

ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η ανάπτυξη της θεωρίας του νου, δεξιότητες επικοινωνίας και δημιουργική σκέψη παιδιών
προσχολικής ηλικίας

ΜΑΡΙΑ ΚΟΥΡΑΚΛΗ

ΑΜ: 20725

ΑΘΗΝΑ, 2011

ΜΕΛΗ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ

ΑΙΚ. ΑΝΤΩΝΟΠΟΥΛΟΥ (επιβλέπουσα), Λέκτορας

ΑΙΚ. ΜΑΡΙΔΑΚΗ-ΚΑΣΣΩΤΑΚΗ, Καθηγήτρια

Δ.ΖΜΠΑΙΝΟΣ, Λέκτορας

Πρώτα από όλα θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου Κα Αντωνοπούλου Αικ. για τις πολύτιμες συμβουλές της και τη καθοδήγηση της κατά την εκπόνηση της παρούσας εργασίας.

Ακόμα θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τις νηπιαγωγούς και την προϊσταμένη του Ιου νηπιαγωγείου Σπάτων Αττικής για τη βοήθεια που μου προσέφεραν στη συλλογή των στοιχείων, χωρίς την οποία δε θα ήταν δυνατή η έρευνα που πραγματοποιήθηκε.

Τέλος, ευχαριστώ την οικογένειά μου και τα αγαπημένα μου πρόσωπα που με βοήθησαν και με στήριξαν καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου στο τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας του Χαροκοπέιου Πανεπιστημίου.

Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	6
ABSTRACT	8
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	10
Κεφάλαιο 1: Η γνωστική ανάπτυξη του παιδιού.....	12
1.1) Βασικές έννοιες της θεωρίας του Piaget	12
1.2) Τα στάδια γνωστικής ανάπτυξης κατά τον Piaget.....	12
1.2.1) Το αισθησιοκινητικό στάδιο (0-2ο έτος)	13
1.2.2) Το προεγνοιολογικό ή προσυλλογιστικό στάδιο (2ο-7ο έτος).....	13
1.2.3) Το στάδιο των συγκεκριμένων λογικών πράξεων (7ο-11ο έτος).....	15
1.2.4) Το στάδιο των τυπικών πράξεων (12ο έτος και άνω)	15
1.3 Σύντομη Κριτική της Θεωρίας του Piaget (1929)	15
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η θεωρία του νου.....	16
2.1) Ορισμός της θεωρίας του νου (Theory of mind-Definition)	16
2.2) Οι πρώτες έρευνες σχετικά με τη θεωρία του νου.....	17
2.3) Τα έργα λανθασμένης πεποίθησης (False Belief Tasks)	17
2.3.1) «Η Απροσδόκητη Μετατόπιση» (Perner & Wimmer, 1983).....	17
2.3.2) «Το κουτί που εξαπατά» (Perner, Leekman & Wimmer, 1987)	18
2.3.3) «Το αντικείμενο που εξαπατά» (Gopnik & Astington, 1988).....	18
2.4) Κριτική των έργων λανθασμένης πεποίθησης.....	19
2.5) Ερμηνευτικές θεωρίες για τη θεωρία του νου	20
2.5.1) Η θεωρία για τη «θεωρία του νου» (theory-theory view)	20
2.5.2) Η θεωρία της προσομοίωσης (simulation theory).....	20
2.5.3) Η θεωρία των έμφυτων ρυθμιστικών ικανοτήτων (modularity theory)	21
2.5.4) Η επικοινωνιακή θεωρία	21
2.6) Παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη της θεωρίας του νου	21
2.7) Η ανάπτυξη της θεωρίας του νου από τη βρεφική έως την προσχολική ηλικίας..	24
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Δεξιότητες επικοινωνίας	26
3.1) Ορισμοί-βασικές έννοιες της επικοινωνίας.....	26
3.2) Μορφές επικοινωνίας	26
3.3 Γλωσσική ανάπτυξη και επικοινωνία από τη βρεφική ως την σχολική ηλικία	28
3.4) Προϋποθέσεις αποτελεσματικής επικοινωνίας.....	30

3.5) Αναφορική επικοινωνία (referential communication)-Ορισμός και χαρακτηριστικά.....	32
3.5.1) Δεξιότητες ομιλητή κατά την αναφορική επικοινωνία	33
3.5.2) Δεξιότητες ακροατή κατά την αναφορική επικοινωνία	33
3.6) Διαφορές αυθόρμητης και αναφορικής επικοινωνίας.....	34
3.7) Παράγοντες που επηρεάζουν την αναφορική επικοινωνία	35
Κεφάλαιο 4: Μελέτες που ερευνούν τη θεωρία του νου και τις δεξιότητες αναφορικής επικοινωνίας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.....	38
Κεφάλαιο 5: Δημιουργική Σκέψη.....	40
5.1) Ορισμός της δημιουργικότητας (creativity)	40
5.2) Χαρακτηριστικά δημιουργικού ατόμου	42
5.3) Παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη της δημιουργικότητας	43
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Μέθοδος.....	47
6.1) Συμμετέχοντες.....	47
6.2) Ερευνητικά Εργαλεία	47
6.3) Διαδικασία.....	52
Κεφάλαιο 7: Αποτελέσματα	53
Κεφάλαιο 8: Σχολιασμός αποτελεσμάτων – Συμπεράσματα	61
Βιβλιογραφία	65
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: Τα έργα της Θεωρίας του Νου και το φύλλο απαντήσεων....	72
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: Μετασχηματισμός ζωγραφιάς, φύλλο απαντήσεων και πίνακες απαντήσεων των νηπίων	80

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία έχει ως θέμα την ανάπτυξη της θεωρίας του νου, τις δεξιότητες επικοινωνίας και τη δημιουργική σκέψη παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Η θεωρία του νου ορίζεται ως η ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει νοητικές καταστάσεις, όπως για παράδειγμα πεποιθήσεις, επιθυμίες, προθέσεις κ.ά. και να κατανοεί ότι αυτές οι νοητικές καταστάσεις συνδέονται με τις μετέπειτα εκδηλωμένες συμπεριφορές (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2004). Σύμφωνα με τις μελέτες που έχουν γίνει τα τελευταία 30 χρόνια στο χώρο της γνωστικής ψυχολογίας τα παιδιά ηλικίας 4 ετών έχουν αναπτύξει την ικανότητα να αναγνωρίζουν νοητικές καταστάσεις και συνεπώς να κατανοούν τη σκέψη του άλλου. Τα αποτελέσματα αυτά έρχονται σε αντίθεση με τις απόψεις του Ελβετού ψυχολόγου Piaget (1929) για τον εγωκεντρισμό των παιδιών της προσχολικής ηλικίας. Η ανάπτυξη της θεωρίας του νου αρχίζει από τη βρεφική ηλικία και ολοκληρώνεται κατά την προσχολική ηλικία και επηρεάζεται από κοινωνικούς, γλωσσικούς, γνωστικούς και συναισθηματικούς παράγοντες.

Οι δεξιότητες επικοινωνίας του ατόμου αρχίζουν και αυτές να αναπτύσσονται κατά τη βρεφική ηλικία και βελτιώνονται διαρκώς καθώς το παιδί μεγαλώνει. Η ικανότητα αναφορικής επικοινωνίας, η οποία απαιτείται από τη σχολική πραγματικότητα, ορίζεται ως η ικανότητα του ατόμου να μεταδίδει ένα λεκτικό μήνυμα (ως ομιλητής) με σαφήνεια και ακρίβεια ώστε να γίνεται κατανοητό από το συνομιλητή του, όπως επίσης και η ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει πιθανές ασάφειες στο μήνυμα ζητώντας διευκρινήσεις (ως ακροατής), ώστε η διαδικασία της επικοινωνίας να καθίσταται αποτελεσματική. Η αναφορική επικοινωνία επηρεάζεται από γνωστικούς και πραγματολογικούς παράγοντες, καθώς και από την μεταγνωστική ικανότητα του ατόμου. Η σχέση ανάμεσα στην ανάπτυξη της θεωρίας του νου και την αναφορική επικοινωνία μελετήθηκε από δύο προγενέστερες έρευνες των Maridaki-Kassotaki & Antonopoulou (2011) και των Reschers & Perez-Pereira (2007).

Τέλος, η δημιουργικότητα ορίζεται ως η ικανότητα του ατόμου να παράγει έργο νέο και πρωτότυπο και επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες όπως γνωστικούς, κοινωνικούς και γλωσσικούς (Besancon & Lubart, 2007).

Η παρούσα έρευνα επιχείρησε να εξετάσει την ανάπτυξη της θεωρίας του νου, τις δεξιότητες αναφορικής επικοινωνίας και τη δημιουργική σκέψη 40 νηπίων ηλικίας 4-6 ετών (μέση ηλικία 4,99 και τυπική απόκλιση 0,57) από το 1^ο νηπιαγωγείο Σπάτων Αττικής. Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν (1) τα τρία έργα λανθασμένης πεποίθησης, «Η απροσδόκητη μετατόπιση» (Perner και Wimmer, 1983), «Το κουτί που εξαπατά» (Perner,

Leekman & Wimmer, 1987) και «Το αντικείμενο που εξαπατά» (Gopnik & Astington, 1988), (2) το «Τεστ Δεξιοτήτων Ακρόασης (Listening Skills Test-LIST)» (Lloyd et al., 2001) και (3) το τεστ «Μετασχηματισμός Ζωγραφιάς» (Antonietti & Pizzingrilli, 2007).

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα νήπια του δείγματος της παρούσας έρευνας έχουν εν μέρει αναπτύξει τη θεωρία του νου, δυσκολεύονται όμως να αποδώσουν λανθασμένη πεποίθηση στον άλλον. Ακόμα τα νήπια ανταποκρίθηκαν επιτυχώς στο «Τεστ Δεξιοτήτων Ακρόασης» και φάνηκε να έχουν αναπτυγμένες ικανότητες αναφορικής επικοινωνίας. Από την άλλη, τα αποτελέσματα του τεστ «Μετασχηματισμός Ζωγραφιάς» έδειξαν ότι τα νήπια δεν αναγνωρίζουν αισθητική ομορφιά σε μία δημιουργική ζωγραφιά και δεν την επαινούν. Τέλος, βρέθηκε ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στην αναφορική επικοινωνία και τη θεωρία του νου, ενώ δεν παρατηρήθηκε καμία συσχέτιση μεταξύ της θεωρίας του νου και της δημιουργικής σκέψης και μεταξύ της αναφορικής επικοινωνίας και της δημιουργικής σκέψης.

Λέξεις κλειδιά: θεωρία του νου, αναφορική επικοινωνία, δημιουργική σκέψη, προσχολική ηλικία

ABSTRACT

The present study examines the link between theory of mind, listening skills and creative thinking in preschool children.

Theory of mind is defined as the ability of the individual to recognize mental states as beliefs, desires, intentions etc. and understand that these mental states are linked with subsequent manifested behaviors (Maridaki-Kassotaki, 2004). According to relevant research of the last 30 years in the field of cognitive psychology, children develop the ability to recognize mental states and therefore, the ability to understand the thinking of the other in the age of 4. These results are contrary to the views of the Swiss psychologist Piaget (1929) about the egocentricity of preschool children. The development of theory of mind starts in infancy, it is completed in preschool age and it is influenced by cognitive, social, language and emotional factors.

Communication skills also start to develop in infancy and are improved continuously as the child grows. The ability of referential communication, that is required in the school environment, is defined as the ability of the individual to convey an oral message (as speaker) clearly and accurately, in order to be understood by his interlocutor and the ability of an individual to recognize possible ambiguities in the message by asking for clarification (as listener), so the communication process becomes effective. Referential communication is influenced by cognitive and pragmatic factors, as well as by metacognition. The relationship between theory of mind and referential communication has been studied by only two earlier studies (Maridaki-Kassotaki & Antonopoulou, 2011, Reschers & Perez-Pereira, 2007).

Finally, creativity is defined as the ability of an individual to produce new and original work and it is influenced by social, cognitive and language factors (Besancon & Lubart, 2007).

The present study examines the theory of mind, referential communication skills and creative thinking of 40 preschoolers aged 4-6 years old (mean age=4,99, sd: 0,57) from the nursery school of Spata Attikis. In order to assess the theory of mind of the participating preschoolers the three classic false belief tasks were used: “the unexpected transfer” (Perner & Wimmer, 1983), “the deceptive box” (Perner, Leekman & Wimmer, 1987), and “the deceptive object” (Gopnik & Astington, 1988). Listening skills were assessed with the Listening Skills Test (LIST) (Lloyd et al, 2001), whereas the “Restructuring drawing” test (Antonietti & Pizzingrilli, 2007) was used to assess preschoolers’ aspects of creative thinking.

The results of the research showed that preschool children have developed the theory of mind, but they cannot easily attribute false belief to the other. Moreover, preschoolers’

successful performance on the “Listening Skills Test (LIST)” indicated an adequate level of referential communication development. Preschoolers, however, failed to recognize the beauty of a creative painting. Finally, it was found that a relationship exists between referential communication skills and theory of mind performance, but there was no correlation between theory of mind performance and creative thinking and between referential communication skills and creative thinking.

Key words: theory of mind, referential communication, creative thinking, preschoolers

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Κύριος σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η μελέτη της σχέσης που υπάρχει ανάμεσα στη θεωρία του νου, τις δεξιότητες αναφορικής επικοινωνίας και τη δημιουργική σκέψη παιδιών προσχολικής ηλικίας. Ειδικότερα, η συγκεκριμένη μελέτη έχει ως στόχο να ερευνήσει και να αξιολογήσει:

- α) Εάν τα νήπια που συμμετείχαν στην έρευνα έχουν αναπτύξει τη θεωρία του νου.
- β) Την ικανότητα των νηπίων να ανταποκρίνονται σε προφορικά μηνύματα στο ρόλο του ακροατή.
- γ) Τη δημιουργική σκέψη των νηπίων (συγκεκριμένα αξιολογείται η αντίληψη της δημιουργικής εκδοχής ενός οικείου αντικειμένου).

Στο πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται η θεωρία του Ελβετού ψυχολόγου Piaget (1929) για την ανάπτυξη της σκέψης και περιγράφονται συνοπτικά τα στάδια γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού, σύμφωνα με τη θεωρία του.

Στο δεύτερο κεφάλαιο εξετάζεται η θεωρία του νου, η οποία ορίζεται ως η ικανότητα του ατόμου να κατανοεί νοητικές καταστάσεις, όπως συναισθήματα, επιθυμίες, σκέψεις και πεποιθήσεις ενός άλλου ατόμου και να προβλέπει τις συμπεριφορές που αναμένονται λόγω των νοητικών αυτών καταστάσεων. Οι πρώτες έρευνες για τη θεωρία αυτή έγιναν πριν από 30 περίπου χρόνια και απέδειξαν ότι η θεωρία αυτή αναπτύσσεται στο άτομο στην ηλικία των 4 ετών σε αντίθεση με όσα περιγράφονται στο πρώτο κεφάλαιο για τον εγωκεντρισμό του παιδιού σύμφωνα με τον Piaget (1929). Μία σειρά από ερμηνευτικές θεωρίες επιχείρησαν να εξετάσουν τις αιτίες ανάπτυξης της θεωρίας του νου στην προσχολική ηλικία. Η ανάπτυξη της θεωρίας του νου επηρεάζεται ακόμα από κοινωνικούς, γνωστικούς και γλωσσικούς παράγοντες.

Το τρίτο κεφάλαιο περιγράφει την ανάπτυξη της ανθρώπινης επικοινωνίας και τις δεξιότητες που απαιτούνται για την πραγμάτωσή της. Ακόμα, εξετάζεται η αναφορική επικοινωνία, η οποία διακρίνεται από την απλή καθημερινή επικοινωνία. Η αναφορική επικοινωνία αποτελεί την ικανότητα του ατόμου να εντοπίζει ένα θέμα-στόχο γύρω από το οποίο αναπτύσσεται η επικοινωνιακή διαδικασία, το οποίο περιγράφεται με οικονομικό τρόπο και απόλυτη σαφήνεια. Η αποτελεσματικότητά της εξαρτάται από τις δεξιότητες που απαιτούνται τόσο από τον ομιλητή, όσο και από τον ακροατή.

Στο τέταρτο κεφάλαιο συσχετίζεται η ανάπτυξη της θεωρίας του νου και των δεξιοτήτων αναφορικής επικοινωνίας μέσα από την περιγραφή δύο πρόσφατων ερευνών των Maridaki-Kassotaki & Antonopoulou (2011) και των Reschers & Perez-Pereira (2007).

Στο πέμπτο κεφάλαιο επιδιώκεται η εξέταση της δημιουργικής σκέψης. Ως δημιουργική σκέψη θα μπορούσε να χαρακτηριστεί η ικανότητα του ατόμου να παράγει μια ιδέα ή ένα έργο νέο και πρωτότυπο. Ακόμα, παρατηρείται ότι τα δημιουργικά άτομα παρουσιάζουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά. Τέλος, εξετάζονται οι παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης του παιδιού.

Στη συνέχεια, στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μέθοδος που ακολουθήθηκε προκειμένου να πραγματοποιηθεί η παρούσα έρευνα. Στη έρευνα συμμετείχαν 40 νήπια ηλικίας 4-6 ετών (μέση ηλικία 4,99 και τυπική απόκλιση 0,57) από το 1^ο νηπιαγωγείο Σπάτων Αττικής. Ως ερευνητικά εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν τα τρία έργα λανθασμένης πεποίθησης (Perner and Wimmer, 1983, Perner, Leekman & Wimmer, 1987, Gopnik & Astington, 1988) για την εξέταση της ανάπτυξης της θεωρίας του νου, το «Τεστ Δεξιοτήτων Ακρόασης» (Lloyd et al. 2001) για την αξιολόγηση των δεξιοτήτων ακρόασης των νηπίων στο πλαίσιο της αναφορικής επικοινωνίας και το τεστ «Μετασχηματισμός ζωγραφιάς» (Antonietti & Pizzigrilli, 2007) για την αξιολόγηση της δημιουργικής σκέψης των νηπίων.

Η κωδικοποίηση, η επεξεργασία και η ανάλυση των δεδομένων του δείγματος της έρευνας έγινε με τη βοήθεια του προγράμματος SPSS (Statistical Package for Social Science). Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζονται περιγραφικά στο έβδομο κεφάλαιο, ενώ ο σχολιασμός των αποτελεσμάτων και τα συμπεράσματα αναφέρονται στο όγδοο κεφάλαιο. Στην έρευνα αποδείχτηκε ότι τα παιδιά 4-6 ετών έχουν αναπτύξει τη θεωρία του νου, αλλά αποτυγχάνουν στην απόδοση λανθασμένης πεποίθησης στον άλλο (μόνο το 30% ανταποκρίθηκε με επιτυχία στο έργο αυτό). Ακόμα, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα περισσότερα νήπια πέτυχαν στο «Τεστ Δεξιοτήτων Ακρόασης», ενώ στο τεστ «Μετασχηματισμός ζωγραφιάς» φάνηκε ότι τα νήπια δεν αναγνώρισαν «το ωραίο» στη δημιουργικότητα, ούτε θέλησαν να την επιβραβεύσουν. Από τις συσχετίσεις της θεωρίας του νου, της αναφορικής επικοινωνίας και της δημιουργικής σκέψης βρέθηκε θετική συσχέτιση ανάμεσα στη θεωρία του νου και τις δεξιότητες ακρόασης κατά την αναφορική επικοινωνία, ενώ η δημιουργική σκέψη δε φάνηκε καθόλου να σχετίζεται με την ανάπτυξη της θεωρίας του νου ή τις δεξιότητες αναφορικής επικοινωνίας των νηπίων του δείγματος.

Κεφάλαιο 1: Η γνωστική ανάπτυξη του παιδιού

1.1) Βασικές έννοιες της θεωρίας του Piaget

Ο Ελβετός ψυχολόγος Jean Piaget (1896-1980) υπήρξε ο σημαντικότερος μελετητής της ανάπτυξης της σκέψης του παιδιού. Ο Piaget (1929) υποστήριζε ότι η σκέψη διαμορφώνεται από την αλληλεπίδραση του ενεργητικού ατόμου με τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος. Το άτομο αντιδρώντας σε αυτά τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος διαμορφώνει σταδιακά «νοητικά σχήματα» και δομές. Οι αντανakλαστικές κινήσεις του βρέφους για παράδειγμα, όπως οι κινήσεις των ματιών αποτελούν τα πρώτα απλά «σχήματα» σκέψης. Το παιδί καθώς μεγαλώνει κατασκευάζει πολυπλοκότερα νοητικά σχήματα, τους λεγόμενους «νοητικούς συλλογισμούς». Δύο είναι οι βασικές λειτουργίες για να επιτευχθεί το προαναφερόμενο η αφομοίωση και η συμμόρφωση. Η αφομοίωση είναι η διαδικασία κατά την οποία το άτομο προσθέτει και ενσωματώνει νέες πληροφορίες στις ήδη υπάρχουσες γνωστικές δομές της σκέψης του, ενώ η συμμόρφωση αποτελεί διαδικασία τροποποίησης των υπαρχουσών γνωστικών δομών σε νέες πληροφορίες. Η ύπαρξη ισορροπίας ανάμεσα στην αφομοίωση και τη συμμόρφωση οδηγεί στην προσαρμογή του ατόμου σε μια νέα περιβαλλοντική κατάσταση. Η προσαρμογή αυτή στη νέα περιβαλλοντική κατάσταση ισοδυναμεί με την είσοδο του ατόμου σε ανώτερο «στάδιο» νοητικής ανάπτυξης (Μαριδάκη-Κασσωτάκη 2004).

1.2) Τα στάδια γνωστικής ανάπτυξης κατά τον Piaget

Για τον Piaget (1929) η ανάπτυξη της σκέψης διέρχεται από τέσσερα διαδοχικά στάδια, καθένα από τα οποία συμπίπτει με μία ορισμένη περίοδο της ζωής: το αισθησιοκινητικό στάδιο (0-2ο έτος), το προεγνωσιολογικό ή προσυλλογιστικό στάδιο (2ο-6ο έτος), το στάδιο της συγκεκριμένης σκέψης (7ο-11ο έτος) και το στάδιο της τυπικής-αφαιρετικής σκέψης (12ο έτος και άνω) (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2004).

Η σκέψη των παιδιών σε καθένα από αυτά τα στάδια είναι διαφορετική σε σχέση με το προηγούμενο και το επόμενο στάδιο. Τα παιδιά μάλιστα, σύμφωνα με τον Piaget (1929) δε μπορούν να προχωρήσουν στο επόμενο στάδιο, εάν δεν έχουν περάσει πρώτα από το προηγούμενο (Robson, 2006).

1.2.1) Το αισθησιοκινητικό στάδιο (0-2ο έτος)

Στα δύο πρώτα χρόνια της ζωής του το βρέφος εκδηλώνει τη νοημοσύνη του στον τρόπο με τον οποίο χειρίζεται τα αντικείμενα και τα γεγονότα, μέσω του κοιτάγματος, του πιασίματος, του πιπιλίσματος κ.α. Η μεταγενέστερη ανάπτυξη της λογικής σκέψης έχει τις απαρχές της στις αισθησιοκινητικές αυτές αντιδράσεις του πρώτου σταδίου (Lloyd, 1998).

Στην αρχή αυτού του σταδίου, σύμφωνα με τον Piaget (1929), το παιδί δε μπορεί να διαφοροποιήσει τον εαυτό του από τον κόσμο που το περιβάλλει. Δε γνωρίζει ότι υπάρχει κάτι άλλο πέρα από το ίδιο. Μάλιστα δε γνωρίζει ούτε την ίδια την ύπαρξή του και χαρακτηρίζεται από έναν ασυναίσθητο εγωκεντρισμό. Στη συνέχεια όμως, μπορεί και κάνει διαφοροποιήσεις ανάμεσα στον εαυτό του και τον υπόλοιπο κόσμο. Μάλιστα στο τέλος του σταδίου αυτού κατανοεί ότι ο κόσμος των αντικειμένων είναι ανεξάρτητος από το ίδιο και πως τα διάφορα αντικείμενα συνεχίζουν να υπάρχουν ακόμα και αν δεν τα βλέπει ή δεν τα αισθάνεται (Donaldson, 1991).

1.2.2) Το προενοιολογικό ή προσυλλογιστικό στάδιο (2ο-7ο έτος)

Το στάδιο αυτό ξεκινάει από την ηλικία των 2 και ολοκληρώνεται στην ηλικία των 6-7 ετών. Χαρακτηριστικό γνώρισμα του σταδίου αυτού είναι η «εμφάνιση της συμβολικής λειτουργίας της σκέψης» (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2004, σελ. 12). Το παιδί αρχίζει να χρησιμοποιεί τη γλώσσα και να κατανοεί τα σύμβολα. Η ικανότητα αυτή επιτρέπει στο παιδί να σκέπτεται αντικείμενα ή γεγονότα ακόμα και όταν αυτά είναι απόντα (Lloyd, 1998).

Η σκέψη του παιδιού σε αυτό το στάδιο:

α) είναι *μεταγωγική*: Στο προσυλλογιστικό στάδιο, το παιδί προβαίνει σε συλλογισμούς που προχωρούν μόνο από το μερικό στο μερικό. Έτσι, όταν το Α μοιάζει με το Β ως προς κάποιο συγκεκριμένο χαρακτηριστικό, τα παιδιά θεωρούν ότι το Α μοιάζει με το Β ως προς όλα τα χαρακτηριστικά του. Αδυνατούν να εκτελέσουν δηλαδή παραγωγικούς ή επαγωγικούς συλλογισμούς, όπως οι ενήλικες (Lloyd, 1998).

β) *αδυνατεί να προβαίνει σε κατηγοριοποιήσεις ιεραρχικής μορφής*: Το παιδί αδυνατεί σε αυτό το στάδιο «να διαχωρίσει ένα αντικείμενο στα επιμέρους γνωρίσματά του ή να εντάξει τα γνωρίσματα αυτά σε ευρύτερα εννοιολογικά σχήματα». Δεν είναι σε θέση δηλαδή να αντιληφθεί

τις σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στα «σύνολα» και στα «μέρη» των αντικειμένων (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2004, σελ 13).

γ) *δε μπορεί να αποκεντρωθεί*: Τα παιδιά αυτής της ηλικίας επικεντρώνουν την προσοχή τους σε ένα μόνο γνώρισμα ενός αντικειμένου ή μιας κατάστασης και αδυνατούν να εξετάσουν πιο σφαιρικά το σύνολο των γνωρισμάτων του αντικειμένου που στην πραγματικότητα αλληλεπιδρούν (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2004). Αυτή η ανικανότητα για αποκέντρωση(και κατά συνέπεια ανικανότητα να λάβουν υπόψη τους και την άποψη του άλλου) είναι η κύρια αιτία που τα μικρά παιδιά υστερούν και στην επικοινωνία (Donaldson, 1991).

δ) *είναι εγωκεντρική*: Τα μικρά παιδιά, σύμφωνα με τον Piaget (1929) σκέφτονται τις καταστάσεις μόνο από τη δική τους οπτική γωνία. Αυτό απέδειξε ο Piaget (1929) στο «πείραμα με τα Τρία Βουνά». Ζήτησε από τα παιδιά να κοιτάξουν μια μακέτα τριών βουνών που βρισκόταν πάνω σε ένα τραπέζι. Τα τρία βουνά διέφεραν μεταξύ τους. Μάλιστα το ένα είχε στην κορυφή του ένα σπιτάκι, το άλλο ένα σταυρό και το τρίτο χιόνι. Ανάλογα με την οπτική γωνία που έβλεπε το παιδί τη μακέτα μεταβαλλόταν το πρόσθιο, το οπίσθιο, το αριστερό και το δεξί τμήμα του αντικειμένου. Ζητήθηκε από τα παιδιά να επιλέξουν εικόνες που έδειχναν είτε τη δική τους οπτική γωνία, είτε την οπτική γωνία μίας κούκλας που καθόταν σε άλλη θέση. Τα παιδιά αυτής της ηλικίας λόγω του εγωκεντρισμού που τα χαρακτήριζε, αποτύγχαναν στο πείραμα και επέλεγαν όταν τους ζητούσαν την οπτική γωνία της κούκλας την εικόνα που αντιπροσώπευε τη δική τους οπτική γωνία. Σε ένα άλλο πείραμα του Piaget (1929) διαπιστώθηκε ότι ενώ τα παιδιά της Ελβετίας αναγνώριζαν τους Γάλλους ως «ξένους», δε μπορούσαν να καταλάβουν ότι και οι Ελβετοί είναι «ξένοι» για τους Γάλλους (Lloyd, 1998).

Ο Piaget (1929) διακρίνει δύο είδη εγωκεντρισμού: τον άμεσο και τον έμμεσο. Ο άμεσος εγωκεντρισμός αναφέρεται στην τάση του παιδιού να καθορίζει τα πάντα ανάλογα με τις επιθυμίες του, ενώ ο έμμεσος εγωκεντρισμός σχετίζεται με την απόδοση ερμηνείας από το παιδί στα διάφορα φαινόμενα ανάλογης με τα προσωπικά βιώματά του. Μορφές του έμμεσου εγωκεντρισμού αποτελεί τόσο ο ανιμισμός (απόδοση ψυχής στα αντικείμενα), όσο και ο ανθρωπομορφισμός (απόδοση σκέψεων, συναισθημάτων και ιδιοτήτων σε άψυχα πράγματα) (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2004, σελ.15).

1.2.3) Το στάδιο των συγκεκριμένων λογικών πράξεων (7ο-11ο έτος)

Το στάδιο αυτό αρχίζει κατά το 6ο-7ο έτος της ηλικίας του παιδιού και τελειώνει στο 11ο-12ο έτος. Πραγματοποιείται μεγάλο άλμα στο νοητικό τομέα και το παιδί εγκαταλείποντας τον εγωκεντρισμό και τη διαισθητική λογική της νηπιακής ηλικίας οδηγείται στην αποκέντρωση της αντίληψης και σε αναστρέψιμες νοητικές πράξεις. Από το 7ο έτος το παιδί αρχίζει και παρουσιάζει συνέπεια, λογική και σταθερότητα (Παρασκευόπουλος, 1985). Το παιδί σε αυτό το στάδιο μπορεί ακόμα να εκτελέσει συγκεκριμένες λογικές πράξεις και να επιλύει απλά λογικά προβλήματα. Επίσης διαθέτει ικανότητα ιεραρχικής ταξινόμησης, συνδυαστική ικανότητα καθώς και ικανότητα σειροθέτησης (Μαριδάκη-Κασσωτάκη 2004).

1.2.4) Το στάδιο των τυπικών πράξεων (12ο έτος και άνω)

Στο τελευταίο αυτό αναπτυξιακό στάδιο, το οποίο εκτείνεται από το 12ο έτος ως το τέλος της εφηβείας, εμφανίζεται η αφηρημένη σκέψη και αναπτύσσονται ολοκληρωτικά η ικανότητες αποκέντρωσης και αντιστρεψιμότητας (Lloyd, 1998). Ακόμα τα παιδιά σε αυτή τη φάση είναι ικανά να σχηματίζουν υποθέσεις, να διατυπώνουν επαγωγικούς και παραγωγικούς συλλογισμούς και να προσεγγίζουν καταστάσεις με κριτικό τρόπο (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2004).

1.3 Σύντομη Κριτική της Θεωρίας του Piaget (1929)

Η θεωρία των σταδίων του Piaget (1929) έχει επικριθεί ιδιαίτερα. Από την άλλη η αμετάβλητη ακολουθία των σταδίων αυτών δεν έχει δεχτεί έντονη κριτική. Ο Piaget (1929) κατηγορήθηκε από τους μεταγενέστερους ότι παραμέρισε το ρόλο της γλώσσας και των κοινωνικών παραγόντων στην ανάπτυξη του ατόμου (Lloyd, 1998). Ο Piaget (1929) θεωρούσε ότι η γλώσσα αποτελεί απλή αντανάκλαση της σκέψης του παιδιού, με την πρόοδο της σκέψης να προέρχεται από τις πράξεις του παιδιού (Βοσνιάδου, 2005). Πίστευε ότι οι γνωστικές δομές του ατόμου αναπτύσσονται αποκομμένες από το κοινωνικό περιβάλλον και το «διαδραστικό πλαίσιο». Στις αρχές του 1970, επικράτησαν πολλές απόψεις που έδιναν έμφαση στο ρόλο του «πλαισίου» ως σημαντικού παράγοντα της γνωστικής ανάπτυξης του ατόμου (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2004, σελ.21).

Η Donaldson (1991, σελ.46) αναφέρει «τα παιδιά προσχολικής ηλικίας δεν είναι τόσο περιορισμένα ως προς την ικανότητά τους για αποκέντρωση και την εκτίμηση της άποψης κάποιου άλλου, όπως για πολλά χρόνια υποστήριζε ο Piaget», αμφισβητώντας έτσι τη θεωρία

του Piaget (1929). Ακόμα χαρακτηρίζει το πείραμα των Τριών Βουνών «αφηρημένο» και «ψυχρόαιμο».

Ο Hughes (1975) χρησιμοποίησε ένα πείραμα απόλυτα κατανοητό ακόμα και από ένα τρίχρονο παιδί, σε αντίθεση με το πείραμα των Τριών Βουνών το οποίο βρίσκεται στο αντίθετο άκρο ως προς την ευκολία κατανόησής του. Στο πείραμα του Hughes (1975) το 90% των παιδιών, ηλικίας 3,5-5 ετών έδωσε σωστές απαντήσεις. Συνδυάζοντας τα δύο αυτά πειράματα γίνεται κατανοητό ότι τα παιδιά έδωσαν λανθασμένες απαντήσεις στο πείραμα των Τριών Βουνών επειδή στην πραγματικότητα δεν κατάλαβαν πλήρως τί τους ζητήθηκε και όχι επειδή ήταν εγωκεντρικά (Donaldson, 1991).

Αντιθέσεις με τον Piaget (1929) παρουσιάζει και η θεωρία του Vygotsky (1962). Για τον Vygotsky (1962) η ανάπτυξη της σκέψης δεν έχει κατεύθυνση από το άτομο προς την κοινωνία, αλλά από την κοινωνία προς το άτομο και μάλιστα ο παιδαγωγικός λόγος δεν είναι προσωπικός και εγωκεντρικός αλλά κοινωνικός και επικοινωνιακός από την αρχή (Robson, 2006).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η θεωρία του νου

2.1) Ορισμός της θεωρίας του νου(Theory of mind-Definition)

Η θεωρία του νου ορίζεται ως «ανάπτυξη στα παιδιά της ικανότητας να αναγνωρίζουν ότι η σκέψη των άλλων προσδιορίζεται από νοητικές καταστάσεις (mental states), όπως πεποιθήσεις, προθέσεις, σχέδια, επιθυμίες κλπ., και να προβαίνουν, στη συνέχεια, σε ερμηνείες και προβλέψεις για τη συμπεριφορά των άλλων με βάση τις νοητικές αυτές καταστάσεις» (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, σελ.39 2004).

Στην ηλικία των τριών ετών το παιδί αρχίζει να κατανοεί τη διαφορά ανάμεσα στις σκέψεις στο μυαλό του (νοητός κόσμος) και τα αντικείμενα στον κόσμο (πραγματικός κόσμος) και να αναγνωρίζει ότι οι άνθρωποι χαρακτηρίζονται από επιθυμίες, συναισθήματα και αντιλήψεις. Στην ηλικία των 5 ετών κατανοεί την έννοια της λανθασμένης πεποίθησης και αντιλαμβάνεται πως οι σκέψεις στο μυαλό μπορεί να μην είναι αληθινές (Astington & Barriault, 2001). Ονομάζεται «θεωρία του νου» και όχι «θεωρία της συμπεριφοράς», επειδή η συμπεριφορά των περισσότερων ατόμων εξαρτάται από το μυαλό τους, τις επιθυμίες, τις σκέψεις, τα συναισθήματα, τα σχέδια κλπ. (Astington, 2001). Η αφετηρία του ενδιαφέροντος

σχετικά με τη «θεωρία του νου» πρέπει να αναζητηθεί στις μελέτες του Piaget (1929) για τον εγωκεντρισμό (Mitchell, 2002).

2.2) Οι πρώτες έρευνες σχετικά με τη θεωρία του νου

Ο Premack και ο Woodruff (1978) δημοσίευσαν μία έρευνα που εξέταζε μέσω πειράματος την ύπαρξη της θεωρίας του νου στους χιμπατζήδες. Το πείραμα έδειξε πως οι χιμπατζήδες «κατείχαν» τη θεωρία του νου, αφού μπορούσαν να προβλέπουν τις συμπεριφορές ενός ατόμου, προκειμένου να πετύχει το σκοπό του (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2004). Λίγο αργότερα, στις αρχές της δεκαετίας του 1980, οι δύο αυστριακοί ψυχολόγοι, Wimmer και Perner (1983) χρησιμοποίησαν το έργο της «απροσδόκητης μετατόπισης» για να εξετάσουν την απόδοση λανθασμένης πεποίθησης από μικρά παιδιά. Ο Wellman και οι συνεργάτες του (1985) (όπως αναφέρεται στο Flavell, 2004) εξέτασαν την ανάπτυξη της μεταγνωστικής ικανότητας των παιδιών, την κατανόηση νοητικών όρων, καθώς και την ανάπτυξη της θεωρίας του νου. Ακόμα ο Flavell (2004) εξέτασε την αντίληψη των παιδιών και τη διάκριση εμφάνισης-πραγματικότητας, έρευνα που αργότερα έγινε μέρος της θεωρίας του νου.

2.3) Τα έργα λανθασμένης πεποίθησης (False Belief Tasks)

Τα έργα λανθασμένης πεποίθησης ελέγχουν την ικανότητα παιδιών προσχολικής ηλικίας να κατανοούν ότι ένα άλλο άτομο μπορεί να έχει μία πεποίθηση διαφορετική από τη δική τους και λανθασμένη σε σχέση με την πραγματικότητα. Ακόμα ελέγχουν την ικανότητα του παιδιού να αποδίδει λανθασμένη πεποίθηση στον εαυτό του. Δηλαδή ελέγχουν την ικανότητα του παιδιού να αναγνωρίζει το λάθος του και να το παραδέχεται (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2004). Τα έργα λανθασμένης πεποίθησης είναι τα ακόλουθα:

2.3.1) «Η Απροσδόκητη Μετατόπιση» (Perner & Wimmer, 1983)

Το έργο αυτό πρώτη φορά χρησιμοποιήθηκε από τους Perner και Wimmer (1983) για να εξεταστεί η ικανότητα παιδιών προσχολικής ηλικίας να αποδώσουν λανθασμένη πεποίθηση σε κάποιον άλλο (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2004). Στο έργο πρωταγωνιστούν δύο κούκλες. Η μία παριστάνει ένα μικρό αγοράκι τον Maxi και η άλλη τη μητέρα του. Ο Maxi μπαίνει μέσα στο δωμάτιο που διαδραματίζεται το έργο, αφήνει τη σοκολάτα του μέσα στο ντουλάπι Α και φεύγει

από το δωμάτιο. Μετά μπαίνει στο δωμάτιο η μητέρα του η οποία μετακινεί τη σοκολάτα, βάζοντάς την από το ντουλάπι Α στο ντουλάπι Β. Όλα αυτά γίνονται μπροστά στα μάτια του νηπίου που παρακολουθεί το έργο αλλά όχι του Maxi. Μετά ο Maxi επιστρέφει στο δωμάτιο. Η ερώτηση που γίνεται στο νήπιο είναι: «Πού θα κοιτάξει (ή κοιτάζει πρώτα) ο Maxi για να βρει τη σοκολάτα του;». Τα παιδιά κάτω των τεσσάρων επιλέγουν το ντουλάπι που εκείνη τη στιγμή βρίσκεται η σοκολάτα, δηλαδή το ντουλάπι Β. Από την άλλη, μεγαλύτερα παιδιά επιλέγουν το ντουλάπι Α, εφόσον κατανοούν ότι Maxi έχει λανθασμένη πεποίθηση που επηρεάζει τις πράξεις του (De Villiers, 2007). Την ικανότητα απόδοσης λανθασμένης πεποίθησης αποκτούν τα παιδιά στην ηλικία των 4 ετών. Η θέση αυτή έρχεται σε αντίθεση με τη θεωρία του Piaget (1929) για τον εγωκεντρισμό αυτής της ηλικίας. (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2004).

2.3.2) «Το κουτί που εξαπατά» (Perner, Leekman & Wimmer, 1987)

Το έργο αυτό χρησιμοποιήθηκε πρώτη φορά από τον Perner και τους συνεργάτες του (1987) για να εξετάσει την ικανότητα του παιδιού να αποδώσει λανθασμένη πεποίθηση στον ίδιο του τον εαυτό. Ο ερευνητής δείχνει στο παιδί ένα κουτί το οποίο περιέχει στην επιφάνειά του ζωγραφισμένες καραμέλες. Στη συνέχεια ρωτάει το παιδί τί έχει μέσα το κουτί. Η απάντηση που αναμένεται είναι καραμέλες, εφόσον στην επιφάνεια του κουτιού υπάρχουν ζωγραφισμένες καραμέλες. Ο ερευνητής ανοίγει το κουτί μπροστά στο παιδί, ώστε να διαπιστώσει το παιδί ότι το κουτί περιέχει στυλό και όχι καραμέλες. Στην αρχή, ζητείται από το παιδί να εκφράσει την αποψη ενός φίλου για το τι ο φίλος του θα πίστευε ότι υπάρχει μέσα στο κουτί. Μετά ο ερευνητής ρωτάει το παιδί τί πιστεύει το ίδιο για το περιεχόμενο του κουτιού.

Τα παιδιά ηλικίας κάτω των 4 ετών απαντούν επηρεασμένα από την τελευταία πραγματική εικόνα (διαπράττουν το γνωστό ως λάθος πραγματικότητας) που έχουν, ότι το κουτί περιέχει στυλό και όχι καραμέλες και υποστηρίζουν ότι εξ αρχής πίστευαν ότι το κουτί περιείχε στυλό (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2004).

2.3.3) «Το αντικείμενο που εξαπατά» (Gopnik & Astington, 1988)

Το έργο αυτό είναι παρόμοιο με το προηγούμενο και εξετάζει και αυτό την ικανότητα του παιδιού να αποδώσει λανθασμένη πεποίθηση στον ίδιο του τον εαυτό. Ο ερευνητής δείχνει στο παιδί από μακριά το ομοίωμα ενός αντικειμένου, το οποίο μοιάζει με αληθινό. Ύστερα ζητάει από το παιδί να του ορίσει το αντικείμενο. Στη συνέχεια δίνει στο παιδί το αντικείμενο

ώστε να το επεξεργαστεί και να καταλάβει τι πραγματικά είναι. Στο τέλος ρωτάει το παιδί: «Τί νόμιζες ότι ήταν αυτό προτού το αγγίζεις;». Τα νήπια ηλικίας κάτω των 4 ετών αδυνατούν να αποδώσουν λανθασμένη πεποίθηση στον εαυτό τους και υποστηρίζουν πως πίστευαν εξ αρχής ότι το αντικείμενο ήταν ψεύτικο (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2004).

2.4) Κριτική των έργων λανθασμένης πεποίθησης

Ο Mitchell (2002) παρουσιάζει μια σειρά πειραμάτων που δείχνουν ότι τα τρίχρονα παιδιά αποτυγχάνουν στα έργα λανθασμένης πεποίθησης λόγω της αδυναμίας τους να αποσπάσουν την προσοχή τους από τη τρέχουσα πραγματικότητα και όχι λόγω της έλλειψης της θεωρίας του νου. Η αλλαγή μάλιστα που παρατηρείται στη ηλικία των 5 ετών οφείλεται στην ανάπτυξη της ικανότητας να περιορίζουν την επίδραση της τρέχουσας πραγματικότητας. Ακόμα, σύμφωνα με τον Dennett (1978) (όπως αναφέρεται στο Mitchell, 2002) είναι πιθανόν τα παιδιά να εκλαμβάνουν την ερώτηση του 1ου έργου λανθασμένης πεποίθησης «Πού θα ψάξει ο ήρωας να βρει τη σοκολάτα του;» ως «Πού είναι η σοκολάτα του ήρωα τώρα;». Επιπλέον, σύμφωνα με τον Wellman (1990) (όπως αναφέρεται στο Mitchell, 2002), η αποτυχία των μικρών παιδιών στα έργα λανθασμένης πεποίθησης, λόγω του ότι δεν κατανοούν ακόμα την έννοια της πεποίθησης και συγκεκριμένα της εσφαλμένης πεποίθησης δεν προδίδει αποτυχία και στη θεωρία του νου.

Κατά τον Mitchell (2002), τα παιδιά αποτυγχάνουν στα έργα λανθασμένης πεποίθησης επειδή δεν κατανοούν ότι οι άνθρωποι κρατούν «σοβαρή στάση» απέναντι στις πεποιθήσεις τους. Έτσι το παιδί αδυνατεί να προβλέψει πως ένας ήρωας θα ψάξει στη θέση που δε βρίσκεται πλέον το αντικείμενο που ψάχνει, επειδή δεν κατανοεί ότι κάποιος μπορεί να κρατάει μία «σοβαρή στάση» απέναντι στην εσφαλμένη πεποίθησή του. Μάλιστα θεωρεί ότι η μετέπειτα επιτυχία του παιδιού στα έργα λανθασμένης πεποίθησης είναι αποτέλεσμα της επαφής του με τους συνομηλίκους του που το κάνουν να κατανοήσει αυτή τη «σοβαρή στάση» που κρατούν οι άνθρωποι απέναντι στις πεποιθήσεις τους.

Επίσης οι Bloom και German (2000) αναφέρουν ότι ακόμα και ένα 2χρονο παιδί είναι ικανό να επιτύχει σε ένα έργο λανθασμένης πεποίθησης, αν αυτό είναι απλό και κατάλληλο για την ηλικία του. Τέλος σύμφωνα με τον Wellman και τους συνεργάτες του (2001) (όπως αναφέρεται στο Astington, 2001), η επιτυχία στα έργα λανθασμένης πεποίθησης δεν προμηνύει την απόκτηση της θεωρίας του νου, εφόσον η κατανόηση νοητικών καταστάσεων όπως επιθυμιών και σκοπών είναι επίσης σημαντικό στοιχείο της θεωρίας του νου.

2.5) Ερμηνευτικές θεωρίες για τη θεωρία του νου

Σύμφωνα με τις έρευνες που έχουν γίνει, η ανάπτυξη της θεωρίας του νου συμβαίνει στη ηλικία των 4 ετών του παιδιού. Για να εξεταστεί όμως ο λόγος που η θεωρία αυτή αναπτύσσεται σε αυτή τη συγκεκριμένη ηλικία, σε αντίθεση με όσα πίστευε ο Piaget (1929) για τον εγωκεντρισμό, έχουν αναπτυχθεί ορισμένες θεωρίες, οι σημαντικότερες από τις οποίες είναι: η θεωρία για τη θεωρία του νου (theory-theory), η θεωρία της προσομοίωσης (simulation theory), η θεωρία των έμφυτων ρυθμιστικών μηχανισμών (modularity theory) και η επικοινωνιακή θεωρία (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2004).

2.5.1) Η θεωρία για τη «θεωρία του νου» (theory-theory view)

Η θεωρία αυτή αναφέρει ότι το παιδί κατακτά τη θεωρία του νου στην ηλικία των 4 ετών επειδή τότε αποκτά την ικανότητα νοητικής αφαίρεσης. Μπορεί δηλαδή το παιδί σε αυτήν την ηλικία να εξετάσει λογικές προτάσεις που βασίζονται στην πραγματικότητα (για παράδειγμα τις προτάσεις: ο Maxi τοποθέτησε τη σοκολάτα του στη θέση Α και Η μητέρα του Maxi μετέφερε τη σοκολάτα στη θέση Β), να προβεί σε «λογικούς συσχετισμούς» και να καταλήξει κάπου (στην πρόταση: ο Maxi θα ψάξει να βρει τη σοκολάτα του εκεί που την άφησε, δηλαδή στη θέση Α) (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2004, σελ. 56).

2.5.2) Η θεωρία της προσομοίωσης (simulation theory)

Η θεωρία της προσομοίωσης υποστηρίζει πως η θεωρία του νου αναπτύσσεται στην ηλικία των 4 ετών επειδή το παιδί αυτής της ηλικίας είναι ικανό να προσομοιάζει τους άλλους προς τον εαυτό του. Η προσποίηση και η μίμηση, οι οποίες είναι ιδιαίτερα σημαντικές για την ανάπτυξη της θεωρίας του νου βρίσκονται πίσω από την έννοια της προσομοίωσης. Αναλυτικότερα το παιδί φαντάζεται ότι σκέφτεται όπως ένας άλλος και στη συνέχεια φαντάζεται πως θα έπραττε το ίδιο αν σκεφτόταν όπως ο άλλος και ήταν στη θέση του (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2004). Όπως οι υποστηρικτές της θεωρίας για τη θεωρία του νου έτσι και οι υποστηρικτές της θεωρίας της προσομοίωσης πιστεύουν ότι η εμπειρία είναι σημαντική και ότι οι ικανότητες προσομοίωσης αποκτώνται μέσω της εξάσκησης (Flavell, 2004).

2.5.3) Η θεωρία των έμφυτων ρυθμιστικών ικανοτήτων (modularity theory)

Οι οπαδοί της συγκεκριμένης θεωρίας υποστηρίζουν ότι η ικανότητα να αναγνωρίζει το παιδί νοητικές καταστάσεις ωριμάζει νευρολογικά και ακολουθεί έμφυτους μηχανισμούς. Θεωρούν ότι αν και η εμπειρία είναι αναγκαία στην ενεργοποίηση των μηχανισμών αυτών, δεν ορίζει και τη φύση τους (Flavell, 2004). Ακόμα πιστεύουν σύμφωνα με την Astington (1996) ότι οι νοητικές καταστάσεις αποτελούν «αφηρημένες θεωρητικές κανονιστικές ενότητες, οι οποίες είναι οργανωμένες σε αιτιώδεις νόμους και μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την ερμηνεία ποικίλων καταστάσεων» (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2004, σελ.58).

2.5.4) Η επικοινωνιακή θεωρία

Οι υποστηρικτές αυτής της θεωρίας δίνουν έμφαση στο ρόλο που παίζει το κοινωνικό-πολιτιστικό περιβάλλον, η αλληλεπίδραση μέσα σε αυτό και η επικοινωνία στην ανάπτυξη της θεωρίας του νου (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2004).

2.6) Παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη της θεωρίας του νου

α) Κοινωνικοί Παράγοντες

Έρευνες (Dunn et al. 1991) (όπως αναφέρεται στο Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2004) δείχνουν ότι παιδιά προσχολικής ηλικίας που έπαιζαν με τα αδέρφια τους, συζητούσαν με τους γονείς του για τα αίτια και τα αποτελέσματα των φαινομένων και μιλούσαν για τα συναισθήματά τους με άλλους είχαν καλύτερες επιδόσεις στα έργα λανθασμένης πεποίθησης. Ακόμα, παιδιά των οποίων οι γονείς συζητούν μαζί τους και τους εξηγούν τις διάφορες καταστάσεις, αντί απλά να τα τιμωρούν έχουν καλύτερες επιδόσεις στα έργα λανθασμένης πεποίθησης (Astington & Barriault, 2001). Πειράματα έχουν δείξει ότι οι διάφορες παρεμβάσεις στο παιδί (οι διάφορες συζητήσεις δηλαδή) για τα συναισθήματα, τις σκέψεις, τις επιθυμίες και τις καταστάσεις των ανθρώπων, έχουν θετική επιρροή στην κατανόηση των διαφορετικών πεποιθήσεων των ανθρώπων από το παιδί (Harris, De Rosnay & Pons, 2005). Μάλιστα αναπτύσσουν γρηγορότερα τη θεωρία του νου παιδιά που προέρχονται από πολυμελείς οικογένειες. Πιθανότατα να συμβαίνει αυτό επειδή τα παιδιά αυτά έχουν μεγαλύτερη εμπειρία σχετικά με κόλπα, πειράγματα και αστεία τα οποία μαθαίνουν με τα αδέρφια τους ή ίσως να αναγκάζονται

να μιλούν περισσότερο για τις επιθυμίες και τις σκέψεις τους όταν επιλύουν με τη βοήθεια των γονιών τους τις διαφωνίες που έχουν με τα αδέλφια τους (Astington & Barriault, 2001).

Έρευνα που έγινε στην Ελλάδα και στην Κύπρο (Lewis, Freeman, Kyriakidou, Maridaki-Kassotaki & Berridge, 1996) σε παιδιά ηλικίας 3,5 έως 6 ετών έδειξε ότι παιδιά που έχουν μεγαλύτερα αδέλφια, που παίζουν με μεγαλύτερα παιδιά, που συναναστρέφονται με μεγαλύτερης ηλικίας συγγενείς τους και έχουν πολλούς φίλους έχουν καλύτερες επιδόσεις στα έργα λανθασμένης πεποίθησης από ότι παιδιά που είναι μοναχοπαίδια και δεν έχουν πολλές κοινωνικές επαφές (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2004). Επιπλέον, το παιχνίδι κατά την προσχολική ηλικία, και μάλιστα παιχνίδια προσποίησης που καλλιεργούν τη φαντασία του παιδιού, ενθαρρύνει την ανάπτυξη της θεωρίας του νου (Astington & Barriault, 2001).

β) Γλωσσικοί Παράγοντες

Πολλοί υποστηρίζουν ότι η γλώσσα παίζει σημαντικότερο ρόλο στην ανάπτυξη της θεωρίας του νου. Αυτός θεωρούν πως είναι και ο λόγος που η ανάπτυξη αυτής της θεωρίας συμπίπτει με τη γλωσσική ανάπτυξη που παρουσιάζεται στο παιδί της προσχολικής ηλικίας (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2004). Οι πρώτες γλωσσικές εμπειρίες και οι διάλογοι με τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας βοηθούν στην κατανόηση του νου των άλλων την οποία το παιδί θα είχε στερηθεί αν δε μπορούσε να έρθει σε επαφή μαζί τους. Έτσι αν ένα παιδί είναι άτυχο και αδυνατεί να μάθει τη γλώσσα και να επικοινωνήσει, δυσκολεύεται να επεξεργαστεί πληροφορίες για το νου (Mitchell, 2002). Αυτός είναι και ο λόγος που παιδιά με αυτισμό αντιλαμβάνονται με δυσκολία τις νοητικές καταστάσεις των άλλων και αποτυγχάνουν συνήθως στα έργα της θεωρίας του νου (Bogdashina, 2006).

Ακόμα, κωφά παιδιά, γεννημένα σε οικογένειες που καθυστερούν να τους μάθουν τη γλώσσα (έστω και τη νοηματική) υστερούν στην κατανόηση νοητικών καταστάσεων. Αντίθετα κωφά παιδιά, τα οποία προοδεύουν στη νοηματική γλώσσα από νωρίς βρίσκονται σε παρόμοιο επίπεδο με φυσιολογικά παιδιά ως προς την κατανόηση νοητικών καταστάσεων (Harris, De Rosnay & Pons, 2005). Επίσης, όταν η μητέρα χρησιμοποιεί λεξιλόγιο πλούσιο σε νοητικές έννοιες, το παιδί κατανοεί ευκολότερα τις έννοιες αυτές και έχει περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας στα έργα λανθασμένης πεποίθησης (Harris, De Rosnay & Pons, 2005). Συγκεκριμένα, είναι αποδεδειγμένο ότι όροι όπως «νομίζω» και «γνωρίζω» χρησιμοποιούμενοι από τους γονείς του παιδιού συνδέονται θετικά με την ανάπτυξη της κατανόησης λανθασμένων πεποιθήσεων από τα παιδιά (Carpendale & Lewis, 2006).

Η ανάπτυξη της θεωρίας του νου μπορεί να προβλεφθεί από την αναπτυγμένη γλωσσική ικανότητα, αλλά δε συμβαίνει το αντίθετο (Η απόκτηση της θεωρίας του νου δεν προβλέπει τη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού) (Astington & Barriault, 2001). Αντίθετα με την παραπάνω άποψη των Astington και Barriault (2001), ο Mitchell (2002) θεωρεί ότι για να μάθει το παιδί να εκφράζει λεκτικά τις σκέψεις του (να χρησιμοποιεί τη γλώσσα δηλαδή), θα πρέπει έστω και στοιχειωδώς να κατανοεί το νου. Αναφέρει ότι θεωρία του νου συμβάλλει καθοριστικά στην απόκτηση της γλωσσικής ικανότητας αλλά και παραδέχεται παράλληλα πως και η γλωσσική ικανότητα εμπλουτίζεται κατά την επικοινωνία από τη γνώση του νου των άλλων. Όσον αφορά το λεξιλόγιο του ερευνητή στα έργα λανθασμένης πεποίθησης, έρευνα η οποία έγινε με ελληνόπουλα (Maridaki-Kassotaki, Lewis & Freeman, 2003) αποσκοπούσε να εξετάσει αν η αναδιατύπωση των λεγομένων του ερευνητή κατά την πειραματική διαδικασία της εκτέλεσης των έργων λανθασμένης πεποίθησης επηρεάζει την ικανότητα των νηπίων να αποδώσουν λανθασμένη πεποίθηση. Η έρευνα έδειξε ότι η ικανότητα των παιδιών βελτιωνόταν όταν η ερώτηση περιελάμβανε την έκφραση «κοιτάζω να βρω» αντί για «ψάχνω να βρω» (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2004).

γ) Γνωστικοί Παράγοντες

Έρευνα (Maridaki-Kassotaki, 1997) που έγινε σε παιδιά που φοιτούσαν στο σχολείο και άλλα που δε φοιτούσαν (τσιγγανόπουλα) έδειξε ότι δεν υπήρχε διαφορά στα μεν τα δε παιδιά ως προς την απόδοσή τους στα έργα λανθασμένης πεποίθησης. Συνεπώς η σχολική μάθηση δε φαίνεται να επηρεάζει ιδιαίτερα την απόκτηση της θεωρίας του νου (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2004). Από την άλλη έρευνες σε τετράχρονα παιδιά δείχνουν ότι η εξοικείωση με παιχνίδια φαντασίας και προσποίησης προδίδει επιτυχία στη θεωρία του νου (Astington & Barriault, 2001). Το παιχνίδι της προσποίησης από το παιδί δείχνει ότι το παιδί μπορεί και απελευθερώνεται και έχει τη δυνατότητα να φανταστεί και να ξεφύγει από την πραγματικότητα. Όταν το παιδί παίζει προσποιούμενο μία κατάσταση, για παράδειγμα χρησιμοποιεί τη μπανάνα ως τηλέφωνο κάνουμε την εξής υπόθεση: Εφόσον το παιδί αντιλαμβάνεται ένα κόσμο όπου η μπανάνα μπορεί και είναι ένα τηλέφωνο, δεν του είναι δύσκολο να αντιληφθεί και έναν κόσμο, όπου ένα άλλο άτομο έχει διαφορετική άποψη από τη δική του (Mitchell, 2002).

Επιπλέον, η μιμητική ικανότητα, η οποία αναπτύσσεται ήδη από τη βρεφική ηλικία, είναι απαραίτητη για να μπορέσει το παιδί να αναπτύξει τη θεωρία του νου. Η ικανότητα μίμησης εκτελείται από το παιδί το οποίο αναπαράγει τη συμπεριφορά του άλλου. Η αναπαραγωγή αυτή προϋποθέτει την ικανότητα του παιδιού να διακρίνει τον εαυτό του από τον άλλο που μιμείται,

κάτι που είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τη μετέπειτα ανάπτυξη της θεωρίας του νου (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2004)

δ) Συναισθηματικοί παράγοντες

Έρευνες δείχνουν ότι η ανάπτυξη της κατανόησης των συναισθημάτων από τα παιδιά συνδέεται με τις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσουν τόσο με τους συνομηλίκους τους όσο και με τους ενήλικες (Pons & Harris, 2005). Αυτό συμβαίνει επειδή η κατανόηση των συναισθημάτων βοηθάει τα παιδιά να αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους και τα συναισθήματα των άλλων και να διαφοροποιούν τα εκδηλωμένα και μη εκδηλωμένα συναισθήματα. Η γνώση των συναισθημάτων επιτρέπει στα παιδιά να εκφράζουν τα συναισθήματά τους και να απαντούν κατάλληλα στα συναισθήματα των άλλων βελτιώνοντας με τον τρόπο αυτό την κοινωνική κατανόηση τους (Leerkes, Paradise, O' Brien, Calkins & Lange, 2008). Αυτή η ανάπτυξη της κοινωνικοποίησης των παιδιών σχετίζεται με τη σειρά της με καλύτερες επιδόσεις στα έργα λανθασμένης πεποίθησης όπως αναφέρθηκε παραπάνω (Pons & Harris, 2005).

2.7) Η ανάπτυξη της θεωρίας του νου από τη βρεφική έως την προσχολική ηλικία

Παρατηρείται ότι τα βρέφη χαρακτηρίζονται από πεποιθήσεις, επιθυμίες και σκοπούς. Παρ' όλα αυτά, αυτό διαφέρει από οποιαδήποτε κατανόηση πεποιθήσεων, επιθυμιών και σκοπών και απόδοση αυτών των νοητικών καταστάσεων σε άλλους (Astington & Barriault, 2001). Από τη στιγμή που γεννιούνται βρίσκουν τους ανθρώπους ενδιαφέροντες και τους αντιμετωπίζουν διαφορετικά από τα αντικείμενα (Flavell, 2004).

Πολλές αλλαγές σημαντικές για τη θεωρία του νου συμβαίνουν κατά τους τελευταίους μήνες του πρώτου έτους της ζωής του βρέφους. Εάν ένας ενήλικας κοιτάζει κάτι, το βρέφος κοιτάζει προς την ίδια κατεύθυνση και αν στο σημείο αυτό δεν υπάρχει τίποτα το βρέφος κοιτάει τον ενήλικα και ελέγχει το βλέμμα του. Επίσης εάν το παιδί βλέπει ένα νέο αντικείμενο, γυρίζει και κοιτάζει το πρόσωπο της μητέρας του. Αν εκείνη το ενθαρρύνει, το παιδί ακουμπάει το αντικείμενο, αλλιώς αν εκείνη φανεί φοβισμένη το παιδί μένει μακριά. Όλα αυτά φαίνονται ως τα πρώτα βήματα της ανάπτυξης της θεωρίας του νου άλλα υπάρχει μεγάλη αμφιβολία για το αν τα παιδιά κατανοούν το μυαλό των άλλων, όπως νοείται στη θεωρία του νου (Astington & Barriault, 2001).

Στους 18 μήνες τα βρέφη καταλαβαίνουν ότι πρέπει να δώσουν σε έναν ερευνητή το φαγητό για το οποίο εκείνος αντιδρά με ευχαρίστηση και όχι εκείνο που δεν του αρέσει (Flavell, 2004). Σημαντική αλλαγή εντοπίζεται στα μισά του 2ου χρόνου όταν τα παιδιά δεν περιορίζονται μόνο στον υπαρκτό κόσμο, αλλά μπορούν και σκέφτονται απόντα αντικείμενα και υποθετικές καταστάσεις. Η ανάπτυξη της γλώσσας παίζει σημαντικότατο ρόλο αφού βοηθάει τα παιδιά να μιλούν για πράγματα που δε βλέπουν. Το παιχνίδι της προσποίησης ακόμα είναι πολύ σημαντικό. Με αυτό τα παιδιά διαχωρίζουν τα αντικείμενα από τις σκέψεις που τα συνοδεύουν (Astington & Barriault, 2001).

Στην πρώιμη προσχολική ηλικία αποκτούν μια μη εγωκεντρική οπτική αντίληψη και αντιλαμβάνονται ότι κάποιος μπορεί να βλέπει κάτι που αυτά δε βλέπουν και το αντίθετο. Στην προσχολική ηλικία καταλαβαίνουν ακόμα ότι ένα αντικείμενο μπορεί να φαντάζει διαφορετικό από διαφορετικές οπτικές γωνίες (Flavell, 2004). Στην ηλικία των 3 το παιδί καταλαβαίνει τη διαφορά ανάμεσα σε ένα αγοράκι που σκέφτεται ένα μπισκότο και ένα άλλο που έχει ένα μπισκότο (Astington & Barriault, 2001). Τα παιδιά αυτής της ηλικίας αρχίζουν να κατανοούν τη σχέση ανάμεσα στις επιθυμίες, στην πραγμάτωσή τους και τα συναισθήματα και αντιλαμβάνονται ότι ένας άνθρωπος είναι ευτυχισμένος όταν γίνεται αυτό που θέλει και δυστυχισμένος όταν δε γίνεται. Επιπλέον, γνωρίζουν ότι οι άνθρωποι δεν αισθάνονται πάντα αυτό που φαίνεται ότι αισθάνονται (Flavell, 2004). Καταλαβαίνουν ότι οι σκέψεις των ανθρώπων είναι ιδιωτικές και πως δεν είναι ορατές ή απτές και κατανοούν τη διαφορά ανάμεσα σε αυτό που θέλουν τα ίδια και σε αυτό που θέλει κάποιος άλλος. Επίσης καταλαβαίνουν ότι πρέπει να δώσουν περισσότερες πληροφορίες σε κάποιον που δεν γνωρίζει το περιστατικό που περιγράφουν. Στην ηλικία των 3 αντιλαμβάνονται τη διαφορά ανάμεσα στις σκέψεις στο μυαλό και στα αντικείμενα του κόσμου και γνωρίζουν ότι οι άνθρωποι έχουν πεποιθήσεις, επιθυμίες και σκέψεις (Astington & Barriault, 2001).

Μετά τα 3 τα παιδιά καταλαβαίνουν ότι οι σκέψεις στο μυαλό μπορεί να μην είναι αληθινές. Όμως παρ' όλο που καταλαβαίνουν ότι οι άλλοι άνθρωποι έχουν σκέψεις δεν καταλαβαίνουν ότι αυτές οι σκέψεις μπορεί να είναι διαφορετικές από τις δικές τους. Αυτό συμβαίνει επειδή η σκέψη του παιδιού αυτής της ηλικίας είναι εγωκεντρική. Επιτυγχάνουν πρώτη φορά στα έργα λανθασμένης πεποίθησης μετά την ηλικία των 4 ετών (Astington & Barriault, 2001).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Δεξιότητες επικοινωνίας

3.1) Ορισμοί-βασικές έννοιες της επικοινωνίας

«Η επικοινωνία βασίζεται αρχικά στην αντίληψη. Προϋποθέτει τη μετάδοση, σκόπιμη ή όχι, πληροφοριών που έχουν σκοπό να ενημερώσουν ή να επηρεάσουν το άτομο ή την ομάδα που τις δέχεται. Αλλά δε σταματά εκεί. Τη στιγμή που μεταδίδεται μια πληροφορία, προκαλείται μια ενέργεια στο άτομο δέκτη και ένα αναδρομικό αποτέλεσμα στο άτομο πομπό, που επηρεάζεται με τη σειρά του (feedback)» (Παπαδόπουλος, 1994, σελ.217)

Η επικοινωνία χαρακτηρίζεται ως μηχανισμός που περιλαμβάνει τρία στοιχεία: τον πομπό, το δέκτη και το μήνυμα (Ευαγγελόπουλος, 1998, σελ.21):

α) Πομπός, αποστολέας είναι «η πηγή που παράγει και μεταδίδει το μήνυμα».

β) Μήνυμα ή άγγελμα ή σήμα είναι «οι πληροφορίες, ειδοποιήσεις, ιδέες, σκέψεις, νοήματα, στάσεις, αισθήματα, ερωτήσεις, απαντήσεις, απορίες που επιθυμεί ο πομπός να μεταδώσει στο δέκτη».

γ) Δέκτης ή παραλήπτης είναι «το άτομο που προσλαμβάνει, μέσω των αισθητήριων οργάνων, το μήνυμα και αποκωδικοποιεί και αξιολογεί αυτό».

Με τα βασικά στοιχεία επικοινωνίας συνδέονται στενά και τα στοιχεία κώδικας και διάυλος ή δίοδος (κανάλι). Κώδικες αποτελούν η γλώσσα, η μουσική, η ζωγραφική κλπ.

Κάθε επικοινωνία χαρακτηρίζεται από δύο διαστάσεις: της σχέσης και του περιεχομένου. Η πρώτη διάσταση αφορά την κοινωνική σχέση μέσω της οποίας εκτυλίσσεται η διαδικασία της επικοινωνίας. Με τη βοήθεια της σχέσης αυτής ερμηνεύεται η δεύτερη διάσταση της επικοινωνίας, το περιεχόμενο. Το περιεχόμενο αποτελείται από τις πληροφορίες, οι οποίες περιέχουν μηνύματα (λεκτικά ή μη) (Κωσταντίνου, 2001).

3.2) Μορφές επικοινωνίας

Εσωπροσωπική και διαπροσωπική επικοινωνία

Η *εσωπροσωπική* επικοινωνία αποτελεί την επικοινωνία εντός του ατόμου, που πραγματοποιείται καθώς το άτομο επεξεργάζεται τα δεδομένα που προσλαμβάνει από το

περιβάλλον. Η *διαπροσωπική* επικοινωνία είναι η επικοινωνία ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα άτομα (Παπαδόπουλος, 1994).

Μονόδρομη και αμφίδρομη επικοινωνία

Κατά τη μονόδρομη επικοινωνία ο πομπός στέλνει ένα μήνυμα προς μετάδοση. Το μήνυμα αυτό πριν σταλθεί κωδικοποιείται. Η κωδικοποίηση αυτή γίνεται με τη χρήση συμβόλων (γλωσσικών, αριθμητικών, εικονικών). Το μήνυμα αυτό που στέλνεται μέσω κάποιου καναλιού επικοινωνίας, εν τέλει αποκωδικοποιείται από το δέκτη. Η επικοινωνία αυτή κρίνεται ως αποτελεσματική μόνο αν ο δέκτης αποκωδικοποιήσει σωστά το μήνυμα που ήθελε να του στείλει ο πομπός. Από την άλλη κατά την αμφίδρομη επικοινωνία πραγματοποιείται εναλλαγή ρόλων. Ο δέκτης δηλαδή παίρνει τη θέση του πομπού και ζητά διευκρινήσεις για το μήνυμα που έλαβε (Θεοφιλίδης, 1997).

Λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία

Η λεκτική ή γλωσσική επικοινωνία χρησιμοποιεί το γλωσσικό κώδικα. Πραγματοποιείται είτε μέσω του γραπτού είτε μέσω του προφορικού λόγου. Ο λόγος αναλύεται εννοιολογικά με βάσεις δύο διαστάσεις: τη γνωστική και την συναισθηματική. Η γνωστική διάσταση αποτελεί τη «δήλωση του λόγου (denotation)» ενώ η συναισθηματική διάσταση αποτελεί την «υποδήλωση του λόγου (connotation)», τη συναισθηματική φόρτωση δηλαδή που συνοδεύει τις λέξεις. Η συναισθηματική αυτή διάσταση μπορεί να είναι θετική, αρνητική ή ουδέτερη (Ευαγγελόπουλος, 1998, σελ.24-25).

Μη λεκτική επικοινωνία είναι η επικοινωνία κατά την οποία χρησιμοποιούνται μη λεκτικά σήματα, όπως οι εκφράσεις του προσώπου, χειρονομίες, η στάση του σώματος, το βλέμμα, η διαπροσωπική απόσταση, ο τόνος της φωνής, ο ρυθμός του λόγου (Πολέμικος & Κοντάκος, 2002).

Η λεκτική επικοινωνία πλεονεκτεί σε σχέση με τη μη λεκτική επικοινωνία γιατί:

- 1) Διαθέτει πιο συγκεκριμένο κώδικα
- 2) Κατά τον προφορικό λόγο χρησιμοποιούνται κάποια φαινόμενα που τον ενισχύουν, αφού προσφέρουν επιπλέον πληροφορίες κατά την επικοινωνιακή διαδικασία (επιτονικά φαινόμενα, επαφικά φαινόμενα, διαφορετικές προφορές) (Ευαγγελόπουλος, 1998).

Από την άλλη και η μη λεκτική επικοινωνία είναι ιδιαίτερα σημαντική γιατί απελευθερώνει κατά την επικοινωνία κρυμμένα συναισθήματα του ανθρώπου (Πολέμικος & Κοντάκος, 2002).

3.3 Γλωσσική ανάπτυξη και επικοινωνία από τη βρεφική ως την σχολική ηλικία

Προγλωσσική Περίοδος

Κατά τη διάρκεια της κύησης το έμβρυο αντιλαμβάνεται την προσωπία του λόγου της μητέρας του και την αναγνωρίζει αργότερα, μετά τη γέννησή του (Cross, 2004).

Η αντιληπτική ικανότητα του βρέφους και η μεγάλη ικανότητα για μάθηση αμέσως μετά τη γέννησή του αποδεικνύουν ότι ο άνθρωπος από τις πρώτες στιγμές της ζωής του είναι διαθέσιμος για μάθηση πολύ περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη στιγμή. Το βρέφος επικοινωνεί με το περιβάλλον από τις πρώτες ημέρες, αν όχι και ώρες. Η εγγενής τάση του ανθρώπου να επικοινωνεί δε σημαίνει ότι η διαδικασία της επικοινωνίας ότι δε μαθαίνεται από το περιβάλλον (Μπακιρτζής, 2003).

Κατά τους πρώτους μήνες της ζωής τους τα βρέφη επικοινωνούν μόνο με τους ενήλικες. Το βρέφος κοιτάζει τη μητέρα του και της χαμογελά (Schaffer, 1996). Ακόμα το βρέφος κάθεται ήσυχο, όταν ένας ενήλικας του μιλάει και εκφέρει φωνητικούς ήχους όταν ο ενήλικας σταματάει (Siegler, 1998). Όμως από τον 4ο-5ο μήνα το βρέφος αρχίζει να αλληλεπιδρά και με τα αντικείμενα του περιβάλλοντα χώρου. Δύο μηχανισμοί που το παιδί μπορεί να χρησιμοποιήσει για να εκδηλώσει το ενδιαφέρον για ένα αντικείμενο αποτελούν: το δείξιμο με το χέρι και η κατεύθυνση του βλέμματος. Μέσω των μηχανισμών αυτών ο ενήλικας και το βρέφος μπορούν να επικοινωνήσουν καλύτερα μέσω ενός κοινού ενδιαφέροντος (Schaffer, 1996).

Ύστερα, το βρέφος ερευνά το λόγο (την ομιλία) που ακούει και πειραματίζεται, βγάζοντας το ίδιο ήχους και φωνούλες. Στους 6-12 μήνες τα μωρά δεν διακρίνουν ήχους, στους οποίους δεν εκτίθενται αλλά εμμένουν μόνο στη μητρική γλώσσα, τη γλώσσα που οι περισσότεροι γύρω τους μιλούν. Το βάβισμα των βρεφών αρχίζει μετά τον 6ο μήνα της ζωής του (Lloyd, 1998). Συνήθως στους 10 μήνες αρχίζουν να τραυλίζουν ήχους από τη μητρική τους γλώσσα, ενώ οι πρώτες τους λέξεις λέγονται σε ηλικία ενός έτους (Cross, 2004). Από την άλλη οι ενήλικες όταν ομιλούν σε ένα βρέφος χρησιμοποιούν ένα στυλ ομιλίας (γενικά αναφέρεται ως

«μητρικός λόγος») διαφορετικό από αυτό που χρησιμοποιούν όταν μιλούν σε έναν ενήλικα. Η ομιλία τους χαρακτηρίζεται από υπερβολή, επιβράδυνση, απλότητα και επανάληψη. Τα χαρακτηριστικά αυτά κάνουν τη γλώσσα άξια προσοχής του βρέφους και ίσως να διευκολύνουν και την εκμάθησή της από το βρέφος.

Γλωσσική Περίοδος

Για να αναπτύξει τη γλωσσική του ικανότητα ένα παιδί πρέπει να μάθει τόσο τις έννοιες στις οποίες αναφέρονται οι λέξεις (κάτι το οποίο προϋποθέτει γνωστικές ικανότητες όπως κατανόηση και μνήμη), όσο και τους φωνολογικούς, γραμματικούς, σημασιολογικούς και πραγματολογικούς κανόνες που είναι απαραίτητοι για την ανάπτυξη και χρήση της γλώσσας (Βοσνιάδου, 2005).

Αρχικά η πρόοδος του λεξιλογίου είναι αργή, καθώς μετά την εμφάνιση της πρώτης λέξης χρειάζονται περίπου 3-4 μήνες για να μάθει το παιδί δέκα λέξεις. Στους 18 μήνες παρατηρείται έκρηξη του λεξιλόγιου το οποίο πενταπλασιάζεται ή δεκαπλασιάζεται σε λίγες μόνο εβδομάδες (Lloyd, 1998). Κατά το 2ο χρόνο το παιδί αποκτά την ικανότητα να συνδέει τις λέξεις και να φτιάχνει προτάσεις. Σε εκείνη την ηλικία το παιδί μαθαίνει 9 καινούριες λέξεις την ημέρα, ενώ στους 24-30 μήνες μαθαίνει και γραμματικά χαρακτηριστικά της γλώσσας (όπως σύνταξη) (Cross, 2004). Επίσης κατά το 2ο χρόνο, παρατηρείται στο παιδί η εμφάνιση του ολοφραστικού λόγου. Δηλαδή το παιδί χρησιμοποιεί μονολεκτικές φράσεις με πολύπλοκες σημασίες. Για παράδειγμα, αναφέρει «μπαμπάς» και εννοεί «να ο μπαμπάς». Ακόμα εμφανίζεται σε αυτήν την ηλικία και ο τηλεγραφικός λόγος. Δηλαδή το παιδί συνδυάζει 2-3 λέξεις χωρίς να λαμβάνει υπόψη του γραμματικούς κανόνες. Λείπουν λέξεις όπως αντωνυμίες, άρθρα, προθέσεις κλπ. Στο 3ο έτος εμφανίζονται στο λόγο του παιδιού γραμματικά μορφήματα και το λεξιλόγιό του αυξάνεται πολύ γρήγορα. Κατά τον 4ο χρόνο της ηλικίας, τα γραμματικά μορφήματα είναι γνωστά από το παιδί ενώ το νήπιο γνωρίζει ήδη περίπου 1000 λέξεις (Βοσνιάδου, 2005).

Οι πρώτες λέξεις σχετικές με συναισθήματα και νοητικές καταστάσεις (όπως θέλω, νομίζω, νιώθω) μαθαίνονται κατά το 2ο-3ο χρόνο. Αξιοσημείωτο είναι ότι αρχικά χρησιμοποιούν αυτές τις λέξεις μόνο για να αναφερθούν στον εαυτό τους. Μετά την ηλικία των 3, χρησιμοποιούν αυτές τις λέξεις και όταν αναφέρονται σε άλλους. Ακόμα παρατηρείται ότι τα παιδιά αυτής της ηλικίας είναι ιδιαίτερα δημιουργικά με τις λέξεις και σχηματίζουν νέες όταν δε γνωρίζουν πως να εκφραστούν (Cross, 2004). Παλαιότερα οι άνθρωποι πίστευαν ότι το παιδί αρχίζει να μιλάει, αποκλειστικά επειδή μιμείται τη γλώσσα των ενηλίκων. Σήμερα είναι

πιστευτό από τους περισσότερους ψυχολόγους ότι το παιδί δε μιμείται μόνο τη γλώσσα των ενηλίκων προκειμένου να μιλήσει αλλά την επεξεργάζεται πρώτα. Αυτό γίνεται κατανοητό αν κανείς αναλογιστεί τα λάθη που κάνουν τα μικρά παιδιά όταν μιλούν (Βοσνιάδου, 2005). Για παράδειγμα κατά τον 1ο χρόνο, που το βρέφος παράγει πολύ περισσότερους ήχους από αυτούς που χρησιμοποιούν οι ενήλικες, δείχνει ότι οι ήχοι που παράγει αποκλείεται να έχουν προέλθει από μίμηση (Miller, 1995).

Σημαντική διαφορά παρατηρείται στο λόγο του παιδιού στην ηλικία των 6 περίπου ετών. Το παιδί αυτής της ηλικίας αρχίζει και λαμβάνει υπόψη του τον ακροατή όταν μιλάει και μάλιστα προσαρμόζει το λόγο του ώστε να γίνεται κατανοητό. Κατά τη σχολική ηλικία παρατηρείται σημαντική ανάπτυξη του λεξιλογίου και βελτίωση στους τομείς της σύνταξης και της μορφολογίας της γλώσσας (Παπαδόπουλος, 1994). Στην ηλικία των 6 ετών τα παιδιά γνωρίζουν 20.000-30.000 λέξεις. Μπορούν να σχηματίζουν καλά δομημένες προτάσεις και απλές αφηγηματικές ιστορίες. Στο δημοτικό σχολείο μαθαίνουν 8 νέες λέξεις την ημέρα (Cross, 2004).

3.4) Προϋποθέσεις αποτελεσματικής επικοινωνίας

Για να είναι αποτελεσματική η διαδικασία της επικοινωνίας θα πρέπει οι επικοινωνούντες (πομπός και δέκτης ή ομιλητής και ακροατής) να χαρακτηρίζονται από:

α) *Υγεία, αρτιμέλεια και αισθητηριακή αντίληψη* (π.χ. ακοή)

β) *Κοινωνική Νοημοσύνη* (ικανότητα αντίληψης των σκέψεων του άλλου)

γ) *Ενσυναίσθηση*: ικανότητα αντίληψης της οπτικής γωνίας και των συναισθημάτων του άλλου). Η ικανότητα ενσυναίσθησης βοηθάει τον ομιλητή να προσαρμόζει τα λεγόμενα του λαμβάνοντας υπόψη του το συνομιλητή του.

δ) *Ικανότητα γλωσσικής έκφρασης*: ικανότητα σχηματισμού γραμματικά ορθών προτάσεων και συλλογισμών, κατανοητή προφορά (Friedrich, 2000), όπως και ικανότητα κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης των γραμματικών, σημαντικών, συμβολικών και υφολογικών χαρακτηριστικών της γλώσσας. Μάλιστα, όσο περισσότερα είναι τα κοινά σημεία του κώδικα που γνωρίζει ο ομιλητής και ο ακροατής, τόσο πιο αποτελεσματική καθίσταται η διαδικασία της επικοινωνίας ανάμεσα στους δύο (Θεοφιλίδης, 1997).

ε) *Ψυχολογική ισορροπία* (προβλήματα προσοχής, συμπεριφοράς ή προσωπικότητας είναι πολύ πιθανόν να διαταράσσουν τη διαδικασία της επικοινωνίας) (Θεοφιλίδης, 1997).

στ) *Μνημονικές ικανότητες* που βοηθούν το λόγο (Cross, 2004).

ζ) *Η κατανόηση σχέσεων αιτίας-αποτελέσματος*: το παιδί που δεν κατανοεί τη σημασία αυτής της σχέσης δε θα ζητήσει για παράδειγμα, από κάποιον να το βοηθήσει να ανοίξει ένα ντουλάπι για να πάρει το κουτί με μπισκότα. Δε θα αναζητήσει λοιπόν την ενέργεια ενός ενήλικα (να ανοίξει ένα ντουλάπι) γιατί δεν αντιλαμβάνεται ότι μία ενέργεια μπορεί να συνδέεται με ένα αποτέλεσμα (να πάρει το κουτί με τα μπισκότα). Αυτή η κατανόηση αποτελεί μία από τις σημαντικότερες προϋποθέσεις της αποτελεσματικής επικοινωνίας που αποκτούν τα φυσιολογικά παιδιά.

η) *Η επιθυμία για επικοινωνία*: το παιδί πρέπει να αντιλαμβάνεται ότι κάποιος άλλος μπορεί να το βοηθήσει ώστε να επιθυμεί να συνδέεται με άλλους (Quill, 2005).

Ακόμα είναι θετικό:

1) Να προέρχονται όλοι οι φορείς της επικοινωνίας από το ίδιο γλωσσικό, κοινωνικό και πολιτιστικό υπόβαθρο ώστε να περιορίζεται η πιθανότητα ύπαρξης παρανοήσεων, παρεξηγήσεων ή προκαταλήψεων.

2) Να διεξάγεται η επικοινωνία σε ευνοϊκό φυσικό περιβάλλον (όπου επικρατούν κατάλληλες συνθήκες ακοής, όρασης, χώρου κλπ)

3) Να υπάρχει εγκάρδιο ψυχολογικό κλίμα ανάμεσα στους φορείς της επικοινωνίας.

4) Να λειτουργεί ο μηχανισμός ανατροφοδότησης (feedback), κατά τον οποίο γίνεται εναλλαγή ρόλων μεταξύ πομπού και δέκτη και ενημερώνεται έτσι κάθε φορέας επικοινωνίας για τις σκέψεις των άλλων (Ευαγγελόπουλος, 1998).

Τέλος, να αναφερθεί ότι πραγματολογία και επικοινωνία είναι στενά συνδεδεμένες. Γι' αυτό το λόγο, για να θεωρηθεί επιτυχημένη η διαδικασία της επικοινωνίας, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη πέρα από την κατοχή της γλώσσας και τα κοινωνικά, φυσικά, γνωστικά και γλωσσικά πλαίσια που τη χαρακτηρίζουν (Quill, 2005).

3.5) Αναφορική επικοινωνία (referential communication)-Ορισμός και χαρακτηριστικά

Η αναφορική επικοινωνία αναφέρεται στην ικανότητα του ανθρώπου να μεταδίδει ένα λεκτικό μήνυμα με σαφήνεια και οικονομικό τρόπο και παράλληλα να γίνεται κατανοητός από τον ακροατή που εισπράττει το μήνυμα. Η αμοιβαία κατανόηση επιτυγχάνεται, όταν η εξωτερική αναπαράσταση του μηνύματος που κωδικοποίησε ο ομιλητής ταιριάζει με την εσωτερική ερμηνεία που έδωσε ο ακροατής στις πληροφορίες που εισέπραξε μετά την αποκωδικοποίηση του μηνύματος (Bonitatibus, 1985). Οι Glucksberg, Krauss και Weisberg (1996), πρώτοι όρισαν την αναφορική επικοινωνία και την περιέγραψαν ως μία ικανότητα του ανθρώπου να εντοπίζει το θέμα-στόχο γύρω από το οποίο αναπτύσσεται η επικοινωνιακή αλληλεπίδραση.

Η αναφορική επικοινωνία διεξάγεται όταν ο ένας συνομιλητής απαντά στην αναζήτηση πληροφοριών του άλλου συνομιλητή. Σε ένα τυπικό παράδειγμα αναφορικής επικοινωνίας ζητείται από τον ένα συνομιλητή να διαλέξει ένα συγκεκριμένο αντικείμενο μέσα από μία σειρά παρόμοιων αντικειμένων, στηριζόμενος στις σαφείς περιγραφές του αναφερόμενου αντικειμένου από τον ομιλητή. Η επιτυχία του ακροατή (του ατόμου που δέχεται πληροφορίες) σε αυτό που του ζητήθηκε εξαρτάται από την προηγούμενη γνώση του, από την πληρότητα των λεγομένων του ομιλητή, καθώς και από την αντίδρασή του στη νέα πληροφορία που το δόθηκε (Lloyd, 1994a, 1994b).

Ο Dickson (1982) αναφέρει ότι η παροχή οδηγιών σε ένα χάρτη ή κατά την κατασκευή ενός αντικειμένου, όπως επίσης και η επιλογή ενός αντικειμένου από παρόμοια αντικείμενα αποτελούν δραστηριότητες κατά τις οποίες αναπτύσσεται η αναφορική επικοινωνία. Κατά τη διαδικασία της αναφορικής επικοινωνίας, επιδιώκεται συνεχώς ο έλεγχος της κατανόησης των εμπλεκόμενων (ομιλούντος και ακροατή) στην επικοινωνία. Για τον έλεγχο αυτό κρίνεται απαραίτητη τόσο η ύπαρξη μεταγνωστικής ικανότητας όσο και η γνώση κανόνων πραγματολογίας. (Lloyd, 1994a). Επιθυμητό αποτέλεσμα της όλης διαδικασίας της αναφορικής επικοινωνίας είναι η επίτευξη αμοιβαίας κατανόησης ανάμεσα στον ομιλητή και τον ακροατή.

Ένα άλλο ουσιαστικό στοιχείο κατά την αναφορική επικοινωνία αποτελούν τα ερεθίσματα γύρω από τα οποία αναπτύσσεται η επικοινωνία. Τα ερεθίσματα αυτά περιλαμβάνουν θέματα-στόχους, τα οποία διαφέρουν από άλλα παρόμοια. Τα ερεθίσματα αυτά μπορεί να είναι εικόνες, σχήματα, λέξεις, πραγματικά αντικείμενα, ιστορίες, ιδέες, έννοιες, συναισθήματα, σκέψεις, απόψεις κ.ά. (Yule, 1997).

Όσο περισσότερα είναι τα διακριτά χαρακτηριστικά του θέματος-στόχου (π.χ. ενός αντικειμένου) ή τα παρόμοια θέματα μέσα από τα οποία πρέπει ο ακροατής να επιλέξει το θέμα-στόχο, τόσο πιο πολύ αυξάνεται η δυσκολία της κατανόησης του μηνύματος. Να αναφερθεί πως εξαιτίας της σχετικής ασυμφωνίας που υπάρχει ανάμεσα στις λέξεις και στο νόημα των συγκεκριμένων λέξεων, είναι σπάνιο ένα μήνυμα να περιγράψει απόλυτα όλες τις διαστάσεις της προθέσεως του ομιλητή.

Για να επιτευχθεί η αμοιβαία κατανόηση των εμπλεκόμενων κατά τη διαδικασία της παραπεμπτικής επικοινωνίας είναι απαραίτητη η ανάπτυξη υποθέσεων από τον ακροατή και τον ομιλητή είτε πάνω σε λεκτικές είτε σε μη λεκτικές πληροφορίες. Η ανάπτυξη αυτών των υποθέσεων επιτυγχάνεται μέσω της ένταξης του μηνύματος που αποστέλλεται κατά την επικοινωνία σε ένα κοινό για τους εμπλεκόμενους σημασιολογικό και πραγματολογικό πλαίσιο (Surian, 1991). Η αναφορική επικοινωνία είναι πολύ χρήσιμη στο σχολείο όπου απαιτούνται δεξιότητες εξήγησης, περιγραφής, υποβολής ερωτήσεων (σε περιπτώσεις ανεπαρκούς κατανόησης), καθώς και εντοπισμού και επίλυσης προβλημάτων.

3.5.1) Δεξιότητες ομιλητή κατά την αναφορική επικοινωνία

Ο ομιλητής πρέπει κατά την παραπεμπτική επικοινωνία να μπορεί αρχικά να διαχωρίζει το θέμα-στόχο με βάση τα ιδιαίτερα διακριτά χαρακτηριστικά του από άλλα παρόμοια θέματα που περιέχουν διαφορετικά χαρακτηριστικά (Bonitatibus, 1985). Ύστερα είναι σημαντικό για την αποτελεσματική επικοινωνία να ορίσει ο ομιλητής με σαφήνεια τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του θέματος-στόχου ώστε αυτά να γίνουν αντιληπτά από τον ακροατή. Στη συνέχεια ο ομιλητής πρέπει να διατυπώσει με ακρίβεια το μήνυμα ώστε να παρουσιαστούν στον ακροατή τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του θέματος-στόχου χωρίς παραλείψεις. Ο ομιλητής οφείλει ακόμα να λάβει υπόψη του τα γλωσσικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά του ακροατή ώστε να διατυπώσει ένα μήνυμα προσαρμοσμένο στον ακροατή. Στο τέλος, ο ομιλητής αξιολογεί την πληρότητα του μηνύματος που μετέδωσε. Αν η επικοινωνία δεν καταστεί αποτελεσματική, ο ομιλητής επαναδιατυπώνει το μήνυμα τροποποιημένο και παρέχει επεξηγήσεις (Lloyd, 1997).

3.5.2) Δεξιότητες ακροατή κατά την αναφορική επικοινωνία

Ο ακροατής αρχικά προσλαμβάνει το μήνυμα, το οποίο έχει ένα πεδίο αναφοράς. Στη συνέχεια εξετάζει με προσοχή τα στοιχεία του πεδίου αναφοράς, τα οποία μετά συγκρίνει με όσα

αναφέρονται στο μήνυμα που μετέδωσε ο ομιλητής. Ο ακροατής πρέπει να είναι σε θέση να κατανοεί τις πληροφορίες του μηνύματος. Στην περίπτωση που οι νοητικές αναπαραστάσεις των πληροφοριών ομιλητή και του ακροατή δεν ταυτίζονται, η επικοινωνία δεν είναι αποτελεσματική, καθώς δεν υπάρχει κατανόηση. Έστερα, ο ακροατής αξιολογεί το μήνυμα που δέχτηκε και αποφασίζει αν θα ανταποκριθεί ή όχι. Στην περίπτωση που το μήνυμα είναι ελλιπές, ο ακροατής μπορεί να ανταποκριθεί και ως ομιλητής πλέον να ζητήσει παραπάνω πληροφορίες και επεξηγήσεις (Bowman, 1984).

3.6) Διαφορές αυθόρμητης και αναφορικής επικοινωνίας

Η αναφορική επικοινωνία διαφέρει από την καθημερινή διαπροσωπική επικοινωνία, καθώς η διαπροσωπική επικοινωνία εκτυλίσσεται αυθόρμητα. Από την άλλη, κατά την παραπεμπτική επικοινωνία επιδιώκεται η επίτευξη ενός προ-καθορισμένου στόχου (Yule, 1997). Κατά την απλή επικοινωνία παιδιού-γονέα υπάρχει σε μεγάλο βαθμό το στοιχείο της συνεργασίας και της υποστήριξης, ενώ η γλώσσα που χρησιμοποιείται εμπεριέχει συναισθηματισμό. Η αναφορική επικοινωνία από την άλλη, χαρακτηρίζεται από μία ανεξαρτησία και αυτόνομη πρόοδο και η χρησιμοποιούμενη γλώσσα είναι διαυγής, αληθινή και ακριβής (Lloyd, Mann & Peers, 1998).

Τα παιδιά με την είσοδό τους στο σχολείο δυσκολεύονται να αξιολογήσουν ασαφή μηνύματα, γιατί η διαδικασία της επικοινωνίας στο σπίτι τους διαφέρει αρκετά με εκείνη στο σχολείο. Αυτή η προσαρμογή του παιδιού στο νέο αυτό επικοινωνιακό πλαίσιο του σχολείου αποτελεί μία από τις σημαντικότερες προσαρμογές του κατά την έναρξη της σχολικής και προσχολικής περιόδου. Οι κανόνες του διαλόγου που ισχύουν στο σχολείο είναι αρκετά διαφοροποιημένοι από τους οικείους κανόνες που το παιδί είχε μάθει στο σπίτι του. Στο σπίτι η επικοινωνία στηρίζεται σε οικεία για το παιδί θέματα με οικείους συνομιλητές (γονείς-αδέλφια), οι οποίοι μάλιστα είναι ιδιαίτερα υποστηρικτικοί. Κατά την έναρξη της φοίτησής του στο σχολείο το παιδί έρχεται σε επαφή με άγνωστα πρόσωπα, τα οποία βρίσκονται σε θέση εξουσίας και αναγκάζεται να μιλήσει για άγνωστα θέματα με τα πρόσωπα αυτά (Lloyd, 1998).

Για αυτόν το λόγο το παιδί θα πρέπει να εγκαταλείψει τον τρόπο που επικοινωνούσε και να προσαρμοστεί στον τρόπο επικοινωνίας που απαιτεί το νέο του περιβάλλον(το σχολείο). Βελτίωση των ικανοτήτων αναφορικής επικοινωνίας παρατηρείται στη μέση παιδική ηλικία. Οι παράγοντες που επηρεάζουν την αναφορική επικοινωνία είναι: γνωστικοί παράγοντες, πραγματολογικοί παράγοντες, μεταγνωστική ικανότητα (Lloyd, Mann & Peers, 1998).

3.7) Παράγοντες που επηρεάζουν την αναφορική επικοινωνία

α) Γνωστικοί- γλωσσικοί παράγοντες

Κατά την παραπεμπτική επικοινωνία ο ομιλητής πρέπει να επιδεικνύει γνωστικές, γλωσσικές και ψυχολογικές δεξιότητες επεξεργασίας πληροφοριών για να είναι αποτελεσματική η αποκωδικοποίηση των μηνυμάτων που δέχεται (Surian, 1995). Έρευνες σχετικές με την αναφορική επικοινωνία έχουν εντοπίσει συσχέτιση ανάμεσα στην προφορική εκτέλεσή της αναφορικής επικοινωνίας και σε ποικίλους γνωστικούς παράγοντες (πχ. ικανότητα εκτίμησης μηνύματος, αναλυτική ικανότητα σύγκρισης). Η σχέση αυτή, γνωστικών παραγόντων και αναφορικής επικοινωνίας εξηγεί την ανάπτυξη ικανοτήτων αναφορικής επικοινωνίας κατά τη σχολική ηλικία (Resches & Perez Pereira, 2006).

Υποστηρίζεται ότι τα παιδιά ηλικίας 4-6 ετών αποτυγχάνουν στη διαδικασία μετάδοσης κατάλληλης ποσότητας πληροφοριών και συνεπώς στην παραπεμπτική επικοινωνία εξαιτίας ορισμένων γνωστικών παραγόντων όπως η μείωση του γλωσσικού εγωκεντρισμού, η απόκτηση περισσότερων γνώσεων και η ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, όπως η κατανόηση της διαφοράς ενός λεγόμενου και ενός προσδοκώμενου μηνύματος (Surian, 1993). Ακόμα τα μικρά παιδιά αδυνατούν να διακρίνουν το εισερχόμενο μήνυμα από το νόημα αυτού του μηνύματος (Surian, 1993).

Πολλές φορές, παιδιά ηλικίας κάτω των 7-8 ετών περιγράφουν κατά την αναφορική επικοινωνία το αναφερόμενο χωρίς να δίνουν έμφαση σε κάποιο ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του. Για παράδειγμα λένε «το κόκκινο» όταν και άλλο κόκκινο αντικείμενο είναι παρόν (Whitehurst & Sonnenschein, 1978). Η ρευστότητα που χαρακτηρίζει τη γλώσσα δημιουργεί προβλήματα όσον αφορά την αντιστοιχία των λέξεων και των αναφορών ή των λέξεων και της σημασία αυτών. Δηλαδή ενώ το αναφερόμενο μπορεί να είναι το ίδιο ο τρόπος που αυτό περιγράφεται μπορεί να είναι διαφορετικός. Αυτή η αστάθεια της γλώσσας δυσχεραίνει πολλές φορές την επικοινωνία (Whitehurst & Sonnenschein, 1978).

β) Πραγματολογικοί παράγοντες

Ως πραγματολογία ορίζεται η μελέτη των παραγόντων που επηρεάζουν τις γλωσσικές επιλογές του ατόμου (Lloyd, 1998). Η αναφορική επικοινωνία έχει και πραγματολογική διάσταση. Τα μικρά παιδιά κατά την αναφορική επικοινωνία επηρεάζονται από το περιεχόμενο

της έρευνας, τη δυσκολία των ζητούμενων και τη σημασία που έχουν αυτά τα ζητούμενα για τα παιδιά (Surian, 1993).

Από άποψη πραγματολογίας, για παράδειγμα ιδιαίτερη σημασία κατά την αναφορική επικοινωνία είναι πιθανόν να έχει η σχέση των επικοινωνούντων και οι ρόλοι που αυτοί αναλαμβάνουν κατά τη διαδικασία της επικοινωνίας. Η σχέση ενηλίκου και παιδιού είναι σχέση άνιση ενώ η σχέση δύο παιδιών είναι περισσότερο ισότιμη. Η ανάληψη ρόλων κατά την αναφορική επικοινωνία και οι συνεπακόλουθες πραγματολογικές ερμηνείες που δίνονται επηρεάζουν την αποτελεσματικότητά της επικοινωνίας. Συγκεκριμένα παιδιά τα οποία επικοινωνούν με ενήλικες στην αναφορική επικοινωνία μεταδίδουν μηνύματα με καθαρότερο περιεχόμενο που οδηγούν στην κατανόηση, σε σχέση με τα παιδιά τα οποία επικοινωνούν με συνομηλίκους τους (Johnson, 1997). Πραγματολογικές ασάφειες εντοπίζονται σε μεγάλο βαθμό στην ηλικία των 5 ετών του παιδιού, ενώ σημαντική μείωσή τους παρατηρείται κατά τα πρώτα χρόνια του σχολείου (Surian, 1993)

γ) Μεταγνωστική ικανότητα

Ως μεταγνωστική ανάπτυξη ορίζεται η ικανότητα του ελέγχου κατανόησης. Από την ηλικία των 5 έως την ηλικία των 10 ετών τα παιδιά αναπτύσσουν ιδιαίτερα αυτήν την ικανότητα (Bonitatibus, Godshall, Kelley, Levering & Lynch, 1988). Η μεταγνωστική ικανότητα έχει δύο κύριες διαστάσεις:

- α) Την ανάπτυξη της κατανόησης του παιδιού να αντιλαμβάνεται τις γνωστικές του δυνατότητες.
- β) Την ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού να ρυθμίζει το νοητικό του κόσμο, ελέγχοντας τη νοητική του επίδοση, εντοπίζοντας προβλήματα κατά την επικοινωνία και αντιδρώντας ανάλογα (Lloyd, 1998).

Το παιδί πηγαίνοντας πρώτη φορά στο σχολείο καλείται, εκτός από το να επεξεργάζεται το λόγο(όπως τον ακούει), να κατανοεί πότε δεν καταλαβαίνει τα λεγόμενα του ομιλητή-δασκάλου και αυτή η διαδικασία απαιτεί μεταγνωστική ικανότητα από το παιδί (Lloyd, 1998). Τα παιδιά ηλικίας 4-6 ετών αντιμετωπίζουν ως ακροατές ασαφή μηνύματα ως πλήρη και επεξηγηματικά (Lloyd et al., 1995). Έρευνες δείχνουν ότι στις περιπτώσεις αυτές αδυνατούν να λύσουν το επικοινωνιακό πρόβλημα ζητώντας περαιτέρω πληροφορίες (Cosgrove & Patterson, 1977, Ironsmith & Whitehurts, 1978a, 1978b). Μάλιστα συνηθίζουν να κατηγορούν τους

εαυτούς τους για το πρόβλημα στην επικοινωνία και όχι τον ομιλητή ή το ίδιο μήνυμα (Peterson et al., 1972).

Συγκεκριμένα όταν δοθεί στα μικρά παιδιά ένα μήνυμα ασαφές και τους ζητηθεί να διαλέξουν ένα αντικείμενο που τους υποδεικνύει το ασαφές μήνυμα, αυτά διαλέγουν ένα από τα αντικείμενα που θεωρούν ότι είναι σχετικό με το μήνυμα αντί να ζητήσουν διευκρινήσεις όπως τα μεγαλύτερα παιδιά και οι ενήλικες κάνουν (Surian, 1993). Μάλιστα, τα μικρά παιδιά συνηθίζουν να κατηγορούν τον ακροατή και όχι τον ομιλητή για το ασαφές μήνυμα που μετέδωσε, αφού δε φαίνεται να κατανοούν ότι το ασαφές μήνυμα είναι αυτό που οδηγεί σε αποτυχία την επικοινωνία (Surian, 1993).

Σε παράδειγμα αναφορικής επικοινωνίας δόθηκαν στα παιδιά ασαφείς οδηγίες. Αργότερα τα παιδιά αυτά ρωτήθηκαν αν κατανόησαν ή όχι τις οδηγίες που τους δόθηκαν. Παιδιά μικρότερα των 5-6 ετών απάντησαν ότι κατάλαβαν πλήρως τι οδηγίες τους έδωσε ο ομιλητής. Από την άλλη μεγαλύτερα παιδιά έδειξαν ότι δεν καταλάβαιναν τις οδηγίες του ομιλητή και αναγνώρισαν ότι αυτές ήταν ασαφείς (Bonitatibus, Godshall, Kelley, Levering & Lynch, 1988). Παρ' όλο που από την ηλικία των 6 ετών αρχίζουν να καταλαβαίνουν τι τους ζητήθηκε και να αναγνωρίζουν ασάφειες μέχρι την ηλικία των 9 σπάνια κάνουν τέτοιες παρατηρήσεις και ζητούν διευκρινήσεις (Hickmann & Schneider, 1993).

Κεφάλαιο 4: Μελέτες που ερευνούν τη θεωρία του νου και τις δεξιότητες αναφορικής επικοινωνίας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας

Η σχέση της θεωρίας του νου και των δεξιοτήτων αναφορικής επικοινωνίας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας έχει εξεταστεί από τις δύο έρευνες των Maridaki-Kassotaki & Antonopoulou (2011) και των Reschers & Perez-Pereira (2007).

Η έρευνα των Maridaki-Kassotaki & Antonopoulou (2011) αποσκοπούσε να εξετάσει τη σχέση ανάμεσα στην απόδοση λανθασμένης πεποίθησης και την επίδοση σε δοκιμασίες αναφορικής επικοινωνίας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Κατά την έρευνα εξετάστηκαν 76 νήπια από παιδικούς σταθμούς της Αθήνας. Χρησιμοποιήθηκαν τα τρία έργα λανθασμένης πεποίθησης: «απροσδόκητη μετατόπιση» (Wimmer & Perner, 1983), «το κουτί που εξαπατά» (Perner et al. 1987), «το αντικείμενο που εξαπατά» (Gopnik & Astington, 1988), τα οποία περιγράφηκαν στο Κεφάλαιο 2 της παρούσας εργασίας. Ακόμα, τα νήπια εξετάστηκαν σε δεξιότητες ακροατή και ομιλητή με τη βοήθεια δύο τεστ αναφορικής επικοινωνίας: το «Listening Skills Test (LIST)» (Lloyd et al. 2001) και το «Test of Referential Communication (TREC)» (Lloyd et al. 1995). Ως ακροατές τα παιδιά έπρεπε να ακούσουν το προφορικό μήνυμα από τον ερευνητή και να διαλέξουν την εικόνα-στόχο στην οποία αναφερόταν το προφορικό μήνυμα, μέσα από μία σειρά παρόμοιων εικόνων. Από την άλλη, ως ομιλητές τα παιδιά έπρεπε να περιγράψουν προφορικά μία εικόνα-στόχο στον ερευνητή, η οποία διέφερε από άλλες παρόμοιες εικόνες ως προς κάποια χαρακτηριστικά, με τέτοιο τρόπο ώστε ο ερευνητής να την αναγνωρίσει.

Τα αποτελέσματα της παραπάνω έρευνας (Maridaki-Kassotaki & Antonopoulou, 2011), έδειξαν ότι από το σύνολο των νηπίων το 59,2% ανταποκρίθηκε με επιτυχία στα τρία έργα λανθασμένης πεποίθησης, ενώ το 40,8% απέτυχε. Επιπλέον, η έρευνα έδειξε ότι η επιτυχία στα έργα λανθασμένης πεποίθησης συσχετίζεται σημαντικά με την ικανότητα των νηπίων να αναγνωρίζουν ασάφειες σε προφορικά μηνύματα και επαρκή μηνύματα ως ακροατές. Επίσης, τα τμήματα του «Listening Skills Test», όπου εξετάζεται η ικανότητα «αναγνώρισης μηνύματος» και η ικανότητα «κατανόησης οδηγιών» φαίνεται να σχετίζονται με την επίδοση στα έργα λανθασμένης πεποίθησης. Ακόμα, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η ικανότητα κατανόησης οδηγιών, η ικανότητα αναγνώρισης ασαφειών σε προφορικά μηνύματα σχετίζονται με την επιτυχία στα έργα λανθασμένης πεποίθησης, αλλά δεν την προβλέπουν απόλυτα. Τέλος, η μελέτη αυτή καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η κατανόηση ασαφών μηνυμάτων, δηλαδή η κατανόηση ότι ένα μήνυμα μπορεί να αναφέρεται σε περισσότερα από ένα πράγματα ίσως να

συνδέεται με την ικανότητα αντίληψης των διαφορετικών προοπτικών ενός αντικειμένου που έχει σχέση με τη θεωρία του νου.

Στην έρευνα των Resches & Perez Pereira (2006) εξετάστηκαν 74 νήπια από το Σαντιάγκο της Ισπανίας προκειμένου να ερευνηθεί η επίδραση των κοινωνικών ικανοτήτων σε ένα συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο αναφορικής επικοινωνίας. Για την πραγματοποίηση της έρευνας δόθηκαν στα νήπια δύο έργα της θεωρίας του νου: «η απόδοση γνώσης-άγνοιας» (Pillow, 1989) και «η κατανόηση απόδοσης λανθασμένης πεποίθησης» (Baron Cohen, Leslie & Frith, 1985) και σχεδιάστηκε ένα επικοινωνιακό πλαίσιο αναφορικής επικοινωνίας. Στο έργο «η απόδοση γνώσης-άγνοιας», τα παιδιά θα πρέπει να αποφασίσουν τι μπορούν να δουν τα ίδια ή ένας άλλος χαρακτήρας (μια μαριονέτα) μέσα σε ένα κουτί, κάτω από διαφορετικές καταστάσεις και αντιληπτικές γωνίες, ενώ στο έργο «κατανόηση λανθασμένης πεποίθησης» παρουσιάστηκε ένα σκηνικό στα παιδιά παρόμοιο με εκείνο της «απροσδόκητης μετατόπισης». Στο πείραμα αξιολόγησης της αναφορικής επικοινωνίας, τα παιδιά εξετάστηκαν ανά δυάδες, όπου το ένα παιδί μέσα από μία πολύ ενδιαφέρουσα για τα παιδιά δραστηριότητα έμπαινε στη διαδικασία του ομιλητή, ενώ το άλλο στη θέση του ακροατή. Τα δύο παιδιά προκειμένου να πετύχουν ένα κοινό στόχο έπρεπε να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά στο πλαίσιο της αναφορικής επικοινωνίας, αφού το παιδί ομιλητής έπρεπε να μεταδίδει επαρκή μηνύματα, ενώ το παιδί-ακροατής έπρεπε να ακούει προσεκτικά ώστε να αναγνωρίζει και να κατανοεί τα ασαφή και επαρκή προφορικά μηνύματα.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι στο έργο «απόδοση γνώσης-άγνοιας» τα μικρότερα παιδιά (ηλικίας από 3,4 ετών έως 4,6 ετών) ανταποκρίθηκαν με επιτυχία σε ποσοστό 38,8%, ενώ όλα τα μεγαλύτερα παιδιά (ηλικίας από 4,7 ετών έως 5,9 ετών) πέτυχαν στο έργο αυτό. Στο έργο «κατανόηση λανθασμένης πεποίθησης» τα μικρότερα παιδιά (ηλικίας από 3,4 ετών έως 4,6 ετών) ανταποκρίθηκαν με επιτυχία σε ποσοστό 28%, ενώ τα μεγαλύτερα παιδιά (ηλικίας από 4,7 ετών έως 5,9 ετών) πέτυχαν σε ποσοστό 74%. Η έρευνα αποδεικνύει ότι η επιτυχία των νηπίων στα έργα λανθασμένης πεποίθησης συνδέεται με την καλύτερη κατανόηση του ρόλου τους κατά την αναφορική επικοινωνία και με τη μετάδοση επαρκών μηνυμάτων με μεγαλύτερη ακρίβεια από τα νήπια-ομιλητές σύμφωνα με τις ανάγκες του συνομιλητή τους. Επομένως σύμφωνα με την έρευνα, η κοινωνικό-γνωστική κατανόηση η οποία απαιτείται από τη θεωρία του νου είναι απαραίτητη για την αποτελεσματικότητα της αναφορικής επικοινωνίας και με τη σειρά της η επιτυχία κατά την αναφορική επικοινωνία προκύπτει από την ικανότητα του νηπίου να λαμβάνει υπόψη του την προοπτική του συνομιλητή του.

Κεφάλαιο 5: Δημιουργική Σκέψη

5.1) Ορισμός της δημιουργικότητας (creativity)

Από το 1950, η δημιουργικότητα ορίζεται ως η ικανότητα ενός ατόμου να παράγει έργο πρωτότυπο και καινούργιο. Η ικανότητα αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική για τη μετέπειτα επαγγελματική πορεία του ατόμου και την προσωπική του ανάπτυξη (Besancon & Lubart, 2007).

Κατά τον Guilford (1950) (όπως αναφέρεται στο Ξανθάκου, 1998, σελ. 29) ένας από τους πρώτους ορισμούς που δόθηκαν στη δημιουργικότητα είναι ο ακόλουθος: «Η δημιουργικότητα καλύπτει τις πιο χαρακτηριστικές ικανότητες των δημιουργικών ατόμων, που καθορίζουν την πιθανότητα για ένα άτομο να εκφράσει μια δημιουργική συμπεριφορά, η οποία να εκδηλώνεται με εφευρετικότητα, σύνθεση και σχεδιασμό.» Αναφορικά με το παραπάνω αναπτύσσεται και η άποψη ότι «όποια και αν είναι η φύση του δημιουργικού ταλέντου, τα άτομα που έχουν αναγνωριστεί ως δημιουργικά κατέχουν σε υψηλότερο βαθμό ό,τι και οι άλλοι άνθρωποι.»

Δημιουργικότητα είναι «η τάση και η ικανότητα να δημιουργεί κανείς, η οποία υπάρχει ως κατάσταση δυνατή σε όλα τα άτομα, όλων των ηλικιών» (Παπαδόπουλος, 1994, σελ.140). Κατά τον Torrance (1962) (όπως αναφέρεται στο Ξανθάκου, 1998, σελ 30) «χρειάζεται θάρρος για να είναι κανείς δημιουργικός. Μόλις έχει κανείς μία ιδέα κατατάσσεται στη μειοψηφία». Επειδή δεν υπάρχει ολοκληρωμένη αποδεκτή θεωρία για τη δημιουργικότητα, θα μπορούσε να οριστεί καλύτερα αν εξετάζονταν χωριστά οι διάφορες διαστάσεις της δημιουργικότητας, όπως η *δημιουργική διαδικασία*, το *δημιουργικό προϊόν* και η *δημιουργική προσωπικότητα* (Ξώχελλη, 2007, σελ. 144).

Αρχικά η *δημιουργική διαδικασία και πράξη* δεν εμφανίζεται ξαφνικά στο άτομο. Κατά ένα πολύ μικρό μέρος της ενεργοποιείται λόγω έμπνευσης, ενώ η σημαντικότερη αιτία εμφάνισής της είναι η σκληρή δουλειά και η προσπάθεια. Η διαδικασία αυτή συνήθως περνάει από κάποια στάδια τα οποία είναι: το στάδιο της προετοιμασίας, της επώασης, της έλλαμψης, της αξιολόγησης και της εφαρμογής (Ξώχελλη, 2007, σελ. 144).

Συνεχίζοντας το *δημιουργικό προϊόν* χαρακτηρίζεται ως δημιουργικό με βάση κάποια κριτήρια, ως προς τα οποία δεν υπάρχει ομοφωνία, αλλά συνηθίζεται να επιβάλλονται από τους αρμόδιους, οι οποίοι είναι εξοικειωμένοι με το πλαίσιο στο οποίο δημιουργείται και

αξιολογείται το προϊόν. Σίγουρα, βασικά κριτήρια χαρακτηρισμού δημιουργικού προϊόντος αποτελεί ο βαθμός εντύπωσης που προκαλεί, ο βαθμός πρωτοτυπίας του, καθώς και η χρησιμότητά του. Βεβαίως, είναι κοινώς αποδεκτό ότι υπάρχουν τρία βασικά πλαίσια αναφοράς, μέσα στα οποία αξιολογείται το δημιουργικό προϊόν: το ίδιο το υποκείμενο που δημιούργησε, η κοινωνία και η ιστορία (Ξώχελλη, 2007, σελ. 144).

Τέλος ως προς την *δημιουργική προσωπικότητα*, έρευνα έχει αποδείξει ότι τα δημιουργικά άτομα παρουσιάζουν «διπολικά χαρακτηριστικά» όπως:

- α) φυσική ενέργεια παράλληλα με ηρεμία
- β) εξυπνάδα και ταυτόχρονα απλοϊκή σκέψη
- γ) πειθαρχία και παιγνιώδη διάθεση
- δ) φαντασία αλλά και αίσθηση πραγματικότητας
- ε) εσωστρεφή και εξωστρεφή συμπεριφορά
- στ) ταπεινότητα και υπερηφάνεια
- ζ) επαναστατικότητα και συντηρητικότητα
- η) πάθος και αντικειμενικότητα
- ι) αισθήματα που συνδυάζουν πόνο και χαρά (Ξώχελλη, 2007, σελ. 144-145)

Κατά τον Αλμπέρτι (1968, σελ.48), δημιουργικό άτομο είναι «το άτομο που οργανώνει τις εμπειρίες του, τις γνωστικές πορείες του και τις διαφόρων τύπων εκφραστικές εκδηλώσεις του με μορφές, τρόπους και ρυθμούς που δε συμβαδίζουν και δε συγκλίνουν με τα συνηθισμένα ή προκαθορισμένα μοντέλα και ωστόσο είναι ικανοποιητικές».

Ο Αμερικάνος ψυχολόγος Guilford (1950) στη θεωρία του για τη δομή της ανθρώπινης σκέψης αναφέρει ότι η νοημοσύνη απαρτίζεται από πέντε τύπους γνωστικών διεργασιών: την *κατανόηση*, την *μνήμη*, την *συγκλίνουσα νόηση*, την *αποκλίνουσα νόηση* και την *αξιολόγηση*.

Η *κατανόηση* περιλαμβάνει τις ικανότητες της προσοχής, της παρατήρησης, της αντίληψης, της αναγνώρισης και της ερμηνείας.

Η *μνήμη* σχετίζεται με τις ικανότητες της εντύπωσης, της διατήρησης και της ανάπλασης.

Η *συγκλίνουσα σκέψη* αναφέρεται στην ικανότητα της ανάλυσης, της σύγκρισης, της σύνθεσης και της ταξινόμησης. Η συγκλίνουσα σκέψη οδηγεί το άτομο μέσα από μία σειρά προκαθορισμένων ενεργειών σε μία μόνο λύση.

Η *αποκλίνουσα σκέψη* από την άλλη αναφέρεται στην ελεύθερη σκέψη και επιτρέπει στο άτομο να εξερευνήσει διαφορετικές κατευθύνσεις από μία αρχική προβληματική κατάσταση και να ανακαλύψει πολλές πιθανές ιδέες και συνδυασμό ιδεών που μπορούν να αποτελέσουν λύση (Finke, 1996).

Τέλος, η *αξιολόγηση* αναφέρεται σε αποφάσεις σχετικές με την ορθότητα, την επάρκεια και την ωφελιμότητα των πράξεων.

Δεν είναι λίγοι όσοι συνδέουν τη δημιουργική σκέψη με τα τεστ αποκλίνουσας σκέψης. Η αποκλίνουσα σκέψη όμως είναι περισσότερο περιορισμένη, αφού αναφέρεται μόνο στο λόγο, ενώ η δημιουργικότητα αναφέρεται και σε άλλες ανθρώπινες διεργασίες (όπως για παράδειγμα δημιουργικότητα στην τέχνη). Παρ' όλα αυτά, οι έρευνες υποστηρίζουν ότι τα τεστ αποκλίνουσας σκέψης είναι χρήσιμα για την εκτίμηση της μελλοντικής δυνητικής δημιουργικής σκέψης των παιδιών (Runko, 1992).

5.2) Χαρακτηριστικά δημιουργικού ατόμου

α) Ευαισθησία απέναντι σε περιβαλλοντικά προβλήματα: Τα δημιουργικά άτομα αντιλαμβάνονται με λεπτομέρειες τα πράγματα, είναι ευαισθητοποιημένα και μπορούν να προβλέπουν συνέπειες ακόμα και σε συνήθη φαινόμενα.

β) Νοητική ευχέρεια: Πρόκειται για την ικανότητα του ατόμου να παράγει μεγάλο αριθμό ιδεών, απαντήσεων και λύσεων σε ορισμένο χρόνο.

γ) Νοητική ευλυγισία: Το δημιουργικό άτομο έχει την ικανότητα να μεταπηδά από τον ένα τρόπο σκέψης σε εάν άλλο, να εξετάζει ένα θέμα από πολλές και διαφορετικές οπτικές γωνίες και να παράγει πολλές σκέψεις.

δ) Πρωτοτυπία σκέψης: Ικανότητα παραγωγής μοναδικών, σπάνιων και ασυνήθιστων σκέψεων και έργων,

ε) Ικανότητα σύνθεσης: Η δημιουργική διαδικασία απαιτεί την ικανότητα του ατόμου να φτιάχνει νέους συνδυασμούς, μέσω ταξινομήσεων και οργανώσεων.

στ) Ικανότητα μετασχηματισμού: Η ικανότητα του ατόμου να μετασχηματίζει και να τροποποιεί τα ήδη υπάρχοντα έχει οδηγήσει την ανθρωπότητα σε μεγάλες εφευρέσεις.

ζ) Ικανότητα επεξεργασίας: Το δημιουργικό άτομο επεξεργάζεται τις ιδέες του λεπτομερειακά, τις βελτιώνει, και τις ολοκληρώνει (Ξανθάκου, 1998, σελ.42-43).

η) Αισιόδοξη διάθεση: Τα άτομα αυτά θεωρούν ότι μπορούν να πετύχουν το οτιδήποτε και ψάχνουν τρόπους για να οδηγηθούν στο σκοπό τους χωρίς να αποθαρρύνονται κατά τη διάρκεια.

θ) Επιπόλαιος ενθουσιασμός: Η επιπολαιότητα των δημιουργικών ατόμων πηγάζει από το γεγονός ότι δεν ασκούν κριτική στον εαυτό τους. Η κριτική πολλές φορές λειτουργεί ως εμπόδιο για την έκφραση της δημιουργικότητας.

ι) Σχετική αδιαφορία για το κοινώς παραδεγμένο: Το χαρακτηριστικό αυτό δείχνει την απελευθέρωση του δημιουργικού ατόμου από το προκατασκευασμένο. Τα δημιουργικά άτομα είναι δεκτικά σε νέες εμπειρίες αλλά αποστασιοποιούνται από τα συμβατά. (Guilford, 1950)

5.3) Παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη της δημιουργικότητας

Κατά τους Stenberg και Lubart (1995) (όπως αναφέρεται στο Besancon & Lubart, 2007) η δημιουργική ικανότητα αποτελεί γνωστική ικανότητα που επηρεάζεται από έξι χαρακτηριστικά: την εξυπνάδα, τη γνώση, το νοητικό τύπο, την προσωπικότητα, την ενεργητικότητα του ατόμου και το περιβάλλον που το άτομο αυτό αναπτύσσεται.

Γνωστικοί παράγοντες

Από την ηλικία των 18 μηνών σε όλα τα φυσιολογικά βρέφη παρατηρείται το παιχνίδι της προσποίησης. Δηλαδή, τα μικρά παιδιά ενεργοποιούν τη φαντασία τους κατά το παιχνίδι φτιάχνοντας ψεύτικους χαρακτήρες (μιλούν με μία κούκλα) ή συμμετέχοντας σε φανταστικές δραστηριότητες (π.χ. παραστάνουν ότι μαγειρεύουν) (Carruthers, 2002). Πρόκειται για μία ικανότητα συμβολικής και αφηρημένης σκέψης η οποία συνδέεται με τη γνωστική ανάπτυξη του ατόμου, μέρος της οποίας αποτελεί και η δημιουργική σκέψη (Morrissey & Brown, 2009). Υποστηρίζεται ότι αυτό ακριβώς, το παιχνίδι της προσποίησης συνδέεται με τη μετέπειτα ανάπτυξη της δημιουργικότητας. Αυτό είναι εύλογο αφού και οι δύο τύποι συμπεριφοράς (το

παιχνίδι της προσποίησης και η δημιουργική ικανότητα) περιέχουν την ίδια γνωστική διαδικασία ,την ικανότητα να φτιάχνεις καινούριες υποθέσεις και φανταστικά σενάρια (Carruthers, 2002).

Μελέτες ακόμα (Isenberg & Jalongo, 1997) έχουν δείξει τη θετική σχέση ανάμεσα στο παιχνίδι των παιδιών με υλικά παιχνίδια και τη δημιουργικότητα. Το παιχνίδι βοηθάει το παιδί να εξερευνήσει τον κόσμο με πλούσια φαντασία και να αναπτύξει τη δημιουργικότητά του με ένα παιχνιδιάρικο τρόπο (όπως αναφέρεται στο Celebi Oncu & Unluer, 2010).

Κοινωνικοί παράγοντες

Η επίδραση του μαθησιακού περιβάλλοντος είναι πολύ σημαντική για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας από το παιδί. Δύο είναι τα κυρίαρχα είδη μαθησιακού περιβάλλοντος: το παραδοσιακό μαθησιακό περιβάλλον και το εναλλακτικό μαθησιακό περιβάλλον.

Κατά το παραδοσιακό στυλ μάθησης ο δάσκαλος αποτελεί το επίκεντρο της διδασκαλίας, ενώ η σχέση δασκάλου μαθητή είναι απρόσωπη λόγω του μεγάλου αριθμού μαθητών μέσα σε μία τάξη. Ακόμα κυρίαρχος σκοπός της διδασκαλίας είναι η απόκτηση γνώσης και μάλιστα οι αποκτώμενες γνώσεις δεν συνδέονται με την πραγματική ζωή. Στο παραδοσιακό σχολείο καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν, δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, αλλά σχεδόν παραμερίζεται η ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης. Από την άλλη το εναλλακτικό στυλ μάθησης επιτρέπει στο παιδί να «κτίσει» μόνο του τη γνώση μέσα από τις πράξεις του. Ο δάσκαλος εδώ δημιουργεί ένα περιβάλλον μάθησης πλούσιο σε ερεθίσματα που προάγουν τη δημιουργική σκέψη.

Έρευνες στο διάστημα 1950-1960 που περιγράφονται από τον Horwitz (1979) (όπως αναφέρεται στο Lubart & Besancon, 2007) δείχνουν ότι παιδιά τα οποία έχουν εκτεθεί σε εναλλακτικά μαθησιακά περιβάλλοντα αντιμετωπίζουν προβλήματα και αποκτούν τη γνώση με μεγαλύτερη ευκολία και μάλιστα είναι περισσότερο κοινωνικά. Ακόμα τα παιδιά αυτά είναι λιγότερο άκαμπτα, πιο έξυπνα και με μεγάλη φαντασία. Επίσης χαρακτηρίζονται από ανοιχτό πνεύμα ενώ συνηθίζουν να καταρρίπτουν τις κοινωνικές συμβάσεις και τα στερεότυπα. Τέλος τα παιδιά αυτά είναι πιο συνεργάσιμα και λιγότερο ανταγωνιστικά.

Η ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης είναι εμφανής σε παιδιά εκτεθειμένα σε εναλλακτικά μαθησιακά περιβάλλοντα, σε αντίθεση με τα παιδιά του παραδοσιακού σχολείου. Αυτό θα μπορούσε να εξηγηθεί αν ληφθεί υπόψη ότι οι δάσκαλοι του εναλλακτικού σχολείου παρέχουν μεγαλύτερη ελευθερία στους μαθητές αφήνοντας τους να εκφραστούν ανοιχτά (Lubart

& Besancon, 2007). Το περιβάλλον πρέπει να προσφέρει στο παιδί τη δυνατότητα να οργανώνει το ίδιο διαδικασίες και τεχνικές και να του δίνεται χρόνος για την επώαση και την προπαρασκευή ιδεών. Ακόμα πρέπει να αποφεύγεται η ρουτίνα και να δίνονται ευκαιρίες πολλών περιστάσεων που προωθούν την επικοινωνία στο σχολικό περιβάλλον (Ξανθάκου, 1998). Βέβαια, παρά τη φανερή ανάπτυξη της δημιουργικότητας σε παιδιά-αποδέκτες του εναλλακτικού τρόπου μάθησης, δεν είναι λίγες οι φορές που η ανάπτυξη της δημιουργικότητας εντοπίζεται και σε παιδιά-αποδέκτες του παραδοσιακού τρόπου μάθησης. Ο λόγος που συμβαίνει το παραπάνω είναι το ότι η οικογένεια, όπως και το κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον επηρεάζουν και αυτά με τη σειρά τους την ανάπτυξη της δημιουργικότητας (Lubart & Besancon, 2007). Σύμφωνα με τους Thomas και Berg (1981) (όπως αναφέρεται στο Besancon και Lubart, 2007) το μαθησιακό περιβάλλον που προωθεί περισσότερο τη δημιουργικότητα βρίσκεται κάπου ανάμεσα στο παραδοσιακό και το εναλλακτικό μαθησιακό περιβάλλον.

Ο Torrance (1968) (όπως αναφέρεται στο Maker, Jo & Muammar, 2008) κατέληξε χρησιμοποιώντας το Torrance Test of Creative Thinking (TTCT) στο ότι τα παιδιά από τη στιγμή που αρχίζουν το σχολείο στην ηλικία των 6 ετών παρουσιάζουν πτώση στο επίπεδο της δημιουργικότητας τους. Μάλιστα η έρευνα του έδειξε ότι η μεγαλύτερη πτώση παρατηρείται στην τετάρτη τάξη του δημοτικού σχολείου. Αυτή μεγάλη πτώση παρατηρήθηκε σε περισσότερες από επτά χώρες. Είναι φανερό ότι η επιρροή του σχολείου είναι ιδιαίτερα σημαντική για την ανάπτυξη ή την μείωση της δημιουργικότητας.

Να αναφερθεί ότι το παιχνίδι της προσποίησης με συνομηλίκους διευκολύνει την αποκλίνουσα σκέψη σε σχέση με το μοναχικό παιχνίδι του παιδιού. Ο λόγος που συμβαίνει αυτό είναι ίσως ότι τα παιδιά που παίζουν μέσα σε μια ομάδα βοηθούν τους άλλους και έτσι παρέχονται πολλές ιδέες για τη λύση ενός προβλήματος. Από την άλλη, άλλα παιδιά είναι πιο ευφάνταστα όταν παίζουν μόνα τους, αφού το μοναχικό παιχνίδι δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να ξαναζεί τις εμπειρίες του, να δημιουργεί υποθέσεις και έτσι να ενδυναμώνει τη δημιουργικότητά του (Lloyd & Howe, 2003).

Σύμφωνα με τον Runco (1992), κάποια οικογενειακά χαρακτηριστικά του παιδιού, όπως η σειρά γέννησης και το μέγεθος της οικογένειας του επηρεάζουν τη μετέπειτα ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης του. Ακόμα η αποκλίνουσα σκέψη των γονιών, οι ενισχύσεις προς το παιδί και διάφορα περιβαλλοντικά ερεθίσματα έχουν επιπτώσεις στη διαμόρφωση αποκλίνουσας σκέψης από το παιδί.

Γλωσσικοί παράγοντες

Υποστηρίζεται ότι η συντακτική πληρότητα της γλώσσας είναι ιδιαίτερα σημαντική για την εμφάνιση της ανθρώπινης δημιουργικότητας. Τα βρέφη των 18 μηνών έχουν μικρή επαφή με τους συντακτικούς κανόνες και χρησιμοποιούν μία ή δύο λέξεις αντί για ολόκληρη πρόταση κατά την ομιλία τους. Είναι εύλογο να θεωρηθεί λοιπόν ότι η υπόλοιπη δομημένη πρόταση βρίσκεται στο μυαλό τους και δε μπορεί λόγω περιορισμένου λεξιλογίου να αποτυπωθεί με λέξεις. Αυτή η ικανότητα του βρέφους να συγκρατεί δομημένες συντακτικά προτάσεις στο μυαλό του συνδέεται με τη μετέπειτα ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικής σκέψης (Carruthers, 2002).

Σκοπός της παρούσας έρευνας που ακολουθεί στα επόμενα κεφάλαια είναι να μελετηθούν: η ανάπτυξη της θεωρίας του νου, οι δεξιότητες ακρόασης στο πλαίσιο της αναφορικής επικοινωνίας και η δημιουργική σκέψη (αξιολόγηση της αντίληψης του μετασχηματισμού ενός οικείου αντικειμένου) παιδιών προσχολικής ηλικίας και να ερευνηθεί η ύπαρξη σχέσης ανάμεσα στις προαναφερόμενες νοητικές διεργασίες των νηπίων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Μέθοδος

6.1) Συμμετέχοντες

Στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε πήραν μέρος 40 νήπια, ηλικίας 4-6 ετών (μέση τιμή $M=4,99$ και τυπική απόκλιση $\tau.α.=0,57$) τα οποία προέρχονταν από το 1^ο νηπιαγωγείο Σπάτων Αττικής και από μεσαία κοινωνικά στρώματα. Στην πλειοψηφία τους ήταν κορίτσια. Συγκεκριμένα το 57,5% ήταν κορίτσια ενώ το 42,5% ήταν αγόρια.

Συγκεντρώθηκαν ακόμα κάποια δημογραφικά στοιχεία όπως το επάγγελμα των γονέων των νηπίων, ο αριθμός αδερφών στην οικογένεια, καθώς και η σειρά γέννησης του εξεταζόμενου παιδιού.

6.2) Ερευνητικά Εργαλεία

Χρησιμοποιήθηκαν τρία διαφορετικά ερευνητικά εργαλεία. Για την αξιολόγηση της απόκτησης της θεωρίας του νου χρησιμοποιήθηκαν τα τρία έργα λανθασμένης πεποίθησης που περιγράφονται παρακάτω:

1ο έργο λανθασμένης πεποίθησης: Η απροσδόκητη μετατόπιση (the unexpected transfer) (Perner & Wimmer, 1983)

Για την εκτέλεση του έργου αυτού χρησιμοποιήθηκαν δύο κουκλάκια playmobil, από τα οποία το ένα παρίστανε τη μητέρα και το άλλο το παιδάκι της το Νίκο, το ποτηράκι του Νίκου, ένα τραπέζακι και ένα ντουλάπι σε ανάλογες διαστάσεις με τα κουκλάκια, όπως και ένα σπιτάκι κατασκευασμένο από χαρτόνι, το οποίο παρίστανε το χώρο που διαδραματιζόταν η σκηνή που περιγράφουμε στο νήπιο. Το νήπιο παρακολουθεί τη σκηνή ενώ ο ερευνητής κάνει την εξής περιγραφή και μετακινεί τα κουκλάκια σύμφωνα με όσα λέει: Αρχικά, μπαίνει ο Νίκος μέσα στο δωμάτιο, αφήνει το ποτηράκι του κάτω από το τραπέζι και φεύγει από το δωμάτιο. (παράρτημα Α, εικόνα 1). Μετά, μπαίνει μέσα στο δωμάτιο η μητέρα του, παίρνει το ποτήρι που ο Νίκος άφησε κάτω από το τραπέζι, το τοποθετεί μέσα στο ντουλάπι και φεύγει από το δωμάτιο (παράρτημα Α, εικόνα 2). Τέλος, ο Νίκος μπαίνει πάλι στο δωμάτιο (παράρτημα Α, εικόνα 3). Ο ερευνητής ρωτάει τότε το παιδί:

- α) Πού θα ψάξει ή κοιτάξει ο Νίκος να βρει το ποτηράκι του;
- β) Πού είχε βάλει ο Νίκος το ποτηράκι του;
- γ) Πού είναι το ποτηράκι του τώρα;

2^ο έργο λανθασμένης πεποίθησης: Το κουτί που εξαπατά (the deceptive box) (Perner, Leekman & Wimmer, 1987)

Για το έργο αυτό χρησιμοποιήθηκε ένα κουτί από καραμέλες smarties (γνωστές στα παιδιά), το οποίο μέσα περιείχε κουμπάκια. Η διαδικασία εκτελείται ως εξής: ο ερευνητής δείχνει στο νήπιο το κουτί με τις καραμέλες και το ρωτάει τι νομίζει το παιδί ότι έχει μέσα το κουτί. (παράρτημα Α, εικόνα 4) Η αναμενόμενη απάντηση είναι «καραμέλες», αφού στην επιφάνεια του κουτιού φαίνεται το περιεχόμενο του και παράλληλα οι συγκεκριμένες καραμέλες είναι αναγνωρίσιμες από τα περισσότερα παιδιά. Στη συνέχεια, ο ερευνητής ανοίγει το κουτί και αποκαλύπτει στο παιδί ότι το κουτί περιέχει κουμπάκια και όχι καραμέλες. (παράρτημα Α, εικόνα 5). Τέλος, ο ερευνητής κάνει τις εξής ερωτήσεις στο παιδί:

- α) Όταν είδες το κουτί τι νόμιζες ότι είχε μέσα προτού το ανοίξω;
- β) Τι υπάρχει μέσα στο κουτί;

3^ο έργο λανθασμένης πεποίθησης: Το αντικείμενο που εξαπατά (the deceptive object) (Gopnik & Astington, 1988)

Το έργο αυτό εκτελέστηκε με τη βοήθεια ενός πλαστικού διακοσμητικού μήλου, το οποίο όμως φαίνεται ως αληθινό. (παράρτημα Α, εικόνα 6) Αρχικά, ο ερευνητής δείχνει το μήλο από μακριά στο νήπιο ρωτώντας το τι είναι αυτό που κρατάει. Η αναμενόμενη απάντηση εδώ είναι ότι πρόκειται για ένα μήλο (μήλο αληθινό). Ύστερα, ο ερευνητής δίνει το πλαστικό μήλο στο παιδί ώστε να το επεξεργαστεί και να καταλάβει ότι αυτό είναι πλαστικό και όχι αληθινό. Τέλος ο ερευνητής ρωτάει το παιδί:

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

Οι απαντήσεις των παιδιών καταγράφηκαν στα φύλλα απαντήσεων (παράρτημα Β). Κάθε παιδί παίρνει 1 βαθμό για κάθε επιτυχία του ανά έργο λανθασμένης πεποίθησης. Τα παιδιά κατανεμήθηκαν σε δύο ομάδες, την «επιτυχημένη» και την «αποτυχημένη» ομάδα ανά έργο λανθασμένης πεποίθησης.

Για την αξιολόγηση των δεξιοτήτων ακρόασης των παιδιών στην αναφορική επικοινωνία χρησιμοποιήθηκε το *Τεστ Αξιολόγησης Δεξιοτήτων Ακρόασης (Listening Skills Test ή LIST)* (Lloyd et al.2001) το οποίο αποτελείται από 66 θέματα και χωρίζεται σε 4 μέρη:

α) *Αναγνώριση μηνύματος (referent identification)*: Το τμήμα αυτό εξετάζει την ικανότητα του νηπίου να αναγνωρίζει εικόνες οι οποίες ορίζονται από ένα προφορικό μήνυμα. Ο ερευνητής δείχνει στο παιδί μια σειρά από εικόνες και το παιδί πρέπει να αναγνωρίσει ποια ή ποιες από αυτές σχετίζονται με το προφορικό μήνυμα του ερευνητή. Για παράδειγμα ο ερευνητής στέλνει στο παιδί το εξής μήνυμα «ο χιμπατζής ο οποίος κρατάει μια μπανάνα». Το παιδί πρέπει να δείξει τις δύο εικόνες που αναπαριστούν ένα χιμπατζή που κρατάει μια μπανάνα μέσα από μία σειρά τεσσάρων εικόνων, εφόσον οι άλλες δύο εικόνες δείχνουν το χιμπατζή να κρατάει ένα μήλο. Το τμήμα αυτό αποτελείται από 15 θέματα-μηνύματα. (Maridaki-Kassotaki & Antonopoulou, 2010)

β) *Κατανόηση μηνύματος (message appraisal)*: Το τμήμα αυτό εξετάζει την ικανότητα του παιδιού να κρίνει και να αποδίδει το σωστό και το λάθος σε προφορικά μηνύματα που σχετίζονται με μία εικόνα. Ο ερευνητής δείχνει στο παιδί μία εικόνα που παρουσιάζει ανθρώπους οι οποίοι βρίσκονται σε μια παραλία. Αφού το παιδί ακούει προσεκτικά κάποιες προτάσεις, οι οποίες έχουν σχέση με την εικόνα αποφασίζει αν οι προτάσεις αυτές είναι «σωστές», «λανθασμένες» ή «δεν ξέρει». Για παράδειγμα, η πρόταση: «ένα αγόρι και ένα κορίτσι παίζουν με τη μπάλα» είναι σωστή γιατί στην εικόνα που βλέπει το παιδί υπάρχει ένα αγόρι και ένα κορίτσι, τα οποία παίζουν με μία μπάλα. Αντιθέτως, η πρόταση: «όλοι οι άνθρωποι κολυμπούν» είναι λανθασμένη αφού στην εικόνα φαίνεται πως μόνο ένα αγόρι βρίσκεται μέσα στη θάλασσα και όλοι οι υπόλοιποι άνθρωποι είναι έξω και δεν κολυμπούν. Τέλος στην πρόταση: «το όνομα του σκύλου είναι Λούνα» ταιριάζει η απάντηση «δεν ξέρω», αφού δεν μπορούμε να ξέρουμε το όνομα του σκύλου γιατί δεν αναφέρεται κάπου στην εικόνα. Το τμήμα αυτό αποτελείται από 20 θέματα-μηνύματα. (Maridaki-Kassotaki & Antonopoulou, 2010)

γ) *Κατανόηση οδηγιών στο χάρτη (comprehension of directions)*: Αυτό το τμήμα εξετάζει την ικανότητα του παιδιού να ακολουθεί οδηγίες που σχετίζονται με τη διαδρομή σε ένα χάρτη. Ο ερευνητής δείχνει στο παιδί ένα χάρτη ο οποίος περιλαμβάνει διαδρομές και κτίρια, όπως ένα

σχολείο, τρία μαγαζιά, τέσσερις εκκλησίες, τρεις παιδικές χαρές, τρία βενζινάδικα και τέσσερα σπίτια, τα οποία διαφέρουν αναμεταξύ τους ως προς κάποια χαρακτηριστικά. Το νήπιο καλείται να ακολουθήσει τη σωστή διαδρομή στο χάρτη ανάλογα με τα προφορικά μηνύματα-κατευθύνσεις του ερευνητή. Το τμήμα αυτό αποτελείται από 15 θέματα-μηνύματα. (Maridaki-Kassotaki & Antonopoulou, 2010)

δ) *Κατανόηση λεκτικού μηνύματος που δεν αναφέρεται σε εικόνα (verbal message evaluation)*: Σε αυτό το τμήμα εξετάζεται η ικανότητα του νηπίου να εκτιμά προφορικά μηνύματα υπό την απουσία εικόνων ή άλλων αναφορών σχετικών με τα προφορικά μηνύματα. Το παιδί, αφού ακούσει προσεκτικά κάποιες προτάσεις αποφασίζει αν αυτές οι προτάσεις είναι «σωστές» ή «κουτές». Για παράδειγμα, η πρόταση «το μπλε κουτί είναι μεγάλο» είναι σωστή, ενώ η πρόταση «το κουτί είναι τετράγωνο και ολοστρόγγυλο» είναι κουτή. Το τμήμα αυτό αποτελείται από 16 μηνύματα. (Maridaki-Kassotaki & Antonopoulou, 2010)

Ο συνολικός χρόνος που διαρκούσε αυτό το τεστ ανά παιδί ήταν περίπου 20 λεπτά. Οι απαντήσεις των παιδιών σημειώνονταν στο φύλλο απαντήσεων. Κατά τη βαθμολόγηση του τεστ δόθηκε 1 βαθμός για κάθε σωστή απάντηση. Το σύνολο των βαθμών δίνει τον τελικό βαθμό για κάθε νήπιο.

Για την αξιολόγηση της *δημιουργικής σκέψης* (αναγνώριση και αξιολόγηση μιας πρωτότυπης μεταβολής στη λειτουργία ενός οικείου αντικειμένου) στα νήπια χρησιμοποιήθηκε το πείραμα «*Μετασχηματισμός ζωγραφιάς*» (παράρτημα Β), το οποίο πρώτη φορά χρησιμοποιήθηκε από τους Antonietti & Pizzigrilli (2007). Για τη διεξαγωγή του πειράματος χρησιμοποιήθηκαν: (α) δύο διαφορετικά αρχικά σχέδια που απεικονίζουν γνωστά και αναγνωρίσιμα από τα παιδιά αντικείμενα (ένα παγωτό και ένα λουλούδι) (παράρτημα Β, εικόνα 7 & 8), (β) τέσσερα διαφορετικά ενδιάμεσα σχέδια (το αρχικό παγωτό τροποποιημένο με δημιουργικό τρόπο-παράρτημα Β, εικόνα 15, το αρχικό παγωτό τροποποιημένο με αναμενόμενο-απλό τρόπο-παράρτημα Β, εικόνα 9), το αρχικό λουλούδι τροποποιημένο με δημιουργικό τρόπο-παράρτημα Β, εικόνα 16, το αρχικό λουλούδι τροποποιημένο με αναμενόμενο-απλό τρόπο-παράρτημα Β, εικόνα 10), (γ) τέσσερα διαφορετικά τελικά σχέδια (το τελικό δημιουργικό παγωτό-παράρτημα Β, εικόνα 17, το τελικό απλό παγωτό-παράρτημα Β, εικόνα 11, το τελικό δημιουργικό λουλούδι-παράρτημα Β, εικόνα 18, το τελικό απλό λουλούδι-παράρτημα Β εικόνα 12).

Τα εξεταζόμενα νήπια χωρίστηκαν σε 2 ομάδες ανάλογα με τα σχέδια που τους δόθηκαν: στην δημιουργική ομάδα (δημιουργικό παγωτό ή δημιουργικό λουλούδι) και στην ομάδα ελέγχου (απλό παγωτό ή απλό λουλούδι). Όσον αφορά τη δημιουργική ομάδα το παγωτό

τροποποιείται σε πουλάκι, ενώ το λουλούδι τροποποιείται σε παιδάκι (Παράρτημα Β, δημιουργική ομάδα και ομάδα ελέγχου).

Η διαδικασία έχει ως εξής: ο ερευνητής διηγείται μια ιστορία στο νήπιο που να συνδυάζει τα παραπάνω σχέδια (το αρχικό, το τροποποιημένο-ενδιάμεσο και το τελικό σχέδιο). Η ιστορία αναφέρεται σε δύο συμμαθητές, το Νικόλα και το Γιαννάκη ή τη Μαρία και την Αννούλα. Ο ερευνητής περιγράφει ότι ο Νικόλας/Μαρία αρχίζει να ζωγραφίζει για παράδειγμα ένα λουλούδι (παράρτημα Β, εικόνα 1α για τα αγόρια και 1β για τα κορίτσια). Δείχνει στο παιδί το αρχικό λουλούδι και το ρωτάει τι νομίζει το ίδιο πως ο Νικόλας/Μαρία ζωγραφίζει.

Συνεχίζοντας την ιστορία, αναφέρει ότι ο Νικόλας/Μαρία κάποια στιγμή φεύγει από την τάξη και αφήνει τη ζωγραφιά του/της μισή. Την ώρα που ο Νικόλας/Μαρία λείπει από την τάξη το άλλο παιδί, ο Γιαννάκη/Αννούλα συνεχίζει τη ζωγραφιά του φίλου του/της φίλης της (παράρτημα Β, εικόνα 2α για τα αγόρια και 2β για τα κορίτσια). Ο ερευνητής τότε δείχνει στο νήπιο τη ζωγραφιά με το ενδιάμεσο σχέδιο όπως τη συνέχισε το δεύτερο παιδί και το ρωτάει τι νομίζει πως το δεύτερο παιδί ήθελε να ζωγραφίσει.

Όταν ο Νικόλας/Μαρία γυρίζει στην τάξη βλέπει τη ζωγραφιά όπως του τη συνέχισε ο φίλος του/η φίλη της και αποφασίζει να την τελειώσει (παράρτημα Β, εικόνα 3α για τα αγόρια και 3β για τα κορίτσια). Τότε ο ερευνητής δείχνει στο νήπιο το τελικό λουλούδι και το ρωτάει τι τελικά ζωγράφισε ο Νικόλας/Μαρία.

Στη συνέχεια ο ερευνητής υποβάλλει στο νήπιο τις εξής ερωτήσεις:

- α) Πιστεύεις ότι αυτή η τελική ζωγραφιά είναι ωραία;
- β) Αν ναι, είναι πολύ ωραία ή απλά ωραία;
- γ) Δες αυτό το αρχικό σχέδιο. Πίστευες ότι αυτό θα γινόταν ένα παιδάκι-πουλάκι; (μόνο όταν το παιδί ανήκει στη δημιουργική ομάδα)
- δ) Αν εσύ ξεκινούσες αυτή τη ζωγραφιά (ο ερευνητής δείχνει στο παιδί το αρχικό σχέδιο), τι θα σκεφτόσουν να φτιάξεις στο τέλος;
- ε) Η δασκάλα είναι πολύ ευχαριστημένη από την τελική ζωγραφιά. Σε ποιο παιδί πιστεύεις ότι πρέπει να πει το μπράβο. Στο Νικόλα/Μαρία ή στο Γιαννάκη/Αννούλα;
- στ) Γιατί;

Οι απαντήσεις των παιδιών καταγράφηκαν στο φύλλο απαντήσεων «Μετασχηματισμός ζωγραφιάς» (παράρτημα Β) και υπάρχουν αναλυτικά σε πίνακες (παράρτημα Β). Κάθε νήπιο παίρνει 1 βαθμό για κάθε σωστή απάντηση ανά ερώτηση του τεστ «Μετασχηματισμός Ζωγραφιάς». Το συνολικό σκορ δίνει τον τελικό βαθμό για κάθε νήπιο. Ο χρόνος του πειράματος ήταν περίπου 5 λεπτά ανά παιδί.

6.3) Διαδικασία

Στην έρευνα συμμετείχαν 40 προνήπια και νήπια του 1^{ου} νηπιαγωγείου Σπάτων Αττικής από τρία διαφορετικά τμήματα του σχολείου. Η συλλογή των δεδομένων έγινε στο χώρο του σχολείου. Ορισμένα νήπια εξετάστηκαν ένα-ένα μέσα στην τάξη τους, ενώ άλλα στο γραφείο διδασκόντων, όπου υπήρχε περισσότερη ησυχία.

Στην αρχή, η ερευνήτρια έμεινε κάποιες ώρες στην τάξη τους, ώστε να γνωριστεί με τα παιδιά και να κερδίσει την εμπιστοσύνη τους. Τα νήπια ενημερώθηκαν από τις νηπιαγωγούς τους για την έρευνα, νομίζοντας ότι θα εμπλακούν σε δραστηριότητες που περιελάμβαναν παιχνίδια, ιστοριούλες και εικόνες. Έτσι, δεν αντιμετωπίστηκαν καθόλου προβλήματα και τα νήπια ήταν πολύ πρόθυμα για συνεργασία. Ελάχιστα παιδιά φάνηκαν να κουράζονται κατά τη διαδικασία της εξέτασης, τα οποία ήταν ως επί το πλείστον τα μικρότερα σε ηλικία προνήπια.

Καθώς το σχολείο είχε και ολοήμερο τμήμα, κάποια νήπια εξετάστηκαν τις πρωινές ώρες ενώ κάποια άλλα κατά τις μεσημεριανές ώρες μετά το διάλειμμά και το μεσημεριανό τους φαγητό.

Πρώτα, τα νήπια εξετάζονταν στις δεξιότητες ακρόασης (Τεστ Αξιολόγησης Δεξιοτήτων Ακρόασης). Έπειτα, ακολουθούσε η αξιολόγηση της ικανότητας αναγνώρισης και αξιολόγησης της δημιουργικής εκδοχής ενός οικείου αντικειμένου (λουλούδι, παγωτό) με το τεστ «Μετασχηματισμός ζωγραφιάς». Τέλος, γινόταν η εξέταση στα έργα λανθασμένης πεποίθησης, κατά την οποία τα παιδιά φαίνονταν περισσότερο ενθουσιασμένα λόγω των εμπλεκόμενων ερευνητικών εργαλείων-αντικειμένων (playmobil, διακοσμητικό μήλο, κουτάκι smarties κλπ).

Κεφάλαιο 7: Αποτελέσματα

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων νηπίων, όπως το φύλο, ο αριθμός παιδιών στην οικογένεια, η σειρά γέννησης, το επάγγελμα της μητέρας και του πατέρα.

Πίνακας 1: Δημογραφικά στοιχεία των νηπίων

Φύλο παιδιών	Αριθμός παιδιών	Ποσοστό παιδιών
Αγόρι	17	42,5%
Κορίτσι	23	57,5%
Αριθμός παιδιών με αδέρφια	32	80%
Αριθμός παιδιών χωρίς αδέρφια	8	20%
Αριθμός παιδιών στην οικογένεια		
1	8	20%
2	21	52%
3	10	25%
5	1	2,5%
Σειρά γέννησης του παιδιού		
Πρώτο	18	45%
Δεύτερο	12	30%
Τρίτο	7	17,5%
Τέταρτο	1	2,5%
Δίδυμα	2	5%
Εργασία μητέρας		
Ελεύθεροι επαγγελματίες	5	12,5%
Εκπαιδευτικοί	5	12,5%
Δημόσιοι και ιδιωτικοί υπάλληλοι	19	47,5%
Οικιακά	10	25%
Άλλο	1	2,5%
Εργασία πατέρα		
Ελεύθεροι επαγγελματίες	5	12,5%
Εκπαιδευτικοί	2	5%
Δημόσιοι και ιδιωτικοί υπάλληλοι	18	45%
Μικροεπιχειρηματίες και Τεχνίτες	9	22,5%
Αγρότες	1	2,5%

Εργάτες (ανειδίκευτοι)	4	10%
Άνεργοι	1	2,5%

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται η μέση τιμή, η τυπική απόκλιση, η μέγιστη και η ελάχιστη τιμή της επίδοσης των νηπίων στα έργα της θεωρίας του νου, στο «Τεστ Δεξιοτήτων Ακρόασης» και στις επιμέρους δοκιμασίες ακρόασης: «αναγνώριση μηνύματος», «κατανόηση μηνύματος», «κατανόηση οδηγιών» και «κατανόηση λεκτικού μηνύματος».

Πίνακας 2: Επίδοση των νηπίων στα έργα λανθασμένης πεποίθησης και στο τεστ δεξιοτήτων ακρόασης

	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Θεωρία του νου (συνολικό σκορ στα 3 έργα λανθασμένης πεποίθησης)	0	3	1,75	0,89
Δεξιότητες ακρόασης (συνολικό σκορ στα 4 τμήματα)	16	58	40,90	9,70
Αναγνώριση μηνύματος	1	15	8,82	3,52
Κατανόηση μηνύματος	3	19	11,95	4,39
Κατανόηση οδηγιών	4	10	7,68	1,42
Εκτίμηση λεκτικού μηνύματος	7	16	12,45	2,17

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι από το σύνολο των 40 νηπίων που εξετάστηκαν στο 1^ο έργο λανθασμένης πεποίθησης: «η απροσδόκητη μετατόπιση» (The unexpected transfer) 28 νήπια (70%) απέτυχαν, ενώ 12 νήπια (30%) ανταποκρίθηκαν με επιτυχία. Όσον αφορά το 2^ο έργο: «το κουτί που εξαπατά» (The deceptive box) 33 νήπια (90%) ανταποκρίθηκαν με επιτυχία, ενώ 4 (10%) απέτυχαν. Τέλος, κατά την εξέταση των νηπίων στο 3^ο έργο: «το αντικείμενο που εξαπατά» 22 (55%) νήπια ανταποκρίθηκαν με επιτυχία και 18 (45%) νήπια απέτυχαν.

Για την αξιολόγηση της δημιουργικής σκέψης από το σύνολο των 40 νηπίων, 20 νήπια (το 50%) εξετάστηκαν στη δημιουργική-πειραματική ομάδα. Στα μισά από τα νήπια της δημιουργικής-πειραματικής ομάδας (25% του συνόλου) δόθηκε το σχέδιο «λουλούδι», ενώ στα άλλα μισά

(25% του συνόλου) δόθηκε το σχέδιο «παγωτό». Τα άλλα 20 νήπια (50% του συνόλου) εξετάστηκαν στην ομάδα ελέγχου. Ομοίως, στα μισά από τα νήπια της ομάδας ελέγχου (25% του συνόλου) δόθηκε το σχέδιο «λουλούδι», ενώ στα άλλα μισά (25% του συνόλου) δόθηκε το σχέδιο παγωτό.

Στον πίνακα 3 παρουσιάζονται τα ποσοστά των απαντήσεων των νηπίων στις ερωτήσεις του τεστ «Μετασχηματισμός ζωγραφιάς». Ο πίνακας αυτός αναφέρεται μόνο το 50% των νηπίων (20 νήπια) που εξετάστηκαν στην πειραματική ομάδα.

Πίνακας 3: Αποτελέσματα των απαντήσεων των νηπίων στις ερωτήσεις της πειραματικής ομάδας

Ερώτηση 1: Τί νομίζεις ότι το πρώτο παιδί ξεκίνησε να ζωγραφίζει (αρχικό σχέδιο);	Ποσοστό νηπίων
Απάντησαν σωστά (λουλούδι ή παγωτό)	100%
Ερώτηση 2: Τί νομίζεις ότι το δεύτερο παιδί ήθελε να ζωγραφίσει (ενδιάμεσο σχέδιο) ;	
Απάντησαν σωστά (αναγνώριση του δημιουργικού μετασχηματισμού της ζωγραφιάς)	90,5%
Απάντησαν λάθος (άσχετη απάντηση)	9,5%
Ερώτηση 3: Τί νομίζεις ότι ζωγράφισε το πρώτο παιδί στο τέλος (τελικό σχέδιο);	
Απάντησαν σωστά (αναγνώριση του δημιουργικού μετασχηματισμού της ζωγραφιάς)	90,5%
Απάντησαν λάθος (άσχετη απάντηση)	9,5%
Ερώτηση 4: Πιστεύεις ότι το τελικό σχέδιο είναι ωραίο;	
Ναι	38,1%
Όχι	61,9%
Ερώτηση 5: Αν ναι, πόσο ωραίο;	

Πολύ ωραίο	14,3%
Απλά ωραίο	23,8%
Ερώτηση 6: Κοίτα το αρχικό σχέδιο, πιστεύεις ότι θα γινόταν όπως το τελικό;	
Ναι	33,3%
Όχι	66,7%
Ερώτηση 7: Σε ποιο παιδί πιστεύεις ότι η δασκάλα πρέπει να πει το «μπράβο»;	
Στο πρώτο παιδί (το οποίο ξεκίνησε και τελείωσε τη ζωγραφιά)	90,5%
Στο δεύτερο παιδί (το οποίο τροποποίησε τη ζωγραφιά)	9,5%

Αντίστοιχα ο Πίνακας 4 παρουσιάζει τα ποσοστά των απαντήσεων των νηπίων στην ομάδα ελέγχου (50% των νηπίων, 20 νήπια) στις ερωτήσεις του τεστ «Μετασχηματισμός ζωγραφιά».

Πίνακας 4: Αποτελέσματα των απαντήσεων των νηπίων της ομάδας ελέγχου

Ερώτηση 1: Τί νομίζεις ότι το πρώτο παιδί ξεκίνησε να ζωγραφίζει (αρχικό σχέδιο);	Ποσοστό νηπίων
Απάντησαν σωστά (λουλούδι ή παγωτό)	100%
Ερώτηση 2: Τί νομίζεις ότι το δεύτερο παιδί ήθελε να ζωγραφίσει (ενδιάμεσο σχέδιο) ;	
Απάντησαν σωστά (αναγνώριση του απλού-αναμενόμενου μετασχηματισμού της ζωγραφιάς)	100%
Ερώτηση 3: Τί νομίζεις ότι ζωγράφισε το πρώτο παιδί στο τέλος (τελικό σχέδιο);	
Απάντησαν σωστά (αναγνώριση του απλού-αναμενόμενου της ζωγραφιάς)	100%
Ερώτηση 4: Πιστεύεις ότι το τελικό σχέδιο είναι ωραίο;	
Ναι	78,9%

Όχι	21,1%
Ερώτηση 5: Αν ναι, πόσο ωραίο;	
Πολύ ωραίο	60%
Απλά ωραίο	40%
Ερώτηση 6: Σε ποιο παιδί πιστεύεις ότι η δασκάλα πρέπει να πει το «μπράβο»;	
Στο πρώτο παιδί (το οποίο ξεκίνησε και τελείωσε τη ζωγραφιά)	84,2%
Στο δεύτερο παιδί (το οποίο τροποποίησε τη ζωγραφιά)	15,8%

Οι αναλυτικές απαντήσεις των νηπίων σε όλες τις ερωτήσεις του τεστ «Μετασχηματισμός ζωγραφιάς» βρίσκονται στο παράρτημα Β.

Ο πίνακας 5 παρουσιάζει τη σύγκριση των μέσων επιδόσεων των νηπίων των δύο ομάδων αξιολόγησης του μετασχηματισμού οικείου αντικειμένου (ελέγχου και πειραματική-δημιουργική) στα τρία έργα λανθασμένης πεποίθησης (συνολικός βαθμός), στο «Τεστ Δεξιοτήτων Ακρόασης» (συνολικός βαθμός) και στις επιμέρους δοκιμασίες ακρόασης, «αναγνώριση μηνύματος», «κατανόηση μηνύματος», «κατανόηση οδηγιών» και «κατανόηση λεκτικού μηνύματος». Η σύγκριση των επιδόσεων έγινε με τη βοήθεια του μη παραμετρικού τεστ Mann-Whitney.

Πίνακας 5: Σύγκριση των επιδόσεων των νηπίων των δύο ομάδων αξιολόγησης του μετασχηματισμού οικείου αντικειμένου (ελέγχου και πειραματική-δημιουργική) στα έργα λανθασμένης πεποίθησης και στις δοκιμασίες ακρόασης

		Μέση Επίδοση	Τυπική απόκλιση	p
Έργα λανθασμένης πεποίθησης	Πειραματική	1,81	0,92	0,645
	Ελέγχου	1,68	0,88	
Τεστ δεξιοτήτων ακρόασης	Πειραματική	43,57	8,31	0,095
	Ελέγχου	37,95	10,46	
Αναγνώριση μηνύματος	Πειραματική	9,67	3,38	0,134
	Ελέγχου	7,89	3,52	
Κατανόηση μηνύματος	Πειραματική	13,10	3,78	0,072
	Ελέγχου	10,68	4,77	
Κατανόηση οδηγιών	Πειραματική	7,86	1,15	0,602
	Ελέγχου	7,47	1,67	
Εκτίμηση λεκτικού μηνύματος	Πειραματική	12,95	1,77	0,239
	Ελέγχου	11,89	2,47	

Προκειμένου να εξεταστεί η ύπαρξη συσχετίσεων ανάμεσα στις τρεις μεταβλητές: συνολικός βαθμός στο «Τεστ Δεξιότητων Ακρόασης», συνολικός βαθμός στο τεστ «Μετασχηματισμός ζωγραφιάς» (άθροισμα των σωστών απαντήσεων στις ερωτήσεις του τεστ) και συνολικός βαθμός στα τρία έργα λανθασμένης πεποίθησης, διενεργήθηκε ανάλυση συσχετίσεων με τη βοήθεια του Spearman rho test (Πίνακας 6). Ο έλεγχος της ύπαρξης συσχετίσεων ανάμεσα στις παραπάνω μεταβλητές αφορούσε μόνο τα νήπια στην πειραματική-δημιουργική ομάδα (n=20).

Πίνακας 6: Συσχέτιση του συνολικού σκορ του «Τεστ Δεξιότητων Ακρόασης», του συνολικού σκορ του τεστ «Μετασχηματισμός ζωγραφιάς» και του συνολικού σκορ των τριών έργων λανθασμένης πεποίθησης

		Δεξιότητες Ακρόασης	Αξιολόγηση του πρωτότυπου μετασχηματισμού της οικείας ζωγραφιάς	Θεωρία του νου
Δεξιότητες Ακρόασης	rho		0,039	0,220
	p		0,810	0,172
Αξιολόγηση του πρωτότυπου μετασχηματισμού της οικείας ζωγραφιάς	rho	0,039		0,154
	p	0,810		0,342
Θεωρία του νου	rho	0,220	0,154	
	p	0,172	0,342	

$p > 0,05$ (δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών)

Η ανάλυση δεν οδήγησε σε καμία στατιστικά σημαντική συσχέτιση

Προκειμένου να εξεταστεί η ύπαρξη συσχετίσεων ανάμεσα στην επίδοση όλων των νηπίων (n=40) στο «Τεστ Δεξιοτήτων Ακρόασης» και στα τρία έργα λανθασμένης πεποίθησης, διενεργήθηκε ανάλυση συσχετίσεων με τη βοήθεια του Spearman rho test (Πίνακας 7).

Πίνακας 7: Συσχετίσεις μεταξύ της θεωρίας του νου και των δεξιοτήτων ακρόασης

		Αναγνώριση μηνύματος	Κατανόηση μηνύματος	Κατανόηση οδηγιών	Κατανόηση λεκτικού μηνύματος
Θεωρία του νου	rho	0,319*	0,147	0,233	0,038
	p	0,045	0,365	0,149	0,814

Αν *p < 0,05: υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές

Θετική συσχέτιση βρέθηκε μεταξύ της επίδοσης των νηπίων στα τρία έργα λανθασμένης πεποίθησης και στην ικανότητά τους να αναγνωρίζουν το περιεχόμενο ενός προφορικού μηνύματος και να το συνδέουν με τα σωστά εικονικά ερεθίσματα (αναγνώριση μηνύματος) στη θέση του ακροατή στο πλαίσιο της αναφορικής επικοινωνίας (rho:0,319, p<0, 05).

Κεφάλαιο 8: Σχολιασμός αποτελεσμάτων – Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα είχε ως σκοπό τη μελέτη της ανάπτυξης της θεωρίας του νου, των ικανοτήτων ακρόασης στο πλαίσιο της αναφορικής επικοινωνίας και της δημιουργικής σκέψης (ως ικανότητα αντίληψης της δημιουργικής τροποποίησης ενός οικείου αντικειμένου) παιδιών προσχολικής ηλικίας, καθώς και την αξιολόγηση πιθανών συσχετίσεων ανάμεσα στη θεωρία του νου, τις δεξιότητες ακρόασης κατά την αναφορική επικοινωνία και τη δημιουργική σκέψη, ώστε να εξεταστεί το αν οι παραπάνω τομείς νοητικής δραστηριότητας υποστηρίζονται από κοινούς γνωστικούς μηχανισμούς ή πρόκειται για ξεχωριστούς τομείς που δεν αλληλοεπηρεάζονται.

Η έρευνα έδειξε ότι τα παιδιά έχουν αναπτύξει τη θεωρία του νου, αλλά δυσκολεύονται στην απόδοση λανθασμένης πεποίθησης σε άλλο άτομο, όπως έδειξαν τα αποτελέσματα του 3^{ου} έργου λανθασμένης πεποίθησης «Απροσδόκητη μετατόπιση», όπου το ποσοστό επιτυχίας ήταν πολύ χαμηλό. Μεγάλη ήταν η επιτυχία των παιδιών στο 2^ο λανθασμένης πεποίθησης «Το κουτί που εξαπατά», ενώ στο 3^ο έργο «Το αντικείμενο που εξαπατά» το ποσοστό επιτυχίας ήταν ικανοποιητικό. Τα παραπάνω αποτελέσματα έρχονται να υποστηρίξουν την έρευνα των Maridaki-Kassotaki & Antonopoulou (2011).

Ιδιαίτερα ικανοποιητική ήταν και η μέση επίδοση των νηπίων στο «Τεστ Δεξιοτήτων Ακρόασης», όπου έδειξε σχετικά αναπτυγμένες δεξιότητες ακρόασης μέσα στο πλαίσιο της αναφορικής επικοινωνίας σε όλα τα τμήματα του τεστ, όπως και στο συνολικό σκορ των τεσσάρων τμημάτων.

Τα αποτελέσματα του τεστ «Μετασχηματισμός ζωγραφιάς» έδειξαν ότι ένα μικρό ποσοστό νηπίων της πειραματικής ομάδας δυσκολεύτηκε να αναγνωρίσει το δημιουργικό μετασχηματισμό της ζωγραφιάς, σε αντίθεση με τα νήπια της ομάδας ελέγχου, όπου όλα αναγνώρισαν τον απλό-αναμενόμενο μετασχηματισμό της ζωγραφιάς.

Επιπλέον, η πλειονότητα των νηπίων της ομάδας ελέγχου χαρακτήρισε το τελικό απλό-αναμενόμενο σχέδιο ως «ωραίο». Αντίθετα, στην πειραματική ομάδα η πλειονότητα των νηπίων απάντησε πως δε θεωρεί το τελικό δημιουργικό σχέδιο «ωραίο». Όσα παιδιά της πειραματικής και της ελέγχου ομάδας απάντησαν ότι θεωρούν «ωραίο» το τελικό σχέδιο ρωτήθηκαν από τον ερευνητή «πόσο ωραίο» το θεωρούν. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το μεγαλύτερο ποσοστό της πειραματικής ομάδας απάντησε ότι θεωρεί το τελικό δημιουργικό σχέδιο «απλά ωραίο», ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό της ομάδας ελέγχου φάνηκε να θεωρεί το απλό-αναμενόμενο σχέδιο «πολύ ωραίο». Όλα αυτά φανερώνουν ότι τα νήπια δεν προσέδωσαν ιδιαίτερη αξία και ούτε

αναγνώριζαν ως «ωραία» τη δημιουργική εκδοχή της ζωγραφιάς σε σχέση με την απλή-αναμενόμενη ζωγραφιά την οποία θεώρησαν ωραιότερη. Το αποτέλεσμα αυτό επιβεβαιώνει την έρευνα των Antonietti & Pizzingrilli (2007) σύμφωνα με την οποία το δημιουργικό σχέδιο δεν αναγνωρίστηκε ως «ωραίο» σχέδιο.

Ακόμα, το μεγαλύτερο ποσοστό της πειραματικής ομάδας παραδέχτηκε ότι δεν περίμενε η ζωγραφιά να καταλήξει στο τελικό δημιουργικό σχέδιο, αποτέλεσμα που έρχεται σε συμφωνία με την έρευνα των Antonietti & Pizzingrilli (2007), όπου όλα τα παιδιά έδειξαν να εκπλησσονται με το δημιουργικό μετασχηματισμό της ζωγραφιάς. Οι απαντήσεις των παιδιών στην ερώτηση «εάν εσύ ξεκινούσες της ζωγραφιά, τι θα σκεφτόσουν να φτιάξεις στο τέλος;» ποικίλουν και βρίσκονται σε αναλυτικούς πίνακες του παραρτήματος Β. Στην ερώτηση αυτή ένα ποσοστό νηπίων της πειραματικής ομάδας επηρεασμένο από τη δημιουργική εκδοχή της ζωγραφιάς που είχε ήδη δει, απαντούσε ότι θα έφτιαχνε τη ζωγραφιά με δημιουργικό τρόπο, από την άλλη όλα τα νήπια της ομάδας ελέγχου απάντησαν ότι θα συνέχιζαν τη ζωγραφιά με αναμενόμενο τρόπο.

Το ποσοστό των νηπίων που απέδωσε έπαινο στο δεύτερο παιδί της ιστορίας είναι λίγο μεγαλύτερο στην ομάδα ελέγχου απ' ό,τι στην πειραματική. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας σε αυτήν την ερώτηση είναι αντίθετα με τα αποτελέσματα της έρευνας των Antonietti & Pizzingrilli (2007), όπου τα παιδιά της πειραματικής ομάδας θεώρησαν ότι ο έπαινος έπρεπε να δοθεί στο δεύτερο παιδί που τροποποίησε τη ζωγραφιά. Τα νήπια της πειραματικής ομάδας δε φάνηκε να δίνουν αξία στο δημιουργικό μετασχηματισμό της ζωγραφιάς από το δεύτερο παιδί της ιστορίας. Το γεγονός ότι και οι δύο ομάδες σε μεγάλο ποσοστό θεώρησαν ότι ο έπαινος έπρεπε να δοθεί στο πρώτο παιδί πιθανότατα να σχετίζεται με πραγματολογικούς παράγοντες, οι οποίοι ίσως οδηγούσαν το νήπιο να επιλέγει το 1^ο παιδί της ιστορίας επειδή άκουγε πρώτα το όνομα του 1^{ου} παιδιού (Σε ποιο παιδί πιστεύεις ότι η δασκάλα πρέπει να πει το μπράβο; Στη Μαρία ή την Αννούλα;). Η τελευταία ερώτηση βέβαια, ανάγκαζε τα νήπια να δικαιολογήσουν την απάντησή τους. Οι απαντήσεις των νηπίων βρίσκονται αναλυτικά σε πίνακες στο παράστημα Β. Βλέπουμε από τους πίνακες του παραρτήματος ότι τα περισσότερα νήπια ανεξαρτήτως ομάδας απαντούσαν ότι το 1^ο παιδί πρέπει να ακούσει το «μπράβο» επειδή «τελείωσε τη ζωγραφιά». Όλα τα παραπάνω μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι τα νήπια δε φάνηκε να αποδίδουν ιδιαίτερη αξία στη δημιουργικότητα (στη δημιουργική εκδοχή ενός οικείου σε αυτά αντικειμένου).

Ακόμα, τα αποτελέσματα έδειξε ότι τα νήπια των δύο ομάδων (πειραματικής και ελέγχου) δε διέφεραν στατιστικά σημαντικά ως προς τη μέση επίδοσή τους στα τρία έργα

λανθασμένης πεποίθησης, το «Τεστ Δεξιοτήτων Ακρόασης» και κάθε μία από τις επιμέρους δεξιότητες ακρόασης: «αναγνώριση μηνύματος», «κατανόηση μηνύματος», «κατανόηση οδηγιών» και «κατανόηση λεκτικού μηνύματος».

Τέλος, δε βρέθηκαν καθόλου συσχετίσεις ανάμεσα στη θεωρία του νου (συνολικό σκορ των τριών έργων λανθασμένης πεποίθησης), στο «Τεστ Δεξιοτήτων Ακρόασης» (συνολικό σκορ των 4 επιμέρους δεξιοτήτων ακρόασης) και το τεστ «Μετασχηματισμός ζωγραφιάς» (συνολικό σκορ όλων των ερωτήσεων). Όμως, βρέθηκε μία θετική συσχέτιση ανάμεσα στη δεξιότητα ακρόασης «αναγνώριση μηνύματος» του «Τεστ Δεξιοτήτων Ακρόασης» και στη θεωρία του νου (συνολικό σκορ των τριών έργων λανθασμένης πεποίθησης), αποτέλεσμα που επιβεβαιώνει την έρευνα των Maridaki-Kassotaki & Antonopoulou (2011), όπου και σε αυτήν είχε βρεθεί συσχέτιση μεταξύ της «αναγνώρισης μηνύματος» και της θεωρίας του νου. Βέβαια παρ' ό,τι στην έρευνα των Maridaki-Kassotaki & Antonopoulou (2011), εντοπίστηκε συσχέτιση ανάμεσα στη θεωρία του νου (συνολικό σκορ των τριών έργων λανθασμένης πεποίθησης) και στη δεξιότητα ακρόασης «κατανόηση οδηγιών», στην παρούσα έρευνα δεν παρατηρήθηκε κάποια παρόμοια συσχέτιση.

Συμπερασματικά, τα νήπια του δείγματος ηλικίας 4-6 ετών,

- έχουν αναπτύξει τη θεωρία του νου, αδυνατούν όμως να αποδώσουν λανθασμένη απόδοση σε κάποιο άλλο άτομο.
- έχουν αναπτύξει ικανοποιητικές δεξιότητες ακρόασης στο πλαίσιο της αναφορικής επικοινωνίας.
- δε φάνηκε να προσδίδουν αξία στη δημιουργικότητα (στον πρωτότυπο μετασχηματισμό ενός οικείου αντικειμένου)

Ακόμα,

- δεν παρατηρήθηκαν συσχετίσεις ανάμεσα στους παραπάνω τομείς νοητικής δραστηριότητας.
- θετική συσχέτιση παρατηρήθηκε ανάμεσα στην «αναγνώριση μηνύματος» κατά την αναφορική επικοινωνία και τη θεωρία του νου.

Έναν από τους βασικότερους περιορισμούς της παρούσας έρευνας αποτελεί το μικρό δείγμα νηπίων (40 νήπια) και η προέλευσή τους από το ίδιο σχολείο, την ίδια περιοχή και το ίδιο κοινωνικό-πολιτιστικό περιβάλλον, γεγονός που περιορίζει την αντικειμενικότητα των αποτελεσμάτων. Θα ήταν ενδιαφέρον λοιπόν, αν γινόταν μία έρευνα με περισσότερους συμμετέχοντες και από διάφορα μέρη της χώρας. Ακόμα, ιδιαίτερα χρήσιμη θα ήταν μία έρευνα, η οποία θα αναφερόταν σε περισσότερες ηλικίες (μεγαλύτερα και μικρότερα παιδιά) και θα επέτρεπε τις συγκρίσεις ανάμεσα στις ηλικίες. Επιπλέον, μία διαχρονική έρευνα στο ίδιο δείγμα θα έδινε τη δυνατότητα μελέτης της επίδρασης της θεωρίας του νου, των δεξιοτήτων αναφορικής επικοινωνίας και της δημιουργικής σκέψης κατά την ανάπτυξη των παιδιών, των εφήβων και των ενηλίκων. Επιπλέον, ενδιαφέρουσα θα ήταν η χρησιμοποίηση διαφορετικών ερευνητικών εργαλείων κατά τη διεξαγωγή της έρευνας ώστε τα αποτελέσματα να είναι περισσότερο αποτελεσματικά και αξιόπιστα. Η ανάπτυξη της θεωρία του νου θα μπορούσε να αξιολογηθεί μέσα από τεστ που θα αξιολογεί περισσότερες νοητικές καταστάσεις, εκτός από πεποιθήσεις, όπως επιθυμίες, προθέσεις κλπ. Παρομοίως, θα μπορούσαν να τροποποιηθούν το τεστ αναφορικής επικοινωνίας και το τεστ που αναφέρεται στη δημιουργική σκέψη. Τέλος, να αναφερθεί ότι τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας πρέπει να ερμηνευτούν με προσοχή γιατί παρατηρήθηκε πως κάποια νήπια λόγω έλλειψης προσοχής, έδιναν τυχαίες απαντήσεις στις ερωτήσεις του τύπου «σωστό-λάθος-δεν ξέρω» του «Τεστ Δεξιοτήτων Ακρόασης», μειώνοντας έτσι την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι κάποια νήπια δυσκολεύτηκαν να κατανοήσουν τις φάσεις της ιστορίας του τεστ «Μετασχηματισμός Ζωγραφιάς» (συγκεκριμένα κάποια νήπια δυσκολεύτηκαν να αντιληφθούν ότι ο μετασχηματισμός της ζωγραφιάς έγινε από ένα «δεύτερο» παιδί σύμφωνα με την ιστορία).

Βιβλιογραφία

- Αλμπέρτι, Α. (1986). *Θέματα διδακτικής-Λεξικό βασικών όρων σύγχρονης διδακτικής*. Αθήνα: Gutenberg.
- Astington, J. W. (1996). *What is theoretical about the child's theory of mind? A Vygotskian view of its development*. In Carruthers, P. & Smith, P. K. (Eds), *Theories of Theories of Mind*, (pp.184-199), Cambridge: Cambridge University Press.
- Astington, J. & Barriault, T. (2001). Children's Theory of mind: how young children come to understand that people have thoughts and feelings. *Infants and Young Children*, 13(3), 1-12.
- Astington, J. (2001). The future of Theory-of-mind research: understanding motivational states, the role of language, and real-world consequences. *Child Development*, 72(3), 685-687
- Baron Cohen, S. Leslie, A. & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a theory of mind? *Cognition*, 21, 37-46.
- Benancon, M. & Lubart, T. (2008). Differences in the development of creative competencies in children schooled in diverse learning environments. *Learning and Individual Differences*, 18, 381-389.
- Bloom, P. & German, T. (2000). *Two reasons to abandon the false belief task as a test of theory of mind*. *Cognition*, 77, 24-31.
- Bogdashina, O. (2006). *Theory of mind and the triad of perspectives autism and asperger syndrome: a view from the bridge*. London, UK: Jessica Kingsley Publishers.
- Bonitatibus, G. (1985). *Comprehension monitoring and the apprehension of literal meaning*. Stanford University: Unpublished doctoral dissertation.
- Bonitatibus, G., Godshall, S., Kelley, M., Levering, T. & Lynch, E. (1988). The role of social cognition in comprehension monitoring. *First Language*, 8, 287-298.
- Βοσνιάδου, Σ. (2005). *Εισαγωγή στην ψυχολογία-τόμος Α: Βιολογικές, αναπτυξιακές και συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις-Γνωστική ανάπτυξη*. Αθήνα: Gutenberg.

- Bowman, S. (1984). Clinical forum: A review of referential communication skills. *Australian Journal of Human Communication Disorders*, 12, 93-112.
- Carpendale, J., Lewis, C. (2006). *How children develop social understanding*. Oxford: Blackwell.
- Carruthers, P. (2002). Human creativity: Its cognitive basis, its evolution, and its connections with childhood pretence. *British Society for the Philosophy of Science*, 53, 225-249.
- Celebi Oncu, E. & Unluer, E. (2010). Preschool children's using of play materials creatively. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 4457-4461.
- Cosgrove, J. and Patterson, C. (1977). Plans of the development of listener skills. *Developmental Psychology*, 13, 557-564.
- Cross, M. (2004). *Children with emotional and behavioural difficulties and communication problems: There is always a reason*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- De Villiers, J. G. & De Villiers, P. A. (2000). *Linguistic determinism and the understanding of false beliefs*. In P. Mitchell & K. J. Riggs (Eds.), *Children's reasoning and the mind* (pp. 191-228). Hove, UK: Psychology Press.
- De Villiers, J. (2007). The interface of language and Theory of mind. *Lingua*, 117, 1858-1878.
- Dennett, D. C. (1978). Beliefs about beliefs. *Behavioural and Brain Sciences*, 1, 568-570.
- Dickson, W. P. (1982). *Two decades of referential communication research: a review and metaanalysis*. In C. J. Braine and J. Pressley (eds.), *Verbal Processes in Children* (pp. 1-33). New York: Academic Press.
- Donaldson, M. (1991). *Η σκέψη των παιδιών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Dunn, J., Brown, J., Slomkowski, C., Tesla, C. & Youngblage, L. (1991). Young children's understanding of other people's feelings and beliefs: individual differences and their antecedents. *Child Development*, 62, 1352-1366
- Ευαγγελόπουλος, Σ. (1998). *Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας: τόμος Α-Η λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Finke, R. (1996). *Creative cognition: theory, research and application*. London: The MIT Press.

- Flavell, J. (2004). Theory-of-mind development: retrospect and prospect. *Merrill-Palmer Quarterly-Wayne State University Press*, 70 (3), 274-290.
- Friedrich, H. (2000). *Επικοινωνία στο νηπιαγωγείο-Τα παιδιά ως ακροατές και ομιλητές*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Glucksberg, S., Krauss, R & Weisberg, R. (1966). Referential communication in nursery school children: Method and some preliminary findings. *Journal of Experimental Child Psychology*, 3, 333-342.
- Gopnik, A., & Astington, J. W. (1988). Children's understanding of representational change and its relation to the understanding of false-belief and the appearance-reality distinction. *Child Development*, 62, 98-110.
- Guilford, J. (1950). Creativity. *The American Psychologist*, .5 (9), 444-454.
- Harris, P., De Rosnay M. & Pons F. (2005). Language and children's understanding of mental states. *American Psychological Society*, 14 (2), 69-73.
- Hickmann, M. & Schneider, P. (1993). Children's ability to restore the referential cohesion of stories. *First Language*, 13, 169-202
- Horwitz, R. A. (1979). Psychological effects of the open classroom. *Review of Educational Research*, 49 (1), 71-85.
- Hughes, M. (1975). *Egocentrism in pre-school children*, Edinburg University: unpublished doctoral dissertation.
- Θεοφιλίδης, Χ. (1997). *Δεξιότητες διδασκαλίας 2: επικοινωνία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Ironsmith, M. and Whitehurst, G. (1978a). The development of listener abilities in communication: How children deal with ambiguous information? *Child Development*, 49, 348-352.
- Ironsmith, M. and Whitehurst, G. (1978b). How children learn to listen: The effects of modeling feedback styles on children's performance in referential communication. *Developmental Psychology*, 14, 546-554.

- Isenberg, J.P., Jalongo, M. R. (1997). *Creative expression and play in early childhood*. (2nd Ed.). New Jersey: Prentice-Hall Int.
- Johnson, F. L. (1977). Role-taking and referential communication abilities in first- and third-grade children. *Human Communication Research*, 3 (2), 135-145.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2001). *Η πρακτική του εκπαιδευτικού στην παιδαγωγική επικοινωνία: ο αυταρχισμός ως κυρίαρχο γνώρισμα της υπαρκτής σχολικής πραγματικότητας-παιδαγωγική σειρά*. Αθήνα: Gutenberg.
- Leerkes, E., Paradise, M. J., O'Brien, M. & Calkins, S. (2008). Emotion and cognition processes in preschool children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54(1), 102-124.
- Lewis, C., Freeman, N, Kyriakidou, C, Maridaki-Kassotaki, K. & Berridge, D. (1996). Social influences on false belief access: specific sibling influences or general apprenticeship? *Child Development*, 67, 2930-2947.
- Lloyd, P. (1994a). Children's communication. In R. Grieve and M. Hughes (eds.), *Understanding Children* (5th ed.) (pp.51-70). Oxford: Blackwell.
- Lloyd, P. (1994b). Referential communication: assessment and intervention. *Topics in Language Disorders*, 14, 55-69.
- Lloyd, P., Camaioni, L. & Ercolani, P. (1995). Assessing referential communication skills in the primary school years: a comparative study. *British Journal of Developmental Psychology*, 13, 13-29.
- Lloyd, P. (1997). *Developing the ability to evaluate verbal information: the relevance of referential communication research*. In G. Kasper and E. Kellerman (eds.), *Communication strategies: Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives* (pp.131-145). London: Longman.
- Lloyd, P. (1998). *Γνωστική και γλωσσική ανάπτυξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Lloyd, P., Mann, S. & Peers, I. (1998). The growth of speaker and listener skills from five to eleven years. *First Language*, 18, 081-103.
- Lloyd, B. & Howe, N. (2003). Solitary play and convergent and divergent thinking skills in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 22-41.

- Maker, J., Jo, S. & Muammar, O. (2008). Development of creativity: The influence of varying levels of implementation of the DISCOVER curriculum model, a non-traditional pedagogical approach. *Learning and Individual Differences*, 18, 402-417.
- Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. (2004). *Σύγχρονες απόψεις για τη σκέψη του παιδιού*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Maridaki-Kassotaki, K. (1997, υπό δημοσίευση). *A comparison between the development of representational understanding in schooled and unschooled young children: what schooling reveals about children's theories of mind*, στο Proceedings of the WAER Conference: Education of Ethnic Minorities. Unity and Diversity, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Maridaki-Kassotaki, K., C. Lewis, & Freeman, N. (2003). Lexical choice can lead to problems: What do false belief tests tell us about Greek alternative verbs of agency? *Journal of Child Language*, , 30, 1-20.
- Maridaki-Kassotaki, K. & Antonopoulou, K. (2011). Examination of the relationship between false-belief understanding and referential communication skills. *European Journal of Psychology Education*, 26, 75-84.
- Miller, G. (1995). *Γλώσσα και ομιλία*. Αθήνα: Gutenberg
- Mitchel, P. (2002). *Η κατανόηση του νου την παιδική ηλικία: Επισκόπηση της ψυχολογικής έρευνας και θεωρίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Μπακιρτζής, Κ. (2003). *Επικοινωνία και Αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ξανθάκου, Γ. (1998). *Η δημιουργικότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ξώχελλη, Π. (2007). *Λεξικό της παιδαγωγικής*. Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.
- Παπαδόπουλος, Ν. (1994). *Λεξικό της ψυχολογίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαδόπουλος.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1985). *Εξελικτική ψυχολογία: Η ψυχική ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση-τόμος 3: Σχολική ηλικία*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Perner, J., Leekham, S. & Wimmer, H. (1987). Three-year-olds' difficulty with false belief: the case for a conceptual deficit. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 125-137.

- Peterson, C., Danner, E. & Flavell, J. (1972). Developmental changes in children's response to three indications of communication failure. *Child Development*, 43, 1463-1468.
- Piaget, J. (1929). *The child's conception of the world*. London: Kegan Paul, Trench, & Trubner.
- Pillow, B. (1989). Early understanding of perception as a source of knowledge. *Journal of Experimental Child Psychology*, 47, 116-129.
- Pizzingrilli, P. & Antonietti, A. (2007). In the creative person's mind: how can we test whether people identify the restructuring act in performing original drawings? In O. Liverta-Sempio, A. Marchetti & A. Valle (Eds.), *Intersubjectivity, Metacognition and Theory of mind*. Milano: I.S.U. Universita Cattolina, pp.179-182.
- Πολέμικος, Ν. & Κοντάκος, Α. (2002). *Μη λεκτική επικοινωνία: Σύγχρονες θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Pons, F. & Harris, P. (2005). Longitudinal change and longitudinal stability of individual differences in children's emotion understanding. *Cognition and emotion*, 19 (8), 1158-1174.
- Premack, D. & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1, 515-526.
- Quill, K. A. (2005). *Διδάσκοντας αυτιστικά παιδιά: τρόποι για να αναπτύξετε την επικοινωνία και την κοινωνικότητα*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Reschers, M. & Perez-Pereira, M. (2007). Referential communication abilities and Theory of mind development in preschool children. *Journal of Child Language*, 34, 21-52.
- Robson, S. (2006). *Development, thinking and understanding in young children: an introduction for students*. London and New York: Routledge (Taylor & Francis Group).
- Runko, M. (1992). Children's divergent thinking and creative ideation. *Developmental Review*, 12, 233-264.
- Schaffer, T. (1996). *Η κοινωνικοποίηση του παιδιού κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Siegler, R. (1998). *Children's thinking*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

- Sternberg, R. J. & Lubart, T. I. (1995). *Defying the crowd: cultivating creativity in a culture of conformity*. New York: Free Press.
- Surian, L. (1991). Do children exploit the maxim of antecedent in order to interpret ambiguous descriptions? *Journal of Child Language*, 18, 451-457.
- Surian, L. (1995). Children's ambiguous utterances: a re-examination of processing limitations on production. *Journal of Child Language*, 22, 151-169.
- Torrance, P. (1962). Must creative development be left to change? *The Gifted Child Quarterly*, 6 (2), 41-44.
- Torrance, E. P. (1968). A longitudinal examination of the fourth-grade slump in creativity. *The Gifted Child Quarterly*, 12, 195-199.
- Yule, G. (1997). *Referential communication tasks*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wellman, H. M. (1985). *The child's theory of mind: The development of conceptions of cognition*. In S. R. Yussen (Ed.), *The growth of reflection in children* (pp. 169-206). San Diego, CA: Academic Press.
- Wellman, H. M. (1990). *The child theory of mind*. Cambridge, MA: 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.
- Whitehurst, G. & Sossenschein, S. (1978). The Development of Communication: Attribute Variation Leads to Contrast Failure. *Journal of Experimental child Psychology*, 25, 490-504.
- 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.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: Τα έργα της Θεωρίας του Νου και το φύλλο απαντήσεων



Εικόνα 1: Απροσδόκητη μετατόπιση



Εικόνα 2: Απροσδόκητη μετατόπιση



Εικόνα 3: Απροσδόκητη μετατόπιση



Εικόνα 4: Το κουτί που εξαπατά



Εικόνα 5: Το κουτί που εξαπατά



Εικόνα 6: Το αντικείμενο που εξαπατά

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

- «Πού θα κοιτάξει (ή ψάξει) ο Νίκος να βρει το ποτηράκι του;»

- «Πού είχε βάλει ο Νίκος το ποτηράκι του;»(μνήμη)

- «Πού είναι η μπάλα το ποτηράκι του;»(πραγματικότητα)

2. Το κουτί που εξαπατά

- «Τι έχει μέσα το κουτί;»
- «Όταν είδες το κουτί τι νόμιζες ότι είχε μέσα, προτού το ανοίξω;»
- «Τι υπάρχει μέσα στο κουτί;»(πραγματικότητα)

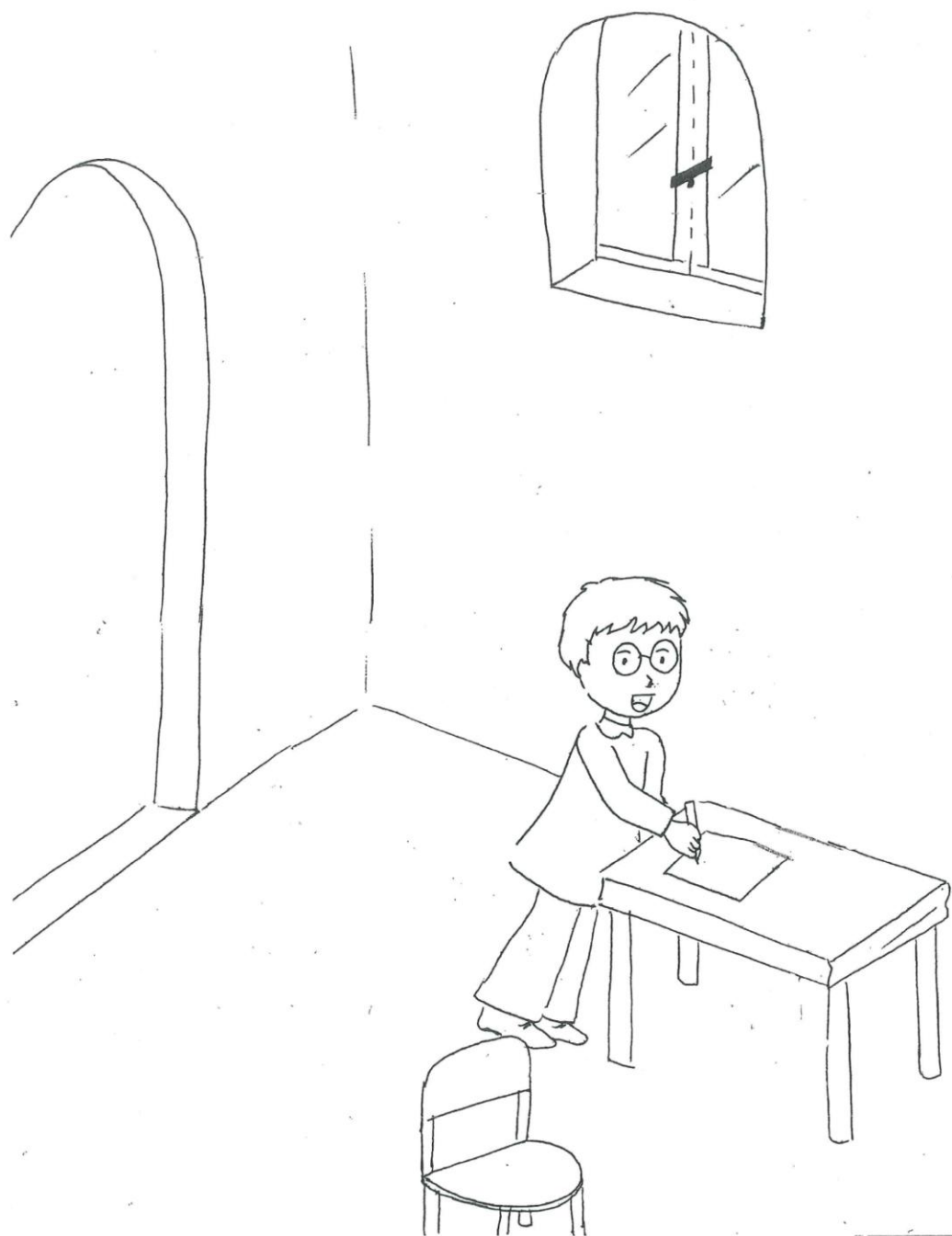
3. Το αντικείμενο που εξαπατά

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

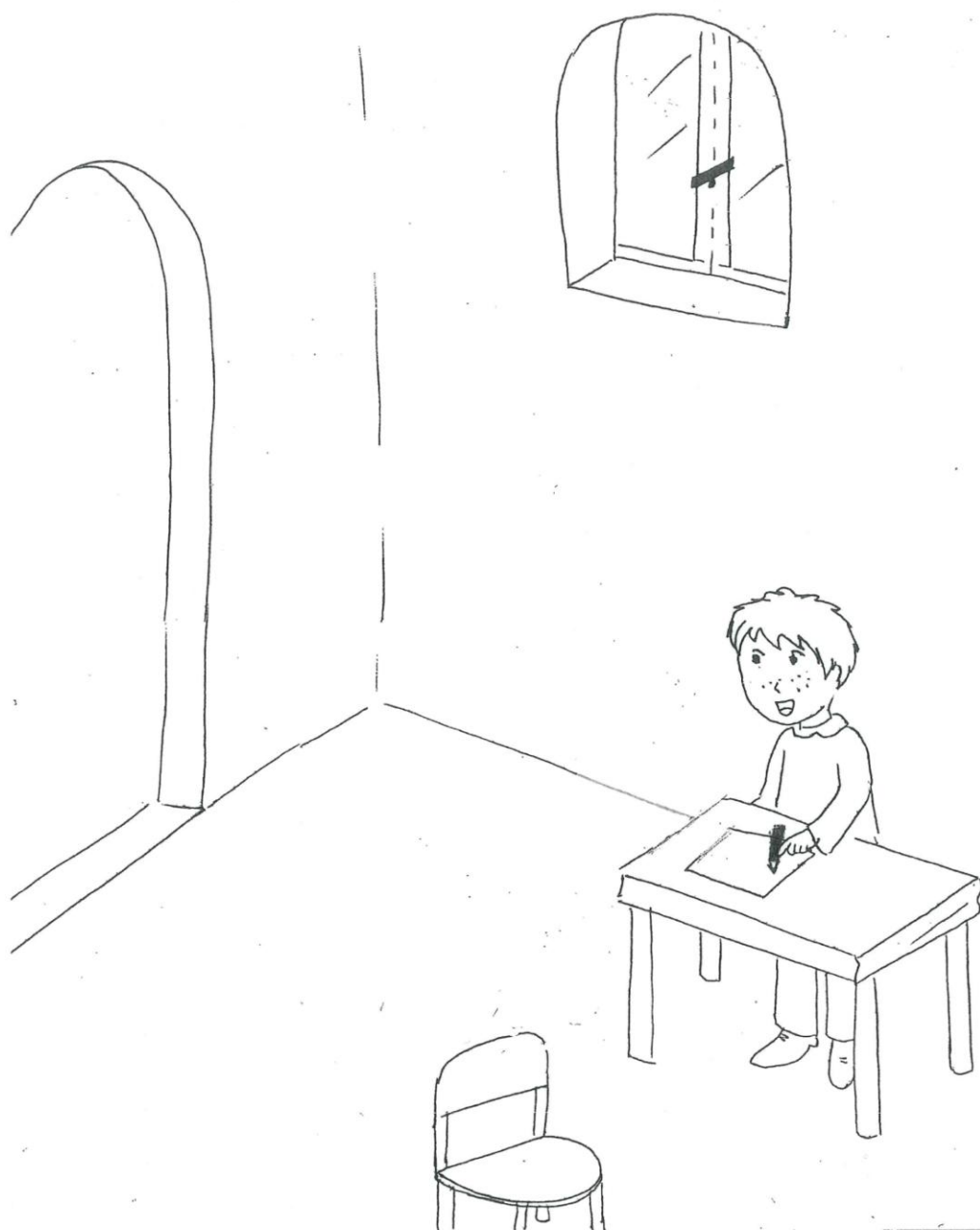
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: Μετασχηματισμός ζωγραφιάς, φύλλο απαντήσεων και πίνακες απαντήσεων των νηπίων



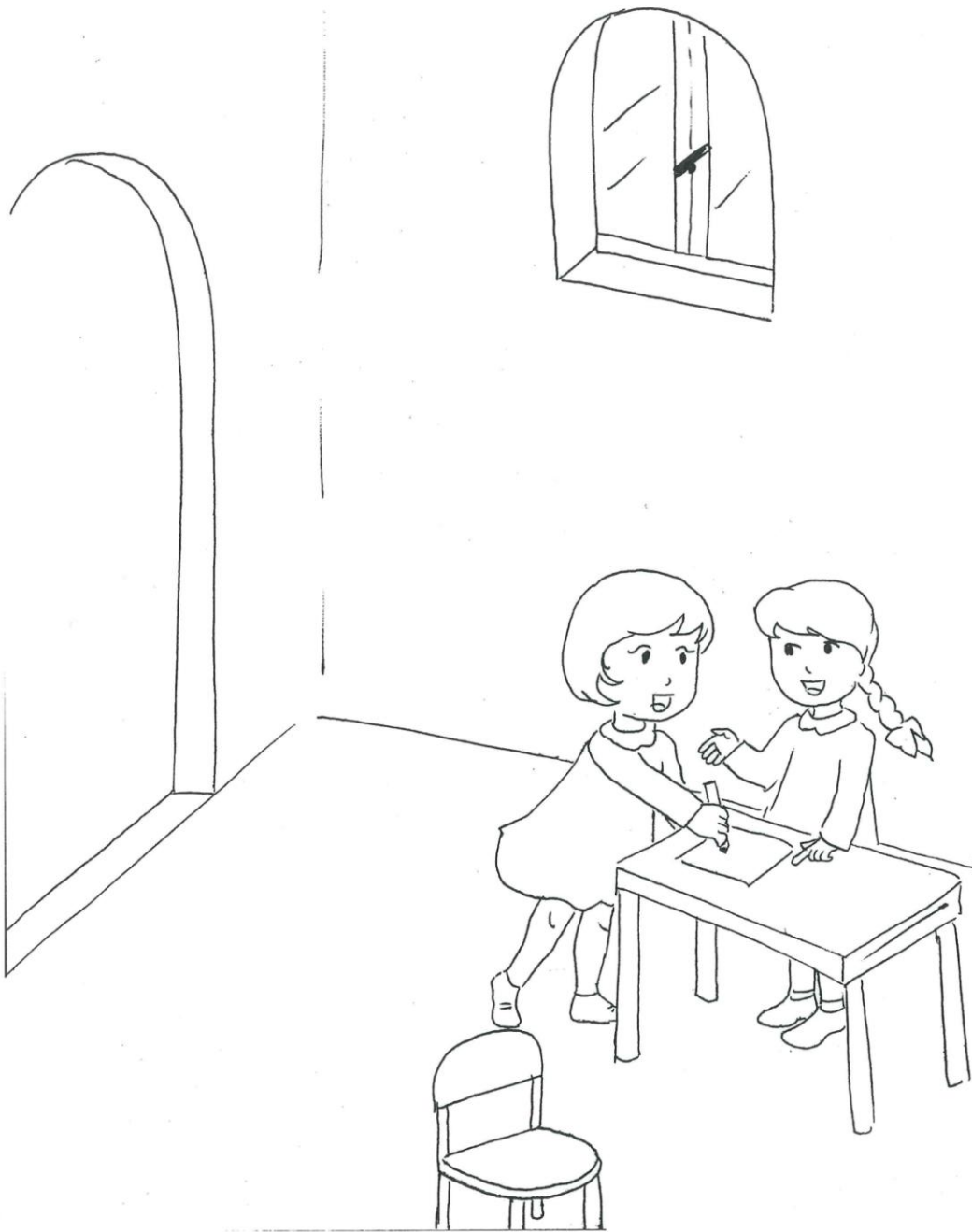
Εικόνα 1: Σκηνή 1α



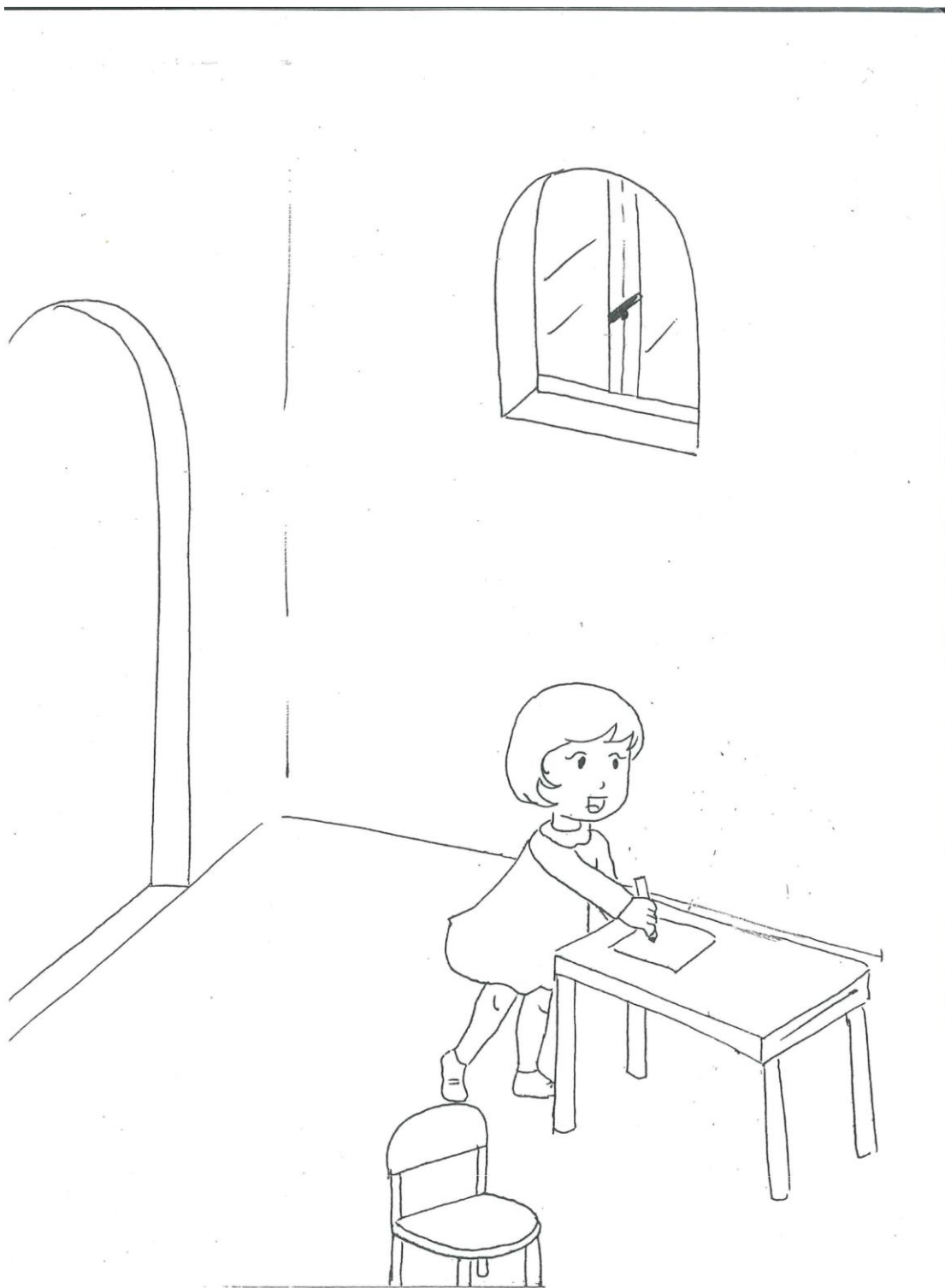
Εικόνα 2: Σκηνή 2α



Εικόνα 3: Σκηνή 3α



Εικόνα 4: Σκηνή 1β

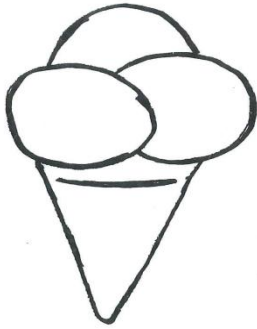


Εικόνα 5: Σκηνή 2β

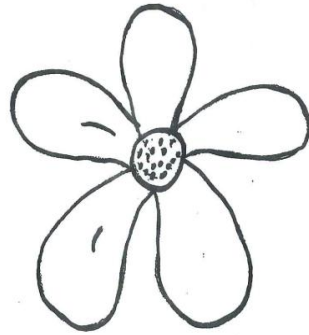


Εικόνα 6: Σκηνή 3β

ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ



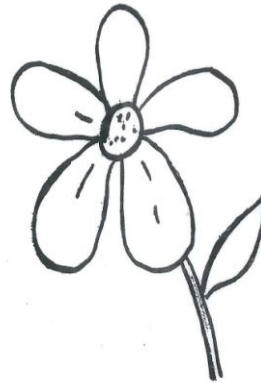
Εικόνα 7: Αρχικό σχέδιο



Εικόνα 8: Αρχικό σχέδιο



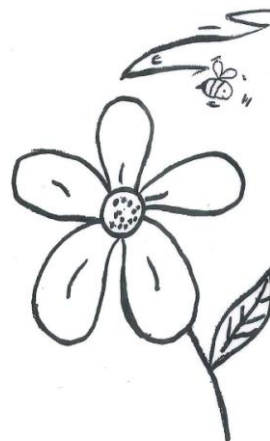
Εικόνα 9: Ενδιάμεσο σχέδιο



Εικόνα 10: Ενδιάμεσο σχέδιο



Εικόνα 11: Τελικό σχέδιο

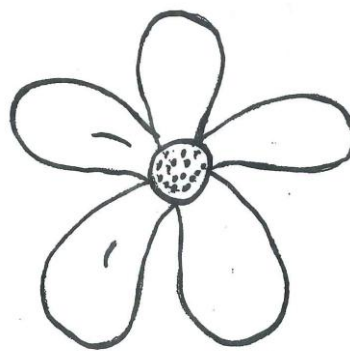


Εικόνα 12: Τελικό σχέδιο

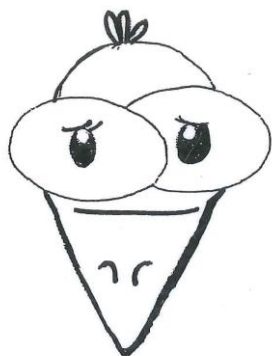
ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΟΜΑΔΑ



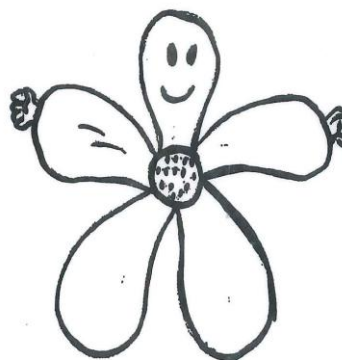
Εικόνα 13: Αρχικό σχέδιο



Εικόνα 14: Αρχικό σχέδιο



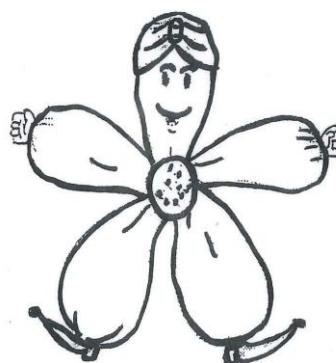
Εικόνα 15: Ενδιάμεσο σχέδιο



Εικόνα 16: Ενδιάμεσο σχέδιο



Εικόνα 17: Τελικό σχέδιο



Εικόνα 18: Τελικό σχέδιο

Μετασχηματισμός ζωγραφιάς – Φύλλο απαντήσεων

ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ:.....

ΟΝΟΜΑ ΝΗΠΙΟΥ:.....

ΟΜΑΔΑ: Πειραματική-Δημιουργική ☐ Ελέγχου ☐

ΣΧΕΔΙΟ: Λουλούδι ☐ Παγωτό ☐

Θα σου διηγηθώ μια ιστορία. Άκου λοιπόν:

1	Ο Νικόλας (η Μαρία) και ο Γιαννάκης (η Αννούλα) είναι φίλοι. Πηγαίνουν στο ίδιο σχολείο και παίζουν πάντα μαζί. Μια μέρα, την ώρα του διαλλείματος, ο Νικόλας (η Μαρία) μένει στην τάξη και αρχίζει να ζωγραφίζει. Εδώ βλέπεις αυτό που άρχισε να ζωγραφίζει (Δείχνω το αρχικό σχέδιο α)	Τι νομίζεις ότι ζωγραφίζει;
2	Την ώρα που ο Νικόλας (η Μαρία) ζωγραφίζει, η δασκάλα του/της ζητάει να φύγει από την τάξη, να πάει στο διπλανό δωμάτιο και να φέρει τους μαρκαδόρους. Ο Γιαννάκης (η Αννούλα) είναι περίεργος/η να δει τι ζωγραφίζει ο φίλος του/η φίλη της και έτσι πηγαίνει στο θρανίο του Νικόλα (της Μαρίας), ρίχνει μια ματιά στη ζωγραφιά του/της και αποφασίζει να τη συνεχίσει. Εδώ βλέπεις τη ζωγραφιά όπως τη συνέχισε ο Γιαννάκης (η Αννούλα) (Δείχνω το ενδιάμεσο σχέδιο, β)	Τι νομίζεις ότι θέλει να ζωγραφίσει ο Γιαννάκης (η Αννούλα);
3	Σε λίγο ο Νικόλας (η Μαρία) επιστρέφει στην τάξη, παρατηρεί προσεχτικά τη ζωγραφιά του/της – έτσι όπως τη συνέχισε ο	Τι ζωγράφισε ο Νικόλας (η Μαρία);

	Γιαννάκης (η Αννούλα) – και αποφασίζει να την ολοκληρώσει/τελειώσει. Εδώ βλέπεις την ζωγραφιά τελειωμένη. (Δείχνω το τελικό σχέδιο γ)		
4	Πιστεύεις ότι αυτή η ζωγραφιά (το τελικό σχέδιο, γ) είναι ωραία;	ΝΑΙ	ΟΧΙ
4α	Αν ΝΑΙ, είναι:	ΠΟΛΥ ΩΡΑΙΑ	ΑΠΛΑ ΩΡΑΙΑ
5α	Κοίταξε αυτό το σχέδιο (Δείχνω το αρχικό σχέδιο α). Περίμενες ότι στο τέλος θα γινόταν ένα παιδάκι/πουλάκι; (Δείχνω το τελικό σχέδιο γ)	ΝΑΙ	ΟΧΙ
5β	Αν εσύ ξεκινούσες αυτή τη ζωγραφιά (Δείχνω το αρχικό σχέδιο α), τι θα σκεφτόσουν να φτιάξεις στο τέλος;		
6	Η δασκάλα είναι πολύ ευχαριστημένη με τη ζωγραφιά (Δείχνω το τελικό σχέδιο γ). Εσύ σε ποιο παιδί πιστεύεις ότι η δασκάλα πρέπει να πει ΜΠΡΑΒΟ: στο Νικόλα/στη Μαρία ή στο Γιαννάκη/στην Αννούλα;	ΝΙΚΟΛΑΣ/MΑΡΙΑ	ΓΙΑΝΝΑΚΗΣ/ ΑΝΝΟΥΛΑ
	Γιατί;		

	1 ^ο παιδί	2 ^ο παιδί	3 ^ο παιδί	4 ^ο παιδί	5 ^ο παιδί
Φύλο	αγόρι	κορίτσι	κορίτσι	κορίτσι	κορίτσι
Ηλικία	5 ετ. 3μην.	4ετ.5μην.	4ετ.4μην.	4ετ.11μην.	4ετ.8μην.
Επάγγελμα πατέρα	οδηγός	εκπαιδευτικός	εκπαιδευτικός	ξυλουργός	ηλεκτρολόγος
Επάγγελμα μητέρας	ταμίας	εκπαιδευτικός	δασκάλα μπαλέτου	οικιακά	λογίστρια
Αριθμός παιδιών	2	1	3	3	2
Σειρά Γέννησης	2 ^ο παιδί	-	3ο παιδί	3ο παιδί	1ο παιδί
Ομάδα	ελέγχου	ελέγχου	πειραματική	πειραματική	πειραματική
Σχέδιο	παγωτό	λουλούδι	παγωτό	λουλούδι	λουλούδι
Τί νομίζεις ότι το 1^ο παιδί ζωγραφίζει αρχικά(αρχικό σχέδιο);	παγωτό	ένα λουλούδι	ένα παγωτό	ένα λουλούδι	λουλούδι
Τί νομίζεις ότι το 2^ο παιδί θέλει να ζωγραφίσει(ενδιάμεσο σχέδιο);	παγωτό με κεράσι	ένα λουλούδι με ένα φύλλο	θέλει να το κάνει άσχημο	ένα ανθρωπάκι	ένα λουλούδι ζωντανό
Τί ζωγράφισε το 1^ο παιδί(τελικό σχέδιο);	παγωτό	ζωγράφησε και αυτές τις γραμμούλες στο λουλούδι	κάτι άσχημο	ένα κοριτσάκι	μία κοπέλα
Πιστεύεις ότι το τελικό σχέδιο είναι ωραίο?	όχι	ναι	όχι	ναι	ναι
Πόσο ωραίο;	-	απλά ωραίο	-	πολύ ωραίο	απλά ωραίο
Κοίτα το αρχικό σχέδιο. Πίστευες ότι θα γινόταν το τελικό;	-	-	όχι	όχι	όχι
Αν εσύ άρχιζες να ζωγραφίζεις, τι θα έφτιαχνες στο τέλος;	καμία απάντηση	μία γραμμούλα ακόμη	ένα πουλάκι	ένα λουλουδάκι	ένα ζωντανό λουλούδι
Σε ποιο παιδί πρέπει να πει η δασκάλα το ‘μπράβο’;	στο 1 ^ο παιδί	στο 1ο παιδί	στο 1ο παιδί	στο 1ο παιδί	στο 1ο παιδί
Γιατί;	έφτιαξε πολύ ωραία τη ζωγραφιά	το τελείωσε	δεν ξέρω γιατί	είναι τόσο ωραία η τελευταία ζωγραφιά	επειδή την τελείωσε και το έκανε κορίτσι το λουλούδι ενώ το 2ο παιδί το είχε κάνει αγόρι

	6 ^ο παιδί	7 ^ο παιδί	8 ^ο παιδί	9 ^ο παιδί	10 ^ο παιδί
Φύλο	κορίτσι	κορίτσι	κορίτσι	αγόρι	κορίτσι
Ηλικία	4ετ.8μην.	4ετ.10μην.	5ετ.2μην	5ετ.1μην.	6 ετών
Επάγγελμα πατέρα	ελ.επαγγελματίας	ιδ.υπάλληλος	κτηνοτρόφος	χωματουργικές εργασίες	Ιδ.υπάλληλος
Επάγγελμα μητέρας	ιδ.υπάλληλος	ιδ.υπάλληλος	κρεοπώλης	οικιακά	οικιακά
Αριθμός παιδιών	2	2	3	2	2
Σειρά Γέννησης	2ο παιδί	2ο παιδί	3 ^ο παιδί	1 ^ο παιδί	2ο παιδί
Ομάδα	πειραματική	πειραματική	ελέγχου	ελέγχου	πειραματική
Σχέδιο	παγωτό	λουλούδι	παγωτό	παγωτό	παγωτό
Τί νομίζεις ότι το 1^ο παιδί ζωγραφίζει αρχικά(αρχικό σχέδιο);	παγωτό	λουλουδάκι	παγωτό	παγωτό	παγωτό
Τί νομίζεις ότι το 2^ο παιδί θέλει να ζωγραφίσει(ενδιάμεσο σχέδιο);	μάτια	παιδάκι	παγωτό	δεύτερο παγωτό	παγωτό με μάτια, στόμα, μύτη και μαλλιά
Τί ζωγράφισε το 1^ο παιδί(τελικό σχέδιο);	ανθρωπάκι	κλόουν	κι άλλο παγωτό	παγωτό με κεράσι	παγωτό με μάτια, μύτη, στόμα, μαλλιά και κεφάλι
Πιστεύεις ότι το τελικό σχέδιο είναι ωραίο?	όχι	όχι	ναι	όχι	ναι
Πόσο ωραίο;	-	-	πολύ ωραίο	-	πολύ ωραίο
Κοίτα το αρχικό σχέδιο. Πίστευες ότι θα γινόταν το τελικό;	ναι	όχι	-	-	ναι
Αν εσύ άρχιζες να ζωγραφίζεις, τι θα έφτιαχνες στο τέλος;	πουλί	πεταλουδίτσα	καμία απάντηση	παγωτό με κεράσι	ένα πουλάκι
Σε ποιο παιδί πρέπει να πει η δασκάλα το 'μπράβο';	στο 1 ^ο παιδί	στο 1 ^ο παιδί	στο 1 ^ο παιδί	στο 1 ^ο παιδί	στο 1 ^ο παιδί
Γιατί;	έκανε ωραία ζωγραφιά	την άρχισε και έχει πλεξίδα αυτό το κοριτσάκι και μ' αρέσει	είναι ωραίο το παγωτό της	καμία απάντηση	έκανε πολύ ωραία ζωγραφιά

	11 ^ο παιδί	12 ^ο παιδί	13 ^ο παιδί	14 ^ο παιδί	15 ^ο παιδί
Φύλο	αγόρι	κορίτσι	κορίτσι	κορίτσι	αγόρι
Ηλικία	5 ετών	4ετ.10μην	4ετ.3μην.	5ετ.5μην	5ετ.6μην.
Επάγγελμα πατέρα	οδηγός-πωλητής	υδραυλικός	ασφαλιστής	ιδ.υπάλληλος	ιδ.υπάλληλος
Επάγγελμα μητέρας	δημόσιος υπάλληλος	οικιακά	ιδ.υπάλληλος	οικιακά	οικιακά
Αριθμός παιδιών	2	3	5	2	2
Σειρά Γέννησης	1 ^ο παιδί	3ο παιδί	4ο παιδί	1 ^ο παιδί	2 ^ο παιδί
Ομάδα	ελέγχου	ελέγχου	πειραματική	πειραματική	πειραματική
Σχέδιο	λουλούδι	λουλούδι	λουλούδι	λουλούδι	παγωτό
Τί νομίζεις ότι το 1^ο παιδί ζωγραφίζει αρχικά(αρχικό σχέδιο);	λουλούδι	λουλούδι	λουλούδι	ένα λουλούδι	ένα παγωτό
Τί νομίζεις ότι το 2^ο παιδί θέλει να ζωγραφίσει(ενδιάμεσο σχέδιο);	λουλούδι με φύλλο	ένα άλλο λουλούδι	λουλούδι με μάτια και στόμα, σα λάμπα	ένα ανθρωπάκι που είναι σα λουλούδι	παγωτό λυπημένο
Τί ζωγράφησε το 1^ο παιδί(τελικό σχέδιο);	λουλούδι με γραμμή και φύλλο και μέλισσα	λουλούδι με μέλισσα	μαλλιά, το συνέχισε	ένα αγοράκι που είναι σα λουλούδι	παγωτό με φρύδια
Πιστεύεις ότι το τελικό σχέδιο είναι ωραίο?	ναι	όχι	ναι	ναι	όχι
Πόσο ωραίο;	πολύ ωραίο	-	πολύ ωραίο	απλά ωραίο	-
Κοίτα το αρχικό σχέδιο. Πίστευες ότι θα γινόταν το τελικό;	-	-	ναι	όχι	ναι
Αν εσύ άρχιζες να ζωγραφίζεις, τι θα έφτιαχνες στο τέλος;	μία γραμμή με ένα φύλλο	ένα λουλούδι	λουλούδι	ένα ανθρωπάκι	ένα πουλάκι
Σε ποιο παιδί πρέπει να πει η δασκάλα το ‘μπράβο’;	στο 1 ^ο παιδί	στο 1ο παιδί	στο 1 ^ο παιδί	στο 1 ^ο παιδί	στο 2 ^ο παιδί
Γιατί;	την έκανε ακόμα πιο ωραία τη ζωγραφιά	είναι καλή μαθήτρια	έκανε τα μαλλιά ωραία	έκανε αυτές τις ζωγραφιές(την πρώτη και την τελευταία)	του συνέχισε τη ζωγραφιά

	16 ^ο παιδί	17 ^ο παιδί	18 ^ο παιδί	19 ^ο παιδί	20 ^ο παιδί
Φύλο	αγόρι	αγόρι	αγόρι	αγόρι	κορίτσι
Ηλικία	5ετ.4μην.	5ετ.4μην.	5ετ.9μην.	5ετ.6μην.	5ετ.5μην.
Επάγγελμα πατέρα	ελ.επαγγελματίας	ελ.επαγγελματίας	βιβλιοδέτης	ιδ.υπάλληλος	οικοδόμος
Επάγγελμα μητέρας	φιλόλογος	δημ.υπάλληλος	οικιακά	ιδ.υπάλληλος	καθαρίστρια
Αριθμός παιδιών	3	1	3	2	2
Σειρά Γέννησης	3 ^ο παιδί	-	2ο παιδί	1 ^ο παιδί	1 ^ο παιδί
Ομάδα	πειραματική	ελέγχου	ελέγχου	ελέγχου	ελέγχου
Σχέδιο	λουλούδι	λουλούδι	παγωτό	λουλούδι	παγωτό
Τί νομίζεις ότι το 1^ο παιδί ζωγραφίζει αρχικά(αρχικό σχέδιο);	ένα λουλούδι	ένα λουλούδι	παγωτό	ένα λουλούδι	παγωτό
Τί νομίζεις ότι το 2^ο παιδί θέλει να ζωγραφίσει(ενδιάμεσο σχέδιο);	ένα απλό λουλούδι	ένα λουλούδι με κοτσάνι	παγωτό με γραμμούλες, κανονικό χωνάκι	ολόκληρο το λουλούδι	παγωτό με χρώματα, πράσινο, κίτρινο και κόκκινο
Τί ζωγράφισε το 1^ο παιδί(τελικό σχέδιο);	ένα λουλούδι τσολιά	ένα λουλούδι, ένα φύλλο, ένα πουλί και μία μέλισσα	παγωτό με κεράσι	ένα λουλούδι και μια μέλισσα που πάει στο λουλούδι	παγωτό με κεράσι και χρώμα γαλάζιο , κίτρινο και πορτοκαλί
Πιστεύεις ότι το τελικό σχέδιο είναι ωραίο?	ναι	ναι	ναι	ναι	ναι
Πόσο ωραίο;	απλά ωραίο	πολύ ωραίο	απλά ωραίο	πολύ ωραίο	απλά ωραίο
Κοίτα το αρχικό σχέδιο. Πίστευες ότι θα γινόταν το τελικό;	όχι	-	-	-	-
Αν εσύ άρχιζες να ζωγραφίζεις, τι θα έφτιαχνες στο τέλος;	τη φύση	μία πεταλούδα	παγωτό με μια φράουλα και ένα κεράσι από πάνω	ολόκληρο το λουλούδι και μια μέλισσα που πηγαίνει σε ένα σπίτι και βάζει μέλι σε ένα πιάτο	παγωτό χωρίς χρώματα και χωρίς κεράσι
Σε ποιο παιδί πρέπει να πει η δασκάλα το ‘μπράβο’;	στο 1 ^ο παιδί	στο 2ο παιδί	στο 1 ^ο παιδί	στο 2 ^ο παιδί	στο 1 ^ο παιδί
Γιατί;	ζωγράφησε πιο πολύ ώρα, την ξεκίνησε και την τελείωσε	αυτός τη συνέχισε	έφτιαξε το πιο πολύ και το πιο ωραίο	συνέχισε τη ζωγραφιά	το τελείωσε

	21 ^ο παιδί	22 ^ο παιδί	23 ^ο παιδί	24 ^ο παιδί	25 ^ο παιδί
Φύλο	κορίτσι	κορίτσι	αγόρι	κορίτσι	αγόρι
Ηλικία	5ετ.11μην.	5ετ.6μην.	5 ετών	5ετ.3μην.	6ετ.2μην.
Επάγγελμα πατέρα	έμπορος	επιχειρηματίας	αρχιτέκτων	οικοδόμος	επιχειρηματίας
Επάγγελμα μητέρας	νηπιαγωγός	ιδ.υπάλληλος	οδοντίατρος	οικιακά	οικιακά
Αριθμός παιδιών	2	2	2	3	2
Σειρά Γέννησης	1 ^ο παιδί	1ο παιδί	2ο παιδί	3ο παιδί	δίδυμα
Ομάδα	ελέγχου	πειραματική	πειραματική	ελέγχου	πειραματική
Σχέδιο	παγωτό	λουλούδι	παγωτό	παγωτό	παγωτό
Τί νομίζεις ότι το 1^ο παιδί ζωγραφίζει αρχικά(αρχικό σχέδιο);	ένα παγωτό	λουλούδι	παγωτό	παγωτό	παγωτό
Τί νομίζεις ότι το 2^ο παιδί θέλει να ζωγραφίσει(ενδιάμεσο σχέδιο);	πάλι ένα παγωτό χωνάκι	ανθρωπάκι	καρότο	παγωτό	ένα ζωντανό παγωτό
Τί ζωγράφισε το 1^ο παιδί(τελικό σχέδιο);	ένα παγωτό χωνάκι με κεράσι	μαλλιά και παπούτσια	κεφάλι πελεκάνου	παγωτό με κεράσι	ένα παγωτό με φρύδια
Πιστεύεις ότι το τελικό σχέδιο είναι ωραίο?	ναι	όχι	ναι	όχι	όχι
Πόσο ωραίο;	απλά ωραίο	-	απλά ωραίο	-	-
Κοίτα το αρχικό σχέδιο. Πίστευες ότι θα γινόταν το τελικό;	-	όχι	όχι	-	ναι
Αν εσύ άρχιζες να ζωγραφίζεις, τι θα έφτιαχνες στο τέλος;	το χωνάκι με γραμμούλες και θα έβαφα τις μπάλες ροζ	μία πεταλουδίτσα	παγωτό	ένα γλυκό	μια πάπια
Σε ποιο παιδί πρέπει να πει η δασκάλα το 'μπράβο';	στο 1 ^ο παιδί	στο 1ο παιδί	στο 1ο παιδί	στο 1ο παιδί	στο 1ο παιδί
Γιατί;	την τελείωσε	την άρχισε και την ολοκλήρωσε	επειδή ζωγράφισε δύο φορές, το άρχισε και το τελείωσε	εκείνη ξεκίνησε να το κάνει	το έφτιαξε με φρύδια και το τελείωσε

	26 ^ο παιδί	27 ^ο παιδί	28 ^ο παιδί	29 ^ο παιδί	30 ^ο παιδί
Φύλο	κορίτσι	κορίτσι	κορίτσι	κορίτσι	κορίτσι
Ηλικία	6ετ.1μην.	5ετ.4μην.	5ετ.7μην.	5ετ.7μην.	5ετ.3μην.
Επάγγελμα πατέρα	άνεργος	ιδ.υπάλληλος	αρτεργάτης	ιδ.υπάλληλος	ιδ.υπάλληλος
Επάγγελμα μητέρας	ορφανή	ιδ.υπάλληλος	πωλήτρια	πολ.μηχανικός	ιδ.υπάλληλος
Αριθμός παιδιών	2	1	1	2	2
Σειρά Γέννησης	2ο παιδί	-	-	2ο παιδί	2ο παιδί
Ομάδα	ελέγχου	πειραματική	πειραματική	πειραματική	ελέγχου
Σχέδιο	λουλούδι	παγωτό	λουλούδι	παγωτό	λουλούδι
Τί νομίζεις ότι το 1^ο παιδί ζωγραφίζει αρχικά(αρχικό σχέδιο);	λουλούδι	παγωτό	λουλούδι	παγωτό	λουλούδι
Τί νομίζεις ότι το 2^ο παιδί θέλει να ζωγραφίσει(ενδιάμεσο σχέδιο);	λουλούδι	παγωτό που μιλάει	λουλούδι με χαμογελάκι	παγωτό λυπημένο	λουλούδι
Τί ζωγράφισε το 1^ο παιδί(τελικό σχέδιο);	λουλούδι με νεράκι	παγωτό με φρύδια	λουλούδι με παπούτσια, χέρια και μαλλιά	παγωτό λάθος	λουλουδάκι με κλαδάκι και φυλλαράκι και μελισσούλα
Πιστεύεις ότι το τελικό σχέδιο είναι ωραίο?	ναι	ναι	όχι	όχι	ναι
Πόσο ωραίο;	πολύ ωραίο	απλά ωραία	-	-	απλά ωραίο
Κοίτα το αρχικό σχέδιο. Πίστευες ότι θα γινόταν το τελικό;	-	όχι	όχι	όχι	-
Αν εσύ άρχιζες να ζωγραφίζεις, τι θα έφτιαχνες στο τέλος;	ένα λουλούδι με κλαράκι	παγωτό	μία καρδούλα	άνθρωπο	γραμμούλα και ένα φύλλο
Σε ποιο παιδί πρέπει να πει η δασκάλα το ‘μπράβο’;	στο 1 ^ο παιδί	στο 1ο παιδί	στο 1ο παιδί	στο 1ο παιδί	στο 1ο παιδί
Γιατί;	το τελείωσε και έφτιαξε όλα αυτά	το ξεκίνησε	την ολοκλήρωσε	την άρχισε και την τελείωσε	Την άρχισε και την τελείωσε

	31 ^ο παιδί	32 ^ο παιδί	33 ^ο παιδί	34 ^ο παιδί	35 ^ο παιδί
Φύλο	κορίτσι	αγόρι	αγόρι	κορίτσι	αγόρι
Ηλικία	5ετ.10μην.	5ετ.3μην.	6 ετών	5ετ.2μην.	6 ετών
Επάγγελμα πατέρα	ιδ.υπάλληλος	ιδ.υπάλληλος	ιδ.υπάλληλος	ιδ.υπάλληλος	ιδ.υπάλληλος
Επάγγελμα μητέρας	ιδ.υπάλληλος	λογίστρια	ιδ.υπάλληλος	ιδ.υπάλληλος	ιδ.υπάλληλος
Αριθμός παιδιών	3	1	1	3	1
Σειρά Γέννησης	2ο παιδί	-	-	2 ^ο παιδί	-
Ομάδα	πειραματική	ελέγχου	πειραματική	πειραματική	πειραματική
Σχέδιο	παγωτό	παγωτό	λουλούδι	παγωτό	λουλούδι
Τί νομίζεις ότι το 1^ο παιδί ζωγραφίζει αρχικά(αρχικό σχέδιο);	παγωτό	παγωτό	λουλούδι	παγωτό	μαργαρίτα
Τί νομίζεις ότι το 2^ο παιδί θέλει να ζωγραφίσει(ενδιάμεσο σχέδιο);	παγωτό με μάτια	σωστό παγωτό	ένα παιδάκι	παγωτό με μαλλιά, μάτια και στόμα	το ίδιο με χέρια, μάτια και στόμα
Τί ζωγράφισε το 1^ο παιδί(τελικό σχέδιο);	στόμα και φρύδια	παγωτό με μήλο	έναν φακίρη	πάπια με τη γλώσσα έξω	το ίδιο πιο χαμογελαστό, με σκουφάκι των φαραώ και παπούτσια
Πιστεύεις ότι το τελικό σχέδιο είναι ωραίο?	όχι	ναι	όχι	όχι	όχι
Πόσο ωραίο;	-	πολύ ωραίο	-	-	-
Κοίτα το αρχικό σχέδιο. Πίστευες ότι θα γινόταν το τελικό;	όχι	-	όχι	ναι	όχι
Αν εσύ άρχιζες να ζωγραφίζεις, τι θα έφτιαχνες στο τέλος;	παγωτό	Θα την έφτιαχνα όπως ο Νικόλας	ένα λουλούδι με ένα κλαδί και ένα φύλλο	μόνο ένα παγωτό	λουλούδι
Σε ποιο παιδί πρέπει να πει η δασκάλα το 'μπράβο';	στο 1 ^ο παιδί	στο 1 ^ο παιδί	στο 1 ^ο παιδί	στο 2 ^ο παιδί	στο 1 ^ο παιδί
Γιατί;	το ξεκίνησε πρώτη	το τελείωσε	την άρχισε και την τελείωσε	η μεσαία ζωγραφιά είναι ωραία και δεν είναι τόσο τρομακτική όσο η τελευταία	το ξεκίνησε

	36 ^ο παιδί	37 ^ο παιδί	38 ^ο παιδί	39 ^ο παιδί	40 ^ο παιδί
Φύλο	αγόρι	αγόρι	κορίτσι	αγόρι	κορίτσι
Ηλικία	5ετ.4μην.	5ετ.5μην.	5ετ.11μην.	5ετ.3μην.	5ετ.4μην.
Επάγγελμα πατέρα	ιδ.υπάλληλος	εργάτης	επιχειρηματίας	ιδ.υπάλληλος	ιδ.υπάλληλος
Επάγγελμα μητέρας	μεσίτρια	πωλήτρια	οικιακά	δασκάλα	ιδ. υπάλληλος
Αριθμός παιδιών	1	3	2	2	2
Σειρά Γέννησης	-	3ο παιδί	δίδυμα	2 ^ο παιδί	1 ^ο παιδί
Ομάδα	πειραματική	ελέγχου	ελέγχου	ελέγχου	ελέγχου
Σχέδιο	λουλούδι	παγωτό	παγωτό	λουλούδι	λουλούδι
Τί νομίζεις ότι το 1^ο παιδί ζωγραφίζει αρχικά(αρχικό σχέδιο);	λουλούδι	παγωτό	παγωτό χωνάκι	λουλούδι	λουλούδι
Τί νομίζεις ότι το 2^ο παιδί θέλει να ζωγραφίσει(ενδιάμεσο σχέδιο);	ανθρωπάκι που είναι λουλούδι	σαντιγί από το παγωτό	παγωτό χωνάκι-το ίδιο	λουλούδι με φύλλο και πράσινο κορμό	λουλουδάκι με κλαράκι και φύλλο
Τί ζωγράφισε το 1^ο παιδί(τελικό σχέδιο);	λουλούδι που είναι σα ξωτικό	με κεράσι και άλλη σαντιγί	το ίδιο	μια μέλισσα ,ένα κλαδί και ένα φύλλο	μέλισσα, κυψέλη και γραμμούλες στο φύλλο
Πιστεύεις ότι το τελικό σχέδιο είναι ωραίο?	όχι	ναι	ναι	ναι	ναι
Πόσο ωραίο;	-	πολύ ωραίο	πολύ ωραίο	απλά ωραίο	πολύ ωραίο
Κοίτα το αρχικό σχέδιο. Πίστευες ότι θα γινόταν το τελικό;	όχι	-	-	-	-
Αν εσύ άρχιζες να ζωγραφίζεις, τι θα έφτιαχνες στο τέλος;	σπιτάκια	ένα σπιτάκι	χωνάκι παγωτό που λιώνει	κλαδί	ένα κλαράκι, ένα σκυλάκι, μια πεταλούδα και ένα αμάξι
Σε ποιο παιδί πρέπει να πει η δασκάλα το ‘μπράβο’;	στο 1 ^ο παιδί	στο 2 ^ο παιδί	στο 1 ^ο παιδί	στο 1 ^ο παιδί	στο 1 ^ο παιδί
Γιατί;	μου αρέσει έτσι όπως το συνέχισε, είναι αστείο	είναι πολύ καλός και το έφτιαξε πολύ ωραία	την άρχισε και την τελείωσε	την τελείωσε	το τελείωσε