

# Οι κοινωνικές δεξιότητες σε παιδιά με νοητική στέρση

Τον όρο « κοινωνικές δεξιότητες » μπορεί να τον βρει κανείς στη βιβλιογραφία με διάφορους και διαφορετικούς τρόπους όπως “κοινωνική ένταξη”(Υπερκινητικό παιδί, 1999), “κοινωνικοποίηση” (Παρασκευόπουλος, 1979), “συμπεριφορά μέσα στην ομάδα” (Florey, 1989), “ικανότητα επικοινωνίας” (Kielhofner, 1980), “ομαδική αλληλεπίδραση” (Mosey, 1973) κ.α. Στην ουσία όλοι αυτοί οι όροι αναφέρονται στη δυνατότητα του παιδιού να συμμετέχει σε μία ομάδα, μικρή ή μεγάλη, να αλληλεπιδρά με τους συνομήλικους του και να αποκτά εμπειρίες και γνώσεις μέσα σ’ αυτήν.

Η πρώτη ομάδα που συμμετέχει ένα παιδί είναι η οικογένεια και είναι βασική η σύσταση της οικογένειας (πυρηνική, μονογονεϊκή, αδέρφια κ.τ.λ.) στη μετέπειτα ένταξη του παιδιού σε μη-οικογενειακές ομάδες. Η σχέση του παιδιού με τους γονείς του, η ικανότητα τους να επικοινωνούν μαζί του, η εκτίμηση που έχουν προς αυτό αλλά και η δυνατότητα του να επηρεάζει το περιβάλλον του (θετικά ή αρνητικά) είναι ουσιαστικά στοιχεία που θέτουν τις αρχικές βάσεις για την μετέπειτα εξέλιξη του παιδιού.

Σημαντική είναι η άποψη της Mosey σχετικά με τη δυνατότητα του παιδιού να αλληλεπιδρά όχι μόνο με το ανθρώπινο αλλά και με το μη ανθρώπινο περιβάλλον. Το μη ανθρώπινο περιβάλλον βοηθάει το παιδί να διαχωρίσει τα έμψυχα από τα άψυχα στοιχεία (δηλαδή τους ανθρώπους από τα πράγματα) και να αντιληφθεί την ανθρώπινη φύση του. Επίσης του παρέχει ασφάλεια και σιγουριά γιατί είναι πιο προβλέψιμο από το ανθρώπινο. Βασικό επίσης είναι τα αντικείμενα του περιβάλλοντος να του προσφέρουν κίνητρο για σωματική κινητοποίηση(Mosey, 1986).

Τα παιδιά αρχίζουν να συμμετέχουν σε μη-οικογενειακές ομάδες μέσω του παιχνιδιού, που τα πρώτα 5 χρόνια της ζωής του είναι η βασική του ενασχόληση. Μέσα από την ομάδα το παιδί αποκτά καινούργιες εμπειρίες και σταδιακά μαθαίνει να μοιράζεται, να επικοινωνεί με τα άλλα μέλη της ομάδας με λεκτικούς και μη λεκτικούς τρόπους, να διεκδικεί, να κερδίζει και να χάνει. Η συμμετοχή σε μία ομάδα με τα άλλα παιδιά είναι μια διεργασία απαραίτητη για ένα παιδί, προκειμένου να προσαρμοστεί αργότερα, με ομαλό τρόπο και χωρίς προβλήματα τόσο στο σχολείο όσο και στις μετέπειτα ομάδες ως ενήλικας (Kielhofner, 1981).

Εδώ πρέπει να γίνει ιδιαίτερη αναφορά στο ρόλο του παιχνιδιού, ως μέσο για τη διαμόρφωση της κοινωνικής ταυτότητας

του παιδιού. Το παιχνίδι είναι η αρχική προσπάθεια και το αρχικό κίνητρο για να ωθήσει ένα παιδί να αλληλεπιδράσει με τους συνομηλικούς του, να διερευνήσει και να εξερευνήσει τους πολύπλοκους κανόνες της κοινωνικής του υπόστασης. Το παιδί ξεκινάει με το μοναχικό παιχνίδι χωρίς να δείχνει ενδιαφέρον σε άλλα παιδιά και σταδιακά προχωράει σε δραστηριότητες με μεγαλύτερη εμπλοκή με άλλα παιδιά όπως το παράλληλο παιχνίδι, το συνεργατικό και το ώριμο (Florey, 1988).

Αναλύοντας την ομαδική αλληλεπίδραση θα μπορούσε κανείς να πει ότι το παιδί παρουσιάζει ένα εσωτερικό κίνητρο για να αλληλεπιδράσει με το περιβάλλον, που προέρχεται από

την ανάγκη του για επικοινωνία και εκδηλώνεται στη συμπεριφορά του. Μέσω της μίμησης και

της μάθησης αποκτά εμπειρίες και κατακτά

συμπεριφορές, προκειμένου να βρει τρόπους να κυριαρχήσει και να ελέγχει τον

εαυτό του και το περιβάλλον του. Η ομαδική αλληλεπίδραση αποτελείται από

κοινωνικές δεξιότητες οι οποίες, καθώς το παιδί μεγαλώνει, τροποποιούνται και

εμπλουτίζονται με καινούργιες. Οι κοινωνικές δεξιότητες είναι αποτέλεσμα ερεθι-

σμάτων που παρέχει το περιβάλλον (ανθρώπινο ή μη) και προκαλούν στο παιδί συ-

ναισθηματική διέγερση (χαρά, φόβο, στενοχώρια κ.τ.λ.) που το ωθούν να αντιδράσει. Αυτή η διαδικασία

δίνει στο παιδί κοινωνική υπόσταση στο χώρο και πλουτίζει το συναισθηματικό του κόσμο. Άρα η ομαδική αλληλεπίδραση είναι στενά συνδεδεμένη με την κοινωνική και συναισθηματική κατάσταση ενός παιδιού (Cronin, 1989)

Για την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη δεν υπάρχει ένα σαφές και κοινώς αποδεκτό μοντέλο αναφοράς που καθορίζει ποιες κοινωνικές δεξιότητες αναπτύσσει ένα παιδί σε κάθε ηλικία. Αυτό συμβαίνει ως αποτέλεσμα πολλών παραγόντων, διότι η κοινωνική μας συμπεριφορά προέρχεται από ένα πολύπλοκο σύστημα αλληλοεπιρροής τόσο της μάθησης όσο και των εμπειριών μας (Cronin, 1989).

Σε ότι αφορά την εκφραστικότητα και τη συναισθηματική μεταδοτικότητα υπάρχει μια θεμελιώδης αρχή της κοινωνικής μας ζωής: τα συναισθήματα είναι μεταδοτικά. Η μεταδοτικότητα των συναισθημάτων είναι μέρος της σιωπηλής αλληλεπίδρασης που υπάρχει σε κάθε ανθρώπινη επαφή. Μεταδίδουμε και λαμβάνουμε διαθέσεις, ο ένας από τον άλλον, οι οποίες έχουν να κάνουν με μια υπόγεια οικονομία της ψυχής, όπου μερικές επαφές είναι τοξικές και άλλες ωφέλιμες. Αυτή η συ-

«Μέσω της μίμησης και της μάθησης αποκτά εμπειρίες και κατακτά συμπεριφορές, προκειμένου να βρει τρόπους να κυριαρχήσει και να ελέγχει τον εαυτό του και το περιβάλλον του».

ναισθηματική ανταλλαγή τυπικά επέρχεται σε ένα λεπτό, σχεδόν αδιόρατο επίπεδο. Συλλαμβάνουμε τα συναισθήματα ο ένας από τον άλλον σαν να ήταν ένα είδος κοινωνικών ιών. Μια θεμελιακή κοινωνική ικανότητα έχει να κάνει με το πόσο καλά οι άνθρωποι εκφράζουν τα συναισθήματα τους (Goleman, 1995).

Ο Πωλ Έκμαν χρησιμοποιεί τον όρο " κανόνες επίδειξης" για να περιγράψει την κοινωνική συναίνεση σχετικά με το ποια συναισθήματα και πότε πρέπει να εκδηλώνονται. Υπάρχουν διάφορα είδη κανόνων επίδειξης 1. ελαχιστοποίηση της εκδήλωσης συναισθημάτων 2. υπερβολή στην εκδήλωση μέσω της μεγέθυνσης της συναισθηματικής έκφρασης 3. υποκατάσταση στην εκδήλωση ενός συναισθήματος με ένα άλλο (Ekman & Friesen).

Όσο πιο κοινωνικά επαρκείς είμαστε, τόσο καλύτερα ελέγχουμε τα σήματα που στέλνουμε. Η ικανότητα χειρισμού των συναισθημάτων μας και των συναισθημάτων των άλλων (δηλαδή της ρύθμισης) είναι ο πυρήνας της τέχνης των ανθρωπίνων σχέσεων. Κατ' αυτών των τρόπων, ο χειρισμός των συναισθημάτων κάποιου άλλου – η τέλεια τέχνη των ανθρωπίνων σχέσεων- απαιτεί την ωρίμανση δύο άλλων συναισθηματικών δεξιοτήτων: της αυτορύθμισης και της ενσυναίσθησης. (Goleman, 1995)

Αυτές είναι οι κοινωνικές ικανότητες που καθιστούν αποτελεσματικές τις διαπροσωπικές σχέσεις. Ελλείψεις σε αυτό τον τομέα οδηγούν σε ανικανότητα μέσα στο κοινωνικό σύνολο ή σε απανωτές κοινωνικές αποτυχίες. Απουσία σε αυτές τις ικανότητες μπορεί να κάνει και τους διανοητικά ευφυέστερους να αποτυγχάνουν στις σχέσεις τους και να χαρακτηρίζονται υπερόπτες, αντιπαθητικοί ή αναισθητοί. Οι κοινωνικές δεξιότητες επιτρέπουν στον άνθρωπο να πετυχαίνει μια κοινωνική επαφή, να δίνει ώθηση και έμπνευση στους άλλους, να πετυχαίνει στις πολύ προσωπικές σχέσεις, να πείθει και να επηρεάζει, να κάνει τους άλλους να νιώθουν άνετα.

Για να αποδείξουν αυτή τη διαπροσωπική δύναμη, τα νήπια πρώτα πρέπει να κατακτήσουν ένα σημείο αυτοελέγχου, δηλαδή να αρχίσουν να αποκτούν την ικανότητα να ανακόπτουν τον ίδιο τους τον θυμό και τη δυστυχία τους, τις παρορμήσεις τους και την έξαψη τους- έστω κι αν αυτή η ικανότητα δεν έχει πλήρως εδραιωθεί. Η υπομονή εμφανίζεται ως εναλλακτική λύση στα μπουρίνια τους, τουλάχιστον περιστασιακά (Goleman, 1995).

Εν κατακλείδι, η ομαδική αλληλεπίδραση είναι μια διεργασία που ξεκινάει από την ανάγκη του παιδιού να επικοινωνήσει, βρίσκεται σε άμεση επιρροή με τον κοινωνικό του περίγυρο και την ναισθηματική του κατάσταση, αναπτύσσεται μέσω του παιχνιδιού και δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να αποκτήσει κοινωνικές δεξιότητες, να γνωρίσει

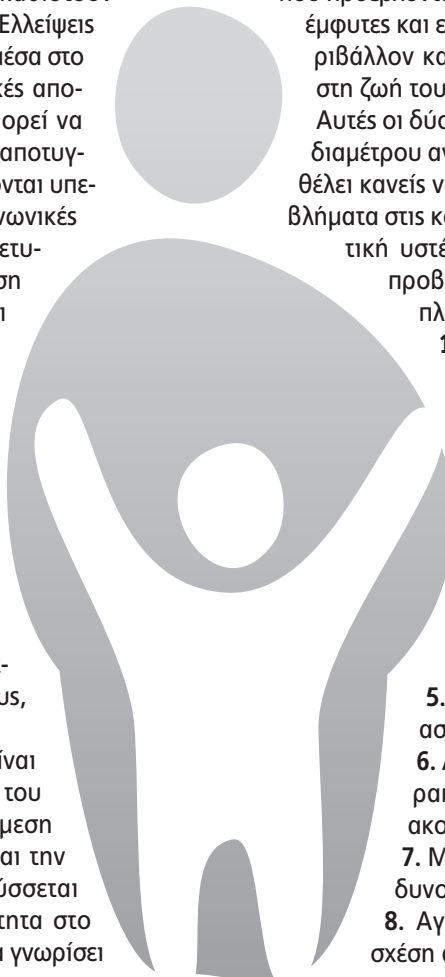
σωστές και λάθος συμπεριφορές που θα του επιτρέψουν να μάθει, να φροντίσει τις καθημερινές του ανάγκες και να αποκτήσει ικανοποίηση μέσα από την ανάπτυξη ανθρωπίνων σχέσεων. Σε γενικές γραμμές, το παιδί μέσα από την ομάδα μαθαίνει συγκεκριμένους και διαφορετικούς τρόπους συμπεριφοράς, που θα του επιτρέψουν να ανταποκριθεί σε διαφορετικές καταστάσεις, προκειμένου να αναλάβει κοινωνικούς ρόλους στο μέλλον (Florey, 1989).

Σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (1979) τα νοητικώς καθυστερημένα άτομα, σε ότι αφορά την κοινωνική τους συμπεριφορά, είναι συνήθως φιλικά, επιζητούν την προσοχή και τη συνεργασία με τους άλλους αλλά παρουσιάζουν προβλήματα κοινωνικής προσαρμογής και ένταξης, λόγω μειωμένης ικανότητας μαθήσεως και έλλειψης δεξιοτήτων.

Σύμφωνα με τους Tredgold & Soddy (1970) οι δυσκολίες που συναντούν τα παιδιά με νοητική υστέρηση μπορούν να οδηγήσουν σε σοβαρές δυσλειτουργίες και σε ακραίες περιπτώσεις σε παιδικό αυτισμό(ή σε αυτιστική συμπεριφορά), στη διαμόρφωση ψυχωτικής προσωπικότητας, σε ψυχαναγκασμούς και εμμονές, σε απομόνωση, μοναξιά, ακόμα και σε μισανθρωπία σε πολύ ακραίες καταστάσεις ναισθηματικής και κοινωνικής ψυχρότητας. Φυσικά, όπως συμπληρώνουν οι ίδιοι, αυτές οι δυσλειτουργίες είναι αποτέλεσμα ενός συνόλου παραγόντων που προέρχονται από την ιδιοσυγκρασία του ατόμου, από έμφυτες και εσωτερικές αναπτυξιακές διεργασίες, το περιβάλλον και συγκυρίες καταστάσεων και γεγονότων στη ζωή του ατόμου.

Αυτές οι δύο απόψεις, όσο και αν φαίνονται αρχικά, εκ διαμέτρου αντίθετες, δεν αποκλείουν η μία την άλλη. Αν θέλει κανείς να εξακριβώσει και να διευκρινίσει τα προβλήματα στις κοινωνικές δεξιότητες ενός παιδιού με νοητική υστέρηση θα πρέπει να καθορίσει πρώτα τι προβλήματα παρουσιάζει γενικότερα αυτός ο πληθυσμός:

1. Μειωμένη ικανότητα μνήμης, κυρίως της βραχυπρόθεσμης
2. Αδυναμία για αφημένη σκέψη, για γενίκευση της μάθησης, για λογικούς συλλογισμούς και κατηγοριοποιήσεις
3. Μειωμένη ικανότητα για επίλυση προβλημάτων τόσο στο κοινωνικό περίγυρο όσο και μέσα στο παιχνίδι του
4. Μειωμένη ικανότητα για μάθηση και προσαρμογή της συμπεριφοράς του σε καινούργιες καταστάσεις
5. Παρορμητικότητα και ναισθηματική αστάθεια στον τρόπο συμπεριφοράς
6. Αδυναμία να ασχοληθεί με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά μιας δραστηριότητας και να ακολουθήσει οδηγίες χωρίς υποστήριξη
7. Μειωμένη ικανότητα να αντιληφθεί τον κίνδυνο ή άγνοια κινδύνου
8. Άγνοια των συνεπειών μίας πράξης ή την σχέση αιτίας –αιτιατού



9. Αδυναμία προσανατολισμού σε χώρο και χρόνο

10. Παραμορφωμένη αντίληψη εικόνας εαυτού και περιβάλλοντος (Cronin, 1989)

Όλα τα παραπάνω συνθέτουν μια εικόνα ενός παιδιού που έχει σαφείς δυσκολίες σε όλους τους τομείς της λειτουργικότητας. Ένα παιδί με νοτική υστέρηση κατακτά δεξιότητες σε όλους τους τομείς, με σαφώς πιο αργούς ρυθμούς από ένα φυσιολογικό. Ο ρυθμός αυτός είναι ανάλογος με τη βαρύτητα της κατάστασης. Σε ότι αφορά την ομαδική αλληλεπίδραση παρουσιάζει και εκεί καθυστέρηση να ενταχθεί σε ομάδες παιχνιδιού. Έχει ακόμα δυσκολίες ανταποκριθεί και να κατανοήσει τα ερεθίσματα που του δίνονται από το περιβάλλον και ν' ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του

Η αλληλεπίδραση ξεκινάει από την ανάγκη του παιδιού να επικοινωνήσει. Αυτός ο πληθυσμός έχει ανάγκη να επικοινωνήσει, εκτός αν συνυπάρχουν άλλα προβλήματα (π.χ. αυτισμός) αλλά έχει αδυναμία να βρει και να κατακτήσει τους κατάλληλους τρόπους συμπεριφοράς για να ανταποκριθεί στις ανάγκες του. Επιπλέον, τα παιδιά με νοτική υστέρηση (πλην βαριών καταστάσεων και συνδρόμων) διαγνώσκονται συνήθως όταν έχουν μπει στη προσχολική ηλικία. Αυτό σημαίνει ότι αναγκάζονται να συνυπάρχουν γι' αρκετό διάστημα σ' ένα περιβάλλον που τους είναι δύσκολο να καταλάβουν και περιστοιχίζονται από παιδιά που δεν μπορούν να συναγωνιστούν. Συχνά παραμένουν νωθρά και αμέτοχα στις ομαδικές δραστηριότητες παρόλο που έχουν ισχυρό εσωτερικό κίνητρο για συμμετοχή και επικοινωνία μέσω της δραστηριότητας. Άλλα παιδιά παρουσιάζουν μειωμένη ικανότητα ανάληψης πρωτοβουλιών και χρειάζονται προτροπή για να την φέρουν εις πέρας.

Έτσι όταν πλέον προσέρχονται στο χώρο της Εργοθεραπείας έχουν ήδη βιώσει τη ματαίωση και την απόρριψη. Γι' αυτό συχνά παρουσιάζουν προβλήματα στη συμμετοχή τους στην ομάδα τα οποία είναι μεγαλύτερα από αυτά που επιβάλλει η νοτική τους κατάσταση όπως:

1. Περιορισμό ικανότητας για κυριαρχία και έλεγχο
2. Χαμηλότερο από το αναμενόμενο επίπεδο λειτουργικότητας
3. Απομόνωση και τάσεις φυγής
4. Αστάθεια και έλλειψη επιμονής στη δραστηριότητα
5. Έλλειψη ικανοποίησης σε όλους τους τομείς της λειτουργικότητας
6. Μαθαίνει να ζητάει βοήθεια και να δέχεται και παρουσιάζει μειωμένο κίνητρο για κινητοποίηση (Cronin)

Τα παιδιά με νοτική υστέρηση μπορεί να είναι επιθετικά, ενοχλητικά, εριστικά, απρόβλεπτα, αφηρημένα ή αποσυρμένα. Έχουν δυσκολίες να διατηρήσουν την προσοχή τους κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας ή να την ολοκληρώσουν. Κάποια άλλα μπορεί να δείχνουν παντελή έλλειψη ενδιαφέροντος για τη δραστηριότητα ή να μην δείχνουν να ικανοποιούνται από αυτήν. Οι δυσκολίες αυτών των παιδιών εκτείνονται σε όλες τις περιοχές της λειτουργικής ενασχόλησης αλλά μπορεί να παρουσιάζουν καλύτερη εικόνα σε κάποιους τομείς απ' ότι σε κάποιους άλλους. Η προσαρμογή της συμπεριφοράς τους από μια κατάσταση σε μια άλλη, η αποκρυπτογράφηση ενδείξεων

ή νευμάτων για την αναμενόμενη συμπεριφορά σε συγκεκριμένες καταστάσεις, μπορεί να είναι δύσκολες γι' αυτόν τον πληθυσμό. Παιδιά που ανήκουν στην ίδια διαγνωστική κατηγορία μπορεί να παρουσιάζουν την αδυναμία τους να ανταποκριθούν με διαφορετικό τρόπο.

Γενικά μπορεί να υπάρχουν αρκετοί τύποι συμπεριφορών που είναι ανάρμοστες μέσα στην ομάδα. Παρακάτω θα επιχειρηθεί μια προσπάθεια κατηγοριοποίησης των κυριότερων:

Πρόβλημα	Τρόπος συμπεριφοράς
Χαμηλή αντοχή στη ματαίωση	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Πετάει παιχνίδια και αντικείμενα αντί να επιμένει στη δραστηριότητα</li> <li>• Σταματάει τη δραστηριότητα του απότομα και δεν την ολοκληρώνει</li> </ul>
Συναισθηματική αστάθεια	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Απότομη αλλαγή διάθεσης</li> <li>• Υπερευαισθησία στη κριτική</li> <li>• Υπερβολικά συναισθηματικά ξεσπάσματα, αποτέλεσμα συνυψισμένων καταστάσεων</li> </ul>
Αρνητισμός	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Βρίσκει σφάλματα σε κάθε προτροπή για δραστηριότητα</li> <li>• Αρνείται να συμμετέχει σε δραστηριότητες ή συμμετέχει χωρίς να προσπαθεί να πετύχει</li> </ul>
Κοινωνική απόσυρση	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Κλείνεται στον εαυτό του και δεν μιλάει στο θεραπευτή ακόμα και όταν του απευθύνονται άμεσες ερωτήσεις</li> <li>• Χαμηλό επίπεδο συσχέτισμού με άλλα πρόσωπα (ακόμα και με τους γονείς του)</li> </ul>
Χαμηλό επίπεδο πρωτοβουλιών για κινητοποίηση	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Έχει δυσκολίες να ξεκινήσει μια δραστηριότητα</li> <li>• Κάθεται αφηρημένο και χρειάζεται εξωτερική καθοδήγηση για να ξεκινήσει μια δραστηριότητα</li> </ul>
Εναντίωση	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Μπορεί να γίνει αυταρχικό ή αρνητικό</li> <li>• Διαφωνεί με τις ιδέες και τα σχέδια του θεραπευτή</li> <li>• Αρνείται ότι η συμπεριφορά του έχει σχέση με το πρόβλημα του να εκπληρώνει στόχους μέσα από τη δραστηριότητα</li> </ul>



Μεγάλη σημασία πρέπει να δοθεί και στη οικογένεια ενός παιδιού με νοητική καθυστέρηση. Πρέπει να καθοριστεί κατά πόσο η συμπεριφορά του παιδιού μέσα στην ομάδα συνεχίζεται και στο σπίτι και πως αντιδρούν οι γονείς σε αυτό. Θα πρέπει ακόμα να καθοριστεί η δομή της οικογένειας όπως με ποιους ζει το παιδί (γονείς, παππούδες, συγγενείς), αν υπάρχουν αδέρφια και την ηλικία έχουν καθώς και τον βαθμό ενδιαφέροντος των γονέων για το παιδί τους. Επίσης η συμπεριφορά ενός ατόμου επηρεάζεται άμεσα από την οικογενειακή κατάσταση γι' αυτό πρέπει να αποκλειστεί πιθανό πρόβλημα σε αυτήν π. χ. θάνατος, αρρώστια κ.τ.λ. (Davison, 1989).

Ένα άλλο σημείο που πρέπει να διευκρινιστεί είναι η κοινωνικό-οικονομική κατάσταση των γονέων, διότι, παρόλο που η νοητική υστέρηση επηρεάζει ισάξια όλα τα κοινωνικά στρώματα, παιδιά που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο είναι πιθανόν να παρουσιάσουν μεγαλύτερα προβλήματα συμπεριφοράς.

Μια κατηγορία που χρήζει ιδιαίτερης προσοχής είναι τα παιδιά προσφύγων ή μεταναστών. Σ' αυτή την κατηγορία μπορεί να παρουσιάζονται συμπεριφορές που να θεωρούνται ανάρμοστες, σύμφωνα με τα Ελληνικά πρότυπα, αλλά να είναι αποδεκτές από το περιβάλλον τους, λόγω διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου. Εδώ, η θεραπευτική ομάδα οφείλει να χειριστεί το θέμα με προσοχή και να εξηγήσει στους γονείς τα πιθανά σημεία ασυμβατότητας.

Σε γενικές γραμμές θα μπορούσε να λεχθεί ότι τα παιδιά με νοητική υστέρηση είναι όντως ευχάριστα, κοινωνικά και φιλικά αλλά λόγω συνεχούς έκθεσης σε στρεσογόνες καταστάσεις, όπως η αποτυχία τους να ενταχθούν στο σύγχρονο και πολύπλοκο αστικό περιβάλλον, αποκτούν προβλήματα συμπεριφοράς τα οποία διογκώνονται στην ενήλικη ζωή τους και μπορεί να προκαλέσουν δημιουργία αισθημάτων κατωτερότητας και φόβο για το κοινωνικό σύνολο. Αν αυτά τα αισθήματα ενισχυθούν και από εσωτερικές διεργασίες μπορεί να οδηγήσουν σε δημιουργία ψυχωτικών προσωπικοτήτων.

Εδώ έχει ενδιαφέρον να παραταθεί μια έρευνα που διεξήχθη για να διερευνηθεί την κοινωνική συμπεριφορά μέσα στη τάξη, παιδιών με νοητική υστέρηση εν συγκρίσει με φυσιολογικά παιδιά ίδιας νοητικής ηλικίας. Προέκυψε ότι τα παιδιά με νοητική υστέρηση παρουσίαζαν την ίδια περίπου συμπεριφορά με τα φυσιολογικά όταν τους παρέιχαν σαφείς οδηγίες για την αναμενομένη συμπεριφορά (Blacher, 1982).

Μια δεύτερη έρευνα που διεξήχθη πάλι σε παιδιά με και χωρίς νοητική υστέρηση έδειξε ότι πολλές φορές οι δάσκαλοι αξιολογούν ένα παιδί μέσα στη τάξη σύμφωνα με συγκεκριμένες επιδόσεις σε κάποιους τομείς π.χ. λεκτική επικοινωνία, κινητικότητα μέσα στη τάξη, προσανατολισμός χωρο - χρονικά μέσα στη τάξη κ.τ.λ. χωρίς όμως να το έχουν εξηγήσει εκ των προτέρων στα παιδιά. Έτσι χαρακτηρίζουν ένα παιδί με προβλήματα στην ομαδική αλληλεπίδραση, το οποίο όμως δεν παρουσιάζει προβλήματα σε άλλους τομείς π.χ. σε αθλητικές δραστηριότητες (Reiter, Friedman, Levi, 1992).

Από τα παραπάνω βγαίνει το συμπέρασμα ότι τα παιδιά με νοητική υστέρηση έχουν δυσκολία να κατανοήσουν ποια είναι

η κατάλληλη συμπεριφορά σε κάθε περίπτωση. Αυτό προέρχεται από την αδυναμία της οικογένειας τους, της θεραπευτικής διαδικασίας και του κοινωνικού συνόλου γενικότερα να βρουν τρόπο να τους υποδείξουν την σωστή συμπεριφορά.

«Μεγάλη σημασία πρέπει να δοθεί και στη οικογένεια ενός παιδιού με νοητική καθυστέρηση.

Πρέπει να καθοριστεί κατά πόσο η συμπεριφορά του παιδιού μέσα στην ομάδα συνεχίζεται και στο σπίτι και πως αντιδρούν οι γονείς σε αυτό».

#### ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

##### ● Ελληνική Βιβλιογραφία

Neuhaous S. (1999). *Υπερκινητικό Παιδί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Παρασκευόπουλος Ι. (1979). *Νοητική υστέρηση*. Αθήνα: Οργανισμός Εκπαιδευτικών Βιβλίων

Goleman D. (1995). *Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

##### ● Ξένη Βιβλιογραφία

Blacher J. (1982). *Asserting cognition in young mental retarded children and non retarded children*. *American journal of mental deficits*, 86(5), 473 – 484.

Cronin A. F. (1989). *Psychosocial and Emotional Domains of Behavior*, in J. Case – Smith, S. A. Allen & N. P. Pratt (eds). *Occupational Therapy for children*, 3rd ed. St. Louis: Mosby

Davinson D. (1989). *Programs and Service for Children with Psychosocial Dysfunction* in J. Case – Smith, S. A. Allen & N. P. Pratt (eds). *Occupational Therapy for children*, 3rd Ed, St. Louis: Mosby

Finlay L. (1993). *Group work in Occupational Therapy*. London: Chapman & Hall

Florey L. (1989). *Treating the Whole Child: Rhetoric or Reality?* *American Journal of Occupational Therapy*, 54(3), 290 -298

Florey L. (1999). *Psychosocial Dysfunction in Childhood and Adolescence* in L. W. Pedretti (Ed). *Occupational Therapy*, 4th Ed, St. Louis: Mosby

Kielhofner & Miyake S. (1981). *The Therapeutic Use of Games with Mentally Retarded*. *American Journal of Occupational Therapy*, 35(6), 375 – 382

Mosey A. C. (1973). *Activities therapy*. New York: Raven Press

Mosey A. C. (1986). *Psychosocial Components of Occupational Therapy*. New York: Raven Press

Reiter S., Friedman L. & Levi A. M. (1992). *Mentally handicapped children in special schools in Israel: a focus on social behavior*. *American Journal of Mental Retardation*, 96(4), 357– 366

Tredgold G. & Soddy P. (1970). *Mental Retardation*. London: Bailliere, Tindall & Cassell