

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ:
«ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΣΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΠΛΑΙΣΙΑ»

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

«Ψυχοεκπαιδευτική παρέμβαση για τη μείωση του φαινομένου του
χαρούμενου θύτη σε παιδιά προσχολικής ηλικίας»

Μαρίνα Δέλλιου (Α.Μ.400)

Επιβλέπουσα: Πλουσία Μισαηλίδη

Πίνακας Περιεχομένων

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	- 4 -
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	- 5 -
ABSTRACT	- 6 -
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	- 7 -
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1.....	- 9 -
ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ ΝΟΥ: ΟΡΙΣΜΟΣ, ΑΝΑΠΤΥΞΗ, ΣΗΜΑΣΙΑ.	- 9 -
1.1. ΤΙ ΕΙΝΑΙ Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ ΝΟΥ;.....	- 9 -
1.2. ΣΤΑΘΜΟΙ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ ΤΟΥ ΝΟΥ	- 10 -
1.2.1 <i>Οι εκδηλώσεις της ΘτΝ στη βρεφική ηλικία.....</i>	<i>- 10 -</i>
1.2.2 <i>Εκδηλώσεις της ΘτΝ στην προσχολική ηλικία</i>	<i>- 12 -</i>
1.2.3 <i>Εκδηλώσεις της ΘτΝ στη μέση παιδική ηλικία.....</i>	<i>- 13 -</i>
1.3. ΑΤΟΜΙΚΕΣ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ ΤΟΥ ΝΟΥ	- 16 -
1.3.1 <i>Ο ρόλος της οικογένειας στο ρυθμό ανάπτυξης της ΘτΝ.....</i>	<i>- 16 -</i>
1.3.2 <i>Ο ρόλος της γλώσσας στο ρυθμό ανάπτυξης της ΘτΝ</i>	<i>- 18 -</i>
1.3.3 <i>Θεωρία του νου και κοινωνική επάρκεια.....</i>	<i>- 20 -</i>
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2.....	- 25 -
ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΗΘΙΚΟΥ ΕΑΥΤΟΥ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ.....	- 25 -
2.1. ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΗΘΙΚΗΣ ΚΡΙΣΗΣ.	- 25 -
2.2. ΗΘΙΚΗ ΚΙΝΗΤΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΗΘΙΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ.	- 28 -
2.2.1 <i>Η κατανόηση του ηθικού συναισθήματος της ενοχής.</i>	<i>- 30 -</i>
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3.....	- 34 -
ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΟΥ ΒΑΣΙΖΟΝΤΑΙ ΣΤΗΝ.....	- 34 -
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ (“CONVERSATIONAL APPROACH”).	- 34 -
3.1. ΓΕΝΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΤΩΝ ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΟΜΑΔΩΝ.	- 34 -
3.2. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.	- 35 -
3.3. ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΟΥ ΕΙΧΑΝ ΩΣ ΣΤΟΧΟ ΤΗΝ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ.	- 36 -
3.5. ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ.	- 41 -
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4.....	- 43 -
ΜΕΘΟΔΟΣ.....	- 43 -
4.1. ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ.....	- 43 -
4.2.1. <i>Τεστ Μέτρησης της Συναισθηματικής Επάρκειας «ΤΜΣΕ».....</i>	<i>- 43 -</i>
4.2.2. <i>Έργο μέτρησης της κατανόησης ηθικών συναισθημάτων («φαινόμενο χαρούμενου θύτη»)</i>	<i>- 44 -</i>
4.2.3. <i>Έργο μέτρησης της κατανόησης των ηθικών συναισθημάτων-Ενοχή.....</i>	<i>- 46 -</i>
4.2.4. <i>Έργα ΘτΝ – Κατανόηση ψευδών πεποιθήσεων.....</i>	<i>- 47 -</i>
4.2.5. <i>Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου.</i>	<i>- 48 -</i>
4.2.6. <i>Εργαλείο μέτρησης της Ενσυνειδησίας.....</i>	<i>- 49 -</i>
4.2.7. <i>Ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων.....</i>	<i>- 50 -</i>
4.3. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ	- 50 -
4.4. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ.....	- 54 -
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5.....	- 55 -
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ	- 55 -
5.1 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΕΝΣΥΝΕΙΔΗΣΙΑΣ.	- 55 -
5.2 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΕΠΑΡΚΕΙΑΣ.	- 58 -
5.3 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΤΟΥ ΝΟΥ.-	- 61 -

5.4 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΗΘΙΚΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ,	- 62 -
5.5 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΗΣ ΕΝΟΧΗΣ,	- 64 -
ΣΥΖΗΤΗΣΗ	- 66 -
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	- 71 -
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	- 72 -

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω κάποιους ανθρώπους οι οποίοι με στήριξαν καθ' όλη τη διάρκεια της φοίτησης μου στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών αλλά και κατά την εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας.

Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω την καθηγήτριά μου κ. Πλουσία Μισαηλίδη, η οποία με τις γνώσεις και την εμπειρία της με κατηύθυνε ώστε να επιλέξω ένα πρωτότυπο θέμα για την διπλωματική μου εργασία. Επίσης την ευχαριστώ για την υποστήριξη που μου προσέφερε, για τις ατελείωτες ώρες που αφιέρωσε με σκοπό να με βοηθήσει αλλά και για την κατανόηση που έδειξε όταν διένυα απαιτητικές περιόδους κατά την εκπόνηση της διπλωματικής μου.

Ευχαριστώ τον κ. Μπρούζο ο οποίος με τις πολύτιμες συμβουλές και την ενθάρρυνση που μου έδινε μπόρεσα να κάνω σημαντικά βήματα και να ολοκληρώσω την εργασία μου.

Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω την κ. Βίκυ Μπαούρδα, η οποία μου έδωσε σημαντικές πληροφορίες και συμβουλές για την εφαρμογή του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος.

Τέλος ευχαριστώ την οικογένεια μου για την εμπιστοσύνη που μου δείχνει και την στήριξη που μου προσφέρει σε κάθε σημαντικό βήμα στη ζωή μου.

Περίληψη

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει την αποτελεσματικότητα ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος που αποσκοπούσε στη μείωση του φαινομένου του «χαρούμενου θύτη» μέσω της εκπαίδευσης παιδιών ηλικίας από 4- έως 7- ετών σε δεξιότητες κατανόησης της ενοχής. Έχοντας ως βάση του την επικοινωνιακή προσέγγιση, το πρόγραμμα αξιοποίησε ιστορίες ως έναυσμα για συζήτηση σχετικά με τις συναισθηματικές και νοητικές καταστάσεις των ηρώων τους, δίνοντας έμφαση στην κατανόηση του ηθικού συναισθήματος της ενοχής.

Στην έρευνα πήραν μέρος συνολικά 25 παιδιά, εκ των οποίων τα 15 συμμετείχαν στο ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα (πειραματική ομάδα) ενώ τα άλλα 10 συμμετείχαν μόνο στην πριν και μετά αξιολόγηση (ομάδα ελέγχου). Για την υλοποίηση των στόχων της έρευνας πραγματοποιήθηκε μια σειρά μετρήσεων με εργαλεία που εξέταζαν την κατανόηση βασικών και σύνθετων συναισθημάτων, την κατανόηση του συναισθήματος της ενοχής, την ενσυνειδησία και τη θεωρία του νου των συμμετεχόντων. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι μετά την εφαρμογή του προγράμματος μειώθηκε σημαντικά το φαινόμενο του χαρούμενου θύτη στην πειραματική ομάδα αλλά όχι στην ομάδα ελέγχου. Τα ευρήματα συζητούνται σε σχέση με πρόσφατες έρευνες στην περιοχή αυτή.

Λέξεις κλειδιά: Ενσυνειδησία, επικοινωνιακή προσέγγιση, ηθικά συναισθήματα, θεωρία του νου, κατανόηση της ενοχής, συναισθηματική επάρκεια, το φαινόμενο του χαρούμενου θύτη, ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Abstract

The aim of this research was to investigate the effectiveness of a psycho-educational program aimed at reducing the "happy victimizer phenomenon" through the education of children, aged 4-7, in the ability to understand guilt. Based on the conversational approach, the program used stories as a trigger for conversation about the emotional and mental states of their heroes, emphasizing the understanding of the moral emotion of guilt.

A total of 25 children participated in the research, of which 15 participated in the program (experimental group) and the other 10 participated only in the pre and post evaluation (control group). For the realization of the research objectives, a series of measurements were performed with tools that examined the understanding of basic and complex emotions, the understanding of guilt, the conscience and the theory of the mind of the participants. The results of the research showed that after the implementation of the program, the phenomenon of the happy victimizer in the experimental group was significantly reduced, but not in the control group. The findings are being discussed in connection with recent investigations in this area.

Keywords: Conscience, conversational approach, emotion comprehension, happy victimizer phenomenon, moral emotions, psychoeducational program, theory of mind, understanding of guilt.

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία αφορά στην εφαρμογή και αξιολόγηση ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος που είχε ως σκοπό τη μείωση του φαινομένου του χαρούμενου θύτη, μέσω της ανάπτυξης δεξιοτήτων κατανόησης της ενοχής, σε παιδιά ηλικίας -4- έως -7- ετών. Μέχρι στιγμής κανένα ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα δεν έχει σχεδιαστεί με σκοπό τη μείωση αυτού του φαινομένου στα παιδιά. Στο ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα χρησιμοποιείται η τεχνική της επικοινωνιακής προσέγγισης αφού η έρευνα έχει δείξει ότι έχει θετικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στα παιδιά (Lohman & Tomasello, 2003· Tenenbaum et al. 2008· Ornaghi, Brockmeier, Grazzani, 2011).

Το φαινόμενο του χαρούμενου θύτη περιγράφει την τάση των παιδιών να αποδίδουν θετικά συναισθήματα στους ήρωες των ιστοριών που έχουν διαπράξει μια ηθική παράβαση παρόλο που κρίνουν αρνητικά την παράβαση και τον χαρακτήρα του θύτη (Arsenio, Gold, & Adams, 2006· Lourenco, 1997). Η ενοχή είναι ένα συναίσθημα που είναι περισσότερο συνυφασμένο με τις ηθικές παραβάσεις και κινητοποιεί το άτομο ώστε να επανορθώσει (Ferguson, Stegge & Damhuis, 1991). Ως δευτερογενείς στόχοι της έρευνας ήταν η ανάπτυξη διαστάσεων της συναισθηματικής επάρκειας, της ενσυνειδησίας και της κατανόησης του νου. Όπως έχουν δείξει οι έρευνες, τα παιδιά με προηγμένες κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες είναι πιο δημοφιλή μεταξύ των συνομηλίκων τους (Slaughter, Dennis & Pritchard, 2002· Slaughter, Imuta, Peterson & Henry, 2015) και συνάπτουν πιο ικανοποιητικές διαπροσωπικές σχέσεις (Smith, 2001, όπ. αναφ. στους Kumschick et al., 2014). Επίσης η ανάπτυξη του ηθικού εαυτού των παιδιών τα προφυλάσσει από επιθετικές συμπεριφορές (Kochanska, Barry, Jimenez, Hollatz, & Woodard, 2009· Malti & Krettenauer, 2013).

Το θεωρητικό μέρος της εργασίας αποτελείται από πέντε κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο θα συζητηθεί η φύση της θεωρίας του νου, πώς εκδηλώνεται στις διάφορες αναπτυξιακές φάσεις του παιδιού αλλά και ο ρόλος των ατομικών διαφορών στην ανάπτυξη της. Στο δεύτερο κεφάλαιο θα συζητηθεί η έννοια του ηθικού εαυτού, πώς αναπτύσσεται, ποιος είναι ο ρόλος της ηθικής κινητοποίησης αλλά και των ηθικών συναισθημάτων και ιδιαίτερα της ενοχής στην ανάπτυξη του. Στο τρίτο κεφάλαιο επιχειρείται μια σύντομη ανασκόπηση της βιβλιογραφίας όσον αφορά στις

γενικές αρχές των ψυχοεκπαιδευτικών προγραμμάτων, γιατί επιλέχθηκε η επικοινωνιακή προσέγγιση ως τεχνική στο πρόγραμμα αλλά και ο σκοπός και οι υποθέσεις του παρόντος προγράμματος. Στο τέταρτο κεφάλαιο θα συζητηθεί η μέθοδος που ακολουθήθηκε στην έρευνα με αναφορά στους συμμετέχοντες, στα εργαλεία αλλά και στην δομή του προγράμματος. Στο πέμπτο κεφάλαιο θα συζητηθούν τα αποτελέσματα της έρευνας όπως αυτά προέκυψαν από τις αναλύσεις και θα ακολουθήσει η συζήτηση και τα συμπεράσματα από την εφαρμογή και αξιολόγηση του προγράμματος.

Κεφάλαιο 1

Θεωρία του νου: Ορισμός, ανάπτυξη, σημασία.

Ο στόχος της ενότητας είναι να οριστεί η Θεωρία του Νου (ΘτΝ) και να συζητηθεί η σημασία της στην κοινωνικής ζωή ενός παιδιού. Στην πρώτη ενότητα επιχειρείται ο ορισμός της ΘτΝ, στην δεύτερη ενότητα παρουσιάζονται οι αναπτυξιακές εκδηλώσεις της ΘτΝ στη βρεφική, προσχολική και τη μέση παιδική ηλικία. Τέλος στην τρίτη ενότητα γίνεται λόγος για τις ατομικές διαφορές που καθορίζουν την ανάπτυξη της όπως οικογενειακοί, γλωσσικοί και κοινωνικοί παράγοντες.

1.1. Τι είναι η θεωρία του νου;

Η Θεωρία του Νου περιγράφει την ικανότητα ενός ατόμου να ερμηνεύει και να προβλέπει τη συμπεριφορά του και των άλλων μέσω της κατανόησης των νοητικών τους καταστάσεων όπως επιθυμίες, προθέσεις, συναισθήματα, πεποιθήσεις, αμφιβολίες κ.ά., (Μισαηλίδη, 2003). Οι συναισθηματικές αντιδράσεις και η δράση ενός ατόμου είναι απόρροια των νοητικών καταστάσεων. Δηλαδή, αν το άτομο εκπληρώσει μια επιθυμία του τότε θα αισθανθεί θετικά συναισθήματα, όπως χαρά, ενώ αν δεν καταφέρει να την εκπληρώσει θα βιώσει αρνητικά συναισθήματα, όπως λύπη (Μισαηλίδη, 2003). Στο κέντρο της θεωρίας του νου εκτός από την «επιθυμία» βρίσκεται και η «πεποίθηση» ενός ατόμου η οποία αν αποδειχθεί αληθής για ένα άτομο ή μια κατάσταση το άτομο θα βιώσει ικανοποίηση ενώ αν αποδειχθεί εσφαλμένη θα νιώσει αμηχανία, έκπληξη κ.λπ. (Μισαηλίδη, 2003).

Η μελέτη της ΘτΝ είναι σημαντική καθώς όπως δείχνουν οι έρευνες, τα παιδιά με ανεπτυγμένη ΘτΝ κατέχουν κοινωνικές δεξιότητες, σημειώνουν μεγαλύτερη σχολική πρόοδο, επιλύουν εποικοδομητικά τις συγκρούσεις τους, βιώνουν θετικά συναισθήματα στο σχολείο, είναι δημοφιλή στους συνομηλίκους τους και αποσπών θετικά σχόλια από τους δασκάλους τους (Astington & Edward, 2010). Επειδή η ικανότητα της ΘτΝ αναπτύσσεται στα πρώτα πέντε χρόνια της ζωής, οποιαδήποτε παρέκκλιση ή καθυστέρηση στην ανάπτυξη της μπορεί να αποτελέσει σημάδι για την ύπαρξη κάποιας μορφής αναπτυξιακής διαταραχής στο φάσμα του αυτισμού (Astington & Edward, 2010).

Επιπλέον έχει βρεθεί ότι ενώ οι γενετικοί παράγοντες παίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της ωστόσο οι περιβαλλοντικοί είναι εκείνοι που την προάγουν μετά

τη βρεφική ηλικία, δηλαδή οι εμπειρίες που αποκομίζουν πρωτίστως στο οικογενειακό τους περιβάλλον και μετέπειτα η επαφή τους με φίλους και συνομηλίκους (Hughes et al., 2005· Hughes & Devine, 1015).

1.2. Σταθμοί στην ανάπτυξη της θεωρίας του νου

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι σημαντικότεροι σταθμοί της ανάπτυξης της ΘτΝ όπως αυτές έχουν διαπιστωθεί μέσα από τις σύγχρονες έρευνες.

1.2.1 Οι εκδηλώσεις της ΘτΝ στη βρεφική ηλικία

Οι έρευνες δείχνουν ότι οι πρώτες εκδηλώσεις της θεωρίας του νου εντοπίζονται στην βρεφική ηλικία, πριν ακόμα τα παιδιά αποκτήσουν τη λειτουργία της γλώσσας (Lohmann & Tomasello, 2003). Τα βρέφη και τα νήπια κατέχουν μη λεκτικές δεξιότητες κατανόησης του νου καθώς ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιούν την βλεμματική επαφή, δηλαδή εστιάζοντας σε αντικείμενα που πιστεύουν ότι χρειάζεται κάποιος, δείχνει την πρόθεση να βοηθήσουν (Slaughter, 2015).

Για παράδειγμα, οι Moll και Tomasello (2007) θέλησαν να διερευνήσουν εάν βρέφη ηλικίας 18 μηνών είναι σε θέση να προβλέψουν την επιθυμία ενός ενήλικα. Στην έρευνα συμμετείχαν δύο ενήλικοι ερευνητές και τα βρέφη που τα συνόδευε η μητέρα τους. Ως εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν τρία μη συνηθισμένα αντικείμενα. Αρχικά οι δύο ερευνητές επεξεργάστηκαν τα δύο αντικείμενα, δείχνοντάς τα στο βρέφος. Στην επόμενη φάση ο ένας ερευνητής αποχώρησε και ο άλλος που έμεινε πίσω τοποθέτησε τρία αντικείμενα σε ένα ράφι, τα δύο γνώριμα αντικείμενα και ένα καινούριο το οποίο δεν είχε ξαναδεί το βρέφος. Στην τρίτη φάση του πειράματος ο δεύτερος ερευνητής επέστρεψε, κοίταξε προς το ράφι και παρότρυνε με ενθουσιασμό το βρέφος να του δώσει ένα αντικείμενο. Το βρέφος ανταποκρίθηκε στο κάλεσμά του και του έδωσε το τρίτο, δηλαδή το καινούριο αντικείμενο. Το παραπάνω εύρημα δείχνει ότι το βρέφος μπόρεσε να προβλέψει σωστά ότι ο ερευνητής ήθελε το νέο αντικείμενο το οποίο δεν είχε επεξεργαστεί προηγουμένως (Moll και Tomasello, 2007).

Κάποιοι ερευνητές βέβαια, είναι επιφυλακτικοί σχετικά με την κατάκτηση της θεωρίας του νου στην βρεφική ηλικία γιατί πιστεύουν ότι η προσαρμογή της συμπεριφοράς των βρεφών σε πειραματικά έργα δεν είναι επακόλουθο της κατανόησης των νοητικών καταστάσεων των άλλων αλλά της επίδειξης μαθημένων προτύπων συμπεριφοράς (Rakoczy, 2012). Οι νεότερες έρευνες που μελετούν την

ανάπτυξη της ΘτΝ σε βρέφη περιέχουν μη λεκτικά έργα ψευδών πεποιθήσεων και συγκεκριμένα έργα «απροσδόκητης μετακίνησης» στα οποία τα βρέφη αντιλαμβάνονται ότι οι ενήλικες έχουν στήσει κάποια είδους «πλεκτάνη» στην συνθήκη ψευδούς πεποίθησης, με αποτέλεσμα να τη «διορθώνουν» ή να ακολουθούν τον κανόνα «οι άνθρωποι ψάχνουν τα αντικείμενα εκεί που τα είδαν τελευταία» (Buttelmann, Over, Carpenter & Tomasello, 2014).

Τον περιορισμό των παραπάνω ερευνών που μελετούν την κατανόηση της ψευδούς πεποίθησης στη βρεφική ηλικία προσπαθεί να υπερκεράσει η έρευνα των Buttelmann et al., (2014). Στην έρευνα συμμετείχαν βρέφη 18 μηνών τα οποία χωρίστηκαν σε 2 ομάδες, την ομάδα της «ψευδούς πεποίθησης» και την ομάδα της «αληθούς πεποίθησης». Τα εργαλεία της έρευνας ήταν τέσσερα κουτιά τα οποία απεικόνιζαν στο εξωτερικό τους τετράγωνα lego, τρία από τα οποία περιείχαν τετράγωνα lego όμως το τέταρτο περιείχε ένα κουτάλι. Η διαδικασία είχε ως εξής: Οι δύο ερευνητές κάθονταν μαζί μπροστά από το βρέφος και αναρωτιόντουσαν τι παιχνίδι να παίζουν. Έπειτα ο ερευνητής Α σηκώνονταν να πάρει το ένα από τα τέσσερα κουτιά λέγοντας ότι ήθελε ένα τουβλάκι lego. Μετά από λίγο είχε πάρει και τα τρία κουτιά που περιείχαν lego. Στην συνθήκη ψευδούς πεποίθησης ο ερευνητής Β αποχώρησε και ο Α πήρε από το ράφι το τέταρτο κουτί ανακαλύπτοντας με έκπληξη το περιεχόμενο του κουτιού που ήταν ένα κουτάλι. Έπειτα το τοποθέτησε ξανά στο ράφι. Στην συνθήκη της αληθούς πεποίθησης και οι τρεις είδαν το απροσδόκητο περιεχόμενο του κουτιού, δηλαδή το κουτάλι. Και στις δυο συνθήκες ο Β αποχώρησε από το δωμάτιο και επέστρεψε μετά από λίγο κρατώντας ένα άδειο πλαστικό μπουκάλι το οποίο τοποθέτησε δίπλα από έναν πύργο από τουβλάκια. Στη συνέχεια ο ερευνητής Β απευθυνόμενος στον Α έλεγε ότι χρειάζεται κάτι κοιτώντας γύρω χωρίς να αναφέρει τι. Ο ερευνητής Α ζήτησε βοήθεια από το βρέφος της συνθήκης να δώσει στον ερευνητή Β αυτό που χρειάζεται αποκαλύπτοντας δύο αντικείμενα τα οποία μέχρι εκείνη τη στιγμή ήταν κρυμμένα, ένα τουβλάκι και ένα κουτάλι.

Η έρευνα έδειξε ότι τα βρέφη εντοπίζουν την ψευδή ή αληθή πεποίθηση του άλλου με σκοπό να τον βοηθήσουν αφού στην συνθήκη της αληθούς πεποίθησης τα περισσότερα βρέφη έδωσαν το κουτάλι στον ερευνητή (ο οποίος γνώριζε το περιεχόμενο του τέταρτου κουτιού) ενώ τα περισσότερα βρέφη της συνθήκης της ψευδούς πεποίθησης έδωσαν στον ερευνητή το τουβλάκι (πίστευε ψευδώς ότι το κουτί περιείχε ένα τουβλάκι) (Buttelmann et al., 2014).

Συνοψίζοντας φαίνεται ότι τα βρέφη έχουν την ικανότητα, αν και σε πρώιμο επίπεδο, να κατανοήσουν τις νοητικές καταστάσεις των άλλων και να αναγνωρίσουν ότι οι άλλοι συμπεριφέρονται με βάση τις επιθυμίες τους και ακόμη ότι μπορούν να γνωρίζουν ή να έχουν άγνοια των γεγονότων που συμβαίνουν γύρω τους (Wellman, 2014). Τα βρέφη είναι σε θέση να κατανοήσουν τις προθέσεις των άλλων με βάση τις επιθυμίες τους αλλά καθώς αναπτύσσονται αναπτύσσεται και η ικανότητά τους να κατανοούν τις προθέσεις των άλλων με βάση τις πεποιθήσεις τους (Wellman, 2014).

1.2.2. Εκδηλώσεις της ΘτΝ στην προσχολική ηλικία

Καθώς το παιδί μεταβαίνει από την βρεφική στην προσχολική ηλικία καταφέρνει να αναπτύξει ένα πιο προχωρημένο επίπεδο κατανόησης του νου. Είναι σε θέση να διακρίνει την πεποίθηση ενός ατόμου από την πραγματικότητα. Τα πειραματικά έργα με τα οποία ελέγχεται η ικανότητα των παιδιών να κατανοούν τις ψευδείς πεποιθήσεις αξιολογούν αυτή ακριβώς τη δεξιότητα της ΘτΝ (Wellman, 2014). Η κατανόηση ψευδών πεποιθήσεων στην παιδική ηλικία θεωρείται βασική ικανότητα της θεωρίας του νου. Σε ένα έργο ψευδούς πεποίθησης ένα παιδί καλείται να διακρίνει την πεποίθηση από την πραγματικότητα παραμερίζοντας την δική του γνώση για την πραγματικότητα (Mitchell, 2002).

Το πειραματικό έργο των Wimmer και Perner (1983) είναι το πρώτο και ίσως το πιο διαδεδομένο έργο που αξιολογεί τις ψευδείς πεποιθήσεις σε παιδιά. Στη μελέτη αυτή τα παιδιά κλήθηκαν να αναγνωρίσουν την πεποίθηση ενός πρωταγωνιστή μέσα από μια αλληλουχία γεγονότων μιας ιστορίας όπως η παρακάτω: Ο Maxi είναι ο πρωταγωνιστής της ιστορίας ο οποίος έχει μια σοκολάτα και την τοποθετεί στο μπλε ντουλάπι της κουζίνας. Ενώ απουσιάζει από την κουζίνα, η μητέρα του την μετακινεί απροσδόκητα στο πράσινο ντουλάπι. Το ερώτημα στο οποίο πρέπει να απαντήσουν τα παιδιά είναι “πού πιστεύουν ότι θα ψάξει την σοκολάτα ο Maxi”. Αν τα παιδιά απαντήσουν ότι ο Maxi θα ψάξει στο μπλε ντουλάπι σημαίνει ότι έχουν αναπαραστήσει την πεποίθηση του νου του πρωταγωνιστή η οποία διαφέρει από την πραγματικότητα (Wimmer & Perner, 1983). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παραπάνω έρευνας τα παιδιά ηλικίας -6- έως -9- ετών ήταν σε θέση να προβλέψουν σωστά την ψευδή πεποίθηση του πρωταγωνιστή σε αντίθεση με τα παιδιά ηλικίας -4- έως -6- ετών, δηλαδή η ικανότητα κατανόησης του νου των άλλων αναπτύσσεται μετά την ηλικία των -6-.

Όταν ένα παιδί φτάσει στην ηλικία των 3 έως 4 ετών είναι σε θέση να κατανοεί τις πεποιθήσεις των ατόμων παρόλο που μπορεί να είναι ψευδείς και την επίδραση που αυτές έχουν στην συμπεριφορά των ατόμων. Άλλο ένα σημαντικό επίτευγμα είναι η δυνατότητα να εξηγούν αυτή τη συμπεριφορά με βάση τις νοητικές καταστάσεις και ειδικότερα τις πεποιθήσεις τους (Schult & Wellman, 1997).

Η έρευνα των Schult και Wellman, (1997) είχε ως στόχο να διαπιστώσει αν παιδιά ηλικίας -3- έως -4- ετών ήταν σε θέση να εξηγήσουν την συμπεριφορά των πρωταγωνιστών μιας ιστορίας με βάση τις προθέσεις τους. Για παράδειγμα: «Η Σάρα πεινάει. Θα φάει ένα παγωτό και της ήρθε μια ιδέα. Η Σάρα θέλει να βάλει σος σοκολάτας πάνω στο παγωτό της. Της αρέσει να βάζει σος σοκολάτας στο παγωτό της. Έτσι η Σάρα βγάζει από το ψυγείο ένα μπουκάλι και το πιέζει για να βάλει στο παγωτό της. Κοιτάζει! Η Σάρα έβαλε κέτσαπ στο παγωτό της. Γιατί το έκανε αυτό;». Όπως φάνηκε από την έρευνα τα παιδιά εξηγούν μια συμπεριφορά χρησιμοποιώντας όρους που αναφέρονται σε νοητικές καταστάσεις των ηρώων για παράδειγμα «δεν ήξερε ότι ήταν κέτσαπ», «ήθελε να κατέβει κάτω», «νόμιζε ότι ήταν γάλα» κλπ. Επιπλέον εξηγούν μια συμπεριφορά και με βιολογικούς, («τα χέρια του πόνεσαν») και με φυσικούς όρους («οι άνθρωποι δεν έχουν φτερά για να πετάξουν»). Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά μπορούν να διακρίνουν μεταξύ ψυχολογικών, βιολογικών και φυσικών φαινομένων όταν αναφέρονται στην ανθρώπινη συμπεριφορά (Schult & Wellman, 1997).

Άλλη μια σημαντική εκδήλωση της θτN στα προσχολικά χρόνια είναι η ικανότητα εξήγησης της συμπεριφοράς με βάση τις συναισθηματικές καταστάσεις (Wellman, Harris, Banerjee, & Sinclair, 1995). Τα παιδιά ηλικίας -3- έως -4- χρόνων έχουν εμπλουτίσει το συναισθηματικό λεξιλόγιο και αναφέρονται σε περισσότερο πολύπλοκα συναισθήματα όπως έκπληξη, ενθουσιασμό, ευχαρίστηση, μοναξιά, πλήξη κ.ά. για να περιγράψουν τις συνέπειες συγκεκριμένων καταστάσεων που βιώνουν τα ίδια ή οι άνθρωποι γύρω τους (Wellman et al., 1995). Τέλος, είναι σε θέση να κατανοήσουν ότι οι άνθρωποι έχουν διαφορετικές προτιμήσεις από τις δικές τους και διαφορετικά συναισθήματα για τις ίδιες καταστάσεις (Wellman et al., 1995).

1.2.3. Εκδηλώσεις της ΘτN στη μέση παιδική ηλικία

Ανάμεσα στις ηλικίες -6- έως -12- ετών τα παιδιά έρχονται αντιμέτωπα με μια σειρά αλλαγών σε γνωστικό και κοινωνικό επίπεδο. Τα παιδιά σε αυτή την φάση περνούν περισσότερο χρόνο με τους φίλους τους και έρχονται σε επαφή με

μεγαλύτερα άτομα, με διαφορετικές αξίες, πεποιθήσεις και εμπειρίες από εκείνα, προάγοντας την περαιτέρω ανάπτυξη της κατανόησης του νου του εαυτού και των άλλων (Lagattuta et. al., 2015).

Τα παιδιά μέσης ηλικίας αρχίζουν να αναπτύσσουν την ικανότητα ερμηνείας ενός γεγονότος από διαφορετικές οπτικές γωνίες, όπως θα το ερμήνευαν διαφορετικοί άνθρωποι, μια ικανότητα που λείπει στα παιδιά μικρότερης ηλικίας. Γι' αυτό τον σκοπό οι ερευνητές χρησιμοποιούν πιο πολύπλοκα έργα μέτρησης της ΘτΝ όπως έργα ερμηνευτικής ΘτΝ ("interpretive Tom tasks -IToM") (Lagattuta et. al., 2015).

Η έρευνα των Carpendale και Chandler (1996) είχε ως στόχο να μελετήσει την αναπτυξιακή πορεία της ερμηνευτικής ικανότητας ΘτΝ και να επιβεβαιώσει ότι τα παιδιά που απαντούν σωστά στα έργα ψευδών πεποιθήσεων κατανοούν και την διαδικασία ερμηνείας. Στην έρευνα 20 παιδιά ηλικίας -5- έως -8- ετών καλούνταν να εξηγήσουν την πεποίθησή τους σχετικά με αμφιλεγόμενα ερεθίσματα τα οποία τους παρουσιάζονταν, για παράδειγμα: «Είναι εντάξει να πει η Mary ότι η σούπα είναι νόστιμη και ο Maxi να πει ότι δεν είναι νόστιμη; Γιατί είναι εντάξει (ή δεν είναι εντάξει);» (Carpendale & Chandler, 1996). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ενώ όλα τα παιδιά πέρασαν επιτυχώς στο έργο ψευδών πεποιθήσεων ωστόσο τα περισσότερα παιδιά ηλικίας -5- και -6- ετών δεν κατάφεραν να περάσουν επιτυχώς στα έργα που απαιτούσαν ερμηνευτική ικανότητα ΘτΝ. Το 90% των παιδιών απάντησαν ότι είναι εντάξει για τον Maxi και Mary να έχουν διαφορετικές προτιμήσεις, όμως τα μικρότερα παιδιά δεν ήταν σε θέση να δικαιολογήσουν την απάντησή τους. Οι ερευνητές καταλήγουν ότι τα έργα ψευδών πεποιθήσεων δεν είναι ισοδύναμα με τα έργα ερμηνευτικής ικανότητας ΘτΝ και ότι η ερμηνευτική ικανότητα αναπτύσσεται αργότερα στα παιδιά γιατί προϋποθέτει μια πιο πολύπλοκη κατανόηση του νου (Carpendale & Chandler, 1996).

Άλλο ένα σημαντικό επίτευγμα που επιτυγχάνεται με την ηλικία είναι η ικανότητα των παιδιών να κατανοούν την πολυπλοκότητα των διαφορετικών συναισθημάτων που μπορεί να βιώνουν οι άνθρωποι σε σχέση με το ίδιο γεγονός και να συνειδητοποιήσουν τον ρόλο που παίζει ο τρόπος σκέψης στην πρόκλησή τους. Με άλλα λόγια εάν κανείς σκεφτεί αισιόδοξα ή απαισιόδοξα για ένα γεγονός αυτό θα έχει ανάλογο αντίκτυπο στα συναισθήματά του (Bamford & Lagattuta, 2012, όπ. ανάφ. στο Lagattuta et. al., 2015).

Η Lagattuta (2005) διεξήγαγε μια έρευνα σε 64 παιδιά ηλικίας -4- έως -7- ετών που είχε ως στόχο να μελετήσει κατά πόσο τα παιδιά έχουν συνειδητοποιήσει

την έννοια της επιθυμίας, πως την χειρίζονται όταν είναι απαγορευμένη από το περιβάλλον τους και ποιες είναι οι συνέπειες της ικανοποίησης ή μη των επιθυμιών τους. Τα παιδιά -7- ετών ερμήνευαν συχνότερα τα συναισθήματα των ηρώων λαμβάνοντας υπόψη τις εξωτερικές καταστάσεις («νιώθει άσχημα γιατί δεν του επιτρέπεται να φάει το μπισκότο») αλλά και τις νοητικές καταστάσεις («νιώθει πολύ καλά γιατί σκέφτηκε ότι αυτό που επιθυμεί να κάνει δεν θα άρεζε στη μητέρα του»). Επιπλέον ήταν σε θέση να αναγνωρίσουν ότι η καταστολή της επιθυμίας επιφέρει μακροπρόθεσμα θετικά συναισθήματα στους ήρωες («νιώθει καλά γιατί αν έτρεχε να πιάσει τη μπάλα, όπως επιθυμούσε, μπορεί να τον είχε χτυπήσει αμάξι») και κατανοούν ότι μέσα στο ίδιο άτομο μπορεί να συνυπάρχουν ανάμεικτα συναισθήματα όταν έρχεται σε σύγκρουση, η επιθυμία με την υπακοή στους κανόνες («νιώθει άσχημα γιατί δεν χάιδεψε το ζώακι αλλά νιώθει καλά γιατί άκουσε τον πατέρα του») (Lagattuta, 2005).

Συνοψίζοντας τις έρευνες που παρουσιάστηκαν στα προηγούμενα προκύπτει το συμπέρασμα ότι η ΘτΝ αρχίζει να αναπτύσσεται από τη βρεφική ηλικία και ότι η ανάπτυξή της στην προσχολική και μέση παιδική ηλικία ακολουθεί μια σταθερή πορεία ανάπτυξης. Στη βρεφική ηλικία τα παιδιά είναι σε θέση να κατανοούν, έστω σε ένα πρώιμο επίπεδο, τις επιθυμίες και τις πεποιθήσεις των άλλων και να προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους με σκοπό να τους βοηθήσουν. Στην προσχολική ηλικία, τα παιδιά καταφέρνουν να διακρίνουν μια πεποίθηση -ακόμα και τη δική τους- από την πραγματικότητα και κατανοούν την αλληλεπίδραση μεταξύ πεποίθησης και δράσης και τον διαμεσολαβητικό ρόλο που παίζει η πρόθεση. Αν και μπορεί πολλές φορές αυτή η κατανόηση να μην είναι ακριβής ωστόσο είναι γεγονός ότι τα παιδιά έχουν εμπλουτίσει το λεξιλόγιό τους με νοητικούς και συναισθηματικούς όρους τους οποίους χρησιμοποιούν με σκοπό να εξηγήσουν μια κατάσταση. Τέλος, στη μέση παιδική ηλικία ο κοινωνικός κύκλος των παιδιών διευρύνεται και φαίνεται ότι η ικανότητα της ΘτΝ επηρεάζει τις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών αλλά και επηρεάζεται από αυτές. Σε αυτή τη φάση, παρατηρείται η ανάπτυξη της ερμηνευτικής λειτουργίας της ΘτΝ των παιδιών η οποία τα βοηθά να ερμηνεύουν συμπεριφορές και καταστάσεις από πολλές οπτικές γωνίες χρησιμοποιώντας τη γνώση που έχουν αποκτήσει ότι ο τρόπος σκέψης επιδρά στα συναισθήματα και τη δράση των ατόμων.

1.3. Ατομικές διαφορές στην ανάπτυξη της θεωρίας του νου

Οι ερευνητές που μελετούν τις ατομικές διαφορές στο πεδίο της ΘτΝ, ενδιαφέρονται να διαπιστώσουν πώς διαφέρουν τα άτομα μεταξύ τους όσον αφορά τον ρυθμό ανάπτυξης της ΘτΝ, δηλαδή την ηλικία που κατακτούν την ικανότητα πρόβλεψης και ερμηνείας μιας συμπεριφοράς με βάση τις νοητικές τους καταστάσεις αλλά και την ικανότητά τους στην χρήση της (Slaughter & Repacholi, 2003). Όπως αναφέρουν οι Slaughter και Repacholi, (2003) υπάρχουν τρεις μεγάλες κατηγορίες ερευνών στο πεδίο των ατομικών διαφορών:

- Η πρώτη αφορά στην εξέταση παραγόντων της οικογένειας και της αλληλεπίδρασης μέσα σε αυτή που επηρεάζουν την ικανότητα στα παιδιά.
- Η δεύτερη εξετάζει γνωστικές παραμέτρους που συμβάλλουν στις ατομικές διαφορές της ΘτΝ όπως για παράδειγμα η λεκτική ικανότητα.
- Η τρίτη κατηγορία ερευνών είναι οι έρευνες που συνδέουν τη ΘτΝ με την κοινωνική συμπεριφορά και κοινωνική επάρκεια.

Οι έρευνες αυτές παρουσιάζονται συνοπτικά στις επόμενες ενότητες.

1.3.1 Ο ρόλος της οικογένειας στο ρυθμό ανάπτυξης της ΘτΝ.

Πολλοί ερευνητές έχουν στρέψει την προσοχή τους σε παράγοντες του οικογενειακού περιβάλλοντος των παιδιών και τη σχέση που αυτοί έχουν στο ρυθμό ανάπτυξης της ΘτΝ (Lagatutta et al., 2015). Για παράδειγμα, η ποιότητα του δεσμού με τους γονείς καθώς και η εμπλοκή τους σε συζητήσεις επεξηγηματικού χαρακτήρα -σχετικά με τις νοητικές και συναισθηματικές καταστάσεις των ανθρώπων- φαίνεται να παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη της θεωρίας του νου (Lagatutta et al., 2015).

Μια έρευνα που συνδέει την ΘτΝ και τον δεσμό είναι αυτή των Repacholi και Trapolini (2004). Στην έρευνα συμμετείχαν παιδιά ηλικίας -4- έως -5- ετών τα οποία έπρεπε να προβλέψουν σωστά την ψευδή πεποίθηση που θα είχε η μητέρα τους και η κ. Τζόουνς (ένα πρόσωπο που δεν θύμιζε κάποιο οικείο πρόσωπο στα παιδιά) σχετικά με κάποια αντικείμενα τα οποία τους είχαν παρουσιαστεί προηγουμένως (Repacholi & Trapolini, 2004). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά με αποφευκτικό τύπο προσκόλλησης ήταν πιο πιθανό να προβλέψουν λάθος την ψευδή πεποίθηση της μητέρας τους ενώ ήταν πιο πιθανό να προβλέψουν σωστά την ψευδή πεποίθηση της άγνωστης κ. Τζόουνς. Αυτό ερμηνεύεται από τους ερευνητές ως εξής: Καθώς τα παιδιά βρίσκονται σε μια κατάσταση αποχωρισμού από τους γονείς τους κατά τη

πειραματική συνθήκη και καθώς πρόκειται για τη μητέρα τους, ενεργοποιείται το σύστημα δεσμού και η αμυντική διαδικασία τα οποία εμποδίζουν τα παιδιά με αποφευκτικό τύπο προσκόλλησης να προβλέψουν σωστά τη συμπεριφορά της μητέρας τους (Repacholi & Trapolini, 2004).

Αρκετές έρευνες αναφέρονται στην αξία των συζητήσεων παιδιού-γονέων σχετικά με νοητικές και συναισθηματικές καταστάσεις ως παράγοντας που συμβάλλει στην ανάπτυξη ασφαλούς προσκόλλησης και ΘτΝ. Για παράδειγμα οι Mcquaid, Bigelow, McLaughlin & MacLean, (2008) θέλησαν να διερευνήσουν αν η χρήση νοητικών και συναισθηματικών όρων από τις μητέρες θα προέβλεπε τον τύπο δεσμού που έχουν αναπτύξει με τα παιδιά τους. Στην έρευνα συμμετείχαν παιδιά προσχολικής ηλικίας τα οποία έπαιζαν για λίγο με τους ερευνητές κι ύστερα εμφανιζόταν η μητέρα τους με την οποία συζητούσαν για το παιχνίδι τους. Αυτό που προέκυψε από την έρευνα είναι ότι οι μητέρες των παιδιών με ασφαλή προσκόλληση χρησιμοποιούν λεξιλόγιο πλούσιο σε νοητικούς και συναισθηματικούς όρους όπως και τα παιδιά τους σε αντίθεση με τις μητέρες παιδιών με ανασφαλή προσκόλληση (Mcquaid, Bigelow, McLaughlin & MacLean, 2008). Τα παιδιά με ανασφαλή δεσμό, τα οποία είχαν χαμηλό ποσοστό χρήσης νοητικών όρων, παραμελούνται από τις μητέρες τους και δεν καταφέρνουν να εξηγήσουν αυτή τη συμπεριφορά και κατεπέκταση ούτε τις νοητικές καταστάσεις που κρύβονται πίσω από τη συμπεριφορά (Mcquaid, Bigelow, McLaughlin & MacLean, 2008).

Μια άλλη σημαντική πτυχή της οικογενειακής δυναμικής που φαίνεται να επηρεάζει το ρυθμό ανάπτυξης της ΘτΝ είναι η ύπαρξη αδελφών στην οικογένεια. Οι ερευνητές έχουν δείξει την σχέση που υπάρχει ανάμεσα στα αδέλφια και την προχωρημένη ικανότητα της ΘτΝ και θεωρούν ότι τα ερεθίσματα που αποκτούν τα μικρότερα αδέλφια ηλικίας -3- έως -6- ετών από τα μεγαλύτερα αδέλφια τους μέσω του παιχνιδιού και της επικοινωνίας είναι καθοριστικά για την ανάπτυξη δεξιοτήτων της ΘτΝ (McAlister & Peterson, 2007). Όταν ένα παιδί έχει περισσότερα αδέλφια τότε εκτίθεται σε περισσότερες εμπειρίες που προάγουν την κατανόηση του νου δηλαδή συμμετέχουν σε παιχνίδια προσποίησης και υπόδησης ρόλων. Η προσποίηση βοηθά τα παιδιά να δραματοποιούν καταστάσεις από τη σκοπιά ενός άλλου ατόμου κι έτσι βελτιώνουν την ικανότητα θεωρίας του νου (Mitchell, 2002).

1.3.2. Ο ρόλος της γλώσσας στο ρυθμό ανάπτυξης της ΘτΝ

Σύμφωνα με τους Astington και Baird (2005) το γλωσσικό σύστημα των ανθρώπων υπηρετεί δύο λειτουργίες -η μία αφορά στην αναπαράσταση και η άλλη στην επικοινωνία- τις οποίες χρησιμοποιούν ταυτόχρονα στην καθημερινότητά τους. Η γλωσσική επάρκεια αποτελείται από την σημασιολογική, την συντακτική καθώς και την πραγματολογική ικανότητα της γλώσσας με σκοπό την εκδήλωση και αναπαράσταση νοημάτων κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας. Για να κατανοήσει κανείς καλύτερα τη συμβολή της γλώσσας στην ανάπτυξη της θεωρίας του νου θα πρέπει να διαχωρίσει αυτές τις λειτουργίες και να εξετάσει χωριστά τους παράγοντες που επιδρούν στην κατανόηση του νου λαμβάνοντας υπόψη το αναπτυξιακό στάδιο κάθε παιδιού και τις ατομικές διαφορές του (Astington & Baird, 2005).

Το γλωσσικό σύστημα και η θεωρία του νου είναι δύο πολύπλοκα συστήματα που βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση την οποία προσπαθούν να αποτυπώσουν οι ερευνητές του πεδίου -ο καθένας δίνοντας έμφαση σε διαφορετικά συστατικά στοιχεία των δύο συστημάτων- για αυτό και στην ερώτηση «γιατί η γλώσσα είναι σημαντική για τη θεωρία του νου» δε φαίνεται να επικρατεί μια και μόνο απάντηση (Astington & Baird, 2005).

Σύμφωνα με τη Nelson (2005) ένα παιδί προσχολικής ηλικίας θα καταφέρει να γίνει μέλος της κοινότητάς του μέσω της κατάκτησης της σημασιολογικής και της συντακτικής λειτουργίας της γλώσσας και μέσω της χρήσης αυτών των ικανοτήτων με σκοπό την απόδοση νοήματος στις εμπειρίες του. Το λεξιλόγιο των παιδιών εμπλουτίζεται με λέξεις που εκφράζουν νοητικούς όρους όπως «γνωρίζω», «σκέφτομαι» και «θυμάμαι» αλλά η χρήση αυτών των λέξεων θα παραμείνει σε επιφανειακό επίπεδο μέχρι να αποκτήσει αρκετές εμπειρίες το παιδί -στα πρώτα σχολικά χρόνια οι οποίες θα του επιτρέψουν να κατανοήσει πολυπλοκότερες θεωρίες του κόσμου που αφορούν τις ανθρώπινες φιλοδοξίες, στόχους, πεποιθήσεις και αξίες Nelson (2005).

Οι Milligan, Astington, και Dack (2007) διεξήγαγαν μια μετά-ανάλυση με σκοπό από τη μια να μελετήσουν τη σχέση μεταξύ γλώσσας και της ικανότητας κατανόησης ψευδών πεποιθήσεων και από την άλλη να εξετάσουν το διαμεσολαβητικό ρόλο που διαδραματίζουν μια σειρά από παράγοντες (π.χ. η μνημονική ικανότητα) σε αυτή τη σχέση. Στην συγκεκριμένη μεταανάλυση συμπεριελήφθησαν έρευνες που χρησιμοποίησαν ατομικά εργαλεία που μετρούν τη

σημασιολογική και συντακτική επάρκεια της γλώσσας και όχι τη πραγματολογική επάρκεια, μιας και χαρακτηριστικό της τελευταίας είναι η δυαδική της φύση και η χρήση της γλώσσας με σκοπό την επικοινωνία.

Στην μεταανάλυση των Milligan, Astington, και Dack (2007), όπου συμπεριελήφθησαν 104 έρευνες, αποδεικνύεται η ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ της γλωσσικής επάρκειας και της ικανότητας απόδοσης ψευδών πεποιθήσεων στους άλλους όπου η γλωσσική ικανότητα εξηγεί το 18% της διακύμανσης της απόδοσης ψευδών πεποιθήσεων. Σε μερικές έρευνες το ποσοστό της διακύμανσης αγγίζει το 77%, ένα ποσοστό που επηρεάζεται από τη ποικιλία των διαφορετικών εργαλείων και την έκθεση των παιδιών σε συνθήκες ψευδούς πεποίθησης (όσο περισσότερο εκτίθενται σε τέτοιες συνθήκες τόσο περισσότερο είναι σε θέση να τις κατανοούν και να τις αναγνωρίζουν (Milligan, Astington & Dack, 2007). Επίσης φαίνεται ότι στην κατανόηση των ψευδών πεποιθήσεων συμβάλλουν η γλωσσική ικανότητα, δηλαδή το γενικό λεξιλόγιο, η συντακτική επάρκεια, η γενική γλωσσική επάρκεια και η μνημονική ικανότητα η οποία εξηγεί το μεγαλύτερο ποσοστό της διακύμανσης. (Milligan, Astington & Dack, 2007). Στο συμπέρασμα στο οποίο κατέληξαν οι ερευνητές είναι ότι η συσχέτιση της γλωσσικής ικανότητας με την κατανόηση ψευδών πεποιθήσεων είναι αμφίδρομης κατεύθυνσης αλλά η γλωσσική επάρκεια είναι αυτή που προβλέπει την κατανόηση των ψευδών πεποιθήσεων και όχι το αντίστροφο (Milligan, Astington & Dack, 2007).

Στα πλαίσια της διερεύνησης του ρόλου της γλώσσας στην προαγωγή της ΘtN εξίσου σημαντική είναι και η πραγματολογική ικανότητα ενός παιδιού, δηλαδή η ικανότητα να αναπαριστά με λέξεις τις εμπειρίες που βιώνει στα πλαίσια των διαπροσωπικών του σχέσεων και να επικοινωνεί τις ανάγκες του (Dunn & Brophy, 2005). Τα παιδιά μόλις καταλάβουν ότι μπορούν να προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους ανάλογα με τις ανάγκες τους τότε χρησιμοποιούν αυτή τη γνώση και προσπαθούν να αποσπάσουν την προσοχή των σημαντικών άλλων μέσω διάφορων τεχνασμάτων όπως πειράγματα, προσποίηση κ.ά. Επιπλέον δεν είναι η επικοινωνία καθεαυτού, σχετικά με φαινόμενα του νου και των συναισθημάτων, που προάγουν την κατανόηση του νου αλλά η ποιότητα της σχέσης που επηρεάζει την επικοινωνία (Dunn & Brophy, 2005).

1.3.3. Θεωρία του νου και κοινωνική επάρκεια

Σύμφωνα με την Astington (2003), η ΘτΝ είναι ένα σύνθετο σύστημα αλληλένδετων νοητικών λειτουργιών η κατανόηση του οποίου είναι καίριας σημασίας για την κοινωνική λειτουργικότητα ενός ατόμου.

Όπως έχει διαπιστωθεί από τις έρευνες παιδιών στο φάσμα του αυτισμού, οι διαταραχές στην ανάπτυξη της ΘτΝ, έχουν σοβαρές συνέπειες στις κοινωνική λειτουργικότητα αυτών των παιδιών (Baron-Cohen, 2001). Τα παιδιά με αυτισμό έχουν ελλείμματα στην κατανόηση των διαφορετικών απόψεων των άλλων για τα ίδια γεγονότα και στη χρήση λέξεων με νοητικούς και συναισθηματικούς όρους. Επιπλέον φαίνεται να υστερούν στην προσποίηση για τις ανάγκες του αυθόρμητου παιχνιδιού κάτι που αμβλύνει περαιτέρω την ικανότητα ΘτΝ (Baron-Cohen, 2001).

Σε μια κοινωνική συναναστροφή είναι βοηθητικό να μπορεί κανείς να αποδίδει συναισθήματα στον εαυτό ή στους άλλους ανάλογα με τις επιθυμίες ή τις πεποιθήσεις του, ωστόσο αυτή η δεξιότητα δεν είναι τόσο ανεπτυγμένη στα παιδιά με αυτισμό. Άλλα ελλείμματα περιλαμβάνουν την ανικανότητα να αποδώσουν κίνητρα στη συμπεριφορά των άλλων, δυσκολία στο να κατανοήσουν πότε κάποιος προσπαθεί να τους παραπλανήσει αλλά και στην κατανόηση μεταφορικών εκφράσεων και αστείων (Baron-Cohen, 2001).

Επιπλέον δυσκολίες εμφανίζουν και στη χρήση επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Σε μια τυπική αλληλεπίδραση δύο ατόμων χρησιμοποιούνται δεξιότητες οι οποίες έχουν στόχο να προάγουν την επικοινωνία όπως για παράδειγμα η προσαρμογή του περιεχομένου της ομιλίας ανάλογα τον ακροατή, αλληλοσεβασμός και χώρο στο να εκφραστούν και οι δύο ομιλητές, η αναγνώριση των κατάλληλων και των μη κατάλληλων εκφράσεων, να παρακολουθούν και οι δύο ομιλητές το θέμα που συζητείται αλλά να διευκολύνεται ο ακροατής όταν αυτό αλλάζει (Baron-Cohen, 2001).

Ωστόσο πέραν των επιπτώσεων που μπορεί να έχει η μη τυπική ανάπτυξη της ΘτΝ για την κοινωνική λειτουργικότητα των παιδιών, η έρευνα –τα τελευταία χρόνια– έχει στραφεί και στις κοινωνικές συνέπειες της ΘτΝ στα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά (Astington, 2003).

Η πρόσφατη μετα-ανάλυση των Slaughter, Imuta, Peterson, και Henry (2015) είχε ως στόχο να διαπιστώσει τη σχέση μεταξύ της ΘτΝ και της δημοφιλίας μεταξύ των συνομηλίκων και πως αυτή μπορεί να μεταβάλλεται από την προσχολική ηλικία

στη σχολική ηλικία. Βρήκαν ότι η ΘτΝ συσχετίζεται θετικά με τη δημοτικότητα στους συνομηλίκους που σημαίνει ότι τα παιδιά που κατανοούν τις νοητικές αναπαραστάσεις των άλλων παιδιών παρουσιάζουν θετικές κοινωνικές δεξιότητες με αποτέλεσμα να είναι πιο δημοφιλή και αρεστά στους συνομηλίκους τους σε αντίθεση με τα παιδιά με μειωμένη ΘτΝ και κοινωνικές ικανότητες. Βέβαια λόγω του χαμηλού ποσοστού της διακύμανσης που εξηγεί η ικανότητα ΘτΝ στη δημοτικότητα, οι ερευνητές υποθέτουν πως εκτός από τη ΘτΝ υπάρχουν κι άλλοι παράγοντες όπως προσωπικότητας, φυσικής κατάστασης, γνωστικοί και συμπεριφορικοί που συμβάλλουν στη δημοτικότητα. Επιπλέον δεν υπήρξε καμιά διαφοροποίηση στην ηλικία των συμμετεχόντων όσον αφορά τη ΘτΝ και τη δημοτικότητα, αυτό σημαίνει ότι παιδιά με καλή ΘτΝ και δημοτικότητα κατά την προσχολική ηλικία συνεχίζουν να έχουν τις ίδιες ικανότητες και κατά τη σχολική περίοδο (Slaughter, Imuta, Peterson & Henry, 2015).

Οι Dunn και Cutting (1999) θέλησαν να διαπιστώσουν τη σχέση μεταξύ της ΘτΝ και της ποιότητας των στενών διαπροσωπικών σχέσεων σε 128 παιδιά με μέσο όρο ηλικίας τα 4- έτη παρατηρώντας και βιντεοσκοπώντας τις αλληλεπιδράσεις τους. Βρέθηκε ότι παιδιά με υψηλή ΘτΝ μιλούν περισσότερο στους φίλους τους, αποφεύγουν συμπεριφορές σύγκρουσης απέναντί τους, έχουν μεγαλύτερη κατανόηση της προοπτικής του φίλου τους και φαίνεται να επικοινωνούν μαζί τους περισσότερο από ότι παιδιά με χαμηλή ΘτΝ. Επιπλέον βρέθηκε ότι το παιχνίδι τους χαρακτηρίζεται περισσότερο από ρόλους προσποίησης (Dunn & Cutting, 1999).

Οι φίλιες των παιδιών φαίνεται επίσης ότι έχουν διαμεσολαβητικό ρόλο μεταξύ της ΘτΝ και της ακαδημαϊκής επιτυχίας. Όπως έδειξε η μακροχρόνια έρευνα των Buhs, Ladd & Herald, (2006, όπ. ανάφ. στο Hughes & Devine, 2015) τα παιδιά που βίωναν την απόρριψη από τους συνομηλίκους τους, είχαν χαμηλή συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες που είχε αρνητικό αντίκτυπο στην σχολική τους επίδοση.

Το 2011, οι Lecce, Caputi και Hughes θέλησαν να διερευνήσουν τον ρόλο που μπορεί να παίζει η ευαισθησία στην κριτική σε σχέση με την ΘτΝ και την σχολική επιτυχία. Το δείγμα αποτελούνταν από 60 παιδιά και η έρευνα διεξήχθη σε τρεις φάσεις, στην πρώτη φάση τα παιδιά ήταν 5- ετών, στη δεύτερη 6- ετών και στην τρίτη 7- ετών. Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν έργα λεκτικής κατανόησης, έργα ψευδών πεποιθήσεων, έργα κατανόησης συναισθημάτων, ένα έργο μέτρησης της ευαισθησίας στην κριτική του εκπαιδευτικού και ένα έργο μέτρησης της σχολικής

επίδοσης. Η ευαισθησία στην κριτική του εκπαιδευτικού μετρήθηκε μέσω ενός παιχνιδιού που περιελάμβανε δύο κούκλες, την κούκλα-μαθητή και την κούκλα-εκπαιδευτικό. Κάθε παιδί που πήρε μέρος στην μέτρηση αυτή ερωτούνταν για τα συναισθήματα του και τον τρόπο που θα αντιδρούσε αν βρίσκονταν στη θέση της κούκλας-μαθητή κι έπρεπε να αντιμετωπίσει έναν έπαινο ή μια κριτική από την κούκλα-εκπαιδευτικό. Τα αποτελέσματα της έρευνας των Lecce, Caputi και Hughes (2011) έδειξαν ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της ΘτΝ, των κοινωνικών δεξιοτήτων και της ακαδημαϊκής επιτυχίας, δηλαδή τα παιδιά που βρίσκονταν στην τρίτη φάση και χαρακτηρίστηκαν ως πολύ καλοί μαθητές από τους εκπαιδευτικούς, είχαν προχωρημένη ικανότητα ΘτΝ και υψηλή βαθμολογία στην κλίμακα κοινωνικών δεξιοτήτων και στην πρώτη φάση και στην τελευταία φάση της έρευνας. Επιπλέον οι ερευνητές βρήκαν ότι η ευαισθησία στην κριτική στη δεύτερη φάση της έρευνας επηρεαζόταν από την ΘτΝ του παιδιού στη πρώτη φάση και προέβλεπε την σχολική επιτυχία στην τρίτη φάση της έρευνας.

Αν και η λέξη «κριτική» είναι αρνητικά επιφορτισμένη ωστόσο δεν παύει να λειτουργεί με εποικοδομητικό τρόπο συμβάλλοντας στην γνωστική ανάπτυξη του παιδιού γιατί, όπως εξηγούν οι ερευνητές, μαθητές με υψηλή ικανότητα ΘτΝ είναι σε ευμενέστερη θέση να κατανοήσουν είτε την αρνητική είτε την θετική ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έτσι ώστε να βελτιώσουν τις σχολικές δυνατότητες τους, γεγονός που αποδεικνύεται μέσω της παραπάνω έρευνας (Lecce et al., 2011).

Σε μια άλλη έρευνα μελετήθηκε η ικανότητα των παιδιών να λένε ψέματα, ως μια άλλη πτυχή της υψηλής ικανότητας ΘτΝ (Ding, Wellman, Wang, Fu & Lee, 2015). Οι ερευνητές χώρισαν τα παιδιά του δείγματος στην ομάδα ελέγχου και στην πειραματική ομάδα, όπου στην πρώτη τους παρουσιάζονταν ιστορίες χωρίς τη χρήση νοητικών όρων ενώ στην πειραματική ομάδα τους παρουσιάζονταν ιστορίες πλούσιες σε νοητικούς όρους αλλά και ιστορίες που περιελάμβαναν ψευδείς πεποιθήσεις. Και στις δυο ομάδες υπήρχε η διόρθωση και η ανατροφοδότηση από τους ερευνητές στα σχόλια των παιδιών.

Οι μετρήσεις μετά την εφαρμογή του προγράμματος έδειξαν ότι υπάρχει μια αιτιώδη σχέση μεταξύ της ΘτΝ και του ψεύδους, δηλαδή τα παιδιά που πήραν μέρος στο πρόγραμμα ενίσχυσης της ΘτΝ όχι μόνο βελτίωσαν το σκορ τους στα έργα της ΘτΝ αλλά βελτιώθηκε και η ικανότητα παραπλάνησης του ερευνητή, σε σχέση με τις μετρήσεις πριν την εφαρμογή του προγράμματος και σε σχέση με τα σκορ της ομάδας

ελέγχου. Στο έργο μέτρησης του ψεύδους («hide-and-seek task») τα παιδιά καλούνταν είτε να πουν την αλήθεια στον ερευνητή για το που τοποθέτησαν την καραμέλα και να χάσουν το αγαπημένο τους αυτοκόλλητο, είτε να τον παραπλανήσουν ώστε να αποκτήσουν το αυτοκόλλητο (Ding, Wellman, Wang, Fu & Lee, 2015).

Συμπερασματικά θα λέγαμε, ότι η έρευνα των ατομικών διαφορών φωτίζει αρκετούς παράγοντες που σχετίζονται με την ανάπτυξη της ικανότητας ΘτΝ των παιδιών όπως η οικογένεια, η γλώσσα και η κοινωνική επάρκεια. Στην πρώτη ενότητα έγινε σαφές ότι η ποιότητα της προσκόλλησης με τη μητέρα συσχετίζεται με την ΘτΝ. Οι μητέρες παιδιών με ασφαλή προσκόλληση χρησιμοποιούν στο καθημερινό τους λεξιλόγιο έννοιες με νοητικό και συναισθηματικό περιεχόμενο και συζητούν περισσότερο με τα παιδιά τους από ότι μητέρες παιδιών με ανασφαλή προσκόλληση, γεγονός που ενισχύει την ικανότητα ΘτΝ. Επιπλέον η ύπαρξη αδελφών στην οικογένεια συνδέεται θετικά με την προχωρημένη ικανότητα ΘτΝ αφού το παιχνίδι, η προσποίηση ρόλων και η επικοινωνία μεταξύ τους είναι ισχυρός προβλεπτικός παράγοντας ανάπτυξης της ΘτΝ. Τα παιδιά αποδίδουν νόημα στις εμπειρίες τους μέσω της χρήσης της σημασιολογικής και συντακτικής λειτουργίας της γλώσσας, τα οποία έχουν συνδεθεί θετικά με την προαγωγή της ΘτΝ. Το γενικό λεξιλόγιο, η συντακτική επάρκεια και η μνημονική ικανότητα βοηθούν τα παιδιά να προβλέψουν σωστά τις ψευδείς πεποιθήσεις των άλλων. Επιπλέον τα παιδιά χρησιμοποιούν και την πραγματολογική ικανότητα της γλώσσας η οποία τα βοηθά να διατηρούν ικανοποιητικές διαπροσωπικές σχέσεις. Τα ελλείμματα στην κοινωνική ικανότητα συνδέονται με χαμηλή ικανότητα ΘτΝ και αντίθετα η κοινωνική ικανότητα συνδέεται με προηγμένη ΘτΝ. Για παράδειγμα, τα παιδιά με αυξημένη ΘτΝ είναι πιο δημοφιλή μεταξύ των συνομηλίκων τους, οι εκπαιδευτικοί τους έχουν καλή γνώμη για αυτά και είναι πιο ενεργά στη σχολική κοινότητα από ότι παιδιά με χαμηλή ΘτΝ, τα οποία είναι πιο πιθανό να τα απορρίψουν οι συνομήλικοί τους, κάτι που φαίνεται να έχει αρνητικό αντίκτυπο στην ακαδημαϊκή τους πορεία. Η ποιότητα της σχέσης με τους φίλους παίζει σημαντικό ρόλο στην ακαδημαϊκή επιτυχία αφού βρέθηκε ότι τα παιδιά που είχαν θετικές μορφές συμπεριφοράς απέναντι στους φίλους τους ήταν πιο πιθανό να ήταν επιτυχημένα στο σχολείο τους. Άλλο ένα σημαντικό όφελος είναι το γεγονός ότι είναι σε θέση να κατανοήσουν την αρνητική ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών τους και να καταφέρουν να προσαρμόσουν τη συμπεριφορά τους με σκοπό την βελτίωσή τους. Τέλος η αυξημένη ΘτΝ έχει συνδεθεί και με την ικανότητα

παραπλάνησης που σημαίνει ότι αν και τα προγράμματα βελτίωσης της ΘτΝ είναι κερδοφόρα σε σημαντικό βαθμό, δεν λείπουν και αυτές οι συνέπειες.

Κεφάλαιο 2

Ανάπτυξη του ηθικού εαυτού στην παιδική ηλικία.

Το κεφάλαιο αυτό έχει ως στόχο να παρουσιάσει τις σημαντικότερες έννοιες που συνθέτουν τον ηθικό εαυτό των παιδιών. Αρχικά θα γίνει αναφορά στα στάδια διαμόρφωσης της ηθικής κρίσης του ανθρώπου όπως τα περιέγραψαν οι Piaget και Kohlberg. Έπειτα θα αναλυθεί η έννοια της ηθικής κινητοποίησης και πώς αυτή επηρεάζεται από τα ηθικά συναισθήματα, τα οποία με τη σειρά τους κατευθύνουν την ηθική ή μη ηθική συμπεριφορά. Σε αυτό το σημείο θα γίνει λόγος για το «φαινόμενο του χαρούμενου θύτη» και τον ρόλο που παίζουν τα ηθικά συναισθήματα στην εμφάνισή του. Τέλος θα γίνει αναφορά στο ηθικό συναίσθημα της ενοχής και κατά πόσο είναι δυνατόν να συμβάλλει στην αποτροπή των ηθικών παραβάσεων.

2.1. Διαμόρφωση της ηθικής κρίσης.

Κατά τον Piaget, η διαδικασία της ηθικής ανάπτυξης των παιδιών δεν είναι απλά η εσωτερίκευση των αξιών και κανόνων που επιβάλλονται από το περιβάλλον αλλά μια δυναμική διαδικασία μεταξύ του παιδιού και του περιβάλλοντος στο οποίο αναπτύσσεται, και επιφέρει ποιοτικές αλλαγές στον τρόπο που αυτά σκέφτονται για το «σωστό» και το «λάθος» (Jambon & Smetana, 2015).

Πριν την προσχολική ηλικία τα παιδιά δεν κατανοούν την έννοια του κανόνων και των καθηκόντων (προ-ηθικό στάδιο) αλλά κατά την προσχολική περίοδο αναπτύσσουν μια απόλυτη άποψη της ηθικής που προέρχεται από το κύρος των γονιών και από τους κανόνες και τις αξίες που αυτοί πρεσβεύουν. Τα παιδιά θεωρούν «καλό» ό,τι συμβαδίζει με τους κανόνες που υποστηρίζουν οι γονείς τους και «κακό» αυτό που έχει αρνητικές συνέπειες ανεξάρτητα από την πρόθεση κάποιου (ετερόνομη ηθική) (Jambon & Smetana, 2015). Καθώς η γνωστική ικανότητα και η ανάληψη προοπτικής αναπτύσσονται στη μέση παιδική ηλικία και καθώς η επιρροή των συνομηλίκων αυξάνει, τότε αρχίζει το στάδιο της «αυτόνομης ηθικής», όπου τα παιδιά αρχίζουν να ενσωματώνουν τις προθέσεις στις ηθικές κρίσεις που κάνουν για τη συμπεριφορά των άλλων (Jambon & Smetana, 2015).

Κατά τον Kohlberg, η ανάπτυξη της ηθικής κρίσης αποτελείται από τρία επίπεδα. Το κάθε επίπεδο υποδιαιρείται σε δύο στάδια, όπου το δεύτερο στάδιο αποτελεί την προηγμένη κοινωνικό-ηθική διάσταση του πρώτου. Πιο συγκεκριμένα, η ανάπτυξη της ηθικής κρίσης ξεκινάει από το προ-συμβατικό επίπεδο, όπου η

κοινωνικό-ηθική ανάπτυξη είναι εγωκεντρική και ετερόνομη (στάδιο 1) και καταλήγει να λαμβάνει υπόψη τη γνώμη των άλλων αλλά μόνο στο επίπεδο που αυτοί εκπληρώνουν τις ανάγκες του ατόμου (στάδιο 2). Αυτό το επίπεδο χαρακτηρίζεται από ανταλλαγές αγαθών και αμοιβαίων χαρών αλλά στην ουσία αποσκοπεί στην εκπλήρωση των εγωιστικών και ατομικών στόχων χωρίς όφελος για την ευρύτερη ομάδα που ανήκει το άτομο (Lapsley, 2008).

Στο συμβατικό επίπεδο το ενδιαφέρον μετατοπίζεται από την ατομική επιδίωξη των στόχων στην εκπλήρωση των στόχων της ευρύτερης ομάδας μέσω της εκτίμησης των διαπροσωπικών σχέσεων (στάδιο 3). Σε αυτό το στάδιο ένα άτομο μαθαίνει να βάζει τις ανάγκες του σε δεύτερη μοίρα ώστε να ανταποκριθεί καλύτερα στους κοινωνικούς του ρόλους (ως καλός/ή φίλος/η, ως καλός/ή σύζυγος, ως καλός γιός ή καλή κόρη κ.λπ.). Στο επόμενο στάδιο αυτό που φαίνεται να έχει ακόμη μεγαλύτερη αξία για το άτομο είναι να είναι καλός πολίτης στην κοινωνία στην οποία ανήκει και να τυγχάνει ίσης μεταχείρισης με τους άλλους πολίτες σε αγαθά όπως η δικαιοσύνη (στάδιο 4). Κάποιος συμμορφώνεται με αυτές τις προσδοκίες και ταυτίζεται με αυτά ακριβώς επειδή είναι συμβατικά. Στο τελικό επίπεδο, ωστόσο, δεν προσδιορίζεται κανείς με κανόνες, τους νόμους, τις προσδοκίες ή τις συμβάσεις αυτές καθ' αυτές, αλλά με τις ηθικές αρχές που τους παροτρύνουν. Γιατί οι ηθικές αρχές προϋπάρχουν των κοινωνικών συμβάσεων και των νομικών ρυθμίσεων (στάδιο 5). Στο τελικό στάδιο ένα άτομο έχει ήδη διαμορφώσει τις ηθικές αρχές οι οποίες τώρα μεταφράζονται σε παγκόσμιες ηθικές υποχρεώσεις, διαμορφώνοντας την ηθική του κρίση (στάδιο 6) (Lapsley, 2008).

Ενώ οι προσεγγίσεις του Piaget και του Kohlberg για την ηθική παρουσιάζονται ως κλασικές, τα τελευταία χρόνια, η έρευνα για την ανάπτυξη της ενσυνειδησίας παρουσιάζει μεγαλύτερο ερευνητικό ενδιαφέρον, καθώς βασίζεται στην προσπάθεια των παιδιών να κατανοήσουν την κανονιστική συνάφεια που μπορεί να υπάρχει μεταξύ του δικού τους κόσμου και των προθέσεων και πεποιθήσεων των άλλων ατόμων (Thomson, Meyer & McGinley, 2006). Η ανάπτυξη της ενσυνειδησίας είναι στενά συνδεδεμένη με την συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών αλλά και με την κατανόηση συναισθημάτων αυτοαναφοράς όπως η ενοχή, η ντροπή και ετεροαναφοράς όπως η ενσυναίσθηση, τα οποία παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη της ηθικής και της κατανόησης του εαυτού (Thomson, Meyer & McGinley, 2006).

Ήδη από την βρεφική και προσχολική ηλικία τα παιδιά εμφανίζουν συμπεριφορές που αποτελούν προάγγελο της μετέπειτα ενσυνειδησίας που θα εδραιώσουν στη μέση παιδική ηλικία και την εφηβεία (Thomson, Meyer & McGinley, 2006). Ένας σημαντικός παράγοντας ο οποίος επιδρά στη κατάκτηση της ηθικής των παιδιών είναι ο τρόπος διαπαιδαγώγησης που χρησιμοποιούν οι γονείς για την συμμόρφωση των παιδιών τους σε κανόνες, δηλαδή αν κατά την παράβαση αυτών, χρησιμοποιούν αυταρχικές μεθόδους διαπαιδαγώγησης όπως τιμωρία, χρήση απειλών και αφαίρεση προνομίων, αν αποσύρουν τις εκδηλώσεις αγάπης προς το πρόσωπο των παιδιών με την απειλή της εγκατάλειψής τους και της μη αποδοχής τους και τέλος αν χρησιμοποιούν την επεξήγηση και την δικαιολόγηση των θέσεων τους σχετικά με το γιατί μια πράξη τους θεωρείται «κακή» (Jambon & Smetana, 2015).

Τα παιδιά, οι γονείς των οποίων χρησιμοποιούν αυταρχικές μεθόδους διαπαιδαγώγησης, έχουν χαμηλή ενσυνειδησία καθώς αναπτύσσουν τον ηθικό προσανατολισμό τους με βάση την τιμωρία ή την επιβράβευση, δηλαδή βασίζονται σε ένα εξωτερικό πλαίσιο ηθικής και όχι σε ένα εσωτερικό πλαίσιο το οποίο θα τους βοηθούσε να διαχειρίζονται καλύτερα τον εαυτό τους (Jambon & Smetana, 2015). Τα παιδιά, οι γονείς των οποίων χρησιμοποιούν την επεξήγηση ως μέθοδο διαπαιδαγώγησης, αναπτύσσουν μια υγιή αίσθηση ενοχής και συμμόρφωσης στους κανόνες ακόμα και όταν δεν είναι παρόντες οι γονείς τους, γιατί δίνουν βαρύτητα στις συνέπειες που έχουν οι πράξεις τους στους άλλους (Jambon & Smetana, 2015).

Οι γονείς πολύ συχνά αναφέρονται σε «σωστές» και «λάθος» συμπεριφορές και υπενθυμίζουν στα παιδιά παρελθοντικές και τωρινές ηθικές καταστάσεις στις οποίες έχουν εμπλακεί ή μπορεί να σχολιάζουν ηθικά διλλήματα που προκύπτουν σε ταινίες, στην τηλεόραση, στις ειδήσεις (Smetana, 2015). Η συζήτηση των γονιών με τα παιδιά τους σχετικά με ζητήματα ηθικής είναι καίριας σημασίας για την ηθική ανάπτυξη των παιδιών για τέσσερις λόγους: Πρώτον λόγω της χρήσης της γλώσσας, τα γεγονότα οργανώνονται με δομημένο τρόπο, δεύτερον η συζήτηση σχετικά με διάφορες εμπειρίες επιτρέπει την αποστασιοποίηση από τα γεγονότα που βοηθά τον προβληματισμό σχετικά με αυτά, τρίτον η συζήτηση δημιουργεί τις προϋποθέσεις ανάπτυξης καινούριων γνώσεων και νοημάτων και για τους γονείς αλλά και για τα παιδιά και τέταρτον μέσω της συζήτησης εκφράζονται συναισθήματα τα οποία μοιράζονται μεταξύ των δύο μερών, ερμηνεύονται, και είναι πιο εύκολο να

κατανοηθούν και να ρυθμιστούν από τα εμπλεκόμενα μέλη (Wainryb & Recchia, 2014).

2.2. Ηθική κινητοποίηση και ηθικά συναισθήματα στην παιδική ηλικία.

Η ηθική κινητοποίηση είναι ένας όρος που δημιουργήθηκε με σκοπό να εξηγήσει τους τρόπους με τους οποίους αντιδρούν οι άνθρωποι κάτω από παρόμοιες ηθικές καταστάσεις. Η ηθική κινητοποίηση συνδέεται με τα ηθικά συναισθήματα των παιδιών αφού αυτά αποτελούν την κεντρική πηγή της ηθικής κινητοποίησης. Ουσιαστικά, τα ηθικά συναισθήματα παίζουν διαμεσολαβητικό ρόλο ανάμεσα στην ηθική κινητοποίηση και την ηθική/μη ηθική συμπεριφορά (Gasser, Gutzwiller-Helfenfinger, Latzko & Malti, 2013).

Μια αναπτυξιακή προσέγγιση που προσπαθεί να δια φωτίσει τη σχέση μεταξύ ηθικών συναισθημάτων και μη ηθικής συμπεριφοράς είναι «το φαινόμενο του χαρούμενου θύτη». Το φαινόμενο αυτό περιγράφει τα αποτελέσματα των ερευνών σύμφωνα με τα οποία, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, αποδίδουν θετικά συναισθήματα σε έναν πρωταγωνιστή-ηθικό παραβάτη, παρόλο που κρίνουν ως «λάθος» την ηθική παράβαση (Arsenio, Gold, & Adams, 2006).

Η πρώτη έρευνα που διερεύνησε το «φαινόμενο του χαρούμενου θύτη» είναι των Nunner-Winkler και Sodian (1988), οι οποίοι είχαν ως αρχική υπόθεση ότι οι ηθικές καταστάσεις μπορεί να προκαλέσουν έντονα αντιφατικά συναισθήματα γιατί ενώ ένα άτομο που παραβιάζει μια ηθική αρχή μπορεί να νιώσει χαρά αφού κατάφερε να ολοκληρώσει την παράβαση μπορεί ταυτόχρονα να νιώσει και ενοχή, μετάνοια ή ντροπή εξαιτίας της μη ηθικής συμπεριφοράς του (Nunner-Winkler & Sodian, 1988).

Επίσης υπέθεσαν ότι τα παιδιά που θα απαντήσουν ότι ο θύτης θα νιώσει αρνητικά συναισθήματα μετά την ηθική παράβαση θα συσχετίζονταν θετικά με την ηθική κινητοποίηση (μια άποψη που δίνει έμφαση στη σημασία της ενσυναίσθησης στην ηθική ανάπτυξη). Στο τρίτο μέρος της έρευνάς τους, παιδιά ηλικίας από -4- έως -8- ετών άκουγαν μια ιστορία που περιείχε μια ηθική παράβαση και καλούνταν να υποθέσουν πώς θα ένιωθε ο θύτης μετά την ηθική παράβαση. Το 75% των τετράχρονων παιδιών, το 50% των εξάχρονων και 10% των οκτάχρονων παιδιών ανέμεναν ότι ο ήρωας της ιστορίας που έκλεψε τις καραμέλες από ένα άλλο παιδί θα ένιωθε χαρά. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξαν και άλλες έρευνες που είχαν ως στόχο τη διερεύνηση των ηθικών συναισθημάτων (Arsenio, Gold & Adams, 2006). Σύμφωνα με τους Nunner-Winkler & Sodian (1988), τα αποτελέσματα αυτά

αποδεικνύουν ότι υπάρχει μια ηθική μεταβατική περίοδο ανάπτυξης στα παιδιά. Τα παιδιά αποδίδουν θετικά συναισθήματα όπως π.χ. χαρά στους θύτες γιατί «απέκτησαν αυτό που ήθελαν» αλλά καθώς μεγαλώνουν ξεκινούν να αποδίδουν αρνητικά συναισθήματα στους θύτες γιατί «έκαναν κακό στα θύματά τους».

Ο Lourenco (1997) θέλησε να διερευνήσει το «φαινόμενο του χαρούμενου θύτη» σε ένα διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο. Υπέθεσε ότι εξετάζοντας τα ηθικά συναισθήματα των παιδιών που μεγάλωναν στην Πορτογαλία θα εξήγαγε διαφορετικά συμπεράσματα σχετικά με τη φύση των ηθικών συναισθημάτων ως αποτέλεσμα των ηθικών παραβάσεων, από αυτά που μέχρι εκείνη τη στιγμή έδειχναν οι έρευνες για το «φαινόμενο του χαρούμενου θύτη». Αυτή η υπόθεση στηριζόταν στην πεποίθηση ότι στην Πορτογαλία τα παιδιά μεγαλώνουν μέσα σε ένα αυστηρό καθολικό περιβάλλον με έμφαση στις ηθικές αρχές. Εξετάστηκαν 90 παιδιά από -4- έως -8- ετών στα οποία χορηγήθηκαν έργα κατανόησης ηθικών συναισθημάτων σε ιστορίες που περιελάμβαναν μια ηθική παράβαση όπως η κλοπή και η επιθετικότητα.

Μετά την παρουσίαση των ιστοριών ακολουθούσαν ερωτήσεις σχετικά με τα συναισθήματα του θύτη, τον χαρακτήρα του θύτη και τα συναισθήματα του θύματος καθώς και η δικαιολόγηση των απαντήσεων (Lourenco, 1997). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το 90% των παιδιών -4- έως -6- και το 66% των παιδιών ηλικίας -8- ετών απέδωσαν θετικά συναισθήματα στον θύτη παρόλο που έκριναν αρνητικά τον χαρακτήρα του θύτη («κακό παιδί»). Ο Lourenco (1997) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι το «φαινόμενο του χαρούμενου θύτη» είναι μια «αυθεντική» και «ισχυρή» ανταπόκριση των παιδιών στις ηθικές παραβάσεις. Αν και τα παιδιά ηλικίας -8- ετών απέδωσαν λιγότερο θετικά συναισθήματα στους θύτες, από αυτά που απέδωσαν τα μικρότερης ηλικίας παιδιά, ωστόσο και πάλι τα παιδιά που απέδωσαν θετικά συναισθήματα υπερτερούσαν έναντι αυτών που απέδωσαν αρνητικά συναισθήματα και ήταν λιγότερο πιθανό να αλλάξει η κρίση τους (από θετική σε αρνητική) όταν ερωτούνταν για την πιθανότητα βίωσης ανάμεικτων συναισθημάτων των παραβατών (Lourenco, 1997). Ωστόσο είναι αξιοπερίεργο το γεγονός ότι τα παιδιά αποδίδουν θετικά συναισθήματα στον θύτη και αρνητικά συναισθήματα στο θύμα και η δικαιολόγηση που δίνουν, πολλές φορές, δεν αφορά το κέρδος (πήρε τις καραμέλες γιατί ήθελε να τις φάει) αλλά αναφέρονται σε ηθικές αρχές όπως δικαιοσύνη και πρόκληση κακού στον άλλον, κάτι που δυσχεραίνει ακόμα περισσότερο την κατανόηση αυτού του φαινομένου (Arsenio et al., 2006).

2.2.1 Η κατανόηση του ηθικού συναισθήματος της ενοχής.

Τα ηθικά συναισθήματα είναι σύνθετα συναισθήματα τα οποία σε αντίθεση με τα βασικά συναισθήματα, προϋποθέτουν την ύπαρξη ενός ελάχιστου βαθμού γνωστικής επεξεργασίας. Επίσης η κατανόηση των σύνθετων συναισθημάτων προϋποθέτει μια βασική κατανόηση του νου των άλλων ανθρώπων και την κατανόηση ότι είναι λάθος να μην ακολουθεί κανείς τις ηθικές αρχές που αφορούν τη δικαιοσύνη και τους νόμους (Malti & Keller, 2010). Τα βασικά συναισθήματα, στα πλαίσια της ηθικής, είναι στενά συνδεδεμένα με τις νοητικές καταστάσεις του εαυτού και των άλλων ανθρώπων (Carpendale & Lewis, 2006) τα οποία βοηθούν την ανάδυση περισσότερο σύνθετων συναισθημάτων όπως η ενοχή. Η ενοχή όπως δείχνουν οι έρευνες προβλέπει την ηθική συμπεριφορά (Malti & Krettenauer, 2013).

Οι Kochanska, Gross, Lin & Nichols (2002), έθεσαν υπό παρατήρηση 106 παιδιά στο εργαστήριο σε τρεις διαφορετικές χρονικές στιγμές, όταν τα παιδιά ήταν 22, 33 και 45 μηνών, αφήνοντάς τα να πιστέψουν ότι έσπασαν ένα πολύτιμο αντικείμενο. Ο στόχος των ερευνητών ήταν να παρατηρήσουν τις εκδηλώσεις της ενοχής σε συμπεριφορικό, συναισθηματικό και φυσιολογικό επίπεδο. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ακόμη και τα παιδιά ηλικίας 22 μηνών που πίστευαν ότι διέπραξαν την «ζημιά» εκδήλωσαν συναισθηματικά και σωματικά συμπτώματα της ενοχής, όπως αποστροφή βλέμματος, έντονα αρνητικά συναισθήματα, καταπίεση θετικών συναισθημάτων και η γενικότερη εικόνα τους μαρτυρούσε ότι επηρεάστηκαν από τη κατάσταση (Kochanska, Gross, Lin & Nichols, 2002). Φαίνεται ότι η ιδιοσυγκρασία του παιδιού αλλά και ο τρόπος διαπαιδαγώγησης των παιδιών από τη μητέρα είναι ισχυροί προβλεπτικοί παράγοντες στην εκδήλωση της ενοχής στα παιδιά (Kochanska, Gross, Lin & Nichols, 2002).

Σύμφωνα με τους Kochanska, Barry, Jimenez, Hollatz, & Woodard (2009), υπάρχουν δύο μηχανισμοί μέσω των οποίων ενισχύεται η ενσυνειδησία και αναστέλλονται οι επιθετικές και παραβατικές συμπεριφορές. Ο ένας μηχανισμός αφορά την βίωση της ενοχής (η βίωση δυσαρέσκειας και αρνητικών συναισθημάτων ως αποτέλεσμα μιας παράβασης) και ο άλλος αφορά την αυτοσυγκράτηση και τον έλεγχο της συμπεριφοράς (“effortful control”). Η αυτοσυγκράτηση είναι ένα χαρακτηριστικό της προσωπικότητας και ιδιοσυγκρασιακό στοιχείο, που προάγει την κοινωνικά επιθυμητή συμπεριφορά και αναστέλλει μη επιθυμητές συμπεριφορές.

Όταν τα παιδιά δεν βιώνουν συναισθήματα μετάνοιας μετά από μια παραβατική πράξη τότε η αυτοσυγκράτηση είναι ο εναλλακτικός μηχανισμός ώστε στο μέλλον να αποφύγουν παρόμοιες συμπεριφορές. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω της ανάκλησης από τη μνήμη, περιστατικών, όπου οι γονείς έχουν απαγορεύσει μια συμπεριφορά και μέσω της προσπάθειας να αποφύγουν τις αρνητικές συνέπειες της πράξης τους στο μέλλον. Με αυτούς τους τρόπους τα παιδιά θα προσπαθήσουν να αποφύγουν μια ενδεχόμενη παράβαση και να ψάξουν εναλλακτικούς τρόπους διαχείρισης μιας κατάστασης (Kochanska et al., 2009).

Ένα άλλο σύνθετο συναίσθημα το οποίο λειτουργεί και ως ηθικό συναίσθημα είναι η ντροπή. Αν και πολλές φορές οι ειδικοί και μη, χρησιμοποιούν τη ντροπή και την ενοχή ως ταυτόσημες έννοιες ωστόσο η ντροπή διαφέρει από την ενοχή σε πολλά σημεία (Tangney, Stuewig & Mashek, 2007). Σε καταστάσεις όπως το να πει ένα παιδί ψέματα, να μη βοηθήσει κάποιον ή να παρακούσει τον γονιό κάποια άτομα αναφέρουν ως επικρατέστερο συναίσθημα τη ντροπή και κάποια άλλα την ενοχή. Μερικοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι η ντροπή προκαλείται από ένα μεγαλύτερο εύρος καταστάσεων που συμπεριλαμβάνει ηθικές και μη ηθικές παραβάσεις (όπως κοινωνικά παραπτώματα “social blunders”), ενώ η ενοχή είναι περισσότερο συνυφασμένη με τις ηθικές παραβάσεις (Ferguson, Stegge & Damhuis, 1991).

Όπως αναφέρει η Lewis (1997, 2011), η ντροπή είναι πιο επώδυνο συναίσθημα από την ενοχή. Το άτομο νιώθει την ανάγκη να «εξαφανιστεί» ή να αποσυρθεί από μια κατάσταση και πολλές φορές νιώθει θυμό και κατηγορεί τους άλλους για την κατάσταση. Τα άτομα που βιώνουν ντροπή αξιολογούν τον εαυτό τους αρνητικά για την παράβαση ή το λάθος που έχουν διαπράξει και φέρονται αμυντικά απέναντι στους άλλους κατηγορώντας τους ότι φταίνε για τα έντονα συναισθήματα που αισθάνονται (Lewis, 1971, όπ. αναφ. στο Bybee, 1997). Επίσης η ντροπή φαίνεται να μην προκαλείται από μια συγκεκριμένη κατάσταση αλλά κυρίως από τη νοηματοδότηση που το άτομο δίνει για μια κατάσταση (Lewis, 2011).

Σε αντίθεση με τη ντροπή, η ενοχή είναι ένα συναίσθημα που κατευθύνει το άτομο σε δράσεις που στοχεύουν στην επανόρθωση μιας κατάστασης. Η μετάνοια οδηγεί το άτομο σε συμπεριφορές όπως απολογία, ομολογία και επιδιόρθωση της «ζημιάς» που έχει προκαλέσει. Όταν η ενοχή και η μετάνοια είναι τα κυρίαρχα συναισθήματα τότε η έμφαση του ατόμου δεν δίνεται στο «πόσο κακό άτομο» είναι αλλά στο «πόσο κακή πράξη έκανε» (Lewis, 2011). Και είναι γεγονός, ότι είναι πιο εύκολο να αλλάξει κανείς μια «κακή συμπεριφορά» παρά έναν «ελαττωματικό

εαυτό» (Bybee, 1997). Πάντως είτε για την κατανόηση της ντροπής είτε για την κατανόηση της ενοχής απαραίτητη προϋπόθεση είναι το άτομο να έχει αναγνωρίσει τον εαυτό του ως ένα διαφορετικό άτομο (Lewis, 1992, όπ. αναφ. στο Bybee, 1997).

Σύμφωνα με τους Olthof, Schouten, Kuiper, Stegge & Schinkel (2000), η βίωση της ντροπής ή της ενοχής δεν εξαρτάται μόνο από την αρνητική αυτοαξιολόγηση αλλά και από τον τύπο των γεγονότων. Η θεωρητική βάση πάνω στην οποία στηρίχτηκε η έρευνά τους αντιμετωπίζει την ντροπή και την ενοχή ως δύο διαφορετικά συναισθήματα όπου η ενοχή προκαλείται όταν κάποιος πιστεύει ότι έχει παραβεί έναν ηθικό κανόνα όπως το να βλάψει κάποιον άλλον και η ντροπή προκαλείται από καταστάσεις στις οποίες το άτομο υιοθετεί μια «μη επιθυμητή ταυτότητα» δηλαδή το άτομο θεωρεί ότι είναι κάτι που δεν θα ήθελε να είναι (Lindsay-Hartz, De Rivera & Mascolo, 1995 όπ. αναφ. στον Olthof et al., 2000).

Η παραπάνω αξίωση επιβεβαιώθηκε στην έρευνά τους αφού τα παιδιά ηλικίας -9-και -11- ετών, σε αντίθεση με παιδιά ηλικίας -6- ετών κατάφεραν να αποδώσουν στους πρωταγωνιστές των ιστοριών το συναίσθημα της ντροπής στις ιστορίες που αφορούσαν τη ντροπή και την ενοχή στις ιστορίες που οι πρωταγωνιστές προκάλεσαν κακό σε κάποιον άλλον. Βέβαια σε αυτού του είδους τις ιστορίες είναι εύκολο κάποιος να βιώσει και ντροπή αν αξιολογήσει αρνητικά τον εαυτό του για την άσχημη πράξη του. Ωστόσο οι ερευνητές πιστεύουν ότι υπάρχουν και καταστάσεις που είναι απαλλαγμένες από τη «μη επιθυμητή ταυτότητα» και προκαλούν μόνο ενοχή (Olthof et al., 2000).

Συνοψίζοντας, στις προηγούμενες ενότητες έγινε συζήτηση του τρόπου με τον οποίο διαμορφώνεται η ηθική ανάπτυξη των παιδιών μέσα από την αλληλεπίδραση με τους γονείς τους αλλά και μέσα από τις σχέσεις που αναπτύσσουν μέσα στην κοινωνία, οι οποίες δημιουργούν κοινωνικές υποχρεώσεις που καταλήγουν να μεταφράζονται σε παγκόσμιες ηθικές υποχρεώσεις ενός ατόμου. Ένας σύγχρονος όρος που εμφανίζεται τα τελευταία χρόνια στην βιβλιογραφία και αφορά στην ηθική ανάπτυξη των παιδιών είναι η ενσυνειδησία, δηλαδή η προσπάθεια των παιδιών να κατανοήσουν τις προθέσεις και τις πεποιθήσεις του εαυτού και των άλλων ανθρώπων. Αυτή η κατανόηση βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν τον ηθικό τους εαυτό. Το «φαινόμενο του χαρούμενου θύτη» είναι μια προσπάθεια των ερευνητών να εξηγήσουν γιατί τα παιδιά ενώ αξιολογούν αρνητικά ηθικές παραβάσεις και κρίνουν αρνητικά τον χαρακτήρα του θύτη πιστεύουν ότι αυτός θα νιώθει θετικά συναισθήματα μετά την πράξη της παράβασης. Εκτός από χαρά μπορεί να αποδίδουν

και αρνητικά συναισθήματα στον θύτη όπως λύπη και ενοχή. Το ηθικό συναίσθημα της ενοχής είναι δυνατόν να αναστείλει ηθικές παραβάσεις μέσω της βίωσής του αλλά και μέσω της αυτοσυγκράτησης και του ελέγχου της συμπεριφοράς. Σημαντικό ρόλο στη διαδικασία ανάπτυξης του ηθικού εαυτού των παιδιών παίζουν οι γονείς αφού είναι εκείνοι που πρώτα από όλους θα διαπαιδαγωγήσουν τα παιδιά τους είτε υιοθετώντας ένα αυταρχικό στυλ είτε ένα δημοκρατικό στυλ με έμφαση στην επεξήγηση και συζήτηση των ηθικών διλημάτων που προκύπτουν στην καθημερινότητα, επιδρώντας είτε αρνητικά είτε θετικά στην ηθική ανάπτυξη των παιδιών τους.

Κεφάλαιο 3

Ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα που βασίζονται στην

Επικοινωνιακή Προσέγγιση (“Conversational Approach”).

Στόχος του κεφαλαίου είναι αφενός να παρουσιαστούν οι βασικές αρχές που διέπουν τα ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα και αφετέρου να παρουσιαστούν τα σημαντικότερα προγράμματα που έχουν δημιουργηθεί με σκοπό την ανάπτυξη συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας και που έχουν ως βασική τεχνική την επικοινωνιακή προσέγγιση.

3.1. Γενικές αρχές των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων.

Σύμφωνα με τον Gladding (1995, όπ. αναφ. στο Brown, 2004) οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες ορίζονται ως οι ομάδες που έχουν ως πρωταρχικό στόχο την εκπαίδευση των μελών τους πάνω σε μια ψυχολογική έννοια ή θέμα. Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες μπορεί να δημιουργηθούν σε διάφορα πλαίσια όπως στο σχολείο, στο πανεπιστήμιο, στον στρατό, σε εταιρίες και οργανισμούς, σε πανεπιστήμια ακόμα σε σπίτια και να έχουν διάφορους στόχους. Για παράδειγμα, οι *εκπαιδευτικές ομάδες* έχουν ως στόχο την μετάδοση γνώσεων και την ανταλλαγή απόψεων πάνω σε συγκεκριμένα θέματα, οι *εκπαιδευτικές/καθοδηγητικές ομάδες* που έχουν ως στόχο τους την παροχή εξειδικευμένων γνώσεων ώστε οι συμμετέχοντες να ενημερωθούν για συγκεκριμένα θέματα που τους απασχολούν όπως η αναζήτηση εργασίας, οι *ομάδες εργασίας* που έχουν ως στόχο να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητα των εργαζομένων μιας εταιρείας και μπορεί να είναι σε μορφή εργαστηρίων ή σεμιναρίων, οι *ομάδες διαπροσωπικής ανάπτυξης* έχουν ως στόχο την εκπαίδευση σε δεξιότητες ανάπτυξης της διαπροσωπικής επικοινωνίας, την διαχείριση δύσκολων καταστάσεων όπως ένα διαζύγιο κ.ά (Brown, 2004).

Οι *ομάδες ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων* είναι άλλη μια κατηγορία ομάδας που εφαρμόζεται στα πλαίσια ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος. Μπορεί να λειτουργήσει θεραπευτικά ή προληπτικά απέναντι σε διάφορα προβλήματα όπως π.χ η επιθετικότητα, διαχείριση θυμού και συγκρούσεων, ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων κ.ά. Αυτές οι ομάδες εμπλέκουν τον εκπαιδευτικό χαρακτήρα του προγράμματος και το προσωπικό στοιχείο αφού βασίζεται στη βιωματική μάθηση και την εξάσκηση σε καινούριες μορφές συμπεριφοράς. Συνήθως αυτού του είδους οι

ομάδες αποτελούνται από λίγα άτομα (5-10 άτομα) και περιλαμβάνουν αρκετές συναντήσεις (Brown, 2004).

Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά διαφέρουν από αυτές των ενηλίκων και των εφήβων ως προς τη δομή, τη διάρκεια και τον σχεδιασμό τους λόγω των διαφορετικών αναγκών και του αναπτυξιακού σταδίου στο οποίο βρίσκονται τα παιδιά (Shechtman, 2003, όπ. αναφ. στο Βασιλόπουλος και συν., 2016). Είναι σημαντικό η ομάδα να αποτελείται από λίγα παιδιά, κατ' ανώτερο 5, γιατί θα πρέπει να συμμετέχουν ενεργά όλα τα μέλη της και αν υπάρχουν προβλήματα παρορμητικότητας τότε ο αριθμός δεν θα πρέπει να υπερβαίνει τα 3 με 4 παιδιά (Brown, 2004).

Η διάρκεια κάθε συνάντησης εξαρτάται από το πλαίσιο στο οποίο πραγματοποιείται π.χ. αν το πρόγραμμα υλοποιείται στο σχολείο τότε η διάρκεια της συνάντησης είναι 50'. Γενικά για μικρότερες ομάδες παιδιών η διάρκεια δεν θα πρέπει να υπερβαίνει τα 30'. Όσο μικρότερη είναι η ηλικία των παιδιών τόσο η συγκέντρωση είναι περιορισμένη άρα θα πρέπει να ελαχιστοποιηθεί η διάρκεια των συναντήσεων (Brown, 2004).

Ο συντονιστής θα πρέπει να χρησιμοποιεί δραστηριότητες και ασκήσεις οι οποίες θα ενισχύουν το μαθησιακό αποτέλεσμα αλλά και την επικοινωνία και την τεχνολογία ώστε να κρατήσει αμείωτο το ενδιαφέρον των παιδιών, χωρίς ωστόσο να γίνεται κατάχρηση της τεχνολογίας γιατί με αυτό τον τρόπο υποβιβάζεται η αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών (Brown, 2004). Σε ομάδες με παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι σημαντικό αυτά να έχουν την ίδια ηλικία και για μεγαλύτερα παιδιά, η ηλικιακή τους διαφορά δεν θα πρέπει να είναι πάνω από ένα χρόνο η δύο (Brown, 2004).

3.2 Επικοινωνιακή προσέγγιση.

Σύμφωνα με τον Thompson (2006) η μεγαλύτερη πρόκληση της αναπτυξιακής ψυχολογίας είναι να αποκωδικοποιήσει τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά κατανοούν τον ανθρώπινο νου. Όπως έχει δείξει η έρευνα της κατανόησης του νου, τα παιδιά από πολύ νωρίς είναι σε θέση να κατανοήσουν πώς οι προθέσεις, οι επιθυμίες και τα συναισθήματα επιδρούν στην συμπεριφορά, και αργότερα στην προσχολική ηλικία μπορούν να κατανοήσουν τον ρόλο που παίζουν οι πεποιθήσεις και τα συναισθήματα στην συμπεριφορά (Thompson, 2006).

Οι Carpendale και Lewis (2004) θεωρούν πως η ανάπτυξη της κατανόησης του νου στην παιδική ηλικία προέρχεται από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μέσα από τις οποίες τα παιδιά εκτίθενται σε συζητήσεις που αφορούν νοητικές καταστάσεις και μέσα από την προσπάθεια των παιδιών να εξάγουν τα δικά τους συμπεράσματα για τον ψυχολογικό κόσμο των άλλων. Πρωταγωνιστικό ρόλο στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των παιδιών παίζει η γλώσσα, αφού είναι το όχημα μέσω του οποίου επιτυγχάνεται η επικοινωνία (Astington & Baird, 2005).

Οι Peterson και Slaughter (2003) επιβεβαίωσαν τη θετική συσχέτιση που έχει η χρήση από τις μητέρες νοητικών όρων στις συζητήσεις με τα παιδιά τους ή κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού με τις επιδόσεις αυτών των παιδιών στα έργα ΘτΝ. Η χρήση νοητικών όρων συνδέθηκε και με την προηγμένη συναισθηματική κατανόηση στα παιδιά (Taumoepeau & Ruffman, 2006) όπως επίσης και με την ενσυνειδησία (Kochanska, Aksan & Nichols, 2003).

Το ερώτημα όμως είναι με ποιον τρόπο η επικοινωνία συμβάλλει στην ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στα παιδιά. Όπως αναφέρει ο Thompson (2006) οι λέξεις είναι σημαντικές γιατί αφενός μεν βοηθούν τα παιδιά να εξωτερικεύσουν τα ψυχολογικά φαινόμενα τα οποία εκδηλώνονται εσωτερικά και αφετέρου δε, βοηθούν να οργανωθεί η γνώση γύρω από αυτά τα φαινόμενα. Μέσω της συζήτησης τα παιδιά μοιράζονται τις εμπειρίες τους και τις συγκρίνουν με αυτές των άλλων ανθρώπων με αποτέλεσμα την κατανόηση του ψυχολογικού κόσμου του εαυτού και των άλλων. Τα παιδιά συνειδητοποιούν ότι τα συναισθήματα, οι στόχοι, οι επιθυμίες, οι πεποιθήσεις και άλλα ψυχολογικά χαρακτηριστικά είναι υποκειμενικά στοιχεία της ανθρώπινης εμπειρίας και πως οι απόψεις των ανθρώπων μπορεί να είναι διαφορετικές για το ίδιο γεγονός (Thompson, 2006). Μέσα από τη γλώσσα και την υιοθέτηση αποδεκτών κανόνων συμπεριφοράς που επιβάλλει η κουλτούρα μιας κοινωνίας τα παιδιά είναι σε θέση να αναπτύξουν την ταυτότητά τους και τις ηθικές αξίες τους.

3.3. Ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα που είχαν ως στόχο την βελτίωση κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων σε παιδιά.

Πολλές έρευνες χρησιμοποιούν την επικοινωνιακή προσέγγιση και έχουν ως στόχο την βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων και των συναισθηματικών δεξιοτήτων στα παιδιά. Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, τα παιδιά μέσα στο πλαίσιο της οικογένειας τους και ιδιαίτερα κατά την αλληλεπίδραση με τη μητέρα

τους είναι δυνατόν να αναπτύξουν κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες. Τα τελευταία χρόνια έχουν δημιουργηθεί διάφορα προγράμματα που στοχεύουν μέσα από την επικοινωνιακή προσέγγιση να αναπτύξουν τις ίδιες δεξιότητες μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Τα περισσότερα προγράμματα που θα παρουσιαστούν στη συνέχεια περιέχουν τουλάχιστον μια πειραματική ομάδα και μια ομάδα ελέγχου και εφαρμόζονται σε τρεις φάσεις, την φάση της αξιολόγησης πριν το πρόγραμμα, την φάση της εφαρμογής του προγράμματος και την φάση της επαναξιολόγησης.

Η έρευνα έχει δείξει ότι χρησιμοποιώντας ιστορίες και το διάλογο αναφορικά με τις νοητικές καταστάσεις των ηρώων τους μπορεί να επιτευχθούν σημαντικές αλλαγές στην κατανόηση του νου. Για παράδειγμα, οι Guajardo και Watson, (2002) χρησιμοποίησαν στο πρόγραμμά τους παιδικές ιστορίες, με παιδιά ηλικίας -3- έως -4- ετών, στις οποίες περιέχονταν επεισόδια που αφορούσαν τις νοητικές καταστάσεις των ηρώων. Στη συνάντηση που ήταν αφιερωμένη στην παραπλάνηση, η ιστορία που χρησιμοποίησαν αφορούσε ένα γουρούνι το οποίο προσπαθούσε να παραπλανήσει με διάφορα κόλπα έναν λύκο προκειμένου αυτός να μην τον φάει. Οι ερευνητές ρωτούσαν τα παιδιά σχετικά με τις σκέψεις και τη συμπεριφορά των ηρώων δίνοντας έμφαση στην κατανόηση των ψευδών πεποιθήσεων, της παραπλάνησης των ηρώων και στη διάκριση «είναι-φαίνεσθαι» αυτών. Η ερευνά τους έδειξε ότι τα παιδιά που συμμετείχαν στο πρόγραμμα βελτιώθηκαν στην κατανόηση ψευδών πεποιθήσεων και στα έργα παραπλάνησης (Guajardo & Watson, 2002).

Σε ένα άλλο πρόγραμμα παρέμβασης που είχε ως βάση του την επικοινωνιακή προσέγγιση οι Peskin και Astington, (2004), θέλησαν να διαπιστώσουν αν η προσθήκη μεταγνωστικών όρων σε παιδικές ιστορίες (όπως «γνωρίζω», «σκέφτομαι», «αναρωτιέμαι», «ανακαλύπτω», «υποθέτω», «φαντάζομαι», «θυμάμαι», «ξεχνάω», «αποφασίζω», «καταλαβαίνω», «εξηγώ», «προσποιούμαι», «εκπλήσσομαι», «περιμένω», «είμαι σίγουρος») θα βελτίωνε την κατανόηση των πεποιθήσεων του εαυτού και των άλλων σε παιδιά ηλικίας -4- ετών. Οι ερευνητές χρησιμοποιούσαν τους μεταγνωστικούς όρους κατά την παρουσίαση των ιστοριών και τις συζητήσεις σχετικά με το περιεχόμενό τους με τα παιδιά της πειραματικής ομάδας ενώ για την ομάδα ελέγχου αφαιρέθηκαν όλοι οι μεταγνωστικοί όροι από τις ιστορίες. Τα παιδιά της πειραματικής ομάδας, κατά την επαναξιολόγηση, ανέφεραν περισσότερους μεταγνωστικούς όρους από ότι στην πρώτη αξιολόγηση (Peskin & Astington, 2004).

Εκτός από παιδικές ιστορίες οι ερευνητές χρησιμοποιούν ως περιεχόμενο του προγράμματός τους και αυτού καθ' αυτού έργα κατανόησης του νου όπως τις παράξενες ιστορίες του Happé, (1994, όπ. αναφ. στους Bianco, Lecce & Banerjee, 2016) ως αφορμή για συζήτηση σχετικά με τις προθέσεις και τη συμπεριφορά των ηρώων χρησιμοποιώντας αρνητική/θετική ανατροφοδότηση ανάλογα με το αν οι απαντήσεις των παιδιών στις ερωτήσεις είναι σωστές ή λάθος αλλά και δίνοντας λεπτομερείς εξηγήσεις για διάφορες καταστάσεις του νου (Bianco, Lecce & Banerjee, 2016). Για την ανάπτυξη της κατανόησης των ψευδών πεποιθήσεων έχουν χρησιμοποιηθεί και βίντεο όπου παρουσιάζονται έργα απροσδόκητης μετακίνησης ενός αντικειμένου και ακολουθεί συζήτηση σχετικά με αυτά (Appleton & Reddy, 1996).

Η καλλιέργεια συναισθηματικών δεξιοτήτων μέσω της επικοινωνιακής προσέγγισης (Kumtschick et al., 2014) θεωρείται επίσης πολύ σημαντική μαζί με την καλλιέργεια γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, επειδή πρόκειται για δεξιότητες που βοηθούν το παιδί να διαχειριστεί τα συναισθήματα του και να έχει ικανοποιητικές διαπροσωπικές σχέσεις με τους συνομηλίκους του (Smith, 2001, όπ. αναφ στους Kumtschick et al., 2014). Στόχος της έρευνας των Kumtschick et al., (2014) ήταν η ανάπτυξη της κατανόησης των συναισθημάτων, η ανάπτυξη του λεξιλογίου που αναφέρεται σε συναισθήματα, ο εντοπισμός και η κατηγοριοποίηση των μεικτών συναισθημάτων και η αναγνώριση των κρυμμένων συναισθημάτων σε παιδιά σχολικής ηλικίας. Οι ερευνητές χρησιμοποίησαν ένα παιδικό βιβλίο το οποίο περιείχε λεπτομερείς αναφορές ως προς τις συναισθηματικές καταστάσεις, τις σκέψεις, τη συμπεριφορά των ηρώων αλλά και τις αλλαγές που βίωναν οι ήρωες στο πρόσωπο και στο σώμα τους. Το πρόγραμμα αποτελούνταν από 8 συναντήσεις, όπου κάθε μια είχε έναν διαφορετικό στόχο όπως τη διάκριση μεταξύ σκέψεων, συναισθημάτων και συμπεριφοράς, τη διάκριση μεταξύ πραγματικών και κρυμμένων συναισθημάτων, την κατανόηση των μεικτών συναισθημάτων και τη διαχείριση του άγχους (Kumtschick et al., 2014). Η ερευνά τους επιβεβαίωσε ότι ένα πρόγραμμα που βασίζεται στην παιδική λογοτεχνία και στην ανάλυση καθημερινών συναισθηματικών καταστάσεων των ηρώων έχει θετικό αντίκτυπο στην ανάπτυξη της συναισθηματικής επάρκειας των παιδιών (Kumtschick et al., 2014).

Οι Ornaghi, Brockmeier και Grazzani (2014), σχεδίασαν ένα πρόγραμμα με στόχο τη βελτίωση της κοινωνικής νόησης η οποία περιλαμβάνει την κατανόηση του νου, τη συναισθηματική κατανόηση και την ενσυναίσθηση (γνωστική και

συναισθηματική) μέσω της συναισθηματικής διαπαιδαγώγησης παιδιών σχολικής ηλικίας από -6- έως -7- ετών. Υπέθεσαν ότι αναπτύσσοντας μια εκδοχή της κοινωνικής νόησης θα επιτευχθούν αλλαγές και στις υπόλοιπες. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος ο ερευνητής διάβαζε μια σύντομη ιστορία που περιέγραφε ένα καθημερινό συμβάν και αναφέρονταν σε ένα από τα εξής συναισθήματα: χαρά, θυμό, φόβο, λύπη και ενοχή. Ο συντονιστής αφιέρωνε τρεις συναντήσεις σε κάθε συναίσθημα. Η πρώτη συνάντηση αφορούσε την κατανόηση της φύσης του συναισθήματος, η δεύτερη αφορούσε την κατανόηση των αιτιών του συναισθήματος και η τρίτη αφορούσε την διαχείριση του συναισθήματος. Τα παιδιά καλούνταν να αναφέρουν μια προσωπική τους ιστορία με βάση τους στόχους της κάθε συνάντησης. Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους έδειξαν ότι τα παιδιά της πειραματικής ομάδας, βελτιώθηκαν στην κατανόηση του νου, τη συναισθηματική επάρκεια και στην ενσυναίσθηση (Ornaghi, Brockmeier & Grazzani, 2014).

Σε επόμενη έρευνά τους οι ίδιοι ερευνητές, Grazzani, Ornaghi, Agliati και Brazzeli (2016) έδειξαν ότι ακόμη και παιδιά ηλικίας -2- και -3- ετών μπορούν να επωφεληθούν από την επικοινωνιακή προσέγγιση. Ο στόχος της έρευνάς τους ήταν η βελτίωση της κατανόησης των βασικών συναισθημάτων, η βελτίωση του νοητικού λεξιλογίου καθώς και η ανάπτυξη προ-κοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών. Για τον σκοπό αυτό δημιούργησαν ένα πρόγραμμα διάρκειας δύο μηνών. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος οι συντονιστές-εκπαιδευτικοί παρουσίαζαν στα παιδιά 8 σύντομες ιστορίες, οι πρωταγωνιστές των οποίων ήταν δύο ποντίκια. Τα ποντίκια έρχονταν αντιμέτωπα με διάφορες περιπέτειες που περιέγραφαν οι ιστορίες και ένιωθαν φόβο, χαρά, θυμό ή λύπη. Τα ποντίκια όμως κατάφεραν μέσα από προ-κοινωνικές συμπεριφορές να διαχειριστούν εποικοδομητικά τις δυσκολίες τους. Σε κάθε ιστορία τα παιδιά καλούνταν να αφηγηθούν στον εκπαιδευτικό ένα συμβάν από την εμπειρία τους όπου κάποιος που γνώριζαν είχε νιώσει το κυρίαρχο συναίσθημα της ιστορίας. Η έρευνά τους έδειξε ότι η συναισθηματική επάρκεια παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της προκοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών (Grazzani, Ornaghi, Agliati & Brazzeli, 2016).

Σε άλλο πρόγραμμα (Ornaghi, Brockmeier, Grazzani-Gavazzi, 2011) που εφαρμόστηκε σε παιδιά προσχολικής ηλικίας και στόχευε στην ανάπτυξη της κατανόησης του νου και της συναισθηματικής επάρκειας, οι ερευνητές χρησιμοποίησαν ιστορίες από ένα εικονογραφημένο βιβλίο που δημιουργήθηκε ειδικά για τις ανάγκες του προγράμματος. Το βιβλίο περιείχε 16 ιστορίες με

πρωταγωνιστές ένα δελφίνι και μια φάλαινα, οι οποίοι αντιμετώπιζαν διάφορες δυσκολίες. Ανάλογα την ιστορία η έμφαση δίνονταν σε διάφορους νοητικούς και συναισθηματικούς όρους όπως «φοβάμαι», «θυμώνω», «θέλω», «θυμάμαι», «γνωρίζω», «σκέφτομαι», «πιστεύω» και «αποφασίζω». Ο ερευνητής του προγράμματος, έπειτα από κάθε ιστορία επαναλάμβανε μια πρόταση που περιείχε έναν νοητικό ή συναισθηματικό όρο και τα παιδιά καλούνταν να σχηματίσουν όσο περισσότερες προτάσεις μπορούσαν με αυτό τον όρο. Το πρόγραμμα είχε θετική επίδραση στην ανάπτυξη της κατανόησης του νου των παιδιών αλλά και της συναισθηματικής επάρκειας (Ornaghi, Brockmeier, Grazzani-Gavazzi, 2011).

Όπως έδειξε η έρευνα των Tenenbaum, Alfieri, Brooks και Dunne, (2008), η χρήση της επεξήγησης παίζει σημαντικό ρόλο στον διάλογο με τα παιδιά γιατί διευκολύνει την κατανόηση των συναισθηματικών καταστάσεων. Στην έρευνα τους διερεύνησαν αν παιδιά ηλικίας -5- έως -8-ετών κατανοούν καλύτερα τα συναισθήματα όταν συμμετέχουν ενεργά στην επεξήγηση των συναισθηματικών καταστάσεων των ανθρώπων (πρώτη πειραματική ομάδα), όταν γίνονται παθητικοί δέκτες των επεξηγήσεων από ένα τρίτο άτομο (δεύτερη πειραματική ομάδα) ή όταν απλά περιγράφουν λεπτομέρειες της ιστορίας χωρίς την έμφαση στις συναισθηματικές καταστάσεις των ηρώων (ομάδα ελέγχου). Το περιεχόμενο του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος περιελάμβανε 9 σύντομες ιστορίες, οι 6 αφορούσαν μεικτά συναισθήματα και οι 3 κρυμμένα συναισθήματα. Τα παιδιά της πρώτης πειραματικής συνθήκης, αφού άκουγαν την ιστορία, καλούνταν να απαντήσουν σε ερωτήσεις που αφορούσαν τη φύση του συναισθήματος του πρωταγωνιστή, τις αιτίες του συναισθήματος και τις αιτίες της συμπεριφοράς του. Στην δεύτερη πειραματική ομάδα τα παιδιά άκουγαν την ιστορία και έπειτα ο συντονιστής προέβαινε σε επεξηγήσεις σχετικά τη φύση των συναισθημάτων του πρωταγωνιστή, τις αιτίες αυτών αλλά και τις αιτίες της συμπεριφοράς του. Τα παιδιά της ομάδας ελέγχου συζητούσαν με τον συντονιστή πτυχές της ιστορίας που δεν αφορούσαν τα συναισθήματα του πρωταγωνιστή. Τα αποτελέσματα της έρευνας τους ήταν ότι αφενός μεν βελτιώθηκε η συνολική συναισθηματική επάρκεια μέσα από την εκπαίδευση τους σε ιστορίες που περιείχαν μεικτά και κρυμμένα συναισθήματα και αφετέρου δε, οι ομάδες των παιδιών που είτε προέβαιναν σε επεξηγήσεις αυτών είτε άκουγαν τις επεξηγήσεις από τον συντονιστή, υπερέτερουσαν σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, στη συναισθηματική επάρκεια μετά το τέλος του προγράμματος (Tenenbaum et al., 2008).

Συνοψίζοντας, στις προηγούμενες ενότητες συζητήθηκαν οι γενικές αρχές των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων και πως αυτές διαφοροποιούνται ανάλογα με τις ανάγκες των συμμετεχόντων. Για παράδειγμα η δομή του προγράμματος, η διάρκεια και ο σχεδιασμός ενός προγράμματος για μικρά παιδιά διαφέρει σημαντικά από τα προγράμματα που απευθύνονται σε εφήβους και ενήλικες. Αναλόγως το πλαίσιο στο οποίο πραγματοποιούνται, οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες, μπορεί να έχουν διαφορετικούς στόχους. Τα προγράμματα που παρουσιάστηκαν στο κεφάλαιο, αφορούν ομάδες ανάπτυξης κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας που χρησιμοποιούν την επικοινωνία ως βασική τεχνική για την επίτευξη των στόχων τους. Αυτά τα προγράμματα χρησιμοποίησαν παιδικές ιστορίες και αφού παρουσιάζονταν αυτές στα παιδιά ακολουθούσε συζήτηση πάνω σε συγκεκριμένους όρους –συναισθηματικούς και νοητικούς- που άκουγαν στην ιστορία. Όπως έδειξαν οι έρευνες, η επικοινωνία συμβάλλει στην ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στα παιδιά αφού αποτελεί το όχημα μέσω του οποίου τα παιδιά μοιράζονται εμπειρίες, συναισθήματα και γνώσεις σχετικά με τον νοητικό και συναισθηματικό κόσμο των ανθρώπων.

3.5. Στόχοι της έρευνας και ερευνητικές υποθέσεις.

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει την αποτελεσματικότητα ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος που αποσκοπούσε στη μείωση του φαινομένου του «χαρούμενου θύτη» μέσω της εκπαίδευσης παιδιών, ηλικίας από -4- έως -7- ετών, σε δεξιότητες κατανόησης της ενοχής. Έχοντας ως βάση του την επικοινωνιακή προσέγγιση το πρόγραμμα αξιοποίησε ιστορίες ως έναυσμα για συζήτηση σχετικά με τις συναισθηματικές και νοητικές καταστάσεις των ηρώων τους, δίνοντας έμφαση στην κατανόηση του ηθικού συναισθήματος της ενοχής. Στην έρευνα συμμετείχαν δύο ομάδες παιδιών ηλικίας 4- έως 7-ετών. Στη μία, την πειραματική, έγινε η εφαρμογή του προγράμματος, ενώ η δεύτερη ήταν ομάδα ελέγχου. Με βάση τα παραπάνω, οι ερευνητικές υποθέσεις διαμορφώθηκαν ως εξής:

1. Το φαινόμενο του χαρούμενου θύτη θα μειωνόταν στα παιδιά της πειραματικής ομάδας, αλλά όχι στα παιδιά της ομάδας ελέγχου, μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος.
2. Η ενσυνειδησία των παιδιών της πειραματικής ομάδας, αλλά όχι των παιδιών της ομάδας ελέγχου, θα αυξανόταν μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος.

3. Το επίπεδο αναγνώρισης και κατανόησης του συναισθήματος της ενοχής και των ηθικών συναισθημάτων γενικότερα θα αυξανόταν στα παιδιά της πειραματικής ομάδας, αλλά όχι στα παιδιά της ομάδας ελέγχου, μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος.

4. Οι επιδόσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας στα έργα αξιολόγησης της συναισθηματικής επάρκειας και της κατανόησης του νου θα αυξηθούν μετά το πρόγραμμα όχι όμως και εκείνες των παιδιών που συμμετείχαν στην ομάδα ελέγχου.

Κεφάλαιο 4

Μέθοδος

4.1. Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 25 παιδιά εκ των οποίων τα 15 ήταν κορίτσια και τα 10 αγόρια, ηλικίας -4- έως -7- ετών με μέσο όρο ηλικίας τα -5,7- έτη. Το 16% των παιδιών φοιτούσε στα «μικρά νήπια» (n=4), το 28% των παιδιών φοιτούσε στα «μεγάλα νήπια» (n=7), το 40% των παιδιών φοιτούσε στην Α' τάξη του δημοτικού (n=10) και το 16% φοιτούσε στην Β' τάξη του δημοτικού (n=4). Όλα τα παιδιά είχαν ελληνική ιθαγένεια. Τα παιδιά προέρχονταν από οικογένειες μεσαίου κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου. Για τον σκοπό του προγράμματος, δημιουργήθηκαν 3 πειραματικές ομάδες από 5 παιδιά, των οποίων οι ηλικίες συμβάδιζαν. Στις πειραματικές ομάδες δεν συμμετείχαν παιδιά τα οποία είχαν χαμηλό σκορ στη Δοκιμασία Εκφραστικού Ελέγχου ή παρουσίασαν συμπεριφορικές δυσκολίες. Οι πειραματικές ομάδες αποτελούνταν από 15 παιδιά, 10 κορίτσια και 5 αγόρια με μέσο όρο ηλικίας $M= 5,3$ έτη. Η ομάδα ελέγχου αποτελούνταν από 10 παιδιά, 5 κορίτσια και 5 αγόρια με μέσο όρο ηλικίας $M= 6,3$ έτη. Εκτός των παιδιών στην έρευνα πήραν μέρος και οι μητέρες τους οι οποίες είχαν μέσο όρο ηλικίας $M= 37,5$ έτη.

4.2. Εργαλεία που χορηγήθηκαν στα παιδιά

4.2.1. Τεστ Μέτρησης της Συναισθηματικής Επάρκειας «TMΣΕ»

Το τεστ «Συναισθηματικής Επάρκειας» («TMΣΕ») αναπτύχθηκε από τους Pons και Harris, (2000) με σκοπό την αξιολόγηση της συναισθηματικής επάρκειας παιδιών ηλικίας από -3- έως -11- ετών. Το εργαλείο διαρθρώνεται σε 9 επίπεδα που εξετάζουν τη φύση των συναισθημάτων (κατανόηση των βασικών και μεικτών συναισθημάτων), τις αιτίες των συναισθημάτων (ρόλος των εξωτερικών αιτιών, της μνήμης, των επιθυμιών, των πεποιθήσεων και των ηθικών αξιών) και την διαχείριση των συναισθημάτων (ικανότητα διάκρισης ενός συναισθήματος όταν αυτό δεν είναι έκδηλο και τη διαχείριση μιας τρέχουσας εμπειρίας) (Albanese et al., 2006).

Το τεστ αποτελείται από ένα βιβλίο Α4 (εκδοχή των αγοριών και των κοριτσιών) που παρουσιάζει μια σειρά από ιστορίες οι οποίες συνοδεύονται από εικόνες με πρόσωπα. Στο τέλος κάθε σελίδας παρουσιάζονται 4 εναλλακτικές εικόνες με πρόσωπα που η κάθε μια αναπαριστά ένα συναίσθημα. Ο ερευνητής

πρώτα διαβάζει μια σύντομη ιστορία όσο το παιδί κοιτάζει τις εικόνες και έπειτα το παιδί καλείται να υποδείξει με το δάχτυλό του τη σωστή εικόνα. Η χορήγηση του τεστ ολοκληρώνεται σε 15 λεπτά (Pons, Harris & de Rosnay, 2004). Η αξιοπιστία του εργαλείου μέσω της επαναληπτικής αξιοπιστίας σε ένα δείγμα παιδιών μετά από τρεις μήνες βρέθηκε ικανοποιητική ($r=.84$) (Pons, Harris & Doudin, 2002) καθώς και η εγκυρότητα του εργαλείου που ελέγχθηκε μετά από δεκατρείς μήνες ($r=.68$) (Tenenbaum, Visscher, Pons & Harris, 2004, όπ. αναφ στους Pons, Harris & de Rosnay, 2004).

4.2.2. Έργο μέτρησης της κατανόησης ηθικών συναισθημάτων («φαινόμενο χαρούμενου θύτη»)

Το έργο αυτό αποτελεί προσαρμογή έργων που έχουν σχεδιαστεί για την αξιολόγηση του φαινομένου του χαρούμενου θύτη. Περιλαμβάνει πέντε σύντομες ιστορίες οι οποίες περιγράφουν ηθικές παραβάσεις (βλ. Πίνακα 1α). Κάθε ιστορία συνοδευόταν από τρεις διαδοχικές εικόνες-σκίτσα (10 x 15 εκ.) που αναπαριστούσαν την ηθική παράβαση. Τα κορίτσια έβλεπαν τα σκίτσα στην εκδοχή για τα κορίτσια ενώ τα αγόρια έβλεπαν την εκδοχή για τα αγόρια. Για παράδειγμα σε μία από τις ιστορίες περιγράφεται η ηθική παράβαση της κλοπής όπου ένα παιδί κλέβει τις καραμέλες από την τσέπη του μπουφάν ενός συμμαθητή του (Arsenio & Kramer, 1992· Nunner, Winkler & Sodian, 1988): «Η Ελένη και η Άννα κρεμούν τα μπουφάν τους στην κρεμάστρα της τάξης τους. Η Ελένη βγάζει από την τσέπη του μπουφάν της ένα σακουλάκι με καραμέλες φράουλα. Οι καραμέλες φράουλα αρέσουν πάρα πολύ στην Άννα. Αργότερα η Άννα, πηγαίνει κρυφά και παίρνει το σακουλάκι με τις καραμέλες από την τσέπη του μπουφάν της Ελένης».

Στην επαναξιολόγηση των παιδιών μετά το πρόγραμμα, οι ηθικές ιστορίες διαφοροποιήθηκαν ως προς κάποιες λεπτομέρειες της ιστορίας αλλά δεν υπήρξε καμία παρέμβαση ως προς το είδος της ηθικής παράβασης που παρουσίαζαν. Ενώ στην πρώτη χορήγηση η ιστορία της κλοπής αφορούσε δύο παιδιά όπου το ένα έκλεψε τις καραμέλες από το μπουφάν του άλλου παιδιού, στην επαναχορήγηση της ιστορίας παρουσιαζόταν ένα παιδί το οποίο έκλεψε τα μπισκότα σοκολάτας από τη σάκα του άλλους παιδιού.

Οι ερωτήσεις που ακολούθησαν την ιστορία αφορούσαν το συναίσθημα του θύτη καθώς και τη δικαιολόγηση αυτού. Στη συνέχεια δίνονταν ακόμη μια ευκαιρία στα παιδιά ώστε να ξανασκεφτούν αν ο θύτης μπορεί να ένιωθε και κάτι άλλο (π.χ. αν

απαντούσαν χαρά στην πρώτη προσπάθεια). Έπειτα ακολουθούσε μια ερώτηση σχετικά με τις σκέψεις του θύτη μετά την παράβαση και τι μπορεί να κάνει ώστε να σταματήσει να νιώθει άσχημα και να διορθώσει το λάθος του. Οι δυο τελευταίες ερωτήσεις αφορούσαν τον χαρακτήρα του θύτη, αν ήταν καλό ή κακό παιδί και πώς ένιωθε το θύμα όταν καταλάβαινε την ηθική παράβαση του θύτη εις βάρος του (προσαρμογή των ερωτήσεων από τους Lourenco, 1997· Keller et al., 2003· Berti, Garattoni & Venturini, 2000):

Πίνακας 1α: Σύνοψη παρουσίαση των ηθικών ιστοριών που αξιολογούν το φαινόμενο του χαρούμενου θύτη.

Ιστορίες αξιολόγησης	Ηθική παράβαση	Περίληψη	Βιβλιογραφική Αναφορά
1 ^η	Κλοπή	Ένα παιδί κλέβει τις καραμέλες από την τσέπη του μπουφάν ενός συμμαθητή του.	(Arsenio & Kramer, 1992. Nunner, Winkler & Sodian, 1988)
2 ^η	Επιθετικότητα	Ένα παιδί σπρώχνει ένα άλλο, προκειμένου να κάνει αυτό κούνια.	(Arsenio & Kramer, 1992)
3 ^η	Ψέμα	Ένα παιδί λέει ψέματα σε ένα άλλο προκειμένου να φάει αυτό το τελευταίο παγωτό που έμεινε στο περίπτερο.	(Nunner, Winkler & Sodian, 1988)
4 ^η	Άρνηση βοήθειας	Ένα παιδί έφυγε χωρίς να βοηθήσει ένα άλλο παιδί που βρισκόταν σε ανάγκη, γιατί δεν ήθελε να αργήσει στο πάρτι.	(Eisenberg-Berg & Hand, 1979)
5 ^η	Αθέτηση υπόσχεσης	Ένα παιδί αθέτησε την υπόσχεση που έδωσε σε ένα άλλο παιδί, ότι θα συναντηθούν, γιατί ήθελε να παίξει παιχνίδια στον υπολογιστή.	(Keller, Lourenco, Malti & Saalbach, 2003)

Κωδικοποίηση: Οι απαντήσεις των παιδιών στις ερωτήσεις 1 και 8 κατηγοριοποιήθηκαν με βάση τις εξής κατηγορίες: Θετικά (καλά, χαρά), μεικτά (και καλά και άσχημα), αρνητικά (λύπη, θυμό, άσχημα), και ηθικά συναισθήματα (ενοχή, μετάνοια). Οι απαντήσεις των παιδιών στην ερώτηση 2, κατηγοριοποιήθηκαν με βάση τις εξής κατηγορίες: Αιτιολόγηση που επικεντρώνεται στο επιθυμητό αποτέλεσμα (π.χ. νιώθει χαρά επειδή θα φάει τις καραμέλες), αιτιολόγηση που επικεντρώνεται στις κυρώσεις για τον θύτη (π.χ. νιώθει άσχημα γιατί η φίλη της δεν θα την παίζει πια), αιτιολόγηση που επικεντρώνεται στην παραβίαση ηθικών κανόνων

(π.χ. νιώθει λύπη γιατί αυτό που έκανε δεν ήταν σωστό). Στην 5η ερώτηση οι σκέψεις που ανέφεραν τα παιδιά ότι κάνουν οι θύτες κατηγοριοποιήθηκαν ως εξής: Ηδονιστικές σκέψεις: Μη κατανόηση της ηθικής παράβασης (π.χ. σκέφτεται ότι θα φάει τις καραμέλες), σκέψεις επικεντρωμένες στις επιπτώσεις που θα υποστεί ο θύτης από το θύμα ή τους γονείς του (σκέφτεται ότι θα τη μαλώσει η μαμά της), σκέψεις προσανατολισμένες στην ηθικότητα/μη ηθικότητα μιας πράξης (π.χ. σκέφτεται ότι δεν ήταν καλό αυτό που έκανε), σκέψεις προσανατολισμένες στη μετάνοια/ομολογία (π.χ. σκέφτεται να ζητήσει συγγνώμη) και τέλος στη σκέψη προσανατολισμένη σε πράξεις επανόρθωσης (π.χ. σκέφτεται να αγοράσει καινούριες καραμέλες στη φίλη της). Στην 8^η ερώτηση σχετικά με τον χαρακτήρα του θύτη οι κατηγορίες που προέκυψαν από τις απαντήσεις των παιδιών χωρίστηκαν ως εξής: Κακό παιδί, καλό παιδί, και καλό και κακό παιδί, τίποτα από τα δυο. Οι παραπάνω κατηγορίες προέκυψαν με βάση τις απαντήσεις των παιδιών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα σε συνδυασμό με την κατηγοριοποίηση που χρησιμοποιούν οι ερευνητές του πεδίου των ηθικών συναισθημάτων (Lourenco, 1997. Keller et al., 2003). Berti, Garattoni & Venturini, 2000).

4.2.3. Έργο μέτρησης της κατανόησης των ηθικών συναισθημάτων-Ενοχή.

Χρησιμοποιήθηκε προσαρμογή της συνέντευξης των Berti, Garattoni και Venturini, (2000), η οποία εξετάζει την κατανόηση του συναισθήματος της ενοχής. Η διαδικασία είχε ως εξής: Η ερευνήτρια έδειχνε στο παιδί μια εικόνα ενός εξωγήινου. Έπειτα ζητούσε από το παιδί να βοηθήσει τον εξωγήινο να καταλάβει πως είναι να ζει ένας άνθρωπος στον πλανήτη γη. Ο ερευνητής έλεγε στο παιδί ότι ο εξωγήινος έρχεται από έναν άλλον πλανήτη όπου τα πράγματα είναι πολύ διαφορετικά κι έτσι χρειάζεται κάποιον ο οποίος θα του λύσει κάποιες απορίες, δηλαδή το ίδιο το παιδί θα έπαιζε αυτό τον ρόλο. Η συνέντευξη περιελάμβανε ερωτήσεις σχετικά με τον ορισμό της ενοχής, τις αιτίες της βίωσης της ενοχής, τις σκέψεις που κάνει κάποιος που νιώθει ενοχή, αν υπάρχουν πράγματα που μπορεί να κάνει κάποιος για να μη νιώθει ενοχή αλλά και πώς μπορεί να εκδηλώνεται η ενοχή στο πρόσωπο και στο σώμα.

Κωδικοποίηση: Οι ερωτήσεις για την ενοχή κατηγοριοποιήθηκαν ως εξής: «Μη αναγνώριση ηθικού συναισθήματος/ηθικής παράβασης: Απάντηση προσανατολισμένη στην θετική διαχείριση μιας κατάστασης», «μη αναγνώριση ηθικού συναισθήματος/ηθικής παράβασης: Απάντηση προσανατολισμένη στις αρνητικές επιπτώσεις μιας κατάστασης», «αναγνώριση ηθικού συναισθήματος/ηθικής

παραβατικότητας: Απάντηση προσανατολισμένη στην ηθικότητα/μη ηθικότητα μιας κατάστασης (συμπεριλαμβάνονται οι απαντήσεις που αφορούν την ενσυναίσθηση προς το θύμα)», «αναγνώριση ηθικού συναισθήματος/ηθικής παραβατικότητας: Απάντηση προσανατολισμένη στην μετάνοια/απολογία/ομολογία και τέλος η «αναγνώριση ηθικού συναισθήματος/ηθικής παραβατικότητας: Απάντηση προσανατολισμένη στην επανόρθωση μιας κατάστασης». Για την ερώτηση της σωματικής έκφρασης του συναισθήματος της ενοχής χρησιμοποιήθηκε η κατηγοριοποίηση «θετική έκφραση» ή «αρνητική έκφραση».

4.2.4. Έργα ΘτΝ – Κατανόηση ψευδών πεποιθήσεων.

Για τη μέτρηση της ΘτΝ χρησιμοποιήθηκαν τέσσερα έργα ψευδούς πεποίθησης. Το δύο πρώτα αφορούν τη ΘτΝ α' τάξης. Τα επόμενα δυο έργα αφορούν τη ΘτΝ β' τάξης.

Έργα ΘτΝ α' τάξης

1ο έργο: Τα υλικά του έργου ήταν ένα χάρτινο κουτί από γάλα και ένα μολύβι. Τα παιδιά έπειτα από την επίδειξη του κουτιού ερωτούνταν τι πιστεύουν ότι υπάρχει μέσα στο κουτί και αφού τους αποκαλύπτονταν το περιεχόμενο ακολουθούσαν ερωτήσεις σχετικές την πραγματικό περιεχόμενο του κουτιού, τι πίστευαν ότι περιέχει το κουτί πριν το ανοίξουν καθώς και μια ερώτηση σχετική με τις πιθανές απαντήσεις ενός άλλου παιδιού στην θέα του κουτιού (Gopnik & Astington, 1988-“Smarties test”).

2ο έργο: Τα υλικά του έργου ήταν ένα κουτί, ένα καλάθι, ένα γατάκι και δύο κούκλες. Το παιδί άκουγε μια ιστορία έπειτα από την τοποθέτηση των υλικών του έργου. Η ιστορία αφορούσε δύο κορίτσια, το ένα εκ των οποίων είχε ένα γατάκι το οποίο τοποθέτησε στο καλάθι. Έπειτα αφού έφυγε το κορίτσι, ήρθε ένα άλλο κορίτσι και μετακίνησε το γατάκι σ ένα κουτί. Έπειτα το παιδί καλούνταν να πει που θα ψάξει η Μαρία για το γατάκι της, που βρίσκεται πραγματικά το γατάκι και που έβαλε το γατάκι πριν φύγει (Wimmer & Perner, 1983-“Sally & Anne test”).

Στην αξιολόγηση που πραγματοποιήθηκε μετά το πρόγραμμα τα παραπάνω έργα διαφοροποιήθηκαν ως προς τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν. Πιο συγκεκριμένα στο έργο του «απροσδόκητου περιεχομένου» χρησιμοποιήθηκαν αντί για ένα κουτί από γάλα και ένα μολύβι, ένα κουτί από σοκολατάκια kinder και μια σβήστρα. Στο έργο της «απροσδόκητης μετακίνησης», χρησιμοποιήθηκαν αντί για ένα κουτί, ένα

καλάθι, ένα γατάκι και δύο κορίτσια, διαφορετικά υλικά όπως ένα κουτί, ένα πορτοφόλι, ένα παπάκι και δύο κούκλες playmobil, ένα αγόρι και ένα κορίτσι.

Έργα ΘτΝ β' τάξης

1ο έργο: Τα υλικά του έργου ήταν μια σύντομη ιστορία που συνοδευόταν από εικόνες. Στην πρώτη ιστορία («το δώρο γενεθλίων»), το παιδί ακούει την ιστορία ενός αγοριού που έχει γενέθλια και θέλει πολύ ένα σκυλάκι για δώρο γενεθλίων. Η μητέρα του λέει ότι του πήρε ένα ηλεκτρονικό παιχνίδι ενώ του έχει πάρει ένα σκυλάκι για να του κάνει έκπληξη. Το αγόρι αρχικά δεν γνωρίζει το αληθινό δώρο που του πήρε η μαμά του μέχρι που το ανακαλύπτει στο γκαράζ του σπιτιού τους, ενώ η μαμά δεν γνωρίζει ότι αυτός το έχει δει. Το παιδί καλείται να απαντήσει σε ερωτήσεις όπως αν είναι αλήθεια ότι η μαμά του πήρε δώρο ένα ηλεκτρονικό παιχνίδι, αν του είπε ότι του πήρε ένα ηλεκτρονικό παιχνίδι δώρο, αν ξέρει το αγόρι ότι η μαμά του πήρε ένα σκυλάκι για δώρο γενεθλίων κ.ά.

2ο έργο: Τα υλικά του έργου ήταν μια σύντομη ιστορία που συνοδευόταν από εικόνες. Στην ιστορία, οι πρωταγωνιστές είναι δύο παιδιά, η Μαίρη και ο Γιώργος και ένας παγωτατζής. Ο Γιώργος πηγαίνει να πάρει χρήματα από το σπίτι του για να αγοράσει παγωτό αφού γνωρίζει ότι ο παγωτατζής θα είναι στο πάρκο όλο το απόγευμα. Εν τω μεταξύ ο παγωτατζής αλλάζει γνώμη και κατευθύνεται προς το σχολείο για να πουλήσει παγωτά εκεί. Η Μαίρη γνωρίζει ότι ο παγωτατζής πηγαίνει προς το σχολείο. Στο δρόμο προς το σχολείο τον συναντά και ο Γιώργος ο οποίος ξέρει κι αυτός τώρα ότι ο παγωτατζής πηγαίνει στο σχολείο. Έπειτα από την παρουσίαση μικρών αποσπασμάτων της ιστορίας τα παιδιά καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις όπως αν γνωρίζει ο Γιώργος πού βρίσκεται το φορητό με τα παγωτά, που θα πάει η Μαίρη για να ψάξει τον Γιώργο, αν ξέρει η Μαίρη ότι ο Γιώργος ξέρει πού βρίσκεται το φορητάκι με τα παγωτά κ.ά. (Wimmer & Perner, 1985).

4.2.5. Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου.

Η "Δοκιμασία εκφραστικού λεξιλογίου", αποτελεί την ελληνική έκδοση του Word Finding Vocabulary Test (4η έκδοση) της Renfrew (1995) που σταθμίστηκε από τους Βογινδρούκα, Πρωτόπαπα και Σιδερίδη (2009). Πρόκειται για ένα εργαλείο μέτρησης της γλωσσικής ανάπτυξης για παιδιά ηλικίας -4- έως -8- ετών. Η δοκιμασία αποτελείται από 50 εικόνες που απεικονίζουν καθημερινά αντικείμενα, γνωστές κατηγορίες αντικειμένων, έννοιες από παιδικά παραμύθια και παιδικά τηλεοπτικά

προγράμματα. Η ερευνήτρια ενημέρωνε το παιδί ότι πρόκειται να του δείξει μερικές εικόνες και ότι θα πρέπει να ονομάσει όσες ξέρει από αυτές. Στο φυλλάδιο απαντήσεων σημειωνόταν ο αριθμός 1 όταν η απάντηση του παιδιού ήταν σωστή ή 0 όταν η απάντηση ήταν λανθασμένη. Έπειτα από πέντε διαδοχικές αποτυχημένες προσπάθειες του παιδιού να ονοματίσει σωστά τα αντικείμενα, η εξέταση διακόπτονταν. Όσα παιδιά είχαν επίδοση κάτω του 20^{ου} εκατοστημορίου δεν συμμετείχαν στο πρόγραμμα. Η αξιοπιστία επανεξέτασης ελέγχθηκε σε πιλοτικό δείγμα 20 παιδιών ηλικίας 4:3-7:9, για τα οποία ο συντελεστής συσχέτισης μεταξύ των δυο μετρήσεων ήταν $r(20) = .937$. Η μερική συσχέτιση, αφαιρώντας την επίδραση της ηλικίας ήταν $r(20) = .896$. Η «Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου» παρουσιάζει υψηλή συνάφεια με παρόμοιες δοκιμασίες λεξιλογίου (Βογινδρούκας, Πρωτόπαπας & Σιδερίδης, 2009).

Εργαλεία που συμπληρώθηκαν από τις μητέρες

4.2.6. Εργαλείο μέτρησης της Ενσυνειδησίας.

Οι Kochanska, DeVet, Goldman, Murray & Putnam, (1994) δημιούργησαν ένα ερωτηματολόγιο ετεροαναφοράς το οποίο συμπληρώνεται από τους γονείς με σκοπό την μέτρηση του ηθικού εαυτού σε παιδιά ηλικίας -3- ετών και άνω. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 100 προτάσεις και περιέχει 10 κλίμακες που αναφέρονται σε καθημερινές ηθικές/μη ηθικές συμπεριφορές των παιδιών και στα συναισθήματα που τις συνοδεύουν. Οι προτάσεις απαντώνται σε 7βάθμια κλίμακα τύπου Likert όπου το 1 σημαίνει ότι η συμπεριφορά/στάση δεν είναι καθόλου χαρακτηριστική για το παιδί και το 7 σημαίνει ότι η συμπεριφορά/στάση είναι απόλυτα χαρακτηριστική για το παιδί.

Η 1^η κλίμακα του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει 18 προτάσεις και μετρά ηθικά συναισθήματα όπως ενοχή και μετάνοια καθώς και άλλες συναισθηματικές αντιδράσεις έπειτα από αταξίες, ζημιές ή κακές πράξεις. Η 2^η κλίμακα περιλαμβάνει 8 προτάσεις και μετρά το ενδιαφέρον του παιδιού να τα έχει καλά με τον γονιό του μετά από μια κακή πράξη. Η 3^η κλίμακα περιλαμβάνει 7 προτάσεις που αφορούν την ομολογία μετά από κάποια παράβαση. Η 4^η κλίμακα περιλαμβάνει 6 προτάσεις οι οποίες αφορούν συμπεριφορές του παιδιού όπως η απολογία ή η υπόσχεση ότι δεν θα ξανακάνει την παράβαση. Η 5^η κλίμακα περιλαμβάνει 9 προτάσεις και αναφέρεται σε συμπεριφορές επανόρθωσης έπειτα από κάποια παράβαση. Η 6^η κλίμακα περιέχει

7 προτάσεις που αφορούν ενδεχόμενο προβληματισμό του παιδιού με αφορμή παραβάσεις άλλων ατόμων. Η 7^η κλίμακα αποτελείται από 20 προτάσεις που αναφέρονται στην ικανότητα του παιδιού για εσωτερικευμένη συμπεριφορά (αυθόρμητη αυτοδιόρθωση/αυτοδιαχείριση/συμμόρφωση χωρίς επίβλεψη). Η 8^η κλίμακα περιέχει 13 προτάσεις που αφορούν συμπεριφορές συμπόνιας και προκοινωνικές αντιδράσεις του παιδιού απέναντι σε κάποιον που στενοχωριέται. Η 9^η κλίμακα που περιέχει 5 προτάσεις αφορά την χρήση της συμβολικής αναπαράστασης ως μέσο διαχείρισης μιας αταξίας. Τέλος, η 10^η κλίμακα περιέχει 7 προτάσεις και αναφέρεται στην στάση του παιδιού απέναντι σε ελαττωματικά ή κατεστραμμένα αντικείμενα (Kochanska et al., 1994). Η συσχέτιση της αξιοπιστίας των επαναληπτικών μετρήσεων στις κλίμακες του ερωτηματολογίου, κρίθηκε καλή $r = .29$ έως $r = .79$. Η εγκυρότητα εσωτερικής συνοχής μεταξύ των κλιμάκων κυμάνθηκε από $\alpha = .35$ (για την κλίμακα «ευαισθησία απέναντι σε ελαττωματικά και κατεστραμμένα αντικείμενα») έως $\alpha = .90$ (για την κλίμακα της εσωτερικευμένης συμπεριφοράς (αυθόρμητη αυτοδιόρθωση/αυτοδιαχείριση/συμμόρφωση χωρίς επίβλεψη) (Kochanska, DeVet, Goldman, Murray & Putnam, 1994).

4.2.7. Ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων.

Οι μητέρες των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα συμπλήρωσαν αρχικά ένα ερωτηματολόγιο σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία του παιδιού (φύλο, ηλικία, εθνικότητα, σχολείο φοίτησης) της ιδίας (ηλικία, μορφωτικό επίπεδο, επάγγελμα, οικογενειακή κατάσταση και αριθμός παιδιών) και του πατέρα (ηλικία, μορφωτικό επίπεδο, επάγγελμα).

4.3. Παρουσίαση του προγράμματος

Στόχος του προγράμματος ήταν η μείωση του φαινομένου του «χαρούμενου θύτη», μέσω της βελτίωσης της κατανόησης του ηθικού συναισθήματος της ενοχής. Οι ιστορίες του περιεχομένου του προγράμματος δημιουργήθηκαν από την ερευνήτρια σε συνεργασία με την κύρια επιβλέπουσα, κ. Πλουσία Μισαηλίδη, και βασίζονταν στα πρότυπα των ηθικών ιστοριών που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση των ηθικών συναισθημάτων στα παιδιά. Τα θέματα/ηθικές παραβάσεις που χρησιμοποιήθηκαν στο έργο κατανόησης των ηθικών συναισθημάτων και στο περιεχόμενο των συναντήσεων αφορούσαν την κλοπή, την επιθετικότητα, το ψέμα,

την αθέτηση της υπόσχεσης και την άρνηση βοήθειας. Οι ερωτήσεις που ακολουθούσαν μετά την ανάγνωση της ιστορίας βασίζονταν στις ερωτήσεις που χρησιμοποιούν οι ερευνητές του «χαρούμενου θύτη» (Keller, Lourenco, Malti & Saalbach, 2003· Lourenco, 1997· Nunner-Winkler & Sodian, 1988) αλλά δημιουργήθηκαν και άλλες οι οποίες προέκυψαν από την αναφορά των Tilghman-Osborne, Cole και Felton (2010), οι οποίοι προσπάθησαν να ορίσουν την ενοχή και να αποτυπώσουν τους διαφορετικούς τρόπους που χρησιμοποιήθηκαν κατά καιρούς για την αξιολόγησή της.

Έτσι λοιπόν η δημιουργία του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος βασίστηκε στην αξίωση ότι η ενοχή προκύπτει ως αποτέλεσμα των ηθικών παραβάσεων ενός ατόμου καθώς έχει παραβιάσει κάποιον κανόνα με αποτέλεσμα να πληγώσει ένα άλλο άτομο ή μια ομάδα ατόμων. Η βίωση της ενοχής λειτουργεί εποικοδομητικά αφού το άτομο θα προσπαθήσει να επανορθώσει τη ζημιά που προκάλεσε και θα αποφύγει παρόμοιες πράξεις στο μέλλον. Η μετάνοια και η απολογία είναι χαρακτηριστικά της βίωσης της ενοχής και μπορεί να λειτουργήσουν με θετικό τρόπο ώστε το άτομο να απαλλαχθεί από τη δυσαρέσκεια που μπορεί να νιώθει. Επιπλέον στο πρόγραμμα συμπεριλήφθηκε και μια ερώτηση σχετικά με την ευθύνη που έχει κάποιος για την ηθική παράβαση που διέπραξε καθώς η συνειδητοποίηση της ευθύνης μπορεί να λειτουργήσει θετικά και να συμβάλλει στην επανόρθωση της ζημιάς που προκάλεσε το άτομο (Tilghman-Osborne, Cole & Felton, 2010).

Δεδομένου ότι κεντρικό συναίσθημα στο πρόγραμμα ήταν η ενοχή, οι ιστορίες και οι ερωτήσεις που τις ακολουθούσαν έδιναν έμφαση στην αξιολόγηση της πράξης της ηθικής παράβασης και όχι στην αξιολόγηση του εαυτού του ήρωα ως αποτέλεσμα της ηθικής παράβασης, κάτι που θα παρέπεμπε στη ντροπή και θα μπέρδευε τα παιδιά. Όπως ειπώθηκε και παραπάνω η ενοχή αποτελεί ένα λειτουργικό συναίσθημα με έμφαση στην επανόρθωση ενώ η ντροπή αποτελεί ένα λιγότερο λειτουργικό συναίσθημα χωρίς το στοιχείο της επανόρθωσης (Lewis 1997, 2011).

Το πρόγραμμα διεξήχθη για τις δύο πρώτες ομάδες κατά τον μήνα Αύγουστο ενώ για την τρίτη ομάδα διεξήχθη τον Σεπτέμβριο. Οι συναντήσεις λάμβαναν χώρα δύο φορές την εβδομάδα (Δευτέρα και Πέμπτη για τις πρώτες δύο ομάδες ή Τετάρτη και Σάββατο για την δεύτερη ομάδα) και είχαν διάρκεια 45'.

Από τα 45' του προγράμματος τα 25' ήταν αφιερωμένα στην ιστορία που παρουσιάζονταν κάθε φορά και περιείχε μια ηθική παράβαση και ακολουθούσε συζήτηση για τη φύση των μεικτών συναισθημάτων των ηρώων, την κατανόηση του

ηθικού συναισθήματος της ενοχής, τους τρόπους επανόρθωσης για τη διαχείριση της ενοχής με αναφορά στην μετάνοια, την ομολογία και την παραδοχή της πράξης και την αναγνώριση των συναισθημάτων του θύματος. Στα επόμενα 20' τα παιδιά μπορούσαν να παίζουν επιτραπέζια παιχνίδια, να φτιάξουν πάζλ, να παίζουν με playmobil ή να ζωγραφίσουν (οι χώροι όπου γίνονταν οι συναντήσεις παρείχαν τα υλικά και τα παιχνίδια). Οι δραστηριότητες αυτές δεν αφορούσαν τα συναισθήματα.

Ακολουθεί η παρουσίαση της δομής του προγράμματος σε πίνακα:

ΔΟΜΗ ΤΟΥ ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ		
1^η συνάντηση	Γνωριμία/Θέσπιση κανόνων/Εδραίωση κατανόησης βασικών συναισθημάτων	
	Στόχοι	Δραστηριότητες/Ερωτήσεις
	1 ^{ος} : Γνωριμία με τα παιδιά	Παίχτηκαν παιχνίδια εξοικείωσης και γνωριμίας.
	2 ^{ος} : Ενημέρωση για τη φύση των συναντήσεων	Τα παιδιά ενημερώθηκαν για το τι περιλαμβάνει η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα.
	3 ^{ος} : Θέσπιση κανόνων	Συζητήθηκαν οι κανόνες που θα πρέπει να διέπουν την ομάδα.
	4 ^{ος} : Εδραίωση κατανόησης βασικών συναισθημάτων	Συζητήθηκαν εμπειρίες των παιδιών στα βασικά συναισθήματα και πώς αυτά εκδηλώνονται σωματικά.
Υλικά		
Μαλακή μπάλα, κομμάτι χαρτόνι, εικόνες με τους κανόνες, κόλλα.		
2^η συνάντηση	Εδραίωση της κατανόησης του ηθικού συναισθήματος της ενοχής	
	Στόχοι	Δραστηριότητες/Ερωτήσεις
	1 ^{ος} : Ορισμός του ηθικού συναισθήματος της ενοχής.	Δραστηριότητες για την ενίσχυση της ικανότητας ορισμού της ενοχής.
	2 ^{ος} : Κατανόηση των αιτιών/ηθικών παραβάσεων.	Ερωτήσεις που εξέταζαν εάν τα παιδιά κατανοούν την έννοια της ενοχής (π.χ. πότε νιώθει κανείς ενοχή;)

	3^{ος}: Αναφορά σε σκέψεις που σχετίζονται με την ενοχή/μετάνοια 4^{ος}: Αναφορά σε πράξεις επανόρθωσης/αποκατάστασης του λάθους. 5^{ος}: Σωματικές εκδηλώσεις της ενοχής 6^{ος}: Αναφορά στα συναισθήματα του θύματος	Συζήτηση των σκέψεων που σχετίζονται με την ενοχή και μετάνοια Συζήτηση με παραδείγματα των ενεργειών στις οποίες προβαίνει κάποιος που αισθάνεται ενοχή για να αποκαταστήσει τα πράγματα και να αισθανθεί καλύτερα. Συζήτηση για το πώς εκδηλώνεται σωματικά το συναίσθημα της ενοχής. Καλλιέργεια της ενσυναίσθησης – Συζήτηση των συναισθημάτων των θυμάτων του προσώπου που παραβίασε έναν κανόνα και αισθάνεται ενοχή.
3η, 4η, 5η, 6η και 7η συνάντηση	Παρουσίαση ηθικών ιστοριών	
	Στόχοι	Δραστηριότητες/Ερωτήσεις
	1^{ος}: Ορισμός της ενοχής/Σωματική έκφραση του συναισθήματος/Διάκριση από άλλα συναισθήματα. 2^{ος}: Κατανόηση της ηθικής παράβασης του ψεύδους. 3^{ος}: Σκέψεις που σχετίζονται με την ενοχή/μετάνοια. 4^{ος}: Πράξεις αποκατάστασης της ζημιάς/επανόρθωση. 5^{ος}: Κατανόηση της αίσθησης ευθύνης για την ηθική παράβαση. 6^{ος}: Αναγνώριση και Κατανόηση των συναισθημάτων του θύματος.	Μετά την παρουσίαση της κάθε ιστορίας, ακολουθούσαν ερωτήσεις που είχαν ως στόχο την καλλιέργεια των δεξιοτήτων που περιγράφονται στη στήλη αριστερά. Οι ερωτήσεις επαναλαμβάνονταν με την ίδια διάρθρωση και στις πέντε (5) ιστορίες.

8 ^η συνάντηση	Κλείσιμο προγράμματος	
	Στόχοι	Δραστηριότητες/Ερωτήσεις
	1 ^{ος} : Ανατροφοδότηση σχετικά με το πρόγραμμα	Τα παιδιά ενθαρρύνθηκαν να αναφέρουν κάτι που τους άρεσε και κάτι που δεν τους άρεσε στο πρόγραμμα.
	2 ^{ος} : Επιβράβευση για τη συμμετοχή τους	Όλα τα παιδιά έλαβαν ένα βραβείο συμμετοχής στο πρόγραμμα

4.4. Διαδικασία

Η ερευνήτρια ήρθε σε επαφή με ένα Κέντρο Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών και μία βιβλιοθήκη για την εύρεση του δείγματος της έρευνας. Κατόπιν επικοινωνήσε με γονείς οι οποίοι είχαν παιδιά ηλικίας από -4- έως -7- ετών και τους ενημέρωσε για την φύση, τη διάρκεια του προγράμματος και τον τόπο διεξαγωγής του προγράμματος ρωτώντας τους αν επιθυμούσαν να συμμετέχουν οι ίδιοι και τα παιδιά τους στο πρόγραμμα. Οι γονείς που συναίνεσαν να συμμετάσχουν συμπλήρωσαν το έντυπο συγκατάθεσης αφού ενημερώθηκαν για τα εργαλεία και τη διαδικασία που θα υιοθετούνταν κατά την εφαρμογή του προγράμματος.

Πριν από την έναρξη του προγράμματος χορηγήθηκαν ατομικά σε κάθε παιδί η Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου, το έργο της Συναισθηματικής Επάρκειας, της κατανόησης του νου, το έργο των ηθικών ιστοριών και το έργο μέτρησης του συναισθήματος της ενοχής. Οι χορηγήσεις των έργων τελείωσαν δέκα μέρες πριν την έναρξη του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος. Κάθε παιδί προσέρχονταν στον χώρο της αξιολόγησης με τη συνοδεία της μητέρας τους, η οποία βρισκόταν στον ίδιο χώρο με τα παιδιά, ωστόσο δεν υπήρχε άλλου είδους επαφή μαζί της κατά τη διάρκεια των χορηγήσεων. Η χορήγηση των έργων χωρίστηκε σε δύο συναντήσεις.

Αφού ολοκληρώθηκε το ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα των οκτώ συναντήσεων με τα παιδιά της πειραματικής ομάδας και αφού πέρασε το διάστημα των δέκα ημερών, τα έργα επαναχορηγήθηκαν στα παιδιά (εκτός της Δοκιμασίας του Εκφραστικού Λεξιλογίου). Αφού πέρασε το διάστημα του ενός μήνα δόθηκαν ξανά τα έργα αξιολόγησης και στην ομάδα ελέγχου.

Κεφάλαιο 5

Αποτελέσματα και Συζήτηση

Το παρόν κεφάλαιο παρουσιάζει τα αποτελέσματα της έρευνας. Στην ενότητα 1 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με την ανάπτυξη της ενσυνειδησίας των παιδιών. Στην ενότητα 2 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με την ανάπτυξη της συναισθηματικής επάρκειας ενώ στην ενότητα 3 και 4 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με την κατανόηση του νου και των ηθικών συναισθημάτων. Τέλος στην ενότητα 5 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με την κατανόηση της ενοχής στα παιδιά.

5.1 Αποτελεσματικότητα της παρέμβασης ως προς την ανάπτυξη της ενσυνειδησίας.

Οι μέσοι όροι επίδοσης της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου παρουσιάζονται στους Πίνακες 1 και 2 που ακολουθούν. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 1, οι μέσοι όροι της πειραματικής ομάδας μετά την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης ήταν υψηλότεροι από ότι ήταν πριν την εφαρμογή. Για παράδειγμα, τα παιδιά βελτίωσαν την επίδοση τους στις υποκλίμακες της «Ενοχής», της «Απολογίας», της «Αυτοδιαχείρισης», της «Συμβολικής αναπαράστασης μιας αταξίας» αλλά και στον πρώτο παράγοντα του εργαλείου, τη «Συναισθηματική Δυσφορία». Συνολικά η επίδοση της πειραματικής ομάδας για όλες τις κλίμακες του εργαλείου βελτιώθηκε καθώς πριν το πρόγραμμα η επίδοση για την Πειραματική Ομάδα ήταν $M = 431.45$ ενώ μετά ήταν $M = 443.64$.

Οι διαφορές αυτές ελέγχθηκαν με μια σειρά αναλύσεων με το κριτήριο t για εξαρτημένα δείγματα, οι οποίες έδειξαν ότι η επίδοση της Πειραματικής Ομάδας στην κλίμακα της Ενοχής ήταν σημαντικά υψηλότερη μετά την παρέμβαση ($M = 78.25$) από αυτήν πριν την παρέμβαση ($M = 66.67$), $t(11) = -3.33$, $p < .05$. Ομοίως η ανάλυση έδειξε ότι σημαντική βελτίωση υπήρξε και στην επίδοση της πειραματικής ομάδας στην κλίμακα της «Συμβολικής αναπαράστασης μιας αταξίας», όπου ο μέσος όρος πριν το πρόγραμμα ήταν $M = 17.08$ και μετά το πρόγραμμα $M = 19.69$, $t(12) = -1.93$, $p < .05$. Στατιστικά σημαντική διαφορά βρέθηκε και στον παράγοντα της «Συναισθηματικής Δυσφορίας», όπου ο μέσος όρος πριν το πρόγραμμα ήταν $M = 198$ και μετά το πρόγραμμα $M = 208.67$, $t(11) = -2.22$, $p < .05$. Όλες οι υπόλοιπες

διαφορές μεταξύ των επιδόσεων της Πειραματικής Ομάδας δεν βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές.

Πίνακας 1. Μέσοι όροι επίδοσης και τυπικές αποκλίσεις της πειραματικής ομάδας στις κλίμακες της Ενσυνειδησίας.

ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ					
Υποκλίμακες Ενσυνειδησίας	Πριν <i>M(SD)</i>	Μετά <i>M(SD)</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>Sig.(2-tailed)</i>
Ενοχή	66.67 (12.21)	78.25 (16.56)	-3.33	11	.007
Ενδιαφέρον να τα έχει καλά με τους γονείς	39.38 (7.25)	39.38 (7.45)	0	12	1
Ομολογία	33.08 (7.87)	32.92 (5.79)	0.13	11	.898
Απολογία	25 (5.09)	26.08 (3.96)	-1.23	12	.241
Επανόρθωση	43.46 (7.45)	41.62 (7.66)	1.28	12	.224
Προβληματισμός με αφορμή παραβάσεις άλλων	33.62 (5.5)	32.46 (6.31)	1.21	12	.249
Αυτοδιαχείριση/Αυτοδιόρθωση	81.77 (13.7)	82.85 (15.91)	-.625	12	.544
Ενσυναίσθηση/Προ-κοινωνική Αντίδραση	68.38 (10.06)	65.92 (8.57)	1.45	12	.172
Συμβολική Αναπαράσταση μιας αταξίας	17.08 (4.4)	19.69 (3.77)	-1.93	12	.077
Εναισθησία σε ελαττωματικά ή σπασμένα αντικείμενα	31.54 (4.9)	31.77 (5.21)	-.130	12	.899
Συναισθηματική Δυσφορία	198 (26.8)	208.67 (25.5)	-2.22	11	.048
Ενεργός Ηθική Ρύθμιση	189.5 (26.53)	186.92 (27.62)	.747	11	.470
Σύνολο	431.45 (46.9)	443.64 (51.54)	-1.68	10	.122

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 2, πολλοί μέσοι όροι της ομάδας ελέγχου παρουσίασαν βελτίωση μετά την εφαρμογή του προγράμματος. Για παράδειγμα, τα παιδιά της ομάδας ελέγχου βελτίωσαν την επίδοσή τους στις υποκλίμακες της «Ενοχής», «Ενδιαφέρον να τα πηγαίνει καλά με τους γονείς», της «Ομολογίας», της «Επανορθωτικές Πράξεις», «Αυτοδιαχείριση», της «Συμβολικής αναπαράστασης μιας αταξίας», «Εναισθησία σε κατεστραμμένα και ελαττωματικά αντικείμενα» αλλά και στον πρώτο και δεύτερο παράγοντα του εργαλείου, τη «Συναισθηματική Δυσφορία» και την «Ενεργό Ηθική Ρύθμιση». Συνολικά η επίδοση της ομάδας ελέγχου για όλες τις κλίμακες του εργαλείου βελτιώθηκε καθώς πριν το πρόγραμμα η επίδοση ήταν $M= 475.88$ ενώ μετά ήταν $M= 503.63$.

Οι διαφορές αυτές ελέγχθηκαν με μια σειρά αναλύσεων με το κριτήριο t για εξαρτημένα δείγματα, οι οποίες έδειξαν ότι η επίδοση της ομάδας ελέγχου στην κλίμακα της «Ενοχής» ήταν σημαντικά υψηλότερη ($M = 92.75$) μετά την παρέμβαση από αυτήν πριν την παρέμβαση ($M = 74.13$), $t(7) = -7.28$, $p < .05$. Ομοίως η ανάλυση έδειξε ότι βελτίωση υπήρξε και στην επίδοση στον παράγοντα της «Συναισθηματικής Δυσφορίας», όπου ο μέσος όρος πριν το πρόγραμμα ήταν $M = 217.75$ και μετά το πρόγραμμα $M = 237$, $t(7) = -6.1$, $p < .05$. Γενικά στατιστικά σημαντική διαφορά βρέθηκε για το σύνολο του εργαλείου μεταξύ της πριν ($M = 475.8$) και της μετά αξιολόγησης ($M = 503.6$), $t(7) = -4.96$, $p < .05$.

Πίνακας 2. Μέσοι όροι επίδοσης και τυπικές αποκλίσεις της ομάδας ελέγχου στις κλίμακες της Ενσυνειδησίας.

ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ					
Υποκλίμακες Ενσυνειδησίας	Πριν $M(SD)$	Μετά $M(SD)$	t	df	$Sig.(2-tailed)$
Ενοχή	74.13 (7.93)	92.75 (9.95)	-7.28	7	.000
Ενδιαφέρον να τα έχει καλά με τους γονείς	43.75 (6.18)	46.25 (4.49)	-1.7	7	.131
Ομολογία	32.75 (6.31)	34.88 (6.01)	-2.22	7	.061
Απολογία	27.88 (1.72)	27.25 (4.13)	.58	7	.577
Επανόρθωση	46.88 (8.5)	49 (6.76)	-1.2	7	.268
Προβληματισμός με αφορμή παραβάσεις άλλων	36.5 (9)	35.88 (8.54)	.63	7	.544
Αυτοδιαχείριση/Αυτοδιόρθωση	90.25 (12.8)	92.75 (10.1)	-.97	7	.363
Ενσυναίσθηση/Προ-κοινωνική Αντίδραση	72 (6.32)	70.88 (7.18)	.56	7	.592
Συμβολική Αναπαράσταση μιας αταξίας	19.88 (6.53)	20.50 (5.78)	-.35	7	.733
Ευαισθησία σε ελαττωματικά ή σπασμένα αντικείμενα	31.88 (7.35)	33.5 (6.11)	-1.68	7	.135
Συναισθηματική Δυσφορία	217.75 (15.73)	237 (20.70)	-6.1	7	.000
Ενεργός Ηθική Ρύθμιση	206.38 (26.9)	212.5 (21.2)	-1.5	7	.176
Σύνολο	475.8 (48.09)	503.6 (46.1)	-4.96	7	.002

5.2 Αποτελεσματικότητα της παρέμβασης ως προς την ανάπτυξη της συναισθηματικής επάρκειας.

Στον Πίνακα 3 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι επίδοσης και οι τυπικές αποκλίσεις της πειραματικής ομάδας στις κλίμακες του T.E.C. Πιο συγκεκριμένα οι επιδόσεις της πειραματικής ομάδας βελτιώθηκαν στις εξής διαστάσεις του εργαλείου, στην κλίμακα της «Αναγνώρισης βασικών συναισθημάτων», «Πεποιθήσεις», «Διαχείριση των Συναισθημάτων» και «Μεικτά συναισθήματα». Βελτίωση παρουσιάστηκε και στα δύο επίπεδα κατανόησης των συναισθημάτων δηλαδή στο 1^ο επίπεδο, «Εξωτερικό επίπεδο συναισθημάτων» και στο 2^ο επίπεδο, «Διανοητικό επίπεδο συναισθημάτων». Τέλος αύξηση παρατηρήθηκε στο σύνολο της επίδοσης στο εργαλείο καθώς ο μέσος όρος των τιμών ήταν $M= 4,20$ πριν το πρόγραμμα ενώ μετά ήταν $M= 5$.

Η ανάλυση *t-test* για εξαρτημένα δείγματα έδειξε ότι στην κλίμακα «Πεποιθήσεις» υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της πριν ($M= .40$) και της μετά ($M= .67$) αξιολόγησης για την πειραματική ομάδα, $t(14)= -1,46$, $p< .05$, όπως και στην κλίμακα «Μεικτά συναισθημάτων», όπου ο μέσος όρος της επίδοσης των παιδιών ήταν $M=0$ πριν το πρόγραμμα ενώ μετά το πρόγραμμα $M= .33$, $t(14)= -2,64$, $p< .05$. Στατιστικά σημαντική διαφορά υπήρξε και στο «Διανοητικό επίπεδο συναισθημάτων», όπου ο μέσος όρος της επίδοσης των παιδιών ήταν $M= .67$ πριν το πρόγραμμα ενώ μετά το πρόγραμμα $M= 1.27$, $t(14)=-3,67$, $p< .05$. Γενικά υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της πριν ($M= 4.20$) και της μετά αξιολόγησης ($M= 5$) για το σύνολο του έργου, $t(14)= -3,29$, $p< .05$.

Πίνακας 3. Μέσοι όροι επίδοσης και τυπικές αποκλίσεις της πειραματικής ομάδας στο εργαλείο της Συναισθηματικής επάρκειας-T.E.C.

ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ					
Κλίμακες του T.E.C	Πριν $M(SD)$	Μετά $M(SD)$	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>Sig.(2-tailed)</i>
Αναγνώριση συναισθημάτων	.93 (.25)	1 (0)	-1	14	.334
Κατανόηση Εξωτερικών Αιτιών	.67 (.48)	.67 (.48)	0	14	1
Ρόλος των Επιθυμιών	.53 (.51)	.53 (.51)	0	14	1
Ρόλος των Πεποιθήσεων	.40 (.5)	.67 (.48)	-2.25	14	.041
Ρόλος της μνήμης	.40 (.5)	.40 (.5)	-	-	-

Διαχείριση συναισθημάτων	.33 (.48)	.47 (.51)	-1.46	14	.164
Κρυφά και φανερά συναισθήματα	.27 (.45)	.27 (.45)	-	-	-
Μεικτά συναισθήματα	0 (0)	.33 (.48)	-2.64	14	.019
Ηθικότητα	.67 (.48)	.67 (.48)	-	-	-
1 ^{ος} παράγοντας Εξωτερικό επίπεδο συναισθημάτων	2.53 (1.06)	2.60 (1.18)	-.269	14	.792
2 ^{ος} παράγοντας Διανοητικό επίπεδο συναισθημάτων	.67 (.61)	1.27 (.88)	-3.67	14	.003
3 ^{ος} παράγοντας Ηθικό επίπεδο συναισθημάτων	1.27 (.96)	1.13 (.74)	1	14	.334
Σύνολο	4.20 (1.47)	5 (1.41)	-3.29	14	.005

Στον Πίνακα 4 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι επίδοσης και οι τυπικές αποκλίσεις της ομάδας ελέγχου στις κλίμακες του T.E.C. Υπήρξαν διαφορές στους μέσους ορούς των δυο αξιολογήσεων στις κλίμακες «Αναγνώριση βασικών συναισθημάτων», «Επιθυμίες» και «Μεικτά συναισθήματα» και στα δύο επίπεδα κατανόησης των συναισθημάτων, στο 1^ο επίπεδο, «Εξωτερικό επίπεδο συναισθημάτων» και στο 2^ο επίπεδο, «Διανοητικό επίπεδο συναισθημάτων», όπως και για το σύνολο της επίδοσης στο εργαλείο. Η ανάλυση *t-test* για την ομάδα ελέγχου έδειξε ότι η μόνη στατιστικά σημαντική διαφορά υπήρξε στην κλίμακα «Επιθυμίες» όπου ο μέσος όρος πριν την αξιολόγηση ήταν $M=.33$ και μετά την αξιολόγηση $M=.78$, $t(8)=-2,53$, $p<0,05$. Για καμία άλλη κλίμακα δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά.

Πίνακας 4. Μέσοι όροι επίδοσης και τυπικές αποκλίσεις της ομάδας ελέγχου στο εργαλείο της Συναισθηματικής επάρκειας-T.E.C.

ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ					
Κλίμακες του T.E.C	Πριν $M(SD)$	Μετά $M(SD)$	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>Sig.(2-tailed)</i>
Αναγνώριση συναισθημάτων	.89 (.33)	1(0)	-1.000	8	.347
Κατανόηση Εξωτερικών Αιτιών	1 (0)	.89 (.33)	1.000	8	.347
Ρόλος των Επιθυμιών	.33 (.5)	.78 (.44)	-2.53	8	.035

Ρόλος των Πεποιθήσεων	.56 (.52)	.44 (.52)	1.000	8	.347
Ρόλος της μνήμης	.60 (.51)	.60 (.51)	-	-	-
Διαχείριση συναισθημάτων	.44 (.52)	.33 (.5)	1.000	8	.347
Κρυφά και φανερά συναισθήματα	.33 (.5)	.33 (.5)	-	-	-
Μεικτά συναισθήματα	.22 (.44)	.44 (.52)	-1.512	8	.169
Ηθικότητα	.78 (.44)	.78 (.44)	-	-	-
1^{ος} παράγοντας Εξωτερικό επίπεδο συναισθημάτων	2.89 (.6)	3.33 (.7)	-1.835	8	.104
2^{ος} παράγοντας Διανοητικό επίπεδο συναισθημάτων	1.11 (1.05)	1.22 (1.2)	-.555	8	.594
3^{ος} παράγοντας Ηθικό επίπεδο συναισθημάτων	1.22 (.66)	1.11 (.6)	1.000	8	.347
Σύνολο	5.22 (1.48)	5.67 (1.65)	-1.180	8	.272

5.3 Αποτελεσματικότητα της παρέμβασης ως προς την ανάπτυξη της κατανόησης του νου.

Στον Πίνακα 5 παρουσιάζονται οι επιδόσεις της πειραματικής ομάδας πριν και μετά το πρόγραμμα ενώ στον Πίνακα 6 παρουσιάζονται οι επιδόσεις της ομάδας ελέγχου. Όσον αφορά στην πειραματική ομάδα, υπήρξε αύξηση στον μέσο όρο της επίδοσης πριν και μετά το πρόγραμμα στο έργο α' τάξης ψευδούς πεποίθησης (έργο απροσδόκητου περιεχομένου), στο δεύτερο έργο της α' τάξης ψευδούς πεποίθησης (έργο απροσδόκητης μετακίνησης) στο πρώτο έργο β' τάξης ψευδούς πεποίθησης (τα γενέθλια) αλλά και στο δεύτερο έργο της β' τάξης ψευδούς πεποίθησης (ο παγωτατζής). Για το σύνολο των έργων ψευδούς πεποίθησης η επίδοση της πειραματικής ομάδας αυξήθηκε από $M= 1,79$ σε $M= 2,36$. Η ανάλυση t -test ωστόσο δεν έδειξε κάποιο στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα, ούτε για το σύνολο των έργων ψευδούς πεποίθησης, $t(13)=-1,59$, $p= n.s.$

Πίνακας 5. Μέσοι όροι επίδοσης και τυπικές αποκλίσεις της πειραματικής ομάδας στα έργα ψευδούς πεποίθησης.

ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ					
Έργα ψευδούς πεποίθησης	Πριν $M(SD)$	Μετά $M(SD)$	t	df	$Sig.(2-tailed)$
Έργο απροσδόκητου περιεχομένου	.43(.51)	.50(.51)	-.563	13	.583
Έργο απροσδόκητης μετακίνησης	.50(.51)	.71(.46)	-1.385	13	.189
Έργο δεύτερης τάξης ψευδούς πεποίθησης-Τα γενέθλια	.57(.51)	.79(.42)	-1.385	13	.189
Έργο δεύτερης τάξης ψευδούς πεποίθησης-Ο παγωτατζής	.29(.46)	.36(.49)	-.434	13	.671
Σύνολο	1.79(1.25)	2.36(.92)	-1.593	13	.135

Σχετικά με τις επιδόσεις της ομάδας ελέγχου, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 6, δεν υπάρχουν πολλές διαφορές μεταξύ των επιδόσεών της, πριν το πρόγραμμα και μετά το πρόγραμμα. Για παράδειγμα βελτίωση παρουσίασαν τα παιδιά μόνο στην επίδοση του έργου α' τάξης ψευδούς πεποίθησης (έργο απροσδόκητου περιεχομένου). Για το σύνολο των έργων ψευδούς πεποίθησης η επίδοση της ομάδας ελέγχου ήταν $M= 2,25$ πριν και $M= 2,50$ μετά το πρόγραμμα. Η ανάλυση t -test δεν

έδειξε κάποιο στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα, ούτε για το σύνολο των έργων ψευδούς πεποίθησης $t(7) = -1,528$, $p = n.s.$

Πίνακας 6. Μέσοι όροι επίδοσης και τυπικές αποκλίσεις της ομάδας ελέγχου στα έργα ψευδούς πεποίθησης.

ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ					
Έργα ψευδούς πεποίθησης	Πριν <i>M(SD)</i>	Μετά <i>M(SD)</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>Sig. (2-tailed)</i>
Έργο απροσδόκητου περιεχομένου	.63(.51)	.88(.35)	-1.528	7	.170
Έργο απροσδόκητης μετακίνησης	.78(.44)	.78(.44)	-	-	-
Έργο δεύτερης τάξης ψευδούς πεποίθησης-Τα γενέθλια	.44(.52)	.44(.52)	-	-	-
Έργο δεύτερης τάξης ψευδούς πεποίθησης-Ο παγωτατζής	.22(.44)	.22(.44)	-	-	-
Σύνολο	2.25(1.1)	2.50(1.1)	-1.528	7	.170

5.4 Αποτελεσματικότητα της παρέμβασης ως προς την ανάπτυξη των ηθικών συναισθημάτων.

Οι μέσοι όροι επίδοσης της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στο έργο για την κατανόηση των ηθικών συναισθημάτων, παρουσιάζονται στους Πίνακες 7 και 8 που ακολουθούν. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 7, οι μέσοι όροι επίδοσης της πειραματικής ομάδας μετά την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης ήταν υψηλότεροι από ότι ήταν πριν την εφαρμογή. Για παράδειγμα οι μέσοι όροι διέφεραν για τις ερωτήσεις «*Πώς νιώθει ο ...θύτης;*» «*γιατί ο θύτης νιώθει...;*», «*τι σκέψεις κάνει ο θύτης τώρα που διέπραξε την ηθική παράβαση;*», «*τι μπορεί να κάνει ο θύτης για να νιώσει καλύτερα;*» και στην ερώτηση «*πώς νιώθει το θύμα όταν καταλάβει την ηθική παράβαση;*» Η ανάλυση *t-test* για εξαρτημένα δείγματα έδειξε ότι στην επίδοση της πειραματικής ομάδας στην ερώτηση σχετικά με το πώς νιώθει ο θύτης υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων της πριν ($M = 7.33$) και της μετά αξιολόγησης ($M = 9.33$), $t(14) = -2,24$, $p < .05$, όπως και στην ερώτηση για το τι σκέφτεται ο θύτης τώρα που διέπραξε την ηθική παράβαση όπου $M = 9.93$ πριν και $M = 13.93$ μετά το πρόγραμμα, $t(14) = -2,08$, $p = 0.056$. Στατιστικά σημαντική διαφορά

βρέθηκε και στην ερώτηση σχετικά με τη συμπεριφορά του θύτη αφού διέπραξε την ηθική παράβαση όπου $M = 15.56$ πριν και $M = 19.73$ μετά το πρόγραμμα, $t(7) = -2.54$, $p < .05$. Σε καμία άλλη ερώτηση δεν υπήρξε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα.

Πίνακας 7. Μέσοι όροι επίδοσης και τυπικές αποκλίσεις της πειραματικής ομάδας στις ερωτήσεις για την κατανόηση των ηθικών συναισθημάτων.

ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ					
Ερωτήσεις Ηθικών Ιστοριών	Πριν $M(SD)$	Μετά $M(SD)$	t	df	$Sig.(2-tailed)$
Αναφορά συναισθήματος	7.33 (2.74)	9.33 (2.69)	-2.24	14	.041
Δικαιολόγηση συναισθήματος	9.36 (4.01)	11.47 (4.06)	-1.7	13	.106
Σκέψεις του θύτη	9.93 (7.42)	13.93 (6.84)	-2.08	14	.056
Συμπεριφορά θύτη	15.56 (8.06)	19.73 (8.9)	-3.79	7	.007
Χαρακτήρας θύτη	12.07 (3.93)	11 (4.35)	0.94	14	.360
Συναίσθημα Θύματος	9.53 (0.91)	9.87 (0.51)	-1.16	14	.265
Σύνολο	75.43 (14)	81.86 (9.2)	-1.67	6	.144

Οι διαφορές στους μέσους όρους επίδοσης της ομάδας ελέγχου υποβλήθηκαν ομοίως σε έλεγχο με το στατιστικό κριτήριο t για εξαρτημένα δείγματα ο οποίος έδειξε ότι υπήρξε βελτίωση στην επίδοση των παιδιών, όπως για παράδειγμα στις ερωτήσεις «Πώς νιώθει ο ...θύτης;», «γιατί ο θύτης νιώθει...;», «τι σκέψεις κάνει ο θύτης τώρα που διέπραξε την ηθική παράβαση;», «τι μπορεί να κάνει ο θύτης για να νιώσει καλύτερα;» ωστόσο σε καμία ερώτηση δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά.

Πίνακας 8. Μέσοι όροι επίδοσης και τυπικές αποκλίσεις της ομάδας ελέγχου στις ερωτήσεις για την κατανόηση των ηθικών συναισθημάτων.

ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ					
Ερωτήσεις Ηθικών Ιστοριών	Πριν $M(SD)$	Μετά $M(SD)$	t	df	$Sig.(2-tailed)$
Αναφορά συναισθήματος	7.63 (2.56)	8.38 (2.32)	-1.21	7	.265
Δικαιολόγηση συναισθήματος	9.14 (3.71)	10 (4.86)	-.795	6	.457
Σκέψεις του θύτη	13.67 (4.16)	16 (8.18)	-.594	2	.613
Συμπεριφορά θύτη	18.67 (3.05)	19.67 (3.05)	-.229	2	.840

Χαρακτήρας θύτη	11.75 (4.89)	12.88 (3.48)	-.527	7	.614
Συναίσθημα Θύματος	10 (0)	10 (0)	-	-	-
Σύνολο	82 (11.3)	87.5 (.7)	-.73	1	.597

5.5 Αποτελεσματικότητα της παρέμβασης ως προς την κατανόηση της ενοχής.

Η επίδοση της πειραματικής ομάδας στο έργο κατανόησης της ενοχής βελτιώθηκε σημαντικά μετά το πρόγραμμα. Πιο συγκεκριμένα, ο μέσος όρος επίδοσης των παιδιών πριν το πρόγραμμα ήταν $M = .33$, μετά το πρόγραμμα βελτιώθηκε $M = 1.87$. Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική, $t(14) = -2.82$, $p < .05$. Στατιστικά σημαντική διαφορά υπήρξε και στις αναφερόμενες αιτίες όπου ο μέσος όρος επίδοσης των παιδιών της πειραματικής ομάδας παρουσίασε αύξηση από $M = .20$ πριν το πρόγραμμα σε $M = .93$, μετά το πρόγραμμα, $t(14) = -2.21$, $p < .05$. Όσον αφορά την ικανότητα των παιδιών να αναφέρουν σκέψεις που σχετίζονται με το συναίσθημα της ενοχής ο μέσος όρος επίδοσης ήταν $M = 0$ πριν το πρόγραμμα και $M = 1.20$ μετά το πρόγραμμα, $t(14) = -2.61$, $p < .05$. Αύξηση παρουσίασε η επίδοση των παιδιών και στην ερώτηση σχετικά με τη συμπεριφορά του ατόμου που νιώθει ενοχή, αφού $M = 0$ και μετά το πρόγραμμα αυξήθηκε σε $M = 1.33$, $t(14) = -2.39$, $p < .05$. Η επίδοση των παιδιών βελτιώθηκε και στις αναφερόμενες σωματικές εκδηλώσεις στο πρόσωπο και στο σώμα του ατόμου που μπορεί να νιώθει ενοχή αφού $M = .13$, πριν το πρόγραμμα και $M = .93$, μετά το πρόγραμμα, $t(14) = -3.05$, $p < .05$. Η συνολική επίδοση των παιδιών στο έργο ήταν πριν το πρόγραμμα $M = .80$ και αυξήθηκε σημαντικά σε $M = 7.20$, $t(14) = -3.38$, $p < .05$.

Πίνακας 9. Μέσοι όροι επίδοσης και τυπικές αποκλίσεις της πειραματικής ομάδας στις ερωτήσεις για την κατανόηση της ενοχής.

ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ					
Ερωτήσεις για την ενοχή	Πριν $M(SD)$	Μετά $M(SD)$	t	df	$Sig.(2-tailed)$
Ορισμός	.33 (.9)	1.87 (1.92)	-2.82	14	.013
Αιτίες	.20 (.77)	.93 (1.22)	-2.21	14	.044
Σκέψεις	0 (0)	1.20 (1.78)	-2.61	14	.21
Συμπεριφορά	0 (0)	1.33 (2.16)	-2.39	14	.031
Σωματικές εκδηλώσεις-	.13 (.51)	.93 (1.03)	-3.05	14	.009

Πρόσωπο					
Σωματικές εκδηλώσεις-Σώμα	.13 (.51)	.93 (1.03)	-3.05	14	.009
Σύνολο	.80 (2.59)	7.20 (7.9)	-3.38	14	.004

Σχετικά με την επίδοση των παιδιών της ομάδας ελέγχου στο έργο κατανόησης της ενοχής υπήρξε διαφορά στις μετρήσεις των μέσων όρων πριν και μετά το πρόγραμμα που όμως δεν είναι μεγάλες και στατιστικώς σημαντικές. Για παράδειγμα βελτίωση παρουσιάστηκε στον ορισμό της ενοχής, στις αναφερόμενες αιτίες του συναισθήματος της ενοχής, στις σκέψεις που κάνει κάποιος αλλά και στην συμπεριφορά που επιδεικνύει μετά την ηθική παράβαση. Επίσης η συνολική επίδοση των παιδιών στο έργο αυξήθηκε από $M= 3.20$ σε $M= 4.30$, $t(9)= -1.52$, $p= n.s.$ Σε κανένα από τα παραπάνω ευρήματα δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά.

Πίνακας 9. Μέσοι όροι επίδοσης και τυπικές αποκλίσεις της ομάδας ελέγχου στις ερωτήσεις για την κατανόηση της ενοχής.

ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ					
Ερωτήσεις για την ενοχή	Πριν $M(SD)$	Μετά $M(SD)$	t	df	$Sig.(2-tailed)$
Ορισμός	1 (1.7)	1.20 (1.68)	-1	9	.343
Αιτίες	.40 (.84)	.50 (1.08)	-1	9	.343
Σκέψεις	.40 (.84)	.90 (1.19)	-1.46	9	.177
Συμπεριφορά	.20 (.42)	.30 (.48)	-1	9	.344
Σωματικές Εκδηλώσεις-Πρόσωπο	.60 (.96)	.60 (.96)	-	9	-
Σωματικές Εκδηλώσεις-Σώμα	.60 (.96)	.80 (1.03)	-1	9	.343
Σύνολο	3.20 (5.28)	4.30 (5.79)	-1.52	9	.162

Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα επεδίωξε να βελτιώσει την αναγνώριση και κατανόηση ηθικών συναισθημάτων και ιδιαίτερα του συναισθήματος της ενοχής σε παιδιά ηλικίας -4- έως -7- ετών μέσω ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος που βασίστηκε στην επικοινωνιακή προσέγγιση. Άλλοι στόχοι της έρευνας ήταν η βελτίωση της κατανόησης του νου, της συναισθηματικής επάρκειας και της ενσυνειδησίας των παιδιών.

Η συναισθηματική επάρκεια των παιδιών της πειραματικής ομάδας φαίνεται να αυξήθηκε μετά τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα. Τα παιδιά βελτιώθηκαν στην αναγνώριση βασικών και μεικτών συναισθημάτων, στη διαχείριση τους αλλά και στην αναγνώριση του ρόλου που παίζουν οι πεποιθήσεις στη βίωση αυτών. Τα παιδιά κατανόησαν τον ρόλο που μπορεί να παίζουν οι εξωτερικές και οι νοητικές καταστάσεις στη βίωση των συναισθημάτων. Τα παραπάνω ευρήματα έρχονται να επιβεβαιώσουν άλλες έρευνες που δημιουργήθηκαν και είχαν ως στόχο την βελτίωση της συναισθηματικής επάρκειας και της κατανόησης του νου των παιδιών μέσω της επικοινωνιακής προσέγγισης όπως αυτή των Ornaghi, Brockmeier, and Grazzani-Gavazzi (2011), οι οποίοι χρησιμοποίησαν στο πρόγραμμά τους ιστορίες πλούσιες σε νοητικούς και συναισθηματικούς όρους και έπαιζαν με τα παιδιά γλωσσικά παιχνίδια π.χ έπρεπε να χρησιμοποιήσουν έναν όρο από τις ιστορίες. όσο περισσότερο μπορούσαν.

Επιπλέον οι Tenenbaum, Alfieri, Brooks και Dunne (2008), έδειξαν ότι ο μηχανισμός μέσω του οποίου επιτυγχάνεται η βελτίωση της συναισθηματικής επάρκειας των παιδιών είναι μέσω της επεξήγησης που χρησιμοποιείται στην συζήτηση, για παράδειγμα τα παιδιά άκουγαν μια ιστορία και έπειτα καλούνταν να εξηγήσουν τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά των ηρώων, διαδικασία που βοήθησε τα παιδιά στην βαθύτερη κατανόηση των ψυχολογικών φαινομένων των πρωταγωνιστών. Αντίστοιχα ευρήματα είχαν και οι Ornaghi, Grazzani, Cherubin, Conte και Piralli (2015), οι οποίοι χρησιμοποίησαν σύντομες ιστορίες που περιείχαν συναισθήματα και τα παιδιά καλούνταν να εξηγήσουν τη φύση, τις αιτίες και τη διαχείριση των συναισθημάτων των ηρώων. Τα παιδιά είχαν αυξημένη συναισθηματική επάρκεια και προκοινωνική συμπεριφορά σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου.

Στατιστικώς σημαντικά αποτελέσματα βρέθηκαν στις κλίμακες «πεποιθήσεις», «μεικτά συναισθήματα» και «διανοητικό επίπεδο συναισθημάτων», όπως και συνολικά για το έργο της συναισθηματικής επάρκειας. Το πρόγραμμα έδωσε έμφαση στην κατανόηση της ενοχής έπειτα από μια ηθική παράβαση των ηρώων αλλά γίνονταν συζήτηση με τα παιδιά σχετικά με αντιφατικά συναισθήματα π.χ ένας ήρωας μπορεί να ένιωθε χαρά αρχικά γιατί κατάφερε να αποκτήσει κάτι που επιθυμούσε όμως ταυτόχρονα μπορεί να ένιωθε και ενοχή αφού προκάλεσε κακό σε κάποιον άλλον. Σύμφωνα με τους Pons, Harris και de Rosnay (2004) αυτή η ικανότητα αναπτύσσεται στα 8 έτη. Αυτό σημαίνει ότι το πρόγραμμα κατάφερε να αναπτύξει αυτή την ικανότητα σε μικρότερης ηλικίας παιδιά. Το γεγονός ότι τα παιδιά βελτιώθηκαν στην κατανόηση των πεποιθήσεων δείχνει ότι μέσω των ιστοριών και της συζήτησης που ακολουθούσε για τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τη διαχείριση αυτών, μπόρεσαν να αναπτύξουν την κατανόηση ότι οι πεποιθήσεις των άλλων καθορίζουν τα συναισθήματά τους, όπως και την κατανόηση ότι κάποιος μπορεί να κρύβει τα συναισθήματα του, ικανότητα του διανοητικού επιπέδου συναισθημάτων, που αναπτύσσεται στα 6 και 7 έτη ενός παιδιού (Albanese et al., 2006).

Η ομάδα ελέγχου δεν παρουσίασε ιδιαίτερη βελτίωση στις υποκλίμακες του τεστ της συναισθηματικής επάρκειας, αλλά βρέθηκε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα για την υποκλίμακα της επιθυμίας. Αυτό μπορεί να εξηγηθεί, αφού μπορεί τα παιδιά της ομάδας ελέγχου να μην συμμετείχαν σε κάποιου είδους πρόγραμμα, ωστόσο το πλήθος των έργων και οι ιστορίες που τους δόθηκαν κατά τις αξιολογήσεις, λειτούργησαν ως ένα είδος εκπαίδευσης για αυτά. Επιπλέον το μικρό χρονικό διάστημα που μεσολάβησε μεταξύ των δυο αξιολογήσεων μπορεί να είναι ακόμη ένας παράγοντας για αυτό το αποτέλεσμα.

Σχετικά με την βελτίωση της κατανόησης του νου η πειραματική ομάδα βελτιώθηκε σε όλα τα έργα κατανόησης ψευδούς πεποίθησης σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Για παράδειγμα η επίδοση των παιδιών βελτιώθηκε συνολικά σε όλα τα έργα, στο έργο απροσδόκητης μετακίνησης και απροσδόκητου περιεχομένου και στα δυο έργα β' τάξης κατανόησης ψευδούς πεποίθησης. Η συζήτηση πάνω στα συναισθήματα των ηρώων έχει αποδειχτεί από άλλες έρευνες ότι αυξάνει την κατανόηση του νου. Για παράδειγμα οι Ornaghi, Brockmeier και Grazzani (2014), ανέπτυξαν ένα πρόγραμμα που στόχευε στην βελτίωση της κατανόησης του νου μέσω της συναισθηματικής διαπαιδαγώγησης των παιδιών. Η συζήτηση και η έμφαση που

δίνεται στις νοητικές καταστάσεις των άλλων προάγει την ικανότητα των παιδιών να αντιλαμβάνονται τη διαφορετική οπτική που μπορεί να έχουν σε σχέση με τους άλλους (Tompkins, 2015. Appleton & Redy, 1996. Lecce, Bianco, Devine, Hughes & Banerjee, 2014. Grazzani & Ornaghi, 2014. Guajardo & Watson, 2002. Lohmann & Tomasello, 2003. Grazzani, Ornaghi & Brockmeier (2016). Παρόλο που αυξήθηκε η επίδοση της πειραματικής ομάδας στα συγκεκριμένα έργα, δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα.

Το πρόγραμμα φαίνεται να επηρέασε πτυχές της ενσυνειδησίας των παιδιών. Για παράδειγμα, οι μητέρες ανέφεραν ότι τα παιδιά τους μετά την εφαρμογή του προγράμματος ήταν πιο πιθανό να βιώσουν ενοχή και να μετανιώσουν έπειτα από κάποια αταξία ή ζημιά, να ζητήσουν συγγνώμη και να αποκαλύψουν την αταξία τους ενώ ήταν πιο πιθανό να προσπαθήσουν να ρυθμίσουν τη συμπεριφορά τους έτσι ώστε να συμβαδίζει με τους κανόνες που έχουν θέσει οι γονείς τους. Επίσης αύξηση ανέφεραν οι μητέρες σε συμπεριφορές των παιδιών όπως να αναπαριστούν στο παιχνίδι ζημιές ή αταξίες που έχουν διαπράξει. Τα παιδιά φαίνεται να ανέπτυξαν τον ηθικό εαυτό όσον αφορά την βίωση συναισθηματικής δυσφορίας. Στατιστικώς σημαντικά αποτελέσματα βρέθηκαν για τις κλίμακες της «ενοχής», της «συμβολικής αναπαράστασης της αταξίας» και της «συναισθηματικής δυσφορίας».

Αξίζει να σημειωθεί ότι και για την ομάδα ελέγχου βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικά αποτελέσματα σε κάποιες διαστάσεις της ενσυνειδησίας όπως την ενοχή, τη συναισθηματική δυσφορία και για το σύνολο του έργου. Η εξήγηση είναι ότι οι μητέρες θυμήθηκαν, τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου από την πρώτη αξιολόγηση και σε συνδυασμό με το πλήθος των έργων που δόθηκε και στην πρώτη αλλά και στην δεύτερη αξιολόγηση, εξέλαβαν τη διαδικασία ως ένα είδος παρέμβασης και εξιδανίκευσαν τη συμπεριφορά των παιδιών τους αξιολογώντας τη περισσότερο θετικά, ότι δηλαδή ένιωθαν περισσότερη ενοχή μετά από αταξίες και ότι αυξήθηκαν οι ηθικές συμπεριφορές αυτών στην καθημερινότητά τους. Επίσης οι δυο ομάδες, η πειραματική ομάδα και η ομάδα ελέγχου δεν είχαν το ίδιο σημείο εκκίνησης σε αυτό το έργο, αφού εξ αρχής η ομάδα ελέγχου είχε καλύτερο μέσο όρο από την πειραματική ομάδα, ίσως λόγω της ηλικιακής διαφοράς που προϋπήρχε.

Η ανάπτυξη της ενσυνειδησίας στα παιδιά είναι σημαντική γιατί μέσω των κανόνων και ηθικών αρχών που εσωτερικεύουν τα παιδιά από τους γονείς τους θα καταφέρουν να κοινωνικοποιηθούν και να αναπτύξουν τον ηθικό εαυτό τους με αποτέλεσμα ικανοποιητικές διαπροσωπικές σχέσεις και μια υγιή προσωπικότητα που

απέχει από παθολογικές συμπεριφορές (Kochanska, Koenig, Barry, Kim, & Yoon, 2010). Τα παιδιά μέσω της δυσφορίας που βιώνουν έπειτα από κάποια αταξία και μέσω της αυτοσυγκράτησης είναι δυνατόν να αναστείλουν μη επιθυμητές συμπεριφορές (Kochanska, Barry, Jimenez, Hollatz, & Woodard, 2009).

Το πρόγραμμα φαίνεται να επηρέασε θετικά την ικανότητα των παιδιών της πειραματικής ομάδας να αποδίδουν ηθικά συναισθήματα στους θύτες των ιστοριών αλλά και να δικαιολογούν τα συναισθήματά τους. Η ικανότητα απόδοσης ηθικών συναισθημάτων στους θύτες φαίνεται να παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της ηθικής συμπεριφοράς στα παιδιά (Malti & Krettenauer, 2013) και στην ανάπτυξη της ηθικής κινητοποίησης (Nunner-Winkler, 2007). Σύμφωνα με τους Krettenauer, Malti, και Sokol, (2008) το «φαινόμενο του χαρούμενου θύτη» δεν παρουσιάζει μείωση παρά μόνο στα παιδιά προχωρημένης σχολικής ηλικίας, στην εφηβεία αλλά και στην ενηλικίωση. Τα παιδιά μικρότερης ηλικίας δεν είναι σε θέση να κατανοήσουν την ηθικότητα/μη ηθικότητα μιας πράξης ειδικά όταν ο θύτης κερδίζει κάτι από την πράξη του (Krettenauer et al., 2008). Άλλοι ερευνητές υποστήριξαν ότι από την ηλικία των 7 τα παιδιά είναι σε θέση να αποδίδουν μεικτά ή αρνητικά συναισθήματα στους θύτες (Keller, Lourenco, Malti, & Saalbach, 2003. Nunner-Winkler & Sodian, 1988). Ωστόσο φαίνεται ότι το παρόν πρόγραμμα είχε θετικό αντίκτυπο στη μείωση του «φαινομένου του χαρούμενου θύτη» ήδη από την ηλικία των 4 ετών. Η εκπαίδευση στα ηθικά συναισθήματα, η συζήτηση γύρω από αυτά αλλά και η σύνδεση τους με σκέψεις και συμπεριφορές επανόρθωσης βοήθησαν τα παιδιά να κατανοήσουν καλύτερα την ηθικότητα/μη ηθικότητα μιας πράξης και το συναισθηματικό αντίκτυπο που έχουν αυτές στην ψυχολογία του θύτη.

Σημαντική βελτίωση παρουσίασαν τα παιδιά της πειραματικής ομάδας και στην ικανότητα να αποδίδουν ηθικές σκέψεις στους θύτες αλλά και στην ικανότητα να σκέφτονται επανορθωτικές συμπεριφορές των ηρώων ώστε αυτοί να νιώσουν καλύτερα μετά την ηθική παράβαση. Ενδιαφέρον εύρημα αποτελεί το γεγονός ότι ενώ πριν το πρόγραμμα ήταν πιο πιθανό τα παιδιά να αξιολογήσουν αρνητικά τον χαρακτήρα του θύτη, αυτή η τάση μειώθηκε μετά το πρόγραμμα. Αυτό μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι τα παιδιά κατάφεραν να αποδώσουν σκέψεις απολογίας και επανορθωτικές πράξεις στον θύτη, κάτι που άλλαξε τον τρόπο αξιολόγησης του χαρακτήρα του σε περισσότερο θετικό. Ωστόσο αυτό το εύρημα μπορεί να οφείλεται σε τυχαίους παράγοντες και όχι στην συμβολή του προγράμματος αφού δεν παρουσίασε στατιστική σημαντικότητα. Τα παιδιά που συμμετείχαν στο πρόγραμμα,

αν και βελτιώθηκαν στην απόδοση αρνητικών συναισθημάτων στα θύματα των ιστοριών, ωστόσο αυτή η αλλαγή δεν ήταν μεγάλη, ούτε στατιστικά σημαντική στην επαναξιολόγηση σε σχέση με την αξιολόγηση πριν το πρόγραμμα. Όσον αφορά την ομάδα ελέγχου και την επίδοση της στο έργο κατανόησης των ηθικών συναισθημάτων, δεν υπήρξε κάποια σπουδαία βελτίωση, ούτε κάποιο στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα για καμία διάσταση του έργου, ούτε για το σύνολο του έργου.

Τα παιδιά της πειραματικής ομάδας, μετά το πρόγραμμα, φαίνεται να κατανόησαν τη φύση της ενοχής και τις αιτίες που μπορεί να προκαλέσουν τη βίωση της ενοχής. Δηλαδή ως αιτίες ανέφεραν άσχημες συμπεριφορές από τη μεριά του θύτη, όπως το σπρώξιμο. Επιπλέον κατάφεραν να συνδυάσουν σκέψεις απολογίας και μετάνοιας με το συναίσθημα της ενοχής, για παράδειγμα ανέφεραν: «σκέφτεται ότι αυτό που έκανε δεν ήταν σωστό», «σκέφτεται να ζητήσει συγγνώμη» αλλά και να προτείνουν εναλλακτικούς τρόπους δράσεις ώστε ο ήρωας της ιστορίας, που τους παρουσιάστηκε κατά την αξιολόγηση, να επανορθώσει, για παράδειγμα ανέφεραν ότι «έπρεπε να κατέβει από την κούνια και να περιμένει τη σειρά του». Επίσης βελτιώθηκαν στην αναγνώριση των σωματικών εκδηλώσεων της ενοχής που μοιάζουν με τις σωματικές εκδηλώσεις της λύπης. Για την ομάδα ελέγχου δεν υπήρξαν θεαματικές αλλαγές στους μέσους όρους των επιδόσεων στις δύο αξιολογήσεις, ούτε υπήρξαν στατιστικώς σημαντικά αποτελέσματα. Τα παραπάνω αποτελέσματα συμφωνούν με την άποψη ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται τα σύνθετα συναισθήματα (Berti, Garattoni & Venturini, 2000). Η παρούσα έρευνα πήγε ένα βήμα παραπέρα στην μελέτη της κατανόησης της ενοχής αφού δεν έχει μελετηθεί ξανά η κατανόησή της σε παιδιά μικρότερα των -5-ετών.

Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα συνεισέφερε στο πεδίο των ερευνών του «χαρούμενου θύτη» αφού καμία έρευνα ως τώρα δεν επικέντρωσε την προσοχή της στην εκπαίδευση των παιδιών στο συναίσθημα της ενοχής με σκοπό τη μείωση του παραπάνω φαινομένου. Όπως έδειξε η έρευνα ακόμη και παιδιά ηλικίας -4- ετών μπορούν να κατανοήσουν ότι η παράβαση των κανόνων όπως για παράδειγμα το να σπρώξει ένα παιδί κάποιο άλλο, επειδή θέλει να ανέβει εκείνο στην κούνια συνοδεύεται από την βίωση του συναισθήματος της ενοχής. Η ενοχή κινητοποιεί το άτομο να δράσει με σκοπό την επανόρθωση. Όπως φάνηκε από την έρευνα η κατανόηση της ενοχής επιφέρει αλλαγές στον τρόπο που τα παιδιά σκέφτονται τις ηθικές παραβάσεις. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν ήταν θετικά όσον αφορά τους στόχους της έρευνας, δηλαδή τα παιδιά βελτιώθηκαν στην κατανόηση των ηθικών συναισθημάτων και της ενοχής, σε διαστάσεις της συναισθηματικής επάρκειας, της κατανόησης του νου αλλά και σε κάποιες πτυχές της ενσυνειδησίας. Στο μέλλον θα χρειαστεί να επιβεβαιωθούν τα παραπάνω αποτελέσματα από άλλες έρευνες και να υπερκεραστούν οι περιορισμοί της παρούσας.

Οι σημαντικότεροι περιορισμοί της έρευνας αφορούν το μικρό μέγεθος του δείγματος που δεν μας επιτρέπει να γενικεύσουμε τα αποτελέσματα στον ευρύτερο πληθυσμό. Η ομάδα παρέμβασης και η ομάδα ελέγχου αποτελούνταν από παιδιά -4- έως -7- ετών ωστόσο ήταν λίγα τα παιδιά σε κάθε ηλικιακή κατηγορία. Επιπλέον το γεγονός ότι κάποια εργαλεία αξιολόγησης δόθηκαν για δεύτερη φορά σε μικρό χρονικό διάστημα, λειτούργησε αρνητικά για την εξαγωγή γενικεύσιμων συμπερασμάτων όπως στην περίπτωση της κλίμακας της ενσυνειδησίας όπου η ομάδα ελέγχου είχε περισσότερη βελτίωση σε κάποιες υποκλίμακες. Ένας άλλος σημαντικός περιορισμός είναι η έλλειψη follow-up αξιολόγησης, όπου θα διαπιστωνόταν η διάρκεια των αλλαγών που παρατηρήθηκαν μετά την εφαρμογή του προγράμματος.

Βιβλιογραφία

Albanese, O., Grazzani-Gavazzi, I., Molina, P., Antoniotti, C., Arati, L., Farina, E., & Pons, F., (2006). Children's Emotion Understanding: Preliminary data from the Italian validation project of Test of Emotion Comprehension (TEC). In Pons, F., Daniel, M. F., Lafortune, L., Doudin, P., A., & Albanese, O. (eds.) *Toward Emotional Competences*. Pp 39-50. Aalborg University Press

Appleton, M., & Reddy, V. (1996). Teaching three year-olds to pass false belief tests: A conversational approach. *Social Development*, 5, 275–291. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.1996.tb00086.x>

Arsenio, W., Gold, J., & Adams, E. (2006). Children's conceptions and displays of moral emotions. In M. Killen & J. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 581–610). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Arsenio, W. F., & Kramer, R. (1992). Victimiziers and Their Victims: Children's Conceptions of the Mixed Emotional Consequences of Moral Transgressions. *Child Development*, 63(4), 915–927. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1992.tb01671.x>

Astington, J. (2003). Sometimes necessary, never sufficient: False-belief understanding and social competence. In *Individual differences in theory of mind: implications for typical and atypical development* (pp. 13–38). Retrieved from <http://psycnet.apa.org/psycinfo/2003-88177-001>

Astington, J. W., & Baird, J. A. (2005). *Why Language Matters for Theory of Mind*. Why Language Matters for Theory of Mind (pp. 3-25). Oxford University Press.

Astington, J., W. & Edward, M., J. (2010). The development of theory of mind in early childhood. Social Cognition. *Encyclopedia of Early Childhood Development*, 1-5.

Baird, J. A., & Astington, J. W. (2004). The role of mental state understanding in the development of moral cognition and moral action. *New Directions for Child and Adolescent Development*, (103), 37–49. <https://doi.org/10.1002/cd.96>

Baron-Cohen, S. (2001). Theory of Mind in Normal Development and Autism. *Prisme*, 34, 174–183.

Berti, a E., Garattoni, C., & Venturini, B. (2000). The understanding of sadness, guilt, and shame in 5-, 7-, and 9-year-old children. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 126(3), 293–318.

Bianco, F., Lecce, S., & Banerjee, R. (2016). Conversations about mental states and theory of mind development during middle childhood: A training study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 149, 41–61. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.11.006>

Βογινδρούκας, Ι., Πρωτόπαπας, Α., Σιδερίδης, Γ., (2009). *Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου, Ελληνική έκδοση του «Word Finding Vocabulary Test»* (Renfrew, 1995). Εκδόσεις Γλαύκη.

Buttelmann, D., Over, H., Carpenter, M., & Tomasello, M. (2014). Eighteen-month-olds understand false beliefs in an unexpected-contents task. *Journal of Experimental Child Psychology*, 119, 120–126. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2013.10.002>

Carpendale, J. I., & Chandler, M. J. (1996). On the Distinction between False Belief Understanding and Subscribing to an Interpretive Theory of Mind. *Child Development*, 67(4), 1686–1706. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01821.x>

Carpendale, J. I. M., & Lewis, C. (2006). *How children develop social understanding*. Understanding childrens worlds (p. 311). <https://doi.org/10.1037/CP2007011>

Ding, X. P., Wellman, H. M., Wang, Y., Fu, G., & Lee, K. (2015). Theory-of-Mind Training Causes Honest Young Children to Lie. *Psychological Science*, 26(11), 1812–1821. <https://doi.org/10.1177/0956797615604628>

Dunn, J., & Cutting, A. L. (1999). Understanding others, and individual difference in friendship interactions in young children. *Social Development*, 8, 201–219. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00091>

Dunn, J & Brophy, M. (2005). Communication, Relationships and Individual Differences in Children's Understanding of Mind. In: Astington, JW, Baird, JA (eds) *Why Language Matters for Theory of Mind*. New York: Oxford University Press, pp. 50-69.

Eisenberg-Berg, N., & Hand, M. (1979). The relationship of preschoolers' reasoning about prosocial moral conflicts to prosocial behavior. *Child Development*, 50(2), 356–363. <https://doi.org/10.2307/1129410>

Ferguson, T. J., Stegge, H., & Damhuis, I. (1991). Children's Understanding of Guilt and Shame. *Child Development*, 62(4), 827. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.ep9109162256>

Gasser, L., Gutzwiller-Helfenfinger, E., Latzko, B., & Malti, T. (2013). Moral emotion attributions and moral motivation. In *Handbook of Moral Motivation: Theories, Models, Applications* (pp. 307–322). Sense Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6209-275-4>

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(1), 26–37. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1988.tb03192.x>

Grazzani, I., & Ornaghi, V. (2014). *Psychological lexicon and theory of mind: training preschool children to improve their social cognition. Selected Papers from the 4th UK Cognitive Linguistic Conference*. Available online at: <http://uk-cla.org.uk/proceedings>, 136–151.

Grazzani, I., Ornaghi, V., & Brockmeier, J. (2016). Conversation on mental states at nursery: promoting social cognition in early childhood. *Eur. J. Dev. Psychol.* 13, 563–581. doi: 10.1080/17405629.2015.1127803

Grazzani, I., Ornaghi, V., Agliati, A., & Brazzelli, E. (2016). How to Foster Toddlers' Mental-State Talk, Emotion Understanding, and Prosocial Behavior: A Conversation-Based Intervention at Nursery School. *Infancy*, 21(2), 199–227. <https://doi.org/10.1111/inf.12107>

Guajardo, N. R., & Watson, A. C. (2002). Narrative discourse and theory of mind development. *The Journal of Genetic Psychology*, 163, 305–25. <https://doi.org/10.1080/00221320209598686>

Hughes, C., & Devine, R. T. (2015). Individual Differences in Theory of Mind From Preschool to Adolescence: Achievements and Directions. *Child Development Perspectives*, 9(3), 149–153.

Hughes, C., Happé, F., Taylor, A., Jaffee, S. R., Caspi, A., & Moffitt, T. E. (2005). Origins of individual differences in theory of mind: From nature to nurture? *Child Development*, 76(2), 356–370. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00850.x>

Jambon, M., & Smetana, J. C. (2015). Theories of Moral Development. *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, 1-28. <https://doi: 10.1016/B978-0-08-097086-8.23201-7>

Keller, M., Lourenço, O., Malti, T., & Saalbach, H. (2003). The multifaceted phenomenon of “happy victimizers”: A cross-cultural comparison of moral emotions. *British Journal of Developmental Psychology*, 21(1), 1–18. <https://doi.org/10.1348/026151003321164582>

Killen, M., & Smetana, J. G. (2015). Origins and Development of Morality. In *Handbook of Child Psychology and Developmental Science* (pp. 1–49). Hoboken, NJ, USA: John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy317>

Kochanska, G., Aksan, N., & Nichols, K. E. (2003). Maternal Power Assertion in Discipline and Moral Discourse Contexts: Commonalities, Differences, and Implications for Children's Moral Conduct and Cognition. *Developmental Psychology*, 39(6), 949–963. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.6.949>

Kochanska, G., Barry, R. A., Jimenez, N. B., Hollatz, A. L., & Woodard, J. (2009). Guilt and Effortful Control: Two Mechanisms That Prevent Disruptive Developmental Trajectories. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97(2), 322–333. <https://doi.org/10.1037/a0015471>

Kochanska, G., DeVet, K., Goldman, M., Murray, K., & Putnam, S. P. (1994). Maternal Reports of Conscience Development and Temperament in Young Children. *Child Development*, 65(3), 852–868.

Kochanska, G., Gross, J. N., Lin, M.-H., & Nichols, K. E. (2002). Guilt in young children: Development, determinants, and relations with a broader system of standards. *Child Development*, 73(2), 461–482. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00418>

Kochanska, G., Koenig, J. L., Barry, R. A., Kim, S., & Yoon, J. E. (2010). Children's conscience during toddler and preschool years, moral self, and a competent, adaptive developmental trajectory. *Developmental Psychology*, 46(5), 1320–1332. <https://doi.org/10.1037/a0020381>

Krettenauer, T., Malti, T., & Sokol, B. W. (2008). The development of moral emotion expectancies and the happy victimizer phenomenon: A critical review of theory and application. *International Journal of Developmental Sciences*, 2(3), 221–235. <https://doi.org/10.3233/DEV-2008-2303>

Kumschick, I. R., Beck, L., Eid, M., Witte, G., Klann-Delius, G., Heuser, I., ... Menninghaus, W. (2014). Reading and feeling: The effects of a literature-based intervention designed to increase emotional competence in second and third graders. *Frontiers in Psychology*, 5(DEC). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01448>

Lagattuta, K. H. (2005). When you shouldn't do what you want to do: Young children's understanding of desires, rules, and emotions. *Child Development*, 76(3), 713–733. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00873.x>

Lagattuta, K. H., Kramer, H. J., Kennedy, K., Hjortsvang, K., Goldfarb, D., & Tashjian, S. (2015). Beyond Sally's Missing Marble: Further Development in Children's Understanding of Mind and Emotion in Middle Childhood. *Advances in Child Development and Behavior*, 48, 185–217. <https://doi.org/10.1016/bs.acdb.2014.11.005>

Lapsley, D. K. (2008). Moral Stage Theory. *Handbook of Moral Development*, 37–66. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2006.090910>

Lecce, S., Bianco, F., Devine, R. T., Hughes, C., & Banerjee, R. (2014). Promoting theory of mind during middle childhood: A training program. *Journal of Experimental Child Psychology*, 126, 52–67. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2014.03.002>

Lecce, S., Caputi, M., & Hughes, C. (2011). Does sensitivity to criticism mediate the relationship between theory of mind and academic achievement. *Journal of Experimental Child Psychology*, 110(3), 313–331. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2011.04.011>

Lewis, M. (1997). *The self in self-conscious emotions*. In Annals of the New York Academy of Sciences (Vol. 818, pp. 119–142). <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1997.tb48251.x>

Lewis M. The Self-Conscious Emotions (2011). In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. Lewis M, topic ed. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. <http://www.child-encyclopedia.com/emotions/according-experts/self-conscious-emotions>. Published September.

Lohmann, H., & Tomasello, M. (2003). Language and social understanding: Commentary on Nelson et al. *Human Development*. <https://doi.org/10.1159/000067778>

Lourenço, O. (1997), Children's attributions of moral emotions to victimizers: Some data, doubts and suggestions. *British Journal of Developmental Psychology*, 15: 425–438. doi:10.1111/j.2044-835X.1997.tb00739.x

Malti, T., & Keller, M. (2009). The relation of elementary-school children's externalizing behaviour to emotion attributions, evaluation of consequences, and moral reasoning. *European Journal of Developmental Psychology*, 6(5), 592–614. <https://doi.org/10.1080/17405620701497497>

Malti, T., & Krettenauer, T. (2013). The Relation of Moral Emotion Attributions to Prosocial and Antisocial Behavior: A Meta-Analysis. *Child Development*, 84(2), 397–412. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01851.x>

McAlister, A., & Peterson, C. (2007). A longitudinal study of child siblings and theory of mind development. *Cognitive Development*, 22(2), 258-270. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2006.10.009>

McQuaid, N., Bigelow, A. E., McLaughlin, J., & MacLean, K. (2008). Maternal mental state language and preschool children's attachment security: Relation to children's mental state language and expressions of emotional understanding. *Social Development*, 17(1), 61–83. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00415.x>

Milligan, K., Astington, J. W., & Dack, L. A. (2007). Language and theory of mind: Meta-analysis of the relation between language ability and false-belief understanding. *Child Development*, 78(2), 622–646. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01018.x>

Μισαηλίδη, Π. (2003). *Η θεωρία των παιδιών για το νου*. Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα, 2003.

Mitchell, P. (2002). *Η κατανόηση του νου στην παιδική ηλικία, Επισκόπηση της ψυχολογικής έρευνας και θεωρίας*, μετάφραση: Πλουσία Μισαηλίδη, Αντωνέλλα Μουτσοπούλου, επιμέλεια: Πλουσία Μισαηλίδη, Τυπωθήτω – Δαρδανός.

Moll, H., & Tomasello, M. (2007). How 14- and 18-month-olds know what others have experienced. *Developmental Psychology*, 43(2), 309–317. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.2.309>

Nunner-winkler, G., & Sodian, B. (1988). Children ' s Understanding of Moral Emotions. *Child Development*, 59(5), 1323–1338. <https://doi.org/10.2307/1130495>

Olthof, T., Schouten, A., Kuiper, H., Stegge, H., & Jennekens-Schinkel, A. (2000). Shame and guilt in children: Differential situational antecedents and experiential correlates. *British Journal of Developmental Psychology*, 18(1), 51–64. <https://doi.org/10.1348/026151000165562>

Ornaghi, V., Brockmeier, J., & Gavazzi, I. G. (2011). The role of language games in children's understanding of mental states: A training study. *Journal of Cognition and Development*, 12(2), 239–259. <https://doi.org/10.1080/15248372.2011.563487>

Ornaghi, V., Brockmeier, J., & Grazzani, I. (2014). Enhancing social cognition by training children in emotion understanding: A primary school study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 119, 26–39. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2013.10.005>

Ornaghi, V., Grazzani, I., Cherubin, E., Conte, E., & Piralli, F. (2015). “Let's Talk about Emotions!”. The Effect of Conversational Training on Preschoolers' Emotion Comprehension and Prosocial Orientation. *Social Development*, 24(1), 166–183. <https://doi.org/10.1111/sode.12091>

Perner, J., & Wimmer, H. (1985). "John thinks that Mary thinks that...": Attribution of second-order beliefs by 5- to 10-year-old children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 39, 437–471. [https://doi.org/10.1016/0022-0965\(85\)90051-7](https://doi.org/10.1016/0022-0965(85)90051-7)

Peskin, J., & Astington, J. W. (2004). The effects of adding metacognitive language to story texts. *Cognitive Development*, 19(2), 253–273. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2004.01.003>

Peterson, C., & Slaughter, V. (2003). Opening windows into the mind: Mothers' preferences for mental state explanations and children's theory of mind. *Cognitive Development*, 18(3), 399–429. [https://doi.org/10.1016/S0885-2014\(03\)00041-8](https://doi.org/10.1016/S0885-2014(03)00041-8)

Pons, F., Harris, P. L., & de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(2), 127–152. <https://doi.org/10.1080/17405620344000022>

Rakoczy, H. (2012). Do infants have a theory of mind? *British Journal of Developmental Psychology*, 30(1), 59–74. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.2011.02061.x>

Repacholi, B., & Trapolini, T. (2004, September). Attachment and preschool children's understanding of maternal versus non-maternal psychological states. *British Journal of Developmental Psychology*. <https://doi.org/10.1348/0261510041552693>

Saarni, (2001). Children's Understanding of Emotions. Elsevier. pp 4459-4462

Schult, C. A., & Wellman, H. M. (1997). Explaining human movements and actions: Children's understanding of the limits of psychological explanation. *Cognition*, 62(3), 291–324. [https://doi.org/10.1016/S0010-0277\(96\)00786-X](https://doi.org/10.1016/S0010-0277(96)00786-X)

Slaughter, V. (2015). Theory of Mind in Infants and Young Children: A Review. *Australian Psychologist*, 50(3), 169–172. <https://doi.org/10.1111/ap.12080>

Slaughter, V., Imuta, K., Peterson, C. C., & Henry, J. D. (2015). Meta-Analysis of Theory of Mind and Peer Popularity in the Preschool and Early School Years. *Child Development*, 86(4), 1159–1174. <https://doi.org/10.1111/cdev.12372>

Slaughter, V., & Repacholi, B. (2003). Individual differences in theory of mind: Implications for typical and atypical development. *Psychology Press*. DOI: 10.4324/9780203488508

Tangney, J. P. (1998). *How Does Guilt Differ from Shame?* In *Guilt and Children* (pp. 1–17). <https://doi.org/10.1016/B978-012148610-5/50002-3>

Tangney, J. P., Stuewig, J., & Mashek, D. J. (2007). Moral emotions and moral behavior. *Annual Review of Psychology*, 58, 345–72. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070145>

Taumoepeau, M., & Ruffman, T. (2006). Mother and infant talk about mental states relates to desire language and emotion understanding. *Child Development*, 77(2), 465–481. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00882.x>

Tenenbaum, H. R., Alfieri, L., Brooks, P. J., & Dunne, G. (2008). The effects of explanatory conversations on children's emotion understanding. *British Journal of Developmental Psychology*, 26(2), 249–263. <https://doi.org/10.1348/026151007X231057>

Tenenbaum, H. R., Visscher, P., Pons, F., & Harris, P. L. (2004). Emotional understanding in Quechua children from an agro-pastoralist village. *International Journal of Behavioral Development*, 28(5), 471–478. <https://doi.org/10.1080/01650250444000225>

Thompson, R. a. (2006). Conversation and Developing Understanding: Introduction to the Special Issue. *Merrill-Palmer Quarterly*, 52(1), 1–16. <https://doi.org/10.1353/mpq.2006.0008>

Thompson, R. A., Meyer, S., & McGinley, M. (2006). *Understanding values in relationships: The development of conscience*. *Handbook of Moral Development*, (January), 267–297

Tilghman-Osborne, C., Cole, D. A., & Felton, J. W. (2010). Definition and measurement of guilt: Implications for clinical research and practice. *Clinical Psychology Review*. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.03.007>

Wellman, H. M. (2014). *Making minds: How theory of mind develops*. New York, New York: Oxford University Press.

Wellman, H. M., Harris, P. L., Banerjee, M., & Sinclair, A. (1995). Early Understanding of Emotion: Evidence from Natural Language. *Cognition and Emotion*, 9(2–3), 117–149. <https://doi.org/10.1080/02699939508409005>

Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13(1), 103–128. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(83\)90004-5](https://doi.org/10.1016/0010-0277(83)90004-5)