

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Πτυχιακή εργασία με θέμα:

«Ο ρόλος της ενσυναίσθησης στα παιδιά της
προσχολικής ηλικίας»



Επιμέλεια:

Καμήλαλη Μαρία-Αγάπη

Α.Μ : 0299018

Επόπτες καθηγητές:

Ζαφειροπούλου Μαρία

Μπονώτη Φάννη

ΒΟΛΟΣ 2003



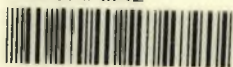
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗΣ & ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»

Αριθ. Εισ.: 1723/1
Ημερ. Εισ.: 09-02-2004
Δωρεά:
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ ΠΠΕ
2003
ΚΑΜ

Στους γονείς μου,

Ηλία και Ναζλού.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000070790

Θέλουμε περισσότερα για τα παιδιά από υγιή σώματα μόνο.

Θέλουμε τα παιδιά μας να ζουν μια ζωή γεμάτη φιλία και αγάπη και μεγάλα έργα.

Θέλουμε να διψούν για μάθηση και να είναι πρόθυμα να αντιμετωπίσουν όλες τις προκλήσεις.

Θέλουμε τα παιδιά μας να είναι ευγνώμονα για όλα αυτά που τους δίνουμε, αλλά και περήφανα για τα δικά τους κατορθώματα.

Θέλουμε να μεγαλώσουν με εμπιστοσύνη στο μέλλον, με αγάπη για την περιπέτεια, με αίσθημα δικαιοσύνης και αρκετό κουράγιο για να ακολουθούν πάντοτε αυτό το αίσθημα δικαιοσύνης.

Θέλουμε να είναι ευπροσάρμοστα και ανθεκτικά απέναντι στις αναποδιές και τις αποτυχίες που θα συναντήσουν καθώς θα μεγαλώνουν.

Κι όταν έρχεται η κατάλληλη στιγμή, θέλουμε να είναι καλοί γονείς.

Η βαθύτερη ελπίδα μας είναι η ποιότητα της ζωής τους να είναι καλύτερη από τη δική μας και η πιο εγκάρδια προσευχή μας είναι τα παιδιά μας να έχουν όλες τις δυνάμεις μας και ελάχιστες από τις αδυναμίες μας.

*Martin E.P. Seligman (Ph.D.) για το βιβλίο του με τίτλο
«Το αισιόδοξο παιδί».*

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	6
ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	9

ΜΕΡΟΣ Ι : ΘΕΩΡΙΑ

1. ΣΤΑΔΙΑ ΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΚΑΤΑ ΤΟΝ JEAN PIAGET	12
1.1 Αισθησιοκινητική περίοδος (0-2 ετών).....	13
1.2 Προσυλλογιστική περίοδος (3-7 ετών).....	13
1.3 Περίοδος της συγκεκριμένης σκέψης (7-12 ετών).....	15
1.4 Περίοδος της τυπικής-αφαιρετικής σκέψης (12ετών+άνω).....	16
2. Η «ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ ΝΟΥ».....	17
2.1 Ορισμός και εκπρόσωποι της «Θεωρίας του Νου».....	18
2.2 Κατανόηση εσφαλμένων πεποιθήσεων.....	20
2.3 Κατανόηση συναισθημάτων	22
2.4 Ο ρόλος του φύλου στην Ενσυναίσθηση των παιδιών.....	23
3. Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ MARTIN SELIGMAN.....	25
3.1 Το ερμηνευτικό στυλ των παιδιών.....	25
3.2 Η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών.....	26
3.3 Οι τρόποι επίλυσης των προβλημάτων των παιδιών.....	26

ΜΕΡΟΣ ΙΙ : ΕΡΕΥΝΑ

4. Η ΛΟΓΙΚΗ ΚΑΙ Ο ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	29
---	-----------

4.1 Στόχοι.....	29
4.2 Υποθέσεις – Ερωτήματα.....	29
5. ΜΕΘΟΔΟΣ.....	31
5.1 Δείγμα.....	31
5.2 Ψυχομετρικά εργαλεία.....	31
5.3 Διαδικασία.....	32
5.3.1Ερωτηματολόγιο Ελέγχου Προσχολικής Συμπεριφοράς.....	32
5.3.2Ημιτελείς Ιστορίες.....	33
5.3.3Ιστορία-Πρόβλημα και Παιδικά Ιχνογραφήματα.....	33

ΜΕΡΟΣ ΙΙΙ : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

6. ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	37
6.1 Πίνακες των αποτελεσμάτων.....	40
6.1.1Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία του δείγματος.....	41
6.1.2Οι μέγιστες συχνότητες των θεματικών ενοτήτων.....	41
6.1.3Μέσοι όροι αγοριών-κοριτσιών σε σχέση με την ενσυναίσθηση..	42
6.2 Ιστογράμματα των αποτελεσμάτων.....	43
6.2.1Η διαφοροποίηση των συμπεριφορών των παιδιών ανάλογα με το βαθμό ενσυναίσθησης τον οποίο έχουν.....	43
6.2.2Η διαφοροποίηση των διαφόρων δεξιοτήτων με το βαθμό ενσυναίσθησης.....	44
6.2.3Η διαφοροποίηση των μορφών συμπεριφορών σε σχέση με τα δύο φύλα.....	45
6.2.4Ερμηνευτικό στυλ και δεξιότητες κατά φύλο.....	46

ΜΕΡΟΣ IV : ΣΥΖΗΤΗΣΗ

7. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	48
7.1 Η ενσυναίσθηση ως καθοριστικός παράγοντας για την προσαρμογή του παιδιού στο νηπιαγωγείο.....	49
7.2 Οι μορφές συμπεριφορών που ενισχύονται από την ενσυναίσθηση.....	49
7.3 Η ενσυναίσθηση και η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων.....	50
7.4 Η επιρροή της ενσυναίσθησης στη δημιουργική σκέψη.....	50
7.5 Ο συσχετισμός της ενσυναίσθησης με την ηλικία και το φύλο.....	51
7.6 Ο καθορισμός του ερμηνευτικού στυλ των παιδιών από την ενσυναίσθηση.....	51
7.7 Μελλοντικοί ερευνητικοί προσανατολισμοί.....	52
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	53
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	59
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	69

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Το όνειρό μου πραγματοποιήθηκε και η εσωτερική ανάγκη μου να μοιράζομαι τις εμπειρίες της ζωής μου με τις παιδικές ψυχές βρίσκεται στην τελική της ευθεία. Ανάλογα και η πρόκληση για μία ερευνητική προσπάθεια ψυχολογικού χαρακτήρα δεν θα ήταν άλλη από αυτή που επέλεξα, που τελικά ίσως να με επέλεξε και η ίδια. Επισφραγίζω τις παιδαγωγικές και ανθρωποκεντρικές μου σπουδές με μία πτυχιακή Εργασία, που επικεντρώνεται στην ευαίσθητη προσχολική ηλικία και εμπλουτίζεται με τη μοναδική ζωντάνια των παιδιών.

Σε αυτή την ενδιαφέρουσα παιδαγωγική μου αποστολή αποκόμισα πολλές εμπειρίες. Η σημαντικότερη όλων ήταν η δύναμη της ανθρώπινης σύμπνοιας και συνεργασίας και η μεγαλοψυχία της προσφοράς στο συνάνθρωπο. Κι επειδή ο Umberto Eco έγραφε πως *«μια έρευνα χωρίς οφειλές είναι ύποπτη και έτσι πρέπει πάντα να ευχαριστούμε κατά κάποιο τρόπο κάποιον»*, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω όλους εκείνους που με βοήθησαν με όσα μέσα είχε και μπορούσε ο καθένας τους στην αποπεράτωση της διείσδυσής μου στην παιδική ψυχολογία.

Σε προσωπικό επίπεδο λοιπόν, ευχαριστώ την κυρία Μαρία Ζαφειροπούλου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια και επιστημονική υπεύθυνη του Εργαστηρίου Εξελικτικής Ψυχολογίας και Ψυχοπαθολογίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, που χάρη στη λεπτότητα των αισθημάτων της και στη συναισθηματική ευφυΐα που τη διαπνέει ως προσωπικότητα, κατάφερε να μου μεταφέρει την αισιόδοξη διάθεση και την ανάγκη για εμβάθυνση στα μονοπάτια της Ψυχολογίας. Βέβαια, χωρίς την εμπιστοσύνη που μου έδειξε δε θα ήταν εφικτή η ύπαρξη της παρούσας και ολοκληρωμένης ερευνητικής δουλειάς. Την ευχαριστώ ολόψυχα.

Δεν παραλείπω να εκτιμήσω και την ανυπολόγιστη συμβολή της κυρίας Φάννυς Μπινώτη, Λέκτορα του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, η οποία αφιέρωσε αρκετό από τον πολύτιμο χρόνο της και άφησε το προσωπικό της στίγμα με τα σχόλια και τις χρήσιμες διορθωτικές παρεμβάσεις της. Χωρίς τη βοήθειά της και το αδιάλειπτο ενδιαφέρον της για την πορεία της εργασίας δε θα ήταν δυνατή η προσέγγιση του τελικού στόχου της συγκεκριμένης έρευνας.

Σε αυτό το σημείο μου δίνεται η ευκαιρία να αποδώσω τις πιο θερμές μου ευχαριστίες στην αποσπασμένη νηπιαγωγό στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και εμπνευσμένη συγγραφέα, την κυρία Αγγελική Θάνου. Μάλιστα, το διασκεδαστικό και ευαίσθητο βιβλίο της για παιδιά «Η λίμνη Κάρλα φοράει τα καλά της» εμπλούτισε το περιεχόμενο και τα ερευνητικά στάδια της παρούσας εργασίας και υπήρξε πόλος έλξης για τα παιδιά, που συμμετείχαν στην έρευνα.

Αλλά και ο δυναμισμός της ψυχής και της προσωπικότητας της κυρίας Έφης Αργυρακιούλη, η οποία είναι Διδάκτωρ της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας

στο Εργαστήριο Εξελικτικής Ψυχολογίας και Ψυχοπαθολογίας του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, κατάφεραν να συμβάλλουν στην ομαλή διεξαγωγή της πτυχιακής μου εργασίας και να με ενισχύσουν θετικά για την αποπεράτωση της.

Πολύτιμη αποδείχθηκε και η ψυχολογική υποστήριξη της νηπιαγωγού και υποψήφιας Διδάκτορα στον κλάδο της Ψυχολογίας, κυρίας Εύης Γεωργίου. Κατάφερε να ενισχύσει τις προσπάθειές μου για ολοκλήρωση της παρούσας έρευνας.

Εφόσον ο θεματικός πυρήνας της πτυχιακής μου εργασίας αφορά στις βιωματικές αλήθειες των παιδιών της νηπιακής ηλικίας, χωρίς την ενθουσιώδη συμμετοχή τους στο ερευνητικό της μέρος, η επιβεβαίωση των υποθέσεων της δε θα ήταν. Ευχαριστώ όλα τα παιδιά ηλικίας πέντε και έξι ετών, που υπέδειξαν ωριμότητα και μου επέτρεψαν να εισβάλλω στον εσωτερικό τους κόσμο και να εξάγω τα ανάλογα συμπεράσματα, με σεβασμό πάντα στην προσωπικότητά τους.

Βέβαια, τη σωστή διαπαιδαγώγησή τους οφείλουν στις αξιόλογες νηπιαγωγούς που αφιερώνουν τη ζωή τους στην διαμόρφωση αυτής της προσωπικότητας. Ευχαριστώ τις εκπαιδευτικούς του 34^{ου} ολοήμερου νηπιαγωγείου Βόλου, κυρίες Ζήνα Αλεξίου και Αθηνά Τέζα, για την άφογη φιλοξενία, που μου παρείχαν σε όλη τη διάρκεια της έρευνας, που διεξήγαγα στο δικό τους χώρο. Εκτιμώ και τον πολύτιμο χρόνο που αφιέρωσαν για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων τα οποία προσέθεσαν σημαντικότερα στοιχεία στη γνωριμία μου με τα παιδιά.

Ανάλογη συμπαράσταση στο δύσκολο έργο μου δέχτηκα και από τις παλιές μου γνώριμες νηπιαγωγούς, τις κυρίες Δέσποινα Τσιρογιάννη και Σοφία Κουνή, που με ιδιαίτερη ευχαρίστηση και ικανοποίηση μοιράστηκαν μαζί μου την επαγγελματική τους πείρα και την ικανότητα επικοινωνίας με τα παιδιά. Οφείλω να παραδεχτώ, ότι το 12^ο κλασικό νηπιαγωγείο με βοήθησε στα πρώτα, αλλά και στα πιο τελευταία εκπαιδευτικά μου βήματα στην πόλη του Βόλου.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω και τις εκπαιδευτικούς του 11^{ου} κλασικού νηπιαγωγείου Βόλου και συγκεκριμένα τις κυρίες Σταυρούλα Τάκου και Πελαγία Ασηθιανάκη, που δημιούργησαν τις πλέον κατάλληλες συνθήκες για να εργαστώ δημιουργικά και ευέλικτα στον οργανωμένο νηπιακό τους χώρο.

Οι εκπαιδευτικοί του 13^{ου} κλασικού νηπιαγωγείου της Ν. Ιωνίας, κυρίες Ελένη Τριανταφύλλου και Κατερίνα Μακρή, στάθηκαν δίπλα μου και έτσι με βοήθησαν να εξασφαλίσω ένα πολυποίκιλο συνολικό δείγμα από το δήμο του Βόλου και το δήμο της Νέας Ιωνίας.

Παράλληλα όμως, η συγγραφή της πτυχιακής μου εργασίας σηματοδότησε και τη γνωριμία μου με δύο αξιόλογες εκπαιδευτικούς, κυρίες Ανθούλα Πλαστάρα και Μαίρη Πλιακίωνη, στις οποίες οφείλεται το ευχάριστο περιβάλλον και η συνεργατική διάθεση των παιδιών του 2^{ου} ολοήμερου νηπιαγωγείου Βόλου. Μάλιστα, ενώ δεν είχε προηγηθεί κάποια γνωριμία μαζί τους, μου εμπιστεύτηκαν τα νήπιά τους και μου χάρισαν μια από τις πιο θερμές υποδοχές.

Κι επειδή η φίλια κατέχει σημαντική θέση στη ζωή μου και είναι η κινητήρια δύναμη για δράση, αισιοδοξία και θετική ματιά, δε θα άφηνε ανεπηρέαστη και αυτή την 'ψυχολογικής φύσης' ερευνητική μου προσπάθεια. Υπάρχουν καλοί φίλοι στη ζωή μου, οι οποίοι με στηρίζουν, με ενθαρρύνουν, μου συμπαραστέκονται στις δύσκολες και ιδιαίτερα στις όμορφες πλευρές της. Αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω μέσα από την καρδιά μου τον Γιώργο, την Πέννυ, την Πωλίνα, τη Σίσσυ, την Εβίτα, τη Λίντα, την Άννα, τη Δάφνη, την Κέλλυ, τον Θωμά και τον Παναγιώτη, που για μια ακόμη φορά άκουσαν τις ανησυχίες μου, συμμερίστηκαν τους προβληματισμούς μου και η βοήθειά τους ήταν πολύτιμη.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς μου, Ηλία και Ναζλού, τον αδερφό μου Χρήστο και την αδερφή μου Ομηρία, που όλα αυτά τα χρόνια μου μεταδίδουν το αίσθημα της αισιοδοξίας και μου προσφέρουν απλόχερα τη δημιουργική τους αγάπη. Η δυναμική στάση ζωής που εφαρμόζουν είναι καθοριστική για την υιοθέτηση μιας απλοποιημένης αντίληψης των πραγμάτων, που με βοηθά να πετυχαίνω τους στόχους που θέτω κάθε φορά και να έχω την ικανότητα να τους απολαμβάνω. Μου έμαθαν να αναπολώ με ευχαρίστηση το παρελθόν, να ζω ενεργά το παρόν και να αντιμετωπίζω με πρόκληση το μέλλον.

Ιούνιος, 2003

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η Εξελικτική Ψυχολογία αποτελεί έναν κλάδο της επιστήμης της Ψυχολογίας, που αναπτύχθηκε και διατύπωσε τις βασικές αρχές της, τα τελευταία χρόνια. Βασική θεωρητική της αρχή αποτελεί η άποψη ότι οι άνθρωποι από τη γέννησή τους και μετά υφίστανται πολλές αλλαγές στα ψυχοσωματικά χαρακτηριστικά τους (Ζαφειροπούλου, 2000). Μάλιστα, για μερικούς εξελικτικούς ψυχολόγους, οι βρεφικές ανταναικλαστικές κινήσεις αποτελούν τη βάση της μελλοντικής ψυχολογικής ανάπτυξης.

Κατά το μεγαλύτερο μέρος του 20^{ου} αιώνα, η Εξελικτική Ψυχολογία ασχολήθηκε με την ανάπτυξη του ανθρώπου, που αρχίζει από τη σύλληψη και εκτείνεται ως το 20^ο περίπου έτος της ηλικίας (Παρασκευόπουλος, 1998). Κατά κύριο λόγο, η βαρύτητα των ερευνών της αποδόθηκε στο σύνολο των βιολογικών και ψυχικών μεταβολών που συντελούνται και εκδηλώνονται στην παιδική ηλικία.

Στο πλαίσιο αυτό πραγματοποιήθηκε η παρούσα έρευνα, η οποία είχε ως στόχο να διερευνήσει την αισιοδοξία στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας (5-6 ετών). Παράλληλα, αποσκοπούσε στο να ενισχύσει την αισιόδοξη αντίληψη των μικρών παιδιών για τον κόσμο που τους περιβάλλει και να ελέγξει την ικανότητα που έχουν να μπαίνουν στη θέση του άλλου και να κατανοούν τη διαφορετικότητά του. Για το σκοπό αυτό επιλέχθηκε η τεχνική της κλινικής συνέντευξης - κατά την οποία ελέγχθηκε η ατομική περίπτωση του κάθε παιδιού - και πραγματοποιήθηκαν συγκεκριμένες ομαδικές δραστηριότητες παιχνιδιού μορφής.

Η ερευνητική αυτή μελέτη ολοκληρώνεται σε επτά κεφάλαια. Συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο (θεωρητικό μέρος) παρουσιάζονται τα στάδια της γνωστικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών, όπως αυτά ορίζονται από τον Ελβετό ψυχολόγο Jean Piaget.

Το δεύτερο κεφάλαιο περιλαμβάνει τη «Θεωρία του Νου», που θεωρείται σημαντική για την ολόπλευρη ανάπτυξη των νηπίων. Κυρίως υπογραμμίζει τη σημασία που έχει η κατανόηση των εσφαλμένων πεποιθήσεων και των συναισθημάτων από τα παιδιά για τη γνωστική και συναισθηματική τους ανάπτυξη. Η σημασία και ο ρόλος της «Ενσυναίσθησης» στην παιδική ανάπτυξη αναλύονται στη συνέχεια αυτού του κεφαλαίου, όπως επίσης συνυπολογίζεται και ο παράγοντας του φύλου.

Ακολουθεί το τρίτο κεφάλαιο, στο οποίο εμπεριέχεται η θεωρία του Martin Seligman για το ερμηνευτικό στυλ των παιδιών. Επίσης, γίνεται αναφορά στις μεθόδους που ο ίδιος προτείνει για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και της ικανότητάς τους να επιλύουν τα προβλήματα.

Στο τέταρτο κεφάλαιο περιγράφονται οι στόχοι της παρούσας ερευνητικής μελέτης και διατυπώνονται υποθέσεις, που στηρίχθηκαν στα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών πάνω στο ίδιο αντικείμενο. Στη συνέχεια,

στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζεται αναλυτικά η μέθοδος που ακολουθήθηκε για τον έλεγχο των υποθέσεων της έρευνας.

Όσον αφορά το έκτο κεφάλαιο, εκεί παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως αυτά προέκυψαν μετά από τη λεπτομερή επεξεργασία τους. Τέλος, στο έβδομο κεφάλαιο διευκρινίζεται ο ρόλος και η σημασία των σπουδαιότερων ευρημάτων της παρούσας έρευνας, ενώ ακολουθούν προτάσεις για μια πιθανή μελλοντική διερεύνηση των ερωτημάτων που προέκυψαν.

μέρος 1

Θεωρία

ΣΤΑΔΙΑ ΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΚΑΤΑ ΤΟΝ JEAN PIAGET

Από πολύ νωρίς στην ιστορία της Ψυχολογίας, οι επιστήμονες ενδιαφέρθηκαν και διερεύνησαν τον τρόπο με τον οποίο αναπτύσσεται η σκέψη του παιδιού, που καθορίζει τη μετέπειτα διαμόρφωση της προσωπικότητάς του. Συγκεκριμένα, οι ειδικοί της Εξελικτικής Ψυχολογίας ασχολήθηκαν με την αναπτυξιακή πορεία της 'νόησης' και των 'συναισθημάτων', ανάλογα με την οποία οριοθετήθηκαν τα διάφορα στάδια της παιδικής ηλικίας.

Από όλες τις ψυχολογικές θεωρίες, που έχουν προταθεί για το συγκεκριμένο θέμα, αυτή που άσκησε τη μεγαλύτερη επίδραση είναι η θεωρία «της γνωστικής και συναισθηματικής ανάπτυξης» του Jean Piaget. Ο Ελβετός ψυχολόγος και επιστημολόγος ενδιαφέρθηκε για τον τρόπο με τον οποίο η γνώση και η κατανόηση, δηλαδή η «νόηση» εξελίσσεται στους ανθρώπους. Η προσέγγισή του για τη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών είναι γνωστή ως «γενετική επιστημολογία» (Hayes, 1998).

Κατά τον Piaget, ο άνθρωπος είναι ένα ορθολογιζόμενο και συναισθηματικά ολοκληρωμένο ον. Αυτό επιτυγχάνεται από τον ανθρώπινο νου με τη συγκρότηση των ενεργειών του ατόμου σε δομές που είναι συνεκτικές μεταξύ τους και αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον (Κακανά, 2000). Συγκεκριμένα, η 'γνωστική ανάπτυξη' ολοκληρώνεται μέσα από τη διαδικασία της βουλευτικής και γνωστικής προσπάθειας του παιδιού να αποκτήσει μια ολική αντίληψη του κόσμου.

Η εξελικτική αυτή νοητική πορεία χωρίζεται σύμφωνα με τις παρατηρήσεις του Piaget σε στάδια που το καθένα έχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (Hayes, 1998). Πιο ειδικά, το πρώτο στάδιο καλύπτει τα δύο πρώτα έτη της ζωής του παιδιού και ορίζεται ως «Αισθησιοκινητική περίοδος». Η «Προσυλλογιστική περίοδος» εκτείνεται από τα τρία και ολοκληρώνεται στα επτά χρόνια του παιδιού. Ακολουθούν οι περίοδοι της «Συγκεκριμένης Σκέψης» (επτά έως δώδεκα ετών) και της «Τυπικής- Αφαιρετικής Σκέψης» (δώδεκα ετών και άνω).

Τα στάδια αυτά έχουν βιολογική βάση, αφού είναι το αποτέλεσμα της γενετικής ωρίμανσης των παιδιών, η οποία συμβάλλει στην ανάπτυξη της συναισθηματικής τους νοημοσύνης (Μπέλλας, 2000). Ο Jean Piaget διευκρίνισε, ότι ακολουθούν μια σταθερή διαδοχή και, ότι η χρονική έκταση του καθενός δεν είναι απόλυτα καθορισμένη, αλλά κυμαίνεται από άτομο σε άτομο (Perkins,

1981). Επιπρόσθετα, η εισαγωγή στο επόμενο αναπτυξιακό στάδιο προϋποθέτει την κατάκτηση της προηγούμενης βαθμίδας και των αλλαγών που αυτή περιλαμβάνει (Schaffer, 1996. Παρασκευόπουλος, 2000. Ruffman, Olson, Ash & Keenan, 1993).

Ο Piaget λοιπόν, θεωρεί ότι η νοητική ανάπτυξη κατακτάται από τα παιδιά με το να «αφομοιώνουν» τα στοιχεία του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου, στο οποίο είναι ενταγμένα. Η νοητική επεξεργασία των στοιχείων αυτών, που ακολουθεί, έχει ως αποτέλεσμα την «προσαρμογή» στους διάφορους τύπους εμπειριών (Cole & Cole, 2000). Στο τέλος, εισάγονται σε μία κατάσταση «ισορροπίας» πνευματικής, ψυχοσωματικής και κοινωνικής, η οποία συμβάλλει στην ανάπτυξη των γνωστικών τους σχημάτων (Damon, 1989).

1.1 Αισθησιοκινητική Περίοδος (0-2 ετών)

Το παιδί από τη γέννηση του μέχρι και τη συμπλήρωση των δύο πρώτων χρόνων της ζωής του εντάσσεται στο αναπτυξιακό στάδιο που ορίζεται ως «Αισθησιοκινητική Περίοδος» (Κακανά, 2000). Στο χρονικό αυτό διάστημα, αναπτύσσεται η ιδέα του παιδιού για το σχήμα του σώματός του και η αντίληψη της ύπαρξής του στον κόσμο μέσα από αυτό. Καθώς λοιπόν διαμορφώνει τα πρώτα του σχήματα και πετυχαίνει έναν κινητικό συντονισμό, εξοικειώνεται με τον περιβάλλοντα χώρο του (Stern, 1985). Είναι το στάδιο της αλληλεπίδρασης του παιδιού με τον κόσμο, της εξοικείωσης μαζί του και της ένταξής του σε αυτόν (Mahler, Pine & Bergman, 1975).

Βέβαια, η αισθησιοκινητική ευφυΐα, που αναπτύσσει το παιδί στα δύο πρώτα χρόνια της ζωής του, συντελεί και στην υιοθέτηση μιας εγωκεντρικής στάσης απέναντι στο οικείο περιβάλλον του. Η εγωκεντρική αυτή συμπεριφορά ξεκινάει από το αίσθημα της μοναδικότητας της ύπαρξής του ως γνωστικής και συναισθηματικής οντότητας (LaGreca, 1990). Ο Piaget σημειώνει ότι ο εγωκεντρισμός, που εκδηλώνουν τα παιδιά της ηλικίας αυτής, τους εμποδίζει να αντιληφθούν τον εαυτό τους σε κατάσταση συνύπαρξης με τα αντικείμενα που τους περιβάλλουν. Επιπλέον, αισθάνονται την έννοια του «κόσμου» να ξεκινάει και να καταλήγει στα ίδια (Κρασσανάκης, 1980).

Τέλος, ο Ελβετός ψυχολόγος τονίζει ότι τα παιδιά, που διανύουν την «Αισθησιοκινητική Περίοδο» της ζωής τους, επιτυγχάνουν τη γνωστική και συναισθηματική τους ανάπτυξη χωρίς τη βοήθεια συμβολικών διεργασιών (όπως η γλώσσα), αλλά παρά μόνο με τη συμβολή των αισθήσεών τους.

1.2 Προσυλλογιστική Περίοδος (2-7 ετών)

Το δεύτερο στάδιο της θεωρίας του Jean Piaget, που αφορά το βαθμό της γνωστικής και συναισθηματικής ανάπτυξης του παιδιού, ορίζεται ως

«Προσυλλογιστική Περίοδος» και περιλαμβάνει στα όριά του τη νηπιακή ηλικία. Το χρονικό αυτό διάστημα είναι καθοριστικής σημασίας για τη μετέπειτα αναπτυξιακή πορεία του παιδιού, εφόσον χαρακτηρίζεται από την απόκτηση νέων εμπειριών και δεξιοτήτων (Henshall & McGuire, 1986).

Η μελέτη της αναπτυσσόμενης συμπεριφοράς του παιδιού 2 έως 7 ετών και της αντίδρασής του στα ερεθίσματα, που προσλαμβάνει από τον περιβάλλοντα χώρο του, αποκαλύπτει τις λειτουργίες που συνθέτουν το προφίλ της γνωστικής του εξέλιξης. Κι επειδή δεν υπάρχουν γνωστικές δραστηριότητες χωρίς τη συμμετοχή του συναισθηματικού παράγοντα και το αντίστροφο, κάθε μορφή συμπεριφοράς στο στάδιο αυτό προϋποθέτει τόσο τη νοημοσύνη του παιδιού, όσο και το ανάλογο συναίσθημα (Harris, Johnson, Hutton, Andrews & Cooke, 1989).

Σχετικές έρευνες απέδειξαν ότι ο συναισθηματισμός του παιδιού της προσχολικής ηλικίας είναι έντονος και διαχέεται από τη δύναμη της αυθόρμητης έκφρασης των συναισθημάτων του (Κούρτη, 2002). Η προσωπικότητα του παιδιού της «Προσυλλογιστικής Περιόδου» εμπεριέχει όλους εκείνους τους παράγοντες, που συμβάλλουν και συγκροτούν τη συναισθηματική του νοημοσύνη. Άλλωστε έχει επιβεβαιωθεί ότι ήδη από το 3^ο έτος της ζωής του, το παιδί διαχωρίζει τις ευχάριστες από τις δυσάρεστες καταστάσεις και τις εκφράζει με τις ανάλογες λέξεις, π.χ. «χαρούμενος», «λυπημένος» (Lillard & Flavell, 1992).

Κατά την «Προσυλλογιστική Περίοδο» αναπτύσσεται μία σειρά νοητικών σχημάτων από τα παιδιά, που προέρχεται από την εξερεύνηση του περιβάλλοντα κόσμου (Mitchell, 2002). Έτσι, σε αυτό το στάδιο τα νήπια αναγνωρίζουν και κατανοούν την «έννοια του αντικειμένου», την οποία αδυνατούν να αντιληφθούν κατά τη διάρκεια της «Αισθησιοκινητικής Περιόδου» (Hayes, 1998). Δηλαδή, διαχωρίζουν την ύπαρξη του εαυτού τους από τον ευρύτερο κοινωνικό τους περίγυρο. Βέβαια, η συγκεκριμένη ικανότητα των παιδιών δεν είναι έμφυτη, αλλά επίκτητη, καθώς απαιτεί μια ψυχοσωματική ωρίμανση τουλάχιστον δεκαοχτώ μηνών.

Ο Piaget στην προσπάθειά του να διερευνήσει την «έννοια του αντικειμένου» και το βαθμό κατανόησής της από τα παιδιά του σταδίου αυτού, μεταχειρίστηκε ως ψυχομετρικό εργαλείο το 'παιχνίδι'. Συγκεκριμένα, ο ερευνητής έκρυβε τη μπάλα, με την οποία έπαιζε ένα παιδί, πίσω από ένα μαξιλάρι και έλεγχε από τη συμπεριφορά του την αντίληψη που αυτό είχε για την ύπαρξή της (Ζαφειροπούλου, 2003).

Από την παραπάνω πειραματική διαδικασία αποδείχθηκε ότι τα παιδιά, που εντάσσονται στο στάδιο της «Προσυλλογιστικής Περιόδου», αρχίζουν να αναπτύσσονται περισσότερο γνωστικά και συναισθηματικά. Κι αυτό συμβαίνει, διότι η μετάβασή τους στην παρούσα περίοδο ισοδυναμεί με την ενσωμάτωση και την κατάκτηση των συναισθηματικών και γνωστικών σχημάτων της προηγούμενης και την επέκτασή τους σε νέα επίπεδα εφαρμογής (Wellman & Wooley, 1990).

Επιπλέον, τα παιδιά, που εντάσσονται σε αυτή την εξελικτική περίοδο, ανακαλύπτουν τους κανόνες που διέπουν τον εξωτερικό τους κόσμο και τους

εφαρμόζουν στις νέες πληροφορίες, που κάθε φορά προσλαμβάνουν, επεξεργάζονται και στη συνέχεια αφομοιώνουν (Simonton, 2000). Αυτή η διαδικασία έχει ως επακόλουθη συνέπεια την τάση των νηπίων για υπεργενίκευση των εξωγενών στοιχείων. Άλλοτε πάλι, σε κάποιες περιπτώσεις δεν έχουν ακόμη ανεπτυγμένη την ικανότητα να διακρίνουν τα φυσικά μεγέθη, όπως το μήκος, τον όγκο και την ποσότητα.

Επίσης, τα παιδιά της «Προσυλλογιστικής Περιόδου» έχουν το χαρακτηριστικό να αντιλαμβάνονται με εγωκεντρικό τρόπο τον κόσμο που τους περιβάλλει (Mitchell, 2002). Ειδικότερα, εκδηλώνουν μία εγωκεντρική συμπεριφορά, που περιορίζει τον αριθμό των παραγόντων, που μπορούν να λάβουν υπόψη τους κάθε φορά. Έτσι, διαμορφώνουν μία υποκειμενική αντίληψη για τον κόσμο με κριτήριο τις προσωπικές τους ανάγκες και επιθυμίες (Pianta, 1997).

1.3 Περίοδος της Συγκεκριμένης Σκέψης (7-12 ετών)

Η πορεία της κοινωνικοποίησης του παιδιού αρχίζει από τη γέννηση και ολοκληρώνεται κατά την εφηβεία (Schaffer, 1996). Η πιαζετιανή θεωρητική προσέγγιση πρεσβεύει την άποψη ότι στην αρχή της ζωής του το παιδί είναι απόλυτα απορροφημένο από τον εαυτό του και αποξενωμένο από όλα εκείνα που συμβαίνουν γύρω του. Όσο όμως προχωρεί στα επόμενα αναπτυξιακά στάδια και με το πέρασμά του από τη νηπιακή στην πρωτοσχολική ζωή, τα πράγματα αλλάζουν, καθώς ήδη διανύει την «Περίοδο της Συγκεκριμένης Σκέψης» (Hayes, 1998).

Το στάδιο αυτό της γνωστικής και συναισθηματικής ανάπτυξης καλύπτει τα χρόνια του δημοτικού σχολείου, στη διάρκεια των οποίων το εξάχρονο παιδί εντάσσεται σε ένα κοινωνικό και σχολικό περιβάλλον, εντελώς διαφορετικό από το αντίστοιχο προσχολικό (Kaplan, 1984). Πιο συγκεκριμένα, επηρεάζεται από την ομαδική ζωή, απελευθερώνεται η προσωπική του έκφραση και διευκολύνεται η κοινωνικοποίησή του. Εξοικειώνεται με την ιδέα της συνεργασίας με τους ομηλικούς του και ανταλλάσσει σημαντικές ιδέες, συμπεριφορές και προσωπικές εμπειρίες.

Ο Jean Piaget κατέληξε στο συμπέρασμα, ότι τα παιδιά του δημοτικού σχολείου έχουν κατακτήσει πλέον ένα πιο ολοκληρωμένο σύστημα σκέψης και μπορούν να σκεφτούν πιο λογικά και ξεκάθαρα (Κακανά, 2000). Η γνωστική ανάπτυξη, που σημειώνουν στο στάδιο αυτό, προετοιμάζει και προσδιορίζει την αύξηση των νοητικών και ψυχικών λειτουργιών, οι οποίες βοηθούν τα παιδιά να συλλαμβάνουν τις διάφορες πληροφορίες, εν συνεχεία να τις επεξεργάζονται και τελικά να τις κατανοούν (Κίτσος, 1971).

Ωστόσο, παρά τις κατακτήσεις της εξελικτικής αυτής φάσης, που αφορούν το παιδί ως άτομο αλλά και ως μέλος της ομάδας, η σκέψη του είναι ακόμα προσκολλημένη στον κόσμο των συγκεκριμένων πραγμάτων. Αυτό έχει ως

αποτέλεσμα την αδυναμία των παιδιών των ηλικιών αυτών να αντιλαμβάνονται τις αφηρημένες έννοιες (Hayes, 1998).

Η προοδευτική αυτή πνευματική και συναισθηματική τους ωρίμανση δεν εξασφαλίζει λοιπόν, τη δυνατότητα κατανόησης και χειρισμού των αφηρημένων εννοιών. Αυτό συμβαίνει διότι τα παιδιά αυτά χρησιμοποιούν έναν τρόπο σκέψης, ο οποίος τους δυσκολεύει να δεχθούν ως αληθινά και υπαρκτά τα στοιχεία του κόσμου, που μέχρι πριν τους ήταν άγνωστα. Αντίθετα, κατανοούν τα επίπεδα των πληροφοριών, που τους είναι πιο οικεία (Herbert, 1998).

Επακόλουθη συνέπεια όμως, της συγκεκριμένης σκέψης είναι η διατήρηση της εγωκεντρικής στάσης και συμπεριφοράς (Mitchell, 2002). Βέβαια η αλήθεια είναι ότι η εγωκεντρική συμπεριφορά των παιδιών, που φοιτούν στο δημοτικό σχολείο, είναι φανερά μειωμένη σε σχέση με εκείνη, που παρατηρείται στα βρέφη και στα νήπια. Γενικά όμως, τα παιδιά, που εντάσσονται στο συγκεκριμένο στάδιο, χαρακτηρίζονται από μια πνευματική και συναισθηματική ανάπτυξη, η οποία στιγματίζεται από τη μονομέρεια της αντίληψής τους για τον κόσμο.

1.4 Περίοδος της Τυπικής - Αφαιρετικής Σκέψης (12 ετών και άνω)

Το τέταρτο και τελευταίο στάδιο της γνωστικής και συναισθηματικής ανάπτυξης ορίζεται από τον Jean Piaget, ως «Περίοδος της Τυπικής και Αφαιρετικής Σκέψης». Σε αυτό το στάδιο το παιδί επιτυγχάνει τη βελτίωση και την τελειοποίηση των νοητικών και κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων του. (Hayes, 1998).

Ειδικότερα, το άτομο από τα δώδεκα και άνω κατακτά την αφηρημένη σκέψη και αποκτά την ικανότητα να ασχολείται με διάφορα προβλήματα, τα οποία με ευκολία μπορεί να επιλύσει. Επιπρόσθετα, είναι σε θέση να σκέφτεται λογικά, αλλά και να χρησιμοποιεί κάθε είδους νοητικές πράξεις και συλλογισμούς, ακόμη και αφαιρετικούς (Κρασανάκης, 1980).

Σημαντική στην περίοδο αυτή είναι και η δεξιότητα των ατόμων να επικοινωνούν με τους συνομήλικούς τους και να ανταλλάσσουν ιδέες και συναισθήματα, ακόμα και με μικρότερες ηλικίες (Κούρτη, 2002). Έτσι, επιτυγχάνεται η κοινωνικοποίησή τους, η αρμονική συμβίωση και η συνεργασία με τους συνανθρώπους τους, ενώ από την άλλη πλευρά θεωρούν τους εαυτούς τους ως μοναδικές οντότητες και ξεχωριστές ψυχοσωματικές υπάρξεις (LaGrecs, 1990). Συγχρόνως, αποκτούν μία οπτική για τον κόσμο, που είναι περισσότερο αντικειμενική και αποτελεί συνομολογία πολλών ανθρώπων.

Η «ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ ΝΟΥ»

Ο Piaget συνδέει τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών με το γνωστικό και συναισθηματικό τους επίπεδο (Mitchell, 2002). Από αυτό συνεπάγεται ότι η ικανότητα των παιδιών να συνδιαλέγονται με το κοινωνικό περιβάλλον τους εξαρτάται άμεσα από το γνωστικό και συναισθηματικό στάδιο στο οποίο ανήκουν (Κακανά, 2000).

Όσον αφορά τα παιδιά της νηπιακής ηλικίας, ο Piaget θεωρεί ότι συναντούν ορισμένες δυσκολίες στην επικοινωνία τους με τους άλλους. Η δυσχέρειά τους αυτή εντοπίζεται στην υποκειμενική και μονομερή αντίληψή τους για τον κόσμο και εκδηλώνεται με την υιοθέτηση μιας εγωκεντρικής συμπεριφοράς. Ειδικότερα, στην προσπάθειά τους να εξερευνήσουν τον κόσμο εγκλωβίζονται στη σφαίρα των προσωπικών τους ιδεών και δυσκολεύονται να αντιληφθούν και να κατανοήσουν τις απόψεις και τα συναισθήματα των άλλων ατόμων (Stern, 1985).

Η θεωρία που διατύπωσε ο Ελβετός ψυχολόγος και η μεθοδολογία που εφάρμοσε, για να διερευνήσει την ικανότητα των παιδιών να αντιλαμβάνονται τη σκέψη των άλλων, βασίζονται σε ένα πρωτότυπο πειραματικό έργο. Πιο ειδικά, υπέβαλλε έναν συγκεκριμένο αριθμό παιδιών, ηλικίας έξι και επτά ετών, σε μία ελεγχόμενη διαδικασία, κατά την οποία ζητήθηκε από το καθένα να παρατηρήσει το σύνολο τριών βουνών αρχικά από τη δική του σκοπιά και έπειτα από την οπτική γωνία ενός άλλου. Η επιφάνεια παρατήρησης του πειράματος είχε τη μορφή μακέτας και συνοδευόταν από μία σειρά φωτογραφιών, που απεικόνιζαν τη μακέτα από διαφορετικές οπτικές γωνίες (Hayes, 1998).

Από την έρευνα προέκυψε ότι τα παιδιά, που εξετάστηκαν στα πλαίσιά της, διατύπωσαν την ίδια άποψη τόσο για τους εαυτούς τους, όσο και για τους τρίτους φανταστικούς παρατηρητές. Συγκεκριμένα, τα εξάχρονα και επτάχρονα παιδιά θεώρησαν ότι η άποψη που είχαν τα ίδια για τη «διάταξη των βουνών» ήταν η σωστή και δεν παραδέχτηκαν καμία άλλη παρεμφερή άποψη, που θα μπορούσε να αντιστοιχεί στη σκέψη κάποιου άλλου. Αυτό συνέβη, διότι τα παιδιά της ηλικίας αυτής παγιδεύονται από τις κατακτημένες εμπειρίες τους και αδιαφορούν για την ύπαρξη διαφορετικών πεποιθήσεων και συναισθηματικών βιωμάτων (Mitchell, 2002).

Αποδεικνύεται λοιπόν, ξεκάθαρα ότι η σκέψη και η συναισθηματική ωριμότητα των παιδιών της προσχολικής ηλικίας απέχει αρκετά από την αντικειμενική θεώρηση, που ορίζει ότι οι άνθρωποι έχουν διαφορετικές απόψεις για τα πράγματα, που τους περιβάλλουν (Φράγκος, 1999).

Βέβαια, η διατήρηση μιας εγωκεντρικής στάσης από τα παιδιά κατά τη συναναστροφή με τους ομηλικούς και τους μεγαλύτερους, κυμαίνεται από άτομο σε άτομο και δεν είναι απόλυτα καθορισμένη χρονικά (Wellman & Wooley, 1990). Αυτό αποδείχθηκε και με την επανάληψη του πειράματος με τα «τρία βουνά» σε δείγματα παιδιών μεγαλύτερης ηλικίας. Τα πορίσματα, που προέκυψαν, επιβεβαίωσαν μάλιστα το συμπέρασμα ότι η ηλικιακή ωριμότητα των παιδιών συνδέεται με την ικανότητα να κατανοούν τους άλλους ανθρώπους και να εξοικειώνονται με τη διαφορετικότητα των σκέψεών τους (Hayes, 1998).

Επομένως, η επίγνωση των παιδιών ότι οι άλλοι άνθρωποι σκέπτονται, νομίζουν και αισθάνονται διαφορετικά πράγματα από τα ίδια συντελεί ουσιαστικά στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους. Κι αυτό δικαιολογείται από το γεγονός, ότι επειδή ενισχύονται συναισθηματικά και γνωστικά, αποκτούν κοινωνική συνείδηση και τελικά μπορούν να δουν τα γεγονότα της ζωής και από τη σκοπιά ενός άλλου ατόμου (Wellman, 1990). Έτσι τα παιδιά της ευαίσθητης αυτής ηλικίας είναι σε θέση να αναπτύσσουν μια «θεωρία του νου» των άλλων, να αντιλαμβάνονται δηλαδή ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν δικές τους, ανεξάρτητες γνώμες και απόψεις (Mitchell, 2002). Η ανάπτυξη αυτής της θεώρησης επιτρέπει στην παιδική ηλικία, να προβλέπει τις πράξεις και τις πεποιθήσεις των άλλων και συνακόλουθα ευνοεί την ατομική και κοινωνική εξέλιξη.

2.1 Ορισμός και εκπρόσωποι της «Θεωρίας του Νου»

Τα τελευταία χρόνια η επιστήμη της Ψυχολογίας έχει αφιερώσει μεγάλο μέρος των ερευνητικών της προσπάθειών στην ανίχνευση και στην περαιτέρω κατανόηση του συναισθηματικού κόσμου των παιδιών της προσχολικής ηλικίας. Στα πλαίσια αυτά εντάσσεται και η ψυχολογική μελέτη της «απαισιοδοξίας» στα παιδιά για λόγους πρόληψης, καθώς και η παράλληλη ενίσχυση του αισθήματος της «αισιοδοξίας» (Perris, Arrindell, Perria, Eiseman, Van Der Ende & Von Knorring, 1986. Peterson, 2000). Κι ενώ παλαιότερα οι μελέτες στρέφονταν και περιορίζονταν στον εντοπισμό και στην επίλυση των προβληματικών συμπεριφορών κατά την ένταξη των παιδιών της ευαίσθητης αυτής ηλικίας στο κοινωνικό σύνολο, οι πρόσφατες έρευνες πρωτοπορούν και αφοσιώνονται στην ενίσχυση της αυτοδύναμης δράσης των νηπίων και στην εξασφάλιση της ψυχικής τους ισορροπίας (Seligman, 1995).

Ένας δυναμικά εμπλεκόμενος παράγοντας κατά την ανίχνευση του αισιόδοξου προφίλ του προσχολικού παιδιού, που αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης πολλών γνωστικών και εξελικτικών ψυχολόγων κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες, είναι η «Θεωρία του Νου». Συγκεκριμένα, πρόκειται για την ικανότητα των παιδιών να κατανοούν το νου και να κατακτούν τη σχέση, που συνδέει το νου με την ατομική και κοινωνική τους πραγματικότητα. Έτσι λοιπόν, με τη συνδρομή της συγκεκριμένης θεώρησης, δίνεται στα παιδιά η δυνατότητα να προβλέπουν και να ερμηνεύουν τις δικές τους ενέργειες, αλλά και εκείνες των

άλλων ανθρώπων, τις οποίες λαμβάνουν ως 'πεποιθήσεις' και 'επιθυμίες' (Ζαφειροπούλου, 2003).

Η έρευνα για τη «Θεωρία του Νου» των μικρών παιδιών έχει αρχίσει να επεκτείνεται και τα όσα γνωρίζουμε για την εννοιολογική και πραγματολογική της προσέγγιση είναι πορίσματα πειραματικών ερευνών και συμπεράσματα πιλοτικών εφαρμογών. Οι ψυχολογικές αυτές μελέτες συντέλεσαν στην εύρεση απαντήσεων για πολλά ερωτήματα και πρόσφεραν στην μελλοντική έρευνα ακόμη περισσότερους προβληματισμούς.

Τα ως τώρα αποτελέσματα των ερευνών, που μελέτησαν το συγκεκριμένο θέμα, απέδειξαν ότι τα παιδιά που ανήκουν στο ηλικιακό διάστημα μεταξύ των τριετήμισι και πέντε ετών αρχίζουν να κατανοούν ότι οι άλλοι άνθρωποι μπορεί να έχουν διαφορετικές πεποιθήσεις και αντιλήψεις από τις δικές τους (Μπονιώτη & Μισαηλίδη, 1999). Συνακόλουθα, τα παιδιά αυτά αποκτούν την ικανότητα να προβλέπουν τη δράση των άλλων και συνειδητοποιούν ότι οι διαφορετικές πράξεις των ανθρώπων πηγάζουν από τις διαφορετικές πεποιθήσεις τους. Η ικανότητα και οι τρόποι μάλιστα, που μεταχειρίζονται τα παιδιά, προκειμένου να αντιληφθούν κάποιες καταστάσεις, ισχυροποιείται καθώς μεγαλώνουν.

Ωστόσο, οι Wimmer και Perner (1983) έχουν διαφορετική αντίληψη επί του θέματος. Τα ευρήματά τους απέδειξαν ότι τα τετράχρονα παιδιά δεν έχουν ανεπτυγμένη την αναπαραστατική γνώση του νου. Εκφράζουν όμως και κάποιες αμφιβολίες για τη συγκεκριμένη άποψη που πρεσβεύουν, καθώς αφήνουν να εννοηθεί ότι ίσως να αντιλαμβάνονται κάποια στοιχεία, που παραπέμπουν στη φύση της «Θεωρίας του Νου».

Ο Wellman (1990) αφιέρωσε τις ερευνητικές του προσπάθειες στην ψυχοσωματική ανάπτυξη των δίχρονων και τρίχρονων παιδιών και υποστηρίζει ότι καταφέρνουν να διαχωρίζουν τα συγκεκριμένα φυσικά αντικείμενα από τις αφηρημένες ιδιότητες των σκέψεων. Σημειώνει μάλιστα, ότι τα παιδιά αυτής της ηλικίας είναι σε θέση να γνωρίζουν και να προβλέπουν τις επιθυμίες των άλλων και επομένως δύνανται να ερμηνεύουν και να κατανοούν τη συμπεριφορά τους.

Οι Gopnik και Slaughter (1991) αναφέρουν επίσης, ότι τα μικρής ηλικίας παιδιά γνωρίζουν εκ των προτέρων αν οι επιθυμίες που έχουν πρόκειται να πραγματοποιηθούν. Αυτό αποτελεί απόδειξη και του σωστού χειρισμού των σκέψεών τους. Παράλληλα με τις παραπάνω προσεγγίσεις κινούνται και τα συμπεράσματα του Leslie (1987). Ο Leslie υποστηρίζει ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν την ικανότητα που διαθέτουν για προσποίηση και καταλήγει και ο ίδιος στο συμπέρασμα ότι ο μηχανισμός της «κατανόησης του νου» στα παιδιά επηρεάζει την ψυχοσωματική τους ανάπτυξη. Τέλος, ισχυρίζεται πως η εμφάνιση της προσποίησης είναι ένα από τα κριτήρια, για να καταλήξει κάποιος στο ότι τα δίχρονα και τρίχρονα παιδιά διαθέτουν τα χαρακτηριστικά εκείνα, που συνδέονται με τη «Θεωρία του Νου».

Οι Premack και Woodruff (1978) πρωτοπόρησαν και εξέτασαν την ικανότητα που εμφανίζουν οι χιμπατζήδες να κατανοούν τη σχέση ανάμεσα στην 'πρόθεση' και τη 'γνώση'. Με τα πειράματά τους όρισαν ως «Θεωρία του Νου» την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί ταυτόχρονα τις επιθυμίες των άλλων,

όπως και τις δικές του. Όμως, ο Dennett (1978) επενέβη στα πορίσματα των ερευνών τους και επισήμανε ότι απαραίτητη προϋπόθεση για την πιστοποίησή τους αποτελεί η προηγούμενη κατανόηση των πεποιθήσεων, που κατευθύνουν τις επιθυμίες των άλλων και ορίζουν τη συμπεριφορά τους.

Οι Wimmer και Perner (1983) πάνω στο ίδιο θέμα εφάρμοσαν έρευνα σε δείγμα παιδιών ηλικίας πέντε ετών. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι, καθώς τα παιδιά περνούν από τη μία ηλικία στην άλλη και ωριμάζουν, αποκτούν την ικανότητα να κατανοούν το νου των άλλων ανθρώπων και έτσι εξασφαλίζεται η κατάκτηση της γνώσης του εαυτού τους.

Σε αυτό το σημείο, οι προσεγγίσεις των Wimmer και Perner (1983) συμπίπτουν και με τις ψυχοπαιδαγωγικές θέσεις του Piaget, που ορίζουν ότι η υπερνίκηση του παιδικού εγωκεντρισμού προέρχεται από την αναδόμηση και την ολοκληρωμένη ανασυγκρότηση της σκέψης τους. Επιβεβαιώνεται λοιπόν, ότι η κατάκτηση της «Θεωρίας του Νου» από τα παιδιά εξασφαλίζει την ολόπλευρη ψυχοσωματική τους ανάπτυξη και διευκολύνει την επικοινωνία με τους συνομήλικους και τους μεγαλύτερους.

2.2 Κατανόηση εσφαλμένων πεποιθήσεων

Οι έρευνες των εξελικτικών ψυχολόγων για τη «Θεωρία του Νου» στα παιδιά της προσχολικής, αλλά και της πρωτοσχολικής ηλικίας είναι καθοριστικές για την εύρεση τρόπων με βάση τους οποίους θα ενδυναμωθούν τα θετικά στοιχεία της προσωπικότητάς τους (Shatz, 1994). Σε αυτές τις πειραματικές τους προσπάθειες για τη διερεύνηση της «Θεωρίας του Νου» οι επιστήμονες αυτοί θέλησαν να διαπιστώσουν εάν και σε ποιο βαθμό τα μικρά παιδιά αντιλαμβάνονται την πιθανότητα να έχουν οι άνθρωποι κάποιες «εσφαλμένες πεποιθήσεις».

Πιο συγκεκριμένα, σε έρευνα που διεξήγαγε ο Perner και οι συνεργάτες του (1987) αποδείχτηκε ότι τα τρίχρονα παιδιά δε συνειδητοποιούν εύκολα ότι οι κρίσεις των άλλων ενδέχεται να είναι λανθασμένες. Κατά την πειραματική τους διαδικασία οι ερευνητές χρησιμοποίησαν τη δοκιμασία της «εσφαλμένης πεποίθησης». Ειδικότερα, αφού έδειξαν στα παιδιά 'ένα κουτί από καραμέλες', τα ρώτησαν τι νόμιζαν ότι υπήρχε μέσα στο κουτί. Τα παιδιά απάντησαν κατά το μεγαλύτερο ποσοστό τους ότι περιείχε καραμέλες, αλλά αποδείχθηκε ότι μέσα στο κουτί υπήρχε ένα μολύβι. Στη συνέχεια, τους ζητήθηκε να προβλέψουν τι θα υπέθετε ένας φίλος τους ότι περιείχε το κουτί, αν αυτός δεν βρισκόταν στον ίδιο χώρο, αλλά έμπαινε εκείνη τη στιγμή στο δωμάτιο. Τα περισσότερα παιδιά απέτυχαν να προβλέψουν τη λανθασμένη απάντηση του φίλου τους και υπέθεσαν ότι αυτός θα απαντούσε «ένα μολύβι».

Ενώ λοιπόν, τα περισσότερα παιδιά αυτής της έρευνας απάντησαν σωστά στην προσωπική τους τοποθέτηση, απέτυχαν να προβλέψουν την απάντηση του φίλου τους. Τα υπόλοιπα παιδιά, που έδωσαν σωστή απάντηση και στις δύο ερωτήσεις ήταν μεγαλύτερης ηλικίας, δηλαδή πάνω από τριών ετών (Feshbach,

1989). Οι ερευνητές κατέληξαν στο εύλογο συμπέρασμα, ότι τα μικρότερα παιδιά μπορούσαν να περιγράψουν τις δικές τους «εσφαλμένες πεποιθήσεις», αλλά δεν καταλάβαιναν την προέλευση αυτής της πεποίθησης και κατά συνέπεια δεν ήταν σε θέση να κατανοήσουν ότι ένα άλλο άτομο μπορεί να έδινε λανθασμένη απάντηση.

Ωστόσο, τα παιδιά καθώς φτάνουν στην ηλικία των τεσσάρων ετών, αρχίζουν να καταλαβαίνουν περισσότερο ότι οι άλλοι μπορεί να έχουν «εσφαλμένες πεποιθήσεις». Ειδικότερα, ο Wimmer και οι συνεργάτες του (1984), εξέτασαν το πώς τα παιδιά κατανοούν το ψέμα και τις ηθικές τους κρίσεις για αληθείς και ψευδείς ισχυρισμούς. Προκειμένου να διερευνηθούν οι παράγοντες αυτοί, τα παιδιά άκουσαν συγκεκριμένες ιστορίες, στις οποίες ο κεντρικός ομιλητής κατέληγε σε «εσφαλμένο ισχυρισμό». Στην τυπική ιστορία αναφερόντουσαν τρεις κούκλες, οι οποίες αντιπροσώπευαν ένα μεγάλο και ένα μικρότερο κορίτσι και ένα μικρό αγόρι. Στην ιστορία το μεγάλο και το μικρό κορίτσι περνούσαν δίπλα από έναν τοίχο, πίσω από τον οποίο το μεγάλο κορίτσι έβλεπε ένα λιοντάρι. Το μικρό κορίτσι μπορούσε να δει μόνο την ουρά του ζώου και ρωτούσε το μεγάλο τι βρισκόταν πίσω από τον τοίχο. Το μεγαλύτερο κορίτσι απαντούσε ψέματα ότι βρισκόταν ένας σκύλος. Στη συνέχεια, το αγόρι ρωτούσε το μικρό κορίτσι τι ζώο υπήρχε πίσω από τον τοίχο και εκείνο απαντούσε ότι ήταν ένας σκύλος.

Στην αρχή τα παιδιά εξετάστηκαν, για να εξακριβωθεί αν καταλάβαιναν ότι το μικρό κορίτσι είχε μια εσφαλμένη πεποίθηση. Σχεδόν όλα τα παιδιά το κατάλαβαν. Στα πορίσματα της ερευνητικής αυτής προσπάθειας, βρέθηκε ότι τα τετράχρονα παιδιά έκριναν και ερμήνευαν το περιεχόμενο των ιστοριών, που άκουσαν, σύμφωνα με τις δικές τους προθέσεις και όχι με βάση την ειλικρίνεια ή όχι των κεντρικών ηρώων τους. Διαφαιίνεται λοιπόν, ξεκάθαρα ότι τα παιδιά της ηλικίας αυτής είναι ικανά να διακρίνουν ως ένα βαθμό την «πρόθεση» από την «αλήθεια», αφού ήξεραν ότι το μικρό κορίτσι δεν προσπαθούσε σκόπιμα να εξαπατήσει το αγόρι, ενώ το μεγάλο το έκανε σκόπιμα (Hayes, 1998).

Ωστόσο όταν τα παιδιά ρωτήθηκαν αν το κορίτσι είχε πει ψέματα, τα περισσότερα απάντησαν καταφατικά. Σχεδόν όμως κανένα οκτάχρονο παιδί δεν έκανε κάτι τέτοιο. Όταν η ίδια πειραματική διαδικασία εφαρμόστηκε και σε μεγαλύτερα παιδιά, αποδείχθηκε ότι έκριναν το ψέμα με βάση τις προθέσεις του ομιλητή (Mitchell, 2002). Σε αντίθεση με αυτούς, τα μικρότερα παιδιά είχαν μια πιο «ρεαλιστική» αντίληψη του ψέματος, καθώς το έκριναν με βάση το εάν μια δήλωση ήταν αληθής ή ψευδής. Η συγκεκριμένη τοποθέτηση παραπέμπει στη θέση ότι, καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν, είναι σε θέση να καταλαβαίνουν περισσότερο ότι οι άνθρωποι μπορεί να διατηρούν «εσφαλμένες πεποιθήσεις».

Οι Perner και Wimmer (1985) επανέλαβαν τις πειραματικές τους προσπάθειες και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα εξάχρονα παιδιά κατανοούν πολύ περισσότερο πράγματα και όχι μόνο το ότι ένας άνθρωπος μπορεί να έχει μια λανθασμένη αντίληψη. Επιπρόσθετα, τα παιδιά της ηλικίας αυτής φάνηκε να έχουν την ικανότητα να προβλέπουν τις πράξεις και τις πεποιθήσεις των προσώπων, που συμμετείχαν στις ιστορίες, που τους διάβασαν οι ερευνητές.

Αντίθετα, τα πεντάχρονα παιδιά δε μπορούσαν να κάνουν κάτι τέτοιο, γεγονός που ισχυροποιεί την αντίληψη ότι όσο τα παιδιά μεγαλώνουν, γίνονται ταυτόχρονα όλο και πιο ικανά να κατανοούν το κοινωνικό τους πλαίσιο και άρα να αναπτύσσονται ολόπλευρα (Henshall & McGuire, 1986).

2.3 Κατανόηση συναισθημάτων και η σημασία της ενσυναίσθησης

Ένας άλλος τομέας της «Θεωρίας του Νου» αφορά στην ικανότητα των παιδιών να εισχωρούν στην ψυχολογική κατάσταση των άλλων και άρα, να κατανοούν τα συναισθήματά τους (Moore, Pure & Furrow, 1990). Σε ανάλογη μελέτη με το συγκεκριμένο θέμα, ο Cole (1986) παρατήρησε, χωρίς να γίνει αντιληπτός, παιδιά ηλικίας τριών με τεσσάρων ετών να δέχονται ένα δώρο το καθένα, που όμως με αντικειμενικά κριτήρια δεν τους άρεσε. Πιο ειδικά, οι ερευνητές γνώριζαν εκ των προτέρων ότι τα συγκεκριμένα δώρα δεν κάλυπταν τις επιθυμίες των παιδιών. Η πειραματική αυτή εργασία τους ήταν χωρισμένη σε δύο στάδια, όπου στο ένα οι ερευνητές ήταν παρόντες, όταν τα παιδιά δέχονταν τα δώρα τους, ενώ στο άλλο ήταν απόντες και δεν υπήρχαν παρατηρήσεις.

Στην ίδια έρευνα ο Cole διαπίστωσε ότι τα παιδιά προσπάθησαν να αποκρύψουν τα αληθινά και αρνητικά συναισθήματα, που τους προκάλεσαν τα αντικείμενα που τους προσφέρθηκαν, επειδή αισθάνθηκαν ότι ελέγχονταν από την παρουσία των τρίτων ανθρώπων. Ωστόσο, όταν έμειναν μόνα τους τα παιδιά απελευθερώθηκαν και εξέφρασαν την απογοήτευσή τους αβίαστα, εφόσον δεν ήταν κάποιος παρών, που θα μπορούσαν να τον στεναχωρήσουν με τη συγκεκριμένη συμπεριφορά τους (Hayes, 1998). Επομένως, φαίνεται ξεκάθαρα ότι τα παιδιά των μικρών ηλικιών κατανοούν τι αισθήματα θα προκαλέσουν οι συναισθηματικές τους αντιδράσεις στον κοινωνικό τους περίγυρο.

Σε μια άλλη μελέτη, οι Harris και συνεργάτες (1986) διερεύνησαν τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά κατανοούν την 'παραπλάνηση' και τα 'συναισθήματα'. Ειδικότερα, αφού παρουσίασαν στα παιδιά μερικές ιστορίες, των οποίων ο πρωταγωνιστής ήταν σε άσχημη ψυχολογική κατάσταση, αλλά προσπαθούσε να το αποκρύψει από τους υπόλοιπους, καλούνταν να απαντήσουν σε προκαθορισμένες ερωτήσεις. Τα συμπεράσματα, που προέκυψαν, έδειξαν ότι τα τετράχρονα παιδιά καταλαβαίνουν αρκετά ξεκάθαρα ποια είναι τα αληθινά συναισθήματα των άλλων. Συγχρόνως όμως, φάνηκε ότι δυσκολεύονταν να προβλέψουν τα προσποιητά συναισθήματα του πρωταγωνιστή των ιστοριών που άκουγαν, ενώ τα εξάχρονα παιδιά ανταποκρίνονταν με ευκολία σε αυτή τη δοκιμασία (German, 1995).

Ανάλογες έρευνες του Harris (1988) σε ομάδες τριχρονων και τετράχρονων παιδιών έδειξαν ότι τα παιδιά δεν καταφέρνουν να διαχωρίσουν τα 'αληθινά' από τα 'φαινομενικά' και 'προσποιητά' συναισθήματα, που εκδηλώνουν τα άτομα του περιβάλλοντός τους. Ενώ, για άλλη μια φορά τα εξάχρονα παιδιά υπερτερούν και είναι ικανά να δούνε τα πράγματα ταυτόχρονα από δύο οπτικές γωνίες και να διαχωρίσουν τις «αληθινές» καταστάσεις από τις «φαινομενικές» και

τις «ψευδείς» (Flavell, 1988). Αποδεικνύεται επομένως, ότι τα παιδιά της ηλικίας των έξι ετών αναπτύσσουν και τελικά μονιμοποιούν σταδιακά τα στοιχεία της «Θεωρίας του Νου», που είναι τόσο αναγκαία για τη συναισθηματική τους πληρότητα. Ο Perner (1988) διαπίστωσε μετά από σχετικές έρευνες ότι τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας είναι σε θέση να απαντήσουν σε ερωτήσεις, που αφορούν στην ψυχική κατάσταση των ατόμων του περιβάλλοντός τους. Όλα αυτά υποδεικνύουν ότι τα νήπια αρχίζουν να διαμορφώνουν μια «θεωρία του νου» των άλλων, η οποία αναπτύσσεται ιδιαίτερα ανάμεσα στις ηλικίες των έξι και εννέα ετών (Hayes, 1998).

Σε μια άλλη έρευνα των Baron – Cohen και των συνεργατών τους (1986) ζητήθηκε από τα παιδιά να τοποθετήσουν σε μια λογική σειρά ένα σύνολο φωτογραφιών. Στο αποτέλεσμα της ερευνητικής αυτής διαδικασίας αποδείχθηκε ότι τα παιδιά της νηπιακής ηλικίας δεν αντιμετώπιζαν καμία δυσκολία στην ταξινόμηση των φωτογραφιών, που έδειχναν μια φυσική δραστηριότητα, όπως έναν άνθρωπο να χτυπά μία πέτρα και αυτή να κυλά από ένα ύψωμα και να πέφτει στο νερό. Με την ίδια ευκολία και πάλι τοποθέτησαν σε μια λογική σειρά τις φωτογραφίες, που σχετίζονταν με τις προθέσεις των προσώπων, που απεικόνιζαν.

Παράλληλα, οι Harris και Muncer (1988) εξέτασαν το κατά πόσο τα παιδιά αυτής της ηλικίας κατανοούν τις πεποιθήσεις και τις επιθυμίες των άλλων ανθρώπων. Πιο ειδικά, με τη συνδρομή δύο ιστοριών, που είχαν κατάλληλο περιεχόμενο, αποδείχθηκε ότι τα προσχολικής ηλικίας παιδιά με αρκετή ευκολία κατανοούσαν τις επιθυμίες και τις πεποιθήσεις των προσώπων της αφήγησης. Οι ερευνητές επίσης, διατύπωσαν τη θέση ότι η κατανόηση των πεποιθήσεων και της ψυχικής κατάστασης των άλλων ανθρώπων αποτελούν ένα σημαντικό στοιχείο των καθημερινών κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και συμβάλλουν στην αρμονική ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων (Henshall & McGuire, 1986).

Έχει ειπωθεί μάλιστα, ότι η απουσία των χαρακτηριστικών στοιχείων της «Θεωρίας του Νου» στο παιδί της προσχολικής ηλικίας μπορεί να το οδηγήσει σε μία ελλειμματική κοινωνική, γνωστική και συναισθηματική κατάσταση. Αυτό είναι δυνατό να επηρεάσει αρνητικά τη φυσιολογική ανάπτυξη του νηπίου (Μπονώτη & Μισαηλίδη, 1999).

Κοινή συνισταμένη όλων αυτών των ερευνών αποτελεί η ικανότητα των ανθρώπων και των παιδιών να κατανοούν τον ψυχικό κόσμο των άλλων και να προβλέπουν τις ενέργειες και τις πεποιθήσεις τους. Η ικανότητα αυτή αποτελεί ένα καθοριστικό στοιχείο, που συντελεί στη συναισθηματική ωριμότητα των ατόμων και ορίζεται ως «ενσυναίσθηση».

2.4 Ο ρόλος του φύλου στην ενσυναίσθηση των παιδιών

Ένας από τους πιο καθοριστικούς παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση των διαπροσωπικών σχέσεων του ατόμου είναι το φύλο. Οι αντιλήψεις που επικρατούν κοινωνικά για τα δύο φύλα είναι διαφορετικές. Έτσι,

οι περισσότεροι πιστεύουν ότι τα κορίτσια διαθέτουν τη λεγόμενη «γυναικεία ευαισθησία», είναι περισσότερο συμπονετικά, πιο συναισθηματικά και επομένως κατανοούν με ευκολία τα συναισθήματα των άλλων.

Σε αντίθεση, τα αγόρια θεωρούνται περισσότερο σκληρά, δεν εκδηλώνουν τα συναισθήματά τους και πιστεύεται ότι είναι λιγότερο ευαίσθητα. Ακόμα, θεωρούνται ότι δεν διαθέτουν τόση ενσυναίσθηση, όση τα κορίτσια. Κι αυτό στηρίζεται στο δυναμισμό του χαρακτήρα τους.

Όλες αυτές οι στερεότυπες συμπεριφορές ενισχύονται στα παιδιά από τα πρότυπα που επικρατούν στην κοινωνία. Τα πρότυπα αυτά μεταδίδονται τόσο από την τηλεόραση, τα παιδικά βιβλία, όσο και από το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου (Μπονώτη, 2001). Κυρίως όμως ενδυναμώνονται, εξαιτίας της ενίσχυσής τους από το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού.

Ειδικά στην ηλικία των πέντε και των έξι χρόνων, τα στερεότυπα αυτά εντοπίζονται σε μεγάλο βαθμό στα παιδιά σε σημείο που παρατηρείται ένας σεξισμός. Αυτό συμβαίνει γιατί προκειμένου να μονιμοποιήσουν στη σκέψη τους τα παιδιά αυτής της ηλικίας τη σταθερότητα του φύλου τους – έννοια που δεν έχει ακόμα σταθεροποιηθεί στο μυαλό τους – επιλέγουν τις μορφές συμπεριφοράς εκείνες, που ο κοινωνικός τους περίγυρος πιστεύει ότι ταιριάζει στο φύλο τους και καταδικάζουν κάθε άλλη παρέκκλιση που παρατηρούν στα άλλα παιδιά (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1993).

Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ MARTIN SELIGMAN

Η συναισθηματική κατάσταση του ατόμου είναι ένας από τους πιο καθοριστικούς παράγοντες που καθορίζουν την ψυχολογία του. Στην αντιφατική όμως εποχή μας, όπου οι αλλαγές συμβαίνουν με γοργούς ρυθμούς και οι κοινωνικοί δεσμοί δεν είναι τόσο συνεκτικοί όσο στο παρελθόν, είναι πολύ δύσκολο το άτομο να φτάσει σε μία κατάσταση συναισθηματικής πληρότητας. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση του αισθήματος του ανικανοποίητου στα άτομα και την εμφάνιση πολλών ψυχικών διαταραχών, όπως η κατάθλιψη.

Έτσι στις μέρες μας παρατηρείται πολύ συχνά οι άνθρωποι να ερμηνεύουν απαισιόδοξα την πραγματικότητα. Η απαισιοδοξία αυτή δεν προέρχεται όμως από την εμπειρία της πραγματικότητας, ούτε είναι και απόλυτα κληρονομική. Βάζει ωστόσο σε κίνδυνο τη σωματική και ψυχική υγεία των ατόμων. Αντίθετα, τα άτομα που έχουν αισιόδοξο τρόπο ερμηνείας των γεγονότων αποκτούν μία ψυχοσωματική ανοσοποίηση (Seligman, 1995).

3.1 Το ερμηνευτικό στυλ των παιδιών

Σύμφωνα με τον αμερικανό ψυχολόγο Martin Seligman (1995), η απαισιόδοξία είναι μία θεωρία της πραγματικότητας, η οποία συμπυκνώνεται στο να παραμένει κάποιος επί μακρόν στις καταστροφικές αιτίες που προκάλεσε μία αναποδιά. Τα παιδιά διδάσκονται τη θεωρία αυτή από τους γονείς τους, τους δασκάλους τους, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και στη συνέχεια την ανακυκλώνουν μεταδίδοντάς την στα δικά τους παιδιά. Αυτό γρήγορα γίνεται ο τρόπος με τον οποίο βλέπει κανείς τον κόσμο.

Η απαισιόδοξία είναι φορέας σοβαρών προβλημάτων στα παιδιά. Το απαισιόδοξο παιδί παρά τις δυνατότητές του αποτυγχάνει ευκολότερα στο σχολείο ή όπου αλλού επιδίδεται, κινδυνεύει σοβαρά η σωματική του υγεία, διότι καθίσταται περισσότερο ευάλωτο σε ασθένειες. Η απαισιόδοξία έτσι, θέτει σε σοβαρότατο κίνδυνο και την ψυχική του υγεία προδιαθέτοντάς το για εμφάνιση διαταραχών άγχους και κατάθλιψης.

Για όλους αυτούς τους λόγους, οι γονείς πρέπει να υιοθετήσουν τις τεχνικές εκείνες που θα κάνουν τα παιδιά ανθεκτικότερα απέναντι στην απαισιοδοξία και την κατάθλιψη. Έτσι, θα καταφέρουν να τους βοηθήσουν να πετύχουν καλύτερες επιδόσεις στο σχολείο, στη δουλειά και στα αθλήματα. Ακόμη με αυτόν τον τρόπο, θα τα βοηθήσουν ώστε να εμφανίζουν λιγότερες ψυχοσωματικές ασθένειες.

3.2 Η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων στα παιδιά

Ο Seligman προτείνει στη θεωρία του δύο τρόπους που μπορούν να συντελέσουν στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας και ο ένας ονομάζεται «κατηγορηματικότητα» και ο άλλος «διαπραγμάτευση».

Σύμφωνα με τον πρώτο το παιδί αρχικά πρέπει να περιγράφει το γεγονός, που το απασχολεί. Στη συνέχεια να λέει πώς νιώθει χωρίς όμως να κατηγορεί κανέναν. Κατόπιν να ζητάει μια συγκεκριμένη αλλαγή, που θα το ευχαριστούσε και τελικά να λέει τι θα αλλάξει στη ζωή του μετά από αυτήν την αλλαγή.

Ο δεύτερος τρόπος, που ονομάζεται διαπραγμάτευση περιλαμβάνει πέντε σημεία κλειδιά. Στο πρώτο σημείο το παιδί υπολογίζει κατά πόσο μπορεί να πραγματοποιηθεί αυτό, που ζητάει. Αφού το σκεφτεί, επιλέγει τους κατάλληλους τρόπους, για να το ζητήσει. Βέβαια, ακούει προσεκτικά και τις επιθυμίες και του άλλου προσώπου, με το οποίο διαπραγματεύεται. Με σεβασμό στα συμφέροντα του άλλου προσώπου διαπραγματεύεται μαζί του και καταλήγει σε μία συμφωνία. Αποτέλεσμα αυτής της πορείας είναι το να συνεχίσει να διερευνά το παιδί μια οδό, ώστε και τα δύο άτομα να είναι ευχαριστημένα.

3.3 Οι τρόποι επίλυσης των προβλημάτων των παιδιών

Ο Martin Seligman διατύπωσε πέντε ολοκληρωμένα βήματα, που αποτελούν σύμμαχο ζωής για το προσχολικό παιδί. Πιο συγκεκριμένα, ως πρώτο βήμα θέτει τη κριτική στάση του παιδιού απέναντι στο πρόβλημα και την πραγματοποίηση ψυχρών σκέψεων από την πλευρά του, που θα διευκολύνουν την σκέψη του και θα το βοηθήσουν να σκεφτεί αντικειμενικά.

Στη συνέχεια κρίνει απαραίτητη την ύπαρξη ενσυναίσθησης από τα παιδιά, δηλαδή τη διάθεση να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα των άλλων σαν να ήταν δικό τους. Αφού λοιπόν, προβλέψουν και κατανοήσουν τη συμπεριφορά των άλλων και σκεφτούν και τη δική τους προοπτική, έρχεται η στιγμή να θέσουν ένα στόχο, που θα συνοδεύεται από πιθανά μονοπάτια λύσεων. Απαραίτητη

προϋπόθεση για την επίλυση του κάθε προβλήματος είναι η σωστή αξιολόγηση της κάθε λύσης και αν χρειάζεται η επιλογή ακόμη και μιας άλλης οδού.

μέρος 2

Έρευνα

Η ΛΟΓΙΚΗ ΚΑΙ Ο ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Στόχοι

Οι θεωρητικές τοποθετήσεις που αναφέρθηκαν και τα ερευνητικά δεδομένα που πλαisiώσαν τη «Θεωρία του Νου» αποδεικνύουν την αξία της «ενσυναίσθησης» στην ψυχολογική ανάπτυξη των παιδιών της προσχολικής ηλικίας. Άλλωστε, οι σύγχρονοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η ικανότητα των παιδιών να κατανοούν το νου αναπτύσσεται στα χρόνια της νηπιακής ηλικίας.

Στα πλαίσια αυτά στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκε κυρίως η ύπαρξη και η σημασία της ενσυναίσθησης στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας μέσω της παρατήρησης του τρόπου με τον οποίο συμπεριφέρονται και αντιδρούν στο σχολικό τους περιβάλλον. Άλλωστε, ο χώρος του νηπιαγωγείου και τα όσα συμβαίνουν στα πλαίσιά του, προσφέρουν την καλύτερη δυνατή απεικόνιση της αντίληψης των παιδιών για τον κόσμο.

Ο πρώτος στόχος αυτής της ερευνητικής εργασίας ήταν η **ανίχνευση του ερμηνευτικού στυλ** των παιδιών της προσχολικής ηλικίας σε καταστάσεις της καθημερινής τους πραγματικότητας. Επόμενος στόχος της έρευνας ήταν να ελεγχθεί η πιθανή εμπλοκή της «ενσυναίσθησης» στον τρόπο με τον οποίο το νήπιο ερμηνεύει τα γεγονότα, αλλά και στη γενικότερη συμπεριφορά του στο χώρο του σχολείου.

Στην ερευνητική αυτή προσπάθεια ετέθη επίσης ως στόχος η διερεύνηση της **δημιουργικότητας** και των **κοινωνικών δεξιοτήτων** του προσχολικού παιδιού. Συγκεκριμένα, τα δύο αυτά στοιχεία βοηθούν το μικρό παιδί να συγκροτήσει την προσωπικότητά του, να επικοινωνήσει με τα άτομα του οικογενειακού και σχολικού του περιβάλλοντος και συνδέονται άμεσα με την ύπαρξη ενσυναίσθησης.

4.2 Υποθέσεις – Ερωτήματα

Προκειμένου λοιπόν να επιτευχθούν οι στόχοι της συγκεκριμένης εργασίας, κρίθηκε απαραίτητη η προηγούμενη τοποθέτησή τους σε ένα

θεωρητικό πλαίσιο. Λήφθηκαν έτσι υπόψη οι έρευνες, που είχαν προηγηθεί για το ρόλο της «Θεωρίας του Νου» και τέλος διατυπώθηκαν από τον ερευνητή με βάση τις παλαιότερες μελέτες και κάποιες υποθέσεις σχετικές με τα αναμενόμενα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας.

Ένα από τα ερωτήματα που προέκυψαν από τη λογική της έρευνας είναι η **συμβολή του παράγοντα της ενσυναίσθησης στην προσαρμογή του παιδιού στο νηπιαγωγείο**. Ο ερευνητής στο συγκεκριμένο ερώτημα υποθέτει ότι, εφόσον τα παιδιά που διαθέτουν ενσυναίσθηση είναι ικανά να μπουνε στη συναισθηματική θέση των άλλων, συνακόλουθα μπορούν να επικοινωνήσουν με τους γύρω τους και να ενταχθούν ομαλά στο σχολικό τους περιβάλλον. Επομένως, στην παρούσα μελέτη αναμενόταν να επιβεβαιωθεί η συμβολή της ενσυναίσθησης στην προσαρμογή του νηπίου στο σχολείο.

Αναμενόταν επίσης, να αποδειχθεί ότι **ορισμένες μορφές συμπεριφοράς στα παιδιά ενισχύονται** και διευκολύνονται να εκδηλωθούν, **όταν έχουν αναπτυγμένη ενσυναίσθηση**. Επιπλέον, ένα άλλο στοιχείο που αναμενόταν να αποδειχθεί από τον ερευνητή είναι η **αλληλεξάρτηση των κοινωνικών δεξιοτήτων με την ενσυναίσθηση στα παιδιά**. Συγκεκριμένα, ο ερευνητής προέβλεψε ότι θα αποδεικνυόταν πως η **ύπαρξη ενσυναίσθησης στα νήπια οδηγεί στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και το αντίστροφο**. Αυτή η τοποθέτηση του στηρίχτηκε και στη θεωρία του Seligman, που θεωρεί ότι η ικανότητα των παιδιών να κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων τους οδηγεί να ακολουθήσουν κάποια σταθερά βήματα κοινωνικοποίησης και τελικά να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες (βλ. Κεφάλαιο Συμπερασμάτων).

Επιπλέον, ο ερευνητής υπέθεσε πως από την έρευνά του θα προέκυπτε το συμπέρασμα ότι **η ικανότητα των παιδιών να πλησιάζουν συναισθηματικά τους άλλους και να μπορούν να προβλέπουν τη συμπεριφορά τους, επηρεάζει τη δημιουργική τους σκέψη**. Αυτή η πρόβλεψη του ενισχυόταν από την πεποίθηση, που υπάρχει, ότι τα παιδιά με αναπτυγμένη την ενσυναίσθηση διευρύνουν περισσότερο τη σκέψη τους και επομένως αυτή καταλήγει να είναι πιο «δημιουργική».

Αναφορικά με το **φύλο και την επίδραση που ασκεί αυτό στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης των παιδιών της προσχολικής ηλικίας**, αναμενόταν από τον ερευνητή να υπάρξει διαφορά ανάμεσα στην ενσυναίσθηση, που εμφανίζουν τα αγόρια με εκείνη, που εκδηλώνουν τα κορίτσια. Η υπόθεση του αυτή στηρίχτηκε στις ιδιομορφίες, που παρουσιάζει η ψυχосύνθεση των δύο φύλων.

Τέλος, ο ερευνητής προέβλεψε ότι στα συμπεράσματα της έρευνας του θα καταδεικνυόταν το γεγονός ότι **η ενσυναίσθηση επιδρά καθοριστικά στη διαμόρφωση του ερμηνευτικού στυλ των παιδιών της προσχολικής ηλικίας**. Έτσι, αναμενόταν να συνδέονται στα αποτελέσματα της έρευνας η παρουσία της ενσυναίσθησης στα παιδιά με τον αισιόδοξο τρόπο ερμηνείας των γεγονότων.

ΜΕΘΟΔΟΣ

5.1 Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από πενήντα παιδιά, 21 αγόρια και 29 κορίτσια με μέσο όρο ηλικίας 5,8 ετών (maximum 6,2 έτη - minimum 5,2 έτη). Όλα τα παιδιά φοιτούσαν σε δημόσια νηπιαγωγεία του δήμου Βόλου και του δήμου Νέας Ιωνίας στο νομό Μαγνησίας.

5.2 Ψυχομετρικά Εργαλεία

Για την ανίχνευση του **ερμηνευτικού στυλ**, δηλαδή του **αισιόδοξου** ή του **απαισιόδοξου τρόπου ερμηνείας των γεγονότων από τα παιδιά** και της **ύπαρξης** ή της **απουσίας ενσυναίσθησης**, κατασκευάστηκε μία ημιτελής ιστορία, που στο σενάριο της πρωταγωνιστούν ζώα. Το κάθε παιδί κλήθηκε να ερμηνεύσει ένα αναπάντεχο στοιχείο στην ιστορία ύστερα από ερωτήσεις που του τέθηκαν (**ασυνήθιστος θόρυβος**, βλ. Παράρτημα).

Για την αξιολόγηση της **ενσυναίσθησης** και της **ύπαρξης κοινωνικών δεξιοτήτων** χρησιμοποιήθηκε ένα ημιτελές υποθετικό σενάριο με πρωταγωνιστή το ίδιο το κάθε παιδί, όπου και πάλι κλήθηκε να απαντήσει σε συγκεκριμένες ερωτήσεις (**απόρριψη σε φιλικό χορό**, βλ. Παράρτημα).

Για την ανίχνευση της **δημιουργικής σκέψης** χρησιμοποιήθηκε μία ιστορία – πρόβλημα, στην οποία τα παιδιά κλήθηκαν να προτείνουν τρόπους επίλυσης του προβλήματος, αλλά και να ιχνογραφήσουν τον συγκεκριμένο ήρωα (**το «εκτός» σκηνής ψαράκι**, βλ. Παράρτημα).

Για μία δεύτερη αξιολόγηση της **ενσυναίσθησης** στα παιδιά από μια διαφορετική πτυχή, μεταφέρθηκε το πρόβλημα σε επίπεδο σχολικής τάξης, καθώς το παιδί καλείται να παρομοιάσει την παραπάνω κατάσταση με ανάλογες του σχολικού του περιβάλλοντος (**απομονωμένα παιδιά**, βλ. Παράρτημα).

Για την καταγραφή της συμπεριφοράς του προσχολικού παιδιού χρησιμοποιήθηκε το «Ερωτηματολόγιο Ελέγχου Προσχολικής Συμπεριφοράς» PBCL των McGuire & Richman (1988), το οποίο

περιλαμβάνει 22 ερωτήσεις και είναι ένα αξιόπιστο και έγκυρο εργαλείο καταγραφής προβλημάτων, που χρησιμοποιήθηκε αρχικά στη Μ. Βρετανία, αλλά και σε άλλες χώρες (ερωτηματολόγιο που απευθύνεται στις νηπιαγωγούς, βλ. Παράρτημα).

5.3 Διαδικασία

5.3.1 Ερωτηματολόγιο Ελέγχου Προσχολικής Συμπεριφοράς

Το «Ερωτηματολόγιο Ελέγχου Προσχολικής Συμπεριφοράς» των **McGuire & Richman** είναι ένα εύχρηστο και αποτελεσματικό μεθοδολογικό εργαλείο, που παρέχει μία σταθερή βάση αξιολόγησης της συναισθηματικής και συμπεριφορικής ανάπτυξης των παιδιών της προσχολικής ηλικίας. Επίσης, βοηθάει σημαντικά στην ανίχνευση και στον προσδιορισμό των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Αυτό το αξιόπιστο και έγκυρο εργαλείο καταγραφής προβλημάτων, αφού μεταφράστηκε στα ελληνικά, χορηγήθηκε στις νηπιαγωγούς των παιδιών και παραχωρήθηκε σε αυτές το χρονικό διάστημα της μίας εβδομάδας για τη συμπλήρωσή του. Οι νηπιαγωγοί ζητήθηκε να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο για κάθε νήπιο. Πριν τη χορήγηση του όμως, τους προτάθηκε να εξοικειωθούν με τις ερωτήσεις του, παρατηρώντας τα νήπια για μία εβδομάδα και έχοντας τις ερωτήσεις αυτές στο μυαλό τους. Οι νηπιαγωγοί ενημερώθηκαν ακόμη για το περιεχόμενο και τη λειτουργικότητα του PBCL από τις ακριβείς οδηγίες, που καταγράφονται στο εισαγωγικό του μέρος (βλ. Παράρτημα).

Ο «Κατάλογος Ελέγχου Προσχολικής Συμπεριφοράς» περιλαμβάνει 22 ερωτήσεις, που καλύπτουν τέσσερις βασικές περιοχές της συμπεριφοράς και αυτές είναι η «διαγωγή», οι «συναισθηματικές δυσκολίες», οι «κοινωνικές σχέσεις» και η «συγκέντρωση της προσοχής» των παιδιών. Κάθε ερώτηση έχει τρεις κατηγορίες απαντήσεων και η καθεμιά δηλώνει τη συχνότητα ή τη σοβαρότητα του πιθανού προβλήματος. Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη κατηγορία φανερώνει το «πιθανό πρόβλημα», η δεύτερη το «επαναλαμβανόμενο πιθανό πρόβλημα» και η τρίτη κατηγορία το «βέβαιο πρόβλημα».

Το **Preschool Behavior Checklist (PBCL)** διατηρεί ακόμη την ανωνυμία του αντιπροσωπευτικού δείγματος των παιδιών. Επίσης, παραχωρεί αξιοποιήσιμα στοιχεία για την εξαγωγή συμπερασμάτων, όπως είναι η χρονική διάρκεια της γνωριμίας της νηπιαγωγού με τα παιδιά και η ακριβής χρονολογική τους ηλικία (βλ. Παράρτημα).

5.3.2 Ημιτελείς Ιστορίες

Μετά την αφήγηση των **ημιτελών ιστοριών**, που ουσιαστικά ήταν υποθετικά σενάρια, το κάθε παιδί κλήθηκε να απαντήσει σε συγκεκριμένες ερωτήσεις. Οι «κανονικού τύπου» ερωτήσεις, που τέθηκαν - αντιστοιχούσαν δύο στην κάθε ιστορία – σχετίζονταν με ένα αναπάντεχο γεγονός στην ιστορία και στόχευαν να ανιχνεύσουν την αντίδραση, που αυτό προκάλεσε στα παιδιά (βλ. Παράρτημα).

Το αναπάντεχο αυτό γεγονός, που υπήρξε ωστόσο, δευτερεύον και εισερχόμενο στοιχείο της αφήγησης, άλλαξε τη ροή της ιστορίας, καθώς κατάφερε να κατευθύνει την προσοχή του κάθε παιδιού στη σκέψη και στο συναίσθημα του πρωταγωνιστή (στην **πρώτη ιστορία**), αλλά και στη δική του άποψη (**δεύτερη ιστορία**) για τα δύο αυτά στοιχεία.

Πιο συγκεκριμένα η **πρώτη ιστορία** επικεντρώθηκε στην εμφάνιση ενός ασυνήθιστου θορύβου, ο οποίος τάραξε την ησυχία μιας αρκουδίτσας, της Μελένιας και της οικογένειάς της. Αρχικά, τα παιδιά κλήθηκαν να απαντήσουν στην ερώτηση «*Τι νομίζεις ότι προκάλεσε αυτό το θόρυβο στο διπλανό δωμάτιο;*» και από αυτήν φάνηκε η αισιόδοξη ή η απαισιόδοξη διάθεσή τους και ο τρόπος με τον οποίο ερμηνεύουν τα γεγονότα. Στη συνέχεια, τους τέθηκε η ερώτηση «*Τι νομίζεις ότι σκέφτηκε η Μελένια για το θόρυβο αυτό;*» και έτσι ανιχνεύθηκε η ύπαρξη ή η απουσία της ενσυναίσθησης, δηλαδή η ικανότητά τους να μπαίνουν στη συναισθηματική κατάσταση των άλλων ανθρώπων.

Το περιεχόμενο της **δεύτερης ιστορίας** αφορούσε στην εισαγωγή των παιδιών σε μία υποθετική προβληματική κατάσταση και με την ερώτηση «*Τι σκέφτεσαι για τη συμπεριφορά του φίλου σου;*» ανιχνεύθηκε και πάλι η ενσυναίσθησή τους, η ικανότητά τους δηλαδή να προβλέπουν τις σκέψεις και τις πράξεις των άλλων. Η επόμενη ερώτηση, που βασίστηκε στην ίδια ιστορία, ήταν «*Πώς νιώθεις;*» και διερεύνησε τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών, ενώ ταυτόχρονα βοήθησε να προσδιοριστεί ο αισιόδοξος ή ο απαισιόδοξος τρόπος αντιμετώπισης των προβλημάτων από την πλευρά τους. Σ' αυτό το σενάριο μάλιστα της **δεύτερης ιστορίας**, όπου πρωταγωνιστούσε το ίδιο το παιδί, οι δύο ερωτήσεις, στις οποίες κλήθηκε να απαντήσει, ενεργοποιούσαν τη γλωσσική του ετοιμότητα για τη διατύπωση των προσωπικών του σκέψεων και συναισθημάτων.

Τέλος, πρέπει να σημειωθεί ότι όλα τα παιδιά εξετάστηκαν ατομικά στον ήσυχο χώρο του γραφείου των νηπιαγωγών, για να αποφευχθούν ενδεχόμενοι εξωγενείς παράγοντες, που θα ήταν ικανοί να επηρεάσουν το αποτέλεσμα της έρευνας. Η σειρά παρουσίασης των δύο ιστοριών και των ερωτήσεων, που αντιστοιχούσαν στο περιεχόμενό τους, ήταν η ίδια για όλα τα παιδιά.

5.3.3 Ιστορία -Πρόβλημα και Παιδικό Ιχνογράφημα

Μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας, με την οποία διερευνήθηκαν οι ιδέες και η ψυχολογία των παιδιών ατομικά μέσω των ημιτελών ιστοριών,

ακολούθησε μια ομαδική δραστηριότητα. Το ερευνητικό υλικό, που χρησιμοποιήθηκε σ' αυτήν, έχει τίτλο «το εκτός σκηνής ψαράκι», επειδή στο περιεχόμενό του καταγράφεται η ιστορία ενός ψαριού, που δεν έχει φίλους και γι' αυτόν τον λόγο χαρακτηρίζεται ως «αθέατο» και «αόρατο» (βλ. Παράρτημα). Ειδικότερα, η δραστηριότητα αυτή πραγματοποιήθηκε, έχοντας τη μορφή μίας «ομαδικής ιδεοθύελλας», στη διάρκεια της οποίας δόθηκε σε όλα τα παιδιά η δυνατότητα να καταθέσουν την προσωπική τους γνώμη και να προτείνουν τρόπους επίλυσης του προβλήματος, που τους τέθηκε.

Πιο συγκεκριμένα, στην **πρώτη φάση** της ερευνητικής αυτής δραστηριότητας, αφού τα παιδιά άκουσαν την ιστορία του αθέατου ψαριού, η ερευνήτρια έθεσε την ερώτηση «Τι νομίζεις ότι θα μπορούσε να κάνει το αθέατο ψαράκι για να γίνει αντιληπτό και να το αγαπήσουν;». Οι απαντήσεις όλων των παιδιών καταγράφηκαν σε χαρτόνι και αποτέλεσαν το βασικό μέρος της «ομαδικής ιδεοθύελλας». Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε η επιλογή των χρησιμότερων απαντήσεων, εκείνων δηλαδή, που θα οδηγούσαν στην αντιμετώπιση του προβλήματος. Τα κριτήρια, που ορίστηκαν για την επιλογή αυτή ήταν η «χρησιμότητα», η «καταλληλότητα» και η «αποτελεσματικότητα» των απαντήσεων.

Αρχικά, λοιπόν έγινε η σύγκριση των απόψεων του κάθε παιδιού της ομάδας, στη συνέχεια το κάθε παιδί αξιολόγησε την ιδέα του και ακολούθησε μία γόνιμη αντιπαράθεση μέσω της διαλεκτικής μεθόδου, που οδήγησε στην επιλογή της πιο χρήσιμης, κατάλληλης και αποτελεσματικής λύσης του προβλήματος.

Στη **δεύτερη φάση** τα παιδιά εκτέλεσαν ατομικά στο γραφείο της νηπιαγωγού ένα **σχεδιαστικό έργο ύστερα από την εντολή «Μπορείς να απεικονίσεις το 'εκτός σκηνής' ψαράκι και να του δώσεις ένα όνομα;»** (βλ. Παράρτημα). Δόθηκε στο κάθε παιδί ένα λευκό χαρτί Α4 και μαρκαδόροι σε διάφορα χρώματα. Η προφορική οδηγία ήταν ίδια για όλα τα παιδιά. Πριν την είσοδο μάλιστα του κάθε παιδιού στην αίθουσα του γραφείου του νηπιαγωγείου, απομακρύνονταν όλα τα προηγούμενα σχέδια των παιδιών, προκειμένου να αποφευχθεί η πιθανότητα αντιγραφής ή επιρροής του ενός από τον άλλο.

Στην **τρίτη φάση** και αφού **συλλέχθηκαν τα σχέδια όλων των παιδιών**, πραγματοποιήθηκε και πάλι μια «ομαδική ιδεοθύελλα», η οποία όμως αυτή τη φορά **μετέφερε το πρόβλημα σε επίπεδο σχολικής τάξης**. Πιο ειδικά, τα παιδιά κλήθηκαν να απαντήσουν στο ερώτημα «*Συμβαίνει καμιά φορά μέσα στο σχολείο μας να νιώθει κανείς αόρατος σαν το ψαράκι της ιστορίας μας;*». Από την τοποθέτησή του κάθε παιδιού ανιχνεύθηκε η ικανότητα των νηπίων να κατανοούν και να προβλέπουν τις συμπεριφορές των άλλων, δηλαδή φάνηκε η ύπαρξη ή η απουσία ενσυναίσθησής τους.

Όλα αυτά πραγματοποιήθηκαν με αφορμή την αφήγηση ενός σκόπιμα παραλλαγμένου τμήματος από το περιεχόμενο του βιβλίου της κας Αγγελικής Θάνου, με τίτλο «Η λίμνη Κάρλα φοράει τα καλά της», που είχε κεντρικό ήρωα ένα ευαίσθητο και τολμηρό ψαράκι, τον Μπιζένιο! Πρόκειται για μία πρωτότυπη

ιστορία, που θίγει οικολογικά ζητήματα, προβληματίζοντας και προκαλώντας ενεργοποίηση της σκέψης για την επίλυσή τους.

μέρος 3

Αποτελέσματα



ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Πρώτα απ' όλα διερευνήθηκαν οι απαντήσεις των παιδιών, που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις και τις ημιτελείς ιστορίες. Πιο συγκεκριμένα, έγινε ανάλυση και αξιολόγηση του περιεχομένου τους. Από αυτή την επεξεργασία των απαντήσεων των παιδιών προέκυψαν ποικίλες θεματικές ενότητες. Αυτές οι θεματικές ενότητες αποτέλεσαν και τα κριτήρια αξιολόγησης των απαντήσεων και οδήγησαν στην εξαγωγή των αποτελεσμάτων της έρευνας. Παρακάτω παρατίθενται οι θεματικές ενότητες στις οποίες ο ερευνητής κατέληξε ύστερα από την ομαδοποίηση των απαντήσεων των παιδιών :

Πρώτη Συνέντευξη

- Στην πρώτη συνέντευξη οι απαντήσεις και στις δύο ερωτήσεις διαχωρίστηκαν σε τρεις ομάδες, ανάλογα με το αν τα παιδιά έκριναν την **ύπαρξη του θορύβου ως σκόπιμη** ή ως **τυχαία**. Στην τρίτη ομάδα κατατάχθηκαν οι απαντήσεις εκείνες, που δεν έκριναν την ύπαρξη του θορύβου ως τυχαία ή ως σκόπιμη, αλλά ήταν ουδέτερες :

1^α: σκόπιμος θόρυβος (π.χ. «ο σκύλος, που γάβγιζε»).

1^β: τυχαίος θόρυβος (π.χ. «μια καρδερίνα, που ήθελε να πιει νερό»).

1^γ: ουδέτερη απάντηση (π.χ. «ο μεγάλος αρκούδος, που ροχάλιζε»).

- Στην ίδια συνέντευξη αξιολογήθηκε εάν υπήρχαν **στοιχεία φόβου** στις απαντήσεις των παιδιών ή όχι. Συμπεριλήφθηκαν ωστόσο, και κάποιες άλλες απαντήσεις, που δόθηκαν από τα παιδιά:

2^α: ύπαρξη στοιχείων φόβου (π.χ. «η μαμά της Μελένιας ούρλιαζε, γιατί της έκλεψαν τα κοσμήματα»).

2^β: απουσία στοιχείων φόβου (π.χ. «ο παππούς της Μελένιας, που έκοβε

τα κρεβάτια, για να κάνει καινούρια»).

2^γ: άλλη απάντηση (π.χ. «έσπασε ένα πιάτο, γιατί έπεσε κάτω»).

- Επίσης, αξιολογήθηκε η ερμηνεία που έδωσαν τα παιδιά στον παράγοντα του θορύβου. Έτσι, ομαδοποιήθηκαν οι απαντήσεις τους, σε απαντήσεις θετικής ερμηνείας, αρνητικής ερμηνείας και ουδέτερης ερμηνείας :

3^α: **ΘΕΤΙΚΗ** (π.χ. «ήταν ο μπαμπάς, που βούρτσιζε τα δόντια του»).

3^β: **ΑΡΝΗΤΙΚΗ** (π.χ. «ήταν ο λύκος ο κακός, που πήγε να φάει την καλή αρκουδίτσα»).

3^γ: **ΟΥΔΕΤΕΡΗ** (π.χ. «μπορεί να άνοιξε από τον αέρα ένα παράθυρο»).

Δεύτερη Συνέντευξη

- Στη δεύτερη συνέντευξη επιχειρήθηκε να ανιχνευθούν οι κοινωνικές δεξιότητες του κάθε παιδιού. Αφού έγινε η ανάλυση του περιεχομένου των απαντήσεων των παιδιών, ακολούθησε η ομαδοποίησή τους και τέλος σχηματίστηκαν οι εξής θεματικές ενότητες :

4^α: **Ενσυναίσθηση** (π.χ. «σκέφτομαι ότι δε με αγαπάει και πάω σε ένα άλλο παιδάκι, που με αγαπάει και χορεύουμε μαζί»).

4^β: **Διαπραγμάτευση** (π.χ. «δεν έκανε καλά και θα του το πω»).

4^γ: **Προτάσεις επίλυσης** (π.χ. «δεν είναι καλή η συμπεριφορά, αλλά κι εγώ θέλω να χορέψω μόνη μου»).

4^δ: **Διάθεση κριτικής** (π.χ. «δεν είναι σωστή η συμπεριφορά της φίλης μου»).

4^ε: **Στοιχεία ειδίκευσης** (π.χ. «σκέφτομαι να φύγω από αυτό το σχολείο, για να πάω σε άλλο να βρω φίλους»).

+4: **Θετική στάση** (π.χ. «δε με πειράζει»).

-4: **Αρνητική στάση** (π.χ. «είμαι λυπημένη, στενοχωρημένη και νευριασμένη»).

Τρίτη Συνέντευξη

- Στην τρίτη συνέντευξη διερευνήθηκε η **δημιουργική σκέψη** των παιδιών, όπως αυτή φάνηκε μέσα από τη διαδικασία επίλυσης ενός προβλήματος, που τους έθεσε ο ερευνητής. Ανάλογα με το περιεχόμενο των απαντήσεων των παιδιών δημιουργήθηκαν οι κάτωθι θεματικές ενότητες :

5^α: **Δωροδοκία** (π.χ. «να τους δώσει κάτι, μία καραμελίτσα και θα τον έχουν φίλο»).

5^β: **Παραίτηση** (π.χ. «θα του πω να πάει και να πει στα ψάρια ότι έχει φίλο το ψαράκι το μικρό»).

5^γ: **Καθωσπρεπισμός** (π.χ. «να γίνει καλό ψαράκι, για να έχει φίλους και να μη μαλώνει με τα άλλα ψαράκια»).

5^δ: **Εκβιασμός** (π.χ. «να μην τους παίζει και αυτός»).

5^ε: **Ενεργοποίηση** (π.χ. «να πάει σε ένα φίλο του και να ρωτήσει πώς τον λένε και μετά, αν θέλει, να γίνουν φίλοι»).

Τέταρτη Συνέντευξη

- Η τέταρτη συνέντευξη διερεύνησε τα στοιχεία των απαντήσεων των παιδιών, που δήλωναν ή όχι την ύπαρξη της ενσυναίσθησης :

6^α: **ΝΑΙ** (π.χ. «η Αλεξάνδρα μου δίνει στα νεύρα, γιατί λέει όλο ψέματα και δεν την παίζω»).

6^β: **ΟΧΙ** (π.χ. «δεν υπάρχει κανένα παιδάκι στο σχολείο, που δεν το παίζουν οι άλλοι»).

Όλες οι παραπάνω θεματικές ενότητες, που προέκυψαν από την ανάλυση του περιεχομένου των συνεντεύξεων και των ημιτελών ιστοριών, συνδυάστηκαν με τις 4 βασικές μορφές συμπεριφοράς, που καλύπτει το **Ερωτηματολόγιο PBCL** και αυτές είναι η «διαγωγή», οι «συναισθηματικές δυσκολίες», οι «κοινωνικές σχέσεις» και η «συγκέντρωση της προσοχής» του αντιπροσωπευτικού δείγματος.

Το Ερωτηματολόγιο Ελέγχου προσχολικής Συμπεριφοράς (PBCL) διαιρείται σε 22 ερωτήσεις (βλ. Παράρτημα). Στην κάθε ερώτηση αντιστοιχούν τρεις απαντήσεις και η καθεμιά από αυτές αξιολογείται και βαθμολογείται από τον ερευνητή ως εξής :

- α) πιθανό πρόβλημα (1 βαθμός),
- β) επαναλαμβανόμενο πιθανό πρόβλημα (2 βαθμοί) και
- γ) βέβαιο πρόβλημα (3 βαθμοί).

Εφόσον οι ερωτήσεις του PBCL είναι 22 και ο μεγαλύτερος βαθμός, που μπορεί να δοθεί από τον ερευνητή σε κάθε ερώτηση είναι τρία, το πιθανό εύρος της βαθμολογίας στο ερωτηματολόγιο αυτό κυμαίνεται από 22 έως 66.

6.1 Πίνακες των αποτελεσμάτων

Οι απαντήσεις των παιδιών αφού ομαδοποιήθηκαν και μετρήθηκαν, αναλύθηκαν στατιστικά μέσα από το πρόγραμμα Στατιστικής Ανάλυσης SPSS 1, συνδυάστηκαν με τις μεταβλητές του ερωτηματολογίου PBCL.

Αρχικά πραγματοποιήθηκε μία απλή στατιστική περιγραφή του δείγματος σχετικά με την ηλικία των παιδιών σε έτη και μήνες και του χρόνου γνωριμίας τους με τη νηπιαγωγό.

Έτσι από τα δεδομένα που προέκυψαν φάνηκε ότι ο μέσος όρος της ηλικίας των παιδιών ήταν 5 έτη και 8 μήνες και ο χρόνος γνωριμίας τους με τη νηπιαγωγό ήταν 12.5 μήνες. Στη συνέχεια αποδείχθηκε ότι το ελάχιστο και το μέγιστο της ηλικίας των παιδιών ήταν 5.9 και 6.2 έτη αντίστοιχα και ο μέσος αριθμός τους ήταν τα 5.2 έτη. Υπολογίστηκε επίσης και ο μέσος αριθμός της χρονικής διάρκειας της γνωριμίας της νηπιαγωγού με τα νήπια σε 11.5 μήνες, ενώ η ελάχιστη και η μέγιστη διάρκειά τους ήταν οι 6 και 17 μήνες. (Πίνακας No 1) :

*****ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ:** Ο μέσος όρος (M.O.) ενός δείγματος είναι το κλάσμα, που έχει ως αριθμητή το άθροισμα όλων των επιμέρους στοιχείων του και ως παρονομαστή το αριθμητικό τους σύνολο.

6.1.1 Πίνακας Νο 1: Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία του δείγματος

Σύνολο παιδιών => 50	Ηλικίας παιδιών (έτη,μήνες)	Χρόνου(σε μήνες), γνωριμίας Νηπ/γού-Νήπια
Μέσος όρος	5.8	12.5
Ελάχιστο	5.9	6
Μέσος αριθμός	5.2	11.5
Μέγιστο	6.2	17

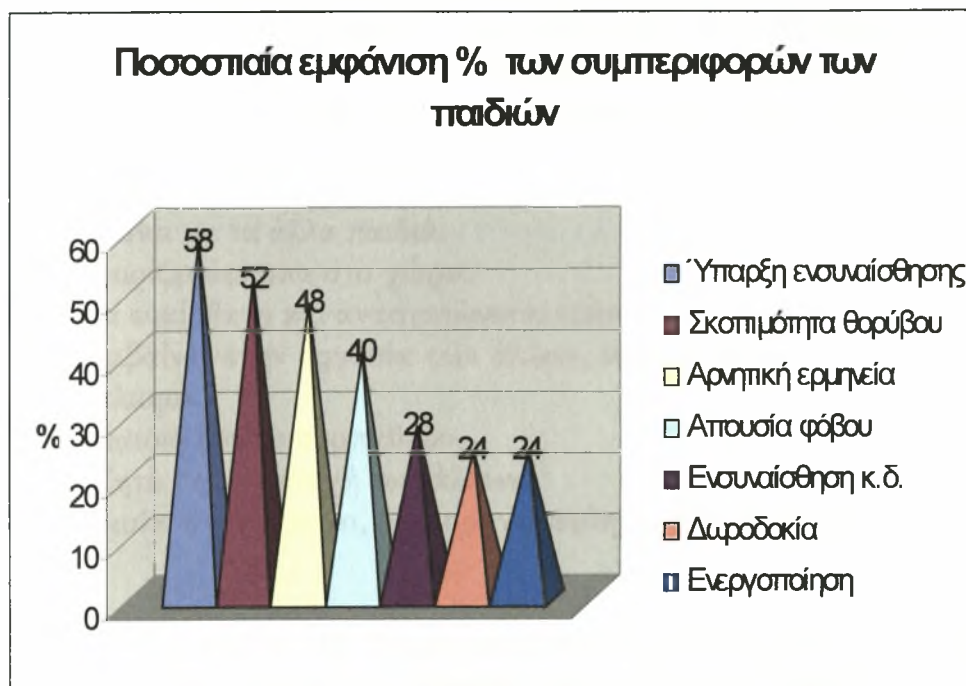
Στη συνέχεια ελέγχθηκαν οι απαντήσεις των παιδιών στις συνεντεύξεις και τις ημιτελείς ιστορίες και προέκυψαν διάφορα είδη συμπεριφορών. Οι συμπεριφορές εκείνες που εμφανίστηκαν με τη μεγαλύτερη συχνότητα αποτέλεσαν σημαντικές πληροφορίες για την έρευνα και παρατίθενται αναλυτικά παρακάτω. Η σειρά που ακολουθεί η παρουσίασή τους, ξεκινάει από τη μέγιστη και καταλήγει στην ελάχιστη συχνότητα εμφάνισής τους. (Πίνακας Νο 2).

6.1.2 Πίνακας Νο 2: Οι μέγιστες συχνότητες των ειδών συμπεριφοράς των παιδιών.

ΕΙΔΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ	ΠΟΣΟΣΤΙΑΙΑ ΕΜΦΑΝΙΣΗ %	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΜΦΑΝΙΣΗΣ
ΥΠΑΡΞΗ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗΣ	58%	29
ΣΚΟΠΙΜΟΤΗΤΑ ΘΟΥΡΥΒΟΥ	52%	26
ΑΡΝΗΤΙΚΗ ΕΡΜΗΝΕΙΑ	48%	24
ΑΠΟΥΣΙΑ ΦΟΒΟΥ	40%	20
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ κ.δ*	38%	19
ΔΩΡΟΔΟΚΙΑ	24%	12
ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΣΗ	24%	12

* Όπου κ.δ. κοινωνικές δεξιότητες

Πίνακας Νο 2.1: Η επί τοις εκατό εμφάνιση των συμπεριφορών του δείγματος.



Η απλή περιγραφική στατιστική των μεταβλητών οι οποίες προκύπτουν από την ανάλυση περιεχομένου, δείχνει ότι η **ενσυναίσθηση** διαφαίνεται σε μια συχνότητα **29 παιδιών στα 50** και η ενσυναίσθηση ως **στοιχείο των κοινωνικών δεξιοτήτων** με μια συχνότητα **19 παιδιών**. Σημαντική είναι η συχνότητα με την οποία απαντάται η **σκοπιμότητα** στην ύπαρξη του **θορύβου**. Αλλά και η **αρνητική ερμηνεία** του γεγονότος. Αξιόλογη είναι και η συχνότητα της **απουσίας του φόβου** από την ερμηνεία του θορύβου.

Συγκρίνοντας τους μέσους όρους αγοριών και κοριτσιών σε σχέση με την ενσυναίσθηση προέκυψε ο πίνακας Νο 3, στον οποίο διαπιστώνεται ότι τα αγόρια έχουν μέσο όρο 1,5 ενώ τα κορίτσια 1,4.

6.1.3 Πίνακας Νο 3 Μέσοι όροι αγοριών – κοριτσιών σε σχέση με την ενσυναίσθηση.

ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ

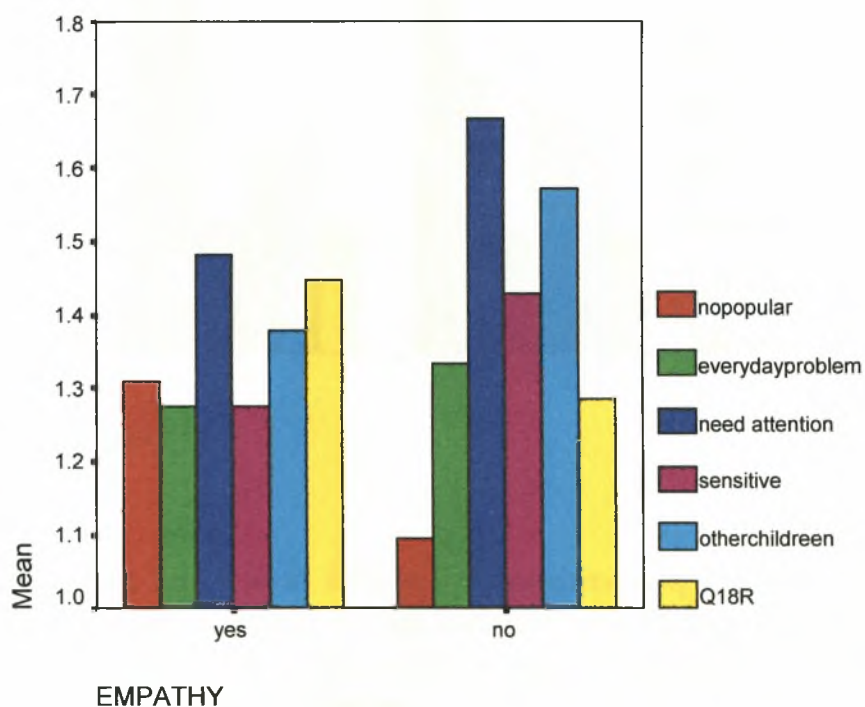
	Αριθμός παιδιών	Μέσος όρος	Υποσύνολο δείγματος με έλλειψη ενσυναίσθησης
κορίτσια	29	1.4	0.4938
αγόρια	21	1.5	0.5118
Σύνολο παιδιών	50	1.42	0.4986

6.2 Ιστογράμματα των αποτελεσμάτων

Οι συσχετίσεις των μεταβλητών έγιναν με επιλογή περιπτώσεων και τα αποτελέσματα καταγράφηκαν. Το υποσύνολο του δείγματος, το οποίο χαρακτηρίζεται από έλλειψη ενσυναίσθησης συνοδεύεται από τις κάτωθι συμπεριφορές σύμφωνα με τις συσχετίσεις των μεταβλητών του ερωτηματολογίου :

1. Μαλώνει με τα άλλα παιδιά.
2. Τριγυρίζει άσκοπα στο χώρο.
3. Είναι ευαίσθητο και αναστατώνεται εύκολα.
4. Επεμβαίνει στην εργασία των άλλων, καταστρέφει παιχνίδια και άλλον εξοπλισμό.
5. Τα παιδιά δεν το συμπαθούν.
6. Επιζητά την προσοχή των άλλων.
7. Δύσκολο στον έλεγχο, δημιουργεί καθημερινά προβλήματα.

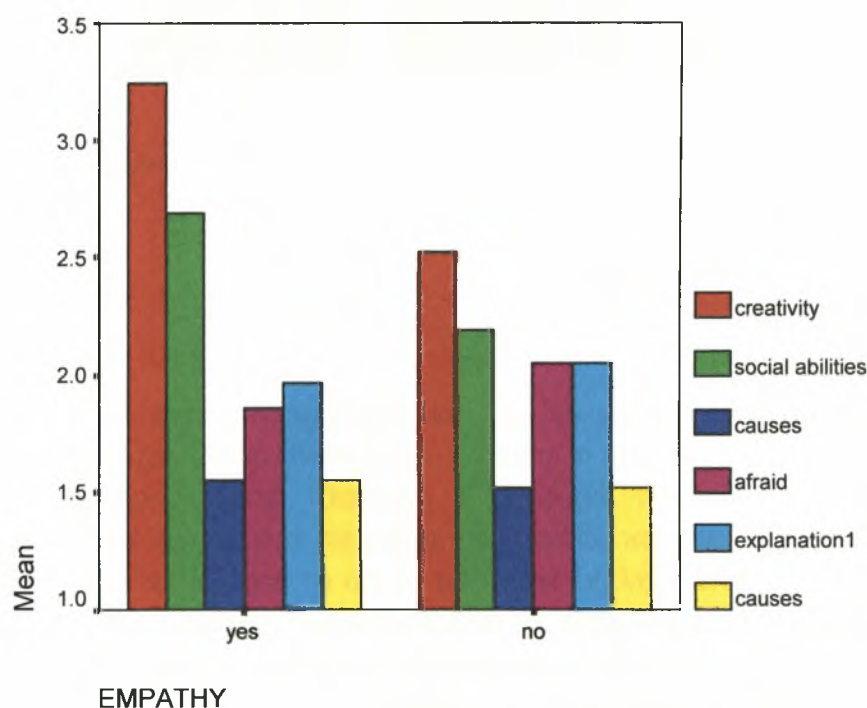
6.2.1 Σχήμα Νο 1 Η διαφοροποίηση των συμπεριφορών των παιδιών ανάλογα με το βαθμό ενσυναίσθησης τον οποίο έχουν αναπτύξει.



Στο σχήμα Νο 1 αναπαρίσταται η διαφοροποίηση των συμπεριφορών που προαναφέρθηκαν μεταξύ των δύο ομάδων. Έκπληξη αποτελεί το γεγονός, ότι η

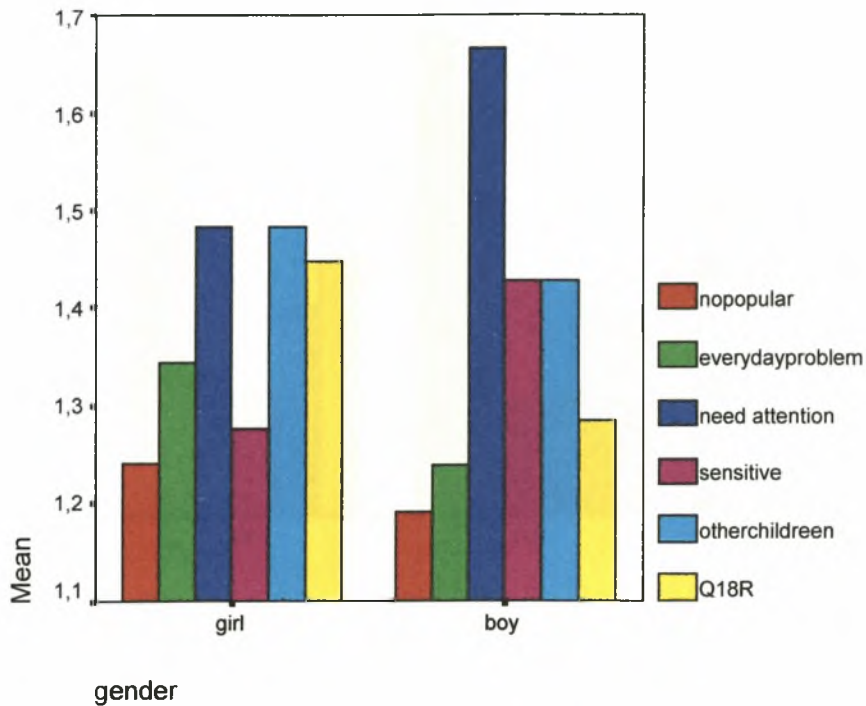
συμπεριφορά «κοροϊδεύει και πειράζει τα άλλα παιδιά», χαρακτηρίζει τα νήπια που έχουν αναπτυγμένη την ενσυναίσθηση περισσότερο. Επίσης, τα παιδιά εκείνα που φάνηκε ότι έχουν ενσυναίσθηση είναι περισσότερο δημοφιλή από εκείνα που δεν έχουν την ικανότητα να κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων. Μια άλλη έκπληξη αποτελεί η διαπίστωση ότι η ύπαρξη ή όχι της ενσυναίσθησης δεν φαίνεται να έχει σχέση με τα καθημερινά προβλήματα, τα οποία δημιουργούν τα παιδιά, στον χώρο του σχολείου. Σημαντικό εύρημα αποτελεί το ότι τα παιδιά που δεν έχουν ενσυναίσθηση, αισθάνονται περισσότερο την ανάγκη να επιζητούν την προσοχή των άλλων και φαίνεται να είναι περισσότερο ευαίσθητα σε σχέση με τα παιδιά που έχουν ενσυναίσθηση.

6.2.2 Σχήμα Νο 2 Η διαφοροποίηση των διαφόρων δεξιοτήτων με το βαθμό ενσυναίσθησης.



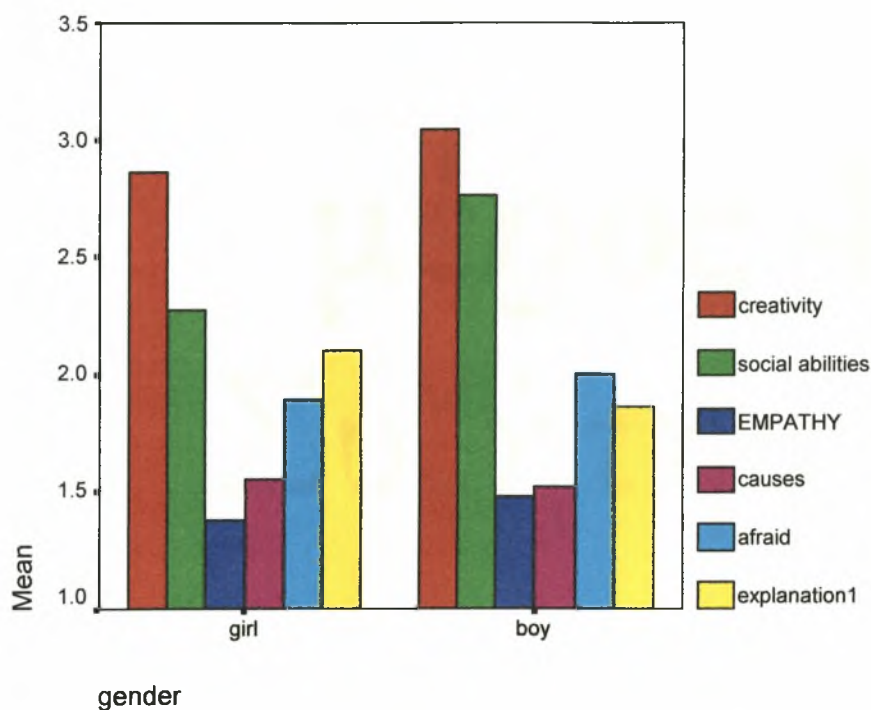
Στο σχήμα Νο 2 είναι έκδηλη η διαφοροποίηση της ανάπτυξης των διαφόρων δεξιοτήτων σε σχέση με την ενσυναίσθηση. Η δημιουργική σκέψη έχει αισθητή διαφορά στην ομάδα, η οποία έχει ανεπτυγμένη ενσυναίσθηση, όπως και οι κοινωνικές δεξιότητες. Αντίθετα το ερμηνευτικό στυλ δεν διαφοροποιείται σημαντικά, όπως και ο τρόπος με τον οποίο αιτιολογούν την ύπαρξη του θορύβου (σκοπιμότητα ή μη). Το στοιχείο του φόβου στις απαντήσεις των παιδιών δεν δείχνει να επηρεάζεται από την ενσυναίσθηση.

6.2.3 Σχήμα Νο 3 Η διαφοροποίηση των μορφών συμπεριφορών σε σχέση με τα δύο φύλα.



Η διαφορά στη συμπεριφορά των δύο φύλων φαίνεται στο ανωτέρω σύνθετο ιστόγραμμα, όπου διακρίνεται έντονη η ανάγκη των αγοριών να **τραβούν την προσοχή** και ιδιαίτερη η διαφορά των κοριτσιών στο να **ενοχλούν τα άλλα παιδιά** στα παιχνίδια τους καθώς και στο να **κοροϊδεύουν τα άλλα παιδιά**. Ένα εύρημα το οποίο προκαλεί έκπληξη είναι ότι **τα αγόρια αποδείχθηκαν περισσότερο ευαίσθητα από τα κορίτσια**, ενώ δεν φαίνεται να υπάρχει κάποια σημαντική διαφορά ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια ως προς τη δημοτικότητά τους. Επίσης αποδείχθηκε ότι **τα κορίτσια δημιουργούν περισσότερα προβλήματα** στο χώρο του σχολείου σε σχέση με τα αγόρια.

6.2.4 Σχήμα Νο 4 Ερμηνευτικό στυλ και δεξιότητες κατά φύλο



Το παρόν ιστόγραμμα παρουσιάζει τη δημιουργική σκέψη να υπερτερεί στα αγόρια, το ίδιο και οι κοινωνικές δεξιότητες έναντι των κοριτσιών. Μία μικρή διαφοροποίηση υπάρχει μεταξύ των δύο φύλων στο **στοιχείο του φόβου** και στο **ερμηνευτικό στυλ**. Καμμία διαφορά δεν παρατηρείται στον τρόπο που αιτιολογούν την **σκοπιμότητα ή όχι του φόβου**. Επίσης, αποδείχθηκε ότι τα αγόρια υπερτερούν με μικρή διαφορά ως προς τον παράγοντα της ενσυναίσθησης, σε σχέση με τα κορίτσια.

μέρος 4

Συζήτηση

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να ανιχνεύσει την «ενσυναίσθηση» στην προσχολική ηλικία και να αξιολογήσει τον βαθμό συνδυασμού της με την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με μέσο όρο ηλικίας τα 5,7έτη (maximum 6,2 έτη & minimum 5,2 έτη). Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα προσπάθησε να απαντήσει στα ακόλουθα ερωτήματα :

- 1** Είναι η «ενσυναίσθηση» καθοριστικός παράγοντας για την προσαρμογή του παιδιού στο νηπιαγωγείο;
- 2** Αν ναι, ποιες μορφές συμπεριφορών ενισχύει;
- 3** Συνδυάζεται με την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων;
- 4** Επηρεάζει τη δημιουργική σκέψη;
- 5** Σχετίζεται με την ηλικία και το φύλο;
- 6** Καθορίζει το ερμηνευτικό στυλ των παιδιών;

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάστηκαν αναλυτικά τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως αυτά προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων. Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται να δοθούν απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα σύμφωνα με αυτά τα αποτελέσματα. Επίσης, επισημαίνονται τα ερωτήματα που η συγκεκριμένη έρευνα άφησε αναπάντητα και τα οποία θα μπορούσαν να αποτελέσουν την αρχή για νέες ερευνητικές προσεγγίσεις.

7.1 Η ενσυναίσθηση ως καθοριστικός παράγοντας για την προσαρμογή του παιδιού στο νηπιαγωγείο.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν παραπάνω, οι υποθέσεις της παρούσας έρευνας σε γενικές γραμμές επιβεβαιώνονται. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, βασική της επιδίωξη ήταν η ανίχνευση της ενσυναίσθησης στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας και η επιβεβαίωση αυτής της υπόθεσης. Πράγματι, η ενσυναίσθηση διαφαίνεται σε μία συχνότητα **29 παιδιών** από τα 50, που υποβλήθηκαν στη συγκεκριμένη ερευνητική διαδικασία. Περισσότερα, δηλαδή από τα μισά παιδιά έχουν την ικανότητα να κατανοούν τη συναισθηματική κατάσταση των άλλων και να προβλέπουν τις συμπεριφορές τους.

Ταυτόχρονα, φάνηκε να ενισχύεται η υπόθεση, ότι η ύπαρξη της ενσυναίσθησης αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την **προσαρμογή του παιδιού στο νηπιαγωγείο**. Συγκεκριμένα, τα παιδιά εκείνα που έχουν ανεπτυγμένη την ενσυναίσθηση, χαρακτηρίζονται από **δημιουργικότητα** και διακρίνονται για τις **κοινωνικές τους δεξιότητες**.

Αντίθετα, το υποσύνολο του δείγματος που εμφανίζει έλλειψη ενσυναίσθησης, αντίστοιχα έχει και **περιορισμένες κοινωνικές δεξιότητες**, αλλά και η **δημιουργικότητά** του είναι αρκετά **μειωμένη**. Βέβαια, η ύπαρξη ή όχι της ενσυναίσθησης **δεν φάνηκε να επηρεάζει το στοιχείο του φόβου** των πεντάχρονων και εξάχρονων παιδιών, όπως και την απόδοση **σκοπιμότητας ή όχι**.

7.2 Οι μορφές συμπεριφορών που ενισχύονται από την ενσυναίσθηση.

Η παρούσα έρευνα διερεύνησε επίσης, την πιθανή σχέση ανάμεσα στις διάφορες μορφές συμπεριφορών που εκδηλώνονται από τα παιδιά του νηπιαγωγείου και στον βαθμό, που αυτές ενισχύονται από την ενσυναίσθηση. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν, αφού αναλύθηκαν απέδειξαν, ότι τα παιδιά που έχουν ανεπτυγμένη την ενσυναίσθηση **δεν χαρακτηρίζονται από την ανάγκη να επιζητούν την προσοχή των άλλων**.

Επιπλέον, η ευαισθησία που τους χαρακτηρίζει **δεν** τους οδηγεί στο γεγονός, να **αναστατώνονται εύκολα** και να χάνουν την ηρεμία τους. Όπως και η συμπεριφορά τους, ελέγχεται εύκολα από τις νηπιαγωγούς και μάλιστα, **δεν δημιουργούν καθημερινά προβλήματα**. Ενώ, έκπληξη αποτελεί το γεγονός ότι **ενοχλούν και κοροϊδεύουν τα άλλα παιδιά**, μία συμπεριφορά που λογικά θα αναμενόταν από τα νήπια με μειωμένη ενσυναίσθηση.

Επίσης, τα παιδιά εκείνα που δεν έχουν ανεπτυγμένη την ενσυναίσθησή τους, **δεν προσεγγίζονται με ευκολία** από τις νηπιαγωγούς τους, **δημιουργούν προβλήματα σε καθημερινή βάση** και **βρίσκονται** τις περισσότερες φορές σε

ψυχική αναστάτωση. Άλλοτε πάλι, τα παιδιά αυτά **προσπαθούν να τραβούν την προσοχή των άλλων** μέσα από τις διάφορες προκλητικές τους ενέργειες.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι τα παιδιά με μειωμένη ενσυναίσθηση σημειώνουν επιτυχία στις κοινωνικές τους συναναστροφές, εφόσον φάνηκε να **τους συμπαθούν οι συμμαθητές τους** και να υπερτερούν στον τομέα αυτόν, συγκρινόμενοι με τα παιδιά, που έχουν ανεπτυγμένη ενσυναίσθηση.

7.3 Η ενσυναίσθηση και η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων.

Κατά την επεξεργασία των δεδομένων της παρούσας έρευνας διερευνήθηκε η σχέση ανάμεσα στην ενσυναίσθηση και στον βαθμό, που αυτή επηρεάζει την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών της προσχολικής ηλικίας. Από την ανάλυση, **η ενσυναίσθηση ως στοιχείο των κοινωνικών δεξιοτήτων** εμφανίζεται με μία συχνότητα **19 παιδιών** από τα 50.

Το περιεχόμενο των απαντήσεων των παιδιών στη δεύτερη συνέντευξη ήταν μία ευχάριστη έκπληξη, καθώς τρεις από αυτές συμπίπτουν με τρία από τα βήματα τα οποία προτείνει το μοντέλο του Seligman για την **ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων**(πρόκειται για τις ενότητες 4β, 4γ και +4). Τα κοινά στοιχεία που προέκυψαν αφορούν στις «προτάσεις επίλυσης προβλημάτων», στη «διαπραγμάτευση» και στη «θετική στάση» των νηπίων.

Τέλος, αρνητική έκπληξη αποτέλεσε το **στοιχείο της εκδίκευσης** το οποίο χαρακτήριζε **5** από τις **50 απαντήσεις**. Χαρακτηριστικό παράδειγμα ο Δημήτρης, ο οποίος απάντησε: *Θα πάω σε άλλο παιδί να χορέψω για να μη τον παίζουν τα άλλα παιδιά γιατί συμπεριφέρθηκε κακά.*

7.4 Η επιρροή της ενσυναίσθησης στη δημιουργική σκέψη

Η συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια, στόχευσε επίσης και στη διερεύνηση της δημιουργικής σκέψης των παιδιών της προσχολικής ηλικίας, σε σχέση με την ενσυναίσθηση. Πιο συγκεκριμένα, φάνηκε από την ανάλυση των αποτελεσμάτων ότι η **δημιουργική σκέψη** έχει αισθητή διαφορά στην ομάδα η οποία έχει ανεπτυγμένη ενσυναίσθηση.

Όπως φάνηκε, τα παιδιά εκείνα που έχουν την ικανότητα να κατανοούν τη συναισθηματική κατάσταση των άλλων και να προβλέπουν τη συμπεριφορά τους, ταυτόχρονα διακρίνονται από φαντασία και τάση για δημιουργία.

Άλλωστε και στο ιστόγραμμα Νο 4, η ανάλυση του περιεχομένου των απαντήσεων των παιδιών έδειξε ότι τα αγόρια που έχουν **ανεπτυγμένη την**

ενσυναίσθηση και υπερτερούν της αντίστοιχης των κοριτσιών, ταυτόχρονα σημειώνουν και **υψηλά ποσοστά δημιουργικότητας**.

7.5 Ο συσχετισμός της ενσυναίσθησης με την ηλικία και το φύλο.

Η συγκεκριμένη έρευνα στόχευσε και στη διερεύνηση της σχέσης που υπάρχει ανάμεσα στην **ενσυναίσθηση**, την **ηλικία** και το **φύλο** του κάθε παιδιού. Η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι **29** από τα 50 **παιδιά** έχουν ανεπτυγμένη την ικανότητα να **προβλέπουν τη συμπεριφορά των άλλων** και να **μπαίνουν στη θέση των άλλων**.

Με μέσο όρο ηλικίας τα 5,7 έτη, βγαίνει το συμπέρασμα ότι τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας μπορεί να έχουν ανεπτυγμένη την ενσυναίσθησή τους. Βέβαια, και το **φύλο** των παιδιών **επηρεάζει** και καθορίζει κατά μία έννοια την **ενσυναίσθηση**.

Στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια, το ιστόγραμμα Νο 3 έδειξε ότι τα «κορίτσια» έχουν λιγότερο αναπτυγμένη την ενσυναίσθησή τους σε σχέση με τα «αγόρια». Αυτό το αποτέλεσμα ήταν μία έκπληξη, καθώς η στερεότυπη αντίληψη που επικρατεί για τα κορίτσια είναι πως είναι περισσότερο ευαίσθητα και έχουν μεγαλύτερη κατανόηση για τα συναισθήματα των άλλων.

Παράλληλα, τα «αγόρια» είναι πιο **δημοφιλή** από τα κορίτσια και φαίνεται να κατανοούν τη συναισθηματική κατάσταση των άλλων και να προβλέπουν τη συμπεριφορά τους. Κι ενώ έχουν **ανεπτυγμένη** την **ενσυναίσθηση**, συγκρινόμενα με τα κορίτσια, ταυτόχρονα αποδείχθηκε ότι είναι **ευαίσθητα** και **αναστατώνονται εύκολα**. Τέλος φάνηκε, ότι προκαλούν τους άλλους με τη συμπεριφορά τους, επειδή **επιζητούν την προσοχή** τους.

7.6 Ο καθορισμός του ερμηνευτικού στυλ των παιδιών από την ενσυναίσθηση.

Η παρούσα έρευνα στόχευσε τέλος, στη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ του **ερμηνευτικού στυλ των παιδιών** της προσχολικής ηλικίας και του **βαθμού ανάπτυξης της ενσυναίσθησης**. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση των απαντήσεών τους έδειξαν, ότι **ο τρόπος που ερμηνεύουν τα γεγονότα δε διαφοροποιείται σημαντικά** στο συγκεκριμένο δείγμα των 50 παιδιών.

Το συμπέρασμα αυτό προήλθε και από τη συλλογή του στοιχείου, ότι **δεν παρατηρήθηκε καμιά διαφορά** στον τρόπο που τα νήπια **ερμηνεύουν τη «σκοπιμότητα ή όχι του φόβου»**, που ενυπάρχει στο περιεχόμενο της πρώτης συνέντευξης. Μάλιστα, το φαινόμενο αυτό, που αποτελεί ευχάριστη έκπληξη

για τα πορίσματα της έρευνας, δεν φάνηκε να διαφοροποιείται σημαντικά και για τα αγόρια και για τα κορίτσια.

7.7 Μελλοντικοί ερευνητικοί προσανατολισμοί

Κάθε έρευνα καλείται κυρίως να απαντήσει σε κάποια ερωτήματα, αλλά και να δημιουργήσει προβληματισμούς για μελλοντικές έρευνες. Στην προσπάθεια να ανιχνευθεί η «ενσυναίσθηση» των παιδιών της προσχολικής ηλικίας και προκειμένου να ελεγχθεί ο βαθμός που η ανάπτυξή της επηρεάζει τη διαμόρφωση των διαφόρων δεξιοτήτων τους, δημιουργήθηκαν νέα ερωτήματα που μένουν αναπάντητα.

Ίσως λοιπόν, θα μπορούσαν οι ερευνητές στο μέλλον να ασχοληθούν με την περαιτέρω διερεύνηση των συγκεκριμένων παραγόντων, που καθορίζουν την ικανότητα των παιδιών να κατανοούν τη συναισθηματική κατάσταση των άλλων και να προβλέπουν τις συμπεριφορές τους. Έτσι, θα ήταν δυνατό να διερευνηθεί περισσότερο η σχέση του φύλου των παιδιών με το βαθμό ενσυναίσθησής τους, καθώς τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας ανέτρεψαν τις στερεότυπες κοινωνικές αντιλήψεις. Προκειμένου να επιβεβαιωθεί η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της έρευνας πάνω σε αυτό το θέμα, είναι αναγκαίο να διεξαχθούν παρόμοιες μελλοντικές ερευνητικές μελέτες.

Οι ερευνητές αυτοί μπορούν επίσης, να πραγματοποιήσουν κι άλλες μετρήσεις για την ανίχνευση της ενσυναίσθησης στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας και να εφαρμόσουν τη συγκεκριμένη έρευνα σε μεγαλύτερο δείγμα παιδιών και σε περισσότερα σχολικά περιβάλλοντα, προκειμένου να είναι πιο αξιόπιστη και εμπειριστατωμένη. Θα μπορούσε τέλος, να γίνει και διαπολιτισμική έρευνα, για να διαπιστωθούν οι πιθανές διαφορές τόσο στην εξέλιξη του φαινομένου της ενσυναίσθησης στα πεντάχρονα και εξάχρονα παιδιά, όσο και στο βαθμό επιρροής της στην ψυχοσωματική τους ανάπτυξη.

Επίσης, ένα άλλο αντικείμενο που θα μπορούσε να ενδιαφέρει μελλοντικά τους επιστήμονες είναι η σχέση ανάμεσα στον παράγοντα της ενσυναίσθησης και στο οικογενειακό περιβάλλον. Για παράδειγμα θα ήταν πολύ ενδιαφέρον να διερευνηθεί ο τρόπος, με τον οποίο πιθανόν οι διαφορετικές οικογενειακές συνθήκες επηρεάζουν το βαθμό της ενσυναίσθησης, που διαθέτουν τα παιδιά.

Βιβλιογραφία

- 📖 Bruner, J. S. (1964). The course of cognitive growth. *American Psychologist*, 19, 1-15.
- 📖 Chandler, M., Fritz, A. S., & Hala, S. (1989). Small scale deceit: Deception as a marker of 2-, 3-, and 4- year-olds' early theories of mind. *Child development*, 60, 1263-1277.
- 📖 Cole, M., & Cole, S.R. (2000). *Η ανάπτυξη των παιδιών. Η αρχή της ζωής: εγκυμοσύνη, τοκετός, βρεφική ηλικία* (Μ. Σόλμαν, μετάφρ.). Αθήνα: τυπωθήτω.
- 📖 Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (1993). Θεωρίες για τις διαφορές των φύλων. Στο Δεληγιάννη, Β., & Ζιώγου, Σ. *Εκπαίδευση και φύλο: Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός*. (41-60). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- 📖 Damon, W. (1989). *Child development today and tomorrow*. San Francisco: Josey-Bass.
- 📖 Dileo, J. H. (1970). *Young children and their drawings*. New York: Brunner/Mazel.
- 📖 Dileo, J. H. (1983). *Interpreting children's drawings*. New York: Brunner/Mazel.
- 📖 Eisenberg, N. (1988). The development of prosocial behavior. In M. H. Bornstein & M. E. Lamb (Eds.), *Developmental psychology: An advanced textbook*. New Jersey: Erlbaum.
- 📖 Ζαφειροπούλου, Μ. (2000). *Η ψυχολογία σήμερα: Ο ρόλος της μάθησης στην πρόσκτηση και εξέλιξη της συμπεριφοράς. Κατανοώντας τη συμπεριφορά μας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- 📖 Ζαφειροπούλου, Μ. (2003). *Εφαρμογές κλινικής ψυχολογίας στην προσχολική ηλικία*. Βόλος: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Θεσσαλίας.
- 📖 Θάνου, Γ. Α. (2002). *Η λίμνη Κάρλα φοράει τα καλά της*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- 📖 Feshbach, N. D. (1989). Empathy training and prosocial behavior. In J. Groebel & R. Hinde (Eds.), *Aggression and war: Their biological and social bases*. New York: Cambridge University Press.
- 📖 Flavell, J. H. (1988). The development of children's knowledge about the mind: From cognitive connections to mental representations. In J. W. Astington, P. L. Harris, & D. R. Olson (Eds.), *Developing theories of mind* (pp. 244-267). Cambridge: Cambridge University Press.
- 📖 Flavell, J. H. (1988). The development of children's knowledge about the mind: From cognitive connections to mental representations. In J. W. Astington, P. L. Harris, & D. R. Olson. (Eds.). (1988). *Development theories of mind* (pp. 244-267). Cambridge: Cambridge University Press.

- 📖 German, T. P. (1995). *Children's explanation of action: Desire versus beliefs in theory of mind*. PhD Thesis, University of London.
- 📖 Harris, D. B. (1963). *Children's drawings as measures of intellectual maturity*. New York: Harcourt, Brace & World.
- 📖 Harris, P. L., & Gross, D. (1988). Children's understanding of real and apparent emotion. In J. W. Astington, P. L. Harris, & D. R. Olson (Eds.), *Developing theories of mind* (pp. 295-314). Cambridge: Cambridge University Press.
- 📖 Harris, P. L., Johnson, C. N., Hutton, D. Andrews, G., & Cooke, T. (1989). Young children's theory of mind and emotion. *Cognition and emotion*, 3, 379-400.
- 📖 Harris, P. L. (1991). The work of the imagination. In A. Whiten (Ed.), *Natural theories of mind* (pp. 283-304). Oxford: Basil Blackwell.
- 📖 Hayes, N. (1998). *Βασικά εγχειρίδια ψυχολογικής γνώσης: Εισαγωγή στην ψυχολογία* (Α. Κωσταριδίου-Ευκλείδη, μετάφρ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- 📖 Henshall, C., & McGuire. (1986). Gender development. In Richards, M., & Light, P. *Children of social worlds*. (135-166). Cambridge: Polity Press.
- 📖 Herbert, M. (1998). *Εφαρμοσμένη ψυχολογία: Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας* (Ι. Ν. Παρασκευόπουλος, μετάφρ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- 📖 Hoffman, M. L. (1991). Empathy, social cognition, and moral action. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development. Vol. 1: Theory*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- 📖 Κακανά, Δ. (2000). *Θεωρία και μεθοδολογία δραστηριοτήτων στην προσχολική αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- 📖 Κίτσος, Κ. (1971). *Ψυχολογία της μαθήσεως*. Αθήνα: Δωδώνη.
- 📖 Κούρτη, Ε. (2002). *Ψυχολογικές και κοινωνικές προσεγγίσεις: Η έρευνα στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: τυπωθήτω.
- 📖 Κουτσουβάνου, Ε. (1998). *Μορφές και τρόποι εργασίας στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- 📖 Κρασανάκης, Γ. (1980). *Θέματα ψυχολογίας του παιδιού*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- 📖 Kaplan, N. (1984). *Internal representations of separation experiences in six years old: Related to actual experiences of separation*. Unpublished master's thesis, University of California.
- 📖 Λεονταρή, Α. (1998). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- 📖 LaGrec, A.M. (1990). *Through the eyes of the child: obtaining self-reports from children and adolescents*. Miami: Allyn and Bacon.
- 📖 Lillard, A. S., & Flavell, J. H. (1992). Young children's understanding of different mental verbs. *Developmental Psychology*, 28, 626-634.
- 📖 Μαραγκουδάκη, Ε. (1993). *Εκπαίδευση και διάκριση φύλων: Παιδαγωγικά αναγνώσματα στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- 📖 Μπέλλας, Θ. (2000). *Το ιχνογράφημα του παιδιού ως μέσο και αντικείμενο έρευνας στα χέρια του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- 📖 Μπονώτη, Φ. & Μισαηλίδη, Π. (1999). «Θεωρία του νου» και αναπαραστασιακές προθέσεις στα σχέδια των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Στο Επιστημονική επετηρίδα: *Αλέξανδρος Δελμούζος* (239-248). Βόλος: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Θεσσαλίας.
- 📖 Μπονώτη, Φ. (2001). *Κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών στην προσχολική ηλικία: διδακτικές σημειώσεις*. Βόλος: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Θεσσαλίας.
- 📖 Mahler, M. S., Pine, F. & Bergman, A. (1975). *The psychological birth of the human infant*. New York: Basic Books.
- 📖 Mandler, J. M. & Johnson, N. S. (1977). Remembrance of things parsed: Story structure and recall. *Cognitive Psychology*, 9, 111-151.
- 📖 Moore, C., Pure, K., & Furrow, D. (1990). Children's understanding of the modal expression of speaker certainty and uncertainty and its relation to the development of a representational theory of mind. *Child development*, 61, 722-730.
- 📖 Mitchell, P. (2002). *Επισκόπηση της ψυχολογικής έρευνας και θεωρίας: Η κατανόηση του νου στην παιδική ηλικία*. (Π. Μισαηλίδη & Α. Μουτσοπούλου, μετάφρ.). Αθήνα: τυπωθήτω.
- 📖 Ξανθάκου, Γ. & Καίλα, Μ. (2002). *Το δημιουργικής επίλυσης πρόβλημα*. Αθήνα: Ατραπός.
- 📖 Παρασκευόπουλος, Ν. Ι. (1984). *Εξελικτική ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- 📖 Parker, G., Hatzi-Pavlovic, D., Greenwald, S., & Weissman, M. (1995). Low parental care as a risk factor to lifetime depression in a community sample. *Journal of Affective Disorders*, 33, 173-180.
- 📖 Perkins, D. (1981). *The mind's best work*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 📖 Perner, J., (1991). *Understanding the representational mind*. London MIT Press.
- 📖 Perris, C., Arrindell, W. A., Perria, H., Eiseman, M., Van Der Ende, J., & Von Knorring, L. (1986). Perceived depriving parental rearing and depression. *British Journal of Psychiatry*, 148, 170-175.
- 📖 Pervin, A. L. & John, P. O. (2001). *Έρευνα και εφαρμογές: Θεωρίες προσωπικότητας* (Α. Αλεξανδροπούλου & Ε. Δασκαλοπούλου, μετάφρ.). Αθήνα: τυπωθήτω.
- 📖 Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American Psychologist*, 55(1), 44-55.
- 📖 Ronnen, T. (1999). *Εφαρμοσμένη ψυχολογία: η γνωστική-εξελικτική θεραπεία στα παιδιά* (Μ. Ζαφειροπούλου, μετάφρ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- 📖 Ruffman, T., Olson, D. R., Ash, T., & Keenan, T. (1993). The ABCS of deception: Do young children understand deception in the same way as adults? *Developmental Psychology*, 29, 74-87.
- 📖 Schaffer, R. (1996). *Η κοινωνικοποίηση του παιδιού κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του* (Ν. Γιαννίτσας, μετάφρ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- 📖 Seligman, M. (1995). *The Optimistic Child*. Harper Perennial: New York.
- 📖 Shatz, M. (1994). Theory of mind and the development of social-linguistic intelligence in early childhood. In C. Lewis & P. Mitchell (Eds.), *Children's early understanding of mind: Origins and development* (pp. 311-329). Hove: Lawrence Erlbaum Associates Ltd.
- 📖 Simonton, D. K. (2000). Creativity: Cognitive, personal, developmental and social aspects. *American Psychologist*, 55(1), 151-158.
- 📖 Stern, D. (1985). *The interpersonal world of the infant: A view from psychoanalysis and developmental psychology*. New York: Basic Books.
- 📖 Τόμας, Γ. & Σίλκ, Α. (2000). *Βασική βιβλιοθήκη του νηπιαγωγού: Η ψυχολογία του παιδικού σχεδίου* (Φ. Μπονώτη, μετάφρ.). Αθήνα: Καστανιώτης.
- 📖 Φράγκος, Π. Χ. (1999). *Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας, παιδείας, διδακτικής και μάθησης: Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.
- 📖 Wellman, H. M., & Wooley, J. D. (1990). From simple desires to ordinary beliefs: The early development of every day psychology. *Cognition*, 35, 245-275.
- 📖 Wellman, H. M. (1990). *The child's theory of mind*. Cambridge, MA: MIT Press.

Σχετικές Ιστοσελίδες στο Διαδίκτυο:

-  www.rootsofempathy.org
-  www.rootsofempathy.org/schools.html
-  www.rootsofempathy.org/about.html
-  www.rootsofempathy.org/families.html
-  www.findarticles.com/cf_dls/g2699/0001/2699000114/p1/article.jhtml
-  www.findarticles.com/cf_dls/m1321/12_180/54301711/p1/article.jhtml
-  www.findarticles.com/cf_dls/m0341/4_55/62521565/p1/article.jhtml
-  www.findarticles.com/cf_dls/g2602/0001.../article.jhtml?term=positive+psychology
-  www.findarticles.com/cf_dls/mOJSD/8_5.../article.jhtml?term=positive+psychology
-  www.findarticles.com/cf_dls/m2843/n6_.../article.jhtml?term=positive+psychology
-  www.findarticle.com/cf_dls/g2699/0001/2699000114/print.jhtml
-  www.findarticles.com/cf_dls/mOJSD/7_57/7720475.../article.jhtml?term=optimism
-  www.findarticles.com/cf_dls/m1299/12_45/5853959.../article.jhtml?term=optimism
-  www.findarticles.com/g2602/0002/2602000230/p1/article.jhtml

Παράρτημα

A) Μία ιστορία με πρωταγωνιστές ζώα, έχει ως εξής :

Στο καταπράσινο δάσος, κάτω από τη μεγάλη βελανιδιά ζει η Αρκουδίτσα η Μελένια μαζί με την οικογένειά της. Νάτη η Μελένια, καθισμένη κοντά στο τραπέζι της κουζίνας περιμένει με λαχτάρα να φάει το πρωινό που ετοιμάζει η μανούλα τους η κυρία Αρκουδένια. Ξαφνικά ακούγεται ένας πολύ ασυνήθιστος θόρυβος στο διπλανό δωμάτιο. Όλοι τρέχουν να δουν τι συμβαίνει.

Οι ερωτήσεις τις οποίες διατυπώνουμε στο κάθε παιδί είναι οι ακόλουθες :

- *Τι νομίζεις ότι προκάλεσε αυτό το θόρυβο στο διπλανό δωμάτιο;*
- *Τι νομίζεις ότι σκέφτηκε η Μελένια για το θόρυβο αυτό;*

B) Ένα σενάριο με πρωταγωνιστή το ίδιο το παιδί, έχει ως εξής :

Στο πάρτι που οργανώνεται στο σχολείο σου ζητάς από τη φίλη σου ή το φίλο σου να χορέψει μαζί σου και εκείνος ή εκείνη αρνείται.

Οι ερωτήσεις τις οποίες διατυπώνουμε στο κάθε παιδί είναι οι ακόλουθες :

- *Τι σκέφτεσαι για τη συμπεριφορά του φίλου σου;*
- *Πώς νιώθεις;*

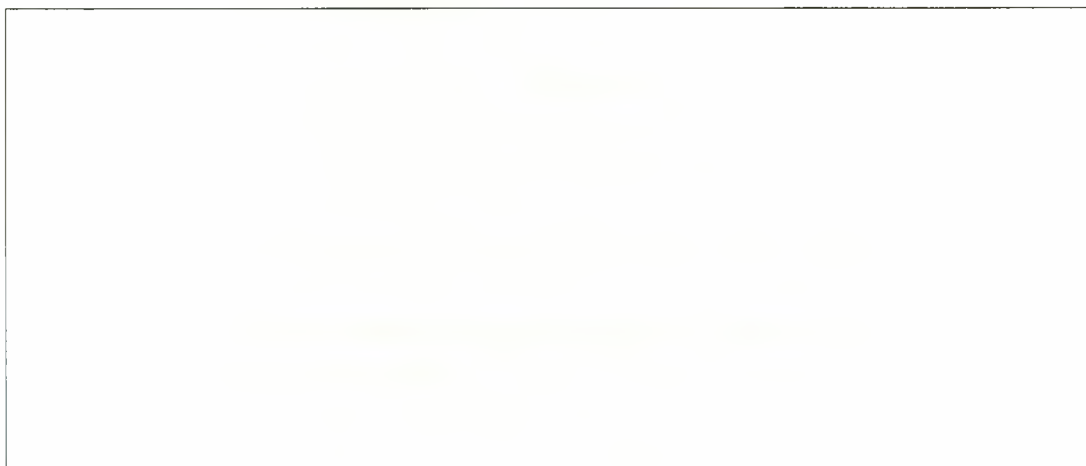
Γ) Το «εκτός σκηνής» ψαράκι

Στη λίμνη Κάρλα που γνωρίσαμε σήμερα εκτός από τους φανερούς φίλους του Μπιζένιου υπάρχει και ένα ψαράκι το οποίο είναι αθέατο. Κανείς δεν το βλέπει, δεν το προσέχει, δεν το αγαπά. Θέλει πολύ να αποκτήσει φίλους, να το αγαπούν και να το παίζουν. Δεν ξέρει όμως πώς να ενεργήσει ώστε να κάνει την παρουσία του αισθητή και να καταφέρει να το προσέξουν, να το αγαπήσουν και να το κάνουν φίλο τους οι υπόλοιποι κάτοικοι της λίμνης.

- Τι νομίζεις ότι θα μπορούσε να κάνει το αθέατο ψαράκι για να γίνει αντιληπτό και να το αγαπήσουν;

.....
.....
.....

- Μπορείς να απεικονίσεις το «εκτός σκηνής» ψαράκι και να του δώσεις ένα όνομα;



- Συμβαίνει καμιά φορά μέσα στο σχολείο μας να νιώθει κανείς αόρατος σαν το ψαράκι της ιστορίας μας;

.....
.....
.....

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΛΕΓΧΟΥ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

Τα μικρά προβλήματα ανώριμης συμπεριφοράς στα παιδιά του νηπιαγωγείου είναι ένα φαινόμενο απόλυτα αναμενόμενο. Μεταξύ μάλιστα, των στόχων του Νηπιαγωγείου είναι να βοηθήσει το παιδί να ξεπεράσει τις δυσκολίες προσαρμογής του σε έναν καινούριο κι ευρύτερο κοινωνικό χώρο (από αυτόν της οικογένειάς του) που είναι το σχολείο. Το **Εργαστήριο Εξελικτικής Ψυχολογίας και Ψυχοπαθολογίας του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας** επιχειρεί να καταγράψει συστηματικότερα τα μικροπροβλήματα αυτά, ώστε να προσαρμόσει ανάλογα και την εκπαίδευση κι εξάσκηση των φοιτητών/φοιτητριών του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης στην Ψυχολογία του Παιδιού.

Ευχαριστούμε πολύ για την πολύτιμη συνεργασία σας.

Όνομα παιδιού (μόνο τα αρχικά) :

Αγόρι: Κορίτσι:

Ηλικία του παιδιού:

Τάξη:

Νηπιαγωγείο :

Ημερομηνία που ήρθε το παιδί για πρώτη φορά στο νηπιαγωγείο:

Πόσον καιρό γνωρίζετε το παιδί;

[Παρακαλώ, γυρίστε σελίδα για να συμπληρώσετε τον Κατάλογο Ελέγχου]

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΛΕΓΧΟΥ

Παρακάτω βρίσκεται μια σειρά από περιγραφές διάφορων μορφών συμπεριφοράς που εκδηλώνονται συχνά στην προσχολική ηλικία. Για κάθε περιγραφή, τσεκάρετε τη συμπεριφορά που ταιριάζει περισσότερο στο παιδί αυτή τη στιγμή. Εάν έχετε αμφιβολίες, επιλέξτε την αμέσως επόμενη συμπεριφορά που παρουσιάζει το παιδί συχνότερα.

1. Είναι υπερβολικά δραστήριο, σπάνια κάθεται ήσυχα ακόμα και για να γευματίσει ή άλλες φορές στριφογυρίζει ασταμάτητα.

Είναι πολύ δραστήριο, δεν κάθεται πάντοτε ήσυχα όταν χρειάζεται.

Δεν είναι ιδιαίτερα δραστήριο, μάλλον τείνει προς την αδράνεια.

2. Φαίνεται ότι τα άλλα παιδιά το συμπαθούν.

Μερικά παιδιά δεν το συμπαθούν.

Για περισσότερα παιδιά δεν το συμπαθούν.

3. Βρέχεται σπάνια ή σχεδόν ποτέ (λιγότερο από μία φορά την εβδομάδα).

Βρέχεται μία ή δύο φορές την εβδομάδα.

Βρέχεται τρεις ή και περισσότερες φορές την εβδομάδα.

4. Αυτοεξυπηρετείται, ποτέ δεν λερώνεται.

Πότε πότε λερώνεται, μία ή δύο φορές την εβδομάδα.

Λερώνει τα ρούχα του τρεις ή και περισσότερες φορές την εβδομάδα.

5. Σπάνια κρατάει συγκεντρωμένη την προσοχή του για περισσότερο από μερικά λεπτά σε οποιοδήποτε επιτραπέζιο παιχνίδι.

Μερικές φορές δυσκολεύεται να κρατήσει συγκεντρωμένη την προσοχή του για πολλή ώρα στο επιτραπέζιο παιχνίδι.

Κρατάει εύκολα την προσοχή του συγκεντρωμένη, συνήθως ασχολείται με το επιτραπέζιο παιχνίδι για 10 ή και περισσότερα λεπτά.

6. Είναι δύσκολο να το ελέγξεις και να το ηρεμήσεις, δημιουργεί σχεδόν κάθε μέρα προβλήματα.

Μερικές φορές είναι προκλητικό, ανυπάκουο, διακόπτει τις ομαδικές δραστηριότητες κι είναι δύσκολο να το ελέγξεις.

Είναι εύκολο να το ελέγξεις και να το ηρεμήσεις.

7. Σπάνια αποζητά την προσοχή των άλλων.

Μερικές φορές αποζητά την προσοχή των άλλων, αλλά μπορεί και να εργαστεί ή να παίξει μόνο του.

Συχνά αποζητά την προσοχή των άλλων (π.χ. ζητά βοήθεια, ακολουθεί συνεχώς τον/την νηπιαγωγό).

Αν το παιδί δεν μιλάει ακόμη ή δεν έχει ευχέρεια στην Ελληνική γλώσσα, αλλά η μητρική του γλώσσα είναι κάποια άλλη, παραλείψτε τις ερωτήσεις 8 και 9.

8. Τραυλίζει, ψευδίζει ή έχει φτωχή άρθρωση.

Μερικές φορές δεν μιλάει καθαρά.

Έχει καθαρό λόγο, είναι εύκολο να καταλάβεις τι λέει.

9. Μιλάει με άνεση σε :

Νηπιαγωγό

Νήπια

Δείχνει κάποια απροθυμία να μιλήσει σε :

Δεν μιλάει καθόλου σε :

10. Δεν έχει ξαφνικά ξεσπάσματα σε :

Μερικές φορές έχει ξαφνικά ξεσπάσματα
(που διαρκούν συνήθως λίγα λεπτά) σε :

Έχει συχνά (τουλάχιστον κάθε μέρα)
ή μεγάλης διάρκειας, ξεσπάσματα που
εκδηλώνονται με φωνές και κλοτσιές σε :

11. Συχνά παίζει με άλλα παιδιά ή τα πλησιάζει, είναι πολύ κοινωνικό.

Δεν είναι πρόθυμο να παίζει με άλλα παιδιά, αλλά τελικά συμμετέχει
κι αφομοιώνεται στην παρέα.

Σπάνια ή και ποτέ δεν παίζει με άλλα παιδιά, σχεδόν αγνοεί την
ύπαρξή τους.

12. Παραπονιέται ή κλαψουρίζει πάρα πολύ στον/στη νηπιαγωγό.

Μερικές φορές παραπονιέται ή κλαψουρίζει, αλλά όχι καθημερινά.

Σπάνια ή και ποτέ δεν παραπονιέται.

13. Είναι πολύ ευαίσθητο, αναστατώνεται εύκολα από ασήμαντα πράγματα
(π.χ. επειδή έπεσε, λέρωσε τα χέρια του).

Μερικές φορές αναστατώνεται από ασήμαντα πράγματα.

Δεν είναι πολύ ευαίσθητο, δεν αναστατώνεται εύκολα.

14. Σπάνια μαλώνει με άλλα παιδιά.

Μερικές φορές μαλώνει ή χτυπάει άλλα παιδιά.

Συχνά (τουλάχιστον καθημερινά) χωρίς να το προκαλέσουν μαλώνει,
χτυπάει, κλοτσάει ή και δαγκώνει τα άλλα παιδιά.

15. Τον περισσότερο χρόνο του στο νηπιαγωγείο τον περνάει τριγυρίζοντας
άσκοπα στο χώρο.

Μερικές φορές τριγυρίζει άσκοπα στο χώρο του νηπιαγωγείου.

Συνήθως είναι απασχολημένο, σπάνια θα τριγυρίσει άσκοπα στο χώρο
του νηπιαγωγείου.

16. Συχνά παρεμβαίνει στην εργασία ή στο παιχνίδι των άλλων παιδιών
(π.χ. παρεμβαίνει σε ένα ομαδικό παιχνίδι, προσπαθεί να επιβληθεί).

Μερικές φορές παρεμβαίνει στην εργασία ή και στο παιχνίδι των
άλλων παιδιών.

Σπάνια ή και ποτέ δεν παρεμβαίνει στο παιχνίδι των άλλων παιδιών.

17. Σπάνια κλαίει ή δείχνει δυστυχισμένο, εκτός από κάποιες
συγκεκριμένες και σύντομες περιόδους (π.χ. όταν είναι κουρασμένο,
πεινασμένο, αδιάθετο).

Μερικές φορές δείχνει δυστυχισμένο.

Τις περισσότερες φορές δείχνει δυστυχισμένο.

18. Συχνά κοροϊδεύει, πειράζει ή και είναι μοχθηρό απέναντι στα άλλα παιδιά.

Μερικές φορές είναι μοχθηρό ή πειραχτήρι.

Σπάνια ή και ποτέ δεν πειράζει τα άλλα παιδιά.

19. Είναι πολύ απόμακρο συναισθηματικά από τον/τη νηπιαγωγό.

Είναι κάπως απόμακρο συναισθηματικά από τον/τη νηπιαγωγό ή ανταποκρίνεται συναισθηματικά μόνο σε αυτόν/αυτή.

Ανταποκρίνεται συναισθηματικά σε όλους μέσα στο νηπιαγωγείο.

20. Σπάνια καταστρέφει παιχνίδια ή άλλον εξοπλισμό.

Μερικές φορές καταστρέφει πράγματα εσκεμμένα.

Πολύ συχνά καταστρέφει εσκεμμένα, πράγματα.

21. Φοβάται πολύ, έχει συχνές αντιδράσεις φόβου.

Φοβάται αρκיעτά, παρουσιάζει ήπιες και συγκεκριμένες φοβίες.

Σπάνια φοβάται.

22. Βαθμολογείστε κάθε συνήθεια ως εξής :

1 συμβαίνει πολύ σπάνια

2 συμβαίνει περιστασιακά και για σύντομο χρονικό διάστημα

3 συμβαίνει συχνά ή για μεγάλο χρονικό

α) Κουνιέται

ε) Αυνανίζεται

β) Πιπιλίζει τον αντίχειρα

στ) Τραβάει τα μαλλιά του

γ) Έχει στο στόμα το μπιμπερό του

ζ) Χτυπάει το κεφάλι του

δ) Πιπιλίζει την πιπίλα του

Άλλες συνήθειες :

.....
.....
.....

Σας ανησυχεί η συμπεριφορά ή η προσαρμογή αυτού του παιδιού;

ΝΑΙ

ΙΣΩΣ

ΟΧΙ

Περιγράψτε τι ακριβώς σκέφτεστε :

.....
.....
.....

Άλλα σχόλια που θέλετε να κάνετε :

.....
.....
.....

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα είχε ως σκοπό να ανιχνεύσει το βαθμό στον οποίο αναπτύσσεται η ενσυναίσθηση στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας και να διερευνήσει τις κάθε είδους αλλαγές που αυτή επιφέρει στη συμπεριφορά τους. Το δείγμα αποτέλεσαν 50 παιδιά που φοιτούν σε δημόσια νηπιαγωγεία των Δήμων Βόλου και Νέας Ιωνίας του νομού Μαγνησίας. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας κλήθηκαν να ερμηνεύσουν το εισερχόμενο γεγονός μιας ημιτελούς ιστορίας-σενάριο, όπου πρωταγωνιστούσαν ζώα, για την ανίχνευση του ερμηνευτικού τους στυλ και μία άλλη με πρωταγωνιστή το ίδιο το παιδί, για την αξιολόγηση της ενσυναίσθησης και της ανάπτυξης των κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Έπειτα, για την ανίχνευση της δημιουργικής τους σκέψης χρησιμοποιήθηκε μία ιστορία-πρόβλημα, στην οποία κλήθηκαν τα παιδιά να προτείνουν τρόπους επίλυσης του προβλήματος, αλλά και να ιχνογραφήσουν τον συγκεκριμένο ήρωα. Πραγματοποιήθηκε όμως, και μία δεύτερη αξιολόγηση της ενσυναίσθησης από άλλη πηγή, όπου τότε το πρόβλημα μεταφερόταν σε επίπεδο σχολικής τάξης. Οι απαντήσεις των παιδιών, αφού ομαδοποιήθηκαν και αριθμοποιήθηκαν, αναλύθηκαν στατιστικά μέσα από το πρόγραμμα στατιστικής ανάλυσης SPSS 1. Τα αποτελέσματα του προγράμματος αυτού συνδυάστηκαν με τα αντίστοιχα, που κατέγραφαν τη συμπεριφορά των παιδιών. Συγκεκριμένα, δόθηκε στις νηπιαγωγούς και συμπλήρωσαν ένα Ερωτηματολόγιο Ελέγχου Προσχολικής Συμπεριφοράς (PBCL) των McGuire & Richman(1988), που αποτελεί ένα αξιόπιστο εργαλείο καταγραφής προβλημάτων των μικρών παιδιών. Αποδείχθηκε λοιπόν, ότι 29 από τα 50 παιδιά, που πήραν μέρος συνολικά στην έρευνα είχαν ανεπτυγμένη ενσυναίσθηση και μάλιστα, τα αγόρια(1,5) υπερτερούσαν στο επικείμενο θέμα από τα κορίτσια(1,3). Τελικά αποδείχθηκε, ότι ένας σημαντικός αριθμός παιδιών προσχολικής ηλικίας είχε ενσυναίσθηση, η οποία κατάφερε να ενισχύει την εκδήλωση διαφόρων συμπεριφορών.



Περὶ τῆς

ἱστορίας τῆς Ἑλλάδος

ὑπό τῆς ἐπιμελείας τοῦ

Κωνσταντίνου Παρίση

Ἐκδόσεις τοῦ Ἐθνικοῦ Ἰνστιτούτου Ἑρεῶν

Ἀθῆναι, 1928