

**Τ.Ε.Ι ΗΠΕΙΡΟΥ  
ΣΧΟΛΗ Ε.Υ.Π  
ΤΜΗΜΑ ΒΡΕΦΟΝΗΠΙΟΚΟΜΙΑΣ**

**ΤΙΤΛΟΣ ΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: «ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ  
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΨΥΧΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΜΕ ΣΤΟΧΟ ΤΗΝ  
ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ  
ΜΕ ΕΛΑΦΡΑ ΚΑΙ ΜΕΤΡΙΑ ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ»**

**ΕΚΠΟΝΗΣΗ ΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: ΤΖΟΚΑ ΓΕΩΡΓΙΑ (11691)**

**ΣΚΟΥΛΗΔΑ ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ( )**

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΔΡ. ΚΟΥΤΣΟΜΠΙΝΑ ΒΑΣΙΛΙΚΗ**

**Ακαδ. έτος: 2011-2012**

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σε αυτή την εργασία διερευνάται σε βάθος το θέμα της νοητικής καθυστέρησης και ειδικότερα ο σχεδιασμός προγραμμάτων ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης με στόχο την ανάπτυξη κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων παιδιών με νοητική καθυστέρηση. Αναζητήσαμε και ερευνήσαμε πληροφορίες από ποικίλες πηγές για τη νοητική καθυστέρηση, από τι χαρακτηρίζεται, για την αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση αυτών των ατόμων, για την συναισθηματική τους νοημοσύνη καθώς και για τα προγράμματα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν με σκοπό να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες καθώς και να εξελιχθούν ολόπλευρα ώστε να αφομοιωθούν από τη κοινωνία. Για τη πραγμάτωση των παραπάνω, καταλήξαμε στο συμπέρασμα πως χρειάζεται η κατάλληλη εκπαίδευση των δασκάλων για τη βέλτιστη εκτέλεση του έργου τους, η σωστή και πλήρης ενημέρωση των γονέων για την στήριξη και άμεση βοήθεια των παιδιών τους και η ευαισθητοποίηση της κοινωνίας για την καλύτερη αντιμετώπιση και προσαρμογή αυτών των ατόμων.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	
Εισαγωγή.....	
Πρόλογος.....	
Κεφάλαιο 1 <sup>ο</sup> : ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ	
1.1 Ορισμός της Νοημοσύνης.....	8
1.2 Κατηγορίες της Νοημοσύνης.....	13
1.3 Ανάπτυξη της Νοημοσύνης.....	15
1.4 Ανάπτυξη της Νοημοσύνης και Ηλικία.....	17
1.5 Κληρονομικότητα και Περιβάλλον.....	18
1.6 Μέτρηση της Νοημοσύνης.....	20
1.7 Διαγνωστικά Κριτήρια για τη μέτρηση της Νοημοσύνης.....	20
Κεφάλαιο 2 <sup>ο</sup> : ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ	
2.1 Έννοια της Νοητικής Καθυστέρησης.....	23
2.2 Ταξινόμηση της Νοητικής Καθυστέρησης.....	25
2.3 Αίτια της Νοητικής Καθυστέρησης.....	26
2.4 Κλινική Εικόνα Παιδιών με Νοητική Καθυστέρηση.....	28
2.5 Χαρακτηριστικά Γνωρίσματα Παιδιών με Ελαφρά Νοητική Καθυστέρηση.....	30
2.6 Χαρακτηριστικά Γνωρίσματα Παιδιών με Μέτρια Νοητική Καθυστέρηση.....	34
2.7 Χαρακτηριστικά Γνωρίσματα Παιδιών με Βαριά Νοητική Καθυστέρηση.....	36
2.8 Χαρακτηριστικά Γνωρίσματα Παιδιών με Βαθιά Νοητική Καθυστέρηση.....	37
Κεφάλαιο 3 <sup>ο</sup> : ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ	

3.1	Εισαγωγικά Στοιχεία για τις Έννοιες Αυτοαντίληψη-Αυτοεκτίμηση...	39
3.2	Έννοια Αυτοαντίληψης- Αυτοεκτίμησης.....	40
3.3	Προσεγγίσεις Φιλοσόφων Για Την Αυτοαντίληψη.....	42
3.4	Θεωρητικές Προσεγγίσεις σχετικά με την Αυτοαντίληψη.....	43
3.5	Θεωρία William James.....	44
3.6	Θεωρία Συμβολικής Αλληλεπίδρασης.....	45
3.7	Η Ψυχαναλυτική Θεωρία του S.Freud (1856-1939).....	47
3.8	Η Ψυχοκοινωνική Θεωρία του Erikson.....	49
3.9	Η Ανθρωπιστική Προσέγγιση.....	53
3.10	Η Ανάπτυξη Της Επίγνωσης Του Εαυτού από τη Γέννηση μέχρι την Ηλικία των Δυο Ετών.....	56
3.11	Η Ανάπτυξη της Αυτοαντίληψης κατά τη διάρκεια της Προσχολικής Ηλικίας.....	60
3.12	Η Ανάπτυξη της Αυτοαντίληψης κατά την Παιδική Ηλικία.....	62
3.13	Η Ανάπτυξη της Αυτοαντίληψης κατά την Εφηβική Ηλικία.....	63
3.14	Αυτοαντίληψη – Αυτοεκτίμηση Των Ατόμων με Νοητική Καθυστέρηση.....	64
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>: ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ</b>		
4.1	Κατάκτηση Κοινωνικών Δεξιοτήτων των Ατόμων με Νοητική Καθυστέρηση.....	67
4.2	Μέθοδοι Διδασκαλίας των Κοινωνικών Δεξιοτήτων.....	68
4.3	Διατύπωση Διδακτικών Στόχων και Δραστηριότητες.....	69
4.4	Πρόγραμμα Κοινωνικών Δεξιοτήτων για Έφηβους με Νοητική Καθυστέρηση.....	81
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup> : ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ</b>		
5.1	Ορισμός Συναισθηματικής Νοημοσύνης.....	87

5.2	Στάδια Ανάπτυξης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης.....	89
5.3	Συναισθήματα των Ατόμων με Νοητική Καθυστέρηση.....	95
5.4	Προϋποθέσεις Εφαρμογής Προγραμμάτων Ανάπτυξης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης σε παιδιά με Νοητική Καθυστέρηση.....	96
5.5	Διδακτικοί Στόχοι και Δραστηριότητες για την Ανάπτυξη Συναισθηματικής Οργάνωσης και Νοημοσύνης.....	99
5.6	Διδακτικό Υλικό που μπορεί να χρησιμοποιηθεί ενδεικτικά.....	107
5.7	Λίστα Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων στην Ανάπτυξη της Συναισθηματικής Οργάνωσης.....	109
5.8	Αξιολόγηση Προόδου του Παιδιού με Νοητική Καθυστέρηση με βάση το εξατομικευμένο Διδακτικό Πρόγραμμα.....	111
5.9	Εφαρμογή Προγράμματος της Συναισθηματικής Νοημοσύνης.....	113
5.10	Εφαρμογή Προγράμματος για το Συναίσθημα της Αγάπης.....	115
5.11	Εφαρμογή Προγράμματος το Συναίσθημα του Φόβου.....	120
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 <sup>ο</sup> : ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΩΣ ΜΕΣΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ		
6.1	Η Σημασία του Παιχνιδιού Γενικά.....	122
6.2	Παιχνίδι και Συναισθηματική Ανάπτυξη.....	124
6.3	Παιχνίδι και Κοινωνικοποίηση.....	125
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 <sup>ο</sup> : Η ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΩΣ ΜΕΣΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ..		
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8 <sup>ο</sup> : Η ΜΟΥΣΕΙΑΚΗ ΑΓΩΓΗ ΩΣ ΜΕΣΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ		
8.1	Ορισμός του Μουσείου.....	130
8.2	Το Μουσείο στη Σύγχρονη Κοινωνία.....	130
8.3	Μουσεία και Άτομα με Νοητική Καθυστέρηση.....	131
8.4	Προσαρμογή Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων για Παιδιά με Νοητική Καθυστέρηση.....	133
8.5	Πρόγραμμα «Η Τέχνη του Ψηφιδωτού».....	135

Επίλογος

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Έχει γίνει πολύς λόγος για τα άτομα με νοητική καθυστέρηση. Ειδικότερα όσο περνάνε τα χρόνια και ο πολιτισμός εξελίσσεται όλο και περισσότερο ενδιαφέρον η ανθρωπότητα **εκφράζει** γι' αυτά τα άτομα. Οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς αναζητούν πληροφορίες και τρόπους για την καλύτερη ένταξη των παιδιών αυτών στη κοινωνία και την καλύτερη εξελιγή τους. Σε αυτή την εργασία, θα αναλύσουμε το θέμα νοητική καθυστέρηση σε παιδιά και έφηβους καθώς και θα προσπαθήσουμε να σας παρουσιάσουμε τον συναισθηματικό κόσμο αυτών των ατόμων.

Συγκεκριμένα στο πρώτο κεφάλαιο αναφερόμαστε γενικά για τη νοημοσύνη, τον ορισμό, το πως αναπτύσσεται, πως μετριέται καθώς και αν είναι κληρονομική.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παραθέτουμε την έννοια της νοητικής καθυστέρησης, τα αίτια, τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα και το πώς ταξινομείται.

Το τρίτο κεφάλαιο περιέχει τη κατανόηση της έννοιας της αυτοαντίληψης, τις θεωρητικές προσεγγίσεις σχετικά με την αυτοαντίληψη – αυτοεκτίμηση, τις ιδέες των φιλοσόφων καθώς και τη θεωρία του William James. Επιπλέον, αναφέρεται η ψυχοδυναμική προσέγγιση σύμφωνα με τον Sigmund Freud, η νεοψυχοδυναμική και η ανθρωπιστική προσέγγιση. Επισημαίνεται, η ανάπτυξη της αίσθησης του εαυτού από τη γέννηση μέχρι την ηλικία των δύο ετών, η ανάπτυξη αυτοαντίληψης κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας και η σχέση νοητικής καθυστέρησης και αυτοαντίληψης.

Το τέταρτο κεφάλαιο, αποτελείται από τον ορισμό της συναισθηματικής νοημοσύνης, από την οργάνωση του χώρου για το πρόγραμμα ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης, τον καθορισμό διδακτικών στόχων και τις δραστηριότητες, την εφαρμογή Προγράμματος συναισθηματικής νοημοσύνης, τη λίστα ελέγχου βασικών δεξιοτήτων, τα διδακτικά υλικά που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ενδεικτικά και την αξιολόγηση προόδου από τον εκπαιδευτικό με βάση το εξατομικευμένο διδακτικό πρόγραμμα.

Στο πέμπτο κεφάλαιο, εμπεριέχεται η κατάκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών με νοητική καθυστέρηση, οι μέθοδοι διδασκαλίας Κοινωνικών δεξιοτήτων, η διατύπωση διδακτικών στόχων και οι δραστηριότητες, το πρόγραμμα Κοινωνικών δεξιοτήτων για έφηβους με νοητική καθυστέρηση καθώς και η αξιολόγηση της προόδου τους.

Το έκτο κεφάλαιο αναφέρεται στη σημασία του παιχνιδιού γενικά, το πως βοηθάει το παιχνίδι στη συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού αλλά και στην κοινωνικοποίηση.

Στο έβδομο κεφάλαιο, αναλύεται το πώς η δραματοποίηση μπορεί να αποτελέσει μέσο συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης σε παιδιά με νοητική καθυστέρηση.

Τέλος, στο όγδοο κεφάλαιο, εξετάζουμε τη συμβολή της μουσειακής αγωγής στην κοινωνική αγωγή και συναισθηματική ενδυνάμωση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η συγγραφή της πτυχιακής εργασίας, με θέμα .....αποτελεί το τελικό στάδιο των σπουδών μας στο Τμήμα Βρεφονηπιοκομίας του Ανώτατου Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος Ιωαννίνων και γενικότερα της μορφωτικής μας εμπειρίας σε πανεπιστημιακό επίπεδο. Η επιθυμία μας, να αποτελέσει το συγκεκριμένο θέμα αντικείμενο επιστημονικής μελέτης, υποκινήθηκε κατά κύριο λόγο από το γεγονός ότι αποτελεί ένα από πιο ενδιαφέροντα κοινωνικά θέματα των ημερών μας. Η τελειοποίηση της πτυχιακής μας, δεν αποτελούσε μόνο ένα στόχο, τον οποίο έπρεπε να κατακτήσουμε για να ολοκληρώσουμε τις σπουδές μας, αλλά παράλληλα, αποτελεί μια εμπειρία που θα αποδεικνύει πως η φοίτησή μας στη σχολή αυτή, καθώς και οι γνώσεις που αποκομίσαμε, θα αποτελούν σημαντικό εφόδιο για το μέλλον. Πιο συγκεκριμένα, επιλέξαμε το θέμα που αφορά τα άτομα με νοητική καθυστέρηση, γιατί επιθυμούσαμε να κατανοήσουμε την έννοια και τη φύση της αυτής της περίπτωσης, τα αίτια που τη δημιουργούν καθώς επίσης, τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των ατόμων. Επικεντρωθήκαμε στην αντίληψη του παιδιού με νοητική καθυστέρηση για τον εαυτό του, καθώς στόχος μας ήταν να αναδείξουμε τα συναισθήματά του, τις συναισθηματικές διαταραχές, όπως επίσης και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει στην αυθόρμητη εκδήλωση συμπεριφορών και δεξιοτήτων που συνδέονται με την κατάλληλη κοινωνική λειτουργικότητα. Τέλος, αναφερθήκαμε στις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που στοχεύουν στην ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων και κατ' επέκταση στην ανάπτυξη της συναισθηματικής του νοημοσύνης.

Τελειώνοντας το προλογικό αυτό σημείωμα, αξίζει να ευχαριστήσουμε την επιβλέπουσα καθηγήτρια της εργασίας μας, κ. Κουτσομπίνα, διότι μας έδωσε το έναυσμα να ασχοληθούμε με αυτό το τόσο σημαντικό κι ενδιαφέρον θέμα, για την πολύπλευρη συμπαράσταση, την επιστημονική της καθοδήγηση, τις υποδείξεις, τις διορθώσεις, τις συμβουλές και το χρόνο που αφιέρωσε, προκειμένου να φέρουμε εις πέρας αυτή την εργασία.

**Comment [11]:** Βάλτε τον τίτλο που σας έβαλα στο εξώφυλλο

## 1<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

### 1.1 Ορισμός Νοημοσύνης

Από όλες τις διαστάσεις της ψυχολογίας, καμία δεν έχει τύχει τέτοιας προσοχής, όσο η νοημοσύνη. Κανείς δεν αμφιβάλλει, ότι αποτελεί μια ιδιαίτερα αξιοσημείωτη πλευρά της ανθρώπινης ύπαρξης, ίσως και τη σπουδαιότερη, γι' αυτό και πολλοί γνωστοί επιστήμονες παγκοσμίως, προσπάθησαν να την ερευνήσουν, να την ορίσουν, κι όσο είναι δυνατό, να συμβάλλουν στη συνεχή βελτίωσή της. Οι συζητήσεις γύρω από το ζήτημα της νοημοσύνης, της προέλευσης και του ρόλου της βέβαια, είναι συχνά φορτισμένες με προκαταλήψεις και παρεξηγήσεις. Ο ορισμός της νοημοσύνης, παρουσιάζει αρκετές δυσκολίες στη σύνθεσή του, γιατί η νοημοσύνη ταυτίζεται συχνά με την ευφυΐα. Πρόκειται ίσως, για ένα ζήτημα που επιδέχεται τις περισσότερες ερμηνείες. Μέχρι στιγμής, δεν υπάρχει κάποιος ορισμός βασισμένος σε αδιαφιλονίκητα και αναμφισβήτητα επιστημονικά ευρήματα.

Οι διαφορετικές απόψεις των διαφόρων ειδικών για τη φύση και την έννοιά της, έχουν ως αποτέλεσμα να διατυπωθούν κατά καιρούς πολλοί ορισμοί που διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους. Όλη η έρευνα γύρω από τη νοημοσύνη και τη χρησιμότητά της, είναι λογική, αν την ορίσει κανείς ως την ικανότητα να μαθαίνουμε, και γενικότερα να κατανοούμε. Από επιστημονικής πλευράς, έχουν πραγματοποιηθεί πάρα πολλές προσπάθειες με στόχο τη διατύπωση ενός ορισμού. Ανάμεσα σε αυτές τις προσπάθειες, περιλαμβάνονται εισηγήσεις, που αναφέρονται στην ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τις σχέσεις μεταξύ των πραγμάτων, να διαφοροποιεί, να σκέφτεται με αφηρημένες έννοιες, να επιδεικνύει εύστοχη και σκόπιμη συμπεριφορά, να χρησιμοποιεί τη λογική και να προσαρμόζεται στο περιβάλλον του. Με λίγα λόγια, η νοημοσύνη αναφέρεται στη γενικότερη ικανότητα του ατόμου για προσαρμογή και για μάθηση. (Δημητρίου-Χατζηνεοφύτου, 2001).

Μια προσέγγιση που έχει υποστηριχθεί από πολλούς επιστήμονες κι έχει πρακτική αξία, είναι εκείνη που θεωρεί τη νοημοσύνη ως μιας γενικότερης

φύσης, ικανότητα, που εμπεριέχει πολλά κι όχι ένα χαρακτηριστικά. Αρκετοί ειδικοί, συμφωνούν ότι υπάρχουν δύο παράγοντες: μια γενικότερη δυνατότητα, η οποία αποτελεί τη βάση της νοημοσύνης από τη μια και διάφορες ικανότητες από την άλλη. Η παρουσία της γενικότερης ικανότητας, μας βοηθά να αντιληφθούμε τους λόγους για τους οποίους ορισμένοι άνθρωποι που διαπρέπουν σε ένα τομέα, τείνουν να είναι καλοί και σε άλλους. Δεχόμενοι την ύπαρξη των ειδικών ικανοτήτων, μπορούμε να κατανοήσουμε καλύτερα την αιτία που κάποιο άτομο, ενώ είναι ικανό στη χρήση του λόγου, μπορεί να παρουσιάζει μεγάλη αδυναμία στην επίλυση μαθηματικών προβλημάτων. Η πλειοψηφία των ψυχολόγων που ασχολούνται με το συγκεκριμένο θέμα, χρησιμοποιούν τους όρους «νοημοσύνη» ή «ευφυΐα», για να περιγράψουν την ικανότητα του ανθρώπου για γρήγορη κι επαρκή επεξεργασία πληροφοριών, γρήγορη ανάκληση και ακριβή επίλυση προβλημάτων, ανεξάρτητα από το περιεχόμενό τους. Θεωρούν τη νοημοσύνη, ως μια γενική ικανότητα που διέπει πολλές γνωστικές λειτουργίες. (Δημητρίου-Χατζηνεοφύτου, 2001)

Ο γενικότερα αποδεκτός ορισμός που επικρατεί σήμερα, είναι πως η νοημοσύνη αποτελεί ένα σύνολο πνευματικών λειτουργιών που χρησιμοποιούμε για να αντιμετωπίσουμε νέες καταστάσεις και να λύσουμε προβλήματα, αξιοποιώντας προηγούμενες εμπειρίες. (Πολυχρονοπούλου, 2004)

Ο 20<sup>ος</sup> κυρίως, αιώνας, χαρακτηρίζεται από πλήθος απόψεων, ορισμών και μεθόδων έρευνας της νοημοσύνης, που διατυπώθηκαν από ψυχολόγους, ιατρούς, παιδαγωγούς κι άλλους ερευνητές και συγγραφείς. Παρακάτω, γίνεται μια προσπάθεια να αναφερθούν εν συντομία οι επικρατέστερες από τις απόψεις αυτές.

Ο Πλάτων, ορίζει τη νοημοσύνη ως «τάχος μάθησης», ορισμό που επικράτησε για αρκετό καιρό και συνεχίζει να επικρατεί ακόμη και σήμερα στη λαϊκή αντίληψη σχετικά με το τι είναι νοημοσύνη. Η απάντηση κάποιου και στη σημερινή εποχή για το τι σημαίνει ένας άνθρωπος να έχει υψηλή νοημοσύνη, θα ήταν ότι «τρέχει ο νους του», ότι «παίρνει στροφές το μυαλό του». (Κασσωτάκης&Φλουρής, 2006)

Επίσης, ο Γάλλος ψυχολόγος A. Binet, (1905), υπήρξε ένας από τους σπουδαιότερους πρωτοπόρους, κύριος ερευνητής της νοημοσύνης του παιδιού. Ασχολήθηκε αρχικά με θέματα ψυχοπαθολογίας κι έπειτα συνέβαλε στο μέγιστο βαθμό στην πειραματική έρευνα της νοημοσύνης των παιδιών. Ο Binet, θεωρεί ότι η νοημοσύνη δεν είναι τίποτε άλλο από εκείνο το οποίο τα λεγόμενα επιστημονικά κριτήρια ή tests, μετρούν. Δίνει τεράστια σημασία στο ζήτημα της επίδρασης του περιβάλλοντος. Πιστεύει ότι τα παιδιά των φτωχών κι εξαθλιωμένων οικογενειών, υστερούν από εκείνα των ανώτερα κοινωνικών τάξεων, κι εν τέλει καταλήγει στον ακόλουθο ορισμό για τη νοημοσύνη: «είναι

η δυναμική εκείνη πνευματική ικανότητα, η οποία με τη βοήθεια διάφορων στοιχείων τα οποία ενυπάρχουν σε ένα άτομο, όπως η αντίληψη, η εφευρετικότητα, η εκτίμηση, η κατανόηση, τείνει να παράγει νέους και πρωτότυπους συνειρμούς». Η συμβολή του Binet, έγινε η αιτία και η αφορμή για τη μέτρηση της νοημοσύνης. (Ζαμπετάκη, 1969).

Ο Terman, (1916), υποστηρίζει ότι η νοημοσύνη της προσχολικής ηλικίας του παιδιού, δεν είναι δυνατό να ληφθεί σοβαρά υπόψη, διότι δεν παρουσιάζει κάτι το ουσιαστικό, το θετικό, το βέβαιο, κάτι που θα χρησιμεύσει ως βάση τόσο για τη μεταγενέστερή του εκπαίδευση, όσο και για την επαγγελματική του σταδιοδρομία. Έτσι, είναι φυσικό η νοημοσύνη της προσχολικής, αλλά και της μετέπειτα ηλικίας, να διαφέρει από άτομο σε άτομο. Αξίζει ακόμη να σημειώσουμε, πως ο καθηγητής Terman, μετέβαλε την κλίμακα Binet-Simon, προσθέτοντας νέες δοκιμές και μετατρέποντάς τη, στα βασικά της σημεία. Μετά το 1940, ασχολήθηκε και με τα άτομα τα οποία παρουσίαζαν υψηλή νοημοσύνη.

Θα πρέπει να αναφέρουμε, πως σχετικά με την έρευνα για τη μέτρηση της νοημοσύνης, αξιοσημείωτη υπήρξε η συμβολή του Άγγλου Charles Spearman (1927) και της σχολής του. Ο συγκεκριμένος ερευνητής, χρησιμοποίησε στατιστικές μεθόδους και διατύπωσε την πιθανότητα της ύπαρξης σταθερών παραγόντων. Εισήγαγε, λοιπόν, την έννοια του γενικού παράγοντα νοημοσύνης "g" (general), ο οποίος αντιστοιχεί με αυτό που οι περισσότεροι άνθρωποι νομίζουν πως είναι η νοημοσύνη κι ενός φάσματος ειδικών παραγόντων ικανότητας, τους οποίους ονόμασε s (special). Οι παράγοντες αυτοί, εκφράζουν τις ιδιαίτερες ικανότητες του ατόμου σε διάφορους τομείς και διαπιστώνονται με ειδικά τεστ. Ο Spearman, ήλπιζε πως θα ανακάλυπτε το βιολογικό υπόστρωμα ή την ουσία στον εγκέφαλο που προκαλεί τη νοητική ενέργεια που αποδίδεται στον παράγοντα g, κάτι όμως που ποτέ δεν έγινε. Μολοταύτα, η θεωρία του επηρέασε τις ιδέες για τη φύση και την εκτίμησή της, για περισσότερο από πενήντα χρόνια. (Πολυχρονοπούλου, 2004)

Ο Καναδός νευρολόγος Hebb,(1949), θεωρεί πως η νοημοσύνη βασίζεται στη συνεχή και πολύπλευρη καλλιέργεια, αλλά και στην άσκηση των δυνατοτήτων του ατόμου. Ο Hebb, διαχωρίζει τη νοημοσύνη σε δυο είδη. Στη νοημοσύνη που βασίζεται στην κληρονομική δυναμικότητα του παιδιού ως προς τη σύλληψη ιδεών, το σχηματισμό αντιλήψεων και την απόκτηση συνηθειών, και στη νοημοσύνη που αναφέρεται στις ιδιότητες τις οποίες παρουσιάζει ο λεγόμενος ευφυής άνθρωπος, η οποία είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον. Με λίγα λόγια, η νοημοσύνη κατά τον Hebb, είναι το σύνολο των ιδιοτήτων, τις οποίες εμφανίζει ο έξυπνος άνθρωπος. (Ζαμπετάκη, 1969)

Οι Burt και Vernon (1950), βασίστηκαν αρκετά στη θεωρία του Spearman, αν και θεώρησαν ότι το μοντέλο των δυο παραγόντων για την ερμηνεία της

νοημοσύνης, ήταν υπεραπλουστευμένο. Εισηγάγαν, λοιπόν, το ιεραρχικό μοντέλο σύμφωνα με το οποίο ανάμεσα στο “g” και το “s” υπάρχουν διάφορες ομάδες παραγόντων. Ένα σύνολο από αυτούς τους παράγοντες, αφορά τις λεκτικές δεξιότητες και σχολικές ικανότητες, που ονομάζονται λεκτικές-εκπαιδευτικές, και το άλλο σύνολο, αφορά τις χωρικές και μηχανικές ικανότητες, γνωστές ως κινητικές-μηχανικές. (Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, 1999)

Η βασική αρχή του ιεραρχικού μοντέλου, είναι ότι η γενική έννοια του εαυτού, είναι ο υψηλότερος σε ιεραρχία, παράγοντας, και περιλαμβάνει πολλές επιμέρους όψεις της έννοιας του εαυτού, οι οποίες, αν και σχετίζονται μεταξύ τους, μπορούν, όμως, να μεταφραστούν και ως ξεχωριστά στοιχεία. Η γενική έννοια του εαυτού, που βρίσκεται στην κορυφή, είναι η πιο σταθερή. Όσο κατεβαίνουμε, οι τομείς της έννοιας του εαυτού συγκεκριμενοποιούνται, αλλά μειώνεται η σταθερότητά τους. Συνεπώς, απαιτούνται πολλές μεταβολές στη βάση του μοντέλου, για να επιτευχθεί μια μεταβολή στα υψηλότερα επίπεδα της ιεραρχίας ή στην κορυφή της.

Ο Piaget (1952), ένας από τους πιο ουσιαστικούς αναμορφωτές στο χώρο της Ψυχολογίας, θεωρεί ότι η νοημοσύνη είναι η κατάσταση ισορροπίας προς την οποία τείνουν όλες οι διαδοχικές αισθησιοκινητικές και γνωστικές προσαρμογές, καθώς και όλες οι λειτουργικής φύσης, ανταλλαγές του οργανισμού με το περιβάλλον του. Σύμφωνα με αυτόν, οι ουσιώδεις λειτουργίες της νοημοσύνης, συνίστανται στην κατανόηση και στην ανακάλυψη, στο να κατασκευάζει, δηλαδή, η νοημοσύνη, νέες δομές, με βάση τις δομές που υπάρχουν μέσα στον πραγματικό κόσμο. (Γκατζόγια, 2010)

Ο Wechsler, (1958), Αμερικάνος Ψυχολόγος-Ψυχομετρητής, όρισε τη νοημοσύνη ως τη γενική και σύνθετη ικανότητα του ανθρώπου να δρα σκόπιμα, να σκέφτεται λογικά και να αντιμετωπίζει με αποτελεσματικότητα τις απαιτήσεις του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντός του. Ο Wechsler, επίσης, είναι δημιουργός του λεγόμενου αντι-τεστ, που αφορά γενικές πληροφορίες, γενικές γνώσεις και προσπαθεί να αποφύγει τις γνωστές δυσκολίες γνώσεως, όπως το τεστ του Binet.

Ο Thurstone(1962), στη συνέχεια, απέρριψε τη θεωρία του Spearman, αποδεικνύοντας σύμφωνα με τη δική του έρευνα κι ανάλυση, πως οι ικανότητες που σχηματίζουν τη νοημοσύνη είναι επτά και κατά ένα μεγάλο μέρος είναι ανεξάρτητες η μία από την άλλη. Οι ικανότητες αυτές είναι οι εξής: Η γλωσσική, που αναφέρεται στην κατανόηση της έννοιας των λέξεων, η λεκτική ευχέρεια, η ικανότητα να σκέφτεται κανείς γρήγορα τις λέξεις, η μαθηματική-αριθμητική ικανότητα, η χωρική ικανότητα, η μνήμη, η αντιληπτική ταχύτητα που περιλαμβάνει την ικανότητα να αντιλαμβανόμαστε γρήγορα κάποια πράγματα, και τέλος, η κριτική ικανότητα που αναφέρεται στη σύνθεση, ανάλυση, γενίκευση και παραγωγή. (Πολυχρονοπούλου, 2004)

Ο Stern, (1977), στη Γερμανία, αρχικά πρέσβευε ότι η νοημοσύνη είναι μια γενική κι αποδοτική ικανότητα, η οποία δεν χαρακτηρίζεται από το δημιουργικό στοιχείο, όμως είναι δυνατό να ανταποκρίνεται στα προβλήματα της ζωής. Αργότερα, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι «η νοημοσύνη είναι η γενική ικανότητα του ατόμου να προσαρμόζεται εύκολα σε νέες καταστάσεις και να χρησιμοποιεί επιτυχώς τη σκέψη και τις ψυχοδιανοητικές ικανότητές του». Αυτός ο αρχικός συλλογισμός, ονομάστηκε από τον Stern ως «συναγωγή». (Ζαμπετάκη, 1969)

Ο Guilford, (1982), διατύπωσε τη θεωρία της πολυδιάστατης οργάνωσης της νοημοσύνης. Υποστήριξε ότι η νοημοσύνη αποτελείται από 120 διαφορετικές και ανεξάρτητες δεξιότητες, τις οποίες το 1982, επέκτεινε σε 150. Ο Guilford, σε κάθε νοητικό έργο διακρίνει τρία είδη στοιχείων: τη διανοητική λειτουργία που σχετίζεται με την επεξεργασία πληροφοριών, το περιεχόμενο πάνω στο οποίο συντελείται αυτή η διεργασία και το προϊόν που προκύπτει από αυτή την προσπάθεια.

Οι νοητικές διεργασίες, σύμφωνα με τον Guilford,, είναι οι εξής: α. οι γνωστικές νοητικές λειτουργίες, β. οι μνημονικές, που αναφέρονται στη διαδικασία με την οποία το άτομο διατηρεί στο μνημονικό του σύστημα κάποιες πληροφορίες κι έχει την ικανότητα ανάκλησής τους με την ίδια μορφή που τις απομνημόνευσε, γ. η αποκλίνουσα παραγωγή, που αναφέρεται στη διαδικασία με την οποία η σκέψη οδηγείται στην παραγωγή νέων πληροφοριών, με βάση μια δεδομένη πληροφορία, δίνοντας έμφαση στην ποικιλία και την ποσότητα που μπορεί να παραχθούν από το ίδιο ερέθισμα, δ. η συγκλίνουσα παραγωγή που σχετίζεται με τη διαδικασία με την οποία το άτομο επεξεργάζεται τα δεδομένα προκειμένου να βρει τη σωστή λύση σε ένα πρόβλημα και ε. η αξιολόγηση, κατά την οποία το άτομο συγκρίνει μια νέα πληροφορία με τις ήδη γνωστές, χρησιμοποιώντας λογικά επιχειρήματα. Ο σκοπός της αξιολόγησης, είναι να εξάγει το άτομο μια σωστή κρίση για τη νέα πληροφορία. (Πολυχρονοπούλου, 2004).

Τα υλικά, ή αλλιώς τα περιεχόμενα, είναι επίσης πέντε ειδών: α. οπτικά, β. ακουστικά, γ. συμβολικά, δ. σημασιολογικά και ε. συμπεριφορικά. Η Διαβάζογλου-Σιμοπούλου, (1999), αναφέρει πως αυτό το μοντέλο, είναι βασισμένο σε δεδομένα από τη γενετική, τη βιολογία, τη νευρολογία, τομείς της πειραματικής ψυχολογίας και περιέχει και πλευρές της συμπεριφοράς.

Τέλος, θα πρέπει να αναφέρουμε τη θεωρία του εμπειρικού βιωματικού δορισμού, που ανήκει στους Έλληνες, Ευκλείδη και Δημητρίου (1988,1990), σύμφωνα με την οποία η νοημοσύνη διαφοροποιείται σε επιμέρους δομές, οι οποίες αφορούν ειδικούς τομείς της σκέψης. Οι δομές της σκέψης, ορίζονται ως ειδικευμένα δομικά συστήματα, τα οποία επεξεργάζονται θεμελιώδεις σχέσεις της πραγματικότητας όπως η ποιότητα, η ποσότητα, ο χώρος, η

αιτιότητα και οι σημασιολογικές και λογικές σχέσεις που εκφράζονται μέσα από τη γλώσσα. (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997)

Σύμφωνα με τη Βάρβογλη (2007), δεν υπάρχει μόνο ένα, αλλά πολλά είδη νοημοσύνης. Αναφέρει χαρακτηριστικά, πως δεν μπορεί να βρεθούν δύο άνθρωποι με πανομοιότυπα δακτυλικά αποτυπώματα. Έτσι, δεν είναι δυνατό να βρεθούν και δύο άνθρωποι με τον ίδιο συνδυασμό από τα διαφορετικά είδη νοημοσύνης που υπάρχουν, και αναλύουμε παρακάτω.

## 1.2 Κατηγορίες της Νοημοσύνης

Η νοημοσύνη διαχωρίζεται στην πρακτική, στη θεωρητική, στην πολλαπλή νοημοσύνη και στη συναισθηματική.

Για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα, οι φιλόσοφοι και οι ψυχολόγοι δεν γνώριζαν άλλη μορφή νοημοσύνης, εκτός από τη νοημοσύνη των εννοιών και της λογικής του ανθρώπου, που ασκείται με τη γλώσσα. Συνοπτικά, η νοημοσύνη αυτή, θα μπορούσε να οριστεί σαν μια εφαρμογή και προσαρμογή αφηρημένων και γενικών εννοιών στα πράγματα και στα γεγονότα. Ο ώριμος άνθρωπος, όταν βρίσκεται αντιμέτωπος με μια προβληματική κατάσταση, προσπαθεί να τα καταφέρει χρησιμοποιώντας τις γνώσεις του, τις αρχές της λογικής του, τις γνωστές του μεθόδους και όλα αυτά τα εμπερικλείει σε συλλογισμούς. Τις ενέργειες της νοημοσύνης αυτής της μορφής, μελετούν όσοι ασχολούνται με τη λογική από την εποχή της ελληνικής αρχαιότητας κι έχουν διατυπώσει τους ουσιώδεις κανόνες της. Οι παλαιότεροι φιλόσοφοι και ψυχολόγοι, δεν διανοούνταν την ύπαρξη άλλου είδους νοητικής δραστηριότητας, εκτός από την ενστικτώδη μορφή της νοημοσύνης. Ο Descartes, έλεγε: *«Τα ζώα δεν σκέπτονται γιατί δεν μιλούν»*, αποδεικνύοντας ξεκάθαρα το σύνδεσμο ανάμεσα στη γλώσσα και τη σκέψη. Στη συνέχεια, ο Pascal έγραφε: *«Ένστικτο και λόγος, είναι ενδείξεις διαφορετικής φύσεως», υπονοώντας ότι αν μόνο ο άνθρωπος είναι προικισμένος με το λόγο, το ζώο δεν θα μπορούσε να ενεργήσει παρά οδηγούμενο από τα ένστικτά του»*. (Ζαχαρόπουλος, 1963)

## ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

Εδώ και αρκετά χρόνια βέβαια, έγινε λόγος και για άλλες μορφές νοημοσύνης που διαφέρουν σημαντικά από αυτές του ενστίκτου.

Συγκεκριμένα, αναφέρεται με τον όρο «πρακτική» ή «αισθησιοκινητική» νοημοσύνη.

Η πρακτική νοημοσύνη, δεν χαρακτηρίζεται από την προσαρμογή των αφηρημένων εννοιών στα γεγονότα, όπως η νοημοσύνη των εννοιών και της λογικής, αλλά από την προσαρμογή των κινήσεων και των ενεργειών στα σχήματα των αντικειμένων και στα εξωτερικά γεγονότα. Ο Dr Charles Blondel, στο βιβλίο του «Εισαγωγή στην ομαδική ψυχολογία», αναφερόμενος στον ορισμό της πρακτικής νοημοσύνης, υποστηρίζει ότι *«ανταποκρίνεται στην ικανότητα που έχει κάθε ανθρώπινος εγκέφαλος να παίρνει την πρωτοβουλία κινητικών αντιδράσεων, που οφείλεται όχι πια, όπως στα ζώα, στις επανειλημμένες δοκιμές με αποτυχίες, αλλά στην άμεση συγκέντρωση κι εντόπιση της εμπειρίας στο σύνολό της»*. Με απλούστερα λόγια, η πρακτική νοημοσύνη περιλαμβάνει όλες εκείνες τις ιδιότητες, από την ευχέρεια ή δεξιότητα των χεριών, μέχρι την επιδεξιότητα του τεχνίτη, που ο Βολταίρος και οι Εγκυκλοπαιδιστές, χαρακτήριζαν με μια λέξη «ένστικτο μηχανικής». Η αρχή της ψυχολογικής έννοιας της πρακτικής νοημοσύνης, βρίσκεται στο περίφημο έργο του Bergson, *«Η δημιουργός της εξέλιξης»* (Ζαχαρόπουλος, 1963)

Γενικότερα, με τον όρο πρακτική νοημοσύνη, όπως ήδη αναφέραμε, εννοούμε τη δύναμη προσαρμογής σε νέες καταστάσεις, την προσαρμογή του ατόμου στις διάφορες καταστάσεις του εξωτερικού κόσμου. Η πρακτική νοημοσύνη του ατόμου, χαρακτηρίζεται κυρίως από το εργαλείο. Σε πρώτη φάση, έχουμε την επινόηση του εργαλείου, με ιδέες που εκλαμβάνει από τη φύση για να επιλύσει διάφορα προβλήματα, και σε δεύτερη φάση, είναι η πολλαπλή χρήση ενός εργαλείου. (Δράκος, 2002)

#### Θεωρητική νοημοσύνη

Με τον όρο θεωρητική νοημοσύνη, αναφερόμαστε στην ικανότητα του ατόμου να διαμορφώνει τις απόψεις του, να ασκεί κριτική και να κάνει συλλογισμούς, ενώ χαρακτηριστικό της γνώρισμα είναι η αφαιρετική ικανότητα του ανθρώπου, δηλαδή η ικανότητα να εντοπίζει ομοιότητες, διαφορές ή σχέσεις. (Κρασανάκης, 1997)

#### Θεωρία πολλαπλής νοημοσύνης (Multiple Intelligence)

Σύμφωνα με τον Gardner, καθηγητή του Πανεπιστημίου του Harvard, η παραδοσιακή ερμηνεία της νοημοσύνης, είναι απαραίτητο να διερευνηθεί για να συμπεριλάβει τις ειδικές ικανότητες και δεξιότητες. Κατά τον ίδιο ερευνητή, η ανθρώπινη συμπεριφορά είναι πλούσια σε ταλέντα. Για το λόγο, αυτό είναι αναγκαία η διατύπωση μιας θεωρίας πολλαπλών μορφών νοημοσύνης κι όχι μια ανακάλυψη ενός παράγοντα g. Πιστεύει ότι η ανθρώπινη γνώση,

περιγράφεται καλύτερα ως μια ομάδα από ικανότητες, ταλέντα ή νοητικές δεξιότητες, την οποία ονομάζουμε «νοημοσύνη». Όλοι οι άνθρωποι έχουν αυτές τις δεξιότητες. Αυτό που διαφέρει είναι ο βαθμός της κάθε δεξιότητας και ο τρόπος που ο καθένας τις συνδυάζει.

Σύμφωνα με τις μελέτες του Gardner, (1983), η νοημοσύνη διαχωρίζεται σε επτά είδη:

α. Η Γλωσσική νοημοσύνη: Αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί και να ερμηνεύει λέξεις. Αποτελεί ένα πλεονέκτημα, που χαρακτηρίζει τους ανθρώπους που είναι καλοί χειριστές της γλώσσας, της γραμματικής, της ποίησης, στο διάβασμα και το γράψιμο, όπως είναι οι δικηγόροι, οι φιλόσοφοι, οι συγγραφείς, οι διερμηνείς.

β. Λογικο–μαθηματική νοημοσύνη: Χαρακτηρίζεται από λογικό, ορθολογιστικό, μαθηματικό ή επιστημονικό πνεύμα. Αναφέρεται στην ικανότητα να προγραμματίζουμε, να λύνουμε μαθηματικά προβλήματα και γρίφους.

γ. Μουσική Νοημοσύνη: Φανερά χαρακτηρίζει ανθρώπους, όπως τους μουσικούς και συνθέτες. Για τον Gardner, η μουσική είναι ένα μέσο έκφρασης του εαυτού μας και αποτελεί μια ξεχωριστή μορφή νοημοσύνης. Η ικανότητα να παίζουμε ένα μουσικό όργανο ή να ακολουθούμε το ρυθμό, αποτελούν πλευρές της νοημοσύνης.

δ. Χωρική Νοημοσύνη: Αναφέρεται στην αντιληπτική ικανότητα να δημιουργούμε ένα νοητικό μοντέλο ενός χώρου και στη συνέχεια να το χειριζόμαστε και να λειτουργούμε, χρησιμοποιώντας αυτό το μοντέλο. Οι ναυτικοί, οι μηχανικοί, οι αρχιτέκτονες, οι διακοσμητές, οι γλύπτες και καλλιτέχνες, πιθανόν όλοι να έχουν ανεπτυγμένη χωροταξική νοημοσύνη.

Ε. Σωματική-Κινησθητική νοημοσύνη: Αναφέρεται στην ικανότητα να εκτελούμε διάφορες κινήσεις με τη βοήθεια της κιναισθητικής μας αντίληψης και του σώματός μας.

στ. Διαπροσωπική Νοημοσύνη: Εννοούμε την ικανότητα να κατανοούμε και συνεργαζόμαστε με άλλους ανθρώπους. Συνήθως, παρουσιάζεται σε καλούς πωλητές, πολιτικούς, μεσίτες, δασκάλους.

ζ. Ενδοπροσωπική Νοημοσύνη: Αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να κατανοεί κανείς τον εαυτό του, καθώς επίσης να χρησιμοποιεί τις ικανότητές του με επιτυχία. Οι άνθρωποι που ανήκουν σε αυτή την κατηγορία, είναι πιθανό να πετυχαίνουν σχεδόν σε κάθε τομέα που σχετίζεται με τον εαυτό τους. (Πολυχρονοπούλου, 2004)

### 1.3 Ανάπτυξη Νοημοσύνης

Η θεωρία του Piaget, παρέχει ένα δυνατό θεωρητικό πλαίσιο για τη μελέτη της ανάπτυξης της νοημοσύνης, καθώς επίσης και των γνωστικών λειτουργιών και χρησιμοποιείται σε τεράστια κλίμακα από παιδαγωγούς και ψυχολόγους του παιδιού. Στην εξέλιξη της νοημοσύνης, σύμφωνα με τον Piaget, διακρίνουμε τέσσερις διαφορετικές περιόδους. (Γκαλλάν, Γκαλλάν, 1997)

Οι περίοδοι αυτοί, είναι οι εξής:

- Περίοδος της αισθησιοκινητικής νοημοσύνης** ( από τη γέννηση έως το 2<sup>ο</sup> έτος)
- Περίοδος της προσυλλογιστικής σκέψης** (από το 3<sup>ο</sup> έως το 6<sup>ο</sup> έτος)
- Περίοδος της συλλογιστικής σκέψης** (από το 7<sup>ο</sup> έως το 11<sup>ο</sup> έτος)
- Περίοδος της αφαιρετικής σκέψης** ( από το 11<sup>ο</sup> έως το 15<sup>ο</sup> έτος)

Κάθε στάδιο από όσα αναφέραμε, θεμελιώνεται πάνω στα επιτεύγματα του προηγούμενου, και σε κάθε στάδιο παρουσιάζονται ανώτερες μορφές γνωστικών ικανοτήτων. (Δημητρίου-Χατζηνεοφύτου, 2001)

### **Αισθησιοκινητική Περίοδος**

Στο στάδιο αυτό, η νοημοσύνη στηρίζεται σε αισθητηριακές και κινητικές δραστηριότητες, αφού το βρέφος δεν έχει αναπτύξει ακόμη τα απαραίτητα γνωστικά σχήματα για την εσωτερική αναπαράσταση του εξωτερικού κόσμου, και διαθέτει την απλή αναγνωριστική μνήμη. Στην αρχή λοιπόν, η άμεση επαφή του με τα διάφορα αντικείμενα και οι αισθητηριακές εμπειρίες που αποκτά, μέσω των αντανάκλαστικών κινήσεων, οδηγούν το βρέφος στις πρώτες του «σκέψεις». Στη συνέχεια, με τη βοήθεια των διαδικασιών της αφομοίωσης και της συμμόρφωσης, αποκτά όλο και περισσότερα γνωστικά σχήματα και οι κινήσεις εμπεριέχουν συντονισμό και σκοπιμότητα. Στο τέλος του συγκεκριμένου σταδίου, είναι πλέον σε θέση να δημιουργεί νοητικές αναπαραστάσεις της εξωτερικής πραγματικότητας, μιμείται απλές πράξεις άλλων κι επινοεί απλούς τρόπους επίλυσης προβλημάτων, συνδυάζοντας υπάρχοντα νοητικά σχήματα και γνώσεις.(Δημητρίου-Χατζηνεοφύτου, 2001)

### **Προσυλλογιστική Περίοδος**

Το κύριο χαρακτηριστικό αυτής της περιόδου, είναι η εμφάνιση της συμβολικής λειτουργίας. Η σκέψη γίνεται ικανή να αναπαριστά κι αρχίζει να εμφανίζεται πλήρως η ομιλία. Με τη συμβολική νοημοσύνη, εννοούμε ότι το παιδί μπορεί να αισθάνεται ένα αντικείμενο χωρίς να υπάρχει πραγματικά, αλλά χρησιμοποιώντας ένα σύμβολό του, όπως μια εικόνα ή ένα γλωσσικό σύμβολο. (Γκαλλάν & Γκαλλάν, 1997) Στο στάδιο αυτό, αρχίζει να λειτουργεί η ανακλητική μνήμη. Η σκέψη του παιδιού αρχίζει να ακολουθεί κάποιους κανόνες, αλλά εξακολουθεί να παρουσιάζει πολλούς περιορισμούς με

κυρίαρχο τον εγωκεντρισμό, με αποτέλεσμα το παιδί να αντιλαμβάνεται τον εξωτερικό κόσμο μόνο από τη δική του σκοπιά και να αδυνατεί να αντιληφθεί ότι είναι δυνατό να υπάρχουν κι άλλες απόψεις.

### **Συλλογιστική Περίοδος**

Το κύριο επίτευγμα στο συγκεκριμένο στάδιο, είναι η αναπτυσσόμενη ικανότητα του παιδιού να ανταποκρίνονται οι νοητικές του πράξεις στους κανόνες της λογικής. Η σκέψη των παιδιών απελευθερώνεται και είναι πλέον σε θέση να οδηγούνται σε λογικές κρίσεις και συμπεράσματα. Το παιδί, είναι ικανό να αναλύει το αποτέλεσμα στα στοιχεία που το αποτελούν και στα στοιχεία της διαδικασίας που το επιφέρουν. Αυτοί, όμως, οι συλλογισμοί, μπορούν να γίνουν μόνο για συγκεκριμένα πράγματα και για το άμεσο παρόν, χωρίς να μπορούν να οργανωθούν σε ενιαίο σύστημα. Μπορούν να επισημάνουν τις σχέσεις μεταξύ των εννοιών και των γνωστικών σχημάτων, με αποτέλεσμα να αποκτούν τη δυνατότητα να πραγματοποιήσουν ταξινομήσεις, κατηγοριοποιήσεις και αριθμήσεις. Η σκέψη βέβαια, στο συγκεκριμένο στάδιο, αδυνατεί να λειτουργήσει στο επίπεδο της αφαίρεσης και της υπόθεσης. (Δημητρίου-Χατζηγεωφύτου, 2001)

### **Περίοδος αφαιρετικής σκέψης**

Κατά την εφηβική ηλικία, το άτομο ελέγχει τις σκέψεις του, καθίσταται ικανό να χρησιμοποιεί ποικιλία γνωστικών λειτουργιών και στρατηγικών στην επίλυση προβλημάτων. Χρησιμοποιεί τον υποθετικό-παραγωγικό συλλογισμό, χωρίς περιορισμό στο άμεσο παρόν. Μπορεί να επιλέξει από τα ερεθίσματα που δέχεται και κρίνει λαμβάνοντας συστηματικά υπόψη όλα τα δεδομένα. Αποκτά, επίσης, μεγάλη ευελιξία στη σκέψη και η νόηση στηρίζεται στη λογική. Σημαντικό είναι πως στο στάδιο αυτό, είναι σε θέση το άτομο να κρίνει και τη δική του σκέψη. Όλες αυτές οι νεοαποκτηθείσες νοητικές ικανότητες, επιτρέπουν στο άτομο να αναπτύξει μια έντονη κριτική στάση στην έρευνα διαφόρων πολύπλοκων κι αφηρημένων θεμάτων όπως ηθικών, κοινωνικών, πολιτικών και θρησκευτικών θεμάτων. (Δημητρίου-Χατζηγεωφύτου, 2001)

#### **1.4 Ανάπτυξη της Νοημοσύνης και Ηλικία**

Αναλύοντας έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε δίδυμους, ο Bloom (1970), διαπίστωσε ότι η έλλειψη και στέρηση κατάλληλων εκπαιδευτικών ερεθισμάτων κατά τα πρώτα έτη της ανάπτυξης των παιδιών, έχει πολύ μεγάλη επίπτωση στη νοημοσύνη τους. Υποστηρίζει ότι το 50% της νοημοσύνης του παιδιού αναπτύσσεται κατά τα πρώτα έτη της ζωής του, το 30% στην περίοδο των τεσσάρων με οκτώ ετών και μόλις το 20% κατά το

διάστημα από οκτώ με έντεκα ετών. Επίσης, ισχυρίζεται ότι αν το παιδί στερηθεί τα πρώτα χρόνια της ζωής του ένα περιβάλλον με κατάλληλα εκπαιδευτικά ερεθίσματα και στη συνέχεια μεγαλώσει σε ένα πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον, υπάρχει η πιθανότητα να αυξήσει μόνο κατά 20% τη νοημοσύνη του.

Τα αποτελέσματα αντίστοιχης έρευνας που διεξήχθη στην Ελλάδα, σε δείγμα 2921 μαθητών σε σαράντα σχολεία, σχετικά με το πώς αναπτύσσεται η νοημοσύνη, μέχρι ποια ηλικία και ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την ανάπτυξή της, έδειξαν ότι η ανάπτυξή της είναι αυξητική απ' την ηλικία των έντεκα μέχρι την ηλικία των δεκαεπτά ετών, ενώ στην ηλικία των δεκαοκτώ, αρχίζει να εμφανίζεται μείωση του δείκτη νοημοσύνης. (Γκαλλάν&Γκαλλάν, 1997)

### **1.5 Κληρονομικότητα και Περιβάλλον**

Ανεξάρτητα από τις δυσκολίες που εντοπίζονται στο ζήτημα του ορισμού της νοημοσύνης και λαμβάνοντας υπόψη ότι η νοημοσύνη είναι ένα υπαρκτό φαινόμενο, τίθεται το θέμα των παραγόντων που συμβάλλουν στην ανάπτυξή της. Πολλές είναι οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί για να εντοπιστούν οι παράγοντες που καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό, αυτό που ονομάζουμε «εξυπνάδα», «υψηλή ευφυΐα». Οι ερευνητές, συμφωνούν πως οι παράγοντες είναι αρκετοί, με βασικότερους την κληρονομικότητα και το κοινωνικό περιβάλλον στα πρώτα χρόνια της ζωής του ατόμου. Το σύνθετο γεγονός της ανάπτυξης, προσδιορίζεται από την αλληλεπίδραση εσωτερικών κι εξωτερικών παραγόντων από τη στιγμή της σύλληψης. Οι γενετικοί παράγοντες (ή ενδογενείς), ορίζονται με το γενικό όρο κληρονομικότητα και σχετίζονται με βιολογικές, σωματικές μεταβολές και οδηγούν στις διαδικασίες αύξησης-ωρίμανσης. Αντίθετα, οι περιβαλλοντικοί (ή εξωγενείς) παράγοντες, ορίζονται με τον επίσης γενικό όρο περιβάλλον (κοινωνικό, πολιτισμικό), και σχετίζονται με τα ερεθίσματα που δέχεται ο καθένας μας από το περιβάλλον, τις εμπειρίες, τις ευκαιρίες για άσκηση, διαδικασίες της κοινωνικοποίησης και της μάθησης.

Το ζήτημα των επιδράσεων των δύο αυτών παραγόντων, αποτέλεσε αντικείμενο διαφωνίας και «διαμάχης» ανάμεσα στους υποστηρικτές της μιας ή της άλλης θέσης. Οι γενετιστές, ισχυρίζονται ότι εφόσον πολλά ανθρώπινα χαρακτηριστικά, όπως το χρώμα του δέρματος, το ανάστημα, είναι κληρονομικά, δεν θα πρέπει να εξαιρείται ο εγκέφαλος και η λειτουργία του. Πίστευαν ακράδαντα, ότι η νοημοσύνη είναι μια κληρονομική ιδιότητα. Θεωρούσαν ότι ο βαθμός σωματικής ανάπτυξης μπορεί να διαφέρει, αλλά η νοημοσύνη παραμένει σταθερή, ικανή να μετρηθεί με ακρίβεια, ακόμη και στην παιδική ηλικία, και ότι αποτελεί αξιόπιστο δείκτη της μελλοντικής ακαδημαϊκής πορείας του παιδιού. Αξίζει να σημειώσουμε μια ακόμη άποψη, που βρήκε πλήθος υποστηρικτών, σύμφωνα με την οποία όταν ένα άτομο δεν

έχει γεννηθεί έξυπνο, δεν μπορεί να γίνει έξυπνο στην πορεία της ζωής του, και ο καθένας είναι γεννημένος για μια συγκεκριμένη θέση στη ζωή. Στις παλαιότερες μελέτες, τα ποσοστά που αφορούσαν την κληρονομικότητα ως κύριο παράγοντα της ανάπτυξης της νοημοσύνης, κυμαίνονταν από 80% και άνω. Η άποψη αυτή, τεκμηριώνεται και από έρευνες του Bouchard και των συνεργατών του (1990), που στηρίχθηκαν σε εκατό μελέτες περιπτώσεων και αποδεικνύουν πως οι στενοί συγγενείς έχουν πιο όμοιους δείκτες νοημοσύνης από τους μακρινούς συγγενείς, και τα συγγενικά άτομα που συμβιώνουν στο ίδιο περιβάλλον, έχουν ομοιότερους δείκτες νοημοσύνης από αυτά που ζουν χωριστά.

Οι περιβαλλοντιστές αντίθετα, παρατηρούν τη συμπεριφορά του παιδιού σφαιρικά και βλέπουν ακόμη και τα φυσικά χαρακτηριστικά, όπως το ανάστημα και το βάρος, να επηρεάζονται από παράγοντες όπως τη διατροφή, τις συνθήκες διαβίωσης, την ποιότητα ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης και τις ευκαιρίες άσκησης και μάθησης. Ο Bernstein, μέσα από την έρευνά του, διαπίστωσε πως η γλωσσική ανάπτυξη επηρεάζεται από το κοινωνικό περιβάλλον και αποτελεί έναν από τους παράγοντες που συνθέτουν τη νοημοσύνη. Έτσι, λοιπόν, διακρίνεται ξεκάθαρα η σύνδεση της νοημοσύνης και του κοινωνικού περιβάλλοντος σε σχέση με τη γλωσσική ανάπτυξη. (Μπάρδη,1985).

Υποστηρίζεται ακόμη, ότι οι περιβαλλοντικοί παράγοντες είναι πιθανό να μεταβάλουν ακόμα και τα νευρολογικά χαρακτηριστικά του εγκεφάλου. Επίσης, η νοημοσύνη, όπως αυτή μετρείται από τα διάφορα τεστ, μπορεί να αυξηθεί αν ένα παιδί συμμετέχει σε ένα καλό πρόγραμμα προσχολικής εκπαίδευσης. (Δημητρίου-Χατζηγεοφύτου,2001)

Πρόσφατες μελέτες (1997), από τον Dr. Bernie Delvin του Πανεπιστημίου του Πίτσμπουργκ, έδειξαν ότι πολύ σημαντικό ρόλο σχετικά με την τελική ευφυΐα που αναπτύσσει ένας άνθρωπος, παίζει το περιβάλλον μέσα στο σώμα της μητέρας, όπου αναπτύσσεται το έμβρυο, κατά τη διάρκεια της κύησης. Η έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα, πως καθαρά γενετικοί παράγοντες ευθύνονται για το 34% της συνολικής ευφυΐας του ανθρώπου. Η έρευνα λοιπόν, αποδεικνύει ότι οι βιολογικοί παράγοντες, όπως το εμβρυϊκό περιβάλλον, είναι δυνατό να επηρεάσει την ανάπτυξη της νοημοσύνης. Ίσως παρεμβάσεις στον τρόπο ζωής, όπως η διατροφή, η άσκηση και πλήθος άλλων παραγόντων, να καθιστούν τα παιδιά περισσότερο έτοιμα και ικανά να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της ζωής.

Εν κατακλείδι, είναι σημαντικό να αναφέρουμε το συμπέρασμα στο οποίο κατέληξε ο Piaget, σύμφωνα με τον οποίο, η νοημοσύνη είναι ένας δυναμικός μηχανισμός, ο οποίος οικοδομείται προοδευτικά, έχοντας ως βάση την κληρονομικότητα, αλλά ταυτόχρονα, ακολουθώντας την πορεία κι έχοντας

την εξέλιξη που το περιβάλλον θα καθορίσει. Η νοημοσύνη, δηλαδή, ορίζεται από την κληρονομικότητα, αλλά καθορίζεται από το περιβάλλον.

### **1.6 Μέτρηση νοημοσύνης**

Έχουν γίνει αποδεκτά πολλά τεστ νοημοσύνης, κάποια από αυτά ατομικά και κάποια ομαδικά. Τα πιο γνωστά τεστ επινοήθηκαν από το Γάλλο ψυχολόγο Alfred Binet. Ο Binet συμπέρανε ότι η νοημοσύνη πρέπει να μετριέται με δοκιμασίες που θα απαιτούν ικανότητες συλλογισμού και επίλυσης προβλημάτων παρά αισθησιο-κινητικές ικανότητες. Σε συνεργασία με έναν άλλο ψυχολόγο τον Thiorhile Simon κατάρτισε τη κλίμακα Binet – Simon. Το τεστ της κλίμακα Binet – Simon χορηγείται ατομικά για τα παιδιά που βρίσκονται σε ηλικία δύο έως δώδεκα ετών.

Η κλίμακα αυτή αποτελείται από ερωτήσεις που έχουν σχέση με τη σχολική επίδοση οι οποίες μετρούν κυρίως τις γλωσσικές ικανότητες και είναι κατανεμημένες σε αλληπάλλληλα επίπεδα κατά ηλικία. Η επίδοση του ατόμου εκφράζεται σε νοητική ηλικία και νοητικό πηλίκο.

Ένα άλλο πολύ γνωστό τεστ είναι οι κλίμακες Wechsler οι οποίες χορηγούνται στα τα παιδιά προσχολικής ηλικίας και σχολικής ηλικίας αλλά και για τους ενήλικες. Αυτές οι κλίμακες δίνουν ένα δείκτη επίδοσης σε καθεμία από τις δώδεκα δοκιμασίες τους και τρεις δείκτες νοημοσύνης. Ένα δείκτη για τις λεκτικές ικανότητες, ένα για τις πρακτικές και ένα συνολικό, πράγμα που διευκολύνει την εκτίμηση των ενδοατομικών διαφορών μεταξύ λεκτικής και

πρακτικής νοημοσύνης, αλλά και μεταξύ των επιμέρους υποτέστ. Στις παραπάνω κλίμακες ο δείκτης νοημοσύνης του ατόμου καθορίζεται αφού διαιρεθεί η νοητική ηλικία με τη χρονολογική και πολλαπλασιαστεί με το εκατό παραλείποντας την υποδιαστολή.

### **1.7 Διαγνωστικά κριτήρια για τη μέτρηση της νοημοσύνης**

Για να ξεκινήσουμε τη διαδικασία μέτρησης της νοημοσύνης, χρειάζεται να υπάρχουν κάποια κριτήρια, τα οποία θα είναι δείγμα κάποιας δυσλειτουργίας του ατόμου. Αυτά τα κριτήρια, αφορούν κάποια γνωστικά χαρακτηριστικά, κάποιες φυσικές και κινητικές ικανότητες και την έλλειψη ενδιαφέροντος για μάθηση. Τα άτομα με χαμηλή νοημοσύνη έχουν μειωμένη ικανότητα για μάθηση.

Τα νοητικά καθυστερημένα παιδιά παρουσιάζουν ελλείμματα σχεδόν σε όλους τους τομείς της γνωστικής τους λειτουργικότητας. Η ανάπτυξη αυτών των παιδιών ακολουθεί τα ίδια εξελικτικά στάδια με εκείνη των φυσιολογικών παιδιών και συμπληρώνεται στην ηλικία των δεκαέξι με δεκακτώ χρόνων, όπως συμβαίνει σε όλα τα παιδιά. Η διαφορά, είναι πως στα νοητικά καθυστερημένα παιδιά ο ρυθμός είναι βραδύτερος και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μην ολοκληρώνεται η νοητική τους ανάπτυξη και να μη φτάνουν τελικά τα ανώτατα πνευματικά στάδια. Στο γνωστικό τομέα, μερικές από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά αυτά είναι τα προβλήματα προσοχής. Έρευνες με θέμα τη συγκέντρωση της προσοχής έχουν αποδείξει πως τα σημαντικά προβλήματα μάθησης των νοητικά καθυστερημένων ατόμων, οφείλονται στην δυσκολία που έχουν να συγκεντρώσουν την προσοχή τους στο ερέθισμα που τους ζητείται να κάθε φορά. Μια άλλη δυσκολία η οποία είναι σημαντικός παράγοντας στη μάθηση είναι η μνήμη. Μελέτες με νοητικά καθυστερημένα άτομα αποκαλύπτουν πως η ικανότητα βραχυπρόθεσμης μνήμης είναι ανάλογη της νοημοσύνης και ότι είναι δυνατό να αποτελεί τον κύριο παράγοντα της νοητικής τους ανεπάρκειας. Αντίθετα, η μακρόχρονη μνήμη αυτών των ατόμων φαίνεται πως δεν παρουσιάζει ιδιαίτερα προβλήματα. Επιπλέον τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση παρουσιάζουν γλωσσικά ελλείμματα, και ειδικότερα, δυσκολίες στην κατανόηση και χρήση της γλώσσας. Τα παραπάνω προβλήματα

παρεμποδίζουν την ανάπτυξη αυτών των ατόμων στο γνωστικό, κοινωνικό και συμπεριφοριστικό τομέα. Η έκταση και βαθμός των παραπάνω ελλειμμάτων εξαρτάται απ' το βαθμό της νοητικής καθυστέρησης.

Συνάμα, η πλειοψηφία των νοητικά καθυστερημένων ατόμων, έχουν φτωχές φυσικές και κινητικές ικανότητες σε σύγκριση με τα παιδιά φυσιολογικής νοημοσύνης και ειδικότερα, αντιμετωπίζουν προβλήματα ακοής και όρασης καθώς και νευρολογικής υφής. Λόγω λιγοστών μελετών στο συγκεκριμένο θέμα αποφεύγεται η γενίκευση των παραπάνω συμπερασμάτων. Άλλωστε, υπάρχουν άτομα με ελαφρά νοητική καθυστέρηση που μπορούν να επιδείξουν εξαιρετες φυσικές και αθλητικές δεξιότητες. Δεν ισχύει όμως το ίδιο για παιδιά με μέτρια νοητική καθυστέρηση, για το λόγο ότι τα περισσότερα από αυτά, παρουσιάζουν ενδείξεις κάποιας βλάβης ή διαταραχής του κεντρικού νευρικού συστήματος που εκδηλώνονται ως προβλήματα συντονισμού και λεπτής κινητικότητας. Έρευνες για τη κινητική ανάπτυξη παιδιών με νοητική καθυστέρηση, αποδεικνύουν ότι οι ικανότητες τους σε αυτόν τον τομέα είναι χαμηλότερες από εκείνες των παιδιών με κανονική νοημοσύνη. (Κουτσομπίνα, Β, 2010). Πρέπει να συμπληρωθεί ότι στο ύψος και το βάρος, δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφορές.

Ένα ακόμα σημαντικό κριτήριο, είναι η έλλειψη ενδιαφέροντος για μάθηση. Πολλά νοητικά καθυστερημένα παιδιά, δείχνουν απροθυμία να ασχοληθούν με θέματα που η εκμάθηση τους απαιτεί μεγάλη προσπάθεια απ' τα ίδια. Η πραγματική αιτία αυτού δεν αποδίδεται στις νοητικές ανεπάρκειες των παιδιών. Έχοντας υπόψη, τις μαθησιακές δυσκολίες των νοητικά καθυστερημένων ατόμων και τη δυναμική σχέση μεταξύ μάθησης και ενδιαφέροντος για μάθηση, συμπεραίνουμε πως ο νοητικά καθυστερημένος μαθητής έχει βιώσει επανειλημμένα μικρές και μεγάλες αποτυχίες από πολύ μικρή ηλικία. Διαπιστώνουμε, πως οι αποτυχίες του παιδιού στο κοντινό αλλά και μακρινό του περιβάλλον, έχουν αρνητικές επιπτώσεις στο ενδιαφέρον του για μάθηση. Το νοητικά καθυστερημένο παιδί αποζητά και αυτό την έγκριση και τον έπαινο όπως κάθε άλλο παιδί. Οι αποτυχίες του συμβάλλουν στο να προσπαθεί να αποφύγει την αποτυχία παρά να προσπαθεί για την επιτυχία. Επιπλέον, αυτά τα παιδιά, μαθαίνουν να αναμένουν την αποτυχία τους, να

αντιδρούν παθητικά, να αποφεύγουν με κάθε τρόπο δύσκολες καταστάσεις, να γίνονται αμυντικά και να επινοούν διάφορες δικαιολογίες ώστε να τις αποφύγουν και τέλος, να αντιδρούν επιθετικά διότι η όλη κατάσταση τους φαίνεται απειλητική και επικίνδυνη. Είναι γεγονός, πως αυτά τα παιδιά έχουν ελάχιστη ή καθόλου εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και αποζητούν την βοήθεια άλλων ακόμα και σε περιπτώσεις που μπορούν να τα καταφέρουν μόνο τους (Πολυχρονοπούλου, 2003).

## **2<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ**

### **2.1 Η Έννοια της νοητικής καθυστέρησης**

Η έννοια της νοητικής καθυστέρησης, χρονολογείται από τα πρώτα χρόνια της ιστορίας του ανθρώπου. Άτομα με προβλήματα συμπεριφοράς και προσαρμοστικότητας στις απαιτήσεις της κοινωνίας, παρατηρήθηκαν και περιγράφηκαν στην αρχαία εποχή, στη Μεσαιωνική Ευρώπη, αλλά και σε όλες τις γνωστές σύγχρονες κοινωνίες. Τα πρώτα χρόνια, οι περιγραφές των νοητικά καθυστερημένων παιδιών, δεν άφηναν περιθώρια για διαφωνίες. Με το πέρασμα του χρόνου και τη περαιτέρω διερεύνηση της κατάστασης αυτής, παρουσιάστηκαν προβλήματα ως προς την αποδοχή του ορισμού της νοητικής καθυστέρησης.

Η μόνη απόδειξη που έχουμε για το αν ένα άτομο είναι περισσότερο ή λιγότερο νοήμον, είναι το ότι συμπεριφέρεται με περισσότερη ή λιγότερη νοημοσύνη (Robert Ebel, 1974). Ο κυκλικός αυτός συλλογισμός περικλείει μια σημαντική αλήθεια. Ότι η νοημοσύνη είναι μια έννοια που συμπεραίνεται από πολλαπλές συμπεριφορές στις οποίες μια δεδομένη συνήθεια συμβαίνει να δίνει ιδιαίτερη εκτίμηση και αξία. Επειδή όμως αυτές οι αξίες διαφοροποιούνται, η νοημοσύνη αναφέρεται σε οποιαδήποτε συμπεριφορά απαιτείται σε ένα δεδομένο τόπο και χρόνο. Για παράδειγμα, ένα άτομο που θεωρείται νοήμον σε μια μεγαλούπολη, μπορεί να συμπεριφερθεί με ελαφριά ή πολύ μεγαλύτερη καθυστέρηση, στην προσπάθειά του να προσαρμοστεί στο ρυθμό ζωής της αφρικάνικης ζούγκλας.

Επιπλέον η νοημοσύνη δεν είναι μια μεμονωμένη ικανότητα, όπως φανερώνει ο δείκτης ενός τεστ, αλλά ένα σύνολο συμπεριφορών και δεξιοτήτων.

Ο καθορισμός της έννοιας της νοητικής καθυστέρησης είναι πολύπλοκος, διότι υπάρχουν δυσκολίες στη καθιέρωση ενός γενικού αριθμού. Το κριτήριο

που έχει χρησιμοποιηθεί σε ευρύτατη κλίμακα για τον ορισμό της νοητικής καθυστέρησης είναι η επίδοση στα τεστ γενικής νοημοσύνης που εκφράζεται αριθμητικά με δυο ψυχομετρικούς δείκτες, τη νοητική ηλικία και το νοητικό πηλίκο. Απ' αυτούς το νοητικό πηλίκο εκφράζει το ρυθμό της νοητικής ανάπτυξης του ατόμου και παραμένει σταθερό συνήθως από ηλικία σε ηλικία. Παρά όμως την ευρύτατη αποδοχή του στον ορισμό και τη χρήση του, ο δείκτης νοημοσύνης έχει κατακριθεί από πολλούς ειδικούς, ψυχολόγους, κοινωνιολόγους και παιδαγωγούς. Έχει υποστηριχθεί πως τα αποτελέσματα των κριτηρίων νοομετρικού ελέγχου επηρεάζονται πολλές φορές από παράγοντες που δεν συνδέονται με τη νοημοσύνη. Επιπλέον, ο δείκτης νοημοσύνης μπορεί να αλλάξει σημαντικά από τη στιγμή της γέννησης μέχρι την ενηλικίωση.

Έχουν τονιστεί τα πλεονεκτήματα του δείκτη νοημοσύνης όταν γίνεται σωστά κατανοητός κι έχει σχολιαστεί αρνητικά η καταχρησή του και η τάση των ειδικών να εντοπίζουν το ενδιαφέρον τους στα αποτελέσματα του τεστ, αγνοώντας άλλου είδους σημαντικές πληροφορίες για το παιδί.

Για πολλά χρόνια, ο πιο αποδεκτός ορισμός ήταν εκείνος του Αμερικάνου ψυχολόγου Edgar Doll. Σύμφωνα με αυτό τον ορισμό τα βασικά κριτήρια της νοητικής καθυστέρησης είναι:

- Εμφανίζεται νωρίς στη ζωή του ατόμου ή κατά τη γέννηση,
- Οφείλεται σε ανεπαρκή νοητική ανάπτυξη,
- Χαρακτηρίζεται από φτωχή ικανότητα κοινωνικής προσαρμογής
- Καταλήγει σε κοινωνική ανεπάρκεια κατά την ωριμότητα
- Είναι οργανικής αιτίας
- Είναι βασικά αθεράπευτη

Για ένα μεγάλο διάστημα, ίσχυε πως η νοητική καθυστέρηση είναι μια παθολογική, μόνιμη και ανίατη κατάσταση. Αποδείχθηκε παραταύτα, πως ο δείκτης νοημοσύνης μπορεί ν' αυξηθεί κι ότι πολλά νοητικά καθυστερημένα άτομα επιτυγχάνουν να προσαρμοστούν ικανοποιητικά στη κοινωνία.

Διαφορετικοί ορισμοί έχουν διατυπωθεί από επιστήμονες διαφόρων ειδικοτήτων. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, να έχουμε ορισμούς ιατρικής, ψυχολογικής, κοινωνικής φύσης.

Ένας εξίσου αποδεκτός ορισμός των τελευταίων χρόνων από τους περισσότερους ειδικούς, είναι αυτός που διατυπώθηκε το 1992 από τον Αμερικάνικο Σύνδεσμο Νοητικής Καθυστέρησης ( A.A.M.D – American Asso-

ciation on Mental Deficiency), τον μεγαλύτερο επαγγελματικό οργανισμό στο χώρο της νοητικής καθυστέρησης σε διεθνή κλίμακα.

Σύμφωνα μ' αυτόν, ο όρος νοητική καθυστέρηση:

- Αναφέρεται στη γενική νοητική λειτουργία που είναι κάτω απ' το μέσο όρο
- Χαρακτηρίζεται από ανεπάρκεια προσαρμοστικής συμπεριφοράς
- Εκδηλώνεται κατά την περίοδο της ανάπτυξης.

Αν δεν εξηγηθούν οι τρεις βασικοί του όροι, δεν γίνεται κατανοητός ο παραπάνω ορισμός.

Νοητική λειτουργία κάτω από το μέσο όρο σημαίνει ότι η βαθμολογία που αποκτά ένα άτομο σ' ένα σταθμισμένο τεστ νοημοσύνης, είναι μικρότερη από απ' αυτή που αποκτά το 96 με 97% των ατόμων της ίδιας ηλικίας.

Η προσαρμοστική συμπεριφορά, αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να προσαρμοστεί στις απαιτήσεις του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος, επιδεικνύοντας αυτονομία και κοινωνική υπευθυνότητα σύμφωνα με την ηλικία του και τη κοινωνική ομάδα όπου ανήκει. Συμπεραίνουμε, πως η κοινωνία και το περιβάλλον διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στο καθορισμό της αναπηρίας.

Η περίοδος ανάπτυξης κατά την οποία μπορεί να εκδηλωθεί η νοητική καθυστέρηση, θεωρείται πως αρχίζει τη στιγμή της γέννησης και τελειώνει στην ηλικία των δεκαέξι ή δεκσοκτώ χρόνων. Αν η νοητική καθυστέρηση παρουσιαστεί αργότερα, το πρόβλημα αναφέρεται σε έκπτωση των νοητικών λειτουργιών, αλλά δεν χαρακτηρίζεται ως νοητική καθυστέρηση.

Ένα σημαντικό στοιχείο του ορισμού που διατύπωσε ο Αμερικανικός Σύνδεσμος Νοητικής Καθυστέρησης σε σύγκριση με παλιότερους ορισμούς, είναι η αισιοδοξία που εμπνέει όσον αφορά στην εξέλιξη του νοητικά καθυστερημένου. Η νοητική λοιπόν καθυστέρηση, δεν θεωρείται πως είναι μια παθολογική κατάσταση με την οποία το άτομο επιβαρύνεται εφ' όρου ζωής. Αντίθετα, ένα άτομο μπορεί να είναι καθυστερημένο σε μια συγκεκριμένη περίοδο της ζωής του, αλλά όχι σε κάποια άλλη. Το παιδί που χαρακτηρίζεται ως νοητικά καθυστερημένο εξ αιτίας μιας σοβαρής συναισθηματικής διαταραχής ή λόγω πολιτισμικής αποστέρησης στα πρώτα χρόνια της ζωής του, μπορεί μετά τη μείωση ή την εξάλειψη των συναισθηματικών του διαταραχών να βελτιωθεί, σε σημείο που να μη θεωρείται πλέον νοητικά καθυστερημένο.

Οι κοινωνιολόγοι, εκφράζουν με το δικό τους τρόπο τον ορισμό του προβλήματος, ο οποίος δεν αφορά τη χαμηλή βαθμολογία που δίνουν οι μετρήσεις της γενικής νοημοσύνης και προσαρμοστικής συμπεριφοράς. Ο

James Mercer, (1973), υποστηρίζει ότι μόνο το κοινωνικό σύστημα μπορεί να καθορίσει αν το άτομο είναι ή όχι νοητικά καθυστερημένο. Από τη πλευρά της ανάλυσης και της συμπεριφοράς, ο Sidney Bijou(1966), υποστήριξε ότι η νοητική καθυστέρηση δεν είναι το αποτέλεσμα γενετικής ή βιολογικής ανεπάρκειας και βλάβης του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος, αλλά το αποτέλεσμα της περιστολής των ευκαιριών για μάθηση καθώς και του περιορισμού και της έλλειψης παρότρυνσης και ενθάρρυνσης του παιδιού. (Πολυχρονοπούλου, 2003)

## 2.2 Ταξινόμηση της νοητικής καθυστέρησης

Ο όρος νοητική καθυστέρηση, καλύπτει μια ανομοιογενή ομάδα ατόμων που διαφέρουν κυρίως μεταξύ τους στο βαθμό της καθυστέρησης, στις αιτίες του προβλήματος και στη συμπεριφορά. Έχουν προταθεί περισσότερα από είκοσι τρία συστήματα για το σχηματισμό ομοιογενών περιπτώσεων, που σκοπεύουν στη διευκόλυνση του κοινωνικού προγραμματισμού, της έρευνας και της διδασκαλίας. Τα περισσότερα από αυτά, έχουν προσεγγίσει το πρόβλημα από τις εξής πλευρές: τη σοβαρότητα της μειονεξίας, την αιτιολογία και την εικόνα των συμπτωμάτων ή το σύνδρομο.

Ένα σύστημα ταξινόμησης που έχει γίνει αποδεκτό σε ευρεία κλίμακα, είναι ο σύνδεσμος A.A.M.D (1992). Το συγκεκριμένο σύστημα καθορίζει κάποια επίπεδα της νοητικής καθυστέρησης με βάση το δείκτη νοημοσύνης. Τα επίπεδα αυτά είναι η ελαφριά νοητική καθυστέρηση με δείκτη νοημοσύνης 50 με 55 έως 70, η μέτρια νοητική καθυστέρηση με δείκτη νοημοσύνης 35 με 40 έως 50 με 55, η σοβαρή νοητική καθυστέρηση με δείκτη 20 με 25 έως 35 με 40, η βαριά νοητική καθυστέρηση με δείκτη νοημοσύνης κάτω από 20 ή 25 και η απροσδιόριστη βαρύτητας νοητική καθυστέρηση.

Ένας άλλος τρόπος ταξινόμησης είναι η κατηγοριοποίηση των νοητικά καθυστερημένων παιδιών σε εκπαιδεύσιμα και ασκήσιμα ο οποίος χρησιμοποιείται από παιδαγωγούς και εκπαιδευτικούς μέσα στα σχολικά συστήματα, από το 1920. Ο παραπάνω τρόπος, ονομάζεται εκπαιδευτικό σύστημα ταξινόμησης. Έχουν ιδρυθεί και λειτουργήσει ειδικά σχολεία και ειδικές τάξεις για εκπαιδεύσιμα ή ασκήσιμα νοητικά καθυστερημένα παιδιά. Το σύστημα αυτό βασίζεται στο δείκτη νοημοσύνης του μαθητή που είναι για τους εκπαιδεύσιμους 50 έως 70 ή 75 και για τους ασκήσιμους 25 έως 50. Αυτό το σύστημα κατηγοριοποίησης των νοητικά καθυστερημένων παιδιών έχει εγκαταλειφθεί τα τελευταία χρόνια κι έχει αντικατασταθεί με το σύστημα του συνδέσμου A.A.M.D.

Σύμφωνα με τις νέες σύγχρονες τάσεις στο χώρο της ειδικής αγωγής, δεν αναφερόμαστε στο νοητικά καθυστερημένο παιδί χρησιμοποιώντας τους όρους "εκπαιδεύσιμο" ή "ασκήσιμο" αλλά τους όρους "ελαφριά", "μέτρια"

ή “σοβαρά” νοητικά καθυστερημένο. Οι πρώτοι όροι σε αντίθεση με τους δεύτερους υποστηρίζουν την αντίληψη πως κάποια παιδιά είναι εκπαιδεύσιμα ενώ άλλα όχι, απορρίπτοντας έτσι την αξία της εκπαίδευσης, το δικαίωμα κάθε παιδιού γι’ αυτήν, καθώς και τη σύγχρονη αντίληψη πως κανένα παιδί και κανένα άτομο δεν είναι μη εκπαιδεύσιμο.

### 2.3 Αίτια νοητικής καθυστέρησης

Οι αιτίες της νοητικής καθυστέρησης ταξινομούνται συνήθως σε περιβαλλοντικές και βιολογικές ή γενετικές. Παρ’ ότι αυτή η ταξινόμηση διευκολύνει τη συζήτηση για την αιτιολογία του προβλήματος, στην πράξη αλληλεπιδρούν με τρόπο συχνά πολύπλοκο, δημιουργώντας πολυάριθμα και ποικίλα συμπτώματα νοητικής καθυστέρησης.

Πάνω από εκατό γενετικές διαταραχές έχουν αναγνωρισθεί μέχρι σήμερα. Παρακάτω αναλύονται κάποιες από αυτές.

**Χρωμοσωμικές ανωμαλίες.** Το ανθρώπινο κύτταρο, περιέχει 46 χρωμοσώματα διαρρυθμισμένα σε 23 ζεύγη. Τα κύτταρα αναπαραγωγής εξαιρούνται, διότι περιέχουν το καθένα 23 χρωμοσώματα. Οι συνηθέστερες από τις χρωμοσωμικές ανωμαλίες εμφανίζονται ως τρισωμία στο 21<sup>ο</sup> ζεύγος, πράγμα που προκαλεί το σύνδρομο της μογγολοειδούς ιδιοτείας ή ως λανθασμένος συνδυασμός των χρωμοσωμάτων του φύλου που καταλήγει στο σύνδρομο Turner, το σύνδρομο Klinefelter και άλλα. Κατά τους D. Hallahan και J. Kauffman η μογγολοειδής ιδιοτεία γνωστή και ως σύνδρομο Down αποτελεί το 10% όλων των περιπτώσεων μέτριας και σοβαρής νοητικής καθυστέρησης.

**Ανωμαλίες μεταβολισμού.** Τα χρωμοσώματα αποτελούνται από πολυάριθμες ουσίες που ονομάζονται γονάδες. Η αναπαραγωγή των γονάδων, γίνεται σύμφωνα μ’ ένα συγκεκριμένο κώδικα παραγωγής ενζύμων και άλλων πρωτεϊνών που αποτελούν τη βάση της ζωής. Από τις ανωμαλίες του μεταβολισμού, οι πιο γνωστές είναι η φαινυλοπυροσταφυλική ιδιοτεία, γνωστή και ως P.K.U. Τα μωρά με P.K.U. φαίνονται φυσιολογικά όταν γεννηθούν αλλά στη πραγματικότητα τους λείπει ένα ένζυμο που είναι απαραίτητο για τη διάσπαση μιας χημικής ουσίας, της φαινυλαλανίνης. Αν το πρόβλημα δεν διαγνωστεί έγκαιρα, η φαινυλαλανίνη συσσωρεύεται στο αίμα και προκαλεί βλάβη στον εγκέφαλο.

Στα περιβαλλοντικά αίτια συγκαταλέγονται οι **μολυσματικές ασθένειες**, το εμβρυακό σύνδρομο του αλκοόλ, οι ιοί, οι δηλητηριάσεις μολύβδου και άλλα περιβαλλοντικά αίτια. Στις μολυσματικές ασθένειες συγκαταλέγονται μικρόβια

και ιοί οι οποίοι μπορούν να εισχωρήσουν στο σώμα της εγκύου ή στο έμβρυο προξενώντας σοβαρή βλάβη στο κεντρικό νευρικό σύστημα του παιδιού.

Η **λήψη μεγάλης ποσότητας αλκοόλ**, κατά τη διάρκεια της κύησης προκαλεί το λεγόμενο “**έμβρυακό σύνδρομο του οينوπνεύματος**” που καταστέλλει τις λειτουργίες του κεντρικού νευρικού συστήματος του εμβρύου. Το ένα τρίτο των παιδιών που γεννιούνται από αλκοολικές μητέρες έχουν το παραπάνω σύνδρομο το οποίο χαρακτηρίζεται από νοητική καθυστέρηση και ποικίλες σωματικές παραμορφώσεις.

Οι **ιοί ερυθρά, σύφιλη και έρπης**, μπορούν να προκαλέσουν νοητική καθυστέρηση στο παιδί. Η ερυθρά είναι ιδιαίτερα επικίνδυνη στο πρώτο τρίμηνο της εγκυμοσύνης, αλλά ένα καινούργιο εμβόλιο έχει περιορίσει θεαματικά την έκταση της και τα προβλήματα που δημιουργεί. Δύο άλλα παραδείγματα μόλυνσης του εγκεφάλου που δημιουργούν παιδιά με νοητική καθυστέρηση είναι η μηνιγγίτιδα και η εγκεφαλίτιδα. Η πρώτη μπορεί να προκληθεί από μια ποικιλία βακτηριδίων, ενώ η δεύτερη προκύπτει από έναν ιό που προκαλεί υψηλό πυρετό, πιθανή καταστροφή των κυττάρων του εγκεφάλου και σοβαρή ή βαριά νοητική καθυστέρηση.

Ο **μόλυβδος στο αίμα**, έχει αποδειχτεί πως φθάνει στον εγκέφαλο, προκαλεί βλάβες και στη συνέχεια νοητική καθυστέρηση. Χρειάζεται να ελέγχεται το επίπεδο του μολύβδου στο ανθρώπινο σώμα με κάθε τρόπο. Είναι γνωστό ότι υπάρχουν μεγάλες ποσότητες μολύβδου στην ατμόσφαιρα. Η χρήση αμόλυβδης βενζίνης και η απαγόρευση χρωμάτων που περιέχουν μόλυβδο αποτελούν δύο παραδείγματα περιορισμού των δηλητηριάσεων από μόλυβδο.

Κατά τη διάρκεια της κύησης, του τοκετού και της παιδικής ηλικίας, οι τραυματισμοί, ο υποσιτισμός της εγκύου, η κακή συναισθηματική ζωή της μέλλουσας μητέρας και το πολιτισμικά αποστερημένο οικογενειακό περιβάλλον μπορούν να προκαλέσουν νοητική καθυστέρηση ελαφράς, μέτριας ή σοβαρής μορφής. Τα παραπάνω αίτια αποκαλούνται περιβαλλοντικά (Πολυχρονοπούλου, 2003).

#### **2.4 ΚΛΙΝΙΚΗ ΕΙΚΟΝΑ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ**

Τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση, αποτελούν μια ετερογενή ομάδα, γεγονός που καθιστά αδύνατη τη γενίκευση των ικανοτήτων, των ανεπαρκειών, καθώς και των χαρακτηριστικών της ψυχολογίας και της συμπεριφοράς τους. Κύριο χαρακτηριστικό, όπως είναι γνωστό, είναι η σημαντική έκπτωση της νοητικής λειτουργίας, καθώς επίσης και της προσαρμοστικής συμπεριφοράς. Αυτό συνεπάγεται, πως κάθε παιδί με νοητική καθυστέρηση, πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μια μοναδική και

ξεχωριστή προσωπικότητα με ιδιαίτερα ενδιαφέροντα, προβλήματα κι ανάγκες. (Πολυχρονοπούλου, 1997)

Η πλειονότητα των παιδιών με νοητική καθυστέρηση, παρουσιάζουν εμφανή εξωτερικά χαρακτηριστικά, από τη βρεφική ή ακόμη από τη νεογνική ηλικία, ιδιαίτερα όταν ανήκουν σε γνωστά σύνδρομα με ιδιαίτερο φαινότυπο, όπως το σύνδρομο Down. Παρόλα αυτά, οι συνοδές συγγενείς ανωμαλίες, δεν αποτελούν ιδιαίτερο γνώρισμα της νοητικής καθυστέρησης, γεγονός που καθιστά απαραίτητη την υποβολή του βρέφους σε εργαστηριακές εξετάσεις, προκειμένου να διαπιστωθεί κάποια άλλη πιθανή χρωμοσωμική ανωμαλία.

Τα κοινά, θα λέγαμε, χαρακτηριστικά, που εντοπίζονται στην εξωτερική εικόνα των παιδιών με νοητική καθυστέρηση, είναι το μικρότερο μέγεθος του κεφαλιού, καθώς αντίστοιχα και το μεγάλο κεφάλι, όπως στην περίπτωση του υδροκέφαλου και του εγκεφαλικού γιγαντισμού. Άλλα εμφανή χαρακτηριστικά, αποτελούν η συνδακτυλία, η θολωτή υπερώα, ορισμένες βλάβες των οφθαλμών, η χαμηλή πρόσφυση αυτιών, η ανώμαλη οδοντοστοιχία, καθώς και η ανώμαλη τρίχωση. Επίσης, με μειωμένη συχνότητα, εμφανίζονται η συγγενής καρδιοπάθεια, ανωμαλίες του ουροποιογεννητικού συστήματος, καθώς και η τάση για παχυσαρκία. (Αγγελοπούλου, 2004)

Το κυρίαρχο χαρακτηριστικό της νοητικής καθυστέρησης, βέβαια, είναι η μειωμένη ικανότητα για μάθηση. Η διεθνής έρευνα, έχει αποδείξει ότι τα νοητικά καθυστερημένα παιδιά, αντιμετωπίζουν μια γενική δυσκολία σε όλες σχεδόν τις περιοχές της γνωστικής λειτουργίας. Η ανάπτυξή τους, ακολουθεί τα ίδια εξελικτικά στάδια με εκείνη των φυσιολογικών παιδιών, και συμπληρώνεται, όπως σε όλα τα παιδιά, στην ηλικία των δεκαέξι ετών. Ο ρυθμός, όμως, είναι βραδύτερος, με αποτέλεσμα να μην ολοκληρώνεται η πνευματική τους ανάπτυξη και να μην φτάνουν τελικά στα ανώτατα πνευματικά στάδια. Ο βραδύτερος ρυθμός της νοητικής ανάπτυξης, αποτελεί ίσως το πιο ισχυρό και κοινό γνώρισμα της νοητικής καθυστέρησης. Ο ρυθμός ανάπτυξης μειώνεται, όσο αυξάνει ο ρυθμός καθυστέρησης και η νοητική ανάπτυξη βρίσκεται πάντα σε κατώτερο επίπεδο από τη χρονολογική ηλικία του παιδιού. Η επιβράδυνση του ρυθμού, είναι ανάλογη της αύξησης του βαθμού της νοητικής καθυστέρησης. Έχουμε, έτσι, παιδιά που αναπτύσσονται με το 1/3 του ρυθμού των «φυσιολογικών» παιδιών, κι άλλα με το 1/2 του ρυθμού των τελευταίων. (Πολυχρονοπούλου, 1997)

Ακόμη, παρατηρείται ανικανότητα αντιστρεψιμότητας της σκέψης και επεξεργασίας συμβόλων, διάσπαση της προσοχής και ασθενής μνήμη. Παρουσιάζουν αδυναμίες σε θέματα αντίληψης και κριτικής. Επιπλέον, με δυσκολία κατανοούν τους στόχους των πράξεών τους, και για το λόγο αυτό, χαρακτηρίζονται από έλλειψη σχεδιασμού, καθώς και από υιοθέτηση απρόβλεπτης ή στερεότυπης συμπεριφοράς. (Σούλης, 2000)

Η γλωσσική τους ανάπτυξη, παρουσιάζει επίσης, σημαντικές ελλείψεις. Το λεξιλόγιό τους, είναι φτωχό και ατελές. Δυσκολεύονται να αντιληφθούν και να ακολουθήσουν απλές οδηγίες, μαθαίνουν με πολύ αργούς ρυθμούς κι αδυνατούν να γενικεύσουν και να μεταφέρουν τις γνώσεις τους σε άλλες καταστάσεις. Για το λόγο αυτό, στα παιδιά που παρουσιάζουν νοητική καθυστέρηση, οι ασκήσεις χρειάζεται να επαναλαμβάνονται αρκετές φορές, ενώ θα ήταν προτιμότερο να αναλύονται σε πολύ μικρά στάδια, έτσι ώστε να εκτελούνται ευκολότερα από τα παιδιά. (Σούλης, 2000)

Ακόμη, η αδρή κινητική ανάπτυξη και η εμφάνιση σπασμών, αποτελεί κάποια από τα συνηθέστερα συμπτώματα της νοητικής καθυστέρησης. Το 20% των περιπτώσεων που ανήκουν στη σοβαρή νοητική καθυστέρηση, εμφανίζουν σπασμούς στη βρεφική ή μετέπειτα στην παιδική ηλικία. Λαμβάνοντας σοβαρά υπόψη τον κύριο παράγοντα της ηλικίας, παρατηρούμε βραδύτητα στις λεπτές δεξιότητες, γενικευμένη αδεξιότητα, μειωμένες ικανότητες στον τομέα της ομιλίας, καθώς και ζητήματα που σχετίζονται με την κοινωνική συμπεριφορά και τις συναισθηματικές εκδηλώσεις.

Επίσης, βασισμένοι σε έρευνες που διεξήχθησαν, μπορούμε να πούμε πως οι συναισθηματικές διαταραχές, συναντώνται στο 50% των παιδιών με σοβαρή νοητική καθυστέρηση.

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, τα οποία φοιτούν σε παιδικούς σταθμούς, είναι δυνατό να διαγνωστούν εγκαίρως, ιδιαίτερα στην περίπτωση που οι νηπιαγωγοί είναι ευαισθητοποιημένοι στην αναγνώριση των αναπτυξιακών διαταραχών. Παρακάτω, θα διατυπώσουμε αναλυτικά ορισμένα χαρακτηριστικά των παιδιών με νοητική καθυστέρηση ανά κατηγορία, προκειμένου να παρατηρήσουμε τη διαβάθμιση αυτών των χαρακτηριστικών. (Αγγελοπούλου, 2004)

## **2.5 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΓΝΩΡΙΣΜΑΤΑ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΕΛΑΦΡΑ ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ**

Πριν αναλύσουμε διεξοδικά τα χαρακτηριστικά της ελαφριάς νοητικής καθυστέρησης, θα πρέπει να σημειώσουμε πως υπάρχει ακόμα και σήμερα μια ασάφεια, ως προς τη διάκριση των «νοητικά υστερούντων ατόμων», που συνδέεται αφενός με την πολυπλοκότητα όλων αυτών των στοιχείων που συνθέτουν την εικόνα τους, και αφετέρου με τις διαγνωστικές δυσκολίες που αναφύονται κατά τη διάκριση αυτής της μορφής αναπηρίας από μια άλλη μορφή. (Σούλης, 2001)

Τα παιδιά που ανήκουν στην κατηγορία της ελαφριάς νοητικής καθυστέρησης, είναι δυνατό να διαγνωσθούν μετά την είσοδό τους στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπου θα παρουσιάσουν κυρίως μαθησιακές

δυσκολίες. Ο δείκτης νοημοσύνης των παιδιών με ελαφρά νοητική καθυστέρηση, κυμαίνεται μεταξύ 50 ή 55 έως 70, κι αποτελούν τουλάχιστο το 80% των ατόμων που παρουσιάζει το συγκεκριμένο πρόβλημα. Οι νοητικές τους δυσκολίες, οφείλονται συχνά σε αρνητικούς περιβαλλοντικούς παράγοντες ή πρόκειται για το αποτέλεσμα συνδυασμού γενετικών και περιβαλλοντικών παραγόντων. Στην πλειονότητά τους, προέρχονται από οικογένειες χαμηλού μορφωτικού και κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου. (Πολυχρονοπούλου, 2004)

Όσο αφορά τα κινητικά και φυσικά χαρακτηριστικά, πλήθος ερευνών με θέμα τη σωματική και κινητική ανάπτυξη, αποδεικνύουν, ότι οι ικανότητές τους σε αυτό τον τομέα, είναι χαμηλότερες από τις ικανότητες των παιδιών φυσιολογικής νοημοσύνης, αν και δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφορές στο ύψος και το βάρος. Σωματικά, δεν παρουσιάζουν στίγματα ή άλλα ελαττώματα, ενδεικτικά της διαταραχής. Το ύψος και το βάρος, βρίσκονται συνήθως σε κανονικά επίπεδα, η διάπλαση είναι φυσιολογική, καθώς επίσης και το πρόσωπο. Δεν συμβαίνει, όμως, το ίδιο και με την εξέλιξη ορισμένων λειτουργιών. Προανάκρουσμα της νοητικής καθυστέρησης, αποτελεί η καθυστερημένη έναρξη του βαδίσματος, η βραδύτητα στην κατάκτηση της γλωσσικής ικανότητας, η αισθητή καθυστέρηση της οδοντοφυΐας, καθώς και η απουσία του πρώτου χαμόγελου του βρέφους στα άτομα του άμεσου περιβάλλοντός του. (Πολυχρονοπούλου, 1997)

Σχετικά με τα γνωστικά χαρακτηριστικά, στην περίπτωση της ελαφριάς νοητικής καθυστέρησης, ιδιαίτερα στην πρώτη παιδική ηλικία, είναι τόσο ανεπαίσθητα, ώστε είναι δυνατό να μείνουν απαρατήρητα από το περιβάλλον. Παρατηρείται απλά, μια σχετική αργοπορία κατάκτησης ορισμένων λειτουργιών. Στις περισσότερες περιπτώσεις όμως, η αργοπορία αυτή ενυπάρχει για μεγάλο χρονικό διάστημα, γεγονός που οδηγεί στη διαφοροποίηση από τα φυσιολογικά παιδιά.

Ειδικότερα, τα άτομα με ελαφρά νοητική καθυστέρηση, διαθέτουν φτωχή οργάνωση σκέψης και περιορισμένη συγκέντρωση προσοχής, δηλαδή περιορισμένη δυνατότητα να προσλάβουν πληροφορίες και να επιλέξουν κάποιες από αυτές για επεξεργασία. Αδυνατούν να ανταποκριθούν σε δυο σημαντικές διαστάσεις της προσοχής, την επιλεκτική και τον έλεγχο της προσοχής. Η επιλεκτική προσοχή, αναφέρεται στην ικανότητα προσήλωσης σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ενός ερεθίσματος, ενώ ο έλεγχος της προσοχής, αφορά τη δυνατότητα του ατόμου να συγκεντρώνεται και να επικεντρώνεται σε αυτά, καθώς επίσης να μετατοπίζει το ενδιαφέρον του, όταν αυτό θεωρείται απαραίτητο. Επίσης, τα άτομα με ελαφρά νοητική καθυστέρηση προσκολλώνται συχνά στην ίδια σκέψη, με αποτέλεσμα να αδυνατούν να αναγνωρίσουν επιμέρους κοινά στοιχεία που περιέχονται σε διαφορετικές περιπτώσεις, και κατ' επέκταση δυσκολεύονται να αφομοιώσουν νέες γνώσεις, να ανακαλέσουν και να γενικεύσουν νέες δεξιότητες. Μια από

τις σημαντικότερες περιοχές της σύγχρονης έρευνας, σχετίζεται με την ανακάλυψη και την εξεύρεση στρατηγικών και τακτικών, που προωθούν τη διατήρηση και τη γενίκευση της γνώσης. Η επίτευξη αυτού του στόχου, θα πραγματοποιηθεί μέσα στα πλαίσια της βιωματικής κι εμπειρικής διδασκαλίας, γιατί μέσω αυτής, διευκολύνεται η διατήρηση και η μεταβίβαση. Η περιορισμένη ικανότητα για αφηρημένη σκέψη και γενικότερα η αδυναμία να χρησιμοποιήσουν λειτουργικά τη φαντασία τους, αποτελεί ένα ακόμη βασικό χαρακτηριστικό.

Επίσης, πολλές έρευνες διεξήχθησαν σχετικά με το εύρος της μνήμης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των συγκεκριμένων μελετών, διαπιστώθηκε ότι τα άτομα με ήπια νοητική καθυστέρηση, εμφανίζουν ανεπάρκειες στη μνημονική λειτουργία και γενικότερα δυσκολία στη διατήρηση πληροφοριών στη βραχύχρονη μνήμη, η οποία συναντάται και με τον όρο «μνήμη εργασίας», και αναφέρεται στη δυνατότητα ανάκλησης και χρήσης πρόσφατων πληροφοριών. Ο Merrill (1985), αναφέρει πως οι μαθητές με ελαφρά νοητική καθυστέρηση, παρουσιάζουν φτωχότερη ανάκληση από τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους, και για το λόγο αυτό, χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να ανακαλέσουν αυτόματα πληροφορίες, καθώς δεν κινητοποιούν μνημονικές στρατηγικές. Έτσι, αδυνατούν να επεξεργαστούν ταυτόχρονα, μεγάλο όγκο δεδομένων και πληροφοριών. Στο επίπεδο της σχολικής μάθησης, οι ελλείψεις στη μνημονική λειτουργία, έχουν ως συνέπεια οι συγκεκριμένοι μαθητές να οδηγούνται στη σύγχυση, όταν οι οδηγίες που δίνονται από τον εκπαιδευτικό, έχουν μεγάλη έκταση και είναι σύνθετες. Με δεδομένους και τους υπόλοιπους περιορισμούς, οι ελλείψεις στη μνημονική λειτουργία και στην επικέντρωση της προσοχής, είναι πιθανό να σημαίνουν πως σε περίπτωση που τα παιδιά δεν έχουν αποκτήσει ακόμη την αναγνωστική ικανότητα, όλη η προσοχή και η ενέργειά τους, επικεντρώνεται στο μηχανισμό και όχι στο περιεχόμενο. (Αναγνωστοπούλου, 2008).

Το προφίλ ενός ελαφρά καθυστερημένου παιδιού, καθώς προχωρά στο σχολικό πρόγραμμα, είναι συνήθως ομαλό, και αντιστοιχεί προς το προφίλ ενός συνηθισμένου παιδιού της ίδια περίπου ηλικίας. Οι νοητικοί περιορισμοί, συνήθως, εντοπίζονται στην έναρξη της σχολικής ζωής του παιδιού και σε ορισμένες περιπτώσεις στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, όταν η σχολική εργασία γίνεται περισσότερο απαιτητική. Η εικόνα που δίνουν στους συνανθρώπους τους τα περισσότερα από τα παιδιά αυτά, είναι συνήθως η εικόνα ενός φυσιολογικού παιδιού, ενώ αργότερα αναγνωρίζονται ως παιδιά με νοητική καθυστέρηση, όταν οι απαιτήσεις του σχολικού προγράμματος αποκαλύπτουν τις μαθησιακές τους αδυναμίες, την περιορισμένη ικανότητα κριτικής σκέψης, καθώς και τα προβλήματα κοινωνικής προσαρμογής. Εξαιτίας του βασικού χαρακτηριστικού της ελαφριάς νοητικής καθυστέρησης, των σχολικών, δηλαδή δυσκολιών, πολλοί

ερευνητές την έχουν ονομάσει «καθυστέρηση των έξι ωρών», αναφερόμενοι στις ώρες που ξοδεύουν τα παιδιά στο σχολείο. (Πολυχρονοπούλου, 2004).

Σε αυτό το σημείο, θα πρέπει να αναφερθούμε στα στοιχεία διαφοροποίησης των παιδιών με ελαφρά νοητική καθυστέρηση, από τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, διότι αρκετές φορές έχει παρατηρηθεί η ταύτιση των δυο περιπτώσεων. Το σημείο διαφοροποίησης, είναι πως στα παιδιά με ήπια νοητική καθυστέρηση, οι νοητικοί περιορισμοί που αναφέραμε, δεν εντοπίζονται μόνο στη σχολική αλλά και στην άτυπη μάθηση. Οι δυσκολίες κατάκτησης των εννοιολογικών δεξιοτήτων, καθώς και οι δυσκολίες στην άτυπη μάθηση, όπως είναι για παράδειγμα, η χρήση χρημάτων, μεγεθών και η επικέντρωση σε ένα στοιχείο, συνδέονται στην περίπτωση των παιδιών με ήπια νοητική καθυστέρηση με τις γνωστικές διεργασίες, και οι συμπεριφορές αυτές συνεχίζουν να εμφανίζονται κι εκτός της σχολικής τάξης. Επίσης, τα κίνητρα, αποτελούν ακόμη ένα στοιχείο διαφοροποίησης των μαθησιακών δυσκολιών από τη νοητική καθυστέρηση. Το φαγητό ή το ποτό, για παράδειγμα, αποτελούν ισχυρά κίνητρα για τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση, όχι όμως και για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

Επίσης, οι δυσκολίες αυτές έχουν αντίκτυπο, όπως είναι φυσικό, και στο συναισθηματικό κόσμο των παιδιών, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται αρνητικά και η ψυχολογία τους. Τα άτομα αυτά, εκδηλώνουν μειωμένες δεξιότητες, με αποτέλεσμα να αδυνατούν να ανταποκριθούν στις προσδοκίες της κοινωνίας. Υπάρχουν, έτσι, παιδιά με δυσκολίες προσαρμογής στο περιβάλλον. Παιδιά αγχώδη, παρορμητικά κι ευερέθιστα. Επιπρόσθετα, η κοινωνική ευαισθησία που ευνοεί την κατανόηση και την οργάνωση των συναισθημάτων και των αντιλήψεων για τον εαυτό τους και για τους συνανθρώπους τους σε μια κοινωνική αλληλεπίδραση, υστερεί σημαντικά.

Τα παιδιά με ελαφρά νοητική καθυστέρηση, παρουσιάζουν ακόμη, ανεπάρκειες στην προσαρμοστική συμπεριφορά, οι οποίες εκδηλώνονται με περιορισμούς στην αυτοεξυπηρέτηση σε μικρότερη ηλικία, και στις κοινωνικές δεξιότητες σε μεγαλύτερη. Αναφερόμενοι στις κοινωνικές δεξιότητες, εννοούμε την επίλυση προβλημάτων, τη λήψη αποφάσεων και την επίλυση διαφωνιών και συγκρούσεων, καθώς επηρεάζουν τις αλληλεπιδράσεις και την καθημερινότητα των παιδιών αυτών. Η κοινωνική επικοινωνία είναι περιορισμένη, εφόσον η συγκεκριμένη λειτουργία απαιτεί την ικανότητα του ομιλητή να μεταβιβάζει νοήματα με τη χρήση κατάλληλων λέξεων, κινήσεων, όπως επίσης, απαιτεί και δεξιότητα από τον ομιλητή να λαμβάνει υπόψη του το δέκτη. Οι περιορισμένες ικανότητες επικοινωνίας, οφείλονται κυρίως στην αδυναμία τους να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν σωστά τις διάφορες κοινωνικές καταστάσεις, γεγονός που τα ωθεί να εκδηλώνουν με ακατάλληλο τρόπο, ακατάλληλες για την κατάσταση, σκέψεις, που δημιουργούν αρνητικά συναισθήματα στο περιβάλλον τους. (Πολυχρονοπούλου, 1997)

Το φτωχό λεξιλόγιο που χρησιμοποιούν τα συγκεκριμένα άτομα, οι μειωμένες γνωστικές δεξιότητες και γενικότερα η μη τυπική συμπεριφορά τους, παρεμποδίζουν την ένταξη και την ενσωμάτωσή τους στο κοινωνικό σύνολο. Συνήθως, τα συνομήλικα παιδιά αρνούνται να διαθέσουν το χρόνο που χρειάζεται για να επικοινωνήσουν και να συνάψουν φιλικές σχέσεις μαζί τους. Επίσης, η κοινωνική αντίληψη και η «συναισθηματική» ωριμότητα, έχει διαπιστωθεί με τη βοήθεια αρκετών μελετών, ότι είναι ιδιαίτερα μειωμένη στα άτομα αυτά, όπως επίσης μειωμένη είναι και η παρουσία της ηθικής κρίσης και η δυσκολία αντιμετώπισης ενός ηθικού διλήμματος. Πρέπει, επίσης, να σημειώσουμε, πως οι μελέτες που εξετάζουν την κοινωνική ανάπτυξη γενικότερα, γίνονται συγκριτικά με τα «φυσιολογικά» αναπτυσσόμενα άτομα. Βέβαια, όλες οι παραπάνω δυσκολίες στην προσαρμοστική συμπεριφορά και στην καθημερινή λειτουργικότητα, προκαλούνται από τις απαιτήσεις των ίδιων των καταστάσεων για περαιτέρω γνωστική επεξεργασία. (ΕΠΕΑΕΚ, 2008)

Τα παιδιά με ελαφρά νοητική καθυστέρηση φοιτούν, συνήθως, σε τμήματα ένταξης, και οι σχολικές τους δεξιότητες είναι δυνατό να ανταποκρίνονται στο επίπεδο της τετάρτης τάξης δημοτικού. Θα πρέπει να τονίσουμε, βέβαια, πως υπάρχουν αρκετές περιπτώσεις στις οποίες τα παιδιά εντάσσονται στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης, ιδιαίτερα όσα βρίσκονται στο ανώτερο όριο νοητικής λειτουργίας, έχουν δηλαδή δείκτη νοημοσύνης ίσο με 70.

Είναι σημαντικό, τέλος, να αναφέρουμε τη διαπίστωση, πως τα παιδιά με ήπια νοητική καθυστέρηση, είναι εφικτό να αναπτύξουν επαρκείς κοινωνικές δεξιότητες και ικανότητες επικοινωνίας κατά την ενηλικίωσή τους, εφόσον βέβαια εκπαιδευτούν κατάλληλα, και οι απαιτήσεις του περιβάλλοντος, βοηθήσουν στην ενσωμάτωσή τους. Έτσι προσαρμόζονται κοινωνικά και μπορούν να γίνουν ανεξάρτητοι πολίτες μέσα στην κοινωνία. Σύμφωνα με τη διεθνή έρευνα και εμπειρία, τα παιδιά αυτά, έχουν επίσης την ικανότητα να αναπτυχθούν ικανοποιητικά στους βασικούς τομείς μάθησης και της συμπεριφοράς. Συγκεκριμένα, επιτυγχάνουν την κατανόηση των μαθημάτων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ή τουλάχιστον των περισσότερων τάξεων του δημοτικού σχολείου, την κοινωνική προσαρμογή, σε βαθμό που να εξασφαλίζεται η ανεξάρτητη κίνησή τους μέσα στην κοινότητα, η απόκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων, που θα τους επιτρέψει τη δημιουργία οικογένειας, η πλήρη συντήρηση του εαυτού τους και των μελών της οικογένειάς τους. Σε ορισμένες περιπτώσεις, βέβαια, είναι απαραίτητη η επίβλεψη και η βοήθεια από άλλα άτομα. (Πολυχρονοπούλου, 2004)

## **2.6. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΓΝΩΡΙΣΜΑΤΑ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΜΕΤΡΙΑ ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ**

Στα παιδιά με μέτρια νοητική καθυστέρηση, ο δείκτης νοημοσύνης κυμαίνεται από 35-40 έως 50-55. Αποτελούν το 7-10% περίπου του συνολικού πληθυσμού των νοητικά καθυστερημένων ατόμων, και το 2-4% του γενικού αριθμού παιδιών σχολικής ηλικίας.

Η μέτρια νοητική καθυστέρηση, γίνεται αντιληπτή στη βρεφική ή την πρώτη παιδική ηλικία, αφού το παιδί εκδηλώνει σοβαρή καθυστέρηση στην κατάκτηση των αναπτυξιακών επιτευγμάτων. Αυτό περιλαμβάνει καθυστέρηση λόγου και ομιλίας.

Τα άτομα αυτά, αντιμετωπίζουν επίσης δυσκολίες, και στην αισθητηριακή τους εξέλιξη. Συγκεκριμένα δεν έχουν αναπτύξει επαρκώς τις αισθήσεις και την αντιληπτικότητά τους, δυσκολεύονται να συμπεριφερθούν ως αυτόνομα άτομα, ως άτομα αλλά και μέλη της οικογένειας και της ευρύτερης κοινωνίας.

Εξαιτίας των βλαβών και των διαταραχών στο κεντρικό νευρικό σύστημα, η κινητική ικανότητα των παιδιών με μέτρια νοητική καθυστέρηση, μπορεί να χαρακτηριστεί ως φτωχή, και συνοδεύεται από προβλήματα τόσο στην αδρή, όσο και στη λεπτή κινητικότητα, καθώς και τον συντονισμό.

Στα πλαίσια της μέσης νοητικής καθυστέρησης, όσο αφορά το ζήτημα φυσικής εμφάνισης, δεν παρουσιάζουν σοβαρά ελαττώματα, ούτε παραμορφώσεις. Έχουν συνήθως κοινό, φυσιολογικό πρόσωπο και συνηθισμένη σωματική διάπλαση, προδίδονται, όμως, από την έκφραση και τις ψυχοκινητικές τους αντιδράσεις (Κυπριωτάκης, 1985).

Όσο αφορά την κοινωνική προσαρμογή των ατόμων με νοητική καθυστέρηση, εκδηλώνουν αντιφατικές ενέργειες από τη μια στιγμή στην άλλη, κι από το ένα πρόσωπο στο άλλο. Είναι συνήθως αφοσιωμένα και υπάκουα στα πρόσωπα που τα προστατεύουν, αλλά ταυτόχρονα είναι κι ευέξαπτα. Οι αψιθυμίες τους, όπως είναι οι αντιδράσεις κλάματος, θυμού κι ενθουσιασμού, εκδηλώνονται με θορυβώδη τρόπο. Ενοχλούνται από την αλλαγή περιβάλλοντος ή από την παρουσία ξένων στο δικό τους περιβάλλον. Η αμηχανία είναι τότε έκδηλη στη συμπεριφορά τους, που υποβαθμίζεται σε μεγαλύτερο βαθμό. Επίσης, οι αντιδράσεις τους αποκτούν αντικοινωνικό χαρακτήρα, εξαιτίας του μειωμένου ανασχετικού ελέγχου που ασκείται από την κεντρική λειτουργία. Οι ορμές και οι αψιθυμίες, τους κάνουν επιθετικούς, με αποτέλεσμα να προβαίνουν σε καταστροφικές πράξεις. Για το λόγο αυτό, θα λέγαμε πως χρειάζονται επίβλεψη και παρακολούθηση. Η κοινωνική τους ανάπτυξη, παύει να υφίσταται εξέλιξη στο δέκατο πέμπτο έτος της ηλικίας τους, χωρίς όμως να υπερβαίνει το επίπεδο ενός κανονικού παιδιού εννέα ετών. Ωστόσο, είναι δυνατό να επιτύχουν κάποιο βαθμό κοινωνικής υπευθυνότητας, να αποκτήσουν δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης, όπως την ικανότητα να τρώνε, να ντύνονται, να προστατεύουν τον εαυτό τους από

συγκεκριμένους κινδύνους στο χώρο του σπιτιού, να προσαρμόζονται στις απαιτήσεις του περιβάλλοντός τους, να σέβονται την περιουσία και τα δικαιώματα των άλλων, να συνεργάζονται. (Πολυχρονοπούλου,2004)

Είναι επίσης δυνατό, σε σχολικό επίπεδο, να αποκτήσουν τις βασικές σχολικές δεξιότητες, όπως είναι η ανάγνωση, η γραφή απλών φράσεων ή μικρών κειμένων, καθώς και η κατανόηση απλών αριθμητικών εννοιών. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, τη διευκόλυνση της καθημερινότητάς τους, καθώς μπορούν να διαβάζουν οδηγίες, πινακίδες, ευκολονόητα και γραμμένα με απλότητα, φυλλάδια. Θα πρέπει, επίσης, να αναφέρουμε, πως έχουν περιορισμένη ικανότητα να αφομοιώσουν σχολικές γνώσεις πέρα από τη Δευτέρα τάξη του δημοτικού σχολείου. Βέβαια, θα πρέπει να καταστεί σαφές, πως ακόμη κι αν αποκτήσουν δυνατότητα γραφής ή ανάγνωσης, ύστερα από μακρόχρονη προσπάθεια, αυτή θα είναι εντελώς μηχανική, και δεν είναι πλήρως αξιοποιήσιμη για την καθημερινότητα του ατόμου. Ως μαθητές, έχουν ανάγκη την τροποποίηση του υπάρχοντος σχολικού προγράμματος, προκειμένου να αφομοιώσουν τις βασικές σχολικές γνώσεις και να αποκτήσουν τις απαραίτητες επαγγελματικές δεξιότητες. (Πολυχρονοπούλου, 2004)

Από τα παραπάνω, γίνεται επίσης κατανοητό, πως τα άτομα με μέτρια νοητική καθυστέρηση, μπορούν να αποκτήσουν κάποιες δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης, καθώς και να κατακτήσουν ως ένα βαθμό, την κοινωνική υπευθυνότητα. Αυτό κατά συνέπεια, έχει ως αποτέλεσμα, να μπορούν να απασχοληθούν σε κάποια αμειβόμενη εργασία και να προσφέρουν τις υπηρεσίες τους κάτω από επίβλεψη σε προστατευόμενα εργαστήρια ή στην ανοικτή αγορά εργασίας.

## **2.7. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΓΝΩΡΙΣΜΑΤΑ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΒΑΡΙΑ ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ**

Τα άτομα με βαριά νοητική καθυστέρηση, αποτελούν μια από τις πιο ανομοιογενείς και απαιτητικές ομάδες ατόμων με ειδικές ανάγκες, λόγω των ποικίλων και σοβαρότατων προβλημάτων στους περισσότερους τομείς της λειτουργικότητάς τους, καθώς και λόγω της συνεχούς κι εκτεταμένης στήριξης σε όλες σχεδόν τις δραστηριότητές τους.

Πρόκειται για τα άτομα τα οποία έχουν δείκτη νοημοσύνης από 20-25 μέχρι 40. Αποτελούν το 3-5% ή 7% του συγκεκριμένου πληθυσμού. Κατά την προσπάθεια προσαρμογής τους στο κοινωνικό, φυσικό κι εκπαιδευτικό περιβάλλον, τα παιδιά αυτά, παρουσιάζουν στο μέγιστο βαθμό τα χαρακτηριστικά που αποδίδονται γενικότερα στη νοητική καθυστέρηση. Ειδικότερα, έχουν εμφανή εξωτερικά χαρακτηριστικά, που συνήθως

συνοδεύονται από σοβαρά προβλήματα και μειονεξίες, όπως εγκεφαλική παράλυση, απώλεια ακοής ή όρασης, καθώς και συναισθηματικές διαταραχές.

Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά αυτά, έχουν ανέκφραστο και απαθές πρόσωπο, ζώδες βλέμμα, αδεξιότητα κινήσεων, ενώ η λειτουργία μερικών αισθήσεων είναι ατελής. Για παράδειγμα, είναι αρκετά συχνές οι περιπτώσεις, όπου τα άτομα αυτής της κατηγορίας δεν αισθάνονται τη δυσσομία, όσο έντονη κι αν είναι, καθώς και το φαινόμενο της μόνιμης σιελόρροιας. Η βαριά εξάλλου, νοητική καθυστέρηση, συνοδεύεται συνήθως από σωματικές ανωμαλίες, όπως είναι το μικρό ανάστημα, το ασύμμετρο πρόσωπο, οι ανωμαλίες του κεφαλιού, το στενό μέτωπο, τα ακανόνιστα αυτιά, τα κοντά και σχεδόν ισομεγέθη δάκτυλα, οι ανωμαλίες του δέρματος, τα παραμορφωμένα δόντια, οι παραμορφώσεις του ερειστικού συστήματος και των εξωτερικών γεννητικών οργάνων. (Κυπριωτάκης, 1985)

Η νοητική τους ικανότητα είναι αρκετά χαμηλή και η μνήμη τους σημαντικά περιορισμένη. Ο λόγος τους είναι στοιχειώδης, και συνοδεύεται από προβλήματα άρθρωσης, σε τέτοιο βαθμό που η ομιλία τους είναι δυσκολονόητη έως ακατάληπτη. Έχουν παρατηρηθεί ακόμη και ηχολαλικά φαινόμενα. Εξελικτικά, το παιδί παρουσιάζει ελάχιστη ομιλία κατά την προσχολική ηλικία. Το λεξιλόγιό τους μπορεί να χαρακτηριστεί φτωχό, και σε ορισμένες περιπτώσεις περιορίζεται σε λίγες μόνο λέξεις. Επίσης, στα πλαίσια της βαριάς νοητικής καθυστέρησης, η ικανότητα κριτικής σκέψης και η εξαγωγή συμπερασμάτων απουσιάζουν, ή βρίσκονται σε υποτυπώδη κατάσταση, ενώ η φαντασία, η μνήμη και η προσοχή, υπολειτουργούν. Παρατηρείται, επίσης, αδυναμία στο χειρισμό των συμβολικών συστημάτων.

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό, αποτελεί και η δυσκολία κοινωνικής προσαρμογής, καθώς το άτομο χαρακτηρίζεται από παθητική συμπεριφορά, με αποτέλεσμα να αδυνατεί να ερμηνεύσει σωστά τα εξωτερικά ερεθίσματα. Την εμφάνιση, για παράδειγμα, ενός άγνωστου προσώπου, μπορεί το άτομο να την εκλάβει ως απειλή, και να εκδηλώσει συμπτώματα φοβίας κι επιθετικότητας. Η κοινωνική τους εξέλιξη, παύει γύρω στο δέκατο έτος της ζωής τους, χωρίς να έχουν ξεπεράσει το νοητικό επίπεδο ενός τετράχρονου παιδιού. Σημαντικός ανασταλτικός παράγοντας της ανάπτυξης της κοινωνικότητάς τους, είναι ότι τα άτομα αυτά διαθέτουν περιορισμένες ικανότητες αυτοεξυπηρέτησης και αδυνατούν να επιλύσουν προβλήματα της καθημερινής ζωής. (Κυπριωτάκης, 1985)

Τέλος, σχετικά με την κλασική σχολική μάθηση, οι επιδόσεις των μαθητών με βαριά νοητική καθυστέρηση, θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως αποτυχημένες, αφού οι διαταραχές της προσοχής είναι έντονες, και η γενίκευση και η μεταφορά της μάθησης, σχεδόν αδύνατη. Μολονότι, στη βαριά νοητική καθυστέρηση υπάρχουν διαβαθμίσεις, θα μπορούσαμε γενικότερα να πούμε πως οι προοπτικές για μάθηση, ή για μερική, έστω,

βελτίωση, είναι ελάχιστες. Χρειάζονται εντατική εκπαίδευση σε θέματα κοινωνικής επάρκειας κι αυτοεξυπηρέτησης, η οποία συχνά παρέχεται σε ειδικές εκπαιδευτικές μονάδες, όπως το ειδικό σχολείο. Τα εκπαιδευτικά και θεραπευτικά προγράμματα που καταρτίζονται για τα παιδιά αυτά, στοχεύουν κυρίως στην κοινωνική προσαρμογή τους, σε ένα ελεγχόμενο περιβάλλον. Γενικότερα, τα άτομα της συγκεκριμένης κατηγορίας, έχουν ανάγκη από ολική προστασία, είτε στα πλαίσια της οικογένειας, είτε σε κατάλληλο ιδρυματικό περιβάλλον. (Κυπριωτάκης, 1985)

## **2.8. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΓΝΩΡΙΣΜΑΤΑ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΒΑΘΙΑ ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ**

Αποτελούν το 1% ή ακόμα μικρότερο ποσοστό, καθώς ο δείκτης νοημοσύνης τους είναι κάτω από 20 ή 25. Έχουν περιορισμένο επίπεδο μάθησης, με υπερβολική κοινωνική εξάρτηση, και κατά κόρον έντονη την ανάγκη της φροντίδας. Η μεμονωμένη εξατομικευμένη παρέμβαση με εντατικούς ρυθμούς, κρίνεται απαραίτητη. Σε πολλές περιπτώσεις, μάλιστα, τα παιδιά είναι κλινήρη, επειδή η νοητική καθυστέρηση συνοδεύεται από πολλαπλές αναπηρίες. (Σούλης, 2000)

Η βαθιά νοητική καθυστέρηση, αναγνωρίζεται συνήθως, κατά τη γέννηση ή αμέσως μετά. Θα πρέπει παρενθετικά να σημειώσουμε, πως τα παιδιά με μέτρια, βαριά και βαθιά νοητική καθυστέρηση, συναντώνται σε όλα τα κοινωνικά στρώματα, εφόσον οι αιτίες των προβλημάτων τους είναι κατά κύριο λόγο, βιολογικές, κι ως τέτοιες, εμφανίζονται δίχως διάκριση σε όλο το γενικό πληθυσμό. (Πολυχρονοπούλου, 1997)

Τα άτομα αυτά, χαρακτηρίζονται απολύτως εξαρτώμενα, καθώς αναπτύσσονται κατά το ¼ από τα «φυσιολογικά» άτομα και είναι ανίκανα να αυτοεξυπηρετηθούν. Η γνωστική τους ανάπτυξη, βρίσκεται καθηλωμένη σε ένα από τα κατώτερα υποστάδια της αισθησιοκινητικής νοημοσύνης. Τα μορφολογικά τους χαρακτηριστικά, προδίδουν τη βαθιά τους νοητική καθυστέρηση σε οποιαδήποτε περίοδο της ζωής τους. Οι λειτουργικές τους ικανότητες είναι σημαντικά περιορισμένες, καθώς και η ικανότητά τους να ανταποκριθούν στους κανόνες κοινωνικής συμπεριφοράς. Στην περίπτωση αυτή, η επιβίωση του ατόμου, εξαρτάται άμεσα από τη συνεχή φροντίδα και ιατροφαρμακευτική μέριμνα που του προσφέρει το άμεσο περιβάλλον του. Οποιοδήποτε εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή μορφή άσκησης, δεν είναι δυνατό να συνεισφέρει σημαντικά στα άτομα αυτά. Το παιδί με βαθιά νοητική καθυστέρηση, στηρίζεται ολοκληρωτικά καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του στους γονείς και γενικότερα στο άμεσο περιβάλλον του, γεγονός που είναι αντικείμενο προβληματισμού, καθώς όσο αναπτύσσεται σωματικά, καθίσταται όλο και δυσκολότερη η ικανοποίηση των βασικών του αναγκών.

### **3° ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ**

#### **3.1 ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΝΝΟΙΕΣ ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ-ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ**

Σύμφωνα με τον Rosenberg, (1986), η έννοια του εαυτού, ορίζεται ως το σύνολο των σκέψεων και των συναισθημάτων του ατόμου που αναφέρονται στον εαυτό του. Σύμφωνα, πάλι, με τον Cobs,(1989), η έννοια του εαυτού, ορίζεται ως το σύνολο των εμπειριών του ατόμου, που καθορίζει το αυτοσυναίσθημά του, κυρίως μέσω των αλληλεπιδράσεών του με τους άλλους. Τις βασικές συνιστώσες του εαυτού, αποτελούν η αυτοαντίληψη ή αυτοεικόνα και η αυτοεκτίμηση.(Μακρή-Μπότσαρη, ).

Στη διεθνή βιβλιογραφία, οι όροι αυτοαντίληψη, εαυτός, αυτοεκτίμηση, είναι σχεδόν ταυτόσημοι. Πραγματικά, το άτομο είναι συγχρόνως ο δημιουργός κι ο πρωταγωνιστής του ρόλου. Η διαδικασία αυτή, θα μπορούσε να παρομοιαστεί σαν μια θεατρική παράσταση, κατά την οποία το άτομο επιλέγει προσεκτικά τις κατάλληλες λεκτικές και μη λεκτικές συμπεριφορές, προκειμένου να παρουσιάσει την εικόνα που θέλει στους άλλους. Έτσι, κατέχει πολλούς ρόλους και πρόσωπα, ανάλογα με την περίσταση και το περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται. Πάνω απ' όλα, όμως, το ίδιο το άτομο αποτελεί ένα ελεύθερο πνεύμα, έναν δυναμικό αρχηγό. Θα πρέπει να αναφέρουμε, πως ο κάθε άνθρωπος, προτού προβεί στην επιλογή της εικόνας που θα παρουσιάσει στους άλλους, έχει πραγματοποιήσει ο ίδιος, μια εσωτερική αναζήτηση, ώστε να έχει ήδη διαμορφώσει μια σταθερή εικόνα για τον εαυτό του.

Η αυτοαντίληψη καθίσταται ιδιαίτερα σημαντική, καθώς τα άτομα γνωρίζουν τον εαυτό τους, ολοκληρώνονται και κοινωνικοποιούνται. Αγατούν

τον εαυτό τους, και κατά συνέπεια προσεγγίζουν ευκολότερα τους συνανθρώπους τους. Επίσης, ενισχύεται η αυτοεκτίμησή τους, καθώς συνειδητοποιούν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά τους. Ένας σημαντικός παράγοντας που επιδρά στην ερμηνεία ενός συμβάντος, ως επιτυχημένου ή αποτυχημένου, κι επηρεάζει το βαθμό αυτοεκτίμησης, είναι η προσωπική ιστορία των επιτυχιών ή αποτυχιών που έχει το άτομο. Η αυτοεκτίμηση, επηρεάζεται επίσης, από τις αξιολογήσεις των άλλων.

Ο Coopersmith, (1967), όρισε την αυτοεκτίμηση ως «*μια προσωπική εκτίμηση αυτοαξίας που κάνει το άτομο, η οποία εκφράζεται στη στάση που κρατά προς τον εαυτό του*». Αξίζει, τέλος, να αναφέρουμε και την άποψη του Burns (1982), σύμφωνα με τον οποίο η αυτοαντίληψη σχετίζεται με τον προβληματισμό γύρω από την ψυχολογική ταυτότητα του ατόμου, ενώ η αυτοεκτίμηση αναφέρεται στην αξιολογική και συναισθηματική επένδυση

### **3.2 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗΣ**

Ο μεγάλος αριθμός ορισμών της αυτοαντίληψης, αποδεικνύει την πολυπλοκότητα της έννοιας αλλά και την ιδιαίτερη σημασία της. Ο William James, (1890), ως πρωτοπόρος στη μελέτη της αυτοαντίληψης, διέκρινε δύο πλευρές του εαυτού: το «Εγώ» και το «Εμένα», δηλαδή τον εαυτό ως υποκείμενο που γνωρίζει, ενεργεί και αισθάνεται, και τον εαυτό ως αντικείμενο της εμπειρίας. Το «Εγώ» είναι η πλευρά του εαυτού που είναι υπεύθυνη για τη κατασκευή του «Εμένα», το οποίο με τη σειρά του, διακρίνεται στο «σωματικό» και στον «κοινωνικό» εαυτό.

Η αυτοαντίληψη, έχει οριστεί «ως το σύνολο των πεποιθήσεων, στάσεων και αξιολογήσεων του ατόμου για τον εαυτό του, οι οποίες αφορούν τις πλευρές της προσωπικότητάς του» (Burns, 1982, 1986· Shavelson– March, 1986), καθώς και ως «η αναπαράσταση της γνώσης του εαυτού μας» (Kihlstrom – Klein, 1997). Με άλλα λόγια η αυτοαντίληψη αποτελεί ένα είδος αξιολόγησης που κάνει και συνήθως διατηρεί το άτομο για τον εαυτό του.

Η αντίληψη που έχει το άτομο για τον εαυτό του, διαμορφώνεται μέσα από τις εμπειρίες του. Οι εμπειρίες αυτές προέρχονται από την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον, από τις απόψεις των άλλων ατόμων και τα στοιχεία της προσωπικότητάς του. Σύμφωνα με τον Epstein, (1973), η αυτοαντίληψη συμβάλλει στη διατήρηση μιας σημαντικής εικόνας για τον εαυτό, στη διατήρηση της συναισθηματικής ισορροπίας του ατόμου και στην οργάνωση της εμπειρίας του.

Πολλοί θεωρούν την αυτοαντίληψη συνώνυμη με την αυτοεκτίμηση. Οι δύο αυτές έννοιες δεν θα πρέπει να συγχέονται. Στην ουσία, η αυτοαντίληψη αποτελεί τη γνωστική πλευρά της αυτογνωσίας και αναφέρεται σε έναν

γενικότερο προβληματισμό σχετικά με τον εαυτό. Η αυτοεκτίμηση αντιπροσωπεύει τη συναισθηματική πλευρά και δείχνει το βαθμό στον οποίο το άτομο αποδέχεται και αποδοκιμάζει τον εαυτό του. Συγκεκριμένα, η αυτοεκτίμηση ενός ατόμου, εξαρτάται από το βαθμό, στον οποίο το άτομο έχει πετύχει τους στόχους του. Είναι μια προσωπική εκτίμηση όλων των διαστάσεων του εαυτού, αναφορικά με το τι θέλει ή δεν θέλει να είναι, σε σχέση με τις αξίες και τα «πιστεύω» του.

Σύμφωνα με τους Wells και Marwell, (1976), αν θεωρήσουμε ότι η αυτοαντίληψη απαρτίζεται από ένα σύνολο στάσεων προς τον εαυτό, η αυτοεκτίμηση θα μπορούσε να θεωρηθεί η αξιολογική πτυχή καθεμιάς από αυτές τις στάσεις ή το σύνολο αυτών των επιμέρους αξιολογήσεων.

Η αυτοαντίληψη αποτελείται από ένα σύνολο αντιλήψεων που το άτομο διαμορφώνει για τον εαυτό του, οι οποίες συνδυάζουν τρεις όψεις του εαυτού: τη προσωπική αυτοαντίληψη, η οποία σχετίζεται με την ιδέα που έχει το κάθε άτομο για τον εαυτό του, τη κοινωνική αυτοαντίληψη, η οποία διαμορφώνεται από την εντύπωση που έχει το άτομο για το πως το βλέπουν οι άλλοι, και την ιδανική αυτοαντίληψη, η οποία περιλαμβάνει τα χαρακτηριστικά που το άτομο θα ήθελε να έχει ο εαυτός του. Όταν αυτές οι όψεις του εαυτού δεν ταιριάζουν μεταξύ τους, δημιουργούνται ψυχολογικά προβλήματα στο άτομο. Συγκεκριμένα, όταν η προσωπική και η ιδανική αυτοαντίληψη διαφέρουν, το άτομο βιώνει δυσάρεστα συναισθήματα και έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση. Επίσης, όταν η προσωπική αυτοαντίληψη διαφέρει από τη κοινωνική, το άτομο αισθάνεται πως απειλείται. (Χατζηχρήστου, 2008)

Το περιεχόμενο της αυτοαντίληψης αποτελείται από στοιχεία της κοινωνικής ταυτότητας, από προδιαθέσεις και σωματικά χαρακτηριστικά.

Η κοινωνική ταυτότητα ενός ατόμου αποτελείται από πολυάριθμα στοιχεία όπως το φύλο, η ηλικία, η θρησκεία, η εθνικότητα και το όνομα. Σύμφωνα με τον Rosenberg (1986) τα στοιχεία της κοινωνικής ταυτότητας χωρίζονται στις ακόλουθες κατηγορίες: α) τον κοινωνικό ρόλο όπως φύλο, ηλικία, επάγγελμα β) τη συμμετοχή σε ομάδες όπως περιθωριακές ομάδες: αλκοολικοί, χρήστες ουσιών γ) την προσωπική ιστορία του ατόμου όπως χαρακτηρισμοί που προκύπτουν από τη δράση του ατόμου και τις εμπειρίες του δ) τους κοινωνικούς τύπους όπως χαρακτηρισμοί που προσδίδονται στο άτομο με βάση τα ενδιαφέροντα, τις προτιμήσεις και τις συνήθειές του ε) την προσωπική ταυτότητα όπως το άτομο να εκφράζει το <<είναι>>, το σύνολο των στοιχείων της προσωπικότητάς του.

Ένα άλλο στοιχείο που εμπεριέχεται στην αυτοαντίληψη είναι οι προδιαθέσεις, που σχετίζονται περισσότερο με τα εσωτερικά χαρακτηριστικά του ατόμου, όπως είναι οι στάσεις του, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, οι ικανότητες, οι αξίες και οι συνήθειές του.

Τα σωματικά χαρακτηριστικά είναι το τρίτο στοιχείο που συνθέτει το περιεχόμενο της αυτοαντίληψης και αφορά στην αντίληψη που έχει το άτομο για το σώμα του. Η εικόνα αυτή ίσως να μην ανταποκρίνεται στη πραγματικότητα. Οι αντιλήψεις που έχουν οι άνθρωποι για την <<εικόνα του σωματικού εαυτού>> επηρεάζονται από το εξελικτικό στάδιο που βρίσκονται, δηλαδή η εικόνα του εαυτού δεν είναι σταθερή σε όλα τα στάδια της ζωής του ατόμου, αλλά διαφοροποιείται ανάλογα με τις εμπειρίες που αποκτά και το επίπεδο ωρίμανσής του.

### 3.3 ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΦΙΛΟΣΟΦΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ

Είναι γενικά αποδεκτό, ότι ο όρος αυτοαντίληψη αποτέλεσε τη βάση της δημιουργίας των ανθρωποκεντρικών ιδεών των φιλοσόφων, οι οποίες με το πέρασμα των χρόνων επηρέασαν καθοριστικά τις απόψεις των ψυχολόγων σχετικά με το συγκεκριμένο ζήτημα. Ξεκινώντας την ιστορική ανασκόπηση, θα πρέπει αρχικά να αναφέρουμε τη Σωκρατική θεωρία.

Οι απόψεις του αρχαίου φιλόσοφου, αντιπροσωπεύουν την εποχή της απομάκρυνσης από τη μελέτη της φύσης και θέτουν στο επίκεντρο τον άνθρωπο. Η Σωκρατική θεωρία, αντικατοπτρίζεται κυρίως, στα κείμενα των μαθητών του. Για το λόγο αυτό, θα προσπαθήσουμε να προσεγγίσουμε και να εξετάσουμε τον όρο της αυτοαντίληψης μέσα από αυτούς.

Στον Πλάτωνα, η έννοια του εαυτού εμπεριέχεται στην θεωρία του για την ψυχή. Σύμφωνα με αυτόν, η ψυχή ορίζεται αφενός ως κάτι που έχει ζωή, και αφετέρου αυτό που αντιλαμβάνεται, συναισθάνεται κι επιθυμεί ο άνθρωπος. Η άποψη αυτή, αποτέλεσε τον πυρήνα για τον τρόπο που οι σύγχρονοι μελετητές αντιλαμβάνονται την ιδέα του δυισμού της ύπαρξης της ύλης και του πνεύματος, όχι μόνο στη φιλοσοφία αλλά και στην ψυχολογία. Ο Αριστοτέλης, μάλιστα, τόνισε ότι οι δεσμοί ψυχής και σώματος είναι τόσο στενοί, όπου καθίσταται αδύνατο να κατανοήσουμε την ψυχή εάν περιφρονήσουμε το σώμα, μέσω του οποίου αυτή εκδηλώνεται.

Κατά την περίοδο του Μεσαίωνα, η σημασία του ατόμου και της ανθρώπινης ύπαρξης γενικότερα, απουσιάζει σημαντικά, συνεπώς μειώνεται αναλογικά και το ενδιαφέρον των στοχαστών για την εικόνα του εαυτού. Αργότερα, όμως, την περίοδο της Αναγέννησης, το ενδιαφέρον αυτό αναζωπυρώνεται. Ο 17<sup>ος</sup> αιώνας διέπεται από μια έμφαση στον υλισμό, στον προτεσταντισμό και τον ατομικισμό. Σε αυτά τα στοιχεία στηρίχτηκε κι ανέπτυξε τη θεωρία του ο Descartes, ο οποίος αναφέρει τον εαυτό, ως σκεπτόμενο. Ο εαυτός του Descartes, είναι κενός από συναισθήματα και υπερτερεί η λογική, στην οποία αποδίδει και την αιτία της ύπαρξής του.

Ακόμη, τόνισε πως η ψυχή και το σώμα είναι ανεξάρτητες οντότητες και η καθεμιά μπορεί να μελετηθεί χωριστά από την άλλη. Η άποψη αυτή, αποτέλεσε το έναυσμα για την καθιέρωση της θεμελιακής βεβαιότητας «σκέφτομαι άρα υπάρχω».

Ο Hume, (1711-1776), θεώρησε ότι η έννοια του εαυτού δεν εντάσσεται στον τομέα της φιλοσοφίας, καθώς η αυτοαντίληψη βασίζεται σε μια σειρά εμπειριών που συνδυάζονται με ποικίλους τρόπους. Υπάρχουν αρκετές σημερινές απόψεις, κυρίως στο χώρο της ψυχανάλυσης, οι οποίες συμμαρμίζονται τις αμφιβολίες που είχε εκφράσει ο Hume σχετικά με την ύπαρξη του εαυτού. Επίσης, με τις παραπάνω απόψεις, κατόρθωσε να μειώσει σταδιακά την προϋπάρχουσα αντίληψη ότι το άτομο λειτουργεί μόνο προς όφελος της κοινωνικής ομάδας.

Ο Kant, αργότερα, (1784), επιδοκίμασε τη θεωρία του Hume και την εξέλιξε παραπέρα από την απλή σύνδεση της ιδέας του εαυτού με τις εμπειρίες, λέγοντας πως η γνώση του εαυτού μας, πηγάζει από τον εξωτερικό κόσμο ως γνώση προερχόμενη από τις αισθήσεις μας. Σύμφωνα, δηλαδή, με το πώς αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο και τις μεταβολές που πραγματοποιούνται σ' αυτόν, σχηματίζουμε και την ιδέα για τον εαυτό μας. Ο Kant, υπήρξε ο πρώτος φιλόσοφος που έκανε τη διάκριση μεταξύ του εαυτού ως υποκειμένου και του εαυτού ως αντικειμένου. Επικροτώντας και συμπληρώνοντας την παραπάνω άποψη, ο John Stuart Mill,(1806-1872), διατύπωσε την άποψη ότι η ιδέα του εαυτού συνδέεται και με τη μνήμη. Δηλαδή η γνώμη που έχει ο κάθε άνθρωπος για τον εαυτό του, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις προηγούμενες εμπειρίες του. Παρατηρούμε λοιπόν, πως οι απόψεις αυτές θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως αναχρονιστικές.

Έπειτα ο Lake, (1994), προχώρησε σε έναν διαχωρισμό μεταξύ του ανθρώπου ως βιολογικού όντος, και του ανθρώπου ως ευφυούς σκεπτόμενου όντος. Υποστήριξε ότι η αντίληψη του εαυτού ταυτίζεται με την ικανότητα για σκέψη, καθώς επίσης ότι μόνο οι εμπειρίες που μπορούμε να ανακαλέσουμε αποτελούν μέρος του εαυτού μας. Θα πρέπει να τονίσουμε, πως οι απόψεις του αποτέλεσαν την αφετηρία για πολλές σύγχρονες ψυχολογικές θεωρίες.

Όλα όσα αναφέραμε, καθώς και η παράλληλη ανάπτυξη της Ψυχολογίας, μας προϊδεάζουν, ώστε η έννοια του εαυτού κατά τον 19<sup>ο</sup> αιώνα, να θεωρηθεί ένα ψυχολογικό φαινόμενο. Από τον 20<sup>ο</sup> όμως, αιώνα, και με αφορμή την ιδέα του σκεπτόμενου ανθρώπου του Descartes, αρκετοί αξιόλογοι θεωρητικοί, κατάφεραν μέσα από τις θεωρίες της κοινωνιολογίας και της κοινωνικής ψυχολογίας, να αποδώσουν ένα λειτουργικό ορισμό της έννοιας του εαυτού που ταυτίζεται με την αυτοαντίληψη και αποτελεί μια σημαντική πτυχή της ανθρώπινης προσωπικότητας. (Λεονταρή, 1996).

### **3.4 ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ**

Όπως έχει γίνει κατανοητό, τα τελευταία κυρίως χρόνια, οι επιστήμονες έχουν επικεντρώσει το ενδιαφέρον τους στον συναισθηματικό τομέα του ατόμου, τον οποίο θεωρούν βασικό στοιχείο της συνολικής ανάπτυξής του.

Αρκετά πρόσφατα, ύστερα από την ανάπτυξη του κλάδου της Ψυχολογίας και της σταδιακής αποδοχής της ως επιστήμης της ανθρώπινης συμπεριφοράς, η έννοια της αυτοαντίληψης, αντιμετωπίστηκε ως ψυχολογικό φαινόμενο. Δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στην έννοια του εαυτού από τους ψυχολόγους, με αποτέλεσμα, κάτω από το πρίσμα των διάφορων επιστημονικών θεάσεων, να ερμηνεύεται και να προσδιορίζεται η έννοια αυτή, πολυδιάστατα και με διαφορετικό τρόπο. Η παράθεση των θεωριών, ακολουθεί την πορεία εμφάνισής τους στον άξονα του χρόνου. Αρχικά, αναφέρονται οι ιδέες των φιλοσόφων ως προς την αυτοαντίληψη, ακολουθεί η συμβολή του William James στη δημιουργία της έννοιας της αυτοεκτίμησης, έπονται η θεωρία της Συμβολικής Αλληλεπίδρασης, η Ψυχοδυναμική και Νεοψυχοδυναμική Προσέγγιση, καθώς και η Ανθρωπιστική Προσέγγιση.

#### **3.5 Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ WILLIAM JAMES**

Ο William James (1842-1910), θα μπορούσαμε να πούμε πως θεωρείται σκαπανέας της θεωρίας του εαυτού και της αυτοεκτίμησης. Οι ιδέες του, επηρέασαν αρκετούς νεότερους θεωρητικούς, εφόσον είναι ο πρώτος που διατύπωσε τον ορισμό της αυτοεκτίμησης, εκφράζοντας την άποψη ότι η αυτοεκτίμηση εξαρτάται και βρίσκεται σε απόλυτη συνάρτηση με τις απαιτήσεις που έχει το ίδιο το άτομο από τον εαυτό του, καθώς κι από τις δυνατότητές του, όπως αυτό τις αντιλαμβάνεται.

Εξέθεσε τις απόψεις του σχετικά με την αυτοαντίληψη, στο έργο του «Αρχές της Ψυχολογίας» (Principles of Psychology, 1890), το οποίο αποτελεί ως τις μέρες μας μια από τις βασικές πηγές για τη μελέτη του συγκεκριμένου ζητήματος. Το εγχείρημά του για εμβάθυνση της «συνείδησης του εαυτού», της αυτοαντίληψης, είναι ιδιαίτερα σημαντικό, δεδομένου ότι εκδηλώθηκε σε μια εποχή όπου κυριαρχούσαν οι απόψεις του Συμπεριφορισμού και της ψυχανάλυσης.

Στην ανάλυσή του, ο William James, (1890), παρουσιάζει τον εαυτό με μια πολυδιάστατη μορφή, ο οποίος αποτελείται από το «Εγώ» και το «Εμένα». Το «Εγώ», είναι το υποκείμενο που παρατηρεί, αισθάνεται, έχει εκτελεστική λειτουργία, δεν συμβάλει στη γνώση της συμπεριφοράς και ανάγεται περισσότερο στο χώρο της φιλοσοφίας. Το «Εμένα», αποτελεί το αντικείμενο της εμπειρίας, καθετί που γίνεται γνωστό κι αποτελεί αντικείμενο της ψυχολογίας.

Διέκρινε τέσσερις πτυχές του εαυτού, ιεραρχικά δομημένες, τοποθετώντας τον «Υλικό Εαυτό» στην κατώτερη βαθμίδα.

Όταν κάνει λόγο για τον **Υλικό Εαυτό**, αναφέρεται στο άθροισμα όλων όσων ένα άτομο θα μπορούσε να αποκαλέσει δικά του, και σχετίζονται με την τάση του ατόμου να θεωρεί πολύτιμα τα αγαθά που αποτελούν αποτέλεσμα αγώνα και μόχθου.

Έπειτα ο **Κοινωνικός Εαυτός**, σχετίζεται με την αναγνώριση που εισπράττει το άτομο από τους συνανθρώπους του, τους «σημαντικούς άλλους» του περιβάλλοντός του, όπως ο ίδιος αναφέρει, οι οποίοι έχουν ιδιαίτερη σημασία γι' αυτόν, προσεγγίζοντας τις έννοιες της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης από τη σκοπιά της κοινωνικής θεώρησης. Ο William James, διατείνεται ότι η αυτοαντίληψη του ατόμου δημιουργείται από τις εικόνες του εαυτού του, όπως προβάλλονται από τους άλλους. Η άποψη αυτή, έχει ως συνέπεια να διαθέτει ο καθένας τόσους κοινωνικούς εαυτούς, όσα και τα άτομα που συναναστρέφεται, παρουσιάζοντας κάθε φορά μια διαφορετική πλευρά του εαυτού του. Η συγκεκριμένη άποψη, ενέπνευσε τη θεωρία της Συμβολικής Αλληλεπίδρασης, την οποία θα αναλύσουμε παρακάτω.

Σύμφωνα με τον W. James, μια άλλη πτυχή του εαυτού, αποτελεί ο **Πνευματικός Εαυτός**, ο οποίος διαμορφώνεται με βάση τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, τις αξίες, τις στάσεις, τις κοινωνικές αντιλήψεις. Πρόκειται για την υποκειμενική αίσθηση του ατόμου, και περιλαμβάνει τις ψυχικές διεργασίες και τα αμετάβλητα χαρακτηριστικά του «Εγώ».

Εν κατακλείδι, θα πρέπει να αναφέρουμε και το **Καθαρό Εγώ**, το οποίο αποτελεί το τελευταίο τμήμα του εαυτού και γίνεται κατανοητό με έναν αφηρημένο και υποθετικό τρόπο. (Λεονταρή Α, 19960)

### 3.6 ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΣΥΜΒΟΛΙΚΗΣ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗΣ

Στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, παρά τις επίμονες προσπάθειες των μελετητών του εαυτού να τον κρατήσουν στο χώρο της ψυχολογίας, τελικά δεν τα κατάφεραν. Η έννοια του εαυτού και κατ' επέκταση της αυτοαντίληψης, συμπεριελάμβανε πλήθος θρησκευτικών και φιλοσοφικών στοιχείων, που δεν ανταποκρίνονταν στην πραγματικότητα εκείνης της εποχής. Μάλιστα, η Αμερικανική ακαδημαϊκή ψυχολογία, η οποία απέρριπτε καθετί αφηρημένο και θεωρητικό, άρχισε να ανακαλύπτει τρόπους αποκλεισμού της έννοιας του εαυτού. Στη συνέχεια, εφόσον διαπιστώθηκε από τους μελετητές πως δεν υπήρξε ολοκληρωτική επίτευξη του στόχου, αποφάσισαν να αποδώσουν μια λειτουργική χροιά στην έννοια του εαυτού, ώστε να μπορέσει να μετρηθεί. Ο εαυτός, όμως, αποτελεί μια αμιγώς αφηρημένη έννοια, η οποία προσδιορίζεται με μεγάλη δυσκολία.

Με αυτό τον τρόπο λοιπόν, ο όρος αυτοαντίληψη εισέρχεται στο προσκήνιο των επιστημονικών κύκλων και αποδίδει στον εαυτό ένα καινούργιο νόημα. Τώρα πια, ο εαυτός θεωρείται ως μια αυτοπεριγραφή. Αποκτά, δηλαδή, ένα περισσότερο εμπειρικό νόημα, αφού μπορούμε κάθε φορά να προσδιορίσουμε τον συγκεκριμένο όρο. Το άτομο, όσο κι αν βρίσκεται σε ετοιμότητα να διατυπώσει μια περιγραφή της προσωπικότητάς του, αδυνατεί να γνωρίσει τις πτυχές του εαυτού του. Πάντα ο εαυτός μας θα μας εκπλήσσει και αρκετές φορές θα ανακαλύπτουμε άγνωστες πτυχές του.

Η έννοια του «Κοινωνικού Εαυτού» του William James, όπως αναφέραμε παραπάνω, δημιούργησε τη βάση για τη διαμόρφωση της θεωρίας της Συμβολικής Αλληλεπίδρασης, πυρήνα της οποίας αποτέλεσε η άποψη πως το άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του και τον περίγυρό του, μέσω της συμβολικής αλληλεπίδρασης με τους άλλους. Οι C. Cooley, G. Mead, B. Burus, C. Gordon, R. Tone, αποτελούν τους σημαντικότερους εκπροσώπους της θεωρίας αυτής.

Ο C. Cooley (1902), ισχυρίστηκε ότι το αυτοσυναίσθημα εκδηλώνεται από την αρχή της ζωής με τη μορφή του ενστίκτου, και εξελίσσεται αργότερα σύμφωνα με τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Επίσης, υποστήριζε πως το αυτοσυναίσθημα είναι η κινητήριος δύναμη για τη συμπεριφορά του ατόμου.

Ακόμη, προκειμένου να εξηγήσει την εξέλιξη της αυτοεκτίμησης και της αυτοαντίληψης, ως αποτέλεσμα αντανάκλασης των κρίσεων των άλλων, εισήγαγε την έννοια του «καθρεπτιζόμενου εαυτού». Η αυτοαντίληψη του ατόμου, διαμορφώνεται ανάλογα με την εικόνα που έχουν οι άλλοι γι' αυτόν, επομένως καθίσταται σαφές, πως ο περίγυρος λειτουργεί απέναντί του, ως καθρέπτης. Η διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης, σύμφωνα με τον Cooley, διέρχεται τρία στάδια. Στο πρώτο στάδιο, το άτομο εικάζει την εικόνα που έχουν οι άλλοι για τον εαυτό του, στο δεύτερο, διατυπώνει υποθέσεις σχετικά με την αξιολόγηση των άλλων ως προς την εμφάνισή του, και στο τρίτο στάδιο, προκύπτει το αυτοσυναίσθημα, η μορφή του οποίου ταυτίζεται με την προηγηθείσα διαδικασία. (Φλουρής, 1983).

Η δόμηση της αυτοεκτίμησης, εξαρτάται αρχικά, από τον βαθμό στον οποίο η κοινωνία αποδέχεται το άτομο, και μετέπειτα από τον βαθμό που το άτομο ανταποκρίνεται στις κοινωνικές νόρμες και κοινωνικές συγκρίσεις. Η θεώρηση αυτή, παρουσιάζει παθητική και κοινωνικά καθορισμένη την αυτοεικόνα του ατόμου. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, το άτομο προσπαθεί να δημιουργήσει μια δική του γνώμη, εικάζοντας τις απόψεις των άλλων γι' αυτό.

Η άποψη του Cooley, συμπληρώνεται από τον Mead, (1961), ο οποίος υπογράμμισε, πως η αυτοαντίληψη συνίσταται τόσο στην κοινωνική ταυτότητα, όσο και στις εσωτερικευμένες αντιλήψεις των συνανθρώπων του.

Το Εγώ, σύμφωνα με τον Mead, αποτελεί την αρχή της δράσης και της ορμής, είναι η απόκριση του οργανισμού στη στάση των άλλων, και συντελεί στην αυτοαναγνώριση. Το «Εμένα», αναφέρεται στις απόψεις και τις συμπεριφορές των άλλων, που το άτομο ιδιοποιείται. Η επενέργεια του ενός επί του άλλου, συνθέτουν τον εαυτό, που αποτελεί γνωστικό φαινόμενο με κοινωνικές ρίζες. Η αυτοαντίληψη, σύμφωνα με τον Mead, προέρχεται από τις κοινωνικές συναναστροφές και αλληλεπιδράσεις, συνυπολογίζοντας τις στάσεις των άλλων προς το άτομο, μέσω της συμπεριφοράς. Αναφέρει, ότι η οργανωμένη κοινότητα που δίνει στο άτομο την ενότητα του εαυτού, μπορεί να ονομασθεί «γενικοί άλλοι». Η αντίληψη του εαυτού, επηρεάζεται από τους «γενικούς άλλους», εφόσον το ιδεολογικό σύστημα, καθώς και το σύστημα αξιών που επικρατεί στους γενικούς άλλους, συνιστά την ομάδα στην οποία ανήκει το άτομο. Με λίγα λόγια, η αυτοεκτίμηση διαμορφώνεται από την αντίληψη του ατόμου για την εικόνα που έχουν οι άλλοι γι' αυτόν, και κυρίως οι «σημαντικοί άλλοι». (Ράππη, 2003). Επίσης, ο Mead, αντίθετα με τον Cooley, υποστήριξε τη σημασία της γνωστικής διαδικασίας, μέσα από τη χρήση των συμβόλων, καθώς και την ικανότητα του ατόμου να θέτει τον εαυτό του στη θέση των άλλων.

### 3.7 Η ΨΥΧΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ S. FREUD (1856-1939)

Ο Sigmund Freud, ο οποίος γεννήθηκε στην Αυστρία το 1856, ανέπτυξε την πρώτη και την πιο σημαντική για αρκετές δεκαετίες, θεωρία, σχετικά με την προσωπικότητα. Η θεωρία του θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ιδιαίτερα αξιόλογη, αφού πρόσφερε πολύτιμες έννοιες στην Ψυχολογία και στη δυτική σκέψη. Το μοντέλο του, αποτέλεσε μια επαναστατική άποψη της ανάπτυξης και τάραξε τις τότε λιμνάζουσες θεωρίες. (Δημητρίου-Χατζηγεοφύτου, 2001).

Στα 1923, ο Freud ανέπτυξε ένα μεθοδικό δομικό μοντέλο για την ψυχανάλυση, συλλαμβάνοντας τη δομή της προσωπικότητας, σαν ένα σύστημα οριζόμενο από τις έννοιες του **ΕΚΕΙΝΟ (id)**, του **ΕΓΩ (ego)** και του **ΥΠΕΡΕΓΩ (superego)**, οι οποίες αντιστοιχούν σε διαφορετικές πτυχές της ανθρώπινης λειτουργίας.

Η έννοια του **ΕΚΕΙΝΟ**, αποτελεί ασυνείδητο και αρχέγονο στοιχείο της προσωπικότητας και περιέχει τα ένστικτα, τις ανεκπλήρωτες επιθυμίες, και γενικότερα κάθε τι που ο άνθρωπος φέρνει μαζί του με τη γέννησή του, επομένως και την πηγή της ενστικτώδους ενέργειας, τη Libido. Πρόκειται για τη μήτρα, όπου μέσα της διαφοροποιούνται και αναδύονται τα δυνατά στοιχεία της προσωπικότητας, το εγώ και το υπερεγώ. Σύμφωνα με τη θεωρία του, το εκείνο (id), αντιπροσωπεύει την πηγή ενέργειας των ενορμήσεων. Η ενέργεια για τη λειτουργία ενός ατόμου, ενυπάρχει αρχικά στη ζωή και το θάνατο ή στα σεξουαλικά κι επιθετικά ένστικτα που αποτελούν μέρος του

εκείνο. Κατά τη λειτουργία του, το εκείνο αναζητά την εκτόνωση της ενέργειας, της έντασης, καθώς και της διέγερσης. Λειτουργεί σύμφωνα με την αρχή της ηδονής, της επιδίωξης της ηδονής και της αποφυγής του πόνου. Χρησιμοποιώντας το συγκεκριμένο τρόπο, το εκείνο ζητά άμεση και ολική εκτόνωση. Μοιάζει με το χαρακτηριστικό ενός κακομαθημένου παιδιού που απαιτεί αυτό που θέλει τη στιγμή που το θέλει. Το εκείνο δεν ανέχεται τη ματαίωση, δεν έχει αναστολές, και συχνά αναζητά ικανοποίηση με τις πράξεις. Δεν έχει λογική, αιτίες, αξίες, ηθική. Συνοπτικά θα λέγαμε, πως το εκείνο είναι παρορμητικό, απαιτητικό, τυφλό, παράλογο, αντικοινωνικό, εγωιστικό, και γενικότερα αγαπά τις απολαύσεις. Αντιπροσωπεύει τον κόσμο της υποκειμενικής εμπειρίας, χωρίς να έχει την επίγνωση της αντικειμενικής πραγματικότητας. Όταν, όμως, οι ανάγκες του οργανισμού απαιτούν για την ικανοποίησή τους την κατάλληλη επαφή με την πραγματικότητα, τότε εμφανίζεται η τρίτη δομική έννοια της θεωρίας, το **ΕΓΩ**. (Pervin-John, 2001).

Αυτή η δομή, αναζητά την πραγματικότητα, σε αντίθεση με το Εκείνο, που αναζητούσε την τελειότητα. Εμφανίζεται κατά την εξέλιξη της συνειδητής επίγνωσης, όταν αναπτύσσεται η μυϊκή δραστηριότητα, και το παιδί, σταδιακά, μπορεί να διαχωρίσει τον εαυτό του από τον εξωτερικό του κόσμο. Προέρχεται δε, από το αδόμητο, ενστικτώδες και ασυνείδητο τμήμα, γεγονός που συμβάλλει στη σύναψη άρρηκτων δεσμών μεταξύ τους και συνεπάγεται την άντληση δύναμης από αυτό. Η λειτουργία του Εγώ, είναι να εκφράζει και να ικανοποιεί τις επιθυμίες του ασυνείδητου στο πλαίσιο της πραγματικότητας. Σύμφωνα με την αρχή της πραγματικότητας, η ενέργεια του Εκείνο, είναι δυνατό να εμποδιστεί, να εκτραπεί ή να απελευθερωθεί σταδιακά, σε συνάρτηση πάντα με τις απαιτήσεις της συνείδησης και της πραγματικότητας. Στοχεύει, όπως αναφέρει ο George Bernard Shaw 1856-1950), «στη δυνατότητα να επιλέξει την πλεονεκτικότερη πορεία, αντί να ενδώσει προς την κατεύθυνση της ελάχιστης αντίστασης». Το Εγώ, είναι σε θέση να διαχωρίσει την επιθυμία από τη φαντασίωση, να υπομείνει την ένταση και το συμβιβασμό, και αλλάζει με το πέρασμα του χρόνου. Συνεπώς, εκφράζει την ανάπτυξη των αντιληπτικών και γνωστικών δεξιοτήτων, την ικανότητα να αντιλαμβάνομαστε περισσότερα και να κάνουμε πιο σύνθετες κι αφηρημένες σκέψεις. Όλες αυτές οι ιδιότητες αντιτίθενται με το μη ρεαλιστικό, αμετάβλητο κι απαιτητικό ασυνείδητο.

Η σφαίρα του Εγώ, είναι κατεξοχήν συνειδητή, με υπέρτατη αποστολή να μεσολαβεί ανάμεσα στο βιολογικό και τον κοινωνικό κόσμο, να συντονίζει τις αντικρουόμενες δυνάμεις της προσωπικότητας, ώστε να επιλύει τις εσωτερικές συγκρούσεις, να εξαλείφει το άγχος και να διασφαλίζει μια ήρεμη και λογική συμπεριφορά, δίνοντας παράλληλα μια αντιληπτική διάσταση που περιέχει την έννοια της αυτοαντίληψης, μολονότι ο όρος «εαυτός», δεν αναφέρεται στην Κλασική Ψυχαναλυτική θεωρία. Γενικότερα, θα λέγαμε πως το Εγώ του Freud, είναι έλλογο, λογικό, υπομένει την ένταση, είναι το

«εκτελεστικό» όργανο της προσωπικότητας, αλλά δεν έχει την ικανότητα να ιππεύσει το γρήγορο άτι του Εκείνο κι ελέγχεται από τρεις αφέντες. (Pervin, John, 2001)

Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε στο **ΥΠΕΡΕΓΩ**, όπου αντιτίθεται στις δύο προηγούμενες δομικές θεωρίες που αναφέραμε. Το τρίτο στοιχείο της προσωπικότητας, εκπροσωπεί τις παραδοσιακές αξίες και τα ιδανικά της κοινωνίας, που μεταδίδονται από τους γονείς στα παιδιά και τα υπόλοιπα «σημαντικά» πρόσωπα, μέσω του συστήματος της αμοιβής και της ποινής. Αυτή η δομή, ελέγχει τη συμπεριφορά σύμφωνα με τους κοινωνικούς νόμους, ανταμείβοντας την «καλή» συμπεριφορά, μέσω της περηφάνιας και της έπαρσης, και τιμωρώντας την «κακή» συμπεριφορά μέσω της ενοχής, των αισθημάτων κατωτερότητας και των ατυχημάτων. Για να μπορεί το παιδί να κερδίζει την επιδοκιμασία, μαθαίνει να κατευθύνει τη συμπεριφορά του, σύμφωνα με όσα πρεσβεύει η κοινωνία. Το Υπερεγώ, είναι δυνατό να λειτουργεί σε ένα πολύ πρωτόγονο επίπεδο, όταν δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της πραγματικότητας, να τροποποιήσει, δηλαδή, τη δράση του ανάλογα με τις περιστάσεις. Σε αυτές τις περιπτώσεις, το άτομο αδυνατεί να διαχωρίσει τη σκέψη από την πράξη, νιώθοντας ενοχές επειδή σκέφτηκε κάτι, ακόμη κι αν αυτό δεν οδήγησε σε κάποια πράξη. Μπορεί επίσης, όμως, να χαρακτηρίζεται από κατανόηση κι ελαστικότητα. Για παράδειγμα, οι άνθρωποι έχουν τη δυνατότητα να συγχωρούν τον εαυτό τους ή και τους άλλους, αν είναι εμφανές ότι κάτι συνέβη τυχαία ή κάτω από σφοδρή πίεση. Γενικότερα, θα λέγαμε πως υπηρετεί τον ιδεατό κόσμο κι εκτείνεται από την ασυνείδητη περιοχή του νου στη συνειδητή.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε, πως το σημαντικότερο στοιχείο της προσωπικότητας είναι το δομικό στοιχείο που εκφράζει την πραγματικότητα, το στοιχείο, δηλαδή του Εγώ, διότι με τη βοήθεια του νου, συντελεί στην εκλέπτυνση των ενστίκτων και τη διοχέτευσή τους προς ευγενείς σκοπούς και ιδανικά. Κρατάει σε ισορροπία την προσωπικότητα και διευκολύνει την πάλη που υπάρχει ανάμεσα στο ΕΚΕΙΝΟ και το ΥΠΕΡΕΓΩ για επικράτηση, ανακόπτοντας την ορμητικότητα των παρορμήσεων του ΕΚΕΙΝΟ, ενώ ταυτόχρονα περιορίζει τον υπερβολικό έλεγχο του ΥΠΕΡΕΓΩ και της ηθικής συνείδησης. Αποτελεί τον οργανωτή της προσωπικότητας και της ψυχικής υγείας του ατόμου. (Παρασκευόπουλος Ι, 1981)

Βέβαια, θα πρέπει τέλος, να σημειώσουμε, πως σε σύγκριση με τη διερεύνηση του ασυνείδητου και των λειτουργιών του ΕΚΕΙΝΟ, ο Freud ασχολήθηκε ελάχιστα με τη λειτουργία του ΕΓΩ. Λίγο πριν το θάνατό του, άρχισε να δίνει μεγαλύτερη προσοχή σε ότι αφορούσε την προσωπικότητα. Το συγκεκριμένο ζήτημα, ανέπτυξε στη συνέχεια, η κόρη του, Anna Freud, και μετέπειτα μια σειρά αναλυτών, το έργο των οποίων εντάχθηκε σε μια κατηγορία με τίτλο «Ψυχολογία του Εγώ». (Pervin- John, 2001)

### 3.8 Η ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ ERIKSON

Ένας από τους πλέον γνωστούς νεοφροϋδιστές, όπως ο Erikson, υποστηρίζει ότι η συμπεριφορά του ατόμου καθορίζεται από κοινωνικές, κι όχι από ενστικτώδεις νόρμες. Η θεωρία του, δίνει μεγαλύτερη έμφαση στις κοινωνικές εμπειρίες, παρά στη βιολογική ωρίμανση, καθώς επίσης, αντιμετωπίζει το παιδί ως ενεργό στοιχείο, παρά ως παθητικό δέκτη στην αναπτυξιακή του πορεία. Η θεωρία του ονομάζεται «ψυχοκοινωνική», επειδή οι αναπτυξιακές κρίσεις στο κάθε στάδιο, πηγάζουν από τις κοινωνικές απαιτήσεις. Πρόκειται για αναπτυξιακές κρίσεις του Εγώ και η επίλυσή τους εξαρτάται από το είδος της αλληλεπίδρασης του Εγώ με το κοινωνικό πλαίσιο.

Ο Erikson, σκανδιναβικής καταγωγής, διετέλεσε φοιτητής του Freud, εκπαιδεύτηκε ως ψυχαναλύτης στη Βιέννη κι ασχολήθηκε ιδιαίτερα με τη δημιουργία της αυτοαντίληψης. Αν και δεν απέρριψε ποτέ τον αρχικό θεωρητικό προσανατολισμό του δασκάλου του, πρότεινε ένα δικό του μοντέλο, ενσωματώνοντας πολλές από τις πρώιμες υποθέσεις του. Για τον Erikson, η προσωπικότητα δεν διαμορφώνεται ολοκληρωτικά στα πρώτα πέντε χρόνια, όπως πίστευε ο Freud, αλλά διαφοροποιείται κι εξελίσσεται κατά τη διάρκεια της ζωής. Υπήρξε, μάλιστα πρωτοπόρος, στο ότι η εξελικτική του θεωρία κάλυψε για πρώτη φορά όλο το φάσμα της ανάπτυξης. Υποστήριζε ότι το άτομο δραστηριοποιείται σε όλη του τη ζωή, εφόσον βρίσκεται συνεχώς αντιμέτωπο με συγκρούσεις και προκλήσεις που πρέπει να αντιμετωπίσει. Συνεχώς καλείται να αντιμετωπίσει νέα δεδομένα, θέτει καινούργιους στόχους και ικανοποιεί διαφορετικές ανάγκες. Ο Erikson, θεωρούσε την ψυχική ανάπτυξη ως αποτέλεσμα της ωρίμανσης ή των βιολογικών αναγκών και των κοινωνικών απαιτήσεων και δυνάμεων που ρυθμίζουν την καθημερινή ζωή. (Δημητρίου-Χατζηγεωφύτου, 2001).

Όπως ήδη αναφέραμε, ο Erikson διατύπωσε ιδιαίτερα σημαντικές απόψεις σχετικά με την αυτοαντίληψη. Υποστήριζε πως τα άτομα που αντιμετωπίζουν πρόβλημα ενσωμάτωσης των νέων στοιχείων στην υπάρχουσα εικόνα για τον εαυτό τους, οδηγούνται σε έναν αυθαίρετο και απόλυτο τρόπο οργάνωσης της αυτοαντίληψης, γεγονός που έχει ως συνέπεια τον ολοκληρωτισμό. Σύμφωνα με τις απόψεις του, οι έφηβοι με τέτοιου είδους αυτοαντίληψη, ρέπουν προς τα ολοκληρωτικά κινήματα και πολιτικές ιδεολογίες των άκρων. Οι νέοι αυτοί, αισθάνονται να απειλείται η υπόστασή τους από τις εσωτερικές κι εξωτερικές αλλαγές, κι αυτό έχει ως αποτέλεσμα να προσφεύγουν σε ακραία κινήματα, διότι τους προσφέρουν μια ταυτότητα. Θα πρέπει να τονίσουμε, πως σύμφωνα με τον Erikson, η ταυτότητα αποτελεί συνισταμένη ψυχικών και κοινωνικών διαδικασιών. Ένας σημαντικός μηχανισμός διαμόρφωσης της ταυτότητας, είναι η ταύτιση. Αντικείμενα ταύτισης αποτελούν οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί, οι συνομήλικοι,

ιστορικά, δημόσια και φανταστικά πρόσωπα. Το παιδί, αναζητά μοντέλα που θα το βοηθήσουν μέσω της σύγκρισης, να αξιολογήσει τον εαυτό του. Όταν προσεγγίσει επιτυχώς τα μοντέλα που υιοθετεί ως πρότυπα, το παιδί νιώθει ευτυχία κι αποκτά υψηλή αυτοεκτίμηση. Η διαμόρφωσή της ταυτότητας, αποτελεί μια συνεχή πορεία η οποία διευκολύνει την αυτεπίγνωση και την εξερεύνηση του εαυτού του ατόμου. (Τάνος, 1985)

Όπως και ο Freud, ο Erikson χρησιμοποιεί στάδια για να περιγράψει την εξέλιξη της αυτοαντίληψης, καθώς και της ανάπτυξης γενικότερα. Βεβαίως, θα πρέπει να σημειώσουμε πως υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ τους. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, τα στάδια απλώνονται σε όλο το φάσμα της ζωής και δε σταματούν μέχρι την εφηβεία. Οι συγκρούσεις που καλείται να επιλύσει το άτομο σε κάθε στάδιο, είναι περισσότερο κοινωνικής παρά σεξουαλικής φύσης, και δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στη διάσταση της κοινωνικοποίησης. Ο Erikson, στο έργο του «Παιδική ηλικία και κοινωνία», εισηγείται μια σειρά οκτώ σταδίων από τη γέννηση έως το θάνατο. Στο κάθε στάδιο διακρίνουμε δύο πόλους: το θετικό και το αρνητικό. Εάν η αναπτυξιακή κρίση που αντιστοιχεί στο κάθε στάδιο επιλυθεί, τότε υπερισχύει το θετικό στοιχείο, ενώ σε αντίθετη περίπτωση, κυριαρχεί το αρνητικό στοιχείο. Τα στάδια κατά τον Erikson είναι τα εξής:

Το αρχικό στάδιο, αναφέρεται στην **ανάπτυξη της εμπιστοσύνης** και της **δυσπιστίας**, αντίστοιχα. Καλύπτει το πρώτο έτος της ηλικίας, όπου το βρέφος βρίσκεται σε πλήρη εξάρτηση από τα πρόσωπα του άμεσου περιβάλλοντός του, και κυρίως από τη μητέρα του. Αν το βρέφος αισθάνεται ότι ικανοποιούνται άμεσα οι βασικές του ανάγκες, και περιβάλλεται από αισθήματα στοργής, φροντίδας κι αγάπης, τότε αναπτύσσει το αίσθημα της βασικής εμπιστοσύνης, αλλά κι ένα γενικότερο αίσθημα ασφάλειας προς τον κόσμο γύρω του. Αν, όμως, νιώθει παραμελημένο, τότε αναπτύσσει το αίσθημα της δυσπιστίας και το φόβο της εγκατάλειψης, με μειωμένη εμπιστοσύνη προς το περιβάλλον, έχοντας ως συνέπεια να μη μπορεί το άτομο να προχωρήσει με επιτυχία στα επόμενα στάδια και να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις τους.

Το δεύτερο στάδιο, σχετίζεται με την **αυτονομία-αμφισβήτηση** και συμπίπτει με το δεύτερο και τρίτο έτος της ηλικίας. Έχοντας αποκτήσει τη βασική εμπιστοσύνη, το νήπιο νιώθει έντονα την ανάγκη να εξερευνήσει τον κόσμο γύρω του. Στην περίπτωση που το νήπιο αισθανθεί ότι το άμεσο περιβάλλον του, αναγνωρίζει αυτή την ανάγκη, αλλά και την ικανότητα να ενεργεί με τη δική του θέληση και δύναμη, καθώς επίσης ότι σέβονται το δικαίωμά του στην αυτενέργεια, τότε νιώθει πως ασκεί το ίδιο τον έλεγχο πάνω στον εαυτό του και το περιβάλλον, κι έτσι αποκτά το αίσθημα της αυτονομίας. Στην αντίθετη περίπτωση, που οι γονείς εκδηλώνουν το ενδιαφέρον τους με υπερπροστατευτική στάση ή αντίθετα μειώνουν κι εξευτελίζουν το παιδί για τυχόν αποτυχίες του, τότε είναι πολύ πιθανό το παιδί

να αναπτύξει αισθήματα ντροπής και κατωτερότητας, καθώς και αμφιβολίας για τον εαυτό του και τις ικανότητές του.

Το τρίτο στάδιο του Erikson, εκτείνεται από το τρίτο μέχρι το έκτο έτος της ηλικίας, όπου το παιδί επιτυγχάνει μεγαλύτερη ανεξαρτησία τόσο στις κινητικές όσο και στις διανοητικές του δεξιότητες. Αν το παιδί νιώσει ότι οι γονείς του ενθαρρύνουν τις προσπάθειές του, αποκτά το αίσθημα της **πρωτοβουλίας**, αλλιώς νιώθει **ένοχο**, τόσο για τις ίδιες του τις πράξεις, όσο και για το γεγονός ότι αποτυγχάνει να χαροποιήσει τους γονείς του και να ανταποκριθεί στις προσδοκίες τους.

Το τέταρτο στάδιο, αναφέρεται **στο αίσθημα κατωτερότητας**, κι εκτείνεται από το έκτο μέχρι το δωδέκατο έτος. Το παιδί εγκαταλείπει πια τον προστατευτικό ιστό της οικογένειας και του νηπιαγωγείου, και εισέρχεται στον κόσμο του δημοτικού σχολείου, όπου καλείται να αντιμετωπίσει μια σειρά νέων προκλήσεων. Πρέπει να απορροφήσει τις σχολικές γνώσεις και τις κοινωνικές δεξιότητες που θα το βοηθήσουν να γίνει ικανό μέλος και να ενσωματωθεί στην κοινωνία. Πρέπει, επίσης, να αποκτήσει την αυτοπεποίθηση ότι διαθέτει τις ικανότητες να αρχίζει να φέρνει εις πέρας διάφορα καθήκοντα που αναλαμβάνει, ως παραγωγικό πλέον μέλος του κοινωνικού συνόλου. Αν οι προσπάθειές του ενθαρρυνθούν και οι γονείς δείξουν εμπιστοσύνη στις ικανότητές του, θα αποκτήσει το αίσθημα της επιμέλειας και της εργατικότητας. Σε περίπτωση, όμως, που συσσωρεύει εμπειρίες αποτυχίας, τότε θα αναπτυχθεί το αίσθημα κατωτερότητας.

Το πέμπτο στάδιο, **της ταυτότητας ή της σύγχυσης ρόλων** αντίστοιχα, συμβαδίζει με την περίοδο της εφηβείας (δωδέκατο έως το δέκατο ένατο έτος). Οι αλλαγές στο σώμα, συμπεριλαμβανομένης της σεξουαλικής ωρίμανσης, συντελούνται την περίοδο αυτή. Ο έφηβος προσπαθεί να ανακαλύψει τον εαυτό του, καθώς και τη θέση του στο κοινωνικό σύνολο. Στην περίοδο αυτή, πολλές συγκρούσεις και υπολείμματα από προηγούμενα στάδια, έρχονται ξανά στην επιφάνεια. Αν καταφέρει να ενώσει τις δικές του ανάγκες για ανεξαρτησία και ατομικότητα, με τις απαιτήσεις της κοινωνίας για συμβιβασμούς κι αλληλεξάρτηση, τότε αποκτά μια σαφή κα ξεκάθαρη εικόνα του ποιος είναι. Αν όμως, εξαιτίας αρνητικών εμπειριών ή κακών κοινωνικών συνθηκών δεν το επιτύχει, υπάρχουν πολλές πιθανότητες να επικρατήσει εσωτερική σύγχυση ρόλων και κρίση ταυτότητας.

Το επόμενο στάδιο, **της οικειότητας ή απομόνωσης**, αναφέρεται στην περίοδο της νεανικής ηλικίας (19<sup>ο</sup> έως το 35<sup>ο</sup> έτος). Σε αυτό το στάδιο θα πρέπει το άτομο να δείξει στοργή, αγάπη κι εμπιστοσύνη, δίνοντας ένα κομμάτι του εαυτού του, χωρίς να υπάρχει ο φόβος ότι μέσα σε μια έντονη σχέση κινδυνεύει να χάσει τη δική του ταυτότητα. Με αυτό τον τρόπο, είναι δυνατό να αποκτήσει το αίσθημα της οικειότητας, ειδάλλως, θα απομονωθεί και θα βιώσει το αίσθημα της μοναξιάς.

Τέλος, το έβδομο στάδιο, είναι το στάδιο **της παραγωγικότητας ή της στασιμότητας**. Το στάδιο αυτό, συμπίπτει με τη μέση ώριμη ηλικία (35° έως 55° έτος), όπου το άτομο μπορεί πλέον να κοιτάξει πέρα από το στενό οικογενειακό του περιβάλλον και να ενδιαφερθεί για το συνάνθρωπό του και γενικότερα για το όφελος του κοινωνικού συνόλου. Όταν το άτομο νιώθει παραγωγικό μέλος της κοινότητας, διακατέχεται από ικανοποίηση για την κοινωνική του προσφορά. Σε αντίθετη περίπτωση όπου οι προσπάθειές του είναι άκαρπες, διακατέχεται από το αίσθημα της στασιμότητας, με αποτέλεσμα να ασχολείται μόνο με τον εαυτό του και να αδιαφορεί για το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. (Δημητρίου- Χατζηγεοφύτου, 2001).

Καταλήγοντας, θα λέγαμε πως ο Erikson διατυπώνει μια ευκολονόητη θεωρία, παρόλο που οι έννοιές του είναι δύσκολο να επαληθευτούν εμπειρικά. Χρησιμοποιεί απλούστερες έννοιες σε σχέση με τον Freud, γεγονός που καθιστά τη θεωρία του περισσότερο προσιτή στο ευρύτερο κοινό. Η θεωρία του, άσκησε μεγάλη επίδραση στην Εξελικτική Ψυχολογία και οι κυριότερες συμβολές του εντοπίζονται στην έμφαση που έδωσε στη σημασία της ανάπτυξης ενός ισχυρού, αλλά υγιούς Εγώ, καθώς και στο ότι συνέβαλε στη γνωστοποίηση της ύπαρξης των ψυχοκοινωνικών σταδίων ανάπτυξης.

### 3.9 Η ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Θεμελιωτής και βασικότερος εκπρόσωπος της ανθρωπιστικής προσέγγισης, είναι ο C.Rogers, ο οποίος προσέδωσε εξέχουσα θέση στην έννοια της αυτοαντίληψης, αναλύοντας τον εαυτό και τονίζοντας την αξιολογική και συναισθηματική της διάσταση.

Ο Rogers, υπήρξε αφοσιωμένος στη φαινομενολογία, ως βάση της επιστήμης του ανθρώπου. Σύμφωνα με αυτόν, η έρευνα στην ψυχολογία οφείλει να στηρίζεται σε συστηματικές, επίμονες προσπάθειες, στοχεύοντας στην κατανόηση των φαινομένων της υποκειμενικής εμπειρίας. Για να ακολουθήσουν την επιστημονική οδό, οι προσπάθειες αυτές δεν είναι απαραίτητο να ξεκινούν από το εργαστήριο ή από τον υπολογιστή. Πίστευε ότι το κλινικό υλικό που συγκεντρώνεται από την ψυχοθεραπεία, αποτελεί την πηγή των φαινομενολογικών δεδομένων.

Καθ' όλη τη σταδιοδρομία του, ο Rogers επιχείρησε να γεφυρώσει το κενό ανάμεσα στην υποκειμενικότητα και την αντικειμενικότητα, με τον ίδιο τρόπο που ένιωθε στη νεανική του ηλικία πως θα γεφύρωνε το κενό ανάμεσα στη θρησκεία και την επιστήμη. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ενδιαφερόταν για την εξέλιξη της ψυχολογίας ως επιστήμης, καθώς επίσης και για τη διατήρηση της ατομικότητας των ανθρώπων. Γενικότερα, προσπαθούσε να συγχωνεύσει το θρησκευτικό με το επιστημονικό στοιχείο, το διαισθητικό με το αντικειμενικό και το κλινικό με το στατιστικό. Σε όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας του,

προσπαθούσε διαρκώς να εφαρμόσει τις αντικειμενικές μεθόδους της επιστήμης, σε πράγματα κατά βάση ανθρώπινα. Αυτό αποδεικνύεται από τα λόγια που παραθέτει ο ίδιος στο βιβλίο του "On becoming a person" (1961), που παραθέτουμε παρακάτω και είναι τα εξής:

*«Στη θεραπεία, μπορώ να αφεθώ σε υποκειμενισμούς. Στην έρευνα μπορώ να κρατηθώ σε απόσταση και να προσπαθήσω να δω αυτή την πλούσια υποκειμενική εμπειρία με αντικειμενικότητα, εφαρμόζοντας όλες τις σύνθετες μεθόδους της επιστήμης για να υπολογίσω αν έχω υποπέσει σε πλάνη. Ενισχύεται μέσα μου η πεποίθηση, ότι θα ανακαλύψουμε νόμους για την προσωπικότητα και τη συμπεριφορά, εξίσου σημαντικούς για την ανθρώπινη πρόοδο και τις ανθρώπινες σχέσεις, με το νόμο της βαρύτητας ή τους νόμους της θερμοδυναμικής.» (Pervin, John, 2001).*

Αντίθετα με την έμφαση που δίνει η ψυχανάλυση στις ενορμήσεις, στα ένστικτα, στο ασυνείδητο, στη μείωση της έντασης και στη διαμόρφωση του χαρακτήρα κατά τα πρώτα χρόνια, η φαινομενολογική προσέγγιση δίνει έμφαση στην αντίληψη, στα συναισθήματα, στην υποκειμενική αναφορά, στην αυτοπραγμάτωση και στη διεργασία της αλλαγής.

Η δομική έννοια-κλειδί στη θεωρία του Rogers για την προσωπικότητα, είναι ο εαυτός. Ο εαυτός, αποτελεί κυρίαρχη έννοια στη θεωρία του. Είναι εκείνος που συμβάλλει ουσιαστικά στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και συμπεριφοράς, και είναι ταυτόσημος με τον όρο αυτοαντίληψη. Σύμφωνα με τον Rogers, το άτομο αντιλαμβάνεται τα εξωτερικά αντικείμενα και τις εμπειρίες, και τους αποδίδει κάποιο νόημα. Το σύστημα των αξιών και των σημασιών, συνιστούν το πεδίο φαινομένων, τα οποία το άτομο θεωρεί ως τον «εαυτό» του ή το «εγώ» του, και συνιστούν την έννοια του εαυτού. Όταν αναφερόμαστε στην έννοια του εαυτού, κατά τον Rogers, εννοούμε ένα οργανωμένο και σταθερό τύπο αντιλήψεων. Μολονότι ο εαυτός διαφοροποιείται και αλλάζει, διατηρεί πάντα τη σταθερότητα, την ενότητα και την οργάνωση.

Αξίζει, επίσης, να αναφερθούν δύο ακόμη σημεία σε σχέση με την έννοια της ατομικότητας, που χρησιμοποιεί ο Rogers. Αρχικά, θα πρέπει να τονίσουμε πως σύμφωνα με τον Rogers, ο εαυτός δεν είναι «ένα μικρό ανθρωπάκι μέσα μας». Δεν ελέγχει τη συμπεριφορά του ατόμου. Αντίθετα, ο όρος δηλώνει ένα οργανωμένο σύνολο αντιλήψεων. Το δεύτερο σημείο που θα πρέπει να προσέξουμε, αναφέρεται στο σύστημα των εμπειριών και των αντιλήψεων, στην ατομικότητα η οποία μπορεί γενικά να γίνει αντιληπτή, να περάσει στη συνείδηση. Παρότι τα άτομα έχουν εμπειρίες των οποίων την ύπαρξη δεν γνωρίζουν συνειδητά, ο εαυτός, είναι κατά κύριο λόγο, συνειδητός. Ο Rogers υποστήριξε, ότι ο συγκεκριμένος ορισμός της ατομικότητας είναι σωστός κι απαραίτητος για την έρευνα. Ένας ορισμός του

εαυτού βασισμένος σε ασυνείδητο υλικό, δεν θα ήταν εφικτό, σύμφωνα με τον Rogers, να μελετηθεί αντικειμενικά. (Pervin-John, 2001)

Θα πρέπει, επίσης, να σημειώσουμε πως μια συγγενής δομικά έννοια στο έργο του Rogers, αποτελεί η έννοια του «ιδανικού εαυτού», δηλαδή της αυτοαντίληψης, που το κάθε άτομο θα ήθελε να έχει, και περιλαμβάνει αντιλήψεις και σημασίες συναφείς με τον εαυτό, στις οποίες το άτομο αποδίδει μεγάλη αξία.

Η ανθρωπιστική ή φαινομενολογική θεωρία, προσεγγίζει την αυτοαντίληψη ως προς την ιδιαιτερότητα κάθε ατόμου και την εξελικτική του πορεία, χωρίς να συνδέεται απαραίτητα με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Το άτομο αντιμετωπίζεται ως αυτόνομη μονάδα και προσδίδεται σημασία στην πραγματικότητα, όπως το ίδιο την αντιλαμβάνεται κι όχι όπως αντικειμενικά είναι. Η αυτοεκτίμηση, στηρίζεται στην εσωτερική συνοχή του ατόμου, κι όχι στα κοινωνικά πλαίσια.

Τα κύρια στοιχεία της θεωρίας του, εκτός από τον εαυτό, αποτελούν ο οργανισμός, καθώς και το φαινομενολογικό πεδίο. Ο οργανισμός αποτελεί ολόκληρο το άτομο, αντιδρά σαν ένα οργανωμένο σύνολο, κι έχει ως στόχο την ικανοποίηση των αναγκών του. Έχει σαν βασικό κίνητρο να πραγματώνει, να διατηρεί και προάγει τον εαυτό του. Μπορεί να συμβολοποιεί τις εμπειρίες, ώστε να γίνονται συνειδητές, ή να τις αγνοεί. Το φαινομενολογικό πεδίο, αποτελεί το σύνολο των εμπειριών του υποκειμένου, όπως το αντιλαμβάνεται και το ερμηνεύει το ίδιο. Υποστηρίζει, επίσης, πως υπάρχουν κι ασυνείδητα στοιχεία, ωστόσο η συμπεριφορά επηρεάζεται μόνο από τα συνειδητά χαρακτηριστικά, ενώ η αυτοαντίληψη καθορίζει την αντίδραση του ατόμου στο περιβάλλον. (Rogers, 1951)

Ιδιαίτερη έννοια, επίσης, που εμφορείται από τη θεωρία του Rogers, είναι ότι η αυτοαντίληψη, διαμορφώνεται κατά την αλληλεπίδραση του ατόμου με τους «σημαντικούς άλλους». Θεωρεί πως οι βασικές ανάγκες του ατόμου που οδηγούν στην κινητοποίηση της συμπεριφοράς του, είναι η ανάγκη για θετική εκτίμηση από τους άλλους, καθώς επίσης και η αυτοεκτίμηση. Η θετική εκτίμηση από τους άλλους περιλαμβάνει συμπεριφορές, όπως η εγκαρδιότητα, η αγάπη, ο σεβασμός, η αποδοχή. Η αυτοεκτίμηση, σύμφωνα με τον Rogers, είναι ένα συναίσθημα προερχόμενο από τη θετική αξιολόγηση και αποδοχή του εαυτού, το οποίο αποτελεί ένδειξη υγιούς προσωπικότητας. Απαραίτητη προϋπόθεση για τη διαμόρφωση υψηλής αυτοεκτίμησης, είναι η ύπαρξη ενός δημοκρατικού περιβάλλοντος, μέσα στο οποίο το άτομο έχει τη δυνατότητα να εκφράζεται ελεύθερα, καθώς επίσης ένα περιβάλλον στο οποίο οι απόψεις και οι αξίες του θα γίνονται αποδεκτές και σεβαστές. Αιτία της χαμηλής αυτοεκτίμησης, αντίθετα, είναι η διάσταση μεταξύ του πραγματικού και του ιδανικού εαυτού. (Λεονταρή, 1996)

Θα πρέπει, βέβαια, να τονίσουμε πως στην περίπτωση αυτή, όπου η τάση του ατόμου για αυτοπραγμάτωση, συναρτάται της ανάγκης για θετική εκτίμηση από τους άλλους, ενέχει τον κίνδυνο το άτομο να συμπεριφέρεται βάσει των προσδοκιών των άλλων, προκειμένου να αποκομίσει θετική αυτοεκτίμηση. Συμπεριφερόμενο με αυτό τον τρόπο, οδηγείται στη διαστρέβλωση της αυτοεικόνας, εφόσον το άτομο συμπεριφέρεται όπως οι άλλοι αναμένουν, κι όχι όπως επιθυμεί το ίδιο.

Ως εκπρόσωπος της ανθρωπιστικής προσέγγισης, ο Rogers υποστήριζε τέλος, πως κάθε άτομο έχει την τάση να πραγματώσει, να διατηρήσει και να εξυψώσει τον εαυτό του, επιδιώκοντας να επιτύχει κάποιο είδος συμφωνίας μεταξύ του εαυτού και του οργανισμού, συστήματα τα οποία μπορεί να συνυπάρχουν και να συνεργάζονται αρμονικά αποσκοπώντας στη δημιουργία μιας ώριμης και ολοκληρωμένης προσωπικότητας.

### **3.10 Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΕΠΙΓΝΩΣΗΣ ΤΟΥ ΕΑΥΤΟΥ ΑΠΟ ΤΗ ΓΕΝΝΗΣΗ ΕΩΣ ΤΗΝ ΗΛΙΚΙΑ ΤΩΝ ΔΥΟ ΕΤΩΝ**

Οι περισσότεροι άνθρωποι εξετάζουν κι αναλύουν τις σκέψεις, τις πράξεις και τα συναισθήματά τους, έχουν συχνά επίγνωση των προβλημάτων τους, καθώς επίσης μπορούν να πραγματοποιήσουν ορισμένες συμπεριφορές. Κάτω από ομαλές συνθήκες, το κάθε άτομο έχει συναίσθηση των χαρακτηριστικών και των δυνατοτήτων του, δηλαδή έχει αυτογνωσία κι αυτεπίγνωση.

Η ανάπτυξη της αίσθησης του εαυτού, με τη συνειδητοποίηση του εαυτού ως υποκειμένου, επιτυγχάνεται όταν το βρέφος αντιληφθεί τη μοναδικότητά του. Οι Lewis και Brooks (1979), ονομάζουν **υπαρξιακό εαυτό**, αυτή τη βασική αίσθηση της ξεχωριστής οντότητας που διαμορφώνεται κι ενισχύεται σταδιακά κατά τη διάρκεια των πρώτων οκτώ έως δώδεκα μηνών. Αρχικά, το βρέφος έχει μια συγκεχυμένη εικόνα του κόσμου, την οποία επικεντρώνει στον εαυτό του. Σε αυτό το στάδιο, δύσκολα διακρίνει την προσωπική αίσθηση ικανοποίησης από τα αντικείμενα από τα οποία αυτή πηγάζει, με αποτέλεσμα να μην κατανοεί τη διαφορά ανάμεσα στον εαυτό του και τη μητέρα του. Η Margaret Mahler (1968), τόνισε ότι η διαδικασία του χωρισμού είναι αυτή που βοηθά το βρέφος να συνειδητοποιήσει ότι η μητέρα είναι ένα ξεχωριστό ον από αυτό. Κατά τη Mahler, το βρέφος βρίσκεται αρχικά σε μια «ομαλή αυτιστική κατάσταση», όπου ο κύριος σκοπός είναι η διατήρηση μιας κατάστασης ισορροπίας, χωρίς καμιά διάκριση του εαυτού από τους άλλους. Μετά τις πρώτες εβδομάδες, το νεογέννητο περνά σε μια κατάσταση «ομαλής συμβιωτικής σχέσης», κατά την οποία ο εαυτός και η μητέρα θεωρούνταν ενιαίο σύνολο. Σταδιακά, μέσα από το παιχνίδι με το

σώμα του, τη μητέρα και την ωρίμανση των αντιληπτικών λειτουργιών, το παιδί αρχίζει να διαχωρίζει τον εαυτό του από τη μητέρα.

Στο επόμενο στάδιο, δηλαδή περίπου στην ηλικία των δεκαέξι έως είκοσι τεσσάρων μηνών, το βρέφος κατανοεί προοδευτικά, ότι είναι μια αυτόνομη οντότητα, που μπορεί να λειτουργεί αποτελεσματικά ακόμη κι όταν η μητέρα είναι απύσχα. Το παιδί πρέπει να συνειδητοποιήσει την απομάκρυνση και το τέλος της συμβιωτικής σχέσης με τη μητέρα, για να καταφέρει να αποκτήσει τα ατομικά χαρακτηριστικά του. Αλλά ακόμη κι όταν το επιτύχει αυτό, η απουσία της μητέρας, του προκαλεί στεναχώρια, κατάθλιψη κι αισθήματα εγκατάλειψης, γεγονός που κατά τη Mahler, οφείλεται στο ότι η εσωτερικευμένη μητρική εικόνα δεν είναι ακόμη σταθερή.

Το επόμενο βήμα στην κατάκτηση της αίσθησης του εαυτού και της αυτοαντίληψης, είναι η θεώρηση του εαυτού ως αντικειμένου, αυτό που οι Brooks και Lewis, ονομάζουν **κατηγορικό εαυτό**, και αρχίζει να αναπτύσσεται κατά το δέκατοόγδοο μήνα περίπου. Ο «κατηγορικός εαυτός» των Lewis και Brooks, αντιστοιχεί με τον «εμπειρικό εαυτό» του James, τον «κοινωνικό εαυτό» του Cooley και το «Εμένα» του Mead. Είναι το στάδιο, κατά το οποίο το παιδί προσδιορίζει τον εαυτό του, στηριζόμενο σε μια ομάδα χαρακτηριστικών, όπως το φύλο, η ηλικία, το μέγεθος, οι ειδικές ικανότητες και οι γνώσεις. (Λεονταρή, 1996)

Στην ηλικία των δεκαοκτώ μηνών, το παιδί αρχίζει να αποκτά αίσθηση των ικανοτήτων, των διαθέσεων και των χαρακτηριστικών του. Σε μια πολύ ενδιαφέρουσα σειρά μελετών, ο Lewis και οι συνεργάτες του, (1979), διερεύνησαν την ανάπτυξη της επίγνωσης του εαυτού σε βρέφη από εννέα έως είκοσι τεσσάρων μηνών, παρατηρώντας την ικανότητά τους να αναγνωρίζουν τον εαυτό τους στον καθρέφτη ή μέσα στην τηλεόραση. Δεδομένου ότι τα βρέφη δεν είναι σε θέση να επικοινωνήσουν μέσω του προφορικού λόγου για να υποδείξουν αν γνωρίζουν ή όχι τον εαυτό τους, οι μελετητές επιτόνησαν μια ευρηματική μέθοδο για να προσδιοριστεί η ύπαρξη ή όχι της συγκεκριμένης ικανότητας στα παιδιά. Χωρίς εκείνα να το αντιληφθούν, χρωμάτιζαν με ειδική μπογιά ένα κόκκινο σημάδι στη μύτη. Στη συνέχεια, παρακολουθούσαν τις αντιδράσεις τους, καθώς αυτά στέκονταν μπροστά στον καθρέφτη. Άλλα χαμογελούσαν, άλλα προσπαθούσαν να το αγγίξουν, ορισμένα πάλι, άγγιζαν το σώμα τους. Στην περίπτωση που τα παιδιά άγγιζαν τη μύτη τους, οι ερευνητές θεωρούσαν το στοιχείο αυτό, ως μια ξεκάθαρη ένδειξη αναγνώρισης του εαυτού τους. Φυσικά, πρέπει να αναφέρουμε πως μόνο τα νήπια πάνω από δεκαπέντε μηνών, μπορούσαν να εστιάσουν την προσοχή τους ακριβώς στο σημείο που ήταν διαφορετικό, δηλαδή τη μύτη τους. Το συμπέρασμα των ερευνητών, ήταν ότι γύρω στον δέκατο πέμπτο με δέκατο έκτο μήνα της ηλικίας, το παιδί για πρώτη φορά στη ζωή του αποκτά συναίσθηση του εαυτού του, και κατ' επέκταση αποτελεί την πρώτη ένδειξη του ότι γνωρίζει ότι είναι «κάποιος».

Η μεγάλη αυτή «ανακάλυψη», έχει πολλές διαστάσεις και συνεπακόλουθα στη συμπεριφορά του παιδιού. Η αυτοαντίληψη εκφράζεται με πολλούς τρόπους, καθώς επίσης με ποικιλόμορφες συνέπειες στην καθημερινότητά του. Κάποιες από τις διαστάσεις αυτές είναι οι ακόλουθες:

**Η εμφάνιση της επίγνωσης των μέτρων γύρω στο δέκατο όγδοο μήνα της ζωής του.** Το νήπιο αρχίζει νοερά να δημιουργεί εξιδανικευμένες αναπαραστάσεις αντικειμένων, γεγονότων και συμπεριφορών. Αρχίζει για παράδειγμα, να αντιδρά στις οποιοσδήποτε ζημιές, στα παιχνίδια, στα ρούχα και γενικότερα στα προσωπικά του αντικείμενα. Ταυτόχρονα, τα νήπια αρχίζουν να αποκτούν κάποια πρότυπα μέτρα όσον αφορά κάποιες ορθές ή λανθασμένες συμπεριφορές που σχετίζονται με την υπακοή απέναντι στους γονείς, καθώς και με την καθαριότητα. Παρατηρούμε, για παράδειγμα, νήπια ηλικίας δεκαπέντε μηνών, να κοιτάζουν επίμονα τα χέρια τους όταν αυτά λερωθούν. Όταν τα γεγονότα συμβαδίζουν με τα μέτρα του, το παιδί χαμογελά ικανοποιημένο, ενώ όταν αυτό δεν συμβαίνει, το παιδί δείχνει ενοχλημένο, ακόμη θα λέγαμε και αγχωμένο. Διαπολιτισμικές έρευνες έχουν δείξει ότι γύρω στα δεύτερα γενέθλιά τους παιδιά από όλο τον κόσμο, ενοχλούνται από γεγονότα που «παραβιάζουν τα μέτρα τους», και συμπεραίνουν ότι προέρχονται από κάποια εξωτερική αιτία. Συνάμα, στην ηλικία αυτή τα παιδιά έχουν αντιληφθεί πως οι ζημιές που προκαλούν, συνοδεύονται συχνά από κάποια τιμωρία από τους γονείς, γεγονός που τους προκαλεί αρνητικά συναισθήματα. Η απόκτηση προτύπων μέτρων σε συνδυασμό με άλλες συμπεριφορές, αποτελούν τις πρώτες ενδείξεις ότι το παιδί αρχίζει να αποκτά τη δική του ταυτότητα.

Επίσης, άλλη μια διάσταση αποτελεί η **σύγκριση των συμπεριφορών**. Στο δεύτερο έτος, τα νήπια διακατέχονται από έντονο άγχος κι ανησυχία σε περιπτώσεις όπου δεν μπορούν να μιμηθούν με απόλυτη επιτυχία συμπεριφορές που πραγματοποιούνται από άλλους, όπως για παράδειγμα τις κινήσεις της μητέρας. Σχετικές έρευνες που συντελέστηκαν σε διαπολιτισμικό επίπεδο, έδειξαν πως όταν τα νήπια αποτύγγαναν να πραγματοποιήσουν δύσκολες συμπεριφορές που τους υποδείκνυε κάποιος ενήλικας, τότε εκείνα έδειχναν αρκετά ενοχλημένα. Οι ειδικοί υποστήριξαν πως η αναστάτωση των παιδιών, οφείλεται στο γεγονός ότι τα ίδια αντιλαμβάνονται πως δεν είναι σε θέση να πραγματοποιήσουν μια συμπεριφορά τόσο υψηλού επιπέδου. Αισθάνονται, με λίγα λόγια, την αδυναμία τους να μιμηθούν τη συμπεριφορά του ενηλίκου. Το γεγονός ότι τα νήπια κατανοούν κι αντιλαμβάνονται πως η δική τους συμπεριφορά διαφοροποιείται από τη συμπεριφορά κάποιου άλλου, αποδεικνύει πως αρχίζουν να εκλαμβάνουν τον εαυτό τους ως μια ξεχωριστή οντότητα ή άτομο. (Δημητρίου- Χατζηγεωφύτου, 2001)

Ένα ακόμη φαινόμενο που υποδηλώνει την ύπαρξη αυτοαντίληψης στα νήπια, αποτελεί και το **διάχυτο χαμόγελο ικανοποίησης** που ζωγραφίζεται

στο πρόσωπο του παιδιού, μόλις κατορθώσει να πραγματοποιήσει με επιτυχία κάποια δύσκολη για εκείνο, δραστηριότητα, όπως για παράδειγμα τη δημιουργία ενός απλού πάζλ. Θα πρέπει να τονίσουμε πως σε αυτή την περίπτωση, το παιδί δε ζητά επιβεβαίωση από τη μητέρα, ούτε καν κοιτάζει προς την κατεύθυνσή της, γεγονός που αποδεικνύει ότι πρόκειται για μια «ιδιωτική» αντίδραση ικανοποίησης, επειδή πέτυχε το στόχο που έθεσε.

Ακόμη, η κατάκτηση της έννοιας του εαυτού ως αντικειμένου, αποδεικνύεται από το ότι τα νήπια δεκαοκτώ έως είκοσι τεσσάρων μηνών, είναι ικανά να αναγνωρίσουν τον εαυτό τους στον καθρέφτη και να διακρίνουν τον εαυτό τους σε φωτογραφίες. Έχει παρατηρηθεί, πως τότε χαμογελούν περισσότερο, παρά σε μια φωτογραφία ενός παιδιού της ίδιας ηλικίας, και σχεδόν όλα τα νήπια είναι σε θέση να χρησιμοποιούν το όνομά τους ή μια προσωπική αντωνυμία, αναφερόμενα σε μια δική τους φωτογραφία. Η αυτοαναγνώριση, αποτελεί το πρώτο βήμα για την ανάπτυξη ενός διαφοροποιημένου ψυχολογικού εαυτού, γεγονός που αποτελεί σημαντικό επίτευγμα των παιδικών χρόνων. Οι σχετικές έρευνες, δείχνουν ότι πρωταρχικής σημασίας στην επίτευξη της αναγνώρισης του εαυτού, είναι η ύπαρξη μιας σταθερής διασύνδεσης μεταξύ των πράξεων των νηπίων και των συνεπειών που ακολουθούν τις πράξεις αυτές, και ειδικά η σταθερότητα των αντιδράσεων των άλλων απέναντί τους, κυρίως αυτών που φροντίζουν το παιδί.

Επίσης, το παιδί στην ηλικία των δύο ετών, αρχίζει να εμφανίζει την **επιθυμία να κατευθύνει ή να ελέγχει τη συμπεριφορά των άλλων**, άσχετα με το πόσο καλά έχει κατακτήσει τη γλώσσα ή όχι. Για παράδειγμα, τοποθετεί το ακουστικό στο αυτί της μητέρας του ή δείχνει με επιμονή όταν θέλει να καθίσει κάπου αλλού. Φαίνεται πως μοναδικός στόχος του παιδιού, είναι να επηρεάσει με τον έναν ή με τον άλλο τρόπο τη συμπεριφορά του ενήλικου. Και για το λόγο ότι τα παιδιά δεν θα έδιναν εντολές αν δεν ανέμεναν ότι οι γονείς θα τις «υπάκουαν», μπορεί πλέον να συμπεράνει κανείς ότι έχουν αποκτήσει συναίσθηση της ικανότητάς τους να επηρεάζουν το περιβάλλον γύρω τους.

Μετά τα δεύτερα γενέθλιά του, το παιδί έχει την **ικανότητα να περιγράφει το ίδιο τη συμπεριφορά του**. Είναι σε θέση, δηλαδή, να χρησιμοποιεί μικρές φράσεις των δύο ή τριών λέξεων που περιλαμβάνουν ρήματα και συχνά περιγράφει τις πράξεις του καθώς τις εκτελεί. Για παράδειγμα, λέει «πάω πάνω», καθώς ανεβαίνει σε μια καρέκλα ή «θέλω νερό», καθώς κατευθύνεται προς την κουζίνα. Ταυτόχρονα, αναφέρεται στον εαυτό του με το όνομά του. Από την παρατήρηση πως τα νήπια έχουν την τάση να περιγράφουν τις δικές τους συμπεριφορές, παρά εκείνες άλλων, εξάγεται εύκολα το συμπέρασμα, ότι η δική τους συμπεριφορά τα απασχολεί πολύ περισσότερο από τις πράξεις των άλλων. Για το δίχρονο νήπιο, η συναίσθηση των ικανοτήτων του να πραγματοποιεί διάφορες συμπεριφορές,

αλλά και να επηρεάζει τους άλλους, αποτελεί μια τόσο συναρπαστική ανακάλυψη, κι έχει ως αποτέλεσμα την άμεση περιγραφή των δραστηριοτήτων, καθώς αυτές εξελίσσονται. Εξάλλου, το πρώτο «εγώ» που θα χρησιμοποιήσει, σημαίνει πως το παιδί συνειδητοποιεί πως υπάρχει ο εαυτός του και οι άλλοι.

Τέλος, μια επιπρόσθετη ένδειξη ανάπτυξης της αυτοαντίληψης, είναι και η **αίσθηση της ιδιοκτησίας που αποκτά το παιδί** στο δεύτερο έτος της ηλικίας του. Η φράση «δικό μου», ακούγεται όλο και πιο συχνά, ενώ το παιδί καταβάλλει μεγάλες προσπάθειες να επανακτήσει κάποιο παιχνίδι που θεωρεί δικό του, όταν το κρατά κάποιος άλλος. Οι συμπεριφορές αυτές, αποδεικνύουν πως το παιδί έχει αποκτήσει επίγνωση του εαυτού του, έχει «δικά» του πράγματα και δικαιούται να ασκεί πλήρη έλεγχο σε αυτά. Όσο αφορά το παιχνίδι με τα άλλα παιδιά, το παιδί γίνεται διεκδικητικό σχετικά με τα πράγματά του, τα οποία δεν εννοεί να μοιραστεί με κανέναν άλλο. Η τάση αυτή, υποχωρεί δύο ή τρεις μήνες μετά τα δεύτερα γενέθλιά του, κι ανάλογα με τις εμπειρίες που έχει το παιδί, αρχίζει να παίζει μαζί με τους συνομηλίκους του και να μοιράζεται τα υπάρχοντά του. (Δημητρίου-Χατζηγεοφύτου, 2001)

### **3.11 ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗΣ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ**

Το νήπιο των είκοσι τεσσάρων έως τριάντα έξι μηνών, έχει πλέον συνειδητοποιήσει ότι η μητέρα του είναι ένα πρόσωπο εντελώς ξεχωριστό από τον εαυτό του, με δικά του ιδιαίτερα γνωρίσματα, ενώ ταυτόχρονα, έχει σταθεροποιήσει την εσωτερικευμένη μητρική εικόνα, έχοντας ως αποτέλεσμα να μπορεί να αντιμετωπίσει την απουσία της και να μπορεί να ασχοληθεί με δραστηριότητες που δεν σχετίζονται με αυτή. Σε αυτό το στάδιο, η αίσθηση αποτελεσματικότητας του παιδιού, σε σχέση με τις νέες πρωτοβουλίες που αναλαμβάνει, καθώς επίσης οι θετικές τους αντιδράσεις κι ενθαρρύνσεις, συντελούν στη δημιουργία ενός συναισθήματος αυτοπεποίθησης και ικανοποίησης, που αποτελεί τη βάση για τη διαμόρφωση θετικής αυτοαντίληψης κι αυτοεκτίμησης.

Γύρω στα τρία πρώτα χρόνια της ζωή του, ξεκινούν τα χρόνια της φαντασίας, τα χρόνια που τα παιδιά απολαμβάνουν τις διηγήσεις ιστοριών, τις διηγούνται μόνα τους, κι έπειτα σε μια συνταύτιση δίνουν την εντύπωση ότι τις ζουν. Το γεγονός αυτό, αποδεικνύει γι' ακόμη μια φορά πως ο «κατηγορικός εαυτός» έχει ήδη αναπτυχθεί πλήρως, κι επομένως έχουν τεθεί οι βάσεις για την ανάπτυξη της αυτοαντίληψης. Για τα παιδιά, μάλιστα, αυτής της συγκεκριμένης ηλικίας, η αυτοαντίληψη στηρίζεται σε εξωτερικά, κυρίως, εμφανή χαρακτηριστικά, όπως η εξωτερική εμφάνιση, τα ονόματα, τα υλικά αγαθά που το παιδί έχει στην κατοχή του, καθώς και οι τυπικές

συμπεριφορές. Οι χαρακτηρισμοί που χρησιμοποιεί το παιδί για να προσδιορίσει τον εαυτό του, είναι βέβαια περιγραφικοί, αλλά είναι σαφώς συνδεδεμένοι με μια θετική ή αρνητική χροιά, γεγονός που επιδρά στη δημιουργία θετικής ή αρνητικής αυτοαντίληψης. Θα πρέπει να αναφέρουμε, βέβαια, πως ο σχηματισμός μιας σφαιρικής εικόνας για τον εαυτό, πραγματοποιείται αρχικά, με την αντίληψη του σωματικού εαυτού. Η έννοια του σωματικού εαυτού, φαίνεται ότι εμπρικλείει ψυχολογικό περιεχόμενο με ευρύτατες προεκτάσεις, δεδομένου ότι από τη βρεφική ακόμη, ηλικία, η εντύπωση που διαμορφώνει το άτομο για το σωματικό του εαυτό, έχει πολύ μεγάλη σημασία όσο αφορά την ψυχολογία του.

Στην ηλικία των τριών ετών, το νήπιο αποκτά την ικανότητα να διαφοροποιεί τον εαυτό του και τους άλλους με βάση το φύλο, ενώ μεταξύ των τριών και πέντε ετών, μπορεί να κάνει διακρίσεις με βάση την ηλικία. Για παράδειγμα, μπορούν να ξεχωρίσουν φωτογραφίες ατόμων διάφορων ηλικιών, τοποθετώντας τες σε ομάδες, όπως «μικρά παιδιά», «μεγάλα παιδιά», «γονείς», «παππούς και γιαγιά». Μπορούν, ακόμη, να κάνουν τη διάκριση σχετικά με τον εαυτό τους «μικρό παιδί» ή «μεγάλο παιδί».

Μολοταύτα, αρκετά χαρακτηριστικά του εαυτού του, που είναι σταθερά και αμετάβλητα, όπως είναι το φύλο, δεν θεωρούνται ακόμη σταθερά για εκείνο. Ένα παιδί προσχολικής ηλικίας, πιστεύει ότι αλλάζοντας ρούχα ή φορώντας μια μάσκα, είναι δυνατό να αλλάξει και το φύλο του. Ακόμη κι όταν κατακτηθεί η ιδέα της σταθερότητας του κατηγορικού εαυτού, πολλά παιδιά θεωρούν ότι αν αλλάζουν το όνομά τους, θα πάψουν να είναι το ίδιο πρόσωπο. Θα πρέπει, επίσης, να αναφέρουμε πως κάτι ακόμη που χαρακτηρίζει την αυτοαντίληψη των παιδιών της προσχολικής ηλικίας, είναι η απολυτότητα στη σκέψη, που συγκεκριμένα χαρακτηρίζει τα παιδιά των τριών ή τεσσάρων ετών. Θεωρούν, για παράδειγμα, ότι αν είναι καλά στο τρέξιμο, θα είναι ικανά και στην αριθμητική και στην αναρρίχηση.

Εκτός από τις αναφορές σε εμφανή, φυσικά χαρακτηριστικά, τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, χρησιμοποιούν περιγραφές που αναφέρονται σε διάφορες συνήθειες δραστηριότητες, σε ενέργειες που δείχνουν ικανότητες και σε πράξεις προσφοράς βοήθειας. Οι Keller, Ford και Meachum,(1964) μάλιστα, υποστηρίζουν ότι τα παιδιά ηλικίας τριών-τεσσάρων ετών, αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους σε σχέση περισσότερο με τις διάφορες δραστηριότητες, παρά σε σχέση με τη φυσική τους ύπαρξη ή τα υλικά τους αγαθά. Ο Selman (1980), επίσης, χρησιμοποίησε τον όρο «φυσική ύπαρξη», για να περιγράψει το πρώτο στάδιο κατανόησης του εαυτού. Αντίθετα, ο Piaget, υποστήριξε πως στην ηλικία αυτή, τα παιδιά δεν είναι ικανά να διακρίνουν τα εσωτερικά από τα εξωτερικά φαινόμενα, και θεωρούν πως τα ψυχικά φαινόμενα, όπως τα όνειρα και οι ιδέες, έχουν φυσική υπόσταση. Οι νεότεροι ερευνητές δε, τονίζουν ότι τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, είναι ικανά να κατανοήσουν τον «εσωτερικό εαυτό», που αποτελείται από προσωπικές ιδέες

και φαντασιώσεις, οι οποίες είναι προσιτές μόνο στο συγκεκριμένο άτομο κι όχι στους άλλους. Συγχρόνως, με την συνειδητοποίηση του «εσωτερικού εαυτού», αρχίζει να αναπτύσσεται και ο «ψυχολογικός εαυτός». Τα παιδιά ηλικίας άνω των τριών ετών, μπορούν να περιγράψουν τον εαυτό τους ως προς τα συναισθήματα, τις στάσεις και τις απόψεις της στιγμής. Όμως, οι περιγραφές αυτές, δεν αναφέρονται ακόμη σε σταθερά ψυχολογικά χαρακτηριστικά που διαχωρίζουν το άτομο από τους άλλους.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε πως από το δεύτερο μισό του δεύτερου χρόνου, γίνεται αισθητή μια αυξημένη «αυτοσυνείδηση» και συγχρόνως, αυξάνεται και η ευαισθησία των παιδιών προς κάποια γενικά κριτήρια αξιολόγησης. Πολύ σύντομα, τα παιδιά αρχίζουν να αυτοαξιολογούνται. Οι πρώιμες, αυτές, περιορισμένης έκτασης, αξιολογήσεις, υποδηλώνουν ότι τα παιδιά αυτής της ηλικίας, αρχίζουν να κρίνουν τον εαυτό τους, ως ικανό ή ως μη ικανό. Έρευνες δείχνουν, ότι τα παιδιά αναπτύσσουν θετικές αυτοκριτικές, προτού αναπτύξουν αρνητικές. Χρησιμοποιούν απόλυτα κριτήρια, ενώ δεν γίνονται ακόμη συγκρίσεις με τους άλλους. Επιπλέον, η αυτοαξιολόγηση είναι γενική, με πολύ μικρή σταθερότητα από τη μια κατάσταση στην άλλη ή μέσα στο χρόνο. (Λεονταρή, 1996).

### **3.12 ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗΣ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ**

Στην ηλικία των τεσσάρων με πέντε ετών, η κατηγορική αντίληψη του εαυτού, έχει αναπτυχθεί αρκετά. Το παιδί μπορεί να περιγράψει τον εαυτό του σε μια αρκετά ευρεία κλίμακα κατηγοριών και να τον συγκρίνει με τους άλλους. Μέχρι περίπου την ηλικία των έξι ετών, τα παιδιά χρησιμοποιούν περιγραφές για να κατονομάσουν συγκεκριμένα παρατηρήσιμα εξωτερικά τους γνωρίσματα ή να χαρακτηρίσουν τον εαυτό τους. Οι εσωτερικές ιδιότητες και οι ψυχολογικές εμπειρίες, δεν θεωρούνται από το παιδί ως ξεχωριστές από τα εξωτερικά χαρακτηριστικά και τη συμπεριφορά (Rosenberg, 1979). Κατά τη διάρκεια της σχολικής ηλικίας, οι περιγραφές του εαυτού αρχίζουν να περιλαμβάνουν πιο αφηρημένες έννοιες και αρχίζουν να διαφαίνονται οι πρώτες διαφοροποιήσεις ανάμεσα στο «σώμα» και την «ψυχή», ανάμεσα στον ιδιωτικό, υποκειμενικό εαυτό και τα εξωτερικά γεγονότα. Ως συνέπεια της αλλαγής αυτής, παρατηρούμε ότι το παιδί αρχίζει να σκέπτεται περισσότερο για τον εαυτό του και συνειδητοποιεί ότι μπορεί να ελέγχει τις σκέψεις του. Στην ηλικία των έξι-επτά ετών, το παιδί είναι ικανό να περιγράψει πώς νιώθει και πώς βλέπει πτυχές της προσωπικότητάς του. Μπορεί, για παράδειγμα, να πει ότι είναι χαρούμενο, λυπημένο ή φοβισμένο. Επίσης, μπορεί να αξιολογήσει τις ίδιες τις ικανότητές του, λέγοντας για παράδειγμα, πως είναι καλό στην ανάγνωση ή στα μαθηματικά. Βαθμιαία, η ικανότητα του παιδιού να βλέπει τον εαυτό του με κριτικό μάτι αυξάνεται. Έχει πλέον καταστεί ικανό να συγκρίνει τον εαυτό του με τους άλλους ανθρώπους και να ανακαλύπτει με

λεπτομέρεια τους τομείς εκείνους, στους οποίους υπερτερεί ή υστερεί. Καθώς αποκτά την έννοια της σταθερότητας του εαυτού, νιώθει σαν ένα παιδί με «πολλές» ή «μειωμένες» δυνατότητες. Η αναπτυσσόμενη εικόνα του παιδιού, επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από την αυξανόμενη ικανότητά του, να ερμηνεύει αυτά που νιώθουν ή αυτά που αναφέρουν οι άλλοι για το πρόσωπό του.

Τέλος, όσο αφορά την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, στην ηλικία των πέντε με έξι ετών, τα περισσότερα παιδιά, είναι σε θέση να μας απαντήσουν με αρκετή βεβαιότητα στην ερώτηση αν «τους αρέσει ο εαυτός τους ή όχι». Το πρόβλημα με αυτού του είδους τις ερωτήσεις, είναι ότι αρκετές από τις απαντήσεις, θα είναι μεροληπτικές. Δηλαδή, το παιδί είτε δεν θα επιθυμεί να παραδεχτεί τα αρνητικά χαρακτηριστικά του, είτε δεν θα συνειδητοποιεί καν ότι κάποιες ιδιότητές του είναι αρνητικές. Θεωρείται αδιαμφισβήτητο το γεγονός, πως η αυτοεκτίμηση του παιδιού θα πρέπει να καλλιεργείται από τους πρώτους μήνες της ζωής του. Η ιδιοσυγκρασία του, διαδραματίζει έναν αρκετά σημαντικό ρόλο σχετικά με τον τρόπο που βλέπει τον εαυτό του, αλλά κυρίως σχετικά με τις αντιδράσεις των άλλων απέναντί του. Θα λέγαμε πως τίποτα δεν είναι σημαντικότερο για ένα παιδί, από την αντίληψη που έχει για το πώς φαίνεται στα μάτια των δικών του ανθρώπων, και οι τρόποι με τους οποίους το αντιμετωπίζουν και το χειρίζονται, επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την αυτοεκτίμησή του. (Δημητρίου-Χατζηγεωργίου, 2001)

### **3.13 ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗΣ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΕΦΗΒΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ**

Στην εφηβεία, θα λέγαμε πως συντελούνται οι πιο δραστικές αλλαγές σε όλες τις διαστάσεις της ατομικής ανάπτυξης. (Λεονταρή, 1996)

Καθώς, οι εμπειρίες πληθαίνουν και διαφοροποιούνται, εξελίσσεται η συμβολική ικανότητα και συνειδητοποιείται η ύπαρξη ενός μη φυσικού εαυτού, τα στοιχεία του οποίου είναι περισσότερο αφηρημένα. Στο στάδιο αυτό, παρατηρείται μια αναδιοργάνωση της προσωπικότητας, με αφετηρία την αλλαγή της σωματικής εικόνας και την αναζήτηση ταυτότητας, που στοχεύει στην ένταξη του ατόμου στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Οι έφηβοι, αρχίζουν πλέον, να ξεκαθαρίζουν τα ενδιαφέροντά τους σχετικά με την επιλογή επαγγέλματος, τη συνέχιση των σπουδών τους, τη δημιουργία οικογένειας. Πρέπει να επιλέξουν και να καθορίσουν κάποιο ρόλο και να σταθεροποιηθούν σε αυτόν που επέλεξαν.

Οι αλλαγές στην αυτοαντίληψη των εφήβων, θεωρούνται αποτέλεσμα της νοητικής τους ανάπτυξης. Η ικανότητά τους να αξιοποιούν τόσο τις παρούσες αντιληπτικές εμπειρίες όσο και την παρελθούσα εμπειρία τους, για να αντιμετωπίσουν τα νέα προβλήματα, αυξάνει την ικανότητα πρόβλεψης και

τους επιτρέπει να προσεγγίσουν το πρόβλημα με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους, πριν από την προσπάθειά τους να εφαρμόσουν οποιαδήποτε λύση. Επιπλέον, συνειδητοποιούν ότι η σκέψη είναι μια εξατομικευμένη διαδικασία και πως κανένας άλλος δεν γνωρίζει τι σκέπτονται. Παρουσιάζουν μεγαλύτερο βαθμό ευαισθησίας σε σύγκριση με παιδιά νεαρότερης ηλικίας, ως προς το χάσμα ανάμεσα στο πραγματικό και το ιδεώδες. Όλες αυτές οι αλλαγές στις γνωστικές ικανότητες, οδηγούν σε ένα δεδηλωμένο ενδιαφέρον στα ιδεώδη και τον ιδανικό εαυτό.

Ο Erikson (1968), θεωρεί ότι η διαμόρφωση του εαυτού ολοκληρώνεται στην περίοδο της εφηβείας και όχι νωρίτερα, συνεχίζει, όμως, να εξελίσσεται στα διάφορα στάδια της ενήλικης πια ζωής. Η αναδιοργάνωση που συντελείται στην περίοδο της εφηβείας, όσο κι αν φαίνεται θεμελιακή, εξαιτίας των έντονων εκδηλώσεων που χαρακτηρίζουν την ηλικία αυτή, πραγματοποιείται στη βάση μιας ήδη υπάρχουσας δομής και συνήθως καταλήγει σε μια διαφοροποιημένη κι εμπλουτισμένη αυτοαντίληψη. Κατά τα τέσσερα πρώτα στάδια της ανάπτυξης, το άτομο έχει ήδη αποκτήσει κάποιες μορφής εμπιστοσύνη στον εαυτό του και στους συνανθρώπους του, είναι σχετικά αυτόνομο, είναι ικανό να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες που οδηγούν σε κάποιο καθορισμένο στόχο. Το επόμενο βήμα είναι η αίσθηση της ταυτότητας, μια σαφή απάντηση στην ερώτηση «ποιος είμαι;». Αν το περιβάλλον δεν είναι υποστηρικτικό, κι αν ο έφηβος συναντά δυσκολίες στο να καθορίσει κάποιο ρόλο, το αποτέλεσμα μπορεί να είναι μια ασαφής έννοια της ατομικής ταυτότητας, μια σύγχυση ρόλων. Σε περίπτωση που το φαινόμενο αυτό δεν έχει βαθιές ρίζες και τα αίτιά του ελέγχονται, τότε ο έφηβος, θα αντιπαρέλθει τη σύγχυση της ταυτότητας, σχετικά ανώδυνα. Παρά την εντύπωση που επικρατεί, οι έρευνες που διεξήχθησαν, έδειξαν πως οι περισσότεροι έφηβοι διέρχονται το συγκεκριμένο στάδιο, ομαλά, χωρίς κρίσεις.

Ορισμένοι ερευνητές δε, υποστηρίζουν ότι η αυτοαντίληψη στα διάφορα στάδια ανάπτυξης, παρουσιάζει διαφορετικού βαθμού σταθερότητα κι ότι υπάρχουν κάποιες σημαντικές διακυμάνσεις στην αυτοαντίληψη των εφήβων. Ο Rosenberg (1986), μάλιστα, ερεύνησε τις αλλαγές στην αυτοαντίληψη, καθώς το άτομο περνά από την παιδική ηλικία στην εφηβεία. Υπέβαλε στα υποκείμενα των ερευνών του, διάφορες ερωτήσεις που αφορούσαν την αίσθηση της ατομικής ιδιαιτερότητας, την εικόνα του μελλοντικού εαυτού, τα σημεία που προκαλούν υπερηφάνεια κι αυτά που προκαλούν ντροπή. Με τον τρόπο αυτό, διαπίστωσε μια μεγάλη αστάθεια στην αυτοαντίληψη, κυρίως κατά την προεφηβεία.(Παππά, 2010)

### **3.14 ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ-ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ ΤΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ**

Ιδιαίτερα σημαντική, καθίσταται και η αυτοαντίληψη για τα άτομα με νοητική καθυστέρηση, προκειμένου να διασφαλιστεί η καλή ψυχική και συναισθηματική τους υγεία.

Είναι γνωστό, πως αν οι εμπειρίες των πρώτων χρόνων της ζωής μας είναι αρνητικές, αυτό είναι πιθανό να οδηγήσει σε αρκετά χαμηλή αυτοεκτίμηση, την οποία δεν θα μπορούν να εξουδετερώσουν οι θετικές αντιδράσεις των άλλων αργότερα.

Τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση, γνωρίζουν ένα βαθμό περιθωριοποίησης από την έναρξη της παιδικής τους ηλικίας. Η περιθωριοποίηση αυτή, σε ορισμένες περιπτώσεις, αγγίζει τα επίπεδα του κοινωνικού ρατσισμού. Η συμπεριφορά αυτή, προκαλείται, κυρίως, από τη συμπεριφορά των συμμαθητών τους στο σχολικό περιβάλλον. Ενδιαφέρον προκαλεί το γεγονός, πως τα παιδιά της παιδικής και της εφηβικής ηλικίας, τείνουν να συνδέουν τη νοητική καθυστέρηση με την εξωτερική εμφάνιση. Χαρακτηριστικά, αναφέρουμε την έρευνα του Goodman (1990), στην οποία μέσα από ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, ως «επιθυμητό» κι «αποδεκτό», ορίζεται το παιδί που τα εξωτερικά χαρακτηριστικά και η εξωτερική του εμφάνιση, δεν μειονεκτεί και δεν διαφέρει, ή υπερέχει από αυτά. Παρόμοια συμπεράσματα προκύπτουν κι από την έρευνα των Lewis και Lewis (1990), στην οποία χαρακτηρίζονται ως «ιδιαίτερα παιδιά», αυτά τα οποία έχουν κάποια διαφορετικότητα στο περπάτημα, στην κίνηση ή την εμφάνισή τους.

Όταν τέτοιου είδους αντιλήψεις γενικεύονται, προκαλούνται ανάλογες συμπεριφορές από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, προς αυτά που αντιμετωπίζουν κάποια δυσκολία. Εκδηλώνουν τότε, περιφρόνηση, χλευασμούς, και πολλές φορές αρνούνται να αλληλεπιδράσουν και να συνεργαστούν μαζί τους. Τα παιδιά τότε, τα οποία έχουν δοκιμάσει συνεχείς αποτυχίες στο σχολείο, απόρριψη και περιφρόνηση, εκ μέρους των άλλων, διακατέχεται από συναισθήματα μειονεξίας με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν αποκλίσεις και στη συμπεριφορά. Να εκδηλώνουν δηλαδή, άγχος, αρνητικές θυμικές αντιδράσεις όπως ευερεθιστότητα, επιθετικότητα, αρνητισμό ή τάση για απομόνωση κι αισθήματα μη ικανοποίησης από τη ζωή. Τα παιδιά με ελαφρά, κυρίως, νοητική καθυστέρηση, παρουσιάζουν αισθήματα κατωτερότητας κι ανασφάλειας, δυσκολία κοινωνικής ένταξης και κατά συνέπεια αισθήματα μοναξιάς, απογοήτευσης, υπερβολική ευθυξία, έλλειψη εμπιστοσύνης στην προσωπική τους άποψη, αναπάντεχες εκρηκτικές συμπεριφορές, είναι συνήθως υπερευαίσθητα και ντροπαλά.

Ως επακόλουθο, είναι ότι ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών με νοητική καθυστέρηση διαμορφώνει την αντίληψη του εαυτού του, έχοντας χαμηλή αυτοεικόνα και αυτοπεποίθηση. (Goodman, 1990)

Το επίπεδο της αυτοεκτίμησης των παιδιών με νοητική καθυστέρηση, είναι χαμηλότερο σε σύγκριση με συνομηλικούς τυπικής ανάπτυξης. Το συμπέρασμα αυτό, προκύπτει μέσα από τις απαντήσεις των ίδιων των παιδιών, όπως και μέσα από τη συστηματική παρατήρηση των σχέσεων που αναπτύσσουν με άλλα πρόσωπα. Η αποστασιοποίησή τους από τα κοινωνικά δρώμενα, είναι σύνθητες φαινόμενο, εξαιτίας της πεποίθησής τους πως δεν μπορούν να συμμετάσχουν. Στην έρευνα των Siperstein και Leffert (1997), αναζητήθηκαν τα κριτήρια που επηρεάζουν το κοινωνικό προφίλ των παιδιών με νοητική καθυστέρηση. Ένα από τα σημαντικότερα κριτήρια, είναι η κοινωνική συμπεριφορά των ίδιων των παιδιών. Όσα παιδιά έχουν καταφέρει να παρουσιάσουν ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες, οδηγούνται μελλοντικά σε αλληλεπίδραση με τον κοινωνικό περίγυρο. Το γεγονός αυτό, λειτουργεί επανατροφοδοτικά, ώστε να συνεχίζεται η αλληλεπίδραση. Τα ίδια τα παιδιά, εισπράττουν θετικά συναισθήματα από αυτό το γεγονός. Αντίθετα, όσα παιδιά, για οποιοδήποτε λόγο, δεν έχουν αναπτύξει κοινωνικές δεξιότητες, δυσκολεύονται στην κοινωνική προσαρμογή και την αλληλεπίδραση.

Γίνεται, λοιπόν, για ακόμη μια φορά αντιληπτό πως η ανάπτυξη της αυτοαντίληψης, βοηθά τα παιδιά να αναπτύσσουν δραστηριότητες όπως η συμμετοχή σε ποικίλες εργασίες, είτε στο σχολείο, είτε στην οικογένεια. Η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και η επιβεβαίωση από το περιβάλλον τους, έχει ως αποτέλεσμα να τονώσει το ηθικό τους και να ανεβάσει την ψυχολογία τους, έτσι ώστε να ξεπεράσουν τα προβλήματα, που τα ίδια θεωρούν πως τα διαφοροποιούν από τους άλλους. Η συνειδητοποίηση του προβλήματος, εξάλλου, από την πλευρά του ίδιου του παιδιού, οδηγεί στην απόκτηση του ψυχικού σθένους για την αντιμετώπιση των δυσκολιών.

## **4<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ**

### **4.1 Κατάκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών με νοητική καθυστέρηση**

Η κοινωνική ικανότητα αντανακλά την ικανότητα του ατόμου να ανταποκρίνεται στις κοινωνικές του προσδοκίες και αφετέρου την αυτοδραστηριοποίηση ή προσωπική ανάπτυξη του. Στο σύγχρονο ορισμό της νοητικής καθυστέρησης σημαντικό ρόλο κατέχει η προσαρμοστική συμπεριφορά του παιδιού/ατόμου, όπως αυτή εκφράζεται και μέσα από τις κοινωνικές δεξιότητες. Λαμβάνοντας υπόψη πως στα νοητικά καθυστερημένα παιδιά οι περιορισμοί συνυπάρχουν με τις δυνατότητες, μπορούμε να θεωρήσουμε βέβαιο πως με την κατάλληλη αξιολόγηση και υποστήριξη μπορεί να βελτιωθεί η λειτουργικότητα των παιδιών αυτών σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο. Η λειτουργικότητα αυτή καθορίζεται μέσα από το συνδυασμό κοινωνικών, προ-επαγγελματικών, επαγγελματικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων καθημερινής διαβίωσης. Άμεσος στόχος, πάντοτε, παραμένει η ένταξη των νοητικά καθυστερημένων παιδιών στο παραγωγικό και κοινωνικό γίγνεσθαι, με απώτερο στόχο τη βελτίωση της ποιότητας ζωής τους.

Είναι γνωστό ότι τα νοητικά καθυστερημένα παιδιά παρουσιάζουν σημαντικό έλλειμμα ως προς τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Παρουσιάζουν, δηλαδή, ελλείμματα ως προς τις διαπροσωπικές τους δεξιότητες, χαμηλή αυτοεκτίμηση και αρνητικά κίνητρα επίτευξης. Η κατάκτηση των κοινωνικών δεξιοτήτων, όμως, είναι μία αναγκαιότητα, καθώς αποτελούν καθοριστικό παράγοντα στη βελτίωση και ανάπτυξη πολλαπλών τομέων της προσωπικής και κοινωνικής τους ζωής που αφορούν δραστηριότητες στην κοινότητα, στον προσωπικό χώρο, στο χώρο εργασίας, στη διαφύλαξη της υγείας και ασφάλειας και στην ποιοτική προσωπική ανάπτυξη.

Η διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων καλό είναι να ξεκινά από την προσχολική ηλικία, ώστε σταδιακά να αναπτυχθούν επαρκώς οι απαραίτητες δεξιότητες για την επιτυχημένη μετάβαση από το σχολείο στην κοινότητα και στην εργασία. Μπορεί, επίσης, να πραγματοποιηθεί και μέσα από μία διαθεματική προοπτική στο σχολικό πλαίσιο επιδιώκοντας ταυτόχρονα την ενεργητική προσέγγιση της μαθησιακής διαδικασίας και του μαθησιακού υλικού από τους μαθητές σε ατομικό ή και ομαδικό επίπεδο, υπό το πρίσμα ενός συνεργατικού διδακτικού και μαθησιακού περιβάλλοντος. Στην όλη αυτή προσπάθεια κρίνεται σημαντική η συνεργασία του σχολείου με τους γονείς, τα άλλα μέλη της οικογένειας, την κοινότητα και τα απαραίτητα υποστηρικτικά συστήματα εντός και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος.

Οι κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίες θεωρούνται δομικά στοιχεία της κοινωνικής ικανότητας, εμπεριέχουν τα ακόλουθα:

α) Διαπροσωπικές σχέσεις: η συναλλαγή με άλλους ανθρώπους και η δημιουργία και διατήρηση φιλικών σχέσεων είναι παράγοντες σημαντικοί στην πορεία ενσωμάτωσης των νοητικά καθυστερημένων ατόμων στο κοινωνικό πλαίσιο.

β) Αυτοαντίληψη – αυτοεκτίμηση: η κατανόηση από τον κάθε άνθρωπο της μοναδικότητάς του και η αποδοχή των προσωπικών του δυνατοτήτων βοηθούν στον προσδιορισμό της πορείας της ζωής του και προσδίδουν σε αυτή ουσιαστικό νόημα. Ο προσδιορισμός του κοινωνικού ρόλου του κάθε ατόμου, της αξίας του και η υπέρβαση των αρνητικών συναισθημάτων, κινητοποιούν τη διάθεση εμπλοκής στα κοινωνικά δρώμενα και την κατάκτηση θετικών κοινωνικών εμπειριών.

γ) Υπευθυνότητα: η κοινωνική συμπεριφορά, η κατάκτηση των κατάλληλων αντιδράσεων σε ποικίλες συνθήκες, η διατήρηση κοινωνικών σχέσεων, η αποφυγή θυματοποίησης, η ανεξαρτησία και η λήψη αποφάσεων, η αναγνώριση των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων, η αναγνώριση της προσωπικής ευθύνης στις ενέργειες, αποτελούν κρίσιμης σημασίας στοιχεία στην κατάκτηση της ανεξάρτητης και ασφαλούς διαβίωσης.

δ) Επικοινωνία: η αποτελεσματική λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, η δυνατότητα προσωπικής έκφρασης και κατανόησης του άλλου συνιστούν ουσιαστικά συστατικά των ποιοτικών σχέσεων σε ποικίλες κοινωνικές συνθήκες (Χατζηχρήστου, 2000).

#### **4.2 Μέθοδοι διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων**

Αποτελεί πλέον, γεγονός αναμφισβήτητο, όπως προκύπτει από τα ευρήματα διαφόρων ψυχολογικών, κοινωνιολογικών και παιδαγωγικών ερευνών, ότι οι κοινωνικές δεξιότητες που αποκτά το άτομο κατά την αναπτυξιακή του περίοδο καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό το είδος των σχέσεων του με τους άλλους, καθώς και την ποιότητα της ζωής του ως ενήλικα.

Το άτομο όμως με νοητική καθυστέρηση, καθώς παρουσιάζει σοβαρές γνωστικές δυσκολίες (όπως παραδείγματος χάριν αδυναμίες αντιληπτικότητας, συσχέτισης, γενίκευσης, μνήμης, προσοχής), αδυνατεί, εφόσον δεν του παρασχεθεί εξειδικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης, να κατακτήσει κοινωνικές δεξιότητες, να διαχειριστεί κοινωνικές καταστάσεις, να αποτυπώσει κοινωνικές συμπεριφορές από το περιβάλλον και εντέλει να προσαρμοστεί σε αυτό.

Το θεατρικό παιχνίδι συνιστά μια εναλλακτική προσέγγιση στην εκπαίδευση και τη δημιουργική απασχόληση των παιδιών με νοητική καθυστέρηση. Μέσα από το θεατρικό παιχνίδι τα παιδιά μπορούν να βιώσουν μοναδικές εμπειρίες που συνδυάζουν παιχνίδι, φαντασία, τέχνη, κίνηση και δραματοποίηση. Συνάμα μπορούν να ενεργήσουν ελεύθερα σε ένα περιβάλλον που τους επιτρέπει να δημιουργήσουν, να προσπαθήσουν ξανά χωρίς να φοβούνται ότι αξιολογούνται, ελέγχονται ή κινδυνεύουν να απορριφθούν (Τσιμπιδάκη, 2007).

Παράλληλα, το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί μια μοναδική μορφή παιχνιδιού, στη διάρκεια της οποίας τα παιδιά δραματοποιούν γεγονότα από τον κόσμο της φαντασίας ή αναπλάθουν την πραγματικότητα και επαναπροσδιορίζουν τις εμπειρίες τους μέσα από διεργασίες απελευθερωμένες από χωροχρονικά όρια και περιορισμούς. Ωστόσο, το θεατρικό παιχνίδι δεν είναι μόνο ψυχαγωγία. Είναι μια σύνθετη δημιουργική και συλλογική τέχνη που εντάσσεται στο σύνολο της παιδαγωγικής πρακτικής.

Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη των παιδιών κρίνεται ιδιαίτερα πολύτιμη και αποκτά ιδιαίτερη αξία όταν σχεδιάζεται και εφαρμόζεται από και για παιδιά με νοητική καθυστέρηση. Το θεατρικό παιχνίδι συμβάλλει στην ενίσχυση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των παιδιών, στην δημιουργία ομάδων και στην ανάπτυξη ή βελτίωση κοινωνικών δεξιοτήτων. Ειδικότερα αποτελεί μια διαδικασία αλληλεπίδρασης, αφού κάθε παιδί συμμετέχει σ' αυτό και κινείται, μιλάει, πράττει, ασκεί και δέχεται επιρροή από τις πράξεις και τη συμπεριφορά των άλλων παιδιών (Κλαδάκη, 2007).

#### **4.3 Διατύπωση διδακτικών στόχων και δραστηριότητες**

Παρακάτω διατυπώνονται οι διδακτικοί στόχοι και οι ενδεικτικές δραστηριότητες που αφορούν τη κατάκτηση των κοινωνικών δεξιοτήτων.

### **Ενότητα: Διαπροσωπικές σχέσεις**

#### **Διδακτικοί στόχοι: Δεξιότητες ακρόασης και ανταπόκρισης:**

- Το παιδί μαθαίνει να ακούει προσεκτικά το συνομιλητή του, χωρίς να τον διακόπτει, αναγνωρίζει κατάλληλους – ακατάλληλους τρόπους ακρόασης.
- Το παιδί μαθαίνει να απαντά κατάλληλα σε συνθήκες συνομιλίας, να αναγνωρίζει κατάλληλους – ακατάλληλους τρόπους ανταπόκρισης. Κατανοεί το ρόλο και τη σημασία των ερωτήσεων και εξασκείται στη συνθήκη: ερώτηση – απάντηση.

#### **Ενδεικτικές δραστηριότητες**

- Σε κύκλο, κάθε παιδί με τη σειρά μιλάει για ένα χόμπυ του ή τις πρωινές του συνήθειες, πριν φτάσει στο σχολείο ή για οποιαδήποτε άλλη δραστηριότητα καθορίσει ο δάσκαλος.
- Τα παιδιά παρακολουθούν σε βίντεο συμπεριφορές ακρόασης, πως συμπεριφέρεται αυτός που ακούει στο πλαίσιο της μη λεκτικής συμπεριφοράς. Ακολουθεί δραματοποίηση, όσων παρακολούθησαν, σε δυάδες (ένα παιδί μιλά και το άλλο ακούει προσεκτικά μιμούμενο τις συμπεριφορές που παρακολούθησε). Για παράδειγμα, ακούν και ακολουθούν τις προφορικές οδηγίες του δασκάλου για την κατασκευή ενός απλού φαγητού στην κουζίνα.
- Σε ομάδα ή ανά δύο τα παιδιά μιλούν ταυτόχρονα ή χωρίς να κοιτάζονται και μετά προσπαθούν να πουν τι κατάλαβαν για αυτά που έλεγε ο συνομιλητής τους. Ο δάσκαλος ή τα παιδιά γράφουν στον πίνακα ή χρησιμοποιούν κάρτες για το πως ακούμε σωστά και αξιολογούν συμπεριφορές που βλέπουν σε εικόνες, σε βίντεο ή κάνουν δραματοποίηση των συμπεριφορών στην τάξη με κούκλες ή με τη συμμετοχή των ίδιων των παιδιών σε μικρές ομάδες.
- Στον κύκλο, ο δάσκαλος διαβάζει ένα παραμύθι ή μια ιστορία και ζητά από τα παιδιά να απαντήσουν σε σχετικές ερωτήσεις. Παρόμοια συνθήκη με βίντεο ή με ιστορίες σε εικόνες.
- Σε μικρές ομάδες ή ανά δύο, ένα παιδί μιλά για ένα θέμα και το άλλο ή τα άλλα παιδιά κάνουν από μία ερώτηση.
- Δραματοποίηση συνθήκης συνομιλίας (ερωτήσεις - απαντήσεις) όπου το ένα παιδί ζητά από το άλλο κάτι, όπως για παράδειγμα να παίξουν μαζί ένα παιχνίδι. Μπορούν να υπάρχουν εναλλαγές κατάλληλων – ακατάλληλων συμπεριφορών που μετά αξιολογούνται, όπως η ένταση της φωνής των

συνομιλητών, οι χειρονομίες στη διάρκεια της συνθήκης «ρωτώ – απαντώ» και άλλα. Και στην άσκηση αυτή μπορεί να χρησιμοποιηθεί βίντεο ή εικόνες και δραματοποίηση.

- Τα παιδιά μαζί με το δάσκαλο σκέφτονται εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας, όπως ζωγραφική, παντομίμα ή βλέποντας εικόνες χωρίς λόγια γίνονται οι πρωταγωνιστές και προσθέτουν το διάλογο. Μπορούν να αξιολογήσουν τη σημασία της κατάλληλης – ακατάλληλης ακρόασης και ανταπόκρισης, παίζοντας ένα θεατρικό έργο.

#### **Διδακτικοί στόχοι: Κατανόηση της σημασίας και εφαρμογή αρχών της συνεργασίας:**

- Μοιράζομαι πράγματα και βοηθώ.
- Περιμένω τη σειρά μου και σέβομαι ό,τι ανήκει σε άλλον.

#### **Ενδεικτικές δραστηριότητες**

- Τα παιδιά μοιράζονται πράγματα που υπάρχουν στην τάξη με την παρώθηση του δασκάλου.
- Σε μικρές ομάδες, ένα παιδί κάνει κινήσεις π.χ. με μουσική υπόκρουση και τα υπόλοιπα το ακολουθούν - μιμούνται.
- Σε διάφορες δραστηριότητες, το ένα παιδί βοηθά το άλλο και το αντίθετο π.χ. καθαριότητα στην τάξη. Συζήτηση για το αποτέλεσμα .
- Οργάνωση θεατρικού παιχνιδιού ή συνεργατικών παιχνιδιών. Βιντεοσκόπηση της δραστηριότητας. Παρακολούθηση του βίντεο και συζήτηση.
- Τα παιδιά μαθαίνουν να περιμένουν τη σειρά τους για να πάρουν το παιχνίδι που έχει ένα άλλο παιδί ή ζητούν την άδεια για να το κάνουν. Βίντεο σχετικό, δραματοποίηση ανάλογης συνθήκης με κούκλες.

#### **Διδακτικοί στόχοι: Κατάλληλη συμπεριφορά σε διάφορες κοινωνικές συνθήκες:**

- Χαιρετισμός γνωστών ενηλίκων και συνομηλίκων.
- Χρήση κατάλληλου λεξιλογίου: «ευχαριστώ» - «παρακαλώ».

#### **Ενδεικτικές δραστηριότητες**

- Τα παιδιά χαιρετούν με τον κατάλληλο τρόπο ενηλίκους και συνομηλίκους, αρχικά μιμούμενα το δάσκαλο. Λένε «ευχαριστώ» και «παρακαλώ» στη διάρκεια των επαφών τους στην τάξη με την παρότρυνση του δασκάλου.
- Παρακολούθηση βίντεο με σχετικές συμπεριφορές. Εφαρμογή τους σε μικρές ομάδες ή σε дуάδες.
- Τα παιδιά βλέπουν εικόνες – σκίτσα, που δείχνουν ανθρώπους ή ζωάκια σε συνθήκες, όπως: «χαιρετισμός» ή «ζητώ κάτι από κάποιον» και κάνουν μια ιστορία. Δραματοποίηση με κούκλες.
- Εκτός της τάξης, π.χ. αγορά πραγμάτων σε κατάσταση, χρησιμοποιούν όσα έμαθαν για το χαιρετισμό και τη χρήση των λέξεων «ευχαριστώ-παρακαλώ».

#### **Διδακτικοί στόχοι -Επικοινωνία Αναγνώριση επικίνδυνων καταστάσεων (επείγουσας ανάγκης) και ανταπόκριση:**

- Αναγνώριση επικίνδυνων καταστάσεων.
- Γνώση τρόπων αντιμετώπισης ή περιορισμού τους.

#### **Ενδεικτικές δραστηριότητες**

- Ακούνε ιστορίες ή βλέπουν εικόνες ή βίντεο που αναφέρονται σε κινδύνους και βρίσκουν μαζί με το δάσκαλο τρόπους αντιμετώπισης π.χ. τηλεφωνική αναφορά, προσφορά βοήθειας κ.α..
- Συνδυάζουν εικόνες με ήχους π.χ. σειρήνα με το ασθενοφόρο. Αναγνωρίζουν τους ήχους αυτούς, είτε λέγοντας την κατάλληλη λέξη π.χ. ασθενοφόρο, είτε δείχνοντας την ανάλογη εικόνα.
- Παρακολούθηση βίντεο ή χρήση εικόνων που δείχνουν επικίνδυνες καταστάσεις: φωτιά, πλημμύρα, ατύχημα κ.α. και τρόπους αντίδρασης σε αυτές. Δραματοποίηση στην τάξη από τα παιδιά σε ομάδες ή με κούκλες.
- Επίσκεψη της τάξης σε αστυνομικό τμήμα, πυροσβεστική υπηρεσία κλπ. Συζήτηση με τους εργαζόμενους – υπεύθυνους και συζήτηση ή ζωγραφική ή κολλάζ με σχετικό θέμα στην τάξη.

#### **Ενότητα: Επικοινωνία**

##### **Διδακτικοί στόχοι: Επίλυση διαφωνιών:**

- Η σημασία της επίλυσης διαφωνιών.

- Εφαρμογή τρόπων επίλυσης διαφωνιών στην καθημερινή ζωή.

### **Ενδεικτικές δραστηριότητες**

- Τα παιδιά βλέπουν κάρτες - εικόνες ή βίντεο που παρουσιάζουν διάφορες συνθήκες διαφωνίας π.χ. το παιδί που δεν θέλει να κοιμηθεί για να δει τηλεόραση και τα αποτελέσματα των διαφωνιών αυτών στις σχέσεις π.χ. κλάμα, τιμωρία κ.α. Συζήτηση.
- Μικρή ομάδα παιδιών δραματοποιεί μια συνθήκη διαφωνίας και τα υπόλοιπα παιδιά επιλέγουν την έκβαση. Παρόμοια συνθήκη δραματοποίησης με κούκλες ή χρήση εικόνων με σχετικό θέμα και ανάλογη συζήτηση. Επιβράβευση της σωστής στάσης και αντιμετώπισης σε συνθήκη διαφωνίας. Τα παιδιά ακούνε ιστορίες που αναφέρονται σε καταστάσεις διαφωνίας και απαντούν στην ερώτηση «τι θα έκαναν αν....»
- Δίνεται έμφαση στη βίωση θετικών συναισθημάτων από την επίλυση διαφωνίας σε καταστάσεις δραματοποίησης ή σε καθημερινές καταστάσεις στην τάξη.

### **Διδακτικοί στόχοι: Αναζήτηση πληροφοριών και μετάδοση πληροφοριών:**

- Ζητώ κάτι που επιθυμώ, ζητώ βοήθεια από άλλους.
- Πληροφορώ τους άλλους για το πώς αισθάνομαι.

### **Ενδεικτικές δραστηριότητες**

- Τα παιδιά επιλέγουν διάφορα αντικείμενα που επιθυμούν μέσα από την τάξη, μαθαίνοντας, με παρότρυνση του δασκάλου ή αρχικά με μίμηση, να χρησιμοποιούν την κατάλληλη έκφραση για να το ζητήσουν.
- Το παιδί προσφέρει βοήθεια στο δάσκαλο, όταν αυτός του ζητά και ανταποκρίνεται με τον κατάλληλο τρόπο π.χ. για την τακτοποίηση των παιχνιδιών.
- Δραματοποίηση συνθηκών αναζήτησης πληροφοριών στην τάξη, μεταξύ μικρών ομάδων π.χ. για τον τρόπο που παίζεται ένα παιχνίδι όταν μία ομάδα κατέχει τις πληροφορίες και η άλλη ομάδα τις αναζητά. Στη συνέχεια οι δύο ομάδες παίζουν μαζί το παιχνίδι. Συζήτηση των αποτελεσμάτων.
- Παρακολούθηση σχετικών βίντεο ή παιχνίδι με εικόνες που αναφέρονται στην αναζήτηση και παροχή πληροφοριών π.χ. στην κοινότητα – σε ένα κατάστημα ή στο δρόμο. Δραματοποίηση στις ανάλογες «γωνιές» στην τάξη ή και εκτός τάξης, στην κοινότητα.

- Δραματοποίηση συνθηκών, όπου το παιδί παρέχει πληροφορίες π.χ. στο γιατρό για το πώς αισθάνεται σωματικά.

- Παρακολούθηση βίντεο για την έκφραση συναισθημάτων ή δραματοποίηση με κούκλες π.χ. πώς αισθάνεται ένα παιδί που το ενοχλούν και το πειράζουν οι άλλοι – τι θα μπορούσε να πει. Με τη βοήθεια του δασκάλου προσδιορίζεται, σε συνθήκες δραματοποίησης, η κατάλληλη και η μη κατάλληλη συμπεριφορά σε καταστάσεις παρενόχλησης.

#### **Διδακτικοί στόχοι: Μιλώ για τις προτιμήσεις μου σε συζητήσεις:**

- Σημασία επιλογής: ο καθένας έχει τη δική του άποψη και την εκφράζει.
- Μαθαίνω να λέω τι προτιμώ και να λέω «όχι» χωρίς να προσβάλω.

#### **Ενδεικτικές δραστηριότητες**

- Σε ομάδα, τα παιδιά λένε τις προτιμήσεις τους ή τις δείχνουν με κάρτες ή τις ζωγραφίζουν, για διάφορα θέματα π.χ. αγαπημένο λουλούδι, φαγητό κλπ.
- Βλέπουν κόμικς ή εικόνες με ιστορίες και το καθένα προτείνει την κατάληξη της ιστορίας που προτιμά. Δραματοποίηση.
- Παρακολούθηση βίντεο «πότε λέω όχι» π.χ. ένας άγνωστος ζητά κάτι από ένα παιδί. Συζήτηση στην τάξη. Δραματοποίηση με κούκλες ή με ρόλους που αναλαμβάνουν τα παιδιά ως προς την κατάλληλη και μη κατάλληλη συμπεριφορά.
- Δραματοποίηση ιστοριών με κούκλες για το πότε και πως λέω «όχι». Δίνεται έμφαση στις λέξεις που χρησιμοποιούνται ή γενικότερα στη στάση που κρατά το παιδί για την αποφυγή διένεξης π.χ. αγνώ κάποιον που με ενοχλεί ή απλά αρνούμαι και φεύγω.
- Σε ομάδες, τα παιδιά συζητούν μια εμπειρία π.χ. διακοπές Χριστουγέννων. Χρήση καρτών που δείχνουν πως ένιωσαν τα Χριστούγεννα ή λεκτική αναφορά. Ο δάσκαλος ή τα παιδιά επισημαίνουν τις διαφορετικές εμπειρίες του καθενός.

#### **Διδακτικοί στόχοι: Επικοινωνία Κατανόηση ποικίλων επικοινωνιακών συνθηκών και κατάλληλη ανταπόκριση:**

- Κατανόηση ότι κάθε συνθήκη απαιτεί διαφορετικό τρόπο επικοινωνίας.
- Κατανόηση της σχέσης μεταξύ λεκτικών και μη

## Ενδεικτικές δραστηριότητες

- Τα παιδιά παρακολουθούν βίντεο, τοποθετούν εικόνες στη σωστή θέση, ή δραματοποιούν καταστάσεις που αφορούν: συμπεριφορά στο θέατρο, στο γήπεδο, στην καφετέρια κλπ. (δίνεται έμφαση στον τόνο φωνής, στις χειρονομίες κλπ. που είναι κατάλληλες για κάθε χώρο). Μπορούν να γίνουν σχετικές ασκήσεις π.χ. για την ένταση της φωνής, πόσο 59 λεκτικών σημάτων. πρέπει να φωνάξω για να με ακούσει κάποιος στην άλλη άκρη της τάξης, πόσο όταν είναι δίπλα μου;
- Σε μικρές ομάδες ή σε δυάδες γίνονται ασκήσεις για τον τρόπο που μιλώ σε συνομηλίκους, ενηλίκους, γνωστούς, αγνώστους κλπ. Παρακολούθηση σχετικών βίντεο, δραματοποίηση, εικόνες. Ασκήσεις, αρχικά με μίμηση, για το πώς μπορώ να είμαι ευγενικός (εκφράσεις ευγενείας).
- Χρήση τηλεφώνου ή άλλων μέσων π.χ. Η/Υ: τα παιδιά ασκούνται ως προς τον τρόπο που χειρίζομαι το τηλέφωνο ή τον Η/Υ – με απλά βήματα – πώς απαντώ στο τηλεφώνημα, πώς ζητώ κάτι μέσω τηλεφώνου, πώς ο Η/Υ με βοηθά να επικοινωνήσω;
- Ασκήσεις στην κατανόηση της σχέσης λεκτικών – μη λεκτικών μηνυμάτων π.χ. παντομίμα, συνδυασμός λέξεων με χειρονομίες ή εκφράσεις. Ασκήσεις με καθρέφτη ατομικά, ή σε μικρές ομάδες. Συζήτηση: τι συμβαίνει αν η έκφραση του προσώπου δεν ταιριάζει με το λεκτικό μήνυμα;
- Συζήτηση του τι μας προσφέρει η καλή επικοινωνία στις σχέσεις μας, στη ζωή μας στην κοινότητα γενικότερα π.χ. περισσότερους φίλους.

## Ενότητα: Υπευθυνότητα

### **Διδακτικοί στόχοι - Αποφυγή κινδύνων όπως ατυχήματα από σπασμένα τζάμια, οδικά δυστυχήματα κ.α.**

- Η έννοια της ασφάλειας αντιπαραβαλλόμενη με τον κίνδυνο. Αναγνώριση των κινδύνων πρόκλησης ατυχήματος στην καθημερινή ζωή.
- Αιτιολόγηση της συμπεριφοράς για την αποφυγή ατυχημάτων.

## Ενδεικτικές δραστηριότητες

- Τι σημαίνει να είμαι προσεκτικός όταν εκτελώ κάποιες δραστηριότητες. Τα παιδιά βλέπουν εικόνες ή ακούν ιστορίες που αναφέρονται σε οδηγίες, π.χ. τι πρέπει να κάνουν όταν θελήσουν να περάσουν το δρόμο.
- Φωτογραφίζω το προσεκτικό παιδί που περνά το δρόμο με ασφάλεια, το παιδί που δεν προκαλεί ατυχήματα.

- Επιλογή από εικόνες που αναπαριστούν δραστηριότητες που οδηγούν σε πρόκληση ή αποφυγή ατυχημάτων. Συζήτηση. Εργασία με το ανάλογο περιεχόμενο σε μικρές ομάδες.

- Αρχικά συζήτηση με θέμα «τι πρέπει να κάνω όταν ένα παιδί κάνει κάτι επικίνδυνο και θέτει σε κίνδυνο τη σωματική του ασφάλεια σε διάφορες συνθήκες: στο δρόμο, στην παιδική χαρά, στο σχολείο». Κατόπιν, δραματοποιούν την ιστορία παίρνοντας τους ανάλογους ρόλους ή με κούκλες. Βίντεο.

- Δραματοποίηση συνθήκης στην οποία το παιδί καλείται να εκφράσει το λόγο για τον οποίο είναι προσεκτικός. Σε δυάδες τα παιδιά επιχειρούν να ανταποκριθούν με χειρονομίες και λεκτικά, π.χ. «δεν περνώ το δρόμο, χωρίς να προσέξω, διότι μπορεί να έρχεται αυτοκίνητο, δε χτυπώ δυνατά τα τζάμια, ούτε πέφτω πάνω σε αυτά με δύναμη, καθώς τρέχω, γιατί μπορεί να σπάσουν και να χτυπήσω άσχημα».

### **Διδακτικοί στόχοι - Το παιδί μαθαίνει να ακολουθεί κανόνες σε νέες δραστηριότητες ή παιχνίδια**

- Η έννοια της ακολουθίας των κανόνων. Η σημασία των κανόνων στην ομαλή λειτουργία των κοινωνικών σχέσεων.

- Τα αποτελέσματα της μη τήρησης των κανόνων στην καθημερινή ζωή.

### **Ενδεικτικές δραστηριότητες**

- Τι σημαίνει να ακολουθώ κανόνες, όταν εκτελώ κάποιες δραστηριότητες. Τα παιδιά βλέπουν εικόνες ή ακούν ιστορίες που αναφέρονται σε οδηγίες, π.χ. τι πρέπει να κάνουν όταν μπαίνουν σε ένα κατάστημα με παιχνίδια (μπορώ να βλέπω αλλά όχι να αγγίζω).

- Επιλογή από εικόνες που αναπαριστούν δραστηριότητες και ενέργειες μεταξύ των παιδιών και των γονέων τους (π.χ. μαθαίνω το βασικό κανόνα συμπεριφοράς σε πολυκαταστήματα, να είμαι, δηλαδή, κοντά στους γονείς για να μη χαθώ). Συζήτηση. Εργασία με το ανάλογο περιεχόμενο σε μικρές ομάδες.

- Φωτογραφίζω διαδοχικά το παιδί που ακολουθεί τους κανόνες. Ζωγραφίζω ένα παιδάκι χαρούμενο που έχει ακολουθήσει σωστά τις οδηγίες.

- Δραματοποίηση συνθήκης στην οποία το παιδί καλείται να πάρει μέρος σε ένα απλό παιχνίδι με κανόνες. Σε μικρές ομάδες (2-3 ατόμων) τα παιδιά επιχειρούν να ανταποκριθούν με χειρονομίες και λεκτικά, π.χ. περιμένω να παίξει το άλλο το παιδάκι πρώτα και μετά εγώ. Δραματοποιούν την ιστορία παίρνοντας τους ανάλογους ρόλους ή με κούκλες.

- Τι πρέπει να κάνω όταν ένα παιδί δεν ακολουθεί κανόνες σε διάφορες συνθήκες: στο δρόμο, στο παιχνίδι, στο κατάστημα. Βλέπει τις συνέπειες των πράξεών του. Δραματοποίηση. Βίντεο.

**Διδακτικοί στόχοι: Κατάλληλη χρήση των παιχνιδιών από το παιδί. Το παιδί μαθαίνει να μην τα καταστρέφει και να τα τοποθετεί στη θέση τους, όταν χρειάζεται.**

- Η έννοια της σωστής χρήσης του παιχνιδιού. Τα αποτελέσματα της κακής χρήσης των παιχνιδιών.
- Πώς να χρησιμοποιεί τα παιχνίδια των άλλων παιδιών.
- Πώς να τακτοποιεί τα παιχνίδια του.

### **Ενδεικτικές δραστηριότητες**

- Τι σημαίνει να μην καταστρέφω τα παιχνίδια μου. Τα παιδιά βλέπουν εικόνες ή ακούν ιστορίες που αναφέρονται σε οδηγίες, π.χ. τι μπορώ να κάνω με τα παιχνίδια και τι δεν πρέπει να κάνω (μπορώ να τα αγγίζω, να τα περιεργάζομαι αλλά όχι να τα πετάω με δύναμη-ειδικά εάν είναι εύθραυστα-διότι θα χαλάσουν αλλά μπορεί και να τραυματίσουν κάποιον).
- Επιλογή από εικόνες που αναπαριστούν δραστηριότητες και ενέργειες μεταξύ των παιδιών σε σχέση με την τακτοποίηση των παιχνιδιών (π.χ. όταν τελειώσω το παιχνίδι θα πρέπει να τα βάλω στη θέση του, γιατί θα πρέπει να βοηθώ τα άλλα παιδάκια να μαζέψουν τα παιχνίδια). Συζήτηση. Εργασία με το ανάλογο περιεχόμενο σε μικρές ομάδες.
- Φωτογραφίζω το παρορμητικό παιδί που καταστρέφει τα παιχνίδια του, το παιδί που έχει σε τάξη τα παιχνίδια. Ζωγραφίζω τα παιχνίδια στη θέση τους.
- Δραματοποίηση συνθήκης στην οποία το παιδί καλείται να διδάξει σε άλλα (μικρότερα) παιδιά πώς να χρησιμοποιούν τα παιχνίδια. Σε μικρές ομάδες (2-3 ατόμων) τα παιδιά επιχειρούν να ανταποκριθούν με χειρονομίες και λεκτικά, π.χ αν το άλλο παιδί χρησιμοποιεί με επικίνδυνο τρόπο το παιχνίδι μπορώ να του πω «αυτό το παιχνίδι δεν πρέπει να το πετάμε, γιατί θα σπάσει. Μπορείς να το χρησιμοποιήσεις έτσι».
- Μαγνητοφωνημένη συζήτηση με θέμα «τι πρέπει να κάνω όταν ένα παιδί δε μαζεύει τα παιχνίδια του, όταν δεν τα χρησιμοποιεί σωστά σε διάφορες κοινωνικές συνθήκες: στο σπίτι του, στο σπίτι των φίλων του, στο σχολείο». Συζητά τις συνέπειες των πράξεών του. Δραματοποίηση. Βίντεο.

**Διδακτικοί στόχοι: Υπευθυνότητα ως προς τη διαχείριση των χρημάτων. Να καταλαβαίνει την αξία των συναλλαγών και να τις διεκπεραιώνει υπεύθυνα .**

- Η έννοια της αγοράς αντικειμένων. Πώς γίνεται η συναλλαγή.
- Η έννοια της υπευθυνότητας στην αγορά προϊόντων και της διεκπεραίωσης της συναλλαγής.

### **Ενδεικτικές δραστηριότητες**

- Τι σημαίνει να μαθαίνω τη διαδικασία αγοράς κάποιου προϊόντος. Τα παιδιά βλέπουν εικόνες ή ακούν ιστορίες που αναφέρονται σε οδηγίες, π.χ. πώς μπορώ να αγοράσω μία σοκολάτα.
- Φωτογραφίζω τη διαδικασία της συναλλαγής. Ζωγραφίζουμε δύο παιδάκια, το ένα να δίνει χρήματα, το άλλο να παίρνει τα χρήματα και να παραδίδει το προϊόν.
- Παρακολούθηση βίντεο από αγορά προϊόντων σε σούπερ μάρκετ. Τι γίνεται όταν ένα παιδί δεν ακολουθεί τους κανόνες συναλλαγής. Μαθαίνω τη σωστή διαδικασία. Συζήτηση.
- Επιλογή από εικόνες που αναπαριστούν δραστηριότητες συναλλαγής. Εργασία με το ανάλογο περιεχόμενο σε μικρές ομάδες. Χρησιμοποίηση μάρκας για αγορά διαφόρων πραγμάτων (φρούτα, παιχνίδια, σοκολάτες) μέσα στην τάξη.
- Δραματοποίηση συνθήκης στην οποία το παιδί καλείται να αγοράσει κάτι . Σε дуάδες τα παιδιά επιχειρούν να ανταποκριθούν με χειρονομίες και λεκτικά, π.χ. ποια είναι η σωστή συμπεριφορά (π.χ. δεν το παίρνω και φεύγω αλλά για να το αποκτήσω πρέπει να καταβάλλω κάποιο τίμημα) κατά τη διαδικασία αγοράς ενός προϊόντος σ' ένα κατάστημα.

**Διδακτικοί στόχοι: Το παιδί ανταποκρίνεται με υπευθυνότητα σε οδηγίες του άμεσου περιβάλλοντός του.**

- Εκμάθηση κατανόησης οδηγιών και εκτέλεσης αυτών σε ποικίλες συνθήκες.
- Καλλιέργεια της ανάληψης ευθυνών και επιτέλεσης συγκεκριμένων ενεργειών. Καλλιέργεια της υπευθυνότητας για την εκτέλεση οδηγιών.

### **Ενδεικτικές δραστηριότητες**

- Αρχικά, το παιδί μιμείται τον παιδαγωγό σε ενέργειες (λεκτικές και σωματοκινητικές) που καλείται να φέρει σε πέρας. Ασκήσεις σε μικρές ομάδες με θέμα μια νέα δραστηριότητα που για να επιτευχθεί θα πρέπει το

παιδί να ακολουθήσει συγκεκριμένες οδηγίες, πιθανόν με χρήση και εικονικής αναπαράστασης (ή στο πλαίσιο των θεματικών ενοτήτων του μαθήματος της Γλώσσας ή /και της περιβαλλοντικής αγωγής).

- Παρακολούθηση βιντεοταινίας με έμφαση στην ανάληψη ευθυνών για την επιτέλεση συγκεκριμένων δραστηριοτήτων. Συζήτηση των στοιχείων με τους μαθητές. Εργασίες ανάλογες σε μικρές ομάδες π.χ. πως εκτελούμε δραστηριότητες που μας καλεί να πράξουμε ο δάσκαλος/η δασκάλα. Δραστηριότητες εντός και εκτός της τάξης ή σε διαμορφωμένο χώρο.

- Δραματοποίηση συνθηκών. Δραστηριότητες ατομικά ή σε μικρές ομάδες ώστε να διαφανεί η σημασία της συστηματικής επιτέλεσης συγκεκριμένων ενεργειών για τη διαπίστωση του βαθμού υπευθυνότητας εκ μέρους του παιδιού, π.χ. ανταποκρίνεται κάθε φορά στις οδηγίες της δασκάλας ή αποσπασματικά;

**Διδακτικοί στόχοι: Το παιδί απολογείται για παραλείψεις ή για ακατάλληλη συμπεριφορά.**

- Αναγνώριση των λαθών (λανθασμένων συμπεριφορών) στην καθημερινή ζωή.

- Η έννοια της απολογίας ως προέκταση της κατανόησης των λαθών και ανάληψης ευθύνης. Το παιδί «διορθώνει» τη συμπεριφορά του με βάση τις παρατηρήσεις των ενηλίκων.

### **Ενδεικτικές δραστηριότητες**

- Τι σημαίνει να απολογούμαι για κάποια ακατάλληλη συμπεριφορά ή για κάποια λάθη που συμβαίνουν κατά την εκτέλεση κάποιων ενεργειών. Τα παιδιά βλέπουν εικόνες ή ακούν ιστορίες που αναφέρονται σε λάθη ή παραλείψεις, όπως π.χ. πέφτει από απροσεξία επάνω μου χυμός. Είναι αυτή η συμπεριφορά σωστή ή λανθασμένη; Τι κάνω; Πώς συμπεριφέρομαι;

- Επιλογή από εικόνες που αναπαριστούν δραστηριότητες και ενέργειες ακατάλληλων ενεργειών και παραλείψεων. Συζήτηση. Εργασία με το ανάλογο περιεχόμενο σε μικρές ομάδες.

- Φωτογραφίζω το προσεκτικό και ευγενικό παιδί που δεν κάνει ζημιές.

- Η δασκάλα αφηγείται στα παιδιά μια ιστορία με ήρωα ένα παιδί που αντιδρά ακατάλληλα στο δρόμο, στην παιδική χαρά, στο σχολείο. Δραματοποίηση. Βίντεο.

- Δραματοποίηση συνθήκης στην οποία το παιδί καλείται να εκφράσει τη μεταμέλειά του για την απροσεξία ή το ακατάλληλο της συμπεριφοράς του.

Σε δυάδες τα παιδιά επιχειρούν να ανταποκριθούν με χειρονομίες και λεκτικά, π.χ. πέφτει κατά λάθος χυμός επάνω τους. Ζητούν συγγνώμη, ζητούν ένα πανάκι να καθαρίσουν τη βρωμιά.

**Διδακτικοί στόχοι: Το παιδί μαθαίνει να δέχεται και να δίνει βοήθεια, όπου χρειάζεται.**

- Η έννοια της βοήθειας. Χρήση της βοήθειας.
- Η έννοια της ολοκλήρωσης ενός έργου και η σημασία της βοήθειας στο κοινωνικό της πλαίσιο. Ρόλοι βοηθού-βοηθούμενου.

#### **Ενδεικτικές δραστηριότητες**

- Τι σημαίνει να προσφέρω βοήθεια, όταν μου ζητείται. Τα παιδιά βλέπουν εικόνες ή ακούν ιστορίες που αναφέρονται σε ανθρώπους που προσφέρουν βοήθεια, όταν π.χ. βοηθώ τη μαμά να πλύνει τα πιάτα, αλλά και ο πυροσβέστης βοήθησε το κοριτσάκι να σωθεί από τη φωτιά.
- Επιλογή από εικόνες που αναπαριστούν δραστηριότητες και ενέργειες που για να επιτευχθούν χρειάζεται η συλλογική δουλειά, δηλαδή η παροχή βοήθειας από τρίτους. Πώς ζητώ βοήθεια; Συζήτηση. Εργασία με το ανάλογο περιεχόμενο σε μικρές ομάδες.
- Φωτογραφίζω το παιδί που ζητά βοήθεια και συνεργάζεται με τους άλλους. Ζωγραφίζω παιδιά να δουλεύουν μαζί. Κάνω κολλάζ από παιδιά που συνεργάζονται.
- Μαγνητοφωνημένη συζήτηση με θέμα « Τι πρέπει να κάνω όταν ένα παιδί δε ζητά βοήθεια σε διάφορες κοινωνικές συνθήκες: στο σπίτι του, στην παιδική χαρά, στο σχολείο». Δραματοποίηση.
- Δραματοποίηση συνθήκης στην οποία το παιδί καλείται να διδάξει σε άλλα (μικρότερα) παιδιά τη σημασία της υπευθυνότητας στην παροχή βοήθειας.

Σε μικρές ομάδες (2-3 ατόμων) τα παιδιά επιχειρούν να ανταποκριθούν με χειρονομίες και λεκτικά, π.χ αν το παιδί αδυνατεί να ολοκληρώσει ένα έργο και μας ζητά βοήθεια, να την προσφέρουμε.

#### **4.4 Πρόγραμμα Κοινωνικών δεξιοτήτων για έφηβους με νοητική καθυστέρηση**

Για την εξέλιξη και την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των ατόμων με νοητική καθυστέρηση χρειάζεται η επιπλέον εκπαίδευση των δασκάλων μέσω σεμιναρίων που μπορούν να γίνουν από εξωτερικούς συνεργάτες, μέσω

διαλέξεων, μέσω ανταλλαγών επισκέψεων μεταξύ σχολείων, μέσω ανάλογης βιβλιογραφίας, καθώς μπορεί να προσφέρει σημαντική βοήθεια στον τομέα της διδασκαλίας των κοινωνικών δεξιοτήτων και της αξιολόγησης. Με αυτούς τους τρόπους, οι δάσκαλοι μπορούν να κατανοήσουν σε βάθος τις ικανότητες των μαθητών τους και να τους οδηγήσουν σε μια μεγαλύτερη ανεξαρτησία.

Επίσης, οι γονείς μπορούν να ενδιαφερθούν περισσότερο για τις επιδόσεις των παιδιών τους μέσα από μια οργανωμένη παρουσίαση και αξιολόγηση εκ μέρους των δασκάλων. Θα πρέπει να υπάρχει ομοφωνία μεταξύ γονέων και δασκάλων σχετικά με τους στόχους για κάθε μαθητή, ανταλλαγές πληροφοριών για τις μεθόδους που ακολουθούν οι δάσκαλοι και διάλογος που θα εκτιμά την επιτυχία των στόχων. Οι γονείς θα πρέπει να γνωρίζουν τις δραστηριότητες του σχολείου και να συμμετέχουν στη καθημερινή ζωή των παιδιών τους, έτσι ώστε να επιτυγχάνεται συνεργασία προς όφελος των μαθητών.

Αυτές οι προτάσεις συμπεραίνονται από την έρευνα που στηρίχθηκε στην γενικότερη ιδέα της <<ομαλοποίησης>>. Η έννοια της ομαλοποίησης λειτούργησε ως πρόκληση για να βρεθεί τρόπος να δοθεί βοήθεια σε παιδιά με νοητική καθυστέρηση, σε κατάλληλους χώρους και με τέτοιες διαδικασίες που δεν τα στιγματίζουν ή τα υποτιμούν. Η παρούσα έρευνα έλαβε χώρα μεταξύ Ιανουαρίου 1994 και Ιανουαρίου 1997, σε δεκαεννέα μονάδες επαγγελματικής κατάρτισης σε όλη την Ελλάδα. Για τα στοιχεία της εργασίας χρησιμοποιήθηκε ποιοτική και ποσοτική ανάλυση. Έγιναν 44 συνεντεύξεις και δόθηκαν ταυτόχρονα και ερωτηματολόγια σε 44 δασκάλους των παραπάνω μονάδων. Οι μαθητές στις μονάδες επαγγελματικής κατάρτισης παρακολουθούσαν ένα αριθμό ωρών στη σχολική αίθουσα και τις υπόλοιπες ώρες βρισκόταν σε εργαστήρια κεραμικής, υφαντικής, ραπτικής, ανθοκομίας και άλλα. Η ηλικία των μαθητών με νοητική καθυστέρηση κυμαίνονταν στα δεκαπέντε με είκοσι τρία έτη (Δερέκα, 2000).

Συγκεκριμένα τα αποτελέσματα της έρευνας κινήθηκαν σε δύο βασικούς άξονες:

- Ποιες δραστηριότητες υπάρχουν στο σχολικό πρόγραμμα που σχετίζονται με την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών με νοητική υστέρηση μέσα στο σχολείο
- Ποιες δραστηριότητες του σχολικού προγράμματος αναφέρονται στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων εκτός σχολείου καθώς και το είδος των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι στην προσπάθειά τους να διδάξουν κοινωνικές δεξιότητες εντός και εκτός σχολείου.

Ακολουθώντας, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου με τη μορφή πινάκων. Οι πρώτες δύο ερωτήσεις αναφέρονται στον αριθμό των δασκάλων που επισκέπτονται τα τοπικά μαγαζιά και τα δημόσια κτήρια, το είδος των μαγαζιών που επισκέπτονται με τους μαθητές και τη συχνότητα με

την οποία γίνονται αυτές οι επισκέψεις (Πίνακες 1 και 2). Οι ερωτήσεις εξετάζουν εάν οι δάσκαλοι συνδέουν τη σχολική γνώση (γλώσσα, αριθμητική, γεωγραφία κλπ) μέσα στην τάξη με δραστηριότητες εκτός σχολείου. Οι απαντήσεις (Πίνακας 1) δείχνουν ότι συνολικά 35 δάσκαλοι (από τους 44) επισκέπτονται διάφορα μαγαζιά. Οι 31 δάσκαλοι (από τους 35) επισκέπτονται κυρίως super market και οι 14 (από τους 31) επισκέπτονται το super market μία φορά την εβδομάδα. Οι 23 δάσκαλοι (από τους 35) επισκέπτονται μανάβικα και καφετέριες. Οι 6 (από τους 23) επισκέπτονται το μανάβικο μία φορά την εβδομάδα, ενώ 7 δάσκαλοι (από τους 23) πηγαίνουν εκεί μία φορά το χρόνο. Όσο αφορά τις καφετέριες, 5 (από τους 23) δασκάλους επισκέπτονται το χώρο μία φορά την εβδομάδα, ενώ 8 (από τους 23) επισκέπτονται την καφετέρια μία φορά το μήνα.

#### Πίνακας 1

Επισκέπτεστε τοπικά μαγαζιά με τους μαθητές σας; ΝΑΙ: 35

ΟΧΙ: 8

Εαν Ναι, τί είδους μαγαζιά επισκέπτεστε και πόσο συχνά;

A) Super Market.....: 31

B) Κρεωπωλείο.....: 12

Γ) Μανάβικο.....: 23

Δ) Μαγαζιά με είδη ρουχισμού.....: 17

Ε) Καφετέριες.....: 23

Στ)Άλλα μαγαζιά, παρακαλώ σημειώστε.....: -

	1 φορά/ Εβδομάδα	1 φορά/ μήνα	1 φορά/ χρόνο	2 φορές/ χρόνο
A) Super Market.....: 14	2	4	5	
B) Κρεωπωλείο.....: 1	1	7	2	
Γ) Μανάβικο.....: 6	3	7	2	
Δ) Μαγαζιά με είδη ρουχισμού : 3	1	5	4	
Ε) Καφετέριες.....: 5	8	5	2	

Ορισμένοι δάσκαλοι εξηγούν πώς διδάσκουν τις κοινωνικές δεξιότητες κατά την επίσκεψη των μαθητών στα τοπικά μαγαζιά:

*«Το σχολείο δέχεται να επισκεπτόμαστε super market επειδή υπάρχει το μάθημα της μαγειρικής στο πρόγραμμα εδώ και πολλά χρόνια. Μαγειρεύουμε για να διατηρηθούμε στη ζωή, ενώ μία επίσκεψη σε ένα μαγαζί που πουλά ρούχα ή παπούτσια δεν είναι άμεσης προτεραιότητας ... Ίσως οι ιδέες σας δεν έχουν δοκιμαστεί ακόμα και αυτό θα δημιουργούσε προβλήματα.»*

(επίσκεψη σε ένα fast food) *«ήμουν εγώ που ανέλαβα και πλήρωσα εκ μέρους όλων (των μαθητών) επειδή δεν είναι ικανοί να χειριστούν χρήματα. Βέβαια, (οι μαθητές) θα έπρεπε να πληρώνουν μόνοι τους, αλλά εξαιτίας της δυσκολίας τους ...»*

(σε μια καφετέρια) *«συνήθως λίγοι μαθητές βγαίνουν έξω και όλοι παραγγέλνουν το ίδιο πράγμα. Οι μαθητές δεν πληρώνουν μόνοι τους. Εμείς (οι δάσκαλοι) πληρώνουμε γι αυτούς.»* Παρακάτω, οι απαντήσεις (Πίνακας 2) δείχνουν ότι περισσότεροι από τους μισούς δασκάλους (οι 24 από τους 44) δεν επισκέπτονται δημόσια κτήρια. Οι περισσότεροι δάσκαλοι που επισκέπτονται αυτούς τους χώρους (οι 7 στους 24), πηγαίνουν μία φορά το χρόνο. Και ένα διαφορετικό παράδειγμα μαθητών και δασκάλων:

(εκδρομή στη Χαλκίδα) *«αρχικά οι μαθητές έψαξαν στα δρομολόγια των τραινών επειδή θα ταξιδεύαμε με τρένο, ...φτάσαμε εκεί και περπατούσαμε στην πόλη, επισκεφθήκαμε το μουσείο, πήγαμε σε ένα fastfood όπου κάθε μαθητής διάλεξε να φάει ό,τι ήθελε και πλήρωσε μόνος του, και τέλος πήγαμε σε ένα ζαχαροπλαστείο όπου ο καθένας διάλεξε το γλυκό της αρεσκείας του.»*

## Πίνακας 2

Επισκέπτεστε δημόσια κτήρια (τράπεζες, ΟΤΕ, ΔΕΗ κ.ά.) με τους μαθητές σας;

ΝΑΙ: 20

ΟΧΙ: 24

Εαν Ναι, πόσο συχνά;

Α) Μία φορά την εβδομάδα.....: 4

Β) Μία φορά το μήνα.....: 4

Γ) Μία φορά το χρόνο .....: 7

Δ) Δύο ή τρεις φορές το χρόνο.....: 5

Τα παρακάτω παραδείγματα δείχνουν τον τρόπο με τον οποίο δύο δάσκαλοι διδάσκουν τις κοινωνικές δεξιότητες κατά την επίσκεψή τους στα δημόσια κτήρια:

Ορισμένοι δάσκαλοι εξηγούν πώς διδάσκουν τις κοινωνικές δεξιότητες κατά την επίσκεψη των μαθητών στα τοπικά μαγαζιά:

(επίσκεψη σε τράπεζα) « ... η επίσκεψη δεν ήταν οργανωμένη. Οι μαθητές μου και εγώ περάσαμε έξω από την τράπεζα και εγώ έπρεπε να πάω εκεί. Έτσι, πήγα με τους μαθητές και έκανα όλη τη συναλλαγή...και οι μαθητές παρακολουθούσαν... Αυτό είναι όλο. Η επίσκεψη δεν ήταν πολύ οργανωμένη ...»

«εάν τύχει να έχω μία προσωπική συνδιαλλαγή στην τράπεζα, τότε οι μαθητές έρχονται μαζί μου να δουν πως γίνεται η συνδιαλλαγή...Τους δείχνω το ταμείο, το βιβλιάριο, την ταμειακή μηχανή ...οι μαθητές παρακολουθούν»

(επίσκεψη στον ΟΤΕ) «εμείς δείξαμε το κτήριο στους μαθητές, τις μηχανές, τα καλώδια και τους εξηγήσαμε τη λειτουργία τους ... Δεν είπαμε σε κάποιον μαθητή να πληρώσει ένα τηλεφωνικό λογαριασμό ... απλά δεν το σκεφτήκαμε»

Λίγοι δάσκαλοι (4 από τους 44) επισκέπτονται θέατρα και σινεμά περισσότερο από μία φορά το χρόνο:

«πιστεύω ότι οι μαθητές έρχονται στο σχολείο για να μάθουν γραφή και ανάγνωση» «οι μαθητές παρακολουθούν τόση τηλεόραση ...

Ποιά θα ήταν η χρησιμότητα ενός σινεμά πέρα από το να δουν το μέγεθος του χώρου;»

«δεν έχω μιλήσει με τους συναδέλφους μου για να επισκεφθούμε κάποιο σινεμά με τους μαθητές. Η ερώτησή σας μου προκαλεί εντύπωση. Θα μπορούσαμε να συζητήσουμε αυτή την ιδέα στο σχολείο.»

«εμείς παίρνουμε τους μαθητές κατά ομάδες και κανονίζουμε εκ των προτέρων την επίσκεψη με το προσωπικό του σινεμά. Οι μαθητές πληρώνουν το εισιτήριό τους, παίρνουν την απόδειξη και την κρατούν μέχρι την είσοδο. Έπειτα αγοράζουν το πρόγραμμα» «όσον αφορά το θέατρο έχουμε στο σχολείο παραστάσεις με κουκλοθέατρο»

Ακολουθούν τα αποτελέσματα που σχετίζονται με τις δυσκολίες των δασκάλων στην πραγματοποίηση κοινωνικών δραστηριοτήτων

(Πίνακας 3). Η ερώτηση εξετάζει το είδος των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι όταν αποφασίσουν να πραγματοποιήσουν μία επίσκεψη σε τοπικά μαγαζιά, δημόσια κτήρια κλπ. Η πλειοψηφία των δασκάλων (24 από τους 44) στερείται βοηθητικό προσωπικό. Επίσης, περίπου οι μισοί δάσκαλοι (20 από τους 44) δεν έχουν αρκετό χρόνο να διδάξουν κοινωνικές δεξιότητες μέσα στο σχολικό πρόγραμμα και ορισμένοι δάσκαλοι (19 από τους 44) στερούνται συνεργασίας με τους γονείς.

### Πίνακας 3

Οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι δάσκαλοι κατά τη διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων

A) Έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς.....	19
B) Έλλειψη χρόνου.....	20
Γ) Δομή του προγράμματος.....	13
Δ) Μεγάλος αριθμός μαθητών.....	14
Ε) Χαμηλό επίπεδο μαθητών.....	19
Στ) Έλλειψη προσωπικού.....	24

Ένας αριθμός από παραδείγματα, όπως παρουσιάζονται μέσα από τις συνεντεύξεις, δείχνει τους λόγους που οι δάσκαλοι κάνουν περιορισμένη εφαρμογή των κοινωνικών δεξιοτήτων:

*“Η ιδανική λύση θα ήταν να βγω με τους μαθητές και να έχω έναν βοηθό μαζί μου για να νιώθω ασφάλεια και σιγουριά”*

*“Όταν ένας δάσκαλος βγαίνει έξω από το σχολείο με τους μαθητές, παίρνει πολλά ρίσκα. Αν υπάρχουν δύο δάσκαλοι είναι καλύτερα. Τέλος πάντων, είναι κάτι που δεν συμβαίνει συχνά (να βγούμε έξω)”*

*“Υπάρχουν τόσα πολλά πράγματα να διδάξεις μέσα σε τέσσερις ώρες... Από την άλλη πλευρά, εάν το είχα προγραμματίσει κάπως διαφορετικά τότε θα είχα χρόνο για περισσότερα πράγματα”*

*“Δεν έχω χρόνο (για επισκέψεις) από τότε που έβαλα συγκεκριμένους στόχους για κάθε παιδί και προσπαθώ να τους πραγματοποιήσω μέσα στη χρονιά... Δεν μπορώ να ξεφύγω από το σχολικό πρόγραμμα”*

*“Υπάρχει πάντοτε το πρόβλημα του χαμηλού επιπέδου του μαθητή. Ποιός μαθητής είναι ικανός να επισκεφθεί ένα δημόσιο κτήριο και να καταλάβει τι σημαίνει;”*

*“Μιλώντας γενικά, βρίσκω όλα αυτά τα είδη των επισκέψεων πολύ βαρετά για τον εαυτό μου και για τους μαθητές...Επίσης, όσο αφορά τους δικούς μου μαθητές δεν μπορώ να σκεφθώ κανένα άλλο χώρο που θα μπορούσαν να επισκεφθούν πέρα από μια έκθεση ζωγραφικής ή μια έκθεση λουλουδιών...”*

*“...οι μαθητές έχουν πολλές δυσκολίες ...ξαφνικά μπορεί να τους δεις να έχουν κρίσεις και να καταστρέφουν τα πάντα...”*

*«Θα ήθελα οι γονείς να συνεχίζουν τη δουλειά του δασκάλου...Θα μπορούσαν να επισκεφθούν κάποια μαγαζιά με το παιδί τους ή να αφήσουν το παιδί τους*

*να πάει σε κάποια μαγαζιά της γειτονιάς...Οι γονείς δείχνουν αδιαφορία...Βέβαια, υπάρχουν γονείς που κάνουν πράγματα και ενδιαφέρονται»*

#### Συζήτηση αποτελεσμάτων

Τα αποτελέσματα από τα ερωτηματολόγια και τις συνεντεύξεις υποστηρίζουν ότι οι δάσκαλοι συμφωνούν με τη σπουδαιότητα των επισκέψεων στα τοπικά μαγαζιά. Ο πίνακας 1 παρουσιάζει ότι η πλειοψηφία των δασκάλων επισκέπτεται super market αρκετά συχνά επειδή υπάρχει το μάθημα μαγειρικής στο σχολείο. Στο super market οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να εξασκήσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες διαλέγοντας προϊόντα από τα ράφια του καταστήματος, πληρώνοντας στο ταμείο και παίρνοντας την απόδειξη. Όσον αφορά επισκέψεις σε άλλα μαγαζιά, παρατηρούμε οι μαθητές να μένουν απλοί θεατές κατά τη διάρκεια των συναλλαγών ενώ οι δάσκαλοι είναι οι κύριοι υπεύθυνοι για το χειρισμό των χρημάτων. Οι δάσκαλοι δεν συνδέουν τη σχολική γνώση (γλώσσα, αριθμητική) μέσα στην τάξη με δραστηριότητες εκτός σχολείου έτσι ώστε οι μαθητές να εμπεδώσουν τη γνώση τους σε αληθινούς χώρους.

Όσον αφορά τις επισκέψεις στα δημόσια κτήρια (Πίνακας 2), λιγότεροι από τους μισούς δασκάλους τα επισκέπτονται και όχι συχνά. Οι επισκέψεις γίνονται με τέτοιο τρόπο που ο μαθητής παραμένει απλός θεατής, χωρίς καμία ενεργή συμμετοχή. Όταν οι μαθητές επισκέπτονται τα δημόσια κτήρια, βλέπουν πώς ένα κτήριο είναι κατασκευασμένο και πώς λειτουργεί αλλά στην πραγματικότητα δεν οφελούνται από τις υπηρεσίες που προσφέρει.

Όταν οι δάσκαλοι ρωτήθηκαν για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά τη διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων εκτός σχολείου, παρουσίασαν ως κύριο πρόβλημά τους την ανεπάρκεια βοηθητικού προσωπικού (Πίνακας 3). Όταν ο δάσκαλος νιώθει ότι υπάρχει επιπλέον προσωπικό σε μια επίσκεψη με τους μαθητές, τότε είναι πολύ ευκολότερο να επιχειρήσει την έξοδο και να εφαρμόσει τις κοινωνικές δεξιότητες με κάθε μαθητή όσο ο βοηθός κρατά και απασχολεί τους υπόλοιπους. Η έλλειψη χρόνου για τη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων, θεωρήθηκε από πολλούς δασκάλους ως η δεύτερη σημαντική δυσκολία. Ένας από τους κυριότερους λόγους της έλλειψης χρόνου είναι η πίεση που νιώθουν οι δάσκαλοι για να παρέχουν ποικιλία προγραμμάτων στους μαθητές (π.χ. λογοθεραπεία, φυσιοθεραπεία κλπ). Τα σχολεία δεν αποδίδουν την ανάλογη εκτίμηση στην εξάσκηση των κοινωνικών δεξιοτήτων σε νεαρούς ενήλικες.

Οι δάσκαλοι δεν έχουν κατανοήσει ότι αυτοί οι μαθητές δεν χρειάζονται τόσο πολύ ανάγνωση, γραφή, αριθμητική σε μια ηλικία που οι ανάγκες τους είναι διαφορετικές. Χρειάζονται να μάθουν να είναι ανεξάρτητοι. Είναι ώρα να χρησιμοποιήσουν ό,τι έχουν μάθει τόσα χρόνια στο δημοτικό σχολείο (ή όποιο

άλλο ειδικό σχολείο) μέσα σε πραγματικές καθημερινές καταστάσεις . Οι δάσκαλοι πρέπει τώρα να συμπεριφέρονται ως εκπαιδευτές και να δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές να εφαρμόσουν τις γνώσεις τους έξω από τα τείχη του σχολείου. Το χαμηλό επίπεδο των μαθητών αποτέλεσε για πολλούς δασκάλους τροχοπέδη στην εφαρμογή των κοινωνικών δεξιοτήτων. Μερικές φορές αμφέβαλλαν για τη χρησιμότητα αυτών των δεξιοτήτων εξαιτίας του χαμηλού επιπέδου των μαθητών τους. Όμως θα μπορούσαν να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες των μαθητών τους συζητώντας με τους άλλους συναδέλφους και το διευθυντή του σχολείου. Συναντήσεις με το προσωπικό του σχολείου μπορούν να επηρεάσουν θετικά τις απόψεις των δασκάλων για τους μαθητές τους και η διστακτικότητα τους να διδάξουν κοινωνικές δεξιότητες μπορεί να μειωθεί δοκιμάζοντας σταδιακά την κάθε δεξιότητα. Όπου τα σχολεία είναι ανοιχτά στην αλλαγή και υπάρχει αμοιβαία υποστήριξη μεταξύ των συναδέλφων και του διευθυντή, μπορούν να εφαρμοστούν νέες ιδέες και τεχνικές στον τομέα της κοινωνικής μάθησης.

Τέλος, η ελλιπής συνεργασία με τους γονείς αποτέλεσε μία σημαντική δυσκολία για τους δασκάλους όσο αφορά τη συνέχιση των κοινωνικών δεξιοτήτων στο σπίτι από τους γονείς. Κάθε συνεργασία μεταξύ δασκάλων και γονέων πρέπει να στηρίζεται στον αμοιβαίο σεβασμό. Δεν είναι δυνατόν να αναμένεται οι γονείς να συμμετέχουν στις σχολικές δραστηριότητες εάν νιώθουν ότι δεν είναι αποδεκτοί και σεβαστοί. Η επικοινωνία με τους γονείς μπορεί να πάρει πολλές μορφές όπως προφορική μορφή, γραπτή, τηλεφωνική και επίσκεψη στο σπίτι. Εκπαίδευση γονέων όπου οι γονείς εκφράζουν την ανάγκη τους για περισσότερη ενημέρωση και έχουν ευκαιρίες να συνεργαστούν με άλλες οικογένειες και επιστημονικό προσωπικό, αποτελεί μία μορφή συνεργασίας όπου παρέχονται πληροφορίες και προτείνονται νέες ιδέες για λήψη πρωτοβουλιών (Sutcliffe 1991· Ευρωπαϊκή Ένωση Γονέων, 1998).

## 5<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

### 5.1 ΟΡΙΣΜΟΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ

Όπως αναφέρει ο Αριστοτέλης, στα Ηθικά Νικομάχεια, «*το να είσαι οργισμένος είναι εύκολο. Το να εξοργιστείς, όμως, με το σωστό άτομο, για το σωστό λόγο, στο σωστό βαθμό, τη σωστή στιγμή, αυτό είναι δύσκολο*».

Η θεωρία της συναισθηματικής νοημοσύνης, έγινε ευρέως γνωστή από τον Daniel Goleman, ψυχολόγο στο Πανεπιστήμιο του Χάρβαρντ, ο οποίος μέσα από πολυετείς έρευνες, όρισε τη Συναισθηματική Νοημοσύνη (Emotional Intelligence), ως την ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει και να κατανοεί τα συναισθήματα τόσο τα δικά του, όσο και των άλλων, να τα χειρίζεται αποτελεσματικά και να δημιουργεί διαρκώς κίνητρα για τον εαυτό του.

Σύμφωνα με τον Dr. Goleman, ένα άτομο με μέτριο IQ και υψηλό EQ μπορεί να είναι περισσότερο πετυχημένο από ένα ιδιαίτερα ευφυές άτομο, αρκεί να καλλιεργήσει τη συναισθηματική νοημοσύνη.

Για να εισχωρήσουμε περισσότερο σε πρακτικά θέματα που αφορούν την εφαρμογή της έννοιας, θα αναφερθούμε στις πέντε συναισθηματικές δεξιότητες, που αποτελούν την πρώτη ύλη της έννοιας της συναισθηματικής νοημοσύνης. Αυτές είναι οι εξής:

- Η Αυτοεπίγνωση (self-awareness), η οποία αναφέρεται στην επίγνωση των συναισθημάτων, στην αυτοαξιολόγηση, καθώς επίσης και στην αυτοπεποίθηση.
- Ο Αυτοέλεγχος (self-regulation), όπου αναφέρεται στην αυτοπειθαρχία, την αυτορρύθμιση, την αξιοπιστία, την ευσυνειδησία, την προσαρμοστικότητα και την καινοτομία.
- Τα Κίνητρα Συμπεριφοράς (motivation), τα οποία σχετίζονται με τη δέσμευση, την πρωτοβουλία, την αισιοδοξία και την τάση για την επίτευξη στόχων.
- Η Ενσυναίσθηση (empathy), αναφέρεται στην ικανότητα κατανόησης, καθώς και στο σωστό χειρισμό της διαφορετικότητας.
- Οι Κοινωνικές δεξιότητες (social skills), σχετίζονται με τις δεξιότητες επιρροής, επικοινωνίας, ηγεσίας και καταλυτικής δράσης. Επίσης, αναφέρονται σε δεξιότητες που αφορούν την αλλαγή, το χειρισμό των διαφωνιών, την καλλιέργεια δεσμών, τη συνεργασία και την ομαδικότητα.

Σε αυτό το σημείο, αξίζει να επισημάνουμε ότι η διανοητική νοημοσύνη (IQ) και η συναισθηματική νοημοσύνη (EQ), είναι δυο διακριτές και ξεχωριστές ικανότητες του ανθρώπου. Ωστόσο, συνδέονται μεταξύ τους, καθώς η μια συμπληρώνει την άλλη.

Ο δείκτης (IQ), αφορά το γνωστικό κομμάτι, ενώ ο δείκτης (EQ) σχετίζεται με τα συναισθήματα. Όταν αναφερόμαστε στη διανοητική νοημοσύνη, εννοούμε κάτι προκαθορισμένο από τη γέννηση του ανθρώπου, που εξελίσσεται μέχρι κάποια ηλικία κι έπειτα σταματά, ενώ η συναισθηματική νοημοσύνη είναι κάτι το οποίο μπορεί να αναπτυχθεί σε οποιαδήποτε ηλικία. Επίσης, πρέπει να σημειώσουμε πως το IQ επηρεάζει ελάχιστα τις σχέσεις μας με τους άλλους, ενώ το EQ έχει ιδιαίτερη σημασία για τη διεκπεραίωση κάθε μορφής εργασίας και είναι απαραίτητο για κάθε μορφής σχέσης. (Goleman, 2011)

## **5.2 ΣΤΑΔΙΑ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ**

Η συναισθηματική ανάπτυξη, καθώς επίσης και η συμπεριφορά, αποτελούν τα κύρια στοιχεία που καθορίζουν την προσαρμογή του ατόμου στο ευρύτερο περιβάλλον.

Το βρέφος, από πολύ νωρίς μετά τη γέννησή του, είναι ικανό να οργανώνει την εμπειρία του με προσαρμοστικό τρόπο. Στους πρώτους μήνες της ζωής του, η προσαρμοστική ικανότητα διευρύνεται, και το βρέφος αρχίζει να αντιδρά στα ευχάριστα και δυσάρεστα γεγονότα, μέσω της τροποποίησης του βλέμματος, χαμογελώντας, κάνοντας γκριμάτσες, φωνάζοντας, γελώντας ή κλαίγοντας. Βαθμιαία, εκδηλώνει διάφορα συναισθήματα όπως έκπληξη, τρυφερότητα, φόβο, ανοχή, προτιμήσεις, επιμονή κι ανεξαρτησία.

Οι περισσότερες έρευνες, έχουν ως αντικείμενο μελέτης φυσιολογικά παιδιά, ωστόσο σημαντικές πηγές, αποτελούν παρατηρήσεις σε παιδιά με νοητική καθυστέρηση και γενικότερα σε παιδιά με ειδικές ανάγκες, καθώς επίσης και σε παιδιά που έχουν ζήσει σε κάποιο ιδρυματικό περιβάλλον. Θα πρέπει να σημειώσουμε, πως η συναισθηματική ανάπτυξη, ωριμάζει ταυτόχρονα με όλη την ψυχοκινητική ανάπτυξη του παιδιού, στην περίπτωση όμως, που παρεκκλίνει, επηρεάζει τη νοητική ανάπτυξη, όπως επίσης και την αντιληπτική ικανότητα. Η απουσία συναισθηματικής ανταπόκρισης κατά τη βρεφική ηλικία, θα λέγαμε πως είναι ενδεικτική κάποιας συναισθηματικής διαταραχής.

Η εκτίμηση της ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης, συντελείται αρχικά με τη λήψη του ιστορικού από τους γονείς, οι οποίοι παρέχουν τις πιο έγκυρες πληροφορίες της συναισθηματικής ανάπτυξης του παιδιού τους, γεγονός το οποίο οδηγεί στην ιδιαίτερη αξιολόγησή τους. Στη

συνέχεια, παρατηρείται η συμπεριφορά του παιδιού από τους ειδικούς, και τέλος, εφαρμόζονται τα αποτελέσματα των τεστ. Θα πρέπει ακόμη, να αναφέρουμε, πως για την εξέλιξη της συναισθηματικής ανάπτυξης και της συμπεριφοράς των παιδιών, είναι απαραίτητη η ύπαρξη φυσιολογικών αισθητηρίων οργάνων. (Αγγελοπούλου, 2004)

Αναλυτικότερα, τα στάδια της συναισθηματικής ανάπτυξης έχουν ως εξής:

Σε ηλικία **σαράντα πέντε ημερών**, το βρέφος χαμογελά συνειδητά από ευχαρίστηση, όταν αντικρίζει το πρόσωπο της μητέρας του, γεγονός που αποτελεί αρχικά ένδειξη ικανοποιητικής όρασης και μετέπειτα ένδειξη συναισθηματικής ανταπόκρισης.

Περίπου στο **δεύτερο μήνα** της ζωής του, το βρέφος περνάει ένα μεγάλο μέρος της ημέρας του, παρακολουθώντας κι ακούγοντας τους ανθρώπους γύρω του. Αντιλαμβάνεται πως θα το διασκεδάσουν και θα το καθησυχάσουν, ότι θα το ταΐσουν και θα το κάνουν να αισθανθεί άνετα. Νιώθει ωραία όταν του χαμογελούν, και δείχνει σαν να γνωρίζει ενστικτωδώς, ότι και αυτό μπορεί να χαμογελάσει. Ακόμη και στη διάρκεια του πρώτου μήνα, θα πειραματιστεί, κάνοντας αδέξια χαμόγελα και μορφασμούς. Στο δεύτερο μήνα, οι κινήσεις αυτές θα μετατραπούν σε αληθινά σημάδια ευχαρίστησης και φιλικότητας. Είναι η περίοδος, κατά την οποία το βρέφος είναι ικανό να χαρίσει το πρώτο του κοινωνικό χαμόγελο. Η στιγμή αυτή, θεωρείται μια κρίσιμη καμπή, τόσο για τους γονείς, όσο και για το ίδιο. Το γεγονός αυτό για το μωρό, σημαίνει την ανακάλυψη της «συνομιλίας» με τους άλλους, αφού τα χαμόγελά του παρακινούν το άμεσο περιβάλλον να δίνει ακόμη μεγαλύτερη προσοχή σε αυτό, καθώς επίσης, και μια αίσθηση ικανοποίησης. Εκτός από το κλάμα, το χαμόγελο αποτελεί για το βρέφος, ακόμη ένα τρόπο να εκδηλώνει τις ανάγκες του και να ασκεί κάποιον έλεγχο σε όλα όσα συμβαίνουν γύρω του.

Στον  **τρίτο περίπου μήνα**, θα μπορούσαμε να πούμε πως το βρέφος θα εξελιχθεί σε αυθεντία όσον αφορά το «διάλογο με χαμόγελα». Τις περισσότερες φορές, αρχίζει τη συνομιλία απευθύνοντας ένα χαμόγελο και γουργουρίζοντας, προσπαθεί να τραβήξει την προσοχή των προσώπων που βρίσκονται δίπλα του. Άλλες φορές τηρεί μια στάση αναμονής, κοιτάζοντας τα πρόσωπα μέχρις ότου απευθύνουν πρώτοι ένα μειδίαμα, για να απαντήσει με ενθουσιασμό με ένα πλατύ χαμόγελο. Στους «διαλόγους» αυτούς, συμμετέχει με ολόκληρο το σώμα του. Ανοίγει τα χέρια του διάπλατα, ανασηκώνοντας το ένα από αυτά ή και τα δύο, κινώντας τα στο ρυθμό της ομιλίας. Οι εκφράσεις του προσώπου του, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε πως ίσως καθρεφτίζουν τις εκφράσεις των ατόμων γύρω του. Η αντίδραση αυτή, η μίμηση, δηλαδή, ορισμένων κινήσεων κι εκφράσεων του προσώπου, αποτελεί τον επόμενο σταθμό της συναισθηματικής ανάπτυξης. Το παιδί, σταδιακά, αρχίζει να

γίνεται πιο διαχυτικό κι εκφράζεται περισσότερο με το πρόσωπο και το σώμα του.

Θα πρέπει να σημειώσουμε, επίσης, πως η προσωπικότητα του βρέφους, είναι δυνατό να υποστεί θεαματική αλλαγή ανάμεσα στον τέταρτο και τον έβδομο μήνα της ζωής του. Στην αρχή της συγκεκριμένης περιόδου, ενδέχεται να μοιάζει σχετικά παθητικό, μοιάζει δηλαδή, να το απασχολεί μόνο η ικανοποίηση των βασικών αναγκών του, όπως το φαγητό και ο ύπνος, καθώς επίσης και τα χάδια. Μόλις, όμως μάθει να κάθεται, να χρησιμοποιεί τα χέρια του και να κινείται, οι αντιδράσεις του γίνονται ολοένα και πιο ενεργητικές, ενώ ταυτόχρονα παρατηρεί τον κόσμο γύρω του με μεγαλύτερο ενδιαφέρον. Επίσης, δείχνει πιο έντονο ζήλο να φτάσει και να αγγίξει οτιδήποτε βλέπει, και στην περίπτωση που δεν τα καταφέρνει μόνο του, απαιτεί τη βοήθεια του άμεσου περιβάλλοντός του, φωνάζοντας, χτυπώντας ή ρίχνοντας στο πάτωμα το πλησιέστερο αντικείμενο που μπορεί να φτάσει. Μόλις σπεύσει κάποιος κοντά του, πιθανότατα θα ξεχάσει με τι ασχολούνταν και θα εστιάσει την προσοχή του σε αυτό το άτομο, χαμογελώντας, γελώντας, «φλυαρώντας» στη γλώσσα του ή κάνοντας μιμητικές κινήσεις για αρκετή ώρα. Γρήγορα, μπορεί να βαρεθεί και να αδιαφορήσει ακόμη και για το πιο ελκυστικό παιχνίδι, ποτέ όμως, δεν θα κουραστεί με την προσοχή των οικείων προσώπων του. Θα πρέπει, βέβαια, να αναφέρουμε πως οι πιο λεπτές πτυχές της προσωπικότητας του βρέφους, καθορίζονται σε μεγάλο βαθμό από την ψυχική του ιδιοσυστασία.

Από τον **όγδοο μέχρι το δωδέκατο** μήνα, το παιδί θα λέγαμε πως μοιάζει να έχει δυο πρόσωπα. Τη μια στιγμή μπορεί να είναι ευπροσήγορο, τρυφερό και καλοδιάθετο, και την άλλη να εκδηλώνει αγχωτική συμπεριφορά, να προσκολλάται επάνω στους γονείς και να φοβάται εύκολα απέναντι σε καινούργια πρόσωπα ή καταστάσεις. Η μεγάλη διαφοροποίηση στη συμπεριφορά του, δεν οφείλεται στον τρόπο με τον οποίο οι γονείς μεγαλώνουν κι αναθρέφουν το παιδί τους, αλλά είναι αποτέλεσμα του γεγονότος, ότι για πρώτη φορά αρχίζει να αντιλαμβάνεται τη διαφορά ανάμεσα σε οικείες και μη οικείες καταστάσεις. Αν μη τι άλλο, οι αναμενόμενες αγωνίες του, της περιόδου αυτής, αποτελούν ένδειξη της υγιούς σχέσης που έχει αναπτύξει με τους γονείς. (Αμερικανική Παιδιατρική Ακαδημία, 2000)

Στην ηλικία των **οκτώ μηνών**, το βρέφος πλέον, επικοινωνεί σκόπιμα, με αποτέλεσμα να επιτυγχάνεται η λεγόμενη «έναρξη της αλληλεπίδρασης». Περιμένει το χαμόγελο της μαμάς του, ως απάντηση στη δική του έκφραση. Επίσης, αντιδρά με κινήσεις στις κινήσεις των άλλων. Για παράδειγμα, αν κάποιος απλώσει τα χέρια του για να το σηκώσει, τότε κι αυτό απλώνει τα δικά του χέρια. Ακόμη, αντιδρά αυθόρμητα στα αγαπημένα πρόσωπα, προτού του χαμογελάσουν ή του μιλήσουν. Χαίρεται όταν του δείχνουν γνώριμα παιχνίδια, όπως επίσης, χαίρεται με γνώριμες κινήσεις και φωνές, όπως κου-πε-πε και παλαμάκια. Ακόμη, δυσανασχετεί όταν αποχωρίζεται κάποια αντικείμενα,

όπως τα παιχνίδια του, και δείχνει μεγάλο ενδιαφέρον κι επιφυλακτικότητα σε νέα πρόσωπα και νέα αντικείμενα, τα οποία «εξετάζει», προτού τα πλησιάσει.

Ειδικότερα, οι σταθμοί στη συναισθηματική ανάπτυξη και στην ανάπτυξη της κοινωνικότητας, στο τέλος της περιόδου, είναι οι εξής:

-Το βρέφος ντρέπεται ή αισθάνεται ανησυχία μπροστά σε ξένους.

-Κλαίει, όταν οι γονείς φεύγουν από το σπίτι.

-Δείχνει ευχαρίστηση όταν μιμείται πρόσωπα, καθώς παίζει.

-Εκδηλώνει ιδιαίτερη προτίμηση σε συγκεκριμένα πρόσωπα και παιχνίδια.

-Δοκιμάζει τις αντιδράσεις των γονέων του σε διάφορα πράγματα που κάνει, κατά τη διάρκεια που εκείνοι το ταΐζουν.

-Δοκιμάζει, επίσης, τις αντιδράσεις των γονέων του στη συμπεριφορά του. Για παράδειγμα αρχίζει να κλαίει, μόλις εκείνοι βγουν από το δωμάτιο.

-Είναι ακόμη πιθανό σε αυτή την ηλικία, το παιδί να βιώνει το φόβο από κάποιες καταστάσεις.

-Επίσης, δείχνει ιδιαίτερη προτίμηση στη μητέρα ή και σε οποιοδήποτε πρόσωπο αναλαμβάνει την καθημερινή του φροντίδα, περισσότερο από οποιονδήποτε άλλον.

-Επαναλαμβάνει ήχους και χειρονομίες, για να ελκύσει την προσοχή.

-Ακόμη, πιάνοντας το φαγητό με τα δάχτυλα, είναι πλέον ικανό να φάει μόνο του.

-Τέλος, είναι δυνατό να αρχίσει να βοηθά τους γονείς του στη διαδικασία του ντυσίματός του, εκτείνοντας το χέρι ή το πόδι. (Αμερικανική Παιδιατρική Ακαδημία, 2000)

Στην ηλικία των **δώδεκα μηνών**, το παιδί αρχίζει πλέον να αναπτύσσει μια πολύπλοκη αίσθηση οργάνωσης. Ακόμη, γνωρίζει τον τρόπο με τον οποίο θα προκαλέσει ευχαρίστηση στους άλλους, πώς θα τους κάνει, δηλαδή, να γελάσουν ή να θυμώσουν.

Στους **δεκαοκτώ μήνες**, συνεχίζεται η σύνθετη αίσθηση με σκόπιμο σχεδιασμό και αναζήτηση. Το παιδί, βρίσκει ένα παιχνίδι κι αναζητά κάποια παρέα για να παίξει. Επίσης, εκφράζει τις ανάγκες και τις επιθυμίες του, χρησιμοποιώντας λέξεις, κινήσεις και χαμόγελα. Με αυτό τον τρόπο, προκαλεί το ενδιαφέρον του γονιού του και ζητά με ευκολία βοήθεια για να φάει ή να παίξει. Θα μπορούσαμε να πούμε, πως ταλαντεύεται μεταξύ της ανεξαρτησίας και της επιτήρησης. Αρκετές φορές ξεκινά να παίζει μόνο του, αλλά στην πορεία αναζητά πάλι, κι επιστρέφει στην προστασία της μητέρας ή του

πατέρα. Κάνει πλέον ότι επιθυμεί, αδιαφορώντας για τις επιθυμίες των άλλων, επιμένοντας, προβάλλοντας αντιρρήσεις με θυμό, αλλά όχι με κλάματα. Ακόμη, παίζει με πολύπλοκα παιχνίδια, κάνοντας πολύπλοκες και σύνθετες δεξιότητες, όπως το μαγείρεμα, το πλύσιμο, το σκούπισμα, την προετοιμασία του τραπέζιού, καθώς και πολλά άλλα.

Σε ηλικία **δύο με δυόμιση ετών**, το παιδί αναπτύσσει νέα αισθήματα και ιδέες. Εφευρίσκει νέες δεξιότητες μέσω του παιχνιδιού, όπως για παράδειγμα, κάνει τις κούκλες να χορεύουν, τα αυτοκίνητα να τρέχουν και να συναγωνίζονται, και γενικότερα αναζητά παρέα στο παιχνίδι, κι εκφράζει έντονα τις διεκδικήσεις και τις αντιρρήσεις του. (Αγγελοπούλου, 2004)

Στη συνέχεια, στην ηλικία των **τριών ετών**, κυριαρχεί η έντονη φαντασία. Το παιδί, παρακινείται να δοκιμάσει και να εξερευνήσει ένα μεγάλο φάσμα συναισθημάτων, που εκτείνεται από την αγάπη και την εξάρτηση, μέχρι το θυμό, τη διαμαρτυρία και το φόβο. Όχι μόνο υποδύεται διάφορους ρόλους, αλλά συχνά αποδίδει ανθρώπινες ιδιότητες και συναισθήματα, σε έμψυχα και άψυχα αντικείμενα, όπως για παράδειγμα σε ένα δέντρο, σε ένα ρολόι, σε ένα αυτοκίνητο ή στο φεγγάρι. Για να γίνει αυτό αντιληπτό, θα αναφέρουμε χαρακτηριστικά το παράδειγμα, πως αν ρωτήσουμε το παιδί, για ποιο λόγο εμφανίζεται το φεγγάρι κάθε βράδυ, ίσως η απάντηση που θα πάρουμε θα είναι «Για να μου πει γεια».

Θα πρέπει επίσης, να είναι αναμενόμενο το γεγονός, ότι το παιδί σε αυτή την ηλικία θα έχει κάποιους φανταστικούς φίλους, τους οποίους κατά καιρούς θα συστήνει στους γονείς. Δεν θα πρέπει να θεωρηθεί πως η κατάσταση αυτή, υποδηλώνει μοναξιά ή κάποια συναισθηματική διαταραχή. Στην πραγματικότητα, οι φανταστικοί φίλοι, αποτελούν έναν πολύ δημιουργικό τρόπο, με τον οποίο το παιδί είναι πιθανό να πειραματίζεται με διάφορους ρόλους, σιχομουθίες, συμπεριφορές και συναισθήματα. Παρατηρείται επίσης, πως καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας, μετακινείται ελεύθερα από τον κόσμο της φαντασίας στην πραγματικότητα, και αντίστροφα. Κάποιες στιγμές, βέβαια, έχει παρατηρηθεί πως η συμμετοχή στη φαντασιωτική κατάσταση που έχει δημιουργήσει, είναι τόσο έντονη, που το ίδιο δεν μπορεί να εξηγήσει σε ποιο σημείο τελειώνει αυτή, κι αρχίζει η πραγματικότητα. Αξιοσημείωτο, επίσης είναι, πως οι εμπειρίες από το παιχνίδι, είναι δυνατό να επεκταθούν και στην πραγματική ζωή του παιδιού. (Αμερικανική Παιδιατρική Ακαδημία, 2000)

Γενικότερα, θα πρέπει να αναφέρουμε πως στην ηλικία αυτή, το παιδί αντιμετωπίζει τον εαυτό του ως ένα αυτοτελές άτομο, με σώμα, νου και συναισθήματα. Τότε, αρχίζει να αναπτύσσεται η συναισθηματική του σκέψη, καθώς υποδύεται συναισθήματα και υποθετικά συμβάντα. Ακόμη, αρχίζει να αντιλαμβάνεται τη συσχέτιση της συμπεριφοράς και της αντίδρασης του

περιβάλλοντος, κατανοώντας τι ευχαριστεί και τι δυσαρεστεί τους γονείς και τους φίλους του, αντιδρώντας πλέον, με κοινωνική ωριμότητα.

Όπως συμβαίνει στην ηλικία των τριών ετών, έτσι και στην **ηλικία των τεσσάρων**, η φαντασία του παιδιού, παραμένει ιδιαίτερα ζωντανή. Τώρα, όμως, το παιδί μαθαίνει να ξεχωρίζει και να κινείται ανάμεσα στα άκρα της φαντασίας και της πραγματικότητας, χωρίς πλέον να τα συγχέει σε τόσο μεγάλο βαθμό.

Σε αυτή την ηλικία, μπορεί να διακριθεί κάποια ένδειξη της αναπτυσσόμενης αυτοπεποίθησης του παιδιού, μέσα από τον τρόπο με τον οποίο μιλά με τους ενήλικους. Αντί να διστάζει, όπως συμπεριφερόταν στην ηλικία των δύο ή τριών ετών, είναι πιθανό να είναι τώρα ευπροσήγορο, ομιλητικό και περίεργο. Παρατηρείται, επίσης, πως το παιδί εκδηλώνει ιδιαίτερη ευαισθησία απέναντι στα συναισθήματα των άλλων παιδιών, καθώς και των ενηλίκων, κι επιθυμεί να τους βλέπει να χαίρονται. Όταν αντιλαμβάνεται συναισθήματα στεναχώριας και λύπης, είναι βέβαιο, πως θα εκδηλώσει συμπάθεια κι ενδιαφέρον. Το συναίσθημα αυτό, θα εξωτερικευτεί ως επιθυμία να αγκαλιάσει ή να φιλήσει το συνάνθρωπό του, που είναι στεναχωρημένος ή πονάει, επειδή αυτό θέλει και το ίδιο, όταν βρίσκεται σε παρόμοια κατάσταση.

Ακόμη, την περίοδο αυτή, είναι πολύ πιθανό το παιδί να αρχίσει να εκδηλώνει έντονο ενδιαφέρον για τη σεξουαλικότητα, τόσο τη δική του, όσο και του αντίθετου φύλου. Μπορεί, για παράδειγμα, να διατυπώνει ερωτήσεις, όπως από πού έρχονται τα μωρά ή ποιές είναι οι διαφορές που υπάρχουν στο σώμα ενός κοριτσιού κι ενός αγοριού. Συνοψίζοντας, θα λέγαμε πως το παιδί στην ηλικία αυτή, μπορεί να διακρίνει τη φαντασία από την πραγματικότητα, έχει συναίσθηση της σεξουαλικότητας, και γενικότερα, συμπεριφέρεται κυκλοθυμικά, εμφανιζόμενο άλλοτε απαιτητικό, κι άλλοτε πρόθυμο να συνεργαστεί. (Αμερικανική Παιδιατρική Ακαδημία, 2000)

Είναι σημαντικό επίσης, να τονίσουμε, πως η συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη, εξελίσσεται, κυρίως, μέσα σε τρεις περιοχές, την οικογένεια και το σπίτι, το σχολείο και τη γειτονιά. Το σπίτι, παραμένει το πιο ισχυρό περιβάλλον για τη συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού και η σχέση ανάμεσα στο γονέα και το παιδί, αποτελεί την πιο ασφαλή βάση στήριξής του. Η ανεξαρτησία, αρχίζει να αναπτύσσεται, όταν το παιδί απομακρυνθεί για λίγο από το στενό οικογενειακό περιβάλλον. Οι γονείς, θα πρέπει να επιβραβεύουν τις επιτυχίες των παιδιών, και στις αποτυχίες, θεωρείται πρέπον να επιδιώκουν την επιτυχία, με νέες και απλές δραστηριότητες, τις οποίες θα πρέπει να ενισχύουν με θετική συμπεριφορά κι επιβράβευση. Επίσης, σημαντικός είναι και ο ρόλος των καλών συγγενών, οι οποίοι μπορούν να λειτουργήσουν κριτικά στη συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, ως πρότυπα για μίμηση, πρόσωπα τα οποία στηρίζουν τις προσπάθειες των

παιδιών, άνθρωποι που μπορούν γενικότερα να ενισχύσουν την αυτοεκτίμησή του.

Έπειτα, η φοίτηση στο σχολείο, ταυτίζεται με τον πρώτο αποχωρισμό απ' τον οικείο χώρο του σπιτιού. Τώρα, οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που αναλαμβάνουν το ρόλο της οικογένειας, και προσπαθούν να αναπτυχθούν στο χώρο του σχολείου σχέσεις φιλικές, σχέσεις άμιλλας και γενικότερα επικοινωνιακές σχέσεις μεταξύ δασκάλων, παιδιών και συμμαθητών. Για την απόκτηση αισιοδοξίας και αυτοπεποίθησης, είναι απαραίτητη η ώθηση των παιδιών σε συναγωνιστικές δραστηριότητες. Πρέπει να σημειώσουμε, πως η προσαρμογή θεωρείται απαραίτητο στοιχείο κοινωνικής ωρίμανσης. Τα παιδιά που αποτυγχάνουν συνεχώς και δεν είναι αποδεκτά από το σχολικό περίγυρο, παραιτούνται από κάθε προσπάθεια για να επιτύχουν, διότι το θεωρούν ανούσιο κι αναποτελεσματικό.

Η γειτονιά, επίσης, αποτελεί το δεύτερο σπίτι του παιδιού. Θα πρέπει να παρέχει ασφάλεια, και τα μέλη της να είναι τέτοια, ώστε να προσφέρουν βοήθεια κι αλληλεγγύη.

Τέλος, θα πρέπει να αναφέρουμε πως σε μεγαλύτερες ηλικίες, τα συναισθηματικά προβλήματα επηρεάζουν τη συμπεριφορά του παιδιού, που ακολουθείται από ανάλογη, συνήθως, συμπεριφορά του περιβάλλοντος, και από την επακόλουθη αντίδραση του παιδιού σε αυτή τη νέα συμπεριφορά. Επίσης, τα συναισθηματικά και ψυχολογικά προβλήματα, καθώς και τα προβλήματα συμπεριφοράς, είναι πιθανό να αποτελούν ένδειξη αισθητηριακών διαταραχών ή ψυχοκινητικής εξέλιξης. Σε όλες τις περιπτώσεις που προαναφέραμε, είναι αναγκαία η γνώση των βασικών σταδίων της συναισθηματικής εξέλιξης, ώστε να γίνεται έγκαιρη παρέμβαση όταν αυτή απαιτείται. (Αγγελοπούλου, 2004)

### **5.3 ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΤΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ**

Όπως είναι γνωστό, όλοι οι άνθρωποι έχουν αισθανθεί χαρά, λύπη, θυμό, ζήλια κι ένα πλήθος από άλλα συναισθήματα. Παρ' όλα αυτά, είναι δύσκολο να ορίσουμε τι ακριβώς είναι το συναίσθημα. Οι περισσότεροι άνθρωποι, θα συμφωνούσαν πως τα συναισθήματα, είναι εσωτερικές υποκειμενικές καταστάσεις που μπορούν να αλλάξουν οποιαδήποτε στιγμή. Μαθαίνουμε, λοιπόν, να διαφοροποιούμε αυτές τις εσωτερικές καταστάσεις και να τους αποδίδουμε ονόματα, όπως χαρά, ευτυχία, φόβος.

Η μελέτη των συναισθημάτων, μας έχει οδηγήσει στο συμπέρασμα πως για να κατανοήσουμε τη φύση τους, δεν μπορούμε να αρκεστούμε στην περιγραφή μόνο κάποιων γνωστικών χαρακτηριστικών τους. Τα συναισθήματα, είναι υποκειμενικές καταστάσεις που συνοδεύονται από

πολύπλοκες σωματικές αλλαγές, όπως αλλαγές στους κτύπους της καρδιάς. Συνοπτικά, λοιπόν, θα λέγαμε πως τα συναισθήματα φαίνεται να είναι πολύπλοκα οργανωμένες εσωτερικές ψυχολογικές και φυσιολογικές καταστάσεις που αποτελούνται από τουλάχιστον τέσσερα επιμέρους στοιχεία, όπως είναι η υποκειμενική εμπειρία του συναισθήματος, οι διαμεσολαβούμενες από το νευρικό σύστημα σωματικές αλλαγές, οι εκφράσεις του προσώπου, καθώς και οι γνωστικές ερμηνείες των καταστάσεων που σχετίζονται με το συναίσθημα. (Βοσνιάδου, 2001)

Η διεθνής έρευνα, αποκαλύπτει πως κάποια από τα συναισθήματα που κυριαρχούν στον εσωτερικό κόσμο των παιδιών με νοητική καθυστέρηση, είναι η λύπη, η απόσυρση και αποξένωση, το αίσθημα της απόρριψης, της ντροπής, της ενοχής, και της μοναξιάς. Αυτό, έχει ως αποτέλεσμα το παιδί με νοητική καθυστέρηση, να εμφανίζει χαμηλή αυτοεκτίμηση, τόσο στις σχέσεις του με τους συνομηλίκους του, όσο και στη γενικότερη θεώρηση του εαυτού του. Επίσης, υπάρχει μεγάλη πιθανότητα οι έφηβοι και νεαροί ενήλικες με νοητική καθυστέρηση που βιώνουν τέτοια συναισθήματα, να γίνουν καταθλιπτικοί. Αυτά τα άτομα, συχνά δεν διαθέτουν αρκετές γλωσσικές δεξιότητες για να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, με αποτέλεσμα κάποιες διαταραχές, όπως η κατάθλιψη, να γίνονται κατανοητές από τον περίγυρο, με την εμφάνιση νέων συμπτωμάτων στο φαγητό, στον ύπνο και γενικότερα στη συμπεριφορά τους. (American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 2004)

Είναι σημαντικό όμως, να αναφέρουμε, πως ίσως υπάρχουν και παιδιά που μπορεί να έχουν αποδεχτεί τις εξαιρετικά περιορισμένες δυνατότητές τους και να προσπαθούν να βρουν τρόπους διαφυγής από τα αρνητικά συναισθήματα που βιώνουν. Η σχολική τάξη, είναι ίσως ένας από τους σημαντικότερους χώρους, όπου μπορούν τα παιδιά να εκτιμήσουν τον εαυτό τους. Οι ειδικοί δάσκαλοι, ξέρουν και κατανοούν ότι και αυτά τα παιδιά έχουν συναισθήματα. Ξέρουν για τις αδυναμίες και τη ντροπή που νιώθουν, τη μοναξιά και τη χαμηλή αυτοεκτίμησή τους. Ίσως, με την κατάλληλη υποστήριξη του εκπαιδευτικού, τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση, να βρουν στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού την ιδιαίτερη φροντίδα του ατόμου που πάντα περίμεναν να γιατρέψει τις πληγές τους από ένα κόσμο που δεν τα καταλαβαίνει.

#### **5.4 ΠΡΟΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ**

Αρχικά, θα πρέπει να αναφέρουμε πως πρώτο μέλημά μας σε περίπτωση που κληθούμε να οργανώσουμε ένα πρόγραμμα το οποίο

σχετίζεται με την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης, θα πρέπει να είναι η εύρεση μιας αίθουσας, η οποία θα εξασφαλίζει την άνετη παραμονή των παιδιών. Οι καρέκλες, θα πρέπει να είναι τοποθετημένες σε σχήμα κύκλου, έτσι ώστε το ένα παιδί να βρίσκεται απέναντι από το άλλο, με αποτέλεσμα να υπάρχει βλεμματική επαφή και συνομιλία μεταξύ τους. Ακόμη, ο χώρος στο κέντρο του κύκλου, πρέπει να είναι μεγάλος, έτσι ώστε να διασφαλίζεται η άνετη κι εύκολη μετακίνηση των παιδιών, σε περίπτωση που επιθυμήσουν να αλλάξουν θέση.

Άλλη μία προϋπόθεση για την δημιουργία του προγράμματος της συναισθηματικής νοημοσύνης, αποτελεί και ο αριθμός των μαθητών. Θα πρέπει να σημειώσουμε, πως ο αριθμός που προτείνεται για μία φυσιολογική τάξη είναι από δέκα έως είκοσι παιδιά. Φυσικά, επιτυγχάνεται καλύτερη επικοινωνία όταν υπάρχει η αναλογία 1:10 και συγκεκριμένα σε μια τάξη παιδιών με νοητική καθυστέρηση, η ιδανική αναλογία είναι 1:5.

Ιδιαίτερη σημασία, επίσης, θα πρέπει να δίνεται στη διατήρηση μιας ήρεμης και φιλικής ατμόσφαιρας. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος, είναι προτιμότερο να επικρατεί ο χαμηλόφωνος τόνος. Για την επίτευξη αυτού του στόχου, θεωρούνται αποτελεσματικές οι στρατηγικές, όπως η τοποθέτηση μιας ταμπέλας με τον τίτλο «ΗΣΥΧΙΑ ΠΑΡΑΚΑΛΩ» στην πόρτα της αίθουσας, ή ακόμη το σήκωμα του χεριού όταν κάποιος επιθυμεί να μιλήσει και να εκφράσει την άποψή του. Στη δημιουργία ενός ήρεμου κι ευχάριστου περιβάλλοντος, συμβάλλει επίσης, ο αλληλοσεβασμός μεταξύ των μελών κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Οποιοδήποτε παιδί επιθυμεί να λαμβάνει μέρος στο πρόγραμμα, θα πρέπει να μάθει να σέβεται και τους συμμαθητές του.

Μεγάλη προσοχή επίσης, χρειάζεται όταν τα παιδιά επιθυμούν να εκδηλώσουν τα συναισθήματά τους ή να νιώσουν ευσυγκίνητα, εκφράζοντας τα προβλήματά τους. Σε καμία περίπτωση δεν θα πρέπει να γελοιοποιήσουμε κάποια κατάσταση. Αντιθέτως, όλα τα παιδιά θα πρέπει να εσωτερικεύσουν το αίσθημα της ασφάλειας, καθώς επίσης και την αίσθηση ότι αυτό που θα εξωτερικεύσουν, θα γίνει αποδεκτό και σεβαστό από όλα τα μέλη της ομάδας.

Ακόμη, κατά τη διάρκεια της συζήτησης, είναι απαραίτητο να παραχωρείται σε κάθε παιδί χωριστά, ένα εύλογο χρονικό διάστημα, προκειμένου το παιδί να εκφράσει τα συναισθήματα και τις ιδέες του, χωρίς να ενοχλείται από τα υπόλοιπα άτομα. Με αυτό τον τρόπο, τα παιδιά μαθαίνουν να ακούνε χωρίς να διακόπτουν. Επιπλέον, πρέπει να συνηθίσουν να κοιτάζουν το συνομιλητή τους στα μάτια, γεγονός που παραπέμπει στην ύπαρξη σεβασμού απέναντί του. Θα πρέπει, επίσης να αναφέρουμε, πως είναι ιδιαίτερα σημαντικό, ο εκπαιδευτικός να διατηρεί μία λίστα με τα ονόματα των παιδιών που λαμβάνουν μέρος στις συζητήσεις του προγράμματος, έτσι ώστε να μπορέσει να δώσει την απαιτούμενη προσοχή στα παιδιά που

διστάζουν και ντρέπονται να μιλήσουν, και κατά συνέπεια, έχουν ανάγκη από μεγαλύτερη ενθάρρυνση. (Γλωμαρίτου, 2004)

Ιδιαίτερα προβλήματα είναι πιθανό να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός ή ο γονιός, εάν το παιδί με νοητική καθυστέρηση εξαιτίας της υπερκινητικότητας, δεν μπορεί να παρακολουθήσει, ενώ τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας προσπαθούν να επικεντρώσουν την προσοχή τους στο μάθημα. Σύμφωνα με τη Montgomery (1986), το «συμβόλαιο συμπεριφοράς», μπορεί να βοηθήσει. Συγκεκριμένα, στην περίπτωση που ένας μαθητής επιλέγει να μείνει έξω από την τάξη, μπορεί να διατηρήσει το δικαίωμα να παρακολουθεί τα μαθήματα και να συμμετάσχει σε αυτά, χωρίς να δημιουργεί προβλήματα. Εάν επιλέξει ξανά να μείνει εκτός μαθήματος, τότε το «συμβόλαιο συμπεριφοράς», εμπεριέχει τη συμφωνία να μην κάνει οτιδήποτε θα αποσπάσει την προσοχή των υπόλοιπων παιδιών κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Η τακτική αυτή, έχει ως συνέπεια, οι μαθητές να φέρουν την ευθύνη της συμπεριφοράς τους, γνωρίζοντας τα επακόλουθα. Μέσω αυτής της τακτικής, τα παιδιά μαθαίνουν να σέβονται τους άλλους, να σέβονται τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους. Άλλωστε, ο χώρος του σχολείου, παίζει πρωταγωνιστικό ρόλο στην καλλιέργεια και τη διαμόρφωση του χαρακτήρα, ενσταλάζοντας την αυτοπειθαρχία και την ενσυναίσθηση, συμπεριφορές οι οποίες επιτρέπουν την αφοσίωση στις ηθικές αξίες. (Etzioni, 1994)

Επίσης, από την πλευρά του ατόμου που οργανώνει το πρόγραμμα, είναι πολύ σημαντικό να ακολουθείται η αρχή της εποπτείας. Τα νοητικά καθυστερημένα παιδιά, υστερούν στην κατανόηση αφηρημένων εννοιών, γεγονός που προστάζει να στηρίζεται το πρόγραμμα σε συγκεκριμένες λέξεις, υλικό κι εποπτικά μέσα, όπως επίσης, η εμπέδωση των εννοιών να ενισχύεται με όλες τις αισθήσεις (οπτικά, ακουστικά). Το χαμηλό νοητικό επίπεδο των παιδιών, απαιτεί τη χρήση απλών και κοινών λέξεων, καθώς επίσης και την επανάληψη. Αν οι έννοιες είναι σύνθετες ή ανώτερες από τις δυνάμεις του παιδιού, τότε δημιουργείται σύγχυση, απώλεια ενδιαφέροντος κι αποστροφή για τη δραστηριότητα. Η αρχή της απλοποίησης και της συστηματοποίησης, θα πρέπει να τηρείται μιλώντας για μία έννοια, ένα μόνο συναίσθημα κάθε φορά. Κάθε έννοια, πρέπει να παρουσιάζεται «βήμα σημειωτόν» και κάθε νέο στοιχείο να στηρίζεται στα προηγούμενα. Ο χρόνος που απαιτείται για την εκμάθηση κάθε νέας έννοιας, πρέπει να είναι σύντομος, καθώς το νοητικά καθυστερημένο παιδί, έχει βραχεία διάρκεια προσοχής. Επειδή τα συγκεκριμένα παιδιά δεν μαθαίνουν ευκαιριακά, το πρόγραμμα θα πρέπει να είναι οργανωμένο σε εξελικτικά στάδια, χωρίς κενά και άλματα, διότι το παιδί δεν μπορεί διαφορετικά να αυτενεργήσει. Η απλοποίηση και η συστηματοποίηση, πρέπει να εκτείνεται σε όλους τους τομείς, ακόμη και στην κατάκτηση των ατομικών, κοινωνικών κι επαγγελματικών δεξιοτήτων.

Τέλος, θα πρέπει να εφαρμόζεται η αρχή της ατομικής ικανοποίησης του παιδιού. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος, καλό είναι να δίνονται στο

παιδί ευκαιρίες που το βοηθούν να δοκιμάζει και να βιώνει θετικά συναισθήματα, διώχνοντας το άγχος, την ανασφάλεια ή τα αισθήματα μειονεξίας.

Συνήθως, θα πρέπει να εξηγείται στους γονείς, ο λόγος για τον οποίο διεξάγεται το πρόγραμμα ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης στο σχολείο, έτσι ώστε να εξασφαλισθεί η συγκατάθεσή τους. Αυτό, μπορεί να επιτευχθεί μέσω ενός ενημερωτικού δελτίου ή εάν είναι εφικτό, μέσα από την παρακολούθηση των ίδιων των γονέων ενός μαθήματος ανάπτυξης συναισθηματικής νοημοσύνης στο σχολείο.

Τα μαθήματα συνήθως διαρκούν από 30 έως 45 λεπτά, για μία φορά την εβδομάδα. Είναι σημαντικό να μεταφερθεί στα παιδιά το μήνυμα, ότι τα μαθήματα της συναισθηματικής νοημοσύνης βοηθούν ουσιαστικά το σκοπό τους. Επίσης, το πρόγραμμα της συναισθηματικής νοημοσύνης, μπορεί να συνδυαστεί με φυσικό τρόπο και με άλλα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος. Με την πάροδο του χρόνου, ο εκπαιδευτικός, καθώς επίσης κι ο γονιός, θα συνειδητοποιήσουν ότι τα παιδιά έχουν φτάσει σε ένα επίπεδο ωριμότητας όπου θα μπορούν να κατανοήσουν τις ανάγκες και τις επιθυμίες των συμμαθητών τους, θα μπορούν να ανταλλάξουν τις απόψεις τους, να υποστηρίξουν τη γνώμη τους με ήρεμο τρόπο σε περίπτωση που διαφωνούν σε κάποιο ζήτημα, ενώ παράλληλα θα δείχνουν τον απαιτούμενο σεβασμό.

Όλα όσα αναφέραμε, ισχύουν, όπως είναι φυσικό για όλα τα παιδιά. Ενώ, όμως στα παιδιά που αναπτύσσονται φυσιολογικά, απλώς υποβοηθούν τη μάθηση, στα νοητικά καθυστερημένα παιδιά, αποτελούν βασικές απαραίτητες προϋποθέσεις, «sine qua non», για τη μάθηση. Πρέπει να τονιστεί, ότι οι αρχές που αναφέραμε, αποτελούν το ελάχιστο και το πλέον απαραίτητο για μια παιδαγωγικά και ψυχολογικά ορθή αντιμετώπιση των νοητικά καθυστερημένων ατόμων. (Παρασκευόπουλος, 1979)

## **5.5 ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ**

Όπως ήδη έχουμε αναφέρει, το αυτοσυναίσθημα, η ικανότητα δηλαδή, να έχουν τα παιδιά σαφή αντίληψη των δυνατοτήτων και των αδυναμιών τους, η ικανότητα να θέτουν στόχους και να προσπαθούν να τους πετύχουν, να ενεργούν σύμφωνα με τις ηθικές αξίες και τα «πιστεύω» τους, το ενδιαφέρον για μάθηση, και οι κοινωνικές δεξιότητες, οι δεξιότητες, δηλαδή, που αφορούν την επίγνωση του τρόπου που θα βοηθήσει τα παιδιά να λειτουργούν και να συνεργάζονται σωστά σε μια ομάδα, η ικανότητα να χειρίζονται αποτελεσματικά τα προβλήματα και τις συγκρούσεις τους, βρίσκοντας εναλλακτικές λύσεις και προτάσεις, όπως επίσης η κατανόηση των διαπροσωπικών σχέσεων με στόχο την κοινωνικοποίησή τους, κινητοποιούν

συναισθηματικά το άτομο με νοητική καθυστέρηση, και γενικότερα το άτομο με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες. (Cronin, 1993)

Η συναισθηματική οργάνωση, θα μπορούσε να οριστεί ως μια σημαντική αναπτυξιακή περιοχή για τη μαθησιακή ετοιμότητα των παιδιών. Η αντίληψη που έχει το παιδί για τον εαυτό του (self concept), η αποδοχή ή όχι του προβλήματος ή της αναπηρίας, η αποδοχή ή μη των άλλων προσώπων, επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την ανάπτυξη και τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του, το είδος και το βαθμό της κοινωνικής του προσαρμογής και κατά συνέπεια, καθορίζουν και το βαθμό της μαθησιακής του ετοιμότητας. Η προσαρμογή του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον σε συνάρτηση με την ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων απέναντι στον εαυτό του και τους άλλους, δημιουργεί κίνητρα για την εξερεύνηση του ευρύτερου περιβάλλοντος, αλλά και για τη συμμετοχή του παιδιού και τη διεύρυνση των διαπροσωπικών του σχέσεων. (Cooper, 1999)

Η συναισθηματική οργάνωση, συνδέεται με τα κίνητρα για αυτόνομη δράση. Για το λόγο αυτό, είναι προτιμότερο να αποφεύγεται η ασφυκτική καθοδήγηση, ώστε να μπορέσει να συνειδητοποιήσει τις ικανότητες και τις αδυναμίες του, να αποκτήσει αυτοπεποίθηση, η οποία τελικά διευκολύνει την προσαρμογή του στο περιβάλλον. Από όλα όσα αναφέραμε, γίνεται κατανοητό, πως η υποστήριξη του παιδιού με την αξιοποίηση των κατάλληλων δραστηριοτήτων και ασκήσεων μαθησιακής ετοιμότητας προς την κατεύθυνση αυτή, είναι ιδιαίτερα σημαντική.

Στις παραγράφους που ακολουθούν, περιλαμβάνονται στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας, μέσω των οποίων, επιδιώκεται η ανάπτυξη του αυτοσυναίσθηματος και το ενδιαφέρον για μάθηση.

Το αυτοσυναίσθημα, αποτελεί τη συναισθηματική πλευρά της άποψης για τον εαυτό. Εκφράζεται θετικά ως θετική εικόνα του εαυτού, κι αρνητικά ως συναίσθημα κατωτερότητας. Ο εκπαιδευτικός, καλείται να αναπτύξει στοχευμένες δραστηριότητες συναισθηματικής ετοιμότητας που βελτιώνουν την αυτοπεποίθηση των μαθητών με νοητική καθυστέρηση και ανατροφοδοτούν τη διαδικασία της μάθησης. Η ειδική διδακτική φροντίδα, κρίνεται ιδιαίτερα επιβεβλημένη στους μαθητές με συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες.

Οι διδακτικοί στόχοι και οι δραστηριότητες που στοχεύουν στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης και συγκεκριμένα στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, είναι οι εξής:

**Ο πρώτος διδακτικός στόχος της ενότητας «Εκτιμώ τον εαυτό μου», που θέτει ο εκπαιδευτικός, είναι η αναγνώριση και η αποδοχή του προβλήματος από τα ίδια τα παιδιά.** Η συνειδητοποίηση του προβλήματος από το ίδιο το άτομο με νοητική καθυστέρηση, δεν συμβαίνει πάντα σε όλους

την ίδια χρονική στιγμή. Εξαρτάται από το χαρακτήρα, τα ενδιαφέροντα και τη συμπεριφορά του κοινωνικού περιγυρου του ατόμου. Η στάση του περιβάλλοντος είναι συνήθως αρνητική, με αποτέλεσμα το παιδί να βιώνει την απόρριψη και να αισθάνεται απογοήτευση, λύπη, ντροπή ή θυμό. Για την αποφυγή όλων αυτών των αρνητικών συναισθημάτων που επηρεάζουν τον εσωτερικό κόσμο του ατόμου, καθίσταται ιδιαίτερα σημαντική η αποδοχή του προβλήματος από τα ίδια τα παιδιά, έτσι ώστε το παιδί να νιώθει υπερήφανο για τον εαυτό του, επιβεβαιώνοντας τον ακόλουθο στίχο του Καβάφη: «*Κι αν είσαι στο πρώτο το σκαλί, να 'σαι υπερήφανος κι ευτυχισμένος*».

Το παιδί γνωρίζει, για παράδειγμα, πως δυσκολεύεται να δει τηλεόραση, να ακούει καθαρά μουσική, να τρέχει στην παιδική χαρά, να μιλάει δυνατά και καθαρά, να περπατά μόνο του, να πηγαίνει μόνο του στην τουαλέτα, να γράφει, να διαβάζει, να κόβει με το ψαλίδι, να παρακολουθήσει μια συζήτηση, να ζωγραφίζει. Οι δραστηριότητες, οι οποίες προτείνονται για την επίτευξη του συγκεκριμένου διδακτικού στόχου, είναι το παιδί να ακούει προσεκτικά όταν του μιλούν για τις δυσκολίες του, να μιλάει το ίδιο για τα προβλήματα που αντιμετωπίζει, να συζητά με τους ανθρώπους του περιβάλλοντός του γι'αυτά, και το σημαντικότερο, να συνεργάζεται μαζί τους για την αντιμετώπιση των δυσκολιών.

**Ο επόμενος διδακτικός στόχος, αφορά την προσπάθεια του ατόμου να αντιμετωπίσει το πρόβλημά του.**

Η κατάκτηση του συγκεκριμένου στόχου, προϋποθέτει προσπάθεια από την πλευρά του ατόμου, να αντιμετωπίσει με δύναμη και σθένος το πρόβλημά του. Προϋποθέτει προσπάθεια να αποκτήσει αυτονομία για να διαχειριστεί τις καθημερινές δυσκολίες και τα εμπόδια. Η ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης κι αυτόνομης διαβίωσης, προετοιμάζουν το άτομο να ανταποκριθεί καλύτερα στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας. Η εφαρμογή τους, καθιστά ικανά τα παιδιά να αντιμετωπίσουν τις φυσικές αδυναμίες τους, να παίρνουν τα φάρμακά τους χωρίς να δυσανασχετούν, να κάνουν τις απαραίτητες ασκήσεις που τους υποδεικνύονται, να χρησιμοποιούν τα μπαστούνια σε ορισμένες ειδικές περιστάσεις για να κινούνται μόνα τους, να αποκτήσουν αυτονομία στην πρόσληψη της τροφής.

**Ο τρίτος διδακτικός στόχος που αφορά την ανάπτυξη του αυτοσυναισθήματος και σχετίζεται με την παρουσίαση μιας αποδεκτής εικόνας.**

Η παρουσίαση της καλής εικόνας του εαυτού του προς τα έξω, είναι δυνατό να πραγματοποιηθεί με ασκήσεις καθημερινής περιποίησης και φροντίδας, όπως να διατηρεί το σώμα του καθαρό, να πλένει δηλαδή, τα χέρια του, τα πόδια του, το πρόσωπό του, το σώμα του, να καθαρίζει τα αυτιά του, να κόβει τα νύχια του, να φροντίζει τα μαλλιά του, να βουρτσίζει τα δόντια

του σε τακτό ημερήσιο πρόγραμμα άσκησης στο σχολείο. Επίσης, θα πρέπει να τηρεί τους κανόνες του φαγητού του σχολείου, όπως για παράδειγμα, να κάθεται υπομονετικά στο τραπέζι, να χρησιμοποιεί σωστά το κουτάλι, το μαχαίρι, το πιρούνι, να τρώει προσεκτικά χωρίς να λερώνει το τραπέζι, τους άλλους, τα χέρια και τα ρούχα του, καθώς επίσης, να τρώει το φαγητό του σε κανονική χρονική διάρκεια. Η επίτευξη αυτού του στόχου, συντελείται μέσω της δραματοποίησης της συνθήκης, στην οποία τα παιδιά χωρίζονται σε μικρές ομάδες των δύο ή τριών ατόμων και τρώνε χωρίς να λερώνουν. Τρώνε σε κανονική χρονική διάρκεια, με αποτέλεσμα να επιβραβεύονται από τη δασκάλα. Στη συνέχεια, δραματοποιούν τις συνθήκες, παίρνοντας τους ανάλογους ρόλους με κούκλες. Ακόμη, μέσα στα διδακτικά πλαίσια, θα πρέπει να προσπαθήσει το παιδί να ζωγραφίζει χωρίς να λερώνει τα ρούχα του με μπογιές, γεγονός που αν επιτευχθεί, καλλιεργεί την έννοια της συνέπειας. Ιδιαίτερη σημασία θα πρέπει να δίνει το παιδί στην ατομική του φροντίδα και στη φυσική του κατάσταση. Θα πρέπει, δηλαδή, να παρακολουθεί συχνά το σωματικό του βάρος, να γυμνάζεται τακτικά, να ελέγχει το διαιτολόγιό του, να κοιμάται και να ξυπνά σε λογικές ώρες και να αποφεύγει τα ατυχήματα. Τέλος, θα πρέπει το άτομο να οργανώνει τις εξόδους του, να φοράει δηλαδή, τα κατάλληλα ρούχα και παπούτσια, να είναι συνεπής στις συναντήσεις του, να σχεδιάζει τις μετακινήσεις του, και συγκεκριμένα, να σχεδιάζει πότε θα πάει κάπου, πώς θα πάει και τι μέσα θα χρησιμοποιήσει. Επίσης, σημαντικό είναι να δείχνει μια καλή εικόνα στο περιβάλλον που τον πλαισιώνει, συμμετέχοντας στις παρελάσεις, στα χορευτικά δρώμενα και στα τραγούδια των εορτών του σχολείου.

**Ο τέταρτος διδακτικός στόχος, αναφέρεται στην αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων.** Στην αντίληψη, δηλαδή, των συναισθημάτων των άλλων, καθώς και στην έκφραση των προσωπικών συναισθημάτων.

#### **Ενδεικτικές δραστηριότητες:**

- Μίμηση των συναισθηματικών εκφράσεων του δασκάλου π.χ. αγκαλιά, φιλή κ.α. (λεκτικά και μη λεκτικά). Στη διάρκεια των δραστηριοτήτων της τάξης ο δάσκαλος ζητά από τα παιδιά να λένε κατά περίπτωση πώς αισθάνονται.
- Τα παιδιά αναγνωρίζουν και ονομάζουν, αρχικά με τη βοήθεια του δασκάλου, μέσα από εικόνες, ιστορίες, εικόνες σε Η/Υ ή slides, βασικά συναισθήματα: φόβο, χαρά, λύπη. Αντί λεκτικής αναφοράς, τα παιδιά ζωγραφίζουν χαρούμενα – λυπημένα πρόσωπα ή τα φτιάχνουν με πλαστελίνη. Τα παιδιά μπροστά σε καθρέφτη παίρνουν την ανάλογη έκφραση με το συναίσθημα που περιγράφει ο δάσκαλος.
- Τα παιδιά σε μικρές ομάδες ή σε δυάδες χρησιμοποιούν εικόνες με ζώα, που απεικονίζουν διάφορες μεταξύ τους σχέσεις. Στη συνέχεια ακολουθεί

συζήτηση για τις σχέσεις των ζώων και το πώς αυτά αισθάνονται. Δραματοποίηση με κούκλες – μαριονέτες.

- Παρακολούθηση βίντεο, όπου οι πρωταγωνιστές εκφράζουν έντονα συναισθήματα π.χ. θυμό. Στη συνέχεια, ακολουθεί συζήτηση για την αντιμετώπισή τους.
- Κάθε παιδί περιγράφει στην ομάδα μια ιστορία – εμπειρία, που δείχνει χαρά, λύπη, θυμό.

Ο επόμενος διδακτικός στόχος, αναφέρεται στην ικανότητα του παιδιού με νοητική καθυστέρηση, **να κατανοεί και να αποδέχεται γενικότερα άλλα πρόσωπα και πιο συγκεκριμένα τα πρόσωπα της οικογένειάς του**. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, να καταφέρει το άτομο να αναγνωρίζει τα συναισθήματα των άλλων, καθώς επίσης να αποβάλλει το άγχος, την ανησυχία και την ανασφάλεια, έτσι ώστε μακροπρόθεσμα, να αποκτά την ικανότητα να αναπτύξει διαπροσωπικές ικανότητες και σταθερή στάση προσέγγισης των άλλων, να αναπτύσσει με λίγα λόγια, ανεπτυγμένη κοινωνικότητα. Έχει παρατηρηθεί, πως τα παιδιά που έχουν καταφέρει να αποδεχτούν άλλα πρόσωπα, παρουσιάζουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στο περιβάλλον και ξεπερνούν το κοινωνικό άγχος. (Κουρκούτας, 2008)

Για να κατακτήσει αυτό το επίπεδο, το παιδί με νοητική καθυστέρηση, θα πρέπει όσον αφορά τις σχέσεις με τους γονείς, να τους ακούει προσεκτικά όταν του μιλούν, να επικοινωνεί μαζί τους και κατ' επέκταση να τους εμπιστεύεται τα προβλήματα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει, να συζητά, να βλέπει τηλεόραση και να ακούει μουσική μαζί τους. (Αμερικανική Παιδιατρική Ακαδημία, 2007). Ορισμένες ενδεικτικές δραστηριότητες που προτείνονται για την επίτευξη αυτού του στόχου, είναι οι εξής:

- Τα παιδιά ζωγραφίζουν την οικογένεια ή γενικά αγαπημένα πρόσωπα.
- Φέρνουν φωτογραφίες της οικογένειας ή αγαπημένων προσώπων. Συζήτηση σε ομάδα για το πώς συμπεριφέρεται το κάθε πρόσωπο, γιατί τους αγαπάμε, γιατί μας αγαπούν. Καταγραφή των κοινών στοιχείων.
- Δραματοποίηση με κούκλες ή με ρόλους που παίρνουν τα παιδιά, των συμπεριφορών των ανθρώπων που αγαπάμε.
- Παρακολούθηση βίντεο ή ανάγνωση ιστορίας σχετικά με σχέσεις μεταξύ ζώων ή σχέσεις σε μια οικογένεια ανθρώπων και μίμηση των συμπεριφορών των πρωταγωνιστών σε μικρές ομάδες παιδιών.
- Σε ομάδα–κύκλο τα παιδιά βρίσκουν τις μεταξύ τους ομοιότητες ή διαφορές π.χ. στο χρώμα των μαλλιών, στο φαγητό που προτιμούν. Το ίδιο γίνεται και για τα αγαπημένα πρόσωπα. Συζήτηση της συνύπαρξης των διαφορετικών ανθρώπων (φίλοι, γείτονες, συμμαθητές, συγγενείς κ.α.)

**Ακόμη έναν διδακτικό στόχο, αποτελεί η δημιουργία και διατήρηση φιλικών σχέσεων:**

- Συστήνομαι – θέτω τις βάσεις για τη δημιουργία μιας φιλικής σχέσης.
- Διατήρηση της φιλίας: μοιράζομαι πράγματα, καταστάσεις, συναισθήματα.

Οι ενδεικτικές δραστηριότητες που προτείνονται είναι οι εξής:

- Σε ομάδα τα παιδιά μιμούνται το δάσκαλο στον τρόπο που συστήνονται δύο άνθρωποι μεταξύ τους (λεκτικά, μη λεκτικά) και στη συνέχεια δουλεύουν σε δυάδες με τον ίδιο τρόπο. Χρήση και εικόνων ή δραματοποίηση με κούκλες.
- Παρακολούθηση σε βίντεο των συμπεριφορών και των δραστηριοτήτων μεταξύ φίλων. Στη συνέχεια, τα παιδιά μιμούνται ορισμένες συμπεριφορές π.χ. ζητώ από έναν συμμαθητή μου να παίξουμε μαζί, τον βοηθώ κ.α..
- Εικόνες, σε βίντεο, φίλων που τσακώνονται ή είναι αγαπημένοι. Συζήτηση για το πώς αισθάνονται. Παρόμοια συνθήκη με ιστορίες ή εικόνες, όπου τα παιδιά επιλέγουν την έκβαση.
- Τα παιδιά μιλούν για τους φίλους τους, για πράγματα που κάνουν μαζί (προσοχή στην περίπτωση που υπάρχουν στην τάξη παιδιά που δεν προσεγγίζουν ή δεν προσεγγίζονται από τα άλλα).
- Επίσκεψη της τάξης σε διάφορα μέρη, όπου μπορούν οι φίλοι να πάνε και να ψυχαγωγηθούν. Συζήτηση στην τάξη για τις δραστηριότητες που μπορούν να επιλέξουν οι φίλοι.

Επίσης, είναι γνωστό πως το παιδί με νοητική καθυστέρηση παρουσιάζει χαμηλές ή και ανύπαρκτες προσδοκίες επιτυχίας, που οφείλονται σε μεγάλο βαθμό στις νοητικές του ανεπάρκειες, αλλά και στη μη εσωτερίκευση προσδοκιών από μέρους του περιβάλλοντος, γεγονός που οδηγεί στη χαμηλή αυτοεκτίμηση, καθώς επίσης και στη μειωμένη εικόνα του εαυτού του. Ο διδακτικός στόχος, λοιπόν, **είναι να μάθει το παιδί να αποδέχεται την αποτυχία του.**

Οι διδακτικές δραστηριότητες με τις οποίες θα πετύχει το στόχο του, είναι να ελέγχει τη συμπεριφορά του, να διατηρεί δηλαδή, την ψυχραιμία του όταν αποτυγχάνει, χωρίς να θυμώνει, να κρύβεται, να δυσανασχετεί ή να κλαίει, να ζητά και να δέχεται βοήθεια όταν χρειάζεται, να συνεχίζει την προσπάθειά του για να σημειώσει επιτυχία, συμπεριφορές οι οποίες έχουν ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της καλής σχέσης με τον εαυτό του. Επίσης, τυγχάνει ιδιαίτερης σημασίας, η προσπάθεια να βελτιώσει τον εαυτό του, επισημαίνοντας τα λάθη του, συζητώντας τα με τους γονείς ή με τον κοινωνικό του περίγυρο, όπως τους δασκάλους του και συνεπώς, να

κατανοεί τα λάθη του και να δέχεται βοήθεια για να γίνει καλύτερος. Θα πρέπει το παιδί να αντιληφθεί τι σημαίνει να τα καταφέρνει σε κάποιες δραστηριότητες, και να μην τα καταφέρνει σε κάποιες άλλες. Για την επίτευξη αυτού του στόχου, τα παιδιά θα ήταν σκόπιμο να βλέπουν εικόνες ή να ακούνε ιστορίες, όπου οι ήρωες βιώνουν επιτυχίες κι αποτυχίες. Ακόμη, το παιδί θα πρέπει να συνειδητοποιήσει πως είναι ανθρώπινο να κάνουμε λάθη. Έτσι, καλείται να επιλέξει εικόνες που αναπαριστούν δραστηριότητες κι ενέργειες μεταξύ των παιδιών, οι οποίες οδηγούν σε επιτυχία και αποτυχία. Με τον τρόπο αυτό και μέσα από τη συζήτηση, τονίζεται η σημασία της συνεχούς προσπάθειας. Ακόμη μέσα από τη ζωγραφική και με τη βοήθεια της δασκάλας, είναι πιθανό το παιδί να εκτιμήσει τις αδυναμίες του. Έτσι, καλλιεργείται η εντύπωση πως μπορεί να μην τα καταφέρνει καλά σε μια συγκεκριμένη ζωγραφιά, ζωγραφίζει, όμως κάτι άλλο καλύτερα. Τέλος, μέσω της δραματοποίησης συνθήκης, το παιδί καλείται να πάρει μέρος σε παιχνίδια όπου τα παιδιά κάνουν λάθη και τα διορθώνουν. Σε μικρές ομάδες δύο ή τριών ατόμων, τα παιδιά αναγνωρίζουν, δεν θυμώνουν, αλλά ψύχραιμα αναγνωρίζουν τα λάθη τους και τα διορθώνουν. Ζητά το ένα παιδάκι τη βοήθεια του άλλου. Δραματοποιούν τις συνθήκες παίρνοντας τους ανάλογους ρόλους ή με κούκλες. Συζητούμε, έπειτα, τι πρέπει να κάνουν όταν ένα παιδί κάνει λάθη και χάνει την ψυχραιμία του, αντιδρώντας με άσχημο τρόπο (όπως για παράδειγμα, χτυπά τα άλλα παιδιά, κλαίει, φωνάζει). Πώς μπορούν να το βοηθήσουν. Ακολουθεί η δραματοποίηση και το βίντεο.

Ο επόμενος διδακτικός στόχος, είναι να **κατορθώσει το παιδί να χαίρεται για την επιτυχία του**, μέσα από δραστηριότητες που συμβάλλουν στην αναγνώριση και την κατανόηση της επιτυχίας του. Αυτό θα επιτευχθεί, όταν το παιδί είναι πρόθυμο να συζητήσει την επιτυχία του με τους συμμαθητές, τον δάσκαλο και τους γονείς του, όταν θα τη χρησιμοποιήσει σαν κίνητρο για άλλες επιτυχίες, διατηρώντας τες πάντα στη μνήμη του.

Για να γίνει περισσότερο αντιληπτό, θα αναφέρουμε συγκεκριμένες δραστηριότητες, οι οποίες είναι οι εξής:

Αρχικά, το παιδί μιμείται τον παιδαγωγό σε ενέργειες (λεκτικές και σωματοκινητικές), που καλείται να φέρει σε πέρας. Έπειτα, μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε ασκήσεις σε μικρές ομάδες με θέμα μια νέα δραστηριότητα που στέφεται με επιτυχία. Ακόμη και με τη χρήση εικονικής αναπαράστασης (ή στο πλαίσιο των θεματικών ενοτήτων του μαθήματος της Γλώσσας ή και της φυσικής αγωγής). Μπορούμε, επίσης, παρακολουθώντας μια βιντεοταινία, να δώσουμε έμφαση στην προσπάθεια για την επιτυχή επιτέλεση συγκεκριμένων δραστηριοτήτων. Επίσης, ακολουθεί συζήτηση με θέμα τη σημασία της προσπάθειας για την επιτυχία ή εργασίες ανάλογες σε μικρές ομάδες π.χ. πώς καταφέρνω μια δραστηριότητα και πώς ενημερώνω το δάσκαλο ή τη δασκάλα. Πρέπει να σημειώσουμε, πως οι δραστηριότητες είναι δυνατό να πραγματοποιηθούν εντός και εκτός της τάξης ή σε

διαμορφωμένο χώρο. Τέλος, μέσω της δραματοποίησης συνθηκών, τα παιδιά μπορούν να πραγματοποιήσουν δραστηριότητες ατομικά ή σε μικρές ομάδες, ώστε κάθε φορά που επιτυγχάνουν να ενισχύονται θετικά. Η δασκάλα θα πρέπει να ενισχύει το παιδί και να μην κάνει συγκρίσεις, καθώς επίσης, να δείχνει το έργο του παιδιού στους άλλους και να το παροτρύνει για καινούργιες επιτυχίες.

Το παιδί πρέπει να μάθει να εκτιμά τον εαυτό του κι έπειτα και τους συνανθρώπους του, μέσα από την αξιολόγηση των ατομικών του προσπαθειών. Η ηθική ικανοποίηση που πηγάζει από την επιτυχημένη ολοκλήρωση μιας προσπάθειας του ατόμου, αποτελεί τη βάση για την ευόδωση και την καλλιέργεια της κοινωνικής προσαρμογής, δηλαδή την ψυχική υγεία, την εσωτερική ισορροπία και τη συναισθηματική σταθερότητα, την ικανότητα γενικά του ατόμου να ζει αρμονικά τόσο με τον εαυτό του, όσο και με τους συνανθρώπους του. Η θετική αξιολόγηση των προσπαθειών του, βοηθούν το παιδί να απαλλαγεί από τα προβλήματα μειονεξίας και κατωτερότητας από τα οποία διακατέχεται και να ενισχυθεί το συναίσθημα της αυτοεκτίμησης. (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2009).

#### **Επίσης, το παιδί θα πρέπει να συνειδητοποιήσει τη μοναδικότητά του.**

Να συνειδητοποιήσει πως είναι άτομο μοναδικό και ξεχωριστό, να αναγνωρίζει τις ικανότητες και τα ατομικά χαρακτηριστικά του, να αντιλαμβάνεται τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του, καθώς επίσης, να βρίσκει τις ομοιότητες και τις διαφορές με τα άλλα παιδιά.

#### **Οι ενδεικτικές δραστηριότητες που προτείνονται είναι οι εξής:**

- Τα παιδιά χρησιμοποιούν μικρά καθρεπτάκια (ένα για κάθε δύο παιδιά) και μελετούν με τη βοήθεια της δασκάλας τις σωματικές ομοιότητες και διαφορές τους (π.χ. άλλος είναι κοντός/άλλος ψηλός, διαφορετικό κούρεμα.).
- Να φτιάξουν κολλάζ με θέμα « το χρώμα που προτιμώ ή το αγαπημένο μου φαγητό » και κατόπιν να συγκρίνουν το δικό τους κολλάζ με των άλλων και να γίνει συζήτηση σχετικά με τις διαφορετικές προτιμήσεις του καθενός. Στο τέλος τα σηκώνουμε ψηλά για να το δουν όλοι.
- Επιλογή από εικόνες που αναπαριστούν δραστηριότητες και ενέργειες μεταξύ των παιδιών, όπου σε κάποιες το παιδί τα καταφέρνει, ενώ σε άλλες όχι. Τονίζεται η αρχή της διαφορετικότητας. Συζήτηση.
- Δραματοποίηση συνθήκης στην οποία το παιδί καλείται να πάρει μέρος σε ομαδικά παιχνίδια όπου κάθε παιδάκι παρουσιάζει μία φωτογραφία του. Σε μικρές ομάδες (2-3 ατόμων) τα παιδιά παρουσιάζουν τον εαυτό τους λεκτικά σε προτάσεις του τύπου «με κάνει να αισθάνομαι όμορφα που είμαι...» Δραματοποιούν τις συνθήκες παίρνοντας τους ανάλογους ρόλους ή με κούκλες.

### **Τέλος, το παιδί πρέπει να έχει θετικό αυτοσυναίσθημα.**

Θαπρέπει να θέτει στόχους για το μέλλον, να επιβεβαιώνεται από τα πρόσωπα που το περιβάλλουν, τους συμμαθητές ή τη δασκάλα, να αξιολογεί και να εκτιμά τον εαυτό του σε σχέση με τις δραστηριότητές του: α) κάνει πράγματα που είναι χρήσιμα και β) προσπαθεί να βελτιώσει αυτά που κάνει.

### **Οι ενδεικτικές δραστηριότητες που προτείνονται είναι οι εξής:**

- Ένα ζευγάρι παιδιών τακτοποιεί τη γωνιά με τις κούκλες. Αλλάζει θέσεις των αντικειμένων. Προσθέτει/αφαιρεί αντικείμενα. Η δασκάλα τα επιβραβεύει. Βάζουμε σε ένα καπέλο τις φωτογραφίες των παιδιών. Κάθε παιδί τραβά μία φωτογραφία από το καπέλο και λέει κάτι θετικό γι' αυτό το άτομο.
- Να επιλέξουν μία εξωσχολική δραστηριότητα, π.χ. κηπουρική, πλύσιμο πιάτων, με υποστήριξη και ενθάρρυνση της οικογένειας για να τα καταφέρουν.
- Δραματοποίηση συνθήκης στην οποία το παιδί καλείται να πάρει μέρος σε παιχνίδια όπου τα παιδιά λένε πράγματα που μπορούν να κάνουν (π.χ. να τρέχουν γρήγορα, να κολυμπάνε κ.α.). Σε μικρές ομάδες (δύο ή τριών ατόμων), τα παιδιά μιλάνε για τα πράγματα που δεν μπορούν να κάνουν, αλλά θα ήθελαν. Επιλέγουν ένα για το οποίο θα προσπαθήσουν στο μέλλον (ο στόχος πρέπει να είναι συμβατός με την αναπτυξιακή ηλικία του παιδιού). Δραματοποιούν τις συνθήκες παίρνοντας τους ανάλογους ρόλους ή με κούκλες.

Βέβαια, θα πρέπει τέλος, να τονίσουμε, πως απέναντι σε κάθε διδακτικό στόχο προβάλλεται ένας παιδαγωγικός αναστοχασμός, ο οποίος περιλαμβάνει σχόλια και παρατηρήσεις από τη μεριά του εκπαιδευτικού, σχετικά με το τι εξελίχθηκε καλά, ποιο σημείο δεν θα μπορούσε να χαρακτηριστεί επιτυχημένο, καθώς επίσης και τι θα μπορούσε να διαφοροποιηθεί. Για το λόγο αυτό, χρησιμοποιείται το έντυπο καθημερινής καταγραφής, καθώς επίσης το έντυπο καταγραφής συνεργασίας με το γονέα, το οποίο παραθέτουμε στο τέλος της εργασίας μας.

### **5.6 ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΥΛΙΚΑ ΠΟΥ ΜΠΟΡΟΥΝ ΝΑ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΘΟΥΝ ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΑ**

Θα πρέπει να σημειώσουμε πως ιδιαίτερη βαρύτητα στην εφαρμογή των προγραμμάτων των κοινωνικών δεξιοτήτων και της συναισθηματικής νοημοσύνης, έχει η χρήση του κατάλληλου **εποπτικού υλικού**. Προτείνεται η χρήση ποικίλων υλικών από το δάσκαλο επί τη βάση του αναπτυξιακού επιπέδου του κάθε παιδιού και των δυνατοτήτων του γενικότερα. Η προσπάθεια εμπλουτισμού των εμπειριών των παιδιών, μπορεί να επεκταθεί και εκτός της τάξης, στο περιβάλλον της κοινότητας. Ειδικότερα, το εποπτικό

υλικό που θα μπορούσε να φανεί χρήσιμο στο πλαίσιο της διδασκαλίας των κοινωνικών δεξιοτήτων, περιλαμβάνει:

- Ηλεκτρονικά μέσα (βίντεο/DVD, βιντεοκάμερα, τηλεόραση, cd player, ηλεκτρονικό υπολογιστή και άλλα).
- Διάφορα παιχνίδια, μουσικά όργανα, πάζλ, χάρτες
- Υλικά που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως μικρογραφίες πραγματικών χαρακτήρων και καταστάσεων (κούκλες, αυτοκινητάκια, σπιτάκια, κουζινικά, έπιπλα – παιχνίδια, ζωάκια).
- Βιβλία με ποικίλο περιεχομένου με ιστορίες, παραμύθια, απεικονίσεις
- Εικόνες, κάρτες, πίνακας κολλητικός, πίνακας, τόπια υφασμάτων, στολές διάφορες, καθρέπτης κι αξεσουάρ όπως καπέλα.
- Κάρτες που αν παρατεθούν σε διαδοχή, απεικονίζουν διάφορες ιστορίες με ζώα και ανθρώπους.
- Γραφική ύλη, όπως μολύβια, μαρκαδόροι, χαρτιά, χαρτόνια χρωματιστά, κόλλες, καθώς επίσης και υλικά ζωγραφικής, όπως πινέλα, διαφόρων τύπων χρώματα, δακτυλομπογιές, κηρομπογιές.

Όσο αφορά το εποπτικό υλικό στα πλαίσια της διδασκαλίας της συναισθηματικής νοημοσύνης, ενδεικτικά θα μπορούσαμε να αναφέρουμε τα εξής:

- Το βιβλιοτετράδιο «Συναισθηματική Οργάνωση», το οποίο υποστηρίζει ανεπάρκειες στη συναισθηματική οργάνωση με στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας.
- Οπτικό υλικό, και συγκεκριμένα, κάρτες που αφορούν τη συναισθηματική οργάνωση.
- Ηχητικό υλικό, δηλαδή cd, που αφορά τη συναισθηματική οργάνωση. Η μουσική στην περίπτωση αυτή, αξιοποιείται όπως το χαλί πάνω στο οποίο πατούν οι συναισθηματικές ενέργειες που διέπουν τη διδακτική αλληλεπίδραση.
- Φωτογραφίες παιδιών με προβλήματα στην παιδική χαρά, στο γυμναστήριο, στο κολυμβητήριο, στα πάρτι.
- Αντικείμενα καθημερινής χρήσης, όπως οδοντόβουρτσα, οδοντόπαστα, σαπούνι πετσέτα, νυχοκόπτη, ποτήρια, μπουκάλια με νερό, κουτάλια, πιρούνια, καθώς και πετσέτες φαγητού.

- Συλλογές με αυτοκίνητα, ομάδες ποδοσφαίρου, φωτογραφίες αγαπημένων παικτών, μουσικών και ηθοποιών.
- Κασέτες με ηχογραφημένες φωνές παιδιών, που μιμούνται τα ζώα
- Βιωματικές εικόνες με δέντρα, φυτά, λουλούδια και ζώα.
- Βιωματικές φωτογραφίες φροντίδας του φυτού ή του ζώου από το παιδί, όπως για παράδειγμα εικόνες και φωτογραφίες που απεικονίζουν το παιδί να ποτίζει τη γλάστρα ή να ταΐζει το σκύλο του ή οποιοδήποτε ζώο.
- Πίνακας με οδηγίες και φωτογραφίες καλής συμπεριφοράς, στην τάξη, στην αυλή του σχολείου, στο σπίτι ή στο παιχνίδι με τα άλλα παιδιά.

Θα πρέπει να σημειώσουμε, τέλος, πως οι κατάλληλες υποδομές βρίσκονται στα εργαστήρια της Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ), με τις εξειδικεύσεις φυτικής και ζωικής παραγωγής, βιολογικών προϊόντων, κηροπλαστικής, πηλοπλαστικής, κεραμικής, υφαντουργικής, ξυλογλυπτικής, μαγειρικής-ζαχαροπλαστικής, καθαριότητας και άλλα.

#### **5.7 ΛΙΣΤΑ ΕΛΕΓΧΟΥ ΒΑΣΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ**

Οι Λίστες Ελέγχου, θεωρούνται ένα αξιόλογο βοήθημα για τον εκπαιδευτικό, προκειμένου να εξετάσει τους μαθητές του και να εκτιμήσει το επίπεδο της εκπαιδευτικής παρουσίας. Οι συγκεκριμένες λίστες, μια για κάθε αναπτυξιακή περιοχή, περιλαμβάνουν στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας, και είναι δυνατό να εξατομικευτούν και να προσαρμοστούν στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κάθε υποστηριζόμενου μαθητή. Επιπλέον, αξιοποιούν την εμπειρική παρατήρηση, μέσω της συναλλαγής με το μαθητή, τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς της τάξης και το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό, όπου φυσικά αυτό απαιτείται και είναι εφικτό.

Όνομα παιδιού	
Ημερ/νία γέν.	
Σχολείο	
Εξεταστής	
Τάξη	
Ημερ/νία εξέτ.	

## ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ

### ΟΡΓΑΝΩΣΗ.....

#### 1.Ανάπτυξη του αυτοσυναισθήματος

1.1 Γνωρίζει και αποδέχεται το πρόβλημά του/της.....

1.2 Αντιμετωπίζει το πρόβλημά του/της.....

1.3 Παρουσιάζει καλή εικόνα του εαυτού του/της προς τα έξω.....

1.4 Αποδέχεται τους άλλους.....

1.5 Αποδέχεται την αποτυχία του/της.....

1.6 Χαίρεται την επιτυχία του/της.....

1.7 Εκτιμά τον εαυτό του/της και τους άλλους.....

#### 2. Ανάπτυξη και καλλιέργεια ενδιαφέροντος για την αλληλεπιδραστική μάθηση με το περιβάλλον

2.1 Δείχνει ενδιαφέρον για μάθηση.....

2.2 Ρωτάει όταν έχει απορίες.....

2.3 Ανακαλύπτει καινούργια πρόσωπα και πράγματα.....

2.4 Γνωρίζει τα ζώα.....  
.....

2.5 Γνωρίζει τα φυτά.....  
.....

2.6 Φροντίζει το περιβάλλον.....

### 3. Ανάπτυξη Κοινωνικών δεξιοτήτων σε συνεργασία με τα πρόσωπα της Κοινότητας

3.1 Συνεργάζεται με τα πρόσωπα της κοινότητας.....

3.2 Συνεργάζεται με τα πρόσωπα του σχολικού περιβάλλοντος.....

3.3 Συνεργάζεται με πρόσωπα εκτός σχολείου.....

3.4 Γνωρίζεται με άλλα παιδιά.....

3.5 Κάνει ασκήσεις χαλάρωσης.....

3.6 Αναπτύσσει και διατηρεί φιλικές σχέσεις.....

(Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2007)

Παρατηρήσεις/Σχόλια

### 5.7 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΠΡΟΟΔΟΥ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΜΕΝΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

Η καταγραφή της προόδου, ή αλλιώς η διαμορφωτική αξιολόγηση των μαθητών, θα πρέπει να τονίσουμε πως είναι απαραίτητη, κάθε φορά που φτάνει στο τέλος η διδασκαλία ενός διδακτικού στόχου, και αποτελεί βασική απαίτηση κι αναπόφευκτη διαδικασία για ένα σύγχρονο μοντέλο διδακτικής προσέγγισης των παιδιών με νοητική καθυστέρηση και γενικότερα των παιδιών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Η αξιολόγηση της προόδου, θα λέγαμε πως είναι αναγκαία, καθώς επανατροφοδοτεί τα διδακτικά προγράμματα, την εκπαιδευτική παρέμβαση, και αποτελεί από στοιχείο, με το οποίο είναι δυνατό να ενημερώνονται με πειστικότητα και ακρίβεια οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί και το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου, όπως τα Κέντρα Διάγνωσης και Υποστήριξης, τα λεγόμενα ΚΕΔΔΥ. Θα πρέπει βέβαια, να σημειώσουμε, πως ενυπάρχει ο κίνδυνος να διατυπωθούν αυθαίρετες κρίσεις και δυσμενείς αποφάσεις σχετικά με τις εκπαιδευτικές ανάγκες και την πρόοδο των παιδιών. Για το λόγο

αυτό, η αξιολόγηση παρέχει κάποιο είδος προστασίας από λάθη που είναι πιθανό να υπάρξουν, όταν ο εκπαιδευτικός στηρίζεται μόνο σε εμπειρικά δεδομένα για τη διδασκαλία και την εκτίμηση των αποτελεσμάτων της. Ακόμη, πρέπει να αναφερθεί, πως μέσω της αξιολόγησης, επιτυγχάνεται η διευκόλυνση της μαθησιακής διαδικασίας, με τη διεπιστημονική διαχείριση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών του μαθητή.

Βασικός σκοπός της αξιολόγησης θα πρέπει να είναι ο έλεγχος της αποτελεσματικότητας του εξατομικευμένου προγράμματος και των τροποποιήσεων που έχουν αποφασιστεί. Η αξιολόγηση θα πρέπει να βρίσκεται σε συνάφεια με τους στόχους που έχουν τεθεί και να καταγράφει τις επιδόσεις του μαθητή σε σχέση με τις προηγούμενες επιδόσεις του στο ίδιο πεδίο. Σε κάθε περίπτωση πρέπει να αξιοποιείται το δυναμικό του μαθητή στο μέγιστο δυνατό βαθμό.

Το συνολικό εξατομικευμένο πρόγραμμα του μαθητή (χρόνος παρακολούθησης στην κοινή τάξη και στο τμήμα ένταξης, ειδικά προγράμματα και στόχοι) μπορεί να διαμορφωθεί μετά από τη συνεργασία του δασκάλου της τάξης με το δάσκαλο του τμήματος ένταξης και τη συνεργασία του σχολικού συμβούλου ειδικής αγωγής. Η αξιολόγηση αποτελεί, επίσης, μέρος της διαδικασίας παρακολούθησης της σχολικής ενσωμάτωσης του μαθητή κι ως εκ τούτου περιλαμβάνει και ποιοτικά κριτήρια όπως είναι η προσαρμογή του μαθητή (απόσυρση ή συμμετοχή), η συναισθηματική του διάθεση (άγχος ή χαρά). Βάσει αυτής της αξιολόγησης, επανεξετάζεται ή ανανεώνεται ο αρχικός προγραμματισμός της ομάδας των εκπαιδευτικών και του σχολικού συμβούλου. Τα πεδία που αξιολογούνται, πρέπει να είναι σχετικά με τις αποφάσεις που έχουν ληφθεί από την παραπάνω ομάδα και μπορούν να αξιολογούνται όχι μόνο ως προς το αποτέλεσμα αλλά και ως προς τη διαδικασία επίτευξής του, για παράδειγμα απόδοση στους στόχους του γλωσσικού μαθήματος στην κοινή τάξη ή στο τμήμα ένταξης με υποστήριξη ειδικού εκπαιδευτικού. Για μια πληρέστερη αξιολογική εικόνα προτείνεται ο συνδυασμός των παρακάτω τύπων αξιολόγησης:

**Διαγνωστική αξιολόγηση:** για την καταγραφή της μαθησιακής ετοιμότητας και των άμεσων διδακτικών αναγκών.

**Διαμορφωτική αξιολόγηση:** για την επανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού προγράμματος. Εδώ εντάσσονται και οι γραπτές δοκιμασίες με συμπλήρωση, αντιστοίχιση και κλειστού τύπου ερωτήσεις.

**Συστηματική ανατροφοδότηση:** για την καθοδήγηση του μαθητή.  
**Περιγραφική αξιολόγηση:** για την ενημέρωση του φακέλου του μαθητή και τη συμβουλευτική των γονέων.

Σπειροειδής αξιολόγηση: για την παρακολούθηση της προόδου του μαθητή σε βάθος χρόνου, στα ίδια πεδία, π.χ. επικοινωνία ή ρουτίνα τάξης, για δύο και πλέον χρόνια. Αυτού του τύπου η αξιολόγηση κρίνεται σκόπιμη για τους μαθητές με μέτρια νοητική καθυστέρηση των οποίων η πρόοδος ξεδιπλώνεται μακροπρόθεσμα.

Εκτός των γενικών μεθόδων που αναφέρονται στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, αξιοποιούνται επίσης η άμεση παρατήρηση, η μέτρηση συχνότητας και άλλων παραμέτρων της συμπεριφοράς, η σύγκριση με την αρχική απόδοση (γραμμή βάσης).

## **5.9 ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ**

Όπως έγινε αντιληπτό από όλα όσα αναφέραμε παραπάνω, υπάρχει μια μεγάλη ποικιλία συναισθημάτων. Τα συναισθήματα τα οποία παίζουν έναν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στο πώς βιώνουμε τον κόσμο γύρω μας, εξακολουθούν να γίνονται αντικείμενο μελέτης.

Η άποψη, όμως, ότι υπάρχουν βασικά συναισθήματα, υποστηρίζεται από τον Ekman (1994), στο Πανεπιστήμιο της Καλιφόρνια, ο οποίος μέσα από τις έρευνες που πραγματοποίησε, κατέληξε στο συμπέρασμα, πως ενώ υπάρχουν συναισθήματα που δεν συνειδητοποιούνται από το ίδιο το άτομο, ορισμένα από αυτά, όπως ο φόβος, η θλίψη, ο θυμός και η απόλαυση, χαρακτηρίζονται παγκόσμια, καθόσον αναγνωρίζονται σε ανθρώπους σε ολόκληρο τον κόσμο μέσω των εκφράσεων του προσώπου τους, όπως επίσης και της φωνής τους.

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα που στοχεύει στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης στα παιδιά της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αναπτύσσεται γύρω από τα βασικά συναισθήματα, που σύμφωνα με τον Goleman (1995) είναι η χαρά, η λύπη, η έκπληξη, ο φόβος, ο θυμός και η αηδία. Θα πρέπει, βέβαια, να αναφέρουμε, πως μέσα σε αυτές τις κατηγορίες των βασικών συναισθημάτων, υπάρχουν αρκετές αναφορές στη σχετική «οικογένεια των συναισθημάτων. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Goleman (1995), *«υπάρχουν εκατοντάδες συναισθήματα μαζί με τις προσμίξεις τους, τις ποικιλίες, τις μεταλλάξεις και τις αποχρώσεις τους»*. Μολονότι συμβαίνει αυτό, κάθε συναίσθημα θα εισαχθεί, θα γενικευθεί και θα ενισχυθεί μέσω μιας σειράς δραστηριοτήτων.

Πιο συγκεκριμένα, η δομή του προγράμματος, χωρίζεται σε τρεις ενότητες. Η πρώτη ενότητα, βασίζεται στη συμπλήρωση των ελλειπόν προτάσεων, η σημασία των οποίων θεωρείται βαρύτερη, διότι συμβάλλει στην ανάπτυξη της αυτογνωσίας και της αυτοαποκάλυψης των παιδιών. Οι συγκεκριμένες προτάσεις, μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς ή τους γονείς σε κάθε μάθημα πριν από την αφήγηση των ιστοριών. Η συμπλήρωση των συγκεκριμένων προτάσεων, βοηθούν στην

ενθάρρυνση των παιδιών να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, τις σκέψεις τους, και τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου τους. Οι συγκεκριμένες προτάσεις, έχουν ως κύριο θέμα τη συμπεριφορά του κάθε παιδιού, τα συναισθήματά του, την οικογένεια, τη φίλια, τα όνειρα και τις προσδοκίες του για το μέλλον.

Η δεύτερη ενότητα, βασίζεται στην αφήγηση δεκαέξι ιστοριών, που η κάθε ιστορία έχει σαν κύριο θέμα της ένα συγκεκριμένο συναίσθημα. Το συναίσθημα της αγάπης, της χαράς, της απογοήτευσης, της απόρριψης, του εγωισμού, της ειλικρίνειας, της επιθετικότητας, της ενοχής, της ζήλιας, της ευγνωμοσύνης, το συναίσθημα του θυμού, της μοναξιάς, της ντροπής, της υπερηφάνειας, του φόβου και της συγκίνησης.

Αφού προσδιορίσουμε το κάθε συναίσθημα, προχωρούμε στην αφήγηση των ιστοριών, οι οποίες είναι δυνατό να επηρεάσουν τη συμπεριφορά των παιδιών, να καλλιεργήσουν τη φαντασία τους και να ενστερνιστούν κάποιους κανόνες. Οι ερωτήσεις είναι μελετημένες με τέτοιο τρόπο, ώστε να μην προκαλούν τη δυσανασχέτηση και την κούραση των παιδιών. Για το λόγο αυτό, οι ερωτήσεις δεν υπερβαίνουν τις δέκα, και δίνουν τη δυνατότητα στο παιδί να σκεφτεί με ωριμότητα την απάντηση την οποία θα δώσει.

Έπειτα, ο «Κρυμμένος Θησαυρός», θα συμβάλλει ιδιαίτερα στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο τα συναισθήματα και οι συμπεριφορές, μπορούν να επηρεάσουν τους άλλους. Μέσα από το παιχνίδι αυτό, καθώς και μέσω της αφήγησης των ιστοριών, τα παιδιά έρχονται αντιμέτωπα με την ίδια τη ζωή και τους προβληματισμούς της.

Εκτός από όσα ήδη αναφέραμε, προτείνονται κι άλλες δραστηριότητες, όπως η δραματοποίηση και η παντομίμα, για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, της αυτοαποδοχής και της ομαδικότητας. Ακόμη, το λεγόμενο STOP, που χρησιμοποιείται για την ανάπτυξη της πρόβλεψης, όσον αφορά τις καταστάσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν τα παιδιά. Ακολουθεί το γράμμα για την επίλυση των προβλημάτων, μέσα από το οποίο το παιδί μαθαίνει να χειρίζεται τα συναισθήματά του και να αναπτύσσει έναν εσωτερικό διάλογο, και τέλος το σχέδιο συναισθηματικής συνειδητοποίησης για την ανάπτυξη της αυτογνωσίας του παιδιού και τη βελτίωση της αυτοεικόνας του.

Έπειτα, στην τρίτη ενότητα, συμπεριλαμβάνεται ένας χάρτης με διάφορα συναισθήματα, τον οποίο θα χρησιμοποιήσει ο γονιός ή ο εκπαιδευτικός, σαν πόστερ στον τοίχο της αίθουσας ή του δωματίου, με σκοπό την εύκολη αναγνώριση των συναισθημάτων από το παιδί.

Για να κατανοήσουμε στην πράξη, όλα όσα αναφέραμε παραπάνω, παραθέτουμε αναλυτικά ορισμένα προγράμματα συναισθηματικής νοημοσύνης, τα οποία αναφέρονται στο συναίσθημα της αγάπης, του θυμού και του φόβου.

## 5.9 ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΓΙΑ ΤΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ ΤΗΣ ΑΓΑΠΗΣ

Αναφερόμενοι αρχικά στο συναίσθημα της αγάπης, θα πρέπει να προσπαθήσουμε να περιγράψουμε το συγκεκριμένο συναίσθημα ως τη στοργή, την τρυφερότητα, το έντονο ενδιαφέρον και την αφοσίωση που νιώθουμε απέναντι σε πρόσωπα, ζώα ή πράγματα.

### **Αφήγηση Ιστορίας για την Αγάπη**

«Ήταν μια ηλιόλουστη μέρα και το αεράκι έστελνε απλόχερα τις μυρωδιές από τους κήπους της γειτονιάς, σε όλους τους δρόμους. Μύριζε άνοιξη, ενώ τα δέντρα και τα λουλούδια, είχαν την τιμητική τους. Μέσα σε όλα αυτά, ήρθε και συμπλήρωσε την πανέμορφη ανοιξιιάτικη εικόνα, το κελάηδισμα των πουλιών, που φαίνονταν επιτέλους ευτυχισμένα που γλίτωσαν από τη μανία του χειμώνα. Ξαφνικά, βγήκε σαν σίφουνας από το σπίτι της, η Λίζα. Έτρεχε στον κήπο της σαν αλαφιασμένο άλογο, σα να μην ήξερε πού να κρυφτεί. «Δεν το πιστεύω», έλεγε, «Δεν είναι δυνατόν». Εκείνο το αξέχαστο πρωινό, οι γονείς της, της ανήγγειλαν πως θα την υιοθετήσουν. Από μικρή είχε μάθει να πηγαίνει από οικογένεια σε οικογένεια, γιατί και οι δυο γονείς της, χάθηκαν σε αυτοκινητιστικό δυστύχημα. Δεν είχε άλλους συγγενείς και η δυστυχία, της είχε χτυπήσει ανελέητα την πόρτα από μικρή ηλικία. Τώρα, στα οκτώ της χρόνια, επιτέλους έβρισκε την ευτυχία δίπλα σε αυτούς τους υπέροχους ανθρώπους, που τελικά θέλησαν να την υιοθετήσουν. Από μακριά είδε τη θετή της μητέρα να ξεπροβάλλει από την πόρτα του σπιτιού, αναζητώντας το λόγο που η κόρη της αντέδρασε τόσο περίεργα στην αναγγελία της υιοθεσίας. Πλησιάζοντας, την αγκάλιασε τρυφερά, και η μικρή ηρωίδα ένωσε το αίσθημα της μητρικής αγάπης να την ποτίζει, να τη διαπερνά. Για πρώτη φορά στη ζωή της, ένωσε να την αγαπούν και να τη δέχονται, έτσι όπως είναι».

### **STOP**

- «Γιατί έφυγες τόσο ξαφνικά;»
- «Να, γιατί νιώθω τόσο χαρούμενη..», είπε η Λίζα και ξέσπασε σε κλάματα.
- «Υποθέτω ότι πρόκειται για το θέμα της υιοθεσίας.. Συμφωνείς;»
- «Ναι... ήθελα να βγω έξω για να μπορέσω να συνειδητοποιήσω αυτό που ειπώθηκε κι αυτό που πρόκειται να γίνει. Ακόμα να το πιστέψω...»

- «Όλα αυτά τα χρόνια που σε είχαμε κοντά μας, σε νιώθαμε σαν παιδί μας. Γιατί ήσουν πραγματικά, σαν δικό μας παιδί. Η καρδιά μας ήταν, είναι και θα είναι πάντα ανοικτή για σένα. Θα είμαστε γεμάτοι από αγάπη, και να είσαι σίγουρη, ότι ποτέ δεν θα τη στερηθείς.»

Η Λίζα καθόταν και την άκουγε, ενώ δεν μπορούσε να πιστέψει την τόση κι αναπάντεχη ευτυχία που της επιφύλασσε η τύχη. Επιτέλους, δεν θα αλλάξει ξανά σπίτι. Θα έχει το δικό της σπίτι, θα έχει τους δικούς της γονείς. Θα έχει καταφύγιο στην αγκαλιά τους. Θα έχει πραγματική υποστήριξη. Θα έχει για πάντα την αγάπη τους. Αυτή που γύρευε για χρόνια, πηγαίνοντας από σπίτι σε σπίτι, ελπίζοντας ότι κάποιος θα την αγαπήσει γι' αυτό που είναι και θα τη δεχτεί. Πήρε το χέρι της μητέρας της και της το φίλησε τρυφερά. Ύστερα, το κράτησε τόσο σφιχτά σαν να μην ήθελε να το αφήσει ποτέ ξανά. «Σ' ευχαριστώ», της είπε. Η μητέρα της τότε, την πήρε αγκαλιά και της είπε: Πάμε μέσα τώρα παιδί μου. Ο πατέρας σου σε περιμένει. Σήμερα, είναι μεγάλη μέρα για όλους μας».

### **ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ**

- Γιατί η Λίζα ένιωθε τόσο χαρούμενη;
- Γιατί η μητέρα της απόρησε που αντέδρασε τόσο παράξενα η Λίζα;
- Τι ένωσε η Λίζα όταν της είπαν οι γονείς της ότι θα την υιοθετήσουν;
- Γιατί ήταν τόσο δύσκολο για τη Λίζα να πιστέψει σε αυτή την αναπάντεχη ευτυχία;
- Ποιος άνθρωπος στη ζωή σας, σας αγαπά τόσο δυνατά, όπως αγαπούν τη Λίζα οι γονείς της;
- Υπάρχει κάποιος άνθρωπος στη ζωή σας που να τον αγαπάτε πολύ δυνατά; Ποιος είναι αυτός και με τι τρόπο του το δείχνετε;

### **Ο ΚΡΥΜΜΕΝΟΣ ΘΗΣΑΥΡΟΣ**

- Μπορείς να σκεφτείς εάν υπάρχουν διαφορετικά είδη αγάπης και ποια είναι αυτά;
- Το να νιώθεις ευτυχισμένος ή το να νιώθεις ότι αγαπιέσαι, είναι το ίδιο συναίσθημα ή διαφορετικό;
- Μπορείς να νιώσεις ευτυχισμένος χωρίς να αγαπιέσαι;
- Πόσο μπορεί να διαρκέσει το συναίσθημα της αγάπης;

### **ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ**

- Ζητάμε από τα παιδιά να δώσουν ένα τέλος σε αυτή την ιστορία. Να σκεφτούν τα συναισθήματα της Λίζας και των γονιών της και να προτείνουν έναν τρόπο για να το γιορτάσουν.

- Ακόμη, ζητάμε να ζωγραφίσουν το πρόσωπο που αγαπούν και να γράψουν μέσα σε συνεφέκια ,τους λόγους για τους οποίους αγαπούν το πρόσωπο αυτό. Η δραστηριότητα αυτή, βοηθά τα παιδιά να εκφράσουν συνειδητά και ασυνείδητα τις εσωτερικές τους καταστάσεις και τις προσωπικές τους απόψεις για το πρόσωπο που αγαπούν.
- Προτείνουμε, τέλος στα παιδιά, να φτιάξουν στο σπίτι τους, το δικό τους Δέντρο της Οικογένειας.

### **ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ**

Κατά τη διάρκεια της δραματοποίησης, μπορεί τα παιδιά να χωριστούν σε ένα, δύο ή τρία ζευγάρια, που με την τεχνική της παντομίμας, θα προσπαθήσουν να εκφράσουν τα συναισθήματα της Λίζας και της μητέρας της. Τα παιδιά, μέσα από τις κινήσεις, τους μορφασμούς και τις χειρονομίες τους, θα επιχειρήσουν να αποδώσουν την ιστορία, χωρίς εκφωνούμενο λόγο. Με αυτό τον τρόπο, ίσως επιτύχουμε την ανάπτυξη και την ωρίμανση της φαντασίας τους, καθώς και την ενθάρρυνση της προσωπικής τους έκφρασης και πρωτοτυπίας.

### **ΤΟ ΓΡΑΜΜΑ ΜΑΣ**

Χρησιμοποιώντας ένα μεγάλο χαρτί σαν αφίσα, για βάση, τα παιδιά μπορούν να σημειώσουν το καθένα ξεχωριστά, το δικό τους μήνυμα σχετικά με το συναίσθημα της αγάπης ή τη δική τους ζωγραφιά, κι έπειτα να το τοιχοκολλήσουν στην τάξη.

### **ΣΧΕΔΙΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΣΗΝΕΙΔΗΤΟΠΟΙΗΣΗΣ**

Τα παιδιά καλούνται να συμπληρώσουν το σχέδιο συναισθηματικής συνειδητοποίησης για το συναίσθημα της αγάπης. (Πλωμαρίτου, 2004)

#### **5.11 ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΓΙΑ ΤΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ ΤΟΥ ΘΥΜΟΥ**

Προχωρώντας, στο συναίσθημα του θυμού, θα πρέπει να αποσαφηνίσουμε τον όρο, λέγοντας πως θυμό, νιώθουμε όταν αισθανόμαστε πως δεν μπορούμε να αντιμετωπίσουμε μια πολύ δυσάρεστη κατάσταση κι αισθανόμαστε πολύ μεγάλη ένταση και νευρικότητα.

### **ΑΦΗΓΗΣΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ**

*«Για άλλη μια φορά, η εντεκάχρονη Αγγελική, πήγε αδιάβαστη στο σχολείο της. Την προηγούμενη μέρα, προτίμησε να περάσει τον ελεύθερο χρόνο της με τις φίλες της, παίζοντας ηλεκτρονικά παιχνίδια, και αφήνοντας τις σχολικές της εργασίες μισοτελειωμένες.*

*Σήμερα, όμως, έπρεπε να αντιμετωπίσει τις ερωτήσεις της δασκάλας σχετικά με το μάθημα του «Φυσικού κόσμου». Η ερώτησή της, την έφερε σε αμηχανία, και το μόνο που παρακαλούσε, ήταν να μη τη σηκώσει για να απαντήσει. Οι περισσότεροι μαθητές μέσα στην τάξη σήκωσαν το χέρι για να απαντήσουν. Η Αγγελική, το μόνο που σκέφτηκε να κάνει για να αποφύγει, ήταν να σκύψει κάτω από το θρανίο της, ανοίγοντας την τσάντα της. Με αυτό τον τρόπο, νόμιζε πως η δασκάλα της θα προτιμούσε να σηκώσει κάποιον από τους υπόλοιπους συμμαθητές της. Την Αγγελική, τη διέκρινε πάντα η έλλειψη της προσπάθειας. Πίστευε πως θα πετύχαινε τα πάντα στη ζωή της εύκολα, χωρίς ιδιαίτερο κόπο. Η σκέψη και μόνο της δυσκολίας, την έκανε να το βάζει στα πόδια. Δεν μπορούσε να κατανοήσει ότι και η αποτυχία, έχει μεγάλη σπουδαιότητα, αφού οι άνθρωποι, συνήθως μαθαίνουν από τα λάθη τους. Η δασκάλα, γνώριζε πολύ καλά τη συμπεριφορά των παιδιών που προσπαθούν να αποφύγουν να απαντήσουν, και συνέχισε να κοιτάζει επίμονα προς το μέρος της Αγγελικής. Η Αγγελική, τότε, αισθάνθηκε θυμό με αυτή την καθυστέρηση. Στην πραγματικότητα δεν ήξερε με ποιον είχε θυμώσει. Με τη δασκάλα ή με τον εαυτό της; «Αγγελική, σήκω επάνω και απάντησέ μου σε παρακαλώ στην ερώτηση. Γνωρίζεις την απάντηση ή όχι;*

### **STOP**

*Η Αγγελική, ένιωσε τα πόδια της να τρέμουν και το πρόσωπό της να γίνεται κατακόκκινο από το θυμό. Από τόσα παιδιά μέσα στην τάξη, αυτή επέλεξε η δασκάλα να σηκώσει; Επιτέλους, αυτό το μάθημα το έβρισκε βαρετό. Δεν την ενδιέφερε και τώρα βρέθηκε σε δύσκολη θέση. Το μόνο που ήθελε, ήταν να τελειώσει το σχολείο και να διασκεδάσει. Τόσοι άνθρωποι ήταν κακοί μαθητές και κανείς δεν πήγε χαμένος, σκέφτηκε λανθασμένα για άλλη μια φορά η Αγγελική, κι αισθάνθηκε το θυμό να φουντώνει μέσα της ανεξέλεγκτα. Τότε, σηκώθηκε απότομα από τα νεύρα της και βγήκε έξω από την τάξη. Μη ξέροντας πώς να αντιδράσει, έφερε σε δύσκολη θέση όλη την τάξη και τον ίδιο της τον εαυτό.*

### **ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ**

- Τι έκανε την προηγούμενη μέρα η Αγγελική;
- Πώς αντέδρασε ακούγοντας την ερώτηση της δασκάλας της;
- Πώς αισθάνθηκε όταν η δασκάλα την επέλεξε να απαντήσει στην ερώτηση;
- Ήταν σωστός ο τρόπος που αντέδρασε;

- Πώς αισθάνθηκαν οι συμμαθητές και η δασκάλα της;

### **Ο ΚΡΥΜΜΕΝΟΣ ΘΗΣΑΥΡΟΣ**

- Όταν ένα παιδί αντιμετωπίζει κάποιο πρόβλημα, πιστεύετε ότι είναι προτιμότερο να μένει μόνο του ή να το μοιράζεται με κάποιο έμπιστο άτομο;

- Πιστεύετε ότι ο θυμός είναι καλός ή κακός σύμβουλος;

- Μπορεί ο θυμός να μας οδηγήσει σε ανεπιθύμητες συμπεριφορές, όπως να προσβάλουμε κάποιον, να τον κατηγορήσουμε ή να φερθούμε με επιθετικότητα;

- Σκεφτήκατε ποτέ ότι το χιούμορ μπορεί να λειτουργήσει σαν τον πιο κατάλληλο τρόπο για να αντιμετωπιστεί το άγχος, οι συγκρούσεις και οι ανησυχίες;

### **ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ**

Ζητάμε από τα παιδιά να συμπληρώσουν δέκα πράγματα τα οποία κάνουν τα παιδιά να νιώθουν θυμό ή νευρικότητα.

### **ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ**

Ενθαρρύνουμε τα παιδιά να δώσουν ένα διαφορετικό τέλος στην ιστορία μας. Στόχος της δραματοποίησης στο συγκεκριμένο θέμα, είναι να ταυτιστούν συναισθηματικά τα παιδιά με τη συγκεκριμένη κατάσταση και να τη σκεφτούν από πολλές πλευρές.

### **Ο ΣΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣ ΤΗΣ ΤΡΟΧΑΙΑΣ**

Παρακινούμε τα παιδιά να φανταστούν ότι περνούν από κάποιο μαγαζί μαζί με τους φίλους τους, όταν ξαφνικά τα κατηγορούν ότι αυτά έριξαν τη μπάλα στη τζαμαρία και την έσπασαν. Αισθάνθηκαν τότε, μεγάλο θυμό και οργή μέσα τους γι' αυτή τη μεγάλη αδικία. Τους προτείνουμε τότε, να χρησιμοποιήσουν το σηματοδότη της τροχαίας με κάποιο συμμαθητή τους, για να βρουν τέσσερις τρόπους, έτσι ώστε να μπορέσουν να βοηθήσουν τον εαυτό τους για να ξεπεράσουν το θυμό τους. Πώς θα αντιδρούσαν;

### **ΣΧΕΔΙΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΣΥΝΕΙΔΗΤΟΠΟΙΗΣΗΣ**

Καλούμε τα παιδιά να συμπληρώσουν το σχέδιο συναισθηματικής συνειδητοποίησης για το συναίσθημα του θυμού. (Πλωμαρίτου, 2004)

## **5.11 ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΓΙΑ ΤΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ ΤΟΥ ΦΟΒΟΥ**

Όσον αφορά το συναίσθημα του φόβου, θα πρέπει αρχικά να αναφέρουμε στα παιδιά, πως ο φόβος είναι το συναίσθημα που νιώθουμε όταν πιστεύουμε ότι έχουμε να αντιμετωπίσουμε ένα μεγάλο κίνδυνο.

### **ΑΦΗΓΗΣΗ ΙΣΤΟΡΙΑΣ**

*«Ο ουρανός ήταν γεμάτος από μαύρα σύννεφα. Ο πατέρας μου έλεγε πως σε λίγο θα ξεσπούσε βροχή. Δεν πρόλαβε να τελειώσει τη φράση του, όταν ακούστηκε ξαφνικά μια υπόκωφη βροντή και μέσα σε λίγα λεπτά όλα άρχισαν να παίρνουν τη γνώριμη μυρωδιά της μπόρας. Εκείνη τη νύχτα, οι γονείς μου ήταν καλεσμένοι σε ένα φιλικό τους σπίτι, κι εγώ με την αδερφή μου καλέσαμε την παρέα μας να δούμε μια ταινία τρόμου, που είχαμε νοικιάσει κρυφά από τους γονείς μας. Ξαφνικά, και μέσα στην ηρεμία της νύχτας, ακούστηκε ένας θόρυβος, που προερχόταν από το σύρσιμο μιας πόρτας. Τότε, νιώσαμε το αίμα στις φλέβες μας να παγώνει, ενώ τα μάτια μας είχαν ανοίξει διάπλατα από το φόβο. Τα χέρια μας είχαν ιδρώσει, και η καρδιά μας κόντευε να σπάσει από την τρομάρα μας. Βλέποντας η μία την άλλη, πιστεύαμε ότι ήταν η τελευταία μας νύχτα.»*

### **STOP**

Δε θα της το συγχωρήσω ποτέ αυτό που έκανε. Όταν το συνειδητοποιήσαμε αυτό που έγινε, γελάσαμε μέχρι δακρύων. Η γάτα μας εκείνη τη νύχτα, μας επισκέφτηκε κι άρχισε να σπρώχνει σιγά-σιγά την πόρτα του καθιστικού.

### **ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ**

- Γιατί τα παιδιά φοβήθηκαν βλέποντας την ταινία; Άκουσαν κάποιο θόρυβο ή είδαν κάποιον άγνωστο ξαφνικά μπροστά τους
- Πώς ένιωσαν τα παιδιά όταν φοβήθηκαν;
- Ένιωσες ποτέ φόβο; Πότε; Γιατί; Τι συνέβη;
- Πιστεύετε ότι ο φόβος είναι θετικό ή αρνητικό συναίσθημα;

### **ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ**

- Ζητάμε από τα παιδιά, να φτιάξουν μια λίστα από τα πράγματα που τα φοβίζουν.

- Η παιδαγωγός εμφανίζει μια φωτογραφία, η οποία απεικονίζει ένα φοβισμένο παιδί. Έπειτα, ενθαρρύνουμε τα παιδιά να συζητήσουν γι' αυτή την εικόνα.

### **ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ**

Σε αυτή την ιστορία, μπορούν ορισμένα παιδιά, εάν το επιθυμούν, να δραματοποιήσουν το συναίσθημα του φόβου με μιμική, χωρίς λόγο ή να δώσουν ένα διαφορετικό τέλος στην ιστορία.

### **Ο ΣΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣ ΤΗΣ ΤΡΟΧΑΙΑΣ**

Καλούμε τα παιδιά να φανταστούν πως φοβούνται το σκοτάδι και δεν επιθυμούν να κοιμούνται στο κρεβάτι τους χωρίς παρέα. Προτείνουμε, λοιπόν, να χρησιμοποιήσουν τον σηματοδότη της τροχαίας, έτσι ώστε να δώσουν τέσσερις λύσεις στο συγκεκριμένο πρόβλημα.

### **ΣΧΕΔΙΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΣΥΝΕΙΔΗΤΟΠΟΙΗΣΗΣ**

Ζητάμε από τα παιδιά να συμπληρώσουν το σχέδιο συναισθηματικής συνειδητοποίησης για το συναίσθημα του ΦΟΒΟΥ.

### **Ο ΧΑΡΤΗΣ ΤΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ**

Το χάρτη των συναισθημάτων, ο εκπαιδευτικός μπορεί να τον χρησιμοποιήσει στην αρχή του κάθε μαθήματος. Τα παιδιά προτού καθίσουν στις θέσεις τους. Δείχνουν το συναίσθημα του τι νιώθουν εκείνη τη στιγμή, το συναίσθημα που επιθυμούν να νιώσουν κατά τη διάρκεια του μαθήματος και το συναίσθημα που έχουν θέσει ως στόχο στο τέλος του μαθήματος. Στο τέλος κάθε εβδομάδας, μπορούν να καταγράψουν τα συναισθήματα που ένιωσαν με στόχο τη διατύπωση προτάσεων και ιδεών για τη βελτίωσή τους.

Από όλα όσα αναφέραμε, γίνεται κατανοητό πως θα έπρεπε όλα τα σχολεία στην Ελλάδα, να χρησιμοποιούν ως εκπαιδευτικό εργαλείο το πρόγραμμα της συναισθηματικής νοημοσύνης, λαμβάνοντας υπόψη την ηλικία των παιδιών, τις εμπειρίες και την ωριμότητά τους, διότι με αυτόν τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί θα ήταν σε θέση να καλύψουν τα συναισθηματικά κενά που έχουν για διάφορους λόγους, δημιουργηθεί στα παιδιά.

Όπως αναφέρει ο Goleman (1995), στο βιβλίο του Συναισθηματική Νοημοσύνη, *«τα μαθήματα είναι μικρά αλλά σημαντικά και παραδίδονται τακτικά και για πολλά χρόνια. Έτσι, η συναισθηματική παιδεία, γίνεται κτήμα*

των παιδιών. Καθώς οι εμπειρίες επαναλαμβάνονται αδιάκοπα, ο εγκέφαλος τις μετατρέπει σε σταθερές ατραπούς, σε νευρωτικές αντιδράσεις που μπορούν να εφαρμόζονται σε στιγμές πόνου, απογοήτευσης και θλίψης. Κι ενώ το καθημερινό περιεχόμενο των μαθημάτων αυτών μπορεί να φαίνεται κοινότυπο, το αποτέλεσμα τους, δηλαδή η διάπλαση σωστών και ολοκληρωμένων ανθρώπων, είναι περισσότερο ζωτικό παρά ποτέ για το μέλλον μας». (Πλωμαρίτου, 2004)

## **6ο Κεφάλαιο: ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΩΣ ΜΕΣΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ**

### **6.1 Η σημασία του παιχνιδιού γενικά**

Το παιχνίδι είναι ο καθρέπτης της ζωής, σύμφωνα με τον Shakespeare. Για τα μικρά παιδιά βέβαια, το παιχνίδι είναι κάτι περισσότερο από αναπαράσταση, είναι η ίδια η ζωή.

Το παιχνίδι συχνά ορίζεται σαν το επάγγελμα των παιδιών, προετοιμάζει τα παιδιά για την ενηλικίωση, είναι μια εκπαιδευμένη συμπεριφορά, όχι αυθόρμητη.

Επιπλέον, είναι ένα μέσο ανάπτυξης, ένα μέσο γνώσης (Vygotsky, 1981). Μπορεί να θεωρηθεί μέσο αφομοίωσης των γνώσεων- εμπειριών (Piaget, 1960).

Παράλληλα το παιχνίδι είναι τρόπος έκφρασης συναισθημάτων και εμπειριών (Winnicott, 1981).

Το κοινό στοιχείο όλων αυτών των ορισμών είναι ότι υποστηρίζουν έντονα την σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης που είναι η διαδικασία παιχνιδιού και ο αναπτυξιακός προσανατολισμός.

Ο ουσιαστικός χαρακτήρας του παιχνιδιού είναι ότι εξελίσσεται ελεύθερα προς μια δημιουργική δραστηριότητα και προχωρεί πολύ μακριά προς αυτήν την κατεύθυνση. Το παιχνίδι είναι ελεύθερο και αυθόρμητο. Το παιδί δεν έχει υποχρεώσεις όταν παίζει. Είναι διασκεδαστική και ευχάριστη ενασχόληση, είναι ελκυστικό και προσφέρει χαρά. Τα χαρακτηριστικά αυτά υποδηλώνουν πως το παιχνίδι είναι προσωπικό, αυτοδύναμο και εμπεριέχει υψηλά ποσοστά κινήτρου και ευχαρίστησης, όταν επιτυγχάνεται ο στόχος. Ανασταλτικοί παράγοντες για το παιχνίδι αποτελεί ο περιορισμένος χώρος, χρόνος και τα διαθέσιμα μέσα. (Huizinga, 1968). Παρά τα ψυχικά οφέλη του παιχνιδιού, δεν παρουσιάζει κανένα υλικό ενδιαφέρον. Δεν μπορεί το παιδί να πλουτίσει παίζοντας ούτε να παράγει αγαθά. Το παιχνίδι παράγει γνώσεις και εμπειρίες

που θα βοηθήσουν στη νοητική ανάπτυξη του παιδιού και σωματική δραστηριότητα που θα βοηθήσει τη σωματική ανάπτυξη. Το παιχνίδι παραγωγικά εμπεριέχει την επανάληψη. Τα παιδιά επαναλαμβάνουν τις ίδιες δραστηριότητες καθώς παίζουν. Η επανάληψη βοηθά το παιδί να επιβεβαιώσει τα ερεθίσματά του περιβάλλοντος (Yawkey, Evens, 1977). Τα παιδιά χρησιμοποιούν τις γνώσεις προηγούμενων εμπειριών και τις συνδυάζουν με τις νέες εμπειρίες και τις χρησιμοποιούν σαν βάση για τη μελλοντική γνώση. (Yawkey, Evenson, 1977) . Όλες οι αυθόρμητες δραστηριότητες του μικρού παιδιού παίρνουν τη μορφή παιχνιδιού, έτσι το παιδί, πριν αποκτήσει παιχνίδια παίζει με το πόδι του. Οι πρώτες φωνούλες και συλλαβές καθώς και τα πρώτα του μουντζουρώματα στο χαρτί είναι παιγνιώδεις ενέργειες.

Λόγω του αυθόρμητου χαρακτήρα και της απουσίας ενήλικης παρέμβασης, το παιχνίδι τείνει να χαρακτηριστεί δραστηριότητα δευτερεύουσας σημασίας (Wellen, 2003).

Ο Riddle (1990) όμως θεωρώντας την ελευθερία του παιχνιδιού σαν ένα από τα ομορφότερα χαρακτηριστικά της φύσης του παιχνιδιού υποστηρίζει πως τα παιδιά θα πρέπει να παίζουν, ακόμα και σήμερα με την εκβιομηχάνηση των πάντων, την τηλεόραση, τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές και τα γιγαντιαία πολυκαταστήματα παιχνιδιών. Ενώ είναι σίγουρος πως το παιχνίδι είναι μια τόσο φυσική και αυθόρμητη δραστηριότητα γραμμένη στον ανθρώπινο γονιδίωμα, που τα παιδιά θα πετύχουν να παίξουν ακόμα και χωρίς να έχουν παιχνίδια. Η φύση του παιχνιδιού έχει πολλούς προσδιορισμούς και μερικές φορές οι διαφορές μεταξύ του τι θεωρείται παιχνίδι και τι όχι δεν είναι σαφείς (Haiat et al, 2003). Η διαδικασία του παιχνιδιού και η ιδιότητά να παίζουν τους επιτρέπει αργότερα στη ζωή να αναπτύσσουν πρωτοβουλίες και να είναι δεκτικοί σε νέες εμπειρίες και ιδεολογίες (Haiat et al, 2003). Το παιχνίδι είναι αυτοσκοπός που προκαλεί ευχαρίστηση. Είναι επίσης και ένα μη συνειδητό μέσο με το οποίο το παιδί μαθαίνει να ξεχωρίζει τον εαυτό του από τους άλλους, να αυτοεπιβεβαιώνεται και να γνωρίζει ταυτόχρονα τον κόσμο. Δίνει στο παιδί συναισθηματική σταθερότητα στα πρώτα χρόνια της ζωής του. Το παιδί που παίζει διασκεδάζει, αναπτύσσει κουράγια, φαντασία, επινοητικότητα, εφευρετικότητα, τόλμη μαθαίνοντας να παίζει, να κερδίζει και να χάνει. Με το παιχνίδι το παιδί αποζητά σιγά-σιγά επικοινωνία με το περιβάλλον του. Η κοινωνικοποίησή του, που στην αρχή είναι μια ανάγκη, που αισθάνεται για επαφή με τον άλλο, εμφανίζεται δειλά με το παιχνίδι. Τα παιχνίδια που χρησιμοποιεί στην αρχή το παιδί αποτελούν ένα πρόσχημα, μια ευκαιρία για άσκηση. Το παιχνίδι βρίσκεται στο επίκεντρο της παιδικής ηλικίας και μέσω αυτού, το παιδί μεγαλώνει, ξεπερνά τις δυσκολίες του και αναπτύσσεται προς την εφηβεία και την ωριμότητα. Το παιχνίδι είναι μείζον τρόπος συναισθηματικής ρύθμισης. Αυτός ο ρυθμιστικός ρόλος του παιχνιδιού είναι

προφανής σε πολύ νεαρά βρέφη που μέσω της κοινωνικής συμπεριφοράς παιχνιδιού, επηρεάζουν τη σχέση μεταξύ γονέα, παιδιού και τη συναισθηματική τους κατάσταση (Trevarthen & Aitken, 2001).

Το παιχνίδι είναι ένα από τα πιο ισχυρά και αποτελεσματικά μέσα ελέγχου και μείωσης του θυμού, της έντασης, της απογοήτευσης, του αποπροσανατολισμού και της ανησυχίας που σχετίζονται με την έλλειψη ελέγχου και αυτοεκτίμησης. Αυτό ισχύει για όλα τα παιδιά και ειδικά γι' αυτά που νοσηλεύονται στο νοσοκομείο. (Haiat, Bor Mor & Shochat, 2003).

## 6.2 Παιχνίδι και συναισθηματική ανάπτυξη

Το παιχνίδι αποτελεί το προσφορότερο πεδίο έκφρασης συναισθημάτων. Κατά την διάρκειά του παιχνιδιού τα παιδιά αναπαριστούν συχνά καταστάσεις που ζουν καθημερινά και οι οποίες τα φορτίζουν συναισθηματικά, είτε θετικά, είτε αρνητικά. Αυτή η επανάληψη των γεγονότων, ιδιαίτερα των αρνητικών, ανακουφίζει σημαντικά τα παιδιά από την αγωνία, την ένταση και το άγχος που μπορεί να νιώθουν. Τα αρνητικά συναισθήματα εκφορτίζονται, μετουσιώνονται μέσω του παιχνιδιού και έτσι δεν προκαλούν <<πληγές>> στον ψυχικό κόσμο του παιδιού και δεν παρακωλύουν την ομαλή συναισθηματική του ανάπτυξη (Κιάφα, 2007).

Επίσης, παίζοντας το παιδί έχει την ευκαιρία να εξωτερικεύσει ένα τεράτιο ρεπερτόριο συναισθημάτων όπως χαρά, λύπη, θυμό κάτι που βοηθά σε μεγάλο βαθμό στην επίτευξη συναισθηματικής ωριμότητας. Επιπρόσθετα, το παιδί μέσα από τις ιστορίες που πλάθει, τις ζωγραφιές και τις εικόνες, την μουσική μπορεί να εκφράσει συναισθήματα τα οποία δεν εκφράζει στην καθημερινή ζωή από ντροπή, φόβο, αδυναμία έκφρασης. Μέσα από αυτά μπορεί να εκφράσει τον φόβο, τις ελπίδες, τις επιθυμίες του, να αντιμετωπίσει τα αρνητικά συναισθήματα και να δώσει εικόνα και ήχο στις ελπίδες και τις φιλοδοξίες του, οι οποίες ειδάλλως θα έσβηναν σιγά σιγά. Καθώς το παιδί κατακτά τον κόσμο του, το παιχνίδι το βοηθά να αναπτύξει νέες δεξιότητες που ενισχύουν την αυτοπεποίθηση και αυξάνουν την ανθεκτικότητα του για να αντιμετωπίσει μελλοντικές προκλήσεις. Με αυτόν τον τρόπο, καλύπτει τις ανάγκες του για εκτίμηση και διάκριση.

Επιπλέον, το παιχνίδι συμβάλει σημαντικά στην μείωση του άγχους και την βελτίωση της διάθεσης και βοηθά το παιδί να ανακαλύψει τα όρια του εαυτού του, να ενισχύσει τον αυτοέλεγχό του και την αίσθηση της επάρκειάς του. Τα παιδιά εκφράζουν και επεξεργάζονται συναισθηματικά γεγονότα της ημέρας μέσα από το ελεύθερο παιχνίδι, καθώς και αναπτύσσει το αίσθημα της υπομονής και της φαντασίας.

### 6.3 Παιχνίδι και κοινωνικοποίηση

Φαίνεται πως η πιο σημαντική και ουσιαστική συμβολή του παιχνιδιού είναι η μεγάλη επίδραση που έχει στην κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Αυτό συντελείται μέσα από το ομαδικό παιχνίδι, κατά την διάρκεια του οποίου το παιδί έρχεται σε επαφή με άλλα παιδιά με ένα και μοναδικό σκοπό, να παίξει. Το ομαδικό παιχνίδι στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στην ύπαρξη κανόνων, τους οποίους όλα τα παιδιά πρέπει να ενστερνιστούν. Τα παιδιά πρέπει να σέβονται τη σειρά των άλλων, να μοιράζονται πράγματα, να συνεργάζονται και να μην παραβαίνουν τους όρους του παιχνιδιού. Όμως, το μοίρασμα, η συνεργασία, η αλληλοβοήθεια και ο σεβασμός αποτελούν εκτός των άλλων και βασικές αρχές στη ζωή κάθε ανθρώπου, χωρίς τις οποίες δεν θα μπορούσε να υπάρχει κοινωνική συμβίωση. Υπ'αυτή την έννοια, το ομαδικό παιχνίδι αποτελεί ένα από τους πιο επικοδομητικούς τρόπους κοινωνικοποίησης, μαθαίνοντας στο παιδί να σέβεται βασικές και παγκόσμιες αξίες της ανθρωπίνης συνύπαρξης. Βοηθά επίσης σημαντικά στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων. Μέσα από το ομαδικό παιχνίδι, το παιδί αρχίζει να λειτουργεί πλέον, όχι ως μονάδα, αλλά ως μέλος ενός συνόλου, με αποτέλεσμα να αυξάνει το κύκλο των συναναστραφών του και να αποκτά σχέσεις τις οποίες μπορεί να διατηρήσει και για μια ζωή.

Επίσης μέσα από το παιχνίδι, κατανοεί τους συμπαίκτες του και τα συναισθήματα τους, μοιράζεται την επιτυχία, αλλά και την απογοήτευση. Μέσω του μη κατευθυνόμενου παιχνιδιού από το παιδί, μαθαίνει πώς να δουλεύει σε ομάδες, να περιμένει την σειρά του, να διαπραγματεύεται, να λύνει διαφωνίες και να υπερασπίζεται τον εαυτό του (Bergen,2002). Όταν το παιχνίδι κατευθύνεται από το παιδί αποκτά δεξιότητες λήψης αποφάσεων, ανακαλύπτει τα ενδιαφέροντά του και μαθαίνει να θέτει στόχους.

Αναμφίβολα λοιπόν το παιχνίδι αποτελεί μια δραστηριότητα που εκτός από τεράστια ευχαρίστηση, προσφέρει στα παιδιά και πολύ σημαντικά εφόδια για μια ισορροπημένη ανάπτυξη σε όλους τους τομείς (Κιάφα, 2007).

## 7<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΩΣ ΜΕΣΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ

Όπως είναι γνωστό, θα μπορούσαμε να πούμε πως μια από τις βασικότερες λειτουργίες του παιχνιδιού στα πρώτα χρόνια της ζωής του ανθρώπου, είναι η εξωτερική του εσωτερικού κόσμου, με στόχο την

εξασφάλιση και διατήρηση της ψυχικής ισορροπίας. Μέσα από το παιχνίδι, το παιδί εκφράζει κι επεξεργάζεται τις εσωτερικές του τάσεις και σταδιακά τις συσχετίζει με τον οργανωμένο κόσμο των πραγματικών εμπειριών στο χώρο και στο χρόνο. Σύμφωνα με τον Sapir, «ο άνθρωπος χειρίζεται την πραγματικότητα μέσα από τις συμβολικές αναπαραστάσεις του κόσμου του, όπως αυτός έχει καταγραφεί μέσα από τις εμπειρίες του». Το παιχνίδι, η τέχνη και το όνειρο, δίνουν στον άνθρωπο τη δυνατότητα να δράσει άμεσα, μέσω των συμβολικών αναπαραστάσεων και να αυτοσχεδιάσει, γεγονός που οδηγεί στην απόκτηση εμπειριών.

Η δραματοποίηση συγκεκριμένα, επιτρέπει στο παιδί μέσω της εναλλακτικής χρησιμοποίησης των συμβόλων ή ακόμη και της δημιουργίας νέων, να αναπαριστά ρόλους από την πραγματικότητα, παρέχει στο παιδί τη δυνατότητα να υποδυθεί την ίδια τη ζωή. Με αυτό τον τρόπο, δεν περιορίζεται μόνο στις συγκεκριμένες εμπειρίες που το ίδιο βιώνει, αλλά μέσα από φανταστικές ιστορίες, επεκτείνεται σε απεριόριστους κι άγνωστους κόσμους. Αποκτά έτσι, έμμεσα, την ικανότητα να αντιλαμβάνεται τη δυναμικότητα και το εύρος της ανθρώπινης ζωής. Καθώς το παιδί δοκιμάζει ποικίλους ρόλους που σχετίζονται με τον εαυτό του, σταδιακά αποκτά μια βάση εμπειριών, γεγονός που το βοηθά να σχεδιάζει μελλοντικά αποτελεσματικότερα την πορεία του, τις ενέργειές του, τις σχέσεις με τους άλλους και το περιβάλλον.

Κατά τη δραματοποίηση, μέσω των ρόλων και των καταστάσεων που υποδύονται τα παιδιά, προτείνουν λύσεις, τις δοκιμάζουν, τις δέχονται ή τις απορρίπτουν, και με τον τρόπο αυτό καταφέρνουν να ελέγχουν και να αναδιοργανώνουν τον κόσμο, συνδέοντας την εσωτερική τους πραγματικότητα με την εξωτερική. Καθίσταται, έτσι, σαφές, πως η δραματοποίηση εκτός από την καθαρική λειτουργία που παρέχει, είναι δυνατό να συμβάλλει το ίδιο αποτελεσματικά και στην προσωπικότητα του παιδιού, καθώς και στις καταστάσεις που αυτό βιώνει. Μέσω της σωματικής έκφρασης, μπορούμε επίσης να επικοινωνήσουμε ουσιαστικά με το παιδί, να το βοηθήσουμε να ξεπεράσει εσωτερικές συγκρούσεις και προβλήματα. (Κοντογιάννη, 2000)

Με λίγα λόγια, θα πρέπει να σημειώσουμε πως με τη δραματοποίηση επιδιώκουμε αρχικά την ψυχαγωγία του παιδιού και μετέπειτα την έκφρασή του, την καλλιέργεια του λεξιλογίου του, την ανάπτυξη του κριτικού πνεύματος, καθώς και την ανάπτυξη δημιουργικών δυνατοτήτων, την καλλιέργεια πνευματικών λειτουργιών, όπως την καλλιέργεια της φαντασίας και της πρωτοβουλίας, την απαλλαγή από φοβίες και συμπλέγματα και τέλος τον προβληματισμό και την ταύτιση του παιδιού με τους ήρωες. (Γενειατάκη, 1981)

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στα παιδιά με νοητική καθυστέρηση, η δραματοποίηση είναι δυνατό να προσφέρει θεραπευτικές ευκαιρίες.

Σύμφωνα με το άρθρο «*η δραματοποίηση στη φροντίδα των ατόμων με ψυχικές διαταραχές*», το δημιουργικό δράμα εμφανίστηκε μετά το Β΄ Παγκόσμιο, ως θεραπεία για τα παιδιά που έχασαν τους γονείς τους στον πόλεμο. Σήμερα, η δραματοποίηση χρησιμοποιείται συστηματικά σε ορισμένες δυτικές χώρες, όπως η Ολλανδία και η Αγγλία, σε ιδρύματα για διανοητικώς καθυστερημένα άτομα, καθώς επίσης και σε ψυχιατρικές κλινικές. Όπως αναφέραμε και παραπάνω, η δραματοποίηση στηρίζεται στη φαντασία του ατόμου. Μέσα από αυτή, το παιδί έχει τη δυνατότητα να «παίξει» το πρόβλημά του και να το αναπαραστήσει συμβολικά.

Τη δραματοποίηση και γενικότερα το θέατρο, ως συνισταμένη όλων των τεχνών, μπορούμε να το θεωρήσουμε ως ένα από τα σημαντικότερα εργαλεία στην εκπαίδευση των παιδιών με νοητική καθυστέρηση. Στον τομέα της Ειδικής αγωγής, οι τεχνικές του θεάτρου, θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικές, διότι αφενός δρουν ως καταλύτες για την κινητοποίηση των παιδιών και αφετέρου τα ενθαρρύνουν να οργανώσουν τον εαυτό και το περιβάλλον τους. Ουσιαστικά, η δραματοποίηση, ο αυτοσχεδιασμός και το θεατρικό παιχνίδι, αποτελούν ένα ισχυρό εργαλείο που βοηθά τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση να αναπτύξουν βασικές δεξιότητες. Η συνεχής βίωση του δομημένου θεατρικού παιχνιδιού, βοηθά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που παράγουν ικανότητες για μάθηση.

Όταν αναφερόμαστε στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, εννοούμε την ανάπτυξη της προσοχής και της συγκέντρωσης, τη δραστηριοποίηση της αντίληψης και την αναγνώριση των ερεθισμάτων, την ενίσχυση της μνήμης, το χτίσιμο της επαφής του παιδιού με το περιβάλλον γύρω του, την οργάνωση του «εαυτού» του σε σχέση με το χώρο, καθώς επίσης την ανάπτυξη της συμβολικής κατανόησης, τη δόμηση του εσωτερικού λόγου, την ενθάρρυνση για αναγνώριση των αντικειμένων, του χώρου, των ενεργειών, των αισθήσεων, των αισθημάτων και των καταστάσεων, την καλλιέργεια της κατανόησης του εαυτού, την κατανόηση του περιβάλλοντος και το διαχωρισμό του από τους άλλους, και τέλος τη διαχείριση των συναισθημάτων.

Όσο για τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών με νοητική καθυστέρηση, θα πρέπει να τονίσουμε πως η δραματοποίηση μπορεί να συμβάλλει τα μέγιστα. Όπως αναφέρεται στο άρθρο της παιδιάτρου κ. Γαρυφαλάκη (2011), για τη συναισθηματική ανάπτυξη, το παιδί μέσα από τους ρόλους που καλείται να ενσαρκώσει, βιώνει ορισμένα συναισθήματα, με αποτέλεσμα να φτάσει στο σημείο να μπορεί να κατανοήσει και να περιγράψει τι σημαίνει να είναι κάποιος χαρούμενος, στεναχωρημένος, ζηλιάρης, υπερήφανος, καθώς επίσης είναι δυνατό να βιώσει το ίδιο, συναισθήματα αξιολόγησης του εαυτού του και να νιώσει για παράδειγμα, υπερηφάνεια ή ντροπή, χαρά ή λύπη. Γενικότερα, τα παιδιά αρχίζουν να κατανοούν αυτό που αισθάνονται, καθώς και ποια είναι η αιτία που το προκαλεί. Επίσης, το παιδί μέσα από τη δραματοποίηση, μπορεί να κατανοήσει ακόμη και την

πολυπλοκότητα των συναισθημάτων. Τέλος, αξίζει να σημειώσουμε τη σημασία της ενσυναίσθησης, καθώς μέσα από το ρόλο του, το παιδί μπορεί να συμμεριστεί τα συναισθήματα ενός άλλου ανθρώπου.

Θα πρέπει να σημειώσουμε ακόμη, πως ένας από τους σημαντικότερους στόχους της ειδικής αγωγής, είναι να βοηθήσει τα παιδιά που αντιμετωπίζουν προβλήματα, να ενταχθούν ομαλά σε ένα κοινωνικό σύνολο. Πολλά παιδιά με νοητική καθυστέρηση, έχουν περιορισμένες εμπειρίες ομαδικής ζωής και συνεργασίας. Παρά το γεγονός πως μπορεί να περνούν αρκετές ώρες μαζί με άλλα παιδιά μέσα στην ίδια τάξη, συχνά δεν συνεργάζονται μεταξύ τους με αποτέλεσμα να μη λειτουργούν σαν ομάδα. Μέσα από τη δραματοποίηση, τα παιδιά μπορούν προοδευτικά να αναπτύξουν το αίσθημα της ομαδικότητας και να εξελιχθούν κοινωνικά και συναισθηματικά.

Επίσης, θα πρέπει να αναφέρουμε πως στο χώρο της εκπαίδευσης, η συμβολή της δραματοποίησης στην ανάπτυξη της κοινωνικής ικανότητας είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς μέσα από αυτή, το παιδί με νοητική καθυστέρηση, διαχειρίζεται τα βιώματά του κι επεξεργάζεται τις συνέπειες των πράξεών του. Παράλληλα, αποκτά κοινωνικές δεξιότητες και κατά συνέπεια, μεγαλύτερη ευχέρεια στην επικοινωνία, με αποτέλεσμα να βελτιώνει τις σχέσεις του με τους άλλους, είτε επρόκειτο για τους συμμαθητές του, είτε για πρόσωπα του ευρύτερου περιβάλλοντός του.

Σύμφωνα με τον Bandura, «η κοινωνική συμπεριφορά στηρίζεται σε μαθημένες δεξιότητες». Η δραματοποίηση, συχνά προσφέρει τη δυνατότητα για μια τέτοιου είδους εκμάθηση. Ωστόσο, θα πρέπει να τονίσουμε πως επειδή η εκμάθηση των κοινωνικών δεξιοτήτων απαιτεί συγκεκριμένο σχεδιασμό, είναι απαραίτητο και η δραματοποίηση στην εκπαίδευση να σχεδιάζεται και να οργανώνεται μεθοδικά. (Κοντογιάννη, 2000)

Ανάλογα με τις δυνατότητές τους, όλα τα παιδιά των εκπαιδευτικών μονάδων των ιδρυμάτων, κατατάσσονται στα προγράμματα εκπαίδευσης του θεατρικού εργαστηρίου. Έτσι, άλλα παιδιά συμμετέχουν στο θεατρικό παιχνίδι, άλλα στο πρόγραμμα παντομίμας, αυτοσχεδιασμού, ορθοφωνίας, και άλλα με μεγαλύτερες δυσκολίες σε προγράμματα ανάπτυξης δεξιοτήτων μέσα από σύνθετες δραματοποιημένες ασκήσεις και παιχνίδια. Ακόμη, χρησιμοποιούνται διασκευές έργων ή παραμυθιών, τα οποία προσαρμόζονται, προκειμένου να καλύψουν τις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών.

Αξίζει να σημειώσουμε, τέλος, πως ο παιδαγωγός ο οποίος έχει το ρόλο του εμπυχωτή, μπορεί να σχεδιάσει την εργασία του, λαμβάνοντας υπόψη ορισμένα σημεία. Αρχικά, η δραματοποίηση θα πρέπει να προσφέρει ευχαρίστηση. Τα παιδιά είναι απαραίτητο να συμμετέχουν πρόθυμα στις

διάφορες δραστηριότητες, να βιώνουν την ευχαρίστηση και τη διασκέδαση μέσα από αυτές. Ο ρυθμός εργασίας, θα πρέπει να είναι τέτοιος, ώστε και το πιο βραδύ από τα παιδιά να είναι σε θέση να το παρακολουθήσει. Μπορεί να προσφέρει ευκαιρίες για μάθηση, προσαρμοσμένες πάντοτε στο εξελικτικό και μαθησιακό επίπεδο των μαθητών. Ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δίνεται επίσης, στη σωματική και κινητική διάσταση της δραματοποίησης, καθώς τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση, χρειάζονται διαρκή ενθάρρυνση για να αποκτήσουν συνείδηση του σώματός τους και αυτοέλεγχο, έτσι ώστε να ανακαλύψουν και να αποδεχτούν τον ίδιο τους τον εαυτό. Τέλος, η συγκεκριμένη δραστηριότητα, θα πρέπει να οργανώνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να παρέχει ευκαιρίες για αυθορμητισμό στο λόγο των παιδιών, βελτιώνοντας την ποιότητα της επικοινωνίας με τους άλλους.

Η δραματοποίηση στο σχολείο, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο παραστατικής κι εποπτικής διδασκαλίας που διαθέτει τις αρετές του θεατρικού παιχνιδιού, όπως τη χρήση των σωματικών εκφραστικών δυνατοτήτων των μαθητών, τον αυθορμητισμό, τη φαντασία, τη δημιουργικότητα και την επικοινωνία. Επίσης, σε αντίθεση με το θεατρικό παιχνίδι, το οποίο στηρίζεται περισσότερο στον αυτοσχεδιασμό, η δραματοποίηση αφορά σε συγκεκριμένο θέμα, έχει δομημένους άξονες, σαφείς στόχους κι επιδιώξεις, προκαθορισμένη πορεία ανάπτυξης.

Ωστόσο, σχετικά με το χώρο της εκπαίδευσης, δεν παρουσιάζεται καμιά προκαταβολική απαίτηση ταλέντου. Επίσης, δεν είναι απαραίτητο να υποβάλλονται τα παιδιά σε χρονοβόρα κι εξαντλητική προετοιμασία. Η θέληση να παρουσιαστούν και να συμμετέχουν, είναι η μόνη επιθυμητή προδιάθεση, οφείλουμε δε να μην απαιτούμε την επιθυμία αλλά να την προσδοκούμε. (Beauchamp, 1998)

Εν κατακλείδι, θα πρέπει να σημειώσουμε πως η δραματοποίηση στην εκπαίδευση, αποτελεί μια ιδιαίτερα δημιουργική εμπειρία για το παιδί και για την ομάδα γενικότερα. Όσες φορές και να προκύψει, ποτέ δεν θα είναι η ίδια, καθώς ο ρόλος της δίνει κάθε φορά πολλές και ποικίλες δυνατότητες για δημιουργικότητα. Η δραματοποίηση στην εκπαίδευση, θα λέγαμε πως αποτελεί «μια άμεση αναπαράσταση και αναπροσαρμογή της ζωής, μια προσωπική παρέμβαση στο κοινωνικό γίνεσθαι και στους ρόλους». Αν για το γενικό σχολείο, αποτελεί ένα πρωτότυπο και δημιουργικό τρόπο μάθησης, έκφρασης κι επικοινωνίας, για το ειδικό σχολείο, θα λέγαμε πως αποτελεί το πλέον κατάλληλο και αποδοτικό μέσο για μια βιωματική κι επικοινωνιακή διδακτική παρέμβαση.

## **8<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η ΜΟΥΣΕΙΑΚΗ ΑΓΩΓΗ ΩΣ ΜΕΣΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ**

### **8.1 ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΜΟΥΣΕΙΟΥ**

Αναφερόμενοι στον όρο μουσείο, εννοούμε σύμφωνα με τον επίσημο ορισμό της ICOM (International Council of museums), «ένα μόνιμο ίδρυμα μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα στην υπηρεσία της κοινωνίας και της ανάπτυξής της, ανοιχτό στο κοινό, που έχει ως έργο του τη συλλογή, τη μελέτη, τη διατήρηση, τη γνωστοποίηση και την έκθεση τεκμηρίων του ανθρώπινου πολιτισμού και του περιβάλλοντος, με στόχο τη μελέτη, την εκπαίδευση και την ψυχαγωγία». (Ester, 2001)

### **8.2 ΤΟ ΜΟΥΣΕΙΟ ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ**

Το Μουσείο, δεν αποτελεί στην σημερινή εποχή, μια συλλογή παράδοξων κι εξωτικών πραγμάτων, όπως άλλοτε, ούτε μια απλή εμπράγματη μαρτυρία της ιστορίας ενός τόπου ή της πορείας της ανθρωπότητας. Η έννοια του μουσείου έχει πλέον διευρυνθεί.

Η εξέλιξη αυτή δεν είναι βέβαια τυχαία. Ανταποκρίνεται στις νέες ανάγκες που είχαν κατά καιρούς προκύψει και στους τρόπους με τους οποίους οι ανάγκες αυτές έγιναν αντιληπτές κι αντιμετωπίστηκαν. Το γεγονός αυτό, επισημαίνεται για δυο λόγους. Αρχικά, αποδεικνύεται η σημασία που κατέχει το μουσείο στις κοινωνίες μας και η ζωντάνια του ως πολιτιστικού θεσμού. Η ποικιλομορφία του σημερινού μουσείου, επιβεβαιώνει την ικανότητα του θεσμού να προσαρμόζεται σε νέες ανάγκες, καθώς επίσης, και σε νέες συνθήκες. Μόνη, όμως, η προσαρμοστικότητα ενός θεσμού δεν αρκεί για τη διατήρησή του. Η επιβίωσή του, αποδεικνύει κάτι άλλο, εξίσου σημαντικό. Αποδεικνύει πως ο θεσμός εξακολουθεί να ικανοποιεί κάποιες ουσιώδεις κοινωνικές ανάγκες. Κατά δεύτερο λόγο, είναι δυνατό να αποτολμήσουμε μια ερμηνεία συζητήσεων που γίνονται σήμερα γύρω από τα μουσεία και το ρόλο που καλούνται να παίξουν στη σύγχρονη κοινωνία. Βρισκόμαστε, σήμερα, σε μια έντονα μεταβατική περίοδο, κατά την οποία οι κοινωνίες μας αναζητούν το νέο τους πρόσωπο. Σε μια τέτοια στιγμή, όπου όλα γύρω μας αλλάζουν με τρομακτική πολλές φορές ταχύτητα, είναι φυσικό οι θεσμοί να αναζητούν τους νέους ρόλους και τους τρόπους που θα υλοποιήσουν.

Όποια μορφή κι αν έχει υιοθετήσει το Μουσείο, εξακολουθεί να ικανοποιεί δύο βαθιά ανθρώπινες ανάγκες: από τη μια μεριά την ανάγκη για ικανοποίηση της περιέργειας και κατάκτηση της γνώσης, και από την άλλη της

εμπέδωσης της συλλογικής ταυτότητας των κοινωνικών συνόλων. Το μουσείο, στην πολιτιστική τουλάχιστον διάστασή του, ως συλλογή κι έκθεση αντικειμένων του υλικού και του πνευματικού πολιτισμού ενός κοινωνικού συνόλου, υπηρετεί αποτελεσματικά τη θεμελίωση της σύνδεσης του παρόντος με το ιστορικό παρελθόν. (Βελιώτη-Γεωργοπούλου, 1997)

### 8.3 ΜΟΥΣΕΙΑ ΚΑΙ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ

Είναι δυνατό να προσάψει κανείς αρκετά στις σύγχρονες κοινωνίες και στον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν ολόκληρη σειρά από προβλήματα. Δεν μπορεί όμως, παρά να εκτιμήσει το γεγονός ότι η φροντίδα για τα άτομα με ειδικές ανάγκες έχει κατακτήσει μια σημαντική θέση. Η μέριμνα για τα άτομα με ειδικές ανάγκες, δεν θεμελιώνεται στην έννοια της φιλανθρωπίας και στο συναίσθημα του οίκτου. Αντιθέτως, θεμελιώνεται σε μια πολύ θετική αντίληψη ισότιμης αντιμετώπισης της προσωπικότητας του ατόμου, όποια κι αν είναι η φυσική του κατάσταση και οι συνθήκες που την προκάλεσαν. Από την άποψη αυτή, η σύγχρονη αντίληψη της κοινωνικής μέριμνας για τα άτομα με ειδικές ανάγκες, δεν μπορεί παρά να αναγνωρισθεί ως έντονα δημοκρατική, έστω κι αν δεν έχει ακόμη γενικευθεί.

Το κεντρικό αίτημα της σύγχρονης αντίληψης της κοινωνικής μέριμνας για τα άτομα με ειδικές ανάγκες, είναι η ανάγκη το οργανωμένο κοινωνικό σύνολο να τους εξασφαλίσει ίσους όρους, συνθήκες κι ευκαιρίες ανάπτυξης της προσωπικότητάς τους και κατάκτησης ενός ικανοποιητικού επιπέδου ζωής. Το αίτημα αυτό, κοινό για όλες τις σύγχρονες μορφές κρατικής παρέμβασης για εξασφάλιση ικανοποιητικής κοινωνικής προστασίας ατόμων, ομάδων κι ευρύτερων κατηγοριών πληθυσμού, εντάσσει τη μέριμνα για τα άτομα με ειδικές ανάγκες στο γενικό χώρο της γενικής πολιτικής, όποιος κι αν είναι ο συγκεκριμένος, κάθε φορά, φορέας της μέριμνας αυτής: κρατικός, δημόσιος ή ιδιωτικός. Έτσι, θα εξετάσουμε παρακάτω πώς μπορεί ένας πολιτιστικός θεσμός, όπως είναι το Μουσείο, να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας για εξασφάλιση ίσων δυνατοτήτων κι ευκαιριών απόλαυσης των πολιτιστικών αγαθών και ανάπτυξης της προσωπικότητάς τους.

Το ζήτημα έχει πολλές όψεις, ανάλογα από τη σκοπιά που το εξετάζει κάθε φορά, κανείς. Στην ημερίδα, «Μουσεία κι άτομα με ειδικές ανάγκες - Εμπειρίες και προοπτικές», που οργανώθηκε στο Πάντειο Πανεπιστήμιο την 27η Μαΐου 1993, η Κυρία Κασιμάτη, ανέφερε πως «το θέμα μας ενδιαφέρει τόσο από τη σκοπιά της Κοινωνικής Πολιτικής, όσο κι από τη σκοπιά της Κοινωνικής Ανθρωπολογίας. Κι από τις δύο σκοπιές, ο προβληματισμός μας ξεκινά από την αναγνώριση του Μουσείου ως πολιτιστικού θεσμού.

Από την πλευρά της Κοινωνικής Ανθρωπολογίας, με την ιδιαίτερη ευαισθησία που τη διακρίνει για τα θέματα του πολιτισμού, ένα από τα βασικότερα ερωτηματικά είναι πώς αντιλαμβάνεται σήμερα το Μουσείο το ρόλο του στη σύγχρονη κοινωνία, ιδιαίτερα με τα άτομα που αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσχέρειες στην πρόσβασή τους στα πολιτιστικά αγαθά και στις υπηρεσίες των πολιτιστικών φορέων. Οι τρόποι άρσης των δυσχερειών δεν ενδιαφέρουν μόνο από την τεχνική τους πλευρά. Ενδιαφέρουν ως εκφράσεις ενός συγκεκριμένου πολιτισμού, του σημερινού πολιτισμού μας, κι αποτελούν εξαιρετικά ενδιαφέρον αντικείμενο μελέτης.

Από την πλευρά της Κοινωνικής Πολιτικής, το θέμα ενδιαφέρει διπλά. Ενδιαφέρει, αρχικά, η θέση που δίνει το σύγχρονο κράτος στο Μουσείο, ως πολιτιστικό θεσμό, στα πλαίσια της ευρύτερης πολιτιστικής ανάπτυξης, που εντάσσεται ολόένα και πιο έντονα στη σφαίρα της κοινωνικής πολιτικής. Ενδιαφέρει, έπειτα, ο τρόπος που συνδέει το κράτος τον πολιτιστικό θεσμό του Μουσείου, με το βασικό στόχο της σύγχρονης κοινωνικής πολιτικής της εξασφάλισης ίσων δυνατοτήτων κι ευκαιριών σε όλες τις κατηγορίες του πληθυσμού, συμπεριλαμβανομένων και των ατόμων με ειδικές ανάγκες, να απολαύσουν τα πολιτιστικά αγαθά, και με τον τρόπο αυτό να διευρύνουν τις γνώσεις τους και να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους. (Βελιώτη-Γεωργοπούλου, 1997)

Πιο συγκεκριμένα, οι σύγχρονες κοινωνικοπαιδαγωγικές αντιλήψεις που υποστηρίζουν την ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση και την ισότιμη πρόσβαση όλων των κοινωνικών ομάδων στα πολιτισμικά και κοινωνικά αγαθά, επέβαλλαν το άνοιγμα στην κοινωνία, τόσο των σχολείων, όσο και των μουσείων. Δύο χώροι που στο παρελθόν είχαν απόλυτα διαφοροποιημένους και διακριτούς ρόλους, καλούνται να ανακαλύψουν τρόπους σύγκλησης και συνεργασίας. Η εφαρμογή των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών στο σημερινό σχολείο, που προωθούν κι επιδιώκουν την ολιστική προσέγγιση της γνώσης, καθώς και η διαθεματική επεξεργασία των γνωστικών αντικειμένων, έχουν ως συνέπεια τον προσανατολισμό των εκπαιδευτικών και των μαθητών στην αναζήτηση πληροφοριών εκτός του χώρου της σχολικής αίθουσας. Έτσι, τώρα πια συχνά, η εκπαιδευτική διαδικασία μεταφέρεται από την τάξη στο χώρο του Μουσείου. Τα ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα που αναπτύσσονται σήμερα, έχουν ως στόχο να δημιουργήσουν μια αλληλεπιδραστική σχέση του επισκέπτη μαθητή με τα αντικείμενα που εκτίθενται, προσφέροντάς τους ταυτόχρονα, πλούσιες μορφωτικές, αισθητικές και κοινωνικο-συναισθηματικές εμπειρίες. Τα εκθέματα και οι υλικές μαρτυρίες του ιστορικού παρελθόντος, παρουσιάζονται με ελκυστικό κι εύληπτο τρόπο και μετουσιώνονται από τα παιδιά «βιωματικά», μέσα από την παρατήρηση, την άντληση πληροφοριών, αλλά και την ερμηνεία τόσο ως προς το παρόν, όσο κι ως προς το μέλλον.

Αυτή η νεότερη εποικοδομητική συνεργασία και παράλληλη παιδευτική πορεία μουσείου και σχολείου, με όλες τις κοινωνικές, γνωστικές κι άλλες προεκτάσεις της, είναι δυνατό να αποβεί ιδιαίτερα επωφελής για τους μαθητές των ειδικών σχολείων. Όσον αφορά τις δραστηριότητες της μουσειακής αγωγής, μέσα από την ποικιλία των θεμάτων και τις πρακτικές υλοποίησης που προσφέρουν, είναι δυνατό να ανοίξουν νέους δρόμους στη μονοδιάστατη, κατά κύριο λόγο, σκέψη των μαθητών με ειδικές ανάγκες και συγκεκριμένα με νοητική καθυστέρηση, και να τους προσφέρουν μια νέα θεώρηση του περιβάλλοντός τους, μέσα από ένα διαφορετικό πρίσμα. Μέσα από αυτές τις δραστηριότητες, τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση, εμπλουτίζουν τις περιορισμένες εμπειρίες τους, βιώνουν νέα συναισθήματα, καλλιεργούνται αισθητικά και γνωρίζουν διάφορες πτυχές της ιστορίας του τόπου τους.

Γενικότερα, η επίσκεψη στο μουσείο, δίνει την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, να θέσει σε εγρήγορση τις αισθήσεις των παιδιών με αναπηρία και να διεγείρει νοητικές και συναισθηματικές λειτουργίες που θα τους επιτρέψουν, μέσα από οργανωμένες εκπαιδευτικές εμπειρίες, να κατακτήσουν νέες γνώσεις, να κατανοήσουν νέες έννοιες, να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους και να αρχίσουν να προβληματίζονται για πράγματα και γεγονότα που δεν αφορούν αποκλειστικά την καθημερινότητά τους. (Παπαϊωάννου-Μπούγα, 2011)

#### **8.4 ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΓΙΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ**

Για να γίνει αντιληπτός ο τρόπος με τον οποίο οργανώνονται τα εκπαιδευτικά προγράμματα σε μουσεία, για τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση, θα αναφέρουμε χαρακτηριστικά το Κέντρο Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων της Διεύθυνσης Προϊστορικών και Κλασικών Αρχαιοτήτων, το οποίο λειτουργεί από το 1985 στα Αναφιώτικα της Πλάκας.

Εκπονεί και παρουσιάζει εκπαιδευτικά προγράμματα σε μουσεία κι αρχαιολογικούς χώρους, καθώς κι εκπαιδευτικές εκθέσεις στην Αθήνα και την Περιφέρεια. Παράλληλα, επιμορφώνει νέους επιστήμονες, με στόχο να στελεχωθούν τα ανάλογα τμήματα μουσείων και πολιτιστικών φορέων. Τα μόνιμα προγράμματα, εκπονούνται με κύριο γνώρισμα σχολικές ομάδες παιδιών και νέων με ειδικές ανάγκες από οκτώ έως δεκαοκτώ ετών. Εκπονούνται κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι εύπλαστα, δηλαδή να προσαρμόζονται χωρίς μεγάλες παρεμβάσεις, σε επισκέπτες διαφόρων ηλικιών. Με τα συγκεκριμένα προγράμματα αυτά που απευθύνονται στους «αποκλίνοντες του κανόνα», το ΚΕΠ, άρχισε να ασχολείται μόλις το 1990.

Το Κέντρο Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων χρησιμοποιεί τέσσερις βασικούς σχεδιαστικούς γνώμονες, βάσει των οποίων γίνεται η προσαρμογή των προγραμμάτων, οι οποίοι είναι οι εξής:

1. Οι περιορισμένες κοινωνικές εμπειρίες των παιδιών με νοητική καθυστέρηση και το χαμηλότερο από το σύνθηες, μορφωτικό τους επίπεδο.
2. Η ανασφάλειά τους και η έλλειψη εμπιστοσύνης μπροστά σε νέες εμπειρίες ή περιβάλλοντα.
3. Η ανάγκη τους για προσωπική σχέση με τον ενήλικα που τα καθοδηγεί
4. Η αναγκαία μεταγραφή των πληροφοριών που είθισται να μεταδίδονται διά της οράσεως ή της ακοής, καθώς και η απλούστευση των νοημάτων και των γνώσεων που παρέχει το γενικό πρόγραμμα.

Τα συνήθη προβλήματα που αντιμετωπίζονται σε ότι αφορά τα παιδιά με ψυχικές διαταραχές ή νοητική καθυστέρηση, είναι τα σύνδρομα ιδρυματισμού, επιθετικότητα, καθώς και δυσκολία στην πρόσληψη νοημάτων που παρέχει το γενικό πρόγραμμα.

Θα πρέπει επίσης, να αναφέρουμε, πως η δημιουργία προσωπικών δεσμών κατά την πρώτη συνάντηση, δηλαδή όταν οι μουσειοπαιδαγωγοί είναι οι «φιλοξενούμενοι», είναι καθοριστική για την αντιμετώπιση των προβλημάτων. Για το λόγο αυτό, λαμβάνεται μέριμνα να αναλαμβάνουν σε όλες τις συναντήσεις οι ίδιοι μουσειοπαιδαγωγοί τα ίδια παιδιά, συγκεκριμένα και να μην παρουσιάζονται σημαντικές αλλαγές στην εμφάνισή τους, γεγονός που θα δυσκόλευε την επανασύνδεση την ημέρα που θα παίξουν το ρόλο του «οικοδεσπότη».

Επίσης, οι μουσειοπαιδαγωγοί, προσπαθούν να προσαρμόσουν τη διδακτική τους συμπεριφορά, ανάλογα με τις ανάγκες των παιδιών, όπως για παράδειγμα να συνοδεύουν ήχους που προκαλούν τα αντικείμενα ή να τονίζουν τις κινήσεις και τις εκφράσεις, όταν μιλούν.

Προσοχή χρειάζεται και η γενικότερη συμπεριφορά για κάθε σχόλιο που απευθύνει ο ένας μουσειοπαιδαγωγός στον άλλον. Θα πρέπει η παρατήρηση να γίνεται με δημόσιο τρόπο, έτσι ώστε να ελέγχεται από τα παιδιά, διότι σε αντίθετη περίπτωση, θα νιώσουν ανασφαλή και θα γίνουν δύσπιστα.

Τέλος, η ανάπτυξη των θεματικών ενοτήτων, ακολουθεί κυκλική πορεία: κεντρική ιδέα, ανάπτυξη, ανακεφαλαίωση. Αυτή είναι βέβαια, η κλασική εκπαιδευτική διαδικασία, που όμως, στις περιπτώσεις παιδιών με νοητική καθυστέρηση, πρέπει να εφαρμόζεται με ιδιαίτερη αυστηρότητα. Επίσης, τα εργαστήρια, θα πρέπει να προσαρμόζονται ανάλογα με τις

ανάγκες και τις ιδιαίτερες επιδόσεις των παιδιών. (Βελιώτη-Γεωργοπούλου, 1997)

Από όλα όσα αναφέραμε, γίνεται κατανοητό πως το δομημένο εκπαιδευτικό περιβάλλον του σχολείου, δεν θα πρέπει να αποτελεί το μοναδικό χώρο μάθησης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Παρακάτω, θα αναφέρουμε ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα που οργανώθηκε στο Αρχαιολογικό Μουσείο της Άμφισσας, έτσι ώστε να διαπιστώσουμε πρακτικά τα οφέλη που αποκομίζουν τα παιδιά μέσω της επαφής τους με το θεσμό του Μουσείου.

### **8.5 ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ: Η ΤΕΧΝΗ ΤΟΥ ΨΗΦΙΔΩΤΟΥ**

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα, οργανώθηκε και υλοποιήθηκε αρχικά, σε μια προπαρασκευαστική φάση εντός του χώρου του σχολείου, μέσω του ειδικά σχεδιασμένου εκπαιδευτικού υλικού που δημιουργήθηκε από την Ελληνική Εταιρεία Καλλιτεχνικών Προγραμμάτων Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες. Το πρόγραμμα ονομαζόταν: «Ο Δημήτριος που έφτιαχνε ψηφιδωτά...». Η δεύτερη φάση περιελάμβανε επίσκεψη στο Αρχαιολογικό Μουσείο της Άμφισσας, καθώς κι ενασχόληση με την τέχνη του ψηφιδωτού στο εργαστήριο του Μουσείου.

Στην πρώτη φάση, κάποιος υπεύθυνος του Μουσείου, παρουσίασε στη σχολική τάξη, τη βαλίτσα της μουσειοσκευής: «Ο Δημήτριος που έφτιαχνε ψηφιδωτά...», όπως προείπαμε. Επρόκειτο για μια πραγματικά εντυπωσιακή βαλίτσα, που κατέπληξε από την πρώτη στιγμή τα παιδιά, των οποίων το ενδιαφέρον στράφηκε αμέσως σε αυτή. Ανοίγοντάς τη, οι μαθητές ήλθαν σε επαφή με το εκπαιδευτικό υλικό, για το οποίο είχαν ενημερωθεί αναλυτικά νωρίτερα. Η αφορμή και η εισαγωγή στη δραστηριότητα, πραγματοποιήθηκε με την εικονογραφημένη ιστορία του ψηφοθέτη Δημητρίου, που βασίζεται σε ιστορικά δεδομένα, έτσι όπως προκύπτουν από τα ιστορικά ευρήματα. Τα παιδιά, αφού επεξεργάστηκαν το περιεχόμενο της ιστορίας και τις εικονογραφημένες σελίδες, κλήθηκαν να συνθέσουν ένα παζλ με εικόνα ψηφιδωτού. Έπειτα, περιεργάστηκαν τις πολύχρωμες ψηφίδες που περιείχε η μουσειοσκευή, καθώς και τα εργαλεία κατασκευής. Στη συνέχεια, αφού περιέγραφαν και σχολίαζαν τις διάφορες εικόνες ψηφιδωτών που προβλήθηκαν με τη βοήθεια σλάνιτς, πειραματίστηκαν φτιάχνοντας στην τάξη τα δικά τους ψηφιδωτά με καθημερινά υλικά, όπως όσπρια, ζυμαρικά, ξύσματα χρωματιστών μολυβιών, και άλλα.

Στη δεύτερη φάση του προγράμματος, οι μαθητές επισκέφθηκαν το χώρο του Μουσείου, ο οποίος ήταν γνώριμος από προηγούμενη επίσκεψη. Το προσωπικό του μουσείου, επιφύλασσε θερμότατη υποδοχή στους μαθητές του Ειδικού Σχολείου. Τα παιδιά, οδηγήθηκαν να παρατηρήσουν

συγκεκριμένα εκθέματα, δηλαδή τα ψηφιδωτά, για τα οποία ενημερώθηκαν σχετικά με τις διάφορες χρήσεις τους, ανάλογα με την εποχή δημιουργίας τους. Η ξενάγηση-συζήτηση ήταν προσαρμοσμένη στο γνωστικό επίπεδο και την αντιληπτικότητα των μαθητών, ώστε να κρατά αμείωτο το ενδιαφέρον τους.

Έπειτα, στο εργαστήρι του Μουσείου, τα παιδιά ενημερώθηκαν σε πρακτικό επίπεδο σχετικά με τη διαδικασία δημιουργίας του ψηφιδωτού με παραδοσιακά υλικά. Ήλθαν σε επαφή με τα πρωτογενή υλικά, τα ακούμπησαν και χρησιμοποίησαν ψηφίδες από μάρμαρο. Επίσης, καθοδηγήθηκαν από τους ειδικούς του εργαστηρίου για να δημιουργήσουν το δικό τους ομαδικό ψηφιδωτό. Παρατηρήθηκε έντονο ενδιαφέρον από τα παιδιά για την κατασκευή, καθώς επίσης και άψογη συνεργασία μεταξύ τους, έχοντας ως αποτέλεσμα την κατασκευή ενός ψηφιδωτού λουλουδιού, με το οποίο, έχοντας φανερά ζωγραφισμένο το αίσθημα της υπερηφάνειας στα πρόσωπά τους, φωτογραφήστηκαν στο τέλος.

Μέσα από το συγκεκριμένο πρόγραμμα, και γενικότερα μέσα από τα προγράμματα που υλοποιούνται στο χώρο του Μουσείου, επιτυγχάνονται οι παρακάτω στόχοι σε γνωστικό, αισθητικό και κυρίως στο συναισθηματικό τομέα.

Επίσης, τα παιδιά είναι δυνατό να έλθουν σε επαφή με το χώρο του Μουσείου, να αντιληφθούν γενικά την αποστολή και τη λειτουργία του, να γνωρίσουν την ιστορία και την παράδοση του τόπου τους, να κατανοήσουν γενικά τις χρονικές έννοιες παρελθόν, παρόν και μέλλον, και ειδικότερα να αρχίσουν να αντιλαμβάνονται την προέλευσή τους, ότι υπάρχει δηλαδή μια ιστορική εξέλιξη του ανθρώπινου γένους, ότι δηλαδή, για τα ίδια και τις οικογένειές τους δεν υπάρχει μόνο το παρόν αλλά και το παρελθόν. Τα παιδιά είναι δυνατό να κατανοήσουν πως πριν από τη δική μας κοινωνία, υπήρχαν άλλοι άνθρωποι που ζούσαν στα ίδια μέρη με εμάς, αλλά με διαφορετικό τρόπο, είχαν διαφορετική ένδυση, διαφορετικές εργασίες και δραστηριότητες. Επίσης, μέσω της επαφής τους με το συγκεκριμένο πρόγραμμα, τα παιδιά είναι εφικτό να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους με νέες λέξεις, να γίνουν «μικροί ερευνητές», προσπαθώντας να εξερευνήσουν τον κόσμο που τα περιβάλλει, να αναπτύξουν την παρατηρητικότητά τους, μέσω της μελέτης των εκθεμάτων, να εξασκήσουν τη μνήμη τους, καθώς και την ικανότητα αναδίγησης των βιωμάτων και των εμπειριών τους στους διαλόγους τους με το άμεσο περιβάλλον τους.

Όσον αφορά τον αισθητικό τομέα, η επαφή των παιδιών με νέες μορφές καλλιτεχνίας, μπορεί να συμβάλλει ιδιαίτερα στην καλλιέργεια του αισθητικού τους κριτηρίου, να τα βοηθήσει να χρησιμοποιήσουν πρωτόγνωρα για εκείνα υλικά, να αναλάβουν δημιουργικές πρωτοβουλίες δημιουργώντας

τα δικά τους ψηφιδωτά, να πειραματιστούν με τα χρώματα και τέλος, να εξασκήσουν τη λεπτή τους κινητικότητα, επικολλώντας τις ψηφίδες.

Τέλος, επιτυγχάνεται η συναισθηματική ενδυνάμωση, γεγονός που μας ενδιαφέρει ιδιαίτερα στη συγκεκριμένη εργασία. Τα παιδιά μαθαίνουν να προσαρμόζονται και να πειθαρχούν στους κανόνες του Μουσείου, μαθαίνουν δηλαδή, να φέρονται σωστά όταν το επισκέπτονται, μιλούν ήσυχα, δεν αγγίζουν τα εκθέματα, περπατούν προσεκτικά και ήρεμα, αποκτούν γενικότερα αυτοέλεγχο, καθώς και την ικανότητα να συμμορφώνονται με τους γενικούς κανόνες καλής συμπεριφοράς. Ακόμη, μαθαίνουν να συνομιλούν με ευγένεια με το προσωπικό του μουσείου, να αναζητούν ιστορικές πληροφορίες σχετικά με τα εκθέματα που βρίσκονται στο χώρο, αναπτύσσοντας την ικανότητα διαλογικής συζήτησης. Βιώνουν, επίσης, τη χαρά της ανακάλυψης νέων γνωστικών αντικειμένων, όπως για παράδειγμα είναι η ιστορία και η πολιτιστική μας κληρονομιά, καθώς επίσης και τη συγκίνηση όταν έρχονται σε επαφή με έργα και αντικείμενα των προγόνων. Τέλος, μέσα από τη συμμετοχή τους στις δημιουργικές δραστηριότητες, εισπράττουν ικανοποίηση για την ολοκλήρωση και την πραγματοποίηση ενός δικού τους έργου, γεγονός που τους επιτρέπει να εξελίξουν και να τελειοποιήσουν τις ατομικές τους ικανότητες, να νιώσουν χαρά και υπερηφάνεια για την ολοκλήρωση του δημιουργήματός τους. (Παπαϊωάννου-Μπούγα, 2011)

Από όλα όσα αναφέραμε, καθίσταται σαφές πως τα μουσεία μπορεί να συνεισφέρουν στην κοινωνική ένταξη και τη συναισθηματική ενδυνάμωση των παιδιών με νοητική καθυστέρηση. Η άποψη αυτή, επιβεβαιώνεται κι από το άρθρο της λογοθεραπεύτριας, κ. Πατίου Ι. (2011), η οποία αναφέρει τα ακόλουθα:

*«Το μουσείο ως κοινωνικός θεσμός μπορεί να παίξει σημαντικό ρόλο στη μάχη ενάντια στις διακρίσεις που γίνονται εις βάρος των ατόμων με αναπηρία, και συγκεκριμένα των ατόμων με νοητική καθυστέρηση. Εκτός από χώρο πολιτισμού ο οποίος ενώνει ορισμένη ομάδα ατόμων, στηριζόμενο στη δημιουργία κοινής συλλογικής μνήμης, το μουσείο είναι ένας χώρος κοινωνικοποίησης και κοινωνικής συναναστροφής. Το άνοιγμά του και το καλωσόρισμα των ατόμων με αναπηρίες στους κόλπους του, συντελεί στην κοινωνική ενσωμάτωση και στην ανύψωση της ψυχολογίας τους. Το μουσείο, είναι ο πιο κατάλληλος θεσμός για να το πετύχει αυτό, γιατί όπως πολύ εύστοχα αναφέρει η Francoise Dufrenoi (υπεύθυνη Σπουδών στο Κέντρο Ερευνών για την Αναπηρία, την Εκπαίδευση και την Κοινωνία), το μουσείο δεν είναι ένας συνηθισμένος χώρος αλλά αντίθετα ένας χώρος εξαιρετικός, ένας χώρος κατεξοχήν διαφοράς. Η Τέχνη δεν είναι φυσιολογική. Μήπως λοιπόν το μουσείο αποτελεί κατεξοχήν το χώρο της διαφορετικότητας;*

Επομένως, η πρόσβαση όλων των ατόμων στον πολιτισμό αποτελεί ένα αναφαίρετο δικαίωμα, το οποίο συντελεί στην κοινωνική ένταξη των κοινωνικά αποκλεισμένων ατόμων και αποκτά όλο και μεγαλύτερη σημασία σε ό,τι αφορά τη διάθεση του ελεύθερου χρόνου των ατόμων.

Το μουσείο είναι ένας χώρος που μπορεί και πρέπει να αμβλύνει τις διακρίσεις και τους αποκλεισμούς εις βάρος συγκεκριμένων ομάδων πολιτών. Είναι χώρος χαλάρωσης, ψυχαγωγίας αλλά και μάθησης, προσφέρεται για κοινωνική συναναστροφή αλλά και αποδοχή του διαφορετικού.

Το μουσείο, επιτελεί τον εκπαιδευτικό του ρόλο εύκολα, καθώς πρόκειται για έναν χώρο με έντονο κοινωνικό, εκπαιδευτικό και ψυχαγωγικό χαρακτήρα, που διευκολύνει τη δημιουργία σχέσεων μεταξύ διαφορετικών ομάδων και ατόμων, μακριά από διακρίσεις. Με βάση το σκεπτικό αυτό, τα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα, στοχεύουν όχι μόνο στην παροχή βιωματικών γνώσεων αλλά και στην αποτροπή φαινομένων κοινωνικού αποκλεισμού. Στα εργαστήρια ή στους ιδιαίτερους χώρους που γίνονται τα εκπαιδευτικά προγράμματα του μουσείου, όλα προσαρμόζονται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ατόμων με ειδικές ανάγκες, καθώς το ζητούμενο της κοινωνικο-συναισθηματικής εκπαίδευσης είναι η ενδυνάμωση του αυτοσυναισθήματος των ατόμων αυτών».

Εν κατακλείδι, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να αναφέρουμε την Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων των Ηνωμένων Εθνών του 1948, η οποία τονίζει πως «καθένας έχει το δικαίωμα να συμμετέχει ελεύθερα στην πολιτιστική ζωή της κοινότητας...», όπως επίσης ότι «η θέση των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες, είναι παντού» (Διακήρυξη της Βιέννης και Σχέδιο Δράσης- Τα δικαιώματα των Ατόμων με ειδικές ανάγκες, 1993, άρθρο 6).

## ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Εν κατακλείδι, θα λέγαμε πως η νοητική καθυστέρηση αν κι εμφανίζεται ήδη από την αρχαιότητα, ως θέμα της ανθρωπότητας, ωστόσο αποτελεί μέχρι σήμερα, παράλληλη την επιστημονική πρόοδο, ένα σύγχρονο και σχεδόν άλυτο παιδαγωγικό πρόβλημα. Η έννοια της νοητικής καθυστέρησης, όπως εμφανίζεται στη διεθνή βιβλιογραφία, δεν περιλαμβάνει μια ομοιογενή κατηγορία, δεν είναι σαφώς προσδιορισμένη. Η κατανόηση της φύσης της, η προσπάθεια ταξινόμησής της και η διερεύνηση της αιτιολογίας της, αποτελούν ορισμένα από τα κρίσιμα πεδία έρευνας στα οποία συμμετέχουν και συνεργάζονται διεπιστημονικά, επιστήμονες διαφορετικών ειδικοτήτων.

Κατά την προσπάθεια της συγγραφής της εργασίας μας, δυστυχώς διαπιστώσαμε πως η άγνοια για το πραγματικό πρόσωπο της νοητικής καθυστέρησης, δημιούργησε πρόσφορο έδαφος για την ανάπτυξη προλήψεων και προκαταλήψεων γύρω από αυτή. Η εικόνα του ανθρώπου με νοητική καθυστέρηση φορτίστηκε αρνητικά και η κοινωνία τον αντιμετωπίζει με αισθήματα φόβου, οίκτου, δείχνοντας του πολλές φορές, ακόμη και εχθρική στάση. Ο περιορισμός στη νοητική λειτουργία, αποτέλεσε το χαρακτηριστικό που κυριάρχησε και καθόρισε την προσωπικότητα του ατόμου, ενώ αγνοήθηκαν οι υπόλοιπες υπάρχουσες ικανότητες. Τα λεγόμενα «υγιή» μέλη της κοινωνίας, απομάκρυναν τα μέλη με ιδιαίτερες ικανότητες, καθώς τα έκρινε παθητικά, και για το λόγο αυτό τα απομόνωσε.

Όπως αποδείχθηκε, όμως, στα παιδιά με νοητική καθυστέρηση, οι περιορισμοί, συνυπάρχουν με τις δυνατότητες. Για το λόγο αυτό, γίνεται αντιληπτή η αναγκαιότητα η άγνοια να γίνει γνώση, καθώς επίσης και η σπουδαιότητα να ευαισθητοποιηθεί η κοινωνία μας απέναντι σε αυτά τα άτομα που χρειάζονται απλά και μόνο την ισότιμη αντιμετώπισή μας, έχοντας ως απώτερο στόχο την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησής τους.

Έτσι, θα μπορούσαμε να είμαστε υπερήφανοι που κατακτήσαμε τον στόχο μας, ένα στόχο που εμπερικλείεται στους στίχους που ακολουθούν, και αναφέρεται όχι μόνο στα άτομα με νοητική καθυστέρηση, αλλά γενικότερα στα άτομα με ειδικές ανάγκες, και ειπώθηκε σε ένα πολύ μεγάλο Φεστιβάλ του Very Special Art:

*Άφησέ με να μπω στην καρδιά σου και πιάσε το χέρι μου.*

*Θέλω να μου δανείσεις τα φτερά σου, βοήθησέ με να μεγαλώσω.*

*Άνοιξε την αγκαλιά σου για να αισθανθώ ζωντανός.*

*Θέλω να σπάσω κάθε εμπόδιο.*

*Δεν είναι απαραίτητα τα χέρια για να αγγίξουμε τον ουρανό.*

*Δεν είναι απαραίτητα τα πόδια για να πηγαίνουμε μπροστά.*

*Δεν είναι απαραίτητα τα μάτια για να βλέπουμε μέσα μας.*

*Για να αισθανόμαστε ζωντανοί, έχουμε ανάγκη από ένα όνειρο*

*Γι'αυτό άφησέ με να μπω στην καρδιά σου!*

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

### **ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

Αγγελοπούλου, Μ. (2004). Ειδική Αγωγή-Αναπτυξιακές διαταραχές και χρόνιες μειονεξίες, Θεσσαλονίκη, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Αμερικανική Παιδιατρική Ακαδημία, (2000). Η φροντίδα του μωρού και του μικρού σας παιδιού, Αθήνα, Ποταμός

Βελιώτη-Γεωργοπούλου, Μ. (1997). Μουσεία και άτομα με ειδικές ανάγκες, Αθήνα, Gutenberg

Βοσνιάδου, Σ. (2001). Εισαγωγή στην Ψυχολογία, Αθήνα, Gutenberg

Γενειατάκη, Ε. (1981). Καθημερινές δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο, Αθήνα, Δίπτυχο

Γκαλλάν, Α. & Γκαλλάν, Ζ. (1997). Το παιδί με νοητική καθυστέρηση και η κοινωνία, Αθήνα, Πατάκη

Γκατζόγια, Θ. (2010). Εκπαιδευτική αξιολόγηση ατόμων με μέτρια νοητική υστέρηση, Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Ιωάννινα

Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, Α. (1999). Θέματα ειδικής παιδαγωγικής. Χαρismaticά παιδιά στην Εκπαίδευση, Αλεξανδρούπολη

Δημητρίου-Χατζηγεοφύτου, Λ. (2001). Τα έξι πρώτα χρόνια της ζωής, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα

Δράκος, Γ. (2002). Σύγχρονα θέματα ειδικής παιδαγωγικής, Αθήνα, Ατραπός

ΕΠΕΑΕΚ. (2008). Εξειδίκευση εκπαιδευτικών-ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού και παραγωγή εκπαιδευτικού Υλικού για ήπια νοητική καθυστέρηση, Αναδόμηση

Ζαμπετάκη, Ε. (1969). Το παιδικό Ιχνογράφημα, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα

Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2003). Μάθηση και διδασκαλία. Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας, Αθήνα, Gutenberg

Κοντογιάννη, Α. (2000). Η δραματική τέχνη στην Εκπαίδευση, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα

Κουτσομπίνα, Β. (2009). Σχεδιασμός Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών Ειδικής Αγωγής και ειδικότερα των Α.Π.Σ. Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης για μαθητές με Μέτρια και Ελαφρά Νοητική Καθυστέρηση. Πρακτικά ΙΓ' Διεθνούς

Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με θέμα: <<Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια: Ελληνική Πραγματικότητα και Διεθνής Εμπειρία>>. Ιωάννινα 20-22 Νοεμβρίου 2009, τόμος Β', σ. 675-684.

Κουτσομπίνα, Β. (2010). Εκτίμηση λεπτών αντιληπτικο-κινητικών δεξιοτήτων παιδιών με ελαφρά νοητική καθυστέρηση. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών.

Κουτσομπίνα, Β. (2011). Διδακτικές σημειώσεις για το μάθημα <<Ειδική Αγωγή>>. ΤΕΙ Ηπείρου, Σχολή Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας, Τμήμα Βρεφονηπιοκομίας.

Κρασανάκης, Γ. (1997). Παιδιά με νοητική ανεπάρκεια: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση. Ηράκλειο

Κυπριωτάκης, Α. (1985). Τα ειδικά παιδιά και η αγωγή τους, Ηράκλειο, Ψυχοτεχνική

Κωσταρίδου, Ε. (1997). Η Ψυχολογία της σκέψης, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα

Λεονταρή, Α. (1996). Αυτοαντίληψη, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα

Μπάρδη, Π. (1985). Νοητική Καθυστέρηση, Αθήνα, Αυτοέκδοση

Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1979). Νοητική Καθυστέρηση, Αθήνα

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2001). Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Νοητική υστέρηση: Ψυχολογική, κοινωνιολογική και παιδαγωγική προσέγγιση, τόμος α', Αθήνα, Ατραπός

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Αθήνα, Ατραπός

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2004). Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Νοητική υστέρηση: Ψυχολογική, κοινωνιολογική και παιδαγωγική προσέγγιση, τόμος β', Αθήνα

Πλωμαρίτου, Β. (2004). Πρόγραμμα Ανάπτυξης Συναισθηματικής νοημοσύνης. Αθήνα, Γρηγόρης

Πρακτικά 6<sup>ου</sup> Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής, (2011), Η Μουσικακή Αγωγή ως μέσο κοινωνικής αγωγής και Συναισθηματικής Ενδυνάμωσης Παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, Θέματα, τόμος γ', τεύχος 53, σελ 101-109

Ράππη, Α. (1996). Η πληροφορική στην εκπαίδευση. Παιδαγωγική προσέγγιση. Αθήνα, Συμεών

Σούλης, Σ.Γ. (2000). Άτομα με νοητική υστέρηση και η Εκπαίδευσή τους. Πανεπιστημιακές σημειώσεις, Ιωάννινα

Σούλης, Σ. Γ. (2001). Τα παιδιά με βαριά νοητική υστέρηση και ο κόσμος τους. Αθήνα, Gutenberg

Τάνος, Χ. (1985). Αυτοεκτίμηση και αξιολογικό σύστημα των εφήβων. Διδακτορική διατριβή, Ιωάννινα

Υ.Π.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (2000). Δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας. Βιβλίο δασκάλου. Προφορικός λόγος – Ψυχοκινητικότητα - Νοητικές ικανότητες – Συναισθηματική Οργάνωση. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Υ.Π.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (2004). Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγράμματος σπουδών και αναλυτικά προγράμματα σπουδών υποχρεωτικής εκπαίδευσης για μαθητές με μέτρια και ελαφριά νοητική καθυστέρηση. Αθήνα.

Υ.Π.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (2009). Δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας. Βιβλίο για το δάσκαλο. Προφορικός λόγος – Ψυχοκινητικότητα - Νοητικές ικανότητες – Συναισθηματική Οργάνωση. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Χατζηχρήστου, Χ., Αδαμαντία, Β., Δημητροπούλου, Π., & Κάτη, Α. (2008). Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης. Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο: αναγνώριση, έκφραση, διαχείριση συναισθημάτων, Αθήνα, Δαρδακός

Χατζηχρήστου, Χ., Αδαμαντία, Β., Δημητροπούλου, Π., & Κάτη, Α. (2008). Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης. Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο: διαστάσεις της αυτοαντίληψης, αυτοεκτίμησης, Αθήνα, Δαρδακός

Φλουρής, Γ. (1989). Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση κι επίδραση γονέων. Αθήνα, Γρηγόρης

## ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Alex, K. (2009). Μιλώντας για τη νοητική καθυστέρηση, (μτφρ Λεππίδη, Χ.), Αθήνα, Γλαύκη

Beauchamp, H. (1998). Τα παιδιά και το δραματικό παιχνίδι, Αθήνα, Τυπωθήτω

Cronin, M. E., & Patton, J. R. (1993). Life skills instruction for all students with special needs: A practical guide for intergrating real-life content into the curriculum. Austin, TX: Pro-Ed

Etzioni, A. (1994). Character Building for a democratic, civil society. Washington, The communication Network

Goleman, D. (1995). Emotional Intelligence. Why it can matter more than I.Q., London

Maslow, A. (1970). Maturation and personality, New York

Rogers, C.R. (1951). Client-centered therapy, Boston: Houghton Mifflin

Pervin, J. (2001). Θεωρίες της Προσωπικότητας, Αθήνα, Τυπωθήτω

#### ΠΗΓΕΣ INTERNET

Αλευριάδου, Α. (2009). Κοινωνική και Συναισθηματική Ανάπτυξη των παιδιών με νοητική αναπηρία. [www.kidsweb.gr](http://www.kidsweb.gr)

Αμπράζη, Συναισθηματικές διαταραχές, [www.entaxis.gr](http://www.entaxis.gr)

American Academy of child and Adolescent Psychiatry,(2004). mental retardation. [www.mentaretardation.com](http://www.mentaretardation.com)

Zlatis, C. (2008). Συναισθηματική Νοημοσύνη. Έρευνα. [www.zlatis.eu](http://www.zlatis.eu)

Κιάφα, Α. (2007). Η Έρευνα, αρ. φύλλου 14682, σελ 27

Κολαΐτης, Γ. (2000). Αυτοτραυματική συμπεριφορά σε παιδιά, εφήβους και νέους με νοητική καθυστέρηση. Εγκέφαλος. [www.encephalos.gr](http://www.encephalos.gr)

Κουρκούτας, Ν. (2008), Ψυχοπαιδαγωγική των ατόμων με νοητική καθυστέρηση. [www.edc.uoc.gr](http://www.edc.uoc.gr)

Open Society Intitute, (2006). Τα δικαιώματα των ατόμων με νοητική καθυστέρηση. [www.specialeducation.com](http://www.specialeducation.com)

Πατίου, Ι. (2011). Ειδική Αγωγή-Κοινωνική Ενσωμάτωση. [www.sch.gr](http://www.sch.gr)

Χαρίτου, Σ. (2010). Νοητική Καθυστέρηση. [www.special education.com](http://www.special education.com)

(2010). Εκμάθηση δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης παιδιών με ήπια νοητική καθυστέρηση, [www.specialeducation.gr](http://www.specialeducation.gr)

