



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΕΙΔΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Διπλωματική Εργασία:

**Οι νοητικές καταστάσεις μαθητών με νοητική αναπηρία στα πλαίσια της
θεωρίας του νου.**

Ευθαλία Κάτσιου

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, 2017

Διπλωματική Εργασία:

**Οι νοητικές καταστάσεις μαθητών με νοητική αναπηρία στα πλαίσια της
θεωρίας του νου.**

Ευθαλία Κάτσιου

Τριμελή εξεταστική επιτροπή:

Επιβλέπουσα: Μορφίδη Ελένη, Επίκουρη καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε Ιωαννίνων

Μέλος: Σούλης Σπυρίδων-Γεώργιος, Αναπληρωτής καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων

Μέλος: Σαρρής Δημήτριος, Επίκουρος καθηγητής Π.Τ.Ν. Ιωαννίνων

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, 2017

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	4
ABSTRACT	4
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	7
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	9
1.1 Θεωρία του νου: Εννοιολογική προσέγγιση	9
1.2 Ερμηνευτικές θεωρίες για τη ΘτΝ	10
1.3 Η νοητική αντίληψη των παιδιών	12
1.4 Οι έννοιες: «επιθυμία», «πρόθεση» και «πεποίθηση»	13
1.5 Η αξιολόγηση της θεωρίας του νου	15
1.6 Κριτική στις δοκιμασίες λανθασμένης πεποίθησης	18
1.7 Τα συναισθήματα και η σχέση τους με τη θεωρία του νου	19
1.8 Παράγοντες διαφοροποίησης στην ανάπτυξης της θεωρίας του νου.....	22
1.9 Η σημασία μελέτης της θεωρίας του νου	23
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	24
2.1 Νοητική αναπηρία: Ορισμός.....	24
2.2 Αιτιολογικοί παράγοντες νοητικής αναπηρίας	25
2.3 Ταξινόμηση νοητικής αναπηρίας	28
2.4 Χαρακτηριστικά παιδιών με νοητική αναπηρία.....	29
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	33
3.1 Η θεωρία του νου σε άτομα με νοητική αναπηρία.....	33
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4	39
4.1 Εισαγωγή	39
4.2 Σκοπός έρευνας.....	39
4.3 Δείγμα.....	40
4.4 Ερευνητικά εργαλεία	41
4.5 Συλλογή ερευνητικών δεδομένων	43
4.6 Επεξεργασία ερευνητικών δεδομένων	44
4.7 Αποτελέσματα έρευνας.....	45

4.8 Συζήτηση-Συμπεράσματα.....	54
4.9 Περιορισμοί έρευνας - Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	57
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	61
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	67

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Θεωρία του νου ονομάζεται η ικανότητα να αποδίδουμε στον εαυτό μας και στους άλλους νοητικές καταστάσεις (Wellman, 1990) όπως επιθυμίες, προθέσεις και συναισθήματα. Η σπουδαία σημασία της γνώσης που προκύπτει από τη θεωρία του νου σχετίζεται με την επίγνωση των αιτιών της δράσης των ανθρώπων και με την κατανόηση και πρόβλεψη των δράσεων και των νοητικών αντιδράσεων των άλλων (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005). Η ικανότητα των παιδιών να εξάγουν συμπεράσματα για τις εσωτερικές νοητικές καταστάσεις εμφανίζεται από την ηλικία των 2 ¹/₂ ετών και κορυφώνεται στη ηλικία περίπου των 10-11 ετών. Στην παρούσα πιλοτική έρευνα μελετήθηκε η ανάπτυξης της ΘτΝ σε μαθητές με νοητική αναπηρία, μέσω δοκιμασιών λανθασμένης πεποίθησης και αναγνώρισης συναισθημάτων. Τα αποτελέσματα υπήρξαν ποικίλα και πολυσήμαντα. Σε κάθε περίπτωση, διαπιστώθηκε εμφανές έλλειμμα στις επιδόσεις των παιδιών με νοητική αναπηρία σε όλες τις δοκιμασίες που έγιναν. Οι δεξιότητες της ΘτΝ είναι πολύτιμες για τα παιδιά με και χωρίς νοητική αναπηρία, καθώς αυτές οι δεξιότητες επιδρούν στην ευρύτερη, γενική και συναισθηματική νοημοσύνη και κοινωνική συμπεριφορά του παιδιού.

Λέξεις-Κλειδιά: θεωρία του νου, νοητικές καταστάσεις, νοητική αναπηρία, συναισθήματα, λανθασμένη πεποίθηση

ABSTRACT

The theory of the mind is called the ability to attribute to ourselves and other mental states (Wellman, 1990) as desires, intentions and feelings. The significant importance of knowledge resulting from the theory of mind is related to the awareness of the causes of human activity and to the understanding and prediction of the actions and mental reactions of others (Kostaridou-Efklides, 2005). Children's ability to draw conclusions about inner mental states occurs from the age of 2 ¹/₂ years old and is culminating in the age of about 10-11 years. In this pilot study, the development of the theory of mind in students with intellectual disabilities has been studied, through false beliefs tasks (ToM tasks) and emotional recognition tests. The results were varied and versatile. In any case, there was a clear deficit in the performance of mentally disabled children in all the tests (ToM tasks) that were done. The skills of theory of mind are valuable for children with and without intellectual

disabilities, as these capacities affect the child's general and emotional intelligence and social behavior.

Key Words: Theory of mind, mental states, intellectual disability, emotions, false beliefs.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Για την εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας απαιτήθηκε συνεχής και επίμονη προσπάθεια. Κατά τη διεξαγωγή της, ήρθα σε επαφή με πολλούς ανθρώπους, καθένας από τους οποίους συνέβαλε σημαντικά στην επιτυχή ολοκλήρωσή της. Σε όλους όσους με βοήθησαν να ολοκληρώσω την παρούσα εργασία οφείλω την ευγνωμοσύνη μου.

Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κ. Σπυρίδωνα – Γεώργιο Σούλη, και την κ. Ελένη Μορφίδη, για τη συνεργασία και την επικοινωνία μας, καθώς και για την καθοδήγηση και στήριξη που μου προσέφεραν καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου. Οι συμβουλές και οι παρατηρήσεις τους υπήρξαν ουσιαστικές και αποτελεσματικές για την εκπόνηση της εργασίας μου.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω σε όλους όσους συμμετείχαν ως δείγμα στην έρευνά μου και συμμετείχαν υπομονετικά στις δοκιμασίες ερωτηματολόγιο της εργασίας μου. Σε όλα τα παιδιά με και δίχως αναπηρία, στους γονείς τους και στο εκπαιδευτικό προσωπικό που συνέβαλαν καθοριστικά στην ολοκλήρωση της εργασίας μου, καθώς χωρίς τη βοήθειά τους δεν θα μπορούσε να υλοποιηθεί αυτή η προσπάθεια.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την οικογένεια και τους φίλους μου, οι οποίοι ήταν δίπλα μου σε κάθε προσπάθεια που κατέβαλα σε όλη τη διάρκεια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τις τελευταίες δεκαετίες αναπτυξιακοί ψυχολόγοι διερευνούν και προσπαθούν να κατανοήσουν τη φύση και την πορεία εξέλιξης της θεωρίας του νου. Θεωρία του νου ονομάζεται η ικανότητα να αποδίδουμε στον εαυτό μας και στους άλλους νοητικές καταστάσεις (Wellman, 1990) όπως επιθυμίες, προθέσεις και συναισθήματα. Σύμφωνα με έρευνες, η κοινωνική συμπεριφορά του ατόμου βελτιώνεται εφόσον ένα άτομο έχει την ικανότητα να αναγνωρίζει τις σκέψεις, τα αίτια δράσης, τις προθέσεις, τα συναισθήματά του και των άλλων ανθρώπων.

Οι έρευνες αυτές ωστόσο, έχουν πραγματοποιηθεί κατά κύριο λόγο σε παιδιά διαταραχές αυτιστικού φάσματος, καθώς θεωρείται κύριο χαρακτηριστικό έλλειμμα αυτών των διαταραχών ενώ σε παιδιά με νοητική αναπηρία η διερεύνηση του θέματος είναι ελλιπής, όπως επίσης παρατηρείται και έλλειψη διανοητικών ερευνών πάνω στο θέμα, οι οποίες θα μπορούσαν να μελετήσουν την επίδραση της θεωρίας του νου στην κοινωνική και ευρύτερη συμπεριφορά του ατόμου σε διάφορες ομάδες ατόμων με αναπηρία.

Εξαιτίας αυτού του βιβλιογραφικού ελλείμματος, θεωρήθηκε σημαντικό να διερευνηθούν οι νοητικές καταστάσεις και τα συναισθήματα στα πλαίσια της θεωρίας του νου, παιδιών-μαθητών με νοητική αναπηρία. Η διανοητική αναπτυξιακή διαταραχή ή αλλιώς νοητική αναπηρία καθορίζεται ως η εμφάνιση «τρέχοντος διανοητικού ελλείμματος απαραίτητα συνοδευόμενο από έλλειμμα στην προσαρμοστική λειτουργία με αρχική εκδήλωση κατά την περίοδο ανάπτυξης του ατόμου (DSM-V, 2013). Κίνητρο δηλαδή της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν τα άτομα με νοητική αναπηρία, τα οποία συνιστούν σημαντική μερίδα του πληθυσμού και των οποίων οι νοητικές καταστάσεις τίθενται συχνά υπό αμφισβήτηση, όπως και η κοινωνική τους συμπεριφορά.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των νοητικών καταστάσεων και των συναισθημάτων, μαθητών με νοητική αναπηρία στα πλαίσια της θεωρίας του νου. Πιο συγκεκριμένα, διερευνώνται οι νοητικές καταστάσεις των μαθητών με νοητική αναπηρία, μέσω των δοκιμασιών της θεωρίας του νου, οι οποίες διακρίνονται σε δοκιμασίες λανθασμένων πεποιθήσεων και σε δοκιμασίες των συναισθημάτων. Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι ερευνητικοί στόχοι της εργασίας είναι οι εξής: α) Να διερευνηθεί κατά πόσο οι μαθητές με μέτρια νοητική αναπηρία και οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης διαφοροποιούνται στις δοκιμασίες της θεωρίας του νου που αφορούν δοκιμασίες λανθασμένης πεποίθησης πρώτης τάξης και δοκιμασίες σε σχέση με τα συναισθήματα, β) να διαπιστωθούν πιθανές

διαφοροποιήσεις στις επιδόσεις των μαθητών λόγω διαφοράς φύλου και γ) να διαπιστωθούν οι διαφοροποιήσεις των επιδόσεων στις δοκιμασίες της θεωρίας του νου μεταξύ των μαθητών τυπικής ανάπτυξης και με νοητική αναπηρία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

1.1 Θεωρία του νου: Εννοιολογική προσέγγιση

Ο όρος "θεωρία του νου" προτάθηκε για πρώτη φορά από τους ζωολόγους πρωτεύοντων θηλαστικών, Premack και Woodruff, σε ένα σημαντικό άρθρο που πρότεινε ότι οι χιμπατζήδες μπορούν να βρίσκουν νοητικές καταστάσεις από άλλα ζώα του είδους τους (Brüne & Brüne-Cohrs, 2006). Η θεωρία του νου αποτελεί μία από τις κυριότερες μορφές μεταγνωστικής γνώσης¹. Αποτελεί σύμφωνα με τον ψυχολόγο Josef Perner, μία από τις πρώτες εκφάνσεις της ικανότητας του ανθρώπου να αναπαριστά το γινώσκειν², το δικό του και των άλλων. Με λίγα λόγια, θεωρία του νου είναι η ικανότητα ενός ατόμου να αποδίδει νοητικές καταστάσεις (προθέσεις, επιθυμίες, σκέψεις, συναισθήματα) στον εαυτό του και στους άλλους. Η ΘτΝ αποτελεί τη γνώση των παιδιών για τον νου των ανθρώπων. Πιο συγκεκριμένα, (η θεωρία του νου) συνιστά την αναγνώριση εκ μέρους των παιδιών ότι υπάρχουν στον εαυτό τους και στους άλλους νοητικές, γνωστικές, συναισθηματικές και βουλητικές καταστάσεις. Συγκεκριμένα, αυτές οι καταστάσεις διαφέρουν από την ορατή συμπεριφορά, την αντίληψη και τις καταστάσεις του πραγματικού κόσμου, καθώς είναι νοητικές καταστάσεις, δρύνε μέσα στον νου. Η θεωρία του νου εμφανίζεται στην ηλικία των τεσσάρων ετών και πρωτο-εκδηλώνεται στις ηλικίες δύο και τριών ετών (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005).

Η ύπαρξη της ΘτΝ είναι σημαντική, καθώς αποτελεί τη βασική ικανότητα του ανθρώπου να κατανοεί τον εαυτό του και τους άλλους ανθρώπους στην καθημερινότητα. Οι ερμηνείες της συμπεριφοράς των άλλων ανθρώπων αλλά και η κοινωνική αλληλεπίδραση βασίζεται στην δυνατότητα κατανόησης των εσωτερικών νοητικών καταστάσεων, για παράδειγμα, των επιθυμιών, των συναισθημάτων των προθέσεων, των αντιλήψεων, των πεποιθήσεων και άλλων καταστάσεων που συγκροτούν τα αίτια των δράσεων μας (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005).

Η σπουδαία σημασία της γνώσης που προκύπτει από τη θεωρία του νου συνοψίζεται σε δύο βασικές συνιστώσες: α) στην πρακτική σημασία που σχετίζεται με την επίγνωση των

¹ Ο όρος "μεταγινώσκειν" αποδίδει τον αγγλικό όρο metacognition και κατ'επέκταση τον όρο metaknowledge που σημαίνει μεταγνώση, δηλαδή την ενημερότητα για τη γνώση (Ευκλείδη-Κωσταρίδου, Α., 2005).

² Ο όρος "γινώσκειν" αποδίδει τον αγγλικό όρο cognition. Κατά τους Lewis, Canby, και Brown (1946), το cognition = γινώσκειν σημαίνει: α) την πράξη να γνωρίζει και να αντιλαμβάνεται κανείς το γνωστικό και β) καθετί που είναι γνωστό ή αντιληπτό (Ευκλείδη-Κωσταρίδου, Α., 2005).

αιτιών της δράσης των ανθρώπων, στοιχείο που βοηθά τον έλεγχο, την πρόβλεψη και την καθοδήγηση των πράξεων μας στον κόσμο και β) στη θεωρητική σημασία αυτής της γνώσης που συνδέεται με την κατανόηση της διαδικασίας που οδηγεί στην ενημερότητα που έχουμε για τις διαφοροποιήσεις των νοητικών καταστάσεων των ανθρώπων και κατ' επέκταση στην πρόβλεψη των δράσεων και των νοητικών αντιδράσεων των άλλων (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005).

1.2 Ερμηνευτικές θεωρίες για τη ΘτΝ

Ποικίλα θεωρητικά ρεύματα προσπάθησαν να ερμηνεύσουν τη θεωρία του νου, από αυτά τρία είναι τα κυρίαρχα: α) η θεωρία για τη θεωρία, β) η θεωρία της νοητικής προσομοίωσης και γ) η θεωρία του έμφυτου εξειδικευμένου πεδίου (Μισαηλίδη, 2003).

α) Θεωρία για τη θεωρία: Δύο είναι οι βασικές θέσεις αυτής θεωρίας: 1) η θεωρία του νου αποτελεί ένα αιτιακό-εξηγητικό πλαίσιο που έχει κοινά στοιχεία με τις επιστημονικές θεωρίες. Κοινά στοιχεία είναι η αφαίρεση, η συνοχή και η εξήγηση για την πρόβλεψη. Η αφαίρεση αφορά το αφηρημένο περιεχόμενο της ΘτΝ που σχετίζεται με εσωτερικές νοητικές οντότητες και όχι ορατά γεγονότα. Η συνοχή αναφέρεται στις νοητικές οντότητες που απαρτίζουν τη ΘτΝ και είναι άρρηκτα συνδεδεμένες μεταξύ τους καθώς αποτελούν το μέρος ενός συνόλου δηλαδή επιμέρους στοιχεία (μέρος) του νου (σύνολο). Η εξήγηση για την πρόβλεψη είναι ένα χαρακτηριστικό των επιστημονικών θεωριών και της ΘτΝ, που δηλώνει ότι η θεωρία μπορεί να εξηγήσει και να προβλέψει τα δεδομένα που προκύπτουν. Η ΘτΝ μπορεί να εξηγήσει και να προβλέψει μια συμπεριφορά σε ποικίλες περιστάσεις. 2) Οι αλλαγές της ΘτΝ είναι αντίστοιχες με τις αλλαγές άλλων επιστημονικών θεωριών. Η θέση αυτή υποστηρίζει ουσιαστικά ότι η ΘτΝ δεν είναι μια στατική θεωρία αλλά προϊόντος του χρόνου επιδέχεται αλλαγές, αναθεωρήσεις και ανατροπές. Συγκεκριμένα αλλάζει ριζικά ανάμεσα στις ηλικίες 2 και 4 ή 5 ετών. Τα παιδιά ανάμεσα σε αυτά τα έτη παρουσιάζουν κάθε φορά μια διαφορετική μορφή της ΘτΝ. Υποστηρίζεται, πως γίνεται ένα διαδοχικό πέρασμα από τις εξής φάσεις: της επιθυμίας, της επιθυμίας-πεποίθησης και της πεποίθησης-επιθυμίας. Πολύτιμο στοιχείο σε όλες αυτές τις φάσεις είναι η εμπειρία η οποία έρχεται κάθε φορά, ώστε να προσθέσει και να αναθεωρήσει τη γνώση του παιδιού, ώστε να δημιουργήσει ένα καινούργιο γνωστικό στάδιο άρα και μια νέα θεωρία του νου. Στη φάση της επιθυμίας που αναπτύσσεται στην ηλικία των 2 ετών, το παιδί κατανοεί απλές επιθυμίες και αντιλήψεις. Κατανοεί δηλαδή ότι οι άνθρωποι συνδέονται με συγκεκριμένες εξωτερικές καταστάσεις

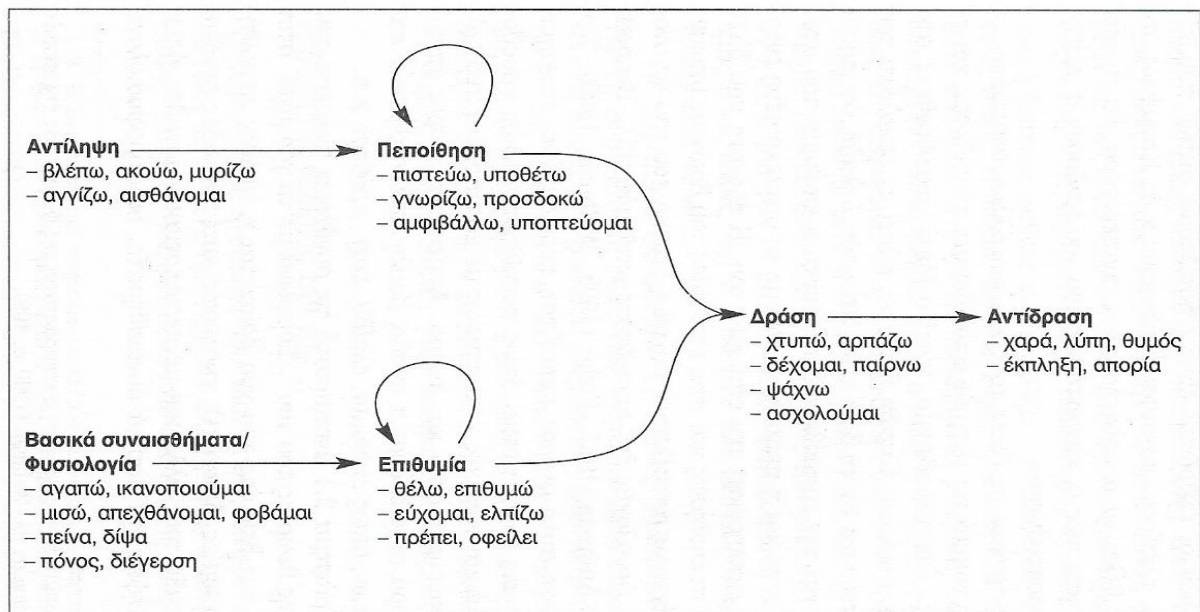
αλλά δεν έχει την επίγνωση ότι αυτές οι νοητικές καταστάσεις απεικονίζονται με συγκεκριμένο τρόπο στο νου. Η φάση της επιθυμία-πεποίθησης αναπτύσσεται στην ηλικία των 3 ετών περίπου, όπου τα παιδιά αποκτούν μια νέα ΘτΝ καθώς αρχίζουν να κατανοούν την πρόθεση στις επιθυμίες των ανθρώπων και τις πεποιθήσεις που μπορεί να έχουν. Παρόλα αυτά, η κατανόηση αυτή των πεποιθήσεων είναι μερική, καθώς για τα παιδιά ανταποκρίνεται μόνο σε αυτό που αντιστοιχεί στην πραγματικότητα (σε ο,τι βλέπουμε και σε ο,τι ακούμε). Στην τρίτη φάση της πεποίθησης-επιθυμίας, εμφανίζεται μια πιο ώριμη θεωρία του νου, κατά την ηλικία των 4 ετών. Εδώ, οι επιθυμίες και οι πεποιθήσεις των ανθρώπων ερμηνεύονται από τα παιδιά ως νοητικές καταστάσεις με προθετικό περιεχόμενο που αντιστοιχούν σε αναπαραστάσεις της πραγματικότητας και όχι στην καθεαυτή πραγματικότητα (Μισαηλίδη, 2003).

β) Θεωρία νοητικής προσομοίωσης: Η θεωρία αυτή βασίζεται στις θέσεις δύο φιλοσόφων, του Alvin Goldman (1993, 1995) και του Robert Gordon (1995), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι μπορούμε να έχουμε άμεση πρόσβαση στα περιεχόμενα του νου μας. Αυτή η πρόσβαση επιτυγχάνεται μέσα από έναν μηχανισμό προσομοίωσης ο οποίος δημιουργεί μια νοητική προσομοίωση της πραγματικότητας η οποία αναπαριστά μια κατάσταση του εξωτερικού κόσμου (συμπεριφορά κάποιου ανθρώπου) την οποία καλείται το παιδί να κατανοήσει και να προβλέψει. Έπειτα από την προαναφερόμενη νοητική αναπαράσταση, γίνεται επεξεργασία των δεδομένων που προκύπτουν από τη νοητική προσομοίωση και διαχειρίζονται οι φανταστικές νοητικές καταστάσεις σαν τις γνήσιες, προβάλλοντάς τες στο άλλο άτομο. Συμπερασματικά, η θεωρία αυτή προτείνει ότι δεν χρειάζεται να έχει κάποια θεωρία το παιδί ώστε να ερμηνεύσει και να εξηγήσει τη συμπεριφορά ενός άλλου ατόμου, αρκεί να κατασκευάσει ένα νοητικό μοντέλο και να επεξεργαστεί τα δεδομένα αυτού (Μισαηλίδη, 2003).

γ) Θεωρία εξειδικευμένου πεδίου: Το κυριότερο θεωρητικό υπόβαθρο αυτής της θεωρίας είναι η φιλοσοφική θέση ότι «... ο νους, στο μεγαλύτερο μέρος του, αποτελείται από εξειδικευμένα πεδία» (Fodor, 1983, σ. 37). Τα πεδία αυτά είναι γενετικά προσδιορισμένα και καθένα από αυτά περιλαμβάνει μια συγκεκριμένη γνωστική περιοχή (γλώσσα, μαθηματικά, φυσική κ. α.). Ένα τέτοιο πεδίο είναι και η θεωρία του νου όπου οι νοητικές καταστάσεις της δεν κατασκευάζονται αλλά προϋπάρχουν γενετικά στον άνθρωπο καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του. Το πεδίο της ΘτΝ ενεργοποιείται τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού και επιδέχεται ελάχιστες επιδράσεις από το περιβάλλον, αφού κατά κύριο λόγο είναι έμφυτο και γενετικά προσδιορισμένο και τελειοποιείται κατά την εξέλιξη της ζωής του ανθρώπου (Μισαηλίδη, 2003).

Η θεωρία του νου αποτελεί ένα ευρύ φάσμα θεωριών και απόψεων της αναπτυξιακής ψυχολογίας. Κάποιοι επιστήμονες είναι υπέρμαχοι κάποιων από των προαναφερόμενων θεωριών και κάποιοι κρίνουν απαραίτητο τον συνδυασμό των ποικίλων θεωριών.

Γράφημα 1: Σχηματική αναπαράσταση της δομής της θεωρίας του νου.



Πηγή: Wellman, (1990): όπ. αναφ. στο Μισαηλίδη, 2003, 36.

1.3 Η νοητική αντίληψη των παιδιών

Από τους πρώτους μήνες ζωής, στους 6 μήνες περίπου, τα βρέφη αρχίζουν να ξεχωρίζουν τους ανθρώπους από τα άψυχα αντικείμενα και διακρίνουν κάποιες πτυχές της ανθρώπινης δράσης. Στην ηλικία των 12 μηνών, το παιδί αναπτύσσει τη γνωστική ικανότητα να μπορεί να διαμορφώσει μια τριαδική αναπαράσταση που θα περιλαμβάνει την αντίληψη του παιδιού, την αντίληψη του ατόμου που αποτελεί τον μεσάζοντα (για παράδειγμα, η μητέρα) και την αντίληψη του αντικειμένου. Καθώς μεγαλώνει το παιδί αρχίζει να διακρίνει τις δικές του απόψεις και πεποιθήσεις από εκείνες των άλλων (Brune & Brune-Cohrs, 2006). Για τους ερευνητές, εδώ αναπτύσσονται και κατακτώνται οι πρωταρχικές δεξιότητες που θα οδηγήσουν στην ανάπτυξη της θεωρίας του νου (Μισαηλίδη, 2003).

Πιο συγκεκριμένα, στην ηλικία των 2 ετών, τα παιδιά αντιλαμβάνονται το διαχωρισμό των σκέψεών τους από τις σκέψεις άλλων ανθρώπων. Καταλαβαίνουν πλέον ότι οι άνθρωποι

θα νιώθουν χαρούμενοι εάν πάρουν αυτό που θέλουν και αντίθετα θα νιώθουν λυπημένοι εάν δεν το πάρουν. Επίσης, διαχωρίζουν ότι αυτό που θέλουν διαφέρει από αυτό που θέλει κάποιος άλλος άνθρωπος. Αυτή η αναπτυξιακή εξέλιξη φαίνεται και στη γλωσσική ικανότητα των παιδιών, καθώς μιλάνε για το τι θέλουνε και το πως αισθάνονται οι άλλοι. Στην ηλικία των 3 ετών συνεχίζουν αυτή την εξελικτική πορεία και στην σκέψη και στην γλώσσα μιλώντας πιο ξεκάθαρα για τις σκέψεις και τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων. Κρίσιμο αναπτυξιακό στάδιο είναι εκείνο στην ηλικία περίπου των 4 ετών, όπου τα παιδιά αρχίζουν να αντιλαμβάνονται ότι οι σκέψεις του μυαλού μπορεί να μην είναι αληθινές. Για παράδειγμα, τα παιδιά ανακαλύπτουν ότι σε ένα κουτί με καραμέλες υπάρχουν στην πραγματικότητα μολύβια, όταν ρωτηθεί κάποιος φίλος τους για το τι υπάρχει στο κουτί, χωρίς να έχει δει το περιεχόμενο, τα παιδιά ηλικίας 4 ετών αντιλαμβάνονται ότι και ο φίλος τους όπως και εκείνα θα εξαπατηθεί και θα απαντήσει ότι υπάρχουν καραμέλες και όχι μολύβια. Αντίθετα, τα παιδιά ηλικίας 3 ετών θα απαντούσαν ότι ο φίλος τους θα έλεγε ότι υπάρχουν μολύβια μέσα στο κουτί από καραμέλες. Τα παιδιά στην ηλικία αυτή δε θυμούνται την πρότερη απάντηση τους πριν δούνε το πραγματικό περιεχόμενο του κουτιού και λόγω του εγωκεντρισμού που διακρίνει ακόμη την σκέψη τους δυσκολεύονται να διακρίνουν τις δικές τους σκέψεις από αυτές των άλλων. Ενώ, στην ηλικία των 4 με 5 ετών, τα παιδιά θυμούνται καλύτερα την πρώτη απάντηση τους και γνωρίζουν ότι οι άνθρωποι πράττουν και σκέφτονται σύμφωνα με το τι πιστεύουν για τον κόσμο και τα πράγματα που τον απαρτίζουν οπότε δεν εκπλήσσονται, εάν ο ερωτηθείς φίλος τους απαντήσει ότι στο κουτί υπάρχουν καραμέλες, αφού δεν ξέρει την πραγματικότητα, απλά βλέπει ένα κουτί από καραμέλες (Astington & Edward, 2010).

1.4 Οι έννοιες: «επιθυμία», «πρόθεση» και «πεποίθηση»

Βασικές έννοιες που εμπεριέχονται και επηρεάζουν άμεσα τη θεωρία του νου στα παιδιά είναι οι έννοιες της επιθυμίας, της πρόθεσης και της πεποίθησης.

Επιθυμία είναι η ψυχική τάση του ανθρώπου να γνωρίζει, να ζει, να μαθαίνει και άλλα (Μπαμπινιώτης, 2012). Με λίγα λόγια, είναι η συνύπαρξη του συναισθήματος και της συνειδητής βούλησης για κάτι. Αρκετά ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν ότι η κατανόηση για την επιθυμία του ανθρώπου ξεκινά από την βρεφική ηλικία. Από την ηλικία των 18 μηνών τα παιδιά αρχίζουν και αναπτύσσουν την ικανότητα να εκφράζουν τις επιθυμίες τους.

Πιο συγκεκριμένα, στις έρευνες των Bartsh και Wellman (1995) αναλύθηκε ο αυθόρμητος λόγος των παιδιών ηλικίας 18 έως 5 ετών και διαπιστώθηκαν κάποιοι όροι πεποιθήσεων όπως είναι το σκέφτομαι και γνωρίζω και όρους επιθυμίας όπως είναι το θέλω, εύχομαι και ελπίζω. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά χρησιμοποιούσαν όρους και εκφράσεις επιθυμίας από την ηλικία των 18-24 μηνών και από την ηλικία των 24-30 μηνών μπορούσαν να διακρίνουν την επιθυμία τους και την δυνατότητα τους να αποκτήσουν αυτό που θέλουν. Διαφαίνεται ότι η επιθυμία παίζει κύριο και σημαίνοντα ρόλο στην εξελικτική πορεία κατανόησης των παιδιών για τις νοητικές καταστάσεις.

Όσον αφορά την πρόθεση είναι η διάθεση, η θέληση και η επιθυμία κάποιου να κάνει ή να πει κάτι. Ομοίως, υπάρχουν ερευνητικά στοιχεία που δείχνουν πως παιδιά 18 μηνών μπορούν να κατανοήσουν την πρόθεση των άλλων ανθρώπων αν και από πολλούς επιστήμονες αμφισβητείται το κατά πόσο μπορούν τα βρέφη να διακρίνουν την πρόθεση από την επιθυμία κάποιου. Μεγαλώνοντας τα παιδιά, στην ηλικία των 3 ετών δεν μπορούν να διακρίνουν εύκολα την πρόθεση καθώς την ταυτίζουν με την επιθυμία που έχουν λόγω του εγωκεντρισμού που επικρατεί στη σκέψη τους. Παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα, εάν κάτι έγινε από πρόθεση ή τυχαία, καθώς αντιλαμβάνονται την έννοια της πρόθεσης πιο ξεκάθαρα και στον εαυτό τους και στους άλλους ανθρώπους (Μισαηλίδη, 2003).

Η πεποίθηση αποτελεί την σταθερή γνώμη και άποψη ότι αυτό που θεωρεί κάποιος ορθό και σωστό ισχύει πραγματικά. Ορόσημο για τη μελέτη και την εξέλιξη της θεωρίας του νου αποτελεί το ερώτημα πότε αρχίζουν τα παιδιά να αποδίδουν στον εαυτό τους και στους άλλους ψευδείς πεποιθήσεις. Σημαντική έρευνα αποτελεί αυτή των Wimmer & Perner (1983) για την κατανόηση και τη λειτουργία των λανθασμένων πεποιθήσεων παιδιών προσχολικής ηλικίας. Διαπίστωσαν ότι τα παιδιά από την ηλικία των 4 ετών αρχίζουν να απαντούν σωστά σε δοκιμασίες λανθασμένης πεποίθησης. Μέχρι την ηλικία αυτή τα παιδιά συνήθως υποκύπτουν στο λεγόμενο σφάλμα ρεαλισμού, απαντούν δηλαδή σύμφωνα με το τι βλέπουν ή γνωρίζουν. Υπήρξε και υπάρχει έντονο επιστημονικό ενδιαφέρον για τις νοητικές καταστάσεις που χρησιμοποιούν τα παιδιά. Έτσι, στην πλειονότητα των ερευνών χρησιμοποιούνται κυρίως στις δοκιμασίες λανθασμένης πεποίθησης για την αξιολόγηση της ανάπτυξης της θεωρίας του νου. Παρόλα αυτά υπάρχουν και άλλες νοητικές καταστάσεις που παρέχουν πολύτιμες πληροφορίες και είναι τα συναισθήματα. Οι δοκιμασίες αυτές έχουν υποστεί ποικίλες κριτικές για τη δομή και τα αποτελέσματα που παρέχουν.

1.5 Η αξιολόγηση της θεωρίας του νου

Η απόκτηση της θεωρίας του νου προϋποθέτει συνήθως την κατάκτηση τεσσάρων επιμέρους ικανοτήτων. Πρώτον, την κατανόηση ότι οι νοητικές καταστάσεις είναι διαφορετικές από τα υλικά αντικείμενα. Δεύτερον, την κατανόηση της αιτιακής σχέσης ανάμεσα στις νοητικές καταστάσεις και τον εξωτερικό κόσμο, καθώς και ότι αυτή η σχέση είναι αμφίδρομη. Οι νοητικές καταστάσεις οδηγούν σε πράξεις-δράσεις μέσα στον κόσμο και ο κόσμος μέσω της εμπειρίας, επηρεάζει τις νοητικές καταστάσεις. Τρίτον, την κατανόηση αναπαραστάσεων «πρώτης τάξης», οι οποίες δημιουργούνται μέσω της αναγνώρισης και υιοθέτησης της οπτικής του άλλου και μας επιτρέπουν να καταλάβουμε ότι οι άλλοι έχουν δικές τους αναπαραστάσεις (συνείδηση, άποψη, συναισθήματα, προθέσεις, επιθυμίες κ.α.) και ότι αυτές διαφέρουν από τις δικές μας αναπαραστάσεις ή από αυτό που ισχύει στην πραγματικότητα (π.χ. «Νομίζω ότι ο Χ νομίζει ότι...»). Τέτοιες αναπαραστάσεις δίνονται συνήθως σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Τέταρτον, την κατανόηση αναπαραστάσεων «δεύτερης τάξης», οι οποίες απαιτούν από το άτομο να υιοθετήσει ταυτόχρονα δύο οπτικές (π.χ. «Ο Χ νομίζει ότι η Α νομίζει ότι...») (Cadinu & Kiesner, 2000; Duval, et al., 2011). Τέτοιες αναπαραστάσεις δίνονται σε παιδιά σχολικής ηλικίας μεγαλύτερα από 6 ετών.

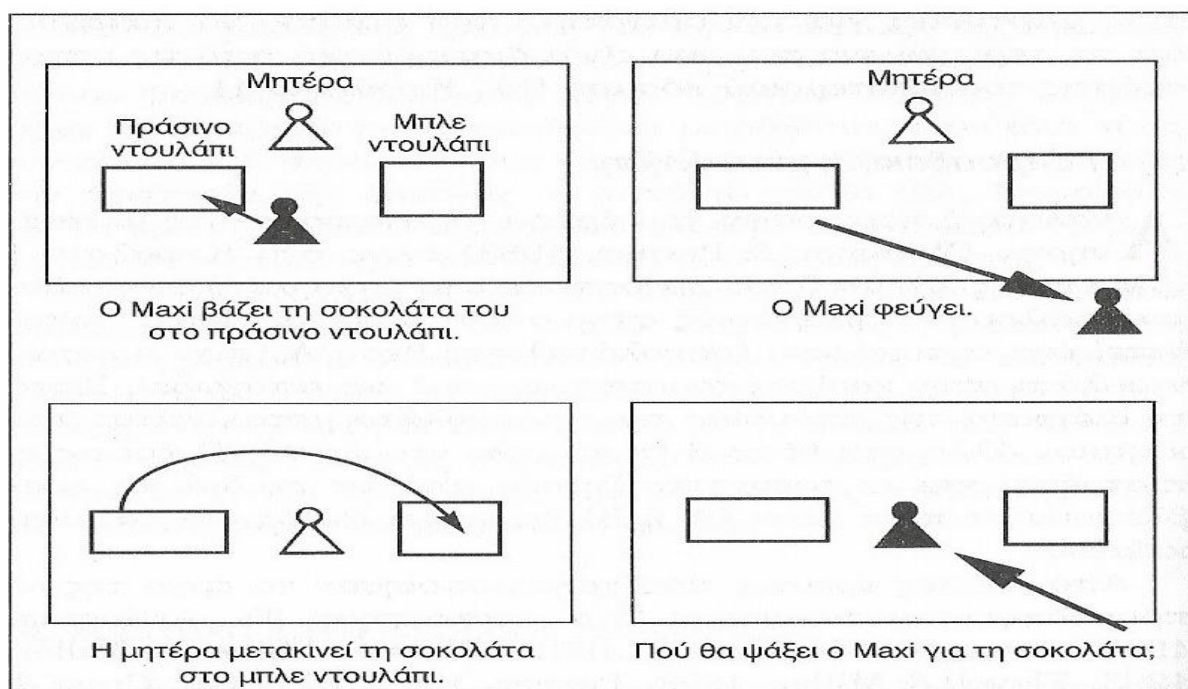
Επιπλέον, η θεωρία του νου εξετάζεται και με τις λεγόμενες «παράξενες ιστορίες», που δημιούργησε η αναπτυξιολόγος-νευρολόγος Fransesca Happe (1994). Είναι μία σειρά ιστοριών που αρχικά σχεδιάστηκαν με στόχο τη αξιολόγηση της ικανότητας των αυτιστικών παιδιών να αποδίδουν προθέσεις στους άλλους. Το υλικό αποτελείται από 12 διαφορετικές απλές ρεαλιστικές ιστορίες που έχουν σχέση με καθημερινά γεγονότα. Συγκεκριμένα, οι ιστορίες αυτές απαιτούν από το παιδί να αναγνωρίσει ότι ο χαρακτήρας ψεύδεται, λέει το λεγόμενο «λευκό ψέμα», αστειεύεται, προσποιείται ότι κάνει κάτι, παρεξηγεί κάτι, σαρκάζει, ξεχνά, λέει κάτι ως σχήμα λόγου, προσπαθεί να πείσει, νιώθει συγκρουόμενα συναισθήματα, μπλοφάρει ή στην ιστορία υπάρχει διαφορά μεταξύ αυτού που φαίνεται και αυτού που είναι κάποιος/κάτι πραγματικά. Κάθε ιστορία είναι σαφής, αφού υπάρχει μόνο ένας τρόπος με τον οποίο μπορεί να ερμηνευτεί η κατάσταση (O' Hare, Bremner, Nash, Happe, & Pettigrew, 2009; Happe, 1994).

Παρόμοιο είναι και το Faux pas test των Baron-Cohen et al., (1999), το οποίο αποτελείται από 10 ηχογραφημένες ιστορίες, όπου ένας ομιλητής λέει κάτι ανάρμοστο αγνοώντας πως κάποιος από τους παρευρισκόμενους δεν έπρεπε να το ακούσει και έχει αρνητικές συνέπειες, χωρίς ωστόσο αυτό να είναι στις προθέσεις του ομιλητή. Μετά από

κάθε ιστορία τίθενται 4 ερωτήσεις: «είπε κάποιος κάτι που δεν έπρεπε;», «τι είπε που δεν έπρεπε;», μια ερώτηση ελέγχου και μια ερώτηση εσφαλμένης πεποίθησης, διαφορετικές για κάθε ιστορία.

Τρεις είναι οι κύριες πειραματικές δοκιμασίες με τις οποίες οι ερευνητές διερευνούν την κατανόηση των ψευδών πεποιθήσεων (false belief tasks) πρώτης τάξεως από παιδιά προσχολικής ηλικίας: «η απροσδόκητη μετακίνηση» (unexpected transfer task), «το απροσδόκητο περιεχόμενο» (unexpected content) και η δοκιμασία διάκρισης εμφάνισης – πραγματικότητας (appearance-reality task) ή αλλιώς «το αντικείμενο που εξαπατεί». Στη δοκιμασία «απροσδόκητη μετακίνηση» τα παιδιά παρακολουθούν μια σκηνή όπου ο πρωταγωνιστής τοποθετεί ένα αντικείμενο (π.χ. ένα μαξιλάρι) σε μία συγκεκριμένη θέση Α (π.χ. κόκκινη ντουλάπα) και έπειτα κάποιος άλλος μετακινεί το αντικείμενο σε άλλη θέση Β (π.χ. μπλε ντουλάπα) ενώ λείπει ο πρωταγωνιστής. Τα παιδιά ερωτώνται για το που θα ψάξει ο πρωταγωνιστής για να βρει το αντικείμενο που μετακινήθηκε χωρίς να το γνωρίζει (Wimmer & Perner, 1983).

Σχήμα 1: Σχηματική αναπαράσταση της δοκιμασίας της «απροσδόκητης μετακίνησης».



Πηγή: Leslie, (2000): όπ. αναφ. στο Μισσηλίδη, 2003, 94

Στη πειραματική δοκιμασία «απροσδόκητο περιεχόμενο» (unexpected content task) παρουσιάζεται στα παιδιά μια γνωστή συσκευασία (π.χ κουτί με καραμέλες) η οποία έχει μέσα ένα αναπάντεχο περιεχόμενο (π.χ. ξυλομπογιές ζωγραφικής). Τα παιδιά καλούνται να απαντήσουν τι πιστεύουν ότι υπάρχει στο κουτί χωρίς να δουν το περιεχόμενο του και έπειτα αφού αποκαλυφθεί το απρόσμενο περιεχόμενο, τι πιστεύουν ότι θα απαντούσε κάποιο τρίτο πρόσωπο, όταν δει τη συγκεκριμένη συσκευασία (Hogrefe, Wimmer, & Perner, 1986; Perner, Leekam, & Wimmer, 1987).

Σχήμα 2: Σχηματική αναπαράσταση της δοκιμασίας του «απροσδόκητου περιεχόμενου».



Πηγή: Frith, (1989): όπ. αναφ. στο Μισαηλίδη, 2003, 96

Στην τρίτη κατηγορία των δοκιμασιών αυτών, στη δοκιμασία διάκρισης εμφάνισης – πραγματικότητας ή αλλιώς «το αντικείμενο που εξαπατεί», τα παιδιά βλέπουν και επεξεργάζονται κάποια αντικείμενα τα οποία στην αρχή μοιάζουν με κάτι διαφορετικό (π.χ. ένα κερί σε μορφή μήλου) και στη συνέχεια ερωτώνται για την εμφανισιακή ή την πραγματική ταυτότητα των αντικειμένων (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 1997).

Επιπλέον, υπάρχουν κάποιες δοκιμασίες που εξετάζουν την κατανόηση της λανθασμένης πεποίθησης δεύτερης τάξεως. Στις δοκιμασίες αυτές απαιτείται από το παιδί στα πλαίσια μίας

ιστορίας να κατανοήσει αυτό που πιστεύει ένα άτομο γι' αυτό που πιστεύει κάποιο άλλο άτομο (π.χ. «Ο Γιάννης νομίζει ότι η Μαίρη νομίζει..») και ότι κάποιος μπορεί να έχει μία λανθασμένη πεποίθηση όσον αφορά αυτό που πιστεύει κάποιος άλλος (Hughes, et al., 2000). Τα παιδιά ηλικίας 6 ετών περίπου επιτυγχάνουν σε δοκιμασίες που απαιτούν αυτήν την ικανότητα, ενώ στην ηλικία των 10 και 11 ετών θεωρείται ότι τα παιδιά δεν αντιμετωπίζουν κανένα πρόβλημα με δοκιμασίες λανθασμένης πεποίθησης, είτε αυτές είναι πρώτης είτε είναι δεύτερης τάξεως (Korkmaz, 2011).

1.6 Κριτική στις δοκιμασίες λανθασμένης πεποίθησης

Πολλοί ερευνητές ασχολήθηκαν με τις δοκιμασίες λανθασμένων πεποιθήσεων και προσπάθησαν να τα αναθεωρήσουν, καθώς υπάρχουν έντονες κριτικές για το κατά πόσο υποτιμώνται οι ικανότητες των παιδιών και ιδιαίτερα εκείνων κάτω των 4 ετών, μέσα από αυτές τις δοκιμασίες. Ουσιαστικά, επικρατούν τρεις κατευθύνσεις κριτικής: η πρώτη υποστηρίζει ότι τα παιδιά στη δοκιμασία της «απροσδόκητης μετακίνησης» ίσως να μην αντιλαμβάνονται την ερώτηση του ερευνητή (π.χ. «Που θα ψάξει ο Γιώργος να βρει το αντικείμενο;») ενώ όταν η ερώτηση διατυπώνεται με έναν χρονικό προσδιορισμό (π.χ. «Που θα ψάξει ο Γιώργος *πρώτα* να βρει το αντικείμενο;») τα παιδιά αποδίδουν καλύτερα στη συγκεκριμένη δοκιμασία (Siegal & Beattie, 1991). Το ίδιο ισχύει και για τη δοκιμασία του «απροσδόκητου περιεχομένου» όπου πολλές έρευνες έδειξαν ότι τα παιδιά απαντούσαν ορθά όταν στην ερώτηση τους, όταν υπήρχε χρονικός προσδιορισμός (π.χ. «Τι θα πει κάποιος ότι υπάρχει στο κουτί με τις καραμέλες *προτού* το ανοίξει;») (Lewis & Osborne, 1990). Επίσης, με κάποιες παραλλαγές των παραπάνω δοκιμασιών διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά επιτύγχαναν περισσότερο σε σχέση με τις παραδοσιακές δοκιμασίες. Βασική διαπίστωση είναι ότι οι δοκιμασίες «απρόσμενης μετακίνησης» και «απροσδόκητου περιεχομένου» παρουσιάζονται συνήθως υπό τη μορφή διήγησης στα παιδιά και ιδιαίτερα εκείνα ηλικίας 3 ετών δυσκολεύονται να διαχειριστούν, να συγκρατήσουν, να ανακατασκευάσουν και να επεξεργαστούν τις διηγήσεις και κύριες αιτίες γι' αυτό είναι η ανώριμη μακροδομική επεξεργασία πληροφοριών και η αδύναμη εργαζόμενη μνήμη τους, με αποτέλεσμα να αποτυγχάνουν στις δοκιμασίες, απαντώντας λανθασμένα (Kintsch & Van Dijk, 1978; Lewis, 1994).

Η δεύτερη προσέγγιση κριτικής υποστηρίζει ότι η αποτυχία στις δοκιμασίες λανθασμένης πεποιθήσης οφείλεται κυρίως σε ελλείμματα στον εκτελεστικό έλεγχο³ και πιο συγκεκριμένα στον έλεγχο της παρόρμησης όπου τα παιδιά απαντούν με βάση αυτό που γνωρίζουν ή βλέπουν. Τα παιδιά στην ηλικία των 3 ετών προσκολλώνται εύκολα σε ένα αντικείμενο που τα ενδιαφέρει, με αποτέλεσμα η προσοχή τους να αποσπάται και να κάνουν λάθη στις δοκιμασίες. Ο εκτελεστικός τους έλεγχος είναι περιορισμένος ώστε να συντονίσουν την προσοχή, τη σκέψη και τις πράξεις τους στο προς επίλυση ζήτημα που τους ζητείται. Αλματώδη ανάπτυξη των εκτελεστικών λειτουργιών γίνεται μεταξύ των ηλικιών 3 και 6 ετών, όπου και προσμένεται καλύτερη επίδοση σε αυτές τις δοκιμασίες (Dempster, 1991; Zelazo, et al., 1997; Stuss, 1992).

Η τρίτη κατεύθυνση κριτικής υποστηρίζει ότι οι κλασικές δοκιμασίες λανθασμένης πεποιθήσης δεν είναι ελκυστικές και ενδιαφέρουσες για τα παιδιά με αποτέλεσμα να μην εστιάζουν την προσοχή τους και να μην προσπαθούν ενεργά να απαντήσουν σωστά. Προτείνεται παραλλαγή των δοκιμασιών αυτών και προσαρμογή αυτών σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και των παιδιών που απευθύνονται (Chandler & Hala, 1994; Dunn, 1994).

Παρά την ύπαρξη κριτικών για τις δοκιμασίες λανθασμένης πεποιθήσης, είναι αναμφισβήτητο το γεγονός ότι προσφέρουν πολύτιμες και χρήσιμες πληροφορίες για τη θεωρία του νου των παιδιών. Αποτελούν χρήσιμα εργαλεία, όταν χρησιμοποιούνται με έναν συγκεκριμένο στόχο εξέτασης και με έναν ενδεδειγμένο τρόπο χορήγησης. Καλό είναι να χρησιμοποιούνται οι ποικίλες τροποποιήσεις που έχουν προταθεί κατά καιρούς από κάποιους ερευνητές ώστε να μεγιστοποιούνται οι πιθανότητες τα παιδιά να προσεγγίσουν με ενδιαφέρον τις δοκιμασίες και να μπορέσουν να αναδείξουν με επιτυχία τις πραγματικές νοητικές ικανότητές τους (Hughes, et al., 2000).

1.7 Τα συναισθήματα και η σχέση τους με τη θεωρία του νου

Η αναπτυξιακή ψυχολογία περιγράφοντας τις νοητικές καταστάσεις που εμπειρεύονται στη θεωρία του νου, περιλαμβάνει και τα συναισθήματα. Ο συνδυασμός αυτών των νοητικών

³ Ο όρος «εκτελεστικός έλεγχος» (executive function) αναφέρεται στη γνωστική λειτουργία του ανθρώπου και αναφέρεται σε ψυχολογικές λειτουργίες που είναι αρμόδιες για τον έλεγχο, τον προγραμματισμό, το συντονισμό των νοητικών πράξεων ή πληροφοριών και την αναστολή των ασχετων ενεργειών ως προς το υπό επίλυση πρόβλημα (Hughes & Graham, 2002; Zelazo & Mueller, 2002).

καταστάσεων βοηθούν σημαντικά στην ανάπτυξη την κοινωνικής αναγνώρισης. Πιο συγκεκριμένα, για την εξέταση των συναισθηματικών ικανοτήτων σε σχέση με τη θεωρία του νου, είναι απαραίτητο να διακριθεί η ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων, η κατανόηση των αιτιών που προκαλούν συγκεκριμένα συναισθήματα και η ικανότητα κατανόησης και πρόβλεψης των συνεπειών των αντίστοιχων συναισθημάτων. Έτσι, δημιουργήθηκαν κάποιες ενδεικτικές δοκιμασίες που εξετάζουν τις παραπάνω ικανότητες βασιζόμενες στα τέσσερα βασικά συναισθήματα: της χαράς, της λύπης, του θυμού και του φόβου. Οι ενδεικτικές δοκιμασίες είναι οι εξής: για την αναγνώριση των συναισθημάτων, δίνονται κάρτες προσώπου όπου εκφράζουν τα βασικά προαναφερόμενα συναισθήματα, για την αναγνώριση των αιτιών που προκαλούν συναισθήματα δίνονται τέσσερα σενάρια με παρόμοια αρχή που απεικονίζεται σε δύο φωτογραφίες (π.χ. «Τρεις φίλοι πηγαίνουν για πικνίκ στο δάσος...») και η τρίτη φωτογραφία ποικίλλει ανάλογα με το συναίσθημα που θέλει να αποσπάσει ως απάντηση (π.χ. η χαρά απεικονίζεται με φίλους που τρώνε στο πικνίκ, η λύπη απεικονίζεται με ένα πικνίκ που ακυρώνεται λόγω βροχής, ο φόβος απεικονίζεται με ένα επικίνδυνο σκυλί που πλησιάζει στον χώρο του πικνίκ και ο θυμός απεικονίζεται με το πικνίκ να διαλύεται εξαιτίας κάποιου τσακωμού μεταξύ δύο φίλων). Η δοκιμασία σχετικά με τις συνέπειες και την πρόβλεψη των συναισθημάτων εξετάζεται με τέσσερα διαφορετικά σενάρια που αποτελούνται από δύο φωτογραφίες που αντιστοιχούν στα τέσσερα βασικά συναισθήματα (π.χ. η χαρά συνδυάζεται με το να παίρνεις ένα δώρο, η λύπη σχετίζεται με τον θάνατο ενός κατοικίδιου ζώου, ο θυμός σχετίζεται με την διαμάχη μεταξύ φίλων και ο φόβος συνδέεται με τη φαντασίωση τεράτων κατά τη διάρκεια της νύχτας) (Thirion-Marissiaux & Nader-Grosbois, 2008).

Η ικανότητα των παιδιών να εξάγουν συμπεράσματα για τις εσωτερικές νοητικές καταστάσεις εμφανίζεται από την ηλικία των 2 ¹/₂ ετών περίπου, όπου μπορούν να αποδώσουν το κατάλληλο συναίσθημα σε ένα πρόσωπο σκεπτόμενα τον στόχο που έχει σε κάθε περίπτωση το πρόσωπο. Η δυνατότητα των παιδιών για κατηγοριοποίηση των εσωτερικών νοητικών καταστάσεων των άλλων, φαίνεται και από ευρήματα που δείχνουν ότι στην ηλικία των 4 ετών τα παιδιά αποδίδουν καλύτερα σε δοκιμασίες αντιστοίχισης της έκφρασης του προσώπου με το κατάλληλο συναίσθημα, όταν έχουν και επιπλέον πληροφόρηση για τις εξωτερικές συνθήκες και τα γεγονότα που μπορεί να πυροδότησαν τις συναισθηματικές αντιδράσεις (Camras & Alison, 1985; Smiley & Huttenlocher, 1989).

Αρκετές έρευνες έχουν δείξει την σύνδεση ανάμεσα στην κατανόηση των νοητικών καταστάσεων και στην κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων. Έχει βρεθεί υψηλή θετική συσχέτιση μεταξύ της επίδοσης ενός παιδιού σε δοκιμασία λανθασμένης πεποίθησης

και στην κατανόηση των συναισθημάτων, με αποτέλεσμα πολλοί ερευνητές να θεωρούν πως η ικανότητα του παιδιού να αντιλαμβάνεται και να κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων και τα δικά του είναι μια εκδήλωση ικανότητας να αντιλαμβάνεται την οπτική των άλλων ανθρώπων, επομένως είναι μια εκδήλωση της θεωρίας του νου του παιδιού που αφορά την κοινωνική του γνώση. Παρά την ύπαρξη αυτών των ερευνών που συσχετίζουν τα συναισθήματα με τις δοκιμασίες λανθασμένης πεποίθησης, δεν υπάρχει μία τεκμηριωμένη και ξεκάθαρη διασύνδεση των δύο αυτών μορφών κατανόησης (Cutting & Dunn, 1999; Denham, 1986).

Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, τα παιδιά από την ηλικία των 2-3 ετών είναι σε θέση να χρησιμοποιούν όρους που αναφέρονται σε συναισθήματα, όπως χαρούμενος, θυμωμένος, λυπημένος και φοβισμένος. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορούν να βγάλουν συμπεράσματα για τα βασικά συναισθήματα είτε από τις εκφράσεις του προσώπου των άλλων είτε από τις συνθήκες και τις καταστάσεις που υπάρχουν κάθε φορά. Επίσης, υποστηρίζεται πως τα παιδιά σε αυτή την ηλικία μπορούν να διακρίνουν την έκφραση ενός συναισθήματος από τις πράξεις ή τις εκφράσεις που συνοδεύουν συνήθως ένα συναίσθημα (Bretherton & Beeghly, 1982; Wellman, Harris, Banerjee & Sinclair, 1995).

Η ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων σχετίζεται άμεσα με την ηλικία και η σύνδεση αυτή ισχυροποιείται, όταν τα παιδιά καλούνται να αναγνωρίσουν συναισθήματα άλλων που διαφέρουν από τα δικά τους (Denham & Couchoud, 1990). Η γνώση των παιδιών για τα αίτια και τις επιπτώσεις των συναισθημάτων βελτιώνεται και αυξάνεται ραγδαία από την ηλικία των 3^{1/2} περίπου (Masters & Carlson, 1984; Schwartz & Trabasso, 1984). Στην ηλικία των 4 ετών αναγνωρίζουν πλέον ότι οι άλλοι άνθρωποι μπορεί να εκφράζουν ένα συναίσθημα που διαφέρει από αυτό που πραγματικά αισθάνονται παρόλα αυτά δεν είναι σε θέση να το δικαιολογήσουν λεκτικά τόσο καλά όσο μπορούν τα μεγαλύτερα παιδιά σε ηλικία (Harris, Donnelly, Guz & Pitt-Watson, 1986). Γενικά, τα παιδιά έχουν τη τάση να κατανοούν τα συναισθήματα σαν καταστάσεις με προθετικό χαρακτήρα που κατευθύνονται και συνδέονται άμεσα με ένα συγκεκριμένο αντικείμενο ή στόχο (Wellman, et al., 1995).

Συμπερασματικά, διαφαίνεται πως η ικανότητα των παιδιών να κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων εμφανίζεται από την προσχολική ηλικία και έχει διερευνηθεί και μελετηθεί τις περισσότερες φορές με δοκιμασίες απόδοσης συναισθημάτων σε έναν ήρωα. Πιο συγκεκριμένα, σε αυτές τις δοκιμασίες η πληροφόρηση που δίνεται στα παιδιά για τον ήρωα είτε είναι η έκφραση του προσώπου, οπότε αφορά την αναγνώριση του συναισθήματος είτε είναι το γεγονός ή το συμβάν που προκάλεσε το συναίσθημα του ήρωα, οπότε αναφέρεται στην απόδοση του συναισθήματος. Αμφιλεγόμενο σημείο σε κάθε περίπτωση

είναι το γεγονός πως οι άνθρωποι εκδηλώνουν διαφορετικά συναισθήματα στις ίδιες συνθήκες με αποτέλεσμα να μην είναι πάντα ξεκάθαρο για τους ερευνητές το ποια είναι η ορθή απάντηση και κατ' επέκταση να συγχύζονται και τα παιδιά.

1.8 Παράγοντες διαφοροποίησης στην ανάπτυξης της θεωρίας του νου

Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα υπάρχουν αρκετοί αλληλοσχετιζόμενοι παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη της θεωρίας του νου. Συγκεκριμένα, όσον αφορά τις ατομικές διαφορές, κυρίαρχοι είναι οι παράγοντες του οικογενειακού πλαισίου με κυρίαρχες μεταβλητές το μέγεθος της οικογένειας, το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας, το επάγγελμα του πατέρα και την ποιότητα αλληλεπίδρασης μέσα στην οικογένεια.

Όσον αφορά το μέγεθος της οικογένειας, έχει βρεθεί ότι τα παιδιά που προέρχονται από μεγάλες οικογένειες με πολλά αδέρφια αποδίδουν καλύτερα σε δοκιμασίες λανθασμένης πεποίθησης. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι η ύπαρξη αρκετών παιδιών σε μια οικογένεια ευνοεί την αλληλεπίδραση και την συνεχή επικοινωνία ανάμεσα στα παιδιά και εκτίθενται σε συζητήσεις και νοητικές καταστάσεις που ενισχύουν τη θεωρία του νου. Αντίστοιχα είναι τα ευρήματα σχετικά με το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας όπου βρέθηκε ότι συνδέεται θετικά με την επίδοση των παιδιών σε δοκιμασίες λανθασμένης πεποίθησης καθώς και με την λεκτική ικανότητα των παιδιών η οποία συνδέεται άμεσα με την ανάπτυξη της θεωρίας του νου. Επίσης έχει βρεθεί από έρευνες θετική συσχέτιση ανάμεσα στο επάγγελμα του πατέρα και στην κατανόηση των συναισθημάτων χωρίς να είναι ξεκάθαρος ο λόγος που συμβαίνει αυτό. Η ποιότητα αλληλεπίδρασης μέσα στην οικογένεια αποτελεί σημαντικό και προβλεπτικό παράγοντα επίδοσης των παιδιών σε δοκιμασίες της θεωρίας του νου καθώς οι συχνές αναφορές των γονιών σε νοητικές καταστάσεις (π.χ. επιθυμίες, σκέψεις, πεποιθήσεις, συναισθήματα κ.α.) και η χρήση επεξηγήσεων και αιτιακών αποδόσεων σχετικά με γεγονότα κατά τη διάρκεια συζητήσεων με τα παιδιά τους ενισχύουν την ανάπτυξη της ΘtN (Bartsch & Wellman, 1995; Cutting & Dunn, 1999; Dunn, Brown & Beardsall, 1991; Jenkins & Astington, 1996).

Επιπρόσθετα, υπάρχουν και κάποιοι ενδοατομικοί παράγοντες που αφορούν τα χαρακτηριστικά του παιδιού και παίζουν καίριο ρόλο στην εξελικτική ανάπτυξη της ΘtN. Αυτοί οι παράγοντες είναι: η ηλικία των παιδιών καθώς συνδέεται και με την γνωστική ανάπτυξη, το φύλο και η λεκτική ικανότητα. Αναφορικά με την ηλικία αποδεικνύεται ότι όσο μεγαλώνει το παιδί τόσο αναπτύσσει τις νοητικές του καταστάσεις και αποκτά δεξιότητες της

ΘτΝ (Wellman, Cross & Watson, 2001). Σχετικά με το φύλο, δεν έχουν σημειωθεί έντονες διαφορές ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια εκτός από την κατανόηση των συναισθημάτων όπου εκεί τα κορίτσια αποδίδουν συνήθως καλύτερα από τα αγόρια μέχρι την ηλικία των 4-5 ετών (Charman, Ruffman & Clements, 2002). Έπειτα δεν διαπιστώνονται μεγάλες έμφυλες διαφοροποιήσεις μεταξύ των παιδιών (Vorria, et al., 2006). Τέλος, ισχυρός παράγοντας είναι η λεκτική ικανότητα του παιδιού καθώς η ανάπτυξη του λεξιλογίου επιτρέπει στα παιδιά να αναφέρονται και να κατανοούν καλύτερα τις νοητικές καταστάσεις και τα συναισθήματα τα δικά τους και των άλλων. Η γλωσσική επικοινωνία αποτελεί βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη της ΘτΝ καθώς συμπίπτει και χρονικά με την περίοδο που η λεκτική ικανότητα παρουσιάζει αλματώδη εξέλιξη (Gornik, 1990).

1.9 Η σημασία μελέτης της θεωρίας του νου

Η ανάπτυξη της θεωρίας του νου σηματοδοτεί σημαντικές αλλαγές στη ζωή του παιδιού, καθώς αλλάζει τον τρόπο που αντιμετωπίζει και ερμηνεύει τους άλλους ανθρώπους. Η αξία της ΘτΝ έγκειται στο γεγονός ότι αποτελεί μια απλή θεωρία που καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο κάποιος αποδίδει αιτίες σε γεγονότα, έτσι ώστε να τα εξηγήσει και να τα κατανοήσει. Με λίγα λόγια, καθορίζει τη βασική αντίληψη του ατόμου βάσει της οποίας δύναται να βγάλει νόημα από τον εαυτό του και από τους άλλους, διατηρώντας την ανομοιογένεια στη σκέψη των ανθρώπων και επηρεάζοντας ταυτόχρονα μια δυναμική διαδικασία κατανόησης των εννοιών. Η σπουδαιότητα της ΘτΝ είναι έκδηλη, καθώς η απουσία της αναμενόμενης ανάπτυξης της στην παιδική ηλικία παραπέμπει στην κλινική εικόνα των παιδιών με αυτισμό ή με κάποια άλλη αναπτυξιακή διαταραχή (Wellman, 1990).

Η μελέτη της ΘτΝ του παιδιού προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες στους ενήλικες για τις αναπτυξιακές αλλαγές που διαφαίνονται πίσω κάθε φορά πίσω από τις απαντήσεις των παιδιών σε συνθήκες που πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους τις πράξεις των άλλων ανθρώπων και κατ' επέκταση γενικεύοντας αυτές τις σκέψεις τους και σε άλλα κοινωνικά περιβάλλοντα. Επιπλέον, η μελέτη της ανάπτυξης της ΘτΝ στην παιδική ηλικία βοηθά τον ενήλικα να κατανοήσει πως εξελίχθηκε το παιδί στο άτομο που είναι σήμερα, να παρατηρήσει τις νοητικές του αλλαγές και να αλληλεπιδράσει εποικοδομητικά μαζί του (Wellman, 1990).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

2.1 Νοητική αναπηρία: Ορισμός

Σύμφωνα με την τελευταία έκδοση του «Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου Ψυχικών και Διανοητικών Διαταραχών» (Diagnostic and statistical Manual of Mental Disorders, DSM-V⁵) της Αμερικάνικης Ψυχιατρικής Εταιρείας (American Psychiatric Association) η διανοητική αναπτυξιακή διαταραχή ή αλλιώς νοητική αναπηρία καθορίζεται ως η εμφάνιση *«τρέχοντος διανοητικού ελλείμματος απαραίτητα συνοδευόμενο από έλλειμμα στην προσαρμοστική λειτουργία με αρχική εκδήλωση κατά την περίοδο ανάπτυξης του ατόμου»*. Απαραίτητα κριτήρια για τη διάγνωση της νοητικής αναπηρίας η ύπαρξη ελλείμματος στις γενικές διανοητικές ικανότητες (όπως είναι ο συλλογισμός, η επίλυση προβλημάτων, ο προγραμματισμός, η αφηρημένη σκέψη, η κρίση, η ακαδημαϊκή μάθηση και η εμπειρική εκμάθηση κριτήρια για τη διάγνωση της νοητικής αναπηρίας η ύπαρξη ελλείμματος στις γενικές διανοητικές ικανότητες σε σύγκριση με την ηλικία και την κοινωνική ομάδα του ατόμου σχετικά με τις καθημερινές δραστηριότητες (επικοινωνία, κοινωνική συμμετοχή, λειτουργικότητα στο σχολείο ή στην εργασία, προσωπική ανεξαρτησία στο σπίτι ή στο κοινωνικό πλαίσιο) (Παγιάτσου, Δημητρίου, & Χατζησάββα, 2012).

Ο παραπάνω ορισμός ουσιαστικά σημαίνει: α) ύπαρξη νοητικής λειτουργίας κάτω από τον μέσο όρο, που αναφέρεται στην βαθμολογία που επιτυγχάνει το άτομο σε ένα σταθμισμένο τεστ νοημοσύνης και είναι μικρότερη από αυτή που αποκτά το 96% με 98% των ατόμων της ίδιας χρονολογικής ηλικίας και είναι ίση ή μικρότερη από 70, β) η προσαρμοστική συμπεριφορά αφορά την ικανότητα του ατόμου να προσαρμόζεται στις απαιτήσεις του ευρύτερου περιβάλλοντος, δείχνοντας αυτονομία και κοινωνική υπευθυνότητα και γ) ο όρος νοητική αναπηρία ή διανοητική αναπτυξιακή διαταραχή αναφέρεται στα παιδιά εκείνα που παρουσιάζουν αναπτυξιακές καθυστερήσεις λόγω κάποιας διαταραχής που εμφανίστηκε πριν την ηλικία των 18 ετών (Πολυχρονοπούλου, 2001).

Συγκεκριμένα, τα προβλήματα προσαρμοστικής συμπεριφοράς που είναι και σημαίνοντα αφορούν τον ρυθμό ωρίμανσης που είναι αργός σε αυτά τα παιδιά και την ύπαρξη αναπτυξιακών προβλημάτων σε διάφορους τομείς όπως είναι η κινητική ανάπτυξη, η αυτοεξυπηρέτηση και η ομιλία. Επίσης, αφορούν τη μάθηση και την κοινωνική προσαρμογή. Η μάθηση του ατόμου με νοητική αναπηρία χαρακτηρίζεται από δυσκολία προσαρμογής στη

σχολική τάξη και από δυσκολία κατανόησης του προγράμματος διδασκαλίας και των διδακτικών μεθόδων. Η κοινωνική προσαρμογή αφορά την ικανότητα του ατόμου να δημιουργεί κοινωνικές σχέσεις με άλλους ανθρώπους καθώς και να εργάζεται και να ζει ανεξάρτητα μέσα σε μια κοινωνία (Πολυχρονοπούλου, 2001).

2.2 Αιτιολογικοί παράγοντες νοητικής αναπηρίας

Οι αιτιολογικοί παράγοντες της νοητικής αναπηρίας είναι ποικίλλοι και συνήθως διακρίνονται σε γενετικούς ή βιολογικούς και περιβαλλοντικούς. Οι βιολογικοί ή γενετικοί παράγοντες οφείλονται κυρίως σε ανωμαλίες των χρωμοσωμάτων (χρωμοσωμικές διαταραχές) ή του μεταβολισμού.

Οι χρωμοσωμικές ανωμαλίες προκύπτουν από την απώλεια ενός χρωμοσώματος, από την παρουσία ενός πρόσθετου χρωμοσώματος ή από την ανταλλαγή μερών που ανήκουν σε διαφορετικά ζεύγη χρωμοσωμάτων. Με αυτόν τον τρόπο, γίνεται σύζευξη χρωμοσωμάτων που προκαλούν τη νοητική αναπηρία και πολλά άλλα προβλήματα στα άτομα. Οι πιο συνηθισμένες χρωμοσωμικές διαταραχές είναι: τρισωμία στο 21^ο ζεύγος όπου προκύπτει το σύνδρομο Down, τρισωμία στο 18^ο ζεύγος που προκαλεί το σύνδρομο Edwards, τρισωμία στο 13^ο ζεύγος με το σύνδρομο Padou, ανωμαλίες φυλετικών χρωμοσωμάτων, μερικές τρισωμίες, παρουσία ενός επιπλέον χρωμοσώματος στο 23^ο ζεύγος όπου προκαλεί το σύνδρομο Klinefelter (εμφανίζεται μόνο στα αγόρια με τη μορφή θυληκών χαρακτηριστικών), απουσία δεύτερου χρωμοσώματος στο 23^ο ζεύγος που προκαλεί το σύνδρομο Turner (εμφανίζεται αποκλειστικά στα κορίτσια), η έλλειψη φυσιολογικού χρωμοσώματος στο 5^ο ζεύγος προκαλεί το σύνδρομο Cat Cry και το εύθραυστο X στο 5^ο ζεύγος. (Πολυχρονοπούλου, 2001)

Πιο αναλυτικά, θα αναφερθούν κάποια σύνδρομα (Σύνδρομο Down, Williams, Prader-Willi και Εύθραυστο X) που έχουν απασχολήσει αρκετούς ερευνητές. Το σύνδρομο Down στις πιο πολλές περιπτώσεις, περίπου στο 92%, το προκαλείται από την παρουσία ενός χρωμοσώματος 21 σε όλα τα κύτταρα του ατόμου. Ένα παιδί με σύνδρομο Down έχει συγκεκριμένα εξωτερικά χαρακτηριστικά όπως: το επίπεδο προφίλ, τα σχιστά μάτια, ο κοντός λαιμός, τα αφύσικα σχηματισμένα αυτιά, τα άσπρα σημάδια στην ίριδα του ματιού και μια μοναδική εγκάρσια και βαθιά πτυχή στην παλάμη του χεριού. Επίσης, κυρίαρχα νευροβιολογικά χαρακτηριστικά είναι: η καθυστέρηση ή η ανωμαλία στην ανάπτυξη των

κέντρων ακοής, ανωμαλίες στο ηλεκτροεγκεφαλογράφημα, προβλήματα μνήμης, μάθησης, χωρικής γνώσης και ευέλικτης μάθησης (Βαρβόγλη, 2005).

Το σύνδρομο Williams είναι από τα πιο σπάνια σύνδρομα και οφείλεται σε μεταλλάξεις του γονιδίου της ελαστίνης και σε απάλειψη του 7^{ου} χρωμοσώματος. Τα άτομα αυτά έχουν ένα ιδιαίτερο γνωστικό προφίλ με σχετική ισχύ στη βραχυπρόθεσμη ακουστική λεκτική μνήμη και γλώσσα. Η γλωσσική τους ανάπτυξη παραμένει σχετικά άθικτη και μάλιστα κάποια στοιχεία του λόγου είναι ενισχυμένα, ιδιαίτερα σε ότι αφορά την ποσότητα και την ποιότητα του λεξιλογίου και την γραμματική. Εμφανίζουν ιδιαίτερα προβλήματα στην οπτικοχωρική ικανότητα, στην οπτικοκινητική αντίληψη, στην μνήμη, στην ανάγνωση, στη γραφή και στα μαθηματικά. Έχουν υπερευαίσθησία σε ήχους, χαρακτηρίζονται από υπερκινητικότητα και δυσκολεύονται στον έλεγχο των συναισθημάτων τους (Αλευριάδου & Γκιαούρη, 2009).

Το σύνδρομο Prader-Willi είναι μία αρκετά σύνθετη αναπτυξιακή διαταραχή της οποίας ο γενετικός μηχανισμός και τα γνωστικά χαρακτηριστικά της έχουν απασχολήσει πολλούς ερευνητές. Όσον αφορά τη γενετική βάση του συνδρόμου, με τη μέθοδο της χρωμοσωμικής ανάλυσης ανακαλύφθηκε ότι στο 75% των ατόμων με σύνδρομο Prader-Willi απουσιάζει ένα τμήμα από το 15^ο χρωμόσωμα το οποίο κληρονομείται από τον πατέρα ενώ στο υπόλοιπο 25% υπάρχουν δύο αντίγραφα του 15^{ου} χρωμοσώματος από την μητέρα (δυσωμία 15^{ου} χρωμοσώματος). Τα άτομα αυτά χαρακτηρίζονται από καλή μακροπρόθεσμη μνήμη, ανακαλούν καλά μαθημένες πληροφορίες ή γεγονότα του παρελθόντος πολύ εύκολα και με πολλές λεπτομέρειες, έχουν καλή προσληπτική γλώσσα, υπεροχή στην οπτική επεξεργασία, καλή οπτικοχωρική αντίληψη και οργάνωση και μια ελαφρά υπεροχή στην γνωστική δεξιότητα και γραφή. Αντίθετα, αντιμετωπίζουν αρκετές δυσκολίες όπως είναι αυτές στην ακουστική επεξεργασία πληροφοριών, στις λεπτές και αδρές κινητικές δεξιότητες, δυσκολίες στον οπτικοκινητικό συντονισμό, δυσκολία επεξεργασίας μαθηματικών προβλημάτων, προβλήματα λόγου και ομιλίας, λεκτικές εμμονές για ένα περιορισμένο αριθμό θεμάτων, μυϊκή υποτονία, παχυσαρκία και βουλιμική διαταραχή, συναισθηματική ευμεταβλητότητα και προβλήματα στις κοινωνικές δεξιότητες (Αλευριάδου & Γκιαούρη, 2009).

Το σύνδρομο Εύθραστο X (fragile X syndrome) ή αλλιώς σύνδρομο Martin-Bell, είναι η πιο κοινή μορφή νοητικής καθυστέρησης που οφείλεται στην έλλειψη ενός χρωμοσώματος στο 5^ο ζεύγος. Το σύνδρομο παρουσιάζει ένα ευρύ φάσμα γνωστικών, σωματικών και συμπεριφορικών χαρακτηριστικών. Παρόλα αυτά, τα δεδομένα είναι πολύ περιορισμένα για τη γνωστική, την προσαρμοστική και τη συμπεριφορική λειτουργία αυτών των ατόμων. Τα άτομα που πάσχουν χαρακτηρίζονται από τις εξής δυσκολίες: προβλήματα στη βραχύχρονη

μνήμη κυρίως για αφηρημένες έννοιες, δυσκολίες στη διαδοχική επεξεργασία πληροφοριών, σοβαρές συντακτικές και πραγματολογικές δυσκολίες του λόγου, άστοχες, εκτός θέματος εισηγήσεις, φτωχή διατήρηση θέματος, παθητικό ρόλο στη συζήτηση, δυσκολία επικοινωνιακής χρήσης της γλώσσας του σώματος, αδυναμίες στην άρθρωση και στην προσωδία, δυσκολίες στα μαθηματικά, προβλήματα προσοχής και συγκέντρωσης, υπερδραστηριότητα και υπερκινητικότητα, επαναληπτική στερεοτυπική συμπεριφορά, ηχολαλία, αυτοτραυματισμοί και συναισθηματικά προβλήματα. Αντίθετα, τα άτομα αυτά διακρίνονται για τις εξής ικανότητες τους: καλό προσληπτικό λεξιλόγιο(κατανοούν και ονοματίζουν το συνολικό νόημα της λέξης), καλύτερες ικανότητες σε δεξιότητες της καθημερινής τους ζωής (οικιακές δεξιότητες και δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης π.χ. ντύσιμο, καθάρισμα, τουαλέτα, μαγείρεμα), καλή βραχύχρονη και μακρόχρονη μνήμη και αρκετά καλή κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων ανθρώπων (Αλευριάδου, & Γκιαούρη, 2009).

Οι γενετικοί αιτιολογικοί παράγοντες της νοητικής αναπηρίας που αφορούν τις ανωμαλίες του μεταβολισμού, αφορούν προβλήματα βιοχημικής σύστασης των χρωμοσωμάτων. Τέτοιες ανωμαλίες είναι: η φαινυλκετονουρία που οφείλεται στην έλλειψη του ενζύμου της φαινυλαναλίνης το οποίο μεταβολίζει τα οξέα των πρωτεϊνών, η γαλακτοζαιμία που οφείλεται στην έλλειψη του ενζύμου που μετατρέπει τη γαλακτόζη σε γλυκόζη, η νόσος Tay Sachs η οποία τοποθετεί παθογόνες λιποειδείς ουσίες στον εγκέφαλο και στον αμφιβληστροειδή, η μεταχρωματική λευκοδυστροφία και οι βλεννοπολυσακχαριδώσεις. Επιπλέον, αναπτυξιακά προβλήματα νοητικής αναπηρίας προκύπτουν από συγγενείς δυσπλασίες όπως είναι η μικροκεφαλία, η υδροκεφαλία, ο κρετινισμός και η εγκεφαλοκήλη. Άλλες καταστάσεις είναι η νευροϊνωμάτωση, η ηβώδης σκλήρυνση, και η νόσος Sturge-Weber (Πολυχρονοπούλου, 2001).

Περιβαλλοντικοί παράγοντες αναπτυξιακών διαταραχών είναι η ασυμφωνία Ρέζους (Rhesus) των γονέων, η οποία πλέον εξακριβώνεται άμεσα λόγω της ιατρικής προόδου, οι μολυσματικές ασθένειες, οι ακτινοβολίες, ο υποσιτισμός της εγκύου, το κάπνισμα, η λήψη φαρμάκων, οι χρόνιες μολύνσεις και δηλητηριάσεις των γονέων όπως είναι η φυματίωση, η σύφιλη και άλλες (Πολυχρονοπούλου, 2001).

Τα αίτια της νοητικής αναπηρίας μπορούν να διακριθούν σε προγεννητικά (κληρονομικοί παράγοντες, χρωμοσωμικές ανωμαλίες, υποσιτισμός εγκύου, ανωμαλίες μεταβολισμού, ασυμβατότητα του Rh, ανοξία, δηλητηριάσεις μολύβδου, τραυματισμοί της εγκύου και κακή διατροφή), σε περιγεννητικά (ανοξία, τραυματισμοί και αιμορραγία εγκεφάλου και πρόωρη γέννηση) και σε μεταγεννητικά (οι μολυσματικές ασθένειες, τα ατυχήματα, ο υψηλός

πυρετός, μεταβολικές ανωμαλίες, ψυχοκοινωνικοί παράγοντες όπως είναι η ιδρυματοποίηση, το αποστερημένο συναισθηματικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον) (Πολυχρονοπούλου, 2001).

2.3 Ταξινόμηση νοητικής αναπηρίας

Ο πιο διαδεδομένος τρόπος κατηγοριοποίησης της νοητικής αναπηρίας είναι αυτός που βασίζεται στο δείκτη νοημοσύνης οποίος χρειάζεται πολύπλευρη ερμηνεία, ώστε να αποτελεί ορθό στοιχείο διαμόρφωσης του εκπαιδευτικού και κοινωνικού περιβάλλοντος του παιδιού.

Η ταξινόμηση σύμφωνα με το DSM-V, έχει ως εξής:

- α) Ελαφρά νοητική υστέρηση: 50-55 έως 70 Δ.Ν
- β) Μέτρια νοητική υστέρηση: 35-40 έως 50-55 Δ.Ν
- γ) Σοβαρή νοητική υστέρηση: 20-25 έως 35-40 Δ.Ν
- δ) Βαριά νοητική υστέρηση: κάτω από 20-25 Δ.Ν
- ε) Απροσδιόριστη νοητική υστέρηση όταν υπάρχει η ένδειξη για ύπαρξη νοητικής υστέρησης χωρίς τη δυνατότητα μέτρησης της νοημοσύνης του ατόμου από σταθμισμένα τεστ (DSM-V, 2013).

α) Ελαφρά νοητική υστέρηση: Τα άτομα αυτά μπορούν να αναπτύξουν τις κοινωνικές και τις επικοινωνιακές ικανότητες στην προσχολική ηλικία. Μπορούν επίσης να παρακολουθήσουν το ακαδημαϊκό πρόγραμμα σπουδών όπως τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, κατανοούν τα περισσότερα μαθήματα του δημοτικού σχολείου και συνήθως παρουσιάζουν κάποιες διαταραχές λόγου και ομιλίας. Με κάποια υποστήριξη από το ευρύτερο περιβάλλον οδηγούνται στην κατάκτηση της αυτοεξυπηρέτησης και της ανεξάρτητης διαβίωσης μετέπειτα ως ενήλικες (Πολυχρονοπούλου, 2001).

β) Μέτρια νοητική υστέρηση: Τα άτομα αυτά αναπτύσσουν τις επικοινωνιακές τους ικανότητες στην προσχολική ηλικία και μπορούν να φτάσουν συνήθως στο επίπεδο της Β' τάξης του δημοτικού σχολείου παρόλα αυτά αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες στον τομέα της αυτοεξυπηρέτησης, καθώς χρειάζονται υποστήριξη και βοήθεια στην καθημερινή διαβίωση. Εμφανίζουν σοβαρά προβλήματα στον λόγο και την ομιλία και κατακτούν τις στοιχειώδεις σχολικές δεξιότητες όπως είναι η γραφή και η ανάγνωση. Μπορούν να εργαστούν ως ενήλικες σε προστατευμένο περιβάλλον διεκπεραιώνοντας απλές πρακτικές εργασίες. Έχουν συνήθως εμφανή εξωτερικά χαρακτηριστικά (ύψος, βάρος και χαρακτηριστικά προσώπου) και η διάγνωση τους έχει δοθεί από την πρώτη παιδική ηλικία

(Πολυχρονοπούλου, 2001). Σύμφωνα με το DSM-V, αποτελούν το 10% του πληθυσμού των ατόμων με νοητική αναπηρία.

γ) Σοβαρή νοητική υστέρηση: Τα άτομα αυτά μπορούν να μιλούν και να αυτοεξυπηρετούνται σε βασικά πράγματα. Δεν μπορούν να παρακολουθήσουν σχολεία τυπικής εκπαίδευσης παρά μόνο κέντρα ημέρας και εκεί εκπαιδευόμενα σε βασικές δεξιότητες κυρίως της καθημερινής διαβίωσης και αυτοεξυπηρέτησης. Ο τρόπος ομιλίας τους είναι πολύ απλός και τηλεγραφικός και συνοδεύεται συνήθως από δυσκολίες. Τις περισσότερες φορές έχουν κι άλλα συνοδά οργανικά προβλήματα και χρήζουν ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης (Πολυχρονοπούλου, 2001).

δ) Βαριά νοητική υστέρηση: Τα άτομα αυτά εμφανίζονται περίπου στο 1% με 2% του πληθυσμού. Πάσχουν συνήθως από νευρολογικές ασθένειες και από αναπηρίες του κεντρικού νευρικού συστήματος. Υπάρχουν περιπτώσεις που αναπτύσσουν μια στοιχειώδη επικοινωνία και αν τους παρέχεται η απαραίτητη εκπαίδευση και υποστήριξη δύνανται να βελτιώσουν την κινητική τους ανάπτυξη και την προσωπική τους φροντίδα. Κύριος στόχος των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που παρακολουθούν είναι η κοινωνική προσαρμογή και η αυτοεξυπηρέτηση σε προστατευμένο περιβάλλον (Σούλης, 2006).

ε) Απροσδιόριστη νοητική υστέρηση: Τα άτομα αυτά δεν μπορούν να εξετασθούν επιτυχώς με κάποιο σταθμισμένο τεστ νοημοσύνης είτε γιατί δεν είναι συνεργάσιμα είτε γιατί δεν είναι ικανά. Έχουν στοιχεία και χαρακτηριστικά ατόμων με νοητική αναπηρία χωρίς να έχουν βέβαιη διάγνωση (DSM-V, 2013).

2.4 Χαρακτηριστικά παιδιών με νοητική αναπηρία

Τα άτομα με νοητική αναπηρία λόγω των ποικίλων γνωστικών δυσλειτουργιών που έχουν αποτελούν μια ετερογενή ομάδα. Αντιμετωπίζουν πολλές γνωστικές δυσκολίες και γνωστικά ελλείμματα, προβλήματα γλωσσικής ανάπτυξης και επικοινωνίας, συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα και κινητικές δυσκολίες. Κάποια από αυτά μετριάζονται με ένα συστηματικό και προσαρμοσμένο κατάλληλα εκπαιδευτικό και ψυχοπαιδαγωγικό πρόγραμμα και κάποια παραμένουν κυρίαρχα και επηρεάζουν τον τρόπο διαβίωσης, επικοινωνίας και λειτουργίας της σκέψης καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής.

Αναφορικά με τις γνωστικές δυσκολίες επικρατέστερα χαρακτηριστικά είναι τα εξής: υπάρχει μειωμένη ικανότητα για μάθηση και μια γενική δυσκολία σε όλες τις περιοχές των γνωστικών λειτουργιών, ο ρυθμός ανάπτυξης των παιδιών αυτών είναι βραδύτερος από τον

ρυθμό των παιδιών με τυπική ανάπτυξη με αποτέλεσμα να μην ολοκληρώνεται η πνευματική τους ανάπτυξη και να μην φτάνουν στα ανώτερα γνωστικά και πνευματικά στάδια. Η προσοχή τους παρουσιάζει αδυναμία συγκέντρωσης και γενικές ελλείψεις στην προσοχή των διαστάσεων (χρώμα, σχήμα, μέγεθος, θέση και βάρος) ενός συγκεκριμένου αντικειμένου, στοιχεία που θα βοηθούσαν σε μια διάκριση αντικειμένων. Πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι όσο πιο χαμηλός είναι ο δείκτης της νοημοσύνης τόσο πιο δύσκολο είναι να μάθει ένα παιδί να διακρίνει και να διαχωρίζει αντικείμενα και ερεθίσματα. Γι' αυτό και όταν υπάρχει μεγάλος αριθμός διαστάσεων και χαρακτηριστικών το παιδί με νοητική αναπηρία θα πρέπει να προσέξει πολλαπλάσια σε σχέση με ένα παιδί τυπικής ανάπτυξης, γι' αυτό και η μάθηση της συμπεριφοράς διάκρισης διαρκεί περισσότερο (Hoddapp, 2005).

Η ταχύτητα επεξεργασίας των πληροφοριών είναι ακόμα ένα χαρακτηριστικό γνωστικής δυσκολίας των παιδιών με νοητική αναπηρία, καθώς συνήθως χρειάζονται περισσότερο χρόνο για την αποκωδικοποίηση γνωστών στοιχείων. Ο χρόνος αντίδρασης τους είναι επίσης ανάλογα αυξανόμενος με τα ερεθίσματα που απαιτούν κωδικοποίηση, όσο πιο πολλά τα ερεθίσματα τόσο πιο πολύ χρόνο χρειάζονται σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Επίσης, υπάρχει δυσκολία στην οργάνωση των εισερχόμενων πληροφοριών στον εγκέφαλο. Μπορούν να μάθουν στρατηγικές οργάνωσης των πληροφοριών αλλά έχουν δυσκολίες στη μεταβίβαση και τη γενίκευση αυτών των στρατηγικών σε νέες καταστάσεις, στοιχείο που κάνει πιο δύσκολη την επίλυση κάποιου προβλήματος που αντιμετωπίζουν. Το ίδιο συμβαίνει και με τη χρήση της λογικής και της αφηρημένης σκέψης, καθώς είτε δεν κάνουν χρήση της λογικής είτε αδυνατούν να χρησιμοποιήσουν την λογική και την αφηρημένη σκέψη στην επίλυση προβλημάτων λόγω των γνωστικών τους δυσλειτουργιών και της ακαμψίας που τα χαρακτηρίζει (Hoddapp, 2005).

Βασικά συστατικά στοιχεία της μάθησης αποτελούν η μνήμη και το εύρος της μνήμης. Έρευνες αποκαλύπτουν ότι τα παιδιά με νοητική υστέρηση έχουν μειωμένη βραχύχρονη μνήμη στοιχείο που είναι αλληλένδετο με τη νοητική ανεπάρκεια που έχουν (Πολυχρονοπούλου, 2015). Η μακρόχρονη μνήμη τους αντίθετα, δεν παρουσιάζει σοβαρές ελλείψεις σε σχέση με παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Κύριες ελλείψεις υπάρχουν και στη μετάβαση από τη βραχυπρόθεσμη μνήμη στην πρωτογενή μνήμη, καθώς μπορεί να έχουν τη δομική ακεραιότητα που είναι σημαντική για τη βραχυπρόθεσμη μνήμη αλλά μειονεκτούν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων προσοχής και αντίληψης που εμπλέκονται στην εξαγωγή πληροφοριών από τα ερεθίσματα. Δυσκολεύονται στο να χρησιμοποιούν τις στρατηγικές διαμεσολάβησης ή επεξεργασίας, ώστε να ενισχύσουν την αποθήκευση και ανάκληση των πληροφοριών στον εγκέφαλο. Επίσης, αποτυγχάνουν στη χρήση μνημονικών στρατηγικών

και κύρια αιτία μπορεί να είναι το γεγονός ότι δεν προσπαθούν ενεργά να προσεγγίσουν την επεξεργασία πληροφοριών και κατ' επέκταση να εργαστούν στις δεξιότητες μάθησης και μνήμης. Αντίστοιχα και στο εύρος της μνήμης εμφανίζουν αδυναμίες. Αποτυγχάνουν συνήθως να ομαδοποιήσουν τα εισερχόμενα στοιχεία, δεξιότητα που βοηθά τη βραχύχρονη μνήμη και την εύκολη επανάκτηση των πληροφοριών (Hoddapp, 2005).

Τα άτομα με νοητική υστέρηση έχουν αδύναμη γνωσιακή βάση και μεταγνώση. Χρησιμοποιούν σε λιγότερο βαθμό τις πληροφορίες που γνωρίζουν, καθώς δεν ανακαλούν κατηγορίες ταξινόμησης των πληροφοριών, τρόπους οργάνωσης και ανάκλησης πληροφοριών. Οι μεταγνωστικές δεξιότητες τους είναι χαμηλότερες από παιδιά τυπικής ανάπτυξης και συγκεκριμένα έχει διαπιστωθεί ότι η μεταγνώση είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τη νόηση και την κατανόηση (Βαρβόγλη, 2005).

Στον γλωσσικό τομέα, η ανάπτυξη τους είναι βραδύτερη και αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα. Έχουν γλωσσικές ελλείψεις και δυσκολίες στην κατανόηση και χρήση της γλώσσας, στοιχεία που παρεμποδίζουν τη γενική γνωστική και κοινωνική τους ανάπτυξη. Το μέγεθος των δυσκολιών τους αντιστοιχεί συνήθως στο νοητικό τους έλλειμμα. Η αδυναμία τους να ερμηνεύσουν και να κατανοήσουν τις διάφορες νοητικές και κοινωνικές καταστάσεις οδηγεί τα παιδιά αυτά να εκδηλώνονται με ακατάλληλες συμπεριφορές και να κάνουν χρήση μη λειτουργικού τρόπου της γλώσσας αποτυγχάνοντας στην επικοινωνία με τους άλλους (Hoddapp, 2005). Αναφορικά με τον συναισθηματικό και συμπεριφορικό τομέα τα παιδιά με νοητική αναπηρία χαρακτηρίζονται από χαμηλή αυτοεκτίμηση, αυτοπεποίθηση και μειωμένη ανεκτικότητα στην ματαίωση όσων επιθυμούν. Τείνουν να ζητούν βοήθεια ακόμα και για πράγματα που μπορούν να καταφέρουν, σαν ένα είδος μαθημένης αδυναμίας, ίσως λόγω των επανηλλειμένων αποτυχιών που βιώνουν. Συχνά, δυσκολεύονται στην προσαρμογή τους σε κάποιο περβάλλον και η συμπεριφορά τους μπορεί να μην είναι αρμόζουσα σε μια περίσταση. Επίσης, η συναισθηματική τους νοημοσύνη⁴ είναι επηρεασμένη από την ευρύτερη γνωστική δυσκολία που έχουν και δεν αναπτύσσεται επαρκώς και ολοκληρωμένα (Πολυχρονοπούλου, 2001).

Τέλος, στον κινητικό τομέα, οι ικανότητες των παιδιών είναι χαμηλότερες από αυτές των παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Οι κινήσεις τους είναι περιορισμένες και συνήθως εκδηλώνουν

⁴ Η Συναισθηματική νοημοσύνη (Emotional Intelligence) ή αλλιώς Συναισθηματικό πηλίκιο είναι η ικανότητα των ατόμων να αναγνωρίζουν τα δικά τους, καθώς και τα συναισθήματα των άλλων, να κάνουν διάκριση μεταξύ διαφορετικών συναισθημάτων και να τα ονομάσουν κατάλληλα, καθώς και να χρησιμοποιούν τη συναισθηματική πληροφορία ως οδηγό σκέψης και συμπεριφοράς. Ο όρος απέκτησε δημοφιλία το 1995 με το βιβλίο Συναισθηματική Νοημοσύνη του συγγραφέα, ψυχολόγου και επιστημονικού δημοσιογράφου Ντάνιελ Γκόουλμαν.

Πηγή: https://el.wikipedia.org/wiki/Συναισθηματική_νοημοσύνη

διαταραχές του κεντρικού νευρικού συστήματος που έχουν ως συνέπεια την εμφάνιση προβλημάτων στο συντονισμό των κινήσεων, στην αδρή και λεπτή κινητικότητα, περιορίζοντας έτσι τις φυσικές και αθλητικές τους δραστηριότητες. Γενικά, τα παιδιά με νοητική αναπηρία χαρακτηρίζονται από γενικευμένες δυσκολίες σε όλους τους τομείς, παρόλα αυτά με την κατάλληλη εξατομικευμένη υποστήριξη και εκπαίδευση μπορούν να βελτιωθούν και να κατακτήσουν σε μεγάλο βαθμό τις πολύτιμες δεξιότητες καθημερινής διαβίωσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

3.1 Η θεωρία του νου σε άτομα με νοητική αναπηρία

Η θεωρία του νου έχει διερευνηθεί εκτενώς στη διεθνή βιβλιογραφία σε άτομα τυπικής ανάπτυξης και σε άτομα με αναπηρία και πιο συγκεκριμένα περισσότερο σε άτομα με διαταραχές αυτιστικού φάσματος και λιγότερο σε άτομα με νοητική αναπηρία. Στα ελληνικά δεδομένα, οι έρευνες αυτές είναι ακόμη λιγότερες και ανεπαρκείς σε αυτόν τον τομέα, παρόλο που η ανάπτυξη της θεωρίας του νου στα άτομα με νοητική αναπηρία παρουσιάζει σοβαρά ελλείμματα σε σχέση με άτομα τυπικής ανάπτυξης (Ζάχου, Τάττου, & Πλατσίδου, 2014; Βαρβέρης, & Συριοπούλου, 2014).

Διεθνείς έρευνες έχουν μελετήσει κατά καιρούς τη ΘτΝ σε παιδιά με νοητική αναπηρία, προσφέροντας αξιολογικά ερευνητικά δεδομένα. Συγκεκριμένα, η έρευνα των Cobos και Castro (2010) ασχολήθηκε με δύο μελέτες ΘτΝ που έγιναν για άτομα με σύνδρομο Down και αναπτυξιακή καθυστέρηση. Στην πρώτη μελέτη οι συμμετέχοντες ήταν 15, 6 γυναίκες και 9 άντρες με σύνδρομο Down, ηλικίας 5 έως 35 χρονών, από την Ισπανία. Τους δόθηκαν 32 κάρτες με διάφορα αντικείμενα και έπρεπε να επιλέξουν κάποιες από αυτές τις κάρτες για κάποιον χαρακτήρα (Louis) που δεν ήξεραν. Στη δεύτερη μελέτη τους δόθηκαν πάλι 32 κάρτες με διάφορα αντικείμενα, αφού πρώτα τους είχαν δείξει τις επιλογές του χαρακτήρα (Louis). Τα αποτελέσματα των δύο μελετών έδειξαν ότι στην πρώτη μελέτη οι συμμετέχοντες δυσκολεύτηκαν να επιλέξουν ανεξάρτητα, οτι εκείνοι πίστευαν ότι θα επέλεγε ο Louis, ενώ στη δεύτερη μελέτη φάνηκε ότι μπόρεσαν να μούν στη θέση του χαρακτήρα και να επιλέξουν στοιχεία σύμφωνα με τις προτιμήσεις του. Ουσιαστικά, διαφάνηκε η μειωμένη ικανότητα των ατόμων να μπορούν να δουν και να αναγνωρίσουν τις επιθυμίες τις δικές τους και ενός άλλου ατόμου.

Η έρευνα των Giaouri Alevriadou και Tsakiridou (2010) διεξήχθη με συμμετέχοντες 12 παιδιά με σύνδρομο Down και 20 παιδιά με απροσδιόριστη νοητική αναπηρία. Η ομάδα ελέγχου ήταν 20 παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Οι δοκιμασίες της θεωρίας του νου που χρησιμοποιήθηκαν ήταν οι εξής: οι πρώτες δύο ήταν οι δοκιμασίες λανθασμένης πεποίθησης της «απροσδόκητης μετακίνησης» και του «απροσδόκητου περιεχομένου» και τρεις δοκιμασίες «εμφάνισης-πραγματικότητας», όπου έπρεπε να παρατηρηθούν στα αντικείμενα οι εξής ιδιότητες: το χρώμα, το μέγεθος και η ταυτότητα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά με σύνδρομο Down απέδωσαν λιγότερο σε σχέση με τα παιδιά με απροσδιόριστα

νοητική αναπηρία και ότι τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης απέδωσαν λίγο καλύτερα στις δοκιμασίες από τα παιδιά με γενικευμένη νοητική αναπηρία. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι υπήρξαν διαφορές στην επίδοση των κλινικών ομάδων των παιδιών με νοητική αναπηρία. Το γεγονός αυτό οδηγεί στην αναζήτηση των γνωστικών και εκτελεστικών λειτουργιών των παιδιών αυτών και πιο πολύ των ιδιόμορφων λειτουργιών που προκύπτουν από το σύνδρομο Down, καθώς αυτή η διαφοροποίηση μπορεί να οφείλεται σε κάποιο συγκεκριμένο γνωστικό φαινότυπο της νοητικής αναπηρίας.

Οι ερευνήτριες Fiasse και Nader-Grosbois (2012), διεξήγαν μια έρευνα με στόχο να μελετήσουν τη δυναμική συσχέτιση μεταξύ της κοινωνικής αποδοχής, της θεωρίας του νου και της κοινωνικής προσαρμογής των παιδιών με νοητική αναπηρία. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν 45 παιδιά με νοητική αναπηρία και 45 παιδιά τυπικής ανάπτυξης από το Βέλγιο. Αναφορικά με τη θεωρία του νου, χρησιμοποιήθηκαν τρεις δοκιμασίες συναισθημάτων (αναγνώριση συναισθηματικής έκφρασης προσώπου, τέσσερις ιστορίες που έπρεπε να βρεθούν οι συναισθηματικές αιτίες των γεγονότων και τρία σενάρια που έδειχναν τις συνέπειες των συναισθημάτων) και δύο δοκιμασίες λανθασμένης πεποίθησης («απρόσμενη μετακίνηση αντικειμένου» και «απροσδόκητο περιεχόμενο»). Οι δοκιμασίες αυτές βασίστηκαν στα τέσσερα βασικά συναισθήματα: χαρά, λύπη, φόβο και θυμό. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν και για τις δύο ομάδες ότι η κοινωνική αποδοχή που δέχονται διαμεσολαβεί μεταξύ της θεωρίας του νου και της κοινωνικής προσαρμογής. Η παρουσία ή απουσία της νοητικής αναπηρίας δεν περιορίζει τις παραπάνω συσχετίσεις, καθώς κυρίαρχο ρόλο επιρροής φάνηκε να έχει η κοινωνική αποδοχή στα παιδιά. Έντονο έλλειμμα φάνηκε στην επίδοση των παιδιών με αναπηρία στις δοκιμασίες της θεωρίας του νου σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης.

Οι Losh, Martin, Klusek, Hogan-Brown και Σιδέρης (2012) διερεύνησαν την κοινωνική επικοινωνία και τη θεωρία του νου σε αγόρια με διαταραχή αυτιστικού φάσματος και με το σύνδρομο του Εύθραυστου Χ. Στην έρευνα συμμετείχαν 28 παιδιά με αυτισμό, 40 παιδιά με εύθραυστο Χ και αυτισμό, 21 παιδιά με εύθραυστο Χ, 21 παιδιά με σύνδρομο Down και 20 παιδιά τυπικής ανάπτυξης από τη βόρεια Καρολίνα των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής. Η θεωρία του νου εξετάστηκε με τις δοκιμασίες λανθασμένης πεποίθησης, «εμφάνισης-πραγματικότητας» και η κοινωνική επικοινωνία ερευνήθηκε με ένα τεστ πραγματολογίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά με αυτισμό και με εύθραυστο Χ απέδωσαν λιγότερο στις δοκιμασίες της θεωρίας του νου και στο πραγματολογικό τεστ, ενώ τα παιδιά που είχαν μόνο το σύνδρομο του εύθραυστου Χ δεν διέφεραν σημαντικά στην επίδοση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Αξιοσημείωτο εύρημα αυτής της μελέτης αποτελεί η συσχέτιση που φάνηκε

ανάμεσα στην πραγματολογική ικανότητα των παιδιών και της θεωρίας του νου, όσο καλύτερες πραγματολογικές δεξιότητες είχαν στην γλώσσα τόσο καλύτερη επίδοση είχαν στις δοκιμασίες της θεωρίας του νου.

Στην έρευνα των Baurain και Nader-Grosbois (2013), μελετήθηκε η σχέση ανάμεσα στην επίλυση κοινωνικό-συναισθηματικών προβλημάτων, της κοινωνικο-συναισθηματικής λειτουργίας και της θεωρίας του νου. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 45 παιδιά με νοητική αναπηρία και 45 παιδιά τυπικής ανάπτυξης στο Βέλγιο. Και εδώ, η θεωρία του νου σε σχέση με τα συναισθήματα εξετάστηκε με την αναγνώριση συναισθηματικής έκφρασης προσώπου, με ιστορίες που έπρεπε να βρεθούν οι συναισθηματικές αιτίες των γεγονότων και με σενάρια που έδειχναν τις συνέπειες των συναισθημάτων. Οι δοκιμασίες αυτές βασίστηκαν στα τέσσερα βασικά συναισθήματα: χαρά, λύπη, φόβο και θυμό. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά που πήγαν καλύτερα στις δοκιμασίες της θεωρίας του νου με τα συναισθήματα, ακολουθούσαν και άκουγαν καλύτερα τις οδηγίες από τους ενήλικες και γενικά είχαν καλύτερη κοινωνική συμπεριφορά σε σχέση με τα παιδιά που δεν απέδωσαν καλά σε αυτές τις δοκιμασίες. Και εδώ, τα παιδιά με νοητική αναπηρία απέδωσαν λιγότερο καλά στις δοκιμασίες της θεωρίας του νου, σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, γεγονός που φάνηκε να επηρεάζει και τις επιδόσεις τους στην επίλυση κοινωνικό-συναισθηματικών προβλημάτων και κοινωνικό-συναισθηματικής λειτουργίας.

Οι Herwegen, Dimitriou και Rundblad (2013), διεξήγαν μία έρευνα με σκοπό τη διερεύνηση σχέσης μεταξύ της θεωρίας του νου και των γλωσσικών ικανοτήτων, παιδιών με σύνδρομο Williams. Στην έρευνα συμμετείχαν 30 παιδιά με σύνδρομο Williams και 30 παιδιά τυπικής ανάπτυξης από την Μεγάλη Βρετανία. Τα παιδιά εξετάστηκαν στις δοκιμασίες λανθασμένης πεποίθησης της ΘτΝ, «απρόσμενη μετακίνηση αντικειμένου» και «απροσδόκητο περιεχόμενο» σε μη λεκτικό πλαίσιο, με τη μορφή βίντεο και σε κανονικό λεκτικό πλαίσιο. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά με σύνδρομο Williams απέδωσαν λιγότερο στις δοκιμασίες της ΘτΝ σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Διαφάνηκε ότι κεντρικό ρόλο παίζει το γνωστικό υπόβαθρο που έχουν τα παιδιά και όχι τόσο οι γλωσσικές τους ικανότητες όπως στις προηγούμενες έρευνες, καθώς επίσης ότι σημαντικός παράγοντας εξέτασης, ο οποίος καθορίζει την επίδοση των παιδιών, είναι ο τρόπος που δίνονται οι δοκιμασίες. Φάνηκε πως στις δοκιμασίες που έλειπε το λεκτικό στοιχείο οι πληροφορίες που δινόταν στα παιδιά ήταν λιγότερες άρα και οι επιδόσεις τους χαμηλότερες. Αντίθετα, στις δοκιμασίες που υπήρχε η διήγηση και το λεκτικό στοιχείο, οι πληροφορίες ήταν περισσότερες και οι επιδόσεις των παιδιών καλύτερες.

Η έρευνα των Ting Lo, Siemensma, Collin και Hokken-Koelega (2013), διεξήχθη με στόχο να εκτιμηθεί η θεωρία του νου και τα συμπτώματα διαταραχών αυτιστικού φάσματος σε παιδιά με σύνδρομο Prader-Willi. Στην έρευνα συμμετείχαν 66 παιδιά με σύνδρομο Prader-Willi, ηλικίας 7 έως 17 ετών, από την Ολλανδία. Τα παιδιά εξετάστηκαν στη δοκιμασία αναγνώρισης των συναισθημάτων και σε δοκιμασίες λανθασμένης πεποίθησης, «απρόσμενη μετακίνηση αντικειμένου» και «εμφάνισης-πραγματικότητας». Τα αποτελέσματα έδειξαν και σε αυτήν την περίπτωση ότι τα παιδιά με σύνδρομο Prader-Willi απέδωσαν λιγότερο σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Στοιχείο που δείχνει ότι η θεωρία του νου δεν είναι επαρκώς αναπτυγμένη σε αυτά τα παιδιά και πιο συγκεκριμένα φάνηκε ότι η επίδοση σε αυτές τις δοκιμασίες σχετίζεται με τη γενική νοημοσύνη και ειδικότερα με την γλωσσική νοημοσύνη⁵ των παιδιών. Όσο πιο χαμηλή ήταν η γενική και η γλωσσική νοημοσύνη των παιδιών τόσο πιο χαμηλές ήταν οι επιδόσεις των παιδιών στις δοκιμασίες της ΘτΝ.

Οι Ζάχου, Τάττου και Πλατσίδου (2014), διεξήγαν μια έρευνα στην Ελλάδα με στόχο να μελετηθούν οι διαφοροποιήσεις της θεωρίας του νου ανάμεσα σε παιδιά με νοητική αναπηρία, σε παιδιά με διαταραχές αυτιστικού φάσματος και σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης, σε συνάρτηση με τη λεκτική τους ικανότητα. Το δείγμα αποτελούνταν από 20 άτομα με νοητική αναπηρία, 24 άτομα με διαταραχές αυτιστικού φάσματος και 22 άτομα τυπικής ανάπτυξης ηλικίας 6 έως 25 ετών. Οι συμμετέχοντες εξετάστηκαν στη δοκιμασία κατανόησης και πρόβλεψης των συνεπειών των συναισθημάτων, σε μία ιστορία λανθασμένης πεποίθησης πρώτης τάξεως, σε δύο ερωτήσεις του Faux-pas test και σε μία παράξενη ιστορία της Harpe. Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών, καθώς τα παιδιά με νοητική αναπηρία και με διαταραχές αυτιστικού φάσματος απέδωσαν χαμηλότερα σε όλες τις δοκιμασίες της θεωρίας του νου σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Διαφάνηκε και εδώ ότι υπάρχει ισχυρή συσχέτιση μεταξύ των επιδόσεων των παιδιών στις δοκιμασίες ΘτΝ και της λεκτικής τους ικανότητας.

Οι Βαρβέρης και Συριοπούλου (2014) διεξήγαν μια βιβλιογραφική έρευνα με στόχο μελέτης της ανάπτυξης της θεωρίας του νου σε άτομα με νοητική αναπηρία και την εύρεση πιθανής συσχέτισης ανάμεσα στη ΘτΝ και στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων αυτών των ατόμων. Όσον αφορά τις δοκιμασίες αναγνώρισης συναισθημάτων, τα άτομα με νοητική αναπηρία διαφάνηκε πως αποδίδουν χαμηλά. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε πως κοινό

⁵ Σύμφωνα με τον ψυχολόγο και νευρολόγο Howard Gardner, η γλωσσική νοημοσύνη ορίζεται ως η ικανότητα να χρησιμοποιεί και να ερμηνεύει κανείς ορθά τις λέξεις. Χρησιμοποιείται στις περιπτώσεις που απαιτείται ανάγνωση, γραφή ή κατανόηση προφορικού λόγου (Πολυχρονοπούλου, Σ., 2001, σελ. 46)

συναίσθημα που αναγνωρίζεται εύκολα είναι η χαρά, ενώ ο φόβος, η οργή και η λύπη ήταν πιο δύσκολα. Για τα παιδιά με σύνδρομο Down φάνηκε πως η χαρά και η λύπη είναι πιο αναγνωρίσιμα και ότι υπάρχει θετική συσχέτιση με το επίπεδο του δεκτικού λεξιλογίου⁶ που έχουν. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι η αναγνώριση των συναισθηματικών εκφράσεων του προσώπου αποτελεί καλό προγνωστικό παράγοντα για την επεξεργασία κοινωνικής πληροφορίας και έχει θετική συσχέτιση με τον δείκτη νοημοσύνης. Αναφορικά με τις δοκιμασίες λανθασμένης πεποίθησης, βρέθηκε ότι τα παιδιά με νοητική αναπηρία αποδίδουν χαμηλά και έχουν λιγότερο αναπτυγμένες τις κοινωνικό-συναισθηματικές ικανότητες σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Σε κάθε περίπτωση, διαπιστώθηκε ότι οι παρακάτω παράγοντες παίζουν σημαντικό ρόλο στην επίδοση των παιδιών με νοητική αναπηρία σε δοκιμασίες της ΘτΝ: η εκπαίδευση σχετικά με την αποκωδικοποίηση των συναισθημάτων ή πεποιθήσεων, το επίπεδο του δεκτικού λεξιλογίου, ο δείκτης νοημοσύνης και το συμπεριφορικό φαινότυπο κάθε συνδρόμου που σχετίζεται με τη νοητική αναπηρία. Γενικά, τα παιδιά με νοητική αναπηρία υστερούν στη ΘτΝ σε σύγκριση με παιδιά ίδιας χρονολογικής ή νοητικής ηλικίας.

Η έρευνα των Amado, Serrat και Valles-Majoral (2016) διεξήχθη στην Ισπανία με στόχο να διερευνηθεί η συσχέτιση ανάμεσα στην κοινωνική γνώση και στον εκτελεστικό έλεγχο των παιδιών με σύνδρομο Down. Οι συμμετέχοντες της έρευνας ήταν ηλικίας 2 έως 12 ετών, 30 παιδιά με σύνδρομο Down, 30 παιδιά τυπικής ανάπτυξης με αντίστοιχη χρονολογική ηλικία και 30 παιδιά τυπικής ανάπτυξης με αντίστοιχη γλωσσική ανάπτυξη με εκείνη των παιδιών με σύνδρομο Down. Η κοινωνική γνώση των παιδιών εξετάστηκε με έξι δοκιμασίες της θεωρίας του νου. Συγκεκριμένα, με δοκιμασίες λανθασμένης πεποίθησης πρώτης και δεύτερης τάξης και με μια δοκιμασία συναισθηματικής κατανόησης. Τα αποτελέσματα όπως και στις προαναφερθείσες έρευνες κατέδειξαν ότι τα παιδιά με σύνδρομο Down απέδωσαν χαμηλότερα και στις δοκιμασίες της θεωρίας του νου και σε αυτές του εκτελεστικού ελέγχου σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Αξιοσημείωτο είναι ότι τα παιδιά με σύνδρομο Down μεγαλύτερης χρονολογικής ηλικίας, άρα και με καλύτερη γλωσσική ικανότητα, παρουσίασαν καλύτερη επίδοση στις δοκιμασίες της ΘτΝ. Επιπλέον, διαφάνηκε μια συσχέτιση ανάμεσα στην εργαζόμενη μνήμη και τη ΘτΝ στοιχείο που θα πρέπει να διερευνηθεί περαιτέρω.

⁶ «Δεκτικό ή προσληπτικό λεξιλόγιο είναι το σύνολο των λέξεων που διαθέτει ο ομιλητής μιας γλώσσας για να είναι σε θέση να προσλαμβάνει αποτελεσματικά τα μηνύματα που δέχεται στην προφορική ή γραπτή επικοινωνία του με άλλα μέλη της γλωσσικής κοινότητας» (Κασσωτάκη-Ψαρουδάκη, Π., 2012).

Τέλος, η έρευνα των Baglio κ.α. (2016), διεξήχθη με στόχο να μελετηθεί κατά πόσο η κοινωνική ικανότητα των παιδιών με νοητική αναπηρία επηρεάζει γενικευμένα την ανάπτυξη της θεωρίας του νου. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 28 παιδιά με νοητική αναπηρία και 31 παιδιά τυπικής ανάπτυξης, ηλικίας 9 ετών. Για την εξέταση της θεωρίας του νου χρησιμοποιήθηκαν: μία δοκιμασία λανθασμένης πεποίθησης πρώτης τάξεως, δύο δοκιμασίες λανθασμένης πεποίθησης δεύτερης τάξεως και τέσσερις παράξενες ιστορίες της F., Harpe. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η επίδοση των παιδιών με νοητική αναπηρία ήταν χαμηλότερη σε όλα τα επίπεδα σε σχέση με αυτήν των παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Επίσης, διαφάνηκε κάποια συσχέτιση μεταξύ των εκτελεστικών λειτουργιών και των ικανοτήτων της θεωρίας του νου που χρήζει περαιτέρω διερεύνηση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

4.1 Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο της εργασίας παρουσιάζεται η πιλοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της μελέτης των νοητικών καταστάσεων και της θεωρίας του νου σε μαθητές με νοητική αναπηρία. Πιο αναλυτικά, στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται ο σκοπός της έρευνας, διατυπώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα, περιγράφονται το δείγμα και τα ερευνητικά εργαλεία, η συλλογή και η επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων και τα αποτελέσματα. Τέλος, παρουσιάζονται η συζήτηση και τα συμπεράσματα, καθώς επίσης οι περιορισμοί της έρευνας και οι προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

4.2 Σκοπός έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των νοητικών καταστάσεων και των συναισθημάτων, μαθητών με νοητική αναπηρία στα πλαίσια της θεωρίας του νου. Πιο συγκεκριμένα, διερευνώνται οι νοητικές καταστάσεις των μαθητών με νοητική αναπηρία, μέσω κάποιων δοκιμασιών της ΘτΝ, οι οποίες διακρίνονται σε δοκιμασίες λανθασμένων πεποιθήσεων πρώτης τάξεως και σε δοκιμασίες των συναισθημάτων. Σκοπός είναι επίσης, να διαπιστωθούν οι διαφοροποιήσεις στις επιδόσεις των μαθητών τυπικής ανάπτυξης και με νοητική αναπηρία. Σύμφωνα με τα παραπάνω, αλλά και με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση παρόμοιων ερευνών τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας είναι τα εξής: α) Να διερευνηθεί κατά πόσο οι μαθητές με μέτρια νοητική αναπηρία αποδίδουν στις δοκιμασίες λανθασμένης πεποίθησης πρώτης τάξης της θεωρίας του νου («απρόσμενη μετακίνηση αντικειμένου» και «απροσδόκητο περιεχόμενο») και ουσιαστικά να αξιολογηθεί κατά πόσο κατανοούν τις νοητικές καταστάσεις των άλλων ανθρώπων, β) να διερευνηθούν οι ικανότητες των μαθητών με νοητική αναπηρία στις δοκιμασίες της θεωρίας του νου σε σχέση με τα συναισθήματα (αναγνώριση και απόδοση συναισθημάτων), να αξιολογηθεί δηλαδή η ικανότητα αναγνώρισης και απόδοσης συναισθημάτων σε άλλους ανθρώπους, γ) να διαπιστωθούν πιθανές διαφοροποιήσεις στις επιδόσεις των μαθητών λόγω διαφοράς φύλου (αγόρια και κορίτσια) και δ) να διαπιστωθούν οι διαφοροποιήσεις των επιδόσεων στις δοκιμασίες της θεωρίας του νου, μεταξύ των μαθητών τυπικής ανάπτυξης και των μαθητών με νοητική αναπηρία.

4.3 Δείγμα

Στην παρούσα πιλοτική έρευνα έλαβαν μέρος 8 μαθητές, 4 μαθητές (δύο αγόρια και δύο κορίτσια) με νοητική αναπηρία (πειραματική ομάδα) και 4 μαθητές (2 αγόρια και 2 κορίτσια) τυπικής ανάπτυξης (ομάδα ελέγχου). Το δείγμα συνιστά δείγμα ευκολίας, καθώς επιλέχθηκε από το οικείο περιβάλλον της ερευνήτριας. Οι μαθητές με νοητική αναπηρία αντιστοιχίστηκαν με μαθητές τυπικής ανάπτυξης σύμφωνα με την παρόμοια νοητική ηλικία, δηλαδή ο μαθητής με νοητική αναπηρία ηλικίας 8 ετών αντιστοιχίστηκε με ένα μαθητή ηλικίας 4 ετών, καθώς η νοητική ηλικία του παιδιού με νοητική αναπηρία ηλικίας 8 ετών αντιστοιχεί στη νοητική ηλικία ενός παιδιού 4 ετών.

Όλοι οι μαθητές συμμετείχαν στην έρευνα μετά από σχετική άδεια που δόθηκε τόσο από τους γονείς όσο και από το σχολείο που φοιτούν. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές με νοητική αναπηρία ήταν ηλικίας 8, 13, 12 και 13 ετών και αντίστοιχα οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης ήταν ηλικίας 4, 6, 4 και 5 ετών. Οι μαθητές με νοητική αναπηρία έχουν μέτρια νοητική αναπηρία με επίσημη διάγνωση από τον δημόσιο διαγνωστικό φορέα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και φοιτούν και οι τέσσερις σε δημόσιο ειδικό δημοτικό σχολείο. Αντίστοιχα και η ομάδα ελέγχου αποτελείται από τρεις μαθητές προσχολικής ηλικίας που φοιτούν σε δημόσια νηπιαγωγεία και από ένα μαθητή που φοιτά στην Α' τάξη δημόσιου δημοτικού σχολείου.

Πίνακας 1: Κατανομή του δείγματος ως προς το φύλο και την ηλικία.

Πειραματική ομάδα	Φύλο	Ηλικία
Υποκείμενο 1 ΝΑ	Αγόρι	8
Υποκείμενο 2 ΝΑ	Αγόρι	13
Υποκείμενο 3 ΝΑ	Κορίτσι	12
Υποκείμενο 4 ΝΑ	Κορίτσι	13
Ομάδα ελέγχου	Φύλο	Ηλικία
Υποκείμενο 1 ΤΑ	Αγόρι	4
Υποκείμενο 2 ΤΑ	Αγόρι	6
Υποκείμενο 3 ΤΑ	Κορίτσι	4
Υποκείμενο 4 ΤΑ	Κορίτσι	5

*ΝΑ: Νοητική Αναπηρία

*ΤΑ: Τυπική Ανάπτυξη

4.4 Ερευνητικά εργαλεία

Για την αξιολόγηση ανάπτυξης της θεωρίας του νου χρησιμοποιήθηκαν τέσσερα διαφορετικά εργαλεία, 1) τα δύο σε σχέση με την κατανόηση των νοητικών καταστάσεων των άλλων ανθρώπων (Δοκιμασίες λανθασμένης πεποίθησης) και 2) τα άλλα δύο σε σχέση με την κατανόηση των συναισθηματικών καταστάσεων των άλλων.

1) Σε κάθε μαθητή χορηγήθηκε πρώτα η δοκιμασία «της απροσδόκητης μετακίνησης αντικειμένου» (unexpected transfer task) και μετά η δοκιμασία «του απροσδόκητου περιεχομένου» (unexpected content task). Έπειτα, χορηγήθηκε η δοκιμασία συναισθηματικής αναγνώρισης προσώπου (task of facial emotional expression recognition) και τέλος η δοκιμασία των συνεπειών των συναισθημάτων (consequences of emotion task) ή αλλιώς της απόδοσης συναισθήματος.

Πιο αναλυτικά, η δοκιμασία «της απροσδόκητης μετακίνησης αντικειμένου» (unexpected transfer task) είναι μια παραλλαγή του κλασικού έργου λανθασμένης πεποίθησης των Wimmer & Perner (1983). Στη δοκιμασία αυτή χρησιμοποιήθηκαν δύο κούκλες, ο Νίκος και η Άννα (ξύλινες φιγούρες) (βλ. Παράρτημα, *Δοκιμασία 1*, Εικόνα 1). Τα δύο αδέρφια παίζουν στο δωμάτιο τους και η Άννα, πριν φύγει από το δωμάτιο, τοποθετεί το αγαπημένο της κίτρινο μαξιλάρι στην μπλε ντουλάπα (θέση Α) και αποχωρεί από το δωμάτιο (βλ. Παράρτημα, *Δοκιμασία 1*, Εικόνα 2). Έπειτα, ενώ απουσιάζει η Άννα, ο Νίκος παίρνει το κίτρινο μαξιλάρι από την μπλε ντουλάπα και το τοποθετεί στη κόκκινη ντουλάπα (θέση Β) (βλ. Παράρτημα, *Δοκιμασία 1*, Εικόνα 3). Στη συνέχεια, για να διαπιστωθεί εάν ο μαθητής κατανόησε το σενάριο, έγιναν οι εξής ερωτήσεις: 1) «Που έβαλε η Άννα το κίτρινο μαξιλάρι;», 2) «Που βρίσκεται το μαξιλάρι τώρα;» και 3) «Η Άννα είδε ότι ο Νίκος άλλαξε θέση στο μαξιλάρι;». Έπειτα από αυτές τις ερωτήσεις γίνεται η κρίσιμη ερώτηση της δοκιμασίας, «Που θα ψάξει η Άννα, για το κίτρινο μαξιλάρι, όταν επιστρέψει;» (βλ. Παράρτημα, *Δοκιμασία 1*, Εικόνα 4). Ανάλογα με την απάντηση που δίνει ο μαθητής, βαθμολογείται με 1 ή 0 βαθμό.

Η δοκιμασία «του απροσδόκητου περιεχομένου» (unexpected content task) είναι μια παραλλαγή της δοκιμασίας «smarties», των Gopnik & Astington (1988). Πιο συγκεκριμένα, η ερευνήτρια έδειχνε στον μαθητή ένα κουτί από σοκολατένια πουράκια, ευρέως γνωστό στα περισσότερα αν όχι σε όλα τα παιδιά και το ρωτούσε για το ποιο είναι το περιεχόμενο του κουτιού, «Τι νομίζεις ότι υπάρχει εδώ μέσα;» (βλ. Παράρτημα, *Δοκιμασία 2*, Εικόνα 1). Αφού απαντούσε τον μαθητή, η ερευνήτρια ανοίγει το καπάκι του κουτιού, άδειαζε το

περιεχόμενο του και έδειχνε ότι μέσα υπήρχε κάτι απρόσμενο και συγκεκριμένα πολύχρωμες ξυλομπογιές ή μολύβια (Βλ. Παράρτημα, *Δοκιμασία 2*, Εικόνα 2). Στη συνέχεια ακολουθώντας τις οδηγίες των Lewis & Osborn (1990), η ερευνήτρια ρωτούσε τον μαθητή: «Τι νόμιζες ότι βρισκόταν μέσα στο κουτί πριν ανοίξω το καπάκι;» και έπειτα το ρωτούσε «Τι υπήρχε τελικά μέσα στο κουτί;», για να είναι βέβαιο ότι ο μαθητής θυμάται το περιεχόμενο του κουτιού. Έπειτα το ρωτούσε για κάποιο οικείο πρόσωπο που υπήρχε σε διπλανό χώρο από εκείνο της αξιολόγησης, «Τι θα νομίζει ο/η τάδε ότι υπάρχει μέσα σε αυτό το κουτί πριν ανοίξουμε το καπάκι;». Και εδώ, ανάλογα με την απάντηση που έδινε ο μαθητής, βαθμολογούνταν με 1 ή 0 βαθμό.

2) Για την αξιολόγηση κατανόησης των συναισθημάτων στα πλαίσια της θεωρίας του νου χρησιμοποιήθηκαν η δοκιμασία «συναισθηματικής αναγνώρισης προσώπου» (task of facial emotional expression recognition) παρόμοια με εκείνη των Camras & Alison (1985) και τέλος η δοκιμασία «των συνεπειών των συναισθημάτων» (consequences of emotions task) ή αλλιώς της απόδοσης συναισθήματος. Πιο αναλυτικά η δοκιμασία «συναισθηματικής αναγνώρισης προσώπου» (task of facial emotional expression recognition), περιελάμβανε 5 εικόνες που απεικόνιζαν 5 διαφορετικές συναισθηματικές εκφράσεις των εξής συναισθημάτων: χαρά (χαρούμενος), λύπη (λυπημένος), θυμός (θυμωμένος), έκπληξη (έκπληκτος) και σοβαρότητα (σοβαρός) (Βλ. Παράρτημα, *Δοκιμασία 3*, Εικόνες 1, 2, 3, 4, 5). Η ερευνήτρια ζητά από κάθε μαθητή να αναγνωρίσει τις παραπάνω συναισθηματικές εκφράσεις με την ερώτηση «Πως νιώθει αυτό το παιδί;». Ανάλογα με την απάντηση που έδινε ο μαθητής η βαθμολογία ήταν 1 ή 0.

Η τελευταία δοκιμασία αφορά τις συνέπειες των συναισθημάτων (consequences of emotions task) και την απόδοση συναισθήματος στον/στην ήρωα/ηρωίδα μιας ιστορίας όπως η δοκιμασία των Smiley & Huttenlocker (1989). Η ερευνήτρια έδινε στον μαθητή δύο σενάρια όπου το κάθε ένα αποτελούνταν από μία φωτογραφία και το παιδί έπρεπε να επιλέξει ανάμεσα από άλλες δύο, τη δεύτερη φωτογραφία που ολοκλήρωνε το κάθε σενάριο. Συγκεκριμένα, το πρώτο σενάριο αφορά μια παρέα παιδιών που παίζουν σε ένα δωμάτιο και χτίζουν ένα κάστρο με τουβλάκια (Βλ. Παράρτημα, *Δοκιμασία 4, Ιστορία 1*, Εικόνα 1) η πρώτη αυτή εικόνα του σεναρίου περιγράφεται αναλυτικά από την ερευνήτρια. Έπειτα, η ερευνήτρια δίνει δύο επιπλέον εικόνες (η μία απεικονίζει τα παιδιά χαρούμενα και η άλλη απεικονίζει τα παιδιά δυσαρεστημένα, Βλ. Παράρτημα, *Δοκιμασία 4, Ιστορία 1*, Εικόνες 2 & 3) στον μαθητή λέγοντας του ότι τα παιδιά βγάλανε μια φωτογραφία μετά από το όμορφο παιχνίδι που είχαν και το ρωτάει: «Ποια από τις δύο αυτές φωτογραφίες είναι αυτή που βγάλανε τα παιδιά, μετά το παιχνίδι τους;». Αντίστοιχα και στο δεύτερο σενάριο, η

ερευνήτρια έδινε μία εικόνα στον μαθητή περιγράφοντας την αναλυτικά, «δύο παιδιά τρώνε το πρωινό τους στο τραπέζι ενώ καταλάθος χύνεται το ποτήρι από τον χυμό της ηρωίδας του σεναρίου...» (βλ. Παράρτημα, *Δοκιμασία 4, Ιστορία 2*, Εικόνα 1). Έπειτα, δίνονται άλλες δύο εικόνες (η μία απεικονίζει τα παιδιά λυπημένα και η άλλη τα απεικονίζει χαρούμενα) (βλ. Παράρτημα, *Δοκιμασία 4, Ιστορία 2*, Εικόνες 2 & 3) και η ερευνήτρια του κάνει την ερώτηση: «Πως θα νιώθουν τα παιδιά μετά από αυτό που συνέβη/έγινε;». Τότε, ο μαθητής πρέπει να επιλέξει τη μία από τις δύο εικόνες που θα ολοκληρώνει το παραπάνω σενάριο. Ανάλογα με την επιλογή της εικόνας που κάνει ο μαθητής σε κάθε σενάριο βαθμολογείται με 1 ή 0.

Όλες οι παραπάνω δοκιμασίες δόθηκαν διαδοχικά στους μαθητές και με ενδιάμεσα διαλείμματα, όταν χρειαζόταν. Μετά το τέλος των δοκιμασιών δόθηκαν σε κάθε μαθητή, παιδικά αυτοκόλλητα ως επιβράβευση για τη συμμετοχή του στην έρευνα.

4.5 Συλλογή ερευνητικών δεδομένων

Η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων έγινε από την ίδια την ερευνήτρια, μετά από συγκατάθεση τόσο των γονέων των παιδιών-μαθητών που συμμετείχαν όσο και της διεύθυνσης και του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου που φοιτούν τα παιδιά. Πιο αναλυτικά, στα παιδιά με νοητική αναπηρία οι δοκιμασίες και η ευρύτερη ερευνητική διαδικασία έλαβε χώρα κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος του σχολείου φοίτησής τους στα Ιωάννινα. Κάθε μαθητής και μαθήτρια ερχόταν σε μια κατάλληλα διαμορφωμένη και ήσυχη αίθουσα του σχολείου, ώστε να εξασφαλιστεί όσο το δυνατόν γινόταν η συγκέντρωση των μαθητών. Σε αυτόν τον χώρο γινόταν οι δοκιμασίες. Οι 4 δοκιμασίες χορηγήθηκαν στους μαθητές την ίδια ημέρα, καθώς δεν απαιτούσαν μεγάλο χρονικό διάστημα και δεν διατάρασσαν το πρόγραμμα του σχολείου. Επίσης, δεν χρειάστηκε περίοδος προσαρμογής, καθώς όλοι οι μαθητές γνώριζαν την ερευνήτρια. Η χορήγηση των δοκιμασιών διήρκεσε περίπου 15 έως 20 λεπτά για κάθε παιδί.

Στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης η αξιολόγηση μέσω των δοκιμασιών ΘτΝ έγινε στον οικείο χώρο του σπιτιού του κάθε παιδιού, καθώς υπήρχε εξοικείωση και φιλική γνωριμία με την ερευνήτρια. Ο τόπος χορήγησης των δοκιμασιών και στα τέσσερα παιδιά ήταν τα Ιωάννινα. Παραχωρήθηκε ένα ήσυχο δωμάτιο σε κάθε περίπτωση, όπου έγιναν οι δοκιμασίες με την καλύτερη δυνατή προσοχή των παιδιών. Οι 4 δοκιμασίες χορηγήθηκαν σε όλα τα

παιδιά, σε διάστημα μιας εβδομάδας και η χορήγηση τους διήρκησε για κάθε παιδί περίπου 15 λεπτά.

4.6 Επεξεργασία ερευνητικών δεδομένων

Η επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων έγινε με κωδικοποίηση των απαντήσεων που έδιναν τα παιδιά-μαθητές και την βαθμολόγηση τους με 1 ή 0 βαθμό. Πιο συγκεκριμένα, σε κάθε δοκιμασία υπήρχαν κάποιες ερωτήσεις συγκεκριμένες στις οποίες καλούνταν οι μαθητές να απαντήσουν. Στην πρώτη δοκιμασία «της απροσδόκητης μετακίνησης αντικειμένου» (unexpected transfer task) η καίρια ερώτηση που έπρεπε να απαντηθεί από κάθε μαθητή και έδινε 1 ή 0 βαθμό ήταν: «Που θα ψάξει η Άννα, για το κίτρινο μαξιλάρι, όταν επιστρέψει;». Όσα παιδιά απάντησαν στην μπλέ ντουλάπα (θέση Α) βαθμολογήθηκαν με 1 βαθμό ενώ όσα απάντησαν στην κόκκινη ντουλάπα βαθμολογήθηκαν με 0 βαθμό. Αντίστοιχα, στη δεύτερη δοκιμασία «του απροσδόκητου περιεχομένου» (unexpected content task) τα παιδιά βαθμολογήθηκαν με βάση την απάντηση στην ερώτηση «Τι θα νομίζει ο/η τάδε ότι υπάρχει μέσα σε αυτό το κουτί, πριν ανοίξουμε το καπάκι;». Οι μαθητές που απάντησαν ότι ο φίλος τους θα νομίζει ότι υπάρχουν σοκολατένια πουράκια μέσα στο κουτί, βαθμολογήθηκαν με 1 βαθμό, ενώ οι μαθητές που απάντησαν ότι ο φίλος τους θα νομίζει ότι υπάρχουν πολύχρωμες ξυλομπογιές στο κουτί, βαθμολογήθηκαν με 0 βαθμό.

Στην τρίτη δοκιμασία «συναισθηματικής αναγνώρισης προσώπου» (task of facial emotional expression recognition) τα παιδιά βαθμολογήθηκαν για κάθε συναισθηματική αναγνώριση προσώπου ξεχωριστά, δηλαδή για κάθε σωστή αναγνώριση συναισθήματος προσώπου που τους έδειχνε η ερευνήτρια βαθμολογούνταν με 1 βαθμό, ενώ για κάθε λανθασμένη απάντηση βαθμολογούνταν με 0 βαθμό. Οι εικόνες απέδιδαν τα βασικά συναισθήματα της χαράς, της λύπης, του θυμού, της σοβαρότητας και της έκπληξης. Παρόμοια, στην τέταρτη δοκιμασία που αφορά τις συνέπειες των συναισθημάτων (consequences of emotions task) και την απόδοση συναισθήματος στον/στην ήρωα/ηρωίδα μιας ιστορίας, οι μαθητές βαθμολογήθηκαν σύμφωνα με την εικόνα που επέλεξε. Στο πρώτο σενάριο, όπου ζητείται από τον μαθητή να επιλέξει τη δεύτερη εικόνα ολοκλήρωσης της ιστορίας, βαθμολογήθηκαν με 1 βαθμό όσα παιδιά επέλεξαν την εικόνα που απεικονίζει χαρούμενους τους ήρωες της ιστορίας, ενώ βαθμολογούνται με 0 βαθμό οι μαθητές που επέλεξαν την εικόνα που απεικονίζονται λυπημένοι-δυσανεστημένοι οι ήρωες της ιστορίας. Αντίστοιχα και στο δεύτερο σενάριο της δοκιμασίας, οι μαθητές που επέλεξαν σαν δεύτερη

εικόνα ολοκλήρωσης της ιστορίας, την εικόνα που δείχνει τους ήρωες λυπημένους, μετά την ατυχή πτώση του χυμού στο τραπέζι, βαθμολογήθηκαν με 1 βαθμό. Ενώ, οι μαθητές που επέλεξαν ως δεύτερη εικόνα ολοκλήρωσης της ιστορίας, την εικόνα που παρουσιάζει τους ήρωες χαρούμενους, μετά την πτώση του χυμού στο τραπέζι, βαθμολογήθηκαν με 0 βαθμό.

Πίνακας 2: Κριτήρια κωδικοποίησης και βαθμολόγησης των επιδόσεων του δείγματος στις δοκιμασίες της ΘτΝ.

Δοκιμασίες ΘτΝ	Κωδικοποίηση	Βαθμολογία
«Απροσδόκητης μετακίνησης»	Σωστή απάντηση στην ερώτηση της δοκιμασίας	1
«Απροσδόκητου περιεχομένου»	Σωστή απάντηση στην ερώτηση της δοκιμασίας	1
Συναισθηματική αναγνώριση προσώπου	Για κάθε σωστή απάντηση αναγνώρισης συναισθημάτων (5 συναισθήματα)	5
Συνέπειες συναισθημάτων/ απόδοση συναισθήματος	Σωστή επιλογή εικόνας σε κάθε σενάριο (2 σενάρια)	2
Άθροισμα βαθμολογίας στις δοκιμασίες της ΘτΝ		9

4.7 Αποτελέσματα έρευνας

Παρακάτω παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα της έρευνας. Η αξιολόγηση της ανάπτυξης της θεωρίας του νου σε μαθητές με νοητική αναπηρία και σε μαθητές τυπικής ανάπτυξης, προέκυψε από την βαθμολογική επίδοση των μαθητών στα τέσσερα διαφορετικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν.

Όπως προαναφέρθηκε, για την αξιολόγηση κατανόησης των νοητικών καταστάσεων των άλλων ανθρώπων, χορηγήθηκαν δύο από τις κλασικές δοκιμασίες των λανθασμένων

πεποιθήσεων (false belief tasks) και δύο δοκιμασίες κατανόησης. Σε κάθε μαθητή χορηγήθηκε πρώτα η δοκιμασία «της απροσδόκτης μετακίνησης» (unexpected transfer) και μετά η δοκιμασία «του απροσδόκτου περιεχομένου» (unexpected content), όπως προαναφέρθηκε. Οι επιδόσεις των μαθητών με νοητική αναπηρία και οι επιδόσεις των μαθητών τυπικής ανάπτυξης ποικίλουν και διαφέρουν μεταξύ τους. Παρουσιάζεται μια γενικευμένη χαμηλή επίδοση των μαθητών με νοητική αναπηρία σε σχέση με αυτή των μαθητών τυπικής ανάπτυξης, και στις τέσσερις δοκιμασίες της ΘτΝ.

Πίνακας 3: Η βαθμολόγηση των επιδόσεων του δείγματος στις δοκιμασίες της ΘτΝ.

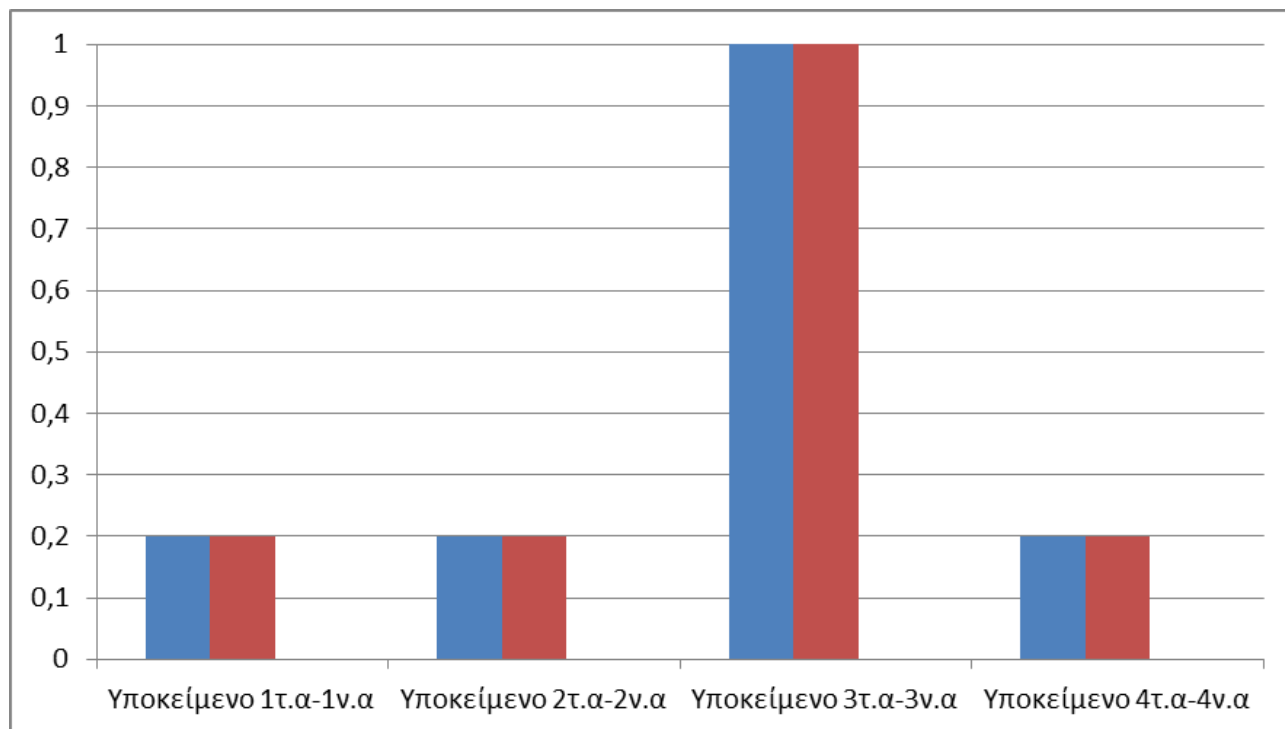
Πειραματική ομάδα	Φύλο	Ηλικία	«Απροσδόκτης μετακίνησης»	«Απροσδόκτου περιεχομένου»	Συναισθηματική αναγνώριση προσώπου	Συνέπειες συναισθημάτων/απόδοση συναισθήματος
Υποκείμενο 1 ΝΑ	Αγόρι	8	0	0	2	1
Υποκείμενο 2 ΝΑ	Αγόρι	13	0	0	2	2
Υποκείμενο 3 ΝΑ	Κορίτσι	12	1	1	2	0
Υποκείμενο 4 ΝΑ	Κορίτσι	13	0	0	2	1
Σύνολο βαθμ.			1	1	8	4
Ομάδα ελέγχου						
Υποκείμενο 1 ΤΑ	Αγόρι	4	0	0	2	2
Υποκείμενο 2 ΤΑ	Αγόρι	6	0	1	3	2
Υποκείμενο 3 ΤΑ	Κορίτσι	4	0	1	2	1
Υποκείμενο 4 ΤΑ	Κορίτσι	5	0	1	2	1
Σύνολο βαθμολογίας			0	3	9	6


*ΝΑ: Νοητική Αναπηρία


*ΤΑ: Τυπική Ανάπτυξη

Αναλυτικότερα στην δοκιμασία «της απροσδόκτης μετακίνησης», από την πειραματική ομάδα των παιδιών (με νοητική αναπηρία) μόνο το Υποκείμενο 3 απάντησε σωστά και στις δύο ερωτήσεις των δοκιμασιών ενώ όλα τα υπόλοιπα απάντησαν λανθασμένα, καθώς στην ερώτηση «Που θα ψάξει η Άννα, για το κίτρινο μαξιλάρι, όταν επιστρέψει;», απάντησαν ότι η Άννα θα έψαχνε στην κόκκινη ντουλάπα. Αξιοσημείωτο είναι ότι ούτε από την ομάδα ελέγχου (τυπικής ανάπτυξης) τα Υποκείμενα απάντησαν σωστά στην παραπάνω ερώτηση. Συνολικά, η βαθμολογία της πειραματικής ομάδας ήταν 1 και η βαθμολογία της ομάδας ελέγχου 0.

Πίνακας 4: Η επίδοση μαθητών με ν.α κα τ.α στη δοκιμασία «απροσδόκητης μετακίνησης».

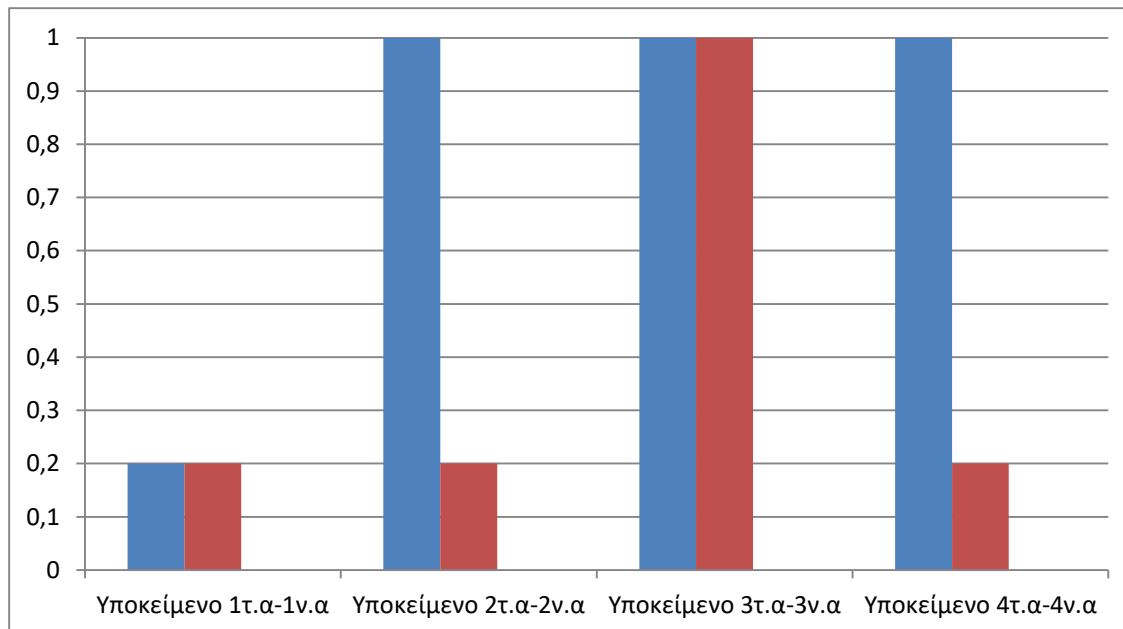



 : Υποκείμενο τυπικής ανάπτυξης


 : Υποκείμενο νοητικής αναπηρίας

Στη δοκιμασία «του απροσδόκητου περιεχομένου», από την πειραματική ομάδα πάλι μόνο το Υποκείμενο 3 απάντησε σωστά, ενώ όλα τα υπόλοιπα λανθασμένα. Εδώ, παρουσιάζεται καλύτερη επίδοση στην ομάδα ελέγχου, καθώς όλα τα Υποκείμενα απάντησαν σωστά, εκτός από το Υποκείμενο 1 που απάντησε λανθασμένα. Συνολικά, η βαθμολογία της πειραματικής ομάδας ήταν 1 και η βαθμολογία της ομάδας ελέγχου 3, εδώ η διαφορά στην απόδοση των μαθητών γίνεται πιο έντονη.

Πίνακας 5: Η επίδοση των μαθητών με ν.α και τ.α στη δοκιμασία «απροσδόκητου περιεχομένου».



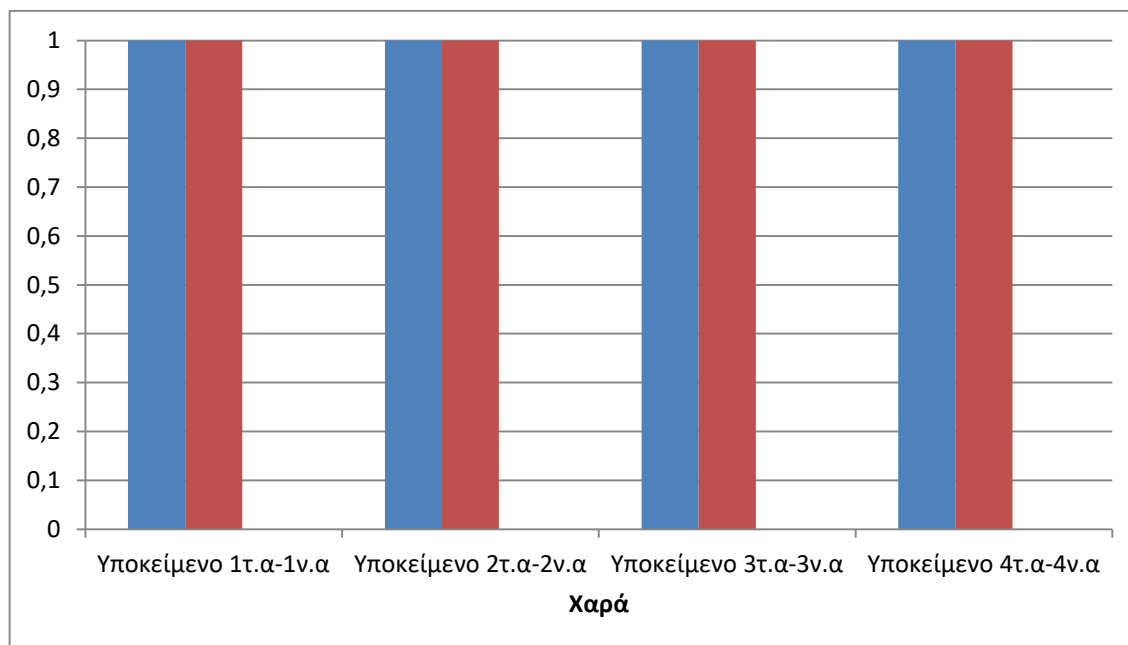
 : Υποκείμενο τυπικής ανάπτυξης


 : Υποκείμενο νοητικής αναπηρίας


Στις δοκιμασίες σε σχέση με τα συναισθήματα και οι δύο ομάδες βρίσκονται σε παρόμοιο επίπεδο με μικρές διαφορές. Στη δοκιμασία της συναισθηματικής αναγνώρισης προσώπου (task of facial emotional expression recognition) οι μαθητές της πειραματικής ομάδας αναγνώρισαν στις εικόνες τα συναισθήματα της χαράς και της λύπης, ενώ την έκπληξη και τη σοβαρότητα δεν τις βρήκε κανένα υποκείμενο. Πιο συγκεκριμένα, η συνολική βαθμολογία της πειραματικής ομάδας ήταν 8 και η συνολική βαθμολογία της ομάδας ελέγχου 9.

Πιο αναλυτικά, όσον αφορά το συναίσθημα της χαράς, και οι δύο ομάδες το αναγνώρισαν ορθά στην εικόνα του προσώπου που τους δόθηκε.

Πίνακας 6: Η επίδοση μαθητών με ν.α και τ.α στη δοκιμασία συναισθηματικής αναγνώρισης προσώπου.

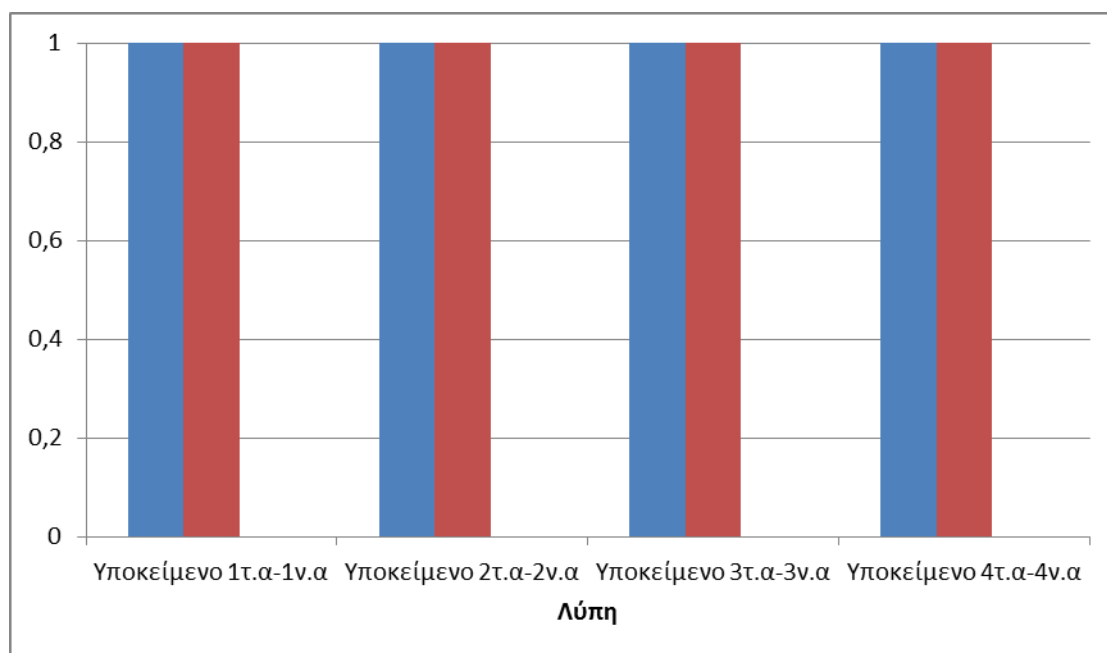



 : Υποκείμενο τυπικής ανάπτυξης


 : Υποκείμενο νοητικής αναπηρίας

Παρόμοια ήταν τα αποτελέσματα και στην αναγνώριση του συναισθήματος της λύπης. Όλα τα Υποκείμενα από τις δύο ομάδες αναγνώρισαν σωστά τη λύπη στο εικονιζόμενο πρόσωπο που τους δόθηκε.

Πίνακας 7: Η επίδοση μαθητών με ν.α και τ.α στη δοκιμασία συναισθηματικής αναγνώρισης προσώπου.



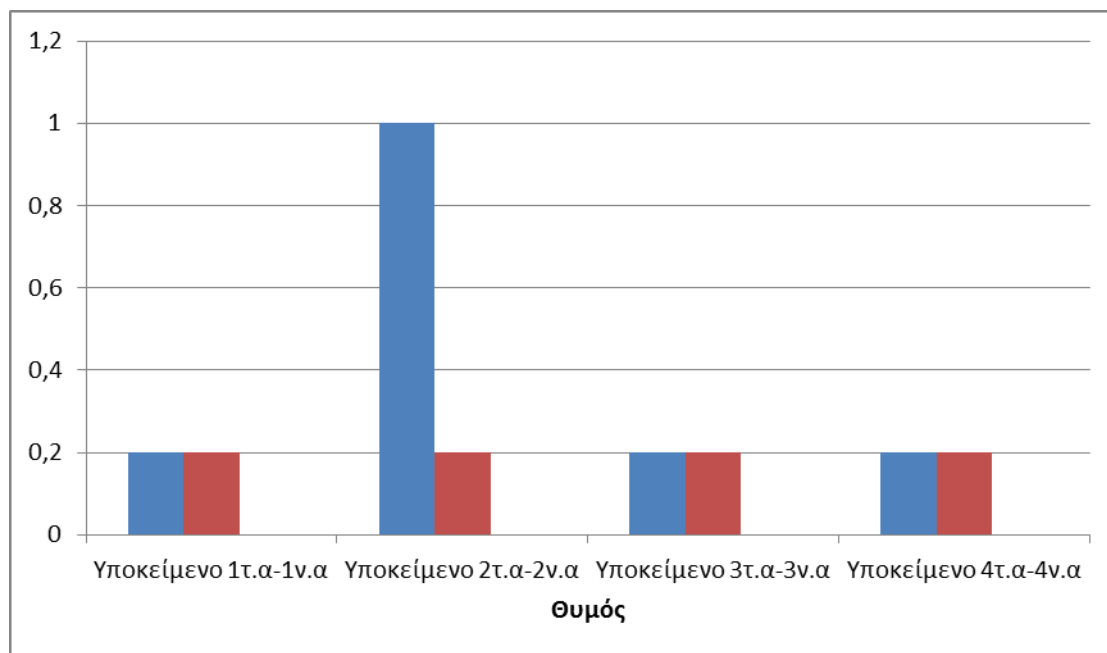
 : Υποκείμενο τυπικής ανάπτυξης


 : Υποκείμενο νοητικής αναπηρίας


Από τους παραπάνω πίνακες φαίνεται ότι τα πιο οικεία συναισθήματα για παιδιά με νοητική αναπηρία και για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης είναι αυτά της χαράς και της λύπης, καθώς 4/4 μαθητές τα αναγνώρισαν.

Αντίθετα με τα προηγούμενα συναισθήματα, το συναίσθημα του θυμού διαπιστώθηκε πως είναι αρκετά δύσκολο, ώστε να αναγνωριστεί από τα Υποκείμενα και των δύο ομάδων. Από το σύνολο των μαθητών μόνο το Υποκείμενο 2 τυπικής ανάπτυξης αναγνώρισε το συναίσθημα θυμού.

Πίνακας 8: Η επίδοση μαθητών με ν.α και τ.α στη δοκιμασία συναισθηματικής αναγνώρισης προσώπου.



 : Υποκείμενο τυπικής ανάπτυξης

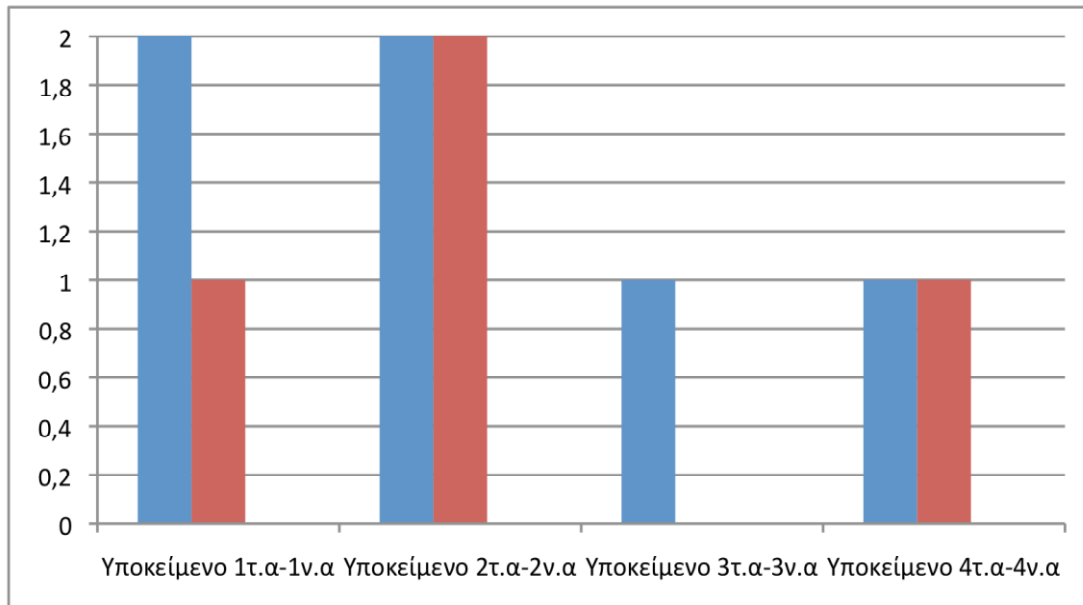
 : Υποκείμενο νοητικής αναπηρίας


Αντίστοιχα χαμηλές ήταν οι επιδόσεις και στα υπόλοιπα δύο συναισθήματα, την έκπληξη και τη σοβαρότητα. Οι απαντήσεις όλων των παιδιών και από τις δύο ομάδες ήταν λανθασμένες. Τα παιδιά δεν κατάφεραν να τα αναγνωρίσουν.


Στην τέταρτη και τελευταία δοκιμασία, των συνεπειών των συναισθημάτων (consequences of emotion task) ή αλλιώς της απόδοσης συναισθήματος, οι επιδόσεις των μαθητών με νοητική αναπηρία διαφοροποιούνται θετικά, καθώς γενικό συμπέρασμα είναι πως έδωσαν αρκετά καλές απαντήσεις και στα δύο σενάρια που τους παρουσιάστηκαν. Αναλυτικά, όλα τα Υποκείμενα επέλεξαν τη σωστή εικόνα στο σενάριο με την πτώση του χυμού, εκτός από το Υποκείμενο 3. Αντίθετα, στο σενάριο με το παιχνίδι με τα τουβλάκια μόνο ένα Υποκείμενο (Υποκείμενο 2) επέλεξε τη σωστή εικόνα, ενώ τα υπόλοιπα επέλεξαν

τη λανθασμένη. Πολύ καλές ήταν οι επιδόσεις και στην ομάδα ελέγχου, αφού όλοι οι μαθητές επέλεξαν την σωστή εικόνα στο σενάριο με την πτώση του χυμού και στο σενάριο με το παιχνίδι με τα τουβλάκια με εξαίρεση τα Υποκείμενα 3 και 4, που επέλεξαν τη λανθασμένη εικόνα στο συγκεκριμένο σενάριο.

Πίνακας 9: Η επίδοση των μαθητών με ν.α και τ.α στη δοκιμασία των συνεπειών των συναισθημάτων ή της απόδοσης συναισθήματος.



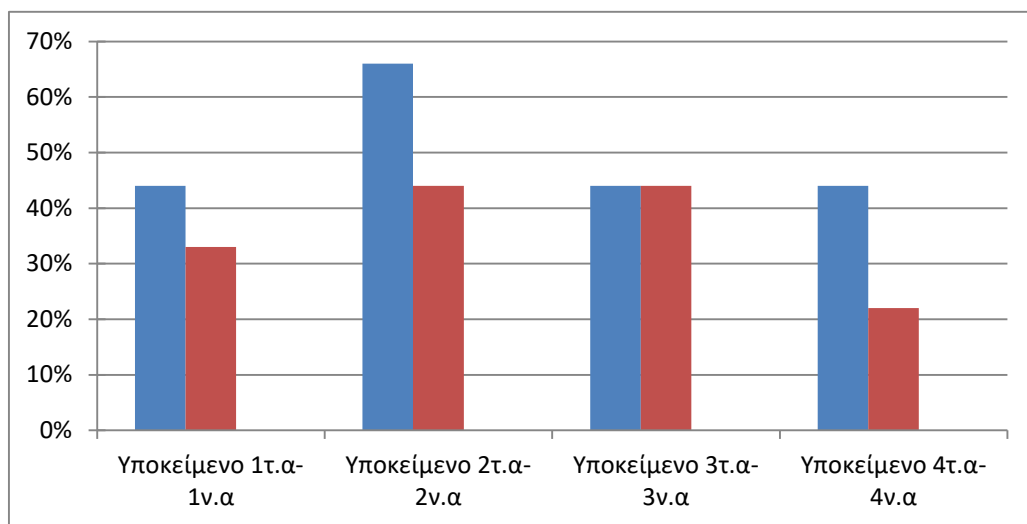
 : Υποκείμενο τυπικής ανάπτυξης

 : Υποκείμενο νοητικής αναπηρίας

Μια γενική εικόνα των αποτελεσμάτων δείχνει πως οι διαφοροποιήσεις μεταξύ των δύο ομάδων (πειραματικής και ελέγχου) δεν είναι εξαιρετικά μεγάλες, παρόλα αυτά διαφαίνεται ξεκάθαρα ότι οι μαθητές με νοητική αναπηρία απέδωσαν χαμηλότερα στις τέσσερις δοκιμασίες της θεωρίας του νου, με εξαίρεση τα Υποκείμενα που είχαν το μεγαλύτερο σκορ με 4 βαθμούς και ποσοστό επιτυχίας 44%. Το χαμηλότερο σκορ το είχε το υποκείμενο 2 με 2 βαθμούς και ποσοστό επιτυχίας 22% (βλ. Πίνακα 10). Συμπτωματικά ίσως, και τα δύο Υποκείμενα (με το υψηλότερο και χαμηλότερο σκορ βαθμολογίας) να είναι κορίτσια στο φύλο.

Όσον αφορά τις επιδόσεις των μαθητών τυπικής ανάπτυξης διαφαίνεται ότι ήταν αρκετά καλύτερες σε σχέση με αυτές της πειραματικής ομάδας, αλλά όχι τόσο καλές όσο το αναμενόμενο. Την καλύτερη επίδοση είχε το Υποκείμενο 2 με σκορ βαθμολογίας 6 και ποσοστό επιτυχίας 66%, ενώ τις πιο χαμηλές βαθμολογίες τις είχαν τα Υποκείμενα 3 και 4, με σκορ 4 και 4 και ποσοστά επιτυχίας 44% και τα δύο (Βλ. Πίνακα 10). Σε αυτήν την περίπτωση, παρατηρείται ότι και τα δύο κορίτσια της ομάδας ελέγχου απέδωσαν πιο χαμηλά εν αντιθέσει με την πειραματική ομάδα, που το ένα κορίτσι είχε την υψηλότερη βαθμολογία. Τα στοιχεία αυτά δεν επιβεβαιώνουν σε καμιά περίπτωση τον παράγοντα του φύλου ως ενδεικτικό κριτήριο επίδοσης στις δοκιμασίες ΘτΝ. Στον παρακάτω πίνακα φαίνεται πως οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης τείνουν στο σύνολο τους, να έχουν καλύτερη επίδοση, παρόλο που έχουν μικρότερη χρονολογική ηλικία. Το συγκεκριμένο γεγονός επιβεβαιώνεται και από τη διαφορά των μέσων όρων, οποίος στους μαθητές με νοητική αναπηρία είναι: $\mu.o = 3$, ενώ στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης είναι: $\mu.o = 4,5$.

Πίνακας 10: Τα ποσοστά επιτυχίας του δείγματος στις δοκιμασίες της ΘτΝ.



■ : Υποκείμενο τυπικής ανάπτυξης

■ : Υποκείμενο νοητικής αναπηρίας

4.8 Συζήτηση-Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των νοητικών καταστάσεων και των συναισθημάτων, μαθητών με νοητική αναπηρία, στα πλαίσια της θεωρίας του νου. Πιο συγκεκριμένα, μελετήθηκαν οι νοητικές καταστάσεις των μαθητών με νοητική αναπηρία, μέσω κάποιων δοκιμασιών της θεωρίας του νου, οι οποίες διακρίθηκαν σε δοκιμασίες λανθασμένων πεποιθήσεων και σε δοκιμασίες των συναισθημάτων.

Σύμφωνα με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, που ήταν να διερευνηθεί κατά πόσο οι μαθητές με μέτρια νοητική αναπηρία αποδίδουν στις δοκιμασίες λανθασμένης πεποίθησης πρώτης τάξης της ΘτΝ («απρόσμενη μετακίνηση αντικειμένου» και «απροσδόκητο περιεχόμενο») και ουσιαστικά να αξιολογηθεί κατά πόσο κατανοούν τις νοητικές καταστάσεις των άλλων ανθρώπων, διαφαίνεται ότι οι μαθητές με νοητική αναπηρία απέδωσαν χαμηλά. Πιο συγκεκριμένα, φάνηκε ότι αντιμετώπισαν δυσκολίες και στις δύο δοκιμασίες λανθασμένης πεποίθησης, αφού μόνο δύο από τους μαθητές κατάφεραν να απαντήσουν σωστά. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται και από ευρήματα διεθνών ερευνών, που έχουν γίνει σε άτομα με νοητική αναπηρία. (Amado, Serrat, & Valles-Majoral, 2016; Βαρβέρης & Συριοπούλου, 2014; Cobos & Castro 2010; Giaouri Alevriadou, & Tsakiridou, 2010; Fiasse & Nader-Grosbois, 2012; Herwegen, Dimitriou, & Rundblad, 2013; Smiley & Huttenlocker, 1989; Losh, κ.συν., 2012; Ting Lo, Siemensma, Collin, & Hokken-Koelega, 2013), όπου και εκεί φάνηκε έντονο έλλειμμα της ΘτΝ, από τις χαμηλές επιδόσεις των παιδιών με νοητική αναπηρία σε δοκιμασίες λανθασμένης πεποίθησης πρώτης τάξεως.

Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα ήταν να διερευνηθούν οι ικανότητες των μαθητών με νοητική αναπηρία στις δοκιμασίες της θεωρίας του νου σε σχέση με τα συναισθήματα και πιο συγκεκριμένα ως προς την αναγνώριση και την απόδοση συναισθημάτων (χαρά, λύπη, θυμός, έκπληξη και σοβαρότητα). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη δοκιμασία συναισθηματικής αναγνώρισης του προσώπου, πιο οικεία συναισθήματα για τους μαθητές με νοητική αναπηρία είναι αυτά της χαράς και της λύπης, όπως διαπιστώθηκε στην έρευνα των Βαρβέρης και Συριοπούλου (2014). Ο λόγος μπορεί να είναι είτε γιατί αυτά είναι τα πιο συνηθισμένα ως προς την έκφραση των προσώπων στο καθημερινό περιβάλλον συναναστροφής είτε γιατί συνήθως τα εκπαιδευτικά ερεθίσματα και οι εικόνες που προβάλλονται στη καθημερινότητα σχετίζονται με αυτά τα συναισθήματα, οπότε και είναι γνώριμα στα παιδιά. Πιο δύσκολα ως προς την αναγνώριση διαπιστώθηκε ότι είναι τα

συναισθήματα του θυμού, της έκπληξης και της σοβαρότητας, εύρημα που επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Βαρβέρης και Συριοπούλου (2014).

Αξιοπρόσεκτο είναι το γεγονός ότι στη δοκιμασία αναγνώρισης των συνεπειών των συναισθημάτων και της απόδοσης συναισθήματος σε έναν/μία ήρωα/ηρωίδα, σχεδόν όλοι οι μαθητές με νοητική αναπηρία απέδωσαν ικανοποιητικά, καθώς και οι τρεις επέλεξαν την σωστή εικόνα έστω και σε ένα από τα δύο σενάρια που παρουσιάστηκαν. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται και από τα αντίστοιχα ευρήματα των ερευνών των Fiasse και Nader-Grosbois (2012) και των Baurain και Nader-Grosbois (2013), όπου εκεί διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά που απέδωσαν καλύτερα στις δοκιμασίες της θεωρίας του νου σχετικά με τα συναισθήματα, ακολουθούσαν και άκουγαν καλύτερα τις οδηγίες από τους ενήλικες και γενικά είχαν καλύτερη κοινωνική συμπεριφορά σε σχέση με τα παιδιά που δεν απέδωσαν καλά σε αυτές τις δοκιμασίες. Επίσης, φάνηκε να υπάρχει συσχέτιση της επίδοσης της ΘτΝ με την ικανότητα επίλυσης κοινωνικό-συναισθηματικών προβλημάτων, με την κοινωνικό-συναισθηματική λειτουργία (Baurain & Nader-Grosbois, 2013), καθώς και με την κοινωνική αποδοχή που έχουν άτομα με νοητική αναπηρία (Fiasse & Nader-Grosbois, 2012). Η παρουσία ή απουσία της νοητικής αναπηρίας φάνηκε να μην περιορίζει τις παραπάνω συσχετίσεις, καθώς κυρίαρχο ρόλο επιρροής αποδείχτηκε ότι έχει η κοινωνική αποδοχή (Fiasse & Nader-Grosbois, 2012).

Τρίτο ερευνητικό ερώτημα ήταν να διαπιστωθούν πιθανές διαφοροποιήσεις στις επιδόσεις των μαθητών λόγω διαφοράς φύλου. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, στις τέσσερις δοκιμασίες της ΘτΝ, προέκυψαν κάποιες μικρές διαφοροποιήσεις μεταξύ των δύο φύλων και των δύο ομάδων. Πιο συγκεκριμένα, στις δοκιμασίες λανθασμένης πεποίθησης προέκυψε πως τα κορίτσια συνολικά και από τις δύο ομάδες (πειραματική και ελέγχου) απέδωσαν καλύτερα. Ένα κορίτσι από την πειραματική ομάδα απάντησε σωστά στην δοκιμασία «της απρόσμενης μετακίνησης αντικειμένου» ενώ τα υπόλοιπα απάντησαν λανθασμένα. Αντίστοιχα και στην ομάδα ελέγχου, δύο κορίτσια απάντησαν ορθά στη δοκιμασία «του απροσδόκητου περιεχόμενου». Αντίθετα, στις δοκιμασίες σχετικά με τα συναισθήματα δεν παρουσιάζονται μεγάλες διαφορές στις επιδόσεις των παιδιών και από τις δύο ομάδες. Πιο αναλυτικά, στη συναισθηματική αναγνώριση των προσώπων τα αγόρια και τα κορίτσια της πειραματικής ομάδας είχαν σχεδόν ίδιες επιδόσεις μεταξύ τους όπως και τα παιδιά της ομάδας ελέγχου. Ωστόσο, στη δοκιμασία αναγνώρισης των συνεπειών των συναισθημάτων και της απόδοσης συναισθήματος σε κάποιον/κάποια ήρωα/ηρωίδα, τα αγόρια της πειραματικής ομάδας τα πήγαν καλύτερα σε σχέση με τα κορίτσια όπως επίσης και τα αγόρια της ομάδας ελέγχου απέδωσαν καλύτερα σε σχέση με τα κορίτσια. Οι παραπάνω έμφυλες

διαφοροποιήσεις δεν επιβεβαιώνονται από κάποια σχετικά ερευνητικά δεδομένα, οπότε δεν μπορεί να υπάρξει κάποια ασφαλής ερμηνεία ή αιτιολογία για τις επιμέρους επιδόσεις των παιδιών. Σχετικά με την στερεότυπη αντίληψη ότι τα κορίτσια αποδίδουν πολύ καλύτερα από ότι τα αγόρια στην κατανόηση των συναισθημάτων, δεν επιβεβαιώθηκε, όπως εξίσου συνέβη και στην έρευνα των Gross & Ballif, (1991).

Καταληκτικά, το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα επιβεβαιώθηκε σχετικά με την έρευνα διαφοροποιήσεων στις επιδόσεις των μαθητών με και χωρίς νοητική αναπηρία σε δοκιμασίες της θεωρίας του νου. Διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά με νοητική αναπηρία απέδωσαν λιγότερο σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης σε όλες τις δοκιμασίες που έγιναν στα πλαίσια της ΘτΝ, εκτός από κάποιες επιμέρους περιπτώσεις που οι επιδόσεις των δύο ομάδων ήταν παρόμοιες. Σε κάθε περίπτωση, σε αυτή την ερευνητική προσπάθεια φάνηκε το γενικευμένο έλλειμμα των παιδιών της πειραματικής ομάδας όσον αφορά την κατανόηση νοητικών καταστάσεων και των συναισθημάτων των άλλων ανθρώπων. Οι διαπιστώσεις αυτές επιβεβαιώνονται και από τις έρευνες των Αλευριάδου & Τσακίριδου, (2010); Amado, Serrat & Valles-Majoral, (2016); Baglio κ.συν., (2016); Cobos & Castro, (2010); Giaouri, Alevriadou, & Tsakiridou, 2010; Ζάχου, Τάττου & Πλατσίδου, (2014); Fiasse & Nader-Grosbois, (2012); Herwegen, Dimitriou, & Rundblad (2013); Lo, Siemensma, Collin & Hokken-Koelega, (2013); Losh, κ.συν., (2012); Smiley & Huttenlocker, (1989). Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται τόσο στους περιορισμούς που προκύπτουν από την ίδια την νοητική αναπηρία των παιδιών όσο και στην έλλειψη αποτελεσματικής εκπαίδευσης αναφορικά με την καλλιέργεια της συναισθηματικής γνώσης στα άτομα με αναπηρία, όπως αναφέρεται και στην έρευνα των Βαρβέρης και Συριοπούλου (2014).

Συμπερασματικά, διαφάνηκε ότι τα παιδιά με νοητική αναπηρία αν και έχουν μεγαλύτερα χρονολογική ηλικία δυσκολεύτηκαν αρκετά και απέδωσαν εξίσου ή και χαμηλότερα από παιδιά μικρότερης χρονολογικής ηλικίας. Το στοιχείο αυτό επιβεβαιώνει ότι το ευρύτερα ελλειμματικό γνωστικό υπόβαθρο που έχουν τα παιδιά αυτά, συνοδευτικά με τις μειωμένες γλωσσικές και εκτελεστικές ικανότητές τους, επιβαρύνουν συνολικά και δυσχεραίνουν τις επιδόσεις τους, όπως και σ. Αποδεικνύεται ότι η θεωρία του νου δεν είναι επαρκώς αναπτυγμένη σε αυτά τα παιδιά και ίσως η επιδόσεις τους να σχετίζονται με συγκεκριμένα γνωστικά φαινόμενα της νοητικής τους αναπηρίας. Αξιοσημείωτο είναι ότι τα παιδιά με νοητική αναπηρία, μεγαλύτερης χρονολογικής ηλικίας, απέδωσαν καλύτερα σε σχέση με τα μικρότερα παιδιά, στοιχείο που επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Amado, Serrat, & Valles-Majoral, (2016). Στοιχείο που δείχνει ότι προϊόντος του χρόνου τα παιδιά με νοητική αναπηρία επιδέχονται εξέλιξη και βελτίωση στη ΘτΝ, όπως τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης.

Καθ' όλη την ερευνητική μελέτη διαφαίνεται το μεγάλο γνωστικό χάσμα που υπάρχει μεταξύ των παιδιών-μαθητών τυπικής ανάπτυξης και νοητικής αναπηρίας. Σύμφωνα με έρευνες που έχουν γίνει μια λογική εξήγηση των παραπάνω αποτελεσμάτων είναι ότι τα παιδιά που απέδωσαν λιγότερο στις δοκιμασίες της ΘτΝ θα έχουν και μικρότερες κοινωνικές ικανότητες στο μέλλον (Apperly, 2012). Διαπιστώθηκε πως τα παιδιά με νοητική αναπηρία υστερούν στους τομείς ανάπτυξης της ΘτΝ σε σύγκριση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Βαρβέρης, & Συριοπούλου, 2014). Οι ικανότητες των παιδιών με νοητική αναπηρία αναφορικά με την κατανόηση και την κατηγοριοποίηση των εσωτερικών νοητικών καταστάσεων και των συναισθημάτων των άλλων θα έπρεπε, αν όχι να έχουν κατακτηθεί σαν δεξιότητες, τουλάχιστον να έχουνε καλλιεργηθεί εντατικά με στόχο την ευρύτερη κοινωνικο-γνωστική βελτίωσή τους.

4.9 Περιορισμοί έρευνας - Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να διερευνήσει τις νοητικές καταστάσεις και την ικανότητα αναγνώρισης και απόδοσης συναισθημάτων, μαθητών με νοητική αναπηρία, στα πλαίσια της θεωρίας του νου. Παρά τις σημαντικές ενδείξεις που προέκυψαν από τα αποτελέσματα της μελέτης, υπάρχουν κάποιοι σημαντικοί περιορισμοί.

Ένας σημαντικός περιορισμός αποτελεί το μικρό δείγμα της έρευνας, καθώς η πειραματική ομάδα και η ομάδα ελέγχου αποτελείται μόνο από τέσσερα παιδιά η καθεμία. Επιπλέον, η έρευνα είναι πιλοτική και δεν επιτρέπει τη βέβαιη ερμηνεία των αποτελεσμάτων μα ούτε και την ασφαλή εξαγωγή συμπερασμάτων για τις νοητικές καταστάσεις των παιδιών με νοητική αναπηρία. Η αξιοπιστία των ερευνητικών δεδομένων δεν επιβεβαιώνεται, καθώς τα εργαλεία αξιολόγησης της ΘτΝ δεν δόθηκαν στους ίδιους συμμετέχοντες σε επαναλαμβανόμενες μετρήσεις και σε διαφορετικές χρονικές στιγμές, οπότε δεν είναι γνωστό, αν θα εμφανίζονται σταθερά τα ίδια αποτελέσματα. Επιπλέον, τα εργαλεία αξιολόγησης της ΘτΝ δεν είναι απαλλαγμένα από τυχαία σφάλματα και δεν είναι σταθμισμένα. Επίσης, η εγκυρότητά τους είναι αμφισβητούμενη, καθώς δεν χρησιμοποιήθηκαν επανειλημμένως και με επιτυχία σε κάποιον συγκεκριμένο πληθυσμό για τον οποίο να έχουν σχεδιαστεί ερευνητικά.

Άλλος ένας περιορισμός είναι ότι δεν συνυπολογίστηκαν επιμέρους μεταβλητές, όπως είναι η γλωσσική ικανότητα και οι εκτελεστικές λειτουργίες των παιδιών με νοητική αναπηρία, οι οποίες επηρεάζουν άμεσα και σημαντικά τις επιδόσεις του δείγματος (Mueller,

κ.συν., 2012). Πρόσθετος περιορισμός αποτελεί το γεγονός ότι δεν υπήρξε στοχευμένη επιλογή του δείγματος με συγκεκριμένα δημογραφικά στοιχεία. Έτσι, δεν έχουν ληφθεί υπόψη κάποιοι σημαντικοί περιβαλλοντικοί και ενδοατομικοί παράγοντες που αφορούν τα χαρακτηριστικά του παιδιού και παίζουν καίριο ρόλο στην εξελικτική ανάπτυξη της ΘτΝ, όπως είναι οι παράγοντες: της ηλικίας των παιδιών που συνδέεται άμεσα με την γνωστική τους ανάπτυξη, του φύλου, της λεκτικής ικανότητας, των ενδοατομικών παραγόντων του οικογενειακού πλαισίου με κυρίαρχες μεταβλητές το μέγεθος της οικογένειας, το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας, το επάγγελμα του πατέρα και την ποιότητα αλληλεπίδρασης μέσα στην οικογένεια.

Η ανάπτυξη της θεωρίας του νου των παιδιών θεωρείται πολύτιμη, καθώς αποτελεί τη βάση της κοινωνικής κατανόησης των παιδιών. Αποτελεί ένα ευρύτερο σύστημα που μπορεί να διδαχθεί με ποικίλους τρόπους στην καθημερινότητα, μέσα από το προσποιητό παιχνίδι, τη συνομιλία με άλλους ανθρώπους σχετικά με σκέψεις, επιθυμίες, προθέσεις και συναισθήματα και μέσα από την έκθεση των παιδιών σε ερεθίσματα και ιστορίες που εμπεριέχουν εκπλήξεις, λάθη, μυστικά και ανατροπές, στοιχεία που προκαλούν τα παιδιά να δουν τον κόσμο από διαφορετική ματιά (Astington & Edward, 2010).

Η ύπαρξη της θεωρίας του νου είναι σημαντική καθώς αποτελεί τη βασική ικανότητα του ανθρώπου ώστε να κατανοεί τον εαυτό του και τους άλλους στην καθημερινότητα. Οι ερμηνείες της συμπεριφοράς των άλλων ανθρώπων αλλά και η κοινωνική αλληλεπίδραση βασίζεται στην δυνατότητα κατανόησης των εσωτερικών καταστάσεων για παράδειγμα των επιθυμιών, των συναισθημάτων των προθέσεων, των αντιλήψεων, των πεποιθήσεων και άλλων καταστάσεων που συγκροτούν τα αίτια των δράσεων μας (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005).

Η θεωρία του νου μπορεί να αναπτύξει την συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών και έτσι να ενισχύσει την απόκτηση της αίσθησης της αυτο-αποτελεσματικότητας και της υποστήριξης από την οικογένεια, το σχολείο και τους φίλους. Επιπρόσθετα, η συναισθηματική νοημοσύνη ενισχύει την ικανότητα της αποτελεσματικής επικοινωνίας, της ανάπτυξης στενών και ουσιαστικών σχέσεων, της ικανοποιητικής διαχείρισης ποικίλων συναισθημάτων, της ορθής επίλυσης προβλημάτων και συγκρούσεων. Ενισχύει την αυτοεκτίμηση, τη συμπάθεια και την ευαισθησία απέναντι στους άλλους και λειτουργεί ευεργετικά στη συμμετοχή των παιδιών στη σχολική και στην ευρύτερα κοινωνική διαδικασία (Ταμπάκη, 2009).

Μέσω μιας κατάλληλα σχεδιασμένης εκπαίδευσης και μιας ποικιλίας βιωματικών-πρακτικών τεχνικών, όπως είναι η ομαδική συζήτηση με συνομηλίκους, τα παιδιά με νοητική

αναπηρία μπορούν να καλλιεργήσουν δεξιότητες της ΘτΝ που θα τα βοηθήσουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της καθημερινής ζωής, καθώς και να καλύψουν κάποια κοινωνικά και γνωστικά ελλείμματα που έχουν.

Διαπιστώθηκε πως κάποιες από τις δεξιότητες της ΘτΝ παραμένουν υπανάπτυκτες, όπως είναι η αναγνώριση των συναισθημάτων, των αιτιών και των συνεπειών των συναισθημάτων, ακόμα και η ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων του εαυτού και των άλλων. Δεξιότητες που αποτελούν τη ραχοκοκαλιά κατανόησης του προσωπικού και κοινωνικού περιβάλλοντός μας.

Η ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων αποτελεί σημαντικό εκπαιδευτικό και ερευνητικό στόχο, ο οποίος χρειάζεται να ενταχθεί στο εκπαιδευτικό και ερευνητικό πρόγραμμα, ώστε να αναπτύξουν τα άτομα με και χωρίς αναπηρία από μικρή ηλικία την ικανότητα να χρησιμοποιούν τις δεξιότητες της ΘτΝ κατά τη συναναστροφή τους με τους άλλους (Osterhaus, Koerber, & Sodian, 2016). Με αυτόν τον τρόπο, μπορεί να αναπτυχθούν οι νοητικές, συναισθηματικές και κοινωνικές ικανότητες του ατόμου και να βελτιωθεί η συμπεριφορά του προς τους άλλους, η οποία σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί να χαρακτηρίζεται προβληματική ή ιδιαίτερη.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, κρίνεται απαραίτητο και σημαντικό να επιμορφωθούν κατάλληλα οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και το ευρύτερο περιβάλλον των παιδιών, μέσω ανάλογων προγραμμάτων, ώστε να επιτευχθεί η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών-μαθητών. Χρειάζεται δηλαδή να αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και οι επαγγελματίες της ειδικής και γενικής αγωγής, γνώσεις αναφορικά με τον ρόλο που μπορεί να παίξει η θεωρία του νου στην κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών τους, αλλά και τρόπους, μέσω των οποίων μπορούν να επιτύχουν τον στόχο της ενίσχυσης των νοητικών και κοινωνικο-συναισθηματικών ικανοτήτων των μαθητών τους.

Η σημασία της ενίσχυσης της θεωρίας του νου των ατόμων με και χωρίς αναπηρία από μικρή ηλικία προβάλλει την ανάγκη να διερευνηθεί το θέμα της επίδρασης της ΘτΝ (νοητικές και συναισθηματικές ικανότητες) στη συμπεριφορά του παιδιού με νοητική αναπηρία σε μεγαλύτερο μαθητικό πληθυσμό, ώστε να είναι δυνατή η γενίκευση των αποτελεσμάτων που θα προκύψουν. Προτείνεται δηλαδή, οι μελλοντικές έρευνες να μελετήσουν το θέμα, ώστε να διαπιστωθεί, αν όντως οι δεξιότητες της ΘτΝ είναι ελλειμματικές σε παιδιά με νοητική αναπηρία και πως αυτές οι δεξιότητες επιδρούν στην ευρύτερη γενική και συναισθηματική νοημοσύνη και κοινωνική συμπεριφορά του παιδιού.

Καθώς η κοινωνική ένταξη των ατόμων με αναπηρία αποτελεί κεντρικό ζήτημα της εκπαίδευσής τους, φαίνεται να είναι επιτακτική ανάγκη να προσδιοριστεί ένας

αποτελεσματικός τρόπος ενίσχυσης εκτός των νοητικών και των κοινωνικών τους ικανοτήτων. Είναι δηλαδή σημαντικό μέσα από την κατάλληλη εκπαίδευση να αναπτύξουν τα άτομα με αναπηρία όλα τα εφόδια, που θα τα προετοιμάσουν κατάλληλα για τις προκλήσεις της καθημερινής ζωής. Η θεωρία του νου αποτελεί ένα πολύτιμο «κοινωνικό εργαλείο» και έχει επιβεβαιωθεί η σημαίνουσα σχέση της με κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες (Astington & Jenkins, 1995; Bartsch & Estes, 1996; Lalonde & Chandler, 1995). Η ενίσχυση της χρήζει ιδιαίτερης προσοχής και επιμέλειας, αφού αποτελεί ένα ολιστικό σύστημα που επηρεάζει δραστικά τη σκέψη και το συναίσθημά των παιδιών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αλευριάδου, Α., Γκιαούρη, Σ. (2009). *Γενετικά σύνδρομα νοητικής καθυστέρησης. Αναπτυξιακή και εκπαιδευτική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: University studio press.
- Amado, A., Serrat, E., Valles-Majoral, E. (2016). The role of executive functions in social cognition among children with Down Syndrome: Relationship patterns. *Frontiers in Psychology*, 7, 1363.
- Apperly, I. (2012). What is "theory of mind"? Concepts, cognitive processes and individual differences. *The quarterly journal of experimental psychology*, 65 (5), 825-839.
- Astington, J. W., Edward, M. J. (2010). The development of theory of mind in early childhood. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. <http://www.child-encyclopedia.com/social-cognition/according-experts/development-theory-mind-early-childhood> (15/3/17).
- Astington, J. W., Jenkins, J. M. (1995). Theory of mind development and social understanding. *Cognition and Emotion*, 9, 151-165.
- Baglio, G., Blasi, V., Intra, F. S., Castelli, I., Massaro, D., Baglio, F., Valle, A., Zanette, M., Marchetti, A. (2016). Social competence in children with borderline intellectual functioning: Delayed development of theory of mind across all complexity levels. *Frontiers in psychology*, 7, 1604.
- Βαρβέρης, Α., Συριοπούλου, Χ. (2014). Η συμβολή της Θεωρίας του Νου στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων σε άτομα με νοητική αναπηρία. *Στα πρακτικά 9^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου "Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα"*, Τόμος Α'. Φλώρινα: Παιδαγωγική Εταιρία Ελλάδος και Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Baron-Cohen, S., O' Riordan, M., Stone, V., Plaisted, K. (1999). Recognition of faux pas test by normally developing children with Asperger syndrome or high-functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29, 407-418.
- Bartsch, K., Estes, D. (1996). Individual differences in children's developing theory of mind and implications for metacognition. *Learning and Individual Differences*, 8 (4), 281-304.
- Bartsch, K., Wellman, H. M. (1995). *Children talk about the mind*. New York: Oxford University Press.
- Baurain, C., Nader-Grosbois, N. (2013). Theory of mind, socio-emotional problem-solving, social-emotional regulation in children with intellectual disability and in typically developing children. *Journal of Autism Developmental disorders*, 43, 1080-1097.

- Bretherton, I., Beeghly, M. (1982). Talking about internal states: The acquisition of an explicit Theory of Mind. *Developmental Psychology*, 18 (6), 906-921.
- Brüne, M., Brüne-Cohrs, U. (2006). Theory of mind-evolution, ontology, brain mechanisms and psychopathology. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 30, 437-455.
- Βάρβογλη, Α. (2005). *Τι συμβαίνει στο παιδί; Νευροεξελικτικές διαταραχές της παιδικής και της εφηβικής ηλικίας. Μια νευροψυχολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Cadinu, M. R., Kiesner, J. (2001). Children's development of a theory of mind. *European Journal of Psychology of Education*, 15, 93-111.
- Camras, L. A., Alison, K. (1985). Children's understanding of emotional facial expressions and verbal labels. *Journal of Nonverbal Behavior*, 9 (2), 84-94.
- Chandler, M., Hala, S. (1994). The role of personal involvement in the assessment of early false belief skills. In C. Lewis & P. Mitchell (Eds), *Children's early understanding of mind: Origins and development* (pp. 403-422). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Charman, T., Ruffman, T., Clements, W. (2002). Is there a gender difference in false belief development? *Social Development*, 11 (1), 1-10.
- Cobos, F. J. M., Castro, M. C. A. (2010). Theory of mind in young people with Down's Syndrome. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10 (3), 363-385.
- Cutting, A. L., Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language and family background: *Individual Differences and Interrelations*. *Child Development*, 70 (4), 853-865.
- Dempster, F. N. (1991). Inhibitory processes: A neglected dimension of intelligence. *Intelligence*, 15, 157-173.
- Denham, S. A. (1986). Social cognition, prosocial behavior and emotion in preschoolers: Contextual Validation. *Child Development*, 57 (1), 194-201.
- Denham, S. A., Couchoud, E. M. (1990). Young preschoolers' ability to identify emotions in equivocal situations. *Childs Study Journal*, 20 (3), 153-169.
- Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-V) (2013). Characteristics and criteria of Intellectual Disabilities. <https://www.psychiatry.org>
- Dunn, J. (1994). Changing minds and changing relationships. In: C. Lewis & P. Mitchell (Eds), *Children's early understanding of mind: Origin and delopment* (pp. 297-308). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dunn, J., Brown, J., Beardsall, L. (1991). Family talk about feeling states and children's later understanding of other's emotions. *Developmental Psychology*, 27, 448-455.

- Duval, C., Piolino, P., Benjamin, A., Eustache, F., Desgranges, B. (2011). Age effects on different components of theory of mind. *Consciousness and Cognition*, 20, 627-642.
- Fiasse, C., Nader-Grosbois, N. (2012). Perceived social acceptance, theory of mind and social adjustment in children with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 33, 1871-1880.
- Fodor, J. A. (1983). *The modularity of mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Giaouri, S., Alevriadou, A., Tsakiridou, E. (2010). Theory of mind abilities in children with Down Syndrome and non-specific intellectual disabilities: An empirical study with some educational implications. *Social and Behavioral Sciences*, 2, 3883-3887.
- Gopnik, A. (1990). Developing the idea of intentionality: Children's Theories of Mind. *Canadian Journal of Philosophy*, 20, 89-114.
- Gopnik, A., Astington, J. W. (1988). Children's understanding of representational change and its relation to the understanding of false belief and the appearance-reality distinction. *Child Development*, 59 (1), 26-37
- Gross, A. L., Balif, B. (1991). Children's understanding of emotion from facial expressions and situations: A review. *Developmental Review*, 11, 368-398.
- Happe, F. (1994). An advanced test of theory of mind: Understanding of story character's thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped and normal children and adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24 (2), 129-154.
- Harris, P. L., Donnelly, K., Guz, G. R., Pitt-Watson, R. (1986). Children's understanding of the distinction between real and apparent emotion. *Child Development*, 57 (4), 895-909.
- Hogrefe, J., Wimmer, H., Perner, J. (1986). Ignorance versus false belief: A developmental lag in attribution of epistemic states. *Child Development*, 57, 567-582.
- Herwegen, J. V., Dimitriou, D., Rundblad, G. (2013). Performance on verbal and low-verbal false belief tasks: Evidence from children with Williams syndrome. *Journal of Communication Disorders*, 46, 440-448.
- Hodapp, R. (2005). *Αναπτυξιακές θεωρίες και αναπηρία. Νοητική καθυστέρηση, αισθητηριακές διαταραχές και κινητική αναπηρία* (μετ. Δεληγιάννη, Μ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Hughes, C., Adlam, A., Happe, F., Jackson, J., Taylor, A., Capsi, A. (2000). Good test-retest reliability for standard and advanced false-belief tasks across a wide range of abilities. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 483-490.
- Hughes, C., Graham, A. (2002). Measuring executive functions in childhood: Problems and solutions? *Child and Adolescent Mental Health*, 7 (3), 131-142.

- Jenkins, J. M., Astington, J. W. (1996). Cognitive factors and family structure associated with Theory of Mind development in young children. *Developmental Psychology*, 32 (1), 70-78.
- Κασσωτάκη-Ψαρουδάκη, Π. (2012). Η Ανάπτυξη του λεξιλογίου με τη χρήση των ΤΠΕ: Ένα ερευνητικό/επιμορφωτικό πρόγραμμα χρηματοδοτούμενο από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Ανάγνωσης (IRA). *Πρακτικά 8^ο Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή-Τεχνολογίες Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Kintsch, W., Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- Kormaz, B. (2011). Theory of mind and neurodevelopmental disorders of childhood. *Pediatric Research*, 69, 101-108.
- Κουρμούση, Ν., Κούτρας, Β. (2011). *Βήματα για τη ζωή*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Κουρμούση, Ν. (2013). *Βήματα για τη ζωή – νηπιαγωγείο. Οδηγός μαθημάτων και εγχειρίδιο εκπαιδευτικού. Πρόγραμμα ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων για το νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Σοκόλη-Κουλεδάκη.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2005). *Μεταγνωστικές διεργασίες και αυτορρύθμιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Lalonde, C. E., Chandler, M. J. (1995). False belief understanding goes to school: On the social-emotional consequences of coming early or late to a first theory of mind. *Cognition and Emotion (special issue: Connections between Emotion and Understanding in Development)*, 9 (2/3), 167-185.
- Lewis, C. (1994). Episodes, events and narratives in the child's understanding of mind. In: C. Lewis & P. Mitchell (Eds), *Children's Early Understanding of Mind: Origins and Development* (pp. 457-480). UK: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lewis, C., Osborne, A. (1990). Three-year old's problems with false belief conceptual deficit or linguistic artifact? *Child Development*, 61 (5), 1514-1519.
- Lo, S. T., Siemensma, E., Collin, P., Hokken-koelega, A. (2013). Impaired theory of mind and symptoms of Autism Spectrum Disorder in children with Prader-Willi syndrome. *Research in Developmental Disabilities*, 34, 2764-2773.
- Losh, M., Martin, G. E., Klusek, J., Hogan-Brown, A. L., Sideris, J. (2012). Social communication and theory of mind in boys with autism and fragile X syndrome. *Frontiers in Psychology*, 3, 266.

- Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. (1997). *Σύγχρονες απόψεις για τη σκέψη του παιδιού*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Masters, J. C., Carlson, C. R. (1984). Children's and adult's understanding of the causes and consequences of emotional states. In: C. E. Izard, J. Kagan, R. Zajonc (Eds) *Emotions, cognition and behavior* (pp. 438-463). New York: Cambridge University Press.
- Μισαηλίδη, Π. (2003). *Η θεωρία των παιδιών για το νοῦ*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δάρδανος.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2012). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Müller, U., Liebermann-Finestone, D. P., Carpendale, J. I. M., Hammond, S. I., Bibok, M., B. (2012). Knowing minds, controlling actions: The developmental relations between theory of mind and executive function from 2 to 4 years of age. *Journal of Experimental Child Psychology*, 111, 331-348.
- O'Hare, A. E., Bremner, L., Nash, M., Happe, F., Pettigrew, L. M. (2009). A clinical assessment tool for advanced theory of mind performance in 5 to 12 years old. *Journal of Developmental Disorders*, 39, 916-928.
- Osterhaus, C., Koerber, S., Sodian, B. (2016). Scaling of Advanced Theory of mind tasks. *Child Development*, 87 (6), 1971-1991.
- Perner, J., Leekam, S. R., Wimmer, H. (1987). Three years old's difficulty with false-belief: The case of different conceptual. *British Journal of Developmental Psychology*, 5 (2), 125-137.
- Παγιάτσου, Μ., Δημητρίου, Ε., Χατζησάββα, Π. (2012). *Μελέτη για τον ορισμό της Νοητικής Αναπηρίας στα πλαίσια της τροποποίησης του Νόμου 117/89*. Κύπρος: Επιτροπή Προστασίας Νοητικά Καθυστερημένων Ατόμων.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2001). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Νοητική υστέρηση. Ψυχολογική, κοινωνιολογική και παιδαγωγική προσέγγιση* (Τομ. Β'). Αθήνα: Άτραπος.
- Schwartz, R. M., Trabasso, T. (1984). Children's understanding of emotions. In: C. Izard, J. Kagan, R. Zajonc (Eds), *Emotions, cognition and behavior* (pp. 409-437). New York: Cambridge University Press.
- Siegal, M., Beattie, K. (1991). Where to look first for children's knowledge of false belief. *Cognition*, 38, 1-12.
- Smiley, P., Huttenlocher, J. (1989). Young children's acquisition of emotion concepts. In: C. Saarni & P. L. Harris (Eds), *Children's understanding of emotion* (pp. 27-49). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Σούλης, Σ. Γ., (2006). *Τα παιδιά με βαριά νοητική καθυστέρηση και ο κόσμος τους*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ταμπάκη, Σ. (2009). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο Σχολείο*. Ανακτήθηκε από: <http://www.ssneond.sch.gr> (12/2/17)
- Thirion-Marissiaux, A. F., Nader-Grosbois, N. (2008). Theory of mind "emotion" developmental characteristics and social understanding in children and adolescents with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 29, 414-430.
- Vorria, P., Papaligoura, Z., Sarafidou, J., Kopakaki, M., Dunn, J., Van, Ijzendoorn, M. H., Kopakaki, A. (2006). The development of adopted children after institutional care: A follow-up study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47 (12), 1246-1253.
- Wellman, H. M. (1990). *The child's Theory of Mind*. Cambridge MA: MIT Press.
- Wellman, H. M., Cross, D., Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory of mind development: The truth about false belief. *Child Development*, 72 (3), 655-684.
- Wellman, H. M., Harris, P. L., Banerjee, M., Sinclair, A. (1995). Early understanding of emotion: Evidence from natural language. *Cognition and Emotion*, 9 (2-3), 117-149.
- Wimmer, H., Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and restraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.
- Ζάχου, Β., Τάττου, Β., Πλατσίδου, Μ. (2014). Η ανάπτυξη της Θεωρίας του Νου σε άτομα με νοητική υστέρηση και σε άτομα με αυτισμό. ResearchGate:<https://www.researchgate.net/publication/303324127>
- Zelazo, P. D., Carrter, A., Reznick, J. S., Frye, D. (1997). Early development of executive function: A problem solving framework. *Review of General Psychology*, 1 (2), 198-226.
- Zelazo, P. D., Müller, U. (2002). *Executive function in typical and atypical development*. In U. Goswami (Ed.), *Handbook of childhood Cognitive Development*, (445-469). Oxford: Blackwell.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1) Δοκιμασία λανθασμένης πεποίθησης: «απροσδόκητη μετακίνηση αντικειμένου»

Εικόνα 1



Εικόνα 2



Εικόνα 3



Εικόνα 4

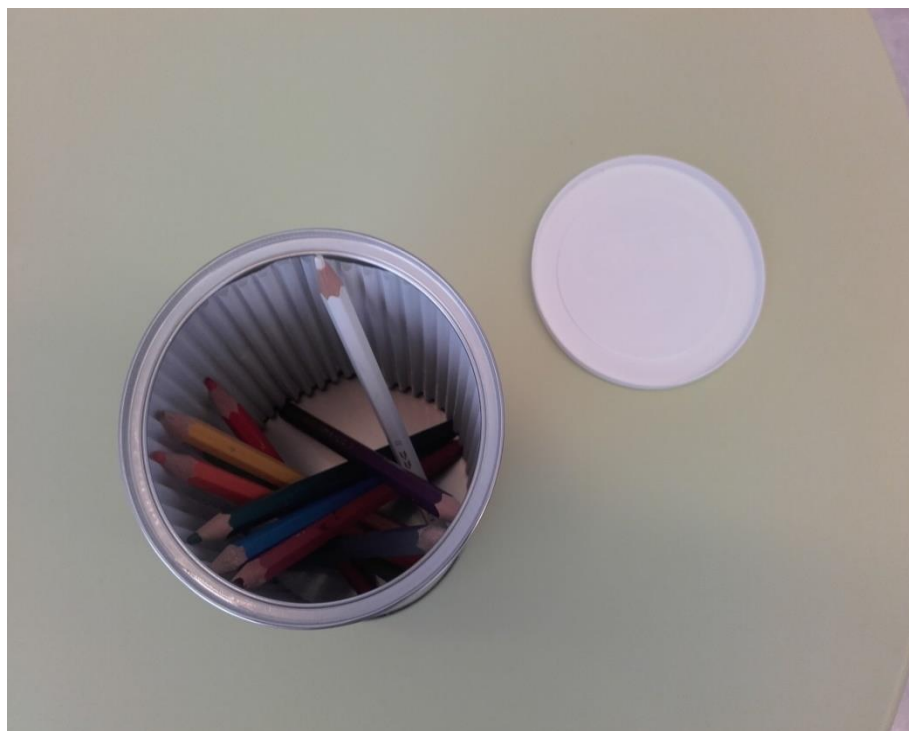


2) Δοκιμασία λανθασμένης πεποίθησης: το κουτί με το «απροσδόκητο περιεχόμενο»

Εικόνα 1



Εικόνα 2



3) Δοκιμασία συναισθηματικής αναγνώρισης προσώπου

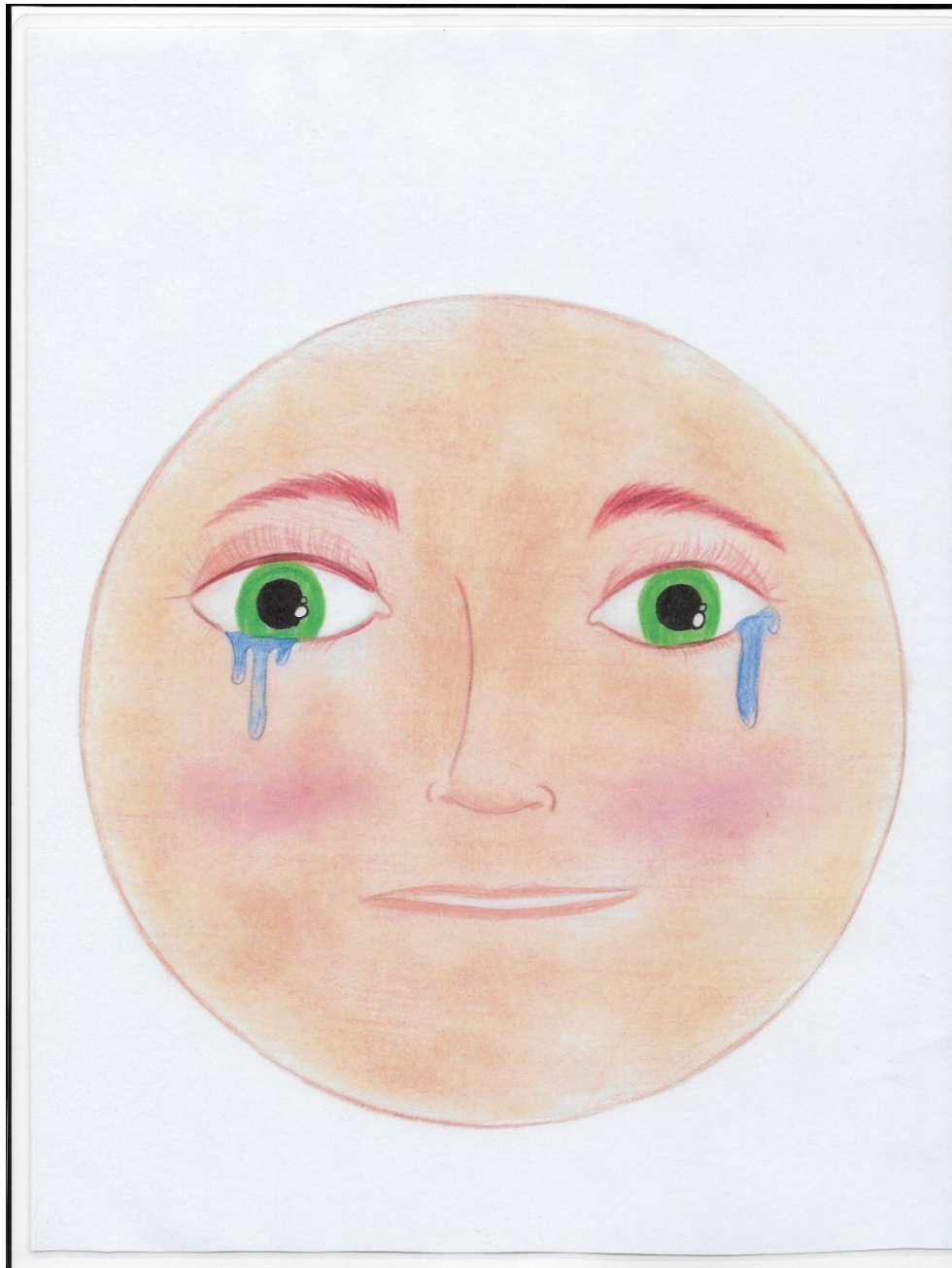
Εικόνα 1



Χαρά-Χαρούμενος

Πηγή: Κουρμούση, (2013), Ενότητα συναισθημάτων

Εικόνα 2



Λύπη-Λυπημένος

Πηγή: Κουρμούση, (2013), Ενότητα συναισθημάτων

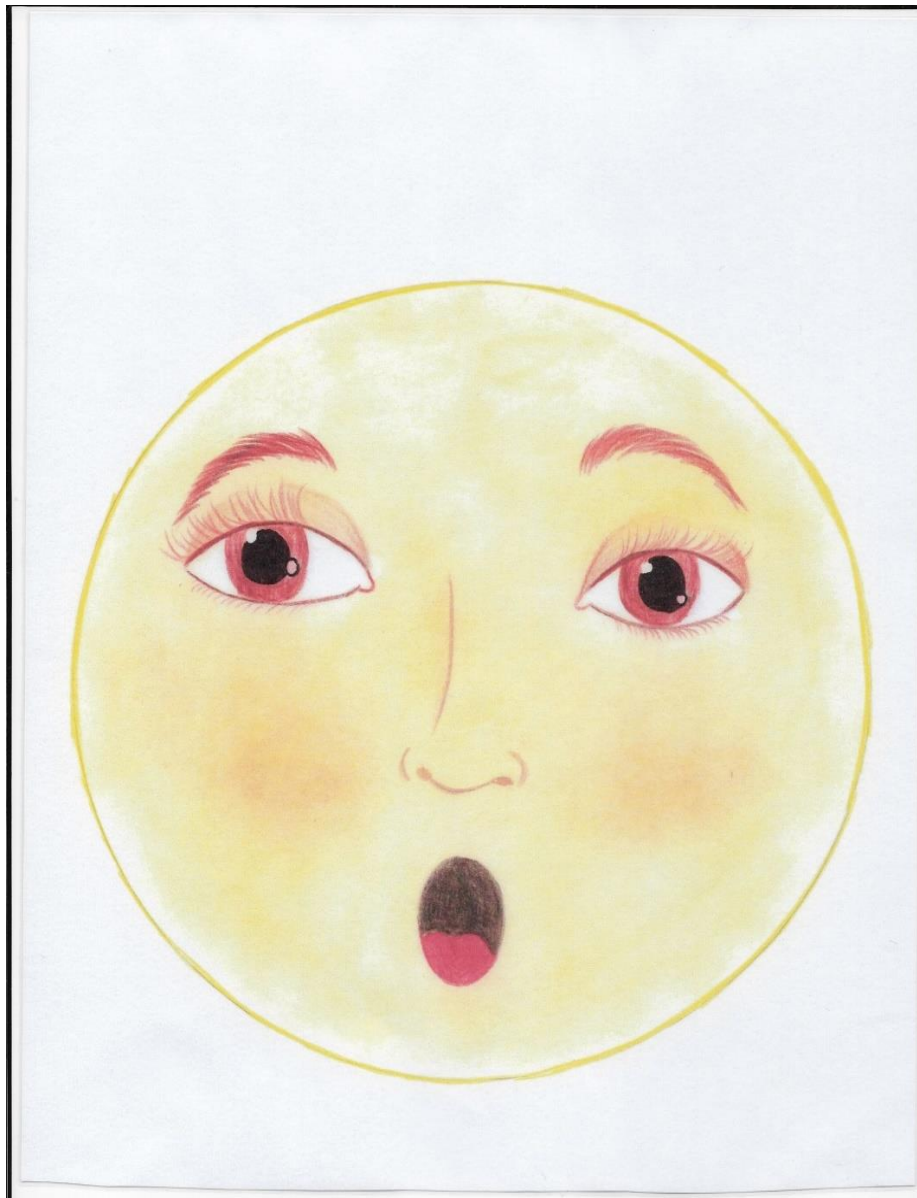
Εικόνα 3



Θυμός-Θυμωμένος

Πηγή: Κουρμούση, (2013), Ενότητα συναισθημάτων

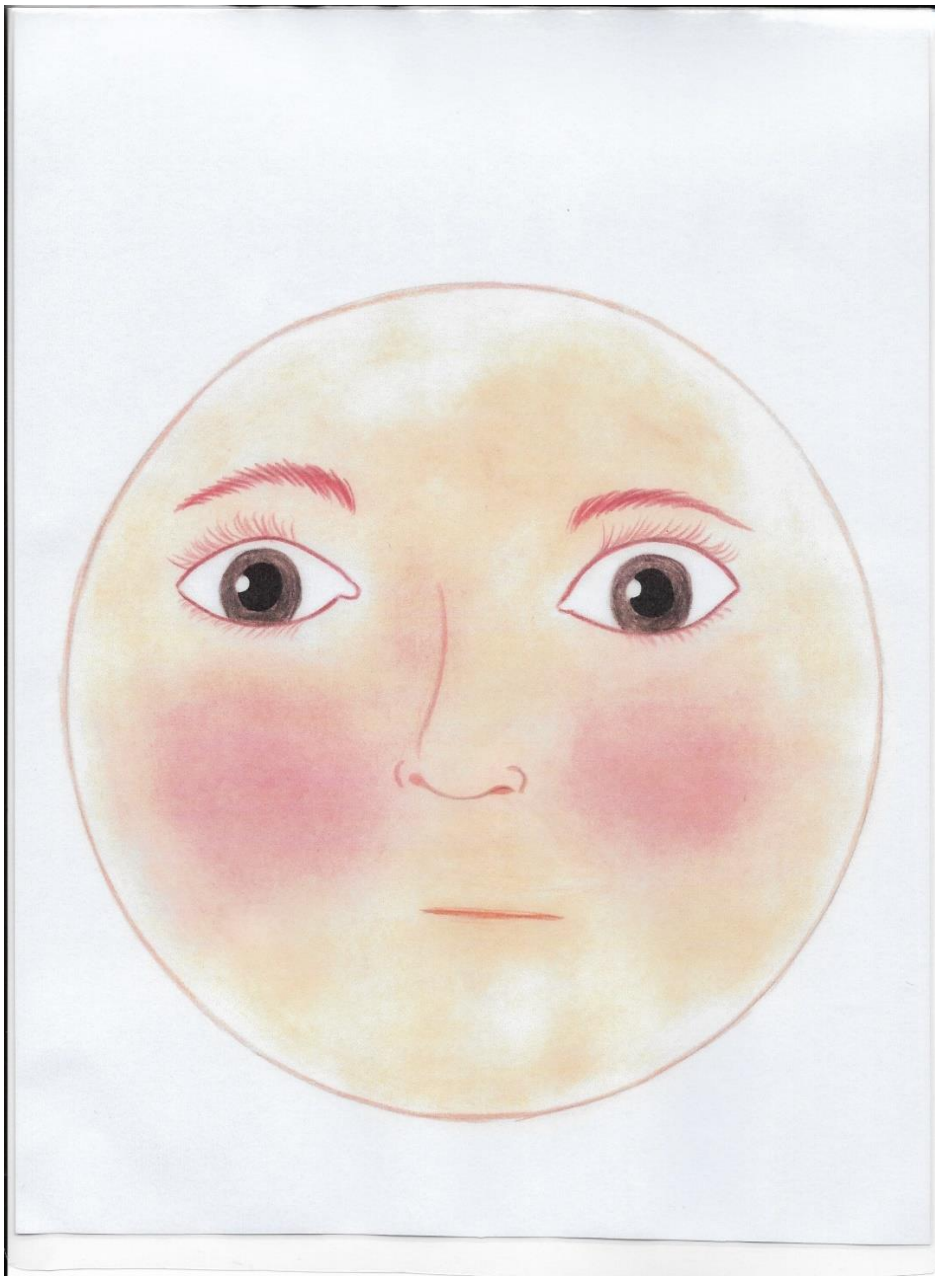
Εικόνα 4



Έκπληξη-Έκπληκτος

Πηγή: Κουρμούση, (2013), Ενότητα συναισθημάτων

Εικόνα 5



Σοβαρότητα-Σοβαρός

Πηγή: Κουρμούση, (2013), Ενότητα συναισθημάτων

4) Δοκιμασία αναγνώρισης συνεπειών των συναισθημάτων και απόδοση συναισθήματος σε ήρωες/ηρωίδες.

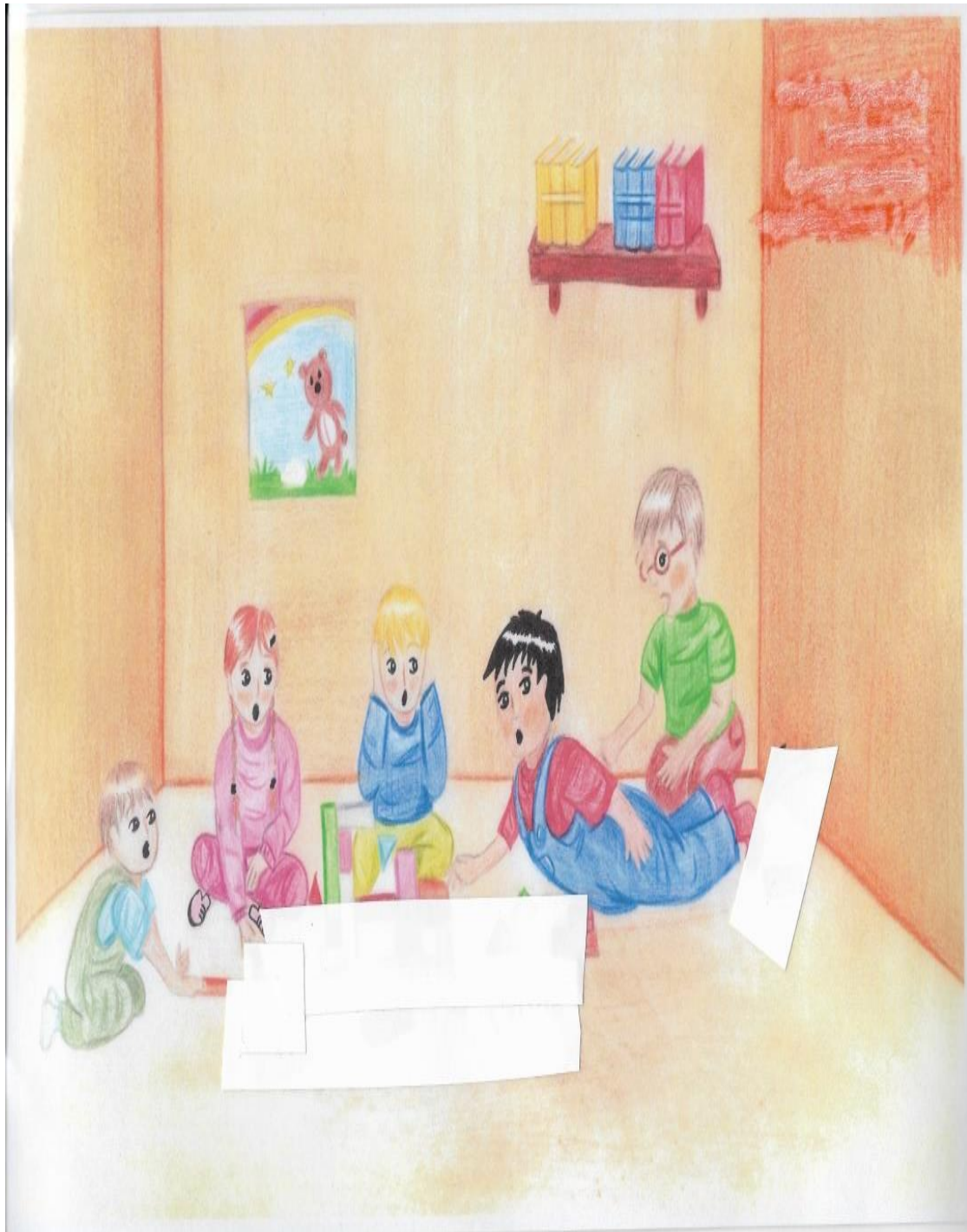
Ιστορία 1^η

Εικόνα 1



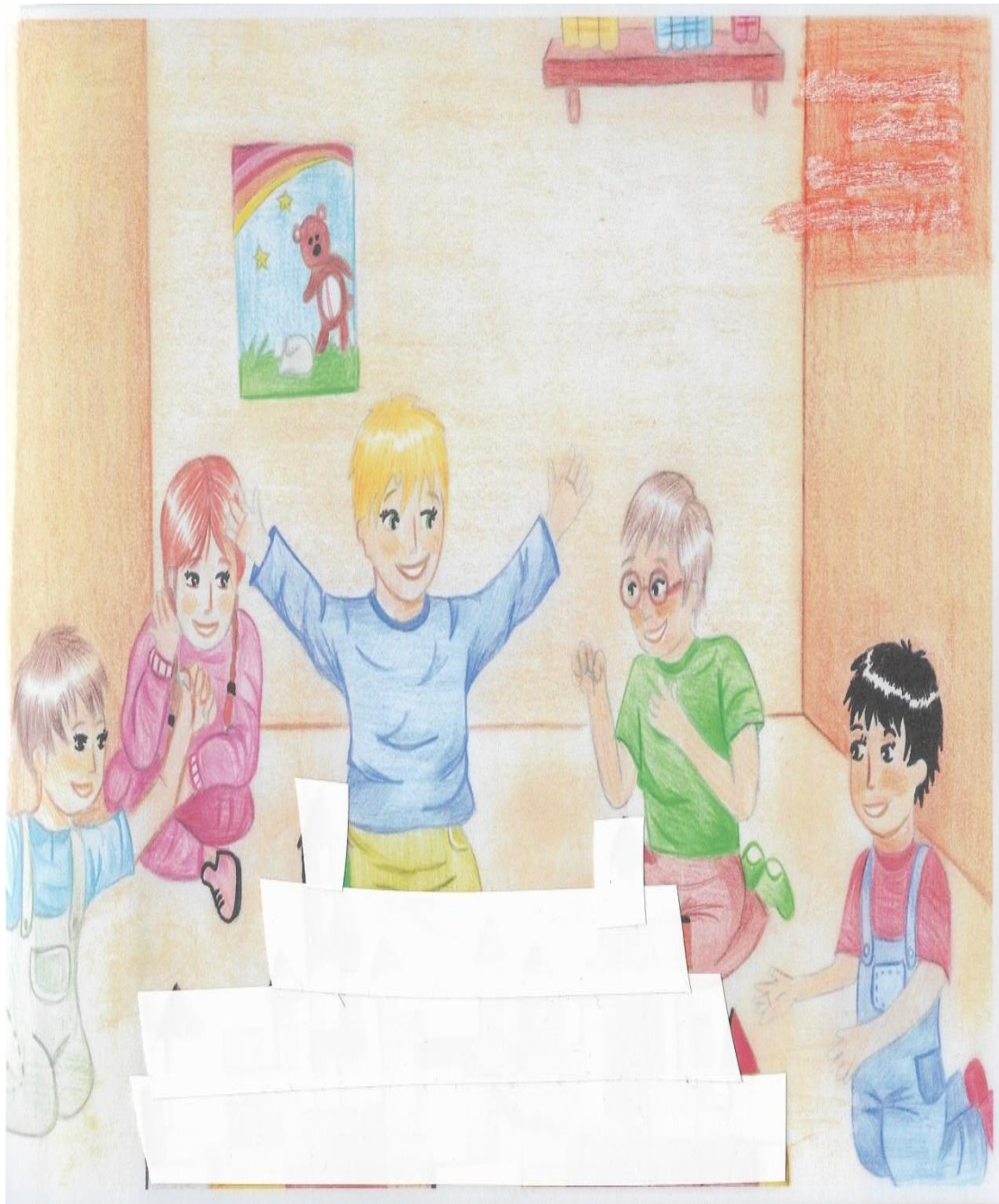
Πηγή: Κουρμούση & Κούτρας, (2011), Προτεινόμενο συνοδευτικό υλικό προγράμματος

Εικόνα 2



Πηγή: Κουρμούση & Κούτρας, (2011), Προτεινόμενο συνοδευτικό υλικό προγράμματος

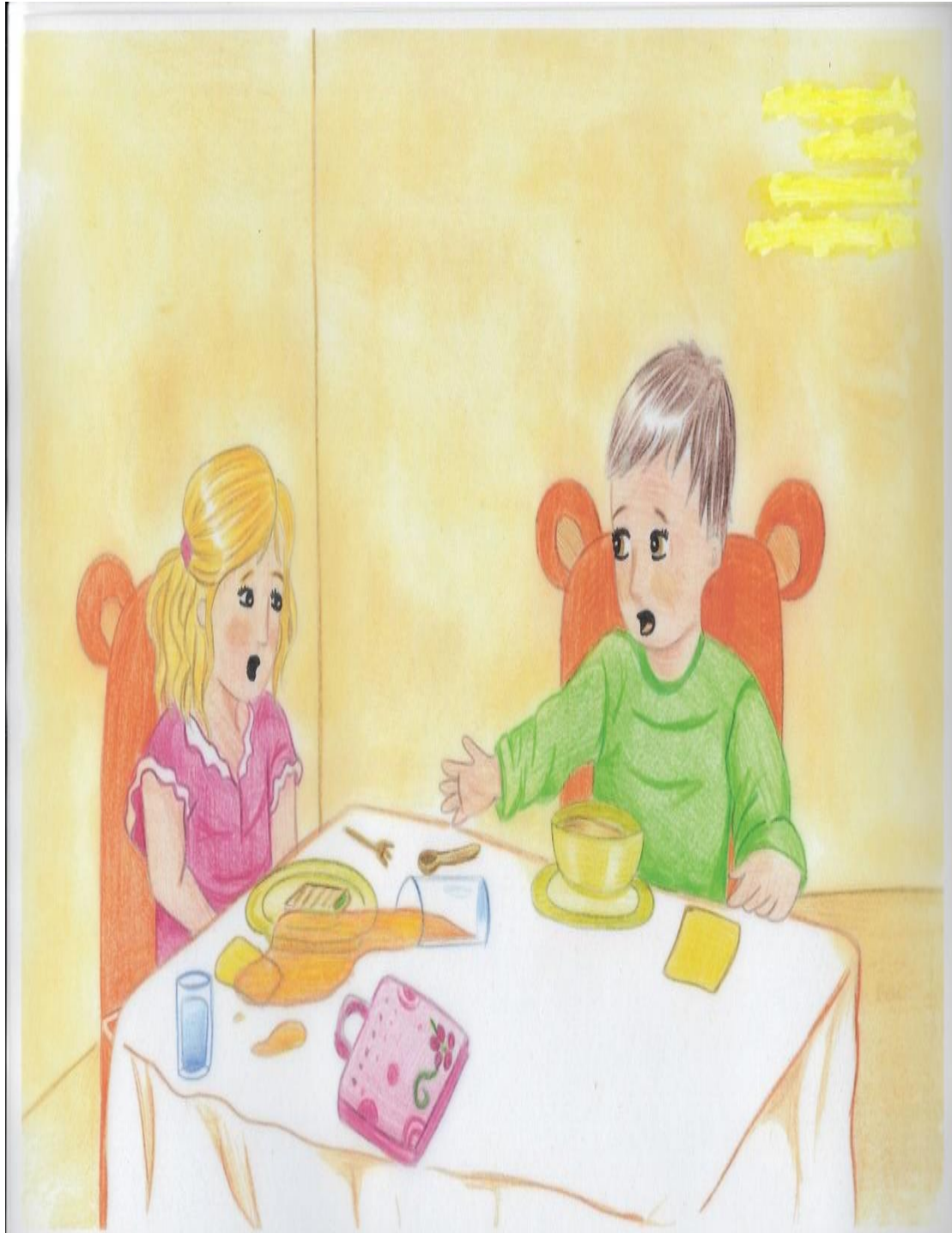
Εικόνα 3



Πηγή: Κουρμούση & Κούτρας, (2011), Προτεινόμενο συνοδευτικό υλικό προγράμματος

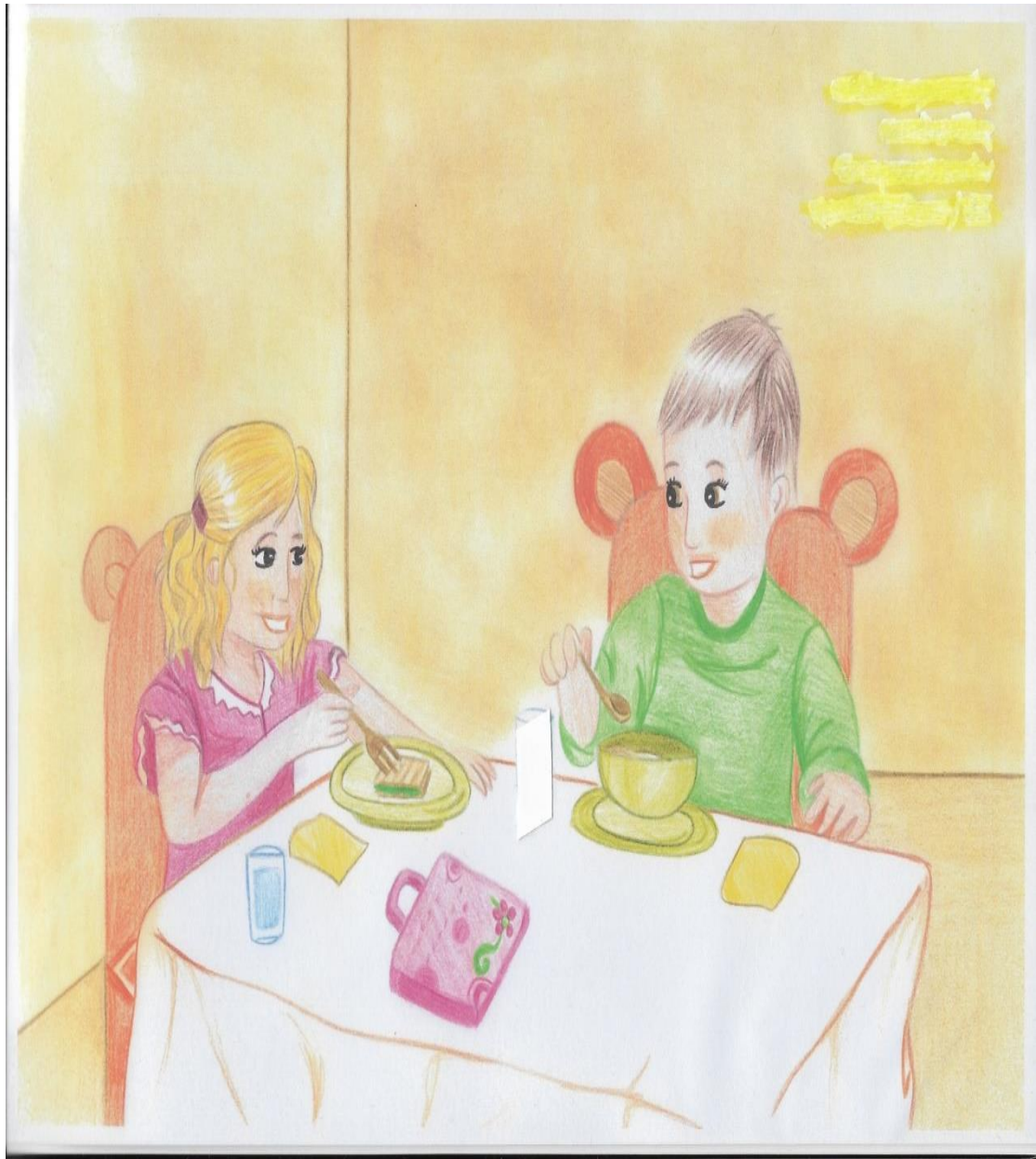
Ιστορία 2^η

Εικόνα 1



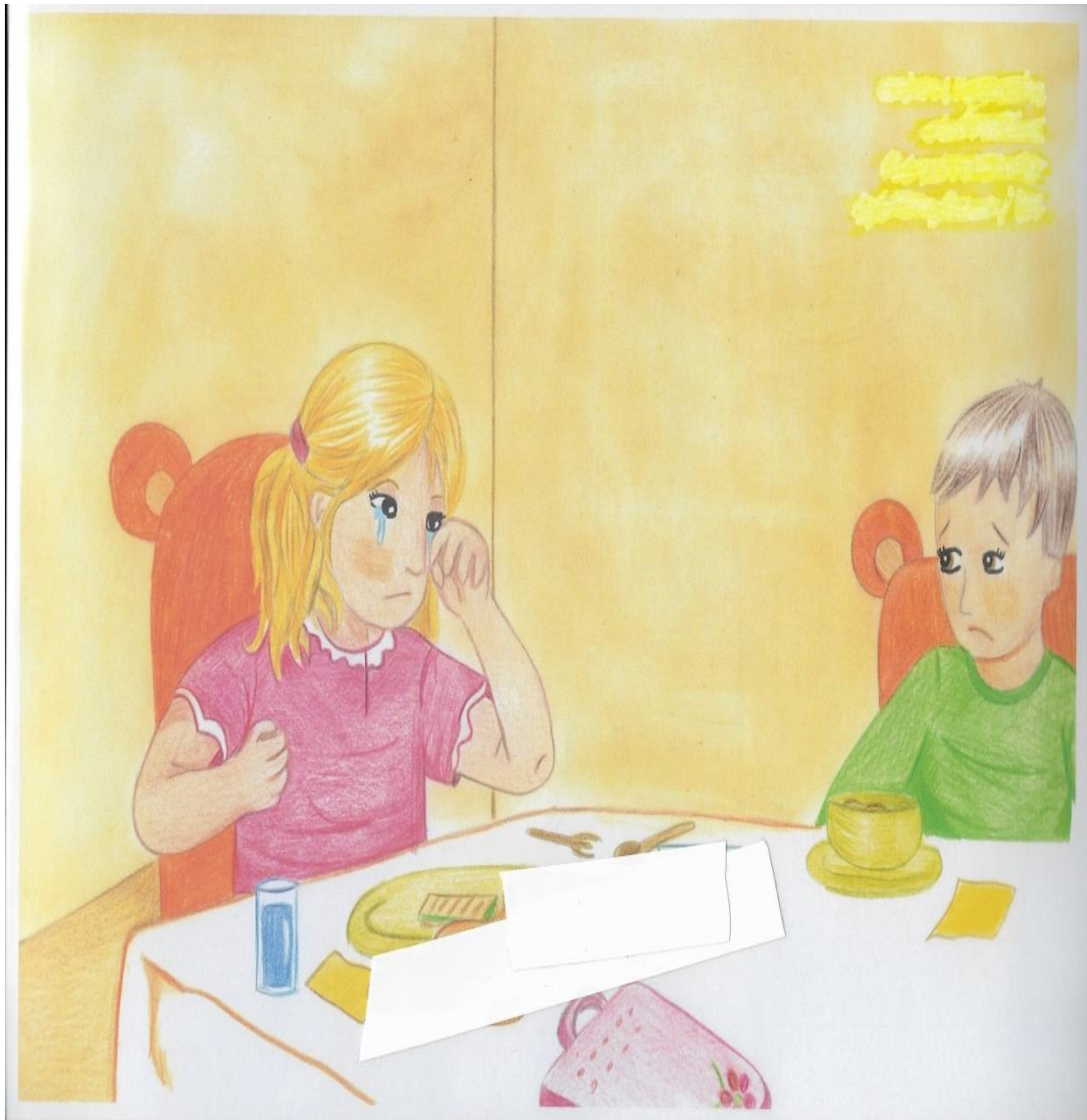
Πηγή: Κουρμούση & Κούτρας, (2011), Προτεινόμενο συνοδευτικό υλικό προγράμματος

Εικόνα 2



Πηγή: Κουρμούση & Κούτρας, (2011), Προτεινόμενο συνοδευτικό υλικό προγράμματος

Εικόνα 3



Πηγή: Κουρμούση & Κούτρας, (2011), Προτεινόμενο συνοδευτικό υλικό προγράμματος