jacobson, L. A., McCabe, M., Kaufmann, W., & Zabel, T. A. (2014). To ID or Not to ID? Changes in Classification Rates of Intellectual Disability Using DSM-5. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 52(3), 165–174.
- Pepperdine, C. R., & McCrimmon, A. W. (2017). Test Review: Vineland Adaptive Behavior Scales. *Canadian Journal of School Psychology*, 1–7
- Sancho, K., Sidener, T., Reeve, S. & Sidener, D. (2010). Two Variations of Video Modeling Interventions for Teaching Play Skills to Children with Autism. *Education and Treatment of Children*, 33(3), 421–442.

- Shree, A. & Shulka, P. C.(2016). Intellectual Disability: Definition, classification, causes and characteristics. *Learning Community*, 7 (1), 9-20
- Simplican, S. C., Leader, G., Kosciulek, J., & Leahy, M. (2015). Defining social inclusion of people with intellectual and developmental disabilities: An ecological model of social networks and community participation. *Research in Developmental Disabilities*, 38, 18–29.
- Smith, K. R. M., & Matson, J. L. (2010). Behavior problems: Differences among intellectually disabled adults with co-morbid autism spectrum disorders and epilepsy. *Research in Developmental Disabilities*, 31, 1062–1069.
- Soltani, S., Khosravi, B., & Salenhiniya, H. (2015). *Prevalence of intellectual disability in Iran: Toward a new conceptual framework in data collection*. Retrieved from <http://eprints.iums.ac.ir/5507/1/Prevalence%20of%20intellectual%20disability%20in%20Iran%20Toward%20a%20new%20conceptual%20framework%20in%20data%20collection.pdf>
- Terband, H., Coppens-Hofman, M. C., Reffeltrath, M., & Maassen, B. A. M. (2017). Effectiveness of speech therapy in adults with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 31(2), 236–248.
- Vismara, L.A., & Rogers, S.J. (2010) Behavioral treatments in autism spectrum disorder: what do we know? *Annual Review of Clinical Psychology*, 6, 447–468.
- Xenitidis, K., Paliokosta, E., Rose, E., Maltezos, S., & Bramham, J. (2010). ADHD symptom presentation and trajectory in adults with borderline and mild intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54(7), 668–677.
- Zajc, M., Istenič Starčič, A., Lebeničnik, M., & Gačnik, M. (2018). Tablet game-supported speech therapy embedded in children’s popular practices. *Behaviour & Information Technology*, 37(7), 693–702.

