

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

ΠΑΤΚΟΥ ΔΗΜΗΤΡΑ

**ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΠΡΟΣΠΟΙΗΣΗΣ ΚΑΙ ΤΟ ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΟ ΣΤΥΛ
ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΒΕΛΓΙΚΗΣ
ΚΑΤΑΓΩΓΗΣ**

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΒΟΛΟΣ 2005



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

Αριθ. Εισ.: 3539/1

Ημερ. Εισ.: 15-06-2006

Δωρεά: Συγγραφέα

Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ - ΠΠΕ

2005

ΠΑΤ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες

Πρόλογος

Κεφάλαιο 1

Ενότητα 1: Ανάλυση και ορισμός του παιχνιδιού προσποίησης

Ενότητα 2: Τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά του παιχνιδιού προσποίησης

Προσποίηση και προσχολική ηλικία

Διάκριση προσποίησης και πραγματικότητας

Η κατανόηση της προσποίησης ως προδρόμου της κατανόησης της νοητικής κατάστασης

Κεφάλαιο 2 Θεωρητικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη της προσποίησης

Ενότητα 1: Η εμφάνιση της προσποίησης: Piaget - Vygotsky

Ενότητα 2: Πρώιμη κατανόηση της προσποίησης- πρώιμη μετα-αναπαράσταση:

«Συμπεριφερόμαι σαν-να»

Κεφάλαιο 3 Η μάθηση και η ανάπτυξη της προσποίησης μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο

Οι ιδιομορφίες του πλαισίου στην ανάπτυξη της προσποίησης

Ο διαλεκτικός πόλος της γλώσσας

Κεφάλαιο 4 Κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη

Η δημιουργία και η πορεία του μοντέλου της Μαθημένης Ανικανότητας-

Απαισιοδοξίας

Μάθηση από τα λάθη

Η προσπάθεια πρέπει να θεωρηθεί ως σύμμαχος, όχι ως απειλή

Μαθημένη Ανικανότητα - Απαισιοδοξία και κίνητρα

Κεφάλαιο 5 Ερευνητικό μέρος

Σκοπός της Έρευνας και τα Ερευνητικά Ερωτήματα

Μέθοδος

Δείγμα

Ψυχομετρικά εργαλεία

Διαδικασία

Αποτελέσματα

Συμπεράσματα - Συζήτηση

Βιβλιογραφία

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Τις ευχαριστίες και ευγνωμοσύνη μου στους αγαπημένους μου φίλους τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό που μου κράτησαν το χέρι και με βοήθησαν να προχωρήσω τις στιγμές που οι δυνάμεις και η υπομονή μου είχαν σχεδόν εξαντληθεί και με τους οποίους μοιράστηκα πολλά, έμαθα την ουσιαστική επικοινωνία και βίωσα τη χαρά της ζωής και της δημιουργίας.

Στην οικογένειά μου και ειδικά στους γονείς μου, Θωμά και Μίνα και στον αδερφό μου, Αντώνη για τη στήριξη και την πίστη τους στις ικανότητες και τις προσπάθειές μου.

Στους μικρούς μου «φίλους» σε Ελλάδα και Βέλγιο για την εμπιστοσύνη που μου έδειξαν, για όσα μοιράστηκαν μαζί μου και γι' αυτά που μου δίδαξαν αλλά και στις δασκάλες τους για την πολύτιμη βοήθειά τους.

Ιδιαίτερες τέλος ευχαριστίες στις Αργυρακούλη Έφη, διδάκτωρ Συμβουλευτικής Ψυχολογίας και διδάσκουσα στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Ζαφειροπούλου Μαρία, αναπληρώτρια καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και Θάνου Αγγελική, νηπιαγωγό, συγγραφέα και υποψήφια διδάκτωρ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας που μου άνοιξαν νέους δρόμους, με δίδαξαν και συνέτειναν στο να διαμορφωθεί και να ολοκληρωθεί αυτή η πτυχιακή.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Το παιχνίδι προσποίησης (pretend play) είναι κάτι το φυσικό για εμάς τους παιδαγωγούς. Εκ πρώτης όψεως δεν το θεωρούμε ως κάτι το αξιοσημείωτο αφού ακόμη και τα πολύ μικρά παιδιά μπορούν να συμμετέχουν σε αυτό. Σύμφωνα με την Εξελικτική Ψυχολογία αυτό που φαίνεται να είναι ένα απλό γεγονός μπορεί να μετατραπεί σε ένα αναπτυξιακό παζλ.

Από πού προέρχεται αυτή η περίεργη μορφή δραστηριότητας; Πως μικρά παιδιά όπως αυτά των 2 ετών καταφέρνουν να προσποιηθούν ότι ένα ύφασμα είναι ένα χαλί, χωρίς να συγχέουν τα δύο πράγματα μεταξύ τους; Πως τα μικρά παιδιά κατανοούν την προσποιητή συμπεριφορά (pretence behaviour) ενός άλλου προσώπου; Πίσω από αυτά τα ερωτήματα κρύβεται, όπως αποκαλύπτεται με μια δεύτερη ματιά, το γεγονός ότι το παιχνίδι προσποίησης έχει μια κάπως σύνθετη, λογική δομή: τα άτομα δρουν σε σχέση με μια πραγματική κατάσταση κατά ένα μη σοβαρό τρόπο, καθιερώνοντας με τον τρόπο αυτό κάποιου είδους σχέση ανάμεσα στο πραγματικό και το φανταστικό.

Στην παρούσα εργασία δίνεται έμφαση στην εμφάνιση της προσποίησης, την πρώιμη ανάπτυξη της κατανόησης των ενεργειών προσποίησης και τις σχέσεις ανάμεσα στην κατανόηση και την απόκτηση των ενεργειών του παιχνιδιού προσποίησης. Το κεφάλαιο 1 είναι αφιερωμένο σε μια προκαταρκτική λογική ανάλυση και έναν καθορισμό της προσποίησης και μια επισκόπηση της ανάπτυξης της προσποίησης στα προσχολικά χρόνια. Οι σπουδαιότερες θεωρίες για την εμφάνιση και την ανάπτυξη της κατανόησης του παιχνιδιού προσποίησης παρουσιάζονται στο κεφάλαιο 2. Στο κεφάλαιο 3 γίνεται μια συσχέτιση της ανάπτυξης της προσποίησης με την πολιτιστική εκμάθηση. Το κεφάλαιο 4 έχει να κάνει με την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Τέλος, οι σκοποί, οι στόχοι και τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζονται στο τελευταίο κεφάλαιο, το κεφάλαιο 5.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Ενότητα 1.1: Ανάλυση και ορισμός του παιχνιδιού προσποίησης

Ο λόγος για τον οποίο ορισμένα παιδιά δεν μπορούν να προσποιηθούν ότι ένα ξυλάκι μπορεί να είναι ένα παγωτό, είναι γιατί ακόμα δεν γνωρίζουν αρκετά για τα παγωτά και σίγουρα δεν τα απασχολούν καθόλου στη δεδομένη κατάσταση. Κατά συνέπεια, η προσποίηση προϋποθέτει ένα κάποιο γνωστικό υπόβαθρο, μια κάποια γνώση ή το λιγότερο κάποιες έννοιες για το τι προσποιείται και οι έννοιες αυτές πρέπει κατά κάποιο τρόπο να εφαρμοστούν στην διαδικασία προσποίησης. Επίσης, απαιτείται η γνώση του ότι η κατάσταση προσποίησης (αυτό είναι ένα παγωτό) δεν είναι στ' αλήθεια πραγματική. Μόνο τότε το άτομο μαθαίνει να μην εκτελεί την ενέργεια ρεαλιστικά ή πραγματικά αλλά να προσποιείται σαν να την κάνει. Αυτό το τελευταίο σημείο γίνεται αντιληπτό από το γεγονός όπου κάποιος δεν μπορεί να προσποιηθεί ότι εκτελεί μια πράξη κάνοντάς την πραγματικά. Η προσποίηση ενσωματώνει έναν κάποιου είδους διπλό προσανατολισμό προς την πραγματικότητα. Οι ενέργειες του παιχνιδιού προσποίησης, σε αντίθεση με τις ρεαλιστικές ενέργειες και τις αποτυχημένες προσπάθειες, εκτείνονται πέρα από αυτό που είναι και φέρουν έννοιες και νοήματα. Το παιχνίδι προσποίησης μπορεί να καθοριστεί κατά προσέγγιση με τον ακόλουθο τρόπο:

«Το παιχνίδι προσποίησης είναι μια σκόπιμη μορφή ενέργειας κατά την οποία ο ηθοποιός, για χάρη του παιχνιδιού, προβάλλει εις γνώσιν του μια ψευδή πρόταση επάνω σε μια πραγματική κατάσταση και δρα μη-σοβαρά κατά κάποιο τρόπο σαν η πρόταση να ήταν πραγματική, αλλά σταματά οποιουδήποτε είδους πραγματική εκτέλεση ή προσπάθει να εκτελέσει κατάλληλα την προσποιούμενη ενέργεια». (Lillard, 2000)

Πρέπει να σημειωθεί ότι στον παραπάνω ορισμό λέγοντας «εις γνώσιν του» δεν πρέπει να θεωρήσουμε ότι υπονοεί ένα υψηλό επίπεδο αντανakλαστικής συνειδητοποίησης. Αντιθέτως, σημαίνει ότι το άτομο-ηθοποιός πρέπει να είναι σιωπηρά ενήμερο της διαφοράς ανάμεσα στο τι πιστεύει και τι προσποιείται, θέλοντας να βγάλει τα συμπεράσματα γι' αυτά που κάνει στην πραγματικότητα σύμφωνα με τις πεποιθήσεις του και γι' αυτά που προσποιείται σύμφωνα με το σενάριο και να μην συγχέει αυτές τις δύο σφαίρες, του πραγματικού και του φανταστικού.

Υπάρχουν ουσιαστικές διαφορές ανάμεσα στην παραπλανητική προσποίηση και στο παιχνίδι προσποίησης. Κατά την παραπλανητική προσποίηση, όταν κάποιος παραπλανεί εκτελώντας μια ενέργεια, στοχεύει στο να νομίζουν οι άλλοι ότι η κατάσταση την οποία προσποιείται είναι πραγματική. Αναλόγως, λοιπόν, φέρεται όσο το δυνατόν πιο ρεαλιστικά. Αντίθετα, κατά το παιχνίδι προσποίησης το άτομο στοχεύει στο να δείξει ότι η κατάσταση δεν είναι αληθινή και ότι στην πραγματικότητα δεν εκτελεί την προσποιούμενη ενέργεια.

Απλοποιώντας κάπως, θα μπορούσε κανείς να πει ότι το παιχνίδι προσποίησης έχει δύο είδη προϋποθέσεων. Πρώτον, υπάρχουν γνωστικές προϋποθέσεις όπως ότι ο προσποιούμενος πρέπει να κατέχει μια κάποια γνώση ή τουλάχιστον κάποιες έννοιες για το τι προσποιείται. Όταν κανείς δεν γνωρίζει τι είναι π.χ. να σφουγγαρίζεις δεν μπορεί να προσποιηθεί ότι σφουγγαρίζει. Όταν πάλι ξέρει τι είναι το κουτάβι μπορεί να προσποιηθεί ότι είναι ένα κουτάβι. Δεύτερον, υπάρχουν σκόπιμες προϋποθέσεις. Πρέπει το άτομο να ενεργεί σκόπιμα σύμφωνα με μια πρόταση προσποίησης. Όταν π.χ. στην διάρκεια μιας κατάστασης χαράς το άτομο φέρεται σαν να είναι θυμωμένο αυτό δεν είναι το ίδιο με το να προσποιηθεί ότι είναι θυμωμένο.

Αυτά τα ουσιαστικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα και οι προϋποθέσεις μπορούν να είναι χρήσιμα στο να περιγράψουμε την ανάπτυξη της προσποίησης με δύο τρόπους. Πρώτον, μπορούν να παρέχουν τα κριτήρια να αποφασίσουμε πότε και με ποιους τρόπους τα παιδιά προσποιούνται από μόνα τους. Δεύτερον, μπορούν να παρέχουν ένα πλαίσιο για να μελετήσουμε την εξέλιξη της κατανόησης των παιδιών για τις ενέργειες προσποίησης τόσο των άλλων όσο και των ίδιων.

Ενότητα 1.2

Τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά του παιχνιδιού προσποίησης

Το δεύτερο μισό του δεύτερου έτους της ηλικίας χαρακτηρίζει την αρχή των απλών μορφών του παιχνιδιού προσποίησης. Τόσο από απλές παρατηρήσεις όσο και από πειραματικές μελέτες (όπου ζητούταν από τα παιδιά να εκτελέσουν συγκεκριμένες ενέργειες προσποίησης ή αυτές ήταν διαμορφωμένες γι' αυτά), έχει βρεθεί ότι τα παιδιά αυτής της ηλικίας πραγματοποιούν απλές μορφές προσποίησης, όπως για παράδειγμα,

προσποιούνται ότι ρίχνουν τσάι με μια τσαγιέρα-παιχνίδι ή ότι τρώνε με κουτάλια-παιχνίδια (Bretherton, O'Connell, Shore & Bates, 1984. Fenson & Ramsay, 1981. McCune, 1995. Ungerer, Zelazo, Kearsley & O'Leary, 1981. Watson & Fischer, 1977).

Παρ' όλα αυτά, υπήρξαν διαφωνίες για το αν οι λειτουργικοί ορισμοί μπορούν καθορίζουν το πότε μια συμπεριφορά αξίζει να θεωρηθεί ως παιχνίδι προσποίησης. Αρκετοί ερευνητές συμφωνούν ότι κατά το τέλος του δεύτερου έτους της ηλικίας ενός παιδιού είναι εύλογο να αντιμετωπιστεί η συμπεριφορά του όταν δρα σαν να κάνει κάτι ως πραγματική προσποίηση. Ορισμένοι (McCune, 1995) μπορεί να αποδώσουν σε παιδιά 12 μηνών την ικανότητα προσποίησης, όταν για παράδειγμα βλέπουν ένα κουταλάκι και το βάζουν στο στόμα. Άλλοι πάλι, υιοθετώντας μια πιο συντηρητική άποψη (Tomasello, Striano & Rochat, 1999) αμφιβάλλουν για το αν μια τέτοια συμπεριφορά δεν είναι απλά μια καθαρή χειρονομία αναγνώρισης (recognitory gesture) και εφαρμόζουν αυστηρότερα λειτουργικά κριτήρια για να χαρακτηρίσουν μια ενέργεια ως προσποίηση.

Διάφορα συμπεριφοριστικά χαρακτηριστικά έχουν ληφθεί ως λειτουργικά κριτήρια για να θεωρηθεί μια συμπεριφορά παιχνίδι προσποίησης: σχόλια που δίνονται λεκτικά από το παιδί, ο μη-σοβαρός και συντονισμένος ακόμα τρόπος με τον οποίο εκτελείται η δράση, κατάλληλα ηχητικά εφέ, υπερβολικές κινήσεις και η έλλειψη στοιχείων της πραγματικότητας που απαιτούνται για να εκτελεστεί η δράση εκ μέρους του παιδιού.

Μια μορφή προσποίησης είναι αυτή της αντικατάστασης του αντικειμένου (object substitution pretence). Σύμφωνα με αυτή το παιδί προσποιείται ότι ένα αντικείμενο είναι κάτι άλλο, ένα άλλο είδος π.χ. ότι το ξυλάκι είναι παγωτό. Αρκετές μελέτες έχουν βρει ότι τα παιδιά ξεκινούν να υιοθετούν αυτή τη μορφή παιχνιδιού προσποίησης καθώς πλησιάζουν στο δεύτερο έτος της ηλικίας τους (Jackowitz & Watson, 1980. Musatti & Mayer, 1987. Pederson-Green & Elder, 1981. Watson & Fischer 1977. Watson & Jackowitz, 1984). Οι περισσότεροι ερευνητές υποθέτουν ότι όταν ένα παιδί ενεργεί μη-σοβαρά (φαινομενικά) με ένα αντικείμενο σαν να ήταν κάτι άλλο και εφαρμόζει μια αντίστοιχη λεκτική ετικέτα σε αυτό, τότε πραγματικά προσποιείται ότι το αντικείμενο είναι κάτι άλλο.

Πολλά διαφορετικά σχέδια ταξινόμησης και πρότυπα έχουν προταθεί για να τεκμηριώσουν την επόμενη ανάπτυξη του παιχνιδιού από την εμφάνισή του γύρω στα

τα δεύτερα γενέθλια και μετά (Corrigan, 1987. Nicholich, 1977. Watson & Fischer, 1977). Παρ' όλο που διαφωνούν σε αρκετά σημεία, τα περισσότερα από αυτά συγκλίνουν στο να τονίσουν τις τρεις πιο αξιόπιστες αναπτυξιακές τάσεις:

(1) Αποσπασματικότητα(Decontextualization): Τα παιδιά κατά την ανάπτυξη γίνονται λιγότερο εξαρτώμενα από τα ρεαλιστικά αντικείμενα κατά την προσποίηση αντικατάστασης αντικειμένου και περισσότερο ικανά να χρησιμοποιήσουν αντικείμενα με ευελιξία κατά την προσποίηση γενικότερα. Μια ιδιαίτερη, σχετική τάση έχει βρεθεί σε αυτό το πλαίσιο και αφορά τη χρήση του σώματός κάποιου στην προσποίηση αντικατάστασης αντικειμένου. Παιδιά ηλικίας τεσσάρων ετών χρησιμοποιούν συχνά μέλη του σώματός τους ως υποκατάστατα των αντικειμένων στο παιχνίδι προσποίησης. Για παράδειγμα, όταν τους ζητείται να βουρτσίσουν τα δόντια τους, τα παιδιά ηλικίας δύο και τριών ετών, προσποιούνται ότι ο δείκτης του χεριού τους να είναι οδοντόβουρτσα. Αντίθετα, τα τετράχρονα προσποιούνται ότι κρατούν μια οδοντόβουρτσα, χωρίς πραγματικά να έχουν μία, και την κουνούν ανάλογα (Suddendorf, Fletcher-Finn & Johnston, 1999. Suddendorf, 2001).

(2) Αποκέντρωση (Decentration): Τα παιδιά αναπτύσσουν μια ικανότητα όχι μόνο να προσποιηθούν ότι εκτελούν μια ενέργεια αλλά και να συμπεριλάβουν και άλλους στην προσποίησή τους. Για παράδειγμα, έχει βρεθεί ότι τα παιδιά καταφέρνουν να προσποιηθούν ότι εκτελούν απλές ενέργειες αρχικά από μόνα τους και έπειτα συμπεριλαμβάνοντας ένα άλλο παθητικό πρότυπο π.χ. προσποιούνται ότι ταΐζουν μια κούκλα. Τέλος, προσποιούνται ότι υπάρχει ένα άλλο ενεργητικό πρότυπο π.χ. προσποιούνται ότι η κούκλα πάει μια βόλτα (Watson & Fischer, 1977).

(3) Ολοκλήρωση – Ενσωμάτωση (Integration): Τα παιδιά αναπτύσσουν μια ικανότητα να ενσωματώνουν απλές ενέργειες προσποίησης σε εκτεταμένες και δομημένες ακολουθίες π.χ. προσποιούνται ότι ρίχνουν τσάι σε ένα φλιτζάνι, μετά ότι το πίνουν και δίνουν και στην κούκλα να πει.

Συμπερασματικά, πολλές μελέτες (Watson & Fischer, 1977. Watson & Jackowitz, 1984) διαμόρφωσαν ενέργειες προσποίησης για τα παιδιά και εστίασαν στις μιμήσεις των πράξεων προσποίησής τους για να εξετάσουν εάν και σε ποιο επίπεδο μπορούν να προσποιηθούν. Τέτοιες μελέτες είναι συμβατές με μια ευρεία ποικιλία ερμηνειών, συμπεριλαμβανομένων αυτών που τονίζουν την πολιτιστική εκμάθηση (cultural learning) από άλλους ως την κρίσιμη προέλευση του παιχνιδιού προσποίησης.

Άλλες πάλι μελέτες προσπάθησαν να εξετάσουν το ερώτημα της προέλευσης της προσποίησης χρησιμοποιώντας απλές παρατηρήσεις της αυθόρμητης προσποίησης των παιδιών (McCune, 1995). Σύμφωνα με τις μελέτες αυτές, καθώς τα παιδιά εκτελούν αυθόρμητες ενέργειες προσποίησης, πιστεύεται ότι δείχνουν πως η προσποίηση προκύπτει αυθόρμητα ως μεμονωμένη εφεύρεση εκ μέρους του παιδιού. Ωστόσο, καθώς σε αυτές χρησιμοποιήθηκαν παιχνίδια σχετικά γνωστά στα παιδιά και δεν εξετάστηκαν προηγούμενες εμπειρίες προσποίησης των παιδιών, δεν προβάλλουν οποιαδήποτε σταθερά συμπεράσματα για την προέλευση της προσποίησης.

Σε μια άλλη σχετική έρευνα χρησιμοποιήθηκαν και πάλι απλές παρατηρήσεις της προσποίησης των παιδιών, αλλά μέσα στο οικογενειακό πλαίσιο, και βρέθηκε ότι η πρώιμη προσποίηση τους γίνεται κυρίως σε κοινά επεισόδια προσποίησης μαζί με τους γονείς τους, με τους τελευταίους να ενισχύουν τις πράξεις των πρώτων (Haight & Miller, 1992. Slade, 1987). Αυτές οι μελέτες, ωστόσο, οδηγήθηκαν σε μια αντίθετη κατεύθυνση αφού έδειξαν ότι η πρώιμη προσποίηση των παιδιών μαθαίνεται κυρίως από τους ενήλικες.

Κάποιες μελέτες εστίασαν, επίσης, στην ανάπτυξη της προσποίησης από μια διαπολιτισμική σκοπιά και βρέθηκε ότι το πώς και το τι προσποιούνται τα παιδιά ποικίλουν πάρα πολύ ως λειτουργία των πολιτιστικών υποβάθρων (Gaskins, 1999. Goncu, Tuermer, Jain & Johnson, 1999. Haight, 1999. Carlson, Taylor & Levin, 1998). Αυτές έδειξαν ότι η προσποίηση αναπτύσσεται με συγκεκριμένους, πολιτιστικού τρόπους. Παρ' όλα αυτά, αυτή η διαπολιτισμική έρευνα δεν έχει εξετάσει άμεσα, μέχρι τώρα, τα πιο φιλόδοξα ερωτήματα για το αν το παιχνίδι προσποίησης προκύπτει, αρχικά, μέσω της πολιτιστικής εκμάθησης και με διαφορετικούς τρόπους σε διαφορετικούς πολιτισμούς.

Είναι σαφές ότι το παιχνίδι προσποίησης βασίζεται στο να εκτελούνται σοβαρές ενέργειες κατάλληλα: το παιδί πρέπει να αποκτήσει αρχικά την ικανότητα να εκτελεί μια δράση κατάλληλα (ή τουλάχιστον να ξέρει πως η συγκεκριμένη ενέργεια μπορεί να εκτελεστεί) και έπειτα την ικανότητα να προσποιηθεί ότι κάνει αυτό που πρέπει. Αυτό που αποκαλείται «πειραγμα» (teasing) θεωρείται από κάποιους ότι είναι η πρώτη ένδειξη της ικανότητας ενός μη-σοβαρού παιχνιδιού με διακοπή λίγο πριν από την εκτέλεση των ενεργειών. Για παράδειγμα, καμιά φορά τα παιδιά γύρω στην ηλικία του ενός έτους κρατάνε ένα αντικείμενο για να το αρπάξει κάποιος άλλος και μετά, όταν το

άλλο άτομο είναι έτοιμο να το αρπάξει, το τραβάνε και ξεκινούν να γελάνε (Reddy, 1991). Μια τέτοια συμπεριφορά έχει ερμηνευθεί ως το πρώτο σημάδι της συνειδητοποίησης των παιδιών για το πώς οι ενέργειες εκτελούνται κανονικά και πως η κανονική πορεία της ενέργεια μπορεί να παραβιαστεί, τόσο ως τα πρώτα σημάδια χιούμορ όσο και ως ένας πιθανός πρόδρομος της προσποίησης (Reddy, 1991).

Με μια σειρά μελετών, ο Lillard και οι συνεργάτες του (Lillard & Witherington, 2001. Richert, Lillard & Vaish, 2002) εξέτασαν τις αλληλεπιδράσεις γονιών και παιδιών κατά το παιχνίδι προσποίησης. Βρήκαν, λοιπόν, ότι οι γονείς χρησιμοποιούν διάφορους δείκτες, όπως υπερβολή και αποκοπή στις κινήσεις, αυξανόμενο κοίταγμα και χαμόγελο στο παιδί για να επισημάνουν ότι δεν ενεργούν σοβαρά αλλά προσποιούνται. Ένα άλλο εύρημα ήταν ότι ακόμα και τα πολύ μικρά, που βρίσκονται στο δεύτερο έτος της ηλικίας τους και δεν μπορούν να προσποιηθούν από μόνα τους, εμφανίζουν μια ευαισθησία απέναντι σε αυτούς τους δείκτες στις ενέργειες προσποίησης των ενηλίκων: κοιτούν και χαμογελούν περισσότερο στον γονιό όταν αυτός-ή προσποιείται παρά όταν εκτελεί μια κατάλληλη, σοβαρή ενέργεια (Richert, Lillard, 2002).

Προσποίηση και προσχολική ηλικία

Πολλές μελέτες έχουν αποδείξει ότι τα παιδιά περίπου στα 2 έτη αναπτύσσουν μια ελάχιστη κατανόηση των ενεργειών παιχνιδιού προσποίησης (Harris & Kavanaugh, 1993. Harris, Kavanaugh & Meredith, 1994. Walker-Andrews & Harris, 1993. Walker-Andrews & Kahana-Kalman, 1999). Η δομή των στόχων που χρησιμοποιούνται σε αυτές τις μελέτες είναι η ακόλουθη: ένας ερευνητής φτιάχνει ένα σενάριο προσποίησης και καθιερώνει μια πρόταση προσποίησης (συχνά εισάγοντας ένα υποκατάστατο), π.χ. ένα τουβλάκι είναι ένα κουτί από χυμό και προσποιείται ανάλογα π.χ. προσποιείται ότι ρίχνει ή πίνει χυμό από το μπουκάλι. Τα σενάρια ποικίλουν ανάλογα με την πολυπλοκότητα π.χ. στον αριθμό των αντικειμένων αντικατάστασης που συμμετέχουν ή στον αριθμό των διαδοχικών ενεργειών προσποίησης. Έπειτα, ζητείται από το παιδί να εκτελέσει μια ενέργεια προσποίησης στα πλαίσια της κοινής προσποίησης ή να περιγράψει τα συμβάντα της προσποίησης.

Οι Harris και Kavanaugh (1993, Μελέτη 1) έδειξαν ότι τα παιδιά γύρω στους 24 μήνες της ζωής τους κατανοούν προτάσεις προσποίησης που περιλαμβάνονται στην αντικατάσταση αντικειμένου και τις χρησιμοποιούν για το συλλογισμό της προσποίησης. Για παράδειγμα, όταν ο ερευνητής εισήγαγε ένα αρκουδάκι και ένα ξύλινο τουβλάκι και προσποιούμενος είπε «Κοίτα! Αυτό (το τουβλάκι) είναι το σαπούνι μας. Τι μπορείτε να κάνετε με αυτό και το αρκουδάκι;», αυτά προσποιήθηκαν ότι κάνουν μπάνιο στο αρκουδάκι. Τα παιδιά έπρεπε να βγάλουν κάτι σαν ένα πρακτικό συμπέρασμα από το ότι «Αυτό είναι ένα σαπούνι» στο ότι «Μπορώ να το χρησιμοποιήσω για να κάνω μπάνιο στο αρκουδάκι» εκτιμώντας το σενάριο της προσποίησης και διαχωρίζοντάς το από την πραγματικότητα, ειδικά θα έπρεπε πρώτα να ψάξουν να βρουν νερό.

Ακόμα και τα παιδιά ηλικίας 25 με 30 μηνών ήταν ικανά να εκπληρώσουν τέτοιες δοκιμασίες όταν χρησιμοποιήθηκε ένα και το αυτό αντικείμενο σε διάφορα επόμενα σενάρια προσποίησης όπου έπρεπε να αποκτηθούν διαφορετικές ταυτότητες προσποίησης, π.χ. πρώτα ήταν ένα υποθετικό σαπούνι και μετά ένα υποθετικό μήλο (Harris & Kavanaugh, 1993, Μελέτες 3 και 4).

Σε πιο σύνθετες δοκιμασίες, τα παιδιά της ίδιας ηλικίας μπόρεσαν να χρησιμοποιήσουν ρητά όχι μόνο υποθετικές προτάσεις, που εισάγονται από τον ερευνητή, αλλά και να συμπεράνουν υποθετικές προτάσεις από τις ενέργειες και να τις χρησιμοποιήσουν για τους δικούς τους συλλογισμούς κατά την προσποίηση. Για παράδειγμα, σε μια ανάλογη δοκιμασία, ο ερευνητής προσποιήθηκε ότι ένα αντικείμενο ήταν μια τσαγιέρα, έπειτα ότι ρίχνει με αυτήν τσάι σε μερικά φλιτζάνια και τέλος ότι έριξε λίγο τσάι πάνω στο τραπέζι λέγοντας «Αμάν! Όλα βράχηκαν!» (Harris & Kavanaugh, 1993, Μελέτη 5). Μετά ζητήθηκε από το παιδί να καθαρίσει το τραπέζι όπου είχε χυθεί το τσάι. Τα παιδιά από 25 έως 30 μηνών πήραν ένα κομμάτι ύφασμα και προσποιήθηκαν ότι καθάριζαν το τραπέζι. Επίσης, ήταν ικανά να ακολουθήσουν περισσότερες από μία παραλλαγές των υποθετικών καταστάσεων.

Οι Walker-Andrews και Harris (1993) έδειξαν στα παιδιά δύο ποιοτικά πανομοιότυπα αντικείμενα, π.χ. δύο φλιτζάνια και σε πρώτο στάδιο προσποιήθηκαν ότι τα μετασχηματίζουν κατά τον ίδιο τρόπο, π.χ. ότι ρίχνουν λίγο τσάι μέσα σε αυτά. Σαν δεύτερο βήμα, πραγματοποιήθηκε ξανά ένας μετασχηματισμός στο ένα από αυτά, π.χ. ο ερευνητής προσποιήθηκε ότι άδειασε το φλιτζάνι πίνοντας όλο το τσάι. Μετά ζητήθηκε

από το παιδί να δώσει στον ερευνητή λίγο τσάι. Τα περισσότερα από τα παιδιά ηλικίας 22 έως 32 μηνών έδωσαν στον ερευνητή το σωστό φλιτζάνι, δείχνοντας έτσι ότι παρακολούθησαν την ακολουθία μετασχηματισμού της κατάστασης των δύο αντικειμένων και σκέφτηκαν αναλόγως.

Τέλος, μεγαλύτερα ηλικίας 2 ετών είναι αρκετά ικανά στο να περιγράψουν το περιεχόμενο τέτοιων απλών ακολουθιών προσποίησης. Για παράδειγμα, όταν τους ζητήθηκε να περιγράψουν γενικά τι συνέβη και πιο συγκεκριμένα πιο φλιτζάνι ήταν γεμάτο ή άδειο, αυτά ηλικίας 31 έως 35 μηνών εξέθεσαν το υποθετικό γεγονός με αρκετή ακρίβεια (Harris & Kavanaugh, 1993, Μελέτες 6 και 7).

Συμπερασματικά, αυτές οι μελέτες δείχνουν ότι στην αρχή του τρίτου έτους της ηλικίας, τα παιδιά έχουν μια ελάχιστη κατανόηση όσον αφορά τις ενέργειες προσποίησης όπως ότι μπορούν κατά κάποιο βαθμό να εξηγήσουν συστηματικά και παραγωγικά τα περιεχόμενα των υποθετικών σεναρίων. Στην πραγματικότητα, αυτό που έκαναν τα παιδιά μπορεί να θεωρηθεί ως ένα είδος αντίστροφου συλλογισμού. Από μια εμφανώς λανθασμένη πρόταση όπως «Υπάρχει τσάι πάνω στο τραπέζι» έσυραν τα σωστά συμπεράσματα όπως «Το τραπέζι πρέπει να καθαριστεί». Αυτό είναι πραγματικά αξιοθαύμαστο αν συλλογιστεί κανείς ότι ακόμα και παιδιά ηλικίας 4 με 6 ετών θεωρούν δύσκολες τις δοκιμασίες αντίστροφου συλλογισμού, όταν τους ζητείται να θεωρήσουν ότι μια ψευδή πρόταση είναι αληθής και να βγάλουν τα συμπεράσματά τους από αυτή (Dias & Harris, 1990).

Παρ' όλο που τα ευρήματα αυτά είναι αξιοσημείωτα, δεν φαίνεται καθαρά τι ακριβώς αποκαλύπτουν για την πρόιμη κατανόηση της προσποίησης των παιδιών. Η αιτία αυτού βρίσκεται στην δομή των δοκιμασιών: τα παιδιά έπρεπε μόνο να ανταποκρίνονται και να συζητούν κατά το υποθετικό σενάριο, π.χ. δίνοντας στον ερευνητή ένα φλιτζάνι ή λέγοντας πιο φλιτζάνι ήταν το γεμάτο. Με τις απαντήσεις τους έδειξαν ότι κατανόησαν το σενάριο και έβγαλαν τα ανάλογα συμπεράσματα γι' αυτό. Και φαίνεται ότι διαχώρισαν αυτά τα συμπεράσματα από τα συμπεράσματα για τον πραγματικό κόσμο, ειδάλλως θα έπρεπε να μπερδευτούν με το γεγονός ότι δεν υπήρχε στ' αλήθεια τσάι πάνω στο τραπέζι ή ότι δεν υπήρχε αληθινό νερό για να πλύνουν το αρκουδάκι. Αλλά η συγκριτική διάκριση των παιδιών ανάμεσα στην πραγματικότητα και το υποθετικό σενάριο δεν εξετάστηκε άμεσα.

Διάκριση προσποίησης και πραγματικότητας

Οι Flavell και Green θέλοντας να εξετάσουν την σαφή ικανότητα των παιδιών να αντιπαραβάλλουν πραγματικές και υποθετικές καταστάσεις, παρουσιάζουν στις μελέτες τους παιδιά με έναν «ηθοποιό», ο οποίος προσποιείται ότι ένα αντικείμενο τύπου Χ ήταν ένα άλλο τύπου Ψ, π.χ. ότι ένα τουβλάκι ήταν ένα μήλο. Οι ερωτήσεις του test ήταν «Τι είναι στην πραγματικότητα;» και «Τι προσποιήθηκε αυτό-ή ότι είναι;». Τα μεγαλύτερα τρίχρονα μπόρεσαν να απαντήσουν αρκετά καλά σ' αυτά τα ερωτήματα.

Από την άλλη, οι Wellman και Estes (1986) έκαναν σε παιδιά ερωτήσεις για αληθινά αντικείμενα σε αντίθεση με φανταστικά αντικείμενα ή αντικείμενα που προσποιούνται ότι υπήρχαν. Τα τρίχρονα κατάφεραν με αρκετή επιτυχία να πουν ότι τα πραγματικά αντικείμενα μπορούσαν να τα πιάσουν, να τα δουν κτλ., ενώ τα φανταστικά αντικείμενα δεν μπορούσε να τα πιάσει ή να τα δει κανείς.

Αρκετές έρευνες, χρησιμοποιώντας δοκιμασίες με μια κάπως διαφορετική δομή, απέδειξαν ότι τα τρίχρονα μπορούν να απαντήσουν επαρκώς σαφείς ερωτήσεις για το περιεχόμενο της προσποίησης κάποιου, η οποία αντιπαραβάλλεται με την πραγματικότητα (Lillard & Flavell, 1992. Custer, 1996).

Σχετική με την ικανότητα του να γίνει σαφής διαχωρισμός ανάμεσα στην πραγματικότητα και το υποθετικό περιεχόμενο είναι η ικανότητα του να γίνει κατανοητό ότι διαφορετικοί άνθρωποι μπορούν να προσποιηθούν διαφορετικά πράγματα των ίδιων όμως υποθετικών καταστάσεων (π.χ. μπορεί κανείς να προσποιηθεί ότι ένα ξύλινο τουβλάκι είναι ένα μήλο και κάποιος άλλος να προσποιηθεί ότι είναι μια πέτρα). Έχει αποδειχτεί από αρκετές έρευνες ότι τα παιδιά ηλικίας τριών ετών κατέχουν αυτή τη ικανότητα (Hickling, Wellman & Gottfried, 1997. Bruell & Woolley, 1998). Σε κάποιες άλλες έρευνες (Brown, Harris, Marriott, Whittall & Harmer, 1991. Bouchier & Davis, 2000. Woolley & Phelps, 1994) τρίχρονα αρχικά προσποιήθηκαν κάτι μαζί με έναν ερευνητή και στη συνέχεια φάνηκε να συγχέουν τα υποθετικά περιεχόμενα με τα γεγονότα. Για παράδειγμα, έχοντας ήδη προσποιηθεί με τον ερευνητή ότι υπήρχε ένας φιλικός χαρακτήρας μέσα σε ένα κουτί και ένα τέρας μέσα σε ένα άλλο, έπειτα σε μια επόμενη δραστηριότητα όπου έπρεπε απλά να απαντήσουν εμφανίστηκαν αβέβαια για

το εάν το δεύτερο κιβώτιο περιείχε στην πραγματικότητα ένα τέρας και ήταν απρόθυμα να το ανοίξουν (Harris, 1994. Bouchier & Davis, 2000).

Περίληπτικά, υπάρχουν συγκλίνοντα στοιχεία ότι τα μεγαλύτερα τρίχρονα, αν και μερικές φορές φαίνεται να συγχέουν το γεγονός με την φαντασία κατά την συναισθηματική προσποίηση τους, σε γενικές γραμμές μπορούν να κάνουν σαφείς διακρίσεις μεταξύ της πραγματικότητας και των υποθετικών σεναρίων. Η γενική εικόνα για τον πρώιμο συλλογισμό των παιδιών για την προσποίηση και την ιδιαίτερη προσποίηση τους από την πραγματικότητα, που προέρχεται από την έρευνα που αναθεωρείται μέχρι τώρα, είναι η εξής: Από το τέλος του τρίτου έτους, τα παιδιά μπορούν να παρακολουθήσουν και να διακρίνουν υποθετικούς όρους και σενάρια από τις πραγματικές καταστάσεις, όπως φαίνεται από την έρευνα του Harris και των συνεργατών του (1994).

Κατά προσέγγιση μετά από ενάμισι χρόνο, κατά το τέταρτο έτος, τα παιδιά αποκτούν τη δυνατότητα να διακρίνουν και να αντιπαραβάλλουν τις υποθέσεις και τις πραγματικές καταστάσεις αυτών, και τους υποθετικούς όρους διαφόρων άλλων απέναντι στην ίδια πραγματική κατάσταση.

Η κατανόηση της προσποίησης ως πρόδρομου της κατανόησης της διανοητικής κατάστασης

Τρία είναι τα χαρακτηριστικά που υποδηλώνουν τον ουσιαστικό ρόλο της προσποίησης κατά την ανάπτυξη της διανοητικής κατανόησης.

Πρώτον, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, αρκετές μελέτες έχουν δείξει ότι τα παιδιά τα καταφέρνουν από πολύ νωρίς σε δοκιμασίες διάκρισης υπόθεσης-πραγματικότητας απ' ό,τι σε δοκιμασίες ψευδών πεποιθήσεων και εμφάνισης-πραγματικότητας. Αυτά τα συμπεράσματα έχουν ενισχύσει τις προσδοκίες ότι η κατανόηση προσποίησης μπορεί να παρέχει μια ζώνη κεντρικής εξέλιξης για να γίνουν κατανοητές οι διανοητικές καταστάσεις γενικότερα (Smith, 2002).

Δεύτερον, οι αναλύσεις έχουν αποκαλύψει μερικούς ενδιαφέροντες συσχετισμούς μεταξύ μερικών πτυχών της ικανότητας προσποίησης και της κατανόησης της διανοητικής κατάστασης (Astington & Jenkins, 1995. Rosen, Schwebel

& Singer, 1997. Suddendorf, 2001. Taylor & Carlson, 1997. Youngblade & Dunn, 1995). Ενώ μερικές από τις μελέτες αποκάλυψαν μόνο διατμηματικούς συσχετισμούς σε ένα χρονικό σημείο, ο πιο ενδιαφέρων συσχετισμός βρέθηκε από τους Youngblade και Dunn (1995) σε ένα διάμηκες σχέδιο: Η συχνότητα της θέσπισης του ρόλου προσποίησης στους 33 μήνες συσχετίστηκε θετικά με την απόδοση σε δοκιμασίες κατανόησης της διανοητικής κατάστασης 7 μήνες αργότερα.

Τρίτον, έχει υπάρξει μια δημοσιευμένη μελέτη κατάρτισης που εξετάζει την επιρροή της εμπειρίας προσποίησης στην κατανόηση την διανοητικής κατάστασης (Dockett, 1998). Σε μια πειραματική ομάδα, με παιδιά ηλικίας από 3 έως 5 ετών, δόθηκε η ευκαιρία να ασχοληθούν με την κοινή προσποίηση στην τάξη για μία περίοδο αρκετών εβδομάδων, και συγκρίθηκε με μια ομάδα ελέγχου που συμμετείχε μόνο στο κανονικό πρόγραμμα σπουδών της τάξης τους. Μόνο η πειραματική ομάδα κατάφερε να βελτιωθεί στην πολυπλοκότητα του παιχνιδιού προσποίησής τους, και σημαντικά στην κατανόηση της διανοητικής κατάστασης. Πάνω απ' όλα, το γεγονός ότι η ομάδα ελέγχου δεν απέκτησε καμία απολύτως επιπλέον εμπειρία, καθιστά πιθανό να πει κανείς εάν ήταν συγκεκριμένα η προσποίηση που αποτέλεσε τη βελτίωση της κατανόησης της διανοητικής κατάστασης της πειραματικής ομάδας ή κάποιος άλλος παράγοντας (όμοια συνεργασία και ομιλία, διαπραγμάτευση ρόλου κτλ.). Περιληπτικά, υπάρχουν κάποια συμπεράσματα όπου φαίνεται πως η εμπειρία προσποίησης παίζει ένα σπουδαίο ρόλο για την κατανόηση της διανοητικής κατάστασης.

Συνοψίζοντας κάπως την ανάπτυξη της παραγωγής και της κατανόησης προσποίησης, προκύπτει η ακόλουθη εικόνα: Κατά το τέλος του δεύτερου έτους της ηλικίας, προκύπτουν τόσο η παραγωγή των απλών ενεργειών προσποίησης όσο και μια δημιουργούμενη κατανόηση του παιχνιδιού προσποίησης των άλλων. Η κατανόηση αυτή αποκαλύπτεται στις πρακτικές απαντήσεις των παιδιών στην προσποίηση άλλων προσώπων - τηρούν τη διαδρομή των απλών όρων προσποίησης, ενώνουν τα κοινά σενάρια προσποίησης με τις κατάλληλες επαγωγικές απαντήσεις, και δεν μπερδεύονται για πραγματικά αντίθετες-αντίστροφες υποθέσεις των προσποιημένων καταστάσεων.

Κατά συνέπεια, τα δίχρονα εμφανίζουν μια υπονοούμενη, πρακτική κατανόηση των καταστάσεων του παιχνιδιού προσποίησης ως κάπως μη-σοβαρές και διαχωρισμένες από τις πραγματικές καταστάσεις των υποθέσεων στις πράξεις τους. Ένα γενικότερο ερώτημα, βέβαια, είναι πως η παραγωγή και η κατανόηση των ενεργειών

προσποίησης συσχετίζονται εξελικτικά. Όντως τα παιδιά προσποιούνται αρχικά από μόνα τους προτού μπορέσουν να κατανοήσουν την προσποίηση των άλλων ή είναι η δημιουργούμενη κατανόηση της προσποίησης μια προϋπόθεση για την απόκτηση της προσποίησης ως μια μορφή δράσης;

Λίγο αργότερα, κατά το τέταρτο έτος της ηλικίας τους, τα παιδιά αποκτούν την ικανότητα να διακρίνουν ασυναίσθητα την προσποίηση από την πραγματικότητα και τους όρους προσποίησης των διαφορετικών ανθρώπων τον ένα από τον άλλον. Δηλαδή, αυτό που ήταν υπονοούμενο στις ενέργειές τους προηγουμένως τώρα γίνεται ρητό στα λόγια τους. Δεν είναι σαφές, εντούτοις, πώς αυτές οι διακρίσεις προσποίηση-πραγματικότητας απαιτούν μια πλήρη κατανόηση της προσποίησης ως μια σκόπιμη μορφή δράσης βασισμένη στις διανοητικές καταστάσεις.

Η ρητή διάκριση προσποίηση-πραγματικότητας μπορεί να αποκτηθεί χωρίς μια ολοκληρωμένη κατανόηση της διανοητικής φύσης της προσποίησης. Πρώτον, οι δοκιμασίες διάκρισης προσποίησης-πραγματικότητας αποκτώνται νωρίτερα από τις δομικές, αναλογικές, ψεύτικες πεποιθήσεις και τις δοκιμασίες εμφάνισης-πραγματικότητας. Δεύτερον, τα παιδιά στην ηλικία των 4 με 5 ετών, αποκτούν μια ολοκληρωμένη κατανόηση των γνωστικών, διανοητικών καταστάσεων που ελλοχεύουν στις ενέργειες προσποίησης. Έτσι φαίνεται ότι τα παιδιά δεν αποκτούν μια ολοκληρωμένη έννοια της προσποίησης πριν από την ηλικία των τεσσάρων ή πέντε ετών. Παραμένει ένα ενδιαφέρον ερώτημα, εντούτοις, το πώς ακριβώς τα μικρά παιδιά κατανοούν ενέργειες προσποίησης πολύ πιο νωρίς.

Υποθέτοντας ότι η ανάπτυξη των εννοιών μπορεί να γίνει βαθμιαία φαίνεται πιθανό ότι τα παιδιά ηλικίας τριών χρόνων καταλαβαίνουν την προσποίηση ως μια σκόπιμη δραστηριότητα προτού να καταλάβουν πλήρως τις γνωστικές, διανοητικές καταστάσεις που κρύβονται πίσω από την προσποίηση. Δηλαδή, η έννοια προσποίησής τους ενσωματώνει τα σκόπιμα κριτήρια ,ότι η προσποίηση είναι μια πράξη του να ενεργεί κανείς σαν να κάνει κάτι προτού να ενσωματώσει τα γνωστικά κριτήρια και ότι είναι απαραίτητως βασισμένη στην κατοχή της γνώσης και των εννοιών.

Τέλος, τα συμπεράσματα από τις συσχετιστικές μελέτες και μια μελέτη κατάρτισης προτείνουν τη δυνατότητα ότι η ανάπτυξη της προσποίησης και της κατανόησης της προσποίησης μπορεί να διαδραματίσει έναν σημαντικό ρόλο στην προώθηση της διανοητικής κατανόησης.

Κεφάλαιο 2

Θεωρητικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη της προσποίησης

Δεν υπάρχει τίποτα πιο μεγάλο από μια φιλόδοξη θεωρία που απαιτεί να εξηγήσει την ανάπτυξη της παραγωγή και κατανόηση της προσποίησης στο σύνολό της. Αλλά υπάρχουν αρκετές θεωρίες, σε μια ελαφρώς μικρότερη κλίμακα, που προσπαθούν να εξηγήσουν σε συνεπές πλαίσιο τις κεντρικές πτυχές της ανάπτυξης της προσποίησης. Παρ' όλα αυτά η εμφάνιση της παραγωγής προσποίησης και Η ανάπτυξη της κατανόησής της δεν μπορούν σίγουρα να διαχωριστούν εντελώς. Στην πραγματικότητα είναι ένα εμπειρικό ερώτημα, πάνω στο οποίο πολλές θεωρίες διαφωνούν ευρέως, για το πόσο ανεξάρτητες εξελικτικά είναι η μία από την άλλη.

Ενότητα 1

Η εμφάνιση της προσποίησης: Piaget - Vygotsky

Σε πολλές περιοχές της ανάπτυξης του παιδιού, η συζήτηση για την προέλευση της προσποίησης έχει διαμορφωθεί από την διαμάχη ανάμεσα στους Piaget και Vygotsky. Σύμφωνα με τη θεωρία του Piaget, ο κόσμος είναι αφομοιωμένος στο Εγώ, εκτιμώντας ότι το Εγώ προσαρμόζεται στον κόσμο. Όσον αφορά τις μορφές δράσης, η αφομοίωση σημαίνει την ένταξη των αντικειμένων κάτω από γνωστά σχήματα δράσης. Η ευφυής ανάπτυξη χαρακτηρίζεται, σύμφωνα με τον Piaget, από μια ισορροπία μεταξύ της αφομοίωσης και της ένταξης. Υπάρχουν, εντούτοις, παραδείγματα όπου μια τέτοια ισορροπία δεν επιτυγχάνεται ακόμα στα πρώιμα στάδια της ανάπτυξης, είτε επειδή η αφομοίωση υπερέχει της ένταξης είτε αντίστροφα.

Κατά την άποψη του Piaget, το παιχνίδι και η μίμηση είναι δύο από αυτά τα παραδείγματα, με το παιχνίδι να είναι μια περίπτωση παραδείγματος για την πρωτοκαθεδρία της αφομοίωσης έναντι της ένταξης ενώ η μίμηση το αντίστροφο. Η πρώιμη μίμηση, κατά συνέπεια, μπορεί να ονομαστεί ως ο κοινωνικός πόλος, όπου το παιδί αντιγράφει ασυναίσθητα τις πράξεις άλλων χωρίς να έχει την ικανότητα να τις εφαρμόσει έξυπνα στις νέες περιστάσεις.

Το παιχνίδι, σε αντίθεση, είναι για τον Piaget ένα πρωταρχικό παράδειγμα του εγωκεντρισμού στην πρώιμη παιδική ηλικία: Έχοντας αποκτήσει τις οργανικές μορφές δράσης κατά το Αισθησιοκινητικό στάδιο (1ο στάδιο ανάπτυξης) περίπου στους 9 μήνες, το παιδί γίνεται όλο και περισσότερο ευέλικτο στην επέκταση των σχημάτων δράσης στα νέα αντικείμενα. Τα σχήματα δράσης επεκτείνονται αρχικά στα πλαίσια όπου το παιδί δεν ακολουθεί πραγματικά τους συγκεκριμένους στόχους αλλά εκτελεί τις ακολουθίες δράσης για δικούς του σκοπούς. Αυτό ονομάζεται «λειτουργικό παιχνίδι» (functional play)¹.

Αργότερα κατά το δεύτερο έτος της ηλικίας, τα σχήματα δράσης επεκτείνονται σε σαφώς ακατάλληλα πλαίσια έτσι ώστε τα αντικείμενα αντιμετωπίζονται σαν να είναι κάποιου άλλου είδους, οδηγώντας στην εμφάνιση του παιχνιδιού προσποίησης (που καλείται συνήθως «συμβολικό παιχνίδι» ή «symbolic play» από τον Piaget). Όσο το παιδί εξελίσσεται, απλές ενέργειες, στις οποίες ένα αντικείμενο υποκαθίσταται συμβολικά από ένα άλλο, αντικαθίστανται από πιο σύνθετες μορφές προσποίησης, όπως η προσποίηση του να είναι κάποιος άλλος, ότι τα άψυχα αντικείμενα είναι ζώο ή πρόσωπο κτλ. Δηλαδή, στην αρχή η προσποίηση του παιδιού είναι πιο απλή, και εξελικτικά γίνεται πιο πολύπλοκη, πιο σύνθετη.

Αξιοσημείωτες είναι δύο γενικές πτυχές της θεωρίας του Piaget:

Πρώτον ο Piaget θεωρεί την προσποίηση ως μια ελαττωματική μορφή προσανατολισμού της πραγματικότητας (έννοιες δανεισμένες από την «πρώιμη σκέψη» ή «primary thinking» των Freud και Breuer. Η προσποίηση των μικρών παιδιών, κατά τον Piaget, δείχνει ότι δεν έχουν επιτύχει ακόμα μια στερεή αντίληψη της πραγματικότητας. Συνεπώς, όπως ισχυρίζεται, όταν τα παιδιά κατά την συγκεκριμένη λειτουργική περίοδο στις αρχές των σχολικών χρόνων αποκτούν μια στερεή αντίληψη

¹ Ο όρος «λειτουργικό παιχνίδι» έχει χρησιμοποιηθεί με διάφορους τρόπους. Στην περίπτωση αυτή χρησιμοποιείται υπό μια μάλλον ευρεία έννοια για να αναφερθεί σε όλα τα είδη παιγνιδιών ενεργειών όπου οι ενέργειες εκτελούνται και τα αντικειμένων χρησιμοποιούνται για χάρη του παιχνιδιού.

Παραδείγματος χάριν, η ρίψη μιας μπάλας πέρα δώθε θα μετρούσε ως λειτουργικό παιχνίδι σε αυτήν την χρήση, όπως και το χτίσιμο με τούβλα. Εάν μια δεδομένη συμπεριφορά μετρά ως μόνο λειτουργικό παιχνίδι ή όπως η προσποίηση, εντούτοις, εξαρτάται από το πλαίσιο: Η οικοδόμηση με τα τούβλα μπορεί να είναι προσποίηση όταν το παιδί προσποιείται να χτίζει, παραδείγματος χάριν, έναν ζωολογικό κήπο για μερικά υποθετικά ζώα και προσποιείται πέραν από το αντίστοιχο σενάριο.

της πραγματικότητας, παύουν να συμμετέχουν στο παιχνίδι προσποίησης. Δεύτερον, οι πρώιμες πράξεις προσποίησης, αναπηδούν καθαρά από τη φαντασία και τη δημιουργικότητα κάθε παιδιού.

Το παιχνίδι και η μίμηση παρουσιάζουν τους δύο αντίθετους πόλους της πρώιμης ανάπτυξης δράσης, χωρίς ο ρόλος της μίμησης να προκύπτει από την προσποίηση². Στο σκηνικό πρότυπο αυτής της συμπεριφοράς παιχνιδιού η κοινωνική προσποίηση (social pretending) είναι ένα επόμενο επίτευγμα και η μοναχική προσποίηση (solitary pretence) είναι το αρχικό. Σύμφωνα με την ίδια θεωρία, η πρώιμη παραγωγή προσποίησης δεν προϋποθέτει καμία κατανόηση της προσποίησης των άλλων. Στην πραγματικότητα όμως, παραμένει ασαφές πώς η κοινή προσποίηση (joint pretending), που απαιτεί την κατανόηση της προσποίησης των άλλων, αναπτύσσεται από την απόμερη προσποίηση (solitary pretending).

Με αιχμηρή αντίθεση στον ατομικισμό του Piaget, η Σοβιετική σχολή Αναπτυξιακής Ψυχολογίας του Vygotsky θεώρησε το παιχνίδι όπως ουσιαστικά τοποθετείται στα συγκεκριμένα κοινωνικά και πολιτιστικά πλαίσια³:

« Ο Piaget προσπαθεί να καταλάβει την ανάπτυξη του συμβολισμού ως διαδικασία, ανεξάρτητη της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης, της επαφής του παιδιού με τους ενήλικους που είναι στο περιβάλλον του και το διδάσκουν, ως διαδικασία της αυθόρμητης εξέλιξης που εμφανίζεται ως αποτέλεσμα της άμεσης σύγκρουσης του παιδιού με την αντικειμενική πραγματικότητα. Μια τέτοια αφαίρεση φαίνεται ανόμοστη σε μας και δεν είναι σύμφωνη με την πραγματική πορεία της ανάπτυξης» (Ei' Konin, 1966, σελ. 39).

² Η μίμηση στη θεωρία που Piaget παίζει μόνο έναν ρόλο προσποίησης με δύο πολύ έμμεσους τρόπους. Αρχικά, ο Piaget χρησιμοποιεί τη έννοια της ιδιοσυγκρασίας της «μίμησης του εαυτού» (self imitation) για να περιγράψει το πώς η προσποίηση προκύπτει από τα σοβαρά σχήματα δράσης: το παιδί μιμείται τις δικές του σοβαρές ενέργειές με τροποποιημένους τρόπους σε μη-σοβαρά πλαίσια π.χ. μιμείται την συμπεριφορά της μετάβασής του για ύπνο με μη-σοβαρούς τρόπους σε σχέση με το ύφασμα. Δεύτερον, στα μεταγενέστερα στάδια της προσποίησης το παιδί μιμείται τις σοβαρές ενέργειες άλλων προσώπων με τροποποιημένους, μη-σοβαρούς τρόπους κατά την προσποίηση, π.χ. προσποιείται να διαβάσει με έναν τρόπο που έχει δει τον πατέρα του να διαβάσει.

³ Ο Vygotsky έχει γράψει ελάχιστα για το παιχνίδι προσποίησης. Η κεντρική θεωρητική μελέτη πάνω στο αντικείμενο αυτό προέρχεται από έναν μαθητή του, τον Ei' Konin (1966, 1969).

Η πρώιμη προσποίηση, σύμφωνα με τον El' Konin, δεν στηρίζεται επάνω στη επινοητική δημιουργία φανταστικών κόσμων κάθε παιδιού, αλλά προκύπτει κυρίως μέσω της διδασκαλίας από τους ενηλίκους και με τη μίμηση των πράξεων προσποίησης αυτών.

Συνεπώς, η πρώιμη προσποίηση του παιδιού είναι πολύ συγκεκριμένη ως προς τα αντικείμενα αλλά όχι ακόμα δημιουργική, έτσι ώστε τα παιδιά να εκτελούν μόνο πράξεις προσποίησης με τα αντικείμενα τις οποίες έχουν δει άλλους να αποδίδουν με το ίδιο αντικείμενο. Για να υποστηρίξει τα παραπάνω, ο El' Konin αναφέρει τις μελέτες των Fradkina (1946) και Neverovich (1948) που έδειξαν ότι τα μικρά παιδιά εκτέλεσαν μόνο τις ενέργειες προσποίησης που είχαν δει σε άλλους και ήταν σε θέση να τις μεταφέρουν στα νέα αντικείμενα.

Ο ρόλος των αντικειμένων κατά την προσποίηση δεν είναι αντίθετος από αυτό των εργαλείων, σε αντίθεση με τον απολογισμό του Piaget. Εκτιμώντας ότι για τον Piaget στην πρώιμη προσποίηση το παιδί μπορεί δημιουργικά να κάνει οποιοδήποτε αντικείμενο να είναι οτιδήποτε, αντίθετα με τα εργαλεία που έχουν μια σταθερή λειτουργία, κατά την άποψη του El' Konin τόσο τα εργαλεία όσο και τα αντικείμενα στην προσποίηση έχουν καθοριστική μάλλον λειτουργία για το παιδί: Τα σφυριά είναι για τη σφυρηλάτηση και τα φλιτζάνια-παιχνίδια είναι για την προσποίηση κατανάλωσης. Κατόπιν, μόνο βαθμιαία, το παιδί αναπτύσσει μια γενικότερου πλαισίου και δημιουργική δυνατότητα να συμμετέχει στην προσποίηση αντικατάστασης αντικειμένου με τα αντικείμενα που δεν έχει δει άλλους να προσποιούνται με αυτά. Εντούτοις, ένα τέτοιο πιο πρόσφατο, δημιουργικότερο και εύκαμπτο παιχνίδι προσποίησης δεν είναι συμβατό υπό την έννοια του Piaget. Δεν είναι μια έκφραση ενός ανώριμου προσανατολισμού πραγματικότητας, αντίθετα, είναι προσανατολισμένο στη πραγματικότητα υπό την έννοια ότι τα θέματα του παιχνιδιού προσποίησης λαμβάνονται κυρίως από την καθημερινή ζωή με τα οποία τα παιδιά μπορούν «εξασκηθούν» στα πλαίσια της προσποίησης (παίζοντας τον πατέρα, τη μητέρα με το μωρό κτλ).

Ένα άλλο σημείο στο οποίο Piaget και El' Konin διαφωνούν έγκειται στο ρόλο της γλώσσας στην ανάπτυξη της προσποίησης. Κατά τον Piaget, τόσο η γλώσσα όσο και το παιχνίδι προσποίησης στηρίζονται σε μια κοινή λειτουργία, την ικανότητα να κάνει μια πράξη ή να χρησιμοποιήσει το παιδί ένα αντικείμενο που να αναφέρεται

συμβολικά σε κάτι άλλο από αυτό που είναι, η οποία αναπτύσσεται κατά το δεύτερο έτος της ηλικίας. Αυτή η σημειωτική λειτουργία επιτρέπει την κοινωνική απόκτηση της γλώσσας και τη μεμονωμένη δημιουργία της προσποίησης. Τα παιδιά πρέπει πρώτα να έχουν κάποια βασική κυριότητα της χρήσης της γλώσσας, κατόπιν βασισμένη σε αυτήν την δυνατότητα η πρώιμη προσποίηση αντικατάστασης αντικειμένου αποκτιέται ουσιαστικά μέσω της μίμησης των ενήλικων ενεργειών προσποίησης (π.χ. κινήσεις μασήματος) που συνοδεύονται από την αντίστοιχη μη-κυριολεκτική χρήση της γλώσσας (π.χ. Αυτό είναι ένα πορτοκάλι).

Για τον Piaget, το παιχνίδι προσποίησης αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της πρώιμης ανάπτυξης δράσης και προκύπτει από τη φαντασία και τη δημιουργικότητα του κάθε παιδιού, ενώ για τον τελευταίο το παιχνίδι προσποίησης προκύπτει από τα κοινωνικά πλαίσια μέσω της μίμησης και των οδηγιών από τους ενήλικες με παρόμοιους τρόπους όπως προκύπτουν άλλες μορφές δράσης. Πιο πρόσφατες συζητήσεις για τη οντογενετική προέλευση του παιχνιδιού προσποίησης μπορούν να εκληφθούν ως παραλλαγές σε αυτό το θέμα⁴.

Οι ατομικιστικές θεωρίες αναφέρονται στις απλές παρατηρήσεις της αυθόρμητης προσποίησης των παιδιών (π.χ. McCune, 1995. McCune & Nicolich, 1981). Οι θεωρίες περί Πολιτισμού, αντίθετα, παρουσιάζουν τα στοιχεία που έχουν να κάνουν με τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά μαθαίνουν να προσποιούνται μέσω της μίμησης και που οι γονείς με τη σειρά τους ενισχύουν τα παιδιά κατά την κοινή προσποίηση (π.χ. Haight & Miller, 1992. Slade, 1987. Striano, 2001).

Έχει σημειωθεί στην έρευνα για την ανάπτυξη της προσποίησης ότι το πρώιμο παιχνίδι προσποίησης είναι μάλλον περιορισμένο στα συγκεκριμένα πλαίσια και τα αντικείμενα. Προ πάντων, τα παιδιά αρχικά προσποιούνται κυρίως με τα παιχνίδια αντιγράφου, αργότερα με τα ουδέτερα αντικείμενα και τέλος με τα αντικείμενα που έχουν διαφορετικές συμβατικές λειτουργίες (π.χ. Elder & Pederson, 1978). Τέτοια πρώιμη ιδιομορφία πλαισίου δεν είναι εκπληκτική στον παρόντα απολογισμό από την άποψη της κατάκτησης της προσποίησης μέσω της μίμησης. Δεδομένου ότι τα παιδιά

⁴ Για μερικές πρόσφατες ατομικιστικές παραλλαγές, βλέπε π.χ. Mitchell (2002), McCune & Agayoff (2002), Nichols & Stich (2000). Για τις πολιτισμικές παραλλαγές βλέπε π.χ. Gaskins (1999), Haight (1999), Goncu (1999).

από ναυρίς προσποιούνται συνήθως ό,τι έχουν δει από άλλους να προσποιούνται, είναι ευκολότερο για αυτά να προσποιηθούν με τα παιχνίδια αντιγράφου. Η προσποίηση είναι ο λόγος για τον οποίο έχουν κατασκευαστεί τα παιχνίδια αντιγράφου και ο κύριος τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιούνται.

Μέσω των συχνών παρατηρήσεων άλλων να προσποιούνται με αυτά τα αντικείμενα, τα παιδιά έχουν αποκτήσει κάτι σαν *λειτουργίες θέσης* προσποίησης⁵: Επάνω στη θέα του ξύλου αντιγράφου, τα παιδιά βλέπουν ακριβώς τη σκόπιμη προσφορά προσποίησης ότι δηλαδή είναι για προσποίηση κατανάλωσης φαγητού. Αφ' ετέρου, πρέπει να είναι το δυσκολότερο για τα μικρά παιδιά να προσποιηθούν με αντικείμενα που έχουν διαφορετικές συμβατικές *φυσικές λειτουργίες*. Επειδή από την παρατήρηση των άλλων ανθρώπων να ενεργούν αποφασιστικά με αυτά τα αντικείμενα, τα παιδιά έχουν αποκτήσει σκόπιμες προσφορές για να τις χρησιμοποιήσουν αποφασιστικά με συγκεκριμένους τρόπους. Παραδείγματος χάριν, είναι δύσκολο να προσποιηθεί κανείς ότι ένα σαπούνι είναι ένα παγωτό επειδή το σαπούνι είναι για το πλύσιμο. Την αναλογία του «προβλήματος διπλής αναπαράστασης» (dual representation problem) (π.χ. DeLoache, 2002) που επικαλείται συχνά για να εξηγήσει τα πρώτα προβλήματα των παιδιών με την κατανόηση των συμβολικών σχέσεων (όπως ότι τα παιδιά δυσκολεύονται στο να δουν ένα αντικείμενο ως ταυτόχρονα ενδιαφέρον από μόνο του και αναφερόμενο σε κάτι άλλο), ο Tomasello και οι συνεργάτες του (1999) το έχουν αποκαλέσει «πρόβλημα τρισυπόστατης αναπαράστασης» (triune representation problem): Τα παιδιά πρέπει να καταλάβουν ότι ένα αντικείμενο το οποίο (α) έχει μερικές ενδιαφέρουσες ιδιότητες από μόνο του (μπορεί να πιαστεί, να μεταχειριστεί κλπ.) και που (2) έχει μια ήδη καθιερωμένη φυσική λειτουργία μπορεί να προσποιηθεί (3) ότι είναι κάποιου άλλου είδους.

Διατυπωμένη με ένα κάπως διαφορετικό λεξιλόγιο, η προσποίηση με αντικείμενα που είναι ήδη εργαλεία αποτελεί για τα παιδιά την πρόκληση για να υπερικήσουν την «λειτουργική μονιμότητα» (functional fixedness) (Duncker, 1945). Μια άλλη σχετική πτυχή είναι ότι αρχικά τα μικρά παιδιά μπορούν μόνο να προσποιηθούν ότι κάνουν μια δράση στο πλαίσιο όπου δεν είναι δυνατό να εκτελεσθεί

⁵ Το οποίο δεν αποτελεί αμφισβήτηση ότι η εικονικότητα των αντιγράφων μπορεί να έχει έναν διευκολυντικό ρόλο επίσης.

πραγματικά εκείνη η δράση. Παραδείγματος χάριν, οι αρχάριοι προσποητές μπορούν να είναι σε θέση να προσποηθούν ότι τρώνε ένα ξυλάκι, αλλά να είναι ανίκανοι να προσποηθούν ότι τρώνε απλά και μόνο ένα παγωτό (που θα μπορούσαν πραγματικά να φάνε). Περίληπτικά, ο παρών απολογισμός προβλέπει μια συγκεκριμένη ανάπτυξη πλαισίου της προσποίησης ως συνεπεία της πολιτιστικής ιστορίας εκμάθησης του παιδιού, πάλι σε αιχμηρή αντίθεση με τον Piaget (1962) ο οποίος υποστήριξε ότι στην προσποίηση τα παιδιά μαθαίνουν αρχικά ότι όλα μπορούν να προσποηθούν ότι είναι οτιδήποτε.

Ενότητα 2

Πρώιμη κατανόηση της προσποίησης - πρώιμη μετα-αναπαράσταση: «Συμπεριφέρομαι σαν-να»

Εκτιμώντας ότι οι κύριες ανησυχίες των Piaget και Vygotsky είχαν να κάνουν με την εμφάνιση της προσποίησης, η πρόσφατη αναπτυξιακή ψυχολογία από τη γέννηση της έρευνας της «Θεωρίας του Νου» (Theory of Mind) έχει ενδιαφερθεί για την πρώιμη κατανόηση της προσποίησης και το κατά πόσο και εάν σχετίζεται με τις διάφορες διανοητικές καταστάσεις.

Εδώ η αρχή για την κατανόηση της προσποίησης έχει τεθεί από δύο ανταγωνιστικές θεωρίες. Η βασική αξίωση της θεωρίας της «Μετα-αναπαράστασης» είναι ότι ακόμη και τα πολύ μικρά παιδιά κατέχουν ήδη μια «όπως των ενηλίκων» έννοια της προσποίησης και της κατανόησής της με έναν μετα-αναπαραστατικό τρόπο (Leslie, 1987, 1988, 1994, 2002. German & Leslie, 2001). Η αφετηρία για τη θεωρία αυτή είναι δύο παρατηρήσεις. Κατ' αρχάς, για να μπορούμε να διαχωρίζουμε το γεγονός από την φαντασία κατά την προσποίηση και τη θέα των άλλων να προσποούνται, είναι απαραίτητο ακόμη και τα μικρά παιδιά να διαχωρίζουν την πρόταση που περιγράφει το περιεχόμενο της προσποίησης και τις προτάσεις που αναφέρονται στον πραγματικό κόσμο. Δεύτερον, φαίνεται από τη μία να υπάρχουν μερικές ομοιότητες μεταξύ των μορφών παιχνιδιού προσποίησης και αναφορές για τις διανοητικές καταστάσεις από την άλλη.

Ο Leslie (1988) έχει υποστηρίξει ότι υπάρχουν τρεις μορφές παιχνιδιού προσποίησης που αντιστοιχούν σε τις τρεις μορφές σκοπιμότητας (βλ. την προσποίηση αντικατάστασης Πλαίσιο 1).

Η προσποίηση αντικατάστασης αντικειμένου (object substitution pretending), π.χ. ότι ένα ξυλάκι είναι ένα παγωτό, αντιστοιχεί στην πρώτη μορφή. Στην προσποίηση ότι ένα ξυλάκι είναι ένα παγωτό, το παιδί πρέπει να ξέρει ότι ένα αντικείμενο παίρνει σαν να λέμε δύο ετικέτες, του «ξύλου» για την περιγραφή του πραγματικού κόσμου και του «παγωτού» για την περιγραφή στο σενάριο προσποίησης, και ότι αυτές δεν πρέπει να αντικαταστήσουν η μια την άλλη.

Η προσποίηση φανταστικής ιδιοκτησίας (imaginary property pretending), π.χ. ότι ένα άδειο φλιτζάνι είναι γεμάτο, αντιστοιχεί στη δεύτερη μορφή σκοπιμότητας. Εδώ το περιεχόμενο της προσποίησης («το φλιτζάνι είναι γεμάτο») δεν αποδίδει την αλήθεια της πρότασης «το φλιτζάνι είναι γεμάτο».

Τρίτον, η προσποίηση φανταστικού αντικειμένου (imaginary object pretending), π.χ. ότι υπάρχει ένα τέρας κάτω από το κρεβάτι, αντιστοιχεί στην τρίτη μορφή σκοπιμότητας. Από το να προσποιηθεί κανείς ότι υπάρχει ένα τέρας κάτω από το κρεβάτι δεν έπεται ότι πραγματικά υπάρχει ένα τέρας εκεί.

Πλαίσιο 1. Οι ισομορφίες μεταξύ των ιδιοτήτων των εκθέσεων των διανοητικών καταστάσεων και των μορφών του παιχνιδιού προσποίησης σύμφωνα με τον Leslie (1988)

Εκθέσεις των διανοητικών καταστάσεων	Παιχνίδι προσποίησης
1. Αντικατάσταση των ομο-αναφερόμενων όρων που δεν αποδίδονται	Προσποίηση αντικατάστασης αντικειμένου
2. Η αλήθεια ολόκληρης της πρότασης δεν υπονοεί την αλήθεια της ενσωματωμένης πρότασης	Φανταστική προσποίηση ιδιοκτησίας
3. Αποτυχία της υπαρξιακής γενίκευσης	Φανταστική προσποίηση αντικειμένου

Με βάση τη διαίσθηση ότι αυτές οι αντιστοιχίες δεν είναι καμία σύμπτωση, αλλά μάλλον αποκαλύπτουν βαθιές ελλοχεύουσες, γνωστικές ομοιότητες μεταξύ της προσποίησης και της κατανόηση-αναφοράς των διανοητικών καταστάσεων, ο Leslie (1987, 1988) ανέπτυξε έναν πληροφοριακό, επεξεργαστικό απολογισμό της γνωστικής αρχιτεκτονικής συμπεριλαμβανομένης και της προσποίησης ακόμη και στα πολύ μικρά παιδιά. Σύμφωνα με τον απολογισμό αυτό, τόσο στην προσποίηση, στην κατανόηση άλλων που προσποιούνται όσο και στην κατανόηση των διανοητικών καταστάσεων, οι πεποιθήσεις, παραδείγματος χάριν, «αυτό είναι ένα παγωτό», δεν υποβάλλονται σε επεξεργασία με τον κανονικό κυριολεκτικό τρόπο. Αντίθετα, ενσωματώνονται στις σύνθετες αντιπροσωπεύσεις της μορφής «πρόσωπο - περιεχόμενο συμπεριφοράς» ως διευκρίνιση του περιεχομένου της προσποίησης ή των διανοητικών καταστάσεων. Για παράδειγμα, η πρόταση «Αυτό είναι ένα ξυλάκι» ενσωματώνεται στη σύνθετη μετα-αναπαράσταση «Προσποιούμαι ότι αυτό είναι ένα παγωτό» όταν το παιδί προσποιείται και στη σύνθετη μετα-αναπαράσταση «Προσποιείται ότι αυτό είναι ένα παγωτό» όταν το παιδί βλέπει κάποιον άλλο να το προσποιείται. Αλλά η ίδια δομή μετα-αναπαράστασης χρησιμοποιείται επίσης όταν το παιδί ερμηνεύει κάποιον με την ψευδή πεποίθηση αυτό είναι ένα παγωτό: «Αυτός-ή πιστεύει ότι αυτό είναι ένα παγωτό».

Η μετα-αναπαράσταση, σύμφωνα πάντα με τον Leslie προέρχεται από μια εξειδικευμένη συσκευή επεξεργασίας πληροφοριών την επονομαζόμενη «Θεωρία της Ενότητας του Νου» (Theory of Mind Module ή ToMM). Οι μόνες διαφορές μεταξύ των διαφορετικών ειδών μετα-αναπαράστασης επικεντρώνονται στις έννοιες που υποδηλώνουν μια κάποια «στάση» και στους τρόπους επεξεργασίας που απαιτούν οι διαφορετικές στάσεις. Αν και όλες οι έννοιες στάσης «προσποιούμαι ότι», «επιθυμώ», «θεωρώ ότι» κλπ. είναι βασικά εγγενείς, ωριμάζουν σύμφωνα την ηλικία.

Ιδιαίτερα, το «προσποιούμαι ότι» είναι μεταξύ των πρώτων κατάλληλων εννοιών στάσης που κατέχουν τα παιδιά και χρησιμοποιούν στις μετα-αναπαραστάσεις από την ηλικία των δύο ετών και άνω, ενώ η έννοια «θεωρώ ότι» χρειάζεται περισσότερο χρόνο να ωριμάσει, και η δήλωσή της περιλαμβάνει λίγο περισσότερο απαιτητικές εκτελεστικές διαδικασίες και μπορεί έτσι να χρησιμοποιηθεί στην μετα-αναπαράσταση αργότερα. Στην πραγματικότητα, σύμφωνα με τον Leslie τα παιδιά από την ηλικία των δύο ετών κατέχουν ήδη την ίδια έννοια της προσποίησης με τους ενήλικους.

Σύμφωνα με τον Leslie, η θεωρία του μπορεί να εξηγήσει πολλά αναπτυξιακά φαινόμενα. Η κατανόηση και η παραγωγή προσποίησης είναι ευκολότερη αφού έχει λιγότερες εκτελεστικές απαιτήσεις και η έννοια «προσποιούμαι ότι» ωριμάζει νωρίτερα. Οι συγκεκριμένες αδυναμίες των αυτιστικών παιδιών στην παραγωγή και την κατανόηση του παιχνιδιού προσποίησης και στην κατανόηση των διανοητικών καταστάσεων μπορούν να επισημανθούν από την κοινή ελλοχεύουσα αδυναμία του ΤοΜΜ. Και η θεωρία μπορεί να εξηγήσει γιατί τα παιδιά φαίνονται να γίνονται ικανά να καταλάβουν την προσποίηση σε άλλους την ίδια στιγμή που γίνονται προσποιητές οι ίδιοι. Τόσο στην προσποίηση όσο και την παρατήρηση κάποιου άλλου να προσποιείται, τα παιδιά μπορούν να χρησιμοποιήσουν τις μετα-αναπαραστάσεις που περιλαμβάνουν την έννοια «προσποιούμαι ότι».

Η αντιτιθέμενη προσέγγιση είναι η θεωρία του «Συμπεριφερόμενος ως-εάν» (Behaving-as-if) (Harris, 1994. Harris, Lillard & Perner, 1994. Carruthers, Jarrold, Smith & Bouchier, 1994. Lillard, 1994. Nichols & Stich, 2000. Perner, 1995). Ο βασικός ισχυρισμός της θεωρίας αυτής είναι ότι τα παιδιά δεν έχουν μια ώριμη-ενήλικη αντίληψη της προσποίησης, γιατί δεν έχουν ακόμα έλεγχο των διανοητικών καταστάσεων και έτσι δεν μπορούν να κατανοήσουν τα γνωστικά και σκόπιμα στοιχεία στην προσποίηση. Δηλαδή, η αντίληψη της προσποίησης στα μικρά παιδιά καθορίζεται ελάχιστα σε σχέση με την συμπεριφορά και δεν περιλαμβάνει γνωστικά και σκόπιμα κριτήρια. Κατά συνέπεια, είναι μικρότερη από την ώριμη (αντίληψη της προσποίησης) και έχει μια πολύ μεγαλύτερη έκταση από αυτή των ενεργειών προσποίησης. Αναλόγως, δεν επιτρέπει το διαχωρισμό της προσποίησης από άλλα είδη συμπεριφοράς του τύπου «as-if».

Η θεωρία προβλέπει ότι τα παιδιά κάνουν το λιγότερο δύο ειδών λάθη υπερέκτασης. Κατ' αρχάς, πρέπει να εφαρμόσουν την έννοια της προσποίησής τους σε συμπεριφορές «as-if» που αποτυγχάνουν να εκπληρώσουν τα γνωστικά κριτήρια για την προσποίηση. Δεύτερον, πρέπει να επεκτείνουν την έννοια προσποίησής τους στις περιπτώσεις συμπεριφορών «as-if» που αποτυγχάνουν να εκπληρώσουν τα κριτήρια για την προσποίηση.

Πρέπει να σημειωθεί ότι όλες οι διαφορετικές θεωρίες προσέγγισης «behaving-as-if», τονίζουν ότι τα μικρά παιδιά έχουν μια κατανόηση προσποίησης που είναι πραγματικά απλούστερη στη λογική της δομή και έρχονται νωρίτερα στην ανάπτυξη

από μία κατάλληλη ώριμη κατανόηση της προσποίησης και της διανοητικής κατάστασης. Τα θεωρητικά πλαίσια των διαφορετικών θεωριών «behaving-as-if», και οι εξηγήσεις τους για την αναπτυξιακή πρωτοκαθεδρία της κατανόησης της απλής προσποίησης, εντούτοις, διαφέρουν ευρέως. Πιο εντυπωσιακά, τις «behaving-as-if» θέσεις εισηγούνται τόσο οι θεωρητικοί μελετητές-ερευνητές (π.χ. Perner, 1991) όσο και οι προσομοιωτικοί μελετητές-ερευνητές (π.χ. Gordon & Barker, 1994. Harris, 1994).

Σύμφωνα με την προσομοιωτική θεωρία του Harris (1994), παραδείγματος χάριν, η κατανόηση της προσποίησης είναι ευκολότερη επειδή απαιτεί τις λιγότερο περίπλοκες μορφές μίμησης των ενεργειών ή των τοποθετήσεων άλλων προσώπων (βλ. Gordon, 1992). Κατά την μίμηση των ψευδών πεποιθήσεων των άλλων κάποιος πρέπει προσωρινά να θέσει κατά μέρος την πραγματικότητα όπως είναι, αλλά εντούτοις να χρησιμοποιήσει αυτήν την προσομοίωση για να εξηγήσει άλλες ενέργειες σε σχέση με αυτήν την πραγματικότητα:

«Σύμφωνα με αυτήν την άποψη, η σημαντικότερη ανακάλυψη μεταξύ των δύο και τεσσάρων ετών είναι [...] μια δυνατότητα να μοιράσει το παιδί προσωρινά τη θέση ότι κάποιος μπορεί να πάρει το αντίθετο. Εκτιμώντας ότι τα δίχρονα εκτιμούν ότι κάποιος μπορεί να ενεργήσει σαν να συνέβη μια ανύπαρκτη κατάσταση, τα τετράχρονα εκτιμούν ότι κάποιος μπορεί να θεωρήσει ότι μια τέτοια κατάσταση συμβαίνει» (Harris, 1994, σελ. 252).

Αντίθετα, η θεωρία του Perner (1991, 1995), προσφέρει μια μάλλον διαφορετική ανάλυση. Μια απλή κατανόηση της προσποίησης, σε αυτόν τον απολογισμό, είναι ευκολότερη από την κατανόηση των ψευδών πεποιθήσεων, αφού το μόνο που προϋποθέτει είναι να συσχετίσουν κατά κάποιο τρόπο τα παιδιά ένα άλλο πρόσωπο με δύο διαφορετικές καταστάσεις, την πραγματική κατάσταση (Αυτό είναι ένα ξυλάκι) με αυτή της προσποιητής (Αυτό είναι ένα παγωτό). Τα παιδιά ηλικίας δύο και τριών ετών, κατά συνέπεια, λέγεται ότι λειτουργούν σύμφωνα με μια «θεωρία κατάστασης» (situation theory). Μπορούν να διαχωρίσουν την πραγματική-κατάλληλη συμπεριφορά από την πραγματική-ακατάλληλη συμπεριφορά. Αυτό που χρειάζεται ακόμα, ωστόσο, είναι να κατανοήσουν το άλλο πρόσωπο ως διανοητική αναπαράσταση και ενέργεια σε καθεμιά από τις πραγματικές ή προσποιητές-υποθετικές προτάσεις.

Μια τέτοια κατανόηση απαιτεί μια «θεωρία αναπαράστασης» (representation theory) όπου το παιδί μπορεί να αποδώσει στις διανοητικές αναπαραστάσεις των άλλων περιεχόμενα τα οποία αναφέρονται σε μια πραγματική κατάσταση που είτε ταιριάζει ή αποτυγχάνει να ταιριάζει με τα περιεχόμενα της προσποίησης.

Παρ' όλα τα διαφορετικά θεωρητικά υπόβαθρα, οι θεωρίες «behaving-a-if» συμφωνούν στα εξής: Από την ηλικία των δύο ετών περίπου όταν τα παιδιά προσποιούνται, έχουν μια απλή κατανόηση της προσποίησης των άλλων και βασισμένα σ' αυτό μπορούν να συμμετέχουν στην κοινή προσποίηση. Η θεωρία στη γενική της μορφή δεν κάνει κάποιους συγκεκριμένους ισχυρισμούς για την οντογενετική προέλευση της προσποίησης, ούτε για τις πρώιμες σχέσεις μεταξύ της παραγωγής και της κατανόησης αυτής. Τόσο οι ατομικιστικοί απολογισμοί που βλέπουν τη μεμονωμένη παραγωγή προσποίησης ως πρόωρη, όσο και οι περισσότερες κοινωνικο-πολιτιστικές προσεγγίσεις που βλέπουν την προσποίηση όπως πηγάζει από την κατανόηση της προσποίησης των άλλων και της κοινής προσποίησης είναι συμβατοί με μια γενική θεωρία του «behaving-as-if» .

Η κρίσιμη αλλαγή στην κατανόηση της προσποίησης των παιδιών συμβαίνει αργότερα, στην ηλικία τεσσάρων, τότε που έχουν μια κατανόηση των διανοητικών καταστάσεων. Μόνο τότε τα παιδιά ξεκινούν να έχουν έναν έλεγχο των γνωστικών και σκόπιμων κριτηρίων για την προσποίηση και κατά συνέπεια να αποκτούν μια ώριμη έννοια για την προσποίηση.

Αυτές είναι οι δύο μεγάλες θεωρίες για την ανάπτυξη της εννοιολογικής κατανόησης του παιχνιδιού προσποίησης. Είναι πολύ σημαντικό, ωστόσο, να σημειώσουμε ότι δεν παραθέτουν λογικές, εναλλακτικές λύσεις. Για παράδειγμα, κάποιος μπορεί να εξετάσει την υπόθεση της θεωρίας του «behaving-as-if» ότι τα μικρά παιδιά δεν καταλαβαίνουν την προσποίηση ως σκόπιμη μορφή δράσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Η μάθηση και η ανάπτυξη της προσποίησης μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο

Η προσποίηση είναι μια ανθρώπινη μορφή δράσης. Η κατανόηση της προσποίησης είναι μια μορφή κοινωνικής γνώσης.

Η κύρια αρχή της θεωρίας της Πολιτιστικής Εκμάθησης, όπως εφαρμόζεται στην εμφάνιση του παιχνιδιού προσποίησης, είναι ότι η προσποίηση (ως υποκατηγορία των συμβολικών ενεργειών υπό την ευρύτερη έννοια) πρέπει να αποκτηθεί μέσω της πολιτιστικής (μιμητικής) εκμάθησης μετά από τις καθημερινές ενέργειες και τις απλές επικοινωνιακές ενέργειες (συμπεριλαμβανομένης της γλώσσας). Και πρέπει να αποκτηθεί πριν από τις πιο σύνθετες μορφές δράσης με τα αντικείμενα (όπως η χρήση των προτύπων κλπ.).

Τα αντικείμενα που χρησιμοποιούνται στις καθημερινές ενέργειες για να επιτευχθούν συγκεκριμένες αλλαγές στον κόσμο μπορούν να ονομαστούν «εργαλεία». Υπό μια ευρεία έννοια του «παιχνιδιού», τα αντικείμενα που χρησιμοποιούνται στις ενέργειες προσποίησης μπορούν να θεωρηθούν ως παιχνίδια. Σε αντίθεση με τον Piaget (1962), ο οποίος υποστήριξε ότι τα μικρά παιδιά είναι δυνατόν να μάθουν μιμητικά καθημερινές ενέργειες με τα εργαλεία αλλά ατομικά εφευρίσκουν ενέργειες προσποίησης με παιχνίδια, η θεωρία της Πολιτιστικής Εκμάθησης παρουσιάζει την οντογένεση και των δύο μορφών δράσης ως εξής: Τόσο οι ενέργειες προσποίησης στα παιχνίδια όσο και οι ενέργειες στα εργαλεία αποκτώνται σε έναν μεγάλο βαθμό μέσω της πολιτιστικής μιμητικής εκμάθησης. Και στις δύο περιπτώσεις, τα παιδιά κατανοώντας και μιμούμενα σκόπιμες ενέργειες άλλων προσώπων έρχονται να αποκτήσουν τις νέες ενέργειες και μια κατανόηση των «λειτουργιών» των ίδιων των αντικειμένων.

Σε αντίθεση με τον Piaget, και σύμφωνα με τον Leslie (1988), υπάρχει έτσι μια πιο οικεία σύνδεση μεταξύ της πρώιμης παραγωγής προσποίησης και της κατανόησης: Καθώς το πρώιμο παιχνίδι προσποίησης αποκτιέται συνήθως μέσω της μίμησης, προϋποθέτει κάποιο είδος κατανόησης της προσποίησης σε άλλους. Και σε αντίθεση με τις θεωρίες «behaving-as-if» αυτό προϋποθέτει μια κατανόηση της προσποίησης σε άλλους ως σκόπιμη.

Ο διαλεκτικός πόλος της γλώσσας

Όπως σε άλλους τομείς της ανάπτυξης της κοινωνικής κατανόησης και της γνωστικής ανάπτυξης γενικότερα, σχετικά με τον παρόντα απολογισμό η γλώσσα και η ομιλία πρέπει να διαδραματίζουν έναν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της κατανόησης της προσποίησης. Μόλις το παιδί έχει μια βασική ικανότητα της γλώσσας και μια βασική κατανόηση της προσποίησης μπορεί να συμμετέχει στα απλά σενάρια προσποίησης με την μη-κυριολεκτική χρήση της γλώσσας, παραδείγματος χάριν να αποκαλέσει το ξυλάκι «παγωτό» και να κάνει κινήσεις μασήματος. Τέτοια μη-κυριολεκτική χρήση της γλώσσας είναι ένα από τα κεντρικά μέσα για να καθιερωθούν, να συντονιστούν και να στηριχτούν τα κοινά σενάρια προσποίησης.

Περίληπτικά, η παρούσα πολιτιστική προσέγγιση για την εκμάθηση και την κατανόηση κατά την ανάπτυξη του παιχνιδιού συνθέτει την ακόλουθη οντογεννητική εικόνα: Το παιχνίδι προσποίησης προκύπτει από την οντογένεση τρόπων από τα ίδια τα παιδιά ως άλλες μορφές δράσης, μέσω της πολιτιστικής μιμητικής εκμάθησης. Αυτή η εκμάθηση της προσποίησης επιτρέπεται μόνο και εφόσον γίνει κατανοητή η προσποίηση των παιδιών ως σκόπιμη, μη-σοβαρή, συμβολική (υπό την ευρύτερη έννοια) μορφή δράσης. Η επόμενη ανάπτυξη χαρακτηρίζεται από την κατανόηση και την παραγωγή της προσποίησης των παιδιών όπου γίνονται πιο εύκαμπτες και με λιγότερο συγκεκριμένο πλαίσιο και επιτυγχάνεται από τη στιγμή που τα παιδιά κατανοούν πιο ώριμα και ρητά την προσποίηση. Οι ρητές μορφές ομιλίας προσποίησης διαδραματίζουν έναν κεντρικό ρόλο σε αυτήν την τελευταία ανάπτυξη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Με την έρευνα που πραγματοποιήσαμε και στην οποία γίνεται εκτενής αναφορά στο ερευνητικό μέρος στο 5^ο κεφάλαιο προσπαθήσαμε να εξετάσουμε, εκτός των άλλων, την συναισθηματική ανάπτυξη των νηπίων και εστίασαμε στο αίσθημα της αισιοδοξίας. Στη συνέχεια γίνεται μια αναφορά τόσο στα στάδια της συναισθηματικής ανάπτυξης όσο και στο αίσθημα της «μαθημένης απαισιοδοξίας».

Κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη

Παρακάτω παρουσιάζεται μια επισκόπηση των αναπτυξιακών στόχων που περιλαμβάνονται στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών και των εφήβων που συνεχίζεται στην ενηλικίωση. Η παρουσίαση είναι βασισμένη στα οκτώ στάδια ανάπτυξης του ψυχιάτρου, Erik Erikson το 1956. Σύμφωνα με τον Erikson, η διαδικασία κοινωνικοποίησης αποτελείται από οκτώ φάσεις, τα «οκτώ στάδια του ατόμου». Τα στάδια αυτά διατυπώθηκαν, όχι μέσω πειραματικής εργασίας, αλλά μέσω εκτεταμένης εμπειρίας στην ψυχοθεραπεία, συμπεριλαμβανομένης της εκτενούς εμπειρίας με τα παιδιά και τους εφήβους από όλες τις κοινωνικές τάξεις. Κάθε στάδιο θεωρείται από τον Erikson ως «ψυχοκοινωνική κρίση».

1. Η Βασική Εμπιστοσύνη σε αντίθεση με την Βασική Δυσπιστία (Ελπίδα)

Το στάδιο αυτό τοποθετείται χρονολογικά κατά την περίοδο του πρώτου με δεύτερου έτους της παιδικής ηλικίας. Το παιδί έχοντας παγιώσει τη θέση του στην οικογένεια και όντας αγαπητό αναπτύσσει την εμπιστοσύνη, την ασφάλεια και μια βασική αισιοδοξία. Στις περιπτώσεις όπου το παιδί αντιμετωπίζεται άσχημα από τα άτομα του περιβάλλοντος (γονείς, συγγενείς κτλ.) γίνεται επισφαλές και δύσπιστο.

2. Η Αυτονομία σε αντίθεση με την Ντροπή (Θέληση)

Η δεύτερη ψυχοκοινωνική κρίση, θεωρεί ο Erikson, ότι εμφανίζεται κατά τη διάρκεια της πρώιμης παιδικής ηλικίας, πιθανώς μεταξύ περίπου 18 μηνών ή 2 ετών και 3 ½ έως 4 ετών. Το «καλώς ανεπτυγμένο» παιδί προκύπτει από αυτό το στάδιο σίγουρο για τον εαυτό του, συνεπαρμένο με τον νέο του έλεγχο και υπερήφανο παρά ντροπιασμένο. Η αυτονομία δεν είναι, εντούτοις, εξ ολοκλήρου συνώνυμη με τη σίγουρη κατοχή του εαυτού, την πρωτοβουλία και την ανεξαρτησία αλλά, τουλάχιστον για τα παιδιά που βρίσκονται στο πρώιμο μέρος αυτής της ψυχοκοινωνικής κρίσης, περιλαμβάνει θέληση, ξεσπάσματα, πείσμα και αρνητισμό. Παραδείγματος χάριν, κάποιος μπορεί να δει παιδιά ηλικίας δύο ετών να σταυρώνουν αποφασιστικά τα χέρια τους για να αποτρέψουν τις μητέρες τους από το να τους κρατήσουν το χέρι καθώς διασχίζουν τον δρόμο.

3. Η Πρωτοβουλία σε αντίθεση με την Ενοχή (Σκοπός)

Ο Erikson θεωρεί ότι αυτή η τρίτη ψυχοκοινωνική κρίση εμφανίζεται κατά τη διάρκεια αυτού που ονομάζει «ηλικία παιχνιδιού» ή τα τελευταία προσχολικά έτη. Κατά τη διάρκεια της, το εποικοδομητικά αναπτυσσόμενο παιδί μαθαίνει: (1) να φαντάζεται, να διευρύνει τις δεξιότητές του μέσω του ενεργού παιχνιδιού όλων των ειδών, συμπεριλαμβανομένης της φαντασίας, (2) να συνεργάζεται με άλλους, (3) να καθοδηγεί καθώς επίσης και να ακολουθεί. Ακίνητοποιημένο από την ενοχή, είναι: (1) έντρομο, (2) μένει στο περιθώριο των ομάδων, (3) συνεχίζει να εξαρτάται αδικαιολόγητα από τους ενήλικους και (4) είναι περιορισμένο τόσο στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων παιχνιδιού όσο και στη φαντασία.

4. Το αίσθημα Ανωτερότητας σε αντίθεση με την Κατωτερότητα (Ικανότητα)

Ο Erikson θεωρεί ότι η τέταρτη ψυχοκοινωνική κρίση αντιμετωπίζεται κατά τη διάρκεια αυτού που ονομάζει «σχολική ηλικία» και ενδεχομένως συμπεριλαμβανομένων μερικών παιδιών του γυμνασίου. Εδώ το παιδί μαθαίνει να κατέχει τις πιο επίσημες δεξιότητες της ζωής: (1) συσχετισμούς σύμφωνα με κανόνες (2) το πέρασμα από το ελεύθερο παιχνίδι στο παιχνίδι που μπορεί να αποτελείται από περίπλοκους κανόνες και μπορεί να απαιτεί την επίσημη ομαδική εργασία, όπως το μπάσκετ και (3) την κυριαρχία των κοινωνικών μελετών, ανάγνωση, αριθμητική. Η εργασία είναι μια ανάγκη και η ανάγκη για την αύξηση της αυτό-πειθαρχίας ετήσια. Το παιδί, το οποίο λόγω των διαδοχικών και επιτυχών περασμάτων-λύσεων της προηγούμενης ψυχοκοινωνικής κρίσης εμπιστεύεται αυτόνομα και είναι γεμάτο πρωτοβουλία, θα μάθει αρκετά εύκολα να είναι εργατικό. Εντούτοις, το δύσπιστο παιδί θα αμφιβάλλει για το μέλλον. Το παιδί γεμάτο ντροπή και ενοχή θα δοκιμάσει την ήττα και την κατωτερότητα.

5. Εκμάθηση της Ταυτότητας σε αντίθεση με την Διάχυση της Ταυτότητας (Πίστη)

Κατά τη διάρκεια της πέμπτης ψυχοκοινωνικής κρίσης (εφηβεία, από περίπου 13 ή 14 ετών μέχρι περίπου 20 ετών) το παιδί, ως έφηβος πλέον, μαθαίνει πώς να απαντήσει ικανοποιητικά και γεμάτο ευτυχία στο ερώτημα «Ποιός είμαι;». Τώρα πλέον υπάρχει κάποια διάχυση του ρόλου της ταυτότητας: τα περισσότερα αγόρια και πιθανώς τα

περισσότερα κορίτσια πειραματίζονται με τη δευτερεύουσα εγκληματικότητα, η εξέγερση ακμάζει, οι αυτό-αμφιβολίες πλημμυρίζουν τους νεαρότερους κτλ..

Ο Erikson θεωρεί ότι κατά τη διάρκεια της επιτυχούς πρώιμης εφηβείας αναπτύσσεται η ώριμη χρονική προοπτική. Το νεαρό άτομο αποκτά αυτο-βεβαιότητα σε αντιδιαστολή με την αυτο-συνείδηση και την αυτο-αμφιβολία. Έρχεται να πειραματιστεί με τους διαφορετικούς, συνήθως εποικοδομητικούς, ρόλους παρά να υιοθετήσει μια «αρνητική ταυτότητα» (όπως η εγκληματικότητα). Προσδοκά πραγματικά την επίτευξη και επιτυγχάνει, παρά την «παράλυση» από συναισθήματα κατωτερότητας ή από ανεπαρκή χρονική προοπτική. Στην μετέπειτα εφηβεία καθιερώνεται η σαφής σεξουαλική ταυτότητα, ανδρική ή γυναικεία φύση. Ο έφηβος επιδιώκει την ηγεσία (κάποιον για να τον εμπνεύσει) και αναπτύσσει βαθμιαία ένα σύνολο ιδανικών (κοινωνικά αποδεκτός και επιθυμητός, στην περίπτωση του επιτυχούς εφήβου). Ο Erikson θεωρεί ότι, στον πολιτισμό μας, η εφηβεία απαιτεί μια «ψυχοκοινωνική ανάπαυλα». Οι έφηβοι δεν είναι απαραίτητο ακόμα «να παίζουν για να συντηρηθούν» αλλά μπορούν να πειραματιστούν, δοκιμάζοντας τους διάφορους ρόλους και έτσι ενδεχομένως να βρουν αυτόν που είναι καταλληλότερος για τους ίδιους.

6. Οικειότητα σε αντίθεση με την Απομόνωση (Αγάπη)

Ο επιτυχημένος νέος ενήλικος, για πρώτη φορά, μπορεί να δοκιμάσει την αληθινή οικειότητα, το είδος της οικειότητας που κάνει πιθανό έναν καλό γάμο ή μια γνήσια και δυνατή φιλία.

7. Γενεσιουργία σε αντίθεση με την Αυτο-Απορρόφηση (Προσοχή)

Στην ενηλικίωση, η ψυχοκοινωνική κρίση απαιτεί γενεσιουργία και από την άποψη του γάμου και της πατρότητας και από την άποψη της παραγωγικής και δημιουργικής εργασίας.

8. Ακεραιότητα σε αντίθεση με την Απελπισία (φρόνηση)

Εάν οι προηγούμενες επτά ψυχοκοινωνικές κρίσεις έχουν επιλυθεί επιτυχώς, ο ώριμος ενήλικος αναπτύσσει την αιχμή της ρύθμισης, την ακεραιότητα. Εμπιστεύεται, είναι ανεξάρτητος και τολμά καθετί καινούριο. Εργάζεται σκληρά, έχει βρει έναν

καθορισμένο με σαφήνεια ρόλο στη ζωή και έχει αναπτύξει μια αυτο-αντίληψη με την οποία είναι ευχαριστημένος. Μπορεί να είναι οικείος χωρίς πίεση, ενοχή, τύψεις ή έλλειψη ρεαλισμού. Είναι υπερήφανος για αυτά που δημιουργεί, τα παιδιά του, την εργασία του ή τα χόμπι του. Εάν μια ή περισσότερες από τις προηγούμενες ψυχοκοινωνικές κρίσεις δεν έχουν επιλυθεί, μπορεί να αντιμετωπίσει τον εαυτό του και τη ζωή του με αποστροφή και απελπισία.

Αυτά τα οκτώ στάδια του ατόμου, ή οι ψυχοκοινωνικές κρίσεις, είναι εύλογες και οξυδερκείς περιγραφές για το πώς αναπτύσσεται η προσωπικότητα. Η βοήθεια του παιδιού μέσω των διάφορων σταδίων και η θετική εκμάθηση που πρέπει να τα συνοδεύουν είναι ένας σύνθετος και δύσκολος στόχος. Η αναζήτηση των καλύτερων τρόπων εκπλήρωσης αυτού του στόχου αποτελεί ένα μεγάλο μέρος της έρευνας στον τομέα της ανάπτυξης παιδιών.

Η κοινωνικοποίηση, είναι έπειτα μια διαδικασία εκμάθησης - διδασκαλίας που όταν ολοκληρωθεί με επιτυχία οδηγεί στο πέρασμα από την νηπιακή κατάσταση του εγωκεντρισμού και της μη ισχύς στην ιδανική ενήλικη κατάσταση της λογικής συμμόρφωσής που συνδέεται με την ανεξάρτητη δημιουργικότητα.

Η δημιουργία και η πορεία του μοντέλου της Μαθημένης Ανικανότητας-Απαισιοδοξίας

Η μαθημένη ανικανότητα – απαισιοδοξία (learned helplessness) είναι ένα σοβαρό πρόβλημα που πρέπει να αντιμετωπίζεται και να «διορθώνεται». Τα αίτια προέρχονται από το πώς οι γονείς ή ακόμα και οι δάσκαλοι αντιμετωπίζουν τις επιτυχίες και τις αποτυχίες των παιδιών. Αν κάποιος αισθάνεται ότι δεν μπορεί να ελέγξει το περιβάλλον του, αυτή του η ανικανότητα για έλεγχο θα περιορίσει την εκμάθηση σε ορισμένες καταστάσεις. Αυτό έχει αποδειχθεί μέσα από την εμπειρία των Overmier και Seligman με σκυλιά τα οποία είχαν υποστεί θεραπεία με σοκ.

Η μαθημένη ανικανότητα αναγνωρίστηκε από τους Seligman, Maier και Peterson. Στα μέσα της δεκαετίας του '60, κατά τη διάρκεια των προσπαθειών τους να εξετάσουν την πρόβλεψη της θεωρίας εκμάθησης, είχαν ανακαλύψει αυτήν την

διαταραχή. Η έρευνά τους διήρκεσε από το 1967 ως το 1975 και επικεντρώθηκε στη διαφωνία μεταξύ της εξήγησης που είχαν προσφέρει και τις παραδοσιακές θεωρίες. Το μεγαλύτερο μέρος της έρευνάς τους έγινε με πειράματα σε ζώα. Ο Seligman και οι συνάδελφοί του στο πανεπιστήμιο της Πενσυλβανίας έκαναν έρευνες πάνω σε ένα ζωικό πρότυπο της ανθρώπινης κατάθλιψης γνωστού ως «μαθημένη ανικανότητα». Μετά από τις οριστικές μελέτες (π.χ. Seligman & Maier, 1967, Overmier & Seligman, 1967) υπήρξε μια αύξηση των ερευνών πάνω στη μαθημένη ανικανότητα στα ζώα, καθώς επίσης και μια έρευνα με την οποία υποστήριζαν ότι καταδεικνύουν τη μαθημένη ανικανότητα στους ανθρώπους. Το 1978, κατήγγειλαν το ζωικό πρότυπο της μαθημένης ανικανότητας και πρότειναν ένα «αναδιατυπωμένο πρότυπο» της ανθρώπινης κατάθλιψης (Abramson, 1978). Ο όρος «αναδιατυπωμένο» χρησιμοποιήθηκε προφανώς για να υπονοήσει ότι η παλαιά έρευνα για τη μαθημένη ανικανότητα ήταν πολύτιμη και σχετική με το νέο πρότυπο της κατάθλιψης. Εντούτοις, θα αποδειχθεί ότι το νέο ανθρώπινο πρότυπο δεν ήταν μια αναδιατύπωση του παλαιού προτύπου.

Ο Seligman και οι συνάδελφοί του συνέδεσαν τη μαθημένη ανικανότητα στα ζώα με την κλινική κατάθλιψη στους ανθρώπους με μια σειρά αμφισβητήσιμων υποθέσεων. Επειδή ακριβώς το «αναδιατυπωμένο» πρότυπο της ανθρώπινης κατάθλιψης στηρίχθηκε σε παράγοντες που δεν μπορούν να μελετηθούν ακριβώς στα ζώα, η «αναδιατύπωση» δεν θα μπορούσε να έχει προέλθει από το ζωικό πρότυπο.

Σε μια από τις μελέτες που καθιέρωσαν το παράδειγμα της μαθημένης ανικανότητας, (1967) οι Seligman και Maier χώρισαν σκυλιά σε τρεις ομάδες. Οι πρώτες δύο ομάδες αποτελούνται από «ζευγάρια». Ένα σκυλί κάθε ζευγαριού έλαβε ένα ηλεκτρικό σοκ που θα μπορούσε να τερματιστεί και το άλλο σκυλί ανά κάθε ζευγάρι έλαβε το ίδιο σοκ. Σε αυτό το δεύτερο σκυλί το σοκ φάνηκε να σταματά τυχαία επειδή ήταν το πρώτο σκυλί που το τερμάτιζε. Τα σκυλιά που δεν είχαν τον έλεγχο των σοκ ειπώθηκε ότι έλαβαν τον «αναπόφευκτο κλονισμό». Η τρίτη ομάδα σκυλιών ήταν τα αντικείμενα ελέγχου που δεν έλαβαν κανέναν σοκ σε αυτήν την φάση του πειράματος.

Έπειτα και οι τρεις ομάδες εξετάστηκαν σε μια συσκευή κλειστού κιβωτίου, στην οποία τα σκυλιά θα μπορούσαν να αποφύγουν το ηλεκτρικό σοκ με το να περδήξουν πέρα από ένα χώρισμα. Τα μόνα σκυλιά που έτειναν να αποδώσουν κακώς

ήταν εκείνα που είχαν λάβει το αναπόφευκτο σοκ στη φάση προγενέστερης επεξεργασίας του πειράματος. Δεν προσπάθησαν να δραπετεύσουν, αλλά μάλλον δέχτηκαν παθητικά τα επίπονα σοκ. Τα σκυλιά της ομάδας ελέγχου, καθώς επίσης και τα σκυλιά που είχαν υποστεί εκ των προτέρων το ελεγχόμενο σοκ, έτειναν να πηδήσουν πέρα από το χώρισμα και να αποφύγουν τα σοκ. Δεδομένου ότι τα σκυλιά που είχαν δοκιμάσει το ελεγχόμενο σοκ συμπεριφέρθηκαν με τον ίδιο τρόπο με τα σκυλιά της ομάδας ελέγχου, οι Seligman και Maier υποστήριξαν ότι έχουν καταδείξει ότι ήταν η αντιληπτή αποφυγή των σοκ και όχι τα σοκ από μόνα τους που εξήγησαν την παθητική συμπεριφορά.

Οι Overmier και Seligman (1967) εξέτασαν το εάν η αναπόφευκτα συγκλονισμένη κακή απόδοση των σκυλιών στο κιβώτιο οφειλόταν σε μια επίδραση παρέμβασης. Με άλλα λόγια, είχαν τα σκυλιά μάθει, καθώς πάλευαν κατά του αναπόφευκτου σοκ, να κάνουν αντιδράσεις-ενέργειες που θα παρεμπόδιζαν αργότερα την κανονική συμπεριφορά διαφυγής; Προκειμένου να αποκλειστεί η δυνατότητα αυτής της επίδρασης παρέμβασης, οι ερευνητές σιγουρεύτηκαν ότι τα σκυλιά δεν θα μπορούσαν να κινηθούν καθόλου δεδομένου ότι έλαβαν το αναπόφευκτο σοκ. Τα σκυλιά ακινητοποιήθηκαν με κουράριο, ένα παραλυτικό φάρμακο. Αργότερα, παρουσίασαν την προβλεπόμενη «ανίσχυρη» αντίδραση στο κιβώτιο.

Ο Seligman και οι συνάδελφοί του συμπέραναν ότι τα αναπόφευκτα κλονισμένα σκυλιά έμαθαν να είναι ανίσχυρα. Με άλλα λόγια, σύμφωνα με τους ερευνητές, τα σκυλιά αντιλήφθηκαν ότι οι εκβάσεις δεν αφορούσαν τις προσπάθειες. Αν και η διανοητική κατάσταση των σκυλιών ήταν δύσκολο να εξακριβωθεί στην καλύτερη περίπτωση, οι ερευνητές εφάρμοσαν εύκολα την ετικέτα της μαθημένης ανικανότητας σε άλλα, πολύ διαφορετικά φαινόμενα. Ο Abramson (1978) παρείχε, ως παράδειγμα της ανθρώπινης μαθημένης ανικανότητας, ένα άτομο που απολύεται από την εργασία του και έπειτα παραμελεί τα οικιακά του καθήκοντά.

Ο Buchwald και οι συνεργάτες του (1978) συζήτησαν τη σύγχυση πέρα από τον όρο «μαθημένη ανικανότητα». Τρεις διαφορετικές έννοιες, οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν εναλλακτικά από τον Seligman και τους συναδέλφους του. Η πρώτη έννοια της «ανικανότητας» (από τα αρχικά πειράματα με τους σκύλους) ήταν ότι η έκθεση στο αναπόφευκτο σοκ οδήγησε στην επόμενη αποτυχία του να μάθουν να αποφεύγουν το (αποφευκτό) σοκ. Η δεύτερη έννοια αναφέρθηκε στα γνωστικά και κινητήρια

ελλείμματα που εκτέθηκαν από τα ζώα. Η τρίτη έννοια ήταν ότι τα ζώα ανέμειναν ότι οι εκβάσεις ήταν ανεξάρτητες της προσπάθειας (ήταν ανεξέλεγκτες). Σύμφωνα με τον Buchwald "... μερικές φορές δεν είναι σαφές ποια από αυτές τις τρεις έννοιες προορίζεται".

Η ομάδα του Seligman θεώρησε ότι η μαθημένη ανικανότητα στα ζώα ήταν ανάλογη με την ανθρώπινη κατάθλιψη, αλλά υπάρχουν άλλοι τρόποι να ερμηνευθούν οι διανοητικές καταστάσεις των ζώων. Ο Pratt (1980) πρότεινε ότι τα σκυλιά του Seligman και των συναδέλφων του ενήργησαν περισσότερο ως θύματα τραύματος παρά σαν καταθλιπτικοί άνθρωποι. Μια πιθανή αναλογία είναι η διαταραχή μετα-τραυματικού στρες, όπως περιγράφεται στην Αμερικανική Ψυχιατρική Ένωση *Diagnostic and Statistical Manual III-R* (1987). Παραδείγματος χάριν, οι πολιτικοί κρατούμενοι συχνά ακινητοποιούνται και βασανίζονται με ηλεκτρικά σοκ, όπως στη διαδικασία του Seligman με τα σκυλιά. Όπως στην διαταραχή μετα-τραυματικού στρες, τα σκυλιά μπορεί να είχαν εξασθενήσει είτε από ανησυχία ή από τρόμο. Μια άλλη πιθανότητα είναι ότι τα σκυλιά έμαθαν ότι τα σοκ στο εργαστήριο ήταν αναπόφευκτα και ότι οι προσπάθειες να δοκιμάσουν να δραπετεύσουν το επόμενο αποφευκτό σοκ ήταν ανώφελες. Ακόμα κι αν αυτή η τρίτη εξήγηση ήταν σωστή, θα είχε ελάχιστα κοινά με την κατάθλιψη, η οποία χαρακτηρίζεται από θλίψη και απαισιοδοξία.

Οι Maier και Seligman (1976) απαρίθμησαν τις εναλλακτικές εξηγήσεις της επίδρασης της ανικανότητας στα ζώα. Παραδείγματος χάριν, υπήρξε η θεωρία ότι το αναπόφευκτο σοκ είναι ένας ακραίος παράγοντας άγχους που μειώνει μια νευροχημική ουσία που απαιτείται από τα ζώα για την κίνηση. Οι ερευνητές προσπάθησαν να αντικρούσουν τις ανταγωνιστικές θεωρίες, αλλά δήλωσαν, «πρέπει να φανεί στον αναγνώστη ότι περιβάλλει το φαινόμενο της μαθημένης ανικανότητας περιβάλλεται από μεγάλη θεωρητική σύγχυση» (1976, σελ. 40). Αυτό ήταν μια σοφή απόφαση. Λόγω των δυσκολιών που αξιολογούν τις κινητήριες και συναισθηματικές καταστάσεις των ζώων, δεν υπήρξε κανένας τρόπος ώστε να γνωρίζει κανείς ποια εξήγηση ήταν σωστή.

Μετά από 1976, οι ερευνητές κατέδειξαν την αποκαλούμενη «επίδραση ανικανότητας» σε είδη όπως από ψάρια μέχρι γάτες (βλ. Abramson, 1978). Οι επόμενες μελέτες τροποποίησαν και διαλεύκαναν την αρχική μεθοδολογία. Οι ερευνητές υπέθεσαν ότι γενικά τα «ανίσχυρα» ζώα έμαθαν ότι, δεδομένου ότι οι εκβάσεις ήταν ανεξάρτητες της προσπάθειας, ήταν ανώφελο να αγωνιστούν. Αυτή η υπόθεση θα

μπορούσε να θεωρηθεί ως το πρώτο αδύναμο σημείο του ζωικό πρότυπο του Seligman και των συναδέλφων του στα ανθρώπινα πρότυπά τους.

Το δεύτερο αδύναμο σημείο ήταν η αξίωση για τη μαθημένη ανικανότητα στους ανθρώπους. Ο Seligman και οι συνάδελφοί του υποστήριξαν ότι έχουν παράγει ένα «ανθρώπινο ανάλογο με το ζωικό πρότυπο της μαθημένης ανικανότητας» (Abramson, 1978). Παραδείγματος χάριν, ο Hiroto (1974) εξέθεσε ανθρώπους σε δυνατούς θορύβους υπό αναπόφευκτες συνθήκες. Διαπίστωσε ότι αυτοί οι άνθρωποι, όταν εκτίθενται αργότερα σε αποφευκτό θόρυβο, έτειναν να τα πηγαίνουν χειρότερα στην αποφυγή του θορύβου από τα άτομα της ομάδας ελέγχου. Εντούτοις, είναι απίθανο ότι αυτοί οι ανίσχυροι άνθρωποι ήταν ανάλογοι με τα ανίσχυρα ζώα. Οι Barber και Winefield (1986) ήταν μεταξύ εκείνων που σκέφτηκαν ότι οι ανίσχυροι άνθρωποι εξέθεσαν την «εκλεκτική απροσεξία» (selective inattention). Προφανώς, τα άτομα της πειραματικής ομάδας αιτιολογήθηκαν ότι, «Δεν μπορώ να κλείσω το θόρυβο σε αυτό το πείραμα, έτσι θα τον αγνοήσω». Αργότερα, εξοικειωμένοι με το δυνατό θόρυβο και ασκημένοι στο να αδιαφορούν προς αυτόν, δεν προσπάθησαν να αποφύγουν το θόρυβο τόσο συχνά όσο τα άτομα της ομάδας ελέγχου. Αντίθετα, είναι πιθανό ότι τα ανίσχυρα ζώα βρήκαν ακόμα τις επίπονες ηλεκτροπληξίες ιδιαίτερα επιβλαβείς και κατά τη διάρκεια τόσο των αναπόφευκτων όσο και των αποφευκτών φάσεων του πειράματος. Ενώ δεν γνωρίζουμε την ψυχολογική βάση για την συμπεριφορά της μαθημένης ανικανότητας στα ζώα, πιθανώς δεν είναι ανάλογο με αυτό το «πρότυπο» στους ανθρώπους.

Ο Seligman και άλλοι επέκτειναν το ζωικό πρότυπο της ανικανότητας στους ανθρώπους, προτείνοντας ότι το αντιληπτό «μη-ενδεχόμενο» είναι η βάση της ανθρώπινης κατάθλιψης. Σε μία σειρά μελετών στα μέσα του '70, ερευνητές (π.χ., Klein και Seligman, 1976) έδειξαν ότι οι καταθλιπτικοί άνθρωποι αντιλήφθηκαν το μη-ενδεχόμενο συχνότερα από τα μη-καταθλιπτικά άτομα. Εντούτοις, μερικοί άλλοι ερευνητές απέτυχαν να ξεδιπλώσουν ή να πάρουν συγκρίσιμα αποτελέσματα (Smolen, 1978, Willis & Blaney, 1978).

Ο Abramson και οι συνάδελφοί του αναγνώρισαν ότι το ζωικό πρότυπο της μαθημένης ανικανότητας δεν αποτέλεσε στοιχείο της παρατήρησης ότι οι καταθλιπτικοί άνθρωποι κατηγορούν τους εαυτούς τους για τα άσχημα γεγονότα. Ενώ η φράση τους «αναδιατυπωμένο πρότυπο μαθημένης ανικανότητας της κατάθλιψης» υπονοεί ότι η

δεκαετής έρευνα με ζώα είχε κάποια αξία, αναγνώρισαν ότι το ζωικό πρότυπο απέτυχε να εξετάσει αυτήν την θεμελιώδη πτυχή της ανθρώπινης κατάθλιψης. Πράγματι, το να κατηγορεί κανείς τον εαυτό του για τα άσχημα γεγονότα φαίνεται να είναι το αντίθετο της μαθημένης ανικανότητας, στην οποία το «αντιληπτό μη-ενδεχόμενο» είναι υποτιθέμενο για να αποτελέσει την παθητική συμπεριφορά.

Ο Seligman και οι συνάδελφοί του έσυραν το αναδιατυπωμένο πρότυπό τους όχι από το παράδειγμα μαθημένης ανικανότητας, αλλά μάλλον από εκείνο τον όγκο της βιβλιογραφίας γνωστή ως η «Θεωρία Απόδοσης» (Attribution Theory) (π.χ., Jones, 1972). Η θεωρία απόδοσης ενδιαφέρεται για τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αποδίδουν αιτιότητα στα γεγονότα. Παραδείγματος χάριν, είναι η απόδοση «εσωτερική» (το πρόσωπο είναι αρμόδιο) ή «εξωτερική» (πρόσωπο μη αρμόδιο); Επίσης, είναι η απόδοση «σφαιρική» (γεγονότα που θεωρούνται ως χαρακτηριστικά της ζωής γενικότερα) ή «συγκεκριμένη»;

Το αναδιατυπωμένο πρότυπο δήλωσε ότι η βάση των ελλειμμάτων κατάθλιψης και ανικανότητας είναι η αιτιώδης απόδοση ενός προσώπου στον ίδιο του τον εαυτό για τα άσχημα γεγονότα, μια εσωτερική απόδοση («Ήταν δικό μου το λάθος»). Το ίδιο πρότυπο προβλέπει επίσης ότι οι καταθλιπτικοί άνθρωποι θα κάνουν περισσότερο σφαιρικές αποδόσεις («Είναι όπως είναι σε κάθε περίπτωση»). Επιπλέον, οι καταθλιπτικοί άνθρωποι θα κάνουν περισσότερες «σταθερές» αποδόσεις: τα πράγματα θεωρούνται ότι μένουν πάντα τα ίδια. Σαφώς, το πλαίσιο της θεωρίας απόδοσης δεν θα μπορούσε να απέχει από το παλαιό ζωικό πρότυπο. Δεν υπάρχει κανένας λόγος να θεωρηθεί ότι τα σκυλιά κατηγορήσαν τους εαυτούς τους για τα ηλεκτρικά σοκ. Ενώ ήταν βεβαίως απογοητευμένα από την κατάστασή τους, είναι ιδιαίτερα αμφισβητήσιμο ότι αισθάνθηκαν υπεύθυνα για αυτήν.

Το αναδιατυπωμένο πρότυπο ουσιαστικά προτείνει ότι οι καταθλιπτικοί κάνουν εσωτερικές αποδόσεις για τα άσχημα γεγονότα και είναι απαισιόδοξοι για το μέλλον. Κατά έναν ενδιαφέροντα τρόπο, αυτό το πρότυπο είναι το ίδιο με τα γνωστικά πρότυπα όπως αυτό του ψυχιάτρου Beck (1967, 1974). Ενώ ο Abramson και οι συνάδελφοί του (1978) αναγνώρισαν ότι η προοπτική του Beck ήταν συμβατή με τη δική τους, δεν φάνηκαν να παρατηρούν τη θεμελιώδη ταυτότητα των δύο (προτύπων). Πριν από το 1978, οι Seligman και Beck έρχονται συχνά σε αντιπαράθεση (Blaney, 1977) επειδή ο Beck υπέθεσε ότι μέρος της βάσης της ανθρώπινης κατάθλιψης είναι η εσωτερική

απόδοση για τα άσχημα γεγονότα, ενώ η θεωρία ανικανότητας θεώρησε ως βάση την αντιληπτή έλλειψη ελέγχου. Η μόνη πιθανή εννοιολογική σύνδεση μεταξύ του αναδιατυπωμένου και του παλαιού προτύπου της ανθρώπινης ανικανότητας είναι ότι η απαισιοδοξία του καταθλιπτικού προσώπου οφείλεται στην αντίληψή του ότι τα γεγονότα είναι ανεξέλεγκτα. Αλλά η απαισιοδοξία είναι μια σύνθετη ανθρώπινη αντίδραση και ένα γνώρισμα και όχι το αυτόματο αποτέλεσμα της εμπειρίας του με τις ανεξέλεγκτες εκβάσεις. Για άλλη μια φορά, η σύνδεση είναι αδύνατη.

Οι επόμενες μελέτες του Seligman και των συναδέλφων του (π.χ. Seligman, 1988) με ανθρώπους έχουν παραγάγει ιδιαίτερη υποστήριξη για την πρόβλεψη ότι τα καταθλιπτικά άτομα τείνουν να κάνουν αιτιώδεις αποδόσεις οι οποίες είναι εσωτερικές, σφαιρικές και σταθερές. Παρά κάποια συγκρουόμενα στοιχεία (Patrick & Moore, 1986), φαίνεται ότι ο Seligman και οι συνάδελφοί του είναι τελικά σε σταθερό έδαφος. Έφτασαν εκεί μέσω ενός γνωστικού προτύπου που αναπτύχθηκε από τον Beck και άλλους, ένα πρότυπο που βασίστηκε στην έρευνα με ανθρώπους και δεν θα μπορούσε να έχει προέλθει από την έρευνα με τα ζώα.

Το τελικό πέρασμα από τη μαθημένη ανικανότητα στο «αναδιατυπωμένο πρότυπο» είναι περισσότερο από μια αδύνατη σύνδεση: η αλυσίδα έχει σπάσει και ένα νέο πρότυπο (αυτό του Beck) υιοθετείται. Η μαθημένη ανικανότητα, όπως επισημαίνεται σωστά από τον Seligman (1978), είναι ένα «υποθετικό κατασκευάσμα». Λαμβάνοντας υπόψη τον τρόπο που ο Seligman και οι συνάδελφοί του έχουν επικαλεσθεί και επεκτείνει το κατασκευάσμα της μαθημένης ανικανότητας, πιθανώς να έχει χαμηλή κατασκευαστική ισχύ. Με άλλα λόγια, οι μετρήσεις μπορούν να είναι ακριβείς, αλλά δεν ξέρουμε τι μετριέται. Αυτό μπορεί να είναι η μοίρα οποιουδήποτε ανθρώπινου κατασκευάσματος που προέρχεται από ένα ζωικό πρότυπο.

Μάθηση από τα λάθη

Η ακαδημαϊκή απόδοση συσχετίζεται με τη βασική νοημοσύνη. Εντούτοις, η απόδοση των παιδιών στο σχολείο επηρεάζεται πολύ από τη στάση τους απέναντι στην αποτυχία και τον τρόπο που βλέπουν τα λάθη τους. Εάν τα παιδιά ερμηνεύουν την αποτυχία ενός διαγωνισμού ως έναν δείκτη της έμφυτης ανεπάρκειας είναι πιθανό να

σταματήσουν το σχολείο. Αφ' ετέρου, εάν καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι επισημαίνει μια ανάγκη να μελετήσουν σκληρότερα, τείνουν να τα καταφέρνουν καλύτερα την επόμενη φορά.

Η ψυχολόγος Carol Dweck έχει περάσει είκοσι χρόνια που ερευνάει τις προσεγγίσεις των παιδιών στη σχολική εργασία. Ως βετεράνος ερευνητής για τα κίνητρα και την προσωπικότητα, έχει διαπιστώσει ότι δύο εξηγήσεις από τα παιδιά για την σχολική εργασία, ανικανότητα εναντίον της κυριότητας, έχουν επιπτώσεις στην μετέπειτα απόδοσή τους στο σχολείο. Τα παιδιά με μια ανίσχυρη (helpless) προοπτική υποθέτουν ότι η ανεπάρκειά τους είναι ένα σταθερό γνώρισμα, ένα γνώρισμα που δεν μπορούν να αλλάξουν. Η Dweck θεωρεί ότι αυτή η απαισιόδοξη άποψη μπορεί να βλάψει την μετέπειτα ακαδημαϊκή απόδοσή τους. Αυτά τα παιδιά έχουν μια στρεβλωμένη άποψη των ικανοτήτων τους. Θεωρούν ότι οι άνθρωποι είναι γεννημένοι έξυπνοι ή ηλίθιοι και δεν υπάρχει κανένας τρόπος για να αλλάξει αυτό. Εστιάζουν στους βαθμούς, επιτυχία ή αποτυχία. Οποιαδήποτε λάθος ή αποτυχία τους οδηγεί στο να σκεφτούν ότι είναι ηλίθιοι.

Αντίθετα, άλλα παιδιά ακολουθούν μια άποψη κυριότητας (mastery) ότι δηλαδή οι άνθρωποι πρέπει να επιδιώξουν τη γνώση και τις προκλήσεις για να γίνουν έξυπνοι. Βλέπουν την αποτυχία ή τα λάθη ως ένα κίνητρο να εστιάσουν περισσότερο στο να μάθουν από αυτά και να δοκιμάσουν σκληρότερα. Θεωρούν την αποτυχία ως τμήμα μιας ρευστής διαδικασίας εκμάθησης που επεκτείνει τις δυνατότητές τους. Σύμφωνα με την Dweck:

«Τα παιδιά που νομίζουν ότι η νοημοσύνη είναι καθορισμένη, αναλώνονται με την ανησυχία για το εάν θα κριθούν έξυπνα ή όχι. Τα παιδιά που σκέφτονται ότι η νοημοσύνη είναι ρευστή δεν ανησυχούν τόσο πολύ και εκτιμούν τα μακροπρόθεσμα οφέλη αυτού που μαθαίνουν πραγματικά».

Η άποψη της Dweck δημιουργήθηκε στη δεκαετία του '70, όταν μελέτησε 130 μαθητές της τρίτης τάξης του δημοτικού σε ημιαγροτικά σχολεία κοντά στο Urbana-Champaign, IL, με την ψυχολόγο Carol Diener. Τα παιδιά διαιρέθηκαν σε ανίσχυρη ομάδα και ομάδα κυριότητας. Κλήθηκαν να προσπαθήσουν να επιλύσουν μια σειρά προβλημάτων. Τα προβλήματα δεν μπόρεσαν να λυθούν. Και οι δύο ομάδες τα πήγαν

εξίσου καλά στα προβλήματα, αλλά αντέδρασαν διαφορετικά στην αποτυχία τους. Όπως αναφέρει η Diener:

«Τα ανίσχυρα παιδιά σταμάτησαν γρήγορα και αποφάσισαν ότι είχαν αποτύχει, κατηγορώντας συχνά την ανικανότητά τους. Τα παιδιά κυριότητας εστίασαν στο πώς να τα πάνε καλύτερα στο μέλλον».

Τα ανίσχυρα παιδιά έχουν μια πολύ απαισιόδοξη προοπτική. Υποτιμούν τις επιτυχίες τους στην επίλυση των προβλημάτων και προσδοκούν την αποτυχία. Με την προσδοκώμενη αποτυχία, μερικοί δεν προσπαθούν ακόμη και να πετύχουν. Αντίθετα, τα παιδιά κυριότητας είναι πιο αισιόδοξα. Θυμούνται τις προηγούμενες ολοκληρώσεις και αισθάνονται βέβαια ότι θα είναι σε θέση να λύσουν τα μελλοντικά προβλήματα.

Στη δεκαετία του '80, η Dweck ανακάλυψε ένα άλλο χαρακτηριστικό γνώρισμα. Δεν υπάρχει καμία πραγματική διαφορά στην ακαδημαϊκή απόδοση των παιδιών στο δημοτικό σχολείο. Οι διαφορές αρχίζουν στο γυμνάσιο, όταν αρχίζουν να αυξάνονται οι ακαδημαϊκές απαιτήσεις. Συχνά τα παιδιά που τα πάνε πολύ καλά στο δημοτικό σχολείο είναι πιο τρωτά στο γυμνάσιο. Οι μαθητές αυτοί είναι συνηθισμένοι στις εύκολες επιτυχίες αλλά όχι στην αποτυχία. Αφ' ετέρου, οι μαθητές κυριότητας είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν την πρόκληση και την αποτυχία. Η Dweck δηλώνει ότι *«εάν η ζωή ήταν ένα μεγάλο σχολείο βαθμών, εσείς πιθανώς να μην βλέπατε αυτές τις ευπάθειες να προκύπτουν».*

Το 1990, η Dweck μελέτησε 226 μαθητές της πρώτης τάξης του γυμνασίου σε σχολεία στην περιοχή Urbana-Champaign. Οι μαθητές ήταν ταξινομημένοι σύμφωνα με «απόψεις κυριότητας εναντίον ανίσχυρων απόψεων» και «υψηλών ή χαμηλών επιπέδων εμπιστοσύνης». Σύγκρινε τους βαθμούς και τα αποτελέσματα των tests επίτευξης αυτών των τεσσάρων ομάδων. Διαπίστωσε ότι οι μαθητές με απόψεις «κυριότητας» πήραν πολύ καλύτερους βαθμούς από αυτούς που προβλεπόταν. Αυτοί συνέχισαν να τα πηγαίνουν καλά και οι μαθητές χαμηλής επίδοσης βελτιώθηκαν σημαντικά στην επόμενη τάξη. Ακόμη και οι μαθητές με χαμηλή επίδοση και με χαμηλή εμπιστοσύνη βελτιώθηκαν εντυπωσιακά. Μερικοί μάλιστα πήραν και τους υψηλότερους βαθμούς.

Με τους μαθητές με «ανίσχυρες» απόψεις, τα αποτελέσματα ήταν εντυπωσιακά διαφορετικά. Οι μαθητές χαμηλής επίδοσης με χαμηλή εμπιστοσύνη έμειναν έτσι όπως

ήταν στην αρχή. Πολλοί μαθητές με υψηλές επιδόσεις που προηγουμένως είχαν υψηλή εμπιστοσύνη στον εαυτό τους είχαν την χαμηλότερη επίδοση στην επόμενη τάξη.

Μεταξύ αυτών των «πρώην-αστεριών» μαθητών, τα κορίτσια είναι πιθανότερο να αναπτύξουν ανίσχυρες απόψεις. Τα κορίτσια είναι πιθανότερο να σκεφτούν εσφαλμένα ότι «εκείνοι που πρέπει να εργαστούν σκληρά είναι ηλίθιοι». Κατά τη διάρκεια των ευκολότερων πρωτοβάθμιων ετών εκπαίδευσης, αυτά τα κορίτσια λαμβάνουν γενναϊόδωρο έπαινο από τους γονείς και τους δασκάλους. Αυτό οδηγεί στην παραγμένη πεποίθησή τους ότι το επίτευγμα έρχεται χωρίς προσπάθεια. Η Dweck θεωρεί ότι το γεγονός του ότι είναι φυσικά ταλαντούχες βοηθάει, αλλά το κίνητρο και η αντίληψη των δυνατοτήτων βοηθάει τα παιδιά να πραγματοποιήσουν τις προοπτικές τους.

Η προσπάθεια πρέπει να θεωρηθεί ως σύμμαχος, όχι ως απειλή

Το 1986, η Dweck ερεύνησε με την ψυχολόγο Leggett 133 μαθητές της δευτέρας τάξης του γυμνασίου στο Arlington της Μασαχουσέτη, για την αντίληψή τους για την σκληρή εργασία. Μεταξύ των πιο έξυπνων μαθητών, τα κορίτσια ήταν πιο πιθανό από τα αγόρια να θεωρήσουν ότι όσοι έπρεπε να προσπαθήσουν περισσότερο σήμανε ότι δεν ήταν έξυπνοι.

Αυτό μπορεί να αφορά την αντιμετώπιση που έλαβαν όταν ήταν στο δημοτικό σχολείο. Δεδομένου ότι τα αγόρια συμπεριφέρονται απρεπώς περισσότερο είναι πιθανότερο να καταβάλουν προσπάθεια να ενσταλαχτούν καλές συνήθειες εργασίας. Σε αντίθεση με την ανάπτυξη μιας καλής ηθικής εργασίας, τα κορίτσια ενισχύονται για την καλή τους συμπεριφορά και «έξυπνάδα». Επίσης τα κορίτσια τείνουν να κατηγορήσουν την αποτυχία τους στην ανεπάρκειά τους, ενώ τα αγόρια τείνουν να κατηγορήσουν την έλλειψη προσπάθειάς τους. Αυτά τα κορίτσια, αν και η αυτοπεποίθησή τους μειώνεται, δεν μπορούν να έχουν τους χαμηλότερους βαθμούς. Τα επίπεδα βαθμολογίας τους διατηρούνται πιθανώς με την αποφυγή αυστηρών σειρών μαθημάτων, όπως την επιστήμη και τα μαθηματικά (ακόμη και την ψυχολογία).

Η Leggett βρίσκει το ελάττωμα στα προγράμματα σπουδών κοινωνίας και σχολείων για την ενθάρρυνση της πεποίθησης ότι η νοημοσύνη καθορίζεται. Λέει χαρακτηριστικά:

«Τα παιδιά ακούνε ότι ο Edison ανακάλυψε την ηλεκτρική ενέργεια αλλά δεν ακούνε για την προσπάθειά του να το κάνει Η διαδικασία είναι εξίσου σημαντική όσο η σωστή απάντηση... τα λάθη είναι ένα μέρος εκείνης της διαδικασίας. Τα παιδιά πρέπει να ακούσουν ότι η διαδικασία εκμάθησης αφορά την εξερεύνηση, την λήψη ρίσκων, την παραγωγή λαθών και την εκμάθηση καθ' όλη τη διάρκεια».

Μαθημένη Ανικανότητα - Απαισιοδοξία και κίνητρα

Τα αποτελέσματα της μαθημένης απαισιοδοξίας είναι η έλλειψη αυτό-εμπιστοσύνης, αδυναμία στη λύση προβλημάτων, αναζήτηση προσοχής και αίσθημα ματαιότητας. Αυτό μπορεί να εμποδίσει τα παιδιά σε ακαδημαϊκά θέματα και κοινωνικές δεξιότητες. Ένα παιδί που πάσχει από μαθημένη ανικανότητα θα σταματήσει τελικά να απαιτεί το σεβασμό μέσω της ακαδημαϊκής του απόδοσης και θα στραφεί σε άλλες περιοχές για παρηγοριά.

Υπάρχουν ορισμένοι τρόποι με τους οποίους κάποιος θα μπορούσε να εξετάσει την ανεπάρκεια της μαθημένης ανικανότητας. Θα εστιάσουμε στον καθορισμό και την κατανόηση της μαθημένης ανικανότητας καθώς επίσης και των σχετικών χαρακτηριστικών. Μια άλλη θεώρηση είναι οι επιρροές των εγγενών και εξωγενών κινητήριων όρων.

Η μαθημένη ανικανότητα είναι ένα κινητήριο πρόβλημα όπου κάποιος μπορεί στο παρελθόν να έχει αποτύχει σε μία ή περισσότερες δοκιμασίες οι οποίες έχουν καταστήσει αυτή τη μεμονωμένη θεώρηση ότι είναι ανίκανοι για να κάνουν οτιδήποτε προκειμένου να βελτιωθεί η απόδοσή τους στο στόχο. Αυτό είναι καταστρεπτικό στη ανάπτυξη των παιδιών κατά τη διάρκεια της ζωής εάν δεν διορθώνεται κατάλληλα. Εάν οι άνθρωποι αισθανθούν ότι δεν μπορούν να ελέγξουν το περιβάλλον τους, αυτή η έλλειψη ελέγχου θα εμποδίσει την εκμάθηση σε ορισμένες καταστάσεις (Ramirez, Maldonado, Martos, 1992).

Λέγεται ότι η βασική ανάγκη των ανθρώπων είναι να ελέγξουν το περιβάλλον τους. Εάν ένα πρόσωπο δεν έχει τον έλεγχο μιας πτυχής του περιβάλλοντός του σε μια κατάσταση αυτό θα περιορίσει την εκμάθηση σε παρόμοιες καταστάσεις. Εάν ένα πρόσωπο τίθεται σε μια κατάσταση όπου η συμπεριφορά του είναι απρόσβλητη, γίνεται παθητικό και η επιθυμία του να ενεργήσει ή να δοκιμάσει τα καλύτερες λύσεις. Οι Overseer και Seligman το έχουν παρουσιάσει αυτό στα πειράματά τους με τα σκυλιά που παραδόθηκαν σε ηλεκτρικά σοκ (Seligman, 1975).

Η μαθημένη ανικανότητα έχει καταστρεπτικά αποτελέσματα στα παιδιά. Αναπτύσσουν μια έλλειψη αυτοπεποίθησης στην πρόκληση των στόχων που οδηγούν στην επιδείνωση των αποδόσεων (Dweck, Davidson, Nelson & Enna, 1978). Αυτά τα παιδιά χρησιμοποιούν επίσης τους φτωχές στρατηγικές επίλυσης: η προσοχή τους περιπλανιέται και θεωρούν ότι αγωνίζονται για το τίποτα. Στο τέλος, λαμβάνουν ένα μήνυμα ότι είναι μάταιοι και άνευ αξίας (Berger, 1983). Αισθάνονται αναρμόδιοι και ανίκανοι να κυριαρχήσουν σε οποιαδήποτε νέο δοκιμασία ή στόχο. Τα μαθημένα ανίσχυρα παιδιά «ξέρουν» ότι είναι αποτυχημένοι και δεν θα σκεφτούν διαφορετικά.

Ο Erikson προτείνει ότι τα παιδιά με λίγες επιτυχίες θα γίνουν κατώτερα κάτι που θα τα οδηγήσει στο να έχουν χαμηλό αυτοσεβασμό (Berger, 1983). Οι περισσότεροι μαθημένοι ανίσχυροι μαθητές σταματούν να κερδίσουν το σεβασμό μέσω της ακαδημαϊκής απόδοσής τους και έτσι γυρίζουν σε άλλα μέσα αναγνώρισης. Μπορεί να γίνουν ο κλόουν της τάξης, να φοβερίζουν ή να πειράζουν. Όταν αρχίζουν τα εφηβικά έτη προσπαθούν να κερδίσουν το σεβασμό μέσω αντικοινωνικών συμπεριφορών (Berger, 1983).

Η μαθημένη ανικανότητα μπορεί να κατανοηθεί περισσότερο με τον καθορισμό των χαρακτηριστικών της. Το εγγενές κίνητρο είναι έμφυτο: μια φυσική αιτία για να δεσμεύσει κανείς το ενδιαφέρον κάποιου και να ασκήσει κάποιος τις ικανότητές του. Επηρεάζει επίσης την αναπτυσσόμενη εμπειρία του παιδιού με τρεις τρόπους: αρμοδιότητα-ικανότητα, αυτονομία και σύνδεση. Με τα μαθημένα ανίσχυρα παιδιά η αρμοδιότητα είναι σχεδόν ανύπαρκτη. Χάνουν την εμπιστοσύνη στον εαυτό τους επειδή γεύονται τις αποτυχίες, οι οποίες τα οδηγούν τους στο να θεωρήσουν ότι είναι αποτυχημένα. Η αυτονομία είναι επίσης εξασθενημένη στη ζωή ενός μαθημένου ανίσχυρου μαθητή. Αισθάνονται ότι δεν έχουν κανέναν έλεγχο του περιβάλλοντός τους επειδή ανεξάρτητα από το πόσο σκληρά προσπάθησαν στο παρελθόν, δεν πέτυχαν ποτέ.

Όσον αφορά την σύνδεση, οι μαθημένοι ανίσχυροι μαθητές αισθάνονται ότι δεν ανήκουν πουθενά επειδή θεωρούν ότι δεν συνδέονται-σχετίζονται με το περιβάλλον. Αυτοί οι τρεις παράγοντες είναι όλοι καταστρεπτικοί για την ανάπτυξη και την εξέλιξη ενός ατόμου στον κοινωνικό μας κόσμο τη σήμερον ημέρα.

Το εγγενές κίνητρο είναι όταν κάποιος κάνει κάτι επειδή το θέλει και όχι επειδή πρέπει. Όταν κάποιος πάσχει από μαθημένη ανικανότητα αισθάνεται ότι πρέπει να πραγματοποιήσει τη δοκιμασία επειδή είναι πέρα από τον έλεγχό του: δεν έχει καμία επιλογή. Οι μαθημένοι ανίσχυροι μαθητές αρχικά μπορεί να παρακινηθούν, αλλά εάν αποτύχουν στη δοκιμασία γίνονται αδιάφοροι και εκφοβισμένοι στο να υποβάλουν τον εαυτό τους στην ίδια δοκιμασία ξανά στο μέλλον. Η περιέργειά τους εξασθενεί επίσης. Η βέλτιστη πρόκληση χάνεται και φαίνεται σε αυτόν τον τύπο ατόμου σαν να μην είναι διαθέσιμη στο περιβάλλον για αυτούς. Έτσι, τα άτομα αυτά δεν θα προσπαθήσουν να αναζητήσουν λύσεις. Χάνουν την επιθυμία τους να προκαλέσουν τις δοκιμασίες στις οποίες είχαν αποτύχει στο παρελθόν, επομένως, αρνούνται στον εαυτό τους την επιτυχία.

Οι περισσότεροι άνθρωποι έχουν μια εγγενή ανάγκη να γίνουν ικανοί και να εξερευνήσουν συμπεριφορές. Εάν αποτύχουν η ικανότητά τους μικραίνει και δεν αισθάνονται καμία ανάγκη να εξερευνήσουν. Τότε είναι που κάποιος γίνεται ανίσχυρος. Το εγγενές κίνητρο ασχολείται πολύ με την εκμάθηση και την επίτευξη που τείνει να συνδεθεί με τη δημιουργικότητα, την αυξανόμενη γνωστική ευελιξία, θετικό συναισθηματικό τόνο και την ανάπτυξη υψηλού αυτοσεβασμού. Εάν κάποιος ωθείται μακριά από το εγγενές κίνητρο, για να μάθει ή να επιτύχει κάτι θα χάσει πιθανότατα όλα τα χαρακτηριστικά που κάνουν έναν ευτυχισμένο άνθρωπο. Με άλλα λόγια, οι μαθημένοι ανίσχυροι μαθητές είναι καταθλιπτικοί επειδή αισθάνονται ότι δεν έχουν καμία δημιουργικότητα, ότι δεν είναι γνωστικά εύκαμπτοι, έχουν ελάχιστο θετικό συναισθηματικό τόνο και ότι έχουν χαμηλό αυτοσεβασμό (Milkulincer, 1994).

Οι μαθημένοι ανίσχυροι μαθητές δεν καθιστούν χαρακτηριστικό του εγγενούς κινήτρου. Εγκαθίστανται περισσότεροι στον τομέα του εξωγενούς κινήτρου. Αυτό το κίνητρο είναι βασισμένο στις εξωτερικές ανταμοιβές, την αποφυγή των απειλών ή των τιμωριών, την απόκτηση αναγνώρισης και της προσαρμογής σε αποδεκτές κοινωνικές συμπεριφορές. Οι μαθημένοι ανίσχυροι μαθητές προσπαθούν να αποφύγουν την αποτυχία και την τιμωρία από τους δασκάλους τους. Προσπαθούν να αναγνωριστούν

από άλλους και λειτουργούν μόνο για τις εξωτερικές ανταμοιβές επειδή δεν παρουσιάζουν κανέναν ενδιαφέρον στο να πραγματοποιήσουν μια δοκιμασία αλλά για να πάρουν έναν βαθμό, ένα αυτοκόλλητο, μια καραμέλα κ.λ.π.. Αισθάνονται την ανάγκη να ανταποκριθούν σε ορισμένες κοινωνικές απαιτήσεις, όρια και πρότυπα συμπεριφοράς. Το εξωγενές κίνητρο είναι επίσης προσανατολισμένο προς ξεχωριστούς στόχους, ανταμοιβές και αξίες για την ικανοποίηση του ατόμου σε σχέση με τη δοκιμασία.

Συμπερασματικά, η έλλειψη μαθημένης ανικανότητας είναι καθοριστική για τους μαθητές σύμφωνα με την θεωρία των κινήτρων στην εκπαίδευση και την ζωή την ίδια. Οι δάσκαλοι πρέπει να βοηθούν στο να θεραπεύονται και να αποτρέπονται αυτά τα προβλήματα, όσο το δυνατόν περισσότερο, με το να προσδιορίζουν κατά πόσο ένας μαθητής παρακινείται εγγενώς ή εξωγενώς στις δοκιμασίες με στις οποίες εμπλέκεται.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 : Ερευνητικό μέρος

Σκοπός της Έρευνας και τα Ερευνητικά Ερωτήματα

Η παρούσα έρευνα στοχεύει στην ανίχνευση και στην αξιολόγηση της ικανότητας προσποίησης και της μαθημένης ανικανότητας ή μη παιδιών προσχολικής ηλικίας τα οποία προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς: ένα δείγμα παιδιών από την Ελλάδα και ένα από το Βέλγιο. Για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος ανιχνεύθηκε επί μέρους ο τρόπος που ερμηνεύουν τα παιδιά τα γεγονότα αλλά και η ικανότητα να εντοπίζουν και να περιγράφουν αυτές τις αναφορές.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που απασχόλησαν την παρούσα έρευνα ήταν τα εξής:

1. Πόσο διαφοροποιείται η ικανότητα της σκέψης, του συναισθήματος και της συμπεριφοράς μεταξύ των παιδιών λόγω εθνικότητας;
2. Ποια η επίδραση της εθνικότητας στον τρόπο ερμηνείας των γεγονότων;
3. Επηρεάζει το πολιτιστικό πλαίσιο την ικανότητα απόδοσης παιχνιδιού προσποίησης από τα παιδιά;
4. Ποια η επίδραση του φύλου, της ηλικίας και της θέσης στην οικογένεια των παιδιών στους παράγοντες που προαναφέρονται;

Μέθοδος

1. Το Δείγμα

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείται από 44 νήπια (N=44), 22 Ελληνικής και 22 Βελγικής καταγωγής. Τα Ελληνόπαιδα είναι ηλικίας 4,5 – 6,3 ετών με μέσο όρο ηλικίας 5,3 (M = 5,3) 11 κορίτσια και 11 αγόρια και κατάγονται από την περιοχή της Θεσσαλονίκης. Τα Βελγόπαιδα είναι ηλικίας 5 – 6,3 ετών με μέσο όρο ηλικίας 5,5 (M = 5,5) 11 κορίτσια και 11 αγόρια και κατάγονται από την περιοχή του Bilzen. Το σύνολο του δείγματος προέρχεται από τη μέση κοινωνικο-οικονομική τάξη.

Ψυχομετρικά εργαλεία

Για την υλοποίηση της συγκεκριμένης έρευνας χρησιμοποιήθηκαν τα κάτωθι ψυχομετρικά εργαλεία:

1. Δύο ημιτελείς ιστορίες τις οποίες τα παιδιά κλήθηκαν να τις ολοκληρώσουν με ερωτήσεις σε συνθήκη προσωπικής συνέντευξης. Οι ημιτελείς ιστορίες-συνεντεύξεις χρησιμοποιήθηκαν με σκοπό να εντοπιστεί η ικανότητα των παιδιών του δείγματος να εκφράσουν σκέψη, συναίσθημα και συμπεριφορά καθώς και να εξεταστεί το ερμηνευτικό τους στυλ.
2. Το test Παιχνιδιού Προσποίησης (ToPP) των Lewis και Boucher. Το ToPP αξιολογεί το συμβολικό παιχνίδι του παιδιού σε καταστάσεις δομημένου παιχνιδιού χρησιμοποιώντας ειδικά υλικά και διαδικασίες και αποδίδει ένα σκορ το οποίο μπορεί να μετατρέψει σε ηλικιακό ισοδύναμο. Επίσης, χρησιμοποιείται για να αξιολογήσει το επίπεδο εννοιολογικής ανάπτυξης του παιδιού και την δεξιότητά του να χρησιμοποιεί σύμβολα. Το ToPP μετράει, επίσης, και ενδιαφέρουσες πλευρές της ετοιμότητας του συγκεκριμένου παιδιού να αναπτύξει τη γλώσσα. Τέλος, το ToPP χρησιμοποιείται για να υποδηλώσει τόσο την εφευρετική δεξιότητα και δημιουργικότητα του παιδιού όσο και την συναισθηματική του κατάσταση. Κάθε έλλειψη συναισθηματικής ασφάλειας και προσαρμοστικότητας θα ξεπηδήσει μέσα από το παιχνίδι προσποίησης του παιδιού.

Το test ToPP αποτελείται από τέσσερις διαφορετικές παραγράφους και κάθε παράγραφος από διαφορετικές στήλες.

Παράγραφος I. Εγώ και τα καθημερινά αντικείμενα.

Στήλη I. 1. Αναφορά σε ένα απόν αντικείμενο.

Υλικά: μπολ και κουτάλι (πλαστικά)

Καθώς το παιδί είχε πάρει θέση απέναντί στην ερευνήτρια, η ερευνήτρια έβαζε το μπολ μπροστά του και ακουμπούσε το κουτάλι ανάμεσα στο παιδί και στο μπολ με το χερούλι πλησίον του προτιμώμενου χεριού του. Το μπολ και το κουτάλι βρίσκονται και τα δύο σε κοντινή απόσταση από το παιδί.

Έπειτα στην φάση της εκμαίευσης, ζητούσε από το παιδί να της πει τι μπορούσε να κάνει με αυτά. Αν αυτό άρχιζε να παίζει μαγειρεύοντας, κάνοντας πως τρώει ή ταΐζοντας κάποιον τότε βαθμολογούταν με το μέγιστο 2 και η ερευνήτρια προχωρούσε στην παράγραφο II. Εάν όχι τότε συνέχιζε δίνοντάς του μια εντολή π.χ. Δείξε μου πως τρως το πρωινό σου. Αν το παιδί το πετύχαινε βαθμολογούταν με 1 και αν όχι με 0. Περιπτώσεις, όμως, σαν την τελευταία δεν υπήρξαν.

Παράγραφος II. Παιχνίδια και μη αναπαραστατικά υλικά.

Στήλη II. 1α. Ένα υποκατάστατο.

Υλικά: κούκλα και κίτρινος ανοιχτός κύλινδρος.

Η ερευνήτρια έπαιρνε τα προηγούμενα υλικά και ακουμπούσε την κούκλα και τον κίτρινο ανοιχτό κύλινδρο κατά τον ίδιο τρόπο. Στη συνέχεια, κατά τη φάση της εκμαίευσης ζητούσε από το παιδί και πάλι να της πει τι μπορούσε να κάνει με αυτά. Αν τα κατάφερνε συνδυάζοντας τα υλικά και αποδίδοντας μια πράξη τότε βαθμολογούταν με το μέγιστο 2 και παραλείποντας την στήλη II. 1β η ερευνήτρια προχωρούσε στη στήλη II. 2. Εάν όχι τότε η ερευνήτρια έδινε μια εντολή και αν την εκτελούσε βαθμολογούταν με 1 και περνούσε στην στήλη II. 1β.

Στήλη II. 1β. Ένα υποκατάστατο.

Υλικά: κούκλα και κόκκινο ύφασμα.

Το παιδί έχοντας τώρα διαφορετικά υλικά έπρεπε πάλι να απαντήσει και να δείξει τι μπορούσε να κάνει με αυτά. Αν τα κατάφερνε βαθμολογούταν με το μέγιστο 2 κ.ο.κ..

Στήλη II. 2. Δύο υποκατάστατα.

Υλικά: κούκλα, άσπρη μάρκα και μαύρο κουτί.

Τώρα πλέον το παιδί είχε δύο υποκατάστατα και έπρεπε όταν του το ζητούσε η ερευνήτρια να της δείξει τι μπορούσε να κάνει με αυτά. Όπως και προηγουμένως, εάν τα κατάφερνε βαθμολογούταν με το μέγιστο μόνο που στην περίπτωση αυτή ήταν το 4

αντί του 2. Αν πάλι όχι βαθμολογούταν με 2 εφόσον εκτελούσε την εντολή της ερευνήτριας.

Στήλη II. 3. Τρία υποκατάστατα.

Υλικά: κούκλα, καφέ ξυλάκι, λευκή μανιέρα και μπλε ύφασμα.

Όσο προχωράμε στο παιδί δίνονται όλο και περισσότερα μη αναπαραστατικά υλικά. Στην περίπτωση αυτή είχε τρία, εκτός του αναπαραστατικού παιχνιδιού. Με τον ίδιο τρόπο το παιδί βαθμολογούταν με το μέγιστο αυτή τη φορά 6 ή με 3 εάν χρειαζόταν να προβεί η ερευνήτρια σε εντολή.

Στήλη II. 4. Τέσσερα υποκατάστατα.

Υλικά: κούκλα, άσπρο καρούλι από πλεξιγκλάς, άσπρο σανίδι, ξύλινο κουτί και βαμβάκι.

Στην τελευταία στήλη προστέθηκε ένα ακόμη μη αναπαραστατικό υλικό. Τώρα η μέγιστη βαθμολογία ήταν το 8 και η ελάχιστη το 4, σε περίπτωση και πάλι που έπρεπε να εκτελέσει μια εντολή μου.

Αφού ολοκληρώθηκε με επιτυχία και η Παράγραφος II προχωρήσαμε στην επόμενη παράγραφο .

Παράγραφος III. Ένα μόνο αναπαραστατικό παιχνίδι.

Στήλη III. 1. Αναφορά σε ένα απόν αντικείμενο.

Υλικά: αρκουδάκι (Τέντυ).

Αρχικά, η ερευνήτρια παίρνει στα χέρια της το αρκουδάκι, το οποίο ονόμασε Τέντυ και επέκτεινα τα χέρια του μπροστά, τα γυρνούσε δεξιά και αριστερά προσποιούμενη ότι οδηγούσε ένα αυτοκίνητο, λειτουργώντας έτσι ως υπόδειγμα για το παιδί που καθόταν απέναντί της. Έπειτα, στη φάση της εκμείευσης ζητούσε από το παιδί να της πει τι άλλο μπορούσε να κάνει ο Τέντυ. Έτσι, έδινε το αρκουδάκι στο παιδί και περίμενε να δει τι θα έκανε.

Στήλη III. 2. Αποδίδω ιδιότητες.

Υλικά: αρκουδάκι (Τέντυ).

Έχοντας και πάλι η ερευνήτρια το αρκουδάκι στα χέρια της και λειτουργώντας ως υπόδειγμα, προσποιούνταν ότι ο Τέντυ είναι άρρωστος, κουνώντας το σπασμωδικά σαν να τρέμει και ζητούσε ξανά από το παιδί αφού το έπαιρνε από αυτήν να της πει αλλά και να της δείξει συγκεκριμένα τι άλλο μπορούσε να νιώσει ο Τέντυ.

Στήλη III. 3. Υποκατάστατο.

Υλικά: αρκουδάκι (Τέντυ).

Όπως και προηγουμένως, η ερευνήτρια χρησιμοποίησε το αρκουδάκι προσποιούμενη ότι αυτή τη φορά ήταν πουλί, εκτείνοντας τα χέρια του και σηκώνοντάς το ψηλά διαγράφοντας μια διαδρομή στον αέρα. Και πάλι ζητούσε από το παιδί να της πει τι άλλο μπορούσε να γίνει ο Τέντυ.

Στήλη III. 4. Παιχνίδι σενάριο.

Υλικά: αρκουδάκι (Τέντυ).

Το αρκουδάκι εξακολουθεί να είναι το μοναδικό υλικό. Αφού το ξαναπήρε η ερευνήτρια προσποιούνταν ότι ο Τέντυ πήγαινε για ψώνια και έκανε τρεις σχετικές ενέργειες π.χ. Έτεινε τα χέρια της και τον μετακινούσε προς τα μπρος σαν να έσπρωχνε ένα καρότσι, έτεινε τα χέρια του προς τα πάνω ή κάτω σαν να έπαιρνε τρόφιμα από τα ράφια κτλ. Μετά ήταν η σειρά του παιδιού να φτιάξει μια δική του ιστορία για τον Τέντυ και να εκτελέσει τρεις ανάλογες ενέργειες.

Στις τρεις πρώτες διαδικασίες αυτής της παραγράφου σε περίπτωση που το παιδί περνούσε με επιτυχία τη φάση εκμαίευσης βαθμολογούταν με μέγιστο το 2 και αν χρειαζόταν να δώσω η ερευνήτρια εντολή τότε βαθμολογούταν με 1 ενώ στην τέταρτη το μέγιστο ήταν το 6 και το ελάχιστο το 3.

Η εξέταση τελείωσε μετά και την ολοκλήρωση της Παραγράφου IV. Πρέπει να επισημάνουμε ότι ενώ στις προηγούμενες περιπτώσεις χρησιμοποιήθηκαν υλικά σε

αυτή δεν χρησιμοποιήθηκε κανένα απολύτως. Το παιδί έπρεπε να ενεργήσει χρησιμοποιώντας το ίδιο του το σώμα.

Παράγραφος IV. Μόνος/η

Στήλη IV. 1. Υποκατάστατο.

Λειτουργώντας ως υπόδειγμα όπως και στις επόμενες φάσεις, η ερευνήτρια σηκωνόταν από το στρώμα και δίνοντας μία ανάλογη στάση στο σώμα της, προσποιούταν πως ήταν ένα δέντρο. Στη συνέχεια, ρωτούσε το ίδιο το παιδί να της πει και σαφώς και να της δείξει αν μπορούσε να γίνει κάτι άλλο διαφορετικό από εκείνη.

Στήλη IV. 2. Αναφορά σε ένα απόν αντικείμενο.

Η ερευνήτρια καθόταν ξανά και έχοντας πάρει πάλι την ανάλογη στάση σώματος έκανε πως έτρωγε ένα λαχταριστό παγωτό και έπειτα ρωτούσε το παιδί τι άλλο μπορούσε να κάνει.

Στήλη IV. 3. Απόδοση ιδιοτήτων.

Η ερευνήτρια ξαπλωμένη πάνω στο στρώμα γυμναστικής και τρίβοντας το σώμα της με τα χέρια της προσποιούταν πως κρύωνε. Μετά ζητούσε από το παιδί να της δείξει συγκεκριμένα τι άλλο μπορούσε αυτό να νοιώσει.

Στήλη IV. 4. Παιχνίδι σενάριο.

Καθισμένη και πάλι στο στρώμα εκτελώντας τρεις σχετικές ενέργειες, η ερευνήτρια προσποιούταν ότι έκανε μπάνιο σε ένα μωρό. Έπειτα, ζητούσε από το παιδί να φτιάξει μια άλλη ιστορία σαν και τη δικιά της και να κάνει τρεις σχετικές ενέργειες.

Ο τρόπος βαθμολόγησης και τα μέγιστα και ελάχιστα σκορ για αυτή την παράγραφο ήταν ίδια με αυτά της προηγούμενης. Δηλαδή, στις τρεις πρώτες φάσεις το μέγιστο ήταν το 2 και το ελάχιστο το 1 ενώ για την τέταρτη και τελευταία το 6 και το 3 αντίστοιχα.

Διαδικασία

Οι συνεντεύξεις έγιναν και στις δύο χώρες σε μια αίθουσα γυμναστικής. Κάθε παιδί «εξεταζόταν» ξεχωριστά. Ερχόταν μόνο του και καθόταν πάνω σε ένα στρώμα γυμναστικής δίπλα ακριβώς από την ερευνήτρια. Η συνεδρία ξεκινούσε με μια διαδικασία γνωριμίας όπου το ζητούμενο είναι το παιδί να βοηθήσει την ερευνήτρια να τελειώσει δύο ιστορίες που είναι μισές. Αν το παιδί συμφωνούσε (όπως και συνέβη με όλα τα παιδιά) τότε προχωρούσαμε στην αφήγηση των ιστοριών.

Οι ιστορίες είχαν ως εξής:

Ιστορία 1^η

«Μπαίνεις το πρωί στο σχολείο σου και βλέπεις το φίλο σου να λέει ένα μυστικό σε ένα άλλο παιδί.»

Ιστορία 2^η

«Σε ένα πάρτι που κάνουμε στο σχολείο μας ζητάς από τη φίλη σου ή το φίλο σου..... να χορέψει μαζί σου και εκείνη – ος λέει όχι δεν θέλω να χορέψω μαζί σου.»

Στο τέλος κάθε ιστορίας το παιδί κλήθηκε να απαντήσει σε τρεις ερωτήσεις, ίδιες κάθε φορά:

- α) Τι σκέφτεσαι;
- β) Πως νοιώθεις;
- γ) Τι πρόκειται να κάνεις;

Το test ΤοPP ακολούθησε λίγες μέρες μετά τις συνεντεύξεις στους ίδιους ακριβώς χώρους. Και σε αυτή την περίπτωση η εξέταση ήταν ατομική και ολοκληρώθηκε σε μία συνεδρία. Η επιλογή του χώρου δεν ήταν τυχαία αφού το παιχνίδι test πρέπει να διεξάγεται σε ένα ήσυχο μέρος, οικείο για το παιδί. Εκτός των άλλων όμως η έκταση ήταν επαρκής έτσι ώστε το παιδί να μετακινείται ελεύθερα και να παίζει με τα παιχνίδια του στο πάτωμα εάν και όποτε το επιθυμούσε.

Η διαδικασία ξεκινούσε με μια συνεδρία προθέρμανσης με σκοπό να εξοικειωθεί το παιδί με την κατάσταση του test ώστε να αξιολογηθεί εάν ήταν ικανό ή όχι να απασχοληθεί με απλούς τύπους συμβολικού παιχνιδιού. Για το λόγο αυτό χρησιμοποιήθηκαν τόσο αναπαραστατικά παιχνίδια (κούκλα, μανιέρα, φλιτζάνι,

πιάτο) όσο και μη αναπαραστατικά υλικά (ένα πράσινο κομμάτι χνουδωτό υλικό, ένας μικρός λευκός πλαστικός κύβος, ένα κομμάτι καθαρό διάφανο πλαστικό).

Αρχικά, δινόταν στο παιδί μόνο τα αναπαραστατικά υλικά, με τα οποία καλούταν να παίζει για περίπου 2 λεπτά. Τα παιδιά που τα κατάφερναν να προχωρήσουν σε συμβολικό παιχνίδι προτού προστεθούν τα μη αναπαραστατικά υλικά στα διαθέσιμα παιχνίδια, σταματούσαν την προθέρμανση και ξεκινούσαν το δομημένο test. Υπήρχαν, βέβαια, και περιπτώσεις όπου ορισμένα παιδιά αδυνατούσαν να παρουσιάσουν κάποιο γενικό συμβολικό παιχνίδι μέσα σε 2 λεπτά, πριν την εμφάνιση των μη αναπαραστατικών υλικών. Στις περιπτώσεις, λοιπόν, έγινε υποδειγματική υποκατάσταση των αντικειμένων χρησιμοποιώντας κάποιο κομμάτι από τα μη αναπαραστατικά υλικά, ενθαρρύνοντάς τα παιδιά να παρουσιάσουν τα δικά τους υποκατάστατα των αντικειμένων.

Στη συνέχεια, ακολουθούσε η φάση των οδηγιών. Η φάση αυτή χρησιμοποιήθηκε μόνο στη λεκτική έκδοση και βοήθησε στην αξιολόγηση της ικανότητας των παιδιών να παίζει συμβολικά με τη γλώσσα ως αναφορά σε ειδικές εντολές. Η γλώσσα που χρησιμοποιήθηκε στις προδιαγεγραμμένες οδηγίες ήταν πολύ απλή αφού το συγκεκριμένο test δεν έχει σχεδιαστεί να είναι γλωσσικό αλλά να αξιολογεί εάν ένα παιδί μπορεί να παίζει ή όχι συμβολικά ως αναφορά σε μια λεκτική παραίνεση, μαζί με τη γλωσσική του δυνατότητα. Οι οδηγίες δόθηκαν αργά και καθαρά και πολλές φορές επαναλήφθηκαν δίχως όμως να αλλοιωθεί η πρωτότυπη οδηγία ή να δοθούν επιπλέον πληροφορίες.

Κατά τη διάρκεια του test του παιχνιδιού προσποίησης χρησιμοποιήθηκαν διαφορετικά υλικά από αυτά της συνεδρίας προθέρμανσης και ήταν τα εξής:

- Καθημερινά αντικείμενα του σπιτιού: ένα μπολ και ένα κουτάλι (πλαστικά).
- Αναπαραστασιακά παιχνίδια: ένα αρκουδάκι και μία κούκλα.
- Μη αναπαραστασιακά υλικά: ένας κύλινδρος ανοιχτός από τη μία μεριά, ένα κόκκινο κομμάτι ύφασμα, ένα μπλε κομμάτι ύφασμα σε μέγεθος μικρού μαντηλιού, ένα μαύρο κουτί ανοιχτό από τη μια μεριά, ένα ξύλακι καφέ από αυτά που χρησιμοποιούν οι παιδίατροι για να βλέπουν το λαιμό, μια λευκή στρογγυλή μάρκα, ένα μπλε ύφασμα, ένα λευκό λεπτό κομμάτι ξύλο σε μέγεθος

μικρής κορνίζας, ένα ξύλινο κουτί κλειστό μέτριο, βαμβάκι σε κομμάτια σαν τούφες, ένας πλαστικό κύλινδρο σαν καρούλι.

Αποτελέσματα

Η ανάλυση περιεχομένου ήταν η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση των απαντήσεων των παιδιών στις ημιτελείς ιστορίες - συνεντεύξεις. Πραγματοποιήθηκε από δυο ερευνήτριες και απέδωσε τις εξής θεματικές ενότητες.

1. Πρώτη θεματική ενότητα είναι η **ικανότητα εντοπισμού σκέψης συναισθήματος και συμπεριφοράς** η οποία διαμόρφωσε τρεις κατηγορίες απαντήσεων. 1) ΟΧΙ , 2) ΤΕΙΝΟΥΝ ΝΑ και 3) ΝΑΙ (πίνακας 1).

Στην πρώτη κατηγορία για την σκέψη θεωρήθηκε ότι τα παιδιά που απαντούσαν «τίποτα» ανήκουν στην κατηγορία του ΟΧΙ, αφού οι επιστήμονες πιστεύουν ότι η σκέψη είναι πάντοτε ενεργή και πάντα μας λέει κάτι μπροστά σε ένα ερέθισμα. και για το συναίσθημα ως ΟΧΙ θεωρήθηκαν τις απαντήσεις που ήταν εκτός θέματος π.χ. «Δεν θέλω να μάθω».

Στην δεύτερη κατηγορία ως ΤΕΙΝΟΥΝ ΝΑ ότι αφορά τη σκέψη εντάχθηκαν οι απαντήσεις οι οποίες ταυτίζουν τη σκέψη με τη συμπεριφορά π.χ. «Σκέφτομαι να το πω στην κυρία» και «Θα πάω να το πω στην κυρία» και ότι αφορά το συναίσθημα αυτές που απαντήθηκαν περιγραφικά π.χ. καλά, ωραία κλπ.

Στην κατηγορία του ΝΑΙ όσα παιδιά εξέφρασαν ως περιεχόμενο της σκέψης την συναισθηματική κατάσταση του άλλου, τη δική τους επιθυμία, μια γνώμη για τη συμπεριφορά του άλλου παιδιού ή την κριτική τους π.χ. «Δεν θέλει να μάθω το μυστικό. Και για το συναίσθημα τις απαντήσεις που ήταν ακριβείς π.χ. λύπη, στεναχώρια κτλ.

Η συμπεριφορά ήταν σε όλα τα παιδιά ΝΑΙ καθώς όλα απάντησαν στο τι θα έκαναν και στις δύο ιστορίες. Χρησιμοποιήθηκε ο μέσος όρος των δυο ιστοριών. Αυτός προέκυψε ως εξής: οι απαντήσεις που ανήκαν στη κατηγορία ΟΧΙ βαθμολογούνται με 1, στην κατηγορία ΤΕΙΝΟΥΝ ΝΑ με 2 και στην κατηγορία ΝΑΙ με 3. Το ίδιο έγινε τόσο για την σκέψη όσο και για το συναίσθημα και την συμπεριφορά. Όσον αφορά όμως τη συμπεριφορά όλες οι απαντήσεις βαθμολογήθηκαν με το μέγιστο 3, εξού και $M = 3$, αφού ανήκαν όλες στην τρίτη κατηγορία. Η σύγκριση των αποτελεσμάτων έγινε

τόσο με κριτήριο την εθνικότητα, όπως ήταν αναμενόμενο αφού η έρευνα πραγματοποιήθηκε με παιδιά από την Ελλάδα και το Βέλγιο, όσο και με το φύλο, την ηλικία αλλά και τη θέση στην οικογένεια (μοναχοπαίδι, μικρότερο, μεγαλύτερο, μεσαία θέση).

Στον πίνακα 1 φαίνονται οι μέσοι όροι που προέκυψαν για τη σκέψη, το συναίσθημα και την συμπεριφορά και στις δύο ιστορίες. Το σύνολο των παιδιών παρουσιάζει ικανότητα εντοπισμού της σκέψης με μέσο όρο $M = 2,7$ με τυπική απόκλιση $S = 0,39$ για τη σκέψη, $M = 2,4$ με τυπική απόκλιση $S = 0,44$ για το συναίσθημα και $M = 3$ για τη συμπεριφορά. Ο μέσος όρος (M) όσον αφορά την ικανότητα εντοπισμού σκέψης για τους Βέλγους είναι $M = 2,8$ ενώ για τους Έλληνες $M = 2,6$. Αντίστοιχα, για το συναίσθημα $M = 2,5$ για τους Βέλγους και $M = 2,3$ για τους Έλληνες. Για τη συμπεριφορά ο μέσος όρος (M) και των δύο δειγμάτων είναι ο μέγιστος, δηλαδή $M = 3$, αφού όπως αναφέρθηκε παραπάνω όλα τα παιδιά ήταν σε θέση να την εντοπίσουν και να την εκφράσουν λεκτικά.

Πίνακας 1: Περιγραφική στατιστική της ικανότητα εντοπισμού σκέψης, συναισθήματος και συμπεριφοράς στις δύο ιστορίες με κριτήριο την εθνικότητα (1=ΟΧΙ, 2=ΤΕΙΝΟΥΝ ΝΑ, 3=ΝΑΙ) .

	Έλληνες N = 22		Βέλγοι N = 22		Σύνολο παιδιών N = 44	
	M	SD	M	SD	M	SD
Σκέψη 1+2	2,6	0,47	2,8	0,29	2,7	0,39
Συναίσθημα 1+2	2,3	0,43	2,5	0,46	2,4	0,44
Συμπεριφορά 1+2	3,0	0,00	3,0	,00	3,0	0,00

Η στατιστική επεξεργασία της ικανότητας εντοπισμού της σκέψης του συναισθήματος και της συμπεριφοράς για τις δυο ιστορίες ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια έδωσε τα εξής στοιχεία (πίνακας 2): Όσον αφορά τη σκέψη το σύνολο των κοριτσιών παρουσιάζουν μέσο όρο $M = 2,8$ με τυπική απόκλιση $S = 0,22$, ενώ για το σύνολο των αγοριών ο μέσος όρος βρίσκεται στο $M = 2,6$ με τυπικά απόκλιση $S = 0,41$. Τα Βελγόπαιδα αγόρια και κορίτσια έχουν ίδιο μέσο όρο ικανότητας εντοπισμού της

σκέψης με μέσο όρο $M = 2,8$, ενώ τα Ελληνόπαιδα διαφοροποιούνται, τα αγόρια εμφανίζουν μέσο όρο $M = 2,4$ με τυπική απόκλιση $S = 0,56$ και τα κορίτσια $M = 2,8$ με τυπική απόκλιση $S = 0,23$. Ότι αφορά την ικανότητα εντοπισμού του συναισθήματος το σύνολο των κοριτσιών εμφανίζει ένα μέσο όρο $M = 2,6$ με τυπική απόκλιση $S = 0,41$, ενώ το σύνολο των αγοριών μέσο όρο $M = 2,4$ με τυπική απόκλιση $S = 0,47$. Τα αγόρια και για τις δυο εθνικότητες αποδίδουν τον ίδιο μέσο όρο ικανότητας εντοπισμού του συναισθήματος σε επίπεδο $M = 2,4$ με τυπική απόκλιση $S = 0,41$, ενώ τα Βελγόπαιδα κορίτσια εμφανίζονται με υψηλότερο μέσο όρο ικανότητας εντοπισμού του συναισθήματος $M = 2,7$ με τυπική απόκλιση $S = 0,33$ έναντι των αντίστοιχων Ελληνόπαιδων $M = 2,5$ με τυπική απόκλιση $S = 0,41$.

Πίνακας 2: Περιγραφική στατιστική της ικανότητας εντοπισμού της σκέψης, του συναισθήματος και της συμπεριφοράς στις δύο ιστορίες με κριτήριο το φύλο (1=ΟΧΙ, 2=ΤΕΙΝΟΥΝ ΝΑ, 3=ΝΑΙ).

	Αγόρια Βέλγοι N = 11		Αγόρια Έλληνες N = 11		Κορίτσια Βελγίδες N = 11		Κορίτσια Ελληνίδες N = 11		Σύνολο Αγοριών N = 22		Σύνολο Κοριτσιών N = 22	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Σκέψη 1-2	2,7	0,34	2,4	0,56	2,8	0,23	2,8	0,23	2,6	0,47	2,8	0,22
Συναίσθημα 1-2	2,4	0,41	2,4	0,41	2,7	0,33	2,4	0,47	2,4	0,47	2,6	0,41
Συμπεριφορά 1+2	3,0	0,00	3,0	0,00	3,0	0,00	3,0	0,00	3,0	0,00	3,0	0,00

Όπως αναφέρθηκε και στην περιγραφή του δείγματος, τα παιδιά ήταν ηλικίας από 4,5 – 6,3 ετών (πίνακας 3). Δημιουργήθηκαν, λοιπόν, δύο ισάριθμες ηλικιακές ομάδες παιδιών, 22 η καθεμία. Η μία αποτελείτο από παιδιά 4,5 – 5,2 ετών και η άλλη από παιδιά 5,3 – 6,3 ετών.

Σύμφωνα με την περιγραφική στατιστική και όσον αφορά την ικανότητα εντοπισμού της σκέψης τα παιδιά της μικρότερης ηλικιακής ομάδας παρουσιάζουν μέσο όρο $M = 2,5$ με τυπική απόκλιση $S = 0,34$, έναντι αυτών της μεγαλύτερης των οποίων ο μέσος όρος βρίσκεται στο $M = 2,8$ με τυπική απόκλιση $S = 0,47$. Ο μέσος όρος όσον αφορά το συναίσθημα για τα μικρότερα παιδιά είναι $M = 2,5$ ενώ για τα

μεγαλύτερα $M = 2,4$. Για τη συμπεριφορά ο μέσος όρος και των δύο δειγμάτων είναι ο μέγιστος, δηλαδή $M = 3$, αφού όλα τα παιδιά ήταν σε θέση να την εκφράσουν λεκτικά.

Πίνακας 3: Ικανότητα εντοπισμού σκέψης, συναισθήματος και συμπεριφοράς στις δύο ιστορίες με κριτήριο την ηλικία.

	4.5 – 5.2 ετών N = 22		5.3 – 6.3 ετών N = 22	
	M	SD	M	SD
Σκέψη 1+2	2,5	0,34	2,8	0,47
Συναίσθημα 1+2	2,5	0,78	2,4	0,45
Συμπεριφορά 1+2	3,0	0,00	3,0	0,00

Δεύτερη θεματική ενότητα που δημιουργήθηκε από την ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεων των παιδιών είναι: **το ερμηνευτικό στυλ για τη σκέψη, το συναίσθημα και την συμπεριφορά** η κατηγοριοποίηση των οποίων έγινε ως εξής:

Στην πρώτη κατηγορία *helplessness* (απαισιοδοξία ή μαθημένη απαισιοδοξία) καταχωρήθηκαν οι απαντήσεις που εμφάνιζαν αρνητισμό, αρνητική αυτοκριτική, αισθήματα ανασφάλειας, παραίτησης ή αποφυγής π.χ. «Δεν με έχει πια φίλη».

Στις περιπτώσεις που οι απαντήσεις είχαν μια ιδιαιτερότητα, δηλαδή, δεν εξέφραζαν ούτε αρνητισμό αλλά ούτε φαινόταν ότι το παιδί έκανε κάτι για να λύσει το πρόβλημα π.χ. «Γιατί το κάνει», «Δεν θα χορέψω», «Θα της κάνω παρέα» ή «Θέλω να μάθω», καταχωρήθηκαν στη δεύτερη κατηγορία, αυτή της ενδιάμεσης κατάστασης.

Οι απαντήσεις που το περιεχόμενό τους έδινε το μήνυμα ότι το εκάστοτε παιδί ήξερε να είναι αποτελεσματικό, έκανε θετικές σκέψεις, διεκδικούσε ή διαπραγματευόταν, καταχωρήθηκαν στην κατηγορία *mastery* (αισιοδοξία ή ικανότητα ελέγχου του περιβάλλοντος). Τέτοιες απαντήσεις ήταν «Να τη ρωτήσω γιατί δεν με θέλει», «Νοιώθω ωραία», «Θα χορέψω με άλλο παιδάκι» κτλ.

Στον πίνακα 4 φαίνονται οι διαφορές στο ερμηνευτικό στυλ των παιδιών στις δύο ιστορίες με κριτήριο την εθνικότητα. Ο μέσος όρος του συνόλου των παιδιών για τη σκέψη είναι $M = 1,9$ με τυπική απόκλιση $S = 0,79$, για το συναίσθημα $M = 1,8$ με

τυπική απόκλιση $S = 0,69$ και για την συμπεριφορά ο μέσος όρος είναι $M = 2,4$ με τυπική απόκλιση $S = 0,70$.

Πίνακας 4: Περιγραφική στατιστική του ερμηνευτικό στυλ των παιδιών στις δύο ιστορίες με κριτήριο την εθνικότητα (mastery = 3, ενδιάμεση κατάσταση = 2 και helplessness = 1).

	Έλληνες N = 22		Βέλγοι N = 22		Σύνολο παιδιών N = 44	
	M	SD	M	SD	M	SD
Σκέψη 1+2	2,0	0,86	1,9	0,73	1,9	0,79
Συναίσθημα 1+2	2,0	0,80	1,5	0,47	1,8	0,69
Συμπεριφορά 1+2	2,5	0,61	2,3	0,79	2,4	0,70

Η στατιστική επεξεργασία του ερμηνευτικού στυλ των παιδιών για τις δυο ιστορίες σε σχέση με το φύλο του δείγματος έδωσε τα εξής στοιχεία (πίνακας 5): Όσον αφορά τη σκέψη το σύνολο των αγοριών παρουσιάζουν μέσο όρο $M = 2,1$ με τυπική απόκλιση $S = 0,86$, έναντι των κοριτσιών των οποίων ο μέσος όρος βρίσκεται στο $M = 1,9$ με τυπική απόκλιση $S = 0,73$. Τα κορίτσια και για τις δύο εθνικότητες έχουν ίδιο μέσο όρο αισιοδοξίας στη σκέψη ενώ τα αγόρια διαφοροποιούνται. Τα Ελληνόπαιδα αγόρια εμφανίζουν μέσο όρο $M = 2,3$ με τυπική απόκλιση $S = 0,90$ και τα Βελγόπαιδα αγόρια $M = 1,8$ με τυπική απόκλιση $S = 0,78$. Ότι αφορά το ποσοστό αισιοδοξίας στο συναίσθημα το σύνολο των αγοριών εμφανίζει ένα μέσο όρο $M = 2,0$ με τυπική απόκλιση $S = 0,80$. Ενώ το σύνολο των κοριτσιών μέσο όρο $M = 1,7$ με τυπική απόκλιση $S = 0,47$. Τα αγόρια και για τις δυο εθνικότητες αποδίδουν τον ίδιο μέσο όρο αισιοδοξίας στο συναίσθημα σε επίπεδο $M = 2,0$ με τυπική απόκλιση $S = 0,80$. Ενώ τα Ελληνόπαιδα κορίτσια εμφανίζονται με υψηλότερο μέσο όρο αισιοδοξίας στο συναίσθημα $M = 2,0$ με τυπική απόκλιση $S = 1,6$ έναντι των αντίστοιχων Βελγόπαιδων $M = 1,5$ με τυπική απόκλιση $S = 0,50$. Για το ποσοστό αισιοδοξίας στη συμπεριφορά το σύνολο των αγοριών παρουσιάζει ένα μέσο όρο $M = 2,5$ με τυπική απόκλιση $S = 0,61$ και των κοριτσιών $M = 2,3$ με τυπική απόκλιση $S = 0,79$. Και εδώ τα αγόρια και για τις δυο εθνικότητες αποδίδουν τον ίδιο μέσο όρο αισιοδοξίας στη συμπεριφορά σε επίπεδο $M = 2,5$ με τυπική απόκλιση $S = 0,61$. Ενώ τα Βελγόπαιδα κορίτσια εμφανίζονται με

υψηλότερο μέσο όρο αισιοδοξίας στη συμπεριφορά $M = 2,5$ με τυπική απόκλιση $S = 0,56$ έναντι των αντίστοιχων Ελληνόπαιδων $M = 2,0$ με τυπική απόκλιση $S = 0,94$.

Πίνακας 5: Ερμηνευτικό στυλ των παιδιών στις δύο ιστορίες με κριτήριο το φύλο.

	Αγόρια Βέλγοι N = 11		Αγόρια Έλληνες N = 11		Κορίτσια Βελγίδες N = 11		Κορίτσια Ελληνίδες N = 11		Σύνολο Αγοριών N = 22		Σύνολο Κοριτσιών N = 22	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Σκέψη 1+2	1,8	0,78	2,3	0,90	1,9	0,73	1,9	0,76	2,1	0,86	1,9	0,73
Συναίσθημα 1+2	2,0	0,78	2,0	0,85	1,5	0,50	2,0	1,6	2,0	0,80	1,7	0,47
Συμπεριφορά 1+2	2,4	0,55	2,6	0,67	2,5	0,56	2,0	0,94	2,5	0,61	2,3	0,79

Στον παρακάτω πίνακα (πίνακας 6) φαίνονται οι διαφορές στο ερμηνευτικό στυλ των παιδιών με κριτήριο την ηλικία. Τα παιδιά και των δύο ομάδων αποδίδουν τον ίδιο μέσο όρο αισιοδοξίας στη σκέψη σε επίπεδο $M = 2,0$. Τα παιδιά της μεγαλύτερης ηλικιακής ομάδας εμφανίζουν υψηλότερο μέσο όρο αισιοδοξίας στο συναίσθημα $M = 1,9$ με τυπική απόκλιση $S = 0,65$ έναντι αυτών της μικρότερης $M = 1,8$ με τυπική απόκλιση $S = 0,35$. Το ίδιο ισχύει και για την συμπεριφορά με μέσους όρους $M = 2,4$ και $M = 2,2$ αντίστοιχα.

Πίνακας 6: Ερμηνευτικό στυλ των παιδιών στις δύο ιστορίες με κριτήριο την ηλικία.

	4.5 – 5.2 ετών N = 22		5.3 – 6.3 ετών N = 22	
	M	SD	M	SD
Σκέψη 1+2	2,0	0,44	2,0	0,52
Συναίσθημα 1+2	1,8	0,35	1,9	0,65
Συμπεριφορά 1+2	2,2	0,22	2,4	0,25

Τέλος, εξετάστηκε εάν και κατά πόσο η θέση των παιδιών στην οικογένεια επηρεάζει ή όχι τα ποσοστά αισιοδοξίας. Όπως φαίνεται στον πίνακα 7 τα μικρότερα

παιδιά εμφανίζονται με τον υψηλότερο μέσο όρο αισιοδοξίας στη σκέψη $M = 2,1$ με τυπική απόκλιση $S = 0,70$ και ακολουθούν τα παιδιά με μεσαία θέση στην οικογένεια με μέσο όρο $M = 2,0$, τα παιδιά μοναχοπαίδια με μέσο όρο $M = 1,9$ και τα παιδιά με μικρότερα αδέρφια όπου εμφανίζονται με τον χαμηλότερο μέσο όρο αισιοδοξίας στη σκέψη $M = 1,8$ με τυπική απόκλιση $S = 0,84$. Τα μοναχοπαίδια και τα παιδιά με μικρότερα αδέρφια εμφανίζονται με τον χαμηλότερο μέσο όρο αισιοδοξίας στο συναίσθημα $M = 1,6$ με τυπική απόκλιση $S = 0,59$ και ακολουθούν τα παιδιά με μεγαλύτερα αδέρφια $M = 1,8$ με τυπική απόκλιση $S = 0,75$ και τα παιδιά με μεσαία θέση $M = 2,3$ με τυπική απόκλιση $S = 0,51$. Τόσο τα παιδιά με μεσαία θέση στην οικογένεια όσο και τα παιδιά με μικρότερα αδέρφια έχουν τον ίδιο μέσο όρο αισιοδοξίας στην συμπεριφορά $M = 2,4$ ενώ τα παιδιά με μεγαλύτερα αδέρφια και τα μοναχοπαίδια διαφοροποιούνται ως προς τα ποσοστά αισιοδοξίας στην συμπεριφορά με μέσο όρο $M = 2,7$ και $M = 2,1$ αντίστοιχα.

Πίνακας 7: Ερμηνευτικό στυλ των παιδιών στις δύο ιστορίες με κριτήριο την θέση τους στην οικογένεια.

	Μοναχοπαίδια N = 13		Μικρότερα N = 11		Μεσαία N = 6		Μεγαλύτερα N = 14	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Σκέψη 1+2	1,9	0,87	2,1	0,70	2,0	0,70	1,8	0,84
Συναίσθημα 1+2	1,6	0,59	1,8	0,75	2,3	0,51	1,6	0,77
Συμπεριφορά 1+2	2,1	,80	2,7	0,42	2,4	0,66	2,4	0,69

Όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω, το test ToPP αποτελείται από τέσσερις παραγράφους. Κάθε παράγραφος βγάζει και ένα μέγιστο καθαρό σκορ. Για την πρώτη μέγιστο είναι το 2, για τη δεύτερη το 8 και για την τρίτη και τέταρτη το 12. Στο τέλος όλα αυτά προστίθενται και προκύπτει το συνολικό καθαρό σκορ που μπορεί να φτάσει μέχρι και το 34 εφόσον το παιδί έχει συγκεντρώσει τις μέγιστες βαθμολογίες και στις τέσσερις παραγράφους.

Αθροίζοντας, λοιπόν, τα σκορ κάθε παραγράφου και βγάζοντας τα συνολικά σκορ για κάθε παιδί ξεχωριστά, προέκυψαν τα παρακάτω αποτελέσματα. Πρέπει να σημειωθεί ότι όλα τα παιδιά πήραν τη μέγιστη βαθμολογία στην πρώτη παράγραφο. Και πάλι τα κριτήρια διάκρισης ήταν η εθνικότητα, το φύλο και η ηλικία.

Ξεκινώντας με τον πίνακα 8, βλέπουμε ότι τα παιδιά του Βελγίου εμφανίζονται με μικρότερη απόδοση στην δεύτερη παράγραφο του test ΤοPP με μέσο όρο $M = 5,7$ και τυπική απόκλιση $S = 1,6$ έναντι των Ελληνόπαιδων των οποίων ο μέσος όρος βρίσκεται στο $M = 5,8$ με τυπική απόκλιση $S = 1,7$. Στις παραγράφους III και IV τα Βελγόπαιδα παρουσιάζουν μέσο όρο $M = 9,5$ και $M = 9,9$. Αντίστοιχα, αυτή των Ελληνόπαιδων είναι $M = 10,1$ και $M = 9,3$. Όσον αφορά το τελικό σκορ στο test τα Ελληνόπαιδα εμφανίζονται με υψηλότερο μέσο όρο απόδοσης $M = 27,1$ και τυπική απόκλιση $S = 3,8$ έναντι των Βελγόπαιδων $M = 27$ με τυπική απόκλιση $S = 4,02$. Στο σύνολο των παιδιών η απόδοση παρουσιάζει μέσο όρο $M = 5,77$ με τυπική απόκλιση $S = 1,6$ στην παράγραφο II, $M = 9,8$ με τυπική απόκλιση $S = 1,6$ στην παράγραφο III, $M = 9,6$ με τυπική απόκλιση $S = 2,11$ στην παράγραφο IV και $M = 27,09$ με τυπική απόκλιση $S = 3,8$ στο τελικό σκορ.

Πίνακας 8: Απόδοση των παιδιών στο test ΤοPP με κριτήριο την εθνικότητα.

	Παράγραφος I		Παράγραφος II		Παράγραφος III		Παράγραφος IV		Τελικό σκορ	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Έλληνες N = 22	2,0	0,00	5,8	1,7	10,1	1,57	9,3	1,9	27,1	3,8
Βέλγοι N = 22	2,0	0,00	5,7	1,6	9,5	1,8	9,9	2,2	27	4,02
Σύνολο παιδιών N = 44	2,0	0,00	5,77	1,6	9,8	1,6	9,6	2,11	27.09	3,8

Στον πίνακα 9 περιγράφονται οι αποδόσεις των παιδιών στο test ανάλογα με το φύλο τους. Όσον αφορά την απόδοση στην δεύτερη παράγραφο του test το σύνολο τόσο των κοριτσιών όσο και των αγοριών παρουσιάζουν μέσο όρο $M = 5,8$ με τυπική απόκλιση $S = 1,7$ και $S = 1,6$ αντίστοιχα. Αντίθετα, στην παράγραφο III τα κορίτσια εμφανίζονται με υψηλότερο μέσο όρο απόδοσης $M = 10$ με τυπική απόκλιση $S = 1,5$

έναντι των αγοριών $M = 9,5$ με τυπική απόκλιση $S = 1,8$. Ενώ στην παράγραφο IV τα αγόρια εμφανίζονται με υψηλότερο μέσο όρο απόδοσης $M = 9,9$ με τυπική απόκλιση $S = 2,2$ έναντι των κοριτσιών $M = 9,3$ με τυπική απόκλιση $S = 1,96$. Όσον αφορά την τελική απόδοση τα κορίτσια παρουσιάζουν μέσο όρο μικρότερο $M = 27,1$ έναντι των αγοριών των οποίων ο μέσος όρος είναι $M = 27,04$. Ο μέσος όρος απόδοσης των Βελγόπαιδων κοριτσιών στην παράγραφο II είναι $M = 6,2$ με τυπική απόκλιση $S = 1,66$ ενώ των αντίστοιχων Ελληνόπαιδων $M = 5,3$ με τυπική απόκλιση $S = 1,6$, μικρότερος από αυτόν των Βελγόπαιδων. Αντίθετα, τα Ελληνόπαιδα αγόρια εμφανίζονται με μεγαλύτερο μέσο όρο απόδοσης στην ίδια παράγραφο $M = 6,0$ με τυπική απόκλιση $S = 1,7$ έναντι των αντίστοιχων Βελγόπαιδων $M = 5,6$ με τυπική απόκλιση $S = 1,7$. Τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια της Ελλάδας παρουσιάζουν υψηλότερους μέσους όρους απόδοσης στις παραγράφους III και IV αλλά και στο τελικό σκορ $M = 10,2$ με τυπική απόκλιση $S = 1,6$, $M = 9,9$ με τυπική απόκλιση $S = 2,07$, $M = 28,1$ με τυπική απόκλιση $S = 3,9$ και $M = 10$ με τυπική απόκλιση $S = 1,8$, $M = 10$ με τυπική απόκλιση $S = 1,8$, $M = 27,8$ με τυπική απόκλιση $S = 4,2$ αντίστοιχα. Ενώ τα αγόρια του Βελγίου παρουσιάζουν μέσους όρους απόδοσης $M = 9,8$ με τυπική απόκλιση $S = 1,6$ στην παράγραφο III, $M = 8,7$ με τυπική απόκλιση $S = 1,7$ στην παράγραφο IV, $M = 26,2$ με τυπική απόκλιση $S = 3,6$ στο τελικό σκορ και τα Βελγόπαιδα κορίτσια $M = 9,1$ με τυπική απόκλιση $S = 1,7$, $M = 9,2$ με τυπική απόκλιση $S = 2,2$ και $M = 26,3$ με τυπική απόκλιση $S = 3,7$ αντίστοιχα.

Πίνακας 9: Απόδοση των παιδιών στο test ToPP με κριτήριο το φύλο.

	Παράγραφος I		Παράγραφος II		Παράγραφος III		Παράγραφος IV		Τελικό σκορ	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Αγόρια Βέλγοι N = 11	2,0	0,00	5,6	1,7	9,8	1,6	8,7	1,7	26,2	3,6
Αγόρια Έλληνες N = 11	2,0	0,00	6,0	1,7	10,2	1,6	9,9	2,07	28,1	3,9
Κορίτσια Βελγίδες N = 11	2,0	0,00	6,2	1,66	9,1	1,7	9,2	2,2	26,3	3,7
Κορίτσια Ελληνίδες N = 11	2,0	0,00	5,3	1,6	10,0	1,8	10	1,8	27,8	4,2
Σύνολο Αγοριών N = 22	2,0	0,00	5,8	1,6	9,5	1,8	9,9	2,2	27,04	4
Σύνολο Κοριτσιών N = 22	2,0	0,00	5,8	1,7	10	1,5	9,3	1,96	27,1	3,8

Στον πίνακα 10 καταγράφονται οι μέσοι όροι απόδοσης των παιδιών σε κάθε παράγραφο ξεχωριστά αλλά και στο τελικό σκορ ανάλογα με τη ηλικία τους. Εξετάζοντας τον παρακάτω πίνακα βλέπουμε ότι τα παιδιά της μεγαλύτερης ηλικιακής ομάδας παρουσιάζουν στην δεύτερη παράγραφο μέσο όρο $M = 6$ με τυπική απόκλιση $S = 1,4$ έναντι αυτών της μικρότερης των οποίων ο μέσος όρος βρίσκεται στο $M = 5,5$ με τυπική απόκλιση $S = 1$. Ότι αφορά τον μέσο όρο απόδοσης στην τρίτη παράγραφο για τα μεγαλύτερα παιδιά βρίσκεται στο $M = 10$ ενώ των μικρότερων στο $M = 9,3$. Στην παράγραφο IV όπως και στο τελικό σκορ τα μεγαλύτερα παιδιά εμφανίζονται και πάλι με υψηλότερους μέσους όρους απόδοσης $M = 9,7$ με τυπική απόκλιση $S = 2,3$ και $M = 27,6$ με τυπική απόκλιση $S = 6,3$ αντίστοιχα έναντι των μικρότερων $M = 9,5$ με τυπική απόκλιση $S = 2,4$ και $M = 26,5$ με τυπική απόκλιση $S = 5,6$.

Πίνακας 10: Απόδοση των παιδιών στο test ToPP με κριτήριο την ηλικία.

	Παράγραφος I		Παράγραφος II		Παράγραφος III		Παράγραφος IV		Τελικό σκορ	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
4.5 – 5.2 ετών N = 22	2,0	0,00	5,5	1	9,3	1,2	9,5	2,4	26,5	5,6
5.3 – 6.3 ετών N = 22	2,0	0,00	6,0	1,4	10,0	1,6	9,7	2,3	27,6	6,3

Εξετάστηκε εάν και κατά πόσο η θέση των παιδιών στην οικογένεια επηρεάζει ή όχι την ικανότητά τους να προσποιηθούν. Όπως φαίνεται στον πίνακα 11 τα μεγαλύτερα παιδιά εμφανίζονται με τον υψηλότερο μέσο όρο $M = 28,8$ με τυπική απόκλιση $S = 3,9$ και ακολουθούν τα μοναχοπαίδια μέσο όρο $M = 28$ και τυπική απόκλιση $S = 4$, τα παιδιά με μεσαία θέση στην οικογένεια $M = 25,6$ με τυπική απόκλιση $S = 3,1$ και τέλος τα παιδιά με μεγαλύτερα αδέρφια όπου εμφανίζονται με τον χαμηλότερο μέσο $M = 26,4$ με τυπική απόκλιση $S = 2,5$.

Πίνακας 11. Η ικανότητα προσποίησης των παιδιών ανάλογα με τη θέση τους στην οικογένεια (συνολικό σκορ)

	Μοναχοπαίδια N = 13		Μικρότερα N = 11		Μεσαία N = 6		Μεγαλύτερα N = 14	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Συνολικό σκορ	28	4,0	24,6	2,5	25,6	3,1	28,8	3,9

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθεί αν παιδιά προσχολικής ηλικίας από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα διαφέρουν ως προς την ικανότητά τους να εντοπίσουν και να εκφράσουν τη σκέψη, το συναίσθημα, καθώς επίσης και την αντίστοιχη συμπεριφορά τους που ακολουθεί τη σχετική σκέψη και συναίσθημα.

Στόχος μας, επίσης, ήταν η αξιολόγηση της ικανότητάς τους για προσποίηση και το επίπεδο μαθημένης ανικανότητας.

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω τα παιδιά του Βελγίου φαίνονται λίγο πιο ικανά στο να εντοπίσουν και να εκφράσουν τη σκέψη και το συναίσθημα σε σχέση με τα παιδιά της Ελλάδας. Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα των αγοριών μεταξύ τους διαπιστώνουμε ότι ενώ οι Βέλγοι φαίνονται ικανότεροι στο να εκφράσουν τη σκέψη τους σε σχέση με τους Έλληνες όταν έχουν να κάνουν με συναισθήματα και οι δύο ομάδες είναι εξίσου ικανές.

Όσον αφορά τα κορίτσια τα αποτελέσματα είναι αντίστροφα με αυτά των αγοριών. Ενώ και οι δύο ομάδες κοριτσιών είναι ικανές να εκφράσουν τις σκέψεις τους στον ίδιο βαθμό, στην περίπτωση του συναισθήματος οι Βελγίδες εμφανίζονται πιο ικανές. Προβαίνοντας σε μία περαιτέρω σύγκριση ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια στο σύνολό τους έχουμε τα εξής αποτελέσματα. Τα κορίτσια φάνηκε να τα πήγαν καλύτερα από τα αγόρια αφού μπόρεσαν να εκφράσουν τόσο τις σκέψεις όσο και τα συναισθήματά τους σε μεγαλύτερο βαθμό.

Εξετάζουμε το ερμηνευτικό στυλ των παιδιών στις δύο ιστορίες παίρνοντας αρχικά ως κριτήριο την εθνικότητα. Όσο διάστημα πραγματοποιούσαμε την έρευνα με τα παιδιά του Βελγίου, μας είχαν δώσει την εντύπωση ότι ήταν πολύ πιο αισιόδοξα από αυτά στην Ελλάδα. Αυτό το διαπιστώσαμε από απλές παρατηρήσεις της καθημερινής σχολικής ζωής των παιδιών που προηγήθηκαν της έρευνας. Βέβαια, αυτή η εντύπωση μας δημιουργήθηκε παρατηρώντας μόνο την συμπεριφορά των παιδιών αφού το γεγονός ότι δεν μιλούσαν Αγγλικά και εμείς με τη σειρά μας δεν μιλούσαμε Φλαμανδικά δεν μας έδωσαν τη δυνατότητα να μιλήσουμε μαζί τους πέραν της διάρκειας των tests, όπου οι νηπιαγωγοί είχαν αναλάβει ρόλο μεταφραστή για να μπορέσει να πραγματοποιηθεί η έρευνα. Πιστέψαμε, λοιπόν, πως η αισιόδοξη συμπεριφορά τους ήταν αποτέλεσμα της θετικής σκέψης και των θετικών συναισθημάτων τους. Παρατηρώντας λίγο πιο προσεκτικά τον παραπάνω πίνακα των αποτελεσμάτων βλέπουμε ότι όντως τα παιδιά του Βελγίου φαίνονται να έχουν μια πιο αισιόδοξη συμπεριφορά σε σχέση με τα παιδιά της Ελλάδας, οι μέσοι όροι τους για τη σκέψη και το συναίσθημα είναι μικρότεροι, έναντι των Ελληνόπουλων. Αυτό δικαιώνει την άποψη του Seligman, ο οποίος υποστηρίζει ότι η αισιόδοξία δεν είναι διαφανές χαρακτηριστικό της προσωπικότητας αλλά κάτι πιο βαθύ και ουσιαστικό.

Παίρνοντας ως πρώτα δείγματα σύγκρισης τις ομάδες των αγοριών βλέπουμε ότι τα Ελληνόπουλα εμφανίζονται ως πιο αισιόδοξα σε ότι αφορά την σκέψη. Κατά τα άλλα όσον αφορά το συναίσθημα και τη συμπεριφορά τα αποτελέσματα είναι ακριβώς τα ίδια. Οι Ελληνίδες ενώ φαίνεται να είναι λιγότερο αισιόδοξες σε ότι αφορά την συμπεριφορά όταν αναφέρονται στο συναίσθημά τους εμφανίζονται πιο θετικές. Για τη σκέψη τα αποτελέσματα ήταν ακριβώς τα ίδια. Συγκρίνοντας, τέλος, τις ομάδες των κοριτσιών και των αγοριών στο σύνολό τους, διαπιστώσαμε ότι τα αγόρια ήταν πιο αισιόδοξα από τα κορίτσια και στους τρεις τομείς.

Το πολιτιστικό πλαίσιο φαίνεται ότι επηρεάζει την απόδοση των παιδιών στην ικανότητα προσποίησης, με τα Ελληνόπαιδα να υπερτερούν στον μέσο όρο ανεξαρτήτως φύλου έναντι των παιδιών του Βελγίου στοιχείο που ενισχύει τα ευρήματα των (Gaskins, 1999. Goncu, Tuermer, Jain & Johnson, 1999. Haight, 1999. Carlson, Taylor & Levin, 1998) οι οποίοι υποστηρίζουν ότι το πώς και το τι προσποιούνται τα παιδιά ποικίλουν πάρα πολύ ως λειτουργία των πολιτιστικών υποβάθρων και ότι η προσποίηση αναπτύσσεται με συγκεκριμένους, πολιτιστικού τρόπους. Το φύλο δεν φαίνεται να επηρεάζει την απόδοση των παιδιών στην παρουσίαση παιχνιδιού προσποίησης ενώ η ηλικία είναι σημαντικός παράγοντας στην ικανότητα παρουσίασης παιχνιδιού προσποίησης πράγμα που επιβεβαιώνεται και από τις έρευνες των (Harris & Kavanaugh, 1993. Kavanaugh & Meredith, Harris, 1994. Walker-Andrews & Harris, 1993. Walker-Andrews & Kahana-Kalman, 1999).

Η θέση στην οικογένεια φαίνεται ότι επηρεάζει τον τρόπο που ερμηνεύουν τα παιδιά τα πράγματα. Τα μοναχοπαιδιά εμφανίζουν τα μικρότερα ποσοστά αισιοδοξίας το ίδιο και τα πρώτα παιδιά. Τόσο, όμως, τα μοναχοπαιδιά όσο και τα μεγαλύτερα παιδιά φάνηκαν να έχουν λιγότερη αισιοδοξία τόσο στα συναισθήματά τους όσο και στις πράξεις τους σε σχέση με τα υπόλοιπα, ενώ τα μεσαία παιδιά, αυτά δηλαδή που είχαν μικρότερα αλλά και μεγαλύτερα αδέρφια και τα μικρότερα έδειξαν να κατέχουν τα μεγαλύτερα ποσοστά αισιοδοξίας στο συναίσθημα και την συμπεριφορά αντίστοιχα. Είναι αξιοσημείωτη η διαπίστωση ότι τα μοναχοπαιδιά και τα πρώτα παιδιά της οικογένειας έχουν τους υψηλότερους δείκτες στην ικανότητα απόδοσης προσποίησης.

Οποσδήποτε όλα αυτά τα συμπεράσματα χρήζουν περαιτέρω έρευνας με μεγαλύτερο δείγμα και από τις δυο εθνικότητες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Abramson, L.Y., Seligman, M.E.P., and Teasdale, J.D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.

American Psychiatric Association. (1987). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (Third Edition Revised). Washington, D.C.: American Psychiatric Association.

Astington, J. W., & Jenkins, J. M. (1995). Theory of mind development and social understanding. *Cognition & Emotion*, 9(2-3), 151-165.

Barber, J.G. and Winefield, A.H. (1986). Learned helplessness as conditioned inattention to the target stimulus. *Journal of Experimental Psychology: General*. 115, 236-246.

Beck, A.T. (1967). *Depression: Clinical, experimental and theoretical aspects*. New York

Beck, A.T. (1974). The Development of Depression: A cognitive model. In R.J. Friedman and M.M. Katz (Eds.) *The Psychology of Depression: Contemporary theory and research*. Washington, D.C.: V.H. Winston.

Berger, K. S. (1983). *The school year: Psychosocial development*.

Blaney, P.H. (1977) Contemporary theories of depression: Critique and comparison. *Journal of Abnormal Psychology*, 86, 203-223.

Bourchier, A, & Davis, A (2000). The influence of availability and affect on children's pretence. *British Journal of Developmental Psychology*, 18(1),137-156.

Bretherton, I., O'Connell, B., Shore, C., & Bates, E. (1984). The effect of contextual variation on symbolic play development from 20 to 28 months. In I. Bretherton (Ed.), *Symbolic Play* (σελ. 271-298). San Diego, CA: Academic Press.

Bruell, M. J., & Woolley, J. (1998). Young children's understanding of diversity in pretense. *Cognitive Development*, 13, 257-277.

Buchwald, A.M., Coyne, J.C., and Cole, C.S. (1978). A critical evaluation of the learned helplessness model of depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 180-193.

Carlson, S. M., Taylor, M., & Levin, G. R. (1998). The influence of culture on pretend play: The case of Mennonite children. *Merrill Palmer Quarterly*, 44(4), 538-565.

Corrigan, R. (1987). A developmental sequence of actor-object pretend play in young children. *Merrill Palmer Quarterly*, 33(1),87-106.

Custer, W. L. (1996). A comparison of young children's understanding of contradictory mental representations in pretense, memory and belief. *Child Development*, 67, 678-688.

DeLoache, J. S. (2002). Early development of the understanding and use of symbolic artifacts. In U. Goswami (Ed.), *Blackwell handbook of childhood cognitive development. Blackwell handbooks of developmental psychology*. (σελ. 206-226). Malden, MA, US: Blackwell Publishers.

Dias, M. G., & Harris, P. (1990). The influence of the imagination on reasoning by young children. *British Journal of Developmental Psychology*, 8,301-318.

Dockett, S. (1998). Constructing understandings through play in the early years. *International Journal of the Early Years Education*, 6,105-116.

Duncker, K. (1945). On problem solving. *Psychological Monographs*, 58(5).

Dweck, C. S., Davidson, W., Nelson, S., & Enna, B. (1978). *Sex differences in learned helplessness: II. The contingencies of evaluative feedback in the classroom and III. An experimental analysis*. *Development Psychology*, 14, 268-275.

El'Konin, D. B. (1966). Symbolics and its function in the play of children. *Soviet Education*, 8,35-41.

El'Konin, D. B. (1969). Some results of the study of the psychological development of preschool age children. In M. Cole & I. Maltzman (Eds.), *A handbook of contemporary Soviet psychology* (σελ. 163-208). New York: Basic Books.

Elder, J., & Pederson, D. (1978). Preschool children's use of objects in symbolic play. *Child Development*, 49, 500-504.

Fenson, I., & Ramsay, D. S. (1981). Effects of modeling action sequences on the play of twelve fifteen- and nineteen-month-old children. *Child Development*, 52, 1028-1036.

Fradkina, F. I. (1946). *Psikologičeskaia igra v rannem detsve (geneticheskie korni doškol'noi igry)*. Unpublished Dissertation, Moscow.

Gaskins, S. (1999). Children's daily lives in a Mayan village: A case study of culturally constructed roles and activities. In A. Goncö (Ed.), *Children's engagement in the world: Socio-cultural perspectives* (σελ. 25-60). Cambridge: Cambridge University Press.

German, T. P., & Leslie, A. M. (2001). Children's inferences from 'knowing' to 'pretending' and 'believing.' *British Journal of Developmental Psychology*, 19(Pt1), 59-83.

Goncö, A, Tuermer, U., Jain, J., & Johnson, D. (1999). Children's play as cultural activity: In A Goncö (Ed.), *Children's engagement in the world: Sociocultural perspectives* (σελ. 148-170). Cambridge: Cambridge University Press.

Gordon, R. (1992). The simulation theory: Objections and misconceptions. *Mind and Language*, 7(1-2), 11-34.

Gordon, R., & Barker, J. (1994). Autism and the 'theory of mind' debate. In G. Graham & G. I. Stephens (Eds.), *Philosophical psychopathology: a book of reading*. Cambridge, MA: MIT Press.

Haight, W., & Miller, P. J. (1992). The development of everyday pretend play: A longitudinal study of mothers' participation. *Merrill Palmer Quarterly*, 38(3), 331-349.

Haight, W. L. (1999). The pragmatics of caregiver-child pretending at home: Understanding culturally specific socialization practices. In A. Goncu (Ed.), *Children's engagement in the world: Socio-cultural perspectives*. (σελ.128-147, 269). Cambridge: Cambridge University Press.

Harris, P. L., Brown, E., Marriott, C., Whittall, S., & Harmer, S. (1991). Monsters, ghosts and witches: Testing the limits of the fantasyeality in young children. *British Journal of Developmental Psychology*, 9 (1), 105-124.

Harris, P. (1994). Understanding pretense. In C. Lewis & P. Mitchell (Eds.), *Children's early understanding of mind: Origins and development*. (pp. 235-259). Hove, England UK: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Harris, P. I., & Kavanaugh, R. D. (1993). Young children's understanding of pretense. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58(1)[231], v-92.

Harris, P. I., Kavanaugh, R. O., & Meredith, M. C. (1994). Young children's comprehension of pretend episodes: The integration of successive actions. *Child Development*, 65(1), 1630.

Harris, P. I., Lillard, A., & Perner, J. (1994). Commentary: Triangulating pretence and belief. In C. Lewis & P. Mitchell (Eds.), *Children's early understanding of mind: Origins and development*. (σελ. 287-293). Hove, England UK: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Hickling, A, Wellman, H., & Gottfried, G. (1997). Preschoolers' understanding of others' mental attitudes toward pretend happenings. *British Journal of Developmental Psychology*, 15, 339-354.

Hiroto, D.S. (1974). Locus of control and learned helplessness. *Journal of Experimental Psychology*, 102, 187-193.

Jackowitz, E. R., & Watson, M. W. (1980). Development of object transformations in early pretend play. *Developmental Psychology*, 16(6),543-549.

Jarrold, C., Carruthers, P., Smith, P. K., & Bouchier, K. (1994). Pretend play: Is it metarepresentational? *Mind and Language*, 9(4),445-468.

Jones, E.E., Kanouse D., Kelley, H.H., Nisbett, R.E., Valins, S., and Weiner B. (Eds.) (1972). *Attribution: Perceiving the causes of behavior*. Morristown, N.J.: General Learning Press.

Klein, D.C., and Seligman, M.E.P. (1976). Reversal of performance deficits in learned helplessness and depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 85, 11-26.

Leslie, A. (1988). Some implications of pretense for mechanisms underlying the child's theory of mind. In J. W. Astington, P. I. Harris & O. R. Olson (Eds.), *Developing theories of mind* (σελ. 19-46). Cambridge: Cambridge University Press.

Leslie, A M. (1987). Pretense and representation: The origins of "theory of mind". *Psychological Review*, 94,412-426. .

Leslie, A. M. (1994). Pretending and believing: Issues in the theory of ToMM. *Cognition*, 50(1-3), 211-238.

Leslie, A M. (2002). Pretense and representation revisited. In N. I. Stein & P. J. Bauer (Eds.), *Representation, memory, and deve/opment: Essays in honor of Jean Mandler*. (σελ. 103-114). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Lillard, A. S., & Flavell, J. H. (1992). Young children's understanding of different mental states. *Developmental Psychology*, 28(4), 626-634.

Lillard, A. S. (1994). Making sense of pretence. In C. Lewis & P. Mitchell (Eds.), *Children's early understanding of mind: Origins and development*. (σελ. 211-234). Hove, England UK: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Lillard, A. S., & Witherington, D. C. (2001). Keeping the real world straight: Signs of pretence available to toddlers. *Unpublished manuscript*.

Lillard, A. S., Zeljo, A., Curenton, S., & Kaugars, A. S. (2000). Children's understanding of the animacy constraint on pretence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 46(1), 21-44.

Maier, S.F., and Seligman, M.E.P. (1976). Learned helplessness: Theory and evidence. *Journal of Experimental Psychology: General*, 105, 3-46.

McCune, I. (1995). A normative study of representational play at the transition to language. *Developmental Psychology*, 31, 198-206.

McCune, I., & Agayoff, J. (2002). Pretending as representation: a developmental and comparative view. In R. W. Mitchell (Ed.), *Pretending and imagination in Animals and Children* (σελ. 43-55). Cambridge: Cambridge University Press.

McCune-Nicholich, I. (1981). Towards symbolic functioning: structure of early pretend games and potential parallels with language. *Child Development*, 52(785-797).

Milkulincer, M. (1994). *Human learned helplessness: A coping perception*. PB Plenum Press: New York.

Mitchell, R. W. (2002). Imaginative animals, pretending children. In R. W. Mitchell (Ed.), *Pretending and imagination in Animals and Children* (pp. 3-22). Cambridge: Cambridge University Press.

Mussatti, T., & Mayer, S. (1987). Object substitution: its nature and function in early pretend play. *Human Development*, 30, 225-235.

Neverovich, I. Z. (1948). Ovladenie predmetnymi dvizhenliami v preddoshkol' nom I doshol' nom vozraste. *Izvestiia APN RSFSR*, 14.

Nicholich, L. (1977). Beyond sensorimotor intelligence: assesment of symbolic maturity through analysis of pretend play. *Merrill-Palmer Quarterly*, 23, 89-101.

- Nichols, S., & Stich, S. (2000). A cognitive theory of pretense. *Cognition*, 74,115-147.
- Overmier, J. B. and Seligman, M.E.P. (1967). Effects of inescapable shock upon subsequent escape and avoidance responding. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 63, 28-33.
- Patrick, L. F., & Moore, J.S. (1986). Life-event types and attributional styles as predictors of depression in elderly women. *Journal of Geriatric Psychiatric*, 19, 241-262.
- Pederson, D. R., Rook-Green, A., & Elder, J. I. (1981). The role of action in the development of pretend play in young children. *Developmental Psychology*, 17(6), 756-759.
- Perner, J. (1991). *Understanding the representational mind*. Cambridge, MA MIT Press.
- Perner, J. (1995). The many faces of belief: Reflections on Fodor's and the child's theory of mind. *Cognition*, 57(3),241-269.
- Perner, J., Baker, S., & Hutton, D. (1994). Prelief: The conceptual origins of belief and pretence. In C. Lewis & P. Mitchell (Eds.), *Children's early understanding of mind: Origins and development*. (σελ. 261-286). Hove, England UK: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Peterson, C., Maier, S. F., & Seligman, M. E. P. (1993). *Learned helplessness*. Oxford University Press: Oxford.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. New York: Norton.
- Pratt, D. (1980). *Alternatives to Pain in Experiments on Animals*. New York: Argus Archives.

Ramirez, E., Maldonado, A., & Martos, R. (1992). *Attribution modulate immunization against learned helplessness in humans*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 139-146.

Reddy, V. (1991). Playing with others' expectations: Teasing and mucking about in the first year. In A. Whiten (Ed.), *Natural theories of mind: Evolution, development and simulation of everyday mindreading* (σελ. 143-158). Oxford: Basil Blackwell.

Richert, R. A., & Lillard, A. S. (2002). Children's understanding of the knowledge prerequisites of drawing and pretending. *Developmental Psychology*, 38(6), 1004-1015.

Richert, R. A., Lillard, A., & Vaish, A. (2002). Toddlers' behaviors during maternal pretence episodes. *Poster presented at the International Conference on Infant Studies, Toronto, Canada*.

Rosen, C. S., Schwebel, O. C., & Singer, J. L. (1997). Preschoolers' attributions of mental states in pretense. *Child Development*, 68(6), 1133-1142.

Seligman, M.E.P. (1978). Comment and integration. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 165-179.

Seligman, M.E.P. and Maier, S.F. (1967). Failure to escape traumatic shock. *Journal of Experimental Psychology*, 74, 1-9.

Seligman, Martin E. P. (1975). *Learned helplessness: Depression, development and death*. W. H. Freeman: New York
Stipek, D. E. P. (1988). *Motivation to learning*. Allyn & Bacon: Boston.

Seligman, M.E.P., Castellon, C., Cacciola, J., Schulman, P., Luborsky, L., Ollove, M., and Downing, R. (1988). Explanatory style change during cognitive therapy for unipolar depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 97, 13-18.

Slade, A. (1987). A longitudinal study of maternal involvement and symbolic play during the toddler period. *Child Development*, 58(2), 367-375.

- Smith, P. K. (2002). Pretend play, metarepresentation and theory of mind. In R. W. Mitchell (Ed.), *Pretending and imagination in Animals and Children* (σελ. 129-141). Cambridge: Cambridge University Press.
- Smolen, R.C. (1978). Expectancies, mood and performance of depressed and non-depressed psychiatric inpatients on chance and skill tasks. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 91-101.
- Striano, T., Tomasello, M., & Rochat, P. (2001). Social and Object Support for Early Symbolic Play. *Developmental Science*, 4(4),442-455.
- Suddendorf, T. (2001). A developmental link between the production of gestural representation and understanding of mental representation. In S. Reifel (Ed.), *Theory in context and out* (Vol.3, σελ. 217-231). Westport: Ablex.
- Suddendorf, T., Fletcher-Finn, C., & Johnston, L. (1999). Pantomime and theory of mind. *Journal of Genetic Psychology*, 160(1), 31-45.
- Taylor, M., & Carlson, S. M. (1997). The relation between individual differences in fantasy and theory of mind. *Child Development*, 68(3), 436-455.
- Tomasello, M., Striano, T., & Rochat, P. (1999). Do young children use objects as symbols? *British Journal of Developmental Psychology*, 17,563-584.
- Ungerer, J., Zelato, P., Kearsley, R., & O'Leary, K. (1981). Developmental Change in the Representation of Objects in Symbolic Play from 18 to 34 Months of Age. *Child Development*, 52, 186-195.
- Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 5(3),6-18.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Walker-Andrews, A. S., & Harris, P. L. (1993). Young children's comprehension of pretend causal sequences. *Developmental Psychology*, 29(5),915-921.

Walker-Andrews, A S., & Kahana-Kalman, R. (1999).The understanding of pretence across the second year of life. *British Journal of Developmental Psychology*, 1((4), 523-536.

Watson, M., & Jackowitz, E. R. (1984): Agents and recipient objects in the development of early symbolic play. *Child Development*, 55, 1091--1097.

Watson, M. W., & Fischer, K. W. (1977). A developmental sequence of agent use in late infancy. *Child Development*, 48(3), 828-836.

Wellman, H. M., & Estes, D. (1986). Early understanding of mental entities: A re-examination of childhood realism. *Child Development*, 57(4),910-923.

Willis, M.H. & Blaney, P.H. (1978). Three tests of the learned helplessness model of depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 131-136.

Woolley, J. O., & Phelps, K. E. (1994). Young children's practical reasoning about imagination. *British Journal of Developmental Psychology*, 12(1), 53-67.

Youngblade, L. M., & Dunn, J. (1995). Individual differences in young children's pretend play with mother and sibling: Links to relationships and understanding of other people's feelings and beliefs. *Child Development*, 66(5), 1472-1492.

Αναφορές από Internet

Gem From Chapter 2. This response submitted by Viraf Karai on 11/12/96.

<http://ape%.cudenver.edu/VOH/CSC5816articles/Gemfromchapter2.html>

Mastery Oriented vs. Learned Helplessness in Children. By Shawn Parrish.

<http://129.49.7L236/psy104/presentations/shawn.htm>.

Garfield, J., Peterson, C. C., Garson, B., Nevin, A., & Perry, T. (2003). Let's pretend!
The role of pretense in the acquisition of theory of mind. Unpublished manuscript.
<http://www.smith.edu/philosophy/jgarfieldletspretend.htm>



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000074854