

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Θέμα:

**«Η σχέση της αυτοαντίληψης παιδιών προσχολικής ηλικίας με την
κοινωνική τους ικανότητα»**

Επιμέλεια:
Σαββάλα Ειρήνη

Επόπτρια:
Λεονταρή Αγγελική
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

ΒΟΛΟΣ 2002

αρ. στο 52/ΠΑΜ.....



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗΣ & ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 2218/1
Ημερ. Εισ.: 03-07-2002
Δωρεά:
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ – ΠΠΕ
2002
ΣΑΒ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

| | |
|---|---------|
| Πρόλογος | σελ. 3 |
| Εισαγωγή | σελ. 4 |
| | |
| ΜΕΡΟΣ Α΄ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ | |
| 1. Η έννοια του εαυτού | σελ. 7 |
| 2. Η έννοια της αυτοαντίληψης | σελ. 9 |
| 3. Δομή της αυτοαντίληψης | σελ. 10 |
| 4. Στάδια διαμόρφωσης της αυτοαντίληψης | σελ. 13 |
| 5. Παράγοντες που επιδρούν στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης | |
| 5.1 Σχέσεις του παιδιού με τους Σημαντικούς Άλλους | σελ. 16 |
| 5.2 Η επίδραση του φύλου στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης | σελ. 21 |
| 6. Η κοινωνική ικανότητα παιδιών προσχολικής ηλικίας | σελ. 23 |
| 7. Σχέση Αυτοαντίληψης και κοινωνικής ικανότητας | σελ. 29 |
| | |
| ΜΕΡΟΣ Β΄ - ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ | |
| 8. Έρευνα | |
| 8.1 Στόχοι – Ερευνητικά ερωτήματα | σελ. 33 |
| 8.2 Δείγμα | σελ. 33 |
| 8.3 Ερωτηματολόγια | σελ. 34 |
| 8.4 Διαδικασία | σελ. 36 |
| 8.5 Αποτελέσματα | σελ. 37 |
| 8.6 Συζήτηση – Συμπεράσματα | σελ. 43 |
| | |
| Βιβλιογραφία | σελ. 47 |
| Παράρτημα Ι | σελ. 51 |
| Παράρτημα ΙΙ | σελ. 56 |

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η έρευνα αυτή είχε ως βασικό στόχο τη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στην αυτοαντίληψη και την κοινωνική ικανότητα παιδιών προσχολικής ηλικίας. Η ενασχόληση και η συγκέντρωση πληροφοριών για το συγκεκριμένο θέμα προέκυψε από το ενδιαφέρον μου για θέματα Ψυχολογίας και ειδικότερα για θέματα της Σχολικής Ψυχολογίας.

Θα ήθελα να εκφράσω τις ειλικρινείς και θερμές ευχαριστίες μου στην επόπτρια μου, την Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας κ. Αγγελική Λεονταρή, για την ανεκτίμητη βοήθεια της, την παροχή υλικού, την καθοδήγηση αλλά και τη συμπαράσταση που μου παρείχε σε όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της εργασίας αυτής. Θα ήθελα επίσης, να ευχαριστήσω την κ. Φάννη Μπονώτη, Λέκτορα στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, για τις χρήσιμες συμβουλές της και την παροχή υλικού αλλά και τον κ. Βασίλη Γιαλαμά, Επίκουρο Καθηγητή στο Τ.Ε.Α.Π.Η. του Πανεπιστημίου Αθηνών για την πολύτιμη βοήθειά του κατά την επεξεργασία και την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλους όσους συνέβαλαν στην ολοκλήρωση της εργασίας και ιδιαίτερα τις νηπιαγωγούς και τα νήπια των σχολείων που συνεργάστηκαν πρόθυμα μαζί μου κατά τη διεξαγωγή της έρευνας. Η όλη διαδικασία της ερευνητικής εργασίας υπήρξε ιδιαίτερα επωφελής για μένα, επειδή με βοήθησε να εξοικειωθώ τόσο με τα προβλήματα και τις απαιτήσεις όσο και με τα οφέλη και τη χαρά της δημιουργίας που μπορεί να αντλήσει κάποιος από τη διεκπεραίωση μιας έρευνας.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εικόνα που έχουμε για τον εαυτό μας, αρχίζει να διαμορφώνεται από τους πρώτους μήνες της ζωής και επηρεάζει σημαντικά την συμπεριφορά μας. Επηρεάζει την επεξεργασία πληροφοριών και τα κίνητρα για δράση και κατά συνέπεια, μπορεί να κατευθύνει την μελλοντική μας συμπεριφορά. Επιπλέον, προσδιορίζει την προσαρμοστική μας ικανότητα, τις προσδοκίες και τις επιλογές μας (Λεονταρή, 1998). Η εικόνα αυτή θεωρείται ένα εστιακό στοιχείο της προσωπικότητάς μας, και ένας θεμελιακός παράγοντας της ψυχικής μας υγείας (Bandura, 1977. Covington & Beery, 1976. Dweck & Reppucci, 1973).

Η αυτοαντίληψη βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με πλήθος άλλες μεταβλητές, όπως η σχολική επίδοση, οι επαγγελματικές επιλογές και φιλοδοξίες καθώς και με πτυχές συμπεριφοράς που θεωρούνται σημαντικές για τη δημιουργία ικανοποιητικών διαπροσωπικών σχέσεων και για την ψυχική ισορροπία του ατόμου (Markus & Nurius, 1987. Wigfield & Karpathian, 1991). Ο Fromm (1939) υποστήριξε πως η στάση του ατόμου προς τον εαυτό του είναι ανάλογη με τη στάση του προς τους άλλους. Σύμφωνα με την άποψη αυτή, τα άτομα που αποδέχονται και αγαπούν τον εαυτό τους μπορούν να αποδεχτούν και να αγαπήσουν τους άλλους. Όπως υποστηρίζουν πολλοί θεωρητικοί, η διαμόρφωση μιας θετικής εικόνας εαυτού, συνεισφέρει θετικά στην ανάπτυξη της κοινωνικής ικανότητας του ατόμου και στην ομαλή ένταξη του στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Μπορεί να ισχύσει και το αντίστροφο, η ανεπτυγμένη κοινωνική ικανότητα συντελεί στη διαμόρφωση μιας θετικής αυτοαντίληψης, αφού το άτομο που γίνεται αποδεκτό από τους Σημαντικούς Άλλους της ζωής του, μαθαίνει να αγαπά και να αποδέχεται τον εαυτό του.

Με δεδομένη λοιπόν τη σπουδαιότητα της αυτοαντίληψης, το ενδιαφέρον των ερευνητών στράφηκε τόσο προς την διερεύνηση των διαφόρων πτυχών της, όσο και προς τη σχέση της με άλλες παραμέτρους.

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα σε τέσσερις πτυχές της αυτοαντίληψης (Σχολική Ικανότητα, Σχέσεις με τους Συνομήλικους, Σωματική Ικανότητα, Σχέσεις με τη Μητέρα) και δύο παραμέτρους

της κοινωνικής ικανότητας (Απάθεια, Θυμός) σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Η εργασία αυτή απαρτίζεται από δύο μέρη: α) το θεωρητικό και β) το ερευνητικό.

— Στο πρώτο κεφάλαιο του πρώτου μέρους εξετάζεται η έννοια του εαυτού. Στο δεύτερο κεφάλαιο επιχειρείται ο εννοιολογικός προσδιορισμός της αυτοαντίληψης, ενώ στο τρίτο παρουσιάζεται η δομή της μέσα από τα δύο επικρατέστερα –σύμφωνα με την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας – μοντέλα που απεικονίζουν την οργάνωσή της. Στη συνέχεια, στο τέταρτο κεφάλαιο, παρατίθενται τα στάδια διαμόρφωσης της αυτοαντίληψης. Ακολουθεί το πέμπτο κεφάλαιο με τους παράγοντες που επιδρούν στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης και πιο συγκεκριμένα γίνεται αναφορά στις σχέσεις του παιδιού με τους Σημαντικούς Άλλους και στο πως ο παράγοντας φύλο επιρεάζει την αυτοαντίληψη. Στο έκτο κεφάλαιο εξετάζεται η κοινωνική ικανότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας και τέλος, στο έβδομο κεφάλαιο γίνεται λόγος για τη σχέση της αυτοαντίληψης με την κοινωνική ικανότητα.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας αναφέρεται στην ερευνητική διαδικασία. Αρχικά, αναγράφεται η μεθοδολογία της έρευνας, οι βασικοί στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν, και το δείγμα που συμμετείχε στην έρευνα. Ακολουθεί η παρουσίαση των δύο ερωτηματολογίων που χρησιμοποιήθηκαν από τα νήπια και τις νηπιαγωγούς, και περιγράφεται αναλυτικά η διαδικασία που ακολουθήθηκε κατά τη διεξαγωγή της έρευνας. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα περιγραφικά και στατιστικά αποτελέσματα που προκύπτουν και επιχειρείται μια ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Ακολουθεί συζήτηση των αποτελεσμάτων και διατυπώνονται τα συμπεράσματα στα οποία μας οδήγησε η παρούσα έρευνα.

ΜΕΡΟΣ Α' - ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

1. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΕΑΥΤΟΥ

Η μελέτη της έννοιας του εαυτού, που αποτελεί μια από τις πλέον θεμελιώδεις εννοιολογικές κατασκευές της ψυχολογίας, έλκει την καταγωγή της από την αρχαία ελληνική φιλοσοφία, όπως φαίνεται στο σωκρατικό ρητό «γνώθι σαυτόν». Στο διάβα του χρόνου το ενδιαφέρον για τον εαυτό έχει τεθεί στο περιθώριο και έχει επανέλθει στο προσκήνιο πολλές φορές. «Τις τρεις τελευταίες δεκαετίες υπήρξαμε μάρτυρες της αναζωπύρωσης του ενδιαφέροντος για τον εαυτό όπως πιστοποιούν χιλιάδες δημοσιεύσεις σχετικά με τις πτυχές που συνθέτουν το σύστημα του εαυτού» (Harter, 2001).

Η έννοια του εαυτού είναι ίσως ένας από τους πλέον δημοφιλείς και ταυτόχρονα πιο συγκεχυμένους τομείς της ψυχολογικής έρευνας, αφού μέχρι και τα τέλη της δεκαετίας του 1980 επικρατούσε ασάφεια τόσο σε επίπεδο ορολογίας, όσο και σε επίπεδο ορισμού και μέτρησης (Blascovich & Tomaca, 1991. Byrne, 1996a. Harter, 1983, 1999. Hattie, 1992. Wylie 1979, 1989. όπως αναφέρεται στο Μακρή-Μπότσαρη 2001). Η ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας (Burns, 1979. Byrne, 1996a. Hansford & Hattie, 1982. Hartner, 1999. Shavelson, Hubner & Stanton, 1976. Wells & Marwell, 1976. Wylie, 1974, 1979, 1989) αποκαλύπτει πληθώρα ορισμών για την έννοια του εαυτού. Εκτός από την ασάφεια στον ορισμό της έννοιας του εαυτού, πρόσθετη σύγχυση επέφερε η τάση των ερευνητών να χρησιμοποιούν εναλλακτικά και κατά τυχαίο τρόπο τους διάφορους όρους που έχουν πρόθεμα την λέξη «εαυτός» (Blascovich & Tomaca, 1991. Byrne, 1996a. Harter, 1999. Hattie, 1992. Wylie, 1979, 1989).

Ανεξάρτητα από τις αντιθέσεις και τις αντιπαραθέσεις μεταξύ των ερευνητών ένας γενικά παραδεκτός ορισμός είναι ότι η έννοια του εαυτού αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο ένα άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του (Burns, 1982. Hattie, 1992. Rogers, 1951. Rosenberg, 1986a. Shavelson & Bolus, 1982. Shavelson at all., 1976).

Σήμερα, οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν ότι η έννοια του εαυτού είναι μια σύνθετη κατασκευή που περιλαμβάνει γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές πτυχές (Brinthaup & Erwin, 1992. Burns, 1982. Byrne, 1996a.

Harter, 1986,1999. Hattie, 1992. Marsh,1990a. Shavelson & Marsh,1986. Shavelson et all.,1976.Watkins & Dhawan, 1989. Ευκλείδη & Κάντας , 2000). Γενική, είναι επίσης η συμφωνία ότι δυο βασικές συνιστώσες της έννοιας του εαυτού είναι η αυτοαντίληψη (self-concept) ή η αυτοεικόνα (self-image) και η αυτοεκτίμηση (self-esteem) ή η σφαιρική αυτοαξία (global self-worth) (Μακρή-Μπότσαρη, 2001). Παρόλη όμως τη συνάφεια που έχουν μεταξύ τους οι έννοιες της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης θα πρέπει να διαφοροποιούνται, αν και υπάρχουν πολλοί ερευνητές που χρησιμοποιούν τους δύο αυτούς όρους εναλλακτικά. Η αυτοαντίληψη είναι η γνωστική πτυχή του εαυτού, ενώ η αυτοεκτίμηση αντιπροσωπεύει τη συναισθηματική πτυχή και δείχνει το βαθμό στον οποίο το άτομο αποδέχεται και επιδοκιμάζει τον εαυτό του (Λεονταρή, 1998).

Ο William James (1890) τονίζει τη διπλή φύση του εαυτού υποστηρίζοντας ότι ο εαυτός αποτελείται από το «Εγώ» (I) και το «Εμένα» (Me) (Harter, 1999. Λεονταρή, 1998. Μακρή-Μπότσαρη, 2001). Το «Εγώ» είναι το υποκείμενο που παρατηρεί, αισθάνεται και έχει εκτελεστική λειτουργία. Το «Εμένα» είναι το αντικείμενο της εμπειρίας, ό,τι γίνεται γνωστό (Λεονταρή 1998). Οι Lewis και Brooks-Gunn (1979) υιοθετώντας την άποψη του James εισήγαγαν τους όρους «υπαρξιακός εαυτός» και «κατηγορικός εαυτός». Ο υπαρξιακός εαυτός έχει τη θέση του υποκειμένου, ενώ ο «κατηγορικός εαυτός» ενέχει τη θέση του αντικειμένου και περιλαμβάνει μια σειρά από διαστάσεις-κατηγορίες μέσω των οποίων ο εαυτός ορίζεται και αναγνωρίζεται (π.χ., φύλο, ηλικία, ιδιότητες, ικανότητες κλπ.). «Οι στάσεις και οι πεποιθήσεις για κάθε μία από τις κατηγορίες αυτές αποκαλούνται 'αυτό-αντιλήψεις' και συνθέτουν το περιεχόμενο της αυτοαντίληψης, ως της γενικής εικόνας που το άτομο έχει για τον εαυτό του» (Γωνίδα & Κιοσέογλου, 1998).

Ο Ronald Winnicott (1965), ο οποίος ασχολήθηκε με τη σχέση της μητέρας και του βρέφους, υποστηρίζει πως ο εαυτός του βρέφους αναπτύσσεται όταν αυτό διαχωριστεί από τη μητέρα του. Ακόμη, ο Winnicott διακρίνει δύο είδη εαυτών, τον «αληθινό εαυτό» και τον «ψεύτικο εαυτό». Ο αληθινός εαυτός περιλαμβάνει όλες τις «ασυνείδητες ενστικτικές ενορμήσεις», είναι επιθετικός, αντικοινωνικός, γεμάτος μίσος, φθόνο, καταστροφικότητα αλλά μπορεί να είναι δημιουργικός και

γεμάτος αγάπη. Όταν ο κοινωνικός περίγυρος δεν μπορεί να αποδεχτεί τον αληθινό, για παράδειγμα, επιθετικό εαυτό, τότε αυτός αναγκάζεται να συμμορφωθεί με τις απαιτήσεις του περιβάλλοντός του και να μετατραπεί σε ένα ψεύτικο εαυτό «ο οποίος οδηγεί συχνά σε μια επιφανειακή επιτυχία, ειδικά ως προς τα πνευματικά επιτεύγματα, αλλά η επιτυχία αυτή είναι εις βάρος της ζωτικότητας και του αυθεντικού ζην» (Λεονταρή, 1998).

Η Marcus (Marcus & Nurius, 1986) υποστηρίζει πως οι άνθρωποι διαμορφώνουν αντιλήψεις για τις δυνατότητές, τους στόχους, τις ελπίδες και τους φόβους τους, κυρίως σε σχέση με τομείς που είναι σημαντικοί για τον αυτοπροσδιορισμό τους και που πιθανόν να μη βασίζονται καθόλου στην κοινωνική πραγματικότητα. Αυτές οι αντιλήψεις κατά τη Marcus αποτελούν τους «πιθανούς εαυτούς» (possible selves) και επηρεάζουν σημαντικά τη ζωή του ατόμου. Οι πιθανοί εαυτοί προέρχονται από αναπαραστάσεις του εαυτού στο παρελθόν και περιλαμβάνουν αναπαραστάσεις του εαυτού στο μέλλον. Είναι διαφορετικοί από τον παρόντα εαυτό και ευδιάκριτοι αν και συνδέονται στενά μ' αυτόν. Οι πιθανοί εαυτοί μπορούν να περιλαμβάνουν τους «καλούς εαυτούς», τους «κακούς εαυτούς», τους «επιθυμητούς εαυτούς» και τους «απειλητικούς πιθανούς εαυτούς». Επιπλέον, η Marcus χρησιμοποιεί τον όρο «τρέχουσα αυτοαντίληψη» για να υποδηλώσει ότι από την πληθώρα των πιθανών εαυτών που έχει το άτομο, κάθε φορά υπάρχει κάποια κυρίαρχη αυτοεικόνα (Λεονταρή, 1998).

2. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗΣ

Όπως συμβαίνει και με την έννοια του εαυτού και στην περίπτωση της αυτοαντίληψης συναντάμε μια πληθώρα ορισμών που έχουν χρησιμοποιηθεί κατά καιρούς από τους διάφορους μελετητές που ασχολούνται με το συγκεκριμένο θέμα. Κάνοντας μια ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα πως δεν υπάρχει κανένας γενικά αποδεκτός ορισμός της αυτοαντίληψης (Byrne, 1984). Γενικά, η αυτοαντίληψη ορίζεται ως «το σύνολο των πεποιθήσεων και στάσεων που διαμορφώνει το άτομο για τον εαυτό του» (Burns,

1986. Λεονταρή, 1996). Επιπλέον, υπάρχει ασυμφωνία μεταξύ των μελετητών ως προς το αν η αυτοαντίληψη αποτελεί μια ενιαία ή μία πολυδιάστατη έννοια. Υπάρχουν κάποιοι ερευνητές που υποστηρίζουν την ύπαρξη μιας ενιαίας αντίληψης του εαυτού (Rosenberg, 1965), ενώ άλλοι τονίζουν την ύπαρξη ενός πολυδιάστατου εαυτού (James, 1890. Shavelson et al., 1976). Υπάρχουν και αυτοί που προσπαθούν να συνδυάσουν τις δύο αυτές απόψεις (Harter, 1983). «Πρόσφατες έρευνες υποστηρίζουν την άποψη ότι η αυτοαντίληψη είναι μια πολυδιάστατη έννοια που περιλαμβάνει μια γενική και πολλές επιμέρους εικόνες του εαυτού» (Λεονταρή, 1998). Η πολυδιάστατη φύση της αυτοαντίληψης υποστηρίζεται και από άλλους ερευνητές (Damon & Hart, 1982. Marsh, 1986. Marsh & Shavelson, 1985. Shavelson, Hubner & Santon, 1976).

Στο ερώτημα αν η αυτοαντίληψη παραμένει σταθερή σε όλη τη διάρκεια της ζωής έχουν δοθεί διάφορες απαντήσεις. Είναι όμως γενικά παραδεκτή η άποψη ότι η αυτοαντίληψη αλλάζει κατά τη διάρκεια ζωής του ατόμου (Markus & Wurf, 1987), αλλάζουν δηλαδή συνεχώς μερικές πτυχές της ενώ οι κεντρικές της πτυχές παραμένουν σταθερές.

Οι άνθρωποι συνηθίζουν να διατηρούν μια σταθερή εικόνα του εαυτού και προβάλλουν αντιστάσεις σ' οποιαδήποτε κατάσταση μπορεί να προκαλέσει κάποια μεταβολή της. Σύμφωνα με τη θεωρία διατήρησης μιας θετικής εικόνας «οι άνθρωποι τείνουν να σκέπτονται και να δρουν με τρόπο που τους επιτρέπει να διατηρούν μια θετική εικόνα για τον εαυτό τους» (Λεονταρή, 1998). Όταν μια αρνητική κατάσταση ή ένα γεγονός αποτελούν απειλή για τη θετική εικόνα που έχει δημιουργηθεί, το άτομο τα ερμηνεύει με τέτοιο τρόπο ώστε να ελαχιστοποιήσει την επίδρασή τους ενεργοποιώντας έτσι τους μηχανισμούς άμυνας για να προστατέψει τον εαυτό του.

3. ΔΟΜΗ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗΣ

Τα πορίσματα πολλών σύγχρονων ερευνών, υποστηρίζουν την πολυδιάστατη φύση της αυτοαντίληψης. Σύμφωνα με αυτά, η αυτοαντίληψη δεν αποτελεί ένα

μονοδιάστατο, αλλά ένα πολυδιάστατο και περίπλοκο σύστημα που περιλαμβάνει πολλές επιμέρους εικόνες, που η καθεμία τους υποδηλώνει τη διαφορετική έμφαση που δίνεται σε κάθε πτυχή του εαυτού. Πολλοί σύγχρονοι ερευνητές (Epstein, 1973. Kelly, 1955. Markus & Nurius, 1986) θεωρούν την αυτοαντίληψη μια οργανωμένη ομάδα γνωστικών δομών, οι οποίες βασίζονται στις εμπειρίες του παρελθόντος και λειτουργούν ως επιλεκτικοί μηχανισμοί, επηρεάζοντας τη συγκέντρωση της προσοχής του ατόμου σε ορισμένες πληροφορίες και επενεργώντας ως ένα ερμηνευτικό πλαίσιο (Λεονταρή, 1998). Δύο είναι οι επικρατέστερες απόψεις για τη δομή της αυτοαντίληψης και τις σχέσεις των διαφόρων πτυχών μεταξύ τους. Οι δύο αυτές απόψεις αντιπροσωπούνται με το ιεραρχικό και το ομοκεντρικό μοντέλο.

Μετά από μια σειρά από μελέτες που έγιναν από τον Marsh και τους συνεργάτες του για τη λειτουργικότητα του ιεραρχικού μοντέλου (Marsh, 1986, 1987α. Marsh, Bryne & Shavelson, 1988), υπογραμμίστηκε ότι η αυτοαντίληψη είναι πολυδιάστατη και ιεραρχικά οργανωμένη. Οι υποστηρικτές του ιεραρχικού μοντέλου θεωρούν, ότι το άτομο αναπτύσσει πολλές επιμέρους εικόνες του εαυτού, οι οποίες ανταποκρίνονται σε συγκεκριμένες γνωστικές ή άλλες περιοχές ανάλογα με τις ικανότητες, τις δεξιότητες και τις γνώσεις που διαθέτει (Λεονταρή, 1998). Για παράδειγμα, η επίδοση ενός μαθητή στα μαθηματικά οδηγεί στην αυτοαντίληψη ικανότητας στα μαθηματικά (Marsh, Parker, Smith, 1983). Οι επιμέρους αυτές εικόνες είναι ιεραρχικά ταξινομημένες. Στην κορυφή της πυραμίδας βρίσκεται η γενική αυτοαντίληψη ή αυτοεκτίμηση, η γενική δηλαδή αξιολόγηση που κάνει το άτομο για τον εαυτό του, με άλλα λόγια κατά πόσο πιστεύει ότι είναι ικανό, σημαντικό και επιτυχημένο (Harter, 1982. Shavelson et al., 1976). Η γενική αυτοαντίληψη μπορεί να υποδιαιρεθεί σε σχολική και μη σχολική αυτοαντίληψη και αυτές με τη σειρά τους υποδιαιρούνται σε άλλες ειδικότερες εικόνες του εαυτού (Λεονταρή, 1998). Η σχολική αυτοαντίληψη για παράδειγμα, υποδιαιρείται σε διάφορα γνωστικά της αντικείμενα όπως, η γλώσσα, τα μαθηματικά, κ.α., ενώ η μη-σχολική αυτοαντίληψη υποδιαιρείται στην κοινωνική, τη συναισθηματική και τη σωματική αυτοαντίληψη, που με τη σειρά τους υποδιαιρούνται σε περισσότερο ειδικευμένες πτυχές (Λεονταρή, 1998).

Το ομοκεντρικό μοντέλο δίνει έμφαση στο βαθμό σπουδαιότητας που έχουν οι διάφορες πτυχές της αυτοαντίληψης για κάθε άτομο. Σπουδαιότερες και πιο σταθερές θεωρούνται οι πτυχές που βρίσκονται στο κέντρο ενώ, η σπουδαιότητα αυτών που βρίσκονται στην περιφέρεια μειώνεται ολοένα και περισσότερο, όσο αυτές απομακρύνονται από το κέντρο. Οι υποστηρικτές του μοντέλου αυτού θεωρούν ότι η δομή της αυτοαντίληψης μπορεί να υποστεί ανακατατάξεις κατά τη διάρκεια της ζωής του ατόμου, έτσι ώστε, κάποια στοιχεία της περιφέρειας να κινηθούν προς το κέντρο και να αποκτήσουν μ' αυτόν τον τρόπο μεγαλύτερη σπουδαιότητα για το άτομο, ή και το αντίθετο (Λεονταρή, 1998).

Σύμφωνα με τα ευρήματα πολλών ερευνών, μια από τις κεντρικές πτυχές της αυτοαντίληψης των παιδιών της προσχολικής και της σχολικής ηλικίας, αποτελεί η αυτοαντίληψη σχολικής ικανότητας. Φαίνεται ότι η έμφαση που δίνεται από το κοινωνικό περιβάλλον στις δυτικές κοινωνίες στη σχολική επίδοση κάνει τον τομέα αυτό να αποτελεί κυρίαρχο κριτήριο για μια θετική γενική αυτοαξιολόγηση (Λεονταρή & Γιαλαμάς, 1998). Τα παιδιά, όπως παρατηρήθηκε στις αυτοπεριγραφές τους σε σχετικές έρευνες, σχετίζουν αυτήν την πτυχή της αυτοαντίληψης με την αυτοαξία τους. «Είναι πολύ πιθανό τα παιδιά να χρησιμοποιούν τη σχολική τους επίδοση ως κριτήριο της προσωπικής τους αξίας ή της ικανότητάς τους» (Burns, 1982). Ο Bloom (1977) ισχυρίζεται πως ο τρόπος με τον οποίο το παιδί ερμηνεύει τις επιτυχίες ή τις αποτυχίες του επηρεάζει την αυτοαντίληψή του. Όταν η χαμηλή επίδοση ερμηνεύεται ως έλλειψη ικανότητας, το άτομο καταλήγει στο συμπέρασμα ότι στερείται ενός ουσιαστικού χαρακτηριστικού, πράγμα που αποτελεί σοβαρή απειλή για την αυτοαξιολόγησή του. Ο Muñiz (1997) υποστηρίζει την άποψη ότι η σχέση της γενικής αυτοαντίληψης με την επίδοση είναι έμμεση και η αυτοαντίληψη ικανότητας παίζει το ρόλο του διαμεσολαβητή (Leonardi, 1999). Έτσι, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η σχολική ικανότητα σηματοδοτεί την ζωή των μικρών παιδιών επομένως κατέχει εξέχουσα θέση στη δομή της αυτοαντίληψης τους.

Επιπλέον, η κοινωνική ικανότητα, αποτελεί μια ακόμη πτυχή ιδιαίτερης σημασίας για την αυτοαντίληψη των παιδιών. Τα παιδιά ήδη από πολύ μικρή ηλικία αποζητούν την επικοινωνία και την αποδοχή από τον κοινωνικό τους περίγυρο.

Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η ανάπτυξη της ικανότητας τους αυτής, να τονώνει το συναίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας τους αφού, έχουν καταφέρει να ανταποκριθούν στις προσδοκίες των Σημαντικών Άλλων και να κοινωνικοποιηθούν ομαλά απολαμβάνοντας τη συντροφιά τόσο των ενηλίκων όσο και των συνομηλίκων.

Μία ακόμη κεντρική πτυχή της αυτοαντίληψης των παιδιών αποτελεί η Σωματική Ικανότητα. Αυτή αναφέρεται στην εικόνα του σώματος, όπως τη βιώνει το ίδιο το άτομο. Κατά τον Rosenberg τα σωματικά χαρακτηριστικά αποτελούν μια ιδιαίτερα σημαντική πτυχή της αυτοαντίληψης όταν παρουσιάζονται σαφώς διαφοροποιημένα από την αντικειμενική πραγματικότητα ή όταν συγκρούονται με τις αντιλήψεις των άλλων (Λεονταρή, 1998). Σε μια έρευνα των Keller, Ford και Meacham (1978) που έγινε σχετικά με το περιεχόμενο των αυτό-αντιλήψεων κατά τη προσχολική ηλικία, διαπιστώθηκε ότι η αυτοαντίληψη σ' αυτή την ηλικία είναι συνάρτηση κυρίως των δραστηριοτήτων των παιδιών και λιγότερο της εικόνας που έχουν για το σώμα τους. Σε αντίθεση μ' αυτή έρχεται η έρευνα των Γωνίδα και Κιοσέογλου (1998) στην οποία δε διαπιστώθηκε υπεροχή των δραστηριοτήτων έναντι των σωματικών χαρακτηριστικών. Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε η σωματική ικανότητα των μικρών παιδιών κατέχει μια ξεχωριστή θέση στην αυτοαντίληψή τους. Ο τρόπος με τον οποίο βλέπουν το σώμα τους και τις δυνατότητές του μέσα από δραστηριότητες που σχετίζονται μ' αυτό, επιδρά στην εικόνα που αυτά σχηματίζουν για τον εαυτό τους.

4. ΣΤΑΔΙΑ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗΣ

Η απόκτηση της έννοιας του εαυτού είναι μια διαδικασία που συντελείται βαθμιαία στα χρόνια ανάπτυξης του παιδιού, είναι προϊόν μακροχρόνιας εξέλιξης του ατόμου και αλληλεπίδρασης διαφόρων παραγόντων (Λεονταρή 1998). Πολλοί μελετητές πιστεύουν πως η αυτοαντίληψη διαμορφώνεται στα πρώιμα χρόνια της παιδικής ηλικίας και στη συνέχεια, κατά τη διάρκεια της ζωής του ατόμου, παραμένει σχετικά σταθερή (Rosenberg, 1979). Ακόμη, έχει υποστηριχτεί πως ο

πρώτος χρόνος της ζωής του ανθρώπου είναι πολύ σημαντικός για τη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης, η οποία οριστικοποιείται κατά την εφηβεία (Anderson, 1952).

Η έννοια του εαυτού, ως υποκείμενο, εμφανίζεται πολύ νωρίς, περίπου στο τέλος του πρώτου έτους (Stern, 1985). Η πλήρης όμως αίσθηση του εαυτού δεν μπορεί να αποκτηθεί πριν το παιδί κατανοήσει ότι αποτελεί μια οντότητα ξεχωριστή από τη μητέρα του. Αυτή η κατανόηση αρχίζει να συντελείται κατά τους τελευταίους μήνες του πρώτου έτους της ζωής του. Λίγο αργότερα το βρέφος κατανοεί ότι μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά και χωρίς την παρουσία της μητέρας του, παρόλο που η απουσία της του προκαλεί αρνητικά συναισθήματα, όπως στενοχώρια, αίσθηση εγκατάλειψης κ.ά. Η ανακάλυψη του βρέφους πως το σώμα της μητέρας του είναι ξεχωριστό από το δικό του, σηματοδοτεί την εμφάνιση της αίσθησης του εαυτού (Freud, 1923. Harter, 1983. Λεονταρή, 1996). Η έννοια του εαυτού ως αντικείμενο, η έννοια του κατηγορικού δηλαδή εαυτού, κατακτάται στην ηλικία 18-24 μηνών περίπου, όταν τα νήπια αρχίζουν να αναγνωρίζουν τον εαυτό τους στον καθρέπτη και σε φωτογραφίες (Harter, 1983. Dickie & Strader, 1974. Gallup, 1979. Lewis & Brooks-Gunn, 1979).

Στην ηλικία των 24-36 μηνών το νήπιο έχει πλέον συνειδητοποιήσει ότι η μητέρα του είναι ένα εντελώς ξεχωριστό ον και νιώθει αυτοπεποίθηση και ικανοποίηση όταν αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και εισπράττει την αποδοχή των άλλων, πράγμα που αποτελεί τη βάση για τη διαμόρφωση μιας θετικής αυτοαντίληψης. Σε αντίθεση, η τιμωρία, η αποθάρρυνση και η αίσθηση ενοχής μπορούν να ασκήσουν αρνητικές επιδράσεις στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης. Από πολύ μικρή ηλικία, τα παιδιά των 2,5-3 ετών, διαχωρίζουν τον εαυτό τους από τους άλλους ως προς το φύλο (Thompson, 1975), αν και δεν έχουν ακόμη κατανοήσει τη σταθερότητα αυτού του χαρακτηριστικού και πιστεύουν ότι αυτό μπορεί να μεταβληθεί αν συντελεστεί μια εξωτερική αλλαγή (Λεονταρή, 1996).

Στα παιδιά της ηλικίας των 3-5 ετών, έχουν τεθεί οι βάσεις για την ανάπτυξη της αυτοαντίληψης. Σ' αυτή την ηλικία όμως η αυτοαντίληψη στηρίζεται σε εξωτερικά εμφανή χαρακτηριστικά και σε περιγραφές που αναφέρονται σε καθημερινές δραστηριότητες (Harter, 1999. Λεονταρή, 1998. Verschueren, Buyck

& Marcoen, 2001). Τα παιδιά της ηλικίας αυτής αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους κυρίως ως φυσική ύπαρξη.

Κάποιοι μελετητές υποστηρίζουν ότι τα παιδιά αυτής της ηλικίας προσθέτουν στις περιγραφές του εαυτού τους και στοιχεία όπως οι κοινωνικές τους σχέσεις με ενηλίκους ή και συνομηλίκους, τα σωματικά τους χαρακτηριστικά, τα αντικείμενα που έχουν στην κατοχή τους και προσωπικές προτιμήσεις (Kagan, 1984. Keller, Ford & Meachum, 1978). Σε έρευνα των Keller, Ford και Meachum (1978) τα παιδιά των 3-4 ετών σπάνια αναφερόταν στα σωματικά τους χαρακτηριστικά, ενώ όταν τους ζητήθηκε να επιλέξουν ανάμεσα σε μια περιγραφική πρόταση και μια που αναφερόταν σε κάποια δραστηριότητα, παρατηρήθηκε ότι τα νήπια προτίμησαν το δεύτερο τύπο πρότασης (Γωνίδα & Κιοσέογλου, 1998. Λεονταρή, 1998). Τα παιδιά, όπως και οι ενήλικες, όταν τους ζητηθεί να περιγράψουν τον εαυτό τους, συνηθίζουν να στηρίζουν τις περιγραφές τους σε χαρακτηριστικά που τα κάνουν να διαφέρουν από τους άλλους (McGuire & McGuire, 1982). Οι αναφορές σε ψυχολογικές ιδιότητες παρατηρούνται με την είσοδο του παιδιού στο σχολείο και γύρω στην ηλικία των 8 χρόνων ο εσωτερικός εαυτός (σκέψεις-συναισθήματα) γίνεται εμφανής. Την ίδια χρονική περίοδο υπεισέρχεται και η κοινωνική σύγκριση (Secord & Peevers, 1974. Sigelman & Shaffer, 1991). Πριν από αυτή την ηλικία δε φαίνεται να λαμβάνεται υπόψη το στοιχείο της κοινωνικής σύγκρισης στις περιγραφές των παιδιών, αλλά αυτές φαίνεται να στηρίζονται σε απόλυτα κριτήρια.

Σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι τα χαρακτηριστικά τα οποία το άτομο χρησιμοποιεί για να περιγράψει τον εαυτό του ακολουθούν μια αναπτυξιακή πορεία, από τη συγκεκριμένη και έκδηλη συμπεριφορά στις αφηρημένες περιγραφές, από τα σωματικά γνωρίσματα, τις συνήθειες δραστηριότητες και τα κοινωνικά χαρακτηριστικά σε ψυχολογικά χαρακτηριστικά (Harter, 1983). Τα μικρά παιδιά κατανοούν τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά των ανθρώπων αλλά σπάνια αναφέρονται σε αυτά σε αντίθεση με τα παιδιά μεγαλύτερων ηλικιών (Damon & Hart, 1988).

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι παρά την πληθώρα ερευνών που αναφέρονται στην αυτοαντίληψη, τα ευρήματα που αφορούν τα συστατικά στοιχεία του

κατηγορικού εαυτού κατά την προσχολική ηλικία είναι περιορισμένα (Γωνίδα & Κιοσέογλου, 1998).

5. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΙΔΡΟΥΝ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΝΤΙΑΓΨΗΣ

5.1 ΣΧΕΣΕΙΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΜΕ ΤΟΥΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΥΣ ΑΛΛΟΥΣ

Αν και έχει γίνει ευρύτερα αποδεκτή η άποψη ότι οι διαπροσωπικές σχέσεις που διαμορφώνουν τα παιδιά επηρεάζουν την ενήλικη ζωή τους, ο αριθμός ερευνών που έχουν διεξαχθεί στη χώρα μας για το συγκεκριμένο θέμα είναι πολύ περιορισμένος. Αφενός μεν οι γνώσεις που αφορούν τις σχέσεις γονέων – παιδιών έχουν διερευνηθεί σημαντικά τα τελευταία χρόνια, οι γνώσεις όμως που αφορούν τις σχέσεις των παιδιών με τους συνομηλίκους παραμένουν λιγιστές παρά τη σημασία που έχουν για την κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη (Βορριά – Παπαληγούρα, 1999). Η σημασία των πρώιμων προσωπικών σχέσεων στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών έχει επισημανθεί εδώ και αρκετά χρόνια (Bowlby, 1982. Freud, 1949). Οι προσωπικές σχέσεις μελετώνται στο πλαίσιο στο οποίο πραγματώνεται η κοινωνικοποίηση του ατόμου (Hartup, 1986. Maccoby & Martin, 1983), κατακτώνται οι επικοινωνιακές δεξιότητες και αναπτύσσεται όχι μόνο η ικανότητα ελέγχου των συναισθημάτων (Garber & Dodge, 1991) αλλά και η βάση απ' όπου τελικά εκπορεύεται το σύστημα του εαυτού.

Το αλληλεπιδραστικό μοντέλο υποστηρίζει ότι το άτομο επηρεάζεται και επηρεάζει τις αντιδράσεις των άλλων (Λεονταρή, 1998). Ως «Άλλοι» αποκαλούνται όσοι ανήκουν στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και κατά κύριο λόγο είναι αυτοί που αποτελούν τους βασικούς φορείς κοινωνικοποίησης, όπως η οικογένεια, το σχολείο κ.ά. Σύμφωνα με την άποψη του Rosenberg, ο Σημαντικός Άλλος μπορεί να θεωρηθεί αυτός, που η γνώμη του εκλαμβάνεται ως έγκυρη. Η σειρά σημαντικότητας των Άλλων κατά τον Rosenberg είναι συνήθως η εξής: η μητέρα, ο πατέρας, τα αδέρφια, οι δάσκαλοι, οι συνομηλικοί και οι συμμαθητές. Η σειρά αυτή

εξαρτάται από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του παιδιού, την ηλικία και το φύλο και δεν παραμένει σταθερή σε όλη τη διάρκεια της ζωής του. Η οικογένεια παίζει σπουδαίο ρόλο στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης κατά την προσχολική, τη σχολική ηλικία και την αρχή της εφηβείας, αυτό όμως δεν ισχύει στα επόμενα στάδια της ζωής του ατόμου.

Και άλλοι μελετητές τόνισαν τη σημασία των διαπροσωπικών σχέσεων ενός ατόμου στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψής του. Ο Cooley (1902), όπως και ο James, τονίζει πως η αυτοαντίληψη έχει τις ρίζες της στον κοινωνικό περίγυρο και επηρεάζεται σημαντικά από τις πράξεις και τις αντιδράσεις των άλλων, στα πλαίσια των διαπροσωπικών σχέσεων. Η εικόνα που έχει κάποιος για τον εαυτό του μοιάζει με έναν καθρέφτη («καθρεπτιζόμενος εαυτός» - looking-glass-self) και δημιουργείται από τις αντιλήψεις του για το πώς σκέπτονται οι «Σημαντικοί Άλλοι» γι' αυτόν (Λεονταρή, 1998. Μακρή-Μπότσαρη, 2001. Rosenberg, 1986). Παρόμοιες ήταν και οι ιδέες του Mead (1934) που υποστήριξε ότι για να κοινωνικοποιηθεί το άτομο, εσωτερικεύει ιδέες και στάσεις που εκφράζονται από σημαντικούς ανθρώπους στη ζωή και στη συνέχεια τις εκλαμβάνει ως δικές του. Έτσι αναπτύσσει στάσεις απέναντι στον εαυτό του διαμέσου των Σημαντικών Τρίτων (Λεονταρή, 1998).

Ο Άγγλος ψυχίατρος Ronald Laing τονίζει τη σημασία των Σημαντικών Άλλων στη διαμόρφωση μιας θετικής αυτοαντίληψης και ισχυρίζεται πως η επίδραση αυτή είναι ιδιαίτερα ισχυρή κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας. «Οι Άλλοι συντελούν στο να επικυρώσουμε αυτό που είμαστε, γιατί ο τρόπος με τον οποίο μας βλέπουν επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο βλέπουμε εμείς τον εαυτό μας» (Λεονταρή, 1998).

Οι σχέσεις στην οικογένεια.

Έχει γίνει ευρέως παραδεκτό ότι η ποιότητα της σχέσης γονέα-παιδιού (και κυρίως μητέρας-παιδιού) επηρεάζει τις μελλοντικές προσωπικές σχέσεις που θα διαμορφώσει το παιδί στη μετέπειτα ζωή του. Ουσιαστική παράμετρος αυτής της εξαιρετικά σημαντικής σχέσης μητέρας - παιδιού θεωρείται το αίσθημα της ασφάλειας στην προσκόλληση (Dunn, 1993). Η άποψη ότι οι σχέσεις των παιδιών

με τους γονείς τους διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξή τους, έχει κεντρική θέση στις κυριότερες θεωρίες της ψυχολογικής ανάπτυξης (Erikson, 1950. Freud, 1949). Μια ασφαλής σχέση μητέρας – παιδιού θεωρείται όχι μόνο θεμελιώδης για την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων, αλλά και εξαιρετικής σημασίας για την ανάπτυξη στενών προσωπικών σχέσεων στη μετέπειτα ζωή (Bretherton & Waters, 1985. Mahler Pine & Bergman, 1975. Sroufe & Fleeson, 1986). Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης υποστηρίζει ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ των οικογενειακών και των φιλικών σχέσεων των παιδιών (Dunn, 1999). «Η αυθόρμητη πεποίθηση του παιδιού ότι αδιάλειπτα θα βρίσκεται κοντά και θα υποστηρίζεται από τους ανθρώπους με τους οποίους έχει δεσμό, αποτελεί το σταθερό θεμέλιο πάνω στο οποίο οικοδομείται μια σταθερή και αυτοδύναμη προσωπικότητα» (Bowlby, 1973). Υπάρχουν ατομικές διαφορές που επηρεάζουν τη διαμόρφωση και την πορεία του δεσμού των παιδιών με τις μητέρες τους μέσα από πολυάριθμες έρευνες (Belsky & Nezworski, 1988. Bretherton & Waters, 1985. Sroufe, 1983) και κατά συνέπεια έχει προκύψει μια τυπολογία διαφορών ως προς το αίσθημα ασφάλειας που βιώνει το παιδί στη σχέση αυτή. Βάσει της τυπολογίας αυτής η σχέση του παιδιού με τη μητέρα του μπορεί να χαρακτηρίζεται από ασφάλεια, ή από ανασφάλεια-αποφυγή, ανασφάλεια-αμφιθυμία/ αντίσταση ή ανασφάλεια-αποδιοργάνωση (Dunn, 1999).

Η οικογένεια μπορεί να συμβάλει σε μεγάλο βαθμό στη διαμόρφωση μιας θετικής αυτοαντίληψης μέσω του συναισθηματικού κλίματος που επικρατεί σ' αυτή, της αποδοχής του παιδιού από τους γονείς του και τον τρόπο διαπαιδαγώγησης. Όταν στην οικογένεια επικρατεί κλίμα αγάπης, φροντίδας, αναγνώρισης, ζεστασιάς και ασφάλειας τότε δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για να αναπτύξει το παιδί μια θετική εικόνα για τον εαυτό του (Λεονταρή, 1998). Ο Rosenberg (1965) και ο Coopersmith (1967), μετά από σχετικές έρευνες πάνω σ' αυτό, κατέληξαν στο συμπέρασμα πως οι προϋποθέσεις που βοηθούν το παιδί να αποκτήσει θετική αυτοαντίληψη, είναι ο συνδυασμός αφενός της αυστηρής εφαρμογής κάποιων ορίων στη συμπεριφορά του, και αφετέρου, της παροχής ενός σημαντικού βαθμού αυτονομίας μέσα στα όρια αυτά. Συγχρόνως υπογραμμίζεται

ότι ο υπερβολικός έλεγχος ή η ανυπαρξία ελέγχου συνεπάγεται χαμηλή αυτοαντίληψη (Burns, 1986. Hamachek, 1987).

Οι γονείς που συντελούν στη δημιουργία μιας θετικής αυτοαντίληψης και ενός μεγάλου βαθμού αυτοπεποίθησης και αυτονομίας στα παιδιά τους, κατά την Baumrind, χαρακτηρίζονται από τα εξής:

Α) Παρέχουν στα παιδιά τους ένα πλούσιο περιβάλλον σε μορφωτικά υλικά, παιχνίδια και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις.

Β) Μέσα από τη συζήτηση, εξηγούν στα παιδιά τους λόγους για τους οποίους απαιτούν μια συγκεκριμένη συμπεριφορά και τα βοηθούν να κατανοήσουν καλύτερα τις κοινωνικές νόρμες και τα κοινωνικά πρότυπα.

Γ) Δίνουν στα παιδιά τους τη δυνατότητα αυτοέκφρασης.

Με βάση τα πορίσματα των ερευνών, συμπεραίνουμε ότι οι μεταβλητές που επηρεάζουν τη διαμόρφωση μιας θετικής αυτοαντίληψης είναι οι εξής: α) Ο βαθμός ελέγχου που ασκούν οι γονείς και οι προσπάθειες που καταβάλουν για να επηρεάσουν τη συμπεριφορά των παιδιών τους, β) Οι απαιτήσεις για ώριμη συμπεριφορά, γ) Η σαφήνεια στην επικοινωνία, δ) Η αγάπη, η φροντίδα και το ενδιαφέρον που δείχνουν οι γονείς και η αναγνώριση και ενίσχυση των επιτυχιών τους, και ε) Η ύπαρξη ή μη άλλων παιδιών στην οικογένεια, η σειρά γέννησης και η θέση του παιδιού μέσα στην οικογένεια (Λεονταρή, 1998).

Οι σχέσεις στο σχολείο.

Πέρα όμως από τους γονείς, σημαντική επιρροή ασκούν και οι εκπαιδευτικοί (Λεονταρή, 1998). Ειδικά, για τα μικρότερα παιδιά, οι προσδοκίες και η αξιολόγησή των εκπαιδευτικών αποτελούν ισχυρά κριτήρια για την αυτοαξιολόγηση του παιδιού. Ο εκπαιδευτικός της πρώιμης παιδικής ηλικίας αποτελεί αυθεντία που δεν αμφισβητείται από το μικρό παιδί και συγχρόνως αποτελεί πρότυπο προς μίμηση. Στο νηπιαγωγείο, τα παιδιά συνήθως δέχονται θετική επανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό, που σπάνια κάνει αρνητικά σχόλια τόσο για την επίδοσή τους όσο και για την ικανότητά τους. Συχνά παρατηρείται πως ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει και επιβραβεύει τα νήπια για την προσπάθεια που καταβάλουν, εφόσον αυτά ασχοληθούν με κάποιο συγκεκριμένο

έργο για κάποιο λογικό χρονικό διάστημα και ανεξάρτητα από το αποτέλεσμα που θα έχει η προσπάθεια τους αυτή.

Ο έπαινος του εκπαιδευτικού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας συντελεί σε μεγάλο βαθμό στη διαμόρφωση μιας θετικής αυτοαντίληψης (Χατζηθεολόγου, 1998, 1999). Ο έπαινος αυτός γίνεται απόλυτα δεκτός από τα νήπια, τα οποία δεν παίρνουν υπόψη τους άλλες παραμέτρους που θα μπορούσαν να μειώσουν την ισχύ του, όπως το βαθμό δυσκολίας του έργου, την προσπάθεια που καταβάλουν και το αν ο έπαινος αυτός απευθύνεται σε όλα τα παιδιά της τάξης. Η στάση και η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη έχει αντίκτυπο στη σχέση του με τα παιδιά, στην εξέλιξη της διαδικασίας της μάθησης και κατ' επέκταση στη διαμόρφωση από τα παιδιά μιας θετικής εικόνας για τον εαυτό τους. Σχετικές έρευνες έχουν διαπιστώσει ότι τα παιδιά αποτελούν εξαιρετικά ευαίσθητους παρατηρητές της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών και μπορούν να διακρίνουν τον διαφορετικό τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί προσεγγίζουν τα παιδιά που τα καταφέρνουν καλύτερα και αυτά που δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στις σχολικές δραστηριότητες (Λεονταρή, 1998).

Σημαντικοί άλλοι στη ζωή των παιδιών θεωρούνται και οι συνομήλικοι – φίλοι (Dunn, 1999). Αν και πολλοί μελετητές, έχουν κατά καιρούς ισχυριστεί πως τα παιδιά αυτής της ηλικίας συνάπτουν μεταξύ τους εφήμερες σχέσεις, που έχουν για τα ίδια μικρή σημασία, ωστόσο, πρόσφατες έρευνες έχουν διαπιστώσει ότι αυτό δεν ισχύει. Οι σχέσεις των μικρών παιδιών με τους συνομηλίκους τους διαδραματίζουν το δικό τους σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση μιας θετικής εικόνας εαυτού. Η συναναστροφή με τους συνομηλίκους που αποτελούν άτομα έξω από το οικογενειακό περιβάλλον, η υποστήριξη από αυτούς και η βίωση κοινών εμπειριών είναι ένα προσωπικό επίτευγμα των παιδιών που τονώνει το συναίσθημα της αυτοαξίας και τους κάνει να νιώθουν ότι ο κοινωνικός τους περίγυρος τους αποδέχεται.

5.2 Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΦΥΛΟΥ

Αρκετά ερευνητικά ευρήματα έχουν κατά καιρούς υποστηρίξει ότι το φύλο επηρεάζει σημαντικά τη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης καθορίζοντας τα στοιχεία που χρησιμοποιούν οι άνδρες και οι γυναίκες στις αυτοπεριγραφές τους (Block, 1973. Burns, 1977. Markus & Oyserman, 1989). Υποστηρίζεται λοιπόν, πως μια βασική πηγή των διαφορών των δυο φύλων αποτελεί η οριοθέτηση του εαυτού που κάνει το άτομο ως προς τους άλλους. Είναι γεγονός ότι οι γυναίκες και οι άνδρες βιώνουν με διαφορετικό τρόπο αυτή την αίσθηση της αντίληψης του εαυτού ως μια αυτόνομη οντότητα. Σύμφωνα με την άποψη αυτή, οι άνδρες αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως μια οντότητα αυστηρά περιχαρακωμένη και δυνάμει ανεξάρτητη. Αντίθετα, οι γυναίκες αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους με έναν εντελώς διαφορετικό τρόπο, μέσω των διαπροσωπικών σχέσεων (Λεονταρή & Αστήθα, 1995).

Οι Chodorow (1978) και Miller (1988) υποστηρίζουν ότι η διαφοροποίηση της προσωπικότητας των δυο φύλων βασίζεται στο είδος των σχέσεων, που αναπτύσσουν με τους άλλους και κυρίως με τη μητέρα και στη σημασία που δίνουν στις σχέσεις αυτές. Και άλλοι ερευνητές (Badinter, 1992. Stoller, 1972. Stoller & Gilbert, 1982) επισημαίνουν το ρόλο της πρώτης σχέσης με τη μητέρα στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης, τονίζοντας ότι αυτή αφήνει ανεξίτηλα σημάδια στον ψυχισμό του ατόμου και ότι πρόκειται για μια εμπειρία που δεν έχει τις ίδιες επιπτώσεις στα αγόρια και τα κορίτσια.

Τα κορίτσια έχοντας το ίδιο φύλο με τη μητέρα τους, ταυτίζονται μ' αυτή και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να δημιουργείται μια στενή σχέση ανάμεσά τους. Ξεκινώντας από τη σχέση τους αυτή, τα μικρά κορίτσια αρχίζουν να στρέφουν το ενδιαφέρον τους προς τα άλλα πρόσωπα της ζωής τους και να δίνουν ιδιαίτερη σημασία στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, σε αντίθεση με τα αγόρια (Chodorow, 1978). Αυτά με τη σειρά τους, βιώνουν εντελώς διαφορετικά τη σχέση με τη μητέρα τους. Τη σχέση αυτή την καθορίζει το φύλο, το οποίο δρα ως καταλύτης στη διαδικασία λύσης του Οιδιπόδειου συμπλέγματος και οδηγεί το αγόρι από πολύ νωρίς, στη βίωση της ατομικότητας και στην απόκτηση της ταυτότητας του ρόλου

του φύλου (Freud, 1901). Για το αγόρι, η σχέση με τη μητέρα αποτελεί την αφετηρία για τη δημιουργία μιας θεώρησης του «εαυτού» ως κάτι ξεχωριστό από τους άλλους. Το μικρό αγόρι πρέπει να ενισχύσει τα όρια που το χωρίζουν από τη μητέρα του και να αποχωριστεί από αυτή χωρίς προβλήματα για να αναπτύξει την ανδρική του ταυτότητα. Αυτή θα το απομακρύνει από τη μητρική θηλυκότητα, αφού αρνηθεί τα «γυναικεία στοιχεία» που προσδιόριζαν ως τότε την ταυτότητά του και θα τονίσει τη διαφοροποίησή του από τους άλλους και την άρνηση οποιασδήποτε στενής σχέσης (Λεονταρή & Αστήθα, 1995). Οι διαφορές αυτές που εντοπίζονται ανάμεσα στα δύο φύλα παγιώνονται κατά τη διάρκεια της πρώτης παιδικής ηλικίας (Gilligan, 1982).

Η γυναικεία αυτοαντίληψη, βασισμένη στο γνωστικό σχήμα «εαυτός σε αλληλεξάρτηση με τους άλλους», διαφέρει ριζικά ως προς το περιεχόμενο και τη δομή από την ανδρική αυτοαντίληψη η οποία βασίζεται στο γνωστικό σχήμα «εαυτός ως αυτόνομη οντότητα» (Λεονταρή, 1998). Κατά τους Markus και Oyserman (1989), οι διαφορές αυτές επιδρούν καθοριστικά στον τρόπο επεξεργασίας πληροφοριών και στον τρόπο σκέψης. Σχετικές έρευνες παρατήρησαν ότι οι γυναίκες δείχνουν μια τάση προς κοινωνικότητα, συλλογικότητα, δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων, τρυφερότητα, εξάρτηση, ευαισθησία και στοργή. Αντίθετα οι άνδρες, χαρακτηρίζονται από ατομικισμό, εγωκεντρισμό, ανεξαρτησία, αυτονομία, επιθετικότητα, δράση και κυριαρχικότητα. Οι «άλλοι» για τους άνδρες δεν είναι μέρη του εαυτού τους αλλά ξεχωριστές υπάρξεις (Chodorow, 1978. Erikson, 1968. Gilligan, 1982. Miller, 1988).

Η αντίληψη του εαυτού σε αλληλεξάρτηση με τους άλλους, που αποτελεί το βασικό γνωστικό σχήμα των γυναικών, δε σημαίνει κατ' ανάγκη έλλειψη ατομικότητας ή συγχώνευση με τους άλλους. Σύμφωνα με αυτό, τονίζεται η σπουδαιότητα των άλλων στον ορισμό του εαυτού και το γεγονός ότι οι διαπροσωπικές σχέσεις κατέχουν πρωτεύουσα θέση στο αξιολογικό σύστημα του ατόμου. Για τους άνδρες, όπως προαναφέρθηκε, το βασικό γνωστικό σχήμα είναι η αντίληψη του εαυτού τους ως κάτι ξεχωριστό και αυτόνομο, γεγονός που οδηγεί στην επίτευξη της ατομικότητας μέσω της χάραξης και οριοθέτησης συνόρων ανάμεσα στον εαυτό και τους άλλους (Λεονταρή & Αστήθα, 1995).

Πρέπει να επισημανθεί ότι τα γνωστικά σχήματα των ανδρών και των γυναικών δεν υφίσταται πάντα την διαφοροποίηση αυτή. Υπάρχει εξίσου η πιθανότητα, οι γυναίκες να διαμορφώσουν μια εικόνα του εαυτού τους ως αυτόνομης οντότητας, οι δε άντρες μια εικόνα του εαυτού τους σε σχέση με τους άλλους (Λεονταρή, 1998).

6. Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

Η κοινωνική ικανότητα ορίζεται ως το μέτρο προσαρμοστικότητας των παιδιών ή των λειτουργικών τους συμπεριφορών στα περιβάλλοντά τους (Waters & Sroufe, 1983). Έχει υποστηριχθεί ότι σε διαφορετικές ηλικίες υπάρχουν διαφορετικές κοινωνικές ικανότητες που βασίζονται κάθε φορά σε ξεχωριστά χαρακτηριστικά. Κατά συνέπεια τα χαρακτηριστικά που διακρίνονται στα πολύ μικρά παιδιά δεν θα πρέπει να θεωρηθούν ατελή ή ημιτελής έκδοση της ενήλικης συμπεριφοράς. Αυτά αναπαριστούν την ικανότητα προσαρμογής τους στο κάθε εξελικτικό στάδιο που βρίσκονται (Pellegrini & Blatchford, 2000).

Η επίδραση της κοινωνικής ικανότητας των παιδιών στη μετέπειτα εξέλιξή τους είναι πολύ σημαντική καθώς η έλλειψη κοινωνικής προσαρμογής στην παιδική ηλικία προφητεύει μελλοντικά προβλήματα με συνομηλίκους και ενήλικες τόσο στο σχολείο όσο και στην κοινωνία γενικότερα (Parker & Asher, 1987).

Απαραίτητη προϋπόθεση για την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών αλλά και για τη γενική ανάπτυξή τους, αποτελεί η βιολογική τους ωρίμανση. Παρόλη τη σημασία της γενετικής προδιάθεσης για την εκδήλωση κάποιων μορφών συμπεριφοράς, η εμπειρία του ατόμου που σχετίζεται με το κοινωνικό του περιβάλλον, είναι αυτή που θα επηρεάσει τον τρόπο με τον οποίο θα εκδηλωθούν αυτές οι συμπεριφορές. Η απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων και η ανάπτυξη της κοινωνικής ικανότητας απαιτούν την αλληλεπίδραση κληρονομικών και περιβαλλοντικών παραγόντων. Τα παιδιά αποκτούν γνώσεις και δεξιότητες μέσα από μια ποικιλία κοινωνικών διαδικασιών που τα βοηθούν να μάθουν πώς να ενεργούν κατάλληλα μέσα στο κοινωνικό τους περιβάλλον (Hayes, 1994).

Παρ' όλες τις διαφορές που υπάρχουν από άτομο σε άτομο, υπάρχουν ωστόσο κάποιοι μηχανισμοί ανάπτυξης που είναι ίδιοι για όλους. Αν κάποια πράξη επιφέρει θετικό αποτέλεσμα και το άτομο εισπράξει την επιδοκιμασία των άλλων τότε, η ίδια πράξη πιθανότατα θα επαναληφθεί σε ανάλογη μελλοντική περίσταση. Κάποιες μορφές συμπεριφοράς τα παιδιά τις αποκτούν χωρίς να επενεργούν τα ίδια στο περιβάλλον και χωρίς να λαμβάνουν κάποια αμοιβή, απλά παρατηρώντας και επαναλαμβάνοντας τις πράξεις των άλλων. Η μίμηση προτύπων που πραγματοποιείται ήδη από την πρώιμη παιδική ηλικία, είναι ένας εύκολος τρόπος εκμάθησης ποικίλων συμπεριφορών. Το παιδί κατά τη διάρκεια της παρατήρησης μιας μορφής συμπεριφοράς που εκδηλώνεται από ένα άτομο και αφού δει τον αντίκτυπό της στον κοινωνικό περίγυρο, αποφασίζει αν θα μιμηθεί το συγκεκριμένο πρότυπο ή όχι. Έτσι λοιπόν, παρατηρείται πως τα παιδιά επιλέγουν να μιμούνται πρότυπα που οι πράξεις του αμείβονται και όχι εκείνα που οι πράξεις τους αποδοκιμάζονται, τιμωρούνται ή αγνοούνται (Hayes, 1994).

Ένας άλλος μηχανισμός, αυτός της κοινωνικής μάθησης, που σχετίζεται με την κοινωνική εμπειρία του παιδιού είναι η ταύτιση, η υιοθέτηση δηλαδή συγκεκριμένων μορφών συμπεριφοράς. Το παιδί συνηθίζει να ταυτίζεται με πρόσωπα που θεωρεί σημαντικά στη ζωή του. Έτσι, ακόμη από πολύ μικρή ηλικία, το παιδί μπορεί να ταυτιστεί με τη μητέρα του και να ενεργήσει όπως πιστεύει πως θα ενεργούσε και αυτή, χωρίς να μιμηθεί κάποια συγκεκριμένη συμπεριφορά, αλλά ενεργώντας με το δικό του τρόπο (Hayes, 1994).

Τα παιδιά από πολύ νωρίς κατανοούν ότι οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις βασίζονται στην κατανόηση της ψυχικής κατάστασης των συμμετεχόντων, αρχίζουν δηλαδή να διαμορφώνουν μια «θεωρία του νου» (Perner, 1988). Σύμφωνα με αυτή, τα παιδιά αναπτύσσουν την ιδέα ότι οι άλλοι άνθρωποι έχουν τις δικές τους ανεξάρτητες γνώμες και απόψεις και αυτή τους επιτρέπει να κατανοήσουν τους άλλους και να προβλέψουν τι θα μπορούσαν να κάνουν ή με ποιο τρόπο αυτοί σκέπτονται (Hayes, 1994). Κατακτώντας το παιδί αυτόν τον τύπο κοινωνικής γνώσης μαθαίνει να προσαρμόζει τη δική του συμπεριφορά σε κοινωνικά αποδεκτούς κανόνες και αξίες.

Πρόσφατες μελέτες που έγιναν πάνω στην κατανόηση των κοινωνικών σχέσεων δείχνουν ότι, ακόμη και πολύ μικρά παιδιά, έχουν την ικανότητα να κατανοούν τις κοινωνικές σχέσεις (Dunn, 1999). Ήδη, από την πρώιμη προσχολική ηλικία, τα περισσότερα παιδιά αναγνωρίζουν και ανταποκρίνονται στα συναισθήματα των άλλων και ενεργούν έτσι ώστε να μεταβάλλουν προς το καλύτερο ή το χειρότερο τη συναισθηματική κατάσταση των άλλων. Κατανοούν τις συνδέσεις μεταξύ των πεποιθήσεων και των επιθυμιών των άλλων και της δικής τους συμπεριφοράς, ενώ αντιλαμβάνονται αδρά τους ποικίλους ηθικούς κανόνες που διέπουν τις διάφορες προσωπικές σχέσεις. Συνεπώς, ακόμη και από αυτή την πολύ μικρή ηλικία τα παιδιά μπορούν να είναι υποστηρικτικά και να εκδηλώνουν ενδιαφέρον για τους άλλους, να δημιουργούν στενές σχέσεις ή να κάνουν αστεία μαζί τους. Αντίθετα, μπορεί να είναι χειριστικά, δόλια ή να πειράζουν και εσκεμμένα να εκνευρίζουν τους άλλους. Το σημαντικότερο είναι ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν τις ικανότητες τους αυτές με πολύ διαφορετικό τρόπο στις διάφορες προσωπικές τους σχέσεις (Dunn, 1999). Διάφορα σχετικά ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι υπάρχουν σαφείς ατομικές διαφορές ως προς την ικανότητα κατανόησης των κοινωνικών σχέσεων από τα παιδιά (Dunn, Brown & Beardsall, 1991). Σχετικά με τις ατομικές διαφορές πολλοί μελετητές ισχυρίζονται πως αυτές επηρεάζονται σημαντικά από τη σχέση του παιδιού με τους γονείς του.

Ο Bandura (1988) υποστήριξε πως οι πεποιθήσεις που έχουμε για την αυτοαποτελεσματικότητά μας είναι σημαντικές επειδή εκφράζουν αυτό που πιστεύουμε ότι είμαστε ικανοί να κάνουμε. Για να μπορέσει λοιπόν το παιδί να κατακτήσει μια δεξιότητα, είτε αυτή είναι κοινωνική είτε οποιαδήποτε άλλη, θα πρέπει να έχει εμπιστοσύνη στις δυνατότητές του, ώστε να καταβάλει μεγάλη προσπάθεια και κατά συνέπεια να επιτύχει το στόχο του.

Επιπλέον, την αλληλεπίδραση των παιδιών με το περιβάλλον τους την επηρεάζουν οι προσδοκίες που έχουν οι Σημαντικοί Άλλοι γι' αυτά. Τα παιδιά στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν στις προσδοκίες των Σημαντικών Άλλων, ώστε να είναι αρεστά και αποδεκτά από αυτούς, προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους σύμφωνα με τις προσδοκίες των Σημαντικών Άλλων. Συχνά παρατηρείται ότι, τα παιδιά γονέων με υψηλές προσδοκίες καταβάλουν μεγαλύτερες προσπάθειες και

κατά συνέπεια επιτυγχάνουν σε μεγαλύτερο βαθμό, σε σύγκριση με παιδιά που οι γονείς τους δεν προσδοκούν κάτι από αυτά. Μια σειρά από μελέτες που έγιναν το 1974 από τον Bronfenbrenner σχετικά με τον τρόπο ανατροφής των παιδιών στις ΗΠΑ και στην ΕΣΣΔ κατέληξαν στο συμπέρασμα πως η ρωσική κοινωνία, τη συγκεκριμένη εποχή, ήταν πολύ αποτελεσματικότερη σε ότι αφορούσε τη μετάδοση των προσδοκώμενων κοινωνικών κανόνων και αρχών στα παιδιά από ό,τι η αμερικανική. Στην τότε Σοβιετική Ένωση τα παιδιά εμπλέκονταν στα κοινωνικά δρώμενα αφού στόχος της κοινωνίας ήταν η ανατροφή κοινωνικά υπεύθυνων μελών. Τα Αμερικανόπουλα, αντίθετα, ζούσαν σε έναν κόσμο όπου δινόταν έμφαση στον ατομικισμό και την κατανάλωση και κυριαρχούσε η τηλεοπτική καθοδήγηση. Σύμφωνα με τον Bronfenbrenner, η απομόνωση των παιδιών από τον κόσμο των ενηλίκων είχε ως αποτέλεσμα την αποξένωσή τους και την έλλειψη συμμόρφωσης στους κοινωνικούς κανόνες. Κατά την άποψή του, οι κοινωνικές προσδοκίες και οι κοινωνικοί μηχανισμοί που ενθαρρύνουν το παιδί να νιώθει μέρος της κοινωνίας του, πρέπει να αποτελούν στόχους για οποιαδήποτε κοινωνία (Hayes, 1994).

Ακόμη, μελέτες που έγιναν από τους Hodges και Tizard (1978) σε παιδιά που μεγάλωσαν σε ιδρύματα και σε πιθήκους που μεγάλωσαν στην απομόνωση διαπίστωσαν, ότι τα άτομα που τα πρώτα χρόνια της ζωής τους δεν είχαν την εμπειρία συνεχών και σταθερών συναισθηματικών δεσμών, αργότερα στη ζωή τους είναι πιθανόν να αντιμετωπίσουν προβλήματα στις σχέσεις με τους συνομηλίκους τους.

Ένας ακόμη παράγοντας που συμβάλλει στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων είναι το παιχνίδι. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού το παιδί μπορεί να πειραματίζεται με δραστηριότητες και συμπεριφορές που δεν είναι πραγματικές και μέσα στον ασφαλή κόσμο του, να υποδύεται-δραματοποιεί ή να προσποιείται ότι εκτελεί κάτι που στην πραγματική ζωή θα ήταν αδύνατο να συμβεί (Garvey 1977). Ο Groos (1901) υποστήριξε πως το παιχνίδι στην παιδική ηλικία εξυπηρετεί την απόκτηση και την τελειοποίηση των αναγκαίων δεξιοτήτων για την επιβίωση του ατόμου στην ενήλικη ζωή. Την ίδια άποψη υποστήριξε και ο J.S. Bruner (1972). Μέσα από το παιχνίδι και κυρίως μέσα από το κοινωνικό παιχνίδι, το παιδί

επικοινωνεί λεκτικά και μη με τον/ τους συμπαίκτη/ ες του, γεγονός που αποτελεί τη βάση για τη μετέπειτα ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων.

Ένα παιδί προκειμένου να συντονιστεί στο παιχνίδι με ένα φίλο θα πρέπει προηγουμένως να κατακτήσει κάποιες δεξιότητες όπως, να μεταδίδει με σαφήνεια τη σκέψη του, να παρακολουθεί τη σκέψη του άλλου, να συμφωνεί περισσότερο παρά να διαφωνεί, να μην επιδιώκει να κερδίσει χωρίς καθυστέρηση αυτό που θέλει και να αντιμετωπίζει τις διαφωνίες με τέτοιο τρόπο ώστε αυτές να μην οδηγούν σε συγκρούσεις και να αντιμετωπίζονται σχετικά ομαλά. Η επικοινωνία αυτή μεταξύ των παιδιών φαίνεται να αποτελεί σημαντικό δείκτη του αν τελικά αυτά θα συνάψουν μια φιλική σχέση ή όχι (Parker, 1986). Ο Gottman χαρακτηρίζει το κοινό φανταστικό παιχνίδι «ως το υψηλότερο επίπεδο συντονισμένου παιχνιδιού», στο οποίο η συναισθηματική εμπλοκή συνίσταται στην «επιθυμία αναζήτησης της περιπέτειας μαζί με κάποιον άλλο, αλλά και τη διάθεση του ατόμου να επηρεάσει και να δεχθεί την επιρροή των άλλων». Η αναλογία συμφωνιών-διαφωνιών μεταξύ των ατόμων που συμμετέχουν σε ένα συνεργατικό φανταστικό παιχνίδι είναι μεγαλύτερη σε σύγκριση με αυτή που εμφανίζεται σε οποιαδήποτε άλλη επικοινωνιακή συναλλαγή (Gottman, 1986).

Παλαιότερα οι μελετητές πίστευαν ότι παιδιά μικρότερα της ηλικίας των 6 ή 7 ετών έχουν πολύ περιορισμένες ικανότητες σύναψης στενών σχέσεων με άλλα παιδιά (π.χ. Sullivan, 1953) και ότι μια φιλική σχέση στην πρώιμη παιδική ηλικία δεν μπορεί παρά να είναι επιφανειακή και εφήμερη (Selman, 1980). Αν και κατά τη μετάβαση προς την παιδική ηλικία και την εφηβεία παρατηρείται ότι υπάρχει η δυνατότητα εμβάθυνσης των φιλικών σχέσεων (π.χ. Berndt & Perry, 1986), ωστόσο και κατά τη διάρκεια των νηπιακών χρόνων τα παιδιά κατανοούν ως ένα βαθμό και ευαισθητοποιούνται προς τα συναισθήματα και τις προθέσεις των άλλων. Σ' αυτήν την ηλικία, όπως διαπιστώθηκε από πρόσφατες διαχρονικές μελέτες, οι σχέσεις των παιδιών δεν είναι και πολύ ασταθείς, όπως συνήθιζε να πιστεύεται ως τότε. Σχετικές έρευνες (Dunn, 1999. Howes, 1987. Park, Lay & Ramsay, 1990) διαπίστωσαν ότι οι φιλικές σχέσεις παιδιών προσχολικής ηλικίας διατηρήθηκαν για δυο περίπου χρόνια και κάποιες ίσως πολύ περισσότερο. Εύκολα μπορεί να παρατηρήσει κάποιος το σημαντικό ρόλο των φίλων στη ζωή των μικρών παιδιών

αλλά και τη δυστυχία και τη μοναξιά που βιώνουν τα παιδιά που δεν έχουν φίλους (Cassidy & Asher, 1992).

Η ικανότητα σύναψης φιλικών σχέσεων και κατανόησης των άλλων εξελίσσεται ραγδαία κατά την διάρκεια των πρώτων σχολικών χρόνων. (Dunn, 1999). Ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι σχέσεις μεταξύ συνομηλίκων παίζουν ιδιαίτερο ρόλο σε διάφορους τομείς της ανάπτυξης, όπως σε θεμελιώδεις κοινωνικές δεξιότητες, την ικανότητα αντιμετώπισης των συγκρούσεων, την αντίληψη της οπτικής του άλλου, την κατανόηση των κανόνων της ηθικής (Damon, 1977) καθώς και τη διαμόρφωση του ρόλου του φύλου (Fine, 1980). Τα παιδιά όταν συναναστρέφονται με τους συνομηλίκους και αρχίζουν να κατανοούν τα συναισθήματά τους, τότε αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες (Rubin, 1983).

Έχει υποστηριχθεί από πολλούς μελετητές η άποψη ότι η συμπεριφορά των παιδιών προς τους συνομηλίκους τους επηρεάζεται άμεσα από ποικίλες πλευρές της σχέσης με τους γονείς τους, όπως η ικανότητα των γονέων να εκφράζουν τα συναισθήματά τους (Cassidy, Parke, Butkovski & Braungart, 1992), οι στάσεις τους (Roornarine & Hogin, 1985), οι τρόποι με τους οποίους επιβάλουν πειθαρχία στα παιδιά τους (Baumrind, 1971. Dishion, Patterson, Stoolmiller & Skinner, 1990), η ψυχική τους υγεία (Zahn-Waxler, Denham, Iannotti & Cummings, 1991) καθώς και η ύπαρξη δικτύου υποστήριξης και γεγονότων που επηρεάζουν την ζωή των γονέων (Dishion, 1990. Masten, Garmezy, Tellegen, Pellegrini, Larkin & Larsen, 1988. Patterson, Vaden & Kupersmidt, 1986).

Πολλοί μελετητές έχουν υποστηρίξει ότι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά που είναι αντιπαθητικά και αγνοούνται από τους συνομηλίκους τους, ή που είναι επιθετικά ή που έχουν δυσκολίες να ενταχθούν σε ομάδες συνομηλίκων, φανερώνουν ελλείμματα στην ικανότητα επεξεργασίας πληροφοριών που αφορούν τις κοινωνικές σχέσεις (Rubin, Bream & Rose-Kransor, 1991). Έχουν κατά καιρούς προταθεί διάφοροι μηχανισμοί που διέπουν τις συνδέσεις μεταξύ τέτοιων ελλειμμάτων και των σχέσεων γονέα-παιδιού. Για παράδειγμα, ο τρόπος επιβολής πειθαρχίας από τους γονείς επηρεάζει τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων των παιδιών καθώς και τον τρόπο σκέψης, πράγματα που στη συνέχεια επηρεάζουν τις αλληλεπιδράσεις τους με τους συνομηλίκους (Pettit, Harris, Bates & Dodge, 1991).

Η έκφραση συναισθημάτων από τους γονείς επιδρά στην ικανότητα κατανόησης των παιδιών των συναισθημάτων των άλλων, η οποία με τη σειρά της επιδρά στις σχέσεις με τους συνομηλίκους (Cassidy et al., 1992). Η ποιότητα της ευαισθησίας και της ανταπόκρισης των γονέων επηρεάζει την ποιότητα των δεσμών των παιδιών και αυτή τέλος, επιδρά στις κοινωνικές τους δεξιότητες.

Υπάρχουν ωστόσο κάποιες έρευνες που αμφισβητούν τη σύνδεση μεταξύ της σχέσης των παιδιών με τους γονείς τους και με τους συνομηλίκους τους αλλά και των άλλων σχέσεων των μικρών παιδιών. Παραδείγματα αυτών αποτελούν η έρευνα που έγινε από τους Youngblade, Park & Belsky (1993) σε πεντάχρονα παιδιά και αφορούσε τις φιλικές τους σχέσεις αλλά και την ποιότητα του δεσμού με τους γονείς τους και η έρευνα των Hinde, Tamplin & Barrett (1993) σε τετράχρονα παιδιά για τις σχέσεις με τις μητέρες, τα αδέρφια τους δασκάλους και τους συνομηλίκους τους. Ο Hinde και οι συνεργάτες του επισημαίνουν δύο βασικούς λόγους για τους οποίους δε θα έπρεπε να αναμένεται στενή σύνδεση μεταξύ των σχέσεων αυτών. Ο πρώτος είναι, πως η φύση της διαπροσωπικής σχέσης εξαρτάται και από τα δύο συμβαλλόμενα μέλη της, τα οποία σε κάθε περίπτωση είναι διαφορετικά και ο δεύτερος είναι το ότι το άτομο εκδηλώνει διαφορετικές πλευρές της προσωπικότητας στις σχέσεις του με διαφορετικά άτομα.

7. ΣΧΕΣΗ ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ

Οι έννοιες «αυτοαντίληψη» και «κοινωνική ικανότητα» σχετίζονται μεταξύ τους και εξαρτώνται η μία από την άλλη. Οι αντιλήψεις που έχει το άτομο για τον εαυτό του είναι σημαντικές για την ανάπτυξη της κοινωνικής του ικανότητας (Hayes, 1994). Οι αυτοαντιλήψεις οριοθετούν τις πεποιθήσεις του ατόμου για τις ικανότητές του και κατά συνέπεια την έκταση της προσπάθειας που θα καταβάλει για τη διεκπεραίωση ενός έργου αλλά και το τελικό αποτέλεσμα της προσπάθειάς του αυτής.

Η επίτευξη των στόχων που θέτει το παιδί σχετίζεται στενά με τη συμπεριφορά του και την αλληλεπίδραση του με τους άλλους. Παρατηρείται

λοιπόν, ότι όταν το παιδί κατακτά μια δεξιότητα ή επιτυγχάνει σε ένα έργο γίνεται αποδεκτό από τους Σημαντικούς Άλλους της ζωής του (οικογένεια-σχολείο), που το επιδοκιμάζουν, το ενισχύουν και το επανατροφοδοτούν θετικά, αφού κατάφερε να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις και τις προσδοκίες τους. Έτσι, το παιδί αισθάνεται ότι αποτελεί ενεργό μέλος της κοινωνίας στην οποία ανήκει, ενθαρρύνεται, απολαμβάνει την κοινωνική αναγνώριση και είναι πρόθυμο να συνεχίσει τις προσπάθειές του. Βάσει των όσων προαναφέρθηκαν, η αρνητική αυτοαντίληψη οδηγεί σε μειωμένη ενεργοποίηση με αυξημένη τη συναισθησι πιθανής αποτυχίας, ενώ η θετική αυτοαντίληψη γίνεται δυναμικό κίνητρο για δημιουργία, που καθιστά εφικτή την επιτυχία (Carver, 1979. Kernis & al., 1989. Peterson & Seligman, 1984) και αντίστοιχα η κάθε περίπτωση συνδέεται με την ομαλή ή μη κοινωνική ένταξη του ατόμου και την συμμετοχή του στα κοινωνικά συμβάντα.

Όπως έχει διαπιστωθεί σε έρευνες, τα άτομα που έχουν μια θετική εικόνα του εαυτού παρουσιάζουν καλή προσαρμογή, δημοτικότητα, έχουν καλές διαπροσωπικές σχέσεις, αποδέχονται και εμπιστεύονται τον εαυτό τους και σπάνια χρησιμοποιούν μηχανισμούς άμυνας στις σχέσεις τους με τους άλλους. Αντίθετα, τα άτομα που έχουν αρνητική εικόνα για τον εαυτό τους νιώθουν μοναξιά, υιοθετούν μια στάση άμυνας απέναντι προς τους άλλους, υποτιμούν τις πραγματικές του ικανότητες, ενώ επικεντρώνονται συνεχώς στις αδυναμίες τους, δεν έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους με αποτέλεσμα να αποφεύγουν τον ανταγωνισμό με άλλους και να φοβούνται την αποτυχία (Devai, 1990).

Αξίζει να σημειωθεί πως αν και η κοινωνική ικανότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας επηρεάζει και επηρεάζεται από τη γενική αντίληψη που έχει το άτομο για τον εαυτό του ωστόσο συνδέεται κατά κύριο λόγο με μια συγκεκριμένη πτυχή της, την Κοινωνική Αυτοαντίληψη, την ιδέα δηλαδή που έχει το άτομο για τις κοινωνικές του δεξιότητες και ικανότητες.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως η αυτοαντίληψη και η κοινωνική ικανότητα είναι έννοιες αλληλένδετες και η μεταξύ τους σχέση είναι αμφίδρομη. Έτσι, η αντίληψη που έχει το άτομο για τον εαυτό του επηρεάζει την συμπεριφορά του και τις σχέσεις με τον κοινωνικό του περίγυρο και

αντίστροφα, το κοινωνικό γίγνεσθαι και η αλληλεπίδραση του με τους Σημαντικούς Άλλους, επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του.

ΜΕΡΟΣ Β' - ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

8. ΕΡΕΥΝΑ

8.1 ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

8.1.1 Στόχοι

Βασικός στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα σε τέσσερις πτυχές της αυτοαντίληψης (Σχολική Ικανότητα, Σχέσεις με τους Συνομήλικους, Σωματική Ικανότητα, Σχέσεις με τη Μητέρα) παιδιών προσχολικής ηλικίας και δύο παραμέτρους της κοινωνικής τους ικανότητας (Απάθεια, Θυμός). Ένας επιπλέον στόχος είναι το να διερευνηθεί αν κάποια από τις τέσσερις πτυχές σχετίζεται περισσότερο με την κοινωνική ικανότητα. Και τέλος, να διερευνηθεί αν διαφοροποιείται η αυτοαντίληψη, η κοινωνική ικανότητα ή η μεταξύ τους σχέση, σε σχέση με την κοινωνική προέλευση του δείγματος, (το οποίο προέρχεται από νήπια αγροτικού και αστικού πληθυσμού) και το φύλο τους.

8.1.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία τέθηκαν πριν τη διεξαγωγή της έρευνας ήταν τα ακόλουθα: α) Υπάρχει σχέση ανάμεσα στις τέσσερις πτυχές της αυτοαντίληψης - Σχολική Ικανότητα, Σχέσεις με τους Συνομηλίκους, Σωματική Ικανότητα και Σχέσεις με τη Μητέρα - και τις δύο παραμέτρους της κοινωνικής ικανότητας και αν ναι, υπάρχει μεγαλύτερη συνάφεια μεταξύ κάποιας από αυτές με την κοινωνική ικανότητα; β) Διαφοροποιείται η αυτοαντίληψη, η κοινωνική ικανότητα και η μεταξύ τους σχέση ανάλογα με το φύλο των νηπίων και τον τόπο διαμονής τους;

8.2. ΔΕΙΓΜΑ

Στην έρευνα συμμετείχαν 50 νήπια, 20 κορίτσια και 30 αγόρια, ηλικίας από 5,3-6,3 ετών με Μ.Ο.: 5,7 έτη. Τα 2/3 περίπου του δείγματος (34 παιδιά)

προερχόταν από την αστική περιοχή του Βόλου - φοιτούσαν στον Π.Σ. Παλαιών Βόλου και στο 20^ο Νηπιαγωγείο Βόλου - ενώ το 1/3 περίπου (16 παιδιά), προερχόταν από αγροτική περιοχή –φοιτούσαν στο 2^ο Νηπιαγωγείο Δημινίου και στο Νηπιαγωγείο Άνω Λεχωνίων. Η συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα επιλέχτηκε επειδή τα παιδιά μικρότερης ηλικίας –προνήπια- δε θα μπορούσαν να ανταποκριθούν στο ερωτηματολόγιο που απευθυνόταν στα νήπια.

Πίνακας 1

Κατανομή του δείγματος κατά φύλο και τόπο διαμονής.

| | Αστική περιοχή | Αγροτική περιοχή | Σύνολο |
|-----------------|----------------|------------------|-----------|
| Αγόρια | 23 (46%) | 7 (14%) | 30 (60%) |
| Κορίτσια | 11 (22%) | 9 (18%) | 20 (40%) |
| Σύνολο | 34 (68%) | 16 (32%) | 50 (100%) |

8.3. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ

Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκαν δύο ερωτηματολόγια κατάλληλα για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Το πρώτο είναι το “Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children” της Susan Harter και το δεύτερο είναι το “Kohn Social Competence Scale” του Martin Kohn.

A. Το “Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children”, της Harter (1980) έχει μεταφραστεί και προσαρμοστεί στην ελληνική γλώσσα. Αποτελείται από τέσσερις κλίμακες, οι οποίες με τη βοήθεια των εικόνων αποτυπώνουν τέσσερις επιμέρους τομείς της αυτοαντίληψης: Σχολική Ικανότητα, Σχέσεις με τους Συνομήλικους, Σωματική Ικανότητα και Σχέσεις με τη Μητέρα. Το ερωτηματολόγιο αυτό περιλαμβάνει συνολικά 24 ερωτήσεις, 6 ερωτήσεις για κάθε κλίμακα. Υπάρχουν δύο διαφορετικές εκδόσεις του ερωτηματολογίου, μια για κορίτσια και μια για αγόρια. Κάθε ερώτηση συνοδεύεται από εικόνα (σε κάθε σελίδα/ ερώτηση υπάρχουν δύο εικόνες) και το παιδί καλείται να επιλέξει τη μία. Ζητείται δηλαδή από το νήπιο κάθε φορά, ενώ κοιτάζει μια κάρτα με δύο εικόνες, να αποφασίσει ποιος τύπος ατόμου, από τους δύο

εναλλακτικούς που περιγράφονται στο κάθε σκέλος της ερώτησης, του ταιριάζει περισσότερο. Αφού καταλήξει σε μία από τις δύο εικόνες, έπειτα καλείται να επιλέξει το βαθμό στον οποίο του ταιριάζει η συγκεκριμένη εικόνα (πολύ, αρκετά ή λίγο, καθόλου). Οι απαντήσεις βαθμολογούνται από 1-4 και αντανakλούν υψηλά ή χαμηλά επίπεδα αυτοαντίληψης. Χαμηλή βαθμολογία σημαίνει υψηλή αυτοαντίληψη.

B. Το “Kohn Social Competence Scale” του Kohn (1977), είναι ένα ερωτηματολόγιο που απευθύνεται στις νηπιαγωγούς. Το ερωτηματολόγιο αυτό μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε στην ελληνική γλώσσα από την ερευνήτρια. Περιλαμβάνει 64 προτάσεις που περιγράφουν τη θετική και αρνητική πλευρά της κοινωνικό-συναισθηματικής έκφρασης του παιδιού. Κάθε απάντηση δίνεται σύμφωνα με τη συχνότητα με την οποία η συμπεριφορά εμφανίστηκε κατά τη διάρκεια της προηγούμενης βδομάδας. Το KSC που μετρά θετικές και αρνητικές συμπεριφορές και απαρτίζεται από δυο παράγοντες. Ο πρώτος παράγοντας ονομάζεται *Απάθεια-Απόσυρση* (Apathy-Withdrawal) και αναφέρεται στο πώς το παιδί χρησιμοποιεί ή δε χρησιμοποιεί τις διάφορες ευκαιρίες μέσα στην τάξη. Η θετική διάσταση αναφέρεται στο ενδιαφέρον, την περιέργεια, τη θετικότητα του παιδιού στην τάξη αλλά και στην συναναστροφή και τις υγιείς σχέσεις του με τα άλλα παιδιά και ονομάζεται *Ενδιαφέρον-Συμμετοχή*. Η αρνητική πλευρά αυτού του παράγοντα μετρά την ντροπή, την απομόνωση από τις σχολικές δραστηριότητες και την παθητικότητα. Ο δεύτερος παράγοντας που ονομάζεται *Θυμός-Ανυπακοή* (Anger-Defiance) αναφέρεται στην απροθυμία ή την έλλειψη ικανότητας του παιδιού να συμμορφωθεί με τους κανόνες και τις συνήθειες της τάξης. Η αρνητική όψη του παράγοντα αυτού αφορά την ανυπακοή, τις αρνητικές αλληλεπιδράσεις με τους συνομήλικους και τη δημιουργία καβγάδων που αναστατώνουν τους φυσιολογικούς ρυθμούς της τάξης. Η θετική πλευρά του, που ονομάζεται *Συνεργασία-Συμμόρφωση* αποτιμά το βαθμό στον οποίο το παιδί λειτουργεί σύμφωνα με τη δομή της τάξης και συμμορφώνεται με τις απαιτήσεις και τις υποδείξεις του δασκάλου. Υψηλή βαθμολογία και για τους δύο παράγοντες σημαίνει χαμηλή κοινωνική ικανότητα και εκδηλώνεται με τις συμπεριφορές που προαναφέρθηκαν - στην αρνητική πλευρά και των δύο παραγόντων.

8.4. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

8.4.1. Κατά τη χρήση του ερωτηματολογίου που απευθυνόταν στα νήπια:

Η εξέταση ήταν ατομική και πραγματοποιήθηκε από εμένα αφού πρώτα είχα ασκηθεί στη διαδικασία. Ο χρόνος που απαιτήθηκε για το κάθε παιδί ήταν περίπου 10-15 λεπτά της ώρας. Αρχικά, έλεγα στο νήπιο ότι έχω κάτι το οποίο μοιάζει με ένα παιχνίδι εικόνων και λέγεται «ποιο αγόρι (κορίτσι) είναι αυτό που σου μοιάζει περισσότερο;» και συνεχίζοντας, του έλεγα ότι πρόκειται να του εξηγήσω τι είναι αυτό που κάνει το αγόρι (κορίτσι) στην κάθε εικόνα. Παράδειγμα: «Σ' αυτή την εικόνα (δείχνοντας την αριστερή εικόνα) αυτό το αγόρι/ κορίτσι είναι συνήθως χαρούμενο, και αυτό το αγόρι/ κορίτσι (δείχνοντας τη δεξιά εικόνα) είναι συνήθως λυπημένο. Τώρα, θα θελα να μου πεις εσύ πως νιώθεις συνήθως». Το παιδί στο σημείο αυτό καλείται να επιλέξει μια από τις δύο εικόνες και στη συνέχεια να προσδιορίσει το βαθμό στον οποίο αυτή του ταιριάζει. Αν για παράδειγμα το παιδί επιλέξει την εικόνα με το χαρούμενο αγόρι/ κορίτσι, δείχνοντας πρώτα το μεγάλο κύκλο -που βρίσκεται κάτω από αυτή- το ρωτάω αν είναι πάντα χαρούμενο και στη συνέχεια δείχνοντας το μικρότερο κύκλο, το ρωτάω αν είναι συνήθως χαρούμενο. Σε περίπτωση που το παιδί δείχνει και τις δύο εικόνες και δυσκολεύεται να απαντήσει, το διευκολύνω λέγοντάς του πως «μερικές φορές ισχύουν και τα δύο αλλά θα θελα να μου πεις ποιο είναι αυτό που νομίζεις ότι συμβαίνει πιο συχνά». Τις απαντήσεις κάθε παιδιού τις κατέγραφα σε ένα χαρτί, όπου υπήρχαν τόσοι κύκλοι, όσες και οι απαντήσεις –και σε μετέπειτα φάση τις αποκωδικοποιούσα- και μετά την αποχώρηση του παιδιού σημειώνα τα σχόλιά του, τις δυσκολίες που αντιμετώπιζε κ.ά. Η σειρά παρουσίασης των καρτών και για τα δύο φύλα κρατήθηκε σταθερή.

8.4.2 Κατά τη χρήση του ερωτηματολογίου που απευθυνόταν στις νηπιαγωγούς:

Για τα νήπια που απάντησαν το ερωτηματολόγιο της Harter, ζητήθηκε από τις νηπιαγωγούς να συμπληρώσουν το KSC για το κάθε παιδί χωριστά και

σύμφωνα με τη συμπεριφορά του την προηγούμενη εβδομάδα. Ακόμη, τους ζητήθηκε να επιλέγουν μια απάντηση κάθε φορά και να απαντήσουν σε όλες τις ερωτήσεις.

8.5 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

8.5.1 Σχέσεις ανάμεσα στο “φύλο”, τις τέσσερις πτυχές της αυτοαντίληψης και τις δύο παραμέτρους της κοινωνικής ικανότητας

Καταρχήν υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για όλες τις μεταβλητές (τις τέσσερις πτυχές της αυτοαντίληψης και τις δύο παραμέτρους της κοινωνικής ικανότητας) κατά φύλο. Παρατηρώντας τον Πίνακα 2 διαπιστώνουμε κάποιες διαφορές μεταξύ των δύο φύλων (βλ. και Παράρτημα- Διάγραμμα 1). Τα αγόρια εμφανίζουν πιο υψηλή αυτοαντίληψη και στις τέσσερις πτυχές, καθώς και χαμηλότερες τιμές όσον αφορά τον θυμό και την απάθεια.



Πίνακας 2

Μέσος όρος και τυπικές αποκλίσεις σε τέσσερις πτυχές της αυτοαντίληψης κατά φύλο.

| | Αγόρια | | Κορίτσια | | Σύνολο | |
|----------------|--------|-------|----------|-------|--------|-------|
| | Μ.Ο. | Τ.Α. | Μ.Ο. | Τ.Α. | Μ.Ο. | Τ.Α. |
| Σχ.Ι. | 1,35 | 0,35 | 1,57 | 0,39 | 1,44 | 0,38 |
| Σ.Σ. | 1,60 | 0,75 | 1,84 | 0,55 | 1,70 | 0,68 |
| Σ.Ι. | 1,48 | 0,53 | 1,67 | 0,55 | 1,56 | 0,54 |
| Σ.Μ. | 1,68 | 0,64 | 1,97 | 0,75 | 1,80 | 0,69 |
| Απάθεια | 50,27 | 19,23 | 51,70 | 18,88 | 50,84 | 18,91 |
| Θυμός | 36,10 | 17,86 | 44,55 | 15,33 | 39,48 | 17,25 |

*Σχ.Ι.= Σχολική Ικανότητα Σ.Σ.= Σχέσεις με τους Συνομηλίκους.

Σ.Ι.= Σωματική Ικανότητα Σ.Μ.= Σχέσεις με τη Μητέρα

Προκειμένου να διερευνηθεί αν οι διαφορές αυτές είναι σημαντικές έγινε μια πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (MANOVA) με εξαρτημένες μεταβλητές

την Σχολική Ικανότητα, τις Σχέσεις με τους Συνομήλικους, τη Σωματική Ικανότητα, τις Σχέσεις με τη Μητέρα, την Απάθεια και το Θυμό και ανεξάρτητη μεταβλητή το φύλο.

Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 3 δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα ως προς τις τέσσερις πτυχές της αυτοαντίληψης και την κοινωνική ικανότητα. Μόνο ως προς την Σχολική Ικανότητα η διαφορά ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια είναι οριακά σημαντική [Μ.Ο. κοριτσιών = 1.57, Μ.Ο. αγοριών=1.35, $F(1,48)=0.44$].

Πίνακας 3

Διαφορές κατά φύλο ως προς τις τέσσερις πτυχές της αυτοαντίληψης και την κοινωνική ικανότητα.

| Εξαρτημένη Μεταβλητή | B.E. | F | p |
|----------------------|------|------|--------------|
| Σχ.Ι. | 1.48 | .044 | Μη Σημαντικό |
| Σ.Σ. | 1.48 | .235 | Μη Σημαντικό |
| Σ.Ι. | 1.48 | .224 | Μη Σημαντικό |
| Σ.Μ. | 1.48 | .146 | Μη Σημαντικό |
| Απάθεια | 1.48 | .796 | Μη Σημαντικό |
| Θυμός | 1.48 | .090 | Μη Σημαντικό |

*Σχ.Ι.= Σχολική Ικανότητα Σ.Σ.= Σχέσεις με τους Συνομήλικους.

Σ.Ι.= Σωματική Ικανότητα Σ.Μ.= Σχέσεις με τη Μητέρα

8.5.2 Σχέση ανάμεσα στην ανεξάρτητη μεταβλητή “τόπος διαμονής” και τις τέσσερις πτυχές της αυτοαντίληψης και τις δύο παραμέτρους της κοινωνικής ικανότητας

Για να διερευνήσουμε αν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στα παιδιά αγροτικών και αστικών περιοχών ως προς τις τέσσερις πτυχές της αυτοαντίληψης και τις δύο παραμέτρους της κοινωνικής ικανότητας, υπολογίσαμε τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις για όλες τις παραπάνω μεταβλητές (Πίνακας 4).

Όπως φαίνεται λοιπόν στον Πίνακα 4 που ακολουθεί, και στο Παράρτημα-Διάγραμμα 2, τα παιδιά που κατοικούν σε αγροτική περιοχή παρουσιάζουν υψηλότερη αυτοαντίληψη σε αντίθεση με τα παιδιά που κατοικούν σε αστική περιοχή. Επίσης τα παιδιά που κατοικούν σε αγροτική περιοχή παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Απάθειας και Θυμού σε σύγκριση με αυτά που κατοικούν σε αστική περιοχή.

Πίνακας 4

Μέσος όρος και τυπικές αποκλίσεις σε τέσσερις πτυχές της αυτοαντίληψης κατά τόπο διαμονής.

| | Αστική Περιοχή | | Αγροτική Περιοχή | | Σύνολο | |
|----------------|----------------|-------|------------------|-------|--------|-------|
| | Μ.Ο. | Τ.Α. | Μ.Ο. | Τ.Α. | Μ.Ο. | Τ.Α. |
| Σχ.Ι. | 1,46 | 0,39 | 1,40 | 0,37 | 1,44 | 0,38 |
| Σ.Σ. | 1,76 | 0,73 | 1,56 | 0,55 | 1,70 | 0,68 |
| Σ.Ι. | 1,60 | 0,56 | 1,48 | 0,52 | 1,56 | 0,54 |
| Σ.Μ. | 1,82 | 0,69 | 1,76 | 0,71 | 1,80 | 0,69 |
| Απάθεια | 50,38 | 16,84 | 51,81 | 23,29 | 50,84 | 18,91 |
| Θυμός | 38,97 | 17,25 | 40,56 | 17,76 | 39,48 | 17,25 |

*Σχ.Ι.= Σχολική Ικανότητα Σ.Σ.= Σχέσεις με τους Συνομηλίκους.

Σ.Ι.= Σωματική Ικανότητα Σ.Μ.= Σχέσεις με τη Μητέρα

Για να διαπιστώσουμε αν οι διαφορές αυτές είναι στατιστικά σημαντικές χρησιμοποιήσαμε την πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (MANOVA) με ανεξάρτητη μεταβλητή την περιοχή και εξαρτημένες μεταβλητές τις τέσσερις πτυχές της αυτοαντίληψης και τις δύο της κοινωνικής ικανότητας. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 5 δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες ως προς τις έξι αυτές εξαρτημένες μεταβλητές.

Πίνακας 5

Διαφορές κατά τόπο διαμονής ως προς τις τέσσερις πτυχές της αυτοαντίληψης και την κοινωνική ικανότητα.

| Εξαρτημένη Μεταβλητή | B.E. | F | p |
|----------------------|------|------|--------------|
| Σχ.Ι. | 1,48 | .646 | Μη Σημαντικό |
| Σ.Σ. | 1,48 | .333 | Μη Σημαντικό |
| Σ.Ι. | 1,48 | .481 | Μη Σημαντικό |
| Σ.Μ. | 1,48 | .784 | Μη Σημαντικό |
| Απάθεια | 1,48 | .806 | Μη Σημαντικό |
| Θυμός | 1,48 | .764 | Μη Σημαντικό |

*Σχ.Ι.= Σχολική Ικανότητα Σ.Σ.= Σχέσεις με τους Σινομηλικούς.

Σ.Ι.= Σωματική Ικανότητα Σ.Μ.= Σχέσεις με τη Μητέρα

8.5.3 Συσχετίσεις ανάμεσα στις τέσσερις πτυχές της αυτοαντίληψης και τις δύο παραμέτρους της κοινωνικής ικανότητας

Στη συνέχεια διερευνήθηκε η σχέση ανάμεσα στις πτυχές της αυτοαντίληψης και την κοινωνική ικανότητα (Πίνακας 6). Όλες οι συσχετίσεις ανάμεσα στις τέσσερις πτυχές της αυτοαντίληψης είναι σημαντικές. Επίσης, είναι σημαντική η συσχέτιση ανάμεσα στις δύο παραμέτρους της κοινωνικής ικανότητας. Οι συσχετίσεις ανάμεσα στις τέσσερις πτυχές της αυτοαντίληψης και της δύο παραμέτρους της κοινωνικής ικανότητας είναι αρνητικές. Αυτό σημαίνει ότι άτομα με υψηλή αυτοαντίληψη εκδηλώνουν υψηλά επίπεδα Θυμού και Απάθειας. Ωστόσο, τα οι συσχετίσεις αυτές δεν είναι στατιστικά σημαντικές.

Πίνακας 6

Συσχετίσεις ανάμεσα στις τέσσερις πτυχές της αυτοαντίληψης και την κοινωνική ικανότητα.

| | Α.Ι. | Σ.Φ. | Σ.Ι. | Σ.Μ. | Απάθεια | Θυμός |
|----------------|-------------|-------------|-------------|-------------|----------------|--------------|
| Σχ.Ι. | 1.00 | | | | | |
| Σ.Σ. | .60** | 1.00 | | | | |
| Σ.Ι. | .72** | .64** | 1.00 | | | |
| Σ.Μ. | .60** | .69** | .69** | 1.00 | | |
| Απάθεια | -.04 | -.18 | -.2 | -.16 | 1.00 | |
| Θυμός | -.11 | -.11 | -.15 | -.14 | .57** | 1.00 |

*Σχ.Ι.= Σχολική Ικανότητα, Σ.Σ.= Σχέσεις με τους Συνομηλίκους,

Σ.Ι.= Σωματική Ικανότητα, Σ.Μ.= Σχέσεις με τη Μητέρα

N=50, **p<0.01

8.5.4 Διαφορές ανάμεσα σε παιδιά με υψηλή αυτοαντίληψη και χαμηλή αυτοαντίληψη.

Για να εξετάσουμε καλύτερα την επίδραση της αυτοαντίληψης πάνω στην κοινωνική ικανότητα χωρίσαμε το δείγμα με βάση τη διάμεσο σε δύο ομάδες, παιδιά με υψηλή αυτοαντίληψη και παιδιά με χαμηλή αυτοαντίληψη. Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις δίνονται στον Πίνακα 7 (βλέπε και Διαγράμματα 5, 6, 7, 8 στο Παράρτημα).

Πίνακας 7

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις παιδιών με υψηλή και χαμηλή αυτοαντίληψη στην Απάθεια και το Θυμό.

| | Απάθεια | | | | | | Θυμός | | | | | |
|--------------|----------------|-------------|-------------|-------------|---------------|-------------|--------------|-------------|-------------|-------------|---------------|-------------|
| | Χ.Α. | | Υ.Α. | | ΣΥΝΟΛΟ | | Χ.Α. | | Υ.Α. | | ΣΥΝΟΛΟ | |
| | Μ.Ο. | Τ.Α. | Μ.Ο. | Τ.Α. | Μ.Ο. | Τ.Α. | Μ.Ο. | Τ.Α. | Μ.Ο. | Τ.Α. | Μ.Ο. | Τ.Α. |
| Σχ.Ι. | 51.74 | 20.28 | 50,07 | 18,01 | 50.84 | 18.91 | 42.17 | 18.33 | 37.19 | 16.26 | 39,48 | 17.25 |
| Σ.Σ. | 52.92 | 19,17 | 48,92 | 18,83 | 50,84 | 18,91 | 41.13 | 17,57 | 37,96 | 17,15 | 39,48 | 17,25 |
| Σ.Ι. | 52,58 | 18,23 | 49,23 | 19,73 | 50,84 | 18,91 | 40,04 | 17,29 | 38,96 | 17,54 | 39,48 | 17,25 |
| Σ.Μ. | 52,08 | 20,57 | 49,69 | 17,56 | 50,84 | 18,91 | 41,04 | 17,94 | 38,04 | 16,81 | 39,48 | 17,25 |

*Σχ.Ι.= Σχολική Ικανότητα, Σ.Σ.= Σχέσεις με τους Συνομηλίκους,

Σ.Ι.= Σωματική Ικανότητα, Σ.Μ.= Σχέσεις με τη Μητέρα

Παρατηρώντας τον Πίνακα 7, διαπιστώνουμε ότι τα παιδιά με χαμηλή αυτοαντίληψη έχουν υψηλότερες τιμές στην Απάθεια και το Θυμό. Με άλλα λόγια, τα παιδιά με χαμηλή αυτοαντίληψη εκδηλώνουν πιο αρνητικές κοινωνικές συμπεριφορές σε σύγκριση με τα παιδιά με υψηλή αυτοαντίληψη. Για να διαπιστώσουμε αν αυτές οι διαφορές είναι στατιστικά σημαντικές κάναμε μια ανάλυση διακύμανσης με έναν παράγοντα (one-way ANOVA). Όπως φαίνεται στον Πίνακα 8 και 9 οι διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες δεν είναι στατιστικά σημαντικές.

Πίνακας 8

Διαφορές ανάμεσα σε παιδιά με υψηλή αυτοαντίληψη και χαμηλή αυτοαντίληψη ως προς την απάθεια.

| Εξαρτημένη Μεταβλητή | B.E. | F | p |
|----------------------|------|-----|--------------|
| Σχ.Ι. | 1,49 | .76 | Μη Σημαντικό |
| Σ.Σ. | 1,49 | .46 | Μη Σημαντικό |
| Σ.Ι. | 1,49 | .54 | Μη Σημαντικό |
| Σ.Μ. | 1,49 | .66 | Μη Σημαντικό |

*Σχ.Ι.= Σχολική Ικανότητα Σ.Σ.= Σχέσεις με τους Συνομηλίκους.

Σ.Ι.= Σωματική Ικανότητα Σ.Μ.= Σχέσεις με τη Μητέρα

Πίνακας 9

Διαφορές ανάμεσα σε παιδιά με υψηλή αυτοαντίληψη και χαμηλή αυτοαντίληψη ως προς το θυμό.

| Εξαρτημένη Μεταβλητή | B.E. | F | p |
|----------------------|------|-----|--------------|
| Σχ.Ι. | 1,49 | .31 | Μη Σημαντικό |
| Σ.Σ. | 1,49 | .52 | Μη Σημαντικό |
| Σ.Ι. | 1,49 | .83 | Μη Σημαντικό |
| Σ.Μ. | 1,49 | .54 | Μη Σημαντικό |

*Σχ.Ι.= Σχολική Ικανότητα Σ.Σ.= Σχέσεις με τους Συνομηλίκους.

Σ.Ι.= Σωματική Ικανότητα Σ.Μ.= Σχέσεις με τη Μητέρα

8.6 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας διαπιστώνουμε ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα, ούτε ανάμεσα στα παιδιά αστικών και αγροτικών περιοχών, ως προς την αυτοαντίληψη και την κοινωνική ικανότητα. Η έλλειψη διαφορών ανάμεσα στα δύο φύλα ως προς την αυτοαντίληψη είναι σε αντίθεση με τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών. Πολλοί μελετητές έχουν κατά καιρούς υποστηρίξει πως οι άνδρες διαφέρουν από τις γυναίκες ως προς τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους και αυτό φαίνεται από τα στοιχεία που χρησιμοποιούν στις αυτοπεριγραφές τους (Block, 1973. Burns, 1977. Markus & Oyserman, 1989). Ωστόσο σε σχετικές έρευνες με παιδιά πρώιμης ηλικίας αυτό δε φαίνεται να ισχύει (Keller et al., 1978. Lewis & Brooks-Gunn, 1979).

Στην παρούσα έρευνα, τα αγόρια εμφανίζουν πιο θετική αυτοαντίληψη από ό,τι τα κορίτσια σε όλες τις πτυχές της, χωρίς όμως αυτή η διαφορά να είναι σημαντική. Σχετικές έρευνες δείχνουν ότι τα αγόρια παρουσιάζουν υψηλότερες αυτοαντιλήψεις ως προς τη Σωματική Ικανότητα από ό,τι τα κορίτσια. Στην έρευνα αυτή, αν και επαληθεύεται αυτή η διαπίστωση, οι διαφορές των δύο φύλων δεν είναι σημαντικές. Σε αντίθεση, στην έρευνα των Λεονταρή και Γιαλαμά 1998, που έγινε σε παιδιά προ-εφηβικής ηλικίας υπήρξαν σημαντικές διαφορές ως προς τον παράγοντα της Σωματικής Ικανότητας. Διαπιστώθηκε ότι τα αγόρια αξιολογούν πιο θετικά τον εαυτό τους από ό,τι τα κορίτσια. Προφανώς η διαφορά αυτή να απηχεί τα κοινωνικά στερεότυπα, ότι τα αγόρια τα καταφέρνουν καλύτερα στα σπορ και τον αθλητισμό γενικότερα. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, διαφορές στην αυτοαξιολόγηση των αγοριών και των κοριτσιών μάλλον δεν εμφανίζονται ως ένα σταθερό φαινόμενο πριν από την εφηβεία. Η πτυχή των Σχέσεων με τους Συνομηλίκους εμφανίζεται κι αυτή λίγο πιο υψηλή στα αγόρια από ότι στα κορίτσια. Το αποτέλεσμα αυτό έρχεται σε αντίθεση με αυτό που αναμενόταν, επειδή όπως έχει υποστηριχτεί από πολλούς μελετητές, τα κορίτσια συνάπτουν πιο εύκολα σχέσεις και φροντίζουν να τις διατηρούν. Αυτό όμως φαίνεται ότι δεν ισχύει στα πολύ μικρά παιδιά. Στις Σχέσεις με τη Μητέρα δεν εμφανίζονται

σημαντικές διαφορές, ωστόσο, και σ' αυτή την πτυχή της αυτοαντίληψης τα κορίτσια παρουσιάζουν πιο χαμηλή τιμή από ό,τι τα αγόρια.

Ως προς τον παράγοντα Απάθεια-Απόσυρση δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια. Και τα δύο φύλα εμφανίζουν υψηλές τιμές στην Απάθεια πράγμα που σημαίνει ότι τα παιδιά εκδηλώνουν ντροπή, απομόνωση από τις σχολικές δραστηριότητες και παθητικότητα. Ως προς το δεύτερο παράγοντα της κοινωνικής ικανότητας, το Θυμό-Ανυπακοή η διαφορά μεταξύ των δύο φύλων είναι μεγαλύτερη, χωρίς όμως να είναι ούτε κι αυτή τη φορά σημαντική. Τα κορίτσια είναι αυτά που έχουν τις υψηλότερες τιμές σε σύγκριση με τα αγόρια. Φαίνεται ότι τα κορίτσια εκδηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό απροθυμία ή έλλειψη ικανότητας να συμμορφωθούν με τους κανόνες και τις συνήθειες της τάξης, ανυπακοή, αρνητικές αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους και δημιουργούν καβγάδες που αναστατώνουν την τάξη. Το αποτέλεσμα αυτό έρχεται σε αντίθεση με τα βιβλιογραφικά στοιχεία που δείχνουν ότι τα αγόρια είναι πιο επιθετικά ενώ τα κορίτσια θεωρούνται πιο φιλήσυχα.

Επίσης, δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε παιδιά αστικών και αγροτικών περιοχών ως προς την αυτοαντίληψη και την κοινωνική ικανότητα. Συγκρίνοντας τους μέσους όρους διαπιστώνουμε ότι τα παιδιά που κατοικούν σε αγροτική περιοχή εμφανίζουν πιο υψηλή αυτοαντίληψη και πιο υψηλές τιμές στην Απάθεια και το Θυμό, σε σύγκριση με αυτά που κατοικούν σε αστική περιοχή. Έχει διαπιστωθεί σε σχετικές μελέτες, που έγιναν στον ελληνικό χώρο, ότι τα παιδιά των ημιαστικών περιοχών παρουσιάζουν πιο χαμηλή αυτοαντίληψη σε σχέση με τα παιδιά των αστικών και αγροτικών περιοχών (Dragonas, 1983. Λεονταρή, & Γιαλαμιάς, 1998. Φλουρής, 1989). Οι αγροτικές περιοχές όπου διεξήχθη η παρούσα έρευνα βρίσκονται αρκετά κοντά στην πόλη του Βόλου και ίσως αυτό να αποτελεί έναν παράγοντα που επιδρά στην έλλειψη διαφορών ανάμεσα στα παιδιά που κατοικούν σ' αυτές και αυτά που κατοικούν στις αστικές περιοχές.

Οι συσχετίσεις ανάμεσα στις τέσσερις πτυχές της αυτοαντίληψης και την κοινωνική ικανότητα δεν ήταν σημαντικές. Σημαντικές ήταν μόνο οι συσχετίσεις ανάμεσα στις τέσσερις πτυχές της αυτοαντίληψης και στις δύο παραμέτρους της κοινωνικής ικανότητας.

Φαίνεται ότι όταν τα παιδιά αυτοαξιολογούν τον εαυτό τους θετικά ως προς τη μια πτυχή της αυτοαντίληψης τους το ίδιο κάνουν και για τις υπόλοιπες πτυχές της. Η τιμή δηλαδή που δίνει το παιδί σε μια από τις τέσσερις πτυχές της αυτοαντίληψης σχετίζεται σημαντικά με τη γενική αυτοαξιολόγησή του. Το ίδιο φαίνεται να συμβαίνει και με τους δύο παράγοντες της κοινωνικής ικανότητας. Όταν η τιμή της Απάθειας είναι μεγάλη, τότε συμβαίνει το ίδιο και για την τιμή του Θυμού ή αντίθετα, όταν το παιδί εκδηλώνει ενδιαφέρον, περιέργεια και θετικότητα για τις δραστηριότητες της τάξης αλλά, και για τη συναναστροφή και τις υγιείς σχέσεις με τα άλλα παιδιά, εκδηλώνει παράλληλα και συμμόρφωση στις απαιτήσεις και τις υποδείξεις του δασκάλου. Αυτή η θετική συνάφεια δεν ισχύει για τη σχέση της αυτοαντίληψης με την κοινωνική ικανότητα. Διαπιστώθηκε ότι αυτές δεν σχετίζονται σημαντικά μεταξύ τους. Οι συσχετίσεις, ωστόσο, ανάμεσα στην αυτοαντίληψη και τη κοινωνική ικανότητα είναι αρνητικές. Αυτό σημαίνει ότι, όσο υψηλότερη αυτοαντίληψη έχει ένα παιδί, τόσο θετικότερη είναι η κοινωνική του συμπεριφορά.

Στην τελευταία ανάλυση εξετάσαμε αν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα σε παιδιά με υψηλή και παιδιά με χαμηλή αυτοαντίληψη ως προς την Απάθεια και το Θυμό. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες. Αυτό πιθανότατα ισχύει επειδή το σύνολο των παιδιών εμφανίζει υψηλή αυτοαντίληψη και δεν υπάρχουν μεγάλες διαφοροποιήσεις. Αυτό είναι εύλογο, αφού τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας δέχονται θετική ενίσχυση από τους Σημαντικούς Άλλους της ζωής τους και διαμορφώνουν έτσι μια θετική εικόνα για τον εαυτό τους (Λεονταρή, 1998). Και οι δύο ομάδες παιδιών ωστόσο, εμφανίζουν τις πιο υψηλές τιμές στην Απάθεια. Ακόμη είναι φανερό ότι τα παιδιά με υψηλή αυτοαντίληψη εμφανίζουν χαμηλότερες τιμές στην Απάθεια και το Θυμό σε σύγκριση με τα παιδιά με χαμηλή αυτοαντίληψη.

Συμπερασματικά η σχέση ανάμεσα στην αυτοαντίληψη και την ικανότητα παιδιών προσχολικής ηλικίας είναι θετική. Όσο πιο υψηλή παρουσιάζεται η αυτοαντίληψη τόσο πιο χαμηλές εμφανίζονται οι τιμές της Απάθειας και του Θυμού, πράγμα που σημαίνει ότι υπάρχει ανεπτυγμένη κοινωνική ικανότητα.

Τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας, δεν μπορούμε να τα γενικεύσουμε γιατί το δείγμα ήταν μικρό. Σε μια μελλοντική έρευνα καλό θα ήταν να υπάρχει ένα μεγαλύτερο δείγμα και να ληφθεί υπόψη το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των υποκειμένων, αφού αυτό αποτελεί έναν ακόμη παράγοντα που επιδρά στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Arsenio, F. W., Cooperman, S., & Lover, A. (2000). Affective Predictors of Preschoolers' Aggression and Peer Acceptance: Direct and Indirect Effects. *Developmental Psychology, 36*(4), 438-448.
- Βόγγλι, Μ. (2001). *Η Σχέση της Αυτοαντίληψης και των Θεωριών Ευφυΐας με τους Μαθησιακούς Στόχους και την Επίδοση*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Φλώρινα.
- Boivin, M. & Begin, G. (1989). Peer Status and Self-Perception among Early Elementary School Children: The Case of the Rejected Children. *Child Development, 60*, 591-596.
- Γωνίδα, Ε. & Κιοσέογλου, Γ. (1998). Οι αντιλήψεις παιδιών προσχολικής ηλικίας για τον εαυτό τους. *Ψυχολογία, 5* (3), 224-242.
- Δασκάλου, Β. (1999). *Εξελικτικές Διαφορές της Αυτοαντίληψης κατά την Εφηβεία. Σύνδεση με τους Συναισθηματικούς Παράγοντες*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Θεσσαλονίκη.
- Δερμιτζάκη, Ε. (1997). *Οι σχέσεις των διαστάσεων της εικόνας του εαυτού και του επιπέδου γνωστικής ανάπτυξης με τις επιδόσεις στο σχολείο*. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη.
- Δερμιτζάκη, Ε. & Ευκλείδη, Α. (2000). Η έννοια του εαυτού και οι σχέσεις της με γνωστικούς και μεταγνωστικούς παράγοντες που αφορούν επιδόσεις σε ειδικούς τομείς γνώσης. *Ψυχολογία, 7* (3), 354-368.
- Dunn, J. (1999). *Οι Στενές Προσωπικές Σχέσεις των Μικρών Παιδιών*. Μετ. Χ. Παπαηλιού. Αθήνα. Τυπωθήτω.

- Harter, S. (1999). *The Construction of the Self. A Developmental Perspective.* Guilford. United States of America.
- Hayes, N. (1994). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία.* Β' τόμος. Επόπτης ελλην. εκδ. Ι. Παρασκευόπουλος. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.
- Hinde, A. R., Tamplin, A., & Barrett, J. (1993). Social isolation in 4-year-olds. *Developmental Psychology, 11*, 211-236.
- Hoghighi, M. (1992). Social Skills Problems & Anti-social Behavior. In m. Hoghighi, *Assessing Child and Adolescent Disorders. A Practice Manual* London. (pp. 249-311).
- Kelley, S. A. & Brownell, C. A., & Campbell, S. B. (2000). Mastery Motivation and Self-Evaluative Affect in Toddlers: Longitudinal Relations with Maternal Behavior. *Child Development, 71* (4), 1061-1071.
- Killen, M. & Smetana, J. G. (1999). Social Interactions in Preschool Classrooms and the Development of Young Children 's Conception of the Personal. *Child Development, 70* (2), 486-501.
- Lawrence, D. (1987). *Enhancing self-esteem in the classroom.* London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Λεονταρή, Α. (1995). Αναπτυξιακές τάσεις και επιδράσεις του περιβάλλοντος στη διαμόρφωση της Ακαδημαϊκής Αυτοαντίληψης. *Τα Εκπαιδευτικά, 39-40*, 103-116.
- Λεονταρή, Α. & Αστήθα, Μ. (1995). Σκέψη και Φύλο. Ο ρόλος της αυτοαντίληψης. *Απόψεις, 7*, 529-541.

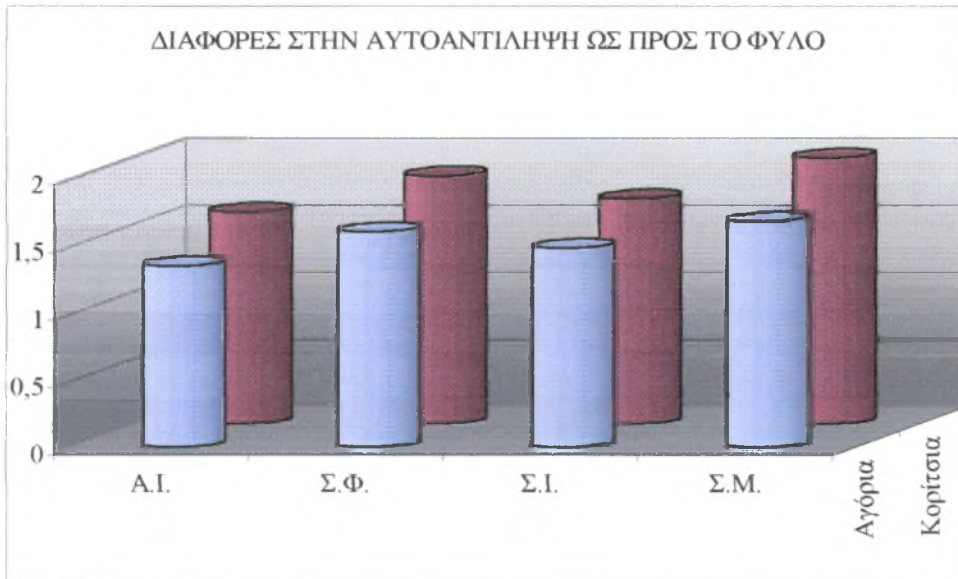
- Λεονταρή, Α. (1998). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.
- Λεονταρή, Α. & Γιαλαμάς, Β. (1998). Η αυτοαντίληψη των παιδιών προ-εφηβικής ηλικίας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 100, 61-68.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση*. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.
- Malik, M. N. & Furman, W. (1993). Practitioner Review: Problems in Children's Peer Relations What Can the Clinician Do? *Child Psychology and Psychiatry*, 34(8), 1303-1326.
- Miller, P. J., Mintz, J., Hoogstra, L., Fung, H., & Potts, R. (1992). The Narrated Self: Young Children 's Construction of Self in Relation to Others in Conversational Stories of Personal Experience. *Merrill-Palmer Quarterly*, 38 (1), 45-67.
- Miller, S. L., Koplewicz, S. H., & Klein, G. R. (1997). Teacher Ratings of Hyperactivity, Inattention, and Conduct Problems in Preschoolers. *Child Psychology*, 25(2), 113-119.
- Novick, N., Cauce, A. M., & Grove, K. (1996). Competence Self-Concept. In B. A. Brucken (Ed) *Handbook of Self-Concept: Developmental, Social and Clinical Considerations*. New York: John Wiley. (pp.210-258).
- Pellegrini, D. A.& Blatchford, P. (2000). *The child at School. Interactions with Peers and Teachers*. London. Arnold.
- Rosenberg, M. (1986). *Conceiving the Self*. New York: Basic

- Rubin, Z. (1983). The skills of friendship. In M. Donaldson, R. Grieve, & C. Pratt, *Early Childhood Development and Education*. Oxford. Blackwell. (pp. 25-33).
- Scarlett, W.G. (1983). Social isolation from agemates among nursery school children. In M. Donaldson, R. Grieve, & C. Pratt, *Early Childhood Development and Education*. Oxford. Blackwell. (pp. 34-46).
- Vaughn, S., Haager, D., Hogan, A., & Kouzekanani, K. (1992). Self-Concept and Peer Acceptance in Students with Learning Disabilities: A Four- to Five- Year Prospective Study. *Journal of Educational Psychology*, 84 (1), 43-50.
- Verschueren, K., Buyck, P., & Marcoen, A. (2001). Self-Representations and Socioemotional Competence in Young Children: A 3-Year Longitudinal Study. *Developmental Psychology*, 37 (1), 126-134.

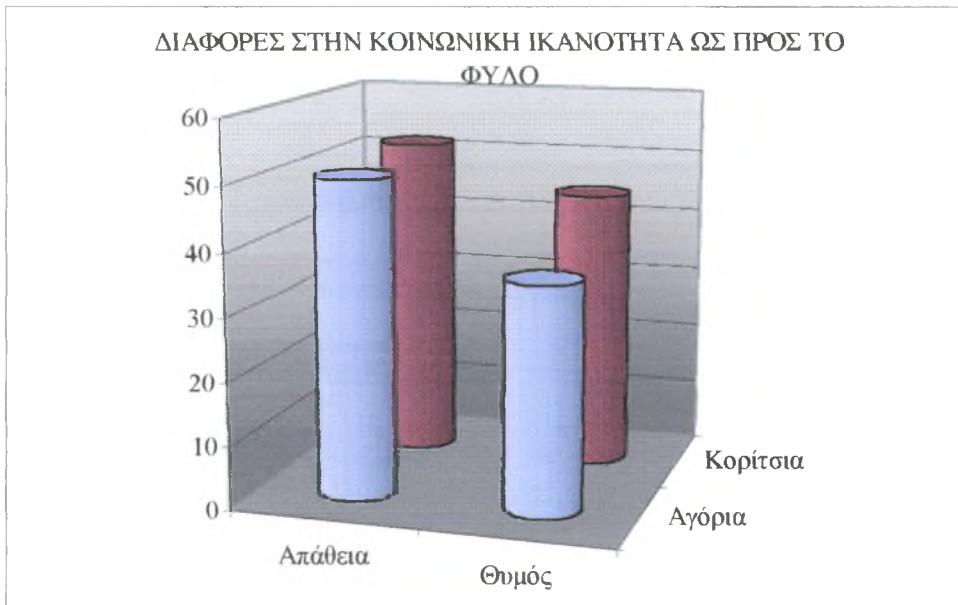
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

Διαγράμματα

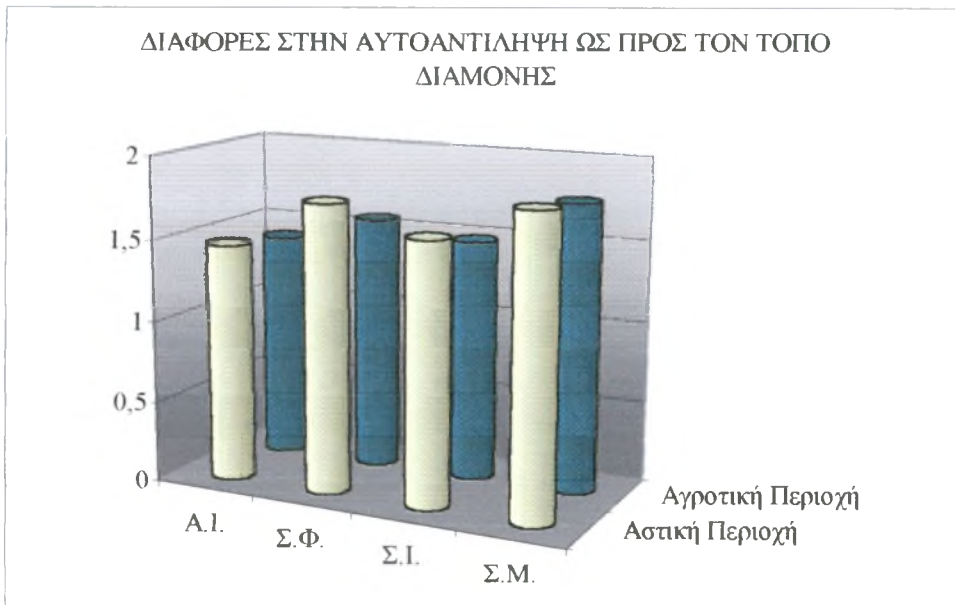
Διάγραμμα 1



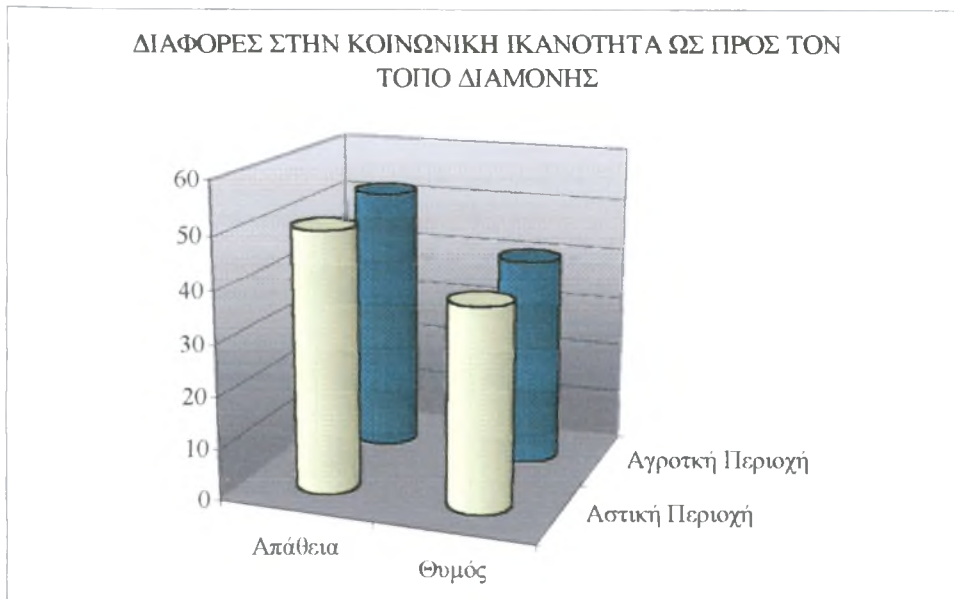
Διάγραμμα 2



Διάγραμμα 3

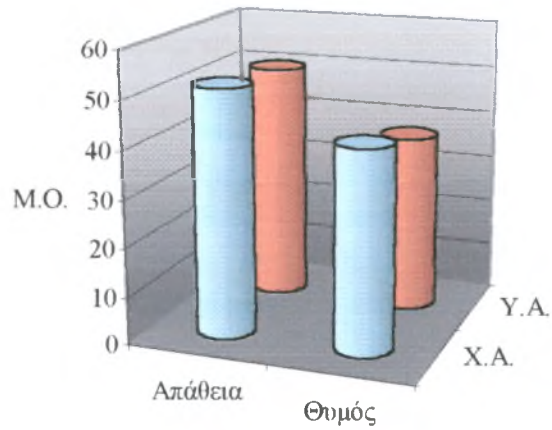


Διάγραμμα 4



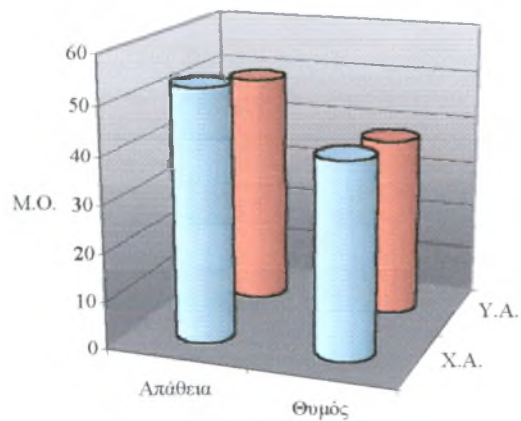
Διάγραμμα 5

ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΥΨΗΛΗ ΚΑΙ ΧΑΜΗΛΗ ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΑΠΑΘΕΙΑ ΚΑΙ ΤΟ ΘΥΜΟ



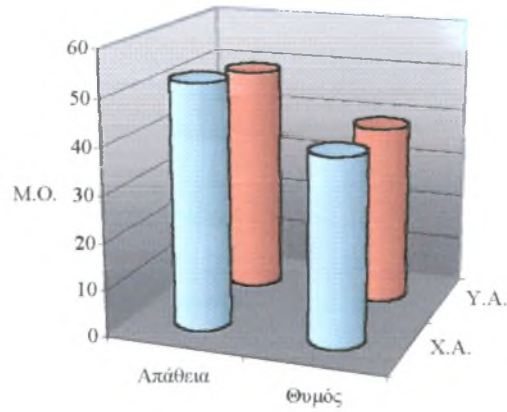
Διάγραμμα 6

ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΥΨΗΛΗ ΚΑΙ ΧΑΜΗΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ (ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΣΥΝΟΜΗΛΙΚΟΥΣ) ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΑΠΑΘΕΙΑ ΚΑΙ ΤΟ ΘΥΜΟ



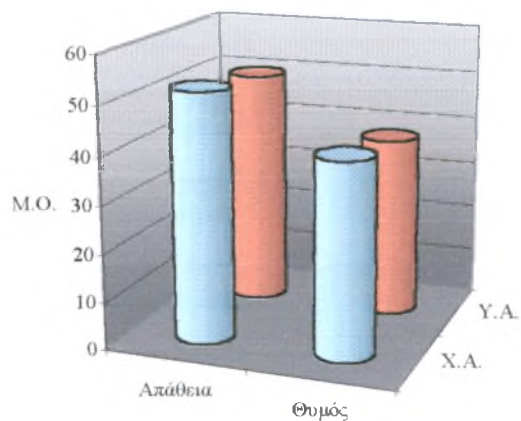
Διάγραμμα 7

ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΥΨΗΛΗ ΚΑΙ ΧΑΜΗΛΗ
ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ ΣΩΜΑΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ
ΛΙΑΘΕΙΑ ΚΑΙ ΤΟ ΘΥΜΟ



Διάγραμμα 8

ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΥΨΗΛΗ ΚΑΙ ΧΑΜΗΛΗ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ (ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΤΗ ΜΗΤΕΡΑ) ΩΣ ΠΡΟΣ
ΤΗΝ ΛΙΑΘΕΙΑ ΚΑΙ ΤΟ ΘΥΜΟ



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

Ερωτηματολόγια:

✓ KSCS

- ✓ Ενδεικτικές ερωτήσεις και για τα δύο φύλα ως προς τις τέσσερις πτυχές της αυτοαντίληψης

Όνομα Παιδιού : _____

Ημερομηνία Γέννησης : _____

Οδηγίες : Για κάθε πρόταση παρακαλώ επιλέξτε και κυκλώστε την κατηγορία που αρμόζει στο συγκεκριμένο παιδί:

1 πολύ σπάνια / ποτέ 2 σπάνια 3 μερικές φορές 4 συχνά 5 πολύ συχνά / πάντα

| | | | |
|--|-----------|---|-----------|
| 1. Το παιδί εκφράζει τις ανάγκες του στη νηπιαγωγό. | 1 2 3 4 5 | 16. Το παιδί νιώθει αρκετά άνετα με τα άλλα παιδιά, έτσι ώστε να μπορεί να εκφράσει τις δικές του επιθυμίες ή γνώμες. | 1 2 3 4 5 |
| 2. Το παιδί προσπαθεί να προσελκύσει την προσοχή του ενήλικα κλαίγοντας. | 1 2 3 4 5 | 17. Το παιδί χτυπά τη νηπιαγωγό. | 1 2 3 4 5 |
| 3. Το παιδί ζητά την βοήθεια του ενήλικα για κάθε βήμα της δραστηριότητας. | 1 2 3 4 5 | 18. Το παιδί είναι φοβισμένο όταν το πλησιάζουν άλλα παιδιά. | 1 2 3 4 5 |
| 4. Το παιδί είναι υπεύθυνο στην εκτέλεση των απαιτήσεων και των οδηγιών του ενήλικα. | 1 2 3 4 5 | 19. Το παιδί μπορεί να αποδεχθεί τις ιδέες και τις υποδείξεις της νηπιαγωγού για παιχνίδι ή για τρόπους παιχνιδιού. | 1 2 3 4 5 |
| 5. Το παιδί ανασητά την σωματική επαφή με τη νηπιαγωγό. | 1 2 3 4 5 | 20. Τα περισσότερα παιδιά είναι πρόθυμα να συνεργαστούν μαζί του. | 1 2 3 4 5 |
| 6. Το παιδί συμπληρώνει ελεύθερα (λεκτικά ή μη λεκτικά) τις υποδείξεις της νηπιαγωγού. | 1 2 3 4 5 | 21. Το παιδί δίνει την εντύπωση ότι συμμορφώνεται με τις υποδείξεις της νηπιαγωγού, αλλά δεν ασχολείται με την δραστηριότητα. | 1 2 3 4 5 |
| 7. Το παιδί εκδηλώνει φανερά ανυπακοή στην εξουσία. | 1 2 3 4 5 | 22. Το παιδί εξουσιάζεται και κυριαρχείται από τα άλλα παιδιά . | 1 2 3 4 5 |
| 8. Το παιδί απομακρύνεται και αποσύρεται όταν το πλησιάζουν τα άλλα παιδιά. | 1 2 3 4 5 | 23. Οι ιδέες του παιδιού έχουν αντίκτυπο σε πολλά παιδιά στην τάξη. | 1 2 3 4 5 |
| 9. Το παιδί ανταποκρίνεται με άμεση συμμόρφωση στις εντολές της νηπιαγωγού. | 1 2 3 4 5 | 24. Το παιδί επαναστατεί σωματικά – για παράδειγμα χτυπάει και κλωτσάει. | 1 2 3 4 5 |
| 10. Το παιδί μπορεί να διαμορφώνει ιδέες για το σχεδιασμό δραστηριοτήτων, ανεξάρτητα από τον ενήλικα. | 1 2 3 4 5 | 25. Το παιδί εύκολα τραβά την προσοχή των άλλων παιδιών. | 1 2 3 4 5 |
| 11. Το παιδί γίνεται σκυθρωπό, σηκώνει αδιάφορα τους ώμους, φουσκώνει τα χείλη ή χτυπά δυνατά τα πόδια κάτω όταν η νηπιαγωγός κάνει μια πρόταση. | 1 2 3 4 5 | 26. Το παιδί δυσκολεύεται να υπερασπιστεί τα δικαιώματά του απέναντι στα άλλα παιδιά. | 1 2 3 4 5 |
| 12. Το παιδί μπορεί να ξεπερνά δυσκολίες (που έχει) με άλλα παιδιά ή δραστηριότητες ανεξάρτητα από τον ενήλικα. | 1 2 3 4 5 | 27. Το παιδί συνεργάζεται με κανόνες και ρυθμίσεις. | 1 2 3 4 5 |
| 13. Για να συμμετέχει το παιδί στις δραστηριότητες χρειάζεται υπερβολική επιδοκμασία και ενθάρρυνση από την νηπιαγωγό. | 1 2 3 4 5 | 28. Το παιδί χαζεύει όταν απαιτείται να κάνει κάτι. | 1 2 3 4 5 |
| 14. Τα άλλα παιδιά φαίνονται απρόθυμα να παίξουν με αυτό το παιδί. | 1 2 3 4 5 | 29. Στο παιχνίδι με τα άλλα παιδιά, ανάλογα με την κατάσταση, το παιδί μπορεί να ηγείται ή να ακολουθεί την ομάδα. | 1 2 3 4 5 |
| 15. Το παιδί είναι απρόθυμο να ακολουθήσει τις λογικές υποδείξεις της νηπιαγωγού, ακόμη και όταν δυσκολεύεται. | 1 2 3 4 5 | 30. Το παιδί αντιδρά αρνητικά στις ιδέες της νηπιαγωγού και στις προτάσεις της για παιχνίδι ή δραστηριότητα. | 1 2 3 4 5 |
| 31. Το παιδί είναι ανίκανο να ασχοληθεί με κάτι μόνο του, χωρίς να το κατευθύνουν τα άλλα παιδιά. | 1 2 3 4 5 | 48. Το παιδί φαίνεται πρόθυμο να δοκιμάσει νέα πράγματα. | 1 2 3 4 5 |

| | | | |
|--|-----------|--|-----------|
| 32. Το παιδί είναι πρόθυμο να ζητήσει βοήθεια από άλλα παιδιά. | 1 2 3 4 5 | 49. Το παιδί είναι αυταρχικό και εξουσιαστικό με τα άλλα παιδιά. | 1 2 3 4 5 |
| 33. Το παιδί ενεργά αψηφά τους κανόνες και τις ρυθμίσεις της νηπιαγωγού. | 1 2 3 4 5 | 50. Το παιδί ξοδεύει το χρόνο του στο να κάθεται, να κοιτάζει ή να τριγυρίζει άσκοπα. | 1 2 3 4 5 |
| 34. Το παιδί μπορεί να δίνει ιδέες στα άλλα παιδιά και να δέχεται τις δικές τους. | 1 2 3 4 5 | 51. Το παιδί μπορεί να κρατά το ενδιαφέρον του ζωντανό κατά τη διάρκεια μιας δραστηριότητας. | 1 2 3 4 5 |
| 35. Όταν γίνεται η αλλαγή από τη μια δραστηριότητα στην άλλη, το παιδί αντιδρά στη μετάβαση στη νέα δραστηριότητα. | 1 2 3 4 5 | 52. Το παιδί εμποδίζει τα άλλα παιδιά στην εκτέλεση των συνηθισμένων δραστηριοτήτων. | 1 2 3 4 5 |
| 36. Το παιδί εμφανίζεται χαμένο σε ανοργάνωτες, ελεύθερες δραστηριότητες. | 1 2 3 4 5 | 53. Το παιδί κατορθώνει να κάνει τους άλλους να ενδιαφερθούν για αυτό που κάνει. | 1 2 3 4 5 |
| 37. Το παιδί εύκολα κάνει την αλλαγή από τη μια δραστηριότητα στην επόμενη. | 1 2 3 4 5 | 54. Το παιδί δείχνει ενδιαφέρον για λίγα πράγματα μόνο. | 1 2 3 4 5 |
| 38. Το παιδί φαίνεται να διασκεδάζει τόσο το παιχνίδι με τους άλλους, όσο και με τον εαυτό του. | 1 2 3 4 5 | 55. Το παιδί τακτοποιεί τα πράγματα προσεκτικά. | 1 2 3 4 5 |
| 39. Το παιδί είναι εχθρικό ή επιθετικό με τα άλλα παιδιά – για παράδειγμα σπρώχνει, κοροϊδεύει ή κάνει τον παλικαρά. | 1 2 3 4 5 | 56. Το παιδί είναι απρόθυμο να παίξει με άλλα παιδιά εκτός και αν αυτά ακολουθήσουν τους δικούς του όρους. | 1 2 3 4 5 |
| 40. Τα άλλα παιδιά υιοθετούν τις ιδέες του για παιχνίδι. | 1 2 3 4 5 | 57. Το παιδί ανταποκρίνεται καλά όταν η δραστηριότητα σχεδιάζεται και καθοδηγείται από τη νηπιαγωγό. | 1 2 3 4 5 |
| 41. Το παιδί συμμετέχει σε δραστηριότητες με άλλα παιδιά μόνο όταν έχει το ρόλο του αρχηγού. | 1 2 3 4 5 | 58. Το παιδί διακόπτει τις δραστηριότητες των άλλων. | 1 2 3 4 5 |
| 42. Το παιδί συμμετέχει χωρίς προθυμία. | 1 2 3 4 5 | 59. Το παιδί χάνει εύκολα το ενδιαφέρον του και περνά από τη μια δραστηριότητα στην άλλη. | 1 2 3 4 5 |
| 43. Το παιδί παίρνει στην κατοχή του τα πράγματα των άλλων παιδιών χωρίς την έγκρισή τους. | 1 2 3 4 5 | 60. Το παιδί μπορεί να συμμετέχει ενεργά τόσο στις οργανωμένες δραστηριότητες όσο και στις ελεύθερες. | 1 2 3 4 5 |
| 44. Το παιδί δείχνει λίγο ενδιαφέρον για τα υλικά, τα αντικείμενα ή τις δραστηριότητες. | 1 2 3 4 5 | 61. Το παιδί παραιτείται εύκολα όταν αντιμετωπίζει δυσκολίες. | 1 2 3 4 5 |
| 45. Το παιδί είναι ανοιχτό στις ιδέες και τις προτάσεις των άλλων παιδιών. | 1 2 3 4 5 | 62. Το παιδί δείχνει ενθουσιασμό για τη δουλειά ή το παιχνίδι. | 1 2 3 4 5 |
| 46. Το παιδί είναι ικανό να ακολουθήσει μια ρουτίνα – π.χ. να πλύνει τα χέρια του, να τακτοποιήσει τα πράγματα ή να επανατοποθετήσει τα παιχνίδια. | 1 2 3 4 5 | 63. Το παιδί δυσκολεύεται να τηρήσει τους κανόνες του παιχνιδιού. | 1 2 3 4 5 |
| 47. Το παιδί προκαλεί καβγάδες. | 1 2 3 4 5 | 64. Το παιδί αντιστέκεται όταν πρόκειται να ακολουθήσει τις ιδέες των άλλων παιδιών. | 1 2 3 4 5 |

Οδηγίες : Για κάθε πρόταση παρακαλώ επιλέξτε και κυκλώστε την κατηγορία που αρμόζει στο συγκεκριμένο παιδί:

1 πολύ σπάνια / ποτέ 2 σπάνια 3 μερικές φορές 4 συχνά 5 πολύ συχνά / πάντα

Ευχαριστώ για την πολύτιμη βοήθειά σας

Σαββάλα Ειρήνη.

Ερώτηση 1

Αυτό το κορίτσι είναι αρκετά καλό στα παζλ. Αυτό το κορίτσι δεν είναι πολύ καλό στα παζλ.

Εσύ πώς είσαι;

Πολύ καλή

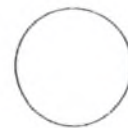
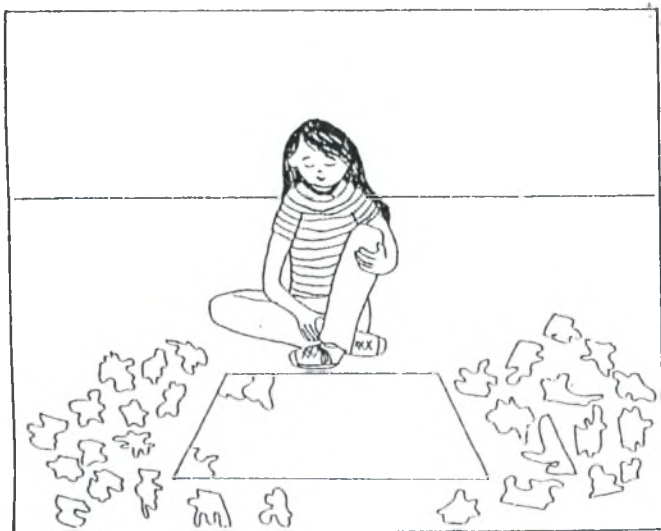
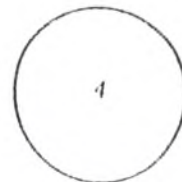
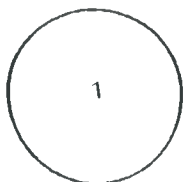
ή

Αρκετά καλή

Λίγο καλή

ή

Καθόλου καλή



Ερώτηση 2

Αυτό το κορίτσι έχει πολλούς φίλους για να παίξει.

Εσύ έχεις:

Πολλούς φίλους για να
παίξεις

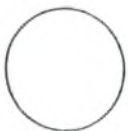
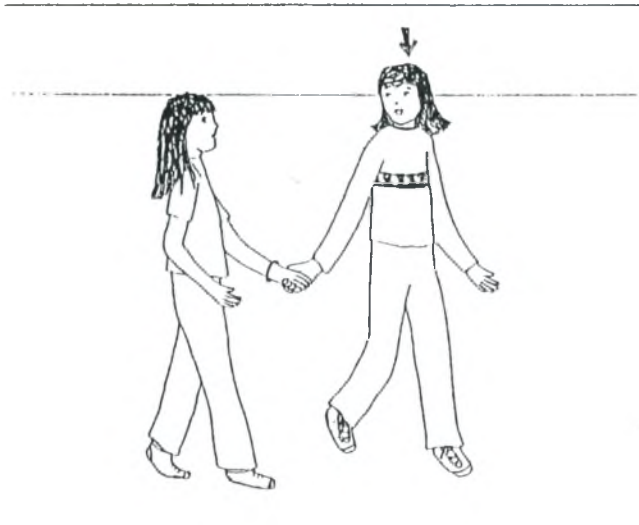
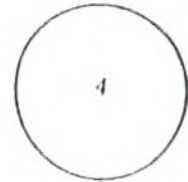
ή

Αρκετούς

Αυτό το κορίτσι δεν έχει πολλούς φίλους για να παίξει.

Λίγους

Σχεδόν
καθόλου



Ερώτηση 3

Αυτό το κορίτσι δεν είναι πολύ καλό στο να κάνει κούνια μόνο του.

Αυτό το κορίτσι είναι πολύ καλό στο να κάνει κούνια μόνο του.

Εσύ τι είσαι,

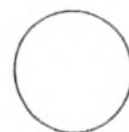
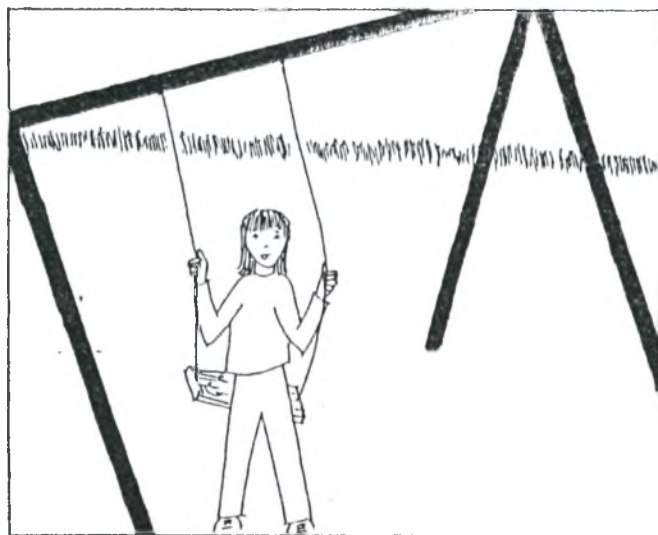
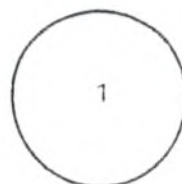
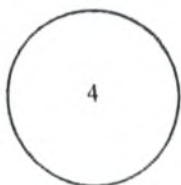
Όχι και τόσο καλή

ή

Λίγο καλή

Αρκετά καλή

Πολύ καλή



Ερώτηση 4

Η μαμά αυτού του κοριτσιού δεν του χαμογελάει πολύ.

Η δική σου μαμά;

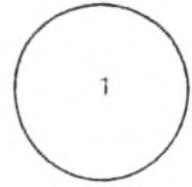
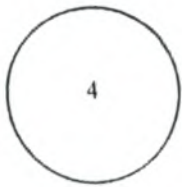
Δεν χαμογελάει σχεδόν ποτέ

ή Χαμογελάει μερικές φορές

Η μαμά αυτού του κοριτσιού του χαμογελάει πολύ.

Αρκετά

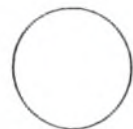
Πολύ



Ερώτηση 1

Αυτό το αγόρι είναι αρκετά καλό στα παζλ. Αυτό το αγόρι δεν είναι πολύ καλό στα παζλ.
Εσύ πώς είσαι,

Πολύ καλό ή Αρκετά καλό Λίγο καλό ή Καθόλου καλό



Ερώτηση 2

Αυτό το αγόρι έχει πολλούς φίλους για να παίξει.

Εσύ έχεις;

Πολλούς φίλους για να παίζεις

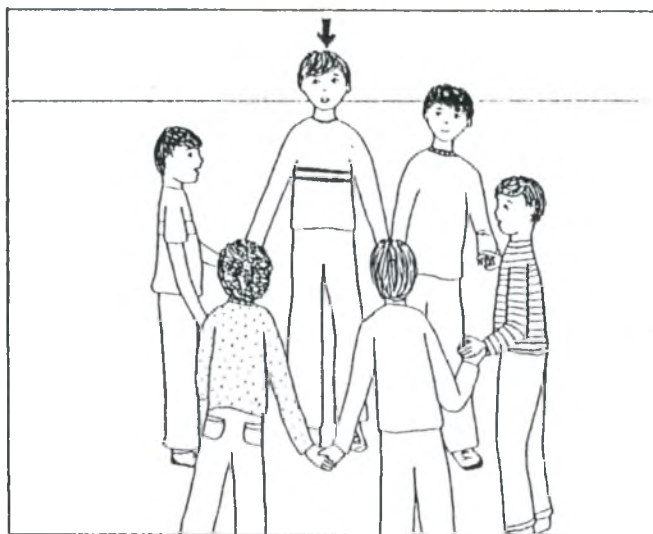
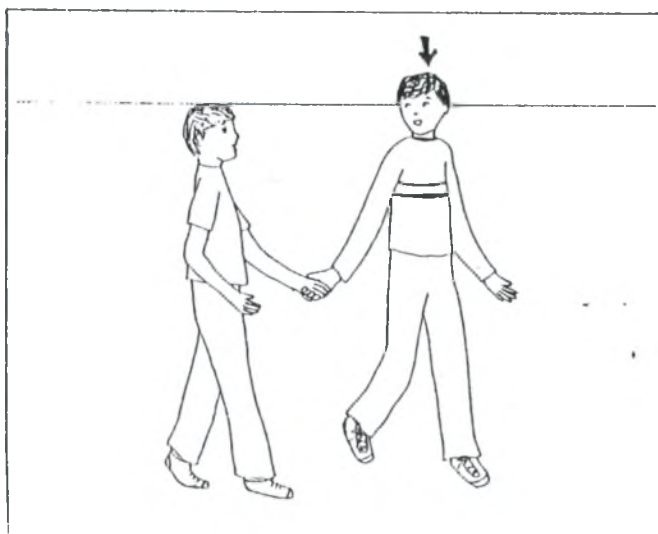
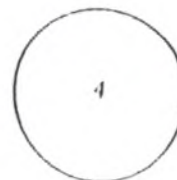
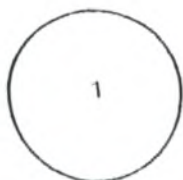
ή

Αρκετούς

Αυτό το αγόρι δεν έχει πολλούς φίλους για να παίξει.

Λίγους

Σχεδόν καθόλου



Ερώτηση 3

Αυτό το αγόρι δεν είναι πολύ καλό στο να κάνει κούνια μόνο του.

Αυτό το αγόρι είναι πολύ καλό στο να κάνει κούνια μόνο του.

Εσύ τι είσαι;

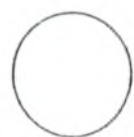
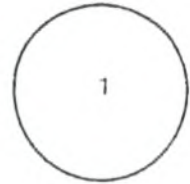
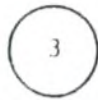
Όχι και τόσο καλό

ή

Λίγο καλό

Αρκετά καλό

Πολύ καλό



Ερώτηση 4

Η μαμά αυτού του αγοριού δεν του χαμογελάει πολύ.

Η δική σου μαμά;

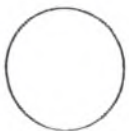
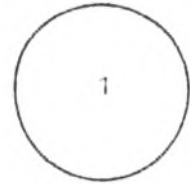
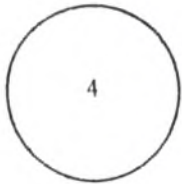
Δεν χαμογελάει σχεδόν ποτέ

ή χαμογελάει μερικές φορές

Η μαμά αυτού του αγοριού του χαμογελάει πολύ.

Αρκετά

Πολύ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000069598