

ΠΜΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ & ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ & ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΔΑΣΚΑΛΑΚΗ ΑΡΓΥΡΩ

Η ανάπτυξη της θεωρίας του νου και η ικανότητα κατανόησης συναισθημάτων σε παιδιά
προσχολικής ηλικίας

ΑΘΗΝΑ, 2010

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

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

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

Εγκρίθηκε την 25 Οκτωβρίου 2010 από την εξεταστική επιτροπή:

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ

ΒΑΘΜΙΑ

ΥΠΟΓΡΑΦΗ

ΑΙΚ. ΜΑΡΙΔΑΚΗ-ΚΑΣΣΩΤΑΚΗ (Επιβλέπουσα)

ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ

ΑΙΚ. ΑΝΤΩΝΟΠΟΥΛΟΥ

ΛΕΚΤΟΡΑΣ

Δ. ΖΜΠΑΪΝΟΣ

ΛΕΚΤΟΡΑΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την καθηγήτριά μου, Κα Μαριδάκη-Κασσωτάκη Αικατερίνη, η οποία με το διακεκριμένο επιστημονικό της υπόβαθρο με οδήγησε στο συγκεκριμένο πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών, το οποίο μου πλάτυνε τη σκέψη, διεύρυνε τους ορίζοντές μου, με μύησε σε ένα ερευνητικό τρόπο δουλειάς και με βοήθησε να συνδυάσω την εμπειρία με τις σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους.

Επίσης ευχαριστώ την καθηγήτριά μου Κα Αντωνοπούλου Αικατερίνη, που με υπομονή, επιμονή και με την άρτια επιστημονική της κατάρτιση με καθοδήγησε στην εκπόνηση της παρούσας εργασίας.

Θα ήταν παράλειψή μου να μην αναφερθώ στη Διοίκηση του 251 Γενικού Νοσοκομείου της Πολεμικής Αεροπορίας καθώς και στους υπεύθυνους των Δημοτικών Σταθμών Μελισσίων, που με την άδειά τους επέτρεψαν την πραγματοποίηση της ερευνητικής μου προσπάθειας δίνοντας παράδειγμα για κάθε παρόμοια μελλοντική προσπάθεια. Φυσικά δεν θα ξεχάσω τις διευθύντριες και το εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολείων, που συμμετείχαν στην έρευνα, για τη βοήθεια που μου προσέφεραν στη συλλογή των στοιχείων.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου, που για πολλά χρόνια στηρίζει κάθε προσπάθειά μου και που χωρίς την αμέριστη συμπαράστασή της και τη βοήθειά της θα ήταν εξαιρετικά δύσκολη για μένα η εκπόνηση της παρούσας εργασίας.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	6
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 Η θεωρία του Piaget γύρω από τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού	10
1.1 Βασικές έννοιες – Στάδια γνωστικής ανάπτυξης	10
1.2 Το προεγνοιολογικό ή προσυλλογιστικό στάδιο	11
1.3 Σύντομη κριτική στη θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης του Piaget	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 Η ανάπτυξη της θεωρίας του νου	16
2.1 Ορισμός της θεωρίας του νου	16
2.2 Ιστορική αναδρομή στις έρευνες για τη θεωρία του νου	17
2.3 Τα έργα λανθασμένης πεποίθησης	17
2.4 Η ανάπτυξη της θεωρίας του νου σε σχέση με την ηλικία	19
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 Ερμηνευτικές θεωρίες για τη θεωρία του νου	22
3.1 Η θεωρία για τη “θεωρία του νου”	22
3.2 Η θεωρία της διαμόρφωσης ή η θεωρία των έμφυτων ρυθμιστικών κανόνων	22
3.3 Η θεωρία της προσομοίωσης	22
3.4 Η επικοινωνιακή θεωρία	23
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 Παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση των παιδιών προσχολικής ηλικίας στα έργα λανθασμένης πεποίθησης	24
4.1 Γλωσσικοί παράγοντες	24
4.2 Κοινωνικοί παράγοντες	26
4.3 Γνωστικοί παράγοντες	29

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5	Η σπουδαιότητα της ανάπτυξης της θεωρίας του νου στην εξέλιξη του ατόμου	32
5.1	Συνέπειες της ανάπτυξης της θεωρίας του νου	32
5.2	Απόψεις για την έρευνα και τη μελλοντική έρευνα της θεωρίας του νου	33
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6	Συναίσθημα και κατανόηση συναισθήματος: Εννοιολογικές διασαφήσεις	36
6.1	Ορισμός του συναισθήματος	36
6.2	Ορισμός της ικανότητας κατανόησης συναισθημάτων	37
6.3	Παράγοντες που επηρεάζουν την ικανότητα κατανόησης συναισθημάτων	38
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7	Μελέτες που ερευνούν τη θεωρία του νου και την ικανότητα κατανόησης συναισθημάτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας	43
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8	Μέθοδος	46
8.1	Συμμετέχοντες	46
8.2	Ερευνητικά εργαλεία	46
8.3	Διαδικασία	61
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9	Αποτελέσματα	63
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10	Σχολιασμός αποτελεσμάτων	75
ΠΕΡΙΛΗΨΗ		80
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ		84
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ		94

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ανάπτυξη της σκέψης του παιδιού από τη γέννησή του έως την ενηλικίωσή του αποτελεί ένα από τα κύρια θέματα της γνωστικής ψυχολογίας. Η θεωρία του Ελβετού ψυχολόγου Jean Piaget για την ανάπτυξη της λογικής σκέψης κυριάρχησε κατά το δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα. Τα τελευταία τριάντα (30) χρόνια, οι απόψεις του Piaget που αναφέρονται στον εγωκεντρισμό της σκέψης του νηπίου, αναθεωρούνται.

Σύγχρονες έρευνες αποδεικνύουν ότι το νήπιο έχει αναπτύξει την ικανότητα να τοποθετεί τον εαυτό του στη θέση του άλλου και να προβλέπει, με βάση τις υποθέσεις του για το πως σκέφτεται ο άλλος, τη συμπεριφορά του. Η ικανότητα αυτή είναι γνωστή με τον όρο θεωρία του νου (theory of mind) (Μαριδάκη-Κασσωτάκη,2004).

Η ικανότητα κατανόησης συναισθημάτων (emotional understanding) ορίζεται ως η ικανότητα των παιδιών να αναγνωρίζουν τη συναισθηματική εμπειρία, να καταλαβαίνουν τις αιτίες και τις συνέπειες των συναισθημάτων και να κατανοούν τις συναισθηματικές αντιδράσεις τόσο τις δικές τους όσο και των άλλων (Edwards et al, 2005).

Η θεωρία του νου και η συναισθηματική ικανότητα αποτελούν σημαντικές πλευρές της πρώιμης γνωστικής και κοινωνικής ανάπτυξης του ατόμου (Flavell,2004, Μαριδάκη-Κασσωτάκη&Μαλικιώση-Λοΐζου,2004).

Σύγχρονες μελέτες, στο χώρο της ψυχολογίας αλλά και της παιδαγωγικής προσπαθούν να μελετήσουν το ρόλο των συναισθημάτων σε κάθε στάδιο της γνωστικής ανάπτυξης του ατόμου (Abe & Izard, 1999).

Κύριος στόχος της παρούσας εργασίας είναι η μελέτη της σχέσης μεταξύ της θεωρίας του νου και της ικανότητας αναγνώρισης συναισθημάτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Ειδικότερα, σκοπός της συγκεκριμένης μελέτης είναι να ερευνηθούν αν:

- α) τα νήπια 4-5 ετών έχουν αναπτύξει τη θεωρία του νου.
- β) τα υπόψη νήπια είναι ικανά να αναγνωρίζουν και να κατανοούν συναισθήματα
- γ) υπάρχει σχέση μεταξύ της ικανότητας κατανόησης λανθασμένης πεποίθησης και της ικανότητας κατανόησης συναισθημάτων.
- δ) είναι δυνατόν η ανάπτυξη της θεωρίας του νου να προβλέψει τη συναισθηματική κατανόηση των νηπίων.

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση της εργασίας περιλαμβάνει επτά (7) κεφάλαια, τα οποία αναφέρονται σε σύγχρονες έρευνες, οι οποίες μελετούν το συγκεκριμένο θέμα. Οι θεωρητικές

πληροφορίες καθώς και τα αποτελέσματα των συγκεκριμένων ερευνών αποτελούν το θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης.

Στο πρώτο κεφάλαιο αναφέρονται τα κύρια σημεία της θεωρίας του Piaget για την ανάπτυξη της σκέψης του παιδιού και ειδικότερα τα χαρακτηριστικά της σκέψης του νηπίου, δίνοντας βαρύτητα στον εγωκεντρισμό, ο οποίος σύμφωνα με τη θεωρία του Piaget χαρακτηρίζει τη σκέψη του παιδιού της προσχολικής ηλικίας. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με μια σύντομη κριτική στη θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης του Piaget.

Το δεύτερο κεφάλαιο ασχολείται με τον ορισμό της θεωρίας του νου, με μια σύντομη ιστορική αναδρομή στις πρώτες έρευνες για τη θεωρία του νου.

Περιγράφονται αναλυτικά τα τρία έργα λανθασμένης πεποίθησης με τα οποία αξιολογείται ακόμα και σήμερα η συγκεκριμένη νοητική ικανότητα και επισημαίνεται ότι η θεωρία του νου αναπτύσσεται κατά την διάρκεια των πέντε πρώτων χρόνων της ζωής του ατόμου.

Οι ερμηνευτικές θεωρίες που διετύπωσαν οι ψυχολόγοι για να ερμηνεύσουν τη θεωρία του νου, παρουσιάζονται με σύντομο τρόπο στο τρίτο κεφάλαιο.

Οι παράγοντες που επηρεάζουν την απόδοση των παιδιών στα έργα λανθασμένης πεποίθησης αποτελούν το θέμα το τετάρτου κεφαλαίου. Οι παράγοντες αυτοί είναι :

α) γλωσσικοί, όπως η γενική γλωσσική ικανότητα, η ικανότητα κατανόησης των συντακτικών και σημασιολογικών χαρακτηριστικών της γλώσσας, η ικανότητα ερωτήσεων, κ.ά. Η γλωσσική ανάπτυξη παίζει καθοριστικό ρόλο στην ικανότητα των παιδιών να κατανοούν και να επεξεργάζονται νοητικές καταστάσεις (Happé, 1995. Jenkins & Astington, 1996. de Villiers & de Villiers, 2000).

β) κοινωνικοί, όπως η επικοινωνία με τους γονείς, με τα αδέρφια, με τους συγγενείς, η γονεϊκή ευαισθησία, η ποιότητα των σχέσεων και των δεσμών μεταξύ γονέων και παιδιών, η ύπαρξη αδερφών (Perner et al, 1994. Astington & Barriault, 2001. Arranz et al 2002).

γ) γνωστικοί, όπως η μιμητική ικανότητα, η ικανότητα προσποίησης, η αντίληψη, η προσοχή και η μνήμη.

Η ανάπτυξη της θεωρίας του νου θεωρείται ένα ισχυρό κοινωνικό εργαλείο, το οποίο καθορίζει την κοινωνική συμπεριφορά του ατόμου (Astington & Barriault, 2001). Η σημασία της είναι σημαντική για τη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού.

Οι συνέπειες της ανάπτυξης της συγκεκριμένης ικανότητας παρουσιάζονται στο πέμπτο κεφάλαιο, όπου γίνεται και μια σύντομη κριτική για την έρευνα και τη μελλοντική έρευνα της θεωρίας του νου.

Το έκτο κεφάλαιο αναφέρεται στα συναισθήματα και στη συναισθηματική κατανόηση, που θεωρούνται από πολλούς ψυχολόγους ότι διαδραματίζουν επίσης σημαντικό ρόλο στη γνωστική αλλά και στην κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου. Παρουσιάζονται επίσης οι παράγοντες που επηρεάζουν την ικανότητα κατανόησης συναισθημάτων του παιδιού που είναι η ηλικία και οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ γονέων και παιδιών στο οικείο πλαίσιο της οικογένειας. Οι Pons et al(2004) θεωρούν ότι το γενικό επίπεδο κατανόησης των συναισθημάτων αναπτύσσεται πολύ καθαρά και κανονικά μεταξύ της ηλικίας των 3 έως 11 ετών.

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση ολοκληρώνεται στο έβδομο κεφάλαιο με την παρουσίαση ερευνών που συνδυάζουν και συνεξετάζουν την ανάπτυξη της θεωρίας του νου και συγκεκριμένα την ικανότητα απόδοσης λανθασμένης πεποίθησης και την ικανότητα κατανόησης συναισθημάτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Στη συνέχεια παρουσιάζεται η μέθοδος που ακολουθήθηκε για την ολοκλήρωση της συγκεκριμένης εμπειρικής εργασίας. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν 70 νήπια , ηλικίας 4-5 ετών (N=70, M.O=56,99 μήνες και τ.α.=3,669) από τέσσερα (4) προσχολικά κέντρα της Αττικής.

Τα εργαλεία συλλογής δεδομένων ήταν τα τρία έργα λανθασμένης πεποίθησης και το τεστ κατανόησης συναισθημάτων (TEC) των Pons & Harris (2000), τα οποία περιγράφονται αναλυτικά στο κεφάλαιο της μεθόδου. Στη μέθοδο παρουσιάζεται και η διαδικασία που ακολουθήθηκε προκειμένου να επιτευχθεί η συλλογή των δεδομένων.

Η κωδικοποίηση και επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας έγινε με τη βοήθεια του λογισμικού SPSS. Στο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων παρουσιάζεται η περιγραφική στατιστική επεξεργασία καθώς και η επαγωγική στατιστική επεξεργασία. Η μελέτη ολοκληρώνεται με το κεφάλαιο της συζήτησης και των συμπερασμάτων.

Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν τα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα. Αποδείχθηκε ότι τα παιδιά ηλικίας 4-5 ετών έχουν αναπτύξει τη θεωρία του νου. Δυσκολεύονται όμως στην ικανότητα απόδοσης λανθασμένης πεποίθησης στους άλλους, ενώ πετυχαίνουν να αποδώσουν λανθασμένη πεποίθηση στον εαυτό τους. Επιβεβαιώθηκαν επίσης τα ευρήματα των Pons et al (2004) για την ανάπτυξη των εννέα (9) συστατικών της συναισθηματικής κατανόησης των παιδιών στην ηλικία μεταξύ 3 έως 11 ετών. Βρέθηκε σχέση μεταξύ της ικανότητας κατανόησης λανθασμένης πεποίθησης και της ικανότητας κατανόησης συναισθημάτων. Ομοίως βρέθηκε ότι

η συγκεκριμένη νοητική ικανότητα μπορεί να προβλέψει την ικανότητα αναγνώρισης και κατανόησης των συναισθημάτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ PIAGET ΓΥΡΩ ΑΠΟΤΗ ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

1.1 Βασικές έννοιες – Στάδια γνωστικής ανάπτυξης

Η ανάπτυξη της σκέψης των παιδιών (γνωστική ανάπτυξη) είναι ένα από τα κυριότερα θέματα μελέτης των αναπτυξιακών ψυχολόγων. Η θεωρία του Ελβετού ψυχολόγου J.Piaget θεωρείται σταθμός στη μελέτη του τρόπου ανάπτυξης της σκέψης του ατόμου από τη γέννησή του μέχρι την εφηβική ηλικία και επικράτησε κατά το δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα. Σύμφωνα με τη θεωρία του, η σκέψη του ατόμου αναπτύσσεται καθώς αυτό αλληλεπιδρά με τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος. Αντιδρώντας σ' αυτά δημιουργεί όλο και πιο πολύπλοκα νοητικά σχήματα και δομές. Βασικό συστατικό της σκέψης είναι το σχήμα. Οι αντανakλαστικές κινήσεις του βρέφους αποτελούν τα πρώτα απλά «σχήματα» της σκέψης. Ο εμπλουτισμός των σχημάτων οδηγεί σε πολυπλοκότερα νοητικά σχήματα, τους νοητικούς σχηματισμούς. Ο εμπλουτισμός των σχημάτων γίνεται με τη βοήθεια δύο βασικών λειτουργιών: της αφομοίωσης (assimilation) και της συμμόρφωσης (accommodation). Κατά τη διαδικασία της αφομοίωσης το άτομο ενσωματώνει νέες πληροφορίες στα υπάρχοντα γνωστικά σχήματα ενώ με τη διαδικασία της συμμόρφωσης τροποποιεί τις υπάρχουσες γνωστικές δομές του σύμφωνα με τις νέες πληροφορίες. Η ύπαρξη ισορροπίας ανάμεσα στις λειτουργίες της αφομοίωσης και της συμμόρφωσης οδηγεί το άτομο στη προσαρμογή του (adaptation) στη νέα κατάσταση και σε ένα ανώτερο στάδιο νοητικής ανάπτυξης (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2004).

Η ανάπτυξη της σκέψης του ατόμου σύμφωνα με τον Piaget, περνά από καθορισμένα στάδια τα οποία συμπίπτουν με συγκεκριμένες χρονικές περιόδους της ζωής του. Σε κάθε στάδιο η σκέψη του παιδιού έχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Τα στάδια αυτά είναι:

1^ο Το αισθησιοκινητικό στάδιο (από τη γέννησή του έως 2 ετών). Η γνωστική λειτουργία κατά το στάδιο αυτό στηρίζεται στα άμεσα δεδομένα των αισθήσεων και στις κινητικές αντιδράσεις (Παρασκευόπουλος, 1985).

2^ο Το προενοιολογικό ή προσυλλογιστικό στάδιο (2 έως 6/7 ετών).

3^ο Το στάδιο των συγκεκριμένων λογικών πράξεων (6/7 ετών έως 12 ετών). Κατά το στάδιο αυτό το παιδί αποκτά την ικανότητα σειροθέτησης, η οποία του επιτρέπει να βάζει σε λογική σειρά (να σειροθετεί) διάφορα αντικείμενα με βάση τις σχέσεις που τα διέπουν καθώς επίσης αποκτά και την ικανότητα ταξινόμησης. Η σκέψη του χαρακτηρίζεται από αναστρεψιμότητα (είναι ικανό να ακολουθεί την αντίστροφη πορεία προς εκείνη που ακολούθησε για να φτάσει σε κάποιο συμπέρασμα) και συνδυαστικότητα (είναι ικανό να συνδυάζει και να συσχετίζει συγκεκριμένα αντικείμενα) (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2004).

4^ο Το στάδιο των τυπικών λογικών πράξεων (12 ετών και πάνω) Κατά τη περίοδο αυτή έχουμε την ανάπτυξη της αφηρημένης σκέψης.

1.2 Το προεννοιολογικό ή προσυλλογιστικό στάδιο (2 έως 6/7 ετών)

Κατά το στάδιο αυτό έχουμε την εμφάνιση μιας αξιόλογης ψυχικής ικανότητας, της ικανότητας αναπαράστασης ενός πράγματος ή γεγονότος με κάποιο σύμβολο ή σημείο. Το πρώτο είναι το «σημαινόμενο» και το δεύτερο είναι το «σημαίνον». Σημαινόμενον, μπορεί να είναι ένα πράγμα, ένα γεγονός ενώ σημαίνον μπορεί να είναι η εικόνα του, το σχέδιό του, το όνομά του. Η λειτουργία αυτή ονομάζεται συμβολική λειτουργία και είναι μια κατάκτηση βασική και αξιόλογη. Σύμφωνα με τη θεωρία του Piaget η συμβολική λειτουργία εκδηλώνεται με πέντε διαφορετικές μορφές, που είναι: η γλώσσα, το συμβολικό παιχνίδι, το ιχνογράφημα, η παράσταση και η μίμηση (Κρασανάκης, 1987).

Κατά τη νηπιακή ηλικία η σκέψη του παιδιού παρουσιάζει τους εξής περιορισμούς:

α) Η σκέψη του νηπίου είναι μεταγωγική

Ο Piaget πίστευε ότι τα μικρά παιδιά δεν είναι ικανά να κάνουν λογικούς συλλογισμούς αιτίου-αιτιατού, δεν μπορούν να προχωρούν από γενικές θέσεις σε ειδικές υποθέσεις (παραγωγικός συλλογισμός) ή από ειδικές υποθέσεις σε γενικές θέσεις (επαγωγικός συλλογισμός). Η σκέψη τους είναι μεταγωγική, δηλαδή κατευθύνεται από το ένα ειδικό θέμα στο άλλο χωρίς να κάνει γενικεύσεις. Ο Piaget αποκαλεί αυτή τη μορφή σκέψης ως προαιτιώδη σκέψη (Cole & Cole, 2001).

β) Το παιδί δεν μπορεί να δημιουργεί κατηγοριοποιήσεις ιεραρχικής μορφής. Το νήπιο δυσκολεύεται να διακρίνει το σύνολο στα μέρη που το απαρτίζουν. Αδυνατεί να εντοπίζει εννοιολογικά σχήματα (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2004).

γ) Η σκέψη του νηπίου επικεντρώνεται σε ένα μόνο χαρακτηριστικό γνώρισμα κάθε φορά. Το παιδί αυτής της ηλικίας επικεντρώνει τη προσοχή του σε μια προέχουσα πλευρά οποιουδήποτε θέματος προσπαθεί να σκεφτεί. Αδυνατεί να κατανοήσει την αλληλοσυσχέτιση πολλών γνωρισμάτων ή να λάβει υπόψη του τις πολλές διαστάσεις της πραγματικότητας (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2004).

δ) Η σκέψη του παιδιού προσχολικής ηλικίας είναι εγωκεντρική. Κέντρο του κόσμου για το νήπιο είναι ο εαυτός του. Δεν μπορεί να μπει στη θέση του άλλου και να κατανοήσει τη δική του οπτική γωνία. Είναι παγιδευμένο στην άποψή του, κατανοεί και ερμηνεύει τα πάντα σύμφωνα με τις δικές του απόψεις και τα δικά του προσωπικά βιώματα. Την αδυναμία αυτή του νηπίου ο Piaget την απέδειξε με το έργο των Τριών Βουνών. Στο πείραμα αυτό παρουσιάζοταν στο παιδί μια μικρογραφία τριών βουνών από πεπιεσμένο χαρτί πάνω σε

ένα τραπέζι. Τα βουνά διέφεραν μεταξύ τους ως προς το μέγεθος, το χρώμα και ως προς άλλα χαρακτηριστικά. Το ένα είχε ένα σπιτάκι στη κορυφή, το άλλο ένα σταυρό και το τρίτο είχε χιόνι στη κορυφή. Το παιδί ενθαρρυνόταν να καθίσει σε κάθε μια από τις 4 καρέκλες που βρισκόταν γύρω από το τραπέζι και να παρατηρεί τα βουνά από διαφορετική θέση και προοπτική κάθε φορά. Στη συνέχεια έβαζε το νήπιο να καθίσει σε μια ορισμένη θέση και μια κούκλα καθόταν σε διαφορετικά σημεία γύρω από το τραπέζι έτσι ώστε να έχει κάθε φορά και μια διαφορετική οπτική γωνία των βουνών. Στη συνέχεια ο ερευνητής ζητούσε από το παιδί:

α) να επιλέξει από φωτογραφίες βουνών αυτή που έβλεπε η κούκλα

β) να επιλέξει μια φωτογραφία και μετά να τοποθετήσει τη κούκλα με τέτοιο τρόπο έτσι ώστε να τραβήξει την ίδια φωτογραφία και

γ) να τοποθετήσει τρία άλλα βουνά, παρόμοια με αυτά που του δόθηκαν, με τέτοιο τρόπο ώστε να αναπαραστήσει αυτό που έβλεπε η κούκλα.

Διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά κάτω των τεσσάρων ετών δεν κατανοούσαν το περιεχόμενο των οδηγιών και των ερωτήσεων. Τα παιδιά 4-6 ετών δεν μπορούσαν να κατανοήσουν ότι η κούκλα έχει διαφορετική άποψη από τη δική τους και επέλεγαν πάντα τη φωτογραφία των βουνών που απεικόνιζε τη δική τους οπτική γωνία (Γαλανάκη, 2003).

Ο Piaget διακρίνει στη σκέψη του νηπίου δύο είδη εγωκεντρισμού, τον άμεσο και τον έμμεσο.

Ο άμεσος εγωκεντρισμός χαρακτηρίζεται από την ανεξέλεγκτη υπαγωγή των αντικειμενικών φαινομένων στις προθέσεις και στις επιδιώξεις του παιδιού (π.χ. «έχει σκοτάδι τη νύχτα για να κοιμόμαστε»)(Παρασκευόπουλος, 1985).

Ο έμμεσος εγωκεντρισμός αναφέρεται στην ερμηνεία διαφόρων φαινομένων σύμφωνα με τα προσωπικά βιώματα του παιδιού. Μορφές έμμεσου εγωκεντρισμού είναι ο ανιμισμός (εμπύχωση των ασύχων) και ο ανθρωπομορφισμός (απόδοση ανθρώπινων ιδιοτήτων στα άψυχα) (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2004).

Η σκέψη του νηπίου χαρακτηρίζεται επίσης από τον ρεαλισμό. Ρεαλισμός είναι η τάση του νηπίου να εξηγεί τα ψυχικά γεγονότα με όρους φυσικούς-υλικούς, π.χ. το παιδί της προσχολικής ηλικίας ταυτίζει την ομιλία με τη σκέψη· η σκέψη είναι μία φωνή «που είναι στο στόμα». Το ίδιο με τα όνειρα τα οποία θεωρούνται από το νήπιο ως χειροπιαστές οντότητες που βρίσκονται στο δωμάτιό του (Γαλανάκη, 2003).

Ο Piaget θεωρεί επίσης και το λόγο του παιδιού εγωκεντρικό. Τα μικρά παιδιά παγιδευμένα στην άποψή τους, δεν προσαρμόζουν το λόγο τους έτσι ώστε να επικοινωνήσουν

με τον άλλο. Υποστηρίζει ότι υπάρχουν τρεις μορφές εγωκεντρικού λόγου κατά τη προσχολική ηλικία:

α) Η επανάληψη (ηχολαλία). Το παιδί επαναλαμβάνει κατά τρόπο ασυνείδητο λέξεις που άκουσε από τους ενηλίκους ή άλλα παιδιά.

β) Ο μονόλογος· το παιδί μιλά στον εαυτό του σα να σκέφτεται φωναχτά· ο μονόλογος αυτός συνοδεύεται από κινήσεις καθώς και από το παιχνίδι του παιδιού. Με το τρόπο αυτό το παιδί νομίζει ότι κυριαρχεί πάνω στα πράγματα και τα κάνει να κάνουν αυτό που θέλει.

γ) Ο συλλογικός μονόλογος· τα νήπια ενώ βρίσκονται το ένα κοντά στο άλλο ομιλούν χωρίς να ενδιαφέρονται για το τι λέει το ένα στο άλλο (Γαλανάκη, 2003).

Σύμφωνα με τον Piaget, η γλώσσα είναι το όχημα της σκέψης· η σκέψη προσδιορίζει τη γλώσσα. Η γλώσσα είναι μια λεκτική αντανάκλαση της κατανόησης των εννοιών από το άτομο. Η απόκτηση της γλώσσας παρέχει ένα μέσο για να σκέπτεται το παιδί πιο γρήγορα· η γλώσσα αντανakλά τη σκέψη αλλά δεν την επηρεάζει (Cole & Cole, 2001).

1.3 Σύντομη κριτική στη θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης του Piaget

Τα τελευταία χρόνια οι απόψεις του Piaget για τη γνωστική ανάπτυξη στη νηπιακή ηλικία, ερευνώνται και αμφισβητούνται. Από πολλούς ψυχολόγους υποστηρίζεται ότι η συγκεκριμένη θεωρία στερείται κοινωνικής προοπτικής, γιατί δεν λαμβάνει υπόψη το πλαίσιο μέσα στο οποίο ζουν τα παιδιά. Ο Bronfenbrenner (1979) υποστήριξε το καθοριστικό ρόλο του πλαισίου στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού. Με τον όρο «πλαίσιο» εννοούσε το οικολογικό περιβάλλον (ecological environment) του ατόμου το οποίο αποτελείται από τέσσερα υπάλληλα επίπεδα τα οποία αλληλοσυμπληρώνονται και αλληλοεπηρεάζονται. Στο κατώτερο επίπεδο βρίσκονται τα περιβαλλοντικά μικροσυστήματα με τα οποία το παιδί έρχεται σε άμεση επαφή. Τέτοια είναι το σπίτι του, το σχολείο, το σπίτι των φίλων και συγγενών του κ.ά. Το σύνολο των μικροσυστημάτων με τα οποία το παιδί έρχεται σε επαφή και δέχεται την όποια επίδρασή τους, αποτελεί το μεσοσύστημα. Το μεσοσύστημα, ανήκει σ' ένα μεγαλύτερο σύστημα, στο εξωσύστημα, το οποίο περιέχει όλα τα περιβάλλοντα με τα οποία το παιδί δεν έρχεται σε επαφή αλλά επηρεάζεται απ' αυτά όπως, π.χ το εργασιακό περιβάλλον των γονιών του. Το ανώτατο επίπεδο συστήματος το οποίο περικλείει όλα τα υπόλοιπα είναι το μακροσύστημα, το οποίο περιλαμβάνει κοινωνικά, πολιτιστικά, οικονομικά, ιδεολογικά πλαίσια τα οποία επηρεάζουν έμμεσα όλα τα μέλη μίας οργανωμένης κοινωνίας και αναπόφευκτα και τα παιδιά που αναπτύσσονται μέσα σε αυτή (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2004).

Υποστηρίζοντας τη θεωρία του πλαισίου, η Rogoff (1990) απορρίπτει την ύπαρξη οικουμενικών μηχανισμών γνωστικής ανάπτυξης και υποστηρίζει την ύπαρξη εξειδικευμένων

και μεταβλητών αναπτύξεων που συνδέονται και απορρέουν από το εκάστοτε κοινωνικό, πολιτισμικό και οικονομικό πλαίσιο στο οποίο μεγαλώνει το παιδί.

Ο Valsiner (1988) τονίζει τη σημασία της κοινωνικής συν-δημιουργίας στην ανάπτυξη του παιδιού. Ως κοινωνική – συνδημιουργία ορίζει την αμφίπλευρη διαδικασία κατά την οποία τόσο το περιβάλλον μέσα στο οποίο μεγαλώνει το παιδί όσο και το ίδιο το παιδί αλληλεπιδρούν και συμμετέχουν ενεργά στην ανάπτυξή του. Οι γονείς συμμετέχουν στην ανάπτυξη των παιδιών τους, επιλέγοντας και διαμορφώνοντας το περιβάλλον μέσα στο οποίο αυτά ζουν.

Η Nelson (1986) τονίζει ότι ως αποτέλεσμα της συμμετοχής τους σε συνηθισμένα, πολιτισμικά, οργανωμένα γεγονότα τα παιδιά αποκτούν γενικευμένες αναπαραστάσεις των γεγονότων ή σενάρια. Τα σενάρια είναι οδηγοί δράσης· είναι νοητικές αναπαραστάσεις που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να υποθέσουν τι μπορεί ν' ακολουθήσει σε γνωστές περιστάσεις. Τα γεγονότα στα οποία συμμετέχει το παιδί εξαρτώνται ουσιαστικά από τα πλαίσια που του παρέχει ο πολιτισμός του και από τους ρόλους που καλείται να παίξει το παιδί στα πλαίσια αυτά.

Η μελέτη της γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού κατά τον Piaget, υποστηρίζουν οι μετέπειτα ερευνητές, έγινε μέσα σε ένα πλαίσιο μη οικείο στο παιδί. Ενδεχομένως οι απαντήσεις να διέφεραν αν οι πειραματικές διαδικασίες λάμβαναν «χώρα» σε ένα πλαίσιο διαφορετικό. Οι απαντήσεις των νηπίων έχουν πιθανή σχέση με την αλληλεπίδραση που έχουν με τον ερευνητή, το τρόπο που επικοινωνεί μαζί τους, καθώς επίσης με τον τρόπο με τον οποίο υποβάλλει ερωτήσεις. Καθοριστικός παράγοντας στη κατανόηση των ερωτήσεων από τα παιδιά είναι και ο γλωσσικός· κατά πόσο γίνεται κατανοητή η γλώσσα των ερωτήσεων. Ο σχεδιασμός επίσης των γνωστικών έργων φαίνεται ότι επηρεάζει τις απαντήσεις των παιδιών. Έργα τα οποία ενθαρρύνουν τα νήπια να δίνουν τις απαντήσεις τους κάτω από συνθήκες παιχνιδιού ή έργα στα οποία συμμετείχαν και τα παιδιά, γίνονται περισσότερο κατανοητά από αυτά (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2004).

Η Donaldson (1978) υποστήριξε ότι το έργο των Τριών Βουνών των Piaget και Inhelder ήταν ένα έργο «αφηρημένο» και «ψυχρό», το οποίο ήταν μακριά από τα βιώματα, τα κίνητρα, τις εμπειρίες των νηπίων με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται στη κατανόησή του.

Αντίθετα, αν το γνωστικό έργο είναι λιγότερο τυπικό και αφηρημένο και πιο κοντά στη παιγνιώδη φύση του παιδιού, όπως τα έργα που επινοήθηκαν από τον Hughes(1975) και την Borke(1975) τότε ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών - τριών έως πέντε ετών - θα είχαν τη δυνατότητα να αντιληφθούν την οπτική γωνία των άλλων.

Έντονη κριτική ασκήθηκε και για τον εγωκεντρικό λόγο του νηπίου. Ο Vygotsky θεωρεί ότι η γλωσσική εμπειρία των παιδιών είναι από την αρχή κοινωνική. Οι αρχικές λέξεις των

παιδιών είναι πράξεις επικοινωνιακές οι οποίες μεσολαβούν στις συναλλαγές τους με τους ανθρώπους γύρω τους. Ο Vygotsky για να περιγράψει τον εγωκεντρικό λόγο του νηπίου χρησιμοποίησε μια πετυχημένη μεταφορά τονίζοντας ότι δεν αποτελεί μια συνοδευτική μουσική (δηλαδή ένα φαινόμενο συνοδευτικό της πράξης χωρίς κοινωνικό χαρακτήρα) αλλά μια αυτόνομη μελωδία (δηλαδή μια λειτουργία που χρησιμεύει για το παιδί ως λόγος για τον ίδιο τον ομιλούντα) (Γαλανάκη, 2003).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ ΤΟΥ ΝΟΥ

2.1 Ορισμός της θεωρίας του νου (Theory of mind)

Η ανάπτυξη της θεωρίας του νου ανήκει στο τομέα της γνωστικής και αναπτυξιακής ψυχολογίας, ο οποίος εξετάζει τη φύση και την ανάπτυξη του νοητικού κόσμου του ατόμου, ο οποίος χαρακτηρίζεται από επιθυμίες, πεποιθήσεις, συναισθήματα, πιστεύω, αντιλήψεις, προθέσεις και άλλες νοητικές καταστάσεις (Flavell, 2004). Η θεωρία του νου, όπως και άλλες περιοχές της γνωστικής ψυχολογίας έχουν ως αφετηρία τη θεωρία του Piaget. Έντονος προβληματισμός και πλήθος ερευνών έχουν διεξαχθεί, προσπαθώντας να εξετάσουν τον εγωκεντρισμό της σκέψης του παιδιού της προσχολικής ηλικίας. Κατά τον Piaget η σκέψη του νηπίου είναι επικεντρωμένη στη δική του άποψη και έχει την τάση να συμπεραίνει ότι όλοι οι άλλοι βλέπουν τα πράγματα όπως αυτό.

Σύγχρονες έρευνες αναδομούν την παραπάνω θέση και δείχνουν ότι το παιδί στην ηλικία των τεσσάρων ετών έχει αναπτύξει την ικανότητα να κατανοεί τη σκέψη του άλλου, να κατανοεί δηλαδή νοητικές καταστάσεις, όπως επιθυμίες, πεποιθήσεις, συναισθήματα κ.ά. και να προβλέπει τη συμπεριφορά του άλλου με βάση τις παραπάνω νοητικές καταστάσεις (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2004).

Η ικανότητα αυτή είναι γνωστή στη πρόσφατη διεθνή βιβλιογραφία με τον όρο θεωρία του νου (Theory of mind). Σύμφωνα με τη θεωρία του νου, τα νήπια 4-5 ετών είναι ικανά να ξεχωρίσουν το φυσικό κόσμο που τα περιβάλλει από τον νοητό και να αναπαραστήσουν τον φυσικό κόσμο στο νου τους, ερμηνεύοντας τις σχέσεις που τον διέπουν. Κατανοούν έτσι ότι ο νοητός κόσμος (ο κόσμος των σκέψεων και των συναισθημάτων) είναι διαφορετικός από τον φυσικό αλλά συγχρόνως βρίσκεται σε αλληλεξάρτηση με αυτόν (Denham & Couchoud, 1990 – Wellman, Cross & Watson, 2001).

Η θεωρία του νου επιτρέπει στα παιδιά να χρησιμοποιούν πληροφορίες σε σχέση με τις εσωτερικές καταστάσεις για να ερμηνεύσουν και να προβλέψουν τη συμπεριφορά του άλλου (Ontai & Thompson, 2008). Η θεωρία του νου σχετίζεται με νοητικές, ιδιωτικές, άυλες, γνωστικές λειτουργίες, οι οποίες εξηγούν τη συμπεριφορά και της δίνουν νόημα (Costall & Leudar, 1994).

Ονομάζεται θεωρία του νου και όχι θεωρία της συμπεριφοράς γιατί η συμπεριφορά των ατόμων εξαρτάται απ' αυτό που έχουν στο νου τους: από τις σκέψεις τους, τις επιθυμίες τους, τις πεποιθήσεις, τα συναισθήματά τους. Η κατανόηση των άλλων βρίσκεται στη βάση της θεωρίας του νου (Astington & Barriault, 2001). Η ανάπτυξη, λοιπόν της θεωρίας του νου και η αναγνώριση και κατανόηση των συναισθημάτων, των προθέσεων και των επιθυμιών αποτελούν

σημαντικές πλευρές της πρώιμης γνωστικής και κοινωνικής ανάπτυξης του ατόμου(Flavell, 2004. Μαριδάκη-Κασσωτάκη & Μαλικιώση-Λοΐζου, 2004).

2.2 Ιστορική αναδρομή στις έρευνες για τη θεωρία του νου

Τα θεμέλια για τη σύγχρονη έρευνα της θεωρίας του νου τοποθετήθηκαν το έτος 1978, σε ένα άρθρο για τις γνωστικές δυνατότητες των χιμπατζήδων από τους Premack & Woodruff (as cited in Siegal & Varley, 2002). Σε αυτό, οι συγγραφείς υποστήριζαν ότι οι χιμπατζήδες έχουν μια θεωρία του νου καθώς είναι ικανοί να προβλέψουν τις ενέργειες του πειραματιστή για να επιτύχει ένα σκοπό (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 1994). Ο όρος θεωρία του νου αποδίδεται στους παραπάνω ερευνητές και χρησιμοποιήθηκε για να εκφράσει τη συγκεκριμένη ικανότητα των πιθήκων.

Αρκετοί ψυχολόγοι επηρεάστηκαν από τις έρευνες των Premack & Woodruff και ενδιαφέρθηκαν να ερευνήσουν πότε και με ποιό τρόπο εμφανίζεται η παραπάνω ιδιότητα στον άνθρωπο.

Οι ερευνητές Wimmer & Perner(1983) ήταν αυτοί που επινόησαν και πραγματοποίησαν πρώτοι τα πειράματα της λανθασμένης πεποίθησης στα παιδιά χρησιμοποιώντας τα έργα λανθασμένης πεποίθησης (false belief tasks) τα οποία θεωρούνται μέχρι και σήμερα ένα σταθμισμένο τεστ για την έρευνα της ανάπτυξης της θεωρίας του νου. Με τα έργα λανθασμένης πεποίθησης μελετώνται συστηματικά οι πεποιθήσεις, οι οποίες θεωρούνται από τους γνωστικούς ψυχολόγους κομβικά σημεία του νοητικού συστήματος, με τη βοήθεια των οποίων τα άτομα ενεργούν ή προβλέπουν ή ερμηνεύουν τη συμπεριφορά των άλλων. Οι πεποιθήσεις του κάθε ατόμου αντικατοπτρίζουν τις επιθυμίες, τις εκτιμήσεις του καθώς επίσης την αντίληψη που έχει για το κόσμο (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2004). Ο ψεύτικος στόχος της πεποίθησης θεωρείται προτιμότερη δοκιμασία για τη σύλληψη της πεποίθησης σε σύγκριση με ένα αληθινό στόχο πεποίθησης γιατί ένα παιδί μπορεί να περάσει ένα αληθινό στόχο πεποίθησης εκτιμώντας ότι οι άλλοι άνθρωποι ξέρουν αυτό που και εκείνα γνωρίζουν (Flavell, 2004).

2.3 Τα έργα λανθασμένης πεποίθησης (Ε.Λ.Π.)(False belief tasks)

1^ο Η Απροσδόκητη μετατόπιση (the unexpected transfer)

Το έργο αυτό χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τους Wimmer & Perner (1983) και έχει ως στόχο να ερευνήσει την ικανότητα απόδοσης λανθασμένης πεποίθησης σε άλλα άτομα κατά τη νηπιακή ηλικία.

Το παιδί παρακολουθεί μία παράσταση, που εκτυλίσσεται στη κουζίνα ενός σπιτιού με πρωταγωνιστές δύο κούκλες, που υποδύονται το ρόλο της μητέρας και του παιδιού. Το παιδί έρχεται μέσα στην κουζίνα, αφήνει μια σοκολάτα μέσα σε ένα κόκκινο ντουλάπι (θέση Α) και

φεύγει. Στη συνέχεια και ενώ το παιδί απουσιάζει, έρχεται στη κουζίνα η μητέρα του και τοποθετεί τη σοκολάτα του σε ένα άσπρο ντουλάπι (θέση Β). Το παιδί δε γνωρίζει τίποτα για την αλλαγή γιατί έγινε όταν αυτό απουσίαζε. Στο σημείο αυτό ο ερευνητής ρωτά το παιδί να του απαντήσει σε ποιο σημείο θα ψάξει το παιδί να βρει τη σοκολάτα του, όταν επιστρέψει στη κουζίνα.

Οι Wimmer & Perner (1983) βρήκαν ότι κανένα από τα παιδιά 3-4 ετών δεν μπορούσαν να εντοπίσουν σωστά που θα ψάξει το παιδί να βρει το αντικείμενο. Πλήθος ερευνών επαληθεύουν τα αρχικά ευρήματα και τονίζουν ότι μεγάλο ποσοστό των παιδιών 3-4 ετών δεν μπορούν να αποδώσουν λανθασμένη πεποίθηση σε ένα άλλο άτομο (Flavell, 1999).

2^ο Το κουτί που εξαπατά (the deceptive box)

Το έργο αυτό που χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τους Perner, Leekham & Wimmer (1987), έχει ως στόχο να ερευνήσει την ικανότητα απόδοσης λανθασμένης πεποίθησης από ένα άτομο στον ίδιο του τον εαυτό.

Κατά την δοκιμασία αυτή, ο ερευνητής δείχνει στο νήπιο, ένα κουτί κλειστό το οποίο στην επιφάνειά του έχει ζωγραφισμένες καραμέλες. Ρωτά το παιδί τι νομίζει ότι έχει μέσα το κουτί. Η αναμενόμενη απάντηση είναι καραμέλες, γιατί αυτές είναι ζωγραφισμένες στην επιφάνεια του κουτιού. Ο ερευνητής ανοίγει το κουτί μπροστά στο παιδί, το οποίο βλέπει ότι το κουτί περιέχει στυλό και όχι καραμέλες. Στη συνέχεια το ρωτά τι θα πίστευε κάποιος φίλος του ότι θα περιείχε το κουτί και σε μία δεύτερη επανάληψη του ίδιου του έργου το ρωτά τι νομίζει τελικά το ίδιο το παιδί ότι περιέχει το κουτί. Τα νήπια κάτω των τεσσάρων ετών υποστηρίζουν ότι πίστευαν εξ αρχής ότι το κουτί περιείχε στυλό, παρά την αρχική τους άποψη ότι περιείχε καραμέλες (διαπράττουν το λεγόμενο «λάθος πραγματικότητας»)(Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2004).

3^ο Το αντικείμενο που εξαπατά (the deceptive object)

Το έργο αυτό χρησιμοποιείται για να αξιολογήσει την ικανότητα απόδοσης λανθασμένης πεποίθησης από ένα άτομο στον ίδιο του τον εαυτό.

Ο ερευνητής δείχνει στο παιδί από μακριά το ομοίωμα ενός αντικειμένου, το οποίο μοιάζει με αληθινό. Ρωτά το νήπιο τι είναι και στη συνέχεια το δίνει στο παιδί να το αγγίξει και να το περιεργαστεί. Τέλος ρωτά το παιδί, τι νόμιζε ότι ήταν προτού το αγγίξει. Παιδιά ηλικίας 3-4 ετών υποστηρίζουν ότι γνώριζαν εξ αρχής ότι το αντικείμενο ήταν ψεύτικο.

Παρά την ευρεία αποδοχή των έργων της λανθασμένης πεποίθησης, σύγχρονοι ερευνητές όπως οι Bloom & German (2000) υποστηρίζουν, ότι πρέπει να εγκαταλειφθούν με αυτή τη μορφή, γιατί αξιολογούν μια πλευρά της θεωρίας του νου, αυτή των πεποιθήσεων. Πλήθος

ερευνητές υποστηρίζουν ότι η θεωρία του νου εξελίσσεται από την αρχή της γέννησης του ατόμου έως την ηλικία των 5-6 ετών. Στοιχεία από έρευνες δείχνουν ότι ακόμα και τα δίχρονα παιδιά μπορούν να περάσουν ένα τεστ λανθασμένης πεποίθησης, το οποίο παρουσιάζεται με λιγότερες απαιτήσεις καθήκοντος. Επίσης τα παιδιά τριών ετών όταν τους δίνεται ένα πιο κατάλληλο για την ηλικία τους τεστ λανθασμένης πεποίθησης πολλά από αυτά πετυχαίνουν (Bloom & German, 2000).

Παρόμοια άποψη εξέφρασε και η Astington (2001) η οποία προτείνει ότι για την αξιολόγηση της ανάπτυξης της θεωρίας του νου χρειάζεται μια μπαταρία καθήκοντων, η οποία θα περιέχει καθήκοντα για την επιθυμία, τη πρόθεση, τη πεποίθηση, την εξαπάτηση καθώς επίσης και για το συναίσθημα.

2.4 Η ανάπτυξη της θεωρίας του νου σε σχέση με την ηλικία

Αρκετοί ερευνητές ασχολούνται με την ηλικία που τα παιδιά κατασκευάζουν τη θεωρία του νου. Έρευνες που έχουν γίνει σε βρέφη δείχνουν ότι είναι προικισμένα με διάφορες ικανότητες και γνώρισμα, που αποτελούν σημαντικούς προδρόμους της θεωρίας του νου. Τα νεογνά μπορούν να ανταποκριθούν στους άλλους, να προσελκύσουν τη προσοχή τους και έτσι είναι εγγενώς προδιατεθειμένα να μάθουν για τους άλλους όσα περισσότερα μπορούν, προετοιμάζοντας το έδαφος για τη μετέπειτα απόκτηση της θεωρίας του νου (Forceno, 2008). Υπάρχουν διαφωνίες μεταξύ των αναπτυξιακών ψυχολόγων για το πότε τα βρέφη ανταποκρίνονται διαφορετικά στους ανθρώπους απ' ότι στα αντικείμενα. Τα νεογνά προσελκύονται ιδιαίτερα από τα πρόσωπα των ανθρώπων, τις φωνές και τις κινήσεις τους. Έρευνα σε νεογνά 5-8 εβδομάδων έδειξε ότι αυτά μπορούσαν να μιμούνται τις κινήσεις της γλώσσας και του στόματος που παράγονται από ένα ενήλικο όχι όμως από ένα αντικείμενο (Flavell, 2004). Άλλη έρευνα έδειξε ότι τα βρέφη αντιδρούν με μεγαλύτερη έκπληξη όταν ένα άψυχο αντικείμενο κινείται προς το μέρος τους παρά όταν ένα πρόσωπο κινείται προς αυτά (Flavell, 2000). Επίσης είναι ικανά να διακρίνουν τη φωνή της μητέρας τους απ' αυτή μιας άλλης γυναίκας (Flavell, 1999). Στην ηλικία των 9 μηνών μοιράζονται τη προσοχή του προσώπου που τα φροντίζει για πράγματα του κόσμου τους.

Μπροστά σε ένα άγνωστο αντικείμενο, το βρέφος θα αναζητήσει το πρόσωπο της μητέρας του. Αν αυτή το ενθαρρύνει, το παιδί θα το πλησιάσει, αν όχι, θα μείνει μακριά από το αντικείμενο (Astington & Barriault, 2001).

Μεταξύ 12 και 24 μηνών, τα βρέφη μαθαίνουν ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά χαρακτηρίζεται από σκοπιμότητα και σχετικότητα. Τα βρέφη, κάνουν ένα πλήθος από πράγματα τα οποία δείχνουν ότι έχουν κάποια συνειδητοποίηση της πρόθεσης. Προσπαθούν π.χ να

προκαλέσουν τους άλλους με επικοινωνιακές χειρονομίες και να δουν αν το άλλο πρόσωπο παρακολουθεί· είναι επίσης ικανά να παρακολουθούν το βλέμμα του άλλου ανθρώπου για να συμπεράνουν την αναφορά μιας νέας λέξης (Flavell, 2004).

Τα παιδιά αποδίδουν ξεκάθαρα επικοινωνιακές προθέσεις στο άλλο πρόσωπο. Οι έρευνες του Meltzoff(1995) έχουν δείξει ότι τα βρέφη είναι ικανά να μιμούνται τις πράξεις του ερευνητή και μάλιστα όταν ο ερευνητής αποτυγχάνει στην εκτέλεση ενός στόχου, τα βρέφη 18 μηνών δεν μιμούνται την αποτυχημένη προσπάθεια στόχου αλλά προσπαθούν να επιτύχουν το στόχο. Αυτό σημαίνει ότι κατανοούν ότι κάποιος θέλει να επιτύχει.

Στην ηλικία των 18 μηνών αρχίζουν να μιλούν για το τι οι άλλοι άνθρωποι θέλουν, τι τους αρέσει και πως αισθάνονται. Κατανοούν ότι πρέπει να προσφέρουν στον ερευνητή τα τρόφιμα εκείνα στα οποία αντιδρά με ευχαρίστηση και όχι αυτά στα οποία αντιδρά με αηδία, ακόμα και αν τα ίδια προτιμούν τα δεύτερα. Αυτό δείχνει ότι αντιδρούν χωρίς εγωισμό στις επιθυμίες των άλλων (Repacholi & Gopnik, 1997).

Η ανάπτυξη της γλώσσας που εμφανίζεται περίπου αυτή την εποχή είναι πολύ σημαντική γιατί βοηθά τα παιδιά να μιλούν για περασμένα γεγονότα και για πράγματα που δεν βλέπουν. Η ικανότητα να φαντάζονται μια πιθανή εναλλακτική πραγματικότητα φαίνεται και στο παιχνίδι προσποίησης (pretend play) το οποίο αρχίζει να αναπτύσσεται σε αυτή την ηλικία (Astington & Barriault, 2001).

Στην ηλικία των 3 ετών είναι ικανά να διακρίνουν μεταξύ σκέψεων και πραγματικότητας, μεταξύ των αισθημάτων και των επιθυμιών των άλλων· π.χ καταλαβαίνουν τη διαφορά μεταξύ ενός αγοριού που έχει ένα μπισκότο και ενός άλλου που θέλει ένα μπισκότο. Επίσης κατανοούν ότι εάν ένα αντικείμενο είναι κρυμμένο μέσα σε ένα κουτί, αυτός που βλέπει μέσα στο κουτί ξέρει τι είναι μέσα, ενώ κάποιος άλλος που δεν βλέπει μέσα, δε γνωρίζει. Κατανοούν ότι υπάρχει διαφορά μεταξύ των σκέψεων στο μυαλό και των πραγμάτων στο κόσμο και κατανοούν τις επιθυμίες, τα αισθήματα και τις αντιλήψεις των άλλων ανθρώπων. Με το τέλος της βρεφικής ηλικίας τα παιδιά αρχίζουν να φέρονται με τέτοιο τρόπο που δείχνει ότι κατανοούν το μυαλό των άλλων· όπως να προσπαθούν να ανακουφίσουν ανθρώπους αγχωμένους ή να πειράζουν και να ενοχλούν τα αδέρφια τους με σκοπό να τα θυμώσουν (Flavell, 1999).

Κατά τη προσχολική ηλικία (3-5 ετών) έχουμε γρήγορη ανάπτυξη της αντίληψης, της προσοχής, του συναισθήματος, διαδικασίες οι οποίες συντελούν στην ανάπτυξη της θεωρίας του νου. Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας κατανοούν ότι ένα άτομο μπορεί να δει ένα αντικείμενο όταν το βλέμμα του είναι προς αυτή την κατεύθυνση και δεν υπάρχουν ανάμεσα οπτικά εμπόδια.

Με αυτή τη γνώση μπορεί να καταλάβει ότι κάποιος άλλος μπορεί να δει κάτι που αυτά δεν μπορούν. Αυτή η ικανότητα αναφέρεται ως «επίπεδο πρώτο στη γνώση της οπτικής προοπτικής». Μεταξύ των 4 και 5 ετών, τα παιδιά κατανοούν ότι το ίδιο αντικείμενο μπορεί να παρουσιάζεται με διαφορετική οπτική προοπτική σε δύο ανθρώπους που το βλέπουν από διαφορετικές θέσεις (κατανόηση του επιπέδου δύο της γνώσης της οπτικής προοπτικής) (Flavell, 2004).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ ΝΟΥ

Στη προσπάθειά τους οι ψυχολόγοι να ερμηνεύσουν τη θεωρία του νου διέτύπωσαν διάφορες θεωρίες οι οποίες εξηγούν πως τα παιδιά κατανοούν τη σκέψη των άλλων και τη δική τους. Τα κύρια σημεία των τεσσάρων πιο σημαντικών θεωριών παρουσιάζονται παρακάτω.

3.1 Η θεωρία για τη «θεωρία του νου» (theory – theory view)

Η συγκεκριμένη θεωρία υποστηρίζει ότι τα παιδιά στη προσπάθειά τους να κατανοήσουν το μυαλό των άλλων διαμορφώνουν μια δική τους θεωρία, η οποία στηρίζεται στις δικές τους εμπειρίες. Βασική προϋπόθεση της συγκεκριμένης θεωρίας είναι ότι τα παιδιά των 4 ετών έχουν την ικανότητα να διατυπώνουν λογικές προτάσεις λαμβάνοντας υπόψη και συσχετίζοντας στοιχεία της πραγματικότητας, είναι ικανά δηλαδή για τη διαδικασία της στοιχειώδους νοητικής αφαίρεσης (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2004).

Οι θεωρητικοί της συγκεκριμένης θεωρίας υποστηρίζουν τη σημασία της εμπειρίας για την ανάπτυξη της θεωρίας του νου. Τονίζουν ότι η εμπειρία παίζει ένα σημαντικό και διαμορφωτικό ρόλο στην ανάπτυξή της γιατί παρέχει στα παιδιά νέες πληροφορίες οι οποίες τα οδηγούν σε αναθεώρηση και συνεχή βελτίωση της θεωρίας τους (Forceno, 2008).

3.2 Η θεωρία της διαμόρφωσης ή η θεωρία των έμφυτων ρυθμιστικών κανόνων (modularity theory)

Η θεωρία της διαμόρφωσης υποστηρίζει ότι τα παιδιά δεν είναι ικανά να αποκτήσουν μια θεωρία για τις νοητικές αναπαραστάσεις. Δέχονται ότι το παιδί χρησιμοποιεί έμφυτους μηχανισμούς για την ερμηνεία ποικίλων καταστάσεων. Οι θεωρητικοί της διαμόρφωσης υποστηρίζουν ότι η εμπειρία είναι απαραίτητη για να ενεργοποιήσει αυτούς τους μηχανισμούς, δεν καθορίζει όμως τη φύση τους (Flavell, 2004).

Η ανάπτυξη της θεωρίας του νου υπάρχει στο γενετικό κώδικα του ατόμου και ενεργοποιείται με την ωρίμανση σε κάποια χρονική στιγμή.

3.3 Η θεωρία της προσομοίωσης (Simulation theory)

Η θεωρία της προσομοίωσης ανήκει στη παράδοση της γνωστικής ενσυναίσθησης στην ανάπτυξη. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία το παιδί για να κατανοήσει και να προβλέψει τη συμπεριφορά του άλλου, χρησιμοποιεί τις δικές του νοητικές καταστάσεις μέσω της προσομοίωσης ή της λήψης ρόλων, μπαίνει στη θέση του άλλου και οδηγείται σε συμπεράσματα για τη συμπεριφορά του στηριζόμενο στο τι θα έκανε το ίδιο αν βρισκόταν σε αυτή τη θέση (Forceno, 2008). Για παράδειγμα στη κλασσική δοκιμασία εσφαλμένης πεποίθησης το παιδί βλέπει ένα κουτί γλυκών, ο ερευνητής το ανοίγει και έχει μέσα μολύβια και στη συνέχεια το

ρωτά, τι θα νομίζει κάποιο άλλο άτομο ότι έχει μέσα το κουτί. Οι υποστηρικτές της θεωρίας της προσομοίωσης θεωρούν ότι όταν ρωτάται το παιδί τι «πιστεύει» ο άλλος, τότε χρησιμοποιεί το δικό του νοητικό σύστημα, προβαίνει σε προσομοίωση της εμπειρίας και αναφέρει τη δική του συγκεκριμένη κατάσταση που έχει προκύψει (Gopnik & Wellman, 1992).

Υποστηρίζουν ότι η ανάπτυξη της θεωρίας του νου είναι η ανάπτυξη της ικανότητας να κάνει κάποιος ακριβείς προσομοιώσεις για τις νοητικές καταστάσεις των άλλων. Η εμπειρία παίζει σημαντικό ρόλο για τους θεωρητικούς της προσομοίωσης γιατί μόνο μέσω της πρακτικής το παιδί μπορεί να βελτιώσει τις δεξιότητες προσομοίωσης (Forceno, 2008).

3.4 Η επικοινωνιακή θεωρία

Οι θεωρητικοί της επικοινωνιακής θεωρίας τονίζουν το σημαντικό ρόλο του κοινωνικοπολιτιστικού περιβάλλοντος του παιδιού στη γνωστική του ανάπτυξη, η οποία καθορίζεται από την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση των ατόμων (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2004).

Η θέση αυτή υποστηρίχθηκε από τον Wellman, ο οποίος τονίζει ότι τα νήπια μπορούν να προβλέψουν κατάλληλα τις πράξεις ενός ατόμου έχοντας πληροφορίες για τις επιθυμίες και τις πεποιθήσεις του και ότι κατανοούν ότι οι πληροφορίες για τις πεποιθήσεις είναι απαραίτητη προσθήκη για να εξηγήσουν ή να προβλέψουν πράξεις. Τα τρίχρονα παιδιά αποτυγχάνουν στα Ε.Λ.Π. γιατί αυτά παρουσιάζουν μια σύγκρουση μεταξύ επιθυμίας και πεποίθησης. Σε τέτοιες καταστάσεις και σε αυτή τη ηλικία η επιθυμία είναι πιο δυνατή από την πεποίθηση και τα νήπια στηρίζονται στην επιθυμία για να κάνουν πρόβλεψη, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν κατανοούν την πεποίθηση (Wellman & Bartsch, 1988).

Με τη μελέτη της πεποίθησης ασχολήθηκαν και άλλοι ερευνητές οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η κατανόηση λανθασμένης πεποίθησης σχετίζεται με επικοινωνιακές δεξιότητες του ατόμου και ειδικότερα με την ικανότητα κατανόησης αφηγήσεων (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2004).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗΝ ΕΠΙΔΟΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΣΤΑ ΕΡΓΑ ΛΑΝΘΑΣΜΕΝΗΣ ΠΕΠΟΙΘΗΣΗΣ

4.1 Γλωσσικοί παράγοντες

Υπάρχει δυνατή σχέση μεταξύ των γλωσσικών δεξιοτήτων και της ανάπτυξης της θεωρίας του νου. Πολύ πιθανή είναι και μια αιτιώδης σχέση μεταξύ της γλωσσικής ανάπτυξης και της απόδοσης στα έργα λανθασμένης πεποίθησης (Astington & Barriault, 2001). Άλλωστε η εμφάνιση της συγκεκριμένης ικανότητας εμφανίζεται την περίοδο εκείνη που η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού παρουσιάζει γρήγορη και θεαματική πρόοδο (Gopnik, 1990).

Πλήθος ερευνών αποδεικνύουν τη σχέση μεταξύ γλωσσικής ικανότητας και επίδοσης στα Ε.Λ.Π. (Cutting & Dunn, 1999. Freeman et al, 1991. Happé, 1995. Jenkins & Astington, 1996. Lewis et al, 1994. Lewis & Osborne, 1990. De Villiers & De Villiers, 2000). Ο σημαντικός ρόλος της γλώσσας στη νοητική ανάπτυξη των παιδιών φαίνεται και από το εύρημα ότι οι πρόωρες γλωσσικές δεξιότητες είναι καλοί δείκτες για την απόδοση στα Ε.Λ.Π. (Astington & Jenkins, 1999). Επίσης για τα παιδιά που έχουν μεγάλες γλωσσικές ικανότητες, η επιρροή των αδερφών είναι ασήμαντη στην απόδοσή τους στα Ε.Λ.Π. (Jenkins & Astington, 1996).

Η σημασία της γλώσσας φαίνεται και από το εύρημα ότι τα κωφά παιδιά με μη κωφούς γονείς καθυστερούν στα Ε.Λ.Π. (De Villiers & De Villiers, 2000. Schick et al, 2007. Woolfe et al, 2002).

Η επίδοση στα Ε.Λ.Π. σχετίζεται με την ικανότητα κατανόησης από τα παιδιά τόσο των συντακτικών όσο και των πραγματολογικών και σημασιολογικών χαρακτηριστικών της γλώσσας (Maridaki-Kassotaki & Antonopoulou, 2010). Παιδιά τα οποία είναι ικανά να περιγράφουν αναλυτικά μια εικόνα, που απαντούν σωστά σε απλές γραμματικές και συντακτικές ασκήσεις, που κατανοούν ρήματα που δηλώνουν νοητικές ενέργειες, όπως νομίζω, σκέπτομαι, πιστεύω, είναι προχωρημένα στις επιδόσεις τους στα Ε.Λ.Π. (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2004).

Σημαντική σχέση έχει βρεθεί ανάμεσα στη θεωρία του νου και στην αναφορική επικοινωνία. Ο όρος αναφορική επικοινωνία αναφέρεται στη πραγματολογική διάσταση στη χρήση της γλώσσας και εστιάζει στη δυνατότητα του παιδιού να επικοινωνεί με τέτοιο τρόπο έτσι ώστε να γίνεται κατανοητά τόσο το περιεχόμενο και η ερμηνεία των λόγων του όσο και οι προθέσεις πίσω από τα λόγια του (Lloyd, 2001, 1994).

Αν και οι έρευνες με θέμα την αναφορική επικοινωνία και την επίδοση στα Ε.Λ.Π. είναι περιορισμένες, μία μελέτη των Reschers & Pereira (2007) έδειξε σημαντική σχέση μεταξύ της θεωρίας του νου και της αναφορικής επικοινωνίας. Αναλυτικότερα, τα παιδιά που είχαν υψηλές επιδόσεις στα Ε.Λ.Π. μπορούσαν να κατανοήσουν πιο γρήγορα παρερμηνείες στην επικοινωνία

και να τις αποκαταστήσουν απ' ότι τα παιδιά με χαμηλή επίδοση στα Ε.Λ.Π. (Maridaki-Kassotaki & Antonopoulou, 2010).

Σημαντικός είναι και ο ρόλος των ερωτήσεων στα Ε.Λ.Π. Αρκετοί ερευνητές θεωρούν ότι τα νήπια αποτυγχάνουν στα συγκεκριμένα έργα γιατί δεν κατανοούν πλήρως τις ερωτήσεις. Όταν δοθούν επεξηγήσεις ή όταν διατυπωθούν με μεγαλύτερη σαφήνεια οι ερωτήσεις τότε η απόδοση των παιδιών βελτιώνεται (Lewis & Osborne, 1990).

Η παραπάνω άποψη επαληθεύτηκε και από έρευνες που έγιναν στην Ελλάδα. Τα Ελληνόπουλα προσχολικής ηλικίας είχαν μεγαλύτερη επίδοση στα Ε.Λ.Π. όταν στην ερώτηση του έργου της απροσδόκητης μετατόπισης το ρήμα που χρησιμοποιήθηκε ήταν το «κοιτάζω να βρω» και όχι το «ψάχνω να βρω» (Maridaki-Kassotaki, 2005).

Ο τρόπος που αλληλεπιδρούν οι γονείς με τα παιδιά επηρεάζει την απόδοση στα Ε.Λ.Π.. Η επεξηγηματική, επεξεργάσιμη, αιτιώδης και συγκριτική συζήτηση συντελεί στη γνωστική ανάπτυξη. Περαιτέρω στοιχεία για το ρόλο της συζήτησης προέρχεται από την έρευνα των Ruffman et al (1999) σχετικά με το πως θα χειριστούν οι γονείς διάφορες καταστάσεις πειθαρχίας. Γονείς που συζητούσαν για το πως ένιωθε το άλλο παιδί, είχαν παιδιά με μεγαλύτερη επίδοση στα Ε.Λ.Π. Με τη συζήτηση κατανοούν τα παιδιά ότι οι άλλοι άνθρωποι έχουν διαφορετικές πεποιθήσεις, επιθυμίες και προθέσεις (Harris, 2005).

Παρομοίως μια μελέτη της Dunn(1991) έδειξε ότι όταν η οικογένεια συζητά για τις αιτίες των γεγονότων και των πράξεων, βοηθά τα μέλη της να αναπτυχθούν νοητικά, να εγκαταστήσουν το σύνδεσμο μεταξύ του μυαλού και του κόσμου που θα τα οδηγήσει στη κατανόηση τόσο του δικού τους μυαλού όσο και των άλλων.

Ο σύνδεσμος μεταξύ της λεκτικής ικανότητας και της κοινωνικής κατανόησης προτείνει ότι η γλώσσα μπορεί να θεωρηθεί ως ένα παράθυρο του επιπέδου της κοινωνικής κατανόησης (Bartsch & Wellman, 1995).

Τα παραπάνω ευρήματα για τη σχέση λόγου και ανάπτυξης της θεωρίας του νου, ενισχύουν και τα αποτελέσματα της έρευνας των Ontai & Thompson(2008), τα οποία έδειξαν ότι ο επεξεργασμένος λόγος της μητέρας είναι σημαντικός πρόδρομος της ανάπτυξης της θεωρίας του νου. Οι συνομιλίες γονέα και παιδιού είναι πλαίσια που επιτρέπουν τη μεταφορά της γνώσης με τη συμμετοχή σε αλληλεπιδραστικές συζητήσεις που βοηθούν τα παιδιά να ανακαλύψουν ότι οι άλλοι έχουν διαφορετικές πεποιθήσεις απ' αυτά. Τέτοιες αλληλεπιδράσεις ενθαρρύνουν τα παιδιά στη διαδικασία σύγκρισης και διαφοροποίησης των δικών τους πεποιθήσεων και αντιλήψεων με τους άλλους και συμβάλλουν στην αύξηση της κατανόησης των νοητικών καταστάσεων των άλλων. Οι επεξεργασμένες ομιλίες χαρακτηρίζονται από τις ανοιχτές

ερωτήσεις και την επέκταση των πληροφοριών που παρέχονται στα παιδιά και τα προκαλούν να εξετάσουν εναλλακτικές απόψεις. Με αυτό το τρόπο, τα νήπια κτίζουν τη γνώση τους για τις νοητικές καταστάσεις των άλλων (Ontai & Thompson, 2008).

Αξίζει να αναφερθεί ότι οι επιδόσεις των παιδιών στα έργα λανθασμένης πεποίθησης σχετίζονται με την ικανότητά τους να κατανοούν αφηγήσεις. Τα παιδιά που έχουν τη δυνατότητα να διηγούνται με ευχέρεια την ιστορία που άκουσαν χωρίς να παραλείπουν τα γεγονότα και με τη σειρά με την οποία πραγματοποιήθηκαν, είχαν καλύτερη απόδοση στα Ε.Λ.Π.(Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 1994).

Ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζεται το πληροφοριακό υλικό στο παιδί επηρεάζει την απόδοσή του. Όσο περισσότερες ευκαιρίες έχουν τα παιδιά να επεξεργαστούν τα στοιχεία της ιστορίας, τόσο μεγαλύτερη πιθανότητα έχουν να απαντήσουν με επιτυχία. Σχετικά με τον τρόπο που παρουσιάζονται τα έργα, έρευνες έχουν δείξει ότι η απόδοση των παιδιών στα έργα λανθασμένης πεποίθησης αυξάνεται όταν:

- α) Ελαττωθεί ο αριθμός των προτάσεων που αναφέρονται στην ιστορία που αφηγείται ο ερευνητής.
- β) Χρησιμοποιηθούν λεκτικές εξηγήσεις για την πληρέστερη κατανόηση της ροής των γεγονότων
- γ) Αναδιατυπωθούν οι ερωτήσεις μετά το τέλος της αφήγησης με στόχο την εμπέδωση από τα παιδιά της αλληλουχίας των γεγονότων (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2004).

4.2 Κοινωνικοί Παράγοντες

Πολλοί ψυχολόγοι υποστηρίζουν ότι οι πρώτες εμπειρίες του παιδιού μέσα στην οικογένεια και κυρίως οι αλληλεπιδράσεις του με πρόσωπα οικεία, όπως γονείς, αδέρφια, συγγενείς είναι ο κυριότερος παράγοντας για την ανάπτυξη της ικανότητας απόδοσης λανθασμένης πεποίθησης (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2004).

Η Dunn(1995) τονίζει ότι το οικογενειακό πλαίσιο προσφέρει στα παιδιά τη βάση για την κατανόηση των νοητικών καταστάσεων και της συμπεριφοράς των άλλων.

Με παρόμοιο τρόπο οι Fonagy & Target (1997) προτείνουν ότι η ανάπτυξη της θεωρίας του νου είναι σφηνωμένη στο κοινωνικό κόσμο της οικογένειας.

Ένας κοινωνικός παράγοντας συνδεδεμένος με τη κοινωνική γνωστική ανάπτυξη είναι τα αδέρφια. Έχουν διατυπωθεί δύο θεωρίες, οι οποίες σχετίζονται με την ύπαρξη και επιρροή των αδελφών στην ψυχολογική ανάπτυξη. Η δομική θεωρία, υποστηρίζει ότι υπάρχει σχέση μεταξύ της γνωστικής ανάπτυξης και της σειράς γέννησης, του μεγέθους της οικογένειας και του γένους

των αδελφών. Έχει βρεθεί ότι τα παιδιά με περισσότερα αδέρφια είναι πιο προχωρημένα στην επίδοση στα Ε.Λ.Π. (Perner et al, 1994 & Ruffman et al, 1998). Αυτό συμβαίνει ίσως γιατί τα παιδιά με πολλά αδέρφια αποκτούν μεγαλύτερη εμπειρία με τεχνάσματα, αστεία, πειράγματα εξαιτίας των αδελφών τους και ίσως γιατί είναι περισσότερο εκτεθειμένα στη συζήτηση σχετικά με τα «πιστεύω» και τα «θέλω» των αδελφών τους καθώς οι γονείς προσπαθούν να επιλύσουν τις διαφορές μεταξύ των παιδιών (Astington & Barriault, 2001).

Το συγκεκριμένο εύρημα συνδέεται με την εύκολα κατανοητή ιδέα ότι τα νεώτερα αδέρφια, τα οποία χάνουν συνεχώς στους φυσικούς διαγωνισμούς, ανίκανα να ανταγωνιστούν ευθέως με τους μεγαλύτερους, είναι υποχρεωμένα να προσπαθούν να μαντεύουν τις αντιλήψεις των άλλων έτσι ώστε επιτυχώς να τους αντιμετωπίσουν και να προσαρμοσθούν στο περιβάλλον τους (Arranz et al, 2002).

Αντίθετα ο Arranz(1989) συνδέει τη γέννηση του αδελφού ή της αδελφής με μια επιτάχυνση της γνωστικής ανάπτυξης του πρώτου παιδιού. Όλα τα μηνύματα που το πρωτότοκο παιδί συλλαμβάνει σχετικά με την ύπαρξη του άλλου, τις επιθυμίες, τα συναισθήματα, τις προθέσεις μοιάζουν να έχουν επιταχυντική επίδραση στην ικανότητά του να συλλάβει μία άποψη διαφορετική από τη δική του.

Οι Brown et al (1996) τονίζουν ότι τα 4 χρόνια παιδιά που συμμετέχουν ενεργά και συχνά σε συζητήσεις με τους φίλους και τα αδέρφια τους, παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις στα Ε.Λ.Π. Η συμμετοχή των παιδιών στο συμβολικό παιχνίδι επηρεάζει θετικά την ανάπτυξη της θεωρίας του νου. Οι Youngblade & Dunn (1995) έδειξαν ότι τα παιδιά που συμμετείχαν σε συμβολικό παιχνίδι με τα αδέρφια τους σε ηλικία 33 μηνών απέδιδαν καλύτερα στα Ε.Λ.Π. σε ηλικία 40 μηνών. Οι Farver & Wimbarti (1995) επιβεβαίωσαν ότι τα μεγαλύτερα αδέρφια αλληλεπιδρώντας με τα νεώτερα αδέρφια τους κατά τη διάρκεια του συμβολικού παιχνιδιού αποσπούν από αυτά πληροφορίες που δυσκολεύονται να εκμαιεύσουν οι γονείς τους. Άλλες έρευνες βρήκαν ότι τα μεγαλύτερα αδέρφια βοηθούν τα μικρότερα να βρουν λύσεις σε διάφορα γνωστικά προβλήματα (Perez-Granados & Callanan, 1997).

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι η φύση των καθημερινών κοινωνικών αλληλεπιδράσεων που λαμβάνουν χώρα μέσα στην οικογένεια μεταξύ των αδελφών είναι καθοριστικές για την ανάπτυξη της θεωρίας του νου. Η παραπάνω άποψη υποστηρίζεται από τη διαλογική θεωρία, η οποία εστιάζει στη λεπτομερή ανάλυση των αλληλεπιδράσεων των αδελφών και ερευνά τη σχέση μεταξύ αυτών των αλληλεπιδράσεων και ορισμένων πτυχών της ψυχολογικής ανάπτυξης των παιδιών (Arranz et al, 2002).

Ένας δεύτερος παράγοντας που σχετίζεται με την ανάπτυξη της θεωρίας του νου είναι ο τρόπος αλληλεπίδρασης παιδιών και γονέων μέσα στην οικογένεια (Hughes et al, 1999. Pears & Moses, 2003).

Ο τρόπος αλληλεπίδρασης παιδιών και γονέων αναφέρεται τόσο στη ποιότητα των σχέσεων και των δεσμών που αναπτύσσονται μεταξύ των όσο και στις μεθόδους διαπαιδαγώγησης και ανατροφής που υιοθετούνται από τους γονείς .

Η γονεϊκή ευαισθησία, ο τρόπος με τον οποίο οι γονείς αντιλαμβάνονται και αντιδρούν στις ανάγκες των παιδιών συνδέεται θετικά με την ικανότητα των παιδιών να αντιλαμβάνονται νοητικές καταστάσεις (Meins et al, 1998).

Ειδικότερα η μητρική ευαισθησία είναι μια σημαντική πλευρά της σχέσης μητέρας και παιδιού και περιλαμβάνει τη γονεϊκή ζεστασιά και αποδοχή, την ικανότητα αλληλεπίδρασης και την κατάλληλη ανταπόκριση (Ainsworth et al, 1978. De Wolff & van Ijzendoorn, 1997). Ευαίσθητη συμπεριφορά από τη μητέρα σημαίνει ότι είναι ικανή για αλληλεπιδράσεις, είναι γνώστης των αναγκών του παιδιού και ανταποκρίνεται σε αυτές τις ανάγκες με έγκαιρο και κατάλληλο τρόπο. Το εύρημα ότι η μητρική ευαισθησία προβλέπει την ανάπτυξη της θεωρίας του νου, ταιριάζει με την άποψη του Vygotsky ότι οι μητέρες με ευαισθησία μπορούν να συμπεριφέρονται στα παιδιά τους μέσα στη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης (Symons & Clark, 2000). Ο Sroufe (1996) τονίζει ότι τα παιδιά που έχουν εμπειρίες από ανταποδοτικές σχέσεις είναι περισσότερο πιθανό να κατανοούν τις αντιλήψεις των άλλων.

Η άποψη ότι η σχέση γονέα και παιδιού παίζει πρωταρχικό ρόλο στην ανάπτυξη της θεωρίας του νου έχει υποστηριχθεί και από τους θεωρητικούς του δεσμού, οι οποίοι τονίζουν ότι η ποιότητα του δεσμού μορφοποιεί τη κατανόηση των παιδιών του εαυτού τους και των άλλων (Bowlby, 1982). Σύμφωνα με τη θεωρία του δεσμού, ασφαλείς δεσμοί αγάπης και τρυφερότητας κατά τη βρεφική και νηπιακή ηλικία προσφέρουν στα παιδιά τα μέσα με τα οποία θα κατανοούν τη σκέψη των άλλων και θα προβλέπουν με επιτυχία κοινωνικές συμπεριφορές (Ontai & Thompson, 2008).

Επιπρόσθετα, η ασφάλεια του δεσμού μπορεί να διαμορφώνει πιο ανοικτές και επεξεργασμένες αλληλεπιδράσεις συνομιλίας μεταξύ γονέων και παιδιών, συμβάλλοντας με το τρόπο αυτό στην ανάπτυξη της θεωρίας του νου. Οι Ontai & Thompson (2002) βρήκαν ότι η αλληλεπίδραση της επεξεργαστικής συνομιλίας και της ασφάλειας του δεσμού στην ηλικία των 3 ετών προβλέπει την κατανόηση συναισθημάτων από τα παιδιά στην ηλικία των 5 ετών. Ομοίως οι Laible & Thompson (2000) έδειξαν ότι η αλληλεπίδραση του δεσμού και της

μητρικής επεξεργασμένης συνομιλίας, προβλέπει την ανάπτυξη της συνείδησης στην ηλικία των 4 ετών.

Οι έρευνες των Fonagye et al (1997) & Meins et al (1998) επιβεβαιώνουν τη σχέση που υπάρχει μεταξύ της ασφάλειας του δεσμού και της επίδοσης των νηπίων στα Ε.Λ.Π.

Η ανάπτυξη της θεωρίας του νου επηρεάζεται επίσης από τις στρατηγικές πειθαρχίας και από τον τρόπο διαπαιδαγώγησης που υιοθετούν οι γονείς. Υποστηρικτικοί γονείς (authoritative parents) σύμφωνα με το πρότυπο μοντέλο της Baumrid (1966, 1967, 1971, 1978, 1989, 1991) μεγαλώνουν παιδιά που έχουν υψηλές επιδόσεις στα Ε.Λ.Π. Οι υποστηρικτικοί γονείς, αποδέχονται και σέβονται τις απόψεις των παιδιών, συζητούν και εξηγούν τις αντίθετες απόψεις, συνεργάζονται αρμονικά μαζί τους και ενθαρρύνουν την αυτονομία τους. Δημιουργούν με αυτό τον τρόπο ένα ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον μέσα στο οποίο τα παιδιά κατανοούν τις επιθυμίες, τις πεποιθήσεις, τις σκέψεις και τα συναισθήματα των άλλων. Αντίθετα, οι αυταρχικοί γονείς, που επιβάλλουν αναντίρρηση τις απόψεις τους στα παιδιά, που απαιτούν υπακοή στους κανόνες, που ασκούν αυστηρή ή άδικη κριτική, ενθαρρύνουν τα παιδιά να καταργούν τις δικές τους αντιλήψεις και να σκέφτονται μόνο με τις αντιλήψεις των γονέων. Έτσι τα παιδιά αυτά επειδή δεν ενθαρρύνονται να βλέπουν το κόσμο με διαφορετικές αλλά εξίσου σημαντικές αντιλήψεις, καθυστερούν στην ανάπτυξη της θεωρίας του νου (Vinden, 2001).

Βέβαια οφείλουμε να είμαστε προσεκτικοί σε πολιτιστικά δεδομένα. Έτσι έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε Αμερικανοκορεάτες έδειξε ότι τα νήπια ήταν προχωρημένα στα Ε.Λ.Π. παρ' όλο που οι γονείς τους ήταν πιο αυταρχικοί συγκρινόμενοι με τους Αγγλοαμερικάνους γονείς. Αυτό το συμπέρασμα αποτελεί ένδειξη ότι οι πολιτισμικές διαφορές επηρεάζουν την ανάπτυξη των παιδιών. Έτσι στις Κορεάτικες οικογένειες η αυστηρότητα στη συμπεριφορά των γονέων ενισχύεται από τις πολιτισμικές προσδοκίες και παραδόσεις. Επιπλέον, όταν αυτή η αυστηρότητα συνοδεύεται από ζεστασιά και ενθάρρυνση γίνεται αποδεκτή από τα παιδιά και η ανάπτυξη εξελίσσεται κανονικά (Vinden, 2001).

Τελειώνοντας, αξίζει να αναφερθεί ότι ορισμένοι ερευνητές αποδεικνύουν ότι το κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας σχετίζεται θετικά με την κατανόηση της λανθασμένης πεποίθησης (Weimmer&Guajardo, 2005. Holmes et al, 1996).

4.3 Γνωστικοί παράγοντες

Σύμφωνα με τη θεωρία του Piaget η σκέψη των παιδιών κατά τη περίοδο της προσχολικής ηλικίας βρίσκεται στο προσυλλογιστικό ή προεγνωσιολογικό στάδιο. Στο στάδιο αυτό εμφανίζεται μια σημαντική ψυχική λειτουργία, η συμβολική λειτουργία. Θεμέλιο της λειτουργίας αυτής είναι η μιμητική ικανότητα (imitation) (Κρασανάκης, 1987). Η μιμητική

ικανότητα (imitation) καθώς και η ικανότητα προσποίησης (pretence) θεωρούνται σημαντικές προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της ικανότητας κατανόησης των νοητικών καταστάσεων που προσδιορίζουν τη σκέψη των άλλων (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2004).

Η απόδοση στα έργα λανθασμένης πεποίθησης εξαρτάται και από άλλες γνωστικές λειτουργίες, όπως η αντίληψη (perception), η μνήμη (memory) και η προσοχή (attention).

Η μίμηση αποτελεί μια βασική διαδικασία της κοινωνικής μάθησης για όλη τη ζωή του ατόμου. Εμφανίζεται πολύ νωρίς στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού και θεωρείται έμφυτη ικανότητα. Έρευνες των ψυχολόγων Meltzoff & Moore καθώς και της Field έδειξαν ότι τα βρέφη είναι ικανά να μιμούνται κινήσεις προσώπου καθώς και εκφράσεις προσώπου που δήλωναν χαρά, λύπη και έκπληξη από την ηλικία των 36 ωρών κατά μέσο όρο (Κακαβούλης, 2003). Η μιμητική ικανότητα θεωρείται θεμελιώδης για την ανάπτυξη της θεωρίας του νου, αφού προϋποθέτει τη διάκριση ανάμεσα στον εαυτό και στον άλλο. Τα ευρήματα αυτά αναθεωρούν την άποψη του Piaget, ο οποίος θεωρούσε τη μίμηση επίκτητη ικανότητα και ενισχύουν σύγχρονες απόψεις οι οποίες υποστηρίζουν ότι το άτομο γεννιέται με έμφυτες επικοινωνιακές τάσεις, οι οποίες εκδηλώνονται αμέσως μετά τη γέννηση με τη μορφή μίμησης (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2004).

Η ικανότητα προσποίησης η οποία εμφανίζεται και στο παιχνίδι προσποίησης (pretend play) θεωρείται από πολλούς ψυχολόγους ως η πρώτη ένδειξη ύπαρξης αφαιρετικής σκέψης, η οποία είναι απαραίτητη για τη κατανόηση των σκέψεων των άλλων (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2004). Το συμβολικό παιχνίδι ή παιχνίδι προσποίησης, απαιτεί ικανότητα να μετασχηματίζει το νήπιο αντικείμενα και πράξεις συμβολικά · υποστηρίζεται από αλληλεπιδραστικό, κοινωνικό διάλογο, από διαπραγμάτευση μεταξύ των συμμετεχόντων και εμπεριέχει ανάθεση ρόλων, γνώση σεναρίου και αυτοσχεδιασμό. Το συμβολικό παιχνίδι χαρακτηρίζεται από νοητικές ικανότητες αναπαράστασης και τα παιδιά τα οποία συμμετέχουν δείχνουν ότι μπορούν να κατανοήσουν τις επιθυμίες, τις προθέσεις, τις πεποιθήσεις των άλλων και να μουν στη θέση τους. Η συμβολή του στη γνωστική και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών είναι ανεκτίμητη (Bergen, 2002).

Η αντίληψη είναι μια κατεξοχήν γνωστική λειτουργία με την οποία το άτομο αναλύει τα χαρακτηριστικά ενός ερεθίσματος, τα συνθέτει, τα συσχετίζει με τις προηγούμενες εμπειρίες του, τα συνειδητοποιεί και τα ερμηνεύει. Η αντίληψη επηρεάζεται από εσωτερικούς, ατομικούς παράγοντες, όσο και από εξωτερικούς – περιβαλλοντικούς παράγοντες (Καλούρη-Αντωνοπούλου, 2005).

Η αντίληψη προαπαιτεί τη προσοχή. Η προσοχή χαρακτηρίζεται ως στροφή του νου προς κάτι. Θεωρείται ότι αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο κάθε νοητικής λειτουργίας. Η προσοχή διεγείρεται με την ισχύ του ερεθίσματος, με την εντύπωση και με τη συμμετοχή του συναισθήματος και της βούλησης (Μάνος, 1993).

Η προσοχή συνδέεται άμεσα με την μνήμη. Όσο περισσότερο προσέχουμε το αντικείμενο, τόσο πιο εύκολα καταχωρείται και στη συνέχεια ανακαλείται από την μνήμη. Μνήμη είναι η λειτουργία σύμφωνα με την οποία το άτομο αποκτά την ικανότητα για συγκράτηση και ανάσυρση των πληροφοριών (Πόρποδας, 1992).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Η ΣΠΟΥΔΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ ΤΟΥ ΝΟΥ ΣΤΗΝ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΟΥ ΑΤΟΜΟΥ

5.1 Συνέπειες της ανάπτυξης της θεωρίας του νου

Στη πραγματικότητα η θεωρία του νου είναι ένα ισχυρό κοινωνικό εργαλείο. Τα έργα λανθασμένης πεποίθησης μπορεί να θεωρηθούν ως δοκιμασίες κοινωνικής κατανόησης. Έτσι η ανάπτυξη της θεωρίας του νου έχει συνέπειες στις αλληλεπιδράσεις με τους άλλους ανθρώπους, δηλαδή καθορίζει την κοινωνική συμπεριφορά του ατόμου (Astington & Barriault, 2001).

Τα περισσότερα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι τα παιδιά με επιτυχημένη επίδοση στα Ε.Λ.Π. έχουν περισσότερο επιτυχημένες σχέσεις (Flavell, 2004). Η ευαισθησία και η ικανότητα να κατανοεί κάποιος τις σκέψεις, τις αντιλήψεις, τα συναισθήματα, τις πεποιθήσεις του άλλου, τον βοηθά στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Είναι σπουδαίο γνωστικό επίτευγμα του ατόμου, ν' αναγνωρίζει ότι ο κόσμος αναπαριστάται στο μυαλό και ότι οι άνθρωποι ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους ανάλογα με τις νοητικές αναπαραστάσεις τους (Astington & Barriault, 2001).

Έτσι τα παιδιά που πετυχαίνουν στα Ε.Λ.Π. είναι πιο πιθανό να συμπεριφέρονται με σκοπιμότητα κατά τη διάρκεια των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων (π.χ να προσαρμόζουν τις διαφορές μεταξύ των δικών τους επιθυμιών και των άλλων) να δείχνουν θετικές κοινωνικές δεξιότητες και να τραγουδούν πιο συχνά με τους συμμαθητές τους κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Η ανάπτυξη της θεωρίας του νου και η κατανόηση συναισθήματος έχει αποδειχθεί ότι σχετίζεται θετικά με την συμπάθεια και την αποδοχή των συμμαθητών. Έρευνες δείχνουν ότι τα παιδιά με καλές επιδόσεις στα Ε.Λ.Π. είναι πιο κοινωνικά και βοηθούν τους άλλους να λύνουν κοινωνικά προβλήματα με κατάλληλους τρόπους (Guaajardo et al, 2008).

Εντούτοις η ικανότητα της θεωρίας του νου μπορεί να χρησιμοποιηθεί και για αντικοινωνικές συμπεριφορές. Οι Sutton et al (1999) προτείνουν ότι οι παραβατικοί έφηβοι έχουν υψηλή κατανόηση της σκέψης των άλλων και ότι η κοινωνική νοημοσύνη σχετίζεται με διάφορες μορφές επιθετικότητας. Αντίθετα, έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε 109 παιδιά σχολικής ηλικίας για να εξετάσει τη σχέση μεταξύ της θεωρίας του νου και του μακιαβελισμού, απέδειξε ότι τα παιδιά που είναι ικανά να κατανοούν τις πεποιθήσεις, τις σκέψεις, τα συναισθήματα των άλλων δεν χρησιμοποιούν αυτές τις πληροφορίες με δόλιο τρόπο και για προσωπικό τους όφελος. Αντίθετα, χρησιμοποιούν αυτή την ικανότητα για να γεφυρώσουν διαφορές, να συμφιλιώσουν συμμαθητές, να λύσουν προβλήματα και όχι να πληγώσουν ή να θυμώσουν τους άλλους (Barlow et al, 2010).

Αξίζει να αναφερθεί ότι οι συνέπειες της ανάπτυξης της θεωρίας του νου είναι πιο εντυπωσιακές όταν απουσιάζουν όπως στη περίπτωση του αυτισμού. Τα αυτιστικά παιδιά αποτυγχάνουν στα Ε.Λ.Π., αδυνατούν να χρησιμοποιήσουν τη κατεύθυνση του βλέμματος των άλλων για να συμπεράνουν τη σκέψη τους και δεν μοιάζουν να κατανοούν τις σκέψεις, τα συναισθήματα, τις προθέσεις, τις πεποιθήσεις των άλλων (Forceno, 2008).

5.2 Απόψεις για την έρευνα και τη μελλοντική έρευνα της θεωρίας του νου

Οι ερευνητές έχουν μάθει πολλά για την ανάπτυξη της θεωρίας του νου κατά την διάρκεια των τελευταίων τριών δεκαετιών. Οι Leudar et al (2004) αναφέρουν ότι υπάρχουν πολλά θέματα που σχετίζονται με τη θεωρία του νου και αξίζει να ερευνηθούν, όπως :

- α) Οι εφαρμογές της θεωρίας του νου στην ανάπτυξη του παιδιού
- β) Η κριτική αξιολόγηση των μεθόδων που χρησιμοποιούμε για την ανάπτυξη της θεωρίας του νου
- γ) Η σχέση της θεωρίας του νου με τον αυτισμό και τη σχιζοφρένεια
- δ) Η ανεύρεση εναλλακτικών λύσεων οι οποίες να ερευνούν και να αξιολογούν την ανθρώπινη, σκόπιμη ενέργεια.

Παρόμοιες προτάσεις για τη μελλοντική έρευνα της θεωρίας του νου έχει εκφράσει και η Astington (2001).

Σε άρθρο της τονίζει ότι πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή όχι μόνο στην κατανόηση της λανθασμένης πεποίθησης, η οποία κατέχει κεντρικό ρόλο στην έρευνα για τη θεωρία του νου, αλλά και στην ανάπτυξη της κατανόησης της επιθυμίας και της πρόθεσης, οι οποίες καθορίζουν τις ανθρώπινες πράξεις. Προτείνει ότι για την ανάπτυξη της θεωρίας του νου, θα ήταν καλύτερο να χρησιμοποιηθεί μια «μπαταρία» καθηκόντων, η οποία θα αξιολογεί την πεποίθηση, την εξαπάτηση, την επιθυμία, την πρόθεση καθώς και το συναίσθημα. Τονίζει ότι έργα που αξιολογούν την επιθυμία και τη πρόθεση, έχουν αναπτυχθεί αλλά δεν είναι σταθμισμένα. Άλλωστε, πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι η θεωρία του νου αναπτύσσεται βαθμιαία κατά την διάρκεια των πρώτων χρόνων της ζωής του ατόμου και μπορεί να χαρακτηρίζεται διαφορετικά στις διαφορετικές ηλικίες. Ο Wellman(1990) και οι Bartsch & Wellman (1995) υποστηρίζουν ότι τα δίχρονα παιδιά έχουν αναπτύξει μια θεωρία του νου, η οποία στηρίζεται στις επιθυμίες, οι οποίες σε αυτή την ηλικία προσδιορίζουν τις ανθρώπινες πράξεις. Οι Wellman & Bartsch (1988) τονίζουν ότι τα τριχρονα παιδιά αποτυγχάνουν στα έργα λανθασμένης πεποίθησης, όχι γιατί δεν έχουν κατανοήσει την έννοια της πεποίθησης αλλά γιατί γι' αυτά η επιθυμία και η πεποίθηση είναι σε σύγκρουση και στηρίζονται στην επιθυμία για να κάνουν πρόβλεψη.

Περαιτέρω έρευνα απαιτεί και ο ρόλος της γλώσσας στην ανάπτυξη της θεωρίας του νου. Η γλώσσα είναι σημαντική όχι μόνο γιατί με αυτή τα παιδιά πληροφορούν τον ερευνητή για τη κατανόηση της λανθασμένης πεποίθησης αλλά γιατί μέσω της γλώσσας θεμελιώνεται η ανάπτυξη της παραπάνω ικανότητας. Έτσι τα παιδιά με χαμηλή γλωσσική ικανότητα δεν μπορούν να επεξεργαστούν μια πιο σύνθετη κατασκευή σε αντίθεση με τα παιδιά με υψηλή γλωσσική ικανότητα. Ο ρόλος της γλώσσας στη κατανόηση των Ε.Λ.Π. είναι σύνθετος. Κάποιοι ερευνητές εστιάζουν στην αντιπροσωπευτική πλευρά της γλώσσας, υποστηρίζοντας για παράδειγμα ότι η κατανόηση του συντακτικού εξασφαλίζει το αντιπροσωπευτικό σχήμα που είναι απαραίτητο για την κατανόηση της λανθασμένης πεποίθησης. Άλλοι, θεωρούν ότι η επικοινωνιακή πλευρά της γλώσσας είναι πιο σημαντική για την απόκτηση της θεωρίας του νου. Μια νέα άποψη που θα συνδυάζει τις παραπάνω απόψεις μπορεί να είναι πιο ολοκληρωμένη για τη σημασία της γλώσσας στη θεωρία του νου (Astington, 2001).

Η άποψη ότι οι άνθρωποι ενεργούν με βάση τις νοητικές τους αναπαραστάσεις για τον κόσμο είναι θεμελιώδης για την επίδοση στα Ε.Λ.Π. Από την αρχή της έρευνας έχει τονισθεί οι συνέπειες της απουσίας της θεωρίας του νου σε παιδιά που πάσχουν από αυτισμό. Σύγχρονοι ερευνητές δείχνουν ενδιαφέρον να εξετάσουν τις συνέπειες της ύπαρξης αλλά και της απουσίας της κατανόησης της λανθασμένης πεποίθησης στη συμπεριφορά των φυσιολογικά αναπτυσσόμενων παιδιών. Σε αυτή τη περίπτωση θεωρείται σημαντικό να εξετασθούν αν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των παιδιών εκείνων που στην ηλικία των 3-5 ετών πετυχαίνουν ή αποτυχαίνουν στα Ε.Λ.Π. Οι συνέπειες της κατανόησης σχετίζονται με την κοινωνική ευαισθησία των παιδιών και με διαφορές στη κοινωνική συμπεριφορά τους σε σχέση με τα παιδιά που κατέκτησαν αργότερα τη θεωρία του νου (Astington, 2001).

Μια διαχρονική μελλοντική έρευνα μπορεί να εξετάσει την επιρροή της διδασκαλίας στην ανάπτυξη της θεωρίας του νου. Οι γονείς και οι δάσκαλοι μπορεί να διευκολύνουν την κοινωνικογνωστική ανάπτυξη των παιδιών με το να τα ενθαρρύνουν να συμμετέχουν σε παιχνίδια προσποίησης ή σε συζητήσεις για τις σκέψεις και τα συναισθήματα των άλλων (Weimer & Guajardo, 2005).

Οι Appleton & Reddy (1996) προτείνουν ότι η προφορική έκθεση στα Ε.Λ.Π. οδηγεί στην ανάπτυξη κατάλληλων δεξιοτήτων για την επίτευξη των στόχων. Παρόμοια συμπεράσματα προέκυψαν και σε έρευνα κατά την οποία η προφορική εκπαίδευση και η άσκηση στη κατανόηση της δομής των προτάσεων οδήγησε σε βελτιώσεις στην επίδοση των παιδιών στα Ε.Λ.Π. (Hale & Teger-Flusberg, 2003).

Περαιτέρω έρευνα μπορεί να στοχεύει στο να καθορίσει το εύρος της κοινωνικής επιρροής και των άλλων εξωτερικών παραγόντων στην απόδοση των Ε.Λ.Π. (Lewis et al, 2010).

Οι Moses & Carlson (2004) προτείνουν ότι οι εκτελεστικές λειτουργίες επηρεάζουν την ικανότητα των παιδιών να χρησιμοποιούν τις υπάρχουσες δεξιότητες για την κατανόηση της θεωρίας του νου. Τα έργα λανθασμένης πεποίθησης χρησιμοποιούνται ως μέτρο της κοινωνικής κατανόησης των νηπίων. Μια σημαντική αδυναμία τους είναι ότι είναι μία διαδικασία μίας ευκαιρίας για τα παιδιά. Μια καλύτερη εναλλακτική λύση θα ήταν να σχεδιαστούν έργα που να αξιολογούν τη κοινωνική κατανόηση και τις εκτελεστικές δεξιότητες μαζί, σε περισσότερες από μία δοκιμασίες (Lewis et al, 2010).

Τελειώνοντας αξίζει να αναφερθεί ότι ακόμα και σήμερα δεν έχουν καθοριστεί ποιά περιοχή ή ποιές περιοχές του εγκεφάλου ενεργούν ως πυρήνας του νευρικού συστήματος για τη θεωρία του νου. Τα περισσότερα νευροβιολογικά δεδομένα για τη θεωρία του νου προέρχονται από έρευνες σε ενήλικους, λόγω δυσκολιών που έχουν τα παιδιά να ακολουθήσουν οδηγίες μέσα σε μια συσκευή αντίληψης. Έρευνες που έχουν γίνει για τα αποτελέσματα της γήρανσης στη θεωρία του νου, εκθέτουν αντιφατικά ευρήματα, με κάποιους να υποστηρίζουν ότι οι ηλικιωμένοι αποδίδουν καλύτερα στα έργα της θεωρίας του νου συγκρινόμενοι με φοιτητές και άλλες να αποδεικνύουν ότι οι ηλικιωμένοι αποδίδουν φτωχότερα στα έργα της θεωρίας του νου. Πιστεύουμε ότι μια μελλοντική σύγκλιση απόψεων και πληροφοριών από τους αναπτυξιακούς ψυχολόγους, κοινωνιολόγους, θεωρητικούς και επιστήμονες νευρολόγους θα διευκρινίσει ακριβώς πως και πότε τα παιδιά μαθαίνουν για τη σκέψη των άλλων (Forceno, 2008).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ ΚΑΙ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΟΣ: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΔΙΑΣΑΦΗΣΕΙΣ

6.1 Ορισμός του συναισθήματος

Αναφορά για το συναίσθημα έχει γίνει από τους αρχαίους Έλληνες φιλοσόφους· ο Παρμενίδης, ο Εμπεδοκλής, ο Ηράκλειτος, ο Σωκράτης, ο Δημόκριτος κ.α. μίλησαν για τη σχέση των συναισθημάτων με την ηθική συμπεριφορά και τον ίδιο τον άνθρωπο. Ο Πλάτωνας ήταν ο πρώτος φιλόσοφος ο οποίος εξέφρασε μια ολοκληρωμένη θεωρία για τα συναισθήματα ενώ ο Αριστοτέλης αργότερα διετύπωσε μια πιο συστηματική προσέγγιση του περιεχομένου και του τρόπου έκφρασης των συναισθημάτων (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, υπό δημοσίευση).

Στο χώρο της ψυχολογίας, ο όρος συναίσθημα χρησιμοποιήθηκε κατά τα μέσα του 18^{ου} αιώνα από τον Hume για να περιγραφούν τα πάθη ή ο έρωτας. Σε σύγχρονες θεωρίες για τα συναισθήματα, ο όρος συναίσθημα δηλώνει: “τις πολύπλοκες μορφές αντίδρασης του οργανισμού στις περιβαλλοντικές εξελίξεις, οι οποίες εκδηλώνονται σε διάφορα επίπεδα, το εκφραστικό, το γνωσιακό, το νευρολογικό, το φυσιολογικό ή βιολογικό κ.α” (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, υπό δημοσίευση, σελίδα 5). Ο παραπάνω ορισμός έχει γίνει αποδεκτός από τους περισσότερους ψυχολόγους που ασχολούνται με τη μελέτη των συναισθημάτων.

Η ρίζα της λέξης “συναίσθημα” (emotion, από το λατινικό ρήμα *motere* που σημαίνει κινώ) υπονοεί ότι υπάρχει διάθεση για δράση, για κίνηση. Πράγματι όλα τα συναισθήματα προτρέπουν τον ανθρώπινο οργανισμό για δράση με στόχο να αντιμετωπίσει τα διάφορα περιστατικά της ζωής. Αυτές οι βιολογικές τάσεις για δράση διαμορφώνονται στη συνέχεια της ζωής του ατόμου από την εμπειρία και τη κουλτούρα του (Goleman, 1998).

Οι ερευνητές δεν έχουν συμφωνήσει ως προς το ποιά συναισθήματα θεωρούνται πρωταρχικά. Μερικοί προτείνουν ότι κάποιες από τις βασικές οικογένειες συναισθημάτων και μερικά από τα μέλη τους είναι τα παρακάτω:

Θυμός : λύσσα, οργή, πικρία, αγανάκτηση, απόγνωση, ενόχληση, εκνευρισμός, εχθρότητα, παθολογικό μίσος και βία.

Θλίψη : λύπη, πίκρα, ακεφιά, κατήφεια, μελαγχολία, αυτολύπηση, απελπισία, καημός, κατάθλιψη.

Φόβος : άγχος, αναστάτωση, νευρική, τρόμος, φρίκη, τρομάρα, φοβία, πανικός.

Απόλαυση : ευτυχία, χαρά, ανακούφιση, ικανοποίηση, ευεξία, κέφι, έκσταση, τέρψη, ενθουσιασμός, ηδονή, ευφορία.

Αγάπη : αποδοχή, φιλικότητα, εμπιστοσύνη, τρυφερότητα, ευγένεια, αφοσίωση, λατρεία, έρωτας.

Έκπληξη : θαυμασμός, απορία, κατάπληξη

Αποστροφή : περιφρόνηση, δυσφορία, απέχθεια, σιχασιά, αηδία

Ντροπή : ενοχή, απογοήτευση, τύψεις, αμηχανία, ταπείνωση, συστολή. (Goleman, 1998)

6.2 Ορισμός της ικανότητας κατανόησης συναισθημάτων

Η ικανότητα κατανόησης συναισθημάτων (emotional understanding) θεωρείται ένα από τα συστατικά της συναισθηματικής νοημοσύνης. Σύμφωνα με τους Mayer & Salovey (1990) συναισθηματική νοημοσύνη (emotional intelligence) είναι η ικανότητα να κατανοεί κανείς τα συναισθήματα τόσο τα δικά του όσο και των άλλων, να κάνει λεπτές διακρίσεις ανάμεσα στα διάφορα συναισθήματα και να χρησιμοποιεί αυτές τις πληροφορίες, ώστε να καθοδηγεί αναλόγως τις σκέψεις και τις πράξεις του.

Η συναισθηματική κατανόηση είναι σημαντική για τη κοινωνικοσυναισθηματική λειτουργικότητα του παιδιού. Οι Cassidy & Parke (1991) απέδειξαν ότι η ικανότητα κατανόησης συναισθημάτων σχετίζεται με την αποδοχή συμμαθητών κατά τη παιδική ηλικία. Επίσης βρέθηκε ότι επηρεάζει τη ψυχολογική προσαρμογή των παιδιών. Οι Cook et al (1994) βρήκαν ότι παιδιά ηλικίας 6-10 ετών που παρουσίαζαν προβλήματα συμπεριφοράς είχαν δυσκολία στην ικανότητα κατανόησης συναισθημάτων.

Τα μικρά παιδιά νιώθουν πολλά έντονα συναισθήματα τόσο για τον εαυτό τους όσο και για τους άλλους, καθώς επίσης για όλα όσα συμβαίνουν γύρω τους (Lewis & Saarni, 1985). Σύμφωνα με τους αναπτυξιακούς ψυχολόγους από την ηλικία των 6-7 μηνών, τα βρέφη μπορούν να διαβάσουν το πρόσωπο της μητέρας τους που τους καθοδηγεί για το πως αναμένεται να νιώσουν σχετικά με μια κατάσταση. Στην ηλικία των 2 ετών ξεχωρίζουν ότι οι άλλοι νιώθουν άσχημα όταν τους χτυπάς και νιώθουν καλά όταν τους προσφέρεις κάτι όμορφο. Μελέτες με συνεντεύξεις έδειξαν ότι τα μικρά παιδιά είναι ικανά να εκτιμήσουν με ακρίβεια τα συναισθήματα των άλλων (Cole & Cole, 2001).

“Τα συναισθήματα αναπτύσσονται και καθώς αναπτύσσονται, συντελούν στη δόμηση και την καθοδήγηση των άλλων πλευρών της ανάπτυξης (Fischer, Shaver & Carnochan, 1990, σελ. 82). Η θέση ότι τα συναισθήματα διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στην προαγωγή γνωστικών επιτευγμάτων σε κάθε στάδιο της ανάπτυξης αποτελεί ένα φιλόδοξο στόχο έρευνας τόσο των ψυχολόγων όσο και των παιδαγωγών. Η ικανότητα κατανόησης συναισθημάτων αναφέρεται όχι μόνο στη κατανόηση των συναισθημάτων του ατόμου αλλά και στην ικανότητα να κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων (Abe & Izard, 1999).

Στις δεκαετίες του 1920 και 1930, ο Thordike πρότεινε ότι μια άποψη της συναισθηματικής νοημοσύνης, η “κοινωνική νοημοσύνη”, η ικανότητα να κατανοούμε τους άλλους και να δρούμε ορθά στις ανθρώπινες σχέσεις, ήταν και η ίδια μια πλευρά του δείκτη νοημοσύνης ενός ατόμου (Goleman, 1998).

Ο Gardner στο βιβλίο του “Frames of mind (1983)” προτείνει ένα ευρύ φάσμα νοημοσύνης με επτά ουσιώδεις παραλλαγές ανάμεσα στις οποίες ξεχωρίζουν η διαπροσωπική νοημοσύνη και η ενδοπροσωπική νοημοσύνη. Η διαπροσωπική νοημοσύνη αναφέρεται στην ικανότητα να καταλαβαίνουμε τους άλλους ανθρώπους (τι τους παρακινεί, πως αισθάνονται, πως θα συνεργαστούμε μαζί τους) ενώ η ενδοπροσωπική νοημοσύνη είναι μια ικανότητα η οποία στρέφεται προς τα μέσα και αναφέρεται στην ικανότητα κατανόησης και ελέγχου των συναισθημάτων μας καθώς και της συνειδητοποίησης των επιθυμιών και δυνατοτήτων μας· είναι η ικανότητα να σχηματίσουμε ένα πρότυπο του εαυτού μας και να μπορούμε χρησιμοποιώντας το πρότυπο αυτό να λειτουργούμε αποτελεσματικά στη ζωή μας (Goleman, 1998).

6.3 Παράγοντες που επηρεάζουν την ικανότητα κατανόησης συναισθημάτων

Η Ηλικία

Η κατανόηση των συναισθημάτων παίζει σημαντικό ρόλο στη καθημερινή ζωή και στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των ατόμων. Από τη βρεφική ηλικία τα παιδιά διακρίνουν συναισθήματα. Τα βρέφη των τεσσάρων μηνών ανταποκρίνονται στο χαμόγελο του ενήλικα και τα παιδιά του ενός έτους χρησιμοποιούν τη συναισθηματική έκφραση του ατόμου που τα φροντίζει ως οδηγό για τη δική τους συμπεριφορά (Rieffe et al, 2005).

Η Dunn (1988) παρατήρησε ότι τα τρίχρονα παιδιά ενδιαφέρονται για τις αιτίες που προκαλούν τα συναισθήματα των άλλων.

Οι Pons, Harris και Rosnay (2004) αναφέρουν ότι στα τελευταία 20 χρόνια έχει καθοριστεί ότι η κατανόηση του συναισθήματος αλλάζει με την ηλικία. Υπάρχουν τουλάχιστον εννέα ευδιάκριτα συστατικά της κατανόησης του συναισθήματος τα οποία έχουν μελετηθεί. Αυτά είναι τα παρακάτω:

Συστατικό 1^ο . Αναγνώριση. Στην ηλικία των 3-4 ετών τα νήπια έχουν αρχίσει να αναγνωρίζουν και να ονομάζουν συναισθήματα βάσει των εκφραστικών ενδείξεων π.χ τα παιδιά αναγνωρίζουν και ονοματίζουν στις εκφράσεις του προσώπου τα 4 βασικά συναισθήματα· της χαράς, της λύπης, του φόβου και του θυμού, όταν τους παρουσιάζουν ανάλογες εικόνες.

Συστατικό 2^ο Εξωτερικές αιτίες. Στην ηλικία των 3-4 ετών, τα παιδιά αρχίζουν να κατανοούν πως οι εξωτερικές αιτίες επιδρούν στα συναισθήματα των άλλων παιδιών π.χ μπορούν να προβλέψουν την χαρά του άλλου παιδιού όταν θα πάρει ένα δώρο.

Συστατικό 3^ο Επιθυμίες. Στην ηλικία των 3-5 ετών τα παιδιά αρχίζουν να εκτιμούν ότι οι συναισθηματικές αντιδράσεις των ατόμων στηρίζονται στις επιθυμίες τους π.χ μπορούν να κατανοήσουν ότι δύο άνθρωποι μπορεί να νιώθουν διαφορετικά για την ίδια κατάσταση γιατί έχουν διαφορετικές επιθυμίες.

Συστατικό 4^ο Πεποιθήσεις. Στην ηλικία των 4-6 ετών τα παιδιά κατανοούν ότι οι πεποιθήσεις των ανθρώπων είτε είναι λάθος ή σωστές, καθορίζουν τη συναισθηματική αντίδραση στη κατάσταση.

Συστατικό 5^ο Ενθύμια. Μεταξύ 3-6 ετών αρχίζουν να κατανοούν τη σχέση μεταξύ μνήμης και συναισθήματος π.χ. όλο και περισσότερο κατανοούν ότι η ένταση ενός συναισθήματος μειώνεται με τον καιρό και κάποια στοιχεία της παρούσας κατάστασης μπορεί να χρησιμοποιηθούν ως υπενθυμητές και να ενεργοποιήσουν περασμένα συναισθήματα.

Συστατικό 6^ο Κανονισμοί (Διαχείριση συναισθημάτων). Τα παιδιά επικαλούνται διαφορετικές στρατηγικές για τον έλεγχο του συναισθήματος καθώς μεγαλώνουν. Παιδιά μετά τα 8 χρόνια κατανοούν ότι ψυχολογικές στρατηγικές, όπως η άρνηση, η απόσπαση προσοχής κ.ά. μπορεί να είναι πιο αποτελεσματικές.

Συστατικό 7^ο Προσχήματα και Πραγματικότητες. Ενδεχομένως μπορεί να υπάρξει αναντιστοιχία μεταξύ της έκφρασης του συναισθήματος και της πραγματικής αίσθησης. Μεταξύ 4-6 ετών αρχίζουν να κατανοούν αυτή τη πιθανή αναντιστοιχία.

Συστατικό 8^ο Ανάμεικτα Συναισθήματα. Από τα 8 χρόνια αρχίζουν να κατανοούν ότι ένα άτομο μπορεί να έχει πολλαπλές ή και αντιφατικές συναισθηματικές αντιδράσεις σε μία κατάσταση.

Συστατικό 9^ο Ηθικές Αρχές. Από τα 8 χρόνια κατανοούν ότι αρνητικά συναισθήματα συνοδεύονται από ηθικά κατακριτέες πράξεις π.χ ψέμα, κλοπή ενώ τα θετικά με μια ηθικά αξιόπαινη πράξη π.χ να κάνεις μια θυσία, να ομολογείς ένα παράπτωμα (Pons et al, 2004).

Τα ευρήματα της έρευνας που πραγματοποιήθηκε από τους Pons&Harris, έδειξαν ότι το γενικό επίπεδο κατανόησης των συναισθημάτων αναπτύσσεται πολύ καθαρά και κανονικά μεταξύ των ηλικιών 3-11 χρονών. Η ανάλυση των ευρημάτων έδειξε ότι η ανάπτυξη των εννέα συστατικών της συναισθηματικής κατανόησης των παιδιών χωρίζεται σε τρεις αναπτυξιακές περιόδους, κάθε μια χαρακτηρίζεται από την εμφάνιση μιας ομάδας τριών συστατικών. Η πρώτη περίοδος (γύρω στα 5 χρόνια) χαρακτηρίζεται από τις σημαντικές δημόσιες πλευρές των

συναισθημάτων: Εξωτερικές αιτίες, εκφράσεις του προσώπου και από εκείνα τα γεγονότα ή τα αντικείμενα τα οποία δρουν ως εξωτερικοί υποβολείς ή προειδοποιητές του επανεργοποιημένου συναισθήματος. Η δεύτερη περίοδος (γύρω στα 7 χρόνια) χαρακτηρίζεται από τη κατανόηση της νοητικής φύσης του συναισθήματος : τη σύνδεση μεταξύ επιθυμιών και πεποιθήσεων και τη διαφορά μεταξύ του συναισθήματος που εκφράζεται και που νιώθεται. Τέλος η τρίτη περίοδος (γύρω στα 9-11 χρόνια) χαρακτηρίζεται από τη γνωστική ρύθμιση του συναισθήματος και από μια κατανόηση πως ένα άτομο αντιδρώντας σε μια κατάσταση βιώνει διαφορετικά συναισθήματα, ταυτόχρονα ή επιτυχώς συγκρουόμενα συναισθήματα.

Ένα άλλο συμπέρασμα της έρευνας είναι ότι τα εννέα συστατικά της συναισθηματικής κατανόησης είναι οργανωμένα ιεραρχικά. Οι σχέσεις μεταξύ των συστατικών σε κάθε ομάδα είναι πάντα συσχετιστικές και οι σχέσεις μεταξύ των συστατικών από διαφορετικές ομάδες είναι πάντα επαγωγικές. Αρχικά, τα παιδιά εστιάζουν στις εξωτερικές πλευρές του συναισθήματος (1^η ομάδα) η κατανόηση των εξωτερικών πλευρών είναι προϋπόθεση για τη κατανόηση των ψυχολογικών πλευρών του συναισθήματος (2^η ομάδα). Στη συνέχεια, η κατανόηση των προηγούμενων πλευρών είναι προϋπόθεση για τη κατανόηση της επιρροής της αντανάκλασης των συναισθημάτων (3^η ομάδα) (Pons, Harris & Rosnay, 2004).

Η Οικογένεια

Η οικογενειακή ζωή θεωρείται το πρώτο σχολείο της συναισθηματικής αγωγής. Σε αυτό το οικείο πλαίσιο το παιδί μαθαίνει πώς να κατανοεί και να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του, πώς οι άλλοι αντιδρούν στα συναισθήματά του καθώς και τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα των άλλων. Αυτό το συναισθηματικό σχολείο λειτουργεί όταν οι γονείς αλληλεπιδρούν με τα παιδιά τους αλλά και όταν οι γονείς αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Ο τρόπος με τον οποίο οι γονείς εκφράζουν και διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους λειτουργεί ως παράδειγμα για τα παιδιά τους (Goleman, 1998).

Οι δεξιότητες συναισθηματικής κατανόησης αναπτύσσονται με την αλληλεπίδραση μεταξύ γονέα και παιδιού. Τα συναισθήματα είναι στο κέντρο των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Η ικανότητα κατανόησης συναισθημάτων σχετίζεται με τη ποιότητα δεσμού του παιδιού με τους γονείς καθώς και με την εκφραστικότητα των γονέων. Παιδιά με εκφραστικούς γονείς καλλιεργούν τις δυνατότητες να κατανοούν τις συναισθηματικές αντιδράσεις των άλλων. Αυτή η ικανότητα αυξάνει τις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών. Η εκφραστικότητα έχει αποδειχθεί ότι είναι σημαντική στις σχέσεις των παιδιών με τους συνομήλικους. Έρευνες δείχνουν ότι οι συναισθηματικές εκφράσεις των γονέων οδηγούν τις συμπεριφορικές και εκφραστικές απαντήσεις των παιδιών τους. Αγχώδεις μητέρες έχουν παιδιά που παρουσιάζουν πιο αγχώδεις συμπεριφορές. Φοιτητές κολλεγίου που συμμετείχαν σε

ανάλογη έρευνα αποκαλύπτουν ότι αυτοί που προέρχονται από εκφραστικές οικογένειες θεωρούσαν και τον εαυτό τους πιο εκφραστικό και το ίδιο εκφραστικοί περιγράφονταν από τους συμμαθητές τους (Cassidy et al, 1992).

Οι Denham & Couchoud (1988) τόνισαν ότι η θετική έκφραση συναισθημάτων της μητέρας σχετίζεται με την ικανότητα κατανόησης συναισθημάτων των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Έτσι μητέρες που δεν εκφράζουν τα συναισθήματά τους και αποθαρρύνουν τα παιδιά τους να εκφράσουν τα συναισθήματά τους περιορίζουν την ανάπτυξη της συναισθηματικής γνώσης. Παρομοίως, μητέρες οι οποίες εκφράζουν πολλά αρνητικά συναισθήματα προκαλούν αμυντικές αντιδράσεις στα παιδιά οι οποίες εμποδίζουν τη συναισθηματική κατανόηση.

Εκτός από την εκφραστικότητα, ένας άλλος παράγοντας που σχετίζεται με την συναισθηματική κατανόηση είναι η ανταπόκριση των μητέρων στα συναισθήματα των παιδιών.

Οι Denham et al (1994) απέδειξαν, ότι η θετική συναισθηματική ανταπόκριση της μητέρας στα θετικά συναισθήματα του νηπίου σχετίζεται θετικά με την ικανότητα κατανόησης συναισθημάτων ενώ η αρνητική ανταπόκριση της μητέρας στα θετικά συναισθήματα σχετίζεται αρνητικά με τη συναισθηματική κατανόηση (π.χ η μητρική έκφραση λύπης που ακολουθεί τη χαρά του παιδιού).

Η γονεϊκή συζήτηση για τα συναισθήματα είναι σημαντικός παράγοντας που διευκολύνει τη συναισθηματική κατανόηση των παιδιών. Οι Denham et al (1994) έδειξαν ότι η συζήτηση μητέρας και νηπίου για τα συναισθήματα διευκολύνει τη συναισθηματική κατανόηση των νηπίων. Μητέρες που συζητούσαν για τις αιτίες και τις συνέπειες των συναισθημάτων για το πως νιώθουν οι άλλοι, είχαν παιδιά με μεγαλύτερη συναισθηματική γνώση. Σχετική έρευνα της Denham (1987) στα παιδιά προσχολικής ηλικίας έδειξε ότι οι μητέρες που εξηγούσαν τα αρνητικά συναισθήματά τους είχαν παιδιά που ήταν πιο ευτυχισμένα, λιγότερο θυμωμένα, πιο συναισθηματικά εκφραστικά, πιο συνεργάσιμα, λιγότερο επιθετικά με τους δασκάλους τους και λιγότερο αγνοούσαν τα συναισθήματα των συμμαθητών τους.

Το συναισθηματικό πλαίσιο είναι μια ιδιαίτερη πλευρά της συναισθηματικής συζήτησης μεταξύ μητέρας και παιδιού και αναφέρεται στο πως οι μητέρες προσδιορίζουν τα συναισθήματα τόσο τα δικά τους όσο και των παιδιών τους κατά την διάρκεια της συζήτησης.

Η έρευνα των Colwell & Hart (2006) έδειξε ότι η ήπια θετική συναισθηματική πλαισίωση βρέθηκε να σχετίζεται θετικά με τη συναισθηματική κατανόηση των παιδιών. Το συγκεκριμένο εύρημα ταιριάζει με την εργασία του Hoffman (1986) στην οποία υποστηρίζει ότι εάν οι πληροφορίες παρουσιάζονται στα παιδιά με τρόπο εξαιρετικά συναισθηματικό, τότε το περιεχόμενο της πληροφορίας δεν παραλαμβάνεται ή δεν διατηρείται. Οι γονείς που εκφράζουν

συναισθήματα με έντονο θετικό ή αρνητικό τρόπο δεν διευκολύνουν τη συναισθηματική κατανόηση γιατί λόγω του βαθμού του συναισθήματος, το μήνυμα είναι ασαφές.

Τα παραπάνω ευρήματα για τη σημασία της σχέσης μητέρας και παιδιού στην ικανότητα κατανόησης συναισθημάτων του παιδιού, επιβεβαίωσε και έρευνα των Edwards et al (2005) μεταξύ αμελών και μη αμελών μητέρων, η οποία έδειξε ότι οι αμελείς μητέρες ανταποκρίνονται λιγότερο ενισχυτικά στις συναισθηματικές εκφράσεις των παιδιών τους, μιλούν λιγότερο για τα συναισθήματα και εκφράζουν περισσότερα αρνητικά συναισθήματα σε σχέση με τις μη αμελείς μητέρες. Αποτέλεσμα της στάσης αυτής είναι ότι τα συναισθηματικά παραμελημένα παιδιά παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής κατανόησης. Τα παιδιά αυτά έχουν περισσότερες πιθανότητες να παρουσιάσουν προβλήματα προσαρμογής στο σχολείο, επιθετική συμπεριφορά, έλλειμμα αποδοχής από τους συμμαθητές καθώς επίσης παθητικότητα και άγχος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΜΕΛΕΤΕΣ ΠΟΥ ΕΡΕΥΝΟΥΝ ΤΗ ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ ΝΟΥ ΚΑΙ ΤΗΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

Τα τελευταία χρόνια έχει αυξηθεί το ενδιαφέρον των ερευνητών για την επιρροή των συναισθημάτων στην ικανότητα των ανθρώπων να σκέφτονται, να θυμούνται, να μαθαίνουν και να λύνουν προβλήματα. Κατά την διάρκεια της προσχολικής ηλικίας τα παιδιά κατανοούν ότι οι σκέψεις και τα συναισθήματα συνδέονται με κάποιο τρόπο. Τα παιδιά 4-5 ετών γνωρίζουν ότι οι σκέψεις των ατόμων επηρεάζονται από τις επιθυμίες και τις πεποιθήσεις τους. Μεταξύ των 3 και 7 ετών, τα παιδιά κατανοούν ότι οι σκέψεις του ατόμου μπορεί να είναι η αιτία ή η συνέπεια για την δημιουργία ενός συγκεκριμένου συναισθήματος π.χ ένα πρόσωπο μπορεί να αισθάνεται λυπημένο όταν θυμηθεί ένα δυσάρεστο γεγονός (Amsterlaw et al, 2009).

Αρκετές έρευνες δείχνουν μια πρόωρη κατανόηση από τα παιδιά των καταστάσεων που προκαλούν τα βασικά αισθήματα της χαράς, της λύπης, του θυμού και του φόβου (Barden et al, 1980. Harris et al, 1987. Trabasso et al, 1981).

Τα παιδιά κατανοούν επίσης, ότι τα συναισθήματα ενός ατόμου μπορεί να είναι οι συνέπειες της αλληλεπίδρασής του με μια κατάσταση και όχι ένα προϊόν που παράγεται από τη συγκεκριμένη κατάσταση. Αυτό είναι μια θεωρία το νου, η οποία αναφέρεται στο ότι η πραγματικότητα δεν είναι αντικειμενική αλλά υποκειμενική· άρα οι υποκειμενικές αναπαραστάσεις της πραγματικότητας οδηγούν τα συναισθήματα και τις πράξεις των ανθρώπων. Για να πραγματοποιήσουν αυτή την κατανόηση τα παιδιά πρέπει να καταλάβουν ότι οι υποκειμενικές αναπαραστάσεις μιας κατάστασης εξαρτώνται από τις νοητικές καταστάσεις του ατόμου, όπως από τις επιθυμίες και τις πεποιθήσεις του. Άρα για να κατανοήσουν ή να προβλέψουν τις συναισθηματικές αντιδράσεις των άλλων οφείλουν να αναγνωρίζουν τις επιθυμίες και τις πεποιθήσεις τους. Επίσης, οφείλουν να κατανοήσουν ότι οι διαφορετικοί άνθρωποι έχουν διαφορετικές επιθυμίες και πεποιθήσεις (Rieffe et al, 2005).

Τα περισσότερα από τα τρίχρονα παιδιά θεωρούν ότι οι επιθυμίες και πεποιθήσεις του είναι αντικειμενικά χαρακτηριστικά του κόσμου. Εξηγούν το συναίσθημα στηριζόμενα στην επιθυμία· θεωρούν ότι οι άνθρωποι κάνουν πράξεις αυτά που επιθυμούν (Rieffe et al, 2005).

Οι Harris et al (1989) έδειξαν ότι τα 4χρονα παιδιά στηρίζονταν στη δική τους πεποίθηση για να κάνουν πρόβλεψη για τα συναισθήματα του άλλου π.χ όταν ρωτήθηκαν να απαντήσουν πως θα ένιωθε ένα άλλο παιδί όταν θα του χάριζαν ένα κλειστό κουτί smarties, που τα ίδια γνώριζαν ότι περιείχε πετραδάκια, είπαν ότι θα ένιωθε λυπημένο σε ποσοστό 75%. Οι προβλέψεις των 5χρονων στο ίδιο έργο ήταν κατά 50% σωστές, ενώ οι απαντήσεις των 6χρονων

ήταν κατά 75% σωστές. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξε και η έρευνα των Rieffe et al (2000) για το επιθυμητό των πεποιθήσεων. Απέδειξαν ότι τα παιδιά των 4-5 ετών έχουν την τάση να προβλέπουν τα συναισθήματα των άλλων σύμφωνα με τις δικές τους πεποιθήσεις. Δυσκολεύονται να προβλέψουν τα συναισθήματα του άλλου τα οποία βασίζονται σε λανθασμένη πεποίθηση. Τα νήπια κρίνουν τις πεποιθήσεις του άλλου στηριζόμενα στη δική τους γνώση για την πραγματικότητα. Συχνά αποδίδουν την πεποίθηση τους στους άλλους όταν γνωρίζουν ότι η πεποίθηση του για την πραγματικότητα είναι λανθασμένη. Έτσι προβλέπουν τα συναισθήματα του πρωταγωνιστή στηριζόμενα στις δικές τους εμπειρίες.

Γύρω στην ηλικία των 5 ετών, τα παιδιά δείχνουν να κατανοούν ότι οι άνθρωποι έχουν διαφορετικές επιθυμίες και πεποιθήσεις και αρχίζουν να προβλέπουν τα συναισθήματα των άλλων, ακόμα και αν οι επιθυμίες τους και οι πεποιθήσεις τους είναι διαφορετικές από τις δικές τους (Rieffe et al, 2005).

Αρκετές έρευνες που εξετάζουν τη θεωρία του νου και τα συναισθήματα, δίνουν πληροφορίες για τις νοητικές καταστάσεις του πρωταγωνιστή και ζητούν από τα παιδιά να κάνουν προβλέψεις για τα συναισθήματά του (Hadwin & Perner, 1991. Harris et al, 1989. Rieffe et al, 2000. Rieffe et al, 2001. Symons et al, 1997. Wellman, 1990).

Για να δείξει η Gnepp (1983) τη σχέση των συναισθημάτων με τις νοητικές καταστάσεις ζήτησε από τα παιδιά να εξηγήσουν ασυνήθιστες συναισθηματικές αντιδράσεις του πρωταγωνιστή π.χ ζήτησε από τα παιδιά να της εξηγήσουν γιατί ο πρωταγωνιστής είναι θυμωμένος όταν του χαρίζουν ένα δώρο.

Με παρόμοιο τρόπο οι Rieffe et al (2005) προσπάθησαν να ερευνήσουν τις αυθόρμητες αναφορές των παιδιών ηλικίας 4-10 ετών σε νοητικές καταστάσεις προκειμένου να εξηγήσουν τις συναισθηματικές αντιδράσεις των άλλων.

Τα ευρήματα αποδεικνύουν ότι η ανάπτυξη της κατανόησης του συναισθήματος που στηρίζεται στην επιθυμία αναπτύσσεται νωρίτερα, απ'ότι η ανάπτυξη της κατανόησης του συναισθήματος που στηρίζεται στην πεποίθηση. Τόνισαν ότι τα συναισθήματα της ευτυχίας, της λύπης και του φόβου στηρίζονται στην επιθυμία του παιδιού ενώ ο φόβος σχετίζεται με τη πεποίθηση του ατόμου ότι κάτι άσχημο θα συμβεί ακόμη και σε παιδιά 4 ετών. Άρα οι αυθόρμητες αναφορές των παιδιών σε νοητικές καταστάσεις για να εξηγήσουν συναισθηματικές αντιδράσεις σχετίζονται όχι μόνο με την ηλικία αλλά και με άλλους παράγοντες όπως η φύση του συναισθήματος.

Η σχέση μεταξύ της ικανότητας αναγνώρισης συναισθημάτων και της ικανότητας αναγνώρισης της λανθασμένης πεποίθησης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, συνεχίζει να απασχολεί τους ερευνητές.

Πρόσφατες μελέτες αποδεικνύουν ότι η ικανότητα κατανόησης συναισθημάτων σχετίζεται με την ανάπτυξη της ικανότητας λανθασμένης πεποίθησης σε παιδιά ηλικίας 4-5 ετών (Μαριδάκη-Κασσωτάκη & Μαλικιώση – Λοΐζου, 2004).

Οι Astington & Barriault (2001) τονίζουν ότι η συζήτηση μεταξύ των μελών της οικογένειας για τις αιτίες των συναισθημάτων και ειδικότερα οι διαφωνίες για τέτοιες αιτίες προέβλεπαν την ικανότητα των παιδιών να εξηγήσουν τη πράξη η οποία βασίζεται στην λανθασμένη πεποίθηση κατά την διάρκεια της νηπιακής ηλικίας.

Οι Bennett & Matthews (2000) υποστηρίζουν ότι η ικανότητα των παιδιών ηλικίας 4-7 ετών να φαντάζονται πως θα ένιωθαν σε καταστάσεις οι οποίες θα προκαλούσαν αρνητικά συναισθήματα σχετίζεται θετικά με την επιτυχία τους σε ένα τεστ λανθασμένης πεποίθησης.

Ωστόσο υπάρχουν και ευρήματα τα οποία υποστηρίζουν ότι δεν υπάρχει σχέση μεταξύ της κατανόησης των πεποιθήσεων και της κατανόησης των συναισθημάτων (Dunn, 1995).

Ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της συγκεκριμένης μελέτης είναι να ερευνηθεί αν :

- α. Τα ελληνόπουλα προσχολικής ηλικίας (4-5 ετών) έχουν αναπτύξει τη θεωρία του νου.
- β. Τα νήπια είναι ικανά να κατανοούν και να αναγνωρίζουν συναισθήματα.
- γ. Υπάρχει σχέση μεταξύ της ικανότητας κατανόησης των συναισθημάτων και της ικανότητας κατανόησης της λανθασμένης πεποίθησης.
- δ. Είναι δυνατόν η μια νοητική κατάσταση να προβλέψει την άλλη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΜΕΘΟΔΟΣ

8.1 Συμμετέχοντες

Στην έρευνα πήραν μέρος 70 νήπια, ηλικίας 4-5 ετών (Μέσος όρος M= 56,99 μήνες και τυπική απόκλιση $\sigma.α.=3,669$), τα οποία προέρχονται από μεσαία κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Συμμετείχαν 33 νήπια από τον Παιδικό Σταθμό του Γενικού Νοσοκομείου της Πολεμικής Αεροπορίας (Γ.Ν.Α.), 29 νήπια από τον 1ο και 2ο Παιδικό Σταθμό του Δήμου Μελισσίων και 8 νήπια από το Νηπιαγωγείο της Νέας Πεντέλης Αττικής. Στην πλειονοψηφία τους ήταν κορίτσια. Συγκεκριμένα επί συνόλου 70 νηπίων τα 46 ήταν κορίτσια, ήτοι ποσοστό 65,7 % και τα 24 αγόρια (34,3%).

Συγκεντρώθηκαν επίσης ορισμένα δημογραφικά στοιχεία, όπως επάγγελμα γονέων, μορφωτικό επίπεδό τους, ύπαρξη αδερφών στην οικογένεια καθώς και σειρά γέννησης του παιδιού, που συμμετείχε στην έρευνα.

8.2 Ερευνητικά Εργαλεία

Για την αξιολόγηση της ανάπτυξης της θεωρίας του νου, δόθηκαν τα τρία έργα της λανθασμένης πεποίθησης τα οποία περιγράφονται παρακάτω:

Έργο 1ο “Η απροσδόκητη μετατόπιση” (The unexpected transfer)

Το έργο αυτό χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τους Wimmer & Perner (1983) σε έρευνα η οποία είχε σκοπό να εξετάσει την ικανότητα απόδοσης λανθασμένης πεποίθησης σε άλλα άτομα κατά τη νηπιακή ηλικία (Κασσωτάκη-Μαριδάκη, 2004). Σύμφωνα με το έργο αυτό, κάθε νήπιο παρακολουθεί μια παράσταση, η οποία εκτυλίσσεται σε ένα παιδικό δωμάτιο στην οποία πρωταγωνιστούν δύο κουκλάκια (playmobil). Το ένα κουκλάκι παριστάνει τη μητέρα και το άλλο το αγοράκι της, τον Νίκο. Στο δωμάτιο υπάρχει ένα τραπέζι και ένα κουτί παιχνιδιών, σε ανάλογες διαστάσεις. Κάποια στιγμή το αγόρι έρχεται μέσα στο δωμάτιο και τοποθετεί τη μπάλα του κάτω από το τραπέζι και φεύγει (Παράρτημα Α, Σχήμα 1). Στη συνέχεια έρχεται η μητέρα του, παίρνει τη μπάλα από το τραπέζι και τη τοποθετεί μέσα στο κουτί και φεύγει (Παράρτημα Α, Σχήμα 2). Μετά από λίγο έρχεται πάλι ο Νίκος στο δωμάτιο (Παράρτημα Α, Σχήμα 3). Στο σημείο αυτό ο ερευνητής ρωτά τα παιδιά:

- α) Πού θα ψάξει ο Νίκος να βρει τη μπάλα του ; (ή Πού θα κοιτάξει ο Νίκος να βρει τη μπάλα του;)
- β) Πού είχε βάλει ο Νίκος τη μπάλα του; (μνήμη)
- γ) Πού είναι η μπάλα του τώρα; (πραγματικότητα)

Έργο 2ο “ Το κουτί που εξαπατά” (The deceptive box)

Με την ιστορία που χρησιμοποιείται στο έργο αυτό ερευνάται η ικανότητα απόδοσης λανθασμένης πεποίθησης από ένα άτομο στον ίδιο του τον εαυτό (Perner, Leekman & Wimmer, 1987). Η διαδικασία έχει ως εξής : ο ερευνητής δείχνει στο νήπιο ένα κουτάκι smarties ή ένα κουτί με σοκολατένια πουράκια, τα οποία είναι κλειστά (Παράρτημα Α, Σχήμα 4). Στη συνέχεια ο ερευνητής ρωτά το παιδί να του πει τι έχει μέσα το κουτί. Η αναμενόμενη απάντηση είναι καραμέλες (ή πουράκια) γιατί οι ζωγραφιές που υπάρχουν στο εξωτερικό του κουτιού προδίδουν το περιεχόμενό του. Ο ερευνητής ανοίγει το κουτί μπροστά στο παιδί μετά την απάντησή του και βλέπει ότι το περιεχόμενό του αποτελείται από κουμπάκια και όχι καραμέλες (ή αντίστοιχα μικρά μολύβια και όχι πουράκια). Στη συνέχεια ρωτά το παιδί να του απαντήσει

- A) Όταν είδες το κουτί τι νόμιζες ότι είχε μέσα, προτού το ανοίξω;
- B) Τι υπάρχει μέσα στο κουτί;

Έργο 3ο “Το αντικείμενο που εξαπατά” (The deceptive object)

Το έργο αυτό αποτελεί μια παραλλαγή του προηγούμενου και χρησιμοποιείται επίσης στον έλεγχο της απόδοσης λανθασμένης πεποίθησης από ένα άτομο στον ίδιο του τον εαυτό (Gopnik & Astington, 1988).

Ο ερευνητής δείχνει στο νήπιο από μακριά το ομοίωμα ενός αντικειμένου (π.χ μίας μπανάνας) το οποίο είναι κατασκευασμένο από τέτοιο υλικό το οποίο φαίνεται πραγματικό (Παράρτημα Α, Σχήμα 5). Στη συνέχεια ρωτά το παιδί να του απαντήσει τι είναι αυτό. Μετά την απάντηση δίνει το αντικείμενο στο παιδί, το οποίο καλείται να το κρατήσει και να το επεξεργαστεί. Στο σημείο αυτό ρωτά το νήπιο:

- α) Τι νόμιζες ότι ήταν αυτό, προτού το αγγίξεις;
- β) Τι είναι αυτό στ’ αλήθεια;

Τα στοιχεία και οι απαντήσεις του παιδιού σημειώνονται στο Φύλλο Απαντήσεων (Παράρτημα Β) και αξιολογούνται ως εξής :

Σε κάθε σωστή απάντηση το παιδί κερδίζει 2 βαθμούς ενώ σε κάθε λανθασμένη απάντηση 1 βαθμό.

Για την αξιολόγηση της ικανότητας κατανόησης συναισθημάτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας δόθηκε το τεστ κατανόησης συναισθημάτων (Test of Emotional Comprehension, TEC) των Francisco Pons & Paul Harris (2000), το οποίο αναλυτικά περιγράφεται παρακάτω.

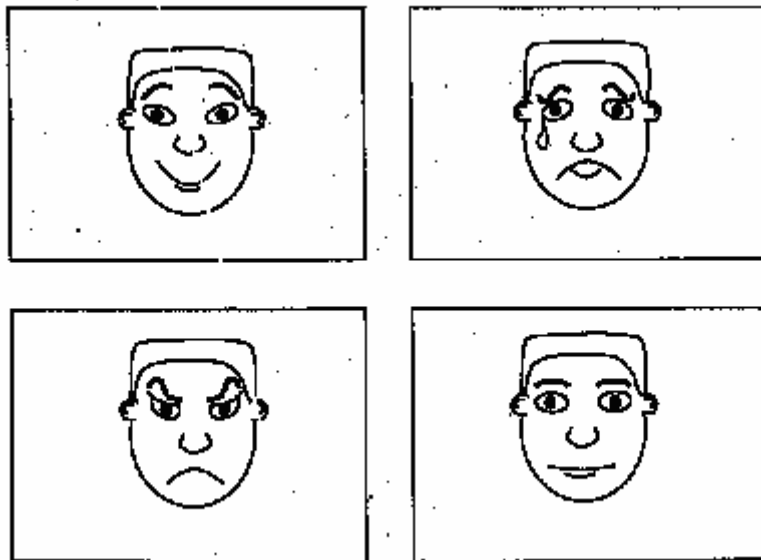
Όπως έχει ήδη αναφερθεί στην βιβλιογραφική ανασκόπηση της παρούσας εργασίας, η κατανόηση του συναισθήματος αλλάζει με την ηλικία. Υπάρχουν τουλάχιστον εννέα ευδιάκριτα συστατικά της κατανόησης του συναισθήματος τα οποία έχουν μελετηθεί (Pons et al, 2004).

Για να αξιολογηθούν τα παραπάνω συστατικά σχεδιάστηκε ένα βιβλίο με παιδικές φιγούρες το οποίο συνοδεύεται από συγκεκριμένες ιστορίες. Τα εννέα συστατικά παρουσιάζονται με συγκεκριμένη σειρά. Κατασκευάστηκαν δύο εκδόσεις του βιβλίου, μια για τα αγόρια, η οποία περιλαμβάνει αγορίστικες φιγούρες και μια για τα κορίτσια, η οποία περιλαμβάνει κοριτσίστικες φιγούρες. Οι ιστορίες που διηγείται ο ερευνητής παραμένουν ίδιες, το ίδιο και οι ερωτήσεις απλά αλλάζουν τα ονόματα των πρωταγωνιστών ανάλογα με το φύλο του παιδιού.

Ο τόνος της φωνής του ερευνητή που διηγείται τις ιστορίες είναι συναισθηματικά ουδέτερος. Στην αρχή της δοκιμασίας, ο ερευνητής εξηγεί στο παιδί ότι θα παίξουν μαζί ένα παιχνίδι με εικόνες. Του εξηγεί ότι θα δει μερικές εικόνες, θα ακούσει ιστορίες και ύστερα θα απαντήσει, χωρίς να βιάζεται, σε ορισμένες ερωτήσεις. Ενθαρρύνει το παιδί να τον ρωτήσει ότι δεν κατάλαβε και όταν αισθάνεται αυτό έτοιμο αρχίζει η διαδικασία.

Μέρος Ι : Αναγνώριση

Ο ερευνητής δείχνει στο παιδί 4 παιδικές φιγούρες, η κάθε μια απ' αυτές παρουσιάζει διαφορετική συναισθηματική έκφραση. Το παιδί παρατηρεί προσεκτικά τις 4 εικόνες της σελίδας και ο ερευνητής του ζητά να διαλέξει το πρόσωπο που φαίνεται λυπημένο. Στη συνέχεια ακολουθεί η επόμενη σελίδα, η οποία παρουσιάζει επίσης 4 φιγούρες με διαφορετικές εκφράσεις και ο ερευνητής ζητά από το παιδί να διαλέξει το πρόσωπο που φαίνεται χαρούμενο. Η διαδικασία συνεχίζεται με την ίδια λογική και το παιδί επιλέγει στη συνέχεια το πρόσωπο που φαίνεται θυμωμένο, το πρόσωπο που φαίνεται ανέκφραστο και τέλος το πρόσωπο που φαίνεται φοβισμένο. Π.χ στην εικόνα 2.1 ο ερευνητής ζητά από το παιδί να του δείξει το πρόσωπο που φαίνεται λυπημένο.



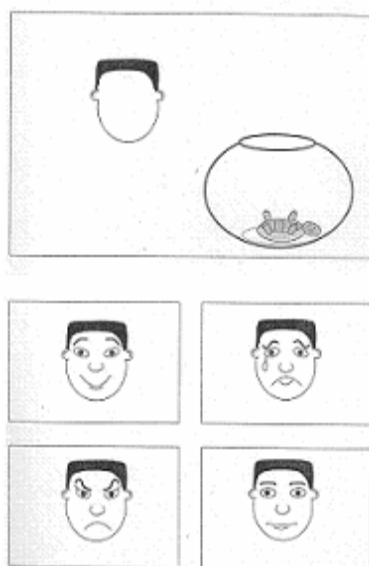
Εικόνα 2.1

Μέρος II Εξωτερικές αιτίες

Στο δεύτερο μέρος ο ερευνητής ενημερώνει το παιδί ότι θα του διηγηθεί μερικές ιστορίες τις οποίες θα ακούσει προσεκτικά και στη συνέχεια θα του υποβάλλει κάποιες ερωτήσεις. Τα παιδιά καλούνται να κατανοήσουν πως οι εξωτερικές αιτίες επηρεάζουν τα συναισθήματα των άλλων παιδιών. Ο ερευνητής παρουσιάζει τη μισή σελίδα του βιβλίου, η οποία δείχνει μια παιδική φιγούρα χωρίς έκφραση και κάποιο σχέδιο σχετικό με την ιστορία που διηγείται στο παιδί.

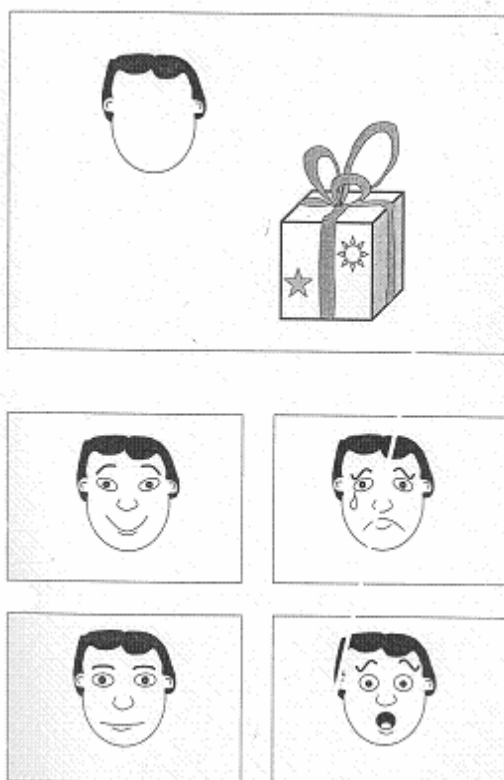
Έτσι στην εικόνα 2.2 παρουσιάζεται μια φιγούρα και μια γυάλα με ένα χελωνάκι. Ο ερευνητής λέει στο παιδί ότι αυτό το αγόρι κοιτάζει τη μικρή του χελώνα, η οποία έχει πεθάνει. Στη συνέχεια το ρωτά πώς νιώθει το αγόρι αυτό. Εμφανίζει το άλλο μισό της σελίδας και το ρωτά να του απαντήσει αν αυτό είναι χαρούμενο, λυπημένο, θυμωμένο ή ανέκφραστο, δείχνοντας συγχρόνως την ανάλογη έκφραση.

Εικόνα 2.2

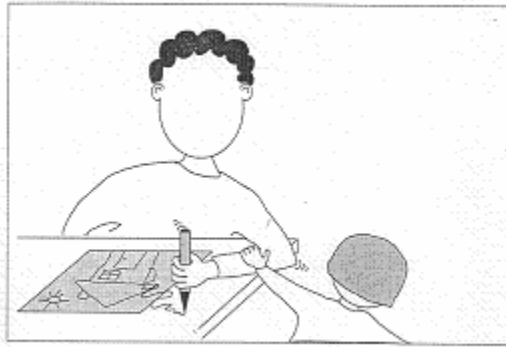


Με τη διαδικασία στην εικόνα 2.3 ζητά από το παιδί να του απαντήσει πώς νιώθει το αγόρι που μόλις πήρε το δώρο των γενεθλίων του (χαρούμενο, λυπημένο, θυμωμένο ή ανέκφραστο).

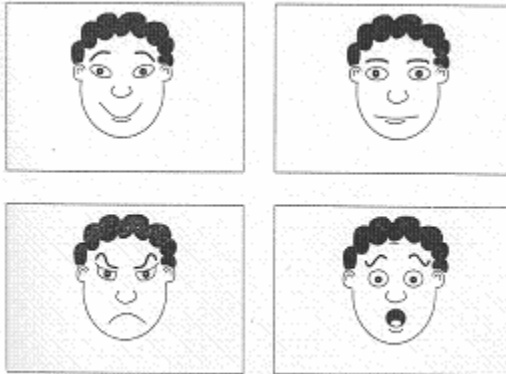
Εικόνα 2.3



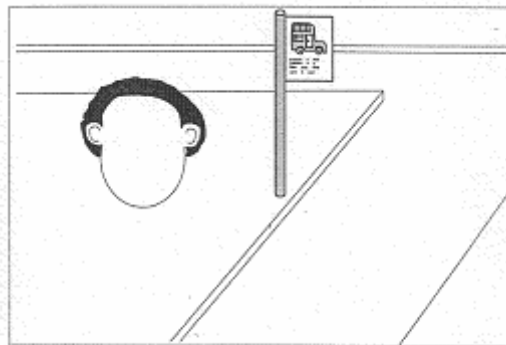
Στην εικόνα 2.4, πώς νιώθει το αγόρι που προσπαθεί να ζωγραφίσει και ο μικρός του αδερφός τον σταματάει (χαρούμενο, λυπημένο, θυμωμένο ή ανέκφραστο).



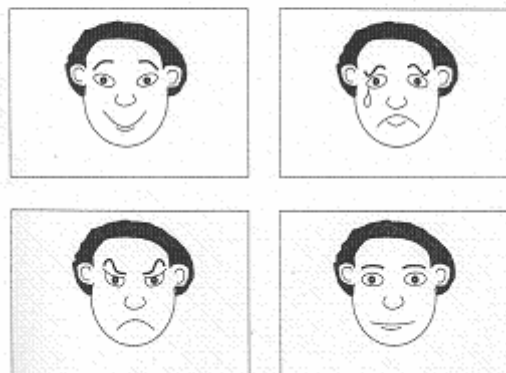
Εικόνα 2.4



Στην εικόνα 2.5, πώς νιώθει το αγόρι που περιμένει στη στάση του λεωφορείου (χαρούμενο, λυπημένο, θυμωμένο ή ανέκφραστο).

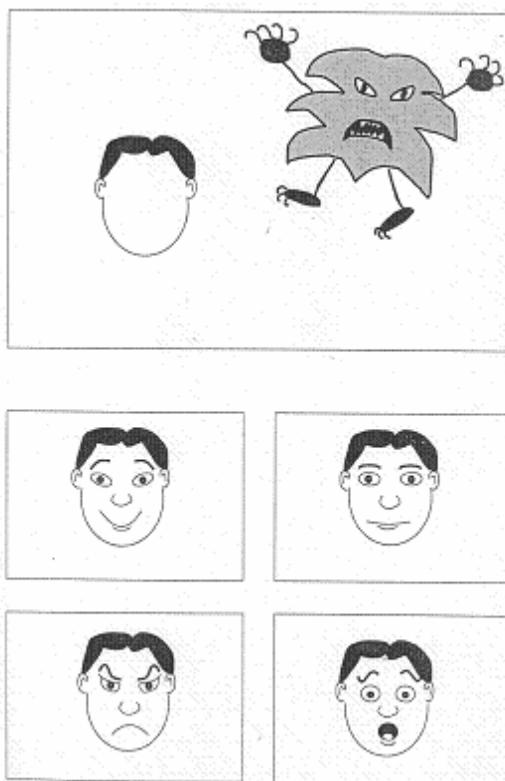


Εικόνα 2.5



Στην εικόνα 2.6, πώς νιώθει το αγόρι που το κυνηγάει ένας τέρας (χαρούμενο, λυπημένο, θυμωμένο ή ανέκφραστο).

Εικόνα 2.6

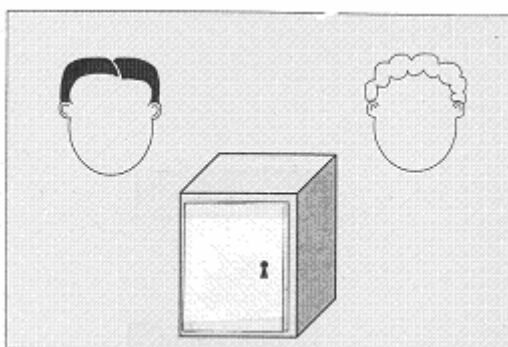


Μέρος ΙΙΙ Επιθυμίες

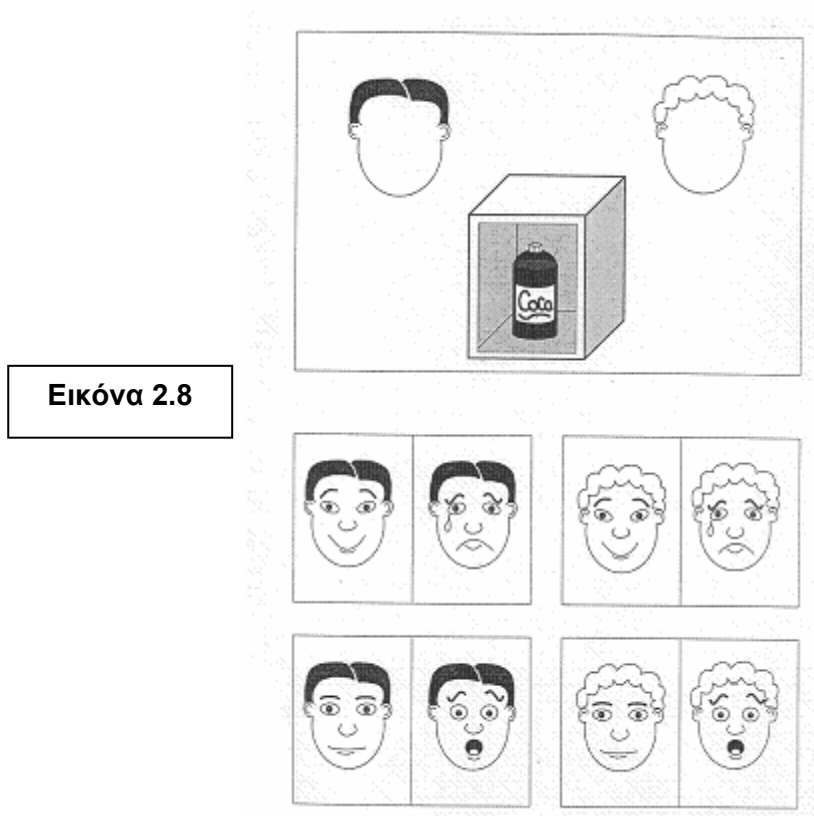
Στην ηλικία των 3-5 ετών τα παιδιά αρχίζουν να κατανοούν ότι οι συναισθηματικές αντιδράσεις των ατόμων στηρίζονται στις επιθυμίες. Έτσι καταλαβαίνουν ότι δύο άνθρωποι μπορεί να νιώσουν διαφορετικά για την ίδια κατάσταση γιατί έχουν διαφορετικές επιθυμίες.

Για τον έλεγχο της επιθυμίας παρουσιάζουμε στο παιδί δύο πρωταγωνιστές π.χ τον Γιάννη και τον Πέτρο, οι οποίοι είναι και οι δύο πολύ διψασμένοι (εικόνα 2.7) . Στον ένα όμως αρέσει πολύ η coca-cola ενώ στον άλλο δεν αρέσει η coca-cola.

Εικόνα 2.7



Αφού υποβάλλουμε στο παιδί δύο ερωτήσεις ελέγχου, αν πράγματι κατάλαβε σε ποιόν αρέσει και σε ποιόν δεν αρέσει η coca-cola, ο ερευνητής ζητά από το παιδί να δει τι υπάρχει στο κιβώτιο που βρίσκεται ανάμεσα στα δύο παιδιά, γυρίζοντας το φύλλο που καλύπτει το κιβώτιο. Το κιβώτιο ανοίγει και δείχνει ότι περιέχει coca-cola.



Εικόνα 2.8

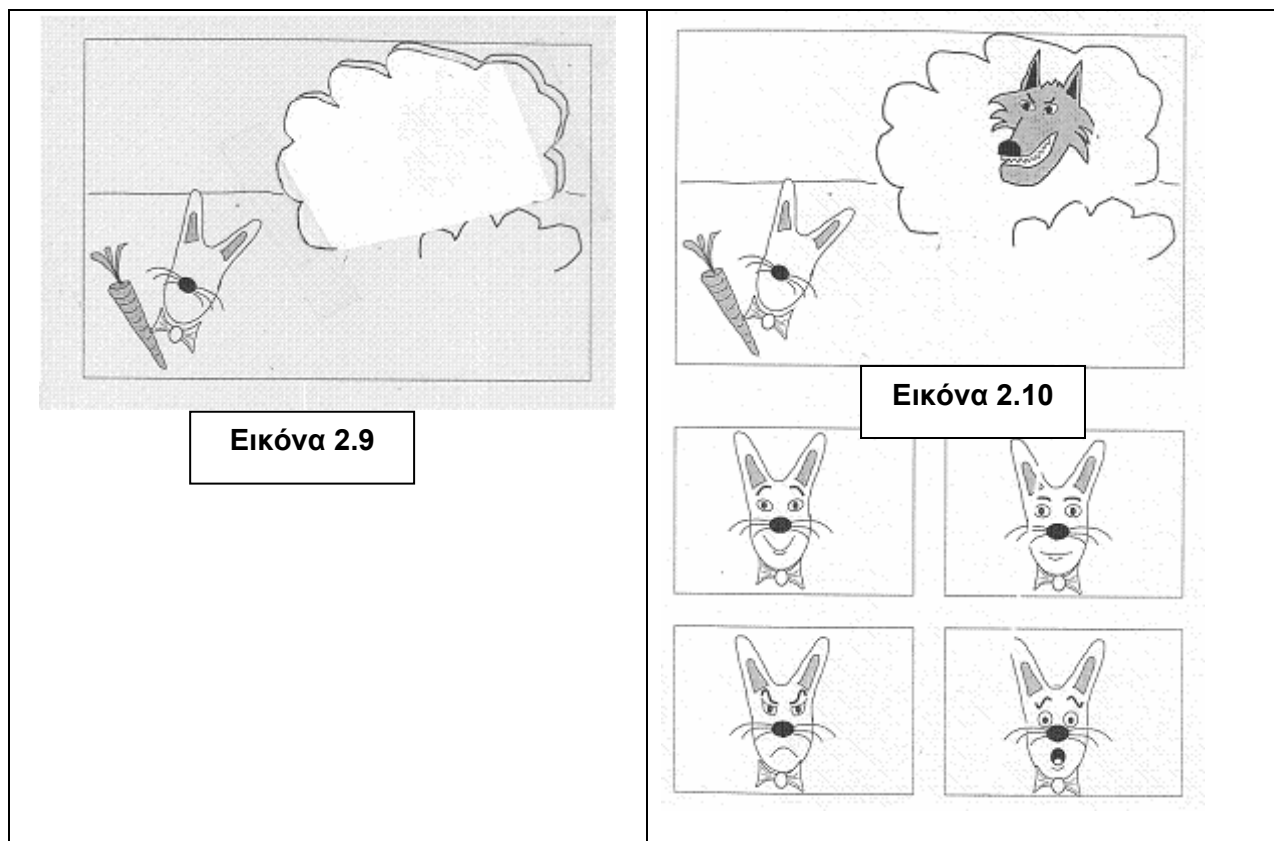
Στη συνέχεια ρωτά το παιδί να του απαντήσει πώς νιώθει το παιδί που του αρέσει η coca-cola και πώς νιώθει το παιδί που δεν του αρέσει η coca-cola (χαρούμενο, λυπημένο, ανέκφραστο ή φοβισμένο).

Η ίδια ακριβώς ιστορία επαναλαμβάνεται στη συνέχεια με δύο παιδιά τα οποία είναι πολύ πεινασμένα και στο ένα αρέσει η σαλάτα και στο άλλο όχι. Όταν ανακαλύπτουν ότι το κλειστό κιβώτιο ανάμεσά τους περιέχει ένα μαρούλι, το παιδί ρωτάται να απαντήσει πώς νιώθει ο πρωταγωνιστής που του αρέσει η σαλάτα, πώς νιώθει αυτός που δεν του αρέσει (χαρούμενος, λυπημένος, ανέκφραστος ή φοβισμένος).

Μέρος IV Πεποιθήσεις

Τα παιδιά στην ηλικία των 4-6 ετών καταλαβαίνουν ότι οι πεποιθήσεις των ανθρώπων είτε είναι σωστές ή λανθασμένες καθορίζουν τη συναισθηματική τους αντίδραση σε μια δεδομένη κατάσταση. Στο έργο αυτό, ο πειραματιστής ζητά από το παιδί να κάνει μια απόδοση συναισθήματος σε ένα πρωταγωνιστή. Ο ερευνητής διηγείται μια ιστορία για το κουνελάκι ενός παιδιού, το οποίο εμφανίζεται να τρώει ένα καρότο, φαγητό το οποίο του αρέσει ιδιαίτερα,

μπροστά από ένα θάμνο. Το κουνέλι δεν γνωρίζει τι υπάρχει πίσω από το θάμνο. Το παιδί παροτρύνεται από τον ερευνητή να ξεσκεπάσει τον κρυμμένο θάμνο και να ανακαλύψει ότι κρύβεται ένας λύκος. Στη συνέχεια αφού υποβάλλει στο παιδί μια ερώτηση ελέγχου, με την οποία ο ερευνητής διαπιστώνει ότι το παιδί έχει καταλάβει ότι το κουνελάκι δεν γνωρίζει ποιος είναι κρυμμένος πίσω από τους θάμνους, το ρωτά πώς νιώθει το κουνελάκι που τρώει το καρότο του (χαρούμενο, ανέκφραστο, θυμωμένο ή φοβισμένο)(εικόνα 2.9 και 2.10)

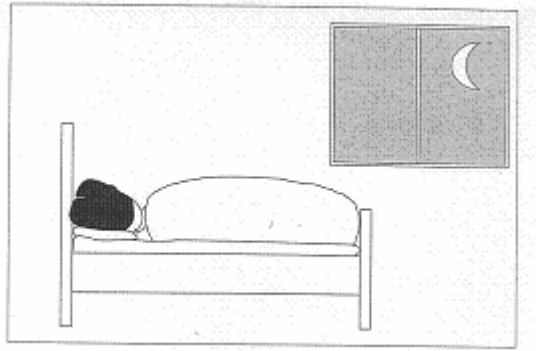


Μέρος V Ενθύμιο

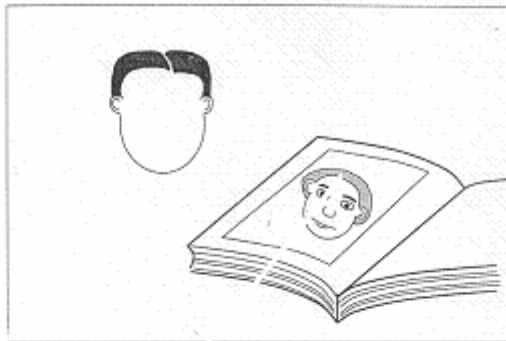
Στην ηλικία των 3-6 ετών τα παιδιά κατανοούν τη σχέση μεταξύ μνήμης και συναισθήματος αρχίζουν να καταλαβαίνουν ότι καθώς περνά ο χρόνος, ή ένταση ενός συναισθήματος μειώνεται αλλά κάποια στοιχεία της περασμένης κατάστασης μπορεί να ενεργοποιήσουν τα περασμένα συναισθήματα.

Έτσι η ιστορία με το ανυποψίαστο κουνελάκι συνεχίζεται. Ο λύκος ορμά και τρώει το κουνέλι του αγοριού. Το αγόρι γυρίζει λυπημένο στο σπίτι του και πηγαίνει για ύπνο (2.11).

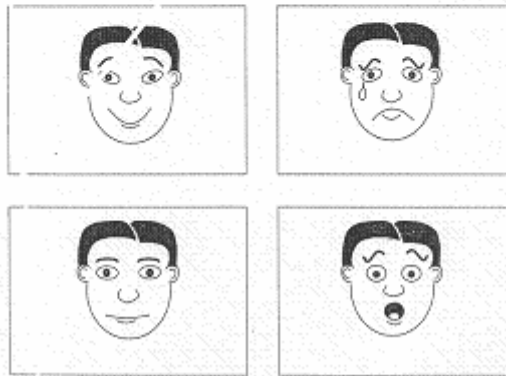
Εικόνα 2.11



Την άλλη μέρα το πρωί ξυπνά, παίρνει το άλμπουμ με τις φωτογραφίες και κοιτά τη φωτογραφία του καλύτερου φίλου του. Ρωτάμε το παιδί μια ερώτηση ελέγχου για το πώς νιώθει το αγόρι που βλέπει τη φωτογραφία του φίλου του (εικόνα 2.12).

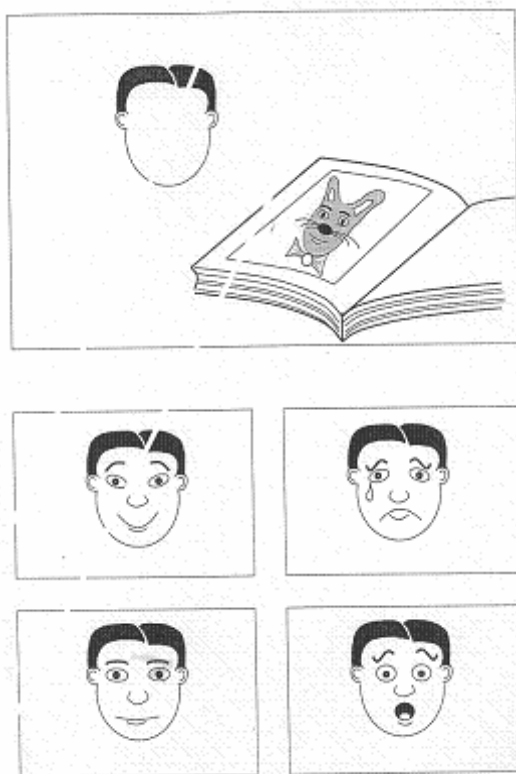


Εικόνα 2.12



Στη συνέχεια, το παιδί γυρίζει σελίδα και βλέπει τη φωτογραφία του κουνελιού του. Ρωτάμε το παιδί πώς νιώθει το αγόρι (χαρούμενο, ανέκφραστο, λυπημένο ή φοβισμένο)(εικόνα 2.13).

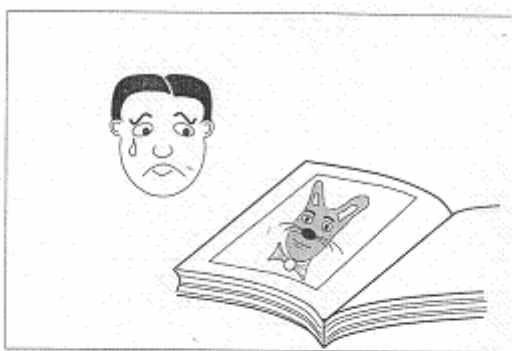
Εικόνα 2.13



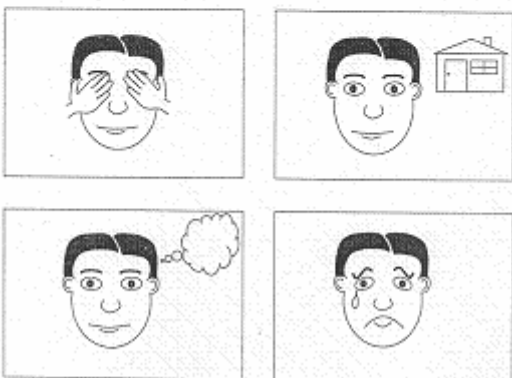
Μέρος VI Κανονισμοί (Διαχείριση συναισθημάτων)

Το στοιχείο που εξετάζεται στο συγκεκριμένο έργο είναι ο τρόπος με τον οποίο το αγόρι θα ρυθμίσει και θα ελέγξει τα συναισθήματά του έτσι ώστε να διώξει από τον εαυτό του το συναίσθημα της λύπης που του προξένησε η απώλεια του κουνελιού.

Ο ερευνητής λέει στο παιδί ότι το αγόρι είναι πολύ λυπημένο γιατί έχασε το κουνελάκι του και το ρωτά ποιός είναι ο καλύτερος τρόπος για να κάνει το εαυτό του να σταματήσει να νιώθει λυπημένος. Να κλείσει τα μάτια του; Να πάει μία βόλτα; Να σκεφτεί κάτι άλλο; ή τίποτα δε μπορεί να κάνει το αγόρι να πάψει να νιώθει λυπημένο. Σε περίπτωση που το νήπιο απαντήσει κάτι άλλο, επαναλαμβάνουμε τις προηγούμενες ερωτήσεις μέχρι να εκμαιεύσουμε μια από τις συγκεκριμένες απαντήσεις (εικόνα 2.14).

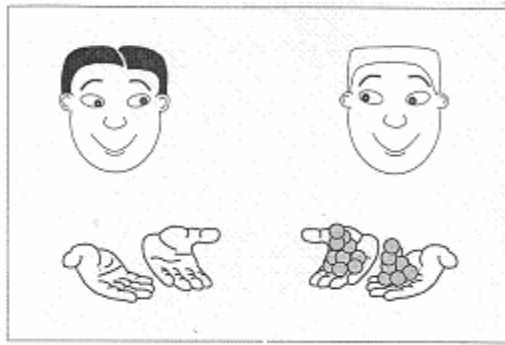


Εικόνα 2.14

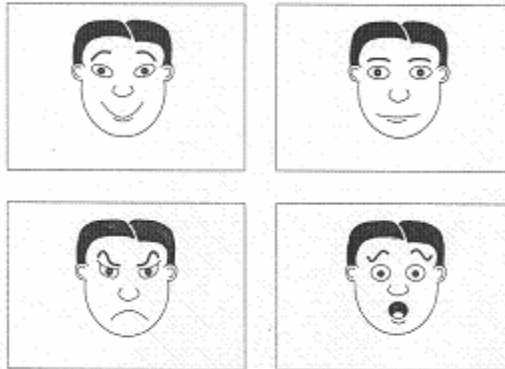


Μέρος VII Προσχήματα και Πραγματικότητες

Το συστατικό αυτό αξιολογεί αν τα παιδιά κατανοούν ότι το αληθινό συναίσθημα μπορεί να κρυφτεί και ότι η έκφραση του συναισθήματος δεν είναι πάντα αληθινή. Παρουσιάζονται δυο αγόρια, ο Γιάννης και ο Γιώργος. Ο Γιάννης δεν έχει στα χέρια του καμία καραμέλα (είναι όμως χαμογελαστός) ενώ ο Γιώργος, που έχει πολλές καραμέλες τον κοροϊδεύει. Ο Γιάννης χαμογελά γιατί δεν θέλει να δείξει πώς νιώθει μέσα του. Ο ερευνητής ρωτά το παιδί να του απαντήσει πως νιώθει μέσα του ο Γιάννης (χαρούμενος, ανέκφραστος, θυμωμένος ή φοβισμένος) (εικόνα 2.15).

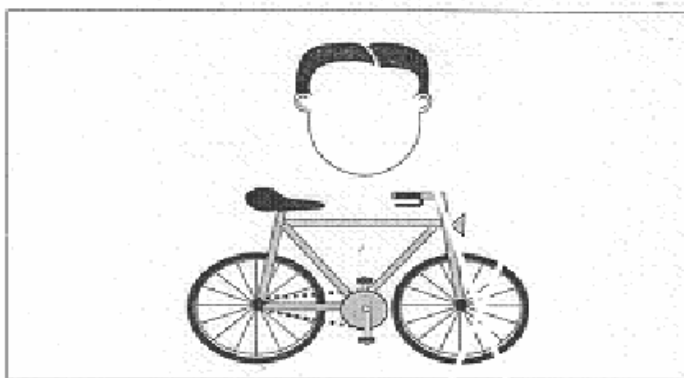


Εικόνα 2.15

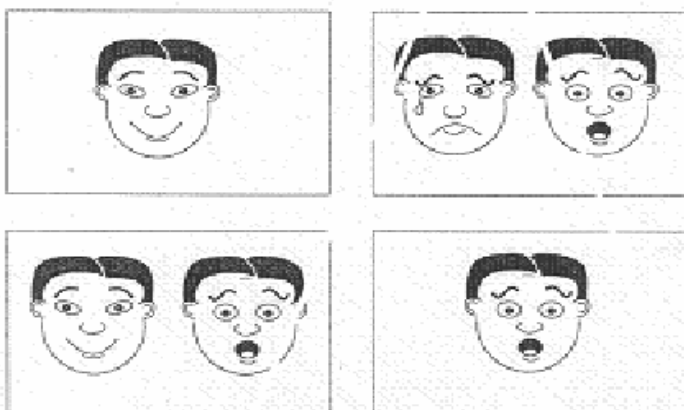


Μέρος VIII Ανάμεικτα συναισθήματα

Τα παιδιά κατανοούν από την ηλικία των 8 ετών ότι μια κατάσταση μπορεί να προκαλέσει στο άτομο πολλαπλά και αντιφατικά συναισθήματα. Η κατανόηση των μικτών συναισθημάτων αξιολογείται με ένα σενάριο κατά το οποίο απαιτείται από το παιδί να κατονομάσει πώς νιώθει ο πρωταγωνιστής της ιστορίας, ο οποίος κοιτάζει το καινούργιο του ποδήλατο, το οποίο πήρε ως δώρο γενεθλίων αλλά σκέφτεται συγχρόνως ότι θα πέσει κάτω και θα χτυπήσει γιατί δεν ξέρει καλό ποδήλατο (χαρούμενος, λυπημένος και φοβισμένος, χαρούμενος και φοβισμένος, φοβισμένος) (εικόνα 2.17).



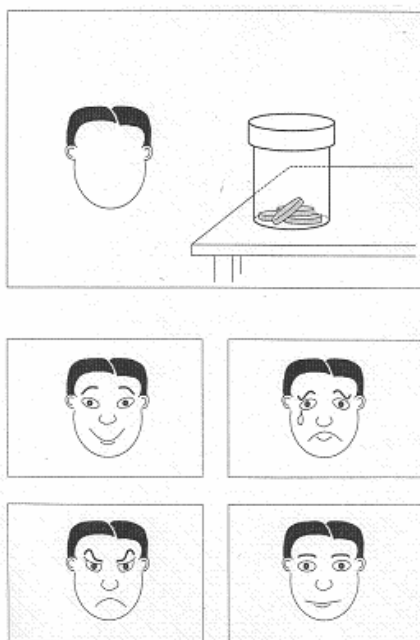
Εικόνα 2.17



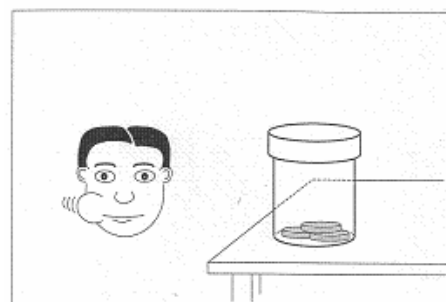
Μέρος IX Ηθικές Αρχές

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 συγκεκριμένη ιστορία ο πρωταγωνιστής ο οποίος βρίσκεται στην κουζίνα του σπιτιού του φίλου του ενώ αρχικά συγκρατείται και δεν τρώει ένα σοκολατένιο μπισκότο χωρίς να ρωτήσει στη συνέχεια δεν μπορεί να κρατηθεί άλλο και το τρώει. Αργότερα, όταν το αγόρι επιστρέφει στο σπίτι του και βλέπει τη μητέρα του, θυμάται το παράπτωμά του (ότι έφαγε το μπισκότο χωρίς να ρωτήσει) και σκέφτεται ότι πρέπει να το πει στη μητέρα του. Τελικά όμως αποφασίζει να μην πει τίποτα στη μητέρα του. Στο σημείο αυτό ο ερευνητής ρωτά το παιδί πώς νιώθει ο πρωταγωνιστής (χαρούμενος, λυπημένος, θυμωμένος ή ανέκφραστος) (εικόνα 2.20).

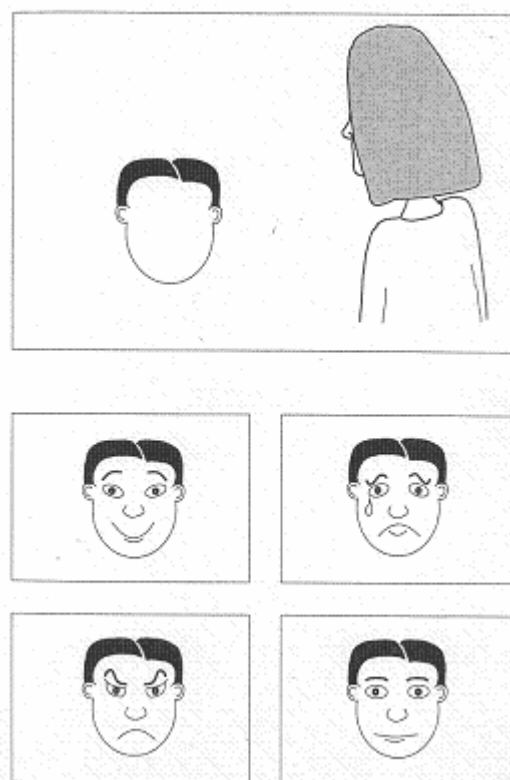
Εικόνα 2.18



Εικόνα 2.19



Εικόνα 2.20



Τα στοιχεία και οι απαντήσεις των παιδιών σημειώνονται στο Φύλλο Αποτελεσμάτων (Παράρτημα Γ) και αξιολογούνται ως εξής:

Για κάθε σωστή απάντηση σε κάθε κατηγορία το παιδί λαμβάνει ένα (1) βαθμό. Για λανθασμένη απάντηση δεν λαμβάνει κανένα βαθμό. Οι ερωτήσεις ελέγχου δεν αξιολογούνται.

8.3 Διαδικασία

Προτού αρχίσει η συλλογή των δεδομένων, προηγήθηκε μια πιλοτική έρευνα με τέσσερα προνήπια στο 4ο Νηπιαγωγείο Αμαρουσίου. Η έρευνα έδειξε ότι τα παιδιά δυσκολεύονταν να αναγνωρίσουν τους συνδετήρες, που είχαν αντικαταστήσει τα καραμελάκια στο κουτί των smarties (στο έργο της θεωρίας του νου, το κουτί που εξαπατά). Συμφωνήθηκε με την υπεύθυνη καθηγήτρια, να αντικατασταθούν οι συνδετήρες με κουμπάκια. Επίσης, ένα από τα τέσσερα προνήπια δεν αναγνώρισε το κουτί με τα συγκεκριμένα καραμελάκια και έτσι συμφωνήθηκε να υπάρχει μια άλλη εναλλακτική λύση, για το συγκεκριμένο έργο (ένα κουτί από σοκολατένια πουράκια γεμάτο με μικρά μολυβάκια).

Στο τεστ κατανόησης συναισθημάτων δυσκολεύτηκαν να καταλάβουν την έννοια της λέξης «ανέκφραστος». Συμφωνήθηκε να αντικατασταθεί με την έκφραση «δεν νιώθει τίποτα».

Η συλλογή των δεδομένων υπήρξε μια δύσκολη και χρονοβόρα διαδικασία για δυο κυρίως λόγους :

A) Λόγω της νεαρής ηλικίας των προνηπίων και της φύσης των έργων, έπρεπε να προηγηθεί γνωριμία με τα παιδιά και τις δασκάλες τους έτσι ώστε να αισθανθούν άνετα, να εμπιστευθούν τον ερευνητή και να τον ακολουθήσουν σε ένα ήσυχο μέρος του σταθμού μακριά από τη τάξη τους.

B) Αν και νηπιαγωγός με 24 χρόνια εμπειρίας συνάντησα προβλήματα για την πρόσβαση σε σχολεία λόγω του γεγονότος ότι σε όλες τις περιπτώσεις απαιτείτο χορήγηση άδειας σύμφωνα με τις διαδικασίες του εκάστοτε σχολείου. Οι διαδικασίες αυτές για τα δημόσια Νηπιαγωγεία ήταν εξαιρετικά χρονοβόρες γι' αυτό και προτιμήθηκαν τελικά τα συγκεκριμένα σχολεία στα οποία η ανταπόκριση στο σχετικό αίτημα ήταν άμεση.

Στο Παράρτημα Δ υπάρχουν οι αιτήσεις για τη παροχή σχετικών αδειών. Στο Νηπιαγωγείο της Νέας Πεντέλης (όπου είναι και η οργανική μου θέση) και μετά από σύμφωνη προφορική άδεια το Προϊσταμένου, απευθύνθηκα στους γονείς με γραπτή επιστολή στην οποία γινόταν η σχετική ενημέρωση για το σκοπό της έρευνας και ζητούσα τη συναίνεσή τους προκειμένου να προχωρήσω στην διεξαγωγή της έρευνας. Με έκπληξη διαπιστώθηκε ότι από το σύνολο των 65 παιδιών του σχολείου μόλις 20 γονείς απάντησαν θετικά.

Η συλλογή των στοιχείων έγινε στο γραφείο του σχολείου, όπου υπήρχε σχετική ησυχία. Στο Παιδικό Σταθμό του ΓΝΑ, οι δασκάλες των παιδιών είχαν τη δυνατότητα (λόγω ύπαρξης βοηθητικού προσωπικού) και την επιθυμία να παρευρίσκονται κατά τη διαδικασία της συλλογής των στοιχείων, έτσι ώστε τα παιδιά να νιώθουν μεγαλύτερη άνεση και σιγουριά.

Στους άλλους Παιδικούς Σταθμούς και στο Νηπιαγωγείο της Νέας Πεντέλης, τα παιδιά με ακολούθησαν, αφού πρώτα τα επισκέφτηκα στις τάξεις τους αρκετές φορές, ώστε να κερδίσω την εμπιστοσύνη των παιδιών αλλά και των δασκάλων τους, οι οποίες τα παρότρυναν να συμμετάσχουν στη διαδικασία.

Τα έργα της θεωρίας του νου δίνονταν εναλλακτικά με το τεστ κατανόησης συναισθημάτων. Η χρονική διάρκειά τους ήταν περίπου δέκα (10) λεπτά της ώρας για τα έργα της θεωρίας του νου και δεκαπέντε (15) λεπτά της ώρας για το τεστ κατανόησης συναισθημάτων.

Η συλλογή των στοιχείων έγινε τις πρωϊνές ώρες, όταν είχε ολοκληρωθεί η προσέλευση των παιδιών και πριν το μεσημεριανό τους φαγητό (στις 12:00), χωρίς να δημιουργηθεί πρόβλημα στην εύρυθμη λειτουργία των σχολείων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στην έρευνα πήραν μέρος 70 παιδιά από 4 προσχολικά κέντρα της Αττικής. Η μέση ηλικία τους ήταν 56,9 μήνες (τ.α.=3,669). Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των νηπίων που συμμετείχαν στην έρευνα παρουσιάζονται στο Πίνακα 1, που ακολουθεί:

Πίνακας 1: Δημογραφικά χαρακτηριστικά των νηπίων που συμμετείχαν στην έρευνα

Αριθμός παιδιών στην οικογένεια	Αριθμός(ποσοστό)
1	8 (11,4%)
2	45(64,3%)
3	13(18,6%)
4	2(2,9%)
5	1(1,4%)
9	1(1,4%)
Σειρά Γέννησης Παιδιών	
Πρώτο	28(40%)
Δεύτερο	30(42,9%)
Τρίτο	10(14,3%)
Πέμπτο	1(1,4)
Όγδοο	1(1,4)
Αριθμός παιδιών με αδέρφια	62(88,6%)
Αριθμός παιδιών χωρίς αδέρφια	8(11,4%)
Φύλο παιδιών	
Αγόρι	24(34,3%)
Κορίτσι	46(65,7%)
Προσχολικό κέντρο φοίτησης	
1 ^{ος} Παιδικός Σταθμός Μελισσίων	20(28,6%)
2 ^{ος} Παιδικός Σταθμός Μελισσίων	9(12,9%)
Νηπιαγωγείο Νέας Πεντέλης	8(11,4%)
Παιδικός Σταθμός Γ.Ν.Α	33(47,1%)
Μορφωτικό Επίπεδο Μητέρας	
Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	20(28,6%)
Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	50(71,4%)
Μορφωτικό Επίπεδο Πατέρα	
Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	13(18,6%)
Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	57(81,4%)

1^ο Ερευνητικό ερώτημα

α. Τα ελληνόπουλα προσχολικής ηλικίας (4-5 ετών) έχουν αναπτύξει τη θεωρία του νου;

Έργο 1ο “Η απροσδόκητη μετατόπιση” (The unexpected transfer)

Από το σύνολο των 70 νηπίων που συμμετείχαν στην έρευνα 45 νήπια (64,3%) απέτυχαν, ενώ 25 νήπια (35,7%) ανταποκρίθηκαν με επιτυχία στο συγκεκριμένο έργο. Η μέση τιμή επίδοσης του συνόλου των νηπίων ήταν 1,36 (τ.α.=0,483). Ως προς το φύλο η μέση τιμή επίδοσης των αγοριών ήταν 1,29 (τ.α.=0,464) και των κοριτσιών 1,39 (τ.α.=0,493).

Έργο 2ο “Το κουτί που εξαπατά” (The deceptive box)

Σε ότι αφορά το 2^ο έργο 64 νήπια (91,4%) ανταποκρίθηκαν με επιτυχία, ενώ τα υπόλοιπα 6 (8,6%) απέτυχαν. Η μέση τιμή επίδοσης είναι $M=1,91$ και η τυπική απόκλιση $\tau.α.=0,282$. Ειδικότερα σε ότι έχει σχέση με τις επιδόσεις ανά φύλο βλέπουμε ότι για τα αγόρια η μέση τιμή και τυπική απόκλιση είναι αντίστοιχα $M=1,83$ και $\tau.α.=0,078$ ενώ για τα κορίτσια $M=1,96$ και $\tau.α.=0,030$.

Έργο 3ο “Το αντικείμενο που εξαπατά” (The deceptive object)

Για το 3^ο έργο παρατηρείται ότι 33 νήπια (47,1%) ανταποκρίθηκαν με επιτυχία, ενώ 37(52,9%) ανταποκρίθηκαν χωρίς επιτυχία. Η μέση τιμή επίδοσης είναι $M=1,47$ και η τυπική απόκλιση $\tau.α.=0,503$. Ειδικότερα σε ότι έχει σχέση με τις επιδόσεις ανά φύλο βλέπουμε ότι για τα αγόρια η μέση τιμή και τυπική απόκλιση είναι αντίστοιχα $M=1,42$ και $\tau.α.=0,103$ ενώ για τα κορίτσια $M=1,50$ και $\tau.α.=0,075$.

Η μέση συνολική βαθμολογία της επίδοσης των παιδιών και στα τρία έργα λανθασμένης πεποίθησης ήταν 4,74 (τ.α.=0,863). Ειδικότερα σε ότι έχει σχέση με τις επιδόσεις ανά φύλο βλέπουμε ότι για τα αγόρια η μέση τιμή και τυπική απόκλιση είναι αντίστοιχα $M=4,54$ και $\tau.α.=0,884$ ενώ για τα κορίτσια $M=4,85$ και $\tau.α.=0,842$. Από τα αποτελέσματα της σύγκρισης των δύο ομάδων (αγόρια-κορίτσια) με το t-test διαπιστώθηκε τιμή $t=-1,419$ και επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p=0,16$

Ο πίνακας 2 παρουσιάζει την επίδοση των παιδιών στα τρία έργα λανθασμένης πεποίθησης σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας καθώς και τα αποτελέσματα t-test.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2: Επίδοση των παιδιών στα έργα λανθασμένης πεποίθησης σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας

	Πανεπιστημιακή εκπαίδευση (n=50)		Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (n=20)		t-test
	Μέση τιμή	τ.α.	Μέση τιμή	τ.α.	
Έργο 1 ^ο : “Η απροσδόκητη μετατόπιση”	1,36	0,485	1,35	0,489	-0,078 (ns)
Έργο 2 ^ο : “ Το κουτί που εξαπατά”	1,92	0,274	1,90	0,308	-0,266 (ns)
Έργο 3 ^ο : “Το αντικείμενο που εξαπατά”	1,46	0,503	1,50	0,513	0,299 (ns)

Ομοίως αντίστοιχα στοιχεία για το μορφωτικό επίπεδο των πατέρων φαίνονται στο Πίνακα 3:

ΠΙΝΑΚΑΣ 3: Επίδοση των παιδιών στα έργα λανθασμένης πεποίθησης σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα

	Πανεπιστημιακή εκπαίδευση		Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση		t-test
	Μέση τιμή (M)	Τυπική απόκλιση (τ.α.)	Μέση τιμή (M)	Τυπική απόκλιση (τ.α.)	
Έργο 1 ^ο “Η απροσδόκητη μετατόπιση”	1,31	0,466	1,54	0,519	1,561 (ns)
Έργο 2 ^ο “ Το κουτί που εξαπατά”	1,89	0,315	2,00	0,000	2,571(ns)
Έργο 3 ^ο “Το αντικείμενο που εξαπατά”	1,42	0,498	1,69	0,480	1,797(ns)

Εξετάζοντας την επίδοση των παιδιών στο 1^ο έργο της απροσδόκητης μετατόπισης σε σχέση με την ερώτηση διαπιστώνεται, όπως φαίνεται στο Πίνακα 4, ότι τα παιδιά που απάντησαν με επιτυχία ήταν κατά 50% περισσότερα στη περίπτωση που η ερώτηση ήταν «Κοιτάζω να βρω» σε σχέση με αυτά που απάντησαν με επιτυχία στο ερώτημα «Ψάχνω να βρω». Τα ποσοστά ανεπιτυχούς απάντησης ήταν σχεδόν τα ίδια και στις δύο περιπτώσεις ερωτημάτων.

ΠΙΝΑΚΑΣ 4: Αποτελέσματα στο 1^ο έργο της απροσδόκητης μετατόπισης

	Έργο 1 ^ο : “Η απροσδόκητη μετατόπιση”		ΣΥΝΟΛΟ
	Πέτυχαν	Απέτυχαν	
«Ψάχνω να βρω»	10 (14,3%)	21(30%)	31
«Κοιτάζω να βρω»	15(21,4%)	24(34,3%)	39

(Τα ποσοστά αναφέρονται επί του συνόλου των νηπίων)

Σχετικά με την επιτυχία στο τεστ κατανόησης συναισθημάτων και τη συνολική επίδοση στα έργα της θεωρίας του νου (Πίνακας 5) διαπιστώνεται ότι η επίδοση είναι περίπου η ίδια και στα δύο φύλλα με μόνη την επισήμανση ότι η τυπική απόκλιση στα τεστ κατανόησης συναισθημάτων στα κορίτσια ήταν μικρότερα από αυτή των αγοριών.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5: Μέση τιμή και τυπική απόκλιση επίδοσης ανά φύλο στα τεστ κατανόησης συναισθημάτων και στα τεστ των έργων της θεωρίας του νου

	Αγόρια		Κορίτσια		<i>t-test</i>
	Μέση τιμή (Μ)	Τυπική απόκλιση (τ.α.)	Μέση τιμή (Μ)	Τυπική απόκλιση (τ.α.)	
Κατανόηση συναισθημάτων	13,92	2,535	14,61	1,891	-1,290(ns)
Θεωρία του Νου	4,54	0,884	4,85	0,842	-1,419(ns)

Ακολουθεί ο αντίστοιχος πίνακας με τα στοιχεία επίδοσης των παιδιών με αδέρφια ή χωρίς (Πίνακας 6).

ΠΙΝΑΚΑΣ 6: Μέση τιμή και τυπική απόκλιση επίδοσης των παιδιών με ή χωρίς αδέρφια στα τεστ κατανόησης συναισθημάτων και στα τεστ των έργων της θεωρίας του νου

	Παιδιά με αδέρφια		Παιδιά χωρίς αδέρφια		t-test
	Μέση τιμή (M)	Τυπική απόκλιση (τ.α.)	Μέση τιμή (M)	Τυπική απόκλιση (τ.α.)	
Κατανόηση συναισθημάτων	15,00	2,000	14,29	2,161	0,881(ns)
Θεωρία του Νου	4,88	0,641	4,73	0,890	0,458(ns)

2^ο Ερευνητικό ερώτημα

Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει τις Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις (τ.α.) των επιδόσεων των νηπίων στο Τεστ Κατανόησης Συναισθημάτων:

Πίνακας 7: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις (τ. α.) των επιδόσεων των νηπίων στο Τεστ Κατανόησης Συναισθημάτων

	Σύνολο Δείγματος (n=70)	
	Μέση τιμή	τ. α.
Αναγνώριση συναισθημάτων	4,93	0,31
Εξωτερικά αίτια	3,71	1,065
Επιθυμίες	2,94	1,128
Πεποιθήσεις	0,44	0,50
Ενθύμια	0,71	0,455
Κανονισμοί	0,31	0,468
Προσχήματα και πραγματικότητες	0,5	0,504
Ανάμεικτα συναισθήματα	0,19	0,392
Ηθικές αρχές	0,63	0,618

3^ο Ερευνητικό ερώτημα

γ. Υπάρχει σχέση μεταξύ της ικανότητας κατανόησης των συναισθημάτων και της ικανότητας κατανόησης της λανθασμένης πεποίθησης;

Προκειμένου να μελετήσουμε την επίδραση ή σχέση που μπορεί να υπάρχει μεταξύ της κατανόησης της λανθασμένης πεποίθησης και της κατανόησης συναισθημάτων είναι απαραίτητο να διαπιστώσουμε αν η διαφορά των μέσων όρων, είναι στατιστικά σημαντική. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιούμε το μη παραμετρικό στατιστικό κριτήριο Mann-Whitney. Τα αποτελέσματα απεικονίζονται στους επόμενους Πίνακες.

ΠΙΝΑΚΑΣ 8: Μέση τιμή, τυπική απόκλιση απαντήσεων στο έργο της «Απροσδόκητης Μετατόπισης» σε σχέση με τα τεστ κατανόησης συναισθημάτων και Τιμές του συντελεστή συσχέτισης Z του τεστ Mann-Whitney και επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας p στα τεστ κατανόησης συναισθημάτων

	Παιδιά που απάντησαν επιτυχώς στο έργο		Παιδιά που δεν απάντησαν επιτυχώς στο έργο		Mann-Whitney test	
	Μέση τιμή	τ. α.	Μέση τιμή	τ. α.	Z	p
Αναγνώριση συναισθημάτων	5,00	0,000	4,89	0,383	-1,524	0,128
Εξωτερικά αίτια	3,68	0,988	3,73	1,116	-0,318	0,751
Επιθυμίες	2,88	1,201	2,98	1,097	-0,281	0,779
Πεποιθήσεις	0,44	0,507	0,44	.503	-0,036	0,972
Ενθύμια	0,76	0,436	0,69	0,468	0,627	0,531
Κανονισμοί (Διαχείριση)	0,32	0,476	0,31	0,468	-0,076	0,939
Προσχήματα και πραγματικότητες	0,52	0,510	0,49	0,506	-0,248	0,804
Ανάμεικτα συναισθήματα	0,12	0,332	0,22	0,420	-1,046	0,295
Ηθικές αρχές	0,56	0,583	0,67	0,640	-0,624	0,533
Συνολική βαθμολογία συναισθήματος	14,28	2,208	14,42	2,127	-0,081	0,936

ΠΙΝΑΚΑΣ 9: Μέση τιμή, τυπική απόκλιση απαντήσεων στο έργο «Το κουτί που εξαπατά» σε σχέση με τα τεστ κατανόησης συναισθημάτων και Τιμές του συντελεστή συσχέτισης Z του τεστ Mann-Whitney και επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας p στα τεστ κατανόησης συναισθημάτων

	Παιδιά που απάντησαν επιτυχώς στο έργο «Το κουτί που εξαπατά», n=64		Παιδιά που δεν απάντησαν επιτυχώς στο έργο «Το κουτί που εξαπατά», n=6		Mann-Whitney test	
	Μέση τιμή	τ. α.	Μέση τιμή	τ. α.	Z	p
Αναγνώριση συναισθημάτων	4,92	0,324	5,00	0,000	-0,626	0,531
Εξωτερικά αίτια	3,73	1,073	3,50	1,049	-0,566	0,571
Επιθυμίες	2,95	1,133	2,83	1,169	-0,336	0,737
Πεποιθήσεις	0,47	0,503	0,17	0,408	-1,414	0,157
Ενθύμια	0,72	0,453	0,67	0,516	-0,268	0,789
Κανονισμοί (Διαχείριση συναισθημάτων)	0,28	0,453	0,67	0,516	-1,931	0,054
Προσχήματα και πραγματικότητες	0,55	0,502	0,00	0,000	-2,543	0,011*
Ανάμεικτα συναισθήματα	0,17	0,380	0,33	0,516	-0,965	0,334
Ηθικές αρχές	0,64	0,627	0,50	0,548	-0,458	0,647
Συνολική βαθμολογία συναισθήματος	14,44	2,092	13,67	2,733	-0,594	0,552

* $p=0,011 < p=0,05$

ΠΙΝΑΚΑΣ 10: Μέση τιμή, τυπική απόκλιση απαντήσεων στο έργο «Το αντικείμενο που εξαπατά» σε σχέση με τα τεστ κατανόησης συναισθημάτων και Τιμές του συντελεστή συσχέτισης Z του τεστ Mann-Whitney και επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας p στα τεστ κατανόησης συναισθημάτων

	Παιδιά που απάντησαν επιτυχώς στο έργο «Το αντικείμενο που		Παιδιά που δεν απάντησαν επιτυχώς στο έργο «Το		Mann-Whitney test	
	Μέση τιμή	τ. α.	Μέση τιμή	τ. α.	Z	p
Αναγνώριση συναισθημάτων	4,94	0,242	4,92	0,363	-0,088	0,930
Εξωτερικά αίτια	4,15	0,795	3,32	1,132	-3,089	0,002*
Επιθυμίες	3,09	1,100	2,81	1,151	-1,072	0,284
Πεποιθήσεις	0,42	0,502	0,46	0,505	-0,294	0,769
Ενθύμια	0,79	0,415	0,65	0,484	-1,278	0,201
Κανονισμοί (Διαχείριση συναισθημάτων)	0,27	0,452	0,35	0,484	-0,702	0,483
Προσχήματα και πραγματικότητες	0,70	0,467	0,32	0,475	-3,090	0,002*
Ανάμεικτα συναισθήματα	0,18	0,392	0,19	0,397	-0,079	0,937
Ηθικές αρχές	0,58	0,614	0,68	0,626	-0,685	0,494
Συνολική βαθμολογία συναισθήματος	15,12	1,763	13,70	2,247	-2,588	0,01**

* $p=0,002 < p=0,01$

** $p=0,010 = p=0,010$

Από το Πίνακα 9 προκύπτει ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της επίδοσης στο έργο «Το κουτί που εξαπατά» σε σχέση με το τεστ κατανόησης συναισθημάτων Μέρος VII Προσχήματα και

Πραγματικότητες (Emotion Comprehension, Component VII (Hiding)) για επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p=0,01 \leq p=0,05$. Ομοίως από τον Πίνακα 10 συνάγεται το συμπέρασμα ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της επίδοσης στο έργο «Το αντικείμενο που εξαπατά» σε σχέση με (α) το τεστ κατανόησης συναισθημάτων Μέρος II Εξωτερικές Αιτίες με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p=0,002 \leq p=0,01$, (β) το τεστ κατανόησης συναισθημάτων Μέρος VII Προσχήματα και Πραγματικότητες Emotion Comprehension, Component VII (Hiding) με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p=0,002 \leq p=0,01$ και (γ) την συνολική επίδοση στο τεστ κατανόησης συναισθημάτων με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p=0,01 \leq p=0,05$.

Στη συνέχεια υπολογίζουμε το δείκτη μη παραμετρικής συσχέτισης Spearman (ρ). Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν την ύπαρξη συσχέτισης, όπως αυτή αποτυπώθηκε με τα προηγούμενα αποτελέσματα. Στον Πίνακα 11, που ακολουθεί καταγράφονται μόνο οι στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις.

ΠΙΝΑΚΑΣ 11: Τιμές του δείκτη μη παραμετρικής συσχέτισης Spearman ρ και επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας p μεταξύ της συνολικής επίδοσης των έργων της λανθασμένης πεποίθησης και των συστατικών του τεστ κατανόησης συναισθημάτων (Εξωτερικά αίτια, Προσχήματα και πραγματικότητες)

	Συνολική Επίδοση στα Έργα Λανθασμένης Πεποίθησης	
	ρ	p
Εξωτερικά αίτια	0,237	0,048*
Προσχήματα και πραγματικότητες	0,319	0,007**

* $p=0,048 < p=0,05$ ** $p=0,007 < p=0,01$

4^ο Ερευνητικό ερώτημα

δ. Είναι δυνατόν η μια νοητική κατάσταση να προβλέψει την άλλη;

Οι συσχετίσεις που πραγματοποιήθηκαν με τον δείκτη μη παραμετρικής συσχέτισης Spearman (ρ) έδειξαν ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές σχέσεις της ανεξάρτητης μεταβλητής (Συνολική επίδοση στα Έργα Λανθασμένης Πεποίθησης) με τις εξετημένες μεταβλητές (η επίδοση στο τεστ κατανόησης συναισθημάτων Μέρος II Εξωτερικές Αιτίες, η επίδοση στο τεστ κατανόησης συναισθημάτων Μέρος VII Προσχήματα και Πραγματικότητες Emotion Comprehension, Component VII (Hiding)).

Αφού προηγουμένως υπολογίσαμε το βαθμό και την κατεύθυνση αλληλεξάρτησης των μεταβλητών μας προκειμένου να μπορέσουμε να προβλέψουμε με σχετική σιγουριά την απάντηση στο υπόψη ερώτημα, αν δηλαδή είναι δυνατόν η μία νοητική κατάσταση να προβλέψει την άλλη χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση παλινδρόμησης (μέθοδος Enter). Αρχικά ως ανεξάρτητη (ή προβλεπτική) μεταβλητή (predictor) χρησιμοποιήθηκε η συνολική επίδοση στα Έργα Λανθασμένης Πεποίθησης και ως εξαρτημένη μεταβλητή (ή μεταβλητή κριτήριο) (criterion variable) η επίδοση στο τεστ κατανόησης συναισθημάτων Μέρους VII Προσχήματα και Πραγματικότητες - Emotion Comprehension, Component VII (Hiding). Τα αποτελέσματα ήταν στατιστικά σημαντικά $F(1,68)=8,511$, $p=0,005 \leq p=0,01$. Ο δείκτης πολλαπλής συνάφειας είναι ίσος με 0,334 ($R=0,334$), ενώ ο προσαρμοσμένος δείκτης R^2 είναι ίσος με 0,098 ($R^2=0,098$), το οποίο σημαίνει ότι το 9,8% της διασποράς που αφορά την επίδοση στο τεστ κατανόησης συναισθημάτων Μέρους VII μπορεί να ερμηνευτεί από την ανεξάρτητη μεταβλητή δηλαδή συνολική επίδοση στα Έργα Λανθασμένης Πεποίθησης. Από την επισκόπηση των B τιμών διαπιστώνουμε ότι η ανεξάρτητη μεταβλητή συμβάλλει σημαντικά στην πρόβλεψη της εξαρτημένης μεταβλητής ($B=0,195$, $t=2,917$, $p=0,005 \leq p=0,01$). Έτσι όσο πιο καλή είναι συνολική επίδοση στα Έργα Λανθασμένης Πεποίθησης τόσο πιο πολλές είναι οι πιθανότητες για καλή επίδοση στο τεστ κατανόησης συναισθημάτων Μέρους VII Προσχήματα και Πραγματικότητες

Στη συνέχεια χρησιμοποιώντας ξανά την ανάλυση παλινδρόμησης (μέθοδος Enter) ως ανεξάρτητη (ή προβλεπτική) μεταβλητή (predictor) χρησιμοποιήθηκε η συνολική επίδοση στα Έργα Λανθασμένης Πεποίθησης και ως εξαρτημένη μεταβλητή (ή μεταβλητή κριτήριο) (criterion variable) η επίδοση στο τεστ κατανόησης συναισθημάτων Μέρους II Εξωτερικές Αιτίες. Τα αποτελέσματα ήταν στατιστικά σημαντικά $F(1,68)=3,949$, $p=0,05 \leq p=0,05$. Ο δείκτης πολλαπλής συνάφειας είναι ίσος με 0,234 ($R=0,234$), ενώ ο προσαρμοσμένος δείκτης R^2 είναι ίσος με 0,041 ($R^2=0,041$), το οποίο σημαίνει ότι το 4,1% της διασποράς που αφορά την επίδοση στο τεστ κατανόησης συναισθημάτων Μέρους II μπορεί να ερμηνευτεί από την ανεξάρτητη μεταβλητή δηλαδή συνολική επίδοση στα Έργα Λανθασμένης Πεποίθησης. Από την επισκόπηση των B τιμών διαπιστώνουμε ότι η ανεξάρτητη μεταβλητή συμβάλλει σημαντικά στην πρόβλεψη της εξαρτημένης μεταβλητής ($B=0,289$, $t=1,987$, $p=0,05 \leq p=0,05$). Έτσι όσο πιο καλή είναι συνολική επίδοση στα Έργα Λανθασμένης Πεποίθησης τόσο πιο πολλές είναι οι πιθανότητες για καλή επίδοση στο τεστ κατανόησης συναισθημάτων Μέρους II Εξωτερικές Αιτίες.

Τα αποτελέσματα συνοψίζονται στον πίνακα 12.

ΠΙΝΑΚΑΣ 12: Συσχέτιση της συνολικής επίδοσης στα Έργα Λανθασμένης Πεποίθησης με την επίδοση στο τεστ κατανόησης συναισθημάτων Μέρος II Εξωτερικές Αιτίες και την επίδοση στο τεστ κατανόησης συναισθημάτων Μέρος VII Προσχήματα και Πραγματικότητες Emotion Comprehension, Component VII (Hiding) .

Εξαρτημένη Μεταβλητή	Προβλεπτική Μεταβλητή	B	R	R ² Adjusted Square	Sig.
Επίδοση στο τεστ κατανόησης συναισθημάτων Μέρος II Εξωτερικές Αιτίες (max:5)	Συνολική Επίδοση στα Έργα Λανθασμένης Πεποίθησης	0,289	0,234	0,041	0,05*
Επίδοση στο τεστ κατανόησης συναισθημάτων Μέρος VII Προσχήματα και Πραγματικότητες (max:1)	Συνολική Επίδοση στα Έργα Λανθασμένης Πεποίθησης	0,195	0,334	0,111	0,005**

* $p \leq 0,05$, ** $p < 0,01$

Όπως διαπιστώνεται από τα αποτελέσματα η συνολική επίδοση στα Έργα Λανθασμένης Πεποίθησης συσχετίζεται θετικά και με τις εξαρτημένες μεταβλητές και οι σχέσεις αυτές είναι στατιστικά σημαντικές. Συνεπώς όσο αυξάνεται συνολική επίδοση στα Έργα Λανθασμένης Πεποίθησης αυξάνονται θετικά και οι επιδόσεις στο τεστ κατανόησης συναισθημάτων Μέρος II Εξωτερικές Αιτίες, στο τεστ κατανόησης συναισθημάτων Μέρος VII Προσχήματα και Πραγματικότητες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10: ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Η παρούσα έρευνα είχε ως σκοπό να μελετήσει την ανάπτυξη της θεωρίας του νου και την ικανότητα κατανόησης συναισθημάτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας καθώς επίσης να ερευνήσει τη σχέση μεταξύ της θεωρίας του νου και της συναισθηματικής κατανόησης των νηπίων.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα νήπια 4-5 ετών έχουν αναπτύξει τη θεωρία του νου. Δυσκολεύονται, όμως στην ικανότητα επίδοσης λανθασμένης πεποίθησης στους άλλους, ενώ πετυχαίνουν να αποδώσουν λανθασμένη πεποίθηση στον εαυτό τους.

Στο δεύτερο έργο «το κουτί που εξαπατά», έργο το οποίο ερευνά την ικανότητα απόδοσης λανθασμένης πεποίθησης από ένα άτομο στον ίδιο του τον εαυτό, το ποσοστό επιτυχίας ήταν υψηλό.

Στο τρίτο έργο «το αντικείμενο που εξαπατά», έργο το οποίο εξετάζει επίσης την ικανότητα απόδοσης λανθασμένης πεποίθησης από ένα άτομο στον ίδιο του τον εαυτό, το ποσοστό επιτυχίας των νηπίων ήταν ικανοποιητικό.

Η έρευνα έδειξε ότι η επίδοση στα έργα της θεωρίας του νου, εξαρτάται από γλωσσικούς και κοινωνικούς παράγοντες. Έτσι το ποσοστό επιτυχίας των παιδιών στο πρώτο έργο της απροσδόκητης μετατόπισης ήταν μεγαλύτερο όταν η ερώτηση ήταν «κοιτάζω να βρω» και όχι «ψάχνω να βρω». Το εύρημα αυτό συμφωνεί με προηγούμενες έρευνες οι οποίες τονίζουν τον σημαντικό ρόλο της κατανόησης των ερωτήσεων στην επίδοση των παιδιών στα Ε.Λ.Π. (Lewis & Osborne, 1990. Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2005).

Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων δεν βρέθηκε να σχετίζεται με την επίδοση των παιδιών στα Ε.Λ.Π. Βέβαια η πλειονότητα των παιδιών που εξετάστηκαν, ανήκαν στο ίδιο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο με μικρές διαφορές.

Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαίωσαν τα ευρήματα των Pons et al (2004) για την ανάπτυξη των εννέα συστατικών της συναισθηματικής κατανόησης των παιδιών. Βρέθηκε ότι τα νήπια 4-5 ετών έχουν κατακτήσει την πρώτη ομάδα των τριών συστατικών, η οποία είναι χαρακτηριστική της πρώτης αναπτυξιακής περιόδου (γύρω στα 5 έτη). Έτσι τα παιδιά είναι ικανά να αναγνωρίζουν τις συναισθηματικές εκφράσεις της χαράς, του θυμού, της λύπης, του φόβου καθώς επίσης και του προσώπου που δεν νιώθει τίποτα.

Να αναγνωρίζουν ότι τα συναισθήματα των ανθρώπων επηρεάζονται από εξωτερικούς παράγοντες· έτσι αναγνωρίζουν ότι διαφορετικοί παράγοντες προκαλούν και διαφορετικά συναισθήματα. Επίσης τα παιδιά 4-5 ετών γνωρίζουν ότι οι επιθυμίες του κάθε ανθρώπου επηρεάζουν τα συναισθήματά του (Hadwin & Perner, 1991. Rieffe et al, 2005).

Σε μεγάλο ποσοστό τα νήπια έχουν κατακτήσει την κατανόηση της νοητικής φύσης του συναισθήματος. Έτσι είναι ικανά να κατανοήσουν ότι οι πεποιθήσεις των άλλων είτε είναι σωστές ή λανθασμένες καθορίζουν τη συναισθηματική τους κατάσταση. Κατανοούν ακόμα ότι οι σκέψεις ενός ατόμου μπορεί να είναι η αιτία ή η συνέπεια για τη γέννηση ενός συγκεκριμένου συναισθήματος π.χ. ένα πρόσωπο μπορεί να αισθάνεται στενοχωρημένο όταν αυτό θυμηθεί ένα δυσάρεστο γεγονός (Flavell, 2004).

Τέλος, τα νήπια είναι ικανά να κατανοήσουν σε αρκετά μεγάλο ποσοστό ότι τα αληθινά συναισθήματα μπορεί να κρυφτούν και ότι η έκφραση του συναισθήματος ενός προσώπου δεν είναι πάντα αληθινή.

Βρέθηκε ότι υπάρχει σχέση μεταξύ της ικανότητας κατανόησης της λανθασμένης πεποίθησης και της ικανότητας κατανόησης συναισθημάτων. Ειδικότερα σχετίζεται η ικανότητα απόδοσης λανθασμένης πεποίθησης από ένα άτομο στον ίδιο του τον εαυτό:

α) με την ικανότητα του νηπίου να κατανοεί ότι διάφορες εξωτερικές αιτίες δημιουργούν ανάλογα συναισθήματα στο άτομο

β) με την ικανότητά του να κατανοεί ότι η έκφραση του συναισθήματος του ατόμου δεν είναι πάντα αληθινή και ότι τα αληθινά συναισθήματα είναι δυνατόν να μην εκφράζονται και

γ) με τη συνολική επίδοση στο τεστ συναισθημάτων .

Από τη στιγμή που αποδείχθηκε ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της ικανότητας κατανόησης της λανθασμένης πεποίθησης και της ικανότητας κατανόησης συναισθημάτων, λογικό ήταν σαν επόμενο βήμα να εξετασθεί αν είναι δυνατή η πρόβλεψη της μιας μεταβλητής σε σχέση με την άλλη. Ακολουθώντας τη μέθοδο της απλής ευθύγραμμης παλινδρόμησης διαπιστώθηκε τελικά ότι είναι δυνατόν να προβλέψουμε, φυσικά με το ανάλογο κατά περίπτωση τυπικό σφάλμα εκτίμησης, την επίδοση των νηπίων στη νοητική τους ανάπτυξη ανάλογα με τη συναισθηματική τους ανάπτυξη και συγκεκριμένα με μια πτυχή της συναισθηματικής ανάπτυξης αυτή που αναφέρεται στην ικανότητα αναγνώρισης και κατανόησης των συναισθημάτων. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας επιβεβαιώνουν την άποψη ότι κατά την προσχολική ηλικία η γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη συνδέονται στενά (Cole & Cole, 2001. Μαριδάκη-Κασσωτάκη & Μαλικιώση-Λοίζου, 2004).

Περιορισμοί της συγκεκριμένης έρευνας

(i) Το δείγμα της έρευνας (N=70) ήταν σχετικά μικρό και τα προσχολικά κέντρα που φοιτούσαν τα νήπια βρίσκονταν στην ίδια περιοχή (Αττική). Θα παρουσίαζε ενδιαφέρον η έρευνα να διεξαχθεί σε περιοχές αγροτικές ή ακριτικές με μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων παιδιών. Επίσης ενδιαφέρον θα παρουσίαζε μία έρευνα με παιδιά μειονοτήτων (π.χ μετανάστες, πομάκοι, αθίγγανοι).

(ii) Έχει αποδειχθεί ότι η ανάπτυξη της θεωρίας του νου και η συναισθηματική ικανότητα επηρεάζουν την κοινωνική συμπεριφορά του ατόμου. Μία διαχρονική μελέτη θα μπορούσε να ερευνήσει την επίδραση της ανάπτυξης της θεωρίας του νου στη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, των εφήβων, των ενηλίκων.

(iii) Η ανάπτυξη της θεωρίας του νου και της ικανότητας αναγνώρισης συναισθημάτων έχει σχέση με την ηλικία. Μία έρευνα με νήπια μικρότερης ηλικίας (3-4 ετών) συγκριτικά με την παρούσα θα αποδείκνυε τη παραπάνω σχέση.

(iv) Έντονη κριτική έχει ασκηθεί στα έργα λανθασμένης πεποίθησης με τα οποία αξιολογείται η ανάπτυξη της θεωρίας του νου. Ένα φιλόδοξο σχέδιο θα ήταν να σχεδιαστούν και να σταθμιστούν έργα τα οποία θα αξιολογούσαν εκτός από την πεποίθηση, την επιθυμία, την πρόθεση και το συναίσθημα.

Συμπεράσματα

Τα συναισθήματα διαμορφώνουν τον τρόπο που σκεφτόμαστε και ενεργούμε και τα γνωστικά μας σχήματα διαμορφώνουν τα συναισθήματα που βιώνουμε (Cole & Cole, 2001). Καλλιεργώντας το συναίσθημα καλλιεργούμε και τη νόηση των μικρών μαθητών. Η νηπιακή ηλικία δίνει την ευκαιρία για την εδραίωση ουσιαστικών συναισθηματικών συνηθειών που θ'ακολουθούν το άτομο σε όλη τη διάρκεια της ζωής του.

Στην αυγή του 21^{ου} αιώνα σε μια παγκοσμιοποιημένη κοινωνία η οποία δοκιμάζεται από κρίση θεσμών, αξιών, αντιλήψεων, οι εκπαιδευτικές μελέτες αποτελούν μια «πρακτική» επιστήμη. Δε θέλουμε να ερευνούμε για να επιβεβαιώνουμε απλά θεωρίες, να γνωρίζουμε τα δεδομένα, να κατανοούμε σχέσεις για εμπλουτισμό γνώσεων. Είναι απαραίτητο να ερευνούμε για να γνωρίζουμε και να καταλαβαίνουμε προκειμένου να είμαστε ικανοί να ενεργούμε, να ενεργούμε καλύτερα και να προάγουμε την εκπαίδευση. Η εκπαίδευση και γενικότερα η καλλιέργεια των παιδιών μπορεί να βελτιώσει ουσιαστικά τις συνθήκες ζωής του σύγχρονου ανθρώπου. Η ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων θεωρείται ένα από τα συστατικά της συναισθηματικής νοημοσύνης. Η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να διδαχθεί ξεκινώντας από την οικογένεια και συνεχίζοντας στο νηπιαγωγείο και στις άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Είναι απαραίτητο να μάθουν τα νήπια συναισθηματικές δεξιότητες οι οποίες είναι απαραίτητες για την επικοινωνία των νηπίων τόσο μεταξύ τους όσο και με τους ενήλικες· να μάθουν να συνεργάζονται, να συνυπάρχουν, να υπομένουν, να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, να ακολουθούν οδηγίες, να στρέφονται στους δασκάλους τους για βοήθεια, να μην κάνουν στον άλλο αυτό που δεν θέλουν να κάνει ο άλλος σε αυτόν. Οι συναισθηματικές δεξιότητες αποτελούν δείκτη ετοιμότητας για το δημοτικό σχολείο.

Τα μαθήματα συναισθηματικής αγωγής μεταμορφώνουν το νηπιαγωγείο σε ένα χώρο όπου τα παιδιά νιώθουν ασφάλεια, αισθάνονται ότι ανήκουν, ότι τα φροντίζουν και τα αποδέχονται. Μόνο τότε αγαπούν το σχολείο, εμπιστεύονται τη νηπιαγωγό τους, μαθαίνουν να εμπιστεύονται τον εαυτό τους και τους συμμαθητές τους, είναι ήρεμα και πρόθυμα να ερευνήσουν το περιβάλλον τους, να δημιουργήσουν, να ανακαλύψουν. Μόνο τότε αποκτούν τις δεξιότητες εκείνες που θα τα οδηγήσουν στη γνώση. Ο στόχος του σύγχρονου σχολείου άλλωστε δεν είναι η στείρα συσσώρευση των γνώσεων αλλά η κατάκτηση του τρόπου που οδηγεί στη γνώση.

Η συναισθηματική παιδεία βελτιώνει το κλίμα του σχολείου καθώς και τη διδακτική ικανότητα. Είναι ζωτικής σημασίας για το μέλλον των παιδιών. Βοηθά τα παιδιά να γίνουν καλύτεροι φίλοι, καλύτεροι μαθητές, γιοί και κόρες και αργότερα καλύτεροι σύζυγοι, υπάλληλοι, προϊστάμενοι, γονείς και πολίτες (Goleman, 2001).

Το συναίσθημα είναι η πνοή του Θεού στον άνθρωπο. Είναι κυρίαρχο στη ζωή μας και επηρεάζει την υγεία, τη στάση και τη συμπεριφορά μας. Για μια ανθρώπινη κοινωνία, η οποία να χαρακτηρίζεται από κοινωνική αλληλεγγύη, έλλειψη βίας και επιθετικότητας, σεβασμού του συνανθρώπου είναι απαραίτητη η συναισθηματική εκπαίδευση, η οποία οφείλει να ξεκινά από τη τρυφερή ηλικία της προσχολικής αγωγής και να συνεχίζεται σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Προγράμματα συναισθηματικής αγωγής μπορεί να σχεδιαστούν και να εμπλουτίσουν το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου με πολλαπλά οφέλη για τους μικρούς μαθητές.

Σχολές γονέων μπορούν να οργανωθούν σε τοπικό επίπεδο δήμων, στελεχωμένες με κατάλληλο εκπαιδευτικό προσωπικό, με στόχο την ενημέρωση των γονέων για τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν στην αγωγή και την εκπαίδευση των παιδιών τους.

Διαχρονικές έρευνες μπορεί να διεξαχθούν για να αποδείξουν το ρόλο της συναισθηματικής αγωγής στην ισόρροπη και ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου.

Συστηματικές έρευνες να πραγματοποιηθούν με στόχο τη μελέτη του ρόλου της γλώσσας στη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των νηπίων.

Πειραματικά σχολεία, με κατάλληλο εκπαιδευτικό προσωπικό σε συνεργασία με αντίστοιχα παιδαγωγικά τμήματα των Πανεπιστημίων, θα ερευνούν και θα συλλέγουν στοιχεία με στόχο την αναβάθμιση της εκπαίδευσης στο τόπο μας.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η συγκεκριμένη εργασία έχει ως θέμα την ανάπτυξη της θεωρίας του νου και την ικανότητα κατανόησης συναισθημάτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Έρευνες εδώ και 30 χρόνια στο χώρο της γνωστικής ψυχολογίας έχουν δείξει ότι το παιδί στην ηλικία των 4 ετών έχει αναπτύξει την ικανότητα να κατανοεί τη σκέψη του άλλου, να κατανοεί δηλαδή νοητικές καταστάσεις, όπως επιθυμίες, πεποιθήσεις, συναισθήματα και να προβλέπει τη συμπεριφορά του άλλου με βάση τις παραπάνω νοητικές καταστάσεις. Η ικανότητα αυτή είναι γνωστή με τον όρο θεωρία του νου (Theory of mind) (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2004).

Η ανάπτυξη της θεωρίας του νου εξαρτάται από γλωσσικούς, κοινωνικούς και γνωστικούς παράγοντες.

Η ικανότητα κατανόησης συναισθημάτων (emotional understanding) θεωρείται ένα από τα συστατικά της συναισθηματικής νοημοσύνης. Σύμφωνα με τους Mayer&Salovey(1990) συναισθηματική νοημοσύνη (emotional intelligence) είναι η ικανότητα να κατανοεί κανείς τα συναισθήματα τόσο τα δικά του όσο και των άλλων, να κάνει λεπτές διακρίσεις ανάμεσα στα διάφορα συναισθήματα και να χρησιμοποιεί αυτές τις πληροφορίες, ώστε να καθοδηγεί αναλόγως τις σκέψεις και τις πράξεις του.

Η ανάπτυξη της θεωρίας του νου και η ικανότητα κατανόησης συναισθημάτων αποτελούν σημαντικές πλευρές της πρώιμης γνωστικής και κοινωνικής ανάπτυξης του ατόμου (Flavell, 2004. Μαριδάκη-Κασσωτάκη&Μαλικιώση-Λοΐζου, 2004. Guajardo et al, 2008. Barlow et al, 2010).

Τα τελευταία χρόνια έχει αυξηθεί το ενδιαφέρον των ερευνητών για την επιρροή των συναισθημάτων στην ικανότητα των ανθρώπων να σκέφτονται, να θυμούνται, να μαθαίνουν και να λύνουν προβλήματα. Κατά την διάρκεια της προσχολικής ηλικίας τα παιδιά κατανοούν ότι οι σκέψεις των ατόμων και τα συναισθήματα συνδέονται με κάποιο τρόπο (Amsterlaw et al, 2009).

Ειδικότερα οι ερευνητές προσπαθούν να μελετήσουν τη σχέση μεταξύ της ικανότητας αναγνώρισης της λανθασμένης πεποίθησης και της ικανότητας αναγνώρισης συναισθημάτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (Rieffe et al, 2001. Astington & Bariault, 2001. Bennett & Matthews, 2000. Μαριδάκη-Κασσωτάκη & Μαλικιώση- Λοΐζου,2004).

Στο παραπάνω πλαίσιο ανήκει και η έρευνα της παρούσας εργασίας. Στη συγκεκριμένη έρευνα έλαβαν μέρος 70 νήπια ηλικίας 4-5 ετών (μέση ηλικία 56,99 μήνες και τυπική απόκλιση τ.α.=3,669) από τέσσερα κέντρα προσχολικής αγωγής της Αττικής.

Τα εργαλεία συλλογής δεδομένων ήταν τα τρία κλασσικά έργα λανθασμένης πεποίθησης των Wimmer&Perner (1983) καθώς και το τεστ κατανόησης συναισθημάτων (Test of Emotional Comprehension, TEC) των Pons & Harris(2000).

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα Ελληνόπουλα έχουν αναπτύξει τη θεωρία του νου. Δυσκολεύονται όμως να αποδώσουν λανθασμένη πεποίθηση στον άλλο (37,5% πέτυχε ενώ 63,5% απέτυχε) ενώ αποδίδουν με μεγαλύτερη επιτυχία λανθασμένη πεποίθηση στον εαυτό τους. Τα νήπια έχουν αναπτύξει την ικανότητα αναγνώρισης συναισθημάτων και βρέθηκε ότι υπάρχει σχέση μεταξύ της θεωρίας του νου και της συναισθηματικής κατανόησης. Επίσης, βρέθηκε ότι η ανάπτυξη της θεωρίας του νου προβλέπει την ικανότητα κατανόησης συναισθημάτων κατά τη διάρκεια της νηπιακής ηλικίας .

Λέξεις κλειδιά : θεωρία του νου, συναισθηματική κατανόηση, συναισθηματική νοημοσύνη, γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη, νηπιακή ηλικία.

Abstract

The topic of this essay is the development of the theory of mind and the ability of children of preschool education to understand emotions.

Researches conducted the last 30 years in the domain of cognitive psychology, have shown that a child 4 years old, has developed the ability to understand the thought of someone else, more concretely intellectual situations such as wishes, convictions, emotions and to forecast his behavior based on the intellectual situations cited above. This ability is known with the term theory of mind (Maridaki-Kassotaki, 2004).

This development depends on different linguistic, social and cognitive factors.

The ability of emotional understanding is considered as one of the elements of sentimental intelligence. According to Mayer and Salovey (1990), emotional intelligence is the ability of somebody, to understand not only his own emotions but also these of other persons, to distinguish different emotions and to use these in formations in order to guide his thoughts and actions, proportionally.

The development of the theory of mind and the ability to understand emotions are important aspects of the precocious cognitive and social growth of an individual (Flavell, 2004. Maridaki-Kassotaki and Malikiosi-Loizou, 2004. Guajardo et al, 2008. Barlow et al, 2010).

The last years, the interest of researchers, in the influence of emotions on the ability to think, to remember, to learn and to solve problems, has increased. During preschool age, children understand that the thoughts and emotions of an individual are somehow connected.(Amsterlaw et al, 2009)

More precisely, researchers are trying to study in children of preschool age the bond between the ability to recognize the false belief and the ability to recognize emotions (Rieffe et al, 2001. Astington and Barriault, 2001. Bennett and Matthews,2000. Maridaki-Kassotaki and Malikiosi-Loizou, 2004).

The research of this essay has the same purpose. In this particular research 70 infants, from centers of preschool education of the region of Attiki, participated, aged 4-5 years (average age 56,9 months and Standard Deviation $\tau.\alpha.=3,669$)

The guidelines for data collection where the 3 classic tasks of false belief of Wimmer and Perner (1983) and the Test of Emotion Comprehension, TEC of Pons and Harris (2000).

The results illustrated that Greek children have developed the theory of mind. Nevertheless, they are cannot easily attribute the false belief to somebody (only 35,7%

succeeded). On the other hand, they attribute with greater success the false belief to themselves. The infants have developed the ability to recognize emotions and a relation between the theory of mind and the emotion comprehension was found. Also, it was found that the theory of mind forecasts the development of the ability to comprehend emotions, during the infantile age.

Key words: theory of mind, emotional understanding, emotional intelligence, cognitive and social development, preschool age.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Abe,J.A. & Izard,C.E. (1999). The developmental tensions of emotions: An analysis in terms of differential emotions theory. *Cognition and Emotion*, 3, 523-549.
- Ainsworth,M.D.S., Blehar,M.C., Waters,E. & Wall,S. (1978). *Patterns of attachment: psychological study of the Strange Situation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Amsterlaw,J., Lagattuta-Hansen,K. & Meltzoff,A. (2009). Young Children's Reasoning About the Effects of Emotional and Psysiological states on Academic Performance.*Child Development*, 80, 115-133
- Appleton,M. & Reddy,V. (1996). Teaching three-year-olds to pass false belief tests: A conversational approach. *Social Development*, 5, 275-291.
- Arranz,E. (1989). *Psicologia de las relac lones fraternac*. Herder: Barcelona.
- Arranz,E., Artamendi,F., Olabarrieta,F. & Martin,J. (2002). Family Context and Theory of Mind Development . *Early Child Development and Care*, 172, 9-22.
- Astington,J.W. & Jenkins,J.M. (1999). A longitudinal study of the relations between language and theory-of-mind development. *Developmental Psychology*, 35, 1311-1320.
- 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. (2001). The future of Theory Of Mind Research: Understanding Motivational States, the Role of Language and Real World Consequences. *Child Development*, 72, 685-687.
- Barden,R., Zelko,F., Cuncan,S. & Masters,J. (1980). Children's consensual knowledge about the experimental determinants of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 368-376.
- Barlow,A., Qualter,P. & Stylianou,M. (2010). Relationships between Machiavellianism, emotional intelligence and theory of mind in children. *Personality and Individual Differences*, 48, 78-82.
- Bartsch,K. & Wellman,H.M. (1995) *Children talk about the mind*. Oxford: Oxford University Press.
- Baumrind,D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37, 887-907.

- Baumrind,D. (1967). Childcare practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.
- Baumrind,D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4, 1-103.
- Baumrind,D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth Society*, 9, 239-276.
- Baumrind,D. (1989). Rearing competent children. In W.Damon (Ed.), *Child development today and tomorrow* (pp.349-378). San Francisco: Jossey-Bass.
- 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.
- Bennett,M. & Matthews,L. (2000). The role of second-orderbelief- understanding and social context in children's self-attribute of social emotions. *Social Development*, 9, 126-130.
- Bergen,D. (2002). The role of pretend play in children's cognitive development. *Early Childhood Research and Practice*, 4 , 1 , (<http://eerp.niuc.edu>)
- Bloom,P. & German,T. (2000). Two reasons to abandon the false belief task as a test of theory of mind. *Cognition*, 77, 24-31.
- Bowlby,J. (1982). *Attachment and loss (Vol I). Attachment (2nd ed.)*. New York: Basic Books.
- Borke, H. (1975). Piaget's mountains revisited: Changes in the egocentric landscape. *Developmental Psychology*, 11, 240-443.
- Bronfenbrenner,U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Brown,J., Donelan-McCall,N. & Dunn,J. (1996). Why talk about mental states? The significance of children's conversations with friends, siblings and mothers. *Child Development*, 67, 837-849.
- Γαλανάκη,E. (2003) *Θέματα Αναπτυξιακής Ψυχολογίας. Γνωστική – κοινωνική – συναισθηματική ανάπτυξη*. Αθήνα : Ατραπός.
- Cassidy,J. & Parke,R.D. (1991) Children's emotional understanding and peer relations. Symposium presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Seattle, W.A. Goleman,D. (1998) *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

Cassidy,J.,Parke,R.,Butkovsky,L. & Braungart,J. (1992) Family-Peer Connections : The Roles of Emotional Expressiveness within the Family and Children's Understanding of Emotions. *Child Development*, 63, 603-618.

Cole,K. & Cole,S.(2001) *Η ανάπτυξη των παιδιών . Γνωστική και Ψυχοκοινωνική Ανάπτυξη κατά τη Νηπιακή και Μέση Ηλικία*. Αθήνα : Τυπωθήτω.

Colwell,M & Hart,S (2006) Emotion framing : does it relate to children's emotion knowledge and social behavior? *Early Child Development and Care*, Vol.176,6 : 591-603.

Cook,E.,Greenberg,M. & Kusche,C. (1994) The relations between emotional understanding, intellectual functioning and disruptive behavior problems in elementary-school-aged children. *Journal of Abnormal Child Psychology*,22, 205-219.

Costall,A. & Leudar,I. (Eds) (1996) Situating action (Special Issue). *Ecological Psychology*, 8(2), 101-187.

Cutting,A.L. & Dunn,J. (1999) Theory of mind, emotion understanding, language and family background : Individual differences and interrelations. *Child Development*, 70, 853-865.

De Villiers,J.G. & de Villiers,P.A. (2000) Linguistic determination and the understanding of false beliefs. In P. Mitchell & Riggs (Eds) *Children's reasoning and the mind* (pp. 191-224).

De Wolff,M.S. & van Ilzendoorn,M.H.(1997). Sensitivity and attachment : A meta-analysis on parental antecedents of infant attachment. *Child Development*,68,571-591.

Denham,S (1987) Preschooler's Mothers' Expression of and Coping with Emotion. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Baltimore,MD.

Denham,S. & Couchoud,E. (1988) Knowledge about Emotions : Relations with Socialization and Social Behavior.Paper presented at the Biennial Meeting of the Conference on Human Development, Charleston,SC.

Denham,S.A. & Couchoud,E.A. (1990) Young preschoolers' understanding of emotions. *Child Study Journal*, 20, 171-192.

Denham,S.,Zoller,D. & Couchoud,E.A. (1994) Socialization of preschoolers' emotional understanding. *Developmental Psychology*, 30, 928-936.

Donaldson, M. (1978) *Children's minds*. New York : W.W. Norton.

- Dunn,J. (1988) *The Beginnings of Social Understanding*. Blackwell : Oxford.
- Dunn,J.(1991).Understanding others:Evidence from naturalistic studies of children. In A.Whiten (Ed.), *Natural theories of mind* (pp.51-61).Cambridge.MS:Basil Blackwell.
- 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.
- Edwards,A. Shipman,K. & Brown,A. (2005) The Socialization of Emotional Understanding : A Comparison of Neglectful and Nonneglectful Mothers and Their Children. *Child Maltreatment*, Vol.10, No3 :293-304.
- Farrer,J & Wimbarti,S. (1995). Indonesian children's play with their mothers and older siblings. *Child Development*,66,1493-1503.
- Fischer,K.W.,Shaver,P.R. & Carnochan,P.(1990) How emotions develop and how they organize development. *Cognition and Emotion*, τευχ.4, 81-127.
- Flavell,J. (1999) Children's knowledge about the mind. *Annual Review of Psychology*, 50, 21-45.
- Flavell, J. (2004) Theory pf Mond Development : Retrospect and Prospect. *Merrill – Palmer Quarterly*. Wayne State Univesity Press, 274-290.
- Fonagy,P. & Target,M. (1997). Attachment and reflective function: Their role in self-organization. *Development and Psychopathology*,9,679-700.
- Fonagy,P,Redfern,S. & Chapman,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. *Psychology*.3306.
- Freeman,N,H.,Lewis,C. & Doherty,M. (1991) Preschooler's grasp of a desire for knowledge in false-belief prediction : practical intelligence and verbal report. *British Journal of Developmental Psychology*,9, 139-157.
- Gardner,H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York:Basic Books.
- Gopnik,A. (1990). Developing the idea of intentionality:Children's theories of mind. *Canadian Journal of Philosophy*,20,89-111.

Gopnik,A & Wellman,H. (1992) Why the Child's Theory of Mind really is a Theory. *Mind & Language*, 7, Numbers 1 & 2.

Guajardo,N. & Snyder,G. & Petersen,R. (2008) Relationships among Parenting Practices, Parental Stress, Child Behaviour and Childrens' Social-Cognitive Development. *In Infant and Child Development*, John Wiley & Sons, Ltd.18 :37-60.

Gnepp,J.(1983) Children's social sensitivity:inferring emotions from conflicting cues. *Developmental Psychology*,19,805-814.

Goleman,D. (1998) *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Gopnik,A. & Astington,J. (1988). Children's understanding of representation change and its relation to the understanding of false – belief and the appearance –reality distinction. *Child Development*,59,26-37.

Hadwin,J. & Perner,J. (1991) Pleased and surprised : children's cognitive theory of emotion. *British Journal of developmental Psychology*,9, 215-234.

Hale,C.M. & Tager-Flusberg,H. (2003) The influence of language on theory of mind : A training study. *Developmental Science*, 6, 346-359.

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,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 Yorj : Oxford University Press.

Harris,P.,Johnson,C.,Hutton,D.,Andrews,G. & Cooke,T. (1989) Young Children's theory of mind and emotion. *Cognition and Emotion*,3 : 379-400.

Harris,P, Olthof,T.,Meerum Terwogt,M. & Hardman,C. (1987) Children's knowledge of the situations that provoke emotion. *International Journal of Behavioral Development*,10, 319-343.

Hoffman,M.L. (1986) Affect, cognition and motivation in : R.M. Sorrentino & E.T. Higgins (Eds) *Handbook of motivation and cognition : foundations of social behavior* (New York, Guilford Press), 244-250.

Holmes,H.A.,Black,C. & Miller,S.A. (1996). A cross-task comparison of false belief understanding in a Head Start population.*Journal of Experimental Child Psychology*,63,263-285.

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.

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.

Κακαβούλης,Α. (2003) *Γνωστική Ανάπτυξη και Αγωγή*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Καλούρη-Αντωνοπούλου,Ρ. (2005) *Γενική Ψυχολογία*. Αθήνα : Έλλην.

Κρασανάκης,Γ. (1987) *Ψυχολογία του παιδιού. Βασικές έννοιες – Θέματα γνωστικής αναπτύξεως του βρέφους, του νηπίου, του παιδιού και του εφήβου*. Αθήνα.

Laible,D.J. & Thompson,R.A. (2000). Mother-child discourse, attachment security,shared positive affect and early conscience development .*Child Development*,71,1424-1440.

Leudar,I.,Costall,A. & Francis,D. (2004) Theory of Mind : A Critical Assessment, Theory and Psychology. *Sage Publications*. Vol.14(5) : 571-578.

Lewis,C., Carpendale,J.,Towse,J. & Maridaki-Kassotaki,K. In B.Sokol, U.Müller, J.I.M.Carpendale, A.Young & G.Iarocci (2010). Self and Social – Regulation : Exploring the Relations between Social Interaction, Social Cognition and the Deveopment of Executive Functions. Oxford : Oxford University Press.

Lewis,M. & Saarni,C. (Eds.), (1985). *The socialization of emotion*. New York: Plenum Press.

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.H.,Hagestaadt,E & Douglas,H. (1994) Narrative access and production in preschooler’s false-belief reasoning. *Cognitive Development*,9, 397-424.

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.(1994) Referential communication : Assessment and intervention. *Topics in Language Disorders*,14, 55-69.

Lloyd,P. (2001,December) Thinking about language : the development of the ability to appraise verbal information. Paper presented at the 1st Conference of Psychopedagogical Research, Harokopio University, Greece

Μάνος,Κ.(1993) *Παιδαγωγική Ψυχολογία-Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα : Γρηγόρης.

Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Αικ. (1994). *Θέματα Γνωστικής Ψυχολογίας*.Αθήνα.

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.

Μαριδάκη-Κασσωτάκη,Αικ. (υπό δημοσίευση) Συναισθηματική Νοημοσύνη : Εννοιολογικές διασαφήσεις, Θεωρητικά μοντέλα, αξιολόγηση και πρακτικές εφαρμογές. *Επιστήμες Αγωγής*.

Μαριδάκη-Κασσωτάκη,Αικ.(2004) *Σύγχρονες Απόψεις για τη Σκέψη του Παιδιού*. Αθήνα:Γρηγόρης.

Maridaki-Kassotaki,K. (2005) What do false belief tests tell us about Greek alternative verb forms denoting agency. *Ψυχολογία*, 12(1), 62-69.

Maridaki-Kassotaki,K. & Antonopoulou,K.(2010) Examination of the Relationship between false-belief understanding and referential communication skills. *European Journal of Psychology of Education*, D01:10.1007/S10212-010-0037-2

Mayer,J.D. & Salovey,P (1990) Emotional intelligence. *Imagination. Cognition and Personality*, 9, 185-211.

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.

Meltzoff,A.N.(1995). Understanding the intention of others : Re-enactment of intended acts by 18-month-old children. *Developmental Psychology*,66,838-850.

Moses,L.J. & Carlson,S.M. (2004) Self-regulation and children's theories of mind. In C.Lightfoot,C.Lalonde & M.Chandler (Eds), *Changing conceptions of psychological life* (pp.127-146) Mahwah, NJ : Erlbaum.

Nelson,K. (1986) *Event knowledge:Structure and function in development*. Hillsdale, NJ : Erlbaum.

Ontai,L. & Thompson,R. (2008) *Attachment, Parent-Child Discourse and Theory of Mind Development*.USA : Blackwell Publishing.

Παρασκευόπουλος,Ι. (1985) *Εξελικτική Ψυχολογία. Η ψυχική ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση*. Τόμος 2ος . Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.

Πόρποδας,Κ. (1992) *Γνωστική Ψυχολογία,τ.Ι Η διαδικασία της μάθησης*. Αθήνα : 1992.

Pears,K.C. & Moses,L.J. (2003) Demographics,parenting and theory of mind in preschool children. *Social Development*,12,1-20.

Perez-Granados,D. & Callanan,A. (1997). Conversations with mothers and siblings:young children's semantic and conceptual development. *Developmental Psychology*,33,1,120-134.

Perner,J.,Baker,S. & Hutton,D. (1994). Prelief:The conceptual origins of belief and pretence. In C.Lewis and P.Mitchell (Eds), *Children's Early Understanding of Mind*,(pp457-480).Hove:Lawrence Edition.

Perner,J.,Leekman,S. & Wimmer,H. (1987). Three-year-old's difficulty with false belief : The case of conceptual deficit.*British Journal of Developmental Psychology*,5,125-137.

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

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

Repacholli,B.M. & Gopnik,A. (1997) early reasoning about desires:Evidence from 14-18 months olds. *Developmental Psychology*, 33, 12-21.

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.,Terwogt,M.,Koops,W. & Hagenaar,J.(2000) The Desirability of Beliefs : Preschoolers' Appreciation of Fact Beliefs and Subsequent Emotions. *Infant and Child Development*, 9 : 147-160.

Rieffe,C.,Terwogt,M.,Koops,W.,Stegge,H. & Oomen,A. (2001) Pre-schooler's appreciation of uncommon desires and subsequent emotions. *British Journal of Developmental Psychology*, 19, 259-274.

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.

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

Rogoff,B.(1990) *Apprenticeship in thinking : Cognitive development in social context*. Oxford : Oxford University Press

Ruffman,T.,Perner,J. & Parkin,L. (1999). How parenting style affects false belief understanding. *Social Development*, 8, 395-411.

Ruffman,T.,Perner,J.,Naito,M.,Parkin,L. & Clements,W.(1998). Older (but not younger) siblings facilitate false belief understanding. *Dev. Psychol.* 34,1,161-174.

Schick,B.,de Villiers,P.,de Villiers,J.&Hoffmeister,R. (2007) Language and theory of mind : A study of deaf children. *Child Development*,78, 376-396.

Siegal,M. & Varley,R. (2002) Neural systems involved in theory of mind . *Nature Reviews Neuroscience*, 3, 463-471.

Sroufe,A. (1996). *Emotional development:the organization of emotional life in the early years*.Cambridge:University of Cambridge.

Sutton,J.,Smith,P.K. & Swettenham,J. (1999) Bullying and "theory of mind" : A critique of the social skills deficit' view of anti-social behavior. *Social Development* , 8, 117-127.

Symons,D. & Clark,S. (2000). A Longitudinal Study of Mother-Child Relationships and Theory of mind in the Preschool Period, *Social Development*,9,1.

Symons,D.,McLaughlin,E.,Moore,C. & Morine,S. (1997) Integrating relationship constructs and emotional experience into false belief tasks in preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology*,67, 423-447.

Trabasso,T.,Stein,N. & Johnson,L. (1981) Children's knowledge of events : a causal analysis of story structure. *Learning and Motivation*,15,237-282.

Valsiner,J. (1988) Child development within culturally structured environments, Vol. 2: Social co-construction and environmental guidance in development. Norwood,NJ : Ablex.

Vinden,P.G. (2001). Parenting attitudes and children's understanding of mind:A comparison of Korean American and Anglo0American families.*Cognitive Development*,16,793-809.

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

Weimer,A. & Guajardo,N. (2005) False Belief, Emotion Understanding and Social Skills Among Head Start and Non-Head Start Children. *Early Education & Development*, Volume 16, Number 3.

Wellman,H. & Bartsch,K. (1988) Young children's reasoning about beliefs. *Cognition*, 30, 239-277.

Wellman,H.M. (1990) *The child's theory of mind*. Cambridge,MA: Bradford Books / MIT Press.

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.

Wimmer,H. & Perner,J. (1983). Beliefs about beliefs:Representationand constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*,13,103-128.

Woolfe,T.,Want,S.C. & Siegal,M. (2002) Signposts to development : Theory of mind in deaf children. *Child Development*,73,768-778.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ “Α”



Σχήμα 1.



Σχήμα 2.



Σχήμα 3.



Σχήμα 4.



Σχήμα 5.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ “Β”

ΦΥΛΛΟ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ (Έργα Θεωρίας του Νου)

Όνοματεπώνυμο : Ημ.γέννησης:

Σχολείο/ Τάξη : Ημ.εξέτασης:

Επάγγελμα / Γραμματικές γνώσεις πατέρα :

Επάγγελμα / Γραμματικές γνώσεις μητέρας

Αδέρφια : Σειρά γέννησης :

1. Απροσδόκητη μετατόπιση

ο «Πού θα κοιτάξει ο Νίκος να βρει τη μπάλα του;»

ο «Πού είχε βάλει ο Νίκος τη μπάλα του;»(μνήμη)

ο «Πού είναι η μπάλα του τώρα;»(πραγματικότητα)

2. Το κουτί που εξαπατά

ο «Τι έχει μέσα το κουτί;»

ο «Όταν είδες το κουτί τι νόμιζες ότι είχε μέσα,
προτού το ανοίξω;»

ο «Τι υπάρχει μέσα στο κουτί;»(πραγματικότητα)

3. Το αντικείμενο που εξαπατά

ο «Τι είναι αυτό;»

ο «Τι νόμιζες ότι ήταν αυτό προτού το αγγίξεις;»

ο «Τι είναι αυτό στα αλήθεια;»(πραγματικότητα)

ΦΥΛΛΟ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ
(Έργα Θεωρίας του Νου)

Όνοματεπώνυμο : Ημ.γέννησης:

Σχολείο/ Τάξη : Ημ.εξέτασης:

Επάγγελμα / Γραμματικές γνώσεις πατέρα :

Επάγγελμα / Γραμματικές γνώσεις μητέρας

Αδέρφια : Σειρά γέννησης :

1. Απροσδόκητη μετατόπιση

ο «Πού θα ψάξει ο Νίκος να βρει τη μπάλα του;»

ο «Πού είχε βάλει ο Νίκος τη μπάλα του;»(μνήμη)

ο «Πού είναι η μπάλα του τώρα;»(πραγματικότητα)

2. Το κουτί που εξαπατά

ο «Τι έχει μέσα το κουτί;»

ο «Όταν είδες το κουτί τι νόμιζες ότι είχε μέσα,
προτού το ανοίξω;»

ο «Τι υπάρχει μέσα στο κουτί;»(πραγματικότητα)

3. Το αντικείμενο που εξαπατά

ο «Τι είναι αυτό;»

ο «Τι νόμιζες ότι ήταν αυτό προτού το αγγίξεις;»

ο «Τι είναι αυτό στα αλήθεια;»(πραγματικότητα)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ “Γ”

Τεστ κατανόησης συναισθημάτων

Φύλλο αποτελεσμάτων

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

Σελίδα	Μέρη	Απαντήσεις	Παρατηρήσεις
1	Ια Λυπημένος	Χαρούμ. Λυπημ. Θυμωμ. Δε νιώθει τίποτα	
2	Ιβ Χαρούμενος	Χαρούμ. Λυπημ. Δε νιώθει τίποτα Φοβισμ.	
3	Ιγ Θυμωμένος	Χαρούμ. Δε νιώθει τίποτα Θυμωμ. Φοβισμ.	
4	Ιδ Δε νιώθει τίποτα	Χαρούμ. Λυπημ. Θυμωμ. Δε νιώθει τίποτα	
5	Ιε Φοβισμένος	Χαρούμ. Δε νιώθει τίποτα Θυμωμ. Φοβισμ.	

6	Πα Χελώνα	Χαρούμ. Λυπημ. Θυμωμ. Δε νιώθει τίποτα	
7	Πβ Δώρο	Χαρούμ. Λυπημ. Δε νιώθει τίποτα Φοβισμ.	
8	Πγ Αδερφός	Χαρούμ. Δε νιώθει τίποτα Θυμωμ. Φοβισμ.	
9	Πδ Λεωφορείο	Χαρούμ. Λυπημ. Θυμωμ. Δε νιώθει τίποτα	
10	Πε Τέρας	Χαρούμ. Δε νιώθει τίποτα Θυμωμ. Φοβισμ.	

11	ΠΙ Έλεγχος	Γ(Μ) αρέσει coca / Π(Ε) δεν αρέσει coca	
11	ΠΙα coca	Χαρούμ. Λυπημ. Θυμωμ. Δε νιώθει τίποτα	
11	ΠΙβ όχι coca	Χαρούμ. Λυπημ. Θυμωμ. Δε νιώθει τίποτα	
12	ΠΙ Έλεγχος	Γ(Μ) δεν αρέσει σαλάτα / Π(Ε) αρέσει	
12	ΠΙγ Γ. όχι- σαλάτα	Χαρούμ. Λυπημ. Δε νιώθει τίποτα Φοβισμ.	
12	ΠΙε 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	

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ “Δ”

Επιστολή προς τους γονείς των νηπίων και προνηπίων του Νηπιαγωγείου Νέας Πεντέλης

ΠΡΟΣ τους γονείς των νηπίων και προνηπίων

του Νηπιαγωγείου Ν. Πεντέλης

Αγαπητοί γονείς,

Ονομάζομαι Αργυρώ Δασκαλάκη. Είμαι εκπαιδευτικός της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (νηπιαγωγός) με 24 χρόνια προϋπηρεσίας και οργανική θέση στο Νηπιαγωγείο της Νέας Πεντέλης. Κατά το τρέχον σχολικό έτος (2009-2010) και μετά από τις σχετικές εγκρίσεις του Υπουργείου συμμετέχω στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου Αθηνών με τίτλο «Εκπαίδευση και Πολιτισμός» και Κατεύθυνση «Παιδαγωγική Ψυχολογία και Εκπαιδευτική Πράξη». Το υπόψη πρόγραμμα ολοκληρώνεται στο παρόν Ακαδημαϊκό εξάμηνο με την παράδοση της μεταπτυχιακής εργασίας. Το θέμα της εργασίας μου είναι “Η ανάπτυξη της θεωρίας του νου και η ικανότητα αναγνώρισης συναισθημάτων στη προσχολική ηλικία -Theory of mind and emotional understanding” με επιβλέπουσα καθηγήτρια την Αντιπρύτανη του Πανεπιστημίου Κα Αικ. Μαριδάκη-Κασσωτάκη. Για την ολοκλήρωσή της μεταξύ των άλλων θα απαιτηθεί συγκεκριμένη ερευνητική εργασία σε μονάδες προσχολικής αγωγής. Η υπόψη εργασία αφορά συγκεκριμένες προφορικές ερωτήσεις σε μορφή παιχνιδιού σε νήπια, οι απαντήσεις των οποίων θα χρησιμοποιηθούν για εξαγωγή επιστημονικών συμπερασμάτων, στοχεύοντας στη βελτίωση της παρεχόμενης προσχολικής αγωγής. Για την υπόψη εργασία λαμβάνονται υπόψη όλοι οι σχετικοί περιορισμοί, που αφορούν τη διαχείριση προσωπικών δεδομένων.

Ήδη σημαντικό έργο της έρευνας έχει ολοκληρωθεί σε μονάδες προσχολικής αγωγής της Αττικής. Υπενθυμίζοντας την 24χρονη εκπαιδευτική μου πείρα και το γεγονός ότι ανήκω οργανικά στο Νηπιαγωγείο της Νέας Πεντέλης, θεώρησα λογικό να ολοκληρώσω την έρευνα στο σχολείο, όπου πρόκειται να εργασθώ μετά το πέρας του ενλόγου προγράμματος. Για το σκοπό αυτό παρακαλώ για τη συναίνεσή σας , ώστε, χωρίς να διαταραχθεί η εύρυθμη λειτουργία του Νηπιαγωγείου, να ολοκληρώσω τη συλλογή των στοιχείων που προανέφερα.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία σας

Αίτηση στο 251 Γενικό Νοσοκομείο Αεροπορίας

Αίτηση

Προς : 251 ΓΝΑ

ΘΕΜΑ: «Ερευνητική Εργασία Μεταπτυχιακού Προγράμματος»

Επώνυμο: Δασκαλάκη
Όνομα: Αργυρώ
Εκπαιδευτικός της
Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Του Υπουργείου Παιδείας,
Δια Βίου Μάθησης και
Θρησκευμάτων

Αθήνα, 13 Ιαν 2010

Συνημ. Μία(1) Βεβαίωση

1. Σας γνωρίζω ότι ως εκπαιδευτικός της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων συμμετέχω στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου Αθηνών με τίτλο «Εκπαίδευση και Πολιτισμός» και Κατεύθυνση «Παιδαγωγική Ψυχολογία και Εκπαιδευτική Πράξη». Το υπόψη πρόγραμμα ολοκληρώνεται στο παρόν Ακαδημαϊκό εξάμηνο με την παράδοση της μεταπτυχιακής εργασίας (thesis). Το θέμα της εργασίας μου είναι “Η ανάπτυξη της θεωρίας του νου και η ικανότητα αναγνώρισης συναισθημάτων στη προσχολική ηλικία -Theory of mind and emotional understanding” με επιβλέπουσα καθηγήτρια την Αντιπρύτανη του Πανεπιστημίου Κα Αικ. Μαριδάκη-Κασσωτάκη. Για την ολοκλήρωσή της μεταξύ των άλλων θα απαιτηθεί συγκεκριμένη ερευνητική εργασία σε μονάδες προσχολικής αγωγής. Η υπόψη εργασία αφορά συγκεκριμένες προφορικές ερωτήσεις (π.χ τεστ λανθασμένης πεποίθησης), οι απαντήσεις των οποίων θα χρησιμοποιηθούν για εξαγωγή επιστημονικών συμπερασμάτων. Για την υπόψη εργασία λαμβάνονται υπόψη όλοι οι σχετικοί περιορισμοί, που αφορούν τη διαχείριση προσωπικών δεδομένων.

2. Αναφέροντας την 24χρονη εκπαιδευτική μου πείρα σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και το γεγονός, ότι ο σύζυγός μου είναι αξιωματικός της Πολεμικής Αεροπορίας (Σμχος(Μ) Σωτήριος Νασιούδης), παρακαλώ, όπως εξετάσετε το αίτημά μου να μου χορηγήσετε την άδεια, ώστε μέρος των προαναφερθέντων εργασιών να πραγματοποιηθεί στη μονάδα προσχολικής αγωγής του 251ΓΝΑ. Σε θετική περίπτωση εξυπακούεται, ότι θα υπάρχει η πλήρης συνεργασία μου με τους υπεύθυνους της εν λόγω μονάδος προκειμένου να μη διαταραχθεί η εύρυθμη λειτουργία της.

3. Συνημμένα σας επισυνάπτω σχετική βεβαίωση του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου Αθηνών.

Η αιτούσα

Επιστολή στο Δήμο Μελισσίων

Αίτηση

Προς

τη Πρόεδρο του Διοικητικού Συμβουλίου

των Δημοτικών Παιδικών Σταθμών Μελισσίων

ΘΕΜΑ: «Ερευνητική Εργασία Μεταπτυχιακού Προγράμματος»

της Δασκαλάκη Αργυρώς
Νηπιαγωγού της
Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Του Υπουργείου Παιδείας,
Δια Βίου Μάθησης και
Θρησκευμάτων

Διεύθυνση: Απόλλωνος 9
Μελίσσια Τηλέφ.
2108101468 6946656013

Μελίσσια, 05 Φεβ 2010

Συνημ. Μία(1) Βεβαίωση

1. Σας γνωρίζω ότι ως εκπαιδευτικός της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων συμμετέχω στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου Αθηνών με τίτλο «Εκπαίδευση και Πολιτισμός» και Κατεύθυνση «Παιδαγωγική Ψυχολογία και Εκπαιδευτική Πράξη». Το υπόψη πρόγραμμα ολοκληρώνεται στο παρόν Ακαδημαϊκό εξάμηνο με την παράδοση της μεταπτυχιακής εργασίας (thesis). Το θέμα της εργασίας μου είναι "Η ανάπτυξη της θεωρίας του νου και η ικανότητα αναγνώρισης συναισθημάτων στη προσχολική ηλικία – Theory of mind and emotional understanding -" με επιβλέπουσα καθηγήτρια την Αντιπρύτανη του Πανεπιστημίου Κα Αικ. Μαριδάκη-Κασσωτάκη. Για την ολοκλήρωση της μεταξύ των άλλων θα απαιτηθεί συγκεκριμένη ερευνητική εργασία σε μονάδες προσχολικής αγωγής. Η υπόψη εργασία αφορά συγκεκριμένες προφορικές ερωτήσεις (π.χ τεστ λανθασμένης πεποίθησης), οι απαντήσεις των οποίων θα χρησιμοποιηθούν για εξαγωγή επιστημονικών συμπερασμάτων. Για την υπόψη εργασία λαμβάνονται υπόψη όλοι οι σχετικοί περιορισμοί, που αφορούν τη διαχείριση προσωπικών δεδομένων.

2. Αναφέροντας την 24χρονη εκπαιδευτική μου πείρα σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σας παρακαλώ, όπως εξετάσετε το αίτημά μου να μου χορηγήσετε την άδεια, ώστε μέρος των προαναφερθέντων εργασιών (συλλογή στοιχείων) να πραγματοποιηθεί στους Δημοτικούς Παιδικούς Σταθμούς του

Δήμου Μελισσίων. Σε θετική περίπτωση εξυπακούεται, ότι θα υπάρχει η πλήρης συνεργασία μου με τους υπεύθυνους των εν λόγω μονάδων προκειμένου να μη διαταραχθεί η εύρυθμη λειτουργία τους.

3. Συνημμένα σας επισυνάπτω σχετική βεβαίωση του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου Αθηνών.

Η αιτούσα

Πρωτόκολλο Ερευνητικής Μελέτης

ΘΕΜΑ:

Η ανάπτυξη της θεωρίας του νου και η ικανότητα κατανόησης συναισθημάτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας

Φοιτήτρια : Δασκαλάκη Αργυρώ

Επιτροπή : Κα Μαριδάκη - Κασσωτάκη Αικατερίνη (επιβλέπουσα)

Κα Αντωνοπούλου Αικατερίνη

Κος Ζμπάινος Δημήτριος

Εισαγωγή

Η ανάπτυξη της σκέψης των παιδιών (γνωστική ανάπτυξη) είναι ένα από τα κυριότερα θέματα μελέτης των αναπτυξιακών ψυχολόγων. Η θεωρία του Ελβετού ψυχολόγου J.Piaget θεωρείται σταθμός στη μελέτη του τρόπου ανάπτυξης της σκέψης του ατόμου από τη γέννηση μέχρι την εφηβική ηλικία και επικράτησε κατά το δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα.

Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή η γνωστική ανάπτυξη του ατόμου περνά από καθορισμένα στάδια , τα οποία συμπίπτουν με συγκεκριμένες χρονικές περιόδους της ζωής του ατόμου και έχουν καθολική ισχύ. Τα στάδια αυτά είναι:

1. Το αισθησιοκινητικό στάδιο (από τη γέννηση έως 2 ετών)
2. Το προεγνοιολογικό ή προσυλλογιστικό στάδιο (από 2 έως 6-7 ετών)
3. Το στάδιο των συγκεκριμένων λογικών πράξεων (6-7 ετών – 12 ετών)
4. Το στάδιο των τυπικών λογικών πράξεων (12 ετών και πάνω) (Μαριδάκη – Κασσωτάκη, 2004)

Σε κάθε στάδιο η σκέψη του παιδιού έχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Κατά το προσυλλογιστικό ή προεγνοιολογικό στάδιο αρχίζει η συμβολική λειτουργία της σκέψης και η γλώσσα. Η σκέψη του παιδιού παρουσιάζει τους εξής περιορισμούς:

- α. Είναι μεταγωγική
- β. Δεν μπορεί να αποκεντρωθεί
- γ. Αδυνατεί να προβαίνει σε κατηγοριοποιήσεις ιεραρχικής μορφής
- δ. Είναι εγωκεντρική

Τα τελευταία χρόνια οι απόψεις του Piaget για την ανάπτυξη στη νηπιακή ηλικία ερευνώνται και αμφισβητούνται. Από πολλούς ψυχολόγους υποστηρίζεται ότι η συγκεκριμένη θεωρία στερείται κοινωνικής προοπτικής, γιατί δεν λαμβάνει υπόψη το πλαίσιο μέσα στο οποίο το παιδί αποκτά και εκφράζει τις γνωστικές του ικανότητες. Το πλαίσιο μέσα στο οποίο ζουν τα παιδιά και οι δραστηριότητες με τις οποίες ασχολούνται αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της ανάπτυξής τους. Ο Bronfenbrenner (1979) υποστήριξε το καθοριστικό ρόλο του πλαισίου στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού. Με τον όρο «πλαίσιο» εννοούσε το οικολογικό περιβάλλον (ecological environment) του ατόμου το οποίο αποτελείται από 4 υπάλληλα επίπεδα τα οποία αλληλοσυμπληρώνονται και αλληλοεπηρεάζονται (Κασσωτάκη- Μαριδάκη, 2004). Συμπληρώνοντας τη παραπάνω θεωρία η Rogoff (1990) απορρίπτει την ύπαρξη οικουμενικών μηχανισμών γνωστικής ανάπτυξης και υποστηρίζει την ύπαρξη εξειδικευμένων και μεταβλητών αναπτύξεων που συνδέονται και απορρέουν από το εκάστοτε κοινωνικό, πολιτισμικό και οικονομικό πλαίσιο στο οποίο μεγαλώνει το παιδί .

Σήμερα φαίνεται ότι τα νήπια είναι πιο ικανά από όσο πίστευε ο Piaget, αλλά παραμένουν έντονες διαφωνίες τόσο για τη φύση των ικανοτήτων τους όσο και για τις διεργασίες της γνωστικής αλλαγής που είναι εμφανείς κατά τη νηπιακή ηλικία (Cole & Cole, 2001).

Έντονος προβληματισμός και πλήθος ερευνών έχουν διεξαχθεί , προσπαθώντας να εξετάσουν τον εγωκεντρισμό της σκέψης του παιδιού της προσχολικής ηλικίας. Κατά τον Piaget η σκέψη του νηπίου είναι επικεντρωμένη στη δική του άποψη και έχει την τάση να συμπεραίνει ότι όλοι οι άλλοι βλέπουν τα πράγματα όπως αυτό.

Σύγχρονες έρευνες αναδομούν τη παραπάνω θέση και δείχνουν ότι το παιδί στην ηλικία των 4 ετών έχει αναπτύξει την ικανότητα να τοποθετεί τον εαυτό του στη θέση του άλλου, να κατανοεί τη σκέψη του άλλου (π.χ να κατανοεί νοητικές καταστάσεις όπως επιθυμίες, πεποιθήσεις, προθέσεις, κ.λ.π) και να προβλέπει τη συμπεριφορά του άλλου με βάση τις παραπάνω νοητικές καταστάσεις (Μαριδάκη- Κασσωτάκη, 2004).

Η ικανότητα αυτή είναι γνωστή στη πρόσφατη διεθνή βιβλιογραφία με τον όρο θεωρία του νου (Theory of mind). Σύμφωνα με τη θεωρία του νου, τα νήπια είναι ικανά να διακρίνουν ανάμεσα στο φυσικό κόσμο που τα περιβάλλει και στον νοητό κόσμο. Κατανοούν δηλ. ότι ο νοητός κόσμος(σκέψεις, προθέσεις, πεποιθήσεις) είναι διαφορετικός από τον φυσικό, αλλά συγχρόνως βρίσκεται σε αλληλεξάρτηση μ'αυτόν. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά δεν είναι ρεαλιστές και η σκέψη τους δεν είναι απόλυτα εγωκεντρική αφού μπορούν να λαμβάνουν υπόψη τους τις σκέψεις των άλλων, να τις κατανοούν και να τις ερμηνεύουν (Κασσωτάκη-Μαριδάκη,

2004). Επίσης η «θεωρία του νου» παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της κοινωνικότητας του παιδιού.

Για να ερευνήσουν οι ψυχολόγοι τη παραπάνω ικανότητα δημιούργησαν συγκεκριμένα έργα, με τα οποία μελετούν το πως αντιλαμβάνονται τα άτομα τις πεποιθήσεις των άλλων. Τα συγκεκριμένα έργα, τα οποία επινοήθηκαν από τους Wimmer & Perner (1983), ονομάζονται έργα λανθασμένης πεποίθησης και είναι αυτά που χρησιμοποιούνται μέχρι σήμερα για την έρευνα ζητημάτων που αφορούν την ανάπτυξη της θεωρίας του νου.

Τα έργα λανθασμένης πεποίθησης είναι τρία:

1^ο Η απροσδόκητη μετατόπιση (the unexpected transfer) (Wimmer & Perner, 1983). Το έργο αυτό εξετάζει την ικανότητα απόδοσης λανθασμένης πεποίθησης σε άλλα άτομα.

2^ο Το κουτί που εξαπατά (the deceptive box) (Perner, Leekman & Wimmer, 1987). Το έργο αυτό εξετάζει την ικανότητα απόδοσης λανθασμένης πεποίθησης από ένα άτομο στον ίδιο του τον εαυτό.

3^ο Το αντικείμενο που εξαπατά (the deceptive object) (Astington & Gopnik, 1988). Το έργο αυτό εξετάζει επίσης την ικανότητα απόδοσης λανθασμένης πεποίθησης από ένα άτομο στον ίδιο του τον εαυτό.

Οι έρευνες δείχνουν ότι οι επιδόσεις των νηπίων στα έργα λανθασμένης πεποίθησης επηρεάζονται από κοινωνικούς και γλωσσικούς παράγοντες. Ένας κοινωνικός παράγοντας συνδεδεμένος με τη κοινωνική γνωστική ανάπτυξη είναι τα αδέλφια. Παιδιά με περισσότερα αδέλφια είναι πιο προχωρημένα στα Ε.Λ.Π. Έρευνες τονίζουν τη σημασία της φύσης της αλληλεπίδρασης και όχι απλά της παρουσίας των αδελφών. Σημαντικό ρόλο παίζει και η σειρά γέννησης των αδελφών. (Lewis et al, 1996. Peterson, 2000. Perner et al, 1994. Cutting & Dunn, 1999. Peterson&Slaughter, 2003).

Ένας δεύτερος παράγοντας που σχετίζεται είναι ο τρόπος αλληλεπίδρασης παιδιών και γονέων (Hughes et al, 1999. Pears & Moses, 2003. Ruffman et al, 1999). Στις δυτικές κουλτούρες, όπου υπάρχει προσοχή μεταξύ ανεκτικότητας και αυταρχισμού τα νήπια έχουν καλύτερες επιδόσεις στα Ε.Λ.Π. Αυτό συμβαίνει και σε γονείς που είναι πιο ευαίσθητοι στους κοινωνικούς κανόνες.

Επίσης αρκετές έρευνες δείχνουν ότι τα παιδιά που έχουν ασφαλείς δεσμούς είναι πιο προχωρημένα στα Ε.Λ.Π (Fonagy et al, 1997. Meins, 1997. Meins et al, 1998).

Εκτός από τους κοινωνικούς παράγοντες, έρευνες έχουν δείξει ότι οι γλωσσικοί παράγοντες επηρεάζουν την απόδοση στα Ε.Λ.Π. Πλήθος ερευνών αποδεικνύει τη σχέση μεταξύ

γλωσσικής ικανότητας και επίδοσης στα Ε.Λ.Π. (Cutting & Dunn, 1999. Freeman et al, 1991. Happè, 1995. Jenkins & Astington, 1996. Lewis et, 1994 – Lewis et al, 1990. De Villiers & de Villiers, 2000). Το πόσο σημαντική είναι η γλώσσα στη νοητική ανάπτυξη των παιδιών φαίνεται από το εύρημα ότι οι πρόωρες γλωσσικές δεξιότητες είναι καλοί δείκτες για την απόδοση στα Ε.Λ.Π (Astington & Jenkins, 1999).

Η γλώσσα παίζει σημαντικό ρόλο και αυτό φαίνεται από το ότι τα κωφά παιδιά με όχι κωφούς γονείς καθυστερούν στα Ε.Λ.Π. (De Villiers & de Villiers, 2000).

Η σημασία της γλώσσας φαίνεται επίσης από το εύρημα ότι για τα παιδιά που έχουν μεγάλες γλωσσικές ικανότητες η επιρροή των αδελφών είναι αδύνατη στην απόδοσή τους στα Ε.Λ.Π. (Jenkins & Astington, 1996).

Ο τρόπος που αλληλεπιδρούν οι γονείς με τα παιδιά επηρεάζει τα Ε.Λ.Π. Η επεξηγηματική, επεξεργάσιμη, αιτιώδης και συγκριτική συζήτηση προβλέπει τη κοινωνική, γνωστική ανάπτυξη. Περαιτέρω στοιχεία για το ρόλο της συζήτησης προέρχεται από την έρευνα των Ruffman et al (1999) σχετικά με το πως θα χειριστούν οι γονείς διάφορες καταστάσεις πειθαρχίας. Γονείς που συζητούσαν για το πως ένιωθε το άλλο παιδί, είχαν παιδιά με μεγαλύτερη επίδοση στα Ε.Λ.Π. Με τη συζήτηση τα παιδιά κατανοούν το γεγονός ότι οι άλλοι άνθρωποι έχουν διαφορετικές πεποιθήσεις, επιθυμίες και προθέσεις.

Η επίδοση στα Ε.Λ.Π σχετίζεται με τη κατανόηση των συντακτικών και πραγματολογικών πλευρών της γλώσσας. Έρευνες δείχνουν ότι υπάρχει σύνδεσμος μεταξύ της ικανότητας κατανόησης συντακτικών σχέσεων και απόδοσης Ε.Λ.Π. (De Villiers & De Villiers, 2000. Feldman, 1998. Tager-Flusberg, 1997). Επίσης μεταξύ της ικανότητας κατανόησης εννοιολογικών όρων, όπως ρημάτων που δηλώνουν νοητικές ενέργειες, όπως πιστεύω, ξέρω και θυμάμαι καθώς και της κατανόησης των γλωσσικών όρων που χρησιμοποιούνται στις κρίσιμες ερωτήσεις των έργων λανθασμένης πεποίθησης (Moore et al 1990).

Αξίζει να αναφερθεί ότι οι επιδόσεις σε έργα λανθασμένης πεποίθησης επηρεάζονται και από το είδος της γλωσσικής επικοινωνίας που αναπτύσσεται ανάμεσα στον ερευνητή και στο παιδί. Όταν ο ερευνητής κάνει ένα θετικό σχόλιο σχετικά με τη προσπάθεια, τα νήπια τα καταφέρνουν καλύτερα (Lewis, Warburton, Harrison, Maridaki-Kassotaki).

Επίσης όσες περισσότερες ευκαιρίες έχουν τα παιδιά για επεξεργασία των πληροφοριακών στοιχείων της ιστορίας, τόσο μεγαλύτερη πιθανότητα έχουν να δώσουν σωστές απαντήσεις.

Έρευνες έχουν αποδείξει ότι η απόδοση στα έργα λανθασμένης πεποίθησης αυξάνεται όταν :

α. Ελαττωθεί ο αριθμός των προτάσεων που περιέχονται στην ιστορία που αφηγείται ο ερευνητής .

β. Χρησιμοποιηθούν λεκτικές νύξεις για τη καλύτερη κατανόηση της ροής των γεγονότων .

γ. Αναδιατυπωθούν οι ερωτήσεις, που τίθενται στα παιδιά `μετά την ολοκλήρωση της αφήγησης με σκοπό τη καλύτερη κατανόηση της αλληλουχίας των ιστορούμενων γεγονότων (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2004).

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό πόσο σημαντικοί είναι οι κοινωνικοί και οι γλωσσικοί παράγοντες στην νοητική ανάπτυξη των παιδιών καθώς επίσης και ο ρόλος του πλαισίου, του περιβάλλοντος, μέσα στο οποίο μεγαλώνει το παιδί.

Οι Lewis et al (1996) βρήκαν ότι τα μεγαλύτερα και όχι τα μικρότερα αδέλφια είναι αυτά που επηρεάζουν την ανάπτυξη της θεωρίας του νου καθώς επίσης σημαντική είναι η αλληλεπίδραση των παιδιών προσχολικής ηλικίας με μεγαλύτερα άτομα συγγενικά και μη.

Η ικανότητα κατανόησης συναισθημάτων θεωρείται ένα από τα συστατικά της συναισθηματικής νοημοσύνης. Σύμφωνα με τους Mayer & Salovey (1990) συναισθηματική νοημοσύνη είναι η ικανότητα να κατανοεί κανείς τα συναισθήματα τόσο τα δικά του όσο και των άλλων, να κάνει λεπτές διακρίσεις ανάμεσα στα διάφορα συναισθήματα και να χρησιμοποιεί αυτές τις πληροφορίες, ώστε να καθοδηγεί αναλόγως τις σκέψεις και τις πράξεις του.

Τα μικρά παιδιά νιώθουν πολλά έντονα συναισθήματα τόσο για τον εαυτό τους όσο και για τους άλλους, καθώς επίσης για όλα όσα συμβαίνουν γύρω τους. Σύμφωνα με τους αναπτυξιακούς ψυχολόγους από την ηλικία των 6-7 μηνών, τα βρέφη μπορούν να διαβάσουν το πρόσωπο της μητέρας τους που τους καθοδηγεί για το πως αναμένεται να νιώσουν σχετικά με μια κατάσταση. Στην ηλικία των 2 ετών ξεχωρίζουν ότι οι άλλοι νιώθουν άσχημα όταν τους χτυπάς και νιώθουν καλά όταν τους προσφέρεις κάτι όμορφο. Μελέτες με συνεντεύξεις έδειξαν ότι τα μικρά παιδιά είναι ικανά να εκτιμήσουν με ακρίβεια τα συναισθήματα των άλλων (Cole & Cole, 2001).

“Τα συναισθήματα αναπτύσσονται και καθώς αναπτύσσονται, συντελούν στη δόμηση και την καθοδήγηση των άλλων πλευρών της ανάπτυξης (Fischer et al, 1990, σελ. 82). Η θέση ότι “τα συναισθήματα διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στην προαγωγή γνωστικών επιτευγμάτων σε κάθε στάδιο της ανάπτυξης αποτελεί ένα φιλόδοξο στόχο έρευνας τόσο των ψυχολόγων όσο και των παιδαγωγών (Abe & Izard, 1999). Η ικανότητα κατανόησης συναισθημάτων αναφέρεται όχι

μόνο στη κατανόηση των συναισθημάτων του ατόμου αλλά και στην ικανότητα να κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων.

Στις δεκαετίες του 1920 και 1930, ο Thordike πρότεινε ότι μια άποψη της συναισθηματικής νοημοσύνης, η “κοινωνική νοημοσύνη”, η ικανότητα να κατανοούμε τους άλλους και να δρούμε ορθά στις ανθρώπινες σχέσεις, ήταν και η ίδια μια πλευρά του δείκτη νοημοσύνης ενός ατόμου (Goleman, 1998).

Ο Gardner στο βιβλίο του “Frames of mind (1983)” προτείνει ένα ευρύ φάσμα νοημοσύνης με επτά ουσιώδεις παραλλαγές ανάμεσα στις οποίες ξεχωρίζουν η διαπροσωπική νοημοσύνη και η ενδοπροσωπική νοημοσύνη. Η διαπροσωπική νοημοσύνη αναφέρεται στην ικανότητα να καταλαβαίνουμε τους άλλους ανθρώπους (τι τους παρακινεί, πως αισθάνονται, πως θα συνεργαστούμε μαζί τους) ενώ η ενδοπροσωπική νοημοσύνη είναι μια ικανότητα η οποία στρέφεται προς τα μέσα και αναφέρεται στην ικανότητα κατανόησης και ελέγχου των συναισθημάτων μας καθώς και της συνειδητοποίησης των επιθυμιών και δυνατοτήτων μας· είναι η ικανότητα να σχηματίσουμε ένα πρότυπο του εαυτού μας και να μπορούμε χρησιμοποιώντας το πρότυπο αυτό να λειτουργούμε αποτελεσματικά στη ζωή μας (Coleman, 1998).

Οι Pons, Harris και Rosnay (2004) αναφέρουν ότι στα τελευταία 20 χρόνια έχει καθορισθεί ότι η κατανόηση του συναισθήματος αλλάζει με την ηλικία. Υπάρχουν τουλάχιστον εννέα ευδιάκριτα συστατικά της κατανόησης του συναισθήματος τα οποία έχουν μελετηθεί. Αυτά είναι τα παρακάτω:

Συστατικό 1^ο . Αναγνώριση. Στην ηλικία των 3-4 ετών τα νήπια έχουν αρχίσει να αναγνωρίζουν και να ονομάζουν συναισθήματα βάσει των εκφραστικών ενδείξεων π.χ τα παιδιά αναγνωρίζουν και ονοματίζουν στις εκφράσεις του προσώπου τα 4 βασικά συναισθήματα της χαράς, της λύπης, του φόβου και του θυμού, όταν τους παρουσιάζουν ανάλογες εικόνες.

Συστατικό 2^ο Εξωτερικές αιτίες. Στην ηλικία των 3-4 ετών, τα παιδιά αρχίζουν να κατανοούν πως οι εξωτερικές αιτίες επιδρούν στα συναισθήματα των άλλων παιδιών π.χ μπορούν να προβλέψουν την χαρά του άλλου παιδιού όταν θα πάρει ένα δώρο.

Συστατικό 3^ο Επιθυμίες. Στην ηλικία των 3-5 ετών τα παιδιά αρχίζουν να εκτιμούν ότι οι συναισθηματικές αντιδράσεις των ατόμων στηρίζονται στις επιθυμίες τους π.χ μπορούν να κατανοήσουν ότι δύο άνθρωποι μπορεί να νιώθουν διαφορετικά για την ίδια κατάσταση γιατί έχουν διαφορετικές επιθυμίες.

Συστατικό 4^ο Πεποιθήσεις. Στην ηλικία των 4-6 ετών τα παιδιά κατανοούν ότι οι πεποιθήσεις των ανθρώπων είτε είναι λάθος ή σωστές, καθορίζουν τη συναισθηματική αντίδραση σε μια κατάσταση.

Συστατικό 5^ο Ενθύμια. Μεταξύ 3-6 ετών αρχίζουν να κατανοούν τη σχέση μεταξύ μνήμης και συναισθήματος π.χ. όλο και περισσότερο κατανοούν ότι η ένταση ενός συναισθήματος μειώνεται με τον καιρό και κάποια στοιχεία της παρούσας κατάστασης μπορεί να χρησιμοποιηθούν ως υπενθυμητές και να ενεργοποιήσουν περασμένα συναισθήματα.

Συστατικό 6^ο Κανονισμοί (Διαχείριση συναισθημάτων). Τα παιδιά επικαλούνται διαφορετικές στρατηγικές για τον έλεγχο του συναισθήματος καθώς μεγαλώνουν. Παιδιά μετά τα 8 χρόνια κατανοούν ότι ψυχολογικές στρατηγικές, όπως η άρνηση, η απόσπαση προσοχής κ.ά. μπορεί να είναι πιο αποτελεσματικές.

Συστατικό 7^ο Προσχήματα και Πραγματικότητες. Ενδεχομένως μπορεί να υπάρξει αναντιστοιχία μεταξύ της έκφρασης του συναισθήματος και της πραγματικής αίσθησης. Μεταξύ 4-6 ετών αρχίζουν να κατανοούν αυτή τη πιθανή αναντιστοιχία.

Συστατικό 8^ο Ανάμεικτα Συναισθήματα. Από τα 8 χρόνια αρχίζουν να κατανοούν ότι ένα άτομο μπορεί να έχει πολλαπλές ή και αντιφατικές συναισθηματικές αντιδράσεις σε μία κατάσταση.

Συστατικό 9^ο Ηθικές Αρχές. Από τα 8 χρόνια κατανοούν ότι τα αρνητικά συναισθήματα συνοδεύονται από ηθικά κατακριτέες πράξεις π.χ ψέμα, κλοπή ενώ τα θετικά από ηθικά αξιέπαινες πράξεις π.χ να κάνεις μια θυσία, να ομολογείς ένα παράπτωμα (Pons et al, 2004).

Τα ευρήματα της έρευνας που πραγματοποιήθηκε από τους Pons&Harris, έδειξαν ότι το γενικό επίπεδο κατανόησης των συναισθημάτων αναπτύσσεται πολύ καθαρά και κανονικά μεταξύ των ηλικιών 3-11 χρονών. Η ανάλυση των ευρημάτων έδειξε ότι η ανάπτυξη των εννέα συστατικών της συναισθηματικής κατανόησης των παιδιών χωρίζεται σε τρεις αναπτυξιακές περιόδους, κάθε μια χαρακτηρίζεται από την εμφάνιση μιας ομάδας τριών συστατικών. Η πρώτη περίοδος (γύρω στα 5 χρόνια) χαρακτηρίζεται από τις σημαντικές δημόσιες πλευρές των συναισθημάτων: εξωτερικές αιτίες, εκφράσεις του προσώπου και από εκείνα τα γεγονότα ή τα αντικείμενα τα οποία δρουν ως εξωτερικοί υποβολείς ή προειδοποιητές του επανενεργοποιημένου συναισθήματος. Η δεύτερη περίοδος (γύρω στα 7 χρόνια) χαρακτηρίζεται από τη κατανόηση της νοητικής φύσης του συναισθήματος : τη σύνδεση μεταξύ επιθυμιών και πεποιθήσεων και τη διαφορά μεταξύ του συναισθήματος που εκφράζεται και που νιώθεται. Τέλος η τρίτη περίοδος (γύρω στα 9-11 χρόνια) χαρακτηρίζεται από τη γνωστική ρύθμιση του

συναισθήματος και από μια κατανόηση πως ένα άτομο αντιδρώντας σε μια κατάσταση βιώνει διαφορετικά συναισθήματα, ταυτόχρονα ή επιτυχώς συγκρουόμενα συναισθήματα.

Ένα άλλο συμπέρασμα της έρευνας είναι ότι τα εννέα συστατικά της συναισθηματικής κατανόησης είναι οργανωμένα ιεραρχικά. Οι σχέσεις μεταξύ των συστατικών σε κάθε ομάδα είναι πάντα συσχετιστικές και οι σχέσεις μεταξύ των συστατικών από διαφορετικές ομάδες είναι πάντα επαγωγικές. Αρχικά, τα παιδιά εστιάζουν στις εξωτερικές πλευρές του συναισθήματος (1^η ομάδα) η κατανόηση των εξωτερικών πλευρών είναι προϋπόθεση για τη κατανόηση των ψυχολογικών πλευρών του συναισθήματος (2^η ομάδα). Στη συνέχεια, η κατανόηση των προηγούμενων πλευρών είναι προϋπόθεση για τη κατανόηση της επιρροής της αντανάκλασης των συναισθημάτων (3^η ομάδα) (Pons et al, 2004).

Αξίζει να σημειωθεί ότι υπάρχουν διαφορές στη κατανόηση του συναισθήματος οι οποίες συνδέονται με τα διάφορα οικογενειακά περιβάλλοντα.

Σκοπός της μελέτης

Σκοπός της συγκεκριμένης μελέτης είναι να ερευνηθεί

- α. Αν τα ελληνόπουλα προσχολικής ηλικίας (4-5 ετών) έχουν αναπτύξει τη θεωρία του νου.
- β. Αν είναι ικανά να κατανοούν τα συναισθήματα και να αναγνωρίζουν συναισθήματα,
- γ. Αν υπάρχει σχέση μεταξύ της ικανότητας κατανόησης της λανθασμένης πεποίθησης και της ικανότητας κατανόησης των συναισθημάτων και αν η μια νοητική κατάσταση μπορεί να προβλέψει την άλλη.

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Στη έρευνα θα πάρουν μέρος 70 νήπια, ηλικίας 4-5 ετών, τα οποία προέρχονται από μεσαία κοινωνικοοικονομικά στρώματα (Νηπιαγωγεία Ν. Πεντέλης, Μελισσίων, Αμαρουσίου). Θα συγκεντρωθούν ορισμένα δημογραφικά στοιχεία, όπως : μορφωτικό επίπεδο γονέων, ηλικία γονέων, ύπαρξη αδερφών, σειρά γέννησης νηπίου.

Έργο και διαδικασία

Α' Για την έρευνα της ανάπτυξης της θεωρίας το νου, θα δοθούν τα τρία έργα λανθασμένης πεποίθησης, τα οποία περιγράφονται παρακάτω:

Έργο 1^ο «Η απροσδόκητη μετατόπιση» (The unexpected transfer). Το έργο αυτό χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τους Wimmer & Perner (1983) σε έρευνα η οποία είχε ως σκοπό να εξετάσει την ικανότητα απόδοσης λανθασμένης πεποίθησης σε άλλα άτομα κατά τη νηπιακή ηλικία (Κασσωτάκη-Μαριδάκη, 2004). Σύμφωνα με το έργο αυτό, κάθε νήπιο παρακολουθεί μία παράσταση, στην οποία πρωταγωνιστούν δύο κουκλάκια (playmobil) που το ένα παριστάνει την μητέρα και το άλλο το αγόρι της. Κάποια στιγμή το αγόρι έρχεται μέσα και τοποθετεί μία μπάλα στο κρεβάτι και απομακρύνεται (θέση Α). Στη συνέχεια έρχεται η μητέρα του και παίρνει τη μπάλα από το κρεβάτι που την είχε βάλει το αγόρι και την τοποθετεί σε ένα μπαούλο (θέση Β). Στο σημείο αυτό, ο ερευνητής ρωτά το νήπιο, που θα ψάξει το αγόρι να βρει τη μπάλα του, όταν επιστρέψει.

Έργο 2^ο «Το κουτί που εξαπατά» (The deceptive box) (Perner, Leekman & Wimmer, 1987). Με την ιστορία που χρησιμοποιείται στο έργο αυτό ερευνάται η ικανότητα απόδοσης λανθασμένης πεποίθησης από ένα άτομο στο ίδιο του τον εαυτό. Η διαδικασία έχει ως εξής: ο ερευνητής δείχνει στο νήπιο ένα κουτί που είναι κλειστό, το οποίο έχει στην επιφάνειά του ζωγραφισμένες καραμέλες ή σοκολατάκια. Στη συνέχεια ρωτά το παιδί να του πει τι έχει μέσα. Η αναμενόμενη απάντηση είναι καραμέλες (ή σοκολατάκια) γιατί οι ζωγραφιές που υπάρχουν στο εξωτερικό του κουτιού προδίδουν το περιεχόμενό του. Ο ερευνητής ανοίγει το κουτί μπροστά στο παιδί μετά την απάντησή του και διαπιστώνει ότι το περιεχόμενό του αποτελείται από συνδετήρες και όχι καραμέλες (ή σοκολατάκια). Στη συνέχεια ο ερευνητής ζητά από το παιδί να του πει τι νομίζει τελικά ότι είχε το κουτί πριν το ανοίξει (Μαριδάκη-Κασσωτάκη & Μαλικιώση-Λοΐζου, 2004).

Έργο 3^ο «Το αντικείμενο που εξαπατά» (The deceptive object) (Astington & Gopnik, 1988). Το έργο αυτό αποτελεί μια παραλλαγή του προηγούμενου και χρησιμοποιείται, επίσης για τον έλεγχο της απόδοσης λανθασμένης πεποίθησης από ένα άτομο στον ίδιο του τον εαυτό. Ο ερευνητής, δείχνει στο νήπιο από μακριά το ομοίωμα ενός αντικειμένου (π.χ φρούτου), το οποίο είναι κατασκευασμένο από τέτοιο υλικό το οποίο φαίνεται πραγματικό. Ο ερευνητής δίνει στη συνέχεια το αντικείμενο στο παιδί, το οποίο καλείται να το κρατήσει και να το επεξεργαστεί, αφού πρώτα το κατονομάσει. Στο σημείο αυτό ο ερευνητής ρωτά το παιδί: “Τι νόμιζες ότι ήταν αυτό (δείχνει το αντικείμενο) προτού το αγγίξεις” (Μαριδάκη-Κασσωτάκη & Μαλικιώση- Λοΐζου, 2004).

Β’ Για την έρευνα της ικανότητας κατανόησης συναισθημάτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας θα δοθεί το τεστ κατανόησης συναισθημάτων (Test of Emotion Comprehension, TEC) των Francisco Pons & Paul Harris (2000).

Ερευνητικά ερωτήματα

1^ο Είναι δυνατόν η ικανότητα κατανόησης της λανθασμένης πεποίθησης να επηρεάζει θετικά την ικανότητα των παιδιών να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα των άλλων;

2^ο Υπάρχει σχέση μεταξύ της θεωρίας του νου και της συναισθηματικής κατανόησης των νηπίων; Καλλιεργώντας το συναίσθημα των νηπίων καλλιεργούμε συγχρόνως και τη νόηση;

Αναμενόμενα αποτελέσματα

Θεωρούμε ότι τα ελληνόπουλα 4-5 ετών, θα έχουν αναπτύξει τη θεωρία του νου και θα πετύχουν στα έργα λανθασμένης πεποίθησης. Θα είναι ικανά να κατανοήσουν τα συναισθήματα τα δικά τους και των άλλων και θα επιβεβαιώσουν τη θεωρία των Pons & Harris για την ύπαρξη σταδίων ικανότητας κατανόησης του συναισθήματος, προσδοκώντας ότι θα ανήκουν στο πρώτο στάδιο (3-6 ετών). Αναμένουμε επίσης να βρεθεί σχέση μεταξύ της ικανότητας κατανόησης συναισθημάτων και της ικανότητας κατανόησης της λανθασμένης πεποίθησης.

Πρακτικές Εφαρμογές

Στην αυγή του 21^{ου} αιώνα σε μια παγκοσμιοποιημένη κοινωνία η οποία δοκιμάζεται από κρίση θεσμών, αξιών, αντιλήψεων, οι εκπαιδευτικές μελέτες αποτελούν μια «πρακτική» επιστήμη. Δε θέλουμε να ερευνούμε για να επιβεβαιώνουμε απλά θεωρίες, να γνωρίζουμε τα δεδομένα, να κατανοούμε σχέσεις για εμπλουτισμό γνώσεων. Είναι απαραίτητο να ερευνούμε για να γνωρίζουμε και να καταλαβαίνουμε προκειμένου να είμαστε ικανοί να ενεργούμε, να ενεργούμε καλύτερα και να προάγουμε την εκπαίδευση. Η εκπαίδευση και γενικότερα η καλλιέργεια των παιδιών μπορεί να βελτιώσει ουσιαστικά τις συνθήκες ζωής του σύγχρονου ανθρώπου. Η ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων θεωρείται ένα από τα συστατικά της συναισθηματικής νοημοσύνης. Η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να διδαχθεί ξεκινώντας από την οικογένεια και συνεχίζοντας στο νηπιαγωγείο και στις άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Είναι απαραίτητο να μάθουν τα νήπια συναισθηματικές δεξιότητες οι οποίες είναι απαραίτητες για την επικοινωνία των νηπίων τόσο μεταξύ τους όσο και με τους ενήλικες να μάθουν να συνεργάζονται, να συνυπάρχουν, να υπομένουν, να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, να ακολουθούν οδηγίες, να στρέφονται στους δασκάλους τους για βοήθεια, να μην κάνουν στον άλλο αυτό που δεν θέλουν να κάνει ο άλλος σε αυτόν. Οι συναισθηματικές δεξιότητες αποτελούν δείκτη ετοιμότητας για το δημοτικό σχολείο.

Αν αποδειχθεί ότι υπάρχει σχέση μεταξύ της ικανότητας κατανόησης συναισθημάτων και την ικανότητας κατανόησης λανθασμένης πεποίθησης (θεωρία του νου) τότε η καλλιέργεια της συναισθηματικής ικανότητας καλλιεργεί συγχρόνως και τη νοητική ικανότητα. Άρα οι

παρεμβάσεις που στοχεύουν στη καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης, έχουν διττό ρόλο· καλλιεργούν το νου και τη καρδιά, στοχεύοντας σε μια κοινωνία η οποία χαρακτηρίζεται από κοινωνική αλληλεγγύη, έλλειψη βίας και επιθετικότητας, σεβασμού του συνανθρώπου, συνεργασίας, ελπίδας και αισιοδοξίας, ξεκινώντας από την τρυφερή ηλικία της προσχολικής αγωγής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Μαριδάκη-Κασσωτάκη,Κ. (2004) Σύγχρονες Απόψεις για τη Σκέψη του Παιδιού. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Abe,J.A. & Izard,C.E. (1999) The developmental tensions of emotions : An analysis in terms of differential emotions theory. *Cognition and Emotion*, τευχ. 3, 523-549.
- Bronfenbrenner,U. (1979) The Ecology of Human Development. *Cambridge, Mass: Harvard University Press*.
- Cole,K. & Cole,S. (2001) *Η ανάπτυξη των παιδιών*. Γνωστική και Ψυχοκοινωνική Ανάπτυξη κατά τη Νηπιακή και Μέση Παιδική Ηλικία. Αθήνα : Τυπωθήτω.
- Cutting, A. L. & Dunn, J. (1999) Theory of mind, emotion understanding, language and family background: Individual differences and interrelations. *Child Development*, 70, 853-865.
- De Villiers,J.G. & de Villiers,P.A. (2000) Linguistic determination and the understanding of false beliefs. In P.Mitchell & J.Riggs (Eds) *Children's reasoning and the mind* (pp.191-224). *Hove: Psychology Press*.
- Feldman,C.E. (1988) Early forms of thoughts about thoughts: Some simple linguistic expressions of mental state. In J.W.Astington P.L.Harris & D.R.Olson (Eds) *Developing theories of mind*, New York (pp. 126-137) *New York: Cambridge University Press*.
- Fischer,K.W.,Shaver,P.R. & Carnochan,P.(1990) How emotions develop and how they organize development. *Cognition and Emotion*, τευχ.4, 81-127.
- 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.
- Freeman,N.H., Lewis,C. & Doherty,M. (1991) Preschooler's grasp of a desire for knowledge in false – belief prediction: practical intelligence and verbal report. *British Journal Of Developmental Psychology*,9, 139-157.
- Goleman,D. (1998) *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Gopnik,A. & Astington,J. (1988) Children's understanding of representation change and its relation to the understanding of false – belief and the appearance – reality distinction. *Child Development*, 59, 26-37.
- 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.

- 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.
- 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.
- 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.
- Lewis,C., Freeman,N.H., Hagestaadt,E. & Douglas,H. (1994) Narrative access and production in preschooler’s false-belief reasoning. *Cognitive Development*, 9, 397-424.
- Lewis,C. & Osborne,A. (1990) Three-year-old’s problems with false belief: Conceptual deficit or linguistic artifact? *Child Development*, 61,1514-1519.
- Mayer,J.D. & Salovey,P (1990) Emotional intelligence. *Imagination. Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Meins,E. (1997) Security of attachment ant the social development of cognition. *Hove , UK: Psychology 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.
- 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.
- Pears,K.C. & Moses,L.J. (2003) Demographics, parenting and theory of mind in preschool children. *Social Development*,12, 1-20.
- Perner,J., Leekman,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. & Leham,S.R. (1994) *Theory of mind is contagious. You catch it from your sibs*. *Child Development*, 65, 1228-1238.
- Peterson,C.C. (2000) Kindred spirits: Influences of sibling’s perspectives on theory of mind. *Cognitive Development*, 15, 435-455.

- Peterson,C. & Slaughter, V. (2003) Opening Windows into the mind: Mother's preferences for mental state explanations and children's theory of mind. *Cognitive Development*, 18 , 399-429.
- 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.
- Pons,F. & Harris,P. (2000) Test of Emotion Comprehension (TEC) Oxford University.
- Rogoff,B. (1990) Apprenticeship in thinking : Cognitive development in social context. *Oxford: Oxford University Press*.
- Ruffman,T., Perner,J. & Parkin,L. (1999) How parenting style affects false belief understanding . *Social Development* , 8, 395-411.
- Tager-Flusberg,H. (1997) Language acquisition and theory of mind. In L.B. Adamson & M.A. Ronski (Eds) *Communication and language acquisition: Discoveries from a typical development (pp.135-160) Baltimore, MD: Paul Brookes*.
- 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.