

ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ & ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΜΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ & ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

Δ Ι Π Λ Ω Μ Α Τ Ι Κ Η Ε Ρ Γ Α Σ Ι Α

ΔΟΤΣΗ ΑΛΕΞΙΑ

Ο ρόλος του θεατρικού παιχνιδιού στη σκέψη του νηπίου

ΑΘΗΝΑ, 2014

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο των σπουδών για την απόκτηση του Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στην

ΑΓΩΓΗ & ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

που απονέμει το Τμήμα Οικιακής Οικονομίας & Οικολογίας του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου.

Εγκρίθηκε την από την εξεταστική επιτροπή:

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ

ΒΑΘΜΙΔΑ

ΥΠΟΓΡΑΦΗ

Αικ. Αντωνοπούλου
(επιβλέπουσα)

Επίκουρη Καθηγήτρια

.....

Αικ. Μαριδάκη-Κασσωτάκη

Καθηγήτρια

.....

Ε. Γεωργιτσογιάννη

Καθηγήτρια

.....

Περιεχόμενα

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η παιδαγωγική διάσταση του θεάτρου – το θεατρικό παιχνίδι	9
1.1 Ιστορική Αναδρομή	9
1.2 Η Δραματοποίηση – Το Θεατρικό Παιχνίδι: Εννοιολογικές Διασαφήσεις	13
1.3 Η Ψυχολογική Διάσταση του Παιδικού Θεατρικού Παιχνιδιού.....	14
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 : Η Ανάπτυξη της Θεωρίας του Νου	19
2.1 Εννοιολογικές Διασαφήσεις	19
2.2 Σχετικές έρευνες γύρω από την ανάπτυξη της Θεωρίας του Νου	20
2.3 Τα έργα λανθασμένης πεποίθησης (Ε.Λ.Π).....	22
2.3 Θεωρίες για τη θεωρία του νου	23
2.4 Παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση των παιδιών προσχολικής ηλικίας στα έργα λανθασμένης πεποίθησης.....	26
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η ανάπτυξη της ικανότητας κατανόησης συναισθημάτων και η συναισθηματική νοημοσύνη.....	32
3.1 Εννοιολογικές διασαφήσεις	32
3.2 Σχετικές έρευνες.....	35
3.3 Παράγοντες που επηρεάζουν την ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων	37
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Αναφορική Επικοινωνία	41
4.1.Εννοιολογικές διασαφήσεις.....	41
4.2 Σχετικές έρευνες γύρω από τη σχέση της αναφορικής επικοινωνίας με τη ΘτΝ στα παιδιά.....	42
4.3 Παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη δεξιοτήτων αναφορικής επικοινωνίας στα παιδιά προσχολικής ηλικίας.	43
4.4 Σκοπός της παρούσας έρευνας	45
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 : Μέθοδος	47
5.1 Συμμετέχοντες	47
5.2 Ερευνητικά εργαλεία.....	48
5.3 Διαδικασία.....	54
5.4. Περιγραφή του προγράμματος παρέμβασης.....	55
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Αποτελέσματα.....	74
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: Συζήτηση.....	80

Βιβλιογραφία.....	85
Παράρτημα	105

Στους γονείς μου, Αλέξανδρο και Ολυμπία

Έν πρώτοις, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την καθηγήτρια μου, κ. Αικατερίνη Αντωνοπούλου για την πολύτιμη βοήθεια και καθοδήγηση της καθ' όλη τη διάρκεια διεκπαιρέωσής της διπλωματικής μου εργασίας. Με το διακεκριμένο επιστημονικό της υπόβαθρο, την υπομονή και την αφοσίωση της με κατεύθυνε σωστά και με βοήθησε να ολοκληρώσω την παρούσα ερευνητική εργασία. Επίσης, ευχαριστώ τα υπόλοιπα μέλη της εξεταστικής επιτροπής, τις καθηγήτριες κ. Αικατερίνη Μαριδάκη - Κασσωτάκη και κ. Ευαγγελία Γεωργιτσογιάννη για τη βοήθεια και υποστήριξή τους.

Ακόμα, οφείλω θερμές ευχαριστίες στους διευθυντές των ιδιωτικών σχολείων τα οποία συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, κ. Ηλία Καίσαρη και κ. Κατερίνα Πανηγυράκη για την άψογη συνεργασία τους, χωρίς τη συμβολή των οποίων η παρούσα εργασία δεν θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί. Ακόμα, ιδιαίτερη μνεία θα ήθελα να γίνει στα νήπια που συμμετείχαν στην πειραματική διαδικασία τα οποία αποτέλεσαν για μένα πηγή χαράς, γνώσης, έμπνευσης και μου προσέφεραν μια αξέχαστη εμπειρία.

Έπειτα, θα ήθελα να ευχαριστήσω τα αδέρφια μου και τους φίλους μου που είναι πάντα δίπλα μου και με στηρίζουν. Πάνω από όλα όμως, είμαι ευγνώμων στους γονείς μου των οποίων η αμέριστη συμπαράσταση και η πίστη στις δυνατότητες μου, όλα αυτά τα χρόνια στέκονται αρωγοί στην εκπλήρωση των ονείρων μου.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία εξετάζει εάν ένα παρεμβατικό πρόγραμμα με τη μέθοδο του θεατρικού παιχνιδιού το οποίο έχει στόχο τη συναισθηματική ανάπτυξη, μπορεί να συμβάλλει θετικά στην ανάπτυξη της Θεωρίας του Νου (ΘτΝ), της αναφορικής επικοινωνίας και της ικανότητας αναγνώρισης - κατανόησης συναισθημάτων των νηπίων. Στη συγκεκριμένη έρευνα πήραν μέρος 35 νήπια, ηλικίας 4-5 ετών (μέση ηλικία= 58,94 μήνες, τ.α.= 5,65, εύρος ηλικίας: 51 έως 70 μήνες), από δύο ιδιωτικά σχολεία της ευρύτερης περιοχής των Αθηνών, τα οποία χωρίστηκαν σε δύο ομάδες: την πειραματική ομάδα (17 νήπια) και την ομάδα ελέγχου (18 νήπια). Τα νήπια και στις δύο ομάδες απάντησαν στα τρία έργα λανθασμένης πεποίθησης (Wimmer & Perner, 1983), στο τεστ κατανόησης συναισθημάτων (Pons & Harris, 2000) και στο τεστ δεξιοτήτων ακρόασης (Lloyd, Peers & Foster, 2001). Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η πειραματική ομάδα βελτίωσε σημαντικά τις επιδόσεις στα έργα λανθασμένης πεποίθησης, στο τεστ κατανόησης συναισθημάτων και στο τεστ δεξιοτήτων ακρόασης μετά την παρέμβαση σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου. Τα ευρήματα της έρευνας τονίζουν την αποτελεσματικότητα του θεατρικού παιχνιδιού ως μέσο ενίσχυσης της συναισθηματικής ανάπτυξης. Ακόμα, υπογραμμίζεται η θετική επίδραση της συναισθηματικής καλλιέργειας σε δεξιότητες που αφορούν τη γνωστική και επικοινωνιακή ανάπτυξη του παιδιού.

Λέξεις κλειδιά: θεωρία του νου, καλλιέργεια της ικανότητας κατανόησης συναισθημάτων, αναφορική επικοινωνία, θεατρικό παιχνίδι, ικανότητα απόδοσης λανθασμένων πεποιθήσεων, νηπιακή ηλικία.

ABSTRACT

The present study examines if an emotional literacy training programme based on educational drama, can have a positive contribution on the development of theory of mind, referential communication and the ability to understand emotions of preschool aged children. Thirty five children aged between 4 and 5 years old ($\text{mean}_{\text{age}} = 58,94$ months, $\text{s.d.} = 5,64$, age range: 51 to 70 months), from two private kindergartens of the greater Athens area, took part in the study. The children were divided in two groups: the experimental (17 children) and the control (18 children). Both groups responded to the three false belief tasks (Wimmer & Perner, 1983), the test of emotion comprehension (Pons & Harris, 2000) and the listening skills test (Lloyd, Peers & Foster, 2001). The results showed that children in the experimental group improved their performance on the false belief tasks, the test of emotion understanding and the listening skills test after the completion of the intervention programme in comparison to children in the control group. The findings of the research emphasize on the effectiveness of drama education as a medium to enhance emotional development. Furthermore, findings are indicative of the positive link between emotional literacy and child cognitive and communication development.

Keywords: theory of mind, emotion understanding, referential communication, educational drama, false belief understanding, preschool children.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η παιδαγωγική διάσταση του θεάτρου – το θεατρικό παιχνίδι

1.1 Ιστορική Αναδρομή

Η ιστορία της παιδευτικής αξίας του θεάτρου αρχίζει από τα αρχαία χρόνια, από τη στιγμή δηλαδή που το θέατρο καθιερώθηκε ως λογοτεχνικό είδος. Ο Αριστοτέλης στο έργο του «Περί Ποιητικής» ασχολήθηκε διεξοδικά με το θέμα της ποιητικής τέχνης και τα είδη της (έπος, κωμωδία, τραγωδία, διθυραμβική ποίηση, αυλητική, κιθαριστική και όρχησις). Όλα αυτά τα είδη βασίζονταν στη μίμηση. Με τον όρο μίμηση εννοείται η δημιουργία μύθων μέσω της φαντασίας. Ο Αριστοτέλης (όπως αναφέρεται στο Fuhrmann, 2007) ορίζει ως ποίηση κάθε έργο που μιμείται ανθρώπινες πράξεις. Ο άνθρωπος, κατά τον φιλόσοφο έχει έμφυτη τη μίμηση και την απόλαυση που απορρέει από αυτήν. Η αιτία της απόλαυσης αυτής έγκειται στην έντονη επιθυμία του ανθρώπου για γνώση. Η μιμητική προσποίηση, για τον Αριστοτέλη, δεν ήταν αντιγραφική αναπαραγωγή αλλά ένας μετασχηματιστικός τρόπος εισαγωγής στην πραγματικότητα μέσω της φαντασίας (Hutton, 1982).

Επί αιώνες, κατά την κλασική ελληνική αλλά και ρωμαϊκή αρχαιότητα, το θέατρο αποτελούσε κεντρικό άξονα της ζωής της κοινότητας. Έτσι, διαμορφώθηκε και η πίστη στην παιδευτική αξία του θεάτρου ως μέσο αγωγής και ψυχικής - ηθικής ανάτασης (Παπαδόπουλος, 2010). Αργότερα, κατά το Μεσαίωνα, η χριστιανική Εκκλησία χρησιμοποιούσε τη θεατρική αναπαράσταση με τα θρησκευτικά δράματα ως μέσο θρησκευτικής αγωγής. Από την άλλη μεριά, το εκπαιδευτικό σύστημα των μοναχικών ταγμάτων της Καθολικής ανήγαγε το θέατρο ως παιδευτικό μέσο στα σχολεία (Παπαδόπουλος, 2010). Στην περίοδο της Αναγέννησης εμφανίστηκαν κάποια εκπαιδευτικά θεατρικά έργα κυρίως στις ευρωπαϊκές χώρες. Τα έργα αυτά γράφονταν από λογίους, στη λατινική γλώσσα αρχικά και αργότερα στην καθομιλουμένη, για να παιχτούν από μαθητές σχολείων. Στις αρχές του 16^{ου} αιώνα στα αγγλικά σχολεία και κολέγια υπήρχε μια έντονη δραματική δραστηριότητα η οποία εξελίχθηκε σε παράδοση (Hartnoll & Found, 2000).

Στο σύγχρονο πολιτισμό, από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα, οι νέες παιδαγωγικές αντιλήψεις στην Ευρώπη και την Αμερική, οδήγησαν σε μία νέα μορφή σχολείου, το οποίο διέπει η δημοκρατία, η ανάπτυξη της σκέψης, η προσωπική βούληση και η δημιουργικότητα των μαθητών. Έτσι με το πέρασμα του χρόνου διαμορφώθηκαν

κάποιες νεωτεριστικές ιδέες και αντιλήψεις, οι οποίες αποτελούν τις βάσεις για το θέατρο στην εκπαίδευση (Παπαδόπουλος, 2010). Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, αναγνωρίστηκε η σπουδαιότητα του θεάτρου στα σχολεία των Η.Π.Α από την Ward (1930) η οποία δημιούργησε την θεατροπαιδαγωγική μέθοδο της δημιουργικής αναπαράστασης σύμφωνα με την οποία τα παιδιά αναπαριστούσαν λαϊκές ιστορίες, μέσω του αυτοσχεδιασμού. Αξιολογώντας αυτές τις δραστηριότητες η Ward (1930) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η ενεργητική συμμετοχή των παιδιών στο θέατρο ήταν πιο σημαντική από την παθητική παρακολούθηση μιας απλής θεατρικής παράστασης. Την ίδια περίοδο η παιδαγωγική διάσταση του θεάτρου εμφανίστηκε και στην Αγγλία με πρώτους εισηγητές την Finlay – Johnson (1911) και τον Cook (1917) οι οποίοι είχαν επηρεαστεί από τις απόψεις του Dewey (1956) για το δημοκρατικό σχολείο. Οι παραπάνω υποστήριζαν πως το παιχνίδι στην παιδική ηλικία αποτελεί φυσικό τρόπο μάθησης και ταυτόχρονα αξιοποίησαν το θέατρο ως μέσο μάθησης στα παιδιά (Τσιάρας, 2004).

Στα μέσα του 20^{ου} αιώνα, στην Αγγλία εμφανίστηκε ο όρος «Προοδευτική Εκπαίδευση». Ο όρος αυτός αφορούσε ένα μεταρρυθμιστικό εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο ήταν εκ δια μέτρου αντίθετο στο ήδη υπάρχον δασκαλοκεντρικό σύστημα. Η προοδευτική εκπαίδευση προωθούσε την ενεργητική μάθηση, μέσω των βιωμάτων και την ελεύθερη έκφραση του παιδιού. Στόχευε σε ένα δημιουργικό σχολείο το οποίο έδινε έμφαση στην τέχνη και στην ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή (Rohrs, 1984). Ο Slade (1954) επηρεασμένος από την τάση της Προοδευτικής Εκπαίδευσης, επινόησε το «Παιδικό Δράμα» ή «Θέατρο για το παιδί». Μέσα από αυτήν την ιδέα, σκόπευε να προσδώσει έναν παιδαγωγικό χαρακτήρα, στο ήδη υπάρχον «σχολικό θέατρο». Σύμφωνα, με τον παιδαγωγό, το «Παιδικό Δράμα» βασιζόταν στο παιχνίδι, στον αυθορμητισμό και διέφερε από το θέατρο διότι δεν ακολουθούσε συμβάσεις αλλά ούτε και διαχωρισμούς ηθοποιού - θεατή. Η διδακτική του Slade (1954), είχε ως αρχή τον αυτοσχεδιασμό, ο οποίος συνέβαλε καταλυτικά στην ανάπτυξη του παιδιού. Σημαντικό ρόλο φυσικά είχε ο δάσκαλος ο οποίος εμπύχωνε το παιδί ώστε να εκφραστεί ελεύθερα.

Αργότερα, ο Way (1967), μαθητής του Slade, βασιζόμενος στη μοναδικότητα του ατόμου και στην Προοδευτική Εκπαίδευση, συνέβαλε σημαντικά στη διδακτική. Για τον Way (1967) το δράμα είχε στόχο την αυτοπραγμάτωση, την αυτογνωσία και την

ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Ο Way (1967) εμπιστεύτηκε τον αυτοσχεδιασμό ως μέθοδο εισάγοντας, όμως, έναν αριθμό ασκήσεων από το σύστημα Στανισλάφσκι (Στανισλάφσκι, 1999) προκειμένου να επιτύχει την ενεργοποίηση των αισθήσεων. Σύμφωνα με το σύστημα αυτό το παιδί μέσω της μνήμης και της φαντασίας ζει ολοκληρωτικά το ρόλο του κάτω από δοσμένες συνθήκες με τη χρήση του «μαγικού εάν» το οποίο συνδέει την αλήθεια της ζωής με τη σκηνική αλήθεια. Δηλαδή, το παιδί - ηθοποιός καλείται να βρει τα συναισθήματα πίσω από το ρόλο που υποδύεται αποδίδοντας αληθοφάνεια στο παίξιμο του, χωρίς να ταυτιστεί με τον ίδιο το ρόλο. Οι ασκήσεις αυτές δημιουργούν μια φυσική και συναισθηματική κατάσταση ώστε το παιδί να μπορεί να εκφράσει μια ασυνείδητη μνήμη ή ένα αίσθημα. Άρα, λοιπόν, μέσω του ατομικού ασυνείδητου μπορεί να οικοδομήσει έναν χαρακτήρα, έναν ρόλο και να αναβιώσει ένα συναίσθημα με φυσικό τρόπο (Στανισλάφσκι, 1999).

Η Heathcote (1984), βασιζόμενη στη μέθοδο Στανισλάφσκι (Στανισλάφσκι, 1999), στιγμάτισε τη θεωρία του δράματος και υποστήριξε πως το δράμα έχει άμεση σχέση με το νόημα. Η ίδια θεωρούσε το δράμα ως «εργαστήριο διερεύνησης» στο οποίο ο δάσκαλος δημιουργεί «καταστάσεις μάθησης». Η μέθοδος της Heathcote είναι γνωστή με τον όρο “Living through Drama” (Ζώντας μέσα από το Δράμα) και βασίζεται στον αυτοσχεδιασμό. Οι μαθητές μαζί με τον δάσκαλο βίωναν, αναζητούσαν και κατασκεύαζαν νοήματα για να οδηγηθούν σε μια πράξη. Η μάθηση είχε την έννοια της διαπραγμάτευσης και της κατασκευής του νοήματος (Johnson & O’ Neill, 1984). Υποστηρικτής αυτής της θεωρίας, υπήρξε ο Bolton (1998, όπως αναφέρεται στο Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007) ο οποίος υποστήριξε πως η μέθοδος της Heathcote αφορούσε τη σύνδεση συμμετεχόντων - νοήματος – ανθρώπινων αγώνων. Δηλαδή, ο δάσκαλος (υιοθετώντας ένα ρόλο) έθετε ένα πρόβλημα στους συμμετέχοντες και αυτοί βρισκόμενοι σε μια κρίσιμη κατάσταση καλούνταν να βρουν μια λύση. Καθώς βίωναν τα γεγονότα, διαπραγματεύονταν το νόημα της κατάστασης, το άλλαζαν, εμπλέκονταν συναισθηματικά, αλληλεπιδρούσαν και επεξεργάζονταν σε βάθος την εμπειρία τους (Bolton, 1998). Επομένως, η μέθοδος της Heathcote είχε στόχο το νόημα των πράξεων, την κατανόηση του κόσμου και διέφερε από αυτή των Slade (1954) και Way (1967) οι οποίοι αναζητούσαν μόνο την απλή αναπαράσταση των πράξεων (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007). Από τη δεκαετία του ’60 μέχρι σήμερα διάφορες χώρες όπως η Γαλλία, η Γερμανία, ο Καναδάς και η Αυστραλία εισήγαγαν το δράμα στα αναλυτικά

προγράμματα της εκπαίδευσης με την επικρατέστερη διεθνώς ονομασία «Εκπαιδευτικό Δράμα» (Drama in Education) (Τσιάρας, 2005).

Στην Ελλάδα, στη μεταπολεμική εκπαίδευση μέχρι τη δεκαετία του '70, το θέατρο εμφανιζόταν μόνο ως παράσταση από τα παιδιά με αφορμή τις θρησκευτικές γιορτές και τις εθνικές επετείους (Παπαδόπουλος, 2010). Στο σχολικό θέατρο, οι ηθοποιοί είναι οι μαθητές (Woolland, 1999) και ο δάσκαλος, ο οποίος αναλαμβάνει το ρόλο του σκηνοθέτη, οργανώνει τη θεατρική παράσταση με τη βοήθεια των μαθητών. Σε αρκετές περιπτώσεις η θεατρική παράσταση εντασσόταν στο πλαίσιο αγώνων μαθητικού θεάτρου (Neelands, 1998). Ωστόσο, μετά τη μεταπολίτευση το εκπαιδευτικό σύστημα εμφάνισε σημαντικές αλλαγές. Οι εκπαιδευτικοί, εμφανώς πιο ευαισθητοποιημένοι ως προς νέες μεθόδους της παιδαγωγικής, άρχισαν να εφαρμόζουν καθημερινά τις παιδαγωγικές αρχές του θεάτρου, κυρίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Παπαδόπουλος, 2010). Την ίδια περίοδο ξεκίνησε η εμφάνιση θεατρικών ομάδων και παιδικών σκηνών όπου επαγγελματίες ηθοποιοί έπαιζαν θεατρικά έργα προσαρμοσμένα στην αντίληψη των παιδιών (Τσιάρας, 2005).

Σημαντική εξέλιξη στο ζήτημα της παιδαγωγικής διάστασης του θεάτρου στην Ελλάδα αποτέλεσε το πρόγραμμα «ΜΕΛΙΝΑ - Εκπαίδευση και Πολιτισμός» το οποίο ξεκίνησε το 1995 με πρωτοβουλία της Μελίνας Μερκούρη. Το πρόγραμμα αυτό εστίαζε στη διεύρυνση της πρακτικής των τεχνών στο σχολείο με την ανάπτυξη καλλιτεχνικών μαθημάτων (μουσική, θεατρικό παιχνίδι, χορός, εικαστικά) καθώς και την εξοικείωση των μαθητών με τις οπτικοακουστικές μορφές τέχνης (video-art, κινηματογράφος, φωτογραφία) (Λιοσάτου, 2004). Με την πάροδο του χρόνου το ενδιαφέρον για το θέατρο στην εκπαίδευση μεγιστοποιήθηκε και έτσι επιτεύχθηκε η εισαγωγή του θεάτρου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση στο διδασκόμενο πρόγραμμα το χρονικό διάστημα 1997-2000. Πλέον, στα αναλυτικά προγράμματα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι ενταγμένη η «Αισθητική Αγωγή» η οποία, εκτός των άλλων (εικαστική αγωγή, μουσική αγωγή), περιλαμβάνει και τη θεατρική αγωγή (θεατρικό παιχνίδι, δραματοποίηση). Το «θεατρικό παιχνίδι» και η «δραματοποίηση» είναι μέθοδοι που απασχολούν πλήθος εκπαιδευτικών οι οποίοι ενδιαφέρονται για τέτοιου είδους δράσεις, κατανοώντας την αξία αλλά και τη σημασία που έχουν στον παιδαγωγικό τομέα (Γραμματάς, 2001).

1.2 Η Δραματοποίηση – Το Θεατρικό Παιχνίδι: Εννοιολογικές Διασαφήσεις

Ο όρος «δραματοποίηση», κατά την Άλκηστις (1989), είναι μια παιδαγωγική πράξη που κινητοποιεί και προκαλεί τη διερεύνηση του εσωτερικού κόσμου των παιδιών. Είναι δηλαδή, μια παιδαγωγική - θεραπευτική διαδικασία η οποία εμπεριέχει ασκήσεις κίνησης, αυτοσχεδιασμού, ρυθμού, παντομίμας κλπ. Ακόμα, βασίζεται σε ένα υπάρχον δομημένο κείμενο (ποίημα, μύθο, παραμύθι, τραγούδι) (Σέξτου, 1998). Σύμφωνα με τον Γραμματά (2004), η δραματοποίηση ενεργοποιεί τη φαντασία, εμπλουτίζει τους τρόπους επικοινωνίας και προκαλεί την κρίση των μαθητών. Χωρίζεται σε δύο επίπεδα, το «εργαστήριο γραφής» και τη «σκηνική πράξη». Το πρώτο επίπεδο, στηρίζεται στο δραματικό κείμενο σύμφωνα με το «εργαστήριο γραφής», στο πλαίσιο του οποίου οι μαθητές παράγουν το γραπτό θεατρικό λόγο και ασκούνται στον τρόπο γραφής. Στο δεύτερο επίπεδο, αυτό της «σκηνικής πράξης», το ολοκληρωμένο έργο των παιδιών αποδίδεται στη σκηνή.

Το θεατρικό παιχνίδι είναι μια δραστηριότητα η οποία διαφέρει από τη δραματοποίηση διότι αναπτύσσεται από ένα επινοημένο θέμα της ομάδας. Βασίζεται στην ανάγκη δραματικής έκφρασης του παιδιού, δηλαδή στην αποδέσμευση του συναισθήματος μέσα από γλωσσικά, σωματικά, τεχνικά και υλικά μέσα έκφρασης. Πρόκειται για μια ομαδική δραστηριότητα που στηρίζεται στις τεχνικές του αυτοσχεδιασμού και της αναπαράστασης με μίμηση (Σέξτου, 1998). Πολλοί μελετητές (Fernandez, 1974, Bamberg, 1983, Allan & Brown, 1993, όπως αναφέρει ο Τσιάρας, 2003), συμφωνούν πως το θεατρικό παιχνίδι είναι μια παιγνιώδη δραστηριότητα, μια μορφή μεταφορικής σκέψης και μέσο συμβολικών, καλλιτεχνικών συμπεριφορών του παιδιού. Ετυμολογικά, ο προσδιορισμός θεατρικό συνδέεται με το θέατρο και τη θέαση και το ουσιαστικό παιχνίδι με το ρήμα δρῶ (Κουρετζής, 1991). Με τον όρο θεατρικό παιχνίδι, εννοείται μια πράξη έκφρασης μέσω της κίνησης και του λόγου. Είναι ένα παιχνίδι, με κανόνες και κώδικες επικοινωνίας, το οποίο δανείζεται από το θέατρο την οριοθέτηση του χώρου και του χρόνου, τη συλλογικότητα και τη συνεργασία (Faure & Lascar, 1994).

Σύμφωνα με τον Κουρετζή (1991, 1993, 2008), ο οποίος προτείνει τη μέθοδο του θεατρικού παιχνιδιού ως βασικό μέσο διδασκαλίας, το παιδί αναπαράγει, βιώνει και εκφράζεται μέσω του παιχνιδιού. Το παιχνίδι, δηλαδή, ασκεί σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων του παιδιού. Ακόμα, το θεατρικό παιχνίδι αναπαράγεται

μέσω της χρήσης τεχνικών οι οποίες είναι αποτέλεσμα δράσεων και προέρχονται από την τέχνη, το παιχνίδι και την ίδια τη ζωή. Οι βασικές τεχνικές είναι η σωματική έκφραση, οι αυτοσχεδιασμοί, η εκμετάλλευση του τυχαίου, η μάσκα, η δημιουργία περιβάλλοντος κλπ.

Όσον αφορά τη δομική συγκρότηση και τη διαδικασία ανάπτυξης, το θεατρικό παιχνίδι αποτελείται από τέσσερις φάσεις: (α) «*Απελευθέρωση*» (αφορά το στάδιο ευαισθητοποίησης και συγκρότησης ομάδας, την επικοινωνία της ομάδας, τα παιχνίδια γνωριμίας, αισθητηριακά παιχνίδια, παιχνίδια χαλάρωσης, συγκέντρωσης, τη σωματική και ψυχοκινητική έκφραση, την αλληλεπίδραση των μελών της ομάδας με τον εμπυχωτή), (β) «*Αναπαραγωγή*» (αφορά τα παιχνίδια ρόλων, το παιδί πλάθει φανταστικούς ρόλους και θέματα από την πραγματικότητα θέτοντας μηχανισμούς όπως η αίσθηση, η έκφραση και η σκέψη, το παιδί προβάλλει τις εμπειρίες του, με συγκεκριμένο ή αφηρημένο τρόπο και δημιουργείται μια «υπόθεση» η οποία εξυπηρετεί την κατανόηση του ατόμου αλλά και του συνόλου που αυτό ανήκει), (γ) «*Σκηνικός Αυτοσχεδιασμός - Σκηνικό δρώμενο*» (τα παιδιά σχηματοποιούν ένα «θεατρικό δρώμενο» το οποίο έχει τη μορφή ενός σκηνικού αυτοσχεδιασμού, πλάθονται διάλογοι, συγκρούσεις και τα παιδιά ερμηνεύουν αυτοσχεδιαστικά, το παιδί προσεγγίζει το θεατρικό γίνεσθαι μέσα από την επιθυμία του για παιχνίδι, εδώ συντελείται μια συναισθηματική πλήρωση και ένα «αισθητικό αποτέλεσμα» από τα παιδιά) και (δ) «*Ανάλυση*» (αφορά το στάδιο επεξεργασίας πολλαπλών επιπέδων, συζήτηση, κριτική, η ομάδα συζητάει, επεξεργάζεται και εξαγάγει συμπεράσματα που απορρέουν από τα προηγούμενα βιώματα, ο εμπυχωτής συγκεντρώνει τα στοιχεία και έχει τη δυνατότητα να ερευνήσει το θεατρικό παιχνίδι ως μέσο ψυχοπαιδαγωγικής αντίχνευσης και ανάλυσης) (Κουρετζής, 1991).

1.3 Η Ψυχολογική Διάσταση του Παιδικού Θεατρικού Παιχνιδιού

Στο χώρο της ψυχολογίας, τα τελευταία χρόνια αναπτύχθηκαν κάποιες σημαντικές θεωρίες οι οποίες έδωσαν μια νέα δυναμική στο ρόλο του θεατρικού παιχνιδιού (Τσιάρας, 2007). Παρακάτω αναλύονται οι βασικές θεωρίες που αφορούν την ψυχολογική διάσταση του θεατρικού παιχνιδιού.

ι. Γνωστικές θεωρίες

Η αξία του θεατρικού παιχνιδιού ως μέσο μάθησης και η επίδραση του στις νοητικές λειτουργίες αναδεικνύεται μέσα από τις θεωρίες του Piaget (1962) και του Vygotsky (1978). Ο Piaget αναγνωρίζει την αξία του παιχνιδιού και συνδέει την εξελικτική θεωρία για τη νοημοσύνη του παιδιού με δύο λειτουργίες: τη συμμόρφωση (accommodation) και την αφομοίωση (assimilation) (Wadsworth, 2009). Στην αφομοίωση το παιδί ενσωματώνει νέες πληροφορίες στα ήδη υπάρχοντα γνωστικά σχήματα, ενώ με τη συμμόρφωση το παιδί τροποποιεί τις προηγούμενες γνωστικές δομές του για να ανταποκριθεί στα νέα δεδομένα. Η προσαρμογή (adaptation) αφορά στην ισορροπία ανάμεσα στις δυο συμπληρωματικές διαδικασίες.

Ο Piaget (1962) διακρίνει τρεις κατηγορίες παιχνιδιών, τις οποίες διαβαθμίζει με βάση το στάδιο ανάπτυξης στο οποίο βρίσκεται το παιδί: (1) *Το παιχνίδι εξάσκησης* (εκδηλώνεται στο αισθησιοκινητικό στάδιο, από τη γέννηση μέχρι το 2^ο έτος, το παιχνίδι απορρέει από την τάση του βρέφους να μιμείται, το βρέφος ασκείται σωματικά, φωνητικά και λαμβάνει γνώση μέσα από τη χρήση των αντικειμένων), (2) *Το συμβολικό παιχνίδι* (εκδηλώνεται στο προενοσιολογικό ή προσυλλογιστικό στάδιο ανάπτυξης δηλαδή από το 2^ο μέχρι το 7^ο έτος, το παιδί είναι ικανό για αφηρημένη και πολύπλοκη μίμηση, τα αντικείμενα του παιχνιδιού έχουν συμβολική χρήση και, μέσω της αναπαράστασης, το παιδί αποκτά κοινωνικές εμπειρίες) και (3) *Το παιχνίδι των κανόνων* (εκδηλώνεται στην περίοδο της συγκεκριμένης λογικής σκέψης, δηλαδή από 7^ο έτος μέχρι το 11^ο έτος, πρόκειται για το παιχνίδι που αναπτύσσεται μέσω διαπροσωπικών σχέσεων και, με βάση το οποίο, επιτυγχάνεται η κοινωνική προσαρμογή) (Wilson & Ryan, 2005).

Μέσα από τη θεωρία του Piaget (1962) γίνεται σαφές ότι οι εκφάνσεις του παιχνιδιού και το θεατρικό παιχνίδι ακολουθούν τα στάδια ανάπτυξης της σκέψης του παιδιού. Αρχικά, το παιδί χρησιμοποιεί τη μίμηση ως εσωτερική νοητική επανάληψη ώστε να αναπαραστήσει τη συμπεριφορά του ενήλικα. Στο θεατρικό παιχνίδι, με αυτή την έμφυτη τάση, το παιδί αναπαριστά ζώα, αντικείμενα, οικεία πρόσωπα κλπ. Αργότερα, μέσω της σωματική εκφραστικότητας και της καλλιέργειας της γλώσσας, του σώματος και της έκφρασης του προσώπου το παιδί προχωράει σε δραματοποίηση γεγονότων και το σύμβολο λειτουργεί ως μια μορφή αναπαραστατικής σκέψης (Mellou, 1995).

Όσον αφορά τη διαδικασία του παιχνιδιού, σύμφωνα με τον Ελβετό ψυχολόγο τα παιδιά δεν πρέπει να διδάσκονται από άλλους κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού αλλά να ανακαλύπτουν μόνα τους τη γνώση (Piaget, 1962). Στο θεατρικό παιχνίδι αυτό επιτυγχάνεται μέσα από τη μη παρεμβατική στάση του εμψυχωτή. Ο εμψυχωτής δε διδάσκει τα παιδιά παρά στοχεύει στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος με σκοπό την εκδήλωση των συναισθημάτων και την αυτενέργεια (Ματσαγγούρας, 2003). Επιπλέον, στο θεατρικό παιχνίδι, η δημιουργία κανόνων είναι απαραίτητη διότι προσφέρει στο παιδί την αίσθηση της ασφάλειας. Η εμπιστοσύνη δημιουργείται εάν οι ρόλοι, οι κανόνες και τα όρια είναι σαφή από την αρχή (Plummer, 2010).

Ο Vygotsky (2000) έδωσε μια άλλη διάσταση στην αξία του παιχνιδιού προσδίδοντας έμφαση στο κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο τα παιδιά παίζουν και μαθαίνουν. Τόνισε τον ενεργητικό ρόλο των ενηλίκων στη δόμηση του παιχνιδιού. Σύμφωνα με τις απόψεις του Vygotsky (2000), η σκέψη προέρχεται από το κοινωνικό πλαίσιο και οι νοητικές λειτουργίες (μνήμη, προσοχή και σχηματισμός εννοιών) εμφανίζονται πρώτα στο κοινωνικό επίπεδο και ύστερα στο ατομικό. Η νοητική ανάπτυξη, δηλαδή, βασίζεται στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται στο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο. Στο θεατρικό παιχνίδι το παιδί, μέσα στο πλαίσιο της ομάδας, αντιλαμβάνεται καλύτερα τις νοητικές του λειτουργίες τις οποίες αργότερα επεξεργάζεται σε ατομικό επίπεδο. Πρόκειται για μια διαδικασία κατά την οποία επιτυγχάνεται η κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη μέσω της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης. Για παράδειγμα, στα παιχνίδια ρόλων, το παιδί μαθαίνει κανόνες της κοινωνίας και αναπτύσσει τη φαντασία και την ηθική του συνείδηση. Έτσι, το παιδί μπορεί να κατανοήσει την ανάγκη της ομαδικής εργασίας, της αρμονικής συνεργασίας με σκοπό την εκτέλεση ενός έργου και την προσωπική καλλιέργεια (Αυγητίδου, 2001).

Κεντρική θέση στη θεωρία του Vygotsky (2000) έχει η έννοια της «Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης», σύμφωνα με την οποία υπάρχει διάκριση του πραγματικού επιπέδου ανάπτυξης, το οποίο προσεγγίζει το παιδί ατομικά, και του δυνητικού επιπέδου ανάπτυξης, το οποίο προσεγγίζεται από το παιδί με τη βοήθεια συνομηλίκων ή ενηλίκων. Το διάστημα αυτών των δύο επιπέδων είναι η «Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης». Στο θεατρικό παιχνίδι βασικός άξονας για τη διαμεσολαβητική λειτουργία της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης είναι η παρουσία του εμψυχωτή και των άλλων μελών της ομάδας. Μέσα από τις θεατρικές δράσεις, τους πειραματισμούς, την

επικοινωνία με τον εμψυχωτή και τα πιο ώριμα μέλη της ομάδας, το παιδί μπορεί να φτάσει στο δυνητικό επίπεδο ανάπτυξης του (Gupta, 2009).

Υποστηρικτής της σημασίας του κοινωνικού πλαισίου υπήρξε και ο Mead (1962), ο οποίος ανέπτυξε τη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η μάθηση επιτυγχάνεται μέσω της αλληλεπίδρασης με άλλα άτομα και το θεατρικό παιχνίδι είναι μια κοινωνική - επικοινωνιακή διαδικασία στην οποία μπορούν να διαμορφωθούν κοινά νοήματα. Μάλιστα ο Αμερικάνος ψυχολόγος υποστήριξε πως οι ίδιες οι ζωές των ανθρώπων έχουν θεατρικό χαρακτήρα (Λούρου, 2001).

ii. Ψυχοδυναμικές θεωρίες

Σύμφωνα με τις ψυχοδυναμικές θεωρίες το παιχνίδι, και δη το θεατρικό παιχνίδι, θεωρείται μια διέξοδος ανεκπλήρωτων επιθυμιών, συγκρούσεων και τραυμάτων, και μια διαδικασία κατά την οποία δίνεται η ευκαιρία για εξωτερίκευση των συναισθημάτων (Τσιάρας, 2004). Το παιχνίδι, δηλαδή, λειτουργεί ως ρυθμιστικός παράγοντας του συναισθηματικού φόρτου, της εσωτερικής έντασης, της επιθετικότητας και έχει καθαρτικές δυνατότητες (Τσιάρας, 2004). Στην ψυχοδυναμική θεωρία το θεατρικό παιχνίδι αναπτύσσεται μέσα από τη διαδικασία του ασυνείδητου μηχανισμού της προβολής. Σύμφωνα με το Freud (1920) και άλλους νεώτερους ψυχαναλυτές (Erikson, 1940, Klein, 1929, Winnicott, 1971) το παιδί μέσα από το παιχνίδι του εκφράζει τις επιθυμίες του, τους φόβους του και τις εσωτερικές του συγκρούσεις. Πρόκειται, λοιπόν, για μια διαδικασία με την οποία προβάλλονται στους άλλους ασυνείδητα, απωθημένες, τραυματικές και ανεκπλήρωτες επιθυμίες (Baems, 1992). Επιπλέον, η Klein (1929) υποστήριξε πως το συμβολικό παιχνίδι, και κατ' επέκταση το θεατρικό παιχνίδι, είναι η καλύτερη μέθοδος αυτοθεραπείας μέσα από την οποία το παιδί μπορεί να εκφράσει τις πιο «αναστατωμένες» πλευρές του εαυτού του (Krimendahl, 1998).

Στο θεατρικό παιχνίδι, η προβολή συνήθως επιτυγχάνεται μέσω της χρήσης αντικειμένων (π.χ. κούκλες, κύβοι). Τα αντικείμενα αυτά είναι το μέσο ώστε να παρουσιαστούν κάποιοι φανταστικοί χαρακτήρες από το παιδί στους οποίους προβάλλονται οι εσωτερικές του επιθυμίες. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, το παιδί μπορεί να χρησιμοποιεί τη φωνή του δημιουργώντας μονολόγους, διαλόγους ακόμη και

τραγούδια. Έτσι, το παιδί καλλιεργεί την υπομονή, τη συγκέντρωση, τη λεκτική και μη λεκτική έκφραση (Σέργη, 1991).

Συμπερασματικά, το θεατρικό παιχνίδι είναι ένα μέσο επικοινωνίας και αναγνώρισης των συναισθημάτων. Συντελεί στην ολόπλευρη ανάπτυξη και καλλιέργεια της προσωπικότητας του παιδιού και το βοηθά να ωριμάσει ψυχικά και συναισθηματικά (Κουρετζής, 2008). Ακόμα, λειτουργεί σαν ρυθμιστικός παράγοντας του συναισθηματικού φόρτου και συμβάλλει στην ψυχική ισορροπία. Τέλος, μέσω της συμμετοχής σε μια ομαδική δραστηριότητα, το παιδί κοινωνικοποιείται, συλλαμβάνει την έννοια της συλλογικότητας και προετοιμάζει την ένταξη του στην κοινωνία (Μεριέ, 2001).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 : Η Ανάπτυξη της Θεωρίας του Νου

2.1 Εννοιολογικές Διασαφήσεις

Τα τελευταία χρόνια, στον τομέα της γνωστικής και αναπτυξιακής ψυχολογίας, έχει εμφανιστεί ένα έντονο ενδιαφέρον σχετικά με τη σκέψη των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Η αφετηρία του ενδιαφέροντος για τη σκέψη του παιδιού τοποθετείται στη θεωρία του Piaget (1962), ο οποίος υπήρξε θεμελιωτής της μελέτης γύρω από τη γνωστική ανάπτυξη. Σύμφωνα με τον Ελβετό ψυχολόγο, η σκέψη περνάει από διάφορα στάδια, τα οποία χαρακτηρίζονται από συγκεκριμένες νοητικές δυνατότητες. Η σκέψη των παιδιών προσχολικής ηλικίας στο προεγνωστικό ή προσυλλογιστικό στάδιο ανάπτυξης χαρακτηρίζεται από εγωκεντρισμό. Δηλαδή, το παιδί δεν μπορεί να τοποθετήσει τον εαυτό του στη θέση του άλλου, ούτε να αντιληφθεί πως η άποψη ενός άλλου προσώπου μπορεί να είναι διαφορετική από τη δική του (Wilson & Ryan, 2005). Στη θεωρία αυτή ασκήθηκε έντονη κριτική από εξακολουθητικές έρευνες (Astington, Harris & Olson, 1988, Butterworth et al., 1991, Wellman, 1990 όπως αναφέρεται στο Μαριδάκη - Κασσωτάκη, 2004) οι οποίες εξέτασαν την ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας να αναγνωρίζουν πως η σκέψη των άλλων προσδιορίζεται από νοητικές καταστάσεις, όπως πεποιθήσεις, επιθυμίες, προθέσεις και συναισθήματα.

Η ικανότητα των παιδιών να προβαίνουν σε ερμηνείες και προβλέψεις για τη συμπεριφορά των άλλων είναι γνωστή ως «θεωρία του νου» (Carruthers & Smith, 1996, Whiten, 1991 όπως αναφέρεται στο Μαριδάκη- Κασσωτάκη, 2004). Με βάση τη θεωρία αυτή, τα παιδιά στη νηπιακή ηλικία αναπτύσσουν την ικανότητα διάκρισης μεταξύ της εξωτερικής πραγματικότητας και των νοητικών καταστάσεων που προκαλούν μια συμπεριφορά (Flavell, 2004, Μαριδάκη- Κασσωτάκη & Μαλικιώση-Λοΐζου, 2004). Μέσω της θεωρίας του νου, δηλαδή, τα παιδιά μπορούν να χρησιμοποιούν πληροφορίες ώστε να ερμηνεύουν και να προβλέπουν τη συμπεριφορά των άλλων (Ontai & Thompson, 2008).

Συμπερασματικά, με τον όρο «Θεωρία του Νου» εννοείται η ικανότητα του ατόμου να αποδίδει νοητικές καταστάσεις στον εαυτό του και στους άλλους. Η ανάπτυξη της θεωρίας αυτής, και η αναγνώριση και κατανόηση προθέσεων, επιθυμιών, συναισθημάτων αποτελούν τα πρώτα στάδια της γνωστικής και κοινωνικής ανάπτυξης του ατόμου (Μαριδάκη- Κασσωτάκη & Μαλικιώση – Λοΐζου, 2004).

2.2 Σχετικές έρευνες γύρω από την ανάπτυξη της Θεωρίας του Νου

Η αφετηρία για τη σύγχρονη μελέτη της Θεωρίας του Νου (ΘτΝ) σηματοδοτείται με την έρευνα των Premack και Woodruff (1978, όπως αναφέρεται στο Mitchell, 2002), η οποία εξέτασε την πιθανότητα οι χιμπατζήδες να διαθέτουν θεωρία του νου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες είχαν την ικανότητα να προβλέπουν τις ενέργειες του πειραματιστή με βάση το σκοπό του και επομένως διέθεταν θεωρία του νου. Αν και πολλοί ερευνητές δε συμφωνούν με την ανάπτυξη της ΘτΝ στους χιμπατζήδες (Gomez, 1996, Povinelli, 1996, Tomasello & Call, 1997) τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν στη συγκεκριμένη έρευνα αξιοποιήθηκαν αργότερα σε μεγάλο βαθμό. Ένα παράδειγμα είναι αυτό της πρώτης έρευνας για την ανάπτυξη της θεωρίας του νου στην παιδική ηλικία στην οποία οι Wimmer και Perner (1983) επινόησαν τα έργα λανθασμένης πεποίθησης. Τα έργα αυτά θεωρούνται μέχρι σήμερα ένα σταθμισμένο τεστ για την αξιολόγηση της ανάπτυξης της θεωρίας του νου. Με τα έργα αυτά εξετάζονται οι πεποιθήσεις, οι οποίες αποτελούν κομβικά σημεία του νοητικού συστήματος, με βάση τις οποίες τα άτομα ενεργούν ή προβλέπουν και ερμηνεύουν τη συμπεριφορά άλλων ατόμων. Ακόμα, οι πεποιθήσεις αντικατοπτρίζουν τις επιθυμίες και τις αντιλήψεις του ατόμου για τον κόσμο (Μαριδάκη- Κασσωτάκη, 2004).

Οι Wimmer και Perner (1983) αφηγήθηκαν σε παιδιά ηλικίας 3 έως 5 ετών μια ιστορία με πρωταγωνιστές δύο κούκλες. Η ιστορία ήταν η εξής: Ένα μικρό αγόρι, ο Maxi τοποθετεί τη σοκολάτα του σε ένα πράσινο ντουλάπι και απομακρύνεται. Όσο το αγόρι λείπει, η μητέρα του μεταφέρει τη σοκολάτα σε ένα μπλε ντουλάπι. Η ερώτηση που υποβάλλεται στο παιδί είναι: “Που θα ψάξει ο Maxi για τη σοκολάτα, όταν επιστρέψει;”. Τα αποτελέσματα της έρευνας των Wimmer και Perner (1983) έδειξαν πως τα παιδιά ηλικίας 5 ετών κατανοούν πως ο ήρωας (Maxi) έχει εσφαλμένη πεποίθηση για τη θέση της σοκολάτας και με βάση αυτή την πεποίθηση θα πράξει, δηλαδή θα ψάξει στο πράσινο ντουλάπι. Αντίθετα, τα παιδιά ηλικίας 3 ετών απάντησαν πως ο Maxi θα ψάξει στη νέα θέση, στο μπλε ντουλάπι, δηλαδή στη θέση που γνωρίζουν τα ίδια τα παιδιά και όχι ο ήρωας. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής, τα οποία επαναλήφθηκαν και σε μεταγενέστερες μελέτες (Wellman, Cross, & Watson, 2001) προκάλεσαν έντονο προβληματισμό σχετικά με την ηλικία που αναπτύσσεται η θεωρία του νου στον άνθρωπο.

Έντονο ενδιαφέρον παρουσιάζει η μελέτη της ανάπτυξης της ΘτΝ στο στάδιο της βρεφικής ηλικίας. Στη σύγχρονη έρευνα αποδεικνύεται πως το βρέφος μπορεί να προκαλέσει την προσοχή και να ανταποκριθεί σε άλλα άτομα. Διαθέτει την προδιάθεση να γνωρίσει τους άλλους άρα και να αναπτύξει στο μέλλον τη ΘτΝ (Forceno, 2008). Μάλιστα, τα βρέφη είναι ικανά να μιμηθούν άλλα άτομα, τη φωνή, την κίνηση της γλώσσας και του σώματος. Ακόμα, τα νεογνά γνωρίζουν ότι η συμπεριφορά σχετίζεται με τη σκοπιμότητα, δηλαδή, φαίνεται πως πράττουν με βάση τις προθέσεις τους. Για παράδειγμα, προσπαθούν να προκαλέσουν την προσοχή, με διάφορες χειρονομίες (Flavell, 2004). Επιπλέον, τα ευρήματα του Baldwin και Moses (1994) έδειξαν πως τα βρέφη μπορούν να προσδιορίσουν την κατεύθυνση του βλέμματος της μητέρας, όταν εκείνη τους μιλάει και να επικεντρωθούν στο αντικείμενο που εκείνη αναφέρεται. Επομένως, αν και είναι ασαφές τι ακριβώς κατανοούν τα βρέφη σχετικά με το νου, φαίνεται να έχουν σημαντικές ικανότητες για την εν δυνάμει ανάπτυξη της ΘτΝ.

Στην ηλικία των 18 – 24 μηνών, αναπτύσσεται η ικανότητα της γλωσσικής επικοινωνίας και τα παιδιά είναι ικανά να μιλούν για πεπερασμένα γεγονότα και για πράγματα του φυσικού κόσμου που δεν βλέπουν. Την ίδια περίοδο αναπτύσσεται και το παιχνίδι προσποίησης, το παιδί, δηλαδή, μπορεί να παίζει προσποιητά και να απελευθερώσει τη φαντασία του. Για παράδειγμα, το παιδί μπορεί να προσποιείται πως η μπανάνα είναι τηλέφωνο, επομένως έχει την ικανότητα να σκεφτεί έναν εναλλακτικό κόσμο και παρουσιάζει την πρώτη ένδειξη αφαιρετικής σκέψης η οποία αποτελεί προϋπόθεση για την απόδοση λανθασμένης πεποίθησης στους άλλους (Astington & Barriault, 2001, Μαριδάκη – Κασσωτάκη, 2004). Αντίθετοι με την άποψη αυτή, είναι ορισμένοι ερευνητές (Perner, Baker & Hutton, 1994 όπως αναφέρεται στο Μαριδάκη – Κασσωτάκη, 2004) οι οποίοι θεωρούν πως η ικανότητα λανθασμένης πεποίθησης είναι μια πιο πολύπλοκη διεργασία του νοητικού συστήματος η οποία προϋποθέτει συσχετισμό λογικών ενεργειών σε σύγκριση με την ικανότητα της προσποίησης η οποία προϋποθέτει μια απλή αντικατάσταση ενός αντικειμένου ή ενέργειας με κάτι άλλο.

Στην ηλικία των 2 ετών, σύμφωνα με τον Wellman (1990) το παιδί γνωρίζει πολλά πράγματα για τις επιθυμίες και είναι σε θέση να κατανοήσει πως αν γνωρίζει την επιθυμία του άλλου μπορεί να προβλέψει και τη συμπεριφορά του. Ακόμα, το νήπιο μπορεί να αναφέρει σωστά πότε η επιθυμίες εκπληρώνονται και πότε όχι και να

ανακαλέσει προηγούμενες ανεκπλήρωτες επιθυμίες (Gopnik & Slaughter, 1991). Για αυτό το λόγο, ο Wellman (1990) οδηγήθηκε στο συμπέρασμα πως τα παιδιά σε αυτή την ηλικία είναι «ψυχολόγοι της επιθυμίας» και μετέπειτα εξελίσσονται σε «ψυχολόγοι της πεποίθησης- επιθυμίας».

Αργότερα, στην ηλικία των 3 ετών, τα παιδιά έχουν την ικανότητα να διακρίνουν το νοητό κόσμο από τον πραγματικό, τις σκέψεις από την πραγματικότητα, κατανοώντας επιθυμίες, αισθήματα και αντιλήψεις (Flavell, 1999). Στην ηλικία των 4 – 5 ετών τα παιδιά μπορούν να διαχωρίσουν το φυσικό κόσμο από το νοητό κόσμο και να αναπαραστήσουν το φυσικό κόσμο στο νου τους. Άρα, κατανοούν τη διάκριση και την αλληλεξάρτηση των δύο αυτών κόσμων και έχουν αναπτύξει τη ΘτΝ (Denham & Couchoud, 1990, Μαριδάκη- Κασσωτάκη, 2004, Wellman, Cross & Watson, 2001).

2.3 Τα έργα λανθασμένης πεποίθησης (Ε.Λ.Π)

Τα έργα λανθασμένης πεποίθησης χρησιμοποιούνται για τη μελέτη της ανάπτυξης της ΘτΝ παιδιών κυρίως στην προσχολική ηλικία (Μαριδάκη – Κασσωτάκη, 2004). Το πρώτο έργο, γνωστό ως «Η απροσδόκητη μετατόπιση» ('The unexpected transfer'), αξιολογεί την ικανότητα απόδοσης λανθασμένης πεποίθησης σε άλλα άτομα. Το δεύτερο έργο, «Το κουτί που εξαπατά» ('The deceptive box') αξιολογεί την ικανότητα απόδοσης λανθασμένης πεποίθησης στον ίδιο τον εαυτό. Τέλος, το τρίτο έργο «Το αντικείμενο που εξαπατά» ('The deceptive object') είναι παραλλαγή του δευτέρου (Μαριδάκη – Κασσωτάκη, 2004).

Το έργο της «Απροσδόκητης μετατόπισης» χρησιμοποιήθηκε, για πρώτη φορά, από τους Wimmer και Perner (1983). Σύμφωνα με αυτό το έργο, το παιδί παρακολουθεί μια παράσταση, η οποία λαμβάνει χώρα σε μια κουζίνα και πρωταγωνιστές αποτελούν δυο κούκλες. Η μια έχει το ρόλο του παιδιού και η άλλη της μητέρας. Το παιδί, αφήνει μια σοκολάτα μέσα σε ένα κόκκινο ντουλάπι (θέση Α) και αποχωρεί. Στη συνέχεια, έρχεται η μητέρα, εν απουσία του παιδιού, και τοποθετεί τη σοκολάτα σε ένα άσπρο ντουλάπι (θέση Β). Το παιδί δε γνωρίζει κάτι για αυτή την αλλαγή. Στο σημείο αυτό ο ερευνητής καλεί το παιδί να απαντήσει σε πιο σημείο θα ψάξει το παιδί της ιστορίας να βρει τη σοκολάτα του, όταν επιστρέψει στην κουζίνα. Έρευνες έδειξαν πως τα παιδιά 3-4 ετών δεν μπορούσαν να εντοπίσουν σωστά που θα ψάξει ο ήρωας να βρει το

αντικείμενο. Τα παιδιά, δηλαδή αδυνατούσαν να δεχτούν πως ένα άτομο έχει διαφορετική άποψη, από τη δική τους για την πραγματικότητα, η οποία όμως είναι λανθασμένη (Flavell, 1999, Wimmer & Perner, 1983, Μαριδάκη- Κασσωτάκη, 2004).

«Το κουτί που εξαπατά» χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τους Perner, Leekam & Wimmer (1987). Ο ερευνητής δείχνει στο παιδί ένα κλειστό κουτί το οποίο στην επιφάνεια του απεικονίζει ζωγραφισμένες καραμέλες. Στη συνέχεια ρωτά το παιδί, τι περιέχει το κουτί. Η αναμενόμενη απάντηση, είναι καραμέλες εξαιτίας της απεικονιζόμενης επιφάνειας. Ο ερευνητής αποκαλύπτει το περιεχόμενο του κουτιού, το οποίο είναι στυλό και όχι καραμέλες. Τότε, ο ερευνητής ζητά από το παιδί να του πει τι θα πίστευε ένας φίλος του για το περιεχόμενο του κουτιού. Σε μια δεύτερη επανάληψη, ζητάει από το παιδί να του πει τι νόμιζε το ίδιο για το περιεχόμενο του κουτιού. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν πως τα παιδιά, κάτω των 4 ετών κάνουν το λεγόμενο «λάθος πραγματικότητας», δηλαδή, ισχυρίζονται πως πίστευαν από την αρχή, πως το κουτί περιέχει στυλό και όχι καραμέλες (Μαριδάκη- Κασσωτάκη, 2004).

Στο πλαίσιο του έργου «Το αντικείμενο που εξαπατά» ο ερευνητής δείχνει στο παιδί, από μακριά, ένα ομοίωμα ενός αντικειμένου (πχ ενός φρούτου), το οποίο δείχνει σαν αληθινό. Το παιδί καλείται να πει τι είναι αυτό που βλέπει και στη συνέχεια να το αγγίξει και να το επεξεργαστεί. Στη συνέχεια, δείχνοντας το αντικείμενο, ο εξεταστής ρωτάει το παιδί τι νόμιζε ότι ήταν το αντικείμενο προτού το αγγίξει. Παιδιά ηλικίας 3-4 ετών υποστήριζαν πως ήξεραν από την αρχή πως το αντικείμενο δεν ήταν αληθινό. Δηλαδή, δεν ήταν ικανά να διακρίνουν την πραγματικότητα από αυτό που πίστευαν αρχικά για αυτήν (Μαριδάκη - Κασσωτάκη, 2004). Αν και τα παραπάνω έργα είναι σημαντικά στην αξιολόγηση της ανάπτυξης της θεωρίας του νου, σύγχρονοι μελετητές (Bloom & German, 2000) θεωρούν πως αξιολογούν μόνο τη νοητική κατάσταση των πεποιθήσεων για αυτό τον λόγο θα πρέπει να εγκαταλειφθούν.

2.3 Θεωρίες για τη θεωρία του νου

Σύμφωνα με την Astington (1996), οι 4 βασικές θεωρίες για τη θεωρία του νου είναι: (α) η Θεωρία για τη «θεωρία του νου», (β) η Θεωρία της προσομοίωσης, (γ) η Θεωρία των έμφυτων ρυθμιστικών κανόνων και (δ) η Επικοινωνιακή θεωρία.

i) Θεωρία για τη «θεωρία του νου»

Η θεωρία για τη θεωρία του νου υποστηρίζει πως ένα παιδί διαμορφώνει μια δική του θεωρία, στηριζόμενο στις δικές του εμπειρίες ώστε να κατανοήσει τη σκέψη των άλλων. Βασική προϋπόθεση για τη συγκεκριμένη θεωρία είναι πως τα παιδιά 4 ετών είναι σε θέση να διατυπώνουν και να έχουν υπόψη τους λογικές προτάσεις, να στηρίζονται στα στοιχεία της πραγματικότητας και στη συνέχεια να κάνουν κάποιους λογικούς συσχετισμούς. Δηλαδή, να έχουν αναπτύξει στοιχειώδεις δυνατότητες νοητικής αφαίρεσης (Astington & Gopnik, 1991, Μαριδάκη- Κασσωτάκη, 2004). Στη συγκεκριμένη θεωρία έχουν ιδιαίτερη σημασία οι εμπειρίες του παιδιού, διότι παρέχουν νέες πληροφορίες και το βοηθούν να αναπτύξει και να βελτιώσει τη θεωρία του (Forceno, 2008).

ii) Θεωρία της προσομοίωσης

Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, η οποία προτάθηκε από τον Gordon (1996) η ικανότητα του ατόμου να μπαίνει στη θέση του άλλου και να αντιλαμβάνεται τη σκέψη του άλλου στηρίζεται σε διαδικασίες προσομοίωσης των άλλων προς τον εαυτό του και όχι στην αφαιρετική ικανότητα όπως στη θεωρία για τη θεωρία του νου. Σύμφωνα με το Flavell (2000), αυτό που αναπτύσσουν τα παιδιά είναι η ικανότητα να προσομοιώνουν με ακρίβεια καταστάσεις. Με αυτό τον τρόπο αποκτούν εμπειρίες οι οποίες σύμφωνα με τους υποστηρικτές της συγκεκριμένης θεωρίας είναι πολύ σημαντικές για να αναπτύξουν τη θεωρία του νου.

iv) Θεωρία των έμφυτων ρυθμιστικών κανόνων

Οι επιστήμονες που υποστηρίζουν τη «θεωρία των έμφυτων ρυθμιστικών κανόνων» υποστηρίζουν πως η ικανότητα ενός παιδιού να αναγνωρίσει και να ερμηνεύσει νοητικές καταστάσεις είναι κάτι που αναπτύσσεται από έμφυτους νευρολογικούς μηχανισμούς. Αν και η εμπειρία θεωρείται απαραίτητη για την ενεργοποίηση των συγκεκριμένων μηχανισμών, δεν είναι αυτή που καθορίζει τη φύση τους (Astington,

1996). Η ανάπτυξη της θεωρίας του νου υπάρχει στο γενετικό κώδικα και ενεργοποιείται σε κάποια χρονική στιγμή (Μαριδάκη- Κασσωτάκη , 2004).

ν) Επικοινωνιακή θεωρία

Οι θεωρητικοί της επικοινωνιακής θεωρίας τονίζουν τη σημασία του κοινωνικού και πολιτιστικού περιβάλλοντος του παιδιού στη γνωστική του ανάπτυξη, και στην επικοινωνία και αλληλεπίδραση των ατόμων μέσα στο περιβάλλον αυτό (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2004). Η θέση αυτή υποστηρίχθηκε από τον Wellman (1990) ο οποίος ασχολήθηκε με τον τρόπο που το παιδί προσπαθεί να επικοινωνήσει με το περιβάλλον του. Οι έρευνες του, αναφέρονται στις νοητικές καταστάσεις όπως είναι οι επιθυμίες και οι πεποιθήσεις. Σύμφωνα με τα ευρήματα των ερευνών, η κατανόηση καταστάσεων που εκφράζουν επιθυμία προηγείται της κατανόησης καταστάσεων που εκφράζουν πεποίθηση. Δηλαδή, το παιδί στην ηλικία των 3 ετών μαθαίνει να λέει αρχικά «θέλω» και μετέπειτα «νομίζω». Τα τρίχρονα παιδιά αποτυγχάνουν στα Ε.Λ.Π διότι η επιθυμία είναι πιο ισχυρή από την πεποίθηση. Πιο συγκεκριμένα, στο γνωστικό έργο «Η απροσδόκητη μετατόπιση» τα παιδιά δίνουν λάθος απάντηση για το που θα ψάξει ο ήρωας της ιστορίας, γιατί δεν μπορούν να πιστέψουν πως η επιθυμία του να πάρει τη σοκολάτα θα μείνει ανεκπλήρωτη (Wellman & Bartsch, 1988).

2.4 Παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση των παιδιών προσχολικής ηλικίας στα έργα λανθασμένης πεποίθησης

i. Γλωσσικοί Παράγοντες

Ένα σημαντικό ερώτημα που απασχόλησε τους ερευνητές είναι κατά πόσο οι γλωσσικές δεξιότητες ενός παιδιού σχετίζονται με τις επιδόσεις του στα έργα λανθασμένης πεποίθησης (Μαριδάκη – Κασσωτάκη, 2004). Άλλωστε, η γλωσσική επικοινωνία αποτελεί προϋπόθεση για την ανάπτυξη της ικανότητας λανθασμένης πεποίθησης. Ακόμα, η εμφάνιση της τελευταίας συμπίπτει με την περίοδο κατά την οποία η γλωσσική ανάπτυξη αυξάνεται με πολύ γρήγορους ρυθμούς (Gopnik, 1990). Επομένως, η γενική γλωσσική ικανότητα των παιδιών ασκεί επιρροή στις επιδόσεις τους στα Ε.Λ.Π (Cutting & Dunn, 1999, Happé, 1995, Jenkins & Astington, 1996).

Συγκεκριμένα, η επίδοση στα Ε.Λ.Π έχει βρεθεί ότι σχετίζεται με την ικανότητα των παιδιών να κατανοούν συντακτικά, πραγματολογικά και σημασιολογικά χαρακτηριστικά της γλώσσας (Maridaki- Kassotaki & Antonopoulou, 2011). Αρκετές έρευνες (De Villiers, 1995, Krauss & Gluckberg, 1969, Moore, Pure & Furrow, 1990, Robinson, 1986, Tager-Flusberg, 1995 όπως αναφέρεται στο Μαριδάκη – Κασσωτάκη, 2004) έχουν δείξει πως τα παιδιά που είναι ικανά στην περιγραφή μιας εικόνας, στην επίλυση γραμματικών και συντακτικών ασκήσεων καθώς και λεξιλογικών ασκήσεις με ρήματα νοητικών καταστάσεων όπως «νομίζω», «σκέφτομαι», «φαντάζομαι», ανταποκρίνονται ικανοποιητικά στα έργα λανθασμένης πεποίθησης.

Αρκετοί ερευνητές υποστηρίζουν πως τα παιδιά αποτυγχάνουν στα Ε.Λ.Π διότι δεν μπορούν να καταλάβουν τις ερωτήσεις κατά την πειραματική διαδικασία. Όταν τους δοθούν εξηγήσεις και τα ερωτήματα τεθούν με μεγαλύτερη σαφήνεια σημειώνεται βελτίωση στις επιδόσεις τους (Lewis & Osborne, 1990, Maridaki-Kassotaki, Lewis, Freeman, 2003). Τα ευρήματα των παραπάνω ερευνών επαληθεύτηκαν και στην Ελλάδα όπου βρέθηκε πως τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είχαν καλύτερη επίδοση στα Ε.Λ.Π, όταν στην ερώτηση του έργου της απροσδόκητης μετατόπισης, ο ερευνητής

έκανε χρήση του ρήματος «κοιτάζω να βρω» και όχι του «ψάχνω να βρω» (Maridaki - Kassotaki, 2005).

Επιπρόσθετα, η Dunn (1991) έδειξε πως όταν στην οικογένεια, τα μέλη συζητούν για γεγονότα, συμπεριφορές και αιτίες αυτών, τα παιδιά αναπτύσσονται νοητικά και κατανοούν σε μεγαλύτερο βαθμό. Συγκεκριμένα, όταν το παιδί διαλογίζεται με τη μητέρα του είναι ικανό να κάνει κρίσεις για νοητικές καταστάσεις. Η έρευνα των Ontai & Thomson (2008) επιβεβαιώνει την παραπάνω άποψη, καταδεικνύοντας πως ο επεξεργασμένος λόγος της μητέρας επηρεάζει σημαντικά την ανάπτυξη της ΘτΝ του παιδιού. Η συζήτηση γονέα - παιδιού, μπορεί να μεταφέρει γνώση και να παρέχει τη δυνατότητα κατανόησης νοητικών καταστάσεων. Μέσω του επεξεργασμένου λόγου (ερωτήσεις ανοιχτού τύπου και παροχή πληροφοριών), το παιδί είναι ικανό να κατανοήσει πως οι πεποιθήσεις και οι αντιλήψεις των άλλων μπορεί είναι διαφορετικές από τις δικές του. Συμπερασματικά, οι γονείς που μιλούν στα παιδιά τους για καταστάσεις που βιώνουν άλλα άτομα και εξηγούν πως νιώθει το άλλο παιδί, έχουν παιδιά με καλύτερη επίδοση στα Ε.Λ.Π. Τα παιδιά, δηλαδή, μπορούν να μπουν στη διαδικασία σκέψης για τους άλλους και να κατανοήσουν πως οι άλλοι έχουν διαφορετικές επιθυμίες, προθέσεις και πεποιθήσεις μέσα από την επικοινωνία τους με τους γονείς (Harris, 2005).

Σημαντικός παράγοντας στην ανάπτυξη της ΘτΝ φαίνεται να είναι η ικανότητα των παιδιών να κατανοούν αφηγήσεις. Σε σχετική έρευνα, τα παιδιά που μπορούσαν να διηγηθούν την ιστορία που άκουσαν χωρίς να παραλείπουν τα γεγονότα και με τη σωστή σειρά, είχαν υψηλότερη επίδοση στα Ε.Λ.Π. Αντιθέτως, οι χαμηλές επιδόσεις των παιδιών στα Ε.Λ.Π σχετίζονταν με την αδυναμία τους να κατανοήσουν τις αφηγήσεις του αφηγητή (Lewis, 1994, Μαριδάκη- Κασσωτάκη, 2004). Άλλωστε, έχει αποδειχθεί πως ο τρόπος παρουσίασης των έργων, είναι εξαιρετικά σημαντικός για την καλύτερη επίδοση των παιδιών. Ακόμα, σημειώνεται αύξηση της επίδοσης αυτής, όταν ο ερευνητής δε χρησιμοποιεί τόσες προτάσεις στην ιστορία του αφηγητή, εξηγεί αναλυτικά τα γεγονότα, και αναδιατυπώνει τις ερωτήσεις στο τέλος της αφήγησης με σκοπό την κατανόηση των γεγονότων (Μαριδάκη- Κασσωτάκη , 2004).

Τέλος, έρευνες σε πληθυσμούς παιδιών με γλωσσικές διαταραχές όπως τα παιδιά με απώλεια ακοής έχουν δείξει τη σχέση της γλώσσας με την ανάπτυξη της ΘτΝ. Όταν το παιδί στερείται γλωσσικού και επικοινωνιακού περιβάλλοντος παρουσιάζει χαμηλή

επίδοση στη θεωρία του νου (Mitchell, 2002). Για τους Power, Wood και Wood (1990) τα κωφά παιδιά στερούνται γλωσσικών εμπειριών, διότι ο μεγαλύτερος χρόνος διδασκαλίας στα σχολεία αφιερώνεται στην εκμάθηση νοηματικής γλώσσας. Το ίδιο ισχύει και για το οικογενειακό περιβάλλον. Ακόμα, η επικοινωνία μέσω νοημάτων περιορίζει τις συζητήσεις σε συγκεκριμένα θέματα και δυσκολεύει την περιγραφή εσωτερικών νοητικών καταστάσεων (Harris, 1992). Η έρευνα των Peterson και Siegal (1995) έδειξε πως τα κωφά παιδιά δεν είχαν πρόβλημα στην κατανόηση της ιστορίας της πειραματικής διαδικασίας, ωστόσο τα περισσότερα δυσκολεύτηκαν να κατανοήσουν την εσφαλμένη πεποίθηση. Αξίζει να σημειωθεί πως τα παιδιά τα οποία μεγάλωσαν σε οικογένεια με μέσο επικοινωνίας τη νοηματική γλώσσα, απάντησαν σωστά στο έργο λανθασμένης πεποίθησης. Επομένως, η επικοινωνία, έστω και αν αυτή ήταν μέσω νοηματικής γλώσσας, την οποία είχαν τα παιδιά αυτά μέσα στο οικογενειακό τους περιβάλλον, τα βοήθησε να αναπτύξουν κάποια ΘτΝ.

ii. Κοινωνικοί Παράγοντες

Ένας εξαιρετικά σημαντικός παράγοντας που ασκεί επιρροή στις επιδόσεις των παιδιών στα ΕΛΠ είναι ο κοινωνικός. Πιο συγκεκριμένα, οι πρώτες εμπειρίες, οι αλληλεπιδράσεις και το είδος επικοινωνίας του παιδιού με τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας (γονείς, αδέρφια) επηρεάζουν σημαντικά τις επιδόσεις του παιδιού στα Ε.Λ.Π (Μαριδάκη- Κασσωτάκη & Μαλικιώση-Λοΐζου, 2004). Σε σχετική έρευνα οι Dunn και συν. (1991) υποστήριξαν πως τα παιδιά που ήταν κοινωνικά και δραστήρια μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον είχαν καλύτερες επιδόσεις στα ΕΛΠ.

Ο τρόπος αλληλεπίδρασης, η ποιότητα της σχέσης και η αντίληψη του γονέα ως προς τις ανάγκες του παιδιού συνδέονται άμεσα και θετικά με την ικανότητα των παιδιών να αντιλαμβάνεται καταστάσεις (Meins et al, 1998, Hughes et al, 1999, Pears & Moses, 2003). Οι θεωρητικοί του δεσμού υποστηρίζουν πως μέσω της ποιοτικής σχέσης γονέα – παιδιού, το παιδί αναπτύσσει τη κατανόηση του εαυτού του και των άλλων (Bowlby, 1982). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, ένας ισχυρός δεσμός αγάπης μπορεί να προσφέρει στο παιδί τις λειτουργίες με τις οποίες θα κατανοεί τη σκέψη των άλλων και θα προβλέπει κοινωνικές συμπεριφορές (Ontai & Thompson, 2008). Επιπροσθέτως, ο τρόπος επικοινωνίας είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με τη γνωστική ανάπτυξη του

παιδιού. Μέσα στο πλαίσιο ενός ισχυρού δεσμού, το παιδί μπορεί να συμμετέχει σε ποιοτικές συνομιλίες με τους γονείς του με αποτέλεσμα να αναπτύσσει τη ΘτΝ και να κατανοεί τα συναισθήματα (Fonagy et al, 1997, Meins et al., 1998, Laible & Thompson, 2000, Ontai & Thompson, 2002).

Ακόμα, ο τρόπος διαπαιδαγώγησης και οι στρατηγικές πειθαρχίας είναι και αυτοί σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη της ΘτΝ. Σύμφωνα με το μοντέλο της Baumrind (1991) οι υποστηρικτικοί γονείς μεγαλώνουν παιδιά με καλές επιδόσεις στα Ε.Λ.Π. Αντίθετα, οι αυταρχικοί γονείς λειτουργούν ανασταλτικά στην ανάπτυξη της ΘτΝ (Vinden, 2001). Τέλος αξίζει να σημειωθεί πως η κοινωνικοοικονομική κατάσταση και το υψηλό μορφωτικό επίπεδο μιας οικογένειας είναι παράγοντες που έχουν θετική επίδραση στην επίδοση ενός παιδιού στα ΕΛΠ (Wimmer & Guajardo, 2005).

Ένας σημαντικός κοινωνικός παράγοντας σχετικός με την ανάπτυξη της ΘτΝ είναι τα αδέλφια. Αναφορικά με τη σειρά γέννησης, σχετικές έρευνες έδειξαν πως όταν ένα παιδί αποκτά νεαρότερο αδερφό/ή αναπτύσσεται γνωστικά με μεγαλύτερη επιτάχυνση. Αυτό συνδέεται με το γεγονός πως το πρώτο παιδί μέσω της ύπαρξης του νεότερου αντιλαμβάνεται την έννοια της διαφορετικής άποψης, των συναισθημάτων, των επιθυμιών και των προθέσεων σε πιο πρώιμο ηλικιακό στάδιο (Arranz, 1989). Αντίθετα, οι Lewis και συν. (1996) έδειξαν πως παιδιά από 3,5 έως 6 χρονών που είχαν αδέλφια μεγαλύτερης ηλικίας είχαν καλύτερες επιδόσεις στα έργα λανθασμένης πεποίθησης. Η συγκεκριμένη έρευνα, μάλιστα, έδειξε πως τα παιδιά που συναναστρέφονταν με μεγαλύτερα σε ηλικία άτομα (φίλους, ηλικιωμένους συγγενείς κλπ.) είχαν καλύτερες επιδόσεις στα Ε.Λ.Π. Σχετικά με το πλήθος της οικογένειας, οι Perner et al. (1994) και Ruffman et al. (1999) υποστήριξαν πως τα παιδιά με περισσότερα αδέλφια είχαν καλύτερα αποτελέσματα στα ΕΛΠ. Αυτό σύμφωνα με τους Astington & Barriault (2001) συμβαίνει διότι σε μια μεγαλύτερη οικογένεια τα παιδιά έχουν πιο πολλές εμπειρίες με πειράγματα, αστεία, διαφωνίες και τσακωμούς που τα βοηθά να αναπτύξουν την αντίληψη τους σχετικά με τα «πιστεύω» και τα «θέλω» των άλλων ατόμων.

Συμπερασματικά, η ύπαρξη διαφόρων μορφών αλληλεπίδρασης και κοινωνικής συναναστροφής στο οικογενειακό περιβάλλον όπως συζητήσεις, παιχνίδια κλπ. είναι καθοριστική για την ανάπτυξη της ΘτΝ. Έτσι, με την ύπαρξη των κατάλληλων

συνθηκών στο φυσικό περιβάλλον το παιδί μπορεί να αναπτυχθεί γνωστικά και συναισθηματικά (Μαριδάκη – Κασσωτάκη & Μαλικιώση-Λοΐζου, 2004).

iii. Γνωστικοί Παράγοντες

Η ικανότητα κατανόησης νοητικών καταστάσεων (πεποιθήσεων, προθέσεων κλπ.) που προσδιορίζουν τη σκέψη των άλλων, εμφανίζεται στο άτομο σταδιακά με την πάροδο του χρόνου. Η βάση της ικανότητας αυτής είναι απλές νοητικές διεργασίες οι οποίες δομούνται και με την αύξηση των εμπειριών καταλήγουν σε πολύπλοκα νοητικά σχήματα (Gopnik, 1996). Η μιμητική ικανότητα και η ικανότητα προσποίησης θεωρούνται βασικές προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της ικανότητας κατανόησης των νοητικών καταστάσεων (Μαριδάκη- Κασσωτάκη, 2004).

Συγκεκριμένα, η ικανότητα του παιδιού να μιμείται αποτελεί βασική προϋπόθεση για την αναπαραγωγή μιας συμπεριφοράς άρα και για τη διάκριση του εαυτού από τον άλλον. Οι σύγχρονοι μελετητές, αναθεωρώντας την άποψη του Piaget περί επίκτητης ικανότητας, υποστηρίζουν πως η μίμηση είναι έμφυτη και εμφανίζεται από τα πρώτα λεπτά της γέννησης ενός ατόμου (Μαριδάκη- Κασσωτάκη, 2004). Τα νεογνά, από τα πρώτα λεπτά της ζωής τους είναι ικανά να μιμηθούν διάφορες κινήσεις όπως την προβολή της γλώσσας, το άνοιγμα - κλείσιμο των ματιών, κινήσεις στο μέτωπο και στα μάγουλα καθώς και εκφράσεις προσώπου που δηλώνουν συναισθήματα, ώστε να επιτευχθεί μια πρωταρχική επικοινωνία με άλλα πρόσωπα και ειδικότερα με τη μητέρα τους (Abravanel & DeYong, 1991, Field et al., 1982, Maratos, 1982, Meltzoff & Moore, 1997).

Η ικανότητα της προσποίησης, εμφανίζεται στο παιχνίδι προσποίησης και θεωρείται η πρώτη ένδειξη ύπαρξης αφαιρετικής σκέψης, οι οποίοι είναι βασική προϋπόθεση για την κατανόηση των σκέψεων των άλλων (Μαριδάκη – Κασσωτάκη, 2004). Εκπρόσωπος της άποψης αυτής, είναι η Leslie (1987) η οποία υποστηρίζει πως στην ηλικία 18 - 14 μηνών ενεργοποιείται ένας έμφυτος γνωστικός μηχανισμός ο οποίος συντελεί στην ικανότητα προσποίησης. Ο μηχανισμός αυτός δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να αντικαταστήσει νοητικά ένα αντικείμενο ή μια πράξη, μέσω της αναπαράστασης στο νου του. Η ικανότητα προσποίησης - το συμβολικό παιχνίδι προϋποθέτει νοητικές ικανότητες αναπαράστασης και οι συμμετέχοντες μπορούν να κατανοήσουν τις

επιθυμίες, προθέσεις, πεποιθήσεις των άλλων. Με τον τρόπο αυτό, το παιχνίδι συμβάλλει καταλυτικά στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών (Bergen, 2002).

Τέλος, άλλες γνωστικές λειτουργίες που επηρεάζουν την επίδοση στα ΕΛΠ είναι η αντίληψη, η μνήμη και η προσοχή. Η αντίληψη, όπως την ορίζει ο Reid (1985) είναι οι εμπειρίες που συνδέονται με τα εξωτερικά ερεθίσματα. Πρόκειται, δηλαδή για μια γνωστική λειτουργία με την οποία τα δεδομένα που λαμβάνονται, μέσω των αισθήσεων, οργανώνονται, σχηματοποιούνται και ερμηνεύονται (Χουντουμάδη & Πατεράκη, 2008). Βέβαια η αντίληψη συνδέεται άμεσα με την προσοχή, διότι δε νοείται η ύπαρξη της αντίληψης χωρίς την ύπαρξη της προσοχής. Η προσοχή είναι η λειτουργία κατά την οποία το άτομο εστιάζει ενεργητικά ή παθητικά σε κάποιο ερέθισμα (Χατζημανώλης, 2000). Η προσοχή, τέλος, συνδέεται με τη μνήμη η οποία, με τη σειρά της, εξαρτάται από το βαθμό προσοχής του ατόμου. Εν κατακλείδι, πρόκειται για μια λειτουργία , η οποία συντελεί στη συγκράτηση και ανάσυρση πληροφοριών (Πόρποδας, 1992).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η ανάπτυξη της ικανότητας κατανόησης συναισθημάτων και η συναισθηματική νοημοσύνη

3.1 Εννοιολογικές διασαφήσεις

i. Ο ορισμός του συναισθήματος

Ο ορισμός του συναισθήματος απασχολεί τους ψυχολόγους και τους φιλοσόφους ανά τους αιώνες. Ο πρώτος φιλόσοφος που ασχολήθηκε με τα συναισθήματα ήταν ο Πλάτωνας (Φίληβος, στ.32b- 33a) ο οποίος ανέπτυξε μια ολοκληρωμένη θεώρηση η οποία αφορά τρεις συγκεκριμένες συναισθηματικές καταστάσεις, την ευχαρίστηση, τον πόνο και την ουδέτερη κατάσταση (Taylor, 2003). Αργότερα, ο Αριστοτέλης (Ηθ.Νικ.,στ.1179) όρισε το συναίσθημα ως ένα πάθος που συνδέεται με την ηδονή ή τον πόνο, και αφορά μια παθητική ψυχική κατάσταση του ανθρώπου (During, 2003). Στη ρητορική του ανέφερε πως τα συναισθήματα είναι προσωρινές καταστάσεις του νου, και όχι ιδιότητες του χαρακτήρα ή φυσικές επιθυμίες (Ηλίου, 2000).

Τον 18^ο αιώνα ο όρος «συναίσθημα» χρησιμοποιήθηκε από τον Άγγλο φιλόσοφο Hume (2003), ως περιγραφή του έρωτα και του πάθους. Ο πρώτος που όρισε το συναίσθημα, ήταν ο James (1922) ως συναίσθηση σωματικών αλλαγών, οι οποίες εμφανίζονται ύστερα από ένα διεγερτικό ερέθισμα, που έχει προσβληθεί μέσω των αισθήσεων. Λειτουργεί, δηλαδή, ως γέφυρα μεταξύ σώματος και νου (Oatley & Jenkins, 2005). Μεταγενέστερα, ο ακαδημαϊκός ψυχολόγος Goleman (2011), αναφέρθηκε στο συναίσθημα ως ένα αίσθημα προτροπής για δράση ώστε να αντιμετωπιστούν τα περιστατικά της ζωής. Μάλιστα, η θεωρία αυτή έχει άμεση σύνδεση με τη ρίζα της λέξης η οποία είναι το λατινικό ρήμα “motere” το οποίο σημαίνει «κινώ», συνδέεται, δηλαδή με τη δράση.

Όσον αφορά τα πρωταρχικά συναισθήματα, οι ερευνητές, δεν έχουν καταλήξει σε μια τελική, κοινώς αποδεκτή, κατηγοριοποίηση. Ωστόσο, μερικοί από αυτούς συμφωνούν ότι τα βασικά συναισθήματα είναι ο θυμός (λύσσα, οργή, αγανάκτηση, πικρία, ενόχληση, απόγνωση, εχθρότητα, εκνευρισμός και σε έναν ακραίο βαθμό παθολογικό μίσος και βία), η λύπη (θλίψη, κατήφεια, μελαγχολία, μοναξιά, απελπισία, αυτολύπηση και σε παθολογικό βαθμό κατάθλιψη), ο φόβος (άγχος, αναστάτωση, νευρικότητα, φρίκη, τρόμος και σε ψυχοπαθολογικό βαθμό φοβία και πανικός), η χαρά (απόλαυση, ευτυχία, ανακούφιση, ευεξία, διασκέδαση, ενθουσιασμός, ηδονή, ευφορία, κέφι και σε

ακραία μορφή, μανία), η αγάπη (αποδοχή, φιλικότητα, εμπιστοσύνη, τρυφερότητα, ευγένεια, αφοσίωση, λατρεία, έρωτας), η έκπληξη (σοκ, κατάπληξη, θαυμασμός, απορία), η αποστροφή (περιφρόνηση, δυσφορία, απέχθεια, φρίκη, αηδία, σιχασιά) και η ντροπή (ενοχή, αμηχανία, απογοήτευση, τύψεις, ταπείνωση, εξευτελισμός, συστολή, μετάνοια) (Goleman, 2011).

ii. Ο ορισμός της νοημοσύνης, της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ικανότητας κατανόησης συναισθημάτων

Αρχικά, με τον όρο «νοημοσύνη» εννοείται η σύνθετη πνευματική - διανοητική λειτουργία του ατόμου να αφομοιώνει νέες πληροφορίες και να προσαρμόζεται σε νέες καταστάσεις. Το άτομο, δηλαδή, προσλαμβάνει, καταλαβαίνει και αντιδρά λογικά σε κάθε είδους ερεθίσματα (αισθητηριακά, κινητικά, γλωσσικά) και προβλήματα (Παρασκευόπουλος, 1992). Οι ρίζες της «συναισθηματικής νοημοσύνης» ανάγονται στις έννοιες της «κοινωνικής νοημοσύνης» και της «πολλαπλής νοημοσύνης». Η πρώτη, την οποία ανέφερε ο Thorndike (1920), αφορά την ικανότητα που έχει ένα άτομο να καταλαβαίνει τους γύρω του και να χειρίζεται με σοφία τις σχέσεις του. Αναφορικά με τη δεύτερη, «πολλαπλή νοημοσύνη», ο Gardner (1983) υποστήριξε πως δεν υπάρχει ένα είδος νοημοσύνης. Μάλιστα στο βιβλίο του «Τα Πλαίσια του Νου» απέρριψε τη θεωρία της διανοητικής νοημοσύνης και υποστήριξε πως η νοημοσύνη είναι πολλαπλή. Πιο συγκεκριμένα, στο σύγγραμμά του ανέφερε πως η νοημοσύνη έχει επτά ουσιώδεις παραλλαγές, ανάμεσα στις οποίες είναι η διαπροσωπική και η ενδοπροσωπική. Όσον αφορά τη διαπροσωπική, είναι η ικανότητα κατανόησης των άλλων. Η ενδοπροσωπική είναι η ικανότητα κατανόησης και ελέγχου των προσωπικών συναισθημάτων, επιθυμιών, δυνατοτήτων αλλά και η ικανότητά σχηματισμού ενός προτύπου του εαυτού ώστε το άτομο να λειτουργεί σύμφωνα με αυτό. Μεταγενέστερα οι Mayer και Salovey (1990) έκαναν πρώτοι λόγο για «συναισθηματική νοημοσύνη» ως μια ικανότητα αναγνώρισης και αποτελεσματικής επεξεργασίας των συναισθημάτων του ατόμου ως προς τον εαυτό του και ως προς τους άλλους.

Επηρεασμένος από τις παραπάνω θεωρίες, ο Goleman (2011) περιέγραψε τη «συναισθηματική νοημοσύνη» ως μια δομή που περιλαμβάνει τις ικανότητες στους εξής πέντε τομείς: (1) επίγνωση συναισθημάτων (αναγνώριση των προσωπικών

συναισθημάτων την ώρα που δημιουργούνται), (2) διαχείριση συναισθημάτων (σχετίζεται με τον έλεγχο των συναισθημάτων ώστε να αντιμετωπίζονται αποτελεσματικά οι καταστάσεις), (3) η κινητοποίηση του εαυτού (αφορά την προσήλωση και προσοχή σε συγκεκριμένους στόχους), (4) η αναγνώριση και κατανόηση των συναισθημάτων στους άλλους (ενσυναίσθηση) και (5) η διαχείριση των σχέσεων (σχετίζεται με τη δεξιότητα του χειρισμού των συναισθημάτων των άλλων).

Η ικανότητα κατανόησης συναισθημάτων, λοιπόν, αποτελεί συστατικό στοιχείο της συναισθηματικής νοημοσύνης και αναφέρεται στην ικανότητά του ατόμου να κατανοεί και τα δικά του συναισθήματα αλλά και των άλλων (Abe & Izard, 1999). Άρα, η «διανοητική νοημοσύνη» και η «συναισθηματική νοημοσύνη» αν και συνδέονται μεταξύ τους, παράλληλα είναι δύο διακριτές και ξεχωριστές έννοιες, διότι η διανοητική αναφέρεται στη λογική και η συναισθηματική στα συναισθήματα. Μάλιστα, σύμφωνα με τον Goleman (2011) ένα άτομο με μέτριο δείκτη νοημοσύνης και υψηλό δείκτη συναισθηματικής νοημοσύνης μπορεί να είναι περισσότερο πετυχημένο από ένα εξαιρετικά ευφυές άτομο, διότι θα κατέχει τις προαναφερθέντες ικανότητες.

Ακόμα, σημαντική διαφορά είναι πως ο δείκτης της «διανοητικής νοημοσύνης» είναι προκαθορισμένος από τη γέννηση του ανθρώπου και η εξέλιξη του σταματά σε κάποια χρονική στιγμή ανάλογα με την ηλικία. Αντίθετα, η «συναισθηματική νοημοσύνη» μπορεί να αναπτυχθεί και να καλλιεργηθεί σε οποιαδήποτε ηλικία (Goleman, 2011). Ωστόσο έχει ιδιαίτερη σημασία να καλλιεργηθεί στην παιδική ηλικία με τη βοήθεια των γονέων και εκπαιδευτικών. Άλλωστε, στα παιδιά, τα συναισθήματα λειτουργούν ως «ζωντανοί ρυθμιστές» της συμπεριφοράς τους. Η κατανόηση των συναισθημάτων αποτελεί μια πτυχή της κοινωνικής τους επίγνωσης, διότι ενεργούν με βάση τα συναισθήματα τους. Κατά τη διάρκεια των προσχολικών χρόνων, με τις κατάλληλες προϋποθέσεις τα παιδιά, γίνονται όλο και περισσότερο ικανά στην αναγνώριση συναισθημάτων και καταστάσεων. Ακόμα, μπορεί να γίνουν ιδιαίτερα ικανά να ορίσουν λεκτικά και με σαφήνεια, και τα δικά τους συναισθήματα αλλά και των άλλων παιδιών. Τέλος, η ικανότητα συναισθημάτων και η συναισθηματική νοημοσύνη με την ευρύτερη έννοια, επιτρέπουν στα παιδιά να επεξεργαστούν καλύτερα τη σχέση ανάμεσα στα γεγονότα και στα συναισθήματα (Denham et al., 1994).

3.2 Σχετικές έρευνες

Ένα ζήτημα που απασχολεί τους ερευνητές τα τελευταία χρόνια είναι η σύνδεση της ικανότητας κατανόησης των συναισθημάτων με τη σκέψη των παιδιών. Οι Wellman και Bartsch (1988) υποστήριζαν πως οι πεποιθήσεις και οι επιθυμίες συνδέονται με διαφορετικές συναισθηματικές καταστάσεις. Οι επιθυμίες συνδέονται με τα συναισθήματα χαράς και λύπης, ανάλογα με το αν εκπληρώνονται ή όχι. Οι πεποιθήσεις από την άλλη, με το συναίσθημα της έκπληξης, εάν για παράδειγμα ένα άτομο έχει χαμηλές προσδοκίες για μια κατάσταση και φοβάται την αποτυχία, η απροσδόκητη επιτυχία θα του προκαλέσει ευχάριστη έκπληξη.

Αρχικά, όσον αφορά την ανάπτυξη της κατανόησης των συναισθημάτων που στηρίζεται στην επιθυμία, οι Wellman και Bartsch (1988) βρήκαν πως τα παιδιά ηλικίας 3 ετών κατανοούν τη σύνδεση της επιθυμίας με τα συναισθήματα. Η επιθυμία, βέβαια, σα νοητική κατάσταση εμπεριέχει και την έννοια του κινήτρου, δηλαδή στην περίπτωση που κάποιο άτομο έχει μια επιθυμία, τότε θα έχει κίνητρο για να την εκπληρώσει (Mitchell, 2002). Πάνω στο ζήτημα αυτό, τα ευρήματα των Wellman και Woolley (1990) επιβεβαίωσαν πως τα παιδιά ηλικίας 2 ετών κατανοούν επαρκώς τη σχέση ανάμεσα στην επιθυμία, το κίνητρο, τη δράση και τα συναισθήματα. Όσον αφορά την κατανόηση συναισθημάτων που βασίζονται στην πεποίθηση, οι Harris και συν. (1989) έδειξαν πως στην ηλικία των 4 ετών τα παιδιά κατανοούν πως τα συναισθήματα των άλλων για μια κατάσταση εξαρτώνται από τις πεποιθήσεις που έχει για αυτή την κατάσταση.

Αργότερα, το ενδιαφέρον στράφηκε στην κατανόηση των συναισθημάτων ως κοινωνική διάσταση. Μάλιστα, η Dunn (1995) ασχολήθηκε με τη διάκριση ανάμεσα στην κατανόηση των νοητικών καταστάσεων και στην κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων σε σχέση με την κοινωνική συμπεριφορά. Η έρευνα της έδειξε πως τα 3,5 ετών παιδιά που μπορούσαν να εξηγήσουν τη συμπεριφορά των άλλων σε σχέση με τις πεποιθήσεις τους, είχαν αναπτύξει τη ΘtN και την ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων. Η ικανότητα του παιδιού να κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων και τα δικά του, θεωρείται από κάποιους μια πτυχή της κοινωνικής του γνώσης. Η έρευνα της Denham (1986) τόνισε τη συσχέτιση της ικανότητας αναγνώρισης συναισθημάτων με τις κοινωνικά γνωστικές ικανότητες και απέδειξε πως η κατανόηση των συναισθημάτων επηρεάζει την κοινωνική συμπεριφορά. Αργότερα, οι Cutting &

Dunn (1999) υποστήριξαν πως δεν υπάρχει εξαιρετικά ισχυρή σύνδεση της ανάπτυξης της ΘτΝ με την ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων. Δηλαδή, κάποια παιδιά που έχουν υψηλές επιδόσεις στις γνωστικές δοκιμασίες δεν είναι απαραίτητο πως έχουν αναπτύξει την ικανότητα της κατανόησης των συναισθημάτων. Άρα, πρόκειται για δύο ικανότητες που θα πρέπει να θεωρούνται ανεξάρτητες.

Ωστόσο, μεταγενέστεροι μελετητές έδειξαν πως στην ηλικία των 5 ετών, τα παιδιά κατανοούν πως οι άνθρωποι μπορεί να έχουν διαφορετικές επιθυμίες, συναισθήματα και πεποιθήσεις από τις δικές τους (Astington & Edward, 2010) και σταδιακά αρχίζουν να προβλέπουν τα συναισθήματα των άλλων σύμφωνα με αυτή τη γνώση (Rieffe et al., 2005).

Βέβαια, η σχέση της ικανότητας αναγνώρισης συναισθημάτων και της ικανότητας απόδοσης λανθασμένης πεποίθησης, σε παιδιά προσχολικής ηλικίας δεν έχει ερευνηθεί επαρκώς. Στην έρευνα των Μαριδάκη – Κασσωτάκη και Μαλικιώση - Λοΐζου (2004) εξετάστηκε αν η καλλιέργεια της ικανότητας κατανόησης των συναισθημάτων θα μπορούσε να επηρεάσει την ανάπτυξη της ικανότητας απόδοσης λανθασμένων πεποιθήσεων. Συγκεκριμένα, η έρευνα χρησιμοποίησε παιδιά ηλικίας 4-5 ετών και αξιολόγησε γνωστική παρέμβαση. Η παρέμβαση αφορούσε σε ένα πρόγραμμα το οποίο καλλιεργούσε την ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων. Τα ευρήματα της έρευνας αυτής απέδειξαν πως υπάρχει σχέση μεταξύ της γνωστικής και συναισθηματικής ανάπτυξης, αφού τα παιδιά που ανήκαν στην πειραματική ομάδα, και συμμετείχαν στο συγκεκριμένο πρόγραμμα παρέμβασης, είχαν καλύτερες επιδόσεις στα έργα με τα οποία αξιολογείται η ικανότητα λανθασμένων πεποιθήσεων από τα παιδιά στην ομάδα ελέγχου.

3.3 Παράγοντες που επηρεάζουν την ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων

i. Ηλικία

Ένας πολύ σημαντικός παράγοντας στην ανάπτυξη της ικανότητας κατανόησης των συναισθημάτων είναι η ηλικία του παιδιού. Ξεκινώντας από τη βρεφική ηλικία, τα παιδιά είναι ικανά να διακρίνουν συναισθήματα, και να ανταποκριθούν σε αυτά. Για παράδειγμα, ένα βρέφος μπορεί να ανταποκριθεί στο χαμόγελο ενός ενήλικα. Αργότερα, τα παιδιά ενός έτους συμπεριφέρονται με βάση τις συναισθηματικές εκφράσεις του ατόμου που τα φροντίζει (Rieffe et al, 2005).

Πιο συγκεκριμένα, η κατανόηση συναισθημάτων σύμφωνα με τους Pons, Harris και Rosnay (2004) έχει αναπτυξιακό χαρακτήρα και περιλαμβάνει εννέα συστατικά στοιχεία: (1) *Αναγνώριση* (στην ηλικία των 3 - 4 ετών τα παιδιά αναγνωρίζουν και ονομάζουν συναισθήματα με βάση τις εκφραστικές ενδείξεις, για παράδειγμα, τα παιδιά αναγνωρίζουν στις εκφράσεις του προσώπου μιας εικόνας τα 4 βασικά συναισθήματα χαρά, λύπη, φόβος και θυμός), (2) *Εξωτερικές Αιτίες* (στην ηλικία των 3 – 4 ετών τα παιδιά αρχίζουν να κατανοούν πως οι εξωτερικές αιτίες έχουν επίδραση στα συναισθήματα των άλλων, για παράδειγμα, μπορούν να προβλέψουν τη χαρά του άλλου αν λάβει ένα δώρο), (3) *Επιθυμίες* (στην ηλικία των 3 - 4 ετών τα παιδιά αρχίζουν να εκτιμούν ότι οι συναισθηματικές αντιδράσεις των ανθρώπων στηρίζονται στις επιθυμίες τους, κατανοούν, δηλαδή, πως δυο άτομα μπορεί να νιώθουν διαφορετικά για μια κοινή κατάσταση επειδή έχουν διαφορετικές επιθυμίες), (4) *Πεποιθήσεις* (στην ηλικία των 4 – 6 ετών τα παιδιά κατανοούν ότι οι πεποιθήσεις των ατόμων είτε είναι λάθος είτε είναι σωστές καθορίζουν τις συναισθηματικές αντιδράσεις σε μια κατάσταση), (5) *Ενθύμια* (στην ηλικία των 4 – 6 ετών αρχίζουν να κατανοούν τη σχέση της μνήμης με το συναίσθημα, για παράδειγμα, κατανοούν πως η ένταση ενός συναισθήματος μειώνεται με την πάροδο του χρόνου και πως κάποια στοιχεία λειτουργούν ως υπενθυμίσεις και ενεργοποιούν συναισθήματα του παρελθόντος), (6) *Κανονισμοί – Διαχείριση συναισθημάτων* (όσο τα παιδιά μεγαλώνουν, επικαλούνται διαφορετικές στρατηγικές για τον έλεγχο των συναισθημάτων, στην ηλικία των 8 χρόνων, κατανοούν ότι ψυχολογικές στρατηγικές όπως η άρνηση μπορεί να έχουν αποτελέσματα), (7) *Προσχήματα και Πραγματικότητες* (στην ηλικία των 4 - 6 ετών τα παιδιά μπορούν να

κατανοήσουν ότι μπορεί να υπάρξει αναντιστοιχία μεταξύ της έκφρασης του συναισθήματος και της πραγματικής αίσθησης), (8) *Ανάμεικτα Συναισθήματα* (από τα 8 χρόνια τα παιδιά αρχίζουν να κατανοούν πως το άτομο μπορεί να έχει πολλαπλές ή και αντιφατικές συναισθηματικές αντιδράσεις σε μια κατάσταση) και (9) *Ηθικές Αρχές* (από τα 8 χρόνια τα παιδιά κατανοούν ότι αρνητικά συναισθήματα συνοδεύονται από ηθικά κατακριτέες πράξεις πχ το ψέμα ή η κλοπή, ενώ τα θετικά με αξιέπαινες πράξεις όπως μια θυσία ή η ομολογία ενός παραπτώματος) (Pons et al., 2004).

Η έρευνα των Pons, Harris και Rosnay (2004) έδειξε πως σε γενικό επίπεδο, η κατανόηση συναισθημάτων αναπτύσσεται στην ηλικία μεταξύ 3 - 11 ετών. Η ανάπτυξη των παραπάνω συστατικών χωρίζεται σε τρεις αναπτυξιακές περιόδους, και κάθε μια χαρακτηρίζεται από την εμφάνιση μια ομάδας τριών συστατικών. Η πρώτη περίοδος, γύρω στα 5 χρόνια, χαρακτηρίζεται από δημόσιες πλευρές των συναισθημάτων, όπως εξωτερικές αιτίες, εκφράσεις του προσώπου και γεγονότα ή αντικείμενα που δρουν ως προειδοποιητές του απενεργοποιημένου συναισθήματος. Η δεύτερη περίοδος, γύρω στα 7 χρόνια, χαρακτηρίζεται από την κατανόηση της νοητικής φύσης του συναισθήματος, δηλαδή τη σύνδεση επιθυμιών και πεποιθήσεων και τη διαφορά του συναισθήματος που εκφράζεται και που βιώνεται. Η τρίτη περίοδος, γύρω στα 9-11 χρόνια, χαρακτηρίζεται από τη γνωστική ρύθμιση του συναισθήματος, και από την κατανόηση πως ένα άτομο όταν αντιδράει σε μια κατάσταση βιώνει διαφορετικά συναισθήματα, ταυτόχρονα ή επιτυχώς συγκρουόμενα συναισθήματα. Επιπροσθέτως, τα εννέα συστατικά της συναισθηματικής κατανόησης είναι οργανωμένα με ιεραρχία και οι σχέσεις των συστατικών σε κάθε ομάδα συσχετίζονται. Τέλος, οι σχέσεις των συστατικών από τις διαφορετικές ομάδες είναι επαγωγικές. Δηλαδή, στη 1^η ομάδα, τα παιδιά κατανοούν τις εξωτερικές πλευρές και η κατανόηση αυτή είναι προϋπόθεση για την κατανόηση των ψυχολογικών πλευρών του συναισθήματος (2^η ομάδα). Στο τελικό στάδιο, η κατανόηση όλων των προηγούμενων πλευρών είναι προϋπόθεση για την κατανόηση της επιρροής της αντανάκλασης των συναισθημάτων (3^η ομάδα) (Pons, Harris & Rosnay, 2004).

ii. Οικογένεια και περιβάλλον

Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας στην ανάπτυξη της κατανόησης των συναισθημάτων είναι αυτός του οικογενειακού περιβάλλοντος. Σύμφωνα με τον Goleman (2011) η οικογένεια λειτουργεί ως το πρωταρχικό περιβάλλον ανάπτυξης της συναισθηματικής αγωγής. Το παιδί, μέσω της αλληλεπίδρασης με τους γονείς του, λαμβάνει ερεθίσματα, αντιλαμβάνεται και μαθαίνει πως να διαχειρίζεται τα συναισθήματα του. Οι γονείς, δηλαδή, λειτουργούν σαν πρότυπα για το παιδί. Μάλιστα, οι γονείς με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να επηρεάσουν ευεργετικά το παιδί.

Όσον αφορά τη σχέση μητέρας – παιδιού, η φροντίδα, η αγάπη, η συναισθηματική επαφή, και γενικώς η ομαλή σχέση των δύο, λειτουργούν θετικά στην κατανόηση συναισθημάτων από το παιδί (Κακαβούλης, 1997). Φυσικά, η ισχύ της σχέσης μητέρας - παιδιού δε θα μπορούσε να αποδυναμώσει τη σχέση του πατέρα με το παιδί. Οι Ainsworth και συν. (1978) υποστήριξαν πως τα βρέφη που μεγαλώνουν και με τους δυο γονείς και δε στερούνται την παρουσία του πατέρα, παρουσιάζουν πιο ικανή συναισθηματική συμπεριφορά. Ο πατέρας παίζοντας με το παιδί, από βρέφος ακόμα, συμβάλει και αυτός σημαντικά στην ομαλή συναισθηματική του ανάπτυξη. Επιπροσθέτως, οι αλληλεπιδράσεις και τα συναισθήματα που αναπτύσσονται ανάμεσα στα αδέρφια συμβάλλουν και αυτά στην κατανόηση των συναισθημάτων.

Ως προς την αρνητική επιρροή της οικογένειας στη συναισθηματική ανάπτυξη, η παραμέληση, η αδιαφορία και η κακομεταχείριση συμβάλουν στη διαμόρφωση παιδιών με συναισθηματική αστάθεια (Denham et al., 1994). Μάλιστα, είναι σύνηθες τα παιδιά αυτά να παρουσιάζουν συναισθήματα ντροπής, θλίψης και αγωνίας. Δυσκολεύονται να κατανοήσουν τα συναισθήματα των άλλων και αντιδρούν με έντονη επιθετικότητα. Το ίδιο ισχύει και στην περίπτωση που οι γονείς αντιμετωπίζουν δικές τους συναισθηματικές διαταραχές όπως καταθλιπτική συμπτωματολογία. Η έρευνα των Denham και συν. (1994), συγκεκριμένα, εξέτασε το μητρικό θυμό στην αλληλεπίδραση μητέρας - παιδιού. Τα ευρήματα έδειξαν πως ο μητρικός θυμός στάθηκε ανασταλτικός παράγοντας στη συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού.

Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώθηκαν και σε σύγχρονη σχετική έρευνα στην οποία οι αμελείς μητέρες που μιλούσαν λιγότερο και εκφράζονταν με αρνητικά συναισθήματα

επηρέασαν αρνητικά τα παιδιά τους με αποτέλεσμα να παρουσιάσουν χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής κατανόησης σε σχέση με τα μη παραμελημένα παιδιά (Edwards et al, 2005). Επιπλέον, ο υπερπροστατευτικός γονέας έχει βρεθεί ότι επηρεάζει αρνητικά τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού (Τσιάντης, 1988).

Σχετικά με το ευρύτερο περιβάλλον ενός παιδιού και τη συναισθηματική του ανάπτυξη, φαίνεται πως οι ατομικές διαφορές στην κατανόηση του συναισθήματος είτε εξαφανίζονται είτε περιορίζονται με την είσοδο του παιδιού στο σχολείο. Αυτό συμβαίνει διότι τα παιδιά συναντούν νέους ανθρώπους και βιώνουν ένα εύρος συναισθημάτων, το οποίο αποδυναμώνει την ισχύ της οικογενειακής επιρροής (Pons et al., 2003). Από την άλλη, έρευνα γύρω από την κατανόηση συναισθημάτων των παιδιών έδειξε ότι σε μη βιομηχανοποιημένες χώρες τα παιδιά είναι ικανά να ορίσουν τα συναισθήματα τους με λιγότερη ακρίβεια από τα παιδιά των βιομηχανοποιημένων χωρών (Tenenbaum et al., 2004).

Επομένως, η συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού σχετίζεται και με το περιβάλλον του παιδιού με την ευρύτερη έννοια και ειδικότερα, με την οικογένεια. Η συναισθηματική ανάπτυξη ενός παιδιού φαίνεται να επιτυγχάνεται με την αρμονική συνύπαρξη των μελών της οικογένειας, το πραγματικό ενδιαφέρον από τους γονείς για τα συναισθήματα του παιδιού, τη φροντίδα και την αγάπη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Αναφορική Επικοινωνία

4.1.Εννοιολογικές διασαφήσεις

Ο όρος επικοινωνία προσδιορίζει μία κατάσταση, κατά την οποία μια μορφή ενέργειας μεταφέρεται από ένα σημείο σε ένα άλλο. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για τη μετάδοση γλωσσικών πληροφοριών, όταν επικοινωνούν δύο άνθρωποι. Η μετάδοση αυτή απαιτεί έναν πομπό-ομιλητή και έναν δέκτη-ακροατή (Πόρποδας, 2003). Η «αναφορική επικοινωνία» πρωτοεμφανίστηκε ως όρος από τους Glucksberg, Krauss και Weisberg (1996), ως μια ικανότητα του ανθρώπου να μπορεί να εντοπίσει ένα «θέμα στόχο» γύρω από το οποίο αναπτύσσεται η επικοινωνία. Πρόκειται, λοιπόν, περί μιας διαδικασίας κατά την οποία τα άτομα που επικοινωνούν διαθέτουν την ικανότητα να ακούν και να ανταποκρίνονται σε ένα μήνυμα, να εντοπίζουν και να αξιολογούν πιθανά προβλήματα - παραλείψεις στις παρέχουσες πληροφορίες και να βρίσκουν τρόπους αποκατάστασης των δυσκολιών στην επικοινωνία (Bunce, 1991, Lloyd, 1994, 1997, Lloyd & Beveridge, 1981).

Ένα παράδειγμα αναφορικής επικοινωνίας είναι η διαδικασία κατά την οποία ζητείται από τον συνομιλητή να επιλέξει ένα συγκεκριμένο αντικείμενο «θέμα - στόχο», ανάμεσα σε άλλα παρόμοια, με βάση κάποια σαφή περιγραφή από τον ομιλητή. Η επιτυχία της επιλογής εξαρτάται από την ήδη υπάρχουσα γνώση του ακροατή, από τις περιγραφές του ομιλητή, και από την αντίδραση στη νέα πληροφορία (Lloyd, 1994a, 1994b). Όσον αφορά το βαθμό δυσκολίας της επιλογής του θέματος - στόχου, αυτός εξαρτάται από τον αριθμό των διακριτών χαρακτηριστικών του θέματος – στόχου. Δηλαδή, όσο περισσότερα είναι τα κοινά χαρακτηριστικά των αντικειμένων, τόσο αυξάνονται οι απαιτήσεις στην επεξεργασία των πληροφοριών (Lloyd, 1997). Επιπροσθέτως, οι δραστηριότητες της αναφορικής επικοινωνίας σχετίζονται με ερεθίσματα όπως εικόνες, χάρτες, λέξεις, πραγματικά αντικείμενα, έννοιες, συναισθήματα, σχήματα κλπ (Yule, 1997).

Άρα, λοιπόν, στα πλαίσια της αναφορικής επικοινωνίας, απαιτούνται ένας ομιλητής, ένας ακροατής και ένα θέμα. Ο ομιλητής πρέπει να ξεχωρίζει τα διακριτά χαρακτηριστικά του θέματος από τα μη - διακριτά (Bonitatibus, 1985). Ακόμα, ο ομιλητής θα πρέπει να ορίσει τα χαρακτηριστικά του θέματος ώστε να τα αντιληφθεί ο ακροατής, και στη συνέχεια να διατυπώσει με ακρίβεια και σαφήνεια το μήνυμα. Ο

ομιλητής, είναι απαραίτητο, να έχει υπόψη του τις γνώσεις, τα γλωσσικά - κοινωνικά χαρακτηριστικά του ακροατή, ώστε να προσαρμόσει το μήνυμα ανάλογα. Ύστερα από την αξιολόγηση της πληρότητας του μηνύματος από τον ομιλητή, εάν η επικοινωνία δεν επιφέρει αποτελέσματα, θα πρέπει ο ομιλητής να επαναδιατυπώσει το μήνυμα (Lloyd, 1997). Τέλος, η αναφορική επικοινωνία έχει ιδιαίτερη σημασία στο σχολικό περιβάλλον όπου απαιτούνται δεξιότητες από το μαθητή, που σχετίζονται με τις σαφείς ερωτήσεις, την περιγραφή, την εξήγηση κλπ. (Lloyd, Mann & Peers, 1998, Surian, 1991).

4.2 Σχετικές έρευνες γύρω από τη σχέση της αναφορικής επικοινωνίας με τη ΘτΝ στα παιδιά

Η αναφορική επικοινωνία σε παιδιά προσχολικής ηλικίας και η σχέση της με τη ΘτΝ εξετάστηκε από τις έρευνες των Resches & Perez - Pereira (2007) και των Maridaki-Kassotaki & Antonopoulou (2011). Στην έρευνα των Resches & Pereira (2007) η οποία έλαβε χώρα στην Ισπανία, εξετάστηκαν 74 νήπια με σκοπό να ερευνηθεί η επίδραση κοινωνικών ικανοτήτων σε ένα συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο αναφορικής επικοινωνίας. Συγκεκριμένα, τα παιδιά εξετάστηκαν σε δύο έργα της ΘτΝ: «Απόδοση γνώσης - άγνοιας» (Pillow, 1989) και «Κατανόηση λανθασμένης πεποίθησης» (Baron Cohen, Leslie & Frith, 1985). Ακόμα, σχεδιάστηκε ένα επικοινωνιακό πλαίσιο αναφορικής επικοινωνίας. Στο πρώτο έργο τα παιδιά θα έπρεπε να αποφασίσουν τι μπορούν να δουν τα ίδια και τι μπορεί να δει μια μαριονέτα από διαφορετικές οπτικές γωνίες, στο δεύτερο έργο, παρουσιαζόταν μια ιστορία παρόμοια με αυτή του έργου «Απροσδόκητη μετατόπιση». Στο επικοινωνιακό πλαίσιο αναφορικής επικοινωνίας, τα παιδιά σε δυάδες, έμπαιναν είτε στη θέση του ακροατή, είτε στη θέση του ομιλητή εναλλάξ. Ο κοινός τους στόχος ήταν να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά, δηλαδή από τη μία ο ομιλητής να αποδίδει επαρκή μηνύματα και απ' την άλλη ο ακροατής να κατανοεί τα ασαφή και τα επαρκή μηνύματα. Τα ευρήματά της έρευνας έδειξαν πως στο έργο «Απόδοση γνώσης - άγνοιας» τα παιδιά ηλικίας περίπου 3 με 4,5 ετών, ανταποκρίθηκαν με επιτυχία σε ποσοστό μόλις 38,8%, ενώ όλα τα μεγαλύτερα παιδιά, περίπου 5 έως 6 ετών, δεν αντιμετώπισαν πρόβλημα. Στο έργο «Κατανόηση λανθασμένης πεποίθησης» τα μικρότερα παιδιά ανταποκρίθηκαν με επιτυχία σε ποσοστό 28% ενώ τα μεγαλύτερα παιδιά πέτυχαν σε ποσοστό 74%. Η έρευνα κατέληξε

πως οι υψηλές επιδόσεις των νηπίων στα ΕΛΠ συνδέονται με την αναφορική επικοινωνία. Μάλιστα, η ανάπτυξη της ΘτΝ είναι απαραίτητη για την αποτελεσματικότητα της αναφορικής επικοινωνίας.

Σε μεταγενέστερη έρευνα των Maridaki- Kassotaki & Antonopoulou (2011) εξετάστηκε η σχέση ανάμεσα στην ικανότητα απόδοσης λανθασμένης πεποίθησης και στην επίδοση σε δοκιμασίες δεξιοτήτων αναφορικής επικοινωνίας, σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Τα έργα που χρησιμοποιήθηκαν ήταν τα τρία κλασσικά ΕΛΠ και δύο τεστ αναφορικής επικοινωνίας σε 76 νήπια. Τα παιδιά ως ακροατές, έπρεπε πρώτα να ακούσουν το προφορικό μήνυμα από τον ερευνητή - ομιλητή και να διαλέξουν την εικόνα – στόχο στην οποία αναφερόταν το μήνυμα ανάμεσα σε άλλες παρόμοιες εικόνες. Ακόμα, τα παιδιά ως ομιλητές έπρεπε να περιγράψουν προφορικά μια εικόνα – στόχο, η οποία διέφερε από άλλες παρόμοιες εικόνες με σκοπό τον εντοπισμό της από τον ερευνητή- ακροατή. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως από το σύνολο των νηπίων το μεγαλύτερο ποσοστό (59,2%) ανταποκρίθηκε με επιτυχία στα ΕΛΠ, ενώ το 40,8% απέτυχε. Η επιτυχία στα έργα λανθασμένης πεποίθησης φάνηκε να σχετίζεται άμεσα με την ικανότητα των νηπίων να αναγνωρίζουν ασάφειες σε προφορικά μηνύματα και να αξιολογούν επαρκή μηνύματα ως ακροατές. Ακόμα, βρέθηκε πως η ικανότητα αναγνώρισης του νοήματος ενός προφορικού μηνύματος και η ικανότητα κατανόησης οδηγιών σχετίζονται με την επίδοση στα ΕΛΠ. Τέλος, σημαντικό συμπέρασμα της έρευνας είναι πως η κατανόηση ασαφών μηνυμάτων ενδέχεται να συνδέεται με την ικανότητα αντίληψης των διαφορετικών προοπτικών ενός αντικειμένου που σχετίζεται με τη ΘτΝ (Maridaki- Kassotaki & Antonopoulou, 2011).

4.3 Παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη δεξιοτήτων αναφορικής επικοινωνίας στα παιδιά προσχολικής ηλικίας.

i) Γνωστικοί - Γλωσσικοί Παράγοντες

Στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αναφορικής επικοινωνίας επιδρούν διάφοροι γνωστικοί και γλωσσικοί παράγοντες. Όσον αφορά τους γνωστικούς, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας δυσκολεύονται στις δοκιμασίες αναφορικής επικοινωνίας διότι ακόμα δεν έχουν

αναπτύξει στο μέγιστο βαθμό, λειτουργίες όπως η προσοχή και η μνήμη. Συγκεκριμένα, η αναφορική επικοινωνία προϋποθέτει ικανότητες όπως η κατανόηση του νοήματος, η σύγκριση, η υπόθεση, κλπ. (Resches & Perez Pereira, 2007). Σε πολλές περιπτώσεις τα παιδιά δεν είναι ικανά να κάνουν τη διάκριση ανάμεσα στις λέξεις του μηνύματος και το νόημα πίσω από τις λέξεις. Όταν τα παιδιά λαμβάνουν ένα μήνυμα χρειάζεται να κατανοήσουν τις λέξεις του μηνύματος αυτού, δηλαδή να έχουν προσλάβει, συγκρατήσει και αξιοποιήσει το νόημα τους (Dickson & Patterson, 1981). Αφού καταλάβουν το μήνυμα μπορεί να χρειαστεί να προβούν σε μια σύγκριση. Οι Whitehurst και Sonnenschein (1981) υποστήριξαν πως τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορούν να αντεπεξέλθουν στη σύγκριση αλλά δυσκολεύονται να αντιληφθούν τη σπουδαιότητα της, με αποτέλεσμα να μην την κάνουν.

Επιπροσθέτως, η χρήση της αναφορικής επικοινωνίας σχετίζεται άμεσα με τις γλωσσικές ικανότητες, όπως η ικανότητα σχηματισμού ορθών προτάσεων και συλλογισμών, η κωδικοποίηση και η αποκωδικοποίηση συμβόλων διαμέσου των οποίων μεταδίδονται οι πληροφορίες (Dickson, 1982). Για αυτό το λόγο, ο ομιλητής είναι απαραίτητο να λάβει όλα τα παραπάνω υπόψη ώστε τα μηνύματα να είναι προσαρμοσμένα στα χαρακτηριστικά του ακροατή (Anderson, 1985, Olson, 1970, Whitehurst & Sonnenschein, 1981).

ii) Πραγματολογικοί Παράγοντες

Στο πλαίσιο της αναφορικής επικοινωνίας τα παιδιά επηρεάζονται από τη δυσκολία των ζητούμενων, το περιεχόμενο της επικοινωνίας και από τη σχέση των συμμετεχόντων κατά τη διαδικασία. Σχετικά με τη σχέση των συμμετεχόντων, η σχέση δύο παιδιών είναι ισότιμη, ενώ η σχέση ενήλικα - παιδιού είναι άνιση. Η ανισότητα της σχέσης αυτής είναι ένας παράγοντας που θα πρέπει να ληφθεί υπόψη. Μάλιστα, βρέθηκε πως τα παιδιά που επικοινωνούν με ενήλικες μεταδίδουν ένα μήνυμα με μεγαλύτερη σαφήνεια σε σχέση με τα παιδιά που επικοινωνούν με συνομηλίκους τους (Johnson, 1977).

iii) Μεταγνωστική ικανότητα

Ο όρος μεταγνωστική ανάπτυξη αποδίδεται στην ικανότητα ελέγχου της κατανόησης, η οποία σημειώνει αύξηση κατά την ηλικία 5-10 ετών (Bonitatibus, Godshall, Kelley, Levering & Lynch, 1998). Η μεταγνωστική ικανότητα έχει δύο κύριες διαστάσεις. Η μία αφορά την ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού να είναι σε θέση να αντιληφθεί τις γνωστικές του δυνατότητες. Η δεύτερη διάσταση αφορά την ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού να ρυθμίζει το νοητικό του κόσμο, να μπορεί να ελέγξει τη νοητική του επίδοση, εντοπίζοντας προβλήματα στην επικοινωνία και αντιδρώντας σε αυτά (Lloyd, 1998).

Τα παιδιά σε ηλικία 4-6 ετών αντιμετωπίζουν ως ακροατές μηνύματα χωρίς σαφήνεια ως απόλυτα επεξηγηματικά (Lloyd et al, 1995). Το ασαφές μήνυμα σχετίζεται άμεσα με τη χρήση της ανατροφοδότησης, δηλαδή, την παροχή διευκρινίσεων και περαιτέρω πληροφοριών (Poole et al., 1989). Στις περιπτώσεις αυτές τα παιδιά δε ζητούν διευκρινίσεις και περαιτέρω πληροφορίες ώστε να λύσουν το πρόβλημα (Michell, 2002. Patterson, Kister, 1981). Μάλιστα, τείνουν να κατηγορούν τους εαυτούς τους στο ρόλο του ακροατή για αποτυχίες στην επικοινωνία και αποφεύγουν να κατηγορήσουν τον ομιλητή ή και το ίδιο το μήνυμα (Peterson et al., 1972). Δηλαδή, δυσκολεύονται να κατανοήσουν ότι πολύ συχνά το μήνυμα προκαλεί προβλήματα στην επικοινωνία (Ackerman, 1991, Bonitatibus & Flavell, 1985). Ωστόσο, αυτό αλλάζει στην περίπτωση που κάποιος τα ενθαρρύνει ώστε να ζητήσουν διευκρινίσεις (Lloyd, 1995).

4.4 Σκοπός της παρούσας έρευνας

Η παρούσα έρευνα εξετάζει αν η καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης ενός δείγματος νηπίων, με τη βοήθεια ειδικά σχεδιασμένου προγράμματος παρέμβασης, συμβάλει στην ανάπτυξη (α) της Θεωρίας του Νου (ΘτΝ), (β) της αναφορικής επικοινωνίας και (γ) της κατανόησης συναισθημάτων των νηπίων. Συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα επιδιώκει να ελέγξει αν ένα πρόγραμμα παρέμβασης που είχε σκοπό την ενδυνάμωση της ικανότητας των νηπίων να εκφράζουν και να επεξεργάζονται συναισθηματικές καταστάσεις μέσω του θεατρικού παιχνιδιού, είναι δυνατόν να επηρεάσει θετικά την ικανότητα απόδοσης λανθασμένων πεποιθήσεων, την ικανότητα αξιολόγησης του νοήματος προφορικών μηνυμάτων στη θέση του ακροατή και τέλος,

την κατανόηση τόσο των απλών όσο και των σύνθετων συστατικών στοιχείων των συναισθημάτων. Επιπλέον, η έρευνα εξετάζει αν η σχέση γονέα-παιδιού συσχετίζεται με τις επιδόσεις των νηπίων στα έργα λανθασμένης πεποίθησης (ΕΛΠ), στις δοκιμασίες αναφορικής επικοινωνίας και στην κατανόηση συναισθημάτων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 : Μέθοδος

5.1 Συμμετέχοντες

Στην έρευνα πήραν μέρος 35 νήπια, ηλικίας 4-5 ετών (μέση ηλικία= 58,94 μήνες, τ.α.= 5,65, εύρος ηλικίας: 51 έως 70 μήνες) από δύο ιδιωτικά νηπιαγωγεία της ευρύτερης περιοχής των Αθηνών. Δεκαεπτά νήπια εντάχθηκαν στην πειραματική ομάδα και τα υπόλοιπα 18 στην ομάδα ελέγχου. Τα νήπια των δύο ομάδων είχαν παρόμοια δημογραφικά χαρακτηριστικά όπως φαίνεται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1

Δημογραφικά χαρακτηριστικά των νηπίων στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου (n=35)

		Πειραματική ομάδα (n=17)		Ομάδα ελέγχου (n=18)		Διαφορές	
		μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	t_{33}	p
Ηλικία		59,18	5,62	58,72	5,82	,234	,816
		f	%	f	%	χ^2	p
Φύλο	Αγόρι	5	29,4	5	27,8	,011	,915
	Κορίτσι	12	70,6	13	72,2		
Μορφωτικό επίπεδο μητέρας	Δευτεροβάθμια εκπαίδευση	2	11,8	5	27,8	3,775	,287
	Πανεπιστήμιο	13	76,5	13	72,2		
	Μεταπτυχιακές σπουδές	2	11,8	0	0		
Μορφωτικό επίπεδο πατέρα	Δευτεροβάθμια εκπαίδευση	4	23,5	4	22,2	3,022	,388
	Πανεπιστήμιο	10	58,8	12	66,7		

	Μεταπτυχιακές σπουδές	3	17,6	2	11,1		
	Επιστήμονας	0	0	0	0		
Επάγγελμα μητέρας	Δημόσιος / Ιδιωτικός Υπάλληλος	12	92,3	14	93,3	,011	,916
	Ανειδίκευτος	1	7,7	1	6,7		
	Επιστήμονας	1	5,9	1	5,6		
Επάγγελμα πατέρα	Δημόσιος / Ιδιωτικός Υπάλληλος	16	94,1	17	94,4	,011	,916
	Ανειδίκευτος	0	0	0	0		

Στην έρευνα συμμετείχαν και οι γονείς των νηπίων, 30 μητέρες και 5 πατέρες. Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες γονείς (80%) ήταν από 26 έως 45 ετών. Είχαν όλοι ελληνική υπηκοότητα και οι περισσότεροι (97,1%) ήταν παντρεμένοι. Δώδεκα γονείς (34,3%) δήλωσαν ότι είχαν ένα παιδί, 20 (57, 1%) είχαν δύο παιδιά και 3 (8,6%) είχαν τρία παιδιά. Κανένα από τα συμμετέχοντα νήπια δεν είχε κάποια μαθησιακή δυσκολία σύμφωνα με σχετικές πληροφορίες που δόθηκαν από τις νηπιαγωγούς.

5.2 Ερευνητικά εργαλεία

Για την αξιολόγηση της ικανότητας των νηπίων να αποδίδουν λανθασμένη πεποίθηση στον εαυτό τους και στους άλλους χρησιμοποιήθηκαν τα παρακάτω έργα λανθασμένης πεποίθησης:

Έργο 1^ο «Η Απροσδόκητη μετατόπιση» (The unexpected transfer) (Wimmer & Perner, 1983). Το έργο αυτό εξετάζει την ικανότητα απόδοσης λανθασμένων πεποιθήσεων στους άλλους. Στο πλαίσιο του έργου αυτού κάθε νήπιο παρακολουθεί μια παράσταση στην οποία πρωταγωνιστούσαν δύο κούκλες. Η μια κούκλα παριστάνει ένα μικρό αγόρι, τον Νίκο, και η άλλη τη μητέρα του. Ο χώρος στον οποίο εκτυλίσσεται η ιστορία είναι το δωμάτιο του αγοριού. Στο δωμάτιο υπάρχει ένα τραπέζι και ένα

ντουλάπι με μέγεθος στην ανάλογη κλίματα. Κάποια στιγμή το αγόρι, ο Νίκος, μπαίνει στο δωμάτιο του και τοποθετεί την μπάλα του πάνω στο τραπέζι (θέση Α) και, στη συνέχεια, φεύγει από το χώρο (Παράρτημα, εικόνα 1). Κατόπιν, έρχεται στο δωμάτιο η μητέρα του Νίκου η οποία παίρνει την μπάλα από το τραπέζι, την τοποθετεί μέσα στο ντουλάπι και μετά απομακρύνεται (θέση Β) (Παράρτημα, εικόνα 2). Μετά από λίγο έρχεται πάλι ο Νίκος στο δωμάτιο (Παράρτημα, εικόνα 3). Στο σημείο αυτό το παιδί καλείται να απαντήσει σε ποιο σημείο του δωματίου θα ψάξει το αγόρι να βρει την μπάλα του, όταν επιστρέψει.

Έργο 2^ο «Το κουτί που εξαπατά» (The deceptive box) (Perner, Leekam & Wimmer, 1987). Με το έργο αυτό αξιολογείται η ικανότητα απόδοσης λανθασμένης πεποίθησης από ένα άτομο στον ίδιο του τον εαυτό. Η ερευνήτρια δείχνει στο νήπιο ένα κλειστό κουτάκι από καραμέλες ‘Smarties’ (Παράρτημα, εικόνα 4). Στη συνέχεια, ρωτάει το παιδί να της πει τι νομίζει ότι έχει μέσα το κουτί. Η αναμενόμενη απάντηση είναι σοκολατένιες καραμέλες, γιατί το εξωτερικό του κουτιού προδίδει το περιεχόμενο του. Η ερευνήτρια, μετά την απάντηση του παιδιού, ανοίγει το κουτί και το παιδί βλέπει ότι το κουτί περιέχει αντί για καραμέλες κουμπάκια. Στη συνέχεια η ερευνήτρια ζητάει από το παιδί να της πει τι νομίζει τελικά ότι είχε το κουτί προτού το ανοίξει.

Στην επανάληψη του συγκεκριμένου έργου μετά την παρέμβαση χρησιμοποιήθηκε κουτί από σοκολατένια πουράκια το οποίο περιείχε χρωματιστά μολύβια (Παράρτημα, εικόνα 5). Αυτό έγινε διότι το χρονικό διάστημα μεταξύ της εξέτασης πριν και μετά την παρέμβαση δεν ήταν αρκετά μεγάλο ώστε τα παιδιά να μη θυμούνται τις λεπτομέρειες του έργου.

Έργο 3^ο «Το Αντικείμενο που εξαπατά» (The deceptive object) (Gopnik & Astington, 1988). Το έργο αυτό αποτελεί παραλλαγή του προηγούμενου και χρησιμοποιείται για τον έλεγχο της ικανότητας απόδοσης λανθασμένης πεποίθησης από ένα άτομο στον ίδιο του τον εαυτό. Η ερευνήτρια δείχνει στο παιδί από μακριά το ομοίωμα ενός αντικειμένου (αυγού), το οποίο ήταν κατασκευασμένο με τέτοιο υλικό, ώστε να φαίνεται αληθινό (Παράρτημα, εικόνα 6). Στη συνέχεια ζητάει από το παιδί να προσδιορίσει τι είναι το αντικείμενο. Μετά την απάντηση, το παιδί κρατάει το αντικείμενο για να το περιεργαστεί. Στη συνέχεια η ερευνήτρια ζητάει από το παιδί να αποφανθεί τι νόμιζε ότι ήταν το αντικείμενο αυτό, πριν το αγγίξει. Στην επανάληψη του έργου αυτού χρησιμοποιήθηκε μια μπανάνα (Παράρτημα, εικόνα 7). Οι

απαντήσεις των παιδιών καταγράφηκαν στο Φύλλο Απαντήσεων (Παράρτημα) και αξιολογήθηκαν ως εξής: κάθε σωστή απάντηση του παιδιού λάμβανε 1 βαθμό ενώ κάθε λανθασμένη απάντηση 0 βαθμό. Άρα, ο συνολικός βαθμός στα ΕΛΠ κυμαινόταν από 3 (καλύτερη επίδοση) έως 0 (χειρότερη επίδοση).

Για την αξιολόγηση της ικανότητας συναισθημάτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας χρησιμοποιήθηκε το Τεστ Κατανόησης Συναισθημάτων (Test of Emotional Comprehension, TEC, Pons et al, 2004). Για την αξιολόγηση των εννέα ευδιάκριτων συστατικών της κατανόησης συναισθημάτων χρησιμοποιείται βιβλίο με φιγούρες το οποίο συνοδεύεται από συγκεκριμένες μικρές ιστορίες. Υπάρχουν δύο εκδοχές του βιβλίου, μια για κορίτσια, η οποία περιέχει κοριτσίστικες φιγούρες, και μια για τα αγόρια, με αγορίστικες φιγούρες. Οι ιστορίες παραμένουν οι ίδιες, το ίδιο και οι ερωτήσεις που θέτονται στο νήπιο, η μόνη διαφορά είναι στα ονόματα των πρωταγωνιστών ανάλογα με το φύλο του παιδιού. Ο τόνος της φωνής της ερευνήτριας που διηγείται τις ιστορίες είναι συναισθηματικά ουδέτερος, και η διαδικασία ξεκινά αφού η ερευνήτρια προετοιμάσει το παιδί λέγοντας του ότι θα παίζουν μαζί ένα παιχνίδι με εικόνες. Η ερευνήτρια ενθαρρύνει το παιδί να εκφράσει οποιαδήποτε απορία και δίνει τον κατάλληλο χρόνο ώστε να αρχίσει η διαδικασία όταν το παιδί αισθάνεται έτοιμο.

Το Τεστ Κατανόησης Συναισθημάτων περιλαμβάνει τα παρακάτω μέρη:

Μέρος I – Αναγνώριση: Η ερευνήτρια δείχνει κάθε φορά στο παιδί παιδικά προσωπάκια με διαφορετικές συναισθηματικές εκφράσεις. Το παιδί, αφού παρατηρήσει τα προσωπάκια, καλείται να διαλέξει το πρόσωπο που φαίνεται λυπημένο, χαρούμενο, θυμωμένο, φοβισμένο ή ανέκφραστο.

Μέρος II - Εξωτερικές αιτίες: Σε αυτό το μέρος η ερευνήτρια διηγείται στο παιδί μερικές ιστορίες και στη συνέχεια του κάνει κάποιες ερωτήσεις. Τα παιδιά καλούνταν να κατανοήσουν πως οι εξωτερικές αιτίες (πχ ο θάνατος ενός κατοικίδιου) επηρεάζουν τα συναισθήματα των άλλων παιδιών.

Μέρος III – Επιθυμίες: Στην ηλικία των 3-5 ετών τα παιδιά αρχίζουν να κατανοούν ότι οι συναισθηματικές αντιδράσεις των ατόμων στηρίζονται στις επιθυμίες. Καταλαβαίνουν, λοιπόν, πως δύο άνθρωποι μπορεί να νιώσουν διαφορετικά για την ίδια κατάσταση γιατί έχουν διαφορετικές επιθυμίες. Για τον έλεγχο της κατανόησης

του ρόλου της επιθυμίας παρουσιάζονται στο παιδί δύο πρωταγωνιστές με διαφορετικές προτιμήσεις και επιθυμίες, τις οποίες το παιδί καλείται να αξιολογήσει.

Μέρος IV – Πεποιθήσεις: Τα παιδιά στην ηλικία των 3-6 ετών καταλαβαίνουν ότι οι πεποιθήσεις των ανθρώπων είτε είναι σωστές είτε είναι λανθασμένες καθορίζουν τη συναισθηματική τους αντίδραση σε μια δεδομένη κατάσταση. Στη φάση αυτή, η ερευνήτρια ζητά από το παιδί να κάνει μια απόδοση συναισθήματος σε ένα πρωταγωνιστή. Η ερευνήτρια διηγείται μια ιστορία για το κουνελάκι του πρωταγωνιστή, το οποίο παρουσιάζεται να τρώει το αγαπημένο του καρότο μπροστά από ένα θάμνο. Το κουνελάκι δε γνωρίζει ότι πίσω από το θάμνο κρύβεται ο λύκος. Το παιδί καλείται να απαντήσει πώς νιώθει το κουνελάκι καθώς τρώει το καρότο του (χαρούμενο, ανέκφραστο, θυμωμένο ή φοβισμένο).

Μέρος V – Ενθύμιο: Στην ηλικία 3-6 ετών τα παιδιά κατανοούν τη σχέση μνήμης - συναισθήματος, δηλαδή πως με την πάροδο του χρόνου η ένταση ενός συναισθήματος μειώνεται αλλά μπορεί στο μέλλον κάποιο στοιχείο να ενεργοποιήσει το περασμένο συναίσθημα. Η αξιολόγηση της κατανόησης του ρόλου της μνήμης στα συναισθήματα γίνεται με τη βοήθεια ερωτήσεων γύρω από τα συναισθήματα του πρωταγωνιστή, το κουνελάκι του οποίου το έφαγε ο λύκος, που θυμάται το δυσάρεστο γεγονός βλέποντας μια φωτογραφία του αγαπημένου του ζώου.

Μέρος VI - Κανονισμοί (Διαχείριση Συναισθημάτων): Αξιολογείται η κατανόηση από το παιδί του τρόπου με τον οποίο ο πρωταγωνιστής της ιστορίας ρυθμίζει και ελέγχει τα συναισθήματα του ώστε να μην είναι λυπημένος εξαιτίας της απώλειας του κουνελιού του. Η ερευνήτρια λέει στο παιδί ότι ο πρωταγωνιστής είναι πολύ λυπημένος γιατί έχασε το κουνελάκι του και το ρωτάει ποιος είναι ο καλύτερος τρόπος για να σταματήσει να είναι λυπημένος. Οι επιλογές από τις οποίες καλείται να διαλέξει το παιδί περιλαμβάνουν (α) να κλείσει τα μάτια του, (β) να πάει μια βόλτα, (γ) να σκεφτεί κάτι άλλο ή (δ) τίποτα δεν μπορεί να κάνει τον πρωταγωνιστή να πάψει να είναι λυπημένος.

Μέρος VII - Προσχήματα και Πραγματικότητες: Αξιολογείται αν το παιδί κατανοεί πως το αληθινό συναίσθημα μπορεί να κρυφτεί και πως η έκφραση του συναισθήματος δεν είναι πάντα αληθινή. Στην ιστορία παρουσιάζονται δύο πρωταγωνιστές. Ο ένας δεν έχει στα χέρια του καραμέλες, αν και είναι χαμογελαστός ενώ ο άλλος κρατά πολλές

καραμέλες και κοροϊδεύει τον πρώτο. Ο ένας πρωταγωνιστής χαμογελάει προκειμένου να κρύψει πως πραγματικά νιώθει. Η ερευνήτρια ρωτάει το παιδί πως νιώθει μέσα του αυτό ο πρωταγωνιστής (χαρούμενος, ανέκφραστος, θυμωμένος ή φοβισμένος) .

Μέρος VIII - Ανάμεικτα Συναισθήματα: Τα παιδιά από την ηλικία των 8 ετών κατανοούν ότι μια κατάσταση μπορεί να προκαλέσει στο άτομο πολλαπλά και αντιφατικά συναισθήματα. Εδώ αξιολογείται η κατανόηση των μικτών συναισθημάτων με μια ιστορία στην οποία το παιδί πρέπει να αποφανθεί πως νιώθει ο πρωταγωνιστής ο οποίος κοιτάζει το καινούριο του ποδήλατο, δώρο γενεθλίων, αλλά συγχρόνως σκέφτεται πως θα πέσει κάτω και θα χτυπήσει γιατί δεν ξέρει καλό ποδήλατο.

Μέρος IX - Ηθικές Αρχές: Τα παιδιά από την ηλικία των 8 ετών κατανοούν ότι οι ηθικά κατακριτέες πράξεις συνοδεύονται από αρνητικά συναισθήματα, ενώ οι ηθικά καλές πράξεις από θετικά. Στην ιστορία αυτή, ο πρωταγωνιστής βρίσκεται στην κουζίνα του σπιτιού του φίλου του και βρίσκει ένα βάζο με σοκολατένια μπισκότα. Στη συνέχεια, ο πρωταγωνιστής τρώει ένα μπισκότο χωρίς να ρωτήσει τη μητέρα του φίλου του. Όταν ο πρωταγωνιστής επιστρέφει στο σπίτι του και βλέπει τη μητέρα του, θυμάται το παράπτωμά του και σκέφτεται ότι πρέπει να το ομολογήσει στη μητέρα του. Τελικά αποφασίζει να μην πει τίποτα στη μητέρα του. Στο σημείο αυτό η ερευνήτρια ρωτάει το παιδί πώς νιώθει ο πρωταγωνιστής (χαρούμενος, λυπημένος, θυμωμένος ή ανέκφραστος).

Οι απαντήσεις των παιδιών καταγράφονται στο φύλλο απαντήσεων (Παράρτημα) και αξιολογούνται ως εξής: για κάθε σωστή απάντηση το παιδί λαμβάνει 1 βαθμό και για κάθε λανθασμένη απάντηση δε λαμβάνει κανένα βαθμό. Ο συνολικός βαθμός στο τεστ κατανόησης συναισθημάτων κυμαινόταν από 22 (καλύτερη επίδοση) έως 0 (χειρότερη επίδοση).

Η ικανότητα των παιδιών να ανταποκρίνονται σε μηνύματα ως ακροατές αξιολογήθηκε με το Τεστ Δεξιοτήτων Ακρόασης “The Listening Skills Test” (Lloyd, Peers & Foster, 2001). Το συγκεκριμένο τεστ περιλαμβάνει τα εξής τέσσερα μέρη:

Μέρος I - Εντοπισμός εικόνας- στόχου: Σ’ αυτό το μέρος παρουσιάζονται ομάδες εικόνων. Κάθε ομάδα παρουσιάζει παρόμοια μεταξύ τους αντικείμενα ή ανθρώπους που διαφέρουν ως προς ένα ή περισσότερα χαρακτηριστικά. Το παιδί ακούει

προφορικά μηνύματα με βάση τα οποία καλείται να επιλέξει μια ή περισσότερες εικόνες (καλύτερη δυνατή επίδοση: 15).

Μέρος II - Κατανόηση προφορικού μηνύματος που αναφέρεται σε μια εικόνα ερέθισμα: Το παιδί καλείται να παρατηρήσει, για λίγη ώρα, μια εικόνα - ερέθισμα. Η εικόνα αυτή παρουσιάζει διάφορα αντικείμενα και ανθρώπους. Η ερευνήτρια διαβάζει κάποιες προτάσεις που αναφέρονται στην εικόνα και το παιδί καλείται να αξιολογήσει το περιεχόμενο των προτάσεων αυτών (σωστό, λάθος ή δεν ξέρω) με βάση την εικόνα – ερέθισμα (καλύτερη δυνατή επίδοση: 20).

Μέρος III - Κατανόηση οδηγιών σε χάρτη: Στο παιδί παρουσιάζεται ένας χάρτης που δείχνει τη διαδρομή που ακολούθησε ένα παιδί από το σχολείο προς το σπίτι του. Το παιδί καλείται να ακολουθήσει διαφορετικές κάθε φορά διαδρομές στο χάρτη με βάση συγκεκριμένα μηνύματα (καλύτερη δυνατή επίδοση: 10).

Μέρος IV - Κατανόηση προφορικών μηνυμάτων: Η ερευνήτρια διαβάζει προτάσεις στο παιδί και ύστερα του ζητάει να αποφανθεί αν αυτό που άκουσε είναι εννοιολογικά ορθό ή όχι. Για παράδειγμα η πρόταση «Το μπλε κουτί είναι μεγάλο» είναι εννοιολογικά ορθή ενώ η πρόταση «Το λεωφορείο δεν σταμάτησε και 4 άτομα ανέβηκαν» δεν είναι ορθή (καλύτερη δυνατή επίδοση: 16).

Κάθε σωστή απάντηση στο τεστ παίρνει ένα βαθμό και κάθε λάθος απάντηση 0 βαθμό. Ο συνολικός βαθμός στο τεστ δεξιοτήτων ακρόασης κυμαινόταν από 61 (καλύτερη επίδοση) έως 0 (χειρότερη επίδοση).

Τέλος, συγκεντρώθηκαν δημογραφικά στοιχεία (επάγγελμα γονέων, μορφωτικό επίπεδο, ύπαρξη αδελφών, σειρά γέννησης του παιδιού) και πληροφορίες σχετικά με τον τρόπο ανατροφής και διαπαιδαγώγησης των παιδιών με τη χρήση κατάλληλου ερωτηματολογίου το οποίο κατασκευάστηκε για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο στην πρώτη ενότητα περιείχε ερωτήσεις σχετικά με την ηλικία των γονέων, το φύλο, την οικογενειακή κατάσταση και το μορφωτικό επίπεδο γονέων. Επιπλέον, υπήρχαν ερωτήσεις σχετικά με την ηλικία του παιδιού, το φύλο του, τον αριθμό αδελφών, την ύπαρξη παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τις ώρες που περνάει ο γονέας με το παιδί σε καθημερινή βάση. Στη δεύτερη ενότητα του ερωτηματολογίου, οι ερωτήσεις αναφέρονταν στη σχέση του γονέα με το παιδί στο πλαίσιο της διαπαιδαγώγησης. Στην τρίτη ενότητα οι ερωτήσεις αφορούσαν

τη συχνότητα των δραστηριοτήτων που μοιράζεται ο γονέας με το παιδί. Οι ερωτήσεις σχετίζονταν με τις καθημερινές ανάγκες του παιδιού (όπως η τροφή, το μπάνιο, η μεταφορά στο σχολείο, ο ύπνος), τη σωματική και ψυχική επαφή (αγκαλιά), τις ποιοτικές στιγμές γονέα - παιδιού (συζήτηση με το παιδί, αφήγηση παραμυθιών, μουσική, παιχνίδι,) και τις επισκέψεις σε χώρους ψυχαγωγίας (Παράρτημα).

Τα παιδιά της πειραματικής ομάδας πήραν μέρος σε πρόγραμμα παρέμβασης, το οποίο είχε ως σκοπό την καλλιέργεια της συναισθηματικής τους νοημοσύνης και συγκεκριμένα, της ικανότητάς τους να αναγνωρίζουν, να κατανοούν, να επεξεργάζονται και να διαχειρίζονται τέσσερα βασικά συναισθήματα, *τη χαρά, τη λύπη, το θυμό και το φόβο*, με τη βοήθεια του θεατρικού παιχνιδιού. Το πρόγραμμα αυτό σχεδιάστηκε με βάση τη μέθοδο του θεατρικού παιχνιδιού που προτείνει ο Κουρετζής (1991, 1993, 2008) ως παιδαγωγικό μέσο (η οποία αναλύεται στο κεφάλαιο 1.2) και βασίστηκε σε τεχνικές όπως η σωματική έκφραση, οι αυτοσχεδιασμοί, η δημιουργία περιβάλλοντος κ.α. Οι δραστηριότητες που αφορούν τα παιχνίδια με καρτέλες συναισθημάτων, τις κούκλες και τη χρήση παραμυθιών βασίστηκαν σε σχετική βιβλιογραφία (Μαριδάκη-Κασσωτάκη & Μαλικιώση-Λοϊζου, 2004, Denham, 1986).

5.3 Διαδικασία

Η ερευνήτρια ήρθε σε επικοινωνία με τους διευθυντές αρκετών νηπιαγωγείων αλλά μόνο δύο διευθυντές συμφώνησαν να συμμετάσχουν οι μαθητές τους στην παρέμβαση. Οι γονείς των νηπίων των δύο νηπιαγωγείων ενημερώθηκαν για το σκοπό της παρούσας έρευνας με γραπτή επιστολή η οποία περιείχε αίτημα γονικής συναίνεσης (Παράρτημα). Οι γονείς που δέχτηκαν να συμμετάσχουν τα παιδιά τους στην παρέμβαση έλαβαν τα ερωτηματολόγια που τους αφορούσαν, τα οποία επέστρεψαν στην ερευνήτρια σε σύντομο χρονικό διάστημα. Πριν από την παρέμβαση, πραγματοποιήθηκαν επισκέψεις στα δύο σχολεία με σκοπό τη γνωριμία και εξοικείωση με τα παιδιά. Η υλοποίηση της παρέμβασης έλαβε χώρα κατά τις πρωινές ώρες της λειτουργίας των νηπιαγωγείων, σε ήσυχους χώρους. Εξαιτίας της οικειότητας της ερευνήτριας με τα παιδιά, δεν κρίθηκε αναγκαία η παρουσία των νηπιαγωγών κατά την εφαρμογή της παρέμβασης.

Τα παιδιά και στις δύο ομάδες (πειραματική και ελέγχου) αξιολογήθηκαν με τα έργα λανθασμένης πεποίθησης, το τεστ κατανόησης συναισθημάτων και το τεστ αξιολόγησης δεξιοτήτων ακρόασης πριν και μετά την παρέμβαση σε διάστημα οκτώ (8) εβδομάδων. Κάθε δραστηριότητα του προγράμματος παρέμβασης διαρκούσε σαράντα περίπου λεπτά της ώρας και η εβδομαδιαία συχνότητά του ήταν τρεις φορές. Κατά το τελικό στάδιο της διαδικασίας, η ερευνήτρια ήρθε σε δια ζώσης επικοινωνία με τους γονείς και τους ενημέρωσε για τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά ανταποκρίθηκαν στην παρέμβαση, τη συμπεριφορά τους και το βαθμό συνεργασίας τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι περισσότεροι γονείς έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον για το πρόγραμμα και για τον τρόπο με τον οποίο ανταποκρίθηκαν σ' αυτό τα παιδιά τους.

5.4. Περιγραφή του προγράμματος παρέμβασης

Μέσα από τεχνικές που βασίζονται στις αρχές του θεατρικού παιχνιδιού (σωματική έκφραση, αυτοσχεδιασμοί, κωμικά στοιχεία, δημιουργία περιβάλλοντος δράσης, ζωγραφική, χρήση κούκλας, οπτικοακουστικά ερεθίσματα και παντομίμα), το πρόγραμμα παρέμβασης που εφαρμόστηκε στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας αποσκοπούσε στο να ενδυναμώσει την ικανότητα των νηπίων να αναγνωρίζουν, να κατανοούν, να επεξεργάζονται και να διαχειρίζονται συναισθηματικές καταστάσεις στις οποίες εμπλέκονται τα τέσσερα βασικά συναισθήματα της χαράς, της λύπης, του θυμού και του φόβου.

Κατά την εφαρμογή του προγράμματος, τα παιδιά μπόρεσαν να εκφραστούν ελεύθερα χωρίς το φόβο του «λάθους», να απελευθερώσουν το σώμα τους, να χρησιμοποιήσουν όλα τα εκφραστικά μέσα που διαθέτουν και να εξωτερικεύσουν τα προσωπικά τους βιώματα μέσα από το παιχνίδι.

Παράλληλα με το θεατρικό παιχνίδι, σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος, έγινε χρήση ιστοριών και παραμυθιών που μιλούσαν για συναισθήματα μέσω των οποίων ενθαρρύνεται η ανάπτυξη των νοητικών διεργασιών (σκέψη, συναίσθημα κλπ.) των παιδιών (Bosticco & Thomson, 2005).

Παρακάτω, παρουσιάζεται αναλυτικά η δομή και το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων του προγράμματος παρέμβασης. Στο χρονικό διάστημα μεταξύ 15^{ης} Οκτωβρίου και 2^{ης}

Δεκεμβρίου 2013, τα παιδιά της πειραματικής ομάδας συμμετείχαν στις παρακάτω δραστηριότητες:

Πρώτη Εβδομάδα

Ημέρα 1^η (14-10-2013)

Την πρώτη ημέρα πραγματοποιήθηκε ένα δομημένο θεατρικό παιχνίδι με τέσσερις φάσεις (*απελευθέρωση, αναπαραγωγή, σκηνικός αυτοσχεδιασμός, ανάλυση-συζήτηση*) (Κουρετζής, 1991,1993, 2008). Το συγκεκριμένο θεατρικό παιχνίδι περιείχε παιχνίδια γνωριμίας, ασκήσεις συγκέντρωσης, απελευθέρωσης και χαλάρωσης ως ακολούθως:

1^η Φάση - Απελευθέρωση: Στάδιο ευαισθητοποίησης και συγκρότησης της ομάδας

i. Παιχνίδια Γνωριμίας

- Τα παιδιά καθισμένα σε κύκλο καλούνται να παίξουν ένα παιχνίδι με μια μπάλα. Το παιχνίδι έχει ως εξής: Κρατώντας μία μπάλα, το κάθε παιδί λέει το όνομά του και στη συνέχεια δίνει την μπάλα σε κάποιο άλλο μέλος της ομάδας. Το παιχνίδι τελειώνει όταν όλα τα μέλη της ομάδας, κρατώντας την μπάλα, πουν το όνομά τους. Η διάταξη του κύκλου διευκολύνει το δέσιμο των μελών της ομάδας (Παπαθανασίου & Μπασκλαβάνη, 2001).
- Το κάθε παιδί λέει το όνομά του κάνοντας μία κίνηση που το εκφράζει στη δεδομένη στιγμή (π.χ. χαιρετάω, χοροπηδάω, κάνω αστεία γκριμάτσα κλπ.) και, στη συνέχεια, τα μέλη της ομάδας επαναλαμβάνουν το όνομα του συγκεκριμένου παιδιού και μιμούνται την κίνησή του.

Τα παιχνίδια γνωριμίας αποσκοπούσαν στη δημιουργία ευχάριστου κλίματος προκειμένου να ενισχυθεί ο αυθορμητισμός και τα κίνητρα στα παιδιά (Παπαδόπουλος, 2010).

ii. Ασκήσεις Συγκέντρωσης

- Με τη βοήθεια επιλεγμένου ακουστικού ερεθίσματος (π.χ. ήχοι του δάσους), τα παιδιά παρατηρούν το χώρο για ορισμένο χρονικό διάστημα. Έπειτα, βυθίζονται σε έναν 'βαθύ ύπνο' με κλειστά μάτια και παραμένουν για λίγη ώρα ξαπλωμένα και επικεντρώνοντας τη σκέψη τους σε όλα τα μέλη του σώματος τους. Σταδιακά και αργά 'ξυπνούν' όλα τα μέλη του σώματος μέχρι τα παιδιά να βρεθούν σε όρθια στάση. Η άσκηση αυτή, γίνεται με την καθοδήγηση και συμμετοχή της ερευνήτριας - εμψυχώτριας η οποία χρησιμοποιεί σταθερή και απαλή φωνή.
- Αφού τα παιδιά έχουν 'ξυπνήσει', στέκονται σε κύκλο και μια τεντώνουν το σώμα τους ψηλά ώστε να 'φτάσουν τον ουρανό' και μια ακουμπούν τη γη.

Οι ασκήσεις συγκέντρωσης βοηθούν τα παιδιά να συμμετέχουν ενεργητικά στις δραστηριότητες, να εναρμονίζουν τις κινήσεις τους, να συγκεντρώνονται στο σώμα τους (σαν να είναι ένα 'αντικείμενο') και να λειτουργούν ως μέλη μιας ομάδας (Bigge, 1999).

iii. Ασκήσεις Απελευθέρωσης

- Στο στάδιο αυτό τα παιδιά, με τη βοήθεια της μουσικής, πρέπει να προσποιηθούν ότι περπατούν ανέμελα σ' ένα φανταστικό δάσος, παρατηρούν τη φύση, ακούν τους ήχους, μυρίζουν τα λουλούδια, νιώθουν την υγρασία του φανταστικού αυτού τόπου. Τα παιδιά αυτοσχεδιάζουν και απελευθερώνουν τη φαντασία τους.

Σ' αυτή τη δραστηριότητα, με μέσο έκφρασης το σώμα, το παιδί οξύνει την παρατηρητικότητά του, βελτιώνει την αντίληψη του χώρου και ασκείται ψυχοκινητικά (Κουρετζής, 1993).

- Στη συνέχεια της δραστηριότητας, τα παιδιά χαιρετούν όποιον συναντούν στο δάσος χαρούμενα, λυπημένα, φοβισμένα και τέλος θυμωμένα με το σταμάτημα της μουσικής. Τα παιδιά καλούνται να εξωτερικεύσουν για πρώτη φορά συγκεκριμένα συναισθήματα. Οι εναλλαγές της μουσικής γίνονταν με γρήγορο ρυθμό ώστε τα παιδιά να είναι συγκεντρωμένα, να κινούνται ρυθμικά και να ακολουθούν τις οδηγίες της ερευνήτριας (Παπαθανασίου & Μπασκλαβάνη, 2001).

Μέσα από το παιχνίδι ‘απελευθέρωσης’, τα παιδιά εξωτερικεύουν συναισθήματα με παιγνιώδη τρόπο, έρχονται σε πρώτη επαφή με το συναίσθημα και σιγά-σιγά αρχίζουν να το επεξεργάζονται (Σέργη, 1991).

2^η Φάση – Αναπαραγωγή: Το παιχνίδι ρόλων

Με τη βοήθεια ακουστικού ερεθίσματος, στο δάσος αρχίζει να βρέχει ολοένα και πιο δυνατά. Τα παιδιά τρέχουν στο χώρο για να μη βραχούν, τα πόδια τους βουλιάζουν στο χώμα, προσπαθούν να προστατέψουν τους φίλους τους από τη βροχή, αποφεύγουν τις λακκούβες και τελικά βρίσκουν ένα καταφύγιο το οποίο επινοούν εκείνη τη στιγμή. Εκεί, όλη η ομάδα νιώθει χαρούμενη γιατί είναι ασφαλής.

Να σημειωθεί πως, μέσα από αυτή τη διαδικασία, το κάθε παιδί υιοθετεί ένα ρόλο με τα χαρακτηριστικά του. Με το παιχνίδι ρόλων τα παιδιά κατανοούν τι τους συμβαίνει, αρχίζουν να μαθαίνουν να αυτορυθμίζονται και σταδιακά να επεξεργάζονται το βίωμα τους (Cattanach, 2008). Ακόμα, στη φάση αυτή, τα παιδιά, παίζοντας ρόλους, ανακαλύπτουν συναισθήματα και ενεργούν ως ομάδα (Κουρετζής, 1993).

3^η Φάση – Σκηνικός αυτοσχεδιασμός

Παιχνίδι επινόησης ιστορίας: Τα παιδιά, μέσα στο καταφύγιο επινοούν μια ιστορία. Η ιστορία αρχίζει με την πρόταση της ερευνήτριας «Σε ένα δάσος μια φορά, έπαιξε χαρούμενο ένα περίεργο πλάσματάκι, μέχρι που...» την οποία τα παιδιά πρέπει να συνεχίσουν. Στο στάδιο αυτό η ερευνήτρια παροτρύνει όλα τα παιδιά να μιλήσουν.

Τα παιδιά επινοούν μια μικρή ιστορία με αντικείμενα, ζώα και καταστάσεις. Η ιστορία ‘ζωντανεύει’ από τα ίδια τα παιδιά την επόμενη ημέρα. Η δραστηριότητα της επινόησης της ιστορίας βοηθάει τα παιδιά να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους και να αρχίσουν να αποκτούν έλεγχο των συναισθημάτων τους (McFarlane, 2005).

i. Άσκηση Χαλάρωσης

- Σε αυτό το σημείο η ερευνήτρια παροτρύνει τα παιδιά να ξαπλώσουν, να συγκεντρωθούν στην αναπνοή και στο σώμα τους και να σκεφτούν τον ρόλο τους και τι βίωσαν εκείνη την ημέρα. Να φανταστούν το δάσος αλλά και την ιστορία που τα ίδια είχαν επινοήσει.

Σκοπός της άσκησης αυτής είναι να αποφορτιστούν τα παιδιά από την ένταση, να χαλαρώσει το μυϊκό τους σύστημα, και μέσω της αναπνοής και της συγκέντρωσης, να δημιουργήσουν φανταστικές εικόνες σε νοητικό επίπεδο (Beauchamp, 1998).

4^η Φάση - Ανάλυση και συζήτηση

Τα παιδιά καλούνται να απαντήσουν στην ερώτηση «Τι σου άρεσε σήμερα και τι όχι;» και να πουν ό, τι σκέφτονται και αισθάνονται. Στη συνέχεια, τα μέλη της ομάδας συζητούν για τους κανόνες που πρέπει να διέπουν τις δραστηριότητες τους όπως, για παράδειγμα, ό, τι κατασκευάζεται από την ομάδα φυλάσσεται και δεν καταστρέφεται, όλοι είναι σημαντικοί στην ομάδα και οι συναντήσεις της ομάδας λαμβάνουν χώρα σε ημέρες και ώρες που δεν αλλάζουν.

Η παραπάνω διαδικασία επιτρέπει στα μέλη της ομάδας να εκφράσουν τις απόψεις τους, να προτείνουν ιδέες, να θέσουν κοινά αποδεκτούς κανόνες και επομένως να συμβάλουν στη δημιουργία ενός κλίματος ασφάλειας (Κουρετζής, 1993).

Ημέρα 2^η (15-10-2013)

Η δεύτερη ημέρα αποτελεί συνέχεια της πρώτης, και συγκεκριμένα, συνέχεια της 3^{ης} φάσης που αφορά τον σκηνικό αυτοσχεδιασμό. Η ερευνήτρια θυμίζει στα παιδιά την ιστορία που τα ίδια είχαν επινοήσει την προηγούμενη ημέρα και η ομάδα αρχίζει να συζητά για τα συναισθήματα του κάθε ήρωα της ιστορίας: το περίεργο πλάσμα, οι νεράιδες, ζωάκια, οι πριγκίπισσες και ένας μάγος.

Η ιστορία, όπως επινοήθηκε και διατυπώθηκε από τα παιδιά, ακολουθεί παρακάτω:

«Σε ένα δάσος μια φορά, έπαιζε χαρούμενο ένα περίεργο πλασματάκι με τους φίλους του, μέχρι που χάθηκε και έμεινε μόνο του. Έπιασε βροχή και φοβισμένο έψαχνε μια φωλίτσα να κρυφτεί. Το πλασματάκι βρήκε ένα καταφύγιο, και χωρίς να μείνει πολλή ώρα μόνο του, το επισκέφθηκαν τρομαγμένα ένα χελωνάκι, μία τίγρης και ένας λύκος. Τα ζώακια ήταν τώρα χαρούμενα και ήρεμα, μέχρι που εμφανίστηκε ένας κακός θυμωμένος μάγος που ήθελε να τα μεταμορφώσει σε φρούτα του δάσους. Ωστόσο, η βροχή είχε σταματήσει, και κοντά στο δάσος, σε μια λίμνη, έπαιζαν χαρούμενες οι όμορφες καλές νεράιδες, που από τις δυνατές φωνές έσπευσαν να δουν ποιος κινδυνεύει. Ένιωθαν φόβο μα δε θα δείλιαζαν. Οι νεράιδες μόλις έφτασαν στο καταφύγιο, οπλίστηκαν με θάρρος και έσωσαν τα ζώα από τον θυμωμένο μάγο, με τα μαγικά τους φίλτρα (ηρεμία, κατανόηση, καλές σκέψεις και χαμόγελα) μεταμορφώνοντας τον σε ένα καλό μάγο. Εκείνος, ζήτησε συγγνώμη για την άδικη συμπεριφορά του και τους κάλεσε όλους στο παλάτι του για μια μεγάλη γιορτή. Στο παλάτι βρίσκονταν, ήδη, χαρούμενες οι πριγκίπισσες που ετοιμάζαν ‘γλυκά χαράς’ και σοκολατένια μπισκότα που φέρνουν γέλιο.»

Τα παιδιά έχουν στη διάθεσή τους 15΄ της ώρας για τη δημιουργία σκηνικών και κοστούμιών με πανιά και άλλα αντικείμενα. Το δρώμενο συνοδεύεται από μουσική η οποία βοηθάει τα παιδιά να εισέλθουν στην ατμόσφαιρα της ιστορίας (Κουρετζής, 1993).

Ο αυτοσχεδιασμός και η αναπαράσταση της ιστορίας πραγματοποιείται με τη μέθοδο του κατευθυνόμενου αυτοσχεδιασμού. Μέσω του αυτοσχεδιασμού αυτού, στόχος ήταν τα παιδιά να μπορέσουν να φανταστούν, να εκφράσουν τα συναισθήματα των ηρώων, να αλληλεπιδράσουν με τα υπόλοιπα μέλη και να συμμετάσχουν ενεργά. Η εμπνυχώτρια ενθαρρύνει τα παιδιά να ξεδιπλώσουν τη δημιουργικότητά τους με εποικοδομητικό τρόπο και να μουν στους ρόλους τους προκειμένου να προσεγγίσουν το θέμα της ιστορίας, δηλαδή, τα συναισθήματα (Κουρετζής, 2008, Μουδατσάκης, 1994). Το συγκεκριμένο παιχνίδι ρόλων βοηθάει τα παιδιά να καταλάβουν πως στη ζωή μπορούν να αλλάξουν γνώμη για κάποια πράγματα ανάλογα με τα συναισθήματά τους (Mc Farlane, 2005). Η δραστηριότητα ολοκληρώνεται με συζήτηση για τα συναισθήματα των ηρώων αλλά και των ίδιων των παιδιών.

Ημέρα 3^η (18-10-2013)

i. Άσκηση εμπιστοσύνης

Όλα τα παιδιά σχηματίζουν ένα τρενάκι με τα σώματα τους και κλείνουν τα μάτια τους. Ο οδηγός του τρένου είναι ο μοναδικός που έχει τα μάτια ανοιχτά και, συνεπώς, καθοδηγεί όλη την ομάδα με συνοδεία μουσικής.

Το παιχνίδι αυτό συμβάλει στην ανάπτυξη εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της ομάδας και συνεπώς, στην έκφραση συναισθημάτων. Τα μέλη της ομάδας έρχονται σε επαφή με το σώμα τους και με το σώμα των άλλων. Η σωματική γνωριμία δημιουργεί εμπιστοσύνη, οικειότητα και ισχυρό αίσθημα ευθύνης (Γκόβας, 2003).

ii. Γνωριμία με τα συναισθήματα

Στη συνέχεια, τα παιδιά καθισμένα σε κύκλο, καλούνται να συμπληρώσουν την πρόταση «Είμαι χαρούμενος/η όταν...». Αυτή η τεχνική χρησιμοποιείται για να προβάλλουν όλα τα παιδιά τα συναισθήματα τους (Sunderland, 2008). Αφού μιλήσουν όλα τα παιδιά, ξεκινάει μια συζήτηση για το συναίσθημα της χαράς και η ομάδα εντοπίζει τους κοινούς λόγους που μπορεί να προκαλέσουν αυτό το συναίσθημα.

Την ίδια ημέρα, τα παιδιά γνωρίζουν τον «Εφιαλτοφάγο» (Παράρτημα), φιγούρα η οποία έχει κατασκευαστεί με τέτοιο τρόπο ώστε να εμπνέει θετικά συναισθήματα στα παιδιά και όχι το συναίσθημα του φόβου. Η κατασκευή είναι χρωματιστή με ένα άνοιγμα (στόμα) μέσα στο οποίο η ομάδα βάζει τους φόβους και τους εφιάλτες της. Πρόκειται για ένα συμβολικό τρόπο διαχείρισης του φόβου (Cattanach, 2003).

Τα παιδιά αφού παρατηρούν τον «Εφιαλτοφάγο», αποφασίζουν ότι θα γίνει ο καλύτερος τους φίλος και του δίνουν όνομα. Στη συνέχεια, κάθε παιδί ζωγραφίζει τον εφιάλτη του και τον ρίχνει μέσα στην κατασκευή «ταΐζοντας» τον «εφιαλτοφάγο» και τραγουδώντας «φάτον φάτον να μην τον ξαναδώ!» (επινοημένο από τα παιδιά). Η δραστηριότητα σχετίζεται με το μύθο της ονειροπαγίδας, μιας κατασκευής - επιπόησης των Ινδιάνων για την προστασία από τα κακά όνειρα και τους φόβους των παιδιών (Jenkins, 2004).

Δεύτερη Εβδομάδα

Ημέρα 4^η (21-10-2013)

Η διαδικασία ξεκινάει με το ακόλουθο παιχνίδι: Τα παιδιά, καθισμένα σε κύκλο, καλούνται να συμπληρώσουν τις παρακάτω προτάσεις: «Το Σαββατοκύριακο ένιωσα χαρούμενος/η όταν...» και «Το Σαββατοκύριακο ένιωσα λυπημένος/η όταν...». Στη συνέχεια, η ερευνήτρια διαβάζει στα παιδιά το παραμύθι «Ο χαρταετός που τον λέγαν καρχαρία» (Χανιωτάκη, 1999), το οποίο αφορά στις εναλλαγές των συναισθημάτων χαράς - λύπης. Η αφήγηση του παραμυθιού διακόπτεται σε επιλεγμένο σημείο, ώστε τα παιδιά να δώσουν το δικό τους τέλος, προβάλλοντας δικές τους σκέψεις και συναισθήματα (Cattanach, 2003).

Ημέρα 5^η (22-10-2013)

Τα παιδιά ακούν το τέλος του παραμυθιού της προηγούμενης συνάντησης και εντοπίζουν τα σημεία του παραμυθιού που μιλούν για το φόβο. Στη συνέχεια, κάθε παιδί συμπληρώνει τη φράση «Φοβάμαι όταν...» και τα υπόλοιπα παιδιά της ομάδας προτείνουν τρόπους αντιμετώπισης του φόβου του. Η δραστηριότητα αυτή στοχεύει στην έκφραση του συναισθήματος του φόβου από όλη την ομάδα. Τα παιδιά ανακουφίζονται όταν «συναντούν» άλλους ανθρώπους με παρόμοιους φόβους και κατανοούν πως παρά τις δυσκολίες υπάρχει τρόπος αντιμετώπισης και διαχείρισης του φόβου τους. Έτσι, μέσω αυτού του παιχνιδιού, μαθαίνουν να αναγνωρίζουν το φόβο, να τον εκφράζουν και να βρίσκουν τρόπους αντιμετώπισης (Gersie, 2002).

Στο τέλος, κάθε παιδί ζωγραφίζει το φόβο του. Η ζωγραφική είναι ένα μέσο έκφρασης για το παιδί. Με τη ζωγραφική, το παιδί γίνεται μέρος του έργου του και ταυτόχρονα διαχωρίζεται από αυτό. Δηλαδή, αποκτά εφόδια ώστε να αντιμετωπίσει το φόβο του και να κατανοήσει πως μπορεί να αλλάξει αυτό το αρνητικό του συναίσθημα (Jennings & Minde, 1996).

Ημέρα 6^η (25-10-2013)

Αρχίζει με μια συζήτηση σχετικά με τα συναισθήματα που προκύπτουν μέσα από το παραμύθι «Ο χαρταετός που τον λέγαν καρχαρία» (Χανιωτάκη, 1999). Στη συνέχεια, τα παιδιά με ερέθισμα το ίδιο παραμύθι επινοούν μια ιστορία και με μεθόδους θεατρικού παιχνιδιού την αναπαριστούν. Οι ήρωες της ιστορίας είναι ένας χαρταετός ο «Καρχαρίας», ο μπαμπάς του, τα πουλάκια, ζωάκια και ένα παιδάκι. Η ιστορία έχει ως εξής:

«Μια φορά και έναν καιρό ζούσε ένα χαρταετός με το μπαμπά του. Ο χαρταετός φοβόταν πάρα πολύ να πετάξει. Ο μπαμπάς του κάθε μέρα τον συμβούλευε, του έδινε θάρρος και πολλή αγάπη ώστε να τα καταφέρει μια ημέρα και να πετάξει. Ένα πρωί ο χαρταετός αποφάσισε να βγει έξω στη φύση και να προσπαθήσει να πετάξει. Τον βοήθησαν ένα παιδί και όλα τα ζωάκια που ζούσαν εκεί τριγύρω, όμως εκείνος δεν κατάφερε να πετάξει. Ο χαρταετός ένιωθε φοβισμένος και λυπημένος (ανάμεικτα συναισθήματα). Τότε, έφτασαν τα χαρούμενα πουλιά τα οποία, με τη συνοδεία των υπολοίπων, τον οδήγησαν στη θάλασσα ώστε να τον βοηθήσουν. Εκεί, τα πουλιά σήκωσαν ψηλά τον χαρταετό, και όλοι μαζί του έδωσαν θέληση, κουράγιο, θάρρος και δύναμη ώστε να τα καταφέρει. Ο χαρταετός τα κατάφερε και όλοι μαζί τραγούδησαν χαρούμενοι.»

Η αναπαράσταση βασίζεται στην ιστορία των παιδιών και το κάθε μέλος αυτοσχεδιάζει σε συνεργασία με τα υπόλοιπα μέλη. Η ερευνήτρια καθοδηγεί την ομάδα προκειμένου να υπερβεί τη στερεοτυπία και να δημιουργήσει ελεύθερα (Αλκηστις, 2012). Στο τέλος, καθισμένα σε κύκλο, τα παιδιά εύχονται να γίνει κάτι, το Σαββατοκύριακο, που θα δώσει χαρά στο συμμαθητή που κάθεται δίπλα τους.

Τρίτη Εβδομάδα

Ημέρα 7^η (29-10-2013)

Γίνεται μια δραστηριότητα κατά την οποία το κάθε παιδί λέει ένα λόγο για τον οποίο τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας πρέπει να το επιβραβεύσουν. Το παιχνίδι αυτό, δε είναι προσχεδιασμένο αλλά επινοείται από την ερευνήτρια με αφορμή τη φράση ενός αγοριού: «Είμαι πολύ χαρούμενος, έκανα κάτι καλό και νομίζω ότι πρέπει να μου πείτε

μπράβο!». Το συγκεκριμένο παιδί φαίνεται ότι κατάφερε να συνδέσει την ηθικά καλή πράξη του με θετικά συναισθήματα (ένατο συστατικό) (Pons & Harris, 2000). Το παιχνίδι αποσκοπεί στην ενίσχυση και τον έπαινο προς τα παιδιά. Άλλωστε, ο έπαινος και η ευχαρίστηση δίνουν κίνητρο στα παιδιά για μια συνεχή εξέλιξη και πρόοδο (Plummer, 2010).

Στη συνέχεια, η ερευνήτρια δείχνει στα παιδιά μια παιδική ζωγραφιά με ένα πρόσωπο κενό, χωρίς να διακρίνεται κάποιο συναίσθημα (ο συναισθηματούλης) (Παράρτημα). Η ζωγραφιά συνοδεύεται από καρτέλες που απεικονίζουν τα τέσσερα βασικά συναισθήματα (χαρά, λύπη, φόβος, θυμός) (Παράρτημα). Καθώς οι καρτέλες τοποθετούνται πάνω στη ζωγραφιά τα παιδιά αναγνωρίζουν και αιτιολογούν για το κάθε συναίσθημα. Για παράδειγμα, κρατώντας τη ζωγραφιά, η ερευνήτρια τοποθετεί πάνω της την έκφραση της χαράς, ρωτώντας «Πως νιώθει ο συναισθηματούλης τώρα και γιατί νιώθει έτσι;». Η χρήση καρτελών και εικόνων ενθαρρύνει τα παιδιά να μιλήσουν με αποστασιοποιημένο τρόπο για τα συναισθήματα, να εκφραστούν και να βρουν τις αιτίες των συναισθημάτων (Jennings & Minde, 1996).

Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα, οι ερμηνείες των παιδιών για τον «συναισθηματούλη» εκφράζουν τα δικά τους προσωπικά συναισθήματα, στο πλαίσιο της συμβολικής απόστασης. Το παιχνίδι, δηλαδή, αποσκοπεί στο να δημιουργήσει μια απόσταση ασφάλειας στο παιδί με στόχο την κατάθεση της προσωπικής του αλήθειας (Ευδοκίδου-Παπαγεωργίου, 1999).

Τέταρτη Εβδομάδα

Ημέρα 8^η (4-11-2013)

Αφού τα παιδιά είναι ικανά να αναγνωρίσουν τα τέσσερα βασικά συναισθήματα, στη φάση αυτή, αρχίζουν να εκτίθενται σε άλλα συναισθήματα (ζήλια, ντροπή, τρόμος, ευτυχία) με τη βοήθεια ειδικά σχεδιασμένων καρτελών. Μετά από την παρουσίαση των συναισθημάτων, η ερευνήτρια μοιράζει στα παιδιά τη ζωγραφιά του «συναισθηματούλη» και τους ζητά να ζωγραφίσουν την έκφρασή του, βασισμένα στο πως νιώθουν εκείνη την ώρα, προβάλλοντας έμμεσα τη δική τους συναισθηματική κατάσταση. Το σχέδιο, όπως έχει προαναφερθεί, είναι ένα εκφραστικό μέσο το οποίο

αντανακλά μια προβολή των συναισθηματικών καταστάσεων του παιδιού (Μπέλλας, 2000).

Ημέρα 9^η (5-11-2013)

Η ομάδα παίζει με το ζάρι των συναισθημάτων (Παράρτημα). Το ζάρι αυτό, έχει κατασκευαστεί με τέτοιο τρόπο ώστε κάθε του πλευρά να απεικονίζει και ένα συναίσθημα. Η διαδικασία του παιχνιδιού έχει ως εξής: Καθισμένα σε κύκλο, τα παιδιά ρίχνουν το ζάρι και με παντομίμα προσπαθούν να περιγράψουν το συναίσθημα που τους τυχαίνει. Ύστερα κάθε παιδί δηλώνει πότε νιώθει το κάθε συναίσθημα. Τα παιχνίδια που έχουν έντονο το στοιχείο της τύχης, αρέσουν ιδιαίτερα στα παιδιά διότι τους προσδίδουν την αίσθηση της περιπέτειας και δεν απαιτούν σύγκριση των ικανοτήτων του παιδιού με τα υπόλοιπα παιδιά (Plummer, 2010).

Ημέρα 10^η (8-11-2013)

Η ερευνήτρια αφηγείται στα παιδιά το παραμύθι «Το νησί των συναισθημάτων» (Χατζιδάκις, 1964), το οποίο βρίθει συναισθημάτων, με συνοδεία μουσικής του ίδιου συνθέτη. Μετά την αφήγηση, τα παιδιά συνθέτουν το σκηνικό του παραμυθιού και το δραματοποιούν. Η δραματοποίηση (θεατρική απόδοση του αφηγηματικού κειμένου) λειτουργεί ως μέσο για το «ζωντάνεμα» του παραμυθιού, τη βιωματική γνώση για τα συναισθήματα του κειμένου και την ουσιαστική επικοινωνία των παιδιών (Σέξτου, 1998).

Πέμπτη Εβδομάδα

Ημέρα 11^η (11-11-2013)

Η ομάδα επεξεργάζεται το συναίσθημα του θυμού. Εξ αιτίας της ηλικίας των παιδιών και της φύσης του συναισθήματος, η ερευνήτρια θέτει από την αρχή κανόνες και περιορισμούς ως προς τη συμπεριφορά τους. Αρχικά, λοιπόν, γίνεται συζήτηση γύρω από την έννοια του θυμού, πότε τα μέλη της ομάδας νιώθουν θυμό και τι κάνουν όταν

θυμώνουν. Αργότερα, ακολουθεί άσκηση κατά την οποία το κάθε παιδί λέει το όνομά του με ήρεμο ή με θυμό. Τα υπόλοιπα παιδιά μαντεύουν τον τρόπο που επιλέγει το κάθε παιδί. Στη συνέχεια τα παιδιά ζωγραφίζουν ότι τους θυμώνει και οι ζωγραφιές αποθηκεύονται σε ένα κουτί. Η δραστηριότητα βασίζεται σε σχετική βιβλιογραφία («Το κουτί του θυμού», Χαραλάς, 2010). Η συμβολική μορφή του συναισθήματος (ζωγραφιά), συμβάλλει στην ανάπτυξη ανοχής απέναντι στο συναίσθημα και στην ικανότητα σύνδεσης με γεγονότα της ζωής (Gersie, 2002). Πιο συγκεκριμένα, η δραστηριότητα, στοχεύει στην αναγνώριση και αποδοχή του θυμού ως συναίσθημα, καθώς και στην κατανόηση ότι δεν υπάρχουν «απαγορευμένα» συναισθήματα (Ευδοκίμου - Παπαγεωργίου, 2009).

Ημέρα 12^η (12-11-2013)

Τα παιδιά, με κλειστά μάτια, επιλέγουν τυχαία μια ζωγραφιά από τις ζωγραφιές που σχετίζονται με το θυμό, τις οποίες τα ίδια τα παιδιά δημιούργησαν την προηγούμενη ημέρα. Αφού δείξουν στα μέλη της ομάδας τη ζωγραφιά που έχουν διαλέξει, τα παιδιά περιγράφουν τη ζωγραφιά, χωρίς να ξέρουν σε ποιόν ανήκει, και κάνουν υποθέσεις σχετικά με το τι μπορεί να προκάλεσε θυμό στο παιδί που έκανε τη ζωγραφιά. Προσπαθούν, δηλαδή, να μπουν στη θέση του άλλου παιδιού και να φανταστούν τι είναι εκείνο που, σύμφωνα με τη ζωγραφιά του, του προκάλεσε θυμό. Στη συνέχεια, το παιδί το οποίο έχει κάνει τη ζωγραφιά, σηκώνεται, περιγράφει τη ζωγραφιά του και αποκαλύπτει τους λόγους για τους οποίους θύμωσε. Η δραστηριότητα αυτή αποσκοπεί στο ξεδίπλωμα μιας αυτοβιογραφικής ιστορίας που αποτυπώνεται στη ζωγραφιά και η αμοιβαία κατανόηση του συναισθήματος ανάμεσα στον αφηγητή – ζωγράφο και τον ακροατή – παιδί (Cattanach, 2003).

Ημέρα 13^η (15-11-2013)

Η ερευνήτρια διαβάζει την ιστορία «Η περιπέτεια του ποντικούλη» από το βιβλίο «Παραμύθια με ζώακια» (Camino & Lacharron, 2012). Η ομάδα συζητάει και αναγνωρίζει τα συναισθήματα των ηρώων της ιστορίας. Ακολουθεί δραματοποίηση της ιστορίας, με δημιουργία χώρου – σκηνικού και με τεχνικές θεατρικού παιχνιδιού.

Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα, τα παιδιά «παίζουν» την ιστορία, προβάλλοντας μέσα από ρόλους, τα συναισθήματα των ηρώων. Η ιστορία, άλλωστε, έχει τη δυναμική να λειτουργεί με συμβολικό τρόπο ώστε τα παιδιά, μέσα από τους ρόλους, να μετασχηματίσουν καταστάσεις και να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα (West, 1996).

Έκτη Εβδομάδα

Ημέρα 14^η (18-11-2013)

Η ερευνήτρια αφηγείται στα παιδιά το παραμύθι «Ο Πέτρος και ο Λύκος» (Προκόφιεφ, 2007) με συνοδεία μουσικής του ίδιου του συνθέτη. Ακολουθεί συζήτηση σχετικά με το ποια συναισθήματα ξεδιπλώνονται μέσα από την πλοκή του παραμυθιού (χαρά, λύπη, φόβος, θυμός). Η αφήγηση και ο εντοπισμός του βαθύτερου νοήματος του παραμυθιού αποσκοπεί στο να επηρεάσει τα παιδιά ως προς τη συναισθηματική τους ανάπτυξη, παρόλο που το κάθε παιδί, μέσω των παραμυθιών, μπορεί να επηρεαστεί με διαφορετικό τρόπο και σε διαφορετικό χρόνο της ζωής του (Oaklander, 2007).

Ημέρα 15^η (19-11-2013)

Τα παιδιά ακούν ένα – ένα τα μουσικά όργανα που συνοδεύουν την πλοκή του παραμυθιού «Ο Πέτρος και ο Λύκος» (Προκόφιεφ, 2007) και, με βάση το ακουστικό ερέθισμα, προσπαθούν να μαντέψουν ποιο όργανο αναπαριστά τον κάθε χαρακτήρα της ιστορίας και, ταυτόχρονα, ζωντανεύει τα συναισθήματά του. Τα παιδιά εξηγούν στην ομάδα το συναίσθημα τους προκαλεί κάθε μουσικό όργανο. Στη συνέχεια, τα παιδιά, με παντομίμα, αναπαριστούν τους ήρωες του παραμυθιού του Προκόφιεφ, με συνοδεία μουσικής και εκφράζοντας τα συναισθήματά τους.

Ο πίνακας 2 παρουσιάζει τους ήρωες, τα μουσικά όργανα και τα συναισθήματα των χαρακτήρων.

Πίνακας 2

Οι ήρωες, τα μουσικά όργανα και τα συναισθήματα των χαρακτήρων στο παραμύθι «Ο Πέτρος και ο Λύκος» (Προκόφιεφ, 2007)

Χαρακτήρας	Μουσικό όργανο	Συναίσθημα
Το Πουλί	Φλάουτο	Χαρά-Φόβος-Χαρά
Η Πάπια	Όμποε	Χαρά- Φόβος-Θυμός
Η Γάτα	Κλαρινέτο	Θυμός- Φόβος
Ο Παππούς	Φαγκότο	Φόβος- Θυμός
Ο Λύκος	Κόρνα	Θυμός- Φόβος
Ο Πέτρος	Έγχορδα	Χαρά- Λύπη- Χαρά
Οι Κυνηγοί	Ξύλινα Πνευστά	Θυμός

Η δραστηριότητα αυτή στοχεύει στην εκμείευση συναισθημάτων με τη βοήθεια κατάλληλης μουσικής. Η μουσική, άλλωστε, κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες, μπορεί να δημιουργήσει συναισθήματα στα παιδιά – ακροατές. Έχει, δηλαδή, τη δύναμη να επιδρά στον εσωτερικό κόσμο του παιδιού και να διεγείρει συναισθήματα με ταχύτατο τρόπο (Gabrielsson & Lindstrom, 2001, Kenealy, 1988).

Ημέρα 16^η (22-11-2013)

Αφού μοιράζονται οι ρόλοι και διαμορφώνεται ο χώρος – σκηνικό από τα παιδιά, ακολουθεί η αναπαράσταση του παραμυθιού «Ο Πέτρος και ο Λύκος» με τη συνοδεία μουσικής. Τα παιδιά εκφράζουν τα συναισθήματα του κάθε ρόλου με ιδιαίτερη θεατρικότητα. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα βοηθά τα παιδιά να προβάλουν τα δικά τους κίνητρα και συναισθήματα, μέσω των ηρώων του παραμυθιού, ώστε να αποκτήσουν ενόραση των συναισθημάτων τους. Τα παιδιά αναπτύσσονται

συναισθηματικά και μέσω της έκβασης της ιστορίας, βιώνουν την κάθαρση (Bosticco & Thompson, 2005).

Έβδομη Εβδομάδα

Ημέρα 17^η (25-11-2013)

Η ερευνήτρια διαβάζει στα παιδιά τον μύθο του Αισώπου «Ο Τζίτζικας και ο Μέρμηγκας» (Ρώση - Ζαΐρη, 2012) και ακολουθεί συζήτηση για τον μύθο και τα συναισθήματα για τα οποία μιλάει. Οι μύθοι του Αισώπου είναι ποιητικοί, με πολλά αλληγορικά στοιχεία και διδάσκουν το ήθος έχοντας κεντρικούς ήρωες τα ζώα. Τα ζώα μιλούν και συμπεριφέρονται ως άνθρωποι με ανάλογα χαρακτηριστικά. Ο συγκεκριμένος μύθος επιλέγεται διότι οι ήρωες – ζώα ασχολούνται με απλές πράξεις, νιώθουν έντονα συναισθήματα και είναι οικείοι προς τα παιδιά (Μαυρόπουλος, 2005).

Στη συνέχεια τα παιδιά ακούν το τραγούδι του μύθου «Τραγουδώ μύθους του Αισώπου» (Τσαρούχας, 2010). Η ομάδα χωρίζεται στα δύο (τζιτζίκια και μυρμήγκια) και με κίνηση και μιμική χορογραφούν το τραγούδι «Το τζίτζικι και το μυρμήγκι», εκφράζοντας τα συναισθήματα των χαρακτήρων. Η δραστηριότητα στοχεύει στη βίωση ενός θεατρικού - μουσικού δρώμενου. Η συμμετοχή δημιουργεί στα παιδιά έντονο ενθουσιασμό και συγκίνηση με αποτέλεσμα τη βαθύτερη κατανόηση. Ενεργοποιείται η σωματική κίνηση, η εκφραστικότητα και δημιουργούνται εικόνες και ακούσματα εμπλουτισμένα με ποικίλα συναισθήματα (Παπαδόπουλος, 2010).

Ημέρα 18^η (26-11-2013)

Τα παιδιά καλούνται να διαμορφώσουν το περιβάλλον δράσης (σχολική τάξη). Με τη βοήθεια υλικών, όπως αντικειμένων και πολύχρωμων πανιών, τα παιδιά μεταμόρφωσαν την τάξη σε κήπο, τον «κήπο των συναισθημάτων». Το περιβάλλον δράσης είναι μια τεχνική που αναπτύσσει τη φαντασία και τη δημιουργικότητα του παιδιού. Η τάξη μπορεί, με τη φαντασία των παιδιών, να μεταμορφωθεί σε μια πόλη που πετάει, σε ένα διαστημόπλοιο, σε έναν βυθό κλπ. (Κουρετζής, 2008). Στην παρούσα δραστηριότητα

τα παιδιά δημιουργούν το φανταστικό κήπο με πανιά σε φυσικά χρώματα, με αποτέλεσμα η τάξη να αποτελεί ένα δικό τους αισθητικό δημιούργημα.

Σε αυτό τον κήπο, τα παιδιά καλούνται να φανταστούν πως υπάρχει μια μεγάλη – ψηλή μηλιά με μαγικά μήλα. Τα παιδιά σχηματίζουν έναν κύκλο γύρω από το φανταστικό δέντρο και πιάνουν από ένα μαγικό μήλο. Κάθε μήλο προκαλεί ένα συναίσθημα. Για παράδειγμα, το μήλο που όποιος το τρώει γελάει δυνατά και ασταμάτητα (χαρά). Το παιδί «γεύεται» το μήλο της χαράς και το δίνει στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, με αποτέλεσμα όλη η ομάδα να γελάει δυνατά και ασταμάτητα. Με αυτό το παιχνίδι η έκφραση του συναισθήματος επιτυγχάνεται από όλα τα μέλη της ομάδας.

Στη συνέχεια, τα παιδιά μεταμορφώνονται σε ζώακια τα οποία με τη συνοδεία μουσικής κάνουν βόλτα στον κήπο και με την παύση της μουσικής εκφράζουν ένα συναίσθημα με έντονο τρόπο. Το παιχνίδι αυτό, μέσα από μια χαρούμενη διάθεση, βοηθά τα παιδιά να ξεπεράσουν αγχώδεις καταστάσεις και να έρθουν σε επαφή με ανώτερα συναισθήματα. Έτσι εκφράζουν ελεύθερα τα συναισθήματα τους και μαθαίνουν να τα αναγνωρίζουν (Κουρετζής, 2008).

Το τελευταίο παιχνίδι της ημέρας είναι το εξής: Η ομάδα χωρίζεται στα δύο. Τα μισά παιδιά παριστάνουν τα λουλούδια του κήπου (κορίτσια) και τα άλλα μισά τους κηπουρούς (αγόρια). Με την καθοδήγηση της ερευνήτριας, όταν νυχτώνει στον κήπο, τόσο τα λουλούδια (σε σκυφτή στάση σώματος) όσο και οι κηπουροί κοιμούνται. Όταν ξημερώνει στον κήπο, κάθε κηπουρός πρέπει να ξυπνήσει κάθε λουλούδι, το οποίο εκδηλώνει ένα συναίσθημα. Ο κηπουρός μαντεύει τι νιώθει το λουλούδι, το ρωτάει για να επιβεβαιώσει την υπόθεση του και ύστερα, αντιδρά ανάλογα (πχ το ποτίζει αν το λουλούδι είναι στεναχωρημένο επειδή διψά, του βρίσκει φίλους ή το χαϊδεύει για να το ηρεμήσει αν είναι θυμωμένο). Στο τέλος, τα λουλούδια αγκαλιάζουν τους κηπουρούς που τα φροντίζουν και στον κήπο ζουν μόνο χαρούμενα λουλούδια. Σε τέτοια παιχνίδια, αυξάνεται η αίσθηση της ομαδικότητας, η αυτοεκτίμηση και η αμοιβαία εκτίμηση των μελών της ομάδας. Τα παιχνίδια αυτά βοηθούν το παιδί να μπαίνει στη θέση του άλλου, να αφουγκράζεται τις ανάγκες του και να του αφήνει χώρο ώστε να εκφραστεί και να δημιουργήσει (Γκόβας και συν., 2012). Ακολουθεί συζήτηση κατά την οποία τα παιδιά λένε τι τους άρεσε περισσότερο.

Ημέρα 19^η (29-11-2013)

Η ερευνήτρια παρουσιάζει στα παιδιά μια κούκλα κουκλοθέατρου. Τα παιδιά της δίνουν όνομα και χαρακτηριστικά (που μπορεί να ζει, ποιοι να είναι οι φίλοι της, εάν έχει οικογένεια κλπ). Το παιχνίδι με την κούκλα έχει ως εξής: Τα παιδιά καλούνται να μαντέψουν πως νιώθει η κούκλα ανάλογα με την κίνηση του χεριού, και τη φωνή της ερευνήτριας. Αφού βρουν πως νιώθει η κούκλα, συζητούν τους τρόπους διαχείρισης του συναισθήματός της (πχ αν η κούκλα είναι πολύ λυπημένη τι θα μπορούσε να κάνει για να μη νιώθει έτσι;). Η κούκλα νιώθει συναισθήματα σε καταστάσεις που συμβαίνουν συχνά στους ανθρώπους (πχ νιώθει φόβο στο σκοτάδι). Αργότερα, η κούκλα νιώθει αντιφατικά συναισθήματα ανάλογα με τις καταστάσεις (λυπημένη στην παιδική χαρά). Τα παιδιά καλούνται να δώσουν ερμηνείες για αυτά που νιώθει η κούκλα. Στη συνέχεια, η ερευνήτρια παρουσιάζει άλλη μια κούκλα η οποία «άργησε να έρθει γιατί έχασε το λεωφορείο». Η ερευνήτρια ρωτά τα παιδιά πως μπορεί να νιώθει η δεύτερη κούκλα που ήρθε αργά.

Η παραπάνω δραστηριότητα βασίστηκε στην έρευνα της Denham (1986) η οποία χρησιμοποίησε τις κούκλες ώστε τα παιδιά να προβάλλουν τα δικά τους συναισθήματα μέσω αυτών. Όσον αφορά τη χρήση της δεύτερης κούκλας, αυτή στόχευε στην ενίσχυση της ικανότητας των παιδιών να αποδίδουν συναισθήματα σε κάποιον άλλον. Η Denham (1986), μάλιστα απέδειξε πως τα παιδιά μπορούν να αποδώσουν συναισθήματα στις κούκλες χωρίς να ταυτίζονται μαζί τους. Η κούκλα έχει ιδιαίτερη παιδαγωγική αξία αφού θεωρείται προέκταση του ανθρώπινου σώματος και της ψυχής. Αποτελεί ένα μέσο με το οποίο αναπτύσσεται πολύ εύκολα η επικοινωνία με τα παιδιά. Τα παιδιά μιλούν σε μια κούκλα ελεύθερα, μπορούν να εκφραστούν συναισθηματικά αλλά και να της αποδώσουν συναισθήματα, προσωποποιώντας την (Σέξτου, 1998).

Όγδοη Εβδομάδα

Ημέρα 20^η (2-12-2013)

Τα παιδιά με διάφορα υλικά (πχ καλαμάκια, χαρτί κα) κατασκευάζουν φιγούρες κουκλοθέατρου και αποδίδουν σε αυτές το συναίσθημα που νιώθουν τη στιγμή της δραστηριότητας. Κάθε παιδί παρουσιάζει στην ομάδα τη φιγούρα του και αιτιολογεί το συναίσθημα που της έχει αποδώσει.

Ημέρα 21^η (2-12-2013)

Την τελευταία ημέρα της παρέμβασης, τα παιδιά, με τη βοήθεια της ερευνήτριας, και τη χρήση διαφόρων υλικών (καρέκλες, σκούρο πανί), κατασκευάζουν ένα κουκλοθέατρο και σε ζεύγη παίζουν στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας μια μικρή φανταστική ιστορία με πρωταγωνιστές τις αυτοσχέδιες φιγούρες συναισθημάτων που είχαν κατασκευάσει την προηγούμενη ημέρα. Οι δραστηριότητες, των δύο τελευταίων ημερών, βοηθούν τα παιδιά να κατανοήσουν πως έχουν τη δυνατότητα να πλάσουν με τη φαντασία τους τις μορφές που επιθυμούν, να εμψυχώσουν άψυχα αντικείμενα (καλαμάκι - χαρτί) και να τις χρησιμοποιήσουν (δίνοντας φωνή, κίνηση και ρόλο) ως προέκταση του εαυτού τους ώστε να εκφράσουν τα αληθινά τους συναισθήματα (Παρούση, 2012). Ακολουθεί συζήτηση σχετικά με τη δραστηριότητα.

Η παρέμβαση είχε φτάσει στο τέλος της. Η ομάδα, μαζί με την ερευνήτρια σχηματίζουν κύκλο, τραγουδούν ένα τραγούδι αποχαιρετισμού το οποίο επινοούν εκείνη την ώρα και με μια μεγάλη αγκαλιά σηματοδοτούν το τέλος του προγράμματος - παρέμβασης.

Κατά την παρέμβαση χρησιμοποιήθηκαν υλικά, πανιά αλλά και κουστούμια – ρούχα τα οποία βοήθησαν ιδιαίτερα στην υλοποίηση του προγράμματος, των δράσεων και τη δημιουργία κατάλληλου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Ακόμα, έγινε χρήση οπτικοακουστικών ερεθισμάτων (μουσική, παραμύθια, ιστορίες) και υλικών για το θεατρικό παιχνίδι, τις κατασκευές και τη ζωγραφική. Το ακουστικό και το οπτικό ερέθισμα αποτελεί ένα γόνιμο πεδίο σύνδεσης για την απελευθέρωση της φαντασίας και των συναισθημάτων (Κουρετζής, 2008). Όλη παρέμβαση είχε στόχο την

αναγνώριση – κατανόηση και έκφραση των συναισθημάτων, μέσω του θεατρικού παιχνιδιού. Ενδεικτικές εργασίες παιδιών παρουσιάζονται στο Παράρτημα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Αποτελέσματα

Οι επιδόσεις των νηπίων τόσο της πειραματικής ομάδας τόσο και της ομάδας ελέγχου στα έργα λανθασμένης πεποιθήσης (ΕΛΠ), στο τεστ κατανόησης συναισθημάτων και στο τεστ δεξιότητων ακρόασης (αναφορική επικοινωνία) πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης παρουσιάζονται στον Πίνακα 3.

Πίνακας 3

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και διαφορές μέσων όρων των επιδόσεων των νηπίων στα έργα λανθασμένης πεποιθήσης, στο τεστ κατανόησης συναισθημάτων και στο τεστ αξιολόγησης δεξιότητων ακρόασης πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης

	Πειραματική ομάδα (n=17)		Ομάδα ελέγχου (n=18)		Σύγκριση Μέσων Όρων	
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	t_{33}	p
<i>Πριν την παρέμβαση</i>						
Έργα λανθασμένης πεποιθήσης (ΕΛΠ)	1,41	,618	1,55	,855	-,567	,575
Κατανόηση συναισθημάτων	13,23	2,35	14,27	2,32	-1,317	,197
Δεξιότητες ακρόασης- Αναφορική επικοινωνία	35	6,26	34,66	6,14	,159	,875
<i>Μετά την παρέμβαση</i>						
Έργα λανθασμένης πεποιθήσης (ΕΛΠ)	2,41	,741	1,61	,777	3,011	,005*
Κατανόηση συναισθημάτων	19,76	1,34	14,44	2,66	7,391	,000**
Δεξιότητες ακρόασης- Αναφορική επικοινωνία	50,82	4,39	36,61	7,13	7,043	,000**

* $p<0,01$, ** $p<0,001$

Από τον πίνακα αυτό προκύπτει ότι οι επιδόσεις των νηπίων και των δύο ομάδων, πριν την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης, ήταν μέτριες και στα τρία τεστ: (α) στα ΕΛΠ με τα οποία αξιολογείται η ικανότητα απόδοσης λανθασμένων πεποιθήσεων στον ίδιο τον εαυτό και στους άλλους, (β) στο τεστ κατανόησης συναισθημάτων και των

βασικών και σύνθετων συστατικών τους και (γ) στο τεστ δεξιοτήτων ακρόασης με το οποίο αξιολογείται η κατανόηση της σαφήνειας προφορικών μηνυμάτων. Επιπλέον, οι επιδόσεις των νηπίων των δύο ομάδων στα τεστ της παρούσας έρευνας δε διέφεραν σημαντικά μεταξύ τους. Ο πίνακας δείχνει, ακόμη, ότι οι επιδόσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας στα ΕΛΠ, στο τεστ κατανόησης συναισθημάτων και στο τεστ δεξιοτήτων ακρόασης μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος παρέμβασης, διέφεραν σημαντικά από αυτές των νηπίων της ομάδας ελέγχου.

Μάλιστα οι επιδόσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος παρέμβασης βελτιώθηκαν σημαντικά στα ΕΛΠ ($t_{16}=-8,246, p<,0001$), στο τεστ κατανόησης συναισθημάτων ($t_{16}=-9,740, p<,0001$) και στο τεστ δεξιοτήτων ακρόασης ($t_{16}=-11,417, p<,0001$), ενώ κάτι τέτοιο δε συνέβη με τις επιδόσεις των νηπίων στην ομάδα ελέγχου οι οποίες παρέμειναν στα ίδια μέτρια επίπεδα (ΕΛΠ: $t_{17}=1,000, p=,331$, κατανόηση συναισθημάτων: $t_{17}=-,511, p=,616$, δεξιότητες ακρόασης: $t_{17}=-2,173, p=,054$).

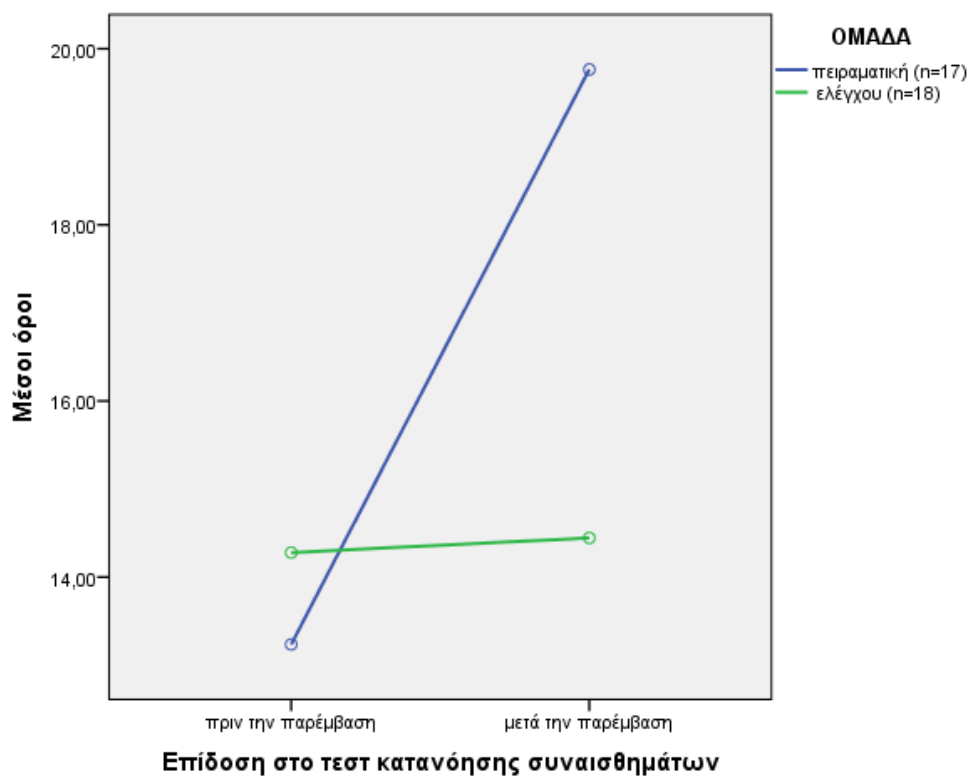
Για να διερευνηθεί κατά πόσο τα νήπια στην πειραματική ομάδα βελτίωσαν την επίδοσή τους στα ΕΛΠ σε σχέση με τα νήπια στην ομάδα ελέγχου, διενεργήθηκε μικτή ανάλυση διακύμανσης με τις δύο ομάδες (πειραματική, ελέγχου) ως τον πρώτο παράγοντα με μη επαναλαμβανόμενες μετρήσεις, και τις επιδόσεις στις δύο χρονικές στιγμές (επίδοση πριν και επίδοση μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος παρέμβασης) ως τον παράγοντα με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις (2X2). Εξαρτημένη μεταβλητή ήταν ο συνολικός βαθμός των νηπίων στα ΕΛΠ. Η ανάλυση έδειξε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση της ομάδας και της επίδοσης [$F_{(1,33)} = 52,048, p<0,001$]. Στο διάγραμμα 1 φαίνεται ότι μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα, τα παιδιά της πειραματικής ομάδας βελτίωσαν την επίδοσή τους στα ΕΛΠ ενώ τα παιδιά της ομάδας ελέγχου δε βελτίωσαν τις επιδόσεις τους στα ΕΛΠ.



Διάγραμμα 1

Επίδοση στα ΕΛΠ πριν και μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος παρέμβασης των νηπίων στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου

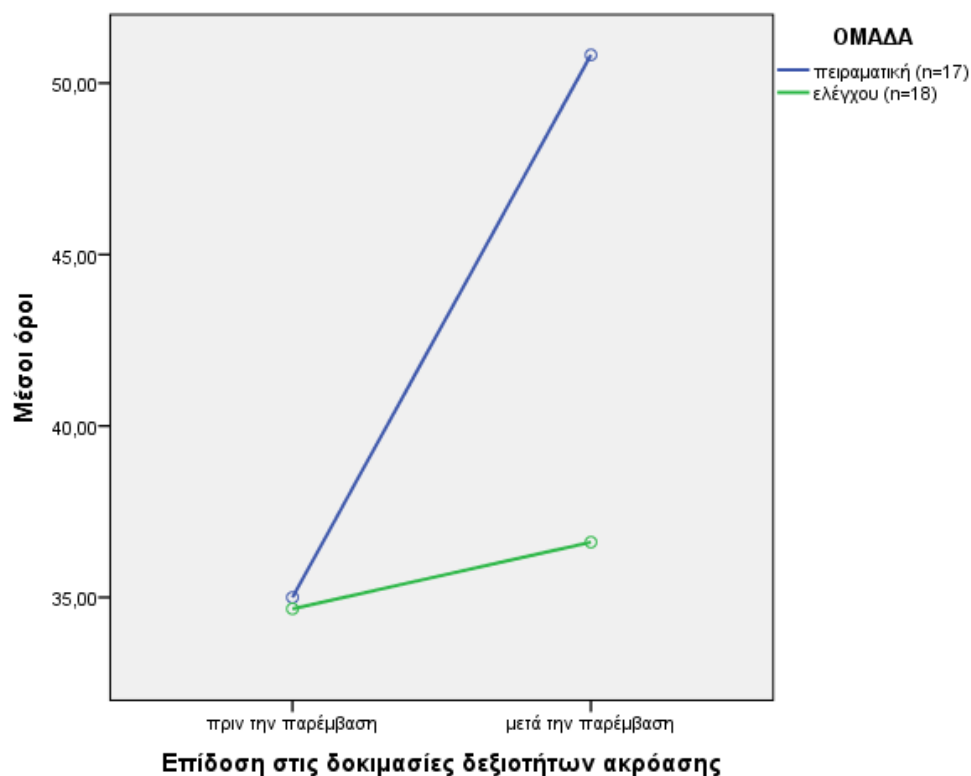
Η ίδια ανάλυση έδειξε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση της ομάδας και της επίδοσης στο τεστ κατανόησης συναισθημάτων [$F_{(1,33)} = 75,486$, $p < 0,001$]. Στο διάγραμμα 2 φαίνεται ότι μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα, τα παιδιά της πειραματικής ομάδας βελτίωσαν την επίδοσή τους στο τεστ κατανόησης συναισθημάτων ενώ τα παιδιά της ομάδας ελέγχου δε βελτίωσαν τις αντίστοιχες επιδόσεις.



Διάγραμμα 2

Επίδοση στο τεστ κατανόησης συναισθημάτων πριν και μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος παρέμβασης των νηπίων στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου

Παρόμοια, μικτή ανάλυση διακύμανσης έδειξε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση της ομάδας και της επίδοσης στο τεστ αξιολόγησης δεξιοτήτων ακρόασης [$F_{(1,33)} = 72,420$, $p < 0,001$]. Στο διάγραμμα 3 φαίνεται ότι μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα, τα παιδιά της πειραματικής ομάδας βελτίωσαν την επίδοσή τους στο τεστ δεξιοτήτων ακρόασης ενώ τα παιδιά της ομάδας ελέγχου δεν τις βελτίωσαν.



Διάγραμμα 3

Επίδοση στο τεστ αξιολόγησης δεξιότητων ακρόασης πριν και μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος παρέμβασης των νηπίων στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου

Οι παραπάνω παρατηρήσεις επιβεβαιώθηκαν από τα αποτελέσματα της ανάλυσης παλινδρόμησης, η οποία εφαρμόστηκε στα δεδομένα της παρούσας έρευνας. Εξαρτημένες μεταβλητές στην ανάλυση αυτή ήταν η διαφορά των επιδόσεων των νηπίων στα ΕΛΠ, στο τεστ κατανόησης συναισθημάτων και στο τεστ δεξιότητων ακρόασης ανάμεσα στην εξέταση που έγινε πριν την παρέμβαση και σ' αυτήν που έγινε μετά την παρέμβαση. Ως ανεξάρτητη μεταβλητή χρησιμοποιήθηκε η συμμετοχή στο πρόγραμμα παρέμβασης (συμμετοχή=πειραματική ομάδα, μη συμμετοχή=ομάδα ελέγχου). Τα αποτελέσματα της ανάλυσης αυτής παρουσιάζονται στον Πίνακα 4.

Πίνακας 4

Ανάλυση παλινδρόμησης με εξαρτημένες μεταβλητές τη διαφορά επίδοσης στα ΕΛΠ, στο τεστ κατανόησης συναισθημάτων και στο τεστ δεξιοτήτων ακρόασης ανάμεσα στην εξέταση-πριν και την εξέταση-μετά την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης και ανεξάρτητη μεταβλητή τη συμμετοχή στο πρόγραμμα παρέμβασης

Ανεξάρτητη μεταβλητή	Εξαρτημένες μεταβλητές	Προσαρμοσμένος συντελεστής R^2	Βήτα	t
Συμμετοχή στο πρόγραμμα παρέμβασης	Διαφορά επίδοσης στα ΕΛΠ ανάμεσα στις δύο εξετάσεις	,600	-,782	-7,21*
	Διαφορά επίδοσης στο τεστ κατανόησης συναισθημάτων ανάμεσα στις δύο εξετάσεις	,687	,834	8,68*
	Διαφορά επίδοσης στο τεστ δεξιοτήτων ακρόασης ανάμεσα στις δύο εξετάσεις	,677	,829	8,51*

* $p < ,0001$

Από τον Πίνακα 4 προκύπτει ότι η συμμετοχή στο παρεμβατικό πρόγραμμα (ανεξάρτητη μεταβλητή) επηρεάζει τις επιδόσεις των νηπίων, αφού ερμηνεύει ένα μεγάλο ποσοστό της συνολικής διακύμανσης στα ΕΛΠ ($R^2_{\text{προσαρμοσμένος}}$: 60%), στο τεστ κατανόησης συναισθημάτων ($R^2_{\text{προσαρμοσμένος}}$: 68,7%) και στο τεστ δεξιοτήτων ακρόασης ($R^2_{\text{προσαρμοσμένος}}$: 67,7%). Επομένως, η συμμετοχή στο πρόγραμμα παρέμβασης μπορεί να θεωρηθεί ως μεταβλητή πρόγνωσης της επιτυχίας των νηπίων στα ΕΛΠ, στο τεστ κατανόησης των συστατικών στοιχείων των συναισθημάτων και στο τεστ που αξιολογεί τον έλεγχο κατανόησης της επικοινωνίας στο ρόλο του ακροατή.

Τέλος, προκειμένου να εξεταστεί αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της ποιότητας στη σχέση γονέα-νηπίου και στις επιδόσεις στα ΕΛΠ, στο τεστ κατανόησης συναισθημάτων και στο τεστ δεξιοτήτων ακρόασης διενεργήθηκε ανάλυση συσχέτισης με τη χρήση του στατιστικού κριτηρίου Spearman's rho. Καμία στατιστικά σημαντική συσχέτιση δε βρέθηκε.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα εξετάζει αν η καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης ενός δείγματος νηπίων, με τη βοήθεια ειδικά σχεδιασμένου προγράμματος παρέμβασης, συμβάλει στην ανάπτυξη (α) της Θεωρίας του Νου (ΘτΝ), (β) της αναφορικής επικοινωνίας και (γ) της κατανόησης συναισθημάτων των νηπίων. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι το πρόγραμμα παρέμβασης το οποίο εφαρμόστηκε με σκοπό να αναπτύξει την ικανότητα των νηπίων να εκφράζουν και να επεξεργάζονται συναισθηματικές καταστάσεις μέσω του θεατρικού παιχνιδιού βελτίωσε τη Θεωρία του Νου (ΘτΝ), την αναφορική επικοινωνία και την ικανότητα κατανόησης συναισθημάτων. Πιο συγκεκριμένα, τα νήπια που πήραν μέρος στο πρόγραμμα παρέμβασης είχαν καλύτερες επιδόσεις στα τεστ τα οποία εξετάζουν την ικανότητα απόδοσης λανθασμένων πεποιθήσεων, την ικανότητα αξιολόγησης του νοήματος προφορικών μηνυμάτων στη θέση του ακροατή και τέλος στην κατανόηση απλών και σύνθετων συστατικών στοιχείων των συναισθημάτων από τα νήπια της ομάδας ελέγχου.

Πριν από την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης οι επιδόσεις των νηπίων των δυο ομάδων στα έργα λανθασμένης πεποίθησης (ΕΛΠ) ήταν μέτριες και δε διέφεραν σημαντικά μεταξύ τους. Ωστόσο, οι επιδόσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος παρέμβασης βελτιώθηκαν και διέφεραν σημαντικά από αυτές της ομάδας ελέγχου, οι οποίες έμειναν στα ίδια μέτρια επίπεδα. Αξίζει να σημειωθεί πως το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με την έρευνα της Μαριδάκη - Κασσωτάκη & Μαλικιώση - Λοΐζου (2004) σύμφωνα με την οποία ένα πρόγραμμα παρέμβασης με σκοπό τη συναισθηματική αγωγή μπορεί να λειτουργήσει ευεργετικά στην ικανότητα των νηπίων να αποδίδουν λανθασμένες πεποιθήσεις. Η διαφορά μεταξύ των δύο ερευνών αφορά στη χρήση του θεατρικού παιχνιδιού ως βασικό μέσο για τη συναισθηματική καλλιέργεια. Ειδικότερα, τα παιδιά της πειραματικής ομάδας στην παρούσα έρευνα, κατά τη διάρκεια του προγράμματος της παρέμβασης αυτοσχεδίαζαν και αναπαριστούσαν ρόλους, δηλαδή τις νοητικές καταστάσεις άλλων ατόμων (Harris, 1991). Τα παιδιά εκφράζονταν, βίωναν καταστάσεις φανταστικών χαρακτήρων και μέσω της ανάληψης και αντιστροφής των ρόλων, τους δόθηκε η ευκαιρία να αναπτύξουν την ενσυναίσθηση (Τσιάρας, 2005). Το θεατρικό παιχνίδι περιλαμβάνει θεατρικές δραματικές δραστηριότητες οι οποίες βοηθούν το παιδί να

αναπτύξει τη συναισθηματική του νοημοσύνη, να παρατηρεί, να συνεργάζεται και να λαμβάνει υπόψη του τους άλλους. Μέσω αυτών των δραστηριοτήτων, λοιπόν, τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να κατανοήσουν το νου των άλλων (Dunn, 1994, Connolly & Doyle, 1984), το κόσμο που τους περιβάλλει και να καλλιεργήσουν μια εσωτερική ενόραση η οποία τους επιτρέπει να μπαίνουν στη θέση του άλλου με αποτελεσματικότητα (Heathcote & Bolton, 1995). Ακόμα, χρησιμοποιήθηκαν μαριονέτες και κούκλες ως μέσο ανάπτυξης της ενσυναίσθησης και της ΘτΝ. Η χρήση της κούκλας στηρίχθηκε στην έρευνα της Denham (1986) η οποία απέδειξε πως τέτοιου είδους δραστηριότητες λειτουργούν ευεργετικά στη γνωστική ανάπτυξη του νηπίου και συγκεκριμένα στις επιδόσεις στα έργα λανθασμένης πεποίθησης. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν τη σχέση ανάμεσα στη συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη την οποία έχουν υπογραμμίσει προγενέστερες έρευνες (Davis, 2001, Denham, 1986, Dunn, 2000, Stocker, Dunn & Plomin, 1989, Μαριδάκη - Κασσωτάκη & Μαλικιώση - Λοϊζου, 2004).

Ύστερα από την ανάλυση των ευρημάτων η οποία αφορούσε την ικανότητα κατανόησης συναισθημάτων φάνηκε πως τα νήπια των δύο ομάδων είχαν μέτριες επιδόσεις στο τεστ κατανόησης συναισθημάτων βασικών και σύνθετων συστατικών. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με την έρευνα των Pons, Harris και Rosnay (2004) οι οποίοι απέδειξαν πως η ανάπτυξη της ικανότητας κατανόησης των συναισθημάτων σχετίζεται με την ηλικία και έχει αναπτυξιακό χαρακτήρα. Η παρούσα έρευνα χρησιμοποίησε παιδιά ηλικίας 4-5 ετών, τα οποία βρίσκονται στην αναπτυξιακή φάση κατά την οποία τα παιδιά κατανοούν τις δημόσιες εκφράσεις των συναισθημάτων. Ωστόσο, ο έλεγχος της συγκεκριμένης ικανότητας έγινε με μια ολιστική προσέγγιση σε σχέση με τη βαθμολογία, συμπεριλαμβανομένων και των εννέα συστατικών. Για το λόγο αυτό, είναι εξαιρετικά σημαντικό το αποτέλεσμα της παρούσας έρευνας κατά το οποίο οι επιδόσεις στο συγκεκριμένο τεστ των παιδιών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα παρέμβασης διέφεραν σημαντικά σε σύγκριση με τις επιδόσεις των παιδιών της ομάδας ελέγχου μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης. Το πρόγραμμα παρέμβασης εξάλλου, ήταν ειδικά σχεδιασμένο με σκοπό να βελτιώσει τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Τα παιδιά κατά τη διάρκεια της παρέμβασης γνώρισαν τα συναισθήματα μέσω καρτελών, δραματοποιούσαν επινοημένες ιστορίες στις οποίες διαφαίνονταν διάφορες συναισθηματικές καταστάσεις, ζωγράφισαν τα συναισθήματα τους, κατασκεύασαν μαριονέτες και είχαν την ευκαιρία να

αναγνωρίσουν, να εκφράσουν, να επεξεργαστούν και να διαχειριστούν τα συναισθήματα τους. Έτσι μέσω του θεατρικού παιχνιδιού το οποίο στόχευε στην επαφή και την οικειοποίηση με τα συναισθήματα, τα παιδιά ανέπτυξαν σε μεγάλο βαθμό την ικανότητα κατανόησης συναισθημάτων σχέση με τα εννέα συστατικά στοιχεία (αναγνώριση, εξωτερικές αιτίες, επιθυμίες, πεποιθήσεις, ενθύμια, κανονισμοί, προσχήματα, πραγματικότητες).

Ένα ακόμα ερώτημα που επιχειρήθηκε να απαντηθεί στην παρούσα έρευνα σχετίζεται με τη σχέση της συναισθηματικής ανάπτυξης και της αναφορικής επικοινωνίας. Τα ευρήματα έδειξαν πως μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα τα παιδιά της πειραματικής ομάδας είχαν καλύτερες επιδόσεις στο τεστ δεξιοτήτων ακρόασης ενώ τα παιδιά της ομάδας ελέγχου παρέμειναν στο ίδιο επίπεδο χωρίς να βελτιωθούν. Στο θεατρικό παιχνίδι και συνεπώς στο πρόγραμμα παρέμβασης τα παιδιά επικοινωνούσαν ως ομιλητές - ακροατές, ως πομποί και δέκτες ποικίλων σημάτων και μέσω της ενδωσκηνικής επικοινωνίας ενισχύθηκε η ποιοτική αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών (Μουδατσάκης, 1994). Μάλιστα, οι γλωσσικές δεξιότητες αναπτύσσονται σημαντικά μέσω του θεατρικού παιχνιδιού διότι ο λόγος είναι αυτοσχέδιος, συναισθηματικός, διερευνητικός και πηγαίος (Παπαδόπουλος, 2010). Επιπλέον, στο θεατρικό παιχνίδι τα παιδιά της πειραματικής ομάδας χρησιμοποιούσαν την παντομίμα, και τη μιμική, δηλαδή τη μη λεκτική επικοινωνία. Επομένως, χρησιμοποίησαν τον μη εκφωνούμενο λόγο για να εκφράσουν καταστάσεις, συναισθήματα και ποικίλους χαρακτήρες. Οι τεχνικές αυτές, στο θεατρικό παιχνίδι δε χρησιμοποιούνται για να αναπληρώσουν το λόγο, αλλά για να τον αναπτύξουν και να τον πλουτίσουν (Κουρετζής, 1991). Ακόμα, τα παιδιά της πειραματικής ομάδας κλήθηκαν να λειτουργήσουν σε συγκεκριμένες δοσμένες συνθήκες, και να επιλέξουν το κατάλληλο περιεχόμενο και ύφος επικοινωνίας ανάλογα με τους στόχους και τις ανάγκες της συγκεκριμένης ομάδας (Παπαδόπουλος, 2010). Χρησιμοποιούσαν, δηλαδή το «μαγικό εάν» το οποίο τους επέτρεπε να εκφράζονται μέσα από ρόλους, χωρίς να ταυτίζονται με αυτούς, κάτω από μια συγκεκριμένη σύμβαση η οποία ένωνε την αλήθεια της ζωής με τη σκηνική πραγματικότητα (Στανισλάφσκι, 1999). Η διαδικασία αυτή στηρίζεται σε ένα κοινό σύστημα αναφοράς του συμβατικού κόσμου της ομάδας (πειραματικής). Η εν λόγω συνθήκη του θεατρικού παιχνιδιού συναντάται και στην αναφορική επικοινωνία, κατά την οποία τίθεται ένα συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο και ο ομιλητής κρίνεται

απαραίτητο να γνωρίζει τις γνώσεις και τα γλωσσικά - κοινωνικά χαρακτηριστικά του ακροατή ώστε να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά (Lloyd, 1997).

Συμπερασματικά, η συμμετοχή στο πρόγραμμα παρέμβασης με τη μέθοδο του θεατρικού παιχνιδιού μπορεί να θεωρηθεί ένα μέσο πρόγνωσης για τη γνωστική, συναισθηματική και επικοινωνιακή ανάπτυξη των νηπίων. Οι διαπιστώσεις της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν παλαιότερες έρευνες οι οποίες αποδεικνύουν πως το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να επηρεάσει την ανάπτυξη γνωστικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Dixon & Shore, 1993, Fein, 1989, McCullough, 2000). Η θετική επίδραση θα μπορούσε να αποδοθεί στο γεγονός πως το θεατρικό παιχνίδι απευθύνεται στο δεξί ημισφαίριο του εγκεφάλου, το οποίο είναι υπεύθυνο για τις λειτουργίες των συναισθημάτων, της φαντασίας και των τεχνών, και αυτό ισορροπεί με το αριστερό ημισφαίριο το οποίο είναι υπεύθυνο για τις γνωστικές λειτουργίες. Με τη χρήση μεθόδων όπως το θεατρικό παιχνίδι τα νήπια επιτυγχάνουν τη σύζευξη δεξιού και αριστερού ημισφαιρίου με σκοπό την ολόπλευρη ανάπτυξη τους (Ευδοκίμου - Παπαγεωργίου, 2009).

Ωστόσο, η γενίκευση των παραπάνω διαπιστώσεων μπορεί να επιτευχθεί εάν η παρούσα έρευνα επαναληφθεί σε μεγαλύτερο πλήθος ατόμων διότι στη παρούσα έρευνα το δείγμα ήταν σχετικά μικρό. Ένας ακόμη περιορισμός είναι αυτός που συνδέεται με την κοινωνικοοικονομική τάξη των συμμετεχόντων. Όλα τα παιδιά που συμμετείχαν φοιτούν στην ίδια περιοχή της Αθήνας και ανήκουν σε μεσαία κοινωνικά στρώματα. Θα πρέπει να σημειωθεί πως υπάρχει σημαντική διαφορά στα αποτελέσματα όταν οι έρευνες απευθύνονται σε μεσαία - ανώτερα κοινωνικά στρώματα από αυτές που απευθύνονται σε χαμηλότερες τάξεις (Dunn & Cutting, 1999). Για το λόγο αυτόν, θα ήταν εξαιρετικά ενδιαφέρον να επαναληφθεί η ερευνητική διαδικασία με παιδιά μειονοτήτων ή παιδιά από χαμηλότερες κοινωνικές τάξεις. Τέλος, η χρήση ερωτηματολογίων θα μπορούσε να θεωρηθεί ανασταλτικός παράγοντας ως προς τα ερωτήματα της έρευνας που αφορούν τη σχέση μεταξύ της ποιότητας στη σχέση γονέα-νηπίου και τις επιδόσεις των παιδιών. Αυτό θα μπορούσε να αποδοθεί στο γεγονός πως οι γονείς κατά τη διαδικασία συμπλήρωσης ερωτηματολογίων συχνά δίνουν μη πραγματικές και κοινωνικά αποδεκτές απαντήσεις (Babbie, 1992).

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν πως παιδαγωγικές προσεγγίσεις που βασίζονται στη βιωματική μάθηση, όπως το θεατρικό

παιχνίδι, είναι δυνατόν να επηρεάσουν θετικά τη νοητική, συναισθηματική και επικοινωνιακή ανάπτυξη των παιδιών. Συγκεκριμένα, η συναισθηματική αγωγή μπορεί να λειτουργήσει καταλυτικά στην ανάπτυξη του νηπίου. Δηλαδή, τέτοιες δραστηριότητες μπορεί να οδηγήσουν το άτομο σε μια συναισθηματική ολοκλήρωση και στην ανάπτυξη γνωστικών και κοινωνικών λειτουργιών του. Μάλιστα, η συμβολή τους είναι τόσο σημαντική διότι προκαλούν συν-κίνηση, με την έννοια της συμμετοχής, του βιώματος, και της αλληλεπίδρασης που συγκινεί το παιδί ώστε να έρθει σε επαφή με τον εσωτερικό του κόσμο και με τα υπόλοιπα μέλη. Εάν, λοιπόν τα παιδιά συμμετέχουν σε τέτοιες δράσεις στο σχολικό τους περιβάλλον η παιδαγωγική πράξη θα αποκτήσει μια νέα διάσταση κατά την οποία το άτομο θα έχει τις κατάλληλες συνθήκες ώστε να αναπτυχθεί ολοκληρωτικά. Σε όλη αυτή τη διαδικασία, βέβαια, κυρίαρχο ρόλο έχει η εκπαιδευτική προσέγγιση και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός. Η διδασκαλία δεν εξαρτάται μόνο από τις ακαδημαϊκές γνώσεις του εκπαιδευτικού αλλά και από τις δεξιότητες επικοινωνίας, τη συναισθηματική του νοημοσύνη κ.α. (Φιλίππου & Καραντάνα, 2010). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες τους καθιστά κατάλληλους να αλλάξουν το ήδη υπάρχον παιδαγωγικό σύστημα και να δώσουν έμφαση στις ανάγκες των μαθητών τους. Έτσι μπορεί να λειτουργήσουν καθοριστικά στη διαμόρφωση της αντίληψης που έχει το παιδί για τον εαυτό του και τους άλλους. Διευρύνοντας τη συγκεκριμένη άποψη ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να θεωρηθεί ως βασικός μεσολαβητής και μέρος του κοινωνικού περιβάλλοντος που καθορίζει την ανάπτυξη του ατόμου (Vygotsky, 1978).

Τέλος, αν και η φύση της σχέσης της συναισθηματικής με τη νοητική ανάπτυξη δεν έχει διευκρινιστεί σε μεγάλο βαθμό, τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας τονίζουν πως η καλλιέργεια της ικανότητας αναγνώρισης και κατανόησης των συναισθημάτων μέσω του θεατρικού παιχνιδιού μπορεί να συμβάλλει θετικά στην ικανότητα αναγνώρισης των πεποιθήσεων των άλλων και στην ανάπτυξη της αναφορικής επικοινωνίας. Επομένως, θα ήταν εξαιρετικά ευεργετική η ενσωμάτωση θεατρικών δραστηριοτήτων με θέμα τα συναισθήματα στο σχολικό περιβάλλον με σκοπό την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Έτσι, τα παιδιά θα έχουν την ευκαιρία να αναπτυχθούν σε γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο μέσω του παιχνιδιού, της τέχνης και της βιωματικής εμπειρίας η οποία εξελίσσεται σε γνώση.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Άλκηστις (1989). *Το βιβλίο της δραματοποίησης*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Άλκηστις (2012). *Η δραματοποίηση για παιδιά*. Αθήνα: Πεδίο.
- Άλκηστις (2012). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Αριστοτέλης (2000). *Ρητορική*, (Τόμ. Α) (Ηλίου, Ηλ. Μετάφ.). Αθήνα: Ζαχαρόπουλος, Βιβλιοθήκη Αρχαίων συγγραφέων.
- Αριστοτέλης (2000). *Ηθικά Νικομάχεια* (Μοσχόβη, Β. Μετάφ.), Αθήνα: Ζαχαρόπουλος, Βιβλιοθήκη Αρχαίων συγγραφέων.
- Αυγητίδου, Σ. (Επιμ.). (2001). *Το παιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις* (Γολέμη, Α. Μτφ). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση, 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Beauchamp, H. (1998). *Τα παιδιά και το Δραματικό Παιχνίδι. Εξοικείωση με το Θέατρο* (Ελένη Πανίτσκα, μεταφ.). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Bigge, M. (1999). *Θεωρίες Μάθησης*. Αθήνα: Πατάκης.
- Camino, I. & Lacharron, D. (2012). *Παραμύθια με ζώακια*, Αθήνα: Μίνωας.
- Γκόβας, Ν. (2003). *Για ένα δημιουργικό, νεανικό θέατρο: ασκήσεις, παιχνίδια, τεχνικές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκόβας, Ν., Κατσαρίδου, Μ. & Μαυρέας, Δ.(επιμ.) (2012). *Θεραπευτική συνέργεια και ενίσχυση της ενσυναίσθησης: πρακτικές εφαρμογές τεχνικών μουσικοθεραπείας και δραματοθεραπείας στην Ειδική Αγωγή και στην συνεκπαίδευση ατόμων με αναπηρίες, Θέατρο & Εκπαίδευση, δεσμοί αλληλεγγύης*. Πρακτικά από την 7η

- Διεθνή Συνδιάσκεψη (σελ. 268-272). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Γραμματάς, Θ. (2004). *Το θέατρο στο σχολείο, Μέθοδοι διδασκαλίας και εφαρμογής*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γραμματάς, Θ. (2001). *Διδακτική του θεάτρου*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- During, I. (2003). *Ο Αριστοτέλης. Παρουσίαση και ερμηνεία της σκέψης του*, τομ. Β΄. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τράπεζας, MIET.
- Ευδοκίμου – Παπαγεωργίου, Ρ. (2009). *Δραματοθεραπεία, μουσικοθεραπεία, η επέμβαση της τέχνης στην ψυχοθεραπεία: Θεωρία, ασκήσεις, εφαρμογές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D. (2011). *Συναισθηματική Νοημοσύνη: Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ»*. Αθήνα: Πεδίο.
- Jennings, S. & Minde, A. (1996). *Μάσκες Ψυχής* (4^η εκδ.) *Εικαστικά και Θέατρο στη θεραπεία*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Κακαβούλης, Κ. Α. (1997). *Συναισθηματική ανάπτυξη και αγωγή*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κουρετζής, Λ. & Άλκηστις (1993). *Θεατρική Αγωγή Ι, βιβλίο για το δάσκαλο*, (Α μέρος). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΟΑΕΔ.
- Κουρετζής, Λ. (1991). *Το θεατρικό παιχνίδι, Παιδαγωγική θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κουρετζής, Λ. (2008). *Το θεατρικό παιχνίδι και οι διαστάσεις του*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Lamarque, V. (2007). *Ο Πέτρος και ο λύκος*. (Γραμμένου Μ., Μεταφ.). Αθήνα: Modern Times.
- Λιοσάτου, Κ. (2004). *Θέατρο για παιδιά και σχολείο στην Ολλανδία και την Ελλάδα : Η ολλανδική πρακτική και η δράση των κλιμακίων θεάτρου του προγράμματος «Μελίνα- Εκπαίδευση και πολιτισμός»*. Αθήνα: Δαρδανός.

- Λούρου, Μ. (2001). Η έννοια της δραματοποιημένης κοινωνίας. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 1, 10-16.
- Lloyd, P. (1998). *Γνωστική και γλωσσική ανάπτυξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαριδάκη - Κασσωτάκη, Α. (2004). *Σύγχρονες Απόψεις για τη Σκέψη του Παιδιού*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μαριδάκη- Κασσωτάκη, Αικ. & Μαλικιώση – Λοΐζου, Μ. (2004). Η ανάπτυξη της ικανότητας κατανόησης συναισθημάτων και ο ρόλος της στη θεωρία του νου. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 20-29.
- Ματσαγγούρας. Η. Γ. (2003) *.Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας, τόμος Β. Στρατηγικές Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυρόπουλος, Γ. (2005). *Αισώπειοι μύθοι*. Θεσσαλονίκη: Ζήτρος.
- Μεριέ, Μ., (2001). *Αυτογνωσία μέσα από το θέατρο*. Αθήνα: Ντουντούμη.
- Mitchell, P. (2002). *Η κατανόηση του νου στην παιδική ηλικία. Επισκόπηση της ψυχολογικής έρευνας και θεωρίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Μουδατσάκης, Τ. (1994). *Η θεωρία του δράματος στη σχολική πράξη. Το Θεατρικό Παιχνίδι - η Δραματοποίηση ως μέθοδος προσέγγισης των αφηγηματικών κειμένων*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Μπασκλαβάνη, Ο. & Παπαθανασίου, Α., (2001). *Θεατροπαιχνίδια*. Αθήνα: Κέδρος.
- Μπέλλας, Θ. (2000). *Το ιχνογράφημα του παιδιού. Ως μέσο και αντικείμενο έρευνας στα χέρια του εκπαιδευτικού*. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.
- Oatley, K. & Jenkins, J. (2004). *Συγκίνηση: Ερμηνείες και Κατανόηση* (Ντάβου. Μ, Επιμ.). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Παρασκευόπουλος, Ν. (1992). *Ψυχολογία ατομικών διαφορών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Παρούση, Α. (2012). *Κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση. Εκπαίδευση στο κουκλοθέατρο*. Αθήνα: Πλέθρον.
- Πλάτωνας (2000). *Φίληβος* (Ανδρόνικος, Μ., Μτφ), Αθήνα: Δαίδαλος, Βιβλιοθήκη Αρχαίων Συγγραφέων.
- Plummer, D. (2010). *Παιχνίδια διαχείρισης θυμού για παιδιά* (Τρουμπέτα, Σ. Μεταφ.). Αθήνα : Πατάκη.
- Πόρποδας, Δ. Κ. (2003). *Η μάθηση και οι δυσκολίες της* (Γνωστική προσέγγιση). Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Πόρποδας, Κ. (1992). Η εκμάθηση της ανάγνωσης και ορθογραφίας σε σχέση με την ηλικία και τη φωνημική ενημερότητα. *Ψυχολογία*, 1, 30–44.
- Rohrs, H. (1984). *Το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης* (Δεληκωσταντής Κ., Μουζάκης Σ. Μεταφ.). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Σέξτου, Π. (1998). *Δραματοποίηση. Το βιβλίο του παιδαγωγού-εμπυχωτή*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Σέργη, Λ. (1991). *Δραματική Έκφραση και Αγωγή του παιδιού, Παιδαγωγική Σειρά*. Αθήνα: Gutenberg.
- Στανισλάβσκι, Κ. (1999). *Ένας ηθοποιός δημιουργείται*. Αθήνα: Γκόνης.
- Taylor, A. E. (2003). *Πλάτων. Ο άνθρωπος και το έργο του*. (Ι. Αρζόγλου.Μτφ.). Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- Τσαρούχας, Π. (2010). *Τραγουδώ μύθους του Αισώπου*. Αθήνα: Διάπλαση.
- Τσιάντης, Γ. (1988). *Ψυχική υγεία του παιδιού και της οικογένειας* (Τόμ.Β΄). Αθήνα: Καστανιώτη.
- Τσιάρας, Α.(2007). *Η θεατρική αγωγή στο δημοτικό σχολείο: Μια ψυχοκοινωνιολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσιάρας, Α. (2003). *Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας.

- Τσιάρας, Α. (2004). *Το θεατρικό παιχνίδι ως μέσο ενίσχυσης της αυτοαντίληψης των μαθητών του δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Παπούλιας.
- Τσιάρας, Α. (2004). *Το θεατρικό παιχνίδι στο Δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Παπούλιας.
- Τσιάρας, Α. (2005). *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας.
- Faure, G. & Lascar S. (1994). *Το θεατρικό παιχνίδι στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φιλίππου, Δ. & Καραντάνα, Π. (2010). *Ιστορίες για να ονειρεύεσαι...παιχνίδια για να μεγαλώνεις*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Fuhrmann, M. (2007). *Αρχαία Λογοτεχνική θεωρία, Εισαγωγή στον Αριστοτέλη, τον Οράτιο και τον «Λόγγινο» Με παράρτημα αρχαίων κειμένων*. Αθήνα: Παπαδήμας.
- Χανιωτάκη, Μ., (1999). *Ο χαρταετός που το λέγαν Καρχαρία*. Αθήνα: Ιωλκός.
- Hartnoll, P. & Found P. (2000). *Λεξικό του θεάτρου*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Χαραλάς, Κ. (2010). *Το κουτί του θυμού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χατζημανώλης, Γ. (2000). Διαταραχές προσοχής και συγκέντρωσης. Στο Χριστοδούλου, Γ. Ν. και συνεργάτες (Επιμ.). *Ψυχιατρική, Ψυχιατρική Κλινική*. Αθήνα: Βήτα
- Χατζιδάκης, Μ. (1964). *Το νησί των συναισθημάτων*. Διαθέσιμο στο : <http://www.poein.gr/archives/18160>
- Χουντουμάδη, Α. & Πατεράκη, Λ. (2008). *Λεξικό Ψυχολογίας*. Αθήνα: Τόπος.
- Vygotsky, L., S (2000). *Νους στην Κοινωνία*, (Βοσνιάδου Σ., Νάκου- Μπίμπου Ι., Μεταφ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Wadsworth, J. (2009). *Η Θεωρία του Ζαν Πιαζέ για τη γνωστική και τη συναισθηματική ανάπτυξη, Τα θεμέλια του κονστρουκτιβισμού* (μτφ. Κανελλάκη Σ., Παπαδόπουλος Σ., Γιατρά Σ.). Αθήνα: Καστανιώτη.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Abe, J. A., & Izard, C. E. (1999). The developmental functions of emotions: An analysis in terms of differential emotions theory. *Cognition and Emotion*, 13, 523-549.
- Abravanel, E. & DeYong, N. G. (1991). Does object modeling elicit imitative-like gestures from young infants? *Journal of Experimental Child Psychology*, 52, 22-40.
- Ackerman, J. (1991). Reading, writing, and knowing: The role of disciplinary knowledge in comprehension and composing. *Research in the Teaching of English*, 25, 133-178.
- Ainsworth, M., S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Allan, J. & Brown, K. (1993). Jungian play therapy in elementary schools. *Elementary School Guidance and Counseling*, 28(1), 30-41 .
- Anderson, J. R. (1985). *Cognitive Psychology and its Implications*. New York: Freeman.
- Arranz, E. (1989). *Psicologia de las relaciones fraternas*. Herder: Barcelona.
- Astington, J. W. (1996). What is theoretical about the child's theory of mind? A Vygotskian view of its development. In P. Carruthers & P. K. Smith (Eds.), *Theories of theories of mind* (pp. 184-199). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Astington, J. & Barriault, T. (2001). Children's Theory of mind: how young children come to understand that people have thoughts and feelings. *Infants and Young Children*, 13(3), 1-12.

- Astington, J. W. & Harris, P. L., & Olson, D. R. (1988, Eds.). *Developing Theories of Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Astington, J. W. & Edward M .J. (2010). The development of theory of mind in early childhood. Zelazo PD, topic ed In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development; 2010:1-7. Available at: <http://www.child-encyclopedia.com/documents/astington-edwardangxp.pdf>
- Astington, J. W. & Gopnik, A. (1991). Theoretical explanations of children's understanding of the mind. *British Journal of Developmental Psychology*, 9,7-31.
- Babbie, E. (1992). *The practice of social research* (6th ed.). California: Wadsworth Publishing Company.
- Baems, C. (1992). *A comparative guide to child psychotherapy*. Boston: Allyn and Bacon.
- Baldwin, D. A. & Moses, L. J. (1994). Early understanding of referential intent and attentional focus: Evidence from language and emotion. In C. Lewis & P. Mitchell (Eds.), *Children's early understanding of mind: Origins and development* (pp.133-156). Hove, UK: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bamberg, M. (1983). Metaphor and play interaction in children. In F. E. Manning (Ed.) *The word of play*. New York: Leisure Press.
- Baron Cohen, S. Leslie, A. & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a theory of mind? *Cognition*,21, 37-46.
- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. In J.Brooks-Gunn, R. Lerner, & A.C.Peterson (Eds.), *The encyclopedia of adolescence* (pp.746-758). NY: Garland.
- Bergen, D. (2002). The role of pretend play in children's cognitive development. *Early Childhood Research and Practice*,4., 1-8.

- Bloom, P. & German, T. (2000). Two reasons to abandon the false belief task as a test of theory of mind. *Cognition*, 77, 24-31.
- Bolton, G. (1988). *Acting in Classroom Drama. A critical analysis*. London: Trentham Books in association with the University of Central England.
- Bonitatibus, G., & Flavell, J. H. (1985). Effect of presenting a message in written form on young children's ability to evaluate its communication adequacy. *Developmental Psychology*, 21(3), 455-461.
- Bonitatibus, G., Godshall, S., Kelley, M., Levering, T. & Lynch, E. (1988). The role of social cognition in comprehension monitoring. *First Language*, 8, 287-298.
- Bosticco, C. & Thompson, T. L (2005). Narratives and storytelling in Coping with Grief and Bereavement. *Omega*, 51(1), 1-16.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss (Vol I). Attachment (2nd ed.)*. New York: Basic Books.
- Bunce, B. (1991). Referential communication skills: Guidelines for therapy. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 22, 296-301.
- Butterworth, P. L. Harris, A. M. Leslie & H. M. Wellman (Eds.) (1991) *Perspectives on the child's theory of mind* (pp. 7-31). Oxford: BPS and Oxford University Press.
- Carruthers, & Smith, P.K (Eds.). (1996). *Theories of Theories of Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cattanach, A. (2003). *Introduction to play therapy*. New York: Brunner-Routledge.
- Cattanach, A. (2008). *Play therapy with abused children* (2nd ed.). Philadelphia, PA: Jessica Kingsley Publishers.
- Connolly, J. A. & Doyle, A. B. (1984). Relation of social fantasy play to social competence in preschoolers. *Developmental Psychology*, 20, 797-806

- Cook, H. C. (1917). *The Play Way: An Essay in Educational Method*. London: Heinemann.
- Cutting, A. L. & Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language and family background: Individual differences and interrelations. *Child Development*, 70, 853-865.
- Davis, T.L (2001). Children's understanding of false beliefs in different domains: Individual differences and interrelations. *Child Development*, 70, 853-865.
- Denham, S. A., (1986). Social cognition, Prosocial Behavior, and Emotion in Preschoolers: Contextual Validation. *Child Development*, 57(1), 194-201.
- De Villiers J, G (1995). *Steps in the mastery of sentence complements*. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for the Research in Child Development, Indianapolis, IN.
- Denham, S. A., Zoller, D., & Couchoud, E. (1994). Socialization of preschoolers' emotion understanding. *Developmental Psychology*, 30, 928-936.
- Denhman, S. A & Couchoud, E. A (1990) .Young preschoolers' understanding of emotions. *Child Study Journal*, 20, 171-192.
- Dewey, J. (1956). *The Child and the Curriculum -and- The School and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dickson, W. P. (1982). Two decades of referential communication research: a review and metaanalysis. In C. J. Braine and J. Pressley (eds.), *Verbal Processes in Children* (pp.1- 33). New York: Academic Press.
- Dixon, W. & Shore, C. (1993). Language style dimensions and symbolic play. *Play, Theory and Research*, 1, 259-289.
- Dunn, J. (2000). Mind-reading, emotion understanding, and relationship. *International Journal of Behavioral Development*, 24, 142-144.

- Dunn, J., Brown, J., Slomkowski, C., Tesla, C., & Youngblade, L. (1991). Young children's understanding of others people's feelings and beliefs: Individual differences and their antecedents. *Child Development*, 62, 1352-1366.
- Dunn, J. (1995). Children as psychologists: The later correlates of individual differences in understanding of emotions and other minds. *Cognition and Emotion*, 9, 187-201.
- Dunn, J. (1994). Changing minds and changing relationships. In C. Lewis & P. Mitchell (Eds.) *Origins of a theory of mind* (pp. 297–310). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dunn, J. (1991). Understanding others: Evidence from naturalistic studies of children. In A. Whiten (Ed.), *Natural theories of mind* (pp.561) Cambridge, MS: Basil Blackwell.
- Edwards, A., Shipman, K. & Brown, A. (2005). The Socialization of Emotional Understanding: A Comparison of Neglectful and Nonneglectful Mothers and Their Children. *Child Maltreatment*, 10, 293-304.
- Erikson, E. H. (1940). Studies in the interpretation of play: clinical observation of play disruption in young children. *Genetic Psychology Monographs*, 22, 557-671.
- Fernandez, J. W. (1974). The mission of metaphor in expressive culture. *Current Anthropology*, (15) 2, 119-145.
- Fein, G., (1989). Mind, meaning and affect: Proposals for a theory of pretense. *Developmental Review*, 9, 345-363.
- Field, T. M., Woodson, R., Greenberg, R. & Cohen, D. (1982). Discrimination and imitation of facial expressions by neonates. *Science*, 218, 179-181.
- Finlay-Johnson, H. (1911). *The Dramatic Method of Teaching*. London: Nisbet.
- Flavell, J. (1999). Children's knowledge about the mind. *Annual Review of Psychology*, 50, 21-45.
- Flavell, J. H. (2000). Development of children's knowledge about the mental world. *International Journal of Behavioral Development*, 24, 15–23.

- Flavell, J., (2004). Theory of Mind Development: Retrospect and Prospect. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50, 274-290.
- Fonagy, P., Redfern, S. & Charman, T. (1997). The relationship between belief - desire reasoning and a projective measure of attachment security (SAT). *British Journal of Developmental Psychology*, 15, 51-61.
- Forceno, A. (2008). The Developmental Neuroscience of Theory of Mind. *Theory of Mind Development*, 1, 1-15.
- Freud, S (1920). *A General Introduction to Psychoanalysis*, New York: Boni and Liveright.
- Gabrielsson, A. & Lindstrom, E. (2001). The influence of musical structure on emotional expression. In Juslin, P. N., & Sloboda, J. A. (2001). *Music and Emotion: Theory and research*. Oxford: Oxford University Press.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gersie, A. (2002). Some thoughts about the development of Therapeutic Storymaking. *The Prompt (The magazine of the British Association of Dramatherapists)*, 3, 6-7.
- Glucksberg, S., Krauss, R & Weisberg, R. (1966). Referential communication in nursery school children: Method and some preliminary findings. *Journal of Experimental Child Psychology*, 3, 333-342.
- Gomez, J. C. (1996). Non- human primate theories of non – human primate minds: Some issues concerning the origins of mindreading. In Carruthers & P.K. Smith (Eds.). *Theories of theories of mind* (pp. 330-346). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gopnik, A. (1990). Developing the idea of intentionality: Children's theories of mind. *Canadian Journal of Philosophy*, 20, 89-111.
- Gopnik, A. (1996). The child as scientist. *Philosophy of Science*, 63(4), 485-514.

- Gopnik, A., & Slaughter, V. (1991). Young children's understanding of changes in their mental states. *Child Development*, 62, 98-10.
- Gordon, R. M. (1996). Radical simulationism. In: Carruthers, P. & Smith, P. K. (Eds.). *Theories of theories of mind* (pp.11-21). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gupta, A. (2009). Vygotskian perspectives on using dramatic play to enhance children's development and balance creativity with structure in the early childhood classroom. *Early Child Development and Care*, 179, 1041-1054.
- Happé, F. G (1995). The role of age and verbal ability in the theory of mind task performance of subjects with autism. *Child Development*, 66, 843-855.
- Harris, M. (1992). *Language experience and early language development*. Hove: Lawrence Erlbaum Associates Ltd.
- Harris, P. L. (1991). *The work of the imagination*. In. A. Whiten (Ed.), *Natural theories of mind: Evolution, development and simulation of everyday mindreading* (pp. 283-304). Oxford: Blackwell.
- 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. (2005). *Conversation, pretense and theory of mind*. In J.W.Astington & L.A.Baird (Eds), *Why language matters for theory of mind* (pp. 70-83). New York: Oxford University Press.
- Heathcote, D. (1984). Role-taking. In L. Johnson & C. O'Neill, *Dorothy Heathcote, collected writings in education and drama*. London: Hutchinson.
- Heathcote, D & Bolton, G. (1995). *Drama for learning: Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education*. USA: Heinemann.
- Hughes, C., Deater-Deckard, K. & Cutting, A. (1999). "Speak roughly to your little boy?" Sex differences in the relations between parenting and preschooler's understanding of mind. *Social Development*, 8, 143-160.
- Hutton, J. (1982). *Aristotle's Poetics*. New York: Norton.

- Hume, D. (2003). *A Treatise of Human Nature*. New York: Dover.
- James, W. (1922). What is an emotion? *Mind*, 9, 188-205.
- Jenkins, J. M & Astington J. W. (1996). Cognitive factors and family structure associated with theory of mind development in young children. *Developmental Psychology*, 34, 1026-1037.
- Jenkins, P. (2004). *Dream Catchers: How Mainstream America Discovered Native Spirituality*. New York: Oxford University Press.
- Johnson, F. L. (1977). Role-taking and referential communication abilities in first- and third- grade children. *Human Communication Research*, 3 (2), 135-145.
- Johnson, L. & O' Neill, C. (1984). Dorothy Heathcote. *Collected writings on education and drama*. London: Hutchinson.
- Kenealy, P. (1988). Validation of a music mood induction procedure: Some preliminary findings. *Cognition & Emotion*, 2, 41-48.
- Klein, M. (1929). Personification in the play of children. *The International Journal of Psychoanalysis*, 10, 193-204.
- Krimendahl., E. K (1998). Metaphor in Child Psychoanalysis. Not Simply a Means to an End. *Contemporary Psychoanalysis*, 34, 49-66.
- Krauss, R. M., & Glucksberg, S. (1969). The development of communication: Competence as a function of age. *Child Development*, 61, 722-730.
- Laible, D. J. & Thompson, R. A. (2000). Mother-child discourse, attachment security, shared positive affect and early conscience development. *Child Development*, 71, 1424-1440.
- Leslie, A.M (1987). Pretence and representation: The origins of "theory of mind". *Psychological Review*, 94, 412-426.
- Lewis, C. (1994). Episodes, events, and narratives in the child's understanding of mind. In Lewis & P. Michell (Eds.) *Children's Early understanding of mind* (pp.457-480). Hove: Lawrence Erlbaum.

- Lewis, C. & Osborne, A. (1990). Three-year-old's problems with false belief: conceptual deficit or linguistic artifact? *Child Development*, 61, 1514-1519.
- Lewis, C., Freeman, N., Kyriakidou, C. Maridaki-Kassotaki, K. & Berridge (1996). Social influences on false belief access: Specific sibling influences for general apprenticeship? *Child Development*, 67, 2930-2947.
- Lloyd, P. (1994a). Children's communication. In R. Grieve and M. Hughes (eds.), *Understanding Children* (5th ed.) (pp.51-70). Oxford: Blackwell.
- Lloyd, P. (1994b). Referential communication: Assessment and intervention. *Topics in Language Disorders*, 14, 55-69.
- Lloyd, P. (1997). Developing the ability to evaluate verbal information: the relevance of referential communication research. In G. Kasper and E. Kellerman (eds.), *Communication strategies: Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives* (pp.131-145). London: Longman.
- Lloyd, P. & Beveridge, M. (1981). *Information and meaning in child communication*. London: Academic Press.
- Lloyd, P., Mann, S. & Peers, I. (1998). The growth of speaker and listener skills from five to eleven years. *First Language*, 18, 81-103.
- Lloyd, P., Peers, I., & Foster, C. (2001). *The Listening Skills Test*. London: The Psychological Corporation.
- Lloyd, P., Camaioni, L. & Ercolani, P. (1995). Assessing referential communication skills in the primary school years: a comparative study. *British Journal of Developmental Psychology*, 13, 13-29.
- Maratos, O. (1982). Trends in the development of imitation in early infancy. In T. G Bever (Ed.), *Regressions in Mental Development: Basic Phenomena and Theories* (pp. 81-101). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Maridaki - Kassotaki, K. & Antonopoulou, K. (2011). Examination of the Relationship between false-belief understanding and referential communication skills. *European Journal of Psychology of Education*, 26(1), 75-84.

- Maridaki – Kassotaki, K., Lewis, C., & Freeman, N. (2003). Lexical choice can lead to problems: What do false belief tests tell us about Greek alternative verb forms denoting agency? *Journal of Child Language*, 30, 145-164.
- Maridaki-Kassotaki, K. (2005) .What do false belief tests tell us about Greek alternative verb forms denoting agency. *Ψυχολογία*, 12(1), 62-69.
- McFarlane, P. (2005). *Dramatherapy - Developing emotional stability*. London: David Fulton.
- McCullough, C. N. (2000). *The impact of sociodramatic play upon the language development of language-delayed primary-aged children*. NY: State University of New York at Buffalo.
- Mead, G. H. (1962). *Mind, self & society from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Meins, E., Fernyhough, C., Russell, J. & Clark-Carter, D. (1998). Security of attachment as a predictor of symbolic and mentalising abilities. A longitudinal study. *Social Development*, 7, 1- 24.
- Mellou, E. (1995). Review of the relationship between dramatic play and creativity in young children. *Early Child Development and Care*, 112, 85-107.
- Meltzoff, N. A & Moore, M. K. (1997). Explaining Facial Imitation: A Theoretical Model. *Early Development and Parenting*, 6, 179-192.
- Moore, C., Pure, K. & Furrow , D. (1990). Children's understanding of the modal expressions of speaker certainty and uncertainty and its relation to the development of a representational theory of mind. *Child Development*, 61, 722-730.
- Neelands, J. (1998). *Structuring drama work: A handbook of available forms in theatre and drama*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Oaklander, V. (2007). *Windows to our Children*. Gouldsboro: The Gestalt Journal Press.

- Olson, D. R. (1970). Language and Thought: aspects of a cognitive theory of semantics. *Psychological Review*, 77, 257-273.
- Ontai, L. & Thompson, R. (2008). *Attachment, Parent- Child Discourse and Theory of Mind Development*. USA : Blackwell Publishing.
- Ontai, L. L., & Thompson, R. A. (2002). Patterns of attachment and maternal discourse effects on children's emotion understanding from 3- to 5-years of age. *Social Development*, 11, 433-450.
- Patterson, C. J. & Kister, M. C. (1981). The development of listener skills for referential communication. In W.P. Dickson (ed) *Children's Oral Communication Skills* (New York: Academic Press).
- Pears, K. C. & Moses, L. J. (2003). Demographics, parenting and theory of mind in preschool children. *Social Development*, 12, 1-20.
- Perner, J., Baker, S. & Hutton, D. (1994). The conceptual origins of beliefs and pretense. In Lewis & P. Michell (Eds.). *Children's Early Understanding of Mind* (pp.457-480). Hove: Lawrence Erlbaum.
- Perner, J., Leekam, S. & Wimmer, H. (1987). Three- year-old's difficulty with false belief: the case for a conceptual deficit. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 125-137.
- Perner, J., Ruffman, T. & Leekam, S. R. (1994). Theory of mind is contagious. You catch it from your sibs. *Child Development*, 65, 1228-1238.
- Peterson, C., Danner, E. & Flavell, J. (1972). Developmental changes in children's response to three indications of communication failure. *Child Development*, 43, 1463-1468.
- Peterson, C. C., & Siegal, M. (1995). Deafness, conversation and theory of mind. *Journal of Child Psychology*, 28, 84-89.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams, and imitation in childhood*, New York: Norton.
- Pillow, B. (1989). Early understanding of perception as a source of knowledge. *Journal*

of Experimental Child Psychology, 47, 116-129.

Pons, F., Lawson, J., Harris, P. & Rosnay, M. (2003). Individual differences in children's emotion understanding: Effects of age and language. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44, 347-353.

Pons, F. & Harris, P. (2000). *Test of Emotion Comprehension* (TEC). Oxford: Oxford University.

Pons, F., Harris, P. & Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental period and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(2), 127-152.

Poole, M. E., Millicent E. & Evans, G. T. (1989). Learning some oral referential communication strategies in classroom settings. *Journal of Curriculum Studies*, 21(6), 537-551.

Povinelli, D. J. (1996). Chimpanzee theory of mind? The long road to strong inference. In Carruthers & P.K. Smith (Eds.), *Theories of theories of mind*. pp.293-329. Cambridge University Press.

Power, D. J., Wood, D. J. & Wood, H. A. (1990). Conversational strategies of teachers using three methods of communication with deaf children. *American Annals of the Deaf*, 135, 9-13.

Premack, D. & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 4, 515-526.

Reid, T. (1985). *Essays on the intellectual powers of man*. Boston: Phillips, Sampson and Company.

Reschers, M. & Perez-Pereira, M. (2007). Referential communication abilities and Theory of mind development in preschool children. *Journal of Child Language*, 34, 21-52.

Rieffe, C., Meerum Terwogt, M. & Cowan, R. (2005). Children's Understanding of Mental States as Causes of Emotions. *Infant and Child Development*, 14, 259-272.

- Robinson, W.P. (1986). Children's understanding of the distinction between messages and meanings: Emergence and implications. In M. Richards and P. Light (Eds.). *Children of Social World*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Ruffman, T., Perner, J. & Parkin, L. (1999). How parenting style affects false belief understanding. *Social Development*, 8, 395-411.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Slade, P. (1954). *Child Drama*. London: University of London Press.
- Stocker, C., Dunn, J., & Plomin, R. (1989). Sibling relationships: Links with child temperament, maternal behavior, and family structure. *Child Development*, 60, 715-727.
- Sunderland, M. (2008). *Draw on Your Relationships*. United Kingdom: Speechmark Publishing.
- Surian, L. (1991). Do children exploit the maxim of antecedent in order to interpret ambiguous descriptions? *Journal of Child Language*, 18, 451-457.
- Tager-Flusberg, H. (1995). Language and the acquisition of a theory of mind: Evidence from autism and Williams syndrome. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Indianapolis, IN.
- Tenenbaum, R., Visscher, P., Pons, F. & Harris, P. (2004). Emotional understanding in Quechua children from an agro-pastoralist village. *International Journal of Behavioral Development*, 28(5), 471-478.
- Thorndike, R. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Tomasello, M. & Call, J. (1997). *Primate Cognition*. Oxford: Oxford University Press.
- Vinden, P.G. (2001). Parenting attitudes and children's understanding of mind: A comparison of Korean American and Anglo-American families. *Cognitive Development*, 16, 793-809.

- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Ward, W. (1930). *Creative Dramatics*, N.Y: Appleton & Co.
- Way, B. (1967). *Development through Drama*. London: Longman.
- Wimmer, A. & Guajardo, N. (2005). False Belief, Emotion Understanding and Social Skills Among Head Start and Non-Head Start Children. *Early Education & Development*, 16, 341-366.
- Wellman, H. & Bartsch, K. (1988). Young children's reasoning about beliefs. *Cognition*, 30, 239-277.
- Wellman, H. M., Cross, D. & Watson, J. (2001). Meta- analysis of theory of mind development: The truth about false belief. *Child Development*, 72, 655-684.
- Wellman, H. M. (1990). *The child theory of mind*. Cambridge, Mass.: Bradford/MIT Press.
- Wellman, H.M., & Woolley, J. D (1990). From simple desires to ordinary beliefs: The early development of everyday psychology. *Cognition*, 35, 245-275.
- West, J. (1996). *Child Centred Play Therapy* (2nd ed.). London: Arnold.
- Whitehurst, G. J & Sonnenschein, S. (1981). The development of informative messages in referential communication: knowing when versus knowing how. In W. P. Dickson (ed.) *Children's Oral Communication Skills*. New York: Academic Press.
- Wilson, K. & Ryan, V. (2005). *Play Therapy: a non-directive approach for children and adolescents* (2nd ed). Oxford, England: Elsevier.
- Wimmer, H. & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.
- Winnicott, D. (1971). *Playing and reality*. London: Tavistock.

- Whiten, A. (1991). *Natural Theories of Mind: Evolution, Development and Simulation of Everyday Mindreading*. Oxford: Basil Blackwell.
- Woolland, B.(1999). *Η διδασκαλία του δράματος στο δημοτικό σχολείο*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Yule, G. (1997). *Referential communication tasks*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Παράρτημα

Έργο 1^ο «Η Απροσδόκητη μετατόπιση» (The unexpected transfer) (Wimmer & Perner, 1983).



Εικόνα 1

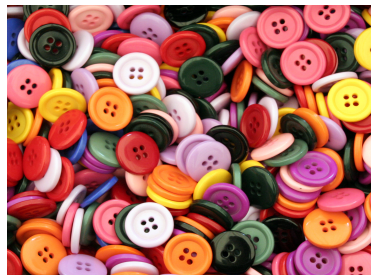


Εικόνα 2



Εικόνα 3

Έργο 2^ο «Το κουτί που εξαπατά» (The deceptive box) (Perner, Leekam & Wimmer, 1987).

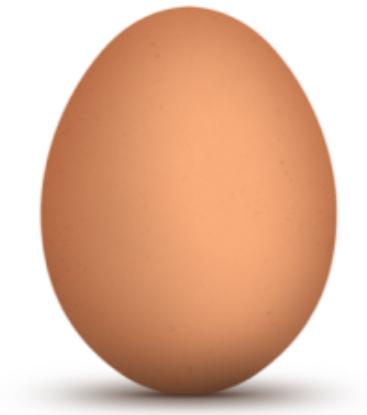


Εικόνα 4



Εικόνα 5

Έργο 3^ο «Το Αντικείμενο που εξαπατά» (The deceptive object) (Gopnik & Astington, 1988).



Εικόνα 6



Εικόνα 7

ΦΥΛΛΟ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ (Έργα Θεωρίας του Νου)

Ημ. γέννησης: Σχολείο / Τάξη:
Ημ. εξέτασης: Αδέλφια:
Σειρά γέννησης:
Επάγγελμα / Μορφωτικό επίπεδο πατέρα:
Επάγγελμα / Μορφωτικό επίπεδο μητέρας:

1. Απροσδόκητη μετατόπιση

- «Πού θα κοιτάζει ο Νίκος να βρει τη μπάλα του;»
- «Πού έβαλε ο Νίκος τη μπάλα του;» (μνήμη)
- «Πού είναι η μπάλα του τώρα;» (πραγματικότητα)

2. Το κουτί που εξαπατά

- «Όταν είδες το κουτί τι νόμιζες ότι είχε μέσα, προτού το ανοίξω;»
- «Μπορείς να θυμηθείς τι υπήρχε μέσα στο κουτί » (πραγματικότητα)

3. Το αντικείμενο που εξαπατά

- «Τι πιστεύεις ότι είναι αυτό;»
- «Τι νόμιζες ότι ήταν αυτό προτού το αγγίξεις;»
- «Τι είναι αυτό στα αλήθεια;» (πραγματικότητα)

Τεστ κατανόησης συναισθημάτων (Test of Emotional Comprehension, Pons et al, 2004)

Φύλλο απαντήσεων

Παιδικός σταθμός:	Ημέρα εξέτασης:
Βαθμολογία:	Διάρκεια εξέτασης:
Φύλο:	Ηλικία:

Σελίδα	Μέρη	Απαντήσεις	Παρατηρήσεις
1	Iα Λυπημένος	Χαρούμ. Λυπημ. Θυμωμ. Δε νιώθει τίποτα	
2	Iβ Χαρούμενος	Χαρούμ. Λυπημ. Δε νιώθει τίποτα Φοβισμ.	
3	Iγ Θυμωμένος	Χαρούμ. Δε νιώθει τίποτα Θυμωμ. Φοβισμ.	
4	Iδ Δε νιώθει τίποτα	Χαρούμ. Λυπημ. Θυμωμ. Δε νιώθει τίποτα	
5	Iε Φοβισμένος	Χαρούμ. Δε νιώθει τίποτα Θυμωμ. Φοβισμ.	

6	IIα Χελώνα	Χαρούμ. Λυπημ. Θυμωμ. Δε νιώθει τίποτα	
7	IIβ Δώρο	Χαρούμ. Λυπημ. Δε νιώθει τίποτα Φοβισμ.	
8	IIγ Αδερφός	Χαρούμ. Δε νιώθει τίποτα Θυμωμ. Φοβισμ.	
9	IIδ Λεωφορείο	Χαρούμ. Λυπημ. Θυμωμ. Δε νιώθει τίποτα	
10	IIε Τέρας	Χαρούμ. Δε νιώθει τίποτα Θυμωμ. Φοβισμ.	

11	III Έλεγχος	Γ(M) αρέσει coca / Π(E) δεν αρέσει coca	
11	IIIα coca	Χαρούμ. Λυπημ. Θυμωμ. Δε νιώθει τίποτα	
11	IIIβ όχι coca	Χαρούμ. Λυπημ. Θυμωμ. Δε νιώθει τίποτα	
12	III Έλεγχος	Γ(M) δεν αρέσει σαλάτα / Π(E) αρέσει	
12	IIIγ Γ. όχι- σαλάτα	Χαρούμ. Λυπημ. Δε νιώθει τίποτα Φοβισμ.	
12	IIIε Π. σαλάτα	Χαρούμ. Λυπημ. Δε νιώθει τίποτα Φοβισμ.	

13	IV Έλεγχος	Το κουνελάκι δεν ξέρει (βοήθεια)	
13	IV Αλεπού Κουν	Χαρούμ. Δε νιώθει τίποτα Θυμωμ. Φοβισμ.	
14-16	V Έλεγχος	Γ(Μ) είναι χαρούμενος που είδε την φωτογραφία του φίλου (βοήθεια αν Λυπημ. Δε νιώθει τίποτα Φοβισμ.	
16	V Φωτογραφία Φίλος	Χαρούμ. Λυπημ. Δε νιώθει τίποτα Φοβισμ.	
17	V Φωτογραφία Κουνέλι	Χαρούμ. Λυπημ. Δε νιώθει τίποτα Φοβισμ.	
18	VI Κανονισμοί	Χέρια Έξω Σκέψη Τίποτα.	
19	VII Βόλοι	Χαρούμ. Δε νιώθει τίποτα Θυμωμ. Φοβισμ.	
20	VIII Ανάμικτα	Χαρούμ. Λυπημ.+ Φοβισμ. Χαρούμ. +Φοβ. Φοβισμ.	
21	IXα Έλεγχος	Δεν είναι σωστό (βοήθεια)	
21	IXβ Δεν έφαγε	Χαρούμ. Λυπημ. Θυμωμ. Δε νιώθει τίποτα	
22-23	IXγ Μητέρα	Χαρούμ. Λυπημ. Θυμωμ. Δε νιώθει τίποτα	

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί αναφέρεται στην άποψη των γονέων για τον τρόπο ανατροφής και διαπαιδαγώγησης των παιδιών τους. Σας παρακαλούμε να απαντήσετε με ειλικρίνεια στις παρακάτω ερωτήσεις. Να λάβετε υπόψη σας ότι το ερωτηματολόγιο είναι ΑΝΩΝΥΜΟ και οι πληροφορίες θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς και δεν κοινοποιούνται σε κανένα. Σας ευχαριστούμε, εκ των προτέρων, για το χρόνο που θα διαθέσετε στη συμπλήρωσή του.

Ενότητα Ι.

Ηλικία: 26-35 ☐ 36-45 ☐ 46-55 ☐

Χώρα προέλευσης: _____

Εθνικότητα: _____

Φύλο: Άνδρας ☐ Γυναίκα ☐

Οικογενειακή
κατάσταση:

Έγγαμος ☐

Μορφωτικό επίπεδο: _____

Άγαμος ☐

Επάγγελμα: _____

Σε χηρεία ☐

Μορφωτικό επίπεδο συζύγου: _____

Διαζευγμένος ☐

Επάγγελμα συζύγου: _____

Σε διάσταση ☐

Αριθμός παιδιών στην οικογένεια: _____

Προσδιορίστε τις ηλικίες και το φύλο των παιδιών:

Ηλικία & φύλο 1^{ου} παιδιού: _____

Ηλικία & φύλο 2^{ου} παιδιού: _____

Ηλικία & φύλο 3^{ου} παιδιού: _____

Ηλικία & φύλο 4^{ου} παιδιού: _____

Ηλικία & φύλο 5^{ου} παιδιού: _____

Ωρες που περνάτε με την οικογένεια κάθε μέρα: _____ Πόσες ώρες είστε στη δουλειά σας την ημέρα: _____

Ωρες που περνάτε με το παιδί σας κάθε μέρα: _____ Ωρες που περνάτε με το παιδί σας το Σαββατοκύριακο: _____

Έχετε παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες; Ναι ☐ Όχι ☐

Εάν έχετε παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, παρακαλώ προσδιορίστε το είδος των ειδικών αναγκών του παιδιού σας:

Υπάρχει κάποιο άλλο άτομο στην οικογένεια που να έχει διαγνωσθεί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες; Ναι ☐ Όχι ☐

Ενότητα II.

Διαβάστε τις παρακάτω σύντομες περιγραφές διαφόρων τύπων γονέων και στη συνέχεια προσπαθήστε να απαντήσετε στις ερωτήσεις που ακολουθούν.

1. Επιτρεπτικοί γονείς: Οι επιτρεπτικοί γονείς συνήθως έχουν πολύ λίγες απαιτήσεις από τα παιδιά τους και δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους. Ασκούν ελάχιστο έλεγχο στη συμπεριφορά τους, σπάνια τα τιμωρούν και πολύ συχνά συντάσσονται με τις παρορμήσεις τους. Αν και έχουν την τάση να εμπλέκονται συναισθηματικά με τα παιδιά τους, αποφεύγουν να αλληλεπιδρούν με αυτά και δεν κατανοούν τις ανάγκες τους.

2. Οι υποστηρικτικοί γονείς: Οι υποστηρικτικοί γονείς έχουν λογικές απαιτήσεις από τα παιδιά τους και ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους. Θέτουν όρια στη συμπεριφορά των παιδιών τους, αλλά ταυτόχρονα συζητούν μαζί τους και τους παρέχουν εξηγήσεις όποτε χρειαστεί. Συμμετέχουν ενεργά στη ζωή των παιδιών τους, τους συμπεριφέρονται με αγάπη και ενισχύουν τις προσπάθειές τους.

3. Αυταρχικοί γονείς: Οι αυταρχικοί γονείς έχουν πολλές απαιτήσεις από τα παιδιά τους και δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους. Ασκούν υπέρμετρο έλεγχο στη συμπεριφορά των παιδιών τους θέτοντας αυστηρούς κανόνες χωρίς να τους συζητούν με τα παιδιά τους. Χρησιμοποιούν πολύ συχνά την τιμωρία ως μέσο διαπαιδαγώγησης και εμπλέκονται ενεργά στη ζωή των παιδιών τους.

Πώς θα χαρακτηρίζατε τον εαυτό σας ως γονέα; Υποστηρικτικό ☐

Αυταρχικό ☐

Επιτρεπτικό ☐

Πώς θα χαρακτηρίζατε το σύζυγο/τη σύζυγο σας;

Υποστηρικτική ☐

Αυταρχική ☐

Επιτρεπτική ☐

Ενότητα III.

Πόσο συχνά κάνετε τα ακόλουθα με το παιδί σας; Κυκλώστε τον αριθμό που ταιριάζει καλύτερα στην περίπτωση σας.

	Ποτέ	Λιγότερο από 1 φορά το μήνα	1-3 φορές το μήνα	Λιγότερο από 1 φορά την εβδομάδα	2-3 φορές την εβδομάδα	Καθημερινά
Το ταΐζω.	1	2	3	4	5	6
Το κάνω μπάνιο.	1	2	3	4	5	6
Το πηγαίνω και το φέρνω από το σχολείο.	1	2	3	4	5	6
Το πηγαίνω βόλτα.	1	2	3	4	5	6
Το βάζω για ύπνο.	1	2	3	4	5	6
Του διαβάζω παραμύθια.	1	2	3	4	5	6
Παίζω μαζί του.	1	2	3	4	5	6
Συζητάω μαζί του.	1	2	3	4	5	6
Του λέω τραγούδια.	1	2	3	4	5	6
Ζωγραφίζω μαζί του.	1	2	3	4	5	6
Το αγκαλιάζω.	1	2	3	4	5	6
Ζητώ τη γνώμη του.	1	2	3	4	5	6
Απαντώ στις απορίες του.	1	2	3	4	5	6
Το πηγαίνω σε μουσεία/στο θέατρο/σε παιδότοπο.	1	2	3	4	5	6
Ακούω μουσική μαζί του.	1	2	3	4	5	6
Τρώω μαζί του.	1	2	3	4	5	6

Ευχαριστούμε πολύ για τη συνεργασία!

Επιστολή προς τους γονείς

Αγαπητοί γονείς,

Ονομάζομαι Αλεξία Δότση και είμαι απόφοιτος του Πανεπιστημίου Πατρών του τμήματος «Θεατρικών Σπουδών». Οι σπουδές μου αφορούν το Θεατρικό Παιχνίδι, την Σκηνογραφία, την Εκπαίδευση - τον Πολιτισμό και την Παιδαγωγική Ψυχολογία. Επαγγελματικά εργάζομαι σε καλλιτεχνικούς χώρους για παιδιά ως εμψυχώτρια θεατρικού παιχνιδιού και στο Μέγαρο Μουσικής Αθηνών ως μουσειοπαιδαγωγός. Το τρέχον έτος συμμετέχω στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου Αθηνών «Εκπαίδευση και Πολιτισμός», κατεύθυνση «Αγωγή και Πολιτισμός».

Το πρόγραμμα ολοκληρώνεται με την εκπόνηση και συγγραφή της διπλωματικής μου εργασίας με θέμα «Ο ρόλος του θεατρικού παιχνιδιού στη σκέψη του νηπίου». Για την ολοκλήρωση της εργασίας απαιτείται η συλλογή δεδομένων μέσα από συγκεκριμένη ερευνητική διαδικασία σε μονάδα προσχολικής αγωγής. Η διαδικασία αυτή αφορά προφορικές ερωτήσεις με μορφή παιχνιδιού σε νήπια. Οι απαντήσεις των νηπίων (στην αρχή και στο τέλος του προγράμματος) θα χρησιμοποιηθούν για την εξαγωγή επιστημονικών συμπερασμάτων. Ακόμη, θα χρησιμοποιηθεί ένα ερωτηματολόγιο για γονείς, στο οποίο θα απαντήσετε εφόσον συμφωνείτε.

Η συμμετοχή στην έρευνά μου έχει ανώνυμο και εμπιστευτικό χαρακτήρα. Με μεγάλη χαρά έλαβα θετική απάντηση για τη διεξαγωγή της έρευνας από το σχολείο. Παρακαλώ για τη συναίνεσή σας, ώστε, χωρίς να διαταραχθεί η εύρυθμη λειτουργία του Νηπιαγωγείου, να ολοκληρώσω τη συλλογή των δεδομένων.

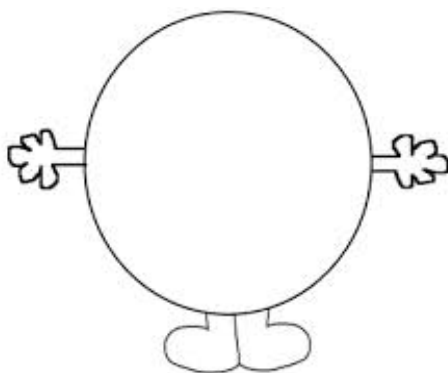
Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία σας

Αλεξία Δότση

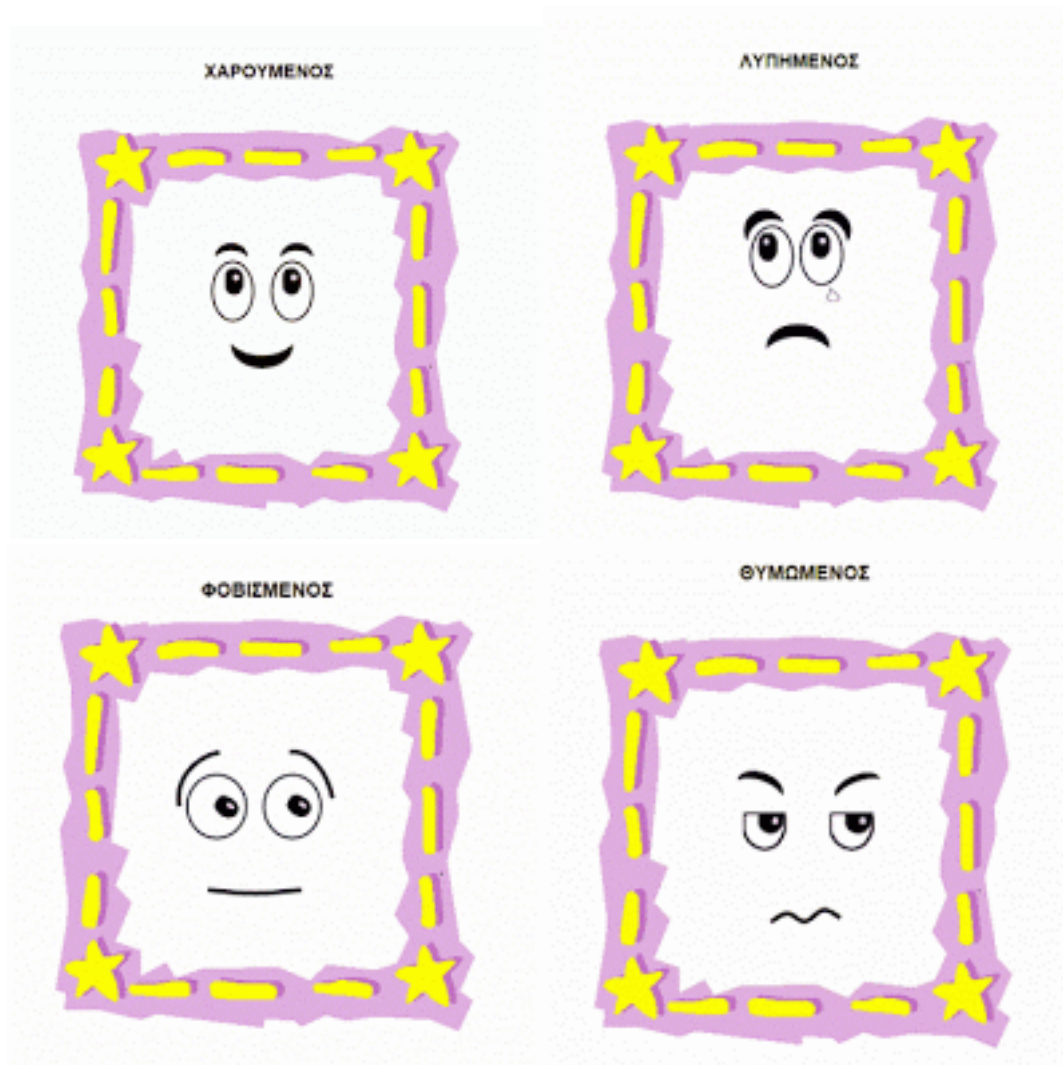
Υλικό από το πρόγραμμα παρέμβασης



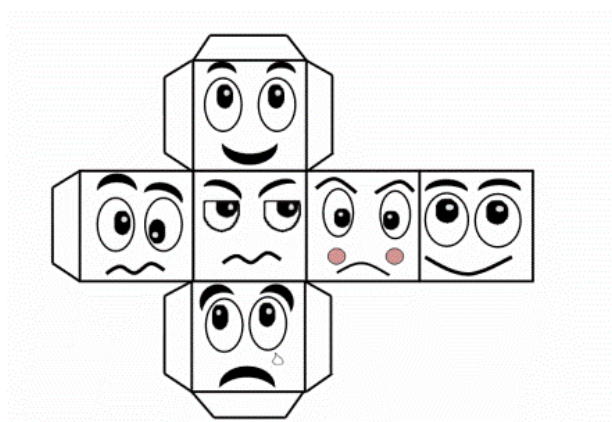
Εικόνα 1



Εικόνα 2



Εικόνα 3



Εικόνα 4

Ζωγραφιές των νηπίων



Μαριονέτες με Συναισθήματα

