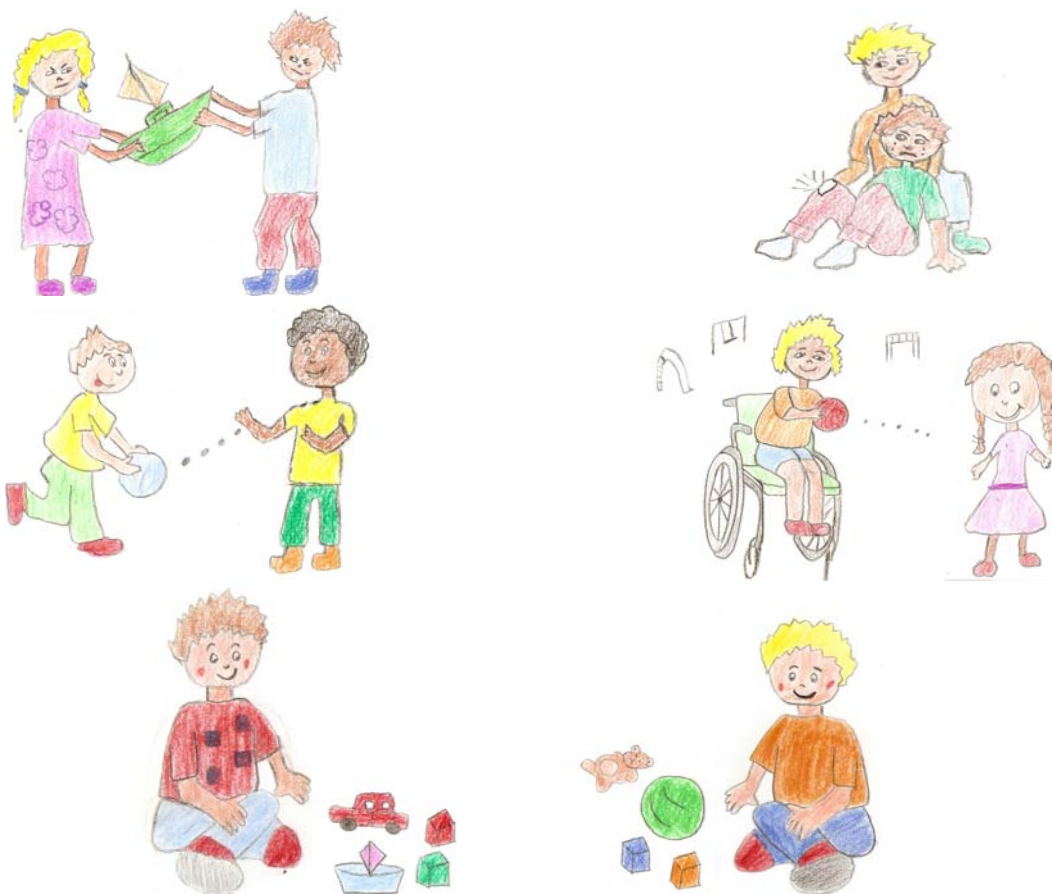


**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ**



ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
*«Έρευνα Εφαρμοσμένη στην Ανάπτυξη Καινοτόμων Τοπικών και
Περιφερειακών Πολιτικών και την Κοινωνική Συνοχή»*

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΤΗΣ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ
ΚΟΥΤΣΟΥ ΣΤΕΦΑΝΙΑΣ**



**ΘΕΜΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: «ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΠΡΟΑΓΩΓΗ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ
ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ: ΟΔΗΓΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ»**

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΖΗΣΗ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ
ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗ: ΑΛΕΞΙΟΥ ΘΑΝΑΣΗΣ
ΖΗΣΗ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ
ΤΣΙΩΛΗΣ ΓΙΩΡΓΟΣ

ΙΟΥΝΙΟΣ 2007

*Στην καθηγήτριά μου κ. Αναστασία Ζήση
που μου έδωσε τη δυνατότητα να ασχοληθώ
με ένα τόσο ενδιαφέρον θέμα
και στους καθηγητές μου κ. Θανάση Αλεξίου
και κ. Γιώργο Τσιώλη*

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	
Οι Ψυχολογικές θεωρίες της κοινωνικοποίησης	5
1.1 Η Ψυχαναλυτική-Φροϋδική προσέγγιση	5
1.2 Η Ψυχοκοινωνική προσέγγιση του Eric Erikson	7
1.3 Η θεωρία της γνωστικο-κοινωνικής μάθησης με κύριο εκπρόσωπο τον Albert Bandura	9
1.4 Η θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης	9
1.4.1 Η θεωρία γνωστικής ανάπτυξης του Jean Piaget	10
1.4.2 Η θεωρία της ηθικής ανάπτυξης του Lawrence Kohlberg	13
1.4.3 Η προσέγγιση του Jerome Bruner	16
1.5 Η Κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση του Levy Vygotsky	17
1.6 Η θεωρία της προσκόλλησης των John Bowlby και Mary Ainsworth.....	20
Σύνοψη-Συζήτηση	22
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	
Οι Κοινωνιολογικές θεωρίες της κοινωνικοποίησης	25
2.1 Κλαστική Δομο-λειτουργιστική προσέγγιση του Parsons – Θεωρία των ρόλων	25
2.2 Η προσέγγιση της Συμβολικής Αλληλεπίδρασης με κύριο εκπρόσωπο τον George Mead	30
2.3 Η κοινωνικοποίηση ως εσωτερίκευση μιας κοινωνικά κατασκευασμένης πραγματικότητας	33
2.4 Παιδοκεντρική κοινωνιολογική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης	35
Σύνοψη-Συζήτηση	39
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	
Πεδία Κοινωνικοποίησης Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας	43
3.1 Οικογένεια	43
3.1.1 Παλαιότερες προσεγγίσεις της κοινωνικοποιητικής λειτουργίας της οικογένειας	45
3.1.2 Νεότερες προσεγγίσεις της κοινωνικοποιητικής διαδικασίας της οικογένειας	47
3.1.3 «Γονεϊκό στιλ» και Κοινωνικοποίηση	48
3.1.4 Σχέση μητέρας-παιδιού	51
3.1.5 Ο ρόλος του πατέρα στην κοινωνικοποίηση του παιδιού	53
3.1.6 Μονογονεϊκές οικογένειες και Κοινωνικοποίηση	55
3.1.6α Νεαρές ανύπαντρες μητέρες	55
3.1.6β Συνέπειες διαζυγίου	56
3.1.7 Η σημασία των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης	57
3.2 Προσχολική εκπαίδευση	60
3.2.1 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και η σημασία της συνεργασίας νηπιαγωγείου-οικογένειας	60
3.2.2 Σύνδεση νηπιαγωγείου και ευρύτερης κοινότητας: διευρύνοντας τους χώρους μάθησης έξω από την τάξη	62

3.2.3 Προσχολική εκπαίδευση και εκπαιδευτικά προγράμματα πρόληψης	64
3.3 Ομάδες ομηλικών – Παιχνίδι	65
3.3.1 Συμβολικό – Συνεργατικό – Οργανωμένο Παιχνίδι	66
3.3.2 Αρνητικές και θετικές φιλίες	67
Σύνοψη – Συζήτηση	70

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Γνωστικά και Κοινωνικά επιτεύγματα παιδιών

προσχολικής ηλικίας 4-6 ετών - Σύγχρονα δεδομένα	73
4.1 Γνωστικά επιτεύγματα	73
4.1.1 Ικανότητα επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων	73
4.1.2 Ικανότητα πρόβλεψης συμπεριφορών	77
4.1.3 Ικανότητα ερμηνείας συμπεριφορών	79
4.1.4 Ικανότητα συσχέτισης προσπάθειας και αποτελέσματος	81
4.1.5 Ανάπτυξη συστήματος ποσοτικών εννοιών	84
4.1.6 Γλωσσική ανάπτυξη	85
4.1.7 Εσωτερίκευση εγωκεντρικού λόγου	87
4.1.8 Διαισθητική ανάπτυξη «θεωριών» και ικανότητα διάκρισης μεταξύ των διαφορετικών πεδίων γνώσης	88
4.1.9 Κατανόηση της διαφορετικότητας των απόψεων	91
4.2 Κοινωνικά επιτεύγματα	94
4.2.1α Ικανότητα κατανόησης και ρύθμισης των συναισθημάτων	94
4.2.1β Ικανότητα κατανόησης συναισθημάτων και γλωσσική ικανότητα	98
4.2.2 Ικανότητα αναγνώρισης μικτών συναισθημάτων	100
4.2.3 Ικανότητα ρύθμισης της κοινωνικής συμπεριφοράς	103
4.2.4 Ικανότητα σύναψης φιλικών σχέσεων με ομηλικούς	105
4.2.5 Ανάπτυξη της έννοιας του «προσωπικού» στοιχείου	107
4.2.6 Απόκτηση κοινωνικής και προσωπικής ταυτότητας: ταυτότητα του ρόλου του φύλου	109
4.2.7 Ικανότητα διάκρισης εθνικής-φυλετικής ταυτότητας	111
Σύνοψη – Συζήτηση	113

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

Ατομικά Χαρακτηριστικά που εμποδίζουν

τη Θετική Κοινωνική Συναλλαγή

Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας	120
5.1 Αναπτυξιακές δυσκολίες και ελλείψεις κοινωνικές δεξιότητες.....	122
5.2 Επιθετικότητα και αδυναμία κατανόησης και ρύθμισης συναισθημάτων	123
5.3 Ντροπαλότητα	129
5.4 Κοινωνική απομόνωση – Μοναξιά	133
5.5 Ελλιπής γλωσσική ικανότητα και αδυναμία κατανόησης συναισθημάτων	135
5.6 Ειδικές φοβίες	137
Σύνοψη – Συζήτηση	138

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

Προγράμματα Πρώιμης Παρέμβασης για την Προαγωγή Ψυχικής Υγείας του Παιδιού σε Διεθνές Επίπεδο.....	141
6.1 Προγράμματα Φροντίδας και Ανάπτυξης στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία (Early Childhood Care & Development – ECCD) – Σχεδιασμός Προγραμμάτων Πρώιμης Παρέμβασης	143
6.2 Μεταanalύσεις Εμπειρικών Ερευνών: Οργανωμένες Παρεμβάσεις Προαγωγής Ψυχικής Υγείας στην Προσχολική Ηλικία	147
6.2.1 Η μετανάλυση των Nelson, Westhues και MacLeod (2003)	147
6.2.2 Η μετανάλυση των Durlak και Wells (1997)	152
6.2.3 Η μετανάλυση του Barnett (1995)	152
6.2.4 Η μετανάλυση της Yoshikawa (1995)	154
6.3 Προγράμματα	
6.3.1 High/Scope Perry Preschool Project (1962-1967)	157
6.3.2 Abecedarian Project (1972-1985).....	158
6.3.3 “I Can Problem Solve” - Interpersonal Cognitive Problem Solving (ICPS).....	159
6.4 Προαγωγή Ψυχικής Υγείας σε Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας στην Ελλάδα	164
Σύνοψη – Συζήτηση	165

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

«Μαθαίνω να σκέφτομαι πώς να λύνω το πρόβλημα» - Οδηγός για Γονείς και Εκπαιδευτικούς Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας	167
Αναπτυξιακά επιτεύγματα παιδιών 4-6 ετών στο κοινωνικο-γνωστικό πεδίο	168
ΟΔΗΓΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ	175
Βήμα 1 ^ο Ενθαρρύνω το παιδί να περιγράφει συναισθήματα και να προσφέρει εξηγήσεις γι' αυτά	175
Βήμα 2 ^ο Μαθαίνω στο παιδί τις έννοιες ίδιο και διαφορετικό	177
Βήμα 3 ^ο Μαθαίνω ότι υπάρχουν ατομικές διαφορές, ότι το ίδιο ερέθισμα (αντικείμενο, πρόσωπο, κατάσταση) μπορεί να προκαλέσει διαφορετικές αντιδράσεις σε διαφορετικά άτομα	183
Βήμα 4 ^ο Μαθαίνω ότι βιώνω διαφορετικά συναισθήματα σε διαφορετικές χρονικές στιγμές και περιστάσεις	185
Βήμα 5 ^ο Μαθαίνω το αν και το τότε	195
Βήμα 6 ^ο Μαθαίνω να σκέφτομαι τις συνέπειες	196
Βήμα 7 ^ο Μαθαίνω να σκέφτομαι λύσεις στο πρόβλημα	203

Βήμα 8^ο	
Μαθαίνω να σκέφτομαι λύσεις και συνέπειες	213
Βήμα 9^ο	
Μαθαίνω να περιγράψω, να εξηγώ και να προβλέπω συμπεριφορές	221
Ο τύπος του διαλόγου που μπορείτε να αναπτύξετε με τα παιδιά που αντιμετωπίζουν μια διαπροσωπική διαφορά – βασικά βήματα	225
Προτάσεις που μπορούν να αποτελέσουν μέρος του διαλόγου παιδιού-γονέων ή παιδιού-εκπαιδευτικού	226
Τελικές σκέψεις	227
Η σημασία της γλώσσας.....	227
Πώς μαθαίνουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας	229
Απλές στρατηγικές	232
Διαπολιτισμικότητα	233
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	235

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Σε μια εποχή που εξελίσσεται με ταχύτατους ρυθμούς η κοινωνικοποίηση και η προαγωγή ψυχικής υγείας του παιδιού θα αποτελεί πάντα επίκαιρο θέμα. Καθότι εργάζομαι με παιδιά προσχολικής ηλικίας, η μελέτη αυτή αγγίζει άμεσα τα επαγγελματικά μου ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες μου ως νηπιαγωγός.

Με μεγάλη χαρά θα ήθελα να ευχαριστήσω την καθηγήτριά μου κα Αναστασία Ζήση που μου έδωσε τη δυνατότητα να ασχοληθώ με ένα τόσο ενδιαφέρον θέμα. Την ευχαριστώ, επίσης, για την υποστήριξη, την ενθάρρυνση και τις κατευθύνσεις που μου έδωσε καθ' όλη τη διάρκεια αυτής της μελέτης. Ευχαριστώ, επίσης, τους καθηγητές μου κ. Γιώργο Τσιώλη και κ. Θανάση Αλεξίου για τη δική τους συμβολή στην αξιολόγηση αυτής της εργασίας.

Η παρούσα μελέτη ελπίζω να φανεί χρήσιμη σε γονείς, εκπαιδευτικούς και σε όλους όσους ασχολούνται με παιδιά που βρίσκονται σε μια τόσο ευαίσθητη ηλικία όπως είναι η προσχολική. Την αφιερώνω στους καθηγητές μου, στον σύζυγό μου Μάριο, στα μελλοντικά παιδιά μου και στα παιδιά όλου του κόσμου.

Στεφανία Κουτσού

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Κοινωνικοποίηση είναι η διαδικασία μέσω της οποίας το παιδί αποκτά την αίσθηση του εαυτού του και δομεί τόσο την ταυτότητά του όσο και τις σχέσεις του με τον κόσμο. Ο πρώτος που χρησιμοποίησε τον όρο «κοινωνικοποίηση» ήταν ο Emil Durkheim, όταν θέλησε κάποτε να εννοιολογήσει τον όρο της αγωγής, την οποία χαρακτήρισε ως μεθοδευμένη κοινωνικοποίηση. Με τον όρο αυτό εννοούσε τις σκόπιμες και συστηματικές επιδράσεις της γενιάς των ενηλίκων προς τη νέα γενιά, οι οποίες είχαν σκοπό να αναπτύξουν τα ψυχικά, πνευματικά και ηθικά εκείνα χαρακτηριστικά των παιδιών, που η κοινωνία θεωρούσε απαραίτητα για την ένταξή τους στο κοινωνικό περιβάλλον.

Ο όρος «κοινωνικοποίηση» αναφέρεται στο σύνολο των κοινωνικών επιρροών που επιδρούν στο άτομο-μέλος μιας κοινωνίας και συμβάλλουν στη διαμόρφωση και ανάπτυξη της προσωπικότητάς του. Το αναπτυσσόμενο άτομο, δεχόμενο τις επιδράσεις του κοινωνικού του περιβάλλοντος, αφομοιώνει αξίες, κανόνες και πρότυπα δράσης, εσωτερικεύει την κουλτούρα της κοινωνίας του, μαθαίνει από νωρίς τι επιτρέπεται και τι απαγορεύεται, γνωρίζει τον κόσμο αλλά και τον εαυτό του, αναπτύσσει προσωπικές προτιμήσεις και μαθαίνει να εκφράζει τις ανάγκες και τα συναισθήματά του, να ελέγχει τις προσωπικές του επιθυμίες και να τις εναρμονίζει με τις επιθυμίες των άλλων, να μοιράζεται αντικείμενα, να υποδύεται κοινωνικούς ρόλους, να ρυθμίζει και να ελέγχει τη συμπεριφορά του, να συνάπτει κοινωνικές σχέσεις, να κατανοεί συναισθήματα και συμπεριφορές άλλων προσώπων και να κατανοεί σχέσεις αιτίας-αποτελέσματος. Ως εκ τούτου η κοινωνικοποίηση αποτελεί ταυτόχρονα διαδικασία μάθησης και κοινωνικής ένταξης, όπου το άτομο μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης αποκτά θεμελιώδεις γνώσεις και αναπτύσσει οργανωμένη κοινωνική συμπεριφορά.

Η κοινωνικοποίηση αποτελεί διαδικασία προοδευτικής ένταξης του ατόμου σε όλο και πιο ευρύ και πολύπλοκα κοινωνικά συστήματα. Βασικό πεδίο κοινωνικοποίησης για το παιδί προσχολικής ηλικίας αποτελεί η οικογένεια. Μετά την οικογένεια, το δεύτερο σημαντικό πεδίο κοινωνικοποίησης για το παιδί προσχολικής ηλικίας αποτελεί το νηπιαγωγείο και γενικότερα το κέντρο προσχολικής εκπαίδευσης παράλληλα με την ομάδα ομηλικών.

Μια θεωρητική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις δύο διαστάσεις της κοινωνικοποιητικής λειτουργίας: την κοινωνιοκεντρική

και την ατομοκεντρική. Η κοινωνιοκεντρική διάσταση αναφέρεται σε όλες εκείνες τις προσπάθειες που καταβάλλει κάθε κοινωνία προκειμένου να μεταβιβάσει στα νέα μέλη της σημαντικά κοινά στοιχεία με απώτερο στόχο την κοινωνική συμβίωση και την κοινωνική συνοχή, ενώ η ατομοκεντρική διάσταση αναφέρεται στις αντιδράσεις του ατόμου απέναντι σε όσα η κοινωνία κατευθύνει προς αυτό (Νόβα-Καλτσούνη, 2005). Πρόκειται για διαδικασία στην οποία άτομο και κοινωνία συμπλέκονται με στόχο τη διαμόρφωση μιας κοινωνικής προσωπικότητας, η οποία εξελίσσεται συνεχώς σε μια σχέση αλληλεπίδρασης με τις συνθήκες ζωής. Ως εκ τούτου η διαδικασία της κοινωνικοποίησης δε θα πρέπει να εκλαμβάνεται ως μονόπλευρη σχέση εξάρτησης του παιδιού από την κοινωνία ή ως μεθοδευμένη επιρροή της γενιάς των ενηλίκων στη νέα γενιά, αλλά ως σχέση αλληλόδρασης και αλληλοεπηρεασμού, στην οποία η δράση του παιδιού κατέχει σημαντική θέση.

Κατά τη διαδικασία κοινωνικοποίησης επιτυγχάνεται βαθμιαία η ανάπτυξη της ατομικής και ταυτόχρονα της κοινωνικής προσωπικότητας, η ανάδυση του κοινωνικού εαυτού. Από τη μια επιδιώκεται η ομοιομορφία των μελών της κοινωνίας με στόχο την κοινωνική συνοχή και από την άλλη η εξατομίκευση, η ανάπτυξη αυτόνομων προσωπικοτήτων όπου η καθεμιά έχει τη δική της ιδιαιτερότητα.

Οι μέθοδοι κοινωνικοποίησης διαφέρουν από κοινωνία σε κοινωνία και από γενιά σε γενιά, καθώς είναι άμεσα συνδεδεμένες με το κοινωνικο-πολιτισμικό και το χρονικό πλαίσιο στο οποίο εκτυλίσσονται. Αν παρατηρήσει κανείς τη διαδικασία κοινωνικοποίησης θα διαπιστώσει πως δε διαφοροποιείται μόνο ανάλογα με το κοινωνικό και ιστορικό πλαίσιο, αλλά και ανάλογα με το φύλο, την κοινωνική θέση, τη θρησκευτική ή εθνική μειονότητα. Πρόκειται για φαινόμενο με διάφορες εκφάνσεις και γι' αυτό θα ήταν προτιμότερο να γίνεται λόγος όχι για διαδικασία αλλά για *διαδικασίες* κοινωνικοποίησης.

Η κοινωνικοποίηση γίνεται πλέον σήμερα αντιληπτή ως διά βίου διαδικασία, αφού το άτομο στις σημερινές σύνθετες και με ταχείς ρυθμούς εξελισσόμενες κοινωνίες έρχεται καθημερινά σε επαφή με νέα δεδομένα, τα οποία χρειάζεται να επεξεργαστεί και να προσοικειωθεί προκειμένου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις μιας διαρκώς μεταβαλλόμενης κοινωνικής πραγματικότητας.

Σήμερα αναφορικά με τη θεωρητική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης υπάρχουν δύο βασικές και διαφορετικές μεταξύ τους κατευθύνσεις: η ψυχολογική και η κοινωνιολογική κατεύθυνση. Η Κοινωνιολογική προσέγγιση δίνει έμφαση κυρίως στο κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο το άτομο εξελίσσεται, προσπαθώντας

συγχρόνως να προσδιορίσει τους όρους που διαμορφώνουν αυτό το περιβάλλον και τον τρόπο που αυτοί επιδρούν και επηρεάζουν θεσμούς και διαδικασίες κοινωνικοποίησης. Η Ψυχολογική προσέγγιση εστιάζει το ενδιαφέρον της στην εσωτερική, ψυχική δομή του ατόμου, αναγνωρίζοντας ωστόσο τη βασική αρχή της κοινωνιολογικής προσέγγισης ότι δηλαδή οι κοινωνικές συνθήκες, οι όροι ζωής, προσδιορίζουν την εξέλιξη του ατόμου και τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του.

Τις τελευταίες δεκαετίες τονίζεται όλο και περισσότερο η ανάγκη κατανόησης και ερμηνείας της ανάπτυξης των παιδιών μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο συντελείται. Η προσπάθεια στρέφεται προς τη διερεύνηση όχι απλά του τρόπου με τον οποίο οι κοινωνικοί παράγοντες επηρεάζουν την ανάπτυξη, αλλά του τρόπου με τον οποίο η κοινωνική διάσταση ενσωματώνεται στη διαδικασία της ανάπτυξης.

Η ποιότητα των διαδικασιών κοινωνικοποίησης συνδέεται άμεσα με την προαγωγή της ψυχικής υγείας του παιδιού. *Ψυχική υγεία* είναι η συναισθηματική και διανοητική κατάσταση που επιτρέπει στα άτομα να χαίρονται τη ζωή, να ανταπεξέρχονται στις απογοητεύσεις και στις δύσκολες συνθήκες. Είναι το θετικό συναίσθημα της ψυχικής ευεξίας και της πίστης μας στη ζωή. Η ψυχική υγεία αποτελεί μια κατάσταση ευημερίας που επιτρέπει στο άτομο να συνειδητοποιεί τις ικανότητές του, να αντιμετωπίζει τις αγχογόνες καταστάσεις της ζωής, να εργάζεται παραγωγικά και να συμβάλει θετικά στην κοινότητα όπου ζει (WHO, 2001a).

Βασικά συστατικά της ψυχικής υγείας αποτελούν η θετική αυτο-εικόνα, το αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας και αυτο-ελέγχου, η ικανότητα αυτο-προσδιορισμού και θετικής ανταπόκρισης σε προκλήσεις της ζωής, η ικανότητα σκέψης και μάθησης, η αισιοδοξία, η ικανότητα αναζήτησης και προσφοράς βοήθειας (Ζήση & Στυλιανίδης, 2004). Η ψυχική υγεία αφορά στη σκέψη και το συναίσθημα, στην ικανότητα προσαρμογής του ατόμου στην κοινωνία ή στην κοινωνική του ομάδα, στην ισορροπία συναισθημάτων, πεποιθήσεων και δεξιοτήτων. Όπως η ψυχική ασθένεια μπορεί να επηρεάσει τα συναισθήματα (προκαλώντας άγχος και κατάθλιψη) ή το νου (προκαλώντας ψύχωση), έτσι και η ψυχική υγεία μπορεί να διευκολύνει την ανάπτυξη συναισθηματικών και νοητικών ικανοτήτων (Weare & Gray, 2000).

Η ψυχική υγεία κάθε ατόμου επηρεάζεται τόσο από ατομικούς όσο και από κοινωνικούς παράγοντες που αφορούν εμπειρίες της καθημερινής ζωής, κοινωνική αλληλεπίδραση, κοινωνικές δομές και πολιτισμικές αξίες. Οικογένεια και σχολείο αποτελούν κοινοτικά δίκτυα που επιδρούν στην ψυχική υγεία ενός παιδιού. Η ψυχική

υγεία αποτελεί μέσο, αξία και βασικό ανθρώπινο δικαίωμα ουσιαστικής σημασίας για την κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη μιας κοινότητας, και συνδέεται άμεσα με την ποιότητα ζωής ατόμου και κοινότητας.

Στην παρούσα μελέτη επιχειρείται αρχικά η διερεύνηση των ψυχολογικών και κοινωνιολογικών θεωριών της κοινωνικοποίησης έχοντας ως επίκεντρο μελέτης τα παιδιά ηλικίας 4-6 ετών. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα πεδία κοινωνικοποίησης παιδιών προσχολικής ηλικίας, δίνοντας έμφαση στο ρόλο της οικογένειας, της προσχολικής εκπαίδευσης και της ομάδας ομηλίκων. Επιχειρείται, στη συνέχεια, μια διερεύνηση των γνωστικών και κοινωνικών επιτευγμάτων που παρουσιάζουν τα παιδιά ηλικίας 4-6 ετών σύμφωνα με σύγχρονα εμπειρικά ευρήματα της αναπτυξιακής, γνωστικής και κοινωνικής ψυχολογίας. Ακολουθεί η περιγραφή των ατομικών χαρακτηριστικών παιδιών προσχολικής ηλικίας που εμποδίζουν τη θετική κοινωνική συναλλαγή, καθώς επίσης και η διερεύνηση των παρεμβάσεων που έχουν πραγματοποιηθεί σε διεθνές επίπεδο για την προαγωγή της ψυχικής υγείας στην προσχολική ηλικία.

Δεύτερος στόχος της μελέτης αυτής είναι ο σχεδιασμός ενός πρακτικού οδηγού που θα στοχεύει στην προαγωγή της ψυχικής υγείας των παιδιών ηλικίας 4-6 ετών, προτείνοντας απλές ιδέες, πρακτικές και οδηγίες σε γονείς και εκπαιδευτικούς, αλλά και στα ίδια τα παιδιά για το πώς μπορούν να αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες της καθημερινής τους αλληλεπίδρασης. Ο οδηγός αυτός θα βασίζεται σε σύγχρονα εμπειρικά ευρήματα της αναπτυξιακής, γνωστικής και κοινωνικής ψυχολογίας τα οποία δείχνουν πως τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας 4-6 ετών έχουν ακόμη πιο αναπτυγμένες ικανότητες σκέψης και συλλογισμού απ' ό, τι εκτιμώνταν στο παρελθόν. Ο συγκεκριμένος οδηγός θα στοχεύει στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων, να μάθουν τα μικρά παιδιά να σκέφτονται εποικοδομητικούς τρόπους επίλυσης των διαπροσωπικών τους διαφορών, μειώνοντας την ένταση αλλά και τη συχνότητα των καβγάδων τους και προάγοντας ταυτόχρονα συμπεριφορές βοήθειας και συμπαράστασης στις καθημερινές τους αλληλεπιδράσεις.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Οι Ψυχολογικές θεωρίες της κοινωνικοποίησης

Οι ψυχολογικές θεωρίες της κοινωνικοποίησης εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στην ψυχική δομή του ατόμου αναγνωρίζοντας παράλληλα τη σημασία του κοινωνικού περιβάλλοντος στην εξέλιξη και διαμόρφωση της προσωπικότητας. Στις ψυχολογικές θεωρητικές προσεγγίσεις που συνδέονται με τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης ανήκουν τα ψυχαναλυτικά υποδείγματα για την εξέλιξη της προσωπικότητας, η θεωρία της κοινωνικής μάθησης, η θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης και η θεωρία της προσκόλλησης. Το συγκεκριμένο κεφάλαιο ανασκοπεί τις συγκεκριμένες θεωρητικές προσεγγίσεις σχολιάζοντας ακόμα τη συμβολή της καθεμίας στην ερμηνεία της κοινωνικοποίησης.

1.1 Η Ψυχαναλυτική-Φροϋδική προσέγγιση (1940/1964)

Σύμφωνα με την ψυχαναλυτική θεωρία, η συμπεριφορά του ατόμου υποκινείται από βιολογικά ένστικτα τα οποία προσπαθεί να ικανοποιεί με τρόπους που δεν έρχονται σε αντίθεση με τα κοινωνικά πρότυπα. Στη διαδικασία αυτή αναπτύσσονται ορισμένοι μηχανισμοί άμυνας που ορίζουν την προσωπικότητα του ατόμου (Freud, 1940/1964).

Για τον Freud (1940/1964) η δομή της προσωπικότητας αποτελείται από τρία μέρη: το *Εκείνο*, το *Εγώ* και το *Υπερεγώ*, κάθε ένα από τα οποία έχει τη δική του λειτουργία και εξέλιξη, βρίσκονται όμως σε διαρκή σχέση αλληλεπίδρασης, προσδιορίζοντας με αυτόν τον τρόπο την ανθρώπινη συμπεριφορά. Το *Εκείνο* περιλαμβάνει τις ενστικτώδεις ορμές (σεξουαλικές και επιθετικές) και λειτουργεί με βάση την αρχή της ευχαρίστησης. Το *Εγώ* περιλαμβάνει τις ψυχικές λειτουργίες με τις οποίες το άτομο αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα, σκέφτεται και ενεργεί. Το *Εγώ* λειτουργεί με βάση την αρχή της πραγματικότητας και παίζει ρόλο ρυθμιστή μεταξύ των παρορμήσεων του *Εκείνο* και των περιορισμών και απαγορεύσεων που επιβάλλει η κοινωνία. Το *Υπερεγώ* περιλαμβάνει το σύνολο των κανόνων συμπεριφοράς που επιβάλλει η κοινωνία στα μέλη της. Είναι η συνείδηση του ηθικού, του κοινωνικά αποδεκτού. Το *Εγώ* βρίσκεται σε μια συνεχή προσπάθεια να συμβιβάσει τις παρορμήσεις με τις απαγορεύσεις της κοινωνίας.

Στην ψυχαναλυτική θεωρία, κύριος μηχανισμός κοινωνικοποίησης είναι η *τάυτιση*, μέσω της οποίας σχηματίζεται το *Υπερεγώ*, σημαντικό επίτευγμα στην

πορεία της ψυχοσεξουαλικής εξέλιξης του παιδιού η οποία, κατά τον Freud, περιλαμβάνει τα ακόλουθα στάδια: α) το *στοματικό* (1^ο έτος), όπου το παιδί αναπτύσσει ισχυρό λιμπιντικό δεσμό με τη μητέρα και το στόμα αποτελεί το επίκεντρο των ευχάριστων αισθήσεων καθώς το βρέφος πιπιλά και δαγκώνει, β) το *πρωκτικό* (2^ο έτος), όπου το επίκεντρο των ευχάριστων αισθήσεων γίνεται ο πρωκτός και επιτυγχάνεται ο έλεγχος των σφιγκτήρων, γ) το *φαλλικό* (3^ο – 6^ο έτος), όπου τα παιδιά αναπτύσσουν τη σεξουαλική περιέργεια, έχουν σεξουαλικές φαντασιώσεις για το γονιό του αντίθετου φύλου και νιώθουν ενοχές για τις φαντασιώσεις αυτές, δ) το *λανθάνον* (7^ο έτος έως την εφηβεία), όπου οι σεξουαλικές ενορμήσεις περιστέλλονται και τα παιδιά επικεντρώνονται στην απόκτηση δεξιοτήτων που εκτιμώνται από τους ενήλικες, και ε) το *γενετήσιο* στάδιο (εφηβεία), όπου οι έφηβοι έχουν ενήλικες σεξουαλικές επιθυμίες και προσπαθούν να τις ικανοποιήσουν.

Το παιδί της προσχολικής ηλικίας, σύμφωνα με τη θεωρία του Freud, βρίσκεται εξελικτικά στο *φαλλικό* στάδιο ψυχοσεξουαλικής ανάπτυξης. Συγκεκριμένα, στο στάδιο αυτό το αγόρι και το κοριτσάκι συνειδητοποιούν τις ανατομικές διαφορές των δύο φύλων και η συνειδητοποίηση αυτή προκαλεί φόβους και απογοητεύσεις ανάλογα με το φύλο. Στη φαλλική φάση κυριαρχεί το *οιδιπόδειο σύμπλεγμα* όπου βαθμιαία το μικρό παιδί αρχίζει να εκδηλώνει επιθυμία προς το γονέα του αντίθετου φύλου. Το οιδιπόδειο σύμπλεγμα λειτουργεί διαφορετικά για κάθε φύλο. Το παιδί -αγόρι και κορίτσι- ποθεί την αποκλειστικότητα της αγάπης από τη μητέρα του και ο πατέρας εμφανίζεται στη σχέση αυτή ως εμπόδιο ή ως αντίζηλος που πρέπει να εκλείψει. Το αγόρι φοβάται την εκδίκηση του πατέρα και ο φόβος του ευνουχισμού οδηγεί στη λύση του οιδιπόδειου συμπλέγματος, όπου οι οιδιπόδειες «ερωτικές» επιθυμίες απωθούνται και μετατρέπονται σε τρυφερότητα ενώ ο ανταγωνισμός με τον πατέρα μετατρέπεται σε μηχανισμό ταύτισης μέσω της οποίας αρχίζει να σχηματίζεται το Υπερεγώ. Στο πρόσωπο του πατέρα το αγόρι εσωτερικεύει την απαγόρευση, το φόβο, τις κοινωνικές και ηθικές επιταγές.

Στο κορίτσι το οιδιπόδειο σύμπλεγμα έχει διαφορετική μορφή. Το κορίτσι επιθυμεί κι αυτό τη μητέρα, αλλά εξαιτίας της σωματικής του κατασκευής η επιθυμία αυτή μένει ανεκπλήρωτη. Αισθάνεται μειονεκτικά απέναντι στο αγόρι και απογοητευμένο στρέφεται στον πατέρα με την επιθυμία να πάρει δίπλα του το ρόλο της μητέρας. Αλλά και αυτή η επιθυμία δε βρίσκει ανταπόκριση και το κορίτσι απωθεί τις λιμπιντικές οιδιπόδειες επιθυμίες του. Ο Freud παρουσιάζει το κορίτσι να βρίσκεται σε μειονεκτική προς το αγόρι θέση και να μην αναπτύσσει ένα αντίστοιχο

προς το αγόρι Υπερεγώ, λόγω του ότι στη διαδικασία επίλυσης του οιδιπόδειου συμπλέγματος στο κορίτσι απουσιάζει ο φόβος του ευνουχισμού.

Η λύση, λοιπόν, του οιδιπόδειου συμπλέγματος επέρχεται με την ταύτιση γύρω στο 5^ο έτος της ηλικίας όπου το παιδί ταυτίζεται με το γονέα του ίδιου φύλου και υιοθετεί όλα τα χαρακτηριστικά του γονέα αυτού, συμπεριλαμβανομένου και του ρόλου του φύλου, βιολογικού και κοινωνικού. Όταν το παιδί ταυτίζεται με τον πατέρα του ή τη μητέρα του, εσωτερικεύει τις στάσεις και τη συμπεριφορά τους. Συνέπεια της εσωτερίκευσης των εξωτερικών κανόνων και απαγορεύσεων είναι η δημιουργία της συνείδησης, του Υπερεγώ. Κίνητρα για την εσωτερίκευση των κοινωνικών κανόνων είναι η ανησυχία για τη φυσική τιμωρία και ο φόβος για την απώλεια της αγάπης του γονέα. Αποτέλεσμα αυτής της εσωτερίκευσης είναι το αίσθημα της ενοχής που αισθάνεται το παιδί όταν παραβιάζει τους κανόνες που του επιβάλλει η συνείδησή του.

Συνοψίζοντας, η συγκρότηση του Υπερεγώ και η συνδεδεμένη με αυτή ωρίμανση του Εγώ είναι για τον Freud η πλέον σημαντική φάση ανάπτυξης της προσωπικότητας και κοινωνικής ένταξης του ατόμου. Κομβικό σημείο για την κοινωνικοποίηση του παιδιού αποτελεί το οιδιπόδειο σύμπλεγμα και η επίλυσή του. Ο Freud παρόλο που δέχεται τη σημασία των κοινωνικών επιρροών στην ανάπτυξη της προσωπικότητας, αναγνωρίζει το προβάδισμα στους βιολογικούς-ανατομικούς παράγοντες.

Η ψυχαναλυτική θεωρία για την ανάπτυξη της προσωπικότητας και ειδικότερα τη συγκρότηση του Υπερεγώ απέκτησε ιδιαίτερη σημασία για τις κοινωνικές επιστήμες και την προσέγγιση της κοινωνικοποίησης από την εποχή του Parsons, στις αρχές της δεκαετίας του '50, ιδιαίτερα στο θέμα των κινήτρων, την εκμάθηση και αφομοίωση κοινωνικών ρόλων και τον έλεγχο αυτής της αφομοίωσης. Ωστόσο, η ψυχαναλυτική θεωρία έχει δεχθεί έντονη κριτική για τις θέσεις της σχετικά με τη συγκρότηση της γυναικείας ταυτότητας¹.

1.2 Η Ψυχοκοινωνική προσέγγιση του Eric Erikson (1968)

Η ψυχοκοινωνική προσέγγιση του Erikson (1968, 1990) για την ανάπτυξη της προσωπικότητας μπορεί να θεωρηθεί ως μια πρώτη προσπάθεια συγκερασμού ψυχαναλυτικής και κοινωνιολογικής προσέγγισης σε μια θεωρία κοινωνικοποίησης.

¹ Βλ. Κεφ. 4, σελ. 110

Ο Erikson διακρίνει οκτώ φάσεις ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης που αντιστοιχούν στα στάδια της ψυχοσεξουαλικής εξέλιξης του Freud και τα οποία χαρακτηρίζονται από συνεχείς κρίσεις και συγκρούσεις με τον εσωτερικό και εξωτερικό κόσμο. Η έκβαση αυτών των συγκρούσεων εξαρτάται από τους όρους που θέτει το κοινωνικό περιβάλλον, μέσα στο οποίο μεγαλώνει το παιδί, και επιδρά σημαντικά στην κοινωνικοποίησή του, την οποία ο Erikson αντιλαμβάνεται ως *διά βίου διαδικασία*. Τα στάδια ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης που ορίζει ο Erikson είναι το στάδιο της «*εμπιστοσύνης ή δυσπιστίας*» (1^ο έτος), «*αυτονομίας ή ντροπής και αμφιβολίας*» (2^ο έτος), «*πρωτοβουλίας ή ενοχής*» (3^ο-6^ο έτος), «*εργατικότητας ή κατωτερότητας*» (7^ο έτος ως την εφηβεία), «*ταυτότητας ή σύγχυσης του ρόλου*» (εφηβεία), «*οικειότητας ή απομόνωσης*» (ενήλικη ζωή), «*παραγωγικότητας ή στασιμότητας*» (μέση ηλικία) και «*πληρότητας ή απελπισίας*» (γηρατειά). Κατά τον Erikson το αποφασιστικότερο στάδιο στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του ατόμου είναι το πέμπτο στάδιο, «*ταυτότητα ή σύγχυση του ρόλου*» (εφηβεία), όπου συγκροτείται η ταυτότητα του *Εγώ* και ολοκληρώνεται η πρώτη και βασική φάση της κοινωνικοποίησης.

Το παιδί της προσχολικής ηλικίας εξελικτικά βρίσκεται στο στάδιο της «*πρωτοβουλίας ή ενοχής*» που αντιστοιχεί στο φαλλικό στάδιο ψυχοσεξουαλικής ανάπτυξης του Freud. Στο στάδιο αυτό τα παιδιά μαθαίνουν να παίρνουν πρωτοβουλίες για τις δραστηριότητές τους, απολαμβάνουν τα επιτεύγματά τους και ενεργούν με σκοπιμότητα. Χαρακτηριστικό γνώρισμα αυτής της περιόδου είναι η κάθε είδους δημιουργική δράση. Στη φάση αυτή διαμορφώνεται και το *Υπερεγώ*. Αν οι νέες πρωτοβουλίες του παιδιού είναι μέσα στις δυνατότητές του και στα όρια που έχουν θέσει οι γονείς, τότε το παιδί θα αποκτήσει, σύμφωνα με τον Erikson, γενικευμένη τάση για πρωτοβουλία. Αν, όμως, δεν του επιτραπεί να ακολουθήσει τις δικές του πρωτοβουλίες, τότε στο παιδί αναπτύσσονται συναισθήματα ενοχής για τις προσπάθειές του να γίνει ανεξάρτητο. Η εγκαθίδρυση ενός υγιούς συναισθήματος πρωτοβουλίας εξασφαλίζεται όταν το παιδί μπορεί ελεύθερα να δρα δημιουργικά κάτω από τον κοινωνικό έλεγχο που είναι αρκετά ισχυρός αλλά όχι τιμωρητικός.

1.3 Η θεωρία της γνωστικο-κοινωνικής μάθησης με κύριο εκπρόσωπο τον Albert Bandura (1986)

Σε αντίθεση με τη θεωρία του Freud όπου η διεργασία της ταύτισης προωθείται από εσωτερικές συγκρούσεις και αποτελεί το μέσο για την επίλυση των συγκρούσεων, οι θεωρητικοί της κοινωνικής μάθησης ισχυρίζονται ότι η διεργασία της ταύτισης είναι απλώς θέμα άμεσης παρατήρησης, μίμησης και ενίσχυσης (Bandura, 1986). Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, τα παιδιά παρατηρούν τη διαφορετικότητα μεταξύ αρσενικής και θηλυκής συμπεριφοράς και κάνουν υποθέσεις σχετικά με τη συμπεριφορά που αρμόζει σε άνδρες και γυναίκες. Επιπλέον, τα παιδιά μαθαίνουν ότι οι ενήλικες ανταμείβουν τα αγόρια και τα κορίτσια για διαφορετικά είδη συμπεριφοράς κι έτσι επιλέγουν να επιδίδονται σε συμπεριφορές κατάλληλες για το φύλο τους οι οποίες θα οδηγήσουν σε ανταμοιβές (Perry & Bussey, 1984). Έρευνες επιβεβαιώνουν ότι οι γονείς όχι μόνο παρέχουν στα παιδιά τους πρότυπα για μίμηση, αλλά, επιπλέον, τα ανταμείβουν, όταν παρατηρούν συμπεριφορές που τις θεωρούν κατάλληλες για το φύλο και τιμωρούν τις συμπεριφορές που είναι αντίθετες με αυτό (Fagot, 1978).

Η ικανότητα μάθησης από την παρατήρηση εξαρτάται, σύμφωνα με τον Bandura, από διάφορους παράγοντες, όπως: 1. Η διαθεσιμότητα της προς μάθηση συμπεριφοράς στο περιβάλλον του παιδιού, 2. Η προσοχή με την οποία το παιδί παρατηρεί το μοντέλο (μητέρα, πατέρα, ήρωας παιδικού βιβλίου ή τηλεοπτικής σειράς) και διακρίνει τα σημαντικά χαρακτηριστικά στη συμπεριφορά του, 3. Η απομνημόνευση από τα παιδιά όσων παρατηρούν η οποία διευκολύνεται με την απόδοση ονομάτων σε κάθε πρότυπο-συμπεριφορά, και 4. Το κίνητρο που έχει ένα παιδί για να μιμηθεί μια συμπεριφορά το οποίο μπορεί να είναι κάποια ανταμοιβή.

1.4 Η θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης

Η γνωστική-αναπτυξιακή θεωρία βασίζεται στην άποψη ότι η κοινωνική ανάπτυξη επιτελείται ως συνέπεια διαδοχικών αλλαγών που συμβαίνουν στη γνωστική ανάπτυξη. Η κατανόηση του κοινωνικού κόσμου συνδέεται με το γνωστικό στάδιο ανάπτυξης στο οποίο βρίσκεται το παιδί. Η προσέγγιση αυτή εστιάζει στην αντίληψη του κοινωνικού κόσμου εκ μέρους του παιδιού και επιχειρεί να εξηγήσει τον τρόπο με τον οποίο το παιδί προσλαμβάνει και ερμηνεύει τις προσπάθειες των γονέων του για την κοινωνικοποίησή του.

1.4.1 Η θεωρία γνωστικής ανάπτυξης του Jean Piaget (1966)

Στη θεωρία γνωστικής ανάπτυξης του Piaget (1966), η εξέλιξη της προσωπικότητας γίνεται αντιληπτή ως μια συστηματική διαδικασία ανάπτυξης ικανοτήτων για τη σταδιακή προσαρμογή του ατόμου στο περιβάλλον. Η γνωστική ανάπτυξη εκτυλίσσεται μέσω ποιοτικά αλληλοσυμπληρούμενων σταδίων τα οποία αποτελούν γνωστικά σχήματα που αναπτύσσονται μέσα από την αλληλεπίδραση του παιδιού με το περιβάλλον.

Στη θεωρία του Piaget υπάρχουν εγγενείς δομές για την ανάπτυξη της γνώσης μέσω των οποίων το παιδί αλληλεπιδρά με το φυσικό περιβάλλον, επεξεργάζεται τα ερεθίσματα που παίρνει από αυτό, και αναπτύσσεται γνωστικά. Η μετάβαση από το ένα στάδιο στο άλλο προϋποθέτει ποιοτική διαφοροποίηση των σχημάτων που έχουν αποκτηθεί, καθώς και νέα οργάνωση μέσα από διαδικασίες *γνωστικής σύγκρουσης*. Σε κάθε στάδιο συντελείται ένα είδος δόμησης της σκέψης και κάθε ένα από αυτά αποτελεί ένα επίπεδο *εξισορρόπησης* με το περιβάλλον, ένα επίπεδο δηλαδή προσαρμογής που καθορίζει το είδος της αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον του. Η εξισορρόπηση επιτυγχάνεται μέσα από διαδικασίες *αφομοίωσης*, όπου το άτομο ενσωματώνει τα αντιληπτικά δεδομένα σε προϋπάρχουσες γνωστικές δομές, και διαδικασίες *συμμόρφωσης*, όπου το άτομο τροποποιεί τις υπάρχουσες γνωστικές δομές για να κατανοήσει τα δεδομένα της νέας εμπειρίας. Σύμφωνα με τον Piaget κινητήρια δύναμη για τη διαμόρφωση του κοινωνικού υποκειμένου είναι η δράση του παιδιού με στόχο την οικειοποίηση του περιβάλλοντός του και όχι, όπως στον Freud, η χαλιναγώγηση των ενστικτωδών ενορμήσεων.

Τα στάδια γνωστικής ανάπτυξης στη θεωρία του Piaget είναι τέσσερα: 1. Στάδιο *αισθησιοκινητικής νοημοσύνης* (0-2 ετών), 2. Στάδιο *προσυλλογιστικής σκέψης* (3-6 ετών), 3. Στάδιο *συγκεκριμένων λογικών πράξεων* (7-10 ετών) και 4. Στάδιο *αφαιρετικής σκέψης* (11 ετών έως και την ενηλικίωση) (Piaget, 1966. Beilin, 1995. Cole & Cole, 2005).

Το παιδί της προσχολικής ηλικίας βρίσκεται στο στάδιο της *προσυλλογιστικής σκέψης* (3-6 ετών), που περιλαμβάνει δύο φάσεις: της *προεγνωσιολογικής* (3^ο και 4^ο έτος) και της *διαισθητικής σκέψης* (5^ο και 6^ο έτος). Στην πρώτη φάση α) το παιδί χρησιμοποιεί *προέννοιες*, μονομερείς αντιληπτικούς σχηματισμούς και αυθαίρετες γενικεύσεις (π.χ. με τη λέξη «μπαμπάς» μπορεί να εννοεί τον πατέρα και καθετί που κατά την άποψη του παιδιού σχετίζεται με αυτόν). Η αδυναμία αυτή οφείλεται στο

ότι το παιδί δεν έχει οργανώσει ακόμη στη σκέψη του τα αντικείμενα σε ομάδες και δεν έχει συνειδητοποιήσει ότι τα αντικείμενα που ανήκουν στην ίδια ομάδα, παράλληλα με τα κοινά έχουν και διαφορετικά χαρακτηριστικά που τα κάνουν ξεχωριστές περιπτώσεις, β) οι συλλογισμοί είναι μεταγωγικοί, αποτελούν δηλαδή αυθαίρετες κρίσεις, χωρίς επαρκή λογικό σύνδεσμο (παράδειγμα ενός τέτοιου συλλογισμού: «Αν ένα αντικείμενο είναι ίδιο με ένα άλλο ως προς ένα χαρακτηριστικό, τότε τα αντικείμενα αυτά είναι ίδια ως προς όλα τα χαρακτηριστικά»). Η ερμηνεία της αιτιότητας είναι φαινομενική, καθώς το παιδί πιστεύει πως όσα συμβαίνουν συγχρόνως συνδέονται με αιτιώδη σχέση, γ) η σκέψη είναι εγωκεντρική: το παιδί αντιλαμβάνεται και ερμηνεύει τα αντικειμενικά φαινόμενα αποκλειστικά και μόνο με βάση τη δική του σκοπιά, δ) η σκέψη επικεντρώνεται σε ένα μόνο χαρακτηριστικό κάθε φορά, προσκολλάται δηλαδή σε μία μόνο διάσταση του προβλήματος και δεν μπορεί να συνεξετάσει τον εξισοροπητικό ρόλο που διαδραματίζουν οι αλλαγές σε άλλα στοιχεία του προβλήματος, και ε) η σκέψη δεν έχει αναστρεψιμότητα, δεν μπορεί δηλαδή να αντιληφθεί ότι κάθε ενέργεια έχει και την αντίθετή της, την ενέργεια που την ακυρώνει. Γι' αυτό δυσκολεύεται να αντιληφθεί τη διατήρηση της ποσότητας παρά τις αλλαγές που επισυμβαίνουν.

Σημαντική, ωστόσο, αλλαγή παρουσιάζει στην Πιαζετική προσέγγιση η σκέψη του παιδιού στο 5^ο και 6^ο έτος της ηλικίας του, με την εμφάνιση της *δαισθητικής σκέψης* και την έντονη παρουσία της συμβολικής λειτουργίας, της φαντασίας και της δημιουργικότητας. Τα διάφορα χαρακτηριστικά της προεννοιολογικής περιόδου (εγωκεντρισμός, μεταγωγικός συλλογισμός, έλλειψη αναστρεψιμότητας) αρχίζουν να μειώνονται. Το παιδί μπορεί δαισθητικά, με μια συνολική θεώρηση του προβλήματος, να βρίσκει τη λογική λύση, χωρίς ακόμη να δείχνει ότι έχει επίγνωση της διαδικασίας που ακολούθησε ή να μπορεί τη διαδικασία αυτή να την περιγράψει λεκτικά. Τρεις βασικές λειτουργίες εμφανίζονται κατά την περίοδο αυτή: α) η ικανότητα του παιδιού να σχηματίζει λογικές κατηγορίες-έννοιες, β) η ικανότητα να διακρίνει σχέσεις και γ) η ικανότητα να χειρίζεται αριθμητικές έννοιες. Στη φάση αυτή το παιδί μπορεί να ταξινομεί αντικείμενα με βάση κάποια ομοιότητά τους. Ακόμη όμως στις ταξινομήσεις του χρησιμοποιεί μία μόνο διάσταση. Για να υποδηλώσει τις ομοιότητες μεταξύ πραγμάτων χρησιμοποιεί έννοιες. Ο σχηματισμός μιας έννοιας απαιτεί τουλάχιστον δύο διεργασίες: την *αφαίρεση* και τη *γενίκευση*. *Αφαίρεση* είναι η επιλεκτική διαδικασία, με την οποία εντοπίζονται στοιχεία ομοιότητας μεταξύ διαφορετικών αντικειμένων και *γενίκευση* η συνένωση

των εμπειριών που βιώνει το παιδί και η δημιουργία γενικού κανόνα από διαφορετικές εμπειρίες, που θα εφαρμόζεται σε κάθε νέα όμοια εμπειρία. Τα παραπάνω χαρακτηριστικά της σκέψης δημιουργούν τις προϋποθέσεις για την εμφάνιση ανώτερων γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων.

Για τον Piaget η γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη συντελούνται αλληλεπιδραστικά. Η ανάπτυξη της *ηθικής σκέψης* στο παιδί είναι άμεσα συνδεδεμένη με την ανάπτυξη ανώτερων γνωστικών δεξιοτήτων, όπως δεξιότητες αιτιολόγησης, σύγκρισης και κρίσης, αφού η διάκριση του σωστού από το λάθος και του κακού από το καλό προϋποθέτει ηθική κρίση. Πριν η γνωστική ευελιξία αναπτυχθεί σε ικανοποιητικό βαθμό, η ηθική κρίση του παιδιού ταυτίζεται με την αυστηρή προσαρμογή σε κανόνες. Μια συμπεριφορά εκλαμβάνεται από το παιδί είτε ως εντελώς σωστή είτε ως εντελώς λαθεμένη. Η κρίση αυτή του παιδιού βασίζεται στα εξωτερικά χαρακτηριστικά μιας ενέργειας ανεξάρτητα από τις προθέσεις του δράντος υποκειμένου. Για τον Piaget το παιδί της προσχολικής ηλικίας βρίσκεται στο στάδιο της *ετερόνομης ηθικής* και σε αυτό παραμένει μέχρι το 8^ο έτος της ηλικίας του, για να περάσει από το 8^ο έτος και μετά στην *αυτόνομη-εσωτερική ηθική* (Piaget, 1965). *Ετερόνομη ηθική* είναι η ηθική που επιβάλλεται από έξω, από τους μεγάλους, και δεν πηγάζει μέσα από το ίδιο το παιδί. Με άλλα λόγια, το παιδί βλέπει τα πράγματα μονόπλευρα, τα δέχεται και τα αναγνωρίζει χωρίς να έχει μια δική του προσωπική γνώμη. Έτσι υπακούει σε κανόνες που ορίζουν οι μεγάλοι και ανταποκρίνεται ηθικά στην επιθυμία ή απαίτηση του ενήλικα. Αυτό συμβαίνει γιατί η γνωστική ανάπτυξη του παιδιού δεν είναι ακόμη αρκετά ώριμη για να μπορεί να κρίνει και να έχει τη δική του γνώμη και τους δικούς του κανόνες. Παιδιά ηλικίας κάτω των 7 ή 8 ετών είναι εγωκεντρικά και δεν αντιλαμβάνονται κρίσιμες πλευρές της ηθικής δράσης του άλλου (π.χ. τις προθέσεις). Με τη σταδιακή ανάπτυξη της γνωστικής ευελιξίας καθίσταται και η ηθική κρίση περισσότερο ευέλικτη (*αυτόνομη-εσωτερική ηθική*). Το παιδί αντιλαμβάνεται ότι οι κανόνες είναι μεταβαλλόμενοι και σχετικοί με την κάθε περίπτωση. Η κατανόηση της σχετικότητας επιτυγχάνεται με την ενεργή συμμετοχή στο κοινωνικό περιβάλλον και με τη σταδιακή κατανόηση πως οι κανόνες επιδέχονται αμφισβήτηση και αλλαγής. Η αυτονομία αρχίζει να αναπτύσσεται γύρω στα 8 χρόνια, όπου το παιδί απαγκιστρώνεται σιγά-σιγά από τη γνώμη των μεγάλων και παύει να βλέπει τα πράγματα μονόπλευρα. Τότε αρχίζει το παιδί, σύμφωνα με τον Piaget, να αποκτά σεβασμό προς τη γνώμη των ομηλικών του και να κρίνει θέματα ηθικής.

Με την εγωκεντρική διάθεση της προσχολικής ηλικίας συνδέει ο Piaget το λόγο του παιδιού και την ανάπτυξη της επικοινωνιακής του ικανότητας. Ο Piaget διακρίνει στο λόγο του παιδιού δυο διαστάσεις, την εγωκεντρική και την κοινωνικοποιημένη διάσταση. Η πρώτη διάσταση αφορά στον *εγωκεντρικό λόγο* και η δεύτερη στον *κοινωνικοποιημένο-επικοινωνιακό λόγο*. Για τον Piaget το μεγαλύτερο μέρος του λόγου κατά την προσχολική ηλικία χρησιμοποιείται όχι για λόγους επικοινωνιακούς, αλλά για να εκφράσει το παιδί επιθυμίες, ανάγκες, προθέσεις και εμπειρίες χωρίς άμεση αναφορά στις αντιδράσεις που θα προκαλέσει στον ακροατή. Το παιδί μιλάει χωρίς να λαμβάνει υπόψη τις σκέψεις και τα σχόλια του άλλου και αναφέρεται σε όλα τα γεγονότα από τη δικιά του σκοπιά. Αυτό δε συμβαίνει από εγωιστική διάθεση, αλλά γιατί οι νοητικές λειτουργίες του παιδιού δεν είναι επαρκώς ευέλικτες για να του επιτρέψουν να λαμβάνει υπόψη τις εμπειρίες και σκέψεις του άλλου. Με την πάροδο της ηλικίας το παιδί παύει να χρησιμοποιεί τον εγωκεντρικό λόγο και τη θέση του παίρνει ο κοινωνικοποιημένος λόγος ο οποίος εμπεριέχει τη διαδικασία ανταλλαγής μηνυμάτων με άλλα πρόσωπα με στόχο την επικοινωνία και την κοινωνική συναλλαγή. Για τον Piaget αυτή η αλλαγή είναι εντονότερη στο τέλος της προσχολικής περιόδου, περίπου στο 6^ο έτος της ηλικίας του παιδιού.

Οι θεωρητικές απόψεις του Piaget παρόλο που έχουν ασκήσει σημαντική επιρροή στο χώρο της αναπτυξιακής ψυχολογίας, έχουν δεχθεί έντονη κριτική διότι δε δίνουν πρωτεύουσα σημασία στη γλώσσα του παιδιού αλλά ούτε και στους κοινωνικούς παράγοντες. Αναγνωρίζουν, ωστόσο, ότι το παιδί δεν αποτελεί παθητικός δέκτης μηνυμάτων αλλά προσεγγίζει ενεργητικά τον κόσμο γύρω του. Κριτική έχουν δεχθεί και οι απόψεις του Piaget περί σταδίων, όχι ως προς τη χρονική ακολουθία τους αλλά ως προς τα ηλικιακά όρια του καθενός και τις περιορισμένες κοινωνικο-γνωστικές ικανότητες των παιδιών προσχολικής ηλικίας².

1.4.2 Η θεωρία της ηθικής ανάπτυξης του Lawrence Kohlberg (1969)

Με αφετηρία τη θεωρία γνωστικής ανάπτυξης του Piaget, ο Kohlberg (1969) θεωρεί πως η ψυχοσεξουαλική ανάπτυξη του *Εγώ* είναι γνωστική λειτουργία και δεν μπορεί να αποδοθεί ούτε στο οιδιπόδειο σύμπλεγμα και την επίλυσή του, σύμφωνα με τον Freud, ούτε όμως και σε εξωτερικούς παράγοντες που ενισχύουν τη συμπεριφορά, σύμφωνα με θεωρίες κοινωνικής μάθησης. Ο Kohlberg απέδειξε ερευνητικά ότι η

² Βλ. Κεφ. 4, σελ.114-117

θεωρία του Piaget μπορεί να εξηγήσει τον τρόπο με τον οποίο το άτομο συγκροτεί τον κοινωνικό του κόσμο στην πορεία της εξέλιξής του.

Στη θεωρία του Kohlberg η ηθική ωρίμανση του ατόμου ολοκληρώνεται σε μια διαδικασία έξι σταδίων, κάθε ένα από τα οποία χαρακτηρίζεται από μια διαφορετική διάσταση ηθικής κρίσης:

1. *Προσανατολισμός ηθικής κρίσης σε υπακοή-επιβράβευση ή ανυπακοή-τιμωρία.* Στο στάδιο αυτό το παιδί αποδέχεται τους κανόνες και δρα σύμφωνα με αυτούς με στόχο την αποφυγή της τιμωρίας. Οι πράξεις κρίνονται με βάση τις συνέπειες που επιφέρουν και όχι με βάση τις προθέσεις και τα κίνητρα. Το συμφέρον της ομάδας προηγείται του προσωπικού συμφέροντος και σωστό είναι ό,τι συμφέρει την ομάδα. Στο στάδιο αυτό ηθικής ωρίμανσης βρίσκονται τα παιδιά προσχολικής ηλικίας που διανύουν το στάδιο προσυλλογιστικής σκέψης του Piaget. Χαρακτηριστικές είναι οι απαντήσεις που πήρε ο Piaget όταν έθεσε σε παιδιά προσυλλογιστικής περιόδου και σε παιδιά που βρίσκονταν γνωστικά στο στάδιο των συγκεκριμένων νοητικών πράξεων το εξής πρόβλημα: κάποια μητέρα είχε απαγορεύσει στο παιδί της να χρησιμοποιεί τα εύθραυστα φλιτζάνια του καλού της σερβίτσιου. Παρά όμως την απαγόρευση, το παιδί πήρε ένα φλιτζάνι και το άφησε επίτηδες από τα χέρια του, με στόχο να σπάσει, όπως και συνέβη. Ένα άλλο παιδί που δεν είχε δεχθεί την ίδια απαγόρευση από τη μητέρα του, μετέφερε ένα δίσκο με δώδεκα φλιτζάνια με πρόθεση να βοηθήσει τη μητέρα του. Από απροσεξία όμως γλίστρησε ο δίσκος από τα χέρια του, με αποτέλεσμα να σπάσουν και τα δώδεκα φλιτζάνια. Ο Piaget τότε ρώτησε και τις δυο ομάδες παιδιών, ποιο από τα δύο παιδιά ήταν το πιο «κακό παιδί» και γιατί. Τα παιδιά του σταδίου της προσυλλογιστικής σκέψης έκριναν την πράξη από το αποτέλεσμα και απάντησαν ότι το παιδί της δεύτερης ιστορίας είναι το πιο κακό, επειδή έσπασε δώδεκα φλιτζάνια και όχι ένα. Η πρόθεση ήταν για τα παιδιά αυτά κάτι που δεν μπορούσαν να κρίνουν. Αντίθετα, τα παιδιά του σταδίου της συγκεκριμένης σκέψης κρίνοντας την πρόθεση απάντησαν ότι το παιδί της πρώτης ιστορίας ήταν το πιο «κακό».

2. *Προσανατολισμός προς το σκοπό.* Στο στάδιο αυτό τα παιδιά αντιλαμβάνονται τη συμμόρφωση στους κανόνες ως αποτέλεσμα μιας σχέσης αμοιβαιότητας από την οποία θα προκύψει όφελος. Σωστό και δίκαιο ταυτίζονται. Δίκαιο είναι αυτό που ικανοποιεί όχι μόνο ατομικά ενδιαφέροντα και ανάγκες, αλλά και τα ενδιαφέροντα των άλλων. Αυτό σημαίνει πως όταν κάποιος επιθυμεί να ικανοποιήσει τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του, πρέπει συγχρόνως να παίρνει υπόψη του τα

ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των άλλων. Αυτό προϋποθέτει ικανότητα του παιδιού να μπαίνει στο ρόλο του άλλου προσώπου.

3. *Προσανατολισμός σε διαπροσωπικές σχέσεις.* Στο τρίτο στάδιο η ηθική κρίση έχει ως αφετηρία την αποδοχή και αναγνώριση του κοινωνικού περιβάλλοντος. Το παιδί μέσα από τη δράση του προσπαθεί να ανταποκριθεί στις προσδοκίες των άλλων και φροντίζει να έχει καλές σχέσεις με τους άλλους. Ατομικά συμφέροντα και στόχοι συνδέονται με εκείνα της ομάδας, συναισθήματα και προσδοκίες μοιράζονται με τους άλλους.

4. *Προσανατολισμός προς την κοινωνία (σεβασμός του νόμου και της τάξης).* Στο στάδιο αυτό κυριαρχεί η διαμόρφωση των κοινωνικών σχέσεων και αντιλήψεων κάτω από την επιρροή του κοινωνικού περιβάλλοντος. Οι προσωπικές σχέσεις κρίνονται με βάση την κοινωνική τους σημασία. Σωστό και δίκαιο εδώ είναι ό, τι ενισχύει τη λειτουργία της κοινωνίας, των θεσμών και η συμμόρφωση στους κανόνες γίνεται με στόχο τη στήριξη των θεσμών. Η μετάθεση στο ρόλο του άλλου έχει αντικατασταθεί από τη μετάθεση στο ρόλο του «γενικευμένου» άλλου, καθώς το παιδί θεωρεί ότι ανήκει σε μια ευρύτερη κοινωνική ομάδα και υιοθετεί άκριτα τους κανόνες της οι οποίοι θεωρούνται ως αμετάβλητοι.

5. *Κοινωνικό συμβόλαιο ή κοινωνικό όφελος και ατομικά δικαιώματα.* Στο στάδιο αυτό ηθικής εξέλιξης το άτομο αντιλαμβάνεται πως οι άνθρωποι έχουν διαφορετικές αξίες και απόψεις. Αντιλαμβάνεται, επίσης, τη σχετικότητα των αξιών και των κανόνων οι οποίοι παρά τη σχετικότητά τους πρέπει να γίνονται σεβαστοί για εξασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης και συνύπαρξης. Υπάρχουν, ωστόσο, και αξίες με απόλυτο χαρακτήρα που ισχύουν για κάθε ομάδα και κάθε κοινωνία ανεξάρτητα από το αν γίνονται σεβαστές από την πλειοψηφία ή όχι. Η συμμόρφωση στο στάδιο αυτό με τους κανόνες προσλαμβάνει το χαρακτήρα ενός δεσμευτικού κοινωνικού συμβολαίου που στόχο έχει τη διασφάλιση των δικαιωμάτων όλων και τη ρύθμιση της κοινωνικής συμβίωσης.

6. *Προσανατολισμός σε πανανθρώπινες (οικουμενικές) ηθικές αξίες και αρχές.* Στο στάδιο αυτό τα άτομα διακρίνονται για τον προσανατολισμό τους σε ελεύθερα επιλεγμένες ηθικές αρχές, οι οποίες προέχουν συγκεκριμένων νόμων και κοινωνικών δεσμεύσεων. Τέτοιες αρχές είναι οι αντιλήψεις περί κοινωνικής δικαιοσύνης σύμφωνα με τις οποίες όλοι έχουν τα ίδια δικαιώματα και η αξιοπρέπεια του ατόμου θα πρέπει να γίνεται απόλυτα σεβαστή.

Αναφορικά με τη συγκρότηση της έμφυλης ταυτότητας, ο Kohlberg θεωρεί ότι το παιδί αρχίζει να δημιουργεί τις κατηγορίες του φύλου, να ταυτίζεται με το δικό του φύλο και υιοθετεί πρότυπα συμπεριφοράς μετά την ηλικία των 4 ετών. Βασική αρχή στη γνωστική-αναπτυξιακή προσέγγιση για την απόκτηση του ρόλου του φύλου που πρότεινε ο Kohlberg αποτελεί η πεποίθηση ότι στη διαμόρφωση της ταυτότητας του φύλου βασικό ρόλο έχουν οι αντιλήψεις του ίδιου του παιδιού. Σε αντίθεση με τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης, οι αντιλήψεις του παιδιού δεν είναι παθητικά προϊόντα κοινωνικής εκπαίδευσης, αλλά αποτέλεσμα της ενεργού δόμησης της εμπειρίας από το ίδιο το παιδί. Η διαμόρφωση μιας σταθερής ταυτότητας εξαρτάται περισσότερο από την εννοιολογική-γνωστική ανάπτυξη του παιδιού και λιγότερο από το φόβο και την ενοχή, σε αντίθεση με τη θεωρία του Freud.

Για τον Kohlberg, η ανάπτυξη της έμφυλης ταυτότητας περνάει από τρεις φάσεις: 1. *Βασική ταυτότητα του ρόλου του φύλου* στην ηλικία των 3 ετών, όπου τα παιδιά μπορούν να χαρακτηρίσουν τον εαυτό τους ως αγόρι ή κορίτσι, 2. *Σταθερότητα του ρόλου του φύλου* κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας, όπου τα παιδιά αρχίζουν να κατανοούν ότι οι ρόλοι του φύλου είναι σταθεροί στο πέρασμα του χρόνου κι ότι τα αγόρια μεγαλώνουν για να γίνουν άντρες και τα κορίτσια μεγαλώνουν για να γίνουν γυναίκες και 3. *Μονιμότητα του ρόλου του φύλου* που επιτυγχάνεται όταν τα παιδιά καταλάβουν ότι το φύλο τους παραμένει το ίδιο ανεξάρτητα από τις περιστάσεις, ακόμη κι αν ντυθούν για παράδειγμα μέλη του αντίθετου φύλου τις απόκριες.

Η ανάπτυξη της έμφυλης ταυτότητας ολοκληρώνεται στο 7^ο έτος, όπου το παιδί αντιλαμβάνεται όχι μόνο το φύλο του και τις ιδιότητές του αλλά και το βαθμό κοινωνικού γόητρου που απολαμβάνει κάθε φύλο. Αγόρια και κορίτσια αντιλαμβάνονται ότι η κοινωνική θέση του άνδρα έχει μεγαλύτερο κοινωνικό γόητρο από την κοινωνική θέση της γυναίκας και για το λόγο αυτό το κορίτσι δείχνει μια προτίμηση στα αγορίστικα παιχνίδια και σε αντίστοιχους τρόπους συμπεριφοράς, γεγονός που δεν υπονομεύει το γυναικείο ρόλο, αλλά αντίθετα επενεργεί ενισχυτικά.

1.4.3 Η προσέγγιση του Jerome Bruner (1966)

Ο Bruner (1966) υποστηρίζει ότι η μάθηση επιτυγχάνεται μέσα από διαδικασίες ανακάλυψης (καθοδηγούμενης ή μη) και διερεύνησης, μέσα από τη χρήση αντιθέσεων, τη διαμόρφωση υποθέσεων και την ενεργητική συμμετοχή. Για τον

Bruner το μυαλό του παιδιού λειτουργεί περισσότερο σαν ένα «σύστημα επεξεργασίας πληροφοριών» και η διαδικασία ακολουθεί την εξής πορεία:

1. το παιδί επεξεργάζεται τις πληροφορίες που δέχεται από το περιβάλλον,
2. ανακαλύπτει κάποιες κανονικότητες και πρότυπα, που αντιστοιχούν στα διαισθητικά πρότυπα τα οποία έχει ήδη διαμορφώσει, συνδυάζει δηλαδή τις εμπειρίες του από τον εξωτερικό κόσμο με κάποια μοντέλα ή πρότυπα που έχει ήδη στο μυαλό του, και
3. οι υπάρχουσες ιδέες και αντιλήψεις του μαθητή αναδιοργανώνονται ώστε να προσαρμοσθούν και να συμμορφωθούν με τις καταστάσεις της νέας εμπειρίας (Bruner, 1966). Η γνωστικο-δομική θεωρία του Bruner υιοθετεί αρκετά στοιχεία από τη θεωρία του Piaget. Ο Bruner όμως διαφωνεί με τα ηλικιακά όρια που προτείνει ο Piaget τονίζοντας τις ευκαιρίες της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και επομένως την επίτευξη της γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού.

Το μυαλό του παιδιού είναι έτοιμο να λειτουργήσει, αν υπάρξουν κατάλληλα και ενδιαφέροντα περιβαλλοντικά ερεθίσματα. Όπως στη θεωρία του Piaget έχει καθοριστική επίδραση η έννοια της οργάνωσης, στη θεωρία του Bruner αντίστοιχη βαρύτητα έχει η έννοια της *ενσωμάτωσης*. Η ενσωμάτωση αντανακλά τον τρόπο με τον οποίο οι σκέψεις και οι πράξεις οργανώνονται σε κατηγορίες ανώτερου επιπέδου μέσω της προσθήκης νέων και της τροποποίησης των ήδη αποκτημένων εμπειριών. Ο τρόπος που το παιδί αναπαριστά τις εμπειρίες του επηρεάζεται από αυτό που ο Bruner ονομάζει *συμβάσεις*, τους κοινωνικούς δηλαδή κανόνες που επινοήθηκαν στο πολιτισμικό περιβάλλον του παιδιού. Η γνωστική ανάπτυξη συμβάλλει στην εμπέδωση αυτών των συμβάσεων. Οι συμβάσεις αυτές εμπλέκονται στην ανάπτυξη και χρήση της γλώσσας αλλά και στη διαπροσωπική, κοινωνική συμπεριφορά. Ο Bruner υποστηρίζει ότι το άτομο συμπεριφέρεται με γνώμονα τις συμβάσεις του πολιτισμικού του πλαισίου και με αυτόν τον τρόπο «αναγκάζει» τις γνωστικές του λειτουργίες να εναρμονιστούν με τις νέες συνθήκες.

1. 5 Η Κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση του Levy Vygotsky (1993, 1997)

Η θεωρία του Vygotsky (1993, 1997) αποτελεί μια προσπάθεια να εξηγηθεί η συνείδηση ως τελικό προϊόν της κοινωνικοποίησης του ατόμου. Η κοινωνική αλληλεπίδραση διαδραματίζει θεμελιώδη ρόλο στην ανάπτυξη της γνώσης. Μάθηση εδώ αποτελεί η αντίδραση του ατόμου σε ένα καθορισμένο περιβάλλον, αντίδραση όμως που δεν είναι καθορισμένη με απόλυτη ακρίβεια από τον γενετικό παράγοντα.

Πρόκειται για δραστηριότητα του υποκειμένου, που περικλείει διαδικασίες εσωτερικές και εξωτερικές οι οποίες διαμεσολαβούν στις σχέσεις του ανθρώπου με τον κόσμο μέσα στον οποίο ζει. Η διαπροσωπική σχέση είναι στο κέντρο της μάθησης και είναι συνεργατική.

Ο Vygotsky δίνει έμφαση στο ρόλο που παίζει για την ανάπτυξη του παιδιού η κουλτούρα και το κοινωνικό περιβάλλον και τονίζει την κοινωνική συνεργασία. Το άτομο εμπλουτίζεται από την κοινωνία και η κοινωνία από το άτομο. Βασική αρχή της θεωρίας του Vygotsky είναι η *"ζώνη επικείμενης ανάπτυξης"* (zone of proximal development) που αποτελεί την ανεξερεύνητη περιοχή του εσωτερικού δυναμικού του παιδιού. Η απόσταση ανάμεσα στο *τι* μπορεί να κάνει μόνο του το παιδί και *τι* με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού ή του γονέα, είναι η *"ζώνη επικείμενης ανάπτυξης"*, *διάστημα* στο οποίο η μάθηση οφείλει να πραγματοποιηθεί. Η *«ζώνη επικείμενης ανάπτυξης»* αντιστοιχεί στην απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο, όπως αυτό καθορίζεται από την ανεξάρτητη επίλυση προβλημάτων, και στο επίπεδο δυνάμει ανάπτυξης, όπως αυτό καθορίζεται από την επίλυση προβλημάτων κάτω από την καθοδήγηση των ενηλίκων ή σε συνεργασία με πιο ικανούς ομηλικούς. Από αυτή την οπτική τα παιδιά 4-6 ετών μπορούν να κάνουν με καθοδήγηση από ενήλικα ή πιο ικανό ομήλικό, *ό, τι* θα μπορούν να κάνουν μόνα τους στην ηλικία των 7-8 ετών.

Η γλώσσα, σύμφωνα με τον Vygotsky, είναι ο βασικός διαμεσολαβητικός παράγοντας για την εξέλιξη της σκέψης και έχει χαρακτήρα κοινωνικό. Επιμένει, λοιπόν, στο ρόλο της γλώσσας, της κουλτούρας και του κοινωνικού περιβάλλοντος. Οι αλληλεπιδράσεις του παιδιού με τους άλλους παίζουν κυρίαρχο ρόλο στην εξέλιξη της κοινωνικογνωστικής του ανάπτυξης. Τα κοινωνικά στοιχεία πολλαπλασιάζουν τα ατομικά όπως και τα κοινωνικά πολλαπλασιάζονται από τις ατομικές επιδράσεις. Διαμορφώνει, λοιπόν, ο Vygotsky μια αλληλοδραστική θεωρία ανάπτυξης που επιμένει στην *"κοινωνική συνιστώσα"*. Σκέψη και συνείδηση είναι καθορισμένες από τις πραγματοποιούμενες δραστηριότητες με τους συνανθρώπους μας σε ένα καθορισμένο κοινωνικό περιβάλλον. Αυθόρμητες γνώσεις (μη επεξεργασμένες) και μη αυθόρμητες (επιστημονικές) βρίσκονται σε συνεργασία και αλληλοτροφοδοτούνται.

Αναφορικά με τη γλώσσα, ο Vygotsky έχει αντίθετη άποψη από τον Piaget. Στην κοινωνικο-πολιτισμική οπτική του Vygotsky, το παιδί από τις πρώτες του γλωσσικές εκφράσεις προσπαθεί να επικοινωνήσει. Για τον Piaget, ο εγωκεντρικός

λόγος είναι μια κατώτερη μορφή λόγου που μειώνεται καθώς το παιδί μεγαλώνει ενώ για τον Vygotsky ο εγωκεντρικός λόγος έχει χαρακτήρα κοινωνικό, γιατί αποτελεί τρόπο έκφρασης και ένα πραγματικό εργαλείο σκέψης που συνοδεύει τις πράξεις του μικρού παιδιού για την εξεύρεση λύσεων και για τη μείωση της εσωτερικής έντασης. Η γλώσσα στη θεωρία του Vygotsky εξυπηρετεί δύο βασικούς σκοπούς: πρώτον, καθιστά δυνατή τη διεκπεραίωση της *εξωτερικής* επικοινωνίας του ατόμου που χρησιμοποιεί τη γλώσσα με τους συνανθρώπους του και δεύτερο συμβάλλει στην *εσωτερική* τακτοποίηση των σκέψεών του. Από την ηλικία των 2 ετών η γλώσσα μπορεί να εξυπηρετεί τόσο την εξωτερική της λειτουργία όσο και την εσωτερική. Ωστόσο, παρά το σημαντικό αυτό βήμα, το παιδί μέχρι το 6^ο περίπου έτος της ηλικίας του δεν μπορεί να ελέγξει αποτελεσματικά τις δυο αυτές γλωσσικές λειτουργίες. Μπορεί να μιλάει για τις σκέψεις και τις εμπειρίες του χωρίς να κάνει διάκριση ανάμεσα στην ομιλία που απευθύνεται στους άλλους. Αυτήν ακριβώς τη μορφή λόγου ο Vygotsky ονομάζει εγωκεντρικό λόγο και θεωρεί ότι είναι μεταβατικό στάδιο μεταξύ του φωνούμενου και του εσωτερικού λόγου, ο οποίος αποτελεί ένα είδος σκέψης. Το παιδί σκέφτεται «φωναχτά», ενώ αργότερα χρησιμοποιεί τον εσωτερικό λόγο. Ό, τι είναι ο εσωτερικός λόγος για τον ενήλικο είναι ο εγωκεντρικός λόγος για το παιδί. Ο εγωκεντρικός λόγος των μικρών παιδιών αποτελεί διεργασία εσωτερίκευσης του λόγου, κατά την οποία η γλώσσα χρησιμοποιείται ως εσωτερικό εργαλείο ρύθμισης της σκέψης και της συμπεριφοράς (Vygotsky, 1993, 1997). Για τον Vygotsky ο εγωκεντρικός λόγος εσωτερικεύεται βαθμιαία και γίνεται εσωτερική γλώσσα στην ηλικία περίπου των 7 ετών.

Σημαντικό ρόλο στην κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού προσδίδει ο Vygotsky (1992) στο κοινωνικό παιχνίδι, για το οποίο δεν είναι απαραίτητη προϋπόθεση να υπάρχει συμπαίκτης. Κύρια χαρακτηριστικά του παιχνιδιού είναι η φανταστική κατάσταση που δημιουργεί το παιδί και οι κανόνες που το ίδιο θέτει. Το παιδί για παράδειγμα αποφασίζει ότι το μολύβι που κρατάει στο χέρι του είναι το κουτάλι που το χρησιμοποιεί για να φάει το φαγητό του. Κάποιο παιδί που παίζει μόνο του μπορεί να υποδύεται διάφορους ρόλους τον έναν μετά τον άλλον, προσποιείται ότι του προσφέρουν κάτι και το αγοράζει, μιλάει μόνο του τη μια στιγμή ως γονιός και την άλλη ως παιδί, ως δάσκαλος και ως μαθητής. Το κοινωνικό παιχνίδι, σύμφωνα με τον Vygotsky, δεν εξαφανίζεται καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν. Περίπου στην ηλικία των 5 ετών εμφανίζονται τα παιχνίδια με κανόνες. Η διαφορά του παιχνιδιού με κανόνες από το κοινωνικό παιχνίδι βρίσκεται στο ότι οι κανόνες που ήταν σε λανθάνουσα

μορφή στο κοινωνικό παιχνίδι γίνονται εμφανείς και η φανταστική κατάσταση περνά σε λανθάνουσα μορφή.

Επιχειρώντας μια συγκριτική προσέγγιση των απόψεων του Vygotsky με εκείνες του Piaget διαπιστώνεται ότι ο Piaget τονίζει τη σημασία της δράσης και το ρόλο του ίδιου του παιδιού στη γνωστική του εξέλιξη ενώ ο Vygotsky τη σημασία της γλώσσας και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Ενώ ο Piaget τονίζει την αλληλόδραση υποκειμένου-αντικειμένου και τη διαδικασία γνωστικής σύγκρουσης μεταξύ παλιάς και νέας εμπειρίας, ο Vygotsky τονίζει την αλληλόδραση παιδιού/ενήλικα μέσω της οποίας αναδεικνύεται η «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης». Ο Piaget δίνει, επίσης, έμφαση στην αυθόρμητη εξέλιξη και στον εποικοδομητισμό ενώ ο Vygotsky στο σχολείο και στην εκπαίδευση.

1.6 Η θεωρία της προσκόλλησης των John Bowlby (1969, 1973) και Mary Ainsworth (1973, 1995)

Ιδιαίτερη σημασία στις διαδικασίες κοινωνικοποίησης της προσχολικής ηλικίας έχει η εμπειρία της *προσκόλλησης* κατά τη βρεφική ηλικία. «Προσκόλληση» είναι ο όρος που χρησιμοποιείται για να περιγραφεί η στενή σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στη μητέρα (ή οποιοδήποτε πρόσωπο που υποκαθιστά τη μητέρα) και το βρέφος κατά τη διάρκεια της βρεφικής ηλικίας. Η συμπεριφορά που ορίζεται ως *προσκόλληση* χαρακτηρίζεται από την ιδιαίτερη χαρά που δείχνει το βρέφος όταν βρίσκεται κοντά στη μητέρα του, από το φόβο και τη δυσφορία που παρουσιάζει όταν το πλησιάζουν ξένα πρόσωπα, «άγχος για τα ξένα πρόσωπα» που εμφανίζεται στον 7^ο μήνα και τέλος από την ανησυχία που δείχνει όταν η μητέρα απομακρύνεται, το «άγχος του αποχωρισμού» που εμφανίζεται στο τέλος του 1^{ου} έτους. Η προσκόλληση είναι η πρώτη διαπροσωπική σχέση που διαμορφώνει το άτομο και αποτελεί το πρωτότυπο πάνω στο οποίο διαμορφώνονται όλες οι μετέπειτα διαπροσωπικές σχέσεις. Η σχέση μητέρας-βρέφους θεωρείται ως θεμέλιος λίθος της προσωπικότητας του ατόμου.

Για τον Bowlby (1969, 1973) η προσκόλληση αποτελεί εγγενές σύστημα συμπεριφοράς, είναι το αποτέλεσμα μιας σειράς ενστικτωδών αντιδράσεων (κλάμα, χαμόγελο) που είναι σημαντικές για την προφύλαξη και επιβίωση του ατόμου. Έτσι, το μωρό κλαίει και αποζητά τη μητέρα του για να τραβήξει την προσοχή της και να αποκτήσει τη φροντίδα της. Η μητέρα είναι επίσης βιολογικά προετοιμασμένη στο να ανταποκρίνεται στα καλέσματα του μωρού της.

Η Ainsworth υποστηρίζει, αντίθετα, ότι η προσκόλληση δεν αναπτύσσεται μόνο σύμφωνα με κάποιο εσωτερικό, γενετικά ρυθμισμένο μηχανισμό, αλλά είναι μια λειτουργία αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε γενετικά στοιχεία και σε επιδράσεις του περιβάλλοντος (Ainsworth, 1973, 1995). Έρευνες έχουν εντοπίσει τρία βασικά στάδια προσκόλλησης: α) *αδιαφοροποίητη προσκόλληση* (8^η εβδομάδα έως 5^ο-6^ο μήνα), όπου το βρέφος δείχνει σημεία προσκόλλησης χωρίς αναφορά σε συγκεκριμένο πρόσωπο, β) *μονοπροσωπική προσκόλληση* (6^ο έως 10^ο με 11^ο μήνα), όπου το βρέφος παρουσιάζει προσκόλληση προς ένα πρόσωπο, το οποίο συνήθως είναι η μητέρα που φροντίζει το παιδί. Στη φάση αυτή εμφανίζεται, επίσης, και το «άγχος προς τα ξένα πρόσωπα», και γ) *πολυπροσωπική προσκόλληση*, όπου το βρέφος αρχίζει να διευρύνει τις προσκολλήσεις του σε περισσότερα πρόσωπα του άμεσου περιβάλλοντός του που διατηρούν μαζί του μια στενή και σταθερή αλληλεπίδραση.

Μεταξύ των βρεφών εντοπίζονται διαφορές ως προς το βαθμό και το συνοδευτικό συναισθηματικό τόνο της προσκόλλησης. Σε έρευνα της Ainsworth, όπου μελετήθηκαν 29 βρέφη για 7 μήνες, διαπιστώθηκε ότι τα περισσότερα βρέφη του δείγματος είχαν αναπτύξει έντονη προσκόλληση συνοδευόμενη από συναισθήματα ασφάλειας και ευχαρίστησης στην παρουσία της μητέρας τους και από αντιδράσεις δυσφορίας στον αποχωρισμό τους από αυτήν (*ασφαλής προσκόλληση*) ενώ τα υπόλοιπα βρέφη είχαν αναπτύξει έντονη προσκόλληση συνοδευόμενη από συναισθήματα αβεβαιότητας και ανασφάλειας (*ανασφαλής προσκόλληση*). Παρόλο που στη δεύτερη περίπτωση τα βρέφη αποζητούσαν τη συχνή επαφή με τη μητέρα τους, δεν έδειχναν την αναμενόμενη ευχαρίστηση όταν ήταν κοντά της. Έκλαιγαν και ήταν ιδιότροπα όχι μόνο όταν αποχωρίζονταν τις μητέρες τους αλλά ακόμη κι όταν ήταν μαζί τους. Στις περιπτώσεις αυτές είχε δημιουργηθεί ένας φαύλος κύκλος όπου η ιδιοτροπία του παιδιού εκνεύριζε τη μητέρα, η οποία σαν αποτέλεσμα απέρριπτε το μωρό της κι αυτό στη συνέχεια αποζητούσε ακόμη περισσότερο την επαφή με τη μητέρα του. Η Ainsworth παρατηρεί ότι στις περιπτώσεις αυτές οι μητέρες οι ίδιες ήταν πολύ ανήσυχες, είτε γιατί είχαν εγκαταλειφθεί από τους συζύγους τους είτε γιατί είχαν άλλα σοβαρά οικογενειακά προβλήματα που δεν είχαν καταφέρει να επιλύσουν.

Για τη δημιουργία μιας ασφαλούς προσκόλλησης έχει μεγάλη σημασία η ποιότητα της σχέσης που αναπτύσσεται ανάμεσα στο βρέφος και τη μητέρα. Μια ανασφαλή σχέση προσκόλλησης αποτελεί δείκτη πρόβλεψης δυσκολιών κοινωνικής προσαρμογής του παιδιού σε μετέπειτα ηλικίες.

Σύνοψη – Συζήτηση

Οι παραπάνω ψυχολογικές θεωρίες της κοινωνικοποίησης εστιάζουν στην εσωτερική πραγματικότητα του ατόμου, αναγνωρίζοντας στο δικό της βαθμό η καθεμία την αλληλεπιδραστική σχέση των εσωτερικών διεργασιών με την εξωτερική πραγματικότητα, το κοινωνικό περιβάλλον, τα εξωτερικά ερεθίσματα που δέχεται το άτομο στη συναλλαγή του με το περιβάλλον. Καθεμιά από τις παραπάνω θεωρίες έχει αποτελέσει έναυσμα για αρκετές χρήσιμες ερευνητικές προσπάθειες με στόχο την ερμηνεία της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης και έχει συμβάλλει σημαντικά προς αυτή την κατεύθυνση. Ωστόσο, παρά τα δυνατά σημεία, καθεμιά από τις παραπάνω θεωρίες παρουσιάζει αδυναμίες που εμποδίζουν τη διαμόρφωση ενός ολοκληρωμένου και ικανοποιητικού θεωρητικού μοντέλου για την ερμηνεία της κοινωνικοποίησης.

Η ψυχαναλυτική-φροϋδική προσέγγιση επιχειρεί να εξηγήσει την κοινωνικοποιητική διαδικασία εστιάζοντας στις σχέσεις του Εγώ με το Εκείνο και το Υπερεγώ. Αναγνωρίζει τις επιρροές που ασκεί το κοινωνικό περιβάλλον στην εξέλιξη της προσωπικότητας αλλά έμφαση δίνει στους βιολογικούς-ανατομικούς παράγοντες που συμβάλλουν μέσω του οιδιπόδειου συμπλέγματος στη συγκρότηση του Υπερεγώ το οποίο για τον Freud αποτελεί κομβικό σημείο της κοινωνικοποίησης του παιδιού. Το προβάδισμα που δίνει η ψυχαναλυτική-φροϋδική προσέγγιση στους βιολογικούς παράγοντες για τη διαμόρφωση της έμφυλης ταυτότητας και η μειονεκτική θέση που έχει το κορίτσι έναντι του αγοριού κατά τη διαδικασία αυτή λόγω των ανατομικών τους διαφορών αποτελούν στοιχεία που αμφισβητήθηκαν και δέχθηκαν έντονη κριτική. Παρόλο που οι θέσεις του Freud έχουν ασκήσει μεγάλη επιρροή στην προσέγγιση της κοινωνικοποίησης, η επιρροή αυτή περιορίζεται, θα μπορούσε να πει κανείς, στο πεδίο της διαφοροποίησης του ρόλου του φύλου η οποία διαφοροποίηση ξεκινάει για τον Freud από τη στιγμή που το παιδί συνειδητοποιεί τις έμφυλες ανατομικές διαφορές. Από τις αναλύσεις του Freud απουσιάζουν ο ρόλος της διαπαιδαγώγησης και των πολιτισμικών παραγόντων στην κοινωνικοποιητική διαδικασία, καθώς επίσης η σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και η συμβολή του γνωστικού παράγοντα στην εξέλιξη της προσωπικότητας.

Η ψυχοκοινωνική προσέγγιση του Erikson, σε σχέση με την προσέγγιση του Freud, δίνει μεγαλύτερη έμφαση στον κοινωνικό παράγοντα, στη δράση του παιδιού μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον αλλά και στον κοινωνικό έλεγχο που του ασκείται καθώς εκείνο επιχειρεί να αυτονομηθεί και να διαμορφώσει τη δική του ταυτότητα.

Ωστόσο, και αυτή η προσέγγιση δεν επαρκεί για να εξηγήσει τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης. Τονίζεται ιδιαίτερα η αυτονομία και η συγκρότηση της ταυτότητας ενώ δε γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στις σχέσεις του παιδιού με τους άλλους. Επιπλέον, απουσιάζει και εδώ η αναγνώριση των γνωστικών λειτουργιών που ενισχύουν την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και μπορούν να εξηγήσουν πολλά επιτεύγματα του παιδιού στο κοινωνικό πεδίο.

Στη θεωρία της γνωστικο-κοινωνικής μάθησης το ενδιαφέρον εστιάζεται πρωταρχικά στη μίμηση. Η διεργασία της ταύτισης είναι θέμα άμεσης παρατήρησης, μίμησης προτύπων και ενίσχυσης. Η προσέγγιση αυτή αναγνωρίζει το ρόλο των γονέων στην κοινωνικοποίηση του παιδιού οι οποίοι λειτουργούν ως πρότυπα συμπεριφοράς. Πρότυπα συμπεριφοράς μπορεί, επίσης, να αποτελέσουν οι ήρωες ενός παιδικού βιβλίου ή μιας παιδικής τηλεοπτικής σειράς. Αναγνωρίζεται, επιπλέον, ως ένα βαθμό η συμβολή του γνωστικού παράγοντα καθώς τα παιδιά δεν αντιγράφουν αυτόματα οτιδήποτε παρατηρούν αλλά φιλτράρουν τις πράξεις των άλλων με βάση τις δικές τους αξιολογήσεις. Παρατηρούν το μοντέλο και διακρίνουν τα σημαντικά χαρακτηριστικά στη συμπεριφορά του και απομνημονεύουν συμπεριφορές αποδίδοντας σε κάθε πρότυπο-συμπεριφορά ένα όνομα. Εστιάζει, ωστόσο, η προσέγγιση αυτή στη μίμηση και στην ανταμοιβή που λειτουργεί ως κίνητρο για τη μίμηση μιας συμπεριφοράς και γι' αυτό είναι μάλλον περιοριστική στις ερμηνείες της για την κοινωνικοποιητική διαδικασία.

Η θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης δίνει αντίστοιχα πρωτεύουσα σημασία σε γενετικούς-γνωστικούς παράγοντες και στις γνωστικές δομές που αναπτύσσονται στην προσπάθεια του ατόμου να επιτύχει ένα επίπεδο εξισορρόπησης με το περιβάλλον. Αναγνωρίζει τη σημασία του περιβάλλοντος και την ενεργητική προσέγγιση εκ μέρους του παιδιού των μηνυμάτων που δέχεται από το περιβάλλον. Οι γνωστικές λειτουργίες επιδρούν στην κοινωνική συμπεριφορά και καθορίζουν τη διαμόρφωση της προσωπικότητας. Η γνωστική ανάπτυξη κυριαρχεί έναντι του φόβου και της ενοχής στη διαμόρφωση μιας σταθερής ταυτότητας σε αντίθεση με τη θεωρία του Freud. Οι περιορισμοί, ωστόσο, που παρουσιάζουν η σκέψη και η γλώσσα του παιδιού της προσχολικής ηλικίας στην προσέγγιση του Piaget έρχονται σε αντίθεση με τα σύγχρονα δεδομένα που καταδεικνύουν ότι η σκέψη και η γλώσσα του παιδιού σε αυτή την ηλικία είναι περισσότερο αναπτυγμένες από ό, τι παρουσιάζει ο Piaget³.

³ Βλέπε σχετικά Κεφάλαιο 4

Ένα ακόμη αδύνατο σημείο της γνωστικής προσέγγισης αφορά το ότι δε δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στο ρόλο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης την οποία επισημαίνει ο Bruner ως μέσο για την επίσπευση της γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού.

Σε αντίθεση με τις παραπάνω προσεγγίσεις, η κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση του Vygotsky δίνει πρωτεύουσα σημασία στο κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον και στην κοινωνική αλληλεπίδραση. Τονίζει την αλληλόδραση παιδιού-ενήλικα μέσω της οποίας αναδεικνύεται η «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης». Η γλώσσα έχει χαρακτήρα κοινωνικό και συμβάλλει σημαντικά στην ικανότητα ρύθμισης της σκέψης και της συμπεριφοράς. Δεδομένης της έμφασης που δίνει η προσέγγιση του Vygotsky στη σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της γλώσσας θα μπορούσε να πει κανείς ότι, σε σχέση με τις υπόλοιπες προσεγγίσεις, η προσέγγιση αυτή αποτελεί μια πιο ικανοποιητική ερμηνεία της κοινωνικοποιητικής διαδικασίας.

Τέλος, η θεωρία της προσκόλλησης αναγνωρίζει τη σημασία που έχει στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης η πρώτη διαπροσωπική σχέση που αναπτύσσει το άτομο και αφορά τη στενή σχέση μητέρας-βρέφους η οποία επηρεάζει τις μετέπειτα διαπροσωπικές σχέσεις του ατόμου και την ικανότητα κοινωνικής προσαρμογής. Παρόλο που η εμπειρία της προσκόλλησης έχει ιδιαίτερη σημασία στις διαδικασίες κοινωνικοποίησης της προσχολικής ηλικίας, η προσέγγιση αυτή από μόνη της δεν μπορεί να αποτελέσει ένα ολοκληρωμένο θεωρητικό μοντέλο για την ερμηνεία της κοινωνικοποίησης. Προσφέρει ωστόσο ένα χρήσιμο στοιχείο που οφείλουν οι ερευνητές και οι θεωρητικοί να γνωρίζουν κατά τη διερεύνηση της κοινωνικοποιητικής διαδικασίας.

Αναγνωρίζοντας τα δυνατά και αδύνατα σημεία καθεμιάς από τις παραπάνω προσεγγίσεις, επισημαίνεται ότι ο συνδυασμός των θετικών στοιχείων των προσεγγίσεων αυτών θα μπορούσε ίσως να αποτελέσει ένα ικανοποιητικό ψυχολογικό θεωρητικό μοντέλο για την ερμηνεία της κοινωνικοποιητικής διαδικασίας, ένα μοντέλο που αναγνωρίζει τη σημασία των βιολογικών και κοινωνικών παραγόντων, το ρόλο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και των γνωστικών λειτουργιών στην ανάπτυξη της προσωπικότητας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Οι Κοινωνιολογικές θεωρίες της κοινωνικοποίησης

Οι κοινωνιολογικές θεωρίες της κοινωνικοποίησης δίνουν έμφαση στο κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο αναπτύσσεται το άτομο, προσπαθώντας ταυτόχρονα να προσδιορίσουν τους όρους που διαμορφώνουν αυτό το περιβάλλον και τον τρόπο που αυτοί επηρεάζουν τις διαδικασίες της κοινωνικοποίησης. Βασικές κοινωνιολογικές προσεγγίσεις της κοινωνικοποίησης αποτελούν η κλασσική δομο-λειτουργιστική προσέγγιση του Parsons που δίνει έμφαση στην κοινωνική δομή και ιδιαίτερα στο σύστημα κανόνων και αξιών μιας κοινωνίας, η προσέγγιση της συμβολικής αλληλεπίδρασης με κύριο εκπρόσωπο τον Mead η οποία δίνει έμφαση στο κοινωνικό υποκείμενο και στους μηχανισμούς κοινωνικού ελέγχου, η προσέγγιση της κοινωνικοποίησης ως εσωτερίκευσης μιας κοινωνικά κατασκευασμένης πραγματικότητας κατά την οποία η κοινωνία αποτελεί «προϊόν» του ανθρώπου αλλά και ο άνθρωπος «προϊόν» της κοινωνίας και, τέλος, μια παιδοκεντρική προσέγγιση της κοινωνικοποιητικής διαδικασίας που δίνει το προβάδισμα στο παιδί και στις συναλλαγές του με το κοινωνικό περιβάλλον.

2.1 Κλασσική Δομο-λειτουργιστική προσέγγιση του Parsons – Θεωρία των ρόλων (1954)

Η κλασσική δομο-λειτουργιστική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης επιχειρεί να συνδέσει τη δυναμική του ανθρώπινου ψυχισμού με τις κοινωνικές δομές. Κοινωνικοποίηση, κατά τον Parsons (1954), είναι η διαδικασία αφομοίωσης του πολιτισμικού συστήματος μιας κοινωνίας στο σύστημα προσωπικότητας, είναι η εσωτερίκευση της κουλτούρας μέσα στην οποία γεννήθηκε το παιδί.

Δυο βασικές έννοιες στη θεωρία του Parsons είναι η *δράση* και το *σύστημα*. Η δράση και συγκεκριμένα η κοινωνική δράση παρουσιάζεται ως μια εκούσια συμπεριφορά που περιλαμβάνει το δρών υποκείμενο (άτομα ή ομάδες), την κατάσταση της δράσης (φυσικά, πολιτισμικά και κοινωνικά δεδομένα που σχετίζονται με τη συγκεκριμένη πράξη) και τον προσανατολισμό του δρώντος υποκειμένου σε σχέση με την κατάσταση (προσανατολισμός κινήτρων ή αξιών). Τα στοιχεία που είναι απαραίτητα για τον προσανατολισμό του δρώντος υποκειμένου σε σχέση με την κατάσταση (κανόνες, αξίες, κριτήρια επιλογής) βρίσκονται στο πολιτισμικό σύστημα και αφομοιώνονται στη διαδικασία κοινωνικοποίησης. Οι

δράσεις δεν είναι μεμονωμένες αλλά εμφανίζονται σε συγκεντρώσεις οι οποίες ονομάζονται *συστήματα*. Κάθε σύστημα έχει μια συγκεκριμένη *δομή* που καθορίζει τη διάταξη στην οποία τοποθετούνται και συσχετίζονται τα μέρη του, αλλά και δυναμικό χαρακτήρα καθώς επιτελεί ορισμένες *λειτουργίες*.

Η κοινωνία για τον Parsons αποτελεί σύστημα που διακρίνεται σε τρία επιμέρους συστήματα: το *κοινωνικό*, το σύστημα *προσωπικότητας* και το *πολιτισμικό*. Το *κοινωνικό* σύστημα και το σύστημα *προσωπικότητας* είναι οι φορείς της κοινωνικής δράσης. Το σύστημα *προσωπικότητας* αποτελεί το ατομικό σύστημα που σκέφτεται και δρα. Τα *κοινωνικά* συστήματα (σχέσεις, διαδράσεις, ρόλοι, θεσμοί) αποτελούνται από έναν μεγάλο αριθμό αλληλοενεργούντων προσώπων που δρουν για την επίτευξη στόχων. Τα δρώντα αυτά υποκείμενα αλληλεπιδρούν με τους άλλους με ένα μέρος της ατομικής τους ταυτότητας, που ονομάζεται *κοινωνικός ρόλος*. Η κοινωνική δομή αποτελεί ένα σύστημα από πρότυπα σχέσεων ανάμεσα στα πρόσωπα που δρουν και στην ιδιότητά τους ως φορείς ρόλων. Το *πολιτισμικό* σύστημα (κοινές αξίες, νόρμες) είναι διάχυτο στο *κοινωνικό* σύστημα και αφομοιώνεται από το σύστημα *προσωπικότητας* στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης.

Πρωταρχικός στόχος κάθε συστήματος είναι η σταθερότητά του, η διατήρηση και αναπαραγωγή του στο χρόνο. Θεωρώντας τη δράση ως συστατικό στοιχείο των συστημάτων, ο Parsons επισημαίνει τέσσερα λειτουργικά προαπαιτούμενα ή προβλήματα που έχει να επιλύσει το κάθε σύστημα με στόχο την επιβίωσή του: 1. *Προσαρμογή στο περιβάλλον* ή εξασφάλιση των μέσων επιβίωσης από το περιβάλλον με στόχο τη διατήρηση της ισορροπίας (έργο του συστήματος *προσωπικότητας*), 2. *Επιδίωξη σκοπών* ή καθορισμός στόχων για τη διατήρηση μιας σχέσης με το περιβάλλον που εξασφαλίζει ικανοποίηση (έργο του συστήματος *προσωπικότητας*), 3. *Ενσωμάτωση*, συνεργασία, συντονισμός των επιμέρους στοιχείων των κοινωνικού συστήματος, επίτευξη κοινωνικής συνοχής και αλληλεγγύης (έργο του κοινωνικού συστήματος-κοινωνικός έλεγχος-νομικές ρυθμίσεις), και 4. *Λανθάνουσα κατάσταση ή διατήρηση προτύπων*: επίλυση εσωτερικών προβλημάτων του συστήματος με τη διαρκή δημιουργία κινήτρων και προβολή επιθυμητών προτύπων συμπεριφοράς (έργο του πολιτισμικού συστήματος). Τα παραπάνω λειτουργικά προαπαιτούμενα αποτελούν προβλήματα που κάθε κοινωνία έχει να επιλύσει προκειμένου να επιβιώσει, να διατηρηθεί σε ισορροπία και να αναπαραχθεί.

Ο Parsons (1954) ορίζει την κοινωνικοποίηση ως *διαδικασία εσωτερίκευσης προτύπων ρόλων* και ως *διαδικασία ένταξης του ατόμου σε όλο και περισσότερο*

πολύπλοκα συστήματα. Το πρώτο και το πιο απλό σύστημα στο οποίο εντάσσεται το παιδί είναι το σύστημα της οικογένειας, που χαρακτηρίζεται από αυστηρά προκαθορισμένους ρόλους, ενώ το τελικό στάδιο αυτής της διαδικασίας ένταξης είναι η εσωτερική ολόκληρου του κοινωνικού και πολιτισμικού συστήματος στο σύστημα προσωπικότητας (Parsons & Bales, 1955). Η διαδικασία κοινωνικοποίησης ξεκινά με την εσωτερική των πρώτων κοινωνικών αντικειμένων, των προσώπων δηλαδή αναφοράς με τα οποία το παιδί αναπτύσσει τις πρώτες σχέσεις επικοινωνίας και των ρόλων που τα πρόσωπα αυτά εκπροσωπούν κάθε φορά στο κοινωνικό και πολιτισμικό σύστημα. Το άτομο αφομοιώνει τους διάφορους ρόλους και τα πρότυπα συμπεριφοράς που αντιστοιχούν σε αυτούς και στη συνέχεια δρα με βάση τις απαιτήσεις που απορρέουν από αυτούς τους ρόλους. Κατά τον Parsons (1954) η διαδικασία κοινωνικοποίησης είναι «η συνολική διαδικασία στη διάρκεια της οποίας ένα άτομο από τη μια μαθαίνει τα κίνητρα για συμμετοχή και από την άλλη αποκτά τις ικανότητες: 1. να δέχεται και να ακολουθεί τις γενικές αξίες των κοινωνικών συστημάτων και 2. να ασκεί συγκεκριμένους ρόλους μέσα σε ένα κοινωνικό σύστημα». Οι ρόλοι για τον Parsons αποτελούν τους διαμεσολαβητές μεταξύ της προσωπικότητας και της κοινωνίας, της δράσης και του συστήματος. Η ιδανική κατάσταση για τον Parsons είναι να δρα κανείς στο ρόλο του σύμφωνα με τις δικές του ανάγκες και ταυτόχρονα σύμφωνα με τις προσδοκίες των άλλων.

Ο Parsons ορίζει την κοινωνικοποίηση και *ως εσωτερική προτύπων εναλλακτικού προσανατολισμού.* Η ένταξη σε όλο και υψηλότερου βαθμού κοινωνικά συστήματα συντελείται μέσω μιας διαδικασίας διαφοροποίησης τάσεων, ενδιάθετων αναγκών καθώς και των ρόλων που το άτομο αφομοιώνει. Σε αυτή τη διαδικασία διαφοροποίησης προσδιοριστικό παράγοντα αποτελούν τα πρότυπα εναλλακτικού προσανατολισμού, οι εναλλακτικές δυνατότητες δράσης που έχει το άτομο μέσα στο πλαίσιο του συστήματος. Ο Parsons αναγνωρίζει πέντε ζεύγη εναλλακτικού προσανατολισμού: 1. *ατομικό συμφέρον έναντι συλλογικού συμφέροντος:* ικανοποίηση προσωπικών συμφερόντων ή εκπλήρωση κοινωνικών υποχρεώσεων, 2. *οριοθέτηση έναντι ασάφειας υποχρεώσεων:* η δράση του κοινωνικού υποκειμένου και οι σχέσεις του με τους άλλους ορίζονται είτε με βάση επακριβώς προσδιορισμένες υποχρεώσεις είτε οι υποχρεώσεις του δεν είναι επακριβώς καθορισμένες, 3. *συναισθηματική σχέση έναντι συναισθηματικής ουδετερότητας:* ο προσανατολισμός του ατόμου είναι συναισθηματικής φύσης όταν επιδιώκεται η άμεση ικανοποίηση των αναγκών του και συναισθηματικά ουδέτερος όταν η επιθυμία για άμεση ικανοποίηση προσωπικών

αναγκών υποχωρεί χάρη στην ικανότητα του ατόμου να πειθαρχεί, 4. *καθολικότητα έναντι μερικότητας*: προσανατολισμοί σε γενικές αξίες ή ειδικότεροι προσανατολισμοί σε αξίες που έχουν σημασία για το άτομο στα πλαίσια συγκεκριμένων καταστάσεων και προσωπικών σχέσεων, και 5. *επίδοση έναντι ποιότητας*: το άτομο στις σχέσεις του με τους άλλους είτε δίνει έμφαση σε στοιχεία που σχετίζονται με την επίδοση είτε σε στοιχεία ποιοτικά του άλλου που είναι ανεξάρτητα από την επίδοσή του.

Τα παραπάνω πρότυπα εναλλακτικού προσανατολισμού αντιστοιχούν στις πέντε φάσεις της κοινωνικοποιητικής διαδικασίας που ανέπτυξε ο Parsons, σύμφωνα με το πρότυπο της ψυχοσεξουαλικής εξέλιξης του Freud, κατά τη διάρκεια των οποίων συντελείται η διαφοροποίηση ρόλων και ενδιάθετων αναγκών. Η διαδοχή της μιας φάσης από την άλλη συνοδεύεται από συγκεκριμένες κρίσεις. Οι φάσεις αυτές της κοινωνικοποιητικής διαδικασίας είναι:

1. *Φάση της στοματικής εξάρτησης από τη μητέρα*. Στη φάση αυτή η μητέρα κατέχει λειτουργικό ρόλο, αφού εκείνη φροντίζει το βρέφος, και είναι επίσης φορέας εξουσίας. Προς το τέλος αυτής της φάσης το παιδί μπορεί και διακρίνει τα στοιχεία που ανήκουν στον εαυτό του από εκείνα της ομάδας μητέρα-παιδί και γίνεται η πρώτη διαφοροποίηση του συστήματος ρόλων. Σε αυτή τη φάση συντελείται και η αφομοίωση του πρώτου εναλλακτικού προσανατολισμού «ατομικό συμφέρον-συλλογικό συμφέρον».

2. *Φάση εξάρτησης από την αγάπη*. Στη φάση αυτή η σχέση μητέρας-παιδιού δεν προσδιορίζεται από την ανάγκη ικανοποίησης βιολογικών αναγκών αλλά από την ανάγκη του παιδιού για αγάπη. Το παιδί αντιλαμβάνεται το νόημα των πρώτων ρόλων: της μητέρας του που είναι λειτουργικός και του δικού του ρόλου που είναι εκδηλωτικός. Τα όρια των ρόλων για το παιδί αυτής της φάσης είναι ασαφή. Σε αυτή τη φάση συντελείται και η αφομοίωση του δεύτερου εναλλακτικού προσανατολισμού «οριοθέτηση – ασάφεια».

3. *Οιδιπόδεια φάση*. Στη φάση αυτή το παιδί της προσχολικής ηλικίας εσωτερικεύει σταδιακά ολόκληρο το σύστημα ρόλων της οικογένειας και ιδιαίτερα τα είδη συμπεριφοράς και δημιουργεί νέες ταυτίσεις. Σημαντική είναι για το παιδί η ταύτιση με το ρόλο του φύλου του που κατά τη φαλλική φάση έχει ενδοοικογενειακή διάσταση. Έτσι, το αγόρι ταυτίζεται με τον πατέρα και το κορίτσι με τη μητέρα μέσω της ανάληψης ρόλων που τα πρόσωπα αυτά εκπροσωπούν. Για το αγόρι η ταύτιση με το φύλο του είναι περισσότερο πολύπλοκη γιατί ο πατέρας προβάλλει στα μάτια του παιδιού ως το πρωτότυπο μιας αυθεντίας που αποτελεί απειλή. Κι αυτό γιατί σε αυτή

τη φάση το παιδί αρχίζει να δημιουργεί σχέσεις εκτός οικογένειας. Ο πατέρας με τις οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές λειτουργίες που ασκεί εκπροσωπεί την οικογένεια στον ευρύτερο κοινωνικό χώρο και συμβολίζει για το παιδί αυτό το άγνωστο και απειλητικό, που το ίδιο προσπαθεί να κατακτήσει με τις νέες του σχέσεις. Στη φάση αυτή συντελείται και η αφομοίωση του τρίτου κατά σειρά εναλλακτικού ζεύγους προσανατολισμού «συναισθηματική σχέση-συναισθηματική ουδετερότητα», με αποτέλεσμα ο συναισθηματισμός που διακρίνει τη σχέση με τη μητέρα να επισκιάζεται από τη συναισθηματικά ουδέτερη και λειτουργική σχέση με τον πατέρα.

4. *Λανθάνουσα φάση*, κατά την οποία οι εμπειρίες του παιδιού εκτός οικογένειας διευρύνονται με την ένταξή του σε υψηλότερου βαθμού κοινωνικά συστήματα (σχολείο, ομάδες ομηλίκων), χωρίς αυτό να σημαίνει πως ανεξαρτητοποιείται από το οικογενειακό περιβάλλον. Στη φάση αυτή συντελείται η αφομοίωση του τέταρτου εναλλακτικού ζεύγους προσανατολισμού «καθολικότητα-μερικότητα», κάτι που είναι απαραίτητο για τη διάκριση μεταξύ των εννοιών «πατέρας» και «άνδρας», «μητέρα» και «γυναίκα», «αδερφός» και «αγόρι», καθώς και των αξιών που αντιστοιχούν σε αυτές τις έννοιες (ρόλους).

5. *Φάση της εφηβείας*. Σε αυτή τη φάση κοινωνικοποίησης ολοκληρώνεται η διαδικασία ταύτισης 1. με την ομάδα ομηλίκων που εκπροσωπεί την κουλτούρα των νέων, 2. με το σχολείο που αποσκοπεί στην επίτευξη ενός εξειδικευμένου στόχου μέσω της πειθαρχίας και της επίδοσης, 3. με την ομάδα ομηλίκων ως πρότυπο κοινωνικής οργάνωσης για την ικανοποίηση αμοιβαίων ενδιαφερόντων, και 4. με την ερωτική σχέση ως πρότυπο σχέσεων ενηλίκων, όπου το ερωτικό στοιχείο είναι έκδηλο. Οι ταυτίσεις αυτές αποτελούν τη βάση για την ανάληψη ρόλων ενηλίκων (επαγγελματικός ρόλος, ρόλος του πολίτη, συζυγικός-γονεϊκός ρόλος). Στη φάση αυτή συντελείται η αφομοίωση του πέμπτου εναλλακτικού ζεύγους προσανατολισμού «ποιότητα-επίδοση».

Συνοψίζοντας, βασικό ερώτημα στη θεωρία του Parsons είναι πώς επιτυγχάνεται η ισορροπία και η ευρυθμία μιας κοινωνίας. Η όλη διαδικασία κοινωνικοποίησης παρουσιάζεται σαν ένας αγώνας αφομοίωσης ρόλων και απόκτησης δεξιοτήτων με τελικό στόχο την εύρυθμη λειτουργία του συστήματος. Η κοινωνικοποίηση επιτελείται στο βαθμό που το σύστημα προσωπικότητας αντικατοπτρίζει το κοινωνικό σύστημα. Στη διαδικασία αυτή οι κοινωνικοί ρόλοι έχουν το ρόλο του μεσολαβητή. Ο Parsons δίνει έμφαση στην προσαρμογή και στη

μηχανιστική αντίδραση του ατόμου στο κοινωνικό σύστημα, παραβλέποντας τον χαρακτήρα της κοινωνικοποίησης ως αυτόνομης και εξατομικευμένης διαδικασίας, καθώς επίσης και τις διαφοροποιήσεις που προκαλούν κοινωνικοί παράγοντες όπως κοινωνική τάξη και θέση.

2.2 Η προσέγγιση της Συμβολικής Αλληλεπίδρασης με κύριο εκπρόσωπο τον George Mead (1972)

Στη θεωρία της Συμβολικής Αλληλεπίδρασης η κοινωνικοποίηση είναι μια διαδικασία εκμάθησης σημασιών και ορισμών καταστάσεων, που «παράγονται» στα πλαίσια των σχέσεων του παιδιού προς τα ήδη κοινωνικοποιημένα μέλη της κοινωνίας. Μέσα από τις αντιδράσεις των άλλων στις δικές του δραστηριότητες, το παιδί μαθαίνει βαθμιαία ποιο είναι αυτό το ίδιο: βλέπει τον εαυτό του μέσα από την προοπτική των άλλων. Το άτομο δεν ενεργεί με βάση προδιαγεγραμμένες προσδοκίες ρόλων, αλλά οι ενέργειές του είναι αποτέλεσμα μιας ερμηνευτικής διαδικασίας της πραγματικότητας με την οποία έρχεται αντιμέτωπο ανατρέχοντας σε ένα απόθεμα γνώσεων, προσδοκιών των άλλων, εμπειριών του παρελθόντος και επιλογών του μέλλοντος (Muhlbauer, 1990). Έτσι, το άτομο μαθαίνει κάποιους ρόλους και τους ερμηνεύει ανάλογα με το πρόσωπο με το οποίο αλληλεπιδρά. Προσαρμόζει δηλαδή το κοινωνικό υποκείμενο τη συμπεριφορά του στις προσδοκίες του άλλου αναλαμβάνοντας το ρόλο του.

Σύμφωνα με τον Mead, το άτομο μπορεί να ερμηνεύει τη δράση των άλλων με βάση μηνύματα, σημαίνοντα σύμβολα, σήματα που εκπέμπουν τα άλλα άτομα, αλλά μπορεί και να προβλέπει τις αντιδράσεις που ενδέχεται να προκαλέσει η δική του δράση στα άτομα αυτά (Mead, 1972). Τα σύμβολα αυτά και τις σημασίες τους μαθαίνουν τα άτομα στη διαδικασία κοινωνικοποίησης. Αποφασιστικής σημασίας στη διαδικασία αυτή είναι η δυνατότητα του παιδιού για *ανάληψη του ρόλου του άλλου*. Απαραίτητη προϋπόθεση γι' αυτό είναι να έχει μάθει το παιδί και να έχει εσωτερικεύσει, μέσω της μίμησης συμπεριφορών ατόμων που ασχολούνται μαζί του, τα απαραίτητα σύμβολα και τις σημασίες τους που είναι συνυφασμένα με κάθε ρόλο, μετατρέποντάς τα σε ένα μέσο επικοινωνίας με τον εαυτό του. Για παράδειγμα αφομοιώνοντας το παιδί το ρόλο της μητέρας, με ό, τι αντιστοιχεί σε αυτόν, ξέρει τι προκαλεί θυμό ή ευχαρίστηση στη μητέρα και αυτό λειτουργεί ως μέτρο ρύθμισης της δικής του συμπεριφοράς, ως μηχανισμός αυτοελέγχου.

Παρατηρώντας το παιδικό παιχνίδι και ιδιαίτερα το ατομικό, που είναι το απλό σχήμα συγκρότησης της ταυτότητας, του «Εαυτού», ο Mead κατέληξε στο συμπέρασμα ότι το παιδί προσποιούμενο διάφορους ρόλους, καταλαβαίνει τις αντιδράσεις των «άλλων» και πώς μπορεί να φαίνεται στα μάτια τους, καθώς αναλαμβάνει συγχρόνως ρόλο υποκειμένου και αντικειμένου (είναι συγχρόνως πωλητής και αγοραστής, δάσκαλος και μαθητής), μεταφέρεται δηλαδή με τη φαντασία του στη θέση και των δύο προσώπων που αλληλεπιδρούν. Με τη μετάβαση στο οργανωμένο ομαδικό παιχνίδι συντελείται συγχρόνως και η μετάβαση από ρόλους παιχνιδιού σε οργανωμένους κοινωνικούς ρόλους με κανόνες, απαραίτητο στοιχείο για τη συγκρότηση του «Εαυτού».

Με τη μετάβαση από το ατομικό παιχνίδι ρόλων στο ομαδικό και αφομοιώνοντας στην πορεία της κοινωνικοποίησης όλο και περισσότερους κοινωνικούς ρόλους, καθώς και τα πρότυπα συμπεριφοράς, τις στάσεις και τις προσδοκίες που αντιστοιχούν σε αυτούς τους ρόλους, το παιδί σχηματίζει την εικόνα αυτού που ο Mead ονόμασε «γενικευμένος άλλος». Η έννοια του «γενικευμένου άλλου» δεν αναφέρεται στο άθροισμα των ρόλων που έχει μάθει το παιδί στη διαδικασία κοινωνικοποίησής του, αλλά σε γενικές στάσεις και πρότυπα συμπεριφοράς που επικρατούν σε μια κοινωνία για κάθε ρόλο ξεχωριστά χωρίς αναφορά στα συγκεκριμένα πρόσωπα των οποίων τους ρόλους το παιδί έχει αφομοιώσει. Αποφασιστικής σημασίας για τη συγκρότηση του «γενικευμένου άλλου» αποτελούν για το παιδί οι «σημαντικοί άλλοι», όπως γονείς, αδέρφια και άλλοι συγγενείς, ο βαθμός σημαντικότητας των οποίων προσδιορίζεται από τη συχνότητα και ποιότητα επικοινωνίας που αναπτύσσει το παιδί μαζί τους.

Η συγκρότηση του «γενικευμένου άλλου» και η ανάπτυξη του «Εαυτού» αποτελούν για τον Mead δυο σημαντικές πτυχές της κοινωνικοποιητικής διαδικασίας. Προϋπόθεση για την ανάπτυξη του «Εαυτού» αποτελεί η ικανότητα του παιδιού να αναλαμβάνει ρόλους άλλων, να μπαίνει με τη φαντασία του στη θέση κάποιου άλλου και να ενεργεί σαν να ήταν αυτός ο ίδιος. Μέσα από αυτή τη δυνατότητα ανάληψης ρόλων το παιδί έχει παράλληλα τη δυνατότητα παρατήρησης του «Εαυτού». Ο «Εαυτός» αποτελεί τον «κατοπτρικό εαυτό», έννοια που χρησιμοποίησε ο Cooley (1970) και επηρέασε τις απόψεις του Mead για τον «Εαυτό». Σύμφωνα με τη θεωρία του Cooley, το άτομο αποκτά συνείδηση του εαυτού του «εξ αντανάκλασεως», από τον τρόπο δηλαδή που το ίδιο πιστεύει ότι το βλέπουν και το κρίνουν οι άλλοι.

Ο Mead διακρίνει δύο όψεις του «Εαυτού»: μια κοινωνική, το «Εμέ» (Me) και μια ψυχική, το «Εγώ» (I). Ο «Εαυτός» είναι η σχέση του «Εγώ» προς το «Εμέ». Το «Εμέ» αντιπροσωπεύει το σύστημα κανονιστικών προτύπων μιας κοινωνίας, που το παιδί έχει αφομοιώσει στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης με τη συμβολή των «σημαντικών άλλων» και έχει μεταβληθεί σε εσωτερικό μηχανισμό κοινωνικού ελέγχου. Το «Εμέ» αντιπροσωπεύει τον τρόπο που οι άλλοι βλέπουν το δρών υποκείμενο και τον τρόπο που αυτό πρέπει να δράσει προκειμένου να ανταποκριθεί στις προσδοκίες τους. Το «Εμέ» αποτελεί τη σταθερή δομή του «Εαυτού», ενώ το «Εγώ», που φαίνεται να είναι περικυκλωμένο από το «Εμέ», αποτελεί την αυθόρμητη, μη προβλέψιμη, ανεξάρτητη πλευρά του, είναι η απάντηση του ατόμου στις προσδοκίες των άλλων, που διαφοροποιεί τους διάφορους «Εαυτούς» και κατά συνέπεια τα άτομα μεταξύ τους. Η σχέση μεταξύ «Εγώ» και «Εμέ» στη θεωρία του Mead παραπέμπει στη σχέση του «Αυτό» με το «Εγώ» στη θεωρία του Freud. Το άτομο στη θεωρία του Mead βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση με την κοινωνική πραγματικότητα, την οποία ερμηνεύει ανάλογα με τις εμπειρίες του και την αντιλαμβάνεται ως δυνατή να επαναπροσδιοριστεί μέσα από αυτή τη σχέση, δεδομένου ότι οι κοινωνικές δομές εκλαμβάνονται ως προϊόν ερμηνείας και αλληλεπίδρασης των κοινωνικών υποκειμένων. Τα πράγματα αποκτούν σημασία μέσα από τις ερμηνείες των ανθρώπων που εμπλέκονται στη χρήση τους και η κοινωνική πραγματικότητα είναι θέμα ορισμού των υποκειμένων, που την απαρτίζουν.

Η θεωρία της Συμβολικής Αλληλεπίδρασης προσεγγίζει την εξέλιξη της προσωπικότητας στα πλαίσια ενός διαρκούς διαλόγου του ατόμου με το περιβάλλον του, όπου τα άτομα εμφανίζονται ελεύθερα να διαμορφώνουν την κοινωνική πραγματικότητα και τις μεταξύ τους σχέσεις. Η θεωρητική αυτή προσέγγιση παραλείπει την ερμηνεία του ρόλου των κοινωνικών δομών στη διαδικασία κοινωνικοποίησης, καθώς και των σχέσεων εξουσίας, που τις περισσότερες φορές επηρεάζουν και καθορίζουν την ανθρώπινη συμπεριφορά. Σε αντίθεση με τη θεωρία των ρόλων (Parsons), ο Mead ενώ δέχεται τον κοινωνικό προσδιορισμό του εαυτού μέσω του «Εμέ», αφήνει περιθώριο αυτονομίας μέσω του «Εγώ». Δεν πρόκειται για απλή προσαρμογή σε κανόνες και αξίες αλλά για ενεργητική ερμηνεία των προσδοκιών που έχουν οι άλλοι από το ίδιο το άτομο.

2.3 Η κοινωνικοποίηση ως εσωτερίκευση μιας κοινωνικά κατασκευασμένης πραγματικότητας

Με βάση τη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης και στο πλαίσιο μιας θεωρίας της «κοινωνιολογίας της γνώσης», οι Berger και Luckmann (1966) διατύπωσαν ένα θεωρητικό σχήμα κοινωνικοποίησης, το οποίο αντιλαμβάνεται και ερμηνεύει την κοινωνικοποίηση ως *εσωτερίκευση μιας κοινωνικά «κατασκευασμένης» πραγματικότητας*. Η κοινωνικοποίηση του ατόμου, που αρχίζει από την πρώτη μέρα της ζωής του, θεωρείται ως η διαδικασία εκείνη μέσω της οποίας το άτομο αφομοιώνει την καθημερινή και την κοινή γνώση. Η διαμόρφωση του ατόμου συντελείται σε διαρκή σχέση αλληλεπίδρασης με το κοινωνικό περιβάλλον. Κατά τους Berger και Luckmann την κοινωνική πραγματικότητα συνθέτουν τρία αλληλένδετα στοιχεία: 1. η *εξωτερικοποίηση*, μέσω της οποίας το άτομο παράγει τον κοινωνικό κόσμο, 2. η *αντικειμενοποίηση*, ο εκπραγματισμός της ανθρώπινης δραστηριότητας και 3. η *εσωτερίκευση*, η διαδικασία μέσω της οποίας ο εκπραγματισμένος κοινωνικός κόσμος, η αντικειμενική κοινωνική πραγματικότητα ενσωματώνεται στη συνείδηση κατά τη διάρκεια της κοινωνικοποίησης. Έτσι, η κοινωνία εκλαμβάνεται ως ανθρώπινο προϊόν και ο άνθρωπος αντίστοιχα ως κοινωνικό προϊόν.

Η *εσωτερίκευση* είναι η αποφασιστική διαδικασία της κοινωνικοποίησης. Την πρώτη φάση της διαδικασίας αυτής αποτελεί η «πρωτογενής» κοινωνικοποίηση, στα πλαίσια της οποίας το παιδί γίνεται μέλος της κοινωνίας. Ακολουθεί η «δευτερογενής» κοινωνικοποίηση μέσω της οποίας το ήδη κοινωνικοποιημένο άτομο εισάγεται σε καινούρια πεδία του αντικειμενικού κόσμου της κοινωνίας στην οποία ανήκει. Η «πρωτογενής» κοινωνικοποίηση αποτελεί και το σημαντικότερο κεφάλαιο στην κοινωνικοποίηση του ατόμου. Από τη στιγμή της γέννησής του, το παιδί αντιμετωπίζει μια σειρά «άλλων» με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, στην επιλογή των οποίων δεν ασκεί το ίδιο καμιά επιρροή. Κατά τους Berger και Luckmann, οι «άλλοι» καθορίζουν τι αποτελεί για το παιδί «πραγματικότητα». Από τους «άλλους» εξαρτάται και κατευθύνεται η πρόσληψη του κοινωνικού κόσμου, ο οποίος παρέχεται στο παιδί φιλτραρισμένος μέσω της κοινωνικής θέσης των προσώπων αναφοράς και των ατομικών εμπειριών του καθενός από αυτά τα πρόσωπα. Στο μικρό παιδί η εσωτερίκευση πραγματοποιείται μέσω της ταύτισης με τους «σημαντικούς άλλους», οι οποίοι επιτρέπουν μια συναισθηματικά στενή σχέση. Η ταύτιση με τους ρόλους και

τις αντιλήψεις των «σημαντικών άλλων» είναι αναγκαία για την ανάπτυξη μιας ταυτότητας, ενός εαυτού. Έτσι, ο εαυτός αντανακλά τις αντιλήψεις των άλλων.

Στη διάρκεια της πρωτογενούς κοινωνικοποίησης, το παιδί αποσυνδέεται βαθμιαία από τους ρόλους και τις αντιλήψεις των «σημαντικών άλλων» και αρχίζει να ταυτίζεται με τον «γενικευμένο άλλο», όπως εννοεί τον όρο ο Mead, δηλαδή με την κοινωνία. Μόνο μέσω αυτής της διαδικασίας επιτυγχάνεται η εμπέδωση του εαυτού. Η ταυτότητα του παιδιού δεν εξαρτάται πια από τη συγκεκριμενοποίηση καταστάσεων αλληλεπίδρασης με μεμονωμένα πρόσωπα, αλλά περνάει στο επίπεδο μιας συνεκτικής ταυτότητας μέσω της γενίκευσης ρόλων και αντιλήψεων. Με την ταύτιση και εσωτερίκευση του «γενικευμένου άλλου» επιτυγχάνεται μια ισορροπία ανάμεσα στην αντικειμενική - εξωτερική και υποκειμενική - εσωτερική πραγματικότητα. Η εξωτερική πραγματικότητα μπορεί πλέον να εσωτερικευθεί και η *γλώσσα* αποτελεί το βασικότερο μέσο επίτευξης αυτής της διαδικασίας. Οι Berger και Luckman τονίζουν το ρόλο της γλώσσας στην *κατασκευή* της πραγματικότητας. Η σχέση αυτή μεταξύ αντικειμενικής και υποκειμενικής πραγματικότητας δεν παραμένει αμετάβλητη, γι' αυτό οι Berger και Luckmann μιλούν για μια πρακτική εξισορρόπησης που χαρακτηρίζει τη σχέση μεταξύ ατόμου και κοινωνικού κόσμου.

Παρόλο που το παιδί συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία κοινωνικοποίησης, οι κανόνες του «παιχνιδιού» δεν καθορίζονται από αυτό, αλλά από τους ενήλικες. «Το παιδί εσωτερικεύει τον κόσμο των «σημαντικών άλλων» όχι ως έναν ανάμεσα σε πολλούς ενδεχόμενους κόσμους, αλλά ως τον μοναδικό διαθέσιμο και κατανοητό. Για το λόγο αυτό ό, τι εσωτερικεύεται στη διάρκεια της πρωτογενούς κοινωνικοποίησης εντυπώνεται πολύ πιο βαθιά στη συνείδηση του παιδιού από ό, τι εσωτερικεύεται μέσω της δευτερογενούς κοινωνικοποίησης» (Berger & Luckmann, 1966). Οι Berger και Luckmann χαρακτηρίζουν τον κόσμο της παιδικής ηλικίας ως το στάδιο του «πρωτορεαλισμού». Όσα εσωτερικεύονται κατά την πρωτογενή κοινωνικοποίηση μπορούν να ποικίλουν από κοινωνία σε κοινωνία και από κοινωνικό στρώμα σε κοινωνικό στρώμα μέσα στα πλαίσια της κοινωνίας, η βασική δομή όμως του κόσμου του παιδιού παραμένει η ίδια. Πρόκειται για έναν κόσμο της απόλυτης σχεδόν τάξης που δεν επιδέχεται ακόμα αμφισβήτηση.

Ενώ στην «πρωτογενή» κοινωνικοποίηση το παιδί οικειοποιείται έναν βασικό κόσμο, μια πραγματικότητα, στη «δευτερογενή» κοινωνικοποίηση οικειοποιείται θεσμικούς «υπόκοσμους». Οι «υπόκοσμοι» είναι ιδιαίτεροι κόσμοι με ιδιαίτερα κανονιστικά, γνωστικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά. Για τη δευτερογενή

κοινωνικοποίηση, όπου οι ερμηνείες και οι εξηγήσεις είναι πλέον απαραίτητες καθώς η πραγματικότητα δεν είναι μία και μοναδική, απαιτούνται γενικότερες θεωρητικές απόψεις, με τη βοήθεια των οποίων μπορούν να ενοποιηθούν μεμονωμένα τμήματα γνώσης. Σε αντίθεση με την «πρωτογενή» κοινωνικοποίηση, στη «δευτερογενή» κοινωνικοποίηση φορείς πραγματικότητας δεν αποτελούν μόνο οι «σημαντικοί άλλοι». Στη φάση αυτή οι ρόλοι διακρίνονται εύκολα από τους θεσμοθετημένους φορείς τους. Έτσι το παιδί δε χρειάζεται να αναπτύξει άμεση συναισθηματική σχέση με τον εκπαιδευτικό για να κατανοήσει ότι ο ρόλος του είναι η μετάδοση γνώσης και ότι η ίδια γνώση μπορεί να μεταδοθεί και από κάποιον άλλο εκπαιδευτικό. Η απουσία συναισθηματικής σχέσης έχει ως συνέπεια η υποκειμενική αντίληψη για την πραγματικότητα αυτών των θεσμοθετήσεων να είναι επιφανειακή. Έτσι, η πραγματικότητα που εσωτερικεύεται στη διάρκεια της δευτερογενούς κοινωνικοποίησης είναι πιο εύκολο να αποδυναμωθεί από εκείνη της πρωτογενούς κοινωνικοποίησης.

2.4 Παιδοκεντρική κοινωνιολογική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης

Το παιδί ως κατάσταση και ως προσδοκία είναι συνυφασμένο με την καθημερινή πραγματικότητα των ενηλίκων. Η κοινωνική διερεύνηση της παιδικής ηλικίας αμφισβητεί τις κλασικές θεωρίες κοινωνικοποίησης στις οποίες το παιδί αποκτά αξία μόνο ως μελλοντικός ενήλικος και η παιδική ηλικία θεωρείται ως περίοδος εκμάθησης. Στο θεωρητικό αυτό πλαίσιο το παιδί αποτελεί ταυτότητα που στερείται κοινωνικών γνωρισμάτων και υποτάσσεται στις προϋπάρχουσες κοινωνικές νόρμες και επιταγές. Η κοινωνική διερεύνηση της παιδικής ηλικίας αμφισβητεί επίσης τη θεωρία των σταδίων και το πρότυπο ανάπτυξης που προάγει. Στη θεωρία του Piaget σε κάθε φάση ανάπτυξης το παιδί αναμένεται να επιδείξει συγκεκριμένες δεξιότητες και ικανότητες ενώ παράλληλα υποβαθμίζεται η σχετικότητα αυτών των προδιαγραφών. Η αδυναμία ενός παιδιού να ανταποκριθεί αναπτυξιακά στις ισχύουσες προδιαγραφές από τη στιγμή που γίνεται αντιληπτή σηματοδοτεί την παρέκκλιση από το κανονικό και συνιστά παθολογία.

Στη βάση των παραπάνω, η κοινωνική τοποθέτηση και διερεύνηση της παιδικής ηλικίας απορρίπτει την προσέγγιση της παιδικής ηλικίας αποκλειστικά ως βιολογικής και άρα δεδομένης φυσικής περιόδου στη ζωή του ατόμου και δίνει προτεραιότητα στις κοινωνικές-δομικές συνθήκες μέσα στις οποίες η παιδική ηλικία

συγκροτείται, διατηρείται και μεταβάλλεται. Η νέα προσέγγιση επιχειρεί τη θεώρηση του παιδιού ως δρώντος υποκειμένου - φορέα ενσυνείδητης δράσης - και τον προσδιορισμό της θέσης του στην κοινωνική δομή (Μακρυγιάννη, 2003α).

Η κοινωνική θέση των παιδιών έχει υποστεί ριζικές αλλαγές τις τελευταίες δεκαετίες. Η παρουσία των παιδιών στο παρόν υποτιμάται ενώ εξαιρείται η προέκτασή τους στο μέλλον ως φορέων προσδοκιών και επιθυμιών των ενηλίκων. Τα παιδιά θεωρούνται συχνά μεγάλο οικονομικό βάρος ενώ η συναισθηματική τους αξία είναι ανεκτίμητη (Zelizer, 1985). Η εικόνα του παιδιού που χρειάζεται προστασία συνυπάρχει με την εικόνα του επικίνδυνου και επιθετικού παιδιού ενώ ταυτόχρονα οι στρατηγικές φροντίδας του ευάλωτου παιδιού συνυπάρχουν με στρατηγικές διαφύλαξης της ενήλικης τάξης πραγμάτων από τα παιδιά (James, 1998). Τα παιδιά προκαλούν τα πιο αντιφατικά συναισθήματα στους ενήλικες, καθώς γίνονται πηγή των πιο τρυφερών αλλά και των πιο βίαιων συναισθημάτων των τελευταίων, γίνονται επιθυμητά και ταυτόχρονα ανεπιθύμητα. Από τη μια βιώνουν συνθήκες επικινδυνότητας που παράγουν και αναπαράγουν οι ίδιοι οι ενήλικες, όπως φτώχεια και οικονομική εκμετάλλευση, και από την άλλη αποκλείονται από σημαντικές πτυχές της κοινωνικής και δημόσιας ζωής.

Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του παιδιού από τη μια δείχνει το αυξημένο ενδιαφέρον των ενηλίκων για θέματα αυτο-καθορισμού των παιδιών και από την άλλη ενισχύει πρακτικές επιτήρησης και ελέγχου της παιδικής ηλικίας (Μακρυγιάννη, 2003β). Το παιδί εκλαμβάνεται ως από τη φύση του αγνό και αθώο, άρα ευάλωτο και εξαρτώμενο. Έτσι, η αντικοινωνική συμπεριφορά ενός παιδιού ανατρέπει την πρωταρχική αντίληψη περί αθωότητας και απαιτεί από τους ενήλικες μηχανισμούς επιτήρησης και ελέγχου. Περιπτώσεις παιδιών που παρουσιάζουν αντικοινωνική συμπεριφορά ερμηνεύονται στην πλειονότητά τους με γνώμονα την οικογένεια αναγνωρίζοντας την αποτυχία των μεθόδων ανατροφής. Έτσι, θίγεται άμεσα ο θεσμός της οικογένειας, ο οποίος εμφανίζεται σε κρίση και αιτιολογεί τη διαμόρφωση πολιτικών που αποβλέπουν στην ανάπτυξη γονεϊκών δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Συνεπώς, το πρόβλημα εστιάζεται στην οικογένεια όπως και η επίλυσή του.

Οι μακροδομές και οι μακροδομικές αλλαγές επηρεάζουν άμεσα τις συνθήκες ζωής των παιδιών, τη μορφή και το περιεχόμενο της παιδικής ηλικίας. Η οικογένεια λειτουργεί ως ένα είδος μακροδομής που έχει αντίκτυπο στη ζωή του παιδιού. Οι συνθήκες και τα πεδία ζωής των παιδιών (π.χ. αξιοποίηση του χρόνου, σχέσεις με συνομηλίκους) καθορίζονται αποφασιστικά από την εργασία των γονέων. Η ολοένα

αυξανόμενη απασχόληση των γυναικών έχει μεγάλη αξία ως μακρο-παράγων που καθορίζει το τοπίο της παιδικής ηλικίας. Η ανατροφή των παιδιών ήταν και εξακολουθεί να είναι ιδιωτικό ζήτημα και ευθύνη των γονέων. Το κράτος μπορεί να συμβάλλει ή να μη συμβάλλει σε αυτό με την εφαρμογή κάποιας πολιτικής για την οικογένεια ή για τα παιδιά. Υπάρχουν πολλά ζητήματα που αφορούν τομείς όπως είναι η εργασία, η οικονομία, οι οργανωτικές δομές, η κυκλοφορία, η οικοδόμηση σπιτιών, για τα οποία οι αποφάσεις λαμβάνονται χωρίς να εξετάζονται σε σχέση με τις συνέπειές τους στα παιδιά, επειδή φαίνεται να απέχουν πολύ από εκείνα. Όταν όμως μελετάμε θέματα ανάπτυξης και επίδοσης των παιδιών, θα πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη πως ό, τι κάνουν το κάνουν μέσα σε κάποιο πλαίσιο της παιδικής ηλικίας που κατά βάση έχει κατασκευαστεί και ανακατασκευαστεί από ευρύτερες μακρο-κοινωνικές δυνάμεις. Η παιδική ηλικία προάγεται από τα παιδιά και τους ενήλικες, από την οικογένεια και το κράτος, από την κοινότητα και την κοινωνία (Ovortrup, 2003).

Στις κλασσικές θεωρίες κοινωνικοποίησης τα παιδιά παρουσιάζονται ως όχι ακόμη κοινωνικά, ως ευρισκόμενα στη διαδικασία να γίνουν κοινωνικά, αντιμετωπίζονται δηλαδή ως υποκείμενα σε μια διαδικασία κοινωνικού γίγνεσθαι και όχι ως κοινωνικά όντα (Alanen, 2003). Πρόκειται για μια οπτική *ενηλικοκεντρική* όπου τα παιδιά εμφανίζονται μόνο από την οπτική γωνία των ενηλίκων και των ενδιαφερόντων τους. Το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στο μέλλον, στο τι πρόκειται να γίνουν τα παιδιά και όχι στο πώς είναι τα παιδιά στο παρόν. Σύμφωνα με τις κλασσικές θεωρίες κοινωνικοποίησης, η κοινωνικοποίηση αποτελεί διαδικασία μέσα από την οποία το παιδί μαθαίνει να συμπεριφέρεται κατά τα πρότυπα της κοινωνικής ομάδας στην οποία προορίζεται να ζήσει και να δράσει. Μέσω της διαδικασίας αυτής το παιδί αποκτά την κοινωνική συνείδηση και τον αυτοέλεγχο που απαιτείται για να γίνει υπεύθυνο μέλος της κοινότητας, μαθαίνει τι είναι «κοινωνικό» και τι «αντικοινωνικό», τι «επιτρέπεται» και τι «δεν αρμόζει» στις σχέσεις του με τους άλλους, παίρνει πληροφορίες για τον εαυτό του από τον κοινωνικό περίγυρο που το βοηθούν να αποκτήσει επίγνωση των πράξεων, των σκέψεων και των συναισθημάτων του και συντελούν στη δημιουργία της προσωπικότητάς του.

Ωστόσο, η διαδικασία κοινωνικοποίησης δε θα πρέπει να εκλαμβάνεται ως μεθοδευμένη επιρροή της γενιάς των ενηλίκων στη νέα γενιά, δηλαδή ως μονόπλευρη σχέση εξάρτησης του παιδιού από την κοινωνία, αλλά ως σχέση ανταλλαγής, στην

οποία σημαντική θέση κατέχει η δράση του παιδιού. Στην ουσία πρόκειται για αλληλόδραση που εμπεριέχει τον αλληλοεπηρρασμό παιδιών και ενηλίκων.

Σε αντίθεση με τις κλασσικές θεωρίες κοινωνικοποίησης που θεωρούν τα παιδιά ως προϊόντα της κοινωνικής διαδικασίας και όχι ως δρώντες που συμμετέχουν σε αυτή, αναπτύχθηκαν *παιδοκεντρικές* κοινωνιολογικές προσεγγίσεις της παιδικής ηλικίας που επικεντρώνονται στα παιδιά ως υποκείμενα που μιλούν, δρουν και βιώνουν, που έχουν τις δικές τους οπτικές στον κόσμο στον οποίο ζουν, που διαμορφώνονται από την κοινωνία αλλά και τη διαμορφώνουν. Όπως οι γυναίκες έτσι και τα παιδιά αποτελούν κοινωνική ομάδα που έχει αδικηθεί αναφορικά με την κοινωνική της θέση και την κοινωνική της συνεισφορά. Όπως, ακριβώς, ο φεμινισμός εισήλθε στο πεδίο της επιστήμης με την κριτική ότι στους θεσμούς της κυριαρχεί μια ανδροκεντρική τάση και πολιτική έτσι και οι κοινωνιολόγοι της παιδικής ηλικίας διατύπωσαν μια αντίστοιχη κριτική για την ενηλικοκεντρική διάσταση της κοινωνικής επιστήμης (Alanen, 2003).

Η κριτική αυτή έδωσε ώθηση στην ανάπτυξη της παιδοκεντρικής έρευνας που αντιμετωπίζει τα παιδιά ως ενεργά παρόντα στην κοινωνική ζωή και εξετάζει τις κοινωνικές ικανότητες που εκδηλώνουν στην πορεία της καθημερινής τους ζωής σε σχέση με άλλα παιδιά και με ενήλικες, σε ομάδες ομηλικών και στην οικογένεια. Η παιδοκεντρική έρευνα έχει καταδείξει ότι τα παιδιά διαθέτουν ερμηνευτικές δεξιότητες, κοινωνικές και επικοινωνιακές ικανότητες, εκλεπτυσμένες γνώσεις και στρατηγική σκέψη (James, 1993). Αρχίζοντας από το σημείο στο οποίο βρίσκονται και δρουν τα παιδιά ως υποκείμενα στην καθημερινή τους ζωή, γίνεται εφικτή η σύλληψη μιας θεώρησης της κοινωνίας από την οπτική γωνία των παιδιών, μια θεώρηση που θα πρέπει να διερευνά τους κόσμους που γνωρίζουν τα παιδιά και να συνδέει τη ζωή τους με την καθημερινή οργάνωση των κοινωνικών σχέσεων.

Ενήλικες και παιδιά έχουν ενεργό ρόλο στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης. Οι ενήλικες μεταδίδουν στα παιδιά τρόπους συμπεριφοράς, εκδηλώνουν ευχαρίστηση ή δυσαρέσκεια για τον τρόπο με τον οποίο φέρονται και τα ανταμείβουν, τα αγνοούν ή τα τιμωρούν αντιστοίχως. Οι ενήλικες, επίσης, επιλέγουν τα πλαίσια μέσα στα οποία τα παιδιά μαθαίνουν τις κοινωνικές κατηγορίες και τους κοινωνικούς ρόλους και γίνονται κοινωνοί των αξιών, των γνώσεων και των κανόνων συμπεριφοράς του πολιτισμού τους. Τα παιδιά όμως δε δέχονται και δεν απορροφούν αυτόματα ή παθητικά τα μαθήματα που παίρνουν από τους ενήλικες. Αυτό που μαθαίνουν τα παιδιά εξαρτάται από το πώς ερμηνεύουν τις εμπειρίες τους, πώς επεξεργάζονται τα

μηνύματα που δέχονται, που πολλές φορές είναι αντικρουόμενα και αντιφατικά, και τι από αυτά επιλέγουν να κρατήσουν.

Σύνοψη-Συζήτηση

Συνοψίζοντας, οι παραπάνω κοινωνιολογικές θεωρίες της κοινωνικοποίησης εστιάζουν στο κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο αναπτύσσεται το άτομο ενώ παράλληλα προσπαθούν να προσδιορίσουν τον τρόπο με τον οποίο το άτομο ερμηνεύει την κοινωνική πραγματικότητα. Καθεμιά από τις παραπάνω θεωρίες δίνει τη δική της διάσταση στη σχέση ατόμου-κοινωνίας, εσωτερικής και εξωτερικής πραγματικότητας παρουσιάζοντας παράλληλα δυνατά και αδύνατα σημεία.

Η θεωρία του Parsons αποτελεί μια προσπάθεια συγκερασμού της ψυχαναλυτικής-φροϋδικής προσέγγισης και του δομο-λειτουργισμού καθώς επιχειρεί να συνδέσει τη δυναμική του ανθρώπινου ψυχισμού με τις κοινωνικές δομές. Αναγνωρίζοντας την κοινωνία ως σύστημα που αποτελείται από επιμέρους συστήματα -κοινωνικό σύστημα, σύστημα *προσωπικότητας* και *πολιτισμικό* σύστημα- και την κοινωνική δράση ως συστατικό στοιχείο των συστημάτων, ο Parsons θεωρεί ότι το πολιτισμικό σύστημα (κοινές αξίες, νόρμες) είναι διάχυτο στο κοινωνικό σύστημα (σχέσεις, διαδράσεις, ρόλοι, θεσμοί) και αφομοιώνεται από το σύστημα προσωπικότητας στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης. Στόχος κάθε συστήματος είναι η επιβίωσή του για την επίτευξη της οποίας προαπαιτούμενα είναι η προσαρμογή στο περιβάλλον, η επιδίωξη ή ο καθορισμός στόχων, η κοινωνική συνοχή και αλληλεγγύη, η δημιουργία κινήτρων και η προβολή επιθυμητών προτύπων συμπεριφοράς. Η κοινωνικοποίηση ορίζεται από τον Parsons ως διαδικασία εσωτερίκευσης προτύπων ρόλων και ένταξης του ατόμου σε όλο και περισσότερα πολύπλοκα συστήματα αλλά και ως εσωτερίκευση προτύπων εναλλακτικού προσανατολισμού ή εναλλακτικών δυνατοτήτων δράσης που αντιστοιχούν στις πέντε φάσεις της κοινωνικοποιητικής διαδικασίας που ανέπτυξε ο Parsons, σύμφωνα με το πρότυπο της ψυχοσεξουαλικής εξέλιξης του Freud: τη φάση της στοματικής εξάρτησης από τη μητέρα, τη φάση εξάρτησης από την αγάπη, την οιδιπόδεια φάση, τη λανθάνουσα και τη φάση της εφηβείας. Στην προσέγγιση του Parsons η όλη διαδικασία κοινωνικοποίησης παρουσιάζεται ως διαδικασία αφομοίωσης ρόλων και απόκτησης δεξιοτήτων από το σύστημα προσωπικότητας με τελικό στόχο την ισορροπημένη λειτουργία του κοινωνικού συστήματος. Οι

προδιαγραφές των ρόλων, δικαιώματα και υποχρεώσεις, ορίζονται από την κοινωνία, το άτομο τις ερμηνεύει σύμφωνα με τις επιταγές της και τις αποδέχεται. Δίνεται έμφαση στην προσαρμογή της συμπεριφοράς του υποκειμένου στις απαιτήσεις του ρόλου και στη μηχανιστική αντίδρασή του στο κοινωνικό σύστημα. Ουσιαστικά παραβλέπεται η δυνατότητα ατομικής ερμηνείας του ρόλου και ο χαρακτήρας της κοινωνικοποίησης ως αυτόνομης και εξατομικευμένης διαδικασίας. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο η συμπεριφορά του ατόμου αποτελεί προϊόν κοινωνικών απαιτήσεων και προσδοκιών, ενώ οι ατομικές ανάγκες, επιθυμίες ή προσδοκίες καταπιέζονται και όλα αυτά δεν οδηγούν παρά σε μια φαινομενική αρμονία μεταξύ των μελών μιας κοινότητας. Η διάσταση αυτή της προσέγγισης του κλασσικού δομο-λειτουργισμού παραβλέπει την ελευθερία ερμηνείας του ρόλου που έχει το άτομο και η οποία του δίνει τη δυνατότητα να διατηρεί μια ισορροπία μεταξύ της αποδοχής των ρόλων και της διαφύλαξης της ατομικότητάς του.

Στη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης η ανάπτυξη του «Εαυτού» και η συγκρότηση του «γενικευμένου άλλου» αποτελούν για τον Mead δυο σημαντικές πτυχές της κοινωνικοποιητικής διαδικασίας. Η συγκρότηση του «γενικευμένου άλλου» επιτυγχάνεται με την αφομοίωση από το παιδί όλο και περισσότερων κοινωνικών ρόλων και προτύπων συμπεριφοράς που αντιστοιχούν σε αυτούς τους ρόλους, για την οποία αποφασιστικής σημασίας αποτελούν οι «σημαντικοί άλλοι». Για την ανάπτυξη του «Εαυτού» προϋπόθεση αποτελεί η ικανότητα ανάληψης του ρόλου των άλλων η οποία παρέχει παράλληλα τη δυνατότητα παρατήρησης του «Εαυτού». Οι άλλοι αποτελούν «καθρέφτισμα» του εαυτού. Από τον τρόπο που το ίδιο πιστεύει ότι το βλέπουν και το κρίνουν οι άλλοι το άτομο αποκτά συνείδηση του εαυτού του. Ο «Εαυτός» για τον Mead έχει δύο όψεις: μια κοινωνική, το «Εμέ», που αντιπροσωπεύει το σύστημα κανονιστικών προτύπων μιας κοινωνίας, και μια ψυχική, το «Εγώ», που αποτελεί την αυθόρμητη, μη προβλέψιμη πλευρά του, την αντίδραση του ατόμου στις προσδοκίες των άλλων. Η σχέση μεταξύ «Εγώ» και «Εμέ» παραπέμπει στη σχέση του «Αυτό» με το «Εγώ» της ψυχαναλυτικής-φροϋδικής προσέγγισης. Παρατηρείται και εδώ, όπως στην προσέγγιση του Parsons, μια συσχέτιση μεταξύ ψυχολογικών και κοινωνιολογικών προσεγγίσεων. Σε αντίθεση, όμως, με την προσέγγιση του Parsons, όπου η δράση καθορίζεται από κοινωνικούς κανόνες και νόρμες, στη θεωρία του Mead οι κανόνες και οι νόρμες είναι αποτέλεσμα διαπροσωπικής δράσης και διαπραγμάτευσης. Το άτομο βρίσκεται σε διαλεκτική σχέση με την κοινωνική πραγματικότητα την οποία ερμηνεύει σύμφωνα με τις

εμπειρίες του και την αντιλαμβάνεται ως δυνατή να επαναπροσδιοριστεί μέσα από αυτή τη σχέση. Οι κοινωνικές δομές εκλαμβάνονται ως προϊόν ερμηνείας και αλληλεπίδρασης των κοινωνικών υποκειμένων. Ο Mead αφήνει στο άτομο περιθώριο αυτονομίας να διαμορφώνει την κοινωνική πραγματικότητα και δεν ορίζει την κοινωνικοποιητική διαδικασία ως απλή προσαρμογή σε κανόνες και αξίες. Πέρα από τα δυνατά της σημεία, η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης παρουσιάζει την κοινωνική συμβίωση με τρόπο ιδεαλιστικό χωρίς να λαμβάνει υπόψη την πιθανότητα κοινωνικών συγκρούσεων και αντιφάσεων καθώς επίσης και την πιθανότητα σύγκρουσης της κοινωνικής με την ψυχική διάσταση του «Εαυτού».

Ως εσωτερίκευση της κοινωνικής πραγματικότητας ορίζουν οι Berger και Luckmann την κοινωνικοποίηση που πραγματοποιείται σε δύο φάσεις, της «πρωτογενούς» και της «δευτερογενούς» κοινωνικοποίησης. Στη διάρκεια της «πρωτογενούς» κοινωνικοποίησης η εσωτερίκευση πραγματοποιείται μέσω της ταύτισης με τους ρόλους και τις αντιλήψεις των «σημαντικών άλλων». Στη διάρκεια της «δευτερογενούς» κοινωνικοποίησης, όπου το άτομο εισάγεται σε νέα πεδία του κοινωνικού κόσμου, η εσωτερίκευση πραγματοποιείται μέσω της ταύτισης με τον «γενικευμένο άλλο». Τότε το άτομο περνάει στο επίπεδο μιας συνεκτικής ταυτότητας μέσω της γενίκευσης ρόλων και αντιλήψεων και επιτυγχάνεται μια ισορροπία μεταξύ εξωτερικής και εσωτερικής πραγματικότητας η οποία δεν παραμένει αμετάβλητη. Ό, τι εσωτερικεύεται από το παιδί στη διάρκεια της πρωτογενούς κοινωνικοποίησης δεν επιδέχεται ακόμα αμφισβήτηση και έχει άμεση σχέση με την κοινωνική θέση των προσώπων αναφοράς, των «σημαντικών άλλων». Αντίστοιχα, η πραγματικότητα που εσωτερικεύεται στη διάρκεια της δευτερογενούς κοινωνικοποίησης μπορεί πιο εύκολα να αποδυναμωθεί από εκείνη που εσωτερικεύεται μέσω της πρωτογενούς κοινωνικοποίησης και συνδέεται άμεσα με τους υφιστάμενους θεσμούς. Οι Berger και Luckmann δεν παραβλέπουν το ρόλο των γνωστικών διεργασιών στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης και τονίζουν τη σημασία της γλώσσας στην εσωτερίκευση της εξωτερικής πραγματικότητας. Η καθημερινή πραγματικότητα μεταδίδεται γλωσσικά και εμπεριέχει τα αποθέματα της καθημερινής κοινής γνώσης που παρέχει τη δυνατότητα της αμοιβαίας συνεννόησης. Εστιάζοντας στην κοινωνιολογία της γνώσης οι Berger και Luckmann παραβλέπουν τη σημασία των ψυχικών διεργασιών στον καθορισμό της ανθρώπινης δράσης όπως κίνητρα, ανάγκες και επιθυμίες.

Τέλος, στην παιδοκεντρική κοινωνιολογική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης δίνεται έμφαση στις κοινωνικές-δομικές συνθήκες μέσα στις

οποίες συγκροτείται η παιδική ηλικία και το παιδί παρουσιάζεται ως φορέας ενσυνείδητης δράσης που κατέχει σημαντική θέση στην κοινωνική δομή. Στις κλασσικές θεωρίες κοινωνικοποίησης η κοινωνικοποίηση αποτελεί διαδικασία μέσα από την οποία το παιδί μαθαίνει να συμπεριφέρεται κατά τα πρότυπα της κοινωνικής ομάδας στην οποία προορίζεται να ζήσει και να δράσει. Στις θεωρίες αυτές τα παιδιά παρουσιάζονται ως όχι ακόμη κοινωνικά, ως ευρισκόμενα στη διαδικασία να γίνουν κοινωνικά και το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στο μέλλον, στο τι πρόκειται να γίνουν τα παιδιά και όχι στο πώς είναι τα παιδιά στο παρόν. Στις παιδοκεντρικές, αντίθετα, κοινωνιολογικές προσεγγίσεις της παιδικής ηλικίας η κοινωνικοποίηση εκλαμβάνεται όχι ως μονόπλευρη σχέση εξάρτησης του παιδιού από την κοινωνία, αλλά ως σχέση ανταλλαγής και αλληλοεπηρεασμού παιδιών και ενηλίκων, στην οποία σημαντική θέση κατέχει η δράση του παιδιού. Η παιδοκεντρική έρευνα έχει καταδείξει ότι τα παιδιά διαθέτουν εκπληκτικές κοινωνικές και γνωστικές δεξιότητες που επιτρέπουν τη ενεργητική παρουσία τους στην κοινωνική ζωή.

Η παραπάνω προσέγγιση που δίνει έμφαση στις κοινωνικές συνθήκες στις οποίες αναπτύσσεται το παιδί, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες του και αναγνωρίζοντας παράλληλα τις ικανότητες και τη δυνατότητα συμμετοχής του στην κοινωνική διαδικασία, παρέχει τη δυνατότητα για την ανάπτυξη ενός ικανοποιητικού θεωρητικού μοντέλου ερμηνείας της κοινωνικοποιητικής διαδικασίας σε συνδυασμό με τα δυνατά σημεία των ψυχολογικών και των υπόλοιπων κοινωνιολογικών θεωριών της κοινωνικοποίησης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Πεδία Κοινωνικοποίησης Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας

Η ζωή των παιδιών συνδέεται στενά με κοινωνικά δίκτυα (γονείς, άλλους συγγενείς ή ενήλικες, ομηλικούς) και καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν τα κοινωνικά τους δίκτυα γίνονται όλο και πιο σύνθετα. Είναι σημαντικό να κατανοήσουμε την αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφόρων τύπων σχέσεων που αναπτύσσονται στα κοινωνικά δίκτυα των παιδιών προκειμένου να κατανοήσουμε τις κοινωνικοποιητικές διαδικασίες μέσα από τις οποίες τα παιδιά διαμορφώνουν την κοινωνική τους ταυτότητα. Στην προσχολική ηλικία σημαντικά πεδία κοινωνικοποίησης αποτελούν η οικογένεια, το νηπιαγωγείο, οι ομάδες ομηλικών και το παιχνίδι.

3.1 Οικογένεια

Η οικογένεια, πεδίο ανάπτυξης και φορέας πρωτογενούς κοινωνικοποίησης για το παιδί, αναγνωρίζεται ως θεσμός στα πλαίσια του οποίου εκτυλίσσονται τα αρχικά και σημαντικότερα συμβάντα της κοινωνικοποίησης. Μέσα στην οικογένεια και σε μια συνεχή αλληλεπίδραση με τα άτομα που συγκροτούν το οικογενειακό περιβάλλον το παιδί διαμορφώνει μια αντίληψη του κοινωνικά αποδεκτού ή μη αποδεκτού, αφομοιώνει τις πρώτες αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς, ταυτίζεται με πρόσωπα αυτού του περιβάλλοντος (γονείς), αναπτύσσει την ικανότητα σύναψης διαπροσωπικών σχέσεων και διαμορφώνει ως ένα βαθμό την προσωπικότητά του, τον «Εαυτό», σύμφωνα με τον Mead.

Οι βασικότερες ανάγκες των παιδιών, τις οποίες η οικογένεια, αλλά και το ευρύτερο κοινωνικό σύστημα, οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη και να καλύπτουν στο μέγιστο δυνατό βαθμό είναι:

- Η ανάγκη για αγάπη
- Η ανάγκη για ασφάλεια
- Η ανάγκη για νέες εμπειρίες
- Η ανάγκη για προσωπική επιτυχία και αναγνώριση
- Η ανάγκη για υπευθυνότητα
- Η ανάγκη να είναι μέλος μιας ομάδας
- Η ανάγκη για υποστήριξη
- Η ανάγκη για έλεγχο των ενστικτωδών ενορμήσεων (Τσιάντης, 1988β).

Μέσα στην οικογένεια το μικρό παιδί οικειοποιείται μορφές συμπεριφοράς και ενστερνίζεται κοινωνικούς κανόνες και ρόλους. Για να γίνει αυτό θα πρέπει να υπάρξει ένα οικογενειακό περιβάλλον που θα παρέχει ευκαιρίες κοινωνικής επαφής. Ιδιαίτερα ο στενός δεσμός που αναπτύσσεται ανάμεσα στο παιδί και τη μητέρα προκαλεί την αφύπνιση του κοινωνικού στοιχείου που φαίνεται να βρίσκεται σε λανθάνουσα κατάσταση από τις πρώτες μέρες μετά τη γέννηση του παιδιού. Η έντονη συναισθηματική επικοινωνία της μητέρας με το παιδί είναι εντελώς απαραίτητη για να του εμπνεύσει την πρώτη θετική προδιάθεση για κοινωνική επαφή και επικοινωνία. Η δημιουργία μιας ιδιαίτερης ψυχοσυναισθηματικής κατάστασης είναι απαραίτητη για την ψυχική υγεία και την ομαλή κοινωνικοποίηση του παιδιού.

Η συμπεριφορά της οικογένειας ασκεί ρυθμιστικό ρόλο στη συμπεριφορά του παιδιού που αρχίζει έτσι να σχηματίζει τους πρώτους κοινωνικούς κανόνες και να διαμορφώνει τη δική του ηθική σε αντιστοιχία με την ηθική της οικογένειας. Οι πράξεις του αρχίζουν να αποκτούν συνέπεια και ακολουθία. Αυτό μας λέει άλλωστε και η θεωρία που διδάσκει ότι ο Εαυτός διαμορφώνεται μέσα από την κοινωνική επαφή και αλληλεπίδραση.

Σε όλο το διάστημα της προσχολικής ηλικίας οι γονείς συνεχίζουν να αμείβουν και να ενισχύουν τη συμπεριφορά που ανταποκρίνεται στις προσδοκίες τους και να αποθαρρύνουν την ανεπιθύμητη συμπεριφορά. Μέσα από τη διαδικασία αυτή το παιδί ενστερνίζεται αρχικά το ρόλο του, μαθαίνει να δρα σύμφωνα με τις προσδοκίες της ομάδας και αρχίζει αργότερα να σχηματίζει προσδοκίες για τους άλλους και για τον ίδιο τον εαυτό του. Ο ρόλος του παιδιού δεν είναι ανεξάρτητος και αποκομμένος από τους ρόλους των υπόλοιπων μελών της οικογένειας. Το παιδί για να ερμηνεύσει σωστά το ρόλο του, υποχρεώνεται συχνά να μεταφέρεται στη θέση του πατέρα, της μητέρας, του αδερφού ή της αδερφής προκειμένου να κατανοεί προσδοκίες και να προβλέπει τις αντιδράσεις τους.

Σημαντική είναι στη διαδικασία αυτή η λειτουργία της ταύτισης. Το παιδί παρουσιάζει έντονη την τάση να αναζητά στα πρότυπα συμπεριφοράς των γονιών του το ρόλο που θα οικειοποιηθεί και τον τρόπο της ζωής του γενικά, προκειμένου να πετύχει την αυτομόρφωσή του και την κοινωνική ισχυροποίηση του εαυτού. Τα παιδιά ταυτίζονται με τους γονείς, με ιδιαίτερη προτίμηση του αγοριού προς τον πατέρα και του κοριτσιού προς τη μητέρα.

Οι γονείς με τη δράση τους δε μεταβιβάζουν απλώς μορφές συμπεριφοράς αλλά πίσω από αυτές μεταφέρουν κάτι βαθύτερο και ουσιαστικότερο, τις αξίες και τις

στάσεις τους. Μέσα από τις επιδράσεις αυτές τα παιδιά αναπτύσσουν τους αντίστοιχους μηχανισμούς σκέψης και δράσης και αποκτούν την πολιτιστική ταυτότητα που τους χορηγεί η οικογένεια. Για το λόγο αυτό η οικογένεια θεωρείται σημαντικός παράγοντας κοινωνικοποίησης και διατήρησης της κοινωνικής συνοχής ή του κοινωνικού συστήματος.

Η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στην οικογένεια παίζει αποφασιστικό ρόλο στην κοινωνικοποίηση και στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών. Όσο πιο ευχάριστο και ασφαλές είναι το οικογενειακό περιβάλλον και όσο περισσότερα και πλουσιότερα ερεθίσματα προσφέρει στο παιδί, τόσο περισσότερο του δημιουργεί τις προϋποθέσεις για καλύτερη ανάπτυξη της προσωπικότητάς του.

3.1.1 Παλαιότερες προσεγγίσεις της κοινωνικοποιητικής λειτουργίας της οικογένειας

Οι σχετικές με την κοινωνικοποιητική λειτουργία της οικογένειας θεωρίες της δεκαετίας του '50 και '60 προβάλλουν ως παράγοντες που επηρεάζουν αποφασιστικά την πορεία κοινωνικοποίησης το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, το είδος απασχόλησής τους, το εισόδημα της οικογένειας και γενικότερα παράγοντες που συνδέονται άμεσα με την κοινωνική θέση των γονιών και το κοινωνικό στρώμα στο οποίο ανήκει η οικογένεια (Νόβα-Καλτσούνη, 2005). Οι προσεγγίσεις αυτές αντιλαμβάνονται την κοινωνικοποίηση ως μια διαδικασία διαφοροποιημένη κατά κοινωνικό στρώμα (ανώτερα, μεσαία, κατώτερα κοινωνικά στρώματα). Οι παράγοντες που προσδιορίζουν κάθε κοινωνικό στρώμα και επηρεάζουν άμεσα τη διαδικασία κοινωνικοποίησης αντιστοιχούν σε συγκεκριμένους τρόπους επικοινωνίας μεταξύ των μελών του, κώδικες συμπεριφοράς, γλωσσικούς κώδικες, προσανατολισμούς, αντιλήψεις που διαφέρουν μεταξύ των κοινωνικών στρωμάτων. Έτσι, τα παιδιά κάθε κοινωνικού στρώματος κοινωνικοποιούνται σε διαφορετικούς κόσμους και με τρόπο διαφορετικό από τους γονείς τους.

Η εργασία των γονέων, που αποτελεί προσδιοριστικό παράγοντα των κοινωνικών στρωμάτων, φαίνεται να κατέχει σημαντικό ρόλο στις πρακτικές κοινωνικοποίησης που οι γονείς υιοθετούν και γενικότερα στις σχέσεις τους με τα παιδιά. Οι πρακτικές κοινωνικοποίησης των γονιών αντανakλούν συγκεκριμένες συνθήκες εργασίας. Έτσι, στην εργατική οικογένεια, η οποία είναι συνήθως

πατριαρχικά δομημένη, ο πατέρας κατέχει μια κυρίαρχη θέση απέναντι στη γυναίκα και τα παιδιά. Ο κοινωνικοποιητικός ρόλος του πατέρα είναι συνήθως ο ρόλος του τιμωρού, τον οποίο υποστηρίζει και η μητέρα. Οι συνθήκες διαβίωσης είναι συνήθως άσχημες και οι ιδιότητες που καλλιεργούνται στο παιδί είναι όμοιες με αυτές που ισχύουν στο χώρο εργασίας: υπακοή, τάξη, εγκράτεια. Στο οικογενειακό αυτό σχήμα τα μέλη της οικογένειας δεν εκλαμβάνονται ως ξεχωριστές οντότητες αλλά ως μέλη μιας ομάδας, όπου στόχος δεν είναι η ελεύθερη ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών και η ικανοποίηση των αναγκών και των επιθυμιών τους αλλά η διατήρηση συνοχής της ομάδας (οικογένειας). Αντίθετα, στις οικογένειες των μεσαίων ή ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων οι σχέσεις των γονέων με τα παιδιά είναι περισσότερο αλληλεπιδραστικές, χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερη επικοινωνία, αλλά και σεβασμό των δικαιωμάτων του παιδιού, των αναγκών και των επιθυμιών του.

Ένα παράδειγμα σύνδεσης της κοινωνικοποιητικής διαδικασίας με την κοινωνική καταγωγή της οικογένειας αποτελεί η κοινωνιολογική θεώρηση της γλώσσας από τον Bernstein και οι απόψεις του για την ποιότητα του γλωσσικού κώδικα των γονέων. Ο Bernstein (1960) ονομάζει τη μορφή της γλώσσας που χρησιμοποιούν τα κατώτερα μορφωτικά-κοινωνικά στρώματα *«περιορισμένο κώδικα»* επικοινωνίας ενώ την αντίστοιχη γλωσσική μορφή που χρησιμοποιείται από τα ανώτερα μορφωτικά-κοινωνικά στρώματα την ονομάζει *«επεξεργασμένο κώδικα»* επικοινωνίας. Στον περιορισμένο κώδικα επικοινωνίας ο λόγος είναι σύντομος, γραμματικά και συντακτικά απλός, αναφέρεται συνήθως στο «εδώ» και στο «τώρα» με ύφος επιτακτικό, χρησιμοποιείται κυρίως για να κατονομάσει συγκεκριμένα πράγματα και ενέργειες, δε χρησιμοποιείται για να περιγράψει συναισθηματικές καταστάσεις και δεν ενθαρρύνει το παιδί να εκφράζει προσωπικές εμπειρίες και ιδέες. Αντίθετα, στον επεξεργασμένο κώδικα επικοινωνίας ο λόγος έχει σύνθετη δομή, συντακτική πληρότητα, ευρύτερη χωρο-χρονική διάσταση, διευκολύνει την έκφραση της αφηρημένης σκέψης και των προσωπικών συναισθημάτων και ενθαρρύνει την έκφραση της περιέργειας και της ερευνητικής διάθεσης του παιδιού.

Εφόσον κατά την προσχολική ηλικία οι κοινωνικές επιδράσεις που δέχεται το παιδί προέρχονται κατά κύριο λόγο από την οικογένεια, είναι επόμενο η γλώσσα των γονιών να έχει σημαντικό ρόλο στη γλωσσική ανάπτυξη αλλά και στην κοινωνική προσαρμογή του παιδιού. Τα παιδιά μαθαίνουν τη γλώσσα μέσα σε πλαίσια χρήσης ανάλογα με την κοινωνικο-πολιτισμική τους προέλευση και καταρχήν μέσα στο

οικογενειακό τους περιβάλλον. Η διαλογική αλληλόδραση παιδιών προσχολικής ηλικίας-ενηλίκων επιτρέπει στα παιδιά προσχολικής ηλικίας να «μαθαίνουν πώς να νοηματοδοτούν» (Halliday, 1975). Μαθαίνοντας τη γλώσσα τα παιδιά προσχολικής ηλικίας κατανοούν τις σχέσεις του φυσικού και του κοινωνικού τους κόσμου. Η γλώσσα αποτελεί μια μορφή αλληλεπίδρασης και μαθαίνεται μέσω της αλληλεπίδρασης, καθιστώντας δυνατή τη μετάδοση του πολιτισμού από τη μια γενιά στην άλλη. Το παιδί μαθαίνει τη γλώσσα, μαθαίνει για τη γλώσσα, μαθαίνει το διάλογο, τις ονομασίες, τις σχέσεις των αντικειμένων, μαθαίνει για τον κόσμο γενικότερα μέσα από τη σχέση του με άλλα άτομα και είναι ενεργός αποδέκτης των πολιτισμικών πληροφοριών που μεταφέρονται από τους ενήλικες.

3.1.2 Νεότερες προσεγγίσεις της κοινωνικοποιητικής διαδικασίας της οικογένειας

Οι προσεγγίσεις που ερμηνεύουν την κοινωνικοποιητική διαδικασία της οικογένειας με κριτήριο τη θέση που κατέχει η οικογένεια στην κοινωνική στρωμάτωση είναι προσεγγίσεις που δε μπορούν να ανταποκριθούν στα νέα δεδομένα. Οι αλλαγές στο χώρο της εργασίας βελτίωσαν το βιοτικό επίπεδο των εργαζομένων με αποτέλεσμα πολλοί τομείς της κοινωνικής ζωής να μην αποτελούν πλέον προνόμιο μόνο των μεσαίων στρωμάτων και τα όρια μεταξύ των κοινωνικών στρωμάτων να έχουν ρευστοποιηθεί. Παρατηρούνται, επίσης, αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς που δε συνδέονται με το εισόδημα της οικογένειας, όπως για παράδειγμα αντιαυταρχικές μέθοδοι διαπαιδαγώγησης και ποιότητα διαπροσωπικών σχέσεων.

Οι νεότερες προσεγγίσεις της κοινωνικοποιητικής διαδικασίας της οικογένειας εγκαταλείπουν το διχοτόμο «ανώτερα-κατώτερα στρώματα», παρόλο που αναγνωρίζουν ότι το κοινωνικό στρώμα επηρεάζει άμεσα την εξέλιξη της προσωπικότητας του παιδιού. Η διαφορά μεταξύ παλιάς και νέας θεώρησης εντοπίζεται στο ότι η νέα θεώρηση δίνει ιδιαίτερη έμφαση στα καθημερινά γεγονότα που βιώνει η οικογένεια, στον τρόπο με τον οποίο τα άτομα αντιλαμβάνονται και χειρίζονται την καθημερινή πραγματικότητα και στις σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της οικογένειας. Το σύστημα των σχέσεων αλληλεπίδρασης που αναπτύσσεται στα πλαίσια της οικογένειας θεωρείται ότι επηρεάζεται από παράγοντες όπως ο αριθμός των μελών της οικογένειας, οι εμπειρίες των συζύγων, το επάγγελμα του πατέρα, όχι από την άποψη του εισοδήματος αλλά από την άποψη των

εμπειριών στο χώρο της εργασίας και του στρες που του προκαλεί. Εκείνο, λοιπόν, που παρατηρείται στις νεότερες προσεγγίσεις της κοινωνικοποιητικής διαδικασίας της οικογένειας είναι η προσπάθεια να μην αποδίδονται οι διαφορές στις πρακτικές κοινωνικοποίησης σε διαφορές κοινωνικής τάξης και σε κοινωνικές ανισότητες (Νόβα-Καλτσούνη, 2005).

Στις νέες προσεγγίσεις το σπίτι αποτελεί για το παιδί μια κοινότητα, που περιβάλλεται από άλλα πλαίσια και κοινωνικούς θεσμούς, όπως η εργασία και ο χώρος εργασίας των γονέων, οι κρατικές υπηρεσίες και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης (τηλεόραση, ραδιόφωνο, εφημερίδες, περιοδικά) που επηρεάζουν το παιδί με άμεσο ή έμμεσο τρόπο. Τα παιδιά επηρεάζονται από τους γονείς αλλά και τους επηρεάζουν και η συμπεριφορά των γονιών στο σπίτι επηρεάζεται καθημερινά από τις εμπειρίες που έχουν στη δουλειά, στην κοινότητα, στην ευρύτερη κοινωνία. Οι γονείς διαμορφώνουν τις δεξιότητες και την προσωπικότητα των παιδιών με τα καθήκοντα που αναθέτουν, τις αξίες που προωθούν, τις αντιδράσεις τους απέναντι σε συγκεκριμένες συμπεριφορές και τα πρότυπα συμπεριφοράς που διαπλάθουν. Αντίστοιχα, και τα παιδιά διαμορφώνουν τη συμπεριφορά των γονιών με την ιδιοσυγκρασία τους, τις ικανότητές τους, την ανταπόκριση που δείχνουν και γενικότερα τα χαρακτηριστικά τους.

3.1.3 «Γονεϊκό στυλ» και Κοινωνικοποίηση

Το «γονεϊκό στυλ» αναφέρεται στις στάσεις και τις πρακτικές των γονέων στην προσπάθεια ελέγχου και κοινωνικοποίησης των παιδιών τους. Οι Maccoby και Martin επισημαίνουν δύο βασικές διαστάσεις στη συμπεριφορά των γονιών: την ευαισθησία προς τα παιδιά τους και την απαιτητικότητα προς αυτά (Maccoby & Martin, 1983). Παρόμοιες διαστάσεις διέκρινε ο Scheafer (1959) στη συμπεριφορά των γονιών μετά από παρατηρήσεις αλληλεπιδράσεων γονέων-παιδιών: η πρώτη αφορά στο βαθμό που οι γονείς προσπαθούν να ελέγξουν τη συμπεριφορά των παιδιών τους, αν ασκούν δηλαδή αυστηρό έλεγχο ή επιτρέπουν μεγάλο ποσοστό αυτονομίας και η δεύτερη διάσταση αφορά στο βαθμό της στοργής που εκδηλώνουν οι γονείς προς τα παιδιά τους, αν είναι δηλαδή ζεστοί και τρυφεροί ή ψυχροί και αδιάφοροι.

Έρευνα που πραγματοποιήθηκε στη Βόρεια Αμερική με στόχο τη διερεύνηση των συνεπειών της γονεϊκής συμπεριφοράς στην ανάπτυξη του παιδιού στη μεσο-αστική πυρηνική οικογένεια έδειξε ότι, ανάλογα με το βαθμό στον οποίο η στάση των

γονιών απέναντι στα παιδιά τους διακρίνεται από τις δύο παραπάνω διαστάσεις, οι οικογένειες παρουσιάζουν μια τυπολογία τεσσάρων «γονεϊκών στιλ»: α) *επιεικές-ανεκτικό*, β) *αυταρχικό-τυραννικό*, γ) *αυθεντικό-αμοιβαίο*, και δ) *αμέτοχο-αδιάφορο* (Baumrind, 1971). Συγκεκριμένα: α) οι *επιεικές-ανεκτικοί* γονείς είναι περισσότερο υποστηρικτικοί παρά απαιτητικοί. Ασκούν λιγότερο εμφανή έλεγχο στη συμπεριφορά των παιδιών τους από τους αυθεντικούς και αυταρχικούς γονείς είτε επειδή πιστεύουν ότι τα παιδιά πρέπει να μάθουν μέσω της δικής τους εμπειρίας πώς να συμπεριφέρονται είτε επειδή δεν μπαίνουν στον κόπο να επιβάλλουν την πειθαρχία. Επιτρέπουν την αυτο-ρύθμιση και αποφεύγουν τις συγκρούσεις και αντιπαραθέσεις με τα παιδιά τους. Οι ανεκτικοί γονείς δεν απαιτούν το ίδιο επίπεδο επιτευγμάτων και ώριμης συμπεριφοράς που απαιτούν οι αυταρχικοί και αυθεντικοί γονείς, β) οι *αυταρχικοί* γονείς είναι ιδιαίτερα απαιτητικοί και κατευθυντικοί με τα παιδιά τους και καθόλου υποστηρικτικοί. Οι γονείς αυτού του τύπου απευθύνουν εντολές και υποδείξεις στα παιδιά τους και περιμένουν υπακοή χωρίς καμιά εξήγηση. Αποθαρρύνουν τις λεκτικές συναλλαγές μεταξύ των ίδιων και των παιδιών τους και χρησιμοποιούν την τιμωρία, όποτε η συμπεριφορά των παιδιών έρχεται σε αντίθεση με αυτό που θεωρούν εκείνοι σωστό, γ) οι *αυθεντικοί* γονείς θεωρούν ότι τα παιδιά τους έχουν δικαιώματα όπως και οι ίδιοι. Παρακολουθούν τις φιλικές σχέσεις των παιδιών τους αλλά δεν είναι παρεμβατικοί ούτε περιοριστικοί. Αυτοί οι γονείς προσπαθούν να ελέγξουν τα παιδιά τους με λογικές εξηγήσεις και συζητήσεις για κάθε απόφασή τους. Θέτουν υψηλά κριτήρια για τα παιδιά τους τα οποία επιδιώκουν να γίνουν κοινωνικά υπεύθυνα, ανεξάρτητα, με ικανότητα αυτο-ρύθμισης και συνεργασίας, και δ) οι *αμέτοχοι* γονείς παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα τόσο στην ανταπόκριση-υποστήριξη όσο και στην απαιτητικότητα απέναντι στα παιδιά τους. Σε ακραίες περιπτώσεις αυτό το γονεϊκό στιλ συμπίπτει με τους απορριπτικούς και αμελείς γονείς.

Εκτός από το βαθμό ανταπόκρισης και απαιτητικότητας, τα «γονεϊκά στιλ» μπορεί να διαφέρουν και σε μια άλλη διάσταση: στον ψυχολογικό έλεγχο. Ο ψυχολογικός έλεγχος αναφέρεται στις προσπάθειες ελέγχου που παρεμβαίνουν αρνητικά στην ψυχολογική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού με τη χρήση πρακτικών όπως καλλιέργεια συναισθημάτων ενοχής και ντροπής (Barber, 1996). Μια σημαντική διαφορά μεταξύ αυταρχικών και αυθεντικών γονιών αφορά στη διάσταση του ψυχολογικού ελέγχου που ασκούν στα παιδιά τους. Τόσο οι αυταρχικοί όσο και οι αυθεντικοί γονείς έχουν υψηλές απαιτήσεις από τα παιδιά τους και

αναμένουν από εκείνα να φέρονται κατάλληλα και να υπακούουν στους γονεϊκούς κανόνες. Οι αυταρχικοί γονείς, ωστόσο, αναμένουν από τα παιδιά τους να αποδέχονται τις απόψεις, τις αξίες και τους στόχους τους χωρίς αμφισβήτηση. Οι αυθεντικοί γονείς, αντίθετα, είναι πιο ανοιχτοί στο «πάρε-δώσε» με τα παιδιά τους και χρησιμοποιούν σε μεγάλο βαθμό εξηγήσεις. Έτσι, ενώ και οι δυο παραπάνω τύποι παρουσιάζουν υψηλό έλεγχο συμπεριφοράς, οι αυθεντικοί γονείς τείνουν να χρησιμοποιούν λιγότερο ψυχολογικό έλεγχο από τους αυταρχικούς γονείς.

Το «γονεϊκό στυλ» έχει βρεθεί ότι μπορεί να προγνώσει την εξέλιξη του παιδιού στο πεδίο των κοινωνικών δεξιοτήτων, της ψυχολογικής ανάπτυξης και της σχολικής επίδοσης καθώς και μελλοντικά προβλήματα συμπεριφοράς. Μελετώντας τη συμπεριφορά παιδιών κατά τη διάρκεια δραστηριοτήτων στο χώρο του νηπιαγωγείου διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά που προέρχονται από αυθεντικούς γονείς είναι περισσότερο ικανά σε όλα τα επίπεδα, ψυχοκοινωνικό, γνωστικό και επίπεδο συμπεριφοράς. Δείχνουν να βασίζονται περισσότερο στον εαυτό τους, να έχουν υψηλότερη αυτο-εκτίμηση, μεγαλύτερο αυτοέλεγχο και επιθυμία για μάθηση, περισσότερο αναπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες στις συναναστροφές τους με άλλα παιδιά και είναι πιο ικανοποιημένα από τα παιδιά που μεγαλώνουν με ανεκτικούς ή αυταρχικούς γονείς. Για την Baumrind (1995) η διαφορά αυτή έγκειται στο γεγονός ότι οι αυθεντικοί γονείς, παρόλο που θέτουν υψηλά κριτήρια για τα παιδιά τους, τους εξηγούν για ποιους λόγους τα ανταμείβουν ή τα τιμωρούν, βελτιώνοντας με αυτό τον τρόπο την κατανόηση και την αποδοχή των κοινωνικών κανόνων από το παιδί.

Ένας άλλος τύπος «γονεϊκού στυλ» που έχει διακριθεί αφορά το στυλ του «αρμονικού» γονέα. Οι «αρμονικοί» γονείς, όπως περιγράφει η Baumrind, επιδιώκουν τη δημιουργία ενός ήρεμου περιβάλλοντος στο σπίτι και την επίλυση των διαφορών με τα παιδιά τους μέσα από λογική συζήτηση (Baumrind, 1995). Τα παιδιά που μεγαλώνουν σε τέτοιες οικογένειες -τουλάχιστον τα κορίτσια- φαίνεται να είναι πιο ικανά, φιλικά, ανεξάρτητα και προσανατολισμένα προς την επίτευξη στόχων απ' ό, τι άλλα παιδιά της προσχολικής ηλικίας που μεγαλώνουν με διαφορετικούς τρόπους ανατροφής (π.χ. με αυταρχικούς ή με ανεκτικούς γονείς).

Ένας παράγοντας που βρέθηκε να επηρεάζει σημαντικά τις πρακτικές κοινωνικοποίησης και το «γονεϊκό στυλ» είναι η οικονομική δυσχέρεια. Μελέτες σε όλα τα μέρη του κόσμου έχουν βρει ότι γονείς που ζουν κοντά στα όρια επιβίωσης συνήθως υιοθετούν πρακτικές ανατροφής που συγγενεύουν με το αυταρχικό γονεϊκό στυλ. Η ανέχεια προκαλεί υψηλά επίπεδα άγχους στους γονείς και αυτό τους κάνει

λιγότερο τρυφερούς, περισσότερο τιμωρητικούς και απόμακρους, ενώ δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις παιδιών που πέφτουν θύματα κακομεταχείρισης, κακοποίησης ή παραμέλησης των γονιών τους. Προβλήματα σχετικά με κακές συνθήκες κατοικίας και φτώχειας και γενικότερα οι κακές κοινωνικοοικονομικές συνθήκες στις οποίες ζει μια οικογένεια επηρεάζουν αρνητικά την ψυχική υγεία της οικογένειας. Ένας άλλος παράγοντας που επηρεάζει τους τρόπους με τους οποίους οι γονείς συναλλάσσονται με τα παιδιά τους αφορά στο είδος απασχόλησης των γονέων. Οι μη προνομιούχοι οικονομικά γονείς με παραδοσιακές χαμηλόμισθες εργασίες προετοιμάζουν τα παιδιά τους για τα εμπόδια που έχουν να ξεπεράσουν, αν θέλουν να βελτιώσουν την κοινωνικο-οικονομική τους θέση, σε αντίθεση με τους προνομιούχους οικονομικά γονείς που προσφέρουν στα παιδιά τη δυνατότητα να σπουδάσουν χωρίς οικονομικές δυσκολίες.

3.1.4 Σχέση μητέρας-παιδιού

Έρευνες που επικεντρώνονται στη σχέση μητέρας-παιδιού με στόχο τη διερεύνηση του ρόλου αυτής της σχέσης στην κοινωνικοποίηση του παιδιού προσχολικής ηλικίας, έχουν τεκμηριώσει τη σπουδαιότητα της στενής, ποιοτικής και ικανοποιητικής σχέσης μητέρας-παιδιού και τις αρνητικές επιπτώσεις της απουσίας της στην ψυχική υγεία και κοινωνικοποίηση του μικρού παιδιού (Bowlby, 1951. Schaffer, 1996).

Στη θεωρία της προσκόλλησης είδαμε ότι το παιδί από τον 7^ο μήνα της ζωής του αναπτύσσει έναν ισχυρό συναισθηματικό δεσμό με τη μητέρα του. Η προσκόλληση του παιδιού στο μητρικό πρόσωπο καταλήγει γύρω στα δύο χρόνια στο μέγιστο των εκδηλώσεών της ως «άγχος αποχωρισμού», όπου το παιδί φοβάται και ανησυχεί μήπως η μητέρα του το εγκαταλείψει και φύγει. Μετά την ηλικία αυτή η προσκόλληση βαθμιαία υποχωρεί και το παιδί δείχνει ολοένα λιγότερη απογοήτευση στους σύντομους αποχωρισμούς. Από το 3^ο έτος και ύστερα τα παιδιά ξεπερνούν το άγχος του αποχωρισμού και μπορούν να βρεθούν μακριά από τη μητέρα τους και με άγνωστα πρόσωπα. Παρά το γεγονός όμως ότι η ανάγκη φυσικής επαφής μειώνεται, η συναισθηματική εξάρτηση από τους γονείς παραμένει ισχυρή και σ' αυτή την περίοδο.

Η υπερνίκηση του άγχους του αποχωρισμού αποτελεί ορόσημο στην πορεία του παιδιού προς τη συναισθηματική ωριμότητα. Σύμφωνα με τον Erikson, το πρώτο κοινωνικό επίτευγμα του παιδιού είναι η επιθυμία να απομακρυνθεί από τη μητέρα

χωρίς να νιώθει ιδιαίτερη ανησυχία αφού η μητέρα του έχει γίνει πλέον εσωτερική βεβαιότητα. Υπάρχουν, όμως, παιδιά που συνεχίζουν να βιώνουν έντονο άγχος αποχωρισμού και μετά το 3^ο έτος. Σχετικές έρευνες έδειξαν ότι η ασφαλής ανεξαρτητοποίηση προϋποθέτει την *ασφαλή προσκόλληση*. Η προσκόλληση προσφέρει ένα αίσθημα ασφάλειας που θα επιτρέψει στο παιδί να αποκτήσει αυτονομία. Οι συνήθεις αντιδράσεις που διαπιστώθηκαν όταν υπήρχε μια διαταραχή της σχέσης προσκόλλησης ήταν οξεία ή χρόνια μορφή άγχους, κατάθλιψη και δυσκολία δημιουργίας και διατήρησης συναισθηματικών δεσμών.

Ο Bowlby (1991) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι ο δεσμός του παιδιού με τη μητέρα αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την ψυχική του υγεία κι ότι οι συνέπειες μιας πιθανής διαταραχής αυτής της σχέσης είναι μακροχρόνιες. Η ανασφαλής σχέση προσκόλλησης, η ελλιπής ή ασυνεχής εμπειρία ή η απώλεια αυτής της σχέσης θεωρείται βασική αιτία ψυχοπαθολογίας που χαρακτηρίζεται από χρόνιο άγχος ή δυσπιστία, χαμηλή αυτο-εκτίμηση, δυσκολίες επαφής με τους άλλους, αντικοινωνική συμπεριφορά, δυσκολίες προσαρμογής, συναισθηματική εξάρτηση (Bowlby, 1991). Ο Bowlby υποστηρίζει πως υπάρχει άμεση σχέση μεταξύ μητρικής αποστέρησης, που οφείλεται σε αποχωρισμό από τη μητέρα, και αντικοινωνικής συμπεριφοράς ή παιδικής παραπτωματικότητας. Έχουν γίνει πολλές έρευνες για τη μητρική αποστέρηση στην κατανόηση της προσχολικής κοινωνικοποίησης, οι οποίες έδειξαν ότι η στέρηση της μητρικής στοργής μπορεί να έχει αρνητικές επιδράσεις στην ψυχική εξέλιξη του παιδιού (Bowlby, 1951). Συχνές αλλαγές του προσώπου που φροντίζει το παιδί ή εισαγωγές σε ιδρύματα και γενικότερα η στέρηση της μητρικής φροντίδας, ολική ή μερική, βρέθηκαν ότι είναι υπεύθυνες για μεταγενέστερα εμφανιζόμενα συμπτώματα όπως αδυναμία επαφής, ψυχρότητα αισθημάτων (μόνο επιφανειακή φιλικότητα), δυσκολία αποδοχής αγάπης, επιθετικότητα και έλλειψη ικανότητας συγκέντρωσης προσοχής.

Γενικότερα, μέσα στο πλαίσιο της οικογένειας, αλλά και του ευρύτερου κοινωνικού δικτύου αυτής, το παιδί διαμορφώνει τους πρώτους δεσμούς και τις εμπειρίες αλληλεπίδρασης, οι οποίες καθορίζουν σημαντικά την κοινωνική του συμπεριφορά και την ικανότητα προσαρμογής και ένταξης σε άλλα ευρύτερα κοινωνικά πλαίσια.

3.1.5 Ο ρόλος του πατέρα στην κοινωνικοποίηση του παιδιού

Νεότερες έρευνες έστρεψαν την προσοχή τους στο ρόλο που κατέχει ο πατέρας στη διαδικασία κοινωνικοποίησης του παιδιού. Συγκεκριμένα οι έρευνες αυτές μελέτησαν την πατρική απουσία - φυσική ή ψυχική/συναισθηματική (Δραγώνα, 2003) και εντόπισαν συσχετίσεις ανάμεσα στην απουσία του πατέρα και στα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς και της προσωπικότητας των παιδιών τους, οι οποίες συσχετίσεις μπορούν να συνοψιστούν σε διαταραχές στην ταυτότητα του φύλου, κυρίως στα αγόρια, σε ανεπάρκειες στο γνωστικό πεδίο και σε προβλήματα συμπεριφοράς. Τα αγόρια που βίωσαν την πατρική απουσία κάτω από τα δυο τους χρόνια εμφάνιζαν περισσότερες δυσκολίες σε αρκετές διαστάσεις της προσωπικότητάς τους (έδειχναν λιγότερη εμπιστοσύνη, ήταν λιγότερο εργατικά, είχαν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση) από εκείνα που στερήθηκαν τον πατέρα μεταξύ 3 και 5 ετών (Biller, 1974). Στις μελέτες συσχέτισης, ωστόσο, η αιτιώδης σχέση είναι αβέβαιη και δεν μπορεί να διατυπωθεί με βεβαιότητα το συμπέρασμα ότι για τα παραπάνω αποτελέσματα ευθύνεται απαραίτητα η απουσία του πατέρα και όχι μια γενικότερη δυσλειτουργία της οικογένειας ή και άλλα κοινωνικά προβλήματα. Η έλλειψη του πατέρα από το σπίτι δε σημαίνει αναγκαστικά την αποδιοργάνωση του παιδιού, από τη στιγμή που τη μεσολαβητική θέση στη μητέρα και στο παιδί θα καταλάβει ένα τρίτο, οικείο πρόσωπο της μητέρας. Στη σημερινή εποχή λόγω των ραγδαίων ανακατατάξεων στη σύνθεση και τη μορφή της σύγχρονης οικογένειας, ο πατρικός ρόλος ασκείται όλο και πιο συχνά από κάποιον που μπορεί να μην είναι ο βιολογικός πατέρας του παιδιού.

Οι περισσότερες, ωστόσο, έρευνες αντί να επικεντρώνονται στην απουσία του πατέρα, στρέφονται στην αυξημένη, σε σχέση με το παρελθόν, συμμετοχή του πατέρα στην ανατροφή του παιδιού και στις επιπτώσεις της (Pleck, 1997). Η είσοδος των γυναικών στην αγορά εργασίας και η απομάκρυνσή τους από την οικιακή σφαίρα οδήγησε σε επαναπροσδιορισμό των ρόλων μέσα στην οικογένεια. Στις οικογένειες όπου η μητέρα εργάζεται η συμμετοχή και διαθεσιμότητα του πατέρα στην ανατροφή των παιδιών αυξάνεται σημαντικά σε σχέση με τις περιπτώσεις όπου η μητέρα δεν εργάζεται.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το είδος της συναλλαγής του παιδιού με τον πατέρα και τη μητέρα του αντίστοιχα. Στη συναλλαγή πατέρα-παιδιού υπερέχει το παιχνίδι ενώ στη συναλλαγή μητέρας-παιδιού υπερέχει η φροντίδα, αν και οι μητέρες παίζουν περισσότερο με τα παιδιά τους απ' ό, τι οι πατέρες. Το παιχνίδι, ωστόσο, είναι

διαφορετικό μεταξύ παιδιού-πατέρα και παιδιού-μητέρας. Ο πατέρας ενθαρρύνει την περιέργεια των παιδιών, υποστηρίζει την επιμονή τους στην επίλυση προβλημάτων και δε δείχνει, σε αντίθεση με τη μητέρα, ιδιαίτερη ανησυχία για τις αποτυχίες τους.

Ως προς τις επιπτώσεις της πατρικής φροντίδας στο ίδιο το παιδί οι έρευνες αποκαλύπτουν ότι στις περιπτώσεις που ο πατέρας έχει κατά τη βρεφική ηλικία ενεργό, καθημερινή συμμετοχή, τα παιδιά είναι, κατά την προσχολική ηλικία αλλά και αργότερα, πιο κοινωνικά, πιο ικανά να αντέξουν συνθήκες πίεσης, έχουν υψηλότερες επιδόσεις στο γνωστικό πεδίο, πιο ανεπτυγμένη ενσυναίσθηση και λιγότερο στερεότυπες απόψεις για τον κοινωνικό ρόλο του φύλου (Pruett, 1983). Για την ψυχανάλυση, ο πατέρας είναι εκείνος που βοηθά το παιδί να ξεφύγει από τη στενή σχέση που αναπτύσσει πρωταρχικά με τη μητέρα και του δείχνει το μονοπάτι της ανεξαρτητοποίησης. Η μητέρα αντιπροσωπεύει πάντα για το παιδί τον πειρασμό της επιστροφής στην πρωτογενή ασφάλεια. Αντίθετα, ο πατέρας ξυπνά στο παιδί τη μάχη για αυτόνομη ύπαρξη και με την αρρενωπή του παρουσία προκαλεί κατά κάποιο τρόπο το κορίτσι να γίνει γυναίκα και το αγόρι άνδρας. Έτσι, από την ηλικία περίπου των 3-4 ετών ο πατέρας βοηθά τα αγόρια να ενσωματωθούν στο ρόλο του φύλου τους.

Η άποψη είναι πως ο πατέρας συμβάλλει σημαντικά στην ψυχική υγεία ολόκληρης της οικογένειας και η συμβολή αυτή εξαρτάται πολύ από τις εμπειρίες που είχε ο ίδιος από το δικό του οικογενειακό περιβάλλον. Η σχέση με τον πατέρα είναι καθοριστική για τη διάσταση του μέλλοντος στον προσανατολισμό του παιδιού. Εξίσου και για τα δύο φύλα ο πατέρας αποτελεί πρότυπο ταύτισης για το παιδί σχετικά με ό, τι αφορά τη λειτουργία έξω από το σπίτι και την οικογένεια και επηρεάζει τη στάση του παιδιού απέναντι στην εργασία και το επάγγελμα, την προσαρμογή στις απαιτήσεις της δημόσιας ζωής και της κοινωνίας.

Η πατρική αποστέρηση και οι διαταραγμένες σχέσεις πατέρα-παιδιού ασφαλώς και επιδρούν αρνητικά στην ψυχική υγεία και στην κοινωνικοποίηση του παιδιού, ειδικά για τα αγόρια που χρειάζονται το ανδρικό πρότυπο προκειμένου να ταυτιστούν με το ρόλο του φύλου τους. Το παιδί που αντιλαμβάνεται τον πατέρα του αρνητικά μπορεί όχι μόνο να είναι επιθετικό κατά του πατέρα, αλλά με την πάροδο του χρόνου μπορεί να προβάλλει αυτή την επιθετικότητα και πέρα από την οικογένεια, στην κοινωνία γενικότερα. Ο Siegman (1966) μελετώντας τη σχέση παιδικής παραπρωματικότητας και πατρικής απουσίας κατέληξε στη διαπίστωση ότι η πατρική απουσία είναι κύρια αιτία για την εμφάνιση της παιδικής

παραπτωματικότητας. Η πατρική φροντίδα αποτελεί εμπειρία που προάγει την ωρίμανση και την κοινωνικοποίηση του παιδιού.

3.1.6 Μονογονεϊκές οικογένειες και Κοινωνικοποίηση

Στις μέρες μας παρατηρείται όλο και πιο συχνά το φαινόμενο της μονογονεϊκής οικογένειας και ειδικότερα της νεαρής ανύπαντρης μητέρας ή της μονογονεϊκής οικογένειας που προκύπτει σε περίπτωση διαζυγίου των γονέων. Ποιες είναι οι συνέπειες για το παιδί που μεγαλώνει με ένα γονιό;

3.1.6α Νεαρές ανύπαντρες μητέρες

Η έρευνα έχει δείξει ότι παιδιά με ανύπαντρες νεαρές μητέρες βρίσκονται σε μειονεκτική θέση ως προς την ανάπτυξή τους. Συγκεκριμένα, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας με ανύπαντρες μητέρες είναι πιο επιθετικά, έχουν λιγότερο αυτοέλεγχο και υστερούν στη γνωστική τους ανάπτυξη έναντι των παιδιών μεγαλύτερων και έγγαμων μητέρων (Furstenberg et al., 1989).

Τρεις παράγοντες διαπιστώθηκε ότι συμβάλλουν στα αναπτυξιακά προβλήματα παιδιών που μεγαλώνουν με νεαρές ανύπαντρες μητέρες: α) οι νέες κοπέλες συχνά δε δείχνουν κανένα ενδιαφέρον και δεν είναι έτοιμες να μεγαλώσουν παιδιά, με αποτέλεσμα να μην ασχολούνται με το παιδί τους και να του μιλάνε ελάχιστα. Αυτή η έλλειψη λεκτικής επικοινωνίας επιδρά αρνητικά στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού, β) οι νέες κοπέλες συνήθως δεν είναι επαρκώς εξοπλισμένες συναισθηματικά για να γίνουν ικανές μητέρες, και γ) οι νεαρές ανύπαντρες μητέρες είναι πολύ πιθανό να μη διαθέτουν τους ανάλογους οικονομικούς πόρους με αποτέλεσμα να μην μπορούν να ικανοποιούν επαρκώς τις ανάγκες του παιδιού τους. Ο όρος «ανύπαντρη μητέρα» υπήρξε κατά το παρελθόν έντονα φορτισμένος με αισθήματα ενοχής και κοινωνικής απόρριψης για τη γυναίκα. Σήμερα, η ανύπαντρη μητέρα αντιμετωπίζεται όλο και περισσότερο σαν όλες τις μητέρες. Ωστόσο, η ελληνική κοινωνία δεν έχει φτάσει σε ικανοποιητικό βαθμό ωριμότητας απέναντι στο θέμα της ανύπαντρης μητέρας και χρειάζεται ακόμη να διανύσει μεγάλη διαδρομή. Σε σχέση με άλλες χώρες της ευρωπαϊκής κοινότητας, η Ελλάδα βρίσκεται δυστυχώς πολύ πίσω σε θέματα κρατικής μέριμνας, διευκόλυνσης και οικονομικής στήριξης των ανύπαντρων μητέρων, γεγονός που έχει επιπτώσεις στη ζωή και στην ψυχική υγεία όχι μόνο της μητέρας αλλά και του ίδιου του παιδιού.

3.1.6β Συνέπειες διαζυγίου

Στην περίπτωση του διαζυγίου, πολλές έρευνες δείχνουν ότι το διαζύγιο έχει αρνητικές επιδράσεις στη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού (Hetherington et al., 1989). Μετά τη διάλυση του γάμου της μια μητέρα, που αναλαμβάνει ουσιαστικά μόνη της την ανατροφή των παιδιών, γίνεται συνήθως πιο καταναγκαστική, συζητά λιγότερο με τα παιδιά της, έχει λιγότερες απαιτήσεις από αυτά και είναι πιο ασταθής στην επιβολή πειθαρχίας.

Οι αλλαγές στη συμπεριφορά της μητέρας έχουν άμεσο αντίκτυπο στη συμπεριφορά και στην ψυχική υγεία του μικρού παιδιού με κύρια συνέπεια την έλλειψη αυτοελέγχου. Ο χωρισμός των γονιών αποτελεί για το μικρό παιδί αιτία ψυχικού τραυματισμού χωρίς αυτό να σημαίνει ότι ένα διαζύγιο οδηγεί απαραίτητα σε ψυχοπαθολογία του παιδιού. Βέβαια, κάθε παιδί αντιδρά με το δικό του τρόπο σε αυτή την κατάσταση. Κάποια παιδιά αντιδρούν με επιθετική συμπεριφορά με την οποία ασυνείδητα αυτο-προστατεύονται από την επώδυνη κατάσταση και άλλα αποστασιοποιούνται εκδηλώνοντας παθητική συμπεριφορά. Μπορεί επίσης να παρατηρηθεί παλινδρόμηση σε συνήθειες μικρότερης ηλικίας, ψυχοσωματικά συμπτώματα, αύξηση του άγχους, κατάθλιψη, φοβίες, διαταραχές ύπνου και ανορεκτικά επεισόδια (Καππάτου, 1999). Πολλά από τα προβλήματα που συνδέονται με το διαζύγιο είναι του ίδιου είδους με αυτά που αντιμετωπίζει η ανύπαντρη μόνη μητέρα, όπως οικονομικά προβλήματα, περισσότερες ώρες εργασίας λόγω των οικονομικών προβλημάτων και άρα λιγότερο χρόνο για τα παιδιά της και κοινωνική απομόνωση χωρίς να έχει κάποιον να τη στηρίζει όταν τα παιδιά της αμφισβητούν το ρόλο της.

Συνοψίζοντας, οι παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν την ψυχική κατάσταση του παιδιού σε περίπτωση διαζυγίου των γονέων έχουν να κάνουν με το αποτέλεσμα του γεγονότος του διαζυγίου στην ψυχολογική κατάσταση των γονέων, το στρες που συνήθως δημιουργείται από τη διακοπή του συνηθισμένου τρόπου ζωής της οικογένειας, οι κοινωνικές επιπτώσεις του διαζυγίου, είτε με τη μορφή του στίγματος είτε με τη μορφή της έλλειψης ή όχι υποστηρικτών συστημάτων από τον κοινωνικό περίγυρο του προσώπου που πήρε διαζύγιο και τη μεταβολή στην οικονομική κατάσταση της οικογένειας με τα επακόλουθα προβλήματα αυτής (Τσιάντης, 1988).

Ωστόσο, επισημαίνοντας ότι το διαζύγιο είναι αιτία της δυσαρμονίας στην οικογένεια πολλοί ερευνητές υποστήριξαν ότι οι συγκρούσεις ανάμεσα στους γονείς,

και όχι το ίδιο το διαζύγιο, αποτελούν το μεγαλύτερο κίνδυνο για τα παιδιά (Block et al., 1986). Η σχέση πατέρα-μητέρας μπορεί να επηρεάσει έμμεσα την προσωπικότητα των παιδιών. Το διαζύγιο είναι πηγή ανακούφισης για το παιδί και την οικογένεια σε περιπτώσεις όπου υπάρχει ανοιχτή βία μεταξύ του ζευγαριού. Οι επιπτώσεις της συζυγικής δυσαρμονίας και του διαζυγίου φαίνεται να είναι σοβαρότερες για τα αγόρια σε σύγκριση με τα κορίτσια (Hetherington et al., 1989) καθώς τα πρώτα εμφανίζουν υψηλότερο ποσοστό διαταραχών συμπεριφοράς και προβλημάτων στις σχέσεις με τους άλλους σε σύγκριση με τα κορίτσια.

Όσο ικανοποιητική κι αν είναι η σχέση του παιδιού με τη μητέρα, όσο αποτελεσματική κι αν είναι η μητέρα στην ανατροφή του παιδιού της, η παρουσία του πατέρα είναι επίσης ουσιαστική. Βέβαια τον πατρικό ρόλο μπορεί να τον αναλάβει κάποιο συγγενικό πρόσωπο της μητέρας ή ο νέος της σύντροφος, που μπορεί να βοηθήσει το παιδί να εξοικειωθεί με το ανδρικό φύλο, προσφέροντάς του την ποικιλία των σχέσεων και των συναισθημάτων που έχει ανάγκη για να αποκτήσει γνώση του κόσμου και των ανθρώπων.

Δίχως αμφιβολία για την προαγωγή της ψυχικής υγείας του παιδιού απαραίτητη είναι τόσο η μητρική όσο και η ανδρική παρουσία σε ένα αρμονικό περιβάλλον, που θα του προσφέρει ασφάλεια, αγάπη, συντροφικότητα αλλά και πρότυπο ταύτισης. Τα παιδιά χρειάζονται και τους δυο γονείς σε όλα τα στάδια της ψυχοσεξουαλικής και ψυχοκοινωνικής τους εξέλιξης. Είναι ανάγκη του παιδιού να έχει μια σταθερή οικογενειακή ατμόσφαιρα, που να του παρέχει το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα πειραματιστεί και θα μάθει τον κόσμο γύρω του, είναι ανάγκη να έχει τον πατέρα του και τη μητέρα του που του δίνουν αγάπη, ασφάλεια και παραδοχή, στοιχεία απαραίτητα για την ομαλή του εξέλιξη.

3.1.7 Η σημασία των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης

Στις σύγχρονες κοινωνίες, οι παράγοντες που επιδρούν στην κοινωνικοποίηση του παιδιού στο οικογενειακό πεδίο δεν περιστρέφονται πάντα γύρω από τους γονείς και τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας (αδέρφια, παππούδες, γιαγιάδες, θείες, θείοι, ξαδέρφια). Η συμπεριφορά των παιδιών επηρεάζεται σημαντικά και από τον εξωτερικό κόσμο που μπαίνει στο σπίτι με τα μέσα μαζικής ενημέρωσης (τηλεόραση, περιοδικά, εφημερίδες, βιβλία, ραδιόφωνο). Το περιεχόμενο των όσων παρακολουθούν τα παιδιά μέσω των μέσων ενημέρωσης αλλά και ο τρόπος με τον

οποίο παρουσιάζονται οι πληροφορίες θεωρείται ότι έχουν μακρόχρονη επίδραση στη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξή τους (Greenfield, 1993).

Τα μέσα μαζικής ενημέρωσης είναι οι κυρίαρχοι μεσολαβητές μεταξύ των παιδιών και των «πραγματικότητων» που προκύπτουν από τις βιομηχανίες των μέσων. Η διαδικασία της συγκεκριμένης διαμεσολάβησης αρχίζει από πολύ νωρίς, από τα προσχολικά χρόνια, και διαμορφώνει τον σύγχρονο άνθρωπο με τρόπο καθοριστικό. Τα ερεθίσματα που δέχονται τα παιδιά των σύγχρονων κοινωνιών είναι αναρίθμητα. Κυρίαρχος διαμεσολαβητής, τα τελευταία εξήντα χρόνια, έχει αναδειχθεί η τηλεόραση.

Τα μικρά παιδιά μαθαίνουν παρακολουθώντας τηλεόραση και αυτά που μαθαίνουν επηρεάζουν την καθημερινή τους συμπεριφορά. Ταυτίζονται με υπερήρωες τηλεοπτικών προγραμμάτων και μιμούνται τη συμπεριφορά τους. Ιδιαίτερη ανησυχία σχετικά με την επίδραση της τηλεόρασης στα μικρά παιδιά προκαλεί το γεγονός ότι εύκολα συγχέουν αυτά που βλέπουν στην τηλεόραση με την πραγματικότητα. Συγχέοντας το πραγματικό με το φαινομενικό, μέσω της τηλεόρασης τα μικρά παιδιά μπορεί να αποκτήσουν λανθασμένες πεποιθήσεις για τον κόσμο. Στην ηλικία ωστόσο των 5 ετών τα παιδιά δείχνουν να καταλαβαίνουν τις διάφορες κατηγορίες τηλεοπτικών προγραμμάτων, όπως ειδήσεις, κινούμενα σχέδια, δραματικές ή κωμικές σειρές, κάτι που τα βοηθά να διακρίνουν αν αυτό που βλέπουν στην τηλεόραση είναι αληθινό ή προσποιητό. Ακόμη, όμως, υπάρχει πιθανότητα σύγχυσης μεταξύ πραγματικού-φαινομενικού (Dorr et al., 1983).

Από τη στιγμή που τα παιδιά επηρεάζονται από τις ιδέες και τις συμπεριφορές που παρουσιάζονται στην τηλεόραση και τα δέχονται σαν πρότυπα κατάλληλα για τη δική τους συμπεριφορά υπάρχει σοβαρός λόγος ανησυχίας σχετικά με το περιεχόμενο των όσων βλέπουν στην τηλεόραση. Ένα πρόβλημα που σχετίζεται με το περιεχόμενο της τηλεόρασης αφορά στη μετάδοση στερεοτύπων, που μπορεί να αφορούν διάφορες κοινωνικές ομάδες, όπως εθνικές μειονότητες, γυναίκες, ηλικιωμένους. Η έρευνα δείχνει ότι ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζονται στην τηλεόραση διάφορες κοινωνικές ομάδες επηρεάζει τις στάσεις και την καθημερινή συμπεριφορά των παιδιών (Greenberg & Brand, 1994). Στα μέσα μαζικής ενημέρωσης προβάλλονται συχνά διαστρεβλωμένοι οι ρόλοι των δύο φύλων. Οι γυναίκες παρουσιάζονται να ενδιαφέρονται περισσότερο για την εμφάνισή τους ενώ οι άνδρες για την επιτυχία και τη δράση. Οι άνδρες πρωταγωνιστούν σε μια μεγάλη ποικιλία ρόλων, ενώ οι γυναίκες, με λίγες εξαιρέσεις, παριστάνουν τη σύζυγο ή τη μητέρα. Τα στερεότυπα

αυτά θα μπορούσαν να αλλάξουν με προσεκτικό σχεδιασμό όχι μόνο στους ρόλους των δυο φύλων αλλά και σε θέματα που αφορούν τις μειονότητες. Με κατάλληλα προγράμματα, παιχνίδια και διαφημιστικό υλικό, τα μέλη των φυλετικών μειονοτήτων θα μπορούσαν να μην παρουσιάζονται ως φτωχά και δυστυχημένα.

Μια ακόμη πηγή ανησυχίας σχετικά με το περιεχόμενο της τηλεόρασης αφορά στο υψηλό επίπεδο βίας που παρουσιάζει. Τα βίαια τηλεοπτικά προγράμματα έχει διαπιστωθεί ότι αυξάνουν την επιθετική συμπεριφορά των παιδιών (Friedrich & Stein, 1995). Ακόμη και τα παιδικά προγράμματα περιέχουν βία και προβάλλουν μια ανταγωνιστική και προκλητική συμπεριφορά. Η τηλεοπτική βία κάνει τα παιδιά πιο ανεκτικά στην επιθετικότητα άλλων παιδιών, λιγότερο συναισθηματικά και λιγότερο αρνητικά απέναντι στη βία. Η τηλεόραση επηρεάζει τα παιδιά και ως καταναλωτές. Οι διαφημίσεις είναι υπερβολικά ελκυστικές, με γρήγορη και επαναλαμβανόμενη δράση, ωραία μουσική και όμορφα πρόσωπα. Έτσι, όσο μεγαλύτερη επαφή έχουν τα παιδιά με την τηλεόραση, τόσο μεγαλώνουν οι υλιστικές τους απαιτήσεις.

Συνοψίζοντας, η τηλεόραση μπορεί να επηρεάζει τη συμπεριφορά των παιδιών, η οικογένεια όμως μπορεί να μετριάσει την επίδραση αυτή περιορίζοντας την τηλεθέαση των παιδιών σε εκπαιδευτικά και παιδικά προγράμματα και αυξάνοντας το χρόνο που κάθονται μαζί με τα παιδιά τους μπροστά στην τηλεόραση. Όλες οι πληροφορίες που διοχετεύονται μέσω των μέσων μαζικής ενημέρωσης πρέπει να γίνονται αντικείμενα συζήτησης, εκτίμησης και αμφισβήτησης. Οι γονείς μπορούν να επηρεάσουν το είδος των κοινωνικών γνώσεων που παίρνουν τα παιδιά από μια εκπομπή σχολιάζοντας, τονίζοντας, φιλτράροντας και εξηγώντας αυτά που συμβαίνουν στην οθόνη. Η συζήτηση βοηθάει στη συγκράτηση πληροφοριών και στη διαμόρφωση ιδεών.

Μια εναλλακτική και πολύ εποικοδομητική ενασχόληση που μπορούν οι γονείς να προσφέρουν στα παιδιά είναι η ανάγνωση βιβλίων. Οι πρώτες αναγνωστικές εμπειρίες επιδρούν θετικά στη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, αν είναι ιδιαίτερα προσεγμένες από τους γονείς τόσο ως προς την ποιότητα και το περιεχόμενο του αναγνωστικού υλικού όσο και ως προς τον τρόπο που αυτό παρουσιάζεται στα παιδιά. Ίσως η πιο σημαντική διαφορά μεταξύ τηλεόρασης και διαβάσματος εντοπίζεται στο βαθμό στον οποίο οι γονείς και γενικότερα οι ενήλικες μπορούν πιο εύκολα να ελέγχουν το περιεχόμενο αυτών στα οποία εκτίθενται τα παιδιά μέσα από το έντυπο υλικό.

3.2 Προσχολική εκπαίδευση

Η φοίτηση στην προσχολική αγωγή ακόμη και η πρόωμη ένταξη των παιδιών σε κάποια προσχολική δομή χαρακτηρίζεται κυρίως ως πηγή ποικίλων ερεθισμάτων και ως συνέχεια της διαπαιδαγώγησης του παιδιού με στόχο την κοινωνικοποίηση και την ανεξαρτητοποίησή του. Η ένταξη του παιδιού στην προσχολική αγωγή αποτελεί μια κρίσιμη καμπή στην ψυχοκοινωνική του ανάπτυξη. Πρόκειται για μια σημαντική εμπειρία, που σηματοδοτεί την πρώτη επίσημη μετάβαση του παιδιού στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Η προσχολική αγωγή καλείται να συνδράμει σε αυτή τη μετάβαση και να καλύψει τις ανάγκες αυτονομίας και κοινωνικοποίησης των παιδιών σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Η είσοδος του παιδιού σε ένα προσχολικό πλαίσιο συμπίπτει συνήθως με τον πρώτο ουσιαστικό αποχωρισμό από τα οικεία πρόσωπα του οικογενειακού περιβάλλοντος και την ένταξή του σε μια ευρύτερη κοινωνική ομάδα. Η συνύπαρξη με νέα πρόσωπα σε ένα νέο χώρο οργανωμένο και συλλογικό προϋποθέτει έναν διαφορετικό τρόπο λειτουργίας. Το παιδί θα πρέπει να αποκτήσει μεγαλύτερο έλεγχο των συναισθημάτων και των ενορμήσεών του και να αναπτύξει νέες κοινωνικές δεξιότητες για να ανταπεξέλθει στις κοινωνικές απαιτήσεις και στα όρια του νέου πλαισίου. Το νηπιαγωγείο αντιπροσωπεύει μια κοινοτική ζωή και θα πρέπει να αποτελεί ζωτικός κοινωνικός θεσμός. Το έργο του εκπαιδευτικού είναι να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες προάγοντας τη συμμετοχή τους στην ευρύτερη κοινότητα.

Μια σημαντική πλευρά της εμπειρίας στην προσχολική αγωγή είναι η ευκαιρία να γίνουν τα παιδιά φίλοι με άλλα παιδιά της ηλικίας τους. Στο νηπιαγωγείο τα παιδιά έχουν περισσότερες ευκαιρίες να έρθουν σε επαφή με ομηλικούς για συντροφιά και παιχνίδι. Η εμπειρία με ομάδες της ηλικίας τους βοηθά τα παιδιά να γνωρίσουν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους συγκρίνοντας τον εαυτό τους με τους άλλους.

3.2.1 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και η σημασία της συνεργασίας νηπιαγωγείου-οικογένειας

Στην προσχολική αγωγή ο εκπαιδευτικός κατέχει ιδιαίτερη θέση στη ζωή του παιδιού. Είναι το πρόσωπο που αναλαμβάνει να στηρίξει το παιδί στη μετάβασή του από το οικογενειακό στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον όπου οι κοινωνικές απαιτήσεις και οι κανόνες είναι διαφορετικοί. Για να στηρίξει το παιδί σε αυτή τη μεταβατική

διαδικασία ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει διπλό ρόλο: πρώτον θα πρέπει να συνεχίσει να παρέχει τις μητρικές φροντίδες αναλαμβάνοντας ένα μέρος του ρόλου της μητέρας και δεύτερον θα πρέπει να διαμεσολαβήσει ανάμεσα στη μητέρα και στο παιδί για να το διαπαιδαγωγήσει, να το κοινωνικοποιήσει και να το εκπαιδεύσει (Κοντοπούλου, 1996).

Σε μια περίοδο έντονων εσωτερικών συγκρούσεων για το παιδί, ο εκπαιδευτικός ως ένα εξωτερικό πρόσωπο μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στην ψυχική υγεία του παιδιού (Winnicot, 1964). Η νηπιαγωγός στηρίζει και ενθαρρύνει συναισθηματικά το παιδί αναπτύσσοντας με διάφορους τρόπους την επικοινωνία μαζί του. Πολλές φορές όταν το οικογενειακό περιβάλλον αδυνατεί για κάποιους λόγους να ανταποκριθεί στις κοινωνικο-συναισθηματικές ανάγκες του παιδιού, η νηπιαγωγός καλείται να αναλάβει αντισταθμιστικό ρόλο στην κάλυψη αυτών των αναγκών, καθώς επίσης και έναν ρόλο εξισορροπητικό και ρυθμιστικό στη σχέση γονέων – παιδιού. Για να ανταποκριθεί η νηπιαγωγός σε αυτό το ρόλο απαιτείται η κατανόηση της κοινωνικο-συναισθηματικής εμπειρίας του παιδιού τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι.

Το οικογενειακό πλαίσιο αποτελεί για το μικρό παιδί βασικό σημείο αναφοράς. Εκτός από τη δυαδική σχέση του με το παιδί, ο εκπαιδευτικός εμπλέκεται σε ένα σύνολο αλληλεπιδραστικών σχέσεων: στη σχέση του με τους γονείς και στη σχέση του παιδιού με τους γονείς του. Επίκεντρο όλων των παραπάνω σχέσεων θα πρέπει να είναι το ίδιο το παιδί. Η συνεργασία του εκπαιδευτικού με τους γονείς είναι αποτελεσματική όταν οι γονείς αντιμετωπίζονται ως συνεργάτες που δικαιούνται να ενημερώνονται, να εκφράζουν την άποψή τους και να συναποφασίζουν, όταν δηλαδή νιώθουν ότι βρίσκονται σε μια σχέση ισότητας (Κοντοπούλου, 1998). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να δημιουργήσει ένα κλίμα εμπιστοσύνης, ασφάλειας και αποδοχής μέσα από τη στάση και τα συναισθήματά του απέναντι στο παιδί και το γονιό. Οι γονείς είναι τα πιο σημαντικά πρόσωπα στον κόσμο των παιδιών και οι πρώτοι τους δάσκαλοι. Μπορούν να δώσουν σημαντικές πληροφορίες για στοιχεία της προσωπικότητάς και του χαρακτήρα του παιδιού, τις συνήθειες και τα ενδιαφέροντά του καθώς και για τις εμπειρίες που βιώνει το παιδί στο σπίτι και σε άλλους χώρους εκτός σπιτιού και σχολείου.

Στην ανάπτυξη μιας συστηματικής συνεργασίας με τους γονείς συμβάλλει θετικά ο εκπαιδευτικός να εμπλέκει τους γονείς στις διαδικασίες μάθησης των παιδιών τους, να τους προτρέπει να υποστηρίξουν τη μάθηση των παιδιών και στο

σπίτι ως συνέχεια των προσεγγίσεων που υιοθετούνται στο σχολείο και να τους καλεί να μοιράζονται μαζί τους αυτές τις εμπειρίες.

Η συνεργασία εκπαιδευτικού-γονέα δεν είναι πάντα εύκολη. Ένας σημαντικός παράγοντας δυσλειτουργίας στη συνεργασία του εκπαιδευτικού με τους γονείς είναι η δυσκολία του εκπαιδευτικού να ελέγξει τα προσωπικά του συναισθήματα. Οι αντιδράσεις του δε θα πρέπει να υπαγορεύονται από την προσωπική του συναισθηματική φόρτιση. Η στάση του θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από την ικανότητά του να ακούει, να συμπάσχει αλλά και να διαφοροποιείται συγχρόνως, κατευθύνοντας με τρόπο έμμεσο τους γονείς. Γενικότερα, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να διατηρεί μια αντικειμενικότητα και μια ισορροπημένη θεώρηση των πραγμάτων.

3.2.2 Σύνδεση νηπιαγωγείου και ευρύτερης κοινότητας: διευρύνοντας τους χώρους μάθησης έξω από την τάξη

Στη σύγχρονη προσχολική εκπαίδευση σημαντική θέση κατέχει η επαφή του παιδιού με τον έξω κόσμο και η εξοικείωση με την ευρύτερη κοινότητα στην οποία ζει. Αυτό επιτυγχάνεται με δύο τρόπους: είτε με εξόδους των παιδιών από την τάξη και επισκέψεις σε διάφορους χώρους είτε με μεταφορά του εξωτερικού κόσμου στο χώρο της τάξης με επισκέψεις ειδικών ή με τη χρήση των μέσων μαζικής ενημέρωσης (βιβλία, περιοδικά, εφημερίδες, τηλεόραση-βίντεο-DVD, υπολογιστής-διαδίκτυο).

Η προσέγγιση και διερεύνηση διαφόρων θεμάτων στο νηπιαγωγείο γίνεται συνήθως με σχέδια εργασίας που αναδύονται από τα ίδια τα παιδιά, τα οποία μέσα από συζητήσεις, με την υποστήριξη της νηπιαγωγού, αποφασίζουν σχετικά με το πώς θα προσεγγίσουν ένα θέμα. Τα σχέδια εργασίας συχνά περιλαμβάνουν εξορμήσεις των παιδιών στο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, οι οποίες παρέχουν τη δυνατότητα για άμεση παρατήρηση, συλλογή και επεξεργασία πληροφοριών από τον έξω κόσμο. Ανάλογα με το θέμα που μελετάνε τα παιδιά μπορούν να επισκεφθούν υπηρεσίες και διάφορους κοινωνικούς χώρους, να έρθουν σε άμεση επαφή και γνωριμία με κοινωνικο-πολιτιστικά στοιχεία της τοπικής κοινότητας στην οποία εντάσσονται και με αυτόν τον τρόπο κοινωνικοποιούνται. Βλέπουν από κοντά πώς λειτουργούν οι διάφορες υπηρεσίες (Ταχυδρομείο, ΟΤΕ, ΔΕΗ, Πυροσβεστική), παίρνουν πληροφορίες για διάφορα επαγγέλματα, επισκέπτονται μουσεία και ιστορικά μνημεία του τόπου τους, παρακολουθούν θεατρικές παραστάσεις, εκθέσεις ζωγραφικής, πηγαίνουν για ψώνια στο κατάστημα της γειτονιάς ή στο super-market

και γενικότερα μαθαίνουν για τον κόσμο που τους περιβάλλει με άμεσο και ενεργητικό τρόπο.

Τα παιδιά δουλεύοντας στο πλαίσιο σχεδίων εργασίας έχουν, επίσης, τη δυνατότητα να αντιληφθούν την τάξη ως κοινότητα. Η αίσθηση της κοινότητας μέσα στην τάξη αναπτύσσεται όταν όλα τα παιδιά προσπαθούν να συνεισφέρουν στην ομάδα για την επίτευξη κοινών στόχων ακόμη κι αν το επιτυγχάνουν με διαφορετικούς τρόπους το καθένα. Δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να αντιληφθούν τους τρόπους με τους οποίους αλληλοεξαρτώνται τα μέλη μιας κοινότητας και να μάθουν να σέβονται τη διαφορετικότητα προσεγγίζοντας την ως στοιχείο εμπλουτισμού της κοινωνίας (Katz & Chard, 1989).

Εκτός όμως από τις εξόδους των παιδιών και τις επιτόπιες μελέτες που πραγματοποιούν, υπάρχουν και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης που φέρνουν τον έξω κόσμο στο χώρο της σχολικής τάξης. Έτσι, με την υποστήριξη της εκπαιδευτικού τα παιδιά αναζητούν εικόνες και πληροφορίες σε προεπιλεγμένες σελίδες στο διαδίκτυο και τυπώνουν αυτές που τους ενδιαφέρουν περισσότερο. Επίσης, χρησιμοποιούν το βίντεο ή το DVD για να δουν ταινίες σχετικές με το θέμα ή αναζητάνε πληροφορίες σε έντυπο υλικό όπως βιβλία, περιοδικά, εφημερίδες.

Οι υπολογιστές και η τηλεόραση μπορούν να βοηθήσουν στη μετάδοση πληροφοριών στο πεδίο της εκπαίδευσης και της κοινωνικοποίησης με την επίβλεψη όμως εκπαιδευτικών και γονέων. Τα μέσα μαζικής ενημέρωσης έχουν αδυναμίες ως μέσα επικοινωνίας και μάθησης, καθώς δεν έχουν επιφέρει μόνο θετικές αλλαγές στην ενημέρωση αλλά και προβλήματα με βασικότερο από όλα τις αρνητικές επιδράσεις στα μικρά παιδιά που δεν έχουν ακόμη αναπτύξει επαρκώς την ικανότητα να κρίνουν την ποιότητα όσων παρουσιάζονται στην τηλεόραση, στο διαδίκτυο, στα περιοδικά. Τα μικρά παιδιά είναι εκτεθειμένα σε μια ποικιλία μαζικών μέσων ενημέρωσης στα οποία εθίζονται και δεν ικανοποιούνται με το διάβασμα όσο άλλοτε. Τα μέσα επικοινωνίας δεν μπορούν, ωστόσο, να αντικαταστήσουν την ανάγνωση και τη γραφή. Η μάθηση είναι αδύνατη χωρίς ενεργό συμμετοχή και χωρίς πνευματική προσπάθεια. Ο διάλογος, η ανθρώπινη επαφή, η εξοικείωση με έντυπο υλικό, το περιεχόμενο του οποίου θα πρέπει να ελέγχεται από τον εκπαιδευτικό, και η ενθάρρυνση των παιδιών να «διαβάζουν» βιβλία μπορεί να επιφέρει την πολυπόθητη εξισορρόπηση. Το διάβασμα κεντρίζει τη φαντασία περισσότερο από την οθόνη, γιατί αφήνει οπτικά κενά στον αναγνώστη, που πρέπει να καλυφθούν με τη φαντασία. Με τη διαδικασία της ανάγνωσης ενεργοποιούνται σύνθετες διανοητικές λειτουργίες. Ο

αναγνώστης πρέπει να συγκεντρωθεί πολύ περισσότερο από τον τηλεθεατή, ο οποίος δέχεται παθητικά δυνατά οπτικοακουστικά ερεθίσματα, παρασύρεται σ' αυτό το ρυθμό και δεν κλείνει εύκολα τη συσκευή. Η προστασία των παιδιών σε σχέση με τα μέσα μαζικής ενημέρωσης είναι ουσιαστικό κομμάτι στην εκπαίδευση, έτσι ώστε τα παιδιά να είναι σε θέση να αναπτυχθούν σε μια ασφαλή ζώνη που προστατεύει την παιδικότητά τους.

3.2.3 Προσχολική εκπαίδευση και εκπαιδευτικά προγράμματα πρόληψης

Η προσχολική αγωγή έχει ευεργετική επίδραση στα παιδιά. Ιδιαίτερα σημαντική έχει αποδειχθεί η προσχολική εμπειρία για παιδιά που μεγαλώνουν σε περιβάλλοντα όπου οι συνθήκες διαβίωσης δεν είναι ιδιαίτερα ευνοϊκές για την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους (φτώχεια, κακοποίηση, παραμέληση, αδιαφορία γονέων, υπερβολική αυστηρότητα).

Κατάλληλα σχεδιασμένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που εμπλέκουν όχι μόνο το σχολείο αλλά και την οικογένεια του παιδιού μπορούν να συμβάλλουν θετικά και μακροπρόθεσμα στην προαγωγή της ψυχικής υγείας και της κοινωνικοποίησης του μικρού παιδιού. Τις τελευταίες δύο δεκαετίες η έρευνα στην προαγωγή της ψυχικής υγείας και στην πρόληψη ψυχικών διαταραχών κατέδειξε ότι τέτοιου τύπου προγράμματα μπορεί να είναι αποτελεσματικά στην ενίσχυση της ψυχικής υγείας και της κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης του παιδιού (Durlak, 1995). Η ψυχική υγεία αφορά στη σκέψη και το συναίσθημα, στην ικανότητα προσαρμογής του ατόμου στην κοινωνία ή στην κοινωνική του ομάδα, στην ισορροπία συναισθημάτων, πεποιθήσεων και δεξιοτήτων, λειτουργίες που συνδέονται άμεσα με την κοινωνικοποίηση. Η προαγωγή της ψυχικής υγείας δε θα πρέπει να συγχέεται με την πρόληψη των ψυχικών ασθενειών. Οι παρεμβάσεις προαγωγής ψυχικής υγείας περιλαμβάνουν διαδικασίες ενίσχυσης της ικανότητας αυτο-προσδιορισμού και δημιουργίας σχέσεων θετικής αλληλο-εξάρτησης και αλληλο-υποστήριξης σε ατομικό και κοινοτικό επίπεδο (Χίου και συν., 2005. WHO, 2001). Το περιβάλλον του νηπιαγωγείου, ως πεδίο κοινωνικοποίησης του παιδιού, ενδείκνυται για τέτοιου τύπου παρεμβάσεις που προάγουν την κοινωνική και συναισθηματική γνώση.

Για το σχεδιασμό και την υλοποίηση οποιουδήποτε προγράμματος παρέμβασης απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί ο προσδιορισμός των γνωστικών και ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων που αναμένεται να έχουν αναπτύξει τα παιδιά, καθώς

επίσης και ο προσδιορισμός βασικών διαδικασιών κοινωνικοποίησης, σύμφωνα με παλαιότερα και σύγχρονα ερευνητικά και θεωρητικά δεδομένα από τα πεδία της ψυχολογίας και των κοινωνικών επιστημών. Στην παρούσα μελέτη το ενδιαφέρον εστιάζεται σε παιδιά ηλικίας 4 έως 6 ετών, μια περίοδος ανάπτυξης που θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική για την προαγωγή της ψυχικής υγείας. Η ανάπτυξη του παιδιού προσχολικής ηλικίας κι η μέχρι τότε κατάκτηση συγκεκριμένων αναπτυξιακών επιτευγμάτων αποτελούν τις πλέον κατάλληλες συνθήκες για τη συμμετοχή του παιδιού σε οργανωμένες παρεμβάσεις προαγωγής ψυχικής υγείας.

Οι πρώιμες παρεμβάσεις πρόληψης θα πρέπει να επικεντρώνονται σε όλους τους τομείς ανάπτυξης, σωματικό, συναισθηματικό, κοινωνικό, γνωστικό. Τα θετικά αποτελέσματα που έχει μια παρέμβαση στο κοινωνικο-συναισθηματικό πεδίο ανάπτυξης, όπως προκοινωνική συμπεριφορά, συνεργασία, αυτο-εκτίμηση και δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, επιδρούν θετικά και στο γνωστικό πεδίο ανάπτυξης (Gomby et al., 1995). Οι γνωστικές παρεμβάσεις μπορούν να ενσωματώνονται στις κοινωνικο-συναισθηματικές παρεμβάσεις, μπορούν να ενσωματωθούν για παράδειγμα σε δραστηριότητες που γίνονται στο σπίτι μεταξύ γονέων και παιδιού. Η αλληλεπίδραση γονέα-παιδιού μπορεί να σχεδιαστεί έτσι ώστε να αναπτύσσει την αυτο-εκτίμηση του παιδιού και να προάγει την περιέργεια και τη θετική στάση απέναντι στη μάθηση. Πρώιμες παρεμβάσεις που στοχεύουν στο σπίτι και στο σχολείο μπορεί να έχουν μακροχρόνιες θετικές επιδράσεις. Προγράμματα που προάγουν τη θετική κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη του μικρού παιδιού δεν προλαμβάνουν μόνο προβλήματα, αλλά διαμορφώνουν και έναν ενήλικα που μπορεί να αντιμετωπίζει και να χαίρεται τις προκλήσεις της ζωής (Park & Peterson, 2003).

3.3 Ομάδες Ομηλίκων και Παιχνίδι

Η μεγαλύτερη αλλαγή που παρατηρείται στα προσχολικά χρόνια και η οποία αναπτύσσεται ιδιαίτερα στο χώρο του νηπιαγωγείου αφορά στην ικανότητα του παιδιού να αναπτύσσει σχέσεις με ομηλικούς σε ομάδες σε αντίθεση με τις δυαδικές αλληλεπιδράσεις των βρεφικών ετών. Οι συνομήλικοι κατέχουν σημαντικό ρόλο στη ζωή των παιδιών. Η αποδοχή από ομηλικούς και η σύναψη δεσμών φιλίας αποτελούν έναν προστατευτικό παράγοντα για την εμφάνιση αρνητικών συμπεριφορών και επικοινωνιακών δυσκολιών στο παιδί προσχολικής ηλικίας (Hay et al., 2004).

Οι ομάδες ομηλικών αποτελούν άτυπο θεσμό κοινωνικοποίησης. Μέσα στην ομάδα ομηλικών το παιδί ανακαλύπτει την ευχαρίστηση της επαφής με τους άλλους, την ικανοποίηση να μιλάει μαζί τους, να παίζει και να συμμετέχει σε ρόλους μέσα από το συμβολικό κυρίως παιχνίδι που χαρακτηρίζει την ηλικία αυτή. Συμμετέχει σε κοινές δραστηριότητες, μοιράζεται τα συναισθήματά του με τους άλλους και λαμβάνει υπόψη τα συναισθήματα και τις αντιδράσεις των άλλων.

3.3.1 Συμβολικό – Συνεργατικό – Οργανωμένο Παιχνίδι

Το παιχνίδι κατέχει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του παιδιού. Με την πάροδο της ηλικίας παρατηρείται μείωση του μοναχικού και παράλληλου παιχνιδιού ενώ αντίστοιχα αυξάνεται στην προσχολική ηλικία το συντροφικό και συνεργατικό παιχνίδι. Στο παιχνίδι και στις ομάδες ομηλικών το παιδί αναπαράγει πλευρές του πραγματικού κόσμου τον οποίο αποσαφηνίζει. Μέσα από το παιχνίδι επεξεργάζεται και ταξινομεί εμπειρίες και συναισθήματα και μαθαίνει να λύνει τα δικά του προβλήματα αλλά και προβλήματα διαπροσωπικά. Ο τρόπος με τον οποίο παίζουν τα παιδιά σχετίζεται άμεσα με τις αξίες και τα πρότυπα συμπεριφοράς που έχουν αφομοιώσει στα πλαίσια της οικογενειακής κοινωνικοποίησης τα οποία ενισχύονται στη συνέχεια στο χώρο του νηπιαγωγείου.

Στα παιχνίδια τους τα παιδιά μαθαίνουν να υποδύονται διάφορους ρόλους και να βλέπουν τον εαυτό τους μέσα από τα μάτια των άλλων. Για τον Mead το παιδικό παιχνίδι συμβάλλει σημαντικά στη συγκρότηση της ταυτότητας. Ειδικά στο ομαδικό-συνεργατικό παιχνίδι με τη βοήθεια των κανόνων που το διέπουν το παιδί μεταβαίνει από ρόλους παιχνιδιού σε οργανωμένους κοινωνικούς ρόλους με κανόνες, στοιχείο απαραίτητο για τη συγκρότηση του Εαυτού. Η ικανότητα του παιδιού να συμμετέχει σε διάφορες μορφές παιχνιδιού δείχνει την ανάπτυξη των γνωστικών του δεξιοτήτων αλλά και την ποιότητα της κοινωνικής του συμπεριφοράς και γενικά την πορεία κοινωνικοποίησής του.

Το παιδί της προσχολικής ηλικίας έχει τη γνωστική δυνατότητα να κινείται στο επίπεδο του συμβολικού και να δημιουργεί, όταν παίζει, φανταστικές καταστάσεις. Η δυνατότητα διαμόρφωσης συμβόλων είναι απαραίτητη προϋπόθεση για το συμβολικό-φανταστικό παιχνίδι του μικρού παιδιού (Piaget, 1951). Η ευχαρίστηση που παίρνει το παιδί από το συμβολικό παιχνίδι του δίνει τη δυνατότητα να αντιμετωπίσει τις εσωτερικές συγκρούσεις και να προσαρμοστεί καλύτερα στην εξωτερική πραγματικότητα.

Όσο αναπτύσσεται το παιδί τα παιχνίδια γίνονται πιο σύνθετα και οργανωμένα και μεταβάλλονται σε δραστηριότητες που έχουν κάποιο σκοπό (Vygotsky, 1992). Στο ομαδικό παιχνίδι το παιδί δεν εκφράζεται απολύτως ελεύθερα, αλλά υπακούει σε κανόνες και ρυθμίζει βάσει αυτών τη συμπεριφορά του. Πρόκειται για την κοινωνική σημασία του παιχνιδιού που ενισχύει την ικανότητα του παιδιού να συμμετέχει σε οργανωμένες κοινωνικές δραστηριότητες (Cohen, 1991). Η κοινωνιολογική σημασία του οργανωμένου παιχνιδιού βρίσκεται κυρίως στο γεγονός ότι το παιδί αρχίζει να δρα με βάση κάποιους κανόνες και μάλιστα κανόνες που είναι περισσότερο εσωτερικοί παρά εξωτερικοί (Vygotsky, 1992). Σύμφωνα με τον Piaget (Piaget, 1965), μέσα από το παιχνίδι που βασίζεται σε κανόνες τα παιδιά μαθαίνουν τον απαραίτητο για την ηθική ωρίμανση σεβασμό στους κανόνες. Αναφορικά με τις επιλογές τους στο παιχνίδι, τα παιδιά δείχνουν να προτιμάνε συγκεκριμένα παιχνίδια ανάλογα με το φύλο τους, και οι προτιμήσεις αυτές δεν είναι αποτέλεσμα μιας βιολογικά προσδιορισμένης ταυτότητας των φύλων. Η σχέση προτίμησης παιχνιδιού και φύλου συνδέεται άμεσα με τη συμπεριφορά των γονιών που λειτουργεί ως πρότυπο, καθώς επίσης και με άλλες επιρροές του περιβάλλοντος και κυρίως των μέσων μαζικής ενημέρωσης.

3.3.2 Αρνητικές και θετικές φιλίες

Οι περισσότερες έρευνες για τις φιλίες στην πρώιμη παιδική ηλικία επικεντρώνονται στα θετικά στοιχεία της φιλίας. Οι φιλίες θεωρούνται κοινωνικό πλεονέκτημα για τα μικρά παιδιά, γιατί εκτός του ότι έχουν την ευκαιρία να παίξουν με ομηλικούς, η φιλία παρέχει στα παιδιά ένα πλαίσιο: α) για εκμάθηση δεξιοτήτων, β) για γνωριμία του εαυτού τους, των άλλων και του κόσμου, γ) για συναισθηματικές και γνωστικές εμπειρίες μέσα από τις αλληλεπιδράσεις τους, και δ) για πρότυπα μελλοντικών φιλικών σχέσεων (Hartup, 1992). Η έρευνα έχει δείξει ότι οι προσχολικές φιλίες παρέχουν όλες τις παραπάνω λειτουργίες. Το παιχνίδι μεταξύ φίλων στην προσχολική ηλικία τείνει να χαρακτηρίζεται ως περισσότερο επεξεργασμένο και συνεργατικό από το παιχνίδι μεταξύ παιδιών που δεν είναι φίλοι (Doyle, 1982). Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας που έχουν φίλους είναι περισσότερο ευαίσθητα και προκοινωνικά με τους ομηλικούς τους και λιγότερο επιθετικά από εκείνα που δεν έχουν φίλους (Howes, 1988). Οι φιλίες στην πρώιμη παιδική ηλικία συμβάλουν στη θετική κοινωνική προσαρμογή (Ladd, 1990).

Ωστόσο, δεν είναι όλες οι φιλίες επωφελείς για την ανάπτυξη. Οι συνομήλικοι μπορεί να έχουν από τη μια σημαντικό προστατευτικό, αναπτυξιακό και κοινωνικοποιητικό ρόλο στη ζωή των παιδιών, από την άλλη όμως μπορεί να επηρεάσουν αρνητικά την κοινωνικο-συναισθηματική τους ανάπτυξη. Μεταξύ των σχέσεων με ομηλικούς και των αποκλίσεων συμπεριφοράς υπάρχει αλληλεπιδραστική σχέση: οι αρνητικές εμπειρίες στη σύναψη σχέσεων με ομηλικούς μπορεί να οδηγήσουν σε ελλείψεις κοινωνικές δεξιότητες και αντίστοιχα, οι ελλείψεις δεξιότητες επικοινωνίας μπορεί να προκαλέσουν δυσκολίες στη σύναψη σχέσεων ή θετικών σχέσεων με ομηλικούς.

Τα διαθέσιμα στοιχεία για το ρόλο που ασκούν οι σχέσεις με τους ομηλικούς στη συναισθηματική κατάσταση του παιδιού παραμένουν διαφορούμενα: από τη μια υπάρχουν έρευνες που δείχνουν ότι οι αρνητικές σχέσεις ή η απουσία σχέσεων στην προσχολική ηλικία προκαλούν την επίδειξη αρνητικών συμπεριφορών εσωτερικού τύπου όπως αναστολές, απομόνωση, και από την άλλη υπάρχουν στοιχεία που δείχνουν ότι παιδιά με προκοινωνική συμπεριφορά, που ευνοεί την αποδοχή από τους ομηλικούς, εμφανίζουν έντονες συναισθηματικές δυσκολίες (Hay & Pawlby, 2003). Η σύνδεση, επομένως, των αρνητικών σχέσεων με τις συναισθηματικές δυσκολίες χρειάζεται επιπλέον διερεύνηση. Ανεξάρτητα από το αν οι αρνητικές σχέσεις μπορούν να προκαλέσουν συναισθηματικές δυσκολίες, ο κόσμος των ομηλικών αποτελεί ένα προκλητικό περιβάλλον στο οποίο εκδηλώνονται διαταραχές (Hay, 2004).

Μελέτες σε μεγαλύτερα παιδιά δείχνουν ότι μερικές φορές οι φιλίες μπορεί να προκαλέσουν αντικοινωνική συμπεριφορά (Dishion et al., 1997), εύρημα που επιβεβαιώθηκε ότι ισχύει και στην περίπτωση των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Τα χαρακτηριστικά της φιλίας καθορίζουν συνήθως αν αυτή θα επηρεάσει θετικά ή αρνητικά τα παιδιά που εμπλέκονται στη σχέση (Hartup, 1996). Κάποιες φιλίες παρέχουν συντροφιά και στήριξη και κάποιες άλλες ανταγωνισμό και συγκρούσεις. Τα θετικά ή αρνητικά χαρακτηριστικά της φιλίας συνδέονται συνήθως με θετικές και αρνητικές, αντίστοιχα, επιπτώσεις στην ανάπτυξη του παιδιού.

Η έρευνα σε μεγαλύτερα παιδιά δείχνει ότι τα χαρακτηριστικά μιας φιλίας αποτελούν προγνωστικά στοιχεία της μετέπειτα ικανότητας αυτο-ρύθμισης του παιδιού. Θετικά χαρακτηριστικά όπως στήριξη, βοήθεια, καθοδήγηση, οικειότητα και συντροφικότητα, συνδέονται με την αυτο-εκτίμηση, την ευχαρίστηση, την ευσυνειδησία και τις διαπροσωπικές ικανότητες. Τα αρνητικά χαρακτηριστικά,

αντίστοιχα, όπως συγκρούσεις, προδοσία και αποκλειστικότητα, συνδέονται με επιθετικότητα, αντικοινωνική συμπεριφορά, χαμηλή ικανότητα ρύθμισης της συμπεριφοράς στο σχολείο και μοναξιά (Dishion et al., 1997).

Οι φιλίες των μικρών παιδιών βρέθηκε να διαφοροποιούνται στα χαρακτηριστικά τους με τρόπο όμοιο όπως οι φιλίες των μεγαλύτερων παιδιών (Seban, 2003). Τα μικρά παιδιά που εμπλέκονται σε φιλίες αρνητικού κλίματος γίνονται πιθανότατα πιο επιθετικά και συνεχίζουν να εμπλέκονται σε αρνητικού τύπου φιλίες ενώ τα παιδιά των οποίων οι φιλίες χαρακτηρίζονται από θετικό κλίμα συνήθως γίνονται περισσότερο κοινωνικά και συνεχίζουν να βιώνουν θετικές σχέσεις φιλίας. Τα χαρακτηριστικά της φιλίας βρέθηκαν επίσης να σχετίζονται με την ικανότητα σχολικής προσαρμογής (Ladd et al., 1996). Οι συγκρούσεις στις φιλίες συνδέθηκαν με δυσκολίες σχολικής προσαρμογής, ειδικά για τα αγόρια, ενώ τα παιδιά των οποίων οι φιλίες είχαν θετικό κλίμα ήταν πιο θετικά απέναντι στη φοίτησή τους στο νηπιαγωγείο. Τέλος, το θετικό κλίμα των φιλικών σχέσεων μεταξύ ομηλικών βρέθηκε να συνδέεται με θετικές σχέσεις παιδιών-γονέων και το αρνητικό κλίμα, αντίστοιχα, με αρνητικές σχέσεις των παιδιών με τους γονείς τους (Youngblade & Belsky, 1992) στοιχείο που επιβεβαιώνει τη σημαντική επίδραση που ασκούν οι γονείς στην κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών τους. Οι φίλοι λοιπόν μπορεί να είναι πηγή θετικής ή/και αρνητικής επιρροής. Οι ερευνητές, ωστόσο, όταν πρόκειται για φιλίες προσχολικές, επικεντρώνονται στη θετική πλευρά της φιλίας (Berndt, 1992).

Η ποιότητα των φιλικών σχέσεων που αναπτύσσουν τα παιδιά με τους ομηλικούς συνδέεται με την ικανότητα έκφρασης και ρύθμισης συναισθημάτων (McDowell et al., 2000) καθώς επίσης και με το επίπεδο κοινωνικής κατανόησης. Η κοινωνική κατανόηση (social understanding) αφορά στην κατανόηση των επιθυμιών, συναισθημάτων, αντιλήψεων και προθέσεων του άλλου, καθώς επίσης στην ικανότητα του παιδιού να βρίσκει λύσεις σε διαπροσωπικά προβλήματα. Μειωμένη ικανότητα αντίληψης των προθέσεων του άλλου προκαλεί συνήθως δυσκολίες στη σύναψη και διατήρηση θετικών σχέσεων με ομηλικούς (Schwartz et al., 1998).

Σύνοψη – Συζήτηση

Συνοψίζοντας, σημαντικά πεδία κοινωνικοποίησης στην προσχολική ηλικία αποτελούν η οικογένεια, η προσχολική εκπαίδευση, οι ομάδες ομηλικών και το παιχνίδι.

Στην οικογένεια πραγματοποιείται η «πρωτογενής» φάση της κοινωνικοποίησης, σύμφωνα με την κοινωνιολογική προσέγγιση των Berger και Luckmann, και διαμορφώνονται βασικές πτυχές του «Εαυτού», όπως παρουσιάζει στη θεωρία του ο Mead. Παράλληλα τελείται και η οιδιπόδεια φάση, σύμφωνα με την ψυχαναλυτική-φροϋδική προσέγγιση και την κοινωνιολογική δομο-λειτουργική προσέγγιση του Parsons, όπου το αγόρι ταυτίζεται με τον πατέρα και το κορίτσι με τη μητέρα μέσω της ανάληψης των ρόλων που τα πρόσωπα αυτά εκπροσωπούν. Το σπίτι αποτελεί για το παιδί μια κοινότητα, που περιβάλλεται από άλλα πλαίσια και κοινωνικούς θεσμούς, όπως η εργασία και ο χώρος εργασίας των γονέων, οι κρατικές υπηρεσίες και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης (τηλεόραση, ραδιόφωνο, εφημερίδες, περιοδικά) που επηρεάζουν το παιδί με άμεσο ή έμμεσο τρόπο.

Τα παιδιά επηρεάζονται από τους γονείς αλλά και τους επηρεάζουν και η συμπεριφορά των γονιών στο σπίτι επηρεάζεται καθημερινά από τις εμπειρίες που έχουν στην εργασία, στην κοινότητα, στην ευρύτερη κοινωνία. Το «γονεϊκό στυλ» έχει άμεσο αντίκτυπο στον ψυχικό κόσμο του παιδιού και στην ανάπτυξη γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Οι «αρμονικοί» γονείς που επιδιώκουν τη δημιουργία ενός ήρεμου περιβάλλοντος στο σπίτι και την επίλυση των διαφορών με τα παιδιά τους μέσα από λογική συζήτηση (Baumrind, 1995) φαίνεται να μεγαλώνουν παιδιά που είναι πιο ικανά, φιλικά, ανεξάρτητα και προσανατολισμένα προς την επίτευξη στόχων απ' ό,τι άλλα παιδιά της προσχολικής ηλικίας που μεγαλώνουν με «αυταρχικούς» ή με «ανεκτικούς» ή «αδιάφορους» γονείς. Αναφορικά με την απόδοση βαρύτητας στο ρόλο της μητέρας ή του πατέρα στη διαδικασία κοινωνικοποίησης, η έρευνα έχει δείξει ότι τα παιδιά σε όλα τα στάδια της ψυχοσεξουαλικής και ψυχοκοινωνικής τους εξέλιξης χρειάζονται τόσο τη μητρική όσο και την πατρική παρουσία σε ένα αρμονικό περιβάλλον που προσφέρει ασφάλεια, αγάπη, συντροφικότητα αλλά και πρότυπο ταύτισης. Η μονογονεϊκότητα, ωστόσο, αποτελεί συχνό φαινόμενο στις μέρες μας και ειδικότερα οι μονογονεϊκές οικογένειες που προκύπτουν στην περίπτωση των ανύπαντρων μητέρων και σε περίπτωση διαζυγίου. Και στις δύο περιπτώσεις παρουσιάζονται προβλήματα που

έχουν άμεση επίπτωση στην ψυχική κατάσταση του παιδιού και στην κοινωνική συμπεριφορά του.

Η προσχολική εκπαίδευση, ως πεδίο «δευτερογενούς» κοινωνικοποίησης, έρχεται να συμπληρώσει και να ενισχύσει τη διαπαιδαγώγηση του παιδιού προσχολικής ηλικίας και τον κοινωνικοποιητικό ρόλο της οικογένειας. Στη μετάβαση του παιδιού από το σπίτι στο σχολικό περιβάλλον του νηπιαγωγείου ο εκπαιδευτικός έρχεται να παίξει το ρόλο του μεσολαβητή ενώ για την επίτευξη των στόχων της προσχολικής εκπαίδευσης, μεταξύ των οποίων, εκτός από τους γνωστικούς στόχους, σημαντική θέση κατέχουν η κοινωνικοποίηση και η προαγωγή ψυχικής υγείας των παιδιών, ιδιαίτερη σημασία έχει η συνεργασία νηπιαγωγείου-οικογένειας. Απαραίτητη είναι η σύνδεση νηπιαγωγείου και ευρύτερης κοινότητας με τη διεύρυνση των χώρων μάθησης έξω από το πλαίσιο της τάξης είτε με επισκέψεις των παιδιών σε διάφορους χώρους είτε με μεταφορά του εξωτερικού κόσμου στο χώρο της τάξης με επισκέψεις ειδικών ή με τη χρήση των μέσων μαζικής ενημέρωσης. Δεδομένων, ωστόσο, των αρνητικών επιδράσεων που έχουν τα μέσα μαζικής ενημέρωσης στα μικρά παιδιά που δεν έχουν ακόμη αναπτύξει επαρκώς την ικανότητα να κρίνουν την ποιότητα όσων παρουσιάζονται στην τηλεόραση, στο διαδίκτυο ή στα περιοδικά, ο εκπαιδευτικός, όπως και ο γονιός στο σπίτι, οφείλει να χρησιμοποιεί τα μέσα μαζικής ενημέρωσης με ιδιαίτερη προσοχή, ώστε τα παιδιά να είναι σε θέση να αναπτυχθούν σε μια ασφαλή ζώνη που προστατεύει την παιδικότητά τους. Ιδιαίτερα ευεργετική έχει αποδειχθεί η επίδραση της προσχολικής εκπαίδευσης στα παιδιά που μεγαλώνουν σε δυσμενείς οικογενειακές συνθήκες (φτώχεια, κακοποίηση, παραμέληση, αδιαφορία γονέων, υπερβολική αυστηρότητα). Κατάλληλα σχεδιασμένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που εμπλέκουν όχι μόνο το σχολείο αλλά και την οικογένεια του παιδιού μπορούν να συμβάλλουν θετικά και μακροχρόνια στην προαγωγή της ψυχικής υγείας και της κοινωνικοποίησης του μικρού παιδιού.

Οι ομάδες ομηλικών και το παιχνίδι αποτελούν εξίσου σημαντικά πεδία κοινωνικοποίησης του μικρού παιδιού. Στα παιχνίδια τους τα παιδιά μαθαίνουν να υποδύονται διάφορους ρόλους και να βλέπουν τον εαυτό τους μέσα από τα μάτια των άλλων. Για τον Mead, το παιδικό παιχνίδι και ειδικότερα το ομαδικό-συνεργατικό παιχνίδι συμβάλλει σημαντικά στη συγκρότηση του «Εαυτού». Για τον Vygotsky, όσο αναπτύσσεται το παιδί, τα παιχνίδια γίνονται πιο σύνθετα και οργανωμένα και μεταβάλλονται σε δραστηριότητες που έχουν κάποιο σκοπό (Vygotsky, 1992). Η κοινωνιολογική σημασία του οργανωμένου παιχνιδιού βρίσκεται κυρίως στο γεγονός

ότι το παιδί αρχίζει να δρα με βάση κάποιους κανόνες και μάλιστα κανόνες που είναι περισσότερο εσωτερικοί παρά εξωτερικοί και αυτό ενισχύει την ικανότητα συμμετοχής σε οργανωμένες κοινωνικές δραστηριότητες.

Αναφορικά με τις φιλίες στην προσχολική ηλικία η έρευνα έχει δείξει ότι υπάρχουν φιλίες θετικού και αρνητικού χαρακτήρα. Οι συνομήλικοι μπορεί να έχουν από τη μια προστατευτικό ρόλο στη ζωή και ανάπτυξη των παιδιών, από την άλλη όμως μπορεί να επηρεάσουν αρνητικά την κοινωνικο-συναισθηματική τους ανάπτυξη. Τα χαρακτηριστικά της φιλίας καθορίζουν συνήθως αν αυτή θα επηρεάσει θετικά ή αρνητικά τα παιδιά που εμπλέκονται στη σχέση. Τα μικρά παιδιά που εμπλέκονται σε φιλίες αρνητικού κλίματος γίνονται συνήθως πιο επιθετικά και συνεχίζουν να εμπλέκονται σε αρνητικού τύπου φιλίες ενώ τα παιδιά των οποίων οι φιλίες χαρακτηρίζονται από θετικό κλίμα συνήθως γίνονται περισσότερο κοινωνικά και συνεχίζουν να βιώνουν θετικές σχέσεις φιλίας. Το θετικό ή αρνητικό κλίμα των φιλικών σχέσεων μεταξύ ομηλικών φαίνεται να συνδέεται με θετικές ή αρνητικές αντίστοιχα σχέσεις παιδιών-γονέων. Η ποιότητα, τέλος, των φιλικών σχέσεων που αναπτύσσουν τα παιδιά με τους ομηλικούς συνδέεται άμεσα με την ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς των άλλων αλλά και με την ικανότητα ρύθμισης των προσωπικών συναισθημάτων και συμπεριφορών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Γνωστικά και Κοινωνικά επιτεύγματα παιδιών προσχολικής ηλικίας 4-6 ετών - Σύγχρονα δεδομένα

Η ανάπτυξη του παιδιού στα πρώτα χρόνια της ζωής του είναι πολύπλευρη, συνεχής και ραγδαία, ενώ τα βιώματα των πρώτων χρόνων έχουν καθοριστική σημασία για τη μετέπειτα εξελικτική του πορεία (Cole & Cole, 2002). Μέχρι την ηλικία των 4 ετών το παιδί παρουσιάζει σημαντικά αναπτυξιακά επιτεύγματα στο βιολογικό, γνωστικό, γλωσσικό, κινητικό και ψυχοκοινωνικό πεδίο ανάπτυξης, τα οποία του επιτρέπουν την κατάκτηση και ενίσχυση γνωστικών, γλωσσικών, κινητικών, και κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων, που με τη σειρά τους ενισχύουν την κατανόηση του περιβάλλοντος και την επιτυχή συμμετοχή σε οργανωμένες δραστηριότητες σε σχολικά και μη σχολικά πλαίσια.

Οι δεξιότητες του παιδιού στο γνωστικό και κοινωνικό πεδίο αναπτύσσονται παράλληλα και αλληλεπιδραστικά. Οι γνωστικές δεξιότητες απαιτούν την κοινωνική συναλλαγή για να αναπτυχθούν. Οι δεξιότητες κοινωνικής γνώσης με τη σειρά τους προϋποθέτουν την ανάπτυξη γνωστικών διεργασιών επεξεργασίας και κατανόησης κοινωνικών πληροφοριών (social informations).

4.1 Γνωστικά επιτεύγματα

Στο πεδίο γνωστικής ανάπτυξης, το παιδί 4-6 ετών παρουσιάζει σημαντικά επιτεύγματα που επιτρέπουν την ανάπτυξη συγκεκριμένων γνωστικών δεξιοτήτων της σκέψης, οι οποίες συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση των ανθρώπινων αλληλεπιδράσεων και στην ομαλή ένταξη και συμμετοχική δράση των παιδιών σε νέα κοινωνικά σύνολα, όπως αυτό του νηπιαγωγείου.

4.1.1 Ικανότητα επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων

Η έρευνα στα πεδία της γνωστικής και αναπτυξιακής ψυχολογίας έχει δείξει πως τα παιδιά μπορούν, ή μπορούν να μάθουν, επιτυχώς να επιλύουν προβλήματα της καθημερινότητας από την ηλικία των 4 ετών.

Συστηματική αξιολόγηση παιδιών ηλικίας 4 ετών, από οικογένειες διαφορετικού οικονομικού επιπέδου και από διάφορες εθνικές ομάδες, τα οποία εκπαιδεύτηκαν και βελτιώθηκαν σημαντικά σε δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, παρουσίασαν σημαντική μείωση αρνητικών συμπεριφορών, όπως παρορμητισμός και

φτωχές σχέσεις με ομηλίκους, καθώς επίσης και άλλες συμπεριφορές που η έρευνα έχει δείξει ότι οδηγούν σε μετέπειτα πιο σοβαρά προβλήματα, όπως βία, παραβατικότητα, ακόμη και σε ψυχοπαθολογικές καταστάσεις (Parker & Asher, 1987). Μικρά παιδιά που έχουν εκπαιδευτεί στην επίλυση προβλημάτων και δεν παρουσιάζουν αρνητικού τύπου συμπεριφορές κατά την προσχολική ηλικία έχουν λιγότερες πιθανότητες από παιδιά που δεν έχουν εκπαιδευτεί σε τέτοιου τύπου διαδικασίες να παρουσιάσουν αρνητικές συμπεριφορές καθώς μεγαλώνουν, εύρημα που υποστηρίζει τη σημασία της γνωστικής προσέγγισης στην πρόληψη αρνητικών συμπεριφορών.

Η ποιότητα των κοινωνικών σχέσεων και η ικανότητα του ατόμου να αντιμετωπίζει διαπροσωπικά προβλήματα αποτελούν κεντρικά στοιχεία σε οποιαδήποτε θεωρία κοινωνικής προσαρμογής. Το πόσο καλά μπορεί κανείς να επιλύει διαπροσωπικά προβλήματα εξαρτάται από ένα σύμπλεγμα συναισθηματικών και γνωστικών παραγόντων. Υπάρχουν συγκεκριμένες γνωστικές δεξιότητες επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων (Interpersonal Cognitive Problem Solving – ICPS), που συμβάλλουν στην ποιότητα κοινωνικής προσαρμογής. Έμφαση δίνεται στο *πώς* σκέφτεται το παιδί και όχι στο *τι* σκέφτεται, με στόχο να βρεθεί ένας τρόπος σκέψης μέσω του οποίου το παιδί θα μπορεί να χρησιμοποιεί αξίες και γνώσεις για να βρίσκει λύσεις όταν αντιμετωπίζει ένα πρόβλημα.

Η έρευνα έχει δείξει ότι ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που ενισχύει τη λειτουργία των γνωστικών δεξιοτήτων επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων μπορεί να βελτιώσει την κοινωνική προσαρμογή όσων συμμετέχουν στο πρόγραμμα (Shure, Spivack & Gordon, 1972). Η βελτίωση των συγκεκριμένων δεξιοτήτων έχει ανιχνευθεί ότι αποτελεί υψηλό δείκτη πρόγνωσης μελλοντικής προκοινωνικής συμπεριφοράς, μείωσης της επιθετικότητας, ενδυνάμωσης της ενσυναίσθησης και καλύτερης ανταπόκρισης σε κοινωνικά προβλήματα (Shure et al., 1971. Spivack & Shure, 1974. Spivack & Shure, 1982. Shure & Spivack, 1982. Shure, 1999).

Αρχικά είχε διατυπωθεί η υπόθεση ότι αν η συμπεριφορά καθοδηγείται από διεργασίες σκέψης και αν συγκεκριμένα υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ των γνωστικών δεξιοτήτων επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων και της συμπεριφοράς, τότε θα μπορούσαν να αναπτυχθούν παρεμβάσεις προκειμένου να διερευνηθεί αν η συμπεριφορά ενός παιδιού μπορεί να βελτιωθεί ενισχύοντας αυτές τις δεξιότητες παρά στοχεύοντας άμεσα στην ίδια τη συμπεριφορά. Το πρώτο βήμα

ήταν να εντοπιστούν συγκεκριμένες γνωστικές δεξιότητες επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων που σχετίζονται με δυσκολίες προσαρμογής.

Οι Spivack και Levine (1963) σε σχετική έρευνα διαπίστωσαν ότι αγόρια εφηβικής ηλικίας που παρουσίαζαν συναισθηματικές δυσκολίες, διακρίνονταν από παρορμητισμό και, ανεξάρτητα από το επίπεδο ευφυΐας, ήταν λιγότερο ικανά από τους συμμαθητές τους που δεν παρουσίαζαν συναισθηματικές δυσκολίες να σχεδιάσουν διαδοχικά βήματα για την επίτευξη ενός διαπροσωπικού στόχου, να αναγνωρίσουν πιθανά εμπόδια που θα μπορούσαν να εμπλακούν στη διαδικασία επίτευξης του στόχου και να εκτιμήσουν ότι η επίλυση ενός προβλήματος απαιτεί κάποιο χρόνο. Η δεξιότητα του παιδιού να σκέφτεται πιθανούς τρόπους επίτευξης των στόχων (means-ends thinking), διερευνήθηκε στη συνέχεια από τους Shure και Spivack (1972), οι οποίοι επιβεβαίωσαν τις παραπάνω διαφορές σε μικρότερα παιδιά ηλικίας 9 με 12 ετών. Επιπλέον, έχει διαπιστωθεί ότι η δεξιότητα του παιδιού να σκέφτεται πιθανούς τρόπους επίτευξης των στόχων (means-ends thinking) και μια άλλη δεξιότητα που αναφέρεται στη σκέψη εναλλακτικών συνεπειών (consequential thinking) διαφοροποιούν εκείνους που έχουν καλύτερη κοινωνική προσαρμογή και ρύθμιση από εκείνους που παρουσιάζουν φτωχότερη κοινωνική προσαρμογή όχι μόνο στη μέση παιδική ηλικία και εφηβεία αλλά και στους ενήλικες (Spivack, Platt & Shure, 1976).

Ελλειψείς δεξιότητες σκέψης εναλλακτικών λύσεων και συνεπειών παρουσίασαν και μικρότερα παιδιά ηλικίας 4 με 5 ετών. Στην ηλικία αυτή τα χαρακτηριστικά που διέκριναν τα πιο ανυπόμονα και παρορμητικά παιδιά, τα πιο ευαίσθητα απέναντι στη ματαίωση, τα πιο επιθετικά ή τα πιο υποχωρητικά και αδύναμα παιδιά να συνάψουν φιλικές σχέσεις, εκείνα που είχαν ελλιπή επίγνωση των συναισθημάτων των άλλων από τα παιδιά που δεν παρουσίαζαν τέτοιου τύπου συμπεριφορές, ήταν η ικανότητα να σκέφτονται εναλλακτικές λύσεις σε διαπροσωπικά προβλήματα (όπως όταν ένα παιδί έχει ένα παιχνίδι που το θέλει κάποιο άλλο παιδί) και εναλλακτικές συνέπειες (όπως τι θα συμβεί εάν ένα παιδί αρπάξει το παιχνίδι) (Shure et al., 1971).

Δεδομένης της σχέσης μεταξύ γνωστικών δεξιοτήτων επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων και συμπεριφοράς (αιτιώδη σκέψη, ευαισθησία σε διαπροσωπικά προβλήματα, κατανόηση των κινήτρων της συμπεριφοράς του άλλου και των συνεπειών) σχεδιάστηκε η πρώτη παρέμβαση, όπως αναφέρει η Shure (1997), προκειμένου να διερευνηθεί κατά πόσο η ενδυνάμωση συγκεκριμένων

γνωστικών δεξιοτήτων, όπως δεξιότητες αιτιακού συλλογισμού, πρόβλεψης συνεπειών, κατανόησης κινήτρων της συμπεριφοράς των άλλων, κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων και εύρεσης εναλλακτικών λύσεων, μπορεί να επηρεάσει θετικά τη συμπεριφορά. Με την υπόθεση ότι όσο πιο νωρίς επέμβει κανείς στη συμπεριφορά τόσο το καλύτερο, και βάσει ευρημάτων προηγούμενων ερευνών της Shure και των συνεργατών της ότι η φτώχεια αποτελεί δείκτη που επιδρά αρνητικά στην ψυχική υγεία με αποτέλεσμα μικρά παιδιά από οικογένειες χαμηλού εισοδήματος να παρουσιάζουν φτωχότερες δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων από παιδιά οικογενειών μεσαίου εισοδήματος, πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα σε έξι παιδιά 4 ετών αфро-αμερικανικής καταγωγής που παρακολουθούσαν ένα χρηματοδοτούμενο κέντρο φροντίδας. Τα παιδιά αυτά εκπαιδεύτηκαν να σκέφτονται εναλλακτικές λύσεις σε προβλήματα και συνέπειες των πράξεων και μετά την παρέμβαση παρουσίαζαν λιγότερο παρορμητισμό από πριν.

Τα ενθαρρυντικά αποτελέσματα αυτής της έρευνας οδήγησαν σε μια συστηματική προσπάθεια σχεδιασμού μιας ολοκληρωμένης παρέμβασης για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος (Shure, Spivack & Gordon, 1972). Η πρώτη παρέμβαση σχεδιάστηκε για να εκπαιδεύσει παιδιά 4 ετών να σκέφτονται εναλλακτικές λύσεις και συνέπειες σε υποθετικά προβλήματα, όπως όταν ένα παιδί δε μοιράζεται ένα παιχνίδι, δε βοηθά στην τακτοποίηση της τάξης ή χτυπάει κάποιο άλλο παιδί ή παίρνει τα παιχνίδια από τα χέρια των άλλων. Αφού σχεδιάστηκε η παρέμβαση ακολούθησε εκπαίδευση εκπαιδευτικών και γονέων στο πρόγραμμα για την εφαρμογή στο σχολείο και στο σπίτι αντίστοιχα.

Τα αποτελέσματα της παρέμβασης έδειξαν ότι στην ηλικία αυτή αναπτύσσεται ή μπορεί μέσα από κατάλληλη εκπαίδευση να αναπτυχθεί η δεξιότητα της σκέψης εναλλακτικών λύσεων σε διαπροσωπικά προβλήματα, καθώς και η δεξιότητα σκέψης των εναλλακτικών συνεπειών σε αυτά και ότι η ενδυνάμωση των δεξιοτήτων αυτών συσχετίζεται με τη θετική αλληλεπίδραση με ομηλικούς και ενήλικες, την κοινωνική προσαρμογή και τη μείωση προβλημάτων συμπεριφοράς. Η επιθετικότητα μειώθηκε ενώ καλλιεργήθηκε η συνεργασία, το μοίρασμα και οι θετικές αλληλεπιδράσεις με την ομάδα ομηλικών. Σε χρόνους παρακολούθησης 1 με 2 χρόνια, βρέθηκε πως οι θετικές αλλαγές είχαν διατηρηθεί.

Συνοψίζοντας, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων της καθημερινότητας έχει βρεθεί πως παίζει σημαντικό ρόλο στην παρεμπόδιση εμφάνισης αρνητικών συμπεριφορών, όπως επιθετικότητα και φτωχές σχέσεις με ομηλικούς, οι οποίες

έχουν ενοχοποιηθεί για μετέπειτα εφηβική παρεκκλίνουσα συμπεριφορά (Durlak & Wells, 1997). Η εκπαίδευση των παιδιών προσχολικής ηλικίας σε τέτοιου είδους δεξιότητες μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στην καλλιέργεια θετικών τρόπων αντιμετώπισης καθημερινών προβλημάτων αλλά και στην παρεμπόδιση εμφάνισης προβλημάτων συμπεριφοράς.

4.1.2 Ικανότητα πρόβλεψης συμπεριφορών

Έρευνες που διερεύνησαν την κατανόηση κοινωνικών πληροφοριών παιδιών 4-5 ετών με πειραματικές μεθόδους οι οποίες περιλάμβαναν δοκιμασίες που δεν απαιτούσαν ιδιαίτερες γλωσσικές δεξιότητες έδειξαν ότι τα μικρά παιδιά ενώ μπορούν, μετά από σχετική ερώτηση, να αναγνωρίσουν αν μια ενέργεια κάποιου άλλου είναι σκόπιμη ή τυχαία, δε χρησιμοποιούσαν το στοιχείο αυτό για να προβλέψουν τη συμπεριφορά του στο μέλλον (Rotenberg, 1980).

Επιπλέον σχετική έρευνα σε παιδιά 5-6 και 9-10 ετών έδειξε ότι τόσο τα μεγάλα όσο και τα μικρότερα παιδιά μπορούν να εκτιμήσουν τη συμπεριφορά του άλλου και να της προσδώσουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (Rholes & Ruble, 1984). Τα μικρά παιδιά όμως διαπιστώθηκε ότι δε μπορούν να αξιοποιήσουν τα χαρακτηριστικά που προσδίδουν στις συμπεριφορές για την πρόβλεψη συμπεριφορών στο μέλλον. Στην έρευνα αυτή τα παιδιά παρακολούθησαν σε βίντεο τη συμπεριφορά ενός παιδιού που χαρακτηρίζεται π.χ. από γενναιοδωρία και στη συνέχεια έπρεπε να βρουν κατά πόσο το παιδί εμφανίζει το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό. Έπειτα, παρακολούθησαν δύο αντίθετες μεταξύ τους συμπεριφορές και έπρεπε να βρουν ποια από τις δύο είναι πιο πιθανό να παρουσιάσει το συγκεκριμένο παιδί. Σε άλλα όμως πλαίσια, όπου παρέχονται στα παιδιά πολλές πληροφορίες για προηγούμενες συμπεριφορές άλλων προσώπων με ξεκάθαρο και άμεσο τρόπο, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας όπως και τα μεγαλύτερα παιδιά μπορούν να προβλέψουν μελλοντικές συμπεριφορές (Gnepp & Chilamkurti, 1988).

Στα παραπάνω δεδομένα βασίστηκαν οι έρευνες των Cain et al. (1997) σε παιδιά 4-5 ετών Καυκάσιας κυρίως καταγωγής που είχαν ως στόχο να εξετάσουν 1) αν υπάρχουν πλαίσια όπου παιδιά προσχολικής ηλικίας χρησιμοποιούν στοιχεία της συμπεριφοράς άλλων ή της δικής τους για να προβλέψουν μελλοντικές συμπεριφορές σε άλλες καταστάσεις, και 2) αν κάνουν γενικευμένες προβλέψεις συμπεριφορών σε διαφορετικά πεδία δράσης, αν δηλαδή μπορούν να γενικεύουν στοιχεία μιας

συμπεριφοράς στο πεδίο, για παράδειγμα, των ηθικοκοινωνικών δεξιοτήτων για πρόβλεψη συμπεριφορών στα πεδία των νοητικών και αθλητικών επιδόσεων.

Στις έρευνες αυτές επιλέχθηκε ένα πεδίο σημαντικό και κατανοητό για τα μικρά παιδιά που παρέχει τη δυνατότητα υπεργενικεύσεων, το πεδίο της «ηθικοκοινωνικής καλοσύνης» (sociomoral goodness). Προηγούμενες έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά μπορούν να διακρίνουν το «καλό» από ηθικο-κοινωνική πλευρά σε πολύ μικρή ηλικία, ίσως γιατί σε αυτή την περίοδο της ζωής τους μαθαίνουν για το «καλό» και το «κακό» μέσα από τις προσδοκίες των γονιών τους για «καλή» συμπεριφορά (Heyman et al., 1992). Επιπλέον στοιχείο που δείχνει ότι τα μικρά παιδιά αντιλαμβάνονται νωρίς την «καλοσύνη» ως χαρακτηριστικό της συμπεριφοράς είναι το ότι σκέφτονται με ιδιαίτερη προσήλωση τους «καλούς» και «κακούς» χαρακτήρες στις παιδικές ιστορίες και φοβούνται περισσότερο τους «κακούς» από τους «καλούς» (Alexander & Miller, 1995). Τα μικρά παιδιά συσχετίζουν το πεδίο της ηθικοκοινωνικής καλοσύνης με άλλα πεδία όπως αυτό της νοητικής ικανότητας (Heyman et al., 1992), στοιχείο που δείχνει ότι μπορούν να συσχετίζουν γνωρίσματα συμπεριφορών από διαφορετικά πεδία (όπως π.χ. κάποιος που είναι «κακός» μπορεί να είναι και «χαζός»), εμφανίζουν δηλαδή γενικευμένη κρίση.

Για τη συλλογή των δεδομένων οι Cain et al. (1997) χρησιμοποίησαν ιστορίες με οικείους και μη οικείους στα παιδιά χαρακτήρες μέσω των οποίων δόθηκαν με σαφή και απλό τρόπο πολλά στοιχεία για παλιές συμπεριφορές των χαρακτήρων στο ηθικοκοινωνικό πεδίο-στόχος, και ζητήθηκε έπειτα από τα παιδιά να προβλέψουν τη μελλοντική συμπεριφορά των χαρακτήρων στο παραπάνω πεδίο αλλά σε διαφορετικό πλαίσιο, καθώς επίσης στο νοητικό και αθλητικό πεδίο, για πρόβλεψη ηθικοκοινωνικών, νοητικών και αθλητικών-σωματικών δεξιοτήτων. Οι απαιτήσεις γλωσσικής παραγωγής περιορίστηκαν για να γίνει η δοκιμασία πιο συγκεκριμένη, απλή και να μην απαιτεί ιδιαίτερα άλλες γνωστικές ικανότητες.

Τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών έδειξαν ότι παιδιά 4-5 ετών διαθέτουν την ικανότητα πρόβλεψης μελλοντικών συμπεριφορών άλλων ατόμων λαμβάνοντας υπόψη προηγούμενες συμπεριφορές των τελευταίων (Cain et al., 1997), αναμένουν δηλαδή η μελλοντική συμπεριφορά να συμφωνεί με την παλιά κι έτσι ένας χαρακτήρας για παράδειγμα που φέρθηκε προκοινωνικά στο παρελθόν και βοήθησε κάποιον, προβλέπεται ότι θα μοιραστεί περισσότερα γλυκά ή παιχνίδια από τον χαρακτήρα που φέρθηκε στο παρελθόν αντικοινωνικά. Το πλαίσιο στο οποίο ζητείται από τα παιδιά να κάνουν προβλέψεις έχει ιδιαίτερη σημασία και όπως φαίνεται το

πλαίσιο που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα αυτή ήταν κατάλληλο: τα παιδιά πληροφορήθηκαν για παλιές συμπεριφορές των χαρακτήρων, περιορίστηκαν οι απαιτήσεις γλωσσικής παραγωγής για να απλοποιηθεί η δοκιμασία και χρησιμοποιήθηκε σαν πεδίο-στόχος το ηθικοκοινωνικό πεδίο που είναι οικείο για τα παιδιά.

Τα αποτελέσματα έδειξαν, επίσης, ότι τα παιδιά 4-5 ετών παρουσιάζουν γενικευμένη σκέψη αλλά και ικανότητα διαφοροποίησης μεταξύ των πεδίων. Χρησιμοποιούν πληροφορίες από το πεδίο της ηθικής και τις γενικεύουν για να κάνουν προβλέψεις στο πεδίο της νοητικής και αθλητικής ικανότητας. Έτσι, οι καλοί χαρακτήρες είναι πιο πιθανό να είναι πιο έξυπνοι και καλύτεροι από τους κακούς χαρακτήρες στις αθλητικές τους επιδόσεις. Τα παιδιά αντιλαμβάνονται τα τρία αυτά γνωρίσματα ως μέρη μιας γενικότερης έννοιας. Η υπεργενίκευση αυτή ίσως οφείλεται σε γνωστική ανωριμότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας, κάτι που δεν μπορεί να ειπωθεί με βεβαιότητα αφού δε συμπεριλήφθηκε στην έρευνα ομάδα σύγκρισης με μεγαλύτερα παιδιά. Κατά τον Piaget (1965) τα παιδιά προσχολικής ηλικίας δυσκολεύονται να κατανοήσουν περιπτώσεις όπου κάποιος έχει υψηλή επίδοση σε ένα πεδίο και χαμηλή σε ένα άλλο και αυτός ο περιορισμός της σκέψης οδηγεί σε υπεργενικεύσεις.

4.1.3 Ικανότητα ερμηνείας συμπεριφορών

Με την ικανότητα πρόβλεψης συμπεριφορών φαίνεται να συνδέεται και η ικανότητα ερμηνείας των συμπεριφορών που διαθέτουν τα παιδιά 4-5 ετών. Η κατανόηση της αιτιότητας αποτελεί σημαντικό στοιχείο της ανθρώπινης σκέψης και της κατανόησης για τα πράγματα, τους ανθρώπους και τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις (Corrigan, 1995). Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας ερμηνεύουν ανθρώπινες ενέργειες και κατανοούν ότι οι συμπεριφορές έχουν ψυχολογικά αίτια (Miller & Aloise, 1989). Μεταξύ 3 και 4 ετών τα παιδιά αναπτύσσουν τη *θεωρία του νου* (theory of mind) για την ερμηνεία των ανθρώπινων ενεργειών καθώς αρχίζουν να κατανοούν ότι οι ψυχικές καταστάσεις των άλλων (σκέψεις, αντιλήψεις, επιθυμίες, προθέσεις) μπορούν να χρησιμοποιηθούν για πρόβλεψη και ερμηνεία των ενεργειών τους (Flavell & Miller, 1998). Η πρόβλεψη και ερμηνεία της συμπεριφοράς των άλλων είναι σημαντική για την αποτελεσματική δράση του παιδιού στον κοινωνικό κόσμο (Hala & Carpendale, 1997). Ο βαθμός στον οποίο τα παιδιά κατανοούν τα αίτια της

συμπεριφοράς των άλλων απέναντί τους μπορεί να επηρεάσει τη δική τους συμπεριφορά (Miller, 1985).

Τα παιδιά που προβλέπουν ότι οι χαρακτήρες μιας ιστορίας θα παρουσιάσουν καλές ή κακές συμπεριφορές σε μια συγκεκριμένη κατάσταση είναι πιθανό να προβλέψουν ότι οι ίδιοι χαρακτήρες θα παρουσιάσουν όμοιου τύπου συμπεριφορές σε παρόμοιες περιστάσεις (Cain et al., 1997). Ως αποτέλεσμα της κοινωνικοποίησης των μικρών παιδιών, όπου τα παιδικά βιβλία και τα κινούμενα σχέδια είναι γεμάτα με «καλούς» και «κακούς» χαρακτήρες, τα παιδιά μπορεί να χρησιμοποιούν σε διάφορες περιστάσεις τις έννοιες του «καλού» και του «κακού», όπως τις έχουν διαμορφώσει, ακόμη κι όταν οι έννοιες αυτές δεν είναι επαρκώς αναπτυγμένες (Heyman et al., 1992). Το ίδιο ισχύει για την έννοια της «δύναμης», καθώς τα παιδιά «διαβάζουν» βιβλία, ακούνε ιστορίες και παρακολουθούν κινούμενα σχέδια με δυναμικούς ήρωες από πολύ μικρή ηλικία και έτσι, είναι πολύ πιθανό να αναπτύσσουν από την ηλικία των 4 ετών, αν και μερικώς, την έννοια αυτού του γνωρίσματος (Dyson, 1997). Ωστόσο, τα μικρά παιδιά δυσκολεύονται να κατανοήσουν ότι κάποιος μπορεί να εκδηλώσει διαφορετικές πλευρές του εαυτού του απέναντι σε διαφορετικούς ανθρώπους κι έτσι δε δέχονται ότι ένας θετικός χαρακτήρας μπορεί να εμπλακεί σε αρνητικές ενέργειες (Saltz & Medow, 1971). Λίγες έρευνες έχουν επικεντρωθεί στον τρόπο με τον οποίο τα μικρά παιδιά ερμηνεύουν τις συμπεριφορές των άλλων. Οι περισσότερες έρευνες επικεντρώνονται στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά προβλέπουν τις ενέργειες των χαρακτήρων.

Η Corrigan (2003) σε σχετική έρευνα επιχείρησε να μελετήσει τον τρόπο που τα παιδιά ερμηνεύουν τις ανθρώπινες ενέργειες σε διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις. Το δείγμα της έρευνας ήταν παιδιά 4 ετών και ενήλικες οι οποίοι δεν είχαν παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα.

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν φιγούρες τεσσάρων φανταστικών χαρακτήρων, καθένας από τους οποίους είχε διαφορετικά χαρακτηριστικά (καλός/δυνατός, καλός/αδύναμος, κακός/δυνατός, κακός/αδύναμος) και εικόνες με συνδυασμούς των τεσσάρων χαρακτήρων οι οποίοι εμπλέκονταν ανά δύο σε έξι ενέργειες που περιγράφονταν με τρία θετικά και τρία αρνητικά ρήματα αντίστοιχα. Όλοι οι χαρακτήρες είχαν σε κάποιες εικόνες το ρόλο αυτού που προκαλεί τα γεγονότα και σε κάποιες άλλες το ρόλο του αποδέκτη αυτών. Παιδιά και ενήλικες παρακολούθησαν επεισόδια όπου δύο χαρακτήρες εμπλέκονταν σε θετική και αρνητική αλληλεπίδραση και έπρεπε έπειτα να κρίνουν ποιος προκάλεσε τα

γεγονότα βάσει των πληροφοριών που είχαν ήδη λάβει για τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των χαρακτήρων και τις συμπεριφορές τους.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι παιδιά και ενήλικες αποδίδουν στους καλούς χαρακτήρες τις κοινωνικές συμπεριφορές και στους κακούς τις αντικοινωνικές. Ωστόσο, τα παιδιά διαφέρουν από τους ενήλικες στον τρόπο που ερμηνεύουν τη συμπεριφορά των χαρακτήρων καθώς προσπαθούν να εξηγήσουν τα γεγονότα και να συσχετίσουν αντιφατικά στοιχεία, όπως όταν ένας θετικός χαρακτήρας παρουσιάζει αντικοινωνική συμπεριφορά. Οι ερμηνείες που αποδίδουν τα παιδιά στα γεγονότα βασίζονται σε χαρακτηριστικά και των δύο χαρακτήρων που αλληλεπιδρούν.

Προηγούμενες έρευνες είχαν δείξει ότι παιδιά κάτω των 6 ετών μπορούν και προβλέπουν τη συμπεριφορά των άλλων βάσει χαρακτηριστικών γνωρισμάτων της συμπεριφοράς τους που διαφέρουν σε δυναμικότητα (Heyman & Gelman, 1999). Στην έρευνα της Corrigan (2003) το χαρακτηριστικό της «δύναμης» επηρέασε τις ερμηνείες των γεγονότων ως εξής: ο αρνητικός - δυνατός χαρακτήρας προκαλεί περισσότερες θετικές και αρνητικές συμπεριφορές από τον αρνητικό-αδύναμο χαρακτήρα αλλά μόνο όταν αλληλεπιδρά με τον θετικό-δυνατό χαρακτήρα. Οι ενήλικες χρησιμοποιούσαν τη δυναμικότητα του αρνητικού-δυνατού χαρακτήρα ως εξήγηση των συμπεριφορών του πιο συχνά από ό, τι χρησιμοποιούσαν τη δυναμικότητα του θετικού-δυνατού χαρακτήρα. Χρησιμοποιούσαν, επίσης, την έλλειψη δυναμικότητας του θετικού-αδύναμου χαρακτήρα περισσότερο από την έλλειψη δυναμικότητας του αρνητικού-αδύναμου χαρακτήρα. Τα παιδιά, αντίθετα, χρησιμοποιούσαν εξηγήσεις βασισμένες στη δυναμικότητα το ίδιο συχνά και για τους δύο δυνατούς χαρακτήρες, θετικούς και αρνητικούς, και δε χρησιμοποιούσαν καθόλου την έλλειψη δυναμικότητας, καθώς τα παιδιά αρνούνταν ότι ο θετικός χαρακτήρας υστερούσε σε δύναμη.

4.1.4 Ικανότητα συσχέτισης προσπάθειας και αποτελέσματος

Ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά αντιλαμβάνονται την ικανότητα και χρησιμοποιούν πληροφορίες σχετικά με αυτή έχει σημαντικές επιπτώσεις στην αυτο-αντίληψη και στα κίνητρα για επιτυχία (Wentzel & Wingfield, 1998). Λίγα στοιχεία υπάρχουν για το πώς τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αντιλαμβάνονται τη νοητική ικανότητα. Έρευνα των Heyman et al (2003) επιχείρησε να συμπληρώσει αυτό το κενό

εξετάζοντας τρία συστατικά της σκέψης των παιδιών 4-6 ετών για την ικανότητα: α) σκέψεις για την ικανότητα σε σχέση με τη δυσκολία ενός έργου, β) σκέψεις για την προσπάθεια και το αποτέλεσμα, και γ) ο βαθμός στον οποίο τα παιδιά διαφοροποιούν τη νοητική ικανότητα από τις προκοινωνικές συμπεριφορές.

Σε ό, τι αφορά το πρώτο προς διερεύνηση συστατικό της σκέψης των Heyman et al (2003) (σκέψεις για την ικανότητα σε σχέση με τη δυσκολία ενός έργου) υπάρχουν στοιχεία που επιβεβαιώνουν ότι τα παιδιά πριν την ηλικία των 5 ετών αντιλαμβάνονται τη σχέση ανάμεσα στα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς του άλλου και στις ψυχικές καταστάσεις (συναισθήματα, κίνητρα, επιθυμίες) (Heyman & Gelman, 2000). Έτσι, παιδιά 4 ετών χρησιμοποιούν τη ντροπή ή προκοινωνικά χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς του άλλου για να εξάγουν συμπεράσματα αναφορικά με τα κίνητρα που έχει ο άλλος όταν εκτελεί μια ενέργεια αλλά και τις συναισθηματικές του αντιδράσεις στις συνέπειες αυτής της ενέργειας. Η έρευνα των Heyman et al (2003) επιχείρησε να προσδιορίσει αν τα συμπεράσματα των μικρών παιδιών για την ικανότητα κάποιου ατόμου ξεπερνάνε τα ορατά/εμφανή στοιχεία και βασίζονται στις πληροφορίες που παίρνουν για τη ψυχική κατάσταση του ατόμου αναφορικά με το βαθμό δυσκολίας ενός έργου, αν δηλαδή το άτομο θεωρεί το έργο δύσκολο ή εύκολο. Η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο τα μικρά παιδιά σκέφτονται για τις δυσκολίες ενός έργου μπορεί να βοηθήσει σε μια ευρύτερη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά αντιλαμβάνονται τη δυσκολία γενικότερα. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας έχουν μια εν δυνάμει επίγνωση ότι η δυσκολία ενός έργου επηρεάζει τη συμπεριφορά τους. Τα παιδιά στην ηλικία των 3 ετών είναι πιο πιθανό να δείξουν ντροπή όταν αποτύχουν σε ένα εύκολο έργο παρά σε ένα δύσκολο και περηφάνια αντίστοιχα όταν πετύχουν σε ένα δύσκολο έργο παρά σε ένα εύκολο (Lewis, Alessandri & Sullivan, 1992).

Σε ό, τι αφορά το δεύτερο προς διερεύνηση στοιχείο των Heyman et al (2003) (σκέψεις για την προσπάθεια και το αποτέλεσμα) έχει διαπιστωθεί από προηγούμενες έρευνες ότι τα μικρά παιδιά σκέφτονται με διαφορετικό τρόπο για την προσπάθεια και το αποτέλεσμα από τα μεγαλύτερα παιδιά (Nicholls & Miller, 1984). Συγκεκριμένα, παιδιά 5 ετών ταυτίζουν την υψηλή προσπάθεια με εξυπνάδα, σε αντίθεση με τα μεγαλύτερα παιδιά 11-13 ετών που θεωρούν ότι αυτός που δεν προσπαθεί πολύ για την επίλυση ενός έργου είναι εξυπνότερος. Υπάρχουν, ωστόσο, στοιχεία που επιβεβαιώνουν ότι σε ορισμένα πλαίσια τα μικρά παιδιά μπορούν να σκεφτούν με ώριμο τρόπο για την προσπάθεια και το αποτέλεσμα. Παιδιά 4 ετών

συμπεραίνουν με συστηματικό τρόπο για την προσπάθεια, το αποτέλεσμα και την ικανότητα όταν οι πληροφορίες παρουσιάζονται με τρόπο χειροπιαστό και οι απαιτήσεις για την επεξεργασία των πληροφοριών είναι ελάχιστες (Wimmer, Watcher & Perner, 1982).

Σε ό, τι αφορά το τρίτο προς διερεύνηση στοιχείο των Heyman et al (2003) (ο βαθμός στον οποίο τα παιδιά διαφοροποιούν τη νοητική ικανότητα από τις προκοινωνικές συμπεριφορές) έχει διαπιστωθεί από προηγούμενες έρευνες ότι τα μικρά παιδιά θεωρούν την προκοινωνική συμπεριφορά μέρος της νοητικής ικανότητας και αναφέρονται σε κοινωνικές δεξιότητες όταν προσδιορίζουν τον όρο «έξυπνος» (Yussen & Kane, 1985) ενώ τα μεγαλύτερα παιδιά αναφέρονται σε γνωστικές δεξιότητες. Έρευνες στις οποίες μικρά και μεγαλύτερα παιδιά έπρεπε να αξιολογήσουν τις γνωστικές και κοινωνικές τους δεξιότητες έδειξαν ότι τα μεγαλύτερα παιδιά διαφοροποιούν τα δύο είδη δεξιοτήτων περισσότερο από τα μικρά παιδιά (Stipek & Daniels, 1990).

Σε αντίθεση με τα παραπάνω, οι Droege και Stipek (1993) διαπίστωσαν σε σχετική έρευνα ότι και τα παιδιά προσχολικής ηλικίας διαφοροποιούν τις γνωστικές δεξιότητες από τις κοινωνικές. Στην έρευνα αυτή τα παιδιά ζητήθηκαν να πουν ποιους συμμαθητές τους προτιμάνε και ποιους όχι στην ομάδα τους για παιχνίδι ή στην ομάδα τους για μαθητικό-γνωστικό διαγωνισμό. Τόσο τα μεγάλα όσο και τα μικρά παιδιά έδειξαν με τις επιλογές τους ότι διαφοροποιούν μεταξύ της νοητικής ικανότητας και της κοινωνικής συμπεριφοράς.

Με βάση τα παραπάνω δεδομένα, στόχος της έρευνας των Heyman et al (2003) ήταν να διερευνηθεί: 1) αν τα παιδιά ηλικίας 4-6 ετών λαμβάνουν υπόψη τις δυσκολίες που φαίνεται να αντιμετωπίζει ένα άτομο στην επίλυση ενός έργου για να κρίνουν την ικανότητά του, 2) αν συσχετίζουν προσπάθεια και αποτέλεσμα, και 3) αν συσχετίζουν τη νοητική ικανότητα με προκοινωνικά χαρακτηριστικά. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με συνέντευξη των παιδιών στο χώρο του σχολείου όπου παρουσιάζονταν μια σειρά από σενάρια με χαρακτήρες οι οποίοι παρουσιάζονταν με συγκεκριμένη νοητική ικανότητα και συγκεκριμένα κοινωνικά χαρακτηριστικά. Η νοητική ικανότητα και τα κοινωνικά χαρακτηριστικά ήταν στοιχεία αντικρουόμενα και τα παιδιά έπρεπε σε πρώτη φάση να τα θυμηθούν και σε δεύτερη φάση να κρίνουν αν κάποιος μπορεί να έχει ένα χαρακτηριστικό που αντικρούει κάποιο άλλο, αν για παράδειγμα μπορεί κάποιος να είναι έξυπνος και κακός συγχρόνως.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι παιδιά ηλικίας 4-6 ετών έχουν την τάση να θεωρούν έξυπνο αυτόν που πιστεύει ότι το έργο είναι εύκολο και λιγότερο έξυπνο αυτόν που πιστεύει ότι το έργο είναι δύσκολο. Το στοιχείο αυτό συνδέεται με ευρήματα προηγούμενων ερευνών που έδειξαν ότι στην ηλικία των 6 ετών τα παιδιά χρησιμοποιούν στοιχεία που αφορούν ψυχικές καταστάσεις προκειμένου να εξάγουν συμπεράσματα για τα χαρακτηριστικά κάποιου ατόμου (Heyman & Gelman, 1998). Διαπιστώθηκε επίσης ότι στην ηλικία των 4-5 ετών τα παιδιά συσχετίζουν θετικά την υψηλή προσπάθεια με τα θετικά αποτελέσματα κι αυτό επηρεάζει την ανάκληση πληροφοριών που αφορούν τα παραπάνω στοιχεία, καθώς θυμούνται με μεγαλύτερη ακρίβεια τις περιπτώσεις όπου προσπάθεια και αποτέλεσμα συσχετίζονται θετικά.

Τα μικρά παιδιά τείνουν επίσης να μη δέχονται τη συνύπαρξη στο ίδιο άτομο θετικών και αρνητικών χαρακτηριστικών αναφορικά με τη νοητική ικανότητα και τα κοινωνικά χαρακτηριστικά. Οι πληροφορίες για τα κοινωνικά χαρακτηριστικά του άλλου κυριαρχούν στη σκέψη των παιδιών έναντι εκείνων που σχετίζονται με τη νοητική ικανότητα (Heyman et al., 1992) κι αυτό φαίνεται στην έμφαση που δίνουν στα κοινωνικά χαρακτηριστικά έναντι της νοητικής ικανότητας όταν επιλέγουν ομηλικούς για παιχνίδι. Αυτό δείχνει ότι ακόμη και τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορούν και διακρίνουν μεταξύ νοητικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών. Τα κοινωνικά χαρακτηριστικά κυριαρχούν και στην επιλογή συμπαίκτη σε γνωστικό διαγωνισμό καθώς τα παιδιά φαίνεται πως προτιμάνε τα κοινωνικά και έξυπνα παιδιά απορρίπτοντας τα μη κοινωνικά ακόμη κι όταν είναι έξυπνα.

Συνοψίζοντας, τα παιδιά σε αυτή την ηλικία μπορούν να συσχετίσουν την προσπάθεια και το αποτέλεσμά της και να κρίνουν τις ικανότητες των άλλων βασιζόμενα στην αντίληψή τους για την ύπαρξη θετικής σχέσης μεταξύ σθεναρής προσπάθειας και σχολικής επιτυχίας (Heyman et al., 2003).

4.1.5 Ανάπτυξη συστήματος ποσοτικών εννοιών

Συνεχώς αυξανόμενη είναι και η ανάπτυξη του συστήματος ποσοτικών εννοιών κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας. Συγκεκριμένα, στην προσχολική περίοδο τα παιδιά μαθαίνουν και χρησιμοποιούν ποσοτικής σημασίας λέξεις, αναπτύσσοντας συγχρόνως την ικανότητα πρόσθεσης και αφαίρεσης. Οι δεξιότητες αρίθμησης δεν είναι πλήρως ώριμες κατά την προσχολική ηλικία και αναπτύσσονται βαθμιαία κατά τις επόμενες ηλικιακές περιόδους της ζωής του παιδιού (Geary, 2000). Ωστόσο, στο

τέλος της προσχολικής ηλικίας, τα παιδιά χρησιμοποιούν τις δεξιότητες αρίθμησης για να απαριθμούν σύνολα αντικειμένων και να προσθέτουν ή να αφαιρούν αντικείμενα από αυτά τα σύνολα, να κατανοούν τις τακτικές σχέσεις μεταξύ των αριθμών και επίσης να κατανοούν ότι ο τελευταίος αριθμός κατά την αρίθμηση των μερών ενός συνόλου δηλώνει τον αριθμό των στοιχείων του συνόλου.

4.1.6 Γλωσσική ανάπτυξη

Ιδιαίτερα χαρακτηριστική είναι και η ταχύτητα ανάπτυξης της γλωσσικής ικανότητας του παιδιού κατά την προσχολική περίοδο της ζωής του σε όλους τους τομείς της γλωσσικής επίδοσης: φωνολογικό, μορφοσυντακτικό, σημασιολογικό, πραγματολογικό⁴. Η κατάρκτηση των κανόνων του μορφοσυντακτικού επιτρέπει τη σωστή χρήση και το συσχετισμό των όρων μιας πρότασης. Στο σημασιολογικό επίπεδο το παιδί καταφέρνει να κατανοεί καινούριες έννοιες εμπλουτίζοντας με εξαιρετικά γρήγορο ρυθμό το λεξιλόγιό του. Χαρακτηριστική είναι η ανάπτυξη του λεξιλογίου κατά την προσχολική περίοδο, καθώς ήδη στο τέλος του 5^{ου} έτους το λεξιλόγιο του παιδιού περιλαμβάνει 10.000 λέξεις (Anglin, 1993) ενώ έχει αναπτύξει και την ικανότητα κατηγοριοποίησής τους (Wilkinson et al., 1996). Η ανάπτυξη του λεξιλογίου δεν αποτελεί απλή αύξηση του αριθμού των λέξεων που ξέρουν τα παιδιά ούτε απλή βελτίωση της ακρίβειας, με την οποία ονομάζουν τα αντικείμενα. Η ανάπτυξη του λεξιλογίου συνδέεται με σημαντικές αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά συσχετίζουν τις λέξεις μεταξύ τους και στα πλαίσια μέσα στα οποία τις χρησιμοποιούν (Clark, 1995).

Το κυριότερο σημασιολογικό επίτευγμα της προσχολικής περιόδου είναι η ικανότητα κατανόησης λέξεων που καθορίζουν σχέσεις ανάμεσα σε πρόσωπα, πράγματα και γεγονότα, όπως σχέσεις χώρου, ποσοτικές σχέσεις, σχέσεις μεγέθους και σχέσεις χρονικές. Για την κατανόηση και παραγωγή λόγου έχει καταδειχθεί ότι το λεξιλόγιο κατανόησης αυξάνει πιο γρήγορα από το λεξιλόγιο παραγωγής (Benedict, 1979). Η κατανόηση του περιεχομένου του λόγου μπορεί να προηγείται της παραγωγής, η κατανόηση όμως των συντακτικών σχέσεων των προτάσεων έπεται.

⁴Συγκεκριμένα: α) το φωνολογικό αναφέρεται στα φωνήματα και στους κανόνες συνδυασμού τους σε γλωσσικές ενότητες (συλλαβές, λέξεις, προτάσεις), β) το μορφοσυντακτικό αφορά στη δομή του λόγου, τους βασικούς δηλαδή κανόνες που καθορίζουν τη σειρά και τη λειτουργία των λέξεων μέσα στις προτάσεις, γ) το σημασιολογικό αφορά στο περιεχόμενο του λόγου και περιλαμβάνει τους κανόνες που διέπουν τη διαμόρφωση των λέξεων και τις σημασιολογικές σχέσεις ανάμεσα στις λέξεις και τις προτάσεις, και δ) το πραγματολογικό αφορά στη χρήση του λόγου και περιλαμβάνει τους κοινωνικογλωσσικούς κανόνες που διέπουν τη χρήση της γλώσσας σε διάφορες επικοινωνιακές συνθήκες.

Ένα ακόμη σημαντικό γλωσσικό επίτευγμα του παιδιού προσχολικής ηλικίας είναι η ικανότητά του να αφηγείται ιστορίες περνώντας σταδιακά σε όλο και πιο εμπλουτισμένες αφηγηματικές δομές. Τα παιδιά γύρω στο 5^ο έτος της ηλικίας τους δημιουργούν πραγματικές αφηγήσεις που ολοκληρώνουν αλυσιδωτά τα γεγονότα και έχουν δυνατή πλοκή. Η αφήγηση ως γνωστικό έργο προϋποθέτει διαδικασίες οργάνωσης επιμέρους γεγονότων, συσχέτισης των γεγονότων με αιτιώδεις και χρονικές σχέσεις, διαδικασίες ολοκλήρωσης ενός συγκεκριμένου θέματος και επίλυσης προβλημάτων. Με την έννοια αυτή η αφήγηση παρέχει ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο αξιολόγησης της γλωσσικής και γνωστικής λειτουργίας (Scott, 1988), καθώς στις αφηγήσεις των παιδιών διακρίνεται η ικανότητά τους να χρησιμοποιούν το λόγο με οργανωμένο και συνεκτικό τρόπο (Kleckan-Aker, 1993).

Μετά το 5^ο έτος το παιδί φτάνει στην πολύ σημαντική κατάκτηση της μεταγλωσσικής επίγνωσης που του επιτρέπει να διορθώνει και να αυτορρυθμίζει το λόγο του. Η μεταγλωσσική επίγνωση αφορά όλους τους τομείς του λόγου και αναφέρεται στην ικανότητα του παιδιού να σκέφτεται και να χειρίζεται τους γλωσσολογικούς κανόνες (φωνολογικούς, μορφο-συντακτικούς, σημασιολογικούς, πραγματολογικούς). Η επικοινωνιακή επάρκεια αποτελεί ένα ακόμη γλωσσικό επίτευγμα που επιτρέπει στο παιδί να χρησιμοποιεί το λόγο σε καταστάσεις επικοινωνίας. Για να αναπτύξει το παιδί την ικανότητα επικοινωνίας, δεν αρκεί μόνο η κατάκτηση της φωνολογίας, της γραμματικής και του λεξιλογίου της γλώσσας. Οι κοινωνικο-γλωσσολογικές ικανότητες του παιδιού εξαρτώνται σημαντικά από το κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο ζει και τους κανόνες επικοινωνίας που επικρατούν σ' αυτό. Υπάρχουν σημαντικές διαπολιτισμικές διαφορές σε ό, τι αφορά τους κανόνες επικοινωνίας. Στην προσχολική ηλικία οι κοινωνικές επιδράσεις που δέχεται το παιδί στο λόγο προέρχονται κυρίως από την οικογένεια.

Οι ικανότητες της γλωσσικής κατανόησης και επικοινωνίας είναι ιδιαίτερα σημαντικές, γιατί η εφαρμογή οργανωμένων προγραμμάτων προαγωγής ψυχικής υγείας απαιτεί συνεχή αλληλεπίδραση, αλληλοκατανόηση, διαρκή συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων. Η ανάπτυξη του λεξιλογίου των παιδιών και η αυξανόμενη ικανότητα τους να χρησιμοποιούν σύνθετες μορφο-συντακτικές δομές συνοδεύονται από μια αντίστοιχη ανάπτυξη της ικανότητάς τους να συμμετέχουν σε συζητήσεις που εξυπηρετούν ποικίλους στόχους. Η ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας των παιδιών συνδέεται, επίσης, με την ανάπτυξη της ικανότητας κατανόησης των συναισθημάτων αποτελώντας υψηλό

δείκτη της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς και της ποιότητας των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων με συνομηλίκους και ενήλικες (Pons et al., 2003).

4.1.7 Εσωτερίκευση εγωκεντρικού λόγου

Ένα ακόμη σημαντικό επίτευγμα κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας αφορά στην εσωτερίκευση του εγωκεντρικού λόγου (Diaz & Berk, 1992). Τα μικρά παιδιά στις καθημερινές τους δραστηριότητες συχνά μιλάνε στους εαυτούς τους φωναχτά. Από την κοινωνικο-πολιτισμική οπτική του Vygotsky, ο εγωκεντρικός λόγος των παιδιών αποτελεί διεργασία εσωτερίκευσης του λόγου, κατά την οποία η γλώσσα, πολιτισμικό εργαλείο που χρησιμοποιείται εξ αρχής για επικοινωνία με τους άλλους, χρησιμοποιείται από το παιδί ως εσωτερικό εργαλείο ρύθμισης της σκέψης και της συμπεριφοράς (Vygotsky, 1993, 1997).

Τα παιδιά μαθαίνουν να χειρίζονται τη συμπεριφορά τους μέσω της γλώσσας. Σύμφωνα με τη θεωρία του Vygotsky, η συνένωση σκέψης και γλώσσας με τη μορφή του πρώιμου εγωκεντρικού λόγου επιτρέπει την ανάπτυξη ανώτερων ψυχολογικών διεργασιών όπως είναι ο προγραμματισμός και η αυτο-ρύθμιση της συμπεριφοράς. Από αυτή την οπτική, ο εγωκεντρικός λόγος μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη του αυτο-έλεγχου και της αυτο-ρύθμισης της συμπεριφοράς.

Αν, σύμφωνα με τις απόψεις του Vygotsky, ο εγωκεντρικός λόγος συμβάλει στον έλεγχο της συμπεριφοράς κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας, τότε αναμένεται η χρήση και η εσωτερίκευσή του να σχετίζεται με τη συμπεριφορά των παιδιών στο σχολείο και στο σπίτι. Η αποτελεσματική οργάνωση της συμπεριφοράς αποτελεί βασικό στοιχείο για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων (Bronson, 2000).

Έρευνα των Winsler et al (2003) σε παιδιά 3-4 ετών είχε ως στόχο να διερευνήσει: α) τη συνοχή του εγωκεντρικού λόγου που χρησιμοποιούν τα παιδιά κατά τη διάρκεια επίλυσης ενός έργου στο χώρο του εργαστηρίου, β) τις αναπτυξιακές αλλαγές στον εγωκεντρικό λόγο των παιδιών με επανεξέταση μετά από 6 μήνες, και γ) τη σχέση μεταξύ του εγωκεντρικού λόγου που χρησιμοποιούν τα παιδιά στο χώρο του εργαστηρίου και της ικανότητας αυτο-ρύθμισης της συμπεριφοράς τους στο σπίτι και στο σχολείο.

Η συλλογή των δεδομένων έγινε με δύο ατομικά έργα επίλυσης προβλημάτων: 1) έργο επιλεκτικής προσοχής (selective attention task) (Diaz et al., 1992) το οποίο είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον για παιδιά προσχολικής ηλικίας και

αποτελεσματικό στην πρόκληση του εγωκεντρικού λόγου των παιδιών. Στο έργο αυτό τα παιδιά έπρεπε να βρουν ποια διάσταση (μορφή-είδος ή χρώμα) μοιράζονται δυο εικόνες και να εντοπίσουν μια τρίτη εικόνα που μοιράζεται την ίδια διάσταση, και 2) έργο δόμησης με lego (lego-construction task) όπου τα παιδιά έπρεπε να αναπαράγουν μια τρισδιάστατη μορφή. Τα παιδιά βιντεοσκοπήθηκαν κατά την επίλυση των έργων και από τις βιντεοσκοπήσεις καταγράφηκε ο εγωκεντρικός λόγος των παιδιών. Χρησιμοποιήθηκαν, επίσης, οι αναφορές εκπαιδευτικών και γονέων για τη συμπεριφορά και τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών οι οποίοι συμπλήρωσαν την κλίμακα Preschool and Kindergarten Behaviour Scale (PKBS; Merrell, 1994). Τέλος, πραγματοποιήθηκαν παρατηρήσεις των παιδιών μέσα στην τάξη από παρατηρητές που δεν ήξεραν τις υποθέσεις της έρευνας και οι οποίοι κατέγραφαν τις παρατηρήσεις τους σε μια ειδική λίστα ελέγχου.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι από την ηλικία των 3,5 έως την ηλικία των 4 ετών παρατηρούνται αναπτυξιακές αλλαγές στον εγωκεντρικό λόγο που χρησιμοποιούν τα παιδιά κατά την επίλυση προβλημάτων καθώς αυτός βαθμιαία εσωτερικεύεται και σχετίζεται με την κοινωνική συμπεριφορά στο πλαίσιο του σπιτιού και του σχολείου: τα παιδιά των οποίων ο εγωκεντρικός λόγος κατά τη διαδικασία επίλυσης ενός προβλήματος είναι περισσότερο εσωτερικευμένος παρουσιάζουν σε μικρότερο βαθμό εξωτερικού τύπου αρνητικές συμπεριφορές, όπως επιθετικότητα και υπερκινητικότητα, και σε μεγαλύτερο βαθμό αναπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες από τα παιδιά των οποίων ο εγωκεντρικός λόγος είναι λιγότερο εσωτερικευμένος (Winsler et al., 2003). Τα παραπάνω συμφωνούν με τη θεωρία του Vygotsky κατά την οποία η ανάπτυξη της εσωτερικεύσης του λόγου συνοδεύεται με ανάπτυξη της αυτορρυθμιζόμενης συμπεριφοράς.

4.1.8 Διαισθητική ανάπτυξη «θεωριών» και ικανότητα διάκρισης μεταξύ των διαφορετικών πεδίων γνώσης

Ένα ακόμη σημαντικό γνωστικό επίτευγμα κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας αφορά στις γνώσεις και τις «θεωρίες» που αναπτύσσουν τα παιδιά για τον κόσμο και την ικανότητά τους να διακρίνουν τα διαφορετικά πεδία γνώσης.

Οι Wellman και Gelman (1992) ανασκόπησαν δεδομένα που δείχνουν ότι τα παιδιά αποκτούν απλοϊκές θεμελιώδεις θεωρίες σε τουλάχιστον τρεις περιοχές γνώσης: φυσική, ψυχολογία και βιολογία. Η απλοϊκή φυσική των παιδιών

περιλαμβάνει την κατανόηση των φυσικών ιδιοτήτων και της συμπεριφοράς των άψυχων αντικειμένων καθώς και τις φυσικές αιτιώδεις αλληλεπιδράσεις τους. Η απλοϊκή ψυχολογία των παιδιών αποτελείται από τη γνώση τους για τις ψυχικές καταστάσεις και για το πώς οι καταστάσεις αυτές προκαλούν μια συμπεριφορά. Τέλος, η απλοϊκή τους βιολογία συμπεριλαμβάνει μια οντολογία των βιολογικών ειδών και πεποιθήσεων σχετικά με τους βιολογικούς αιτιώδεις μηχανισμούς που επηρεάζουν αυτά τα είδη.

Έρευνες που εξετάζουν πώς τα παιδιά κατανοούν την έννοια της ανάπτυξης έδειξαν ότι από την ηλικία των 3 ετών τα παιδιά γνωρίζουν ότι τα ζώα αναπτύσσονται ενώ τα άψυχα αντικείμενα δεν αναπτύσσονται (Rosengren, Gelman, Kalish and McCormick, 1991) και από την ηλικία των 4 ετών κατανοούν την ανάπτυξη των φυτών (Inagaki & Hatano, 1996). Επιπλέον έρευνες έδειξαν ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας γνωρίζουν πολλά για τις διαδικασίες της ανάπτυξης. Οι Inagaki και Hatano (1987) διαπίστωσαν σε έρευνά τους ότι στην ηλικία των 5 ετών τα παιδιά κατανοούν ότι οι ζωντανοί οργανισμοί αναπτύσσονται με συγκεκριμένες βιολογικές διεργασίες (π.χ. λήψη νερού-τροφής) και όχι από ανθρώπινη επιθυμία.

Η διαδικασία μέσω της οποίας τα παιδιά κατανοούν τον κόσμο εξετάζεται συνήθως σε σχέση με την ενεργητική προσπάθεια της αυτοανακάλυψης και του πειραματισμού. Πρόσφατες, ωστόσο, κοινωνικοπολιτισμικές θεωρήσεις έχουν δώσει έμφαση στη σπουδαιότητα του κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου μέσα στο οποίο τα παιδιά διαπραγματεύονται όσα κατανοούν (Rogoff, 1990). Συγκεκριμένα, οι συζητήσεις με τα μέλη της οικογένειας μπορεί να αποτελέσουν σημαντικό πλαίσιο μέσα στο οποίο τα μικρά παιδιά αρχίζουν να κατανοούν τον κόσμο και να αναπτύσσουν διαισθητικά τις γνώσεις τους. Καθώς τα παιδιά προσπαθούν να κατανοήσουν τον κόσμο, είναι πολύ πιθανό αυτό να το πετυχαίνουν μέσα από την κοινωνική συναλλαγή. Οι συζητήσεις μητέρας-παιδιού για την αιτιότητα των φαινομένων μπορεί να στηρίξουν τη διαισθητική ανάπτυξη της γνώσης, ειδικά όταν οι γονείς εξηγούν με συγκεκριμένο τρόπο γεγονότα που συμβαίνουν σε συγκεκριμένα πεδία γνώσης (Crowley et al., 2001).

Οι Jipson και Callanan (2003) βασισμένοι στα παραπάνω δεδομένα επιχείρησαν να διερευνήσουν: 1) τις εξηγήσεις που δίνουν τα παιδιά ηλικίας 3-5 ετών για τις αλλαγές μεγέθους αντικειμένων τριών κατηγοριών: βιολογικών, φυσικών και τεχνητών, κατά πόσο δηλαδή τα παιδιά κατανοούν αυτές τις αλλαγές, και 2) τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά διαφοροποιούν τα πεδία γνώσης, πώς οι γονείς και

συγκεκριμένα οι μητέρες μπορούν να βοηθήσουν σε αυτό μέσα από τις συζητήσεις τους με τα παιδιά, πώς δηλαδή οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις παιδιού-μητέρας συμβάλλουν στην ανάπτυξη «θεωριών» και στη διάκριση των πεδίων γνώσης από τα παιδιά. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με ομάδες εικόνων που απεικονίζουν την εξέλιξη αλλαγής μεγέθους βιολογικών, τεχνητών και φυσικών αντικειμένων, όπου κάθε ομάδα περιείχε τρεις εικόνες σε διαδοχή.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι από την προσχολική ηλικία τα παιδιά γνωρίζουν πολλά για τις αλλαγές μεγέθους βιολογικών και μη βιολογικών αντικειμένων και θεωρούν την «ανάπτυξη» κυρίως ως βιολογικό γεγονός. Κατά τους Inagaki & Hatano (1996) η έννοια της ανάπτυξης είναι σημαντική στην κατανόηση της βιολογίας ως αυτόνομη περιοχή γνώσης. Αναφορικά με το ρόλο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης του παιδιού με τη μητέρα, διαπιστώθηκε ότι οι μητέρες μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να κατανοήσουν τα βιολογικά και μη βιολογικά φαινόμενα, τις αλλαγές μεγέθους και τη διαφοροποίηση αυτών ανά πεδίο, όταν στις εξηγήσεις τους αποδίδουν την αλλαγή μεγέθους για κάθε πεδίο αντίστοιχα σε διαφορετικούς μηχανισμούς (τεχνητά: ανθρώπινος παράγοντας, βιολογικά: οργανικός παράγοντας). Οι συζητήσεις μητέρας-παιδιού φαίνεται να αποτελούν για τα παιδιά σημαντική πηγή ενημέρωσης και διαπραγμάτευσης των αναπτυξιακών τους θεωριών για τον κόσμο.

Διαπιστώθηκε, επίσης, μια αναπτυξιακή πορεία στην κατανόηση των διαφορετικών μηχανισμών που προκαλούν τις αλλαγές σε κάθε πεδίο από την ηλικία των 3 έως την ηλικία των 5 ετών, καθώς τα παιδιά 3 ετών εξηγούσαν τις αλλαγές μεγέθους τεχνητών αντικειμένων μόνο με αναφορά στον ανθρώπινο παράγοντα αλλά για τις αλλαγές των βιολογικών αντικειμένων χρησιμοποιούσαν στις εξηγήσεις τους τόσο τον οργανικό όσο και τον ανθρώπινο παράγοντα.

Συνοψίζοντας, οι εξηγήσεις που δίνουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας για τις αλλαγές μεγέθους διαφορετικού τύπου αντικειμένων, δείχνουν ότι από αυτή την ηλικία τα παιδιά αρχίζουν να κατανοούν τις διαφορετικές αιτίες που προκαλούν αλλαγές μεγέθους σε βιολογικά και μη βιολογικά αντικείμενα και θεωρούν την «ανάπτυξη» κυρίως ως βιολογικό γεγονός. Σημαντικό ρόλο για την κατανόηση της έννοιας της «ανάπτυξης», αλλά και γενικότερα για την εννοιολογική ανάπτυξη του παιδιού, κατέχουν οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, η συμμετοχή σε συζητήσεις και ιδιαίτερα ο λόγος της μητέρας και οι εξηγήσεις που εκείνη δίνει στο παιδί όταν συζητά μαζί του για τέτοιου είδους θέματα.

4.1.9 Κατανόηση της διαφορετικότητας των απόψεων

Η κατανόηση που εμφανίζουν τα παιδιά 4 ετών για τη διαφορετικότητα των απόψεων αποτελεί ένα ακόμη αξιόλογο γνωστικό επίτευγμα (Wainryb et al., 2004). Στις συζητήσεις και στις διαφωνίες τους τα παιδιά σε αυτή την ηλικία εκφράζουν απόψεις και γνώσεις, αλήθειες και ψέματα. Η διαφορετικότητα των απόψεων δεν περιορίζεται σε ένα συγκεκριμένο πεδίο σκέψης. Οι άνθρωποι υποστηρίζουν διαφορετικές απόψεις αναφορικά με το τι είναι ηθικά σωστό, τι είναι πραγματικό, τι είναι πολύτιμο και τι είναι ωραίο. Τα παιδιά στην ηλικία των 4-5 ετών κατανοούν ότι οι άνθρωποι μπορεί να έχουν διαφορετικές απόψεις σε διαφορετικά πεδία σκέψης και γνώσης (Flavell et al., 1992).

Η έρευνα στο χώρο της *θεωρίας του νου* (theory of mind) έδειξε ότι τα παιδιά παρουσιάζουν μια εξελικτική πορεία από την ηλικία των 3 ετών, όπου οι απόψεις των άλλων γίνονται αντιληπτές ως πιστά αντίγραφα της πραγματικότητας, έως την ηλικία των 4-5 ετών, όπου κατανοούν ότι οι απόψεις που έχει ο καθένας είναι προσωπικές αναπαραστάσεις της πραγματικότητας και επομένως μπορεί να μην είναι σωστές (Astington, Harris & Olson, 1988).

Για τη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο τα μικρά παιδιά αντιλαμβάνονται τη διαφορετικότητα των απόψεων υπάρχουν δυο προσεγγίσεις: η μία αφορά στην αντίληψη της *σχετικότητας* και η άλλη στην αντίληψη της *ανεκτικότητας* ή της *αποδοχής*. Με βάση την πρώτη προσέγγιση μπορεί να εξεταστεί αν τα παιδιά πιστεύουν ότι πολλές ή μία μόνο άποψη είναι σωστή ενώ με βάση τη δεύτερη προσέγγιση μπορεί να εξεταστεί αν τα παιδιά πιστεύουν ότι μπορεί κανείς να δέχεται απόψεις διαφορετικές από τις δικές του.

Έρευνες στο χώρο της γνωστικής ανάπτυξης έδειξαν ότι από την πρώιμη παιδική ηλικία η σκέψη των παιδιών περιλαμβάνει διακριτά συστήματα που επιτρέπουν τη διαφοροποίηση ανάμεσα στα διάφορα θεματικά πεδία (Gelman, 1988). Όμοια, πολλές έρευνες στο χώρο της ηθικο-κοινωνικής ανάπτυξης έδειξαν ότι οι κρίσεις των παιδιών στην ηλικία των 4-5 ετών για το σωστό και το λάθος προέρχονται από ειδικά συστήματα σκέψης κι έτσι τα παιδιά αξιολογούν με διαφορετικό τρόπο το λάθος στο ηθικο-κοινωνικό πεδίο από το λάθος στο πεδίο των προσωπικών προτιμήσεων (Damon, 1983). Θέματα που αφορούν προσωπικές προτιμήσεις αναγνωρίζονται από τα παιδιά ως υποκειμενικά και αυθαίρετα. Αντίθετα, θέματα ηθικο-κοινωνικά αναγνωρίζονται ως μη υποκειμενικά, μη αυθαίρετα και

ανεξάρτητα από προσωπικές προτιμήσεις. Τα παραπάνω δείχνουν ότι τα μικρά παιδιά διακρίνουν μεταξύ των διαφόρων πεδίων στη σκέψη τους.

Επιπλέον έρευνες έδειξαν ότι ακόμη και τα μικρά παιδιά αναγνωρίζουν ότι δεν είναι όλες οι απόψεις στα διάφορα πεδία υποκειμενικές. Οι απόψεις σε θέματα προσωπικών προτιμήσεων αναγνωρίζονται ως υποκειμενικές, σχετικές, αυθαίρετες και χωρίς προοπτική. Αντίθετα, απόψεις σε θέματα ηθικής και δικαιοσύνης γίνονται αντιληπτές ως μη υποκειμενικές, μη σχετικές, μη αυθαίρετες, με προοπτική στα διάφορα κοινωνικά πλαίσια και ανεξάρτητες από προσωπικές θεωρήσεις. Τέλος, οι απόψεις σε θέματα κοινωνικών συμβάσεων και κοινωνικής οργάνωσης, παρόλο που αναγνωρίζονται ως μη υποκειμενικές, με προοπτική στα διάφορα κοινωνικά πλαίσια και ανεξάρτητες από προσωπικές θεωρήσεις/σκέψεις, είναι αυθαίρετες και σχετικές (Turiel, 1998).

Πρόσφατες έρευνες που εξετάζουν τη σκέψη των παιδιών για τα γεγονότα, δείχνουν ότι τα μικρά παιδιά κάνουν διακρίσεις ανάμεσα σε διαφορετικούς τύπους γεγονότων: α) γεγονότα που αναφέρονται σε αμφιλεγόμενα στοιχεία της πραγματικότητας (Carpender & Chandler, 1996), και β) γεγονότα που είναι προϊόν την κοινωνικής δομής (Kalish, 1998). Έτσι, τα μικρά παιδιά αναγνωρίζουν ότι οι απόψεις για τα γεγονότα μπορεί να είναι αληθείς ή ψευδείς ανεξάρτητα από τις προσωπικές θεωρήσεις του καθενός και άλλες να είναι υποκειμενικές και σχετικές. Τα αποτελέσματα ερευνών που υποστηρίζουν την εξειδικευμένη ανά πεδίο σκέψη των παιδιών οδηγούν στο συμπέρασμα πως όταν τα μικρά παιδιά σκέφτονται για απόψεις διαφορετικές από τις δικές τους δεν κρίνουν με τον ίδιο τρόπο τις απόψεις σε όλα τα πεδία. Επίσης, τα παιδιά μεγαλώνοντας γίνονται περισσότερο ανεκτικά στις αποκλίνουσες απόψεις (Wainryb et al., 2001). Σε σύγκριση όμως με τα μεγαλύτερα παιδιά, τα παιδιά ηλικίας 5 ετών δείχνουν λιγότερη ανεκτικότητα/αποδοχή στις αποκλίνουσες απόψεις και σε αυτούς που τις υποστηρίζουν.

Με βάση τα παραπάνω, οι Wainryb et al (2004) επιχείρησαν να διερευνήσουν πώς τα παιδιά ηλικίας 5, 7 και 9 ετών αντιλαμβάνονται τη διαφορετικότητα των απόψεων. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν συνεντεύξεις των παιδιών για απόψεις διαφορετικές από τις δικές τους. Τις απόψεις αυτές υποστήριζαν δύο χαρακτήρες μιας ιστορίας που είχαν μεταξύ τους αντίθετες απόψεις στα τέσσερα πεδία-στόχος: α) ηθική, β) γούστο/προσωπικές προτιμήσεις, γ) σαφή/απλά γεγονότα, και δ) διφορούμενα γεγονότα. Τα παιδιά έπρεπε να κρίνουν τις διαφωνίες μεταξύ των δύο χαρακτήρων, με αναφορά στις δύο προαναφερθείσες διαστάσεις: τη σχετικότητα

(αν μόνο η μία ή και οι δύο απόψεις είναι σωστές) και την ανεκτικότητα (αν μπορούν οι χαρακτήρες να έχουν αποκλίνουσες απόψεις), και να κρίνουν, επίσης, τους χαρακτήρες που διαφωνούν.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα παιδιά μεταξύ 5 με 9 ετών έχουν ήδη διαμορφώσει διαφοροποιημένες οπτικές για τη σχετικότητα και τη δυνατότητα αποδοχής διαφορετικών απόψεων, οπτικές που σχετίζονται με εξειδικευμένα πεδία σκέψης. Τα παιδιά σε αυτό το φάσμα ηλικίας (5-9 ετών) διαφοροποιούν μεταξύ των απόψεων που κατά την κρίση τους είναι λανθασμένες και των απόψεων που πιστεύουν ότι μπορεί να είναι σωστές, παρόλο που διαφέρουν από τις δικές τους απόψεις. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά οργανώνουν τις εκτιμήσεις τους με διαφορετικό τρόπο ανάλογα με το πεδίο σκέψης, σκεπτόμενα ότι κάποιες απόψεις είναι σχετικές και κάποιες άλλες όχι, ενώ δείχνουν ανεκτικότητα μόνο για ορισμένες απόψεις αντίθετες από τις δικές τους.

Αναφορικά με τη σχετικότητα των απόψεων, στο πεδίο της ηθικής και των απλών γεγονότων τα περισσότερα παιδιά κρίνουν τις απόψεις που αποκλίνουν όπως «Είναι καλό να χτυπάς και να κοροϊδεύεις τον άλλο» ή «Η βροχή είναι στεγνή» ως λανθασμένες, ενώ για τις απόψεις στο πεδίο του γούστου («Το παγωτό σοκολάτα είναι νόστιμο») και των διαφορούμενων γεγονότων («Ο σκύλος δεν τρώει γιατί δεν πεινάει») πιστεύουν ότι περισσότερες από μία απόψεις μπορεί να είναι σωστές. Αναφορικά με την ανεκτικότητα αντίθετων απόψεων, τα παιδιά διαφοροποιούν με συστηματικό τρόπο το πεδίο της ηθικής, στο οποίο η διαφορετικότητα των απόψεων δεν είναι καθόλου ή είναι λιγότερο αποδεκτή, από τα υπόλοιπα τρία πεδία, στα οποία η διαφορετικότητα των απόψεων είναι σχετικά πιο αποδεκτή. Έτσι, τα περισσότερα παιδιά θεωρούν ότι οι απόψεις που αποκλίνουν στο πεδίο της ηθικής (divergent moral beliefs) βλάπτουν ή αδικούν τους άλλους και χαρακτηρίζουν «κακούς» εκείνους που υιοθετούν αποκλίνουσες απόψεις περί ηθικής. Αντίθετα, στα υπόλοιπα πεδία - του γούστου, των απλών γεγονότων και των διαφορούμενων γεγονότων – τα παιδιά πιστεύουν ότι είναι αποδεκτό να υιοθετεί κανείς αποκλίνουσες απόψεις (divergent beliefs), επειδή πιστεύουν ότι οι απόψεις σε αυτά τα πεδία είναι ζήτημα προσωπικών επιλογών.

Συνοψίζοντας, οι Wainryb et al (2004) διαπίστωσαν ότι τα παιδιά από την ηλικία των 5 ετών διαμορφώνουν τρεις οπτικές για τη διαφορετικότητα των απόψεων: α) οι αποκλίνουσες απόψεις είναι λανθασμένες, μη σχετικές και η διαφορετικότητα των απόψεων δεν είναι αποδεκτή, οπτική που συνδέεται με απόψεις στο ηθικό πεδίο,

β) οι απόψεις είναι σχετικές και η διαφορετικότητα των απόψεων είναι αποδεκτή, οπτική που συνδέεται με το πεδίο του γούστου και των διαφορούμενων γεγονότων, και γ) οι αποκλίνουσες απόψεις είναι λανθασμένες, μη σχετικές, αλλά είναι αποδεκτό για κάποιον να τις υιοθετήσει, οπτική που συνδέεται με το πεδίο των απλών γεγονότων. Τα παραπάνω στοιχεία στηρίζουν ευρήματα προηγούμενων ερευνών που παρουσιάζουν τη σκέψη των παιδιών να είναι οργανωμένη με τρόπο εξειδικευμένο σε διαφορετικά πεδία (Gelman, 1988).

4.2 Κοινωνικά επιτεύγματα

Ιδιαίτερα σημαντικά είναι και τα επιτεύγματα του παιδιού 4-6 ετών στον ψυχοκοινωνικό τομέα, τα οποία συμβάλλουν στην ομαλή ένταξη και προσαρμογή του σε νέα και πιο διευρυμένα από αυτό της οικογένειας κοινωνικά πλαίσια. Κοινωνική ανάπτυξη είναι η διαδικασία κατά την οποία τα παιδιά εντάσσονται στην κοινότητα ενώ παράλληλα διαφοροποιούνται ως ξεχωριστά άτομα. Μια πλευρά της κοινωνικής ανάπτυξης είναι η κοινωνικοποίηση, η διεργασία με την οποία το παιδί αποκτά τα πρότυπα και τις αξίες της κοινωνίας του. Η άλλη πλευρά της κοινωνικής ανάπτυξης είναι η διαμόρφωση της προσωπικότητας, διεργασία μέσω της οποίας τα παιδιά αποκτούν τα δικά τους πρότυπα σκέψης, συναισθημάτων, συμπεριφοράς μέσα από μια μεγάλη ποικιλία περιστάσεων. Οι αλλαγές στην κοινωνική ανάπτυξη δεν πραγματοποιούνται ανεξάρτητα από τις γνωστικές αλλαγές.

4.2.1α Ικανότητα κατανόησης και ρύθμισης των συναισθημάτων

Η έρευνα έχει δείξει ότι ακόμη και τα μικρά παιδιά συμμετέχουν ενεργά στον κοινωνικό κόσμο και αποδίδουν ερμηνείες και χαρακτηρισμούς στις δικές τους συμπεριφορές και τις συμπεριφορές των άλλων (Miller & Aloise, 1989). Η κατανόηση του εαυτού και των άλλων μπορεί να γίνει δυναμικό κίνητρο συμπεριφοράς.

Πρόσφατες έρευνες του τρόπου επεξεργασίας κοινωνικών πληροφοριών δίνουν έμφαση τόσο στα συναισθήματα όσο και στις γνώσεις, επισημαίνοντας το συναισθηματικό περιεχόμενο της γνώσης που έχουν τα παιδιά για τις κοινωνικές καταστάσεις (κοινωνική γνώση) (Lemerise & Arsenio, 2000). Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας παρατηρούν και αναγνωρίζουν εκφράσεις-κλειδιά των συναισθημάτων, διατηρούν στη μνήμη εκείνα που σχετίζονται με συγκεκριμένες κοινωνικές

καταστάσεις, όπως το αίσθημα του θυμού όταν προσπαθεί ο ίδιος ή κάποιος άλλος να κάνει κάτι και δεν μπορεί, και αρχίζουν να κατανοούν τις αιτίες των συναισθημάτων (Denham & Couchoud, 1990 a, b). Αυτές τις συνδέσεις τις χρησιμοποιούν για να προβλέπουν μελλοντικά συναισθήματα δικά τους και των άλλων και να σχεδιάζουν ανάλογα τη συμπεριφορά τους (Arsenio & Lover, 1995).

Η επεξεργασία και κατανόηση των συναισθημάτων στην προσχολική ηλικία επιδρά θετικά στην ανάπτυξη της κοινωνικής ικανότητας των παιδιών και αποτελεί κεντρικό στοιχείο στις κοινωνικές συναλλαγές με τους ομηλικούς (Denham et al., 1990. Maguire & Dunn, 1997. Dunn & Cutting, 1999). Η κατανόηση συναισθημάτων παίζει σημαντικό ρόλο στην ικανότητα ρύθμισης αυτών. Έρευνες σχετικά με εξωτερικού τύπου αρνητικές συμπεριφορές (επιθετικότητα, άρνηση, υπερκινητικότητα, ανυπακοή) επισημαίνουν την επίδραση των συναισθηματικών διεργασιών στη συμπεριφορά (Dadds et al., 1992. Denham et al., 2000) και συσχετίζουν τις συναισθηματικές δυσκολίες με την εμφάνιση αρνητικών συμπεριφορών.

Με βάση τα παραπάνω, έρευνα των Denham et al (2003) επιχείρησε να διερευνήσει εξελικτικά την εμφάνιση της επιθετικότητας των μικρών παιδιών από το 3^ο έως το 6^ο έτος της ηλικίας τους. Δεδομένης της συσχέτισης μεταξύ συναισθηματικών και κοινωνικών δυσκολιών, στη μελέτη αυτή διευρύνεται η έννοια της επιθετικότητας για να συμπεριληφθούν σχετικές συναισθηματικές διεργασίες, όπως θυμός και μη κοινωνικές αντιδράσεις στα συναισθήματα των άλλων.

Για τον τρόπο με τον οποίο επεξεργάζονται τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, επιθετικά και μη, τις κοινωνικές πληροφορίες δεν υπάρχουν αρκετά διαθέσιμα στοιχεία. Έτσι, ο δεύτερος στόχος της έρευνας των Denham et al (2003) ήταν η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στην πρώιμη κατανόηση κοινωνικών πληροφοριών και την προσχολική επιθετικότητα. Επίσης, λόγω του ότι τα αγόρια εμφανίζουν συχνότερη και περισσότερο επίμονη επιθετικότητα από τα κορίτσια ενώ τα μικρότερα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι πιθανότατα πιο επιθετικά από τα μεγαλύτερα (Tremblay et al., 1999) αναζητήθηκαν διαφορές κατά φύλο και ηλικία.

Συγκεκριμένα, στην έρευνα των Denham et al (2003) εξετάστηκαν οι κοινωνικο-γνωστικές διαφορές μεταξύ παιδιών προσχολικής ηλικίας που σχετίζονται με την επικινδυνότητα εμφάνισης επιθετικής συμπεριφοράς προς τους ομηλικούς. Ακολουθώντας το πρότυπο των Lemerise και Arsenio (2000), που αναφέρθηκε παραπάνω, διερευνήθηκαν τα συναισθηματικά στοιχεία της πρώιμης κοινωνικής

γνώσης, καθώς το υπόβαθρο της συναισθηματικής γνώσης των παιδιών συμβάλλει στην αποκωδικοποίηση και ερμηνεία των κοινωνικών συγκρούσεων. Συνοψίζοντας, στόχος ήταν μια διευρυμένη θεώρηση της επιθετικότητας και η διερεύνηση του τρόπου επεξεργασίας κοινωνικών πληροφοριών στην προσχολική ηλικία με έμφαση στο συναίσθημα.

Η συλλογή των δεδομένων έγινε με: 1) παρατήρηση των παιδιών από την ηλικία των 3 έως την ηλικία των 6 ετών στις συναλλαγές με τους συμμαθητές τους κατά τη διάρκεια διαφόρων δραστηριοτήτων με στόχο τη δημιουργία ενός προφίλ του τρόπου έκφρασης συναισθημάτων και των αντιδράσεων στα συναισθήματα των ομηλίκων, 2) ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί του νηπιαγωγείου αναφορικά με την κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών (θυμό και επιθετικότητα), και 3) συνεντεύξεις των παιδιών από οικεία γι' αυτά πρόσωπα και σε οικείο χώρο. Στις συνεντεύξεις χρησιμοποιήθηκαν κούκλες-μαριονέτες με μετακινούμενα πρόσωπα που είχαν εκφράσεις χαράς, λύπης, θυμού και φόβου. Αρχικά ζητήθηκε από τα παιδιά να αναγνωρίσουν και να αποδώσουν λεκτικά καθεμιά από τις παραπάνω εκφράσεις και στη συνέχεια να τις αναγνωρίσουν δείχνοντας μόνο τη σωστή έκφραση προσώπου. Στις επόμενες δύο δοκιμασίες τα παιδιά άκουγαν μια ιστορία όπου ο αφηγητής αναπαριστούσε τα συναισθήματα του πρωταγωνιστή με ανάλογες εκφράσεις προσώπου και αλλαγές στη φωνή. Τα παιδιά καλούνταν να τοποθετήσουν στην κούκλα το πρόσωπο με την έκφραση που ταίριαζε κάθε φορά στα συναισθήματα του πρωταγωνιστή της ιστορίας. Οι συνεντεύξεις περιλάμβαναν στη συνέχεια: α) ιστορίες με μικτά συναισθήματα, όπου ο πρωταγωνιστής βίωνε ταυτόχρονα δύο συναισθήματα και το παιδί καλούνταν να τα εντοπίσει, και β) ιστορίες, χωρίς παρουσίαση εικόνων, όπου ο πρωταγωνιστής βίωνε ένα συναίσθημα, το οποίο ανάλογα με την περίπτωση έπρεπε να αποκρύψει ή να εκφράσει. Το παιδί καλούνταν να πει πώς ένιωθε ο πρωταγωνιστής και γιατί, πώς ήταν η έκφραση στο πρόσωπό του κάθε φορά και πώς οι άλλοι χαρακτήρες της ιστορίας αντιλαμβάνονταν τα συναισθήματα του πρωταγωνιστή.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν μια προοδευτική εξέλιξη της ικανότητας κατανόησης συναισθημάτων από την ηλικία των 3 και 4 έως την ηλικία των 6 ετών. Οι αντιδράσεις θυμού και επιθετικότητας και γενικότερα οι μη κοινωνικές αντιδράσεις των παιδιών στο πλαίσιο της τάξης μειώνονται καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν. Συγκεκριμένα, υπήρξαν παιδιά που δεν εμφάνισαν καθόλου επιθετικότητα, παιδιά που είχαν σταθερή, μέτρια ή υψηλή, επιθετικότητα σε όλες τις

ηλικίες και παιδιά με μέτρια ή υψηλή επιθετικότητα μόνο κατά τον πρώτο χρόνο της έρευνας (3^ο έτος ηλικίας). Η επιθετικότητα στις μικρότερες ηλικίες 3 και 4 ετών μπορεί να προγνώσει την επιθετικότητα στις ηλικίες των 5 και 6 ετών αντίστοιχα. Διαπιστώθηκε επίσης ότι η ικανότητα κατανόησης συναισθημάτων στις ηλικίες 3-4 ετών οδηγεί σε χαμηλότερα επίπεδα επιθετικότητας στις ηλικίες των 5 και 6 ετών. Τα παιδιά με χαμηλή επιθετικότητα παρουσιάζουν υψηλότερο επίπεδο κατανόησης συναισθημάτων έναντι των παιδιών με υψηλή επιθετικότητα και αντίστροφα. Οι δυσκολίες των παιδιών 3-4 ετών στην κατανόηση συναισθημάτων συνδέονται, κυρίως στα αγόρια, με την εμφάνιση επιθετικότητας στην ηλικία των 5 ετών.

Συνοψίζοντας, κατά την προσχολική περίοδο τα παιδιά αναπτύσσουν την ικανότητα έκφρασης, διάκρισης και συζήτησης ποικίλων συναισθημάτων, αλλά και την ικανότητα ρύθμισης και προσαρμογής της συναισθηματικής τους κατάστασης στις εκάστοτε συνθήκες (Denham et al., 2003), προετοιμάζοντας την ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων η οποία βελτιώνεται με την πάροδο της ηλικίας με σημαντικές διαφορές φύλου. Τα αγόρια σε μεγαλύτερο βαθμό από τα κορίτσια παρουσιάζουν επιθετικότητα στην ηλικία των 5 ετών, η οποία πολλές φορές σχετίζεται με δυσκολίες των παιδιών στην ηλικία 3-4 ετών στο πεδίο κατανόησης συναισθημάτων. Ουσιαστικής, επομένως, σημασίας είναι η ανάπτυξη και ενίσχυση των ικανοτήτων αναγνώρισης και ρύθμισης των συναισθημάτων στην προσχολική ηλικία, των οποίων η έλλειψη έχει συνδεθεί με την εμφάνιση επιθετικότητας και μη κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών σε μετέπειτα ηλικίες.

Για να συμπεριφέρονται σωστά στις καινούριες καταστάσεις που συναντούν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας θα πρέπει να διευρύνουν την ικανότητά τους να καταλαβαίνουν τα συναισθήματα των άλλων και να ρυθμίζουν τις δικές τους συναισθηματικές καταστάσεις. Τα αποτελέσματα της έρευνας των Denham et al επιβεβαιώνουν αποτελέσματα προηγούμενων σχετικών ερευνών. Μελέτη του Fabes και των συνεργατών του σε παιδιά προσχολικής ηλικίας έχει δείξει ότι τα περισσότερα παιδιά από την ηλικία ακόμη των 3 ετών μπορούν να ερμηνεύουν σωστά τα συναισθήματα των άλλων (Fabes et al., 1991). Στην έρευνα αυτή οι ερευνητές παρακολούθησαν τις κοινωνικές συναλλαγές μεγάλου αριθμού παιδιών ηλικίας 3 έως 6 ετών σε έναν παιδικό σταθμό σε όλη τη διάρκεια της ημέρας και όταν εντόπισαν σε κάποια συναλλαγή έκδηλα σημάδια συναισθημάτων και την πιθανή τους αιτία (π.χ. η Μαρία κλαίει επειδή η Ελένη άρπαξε από τα χέρια της το παιχνίδι που κρατούσε), ζήτησαν από κάποια παιδιά που στέκονταν κοντά να πουν πώς νιώθει η Μαρία και

γιατί νιώθει έτσι. Στην ηλικία των 5 με 6 ετών τα παιδιά φάνηκε ότι συμφωνούν με την εκτίμηση των ενηλίκων για τη συναισθηματική κατάσταση των άλλων και τα γεγονότα που την προκαλούν. Επίσης, μελέτες με συνεντεύξεις όπου παιδιά ηλικίας 3-5 ετών έπρεπε να ερμηνεύσουν πώς ένιωθαν άλλα παιδιά σε υποθετικές καταστάσεις με την επίδειξη εικόνων έδειξαν ότι τα παιδιά είναι ικανά να εκτιμήσουν τα συναισθήματα των άλλων με εντυπωσιακή ακρίβεια (Michalson & Lewis, 1985).

Η κοινωνικο-συναισθηματική ικανότητα των παιδιών δεν περιλαμβάνει μόνο την κατανόηση των συναισθημάτων του άλλου αλλά και την ικανότητα να εκφράζουν τα δικά τους συναισθήματα με τρόπο κοινωνικά αποδεκτό, ικανότητα που απαιτεί ρύθμιση της έκφρασης των συναισθημάτων. Σε πολλές συγκρίσεις παιδιών ηλικίας 3 με 5 ετών, τα μεγαλύτερα παιδιά δείχνουν σημαντική αύξηση της ικανότητας να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα των άλλων, να ελέγχουν τα συναισθήματα που νιώθουν, καθώς επίσης και την εκδήλωση αυτών των συναισθημάτων (Cole & Cole, 2002). Η συναισθηματική, η κοινωνική και η γνωστική ανάπτυξη συνδέονται στενά. Τα συναισθήματα που βιώνουν τα παιδιά περιλαμβάνουν πάντα μια γνωστική εκτίμηση της τρέχουσας κατάστασης που τα προκαλεί. Νόηση και συναίσθημα αποτελούν στενά αλληλένδετες ψυχολογικές διεργασίες.

4.2.1β Ικανότητα κατανόησης συναισθημάτων και γλωσσική ικανότητα

Στην κατανόηση των συναισθημάτων συμβάλλει σημαντικά η γλωσσική ικανότητα του παιδιού. Οι Cutting και Dunn (1999) διαπίστωσαν ότι υπάρχει σημαντική σχέση ανάμεσα στη γλωσσική ικανότητα παιδιών ηλικίας 3 και 4 ετών και στην ικανότητα να κατανοούν εκφράσεις και αιτίες συναισθημάτων. Οι Rosnay και Harris (2002) διαπίστωσαν ότι η γλωσσική ικανότητα μεταξύ 3 και 6 ετών αποτελεί σημαντικό δείκτη πρόβλεψης της ικανότητας κατανόησης συναισθημάτων. Πρόσφατες έρευνες (Cutting & Dunn, 1999. Harris, 1999, 2000) έθεσαν το ζήτημα των ατομικών διαφορών στην ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών να κατανοούν συναισθήματα οι οποίες διαφορές εμφανίζονται σχετικά πρώιμα μεταξύ του 3^{ου} και 6^{ου} έτους της ηλικίας του παιδιού (Brown & Dunn, 1996. Dunn, Brown & Beardsall, 1991).

Στα παραπάνω δεδομένα βασίστηκαν οι Pons et al (2003) και επιχείρησαν να διερευνήσουν την εξέλιξη των ατομικών διαφορών στην κατανόηση των συναισθημάτων σε ένα ευρύ φάσμα ηλικιών από 4-5 έως 10-11 ετών, καθώς επίσης και τη σχέση μεταξύ γλωσσικής ικανότητας και ατομικών διαφορών στην κατανόηση

συναισθημάτων. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν τέσσερις ηλικιακές ομάδες των 20 παιδιών η καθεμία: 4-5 ετών η πρώτη ομάδα, 6-7 ετών η δεύτερη, 8-9 ετών η τρίτη και 10-11 ετών η τέταρτη. Σε κάθε ηλικιακή ομάδα υπήρχαν 10 αγόρια και 10 κορίτσια. Όλα τα παιδιά του δείγματος ήταν παιδιά που δεν παρουσίαζαν δυσκολίες μάθησης, γλωσσικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη χρήση δύο δοκιμασιών: 1) το Τεστ για την Αντίληψη της Γραμματικής (the Test for the Reception of Grammar-TROG), το οποίο αξιολογεί τη γλωσσική ικανότητα, και 2) το Τεστ Κατανόησης Συναισθημάτων (the Test of Emotion Comprehension-TEC), που εκτιμά το επίπεδο κατανόησης συναισθημάτων αξιολογώντας επιμέρους στοιχεία αυτής.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι σε κάθε ηλικιακή ομάδα η ανάπτυξη της ικανότητας κατανόησης συναισθημάτων συνδέεται με την ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας των παιδιών αποτελώντας υψηλό δείκτη της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς και της ποιότητας των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων με ομηλικούς και ενήλικες (Pons et al., 2003). Η ικανότητα συναισθηματικής κατανόησης στην προσχολική ηλικία έχει αποδειχθεί ότι αποτελεί δείκτη της ποιότητας των κοινωνικών σχέσεων του παιδιού με τους ομηλικούς του. Όσο υψηλότερη είναι η ικανότητα του παιδιού να κατανοεί συναισθήματα, τόσο πιο δημοφιλές είναι. Αναφορικά με τη σχέση κατανόησης συναισθημάτων και γλωσσικής ικανότητας, έχει καταδειχτεί ότι η λεκτική κατανόηση και η παραγωγική αφηγηματική ικανότητα μπορούν να προγνώσουν τη μελλοντική ικανότητα του παιδιού να κατανοεί συναισθήματα.

Οι γλωσσικές ικανότητες των παιδιών επιδρούν στην κατανόηση των συναισθημάτων για δυο κυρίως λόγους: πρώτον γιατί η γλώσσα μπορεί να θεωρηθεί εργαλείο της σκέψης και δεύτερον γιατί μπορεί παράλληλα να θεωρηθεί και εργαλείο της κοινωνικής συναλλαγής και επικοινωνίας του ατόμου με τους άλλους. Τα παιδιά με ανώτερες γλωσσικές ικανότητες μπορούν να επικοινωνούν πιο εύκολα και να περιγράφουν λεκτικά ψυχικές καταστάσεις, όπως συναισθήματα, κίνητρα, σκέψεις, με τρόπο κατανοητό. Αυτή η διπλή εξήγηση για το ρόλο της γλώσσας του παιδιού συμπίπτει με τα πορίσματα ερευνών σχετικά με το ρόλο της γλώσσας που επικρατεί στο οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού. Όσο περισσότερο η οικογένεια επικοινωνεί με τρόπο έκδηλο και ξεκάθαρο τα συναισθήματα, τόσο πιο κατανοητά γίνονται αυτά από το παιδί (Harris, 1994, 1999, 2000).

Η κατανόηση και το μοίρασμα των συναισθημάτων ενός άλλου προσώπου αναφέρεται στην *ενσυναίσθηση*, ψυχολογική κατάσταση που αντιστοιχεί στην *προκοινωνική συμπεριφορά*, όπως ο θυμός αντιστοιχεί στην επιθετική συμπεριφορά. Συγκεκριμένα, η *προκοινωνική συμπεριφορά* αναφέρεται σε συμπεριφορές που χαρακτηρίζονται από αλτρουισμό, συνεργασία και παροχή βοήθειας στους άλλους. Όταν ένα μικρό παιδί δίνει το παιχνίδι του σε ένα φίλο που κλαίει επειδή έπεσε κάτω και χτύπησε το γόνατό του ή φέρνει καραμέλες για να τις μοιραστεί με τους φίλους του μπορούμε να πούμε ότι εμφανίζει στοιχεία προκοινωνικής συμπεριφοράς. Η ενσυναίσθηση παρέχει τα θεμέλια για τη συμπεριφορά υπέρ του κοινωνικού πλαισίου (Eisenberg, 1992). Κατά τον Hoffman (1991) ένα παιδί μπορεί να νιώθει ενσυναίσθηση για ένα άλλο πρόσωπο σε οποιαδήποτε ηλικία. Καθώς, όμως, τα παιδιά αναπτύσσονται, η ικανότητά τους για ενσυναίσθηση διευρύνεται και γίνονται πιο ικανά να ερμηνεύουν και να ανταποκρίνονται ανάλογα στα συναισθήματα και γενικότερα στις ψυχικές καταστάσεις των άλλων. Στην προσχολική ηλικία τα παιδιά βρίσκονται κατά τον Hoffman στο τρίτο στάδιο ανάπτυξης της ενσυναίσθησης και το οποίο επέρχεται με τον όλο και μεγαλύτερο έλεγχο των παιδιών πάνω στη γλώσσα και σε άλλα σύμβολα. Η γλώσσα επιτρέπει στα παιδιά να νιώθουν ενσυναίσθηση για ανθρώπους που εκφράζουν τα συναισθήματά τους πιο διακριτικά καθώς και για ανθρώπους που δεν είναι παρόντες. Οι πληροφορίες που παίρνουν τα παιδιά μέσω ιστοριών, φωτογραφιών ή της τηλεόρασης επιτρέπουν στα παιδιά να νιώθουν ενσυναίσθηση και για ανθρώπους που δεν έχουν συναντήσει ποτέ.

4.2.2 Ικανότητα αναγνώρισης μικτών συναισθημάτων

Οι συναισθηματικές αντιδράσεις είναι συχνά συνδυασμός δύο ή περισσότερων συναισθημάτων. Η ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει ότι ο ίδιος ή κάποιος άλλος αισθάνεται μικτά συναισθήματα είναι σημαντική για τη διαπραγμάτευση καθημερινών κοινωνικών συναλλαγών αλλά και για τη θεραπεία συγκρουόμενων συναισθημάτων.

Έρευνες στο παρελθόν έδειξαν ότι τα παιδιά μέχρι την ηλικία περίπου των 7 ετών δε διαθέτουν ούτε τη στοιχειώδη ικανότητα αναγνώρισης μικτών συναισθημάτων. Και πιο πρόσφατες έρευνες, στις οποίες τα παιδιά, αφού άκουγαν κάποιες ιστορίες, έπρεπε να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικά με συγκεκριμένα συναισθήματα, έδειξαν ότι τα παιδιά στην ηλικία των 6 - 7 ετών δε δέχονται ότι ένα

άτομο μπορεί να νιώσει παράλληλα δύο συναισθήματα. Συμπέρασμα των παραπάνω ερευνών ήταν ότι τα παιδιά πριν την ηλικία των 7 ετών δυσκολεύονται με τα μικτά συναισθήματα ακόμη και σε υποθετικές καταστάσεις.

Στις παραπάνω έρευνες θα πρέπει να επισημανθεί ότι οι πληροφορίες για τα μικτά συναισθήματα παρουσιάζονταν μόνο λεκτικά χωρίς οπτικά ερεθίσματα (φωτογραφίες ή σκίτσα με εκφράσεις προσώπου), κι αυτό δυσκόλευε ακόμη περισσότερο τα παιδιά. Η λεκτική παρουσίαση εκφράσεων προσώπου σε συνδυασμό με οπτικά ερεθίσματα αποδείχθηκε με μεταγενέστερες έρευνες ότι μπορεί να είναι αποτελεσματική στην αποκάλυψη της πρώιμης γνώσης που διαθέτουν τα μικρά παιδιά για τα μικτά συναισθήματα. Οι εκφράσεις προσώπου αποτελούν δυναμικό μέσο αναγνώρισης και κατανόησης συναισθημάτων. Τα παιδιά πριν την ηλικία των 6 ετών βασίζονται κυρίως σε εκφράσεις προσώπου προκειμένου να «διαβάσουν» συναισθήματα (Gnepp, 1983. Reichenbach & Masters, 1983). Η απουσία συγκεκριμένων εικόνων δυσκολεύει τα παιδιά στην πρόβλεψη του τρόπου με τον οποίο μπορούν να απεικονιστούν στο πρόσωπο μικτά συναισθήματα. Επισημαίνεται επίσης η δυσκολία των μικρών παιδιών να επεξεργαστούν συγχρόνως πολλά χαρακτηριστικά του προσώπου (μάτια και στόμα) και η τάση τους να επικεντρώνονται σε μεμονωμένα στοιχεία κάθε φορά (Kestenbaum, 1992. Ward et al, 1989). Μια άλλη πιθανή εξήγηση της δυσκολίας των μικρών παιδιών μπορεί να αφορά στις αντιλήψεις τους για το νου και τη λειτουργία του εγκεφάλου. Μερικές φορές τα παιδιά εξηγούν ότι δεν μπορεί κάποιος να νιώσει μικτά συναισθήματα γιατί «δεν μπορεί να σκεφτεί με δύο τρόπους» ή γιατί «δεν έχει δύο εγκεφάλους» (Harris, 1983).

Θεωρώντας ότι η κατανόηση συναισθημάτων που εμφανίζεται στην ηλικία των 7 ετών στηρίζεται εννοιολογικά σε σχετική κατανόηση που συμβαίνει σε προηγούμενα έτη, οι Kestenbaum και Gelham (1995) υπέθεσαν ότι κάποια στοιχειώδη μορφή κατανόησης μικτών συναισθημάτων μπορεί να εντοπιστεί σε παιδιά μικρότερης ηλικίας. Επιχείρησαν λοιπόν να διερευνήσουν κατά πόσο υπάρχει στην ηλικία των 4-5 ετών μερική κατανόηση των μικτών συναισθημάτων.

Συγκεκριμένα, η έρευνα των Kestenbaum και Gelham (1995) περιλάμβανε δύο πειράματα που διερεύνησαν αντίστοιχα τα εξής ερωτήματα: 1) αν μπορούν τα παιδιά να διαβάσουν ένα μικτό συναίσθημα που απεικονίζεται στο πρόσωπο, δεδομένης της δυσκολίας σε αυτή την ηλικία να επεξεργαστούν τα παιδιά πολλαπλά χαρακτηριστικά συγχρόνως (Ward et al, 1989), και 2) αν μπορούν να αντιστοιχίσουν

μια ιστορία όπου ο πρωταγωνιστής βιώνει μικτά συναισθήματα με εικόνες προσώπων που δίνονται ως επιλογές απάντησης.

Για τη συλλογή των δεδομένων στο πρώτο πείραμα χρησιμοποιήθηκαν δυο ομάδες εικόνων: α) φωτογραφίες ενηλίκων, και β) σκίτσα εξωγήινων όπου ο καθένας είχε δύο κεφάλια-πρόσωπα. Σε κάθε ομάδα οι εικόνες παρουσίαζαν έξι εκφράσεις απλών συναισθημάτων (χαρά, λύπη, θυμός) και έξι εκφράσεις μικτών συναισθημάτων (χαρά και θυμός, χαρά και λύπη, λύπη και θυμός), η επιλογή των οποίων έγινε μετά από δοκιμαστική εφαρμογή. Στις εικόνες με τους διπρόσωπους εξωγήινους κάθε πρόσωπο εξέφραζε διαφορετικό συναίσθημα στις περιπτώσεις των μικτών συναισθημάτων και το ίδιο συναίσθημα στις περιπτώσεις των απλών συναισθημάτων. Στο δεύτερο πείραμα χρησιμοποιήθηκαν οκτώ ιστορίες καθεμιά από τις οποίες περιλάμβανε δύο γεγονότα που προκαλούσαν συναισθήματα: στις τέσσερις ιστορίες τα γεγονότα προκαλούσαν ένα συναίσθημα (δύο ιστορίες προκαλούσαν χαρά, μία θυμό και η άλλη λύπη), στις υπόλοιπες τέσσερις ιστορίες τα γεγονότα προκαλούσαν μικτά συναισθήματα (η μία ιστορία προκαλούσε χαρά και λύπη, η άλλη θυμό και χαρά και οι άλλες δύο θυμό και λύπη), ενώ οι δύο από αυτές τις ιστορίες προκαλούσαν ταυτόχρονα αντίθετα συναισθήματα (π.χ. ένα αρνητικό και ένα θετικό) και οι άλλες δύο όμοιου τύπου συναισθήματα (π.χ. και τα δύο αρνητικά). Οι δοκιμασίες στο δεύτερο πείραμα ήταν τριών ειδών: 1) ιστορίες με ανθρώπους και επιλογές απάντησης με εικόνες, 2) ιστορίες με διπρόσωπους εξωγήινους και επιλογές απάντησης με εικόνες, και 3) οι ίδιες ιστορίες χωρίς εικόνες, με λεκτικές-προφορικές επιλογές απάντησης.

Τα πειράματα των Kestenbaum και Gelham (1995) έδειξαν ότι τα παιδιά ηλικίας 4-5 ετών διαθέτουν την ικανότητα αναγνώρισης μικτών συναισθημάτων στις εκφράσεις προσώπων, αλλά μόνο τα παιδιά των 5 ετών διαθέτουν την ικανότητα σύνδεσης της έκφρασης των μικτών συναισθημάτων με τις συνθήκες που τα προκαλούν. Τα αποτελέσματα αποτελούν ένδειξη μιας διαδοχής δύο εξελικτικών φάσεων μεταξύ του 4^{ου} και 6^{ου} έτους ηλικίας. Η αναπτυξιακή αυτή διαφορά θα πρέπει να ληφθεί υπόψη στο σχεδιασμό και στην οργάνωση προγραμμάτων προαγωγής ψυχικής υγείας που στοχεύουν σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Η ικανότητα του παιδιού να αναγνωρίζει ότι το ίδιο ή κάποιος άλλος αισθάνεται μικτά συναισθήματα είναι σημαντική για τη διαπραγμάτευση καθημερινών κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας στηρίζουν την άποψη ότι η κατανόηση των μικτών συναισθημάτων από τα παιδιά αναπτύσσεται σταδιακά, με την εμφάνιση μιας

στοιχειώδους κατανόησης σε πολύ μικρή ηλικία, η οποία μέχρι την ηλικία των 6 ετών εξελίσσεται σημαντικά.

4.2.3 Ικανότητα ρύθμισης της κοινωνικής συμπεριφοράς

Με την κατανόηση της ποικιλίας των συναισθημάτων φαίνεται να συνδέονται οι ενέργειες των παιδιών προσχολικής ηλικίας και η ικανότητα ρύθμισης της κοινωνικής συμπεριφοράς. Σημαντικό αναπτυξιακό επίτευγμα αποτελεί η ικανότητα που αναπτύσσουν τα παιδιά ηλικίας 4 ετών να καθορίζουν την κοινωνική τους συμπεριφορά βάσει όχι μόνο των δικών τους ενδιαφερόντων αλλά και άλλων ατόμων, αναγνωρίζοντας τη διαφορετικότητα των ψυχικών καταστάσεων στη ζωή (Moore & Macgillivray, 2004).

Σε θέματα οργάνωσης της κοινωνικής συμπεριφοράς σημαντική είναι η επίδραση που έχει ασκήσει η *θεωρία του νου* (theory of mind) κατά την οποία οι ψυχικές καταστάσεις, όπως επιθυμίες, κίνητρα, προθέσεις, μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως εννοιολογικό πλαίσιο για την ερμηνεία και πρόβλεψη της συμπεριφοράς τόσο των άλλων όσο και του εαυτού (π.χ. δίνω σε κάποιον κάτι γιατί πιστεύω ότι θα του αρέσει). Αυτή η ικανότητα ερμηνείας και πρόβλεψης συμπεριφορών με βάση ψυχικές καταστάσεις αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας και ιδιαίτερα στην ηλικία των 5 ετών (Astington, Harris & Olson, 1988). Σύμφωνα με τη *θεωρία του νου*, οι ψυχικές καταστάσεις διαφοροποιούνται μεταξύ των ατόμων ή ακόμη και στο ίδιο το άτομο σε διαφορετικές περιστάσεις και αυτό τα παιδιά από την ηλικία περίπου των 4 ετών δείχνουν να το κατανοούν (Gopnik & Astington, 1988. Moore, Pure & Furgow, 1990).

Δύο βασικά συστατικά της οργανωμένης κοινωνικής συμπεριφοράς αποτελούν ο αλτρουισμός και η προνοητικότητα. Ο αλτρουισμός είναι η οργάνωση της δράσης σύμφωνα με τις προθέσεις των άλλων ενώ η προνοητικότητα αφορά στην οργάνωση της δράσης σύμφωνα με προσωπικές προθέσεις για το μέλλον. Μεταξύ αλτρουισμού και προνοητικότητας υπάρχει ένα κοινό στοιχείο: και στις δύο περιπτώσεις το δρών υποκείμενο πρέπει να φαντάζεται και να συναισθάνεται ψυχικές μελλοντικές καταστάσεις – κάποιου άλλου προσώπου στην περίπτωση του αλτρουισμού και δικών του στην περίπτωση της προνοητικότητας (Hazlitt, 1969). Πώς μπορεί μια ενέργεια να καθοδηγείται από τα ενδιαφέροντα ή τις ανησυχίες των άλλων ή του ίδιου του ατόμου σε κάποια μελλοντική χρονική στιγμή; Αν το

υποκείμενο ενεργεί με βάση τα ενδιαφέροντα κάποιου άλλου, τότε θα πρέπει να μπορεί να αναπαριστά νοητικά αυτά τα ενδιαφέροντα. Με αυτή την έννοια η *θεωρία του νου* θα πρέπει να αποτελεί συστατικό στοιχείο της συμπεριφοράς του ατόμου που σχεδιάζεται με σκοπό να προκαλέσει ή να αποτρέψει μελλοντικές καταστάσεις που σχετίζονται με τους άλλους ή τον εαυτό του. Η αναπαράσταση, ωστόσο, των διαφόρων ψυχικών καταστάσεων του εαυτού και των άλλων δεν επαρκεί. Το υποκείμενο δε θα πρέπει μόνο να αναπαριστά και να κατανοεί τις ψυχικές καταστάσεις των άλλων και του εαυτού του στο μέλλον αλλά και να ενεργεί βάσει αυτών. Καθώς φαντάζεται κανείς τις ψυχικές καταστάσεις του εαυτού του ή κάποιου άλλου, μπορεί να κινητοποιηθεί προς μια αντίδραση εμπάθειας, η οποία καθοδηγεί, οργανώνει και ρυθμίζει τη συμπεριφορά του.

Οι Thompson, Barresi και Moore (1997) επιχείρησαν βάσει των παραπάνω να διερευνήσουν τη σχέση μεταξύ αλτρουισμού και προνοητικότητας και τις αναπτυξιακές αλλαγές που παρατηρούνται σε αυτή τη σχέση κατά την περίοδο μεταξύ 3 και 5 ετών. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη χρήση μιας παραλλαγής της παραδοσιακής διαδικασίας της «καθυστερημένης ευχαρίστησης» (delay-of-gratification procedure), όπου δίνεται στα παιδιά η επιλογή να πάρουν μια μικρή αμοιβή άμεσα ή μια μεγαλύτερη αμοιβή αργότερα. Στην έρευνα αυτή εκτός από την επιλογή της «καθυστερημένης ευχαρίστησης» στην οποία τα παιδιά έπρεπε να επιλέξουν ανάμεσα σε ένα αυτοκόλλητο άμεσα και σε δύο αυτοκόλλητα αργότερα, δόθηκαν επιπλέον επιλογές που περιλάμβαναν εναλλακτικές προκοινωνικού μοιράσματος: 1) μοίρασμα χωρίς κόστος, όπου έπρεπε να επιλέξουν ανάμεσα σε ένα αυτοκόλλητο για τον εαυτό τους ή ένα αυτοκόλλητο για τον εαυτό τους και ένα για κάποιο άλλο παιδί-συμπαίκτη, 2) μοίρασμα με υλικό κόστος, όπου έπρεπε να επιλέξουν ανάμεσα σε δύο αυτοκόλλητα για τον εαυτό τους ή ένα αυτοκόλλητο για τον εαυτό τους και ένα για τον συμπαίκτη, και 3) μοίρασμα με χρονικό κόστος, όπου έπρεπε να επιλέξουν ανάμεσα σε ένα αυτοκόλλητο για τον εαυτό τους εκείνη τη στιγμή/άμεσα ή ένα αυτοκόλλητο για τον εαυτό τους και ένα για τον συμπαίκτη τους αργότερα.

Τα αποτελέσματα έδειξαν αναπτυξιακές αλλαγές στις επιλογές των παιδιών που αφορούν την αμοιβή με καθυστέρηση. Τα παιδιά 3 ετών επιλέγουν τις άμεσες χρονικά αμοιβές ενώ τα παιδιά 5 ετών την αμοιβή με χρονική καθυστέρηση. Οι κρίσιμες αναπτυξιακές αλλαγές εμφανίζονται στην ηλικία περίπου των 4 ετών, στην

ηλικία δηλαδή που η επίδοση του παιδιού βελτιώνεται στα έργα της θεωρίας του νου, στα έργα δηλαδή κατανόησης των ψυχικών καταστάσεων.

4.2.4 Ικανότητα σύναψης φιλικών σχέσεων με ομηλικούς

Σημαντικό αναπτυξιακό επίτευγμα του παιδιού στην ηλικία των 4 ετών αποτελεί και η σύναψη φιλικών σχέσεων με ομηλικούς. Οι φίλιες στην προσχολική ηλικία αποτελούν σημαντική πηγή επιρροής. Οι θετικές φίλιες συμβάλουν στη θετική κοινωνική προσαρμογή (Ladd, 1990) και ενισχύουν την «εξερεύνηση» του φυσικού και κοινωνικού κόσμου και τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού.

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας που έχουν φίλους δείχνουν μεγαλύτερη ευαισθησία απέναντι στους ομηλικούς τους και είναι λιγότερο επιθετικά από εκείνα που δεν έχουν φίλους (Howes, 1988). Οι φίλιες είναι για τα μικρά παιδιά σημαντικοί συναισθηματικοί δεσμοί. Έρευνες έδειξαν ότι οι φίλιες θετικού κλίματος παρέχουν στήριξη στα μικρά παιδιά όταν βιώνουν αλλαγές στη ζωή τους (Ladd, 1990) και εξάσκηση σε κοινωνικές δεξιότητες (Howes, 1988). Αγόρια και κορίτσια με φίλους είναι περισσότερο αποδεκτά και προκοινωνικά από τα παιδιά που δεν έχουν φίλους. Τα αγόρια, ωστόσο, στην ηλικία των 4-6 ετών, σε αντίθεση με τα κορίτσια, φαίνεται να έχουν περισσότερο φίλιες που χαρακτηρίζονται από διαπροσωπικές συγκρούσεις/διαμάχες.

Η έρευνα έχει δείξει ότι οι φίλιες μπορεί να αποτελέσουν πηγή αρνητικών επιδράσεων και να συμβάλλουν στην ανάπτυξη μη κοινωνικών συμπεριφορών (Dishion, Andrews & Crosby, 1995). Μακροχρόνιες έρευνες σε μεγαλύτερα παιδιά έδειξαν ότι τα χαρακτηριστικά της φιλίας, αρνητικά ή θετικά, αποτελούν στοιχεία που μπορούν να προγνώσουν τη μελλοντική ικανότητα αυτο-ρύθμισης του παιδιού. Τα θετικά χαρακτηριστικά που έχουν μελετηθεί είναι η στήριξη, η βοήθεια, η καθοδήγηση, η οικειότητα και η συντροφικότητα. Έρευνες έδειξαν ότι τα παραπάνω χαρακτηριστικά συνδέονται με την αυτο-εκτίμηση, την ευχαρίστηση, την ευσυνειδησία και τις διαπροσωπικές ικανότητες (Furman, 1996). Τα αρνητικά χαρακτηριστικά της φιλίας αφορούν σε συγκρούσεις, προδοσία και αποκλειστικότητα και έχει διαπιστωθεί ότι συνδέονται με επιθετικότητα, αντικοινωνική συμπεριφορά, όχι καλή ρύθμιση της συμπεριφοράς στο σχολείο και μοναξιά (Dishion et al., 1997). Τα θετικά και τα αρνητικά χαρακτηριστικά της φιλίας συνδέονται συνήθως με θετικές και αρνητικές, αντίστοιχα, επιπτώσεις στην ανάπτυξη του παιδιού.

Έρευνα σε παιδιά προσχολικής ηλικίας έδειξε ότι τα μικρά παιδιά διαφοροποιούν τις φιλίες τους σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά που αναφέρθηκαν για τα μεγαλύτερα παιδιά και αυτά τα χαρακτηριστικά σχετίζονται με τη σχολική προσαρμογή (Ladd et al., 1996). Στην έρευνα αυτή τα παιδιά ρωτήθηκαν για την ικανοποίηση που τους παρέχουν οι φιλίες τους. Τα παιδιά για τα οποία οι φιλίες τους δήλωσαν ότι προσφέρουν εμπιστοσύνη και βοήθεια ήταν πιο θετικά απέναντι στο νηπιαγωγείο από εκείνα που δήλωσαν ως χαρακτηριστικό των φιλικών τους σχέσεων τις διαπροσωπικές διαμάχες. Όμοια αποτελέσματα είχαν επιπλέον έρευνες για τα χαρακτηριστικά των φιλικών σχέσεων στην προσχολική ηλικία που βασίστηκαν σε παρατηρήσεις της αλληλεπίδρασης παιδιών στο πλαίσιο φιλικών σχέσεων. Διαπιστώθηκε, επίσης, ότι τα θετικά χαρακτηριστικά της φιλίας συνδέονται με θετικές σχέσεις παιδιών-γονέων ενώ τα αρνητικά με αρνητικές σχέσεις του παιδιού με τους γονείς του (Youngblade & Belsky, 1992).

Η Sebanc (2003) επιχείρησε να διερευνήσει τα χαρακτηριστικά των φιλικών σχέσεων παιδιών ηλικίας 4 έως 6 ετών και να προσδιορίσει αν αυτά τα χαρακτηριστικά σχετίζονται με προκοινωνική και επιθετική συμπεριφορά. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με: 1) κοινωνιομετρικές συνεντεύξεις των παιδιών: κάθε παιδί χωριστά έβλεπε τις φωτογραφίες των συμμαθητών του και έπρεπε να κατονομάσει τρία παιδιά που συμπαθεί περισσότερο, τρία παιδιά που δεν συμπαθεί πάρα πολύ και τέλος, τους καλύτερους φίλους του και δύο άλλους φίλους. Από το κοινωνιόγραμμα προέκυψαν ο βαθμός κοινωνικής αποδοχής και απόρριψης κάθε παιδιού από τους ομηλικούς της τάξης του, οι φιλίες μεταξύ των παιδιών και το είδος της φιλίας, αν ήταν δηλαδή μεταξύ αγοριών ή κοριτσιών, 2) ερωτηματολόγιο για την κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών που συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί, και 3) ερωτηματολόγιο για τα χαρακτηριστικά των φιλικών σχέσεων των παιδιών (Friendship Features Questionnaire) που επίσης συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι φιλίες των μικρών παιδιών διαφοροποιούνται στα χαρακτηριστικά τους με τρόπο όμοιο με τις φιλίες μεγαλύτερων παιδιών και αποτελούν σημαντικό δείκτη της μετέπειτα κοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών. Τα κορίτσια είναι περισσότερο προκοινωνικά από τα αγόρια, επιβεβαιώνοντας προηγούμενες έρευνες σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (Crick et al., 1997). Επίσης, αγόρια και κορίτσια με φίλους ήταν περισσότερο αποδεκτά και προκοινωνικά από τα παιδιά που δεν είχαν φίλους. Συνοψίζοντας, οι φιλικές σχέσεις θετικού κλίματος μεταξύ ομηλικών συσχετίζονται με την επίδειξη

θετικών προκοινωνικών συμπεριφορών, ενώ οι συγκρούσεις σε επίπεδο φιλικών σχέσεων μπορούν να οδηγήσουν σε επιθετικότητα και απόρριψη από τους ομηλικούς (Seban, 2003).

4.2.5 Ανάπτυξη της έννοιας του «προσωπικού» στοιχείου

Σημαντική για την ανάπτυξη της έννοιας του εαυτού και της αυτονομίας είναι η κατάκτηση από τα παιδιά της έννοιας του «προσωπικού» στοιχείου (Killen & Nucci, 1995. Nucci, 1981, 1996. Nucci & Lee, 1993). Σε αντίθεση με ηθικά ζητήματα τα οποία ρυθμίζονται κυρίως από γονείς ή εκπαιδευτικούς (Killen, Breton, Ferguson & Handler, 1994), έρευνες έδειξαν ότι παιδιά και μητέρες θεωρούν ζητήματα που αφορούν επιλογή ρούχων, φαγητού, φίλων, δραστηριοτήτων και ελέγχου του σώματος, ως ζητήματα προσωπικά για τα οποία το παιδί μπορεί να αποφασίσει μόνο του (Nucci, 1981. Nucci & Smetana, 1996. Nucci & Weber, 1995). Σχετική έρευνα έδειξε ότι μέχρι την ηλικία των 4 ετών τα παιδιά δεν έχουν αναπτύξει επαρκώς την έννοια του προσωπικού στοιχείου (Nucci & Weber, 1995).

Δεδομένης της σημασίας των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων στον τρόπο που αντιλαμβάνονται τα παιδιά την έννοια του «προσωπικού» στοιχείου, σχετική έρευνα μελέτησε τις αλληλεπιδράσεις μητέρας-παιδιού στο σπίτι που σχετίζονται με επιλογές σε ηθικά και προσωπικά ζητήματα. Η στάση της μητέρας διαφοροποιούνταν ανάλογα με την περίπτωση: χρησιμοποιούσε έμμεσα μηνύματα σε προσωπικά θέματα (έδινε επιλογές σε θέματα που αφορούσαν επιλογή ενασχόλησης, φαγητού, ρούχων και φίλων) ενώ όταν επρόκειτο για ηθικά-κοινωνικά θέματα τα μηνύματα που έδινε ήταν άμεσα (κανόνες και υποδείξεις). Παιδιά και μητέρες θεωρούν πολλά θέματα, όπως επιλογή ρούχων, φαγητού, φίλων, ενασχόλησης, ως ζητήματα προσωπικά για τα οποία το παιδί μπορεί να αποφασίσει μόνο του (Nucci & Weber, 1995). Τα άμεσα μηνύματα αφορούν σε κανόνες, υποδείξεις και λογικές εξηγήσεις ενώ τα έμμεσα μηνύματα αφορούν σε προτάσεις και παροχή επιλογών. Τα έμμεσα μηνύματα σε αντίθεση με τα άμεσα ενισχύουν την αυτονομία των παιδιών.

Τι συμβαίνει όμως στο πλαίσιο της τάξης, η οποία σε σχέση με το σπίτι αποτελεί πολύπλευρο κοινωνικό πλαίσιο; Ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να βρει μια ισορροπία ανάμεσα στην κοινωνική οργάνωση της τάξης - ενισχύοντας την αίσθηση της ομάδας - και στην ανάπτυξη της αυτονομίας των παιδιών και της ικανότητας να παίρνουν αποφάσεις. Η παροχή επιλογών είναι σημαντική για την ανάπτυξη της

αυτονομίας των μικρών παιδιών και των κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Όταν παρέχονται στα παιδιά επιλογές ενισχύεται η αυτοπεποίθησή τους και αυτό επιδρά θετικά στις σχέσεις τους με τους άλλους (Bredenkamp, 1987). Τρία πλαίσια στην προσχολική τάξη ενδείκνυνται για παροχή επιλογών στα παιδιά: η ώρα των δραστηριοτήτων, του φαγητού και του κύκλου. Σύμφωνα λοιπόν με κοινωνικές και εκπαιδευτικές έρευνες, η παροχή στα παιδιά επιλογών στο πλαίσιο της προσχολικής τάξης συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη της έννοιας του εαυτού και ενισχύει τα κίνητρα των παιδιών για μάθηση. Η απόδοση και ανταπόκριση των παιδιών στο πλαίσιο της τάξης εξαρτάται ως ένα βαθμό από την κοινωνική συναλλαγή εκπαιδευτικού-παιδιού. Οι σχέσεις εκπαιδευτικών-παιδιών βελτιώνονται όταν οι μεν επιτρέπουν στους δε να ρυθμίσουν οι ίδιοι τη συμπεριφορά τους και να βιώσουν τον εαυτό τους σαν μια ξεχωριστή, αυτόνομη ύπαρξη.

Με βάση τα παραπάνω δεδομένα, οι Killen και Smetana (1999) επιχείρησαν με δύο έρευνες να διερευνήσουν αντίστοιχα: 1) τις αλληλεπιδράσεις παιδιών-εκπαιδευτικών σε προσωπικά, ηθικά και κοινωνικά θέματα στο πλαίσιο της προσχολικής τάξης (πρώτη έρευνα), και 2) την ανάπτυξη της έννοιας του προσωπικού στοιχείου στα μικρά παιδιά (δεύτερη έρευνα). Τα πλαίσια και οι δραστηριότητες που χρησιμοποιήθηκαν ήταν αυτά που υποδεικνύουν οι DeVries και Zan (1994): ώρα δραστηριοτήτων (επιλογή δραστηριότητας), φαγητού (τι θα φάνε και δίπλα σε ποιον θα καθίσουν) και κύκλου (πού θα καθίσουν). Στην πρώτη έρευνα το δείγμα ήταν 20 προσχολικές τάξεις, εκ των οποίων οι 10 είχαν παιδιά 3 ετών και οι υπόλοιπες 10 παιδιά 4 ετών και η συλλογή δεδομένων έγινε με πέντε 30λεπτες παρατηρήσεις σε κάθε τάξη. Στη δεύτερη έρευνα, αντίστοιχα, το δείγμα ήταν 120 παιδιά 3, 4 και 5 ετών (40 σε κάθε ηλικία). Τα παιδιά 3 και 4 ετών προέρχονταν από τις 20 τάξεις της προηγούμενης έρευνας. Η συλλογή των δεδομένων στη δεύτερη έρευνα έγινε με συνεντεύξεις των παιδιών στις οποίες χρησιμοποιήθηκαν τέσσερις ιστορίες με εικόνες. Οι ιστορίες παρουσίαζαν ένα παιδί προσχολικής ηλικίας που βρισκόταν σε αντιπαράθεση με τον εκπαιδευτικό του για το τι θα έπρεπε να κάνει την ώρα του φαγητού, των δραστηριοτήτων, του κύκλου και της ένδυσης. Οι συνεντεύξεις των παιδιών μαγνητοφωνήθηκαν.

Τα αποτελέσματα των ερευνών έδειξαν ότι όμοια πρότυπα κοινωνικής συναλλαγής με αυτά που παρατηρούνται στο σπίτι εντοπίζονται και στο πλαίσιο της προσχολικής τάξης, με μόνη διαφορά ότι το σχολικό πλαίσιο είναι λίγο πιο περιοριστικό από εκείνο του σπιτιού. Η έννοια του προσωπικού αναδύεται μέσα από

τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις του παιδιού τόσο στο πλαίσιο του σπιτιού όσο και στο πλαίσιο της προσχολικής τάξης. Από την ηλικία των 4 ετών τα παιδιά αρχίζουν και γίνονται πιο αυτόνομα στις επιλογές τους και στην ηλικία των 5 ετών θεωρούν κάποιες επιλογές τόσο στο πλαίσιο του σπιτιού όσο και στο πλαίσιο του σχολείου, όπως τα ρούχα που θα φορέσουν, το φαγητό που θα φάνε, τη θέση τους την ώρα του φαγητού ή του κύκλου στο νηπιαγωγείο και τη δραστηριότητα ενασχόλησης, θέματα προσωπικής επιλογής (Killen & Smetana, 1999).

4.2.6 Απόκτηση κοινωνικής και προσωπικής ταυτότητας: ταυτότητα του ρόλου του φύλου

Κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας σημαντικό κοινωνικό επίτευγμα των παιδιών αποτελεί η ταυτότητα του ρόλου του φύλου. Στην περίοδο αυτή αγόρια και κορίτσια μαθαίνουν πολλά για τους ρόλους που αναμένεται να παίξουν και για το πώς πρέπει να συμπεριφέρονται σύμφωνα με τους ρόλους αυτούς, πώς να ελέγχουν τη συμπεριφορά και τα συναισθήματά τους και πώς να σέβονται τον άλλο. Αναπτύσσουν μια σαφέστερη εικόνα του εαυτού τους και των ικανοτήτων τους. Θεμελιώδη ψυχολογική διεργασία για την επίτευξη των παραπάνω και γενικότερα για τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης αποτελεί η *ταύτιση*, κατά την οποία τα παιδιά προσπαθούν να μοιάσουν με σημαντικούς ανθρώπους του κοινωνικού τους περιβάλλοντος και μιμούνται πρότυπα συμπεριφοράς που θεωρούνται από την κοινωνική ομάδα ως αποδεκτά για κάθε φύλο. Αγόρια και κορίτσια στην προσχολική ηλικία έχουν την τάση να διαλέγουν ως πρότυπο το γονιό του ίδιου φύλου για να ταυτιστούν. Η ταυτότητα του ρόλου του φύλου έχει τεράστια σημασία για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού και την ομαλή κοινωνική προσαρμογή.

Για τον Freud η έμφυλη ταυτότητα αναπτύσσεται με την ταύτιση, η οποία επέρχεται ως επίλυση του οιδιπόδειου συμπλέγματος γύρω στο 5^ο έτος της ηλικίας, όπου το παιδί ταυτίζεται με το γονέα του ίδιου φύλου και υιοθετεί όλα τα χαρακτηριστικά του γονέα αυτού, συμπεριλαμβανομένου και του ρόλου του φύλου, βιολογικού και κοινωνικού (Freud, 1940/1964). Στη φαλλική φάση, υποστήριξε ο Freud, τα κορίτσια νιώθουν μειονεκτικά απέναντι στα αγόρια για τη διαφορετική και «ελλιπέστερη» κατά την άποψή τους ανατομική φύση των γεννητικών τους οργάνων από αυτή των αγοριών, αρχίζουν να μνησικακούν απέναντι στη μητέρα τους που τα έφερε στον κόσμο «ελλιπώς εξοπλισμένα», στρέφονται προς τον πατέρα για να

πάρουν το ρόλο της αλλά απογοητευμένα απωθούν οποιαδήποτε λιμπιντική επιθυμία για να ταυτιστούν μη έχοντας άλλη επιλογή με τη μητέρα.

Οι απόψεις του Freud, παρόλο που συνεχίζουν ακόμη και σήμερα να ασκούν μεγάλη επιρροή στις σύγχρονες θεωρίες για την ανάπτυξη και την απόκτηση των ρόλων των φύλων, δέχτηκαν έντονη κριτική γιατί εξαρτώνται από την ιστορική περίοδο στην οποία έζησε και επηρεάστηκαν από την άκαμπτη σεξουαλική ηθική της (Tyson & Tyson, 1990). Ιδιαίτερα κατακρίθηκε η άποψη του Freud ότι η ταύτιση του φύλου προκύπτει στα κορίτσια ως αμυντικός μηχανισμός και το συμπέρασμά του ότι η διαδρομή των γυναικών προς την απόκτηση ταυτότητας τις κάνει κατώτερες από τους άντρες.

Από μια φεμινιστική ψυχαναλυτική σκοπιά, η Nancy Chodorow (1978) υποστήριξε ότι οι απόψεις του Freud συνδέονται με τις πατριαρχικές αντιλήψεις της εποχής του και τις προσωπικές του αντιλήψεις για τη γυναίκα ως κατώτερη σε σχέση με τον άνδρα ύπαρξη. Για την Chodorow η κατά φύλο κοινωνικοποίηση συνδέεται με τη «μητρική λειτουργία» και μέσω αυτής μπορεί να γίνει κατανοητή η συγκρότηση της γυναικείας ταυτότητας. Ως «μητρική λειτουργία» ορίζει τη φροντίδα που παρέχει η μητέρα στο παιδί που κοινωνικά θεωρείται γυναικεία υπόθεση. Σύμφωνα με την Chodorow, η κατά φύλο διαφοροποίηση δεν πηγάζει από το οιδιπόδειο σύμπλεγμα αλλά από τη διαφορετικού τύπου σχέση που αναπτύσσει η μητέρα με το παιδί ανάλογα με το φύλο του και το διαφορετικό τρόπο που βιώνουν το δέσιμο με τη μητέρα τα αγόρια και τα κορίτσια.

Η ιδιαίτερη δυαδική σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ παιδιού και μητέρας παίρνει διαφορετική μορφή στα αγόρια και στα κορίτσια. Η μητέρα βλέπει την κόρη σαν προέκταση του εαυτού της, ως κάτι όμοιο με την ίδια και το αγόρι ως το άλλο φύλο. Στην κόρη η μητέρα δε μεταβιβάζει την ιδέα ότι είναι κάτι διαφορετικό από εκείνη. Έτσι, το κορίτσι δυσκολεύεται να διαφοροποιηθεί από τη μητέρα και αυτό καθιστά τα ζητήματα της ταύτισης και της διαφοροποίησης όσον αφορά την κόρη πιο περίπλοκα απ' ό, τι στο γιο.

Το αγόρι, αντίστοιχα, διαφοροποιείται πιο εύκολα από τη μητέρα, καθώς βιώνεται από την ίδια ως εκπρόσωπος του άλλου φύλου που πρέπει να αποστασιοποιηθεί από εκείνη για να συγκροτήσει την ανδρική του ταυτότητα. Η κόρη στρέφεται προς τον πατέρα, σύμφωνα με την Chodorow, όχι λόγω λιμπιντικών επιθυμιών και φαντασιώσεων, ούτε για λόγους αποστροφής προς τη μητέρα, αλλά λόγω του ότι ο πατέρας αντιπροσωπεύει για εκείνη την αυτονόμηση και τη

διαφοροποίηση από τη μητέρα. Μέσα στη τριαδική αυτή σχέση κόρης, μητέρας και πατέρα, η κόρη βιώνει από τη μια ταύτιση προς τη μητέρα και από την άλλη τάση για αυτονομία. Η πολύπλοκη αυτή σχέση με τη μητέρα και η αμφιθυμική κατάσταση που βιώνει το κορίτσι το καθιστούν πιο ικανό να διαχειρίζεται σχέσεις σε αντίθεση με το αγόρι. Αυτό είναι ένα θετικό στοιχείο και πλεονέκτημα που αναγνωρίζει η Chodorow στη διαδικασία ταύτισης των κοριτσιών.

Άλλοι αναπτυξιακοί ψυχολόγοι, ακόμη και υποστηρικτές των απόψεων του Freud, πιστεύουν ότι η βασική του περιγραφή για τον τρόπο απόκτησης της ταυτότητας του ρόλου του φύλου είναι λανθασμένη (Emde, 1992). Τα σύγχρονα δεδομένα απορρίπτουν την πεποίθηση του Freud ότι η γυναικεία ανάπτυξη υστερεί κατά κάποιο τρόπο της ανδρικής ανάπτυξης. Αν πρέπει να δοθεί προτεραιότητα από το ένα φύλο στο άλλο, τότε πιθανότερα θα δοθεί στο θηλυκό, αφού τα γεννητικά όργανα και ο εγκέφαλος όλων των ανθρώπινων εμβρύων αρχικά ακολουθούν ένα θηλυκό δρόμο ανάπτυξης. Τα όργανα αυτά γίνονται αρσενικά μόνο αν τροποποιηθούν μέσω της δράσης αρσενικών ορμονών. Η σύγχρονη έρευνα δείχνει, επίσης, ότι η ταυτότητα του φύλου δεν μπορεί να είναι συνέπεια της επίλυσης του οιδιπόδειου συμπλέγματος, γιατί ορισμένες πλευρές της διαμόρφωσης της ταυτότητας διακρίνονται πολύ πριν την ηλικία στην οποία ο Freud υποστήριζε ότι πραγματοποιείται αυτή η επίλυση (Martin, 1993).

4.2.7 Ικανότητα διάκρισης εθνικής-φυλετικής ταυτότητας

Δεδομένης της πολυπολιτισμικότητας που χαρακτηρίζει τις σημερινές κοινωνίες, ένα ακόμη σημαντικό κοινωνικό επίτευγμα της περιόδου των 4-6 ετών αφορά στην αναπτυσσόμενη αίσθηση των παιδιών για την εθνική ή φυλετική ταυτότητα, τη δική τους και των άλλων.

Ερευνητές μελέτησαν πώς τα παιδιά αποκτούν τις φυλετικές και εθνικές κατηγορίες που επικρατούν στην κοινωνία τους, πώς ταυτίζονται με τη δική τους φυλή ή εθνική ομάδα και πώς διαμορφώνουν σταθερές στάσεις απέναντι στη δική τους και σε άλλες ομάδες (Cross, 1991. Spencer & Markstrom-Adams, 1990). Αρκετές έρευνες έδειξαν ότι παιδιά 4 ετών μπορούν να ταξινομήσουν κούκλες και φωτογραφίες ανθρώπων κατά φυλή.

Οι Kenneth και Clark (1958), διερευνώντας την ανάπτυξη της εθνικής και φυλετικής ταυτότητας και τον τρόπο με τον οποίο οι εθνικές και φυλετικές

κατηγορίες επηρεάζουν τη διαμόρφωση εθνικών στερεοτύπων και την αίσθηση ανάπτυξης του εαυτού, ζήτησαν από παιδιά αφρικανικής ή ευρωπαϊκής καταγωγής που ζούσαν στις Ηνωμένες Πολιτείες να διαλέξουν ανάμεσα σε ζευγάρια κούκλες. Στα παιδιά άνω των 3 ετών παρουσίασαν ζευγάρια που αντιπροσώπευαν τις δύο φυλετικές ομάδες και τους ζήτησαν να διαλέξουν ένα αγόρι ή κορίτσι (κούκλα) για να παίξουν ή να πουν ποιο από τα παιδιά (κούκλες) δεν τους αρέσει. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα περισσότερα από τα μικρότερα παιδιά μπορούσαν να διακρίνουν τις φυλετικές κατηγορίες και το πιο σημαντικό ήταν ότι τα παιδιά αφρικανικής καταγωγής διάλεξαν για παιχνίδι τις λευκές κούκλες. Το εύρημα αυτό αποδόθηκε στην αρνητική αίσθηση του εαυτού στην οποία οδηγούνται τα παιδιά αφρικανικής καταγωγής λόγω των φυλετικών διακρίσεων.

Πιο πρόσφατες μελέτες επιβεβαίωσαν τα αποτελέσματα των Kenneth και Clark, αμφισβήτησαν όμως την ιδέα ότι τα παιδιά που ανήκουν σε μειονότητες αποκτούν αρνητική εθνική ή φυλετική έννοια του εαυτού (McAdoo, 1985). Για παράδειγμα, έρευνα της Beuf (1977) σε παιδιά αυτοχθόνων κατοίκων της Αμερικής, τα οποία επιλέγουν λευκές κούκλες, έδειξε ότι οι επιλογές των παιδιών απεικονίζουν λιγότερο τη δική τους έννοια του εαυτού και περισσότερο την επιθυμία τους για τις ευνοϊκότερες οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες ζωής των λευκών. Επιπλέον εύρημα της Beuf (1977) ήταν ότι μικρά παιδιά των οποίων οι γονείς είχαν δραστηριοποιηθεί για την προώθηση των κοινωνικών δικαιωμάτων των αυτοχθόνων Αμερικανών επέλεξαν συχνότερα κούκλες που αντιπροσώπευαν αυτόχθονες Αμερικανούς από τα παιδιά των οποίων οι γονείς δεν είχαν εκδηλώσει τέτοιου τύπου δράση.

Συνοψίζοντας, τα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών για την εθνική και φυλετική ταυτότητα δείχνουν ότι τα μικρά παιδιά γνωρίζουν τις εθνικές και φυλετικές διαφορές από την ηλικία περίπου των 4 ετών, συνειδητοποιούν, επίσης, την εθνική τους ταυτότητα και διαμορφώνουν κρίσεις γι' αυτήν. Η στάση τους απέναντι στη δική τους εθνότητα και στην εθνότητα άλλων εξαρτάται από τη στάση των ενηλίκων που τα φροντίζουν όσο και από τις αντιλήψεις τους για την ισχύ της δικής τους εθνότητας σε σχέση με άλλες.

Σύνοψη - Συζήτηση

Τα βιώματα της προσχολικής ηλικίας είναι αναμφίβολα πολύ σημαντικά για την κοινωνικοποίηση του παιδιού και την ανάπτυξη των παραπάνω δεξιοτήτων. Ωστόσο, παρόλο που οι πρώιμες εμπειρίες είναι σοβαρές βάζοντας τα θεμέλια της ανάπτυξης, δεν έχουν αναγκαστικά μόνιμες και μη αναστρέψιμες επιπτώσεις, καθώς είναι δυνατό να αναιρεθούν από μετέπειτα εμπειρίες. Εμπειρικά ευρήματα έδωσαν το αισιόδοξο μήνυμα πως όσο δυσάρεστες κι αν είναι οι πρώιμες εμπειρίες, οι άνθρωποι δε παγιδεύονται τόσο εύκολα σε αυτές (Schaffer, 1996). Δεδομένου ότι είναι αναστρέψιμες οι πρώιμες επιδράσεις εμπειριών στη ζωή ενός παιδιού και λαμβάνοντας υπόψη ότι στην ηλικία των 4-6 ετών το παιδί έχει ήδη κατακτήσει ή κατακτά σημαντικά αναπτυξιακά επιτεύγματα τα οποία το καθιστούν ικανό για συμμετοχή και επιτυχή αλληλεπίδραση με άλλα άτομα, είναι εύκολα κατανοητή η σπουδαιότητα και η αξία των πρώιμων οργανωμένων παρεμβάσεων προαγωγής ψυχικής υγείας που στοχεύουν στη θετική ψυχική υγεία του παιδιού.

Στα σημαντικότερα γνωστικά επιτεύγματα που παρουσιάζουν τα παιδιά ηλικίας 4-6 ετών, σύμφωνα με τα σύγχρονα εμπειρικά δεδομένα, διακρίνονται: 1. η ικανότητα επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων, 2. η ικανότητα πρόβλεψης συμπεριφορών, 3. η ικανότητα ερμηνείας συμπεριφορών, 4. η ικανότητα συσχέτισης προσπάθειας και αποτελέσματος, 5. η ανάπτυξη συστήματος ποσοτικών εννοιών, 6. η γλωσσική ανάπτυξη, 7. η εσωτερίκευση του εγωκεντρικού λόγου, 8. η διαισθητική ανάπτυξη «θεωριών» και η ικανότητα διάκρισης μεταξύ των διαφορετικών πεδίων γνώσης, και 9. η ικανότητα κατανόησης της διαφορετικότητας των απόψεων σε διαφορετικά πεδία σκέψης και γνώσης. Τα παραπάνω γνωστικά επιτεύγματα περιγράφουν ένα παιδί προσχολικής ηλικίας που διαθέτει ιδιαίτερα αναπτυγμένες για την ηλικία του γνωστικές ικανότητες, ικανότητες σκέψης και συλλογισμού, οι οποίες επηρεάζουν σημαντικά τις καθημερινές του αλληλεπιδράσεις τόσο μέσα στην οικογένεια όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον όπως είναι αυτό του νηπιαγωγείου.

Παράλληλα με τις γνωστικές ικανότητες, η κοινωνική συμπεριφορά και δράση του παιδιού προσχολικής ηλικίας 4-6 ετών καθορίζεται από σημαντικά κοινωνικά επιτεύγματα στα οποία διακρίνονται σύμφωνα πάντα με τα σύγχρονα εμπειρικά δεδομένα: 1. η ικανότητα κατανόησης και ρύθμισης των συναισθημάτων, 2. η ικανότητα αναγνώρισης μικτών συναισθημάτων, 3. η ικανότητα ρύθμισης της

κοινωνικής συμπεριφοράς, 4. η ικανότητα σύναψης φιλικών σχέσεων με ομηλικούς, 5. η ανάπτυξη της έννοιας του «προσωπικού» στοιχείου, 6. η ανάπτυξη κοινωνικής και προσωπικής ταυτότητας - ανάπτυξη ταυτότητας του ρόλου του φύλου, και 7. η ικανότητα διάκρισης εθνικής-φυλετικής ταυτότητας. Οι παραπάνω κοινωνικές δεξιότητες επιτρέπουν τη ρύθμιση της κοινωνικής συμπεριφοράς και τον αυτοέλεγχο, στοιχεία απαραίτητα για θετική κοινωνική συναλλαγή.

Συγκρίνοντας τα σύγχρονα εμπειρικά ευρήματα της αναπτυξιακής, γνωστικής και κοινωνικής ψυχολογίας για τα γνωστικά και κοινωνικά επιτεύγματα του παιδιού ηλικίας 4-6 ετών με τη θεωρία γνωστικής ανάπτυξης του Piaget διαπιστώνεται ότι στα σύγχρονα δεδομένα τα παιδιά αυτής της ηλικίας εμφανίζονται να έχουν πιο ενδυναμωμένες γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες από ό, τι εκτιμώνταν στο παρελθόν. Στη θεωρία γνωστικής ανάπτυξης του Piaget ένα παιδί προσχολικής ηλικίας παρόλο που αναπαριστά την πραγματικότητα με τη χρήση της γλώσσας και δε χρειάζεται τα αντικείμενα και τα γεγονότα να είναι παρόντα για να τα σκεφτούν, συχνά δυσκολεύεται να ξεχωρίσει τη δική του άποψη από την άποψη των άλλων, επικεντρώνεται και παρασύρεται εύκολα από την επιφάνεια των γεγονότων, δυσκολεύεται να λάβει υπόψη του τη γνώμη του άλλου ώστε να επικοινωνήσει αποτελεσματικά, συγχέει τις κατηγορίες και τις υπο-κατηγορίες, συγχέει επίσης το φαινομενικό με το πραγματικό και τις σχέσεις αιτίας-αποτελέσματος.

Λαμβάνοντας υπόψη τους γνωστικούς περιορισμούς που παρουσιάζει στη θεωρία του ο Piaget η σκέψη ενός παιδιού προσχολικής ηλικίας και ιδιαίτερα μεταξύ του 3^{ου} και 5^{ου} έτους της ζωής του, προτού περάσει στο στάδιο της διαισθητικής σκέψης, προκύπτει το ερώτημα πώς ένα παιδί σε αυτή την ηλικία μπορεί για παράδειγμα: α) να σκέφτεται εναλλακτικές λύσεις και συνέπειες σε διαπροσωπικά προβλήματα (Shure, 1997), β) να προβλέπει συμπεριφορές άλλου βάσει προηγούμενων συμπεριφορών του και να τις ερμηνεύει (Cain et al., 1997. Corrigan, 1995), γ) να συνδέει συμπεριφορές με ψυχικές καταστάσεις (Heyman et al., 2003), δ) να αντιλαμβάνεται τη διαφορετικότητα των απόψεων (Wainryb et al., 2004), ε) να αναγνωρίζει συναισθήματα και τα γεγονότα που τα προκαλούν (Denham et al., 2003), στ) να αναγνωρίζει μικτά συναισθήματα σε εκφράσεις προσώπου (Kestenbaum & Gelham, 1995), και ζ) να διακρίνει τα βιολογικά από τα μη βιολογικά αντικείμενα (φυσικά, τεχνητά), κατανοώντας τις διαφορετικές αιτίες αλλαγής μεγέθους σε καθεμιά από τις παραπάνω κατηγορίες αντικειμένων, αναγνωρίζοντας παράλληλα την ανάπτυξη ως βιολογικό γεγονός (Jipson et al., 2003).

Επιπλέον, σύμφωνα με τις απόψεις του Piaget σε παιδιά ηλικίας κάτω των 7 ή 8 ετών κυριαρχεί ο εγωκεντρισμός, στοιχείο που τα εμποδίζει να αντιληφθούν τις κρίσιμες πλευρές της ηθικής δράσης του άλλου (π.χ. τις προθέσεις). Πρόσφατες όμως έρευνες, που ελαχιστοποιούν τις γνωστικές και γλωσσικές απαιτήσεις των έργων, δείχνουν ότι ακόμη και παιδιά 4 ετών μπορούν να αντιληφθούν τις προθέσεις και τα κίνητρα του άλλου (Keasey, 1978). Με την εγωκεντρική διάθεση της προσχολικής ηλικίας συνδέει ο Piaget το λόγο του παιδιού και την ανάπτυξη της επικοινωνιακής του ικανότητας. Για τον Piaget το μεγαλύτερο μέρος του λόγου κατά την προσχολική ηλικία δε χρησιμοποιείται από το παιδί για επικοινωνιακό σκοπό αλλά για την εξωτερίκευση επιθυμιών, αναγκών, προθέσεων και εμπειριών χωρίς άμεση αναφορά στις αντιδράσεις που θα προκαλέσει στον ακροατή. Πώς όμως είναι δυνατόν ένα παιδί 4-6 ετών, ενώ δεν έχει ακόμη αναπτύξει τον κοινωνικοποιημένο-επικοινωνιακό λόγο, όπως υποστηρίζει ο Piaget, να μπορεί να συνάπτει σχέσεις φιλίας με ομηλικούς του (Hay et al., 2004. Sebanc, 2003), να κατανοεί συναισθήματα (Denham et al., 2002), να ερμηνεύει και να προβλέπει συμπεριφορές των άλλων (Cain et al., 1997. Corrigan, 2003) αλλά και να καθορίζει την κοινωνική του συμπεριφορά βάσει ενδιαφερόντων άλλων και των δικών του, αναγνωρίζοντας τη διαφορετικότητα των συναισθηματικών καταστάσεων στη ζωή (Moore & Macgillivray, 2004). Έρευνα του Winsler και των συνεργατών του, που μελέτησε τον εγωκεντρικό λόγο παιδιών ηλικίας 3-4 ετών κατά τη διάρκεια επίλυσης ενός προβλήματος, έδειξε ότι από αυτή την ηλικία ο εγωκεντρικός λόγος αρχίζει βαθμιαία να εσωτερικεύεται και να αποτελεί μέσο ρύθμισης της συμπεριφοράς (Winsler et al., 2003). Η κατανόηση και ρύθμιση συμπεριφοράς και συναισθημάτων αποτελούν βασικές μορφές κοινωνικής γνώσης, τις οποίες διαθέτει ένα παιδί 4 ετών, σύμφωνα με τα σύγχρονα δεδομένα.

Η διαρκής συμβολή του Piaget στην αναπτυξιακή ψυχολογία είναι αναμφισβήτητη. Η επινόηση, όμως, νέων ερευνητικών μεθόδων και οι πρόσφατες αλλαγές στην εκτίμηση των ικανοτήτων έφεραν νέα δεδομένα για τις ικανότητες του παιδιού προσχολικής ηλικίας. Σήμερα, οι αναπτυξιακοί ψυχολόγοι έχουν στη διάθεσή τους διάφορες μεθόδους, εκ των οποίων οι περισσότερες δεν είναι τελείως λεκτικές. Ιστορικά, φαίνεται να υπήρξε μια τουλάχιστον γενική τάση που ξεκίνησε από την αποκλειστική εφαρμογή μεθόδων παρατήρησης και των ιδιαίτερα λεκτικών, προφορικών διαδικασιών εξέτασης και προχώρησε στη χρήση μικτών, λεκτικών και μη λεκτικών, μεθόδων αλλά και σε αμιγείς πειραματικές, μη λεκτικές, μεθόδους (Flavell, 1995). Οι πρόσφατες έρευνες με τις νέες αυτές μεθόδους οδήγησαν σε μια

διαφορετική εκτίμηση των γνωστικών ικανοτήτων των παιδιών από εκείνη που υπεδείκνυε το έργο του Piaget και των άλλων προγενέστερων θεωρητικών, οι οποίοι κατά κύριο λόγο είχαν μεθοδολογικά στηριχτεί στη φυσική παρατήρηση και στην κλινική συνέντευξη για τη συλλογή των δεδομένων. Τώρα, τα βρέφη και τα μικρά παιδιά μοιάζουν πιο ικανά από όσο πίστευαν κάποτε οι αναπτυξιακοί ψυχολόγοι. Για παράδειγμα η κατανόησή τους για τις ψυχικές καταστάσεις, αν και εξακολουθεί να είναι υποτυπώδης, είναι πολύ πιο προηγμένη από όσο νομίζαμε.

Ένα επιπλέον επιστημολογικό ζήτημα αφορά το θέμα των γενικών σταδίων, το κατά πόσο ο νους αναπτύσσεται με γενικό, ενοποιημένο τρόπο όπως ορίζουν τα στάδια γνωστικής ανάπτυξης που περιγράφει ο Piaget (*αισθησιοκινητικό, προσυλλογιστικής σκέψης, συγκεκριμένων νοητικών ενεργειών και τυπικών σκέψεων*) ή με συγκεκριμένο, κατατεταγμένο τρόπο. Αν η ανάπτυξη ήταν πολύ γενική, τότε μια χαρακτηριστική νοητική δομή σε κάθε στάδιο θα εφαρμοζόταν σε όλους τους τομείς περιεχομένου, σε όλες τις σχετικές γνωστικές δομές. Αντίθετα, αν η ανάπτυξη ήταν κατακερματισμένη, τότε κάθε αναπτυξιακή απόκτηση θα προχωρούσε με το δικό της τρόπο και ρυθμό και στο μυαλό του παιδιού τίποτα δε θα ήταν ενοποιημένο. Σχεδόν όλοι οι σημερινοί αναπτυξιακοί ψυχολόγοι συμφωνούν ότι η γνωστική ανάπτυξη δεν είναι μια τόσο γενική διεργασία σταδίων όσο πίστευε ο Piaget και οι περισσότεροι ψυχολόγοι του χώρου αυτού. Διαφωνούν όμως στο πόσο γενική ή ειδική είναι.

Τα εμπειρικά ευρήματα δεν αμφισβητούν τη θεωρία των σταδίων αλλά τα υποτιθέμενα ηλικιακά όριά τους, καθώς το παιδί προσχολικής ηλικίας εμφανίζεται με προχωρημένες ικανότητες, πιο ικανό για λογική σκέψη απ' ό, τι το περιγράφει ο Piaget. Στο πεδίο της αναπτυξιακής ψυχολογίας παρατηρείται μια στροφή από την πιαζετική θεωρία προς τη *θεωρία επεξεργασίας πληροφοριών*⁵, μια προσέγγιση για την εξήγηση της γνωστικής ανάπτυξης που παρομοιάζει τη λειτουργία της σκέψης με τη λειτουργία ενός σύγχρονου υπολογιστή και η οποία παρέχει τη δυνατότητα να μελετηθούν ικανότητες που απασχόλησαν τον Piaget. Για το λόγο αυτό σημαντικό μέρος αυτού του ρεύματος ονομάζεται *νεοπιαζετισμός*⁶. Η τάση αυτή δε φαίνεται να αγγίζει τα ουσιαστικά ζητήματα περί δομών γνώσης και ανάπτυξής τους που θέτει η πιαζετική θεωρία αλλά τείνει να περιορίζεται σε μια μικροανάλυση γνωστικών

⁵ Το μοντέλο λειτουργίας της ανθρώπινης σκέψης σύμφωνα με την προσέγγιση της επεξεργασίας πληροφοριών: Είσοδος περιβαλλοντικών δεδομένων - Αισθητήριιοι καταγραφείς - Βραχύχρονη αποθήκευση - Μακρόχρονη αποθήκευση

⁶ Βλ. Δημητρίου, Α.Π., (1993). Γνωστική Ανάπτυξη. Μοντέλα-Μέθοδοι-Εφαρμογές. Τόμος 1: Piaget και Νεοπιαζετιανοί. Εξελικτική και Γνωστική Επιστήμη-Αρ.1. Εκδ. Art of Text. Θεσσαλονίκη

διεργασιών. Η έμφαση πλέον δε δίνεται τόσο στο καθολικό στοιχείο της νοημοσύνης όσο σε εξειδικευμένες περιοχές γνώσης, διαδικασίες, δεξιότητες και ατομικές διαφοροποιήσεις. Σύμφωνα με την άποψη της *επεξεργασίας των πληροφοριών*, η γνωστική ανάπτυξη είναι μια διαδικασία κατά την οποία τα μικρά παιδιά διευρύνουν τις περιορισμένες ικανότητες προσοχής, μνήμης και επίλυσης προβλημάτων. Οι ατομικές διαφορές στη σκέψη των μικρών παιδιών εξηγείται από τις διαφορές στην εξοικειώσή τους με συγκεκριμένους τύπους έργων και τις απαιτήσεις που τα έργα αυτά προβάλλουν (Siegler, 1996).

Μια σημαντική νεοπιαζετική προσέγγιση είναι αυτή που διατηρεί την ιδέα του Piaget ότι τα παιδιά δομούν τη γνώση μέσω της ενεργού συμμετοχής τους στον κόσμο και ότι η αύξηση της κατανόησης περνάει από μια σειρά διακριτών αλλαγών. Πιστεύουν όμως ότι η προσέγγιση του Piaget πρέπει να τροποποιηθεί, ώστε να λαμβάνει υπόψη τα καινούρια δεδομένα για τις διαφορές της γνωστικής επίδοσης στα παιδιά που βρίσκονται στο ίδιο στάδιο ανάπτυξης. Σύμφωνα με αυτή τη νεοπιαζετική προσέγγιση τα στάδια γνωστικής ανάπτυξης περιορίζονται σε εξειδικευμένους τομείς όπως γλώσσα, μαθηματικά μουσική, σχέδιο (Demetriou et al., 1992).

Κατά την Mandler (1983), σε πολλούς τομείς της σκέψης είναι πολύ πιθανό να μην υπάρχει μια γενική ικανότητα και γι' αυτό μπορεί να υπάρχει ελάχιστη ή καθόλου αντιστοιχία μεταξύ του επιπέδου ανάπτυξης που παρουσιάζει το παιδί σε έναν τομέα και του αναπτυξιακού επιπέδου που παρουσιάζει σε έναν άλλο τομέα. Κάθε τομέας έχει τη δική του λογική και το δικό του περιεχόμενο. Για να διαχωριστούν οι ειδικές από τις γενικές πλευρές της σκέψης των παιδιών, όπως υποστηρίζει ο Case, θα πρέπει να κατανοηθούν ακριβώς οι γνώσεις που απαιτεί το κάθε γνωστικό πεδίο και να σχεδιαστούν συγκεκριμένα διαγνωστικά προβλήματα προκειμένου να είναι εφικτή η εξέταση των παιδιών σε κάθε πεδίο χωριστά (Case, 1992).

Ο Fischer και οι συνεργάτες του υποστηρίζουν ότι σε κάθε ειδικό πεδίο το επίπεδο επιτυχίας του παιδιού καθορίζεται σημαντικά από την υποστήριξη που παρέχει στο παιδί το περιβάλλον του (Fischer et al., 1993). Στη νεοπιαζετική *θεωρία των δεξιοτήτων* ο Fischer αποδίδει μεγαλύτερη έμφαση από ό, τι ο Piaget στις επιδράσεις που ασκεί το εξωτερικό περιβάλλον, φυσικό και κοινωνικό, στη γνωστική ανάπτυξη. Στη θεωρία αυτή βασικές μονάδες του γνωστικού σχήματος είναι οι δεξιότητες, που αποτελούν συμπλέγματα ενεργειών του ατόμου και των αντίστοιχων αντιδράσεων του εξωτερικού κόσμου. Η εξάρτηση των δεξιοτήτων από το πλαίσιο

στο οποίο δημιουργήθηκαν ευθύνεται για το γεγονός ότι η πολυπλοκότητα των δεξιοτήτων που κατέχει ένα άτομο μπορεί να ποικίλλει από πεδίο σε πεδίο. Έτσι, μπορούν να παρατηρηθούν σοβαρές παραλλαγές ως προς το επίπεδο των δεξιοτήτων που ένα άτομο εκδηλώνει από το ένα πεδίο στο άλλο. Αυτό, ωστόσο, δε σημαίνει ότι η ανάπτυξη σε ένα πεδίο είναι εντελώς ανεξάρτητη από την ανάπτυξη σε ένα άλλο πεδίο.

Τέλος, στη νεοπιαζετική *θεωρία των εμπειρικών βιωματικών δομών* (Δημητρίου, 1993) η γνωστική ανάπτυξη εκτυλίσσεται σε τρία επίπεδα. Το πρώτο επίπεδο αναφέρεται στο *γενικό σύστημα επεξεργασίας*, το οποίο προσδιορίζει τις γενικές δυνατότητες του γνωστικού σχήματος να οικοδομεί εξειδικευμένες δεξιότητες και έννοιες και να αναπτύσσει γενικές στρατηγικές σε μια δεδομένη φάση της ανάπτυξής του. Το δεύτερο επίπεδο αναφέρεται σε *εξειδικευμένα δομικά συστήματα*, τα οποία είναι υπεύθυνα για την αναπαράσταση και επεξεργασία διαφορετικών πεδίων της πραγματικότητας: το ποιοτικό-αναλυτικό, το ποσοτικό-συσχετικό, το αιτιώδες-πειραματικό, το εικονικό-χωροταξικό και το λεκτικό-προτασιακό. Κάθε ένα από αυτά τα συστήματα περιλαμβάνει μια σειρά από συστατικά, καθένα από τα οποία αναφέρεται σε επιμέρους δεξιότητες ή πράξεις που χρειάζεται το άτομο όταν προσεγγίζει διαφορετικές απόψεις του πεδίου της πραγματικότητας προς το οποίο εξειδικεύεται κάθε δομικό σύστημα. Στο τρίτο επίπεδο της γνωστικής ανάπτυξης βρίσκονται οι μηχανισμοί αυτογνωσίας και αυτοελέγχου. Πρόκειται για το *υπεργνωστικό σύστημα*, οι μηχανισμοί του οποίου λειτουργούν ως διαμεσολαβητές ανάμεσα στο πρώτο και στο δεύτερο επίπεδο, ανάμεσα στο άτομο και την εξωτερική πραγματικότητα. Το υπεργνωστικό σύστημα επιτρέπει στο άτομο να κινητοποιεί τις απαραίτητες δεξιότητες και διαδικασίες, ανάλογα με τις απαιτήσεις του έργου και του πλαισίου στο οποίο βρίσκεται το άτομο σε κάποια δεδομένη στιγμή.

Στις νεοπιαζετικές θεωρίες ο ανθρώπινος νους παρουσιάζεται ως πολυδιάστατη οντότητα όπως πολυδιάστατη και πολυδομική είναι και η ίδια η πραγματικότητα. Αναγνωρίζεται η ύπαρξη διαφορετικών πεδίων σκέψης και διαφορετικών συστημάτων αναπαράστασης. Ο Piaget στη θεωρία του επιχειρεί, ανεπιτυχώς, να αποδείξει ότι όλα τα πεδία σκέψης διέπονται από την ίδια λογική οργάνωση. Στη θεωρία, αντίστοιχα, των *εμπειρικών βιωματικών δομών* (Δημητρίου, 1993), τα πεδία σκέψης προσδιορίζονται, όπως και η σύστασή τους, και εξηγείται η λειτουργική τους αυτοδυναμία. Στην προσέγγιση αυτή το γνωστικό σύστημα εκλαμβάνεται ως ένα οικοδόμημα οργανωμένο σε τρία επίπεδα τα οποία

αλληλεπιδρούν. Ως προς τη δυναμική της ανάπτυξης, σε όλες τις νεοπιαζετικές θεωρίες, όπως και στη θεωρία του Piaget, η γνωστική ανάπτυξη θεωρείται μια εποικοδομητική διαδικασία εξισορρόπησης που σκοπό έχει την ισορροπία των σχέσεων ατόμου-περιβάλλοντος κατά τη διάρκεια της οποίας το άτομο δεν είναι παθητικός δέκτης επιδράσεων αλλά αναζητά ενεργητικά την ισορροπία αναπτύσσοντας νέες νοητικές αναπαραστάσεις. Ως προς τις ατομικές διαφορές, ο Piaget αναγνώρισε μόνο την ύπαρξή τους στις ακριβείς ηλικίες εισόδου στα διάφορα στάδια γνωστικής ανάπτυξης. Στη θεωρία των *εμπειρικών βιωματικών δομών*, αντίστοιχα, ο προσδιορισμός των διαφορετικών πεδίων σκέψης συγκεκριμενοποιεί τα πεδία ως προς τα οποία μπορούν να υπάρξουν ατομικές διαφορές. Η αναγνώριση της ύπαρξης διαφορετικών πεδίων σκέψης και εξειδικευμένων περιοχών γνώσης και δεξιοτήτων καθιστούν περισσότερο κατανοητή την ανάπτυξη στα διάφορα πεδία και την εμφάνιση διατομικών αλλά και ενδοατομικών διαφορών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

Ατομικά Χαρακτηριστικά που εμποδίζουν τη Θετική Κοινωνική Συναλλαγή Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας

Οι κοινωνικές δεξιότητες και η ψυχική υγεία κάθε παιδιού σε μια δεδομένη στιγμή είναι το τελικό αποτέλεσμα μιας πολύπλοκης κοινωνικοποιητικής διαδικασίας κατά την οποία κοινωνικοί παράγοντες αλληλεπιδρούν με παράγοντες ψυχολογικούς και βιολογικούς. Η προκοινωνική συμπεριφορά ενός παιδιού επηρεάζεται από τις δεξιότητες και την ιδιοσυγκρασία του, αλλά και από παράγοντες που αφορούν στην οικογένεια και ευρύτερα κοινωνικά περιβάλλοντα. Οι σχέσεις με τους ομηλικούς αναπτύσσονται μέσα στα ευρύτερα κοινωνικά δίκτυα των παιδιών και συνεπώς οι σχέσεις αυτές επηρεάζονται από τις σχέσεις των παιδιών με τους γονείς τους (Kerns & Barth, 1995), τα αδέρφια (Herrera & Dunn, 1997) και τους εκπαιδευτικούς (Howes, Matheson & Hamilton, 1994). Οι συζυγικές συγκρούσεις μεταξύ των γονέων επηρεάζουν μερικές φορές τις σχέσεις των παιδιών με τους ομηλικούς (Gottman & Katz, 1989). Επίσης, τα υποστηρικτικά δίκτυα της ίδιας της μητέρας έχει βρεθεί ότι επηρεάζουν το βαθμό αποδοχής των παιδιών τους από τους ομηλικούς (Bost, 1995). Μητέρες που έχουν πρόσβαση σε ευρύ κοινωνικά δίκτυα και οργανώνουν τις σχέσεις των παιδιών τους με ομηλικούς κάνουν τα παιδιά τους να παίρνουν τα ίδια πρωτοβουλίες για σύναψη φιλικών σχέσεων και να είναι περισσότερο δημοφιλή και αποδεκτά από τους άλλους (Ladd & Hart, 1992).

Στους βασικότερους αναπτυξιακούς παράγοντες που επηρεάζουν τη συμπεριφορά του παιδιού εντάσσονται η *γλώσσα*, η *ιδιοσυγκρασία*, η *αυτο-εκτίμηση* και τα *κίνητρα* που καλλιεργούνται στο παιδί (Severe, 2006), παράγοντες που επηρεάζονται άμεσα και καθοριστικά από το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο το παιδί μεγαλώνει.

Συγκεκριμένα, με τη *γλώσσα* το παιδί μπορεί να πάρει τη σκέψη ενός άλλου παιδιού και να την τοποθετήσει στις δικές του σκέψεις. Η γλώσσα δεν επηρεάζει μόνο την ικανότητα της επικοινωνίας αλλά και της σκέψης και γι' αυτό ίσως αποτελεί το πιο δυναμικό στοιχείο στην ανάπτυξη ενός παιδιού κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας. Η *ιδιοσυγκρασία* αναφέρεται στα εγγενή χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, που επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο το παιδί αλληλεπιδρά με τον κόσμο γύρω του, τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει, τις προσωπικές του σχέσεις, τον τρόπο με τον οποίο λύνει τα προβλήματα και χειρίζεται την απογοήτευση ή το

θυμό και τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζει την πρόκληση. Η ιδιοσυγκρασία αναφέρεται στους αρχικούς τρόπους συναλλαγής των παιδιών με το περιβάλλον τους οι οποίοι στην πορεία ενσωματώνονται στην αναπτυσσόμενη γνωστική και κοινωνική κατανόηση, στις συναισθηματικές τους αντιδράσεις και στις συνήθειές τους. Με την εμπειρία και την ωρίμανση, η ιδιοσυγκρασία του μικρού παιδιού μπορεί να αλλάξει ή να αναπτυχθεί. Η συμπεριφορά ενός παιδιού προσχολικής ηλικίας είναι συχνά αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ της ιδιοσυγκρασίας του και της γονεϊκής συμπεριφοράς ή αλλιώς του γονεϊκού στιλ, αφού στην ηλικία αυτή οι γονείς αποτελούν για το παιδί βασικά πρότυπα συμπεριφοράς.

Η *αυτο-εκτίμηση* με τη σειρά της αναφέρεται στη στάση ή πεποίθηση που έχει το παιδί για τον εαυτό του. Τα παιδιά που πιστεύουν στον εαυτό τους έχουν αυτοπεποίθηση, δέχονται τη δημιουργική κριτική, μαθαίνουν καλύτερα και είναι πιο ικανά να ελέγχουν τη συμπεριφορά τους. Με την αυτο-εκτίμηση συνδέεται και η αυτο-αντίληψη του παιδιού που αφορά στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του σε σχέση με τους άλλους. Τέλος, τα *κίνητρα* αναφέρονται σε οτιδήποτε κινεί, ωθεί ή παρασύρει σε δράση ένα άτομο. Κίνητρα είναι τόσο οι εσωτερικές αιτίες της συμπεριφοράς όπως οι επιθυμίες, οι σκοποί, οι προσδοκίες, τα συναισθήματα, οι διάφορες συγκινησιακές καταστάσεις όσο και εξωτερικές αιτίες όπως οι αμοιβές, τα θέλητρα ή φόβητρα, ένα απωθητικό ή ελκυστικό ερέθισμα.

Η έρευνα έχει δείξει ότι οι δυσκολίες κοινωνικής συναλλαγής και σύναψης φιλικών σχέσεων με ομηλικούς μπορεί να οφείλονται ή να οδηγούν σε ελλειπείς δεξιότητες επικοινωνίας. Από τη μια, η στέρηση αποδοχής ενός παιδιού από τους ομηλικούς αυξάνει τις πιθανότητες εμφάνισης αποκλίνουσας συμπεριφοράς (Miller-Johnson et al., 2002) και από την άλλη, η έλλειψη αποδοχής από τους ομηλικούς μπορεί να είναι ιδιαίτερα επιζήμια για τα παιδιά που ήδη παρουσιάζουν συμπτώματα αποκλίνουσας συμπεριφοράς (Dodge et al., 2003) τροφοδοτώντας τις ήδη υπάρχουσες στο παιδί δυσκολίες επικοινωνίας.

Οι διεργασίες που είναι ιδιαίτερα σημαντικές στις σχέσεις με ομηλικούς κατά την προσχολική ηλικία, αλλά και μετέπειτα, είναι η κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων και η ικανότητα ρύθμισης και ελέγχου της έκφρασης προσωπικών συναισθημάτων. Προβλήματα στις παραπάνω διεργασίες προκαλούν ατομικές διαφορές προκοινωνικής συμπεριφοράς, οι οποίες με τη σειρά τους επηρεάζουν το βαθμό στον οποίο τα μικρά παιδιά γίνονται αποδεκτά ή απορρίπτονται από τους ομηλικούς (Hay, 2004).

5.1 Αναπτυξιακές δυσκολίες και ελλείψεις κοινωνικές δεξιότητες

Οι αναπτυξιακές δυσκολίες αναφέρονται σε οποιαδήποτε κατάσταση υποδηλώνει σημαντική υστέρηση στη διαδικασία ανάπτυξης του παιδιού, του οποίου οι επιδόσεις σε σταθμισμένες δοκιμασίες που αξιολογούν συγκεκριμένους τομείς ανάπτυξης (κοινωνικο-συναισθηματικό, επικοινωνιακό, γνωστικό) είναι κάτω από τα αναμενόμενα για τη χρονολογική ηλικία του επίπεδα (Copeland & Kimmel, 1989). Η ηλικία των 3-5 ετών θεωρείται μια από τις πιθανότερες ηλικίες της προσχολικής περιόδου για εμφάνιση κάποιας αναπτυξιακής καθυστέρησης.

Έτσι υπάρχουν παιδιά που δεν παρουσιάζουν τα αναμενόμενα για την ηλικία τους γνωστικά ή/και κοινωνικά αναπτυξιακά επιτεύγματα κι αυτό μπορεί να οφείλεται σε έναν από τους παρακάτω παράγοντες ή σε συνδυασμό τους: α) ψυχικά προβλήματα – συναισθηματικές διαταραχές (παιδικές ψυχώσεις, διαταραχές συμπεριφοράς, αντιδράσεις προσαρμογής), β) νοητικά-γνωστικά προβλήματα (ελλείψεις νοητικές-γνωστικές ικανότητες), γ) ειδικές καθυστερήσεις στην εξέλιξη (διαταραχές στην ανάπτυξη του λόγου), δ) ιατρικά προβλήματα – νευρολογικές βλάβες (κινητικές δυσκολίες, χρόνια νοσήματα, διαταραχές αισθητηρίων οργάνων), και ε) ψυχοκοινωνικές καταστάσεις (πολιτισμική αποστέρηση, ανεπαρκείς συνθήκες διαβίωσης, δυσμενείς οικογενειακές συνθήκες).

Τα μικρά παιδιά που παρουσιάζουν κάποια μορφή αναπτυξιακής υστέρησης βρίσκονται σε μεγάλη επικινδυνότητα για εμφάνιση συναισθηματικών δυσκολιών και αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Σε έρευνα των Kopp, Baker και Brown (1992) διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά με αναπτυξιακή υστέρηση παραμένουν συνήθως μόνα τους και όταν παίζουν, εμπλέκονται στο κοινωνικό παιχνίδι λιγότερο από τα παιδιά χωρίς αναπτυξιακή υστέρηση (Kopp et al., 1992). Σχετική έρευνα των Guralnick και Groom (1985) επιβεβαίωσε την ύπαρξη σημαντικών ελλείψεων κοινωνικής αλληλεπίδρασης με ομηλικούς σε παιδιά με αναπτυξιακή υστέρηση και την απουσία συγκεκριμένων κοινωνικών συμπεριφορών που σχετίζονται άμεσα με δεξιότητες αλληλεπίδρασης με ομηλικούς (Guralnick και Groom, 1985). Οι κοινωνικές σχέσεις με ομηλικούς στην προσχολική ηλικία ανάλογα με την ποιότητά τους μπορεί να προάγουν ή να αποτρέψουν την ικανότητα αυτο-ρύθμισης του παιδιού (Kopp et al., 1992). Οι φτωχές σχέσεις με ομηλικούς επιδρούν αρνητικά στην κοινωνική ανάπτυξη.

Οι Merrell και Holland (1997) επιχείρησαν να διερευνήσουν την κοινωνικο-συναισθηματική συμπεριφορά παιδιών με αναπτυξιακή υστέρηση συγκρίνοντάς τα με παιδιά που δεν παρουσιάζουν κάποια μορφή αναπτυξιακής υστέρησης. Το δείγμα της έρευνας ήταν 198 παιδιά 3-5 ετών με επίσημα διαγνωσμένη αναπτυξιακή υστέρηση (γνωστική, κινητική, γλωσσική, κοινωνική-συναισθηματική, αυτοεξυπηρέτησης-προσαρμογής) (πειραματική ομάδα) και 198 παιδιά 3-5 ετών χωρίς προβλήματα ανάπτυξης (ομάδα ελέγχου). Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Preschool and Kindergarten Behavior Scale (PKBS), που εφαρμόζεται σε παιδιά 3-6 ετών με στόχο την αξιολόγηση κοινωνικών δεξιοτήτων και προβλημάτων συμπεριφοράς η οποία συμπληρώθηκε από γονείς και εκπαιδευτικούς.

Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαίωσαν ότι παιδιά με κάποια μορφή αναπτυξιακής υστέρησης παρουσιάζουν μεγαλύτερες ελλείψεις στις κοινωνικές δεξιότητες και περισσότερες δυσκολίες στη συμπεριφορά από τα παιδιά που δεν εμφανίζουν κάποιο είδος αναπτυξιακής υστέρησης. Οι κρίσιμες κοινωνικο-συναισθηματικές συμπεριφορές που διαχωρίζουν τις δυο ομάδες παιδιών είναι οι ελλείψεις δεξιότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης και αυτονομίας καθώς και συμπεριφορές κοινωνικής απομόνωσης (Merrell & Holland, 1997).

Μέχρι πρόσφατα δίνεται περισσότερο έμφαση στη διερεύνηση των γνωστικών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με αναπτυξιακή υστέρηση παρά στις κοινωνικο-συναισθηματικές δυσκολίες. Για την πρόιμη παρέμβαση χρειάζεται επιπλέον έρευνα που θα επικεντρώνεται στην πρόιμη αναζήτηση και εκτίμηση κοινωνικο-συναισθηματικών προβλημάτων συμπεριφοράς σε μικρά παιδιά, ειδικά εκείνα που βρίσκονται σε επικινδυνότητα να εμφανίσουν σοβαρά προβλήματα στη μετέπειτα ζωή τους.

5.2 Επιθετικότητα και αδυναμία κατανόησης και ρύθμισης συναισθημάτων

Μια σημαντική πλευρά της κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας είναι η ικανότητα να συμπεριφέρονται σωστά όταν συναλλάσσονται με άλλα παιδιά της ηλικίας τους. Για να γίνουν αποδεκτά ως μέλη της κοινωνικής τους ομάδας, τα παιδιά χρειάζεται να μάθουν να ελέγχουν το θυμό τους σε περιπτώσεις ματαίωσης των στόχων τους και να υποτάσσουν τις προσωπικές τους επιθυμίες προς όφελος της ομάδας όταν οι συνθήκες το απαιτούν. Ο έλεγχος της επιθετικότητας και η παροχή

βοήθειας σε άλλους είναι δύο από τα βασικότερα στοιχεία της κοινωνικής ανάπτυξης των μικρών παιδιών.

Για να θεωρηθεί μια συμπεριφορά επιθετική θα πρέπει να έχει την πρόθεση να κάνει κακό σε κάποιον (Parke & Slaby, 1983). Η Maccoby (1980) υποστηρίζει ότι η επιθετικότητα αρχίζει μόνο όταν τα παιδιά καταλάβουν ότι μπορούν να προκαλέσουν στενοχώρια σε κάποιον άλλο και ό, τι μπορούν να αναγκάσουν τους άλλους να κάνουν ό, τι αυτά θέλουν. Η επίγνωση αυτή διαμορφώνεται πολύ νωρίς, ιδιαίτερα μέσα στην οικογένεια. Καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν, δύο μορφές επιθετικότητας μπορεί να εμφανισθούν στη συμπεριφορά τους (Hartup, 1974): α) η *συντελεστική επιθετικότητα* που έχει στόχο την απόκτηση κάποιου επιθυμητού πράγματος και β) η *εχθρική επιθετικότητα* ή «προσωπικά κατευθυνόμενη» επιθετικότητα που στοχεύει να πληγώσει ένα άλλο πρόσωπο και να επιφέρει στον επιτιθέμενο ορισμένα οφέλη. Τα μικρά παιδιά αποδοκιμάζουν την επιθετικότητα που είναι εχθρική και δεν χρησιμοποιείται για λόγους αυτοάμυνας (Ferguson & Rule, 1988). Δεν είναι παράξενο, λοιπόν, που παιδιά τα οποία παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα επιθετικότητας δεν είναι ιδιαίτερα συμπαθή στους ομηλικούς τους. Από την προσχολική ηλικία τα παιδιά διαμορφώνουν πρότυπα που χρησιμοποιούν για να ερμηνεύουν τις σχέσεις με τους ομηλικούς και να αντιδρούν με διαφορετικό τρόπο σε επιθετικά και μη επιθετικά παιδιά.

Με δυσκολίες στην κατανόηση συναισθημάτων φαίνεται να συνδέεται η επιθετική συμπεριφορά του παιδιού προσχολικής ηλικίας, στοιχείο που κάνει τα επιθετικά παιδιά λιγότερο κοινωνικά και αγαπητά από τους ομηλικούς (Denham, 1986. Denham et al., 2002). Η ικανότητα κατανόησης συναισθημάτων επιδρά στην ικανότητα ρύθμισης προσωπικών συναισθημάτων και συμπεριφοράς. Η ελλιπής κοινωνική κατανόηση του επιθετικού παιδιού και οι σχετικές με αυτή δυσκολίες ρύθμισης των συναισθημάτων του επηρεάζουν το βαθμό αποδοχής του από τους ομηλικούς. Από την κοινωνικο-πολιτισμική οπτική, οι δεξιότητες της κοινωνικής κατανόησης αναπτύσσονται μέσα από κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με ομηλικούς. Έτσι τα παιδιά που για κάποιους λόγους δε γίνονται αποδεκτά από τους ομηλικούς στερούνται ευκαιριών ανάπτυξης δεξιοτήτων κοινωνικής κατανόησης (Badenes, Estevan & Bacete, 2000). Η ελλιπής ικανότητα κατανόησης και ρύθμισης των συναισθημάτων στην πρώιμη παιδική ηλικία επιδρά αρνητικά στην αποδοχή από τους ομηλικούς.

Στο ερώτημα αν η έλλειψη αποδοχής από τους ομηλικούς οδηγεί σε επιθετικότητα ή η επιθετικότητα σε έλλειψη αποδοχής, η απάντηση είναι πως και τα δύο σενάρια είναι πιθανά. Τα επιθετικά παιδιά, και ιδιαίτερα εκείνα που στερούνται προκοινωνικών στρατηγικών συμπεριφοράς, δεν είναι συνήθως αγαπητά από τους ομηλικούς τους (Denham et al., 1990. Gottman et al., 1975). Έρευνες που χρησιμοποίησαν κοινωνιομετρικές δοκιμασίες στο πλαίσιο νηπιαγωγείου έδειξαν ότι τα παιδιά που αναπτύσσουν θετικές συναλλαγές με τους άλλους έχουν περισσότερες πιθανότητες να επιλέγονται από τους ομηλικούς για δημιουργία φιλικών σχέσεων σε αντίθεση με τα παιδιά που εμπλέκονται σε αρνητικού τύπου αλληλεπιδράσεις (Deptula, 2003). Δύσκολα ένα επιθετικό παιδί μπορεί να είναι αποτελεσματικό στις διαπροσωπικές του σχέσεις (Rose-Krasnor, 1997). Η επιθετικότητα στην προσχολική ηλικία μπορεί να αποτελέσει ανασταλτικός παράγοντας στη διαδικασία αυτο-ρύθμισης και στη θετική αλληλεπίδραση του παιδιού με ομηλικούς αλλά και να προγνώσει την εμφάνιση μη κοινωνικής συμπεριφοράς στα παιδικά και μετέπειτα εφηβικά χρόνια.

Η επιθετικότητα, ωστόσο, δεν είναι η μόνη αιτία για την οποία ένα παιδί δε γίνεται αποδεκτό από τους ομηλικούς. Τη στέρηση της αποδοχής από την ομάδα ομηλικών μπορεί να βιώσουν και παιδιά που παρουσιάζουν συμπεριφορές κοινωνικής απομόνωσης. Στο σύνολο, όμως, των παιδιών που δεν είναι δημοφιλή και αγαπητά από τους ομηλικούς, τα επιθετικά είναι εκείνα που παρουσιάζουν εντονότερες δυσκολίες επικοινωνίας, σε αντίθεση με τα κοινωνικά απομονωμένα παιδιά, οι οποίες δυσκολίες επιδρούν αρνητικά στην αποδοχή (Bierman et al., 1993).

Αναφορικά με το βαθμό αποδοχής των επιθετικών παιδιών, η έρευνα έχει δείξει ότι εξαρτάται από τη στάση που διατηρεί η ομάδα ομηλικών απέναντι στην επιθετικότητα. Αν η επιθετικότητα θεωρείται φυσιολογική για την ομάδα τότε τα επιθετικά παιδιά δεν απορρίπτονται. Έρευνα σε παιδιά ηλικίας 6 ετών στην Αμερική έδειξε ότι η επιθετικότητα μέσα στην τάξη δεν έχει πάντα αρνητικά αποτελέσματα στην αποδοχή των παιδιών από τους ομηλικούς. Τα επιθετικά παιδιά μπορεί να αναπτύξουν φιλικές σχέσεις σε ομάδες ομηλικών όπου υπάρχει υψηλότερο από ό, τι συνήθως ποσοστό επιθετικότητας (Stormshak et al., 1999). Σε ατομικό επίπεδο, αυτό μπορεί να αυξήσει το επίπεδο επιθετικότητας του παιδιού και τις δυσκολίες επικοινωνίας.

Στην ηλικία των 4-5 ετών τα παιδιά έρχονται αντιμέτωπα με νέου τύπου κοινωνικές απαιτήσεις που απαιτεί το σχολικό πλαίσιο του νηπιαγωγείου: συνύπαρξη

με ομηλικούς, σύναψη φιλικών σχέσεων, συμμόρφωση σε κανόνες προς όφελος της ομάδας, ομαδική δουλειά και συνεργασία, συμμετοχή στην ομάδα ως ξεχωριστό άτομο. Η ικανότητα του παιδιού να προσαρμόζεται στις νέες κοινωνικές απαιτήσεις έχει ιδιαίτερη σημασία για την ανάπτυξή του και πιο συγκεκριμένα για την εμφάνιση εσωτερικού και εξωτερικού τύπου αρνητικών συμπεριφορών στη μετέπειτα παιδική ηλικία (Masten & Coatsworth, 1995). Οι εσωτερικού τύπου αρνητικές συμπεριφορές αναφέρονται σε αναστολές, άγχος, κατάθλιψη, απομόνωση ενώ οι εξωτερικού τύπου αρνητικές συμπεριφορές σε αντιδραστική, επιθετική συμπεριφορά.

Η έρευνα έχει δείξει διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στη συχνότητα εμφάνισης εξωτερικού τύπου αρνητικών συμπεριφορών (Cohen et al., 1991). Ενώ στην ηλικία των 3 ετών αγόρια και κορίτσια φαίνεται να παρουσιάζουν με την ίδια συχνότητα αποκλίνουσες συμπεριφορές εσωτερικού και εξωτερικού τύπου (Keenan & Shaw, 1994), μετά το 4^ο έτος τα αγόρια εμφανίζουν με σημαντικά υψηλότερη συχνότητα εξωτερικού τύπου αρνητικές συμπεριφορές από ό, τι τα κορίτσια ενώ στις εσωτερικού τύπου αρνητικές συμπεριφορές εξακολουθούν να μην παρατηρούνται διαφορές μεταξύ των δύο φύλων.

Μελετώντας την επίδραση των αρνητικών συμπεριφορών εξωτερικού τύπου της προσχολικής ηλικίας στη μετέπειτα συμπεριφορά του παιδιού, έρευνα του Mesman και των συνεργατών του (2001) έδειξε ότι οι αρνητικές συμπεριφορές εξωτερικού τύπου οδηγούν σε εσωτερικού τύπου αρνητικές συμπεριφορές στα προεφηβικά χρόνια με μια διαφοροποίηση ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια: η επιθετικότητα των αγοριών μπορεί να οδηγήσει σε εσωτερικού τύπου αρνητικές συμπεριφορές, ενώ η επιθετικότητα των κοριτσιών δε βρέθηκε να οδηγεί ούτε σε εσωτερικού αλλά ούτε και σε εξωτερικού τύπου αρνητικές συμπεριφορές. Η επιθετικότητα στην πρώιμη παιδική ηλικία φαίνεται να είναι ποιοτικά διαφορετική ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια ή τουλάχιστον να έχει διαφορετική αναπτυξιακή σημασία. Οι δυσκολίες που προκαλούν οι απαιτήσεις της φοίτησης στο νηπιαγωγείο στην ηλικία των 4-5 ετών, όπως η αδυναμία σύναψης φιλικών σχέσεων, η δυσκολία επικοινωνίας και προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον, οδηγούν μόνο τα αγόρια σε εσωτερικού τύπου αρνητικές συμπεριφορές. Αυτό δείχνει ότι τα κορίτσια μαθαίνουν νωρίτερα από τα αγόρια διάφορες όψεις της κοινωνικής και συναισθηματικής ζωής ενώ τα αγόρια στην προσχολική ηλικία είναι πιο επιρρεπή σε κοινωνικές δυσκολίες και ψυχοπαθολογικές καταστάσεις (Mesman et al., 2001).

Επιπλέον μελέτες για την επιθετικότητα των μικρών παιδιών αναφέρουν ότι τα αγόρια είναι πιο επιθετικά από τα κορίτσια και αυτή η διαφορά φαίνεται ότι εμφανίζεται στη διάρκεια του 2^{ου} και 3^{ου} έτους της ζωής (Legault & Strayer, 1990) όπου η *έκδηλη επιθετικότητα* των κοριτσιών μειώνεται εντυπωσιακά, ενώ τα αγόρια εμφανίζουν ελαφρώς μεγαλύτερη έκδηλη επιθετικότητα εκείνη την περίοδο. Αυτό δε σημαίνει ότι τα κορίτσια δεν είναι καθόλου επιθετικά. Μια ποιοτική ανάλυση των κοινωνικών συναλλαγών αγοριών και κοριτσιών έδειξε ότι και τα δύο φύλλα εμφανίζουν επιθετική συμπεριφορά αλλά οι μορφές της επιθετικότητάς τους διαφέρουν (Crick & Grotpeter, 1995). Τα κορίτσια είναι πιθανότερο να εμφανίσουν τη μορφή εκείνη επιθετικότητας, που ονομάζεται *επιθετικότητα σχέσεων*, όπου τα κορίτσια πληγώνουν τη φιλική διάθεση ενός άλλου παιδιού ή αποκλείουν το παιδί αυτό από την ομάδα με φράσεις του τύπου «Δεν θέλουμε να παίξουμε μαζί σου» ή «Δε θα είμαι φίλη σου, αν παίζεις μαζί της».

Μια εξήγηση για την ανάπτυξη επιθετικής συμπεριφοράς που συνδέεται με τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης είναι ότι τα παιδιά μαθαίνουν να συμπεριφέρονται επιθετικά επειδή συχνά ανταμείβονται όταν το κάνουν (Patterson, DeBaryshe & Ramsey, 1989). Ο Patterson και οι συνεργάτες του (1989) παρατηρώντας την επιθετική συμπεριφορά παιδιών στο νηπιαγωγείο διαπίστωσαν ότι οι περισσότερες από τις επιθετικές πράξεις που επαναλαμβάνονταν στη διάρκεια μιας ώρας ήταν αυτές που ακολουθούνταν από θετικές συνέπειες για τον επιτιθέμενο: το θύμα ενέδιδε ή αποσυρόταν. Οι ίδιοι οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι οι γονείς των επιθετικών παιδιών συχνά ενισχύουν θετικά τις επιθετικές συμπεριφορές δίνοντας περισσότερη προσοχή, γελώντας ή εκφράζοντας επιδοκμασία όταν τα παιδιά τους γίνονται επιθετικά. Σε άλλες περιπτώσεις, τα παιδιά με την επιθετική τους συμπεριφορά πετυχαίνουν να κάνουν τους γονείς τους να σταματήσουν να τα εξαναγκάζουν να κάνουν κάτι.

Οι θεωρητικοί της κοινωνικής μάθησης πιστεύουν, ακόμη, ότι οι γονείς τιμωρώντας τα παιδιά τους μπορεί άθελά τους να τα μαθαίνουν πώς να συμπεριφέρονται επιθετικά. Στο συμπέρασμα αυτό κατέληξαν ο Bandura και οι συνεργάτες του (Bandura, Ross & Ross, 1963. Bandura, 1973) μετά από πειράματα σε παιδιά προσχολικής ηλικίας όπου τα παιδιά, αφού παρατήρησαν επεισόδια επιθετικής και τιμωρητικής συμπεριφοράς ενός ενήλικα προς έναν φουσκωτό κούκλο-παλιάτσο, επιδόθηκαν για λίγο σε άλλες δραστηριότητες. Έπειτα, βρέθηκαν σε ένα δωμάτιο με έναν κούκλο-παλιάτσο και παροτρύνθηκαν να παίζουν. Η

επιθετική συμπεριφορά των παιδιών που είχαν παρακολουθήσει την επιθετικότητα του ενήλικα ήταν σημαντικά μεγαλύτερη από εκείνη των παιδιών μιας ομάδας ελέγχου που είχαν παρακολουθήσει μη επιθετικές συναλλαγές. Καθώς οι γονείς είναι για τα μικρά παιδιά πρότυπα συμπεριφοράς, είναι πολύ πιθανό να μαθαίνουν από τους ίδιους όχι μόνο συγκεκριμένους τύπους επιθετικότητας, αλλά και τη γενική ιδέα ότι η επιθετική πράξη μπορεί να είναι αποδεκτή.

Μεγάλη είναι η σημασία της έγκαιρης εκπαιδευτικής παρέμβασης στα μικρά παιδιά με στόχο την ανάπτυξη συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων και την αποτροπή επιθετικών συμπεριφορών. Η ανάπτυξη της επίγνωσης των παιδιών προσχολικής ηλικίας για τα συναισθήματα και της ικανότητάς τους να τα ρυθμίζουν μπορεί να έχει σημαντική επίδραση στην πρόληψη της επιθετικής συμπεριφοράς (Denham et al., 2002). Για την αντιμετώπιση της επιθετικότητας θα πρέπει να αποφεύγεται η απομόνωση των επιθετικών παιδιών από τα μη επιθετικά. Πρόγραμμα πρώιμης παρέμβασης που δεν απομόνωσε τα επιθετικά παιδιά αλλά επικεντρώθηκε στη δημιουργία μικρών μικτών ομάδων επιθετικών και προκοινωνικών παιδιών, σε συνεργασία με την οικογένεια, είχε θετικά αποτελέσματα στη μείωση της επιθετικότητας (Lacourse et al., 2002).

Δεδομένου ότι τα μικρά παιδιά γίνονται πολλές φορές επιθετικά για να κερδίσουν την προσοχή των άλλων, μια στρατηγική για να μειωθεί η επιθετικότητα είναι η αγνόησή της και η επίδοση προσοχής στα παιδιά όταν συμπεριφέρονται με συνεργατικότητα. Εφαρμόζοντας αυτή τη στρατηγική, οι ενήλικες παρεμβαίνουν στη φιλονικία των παιδιών δίνοντας προσοχή μόνο στο θύμα και αγνοώντας τον επιτιθέμενο. Ο ενήλικας μπορεί να καθησυχάσει το παιδί-θύμα της επιθετικότητας του άλλου δίνοντάς του κάτι ενδιαφέρον να ασχοληθεί και προτείνοντάς του μη επιθετικούς τρόπους αντιμετώπισης μελλοντικών επιθέσεων από άλλους. Σε αυτές τις τεχνικές επιλεκτικής προσοχής ο επιτιθέμενος δεν ανταμείβεται ούτε με την προσοχή του ενήλικα ούτε με την υποταγή του θύματος και συνεπώς δεν ενισχύεται θετικά η επιθετική του συμπεριφορά. Αλλά και το παιδί-θύμα μαθαίνει μη επιθετικούς τρόπους αντιμετώπισης της επιθετικότητας των άλλων με αποτέλεσμα να αποτρέπεται η κλιμάκωση της επιθετικότητας. Ένας άλλος τρόπος ελέγχου της επιθετικότητας αφορά στη χρήση της λογικής εξήγησης και συζήτησης. Σχετική έρευνα σε παιδιά προσχολικής ηλικίας στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου έδειξε ότι συζητώντας και εξηγώντας στα επιθετικά παιδιά τις συνέπειες της επιθετικότητας τους στους άλλους (συναισθήματα, αντιδράσεις) και προτείνοντας εναλλακτικούς

τρόπους επίλυσης των συγκρούσεών τους με άλλα παιδιά μοιράζοντας τα παιχνίδια, παίζοντας με τη σειρά ή παίζοντας μαζί, η επιθετική συμπεριφορά των παιδιών μπορεί να μειωθεί δραματικά (Zahavi & Asher, 1978).

5.3 Ντροπαλότητα

Εκτός από την επιθετικότητα, μια άλλη μορφή συμπεριφοράς που μπορεί να προκαλέσει δυσκολίες στη σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας αναφέρεται στην ντροπαλότητα που μπορεί να εμφανίσει ένα μικρό παιδί. Από τις αναστολές στη συμπεριφορά της βρεφικής ηλικίας μπορεί κανείς να προγνώσει αν ένα παιδί θα εμφανίσει κατά τη διάρκεια των προσχολικών χρόνων στοιχεία ντροπαλότητας στη συμπεριφορά του προς τους ομηλικούς (Rubin et al., 2002). Η εμφάνιση ντροπαλότητας έχει συνδεθεί με ανασφαλείς σχέσεις προσκόλλησης στη βρεφική ηλικία. Η ντροπή έχει, επίσης, βρεθεί να σχετίζεται με τις κοινωνικές φοβίες της ίδιας της μητέρας (Cooper & Eke, 1999), στοιχείο που δηλώνει πιθανή μεταβίβαση του κοινωνικού άγχους από γενιά σε γενιά.

Το συναίσθημα της ντροπής κατέχει σημαντικό ρόλο στην ηθική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Πολλοί θεωρητικοί πιστεύουν ότι η ντροπή αποτελεί αρνητικός προσδιορισμός του εαυτού και ειδικότερα έντονο αρνητικό συναίσθημα για τον εαυτό (Lewis, 2000). Τα παιδιά βιώνουν το παραπάνω συναίσθημα από τη στιγμή που αφενός γνωρίζουν ότι υπάρχουν κάποιοι κανόνες συμπεριφοράς και αφετέρου μπορούν να προβλέπουν τις αντιδράσεις των άλλων. Εσωτερικεύουν τους κανόνες και αρχίζουν την αυτο-αξιολόγηση, η φύση της οποίας εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύουν τα γεγονότα. Η ντροπή ενεργοποιείται από την αντίληψη του εαυτού ως ανεπιθύμητη, μη αποδεκτή ή ελαττωματική ύπαρξη.

Οι ατομικές διαφορές των παιδιών στην τάση που έχουν προς το συναίσθημα της ντροπής προέρχονται από τις διαφορετικές εμπειρίες κοινωνικοποίησης ή/και την ιδιοσυγκρασία του ίδιου του παιδιού, που με τη σειρά τους επηρεάζουν τον αυτο-προσδιορισμό του. Η τάση του παιδιού να βιώνει το συναίσθημα της ντροπής έχει άμεσες επιπτώσεις στην ψυχοκοινωνική ρύθμιση και ικανότητα προσαρμογής.

Το συναίσθημα της ντροπής μπορεί να συνδέεται αιτιακά με το αυταρχικό «γονεϊκό στυλ» που έχει ως κυρίαρχο στοιχείο την αρνητική συμπεριφορά των γονέων απέναντι στο παιδί. Οι αυταρχικοί γονείς είναι απαιτητικοί, κατευθύνουν το παιδί

τους, δίνουν μεγάλη σημασία στην υπακοή και είναι απορριπτικοί όταν το παιδί αποτύχει να ικανοποιήσει τις προσδοκίες τους. Δημιουργούν ένα περιβάλλον με κανόνες, παρακολουθούν στενά το παιδί τους και περιμένουν τυφλή υπακοή ασκώντας πίεςεις και τιμωρία όταν εκείνο δεν υπακούει. Εύλογα ένα τέτοιο περιβάλλον προκαλεί τον αρνητικό αυτο-προσδιορισμό και τη ντροπή. Επιπλέον έρευνες που μελέτησαν τη σχέση μεταξύ συγκεκριμένων γονεϊκών πρακτικών και της ντροπής στην πρώιμη παιδική ηλικία (Kelley et al., 2000) έδειξαν ότι τα παιδιά των οποίων οι γονείς έκαναν περισσότερο αρνητικά παρά θετικά σχόλια για την επίδοσή τους παρουσίαζαν ντροπή ως αντίδραση στην αποτυχία που βίωναν. Οι παραπάνω έρευνες μπορεί να μη συνδέουν συγκεκριμένα τη ντροπή με το αυταρχικό γονεϊκό στιλ, δείχνουν όμως ότι η αρνητική ανατροφοδότηση από τους γονείς αποτελεί σημαντικό παράγοντα που μπορεί να προκαλέσει συναισθήματα ντροπής.

Ένας επιπλέον παράγοντας που συμβάλει στην ανάπτυξη συναισθημάτων ντροπής σχετίζεται με την ιδιοσυγκρασία του ίδιου του παιδιού, την τάση να βιώνει συγκεκριμένα συναισθήματα. Παιδιά που είναι ευάλωτα στο φόβο και στη λύπη είναι πιο πιθανό να αναπτύσσουν συναισθήματα ντροπής (Kochanska, 1991). Έρευνες έδειξαν ότι οι εσωτερικού και εξωτερικού τύπου αποκλίνουσες συμπεριφορές στα μικρά παιδιά οδηγούν σε συναισθήματα ντροπής και ενοχής (Rothbart et al., 1994). Τα συναισθήματα ντροπής επιδρούν αρνητικά στην κοινωνική προσαρμογή όταν κυριαρχούν στις αντιδράσεις του παιδιού απέναντι στα γεγονότα (Ferguson et al., 2000).

Η Mills (2003) λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω δεδομένα, καθώς επίσης και τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών που έδειξαν ότι τα κορίτσια στην πρώιμη παιδική ηλικία παρουσιάζουν ντροπή πιο συχνά και πιο εύκολα από τα αγόρια (Barrett et al., 1993), επιχείρησε να διερευνήσει: 1) κατά πόσο το «γονεϊκό στιλ», και ειδικότερα το αυταρχικό γονεϊκό στιλ, και η ευαισθησία μικρών κοριτσιών από την ηλικία των 3 έως την ηλικία των 5 ετών στο φόβο, στη λύπη και στο θυμό, επιδρούν στην ανάπτυξη συναισθημάτων ντροπής και 2) το ρόλο της ντροπής στην εμφάνιση δυσκολιών κοινωνικής προσαρμογής και ρύθμισης. Στην έρευνα συμπεριλήφθηκαν και οι δυο γονείς των κοριτσιών δεδομένου όχι μόνο του σημαντικού ρόλου που έχει ο πατέρας στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, αλλά και των διαφορετικών και συνδυαστικών επιδράσεων που ασκούν και οι δυο γονείς στο παιδί (Parke & O' Neil, 2000).

Η συλλογή των δεδομένων έγινε 1) με παρατήρηση των κοριτσιών και των αντιδράσεων τους στην αποτυχία και την κριτική στο χώρο του εργαστηρίου, 2) με ερωτηματολόγιο - Children's Behaviour Questionnaire (Rothbart et al., 1994) - που συμπλήρωσαν οι γονείς για αξιολόγηση του γονεϊκού στιλ και των συναισθημάτων του παιδιού (φόβος-λύπη-θυμός), και 3) με ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν γονείς και εκπαιδευτικοί για καταγραφή των δυσκολιών προσαρμογής των κοριτσιών του δείγματος.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το αυταρχικό γονεϊκό στιλ που βιώνουν τα κορίτσια στην ηλικία των 3 ετών οδηγεί σε ψυχοκοινωνικές δυσκολίες προσαρμογής και σε εσωτερικού τύπου δυσκολίες στην ηλικία των 5 ετών καθώς επίσης και σε αρνητικό αυτο-προσδιορισμό. Δεν προέκυψαν, ωστόσο, στοιχεία για άμεση επίδραση της ντροπής στην εμφάνιση δυσκολιών ψυχοκοινωνικής προσαρμογής ούτε στοιχεία που να στηρίζουν ότι η ευαισθησία του παιδιού σε αρνητικές συναισθηματικές καταστάσεις, όπως φόβο, λύπη και θυμό, μπορούν να προγνώσουν μακροχρόνια ντροπή. Οι επιδράσεις του γονεϊκού στιλ είναι πιο ισχυρές όταν και οι δυο γονείς υιοθετούν την ίδια στάση απέναντι στο παιδί τους. Υπάρχει, επίσης, αμφίδρομη σχέση ανάμεσα στον τρόπο με τον οποίο οι γονείς αντιλαμβάνονται τα χαρακτηριστικά των παιδιών τους και στο γονεϊκό στιλ που υιοθετούν (Rubin et al., 1999). Οι συσχετίσεις, ωστόσο, ανάμεσα στα συναισθήματα φόβου, λύπης και θυμού που βιώνουν τα κορίτσια και στο γονεϊκό έλεγχο βρέθηκαν να είναι σημαντικές μόνο για τους πατέρες των κοριτσιών. Όσο περισσότερο παρουσιάζουν τα κορίτσια αυτά τα συναισθήματα, τόσο περισσότερο έλεγχο έχουν από τον πατέρα τους. Όταν, αντίστοιχα, κορίτσια 3 ετών εμφανίζουν τάση για ντροπή, οι μητέρες είναι λιγότερο πιθανό να υιοθετήσουν αυταρχικές πρακτικές γιατί αναγνωρίζουν την ύπαρξη ευαισθησίας στα παιδιά τους (Mills, 2003).

Επιπλέον ευρήματα παρουσιάζουν τη ντροπή ως μορφή συμπεριφοράς που σχετίζεται με αντίδραση στο άγχος (Kagan et al., 1987) και συγκεκριμένα στο κοινωνικό άγχος. Τα ντροπαλά παιδιά βρίσκονται σε επικινδυνότητα για εμφάνιση συμπτωμάτων κατάθλιψης και άγχους κατά την προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία και δυσκολιών συναισθηματικής προσαρμογής στα πρώτα εφηβικά χρόνια. Επίσης, μεταξύ ντροπαλών και μη ντροπαλών παιδιών έχουν εντοπιστεί διαφορές στη συχνότητα και διάρκεια του λόγου. Τα ντροπαλά παιδιά μιλάνε λιγότερο σε μη οικείες καταστάσεις από τα κοινωνικά, μη ντροπαλά παιδιά (Asendorpf & Meier, 1993). Τα παιδιά που ντρέπονται και χάνουν την ευκαιρία για τέτοιου τύπου

κοινωνικές συναλλαγές δεν αναπτύσσουν ικανοποιητικά τις γλωσσικές τους ικανότητες ενώ παράλληλα τροφοδοτείται η τάση τους για κοινωνική απομόνωση καθώς η γλώσσα έχει ουσιαστική σημασία στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων.

Δε γνωρίζουμε, ωστόσο, αν οι ελλειπείς γλωσσικές ικανότητες των ντροπαλών παιδιών αποτελούν αίτιο ή συνέπεια της ντροπής ή αν συσχετίζονται μεταξύ τους. Ο Spere και οι συνεργάτες του (2004) επιχείρησαν να διερευνήσουν αν η γλωσσική επίδοση των ντροπαλών παιδιών ηλικίας 4-5 ετών είναι χαμηλότερη από το αναμενόμενο για την ηλικία τους επίπεδο συγκρίνοντας μεταξύ τους τα ντροπαλά (πειραματική ομάδα) με τα μη ντροπαλά παιδιά (ομάδα ελέγχου). Οι γλωσσικές δοκιμασίες στις οποίες υποβλήθηκαν τα παιδιά στη συγκεκριμένη έρευνα ήταν δύο σταθμισμένες γλωσσικές δοκιμασίες: 1) το Peabody Picture Vocabulary Test – Revised για αξιολόγηση προσληπτικών γλωσσικών δεξιοτήτων (PPVT-R) και 2) το Test of Auditory Analysis Skills (TAAS) για αξιολόγηση της φωνολογικής επίγνωσης και των εκφραστικών γλωσσικών δεξιοτήτων.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα ντροπαλά παιδιά αν και παρουσιάζουν σημαντικά χαμηλότερη επίδοση από τα μη ντροπαλά παιδιά σε έργα που αξιολογούν τον εκφραστικό και προσληπτικό λόγο, εντούτοις αποδίδουν σύμφωνα με το αναμενόμενο για την ηλικία τους επίπεδο. Τα ντροπαλά παιδιά, όπως φαίνεται, ούτε υπερέχουν αλλά ούτε και υστερούν σε σχέση με το γλωσσικό επίπεδο της ηλικίας τους. Επομένως, η ντροπαλότητα ούτε ενισχύει αλλά ούτε και εμποδίζει τη γλωσσική ανάπτυξη. Οι διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων αποδίδονται στο ότι τα μη ντροπαλά παιδιά παρουσίασαν επίδοση υψηλότερη από το αναμενόμενο για την ηλικία τους επίπεδο. Το αποτέλεσμα αυτό στηρίζει περισσότερο την άποψη ότι τα ντροπαλά παιδιά λόγω της σιωπηλής φύσης που τα διακρίνει έχουν περιορισμένες ευκαιρίες συμμετοχής σε συζητήσεις με αποτέλεσμα το λεξιλόγιο και οι γλωσσικές τους δεξιότητες να μην αναπτύσσονται στον ίδιο βαθμό με εκείνες των μη ντροπαλών παιδιών τα οποία συμμετέχουν πιο άνετα σε συζητήσεις ακόμη και σε μη οικεία κοινωνικά πλαίσια. Η συμμετοχή σε συζητήσεις μπορεί πράγματι να ενισχύσει σημαντικά τη γλωσσική ανάπτυξη ενός παιδιού (Spere et al., 2004).

Η ανάγνωση στα παιδιά, και ειδικότερα η διαλογική ανάγνωση, μπορεί να βελτιώσει το λεξιλόγιο του παιδιού και γενικότερα τις προσληπτικές και εκφραστικές γλωσσικές δεξιότητες (Senechal et al., 1997). Τα μη ντροπαλά παιδιά ίσως είναι πιο πρόθυμα για τέτοιου τύπου γλωσσικές δραστηριότητες από τα ντροπαλά παιδιά και αυτό μπορεί να εξηγεί ως ένα βαθμό τη σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων.

Μια άλλη πιθανή εξήγηση των διαφορών μεταξύ ντροπαλών και μη ντροπαλών παιδιών αφορά στον διαφορετικό τρόπο με τον οποίο οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν σε κάθε περίπτωση. Έτσι, οι γονείς είναι πιο πιθανό να διαβάζουν και να εμπλέκουν σε συζητήσεις παιδιά εξωστρεφή και ομιλητικά απ' ό, τι παιδιά σιωπηλά και εσωστρεφή, κι αυτό μπορεί να συμβάλει ώστε τα πρώτα να υπερέχουν στις γλωσσικές δεξιότητες από τα δεύτερα. Η παρότρυνση των ντροπαλών παιδιών από γονείς και εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε συζητήσεις και γενικότερα να μιλάνε περισσότερο αποτελεί σημαντικό βήμα στη βελτίωση των γλωσσικών τους δεξιοτήτων.

5.4 Κοινωνική απομόνωση - Μοναξιά

Σοβαρές ανησυχίες κατά τη διάρκεια των προσχολικών ετών δεν προκαλούν μόνο τα ντροπαλά παιδιά αλλά και τα παιδιά που παρουσιάζουν συμπεριφορές κοινωνικής απομόνωσης, μοναξιάς και αντιδράσεις που πολλές φορές παραπέμπουν σε συμπτώματα «κατάθλιψης». Τα πιο έντονα συμπτώματα κοινωνικής απομόνωσης παρατηρούνται όταν αγχώδη και απομονωμένα παιδιά δε γίνονται αποδεκτά από ομηλικούς. Η μοναξιά και η τάση για απομόνωση δε θα πρέπει να συγχέεται με το μοναχικό παιχνίδι που αποτελεί ένα από τα πρώτα στάδια ανάπτυξης της ικανότητας του παιδιού για παιχνίδι. Στην προσχολική ηλικία η τάση ενός παιδιού να παίζει μόνο του συχνά αποτελεί ένδειξη μιας προδιάθεσης για κοινωνική απομόνωση. Ωστόσο, είναι σημαντικό να γίνει διάκριση μεταξύ της αγχώδους απομόνωσης που έχει σχέση με την ψυχική κατάσταση του ίδιου του παιδιού και της απομόνωσης λόγω αποκλεισμού από τους ομηλικούς (Gazelle & Ladd, 2003).

Παρόλο που η απομόνωση και η αίσθηση της μοναξιάς μπορεί να οφείλονται στη μη αποδοχή από την ομάδα ομηλικών, μπορεί επίσης να συνδέονται με τις σχέσεις γονέων-παιδιού. Έρευνα έδειξε ότι τα παιδιά με τα εντονότερα συμπτώματα απομόνωσης και μοναξιάς στην πρώιμη παιδική ηλικία ήταν αυτά που είχαν παρουσιάσει στη βρεφική ηλικία ανασφαλείς σχέσεις προσκόλλησης (Berlin, Cassidy & Belsky, 1995). Για το συναίσθημα της μοναξιάς έχουν εντοπιστεί περιπτώσεις διαγενεακής συνέχειας. Θετικές συσχετίσεις έχουν βρεθεί μεταξύ της μοναξιάς που βίωσαν οι γονείς και εκείνης που βίωσαν τα παιδιά τους κατά την έναρξη της σχολικής φοίτησης (Henwood & Solano, 1994). Η μοναξιά σχετίζεται επίσης με τον τρόπο που οι γονείς κοινωνικοποιούν τα παιδιά τους στην επίλυση των

διαπροσωπικών τους διαφορών. Παιδιά των οποίων οι γονείς θέλουν να ασκούν συνεχή έλεγχο στη συμπεριφορά και στις κοινωνικές τους συναλλαγές με ομηλικούς παρουσιάζουν έντονη διάθεση για μοναξιά και κοινωνική απομόνωση (McDowell, Parke, & Wang, 2003).

Η μοναξιά στα μικρά παιδιά είναι ένα σημαντικό πρόβλημα που μπορεί να έχει άμεσες και μακροπρόθεσμες αρνητικές συνέπειες στην κοινωνική τους ανάπτυξη. Τα μικρά παιδιά κατανοούν την έννοια της μοναξιάς και δηλώνουν ότι αισθάνονται μόνα. Σε σχετική έρευνα παιδιά προσχολικής ηλικίας έδωσαν κατάλληλες απαντήσεις σε μια σειρά ερωτήσεων σχετικά με το τι είναι μοναξιά («το να είσαι λυπημένος και μόνος»), από πού προέρχεται («κανείς δεν παίζει μαζί σου») και τι μπορεί να κάνει κάποιος για να υπερνικήσει τα συναισθήματα της μοναξιάς («να βρει έναν φίλο») (Cassidy & Asher, 1992). Μια πιο πρόσφατη μελέτη που επιχείρησε να μετρήσει το ποσοστό μοναξιάς των παιδιών σε σχολικό περιβάλλον νηπιαγωγείου με μια σειρά ερωτήσεων του τύπου «Είστε μόνοι στο σχολείο;», «Είναι το σχολείο ένα μοναχικό μέρος για σας;», «Είστε λυπημένοι και μόνοι στο σχολείο;» έδειξε ότι οι αντιλήψεις των μικρών παιδιών για τη μοναξιά είναι παρόμοιες με εκείνες των μεγαλύτερων παιδιών και των ενηλίκων (Ladd, Kochenderfer, & Coleman, 1996).

Τα παιδιά που νιώθουν μόνα συχνά αναπτύσσουν φτωχές σχέσεις με ομηλικούς και αυτό εντείνει τη μοναξιά τους. Αισθάνονται συχνά αποκλεισμένα, ένα συναίσθημα που μπορεί να καταστείλει την ανάπτυξη της αυτο-εκτίμησης. Τα μοναχικά παιδιά χάνουν συνήθως πολλές ευκαιρίες για συναλλαγή με ομηλικούς και για ανάπτυξη σημαντικών δεξιοτήτων. Λαμβάνοντας υπόψη τη σημασία που δίνεται στις αλληλεπιδράσεις με ομηλικούς και στις φιλικές σχέσεις για την ανάπτυξη του παιδιού, αυτή η πιθανή έλλειψη αλληλεπίδρασης προκαλεί πολλές ανησυχίες (Ramsey, 1991).

Διάφοροι παράγοντες μπορεί να κάνουν ένα μικρό παιδί να αισθανθεί μόνο. Παράγοντες που εμφανίζονται έξω από το σχολικό περιβάλλον, όπως είναι οι συγκρούσεις στο πλαίσιο του σπιτιού, η αλλαγή σχολείου ή γειτονιάς, η απώλεια ενός φίλου, η απώλεια ενός αντικειμένου, η εμπειρία διαζυγίου των γονέων ή ο θάνατος ενός κατοικίδιου ζώου ή ενός σημαντικού προσώπου, αλλά και παράγοντες που εμφανίζονται στο πλαίσιο του σχολείου, όπως η μη αποδοχή από τους ομηλικούς, η έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων ή διάφορα ατομικά χαρακτηριστικά, όπως ντροπαλότητα-αναστολή, άγχος-ανησυχία και χαμηλή αυτο-εκτίμηση, που κάνουν

δύσκολη για το παιδί τη σύναψη φιλικών σχέσεων. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας που γίνονται «θύματα» της επιθετικότητας των ομηλικών τους παρουσιάζουν τα υψηλότερα επίπεδα μοναξιάς, άγχους και αρνητικής στάσης απέναντι στο σχολείο (Kochenderfer & Ladd, 1996).

Παρατηρώντας ένα παιδί, ο εκπαιδευτικός μπορεί να εστιάσει στις ακόλουθες αντιδράσεις, οι οποίες μπορεί να αποτελούν ενδείξεις μοναξιάς: α) αν εμφανίζεται συνεσταλμένο, ανήσυχο, αβέβαιο για τον εαυτό του ή λυπημένο, β) αν παρουσιάζει έλλειψη ενδιαφέροντος για ό, τι συμβαίνει γύρω του, γ) αν απορρίπτεται από τους ομηλικούς στο παιχνίδι, δ) αν αποφεύγει τα άλλα παιδιά από δική του επιλογή, ε) αν στερείται κοινωνικών δεξιοτήτων απαραίτητων για κοινωνική συναλλαγή, και στ) αν διαθέτει τις απαραίτητες κοινωνικές δεξιότητες αλλά είναι απρόθυμο να τις χρησιμοποιήσει. Επειδή η μοναξιά δεν μπορεί πάντα να παρατηρηθεί στα παιδιά (π.χ., υπάρχουν παιδιά που εμφανίζονται να έχουν φίλους αλλά δηλώνουν ότι νιώθουν μόνα), ο εκπαιδευτικός οφείλει να συζητά με κάθε παιδί χωριστά (Cassidy & Asher, 1992. Ladd, Kochenderfer, & Coleman, 1996).

Μερικά παιδιά μπορούν να ωφεληθούν αν τους δοθεί η ευκαιρία να εκφράσουν συναισθήματα θλίψης ή μοναξιάς μέσω του σχεδίου, της κίνησης, της μουσικής ή άλλων δημιουργικών δραστηριοτήτων (Edwards, Gandini, & Forman, 1993). Μέσα από το δραματικό παιχνίδι κάποια παιδιά μπορούν να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και να βιώσουν μια αίσθηση αυτο-ελέγχου. Επίσης, η ανάγνωση παιδικών βιβλίων που αναφέρονται σε τέτοιου τύπου δυσκολίες και σε τρόπους επίλυσης αυτών μπορεί να βοηθήσει ένα παιδί στην αντιμετώπιση μιας προσωπικής κρίσης. Η επιλογή της κατάλληλης βιβλιογραφίας που απευθύνεται σε παιδιά μπορεί να συμβάλλει θετικά στην προαγωγή της ψυχικής τους υγείας. Σε μια τέτοια προσπάθεια η συνεργασία σχολείου-οικογένειας είναι απαραίτητη τόσο για την κατανόηση των αιτιών που προκαλούν τη μοναξιά όσο και για την από κοινού εύρεση τεχνικών αντιμετώπισής της στο χώρο του σχολείου και του σπιτιού.

5.5 Ελλιπής γλωσσική ικανότητα και αδυναμία κατανόησης συναισθημάτων

Πρόσφατες έρευνες (Cutting & Dunn, 1999. Harris, 1999. Pons et al., 2003) έθεσαν το ζήτημα των ατομικών διαφορών στην ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών να κατανοούν συναισθήματα, οι οποίες διαφορές εμφανίζονται σε σχετικά πρώιμη ηλικία. Σημαντική πηγή των ατομικών διαφορών είναι συγκεκριμένα χαρακτηριστικά

της οικογένειας του παιδιού, όπως η σχέση παιδιού–μητέρας και η ποιότητα συναισθηματικής έκφρασης στο οικογενειακό περιβάλλον. Όσο περισσότερο η οικογένεια εκφράζει με τρόπο κατανοητό τα συναισθήματα, τόσο περισσότερο γίνονται αυτά κατανοητά από το παιδί (Harris, 1994, 1999). Για την ύπαρξη ατομικών διαφορών στην κατανόηση συναισθημάτων βρέθηκε ότι συμβάλλει σημαντικά το επίπεδο της γλωσσικής ικανότητας του παιδιού. Οι Cutting και Dunn (1999) διαπίστωσαν ότι υπάρχει σημαντική σχέση ανάμεσα στη γλωσσική ικανότητα παιδιών ηλικίας 3 και 4 ετών και στην ικανότητα να αναγνωρίζουν συναισθήματα και να κατανοούν τα αίτιά τους.

Η γλώσσα παρέχει το εννοιολογικό πλαίσιο μέσω του οποίου μπορεί το παιδί να κατανοήσει και να ερμηνεύσει συμπεριφορές και συναισθήματα ακόμη και ατόμων που δεν είναι παρόντα ή ατόμων που δεν έχει συναντήσει ποτέ, όπως τα πρόσωπα μιας ιστορίας που ακούει ή μιας παιδικής σειράς στην τηλεόραση. Μέσω των δεξιοτήτων γλωσσικής κατανόησης και έκφρασης επιτυγχάνονται βασικές λειτουργίες απαραίτητες για τη βαθύτερη κατανόηση των πραγμάτων και για επικοινωνία. Μέσω της γλώσσας το παιδί μπορεί να λάβει υπόψη του τη σκέψη του άλλου, να μεταφέρει στοιχεία της σκέψης του άλλου στη δική του σκέψη και να κατανοήσει επιθυμίες και προθέσεις, να συσχετίσει γεγονότα και συμπεριφορές και να κατανοήσει προθέσεις και συναισθήματα, να προβλέψει μελλοντικές συμπεριφορές και συνέπειες, να σκεφτεί εναλλακτικές λύσεις για την επίλυση ενός προβλήματος και να ελέγξει την έκφραση των δικών του συμπεριφορών και συναισθημάτων. Γλώσσα και σκέψη είναι στοιχεία αλληλένδετα. Ελλιπείς γλωσσικές ικανότητες είναι επόμενο να επιδρούν αρνητικά στη λειτουργία της σκέψης.

Η αναγνώριση της γλώσσας ως ένας από τους παράγοντες που επηρεάζουν την κατανόηση των συναισθημάτων θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στα προγράμματα παρέμβασης. Τέτοιου είδους προγράμματα μπορούν να παρέχουν στα παιδιά ευκαιρίες για συζήτηση γεγονότων συναισθηματικά φορτισμένων τα οποία μπορεί να προέρχονται από τη ζωή του ίδιου του παιδιού ή από τη ζωή των χαρακτήρων μιας ιστορίας, να μιλάνε δηλαδή τα παιδιά για συναισθήματα, για τα αίτια και τις συνέπειές τους. Τέτοιου τύπου παρεμβάσεις είναι αποτελεσματικές είτε εφαρμόζονται σε επίπεδο ομάδας στο πλαίσιο της τάξης είτε σε ατομικό επίπεδο (Pons et al., 2003).

5.6 Ειδικές φοβίες

Έρευνες κατέδειξαν ότι σχεδόν όλα τα παιδιά βιώνουν κάποιο φόβο στην πορεία ανάπτυξής τους (Gullone, 2000. Ollendick, King & Yule, 1994). Αυτοί οι φόβοι ποικίλουν σε συχνότητα, ένταση και διάρκεια, τείνουν να είναι ήπιοι, συγκεκριμένοι σε κάθε ηλικία, μεταβατικοί και μικρής διάρκειας. Παρόλο που οι παιδικοί φόβοι είναι μέρος της φυσιολογικής ανάπτυξης, μια ομάδα παιδιών παρουσιάζει φόβους που παρεμβαίνουν αρνητικά στην καθημερινή τους ζωή και γενικότερα στην ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη. Πρόκειται για τις *ειδικές φοβίες* που, σύμφωνα με το Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV), υφίστανται όταν ο φόβος για κάποιο συγκεκριμένο αντικείμενο ή κατάσταση είναι υπερβολικός και δεν μπορεί να εξηγηθεί, επιμένει στο χρόνο και κάνει το παιδί να αντιδρά με άγχος στο φοβικό ερέθισμα το οποίο καταλήγει να αποφεύγει. Το άγχος και η αποφυγή του φοβικού ερεθίσματος προκαλούν σοβαρά προβλήματα στην καθημερινότητα του παιδιού.

Πρόσφατες επιδημιολογικές μελέτες έδειξαν ότι οι ειδικές φοβίες τείνουν να είναι επικρατέστερες στα κορίτσια από ό, τι στα αγόρια και στα μεγαλύτερα από ό, τι στα μικρότερα παιδιά (Costello & Angold, 1995). Οι ειδικές φοβίες παρατηρούνται με σημαντική συχνότητα στα μικρά παιδιά και μπορεί να οδηγήσουν σε σοβαρότερες ψυχοπαθολογικές καταστάσεις. Επιπλέον επιδημιολογικά ευρήματα έδειξαν ότι οι φοβίες στην παιδική ηλικία είναι ως ένα βαθμό σταθερές (Ollendick & King, 1994) και ενώ οι διαταραχές άγχους συνήθως συνυπάρχουν με άλλες διαταραχές, οι ειδικές φοβίες είναι συνήθως αμιγείς στα παιδιά και στους εφήβους (Costello & Angold, 1995).

Παράγοντες που μπορεί να προκαλέσουν και να διατηρήσουν στο χρόνο τις ειδικές φοβίες της προσχολικής ηλικίας είναι η κληρονομικότητα, οι γενετικές δηλαδή επιδράσεις, η ιδιοσυγκρασία του ίδιου του παιδιού (ταπεραμέντο), η πιθανή ψυχοπαθολογία των γονέων (π.χ. φοβικοί γονείς, γονείς με διαταραχές άγχους), οι πρακτικές των γονέων και οι επιδράσεις που δέχονται τα παιδιά από τους γονείς (π.χ. υπερπροστατευτικοί γονείς οι οποίοι φοβούμενοι τους πιθανούς κινδύνους αποθαρρύνουν τα παιδιά τους να είναι κοινωνικά και να βγαίνουν έξω από το σπίτι) καθώς και οι προσωπικές εμπειρίες του παιδιού (εμπειρίες τρόμου ή λιγότερο άμεσες επιδράσεις όπως η παρατήρηση της φοβικής αντίδρασης κάποιου άλλου παιδιού). Δεδομένου ότι οι ειδικές φοβίες προκαλούν προβλήματα στην καθημερινότητα του παιδιού, είναι επόμενο να προκαλούν προβλήματα και στις διαπροσωπικές του

σχέσεις, στις κοινωνικές του συναλλαγές, στην κοινωνικοποίησή του και ασφαλώς στην ψυχική του υγεία.

Σύνοψη - Συζήτηση

Οι κοινωνικές δεξιότητες και η ψυχική υγεία κάθε παιδιού σε μια δεδομένη στιγμή είναι το τελικό αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης βιολογικών, ψυχολογικών και κοινωνικών παραγόντων. Βασικοί αναπτυξιακοί παράγοντες που επηρεάζουν άμεσα την κοινωνική συμπεριφορά ενός παιδιού είναι η γλωσσική ικανότητα, η ιδιοσυγκρασία, η αυτο-εκτίμηση και τα κίνητρα, που επηρεάζονται καθοριστικά από το κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού.

Για την ανάπτυξη σχέσεων με ομηλικούς κατά την προσχολική ηλικία, αλλά και μετέπειτα, και τη θετική κοινωνική συναλλαγή απαραίτητη είναι η ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων όπως και η ικανότητα ελέγχου και ρύθμισης προσωπικών συναισθημάτων και συμπεριφορών. Προβλήματα στις παραπάνω διεργασίες εμποδίζουν την εμφάνιση προκοινωνικής συμπεριφοράς και επηρεάζουν το βαθμό στον οποίο τα μικρά παιδιά γίνονται αποδεκτά από τους ομηλικούς. Οι δυσκολίες κοινωνικής συναλλαγής και σύναψης φιλικών σχέσεων με ομηλικούς μπορεί να οφείλονται ή να οδηγούν σε ελλειπείς δεξιότητες επικοινωνίας.

Οι αναπτυξιακές δυσκολίες, οι ελλειπείς γλωσσικές ικανότητες, η επιθετικότητα, η ντροπαλότητα, η κοινωνική απομόνωση-μοναξιά και οι ειδικές φοβίες αποτελούν ατομικά χαρακτηριστικά που συνδέονται με ελλειπείς κοινωνικές δεξιότητες και φτωχές ή αρνητικές διαπροσωπικές σχέσεις.

Παιδιά με κάποια μορφή αναπτυξιακής υστέρησης παρουσιάζουν μεγαλύτερες ελλείψεις στις κοινωνικές δεξιότητες και περισσότερες δυσκολίες στην κοινωνική συμπεριφορά από τα παιδιά που δεν εμφανίζουν κάποιο είδος αναπτυξιακής υστέρησης (Merrell & Holland, 1997). Στις αναπτυξιακές δυσκολίες εντάσσονται και οι γλωσσικές δυσκολίες που συνδέονται άμεσα με αδυναμία κατανόησης συναισθημάτων και συμπεριφορών. Δεδομένου ότι η γλώσσα παρέχει το εννοιολογικό πλαίσιο για την ερμηνεία συμπεριφορών και συναισθημάτων καθώς και τη δυνατότητα επιτέλεσης βασικών διαδικασιών σκέψης, απαραίτητων για τη βαθύτερη κατανόηση των πραγμάτων και για επικοινωνία, η ελλιπής γλωσσική ανάπτυξη είναι επόμενο να συνδέεται με ελλειπείς δεξιότητες επικοινωνίας.

Η επιθετικότητα του παιδιού προσχολικής ηλικίας συνδέεται άμεσα με δυσκολίες στην κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων και με τις συναφείς δυσκολίες ελέγχου και ρύθμισης προσωπικών συναισθημάτων και συμπεριφορών. Ποιοτική ανάλυση των κοινωνικών συναλλαγών αγοριών και κοριτσιών έδειξε ότι και τα δύο φύλλα εμφανίζουν επιθετική συμπεριφορά κι ότι εκείνο που διαφέρει μεταξύ τους είναι οι μορφές της επιθετικότητας που εμφανίζουν (Crick & Grotpeter, 1995). Τα κορίτσια είναι πιθανότερο να εμφανίσουν τη μορφή επιθετικότητας που ονομάζεται *επιθετικότητα σχέσεων*, όπου τα κορίτσια πληγώνουν τη φιλική διάθεση ενός άλλου παιδιού ή αποκλείουν το παιδί αυτό από την ομάδα, ενώ τα αγόρια είναι πιθανότερο να εμφανίσουν την *έκδηλη* μορφή επιθετικότητας.

Η ντροπαλότητα, που συνδέεται με την ιδιοσυγκρασία του ίδιου του παιδιού, την τάση που έχει να βιώνει συγκεκριμένα συναισθήματα, αλλά και με την αρνητική ανατροφοδότηση από τους γονείς, μπορεί να προκαλέσει σημαντικές δυσκολίες στη σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας. Ως προς το φύλο, τα κορίτσια παρουσιάζονται πιο ευάλωτα από τα αγόρια στο συναίσθημα της ντροπής. Σύγκριση ντροπαλών και μη ντροπαλών παιδιών έδειξε ότι τα μη ντροπαλά παιδιά έχουν περισσότερο αναπτυγμένες τις γλωσσικές τους ικανότητες από τα ντροπαλά παιδιά, χωρίς, ωστόσο, τα τελευταία να υστερούν γλωσσικά σε σχέση με το αναμενόμενο για την ηλικία τους γλωσσικό επίπεδο. Η διαφορά αυτή μεταξύ ντροπαλών και μη ντροπαλών παιδιών αποδίδεται στο διαφορετικό βαθμό συμμετοχής των παιδιών κάθε ομάδας σε συζητήσεις και γλωσσικές δραστηριότητες.

Σοβαρές ανησυχίες κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας προκαλούν και τα παιδιά που παρουσιάζουν συμπτώματα κοινωνικής απομόνωσης και μοναξιάς τα οποία μπορεί να συνδέονται με τις σχέσεις γονέων-παιδιού και συγκεκριμένα με ανασφαλείς σχέσεις προσκόλλησης (Berlin, Cassidy & Belsky, 1995) και αρνητικές πρακτικές κοινωνικοποίησης όπως ο συνεχής και αυστηρός έλεγχος στις κοινωνικές συναλλαγές του παιδιού και στην επίλυση των διαπροσωπικών του διαφορών (McDowell, Parke, & Wang, 2003). Η μοναξιά στα μικρά παιδιά αποτελεί σημαντικό πρόβλημα που μπορεί να έχει άμεσες και μακροχρόνιες αρνητικές επιπτώσεις στην ικανότητα κοινωνικής προσαρμογής. Τα μοναχικά παιδιά αναπτύσσουν συνήθως φτωχές σχέσεις με ομηλικούς και αισθάνονται αποκλεισμένα, συναίσθημα που εμποδίζει την ανάπτυξη υψηλής αυτο-εκτίμησης. Η παροχή στα παιδιά της δυνατότητας να εκφράζουν συναισθήματα θλίψης ή μοναξιάς μέσω του σχεδίου, της

κίνησης, της μουσικής ή άλλων δημιουργικών δραστηριοτήτων (Edwards, Gandini, & Forman, 1993) μπορεί να έχει για τα ίδια ευεργετικά αποτελέσματα.

Τέλος, οι ειδικές φοβίες που μπορεί να οφείλονται σε γενετικούς ή περιβαλλοντικούς παράγοντες, όπως οι γονεϊκές πρακτικές ή ακόμη και η ψυχοπαθολογία των ίδιων των γονέων, εμποδίζουν τη θετική κοινωνική συναλλαγή ενώ παράλληλα επιδρούν αρνητικά στη γενικότερη ανάπτυξη του παιδιού.

Για τα αρνητικού τύπου χαρακτηριστικά που μπορεί να εμφανίσει ένα μικρό παιδί στη συμπεριφορά του και τα οποία παρεμποδίζουν τη θετική κοινωνική συναλλαγή, η προσχολική εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει όχι μόνο θεραπευτικά αλλά και προληπτικά με τρόπο συστηματικό μέσα από οργανωμένα προγράμματα προαγωγής ψυχικής υγείας. Μεγάλη είναι η σημασία της έγκαιρης εκπαιδευτικής παρέμβασης στα μικρά παιδιά με στόχο την ανάπτυξη ή ενίσχυση των κοινωνικών και γνωστικών τους δεξιοτήτων για την άμεση αλλά και μακροχρόνια αποτροπή αρνητικού τύπου συμπεριφορών. Βασικές δεξιότητες για τη σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων και για την καλύτερη δυνατή κοινωνική ένταξη και προσαρμογή του παιδιού αποτελεί η κατανόηση των συναισθημάτων του άλλου και η ρύθμιση της έκφρασης των προσωπικών συναισθημάτων, κοινωνικές δεξιότητες που προαπαιτούν την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων.

Σε οποιαδήποτε παρέμβαση η οικογένεια θα πρέπει να είναι κεντρικό στοιχείο καθώς αποτελεί πεδίο αναφοράς για το μικρό παιδί. Η συνεργασία σχολείου-οικογένειας είναι απαραίτητη για την επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων ενός προγράμματος προαγωγής ψυχικής υγείας. Πρωτίστως θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού ώστε να εντοπίζονται τα δυνατά και αδύνατα σημεία στη σχέση του παιδιού με τους γονείς του και στις γονεϊκές πρακτικές. Μια παρέμβαση που περιορίζεται στο σχολικό πλαίσιο αγνοώντας το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού πιθανότατα να έχει λιγότερο ευεργετικά και μακροχρόνια αποτελέσματα από μια παρέμβαση που συμπλέκει με επιτυχία το σχολικό με το οικογενειακό περιβάλλον.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

Προγράμματα Πρώιμης Παρέμβασης για την Προαγωγή Ψυχικής Υγείας του Παιδιού σε Διεθνές Επίπεδο

Το 1977 ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (WHO) επισήμανε ότι κάθε χώρα οφείλει να έχει ένα Εθνικό Σχέδιο για την Ψυχική Υγεία του Παιδιού (National Plan for Child Mental Health) (WHO, 1977). Το 1992, η International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions, επικυρώνοντας την παραπάνω σύσταση του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας, επιβεβαίωσε το δικαίωμα κάθε παιδιού για πλήρη ανάπτυξη, σωματική, νοητική, ψυχική, ηθική και κοινωνική (IACAPAP, 1992) σύμφωνα και με τη Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (UN General Assembly, 1989).

Παρά τις επίσημες υποδείξεις για χάραξη και υλοποίηση εθνικών πολιτικών προαγωγής ψυχικής υγείας για παιδιά, σχετική ανασκόπηση έδειξε την παγκοσμίως παντελή έλλειψη εφαρμογής πολιτικών ψυχικής υγείας για παιδιά με εξαίρεση ένα μικρό σύνολο χωρών (Shatkin & Belfer, 2004). Στην εν λόγω ανασκόπηση που στόχο είχε να αξιολογήσει αν υπάρχουν πολιτικές προαγωγής ψυχικής υγείας για παιδιά και στις περιπτώσεις που υπάρχουν, αν επαρκούν, ορίστηκαν συγκεκριμένα κριτήρια κατηγοριοποίησης τα οποία ήταν: α) εθνικές πολιτικές και/ή σχέδια προγραμμάτων που αναγνωρίζουν τα προβλήματα ψυχικής υγείας και ανάπτυξης παιδιών και εφήβων και εφαρμόζουν ένα ενιαίο σχέδιο δράσης, β) εθνικές πολιτικές και/ή σχέδια προγραμμάτων που αναγνωρίζουν τα προβλήματα ψυχικής υγείας και ανάπτυξης παιδιών και εφήβων, αλλά δεν εφαρμόζουν ένα ενιαίο σχέδιο δράσης, γ) εθνικές πολιτικές και/ή σχέδια προγραμμάτων που αναγνωρίζουν τα προβλήματα ψυχικής υγείας των ενηλίκων και μπορεί να έχουν άμεση ή έμμεση θετική επίδραση στην ψυχική υγεία παιδιών και εφήβων, και δ) μη αναγνωρισμένες εθνικές πολιτικές ή σχέδια προγραμμάτων για την ψυχική υγεία.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι στις 191 χώρες, μόνο οι 35, ποσοστό 18% των χωρών παγκοσμίως, εντάσσονται σε κάποιο από τα τρία πρώτα κριτήρια και διαθέτουν αναγνωρισμένες πολιτικές προαγωγής ψυχικής υγείας που μπορεί να έχουν κάποια επίδραση σε παιδιά και εφήβους, ενώ οι υπόλοιπες χώρες εντάσσονται στην τέταρτη κατηγορία (πίνακας 1). Από τις 35 αυτές χώρες μόνο οι 14, (11 από τις οποίες είναι Ευρωπαϊκές χώρες), πληρούν το πρώτο κριτήριο, έχουν δηλαδή μια πολιτική προαγωγής ψυχικής υγείας ειδικά σχεδιασμένη για παιδιά και εφήβους.

Για να εκτιμηθεί το πόσο γρήγορα αναπτύσσονται πολιτικές στο χώρο της ψυχικής υγείας έγινε μια δεύτερη κατηγοριοποίηση των πολιτικών: α) σε εκείνες που υπήρχαν πριν το 1990 και β) εκείνες που αναπτύχθηκαν από το 1990 και μετά. Όπως φαίνεται στον πίνακα 1: α) 14 χώρες βρέθηκε να έχουν πολιτικές προαγωγής ψυχικής υγείας πριν και μετά το 1990, όπου σε ορισμένες περιπτώσεις παρατηρείται βελτίωση των πολιτικών με την πάροδο του χρόνου, β) 19 χώρες δεν παρουσίασαν κάποια πολιτική προαγωγής ψυχικής υγείας πριν το 1990 αλλά ανέπτυξαν μετά το 1990, και γ) 2 χώρες είχαν κάποια πολιτική προαγωγής ψυχικής υγείας πριν το 1990 αλλά μετά το 1990 δεν ανέπτυξαν κάποια σχετική πολιτική. Η Ελλάδα ανήκει στη δεύτερη κατηγορία και οι πολιτικές που έχει αναπτύξει είναι εθνικές πολιτικές που αναγνωρίζουν τα προβλήματα ψυχικής υγείας και ανάπτυξης παιδιών και εφήβων, αλλά δεν εφαρμόζουν ένα ενιαίο σχέδιο δράσης.

Πίν. 1 Πολιτικές ψυχικής υγείας για παιδιά και εφήβους σε καθεμιά από τις 35 χώρες

<u>Κατηγορία πολιτικών ψυχικής υγείας</u>			<u>Κατηγορία πολιτικών ψυχικής υγείας</u>		
<u>Χώρες</u>	<u>μετά το '90</u>	<u>πριν το '90</u>	<u>Χώρες</u>	<u>μετά το '90</u>	<u>πριν το '90</u>
Αυστραλία	β	-	Μαυρίκιος	β	γ
Βέλγιο	γ	γ	Μοζαμβίκη	γ	-
Μποτσουάνα	γ	-	Ολλανδία	α	α
Μπουρκίνα Φάσο	-	γ	Νέα Ζηλανδία	α	-
Χιλή	α	β	Νιγηρία	β	-
Τσεχία	α	-	Νορβηγία	α	α
Δανία	α	-	Πορτογαλία	α	β
Φίτζι	γ	-	Ρουμανία	α	α
Γαλλία	α	α	Ρωσία	β	-
Γερμανία	α	α	Σερβία/Γιουγκοσλαβία	α	α
Γκάνα	β	-	Σλοβακία	β	-
Ελλάδα	γ	-	Νότια Αφρική	α	-
Ινδία	β	β	Ισπανία	β	β
Ιράν	-	γ	Σρι-Λάνκα	β	γ
Ιρλανδία	α	-	Ταϊλάνδη	γ	-
Λιθουανία	β	-	Ηνωμένο Βασίλειο	α	-
Λοξεμβούργο	γ	γ	Ηνωμένες Πολιτείες	β	-
Μαλαισία	γ	-			

Παρότι είναι κοινή ομολογία ότι προτεραιότητα κάθε χώρας οφείλει να είναι η ψυχική υγεία των παιδιών, όπως ορίζει η Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, τα παιδιά εξακολουθούν να αποτελούν πληθυσμό σε επικινδυνότητα, με πολλά κοινωνικά προβλήματα να απειλούν τη ζωή εκατομμυρίων παιδιών καθημερινά.

Η πρόωμη παιδική ηλικία, από τη γέννηση έως το 5^ο έτος, αποτελεί για το παιδί κρίσιμη περίοδο ανάπτυξης των γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών

δεξιοτήτων που παρέχουν τη βάση για μια υγιή μακροχρόνια ανάπτυξη. Πρόσφατες έρευνες κατέδειξαν ότι οι εμπλουτισμένες εμπειρίες κατά τη διάρκεια της πρώιμης παιδικής ηλικίας μπορεί να έχουν θετική επίδραση στην ανάπτυξη του εγκεφάλου προάγοντας έτσι την κατάκτηση της γλώσσας, την ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων, τη δημιουργία υγιών σχέσεων με ομηλικούς και ενήλικες και γενικότερα την ανάπτυξη ικανοτήτων που αποδεικνύονται σημαντικές καθ' όλη τη διάρκεια ζωής του ατόμου.

Παρά την ουσιαστική τους σημασία, τα πρώιμα προγράμματα πρόληψης θεωρούνται συνήθως πολυτέλεια παρά αναγκαιότητα για τη θετική ανάπτυξη των παιδιών. Οι υπεύθυνοι στην ανάπτυξη πολιτικών μιας χώρας ή κοινότητας επικεντρώνονται συνήθως σε πιο άμεσα αποτελέσματα υποτιμώντας τα μακροπρόθεσμα οφέλη που μπορεί να έχουν τα προγράμματα πρώιμης πρόληψης, προαγωγής και παρέμβασης για τα μικρά παιδιά και ειδικότερα για εκείνα που μεγαλώνουν σε αντίξοες συνθήκες (Park & Peterson, 2003).

6.1 Προγράμματα Φροντίδας και Ανάπτυξης στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία (Early Childhood Care & Development – ECCD) – Σχεδιασμός Προγραμμάτων Πρώιμης Παρέμβασης

Καθώς οι κοινωνικές μεταβολές συμβαίνουν με συνεχώς αυξανόμενους ρυθμούς, η υποστήριξη της ευημερίας και της ποιότητας ζωής των παιδιών αποτελεί επιτακτική ανάγκη. Η κοινωνία έχει την υποχρέωση να ενισχύει την κοινωνική, σωματική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών και να προλαμβάνει πιθανά προβλήματα με κατάλληλα σχεδιασμένα προγράμματα που στηρίζουν τα μικρά παιδιά και τις οικογένειές τους. Το πεδίο των προγραμμάτων Φροντίδας και Ανάπτυξης στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία (Early Childhood Care & Development – ECCD) παρέχει μέσω εναλλακτικών προγραμμάτων τη δυνατότητα διασφάλισης των δικαιωμάτων των παιδιού και κάλυψης των βασικών αναγκών του από την προγεννητική περίοδο μέχρι την ηλικία των 8 ετών (Evans, 2001). Τα προγράμματα αυτά στοχεύουν στην ανάπτυξη και κοινωνικοποίηση των μικρών παιδιών ενισχύοντας το περιβάλλον στο οποίο ζουν και αναγνωρίζοντας ότι η συναισθηματική, γνωστική ανάπτυξη και η κοινωνικοποίηση αποτελούν αλληλοσχετιζόμενες διαδικασίες.

Συγκεκριμένα, τα προγράμματα Φροντίδας και Ανάπτυξης στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία (ECCD) στηρίζονται στην επισήμανση της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού ότι όλα τα παιδιά, χωρίς διακρίσεις γένους, φυλής, γλώσσας

και θρησκείας, έχουν δικαίωμα να αναπτύξουν πλήρως το δυναμικό που διαθέτουν. Γι' αυτό τα προγράμματα θα πρέπει να παρέχουν στα παιδιά τα κατάλληλα γνωστικά και κοινωνικά εφόδια ώστε να φτάνουν στο μέγιστο επίπεδο των δυνατοτήτων τους. Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού επισημαίνει επίσης ότι τα παιδιά λόγω της σωματικής και ψυχικής τους ευαισθησίας χρειάζονται ειδική μέριμνα και προστασία ενώ ιδιαίτερης προσοχής χρήζουν και τα παιδιά που ζουν σε εξαιρετικά δύσκολες συνθήκες. Οι γονείς έχουν την πρωταρχική ευθύνη για την ανατροφή, την ανάπτυξη και εκπαίδευση των παιδιών τους και οι κυβερνήσεις οφείλουν με τη σειρά τους να αναπτύσσουν πολιτικές που ενισχύουν τις οικογένειες και τις κοινότητες στο ρόλο της ανατροφής και προστασίας των παιδιών.

Έρευνες στο πεδίο της ψυχολογίας, της εκπαίδευσης και της κοινωνιολογίας επισημαίνουν την κρισιμότητα των πρώτων χρόνων ζωής και τα μακροπρόθεσμα οφέλη της πρώιμης παρέμβασης στην ανάπτυξη του παιδιού. Τα προγράμματα που στηρίζουν τις οικογένειες και εκπαιδεύουν τους γονείς σε υγιείς πρακτικές ανατροφής ενισχύουν την κοινωνικοποίηση των παιδιών και τα προετοιμάζουν για συμμετοχή σε ευρύτερα κοινωνικά συστήματα όπως αυτό του σχολείου και της ομάδας ομηλίκων. Τα προγράμματα Φροντίδας και Ανάπτυξης στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία (ECCD) αποδίδουν οφέλη στους γονείς, τις οικογένειες και τις κοινότητες γενικότερα. Οι γονείς νιώθουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση καθώς βελτιώνονται οι γνώσεις τους σε θέματα ανατροφής αλλά και οι πρακτικές που υιοθετούν ενώ έχουν στη διάθεσή τους περισσότερο χρόνο για προσωπική εκπαίδευση και εργασία, αυξάνοντας έτσι την παραγωγικότητά τους. Επιπλέον, μέσω των προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης αυξάνεται η πιθανότητα τα παιδιά να εμφανίσουν υψηλή σχολική επίδοση η οποία συνδέεται με μελλοντική εργασία και παραγωγικότητα.

Τα προγράμματα Φροντίδας και Ανάπτυξης στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία (ECCD) αποτελούν επένδυση για την κοινωνία τόσο στον οικονομικό όσο και στον κοινωνικό τομέα. Τα παιδιά προετοιμάζονται κατάλληλα για τη σχολική φοίτηση και μειώνεται η ανάγκη εφαρμογής ενισχυτικών ή θεραπευτικών προγραμμάτων που επιφέρουν ανάλογο κόστος. Μέσω αυτών των προγραμμάτων μειώνονται επίσης οι κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες παρέχοντας στα παιδιά που προέρχονται από δυσμενή περιβάλλοντα την ευκαιρία να αναπτύξουν στο μέγιστο δυνατό βαθμό το δυναμικό τους.

Οι αρχές βάσει των οποίων σχεδιάζονται τα προγράμματα Φροντίδας και Ανάπτυξης στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία (ECCD) διακρίνονται σε εκείνες που

αναφέρονται στο παιδί και στη φύση της ανάπτυξής του και αφορούν το περιεχόμενο του προγράμματος και σε εκείνες που αφορούν την εφαρμογή του. Ο σχεδιασμός των προγραμμάτων στηρίζεται στη διεθνή βιβλιογραφία για τον τρόπο που αναπτύσσονται και μαθαίνουν τα παιδιά, σε δεδομένα για τις αναπτυξιακές ανάγκες και ικανότητές τους. Υπάρχουν κάποιες αρχές σχεδιασμού προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης που είναι κοινώς αποδεκτές όπως:

- Η ανάπτυξη είναι ολιστική και συνίσταται από αλληλοεξαρτώμενα πεδία.
- Οι ανάγκες των παιδιών διαφέρουν κατά τη διάρκεια των πρώτων χρόνων.
- Η ανάπτυξη καθορίζεται από πολλούς παράγοντες γενετικούς και κοινωνικο-πολιτισμικούς.
- Η ανάπτυξη είναι αθροιστική και όχι απαραίτητα εξελικτική.
- Τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά στην ανάπτυξη και μάθηση.
- Ανάπτυξη και μάθηση είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης του παιδιού με πρόσωπα και αντικείμενα του περιβάλλοντός του.

Οι αρχές που αναφέρονται στη διαδικασία εφαρμογής των προγραμμάτων επισημαίνουν την αναποτελεσματικότητα εκείνων που στοχεύουν μόνο στα παιδιά ή μόνο στην οικογένεια: αποτελεσματικά είναι τα προγράμματα που στοχεύουν στις ανάγκες των παιδιών στο πλαίσιο της οικογένειας και της κοινότητας. Το πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσονται και εφαρμόζονται τα προγράμματα καθορίζει την αποτελεσματικότητά τους. Οι οικονομικές, κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές διαστάσεις της κοινότητας επιδρούν στην ανάπτυξη του παιδιού. Έτσι, το περιβάλλον στο οποίο ζουν τα παιδιά θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη αναγνωρίζοντας ότι απαιτούνται συστημικές αλλαγές προκειμένου να επιτευχθούν μακροπρόθεσμα οφέλη στα μικρά παιδιά και τις οικογένειές τους.

Ένα περιεκτικό πρόγραμμα πρώιμης παρέμβασης θα πρέπει να λειτουργεί ταυτόχρονα σε διαφορετικά επίπεδα, στοχεύοντας στο παιδί, στους γονείς και σε εθνικούς θεσμούς και πολιτικές. Η βελτίωση του τρόπου ζωής των γονέων, η αύξηση του οικογενειακού εισοδήματος, η αναβάθμιση του επιπέδου υγιεινής διαβίωσης της κοινότητας και η ενίσχυση του κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος επιδρούν έμμεσα στην ανάπτυξη του παιδιού.

Η μετατόπιση των προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης από το μικρο- στο μακρο-επίπεδο περιλαμβάνει άμεση παρέμβαση στο παιδί και παράλληλη στήριξη των γονέων. Οι γονείς είναι οι πρώτοι δάσκαλοι του παιδιού και παρέχουν στο παιδί

τις εμπειρίες που χρειάζεται για να αναπτύξει τη μαθησιακή του ικανότητα. Τα προγράμματα με τους γονείς περιλαμβάνουν εκπαίδευση γονέων, ομάδες στήριξης γονέων και επισκέψεις στο σπίτι. Το Mother-Child Education Program (MOCEP) που εφαρμόστηκε στην Τουρκία είναι ένα πρόγραμμα που παρείχε σε παιδιά από δυσμενή περιβάλλοντα πλούσιες εμπειρίες και παράλληλα στόχευε στην ενδυνάμωση των γονεϊκών δεξιοτήτων. Συγκεκριμένα, συνδύαζε επισκέψεις στο σπίτι και εκπαίδευση γονέων η οποία είχε ως στόχο 1) να ενισχύσει την ευαισθησία της μητέρας προς τις κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες του παιδιού και να τη βοηθήσει στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του, και 2) να εκπαιδεύσει τη μητέρα ώστε να μπορεί να στηρίξει τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού. Οι επισκέψεις στο σπίτι έδιναν τη δυνατότητα παρατήρησης των συναλλαγών μητέρας-παιδιού. Η συγκεκριμένη προσέγγιση είχε μακροπρόθεσμα οφέλη (Evans et al., 2000). Σχετικά με τη συμμετοχή των γονέων επισημαίνεται ότι οι γονείς δε θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως «μέσο» για καλύτερη κατανόηση της ανάπτυξης του παιδιού και των γονεϊκών πρακτικών, αλλά ως άτομα που έχουν προσωπικές ανάγκες και δικαιώματα.

Τα προγράμματα Φροντίδας και Ανάπτυξης στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία (ECCD) στοχεύουν στην ανάπτυξη της κοινότητας και στην ενδυνάμωση του περιβάλλοντος στο οποίο μεγαλώνει το παιδί. Απαραίτητη είναι η χαρτογράφηση των διαθέσιμων υπηρεσιών, των αναγκών και των προτεραιοτήτων της κοινότητας. Τα προγράμματα θα πρέπει να στηρίζονται στους τοπικούς θεσμούς και οργανισμούς, αλλά και να τους ενδυναμώνουν. Έχουν εφαρμοστεί προγράμματα που στόχο είχαν να καλύψουν τις ανάγκες των μικρών παιδιών και παράλληλα τις ανάγκες των γονέων και ιδιαίτερα της μητέρας δίνοντάς της τη δυνατότητα να εργαστεί. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι ο οργανισμός Self-Employed Women's Association (SEWA) που ιδρύθηκε το 1970 στην Ινδία και είχε ως αρχικό στόχο να βοηθήσει τις γυναίκες στην επίτευξη καλύτερων συνθηκών εργασίας. Στο τέλος της δεκαετίας του '80 ο οργανισμός δημιούργησε ένα πρόγραμμα φροντίδας για μικρά παιδιά ώστε να μπορούν οι γυναίκες να εργάζονται χωρίς να ανησυχούν για τα παιδιά τους. Το πρόγραμμα αυτό απέκτησε ιδιαίτερη σημασία και ενώ αρχικά χρησιμοποιήθηκε ως μέσο για στήριξη της εργασίας των γυναικών στην πορεία δόθηκε προτεραιότητα στο παιδί και στη σημασία που έχει για την ανάπτυξη η ποιότητα της φροντίδας που λαμβάνει.

Στη μεθοδολογία των προγραμμάτων Φροντίδας και Ανάπτυξης στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία (ECCD) είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη η χρήση των μέσων

επικοινωνίας όπως ράδιο, τηλεόραση, βίντεο, για επαφή με άλλους πληθυσμούς. Χαρακτηριστικό είναι το πρόγραμμα *Duguemos al Teatro* που εφαρμόστηκε στη Βολιβία και χρησιμοποίησε το ράδιο ως αλληλεπιδραστική μέθοδο διδασκαλίας (Interactive Radio Instruction-IRI) (Bosch, 1997). Το πρόγραμμα απευθυνόταν σε παιδιά ηλικίας 3-6 ετών, σε εκπαιδευτικούς, γονείς ή και σε μεγαλύτερα αδέρφια. Τα προγράμματα αυτά κινητοποιούσαν την ενεργητική μάθηση, την κριτική σκέψη και τη συναισθηματική ανάπτυξη μέσα από παιχνίδια ρόλων κατάλληλα για κάθε ηλικία και σχεδιασμένα με ειδικό τρόπο ώστε να εμπλέκουν ομάδες μικρών παιδιών στην παρατήρηση και αναζήτηση πληροφοριών, στη συνεργασία μέσα από παιχνίδια και πειραματισμούς. Τα προγράμματα αυτά είχαν θετικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη των παιδιών, αλλά και στις γνώσεις γονέων και εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη κατά την πρώιμη παιδική ηλικία καθώς επίσης και στη συμπεριφορά τους προς τα παιδιά.

Για την εφαρμογή προγραμμάτων Φροντίδας και Ανάπτυξης στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία (ECCD) απαραίτητη είναι η διάδοση πληροφοριών για τη σημασία της ανάπτυξης κατά την πρώιμη παιδική ηλικία και η χάραξη εθνικών πολιτικών που στηρίζουν τα μικρά παιδιά και τις οικογένειές τους. Εκείνο που προέχει είναι η ποιότητα των προγραμμάτων η οποία εξαρτάται από το βαθμό στον οποίο καλύπτει τις αναπτυξιακές ανάγκες του παιδιού και αναγνωρίζει την ύπαρξη ατομικών διαφορών.

6.2 Μεταanalύσεις Εμπειρικών Ερευνών: Οργανωμένες Παρεμβάσεις Προαγωγής Ψυχικής Υγείας στην Προσχολική Ηλικία

Κατά την πρώιμη παιδική ηλικία αρνητικά χαρακτηριστικά συμπεριφορών μπορούν να προγνώσουν την επίδειξη προβληματικής συμπεριφοράς στη μετέπειτα ζωή ενός παιδιού (παιδική, σχολική, ενήλικη), προβλήματα σχολικής επίδοσης και μειωμένες προκοινωνικές και γνωστικές δεξιότητες (Yoshikawa, 1995. Shure, 1997, 1999, 2000). Μεταanalύσεις εμπειρικών ερευνών ανέδειξαν τη σημασία και την προληπτική αξία οργανωμένων παρεμβάσεων προαγωγής ψυχικής υγείας στην προσχολική ηλικία επισημαίνοντας τις ευεργετικές τους επιδράσεις κατά την ηλικιακή αυτή περίοδο αλλά και πολύ μετέπειτα.

6.2.1 Η μετανάλυση των Nelson, Westhues και MacLeod (2003)

Οι Nelson et al. (2003) εξέτασαν σε μια πολύ πρόσφατη μετανάλυση τη βραχυπρόθεσμη, μεσοπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη αποτελεσματικότητα 34

προληπτικών προγραμμάτων προαγωγής ψυχικής υγείας για παιδιά προσχολικής ηλικίας που προέρχονται από φτωχό κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον. Δεν πρόκειται για προγράμματα πρώιμης παρέμβασης που απευθύνονται σε παιδιά που ήδη εμφανίζουν προβλήματα ανάπτυξης αλλά για προγράμματα πρόληψης που απευθύνονται σε όλα τα παιδιά. Η μετανάλυση των Nelson, Westhues και MacLeod βασίστηκε σε τρεις άξονες: α) στα αποτελέσματα των προγραμμάτων στη γνωστική ανάπτυξη, την κοινωνικο-συναισθηματική συμπεριφορά και στο οικογενειακό περιβάλλον (γονείς), β) στη χρονική περίοδο αξιολόγησης των αποτελεσμάτων (νηπιαγωγείο, δημοτικό, γυμνάσιο), και γ) στους πιθανούς παράγοντες που διαμορφώνουν τα αποτελέσματα, όπως είναι τα χαρακτηριστικά του προγράμματος (αν πρόκειται για προσχολικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα που συνεχίζεται στα επόμενα έτη, αν έχει εύρος, διάρκεια και ένταση), τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων (εθνο-φυλετική και κοινωνικο-οικονομική προέλευση) και της έρευνας (χώρα που διεξάγεται η έρευνα, αν έχει δημοσιευθεί, μεθοδολογία που ακολούθησε).

Πολλές ανασκοπήσεις ερευνών τεκμηριώνουν την αποτελεσματικότητα των προσχολικών προγραμμάτων πρόληψης (Cohen & Radford, 1999. Mrazek & Brown, 2002. Nelson et al., 2001. Ramey & Landesman Ramey, 1998. Yoshikawa, 1994. Zigler, Taussig, & Black, 1992). Πολλές από αυτές τις ανασκοπήσεις δείχνουν ότι η σταθερότητα των αποτελεσμάτων στους διάφορους τομείς όπου στοχεύουν τα προγράμματα (γνωστικό, κοινωνικό, οικογένεια-γονείς) είναι σχετική. Τα προσχολικά προγράμματα πρόληψης που πραγματοποιούνται σε σχολικό περιβάλλον έχουν άμεση επίδραση στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, τα οφέλη όμως αυτής της επίδρασης με την πάροδο του χρόνου εξασθενούν. Πιο μακροχρόνια, ωστόσο, αποδεικνύονται τα θετικά αποτελέσματα των προσχολικών προγραμμάτων πρόληψης (Perry Preschool Program παιδιά και σπίτι, Prenatal/Early Infancy Project σπίτι) στην κοινωνικο-συναισθηματική συμπεριφορά των παιδιών και στο οικογενειακό τους περιβάλλον (Yoshikawa, 1994. Zigler et al., 1992. Schweinhart & Weikhart, 1983. Olds & Korfmacher, 1998).

Πολυσύνθετα προσχολικά προγράμματα που παρέχουν στα παιδιά εκπαίδευση σε σχολικό περιβάλλον και παράλληλη στήριξη στους γονείς έχουν πιο θετικά αποτελέσματα σε όλους τους τομείς (Yoshikawa, 1994) σε σχέση με τα προγράμματα που επικεντρώνονται αποκλειστικά στο παιδί ή στην οικογένειά του. Τέτοιο πολυσύνθετο πρόγραμμα που περιλαμβάνει παιδιά και γονείς είναι το Parent Child Development Centers (Andrews, 1982). Επιπλέον, όσο περισσότερο διαρκούν τα

προγράμματα (από ένα χρόνο και πάνω) και όσο νωρίτερα ξεκινάνε στη ζωή του παιδιού (πριν την ηλικία των 3 ετών) τόσο πιο ευεργετικές είναι οι επιδράσεις τους. Τα αποτελέσματα ενός προγράμματος επηρεάζονται και από τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, όπως εθνο-φυλετική και κοινωνικο-οικονομική προέλευση. Οι επιδράσεις των προγραμμάτων πρόληψης αποδεικνύονται πιο ευεργετικές για τα παιδιά που μεγαλώνουν σε δυσμενείς κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες σε σχέση με εκείνα που δεν αντιμετωπίζουν τέτοιου είδους καταστάσεις και για τις οικογένειές τους (McLoyd, 1998. Nelson, Prilleltensky, & Peters, 2003. Prilleltensky, Nelson, & Peirson, 2001).

Όλα τα παραπάνω αποτέλεσαν το έναυσμα για τη μετανάλυση των Nelson, Westhues και MacLeod (2003) στην οποία συμπεριλήφθηκαν προγράμματα που πληρούσαν τα παρακάτω κριτήρια: α) είχαν εφαρμοστεί σε παιδιά ηλικίας 4-5 ετών, β) είχαν ως στόχο την προαγωγή της θετικής ψυχολογικής κατάστασης του παιδιού, του γονέα-παιδιού και της οικογένειας γενικότερα, γ) η εφαρμογή των προγραμμάτων είχε δημοσιευθεί σε έγκριτες επιστημονικές εργασίες κατά τη διάρκεια του έτους 2000, δ) ο σχεδιασμός τους περιλάμβανε πειραματική διαδικασία και άρα τα παιδιά διαχωρίζονταν σε πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου, ε) τα αποτελέσματα των μετρήσεων αποτελούσαν δείκτες της γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού, της κοινωνικο-συναισθηματικής του συμπεριφοράς και του θετικού κλίματος του οικογενειακού περιβάλλοντος, και στ) είχε πραγματοποιηθεί τουλάχιστον μια επαναλαμβανόμενη μέτρηση κατά τη φοίτηση του παιδιού στο δημοτικό σχολείο ή και μετέπειτα τουλάχιστον σε ένα από τα τρία πεδία-στόχος των προγραμμάτων.

Τα αποτελέσματα της μελέτης αυτής έδειξαν ότι τα συγκεκριμένα προγράμματα έχουν θετική επίδραση στις γνωστικές, κοινωνικο-συναισθηματικές λειτουργίες των παιδιών και γενικότερα στις συνθήκες της οικογενειακής τους ζωής με ισχυρότερες επιδράσεις στις γνωστικές δεξιότητες του παιδιού στην ηλικία των 4 ετών. Τα αποτελέσματα δε χαρακτηρίζονται από προσωρινότητα αλλά έχουν συνέχεια και διάρκεια έως και την ηλικία των 9 ετών. Φάνηκε, επίσης, ότι οι επιδράσεις των προληπτικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων στις γνωστικές δεξιότητες των παιδιών προσχολικής ηλικίας είναι μεγαλύτερες όταν αυτές εφαρμόζονται σε σχολικό περιβάλλον σε σύγκριση με την εφαρμογή τους σε οικογενειακό περιβάλλον. Στις περιπτώσεις που η εφαρμογή των προγραμμάτων συνεχιστεί και στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου τα αποτελέσματά τους φαίνεται να είναι περισσότερο ευεργετικά τόσο για το ίδιο το παιδί όσο και για την

οικογένεια σε σύγκριση με τα προγράμματα που εφαρμόζονται μόνο στο προσχολικό εκπαιδευτικό περιβάλλον χωρίς συνέχεια. Αναφορικά με την επίδραση του παράγοντα «εθνικότητα» στα αποτελέσματα των προγραμμάτων πρόληψης κατά την ηλικία των 4-5 ετών, φάνηκε ότι τα παιδιά afro-αμερικανικής καταγωγής που προέρχονται από οικογένειες χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου επωφελούνται περισσότερο σε σχέση με παιδιά διαφορετικής εθνο-φυλετικής προέλευσης που μεγαλώνουν σε καλύτερες συνθήκες.

Η μετανάλυση των Nelson, Westhues και MacLeod παρέχει αρκετά στοιχεία για τον τρόπο με τον οποίο τα προσχολικά προγράμματα πρόληψης και προαγωγής ψυχικής υγείας μπορούν να αλλάξουν τη ζωή των παιδιών και την πορεία ανάπτυξής τους (Nix, 2003). Συσχετίζοντας τα παραπάνω αποτελέσματα με την ανάπτυξη πολιτικών και προγραμμάτων προαγωγής ψυχικής υγείας για παιδιά, οι ίδιοι οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα προσχολικά προγράμματα πρόληψης αποτελούν μια καλή επένδυση για την κοινωνία, καθώς το κόστος υλοποίησής τους αντισταθμίζεται με τα μακροπρόθεσμα οφέλη που προκαλούν. Τα αποτελέσματα προτάσσουν την ανάγκη ανάπτυξης και εφαρμογής εκπαιδευτικών προσχολικών προγραμμάτων πρόληψης που θα επικεντρώνονται άμεσα στο παιδί με ευεργετικές επιδράσεις στη γνωστική του λειτουργία ενώ ταυτόχρονα θα στοχεύουν και στους γονείς.

Για την επίτευξη μακροχρόνιων αποτελεσμάτων τα προσχολικά προγράμματα παρέμβασης θα πρέπει να είναι πολυσύνθετα και να στοχεύουν στις δεξιότητες παιδιού και γονέων (Yoshikawa, 1994). Για πιο σταθερά και μακροχρόνια αποτελέσματα τα προγράμματα δε θα πρέπει να σταματάνε στην προσχολική περίοδο αλλά να επεκτείνονται και σε μετέπειτα περιόδους της ζωής του παιδιού. Τα προβλήματα στη γνωστική ανάπτυξη, στην κοινωνικο-συναισθηματική συμπεριφορά και στις σχέσεις γονέων-παιδιού, στις πρακτικές των γονέων και γενικότερα στην οικογένεια τείνουν να συσσωρεύονται και να αλληλο-τροφοδοτούνται, καθώς προβλήματα στη γνωστική ανάπτυξη προκαλούν προβλήματα συμπεριφοράς που με τη σειρά τους οδηγούν σε αυστηρές γονεϊκές πρακτικές και ένα αρνητικό κλίμα στο σπίτι. Τέτοιου τύπου προβλήματα δεν αντιμετωπίζονται αλλά ούτε προλαμβάνονται με σύντομες χρονικά παρεμβάσεις.

Λόγω της αλληλεπιδραστικής σχέσης μεταξύ γνωστικής ανάπτυξης, κοινωνικο-συναισθηματικής συμπεριφοράς και γονεϊκών πρακτικών, βελτίωση της γνωστικής λειτουργίας μπορεί να οδηγήσει σε καλύτερη συμπεριφορά του παιδιού, η

οποία με τη σειρά της επιδρά θετικά στους γονείς και στις πρακτικές που εφαρμόζουν (Coie & Krehbiel, 1984). Τα προληπτικά προσχολικά προγράμματα που είναι σχεδιασμένα με τις παραπάνω προδιαγραφές έχουν τα πιο διαρκή-μακροχρόνια αποτελέσματα από οποιαδήποτε άλλη μορφή ψυχοκοινωνικής ή εκπαιδευτικής παρέμβασης στη γνωστική, κοινωνικο-συναισθηματική λειτουργία του παιδιού και στη λειτουργία της οικογένειας και μπορούν να αλλάξουν δραματικά την αναπτυξιακή πορεία του παιδιού που μεγαλώνει σε αντίξοες συνθήκες (Durlak, 2003).

Η ποιότητα εφαρμογής του προγράμματος επιδρά σημαντικά στα αποτελέσματα πρόληψης (Durlak, 1998). Οι παράγοντες που καθορίζουν την ποιότητα διεξαγωγής ενός προγράμματος και την επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων αφορούν μεταξύ άλλων στο πόσο καλά εκπαιδευμένο είναι το εκπαιδευτικό προσωπικό, πόσο έχει επενδύσει η τοπική κοινωνία στο πρόγραμμα, σε ποιο βαθμό μειώνονται τα εμπόδια συμμετοχής στο πρόγραμμα και τι προσαρμογές γίνονται για να προαχθεί η πολιτισμική ευαισθησία απέναντι σε διαφορετικούς πληθυσμούς-στόχος σε μια κοινότητα. Για την αξιοποίηση των προγραμμάτων στην ανάπτυξη πολιτικών είναι καλό τα προγράμματα να μην περιορίζονται σε έναν πληθυσμό αλλά να εφαρμόζονται σε διαφορετικούς πληθυσμούς ώστε να ελέγχεται η αξιοπιστία και η ποιότητα των αποτελεσμάτων όταν αυτά εφαρμόζονται σε διαφορετικά πλαίσια (Olds, 2003).

Από την οπτική της *θετικής ψυχολογίας*, που δεν επικεντρώνεται στη θεραπεία αδυναμιών και παθολογικών καταστάσεων, αλλά στη θετική ανάπτυξη, στην ενίσχυση των δυνατοτήτων και της αποδοτικότητας δημιουργώντας για όλα τα παιδιά τις προϋποθέσεις για μια ευτυχισμένη και υγιή ζωή, τα προσχολικά προγράμματα πρόληψης και προαγωγής ψυχικής υγείας που έχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά όπως αυτά που επισημαίνουν οι Nelson, Westhues και MacLeod στη μετανάλυσή τους μπορούν να προάγουν τη θετική ανάπτυξη και ψυχική υγεία των παιδιών (Park & Peterson, 2003). Για τη θετική ψυχολογία οι στόχοι των πρώιμων παρεμβάσεων θα πρέπει να ξεπεράσουν τη διάσταση της πρόληψης των προβλημάτων για να συμπεριλάβουν την προαγωγή της ψυχικής υγείας. Οι Park και Peterson δίνουν έμφαση στη συμμετοχή και των δύο γονέων στα προγράμματα πρόληψης και προαγωγής ψυχικής υγείας και θεωρούν τις παρεμβάσεις όπου συμμετέχουν και οι δυο γονείς περισσότερο αποτελεσματικές από εκείνες που περιλαμβάνουν μόνο τη μητέρα.

6.2.2 Η μετανάλυση των Durlak και Wells (1997)

Μια άλλη έρευνα μετανάλυσης είναι αυτή των Durlak και Wells (1997) με την οποία διερευνήθηκαν 177 παρεμβάσεις πρωτογενούς πρόληψης που πληρούσαν τα παρακάτω κριτήρια: α) οι συμμετέχοντες στα προγράμματα αυτά ήταν μέχρι και 18 ετών, β) αποτελούσαν παρεμβάσεις ειδικά σχεδιασμένες με στόχο να μειώσουν μελλοντικά προβλήματα μη κοινωνικά αποδεκτής συμπεριφοράς σε τυπικά «κανονικούς» πληθυσμούς, γ) το ερευνητικό σχέδιο περιλάμβανε ομάδα ελέγχου και δ) αποτελούσαν προγράμματα ψυχικής υγείας που στόχευαν στη βελτίωση της κοινωνικής συμπεριφοράς.

Τα περισσότερα από αυτά τα προγράμματα, με εξαίρεση μόνο 9, είχαν θετικά αποτελέσματα στη μείωση των προβληματικών συμπεριφορών των παιδιών και στη βελτίωση των ικανοτήτων τους σε πολλούς τομείς ανάπτυξης. Αναδείχτηκε η ιδιαίτερη αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που στοχεύουν στην προαγωγή της συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού καθώς συμβάλλουν τόσο στη βελτίωση των ικανοτήτων όσο και στη μείωση των προβλημάτων των παιδιών, ιδιαίτερα στις ηλικίες 2-7 ετών. Όπως επισημαίνουν και οι ίδιοι οι ερευνητές, παρεμβάσεις που προσανατολίζονται στην εκπαίδευση των παιδιών σε δεξιότητες επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων (ICPS programs) πετυχαίνουν όχι μόνο τη βελτίωση συγκεκριμένων δεξιοτήτων αλλά συμβάλλουν σημαντικά στη μείωση των προβλημάτων της κοινωνικής τους προσαρμογής. Προγράμματα με ομάδες εστίασης στους γονείς είχαν θετικά αποτελέσματα, ιδιαίτερα εκείνα που αφορούσαν στις γυναίκες που απέκτησαν για πρώτη φορά παιδί.

6.2.3 Η μετανάλυση του Barnett (1995)

Μια επιπλέον έρευνα μετανάλυσης (Barnett, 1995) εξέτασε 36 προγράμματα σχεδιασμένα να εφαρμοστούν σε οικογενειακά και εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, τα οποία πληρούσαν τα παρακάτω κριτήρια: α) η πειραματική ομάδα περιλάμβανε παιδιά ηλικίας έως και 4 ετών που ζούσαν σε αντίξοες συνθήκες, β) είχε εκτιμηθεί τουλάχιστον μια πλευρά της γνωστικής τους ανάπτυξης, της κοινωνικοποίησης ή της σχολικής τους επίδοσης μετά την ηλικία των 8 ετών, και γ) το ερευνητικό σχέδιο της εφαρμογής των προγραμμάτων περιλάμβανε ομάδα ελέγχου συγκρίσιμη με την πειραματική ομάδα.

Τα 36 προγράμματα Πρώιμης Φροντίδας και Εκπαίδευσης (Early Childhood Care and Education-ECCE) που διερευνήθηκαν εντάσσονται σε δύο κατηγορίες: α) σε 15 υποδειγματικά προγράμματα-μοντέλα, και β) σε 21 δημόσια προγράμματα μεγάλης κλίμακας (11 από αυτά αφορούσαν προγράμματα Head Start).

Τα υποδειγματικά προγράμματα-μοντέλα ήταν πιθανότατα καλύτερης ποιότητας από τα μεγάλης κλίμακας δημόσια προγράμματα. Λόγω καλύτερης χρηματοδότησης τα υποδειγματικά προγράμματα διέθεταν καλύτερα εκπαιδευμένο προσωπικό, υπήρχε στενή παρακολούθηση του προσωπικού από ειδικούς και οι ομάδες των παιδιών που συμμετείχαν ήταν μικρότερες σε μέγεθος. Τα υποδειγματικά προγράμματα παρουσίαζαν διαφορετικότητα ως προς τις υπηρεσίες που παρείχαν, τη διάρκεια, την ηλικία έναρξης και το χρόνο εφαρμογής (το χρονικό φάσμα εκτείνεται από το 1962 έως το 1980). Όλα τα προγράμματα εκτός από ένα (Verbal Interaction Project) παρείχαν υπηρεσίες στο πλαίσιο της τάξης και τα περισσότερα περιλάμβαναν επισκέψεις στο σπίτι. Επίσης, τα προγράμματα αυτά παρείχαν στους γονείς τη δυνατότητα ενασχόλησης με διάφορες δραστηριότητες και γι' αυτό θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν και ως προγράμματα στήριξης γονέων (Andrews et al., 1982. Seitz, 1994). Αναφορικά με τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, σε όλα τα προγράμματα, εκτός από ένα (Houston Parent Child Development Center), τα περισσότερα παιδιά που συμμετείχαν ήταν Αφρο-Αμερικανικής καταγωγής. Επίσης, σε όλα τα προγράμματα, εκτός από ένα (Harlem Training Project), συμμετείχαν αγόρια και κορίτσια.

Αναφορικά με τα μεγάλης κλίμακας δημόσια προγράμματα κανένα πρόγραμμα δεν εφαρμόστηκε σε παιδιά πριν την ηλικία των 3 ετών. Τα περισσότερα εφαρμόστηκαν σε παιδιά ηλικίας 4 ετών και διήρκεσαν ένα σχολικό έτος. Τα προγράμματα Head Start είχαν ευρύτερους στόχους που αφορούσαν βελτίωση της υγείας και διατροφής και παροχή υπηρεσιών προς τους γονείς και την κοινότητα. Στα προγράμματα αυτά η χρηματοδότηση δεν ευνοούσε το διαχωρισμό των παιδιών σε μικρές ομάδες-τάξεις και η ποιότητα των εκπαιδευτικών εμπειριών και η συμμετοχή των γονέων διέφερε από τάξη σε τάξη. Αναφορικά με τα χαρακτηριστικά του δείγματος υπήρχε ποικιλομορφία ως προς την εθνική προέλευση των παιδιών. Τα περισσότερα παιδιά προέρχονταν από μειονότητες, μονογονεϊκές οικογένειες και γονείς χαμηλού μορφωτικού επιπέδου.

Τα αποτελέσματα αυτών των προγραμμάτων ήταν ενθαρρυντικά και μακροχρόνια: συνέβαλαν στη βελτίωση της γνωστικής και κοινωνικής ανάπτυξης,

στην αύξηση του δείκτη νοημοσύνης, στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης, στην αύξηση του αριθμού αποφοιτήσεων από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και στην καλύτερη κοινωνικοποίηση των παιδιών. Σε ορισμένα υποδειγματικά προγράμματα (Abecedarian, Houston, Perry, Early Training Project) το φύλο βρέθηκε να επηρεάζει τα αποτελέσματα: τα κορίτσια φάνηκε να επωφελούνται περισσότερο σε σύγκριση με τα αγόρια από τις μακροχρόνιες επιδράσεις των συγκεκριμένων προγραμμάτων. Επίσης, τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες με δυσμενείς συνθήκες διαβίωσης φαίνεται να επωφελούνται περισσότερο από τα παιδιά που δεν προέρχονται από δυσμενή οικογενειακά περιβάλλοντα ενώ στις περιπτώσεις που οι οικογένειες ξεπερνούν ως ένα βαθμό τα οικονομικά τους προβλήματα, τα θετικά αποτελέσματα των προγραμμάτων φαίνεται να μην εξασθενούν με το πέρασμα του χρόνου.

Είναι κοινώς αποδεκτό πως όσο νωρίτερα εφαρμόζονται τα προγράμματα στη ζωή ενός παιδιού τόσο μεγαλύτερα είναι τα οφέλη στην ανάπτυξή του. Ωστόσο, φάνηκε να μην παρατηρούνται σημαντικές διαφορές όταν για παράδειγμα το πρόγραμμα ξεκινάει στην ηλικία των 3 ετών από ό, τι όταν ξεκινάει στην ηλικία των 4 ετών. Οι πιο σημαντικές διαφορές εντοπίζονται μεταξύ των προγραμμάτων που ξεκινάνε στη βρεφική ηλικία και εκείνων που ξεκινάνε αργότερα. Η έρευνα στην ανάπτυξη του εγκεφάλου έχει δείξει ότι οι ίδιες επιδράσεις στην ανάπτυξη του εγκεφάλου που συμβαίνουν όμως σε διαφορετική ηλικία μπορεί να επιφέρουν διαφορετικά αποτελέσματα στη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού (Kolb, 1989). Έτσι, τα προγράμματα που ξεκινάνε στη βρεφική ηλικία και συνεχίζουν κατά την προσχολική περίοδο αναμένεται να έχουν μεγαλύτερα και πιο σταθερά αποτελέσματα στη νοητική ανάπτυξη, στη σχολική επίδοση και στην κοινωνικοποίηση.

6.2.4 Η μετανάλυση της Yoshikawa (1995)

Μια ακόμη μετανάλυση (Yoshikawa, 1995) μελέτησε τις επιδράσεις που είχαν στην κοινωνική συμπεριφορά εφήβων 40 προγράμματα σχεδιασμένα για την πρώιμη παιδική ηλικία. Τα προγράμματα αυτά πληρούσαν τα παρακάτω κριτήρια: α) οι συμμετέχοντες προέρχονταν από κοινωνικά ευάλωτες ομάδες (π.χ. μονογονεϊκές οικογένειες, χαμηλές γνωστικές ικανότητες, νευρο-βιολογικές βλάβες, χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο) με υψηλή πιθανότητα εμφάνισης μη κοινωνικά

αποδεκτής συμπεριφοράς στα μετέπειτα χρόνια της ζωής τους, β) εξέταζαν ενδεχόμενες επιδράσεις των αντίξωων κοινωνικών συνθηκών ζωής στη μη κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά, γ) εφαρμόστηκαν στις ΗΠΑ ή στον Καναδά, και δ) είχαν εμπειριστατωμένο ερευνητικό σχέδιο.

Έρευνες έχουν δείξει ότι οι πρακτικές ανατροφής που εφαρμόζουν οι αυστηροί, οι απορριπτικοί ή οι αδιάφοροι γονείς συνδέονται με την εμφάνιση μη κοινωνικά αποδεκτής συμπεριφοράς των παιδιών τους. Παράγοντες που προωθούν τις καλές γονεϊκές πρακτικές, όπως η κοινωνική στήριξη (συναισθηματική, υλική, πληροφοριακή), μπορούν έμμεσα να αποτρέψουν την εμφάνιση μη κοινωνικά αποδεκτής συμπεριφοράς. Η μονογονεϊκότητα, επίσης, έχει συνδεθεί με τη μη κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά, αλλά περισσότερο είναι το χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο ή η χαμηλή επίβλεψη των παιδιών που οδηγούν στη μη κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά παρά αυτή καθαυτή η μονογονεϊκότητα. Ένας επιπλέον παράγοντας που συνδέεται με τη μη κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά των παιδιών αναφέρεται σε ελλειπείς γλωσσικές/γνωστικές ικανότητες. Από την πρώιμη παιδική ηλικία οι παράγοντες αυτοί υπάρχουν και συνδέονται με την εμφάνιση μη κοινωνικά αποδεκτής συμπεριφοράς. Τα προγράμματα πρώιμης παρέμβασης μπορούν να προλάβουν την εμφάνιση αρνητικών συμπεριφορών βελτιώνοντας τις επιδράσεις αυτών των παραγόντων. Το περιεχόμενο των προληπτικών προγραμμάτων που εφαρμόζονται σε παιδιά πρώιμης παιδικής ηλικίας θα πρέπει να ενισχύει την κοινωνική στήριξη των γονέων, να καλλιεργεί θετικές γονεϊκές πρακτικές και αλληλεπιδράσεις μέσα στην οικογένεια, να ενισχύει τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού (ειδικότερα τις γλωσσικές ικανότητες) και να μειώνει το επίπεδο φτώχειας της οικογένειας και της κοινότητας.

Τα 40 προγράμματα που συμπεριλήφθηκαν στη συγκεκριμένη μετανάλυση διακρίνονται σε α) 8 προγράμματα πρώιμης εκπαίδευσης με επίκεντρο το παιδί, β) 23 προγράμματα οικογενειακής στήριξης με επίκεντρο τους γονείς, και γ) 11 προγράμματα που συνδυάζουν τους δύο παραπάνω τύπους προγραμμάτων.

Τα περισσότερα από αυτά τα προγράμματα πέτυχαν τη μακροχρόνια μείωση της μη κοινωνικά αποδεκτής συμπεριφοράς. Τα αποτελέσματα έδειξαν, επίσης, ότι παρεμβάσεις που παρέχουν υποστήριξη στην ανατροφή των παιδιών αποτελούν προγράμματα υψηλής προληπτικής αξίας. Πιο συγκεκριμένα, προγράμματα που είναι σχεδιασμένα να εφαρμοστούν στο οικογενειακό περιβάλλον είναι πιο πιθανό να βελτιώσουν τις πρακτικές ανατροφής γενικότερα από το να συμβάλλουν στην

ενδυνάμωση των γνωστικών δεξιοτήτων των παιδιών. Αντίθετα, εκπαιδευτικά προγράμματα σχεδιασμένα για εφαρμογή σε σχολικό περιβάλλον είναι πιο πιθανό να πετύχουν τη βελτίωση των γνωστικών ικανοτήτων των παιδιών από το να επηρεάσουν την ανατροφή τους. Ευεργετικά και πιο μακροχρόνια αποτελέσματα αποδείχτηκε ότι έχει ο συνδυασμός αυτών των προγραμμάτων καθώς βελτιώνει τις πρακτικές ανατροφής και μειώνει τους παράγοντες που καθυστερούν την ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων των παιδιών.

Τα πιο χαρακτηριστικά προγράμματα που συνδύασαν την εκπαίδευση του παιδιού και τη στήριξη της οικογένειας και είχαν τα πιο μακροχρόνια αποτελέσματα στη μη κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά ήταν το High/Scope Perry Preschool Project (Schweinhart et al., 1993), το Syracuse University Family Development Research Program⁷ (Lally et al., 1988), το Yale Child Welfare Project (Seitz et al., 1994) και το Houston Parent Child Development Center⁸ (Johnson et al., 1987). Τα προγράμματα αυτά είχαν ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά: α) στόχευαν στην εκπαίδευση των παιδιών και στη στήριξη των γονέων εντός και εκτός οικογενειακού πλαισίου, β) στηρίζονταν σε θεωρητικά δεδομένα τόσο για το εκπαιδευτικό σχολικό πρόγραμμα όσο και για το πρόγραμμα των κατοίκων επισκέψεων δίνοντας έμφαση στην πρωτοβουλία του παιδιού και στο σχεδιασμό των δραστηριοτήτων από το ίδιο το παιδί και όχι από τον εκπαιδευτικό, γ) παρόλο που κανένα πρόγραμμα δεν είχε ως πρωταρχικό στόχο την πρόληψη της μη κοινωνικά αποδεκτής συμπεριφοράς, εντούτοις όλα τα προγράμματα στόχευαν σε περιοχές με υψηλά επίπεδα παραβατικότητας – αστικές κοινότητες χαμηλού εισοδήματος – και τα αποτελέσματα ήταν θετικά και μακροχρόνια. Η επιλογή των παιδιών που συμμετείχαν στα προγράμματα δε βασίστηκε σε λόγους επικινδυνότητας για εμφάνιση παραβατικής συμπεριφοράς αλλά στη γενικότερη αντίληψη ότι οικογένειες με δυσμενείς συνθήκες διαβίωσης δε διαθέτουν τα απαραίτητα μέσα για να παρέχουν στα παιδιά τους ποιοτική φροντίδα και εκπαίδευση, και δ) εφαρμόστηκαν κατά τη διάρκεια των πέντε πρώτων χρόνων ζωής του παιδιού αναγνωρίζοντας την κρισιμότητα αυτής της

⁷ Παρείχε εκπαίδευση, διατροφή, υγεία και ασφάλεια σε 108 παιδιά afro-αμερικανικής κυρίως καταγωγής από οικογένειες χαμηλού εισοδήματος με χρονική διάρκεια από την προγεννητική περίοδο έως την έναρξη της σχολικής φοίτησης. Περιλάμβανε εβδομαδιαίες επισκέψεις στο σπίτι και ποιότητα στην εκπαίδευση και φροντίδα του παιδιού.

⁸ Σχεδιάστηκε για να προάγει τη νοητική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών από Μεξικανο-Αμερικανικές οικογένειες χαμηλού εισοδήματος. Απαιτούσε συμμετοχή 550 ωρών σε διάρκεια δύο ετών. Οι μητέρες δέχθηκαν 25 επισκέψεις στη διάρκεια του ενός έτους που ξεκίνησαν από το 1^ο έτος ηλικίας των παιδιών τους. Στο δεύτερο χρόνο του προγράμματος οι μητέρες παρακολούθησαν μαθήματα για να μάθουν περισσότερα για την ανάπτυξη του παιδιού και γενικότερα θέματα που αφορούν την οικογένεια. Τα παιδιά αντίστοιχα παρακολουθούσαν εκπαιδευτικά προγράμματα 4 φορές την εβδομάδα.

περιόδου. Στους γονείς με χαμηλή κοινωνική στήριξη ή στις περιπτώσεις μονογονεϊκότητας τα προγράμματα αυτά μπορεί να αποβούν ιδιαίτερα ευεργετικά.

Το κόστος που έχει για την κυβέρνηση μιας χώρας η εφαρμογή ποιοτικών προγραμμάτων πρόληψης στην προσχολική ηλικία εξισορροπείται με τη σημασία που έχει για την κοινωνία η αύξηση της παραγωγικότητας και η μείωση των κοινωνικών προβλημάτων. Οι γονείς βρίσκουν το χρόνο να εργαστούν και να ενισχύσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους, ενώ παράλληλα με τις καλύτερες πρακτικές ανατροφής και την καλύτερη εκπαίδευση που παρέχονται στα φτωχά παιδιά αυξάνονται οι πιθανότητες να γίνουν παραγωγικά μέλη της κοινωνίας ενώ μειώνονται οι πιθανότητες παραβατικής συμπεριφοράς.

6.3 Προγράμματα

6.3.1 High/Scope Perry Preschool Project (1962-1967)

Στο Perry Preschool Project συμμετείχαν 123 παιδιά αфро-αμερικανικής καταγωγής 3 και 4 ετών (Schweinhart et al., 1993) και οι γονείς τους. Πρωταρχικός στόχος αυτού του προγράμματος ήταν να προετοιμάσει και να εφοδιάσει όσο το δυνατόν καλύτερα τα παιδιά που προέρχονταν από εθνικές μειονότητες και οικογένειες χαμηλού οικονομικού επιπέδου για την έναρξη της σχολικής φοίτησης.

Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε στο σχολικό περιβάλλον και στο σπίτι. Παρείχε προσχολικές εκπαιδευτικές εμπειρίες στο σχολικό περιβάλλον που περιλάμβαναν διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων (διάρκεια προγράμματος 2 έτη) και 90λεπτες επισκέψεις στο σπίτι των παιδιών μία φορά την εβδομάδα για βελτίωση της αλληλεπίδρασης γονέων-παιδιού, των γονεϊκών πρακτικών ανατροφής και τη δημιουργία συνθηκών που ευνοούν τη μάθηση. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην αλληλεπιδραστική σχέση μητέρας-παιδιού. Συγκεκριμένα στόχος του προγράμματος ήταν η ενδυνάμωση των δεξιοτήτων των μικρών παιδιών μέσω της ενεργητικής μάθησης και της συμμετοχής της μητέρας στις μαθησιακές διαδικασίες ενώ ενθάρρυνε τα παιδιά να αναπτύξουν τα δικά τους ενδιαφέροντα.

Τα αποτελέσματα του προγράμματος ήταν ιδιαίτερα ενθαρρυντικά. Το πρόγραμμα πέτυχε τον πρωταρχικό στόχο του και μακροπρόθεσμα προετοίμασε το δρόμο για καλύτερη σχολική επίδοση και περεταίρω εκπαίδευση, καλύτερες εργασίες και υψηλότερους μισθούς, λιγότερες συλλήψεις για παραβατική συμπεριφορά και μείωση του ποσοστού συμμετοχής σε προγράμματα κοινωνικής πρόνοιας

(Schweinhart et al., 1993). Τα αποτελέσματα αυτά συνέβαλαν θετικά τόσο στην ατομική όσο και στην κοινωνική ευημερία.

6.3.2 Abecedarian Project (1972-1985)

Η ερευνητική προσπάθεια των Campbell και Ramey στη Νότια Καρολίνα, γνωστή ως Abecedarian Project, έδειξε ότι η πρώιμη παρέμβαση μπορεί να έχει ευεργετικά αποτελέσματα στη σχολική επίδοση και γενικότερα στην ανάπτυξη παιδιών που μεγαλώνουν σε συνθήκες φτώχειας (Campbell & Ramey, 1994). Σωρεία εμπειρικών ερευνών έχει δείξει ότι η φτώχεια στην πρώιμη παιδική ηλικία έχει μακροχρόνιες αρνητικές επιδράσεις στη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού.

Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα συμμετείχαν παιδιά από τη βρεφική ηλικία έως την ηλικία των 5 ετών. Η επιλογή του δείγματος (των παιδιών) έγινε μετά από συνέντευξη των μητέρων με τη χρήση ειδικού ερωτηματολογίου. Επιλέγησαν 111 παιδιά afro-αμερικάνικης καταγωγής από οικογένειες χαμηλού μορφωτικού και οικονομικού επιπέδου που αξιολογήθηκαν ως παιδιά υψηλού κινδύνου βάσει του ερωτηματολογίου και τα οποία δεν παρουσίαζαν σωματικές διαταραχές ή οποιεσδήποτε διαταραχές που θα μπορούσαν να προκαλέσουν γνωστικού τύπου δυσκολίες. Το πρόγραμμα περιλάμβανε εκπαιδευτικά παιχνίδια που στόχο είχαν την ανάπτυξη γλωσσικών-γνωστικών δεξιοτήτων και κοινωνικών δεξιοτήτων προσαρμογής.

Δημιουργήθηκαν δύο ομάδες παιδιών, μια πειραματική που συμμετείχε στο πρόγραμμα και μια ομάδα ελέγχου. Με την έναρξη της σχολικής φοίτησης τα μισά παιδιά της πειραματικής ομάδας συνέχισαν για 3 επιπλέον χρόνια να παρακολουθούν το πρόγραμμα ενώ τα υπόλοιπα έγιναν η ομάδα ελέγχου. Όμοια, τα μισά παιδιά της αρχικής προσχολικής ομάδας ελέγχου δέχθηκαν παρέμβαση μόνο κατά την έναρξη της σχολικής φοίτησης. Έτσι δημιουργήθηκαν τέσσερις ομάδες παιδιών: η ομάδα που είχε δεχθεί προσχολική και σχολική παρέμβαση, η ομάδα που είχε δεχθεί μόνο προσχολική παρέμβαση, η ομάδα που είχε δεχθεί μόνο σχολική παρέμβαση και η ομάδα ελέγχου που δεν είχε δεχθεί καμία παρέμβαση. Ο σχεδιασμός αυτός είχε ως στόχο τη σύγκριση της αποτελεσματικότητας των προσχολικών και σχολικών παρεμβάσεων. Στο σχολικό πρόγραμμα συμμετείχαν και οι γονείς των παιδιών της πειραματικής ομάδας, οι οποίοι εκπαιδεύτηκαν να εφαρμόζουν στο σπίτι καθημερινά εκπαιδευτικές δραστηριότητες με στόχο να ενισχύουν τη δουλειά που

πραγματοποιείται στην τάξη. Μετά την εφαρμογή του προγράμματος ακολούθησαν επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στην ηλικία των 8, 12 και 15 ετών.

Οι μετρήσεις σε κάθε ηλικιακή περίοδο έδειξαν ότι τα παιδιά που είχαν δεχθεί προσχολική παρέμβαση είχαν καλύτερες επιδόσεις σε τεστ νοημοσύνης από εκείνα που δεν είχαν δεχθεί παρέμβαση σε αυτή την ηλικία. Μεγαλύτερες διαφορές παρατηρήθηκαν στη σχολική επίδοση των παιδιών. Τα παιδιά που είχαν συμμετάσχει στο προσχολικό και στο σχολικό πρόγραμμα παρέμβασης υπερέιχαν έναντι εκείνων που είχαν συμμετάσχει μόνο στο προσχολικό πρόγραμμα παρέμβασης. Επίσης, τα παιδιά που είχαν συμμετάσχει μόνο στο προσχολικό πρόγραμμα παρέμβασης υπερέιχαν έναντι αυτών που είχαν δεχθεί παρέμβαση μόνο κατά την έναρξη της σχολικής φοίτησης. Και αντίστοιχα η τελευταία ομάδα παιδιών υπερέιχε γνωστικά έναντι εκείνων που δεν είχαν δεχθεί καθόλου παρέμβαση.

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα έδειξε ότι η πρόωπη παρέμβαση μπορεί να βελτιώσει σημαντικά τη σχολική επίδοση των οικονομικά μειονεκτούντων παιδιών αфро-αμερικανικής καταγωγής κι ότι η εφαρμογή ενός συμπληρωματικού προγράμματος στις πρώτες βαθμίδες του σχολείου δεν αρκεί για σημαντική βελτίωση των σχολικών επιδόσεων. Το πρόγραμμα μπορεί να δίνει έμφαση στα γνωστικά αποτελέσματα, ωστόσο, τα οφέλη στο γνωστικό πεδίο επιδρούν άμεσα και στο κοινωνικό πεδίο ανάπτυξης.

6.3.3 “I Can Problem Solve” - Interpersonal Cognitive Problem Solving – ICPS (Spivack & Shure, 1974, 1982)

Το πρόγραμμα «Μπορώ να λύσω το πρόβλημα» (I Can Problem Solve) βασίζεται σε μια γνωστική προσέγγιση αντιμετώπισης της μη κοινωνικά αποδεκτής συμπεριφοράς κατά την οποία η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων αναγνωρίζεται ως δείκτης πρόγνωσης της ικανότητας κοινωνικής προσαρμογής και σύναψης διαπροσωπικών σχέσεων (Spivack & Shure, 1974, 1982. Shure, 2000).

Τα προγράμματα που βασίζονται στην προσέγγιση αυτή επικεντρώνονται στην εκπαίδευση μικρών παιδιών σε γνωστικές δεξιότητες επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων (Interpersonal Cognitive Problem Solving – ICPS), αναγνωρίζοντας πως η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων και η ικανότητα επίλυσης διαπροσωπικών διαφορών αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για θετική ψυχοκοινωνική ανάπτυξη (Shure, 1997). Τα προγράμματα αυτά στοχεύουν στην

πρόληψη αρνητικών συμπεριφορών μειώνοντας την επιθετικότητα, τον παρορμητισμό και τις αναστολές στη συμπεριφορά που συνδέονται με ελλειπείς δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων.

Το περιεχόμενο του προγράμματος «Μπορώ να λύσω το πρόβλημα» αφορά διδακτικά παιχνίδια και τεχνικές που εκπαιδεύουν τα παιδιά σε τρόπους επικοινωνίας και επίλυσης διαπροσωπικών διαφορών καθώς και σε διεργασίες σκέψης απαραίτητες για τη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Η έρευνα στα πεδία της γνωστικής και αναπτυξιακής ψυχολογίας έχει δείξει πως τα παιδιά μπορούν να μάθουν επιτυχώς την επίλυση προβλημάτων της καθημερινότητας από την ηλικία των 4 ετών. Το πρόγραμμα διαρκεί δύο χρόνια και μπορεί να ολοκληρωθεί σε χρονικό διάστημα 4 μηνών ανά έτος με καθημερινά 20λεπτα μαθήματα που συνδυάζονται με εκπαίδευση εκπαιδευτικών και γονέων σε διαλογικές διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων. Βασικές δεξιότητες στην επίλυση διαπροσωπικών διαφορών αποτελούν η ικανότητα γενίκευσης πολλαπλών λύσεων σε διαπροσωπικά προβλήματα, η ικανότητα πρόβλεψης των συνεπειών μιας απόφασης ή ενέργειας και η ικανότητα κατανόησης της σκέψης του άλλου στη διαδικασία επίλυσης ενός προβλήματος.

Το πόσο καλά μπορεί κάποιος να επιλύει διαπροσωπικά προβλήματα εξαρτάται από συναισθηματικούς και γνωστικούς παράγοντες. Η προσέγγιση αυτή επικεντρώνεται στο πώς σκέφτεται το παιδί της προσχολικής ηλικίας και λιγότερο στο τι σκέφτεται. Οι δεξιότητες-αντικείμενο εκπαίδευσης αφορούν στις δεξιότητες των παιδιών να σκέφτονται εναλλακτικές λύσεις σε διαπροσωπικού τύπου προβλήματα (π.χ. ένα παιδί παίζει με ένα παιχνίδι που επιθυμεί κάποιο άλλο παιδί) και να προβλέπουν τις πιθανές συνέπειες μιας συμπεριφοράς (π.χ. τι θα συμβεί, αν το παιδί αρπάξει το παιχνίδι). Οι παραπάνω ικανότητες έχουν βρεθεί να μη διακρίνουν τα παιδιά που είναι λιγότερο υπομονετικά, επιθετικά, ιδιαίτερα αποσυρμένα στον εαυτό τους με έντονες αντιδράσεις σε συνθήκες ματαίωσης και αδιάφορα απέναντι στα συναισθήματα των άλλων από τα παιδιά που δεν παρουσιάζουν τέτοιου τύπου συμπεριφορές (Spivack & Shure, 1974). Η βελτίωση των συγκεκριμένων δεξιοτήτων έχει ανιχνευθεί ότι αποτελεί υψηλό δείκτη πρόγνωσης μελλοντικής προκοινωνικής συμπεριφοράς, μείωσης της επιθετικότητας, ενδυνάμωσης της ενσυναίσθησης και καλύτερης ανταπόκρισης σε κοινωνικά προβλήματα (Shure et al., 1971).

Η εκπαίδευση των παιδιών σε δεξιότητες αιτιακού συλλογισμού, πρόβλεψης συνεπειών, κατανόησης κινήτρων της συμπεριφοράς των άλλων, ευαισθησίας σε διαπροσωπικά προβλήματα, κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων και εύρεσης

εναλλακτικών λύσεων, σχεδιάστηκε προκειμένου να ελεγχθεί η υπόθεση ότι η συμπεριφορά μπορεί να κατευθυνθεί με την ενδυνάμωση αυτών των γνωστικών δεξιοτήτων παρά με την εστίαση στην ίδια τη συμπεριφορά.

Η πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος (Spivack & Shure, 1974. Shure, Spivack & Gordon, 1972) έγινε με 219 παιδιά ηλικίας 4 και 5 ετών αφο-αμερικανικής καταγωγής χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου. Το πρόγραμμα περιλάμβανε πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου. Την πρώτη χρονιά του προγράμματος η πειραματική ομάδα ήταν 113 παιδιά 4 ετών, 47 αγόρια και 66 κορίτσια, και η ομάδα ελέγχου 106 παιδιά 4 ετών, 50 αγόρια και 56 κορίτσια. Τη δεύτερη χρονιά, όταν τα παιδιά ήταν 5 ετών, 69 παιδιά από την πειραματική ομάδα της προηγούμενης χρονιάς χωρίστηκαν σε δύο ομάδες, από τις οποίες η μία (39 παιδιά) συνέχισε να παρακολουθεί το πρόγραμμα για δεύτερη χρονιά ενώ η άλλη (30 παιδιά) αποτέλεσε την ομάδα ελέγχου και δε δέχθηκε επιπλέον παρέμβαση. Από την αρχική ομάδα ελέγχου των 106 παιδιών μόνο τα 62 παιδιά ήταν διαθέσιμα τη δεύτερη χρονιά της παρέμβασης. Έτσι δημιουργήθηκαν τρεις ομάδες: η ομάδα που συμμετείχε στο πρόγραμμα και τις 2 χρονιές, η ομάδα που συμμετείχε μόνο την πρώτη χρονιά και η ομάδα που δε συμμετείχε καθόλου στο πρόγραμμα. Μετρήσεις έγιναν πριν την παρέμβαση, κατά τη διάρκεια της παρέμβασης σε τακτά διαστήματα και στο τέλος του προγράμματος. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τα ακόλουθα εργαλεία: α) το Preschool Interpersonal Problem Solving Test (PIPS) για αξιολόγηση της ικανότητας εύρεσης εναλλακτικών λύσεων, β) το What Happens Next Game (WHNG) για αξιολόγηση της ικανότητας πρόβλεψης των συνεπειών μιας ενέργειας, και γ) ένα ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών στις διαπροσωπικές τους συναλλαγές, την Hahnemann Preschool Behavior Scale (HPBS).

Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος στα παιδιά, ακολούθησε εκπαίδευση εκπαιδευτικών με στόχο να διδάξουν στα παιδιά το πρόγραμμα επίλυσης προβλημάτων στο πλαίσιο της τάξης. Τα αποτελέσματα του προγράμματος ήταν θετικά. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας που εκπαιδεύτηκαν από τις δασκάλες τους στη συγκεκριμένη προσέγγιση έδειξαν σημαντική βελτίωση στο να σκέφτονται εναλλακτικές λύσεις για διαπροσωπικά προβλήματα σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου και επίσης έδειξαν μεγαλύτερη ικανότητα να σκέφτονται πιθανές συνέπειες διαφορετικών πράξεων. Η επιθετικότητα μειώθηκε ενώ καλλιεργήθηκε η συνεργασία,

το μοίρασμα και οι θετικές αλληλεπιδράσεις με την ομάδα συνομηλίκων. Σε χρόνους παρακολούθησης 1 με 2 χρόνια, βρέθηκε πως οι θετικές αλλαγές είχαν διατηρηθεί.

Στη συνέχεια, εκπαιδεύτηκαν στο πρόγραμμα οι γονείς των παιδιών με σκοπό να εφαρμόσουν το πρόγραμμα στο σπίτι. Σχετικές έρευνες σε μητέρες του ίδιου κοινωνικο-πολιτισμικού πλαισίου με εκείνο των παιδιών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα έχουν δείξει ότι οι μητέρες που δίνουν στα παιδιά τους επαρκείς και λογικές εξηγήσεις (χρησιμοποιούν επαγωγική σκέψη όταν μιλάνε στα παιδιά τους) έχουν παιδιά με καλύτερη ικανότητα κοινωνικής προσαρμογής και ρύθμισης από εκείνες που είναι απαιτητικές, τιμωρητικές και δε συνηθίζουν να δίνουν εξηγήσεις στα παιδιά τους (Spivack & Shure, 1975).

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα βασίζεται στην αλληλεπιδραστική σχέση γνωστικής και κοινωνικής ανάπτυξης καθώς επίσης και στη σημασία της αλληλεπίδρασης παιδιού-γονέων για την ανάπτυξη και κοινωνικοποίηση του παιδιού και για τη διατήρηση της ψυχικής του υγείας. Αναγνωρίζοντας τη σημασία των γονεϊκών πρακτικών στην ανάπτυξη γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων οι γονείς συμμετέχουν στο πρόγραμμα για συνέχιση των σχολικών δραστηριοτήτων στο σπίτι.

Σχετικά με το περιεχόμενο του προγράμματος «Μπορώ να λύσω το πρόβλημα» (I Can Problem Solve) (Shure, 2000) και τη διαδικασία που ακολουθείται, η εκπαίδευση στα προγράμματα αυτά ξεκινάει με μια σειρά μαθημάτων που στόχο έχουν την εξάσκηση των παιδιών σε ζευγάρια λέξεων όπως *είναι/δεν είναι, και/ή, ίδιο/διαφορετικό, θα μπορούσε/μπορεί, γιατί/επειδή*, και σε υποθετικές φράσεις όπως *«αν...τότε...»*. Συσχετίζοντας τις παραπάνω λέξεις με παιγνιώδη τρόπο τα παιδιά μαθαίνουν να σκέφτονται υποθετικά και αιτιολογικά, μαθαίνουν να σκέφτονται γιατί μια ιδέα ή μια πράξη μπορεί να *είναι* καλή ή όχι και *αν* δεν είναι καλή, τότε προσπαθούν να σκεφτούν κάτι *διαφορετικό*.

Η εκπαίδευση περιλαμβάνει εξάσκηση στην κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων και του τρόπου που βλέπουν οι άλλοι τα προβλήματα, δεδομένου ότι η παραπάνω ικανότητα είναι σημαντική για την ανάπτυξη του παιδιού, στην οποία όμως τα παιδιά προσχολικής ηλικίας που προέρχονται από οικογένειες χαμηλού οικονομικού επιπέδου βρέθηκε ότι υστερούν. Η ευαισθητοποίηση στις προτιμήσεις των άλλων αποτελεί επίσης ένα σημαντικό στοιχείο στην ικανότητα λήψης αποφάσεων. Η εξάσκηση περιλαμβάνει λέξεις που δηλώνουν συναισθήματα όπως *χαρούμενος, λυπημένος, θυμωμένος, φοβισμένος*. Αρχικά τα παιδιά μαθαίνουν να αναγνωρίζουν συναισθήματα από τη συμπεριφορά του άλλου (αυτός που κλαίει είναι

λυπημένος, αυτός που γελάει είναι χαρούμενος) και στη συνέχεια μαθαίνουν να σκέφτονται εναλλακτικούς τρόπους με τους οποίους μπορούν να επηρεάσουν θετικά τη συναισθηματική κατάσταση του άλλου (να κάνουν κάποιον που κλαίει ευτυχισμένο). Επιπλέον, μέσα από παιχνίδια με τις λέξεις *γιατί/επειδή* τα παιδιά κατανοούν τις συνέπειες της δικής τους συμπεριφοράς και της συμπεριφοράς των άλλων, κατανοούν δηλαδή σχέσεις αιτίας-αποτελέσματος. Επίσης, με εξάσκηση στις λέξεις *μερικά/όλα* τα παιδιά μπορούν να εξοικειωθούν με την έννοια του μοιράσματος, να μάθουν να σκέφτονται τα δικαιώματα του άλλου, τι είναι δίκαιο για κάποιον και τι όχι, όταν προσπαθούν να επιλύσουν ένα διαπροσωπικό πρόβλημα.

Το επόμενο βήμα της παρέμβασης περιλαμβάνει τη *σκέψη εναλλακτικών λύσεων*. Η εξάσκηση γίνεται με υποθετικά προβλήματα όπου με ερωτήσεις τα παιδιά παροτρύνονται να σκεφτούν διαφορετικούς τρόπους επίλυσης. Τα προβλήματα παρουσιάζονται με εικόνες, με κούκλες και με παιχνίδια ρόλων όπου τα παιδιά προσποιούνται πως είναι τα πρόσωπα που αντιμετωπίζουν το πρόβλημα και προσπαθούν να το λύσουν. Ο εκπαιδευτικός καταγράφει όλες τις λύσεις που προτείνουν τα παιδιά και τις διαβάξει τονίζοντας πόσο διαφορετικές είναι! Όταν κάποιο παιδί προτείνει μια λύση που έχει ήδη προταθεί από κάποιο άλλο παιδί, τότε ο εκπαιδευτικός εξηγεί ότι η λύση που προτείνει είναι *ίδια* με τη λύση που πρότεινε το χ παιδί και το παροτρύνει να σκεφτεί κάτι *διαφορετικό*.

Το επόμενο βήμα της παρέμβασης αφορά τη *σκέψη εναλλακτικών συνεπειών*. Τα παιδιά μαθαίνουν να σκέφτονται τις συνέπειες μιας ενέργειας με ερωτήσεις του τύπου: «*Τι μπορεί να συμβεί αν...;*». Το τελευταίο βήμα της παρέμβασης συνδυάζει τη *σκέψη εναλλακτικών λύσεων και συνεπειών*. Τα παιδιά προτείνουν μια λύση και αμέσως παροτρύνονται να σκεφτούν μια πιθανή συνέπεια αυτής της λύσης. Αυτή η διαλογική διαδικασία μπορεί να γενικευθεί και να εφαρμοστεί πέρα από υποθετικές καταστάσεις σε πραγματικά καθημερινά προβλήματα που παρουσιάζονται στο σπίτι και στο σχολείο για την πρόληψη αρνητικού τύπου συμπεριφορών.

6.4 Προαγωγή Ψυχικής Υγείας σε Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα, η κατάσταση είναι ιδιαίτερα αποθαρρυντική λόγω της απουσίας εθνικού σχεδιασμού πολιτικών ψυχικής υγείας για παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας αλλά και για εφήβους. Στη χώρα μας για πρώτη φορά έχει σχεδιαστεί και εφαρμόζεται παρέμβαση προαγωγής ψυχικής υγείας βασισμένη στην προσέγγιση της

Shure, «Μπορώ να λύσω το πρόβλημα» (Shure, 2000) σε σχολικό περιβάλλον νηπιαγωγείου με ομάδα στόχου παιδιά 4-5 ή 6 ετών (Χίου και συν., 2005).

Τα ευρήματα του πρώτου χρόνου της παρέμβασης είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικά για την πειραματική ομάδα έναντι της ομάδας ελέγχου. Τα παιδιά της πρώτης ομάδας παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική βελτίωση των εναλλακτικών λύσεων και συνεπειών σε σχέση με τα παιδιά της δεύτερης ομάδας. Οι στόχοι της συγκεκριμένης παρέμβασης μπορούν να περιγραφούν ως εξής: α) διερεύνηση της σχέσης μεταξύ γνωστικών, προκοινωνικών, συναισθηματικών δεξιοτήτων και δημιουργικής σκέψης, β) εξέταση της επίδρασης των παραπάνω δεξιοτήτων στην παρατηρούμενη κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών τόσο στο οικογενειακό όσο και στο σχολικό περιβάλλον, και γ) αξιολόγηση της προληπτικής δυνατότητας του προγράμματος «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα» στη χώρα μας ύστερα από τα δύο χρόνια πειραματικής εφαρμογής του. Το ερευνητικό σχέδιο είναι πειραματικό επαναληπτικών μετρήσεων. Η πειραματική ομάδα αποτελείται από δυο υποομάδες: την ομάδα του ενός χρόνου παρέμβασης και την ομάδα των δύο χρόνων παρέμβασης. Σε δυο υποομάδες χωρίζεται και η ομάδα ελέγχου το δεύτερο χρόνο της παρέμβασης, εκ των οποίων η μια δέχεται παρέμβαση για πρώτη φορά στο δεύτερο χρόνο φοίτησης στο νηπιαγωγείο και η άλλη δε δέχεται καθόλου παρέμβαση σε όλη τη διάρκεια της έρευνας.

Τα αποτελέσματα που θα προκύψουν από τις επαναληπτικές μετρήσεις των δύο χρόνων παρέμβασης θα αφορούν στην πιθανή βελτίωση των γνωστικών δεξιοτήτων σκέψης εναλλακτικών λύσεων σε διαπροσωπικά προβλήματα και σκέψης συνεπειών των διαπροσωπικών αλληλεπιδράσεων, σε χαρακτηριστικά της παρατηρούμενης κοινωνικής συμπεριφοράς των νηπίων και τη διάρκεια αυτών. Η σύγκριση των επαναληπτικών μετρήσεων στις πειραματικές ομάδες και ομάδες ελέγχου αναμένεται να αναδείξει σύμφωνα με τους Shure και Spivack (1980, 1982) ότι η παρέμβαση στην ηλικία των 4 ετών είναι πιο αποτελεσματική σε σύγκριση με αυτή στην ηλικία των 5 ετών και ότι η παρέμβαση διάρκειας δύο χρόνων είναι πιο αποτελεσματική σε σχέση με την παρέμβαση μονοετούς διάρκειας.

Η εφαρμογή του συγκεκριμένου προγράμματος προαγωγής ψυχικής υγείας σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα προσχολικής αγωγής στη χώρα μας αποτελεί καινοτομία στον τομέα της ψυχικής υγείας και για τα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα. Η υλοποίηση αυτού του προγράμματος σε δημόσια νηπιαγωγεία προϋποθέτει την εκπαίδευση των νηπιαγωγών στο συγκεκριμένο πρόγραμμα. Η εκπαίδευση αυτή

περιλαμβάνει την κατανόηση της φιλοσοφίας του προγράμματος, τον τρόπο οργάνωσης και υλοποίησης καθημερινών εικοσάλεπτων οργανωμένων δραστηριοτήτων και τη χρησιμοποίηση του διαλόγου «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα» πέρα από υποθετικές καταστάσεις σε πραγματικές περιπτώσεις διαπροσωπικών προβλημάτων μεταξύ των παιδιών στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου.

Σύνοψη - Συζήτηση

Η χάραξη και υλοποίηση εθνικών πολιτικών ψυχικής υγείας για παιδιά οφείλει να αποτελεί μια από τις βασικότερες προτεραιότητες της κυβερνητικής πολιτικής μιας χώρας.

Η διερεύνηση των προγραμμάτων προαγωγής ψυχικής υγείας που έχουν αναπτυχθεί σε διαφορετικά πλαίσια έχει καταδείξει την ευεργετική και μακροχρόνια επίδραση που μπορεί να έχουν τα προγράμματα αυτά στη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών και στην προαγωγή της ψυχικής τους υγείας. Τα αποτελέσματα αυτών των προγραμμάτων καταδεικνύουν ότι όσο μικρότερης ηλικίας είναι τα παιδιά που συμμετέχουν στο πρόγραμμα και όσο μεγαλύτερη διάρκεια έχει μια παρέμβαση τόσο πιο ευεργετικές και μακροχρόνιες είναι οι επιδράσεις στην ανάπτυξη και ψυχική υγεία των παιδιών.

Η εφαρμογή αυτών των προγραμμάτων ανέδειξε επίσης τη σημασία που έχει το οικογενειακό περιβάλλον στην ανάπτυξη της προσωπικότητας. Στις σύγχρονες θεωρίες της κοινωνικοποίησης η οικογένεια αποτελεί το πρώτο και πολύ σημαντικό πεδίο κοινωνικοποίησης των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Μεταξύ των προγραμμάτων που έχουν υλοποιηθεί εκείνα που έχουν τα πιο ευεργετικά και μακροχρόνια αποτελέσματα είναι τα προγράμματα που συμπεριλαμβάνουν το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού και καλούν τους γονείς να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία.

Από τέτοιου τύπου προληπτικά προγράμματα φαίνεται να επωφελούνται όλα τα παιδιά που προέρχονται από οποιοδήποτε οικογενειακό-κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο και περισσότερο τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου και μεγαλώνουν σε αντίξοες συνθήκες. Ο σχεδιασμός μιας παρέμβασης θα πρέπει να στηρίζεται στα σύγχρονα δεδομένα για το επίπεδο ανάπτυξης στο οποίο αναμένεται να βρίσκεται το παιδί με βάση την ηλικία

του ώστε το περιεχόμενο της παρέμβασης να ανταποκρίνεται στις δεξιότητές του. Το θεωρητικό πλαίσιο των προγραμμάτων προαγωγής ψυχικής υγείας θα πρέπει επίσης να στηρίζεται σε θεωρητικές προσεγγίσεις των διαδικασιών κοινωνικοποίησης. Κοινωνικοποίηση και ψυχική υγεία είναι έννοιες αλληλένδετες. Οι πρακτικές κοινωνικοποίησης που εφαρμόζουν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί έχουν άμεσες επιπτώσεις στην ψυχική υγεία του παιδιού.

Οι οργανωμένες πρώιμες παρεμβάσεις προαγωγής ψυχικής υγείας που αναπτύχθηκαν και εφαρμόστηκαν σε διάφορα πλαίσια (διαφορετικές χώρες ή και διαφορετικές κοινότητες) μπορούν να λειτουργήσουν για μια χώρα ως υποδειγματικά προγράμματα για το σχεδιασμό και τη χάραξη εθνικών πολιτικών με επίκεντρο το παιδί και την εφαρμογή κοινοτικών προσεγγίσεων που θα προωθούν τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας για την προαγωγή της ψυχικής υγείας των παιδιών. Διάφοροι οργανισμοί έχουν αναπτύξει ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων διεθνούς πρόσβασης, όπως ο WHO (World Health Organisation) και η IMPHA (Implementing Mental Health Promotion Action), μέσω των οποίων μια χώρα μπορεί να παρακολουθεί τα προγράμματα προαγωγής ψυχικής υγείας που αναπτύσσονται παγκοσμίως, να ενημερώνεται για τα σύγχρονα εμπειρικά δεδομένα και να σχεδιάζει τη δική της πολιτική λαμβάνοντας υπόψη τόσο τις ανάγκες των παιδιών όσο και τις δυνατότητες που παρέχει η ευρύτερη κοινότητα για την εφαρμογή πολιτικών και προγραμμάτων προαγωγής ψυχικής υγείας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

«Μαθαίνω να σκέφτομαι πώς να λύνω το πρόβλημα» - Οδηγός για Γονείς και Εκπαιδευτικούς Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας

Ο οδηγός αυτός στοχεύει στην προαγωγή της ψυχικής υγείας των παιδιών ηλικίας 4-6 ετών τόσο στο πλαίσιο του σχολείου όσο και μέσα στην οικογένεια προτείνοντας απλές ιδέες, πρακτικές και οδηγίες σε γονείς και εκπαιδευτικούς, αλλά και στα ίδια τα παιδιά για το πώς μπορούν να αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες της καθημερινής τους αλληλεπίδρασης. Οι οδηγίες αυτές βασίζονται σε σύγχρονα εμπειρικά ευρήματα της αναπτυξιακής, γνωστικής και κοινωνικής ψυχολογίας. Τα ευρήματα αυτά δείχνουν πως τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας 4-6 ετών έχουν ακόμη πιο ενδυναμωμένες ικανότητες σκέψης και συλλογισμού απ' ό, τι εκτιμώνταν στο παρελθόν.

Ο συγκεκριμένος οδηγός επικεντρώνεται στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων, πώς δηλαδή μπορούν να μάθουν τα μικρά παιδιά να σκέφτονται τρόπους επίλυσης των διαπροσωπικών τους διαφορών, μειώνοντας την ένταση των καβγάδων τους και προάγοντας ταυτόχρονα συμπεριφορές βοήθειας και συμπαράστασης. Οι στόχοι του συγκεκριμένου οδηγού μπορούν πολύ απλά να οριστούν ως εξής:



Αναπτυξιακά επιτεύγματα παιδιών 4-6 ετών στο κοινωνικο-γνωστικό πεδίο

1) Φιλικές σχέσεις

1.1 Σημαντικό επίτευγμα του παιδιού στην ηλικία των 4 ετών αποτελεί η σύναψη φιλικών σχέσεων με ομηλικούς. Οι φίλιες στην προσχολική ηλικία αποτελούν σημαντική πηγή επιρροής. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας που έχουν φίλους δείχνουν μεγαλύτερη ευαισθησία απέναντι στους ομηλικούς τους και είναι λιγότερα επιθετικά από εκείνα που δεν έχουν φίλους (Howes, 1988).

1.2 Τα αποτελέσματα της έρευνας της Sebanc (2003) έδειξαν ότι οι φίλιες των μικρών παιδιών διαφοροποιούνται στα χαρακτηριστικά τους με τρόπο όμοιο με τις φίλιες μεγαλύτερων παιδιών και αποτελούν σημαντικό δείκτη της μετέπειτα κοινωνικής συμπεριφοράς. Αγόρια και κορίτσια με φίλους ήταν περισσότερο αποδεκτά και προκοινωνικά από τα παιδιά που δεν είχαν φίλους.

1.3 Οι φίλιες θετικού κλίματος παρέχουν στήριξη στα μικρά παιδιά όταν βιώνουν αλλαγές στη ζωή τους (Ladd, 1990) και εξάσκηση σε κοινωνικές δεξιότητες (Howes, 1988). Υπάρχουν, λοιπόν, φίλιες που επηρεάζουν θετικά την ανάπτυξη του παιδιού και ευνοούν τη μάθηση, την «εξερεύνηση» και «ανακάλυψη» του κόσμου και την κοινωνική προσαρμογή. Οι θετικές φίλιες στηρίζουν τα μικρά παιδιά όταν βιώνουν αλλαγές στη ζωή τους (διαζύγιο γονέων, αλλαγή τόπου κατοικίας, γειτονιάς ή σχολείου) και παρέχουν στήριξη, βοήθεια, εμπιστοσύνη, συνεργασία, αίσθημα οικειότητας, ικανοποίησης και ευχαρίστησης, ενισχύοντας την αυτο-εκτίμηση και τις διαπροσωπικές ικανότητες των εμπλεκόμενων στη σχέση. Τα παιδιά που εμπλέκονται σε θετικού τύπου φίλιες γίνονται περισσότερο αποδεκτά από τους ομηλικούς τους και αναπτύσσουν χαρακτηριστικά προκοινωνικής συμπεριφοράς, μαθαίνουν δηλαδή να αναγνωρίζουν και να σέβονται τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις των άλλων, να συνεργάζονται και να βοηθάνε τα άλλα παιδιά.

1.4 Υπάρχουν, όμως, και φίλιες που παρουσιάζουν αρνητικά χαρακτηριστικά τα οποία αφορούν συγκρούσεις, προδοσία και αποκλειστικότητα και έχει βρεθεί ότι συνδέονται με επιθετικότητα και αντικοινωνική συμπεριφορά, όπως κοινωνική απομόνωση, ή αδυναμία σχολικής προσαρμογής (Dishion et al, 1997). Τα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια έχουν περισσότερο φίλιες που χαρακτηρίζονται από διαμάχες και διαπροσωπικές διαφορές (Howes, 1988).

1.5 Στην έρευνα του Ladd και των συνεργατών του (1996) βρέθηκε πως τα παιδιά τα οποία έχουν φίλιες που χαρακτηρίζονται από εμπιστοσύνη ήταν πιο θετικά απέναντι στο νηπιαγωγείο σε αντίθεση με τα παιδιά των οποίων οι φίλιες χαρακτηρίζονται από διαπροσωπικές διαμάχες. Οι φιλικές σχέσεις θετικού κλίματος μεταξύ ομηλικών συσχετίζονται με την επίδειξη θετικών προ-κοινωνικών συμπεριφορών ενώ οι συγκρούσεις σε επίπεδο φιλικών σχέσεων μπορούν να οδηγήσουν σε επιθετικότητα και απόρριψη. Ενδιαφέρον είναι ότι τα θετικά χαρακτηριστικά της φιλίας συνδέονται με τις θετικές σχέσεις γονέων και παιδιών (Youngblade & Belsky, 1992).

2) Επίλυση διαπροσωπικών διαφορών

2.1 Η έρευνα έχει δείξει ότι τα παιδιά από την ηλικία των 4 ετών μπορούν, ή μπορούν να μάθουν, να επιλύουν επιτυχώς τα προβλήματα που παρουσιάζονται στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Βασικές γνωστικές δεξιότητες που εμπλέκονται στη διαδικασία επίλυσης διαπροσωπικών διαφορών αφορούν τη σκέψη εναλλακτικών λύσεων και τη σκέψη εναλλακτικών συνεπειών (means-ends thinking και consequential thinking). Προγράμματα πρώιμης παρέμβασης που στόχο είχαν την ενδυνάμωση των παραπάνω δεξιοτήτων έδειξαν ότι η ενίσχυση των δεξιοτήτων αυτών συνδέεται με θετική κοινωνική συναλλαγή, κοινωνική προσαρμογή και μείωση αρνητικών συμπεριφορών (επιθετικότητα, παρορμητισμός, απομόνωση) (Shure & Spivack, 1982). Τα παιδιά που εκπαιδεύτηκαν σε δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων παρουσίασαν σημαντική μείωση αρνητικών συμπεριφορών ενώ παρουσιάζουν χαμηλότερες πιθανότητες να εμφανίσουν αρνητικές συμπεριφορές στο μέλλον. Αρνητικές συμπεριφορές κατά την προσχολική ηλικία έχουν ενοχοποιηθεί για τη μετέπειτα εφηβική παρεκκλίνουσα συμπεριφορά (Durlak & Wells, 1997).

2.2 Σημασία έχει το πώς σκέφτεται το παιδί και όχι τι σκέφτεται. Στόχος, επομένως, θα πρέπει να είναι η εκμάθηση του παιδιού σε συλλογισμούς, ώστε να μάθει να σκέφτεται εναλλακτικές λύσεις και εναλλακτικές συνέπειες. Πιο συγκεκριμένα, στόχος θα πρέπει να είναι η ενδυνάμωση δεξιοτήτων αιτιακού συλλογισμού, πρόβλεψης συνεπειών, κατανόησης των κινήτρων της συμπεριφοράς του άλλου και των συναισθημάτων του.

2.3 Συνοψίζοντας, τα μικρά παιδιά μπορούν να μάθουν να επιλύουν εποικοδομητικά τις διαφορές τους με τους φίλους τους χωρίς να μαλώνουν, χωρίς να είναι επιθετικά ή παρορμητικά. Μπορούν να μάθουν να σκέφτονται πώς νιώθει ο άλλος, διαφορετικές

πιθανές λύσεις για την επίλυση ενός προβλήματος, καθώς επίσης και τις πιθανές συνέπειες των λύσεων αυτών.

3) Γενικευμένη κρίση και ικανότητα ερμηνείας και πρόβλεψης συμπεριφορών

3.1 Τα μικρά παιδιά εμφανίζουν γενικευμένη κρίση – συσχετίζουν συμπεριφορές από διαφορετικά πεδία και σε διαφορετικά πλαίσια. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά 4-5 ετών διαθέτουν την ικανότητα πρόβλεψης μελλοντικών συμπεριφορών άλλων ατόμων λαμβάνοντας υπόψη προηγούμενες συμπεριφορές των τελευταίων (Cain et al., 1997). Επομένως, τα παιδιά 4-5 ετών παρουσιάζουν γενικευμένη σκέψη αλλά και ικανότητα διαφοροποίησης μεταξύ των πεδίων. Χρησιμοποιούν πληροφορίες από το πεδίο της ηθικής και τις γενικεύουν για να κάνουν προβλέψεις στο πεδίο της νοητικής και σωματικής ικανότητας. Τα παιδιά αντιλαμβάνονται τις τρεις αυτές διαστάσεις ως μέρη μιας γενικότερης ικανότητας.

3.2 Με την ικανότητα πρόβλεψης συμπεριφορών φαίνεται να συνδέεται και η ικανότητα ερμηνείας των συμπεριφορών που διαθέτουν τα παιδιά 4-5 ετών. Από την ηλικία των 4 ετών τα παιδιά αρχίζουν και κατανοούν τις αιτίες της συμπεριφοράς των άλλων. Συγκεκριμένα κατανοούν τα ψυχολογικά αίτια, τις ψυχικές καταστάσεις που κρύβονται πίσω από τη συμπεριφορά (σκέψεις, επιθυμίες, προθέσεις, κίνητρα). Οι θετικές σκέψεις και προθέσεις εξηγούν τις «καλές» συμπεριφορές, τις συμπεριφορές των «καλών» χαρακτήρων. Αντίθετα, οι αρνητικές σκέψεις και προθέσεις εξηγούν τις «κακές» συμπεριφορές, τις συμπεριφορές των «κακών» χαρακτήρων.

3.3 Ακόμη και τα μικρά παιδιά συμμετέχουν ενεργά στον κοινωνικό κόσμο και αποδίδουν ερμηνείες και χαρακτηρισμούς στις δικές τους συμπεριφορές και των άλλων (Miller & Aloise, 1989).

3.4 Ο αιτιακός συλλογισμός είναι κρίσιμος. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας ερμηνεύουν ανθρώπινες ενέργειες και κατανοούν ότι οι συμπεριφορές έχουν ψυχολογικά αίτια. Για παράδειγμα, χρησιμοποιούν τις έννοιες του «καλού» και του «κακού» όπως τις έχουν διαμορφώσει ακόμη και όταν δεν είναι επαρκώς αναπτυγμένες. Τους χαρακτηρισμούς που αποδίδουν στις συμπεριφορές τα παιδιά τους χρησιμοποιούν για να προβλέπουν μελλοντικές συμπεριφορές άλλων ατόμων.

3.5 Τα παιδιά ερμηνεύοντας συμπεριφορές δίνουν έμφαση στο χαρακτηριστικό της «δύναμης», στο πόσο «δυναμικός» είναι ένας χαρακτήρας - θετικός ή αρνητικός (Dyson, 1997). Για τα μικρά παιδιά ο θετικός χαρακτήρας είναι πάντα δυναμικός και προκαλεί συνήθως θετικές συμπεριφορές. Τα παιδιά σε αυτή την ηλικία

δυσκολεύονται να κατανοήσουν ότι κάποιος μπορεί να εκδηλώσει διαφορετικές πλευρές του εαυτού του απέναντι σε διαφορετικούς ανθρώπους και σε διαφορετικές περιστάσεις κι έτσι δε δέχονται ότι ο θετικός χαρακτήρας μπορεί να εμπλακεί σε αρνητικές ενέργειες, όταν για παράδειγμα συναναστρέφεται με έναν αρνητικό χαρακτήρα (Saltz & Medow, 1971).

3.6 Τα παιδιά ηλικίας 4-6 ετών έχουν την τάση να θεωρούν έξυπνο αυτόν που πιστεύει ότι το έργο είναι εύκολο και λιγότερο έξυπνο αυτόν που θεωρεί το έργο πως είναι δύσκολο. Τα μικρά παιδιά τείνουν επίσης να μη δέχονται τη συνύπαρξη στο ίδιο άτομο θετικών και αρνητικών χαρακτηριστικών αναφορικά με την νοητική ικανότητα και τα κοινωνικά χαρακτηριστικά. Οι πληροφορίες για τα κοινωνικά χαρακτηριστικά κυριαρχούν στην σκέψη των παιδιών έναντι της νοητικής ικανότητας (Heyman et al., 2003).

3.7 Αναφορικά με την ανεκτικότητα των αντίθετων απόψεων, τα παιδιά διαφοροποιούν με συστηματικό τρόπο το πεδίο της ηθικής, στο οποίο η διαφορετικότητα των απόψεων δεν είναι καθόλου ή είναι λιγότερη αποδεκτή, από τα υπόλοιπα πεδία στα οποία η διαφορετικότητα των απόψεων είναι σχετικά πιο αποδεκτή. Έτσι, τα περισσότερα παιδιά θεωρούν ότι οι απόψεις που αποκλίνουν στο πεδίο της ηθικής βλάπτουν ή αδικούν τους άλλους και χαρακτηρίζουν 'κακούς' εκείνους που υιοθετούν αποκλίνουσες απόψεις περί ηθικής. Αντίθετα, στα υπόλοιπα πεδία - του γούστου, των απλών γεγονότων αλλά και των διφορούμενων - τα παιδιά πιστεύουν ότι είναι αποδεκτό να υιοθετεί κανείς αποκλίνουσες απόψεις. Η σκέψη των παιδιών είναι οργανωμένη με τρόπο εξειδικευμένο σε διαφορετικά πεδία (Gelman, 1988, Damon, 1983). Έρευνες στο χώρο της ηθικο-κοινωνικής ανάπτυξης έδειξαν ότι οι κρίσεις των παιδιών στην ηλικία των 4-5 ετών για το σωστό και το λάθος προέρχονται από ειδικά συστήματα σκέψης κι έτσι τα παιδιά αξιολογούν με διαφορετικό τρόπο το λάθος στο ηθικο-κοινωνικό πεδίο από το λάθος στο πεδίο των προσωπικών προτιμήσεων. Θέματα που αφορούν προσωπικές προτιμήσεις αναγνωρίζονται από τα παιδιά ως υποκειμενικά και αυθαίρετα. Αντίθετα, θέματα ηθικο-κοινωνικά αναγνωρίζονται ως μη υποκειμενικά, μη αυθαίρετα και ανεξάρτητα από προσωπικές προτιμήσεις. Τα παραπάνω δείχνουν ότι τα μικρά παιδιά διακρίνουν μεταξύ των διαφόρων πεδίων στη σκέψη τους.

4) Κατανόηση και ρύθμιση των συναισθημάτων

4.1 Τα παιδιά από την ηλικία των 4 ετών αρχίζουν και κατανοούν τις αιτίες των συναισθημάτων. Παρατηρούν και αναγνωρίζουν εκφράσεις διαφόρων συναισθημάτων, τα συνδέουν με συγκεκριμένες καταστάσεις, όπως το συναίσθημα του θυμού όταν κάποιος ή το ίδιο προσπαθεί να κάνει κάτι και δεν μπορεί, τα διατηρούν στη μνήμη και τα θυμούνται κάθε φορά που βρίσκονται μπροστά σε μια παρόμοια κατάσταση. Έτσι, τα παιδιά μπορούν να πουν πώς νιώθει κάποιος και γιατί νιώθει έτσι.

4.2 Τα ευρήματα δείχνουν μια προοδευτική εξέλιξη της ικανότητας κατανόησης συναισθημάτων από την ηλικία των 3-4 ετών έως την ηλικία των 6 ετών. Οι αντιδράσεις θυμού και επιθετικότητας των παιδιών στο πλαίσιο της τάξης μειώνονται καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν.

4.3 Έχει διαπιστωθεί πως η ικανότητα κατανόησης συναισθημάτων στις ηλικίες 3 και 4 ετών οδηγεί σε χαμηλότερα επίπεδα επιθετικότητας στις ηλικίες 5 και 6 ετών. Οι δυσκολίες των παιδιών 3-4 ετών στην κατανόηση συναισθημάτων συνδέονται κυρίως στα αγόρια με την εμφάνιση της επιθετικότητας στην ηλικία των 5 ετών.

4.4 Κατά την προσχολική ηλικία, τα παιδιά αναπτύσσουν την ικανότητα έκφρασης, διάκρισης και συζήτησης ποικίλων συναισθημάτων αλλά και την ικανότητα ρύθμισης και προσαρμογής της συναισθηματικής τους κατάστασης στις εκάστοτε συνθήκες (Denham et al., 2003).

4.5 Τα παιδιά από την ηλικία των 3 ετών μπορούν να ερμηνεύσουν σωστά τα συναισθήματα των άλλων (Fabes et al., 1991). Τα παιδιά αυτής της ηλικίας μπορούν να εκτιμήσουν τα συναισθήματα των άλλων με εντυπωσιακή ακρίβεια (Michalson & Lewis, 1985). Η συναισθηματική, η κοινωνική και η γνωστική ανάπτυξη συνδέονται στενά. Τα συναισθήματα που βιώνουν τα παιδιά περιλαμβάνουν πάντα μια γνωστική εκτίμηση της τρέχουσας κατάστασης.

4.6 Οι Rosnay & Harris (2002) διαπίστωσαν ότι η γλωσσική ικανότητα μεταξύ 3 και 6 ετών αποτελεί σημαντικό δείκτη πρόβλεψης της ικανότητας κατανόησης συναισθημάτων. Η ανάπτυξη της ικανότητας κατανόησης συναισθημάτων συνδέεται με την ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας των παιδιών αποτελώντας υψηλό δείκτη της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς και της ποιότητας των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων με ομηλικούς και ενήλικες (Pons et al., 2003).

4.7 Όσο υψηλότερη είναι η ικανότητα του παιδιού να κατανοεί συναισθήματα, τόσο πιο δημοφιλές είναι (Pons et al., 2003).

4.8 Η ενσυναίσθηση παρέχει τα θεμέλια για τη συμπεριφορά υπέρ του κοινωνικού πλαισίου. Στην προσχολική ηλικία τα παιδιά βρίσκονται κατά τον Hoffman (1991) στο τρίτο στάδιο ανάπτυξης της ενσυναίσθησης.

4.9 Αναφορικά με την κατανόηση των μικτών συναισθημάτων, μερικές φορές τα παιδιά εξηγούν ότι δεν μπορεί κανείς να νιώσει μικτά συναισθήματα γιατί ‘δεν μπορεί να σκεφτεί κανείς με δύο τρόπους’ ή γιατί ‘δεν έχει δύο εγκεφάλους’. Τα ερευνητικά αποτελέσματα, ωστόσο, στηρίζουν την άποψη ότι η κατανόηση των μικτών συναισθημάτων από τα παιδιά αναπτύσσεται σταδιακά, με την εμφάνιση μιας στοιχειώδους κατανόησης σε πολύ μικρή ηλικία η οποία μέχρι την ηλικία των 6 ετών εξελίσσεται σημαντικά (Kestenbaum & Gelham, 1995).

4.10 Τα συναισθήματα διαφοροποιούνται μεταξύ των ατόμων ή ακόμη και στο ίδιο το άτομο σε διαφορετικές περιστάσεις και αυτό τα παιδιά από την ηλικία περίπου των 4 ετών δείχνουν να το κατανοούν (Moore, Pure & Furrow, 1990).

4.11 Κατανοώντας τα συναισθήματα των άλλων τα μικρά παιδιά μπορούν να προβλέπουν μελλοντικά συναισθήματα.

4.12 Τα μικρά παιδιά κατανοώντας και προβλέποντας μελλοντικά συναισθήματα ρυθμίζουν ανάλογα την έκφραση προσωπικών συναισθημάτων και ελέγχουν τη συμπεριφορά τους (Arsenio & Lover, 1995).

4.13 Οι αρνητικές συμπεριφορές των μικρών παιδιών συνδέονται με δυσκολίες στην κατανόηση και ρύθμιση των συναισθημάτων (Denham et al., 2003). Έτσι, τα μικρά παιδιά μπορεί να γίνονται επιθετικά ή να θυμώνουν επειδή δεν κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων και δεν μπορούν να ελέγξουν τα δικά τους συναισθήματα.

5) Ρύθμιση και έλεγχος της κοινωνικής συμπεριφοράς

5.1 Δύο βασικά συστατικά της οργανωμένης κοινωνικής συμπεριφοράς αποτελούν ο αλτρουϊσμός και η προνοητικότητα. Ο αλτρουϊσμός είναι η οργάνωση της δράσης σύμφωνα με τις προθέσεις των άλλων ενώ η προνοητικότητα αφορά στην οργάνωση της δράσης σύμφωνα με τις προσωπικές προθέσεις για το μέλλον (Hazlitt, 1969).

5.2 Τα παιδιά από την ηλικία των 4 ετών μπορούν να καθορίζουν την κοινωνική τους συμπεριφορά βάσει όχι μόνο των δικών τους ενδιαφερόντων αλλά και των άλλων ατόμων αναγνωρίζοντας τη διαφορετικότητα των ψυχικών καταστάσεων μεταξύ των ατόμων ή ακόμη και στο ίδιο το άτομο σε διαφορετικές περιστάσεις (Moore & Macgillivray, 2004).

5.3 Ιδιαίτερα στην ηλικία των 5 ετών τα παιδιά ερμηνεύουν και προβλέπουν τη συμπεριφορά τόσο των άλλων όσο και του εαυτού με βάση ψυχικές καταστάσεις όπως ενδιαφέροντα, ανησυχίες, επιθυμίες, κίνητρα, προθέσεις. Τα παιδιά φαντάζονται μελλοντικές ψυχικές καταστάσεις δικές τους και των άλλων και ενεργούν βάσει αυτών. Μεταξύ 4-6 ετών τα παιδιά παρουσιάζουν ολοένα και πιο συχνά την τάση να λαμβάνουν υπόψη τα ενδιαφέροντα του άλλου και να μοιράζονται με άλλους αντικείμενα. Σημαντική, επομένως, είναι η καλλιέργεια της συνεργασίας, του μοιράσματος και των θετικών αλληλεπιδράσεων.

6) Διάκριση εθνικής-φυλετικής ταυτότητας

6.1 Τα παιδιά στην ηλικία των 4-6 ετών αναπτύσσουν την ικανότητα διάκρισης της εθνικής-φυλετικής ταυτότητας, της δικής τους και των άλλων. Τα μικρά παιδιά γνωρίζουν τις εθνικές και φυλετικές διαφορές από την ηλικία περίπου των 4 ετών, συνειδητοποιούν την εθνική τους ταυτότητα και διαμορφώνουν κρίσεις γι' αυτήν (Clark & Clark, 1958). Η στάση τους απέναντι στη δική τους εθνότητα και στην εθνότητα των άλλων εξαρτάται από τη στάση των ενηλίκων που τα φροντίζουν όσο και από τις αντιλήψεις τους για την ισχύ της δικής τους εθνότητας σε σχέση με άλλες. Η πολυπολιτισμικότητα που χαρακτηρίζει τη σύγχρονη κοινωνία καθιστά σημαντική την παραπάνω ικανότητα των παιδιών αλλά και τις αλληλεπιδράσεις τους με ομηλικούς διαφορετικής εθνικής προέλευσης στις οποίες μπορεί να παρουσιάζονται δυσκολίες όμοιες με αυτές που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στις καθημερινές τους επαφές με ομοεθνείς ομηλικούς.

ΟΔΗΓΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Βήμα 1^ο

Ενθαρρύνω το παιδί να περιγράψει συναισθήματα και να προσφέρει εξηγήσεις γι' αυτά

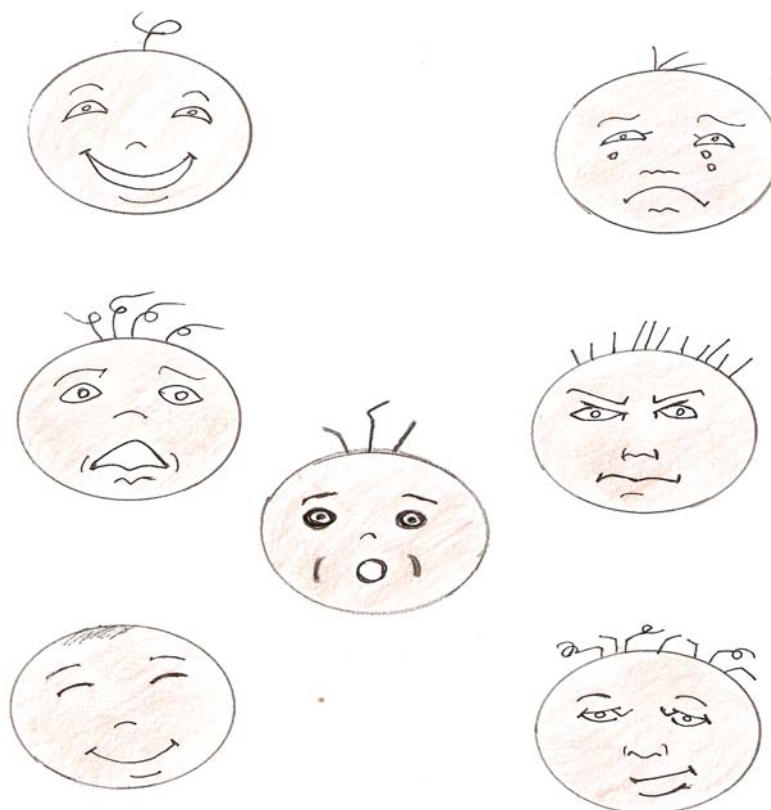
1^η άσκηση:

Υλικό: χαρτόνι, μαρκαδόρους, φατσούλες υποδείγματα

Διαδικασία:

Παροτρύνετε τα παιδιά να φτιάξουν με χαρτόνι φατσούλες που εκφράζουν διαφορετικά συναισθήματα. Ως ερέθισμα μπορείτε να δείξετε στα παιδιά έτοιμες φατσούλες, όπως οι παρακάτω (Εικ. 1), τις οποίες έπειτα θα αναπαραγάγουν τα παιδιά στο δικό τους έργο με τον δικό τους τρόπο. Αφού τα παιδιά φτιάξουν τις φατσούλες, μπορείτε δείχνοντας κάθε φατσούλα ξεχωριστά να ζητήσετε από τα παιδιά να περιγράψουν το συναίσθημα που εκφράζει η καθεμία και να το εξηγήσουν, να σκεφτούν δηλαδή πιθανούς διαφορετικούς λόγους για τους οποίους μπορεί κάποιος ή και το ίδιο το παιδί να αισθάνεται χαρά, λύπη, φόβο, έκπληξη, θυμό, περηφάνια, απογοήτευση.

Εικ. 1



2^η άσκηση:

Στο τέλος της ημέρας στο νηπιαγωγείο ή στο σπίτι παροτρύνετε το παιδί να επιδεικνύει κάθε φορά τη φατσούλα που είναι πιο κοντά στα προσωπικά του συναισθήματα και να εξηγεί παράλληλα την επιλογή του. Έτσι, θα μάθουν τα παιδιά να περιγράφουν και να εξηγούν τα προσωπικά τους συναισθήματα. Είναι πολύ σημαντικό τα παιδιά να μπορούν να περιγράφουν τα δικά τους συναισθήματα για να μπορούν να αντιλαμβάνονται και να περιγράφουν τα συναισθήματα των άλλων.

3^η άσκηση:

Αφού τα παιδιά επιλέξουν τη φατσούλα που είναι πιο κοντά στα προσωπικά τους συναισθήματα, η νηπιαγωγός μπορεί να ζητήσει από κάθε παιδί χωριστά να επιλέξει τη φατσούλα που πιστεύει ότι είναι πιο κοντά στα συναισθήματα που ένιωσε η ίδια κατά τη διάρκεια της ημέρας, εξηγώντας πάντα την επιλογή του. Το ίδιο μπορεί να κάνει και ο γονιός στο σπίτι. Έτσι, το παιδί μπαίνει στη διαδικασία να σκεφτεί, να περιγράψει και να εξηγήσει τα συναισθήματα κάποιου άλλου προσώπου.

4^η άσκηση:

Υλικό: μαρκαδόρους, λευκό χαρτί

Διαδικασία:

Ζητήστε από το παιδί να ζωγραφίσει κάτι που έκανε σήμερα ή κάτι που του συνέβη ή οτιδήποτε το έκανε να νιώσει χαρούμενο, λυπημένο, θυμωμένο, φοβισμένο, απογοητευμένο ή περήφανο. Έπειτα, ζητήστε να σας μιλήσει για τη ζωγραφιά του και να φτιάξει μια ιστορία την οποία καταγράφετε και μετά τη διαβάζετε στο παιδί. Στη συνέχεια, ζητήστε να ζωγραφίσει κάτι άλλο που του συνέβη και το έκανε να νιώσει διαφορετικά. Έτσι, το παιδί μπορεί να μάθει να συνδέει γεγονότα με συναισθήματα και να τα περιγράφει.

Στόχος της παραπάνω άσκησης είναι η ενδυνάμωση της ικανότητας των παιδιών να εκφράζουν τα συναισθήματά τους σε μια προβληματική κατάσταση και να περιγράφουν τα γεγονότα που τα προκαλούν. Τα παιδιά που αναγνωρίζουν και είναι ευαίσθητα στα δικά τους συναισθήματα είναι πιο πιθανό να αναγνωρίζουν και να είναι ευαίσθητα απέναντι στα συναισθήματα των άλλων.

Βήμα 2^ο

Μαθαίνω στο παιδί τις έννοιες ίδιο και διαφορετικό

1^η άσκηση:

Εξηγήστε στο παιδί ότι θα παίξετε με δύο λέξεις: το ίδιο και το διαφορετικό.

Ζητήστε την προσοχή του και:

- κάντε μία κίνηση, για παράδειγμα σηκώστε το χέρι σας. Επαναλάβετε την κίνηση και επισημάνετε ότι και τις δυο φορές κάνατε το ίδιο πράγμα.
- Έπειτα, κάντε μια άλλη κίνηση, για παράδειγμα χτυπήστε το πόδι σας. Επισημάνετε στο παιδί ότι τώρα κάνατε κάτι διαφορετικό. «Το να σηκώνω το χέρι μου και να χτυπάω το πόδι μου δεν είναι το ίδιο πράγμα αλλά είναι δύο διαφορετικά πράγματα».
- Τέλος, χτυπήστε παλαμάκια και ζητήστε από το παιδί πρώτα να κάνει το ίδιο πράγμα και έπειτα κάτι διαφορετικό.

2^η άσκηση:

Υλικό: διάφορα αντικείμενα του σπιτιού ή της τάξης που μερικά είναι διπλά (μικρά τουβλάκια, όμοιες κάρτες από παιχνίδια ταύτισης, γόμες, μολύβια, μαρκαδόρους ίδιου χρώματος)

Διαδικασία:

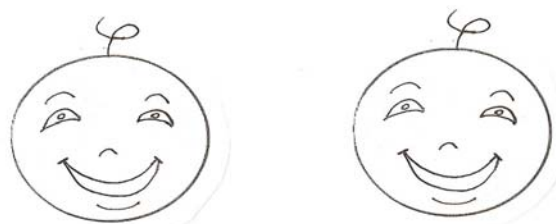
Βάλτε στο χέρι του παιδιού ένα αντικείμενο και πάρτε κι εσείς ένα άλλο αντικείμενο ίδιο με αυτό που κρατάει το παιδί. Ρωτήστε αν αυτό που κρατάει εκείνο είναι ίδιο ή διαφορετικό με το αντικείμενο που κρατάτε εσείς. Επαναλάβετε τη διαδικασία κρατώντας διαφορετικό αντικείμενο από εκείνο που κρατάει το παιδί.

3^η άσκηση:

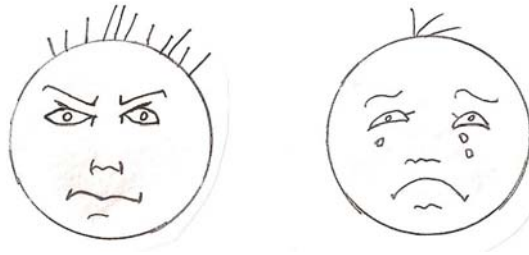
Υλικό: οι φατσούλες της εικόνας 1 διπλές σε αριθμό

Διαδικασία:

Δείξτε στο παιδί δύο όμοιες φατσούλες και ζητήστε να τις συγκρίνει και να βρει αν είναι ίδιες ή διαφορετικές. Για παράδειγμα:



Στη συνέχεια, δείξτε του δύο διαφορετικές φατσούλες και ζητήστε να βρει αν είναι ίδιες ή διαφορετικές. Για παράδειγμα:



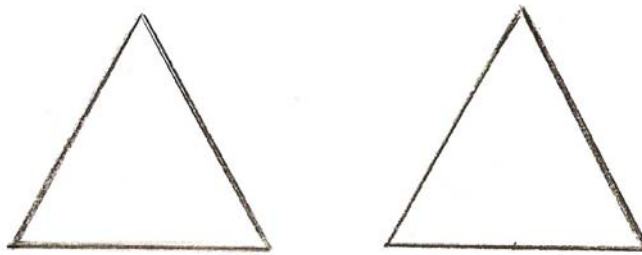
Μπορείτε, επίσης, να ανακατέψετε τις φατσούλες που είναι διπλές και να ζητήσετε από τα παιδιά να επιλέγουν κάθε φορά δύο φατσούλες που είναι μεταξύ τους ίδιες ή δύο φατσούλες που είναι διαφορετικές.

4^η άσκηση:

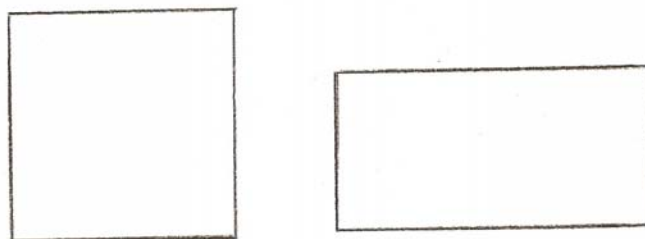
Υλικό: σχήματα

Διαδικασία:

Δείξτε στο παιδί δύο όμοια σχήματα και ζητήστε να τα συγκρίνει και να βρει αν είναι ίδια ή διαφορετικά. Για παράδειγμα:



Στη συνέχεια, δείξτε του δύο διαφορετικά σχήματα και ζητήστε να βρει αν είναι ίδια ή διαφορετικά. Για παράδειγμα:



Μπορείτε, επίσης, να ανακατέψετε τα σχήματα που είναι διπλά και να ζητήσετε από τα παιδιά να επιλέγουν κάθε φορά δύο σχήματα που είναι μεταξύ τους ίδια ή δύο σχήματα που είναι διαφορετικά.

5^η άσκηση:

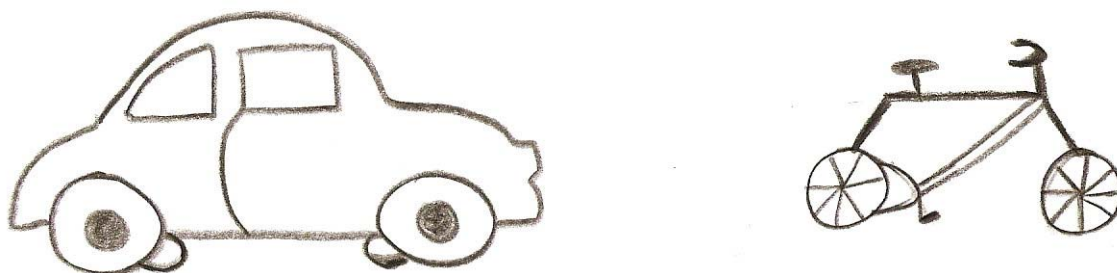
Υλικό: εικόνες ή και φωτογραφίες μέσω μεταφοράς

Διαδικασία:

Δείξτε στα παιδιά εικόνες ή φωτογραφίες ενός αυτοκινήτου και ενός ποδηλάτου (Εικ.2) και ζητήστε να βρουν αν είναι ίδια ή διαφορετικά και να εξηγήσουν την απάντησή τους. Τα παιδιά μπορεί να πουν:

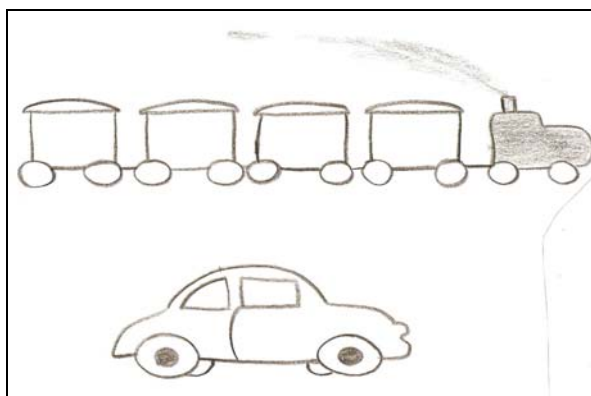
- Το αυτοκίνητο έχει περισσότερες ρόδες από το ποδήλατο.
- Το αυτοκίνητο είναι πιο μεγάλο από το ποδήλατο.
- Στο αυτοκίνητο μπορούν να καθίσουν περισσότερα άτομα.
- Το αυτοκίνητο είναι κλειστό όπως το σπίτι. Έχει σκεπή, παράθυρα και πόρτες.
- Το αυτοκίνητο χρειάζεται βενζίνη για να δουλέψει, το ποδήλατο όμως όχι. Άρα για το ποδήλατο δε χρειάζεται να ξοδεύεις πολλά χρήματα!

Εικ.2

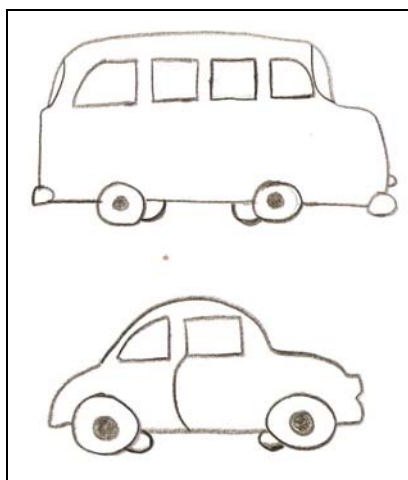


Στη συνέχεια, παροτρύνετε τα παιδιά να συγκρίνουν το αυτοκίνητο με το τρένο (Εικ. 3), το αυτοκίνητο με το λεωφορείο (Εικ. 4), το αυτοκίνητο με το φορτηγό (Εικ. 5), το αεροπλάνο με το ελικόπτερο (Εικ. 6) ή το αεροπλάνο με το καράβι (Εικ. 7) και να βρουν αν είναι ίδια ή διαφορετικά, εξηγώντας κάθε φορά την απάντησή τους.

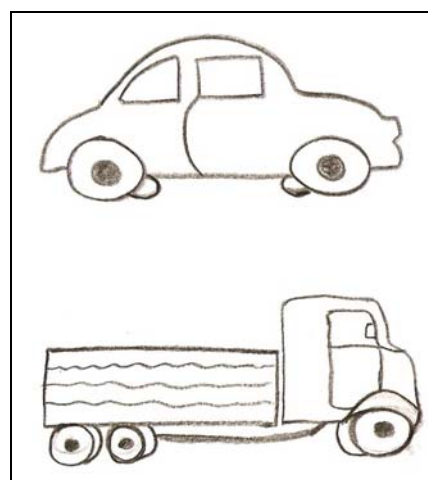
Εικ.3



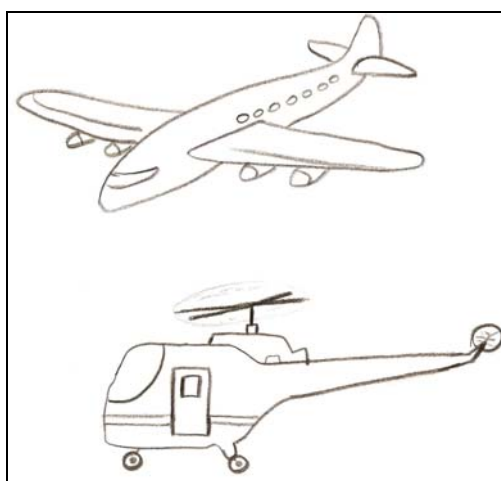
Εικ. 4



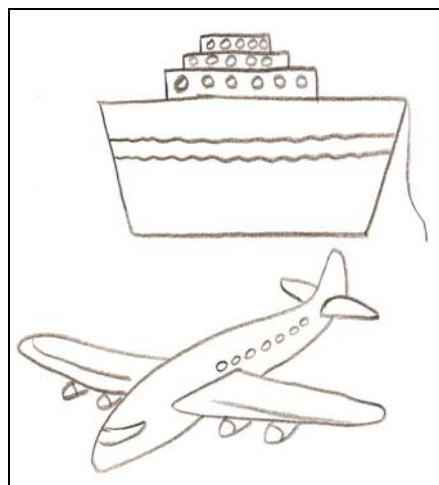
Εικ.5



Εικ.6



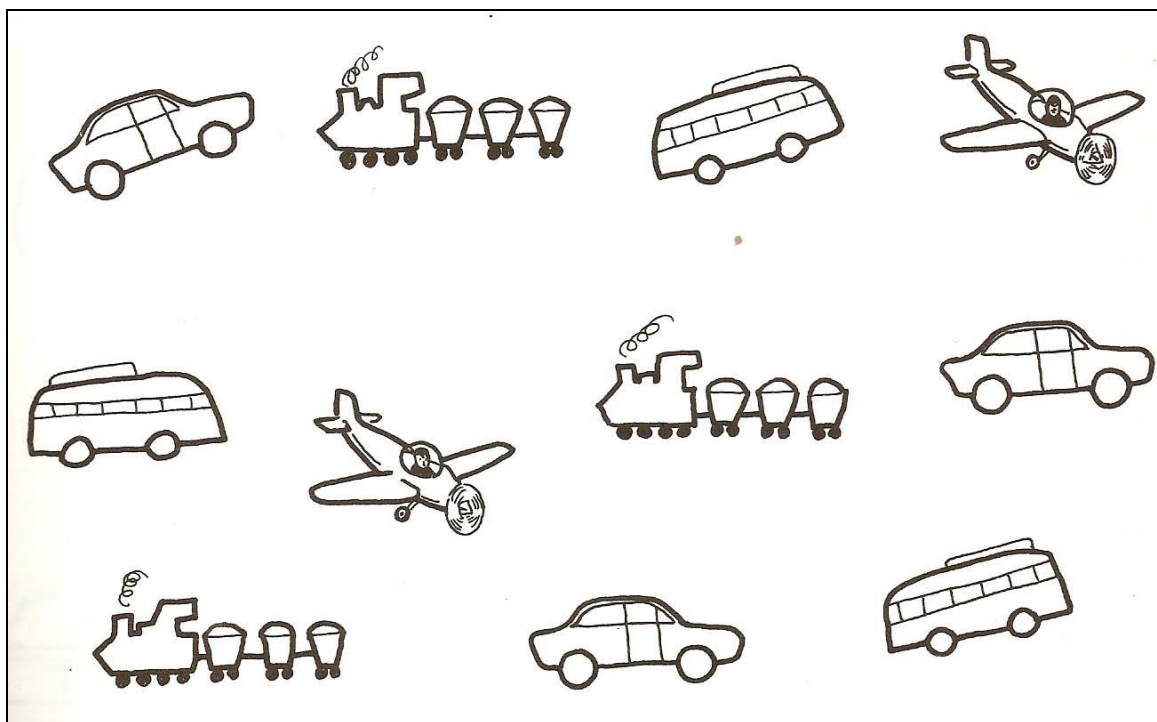
Εικ.7



Μεταξύ διαφορετικών μέσων μεταφοράς τα παιδιά μπορεί να εντοπίσουν και ίδια-κοινά χαρακτηριστικά, όπως για παράδειγμα: το αυτοκίνητο και το λεωφορείο έχουν τέσσερις ρόδες, το ποδήλατο και η μηχανή έχουν δύο ρόδες, με το αυτοκίνητο, το λεωφορείο και το τρένο ταξιδεύουμε στη στεριά, με το αεροπλάνο και το ελικόπτερο ταξιδεύουμε στον αέρα.

Μπορείτε, επίσης, να δώσετε στα παιδιά φύλλο εργασίας όπως αυτό της παρακάτω εικόνας (Εικ.8) και να ζητήσετε να βρουν τα ίδια μέσα μεταφοράς και να τα χρωματίσουν με το ίδιο χρώμα.

Εικ.8



6^η άσκηση:

Υλικό: φωτογραφίες με χωριά και πόλεις, εικόνες στο διαδίκτυο ή σε DVD

Διαδικασία:

Στα παιδιά αρέσει πολύ η γνωριμία με το περιβάλλον και τα μέρη του τόπου τους, της δικής τους χώρας ή άλλων χωρών. Μπορείτε, λοιπόν, να χρησιμοποιήσετε τη σύγκριση χωριού-πόλης για επιπλέον εξάσκηση στις έννοιες ίδιο και διαφορετικό. Δείξτε στα παιδιά φωτογραφίες από ένα χωριό και φωτογραφίες από μια πόλη και ζητήστε να τις παρατηρήσουν προσεχτικά και να βρουν αν το χωριό είναι ίδιο με την πόλη ή αν είναι δύο διαφορετικά μέρη, εξηγώντας πάντα την απάντησή τους. Στην αρχή είναι καλό το χωριό και η πόλη να είναι από τον τόπο όπου ζουν και μεγαλώνουν τα παιδιά για να τους είναι όσο το δυνατόν πιο οικεία και να μπορούν να τα συγκρίνουν. Ανάλογα με τις φωτογραφίες ή τις εικόνες που θα δουν τα παιδιά μπορεί να πουν:

- Στο χωριό τα σπίτια είναι διαφορετικά και όχι κολημένα το ένα με το άλλο.
- Η πόλη έχει πολυκατοικίες ενώ το χωριό δεν έχει.
- Στην πόλη οι δρόμοι είναι πιο μεγάλοι και γεμάτοι αυτοκίνητα.

- Στο χωριό έχει περισσότερη ησυχία γιατί δεν έχει πολύ κόσμο και πολλά αυτοκίνητα στους δρόμους.
- Στο χωριό βλέπεις περισσότερο πράσινο, δέντρα, χωράφια, κήπους.
- Η πόλη έχει περισσότερα καταστήματα και σούπερ μάρκετ.
- Η ζωή στην πόλη και στο χωριό είναι διαφορετική.

Εκτός από φωτογραφίες της πόλης και του χωριού από τον δικό τους τόπο, δώστε στα παιδιά τη δυνατότητα να γνωρίσουν και να συγκρίνουν πόλεις και χωριά από άλλα μέρη. Μια περιήγηση στο διαδίκτυο θα αρέσει σίγουρα στα παιδιά. Αναζητήστε μαζί πόλεις και χωριά από άλλα μέρη της Ελλάδας ή από άλλες χώρες και παροτρύνετε να τα συγκρίνουν και να βρίσκουν ομοιότητες ή διαφορές.

Γενικότερα, η εξάσκηση στις έννοιες *ίδιο* και *διαφορετικό* θα βοηθήσει τα παιδιά να κατανοήσουν καλύτερα στο επόμενο βήμα του οδηγού ότι διαφορετικά άτομα μπορεί να νιώθουν *διαφορετικά* συναισθήματα για το *ίδιο* πράγμα και να αναγνωρίσουν αργότερα ότι υπάρχουν *διαφορετικοί* τρόποι για να λύσουν το *ίδιο* πρόβλημα

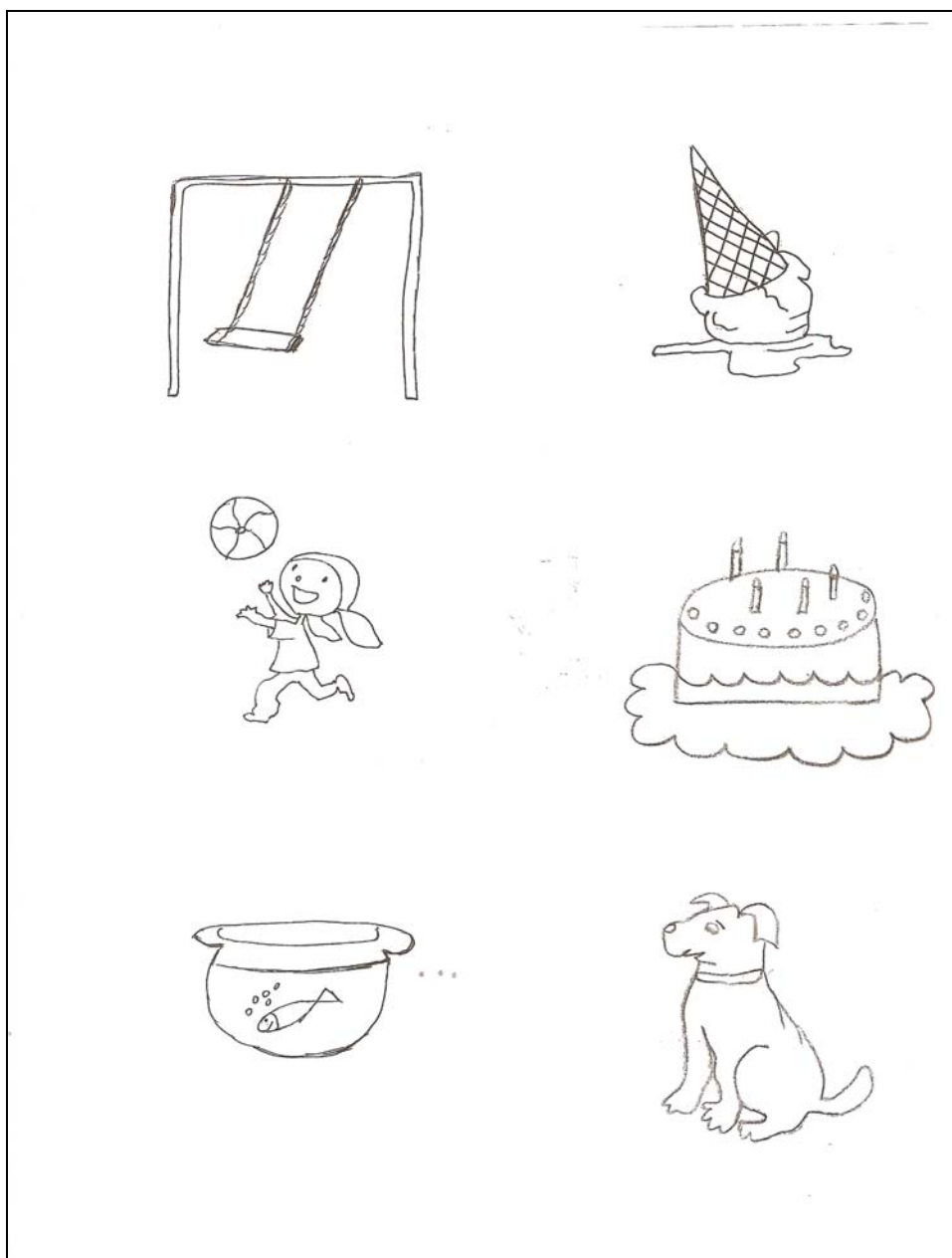
Βήμα 3^ο

Μαθαίνω ότι υπάρχουν ατομικές διαφορές, ότι το ίδιο ερέθισμα (αντικείμενο, πρόσωπο, κατάσταση) μπορεί να προκαλέσει διαφορετικές αντιδράσεις σε διαφορετικά άτομα

1^η άσκηση:

Υλικό: φύλλο εργασίας με διάφορες εικόνες αντικειμένων ή ενεργειών (Εικ.9) και μαρκαδόρους

Εικ.9



Διαδικασία:

Παροτρύνετε το παιδί να χρωματίσει ό, τι από τα παραπάνω το κάνει λυπημένο με κίτρινο χρώμα, ό, τι το κάνει χαρούμενο με κόκκινο, φοβισμένο με μωβ, θυμωμένο με καφέ, περήφανο με πορτοκαλί και απογοητευμένο με πράσινο. Απαραίτητη προϋπόθεση: να έχουν εξοικειωθεί τα παιδιά στην κατανόηση και αναγνώριση των συναισθημάτων. Το ίδιο μπορεί να κάνει ένα παιδί για τα συναισθήματα κάποιου άλλου, να πει δηλαδή πώς μπορεί να νιώσει η αδερφή του, ο αδερφός του, η φίλη του για καθένα από αυτά και να τα χρωματίσει ανάλογα. Στη συνέχεια, τα παιδιά συγκρίνουν μεταξύ τους τα φύλλα εργασίας και βλέπουν για ποια πράγματα νιώθουν το ίδιο ή διαφορετικό συναίσθημα και εξηγούν γιατί νιώθουν έτσι. Κάθε συναίσθημα εξετάζεται ξεχωριστά. Επίσης, μπορεί να γίνει σύγκριση μεταξύ του φύλλου εργασίας που συμπλήρωσε ένα παιδί για κάποιο παιδί χ και εκείνου που συμπλήρωσε το παιδί χ για τον εαυτό του για να διαπιστωθεί κατά πόσο τα παιδιά κατανοούν και γνωρίζουν τις αντιδράσεις οικείων προσώπων απέναντι σε συγκεκριμένες καταστάσεις.

2^η άσκηση:

Υλικό: μια εικόνα όπου δυο παιδιά βλέπουν ένα σκύλο. Το ένα παιδί φαίνεται τρομαγμένο και το άλλο γελάει.



Εικ.10

Διαδικασία:

Δείχνοντας την εικόνα 10 μπορείτε να ρωτήσετε το παιδί να σας πει:

- Τι συμβαίνει στην εικόνα;
- Τα δυο παιδιά αισθάνονται το ίδιο ή διαφορετικά με αυτό που βλέπουν;

- Πώς νιώθει το κάθε αγόρι και γιατί νιώθει έτσι;
- Μπορεί λοιπόν δύο διαφορετικοί άνθρωποι να νιώθουν διαφορετικά για το ίδιο πράγμα;

Βήμα 4^ο

Μαθαίνω ότι βιώνω διαφορετικά συναισθήματα σε διαφορετικές χρονικές στιγμές και περιστάσεις

1^η άσκηση:

Υλικό: λευκό χαρτί και μαρκαδόρους, φατσούλες που εκφράζουν διάφορα συναισθήματα, μια ιστορία

Διαδικασία:

Παροτρύνετε το παιδί να σκεφτεί κάτι που του συνέβη και το έκανε να νιώσει πολύ πολύ χαρούμενο, κάποια άλλη στιγμή που λυπήθηκε πάρα πολύ, πότε ένιωσε θυμό, φόβο, απογοήτευση, έκπληξη, περηφάνια. Σε κάθε περίπτωση μπορείτε να ζητήσετε από το παιδί να ζωγραφίσει το συναίσθημά του. Αν δυσκολεύεται, μπορείτε να του δώσετε ως ερέθισμα τις φατσούλες της εικόνας 1 που εκφράζουν διαφορετικά συναισθήματα και τις οποίες φατσούλες μπορεί το παιδί να αναπαραγάγει στη δική του ζωγραφιά ανάλογα με το προσωπικό του συναίσθημα.

2^η άσκηση

Υλικό: μια ιστορία *«Το κορίτσι που δεν μπορούσε να ξεχωρίσει τα συναισθήματα»*

Σε συνδυασμό με την παραπάνω άσκηση μπορείτε να αφηγηθείτε στα παιδιά την ιστορία της Συναισθηματικούλας⁹. Η Συναισθηματικούλα είναι ένα κοριτσάκι που δεν μπορούσε να ξεχωρίσει τα συναισθήματα και να περιγράψει πώς αισθάνεται. Τα μόνα συναισθήματα που ήξερε πολύ καλά ήταν η λύπη και ο θυμός (Εικ.11).

⁹ Μουλάκη Έρα, *Η παλέτα των συναισθημάτων*. Εικονογράφηση: Σοφία Τουλιάτου. Εκδ. Κέδρος



Εικ.11

Η Συναισθηματικούλα έπαιζε συνήθως μόνη της γιατί δεν τα πήγαινε πολύ καλά με τα άλλα παιδιά. Συχνά θύμωνε όταν δε γινόταν το δικό της ή έκλαιγε χωρίς να ξέρει ακριβώς γιατί. Αλλά και με τους γονείς της η Συναισθηματικούλα δεν τα πήγαινε πολύ καλά γιατί και γι' αυτούς ήταν δύσκολο να καταλάβουν πώς αισθανόταν η μικρή. Άλλες φορές θύμωνε και έβαζε τις φωνές και άλλες φορές έκλαιγε και κρυβόταν στο δωμάτιό της. Ένιωθε πως δεν την καταλάβαινε και δεν την αγαπούσε κανείς. Ωσπου μια μέρα γνώρισε ένα ζωγράφο που της έμαθε ότι υπάρχουν μέσα μας και άλλα πολλά συναισθήματα πέρα από το θυμό και τη λύπη. Της εξήγησε λοιπόν ο ζωγράφος ότι κάθε φορά ζωγραφίζει ανάλογα με το πώς αισθάνεται. Αν αισθάνεται χαρούμενος, ζωγραφίζει με ζωηρά και φωτεινά χρώματα. Αν όμως είναι στεναχωρημένος, ζωγραφίζει με πιο σκούρα και μουντά χρώματα. Και αν είναι απογοητευμένος ζωγραφίζει θάλασσες. Τα συναισθήματα είναι όπως τα χρώματα και γι' αυτό μπορούμε να τα ζωγραφίσουμε (Εικ.12). Η ζωή μας είναι πολύχρωμη, όπως είναι πολλά κι αυτά που αισθανόμαστε κάθε στιγμή.

Ένα τραγούδι με τα συναισθήματα που της έμαθε ο ζωγράφος άρεσε πολύ στη Συναισθηματικούλα:

*Φοβάμαι τις νύχτες μόνη μου όταν μένω
και πόνο αισθάνομαι όταν πέφτω,
χαίρομαι δώρα όταν παίρνω
και έκπληξη νιώθω όταν δεν τα περιμένω.
Θλίψη, στενοχώρια και κλάματα πολλά
τις φορές που δεν αισθάνομαι καλά.
Με θυμώνει η μαμά μου όταν με μαλώνει
Και με απογοητεύει όταν δεν καταλαβαίνει.*

*Μ' αρέσει να μου λέει πως μ' αγαπά
Και γελώ όταν τη φιλώ.
Θλίψη, στενοχώρια, αγάπη και θυμός,
Ηρεμία, έκπληξη και γέλια πολλά,
Πόνος, αναστάτωση, αγωνία και χαρά,
όλα είναι συναισθήματα δικά μου και χαίρομαι γι' αυτά.
Ξέρω πια να γελά, να πονάω, να κλαίω και να μιλώ
Και όταν θέλω κάτι θα το λέω όπως θα το αισθανθώ.
Σταμάτησα τα κλάματα και τις πολλές φωνές,
θα ζωγραφίζω πια με συναισθήματα όλες μου τις στιγμές.*

Έτσι, το μικρό κοριτσάκι με τη βοήθεια του ζωγράφου έμαθε να ξεχωρίζει, να περιγράφει και να εκφράζει τα συναισθήματά της για να μπορούν και οι άλλοι να καταλαβαίνουν κάθε φορά πώς αισθάνεται.

Εικ.12



Στο τέλος της ιστορίας μπορείτε να κάνετε στα παιδιά ερωτήσεις σχετικές με το περιεχόμενο της ιστορίας. Παροτρύνετε τα παιδιά να συγκρίνουν και να περιγράψουν πώς ένιωθε η Συναισθηματικούλα στην αρχή της ιστορίας και πώς ένιωθε στο τέλος και γιατί.

3^η άσκηση:

Υλικό: τρεις εικόνες που απεικονίζουν διαφορετικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ δύο παιδιών

Εικ. 13



Διαδικασία:

Δείχνοντας την εικόνα 13 μπορείτε να ρωτήσετε το παιδί να σας πει:

- Τι συμβαίνει στην εικόνα;
- Αν νομίζει ότι αυτό που βλέπει είναι μια καλή ιδέα ή όχι και γιατί.
- Αν είναι καλή ιδέα μπορεί να ζωγραφίσει ένα χαρούμενο πρόσωπο στο κουτάκι που βρίσκεται δίπλα στην εικόνα και αν νομίζει ότι δεν είναι καλή ιδέα μπορεί να ζωγραφίσει ένα λυπημένο πρόσωπο.
- Πώς μπορεί να νιώθει το παιδί που μοιράζεται τη μπάλα;
- Πώς μπορεί να νιώθει το άλλο παιδί;
- Αν αυτό που συμβαίνει δεν είναι καλή ιδέα, τι άλλο μπορούν να κάνουν τα παιδιά που θα μπορούσε να είναι μια καλή ιδέα;

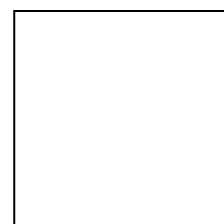
Εικ. 14



Δείχνοντας την εικόνα 14 μπορείτε να ρωτήσετε το παιδί να σας πει:

- Τι συμβαίνει στην εικόνα;
- Αν νομίζει ότι αυτό που βλέπει είναι μια *καλή ιδέα* ή όχι και γιατί.
- Αν είναι καλή ιδέα μπορεί να ζωγραφίσει ένα χαρούμενο πρόσωπο στο κουτάκι που βρίσκεται δίπλα στην εικόνα και αν νομίζει ότι δεν είναι καλή ιδέα μπορεί να ζωγραφίσει ένα λυπημένο πρόσωπο.
- Πώς μπορεί να νιώθει το αγόρι που του παίρνουν το αρκουδάκι;
- Πώς μπορεί να νιώθει το άλλο παιδί;
- Αν αυτό που συμβαίνει δεν είναι καλή ιδέα, τι άλλο θα μπορούσε να κάνει το αγόρι που άρπαξε το αρκουδάκι ώστε το άλλο να μην βάλει τα κλάματα;

Εικ. 15



Δείχνοντας την εικόνα 15 μπορείτε να ρωτήσετε το παιδί να σας πει:

- Τι συμβαίνει στην εικόνα;
- Αν νομίζει ότι αυτό που βλέπει είναι μια *καλή ιδέα* ή όχι και γιατί.
- Αν είναι καλή ιδέα μπορεί να ζωγραφίσει ένα χαρούμενο πρόσωπο στο κουτάκι που βρίσκεται δίπλα στην εικόνα και αν νομίζει ότι δεν είναι καλή ιδέα μπορεί να ζωγραφίσει ένα λυπημένο πρόσωπο.
- Πώς μπορεί να νιώθει το αγόρι που δέχεται βοήθεια;
- Πώς μπορεί να νιώθει το αγόρι που προσφέρει βοήθεια;
- Αν αυτό που συμβαίνει δεν είναι καλή ιδέα, τι άλλο θα μπορούσε να κάνει το αγόρι που βοηθάει;

4^η άσκηση:

Υλικό: μια ιστορία

Εικ.16



Ιστορία: Ο Γιάννης στο πάρκο της γειτονιάς

Ο Γιάννης είναι ένα πανέξυπνο παιδί. Όμως μια άτυχη στιγμή στάθηκε αιτία να καθηλωθεί ίσως για όλη του ζωή σε ένα αναπηρικό καρότσι. Λόγω της δουλειάς του μπαμπά του ο Γιάννης άλλαξε τόπο κατοικίας. Ο Γιάννης ένιωθε που θα έχανε τους φίλους του. Στην καινούρια γειτονιά δεν ήξερε κανέναν. Το δυσάρεστο ήταν που κανένα παιδί δεν ερχόταν να παίξει μαζί του. Όσο περνούσε ο καιρός, ο Γιάννης στενοχωριόταν όλο και πιο πολύ και δεν ήθελε να βγαίνει από το σπίτι. Ένα ανοιξιάτικο απόγευμα ο Γιάννης δέχθηκε την πρόταση του μπαμπά του να πάνε μια βόλτα στο πάρκο της γειτονιάς. Κάθε απόγευμα το πάρκο ήταν γεμάτο από παιδιά. Έτσι ήταν κι εκείνο το απόγευμα που πήγε ο Γιάννης. Έβλεπε τα παιδιά να τρέχουν, να κάνουν τσουλήθρα, τραμπάλα και ένιωθε Όταν ο μπαμπάς του του πρότεινε να γυρίσουν στο σπίτι, ο Γιάννης απάντησε αρνητικά. Τότε ακούστηκε η φωνή ενός κοριτσιού, της Μαριλένας: «Θέλεις να παίξουμε μπάλα;». Ο Γιάννης ένιωσε με την πρόταση που του έκανε το κοριτσάκι. Αφού συστήθηκαν ο ένας στον άλλον, άρχισαν να παίζουν. Η Μαριλένα όμως κουράστηκε που έτρεχε συνέχεια για να πιάσει την μπάλα και σταμάτησε να παίζει. Ο Γιάννης ένιωσε πάλι

Μπαμπάς: Γιατί δε φωνάζετε κι άλλα παιδιά για να πιάσουν τη μπάλα;

Μαριλένα: Καλή ιδέα! Ας φωνάξω την Έλενα και τον Πέτρο.

Τα παιδιά ήρθαν και άρχισαν το παιχνίδι. Ο Γιάννης ένιωθε πολύ, πολύ που έπαιζαν μαζί του τόσα παιδιά!

Σταματήστε εδώ την ιστορία και ζητήστε από το παιδί να σας πει:

- Πώς ένιωθε ο Γιάννης που θα έχανε τους φίλους του;
- Πώς ένιωθε όταν τον πλησίασε το κοριτσάκι;
- Πώς ένιωθε όταν το κοριτσάκι σταμάτησε να παίζει;
- Πώς ένιωθε όταν ήρθαν κι άλλα παιδιά;

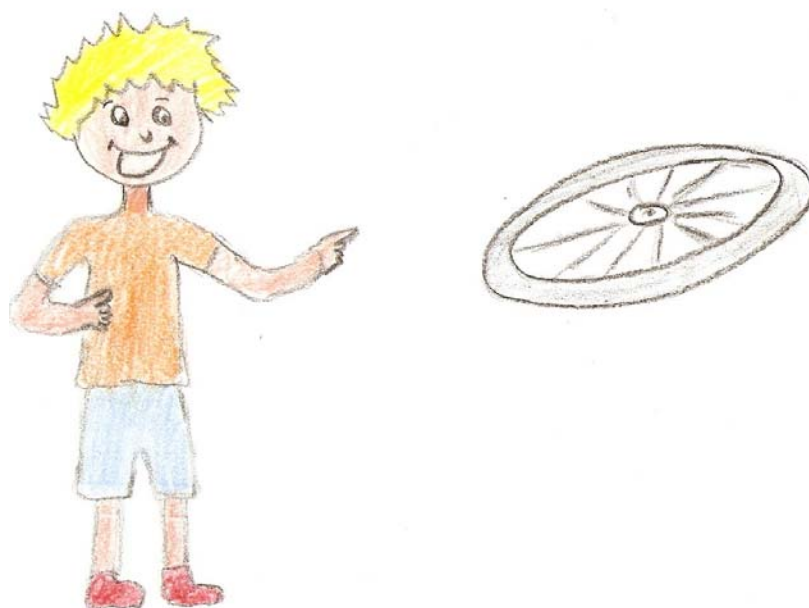
5^η άσκηση:

Υλικό: δυο εικόνες για τη δημιουργία μιας ιστορίας που μεταφέρει μηνύματα διαπολιτισμικού χαρακτήρα (Εικ.17 και Εικ.18) και μπογιές

Εικ.17



Η Μόλι και η Μίλι



Διαδικασία:

α. Δείχνοντας τις εικόνες 17 και 18 εξηγήστε στο παιδί ότι πρόκειται να του αφηγηθείτε μια σύντομη ιστορία με κάποιες προτάσεις που θα πρέπει να ολοκληρώσει το ίδιο το παιδί και να βάλει ένα τέλος στην ιστορία.

β. Καταγράφετε τις απαντήσεις που δίνει το παιδί στα κενά της ιστορίας και έπειτα διαβάσετε την ιστορία ολοκληρωμένη όπως την έφτιαξε το ίδιο δίνοντάς του τη δυνατότητα να ζωγραφίσει τα πρόσωπα της ιστορίας με τις ανάλογες εκφράσεις συναισθημάτων.

γ. Στη συνέχεια μπορείτε να ζητήσετε από το παιδί να αφηγηθεί την ιστορία που έφτιαξε και τέλος να ζωγραφίσει κάτι που συνέβη στην ιστορία.

Με τη χρήση ιστοριών τα παιδιά μαθαίνουν να ακούν προσεχτικά ώστε να κατανοούν την ιστορία και τα συναισθήματα. Με αυτό τον τρόπο θα μάθουν να δίνουν προσοχή στα συναισθήματα των άλλων. Είναι, επίσης, σημαντικό να κατανοήσουν τη διαδοχική σειρά μιας ιστορίας η οποία είναι χρήσιμη για τη σκέψη των συνεπειών. Διαβάζοντας την ιστορία για δεύτερη φορά σε κατάλληλα σημεία κάντε ερωτήσεις ανάκλησης γεγονότων (Τι έκαναν η και η; Τι έκανε η όταν; Τι έκανε η μετά;) και ερωτήσεις κατανόησης συναισθημάτων και συμπεριφορών (Γιατί νομίζεις ότι ο..... το έκανε αυτό; Εσύ θα έκανες το ίδιο πράγμα ή κάτι διαφορετικό; Πώς νομίζεις ότι ένιωσε η όταν.....;).

Ιστορία: Μια βόλτα με το ποδήλατο

Η Μίλι και η Μόλι είναι δυο αχώριστες φίλες, μια έγχρωμη και μια λευκή, που φαίνονται διαφορετικές αλλά νιώθουν ίδιες. Ένα ανοιξιιάτικο απόγευμα η Μίλι και η Μόλι πήραν τα ποδήλατά τους και πήγαν μια βόλτα στο πάρκο της γειτονιάς. Ήταν μια τέλεια μέρα για βόλτα με τα ποδήλατα. Η Μίλι και η Μόλι ένιωθαν πολύ

Το ποδήλατο όμως της Μίλι ήταν πολύ παλιό και μια ρόδα ξαφνικά πετάχτηκε στον αέρα. Η Μίλι άρχισε να κλαίει. Τώρα ένιωθε πολύ

Όταν η ρόδα πετάχτηκε από το ποδήλατο της Μίλι, η Μόλι, που αγαπάει πολύ τη φίλη της, ένιωσε

Ο Αλέξανδρος όμως που του αρέσει να πειράζει και να κοροϊδεύει τη Μίλι, όταν είδε τη ρόδα να πετάγεται από το ποδήλατο, έβαλε τα γέλια και φώναξε: «Είμαι χαρούμενος που χάλασε το ποδήλατό σου. Χα, χα, χα!»

Τώρα η Μίλι ένιωσε

Στη Μόλι δεν άρεσε καθόλου που ο Αλέξανδρος κοροϊδεύε τη φίλη της.

Η Μόλι ένιωθε

Τι νομίζεις ότι μπορεί να συνέβη μετά; Θα γράψω όλα όσα θα μου πεις.

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

Η παραπάνω ιστορία μπορεί να χρησιμοποιηθεί για μετάδοση μηνυμάτων διαπολιτισμικού χαρακτήρα με στόχο να κατανοήσουν τα παιδιά ότι άνθρωποι διαφορετικής εθνικής προέλευσης έχουν κοινά συναισθήματα και μπορούν να επικοινωνούν και να αναπτύσσουν φιλικές σχέσεις. Στην παιδική βιβλιογραφία υπάρχουν ειδικά βιβλία για παιδιά προσχολικής ηλικίας¹⁰ που προάγουν μέσα από καθημερινές απλές ιστορίες την αποδοχή και το σεβασμό στη διαφορετικότητα, το ενδιαφέρον για τους ανθρώπους διαφορετικής εθνικής ή φυλετικής προέλευσης, την έννοια της συνύπαρξης και της φιλίας των λαών, καταπολεμώντας την ξενοφοβία και το ρατσισμό.

¹⁰ Από τις εκδόσεις Σαβάλα κυκλοφορούν μικρές ιστορίες με τις δυο αχώριστες φίλες τη Μίλι και τη Μόλι, που φαίνονται διαφορετικές αλλά νιώθουν ίδιες. Κυκλοφορεί επίσης και η σειρά «Όλη η γη ένα χωριό», που αναδεικνύει μέσα από απλές ιστορίες την αξία της πολυπολιτισμικότητας στον σύγχρονο κόσμο.

Ασκήσεις όπως οι παραπάνω θα βοηθήσουν τα παιδιά να κατανοήσουν την εναλλαγή των συναισθημάτων, ότι μπορεί κάποιος να νιώθει διαφορετικά σε διαφορετικές στιγμές, αλλά και την επίδραση που μπορεί να έχει η συμπεριφορά του άλλου στη συναισθηματικά αυτή εναλλαγή.

Βήμα 5^ο

Μαθαίνω το αν και το τότε

Άσκηση:

Μπορείτε να πείτε στο παιδί ότι το **αν** και το **τότε** είναι δύο αχώριστοι φίλοι που είναι πάντα μαζί. Στη συνέχεια, χρησιμοποιήστε ερωτήσεις του τύπου:

Αν βάλω το χέρι μου στο νερό, **τότε** τι θα συμβεί;

Αν κλείσω τα μάτια μου, **τότε** τι θα συμβεί;

Αν τρώω πολύ κάθε μέρα, **τότε** τι μπορεί να συμβεί;

Αν δεν πλένω τα δόντια μου κάθε μέρα, **τότε** τι μπορεί να συμβεί;

Με τις παραπάνω ερωτήσεις τα παιδιά θα καταλάβουν γιατί το αν και το τότε είναι πάντα μαζί. Αφού πείτε τα δικά σας αν-τότε και τα παιδιά κατανοήσουν τη μεταξύ τους σχέση απαντώντας στις ερωτήσεις, αφήστε τα να πουν μερικά δικά τους αν-τότε. Η εξάσκηση στις έννοιες αν-τότε θα βοηθήσει στην ενδυνάμωση της σκέψης των συνεπειών.

Βήμα 6^ο

Μαθαίνω να σκέφτομαι τις συνέπειες

1^η άσκηση:

Υλικό: δυο εικόνες

Εικ.19



Εικ.20



Δυο ακολουθίες είναι πιθανές:

Ακολουθία 1:

1. Τα παιδιά μαλώνουν πάνω από το караβάκι
2. Το κορίτσι κερδίζει παίρνοντας το караβάκι και το αγόρι κλαίει

Ακολουθία 2:

1. Ένα κορίτσι αρπάζει το караβάκι και το αγόρι κλαίει
2. Το αγόρι που κλαίει σηκώνεται πάνω και οι δύο αρχίζουν να μαλώνουν πάνω από το караβάκι

Διαδικασία:

Δείχνοντας τις εικόνες ζητήστε από το παιδί να σας πει:

- Τι νομίζεις ότι συμβαίνει πρώτα;
- Και τι συνέβη **μετά**;
- Τι νομίζεις ότι μπορεί να συνέβη **πριν** το κορίτσι αρπάζει το караβάκι;

Το παιδί βάζει στη σειρά τις εικόνες (πρώτη, δεύτερη) και φτιάχνει μια ιστορία.

- Μπορείς να φτιάξεις με τις ίδιες εικόνες μια διαφορετική ιστορία;

Τα παιδιά μπορούν να φτιάξουν μια διαφορετική ακολουθία ή να εκφράσουν ποικίλες εκδοχές της ίδιας ακολουθίας. Μπορείτε να τα ενθαρρύνετε να σκεφτούν όσο το δυνατόν περισσότερες καταλήξεις της ιστορίας ρωτώντας τα τι άλλο θα μπορούσε να είχε συμβεί μετά.

2^η άσκηση:

Υλικό: δυο εικόνες

Εικ.21



Εικ.22



Δυο ακολουθίες είναι πιθανές:

Ακολουθία 1:

1. Το κορίτσι κλαίει γιατί θέλει να ανέβει στην κούνια
2. Το αγόρι κατέβηκε από την κούνια για να ανέβει το κορίτσι

Ακολουθία 2:

1. Το κορίτσι κάνει κούνια και το αγόρι κοιτάζει
2. Το κορίτσι κλαίει και το αγόρι κάνει κούνια

Διαδικασία:

Δείχνοντας τις εικόνες ζητήστε από το παιδί να σας πει:

- Τι νομίζεις ότι συμβαίνει πρώτα;
- Και τι συνέβη **μετά**;
- Τι νομίζεις ότι συνέβη **πριν** αρχίσει το κορίτσι να κλαίει;

Το παιδί βάζει στη σειρά τις εικόνες (πρώτη, δεύτερη) και φτιάχνει μια ιστορία.

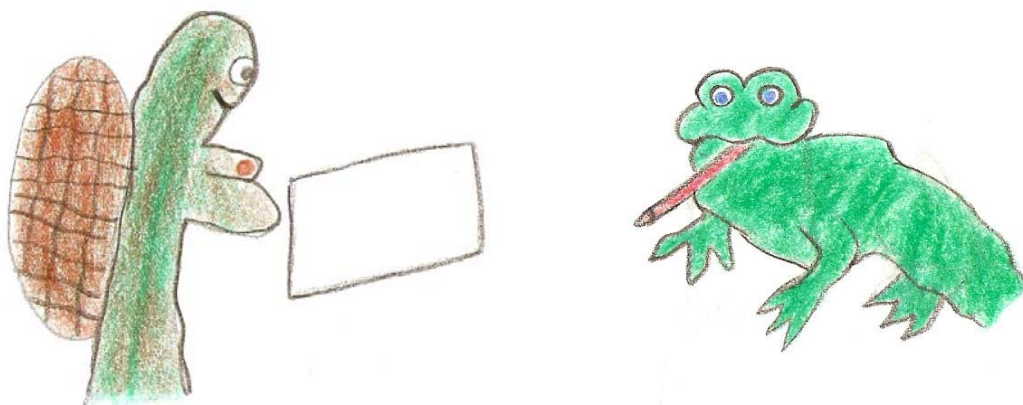
- Μπορείς να φτιάξεις με τις ίδιες εικόνες μια διαφορετική ιστορία;

Με τις παραπάνω ασκήσεις τα παιδιά θα κατανοήσουν την έννοια της διαδοχής στα διαπροσωπικά προβλήματα, θέτοντας έτσι το πλαίσιο της σκέψης των συνεπειών.

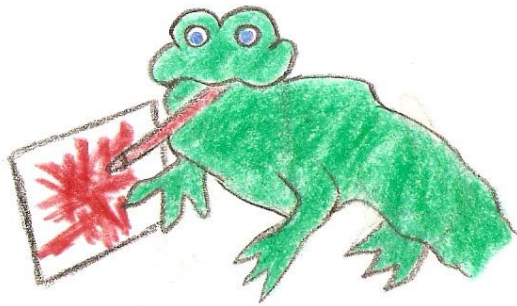
3^η άσκηση:

Υλικό: δυο γαντόκουκλες-ζωάκια, ο βάτραχος Μπίλι και η χελώνα Ρόη.

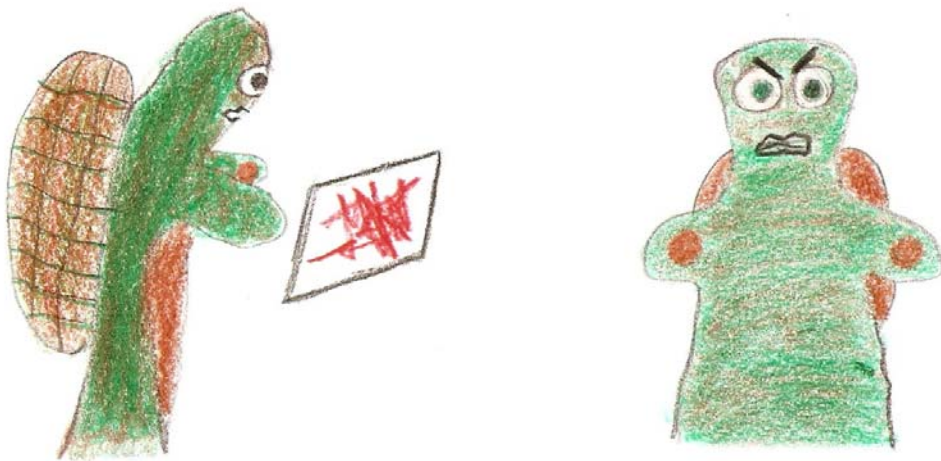
Εικ.23



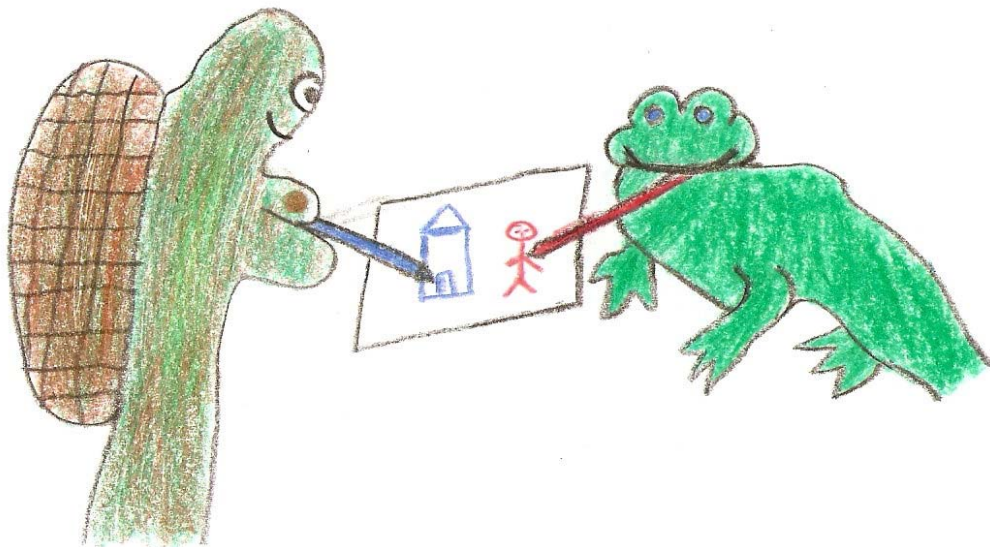
Етк.24



Етк.25



Етк.26



Διαδικασία:

Εξηγήστε στο παιδί ότι θα φτιάξετε μια ιστορία με το βάτραχο και τη χελώνα. Ο Μπίλι έχει στο στόμα του μια μπογιά και η Ρόη έχει μπροστά της ένα λευκό χαρτί (Εικ.23). Ο Μπίλι μουτζουρώνει το χαρτί της Ρόη (Εικ.24). Η Ρόη κοιτάζει το χαρτί (σουφρώστε το στόμα της χελώνας) (Εικ.25). Ρωτήστε το παιδί:

- Πώς νιώθει η Ρόη;
- Πώς μπορούμε να το βρούμε; (από την έκφραση του προσώπου της ή ρωτώντας την)
- Σκέψου τι μπορεί να συμβεί μετά στην ιστορία; Τι μπορεί να κάνει ή να πει η Ρόη μετά; Θυμήσου ότι ο Μπίλι της μουτζούρωσε το χαρτί. Αποσπάστε όσες περισσότερες συνέπειες μπορείτε κάνοντας ερωτήσεις όπως «Τι άλλο μπορεί να κάνει η Ρόη;» και «Τι άλλο μπορεί να πει η Ρόη;».

Μπορείτε, επίσης, να παροτρύνετε τον βάτραχο να σκεφτεί κάτι προκειμένου να λύσει το πρόβλημα:

Γονιός ή Νηπιαγωγός: Ωχ Μπίλι. Η Ρόη είναι ακόμη(θυμωμένη)! Σκέψου κάτι για να λύσεις το πρόβλημα.

Μπίλι: Θέλεις να ζωγραφίσεις;

Ρόη: Ναι.

Μπίλι: Θέλεις να ζωγραφίσουμε μαζί;

Ρόη: Εντάξει. Με μια συμφωνία όμως: δε θα μουτζουρώνεις το χαρτί!

Μπίλι: Σύμφωνοι!

Γονιός ή Νηπιαγωγός: Η Ρόη και ο Μπίλι ζωγράφιζαν μαζί και γελούσαν (Εικ.26).

Πώς αισθάνονται τώρα η Ρόη και ο Μπίλι;

Μέσα από το διάλογο που αναπτύσσουν οι δύο γαντόκουκλες προκαλεί η μία την αλλαγή στη συναισθηματική κατάσταση της άλλης. Έτσι, τα παιδιά κατανοούν ότι τα συναισθήματα μπορεί να αλλάξουν από τη μια στιγμή στην άλλη κι ότι ενώ μπορεί κάποιος να είναι λυπημένος για κάτι, την αμέσως επόμενη στιγμή μπορεί να νιώσει χαρούμενος για κάτι άλλο. Επίσης, δίνεται στα παιδιά το ερέθισμα να σκεφτούν ότι με τη συμπεριφορά τους μπορούν να επηρεάσουν τα συναισθήματα των άλλων.

4^η άσκηση:

Υλικό: μια εικόνα

Εικ.27



Διαδικασία:

Δείχνοντας την εικόνα ζητήστε από το παιδί να σας πει:

- Τι συμβαίνει στην εικόνα;
- Γιατί το κορίτσι χτυπάει το αγόρι;
- Κάποια άλλη αιτία; Κάποιο άλλο επεισόδιο;
- Τι θα μπορούσε να συμβεί μετά;

Καταγράφετε όσα θα πει το παιδί και παροτρύνετε να σκεφτεί περισσότερες από μία συνέπειες όπως παρακάτω:

Λύση:

Το κορίτσι χτυπάει το αγόρι.

Συνέπειες:

Μπορεί να την χτυπήσει κι εκείνο.
Μπορεί να βάλει τα κλάματα.
Μπορεί να φοβηθεί και να φύγει.
Μπορεί να δώσει το καρβάκι.

Αφού ειπωθούν αρκετές συνέπειες, καταλήγετε στη διαπίστωση ότι πολλά μπορούν να συμβούν ως αποτέλεσμα μιας λύσης, μιας συμπεριφοράς. Στη συνέχεια, ρωτήστε

το παιδί αν το να χτυπάς τον άλλον είναι καλή ιδέα ή όχι και γιατί. Παροτρύνετε να σκεφτεί μια διαφορετική λύση και επαναλάβετε τη διαδικασία. Έτσι, προχωράμε στο επόμενο βήμα που αφορά τη σκέψη εναλλακτικών λύσεων.

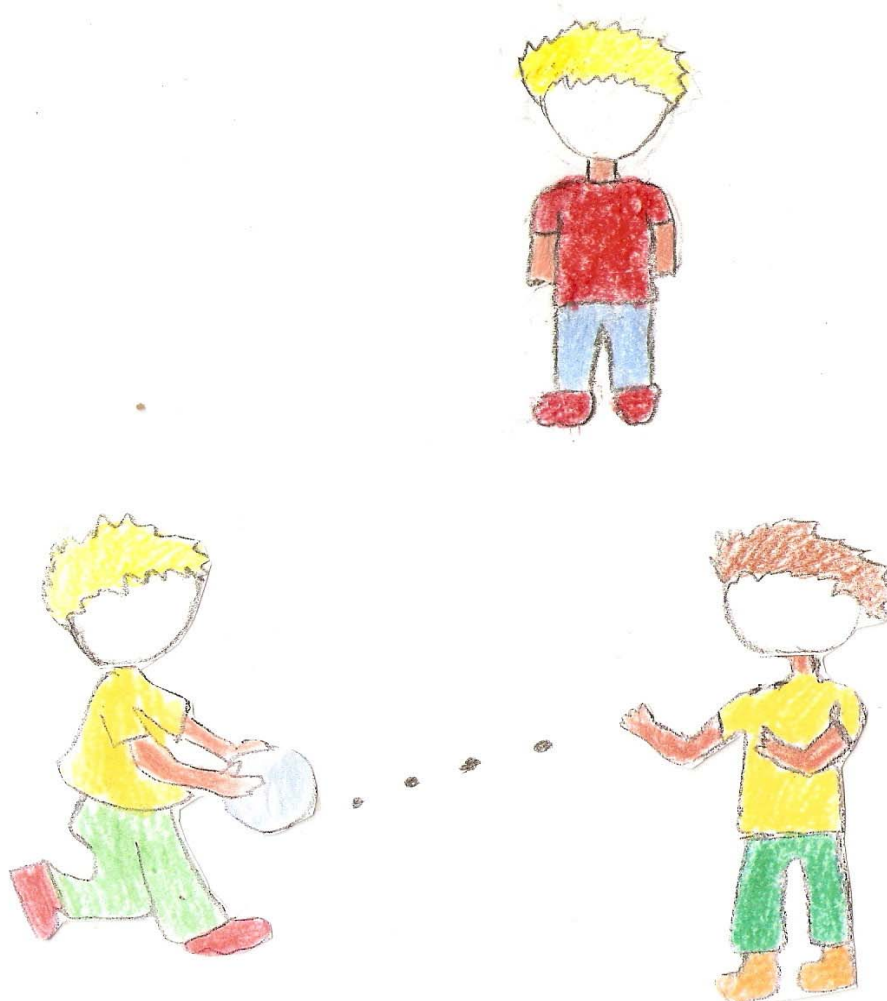
Βήμα 7^ο

Μαθαίνω να σκέφτομαι λύσεις στο πρόβλημα

1η άσκηση:

Υλικό: μια εικόνα όπου δυο παιδιά παίζουν μπάλα και ένα άλλο κάθεται μόνο του και κοιτάζει. Τα πρόσωπα των παιδιών της εικόνας μπορούν να μείνουν χωρίς χαρακτηριστικά για να συμπληρωθούν από το ίδιο το παιδί ανάλογα με τη συναισθηματική κατάσταση του καθενός.

Εικ.28



Διαδικασία:

Δείχνοντας την εικόνα 28 ρωτήστε το παιδί να σας πει:

- Τι συμβαίνει στην εικόνα;
- Πώς νομίζεις ότι νιώθει το αγόρι που κάθεται μόνο του;
- Πώς νομίζεις ότι νιώθουν τα παιδιά που παίζουν;
- Ζωγράφησε τα πρόσωπα των παιδιών.
- Ποιο είναι το πρόβλημα στην εικόνα αυτή;
- Από πού μπορείς να καταλάβεις ποιος έχει το πρόβλημα (π.χ. από την έκφραση του προσώπου);
- Πώς νομίζεις ότι μπορεί να λυθεί το πρόβλημα;

Στο σημείο αυτό παροτρύνετε το παιδί να σκεφτεί διαφορετικές λύσεις στο πρόβλημα τις οποίες καταγράφετε και διαβάζετε στο τέλος για να επιλέξετε μαζί του την καλύτερη.

2η άσκηση:

Υλικό: εικόνα όπου ένα αγόρι παίζει με ένα τρενάκι και ένα κορίτσι στέκεται από πάνω του κοιτάζοντάς το

Εικ.29



Διαδικασία:

Δείχνοντας την εικόνα 29 ρωτήστε το παιδί να σας πει:

- Τι συμβαίνει στην εικόνα;
- Τι νομίζεις πώς σκέφτεται το κορίτσι; Τι θέλει;
- Πώς νομίζεις ότι νιώθει το κορίτσι;
- Ποιο είναι το πρόβλημα στην εικόνα αυτή;
- Τι μπορεί να κάνει το κορίτσι ώστε το αγόρι να του δώσει το τρενάκι; (π.χ. να το ρωτήσει)
- Τι άλλο μπορεί να κάνει το κορίτσι; Σκέψου πολλούς διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους το κορίτσι μπορεί να λύσει το πρόβλημα.

Εσείς καταγράφετε τις λύσεις που προτείνει το παιδί για να διαβαστούν στο τέλος και να επιλέξετε μαζί του την πιο αποτελεσματική λύση η οποία δε θα δυσαρεστήσει κανένα παιδί.

Οι παραπάνω ασκήσεις θα μάθουν στα παιδιά να εντοπίζουν το πρόβλημα και να σκέφτονται διαφορετικούς τρόπους επίλυσης ώστε να αντιμετωπίζουν την απογοήτευση.

3η άσκηση:

Υλικό: εικόνες

Εικ.30



Εικ.31



Πέτρος

Ορέστης

Εικ.32



Ιστορία: Το φορτηγάκι

Ο Πέτρος έχει πολλά παιχνίδια. Το πιο αγαπημένο του όμως παιχνίδι είναι ένα φορτηγάκι που του έκανε δώρο ο παππούς στα γενέθλιά του (Εικ.30). Μπορεί να παίζει με αυτό ώρες ολόκληρες. Το πρόβλημα όμως είναι ότι τις περισσότερες φορές δε θέλει να το μοιράζεται με κανέναν. Ένα απόγευμα που ο Πέτρος έπαιζε με το φορτηγάκι του στην αυλή του σπιτιού του, ένα παιδί της γειτονιάς και φίλος του Πέτρου, ο Ορέστης, τον είδε από μακριά και έτρεξε να του μιλήσει. Μπαίνοντας στην αυλή ο Ορέστης είδε το φορτηγάκι και έσκυψε να το πιάσει. Ο Πέτρος όμως, που δεν αφήνει κανέναν να παίζει με το φορτηγάκι του, άπλωσε αμέσως τα χέρια του να το πάρει. Οι δυο φίλοι για 5 ολόκληρα λεπτά τραβούσαν το φορτηγάκι ο ένας από τα χέρια του άλλου (Εικ.31). Τελικά ο Ορέστης άφησε το φορτηγάκι στα χέρια του Πέτρου (Εικ.32) και

Στο σημείο αυτό σταματήστε την ιστορία και ζητήστε από το παιδί να σας πει:

- Τι συμβαίνει στην ιστορία;
- Ποιο είναι το πρόβλημα;
- Πώς αισθάνεται ο Πέτρος;
- Πώς αισθάνεται ο Ορέστης;
- Τι θα μπορούσε να κάνει ο Ορέστης ώστε να του δώσει ο Πέτρος το φορτηγάκι; Σκέψου πολλούς διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους μπορεί να λυθεί το πρόβλημα (καταγράφετε τις λύσεις που προτείνει το παιδί για να διαβαστούν στο τέλος).
- Πώς προτιμάς να τελειώσει η ιστορία;
- Αφού το παιδί επιλέξει το τέλος της ιστορίας ζητήστε να το ζωγραφίσει για να υπάρχει μια συνέχεια στις εικόνες της ιστορίας.
- Με τη βοήθεια των εικόνων ζητήστε από το παιδί να αναπαραγάγει την ιστορία.
- Δώστε έμφαση και σχολιάστε μαζί με το παιδί τα συναισθήματα και τα γεγονότα που τα προκαλούν τονίζοντας παράλληλα την αξία του μοιράσματος.

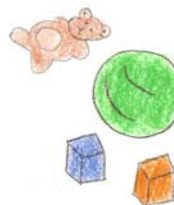
4η άσκηση:

Υλικό: δυο εικόνες

Εικ.33



Εικ.34



Διαδικασία:

- Δείχνοντας στο παιδί τις εικόνες 33 και 34 ζητήστε να τις περιγράψει.
- Έπειτα, ζητήστε να διαλέξει την εικόνα που του αρέσει περισσότερο, την εικόνα που πιστεύει ότι είναι μια καλή ιδέα: αυτή με τα δυο παιδιά όπου το ένα έχει μπροστά του πολλά παιχνίδια ενώ το άλλο δεν έχει τίποτα ή την άλλη με τα δυο παιδιά που έχουν μοιραστεί τα παιχνίδια; Ζητήστε να αιτιολογήσει την επιλογή του.
- Ρωτήστε για την πρώτη εικόνα:

«Πώς νομίζεις ότι νιώθει το παιδί που δεν έχει παιχνίδια;»

«Τι πιστεύεις ότι μπορεί να σκέφτεται;»

«Πώς θα ένιωθε αν το άλλο παιδί του έδινε μερικά;»

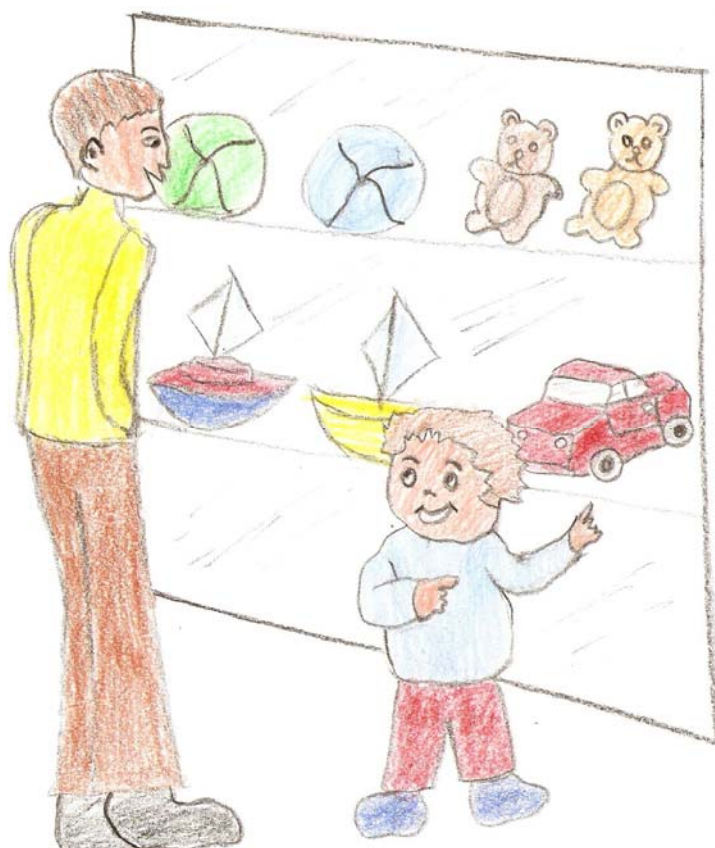
«Πιστεύεις ότι είναι δίκαιο αυτό που βλέπεις στην πρώτη εικόνα;»

Η άσκηση αυτή θα βοηθήσει τα παιδιά να κατανοήσουν καλύτερα την έννοια του μοιράσματος και του δικαίου. Τα μικρά παιδιά μπορούν να καταλάβουν ότι δεν είναι δίκαιο για ένα παιδί να έχει όλα τα παιχνίδια και κάποιο άλλο να μην έχει κανένα. Μπορούν να μάθουν να σκέφτονται τον άλλο, τα δικαιώματά του, τι είναι δίκαιο γι' αυτόν και τι όχι, τα ενδιαφέροντα, τις επιθυμίες, τις σκέψεις και τα συναισθήματα του άλλου, όταν προσπαθούν να λύσουν ένα διαπροσωπικό πρόβλημα.

5η άσκηση:

Υλικό: μια εικόνα

Εικ.35



Διαδικασία:

Εξηγήστε στο παιδί ότι το πρόβλημα σε αυτή την εικόνα είναι ότι το αγόρι θέλει να του αγοράσει ο μπαμπάς του ένα αυτοκινητάκι που βλέπει στη βιτρίνα. Ρωτήστε το παιδί να σας πει τι θέλει αυτό το αγόρι να κάνει ο μπαμπάς του. Η πιο πιθανή απάντηση: «Να του αγοράσει το αυτοκινητάκι».

«Σκέψου τι μπορεί να κάνει το αγόρι ώστε να του αγοράσει ο μπαμπάς του το αυτοκινητάκι. Σκέψου πολλούς διαφορετικούς τρόπους.»

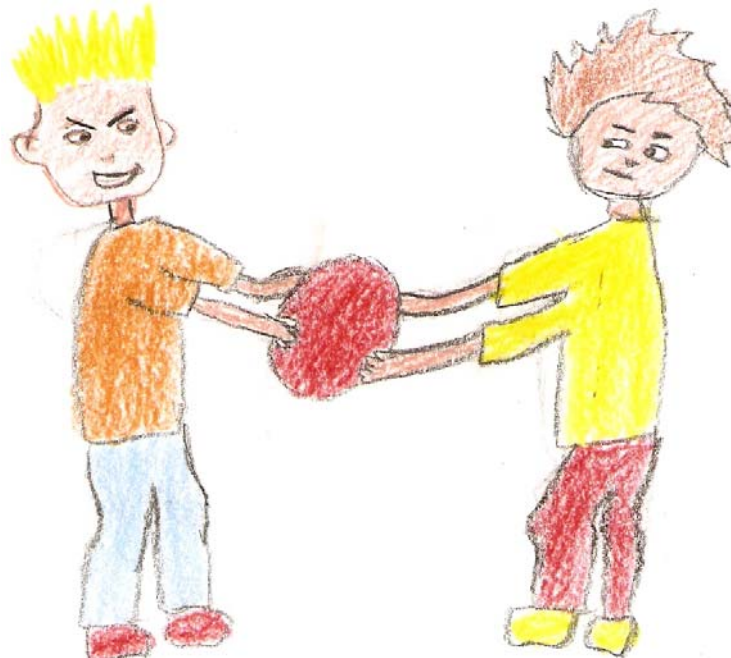
Εναλλακτικές Λύσεις:

- Θα μπορούσε να του το ζητήσει.
- Θα μπορούσε να πει ότι θα το μοιραστεί με την αδερφή του.
- Θα μπορούσε να κλαίει για να τον λυπηθεί ο πατέρας του.
- Θα μπορούσε να υποσχεθεί ότι θα είναι καλό παιδί και δε θα το σπάσει.

6η άσκηση:

Υλικό: εικόνες και μια σύντομη ιστορία

Εικ.36



Ντας

Εικ.37



Ιστορία: Ο Ντας¹¹ και η μπάλα

Ο Ντας είναι ένα μικρό αγόρι με ιδιαίτερες ικανότητες στη δύναμη που τον κάνουν να ξεχωρίζει από τα άλλα παιδιά της ηλικίας του. Η μητέρα του, η Ελαστίνα, του λέει συνεχώς να μη δείχνει στους άλλους τη δύναμή του και να μην τη χρησιμοποιεί στις σχέσεις του με τα άλλα παιδιά. Ο Ντας όμως, όταν μαλώνει με τους φίλους του, το ξεχνάει και όταν θέλει κάτι πάρα πολύ, βάζει όλη του τη δύναμη για να το έχει. Έτσι, μια μέρα στο σχολείο, ο Ντας άρχισε να μαλώνει με έναν συμμαθητή του για μια μπάλα. Φυσικά κέρδισε ο Ντας που τραβούσε την μπάλα με όλη του τη δύναμη. Ο συμμαθητής του όμως είχε πέσει κάτω λίγα μέτρα πιο πέρα κλαίγοντας...

Σταματήστε εδώ την ιστορία και ζητήστε από το παιδί να σας πει:

- Πώς νιώθει ο Ντας που πήρε τη μπάλα;
- Πώς νιώθει ο συμμαθητής του Ντας; (λύπη, πόνο, θυμό)
- Πώς αλλιώς θα μπορούσε ο Ντας να πάρει τη μπάλα από τον συμμαθητή του;

¹¹ Από την παιδική ταινία κινουμένων σχεδίων «Οι Απίθανοι».

Βήμα 8^ο

Μαθαίνω να σκέφτομαι λύσεις και συνέπειες

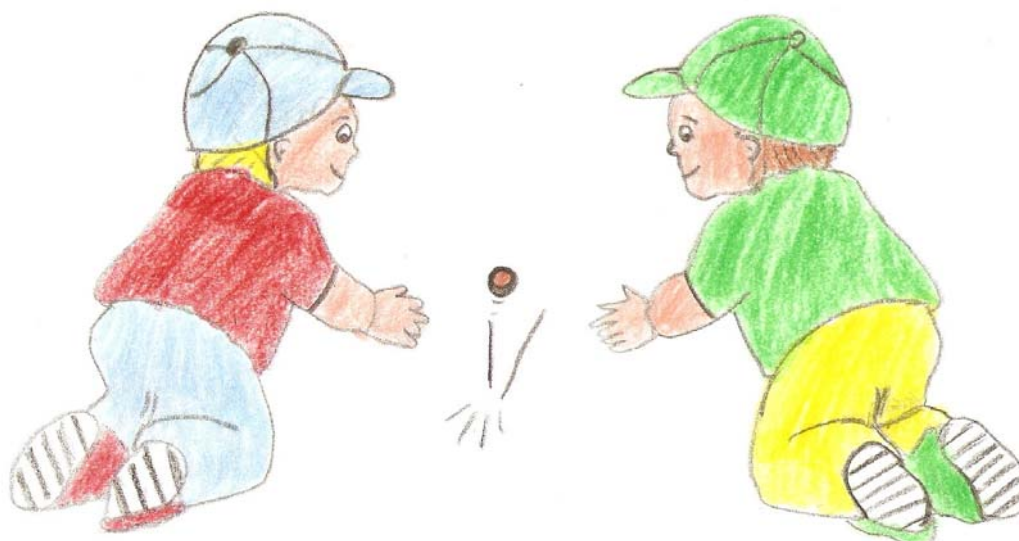
1^η άσκηση:

Υλικό: μια ιστορία με εικόνες

Εικ.39



Εικ.40



Ιστορία: Το πατίνι

Γιούπι!!! Θα 'ρθει ο Αλέξανδρος στο σπίτι να παίξουμε, φωνάζει με ενθουσιασμό ο Κωνσταντίνος στριφογυρίζοντας γύρω από το τραπέζι. Είναι

Σάββατο, μία η ώρα το μεσημέρι και χτυπά η πόρτα της μονοκατοικίας. Είναι ο φίλος μου, ο Αλέξανδρος, μαντεύει ο Κωνσταντίνος. Οι δύο φίλοι απολαμβάνουν την συνάντησή τους με αγκαλιές και ανταλλαγές προτάσεων για παιχνίδι. Έλα να σου δείξω τα αυτοκινητάκια μου, παροτρύνει ο Κωνσταντίνος τον Αλέξανδρο. Ο Αλέξανδρος τον παρασέρνει: Όχι, έλα Κωνσταντίνε, να παίξουμε με τους δεινόσαυρους! Η χαρά των δύο φίλων που βρέθηκαν εκτός σχολείου είναι μεγάλη. Παιδιά, έχω μια ιδέα!!!, λέει η μαμά του Κωνσταντίνου: Έχει ηλιοφάνεια σήμερα, μπορείτε να παίζετε στην αυλή. Εκεί βρίσκονται διάφορα παιχνίδια: ένα αυτοκίνητο, ένα πατίνι, μια μπάλα και μερικά κοχύλια που περιμένουν να πάρουν χρώμα από τα χεράκια τους. Το πατίνι τράβηξε την προσοχή των δύο φίλων. Αμέσως και οι δύο με λαχτάρα το αρπάζουν. Η διαφωνία για το ποιος θα παίξει πρώτος με το πατίνι τάραξε τη χαρά των δύο φίλων. Ο ένας άρχισε να σπρώχνει τον άλλο φωνάζοντας: Δε σε έχω φίλο!! Δε σε έχω φίλο!!! Τραβώντας και οι δύο με δύναμη το μεταλλικό παιχνίδι με τις δύο μικρές ρόδες, συνέχισαν τον τσακωμό τους. Τα δύο τους πρόσωπα σκοτεινίασαν και με θυμό τραβούσε ο ένας τον άλλο.

Κωνσταντίνος: Εγώ θα κάνω πρώτος πατίνι.

Αλέξανδρος: Όχι, εγώ θα κάνω πρώτος.

Η ίδια διαφωνία επέμενε για τα επόμενα 10 λεπτά. Στην αδιέξοδη διένεξη των δύο φίλων, η μαμά του Κωνσταντίνου πήρε την πρωτοβουλία.

Μαμά: Κωνσταντίνε, εάν πάρεις εσύ το πατίνι και παίζεις με αυτό, έχεις σκεφτεί πώς θα αισθανθεί ο Αλέξανδρος;

Κωνσταντίνος: Δε με νοιάζει. Να παίξει με το αυτοκίνητο ή την μπάλα.

Αλέξανδρος: Όχι, δε θέλω να παίζω με τα άλλα παιχνίδια αλλά με το πατίνι. Ο Κωνσταντίνος είναι κακό παιδί που δε με αφήνει να παίζω με το πατίνι.

Κωνσταντίνος: Εσύ είσαι κακό παιδί που θέλεις το πατίνι μου.

Μαμά: Παιδιά, σκεφτείτε τι μπορεί να συμβεί αν συνεχίσετε να τραβάτε το πατίνι ο ένας από τα χέρια του άλλου;

Κωνσταντίνος: Εγώ θέλω το πατίνι μου!

Μαμά: Παιδιά, εδώ υπάρχει ένα πρόβλημα. Και οι δύο θέλετε το ίδιο παιχνίδι. Μπορείτε να σκεφτείτε μια λύση ώστε να πάψετε να τσακώνεστε;

Οι μικροί μας φίλοι προτείνουν λύσεις...Ενθαρρύνονται να σκεφτούν όσο το δυνατό περισσότερες λύσεις για τη λύση της διαφωνίας τους.

Μαμά: Έχω κι εγώ μια ιδέα! Να ρίξουμε ένα κέρμα. Αυτός που θα αρχίσει πρώτος, θα κάνει τρεις γύρες με το πατίνι και στη συνέχεια θα το δώσει στον άλλο.

Έτσι, και οι δύο θα κάνετε πατίνι αλλά θα πάψετε να τσακώνεστε. Έχετε εσείς να προτείνετε κάτι διαφορετικό;

Κωνσταντίνος: Μπορούμε να κάνουμε α-μπε-μπα-μπλομ για να δούμε ποιος θα παίζει πρώτος!

Μαμά: Να μια καλή ιδέα!

Αλέξανδρος: Και ο άλλος τι θα κάνει; Θα περιμένει; Δε θα βαρεθεί;

Μαμά: Σκεφτείτε μια λύση.

Αλέξανδρος: Το βρήκα!! Όταν ο ένας θα κάνει πατίνι, ο άλλος θα περιμένει τη σειρά του παίζοντας κάτι άλλο.

Μαμά: Μπράβο! Πολύ καλή ιδέα! Βλέπετε που μπορεί να βρείτε λύση στο πρόβλημα χωρίς να μαλώνετε;

Όταν τελειώσει η ιστορία, ρωτήστε το παιδί να σας πει:

- Πώς ένιωσε ο Κωνσταντίνος;
- Πώς ένιωσε ο Αλέξανδρος;
- Ποιο ήταν το πρόβλημα;
- Τι πρότεινε η μαμά του Κωνσταντίνου;
- Τι πρότειναν οι μικροί μας φίλοι;
- Μπορείς να σκεφτείς κάποια διαφορετική λύση στο πρόβλημα;

Λύση:

Συνέπειες:

.....

.....

.....

.....

Μπορείτε, επίσης, να ζητήσετε από το παιδί να αφηγηθεί την ιστορία και να ζωγραφίσει κάτι από αυτήν. Η γλωσσική ικανότητα κατέχει σημαντικό ρόλο στην κατανόηση των συναισθημάτων και η εξάσκηση στον αφηγηματικό λόγο μπορεί να βοηθήσει προς αυτή την κατεύθυνση.

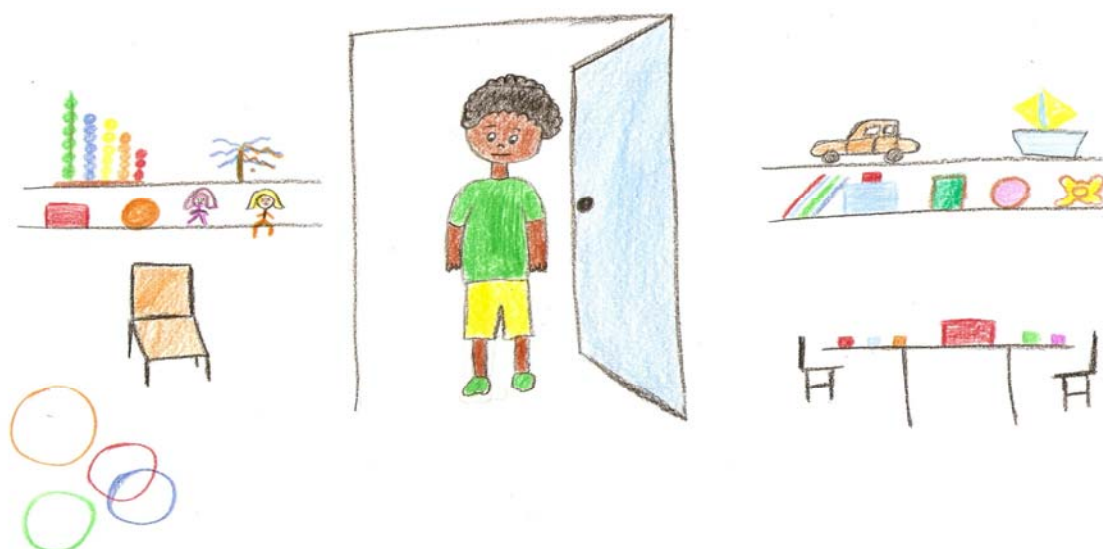
Συνοψίζοντας, όταν ένα παιδί μαλώνει με το φίλο του ή το συμμαθητή του επειδή θέλουν την ίδια στιγμή να παίξουν με το ίδιο παιχνίδι, μπορείτε να αναπτύξετε μαζί τους ένα διάλογο που θα οδηγήσει τα παιδιά να σκεφτούν πώς μπορεί να νιώθει ο άλλος και γιατί νιώθει έτσι, ποιες μπορεί να είναι οι πιθανές λύσεις στο πρόβλημα και οι πιθανές συνέπειες αυτών. Οδηγήστε τα παιδιά να μάθουν ότι υπάρχουν διαφορετικοί τρόποι για να λύσουν το ίδιο πρόβλημα, μεταξύ των οποίων κάποιοι είναι

καλύτεροι και πιο αποτελεσματικοί από τους άλλους. Με λογικές εξηγήσεις τα μικρά παιδιά μπορούν να μάθουν να μοιράζονται το ίδιο παιχνίδι και να περιμένουν τη σειρά τους, μπορούν να μάθουν να σκέφτονται και να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα των άλλων, αλλά και να ρυθμίζουν τα δικά τους συναισθήματα με τρόπο κοινωνικά αποδεκτό, προσαρμόζοντας τη συναισθηματική τους κατάσταση στις εκάστοτε συνθήκες.

2^η άσκηση:

Υλικό: μια ιστορία με ένα παιδί διαφορετικής εθνικής προέλευσης

Εικ.41



Ιστορία: Ο Σεμπάστιαν

Ήταν μια συνηθισμένη ανοιξιάτικη μέρα όταν η πόρτα της τάξης άνοιξε και μπήκε ένα αγόρι που τα παιδιά έβλεπαν για πρώτη φορά. Ήταν ο Σεμπάστιαν. Η κυρία Μαίρη σύστησε τον Σεμπάστιαν στα παιδιά και τους εξήγησε ότι ο Σεμπάστιαν έχει έρθει από μια άλλη χώρα μακρινή, την Αφρική, κι ότι θα μείνει για αρκετό καιρό μαζί μας. Άλλα παιδιά έκαναν αμέσως παρέα με τον Σεμπάστιαν παρόλο που δυσκολεύονταν να επικοινωνήσουν λόγω διαφορετικής γλώσσας. Ήταν όμως κάποια παιδιά που δεν πλησίαζαν καθόλου τον καινούριο τους συμμαθητή. Συνέχεια έλεγαν πως ήταν διαφορετικός και πως δεν ήξερε να παίζει όπως έπαιζαν αυτοί.

Σταματήστε εδώ την ιστορία και ζητήστε από τα παιδιά να σας πουν:

- Πώς νιώθει ο Σεμπάστιαν όταν οι άλλοι παίζουν μαζί του;
- Πώς νιώθει ο Σεμπάστιαν όταν οι άλλοι δεν τον πλησιάζουν;

- Εσείς πώς θα νιώθατε αν σας συνέβαινε κάτι τέτοιο; Θα νιώθατε το ίδιο ή διαφορετικά; (παροτρύνετε το παιδί να μπει στη θέση του άλλου)
- Ποιο είναι το πρόβλημα στην ιστορία αυτή;
- Σκέψου τη συνέχεια της ιστορίας. Τι θα μπορούσαν να κάνουν η νηπιαγωγός και τα παιδιά ώστε να λυθεί το πρόβλημα; Για κάθε λύση παροτρύνετε τα παιδιά να σκέφτονται και πιθανές συνέπειες.

Λύση:

Δραστηριότητες γνωριμίας των υπόλοιπων παιδιών με τη χώρα του Σεμπάστιαν μέσα από ιστορίες- παραμύθια, μουσική, φωτογραφίες, λέξεις, γράμματα, παιχνίδια

Συνέπειες:

- Τα παιδιά θα γνωρίσουν στοιχεία του ξένου πολιτισμού, θα κατανοήσουν και θα αποδεχτούν τη διαφορετικότητά του
- Ο Σεμπάστιαν θα νιώσει χαρά και αποδοχή βλέποντας τους άλλους να ενδιαφέρονται και να μαθαίνουν για τη δική του χώρα
- Τα παιδιά θα αρχίσουν να επικοινωνούν καλύτερα με τον Σεμπάστιαν ακόμη και αυτά που δεν τον πλησίαζαν καθόλου.

Η παραπάνω ιστορία, πέρα από την αποδοχή της διαφορετικότητας που μπορεί να καλλιεργήσει στα παιδιά και το ενδιαφέρον για άτομα διαφορετικής εθνικότητας από τη δική τους, μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να διαπιστώσουν την ύπαρξη κοινών συναισθημάτων μεταξύ ανθρώπων που προέρχονται από διαφορετικές εθνικότητες. Να κατανοήσουν δηλαδή ότι όλοι οι άνθρωποι πάνω στη γη, από όπου κι αν προέρχονται, μοιράζονται κοινά συναισθήματα: λυπούνται, χαίρονται, θυμώνουν, φοβούνται, απογοητεύονται, εκπλήσσονται κι αυτό κάνει δυνατή την επικοινωνία και τη συνύπαρξη μεταξύ των λαών.

3^η άσκηση:

Υλικό: μια ιστορία και εικόνες

Εικ.42



Εικ.43





Διαδικασία:

Διαβάστε μια ιστορία δείχνοντας παράλληλα τις εικόνες και αλλάζοντας τη φωνή σε κάθε χαρακτήρα. Καθώς διαβάζετε την ιστορία αφήστε το παιδί να συμπληρώσει τις προτάσεις που δηλώνουν το συναίσθημα του κάθε χαρακτήρα ή και να ζωγραφίσει το πρόσωπό του. Έτσι, το παιδί θα ασκηθεί στη σκέψη εναλλακτικών λύσεων και συνεπειών μέσα από την ολοκλήρωση της ιστορίας με επικέντρωση στα συναισθήματα.

Ιστορία: Η κούκλα της Αλεξίας

Η Αλεξία έχει τα γενέθλια της και ο παππούς της της έκανε δώρο μια κούκλα που περπατάει και μιλάει.

Αλεξία: Ευχαριστώ παππού για την καινούρια μου κούκλα. Είναι πανέμορφη! Περπατάει, χορεύει και μιλάει. Αισθάνομαι πολύ

Όταν η Μαριλένα, μια φίλη της Αλεξίας, είδε την κούκλα τη ρώτησε «Μπορώ να παίξω με την καινούρια σου κούκλα;» και η Αλεξία απάντησε «Εντάξει».

Η Μαριλένα παίζει με την κούκλα «Θα τραβήξω το κορδόνι για να μιλήσει. Ω, όχι! Το τράβηξα πολύ δυνατά και έσπασε. Τώρα η κούκλα δεν μπορεί να μιλήσει.»

Η Μαριλένα αισθάνεται

Η Αλεξία φωνάζει «Χάλασες την αγαπημένη μου κούκλα! Τώρα δεν μπορεί να περπατήσει ούτε να μιλήσει! Αισθάνομαι Δε θέλω να παίξω μαζί σου ξανά, Μαριλένα!»

Η Μαριλένα αισθάνεται και διαπιστώνει ότι έχει να λύσει ένα πρόβλημα.

Στο σημείο αυτό σταματήστε την αφήγηση και ρωτήστε το παιδί να σας πει:

- Ποιο είναι το πρόβλημα;
- Τι μπορεί να κάνει η Μαριλένα ώστε η Αλεξία να μην είναι θυμωμένη μαζί της;
- Είναι αυτή η λύση μια καλή ιδέα; Τι θα μπορούσε να συμβεί μετά;

Λύση:

Συνέπειες:

.....

.....

.....

.....

.....

Παροτρύνετε το παιδί να σκεφτεί όσες περισσότερες λύσεις και συνέπειες μπορεί και αφήστε να δώσει ένα τέλος στην ιστορία ώστε όλοι να είναι ευτυχισμένοι.

.....

.....

.....

.....

Βήμα 9^ο

Μαθαίνω να περιγράφω, να εξηγώ και να προβλέπω συμπεριφορές

Άσκηση:

Υλικό: ταινία κινουμένων σχεδίων «Οι Απίθανοι»

Τα παιδιά στην ηλικία των 4-6 ετών μπορούν να περιγράψουν, να εξηγούν και να προβλέπουν όχι μόνο συναισθήματα, αλλά και συμπεριφορές. «Οι Απίθανοι» αποτελούν μια πανέξυπνη περιπέτεια γεμάτη δράση, γέλιο και απίθανους, δυναμικούς, καλούς και κακούς χαρακτήρες, που παρέχει ένα ευχάριστο για τα παιδιά πλαίσιο στο οποίο μπορούν να μάθουν να περιγράφουν χαρακτήρες, να εξηγούν και να προβλέπουν συμπεριφορές.

Ο κύριος Απίθανος και η γυναίκα του Ελαστίνα είναι δύο σούπερ ήρωες που την ημέρα είναι απλοί άνθρωποι και τη νύχτα σώζουν τον κόσμο. Όμως, το Πρόγραμμα Απόκρυψης Μαρτύρων ανάγκασε όλους τους σούπερ ήρωες να ζήσουν μια κανονική ζωή, κρύβοντας τις εξαιρετικές τους δυνάμεις. Ο κύριος Απίθανος και η Ελαστίνα έχουν τρία απίθανα παιδιά: τον δεκάχρονο Ντας, την έφηβη Βιολέτα και τον μπέμπη Τζακ-Τζακ. Έχουμε λοιπόν μια απλή φαινομενικά οικογένεια: ο εργαζόμενος πατέρας, η νοικοκυρά μητέρα και τα τρία παιδιά τους. Όπως όλες οι οικογένειες έτσι και αυτή έχει τα ιδιόμορφα προβλήματά της. Ο πατέρας είναι αναγκασμένος να κάνει μια δουλειά που δεν τον γεμίζει για να επιβιώσει η οικογένεια. Η μητέρα είναι χαμένη μεταξύ σπιτιού, παιδιών και καταπιεσμένου συζύγου και των γνωστών προβλημάτων. Η μεγάλη κόρη στην κρίση της εφηβείας, ο μικρός γιος στην κρίση της παιδικής ηλικίας και το μωρό σε αυτή της βρεφικής. Υπάρχει, όμως, ακόμη ένα στοιχείο πολύ σημαντικό: όλα τα μέλη της οικογένειας είναι υπερήρωες, αναγκασμένοι να κρύβουν από τον υπόλοιπο κόσμο τις δυνάμεις τους.

Ο κύριος Απίθανος, που πλήττει αφόρητα ως ασφαλιστής, απολύεται από τη δουλειά του μετά από σύγκρουση με το αφεντικό της εταιρίας όπου εργαζόταν και αφού δέχεται ένα μήνυμα από μια μυστηριώδη γυναίκα, την Μιράζ, αποφασίζει να μην πει τίποτα στη γυναίκα του και να αρπάξει την ευκαιρία για μια μυστική αποστολή. Το μήνυμα έλεγε πως ένα ρομπότ κατασκευασμένο από μία μυστική εταιρία απειλούσε τώρα τις εγκαταστάσεις της (που βρισκότουσαν σε ένα ερημικό νησί) και πως χρειαζόντουσαν την βοήθεια του Μπομπ, δηλαδή του κυρίου Απίθανου. Εκείνος φεύγει για το νησί με την πρόφαση πως πηγαίνει σε συνέδριο και

αντιμετωπίζει το ρομπότ με επιτυχία. Επιστρέφοντας κάνει γυμναστική και τα περνάει φίνα με την οικογένεια του ενώ αποφασίζει να πάρει καινούρια στολή από την "Ε", σχεδιάστρια στολών σούπερ ηρώων. Ο κος Απίθανος φεύγει για την καινούρια αποστολή που του ανέθεσε η Μιράζ στο νησί και βρίσκεται αντιμέτωπος με το ρομπότ, αλλά και με έναν σούπερ ήρωα χωρίς υπερφυσικές δυνάμεις, τον Σύνδρομο, γνωστό ως «κολλητό» για τον κο Απίθανο.

Ο Σύνδρομος αποκαλύπτει πως έγινε σούπερ ήρωας με τις εφευρέσεις του και πως σκότωνε όλους τους σούπερ ήρωες με το ρομπότ του για να μείνει ο μόνος ώστε να μπορέσει αργότερα να εξαπολύσει το ρομπότ ενάντια στον κόσμο, να το νικήσει και να αναδειχτεί εκείνος ο σούπερ ήρωας. Ο Σύνδρομος νομίζει ότι "σκοτώνει" τον κύριο Απίθανο ο οποίος όμως γλυτώνει ενώ η Ελαστίνα που ανακαλύπτει που βρίσκεται ο Μπομπ, μαζί με τη Βιολέτα και τον Ντας, κατευθύνονται προς το νησί. Μετά από πολλές περιπέτειες η σούπερ οικογένεια φτάνει στη Νέα Υόρκη όπου ο Σύνδρομος είχε εξαπολύσει το ρομπότ και με τη βοήθεια του Ψύχτρα, ενός άλλου σούπερ ήρωα, το νικάει. Αυτό το γεγονός σηματοδότησε την επάνοδο των σούπερ ηρώων που ξανάρχισαν να αγρυπνούν για τη σωτηρία του κόσμου από το κακό.



Μπομπ ή κος Απίθανος



κα Ελαστίνα



Βιολέτα



Ντας



Σύνδρομος

Διαδικασία:

Παρακολουθήστε μαζί με το παιδί τους *Απίθανους* και ζητήστε:

- να περιγράψει συγκεκριμένους χαρακτήρες της ιστορίας σε συγκεκριμένες καταστάσεις και να εξηγήσει τις περιγραφές και τους χαρακτηρισμούς που χρησιμοποιεί,

- να εξηγήσει τη συμπεριφορά των ηρώων σε συγκεκριμένα γεγονότα, να αναζητήσει δηλαδή τα αίτια της συμπεριφοράς τους, πιθανές σκέψεις, επιθυμίες, προθέσεις, συναισθήματα, και
- να προβλέψει τη συμπεριφορά των χαρακτήρων στο μέλλον αιτιολογώντας την πρόβλεψή του.

Περιγραφή - σύγκριση χαρακτήρων

Ο Σύνδρομος προσπαθεί να σκοτώσει όλους τους σούπερ ήρωες ώστε να μείνει ο μόνος και να μπορέσει αργότερα να εξαπολύσει το ρομπότ ενάντια στον κόσμο, να το νικήσει και να αναδειχτεί εκείνος ο σούπερ ήρωας. Ο κος Απίθανος προσπαθεί να σώσει τον κόσμο και πέφτει στα χέρια του Σύνδρομου. Τελικά ξεφεύγει και φτάνει στη Νέα Υόρκη όπου ο Σύνδρομος είχε εξαπολύσει το ρομπότ και με τη βοήθεια του Ψύχτρα, ενός άλλου σούπερ ήρωα, το νικάει.

- Περιέγραψε με δυο-τρεις λέξεις τον Σύνδρομο (κακός, όχι πολύ δυνατός, όχι πολύ έξυπνος). Γιατί πιστεύεις ότι είναι
- Περιέγραψε με δυο-τρεις λέξεις τον κος Απίθανο (καλός, πάρα πολύ δυνατός, έξυπνος). Γιατί πιστεύεις ότι είναι
- Είναι ίδιοι ή διαφορετικοί χαρακτήρες;

Ερμηνεία συμπεριφοράς

Ο κος Απίθανος βρίσκεται στο γραφείο του αφεντικού του. Εκείνος τον ζαλίζει με τα γνωστά σχόλια και τις παρατηρήσεις που κάνει. Ο κος Απίθανος κάνει υπομονή. Όμως την ώρα που του μιλούσε το αφεντικό του είδε από το παράθυρο έναν περαστικό που είχε πέσει θύμα ληστείας! Ήθελε να τρέξει να τον σώσει και να πιάσει τον κλέφτη. Το αφεντικό του όμως δεν τον άφησε. Αρχικά πήγε να βγει από το γραφείο αλλά γύρισε πίσω γιατί τον απείλησε ότι θα τον απολύσει. Τελικά, ο κος Απίθανος έχασε την υπομονή του και δίνοντας μια κλωτσιά στο αφεντικό του εκείνος πέρασε μέσα από τους τοίχους των διπλανών γραφείων και κατέληξε στο νοσοκομείο.

- Τι έκανε ο κος Απίθανος;
- Γιατί το έκανε αυτό;
- Πώς ένιωσε και γιατί ένιωσε έτσι;
- Τι θα ήθελε να είχε κάνει;
- Πώς ένιωσε που δεν έκανε αυτό που ήθελε;

Πρόβλεψη συμπεριφοράς

Ο κος Απίθανος αφού δέχτηκε ένα μήνυμα από μια μυστηριώδη γυναίκα, την Μιράζ, αποφασίζει να μην πει τίποτα στη γυναίκα του και να αρπάζει την ευκαιρία για μια μυστική αποστολή. Το μήνυμα έλεγε πως ένα ρομπότ κατασκευασμένο από μία μυστική εταιρία απειλούσε τώρα τις εγκαταστάσεις της (που βρισκόντουσαν σε ένα ερημικό νησί) και πως χρειαζόντουσαν την βοήθεια του κυρίου Απίθανου. Εκείνος έφυγε για το νησί με την πρόφαση πως πηγαίνει σε συνέδριο και αντιμετώπισε το ρομπότ με επιτυχία.

- Πιστεύεις ότι ο κος Απίθανος θα αναλάβει κι άλλη μυστική αποστολή και γιατί;
- Αν ναι, πιστεύεις ότι θα τα καταφέρει; (να αιτιολογήσει τις απαντήσεις του)

Η παρακολούθηση κινουμένων σχεδίων εκτός του ότι αποτελεί για το μικρό παιδί μια ευχάριστη ενασχόληση, αποτελεί γι' αυτό ένα δυναμικό πεδίο προβολής σούπερ ηρώων τους οποίους το μικρό παιδί αρέσει να μιμείται. Γι' αυτό παρακολουθεί με προσοχή τους χαρακτήρες, τις αντιδράσεις και τα συναισθήματά τους και μπορεί πολύ εύκολα να περιγράψει, να εξηγήσει, αλλά και να προβλέπει τις συμπεριφορές τους. Εκτός από τους Απίθανους, υπάρχουν πολλές άλλες ταινίες και σειρές κινουμένων σχεδίων που προσφέρονται για τέτοιου τύπου εξάσκηση.

Ο τύπος του διαλόγου που μπορείτε να αναπτύξετε με τα παιδιά που αντιμετωπίζουν μια διαπροσωπική διαφορά - βασικά βήματα:

Βήμα 1^ο Ορίστε το πρόβλημα - Καθοδηγήστε τα παιδιά να αντιληφθούν το πρόβλημα.

Τι συνέβη; Ποιο είναι το θέμα που προέκυψε;

Αν μου πείτε θα με βοηθήσετε να καταλάβω το πρόβλημά σας καλύτερα.

Βήμα 2^ο Αποσπάστε συναισθήματα - Μπορείτε να ενθαρρύνετε το διάλογο ανάμεσα στα παιδιά ώστε να ρωτήσουν και να εκφράσουν ο ένας στον άλλο τα συναισθήματά τους.

Πώς νιώθει ο/η.....;

Πώς νιώθεις;

Βήμα 3^ο Αποσπάστε συνέπειες - Καθοδηγήστε το παιδί να σκεφτεί τις συνέπειες των πράξεών του.

Τι συνέβη όταν το έκανες αυτό;

Βήμα 4^ο Αποσπάστε συναισθήματα για τις συνέπειες.

Πώς ένιωσες όταν..... (πήρε το παιχνίδι σου);

Βήμα 5^ο Ενθαρρύνετε τα παιδιά να σκεφτούν εναλλακτικές λύσεις.

Μπορείς να σκεφτείς έναν διαφορετικό τρόπο για να λύσεις αυτό το πρόβλημα ώστε.....;

Βήμα 6^ο Ενθαρρύνετε την αξιολόγηση της λύσης.

Είναι αυτό που πρότεινες καλή ιδέα;

Αν είναι, δοκίμασέ την.

Αν δεν είναι, σκέψου κάτι διαφορετικό.

Βήμα 7^ο Επαινέστε τα παιδιά που σκέφτηκαν κάτι είτε είναι καλή ιδέα η λύση που πρότειναν είτε όχι.

Προτάσεις που μπορούν να αποτελέσουν μέρος του διαλόγου παιδιού-γονέων ή παιδιού-εκπαιδευτικού:

- Θα πρέπει να μάθεις να μοιράζεσαι τα (παιχνίδια) σου. Αν δεν τα μοιράζεσαι ο/η θα θυμώσει και δε θα σε έχει φίλο/η.
- Θα ήταν καλύτερο να παίζατε μαζί ή να παίζατε με τη σειρά. Το να αρπάζεις το (παιχνίδι) δεν είναι ωραία πράξη.
- Πώς πιστεύεις ότι θα ένιωθε ο/η, αν εσύ έπαιρνες το και εκείνος/η δεν έπαιζε καθόλου;
- Μπορείς να σκεφτείς άλλο τρόπο για να πάρεις το που κρατάει ο/η αντί να το αρπάζεις μέσα από τα χέρια του/της;
- Μπορείς να κάνεις κάτι διαφορετικό αντί να
- Μπορείς να σκεφτείς να ασχοληθείς με κάτι διαφορετικό μέχρι να
- Νομίζεις ότι το να είναι καλή ιδέα;

Τελικές σκέψεις

Οι προτεινόμενες δραστηριότητες δεν επικεντρώνονται μόνο στις σχέσεις μεταξύ φίλων και συμμαθητών αλλά αφορούν και τις σχέσεις ανάμεσα στα αδέρφια. Δυο αδέρφια, όπως και δυο φίλοι ή συμμαθητές, πολύ συχνά μαλώνουν γιατί θέλουν την ίδια στιγμή να παίξουν με το ίδιο παιχνίδι, γιατί διαφωνούν για τον τρόπο με τον οποίο θα παίξουν ένα παιχνίδι και για διάφορους άλλους λόγους.

Η σημασία της γλώσσας

Τα παιδιά εξασκούν συνεχώς τις κοινωνικές δεξιότητες που συνδέονται με τη χρήση της γλώσσας, όπως το να πάρουν τη σειρά τους, να ακούνε τους άλλους και να κρίνουν την επίδραση που έχουν οι λέξεις τους και η συμπεριφορά τους σε αυτούς. Γι' αυτό χρησιμοποιείστε γλώσσα που διδάσκει και ενθαρρύνει τα παιδιά να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Η Μαρία και ο Αλέξανδρος ζωγραφίζουν με μαρκαδόρους. Η Μαρία ζητάει από τον Αλέξανδρο να δανειστεί έναν μαρκαδόρο. Ο Αλέξανδρος αρνείται να της τον δώσει. Ο πατέρας, η μητέρα ή η νηπιαγωγός μπορεί να παρέμβει ως εξής: «Αλέξανδρε, η Μαρία σου ζητάει να της δώσεις για λίγο έναν μαρκαδόρο. Είναι μια πολύ καλή ευκαιρία να μοιραστείς κάτι με κάποιον! Οι καλοί φίλοι μοιράζονται τα πράγματά τους!». Η ικανότητα ενός παιδιού να κατανοήσει τη σημασία των λέξεων και έπειτα να χρησιμοποιήσει λέξεις για να εκφραστεί το ίδιο επηρεάζει σημαντικά τη συμπεριφορά του και την ικανότητα ελέγχου αυτής. Τα περισσότερα παιδιά αυτής της ηλικίας παρουσιάζουν αρνητική συμπεριφορά επειδή δεν έχουν ακόμη μάθει τον αυτοέλεγχο.

Καθώς τα παιδιά αναπτύσσουν τις γλωσσικές τους ικανότητες, αρχίζουν να μαθαίνουν πώς να ελέγχουν τη συμπεριφορά τους και πως κάθε διαφορετική συμπεριφορά έχει και διαφορετικό αποτέλεσμα. Η κατανόηση της σχέσης αιτίας και αποτελέσματος είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη του αυτοελέγχου. «Τι θα συμβεί αν πάρω το παιχνίδι κάποιου άλλου;» Η γλωσσική ανάπτυξη αυτής της ηλικίας επιτρέπει και την κατανόηση των προθέσεων. Έτσι, τα παιδιά μπορούν και ξεχωρίζουν μια ενέργεια που γίνεται «κατά λάθος» από μια ενέργεια που γίνεται «επίτηδες». Στην ηλικία των 4-6 ετών παράλληλα με την ικανότητα κατανόησης της σχέσης αιτίας και αποτελέσματος αναπτύσσεται με πολύ γρήγορο ρυθμό και η ικανότητα κατανόησης της διαδοχής των γεγονότων, ικανότητες που επιτρέπουν στα παιδιά να μάθουν να είναι υπεύθυνα ώστε να παίρνουν σωστές αποφάσεις.

Η επικοινωνία με ένα θυμωμένο παιδί δεν είναι πάντα εύκολη. Όταν τα μικρά παιδιά είναι αναστατωμένα δεν είναι καλοί ακροατές και επομένως δεν μπορούν να καταλάβουν μεγάλες προτάσεις και πολλές εξηγήσεις. Προτιμότερη είναι λοιπόν η χρήση απλών λέξεων και φράσεων τις οποίες θα μπορέσει το παιδί να καταλάβει παρά τη συναισθηματική αναστάτωση στην οποία βρίσκεται εκείνη τη στιγμή και θα μπορέσει να αντιληφθεί αυτό που του ζητάτε. Για παράδειγμα, δυο αδέρφια μαλώνουν για τα παιχνίδια τους. Ο πατέρας ή η μητέρα βλέπει ότι και τα δύο παιδιά είναι θυμωμένα. Αντί λοιπόν να ξεκινήσουν μια μεγάλη συζήτηση σχετικά με το πόσο καλό είναι να μοιράζεται κανείς τα πράγματά του, ο πατέρας ή η μητέρα παρεμβαίνει με απλές οδηγίες: «Σας παρακαλώ, σταματήστε. Ηρεμήστε και μοιραστείτε τα παιχνίδια». Έτσι, τα παιδιά είναι πιο εύκολο να εστιάσουν σε αυτό που χρειάζεται να κάνουν, στη θετική δηλαδή συμπεριφορά.

Η γλώσσα μπορεί να αποτελέσει το μέσο για να διδάξει ο γονιός ή ο εκπαιδευτικός θετική συμπεριφορά. Η κατανόηση των προθέσεων και της σχέσης αιτίας-αποτελέσματος, η ικανότητα διάκρισης του σωστού από το λάθος και η ικανότητα γενίκευσης που επιτρέπει στο παιδί να εφαρμόσει αυτά που μαθαίνει από μια κατάσταση σε μια άλλη παρόμοια κατάσταση συνδέονται άμεσα με την ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας. Χρησιμοποιείστε τη γλώσσα και το διάλογο για να διδάξετε στα παιδιά να ελέγχουν τη συμπεριφορά τους και να σκέφτονται εποικοδομητικούς τρόπους επίλυσης των διαπροσωπικών τους διαφορών.

Για να αναπτύξουν τα παιδιά δεξιότητες καλής ακρόασης και για να βελτιώσουν την ακουστική τους κατανόηση, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να γίνουν υπόδειγμα καλού ακροατή και να δείχνουν συνεχώς στα παιδιά πώς να γίνουν καλοί ακροατές. Όταν το παιδί σας μιλάει, ακούστε το, κοιτάζτε το στα μάτια, επαναλάβετε αυτό που λέει, δείξτε ότι το νιώθετε και ότι αυτό που λέει είναι σημαντικό για σας. Έτσι, θα μάθει κι εκείνο να ακούει με προσοχή τους άλλους, να κατανοεί αυτά που του λένε, να τους νιώθει και να ρυθμίζει τη συμπεριφορά του σύμφωνα με τη συναισθηματική κατάσταση και τα ενδιαφέροντα του άλλου.

Για να σας ακούει το παιδί αποφεύγετε τη μέθοδο της απαγόρευσης και χρησιμοποιείστε θετικές οδηγίες, λέξεις και φράσεις που μπορούν να διδάξουν στο παιδί τη σωστή συμπεριφορά. Είναι πολύ καλύτερο να του πείτε τι να κάνει από το να του πείτε τι να μην κάνει. Οι θετικές οδηγίες μαθαίνουν τα παιδιά να σκέφτονται αυτό που περιμένετε από αυτά και εμφυτεύουν σε αυτά την ιδέα «να κάνουν το σωστό». Έτσι, αντί να πείτε «Μην τσακώνεστε», πείτε «Μοιραστείτε τα παιχνίδια»,

«Περιμένετε τη σειρά σας», «Είμαι σίγουρος-η ότι μπορείτε να τα βρείτε οι δυο σας». Ο διάλογος, οι θετικές οδηγίες και κάποιες λογικές εξηγήσεις, μπορούν να κάνουν το παιδί να θελήσει να σας ακούσει.

Επίσης, ενθαρρύνετε την ευγενική γλώσσα μεταξύ των παιδιών. Για παράδειγμα η Ναταλία και η Βιολέτα ανταλλάσσουν άσχημες λέξεις και βρίζει η μία την άλλη γιατί η μία πήρε την μπογιά της άλλης. Μεταξύ παιδιών και γονέα ή παιδιών και εκπαιδευτικού μπορεί να αναπτυχθεί ο εξής διάλογος:

Γονιός ή εκπαιδευτικός: «Τι συμβαίνει παιδιά;».

Ναταλία: Η Βιολέτα πήρε την μπογιά μου! Είναι δική μου!

Γονιός ή εκπαιδευτικός: Να μια καλή ευκαιρία να μάθουμε να μοιραζόμαστε πράγματα.

Ναταλία: Μα θέλω πίσω την μπογιά μου!

Γονιός ή εκπαιδευτικός: Γιατί δε λες στη Βιολέτα: Μπορούμε να αλλάξουμε για λίγο μπογιές, Βιολέτα, σε παρακαλώ;

Ναταλία: Μπορούμε να αλλάξουμε για λίγο μπογιές, Βιολέτα, σε παρακαλώ;

Γονιός ή εκπαιδευτικός: Η λέξη «χαζή» που χρησιμοποιούσατε προηγουμένως δεν είναι ευγενική κι εσείς είστε πάντα τόσο ευγενικές!

Αυτό που κάνει ο γονιός ή ο εκπαιδευτικός είναι ότι ασχολείται με το πρόβλημα στην αρχή, τη διαφωνία σχετικά με το μοίρασμα. Ο γονιός ή ο εκπαιδευτικός βοηθάει τη Ναταλία να χρησιμοποιήσει άλλες λέξεις και διαφορετικό τρόπο για να λύσει το πρόβλημα. Δε χρειάζεται να εξηγήσετε στο παιδί προσχολικής ηλικίας ότι είναι ανήθικο να χρησιμοποιεί άσχημες λέξεις γιατί μόνο συναισθήματα ντροπής και ενοχές μπορείτε να του προκαλέσετε. Απλά εξηγήστε του ότι η συγκεκριμένη λέξη που χρησιμοποίησε δεν είναι ωραία ή ευγενική και δεν του ταιριάζει. Ιδιαίτερα σημαντικό είναι να γίνεστε οι ίδιοι καλό πρότυπο για τα παιδιά σας αποφεύγοντας τις άσχημες λέξεις.

Πώς μαθαίνουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας

Γονείς και εκπαιδευτικοί χρειάζεται να γνωρίζουν ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μαθαίνουν μέσω της μίμησης, του πειραματισμού, της εξερεύνησης, της σύνθεσης ικανοτήτων και της γενίκευσης. Χρησιμοποιούν όσα έχουν μάθει και δημιουργούν γενικεύσεις. Μεταφέρουν όσα γνωρίζουν σε νέες καταστάσεις και τα χρησιμοποιούν για την επίλυση νέων προβλημάτων. Για παράδειγμα, τα παιδιά αυτής της ηλικίας

συνδέουν τις εκφράσεις του προσώπου με τα συναισθήματα συγκεκριμένων ατόμων και προσπαθούν να τις δοκιμάσουν και σε άλλους γενικεύοντας έτσι τις γνώσεις τους.

Μπορείτε να διευκολύνετε τη διαδικασία εκμάθησης ανατρέχοντας σε προηγούμενες εμπειρίες των παιδιών που είχαν επιτυχία. Για παράδειγμα πείτε στο παιδί: «Το ξέρω ότι το να μοιράζεσαι τα παιχνίδια σου με τον/την δεν είναι εύκολο. Ξέρω όμως ότι μπορείς να το κάνεις. Θυμάσαι το προηγούμενο Σαββατοκύριακο που ήρθε ο/η και μοιραζόσασταν τα παιχνίδια σας χωρίς να υπάρχει κανένα πρόβλημα; Ξέρω ότι μπορείς να είσαι καλός/ή φίλος/η και να μοιραστείς τα παιχνίδια σου με τον/την όταν έρθει σπίτι μας.». Μάθετε τα παιδιά σας να λύνουν τα προβλήματά τους μιλώντας μαζί τους για την κατάσταση, παροτρύνοντάς τους να βρίσκουν εναλλακτικές λύσεις και βοηθώντας τους να αντλήσουν πληροφορίες από προηγούμενες θετικές και ανάλογες εμπειρίες τους. Αν το παιδί δυσκολευτεί να βρει μια λύση, κάντε εσείς μια πρόταση: «Δοκιμάσατε να μοιραστείτε τα παιχνίδια με τη σειρά;» ή «Έχω μια ιδέα! Άσε τον/την να διαλέξει πρώτος/η ένα παιχνίδι. Μετά από λίγα λεπτά μπορείτε να ανταλλάξετε. Δοκιμάστε το και δείτε τι θα γίνει.» Είναι επίσης καλό να ενθαρρύνετε πάντα το παιδί και να του υπενθυμίζετε του ότι μπορεί να τα καταφέρει, ότι μπορεί να είναι καλός φίλος και να μοιράζεται τα πράγματά του, ότι μπορεί να έχει καλούς τρόπους και να κάνει σωστές επιλογές.

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μαθαίνουν επίσης μέσω της φαντασίας και της προσποίησης. Υποδύονται ρόλους και προσποιούνται ότι είναι δάσκαλος, μαμά, μπαμπάς ή γιατρός και χρησιμοποιούν τη φαντασία τους για να καταλάβουν την πραγματικότητα, αυτά που κάνουν οι μεγάλοι. Στα παιδιά αρέσει πολύ να προσποιούνται ότι έχουν δύναμη και ότι είναι σούπερ ήρωες, γιατί πιστεύουν ότι κανείς δεν μπορεί να πει σε έναν σούπερ ήρωα τι να κάνει. Οι σούπερ ήρωες δε φοβούνται τίποτα και αυτό μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση αντιμετωπίζοντας τους φόβους που τυχόν έχουν. Ωστόσο, γονείς και εκπαιδευτικοί χρειάζεται να ασκούν τον απαιτούμενο έλεγχο ώστε να αποφεύγονται πιθανοί κίνδυνοι που ενέχει η προσποίηση από τα παιδιά των σούπερ ηρώων.

Πολλοί από τους σούπερ ήρωες που θα θελήσει το παιδί σας να μιμηθεί έχουν επιθετική συμπεριφορά και λύνουν τα προβλήματά τους με τη βία. Αφήστε τα παιδιά να διασκεδάσουν με κινούμενα σχέδια που προβάλλουν σούπερ ήρωες αλλά διδάξτε ότι η βία δεν αποτελεί τρόπο για να επιλύει κανείς τα προβλήματά του. Σούπερ ήρωες είναι και οι Απίθανοι, αλλά αυτοί χρησιμοποιούν τις υπερφυσικές τους δυνάμεις για

να σώσουν τον κόσμο από το κακό. Δε χρησιμοποιούν όπλα, δε σκοτώνουν ανθρώπους αλλά χρησιμοποιούν τη δύναμη του σώματός τους, την εξυπνάδα τους, τη θέλησή τους να σώσουν τον κόσμο και εξοντώνουν μηχανές-ρομπότ που απειλούν τον πλανήτη. Με το να γίνονται κάποιοι άλλοι όταν παίζουν, τα μικρά παιδιά ανακαλύπτουν τους εαυτούς τους, αυτά που τους αρέσουν και αυτά στα οποία διαφέρουν μεταξύ τους.

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μαθαίνουν επίσης μέσα από ιστορίες, αληθινές ή φανταστικές. Όταν διαβάζετε ή αφηγείστε στο παιδί ιστορίες, διεγείρετε τις γνωστικές και γλωσσικές του ικανότητες. Όταν διαβάζετε ιστορίες για άλλα παιδιά που βιώνουν παρόμοιες με εκείνο καταστάσεις, βοηθάτε το παιδί να εξερευνήσει και να κατανοήσει τις δικές του σκέψεις και τα συναισθήματά του. Μέσα από τη χρήση ιστοριών μπορείτε να διδάξετε στο παιδί πώς να συμπεριφέρεται με κοινωνικά αποδεκτό τρόπο. Διαβάστε με χρώμα και χρησιμοποιήστε τη φωνή σας για να δώσετε έμφαση σε διάφορα χαρακτηριστικά των ηρώων. Σταματήστε σε διάφορα σημεία της ιστορίας και ζητήστε από το παιδί να προβλέψει τι θα γίνει στη συνέχεια: «Τι νομίζεις ότι θα συμβεί μετά;» Αυτό θα βοηθήσει το παιδί στην κατανόηση της σχέσης αιτίας-αποτελέσματος και στην πρόβλεψη των συνεπειών μιας κατάστασης. Αφού διαβάσετε μια ιστορία, ζητήστε του να σας μιλήσει για το ποιος, τι, πού, πότε, γιατί και πώς. Ενισχύστε την ικανότητα του παιδιού να βάζει τα γεγονότα σε χρονική σειρά, ζητώντας του να σας πει τι συνέβη στην αρχή, στη μέση και στο τέλος της ιστορίας. Υπάρχουν παιδικά βιβλία που μπορούν να βοηθήσουν το παιδί να αντιμετωπίσει μια δύσκολη συμπεριφορά όπως η επιθετικότητα ή η άρνηση του μοιράσματος. Καθώς διαβάζετε, σταματάτε κάποιες στιγμές για να ρωτάτε το παιδί σχετικά με τα συναισθήματα των ηρώων, τις αιτίες των συναισθημάτων, τις συνέπειες των πράξεών τους, να κάνουν προβλέψεις για μελλοντικές συμπεριφορές αυτών, να προτείνουν πιθανές λύσεις στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν και να σκέφτονται τις πιθανές συνέπειες αυτών των λύσεων. Ρωτήστε το παιδί πώς θα ένιωθε αν ήταν στη θέση του ήρωα της ιστορίας και αν εκείνο έχει νιώσει στην πραγματικότητα ποτέ έτσι. Ρωτήστε επίσης να σας πει τι θα έκανε αν ήταν στη θέση του ήρωα και τι θα μπορούσαν να κάνουν τα υπόλοιπα πρόσωπα της ιστορίας για να λυθεί το πρόβλημα.

Τόσο οι ιστορίες μέσα από τα παιδικά βιβλία όσο και τα κινούμενα σχέδια ή οποιαδήποτε παιδική τηλεοπτική σειρά παρέχουν ένα πλαίσιο που αν χρησιμοποιηθεί από τους ενήλικες με τον κατάλληλο τρόπο μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη των γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού.

Απλές στρατηγικές

Το γονεϊκό στυλ του καθενός, ο τρόπος με τον οποίο μεγαλώνει ο καθένας τα παιδιά του αφορά τις στρατηγικές που χρησιμοποιεί ο καθένας ως γονέας και επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρά και επικοινωνεί με τα παιδιά του καθώς και τον τρόπο με τον οποίο τα διαπαιδαγωγεί. Επίσης, επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο αντιδρά κανείς στην αρνητική συμπεριφορά του παιδιού, επειδή αντανακλά το επίπεδο του συναισθηματικού του ελέγχου. Κάπως έτσι συμβαίνει και με το εκπαιδευτικό στυλ που έχει άμεση σχέση με την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού.

Η διαπαιδαγώγηση του παιδιού είναι μια διαδικασία διδασκαλίας για την οποία υπάρχουν εκατοντάδες τεχνικές και στρατηγικές. Είναι όλα όσα γονείς και εκπαιδευτικοί διδάσκουν στα παιδιά προκειμένου να μάθουν να σκέφτονται και να κάνουν σωστές επιλογές. Η διαπαιδαγώγηση μαθαίνει στα παιδιά να έχουν αξίες, να σκέφτονται, να κάνουν επιλογές, να προβλέπουν καταστάσεις, να συσχετίζουν αιτίες και αποτελέσματα. Η διαπαιδαγώγηση δείχνει στα παιδιά ότι υπάρχουν όρια και κανόνες στην κοινωνία όπου ζούμε και ότι οφείλουν να ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους βάσει αυτών των κανόνων. Για παράδειγμα, όλα τα παιδιά θα ήθελαν να συμμετείχαν πρώτοι σε ένα παιχνίδι, χρειάζεται όμως να μάθουν να περιμένουν τη σειρά τους. Τα παιδιά από πολύ μικρά μπορούν να μάθουν να έχουν καλές σχέσεις με τους άλλους και να τους σέβονται. Οι ενήλικοι δίνουν τις κατευθύνσεις και τα παιδιά με τη σειρά τους τις φιλτράρουν και ανάλογα διαμορφώνουν τη δική τους προσωπικότητα.

Δείξτε στα παιδιά ό, τι περιμένετε από αυτά να συμπεριφέρονται σωστά: οι προσδοκίες σας επηρεάζουν τις αποφάσεις που θα πάρουν. Γι' αυτό επικοινωνείτε με απλά λόγια με το παιδί όταν πρόκειται να του πείτε τι θα έπρεπε και τι δεν θα έπρεπε να κάνει. Να μην ορίζετε απλώς κανόνες αλλά να εξηγείτε στο παιδί τη σημασία που έχουν οι κανόνες για σας.

Διδάξτε στα παιδιά αυτοέλεγχο: να θυμάστε πάντα ότι διαπαιδαγώγηση δε σημαίνει «ελέγχο τη συμπεριφορά του παιδιού» αλλά «διδάσκω στο παιδί πώς να ελέγχει τον εαυτό του, τη συμπεριφορά του και να είναι υπεύθυνο για τον εαυτό του». Έτσι, το παιδί μαθαίνει ότι μπορεί να ελέγχει τον εαυτό του, αποκτά αυτοπεποίθηση, αναπτύσσει τον αυτοσεβασμό του και νιώθει πιο ικανό να παίρνει αποφάσεις.

Διδάξτε το λάθος και το σωστό: η φωνή που υπάρχει μέσα μας και μας υπενθυμίζει το σωστό και το λάθος ονομάζεται συνείδηση και αφορά τις αξίες και τους ηθικούς κώδικες που ο καθένας υιοθετεί. Η συνείδηση κάνει την εμφάνισή της

στη διάρκεια των προσχολικών χρόνων και αναπτύσσεται με τη γονεϊκή επίβλεψη. Τα παιδιά αρχίζουν σταδιακά να εσωτερικεύουν τη φωνή των γονιών τους που τους υπενθυμίζει ποιο είναι το καλό και ποιο το κακό και μαθαίνουν να διακρίνουν την καλή από την κακή συμπεριφορά και το σωστό από το λάθος. Τα παιδικά βιβλία, οι ιστορίες, τα κινούμενα σχέδια με τους καλούς και τους κακούς χαρακτήρες συμβάλλουν σημαντικά στην κατανόηση του καλού και του κακού και στη διάκριση του ηθικά σωστού από το λάθος. Ωστόσο, μάθετε στο παιδί ότι η συμπεριφορά του είναι προσωπική του επιλογή και μάθετέ το να αξιολογεί τις συνέπειες κάθε συμπεριφοράς του. Έτσι, τα μικρά παιδιά μαθαίνουν να κάνουν επιλογές για τη συμπεριφορά τους και γίνονται υπεύθυνα.

Ενδυναμώστε μια συμπεριφορά με θετική ανατροφοδότηση: όταν το παιδί συμπεριφέρεται καλά, αναγνωρίστε του την καλή συμπεριφορά λέγοντάς του ότι το ευχαριστείτε. Η θετική ανατροφοδότηση βοηθάει τα παιδιά να καταλάβουν ότι κάνουν το σωστό, συμβάλλοντας έτσι στη μείωση της κακώτροπης συμπεριφοράς και στην αντικατάστασή της με μια θετική συμπεριφορά. Για παράδειγμα, όταν βλέπετε δυο παιδιά να μοιράζονται τα παιχνίδια τους, πείτε τους ότι θα πρέπει να νιώθουν περήφανα για τον εαυτό τους. Αν πάλι θέλετε να μειώσετε τη συχνότητα των καβγάδων μεταξύ δύο παιδιών, τονίστε τις στιγμές κατά τις οποίες δε μαλώνουν.

Αναμφίβολα η σχέση γονέα-παιδιού όπως και η σχέση εκπαιδευτικού-παιδιού είναι δυο αμφίδρομες σχέσεις στις οποίες οι εμπλεκόμενοι αλληλοεπηρεάζονται και μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο. Δεν πρόκειται για σχέσεις εξουσίας αλλά για ισορροπημένες σχέσεις που χρειάζεται να διακρίνονται από αμοιβαία κατανόηση, αποδοχή, σεβασμό και αγάπη.

Διαπολιτισμικότητα

Η σημερινή κοινωνική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από μια πολυπολιτισμικότητα που οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη στις διαδικασίες κοινωνικοποίησης των παιδιών τους. Η προσχολική αγωγή διαθέτει όλα τα στοιχεία που μπορούν να κάνουν μια τάξη νηπιαγωγείου έναν προστατευτικό επικοινωνιακό χώρο ικανό να εξαλείψει τις προκαταλήψεις, τα στερεότυπα και την ξενοφοβία, ώστε να δημιουργήσει πολίτες που θα διακρίνονται από κατανόηση και συμμετοχικότητα. Η φιλία που προωθεί την ποιότητα και προσφέρει θετικές αλληλεπιδράσεις προάγει την κοινωνική και ψυχική υγεία των παιδιών, απαραίτητες προϋποθέσεις για διαπολιτισμική κατανόηση και επικοινωνία.

Η καταπολέμηση του ρατσισμού στα σχολεία απαιτεί τον προσεκτικό εντοπισμό και τη συντονισμένη αντιμετώπιση των στερεοτυπικών αντιλήψεων, στάσεων και συμπεριφορών. Απαιτεί ακόμη ουσιαστικές παρεμβάσεις στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και στην αρχική εκπαίδευση ή και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να προωθείται αποτελεσματικά ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, η συλλογικότητα και η ισότητα των ευκαιριών για όλους. Τόσο οι υπεύθυνοι της εκπαιδευτικής πολιτικής μιας χώρας όσο και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς των παιδιών θα πρέπει να στοχεύουν στη δημιουργία και συνεχή βελτίωση ενός διαπολιτισμικού και αντιρατσιστικού σχολικού περιβάλλοντος που θα παρέχει τα εχέγγυα για εποικοδομητικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών διαφόρων εθνικών ομάδων και θα διασφαλίζει στο μέτρο του δυνατού τις απαραίτητες προϋποθέσεις για εδραίωση της κοινωνικής συνοχής και δικαιοσύνης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ainsworth, M.D.S., (1973). *Infancy in Uganda: Infant care and the growth of attachment*. University of Chicago Press
- Ainsworth, M.S., (1995). Μεταβλητές που επηρεάζουν την ανάπτυξη της προσκόλλησης. Στο: Βοσνιάδου, Σ. (επιμ.),- Χουρτζαμανόγλου, Ε. (μτφ), (1995). *Κοινωνική Ανάπτυξη. Κείμενα εξελικτικής ψυχολογίας*. Γ' τόμος. Σειρά: Ψυχολογία/3γ'. Εκδόσεις Gutenberg. Αθήνα.
- Alanen, L., (2003). Γυναικείες σπουδές – Σπουδές της παιδικής ηλικίας: αναλογίες, κοινά σημεία, προοπτικές. Στο: Μακρυνιώτη, Δ. (επιμέλεια), (2003). *Κόσμοι της Παιδικής Ηλικίας*. ΕΜΕΑ. Αθήνα.
- Alexander, K.J., & Miller, P.J., (1995). *Young children's emotional attachment to stories*. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Indianapolis, IN
- Andrews, S. R., Blumenthal, J. B., Johnson, D. L., Kahn, A. J., Ferguson, C. J., Lasater, T. M., Malone, P. E., & Wallace, D. (1982). The skills of mothering: A study of parent child development centers. In F. Horowitz (Ed.), *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 47(6).
- Anglin, J., (1993). Vocabulary development: A morphological analysis. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58
- Arsenio, W., & Lover, A. (1995). Children's conceptions of sociomoral affect: Happy victimizers, mixed emotions and other expectancies. In M. Killen & D. Hart (Eds.), *Morality in everyday life: Developmental perspectives* (pp. 87–128). Cambridge UK
- Asendorpf, J.B., & Meier, G., (1993). Personality effects on children's speech in everyday life: sociability-mediated exposure and shy-ness mediated reactivity to social situations. *Journal of Personality and Social Psychology*. 64: 1072-1083
- Astington, J.W., Harris, P.L., & Olson, D.R., (1988). *Developing theories of mind*. Cambridge: Cambridge University Press
- Bandura, A., Ross, D., & Ross, S.A., (1963). Imitation of film-mediated aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 66, 3-11
- Bandura, A., (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Bandura, A., (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Barber, B.K., (1996). Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development*, 67(6)
- Barnett, W.S., (1995). Long-Term Effects of Early Childhood Programs on Cognitive and School Outcomes. *The Future of Children*, Vol.5, No.3, p.25-50
- Baumrind, D., (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4
- Baumrind, D., (1995). Αρμονικοί γονείς και τα προσχολικής ηλικίας παιδιά τους. Στο: Βοσνιάδου, Σ. (επιμέλεια), Χουρτζαμανόγλου, Ε. (μετάφραση), *Κοινωνική Ανάπτυξη. Κείμενα Εξελικτικής Ψυχολογίας*. Γ' τόμος. Σειρά: Ψυχολογία/3γ'. Εκδ. Gutenberg. Αθήνα
- Beilin, H., (1995). Η διαρκής συμβολή του Piaget στην Αναπτυξιακή Ψυχολογία. Στο: Κουγιουμουτζάκης, Γ. (επιμ.) και Σόλμαν, Μ. (μτφ), *Αναπτυξιακή Ψυχολογία. Παρελθόν, Παρόν και Μέλλον*. Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης. Ηράκλειο

- Benedict, M., (1979). Early lexical development: comprehension and production. *Journal of Child Language*. 6: 183-200
- Berlin, L.J., Cassidy, J., & Belsky, J., (1995). Loneliness in young children and infant-mother attachment: A longitudinal study. *Merrill Palmer Quarterly*, Vol. 41
- Berndt, T. J. (1992). Friendship and friends' influence in adolescence. *Current Directions in Psychological Science*, 1, 156-159
- Bernstein, B., (1960). Language and Social Class. *British Journal of Sociology*. 11, 271-276
- Beuf, A. H., (1977). *Red children in white America*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press
- Bierman, K.L., Smoot, D.L., & Aumiller, K., (1993). Characteristics of aggressive-rejected, aggressive-non rejected and rejected-non aggressive boys. *Child Development*. Vol.64
- Biller, H., (1974). "Paternal deprivation, cognitive functioning and the feminized classroom". In: A.Davids (Ed), *Child Personality and Psychopathology*. New York: Willey
- Block, J.H., Block, J., & Gjerde, P., (1986). The personality of children prior to divorce: A prospective study. *Child Development*. 57, 827-840
- Bosch, E., (1997). *Duguemos al Teatro: Interactive Radio Instruction to Promote Critical Thinking Skills, Conflict Prevention and Resolution, and Emotional Development: A Pilot Project in Ecuador*. Washington, D.C.: Education Development Center. pp.2-3
- Βοσνιάδου, Σ. (επιμ.),- Χουρτζαμανόγλου, Ε. (μτφ), (1995). *Κοινωνική Ανάπτυξη. Κείμενα εξελικτικής ψυχολογίας*. Γ' τόμος. Σειρά: Ψυχολογία/3γ'. Εκδόσεις Gutenberg. Αθήνα.
- Bost, K.K., (1995). Mother and child reports of preschool children's social support networks: Network correlates of peer acceptance. *Social Development*. Vol. 4
- Bowlby, J., (1951). *Maternal Care and Mental Health*
- Bowlby, J., (1969). *Attachment and Loss*. Vol.1: Attachment, Basic Books, N.York
- Bowlby, J., (1973). *Separation*. New York: Basic Books
- Bowlby, J., (1991). *Attachment and Loss*. Vol.2: Separation: Anxiety and Anger. Basic Books. New York
- Bracey, G.W., (1996). The impact of early intervention. *Phi Delta Kappan*. Vol. 77, 7
- Bredenkamp, S., (1987). *Developmentally appropriate practice in early childhood education programs serving children from birth through age 8*.
- Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood: nature and nurture*. New York: Guilford.
- Bruner, J., (1966). Growth of the mind. *American Psychologist*. 21, 1007-17
- Cain, K.M., Heyman, G.D., & Walker, M.E., (1997). Preschoolers' Ability to Make Dispositional Predictions Within and Across Domains. *Social Development*, 6, 1, p.53-75).
- Campbell, S.B., (1995). Behaviour problems in preschool children: A review of recent research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 36, 113-149
- Campbell, F.A., and Ramey, C.T., (1994). Effects of early intervention on intellectual and academic achievement: A follow-up study of children from low-income families. *Child Development* 65:684-98.
- Cassidy, J., & Asher, S. R. (1992). Loneliness and peer relations in young children. *Child Development*, 63(2), 350-365. EJ 443 494.

- Clark, K., & Clark, M., (1958). The development of consciousness of self and the emergence of racial identity in Negro pre-school and school-children. *Journal of Social Psychology*. 10, 591-599
- Clark, E.V., (1995). Later lexical development and world formation. In P. Fletcher & B. MacWhinney (Eds.), *The handbook of child language*. Cambridge, MA: Basil Blackwell
- Case, R., (1992). The role of the frontal lobes in the regulation of cognitive development. *Brain and Cognition*. 20, 51-73
- Chodorow, N., (1978). *The Reproduction of Mothering*. University of California
- Cohen, D., Stern, V., & Balaban, N., (1991). Παρατηρώντας και Καταγράφοντας τη Συμπεριφορά των Παιδιών. Εισαγωγή-Επιμέλεια Σ.Βοσνιάδου, εκδ. Gutenberg
- Cohen, N., & Radford, J. (1999). *The impact of early childhood intervention on later life*. Toronto, Ontario, Canada: Hincks-Dellcrest Institute.
- Coie, J. D., & Krehbiel, G. (1984). Effects of academic tutoring on the social status of low-achieving, socially rejected children. *Child Development*, 55, 1465–1478.
- Cole, M., & Cole, S., (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*. Τόμος Β΄. Επιμ.Ζ. Μπαμπλέκου. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Cooley, G., (1970). *Human Nature and the Social Order*. New York. Shoken Books.
- Cooper, P.J., & Eke, M., (1999). Childhood shyness and maternal social phobia: A community study. *British Journal of Psychiatry*. Vol. 174
- Copeland, M.E., & Kimmel, J.R., (1989). Evaluation and management of infants and young children with developmental disabilities. Baltimore. MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Corrigan, R., (2003). Preschoolers' and Adults' Attributions of Who Causes Interpersonal Events. *Infant and Child Development*, 12:305-328
- Costello, E.G., & Angold, A., (1995). Epidemiology. In J. S. March (Ed.), *Anxiety disorders in children and adolescents*. (pp.109-122). New York: Guilford
- Cowen, E.L., (1997). The coming of age of primary prevention: comments on Durlak and Wells's meta-analysis. *American Journal of Community Psychology*, Vol.25
- Crick, N.P., & Grotpeter, N., (1995). Relational aggression, gender and social psychological adjustment. *Child Development*. 66, 710-722
- Cross, W.E., (1991). *Shades of black: Diversity in African-American identity*. Philadelphia: Temple University Press
- Crowley, K., Callanan, M.A., Jipson, J.L., Galco, J., Topping, K., & Shrager, J., (2001). Shared scientific thinking in everyday parent-child activity. *Science Education*. 85, 712-732
- Cutting, A., & Dunn, J., (1999). Theory of mind, emotion understanding, language and family background: Individual differences and interrelations. *Child Development*. 70, 853-865
- Damon, W., (1983). The nature of social-cognitive changes in the developing child. In W.Overton (Ed.), *The relationship between social and cognitive development* (pp.103-141). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Denham, S.A., (1986). Social cognition, social behaviour and emotion in preschoolers: contextual validation. *Child Development*. 57, 194-201

- Denham, S.A., Blair, K., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Mayor, S., & Queeman, P., (2003). Preschool Emotional Competence: Pathway to Social Competence? *Child Development*. 74: 238-256
- Denham, S.A., Caverly, S., Schmidt, M., Blair, K., DeMulder, E., Caal, S., Hamada, H., & Mason, T., (2002). Preschool understanding of emotions: contributions to classroom anger and aggression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43:7, pp.901-916
- Denham, S.A., & Couchoud, E.A. (1990a). Young preschoolers' understanding of emotion. *Child Study Journal*, 20, 171–192.
- Denham, S.A., & Couchoud, E.A. (1990b). Young preschoolers' understanding of equivocal emotion situations. *Child Study Journal*, 20, 193–202.
- Denham, S.A., McKinley, M., Couchoud, E.A., & Holt, R., (1990). Emotional and behavioural predictors of preschool peer ratings. *Child Development*. Vol. 61, 1145-1152
- Demetriou, A., Shayer, M., & Efklides, A., (1992). *Neo-Piagetian theories of cognitive development*. London: Routledge
- Δημητρίου, Α.Π., (1993). *Γνωστική Ανάπτυξη. Μοντέλα-Μέθοδοι-Εφαρμογές*. Τόμος 1: Piaget και Νεοπιαζετιανοί. Εξελικτική και Γνωστική Επιστήμη-Αρ.1. Εκδ. Art of Text. Θεσσαλονίκη
- Deptula, D., (2003). *Social behaviour and social standing: Comparing the friendships of aggressive and/or rejected children*. Poster presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Florida.
- Diaz, R. M. & Berk, L. E. (1992). Private speech : from social interaction to self-regulation. Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Diaz, R. M., Winsler, A., Atencio, D. J. & Harbers, K. (1992). Mediation of self-regulation through the use of private speech. *International Journal of Cognitive Education and Mediated Learning* 2, 1–13.
- Dishion, T. J., Andrews, D. W., & Crosby, L. (1995a). Antisocial boys and their friends in early adolescence: Relationship characteristics, quality, and interactional process. *Child Development*, 66, 139–151.
- Dishion, T.J., Eddy, J.M., Li, F., & Spracklen, K., (1997). Friendships and violent behaviour during adolescence. *Social Development*. 6, 207-223
- Dodge, K.A., Lansford, J.E., Burks, V.S., Bates, J.E., Pettit, G.S., Fontaine, R., & Price, J.M., (2003). Peer rejection and social information-processing factors in the development of aggressive behaviour problems in children, *Child Development*. Vol. 74
- Dorr, A., Graves, S., Phelps, E., (1983). Television literacy for young children. *Journal of Communication*. 30, 71-83
- Doyle, A. B. (1982). Friends, acquaintances, and strangers: The influence of familiarity and ethnolinguistic background on social interaction. In K. H. Rubin & H. S. Ross (Eds.), *Peer relationships and social skills in childhood* (pp. 229–252). New York: Springer Verlag.
- Δραγώνα, Θ., (2003). Αναζητώντας τον πατέρα. Στο: Μακρυγιώτη, Δ. (επιμέλεια), (2003). *Κόσμοι της Παιδικής Ηλικίας*. ΕΜΕΑ. Αθήνα.
- Droege, K.L., & Stipek, D.J., (1993). Children's use of dispositions to predict classmates' behavior. *Developmental Psychology*. 29, 646-654
- Dunn, J., & Cutting, A.L., (1999). Understanding others and individual differences in friendship interactions in young children. *Social Development*. 8, 201-219

- Dunn, J., & Kendrick, C., (1982). *Siblings: Love, envy and understanding*. Cambridge Mass: Harvard University Press
- Durlak, J.A., (1995). *School-based prevention programs for children and adolescents*. Thousand Oaks, Sage Publications.
- Durlak, J.A., (1998). Why program implementation is important. *Journal of Prevention and Intervention in the Community*, 17, 5–18.
- Durlak, J.A., (2003). The Long-Term Impact of Preschool Prevention Programs: A Commentary. *Prevention & Treatment*, Vol. 6, Art.32
- Durlak, J.A., & Wells, A.M., (1997). Primary prevention mental health programs for children and adolescents: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 25: 115-152
- Durlak, J. A., & Wells, A. M. (1998). Evaluation of indicated preventive intervention (secondary prevention) mental health programs for children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 26, 775–802.
- Dyson, A., (1997). *Writing Superheroes: Contemporary Childhood, Popular Culture, and Classroom Literacy*. Teachers College Press: New York.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1993). *The hundred languages of children*. Norwood, NJ: Ablex. ED.
- Eisenberg, N., (1992). *The caring child*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Emde, R.N., (1992). Individual meaning and increasing complexity: Contributions of Sigmund Freud and Rene Spitz to developmental psychology. *Developmental Psychology*. 28, 347-359
- Erikson, E., (1968). *Identity: Youth and Crisis*. W.w. Norton, New York.
- Erikson, E., (1990). Η Παιδική Ηλικία και η Κοινωνία. Εκδ. Καστανιώτη. Αθήνα.
- Evans, J.L., (2001). Eight is too late: investment in early childhood development. *Journal of International Affairs*. Vol.55
- Evans, J.L., Myers, R.G., & Ilfeld, E.M., (2000). *Early Childhood Counts. Programming Resources for Early Childhood Care and Development*. Washington, D.C.: Consultative Group on Early Childhood Care and Development and The World Bank, p. 111
- Fabes, R.A., Eisenberg, N., Nyman, M., & Michaelieu, Q., (1991). Young children's approaches of other's spontaneous emotional reactions. *Developmental Psychology*. 27, 858-866
- Fagot, B., (1978). Reinforcing contingencies for sex role behaviors: Effect of experience with children. *Child Development*, 49, 30-36
- Ferguson, T.J., & Rule, B., (1988). Children's attributions of retaliatory aggression. *Child Development*. 59, 961-968
- Ferguson, T.J, Stegge, H., Eyre, HL., Volmer, R., & Ashbaker, M., (2000). Context effects and the (mal)adaptive nature of guilt and shame in children. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*. 126: 319-345
- Fischer, K.W., Bullock, D.H., Rotenberg, E.J., & Raya, P., (1993). The dynamics of competence: How context contributes directly to skill. In R. H. Wozniak & K. W. Fischer (Eds.), *Development in context: Acting ana thinking in specific environments*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Flavell, J., (1995). Γνωστική Ανάπτυξη: Παρελθόν, Παρόν και Μέλλον. Στο: Κουγιουμουτζάκης, Γ. (επιμ.) και Σόλμαν, Μ. (μτφ), *Αναπτυξιακή Ψυχολογία. Παρελθόν, Παρόν και Μέλλον*. Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης. Ηράκλειο.

- Flavell, J.H., & Miller, P.H., (1998). Social cognition. In: W.Damon (Ed.) & D.Kuhn & R.S.Siegler (Vol.Eds.), *Handbook of child psychology: Cognition, perception and language* (pp. 851-898). New York: Wiley
- Flavell, J.H., Mumme, D.L., Green, F.L., & Flavell, E.R., (1992). Young children's understanding of different types of beliefs. *Child Development*. 63, 960-97
- Freud, S., (1940/1964). An outline of psychoanalysis. In J. Strachey (Ed. and Trans.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (Vol. 23). London: Hogarth Press
- Friedrich, L., & Stein, A.H., (1995). Επιθετικά και κοινωνικά τηλεοπτικά προγράμματα και η συμπεριφορά των παιδιών της προσχολικής ηλικίας. Στο: Βοσνιάδου, Σ. (επιμ.),- Χουρτζαμανόγλου, Ε. (μτφ), (1995). *Κοινωνική Ανάπτυξη. Κείμενα εξελικτικής ψυχολογίας*. Γ' τόμος. Σειρά: Ψυχολογία/3γ'. Εκδόσεις Gutenberg. Αθήνα
- Furstenberg, F.F., Brooks-Gunn, J., Chase-Lansdale, L., (1989). Teenage pregnancy and childbearing. *American Psychologist*, 44, 313-320
- Gazelle, H., & Ladd, G.W., (2003). Anxious solitude and peer exclusion : A diathesis-stress model of internalising trajectories in childhood. *Child Development*. 74, 257-278
- Geary, D.C., (2000). From infancy to adulthood: the development of numerical abilities. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 9:II/11- II/16. Steinkopff Verlag
- Gelman, S.A., (1988). The development of inductions within natural kinds and artifact categories. *Cognitive Psychology*. 20, 65-95
- Gnepp, J. (1983). Children's social sensitivity: Inferring emotions from conflicting cues. *Developmental Psychology*, 19,805-814.
- Gnepp, J., & Chilamkurti, C., (1988). Children's use of personality attributions to predict other people's emotional and behavioural reactions. *Child Development*. 59, 743-754
- 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*, 59, 26-37
- Gottman, J., Gonso, J., & Rasmussen, B., (1975). Social interaction, social competence and friendship in children. *Child development*. Vol. 46
- Gottman, J.M., & Katz, L.F., (1989). Effects of marital discord on young children's peer interaction and health. *Developmental Psychiatry*. Vol. 25
- Greenberg, B.S., & Brand, J.E., (1994). Minorities and the mass media. In J. Bryant & D. Zillman (Eds.), *Media effects: Advances in theory and research*. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Greenfield, P.M. (1993). Representational competence in shared symbol systems: Electronic media from radio to video games. In R.R. Cocking & K.A. Renniger (Eds.), *The development and meaning of psychological distance*. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Gross, D., & Harris, L. (1988). Understanding false beliefs about emotion. *International Journal of Behavioral Development*, 11, 475-488.
- Gullone, E., (2000). The development of normal fear: A century of research. *Clinical Psychology Review*. 20, 429-451
- Guralnick, M.J., & Groom, J.M., (1985). Correlates of peer-related social competence of developmentally delayed preschool children. *American Journal of Mental Deficiency*. 90, 140-150

- Hala, S., & Carpendale J., (1997). All in the mind: Children's understanding of mental life. In *The Development of Social Cognition*. Hala S (ed.). Psychology Press: East Sussex, UK.
- Halliday, M.A.K., (1975). *Learning How to Mean. Explorations to the Development of Language*. Λονδίνο: E.Arnold
- Harris, R.L. (1983). Children's understanding of the link between situation and emotion. *Journal of Experimental Child Psychology*, 36,490-509.
- Harris, P.L., (1994). The child's understanding of emotion: Developmental changes and the family environment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 35, 3-28
- Harris, P.L., (1999). Individual differences in understanding emotion: The role of attachment status and psychological discourse. *Attachment and Human Development*. 1, 307-324
- Harris, P.L., (2000). Understanding emotion. In M. Lewis & J. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (2nd edn) (pp. 281–292). New York: Guilford Press.
- Hartup, W.W., (1974). Aggression in childhood. Developmental perspectives. *American Psychologist*. 29, 336-341
- Hartup, W.W., (1992). Friendships and their developmental significance. In H.McGarle (Ed.), *Childhood Social Development: Contemporary Perspectives* (pp. 175-205). Hillsdale: Lawrence Erlbaum
- Hartup, W.W., (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development*, 67, 1-13
- Hay, D.F., Payne, A., & Chadwick, A., (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45:1, pp.84-108
- Hay, D.F., & Pawlby, S., (2003). Prosocial development in relation to children's and mother's psychological problems. *Child Development*. Vol. 74
- Hazlitt, W., (1969). *An Essay on the Principles of Human Action and Some Remarks on the Systems of Hartley and Helvetius*. Gainesville, Fla.: Scholars' Facsimiles and Reprints
- Henwood, P.G., & Solano, C.H., (1994). Loneliness in young children and their parents. *Journal of Genetic Psychology*. Vol. 155
- Herrera, C., & Dunn, J., (1997). Early experiences with family conflict: Implications for arguments with a close friend. *Developmental Psychology*. Vol. 33
- Hetherington, E.M., Stanley-Hagen, M., & Anderson, E.R., (1989). Marital transitions. A child's perspective. *American Psychologist*. 41, 303-312
- Heyman, G.D., Dweck, C.S., & Cain, K.M., (1992). Young children's vulnerability to self-blame and helplessness: Relationship to beliefs about goodness. *Child Development*. 63, 401-415
- Heyman, G.D., Gee, C.L., & Giles, J.W., (2003). Preschool Children's Reasoning About Ability. *Child Development*, Vol.74, No.2, p.516-534
- Heyman, G., Gelman, S., (1999). The use of trait labels in making psychological inferences. *Child Development* 70: 604–619.
- Hoffman, L.W., (1991). The influence of the family environment on personality: Accounting for sibling differences. *Psychological Bulletin*, 110, 187-203
- Hoffman, M.L., (1970). Conscience, personality and socialization techniques. *Human development*, 13, 90-126
- Hoffman, M.L., (1995). Σκέψη, συναίσθημα και συμπεριφορά στο πλαίσιο της ηθικής ανάπτυξης. Στο: Βοσνιάδου, Σ. (επιμ.),- Χουρτζαμανόγλου, Ε. (μτφ),

- (1995). *Κοινωνική Ανάπτυξη. Κείμενα εξελικτικής ψυχολογίας*. Γ' τόμος. Σειρά: Ψυχολογία/3γ'. Εκδόσεις Gutenberg. Αθήνα.)
- Howes, C., (1988). Peer interaction of young children. *Monographs of the Society of Research in Child Development*. 53 (No 217)
- Howes, C., Matheson, C.C., & Hamilton, C.E., (1994). Maternal, teacher and child-care history correlates of children's relationships with peers. *Child Development*. Vol. 65
- Inagaki, K., & Hatano, G., (1987). Young children's spontaneous personification as analogy. *Child Development*. 58, 1013-1020
- Inagaki, K., & Hatano, G., (1996). Young children's recognition of commonalities between animals and plants. *Child Development*. 67, 2823-2840
- International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions (IACAPAP), (1992). Proclamation: Assuring the Mental Health of Children. 14 May
- James, A., (1993). *Childhood identities. Self and social relationships in the experience of the child*. Edinburgh: Edinburgh University Press
- James, A., (1998). "From the child's point of view: issues on the social construction of childhood". In: C.Panter-Brick, *Biosocial perspectives on children*. Cambridge: Cambridge University Press
- Jane-Llopis, E. & Anderson, P., (2005). *Mental Health Promotion and Mental Disorder Prevention. A policy for Europe*. IMHPA (Implementing Mental Health Promotion Action). Nijmegen: Radbound University Nijmegen
- Jipson, J.L., & Callanan, M.A., (2003). Mother-Child Conversation and Children's Understanding of Biological and Nonbiological Changes in Size. *Child Denelopment*, Vol.74, No.2, p.629-644
- Johnson, D.L., & Walker, T., (1987). Primary prevention of behavior problems in Mexican-American children. *American Journal of Community Psychology*. 15:375-85.
- Kagan, J., Reznick, JS, Snidman, N., (1987). The physiology and psychology of behavioral inhibition in children. *Child Development*. 58: 1459-1473
- Καππάτου, Α., (1999). *Γνωρίστε το παιδί σας*. Εκδ. Μοντέρνοι Καιροί. Αθήνα
- Katz, L., & Chard, S., (1989). *Engaging children's mind: The project approach*, Ablex
- Keasey, C.B. (1978). Children's developing awareness and usage of intentionality and motives. In C.B.Keasey (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (Vol.25). Lincon: University of Nebraska Press
- Keenan, K., & Shaw, D.S., (1994). The development of aggression in toddlers: A study of low-income families. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 22, 53-57
- Kelley, S.A, Brownell, CA., & Campbell, SB., (2000). Mastery motivation and self-evaluative affect in toddlers: longitudinal relations with maternal behaviour. *Child Development*. 71: 1061-1071
- Kerns, K.A, & Barth, J.M., (1995). Attachment and play-convergence across components of parent-child relationships and their relations to peer competence. *Journal of Social and Personal Relationships*. Vol.12
- Kestenbaum, R., (1992). Feeling happy vs. feeling good: The processing of discrete and global categories of emotional expressions by children and adults. *Developmental Psychology*, 28,1132-1142.
- Kestenbaum, R. & Gelman, S.A., (1995). Preschool Children's Identification and Understanding of Mixed Emotions. *Cognitive Development*, 10, 443-458

- Killen, M., Breton, S., Ferguson, H., & Handler, K., (1994). Preschoolers' evaluations of teacher methods of intervention in social transgressions. *Merrill-Palmer Quarterly*. 40, 399-41
- Killen, M., & Nucci, L.P., (1995). Morality, autonomy and social conflict. In M.Killen & D.Hart (Eds.), *Morality in everyday life: Developmental perspectives*. (pp.52-86). Cambridge: Cambridge University Press
- Killen, M. & Smetana, J.G., (1999). Social Interactions in Preschool Classrooms and the Development of Young Children's Conceptions of the Personal. *Child Development*, Vol.70, No.2, p.486-501
- Kleckan-Aker, J.S., (1993), A treatment program for improving story telling ability: A case study. In: *Child Language Teaching and Therapying*, Vol. 2, 9.
- Kochanska, G., (1991). Socialization and temperament in the development of guilt and conscience. *Child Development*. 62:1379-1392
- Kochenderfer, B.J., & Ladd, G.W., (1996). Peer victimization: Manifestations and relations to school adjustment in kindergarten. *Journal of School Psychology*, 34(3), 267-283. EJ 537 306.
- Kohlberg, L., (1969). Stage and sequence: The Cognitive-developmental approach to socialization. In D.A.Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research*. Chicago: Rand McNally
- Kolb, B., (1989). Brain development, plasticity, and behavior. *American Psychologist* 44,9:1203-12.
- Κοντοπούλου, Μ., (1996). *Η μετάβαση από το σπίτι στο σχολείο*. Εκδ. Προμηθεύς. Θεσσαλονίκη.
- Κοντοπούλου, Μ., (1998), Συμβουλευτική γονέων στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής, στο εκπαιδευτικό υλικό για τον α΄ κύκλο ημερίδων με θέμα: *Μέθοδοι Πρόωμης Παρέμβασης*, επιμέλεια ομάδα εργασίας από το Π.Τ.Ν. του Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη.
- Kopp, C.B., Baker, B.L., & Brown, K.W., (1992). Social skills and their correlates: Preschoolers with developmental delays. *American Journal of Mental Retardation*. 96, 357-366
- Lacourse, E., Cote, S., Nagin, D.S., Vitaro, F., Brendgen, M., & Tremblay, R.E., (2002). A longitudinal-experimental approach to testing theories of antisocial behavior development. *Development and Psychopathology*. Vol. 14
- Ladd, G.W., (1990). Having friends, keeping friends, making friends and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? *Child Development*. 61, 1081-1100
- Ladd, G.W., & Hart, C.H., (1992). Creating informal play opportunities: Are parents' and preschoolers' initiations related to children's competence with peers? *Developmental Psychology*. Vol. 59
- Ladd, G.W., Kochenderfer, B.J., & Coleman, C.C., (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development*. 67, 1103-1118
- Lally, J.R., Mangione, P.L., & Honig, A.S., (1988). The Syracuse University Family Development Research Project: Long-range impact of an early intervention with low-income children and their families. In D.R. Powell, (ed.), *Parent education as early childhood intervention: Emerging directions in theory, research and practice*. Norwood, NJ: Ablex
- Legault, F., & Strayer, F.F., (1990). The emergence of sex-segregation in preschool peer groups. In F.F Strayer (Ed.), *Social interaction and behavioural*

- development during early childhood*. Montreal: La Maison D' Ethologie de Montreal
- Lemerise, E., & Arsenio, W.F., (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, 71, 107–118.
- Lewis, M., (2000). Self-conscious emotions: embarrassment, pride, shame and guilt. In Lewis, M., Haviland-Jones, JM., (Eds.), *Handbook of Emotions*. Guilford: New York. 623-3-636
- Lewis, M., Alessandri, S.M., & Sullivan, M.W., (1992). Differences in shame and pride as a function of children's gender and task difficulty. *Child Development*. 63, 630-638
- Maccoby, E.E., (1980). *Social development: Psychological growth and the parent-child relationship*. New York: Harcourt Brace Jovanovich
- Maccoby, E.E., & Martin, J.A., (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P.H.Mussen (Ed.) & E.M.Hetherington (Vol.Ed.), *Handbook of child psychology: Vol.4. Socialization, personality and social development*. New York:Wiley
- Maguire, M.C., & Dunn, J., (1997). Friendships in early childhood and social understanding. *International Journal of Behavioral Development*. 21, 669-686
- Μακρυγιώτη, Δ. (επιμέλεια), (2003α). *Κόσμοι της Παιδικής Ηλικίας*. ΕΜΕΑ. Αθήνα.
- Μακρυγιώτη, Δ., (2003β). Ζητήματα διαχείρισης της παιδικής ηλικίας: ασάφειες και αντινομίες. Στο: Μακρυγιώτη, Δ. (επιμέλεια), (2003). *Κόσμοι της Παιδικής Ηλικίας*. ΕΜΕΑ. Αθήνα
- Mandler, J., (1983). Representation. In P.H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Cognitive Development*. New York: Wiley
- Martin, C. L., (1993). New directions for investigating children's gender knowledge. *Developmental Review*. 13, 184-204
- Masten, A.S., & Coatsworth, J.D., (1995). Competence, resilience and psychopathology. In D. Cicchetti & D.J. Cohen (Eds.), *Development and Psychopathology, Vol. 1. Theory and methods* (pp.715-752). New York: John Wiley & Sons
- McAdoo, H. P., (1985). Racial attitude and self-concept of young black children over time. In H.P.McAdoo & J.L.McAdoo (Eds.), *Black children: Social, educational and parental environments*. Beverly Hills: Sage
- McDowell, D.J., Parke, R.D., & Wang, S.J., (2003). Differences between mothers' and fathers' advice-giving style and content: relations with social competence and psychological functioning in middle childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*. Vol. 49
- McLoyd, V. C. (1998). Children in poverty: Development, public policy, and practice. In W. Damon (Editor-in-Chief), I. E. Sigel, & K. A. Renninger (Volume Editors), *Handbook of child psychology, Vol. 4: Child psychology in practice*(pp. 135–208). New York: Wiley.
- Mead, G., (1972). *Mind, Self and Society*. New York. Chicago. University Press)
- Merrell, K. W. (1994). *Preschool and Kindergarten Behavior Rating Scales*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Merrell, K.W., & Holland, M.L., (1997). Social-Emotional Behavior of Preschool-Age Children with and without Developmental Delays. *Research in Developmental Disabilities*, Vol.18, No. 6, pp.393-405.

- Mesman, J., Bongers, I.L., & Koot, H.M., (2001). Preschool Developmental Pathways to Preadolescent Internalizing and Externalizing Problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol.42, No.5, pp.679-689
- Michalson, L., & Lewis, M., (1985). What do children know about emotions and when do they know it? In M. Lewis & C. Saarni (Eds.), *The socialization of emotions*. New York: Plenum Press
- Miller, A.T., (1985). A developmental study of the cognitive basis of performance and improvement after failure. *Journal of Personality and Social Psychology*. 49: 529-538
- Miller, P., & Aloise, P., (1989). Young children's understanding of the psychological causes of behaviour: A review. *Child Development*. 60: 257-285
- Miller-Johnson, S., Coie, J.D., Maumary, G.A., & Bierman, K., (2002). Peer rejection and aggression and early starter models of conduct disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*. Vol. 30
- Mills, R.S.L., (2003). Possible Antecedents and Developmental Implications of Shame in Young Girls. *Infant and Child Development*, 12:329-349
- Moore, C., & Macgillivray, S., (2004). Altruism, Prudence and Theory of Mind in Preschoolers. *New Directions for Child and Adolescent Development*, No.103. Wiley Periodicals, Inc.
- Moore, C., Pure, K., & Furrow, D., (1990). Children's understanding of the modal expression of speaker certainty and uncertainty and its relation to the development of a representational theory of mind. *Child Development*. 61, 722-730
- Mrazek, P.J., & Brown, C.H., (2002). Final report: An evidence-based literature review regarding outcomes in psychosocial prevention and early intervention in young children. In C. C. Russell (Ed.), *The state of knowledge about prevention/early intervention*(pp. 42–166). Toronto, Ontario, Canada: Invest in Kids Foundation. Available on the World Wide Web:
- Muhlbauer, K.R., (1990). *Κοινωνικοποίηση. Θεωρία και έρευνα*. Παιδαγωγική και Εκπαίδευση 13. Διεύθυνση σειράς: Π.Δ. Ξωχέλλης – Ν.Π. Τερζής – Α.Γ. Καψάλης. Εκδοτικός οίκος αδελφών Κυριακίδη. Θεσσαλονίκη.
- Nelson, G., Laurendeau, M.-C., Chamberland, C., & Peirson, L. (2001). A review and analysis of programs to promote family wellness and prevent the maltreatment of pre-school and elementary school-aged children. In I. Prilleltensky, G. Nelson, & L. Peirson (Eds.), *Promoting family wellness and preventing child maltreatment: Fundamentals for thinking and action*(pp. 220–272). Toronto, Ontario, Canada: University of Toronto Press.
- Nelson, G., Prilleltensky, I., & Peters, R. DeV. (2003). Mental health promotion and the prevention of mental health problems in the community. In P. Firestone & W. Marshall (Eds.), *Abnormal psychology: Perspectives*(2nd ed. pp. 462–479). Scarborough Ontario, Canada: Prentice-Hall.
- Nelson, G., Westhues, G., & MacLeod, J. (2003). A Meta-Analysis of Longitudinal Research on Preschool Prevention Programs for Children. *Prevention & Treatment*, Vol. 6, Art.31
- Nicholls, J.G., & Miller, A.T., (1984). Reasoning about the ability of self and others: A developmental study. *Child Development*. 55, 1990-1999
- Nix, R.L., (2003). Preschool Intervention Programs and the Process of Changing Children's Lives. *Prevention & Treatment*, Vol. 6, Art.33

- Νόβα-Καλτσούνη, Χ., (2005). *Κοινωνικοποίηση. Η γένεση του κοινωνικού υποκειμένου*. Βιβλιοθήκη Κοινωνικής Επιστήμης & Κοινωνικής Πολιτικής. Εκδ. Gutenberg. Αθήνα
- Nucci, L.P., (1981). Conceptions of personal issues: A domain distinct from moral or societal concepts. *Child Development*. 52, 114-121
- Nucci, L.P., (1996). Morality and the personal sphere of actions. In E.S. Reed, E.Turiel, & T. Brown (Eds.), *Values and knowledge* (pp.41-60). Mahwah, NJ.: Erlbaum
- Nucci, L.P., & Lee, J.Y., (1993). Morality and autonomy. In G.G. Noam & T.E. Wren (Eds.), *The moral self* (pp. 123-148). Cambridge, MA: MIT Press
- Nucci, L.P., & Smetana, (1996). Mothers' conceptions of young children's areas of personal freedoms. *Child Development*. 67, 1870-1876
- Nucci, L.P., & Weber, E.K., (1995). Social interactions in the home and the development of young children's conceptions of the personal. *Child Development*. 66, 1438-1452
- Olds, D., (2003). What Can We Conclude from Meta-Analyses of Early Interventions? *Prevention & Treatment*, Vol. 6, Art.34
- Olds, D. L., & Korfmacher, J. (Eds.). (1998). Prenatal and early childhood home visitation: II. Findings and future directions [Special issue] *Journal of Community Psychology*, 26(1)
- Ollendick, T.H., King, N.J., (1994). Diagnosis, assessment and treatment of internalizing problems in children: The of longitudinal data. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 62, 918-927
- Ollendick, T.H., King, N.J., & Yule, W. (Eds), (1994). *International handbook of phobic and anxiety disorders in children and adolescents*. New York: Plenum Press
- Ollendick, T.H., King, N.J., & Muris, P., (2002). Fears and Phobias in Children: Phenomenology, Epidemiology and Aetiology. *Child and Adolescent Mental Health*, Vol.7, No. 3, pp.98-106
- Ovortrup, J., (2003). Παιδική ηλικία και κοινωνικές μακροδομές. Στο: Μακρυγιώτη, Δ. (επιμέλεια), (2003). *Κόσμοι της Παιδικής Ηλικίας*. ΕΜΕΑ. Αθήνα.
- Park, N. (in press-a). Character strengths and positive youth development. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*.
- Park, N. (in press-b). The role of subjective well-being in positive youth development. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*.
- Park, N., & Peterson, C. (2003). Early Intervention from the Perspective of Positive Psychology. *Prevention & Treatment*, Vol. 6, Art.35
- Parke, R.D., & Slaby, R.G., (1983). The development of aggression. In P.H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality and social behaviour*. New York: Wiley
- Parker, J.G., & Asher, S.R., (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children 'at risk'? *Psychological Bulletin* 102:357-389.
- Parsons, T., (1954). Psychology and Sociology. In: Gillin, J., *For a Science of Social Man*. New York
- Parsons, T., & Bales, R., (1955). *Family Socialization and Interaction Process*. The Free Press, Glencoe.
- Patterson, G.R., DeBaryshe, B.D., & Ramsey, E., (1989). A developmental perspective on antisocial behaviour. *American Psychologist*, 44, 329-348
- Perry, D.G., & Bussey, K., (1984). Social development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Piaget, J., (1951). *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. Routledge, London.
- Piaget, J., (1965). *The Moral Judgment of a Child*. New York: The Free Press
- Piaget, J., (1966). *The Psychology of the Child*. New York.
- Pleck, J.H., (1997). "Paternal involvement: levels, sources and consequences". In: M.E.Lamb (Ed), *The Role of the Father in Child Development*. New York: Willey
- Pons, F., Lawson, J., Harris, P.L., & Rosnay, M., (2003). Individual differences in children's emotion understanding: Effects of age and language. *Scandinavian Journal of Psychology*, Vol.44, pp.347-353
- Prilleltensky, I., Nelson, G., & Peirson, L. (Eds.) (2001). *Promoting family wellness and preventing child maltreatment: Fundamentals for thinking and action*. Toronto, Ontario, Canada: University of Toronto Press.
- Pruett, K., (1983). "Infants of primary nurturing fathers". *The Psychoanalytic Study of the Child*. 38
- Ramey, C.T., & Landesman Ramey, S., (1998). Early intervention and early experience. *American Psychologist*, 53, 109–120.
- Ramsey, P.G., (1991). *Making friends in school*. New York: Teachers College Press.
- Reichenbach, L., & Masters, J.C. (1983). Children's use of expressive and contextual cues in judgments of emotion. *Child Development*, 54,993-1004.
- Rogoff, B., (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press
- Rose-Krasnor, L., (1997). The nature of social competence: a theoretical review. *Social Development*. 6, 111-135
- Rosengren, K.S., Gelman, S.A., Kalish, C.W., & McCormick, M., (1991). As time goes by: Children's early understanding of growth in animals. *Child Development*. 62, 1302-1320
- Rotenberg, K.J., (1980). Children's use of intentionality judgments of character and disposition. *Child Development*. 51, 282-284
- Rothbart, M.K., Ahadi, S.A., & Hershey, K.L., (1994). Temperament and social behaviour in childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*. 40: 21-39
- Rhole, W.S., & Ruble, D.N., (1984). Children's understanding of dispositional characteristics of others. *Child Development*. 55, 550-560
- Rubin, K.H., Burgess, K.B., & Hastings, P.D., (2002). Stability and social-behavioral consequences of toddlers' inhibited temperament and parenting behaviours. *Child Development*. Vol. 73
- Rubin, K.H., Nelson, L.J., Hastings, P., & Asendorpf, J., (1999). The transaction between parents' perceptions of their children's shyness and their parenting styles. *International Journal of Behavioural Development*. 23:937-957
- Saltz, E., & Medow, M.L, (1971). Concept conservation in children: The dependence of beliefs systems on semantic representation. *Child Development*. 42: 1533-1542
- Schaefer, E.S., (1959). A circumplex model for maternal behavior. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 59, 226-235
- Schaffer, R., (1996). *Η κοινωνικοποίηση του παιδιού κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του*. Επιμέλεια: Γιαννίτσας, Ν.. Επόπτης ελληνικής έκδοσης: Παρασκευόπουλος, Ι.. Εξελικτική Ψυχολογία Ι. Ελληνικά Γράμματα.
- Schweinhart, L. J., Barnes, H. V., Weikart, D. P., Barnett, W. S., & Epstein, A. S. (1993). *Significant benefits: The High/Scope Perry Preschool study through age 27*. Ypsilanti, MI: High Scope Press.

- Schweinhart, L. J., & Weikart, D. P. (1983). The effects of the Perry Preschool Program on youths through age 15—A summary. In Consortium of Longitudinal Studies, *As the twig is bent: Lasting effects of preschool programs*(pp. 71–101). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Scott, M.C., (1988), A perspective on the evaluation of school children’s narratives. In: *Language, Speech and Hearing services in schools*, Vol.19, p.67-82.
- Seban, A.M., (2003). The Friendship Features of Preschool Children: Links with Prosocial Behavior and Aggression. *Social Development*, 12, 2, p.250-268
- Seitz, V., & Apfel, N., (1994). Parent-focused intervention: Diffusion effects on siblings. *Child Development*, 65:677–83.
- Seitz, V., Rosenbaum, L.K., and Apfel, N.H., (1994). Effects of family support intervention: A ten-year follow-up. *Child Development* (1985) 56:376–91
- Senechal, M., (1997). The differential effect of storybook reading on preschoolers’ acquisition of expressive and receptive vocabulary. *Journal of Child Language*. 24:123-138
- Severe, S., (2006). *Πώς να συμπεριφέρεστε σωστά. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας συμπεριφέρονται ανάλογα. Ένας απαραίτητος οδηγός για γονείς παιδιών 3-6 ετών.* Εκδ. Πατάκη. Αθήνα
- Shatkin, J.P., & Belfer, M.L., (2004). The Global Absence of Child and Adolescent Mental Health Policy. *Child and Adolescent Mental Health*, Vol.9, No. 3, pp.104-108
- Shure, M.B., (1997). Interpersonal Cognitive Problem Solving: Primary Prevention of Early High Risk Behaviors in the Preschool and Primary Years. In: G.W. Ablee & T.P. Gullotta (Eds), *Primary Prevention Works*, pp.167-187. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Shure, M.B., (1999, April). *Preventing Violence the Problem-Solving Way*. (NCJ 172847). Washington, DC: U.S. Department of Justice, Office of Justice Programs, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.
- Shure, M.B., (2000). *I Can Problem Solve (Preschool): An Interpersonal Cognitive Problem-Solving Program*. Campaign, IL: Research Press
- Shure, M.B. & Digeronimo, T.F., (2000). *Raising a Thinking Child Workbook. Teaching young children how to resolve everyday conflicts and get along with others.* The I Can Problem Solve Parenting Approach. Campaign, IL: Research Press
- Shure, M.B., & Spivack, G., (1972). Means-ends thinking, adjustment and social class among elementary school-aged children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 38:348–353.
- Shure, M.B., & Spivack, G., (1982). Interpersonal problem solving in young children. A cognitive approach to prevention. *American Journal of Community Psychology* 10:341–356.
- Shure, M.B., Spivack, G., & Gordon, R., (1972). Problem-solving thinking: A preventive mental health program for preschool children. *Child Development*, 42 (2), 1971-1803
- Shure, M.B., Spivack, G., & Jaeger, M.A., (1971). Problem-solving thinking and adjustment among disadvantaged preschool children. *Child Development* 42:1791–1803.
- Siegler, R.S., (1996). *Emerging minds: The process of change in children’s thinking.* New York, NY: Oxford University Press

- Siegman, A.W., (1966). Father absence during early childhood and antisocial behaviour. *Journal of Abnormal Psychology*, 11, 71
- Spencer, M.B., & Markstrom-Adams, C., (1990). Identity processes among racial and ethnic minority children in America. *Child Development*. 61, 290-310
- Spere, K.A., Schmidt, L.A., Theall-Honey, L.A., & Martin-Chang, S., (2004). Expressive and Receptive Language Skills of Temperamentally Shy Preschoolers. *Infant and Child Development*, 13:123-133
- Spivack, G., & Levine, M. (1963). *Self- Regulation in Acting-Out and Normal Adolescents*. Report M-4531. Washington, DC: National Institute of Mental Health.
- Spivack, G., Platt, J.J., & Shure, M.B., (1976). The problem solving approach to adjustment: A guide to research and intervention. San Francisco: Jossey-Bass
- Spivack, G., & Shure, M.B., (1974). *Social Adjustment of Young Children*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Spivack, G., & Shure, M.B., (1982). Interpersonal cognitive problem solving and clinical theory. In *Advances in Clinical Psychology*, vol. 5, edited by B. Lahey and A.E. Kazdin. New York, NY: Plenum, pp. 323-372.
- Stipek, D.J., & Daniels, D.H., (1990). Children's use of dispositional attributions in predicting the performance and behaviour of classmates. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 11, 13-28
- Stormshak, E.A., Bierman, K.L., Bruschi, C., Dodge, K.A., & Coie, J.D., (1999). The relation between behaviour problems and peer preference in different classroom contexts. *Child Development*. Vol. 70
- Tremblay, R.E., Japel, C., Perusse, D., McDuff, P., Boivin, M., Zoccolillo, M., & Montplaisir, J. (1999). The search for the age of onset of physical aggression: Rousseau and Bandura revisited. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 9, 8-23.
- Τσαούσης, Δ., (1983). *Η Κοινωνία του Ανθρώπου*. Εκδ. Gutenberg, Αθήνα
- Τσιάντης, Γ., (1988). *Ψυχική υγεία του παιδιού και της οικογένειας*, Τεύχος Α', Εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα
- Tyson, P., & Tyson, R.L., (1990). *Psychoanalytic theories of development: An integration*. New Haven: Yale University Press
- UNICEF, (1992). Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού
- United Nations, (1989). The convention of the rights of the child. Adopted by the UN General Assembly, 20 November
- Vygotsky, L.S., (1992). Ο ρόλος του παιχνιδιού στην ανάπτυξη. Στο: Βοσνιάδου, Σ. (επιμ.), *Κείμενα Εξελικτικής Ψυχολογίας*, Β' τόμος. «Σκέψη». Εκδ. Gutenberg, Αθήνα
- Vygotsky, L.S, (1993). *Σκέψη και Γλώσσα*. Φιλοσοφική και Πολιτική Βιβλιοθήκη-22. Μετάφραση: Α., Ροδή. Εκδ. Γνώση, Αθήνα
- Vygotsky, L.S, (1997). *Νους στην Κοινωνία. Η Ανάπτυξη των Ανώτερων Ψυχολογικών Διαδικασιών*. Επιμ.: Βοσνιάδου, Σ.. Μτφ: Μπίμπου, Α. & Βοσνιάδου, Σ.. Εκδ. Gutenberg, Ψυχολογία, Αθήνα
- Wainryb, C., Shaw, L.A., Laupa, M., & Smith, K., (2001). Children's, adolescents' and young adults' thinking about different types of disagreements. *Developmental Psychology*. 37, 373-386
- Wainryb, C., Shaw, L.A., Langley, M., Cottam, K., & Lewis, R., (2004). Children's Thinking About Diversity of Belief in the Early School Years:

- Judgments of Relativism, Tolerance and Disagreeing Persons. *Child Development*, Vol.75, No.3, p.687-703
- Ward, T.B., Vela, E., Peary, M.L., Lewis, S.N., Bauer, N.K., & Klint, K.A. (1989). What makes avibble a vibble? A developmental study of category generalization. *Child Development*, 60, 214-224.
- Weare, K., & Gray, G., (2000). *Η Προαγωγή Της Ψυχικής και Συναισθηματικής Υγείας στο Σχολείο*. Εγχειρίδιο για Εκπαιδευτικούς. Επιμ. Κ. Σώκου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Wellman, H.M., & Gelman, S.A., (1992). Cognitive Development: Foundational theories of core domains. *Annual Review of Psychology*, 43, 337-375
- Wentzel, K.R., & Wingfield, A., (1998). Academic and social motivational influences on students' academic performance. *Educational Policy Review*. 10, 155-175
- Wertsch, J.V., (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Westhues, A., Nelson, G., & MacLeod, J. (2003). The Long-Term Impact of Preschool Prevention Programs: Looking to the Future. *Prevention & Treatment*, Vol. 6, Art.36
- Wilkinson, K., Dube, W., & McIlvane, W., (1996). A cross-disciplinary perspective on studies of rapid word mapping in psycholinguistics and behaviour analysis. *Developmental Review*, 16: 125-148
- Wimmer, H., Watcher, J., & Perner, J., (1982). Cognitive autonomy of the development of moral evaluation of achievement. *Child Development*. 53, 668-676
- Winnicott, D.W., (1964). *The Child, the Family and the Outside World*. Penguin Books. Harmondsworth.
- Winsler, A., Leon, J.R., Carlton, M.P., & Wilson-Quayle, A., (2003). Private speech in preschool children: developmental stability and change, across-task consistency, and relations with classroom behaviour. *Journal of Child Lang?*, 30, p.583-608
- World Health Organization, (1977). Paper No. 623. Geneva: WHO
- World Health Organization, (2001a). *Strengthening mental health promotion*. Geneva, (Fact sheet, No. 220).
- World Health Organization, (2001b). *The World Health Report 2001. Mental Health: New Understanding, New Hope*. Geneva
- World Health Organization, (2004). *Promoting Mental Health: Concepts-Emerging Evidence-Practice*. Summary Report / a report from the World Health Organization, Department of Mental Health and Substance Abuse in collaboration with the Victorian Health Promotion Foundation and the University of Melbourne.
- Χίου, Β., Ζήση, Α., Ξανθάκου, Γ., & Καϊλα, Μ., (2005). Προαγωγή ψυχικής υγείας στην Ελλάδα: Παρέμβαση σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Στο: Ζήση, Α., Πολεμικός, Ν., & Καϊλα, Μ. (επιμέλεια), *Ψυχική Υγεία*. Εκδ. Ατραπός. Αθήνα
- Yoshikawa, H., (1994). Prevention as cumulative protection: Effects of early family support and education on chronic delinquency and its risks. *Psychological Bulletin*, 115, 28-54.
- Yoshikawa, H., (1995). Long-Term Effects of Early Childhood Programs on Social Outcomes and Delinquency. *The Future of Children*, Vol.5, No.3, p.51-75

- Youngblade, L.M., & Belsky, J., (1992). Parent-child antecedents of 5-year-olds' close friendships: A longitudinal analysis. *Developmental Psychology*, 28, 700-713
- Yussen, S.R., & Kane, P.T., (1985). Children's conception of intelligence. In S.R. Yussen (Ed.), *The growth of reflection in children* (pp. 207-241). Orlando, FL: Academic Press
- Zahavi, S., & Asher, S.R., (1978). The effects of verbal instruction on preschool children's aggressive behavior. *Journal of School Psychology*, 16, 146-153
- Zelizer, V.A. (1985). *Pricing the Priceless Child: The Changing Social Value of Children*. New York: Basic Books
- Zigler, E., Taussig, C., & Black, K. (1992). Early childhood intervention: A promising preventative for juvenile delinquency. *American Psychologist*, 47, 997-1006
- Ζήση, Α., & Στυλιανίδης, Σ., (2004). Αγωγή και προαγωγή ψυχικής υγείας: Αποσαφηνίσεις και προοπτικές. *Εγκέφαλος*, 41: 27-32

