

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ
ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ»

**Κατεύθυνση/ειδίκευση: ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ-ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΡΩΤΟΣΧΟΛΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

«ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗΣ, ΤΗΣ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗΣ, ΚΑΙ ΤΗΣ
ΔΙΑΧΕΙΡΗΣΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ
ΗΛΙΚΙΑΣ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΑΤΣΗ ΕΙΡΗΝΗ-ΦΛΩΡΕΝΤΙΝΑ (Α.Μ.: 118)

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2021

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗΝ «ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

Κατεύθυνση: ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ «ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ-
ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΑΙ
ΠΡΩΤΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

της φοιτήτριας Ειρήνης- Φλωρεντίας Τάτση

Επιβλέπων καθηγητής: Κούτρας Βασίλειος

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή:

Κούτρας Βασίλειος

Γιώτσα Άρτεμις

Ζάραγκας Χαρίλαος

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας, είναι η μελέτη των παραγόντων της αυτοεκτίμησης, ενσυναίσθησης, και της διαχείρισης συναισθημάτων των παιδιών νηπιακής ηλικίας μέσα από την οπτική σκοπιά των νηπιαγωγών. Στο τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους, πραγματοποιείται μία ανάλυση του όρου “συναισθηματική νοημοσύνη”, που περιλαμβάνει όλα τα παραπάνω. Για τον ορισμό της ενσυναίσθησης, έχουν εκφραστεί διάφορες απόψεις. Πέρα όμως από τις αντικρουόμενες θεωρίες σχετικά με τον ορισμό της, ένα άλλο ζήτημα, αφορά το πότε αναπτύσσεται η ενσυναίσθηση.

Στα πλαίσια αυτής της εργασίας, παρουσιάζονται απόψεις σχετικά με τις εκδηλώσεις της ενσυναίσθησης στη νηπιακή ηλικία, ενώ ένας ακόμα παράγοντας προς διερεύνηση, είναι αυτός του φύλου. Όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, η “ικανότητα” αυτή εμφανίζεται πολύ νωρίς, και αναπτύσσεται μεγαλώνοντας, ανάλογα με τα μέσα που διαθέτουν σε κάθε στάδιο. Στη διαδικασία αυτή, σημαντικός κρίνεται ο ρόλος των γονέων, τόσο αναφορικά με τον τρόπο που διαχειρίζονται τα συναισθήματα των παιδιών τους, όσο και τα δικά τους. Επιπλέον, ενδιαφέρον παρουσιάζει η σύνδεση της διαχείρισης συναισθημάτων με την ενσυναίσθηση, κυρίως σχετικά με τους παράγοντες της κοινωνικοσυναισθηματικής ικανότητας, της εσωτερίκευσης, του αυτοελέγχου και της επιθετικότητας. Ένα άλλο ζήτημα που επιδέχεται ποικίλων ορισμών και ερμηνειών, είναι η αυτοεκτίμηση, και το αν και κατά πόσο αυτή είναι εφικτό να υπάρξει ήδη, από τη νηπιακή ηλικία. Αναφέρονται συνοπτικά, οι θεωρίες των White, Rosenberg, Baumrind, Coopersmith και Branden, ενώ επιχειρείται μία σύγκριση των όρων “αυτοεκτίμηση” και “αυτοαντίληψη”.

Τέλος, σημαντικός κρίνεται και εδώ, ο παράγοντας του φύλου, σχετικά με τον τρόπο που η αυτοεκτίμηση ενός παιδιού επηρεάζεται, από την ταύτιση ή τον διαχωρισμό, με τον γονέα του ίδιου φύλου. Προκειμένου να διερευνηθούν τα επίπεδα των παραπάνω παραγόντων στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, χρησιμοποιήθηκε, για το ερευνητικό μέρος της εργασίας, η μέθοδος του ερωτηματολογίου. Τα ερωτηματολόγια που μοιράστηκαν σε νηπιαγωγούς, με σκοπό να συμπληρωθούν από εκείνες έδειξαν ότι τα επίπεδα και των τριών αυτών στοιχείων που διερευνούνται είναι

υψηλά όπως επίσης και ότι η ανάπτυξη τους και η εξέλιξη τους ξεκινάνε από την παιδική ηλικία.

Λέξεις- Κλειδιά : ενσυναίσθηση, διαχείριση αισθημάτων, αυτοεκτίμηση, παιδί, προσχολική ηλικία

Abstract

The purpose of the present study, is to examine the factors of self-esteem , empathy, emotion management and among preschoolers through the eyes of kindergarten teachers . At the last chapter of the theoretical part, the term of “emotional intelligence”, in which all of the above factors are included, is being analyzed. Many opinions have been expressed, concerning the definition of the term “empathy”. Except for all these conflicting theories about the term’s definition, another issue occurs and it is about when empathy begins to develop. In this context, various opinions on how empathy is expressed among preschoolers, are presented, while another crucial factor appears to be the gender. As far as it concerns the way that children handle their feelings, this “ability” begins early in their life and continues to develop as they grow up, using the means they have at every age. During this procedure, the parental role is important, concerning the way they deal with their child’s feelings and the way they handle their own feelings as well. Another interesting issue, is the bond between emotion management and empathy, mainly when it comes to the factors of socio-emotional ability, internalization, self-control and aggressiveness. Furthermore, another controversial, about its definition, issue, is self-esteem and if self-esteem is possible to “exist” in childhood. In addition, the theories of White, Rosenberg, Baumrid, Coopersmith and Bauden, are shortly presented, and also a comparison between the terms “self-esteem” and “self concept” is taking place. Once again, the role that parents play is considered important, but in this case the issue is the way that the child’s self-esteem is affected by the identification or the separation of themselves, from the parent of the same gender. In order for the amount of these factors among preschoolers to be measured and examined for the research part of this study, the method that was used, was the method of questionnaire. The questionnaires that were handed to kindergarten teachers, revealed/showed that all of these aspects not only developing from early age but they are also being in high levels.

Keywords: empathy, emotion management, self-esteem, preschoolers

Ευχαριστίες

Η παρούσα εργασία αποτελεί διπλωματική εργασία στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος «Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων στην Προσχολική και Πρώτο-σχολική Εκπαίδευση» του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών.

Πριν την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της παρούσας διπλωματικής εργασίας, αισθάνομαι την υποχρέωση να ευχαριστήσω ορισμένους από τους ανθρώπους που γνώρισα, συνεργάστηκα μαζί τους και έπαιξαν πολύ σημαντικό ρόλο στην πραγματοποίηση της εν λόγω εργασίας.

Με τεράστια ευγνωμοσύνη, θα ήθελα να ευχαριστήσω ολόψυχα τον επόπτη μου, ένα άνθρωπο που θαύμασα από τις προπτυχιακές μου σπουδές στο συγκεκριμένο τμήμα τον καθηγητή κύριο Βασίλειο Κούτρα για την προσεκτική καθοδήγησή του, και τα εποικοδομητικά του σχόλια. Χωρίς αυτόν, δεν θα μπορούσε να συμβεί αυτό το έργο.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τα αξιότιμα μέλη της εξεταστικής επιτροπής την κυρία Άρτεμις Γιώτσα και τον κύριο Χαρίλαο Ζάραγκα που δέχτηκαν πρόθυμα να συμμετέχουν στην διαδικασία της παρουσίασης και αξιολόγησης της διπλωματικής μου εργασίας.

Ιδιαίτερη και βαθιά ευγνωμοσύνη σε ένα πολύ ιδιαίτερο άτομο, τον άνθρωπο μου, τον Αντώνη σε ευχαριστώ που μου θυμίζεις να μην σταματάω να αγωνίζομαι για τους στόχους και τα όνειρά μου ενάντια σε όλες τις πιθανότητες μα ακόμα περισσότερο που πιστεύεις σε εμένα ακόμα και όταν δεν το κάνω εγώ η ίδια. Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου που είναι η κινητήριος δύναμη μου, η αχίλλειος πτέρνα μου, που με παρακινεί, με πιστεύει, που με κάθε δυνατό τρόπο με στήριξαν κατά την διάρκεια συγγραφής της διπλωματικής μου εργασίας, και πάντα είναι δίπλα σε οποιοδήποτε βήμα μου, αλλά και την πιο στενή μου φίλη Κατερίνα που βρίσκεται στο πλάι μου με την ασυμβίβαστη αγάπη και την αποδοχή της όλα αυτά τα χρόνια.

Τέλος, θα ήταν μεγάλη αμέλεια από την πλευρά μου να μην ευχαριστήσω άπειρα όλους εκείνους τους εκπαιδευτικούς που δέχτηκαν να γίνουν μέρος και να συμμετάσχουν στην υλοποίηση της παρούσας έρευνας.

Περιεχόμενα

ΜΕΡΟΣ Α' - ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

- 1.1 Ορισμός του προβλήματος
- 1.2 Σημαντικότητα της έρευνας
- 1.3 Σκοπός και επιμέρους στόχοι
- 1.4 Διάρθρωση της εργασίας

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ

- 2.1 Ο ορισμός της αυτοεκτίμησης
 - 2.1.1 Θεωρητικά Μοντέλα για την αυτοεκτίμηση
 - 2.1.2 Παράγοντες που επηρεάζουν την αυτοεκτίμηση
 - 2.1.3 Αυτοεκτίμηση και Αυτοαντίληψη
- 2.2 Η αυτοεκτίμηση στην προσχολική ηλικία
- 2.3 Αυτοεκτίμηση και φύλο στο νηπιαγωγείο
- 2.4 Η ενδυνάμωση της αυτοεκτίμησης στη νηπιακή ηλικία
 - 2.4.1 Ο ρόλος των γονέων στην ενδυνάμωση της αυτοεκτίμησης

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3° ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ

- 3.1 Εισαγωγή στην ενσυναίσθηση
- 3.2 Ορίζοντας την Ενσυναίσθηση
- 3.3 Ειδή της Ενσυναίσθησης
- 3.4 Η Ενσυναίσθηση στην Προσχολική Ηλικία
- 3.5 Θεωρητικά μοντέλα σχετικά με την ενσυναίσθηση
- 3.6 Παράγοντες που επηρεάζουν την ενσυναίσθηση
- 3.7 Ενσυναίσθηση και Φύλο στο Νηπιαγωγείο
- 3.8 Η Καλλιέργεια της Ενσυναίσθησης στην Προσχολική Ηλικία
 - 3.8.1 Η Καλλιέργεια της Ενσυναίσθησης στην Οικογένεια
 - 3.8.2 Η Καλλιέργεια της Ενσυναίσθησης στο Σχολείο

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4°: ΔΙΑΧΕΙΡΗΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ

- 4.1 Η διαχείριση συναισθημάτων στη νηπιακή ηλικία
 - 4.1.1 Η πορεία της διαχείρισης συναισθημάτων
 - 4.1.2 Ο ρόλος των γονέων στη διαχείριση συναισθημάτων των παιδιών
- 4.2 Διαχείριση Συναισθημάτων και Ενσυναίσθηση στη νηπιακή ηλικία
 - 4.2.1 Η κοινωνικοσυναισθηματική ικανότητα
 - 4.2.2 Εσωτερίκευση
 - 4.2.3 Αυτοέλεγχος

4.2.4 Επιθετικότητα

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο : ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

5.1 Ορίζοντας τη Συναισθηματική Νοημοσύνη

5.2 Θεωρητικά Μοντέλα σχετικά με την Συναισθηματική Νοημοσύνη

5.3 Συναισθηματική Κατανόηση

5.4 Η ανάπτυξη της Συναισθηματικής Νοημοσύνης μέσα στην οικογένεια

ΜΕΡΟΣ Β' ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1 Η μέθοδος της έρευνας

6.2 Συμμετέχοντες/ Δείγμα

6.3 Το εργαλείο της έρευνας

6.4 Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας

6.5 Αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας

6.6 Τρόπος επεξεργασίας των δεδομένων

6.7 Στατιστική Ανάλυση

6.8 Ερευνητικά ερωτήματα

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο : ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

7.1 Επίπεδα αυτοεκτίμησης παιδιών προσχολικής ηλικίας

7.2 Επίπεδα ενσυναίσθησης παιδιών προσχολικής ηλικίας

7.3 Επίπεδα αναγνώρισης και διαχείρισης συναισθημάτων παιδιών προσχολικής ηλικίας

7.4 Συσχέτιση αυτοεκτίμησης, αυτοεκτίμησης και αναγνώρισης διαχείρισης συναισθημάτων στα παιδιά προσχολικής ηλικίας

Κεφάλαιο 8^ο :Συμπεράσματα

8.1 Συζήτηση

8.2 Περιορισμοί της έρευνας

8.3 Προτάσεις της έρευνας

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΜΕΡΟΣ Α' - ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1 Ορισμός του προβλήματος

Ο πιο σημαντικός στόχος της εκπαίδευσης, είναι να αποκτήσουν τα παιδιά τις δεξιότητες που χρειάζονται, όχι μόνο για την επιβίωση τους, αλλά για την πλήρη ανάπτυξη των κοινωνικών, συναισθηματικών, και γνωστικών ικανοτήτων τους. Προς αυτή την κατεύθυνση στοχεύει η “Εκπαίδευση των Δεξιοτήτων Ζωής” (“Life Skills Education”) ή αλλιώς, “Εκπαίδευση σε Ατομικές και Κοινωνικές Δεξιότητες” σε ένα “Σχολείο που προάγει την Υγεία”. Ο παραπάνω ορισμός, που προέρχεται από την Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας (W.H.O., 1993), στάθηκε η αφορμή για την συγγραφή αυτής της εργασίας.

Η ψυχική υγεία, αποτελεί ένα ζήτημα μείζονος σημασίας για κάθε ηλικιακή ομάδα, πόσο μάλλον για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, τα οποία βρίσκονται στο ξεκίνημα της ζωής τους. Η σπουδαιότητα της ψυχικής υγείας, έγκειται στο γεγονός ότι, διεθνώς, έχει πραγματοποιηθεί πληθώρα προγραμμάτων για την προαγωγή της. Όσον αφορά την Ελλάδα, αξιοσημείωτη είναι η δημιουργία και στη συνέχεια η πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος ανάπτυξης ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων που έχει σχεδιαστεί κατάλληλα για το ελληνικό νηπιαγωγείο, “Βήματα για τη ζωή” , λαμβάνοντας υπόψη διάφορα άλλα προγράμματα Δεξιοτήτων Ζωής Πανεπιστημίων και Οργανισμών ανά τον κόσμο. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι δημιουργοί του προγράμματος, Νάντια Κουρμούση και Βασίλης Κούτρας, (2011) “το πρόγραμμα αυτό, βασίζεται στην πεποίθηση ότι η προαγωγή της ψυχικής υγείας έχει κριτική σημασία και ο μόνος τρόπος, για να ενισχυθεί σημαντικά η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, είναι η διδασκαλία των ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων στα σχολεία με οργανωμένο και συστηματικό τρόπο, ως επίσημο μέρος του εκπαιδευτικού προγράμματος”.

Επομένως, από τα παραπάνω, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι η ψυχική και συναισθηματική υγεία του κάθε παιδιού δεν είναι κάτι δεδομένο, λόγω της ανεμελιάς που χαρακτηρίζει την συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα, αλλά αποτελεί στοιχείο κρίσιμης σημασίας, το οποίο αναπτύσσεται αλλά και μεταβάλλεται από τους τρόπους που αντιμετωπίζονται τα παιδιά από τους ενήλικες, αλλά και εξίσου και από το πώς αισθάνονται τα ίδια τα παιδιά, καθώς είναι σημαντική επιρροή στις διάφορες καταστάσεις της ζωής τους (Landy, 2009). Ωστόσο, οι απαιτήσεις της σύγχρονης ζωής, οι γρήγοροι ρυθμοί της καθημερινότητας, η οικονομική κρίση, η ανεργία, που έχουν ως απόηχο το άγχος και την αβεβαιότητα, έχουν κλονίσει τον πυρήνα της οικογένειας, δημιουργώντας τριβή στις ενδοοικογενειακές σχέσεις, επηρεάζουν την ποιότητα της ανατροφής και της φροντίδας, δημιουργούν ξενικό κοινωνικό κλίμα, με αποτέλεσμα τη δημιουργία αρνητικών αισθημάτων, όπως αυτό της ανασφάλειας και της έλλειψης ενδιαφέροντος, σε βασικές για τα παιδιά ανάγκες. Συνεπώς, η ενασχόληση με τη διερεύνηση των ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, κρίνεται μείζονος σημασίας, αφού τα παιδιά του σήμερα είναι το μέλλον και η συνέχεια του αύριο και η ψυχική και συναισθηματική τους υγεία, αποτελεί τη βασική προϋπόθεση για μία ζωή, όπου η ευημερία θα έχει μία θέση.

1.2 Η σημαντικότητα της έρευνας

Μπορεί η αυτοεκτίμηση να έχει απασχολήσει εκτενώς τον επιστημονικό κόσμο, και τα ερευνητικά δεδομένα να είναι επαρκή δεν μπορούμε να πούμε ότι το ίδιο συμβαίνει όμως για την ενσυναίσθηση τόσο μάλλον για την διαχείριση συναισθημάτων, καθώς οι έρευνες είναι που έχουν διεξαχθεί είναι ελάχιστες. Συνεπώς τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, στόχο έχουν να συμβάλλουν στην περαιτέρω πληροφόρηση του επιστημονικού κόσμου σχετικά με τα τρία αυτά καίρια χαρακτηριστικά προσωπικότητας όχι μόνο για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, αλλά γενικότερα των ανθρώπων ανεξαιρέτου ηλικίας, μιας και συμβάλλουν δραστικά στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου. Ακόμη, η εν λόγω έρευνα φιλοδοξεί να αποτελέσει κίνητρο τόσο ευαισθητοποίησης όσο και ανατροφοδότησης για εκείνους τους παράγοντες που διαδραματίζουν ρόλο πρωταγωνιστικό στην ανάπτυξη των τριών αυτών παραγόντων στην ζωή των παιδιών όπως είναι οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι συνομήλικοι, με απώτερο σκοπό να τους επαγρυπνήσει προκειμένου να αντιληφθούν την σπουδαιότητα της θέσης τους.

1.3 Σκοπός και επιμέρους στόχοι

Σκοπός της παρούσας εργασίας, είναι μέσα από την προσωπική σκοπιά των νηπιαγωγών να διερευνηθούν τα επίπεδα των παραγόντων της αυτοεκτίμησης, της ενσυναίσθησης και διαχείρισης συναισθημάτων, των παιδιών που έχουν μέσα στην σχολική τους τάξη.

Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι να εξετάσουμε:

- Τα επίπεδα της αυτοεκτίμησης στα παιδιά προσχολικής ηλικίας
- Τα επίπεδα της ενσυναίσθησης στα παιδιά προσχολικής ηλικίας
- Τα επίπεδα της διαχείρισης συναισθημάτων στα παιδιά προσχολικής ηλικίας

1.4 Διάρθρωση της εργασίας

Η παρούσα εργασία αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος, το θεωρητικό, περιλαμβάνει μία θεωρητική, ιστορική και ερευνητική ανασκόπηση, σε ότι υπάρχει μέχρι σήμερα σχετικά με το θέμα της εργασίας. Το δεύτερο μέρος, το ερευνητικό, περιλαμβάνει την ανάλυση των αποτελεσμάτων και την εξαγωγή συμπερασμάτων της έρευνας που πραγματοποιήθηκε, στα πλαίσια της παρούσης εργασίας.

Η εργασία ξεκινά με το πρώτο κεφάλαιο του πρώτου μέρους, το οποίο διαπραγματεύεται το θέμα της αυτοεκτίμησης. Αρχικά, παρουσιάζονται οι απόπειρες διάφορων επιστημόνων, να ορίσουν τον συγκεκριμένο όρο. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στις θεωρητικές προσεγγίσεις, οι οποίες έχουν διατυπωθεί στο εξεταζόμενο θέμα, καθώς και μία προσπάθεια να αναδειχθεί η σημασία της αυτοεκτίμησης για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Τέλος, το κεφάλαιο κλείνει με κάποιους από τους

τρόπους που ενισχύουν την αυτοεκτίμηση, με τη βοήθεια των σημαντικών άλλων, όπως είναι η οικογένεια και το σχολείο.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, αφήνουμε τον περίπλοκο κόσμο της ενσυναίσθησης, για να περάσουμε σε εκείνον της διαχείρισης των συναισθημάτων. Το κεφάλαιο ξεκινά με την παρουσίαση των θεωρητικών προσεγγίσεων γύρω από το συγκεκριμένο θέμα, και στη συνέχεια προχωρά στους τρόπους με τους οποίους διαχειρίζονται τα συναισθήματα τους τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, και τον ρόλο της οικογένειας σε αυτή τη διαδικασία. Σημαντική κρίνεται, σε αυτό το πλαίσιο, η αναφορά στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη, καθώς περιλαμβάνει κάποια από τα πιο πολύτιμα στοιχεία που ανοίγουν το δρόμο στη διαχείριση των συναισθημάτων, όχι μόνο των παιδιών, αλλά και των ενηλίκων.

Στο τρίτο κεφάλαιο του πρώτου μέρους, αναπτύσσεται το εξίσου σημαντικό θέμα της διαχείρισης συναισθημάτων. Αρχικά, γίνεται μία απόπειρα ορισμού, μέσω της παρουσίασης των θεωριών που έχουν διατυπωθεί, σχετικά με το θέμα. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στην πορεία της διαχείρισης συναισθημάτων για να καταλήξουμε στις διαφορές που εντοπίζονται στα δύο φύλα, για την διαχείριση αναγνώριση. Κλείνοντας αυτό το κεφάλαιο, εξετάζεται ο ρόλος των γονέων σε αυτό.

Στο τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους, γίνεται μία πιο γενική αναφορά στον ορισμό της συναισθηματικής νοημοσύνης (EQ), η οποία περιλαμβάνει και τους τρεις παράγοντες που ήδη αναλύθηκαν. Γίνεται επίσης αναφορά, στον - εξίσου σημαντικό με τους παραπάνω - παράγοντα της συναισθηματικής κατανόησης, καθώς επίσης και στη σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης και την ανάπτυξή της στο πλαίσιο της οικογένειας.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας, το ερευνητικό, περιγράφεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, η διαδικασία, δηλαδή, από τον εντοπισμό του δείγματος, τη συλλογή δεδομένων, τον τρόπο και την επιλογή της στατιστικής ανάλυσης. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την επεξεργασία και την σύγκριση των δεδομένων και ακολουθούν τα συμπεράσματα της έρευνας, οι περιορισμοί και οι προτάσεις για μελλοντική έρευνα. Τέλος, παρατίθεται η βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε, καθώς και παράρτημα που περιλαμβάνει σχετικό υλικό, χρήσιμο για την υλοποίηση της εργασίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ

2.1 Ορίζοντας την αυτοεκτίμηση

Ως αυτοεκτίμηση, ορίζεται η συνολική εικόνα του ατόμου, για την αξία του εαυτού του. Μπορεί να θεωρηθεί το “εργαλείο” μέσω του οποίου γίνεται η προσωπική εκτίμηση του καθενός, σχετικά με το πόσο εκτιμά, αποδέχεται και να νιώθει καλά με τον εαυτό του (Adler & Stewart, 2004). Η αυτοεκτίμηση, μπορεί να σχετίζεται με διάφορες πτυχές της προσωπικότητας του ατόμου, όπως για παράδειγμα, συναισθήματα, συμπεριφορές, ικανότητες, επιτεύγματα, την εξωτερική εμφάνιση, επίσης είναι συνδεδεμένη με την εμπιστοσύνη, τον σεβασμό και την εκτίμηση που το άτομο έχει για τον εαυτό του, ενώ, από πολλούς επιστήμονες, θεωρείται χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του ατόμου σταθερό και διαρκές.

Υπάρχει πληθώρα από θεωρητικούς οι οποίοι έδωσαν μια δική τους προσέγγιση ορισμού για την αυτοεκτίμηση. Αρχικά, ο William James (1960) ο οποίος θεωρείται και ο πρωτοστάτης στο θέμα αυτό της αυτοεκτίμησης, όρισε λοιπόν την αυτοεκτίμηση ως την ιδιότητα εκείνη του ατόμου που έχει να κάνει με την απόσταση του ιδανικού από τον πραγματικό εαυτό. Πιο συγκεκριμένα, για τον James, η αυτοεκτίμηση έχει να κάνει με την αναλογία μεταξύ των κατορθωμάτων και των φιλοδοξιών που έχει το άτομο (Μαροπούλου Βασιλική, Μούλα Φωτεινή 2017). Για τον Ziller (1973) η εκτίμηση που έχει κάποιο άτομο επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τους σημαντικούς άλλους της ζωής του, που δεν είναι άλλοι από τον κοινωνικό του περιβάλλον. Μια άλλη απόπειρα ορισμού είναι αυτή του Rosenberg (1986) ο οποίος θεωρεί την αυτοεκτίμηση ως μια στάση, είτε θετική είτε αρνητική, που κρατά το άτομο απέναντι στον εαυτό του (Παπάνης, 2011).

Η εξέχουσα σημασία της αυτοεκτίμησης, τονίζεται ιδιαίτερα από τον Maslow (1943), ο οποίος με τη δημοσίευση του έργου του με τίτλο "A theory of Human Motivation", την γνωστή στο χώρο της ψυχολογίας και όχι μόνο «πυραμίδα ιεράρχησης των ανθρώπινων αναγκών», τοποθετεί πολύ ψηλά την αυτοεκτίμηση. Σύμφωνα με τον Maslow, η εκτίμηση που λαμβάνει το άτομο από το εξωτερικό

περιβάλλον, σε συνδυασμό με την αυτοεκτίμηση, αποτελούν τα στοιχεία που το βοηθούν να φτάσει στην “κορυφή της πυραμίδας”, στην αυτοπραγμάτωση.

2.1.1 Θεωρητικά Μοντέλα για την αυτοεκτίμηση

Όπως ήδη αναφέρθηκε, το ζήτημα της αυτοεκτίμησης, απασχολεί εδώ και πολλά χρόνια τους ειδικούς, επομένως, έχουν αναπτυχθεί διάφορες θεωρίες, ανάλογα με την σκοπιά από την οποία ο καθένας επιλέγει να εξετάσει το θέμα. Η θεωρία του Robert White (1963), υποστηρίζει ότι η κατάκτηση της αυτοεκτίμησης ξεκινά από πολύ νωρίς στη ζωή του ατόμου, όταν όντας ακόμα στη βρεφική ηλικία, καταφέρνει, με τα μέσα που διαθέτει, να καλύψει τις ανάγκες του. Ο Braden (1969), όσον αφορά τη φύση της αυτοεκτίμησης, δίνει έμφαση στο συνδυασμό ικανότητας και αίσθησης προσωπικής αξίας. Η θεωρία της Baumrind (1971), επικεντρώνεται στη σχέση παιδιού-γονέα, και συγκεκριμένα, στις απαιτήσεις που έχει ο γονιός από το παιδί και στην ευαισθησία που ο γονιός επιδεικνύει στις ανάγκες του παιδιού. Ο Stanley Coopersmith (1967), επίσης, θεωρεί ότι η αυτοεκτίμηση ξεκινά πολύ νωρίς στη ζωή του ανθρώπου και εστιάζει στην μάθησή της, καθώς και στις εμπειρίες και τα βιώματα – θετικά ή αρνητικά – τα οποία καθορίζουν ανάλογα την αυτοεκτίμηση του ατόμου. Ο Morris Rosenberg, (1986) από την άλλη, δίνει έμφαση στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, όχι στην βρεφική, νηπιακή ή παιδική ηλικία, αλλά στην ενήλικη ζωή. Στηριζόμενος στη θεωρία με βάση την οποία η αυτοεκτίμηση αποτελεί μία συμμετρία ανάμεσα στον ιδανικό και πραγματικό εαυτό, έδωσε έμφαση στον παράγοντα της κοινωνικοποίησης.

2.1.2 Παράγοντες που επηρεάζουν την αυτοεκτίμηση

Υπάρχει μια πληθώρα από παράγοντες οι οποίοι μπορούν να συμβάλουν είτε θετικά είτε αρνητικά στην διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης ενός παιδιού. Κάποιοι από τους παράγοντες αυτούς είναι ακόλουθοι:

Ατομικοί Παράγοντες

Η ανάπτυξη και η διατήρηση της αυτοεκτίμησης είναι ένα στοιχείο που είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με την προσωπική αντίληψη που έχει το παιδί για τον εαυτό του και τις ικανότητες του. Σε μια τόσο ευαίσθητη ηλικία, η αυτοεκτίμηση του παιδιού καλλιεργείται μέσω της επιβράβευσης που δέχεται τόσο από τον κοινωνικό του περίγυρο αλλά και από τον ίδιο του τον εαυτό. Αυτή η επιβεβαίωση είναι εμφανής αν κάποιος αναλογισθεί την προτίμηση των μικρών παιδιών να ασχολούνται με δραστηριότητες στις οποίες «βγάζουν εις πέρας» και στέφονται εύκολα νικητές. Αυτό έχει μια θετική κατάληξη στην αύξηση της αυτοεκτίμησης τους. Να σημειωθεί επίσης ότι σημαντικό στοιχείο στην αύξηση της θετικής αυτοεκτίμησης είναι η αποδοχή της μοναδικότητας από το ίδιο το άτομο γεγονός που το γεμίζει με ένα αίσθημα επάρκειας και αξίας (Cole & Cole, 2001).

Η ηλικία είναι αναμφισβήτητα συνδεδεμένη με την αυτοεκτίμηση, διατύπωση που είναι επιβεβαιωμένη από πολλές έρευνες. Μια τέτοια έρευνα είναι εκείνη των Robins & Trzensniewski, οι οποίοι υποστήριξαν ότι όσο μικρότερα είναι τα παιδιά τόσο υψηλή είναι και η αυτοεκτίμηση τους, αυτό συμβαίνει γιατί τα παιδιά που βρίσκονται στην νηπιακή ηλικία για παράδειγμα δεν είναι σε θέση ακόμα να κρίνουν και να εκτιμήσουν ρεαλιστικά τις πραγματικές τους ικανότητες, συνεπώς παρατηρείται στην πορεία εξέλιξης του παιδιού ότι μεγαλώνοντας υπάρχει μια βαθμιαία μείωση της αυτοεκτίμησης και αυτό γιατί πλέον η ανατροφοδότηση που λαμβάνουν τους δίνει την ευκαιρία για μια πιο ρεαλιστική και ακριβής εικόνα του εαυτού τους (Robins & Trzensniewski, 2002).

Κληρονομικοί Παράγοντες

Τη σύνδεση της κληρονομικότητας με την αυτοεκτίμηση δεν υπάρχουν πολλές έρευνες να την επιβεβαιώνουν στην βιβλιογραφία, ωστόσο υπάρχουν

ερευνητικά ευρήματα τα οποία τονίζουν την σπουδαιότητα που παίζει η κληρονομικότητα όσο και το οικογενειακό περιβάλλον, τόσο στην ανάπτυξη όσο και στην σταθερότητα της αυτοεκτίμησης. Το γεγονός αυτό αποδεικνύεται σε ευρήματα που παρουσίασαν ομοιότητα σχετικά με τα επίπεδα της αυτοεκτίμησης μεταξύ αδελφών (Sdorow, 1993).

Κοινωνικοί Παράγοντες

Όπως ήδη έχει αναφερθεί ο κοινωνικός περίγυρος του κάθε ατόμου παίζει έναν σπουδαίο ρόλο στην θετική ή αρνητική καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης. Ειδικότερα, στην παιδική ηλικία η αυτοεκτίμηση θα μπορούσε να αναφερθεί ως η αντανάκλαση της αποδοχής ή της απόρριψης των σημαντικών άλλων για το παιδί όπως είναι οι γονείς και η φίλοι.

Επιπλέον πολλές έρευνες τονίζουν ότι και τα βιώματα που έχει το κάθε άτομο παίζει σπουδαίο ρόλο στην ενίσχυση ή μη της αυτοεκτίμησης ανεξαιρέτως ηλικιακού φάσματος. Για παράδειγμα όταν ένα παιδί καταφέρνει το στόχο του ή πραγματοποιεί μια δραστηριότητα με επιτυχία του τότε επιβραβεύεται και ακούει θετικά σχόλια από τους «μεγάλους», συμβάλλοντας με αυτό τον τρόπο στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης του (Leary & MacDonald, 2003).

2.1.3 Αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη

Η άποψη ότι η αυτοεκτίμηση (self-esteem) και η αυτοαντίληψη (self-concept), ταυτίζονται ως έννοιες, έχει υποστηριχθεί από πολλούς ερευνητές. Στον αντίποδα, βρίσκονται εκείνοι που αναγνωρίζουν τις δύο έννοιες ως ξεχωριστές, χωρίς βέβαια να παραγνωρίζουν τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με μία πολυδιάστατη προσέγγιση του ζητήματος του ορισμού της αυτοαντίληψης, οι Shalverson, Hubner και Stanton, υποστηρίζουν ότι η αυτοεκτίμηση είναι η εικόνα που έχει σχηματίσει ένα άτομο για τον εαυτό του, βασισμένο στις εξωτερικές εμπειρίες και βιώματα (Παπαγιάννη, 2012). Αυτός βέβαια, δεν είναι ο μοναδικός ορισμός που έχει διατυπωθεί, καθώς η φύση της αυτοαντίληψης, αποτελεί ένα πολύπλοκο ζήτημα. Όσον αφορά τη σχέση των δύο όρων, μία άποψη είναι ότι η αυτοεκτίμηση σχετίζεται με την αξιολογική πτυχή της προσωπικότητας, ενώ η αυτοαντίληψη με την ψυχολογική (Κουρμούση, Κούτρας 2011). Κατ' αυτόν τον τρόπο, η αυτοαντίληψη αφορά, κατά κύριο λόγο, μία γνωστική διαδικασία, την ώρα που η αυτοεκτίμηση απευθύνεται, κυρίως, στο συναισθηματικό κόσμο (Λιάκου, 1999 · Παπάνης 2011, όπ. ανάφ. σε Παπαγιάννη, 2012). Η σχέση αλληλεπίδρασης των δύο, διαφαίνεται στη θεωρία του Rosenberg, με βάση την οποία, η υψηλή αυτοαντίληψη σε ένα συγκεκριμένο τομέα, ενισχύει τα επίπεδα της αυτοεκτίμησης του ατόμου (Παπαγιάννη, 2012).

2.2 Η αυτοεκτίμηση στην προσχολική ηλικία

Παρά το γεγονός ότι κάποιοι ερευνητές θεωρούν το στάδιο της νηπιακής ηλικίας, πολύ πρώιμο για να μπορεί ένα παιδί να έχει αναπτύξει την αυτοεκτίμηση, οι περισσότερες έρευνες, συντείνουν στο συμπέρασμα πως δεν είναι έτσι. Πιο συγκεκριμένα, έχει αποδειχθεί πως η αυτοεκτίμηση ξεκινά να αναπτύσσεται ήδη από τη βρεφική ηλικία, μέσω τόσο μίας ψυχολογικής, όσο και νευρολογικής διαδικασίας, η οποία περιλαμβάνει αφ' ενός τη σταδιακή απόκτηση γνώσης του σώματος, και αφ' ετέρου τα συναισθήματα που λαμβάνει το βρέφος από τους γονείς (Phillips, 1987). Η πρώτη αντίληψη του εαυτού, σύμφωνα με τον Harter (1983), εμφανίζεται όταν το παιδί συνειδητοποιεί ότι το σώμα του είναι ξεχωριστό από αυτό της μητέρας του (Κουρμούση, Κούτρας, 2011). Η εσωτερίκευση των εξωτερικών εικόνων και

βιωμάτων, γίνονται στοιχεία της προσωπικότητας και επηρεάζουν την αλληλεπίδραση του ατόμου με τους ανθρώπους γύρω του (Βάθης), ενώ μέχρι την ηλικία των πέντε ετών, το παιδί έχει αναπτύξει το αίσθημα της αυτοεκτίμησης, σε βαθμό ικανό να συγκριθεί με αυτό των ενηλίκων (McElroy, 2015).

Στην ηλικία των τριών έως τεσσάρων ετών, τα παιδιά έχουν την τάση να περιγράφουν τον εαυτό τους με βάση μία συγκεκριμένη δραστηριότητα, όπως αποδείχθηκε μέσω ερευνών, μερικές από τις οποίες θα αναφερθούν εδώ. Σύμφωνα με τους Robins, Kali, Trzesniewski, Tracy, Goslig και Potter (2002), στα πλαίσια έρευνας σχετικά με το αν η αυτοεκτίμηση του ατόμου παρουσιάζει διαφορές ανάλογα με την ηλικία του, διαπίστωσαν, όσον αφορά την αυτοεκτίμηση στα νήπια, ότι επικεντρώνεται κυρίως σε συγκεκριμένες ικανότητες-δραστηριότητες, παρά σε αφηρημένες έννοιες ή σε διατυπώσεις σχετικά με την αξία του εαυτού. Επίσης, οι Cvencek, Greenwald και Meltzoff (2016), παρατήρησαν ότι τα παιδιά ηλικιών τριών έως επτά ετών, περιγράφουν με μεγαλύτερη ευκολία το πόσο καλοί/ές είναι σε συγκεκριμένες δραστηριότητες. Οι Keller, Leroy, Ford και Meacham (1977), διαπίστωσαν, ότι παιδιά ηλικίας τριών έως πέντε ετών, στο κομμάτι περιγραφής του εαυτού, έδειχναν μεγαλύτερη προτίμηση σε δραστηριότητες, παρά σε περιγραφές του σώματος τους. Αξίζει να σημειωθεί, ότι εξέχοντα ρόλο στην ηλικία των τριών έως τεσσάρων ετών, διαδραματίζει το χαρακτηριστικό της “απολυτότητας της σκέψης”, η πίστη δηλαδή των παιδιών αυτής της ηλικίας, ότι “αν η επίδοση τους σε μία δραστηριότητα είναι καλή, εξίσου καλή επίδοση θα έχουν και σε οποιαδήποτε άλλη δραστηριότητα” (Κουρμούση, Κούτρας, 2011).

2.3 Αυτοεκτίμηση και φύλο στο νηπιαγωγείο

Με βάση τα ερευνητικά δεδομένα, η αυτοαντίληψη-αυτοεκτίμηση των ατόμων, επηρεάζεται σημαντικά από τον παράγοντα του φύλου. Στην ουσία, το φύλο, επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο περιγράφουν οι άνδρες και οι γυναίκες τον εαυτό τους αντίστοιχα (Markus & Oysterman, 1989). Οι άνδρες περιγράφουν τον εαυτό τους χρησιμοποιώντας χαρακτηριστικά όπως αυτά της αυτονομίας, της ανεξαρτησίας και του ανταγωνισμού. Από την άλλη, οι γυναίκες, αντιλαμβάνονται σε μεγάλο βαθμό τον εαυτό τους, μέσα από τις διαπροσωπικές σχέσεις με τα σημαντικά άτομα στη ζωή τους (Καψάλης, 1990, όπ. ανάφ. στο Παπαγιάννη, 2012 · Λεοντάρη & Αστήθα, 1995, όπ. ανάφ. στο Σαββάλα, 2002 · Λεονταρή, 1996, όπ. ανάφ. στο Χαιτοπούλου, 2017).

Για τα παιδιά, ιδιαίτερα, ποικίλλει ο τρόπος που αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως αποτέλεσμα των διαφορετικών προσδοκιών, απαιτήσεων και αξιών, που μεταδίδονται σε αυτά, ανάλογα με το φύλο τους. Ακόμη, φαίνεται πως τα παιδιά ερμηνεύουν τον εαυτό τους με βάση το φύλο τους, για να οικειοποιηθούν τρόπους συμπεριφοράς αλλά και για να αξιολογήσουν τον εαυτό τους. Οι διαδικασίες αυτές είναι αποτέλεσμα της ταύτισης του παιδιού με τον γονέα του ίδιου φύλου (Λιάκου, 1999). Ιδιαίτερα, η προσωπικότητα των αγοριών και των κοριτσιών διαφέρει, ως αποτέλεσμα του είδους της σχέσης που αναπτύσσουν με τη μητέρα τους, και τη σημασία που αποδίδει κάθε φύλο στη σχέση αυτή (Chodorow, 1999 · Miller, 1988 · Badinter, 1992 · Stoller & Gilbert, 1982 όπ. ανάφ. στο Σαββάλα, 2002).

Τα κορίτσια ταυτίζονται με τη μητέρα τους και διαμορφώνουν στενές σχέσεις με εκείνη. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να γίνονται σημαντικές για εκείνα οι διαπροσωπικές σχέσεις με τα άλλα πρόσωπα της ζωής τους (Chodorow, 1999, όπ. ανάφ. στο Σαββάλα, 2002). Τα αγόρια από την άλλη, διαχωρίζουν τον εαυτό τους από τη μητέρα τους και έτσι θεωρούν τον εαυτό τους ως κάτι ξεχωριστό από τους άλλους. “Οι διαφορές αυτές που εντοπίζονται ανάμεσα στα δύο φύλα, παγιώνονται κατά τη διάρκεια της πρώτης παιδικής ηλικίας” (Gilligan, 1982, όπ. ανάφ. στο Σαββάλα, 2002:22). Συνεπώς, δημιουργούνται δύο διαφορετικά γνωστικά σχήματα για τα δύο φύλα. Ο “εαυτός σε αλληλεξάρτηση με τους άλλους”, που αποτελεί το γυναικείο σχήμα, ενώ αντίθετα ο “εαυτός ως αυτόνομη οντότητα”, που αποτελεί το ανδρικό σχήμα, χωρίς αυτό να σημαίνει πως τα δύο γνωστικά σχήματα είναι απόλυτα, καθώς

είναι πιθανό να διαμορφωθούν και τα αντίστροφα σχήματα (Λεονταρή, 1998, όπ. ανάφ. στο Σαββάλα, 2002).

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως για κάποιους ερευνητές, το φύλο δεν φαίνεται να αποτελεί καθοριστικό παράγοντα όσον αφορά την αυτοεκτίμηση των παιδιών νηπιακής ηλικίας, άλλα να αφορά κυρίως τα παιδιά εφηβικής ηλικίας (Λιάκου, 1999). Ακόμη, αντιφατικά φαίνεται να είναι τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών, αναφορικά με τον παράγοντα του φύλου, με κάποιες έρευνες να θεωρούν πως δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις στην αυτοεκτίμηση των μικρών παιδιών, και κάποιες άλλες να υποστηρίζουν ότι τα αγόρια παρουσιάζουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση σε σχέση με τα κορίτσια (Παπαγιάννη, 2012).

2.4 Ενδυνάμωση της αυτοεκτίμησης στη νηπιακή ηλικία

Στη νηπιακή ηλικία η αυτοεκτίμηση τροποποιείται ανάλογα με το αναπτυξιακό στάδιο στο οποίο βρίσκεται το παιδί αλλά και ανάλογα με την ανατροφοδότηση που δέχονται από τους σημαντικούς – για εκείνο- ενήλικες (Ματσαγγούρας, 1983). Είναι εξαιρετικά εύκολο, λοιπόν, στο συγκεκριμένο ηλικιακό φάσμα να διακρίνει τα παιδιά με υψηλή και χαμηλή αυτοεκτίμηση.

Η πρώτη ομάδα παιδιών χαρακτηρίζεται από θάρρος και αυθορμητισμό, εκφράζουν απορίες, ερωτήματα, ενώ αντιμετωπίζουν τις νέες εμπειρίες και δραστηριότητες σαν προκλήσεις που χωρίς φόβο, δισταγμό και ανασφάλεια θα ανταποκριθούν καθώς είναι πάντα πρόθυμοι τόσο να προτείνουν αλλά και να δοκιμάσουν καινούργια πράγματα. Τα παιδιά επιπλέον με υψηλή αυτοεκτίμηση, δημιουργούν εύκολα φιλίες, εμπλέκονται και συνεργάζονται με τα άλλα παιδιά της τάξης χωρίς ιδιαίτερη δυσκολία με αποτέλεσμα να είναι εκείνοι συχνά οι «αρχηγοί της ομάδας». Είναι εμφανές ότι μιλούν για τον εαυτό τους με καλά λόγια, ενώ τους αρέσει να μιλούν για τα επιτεύγματα τους και να τα επαινούν (Λεονταρή 1996).

Από την άλλη πλευρά τα παιδιά με χαμηλή αυτοεκτίμηση αντιμετωπίζουν μεγάλη δυσκολία στο να αποχωριστούν τους γονείς τους και την ασφάλεια που τυχόν αισθάνονται από εκείνους. Χαρακτηρίζονται από ανασφάλεια και εσωστρέφεια για αυτό η αυθορμητισμός δεν είναι ένα στοιχείο που τους ορίζει καθώς δεν εκφράζουν εύκολα ερωτήσεις και τυχόν απορίες που έχουν. Δεν είναι ανήκουν στα «δημοφιλή»

παιδιά, είναι σε γενικές γραμμές απόμακρα, γεγονός που αποδεικνύεται από τον περιορισμένο αριθμό σχέσεων που έχουν με τα υπόλοιπα παιδιά, καθώς και στο ότι είναι πρόθυμα να συμμετέχουν σε μια καινούργια δραστηριότητα μόνο όταν νιώσει ασφαλής για να το κάνει (Ματσαγούρας, 1983, Μακρή & Μπότσαρη 2001).

Στη σύγχρονη εποχή, όπως είναι φυσικό, τα παιδιά μέχρι την ηλικία των πέντε ετών περνάνε μεγάλο μέρος της καθημερινότητάς τους σε πλαίσια φροντίδας έξω από την οικογένεια (Eurydice Network, 2009, όπ. αναφ. στο Pinto, Verissimo, Gatinho, Santos & Vaughn, 2015), όπως το σχολείο, το φιλικό περιβάλλον κ.λπ. Αναδεικνύεται πως οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που έχουν τα παιδιά με τους εκπαιδευτικούς και τους συνομηλίκους τους συμβάλλουν σημαντικά στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησής τους, η οποία σχετίζεται με την αποδοχή και τις θετικές σχέσεις με τους παραπάνω παράγοντες (Sroufe, 1983• Verschueren et al., 2012• Coplan, Findlay & Nelson, 2004• Verschueren et al., 2001, όπ. αναφ. στο Pinto, Verissimo, Gatinho, Santos & Vaughn, 2015).

Έτσι, λοιπόν, ένας σημαντικός παράγοντας, πέρα από την οικογένεια, που επιδρά στην αυτοεκτίμηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας είναι ο εκπαιδευτικός και, γενικότερα, το σχολικό περιβάλλον. Ο εκπαιδευτικός προσχολικής ηλικίας επηρεάζει, μέσα από τη στάση και τη συμπεριφορά του, το παιδί και διαμορφώνει το κλίμα της τάξης. Το κλίμα αυτό γίνεται θετικό, χαρούμενο και δημιουργικό όταν ο ίδιος ο παιδαγωγός έχει θετική αυτοαντίληψη (Παπαγιάννη, 2012) και συντελεί στην αυτοαξιολόγηση του παιδιού αλλά και στο να διαμορφώσει θετική εικόνα για τον εαυτό του (Σαββάλα, 2002). Στη βελτίωση της αυτοεκτίμησης των μικρών παιδιών συμβάλλει η θετική επανατροφοδότηση, η ενθάρρυνση, η επιβράβευση, η αποδοχή, η κατανόηση, η φροντίδα, η αμοιβαιότητα και η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης από τον εκπαιδευτικό.

Συνεπώς, η αυτοεκτίμηση αποτελεί ένα ζήτημα πολυδιάστατο, πέρα όμως από αυτό, αξίζει να στρέψουμε την προσοχή μας, στη σημασία της, καθώς παίζει σημαντικό ρόλο, όπως φαίνεται και από τα παραπάνω, σε διάφορες πτυχές της ανάπτυξης του ατόμου, όπως για παράδειγμα, στην αλληλεπίδραση με τους άλλους ανθρώπους, στις σχέσεις μαζί τους, στην ευημερία. Επίσης επηρεάζει τις επιλογές και τις αποφάσεις του ατόμου, ενώ παράλληλα αποτελεί την κινητήρια δύναμη που το ωθεί να ολοκληρώσει τους στόχους του, αξιοποιώντας στο μέγιστο τις δυνατότητες

του. Για όλους αυτούς τους λόγους, αποδεικνύεται μέγιστης σημασίας η καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης, και ακόμη περισσότερο, η καλλιέργεια της κατά την περίοδο την οποία αναπτύσσεται, την προσχολική ηλικία.

2.4.1 Ο ρόλος του γονέα

Όπως είναι λογικό ο ρόλος του γονέα στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης του παιδιού, είναι πολύτιμος, ειδικά σε αυτή την κρίσιμη ηλικία. Όπως αναφέρθηκε και στην ενότητα 3.2, τα παιδιά εσωτερικεύουν τα εξωτερικά βιώματα και πάνω σε αυτά χτίζουν τα θεμέλια της αυτοεκτίμησης τους και αυτός είναι ο τρόπος με τον οποίο οι γονείς μπορούν να επηρεάσουν την αυτοεκτίμηση του παιδιού τους. Ο Bowlby (1982), θεωρούσε την αυτοεκτίμηση, απόρροια των επαναλαμβανόμενων συναισθημάτων που εκδηλώνονται από το γονέα προς το παιδί. Πιο συγκεκριμένα, όταν η επαφή του παιδιού με το γονέα, χαρακτηριζόταν από ευαισθησία, ανταπόκριση στα συναισθήματα του παιδιού, υποστήριξη, τότε το παιδί θα ένιωθε για τον εαυτό του τα αντίστοιχα συναισθήματα. Αντιθέτως, όταν οι περισσότερες εμπειρίες ενός παιδιού με τους γονείς του, χαρακτηρίζονται από έλλειψη αυτών των στοιχείων, το παιδί θα νιώσει υποτίμηση και ασημαντότητα, και με αυτά τα χαρακτηριστικά θα συνθέσει την εικόνα του εαυτού (Pinto, Veríssimo, Gatinho, Santos, Vaughn, 2015).

Έτσι, ο ρόλος του γονέα στην ενδυνάμωση της αυτοεκτίμησης του παιδιού, αποτελεί σημαντικό αντικείμενο έρευνας. Ο σπουδαίος ρόλος της οικογένειας τονίζεται μέσα από την έρευνα των Lansford & Bate (2004) εστιάζοντας στους παράγοντες εκείνους που συμβάλουν στην αντικοινωνική συμπεριφορά από παιδιά νηπιακής ηλικίας. Ανάμεσα σε αυτούς τους παράγοντες λοιπόν, υπήρχαν και εκείνοι οι οποίοι σύμφωνα με τους ερευνητές ξεκινούσαν από το σπίτι και ειδικότερα από τους γονείς. Πιο συγκεκριμένα, τα νήπια εκείνα που εισέπρατταν αδιαφορία ακόμα και κακοποίηση από τους γονείς τους, ήταν εκείνα που παρουσίασαν χαμηλή αυτοεκτίμηση και σε μερικές περιπτώσεις και επιθετικές συμπεριφορές, το γεγονός αυτό βοήθησε τους ερευνητές να συμπεράνουν η χαμηλή αυτοεκτίμηση συνδέεται ότι μόνο με αρνητικά βιώματα και γεγονότα αλλά έχει ως αποτέλεσμα και την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς αλλά και αντικοινωνικής.

Η ανάπτυξη μιας υγιούς κοινωνικής συμπεριφοράς που θα οδηγήσει και σε μια ομαλή κοινωνική συναναστροφή από την πλευρά ενός παιδιού μπορεί να επιτευχθεί μόνο με την θετική συμβολή των γονέων οι οποίοι αν συμπεριφερθούν στο παιδί με αγάπη, σεβασμό και εμπιστοσύνη τότε η κατάληξη θα είναι το παιδί να νιώσει πίστη και επάρκεια για τον εαυτό του. (Μαροπούλου & Μούλα 2017)

Υπάρχουν πληθώρα από απλά πράγματα της καθημερινότητας ενός γονέα και ενός παιδιού, όπως το ζήτημα των επιλογών. Ο γονιός πρέπει να δίνει στο παιδί τη δυνατότητα της επιλογής, ακόμα και στα απλά πράγματα, όπως για παράδειγμα αν θέλει να φάει το ένα φαγητό ή το άλλο. Αυτή η διαδικασία μπορεί να φαντάζει κάτι πολύ απλό, και ίσως ασήμαντο, προετοιμάζει όμως ήδη το παιδί, σταδιακά, για τα σοβαρότερα και δυσκολότερα διλήμματα που θα συναντήσει μεγαλώνοντας. Με βάση το ίδιο σκεπτικό, η αυτοεκτίμηση του παιδιού χτίζεται και ενισχύεται, όταν αυτό εκπληρώνει μόνο του κάποια συγκεκριμένη δραστηριότητα, με αφετηρία και πάλι κάτι πολύ απλό, όπως το να ντυθεί μόνο του. Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί, ότι είναι πολύ σημαντικό, ο γονιός να επιβραβεύει την προσπάθεια του παιδιού, και όχι μόνο το αποτέλεσμα. Ένα επίσης σημαντικό στοιχείο, είναι οι ίδιοι οι γονείς να διαχωρίσουν την αυτοεκτίμηση από την αλαζονεία και το ναρκισσισμό και να μην τα ταυτίζουν. Η υγιής αυτοεκτίμηση, προκύπτει από τον συνδυασμό της με άλλα στοιχεία, όπως αυτό της ενσυναίσθησης (Lee, 2019).

Έτσι όπως τόνισε και ο Conge η θετική υψηλή αυτοεκτίμηση συνδέεται με το ενδιαφέρον που δείχνουν οι γονείς για τα παιδιά και τις δραστηριότητες τους, ενώ αντίθετα παιδιά τα οποία μέσα στο οικογενειακό δεν έχουν βιώσει αισθήματα αγάπης, στοργής, ενθάρρυνσης και προστασίας, όχι μόνο δεν θα καλλιεργήσουν μια θετική υψηλή αυτοεκτίμηση αλλά θα δυσκολευτούν και να αναπτύξουν διαπροσωπικές σχέσεις.

Ο Seltzer, βασισμένος στο βιβλίο “Self Esteem: Paradoxes and Innovations in Clinical Theory and Practice, 2nd ed.” των Bednar και Peterson, παρουσιάζει το ακόλουθο τρίπτυχο, ως “κλειδί” για την αυτοεκτίμηση του παιδιού: αποδοχή - προσδοκίες - αυτονομία. Όσον αφορά το κομμάτι της αποδοχής, υποστηρίζει πως όταν ένα παιδί δεν νιώθει την αποδοχή που χρειάζεται από τους γονείς του και νιώθει ανασφάλεια στο χώρο του σπιτιού, η συναισθηματική του ικανότητα να διαχειρίζεται καταστάσεις, που αφορούν και άλλους ανθρώπους στο εξωτερικό περιβάλλον,

εξασθενεί. Το αποτέλεσμα είναι το παιδί να εξελίσσεται σε ένα άτομο συναισθηματικά εξαρτημένο από τους άλλους, που πασχίζει με τις πράξεις του να κερδίσει την αποδοχή τους.

Σημαντικό ρόλο στην οικοδόμηση της αυτοεκτίμησης, παίζει η ανάληψη ευθυνών. Οι “προσδοκίες” λοιπόν, ενός γονιού από το παιδί, όταν είναι “υγιείς”, μπορούν να συμβάλλουν ευεργετικά στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης. Ένα όμως στοιχείο που δεν πρέπει να λείπει από αυτή τη διαδικασία προκειμένου να είναι επιτυχής, είναι ο γονιός, όταν χρειάζεται, να αφήνει στο παιδί τον απαραίτητο “χώρο”, να αναλάβει μόνο του τις ευθύνες του, με σκοπό να αποκτήσει την αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας.

Τέλος, η αυτονομία, αποτελεί επίσης σημαντικότερο παράγοντα στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης. Κάποιες φορές, οι γονείς, πέρα από το να “επιτρέπουν” στα παιδιά τους να κάνουν κάτι διαφορετικό, είναι καλό να τα παρακινούν να το κάνουν και να τα ενθαρρύνουν έτσι να “αγκαλιάσουν” τη διαφορετικότητα τους. Με αυτόν τον τρόπο, θα βοηθήσουν το παιδί, να ψάξει για τις δικές του επιθυμίες και τα δικά του ενδιαφέροντα, που διαφέρουν από αυτά των γονέων. Έτσι, το ίδιο το παιδί, θα βρεθεί στη θέση να αποφασίσει αυτό για τα δικά του “θέλω”, ενισχύοντας έτσι την αυτοεκτίμηση του (Seltzer, 2016).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ

3.1 Εισαγωγή στην ενσυναίσθηση

Οι προκλήσεις της σημερινής κοινωνίας και ειδικότερα ο μεγάλος ανταγωνισμός που έχει γίνει ο κυρίαρχος πρωταγωνιστής στην αγορά εργασίας, έχει καταστήσει εμφανές ότι το ενδιαφέρον των πολιτών προσανατολίζεται στη παροχή εκπαίδευσης προκειμένου να έχουν όσο περισσότερα εφόδια μπορούν που θα τους καταστήσουν ως επικρατέστερη επιλογή στην αγορά εργασίας (Hart 2016: 12) και Berliner και Masterson (2015: 5).

Η Cooper (2011) υποστήριξε πως η ανάγκη για ακαδημαϊκή επιτυχία, είχε ως αποτέλεσμα να παραγκωνιστούν οι προσπάθειες κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών. Ειδικότερα, αν και οι στόχοι της εκπαίδευσης είναι η ολόπλευρη καλλιέργεια των ικανοτήτων των παιδιών, με έμφαση την νοητική, φαίνεται ότι κάπου στα σημεία να παραγκωνίζεται η συναισθηματική καλλιέργεια που συνδέεται με τόσες άλλες αρετές όπως είναι οι δεξιότητες επικοινωνίας, συνεργασίας και ομαδικότητας. (Hart, 2016, όπ. αναφ. στο Κολεύρη, 2018). Η πρόκληση του εκπαιδευτικού συστήματος επομένως κρύβεται στην παροχή των κατάλληλων ερεθισμάτων για την καλλιέργεια των παραπάνω αρετών. Βέβαια, μόνη της η εκπαίδευση δεν μπορεί να υλοποιήσει το παραπάνω όραμα εάν τα άτομα δεν έχουν την ιδιότητα της ενσυναίσθησης. (Goldstein & Winner, 2012 Κnafo & Israel, 2009 Hart, 2016).

Το ζήτημα της ενσυναίσθησης έχει απασχολήσει πολλούς φιλόσοφους της αρχαιότητας. Ο Αριστοτέλης και ο Marx τόνισαν ότι ο άνθρωπος οδηγείται στην ολόπλευρη πληρότητα του μόνο μέσα από την ομαλή συνύπαρξη και συμβίωση με το κοινωνικό σύνολο. (Cooper 2011), Οι Elias και Arnold (2006) υποστήριξαν με την σειρά τους πως η ενσυναίσθηση συμβάλει στην ειρηνική λειτουργία της κοινωνίας. Όπως είναι εμφανές, ο όρος «ενσυναίσθηση» έχει απασχολήσει στο πέρασμα του χρόνου όχι μονό τον φιλοσοφικό κόσμο αλλά και τον ερευνητικό, ιδιαίτερα από το 1960 και μετέπειτα (Cooper, 2011: 10). Ο Rogers (1975) τόνισε πως η ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα του ανθρώπου να δείχνει κατανόηση ως προς τα συναισθήματα των

συνάνθρωπων του και έτσι να συνάπτει κοινωνικές σχέσεις. Επιπλέον, υποστήριξε ότι ο κοινωνικός περίγυρος παίζει ρόλο στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης καθώς μέσα από τις κοινωνικές σχέσεις το άτομο αναπτύσσεται και αποκτά βιώματα. Είναι εμφανές ότι οι θέσεις του Rogers θέτουν το ζήτημα της ενσυναίσθησης ως ένα πολύπλοκο ιδιαίτερα σημαντικό συστατικό της ανθρώπινης ύπαρξης, που μπορεί να επιφέρει σημαντικές αλλαγές (Κολεύρη, 2018:24). Η ενσυναίσθηση αποτελεί ένα αξιοσημείωτο στοιχείο για την προσωπικότητα των ατόμων που την καλλιεργούν, συνεπώς η ανάπτυξη της αποτελεί μείζονος σημασίας χαρακτηριστικό και η περίοδος που αυτή μπορεί να καλλιεργηθεί και εν τέλει να θεμελιωθεί σύμφωνα με τον επιστημονικό κόσμο είναι η βρεφική περίοδος (Gerdes et al, 2011: 113).

3.2 Ορίζοντας την ενσυναίσθηση

Ο όρος ‘ενσυναίσθηση’ έκανε την πρώτη εμφάνιση του στην ψυχολογία από τον Lipps (1907), ο οποίος χρησιμοποίησε τον όρο Ein-fuhlung (εντός-συναίσθημα), για να αναφερθεί στην ικανότητα αντίληψης και διαίσθησης της συναισθηματικής κατάστασης του άλλου ατόμου. Ο όρος μεταφέρθηκε στα αγγλικά ως «empathy» από τον Edward Titchener (Kohn, 1990), ο οποίος βασίστηκε στην ελληνική λέξη «εμπάθεια», για να αποδώσει τον όρο και, συγκεκριμένα στην έννοια που είχε με βάση την αρχαία ελληνική γλώσσα (Μαληκιώση-Λοϊζου, 2003) και την ετυμολογία από το ‘εν’ και ‘πάθος’ (Eisenberg & Strayer, 1987). Ο όρος empathy διαφοροποιήθηκε, με τον τρόπο αυτό από τον όρο sympathy (συμπάθεια-συμπόνοια), που αναφέρεται μόνο στα αρνητικά συναισθήματα που νιώθει κάποιος απέναντι στη δυσμενή κατάσταση και δυσφορία κάποιου άλλου, χωρίς απαραίτητα να συμμερίζεται ο πρώτος τα όσα βιώνει και αισθάνεται ο δεύτερος (Bohart & Greenberg, 1997, Goleman, 1998).

Η ενσυναίσθηση σχετίζεται με διάφορους επιστημονικούς τομείς, καθένας από τους οποίους αναγνωρίζει τη σπουδαιότητα της ικανότητας αυτής για τον άνθρωπο και την ανάπτυξή του (Βενιώτη, 2017). Στην ουσία δεν υπάρχει ομοφωνία ως προς έναν καθολικό και ενιαίο ορισμό της ενσυναίσθησης, αλλά οι διάφοροι θεωρητικοί ορίζουν την έννοια με βάση διαφορετικούς παράγοντες και επιστημονικές προσεγγίσεις. Πιο συγκεκριμένα, για την Κασσωτάκη (2015, όπ. αναφ. στο Γεωργιτσανάκου και Χαριτάκη, 2017) η ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα του

ανθρώπου να νιώθει όσα αισθάνονται οι άλλοι αλλά και να μπορεί να σκεφτεί τα πιθανά αισθήματα κάποιου άλλου. Από την άλλη, ο Goutu (1951) αναγνωρίζει την ενσυναίσθηση ως μια διαδικασία, η οποία πραγματοποιείται σε μία συγκεκριμένη χρονική στιγμή, με την ταύτιση του ατόμου με το συναισθηματικό κόσμο και τη συμπεριφορά ενός άλλου ατόμου. Κατά τον Cronbach (1955), τον Hoffman (1975) και τον Davis (1983) η ενσυναίσθηση είναι μια διαδικασία κατά την οποία το άτομο είναι σε θέση να κατανοεί, αναγνωρίζει αλλά και να λαμβάνει την προοπτική (perspective) ενός άλλου ατόμου. Για τον Zinn (1993), όμως, ενσυναίσθηση σχετίζεται με την ικανότητα να κατανόησης της υποκειμενικής «σκοπιάς» του άλλου, με την προϋπόθεση ότι δε χάνει το άτομο την αντικειμενικότητά του.

Για τον Smith (1989), αρχικά, ο όρος ενσυναίσθηση έχει τις ρίζες του στην ελληνική λέξη «εμπάθεια» και, ακόμη, αφορά την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί, μέσα από τη φαντασία του, την εμπειρία ενός άλλου ατόμου, βιώνοντας παράλληλα τα αντίστοιχα συναισθήματα με τον δεύτερο. Κατά τους Stephan και Finley (1999) η ενσυναίσθηση αποτελεί μια διαδικασία αντίδρασης στη συναισθηματική κατάσταση του άλλου, είτε με ταύτιση των αντιδράσεων είτε με διαφοροποίηση μεταξύ αυτών. Από την άλλη, οι Τριλίβα και Ρούσση (2000) συνδέουν την ενσυναίσθηση όχι μόνο με την κατανόηση των συναισθημάτων ενός άλλου ατόμου αλλά και με την ανταπόκριση σε αυτά. Ο Keen (2007) πρόσθεσε στον ορισμό της ενσυναίσθησης την ικανότητα αντίληψης όχι μόνο των συναισθημάτων και της κατάστασης του άλλου αλλά και των λόγων που συντέλεσαν ώστε να βρεθεί το άτομο στη συγκεκριμένη κατάσταση. Η ενσυναίσθηση, τέλος, μπορεί να οριστεί και ως η ικανότητα να «μπαίνει» κανείς στη θέση του άλλου, με νοητικό ή κινητικό τρόπο, και απώτερο στόχο να κατανοήσει βαθιά και να συμμεριστεί τα συναισθήματά του (Eisenberg & Strayer, 1987· Eisenberg & Strayer, 1990).

3.3 Είδη Ενσυναίσθησης

Όπως είναι φανερό η ενσυναίσθηση έχει απασχολήσει αρκετά το χώρο της επιστήμης λόγω της περίπλοκης σύστασης του ορισμού. Έτσι, λοιπόν, όπως υπάρχει μια ποικιλία ορισμών αντίστοιχα υπάρχουν και απόπειρες διάκρισης της ενσυναίσθησης σε κατηγορίες.

Μια τέτοια κατηγοριοποίηση της ενσυναίσθησης είναι σε έμφυτη και επίκτητη. Όπως φανερώνουν και οι χαρακτηρισμοί όταν γίνεται αναφορά στην έμφυτη ικανότητα ενσυναίσθησης είναι εκείνο το είδος ενσυναίσθησης, που η ανάπτυξη της απορρέει από το πέρασμα του χρόνου ενώ η επίκτητη είναι αποτέλεσμα ερεθισμάτων που δέχεται το άτομο τα μιμείται και αντιδρά ανάλογα την συναισθηματική φάση στην οποία βρίσκεται (Alligood 1992). Άλλοι ερευνητές χωρίζουν την ενσυναίσθηση σε δύο τύπους, τη συναισθηματική και τη γνωστική (Eisenberg, Eggum & Di Giunta, 2010: 73 Gottman, 2000 • Hoffman, 1977 • Feshbach & Roe, 1960) ενώ κάποιοι θεωρούν πως συνδυάζει και γνωστικούς αλλά και συναισθηματικούς παράγοντες (Davis, 1983 • Gladstein, 1983 • Decety & Jackson, 2004 • Bannet, 2001 • Baron, Cohen & Wheelwright, 2004).

Η γνωστική διάσταση εστιάζει στην ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τη νοητική και συναισθηματική κατάσταση του άλλου ατόμου, αλλά και να προβλέπει τη συμπεριφορά του (Singer, 2006). Ακόμη σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να υιοθετεί την προοπτική ενός άλλου ατόμου, κατανοώντας παράλληλα τον τρόπο σκέψης του αλλά και τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζει τα διάφορα συμβάντα στη ζωή του (Hogan, 1969).

Από την άλλη, οι υποστηρικτές της συναισθηματικής διάστασης της ενσυναίσθησης, φέρνουν στην επιφάνεια την έννοια του βιώματος και υπερτονίζουν την ικανότητα του ατόμου να “μπαίνει” στη θέση του άλλου (Knafo et al, 2008) ενώ δίνουν επίσης έμφαση στην κατανόηση των αρνητικών συναισθημάτων του άλλου. (Albiero, Matricardi, Spletri & Tosso, 2009). Η “συναισθηματική” ενσυναίσθηση δηλαδή, αφορά την προσπάθεια βίωσης και κατανόησης των εμπειριών και των συναισθημάτων του άλλου ατόμου, με τη χρήση της φαντασίας (Smith, 1989). Ο συγκεκριμένος τύπος ενσυναίσθησης περιλαμβάνει την “προσωπική ανησυχία” και την “ανησυχία μέσω ενσυναίσθησης” του ατόμου (Davis, 1980).

Με άλλα λόγια, «γνωστικά η ενσυναίσθηση συνίσταται στην ικανότητα θέασης των πραγμάτων από την πλευρά του άλλου προσώπου, ενώ συναισθηματικά χαρακτηρίζεται από την εμπειρία βίωσης του συναισθήματος του άλλου προσώπου» (Ευσταθιάδου, 2018:36). Η γνωστική πτυχή, δηλαδή, της ενσυναίσθησης, προϋποθέτει την αντίληψη και την σκέψη για να επιτευχθεί η κατανόηση των συναισθημάτων του άλλου, ενώ η συναισθηματική πτυχή περιλαμβάνει το βίωμα του προβλήματος και της συναισθηματικής κατάστασης του, μέσω της “μεταφοράς” στην δική του θέση, χωρίς να προηγηθεί κάποιου είδους σκέψη (Bohart & Greenberg, 1997). Συνεπώς για μία ολοκληρωμένη θεώρηση της έννοιας της ενσυναίσθησης, απαιτείται ο συνδυασμός των δύο προσεγγίσεων. Η ενσυναίσθηση άλλωστε, αφορά, τόσο την ικανότητα να συμμερίζεται κανείς τα συναισθήματα του άλλου, όσο και να είναι σε θέση να κατανοήσει τις εμπειρίες του (Decety & Jackson, 2004). Απόδειξη της παραπάνω σύνδεσης των δύο αυτών ειδών της ενσυναίσθησης είναι έρευνες σε αναπτυξιακές διαταραχές που υπέδειξαν πως η γνωστική και η συναισθηματική ενσυναίσθηση μπορούν να αναπτύσσονται σε διαφορετικό επίπεδο, με ισχυρή όμως σύνδεση μεταξύ τους (Blair, 2005). Λόγω της στενής σύνδεσης των δυο αυτών ειδών ενσυναίσθησης, οι επιστήμονες τα εκλαμβάνουν ως ενοποιημένο σύνολο παρά ως μεμονωμένα στοιχεία (Κολέυρη, 2018: 26).

Ο Goleman και οι συνεργάτες του (2007) διέκριναν, έκτος από τα προαναφερόμενα είδη της ενσυναίσθησης, άλλο ένα είδος το ενδιαφέρον της ενσυναίσθησης (empathetic concern), δηλαδή την ικανότητα να γνωρίζει κανείς τι αποζητά ο άλλος από εκείνον. Να σημειωθεί σε αυτό το σημείο ότι υπάρχει μια διαφορά μεταξύ των ειδών “ενδιαφέρον της ενσυναίσθησης” και την “συναισθηματική ενσυναίσθηση”. Η διαφορά αυτή έγκειται στο γεγονός ότι το πρώτο είδος ενσυναίσθησης επιτρέπει στο άτομο όχι απλά να μπει στην συναισθηματική σκοπιά του άλλου ατόμου αλλά έχει εξίσου την ικανότητα να ξέρει τι είναι αυτό που θα τον βοηθήσει «βγει» από αυτή την δυσάρεστη θέση.

Τέλος, οι επιστήμονες Quann και Wien (2006), πραγματοποιώντας την μέθοδο της παρατήρησης παιδιών προσχολικής ηλικίας σε διάστημα δύο εβδομάδων, παρατήρησαν τους εξής τύπους ενσυναίσθησης. Ανάλογα με την συμπεριφορά που παρουσίασαν τα παιδιά διατυπώθηκαν: 1) η εγγύς ενσυναίσθηση (proximal empathy), που αναφέρεται στην προσπάθεια ενός παιδιού να παρηγορήσει ένα άλλο

παιδί που βρίσκεται σε μια δυσάρεστη κατάσταση, 2) η αλτρουιστική ενσυναίσθηση, η οποία εκδηλώνεται όταν ένα παιδί καταλαβαίνει τα δυσάρεστα αισθήματα που νιώθει ένα άλλο παιδί, και πρόθυμα του παρέχει την βοήθεια του 3) η εκτενή αλτρουιστική ενσυναίσθηση που παρατηρείται όταν κάποιο παιδί σταματά την δραστηριότητα που κάνει εκείνη την χρονική στιγμή προκειμένου να βοηθήσει κάποιο άλλο παιδί που το χρειάζεται και 4) η αυτοδιορθωτική ενσυναίσθηση, που προκαλείται όταν κάποιο παιδί προκάλεσε με τη συμπεριφορά του αίσθημα δυσφορίας σε κάποιο άλλο παιδί. Τότε, όπως φανερώνει και ο όρος, το παιδί καταλαβαίνοντας το λάθος του, επιδιώκει να το διορθώσει, αφού, λοιπόν, έχει «μπει» στην συναισθηματική σκοπιά του άλλου παιδιού.

3.4 Η ενσυναίσθηση στην προσχολική ηλικία

Παρά την έλλειψη ομοφωνίας σχετικά με τον ορισμό της ενσυναίσθησης και τις διαφορετικές επιστημονικές προσεγγίσεις που αφορούν το ζήτημα, γίνεται φανερό πως η ενσυναίσθηση διαδραματίζει καίριο ρόλο στην ανάπτυξη του ατόμου. Ένα εύλογο ερώτημα που γεννάται, είναι πότε εκδηλώνεται η ικανότητα αυτή. Περίπου στο τέλος του δεύτερου έτους του, το παιδί αρχίζει να δείχνει τα πρώτα σημάδια συμπόνιας και συμπαραστάσης στους άλλους, χωρίς όμως να είναι ακόμα σε θέση να τα κατανοήσει ή να τα διαχωρίσει τα συναισθήματά τους από τα δικά του (Hoffman 1986). Ο Piaget ονόμασε το στάδιο αυτό “στάδιο προλογικής νόησης”, κατά το οποίο τα παιδιά δυσκολεύονται να διακρίνουν τη δική τους οπτική από την οπτική των άλλων. Σε αυτό το στάδιο εισάγει την έννοια του “εγωκεντρισμού” αναφορικά με την σκέψη των παιδιών, που όμως, νοηματικά, δεν έχει την έννοια με την οποία συνηθίζουμε να τη χρησιμοποιούμε, του εγωισμού ή της αλαζονείας, αλλά αναφέρεται στο γεγονός ότι η σκέψη στην ηλικία των δύο, τριών, τεσσάρων ετών, είναι “μονόπλευρη” και έχει την τάση να αντιμετωπίζει τα πράγματα από τη σκοπιά του “εγώ” (Cole & Cole οπ. αναφ. σε Piaget). Έτσι, το παιδί είναι πιθανό να απαντήσει σε ένα συναίσθημα κάποιου τρίτου, με τον τρόπο που το ίδιο θα αντιδρούσε ή να απαντήσει με το ίδιο συναίσθημα, για παράδειγμα ένα βρέφος μπορεί να κλάψει αν ακούσει κάποιο άλλο να κλαίει (Goleman 2001). Είναι αυτή, λοιπόν, η μορφή σκέψης σε αυτή την ηλικία που δεν επιτρέπει στα παιδιά να

διαχωρίσουν στην αρχή τα συναισθήματα των άλλων, με αποτέλεσμα να τα ταυτίζουν με τα δικά τους.

Μία διαδικασία μέσω της οποίας το παιδί προχωρά ένα βήμα παραπέρα, όσον αφορά την κατανόηση των συναισθημάτων, είναι το παιχνίδι, και πιο συγκεκριμένα το παιχνίδι μίμησης. Όταν δηλαδή το παιδί υποδύεται, στα πλαίσια του παιχνιδιού, κάποιον άλλον, τείνει να υιοθετεί τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές του ατόμου που μιμείται. Έτσι, σύμφωνα με τον Feldman (2009), ξεκινά το παιδί να αντιλαμβάνεται ότι τα συναισθήματά του διαχωρίζονται από τα συναισθήματα των άλλων. Τα συναισθήματα που μπαίνουν στη διαδικασία να παρατηρήσουν και να κατανοήσουν πρώτα τα παιδιά, είναι αυτά που εκδηλώνονται από τα άτομα στο άμεσο οικογενειακό τους περιβάλλον.

3.5 Θεωρητικά μοντέλα σχετικά με την ενσυναίσθηση

Ένα καίριο ζήτημα αναφορικά με την ενσυναίσθηση και την προσχολική ηλικία είναι το αν και κατά πόσο αυτή είναι μία ικανότητα που έχουν τα παιδιά αυτής της ηλικίας και που μπορούν να την αναπτύξουν. Για τον Piaget, όπως αναφέρθηκε και στην ενότητα 1.2, επειδή τα παιδιά ερμηνεύουν τον κόσμο στηριζόμενα στη δική τους οπτική, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην αντίληψη και την κατανόηση των συναισθημάτων άλλων ατόμων (Stern, 1985). Ο Ελβετός ψυχολόγος κατέληξε στα συμπεράσματά του με βάση ένα πρωτότυπο πείραμα το οποίο πραγματοποίησε σε παιδιά ηλικίας έξι και επτά ετών, κατά το οποίο εκείνα παρατηρούσαν σε μία μακέτα τρία βουνά από τη σκοπιά τους και από τη σκοπιά κάποιου άλλου. Κατά βάση, τα παιδιά θεώρησαν σωστή τη διάταξη των βουνών από τη δική τους οπτική. Με βάση τα παραπάνω λοιπόν, τα παιδιά μικρής ηλικίας, βασίζονται στις προσωπικές τους εμπειρίες για τη θεώρηση του κόσμου και δεν κατανοούν την ύπαρξη διαφορετικών πεποιθήσεων, οπτικών και συναισθημάτων, που μπορεί να έχουν άλλοι άνθρωποι (Mitchell, 2002 · Φράγκος, 1999).

Πολλοί είναι οι θεωρητικοί υποστηρίζουν πως η ικανότητα της ενσυναίσθησης ξεκινά από πολύ μικρές ηλικίες και αναπτύσσεται σταδιακά μέχρι την εφηβεία, καθώς θεωρούν πως για να επιτευχθεί η ενσυναίσθηση, επαρκεί η οπτική και ηχητική παρατήρηση ενός ατόμου, χωρίς να είναι απαραίτητη η ύπαρξη προφορικής επικοινωνίας (Κασσωτάκη, 2015, όπ. αναφ. στο Γεωργιτσανάκου και

Χαριτάκου, 2017). Παρ'όλα αυτά, τα παιδιά στη βρεφική ηλικία δεν έχουν ακόμη αυτεπίγνωση, ώστε να ξεχωρίζουν τα δικά τους συναισθήματα από τα συναισθήματα των άλλων (Hoffman, 1987), αλλά σταδιακά και παρατηρώντας τα άτομα που τα φροντίζουν μαθαίνουν πώς να εκφράζονται και να αντιδρούν σε διάφορες συναισθηματικές καταστάσεις, αναπτύσσοντας έτσι την ενσυναίσθηση (MacDonald, 1989). Θα λέγαμε, λοιπόν, πως για τη συγκεκριμένη οπτική, “το συναίσθημα της ενσυναίσθησης παρουσιάζεται από πολύ νωρίς και διαμορφώνεται με διαφορετικό τρόπο σε κάθε ηλικία” (Γεωργιτσανάκου και Χαριτάκη, 2017: 120).

Για τον Hoffman (1975, 1987) η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης χωρίζεται σε τέσσερα στάδια- επίπεδα . Αρχικά, τα παιδιά, κατά το πρώτο έτος της ζωής τους, αναγνωρίζουν τα συναισθήματα ως ενιαίο σύνολο («παγκόσμια ενσυναίσθηση»). Στην ουσία παρατηρούν τις συναισθηματικές αντιδράσεις των άλλων και “νιώθουν” τα ανάλογα συναισθήματα, καθώς δεν είναι σε θέση να τα διαχωρίσουν από τα δικά τους. Αργότερα, κατά το δεύτερο έτος της ζωής τους, είναι σε θέση να αναγνωρίζουν σταδιακά ότι τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων είναι διαφορετικά από τα δικά τους («εγωκεντρική ενσυναίσθηση») . Τα παιδιά, στο στάδιο αυτό, είναι σε θέση να παρηγορούν τους άλλους ανθρώπους, αλλά με γνώμονα ατομικά τους κριτήρια. Κατά την ηλικία των τριών έως πέντε ετών τα παιδιά, μέσω της ομιλίας, είναι σε θέση να εκφράζουν τα συναισθήματά τους αλλά και να βοηθήσουν τους άλλους και να τους συμπαρυσταθούν («η ενσυναίσθηση για τα συναισθήματα των άλλων»). Από τα έξι ως τα εννέα έτη, τέλος, τα παιδιά κατανοούν πως τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων σχετίζονται άμεσα με τα βιώματα που εκείνοι έχουν και είναι σε θέση να τους παρέχουν την κατάλληλη βοήθεια, ανάλογα με τις ανάγκες τους, ενώ αρχίζουν να αποκτούν ενδιαφέρον για ευρύτερα κοινωνικά θέματα.

Όπως διαφαίνεται κι από τα παραπάνω στάδια η ενσυναίσθηση αναπτύσσεται ιδιαίτερα κατά την περίοδο της προσχολικής ηλικίας (Hoffman, 1987), όπου τα παιδιά όχι μόνο αναγνωρίζουν τα συναισθήματα των άλλων, αλλά είναι και σε θέση να τα κατανοούν και να συμπάσχουν με τα άτομα που τα βιώνουν (Adams, Summers & Christopherson, 1993). Αυτό συμβαίνει επειδή τα παιδιά της ηλικίας αυτής “μπορούν να αντιληφθούν γνωστικά την κατάσταση του άλλου και να δουν τα γεγονότα από την οπτική του πλευρά, καθώς επίσης να καταλάβουν τα συναισθήματά του” (Παπαγεωργίου, 2015:30). Οι Aboud & Levy (2000) προσθέτουν στη

δυνατότητα κατανόησης, από την πλευρά των παιδιών, των επώδυνων συναισθημάτων των άλλων και την ικανότητα σύνδεσης αυτών με τα βιώματα που εκείνα έχουν.

3.6 Παράγοντες που επηρεάζουν την ενσυναίσθηση

Έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, συνδέουν την ενσυναίσθηση με την κληρονομικότητα, τα γονίδια και τις επιδράσεις του εξωτερικού περιβάλλοντος (Knafo et al., 2008). Η Μαλικιώση-Λοΐζου (2003: 298-300) εντόπισε διάφορους παράγοντες που επιδρούν στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης. Συγκεκριμένα, η ηλικία, το φύλο, η προσωπικότητα, η εκπαίδευση και η νοημοσύνη επιδρούν στην ικανότητα και στο βαθμό ενσυναίσθησης ενός ατόμου. Υπάρχουν και ορισμένοι παράγοντες που επιδρούν στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Αρχικά, καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών, καθώς είναι εκείνοι που βοηθούν τα παιδιά ώστε να διαμορφώσουν το χαρακτήρα τους και τη θετική αυτοεικόνα τους, στοιχεία που συντελούν στη δημιουργία ενός υγιούς εσωτερικού κόσμου αλλά και στη σχολική, και κάθε άλλη, επιτυχία των παιδιών (Δερμιτζάκη & Ευκλείδη, 2000). Ακόμη, οι γονείς αποτελούν τα πρότυπα συμπεριφοράς των παιδιών, μέσα από τους οποίους και της συναισθηματικής σχέση μαζί τους, εκείνα μαθαίνουν να εκφράζονται και να αντιδρούν στις διάφορες συναισθηματικές καταστάσεις που αντιμετωπίζουν, αναπτύσσοντας έτσι τη συναισθηματική τους ικανότητα αλλά και το επίπεδο της ενσυναίσθησής τους (MacDonald, 1989 · Gottman, Katz, Hooven, 1996 · Gottman, 2000).

Σημαντική ομάδα επιρροής για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης αποτελούν και οι συνομήλικοι των παιδιών (Βλάχου, 2011), καθώς μέσα από εκείνους και τις ιστορίες τους τα παιδιά μαθαίνουν γενικότερα αλλά και κατανοούν, ειδικότερα, τα σημεία ταύτισης μ' εκείνους, στοιχεία μέσα από τα οποία καλλιεργούν σημαντικές κοινωνικές δεξιότητες, που δε θα μπορούσαν να αναπτύξουν μέσα στο στενό οικογενειακό κλοιό (Ingram & Nakazawa, 2003).

Καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης των παιδιών προσχολικής ηλικίας διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός. Ο παιδαγωγός αποτελεί αντικείμενο μίμησης (Κολιάδης, 1995) αλλά και πρότυπο συναισθηματικών

καταστάσεων (Ντολιοπούλου, 2005) για τα παιδιά, καθιστώντας έτσι την αλληλεπίδραση μεταξύ τους ιδιαίτερα σημαντική για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης. Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που διαμορφώνει ένα υγιές περιβάλλον μάθησης για τα παιδιά, διαμορφώνοντας την προσωπικότητά τους με βάση τις σύγχρονες κοινωνικές απαιτήσεις (Βιδάλη, 2009). Ακόμη, όταν ο τρόπος που διαχειρίζεται τα συναισθήματα και τις αντιδράσεις των παιδιών αλλά και του ίδιου είναι “κατάλληλος”, βοηθά τα παιδιά να αποκτήσουν απαραίτητες συναισθηματικές δεξιότητες, που βοηθούν τα παιδιά να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της ζωής αλλά και να αναπτύξουν υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις με τους γύρω τους.

Τέλος, ορισμένοι ερευνητές συνδέουν την ενσυναίσθηση και την ανάπτυξή της με γενετικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες (Benson & Haith, 2010 · Zahn – Waxler, Robinson & Emde, 1992), ενώ αρκετοί ερευνητές αναγνωρίζουν το φύλο, και την κοινωνικοποίηση με βάση αυτό, ως παράγοντα που επιδρά στην ενσυναίσθηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας (Block, 1973· Bryant, 1982· Cohen & Strayer, 1996 · Eisenberg & Lennon, 1983 · Sallquist, Eisenberg, Spinrad, Eggum, & Gaertner, 2009· Strayer & Roberts, 2004).

3.7 Ενσυναίσθηση στο νηπιαγωγείο και φύλο

Ένας παράγοντας που, για πολλούς θεωρητικούς και εκπαιδευτικούς, επιδρά στην ικανότητα της ενσυναίσθησης, είναι το φύλο. Ανάλογα με το φύλο, μπορούν να παρατηρηθούν διαφορές στον βαθμό και τρόπο ανάπτυξης της ικανότητας ενσυναίσθησης. (Eisenberg et al, 1991· Hoffman, 1982). Η σχέση μητέρας-κόρης και τα ερεθίσματα από το κοινωνικό περιβάλλον, φαίνεται να επιδρούν σημαντικά στην συναισθηματική ανάπτυξη των κοριτσιών. Αντίθετα, η σχέση πατέρα-γιού, δεν φαίνεται να επηρεάζει την συναισθηματική ανάπτυξη των αγοριών (Feshbach, 1975). Η κοινωνία ανέκαθεν, στερεοτυπικά, απέδιδε στη γυναίκα χαρακτηριστικά ευαισθησίας και συμπόνιας, ενώ στον άνδρα αποδίδονταν πάντα η εικόνα του “σκληρού”, άτεγκτου και εκείνου που δεν χρειαζόταν και δεν άρμοζε να εκφράζει συναισθήματα ευαισθησίας. Τα στοιχεία αυτά, φαινομενικά, ευνοούν τις γυναίκες, ώστε να είναι σε θέση να κατανοούν πιο εύκολα τα συναισθήματα των γύρω τους, σε αντίθεση με τους άνδρες. Με λίγα λόγια, υπάρχει η πεποίθηση πως ο ανδρικός και ο

γυναικείος ψυχισμός, αναπτύσσονται με διαφορετικό τρόπο, κάτι που οδηγεί στην ύπαρξη διαφορετικών χαρακτηριστικών στην προσωπικότητά τους, όσον αφορά τις σχέσεις τους με τους άλλους ανθρώπους (Gilligan, 1982, οπ. αναφ. στο Cooper, 2011).

Οι παραπάνω στερεοτυπικές αντιλήψεις που επικρατούν στην κοινωνία, μεταδίδονται στα παιδιά μέσω της τηλεόρασης, των βιβλίων για παιδιά και του κρυφού αναλυτικού προγράμματος (Μπονώτη 2001). Ακόμη, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η κοινωνικοποίηση των παιδιών, ανάλογα με το φύλο, που είναι διαφορετική αντίστοιχα, με την κοινωνικοποίηση των κοριτσιών να λαμβάνει συναισθηματικό χαρακτήρα (Block, 1973). Στην ουσία τα παιδιά μικρής ηλικίας, στην προσπάθειά τους να διαμορφώσουν την ασαφή και “ρευστή” για εκείνα, έννοια του φύλου, μιμούνται τα πρότυπα συμπεριφοράς από το οικογενειακό και ευρύτερα κοινωνικό τους περιβάλλον, που θεωρούνται “κατάλληλα” με βάση το φύλο τους, και απορρίπτουν διαφορετικές συμπεριφορές που μπορεί να έχουν άλλα παιδιά (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1993). Με τον τρόπο αυτό, τα παιδιά αναπαράγουν και διαιωνίζουν τα έμφυλα στερεότυπα που επικρατούν στην κοινωνία. Μοιάζει λογικό λοιπόν, το γεγονός ότι πολλοί ερευνητές σε έρευνες τους τα τελευταία χρόνια, έχουν εντοπίσει όσον αφορά την ενσυναίσθηση, πως τα κορίτσια επιδεικνύουν υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης στη συμπεριφορά τους σε σχέση με τα αγόρια (Bryant, 1982 · Cohen & Strayer, 1996 · Eisenberg & Lennon, 1983 · Sallquist, Eisenberg, Spinrad, Eggum & Gaertner, 2009 · Strayer & Roberts, 2004).

3.8 Η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στη νηπιακή ηλικία

Η ικανότητα της ενσυναίσθησης, η οποία μας βοηθά να κατανοήσουμε τα συναισθήματα των ανθρώπων γύρω μας, αποτελεί σημαντικότερο κομμάτι της ανάπτυξης του ατόμου και διαδραματίζει βασικό ρόλο στη διαμόρφωση των σχέσεων μας με άλλους ανθρώπους. Έκτος, λοιπόν, από το ερώτημα που αφορά τα χρονικά όρια της ανάπτυξης αυτής της ικανότητας, ένα άλλο καίριο ζήτημα αφορά την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης – και πιο συγκεκριμένα – την καλλιέργεια της κατά την προσχολική ηλικία, όταν δηλαδή εμφανίζεται και ξεκινά να αναπτύσσεται η ενσυναίσθηση. Στην προσχολική αγωγή και εκπαίδευση, τα παιδιά μαθαίνουν αλλά και επιδεικνύουν πολλές συμπεριφορές που φανερώνουν ενσυναίσθηση. Ορισμένες

τέτοιες συμπεριφορές αποτελούν: το μοίρασμα των παιχνιδιών, η ειρηνική επίλυση διαφορών, η συναισθηματική υποστήριξη άλλων παιδιών, οι φιλοφρονήσεις, η προειδοποίηση των άλλων σε περίπτωση κινδύνου, κ.α. (Hyson, & Taylor, 2011). Σύμφωνα με τους Meadan & Jegathessan (2010) τα προσωπικά βιώματα των παιδιών από την καθημερινότητα τους και την ζωή τους γενικότερα είναι το συστατικό της επιτυχίας προκειμένου η προσχολική αγωγή να επιτύχει την καλλιέργεια κοινωνικο-συναισθηματικών αξιών. Έτσι η εκπαίδευση που στηρίζεται στην βασική γνώση των παιδιών προσφέροντας τους γνώσεις και εμπειρίες που θα εμπλουτίσουν την πρότερη γνώση τους έχει ως αποτέλεσμα μια πιο ανθρωπιστική εκπαίδευση (Jalongo, 2013).

3.8.1 Η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στην οικογένεια

Τα μέλη της οικογένειας είναι τα πρώτα άτομα για τα οποία το παιδί εμφανίζει σημάδια ενσυναίσθησης. Η οικογένεια αποτελεί τον πυρήνα και το πρώτο περιβάλλον κοινωνικοποίησης του παιδιού, επομένως ο ρόλος των γονέων στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης είναι σημαντικός. Πέρα από τα πιο συγκεκριμένα πράγματα που μπορεί να κάνει ο γονέας, υπάρχουν κάποιες άλλες “προϋποθέσεις” - όχι τόσο πρακτικές – άλλα εξίσου σημαντικές.

Πρώτα από όλα, οι γονείς πρέπει να έχουν επίγνωση των δικών τους συναισθημάτων. Ένα μεγάλο ποσοστό των ανθρώπων, από την παιδική ηλικία μαθαίνει να “θάβει” συναισθήματα που προκαλούν δυσφορία ή αρνητικές και επικριτικές αντιδράσεις στο περιβάλλον του. Έτσι, η αποσιώπηση των συναισθημάτων αυτών που θεωρούνται αρνητικά, γίνεται συνήθεια σε βάθος χρόνου, με αποτέλεσμα να επικρατεί μία εσωτερική σύγχυση και στη συνέχεια απουσία ειλικρινούς επίγνωσης των συναισθημάτων. Επομένως, οι ίδιοι οι γονείς οφείλουν να συμφιλιωθούν με τα αρνητικά τους συναισθήματα, να τα “απενοχοποιήσουν” και να μην τα παρουσιάζουν στο παιδί ως κάτι που απαγορεύεται να υπάρχει.

Ένας επίσης σημαντικός παράγοντας είναι η επίγνωση της εμπειρίας. Αν οι γονείς θέλουν να βοηθήσουν στη διαδικασία καλλιέργειας της ενσυναίσθησης, πρέπει να δουν τον κόσμο μέσα από τα μάτια του παιδιού, να συνειδητοποιήσουν δηλαδή ότι το παιδί δεν έχει τις ίδιες εμπειρίες με τους γονείς του, και επομένως δεν μπορούν να

έχουν από αυτό την απαίτηση να ξέρει, να βιώνει και να αντιμετωπίζει τα πράγματα όπως αυτοί.

Κάτι που ίσως φαντάζει εύκολο, είναι όμως πιο δύσκολο στην πράξη, είναι η κουβέντα με το παιδί. Όταν το παιδί είναι προβληματισμένο με κάποιο γεγονός ή κάποια συμπεριφορά – δική του ή κάποιου άλλου – ο ρόλος του γονέα είναι να προβάλλει την κουβέντα ως μέσο για την επίλυση αυτής της σύγχυσης και να εστιάσει στον εντοπισμό των αιτιών της συμπεριφοράς ή του προβληματισμού, χωρίς όμως να καθοδηγεί αυστηρά την συζήτηση. Είναι γόνιμο να αφήσει “χώρο” στο παιδί να “ξεδιπλώσει” τις σκέψεις και τα συναισθήματα του, να φτάσει στην αιτία και έπειτα στη λύση. Μία τέτοια κουβέντα λοιπόν, ταιριάζει στη θέση της επίπληξης, των αυταρχικών συμβουλών και της τιμωρίας, που μπορεί να έχουν καταστροφικές συνέπειες στον ψυχικό κόσμο του παιδιού, στην κοινωνική του ανάπτυξη και στις σχέσεις του με τους ανθρώπους.

Επιπλέον, το παιχνίδι των παιδιών μπορεί να φανερώσει πολλές φορές τον τρόπο που σκέφτονται ή που αισθάνονται. Πιο συγκεκριμένα, η αποπροσωποποίηση που προσφέρει κάποιες φορές το παιχνίδι, δίνει στα παιδιά την “ασφάλεια”, να εκφράσουν συναισθήματα, ανησυχίες, φόβους, που δεν θα μπορούσαν να εκφράσουν με άλλο τρόπο. Υποδυόμενα, δηλαδή, κάποιο άλλο πρόσωπο, μπορεί να του προσδώσουν ορισμένα χαρακτηριστικά ή συμπεριφορές που τα ενοχλούν και δεν είχαν άλλη διέξοδο για να εκφραστούν. Κάτι παρόμοιο συμβαίνει και όταν τα παιδιά αποδίδουν σε κάποιο παιχνίδι τους τα δικά τους συναισθήματα, κάτι που τους εξασφαλίζει την απόσταση που χρειάζονται για να εκφράσουν πιο άνετα, ένα ευρύ φάσμα συναισθημάτων που διαφορετικά θα ένιωθαν άβολα ή θα φοβόντουσαν να εκδηλώσουν. Έτσι, η παρατήρηση κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, μπορεί να προμηθεύσει τον γονιό με πληθώρα πληροφοριών σχετικά με τον συναισθηματικό κόσμο του παιδιού.

Τέλος, είναι πολλή χρήσιμη η ανάπτυξη ενός πλούσιου λεξιλογίου που αφορά τα συναισθήματα. Τα συναισθήματα των ανθρώπων, δεν περιορίζονται στη χαρά, τη λύπη, την έκπληξη, το φόβο, το θυμό. Αυτά, γεννούν με τη σειρά τους πληθώρα συναισθημάτων, που, όπως είναι λογικό, το παιδί δεν είναι σε θέση να διακρίνει και να εκφράσει. Έτσι ένα παιδί μπορεί να νιώθει άγχος και να πιστεύει ή να λέει ότι νιώθει φόβο κ.ο.κ. Η σύγχυση αυτή ξεδιαλύνεται με την πάροδο του χρόνου, με την

συζήτηση, τον χαρακτηρισμό και την ονομασία των συναισθημάτων (Gottman, 1997).

3.8.2 Η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στο σχολείο

Έκτος από το οικογενειακό περιβάλλον, σημαντικότερο ρόλο στην κοινωνικοποίηση και την καλλιέργεια ενσυναίσθησης, διαδραματίζει το σχολείο. Αξίζει λοιπόν να εξετάσουμε πως μπορεί να επιτευχθεί αυτό στο νηπιαγωγείο, καθώς και το ρόλο του νηπιαγωγού. Για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, πολύ βοηθητικές αποδεικνύονται οι ομαδικές δραστηριότητες, στις οποίες τα παιδιά σχηματίζουν ομάδες, ανεξάρτητα από τις παρέες που μπορεί να έχουν ήδη διαμορφώσει. Το να έρθουν τα παιδιά σε επαφή με όλα τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης και να διεκπεραιώσουν μαζί κάποια δραστηριότητα, επιφέρει μία γόνιμη επαφή αυτών, κατά την οποία βιώνουν ένα ευρύτερο φάσμα συναισθημάτων και συμπεριφορών, που διευρύνει τους συναισθηματικούς τους ορίζοντες και συμβάλλει στην κοινωνική ανάπτυξη τους.

Μέσα στην ομάδα, το παιδί μαθαίνει να παίρνει και να προσφέρει. Μαθαίνει έτσι να μοιράζεται προκειμένου να συμβιώσει αρμονικά με τους γύρω του, πράγμα που τα παιδιά μικρότερων ηλικιών δυσκολεύονται να κάνουν. Μεγάλη βαρύτητα έχει η έννοια του “μοιράζομαι”, όταν αφορά σκέψεις και συναισθήματα, αυτή τη φορά όμως όχι από την εγωκεντρική σκοπιά, αλλά στο πλαίσιο της ομάδας, γεγονός που βοηθά το παιδί να αναπτύξει το αίσθημα της αλληλεγγύης, της αλληλοβοήθειας και του αλληλοσεβασμού. Αξίζει να σημειωθεί πως μία τέτοια διαδικασία δεν έχει νόημα να γίνει πιεστικά ή άκρως καθοδηγητικά από τον παιδαγωγό, έτσι ώστε τα παιδιά να έχουν την ελευθερία να καταλάβουν τί χρειάζεται για να ρυθμίσουν τις μεταξύ τους σχέσεις μέσα στην ομάδα.

Τέλος, σημαντική θέση στη διαδικασία καλλιέργειας ενσυναίσθησης κατέχει το παιχνίδι, μέσω του οποίου τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να δοκιμάσουν πολλά και διαφορετικά συναισθήματα, να εκφραστούν ελεύθερα σχετικά με αυτά και να μουν στη θέση του άλλου να εκφράσουν και να ακούσουν προσωπικές ιστορίες και βιώματα. Εξάλλου είναι ήδη γνωστό ότι οι πιο αποτελεσματικές τεχνικές για την

διδασκαλία της ενσυναίσθησης στο χώρο της προσχολικής αγωγής είναι τα παιχνίδια ρόλων που απώτερο σκοπό έχουν όλα όσα προαναφέρθηκαν. Η επαφή με τη φύση αποτελεί επίσης έναν γόνιμο τρόπο καλλιέργειας της ενσυναίσθησης, καθώς τα παιδιά έρχονται σε επαφή με μία διαδικασία στην οποία συμμετέχουν ενεργά και όχι παθητικά, και αντιλαμβάνονται την αξία της συνεργασίας και της ομαδικότητας, προκειμένου το έργο τους να αποφέρει καρπούς. Με τον τρόπο αυτό τα παιδιά αποκτούν ένα πιο βιωματικό και άμεσο δεσμό, τόσο με τους ανθρώπους γύρω τους, όσο και με το περιβάλλον (Levine 2013).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: ΔΙΑΧΕΙΡΗΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ

4.1 Η διαχείριση συναισθημάτων στη νηπιακή ηλικία

Σύμφωνα με τον Goleman (1995, 1998), τα έξι βασικά συναισθήματα είναι η χαρά, η λύπη, ο θυμός, η έκπληξη, ο φόβος και η αηδία. Τα συναισθήματα, διαφέρουν ως προς την ένταση, την ποιότητα και τη διάρκεια, ενώ διακρίνονται σε: θετικά / αρνητικά, απλά / σύνθετα και βιολογικά (πείνα, δίψα, κορεσμός κτλ). Όπως αναφέρθηκε και στο πρώτο κεφάλαιο, τα έξι αυτά βασικά συναισθήματα, “γεννούν” πληθώρα άλλων συναισθημάτων, τα οποία δεν είναι εύκολο να διακριθούν και να εκφραστούν από παιδιά μικρής ηλικίας. Τα άτομα, για να επιτύχουν την κοινωνική τους εξέλιξη και αυτορρύθμιση, είναι αναγκαίο να είναι σε θέση να κατανοούν τα συναισθήματά τους αλλά και να αναπτύσσουν τις απαραίτητες ικανότητες για τη διαχείριση αυτών (McClelland et al., 2010 · Spinrad et al., 2006). Τα παιδιά μικρής ηλικίας βιώνουν πληθώρα έντονων συναισθημάτων αναφορικά με τον εαυτό τους, τα γεγονότα αλλά και τους ανθρώπους γύρω τους (Lewis & Saarni, 1985).

Οι δεξιότητες ρύθμισης των συναισθημάτων, ξεκινούν στη νηπιακή ηλικία και συνεχίζουν να ωριμάζουν μέχρι την εφηβεία. Πώς όμως μαθαίνουν τα παιδιά να διαχειρίζονται τα συναισθήματα τους; Αρχικά τα μωρά, άμεσα συνδεδεμένα και εξαρτημένα ακόμα από τους ανθρώπους γύρω τους, χρησιμοποιούν το κλάμα και μέσω αυτού λαμβάνουν βοήθεια από το οικογενειακό τους περιβάλλον, προκειμένου να διαχειριστούν τα συναισθήματα τους. Στη συνέχεια, καθώς πραγματοποιείται η μετάβαση από τη νηπιακή στην παιδική ηλικία, το βάρος αυτής της διαχείρισης, μετατίθεται από το γονιό στο ίδιο το παιδί, ενώ σημαντικό ρόλο σε αυτό το στάδιο διαδραματίζει η απόκτηση της γλώσσας και η ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Goleman, 1995). Σύμφωνα με τον Λεντού, (1996) *“πολλά συναισθήματα που βιώνουμε, ανάγονται σε άλλα παρόμοια τέτοια που βιώσαμε στο παρελθόν, όταν δεν υπήρχαν λέξεις, και προκαλούν σύγχυση στο παρόν”*. Αξίζει να σημειωθεί, ότι το σύστημα αυτοδιαχείρισης και αυτοελέγχου, δεν αναπτύσσεται το ίδιο γρήγορα σε όλα τα παιδιά, όπως, για παράδειγμα, συμβαίνει και με την ομιλία ή το περπάτημα.

4.1.1 Η πορεία της διαχείρισης συναισθημάτων

Από την αρχή της ζωής τους ακόμα, τα παιδιά, χρησιμοποιούν ένα “σύστημα” αυτορρύθμισης, όσον αφορά τη διαχείριση των συναισθημάτων τους. Καθώς δεν έχουν αναπτύξει ακόμα τη λεκτική επικοινωνία, χρησιμοποιούν το σώμα τους, προκειμένου να ρυθμίσουν τα συναισθήματα που τους προκαλούν συγκεκριμένες καταστάσεις. Για παράδειγμα, κλείνουν τα μάτια τους ή στρέφουν το βλέμμα τους αλλού, με σκοπό να αποφύγουν μία δυσάρεστη ή τρομακτική εικόνα, ή χρησιμοποιούν τα χέρια τους για να κλείσουν τα αυτιά τους, με σκοπό να “μπλοκάρουν” ένα δυσάρεστο ακουστικό ερέθισμα (Bridges & Grolnik, 1995 όπ. ανάφ. στο Cole & Cole, 1996 · Thomson, 1993).

Μεγαλώνοντας, τα παιδιά, προκειμένου να καταφέρουν να διαχειριστούν τα συναισθήματα τους, έχουν την τάση να δημιουργούν μία αποδεκτή για αυτά εκδοχή ενός δυσάρεστου συμβάντος, για παράδειγμα “δεν μου πρότειναν να πάω μαζί τους, άλλα δεν ήθελα να πάω ούτως ή άλλως”. Την ίδια διαδικασία σκέψης, ακολουθούν και όταν θέλουν να δικαιολογήσουν μία συμπεριφορά ή να καθησυχάσουν τον εαυτό τους. Επίσης, είναι σύνηθες, τα παιδιά να ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους με γνώμονα την ηλικία (“ένα μεγάλο κορίτσι/αγόρι, θα έκανε αυτό”) (Cole & Cole, 1996). Σημαντικό ρόλο ενδέχεται να διαδραματίσουν και οι αντιδράσεις των γονέων στις συναισθηματικές εκδηλώσεις των παιδιών, από τα πρώτα κιόλας χρόνια της ζωής τους, χωρίς πολλές φορές αυτό να αποτελεί μία συνειδητή διαδικασία από πλευράς των γονέων. Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς, στις στιγμές αλληλεπίδρασης με τα παιδιά τους, τείνουν να μιμούνται τις εκφράσεις τους, που δηλώνουν θετικά συναισθήματα, ενισχύοντας έτσι αυτές τις εκφράσεις και κατ’ επέκταση τα συναισθήματα που τις προκαλούν (Malatesta et al., 1986 όπ. ανάφ. σε Cole & Cole, 1996). Έτσι, με την πάροδο του χρόνου, το παιδί δημιουργεί διακρίσεις μεταξύ των εκφράσεων-συναισθημάτων, ανάλογα με τις αντιδράσεις που λαμβάνει. Με αυτόν τον τρόπο προχωρά σε μία εκ νέου διάκριση: στην κατηγοριοποίηση των συναισθημάτων σε “καλά” και “κακά”, με βάση την αποδοχή ή όχι αυτών, από τους γονείς.

4.1.2 Ο ρόλος των γονέων στη διαχείριση συναισθημάτων των παιδιών

Όπως γίνεται φανερό, οι γονείς, παίζουν καίριο ρόλο, ήδη από το ξεκίνημα της ζωής ενός παιδιού, στη διαδικασία ρύθμισης και στον τρόπο που το παιδί διαχειρίζεται τα συναισθήματα του. Πρώτα από όλα, είναι πολύ σημαντικό, οι ίδιοι οι γονείς να μιλούν για τα δικά τους συναισθήματα και να παροτρύνουν τα παιδιά να κουβεντιάσουν για αυτά. Ένας γονιός που εξηγεί στο παιδί του γιατί είναι στεναχωρημένος, για παράδειγμα, το βοηθά να συμφιλωθεί με τα δικά του συναισθήματα και να αισθάνεται πιο άνετα να τα εκφράσει και όχι να τα “πνίγει” μέσα του, θεωρώντας τα μη αποδεκτά. Το ίδιο φυσικά ισχύει και για τα θετικά συναισθήματα. Όπως φαίνεται λοιπόν, είναι πολύ χρήσιμο, οι γονείς, να μην αποδοκιμάζουν συγκεκριμένα συναισθήματα ή συναισθηματικά ξεσπάσματα, αλλά μέσω του διαλόγου να βοηθούν το παιδί – χωρίς να το καθοδηγούν στο συμπέρασμα που ίδιοι θα ήθελαν- να φτάσει στις αιτίες και να συνειδητοποιήσει πως κάθε συναίσθημα είναι απόρροια κάποιας εμπειρίας.

4.2 Διαχείριση συναισθημάτων και ενσυναίσθηση στη νηπιακή ηλικία

Η επίγνωση και ο έλεγχος των συναισθημάτων, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά εκδηλώνουν τα συναισθήματα τους, συνδέονται με την ικανότητα τους να λαμβάνουν υπόψη και τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων. Αυτή η ικανότητα ενσυναίσθησης, απουσιάζει, στα περισσότερα παιδιά, στο διάστημα πριν την ηλικία των πέντε ετών, όπου οι επιθυμίες και τα συναισθήματα του παιδιού εκφράζονται πιο άμεσα (Cole & Cole, 1996). Γύρω στην ηλικία των πέντε ετών όμως, τα πράγματα αλλάζουν, καθώς το συναίσθημα συναντά τη νόηση και έτσι, η διαχείριση και η εκδήλωση των συναισθημάτων των παιδιών, συνδέονται άμεσα με τη συναισθηματική, την κοινωνική και τη γνωστική ανάπτυξη. Κάπως έτσι εισάγεται ο παράγοντας της ενσυναίσθησης, καθώς τα παιδιά δεν δρουν πλέον ορμώμενα μόνο από τα δικά τους συναισθήματα, αλλά λαμβάνοντας υπόψη και τα συναισθήματα των άλλων.

4.2.1 Η κοινωνικοσυναισθηματική ικανότητα

Από αυτό τον συνδυασμό λοιπόν, κοινωνικών και συναισθηματικών ικανοτήτων, προκύπτει ο όρος “κοινωνικοσυναισθηματική ικανότητα” (Thomson, 1990 όπ. ανάφ. στο Cole & Cole, 1996). Σύμφωνα με την Carolyn Saarni (1999), η κοινωνικοσυναισθηματική ικανότητα ενισχύεται από μία σειρά δεξιοτήτων, οι περισσότερες από τις οποίες, αναπτύσσονται στη νηπιακή ηλικία. Αρχικά, βασικότατο στοιχείο, αποτελεί η επίγνωση των συναισθημάτων του ίδιου του παιδιού και κατ’ επέκταση, η διάκριση των δικών του συναισθημάτων και των συναισθημάτων των άλλων. Έπειτα από αυτή τη διάκριση, καίριο ρόλο διαδραματίζει η ικανότητα εμπλοκής στα συναισθήματα του άλλου. Για την επίτευξη αυτής της διαδικασίας, είναι πολύ σημαντικό, να λαμβάνει κανείς υπόψη, τους προσωπικούς, μοναδικούς παράγοντες που καθορίζουν τη συναισθηματική κατάσταση του ατόμου, όπως επίσης και να αναγνωρίζει πως η έκφραση των συναισθημάτων του ενός, ενδέχεται να επηρεάσει το άλλο άτομο. Όσον αφορά τον τρόπο έκφρασης των συναισθημάτων, δεν πρέπει να παραγνωρίζει κανείς το γεγονός, πως ένα συναίσθημα, πιθανότατα διαφέρει από την εξωτερική του εκδήλωση. Άλλη μία πτυχή των δεξιοτήτων που ενισχύουν την κοινωνικοσυναισθηματική ικανότητα, αφορά το λεξιλόγιο. Ένα ανεπτυγμένο συναισθηματικό λεξιλόγιο βοηθά αυτή την αμφίδρομη διαδικασία συναισθηματικής έκφρασης και κατανόησης, ενώ επίσης, βασικό στοιχείο, είναι η διαδικασία αυτή να πραγματώνεται, βάσει επίγνωσης των πολιτισμικών κανόνων έκφρασης.

4.2.2 Εσωτερίκευση

Ως εσωτερίκευση, ορίζεται η διαδικασία κατά την οποία η εξωτερική εμπειρία, “μετουσιώνεται” σε αναπόσπαστο κομμάτι του εσωτερικού κόσμου του παιδιού και αναλαμβάνει ρόλους, που μέχρι στιγμής αναλάμβαναν οι άλλοι άνθρωποι, στον εξωτερικό κόσμο, όπως για παράδειγμα να αξιολογεί συμπεριφορές, να τιμωρεί ή να επιβραβεύει (Cole & Cole, 1996) .

Μέσω της εσωτερίκευσης των προτύπων των ενηλίκων και του μετασχηματισμού της εξωτερικής εμπειρίας σε εσωτερική, ψυχολογική διεργασία, γεννιέται η συνείδηση. Ο εσωτερικός διχασμός με τον οποίο έρχονται αντιμέτωπα τα παιδιά εξ' αιτίας της συνείδησης, εκφράστηκε από την άποψη του Erik Erikson (1963), σύμφωνα με την οποία, κατά τη νηπιακή ηλικία, εμφανίζεται μια “εσωτερική φωνή” αυτοπαρατήρησης, αυτοκαθοδήγησης και αυτοτιμωρίας”. Το παιδί καλείται πλέον να πάρει πρωτοβουλίες, και να παλέψει με τα αρνητικά συναισθήματα που του δημιουργεί μία αποτυχία.

4.2.3 Αυτοέλεγχος

Η εσωτερίκευση των προτύπων των ενηλίκων, σύμφωνα με τον Freud, έχει αντίκτυπο στην ανάπτυξη του αυτοελέγχου. Η έννοια του αυτοελέγχου, περιλαμβάνει την αναστολή πρωταρχικών παρορμήσεων, με σκοπό να αποτραπούν πράξεις που δεν είναι κοινωνικά αποδεκτές.

Η Eleanor Maccoby (1980, οπ. αναφ. στο Cole & Cole, 2001) αναγνωρίζει τέσσερα είδη αναστολής που πρέπει να κατακτηθούν κατά τη νηπιακή ηλικία. Το πρώτο είδος, αφορά την “αναστολή της κίνησης”, καθώς τα παιδιά δυσκολεύονται περισσότερο να σταματήσουν μια πράξη τους που βρίσκεται ήδη σε εξέλιξη, από το να ξεκινήσουν μία πράξη εκ νέου. Έτσι, είναι πολύ σημαντικό να αποκτήσουν την ικανότητα να σταματάν όταν αυτό είναι αναγκαίο. Το δεύτερο είδος έχει να κάνει με την “αναστολή των συναισθημάτων”, κατά το οποίο εισάγεται ο παράγοντας της σκέψης, με αποτέλεσμα τα παιδιά να διαχειρίζονται τα συναισθήματα τους και να τα ελέγχουν σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ότι πριν. Η “αναστολή των συμπερασμάτων”, σχετίζεται με την τάση των παιδιών να απαντούν βιαστικά, όταν τίθεται ένα πρόβλημα. Η διαδικασία της σκέψης που παίρνει την θέση της βιαστικής και απερίσκεπτης απάντησης, βελτιώνει την απόδοση και την ικανότητα επίλυσης των προβλημάτων. Τέλος, η παρόρμηση των παιδιών, τα ωθεί στο κάνουν επιλογές, τα αποτελέσματα των οποίων θα καρπωθούν αμέσως, χωρίς να σκέφτονται μακροπρόθεσμα. Η “αναστολή της επιλογής” είναι αυτή, που κάνει τα παιδιά να σκεφτούν, ότι ίσως είναι πιο ωφέλιμο να αρνηθούν μία άμεση ικανοποίηση, για χάρη ενός ευρύτερου στόχου.

4.2.4 Επιθετικότητα

Ένας ακόμη παράγοντας που σχετίζεται άμεσα με τη σχέση μεταξύ διαχείρισης των συναισθημάτων και της ενσυναίσθησης, είναι αυτός της επιθετικότητας. Για να χαρακτηριστεί μια συμπεριφορά ως επιθετική, πρέπει να υπάρχει ο παράγοντας της πρόθεσης, η επίγνωση δηλαδή του παιδιού, ότι μέσω της βίας μπορεί να προκαλέσει πόνο ή στεναχώρια, όπως αναφέρει η Maccoby (1980). Τα είδη επιθετικότητας που εμφανίζονται είναι δύο: η συντελεστική και η εχθρική, ή αλλιώς, προσωπικά κατευθυνόμενη, επιθετικότητα. Στην πρώτη περίπτωση, η επιθετική συμπεριφορά, χρησιμοποιείται ως μέσο για την απόκτηση κάποιου επιθυμητού πράγματος, ενώ στη δεύτερη περίπτωση, χρησιμοποιείται με σκοπό να βλάψει το άλλο άτομο (Hartup, 1974 όπ. ανάφ. στο Cole & Cole, 1996).

Η επιθετική συμπεριφορά, ενδέχεται να έχει τις ρίζες της ακόμα και στους πρώτους μήνες της ζωής του παιδιού, καθώς το παιδί είναι από τότε ικανό, είτε μέσω των βιωμάτων του, είτε μέσω της ανταπόκρισης των γονέων σε ένα φάσμα συμπεριφορών και συναισθημάτων, να αφομοιώσει και να εκδηλώσει στο μέλλον επιθετικές συμπεριφορές. Μία κατηγορία επιθετικής συμπεριφοράς, είναι αυτή που χαρακτηρίζεται από την πλήρη έλλειψη ενσυναίσθησης και αποτελεί φαινόμενο το οποίο μαρτυρά πως τα ίδια τα παιδιά έχουν υπάρξει αποδέκτες βίαιων συμπεριφορών στο οικογενειακό τους περιβάλλον. Σε μία σχετική μελέτη, συμμετείχαν δεκαοκτώ παιδιά, προερχόμενα από φτωχές οικογένειες και αγχώδες οικογενειακό περιβάλλον, τα εννέα όμως από αυτά, ήταν θύματα ενδοοικογενειακής βίας. Τα πέντε από τα εννέα παιδιά της ομάδας που δεν είχαν υποστεί κακοποίηση, ανταποκρίνονταν στη θλίψη ενός παιδιού με συμπόνια, θλίψη ή ενσυναίσθηση. Αντίθετα, από την ομάδα των παιδιών που είχαν δεχθεί κακοποίηση, κανένα δεν αντέδρασε με ενσυναίσθηση, ενώ μάλιστα αντί αυτής, υπήρχαν, σε κάποιες περιπτώσεις αντιδράσεις θυμού (Goleman, 1998). Τα παιδιά αυτά έπραξαν με τον ίδιο τρόπο που αντιμετωπίστηκαν από τους γονείς τους. Αυτό αποτελεί ένα τρανταχτό παράδειγμα σχετικά με το πώς η κακομεταχείριση είναι ικανή να “σκοτώσει” την ενσυναίσθηση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο : ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

5.1 Ορίζοντας τη συναισθηματική νοημοσύνη

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται ότι η συναισθηματική νοημοσύνη ολοένα και περισσότερο έχει καταφέρει να τραβήξει το ενδιαφέρον. Μέσα από την βιβλιογραφία, όμως, φαίνεται η ύπαρξη της και η σπουδαιότητα που αυτή καταλαμβάνει ήδη από πολύ παλιά και συγκεκριμένα από τον Αριστοτέλη, ο οποίος αναφέρεται στο έργο του «Ηθικά Νικομάχεια» ότι είναι ανθρώπινο και εύκολο κάποιος να θυμώνει η δυσκολία όμως έγκειται στο γεγονός ότι ο θυμός δεν δημιουργείται την κατάλληλη στιγμή, με την κατάλληλη αφορμή, στον απαραίτητο βαθμό πόσο μάλλον να θυμώνει κανείς με το σωστό άτομο (Goleman, 1998).

Παρόλο που οι Mayer και Salovey, (1990) συνέλαβαν τον όρο «συναισθηματική νοημοσύνη» ευρύτερα γνωστός έγινε από τον Daniel Goleman, το 1995. Σύμφωνα με τους Mayer και Salovey (1990), συναισθηματική νοημοσύνη (Emotional Intelligence), είναι η ικανότητα να αντιλαμβάνεται κανείς τα συναισθήματα του, όσο και των άλλων, να τα διαχωρίζει και με βάση αυτό τον διαχωρισμό να κινείται και να σκέφτεται (Mayer & Salovey, 1997).

Οι Salovey & Mayer υποστηρίζουν ότι οι άνθρωποι που διαθέτουν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη διακρίνονται από πέντε βασικές δεξιότητες: 1) αναγνωρίζουν τα συναισθήματα τους, 2) έχουν την ικανότητα διαχείρισης τους, 3) δείχνουν κατανόηση για τα συναισθήματα των άλλων, 4) έχουν την δυνατότητα να συζητήσουν και να αναλύσουν σε συναισθηματικό πεδίο με άλλους ανθρώπους και 5) μπορούν να υποκινηθούν με γνώμονα τα συναισθήματα τους (Salovey & Mayer, 1990, όπ. αναφ. στο Ευσταθιάδου, 2018).

Ειδικότερα για τον Goleman η συναισθηματική νοημοσύνη περιγράφεται ως μία ιδιότητα που καθιστά το άτομο που την διαθέτει ικανό να καταφέρει την υλοποίηση των στόχων του την κατάλληλη χρονική στιγμή, να μην επιτρέπει στον εαυτό του να παρασύρεται από τις παρορμήσεις και να μάθει να ελέγχει τα αρνητικά

αισθήματα και να μην τους επιτρέψει να θολώνουν την κριτική του σκέψη. Να ρυθμίζει σωστά τη διάθεση του και εν τέλει και να μην εγκαταλείψει την προσπάθεια του, παρά τις αντιξοότητες και τις δυσκολίες που θα συναντήσει, να διαθέτει ενσυναίσθηση και να μην χάνει τις ελπίδες του (Goleman, 1995).

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Goleman (1998) διακρίνονται πέντε παράμετροι της συναισθηματικής νοημοσύνης (Akers & Porter, 2018): 1) η αυτοεπίγνωση, 2) Η αυτορρύθμιση, 3) η ενσυναίσθηση, 4) η ύπαρξη κινήτρου και 5) οι κοινωνικές δεξιότητες που αφορούν τη διαχείριση των συναισθημάτων. Όλα τα παραπάνω σχετίζονται με δεξιότητες που συναντά κανείς στους ανθρώπους με συναισθηματική νοημοσύνη. Πιο συγκεκριμένα, οι άνθρωποι αυτοί χαρακτηρίζονται από την ικανότητα να αναγνωρίζουν τα αισθήματα τους, διαθέτουν πειθαρχία και αυτοέλεγχο, καθώς ξέρουν να χειραγωγούν τόσο τον εαυτό τους όσο και τις προτιμήσεις και τα αισθήματα τους, αλλά έχουν και από ενσυναίσθηση την ικανότητα που τους καθίστα ικανούς να "διαβάζουν" και να καταλαβαίνουν τα αισθήματα των άλλων, τα κίνητρα και την συμπεριφορά τους και έτσι να διαχειρίζονται την κατάσταση αναλόγως. Επιπλέον, τα άτομα αυτά είναι προικισμένα με κίνητρα συμπεριφοράς, δηλαδή χαρακτηρίζονται από αυτοκυριαρχία και διαχείριση συναισθημάτων στοιχεία που τον βοηθούν στην εξυπηρέτηση των στόχων του. Τέλος, οι κοινωνικές δεξιότητες είναι τόσο ενισχυμένες σε σημείο που καθιστά ικανούς να χειριστούν με επιτυχία διαφωνίες, την ορθή επικοινωνία αλλά και την ομαλή συνεργασία.

Ο Bar-On υποστήριξε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί «μια σειρά από μη γνωστικές δυνατότητες, ικανότητες και δεξιότητες που επηρεάζουν την ικανότητα κάποιου να αντιμετωπίζει με επιτυχία τις περιβαλλοντικές απαιτήσεις και πιέσεις» (Bar-On, 1997:14). Πιο συγκεκριμένα συμπεριλαμβάνει πέντε βασικά σημεία: 1) την αυτογνωσία, 2) την ικανότητα του ατόμου να συνάπτει διαπροσωπικές σχέσεις με άλλα άτομα, 3) την ικανότητα του ατόμου να προσαρμόζεται στις αλλαγές του περιβάλλοντος και να προσαρμόζεται σε αυτό, 4) την ικανότητα να χαλιναγωγεί το άτομο τα αρνητικά του συναισθήματα, 5) την ικανότητα του ατόμου να είναι ευδιάθετο και θετικό στην καθημερινότητά του (Bar-On, 1997:14).

Τέλος, οι Bradberry & Greaves με το βιβλίο τους «Συναισθηματική νοημοσύνη: Το απλό βιβλίο» (2006) πραγματοποιούν την δική τους απόπειρα να ορίσουν την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης. Ορίζουν την συναισθηματική νοημοσύνη ως μια «Συναισθηματική διάσταση της λογικής». Πρόκειται, δηλαδή, για μια κατάσταση κατά την οποία το άτομο αναγνωρίζει και κατανοεί τα συναισθήματα του και αυτή η ικανότητα τον οδηγεί στην ορθή διαχείριση των διαπροσωπικών του σχέσεων. Υποστηρίζουν ότι η συμπεριφορά, η λήψη των καλύτερων δυνατών αποφάσεων και γενικότερα η καλή διαχείριση των κοινωνικών σχέσεων είναι αποτέλεσμα της συναισθηματικής νοημοσύνης. Σύμφωνα με τους Bradberry & Greave (2006) η συναισθηματική νοημοσύνη γίνεται πράξη με την βοήθεια τεσσάρων συναισθηματικών δεξιοτήτων: 1) αυτεπίγνωση, που αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται με ακρίβεια τα συναισθήματά του και την προδιάθεσή του προς μια συγκεκριμένη συμπεριφορά 2) την αυτοδιαχείριση, που αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να ελίσσεται και να οδηγείται προς την επιθυμητή κατεύθυνση της συμπεριφοράς, έχοντας γνώση των συναισθημάτων του 3) την κοινωνική επίγνωση, που αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τα συναισθήματα των άλλων, ακόμα κι αν ο ίδιος νιώθει διαφορετικά συναισθήματα και 4) την διαχείριση σχέσεων, που αναφέρεται στην ικανότητα το ατόμου να χειρίζεται με επιτυχία τις κοινωνικές τους συναναστροφές (Bradberry & Greaves, 2006, όπως αναφ. η Ευσταθιάδου 2018: 17).

Συνοψίζοντας, είναι γεγονός ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί μια πολύπλοκη έννοια, η οποία αποτέλεσε πηγή τεράστιου επιστημονικού και ερευνητικού ενδιαφέροντος. Δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός, ωστόσο υπάρχει μια τεραστία ποικιλομορφία για την σύνθετη αυτή έννοια που η κάθε μια από αυτές έχει κάτι καινούργιο να προσφέρει. Εν τέλει αξίζει να σημειωθεί ότι η συναισθηματική νοημοσύνη μαζί με την έννοια της κοινωνικής νοημοσύνης αποτέλεσαν τη βάση για την ανάπτυξη προγραμμάτων κοινωνικό-συναισθηματικής μάθησης και γίνεται αντιληπτό ότι εκτιμάται όλο και περισσότερο στη σύγχρονη εποχή για τις πολλά υποσχόμενες εφαρμογές της στο χώρο της εκπαίδευσης και της εργασίας.

5.2 Θεωρητικά Μοντέλα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Τα μοντέλα της συναισθηματικής νοημοσύνης ενσωματώνουν τις θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί, για να ερμηνεύσουν τη σύνθετη αυτή έννοια, που αποτελείται από τις δυνατότητες, τις δεξιότητες, τα χαρακτηριστικά και τις συμπεριφορές του ανθρώπου. Όπως είναι φυσικό ανάλογα με το αντικείμενο μελέτης τους τα μοντέλα μπορούν να ταξινομηθούν σε διάφορες κατηγορίες. Αρχικά προτάθηκε η ταξινόμηση των μοντέλων στις δύο εξής γενικές κατηγορίες: 1) *Μοντέλα ικανότητας ή μοντέλα γνωστικό – συναισθηματικών ικανοτήτων* και 2) *Μικτά ή κοινωνικό – συναισθηματικά μοντέλα* (Mayer, Salovey & Caruso, 2000).

Στην πρώτη κατηγορία, που υπάγεται το μοντέλο των Mayer, Salovey & Caruso (1999), η συναισθηματική νοημοσύνη νοείται ως μια νοητική ικανότητα και αντιστοιχεί με άλλα είδη νοημοσύνης, που σχετίζονται με γνωστικές, κατά βάση, ικανότητες. Οι συγκεκριμένες ικανότητες επικεντρώνονται περισσότερο στην επεξεργασία των διαθέσιμων συναισθηματικών πληροφοριών. Στη δεύτερη κατηγορία υπάγονται μοντέλα που θεωρούν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως ένα συνδυασμό συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων προσαρμογής με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (Bar-On, 2000), που έχουν ως αποτέλεσμα την επιτυχή αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προκλήσεων, που με τη σειρά τους αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες της επίδοσης των ατόμων σε διάφορους τομείς (Goleman, 1998). Η διαφοροποίηση μεταξύ των δύο μοντέλων κατηγοριών εντοπίζεται και στον τρόπο μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης (Πλατσίδου, 2004).

Από τους Petrides & Furnham (2000) έχει προταθεί και μια διαφορετική κατηγοριοποίηση, που ερμηνεύει τη συναισθηματική νοημοσύνη είτε ως *χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας (trait)* είτε ως *επεξεργασία πληροφοριών (information-processing)*. Οι ίδιοι θεωρούν πως ο τρόπος μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι αυτός που καθορίζει τη φύση των μοντέλων και όχι τόσο η θεωρία. Έτσι, η πρώτη κατηγορία αφορά τις δια-καταστασιακές συνέπειες

της συμπεριφοράς ενώ, η δεύτερη αφορά ικανότητες (Petrides & Furnham, 2000). Με βάση το διαχωρισμό αυτό ο μοντέλο του Bar-On (2000) και το μοντέλο του Goleman (1998) ανήκουν στην πρώτη κατηγορία ενώ το μοντέλο των Mayer, Salovey & Caruso (1999) στη δεύτερη.

Παρά τις διάφορες κατηγοριοποιήσεις των μοντέλων συναισθηματικής νοημοσύνης, όμως, δε σημαίνει ότι αυτά λειτουργούν ανταγωνιστικά. Ακριβώς επειδή το καθένα δίνει έμφαση σε διαφορετικές πτυχές της πολυσύνθετης έννοιας της συναισθηματικής νοημοσύνης, θα λέγαμε ότι το κάθε θεωρητικό μοντέλο συμπληρώνει τα υπόλοιπα (Warwick & Nettelbeck, 2004).

5.3 Συναισθηματική Κατανόηση

Η κατανόηση των συναισθημάτων (emotional understanding) αποτελεί ένα από τα βασικά συστατικά της συναισθηματικής νοημοσύνης. Η ανάπτυξη της κατανόησης των συναισθημάτων αλλά και των απαραίτητων δεξιοτήτων/ικανοτήτων για τη διαχείρισή τους είναι κρίσιμες για την κοινωνική επάρκεια, την αυτορρύθμιση αλλά και την ακαδημαϊκή επιτυχία (McClelland et al., 2010 · Spinrad et al., 2006). Σύμφωνα με τους Pons, Harris και Rosnay (2004) η κατανόηση των συναισθημάτων αλλάζει με την ηλικία και διακρίνεται από εννέα συστατικά, που είναι τα εξής: 1) αναγνώριση (Recognition), 2) εξωτερικές αιτίες (External cause), 3) επιθυμίες (Desire), 4) πεποιθήσεις (Belief), 5) ενθύμιο (Reminder), 6) κανονισμοί (Regulation), 7) απόκρυψη (Hiding), 8) ανάμεικτα συναισθήματα (Mixed) και 9) ηθικές αρχές (Morality).

Από την ηλικία των τριών μέχρι την ηλικία των έξι περίπου ετών τα παιδιά εμφανίζουν τα πέντε πρώτα από τα παραπάνω στοιχεία, καθώς και το έβδομο, αυτό της απόκρυψης. Αρχικά, λοιπόν, τα παιδιά είναι σε θέση να αναγνωρίζουν και να ονοματίζουν τα συναισθήματα, βασισμένα στις εκφράσεις του προσώπου και έπειτα συνδέουν τα συναισθήματα αυτά με τους εξωτερικούς παράγοντες και τις επιθυμίες των ανθρώπων. Ακόμη, κατανοούν τη σύνδεση των συναισθηματικών αντιδράσεων με τις πεποιθήσεις αλλά και με τη μνήμη. Τέλος, στο διάστημα αυτό, τα παιδιά

αρχίζουν να αντιλαμβάνονται την πιθανή αναντιστοιχία μεταξύ της έκφρασης ενός συναισθήματος και της πραγματικής αίσθησης αυτού (Pons, Harris & Rosnay, 2004).

Σταδιακά, από την ηλικία των οχτώ ετών, τα παιδιά είναι σε θέση να συνειδητοποιούν πως ένας άνθρωπος μπορεί να έχει πολλές αλλά και αντιφατικές μεταξύ τους συναισθηματικές αντιδράσεις, αναφορικά με μία κατάσταση. Ακόμη, κατανοούν πως τα αρνητικά και τα θετικά συναισθήματα συνδέονται άμεσα με ηθικά κατακριτέες και αξιέπαινες πράξεις αντίστοιχα. Τέλος, φαίνεται ότι τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι διάφορες ψυχολογικές στρατηγικές, που μπορεί να επικαλούνται με στόχο να ελέγξουν τα συναισθήματά τους, είναι πιο αποτελεσματικές από τις συμπεριφορικές στρατηγικές, που μπορεί να επικαλούνταν σε μικρότερη ηλικία (Pons, Harris & Rosnay, 2004). Γίνεται φανερό, λοιπόν, η εξέλιξη της συναισθηματικής κατανόησης των παιδιών ανάλογα με την ηλικία τους αλλά και το γεγονός πως πολλές από τις διαδικασίες που προαναφέρθηκαν επιτελούνται κατά τη νηπιακή ηλικία.

5.4 Η Ανάπτυξη της Συναισθηματικής Νοημοσύνης μέσα στην Οικογένεια

Όπως είναι φυσικό και όπως συμβαίνει και με τις παραπάνω έννοιες της ενσυναίσθησης, της αυτοεκτίμησης και της διαχείρισης συναισθημάτων, η οικογένεια αποτελεί τον πρώτο φορέα για τη συναισθηματική αγωγή του παιδιού. Το παιδί, μέσα σ' ένα γνώριμο πλαίσιο, μαθαίνει τον τρόπο κατανόησης και διαχείρισης των συναισθημάτων του, τον τρόπο αντίδρασης των άλλων αλλά και τον τρόπο αντίληψης των συναισθημάτων των άλλων. Για να επιτευχθούν όλα αυτά αναγκαία είναι η αλληλεπίδραση των γονέων με το παιδί τους αλλά και των ίδιων μεταξύ τους. Ιδιαίτερα σημαντικό είναι το πώς εκφράζουν και διαχειρίζονται οι γονείς τα δικά τους συναισθήματα, καθώς το παιδί τους έχει ως παράδειγμα (Goleman, 1995). Σύμφωνα με τους Bednar & Peterson (1995, όπ. αναφ. στο Seltzer, 2016), μάλιστα, το παιδί επηρεάζεται περισσότερο από αυτά που βλέπει, παρά από τα λόγια που ακούει.

Το γεγονός ότι τα συναισθήματα παίζουν καθοριστικό ρόλο στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ γονέων και παιδιών (Δασκαλάκη, 2010), τοποθετεί την συναισθηματική αγωγή σε εξέχουσα θέση. Όπως γίνεται λοιπόν φανερό από τα παραπάνω, η ικανότητα συναισθηματικής κατανόησης είναι σε άμεση συνάρτηση με τη σχέση μεταξύ γονέων και παιδιών αλλά και με την εκφραστικότητα των πρώτων. Φαίνεται, λοιπόν, πως παιδιά που έχουν εκφραστικούς γονείς αναπτύσσουν περισσότερο την ικανότητα κατανόησης των συναισθηματικών αντιδράσεων των άλλων ανθρώπων, μια ικανότητα που συμβάλλει σημαντικά την ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων των παιδιών (Δασκαλάκη, 2010).

Σημαντικό ρόλο στην πορεία της συναισθηματικής κατανόησης, φαίνεται να διαδραματίζει και ο τρόπος με τον οποίο ανταποκρίνονται οι μητέρες στα συναισθήματα των παιδιών τους. Πιο συγκεκριμένα, όταν οι μητέρες ανταποκρίνονται θετικά στα θετικά συναισθήματα των παιδιών προσχολικής ηλικίας επιδρούν θετικά στην ανάπτυξη της ικανότητας της συναισθηματικής κατανόησης. Αντίθετα, όταν ανταποκρίνονται αρνητικά στα θετικά συναισθήματα των παιδιών συντελούν αρνητικά στην ανάπτυξη της ικανότητας αυτής. Αξίζει να σημειωθεί ότι σημαντικό ρόλο στη συγκεκριμένη διαδικασία παίζει η συζήτηση μεταξύ μητέρας και παιδιού, αναφορικά με τα αίτια και τις επιδράσεις που έχουν τα συναισθήματα των άλλων (Denham et al, 1994).

Η συναισθηματική νοημοσύνη, λοιπόν, αποτελεί τον κορμό της συζήτησης περί συναισθημάτων. Γύρω από αυτόν τον κορμό, απλώνονται άλλα ζήτητα του συναισθηματικού κόσμου, όπως αυτά που αναλύθηκαν στα τρία προηγούμενα κεφάλαια. Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο, το ταξίδι της εξερεύνησης των συναισθημάτων, που περιγράφει ο Goleman το 1995, είναι αυτό που μπορεί να “φωτίσει” τις πτυχές των ανθρώπινων συναισθημάτων, τα κίνητρα, και την επίδραση που ασκούν στην ανάπτυξη του παιδιού.

ΜΕΡΟΣ Β' ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σε αυτό το κεφάλαιο θα παρουσιαστεί όλη η διαδικασία πραγμάτωσης του ερευνητικού σταδίου. Πιο συγκεκριμένα, θα διατυπωθεί η μέθοδος της έρευνας καθώς επίσης θα παρουσιαστεί και το δείγμα της έρευνας. Στη συνέχεια, θα γίνει αναφορά τόσο στο εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην διεξαγωγή της έρευνας όσο και στην διαδικασία πραγμάτωσης της. Επιπλέον, θα καταγραφούν τα ερευνητικά ερωτήματα και θα περιγραφεί η στατιστική ανάλυση που ακολουθήθηκε. Τέλος, θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα της έρευνας και το κεφάλαιο θα ολοκληρωθεί με τα συμπεράσματα, τους περιορισμούς της έρευνας και τις προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

6.1. Η μέθοδος της έρευνας

Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική έρευνα. Για την εκπόνηση μιας ποσοτικής έρευνας απαιτείται συστηματικός σχεδιασμός και οργάνωση, σαφής καθορισμός του θέματος αλλά και των ερευνητικών υποθέσεων (Αθανασίου, 2007: 42). Πρόκειται για μία μέθοδο που στηρίζεται στη συλλογή δεδομένων τα οποία μπορούν να ποσοτικοποιηθούν και να παρουσιαστούν με τη μορφή αριθμών σε πίνακες συχνοτήτων αλλά και να συγκριθούν με άλλα δεδομένα (Παρασκευόπουλος, 1993) (Χαϊμανά, 2018: 74). . Εφαρμόζεται κυρίως για τον έλεγχο υποθέσεων ή ερωτημάτων σχετικά με το υπό διερεύνηση θέμα. Είναι επίσης αρκετά χρήσιμη για τη διερεύνηση των αντικειμενικών χαρακτηριστικών του δείγματος και συγκεντρώνει έγκυρα στοιχεία που μπορούν να οδηγήσουν σε γενίκευση των συμπερασμάτων (Κορρές, 2013: 2, 14), (Χαϊμανά, 2018: 74).

6.2 Συμμετέχοντες / Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 200 παιδιά προσχολικής ηλικίας κατά το τρέχον σχολικό έτος 2019-2020. Τα ερευνητικά δεδομένα συλλέχτηκαν μέσα από την αντιλήψεις των εκπαιδευτικών οι οποίοι αποτέλεσαν τους διαμεσολαβητές στη παρούσα έρευνα. Ουσιαστικά, καταγράφηκαν οι αντιλήψεις των νηπιαγωγών σχετικά με την αυτοεκτίμηση, την ενσυναίσθηση και την διαχείριση συναισθημάτων των παιδιών της τάξης του καθενός. Αξιοσημείωτο είναι να αναφερθεί ότι μέρος της όλης διαδικασίας αποτέλεσαν 20 εκπαιδευτικοί νηπιαγωγοί που βοήθησαν στην συλλογή των δεδομένων. Συγκεκριμένα, το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών ήταν από την περιοχή της πόλης των Ιωαννίνων με ποσοστό 93% ενώ μετά την ηλεκτρονική ανάρτηση του ερωτηματολογίου ένα 3,5% των εκπαιδευτικών είναι από την Κύπρο.

Μετά τις απαντήσεις των νηπιαγωγών, από το σύνολο του δείγματος, προκύπτει το ποσοστό 50% να είναι κορίτσια και το 50% αγόρια προσχολικής ηλικίας, συγκεκριμένα νηπιακής. Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθούν κάποια δημογραφικά στοιχεία του δείγματος που κρίθηκαν χρήσιμα για την εξαγωγή σημαντικών συμπερασμάτων. Αναφορικά λοιπόν με το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα μεγαλύτερο ποσοστό καταγράφεται στην «ανώτατη εκπαίδευση» 40%, οι απόφοιτοι Λυκείου με ποσοστό 23%, εκείνοι με «ανώτερες σπουδές» 18%, κάποιοι με «μεταπτυχιακές σπουδές» με ποσοστό 10,5%, τέλος τελειόφοιτοι γυμνασίου και δημοτικού με ποσοστά 6% και 2,5% αντίστοιχα. Όσον αφορά το μορφωτικό επίπεδο των μητέρων μεγαλύτερο ποσοστό καταγράφεται και σε αυτή την περίπτωση « ανώτατη εκπαίδευση» (56,5 %) ενώ οι απόφοιτες «μεταπτυχιακών σπουδών» ανήκουν στην τάξη του 16,5% , ακολουθούν εκείνες που είναι απόφοιτες «λυκείου» (13%), απόφοιτες «ανώτερων σχολών» (10%), ενώ μια ισοβαθμία χαμηλού ποσοστού της τάξεως του 2% καταγράφεται στις απόφοιτες του «γυμνασίου» και του «δημοτικού».

Αναφορικά με την οικογενειακή κατάσταση καταγράφονται τέσσερις μορφές. Συγκεκριμένα, το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών του δείγματος ανήκουν σε οικογένειες που οι γονείς «ζουν μαζί» (97%), υπάρχουν εκείνα τα παιδιά που οι γονείς τους «ζουν χωριστά» (2%), ενώ σημειώνονται και δύο περιπτώσεις

παιδιών των οποίων οι γονείς στην πρώτη περίπτωση «μένουν μαζί αλλά βρίσκονται σε διάσταση» (0,5%) και στην δεύτερη περίπτωση σε κατάσταση «χηρείας» (0,5 %). Η δομή της οικογένειας στις περισσότερες περιπτώσεις μπορεί να θεωρηθεί εκτεταμένη καθώς καταγράφεται η «συμβίωση με τον παππού και την γιαγιά στο ίδιο σπίτι » με ποσοστό 91%, ενώ μόλις το 9% δεν ζει μαζί με τους παππούδες. Σχετικά με τον «αριθμό αδερφών» το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών δηλώνεται ότι έχει έναν ακόμη αδερφό ή αδερφή (36%), ακολουθούν εκείνα με ακόμα 2 αδέρφια (20,5%), εκείνα με 3 αδέρφια (14%) ενώ μικρότερα ποσοστά συγκεντρώνονται στις περιπτώσεις εκείνες παιδιών που έχουν 4 και παραπάνω αδέρφια με ποσοστό 3,5%. Αξίζει να σημειωθεί παρόλα αυτά ότι ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών του δείγματος είναι μοναχοπαίδια (19,5%). Τέλος, αναφορικά με την σειρά των παιδιών, το μεγαλύτερο ποσοστό το των παιδιών του δείγματος είναι τα πρωτότοκα παιδιά της οικογένειας (51,5%), ακολουθούν εκείνα που είναι τα δευτερότοκα (28%), τα τριτότοκα (14,5%) και τέλος καταγράφονται εκείνα που είναι τα τέταρτα ή και παραπάνω στη σειρά (6%).

Η επιλογή του δείγματος έγινε με την μέθοδο της εύκολης δειγματοληψίας (βολική δειγματοληψία). Συγκεκριμένα για τη μορφή δειγματοληψίας μπορεί να ειπωθεί, ότι ως δείγμα επιλέγεται το μέρος αυτό του πληθυσμού που είναι πιο προσιτό προς το ερευνητή (Αθανασίου, 2007: 134).

Παράγοντες που οδήγησαν στην επιλογή της βολικής δειγματοληψίας ως μέθοδο επιλογής του δείγματος στη παρούσα μελέτη, αποτέλεσε ο βαθμός προσβασιμότητας και επικοινωνίας με τους νηπιαγωγούς , καθώς επίσης η διαθεσιμότητα και η προθυμία τους να συμμετάσχουν στην έρευνα. Χαϊμανά, 2018:

6.3 Το εργαλείο της έρευνας

Το εργαλείο συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε για τη παρούσα εργασία ήταν το ερωτηματολόγιο το οποίο είναι άκρως δημοφιλές μέσο συλλογής δεδομένων στο χώρο της επιστημονικής έρευνας. Η συγκεκριμένη επιλογή έγινε εξαιτίας της ευχρηστίας του και της δυνατότητας να συλλεχθεί ένα μεγάλο ποσοστό δείγματος που είναι απαραίτητο για την ολοκλήρωση της έρευνας (Crouch & Hausden, 1996). Η ενθάρρυνση της συνεργασίας του πληθυσμού στο οποίο θα διανεμηθεί, η άντληση απαντήσεων όσο το δυνατόν πλησιέστερες στην αλήθεια (Davidson, 1970), η εμφάνιση, η διαύγεια της διατύπωσης και η απλότητα του σχεδιασμού, αποτελούν μερικά από τα στοιχεία για τη δημιουργία ενός σωστού ερωτηματολογίου (Cohen & Manion, 1994: 140).

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί μέρος του προγράμματος ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων για το νηπιαγωγείο « Βήματα για την ζωή». Δημιουργήθηκε και εφαρμόστηκε από εμπειρογνώμονες στο χώρο της αγωγής και προαγωγής υγείας, την κ. Νάντια Κουρμούση και τον κ. Βασίλειο Κούτρα και εφαρμόστηκε πιλοτικά για πρώτη φορά σε νηπιαγωγεία της Ελλάδας το 2011 ως κομμάτι του προγράμματος «Βήματα για την Ζωή», όπως προαναφέρθηκε. Επιπλέον έγινε η χρήση της κλίμακας αξιολόγησης της αυτοεκτίμησης στο σχολικό περιβάλλον που αποτέλεσε και αυτή μέρος του προγράμματος μεταφρασμένη στα ελληνικά, από τους ίδιους δημιουργούς . Η εν λόγω κλίμακα είναι ευρέως γνωστή στον διεθνή επιστημονικό χώρο ως “Behavioral Academic Self-Esteem Scale – B.A.S.E ” των Coopersmith, S. και Gilberts, R. .

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα ατομικών συμπεριφορών, με σκοπό να αξιολογήσει όσο γίνεται εκτενέστερα το κάθε παιδί ατομικά για κάθε συμπεριφορά. Το ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς οι οποίοι καλούνται να υποδείξουν πόσο συχνά το κάθε παιδί επιδεικνύει μια συγκεκριμένη συμπεριφορά συγκρινόμενο με άλλα παιδιά της τάξης (Κουρμούση , Κούτρας, 2011). Περιλαμβάνει 10 ενότητες ατομικών συμπεριφορών :

- Συγκέντρωση προσοχής
- Συμμετοχή/συνεργασία στην τάξη
- Αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων
- Εκδήλωση λεκτικής επιθετικότητας
- Εκδήλωση σωματικής επιθετικότητας
- Θυματοποίηση
- Αυτοεκτίμηση
- Ενσυναίσθηση
- Δεξιότητες φιλίας/ Κοινωνική επάρκεια
- Επίλυση προβλημάτων

Στην έρευνα μου επέλεξα να ασχοληθώ και να χρησιμοποιήσω μόνο 3 από τις συνολικές θεματικές του ερωτηματολογίου, αυτές είναι:

- Αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων
- Αυτοεκτίμηση
- Ενσυναίσθηση

Το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας πρόκειται για μια κλίμακα 7 σημείων ξεκινώντας από τη φράση "Ποτέ / σχεδόν ποτέ " μέχρι τη φράση "Σχεδόν πάντα/πάντα" και ερωτήσεις κλειστού τύπου. Οι εκ των προτέρων κωδικοποιημένες απαντήσεις στις ερωτήσεις κλειστού τύπου, διευκολύνουν τη ποσοτικοποίηση των στοιχείων (Κυριαζή, 2002: 130), είναι εύκολο να αναλυθούν και εκφράζονται με τέτοιο τρόπο ώστε να επιτρέπουν ένα περιορισμένο αριθμό επιλογών σε αυτόν που απαντά.

Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει 5 ερωτήσεις σχετικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των παιδιών, 9 σχετικά με την οικογενειακή κατάσταση και το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των γονέων, ενώ το δεύτερο, περιλαμβάνει τις ενότητες του ερωτηματολογίου που αναφερθήκαν παραπάνω και εξυπηρετούν τον σκοπό της παρούσας έρευνας. Εκτός από την χρήση ενοτήτων της κλίμακας του προγράμματος, όπως ήδη έχει αναφερθεί, γίνεται και η χρήση της κλίμακας “ Behavioral Academic Self-Esteem Scale – B.A.S.E ” των Coopersmith, S. και Gilberts, R. . η οποία μεταφράστηκε από τον κ. Κάκουρο και την κ. Μανιαδάκη ως «Κλίμακα αξιολόγησης της αυτοεκτίμησης στο σχολικό περιβάλλον» .

Πιο συγκεκριμένα, η κλίμακα BASE αποτελείται από 16 ερωτήσεις. Εκτός από το συνολικό δείκτη αυτοεκτίμησης, δίνει και πέντε επιμέρους δείκτες:

- Το δείκτη ανάληψης πρωτοβουλιών που δείχνει πόσο συχνά συμμετέχει στις δραστηριότητες της τάξης, τις ικανότητες αλλά και την επιθυμία για εμπλοκή στις σχολικές διαδικασίες.
- Το δείκτη της κοινωνικής προσαρμοστικότητας που δηλώνει πόσο εύκολα ο κάθε μαθητής προσαρμόζεται στις απαιτήσεις του σχολικού περιβάλλοντος και κατά πόσο εκδηλώνει συμπεριφορές που διευκολύνουν τη μαθησιακή διαδικασία
- Το δείκτη αντίδρασης στην αποτυχία που δηλώνει κατά πόσο η στάση που κρατά ο μαθητής απέναντι στην κριτική, την διόρθωση και την αποτυχία και τις νουθεσίες είναι εποικοδομητική
- Το δείκτη της αποδοχής από τους συνομήλικους που μετρά πόσο αποδεκτός είναι ο μαθητής από τους συμμαθητές του και κατά συνέπεια το ρόλο που έχει μέσα στην ομάδα τη διάρκεια του παιχνιδιού τη συνεργασία του με τα υπόλοιπα μέλη, δείχνει όμως και την εικόνα που έχει σχηματίσει για τον εαυτό του.
- Το δείκτη της αυτοπεποίθησης του αξιολογεί το επίπεδο της λεκτικής έκφρασης του μαθητή σε σχέση με την σχολική του επίδοση μέσα από εκφράσεις που περιλαμβάνουν γνώμες, εκτιμήσεις και προσδοκίες για την τωρινή αλλά και μελλοντική του επίδοση (Κουρμούση , Κούτρας, 2011).

Στους εκπαιδευτικούς που κλήθηκαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο, χορηγήθηκε και μία συνοδευτική επιστολή, η οποία εξηγούσε τη σημασία και το σκοπό της παρούσας μελέτης και τόνιζε το απόρρητο και την ανωνυμία όλων όσων προθυμοποιήθηκαν να το συμπληρώσουν. Το ερωτηματολόγιο καθώς και η συνοδευτική επιστολή παρουσιάζονται στο παράρτημα της εργασίας .

6.4 Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας

Σε πρώτο στάδιο αφού συζητήθηκε και αποφασίστηκε το θέμα προς διερεύνηση καθώς και τα ερευνητικά ερωτήματα που θα τεθούν αποφασίστηκαν παράλληλα και τα εργαλεία που κρίθηκαν κατάλληλα για την διεξαγωγή της εν λόγω έρευνας. Στάθηκαν τυχερή καθώς ένας εν των δημιουργών του ερωτηματολογίου που χορηγήθηκε στην έρευνα ήταν ο επιβλέπων καθηγητής μου κ. Κούτρας ο οποίος πρόθυμα που χορήγησε την άδεια χρήσης του έπειτα από την συναίνεση της συνεργάτιδας του κ. Κουρμούση. Στη συνέχεια μοιράστηκε σε πρώτη φάση στους οικείους νηπιαγωγούς της πόλης των Ιωαννίνων, οι οποίοι με την σειρά τους μας βοήθησαν φέρνοντάς μας σε επαφή με συναδέλφους που οι ίδιοι γνώριζαν, είτε δια ζώσης είτε μέσω τηλεφωνικής επικοινωνίας .

Αξίζει να αναφερθεί σε αυτό το σημείο ότι κρίθηκε απαραίτητη λόγω αδυναμίας της ολοκλήρωσης δια ζώσης συλλογής των δεδομένων εξαιτίας της πανδημίας Covid, η ηλεκτρονική συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Πιο συγκεκριμένα, σε αυτή την περίπτωση έγινε η χρήση της εφαρμογής GoogleDocs του Google μέσω της οποίας το ερωτηματολόγιο πήρε την μορφή ηλεκτρονικής φόρμας, και μοιράστηκε τόσο διαδικτυακά με τη χρήση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου άλλα και με την κοινοποίηση αυτού σε σχετικές σελίδες στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι και στις δύο περιπτώσεις (δια ζώσης και διαδικτυακά) οι συμμετέχοντες διαβεβαιώθηκαν τόσο προφορικά όσο και με συνοδευτική επιστολή ότι η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων θα ήταν ανώνυμη όπως επίσης και ότι υπήρχε η δυνατότητα αποχώρησης από την διαδικασία οποιαδήποτε στιγμή μιας και η συμμετοχή ήταν εθελοντική. Για την παροχή περισσότερων πληροφοριών και διευκρινήσεων, δόθηκε η διεύθυνση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (email) της ερευνήτριας, στην οποία βέβαια έγινε και η συγκέντρωση των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων.

Είναι σκόπιμο να αναφερθεί ότι η παρούσα ερευνητική εργασία σέβεται και ακολουθεί τις θεμελιώδεις αρχές δεοντολογίας που είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την διεξαγωγή της κάθε έρευνας. Πιο αναλυτικά, τηρήθηκε πλήρης εχεμύθεια και εμπιστευτικότητα ως προς τις πληροφορίες που αφορούσαν

τους συμμετέχοντες και διαφυλάχτηκε η ασφάλεια του σχετικού υλικού. Τέλος, αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνα χρησιμοποιήθηκαν μόνο για τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας.

6.5 Αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας

Η διεξαγωγή κάθε έρευνας πρέπει να χαρακτηρίζεται από αξιοπιστία και η εγκυρότητα προκειμένου να θεωρηθεί μια έρευνα. Η ερευνητική διαδικασία είναι αυτή που συνήθως συμβάλει στην ύπαρξη αυτών των δύο στοιχείων. Πιο συγκεκριμένα, η συζήτηση με τον επιβλέπων καθηγητή μου κ. Κούτρα αλλά και η χορήγηση σε γνωστούς νηπιαγωγούς πριν την επίσημη διανομή των ερωτηματολογίων οδήγησε στην διασφάλιση αξιοπιστίας της έρευνας, καθώς εξασφάλισαμε με αυτό τον τρόπο την αποφυγή το ερωτηματολόγιο να μην γίνει κουραστικό αλλά να είναι προσιτό και κατανοητό με αποτέλεσμα η συμμετέχοντες να απαντήσουν ειλικρινά εκφράζοντας έτσι τις προσωπικές τους απόψεις.

Παράλληλα, το γεγονός ότι η δομή του ερωτηματολογίου είναι τέτοια που δεν αφήνει περιθώρια για περιττολογίες και ζητά ακριβείς απαντήσεις από τους συμμετέχοντες, κρύβει την εγκυρότητα της έρευνας προκύπτει η εγκυρότητα της έρευνας. Παράλληλα, υπάρχουν και άλλα στοιχεία που σχετίζονται με την εγκυρότητα όπως είναι η σαφήνεια των ερευνητικών ερωτημάτων, όπου με την βοήθεια της κωδικοποίησης και της ποσοκοποίησης θα οδηγήσουν στην εξαγωγή σωστών συμπερασμάτων. Η τοποθέτηση αυτή επιβεβαιώνεται και από την συγκριτική αξιολόγηση των ερωτημάτων σε σχέση με όλα τα στοιχεία που παρουσιάστηκαν στο θεωρητικό πλαίσιο. (Χαϊμανά, 2018: 77). Εν τέλει, τα αποτελέσματα και συμπεράσματα που προέκυψαν μέσω των ερωτηματολογίων είναι απαλλαγμένα από προσωπικές κρίσεις και προκαταλήψεις της συγγραφέα. (Παπαδοπούλου, 2018: 41)

6.6 Τρόπος επεξεργασίας δεδομένων

Αφού συλλέχθηκαν τα δεδομένα από το ερωτηματολόγιο που μοιράστηκε στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τις ανάγκες της μελέτης, οι αναλύσεις πραγματοποιήθηκαν με τη χρήση του SPSS v.23.0 και η στατιστική σημαντικότητα ορίστηκε ίση με 0,05 σε όλες τις περιπτώσεις.

6.7 Στατιστική Ανάλυση

Η περιγραφή των μετρήσεων που καταγράφηκαν έγινε με χρήση συχνοτήτων και ποσοστών για τις κατηγορικές μεταβλητές ενώ για τις συνεχείς χρησιμοποιήθηκαν μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις. Για την αξιοπιστία των τριών εκβάσεων χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Cronbach's α . Επιπλέον, για την ανίχνευση διαφορών στις εκβάσεις μεταξύ δύο διαφορετικών ομάδων χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος t για δύο ανεξάρτητα δείγματα μετά τον έλεγχο κανονικότητας Shapiro Wilk. Για την ανίχνευση διαφορών μεταξύ 3 ή περισσότερων διαφορετικών ομάδων και των συνεχών μετρήσεων χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος ANOVA, και οι πολλαπλές συγκρίσεις με το κριτήριο Bonferroni, ενώ για τις συσχετίσεις μεταξύ δύο συνεχών μετρήσεων χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson. Τέλος, η αξιοπιστία των τριών εκβάσεων χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Cronbach's α .

6.8 Ερευνητικά Ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης απορρέουν από τους στόχους που τέθηκαν σε αυτήν και είναι τα εξής:

- Ποιες είναι οι αντιλήψεις των νηπιαγωγών σχετικά με τα επίπεδα της αυτοεκτίμησης των παιδιών προσχολικής ηλικίας ;
- Ποιες είναι οι αντιλήψεις των νηπιαγωγών σχετικά με τα επίπεδα της ενσυναίσθησης των παιδιών προσχολικής ηλικίας ;
- Ποιες είναι οι αντιλήψεις των νηπιαγωγών σχετικά με τα επίπεδα της διαχείρισης συναισθημάτων των παιδιών προσχολικής ηλικίας ;

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο : ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το παρόν κεφάλαιο αφορά τη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας όπως αυτά παρουσιάστηκαν με την βοήθεια των ερευνητικών ερωτημάτων.

7.1 Επίπεδα αυτοεκτίμησης παιδιών προσχολικής ηλικίας

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα περιγραφικά αποτελέσματα για τις 16 ερωτήσεις που σκοπό είχαν να αξιολογήσουν το επίπεδο αυτοεκτίμησης των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται με τη μορφή Μέσης Τιμής (MT) και Τυπικής Απόκλισης (TA). Απο την ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών προέκυψε ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας σε αρκετά μεγάλο βαθμό είναι πρόθυμα να ασχοληθούν με νέες δεξιότητες (MT=5.7, TA=1.2), συνεργάζονται με άλλα παιδιά (MT=5.5, TA=1.1), είναι ήσυχα στην τάξη και περιμένουν τη σειρά τους να μιλήσουν (MT=5.2, TA=1.4) και εκφράζουν πρόθυμα τη γνώμη τους (MT=5.2, TA=1.3). Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας συχνά κάνουν ερωτήσεις όταν δεν καταλαβαίνουν (MT=5.1, TA=1.5), μιλάνε όπως αρμόζει για τα σχολικά τους επιτεύγματα (MT=5.0, TA=1.6) και αυτοκαθοδηγούνται και λειτουργούν με αυτονομία κατά την ενασχόλησή τους με διάφορες δραστηριότητες (MT=5.0, TA=1.4). Απο τις υπόλοιπες απαντήσεις των εκπαιδευτικών παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μερικές φορές παίρνουν το ρόλο αρχηγού στις ομάδες των συνομηλίκων (MT=4.0, TA=1.4), προτείνουν νέες ιδέες σχετικά με τις δραστηριότητες και τα σχέδια της σχολικής τάξης (MT=4.4, TA=1.5) και αντιμετωπίζουν τα λάθη τους και τις αποτυχίες τους με ευκολία και άνεση (MT=4.4, TA=1.2).

Πίνακας 1. Μέση Τιμή (MT) και Τυπική Απόκλιση (TA) για τις ερωτήσεις που αξιολογούσαν την αυτοεκτίμηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας (1=Ποτέ ή σχεδόν ποτέ, 7=Πάντα ή σχεδόν πάντα)

	MT	TA
1. Αυτό το παιδί είναι πρόθυμο να ασχοληθεί με νέες δραστηριότητες	5.7	1.2
2. Αυτό το παιδί είναι ικανό να πάρει αποφάσεις σχετικά με θέματα που το αφορούν	4.7	1.4
3. Αυτό το παιδί αυτοκαθοδηγείται και λειτουργεί με αυτονομία κατά την ενασχόλησή του με διάφορες δραστηριότητες	5.0	1.4
4. Αυτό το παιδί προτείνει νέες ιδέες σχετικά με τις δραστηριότητες και τα σχέδια της σχολικής τάξης.	4.4	1.5
5. Αυτό το παιδί κάνει ερωτήσεις όταν δεν καταλαβαίνει.	5.1	1.5
6. Αυτό το παιδί προσαρμόζεται εύκολα στις αλλαγές σε διάφορες διαδικασίες.	4.9	1.3
7. Αυτό το παιδί είναι ήσυχο στην τάξη, περιμένει τη σειρά του για να μιλήσει και μιλά όπως αρμόζει.	5.2	1.4
8. Αυτό το παιδί μιλά όπως αρμόζει για τα σχολικά του επιτεύγματα (δηλ. χωρίς να τα υποτιμά ή να τα υποβιβάζει)	5.0	1.6
9. Αυτό το παιδί συνεργάζεται με τα άλλα παιδιά	5.5	1.1
10. Αυτό το παιδί αντιμετωπίζει τα λάθη του και τις αποτυχίες του με ευκολία και άνεση	4.4	1.2
11. Αυτό το παιδί δέχεται την κριτική και τις διορθώσεις χωρίς υπερβολικές αντιδράσεις	4.9	1.3
12. Οι συνομήλικοι αυτού του παιδιού επιζητούν την παρέα του	5.1	1.3
13. Αυτό το παιδί έχει ρόλο αρχηγού στις ομάδες των συνομηλίκων	4.0	1.4
14. Αυτό το παιδί αναφέρεται στον εαυτό του με θετικούς όρους	4.7	1.3
15. Αυτό το παιδί εκφράζει πρόθυμα τη γνώμη του.	5.2	1.3

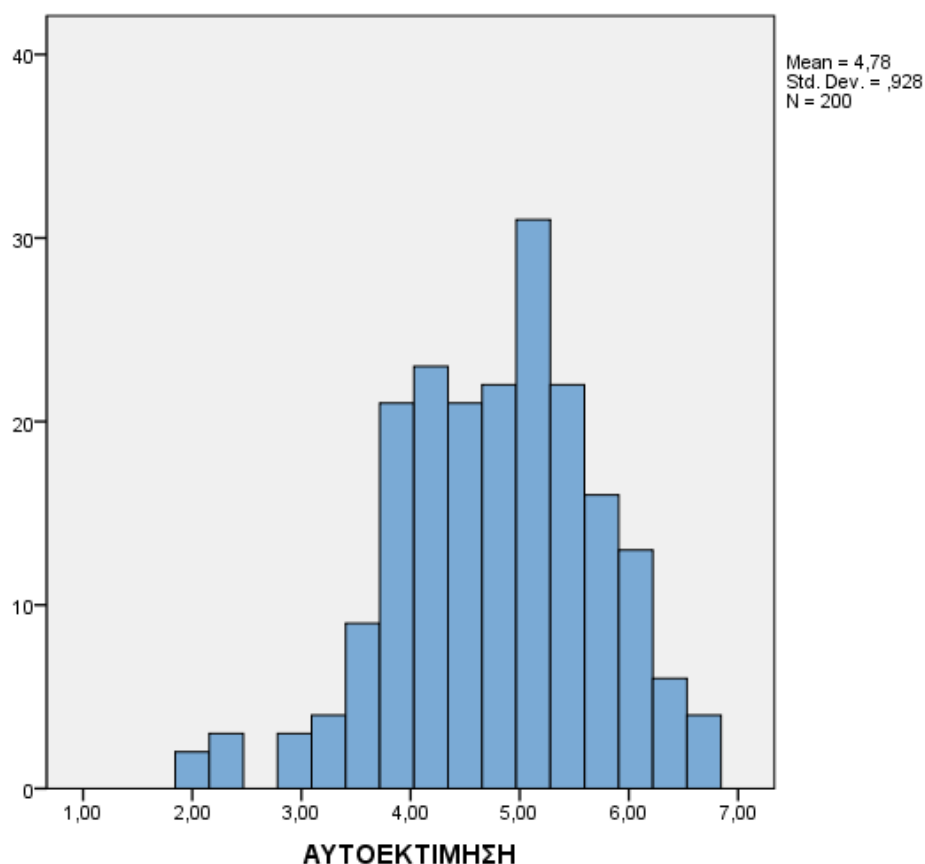
**16. Αυτό το παιδί εκτιμά την εργασία του, τα
αποτελέσματα της εργασίας του και τις
δραστηριότητές του**

4.9

1.3

Από τις 16 ερωτήσεις υπολογίσθηκε η κλίμακα «Αυτοεκτίμηση». Η κλίμακα υπολογίσθηκε ως η μέση τιμή των απαντήσεων στις 16 ερωτήσεις χρησιμοποιώντας αντίστροφη κωδικοποίηση στις ερωτήσεις με αρνητική διατύπωση (διατύπωση που σχετίζεται με χαμηλότερο επίπεδο αυτοεκτίμησης). Η κλίμακα παίρνει τιμές μεταξύ 1 και 7. Υψηλότερη τιμή στην κλίμακα «Αυτοεκτίμηση» είναι ένδειξη υψηλότερου επιπέδου αυτοεκτίμησης των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Τα αποτελέσματα σχετικά με την κλίμακα «Αυτοεκτίμησης» των παιδιών προσχολικής ηλικίας δίνονται στο Διάγραμμα 1. Η μέση τιμή της κλίμακας βρέθηκε ίση με 4.78 (TA=0.93) με εύρος τιμών μεταξύ 2 και 7. Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν ότι οι μαθητές προσχολικής ηλικίας έχουν μέτριο προς υψηλό επίπεδο αυτοεκτίμησης. Επιπρόσθετα, από την κατανομή της κλίμακας προκύπτει ότι ελάχιστα παιδιά προσχολικής ηλικίας έχουν χαμηλό επίπεδο αυτοεκτίμησης (κάτω από 3) ενώ η πλειοψηφία των παιδιών προσχολικής ηλικίας έχουν κατά μέσο όρο επίπεδο αυτοεκτίμησης μεταξύ 4 και 6 (μέτριο προς υψηλό επίπεδο).



Διάγραμμα 1. Κατανομή της κλίμακας «Αυτοεκτίμηση»

7.2 Οι αντιλήψεις των νηπιαγωγών για τα επίπεδα ενσυναίσθησης παιδιών προσχολικής ηλικίας

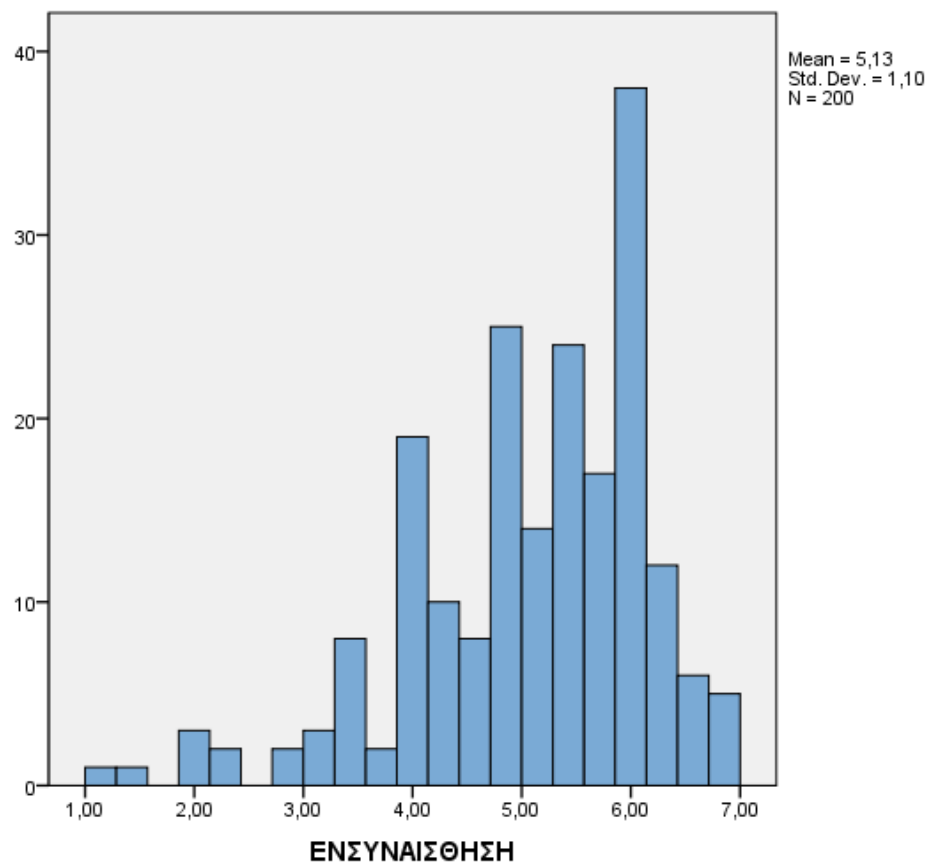
Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται τα περιγραφικά αποτελέσματα για τις 7 ερωτήσεις που σκοπό είχαν να αξιολογήσουν το επίπεδο ενσυναίσθησης των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται με τη μορφή Μέσης Τιμής (MT) και Τυπικής Απόκλισης (TA). Απο την ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών προέκυψε ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αρκετά συχνά βοηθάνε τους συμμαθητές τους (MT=5.4, TA=1.3) και δείχνουν ενδιαφέρον (MT=5.3, TA=1.0) και συμπόνια (MT=5.3, TA=1.3) για τους συμμαθητές τους. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αρκετά συχνά λένε (MT=5.3, TA=1.2) και κάνουν (MT=5.3, TA=1.2) καλά πράγματα για τα άλλα παιδιά και μοιράζονται με τους συμμαθητές τα παιχνίδια τους (MT=5.2, TA=1.3).

Πίνακας 2. Μέση Τιμή (MT) και Τυπική Απόκλιση (TA) για τις ερωτήσεις που αξιολογούσαν την ενσυναίσθηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας

	MT	TA
1. Λαμβάνει υπ' όψη του/της τα συναισθήματα και τις προτιμήσεις των άλλων παιδιών	4.9	1.2
2. Δείχνει συμπόνια για τους άλλους	5.3	1.3
3. Δείχνει ενδιαφέρον για τους συμμαθητές	5.3	1.0
4. Βοηθάει τους συμμαθητές	5.4	1.3
5. Είναι καλός/ή στο να μοιράζεται με τους συμμαθητές τα παιχνίδια του/της	5.2	1.3
6. Λέει καλά πράγματα για τα άλλα παιδιά	5.3	1.2
7. Κάνει καλά πράγματα για τα άλλα παιδιά	5.3	1.2

Από τις 7 ερωτήσεις υπολογίσθηκε η κλίμακα «Ενσυναίσθηση». Η κλίμακα υπολογίσθηκε ως η μέση τιμή των απαντήσεων στις 7 ερωτήσεις και παίρνει τιμές μεταξύ 1 και 7. Υψηλότερη τιμή στην κλίμακα «Ενσυναίσθηση» είναι ένδειξη υψηλότερου επιπέδου ενσυναίσθησης των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Τα αποτελέσματα σχετικά με την κλίμακα «Ενσυναίσθηση» των παιδιών προσχολικής ηλικίας δίνονται στο Διάγραμμα 2. Η μέση τιμή της κλίμακας βρέθηκε ίση με 5.13 (TA=1.1) με εύρος τιμών μεταξύ 1 και 7. Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν ότι οι μαθητές προσχολικής ηλικίας έχουν σχετικά υψηλό επίπεδο ενσυναίσθησης. Επιπρόσθετα, από την κατανομή της κλίμακας προκύπτει ότι ελάχιστα παιδιά προσχολικής ηλικίας έχουν χαμηλό επίπεδο ενσυναίσθησης (κάτω από 3) ενώ η πλειοψηφία των παιδιών προσχολικής ηλικίας έχουν κατά μέσο όρο επίπεδο ενσυναίσθησης μεταξύ 5 και 7 (υψηλό προς πολύ υψηλό επίπεδο).



Διάγραμμα 2. Κατανομή της κλίμακας «Ενσυναίσθηση»

7.3 Οι αντιλήψεις των νηπιαγωγών για τα επίπεδα αναγνώρισης και διαχείρισης συναισθημάτων παιδιών προσχολικής ηλικίας

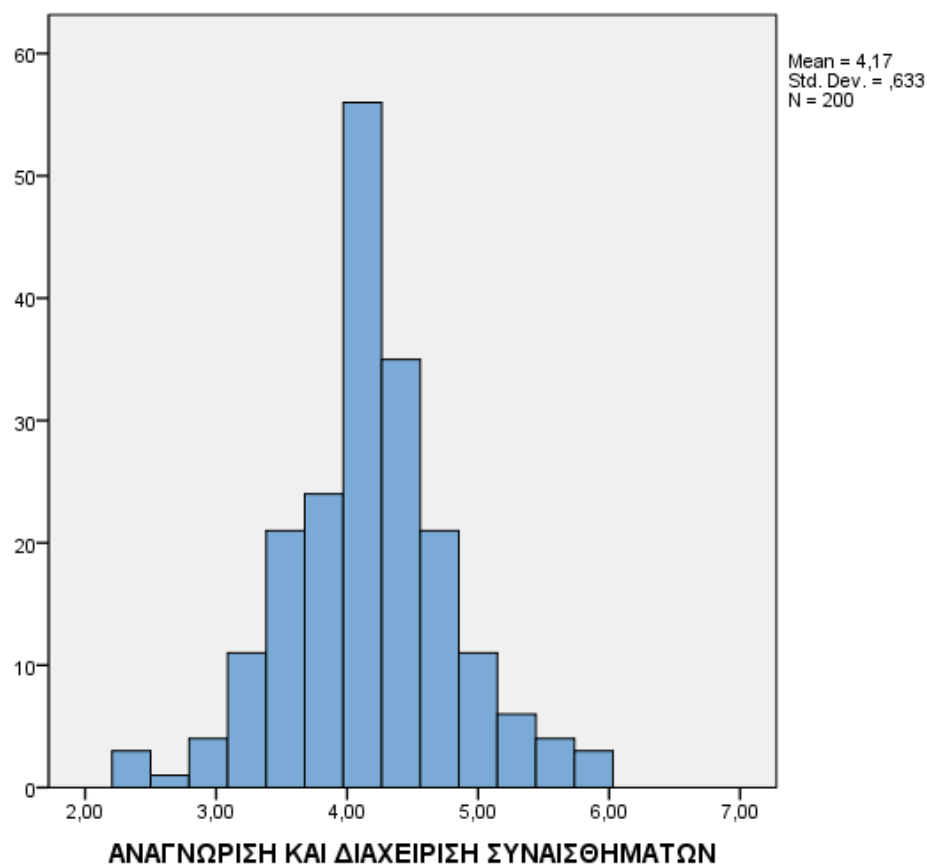
Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται τα περιγραφικά αποτελέσματα για τις 17 ερωτήσεις που σκοπό είχαν να αξιολογήσουν το επίπεδο δεξιοτήτων των παιδιών προσχολικής ηλικίας αναφορικά με την αναγνώριση και διαχείριση των συναισθημάτων τους. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται με τη μορφή Μέσης Τιμής (MT) και Τυπικής Απόκλισης (TA). Απο την ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών προέκυψε ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας σε μεγάλο βαθμό νιώθουν ασφάλεια στο σχολείο τους (MT=5.6, TA=1.3) και είναι ικανά να αναγνωρίζουν και να ονοματίζουν τα δικά τους συναισθήματα (MT=5.3, TA=1.3). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας σε μέτριο προς αρκετό βαθμό αναγνωρίζουν και να ονοματίζουν τα συναισθήματα των άλλων (MT=4.9, TA=1.2) και μιλάνε για τα συναισθήματα τους (MT=4.6, TA=1.3). Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας σε μέτριο βαθμό προσπαθούν να βρουν τρόπους να διαχειριστούν την αναμονή (MT=4.4, TA=1.3), χαρακτηρίζονται απο ισχυρογνωμοσύνη (MT=4.3, TA=1.6) και ενοχλούνται όταν χάνουν (MT=4.2, TA=1.4) και όταν συναντάνε δυσκολίες στις εργασίας (MT=4.1, TA=1.4). Απο τις υπόλοιπες απαντήσεις παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας σπάνια αρπάζουν παιχνίδια άλλων παιδιών (MT=2.8, TA=1.4), σπάνια παραμένουν αναστατωμένα για μεγάλο χρονικό διάστημα (MT=3.2, TA=1.4), σπάνια χάνουν την ψυχραιμία τους στις διαφωνίες (MT=3.6, TA=1.5) και σπάνια κρύβουν τα συναισθήματα τους (MT=3.6, TA=1.5).

Πίνακας 3. Μέση Τιμή (MT) και Τυπική Απόκλιση (TA) για τις ερωτήσεις που αξιολογούσαν την διαχείριση συναισθημάτων των παιδιών προσχολικής ηλικίας

	MT	TA
1. Αναγνωρίζει και ονοματίζει τα δικά του συναισθήματα	5.3	1.3
2. Αναγνωρίζει και ονοματίζει τα συναισθήματα των άλλων	4.9	1.2
3. Κρύβει τα συναισθήματα του/της	3.6	1.5
4. Μιλά για τα συναισθήματά του/της	4.6	1.3
5. Νοιώθει ασφαλής στο σχολείο	5.6	1.3
6. Ενοχλείται υπερβολικά όταν χάνει	4.2	1.4
7. Ενοχλείται εύκολα όταν συναντά δυσκολίες στις εργασίες	4.1	1.4
8. Εύκολα αναστατώνεται από συνομηλίκους ή ενήλικες, όταν τα πράγματα δεν πάνε όπως θέλει	4.1	1.4
9. Βρίσκει τρόπους να ηρεμεί όταν θυμώνει και αναστατώνεται	4.4	1.3
10. Είναι γενικά ανυπόμονος/η και δεν μπορεί να περιμένει	4.2	1.6
11. Προσπαθεί να βρει τρόπους να διαχειριστεί την αναμονή	4.4	1.3
12. Αρπάζει τα παιχνίδια των άλλων	2.8	1.4
13. Παραμένει αναστατωμένος/η για αρκετό χρόνο	3.2	1.4
14. Είναι ισχυρογνώμων	4.3	1.6
15. Λειτουργεί παρορμητικά	4.1	1.4
16. Χάνει την ψυχραιμία του/της στις διαφωνίες	3.6	1.5
17. Θυμώνει όταν διαφωνεί	3.9	1.4

Από τις 17 ερωτήσεις υπολογίσθηκε η κλίμακα «Αναγνώριση και Διαχείριση Συναισθημάτων». Η κλίμακα υπολογίσθηκε ως η μέση τιμή των απαντήσεων στις 17

ερωτήσεις χρησιμοποιώντας αντίστροφη κωδικοποίηση στις ερωτήσεις με αρνητική διατύπωση (διατύπωση που σχετίζεται με χειρότερο επίπεδο διαχείρισης συναισθημάτων). Οι ερωτήσεις με αρνητική διατύπωση ήταν οι: 3, 6, 7, 8, 10, 12, 13, 14, 15, 16 και 17. Η κλίμακα παίρνει τιμές μεταξύ 1 και 7. Υψηλότερη τιμή στην κλίμακα «Αναγνώριση και Διαχείριση Συναισθημάτων» είναι ένδειξη περισσότερων δεξιοτήτων των παιδιών προσχολικής ηλικίας σε θέματα διαχείρισης συναισθημάτων.



Διάγραμμα 3. Κατανομή της κλίμακας «Αναγνώριση και Διαχείριση Συναισθημάτων»

Τα αποτελέσματα σχετικά με την κλίμακα «Αναγνώριση και Διαχείριση Συναισθημάτων» των παιδιών προσχολικής ηλικίας δίνονται στο

Διάγραμμα 3. Η μέση τιμή της κλίμακας βρέθηκε ίση με 4.17 ($TA=0.63$) με εύρος τιμών μεταξύ 2 και 6. Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν ότι οι μαθητές προσχολικής ηλικίας έχουν μετρίου βαθμού δεξιότητες αναφορικά με την αναγνώριση και διαχείριση των συναισθημάτων. Επιπρόσθετα, από την κατανομή της κλίμακας προκύπτει ότι ελάχιστα παιδιά προσχολικής ηλικίας έχουν χαμηλό επίπεδο αναγνώρισης και δεξιοτήτων διαχείρισης των συναισθημάτων τους (κάτω από 3) ενώ η πλειοψηφία των παιδιών προσχολικής ηλικίας έχουν κατά μέσο όρο επίπεδο αναγνώρισης και δεξιοτήτων μεταξύ 4 και 5 (μέτριο προς ικανοποιητικό επίπεδο).

7.4. Εκτίμηση και αξιοπιστία των 3 εκβάσεων της μελέτης

Στον πίνακα 5 που ακολουθεί εξετάζεται η αξιοπιστία των τριών εκβάσεων με το δείκτη Cronbach's α , ενώ παράλληλα φαίνεται η μέση τιμή για την αυτοεκτίμηση, την ενσυναίσθηση και την αναγνώριση και διαχείριση. Σε όλες τις περιπτώσεις οι τιμές του δείκτη Cronbach ξεπερνούν το 0,7 υποδεικνύοντας ότι διαστάσεις που καταγράφονται αποτελούν πράγματι εννοιολογικές οντότητες. Σημειώνεται ότι οι μέσες τιμές στην αυτοεκτίμηση και την ενσυναίσθηση είναι κοντά στο 5 που δηλώνει «Συχνά», ενώ για την αναγνώριση και διαχείριση η μέση τιμή είναι κοντά στο 4 που αντιστοιχεί στο «Μερικές φορές».

Πίνακας 4. Περιγραφή των τριών εκβάσεων και έλεγχος της αξιοπιστίας τους

	N	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Cronbach's α
ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ	200	2,00	6,75	4,7828	,92806	0,919
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ	200	1,14	7,00	5,1343	1,09993	0,954
ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ	200	2,35	6,00	4,1665	,63319	0,756

7.5 Συσχέτιση αυτοεκτίμησης, αυτοεκτίμησης και αναγνώρισης διαχείρισης συναισθημάτων στα παιδιά προσχολικής ηλικίας

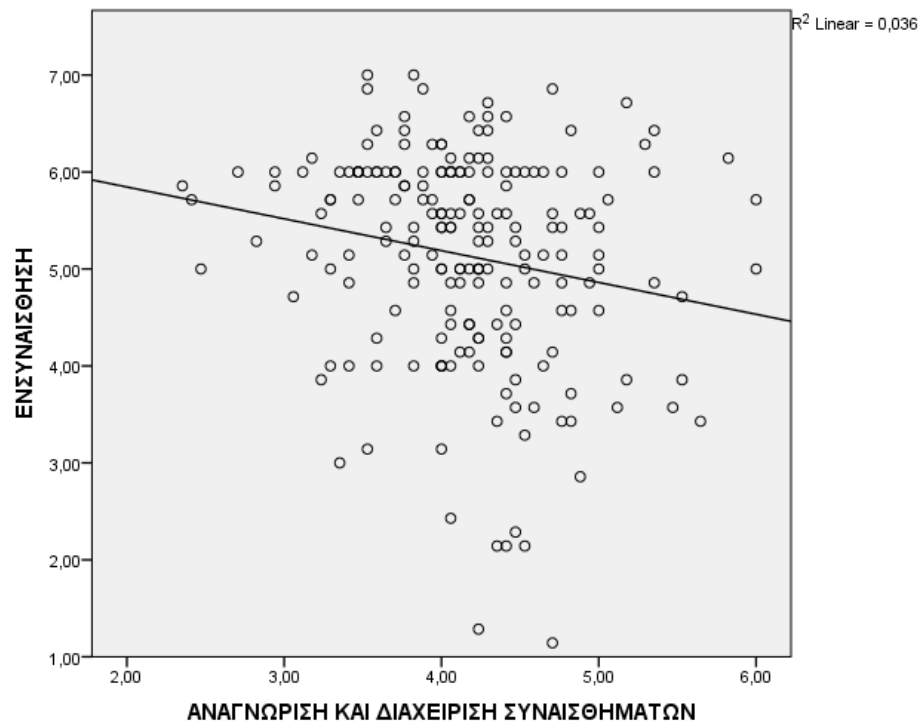
Στη συνέχεια διερευνήθηκε το κατά πόσο το επίπεδο αυτοεκτίμησης και το επίπεδο ενσυναίσθησης των παιδιών προσχολικής ηλικίας συσχετίζονται με τις δεξιότητες τους στην αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης του Pearson.

Από τον Πίνακα 5 προκύπτει ότι το επίπεδο ενσυναίσθησης των παιδιών προσχολικής ηλικίας σχετίζεται αρνητικά με το επίπεδο των δεξιοτήτων τους στη αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων ($r=-0.189$, $p=0.07$). Αντιθέτως, το επίπεδο αυτοεκτίμησης των παιδιών προσχολικής ηλικίας δε σχετίζεται με το επίπεδο των δεξιοτήτων τους στη αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων ($p=0,578$). Τέλος, παρατηρήθηκε ότι το επίπεδο αυτοεκτίμησης των παιδιών προσχολικής ηλικίας σχετίζεται θετικά με το επίπεδο της ενσυναίσθησής τους ($r=0.565$, $p< 0.01$).

Πίνακας 5. Αποτελέσματα συντελεστή συσχέτισης μεταξύ Ενσυναίσθησης, Αυτοεκτίμησης και Διαχείρισης Συναισθημάτων

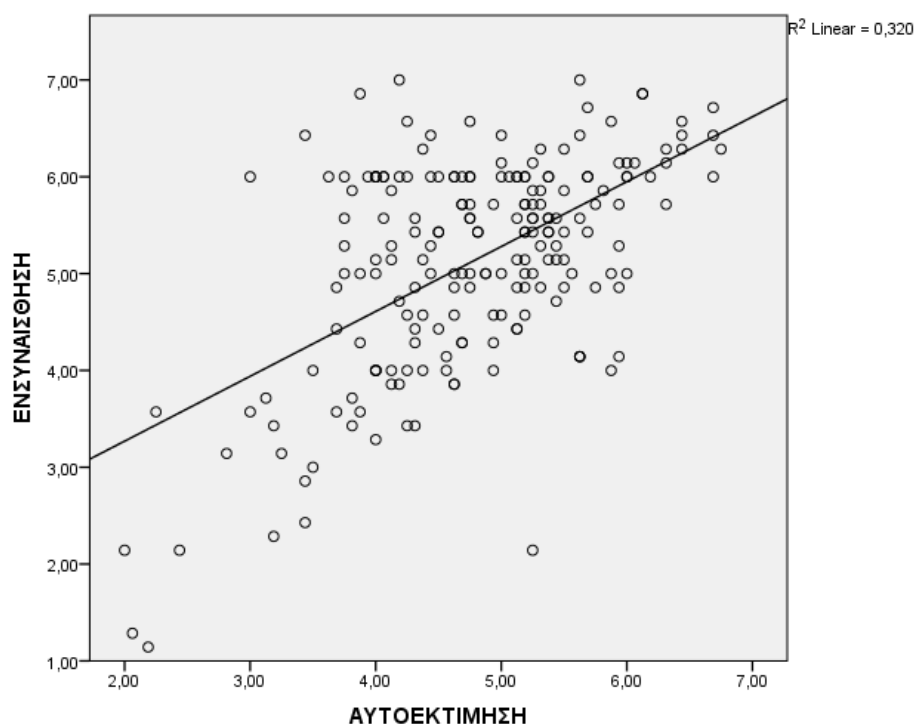
		ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ		
		ΩΝ	ΗΣΗ	ΗΣΗ
ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ	Pearson Correlation	1	-,040	-,189**
	Sig. (2-tailed)		,578	,007
	N	200	200	200
ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ	Pearson Correlation	-,040	1	,565**
	Sig. (2-tailed)	,578		,000
	N	200	200	200
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ	Pearson Correlation	-,189**	,565**	1
	Sig. (2-tailed)	,007	,000	
	N	200	200	200

Η σχέση μεταξύ ενσυναίσθησης και αναγνώρισης και διαχείρισης συναισθημάτων παρουσιάζεται διαγραμματικά στο Διάγραμμα 4.



Διάγραμμα 4. Διάγραμμα διασκόρπισης μεταξύ Ενσυναίσθησης και Αναγνώρισης και Διαχείρισης Συναισθημάτων

Η σχέση μεταξύ αυτοεκτίμησης και ενσυναίσθησης παρουσιάζεται διαγραμματικά στο Διάγραμμα 5.



Διάγραμμα 5. Διάγραμμα διασκόρπισης μεταξύ Αυτοεκτίμησης και Αναγνώρισης και Διαχείρισης Συναισθημάτων

7.6 Διαφοροποίηση της ενσυναίσθησης , της αυτοεκτίμησης και της αναγνώρισης διαχείρισης συναισθημάτων στα παιδιά προσχολικής ηλικίας ανάλογα με το φύλο

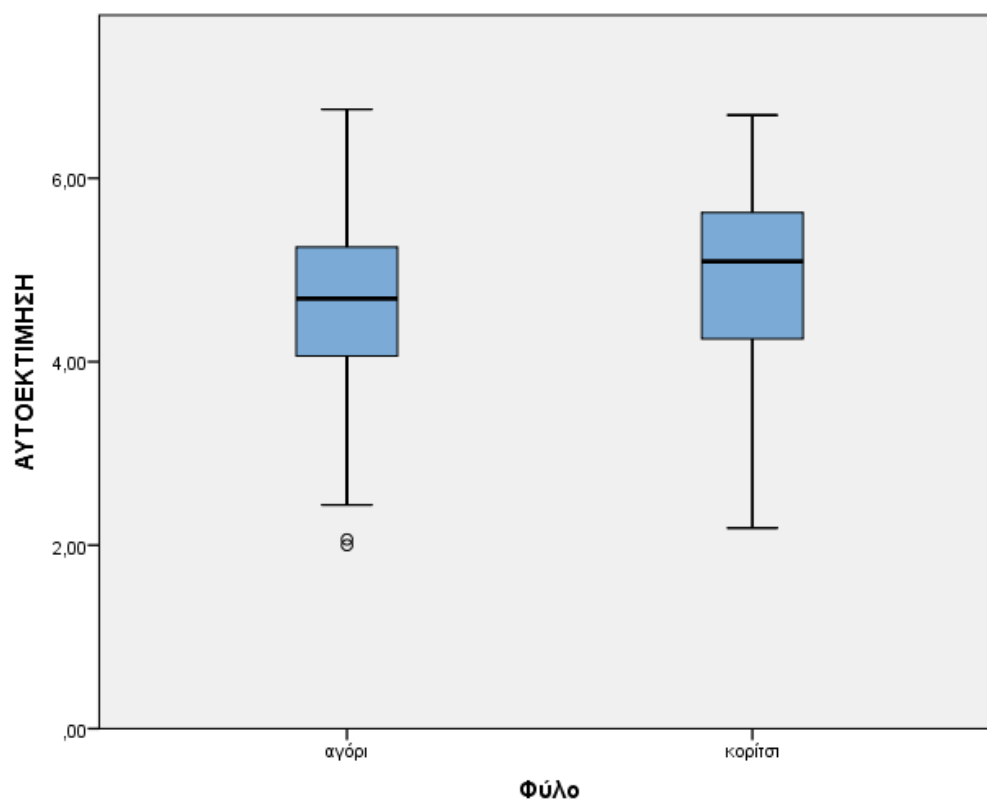
Στη συνέχεια διερευνήθηκε το κατά πόσο το φύλο διαφοροποιεί της απαντήσεις σχετικά με την αυτοεκτίμηση, το επίπεδο ενσυναίσθησης των παιδιών προσχολικής ηλικίας και τις δεξιότητες τους στην αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος T- test για δύο ανεξάρτητα δείγματα μετά από τον απαραίτητο έλεγχο κανονικότητας Shapiro Wilk.

Από την ανάλυση προκύπτει όπως φαίνεται και στον πίνακα 5 ότι μόνο στην αυτοεκτίμηση καταγράφεται στατιστικά σημαντική διαφορά, με τις τιμές των κοριτσιών (4,93) να είναι σημαντικά υψηλότερες από τις τιμές των αγοριών (4,64) ($p=0,028$). Πρέπει βέβαια να σημειωθεί ότι παρά τη διαφορά τους, και οι δύο

εκτιμήσεις είναι μεγαλύτερες από 4,5 τείνοντας προς την τιμή 5. Η διαφορά αποδίδεται από το συγκριτικό θηκόγραμμα που ακολουθεί στο Διάγραμμα 6

Πίνακας 6. Τιμές των τριών εκβάσεων ανάλογα με το φύλο

	Φύλο			
	Αγόρι		Κορίτσι	
	Μέση τιμή	Τυπ. Απόκλιση	Μέση τιμή	Τυπ. Απόκλιση
ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ	4,14	,64	4,19	,63
ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ	4,64	,94	4,93	,90
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ	5,03	1,13	5,24	1,06



Διάγραμμα 6. Συγκριτική παρουσίαση της κατανομής της αυτοεκτίμησης ανά φύλο

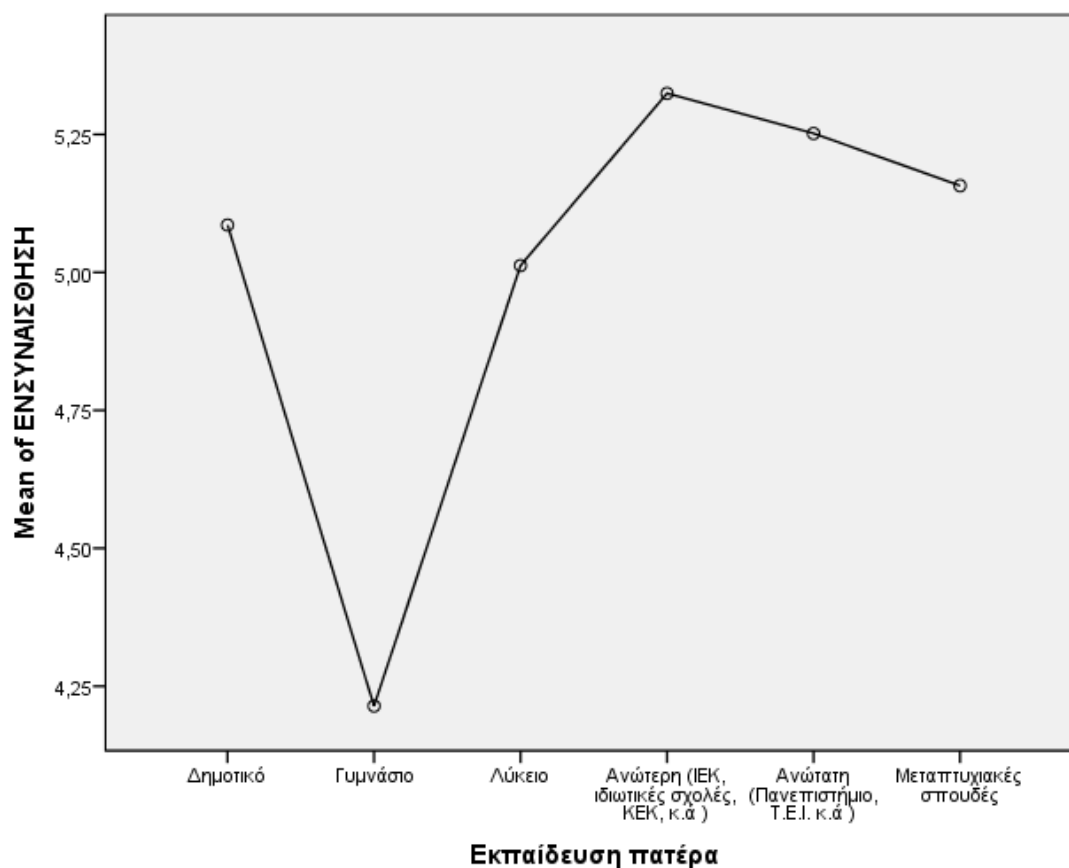
7.7 Διαφοροποίηση της ενσυναίσθησης , της αυτοεκτίμησης και της αναγνώρισης διαχείρισης συναισθημάτων στα παιδιά προσχολικής ηλικίας ανάλογα με το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα

Από τη διερεύνηση της διαφοροποίησης των απαντήσεων ανάλογα με το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος της ανάλυσης διακύμανσης με το κριτήριο πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni. Από την ανάλυση φαίνεται ότι χαμηλότερες τιμές ενσυναίσθησης αναμένονται για τους συμμετέχοντες με γονείς απόφοιτους γυμνασίου συγκριτικά με τους απόφοιτους ανώτερων ή ανώτατων σπουδών με $p=0,035$ και $p=0,034$ αντίστοιχα. Οι εκτιμήσεις παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα 7, ενώ οι διαφορές αποδίδονται στο διάγραμμα 7

Πίνακας 7. Τιμές των τριών εκβάσεων ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο του πατρός

	ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗ ΤΩΝ ΣΗ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ					
	Τυπ. Μέση τιμή		Τυπ. Απόκλιση		Τυπ. Μέση τιμή	
Εκπαίδευση Δημοτικό πατέρα	3,95	,37	4,44	,74	5,09	,85
Γυμνάσιο	4,47	,76	4,32	,80	4,21	1,10
Λύκειο	4,34	,67	4,72	1,08	5,01	1,23
Ανώτερη (ΙΕΚ, ιδιωτικές σχολές, ΚΕΚ, κ.ά)	4,14	,63	4,66	1,03	5,32	1,21
Ανώτατη (Πανεπιστήμιο, Τ.Ε.Ι. κ.ά)	4,06	,63	4,93	,81	5,25	,96

Μεταπτυχιακές σπουδές	4,11	,43	4,94	,86	5,16	1,00
--------------------------	------	-----	------	-----	------	------



Διάγραμμα 7. Συγκριτική παρουσίαση της κατανομής της ενσυναίσθησης ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο του πατρός

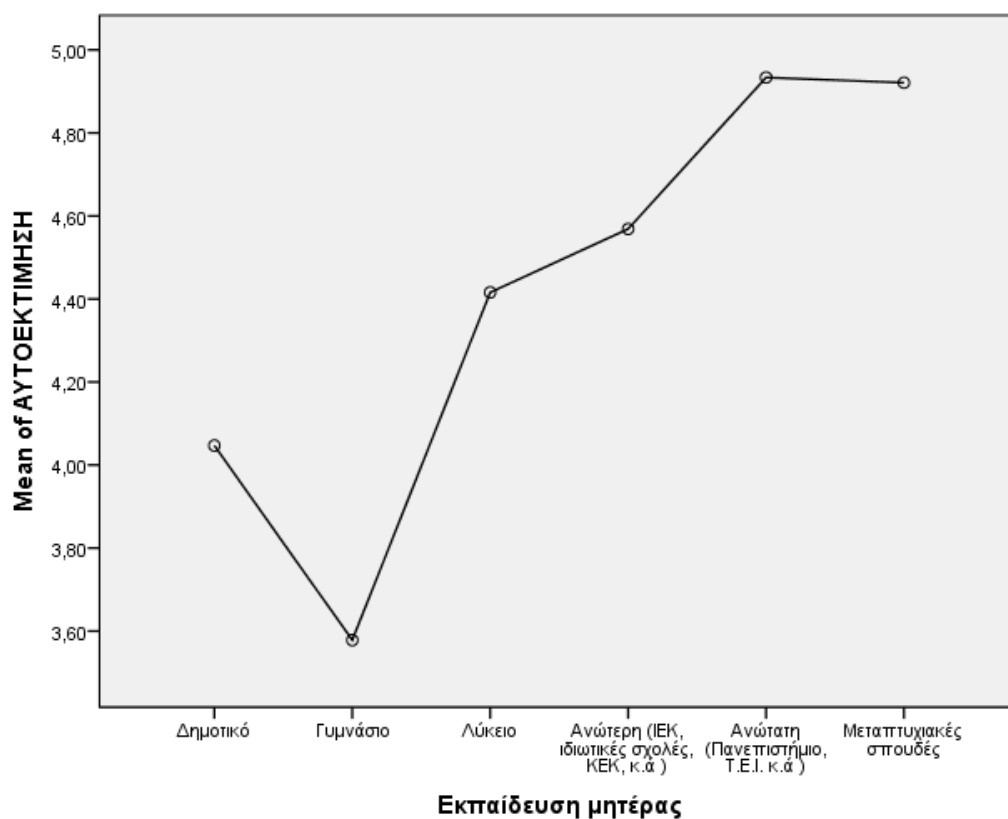
7.8 Διαφοροποίηση της ενσυναίσθησης , της αυτοεκτίμησης και της αναγνώρισης διαχείρισης συναισθημάτων στα παιδιά προσχολικής ηλικίας ανάλογα με το εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας

Για τη διερεύνηση της διαφοροποίησης των απαντήσεων ανάλογα με το εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας χρησιμοποιήθηκε και πάλι ο έλεγχος της ανάλυσης διακύμανσης με το κριτήριο πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni. Από την ανάλυση φαίνεται ότι χαμηλότερες τιμές ενσυναίσθησης και αυτοεκτίμησης αναμένονται για όσους έχουν μητέρες απόφοιτες γυμνασίου συγκριτικά όσους έχουν μητέρες

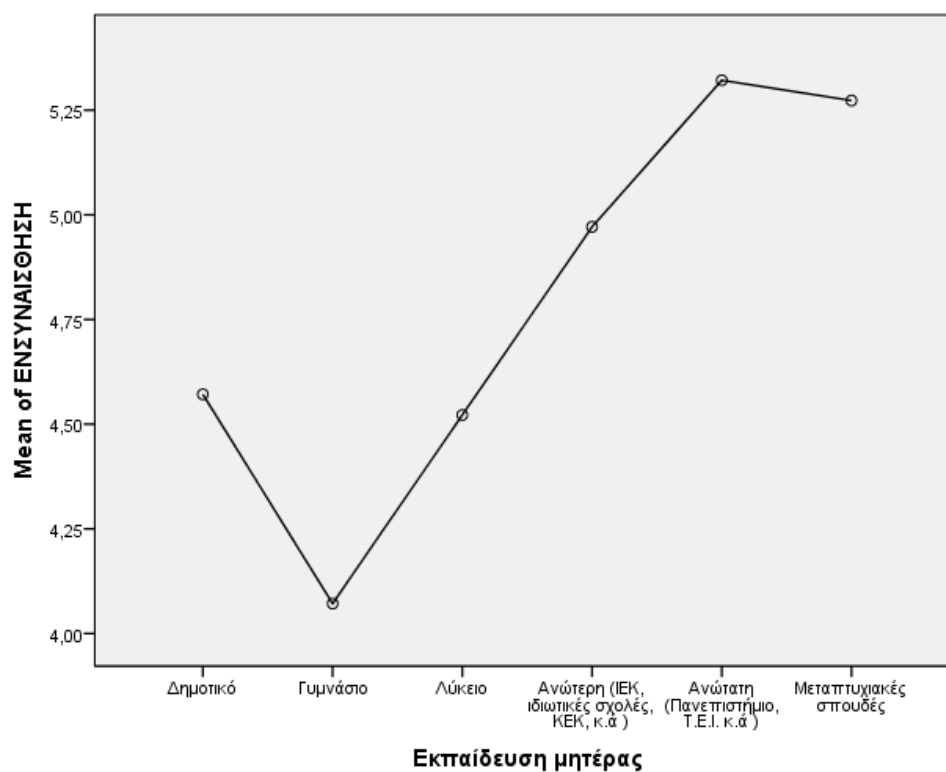
απόφοιτους ανώτατων σπουδών με $p=0,010$ και $p=0,049$ αντίστοιχα. Οι εκτιμήσεις παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα 8, ενώ οι διαφορές αποδίδονται στα Διαγράμματα 8 και 9.

Πίνακας 8. Τιμές των τριών εκβάσεων ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο του πατρός

	ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩ Ν						ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ Η	
	Μέση τιμή		Τυπ. Απόκλιση		Μέση τιμή		Τυπ. Απόκλιση	
Εκπαίδευση Δημοτικό	4,09	,49	4,05	,34	4,57	,95		
μητέρας								
Γυμνάσιο	4,00	,54	3,58	,80	4,07	1,05		
Λύκειο	4,21	,75	4,42	,92	4,52	1,33		
Ανώτερη (ΙΕΚ, ιδιωτικές σχολές, ΚΕΚ, κ.ά)	4,35	,58	4,57	1,18	4,97	1,29		
Ανώτατη (Πανεπιστήμιο, Τ.Ε.Ι. κ.ά)	4,12	,63	4,93	,85	5,32	,86		
Μεταπτυχιακές σπουδές	4,21	,61	4,92	,88	5,27	1,30		



Διάγραμμα 8. Συγκριτική παρουσίαση της κατανομής της αυτοεκτίμησης ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας



Διάγραμμα 9. Συγκριτική παρουσίαση της κατανομής της ενσυναίσθησης ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας

7.9 Διαφοροποίηση της ενσυναίσθησης , της αυτοεκτίμησης και της αναγνώρισης διαχείρισης συναισθημάτων στα παιδιά προσχολικής ηλικίας ανάλογα με την οικογενειακή κατάσταση

Για τη διερεύνηση της διαφοροποίησης των απαντήσεων ανάλογα με το την οικογενειακή κατάσταση χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος t- test για δύο ανεξάρτητα δείγματα καθώς μόνο οι δύο αυτές επιλογές καταγράφηκαν περισσότερες από μία φορές. Από την ανάλυση προέκυψε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές για καμία από τις τρεις εκβάσεις (Πίνακας 9)

Πίνακας 9. Τιμές των τριών εκβάσεων ανάλογα με την οικογενειακή κατάσταση.

		ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣ Ν ΣΗ Η					
		Τυπ. Απόκλις Μέση τιμή		Τυπ. Απόκλις Μέση τιμή		Τυπ. Απόκλις Μέση τιμή	
Οικογ. κατάσταση γονέων	Ζουν μαζί	4,15	,63	4,79	,92	5,15	1,09
	Ζουν χωριστά	4,46	,66	4,88	1,46	4,96	1,55

7.10 Διαφοροποίηση της ενσυναίσθησης, της αυτοεκτίμησης και της αναγνώρισης διαχείρισης συναισθημάτων στα παιδιά προσχολικής ηλικίας ανάλογα με τη συμβίωση με τον παππού και τη γιαγιά.

Για τη διερεύνηση της διαφοροποίησης των απαντήσεων ανάλογα με τη συμβίωση με τον παππού ή τη γιαγιά, όπως και με την οικογενειακή κατάσταση χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος t- test για δύο ανεξάρτητα δείγματα. Και εδώ προέκυψε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές για καμία από τις τρεις εκβάσεις (Πίνακας 10)

Πίνακας 10. Τιμές των τριών εκβάσεων ανάλογα με τη συμβίωση.

		ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣ ΤΩΝ Η ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ					
		Μέση Τυπ. τιμή Απόκλιση		Μέση Τυπ. τιμή Απόκλιση		Μέση Τυπ. τιμή Απόκλιση	
Συμβίωση με	Όχι	4,18	,64	4,78	,92	5,18	1,09

παππού – γιαγιά (στο ίδιο σπίτι)	Ναι	4,04	,57	4,80	1,06	4,69	1,18
-------------------------------------	-----	------	-----	------	------	------	------

7.11 Διαφοροποίηση της ενσυναίσθησης , της αυτοεκτίμησης και της αναγνώρισης διαχείρισης συναισθημάτων στα παιδιά προσχολικής ηλικίας ανάλογα με την ύπαρξη αδερφιών.

Όπως φαίνεται και από το πίνακα 11 και από τον ίδιο έλεγχο (T-test) ούτε η ύπαρξη αδερφιών διαφοροποιεί κάποια από τις τρεις εκβάσεις της μελέτης.

Πίνακας 11. Τιμές των τριών εκβάσεων ανάλογα με τα αδέρφια.

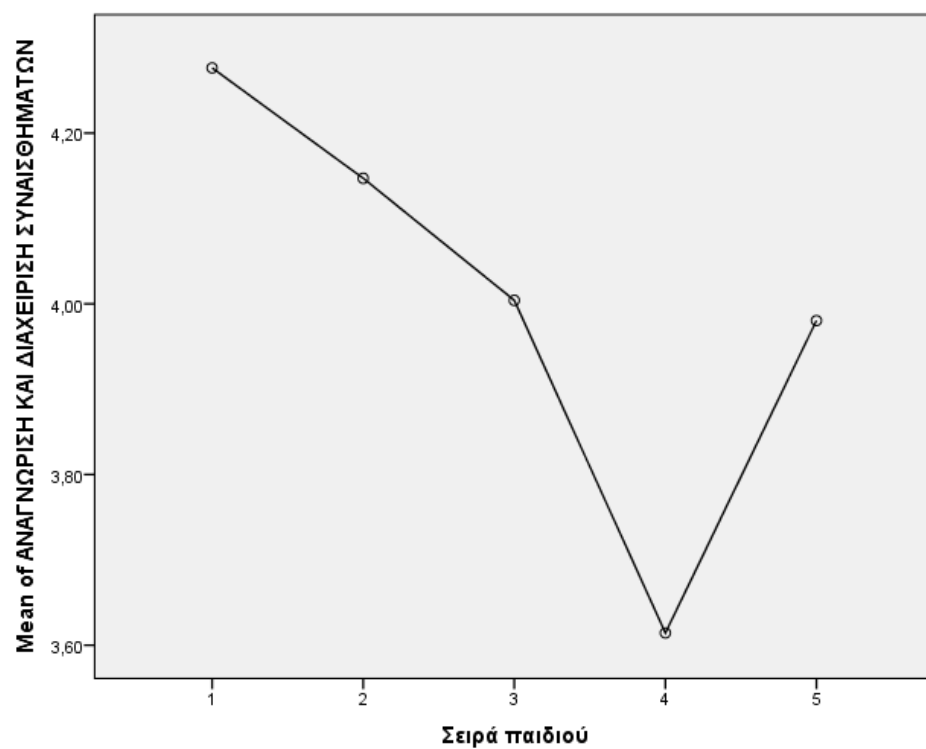
ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ							
		Μέση τιμή	Τυπ. Απόκλιση	Μέση τιμή	Τυπ. Απόκλιση	Μέση τιμή	Τυπ. Απόκλιση
Αδέρφια	Όχι	4,26	,64	4,75	,82	5,08	1,12
	Ναι	4,14	,63	4,79	,96	5,15	1,10

7.12 Διαφοροποίηση της ενσυναίσθησης , της αυτοεκτίμησης και της αναγνώρισης διαχείρισης συναισθημάτων στα παιδιά προσχολικής ηλικίας ανάλογα με τη σειρά γέννησης των παιδιών.

Για τη διερεύνηση της διαφοροποίησης των απαντήσεων ανάλογα με το σειρά γέννησης του παιδιού χρησιμοποιήθηκε και πάλι ο έλεγχος της ανάλυσης διακύμανσης με το κριτήριο πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni. Από την ανάλυση φαίνεται ότι χαμηλότερες τιμές αναγνώρισης και διαχείρισης συναισθημάτων αναμένονται για τα παιδιά που είναι αργότερα γεννημένα και συγκεκριμένα τα 4^α παιδιά σε σχέση με τα 1^α με $p=0,024$. Οι εκτιμήσεις παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα 12, ενώ η διαφορά αποδίδεται στο Διάγραμμα 10.

Πίνακας 12. Τιμές των τριών εκβάσεων ανάλογα με τη σειρά γέννησης.

ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ							
	Μέση τιμή	Τυπ. Απόκλιση	Μέση τιμή	Τυπ. Απόκλιση	Μέση τιμή	Τυπ. Απόκλιση	
Σειρά παιδιού 1	4,28	,62	4,74	,87	5,06	1,16	
2	4,15	,64	5,02	1,01	5,23	,91	
3	4,00	,63	4,52	,99	5,08	1,24	
4	3,61	,52	4,74	,79	5,62	1,21	
5	3,98	,14	4,54	,19	5,00	,87	



Διάγραμμα 10. Συγκριτική παρουσίαση της κατανομής της αναγνώρισης και διαχείρισης συναισθημάτων ανάλογα με τη σειρά γέννησης των παιδιών

Κεφάλαιο 8^ο :Συμπεράσματα

8.1 Συζήτηση

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τους παράγοντες της αυτοεκτίμησης, της ενσυναίσθησης και της διαχείρισης συναισθημάτων, αναφορικά με τα επίπεδα αυτών στα παιδιά καθώς και τον βαθμό στον οποίο επηρεάζουν τη συμπεριφορά τους. Για το σκοπό αυτό έγινε συμπλήρωση σχετικών ερωτηματολογίων από νηπιαγωγούς, τόσο δια ζώσης όσο και ηλεκτρονικά.

Από τις απαντήσεις των νηπιαγωγών, αναφορικά με την αυτοεκτίμηση των παιδιών του δείγματος, φάνηκε ότι η πλειοψηφία αυτών επιδεικνύει, κατά βάση, υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης και ελάχιστα παιδιά έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση.

Πιο συγκεκριμένα, από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, φάνηκε πως ο μαθητικός πληθυσμός του δείγματος, σε μεγάλο βαθμό, ενδιαφέρεται για την ενασχόληση με νέες δραστηριότητες, συνεργάζεται με τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης, δεν κάνουν φασαρία και αναμένουν τη σειρά τους και πρόθυμα προχωρούν στην έκφραση της άποψης τους. Ακόμη, φαίνεται να θέτουν ερωτήσεις στους εκπαιδευτικούς αναφορικά με θέματα που δεν κατανοούν, μιλάνε με κατάλληλο τρόπο για τα επιτεύγματά τους στο σχολείο και λειτουργούν αυτόνομα και αυτοκαθοδηγούμενα στις δραστηριότητες της τάξης. Τέλος, σε μικρότερο βαθμό, τα παιδιά του δείγματος αναλαμβάνουν αρχηγικό ρόλο στις ομάδες, προχωρούν στην πρόταση νέων ιδεών αναφορικά με δραστηριότητες και σχέδια της τάξης τους και αντιμετωπίζουν εύκολα και άνετα όσα δεν πετυχαίνουν ή κάνουν με λάθος τρόπο.

Το παρόν εύρημα επιβεβαιώνει τα θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα, βάσει των οποίων τα παιδιά νηπιακής ηλικίας έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση (Robins, Trzesniewski, Tracy, Gosling & Potter, 2002) ως αποτέλεσμα της θετικής ανατροφοδότησης που λαμβάνουν από τους σημαντικούς άλλους (Λεονταρή, 1998).

Αναφορικά με τη δεύτερη έννοια, που εξετάστηκε, την ενσυναίσθηση, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος φαίνεται να θεωρούν πως η πλειοψηφία των παιδιών παρουσιάζει αρκετά υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης.

Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές/-τριες του δείγματος, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, παρέχουν βοήθεια στους συμμαθητές τους και επιδεικνύουν συμπόνια και ενδιαφέρον απέναντι σε εκείνους. Ακόμη, φαίνεται πως μιλούν αλλά

και δρουν με καλό τρόπο απέναντι στα άλλα παιδιά και, τέλος, είναι σε θέση να μοιράζονται τα παιχνίδια τους με τους συμμαθητές τους. Το εύρημα αυτό έρχεται σε συμφωνία με τη διεθνή βιβλιογραφία και τους θεωρητικούς που υποστηρίζουν ότι η ενσυναίσθηση υπάρχει από μικρή ηλικία στα παιδιά και αναπτύσσεται ιδιαίτερα κατά την προσχολική ηλικία (Hoffman, 1987). Αυτό συμβαίνει καθώς τα παιδιά, στην ηλικία αυτή, είναι σε θέση να κατανοούν τα επώδυνα συναισθήματα των άλλων ατόμων (Adams, Summers & Christopherson, 1993) αλλά και να τα συνδέουν με τα δικά τους βιώματα (Aboud & Levy, 2000). Ανάλογα αποτελέσματα είχε και η έρευνα της Καμήλαλη (2003), με τη διαφορά ότι εκεί το εργαλείο ήταν οι συνεντεύξεις παιδιών πάνω σε ένα ημιτελές υποθετικό σενάριο.

Ως προς την τελευταία έννοια που εξετάστηκε, την αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων, φαίνεται, από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, ότι τα παιδιά επιδεικνύουν μέτρια προς υψηλά επίπεδα στις συγκεκριμένες δεξιότητες. Πιο συγκεκριμένα, βάσει των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, τα παιδιά του δείγματος φαίνεται πως, σε μεγάλο βαθμό, αισθάνονται ασφάλεια στο χώρο του σχολείου και είναι σε θέση να αναγνωρίζουν και να ονοματίζουν τα προσωπικά τους συναισθήματα. Σε λίγο μικρότερο βαθμό φάνηκε πως μπορούν να αναγνωρίζουν και να ονοματίζουν συναισθήματα άλλων ατόμων αλλά και να μιλάνε για τα δικά τους. Σε ακόμη μικρότερο βαθμό αναζητούν τρόπους διαχείρισης της αναμονής, επιδεικνύουν ενόχληση όταν χάνουν και όταν έρχονται αντιμέτωπα με δυσκολίες αλλά επιδεικνύουν και ισχυρογνωμοσύνη. Σε πολύ μικρό βαθμό προχωρούν σε απόκρυψη των συναισθημάτων τους, είναι αναστατωμένα για αρκετή ώρα, χάνουν την ψυχραιμία τους κατά τις διαφωνίες και, τέλος, αρπάζουν τα παιχνίδια άλλων παιδιών. Αυτό επιβεβαιώνει το γεγονός πως τα παιδιά, από πολύ μικρά, χρησιμοποιούν ένα σύστημα αυτορρύθμισης (Bridges & Grolnik, 1995 οπ. ανάφ. στο Cole & Cole, 1996 · Thomson, 1993), το οποίο με την πάροδο του χρόνου, την κατάκτηση της γλώσσας και την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων από τα παιδιά, αλλάζει σταδιακά (Goleman, 1995).

Από τη διερεύνηση της συσχέτισης του φύλου με τις τρεις έννοιες υπό διερεύνηση, φάνηκε να υπάρχει συσχέτιση του φύλου μόνο με την αυτοεκτίμηση των παιδιών και συγκεκριμένα φάνηκε τα κορίτσια να έχουν υψηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης σε σχέση με τα αγόρια. Αυτό το εύρημα έρχεται σε συμφωνία με

ερευνητές που θεωρούν ότι ο παράγοντας του φύλου επιδρά στην αυτοεκτίμηση των παιδιών νηπιακής ηλικίας (Chodorow, 1978, (Gilligan, 1982, όπ. αναφ. στο Σαββάλα, 2002) και σε αντιδιαστολή με όσους θεωρούν ότι δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις με βάση το φύλο (Λιάκου, 1999) αλλά και με έρευνες που θέλουν τα αγόρια να έχουν μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση από τα κορίτσια (Παπαγιάννη, 2012). Θα λέγαμε ότι το γεγονός πως δεν παρατηρούνται στατιστικά μεγάλες διαφορές μεταξύ των δύο φύλων σε συνάρτηση με τα την ενσυναίσθηση και τη διαχείριση συναισθημάτων οφείλεται στο γεγονός πως, όπως αναφέρθηκε και στο θεωρητικό πλαίσιο, υπάρχουν άλλοι παράγοντες που επιδρούν στις παραπάνω έννοιες, όπως είναι το οικογενειακό περιβάλλον, οι συνομήλικοι και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού.

Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας είναι ενθαρρυντικά για τα επίπεδα αυτοεκτίμησης, ενσυναίσθησης, αναγνώρισης αλλά και διαχείρισης των συναισθημάτων στην προσχολική ηλικία, καθώς βρέθηκαν σε υψηλά επίπεδα. Αν αναλογιστεί κανείς και την εξέχουσα σημασία που έχουν για την ανάπτυξη και κοινωνικοποίηση των παιδιών, αναδεικνύεται η ανάγκη καλλιέργειας των στοιχείων και των δεξιοτήτων αυτών, τόσο μέσα στην οικογένεια αλλά και στα πλαίσια του σχολείου. Ειδικότερα για το σχολείο αναδεικνύεται η ανάγκη να ενσωματωθούν και να εφαρμοστούν προγράμματα κοινωνικό-συναισθηματικής αγωγής στο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου (Joseph & Strain, 2003 Denham & Weissberg, 2004 Ulutas & Omeroglu, 2007). Υπάρχουν αρκετά προγράμματα πρώιμης παρέμβασης για την καλλιέργεια κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στο νηπιαγωγείο (βλ. Δώνη και Γιώτσα, 2017), ανάμεσα στα οποία βρίσκεται φυσικά και το πρόγραμμα κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης «Βήματα για τη Ζωή» (Κουρμούση και Κούτρας, 2011), με θετικά αποτελέσματα από την εφαρμογή του (βλ. Παπαδημητρίου, 2014).

8.2 Περιορισμοί της έρευνας:

Ως ποσοτική μελέτη σημαντικό είναι το δείγμα της, να είναι το δυνατόν ευρύτερο σε μέγεθος αλλά και να εκφράζει διαφορετικές ιδιοσυγκρασίες και απόψεις που ενδεχομένως προκύπτουν από διαφορετικές περιοχές. Παρά την ηλεκτρονική χορήγηση που παρέχει επιπλέον δυνατότητες, η διασπορά των συμμετεχόντων δεν είναι τόσο μεγάλη ώστε να καλύπτει εξίσου νησιωτικές και ηπειρωτικές περιοχές, αστικές αλλά και αγροτικές. Σημαντικό ρόλο στο τελικό αποτέλεσμα διαδραμάτισαν και οι συγκυρίες αλλά και οι χρονικοί περιορισμοί που υπαγορεύονται στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών. Αυτό θα συνέβαλε σημαντικά στην αύξηση της αξιοπιστίας της μελέτης και των συμπερασμάτων της και η γενίκευσή τους στο γενικό πληθυσμό θα ήταν πιο ξεκάθαρη.

8.3 Προτάσεις της έρευνας

Παρόλο που τα ευρήματα είναι θετικά και ενθαρρυντικά, σαφώς και δεν μπορούν να γενικευτούν στον ευρύτερο μαθητικό πληθυσμό προσχολικής ηλικίας και αφορούν το δείγμα της έρευνας. Θα ήταν σκόπιμο να γίνει μια αντίστοιχη έρευνα σε περισσότερες περιοχές και να συμπληρωθεί από περισσότερες/-ους νηπιαγωγούς. Ακόμη, για να επιτευχθεί η τριγωνοποίηση των δεδομένων, βοηθητική θα ήταν η χρήση επιπλέον εργαλείων, όπως της επιτόπιας παρατήρησης του μαθήματος αλλά και του ελεύθερου παιχνιδιού των παιδών καθώς και η διενέργεια συνεντεύξεων, είτε με τους γονείς είτε με τους εκπαιδευτικούς.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Bradberry, T., & Greaves, J. (2006). Συναισθηματική νοημοσύνη: το απλό βιβλίο.
- Cole, M., & Cole, S. (2001). Η ανάπτυξη των παιδιών, τόμος Β'. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Feldman, R. S. (2009). Εξελικτική ψυχολογία: δια βίου ανάπτυξη.
- Goleman, D. (1997) *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Gottman, J. M. (2000). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών: πως να μεγαλώσουμε παιδιά με συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Sdorow, M. L. (1993). Ψυχολογία, εγκυκλοπαίδεια. Αθήνα: Ηλιάδη.
- Vygotsky, L.S. (1997). Νους στην Κοινωνία: η Ανάπτυξη των Ανώτερων Ψυχολογικών Διαδικασιών (μτφρ. Α. Μπίμπου & Σ. Βοσνιάδου). Αθήνα: Gutenberg.
- Αθανασίου, Λ. (2007). Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής. *Αυτοέκδοση, (Ιωάννινα 2003)*.
- Βενιώτη, Β. Α. Ν. (2017). *Οι αντιλήψεις παιδιών προσχολικής ηλικίας για την ενσυναίσθηση μέσα από την αξιοποίηση εικονογραφημένων παιδικών βιβλίων* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας: Βόλος.
- Βλάχου, Μ. (2011). *Σχολικός εκφοβισμός-θυματοποίηση σε παιδιά προσχολικής ηλικίας: ενδοπροσωπικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες* (Διδακτορική Διατριβή), Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας: Βόλος.
- Γεωργιτσανάκου, Γ., & Χαριτάκη, Γ. (2019). Ανάπτυξη της Ενσυναίσθησης σε παιδί προσχολικής ηλικίας τυπικής ανάπτυξης. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 1, 117-138.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) για το Νηπιαγωγείο (2003). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Δώνη, Ε., & Γιώτσα, Α. (2017). Επισκόπηση προγραμμάτων πρόωξης παρέμβασης για την καλλιέργεια κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στο νηπιαγωγείο. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 10(1), 68-97.
- Ευσταθιάδου, Π. (2018). *Καλλιέργεια συναισθηματικής νοημοσύνης μαθητών νηπιαγωγείου: εφαρμογή ενός σχεδίου εργασίας με θέμα την ανακύκλωση*. (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Ρόδος.

Ζγαντζούρη, Κ. (1997). Ο ρόλος της εκπαίδευσης στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, στο Πουρκός, Μ. *Ατομικές Διαφορές Μαθητών και Εναλλακτικές Ψυχοπαιδαγωγικές Προσεγγίσεις*, 259-273.

Καψάλης, Α. (1990). *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*.

Κολεύρη, Χ. (2018). *Η επίδραση της δραματικής τέχνης στην ενσυναίσθηση παιδιών προσχολικής ηλικίας*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας: Ναύπλιο.

Κολιάδης, Ε. (1995) *Κοινωνική μάθηση – Κοινωνικογνωστική μάθηση*

Κορρές, Κ. (2013). *Ποσοτικές ερευνητικές προσεγγίσεις*

Κουρμούση, Ν. (2013). *Προγράμματα Ψυχικής Υγείας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Εί-ναι πράγματι αποτελεσματικά; Ποια είναι κατάλληλα για το Ελληνικό Σχολείο;*(Επιμέ-λεια: Κούτρας, Β.). Αθήνα: Σοκόλη-Κουλεδάκη

Κουρμούση, Ν., & Κούτρας, Β. (2011). *Βήματα για τη ζωή: πρόγραμμα ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων για το νηπιαγωγείο : εγχειρίδιο εκπαιδευτικού & πρόγραμμα μαθημάτων*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Κουρμούση, Ν.(2013). *Βήματα για τη Ζωή (πρόγραμμα ατομικών και κοινωνικών δεξιο-τήτων για το νηπιαγωγείο)*. (Επιμέλεια: Κούτρας, Β.). Αθήνα: Σοκόλη

Λεονταρή, Α. (1996). *Αυτοαντίληψη. Αθήνα: ελληνικά γράμματα*.

Λεονταρή, Α., & Γιαλαμάς, Β. (1998). Η αυτοαντίληψη των παιδιών προ-εφηβικής ηλικίας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (100), 61-68.

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση. Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση. *Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα*.

Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2003). Μια κριτική ματιά στην ενσυναίσθηση. *Ψυχολογία*, 10(2), 295-309.

Μαροπούλου, Β., & Μούλα, Φ. (2017). *Η αυτοεκτίμηση του παιδιού και του εφήβου*.(Πτυχιακή Εργασία), Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου: Πάτρα.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (1983). Αυτοαντίληψη-Αυτοεκτίμηση και Μάθηση: Θεωρία και παιδαγωγικές συνεπαγωγές. *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (12), 42-45.

Ντολιοπούλου, Ε. (2005). Σύγχρονα προγράμματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας. *Αθήνα, ΔΑΡΔΑΝΟΣ*.

Παπαγιάννη, Χ. (2014). *Αυτοεκτίμηση. Προσδιορισμός της σχέσης μεταξύ της ανάπτυξης της αυτοεκτίμησης του νηπίου και των συνθηκών περιβάλλοντος*. (Πτυχιακή Εργασία). Τ.Ε.Ι Ηπείρου: Ιωάννινα.

Παπαδοπούλου, Α. (2018). *Απόψεις Νηπιαγωγών για τον Σχεδιασμό και την Υλοποίηση Σχεδίων Εργασίας στην Προσχολική Εκπαίδευση*. (Μεταπτυχιακή εργασία) Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων: Ιωάννινα

Παπάνης, Ε. (2011). *Θεωρίες αυτοεκτίμησης και αξιολόγησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Σιδέρης.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Ιδίου.

Πλατσίδου, Μ. (2004). Συναισθηματική νοημοσύνη: Σύγχρονες προσεγγίσεις μιας παλιάς έννοιας. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 27-39.

Σταλίκας, Α., & Χαμόδρακα, Μ. (2004). Η ενσυναίσθηση. Αθήνα, *Ελληνικά Γράμματα*.

Τριλίβα, Σ., & Ρούσση, Π. (2000). Οι διαστάσεις της Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Στο Α. Καλαντζή - Αζίτζι & Η. Μπεξεβέγκης (Επιμ.) *Θέματα Επιμόρφωσης & Ευαισθητοποίησης Στελεχών Ψυχικής Υγείας Παιδιών & Εφήβων* (σελ. 211-212). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Υ.Π.Ε.Π.Θ. – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *ΔΕΠΠΣ για το Νηπιαγωγείο και Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων*: Αθήνα.

Χαϊμανά, Α. (2018). *Ο Επικοινωνιακός Ρόλος του Διευθυντή στην Αποτελεσματική Λειτουργία της Σχολικής Μονάδας Απόψεις Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων: Ιωάννινα

Χαϊτοπούλου, Ι. (2017). *Το κουκλοθέατρο ως μέσο βελτίωσης της αυτοαντίληψης των παιδιών προσχολικής ηλικίας*. (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου: Ναύπλιο.

Χατζηχρήστου, Χ. (2000). Από τον πρόλογο για την Ελληνική έκδοση του βιβλίου του Gottman, J. *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών. Πώς να μεγαλώσουμε παιδιά με συναισθηματική νοημοσύνη*.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Aboud, F. & Levy, S. (2000). *Interventions to reduce prejudice and discrimination in children and adolescents*. In S. Oskamp (Eds.), *Reducing prejudice and discrimination*. (pp. 269-293), Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Adams, G. & Summers, R. & Christopherson, M. V. A. (1993) Age and gender differences in preschool children's identification of the emotions of others: A brief report. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*. 25(1), 97-107.

Alligood, M. R. (1992). Empathy: The Importance of Recognizing Two Types. *Journal of Psychosocial Nursing*. 30(3), 14-17.

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical Manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Baron-Cohen, S. & Wheelwright, S. (2004). The Empathy Quotient: An Investigation of Adults with Asperger Syndrome or High Functioning Autism, and Normal Sex Differences *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 34, 163–175.
- Bednar, R. L., & Peterson, S. R. (1995). Self-esteem: Paradoxes and innovations in clinical theory and practice (2nd ed.). *American Psychological Association*. <https://doi.org/10.1037/10174-000>
- Benson, J. & Haith, M. (2010). *Social and Emotional Development in Infancy and Early Childhood*. Academic Press
- Berliner, R. & Masterson, T. L. (2015). Review of Research: Promoting Empathy Development in the Early Childhood and Elementary Classroom. *Childhood Education*. 91, 1.
- Blair, R. J. R. (2005). Responding to the Emotions of Others: Dissociating Forms of Empathy Through the Study of Typical and Psychiatric Populations. *Consciousness and Cognition*, 14(4), 698-718.
- Block, J. H. (1973). Conceptions of sex role: Some cross-cultural and longitudinal perspectives. *American Psychologist*, 28(6), 512-526.
- Bohart, A. C. & Greenberg, L. S. (1997). *Empathy and psychotherapy: An introductory overview*. In Bohart, A. C. & Greenberg L. S. (Eds.), *Empathy reconsidered: New directions in psychotherapy*. (3–31). *American Psychological Association*. Boston: Houghton Mifflin.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment: Attachment and loss*. (1 ed.). New York: Basic Books.
- Brederson, D. (2009). *Disrupting Prejudice, Developing Empathy. One Teacher's FHAO Inspired Curriculum*. VDM Verlag Dr. Muller, Saarbrücken.
- Brick, P. & Roffman, D. M. (1993). Response: Abstinence, No but's Is simplistic. *Educational Leadership* 51,3,90-92.
- Bryant, B. K. (1982). An Index of Empathy for Children and Adolescents. *Child Development*, 53(2), 413.
- Burns, R. (1982). *Self-concept Development and Education*. London: Holt, Rinehart, & Winston.
- Byrne, B. M. (1996). *Measuring Self-concept Along the Life Span*. Washington, DC.: American Psychological Association.
- Chodorow, N. J. (1999) *The Reproduction of Mothering. Psychoanalysis and the Sociology of Gender*. Updated Edition.

- Cohen, D. & Strayer, J. (1996). Empathy in conduct-disordered and comparison youth. *Developmental Psychology*, 32(6), 988-998
- Cohen, J. (1999). *Educating minds and hearts. Social emotional learning and the passage into adolescence*. New York: Teachers College Press.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethnical and academic education: Creating a climate for learning participating in democracy and well-being. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201-237..
- Cooper, B. (2011). *Empathy in Education: Engagement, Values and Achievement*. New York: Continuum.
- Coopersmith, S. (1967). *The Antecedents of Self-esteem*. San Francisco: W.H. Freeman.
- Covington, M. V. & Beery, R. G. (1976). *Self-Worth and School Learning*. New York: Rinehart & Winston.
- Crouch, S. & Hausden, M. (1996). *Marketing Research for Managers*. Butterworth-Heinemann LTD, Taylor & Francis
- Cvencek, D. & Greenwald, A. G. & Meltzof, A. (2016). Implicit measures for preschool children confirm self-esteem's role in maintaining a balanced identity. *Journal of Experimental Social Psychology* 62, 50–57
- Davidov, M., & Grusec, J. E. (2006). Untangling the links of parental responsiveness to distress and warmth to child outcomes. *Child development*, 77(1), 44-58.
- Davis, M. H. (1980). A Multidimensional Approach to Individual Differences in Empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85.
- Decety, J. & Jackson, P. L. (2004). The Functional Architecture of Human Empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 3, 71-100.
- Denham, S. & Mason, G. & Zoller, D. & Couchoud, E. (1984). Socialization of Preschoolers' Emotion Understanding. *Developmental Psychology* 30(6):928-936
- Dewey, J. (1997). *Experience and Education*. New York: Touchstone.
- Eisenberg, N. & Eggum, N. D. & Di Giunta, L. (2010). Empathy Related Responding: Associations with Prosocial Behavior, *Aggression and Intergroup Relations*. Social Issues and Policy Review, 4, 143–180.
- Eisenberg, N. & Fabes, F. (1998). Prosocial Development in N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of Child Psychology*, Volume 3: *Social, Emotional and Personality Development* (pp. 701– 778). New York: Wiley.

- Eisenberg, N. & Fabes, R. A. & Schaller, M. & Carlo, G. & Miller, P. A. (1991). The Relations of Parental Characteristics and Practices to Children's Vicarious Emotional Responding. *Child Development*, 62, 1393-1408.
- Eisenberg, N. & Janet, S. (1987). *Empathy and its Development*. Cambridge: University Press
- Eisenberg, N. & Lennon, R. (1983). Sex differences in empathy and related capacities. *Psychological Bulletin*, 94(1), 100-131.
- Eisenberg, N. & Spinrad, T. L. & Sadovsky, A. (2006). Empathy-related responding in children. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (p. 517-549). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Elias, M. J. & Arnold, H. A. (Eds.) (2006). *The Educator's Guide to Emotional Intelligence and Academic Achievement: Social-Emotional Learning in the Classroom*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Epstein, S. (1973). The Self-concept Revisited: or a Theory of a Theory. *American Psychology*, 28, 404-416.
- Epstein, S. (1991). Cognitive - Experiential Self Theory: Implications for Developmental Psychology. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds), *Self Processes and Development. The Minnesota Symposia on Child Psychology*, (pp. 79-123). Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and Society*. New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity, Youth and Crisis*. New York: Norton.
- Greech, N. & Bhavnagri, N. (2002). Teaching Elements of Storing Through Drama to 1 st Graders: Child Development Frameworks. *Childhood Education*, 78(4), 219-225.
- Feshbach, N. D. (1975). Empathy in children: Some theoretical and empirical considerations. *The Counseling Psychologist*, 5, 25-30.
- Fischer, R. & Garrison, C. (1980). Transactional Analysis and Role Training in the Classroom: A Pilot Study Psychotherapy. *Psychodrama & Sociometry*, 33, 88-91.
- Gerdes, K. E. & Segal, E. A. & Jackson K. F. & Mullins J. L. (2011) *Teaching Empathy: A Framework Rooted In Social Cognitive Neuroscience And Social Justice*. *Journal of Social Work Education*, 47(1), 109-131.
- Gladstein, G. A. (1983). Understanding empathy: Integrating counseling, developmental, and social psychology perspectives. *Journal of Counseling Psychology*, 30(4), 467-482.

- Goldstein, J. (1999). *Emergence as a Construct: History and Issues. A Journal of Complexity Issues in Organizations and Management*. 1 (1), 49-72.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam.
- Goleman, D. (1998). *Working With Emotional Intelligence*. New York: Bantam.
- Goleman, D. (2007). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. New York: Random House.
- Gottman, J. M. & Katz, L. F. & Hooven, C. (1996) Parental Meta-Emotion Philosophy and the Emotional Life of Families: Theoretical Models and Preliminary Data. *Journal of Family Psychology*. 10, 243–268.
- Hart, S. (2016). *Inclusion, Play and Empathy*. London: Jessica Kingsley Publishing.
- Harter, S. & Pike, R. (1984). The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children. *Child Development*, 55, 1969 – 1982.
- Harter, S. (1999). *The Construction of the Self: a Developmental Perspective*. New York: Guilford.
- Hoffman, M. L. (1982). The development of prosocial motivation: Empathy and guilt. In N. Eisenberg (Eds.), *The Development of Prosocial Behavior* (pp. 281–313). New York: Academic Press.
- Hoffman, M. L. (1987). The Contribution of Empathy to Justice and Moral Judgment. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and Its Development* (pp. 47-80). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hogan, R. (1969). *Development of an empathy scale*. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33(3), 307–316. <https://doi.org/10.1037/h0027580>
- Hughes, F. P. (1991). *Children, Play, and Development*. (4th ed) Boston: Allyn and Bacon.
- Ingram, M. A. & Nakazawa, M. (2003). Developing empathy among community college counselors through sociocultural poetry. *Journal of Research and Practice. Community College*. 27, 485-493
- Jalongo, M. R. (2013) *Teaching Compassion: Humane Education in Early Childhood*. New York: Springer.
- Jolliffe, D. & Farrington, D. P. (2004) Empathy and Offending: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Aggression and Violent Behavior*. 9(5), 441-476.
- Jolliffe, D. & Farrington, D. P. (2006). Examining the Relationship Between Low Empathy in Bullying. *Aggressive Behavior*, 32, 540–550

- Jung, C.G. (1960). *Collected Works*. Princeton: Princeton University Press.
- Keen, S. (2007). *Empathy and the Novel*. Oxford: Oxford University Press.
- Keller, A., & LeRoy, H. & Ford, J. & Meacham, J. (1977). *Dimensions of Self-Concept in Preschool Children*. New Orleans, Louisiana,
- Knafo, A. & Zahn-Waxler, C. & Van Hulle, C. & Robinson, J. L. & Rhee, S. H. (2008). The Developmental Origins of a Disposition Toward Empathy: Genetic and Environmental Contributions. *Emotion*, 8(6), 737-752.
- Kohn, A. (1990). *The Brighter Side of Human Nature: Altruism and Empathy. Everyday Life*. New York: Basic Books, Inc.
- Landy, S. (2009). *Pathways to competence: Encouraging healthy social and emotional development in young children* (2nd ed.). Paul H Brookes Publishing.
- Langford, D. J. & Cragger, S. E. & Shehzad, Z. & Smith, S. B. & Sotocinal, S. G. & Levenstadt, J. S. & Chanda, M. L. & Levitin, D. J. & Mogil, J. S. (2006). Social Modulation of Pain as Evidence for Empathy in Mice. *Science*, 312, 1967–197.
- Leary, M. R. & MacDonald, G. (2003). Individual differences in self-esteem: A review and theoretical integration. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (p. 401–418). The Guilford Press.
- LeBlanc, L. M. (1989). Let's Play: Teaching Social Skills. *Day Care and Early Education*, 16(3), 28-31.
- Levine, D. A. (2013) *Teaching Empathy: A Blueprint for Caring, Compassion and Community*. Bloomington: Solution Tree Press
- Lewis, M. & Saarni, C. (1985). *The socialization of emotions*. NY: Plenum
- Maccoby, E. (1980). *Social Development: Psychological Growth and the Parent-child Relationship*. Harcourt Brace Jovanovich
- Markus, H. R. & Oysterman, D. (1989). Self as social representation. *The Psychology of the Social*. Cambridge University Press
- Maslow, A. (1943). *A theory of Human Motivation*. Psychological Review. General Press
- Mayer, J. D. & Caruso, D.R. & Salovey, P. (1999). Emotional Intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?* In P. Salovey & Sluyter (Eds), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. New York: Basic Book.

- Mc Donald, N. M. & Messinger, D. S. (2011). The Development of Empathy: How, When, and Why. In A., Acerbi, J. A., Lombo, & J. Sanguinetti (Eds). *Moral Behavior and Free Will: A Neurobiological and Philosophical Approach* (pp. 341–368). IF-Press.
- McClelland, M. M. & Ponitz, C. C. Messersmith, E. & Tominey, S. (2010). Self – regulation: The integration of cognition and emotion. In R. Lerner (Series Ed.) & W. Overton (Vol. Ed.), *Handbook of life-span development*. (Vol. 1: *Cognition, biology and methods*, pp. 509-553). Hoboken, NJ: Wiley & Sons.
- Miller, P. A. & Eisenberg, N. (1988). The Relation of Empathy to Aggressive and Externalizing/Antisocial Behavior. *Psychological Bulletin*, 103(3), 324-344.
- Morrison, F. J. & Ponitz, C. C. & McClelland, M. M. (2010). Self-regulation and academic achievement in the transition to school. In S. D. Calkins & M. A. Bell (Eds.), *Human brain development*. Child development at the intersection of emotion and cognition. *American Psychological Association* .203–224
- Malatesta, C. Z. & Grigoryev, P. & Lamb, C. & Albin, M. & Culver, C. (1986). Emotion Socialization and Expressive Development in Preterm and Full-Term Infants. *Child Development* 57 (2) p. 316-330.
- Panfile, T. M., & Laible, D. J. (2012). Attachment security and child's empathy: The mediating role of emotion regulation. *Merrill-Palmer Quarterly* (1982-), 1-21.
- Petrides, K. V. & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and individual differences*, 29(2), 313-320.
- Phillips, A. (1983) Parents as socializers of children's perceived academic competence. *Society for Research in child Development*, Baltimore
- Pinto, A., Veríssimo, M., Gatinho, A., Santos, A. J., & Vaughn, B. E. (2015). Direct and indirect relations between parent–child attachments, peer acceptance, and self-esteem for preschool children. *Attachment & human development*, 17(6), 586-598.
- Pons, F. & Harris, P. L., & Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(2), 127–152.
- Quann, V. & Wien, C. (2006). The Visible Empathy of Infants and Toddlers. *Young Children*, 61(4), 22–29.
- Robins, R. W. & Trzesniewski, K. H. & Tracy, J. L. & Gosling, S. D. & Potter, J. (2002). Global self-esteem across the life span. *Psychology and Aging*, 17(3), 423–434.
- Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy; its current practice, implications, and theory*. Houghton Mifflin.

- Rogers, C. R. (1959). A Theory of Therapy, Personality and Interpersonal Relationships as Developed in the Client – centered *Framework*. In S. Koch (Ed.) *Psychology: A Study of a Science*, Vol 3. New York: Mc Graw – Hill.
- Rogers, C. R. (1975). Empathic: An Unappreciated Way of Being. *The Counseling Psychologist*, 5, 2-10.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-image*. Princeton: Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1986). *Conceiving the Self*. New York: Basic.
- Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*. Guilford Press
- Singer, T. (2006) The Neuronal Basis of Empathy and Fairness. *Empathy and Fairness: Novartis Foundation Symposium* 278, (278).
- Spinrad, T. & Eisenberg, N. & Cumberland, A. & Fabes, R. & Valiente, C. & Shepard, S. & Reiser, M. & Losoya, S. & Guthrie, I. (2006) Relation of Emotion-Related Regulation to Children's. *Social Competence: A Longitudinal Study. Emotion* 6(3): 498–510.
- Stenhouse, L.(1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.
- Stephan, W. G., & Finlay, K. (1999). The role of empathy in improving intergroup relations. *Journal of Social Issues*, 55(4), 729–743.
- Stern, D. N (1985) *.The Interpersonal World of the Infant: A View from Psychoanalysis and Developmental Psychology*. New York: Basic Books.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1998). Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory. *Thousand Oaks: Sage Publications*
- Strayer, J. & Roberts, W. (2004). Empathy and observed anger and aggression in five-year old. *Social Development*, 13, 1–13.
- Thompson, T. (1993). Characteristics of self-worth protection in achievement behavior. *British Journal of Educational Psychology*, 63 (3), 469- 488
- Warwick, J. & Nettelbeck, T. (2004). Emotional intelligence is...? *Personality and Individual Differences*, 37(5), 1091–1100.
- Zahn-Waxler, C. & Robinson, J. L. & Emde, R. N. (1992). The development of empathy in twins. *Developmental Psychology*, 28(6), 1038–1047.
- Ziller , R.C. (1973). *The social self*. New York: Cambridge University Press
- Zinn, W. (1993). The Empathetic Physician. *Archives of Internal Medicine*, 153, 306–312.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Αγαπητού/ές ,

Ονομάζομαι Τάτση Ειρήνη - Φλωρεντίνα και είμαι μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Ιωαννίνων.

Στο πλαίσιο των σπουδών μου, μου ζητήθηκε να διεξάγω μία επιστημονική έρευνα στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας.

Ο σκοπός της έρευνάς μου είναι να διερευνηθούν οι ατομικές και κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών προσχολικής ηλικίας και πιο συγκεκριμένα η αναγνώριση και η διαχείριση συναισθημάτων η αυτοεκτίμηση, η εν συναίσθηση.

Στην έρευνα θα χρησιμοποιηθεί η ποσοτική μεθοδολογία και θα απαντηθούν ερωτηματολόγια, ώστε να διερευνηθεί ο βαθμός των παραπάνω ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων.

Σας παρακαλώ να μου δώσετε τη συγκατάθεσή σας για να συμμετέχετε στην έρευνά μου, καθώς οι εμπειρίες και οι απόψεις σας είναι πολύ σημαντικά στοιχεία για τη διεξαγωγή της διπλωματικής μου εργασίας .

Σας διαβεβαιώνω ότι η επεξεργασία των πληροφοριών και των προσωπικών στοιχείων θα ακολουθήσει το Κώδικα Ηθικής Δεοντολογίας του Πανεπιστημίου, καθώς και τα όσα ορίζονται από τις διατάξεις των Ν. 2472/97 και 3471/2006 καθώς και του Κανονισμού ΕΕ 2016/679 οι οποίοι διασφαλίζουν την ανωνυμία και την εμπιστευτικότητα. Σε κανένα μέρος της εργασίας μου δε θα αποκαλύψω προσωπικά στοιχεία και πληροφορίες και θα τηρηθεί το επιστημονικό απόρρητο και η ανωνυμία. Η συμμετοχή σας είναι προαιρετική και είστε ελεύθερος/η να αποχωρήσετε οποιαδήποτε στιγμή επιθυμείτε.

Σας ευχαριστώ πολύ για το χρόνο που διαθέσατε να διαβάσετε αυτό το γράμμα και για το χρόνο που θα αφιερώσετε για την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου .

Με εκτίμηση, Τάτση Ειρήνη – Φλωρεντίνα

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Κλίμακα Αξιολόγησης Ατομικών και Κοινωνικών Δεξιοτήτων στην Προσχολική Ηλικία

Ι ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Παρακαλείσθε να βάλετε σε κύκλο τη σωστή απάντηση

A. ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΠΑΙΔΙΟΥ

1. Φύλο : α) αγόρι β) κορίτσι

2. Εθνικότητα : α) Ελληνική β) (συμπληρώστε την εθνικότητα του παιδιού)

3. Ημερομηνία γέννησης παιδιού:

4. Καταλαβαίνει την Ελληνική Γλώσσα : α) άριστα β) πολύ καλά γ) μέτρια δ) ελάχιστα ε) καθόλου

5. Μιλά την Ελληνική Γλώσσα : α) άριστα β) πολύ καλά γ) μέτρια δ) ελάχιστα ε) καθόλου

B. ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. **Επάγγελμα πατέρα**

2. **Επάγγελμα μητέρας**

3. **Εκπαίδευση πατέρα** : α) δημοτικό β) γυμνάσιο γ) λύκειο δ) ανώτερη (ΙΕΚ, ιδιωτικές σχολές, ΚΕΚ, κ.ά)

ε) ανώτατη (Πανεπιστήμιο, Τ.Ε.Ι. κ.ά) στ) μεταπτυχιακές σπουδές

4. **Εκπαίδευση μητέρας**: α) δημοτικό β) γυμνάσιο γ) λύκειο δ) ανώτερη (ΙΕΚ, ιδιωτικές σχολές, ΚΕΚ, κ.ά.)

ε) ανώτατη (Πανεπιστήμιο, Τ.Ε.Ι. κ.ά.) στ) μεταπτυχιακές σπουδές

5. **Οικογ. κατάσταση γονέων** : α) ζουν μαζί β) ζουν χωριστά γ) άλλο

6. **Συμβίωση με παππού – γιαγιά (στο ίδιο σπίτι)**: α) ναι β) όχι

7. **Αριθμός αδελφών** :

8. **Σειρά παιδιού** : α)1^ο β)2^ο γ)3^ο δ)4^ο και πάνω

9. **Είναι δίδυμο**: α) ναι β) όχι (Εάν πρόκειται για δίδυμα να σημειωθεί, η ίδια σειρά γέννησης και για τα δύο

παιδιά μαζί)

II. Η ΚΛΙΜΑΚΑ

Η Κλίμακα Αξιολόγησης των Ατομικών και Κοινωνικών Δεξιοτήτων στην Προσχολική Ηλικία, έχει σχεδιαστεί έτσι ώστε να χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς, για την αξιολόγηση της συμπεριφοράς των παιδιών στην τάξη τους. Παρακαλείσθε να αξιολογήσετε τον /την μαθητ... σε κάθε ένα από τα παρακάτω θέματα, χρησιμοποιώντας την επτάβαθμη κλίμακα για να δείξετε τη συχνότητα με την οποία κάθε παιδί εκδηλώνει μια συμπεριφορά (παρακαλείσθε να τσεκάρετε το αντίστοιχο κελί). Ερευνήστε κάθε πρόταση και συμπεριφορά χωριστά.

Με ποια συχνότητα εκδηλώνει το παιδί τις παρακάτω συμπεριφορές;

Α. ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ	ποτέ ή σχεδόν ποτέ	πολύ σπάνια	σπάνια	μερικές φορές	συχνά	πολύ συχνά	πάντα, ή σχεδόν πάντα
1. Αναγνωρίζει και ονοματίζει τα δικά του συναισθήματα							
2. Αναγνωρίζει και ονοματίζει τα συναισθήματα των άλλων							
3. Κρύβει τα συναισθήματα του Μιλά για τα συναισθήματά του/της							
4. Μιλά για τα συναισθήματά του/της							
5. Νοιώθει ασφαλής στο σχολείο							

6. Ενοχλείται υπερβολικά όταν χάνει							
7. Ενοχλείται εύκολα όταν συναντά δυσκολίες στις εργασίες							
8. Εύκολα αναστατώνεται από συνομηλίκους ή ενήλικες, όταν τα πράγματα δεν πάνε όπως θέλει							
9. Βρίσκει τρόπους να ηρεμεί όταν θυμώνει και αναστατώνεται							
10. Είναι γενικά ανυπόμονος/η και δεν μπορεί να περιμένει							
11. Προσπαθεί να βρει τρόπους να διαχειριστεί την αναμονή							
12. Αρπάζει τα παιχνίδια των άλλων							
13. Παραμένει αναστατωμένος /η για αρκετό χρόνο							
14. Είναι ισχυρογνώμων							
15. Λειτουργεί παρορμητικά							
16. Χάνει την ψυχραιμία του/της στις διαφωνίες							
17. Θυμώνει όταν διαφωνεί							

Β. ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ	ποτέ ή σχεδόν ποτέ	πολύ σπάνια	σπάνια	μερικές φορές	συχνά	πολύ συχνά	πάντα, ή σχεδόν πάντα
1. Αυτό το παιδί είναι πρόθυμο να ασχοληθεί με νέες δραστηριότητες.							
2. Αυτό το παιδί είναι ικανό να πάρει αποφάσεις σχετικά με θέματα που το αφορούν π.χ. να θέτει στόχους, να παίρνει αποφάσεις σχετικά με αυτά που του αρέσουν και αυτά που δεν του αρέσουν ή σχετικά με τα σχολικά του ενδιαφέροντα							
3. Αυτό το παιδί αυτοκαθοδηγείται και λειτουργεί με αυτονομία κατά την ενασχόλησή του με διάφορες δραστηριότητες.							
4. Αυτό το παιδί προτείνει νέες							

ιδέες σχετικά με τις δραστηριότητες και τα σχέδια της σχολικής τάξης.							
5. Αυτό το παιδί κάνει ερωτήσεις όταν δεν καταλαβαίνει.							
6. Αυτό το παιδί προσαρμόζεται εύκολα στις αλλαγές σε διάφορες διαδικασίες.							
7. Αυτό το παιδί είναι ήσυχο στην τάξη, περιμένει τη σειρά του για να μιλήσει και μιλά όπως αρμόζει.							
8. Αυτό το παιδί μιλά όπως αρμόζει για τα σχολικά του επιτεύγματα (δηλ. χωρίς να τα υποτιμά ή να τα υποβιβάζει).							
9. Αυτό το παιδί συνεργάζεται με τα άλλα παιδιά.							
10. Αυτό το παιδί αντιμετωπίζει τα λάθη του και τις αποτυχίες του με ευκολία και άνεση.							
11. Αυτό το παιδί δέχεται την κριτική και τις διορθώσεις χωρίς							

υπερβολικές αντιδράσεις							
12. Οι συνομήλικοι αυτού του παιδιού επιζητούν την παρέα του.							
13. Αυτό το παιδί έχει ρόλο αρχηγού στις ομάδες των συνομηλίκων							
14. Αυτό το παιδί αναφέρεται στον εαυτό του με θετικούς όρους							
15. Αυτό το παιδί εκφράζει πρόθυμα τη γνώμη του.							
16. Αυτό το παιδί εκτιμά την εργασία του, με αποτελέσματα της εργασίας του και τις δραστηριότητές του.							

Γ. ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ	ποτέ ή σχεδόν ποτέ	πολύ σπάνια	σπάνια	μερικές φορές	συχνά	πολύ συχνά	πάντα, ή σχεδόν πάντα
1. Λαμβάνει υπ' όψη του/της τα συναισθήματα και τις προτιμήσεις των άλλων παιδιών							
2. Δείχνει συμπόνια για τους άλλους							
3. Δείχνει ενδιαφέρον για τους συμμαθητές							
4. Βοηθάει τους συμμαθητές							
5. Είναι καλός/ή στο να μοιράζεται με τους συμμαθητές τα παιχνίδια του/της							
6. Λέει καλά πράγματα για τα άλλα παιδιά							
7. Κάνει καλά πράγματα για τα άλλα παιδιά							