

**Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗΣ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΚΑΙ ΕΦΗΒΟΥΣ ΜΕ
ΕΛΑΦΡΑ ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ
ΟΡΓΑΝΙΚΟΤΗΤΑΣ**

Αναστασία Αλευριάδου

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ: Η παρούσα ανασκόπηση σκιαγραφεί την ανάπτυξη των παιδιών και των εφήβων με ελαφρά νοητική καθυστέρηση, υποστηρίζοντας την «Αναπτυξιακή» Προσέγγιση του Zigler. Τα άτομα με νοητική καθυστέρηση έχουν παρόμοια ακολουθία και δομή ως προς την ανάπτυξη της αυτοαντίληψης συγκρινόμενα με τα τυπικώς αναπτυσσόμενα, όταν εξισωθούν ως προς τη νοητική ηλικία. Παρά τη δυνητικά ισχυρή επίδραση της γνωστικής ανάπτυξης, οι παράγοντες πλαισίου ίσως παίζουν κυρίαρχο ρόλο στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης. Σχολιάζεται η σημασία του σχολικού πλαισίου, καθώς και η επίδραση του πολιτισμού στην ανάπτυξη της αυτοαντίληψης. Η διερεύνηση της αυτοαντίληψης και του ρόλου της στη ζωή των παιδιών με νοητική καθυστέρηση είναι καθοριστικής σημασίας στις συνεχείς προσπάθειές μας να αποδεχθούμε το παιδί με νοητική καθυστέρηση ως ολοκληρωμένο άτομο.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Αυτοαντίληψη, Νοητική Καθυστέρηση, Αναπτυξιακή Προσέγγιση, Πλαίσιο Οργανικότητα.

Διεύθυνση: Αναστασία Αλευριάδου, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, 531 00, Φλώρινα. E-mail: alevriadou@uowm.gr

Εισαγωγή

Αν και η έννοια του εαυτού παίζει κεντρικό ρόλο σε σχέση με την ευρύτερη θεωρία της προσωπικότητας, δεν απασχόλησε ιδιαίτερα, τα προηγούμενα χρόνια, τους ερευνητές της νοητικής καθυστέρησης (Balla & Zigler, 1979).

Αυτό το γεγονός μας εκπλήσσει, ιδιαίτερα λαμβάνοντας υπόψη τη σημασία της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης στην κατανόηση της νοητικής καθυστέρησης. Απ' την άλλη, κάποιος είναι εύκολο να κατανοήσει γιατί συνέβη στο παρελθόν κάτι τέτοιο. Πρώτον, η αξιοπιστία των αυτοαναφορών ατόμων με γνωστικές και γλωσσικές μειονεξίες ήταν εξαιρετικά περιορισμένη. Δεύτερον, οι αναφορές των δασκάλων και των γονέων ατόμων με νοητική καθυστέρηση δεν ανταποκρίνονταν πάντοτε στην «πραγματική» εικόνα του εαυτού των ατόμων με νοητική καθυστέρηση.

Για να αξιολογήσουν την αυτοαντίληψη των τυπικώς αναπτυσσόμενων νηπίων, οι Harter & Pike (1984) κατασκεύασαν μια κλίμακα, όπου νεαρά παιδιά, 4-7 ετών, έβλεπαν εικόνες σε 4 διαφορετικά πλαίσια: αλληλεπίδραση με τους γονείς, αλληλεπίδραση με συνομηλίκους, συμμετοχή σε γνωστικά έργα και συμμετοχή σε έργα φυσικής δραστηριότητας. Κάθε σετ εικόνων παρουσίαζε ένα παιδί να συμμετέχει σε δραστηριότητες διαφορετικού βαθμού επιτυχίας. Από τα νήπια ζητούνταν να επιλέξουν εκείνες τις εικόνες που τους περιέγραφαν καλύτερα. Οι Ulrich & Collier (1990), τροποποιώντας την αρχική κλίμακα, εξασφάλισαν υψηλή δομική εγκυρότητα και εσωτερική συνέπεια, στοιχεία απαραίτητα για την αξιόπιστη αξιολόγηση της αυτοαντίληψης των παιδιών με ελαφρά νοητική καθυστέρηση. Παρόμοια, η δομική εγκυρότητα της Κλίμακας των Harter & Pike (1984) επιβεβαιώθηκε πρόσφατα και από μια άλλη τροποποιημένη εκδοχή της που έγινε σε

παιδιά με νοητική καθυστέρηση από την Ολλανδία (Elias, Vermeer, & Hart, 2005). Στους ενήλικες με ελαφρά νοητική καθυστέρηση χορηγούνται ερωτήσεις ανοικτού τύπου ή και ημιδομημένες συνεντεύξεις (βλ. Cunningham & Glenn, 2004. Glenn & Cunningham, 2004) με ικανοποιητικό βαθμό αξιοπιστίας.

Αν και το θέμα της δημιουργίας των κατάλληλων εργαλείων μέτρησης της αυτοαντίληψης έχει διευθετηθεί σε κάποιο βαθμό, πολλά ερωτήματα παραμένουν ανοικτά για περαιτέρω διερεύνηση. Για παράδειγμα, η ανάπτυξη της εικόνας του εαυτού των παιδιών με νοητική καθυστέρηση ακολουθεί παρόμοια ακολουθία όπως στα παιδιά με τυπική ανάπτυξη; Η δομή της έννοιας του εαυτού είναι παρόμοια στα παιδιά με και χωρίς νοητική καθυστέρηση; Οι εμπειρίες του ατόμου και η χρονολογική ηλικία είναι καλύτεροι παράγοντες πρόβλεψης της εικόνας του εαυτού απ' ό,τι η νοητική ηλικία;

Η παρούσα ανασκόπηση στοχεύει να διερευνήσει την ανάπτυξη της αυτοαντίληψης από τη νηπιακή ηλικία έως την ενηλικίωση στα άτομα με νοητική καθυστέρηση. Κατόπιν, θα μελετήσει κατά πόσο το πλαίσιο επηρεάζει την αυτοαντίληψη των παιδιών με νοητική καθυστέρηση, ενώ τέλος θα επιχειρηθεί σύνδεση της εικόνας του εαυτού με τα οργανικά σύνδρομα.

Η ανάπτυξη της αυτοαντίληψης σε άτομα με νοητική καθυστέρηση

Βρεφική ηλικία

Η ανάπτυξη της αναγνώρισης του εαυτού ακολουθεί παρόμοια ακολουθία σε νήπια με και χωρίς νοητική καθυστέρηση. Στα νήπια, όμως, με νοητική καθυστέρηση η αναγνώριση του εαυτού γίνεται καθυστερημένα και εξαρτάται κατά πολύ από τη νοητική ηλικία. Συγκεκριμένα, στην έρευνα των Mans, Cicchetti, &

Sroufe (1978) τα τυπικώς αναπτυσσόμενα βρέφη 18-24 μηνών ήταν σε θέση να ξεχωρίσουν τον εαυτό τους από τον καθρέπτη και να κατευθύνουν τις ενέργειες προς τον εαυτό τους. Στο κλασικό πείραμα με το «κοκκινάδι», ο πειραματιστής επαλείφει κρυφά κοκκινάδι στη μύτη του βρέφους και παρακολουθεί στη συνέχεια την αντίδραση του, τοποθετώντας το μπροστά σ' ένα καθρέπτη. Στην ηλικία των 21-24 μηνών, τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά αντιδρούν στην αλλαγή της φυσικής τους εμφάνισης ακουμπώντας τη μύτη τους, γεγονός το οποίο θεωρείται ένδειξη αναγνώρισης του εαυτού. Το ίδιο πείραμα πραγματοποιήθηκε σε παιδιά με σύνδρομο Down, 3 ηλικιακών ομάδων: 15-22 μηνών, 23-33 μηνών και 34-48 μηνών. Το 22%, 56% και 89% αντίστοιχα παρουσίασαν ενδείξεις της αναγνώρισης του εαυτού.

Άλλοι ερευνητές (Loveland, 1987. Spiker & Ricks, 1984) διαπίστωσαν ότι τα παιδιά με αναπτυξιακή καθυστέρηση αναγνωρίζουν τον εαυτό τους (και τον ξεχωρίζουν από το είδωλο του καθρέπτη) σε παρόμοιο αναπτυξιακό επίπεδο (νοητική ηλικία) με τους τυπικώς αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους. Η ανάπτυξη της αναγνώρισης του εαυτού στα παιδιά με νοητική καθυστέρηση, ακολουθεί παρόμοια διαδοχή και έχει παρόμοια δομή με αυτή των τυπικώς αναπτυσσόμενων.

Ποια είναι, όμως, η βάση της ανάπτυξης της αναγνώρισης του εαυτού; Τόσο τα νοητικά καθυστερημένα, όσο και τα τυπικώς αναπτυσσόμενα βρέφη διαφοροποιούν τον εαυτό τους από τα αντικείμενα, καθώς αρχίζουν να αντιλαμβάνονται ότι οι ενέργειές τους έχουν συνέπειες στα αντικείμενα. Αλλά και οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τους φροντιστές του βοηθούν το βρέφος να διαφοροποιήσει τον εαυτό του από τους άλλους (Berk, 1996. Cicchetti & Rogge-Hesse, 1982).

Προσχολική και σχολική ηλικία

Στην επόμενη αναπτυξιακή φάση, στην προσχολική περίοδο, η έμφαση μετακινείται από την αναγνώριση του εαυτού στην αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμηση. Τα τυπικώς αναπτυσσόμενα νήπια δεν είναι ιδιαίτερα ακριβή στην αξιολόγηση των ικανοτήτων τους. Τα περισσότερα από αυτά έχουν μια υπερεκτιμημένη εικόνα των ικανοτήτων τους. Όταν τους ζητείται να αξιολογήσουν την ικανότητά τους, τα νήπια αναφέρουν υψηλές επιδόσεις σε όλους τους τομείς, αδυνατώντας να «ζυγίσουν» τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους (Harter & Pike, 1984). Φαίνεται ότι τα τυπικώς αναπτυσσόμενα νήπια δεν είναι σε θέση να προσδιορίσουν τις πραγματικές τους δυνατότητες, αλλά προβάλλουν τον ιδανικό εαυτό, αυτό που θα ήθελαν να είναι. Για παράδειγμα ο Harter (1990) αναφέρει ότι όταν ρωτήθηκαν τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά του νηπιαγωγείου για το ποιος είναι ο γρηγορότερος αθλητής μέσα στην τάξη, σχεδόν όλα υπέδειξαν τον εαυτό τους. Τα αποτελέσματα αυτά καταδεικνύουν όχι μόνο την αδυναμία των τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών να αξιολογήσουν τις ικανότητές τους με ακρίβεια, αλλά και το γεγονός ότι δε συγκρίνουν την επίδοσή τους με την επίδοση των άλλων. Δε χρησιμοποιούν τις πληροφορίες από το περιβάλλον για τη διαμόρφωση της αυτοαντίληψής τους.

Η αυτοαντίληψη των παιδιών προσχολικής ηλικίας είναι μη ρεαλιστική σε όλους τους τομείς –εμφάνισης, κοινωνικό, γνωστικό. Η εικόνα του εαυτού είναι συνολική, αδιαφοροποίητη και άμορφη, έτσι ώστε «το νήπιο που θεωρεί ότι είναι καλό στη συναρμολόγηση κύβων, τείνει να πιστεύει ότι είναι εξίσου καλό στη ζωγραφική, στη γνώση της αλφαβήτου, των αριθμών, των χρωμάτων, στη ζωγραφική, στο τρέξιμο, στο σκαρφάλωμα κλπ» (Harter, 1983, σελ. 307). Για να αξιολογηθεί η αυτοαντίληψη των τυπικώς αναπτυσσόμενων νηπίων

χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα των Harter & Pike (1984). Όταν ζητήθηκε από τα νήπια να επιλέξουν εκείνες τις εικόνες που τους περιέγραφαν καλύτερα, αυτά ανέφεραν υψηλές επιδόσεις σε όλους τους τομείς.

Οι αυτοαντιλήψεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας είναι συγκεκριμένες. Όταν τους ζητήθηκε να περιγράψουν τον εαυτό τους, βασίστηκαν περισσότερο σε συγκεκριμένες συμπεριφορές ή σε χαρακτηριστικά της εξωτερικής τους εμφάνισης, όπως π.χ. «έχω καστανό μαλλί» (Harter, 1983).

Η αυτοαντίληψη των νοητικά καθυστερημένων παιδιών σχολικής ηλικίας είναι παρόμοια με αυτή των νεαρότερων τυπικώς αναπτυσσόμενων νηπίων, τόσο σε περιεχόμενο, όσο και σε δομή. Αδυνατούν να αξιολογήσουν με ακρίβεια τις ικανότητές τους και δε διαφοροποιούν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους. Οι Fine & Caldwell (1967) διαπίστωσαν ότι οι αυτοαντιλήψεις 42 νοητικά καθυστερημένων παιδιών, ηλικίας 9-13 ετών, ήταν ανακριβείς, υπερεκτιμημένες και μη ρεαλιστικές. Παρόμοια, οι Cuskelly & De Jong (1996), χρησιμοποιώντας την κλίμακα αυτοαντίληψης των Harter & Pike (1984), διαπίστωσαν ότι οι έφηβοι με σύνδρομο Down (νοητικής ηλικίας 4-7 ετών) έχουν παρόμοια αυτοαντίληψη με τα τυπικώς αναπτυσσόμενα νήπια, εξισωμένα ως προς τη νοητική ηλικία. Τα ευρήματα αυτά υποστηρίζουν την υπόθεση της «παρόμοιας ακολουθίας» για την ανάπτυξη της αυτοαντίληψης στα παιδιά με νοητική καθυστέρηση. Οι υπερεκτιμημένες αυτοαντιλήψεις είναι γνωστικό χαρακτηριστικό της προλογικής σκέψης, ανεξαρτήτως χρονολογικής ηλικίας.

Μόνο μετά την ηλικία των 8 ετών, τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά αναγνωρίζουν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους και χρησιμοποιούν περισσότερο αφηρημένους και ψυχολογικούς όρους για να περιγράψουν τον εαυτό

τους. Παράλληλα, αρχίζουν να διαφοροποιούν τις ποικίλες διαστάσεις του εαυτού (εμφάνιση, κοινωνικό, γνωστικό) (Harter, 1983.1990).

Εφηβεία

Με την είσοδο στην εφηβεία η αυτοαντίληψη των τυπικώς αναπτυσσόμενων ατόμων διαφοροποιείται ακόμη περισσότερο. Έτσι, εκτός από τις προαναφερόμενες διαστάσεις του εαυτού, διαμορφώνονται και άλλες τρεις: εργασίας, φιλίας και ρομαντικής σχέσης (Harter, 1988). Αντίθετα, για τους έφηβους με νοητική καθυστέρηση τώρα αρχίζει η μετάβαση προς μια ρεαλιστική αυτοαντίληψη (Evans, 1998). Οι Glenn & Cunningham (2004) διαπίστωσαν ότι μόνο οι ενήλικες με νοητική καθυστέρηση που έχουν νοητική ηλικία άνω των 8 ετών μπαίνουν σε διαδικασία κοινωνικής σύγκρισης με τους συνομηλίκους τους. Παρόμοια, οι Cunningham & Glenn (2004), εξετάζοντας 77 νεαρούς ενήλικες με σύνδρομο Down, διαπίστωσαν ότι μόνον αυτοί με νοητική ηλικία άνω των 8 ετών είχαν μια πιο «λεπτή» και ουσιαστική επίγνωση της αναπηρίας τους.

Μια δεύτερη διαφοροποίηση αφορά το «πώς βλέπει κανείς τον εαυτό του» (η πραγματική εικόνα του εαυτού) και το «πώς θα ήθελε να είναι (η ιδανική εικόνα του εαυτού)». Η διαφορά που υπάρχει ανάμεσα στα δύο ονομάζεται «ανομοιότητα της εικόνας του εαυτού». Έχει παρατηρηθεί ότι η «ανομοιότητα» αυτή αυξάνεται, με την είσοδο της εφηβείας για τα τυπικώς αναπτυσσόμενα άτομα, διότι είναι σε θέση να αξιολογήσουν καλύτερα την έννοια του «ιδανικού» και της «ιδανικής επίδοσης» (Katz & Zigler, 1967). Αντίθετα, οι έφηβοι με νοητική καθυστέρηση παρουσιάζουν μικρότερη «ανομοιότητα της εικόνας του εαυτού», καθώς έχουν χαμηλή ιδανική εικόνα του εαυτού (Glick, 1999. Leahy, Balla, & Zigler, 1982). Και

αυτό, διότι, έχουν χαμηλούς στόχους και φιλοδοξίες, εξαιτίας, μερικώς τουλάχιστον, του μεγάλου αριθμού εμπειριών αποτυχίας (Hodapp & Zigler, 1995).

Επιπρόσθετα, οι έφηβοι με νοητική καθυστέρηση εκφράζουν συχνότερα αρνητικά συναισθήματα όπως αυτά της αποτυχίας και της αναποτελεσματικότητας (π.χ. χαρακτηρίζουν τη ζωή τους “άδεια” και μη ενδιαφέρουσα) (Levy-Schiff, Kedem, & Sevilla, 1990). Γενικά, οι νοητικά καθυστερημένοι έφηβοι έχουν μια λιγότερο καλά καθορισμένη εικόνα της φυσικής τους εμφάνισης και της εικόνας του σώματός τους, συγκρινόμενη με αυτή των τυπικώς αναπτυσσόμενων ατόμων, παρόμοιας νοητικής ή χρονολογικής ηλικίας.

Ο ρόλος του πλαισίου στην αυτοαντίληψη των ατόμων με νοητική καθυστέρηση

Ο ρόλος του σχολικού πλαισίου

Η νοητική ανεπάρκεια, οι συνεχείς σχολικές αποτυχίες και ο στιγματισμός μπορεί να οδηγήσουν σε αναξιότητα και χαμηλή αυτοεκτίμηση (Zigler & Hodapp, 1986). Άρα, τα άτομα με νοητική καθυστέρηση είναι περισσότερο επιρρεπή στην ανάπτυξη μιας αρνητικής αυτοεικόνας, γεγονός το οποίο αποδεικνύεται από πολλές έρευνες (Glick, 1999. Kloomok & Cosden, 1994).

Η τοποθέτηση ενός εφήβου με νοητική καθυστέρηση σε τμήμα ένταξης ή σε τάξη γενικής αγωγής φαίνεται να οδηγεί σε διαφορετική διαμόρφωση της αυτοεικόνας του. Μερικοί ερευνητές (Battle, 1979. Schurr, Towne, & Joiner, 1972) υποστηρίζουν ότι τα προγράμματα ένταξης ατόμων με νοητική καθυστέρηση σε σχολεία γενικής αγωγής έχουν στην πραγματικότητα δυσμενή κοινωνικά-συναισθηματικά αποτελέσματα. Και αυτό, διότι, καθώς οι έφηβοι με νοητική

καθυστέρηση συγκρίνουν την επίδοσή τους στο σχολείο με αυτή των τυπικώς αναπτυσσόμενων συνομηλίκων τους αναπτύσσουν ένα αίσθημα κατωτερότητας. Ο Schurr και οι συνεργάτες του (1972) διαπίστωσαν ότι έφηβοι με νοητική καθυστέρηση παρουσίασαν αύξηση της θετικής τους αυτοαντίληψης στα τμήματα ένταξης, ενώ, αντίθετα, όταν τοποθετήθηκαν ξανά στις τάξεις γενικής αγωγής παρατηρήθηκε μείωσή της. Παρόμοια, έφηβοι με νοητική καθυστέρηση που τοποθετήθηκαν σε ένα ειδικό σχολείο για ένα έτος παρουσίασαν μια παράδοξα υψηλή ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη στην Ελβετία και στη Γαλλία (Ninot, Bilard, Delignieres, & Sokolowski, 2000. Pierrehumbert, Zanone, Kauer-Tchicaloff, & Plancherel, 1988). Άλλοι, πάλι, ερευνητές (Silon & Harter, 1985) δε βρίσκουν διαφορές στην αυτοαντίληψη των νοητικά καθυστερημένων παιδιών που φοιτούν σε τμήμα ένταξης και αυτών που φοιτούν σε τάξεις γενικής αγωγής. Και αυτό, διότι, τα νοητικά καθυστερημένα παιδιά τείνουν να συγκρίνουν τον εαυτό τους με άτομα παρόμοιου νοητικού επιπέδου.

Οι Cambra & Silvestre (2003) θεωρούν ότι τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μεταξύ αυτών και τα άτομα με νοητική καθυστέρηση, έχουν θετική αυτοαντίληψη στις τάξεις γενικής αγωγής, αν και χαμηλότερη από αυτή των τυπικώς αναπτυσσόμενων συνομηλίκων τους. Η συνεκπαίδευση, σύμφωνα με τους ερευνητές, αποτελεί απαραίτητη αλλά μη επαρκή προϋπόθεση για τη βελτίωση της αυτοεικόνας των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Απαιτείται η οργάνωση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που θα προωθούν την ανάπτυξη επικοινωνιακών στρατηγικών και θα συμβάλλουν στην κατανόηση και το σεβασμό της διαφορετικότητας.

Ο ρόλος των ειδικών προγραμμάτων (προγράμματα αθλητισμού, αναψυχής και ελεύθερου χρόνου)

Οι Ολυμπιακοί Αγώνες για άτομα με νοητική καθυστέρηση (Special Olympics) θεωρείται ότι αυξάνουν την αυτοεκτίμηση των ατόμων με νοητική καθυστέρηση (Dykens & Cohen, 1996). Ακόμα και άτομα με νοητική καθυστέρηση που συμμετείχαν μόνο μια μέρα σε ένα αθλητικό γεγονός είχαν θετικότερη αντίληψη για την κοινωνική τους εικόνα και τη φυσική τους εμφάνιση σε σχέση με νοητικά καθυστερημένα άτομα που δεν πήραν μέρος σε αθλητικούς αγώνες (Gibbons & Bushakra, 1989. Riggen & Ulrich, 1993).

Το ερώτημα που τέθηκε είναι ποια από τις δύο συνθήκες είναι πιο επωφέλης για άτομα με νοητική καθυστέρηση: αθλητικοί αγώνες αποκλειστικά για άτομα με νοητική καθυστέρηση ή αγώνες όπου μπορούν να συμμετέχουν όλοι οι αθλητές, ανεξαρτήτως νοητικού επιπέδου; Κάποιες έρευνες (Riggen & Ulrich, 1993) έδειξαν ότι η δεύτερη συνθήκη είναι πιο αποδοτική για την κοινωνική αυτοαντίληψη και αποδοχή των ατόμων με νοητική καθυστέρηση. Άλλες, πάλι, (Ninot, Bilard, & Delignieres, 2005) δε διαπιστώνουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο συνθηκών, αν και θεωρούν ότι η δεύτερη συνθήκη μπορεί να οδηγήσει σε μια πιο ρεαλιστική αξιολόγηση των σωματικών ικανοτήτων των ατόμων με νοητική καθυστέρηση, καθώς τους δίνεται η δυνατότητα να συγκριθούν με τους τυπικώς αναπτυσσόμενους συναθλητές τους.

Αλλά και τα προγράμματα αναψυχής και ελεύθερου χρόνου βοηθούν στη θετική αυτοαντίληψη των ατόμων με νοητική καθυστέρηση (Dundevany, 2002. Williams & Dattilo, 1997). Βελτιώνουν την ποιότητα ζωής και προσφέρουν ψυχική ικανοποίηση, γεγονός που καθιστά αναγκαία τη δημιουργία προγραμμάτων για τη

διαχείριση και αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου για άτομα με νοητική καθυστέρηση (Datillo & Schleien, 1994).

Η επίδραση της «κανονιστικής» συμπεριφοράς και του πολιτισμού

Τα άτομα με νοητική καθυστέρηση μερικές φορές προσπαθούν να μη διαφέρουν από τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους. Προσπαθούν να αποφύγουν το στίγμα της νοητικής καθυστέρησης. Η άποψη αυτή υπονοεί μια λεπτή κατανόηση του εαυτού και των άλλων, δίνοντας μια άλλη πτυχή του ψυχολογικού κόσμου των παιδιών με νοητική καθυστέρηση (Evans, 1998).

Οι πολιτισμικές προσδοκίες καθορίζουν τους ρόλους και τις συμπεριφορές των μελών μιας ηλικιακής ομάδας. Έτσι, τα τυπικώς αναπτυσσόμενα νήπια παίζουν με την άμμο, τα παιδιά σχολικής ηλικίας μαζεύουν κάρτες, ενώ οι έφηβοι ακούν νεανική μουσική και ντύνονται μ' ένα συγκεκριμένο ενδυματολογικό κώδικα. Κάθε μία από τις παραπάνω συμπεριφορές είναι κατάλληλη για μια συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα (Evans, Hodapp, & Zigler, 1995). Έτσι, αν κάποιος θέλει να φαίνεται «φυσιολογικός», θα πρέπει να αποφεύγει συγκεκριμένες συμπεριφορές. Για παράδειγμα ένας έφηβος δε μπορεί να μαζεύει κάρτες,. Τα παιδιά και οι έφηβοι με νοητική καθυστέρηση γνωρίζουν ότι για κάθε ηλικιακή ομάδα υπάρχουν συγκεκριμένες συμπεριφορές που θεωρούνται κατάλληλες;

Ο Evans και οι συνεργάτες του (1995) εξέτασαν το ρόλο της νοητικής και της χρονολογικής ηλικίας, ως παράγοντες πρόβλεψης των καθημερινών δραστηριοτήτων που επιλέγουν τα παιδιά και οι έφηβοι με νοητική καθυστέρηση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα νεαρότερα παιδιά με νοητική καθυστέρηση παρουσιάζουν συμπεριφορές που βρίσκονται σε συμφωνία περισσότερο με τη νοητική και λιγότερο με τη χρονολογική τους ηλικία. Αντίθετα, οι έφηβοι με

νοητική καθυστέρηση είναι περισσότερο ενήμεροι για τα πρότυπα συμπεριφοράς που αντιστοιχούν στη χρονολογική τους ηλικία και καταβάλλουν προσπάθειες να εναρμονιστούν με αυτά.

Αλλά και ο ρόλος του πολιτισμικού πλαισίου είναι σημαντικός. Τόσο, στο Δυτικό, όσο και σε κάποιους παραδοσιακούς Ανατολικούς πολιτισμούς, τα άτομα με νοητική καθυστέρηση υποτιμούνται από την κοινωνία (Gibbons, 1985. Li, 1999). Έτσι, για παράδειγμα, τα άτομα με νοητική καθυστέρηση θεωρούνται στην αγροτική Κίνα ως άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση λόγω του κοινωνικού στιγματισμού (Li, 2000). Πρόσφατα, έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο Hong Kong (Li, Tam, & Man, 2006) έδειξε ότι νεαροί ενήλικες με νοητική καθυστέρηση, οι οποίοι ζούσαν σε ζεστό και υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον, ενώ παράλληλα εργάζονταν, είχαν θετική αυτοαντίληψη. Οι ενήλικες αυτοί ήταν ιδιαίτερα ικανοποιημένοι που ανταποκρίνονταν στο πολιτισμικό αίτημα της κοινωνίας του Hong-Kong για υλική πρόοδο μέσω της εργασίας (Lau, 1982).

Ο ρόλος της αιτιολογίας

Η αξιοσημείωτη πρόοδος που συντελείται στο πρόγραμμα καταγραφής των γονιδίων, έφερε στο φως τις γενετικές αιτίες που προκαλούν νοητική καθυστέρηση (Opitz, 1996). Τα ευρήματα που έχουν προκύψει τα τελευταία 20 χρόνια είναι πράγματι εντυπωσιακά. Σήμερα, από τη σύζευξη της γνωστικής νευροψυχολογίας με τη γενετική επιστήμη, γνωρίζουμε ότι συγκεκριμένα οργανικά σύνδρομα έχουν τα μοναδικά γνωστικά πρότυπα αδυναμιών και δυνατοτήτων, καθώς, και ιδιαίτερα συμπεριφορικά προφίλ (Dykens, 1995). Αυτό σημαίνει ότι όλα τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση δεν έχουν τις ίδιες γνωστικές δυνατότητες και αδυναμίες.

Τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση συγκεκριμένης αιτιολογίας έχουν επίγνωση των δυνατοτήτων και αδυναμιών τους; Οι Cunningham & Glenn (2004), μελετώντας ενήλικες νοητικά καθυστερημένες γυναίκες, διαπίστωσαν ότι όσες είχαν νοητική ηλικία μεγαλύτερη των 8 ετών, παρουσίαζαν μερική επίγνωση των δυνατοτήτων και αδυναμιών τους (π.χ. κάποιες αναφέρουν την αδυναμία τους στην επίλυση σύνθετων προβλημάτων ή το γεγονός ότι μαθαίνουν πιο αργά). Οι Johnson, Muhre, Ruvalcaba, Thuline, & Kelley (1970) μελετώντας νεαρούς άνδρες με σύνδρομο Klinefelter, οι οποίοι είχαν μη ανεπτυγμένα δευτερογενή χαρακτηριστικά του φύλου, διαπίστωσαν ότι είχαν επίγνωση των συνεπειών της γενετικής βλάβης στην εικόνα του σώματός τους. Συγκεκριμένα, ζωγράφιζαν τους εαυτούς τους ως ανδρόγυνους ή με θηλυκά χαρακτηριστικά (κάποιος ζωγράφισε τον εαυτό του να φορά φουστάνι). Μετά τη θεραπεία με τεστοστερόνη, οι ερευνητές παρατήρησαν ποιοτικές διαφορές στα ιχνογραφήματα αναπαράστασης του εαυτού των παραπάνω ατόμων. Συγκεκριμένα, όλοι σχεδόν τόνιζαν τα αρσενικά χαρακτηριστικά, υποδεικνύοντας ότι είχαν συναίσθηση των αλλαγών της εικόνας του σώματός τους.

Τα λιγοστά υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα ως προς την ανάπτυξη της αυτοαντίληψης σε ποικίλα γενετικά σύνδρομα με νοητική καθυστέρηση καθιστούν αναγκαία την περαιτέρω μελέτη.

Συμπεράσματα

Η μελέτη της αυτοαντίληψης είναι βασικό κομμάτι της έρευνας στο χώρο της Αναπτυξιακής Ψυχολογίας και της Αναπτυξιακής Ψυχοπαθολογίας. Η παρούσα ανασκόπηση είχε ως στόχο της να αναλύσει την αυτοαντίληψη των ατόμων με νοητική καθυστέρηση υπό το πρίσμα του πλαισίου και της οργανικότητας.

Διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση ακολουθούν, ως προς την ανάπτυξη της αυτοαντίληψης, παρόμοια διαδοχή και παρουσιάζουν παρόμοια δομή με τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά, εξισωμένα ως προς τη νοητική ηλικία. Τα παραπάνω ευρήματα μπορούν να ερμηνευθούν από την «Αναπτυξιακή» Προσέγγιση του Zigler (Αλευριάδου, 2006. Hodapp, Burack, & Zigler, 1990), σύμφωνα με την οποία κάθε φορά που λαμβάνεται υπόψη η νοητική ηλικία, δε προκύπτουν διαφορές μεταξύ τυπικώς αναπτυσσόμενων και νοητικά καθυστερημένων ατόμων. Έτσι, τα νοητικά καθυστερημένα παιδιά σχολικής ηλικίας με προσχολική νοητική ηλικία έχουν αδιαφοροποίητη και ολική την εικόνα του εαυτού τους, όπως ακριβώς τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Κατά την εφηβική ηλικία, τα άτομα με νοητική καθυστέρηση αρχίζουν να αποκτούν σταδιακά μια διαφοροποιημένη και ρεαλιστική εικόνα του εαυτού τους (χαρακτηριστικό των τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών σχολικής ηλικίας). Παράλληλα, κάποια από αυτά αρχίζουν τη διαδικασία των κοινωνικών συγκρίσεων, ενώ καταβάλλουν προσπάθειες να προσαρμοστούν με βάση τους κανόνες που επιτάσσει το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο. Ωστόσο, η νοητική ηλικία από μόνη της δε μπορεί να εξηγήσει την ανάπτυξη της αυτοαντίληψης στους εφήβους με νοητική καθυστέρηση.

Η μελλοντική έρευνα θα πρέπει να δώσει μεγαλύτερη έμφαση στο ρόλο των γνωστικών παραγόντων και των παραγόντων πλαισίου. Σε ποιο βαθμό, δηλαδή, καθένας από αυτούς τους παράγοντες μπορεί να προβλέψει την αυτοαντίληψη των ατόμων με και χωρίς νοητική καθυστέρηση. Αναγκαία είναι η εύρεση εγκυρότερων και πιο αξιόπιστων εργαλείων αξιολόγησης της αυτοαντίληψης των ατόμων με νοητική καθυστέρηση. Οι νέες αυτές δοκιμασίες θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη

τους όχι μόνο το γνωστικό αναπτυξιακό επίπεδο και τη χρονολογική ηλικία, αλλά και παράγοντες πλαισίου.

Η συνεχής και συστηματική προσπάθεια μελέτης της αυτοαντίληψης σε άτομα με νοητική καθυστέρηση θα βοηθήσει να αντιμετωπίζονται ως ολοκληρωμένα άτομα με τις δικές τους εμπειρίες ζωής και με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά προσωπικότητας και κινήτρων και όχι ως «ξερά» όντα παραγωγής σκέψης και γλώσσας (Zigler, 1969 · Hodapp & Zigler, 1995).

Καθοριστικός παράγοντας διαμόρφωσης της αυτοαντίληψης των ατόμων με και χωρίς νοητική καθυστέρηση είναι το σχολικό πλαίσιο. Μέσα από ποικίλα εκπαιδευτικά προγράμματα, οι μαθητές με νοητική καθυστέρηση θα πρέπει να έχουν την ευκαιρία να βιώσουν την επιτυχία, ενώ παράλληλα να κατανοήσουν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους (Cambra & Silvestre, 2003). Κατά συνέπεια, η φιλοσοφία του εκπαιδευτικού συστήματος, τα προγράμματα και το σύστημα αξιολόγησης θα πρέπει να είναι εναρμονισμένα με την παραπάνω παραδοχή.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αλευριάδου, Α. (2006). Αναπτυξιακή Προσέγγιση και Προσέγγιση της Διαφοράς στη νοητική καθυστέρηση: Παρουσίαση και αξιολόγησή τους. Στο Φ. Βλάχος, Φ. Μπονώτη, Π. Μεταλλίδου, Ε. Δερμιτζάκη, & Α. Ευκλείδη (Επιμ. Έκδ.), Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος: Τόμος 4. Ανθρώπινη συμπεριφορά και εκπαίδευση (σ. 175-196). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Balla, D., & Zigler, E. (1979). Personality development in retarded persons. In N. Ellis (Ed.), Handbook of mental deficiency (pp. 127-138). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Battle, J. (1979). Self-esteem of students in regular and special classrooms. Psychological Reports, 44, 212-214.
- Berk, L.E. (1996). Infants, children and adolescents. Needham, MA: Allyn & Bacon.
- Cambra, C., & Silvestre, N. (2003). Students with special educational needs in the inclusive classroom: Social integration and self-concept. European Journal of Special Needs Education, 18, 197-208.
- Cicchetti, D., & Pogge-Hesse, P. (1982). Possible contributions of the study of organically retarded persons to developmental theory. In E. Zigler & D. Balla (Eds.), The delay-difference controversy (pp. 277-318). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cunningham, C., & Glenn, S. (2004). Self-awareness in young adults with Down syndrome: I. Awareness of Down syndrome and disability. International Journal of Disability, Development and Education, 51, 335-361.
- Cuskelly, M., & De Jong, I. (1996). Self-concept in children with Down syndrome. Down Syndrome: Research and Practice, 4, 59-64.

- Datillo, J., & Schleien, S. (1994). Understanding leisure services for individuals with mental retardation. Mental Retardation, *32*, 53-59.
- Duvdevany, I. (2002). Self-concept and adaptive behavior of people with intellectual disability in integrated and segregated recreation activities. Journal of Intellectual Disability Research, *46*, 419-429.
- Dykens, E. (1995). Measuring behavioral phenotypes: Provocations from the “new genetics”. American Journal on Mental Retardation, *99*, 522-533.
- Dykens, E., & Cohen, D.J. (1996). Effects of Special Olympics International on social competence of persons with mental retardation. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, *35*, 223-229.
- Elias, C., Vermeer, A., & Hart, H. (2005). Measurement of perceived competence in Dutch children with mild intellectual disabilities. Journal of Intellectual Disability Research, *49*, 288-295.
- Evans, D. (1998). Development of the self-concept in children with mental retardation: Organismic and contextual factors. In J. Burack, R. Hodapp, & E. Zigler (Eds.), Handbook of mental retardation and development (pp. 462-480). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Evans, D., Hodapp, R., & Zigler, E. (1995). MA and CA as predictors of leisure time activity in children with mild mental retardation. Mental Retardation, *33*, 120-127.
- Fine, M.J., & Caldwell, T.E. (1967). Self-evaluation of school-related behavior of educable mentally retarded children: A preliminary report. Exceptional Children, *33*, 324.
- Gibbons, F.X. (1985). A social-psychological perspective on developmental disabilities. Journal of Social and Clinical Psychology, *3*, 391-404.

- Gibbons, S., & Bushakra, F. (1989). Effects of Special Olympics participation on the perceived competence and social acceptance of mentally retarded children. Adapted Physical Activity Quarterly, 6, 40-51.
- Glenn, S., & Cunningham, C. (2004). Self-awareness in young adults with Down syndrome: II. Self-understanding. International Journal of Disability, Development and Education, 51, 363-381.
- Glick, M. (1999). Developmental and experiential variables in the self-images of people with mild mental retardation. In E. Zigler & D. Bennett-Gates (Eds.), Personality development in individuals with mental retardation (pp. 46-69). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Harter, S. (1983). Developmental perspective on the self system. In E.M. Hetherington (Ed.), Handbook of child psychology: Socialization, personality, and social development (pp. 275-386). New York: Wiley.
- Harter, S. (1988). Self perception profile for adolescents. Denver: University of Denver Press.
- Harter, S. (1990). Causes, correlates, and the role of global self-worth. In J. Kolligian & R. Sternberg (Eds.), Competence considered. New Haven: Yale University Press.
- Harter, S., & Pike, R. (1984). The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for young children. Child Development, 55, 1969-1982.
- Hodapp, R., Burack, J., & Zigler, E. (1990). The developmental perspective in the field of mental retardation. In R. Hodapp, J. Burack, & E. Zigler (Eds.), Issues in the developmental approach to mental retardation (pp. 3-26). Cambridge, MA: MIT Press.

- Hodapp, R., & Zigler, E. (1995). Past, present, and future issues in the developmental approach to mental retardation and developmental disabilities. In D. Cicchetti & D. Cohen (Eds.), Developmental psychopathology: Risk, disorder and adaptation (pp. 299-331). New York: Wiley.
- Johnson, H., Muhre, S., Ruvalcaba, R., Thuline, H., & Kelley, V. (1970). Effects of testosterone on body image and behavior in Klinefelter's syndrome: A pilot study. Developmental Medicine and Child Neurology, *12*, 454-460.
- Katz, P., & Zigler, E. (1967). Self-image disparity: A developmental approach. Journal of Personality and Social Psychology, *5*, 186-195.
- Kloomok, S., & Cosden, M. (1994). Self-concept in children with learning disabilities: The relationship between global self-concept, academic discounting, non-academic self-concept, and perceived social support. Learning Disability Quarterly, *17*, 140-153.
- Lau, S.K. (1982). Society and politics in Hong Kong. Hong Kong: Chinese University of Hong Kong.
- Leahy, R., Balla, D., & Zigler, E. (1982). Role-taking, self-image, and imitativeness of mentally retarded and nonretarded individuals. American Journal of Mental Deficiency, *86*, 372-379.
- Levy-Schiff, R. Kedem, P., & Sevilia, Z. (1990). Ego identity in mentally retarded adolescents. American Journal on Mental Retardation, *94*, 541-549.
- Li, P.Y. (1999). Self-perceptions of having mental handicap. Down Syndrome News, *26*, 2-7.

- Li, P.Y. (2000). Self-determination of young adults with mental handicap. Hong Kong Journal of Mental Health, 29, 77-104.
- Li, E.P., Tam, A.S-F., & Man, D.W-K. (2006). Exploring the self-concepts of persons with intellectual disabilities. Journal of Intellectual Disabilities, 10, 19-34.
- Loveland, K.A. (1987). Behavior of young children with Down syndrome before the mirror: Finding things reflected. Child Development, 58, 928-936.
- Mans, L., Cicchetti, D., & Sroufe, L. (1978). Mirror reactions of Down's syndrome infants and toddlers: Cognitive underpinnings of self-recognition. Child Development, 49, 1247-1250.
- Ninot, G., Bilard, J., & Delignieres, D. (2005). Effects of integrated or segregated sport participation on the physical self for adolescents with intellectual disabilities. Journal of Intellectual Disability Research, 49, 682-689.
- Ninot, G., Bilard, J., Delignieres, D., & Sokolowski, M. (2000). Overestimation of perceived competence for adolescents with intellectual disability placed in segregated schools. European Review of Applied Psychology, 50, 165-173.
- Opitz, J. (1996, March). Historiography of the causal analysis of mental retardation. Speech to the 29th Annual Gatlinburg Conference on Research and Theory in Mental Retardation, Gatlinburg, TN.
- Pierrehumbert, B., Zanone, F., Kauer-Tchicaloff, C., & Plancherel, B. (1988). Image de soi et échec scolaire. Bulletin de Psychologie, 7-9, 333-345.
- Riggen, K. & Ulrich, D. (1993). The effects of sport participation on individuals with mental retardation. Physical Activity Quarterly, 10, 42-51.

- Schurr, K., Towne, R., & Joiner, L. (1972). Trends in self-concept of ability over 2 years of special class placement. Journal of Special Education, 6, 161-166.
- Silon, E.L., & Harter, S. (1985). Assessment of perceived competence, motivational orientation, and anxiety in segregated and mainstreamed educable mentally retarded children. Journal of Educational Psychology, 77, 217-230.
- Spiker, D., & Ricks, M. (1984). Visual self-recognition in autistic children: Developmental relationships. Child Development, 55, 214-225.
- Ulrich, D.A., & Collier, D.H. (1990). Perceived physical competence in children with mental retardation: Modification of a Pictorial Scale. Adapted Physical Activity Quarterly, 7, 338-350.
- Williams, R., & Dattilo, J. (1997). Effects of education on self-determination, social interaction and positive affect of young adults with mental retardation. Therapeutic Recreation Journal, 31, 244-258.
- Zigler, E. (1969). Developmental versus difference theories of mental retardation and the problem of motivation. American Journal of Mental Deficiency, 73, 536-556.
- Zigler, E., & Hodapp, R. (1986). Understanding mental retardation. New York: Cambridge University Press.

**THE DEVELOPMENT OF SELF CONCEPT IN CHILDREN AND
ADOLESCENTS WITH MILD MENTAL RETARDATION: THE ROLE OF
CONTEXT AND ORGANICITY**

Anastasia Alevriadou

University of Western Macedonia, Florina, Greece

ABSTRACT: The present review outlines the development of self-concept in children and adolescents with mild mental retardation, supporting the “Developmental” approach of Zigler. That is, individuals with mental retardation follow a similar sequence and have a similar structure of development of self-concept to their nonretarded mental age-mates. Despite the potentially strong influence of cognitive development, contextual factors may also play a major role in their self-concept. The role of class placement and the effect of culture in the development of self-concept are discussed. Advancement in the area of self-concept and its role in the lives of children with mental retardation are vital to our continued efforts to understand the retarded child as a whole person.

KEY WORDS: Self-concept, Mental Retardation, Developmental Approach, Context, Organicity.

ADDRESS: Anastasia Alevriadou, School of Preschool Education, Florina Faculty of Education, University of Western Macedonia, 531 00 Florina, Greece. E-mail: alevriadou@uowm.gr